جامعة الجيلالي بونعامة. خميس مليانة.

كليــة العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع

# التعليم الهجين وعلاقته بالتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة

مذكرة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة ماستر علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

*- إعداد الطالبتين:

*- قاضي أسماء

*- مصباح منال

*- إشراف الأستاذة

*- بناي نوال

أعضاء المناقشة:

- أ.د. أمال مقدم. رئيسا.
- أ. د. نعيمة عابد. ممتحنا.
- أ.د. نوال بناي. مشرفا.

السنة الجامعية: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

# كلمة شكروتقدير

الشكر اولا وأخيرا لله عزوجل الذي بفضله تتم الصالحات الحمد لله على توفيقه في اتمام هذه المذكرة فهو احق بالشكروالثناء سبحانه وتعالى ثم نتوجه بجملة شكروتقديروامتنان واحترام الى الأستاذة المشرفة بناي نوال على مجهوداتها ، إرشاداتها ونصائحها القيمة ووقوفها معنا منذ بداية عملنا حتى اخرلحظة في اتمام هذا العمل المتواضع ولقد وجدنا فيها معنى الانسانية والتواضع والعلم الزاخروحب العمل نعم الأساتذة.

وكما نتقدم ايضا بالشكر الجزيل وفائق التقديرلجميع أستاذتنا كل واحد باسمه ولكل اسرة علوم التربية التي تعمل جاهدة واقفة على تحقيق الأفضل.

كما لا يفوتني ان اتقدم بالشكرلأعضاء لجنة المناقشة على قبولها لمناقشة مذكرتنا هذه تحية طيبة لكم .

ولا ننسى كل من قدم لنا يد العون ولو بكلمة سواء كان من بعيد او من قريب في انجازهذا العمل المتواضع على اتمامه .

وفي الاخيرتقبلوا منا عبارات فائق الاحترام والتقدير.

*- منال وأسماء -*

# إهداء

بعد بسم الله الرحمن الرحيم :

قال الله تعالى { وقل واعملوا ويسرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وتستردون الى علم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون }

التوبة .104 .

أهدي عملي هذا إلى كل من تحمل مواصفات الصديقة ، الحبيبة ، الأخت ، النصوحة ، المربية والمكافحة لأجلي أمي منبع الحنان أتمنى من المولى عزوجل أن يرزقها الشفاء العاجل إن شاء الله يا رب العالمين ، وكما اهديه أيضا إلا من منح لي الحرية وعلمني المسؤولية تاج رأسي وقرة عيني أبي الفاضل نعم الأب دمت طيبا وحنونا حفظك الله ورعاك لنا ان اشاء الله يارب العالمين وأهديه أيضا الى إخوتي محمد وأبي بكروأختاي وسام وبشرى وعائلة قاضي بأكملها دون أن ننسى صديقتي وزميلتي وحبيبتي وأختي الثانية نحن نهدي عملنا لبعضنا البعض دمتي ،وبمختصر الكلام أنا أهدي عملي هذا المتواضع إلا كل من يحمل بصمة في قلبي كل واحد باسمه .

وقبل أن ننهي إهدائي هذا إلى جميع أساتذتي أهديكم عملي هذا جميعا وخاصة إلى أستاذتي المشرفة .بناي نوال .

# *- أسماء -*

# إهداء

الحمد لله وحده والصلاة على من لا نبي بعده.

إلى أبي العطوف ... قدوتي، ومثلي الأعلى في الحياة؛ فهو من علمني كيف أعيش بكرامة وشموخ.

إلى أمي الحنونة.... لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها ، فهي ملحمة الحب وفرحة العمر، ومثال التفاني والعطاء.

إلى إخوتي .... سندي وعضدي ومشاطري أفراحي وأحزاني.

إلى صديقة طفولتي فاطمة الزهراء أختي التي لم تلدها امي ..... أدام عليها الفرح والصحة والهناء.

إلى صديقتي وزميلتي في المذكرة وأختي أسماء..... وفقك الله في حياتك وأدام الله صداقتنا.

إلى أستاذتي الفاضلة نوال بناي.... التي أشرفت علينا و ساعدتنا في إكمال هذا العمل المتواضع.

*- منال -*

**ملخص الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية، لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة، وكذا التعرف على الفروق بينهم تبعا لمتغير المهنة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي وهو ما اعتمدت عليه هذه الدراسة.

وقد تم الاعتماد على مقياس التعليم الهجين للباحثة" إلهام عبد الرحمان الحسين 2022" ومقياس التوافق المهني للباحثة "إيمان محمود عبيد 2014" ومقياس جودة الحياة الوظيفية للباحث" حسين فؤاد الدحدوح 2015"، وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة دراسة مكونة من 150 أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة. حيث تم التحقق من فرضيات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

ـ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية طردية وضعيفة بين كل من التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

. مستوى التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي بثانويات مقاطعة خميس مليانة مستوى مرتفع.

. مستوى التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بثانويات مقاطعة خميس مليانة مستوى مرتفع.

ـ مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بثانويات مقاطعة خميس مليانة مستوى مرتفع.

وقد أوصت الباحثتان بضرورة تطبيق التعليم الهجين داخل المؤسسات الثانوية، كما قدمت مجموعة من المقترحات لإجراء دراسات المستقبلية حول موضوع الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** التعليم الهجين .التوافق المهني .جودة الحياة الوظيفية- أستاذ التعليم الثانوي.

**Study summary:**

The current study aims to reveal the relationship between hybrid education, vocational adjustment and the quality of work life among secondary education teachers in Khemis Miliana district, as well as to identify the differences between them according to the profession variable.

The researcher's hybrid education scale, "Ilham Abd al-Rahman al-Hussein 2022," the professional compatibility scale of the researcher, "Iman Mahmoud Obaid 2014," and the quality of work life scale of the researcher, "Hussein Fouad al-Dahdouh 2015," was relied upon. After ensuring the validity and reliability of the tools, the study tools were applied to a study sample. It is made up of 150 male and female teachers of secondary education in the district of Khemis Miliana. The study hypotheses were verified using the statistical package for social sciences (SPSS) program.

The results of the study showed the following:

- There is a statistically significant, direct and weak correlation between each of the hybrid education, professional adjustment, and the quality of work life among secondary education teachers in the district of Khemis Miliana.

There are no statistically significant differences in hybrid education among secondary education teachers due to the variable of professional experience.

There are no statistically significant differences in the professional adjustment of secondary education teachers due to the variable of professional experience.

There are no statistically significant differences in the quality of working life among secondary education teachers due to the variable of professional experience.

The level of hybrid education among secondary education teachers in the secondary schools of Khemis Miliana district is high.

- The level of professional compatibility among secondary education teachers in the secondary schools of Khemis Miliana district is high.

- The level of quality of work life among secondary education teachers in the secondary schools of Khemis Miliana district is high.

The two researchers recommended the need to implement hybrid education within secondary institutions, and presented a set of proposals to conduct future studies on the subject of the study.

**Keywords:** hybrid education - professional compatibility - quality of work life - secondary education teacher.

| فهرس المحتويات | الصفحة |
| --- | --- |
| شكروتقدير | |
| إهداء | |
| ملخص باللغة العربية | |
| ملخص باللغة الإنجليزية | |
| قائمة المحتويات | |
| قائمة الجداول | |
| قائمة الأشكال | |
| مقدمة | أ.ب |
| الفصل الأول: مدخل الدراسة | |
| 1. الإشكالية | 04 |
| 2. الفرضيات | 06 |
| 3. أهمية الدراسة | 08 |
| 4. أهداف الدراسة | 08 |
| 5. التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة | 08 |
| 6. حدود الدراسة | 08 |
| 7. الدراسات السابقة | 09 |
| الفصل الثاني: الإطار النظري | |
| تمهيد | 18 |
| أولا : التعليم الهجين | 19 |
| 1. مفهوم التعليم الهجين | 19 |
| 2. خصائص التعليم الهجين | 20 |
| 3. مميزات التعليم الهجين | 21 |
| 4. أنماط التعليم الهجين | 22 |
| 5. مكونات التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي | 24 |

| | |
|---|---|
| 6. أبعاد التعليم الهجين لأستاذ التعليم الثانوي | 25 |
| 7. النظريات الداعمة والمفسرة للتعليم الهجين | 26 |
| 8. مقومات نجاح التعليم الهجين في التعليم الثانوي | 30 |
| ثانيا: التوافق المهني | 32 |
| 1. مفهوم التوافق المهني | 32 |
| 2. أسس التوافق المهني | 33 |
| 3. عوامل التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي | 35 |
| 4. أبعاد التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي | 37 |
| 5. النظريات المفسرة للتوافق المهني | 39 |
| ثالثا: جودة الحياة الوظيفية: | 41 |
| 1. مفهوم جودة الحياة الوظيفية | 41 |
| 2. أهمية جودة الحياة الوظيفية | 42 |
| 3. أبعاد جودة الحياة الوظيفية لأساتذة التعليم الثانوي | 42 |
| 4. معوقات تطبيق جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي | 44 |
| 5. الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة الوظيفية | 44 |
| خلاصة الفصل | 49 |
| الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها | |
| تمهيد | 51 |
| 1. منهج الدراسة | 51 |
| 2. الدراسة الاستطلاعية | 51 |
| 3. مجتمع الدراسة | 52 |
| 4. عينة الدراسة الأساسية | 52 |
| 5. أدوات الدراسة | 53 |
| 6. الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية | 58 |
| 7. المعالجة الإحصائية | 66 |

| الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها | |
|---|---|
| أولا: عرض نتائج الدراسة حسب تساؤلات | 69 |
| ثانيا: مناقشة النتائج حسب فرضيات الدراسة | 78 |
| استنتاج عام | 86 |
| اقتراحات | 88 |
| توصيات | 88 |
| قائمة المراجع | 91 |
| قائمة الملاحق | 99 |

قائمة الجداول


| رقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | صفات الفرد المتوافق وغير المتوافق مهنيا | 34 |
| 2 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس | 52 |
| 3 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية | 52 |
| 4 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس | 53 |
| 5 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الخبرة المهنية | 53 |
| 6 | توزيع الفقرات على ابعاد مقياس جودة الحياة الوظيفية | 58 |
| 7 | قيم معامل الارتباط بين درجات الفراد على أبعاد مقياس التعليم الهجين فيما بينهما ودرجاتهم الكلية على المقياس | 59 |
| 8 | دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس التعليم الهجين | 60 |
| 9 | معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس التعليم الهجين | 60 |
| 10 | معامل ثبات سبيرمان براون لمقياس مجتمعات التعلم المهنية | 61 |
| 11 | قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس التوافق المهني فيما بينها ودرجاتهم الكلية على المقياس | 62 |
| 12 | دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس التوافق المهني | 63 |
| 13 | معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس التوافق المهني | 63 |
| 14 | معامل ثبات سبيرمان براون لمقياس التوافق المهني | 64 |
| 15 | قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس جودة الحياة الوظيفية فيما بينها ودرجاتهم الكلية على المقياس | 64 |
| 16 | دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس جودة الحياة الوظيفية | 65 |
| 17 | معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس جودة الحياة الوظيفية | 66 |
| 18 | معامل ثبات جتمان لمقياس جودة الحياة الوظيفية | 66 |
| 19 | دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس التعليم الهجين | 69 |
| 20 | دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس التوافق المهني | 70 |

| | | |
|---|---|---|
| 21 | دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة الوظيفية | 71 |
| 22 | اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الثانوي في التعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 72 |
| 23 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الثانوي في التعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 73 |
| 24 | دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي في التعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 73 |
| 25 | اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الثانوي في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 74 |
| 26 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الثانوي في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 74 |
| 27 | دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 75 |
| 28 | اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الثانوي في جودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 75 |
| 29 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الثانوي في جودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 76 |
| 30 | دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي في جودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغير الخبرة المهنية | 76 |
| 31 | معامل الارتباط المتعدد ودلالته الاحصائية بين درجات أفراد العينة في كل من التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية | 77 |

**قائمة الأشكال**


| رقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | التكامل المدروس في التعليم الهجين | 19 |
| 2 | التكامل الفعال في بيئة التعليم الهجين | 19 |
| 3 | النمط الأول للتعليم الهجين | 23 |
| 4 | النمط الثاني للتعليم الهجين | 23 |
| 5 | النمط الثالث للتعليم الهجين | 23 |
| 6 | النمط الرابع للتعليم الهجين | 24 |
| 7 | نموذج تبني الفرد للتعلم المدمج/ الهجين كمستحدث داخل المنظومة التعليمية | 27 |
| 8 | نموذج تدريسي مدمج قائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم | 29 |
| 9 | أبعاد جودة الحياة الوظيفية. {مصطفى نصر،49،2020} | 43 |

# مقدمة

## مقدمة:

يشهد الإنسان في العصر الحديث تحولات عالمية متسارعة وعولمة معظم الأنشطة الإنسانية في جميع ميادين الحياة، كإنتاج التكنولوجيا المتقدمة، وسرعة تدفق المعلومات والانفجار المعرفي، وهذا موازيا مع ما مرت به المجتمعات من أزمات في الآونة الأخيرة؛ حيث وضع تحديا كبيرا أمام القائمين على نظم التعليم في إخراج جيل قادر على مواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية بفكر منظومي شامل.

ولكي يتحقق التغيير اعتمدت المؤسسات التعليمية ومن بينها الثانويات الجزائرية في تحسين وتطوير استخدام الأدوات والتقنيات والمعارف والعلوم؛ التي ساهمت في تحويل التعليم المباشر والتقليدي إلى أنماط مختلفة من التعليم، كتبني نمط التعليم الهجين كنظام يجمع بين مميزات التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني بين التلاميذ والأساتذة في التعليم الثانوي، وهذا للحاجة إلى التعليم المرن فضلا عن مهارات الانفتاح عن الآخر والتواصل معه وإثراء الرصيد المعرفي لنفسه ولمن حوله بغض النظر عن البعد الزماني والمكاني، إضافة على ما يقوم به من خصائص كمرونة الوقت وسهولة الاستعمال وبما أن أي تغيير يطرأ على اهذه لمؤسسة التعليمية يؤثر على أفرادها من أساتذة وتلاميذ ومشرفين والعاملين فيها .

حسب (مطاطلة 2017) قد يؤدي ذلك إلى حدوث خلل في توافقهم المهني باعتباره عملية أساسية ومهمة في حياة الفرد، وعن طريقها يكون قادرا على التأقلم مع جميع بيئات العمل المادية والاجتماعية والمهنية وحتى النفسية منها، ويتضمن ذلك أهمية التوافق المهني لأستاذ التعليم الثانوي داخل المؤسسة التعليمية في إشباع حاجاته وتحقيق طموحاته كالترقي داخل المؤسسة والثبات في العمل.

فتعمل المؤسسة الثانوية على التأهيل الداعم للأستاذ وتطويره مع متغيرات الأنماط التعليمية كالتعليم الهجين، وهذا ما يمكنها من الاستفادة من طاقاته وقدراته التي تعكس بدورها بشكل إيجابي على كفاءتها وفعاليتها؛ في تحقيق مرونة التعليم والتوافق المهني لأستاذ التعليم الثانوي في ظل جودة الحياة الوظيفية من ناحية نوع التعليم وظروف تطبيقه.

لذا جاءت الدراسة الحالية بموضوع التعليم الهجين وعلاقته بالتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أستاذ التعليم الثانوي، وذلك من أجل الوصول إلى حقائق ملموسة تؤكد ما تم طرحه في إشكالية الدراسة مترجما في الفرضيات.

وقد قسمت الدراسة إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي، حيث ضم الجانب النظري فصلين الأول يتضمن الإطار العام للبحث من طرح الإشكالية وصياغة فرضيات الدراسة مع أهداف الدراسة وأهميتها، وكذا تحديد المصطلحات وحدود الدراسة والدراسات السابقة، أما الفصل الثاني فتضمن الإطار النظري للدراسة ويشمل التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية.

أما الجانب التطبيقي فتضمن ثلاثة فصول؛ الفصل الثالث تناول منهجية البحث وإجراءات الدراسة وتم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية وكذا وصف للمقاييس المستخدمة في الدراسة، إضافة إلى المنهج المستخدم في الدراسة وكذا مجتمع وعينة الدراسة خصائصها والأدوات المستعملة وأسلوب المعالجة الإحصائية، أما الرابع من هذه الدراسة تضمن عرض وتحليل النتائج أما الفصل الخامس والأخير فتضمن مناقشة وتفسير النتائج، وقد أنهيت الدراسة بخاتمة واقتراحات.

# الفصل الأول: مدخل الدراسة

تمهيد

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. مفاهيم الدراسة
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

## 1. الإشكالية:

لقد أصبح العالم يعيش في عصر التقدم العلمي وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد بدأ تبادل المعلومات والخبرات سمة أساسية لهذا العصر؛ وكان للتعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي على وجه الخصوص أن يواجه ويتطور وفق هذه التغيرات والتطورات السريعة والحديثة، لذلك ظهرت العديد من المستحدثات التكنولوجية المهمة التي تساعد وتواكب تلك التطورات وتساهم في حل العديد من المشكلات التعليمية؛ ومنه برزت أشكال وأنماط مختلفة للتعليم منها التعليم الهجين Hybrid Education الذي أصبح محور اهتمام الكثير من التربويين والأكاديميين حيث أشار كل من **(الرنتيسي، 2016)** أن التعليم الهجين الإلكتروني يركز على تقديم التعلم بطريقة تفاعلية مرنة وبطرائق متنوعة وشيقة تساعد على إيجاد بيئات تعلم مناسبة للمتعلمين .

وفي ظل الأزمات الأخيرة التي مر بها العالم بدأت جل المؤسسات التربوية بكل أطوارها من بينها الثانويات بتطبيق ما يسمى بالتعليم الهجين Hybrid Education، وهو نوع من التعليم الذي يعني المزج أو التزاوج بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد كجزء مكمل يقع في قلب التعليم التقليدي دون أن يحل محله أو أن يكون أداة من أدواته.

وهذا ما أكدته دراسة **(مصطفى وعادل، 2020)** والتي هدفت إلى التعرف على ماهية التعليم الهجين وخصائصه والوقوف على دواعي تطبيق التعليم الهجين بمدارس التعليم الثانوي في ظل جائحة كورونا؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع التعليم في مصر يشير إلى أن التعليم الإلكتروني لم يكن راسخا بشكل كبير نظرا لسيادة التعليم التقليدي وضعف الاستفادة الكاملة من التكنولوجيا وأدواتها، وأنه في ظل التداعيات التي تسببت بها أزمة جائحة كورونا من إغلاق المدارس والثانويات والجامعات وزيادة معدلات خسائر التعليم، أصبح التعليم الهجين يمثل أفضل استجابة تعليمية لمواجهة هذه الجائحة.

ومن جهة أخرى نجد أن هذا النوع من التعليم الذي يمزج بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي وتحويله إلى جزء منه من داخل المؤسسات الثانوية؛ له متطلبات عديدة منها تطوير الموارد والأنشطة وإعداد مواد تعليمية قائمة على التعلم الذاتي واستخدام تقنيات وأساليب حديثة، وهذا ما سعت إليه دراسة ( **Henrik sen et Al.2020** ) إلى تقديم تصور مقترح لكيفية تحول العلمين من طرق التدريس التربوية إلى التقليدية إلى مناهج التعليم المتزامن عبر الإنترنت في ظل فيروس كورونا؛ و قد أوضحت الدراسة إلى أن تحول الأستاذ من التدريس التقليدي إلى كونه مصمم لعملية التعلم؛ يتطلب التحول نحو استخدام المعلمين لمنصات ومؤتمرات الفيديو كبديل لطرق التدريس التقليدية و أكدت أيضا أن التدريس عبر الانترنت يتغلب على حاجز الاتصال ويشجع على المشاركة الفعالة للتلاميذ .

أما دراسة ( **Jun et El.2020**) هدفت للكشف عن رضا طلاب الجامعة شنغهاي المفتوحة عن برنامج التعليم الهجين التي وصلت نتائجها إلى رضا الطلاب بشكل كبير عن تطبيق التعليم الهجين.

وخلال هذا التطور التكنولوجي وظهور مستحدثات تكنولوجية حديثة اتجه اهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي والمهني إلى الاهتمام بمواقف واتجاهات وميول العاملين؛ من إداريين وأساتذة نحو وظائفهم ونحو المؤسسات التي يعملون بها ونحو بيئة العمل المحيطة بهم، وهذا تحت ما يسمى بالتوافق المهني باعتباره عمل مستمر يعكس انسجام الفرد مع بيئة عمله و مؤشر للنجاح في مهنته بما يضمن الاستفادة القصوى من قدراته وأدائه وتطوره المهني بالمؤسسة التي يعمل بها، ومن ثم تحقيق أهدافه المهنية من خلال استجابته لمختلف المواقف وفقا للظروف البيئية والاجتماعية التي قد يواجهها.

وهذا ما ركزت عليه دراسة **( الحليوي، 2014)** التي هدفت إلى التعرف على المشكلات النفسة والاجتماعية لدى العاملين في جامعة حلب ومستوى توافقهم المهني، بالإضافة إلى التعرف على الفروق الجوهرية في بعض المشكلات النفسية والاجتماعية والتوافق المهني، وخلصت النتائج إلى تأكيد وجود دور في المشكلات النفسة { قلق، اكتئاب، الشعور بالذنب، الغضب} والاجتماعية{ العنف الأسري، إدمان الانترنت، تأخر الزواج} في التوافق المهني.

وفي السياق نفسه أشارت دراسة **( بوعطيط، 2017)** إلى القيم الاقتصادية والسياسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى هيئة التدريس الجامعي في ثلاث جامعات من الشرق الجزائري حيث أظهرت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية وأخرى سلبية بين قيم الفرد وتوافقه المهني.

فالتوافق المهني حسب ما جاء في بعض الدراسات يرتبط بما تحقق إشباع حاجات العاملين والأساتذة لطموحاتهم المهنية، وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم الذي يعد الأساس الأول في تحقيق التوافق المهني مما يعزز ولائهم وانتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها، الأمر الذي يدفع بهم إلى بقائهم واستمرارهم في بيئتهم المهنية.

ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة **( بوبيدي، 2019)** التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة أو بيئة العمل والتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي، والتي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة.

فالتوافق المهني يتحقق من خلال حصول الأستاذ على ما يشعره بالنجاح والتفوق والقبول والتقدير ورضا رؤسائه وزملائه مما ينعكس على علاقته مع أفراد بيئته المهنية ومكوناتها، إذ تعد ظروف بيئة العمل في علاقتها ببعض الممارسات والسلوكات المهنية من قبل التوافق المهني محور دراسات عديدة في الحقل السيكو والسوسيو تنظيمي بهدف تسهيل والاعتناء بجودة الحياة الوظيفية للأساتذة عامة وأساتذة التعليم الثانوي خاصة.

ونجد دراسة **(العزب، 2019)** التي هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى الأساتذة العاملين بكلية رياض الأطفال بجامعة "المنيا" وكانت نتائجها وجود مستوى متوسط الإيجابية {0.65}

وهـذا يعني بـأن زيـادة الاهتمـام بتطبيـق أبعـاد جـودة الحيـاة الوظيفيـة في كليـة ريـاض الأطفـال جامعـة "المنيـا" يؤدي إلى تحسين وتطوير أداء العاملين بها.

وبجانـب ظـروف بيئـة العمـل هنـاك العديـد مـن الأبعـاد المحـددة لجـودة الحيـاة الوظيفيـة حيـث يـرى كـل مـن ( **وردة وهـادف، 2018)** في دراسـتهما لجـودة الحيـاة الوظيفيـة، أن لهـا العديـد مـن الأبعـاد التي تتمثـل في الاسـتقرار والأمـان والتـوازن بـين الحيـاة والعمـل والإشـراف والـنمط القيـادي والتقـدم الـوظيفي وكلهـا عوامـل وثيقـة الصـلة بـالقرارات التي يـتم اتخاذهـا داخـل المؤسسـة، وتـؤثر بشـكل كبيـر علـى أداء العـاملين بهـا وتوافقهم.

فجـودة الحيـاة الوظيفيـة تشـير إلى وجـود رضـا لـدى الأسـاتذة مـن بيـنهم أسـاتذة التعلـيم الثـانوي عـن بيئـة عملهـم وقـدرتها على تلبيـة حاجـاتهم المتنوعـة على المسـتوى الشخصـي والمهني، بالإضـافة إلى تـوفير الإمكانيـات التي يحتاجونها مع محتوى وظيفتهم كأساتذة مما يساعد ذلك في تحقيقهم لأهداف المؤسسة التعليمية.

وهـذا مـا سـعت إليـه دراسـة **(أبـو غنـيم،2018)** التي اهتمـت بدراسـة تـأثير بـرامج حيـاة العمـل على أداء المؤسسـة التربويـة، والتي خلصـت بوجـود علاقـة ارتباطيـة بـين أبعـاد جـودة الحيـاة الوظيفيـة وأداء المؤسسـة التربوية في تحسين أدائهم.

ويعـد الاهتمـام بجـودة الحيـاة الوظيفيـة مـن الأولويـات في الوقـت الحاضـر نتيجـة تزايـد ضـغوط العمـل داخـل المؤسسـات التربويـة لـدى أسـاتذة التعلـيم الثـانوي، بـالأخص في مـدخلين أساسـيين لجـودة الحيـاة الوظيفيـة همـا إشـباع حاجـات الأسـتاذ مـن خـلال عملـه ومـدخل الخبـرة في وظيفـة للرفـع مـن مسـتوى كفـاءاتهم وإنتاجيتهم داخل المؤسسة.

ففـي دراسـة **(لجلـط وكلافي وبـودواو،2018)** والتي جـاءت بعنـوان جـودة الحيـاة الوظيفيـة في ظـل بعـض المتغيـرات الديموغرافيـة لـدى أسـاتذة كليـة العلـوم الاقتصـادية و التسـيير والعلـوم التجاريـة بجامعـة ابـن خلـدون تيـارت ، حيـث وصلـت نتائجهـا إلى وجـود فـروق بـين متوسـط الـذكور والإنـاث على مصـدر فـرص الترقي والالتـزام الـوظيفي، وعـدم وجـود فـروق بـين متوسـطات درجـات تقـدير أفـراد العينـة لمسـتوى جـودة الحيـاة الوظيفيـة لمؤسسـة تربويـة بمـا يجعـل أسـاتذة التعلـيم الثـانوي العـاملين بهـا، يحققـون تـوافقهم المهنـي واسـتقرارهم بمـا يتوافـق مـع المتطلبـات الراهنـة والمسـتحدثات القائمـة على التعلـيم الهجـين والتطلعـات المستقبلية لمؤسسة التعليم الثانوي كبيئة للعمل .

وهـذا مـا أكدتـه دراسـة **(طـاهر،2022)** حـول واقـع جـودة الحيـاة الوظيفيـة لـدى عينـة مـن أسـاتذة مرحلـة التعلـيم الثـانوي، وكانـت نتائجهـا في وجـود اهتمـام بجـودة الحيـاة الوظيفيـة الـداعم لإيجـاد بيئـة عمـل آمنـة وصحية ومناسـبة تتـوافر فيهـا أشـكال مشـاركة أسـاتذة التعلـيم الثـانوي في عمليـات الإدارة، واتخـاذ القـرارات مـن جهـة والاهتمـام بالحيـاة الأسـرية والاجتماعيـة مـن جهـة أخـرى والعمـل على تحقيـق التـوازن بـين بيئـة عمـل الأستاذ ومتطلباته المهنية.

ومنه فإنه من الضروري التعرف على العلاقة بين التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

لذلك توجت الدراسة الراهنة بالتساؤلات التالية:

. ما مستوى التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي بثانويات مقاطعة خميس مليانة؟

ما مستوى التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بثانويات مقاطعة خميس مليانة؟

ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بثانويات مقاطعة خميس مليانة؟

ـ ما علاقة التعليم الهجين بالتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الهجين تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أستاذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أستاذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أستاذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة؟

2. **الفرضيات:**

ـ توجد علاقة ارتباطية بين التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الهجين تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أستاذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أستاذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أستاذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

3. **أهداف الدراسة:**

- الكشف عن العلاقة بين التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

- التعرف على نوع العلاقة بين التعليم الهجين والتوافق المهني وبين التعليم الهجين وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- التعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه أستاذ التعليم الثانوي في تطبيق التعليم الهجين داخل المؤسسة التربوية ومقومات نجاحه في ثانويات خميس مليانة .ولاية عين الدفلى .

**4. أهمية الدراسة:**

- معرفة أهمية التعليم الهجين في نجاح العملية التعليمية في الطور الثانوي.
- التعرف على العلاقة بين بين جودة الحياة الوظيفية والمادية والفيزيقية والتوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- قياس مدى التوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لأساتذة التعليم الثانوي في تطبيق التعليم الهجين.

**5. التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:**

**تعريف التعليم الهجين**: هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الفرد في مقياس التعليم الهجين للباحثة إلهام عبد الرحمان الحسين 2022 والذي يتكون من 23 بند تنقسم إلى بعدين البعد الأول يضم 14 عبارة والبعد الثاني يضم 9 عبارات.

يعني ذلك انه مدى تطبيق استاذ التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة للتعليم الهجين بكلا بعديه التقليدي و الالكتروني.

**تعريف التوافق المهني:** هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الفرد في مقياس التوافق المهني للباحثة إيمان محمود عبيد 2014والذي يتكون من 51 بند والتي تنقسم إلى أربعة أبعاد، البعد الأول يضم 15 بند والبعد الثاني يضم 15 بند والبعد الثالث 11 بند والبعد الرابع 10 بنود.

يعني ذلك مدى توافق المهني لاستاذ التعليم الثانوي مع جميع متغيرات العمل داخل المؤسسة الثانوية بمقاطعة خميس مليانة .

**تعريف جودة الحياة الوظيفية:** هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الفرد في مقياس جودة الحياة الوظيفية للباحث حسني فؤاد الدحدوح ( 2015)، حيث يتكون من 46بند مقسمة على أربعة أبعاد البعد الأول يضم 11 والثاني يضم 11 والثالث يضم 12 والرابع يضم 11.

هي تلك الاجراءات و العمليات التي تنفذها مؤسسة الثانوية بمقاطعة خميس مليانة بهدف تطوير و تحسين جودة الحياة الوظيفية للاستاذ.

**6. حدود الدراسة:**

**الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة التي تتراوح ما بين 2023/01/10 م إلى 2023/04/20م

**الحـدود المكانيـة:** تـم إجـراء الدراسـة التطبيقيـة في ثانويـة أبي ذر الغفـاري، ثانويـة حمـزة بـن عبـد المطلـب، ثانوية محمد بوقرة، ثانوية محمد قويدري، الأمير عبد القادر بمقاطعة خميس مليانة.

**الحــدود البشــرية:** تتمثـل الحـدود البشـرية للدراسـة الحاليـة في أسـاتذة التعلـيم الثـانوي في ثانويـات مقاطعة خميس مليانة ذكور وإناث.

**7. الدراسات السابقة:**

**I. دراسات حول التعليم الهجين:**

**1/ الدراسات العربية:**

- **دراسة السيد ورحومة (2022)**

**[تحسين دور التعليم الهجين في تنمية البراعة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات]**

هـدفت الدراسـة إلى التعـرف على وجهـة نظـر عينـة مـن أعضـاء التـدريس بالجامعـات المصـرية في الـدور الـذي يحققـه التعلـيم الهجـين في تنميـة بـراعتهم التنظيميـة ، واسـتخدمت الدراسـة المـنهج الوصـفي ، طبقـت الدراسـة في مـارس 2021 على عينـة عشـوائية مـن أعضـاء هيئـة التـدريس ومعـاونيهم بكليـة البنـات لـلآداب والعلـوم التربويـة بجامعـة عـين شـمس وكليـة التربيـة جامعـة حلـوان، وتوصـلت الدراسـة إلـى أن للتعلـيم الهجـين دورا بـارزا في تنميـة البراعـة التنظيميـة لأعضـاء هيئـة التـدريس وذلـك في بعـدي الاستكشـاف والاسـتغلال وزيـادة فـرص اسـتثمار قـدراتهم في رفـع مسـتوى الـداء المهني ، لمـا سـاعد في ارتفـاع مهـاراتهم في مواجهة تحديات كل ما هو جديد.

- **دراسة صغير صليحة (2022)**

**[التعلـيم الهجـين المطبـق بالجامعـات الجزائريـة خـلال جائحـة كورونـا والصـعوبات التي تواجـه الطلبـة من تطبيق هذا النمط من التعليم بجامعة قسنطينة 2 نموذجا]**

هـدفت دراسـة صـغير إلى معرفـة وتحديـد أهـم الصـعوبات التي واجهـت الطلبـة الجـامعيين أثنـاء تطبيـق نمـط التعلـيم الهجـين جـراء جائحـة كورونـا ، وقـد تـم الاعتمـاد على المـنهج الوصـفي و على الاسـتمارة كـأداة لجمـع البيانـات طبقـت على 270 طالـب مـن طلبـة جامعـة قسـنطينة 2 ، وفي مختلـف التخصصـات ، وتوصـلت نتـائج هـذه الدراسـة إلى أن تطبيـق نمـط التعلـيم الهجـين رغـم مـا قدمـه للتعلـيم العـالي إلا أنـه خلـق عـدة صـعوبات للطلبـة خاصـة فيمـا يتعلـق بتـوفر الوسـائل و الإمكانيـات الماديـة والتكنولوجيـة، مشـكل الـتحكم في التقنيـات الحديثة ، ظهور فجوة في العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب وصعوبة فهم بعض المقاييس.

- **دراسة إلهام (2022):**

**[اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في تحسين نواتج التعلم]**

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في تحسين نواتج التعلم، واعتمدت الدراسة في عينتها على العينة العشوائية البسيطة ، حيث تكونت عينة الدراسة من 130 معلما ومعلمة، 39 ذكور و 91 إناث ممن يدرسون في مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية مدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلين واستخدمت مقياس "ليكرت" الثلاثي لتحليل الاتجاهات، توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لأفراد عينة الدراسة نحو توظيف هذه الاستراتيجية لكونها استراتيجية فعالة في التعليم.

**2/ الدراسات الأجنبية:**

- **دراسة liashenko &Hmapaska (2019):**

**[تأثير التعليم الهجين على عملية التعلم لدى طلاب الجامعة بولاية سومي]**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تأثير التعليم الهجين على عملية التعلم لدى طلاب الجامعة بولاية سومي {أوكرانيا}، كان السؤال الأول في الدراسة هو تحديد المجالات الرئيسية للتعليم الهجين الذي يؤثر على العملية التعليمية، كما سعى السؤال الثاني إلى تحديد مدى استعداد طلاب جامعة ولاية سومي للانتقال إلى عملية تعليمية مدمجة ، ثم استخدام مجموعة من أساليب النظرية الحديثة للبحث ، تكونت عينة الدراسة من الطلاب الذين شاركوا في تجربة اختيار التعليم الهجين في فصل الخريف {2018ـ 2019} قسمت إلى 5 مجموعات من مختلف الكليات قدرت بإجمالي 100 طالب، قسمت إلى مرحلتين في المرحلة الأولى تم الاتفاق على مهمة فنية وتم تطوير البرنامج والأدوات ، ووضع جدول زمني لجمع المعلومات وفي المرحلة الثانية تم إعداد وجمع المعلومات والاستبيانات ومعالجتها بالحاسوب ، وقد أظهرت النتائج معظم الطلاب يفهمون بوضوح نظام التعليم الهجين ويشعرون بإيجابية اتجاهه ويكونون أكثر حماسا في تعلمهم.

- **دراسة De nontreit وآخرون(2020):**

**[تحديات التعليم الهجين للإدارة من وجهة نظر الأساتذة في جامعة فلومينين الفيدرالية]**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تحديات التعليم الهجين للإدارة من وجهة نظر الأساتذة في جامعة فلومينين الفيدرالية في البرازيل، أجريت مقابلات شبه منظمة مع 7 أساتذة جامعيين من ذوي الخبرة في التعليم التقليدي والتعليم الهجين ، تم تحليل البيانات عن طريق تحليل المحتوى ، جاءت هذه الدراسة من سبع مقابلات شبه منظمة أجريت باللغة البرتغالية رقميا ، بالإضافة إلى المعلومات المتاحة على مواقع الجامعات المعنية ، حيث كان متوسط هذه المقابلة 63 دقيقة بإجمال 6 ساعات و 19 دقيقة من

التسجيل و أشارت النتائج إلى أن الجامعات التي تميل إلى تبني التعليم الهجين تسعى للحصول على الأساتذة أفضل تدريبا ولديهم المعرفة والمهارات في المنصات الرقمية والمنفتحون على التقنيات الجديدة كما أظهرت النتائج أيضا أنه يمكن استخدام منصات بديلة و أقل تعقيدا وتكلفة للتفاعل مع الطلاب لتشجيعهم على البقاء نشطين في بيئة التعليم العالي

- **دراسة Carius(2022):**

**[وجهات نظر التعليم العالي من حيث التعليم الشبكي والتعليم الهجين خلال فترة جائحة كوفيد .19]**

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على وجهات النظر للتعليم العالي من حيث التعليم الشبكي والتعليم الهجين خلال فترة جائحة كوفيد .19 ، حيث تسلط الضوء هذه المفاهيم على الانعكاس المادي والافتراضي للجامعة، بما في ذلك القضايا الاقتصادية التي تجعل دورات التعليم العالي أرخص بطريقة افتراضية بناءا على بحث استكشافي، تم تحديده بطريقة بيبليوغرافية، تم التحقق من صحة الأطروحة حول التحول النموذجي للتعليم العالي الذي تم بناءه وفقا لنموذج التعليم الهجين ، وخلصت التجربة من وجهة نظر النظم الاجتماعية مهمة للغاية بالإضافة إلى تراكم المعرفة دون التعبير عن الحياة اليومية وأن التدريس الهجين يوضع كبديل منهجي في إنشاء عملية التعليم.

II. **دراسات تتعلق بالتوافق المهني:**

**1/ دراسات عربية:**

- **دراسة بوبيدي (2019)**

**[علاقة جودة بيئة العمل بالتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة الوادي]**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين وقد تم استخدام المنهج الوصفي و أيضا الاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائية مكونة من 64 أستاذا من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي، وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل و التوافق لدى الأساتذة الجامعيين مهنيا ، واستدلت على ذلك بقيمة معامل الارتباط يساوي 0.67 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك خلصت النتائج إلى أن بيئة العمل الفيزيقية والمادية وللحوافز فضلا عن الاتصال التنظيمي علاقة ارتباطية بالتوافق المهني الوظيفي لدى العاملين.

- **دراسة أبو طير (2020)**

**[التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية التربية في ضواحي القدس]**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق المهني لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية التربية ضواحي القدس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتكون مجتمع الدراسة من المرشدين التربويين في مدارس مديرية التربية ضواحي القدس البالغ عددهم 66 مرشدا ومرشدة لعام 2020م واستخدمت مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التوافق المهني. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين التفكير الإيجابي وبين التوافق المهني إذ بلغ معامل الارتباط للعلاقة 0.70.

- **دراسة علمي حمودة (2021)**

**[أثر الصمت التنظيمي في التوافق المهني لدى العاملين في الأقسام الإدارية بالجامعات الفلسطينية]**

- هدفت الدراسة على التعرف على مستوى الصمت التنظيمي لدى العاملين في الأقسام الإدارية بالجامعات الفلسطينية ومستوى التوافق المهني والكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين المستوى التنظيمي ومستوى التوافق المهني لعينة بلغت 1036موظف وموظفة، حيث استخدم أسلوب العينة العشوائية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة ذات دلالة إحصائية لمستوى الصمت التنظيمي ومستوى التوافق المهني، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط بيرسون الكلية بين المتغيرين 0.15.

**2/ دراسات أجنبية:**

- **دراسة E.karihikeyan(2012):**

**[التوافق المهني وعلاقته الصحة النفسية لدى معلمي المدارس الخاصة]**

حاولت الدراسة معرفة التوافق المهني والصحة العقلية لدى معلمي المدارس الخاصة ، وهدفت إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين التوافق المهني والصحة العقلية لدى معلمي المدارس الخاصة و إيجاد أهم الفروق بين درجات التوافق المهني والصحة العقلية تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي، وقد تم استخدام أسلوب المسح في اختيار المدارس الابتدائية والثانوية، وتكونت عينة الدراسة من 200 معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الخاصة بمنطقة شجناي بالهند ، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق المهني والصح)ة العقلية ، كما أنه ظهرت درجات التوافق والصحة العقلية عالية لدى الإناث والذكور.

- دراسة **Melbourne(2014):**

**[مستويات التوافق لدى العاملات بالمؤسسات الصحية الخاصة بنيجيريا]**

هدفت الدراسة إلى تحديد مستويات التوافق لدى العاملات بالمؤسسات الصحية الخاصة بنيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من 200 عاملة من مستويات وظيفية مختلفة من 7 مؤسسات صحية خاصة نيجيريا، وأسفرت نتائج الدراسة أن التوافق العام للعاملات بالمؤسسات الصحية متوسطا، وجاءت أعلى مستويات التوافق المهني، بينما كانت أدنى مستويات التوافق النفسي، كذلك أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق العام تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية، ولمتغير جهة الإشراف على المؤسسة الصحية خاصة أو عامة.

- دراسة **Miraculant(2016):**

هدفت الدراسة إلى فحص الفروق الفردية بين العاملات في مجالات التوافق النفسي والاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة 144 موظفا في المؤسسات العامة نيوزيلاندا، تم اختيارهن من العاملات بمجالات إدارة المؤسسات التعليمية وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن التوافق النفسي كان مرتفعا وأن التوافق الاجتماعي مرتفعا، ولا توجد فروق تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات التوافق تعزى لمتغير العمر.

**III. دراسات تتعلق بجودة الحياة الوظيفية:**

**1/ دراسات عربية:**

- دراسة **سماح السيد (2018)**

**[تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة]**

هدفت الدراسة إلى تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم العام في ضوء مدخل الإدارة المشاركة حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وتتمثل الأداة في إعداد استبانة تم توجيهها إلى عينة عشوائية من معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة " المتوفية" والتي تمثل 5 بالمائة من المجتمع الأصلي، حيث تولت إلى نتائج أهمها تدني مستوى رضا المعلمين عن العمل، كما توصلت أيضا إلى وجود مجموعة آليات التي يمكن من خلالها تحصين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام.

- **دراسة القحطاني (2020)**

**[جودة الحياة الوظيفية ودورها غي تحقيق الأمان الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الملك فهد الأمنية]**

تلخصت الدراسة بعنوان جودة الحياة الوظيفية ودورها غي تحقيق الأمان الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الملك فهد الأمنية ، على مجتمع الدراسة البالغ عددهم 50 عضو من هيئة التدريس، تتبع الباحث المنهج الوصفي كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن اهم نتائج هذه الدراسة أن عضو هيئة التدريس موافقون على واقع توافر جودة الحياة الوظيفية بمتوسط 3.85 من 5.00 ، ومن أبرز ملامح جودة الحياة الوظيفية هو شعور العضو بالمسؤولية اتجاه العمل الذي يقوم به ويرغب في إكمال مشواره الوظيفي في الكلية وأن جودة الحياة الوظيفية تسهم في تحقيق الأمان الوظيفي بدرجة كبيرة وبمتوسط 3.75 من 5.00.

- **دراسة خالفي وبوكدرون (2021)**

**[دور جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة خميس ملاينة]**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال أسلوب الإشراف ، الأجور والحوافز، المشاركة بالقرارات، واعتمد في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من 69 أستاذ جامعي دائم بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة خميس ملاينة وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة حول أبعاد جودة الحياة الوظيفية تعزى بمتغيري السن وسنوات الخبرة، وأن البعد الأكثر تأثيرا على رضا الأساتذة بعد المشاركة ، وأن درجة الرضا الإكمالي لعينة الدراسة على جودة الحياة الوظيفية قدر ب 2.914أي مستوى متوسط للرضا.

**ج} دراسات خاصة بجودة الحياة الوظيفية:**

- **دراسة Kosterelioyler&çetinkainant (2016):**

**[علاقة جودة الحياة الوظيفية بين جودة الحياة الوظيفية والاغتراب عن العمل لدى معلمي المدارس الابتدائية المركزية في مقاطعة بولو]**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والاغتراب عن العمل لدى المعلمين وتتألف عينة الدراسة من 426 معلم يعملون في المدارس الابتدائية المركزية في مقاطعة بولو في العام الدراسي 2016 .2017 ، بغرض جمع البيانات تم استخدام نموذج المعلومات الشخصية والديموغرافية عن المعلمين تم استخدام مقياس جودة الحياة الوظيفية لـ ماكد والد 2001 تم تكييفه مع اللغة التركية من قبل الباحث لتحديد التطورات المتعلقة بجودة الحياة العملية وتم استخدام مقياس الاغتراب عن العمل

لتحديد مستويات الاغتراب، تظهر نتائج البحث أن المعلمين أظهروا تطورات سلبية في الراتب والمزايا الإضافية والمشاركات والمسؤولية في أبعاد العمل الفرعية لمقياس جودة الحياة الوظيفية ، بينما كانت لديهم تصورات إيجابية في الأبعاد الفرعية الأخرى.

- دراسة **Mutera،himation، Géni (2020):**

**[أثر جودة الحياة الوظيفية ومشاركة العمل على أداء الموظف في شركة pt.Mopolyraya]**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر جودة الحياة الوظيفية ومشاركة العمل على أداء الموظف مع الرضا الوظيفي كمتغير متداخل، حيث استخدم المنهج الوصفي وقد بلغ عدد العينة من الموظفين الدائمين في شركة pt.Mopolyraya 70 موظفا إندونيسيا جمعت البيانات من خلال استبانة، وأظهرت النتائج أن جودة الحياة الوظيفية لها تأثير إيجابي وهام على أداء الموظف من خلال الرضا الوظيفي مع موظفي pt.Mopolyraya والارتباط بالعمل له أثر إيجابي على أداء الموظف مع الرضا الوظيفي للموظفين في هذه الشركة.

- دراسة **Asti and Soliha (2021):**

**[أثر نوعية الحياة العملية بأبعادها في اتخاذ القرارات لدى موظفي المركز الصحي لبوسكيساس غابوس]**

تهدف الدراسة إلى تحديد تأثير نوعية الحياة العملية بأبعادها في اتخاذ القرارات، نظام الأجور والمكافآت تصميم العمل وإثراء الوظائف، ظروف العمل المادية والالتزام التنظيمي بأبعاده د العاطفي، المعياري، المستمر} على الأداء من خلال اعتدال الثقافة التنظيمية للدراسة على العاملين الصحيين في بوسكيساس في مقاطعة غابوس، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، مجتمع الدراسة تكون من عينة 108 موظف في المركز الصحي لبوسكيساس غابوس. تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: ان نوعية جودة الحياة العملية لها تأثير إيجابي على أداء الموظفين في مركز غابوس الصحي وكذا الالتزام التنظيمي له تأثير إيجابي أيضا على أدا موظفي هذا المركز حيث يكونون دائمي النشاط بمشاركتهم في الأنشطة التنموية والقيام بواجباتهم على النحو الأمثل دون الحاجة إلى الإشراف مما يكد على ولائهم للمنظمة.

**3. التعقيب على الدراسات السابقة:**

لقد تنوعت الدراسات بين العربية والأجنبية في موضوعاتها، فمن حيث الأهداف نجد دراسات تناولت التعليم الهجين من وجهة نظر الأساتذة والطلبة كدراسة **(السيد ورحومة2020)** ، أو تأثيره على بعض المتغيرات الخرى كالبراعة التنظيمية وعملية التعلم مثل دراسة **Hmapavsta and Liahento (2019)**، وفي دراسات مغايرة نجد دراسة **أبو طير (2020)** التي كشفت عن العلاقة بين التوافق المهني والتفكير الإيجابي ، وتطرقت دراسات أخرى إلى متغير جودة الحياة الوظيفية كدراسة **القحطاني (2020)**التي سعت إلى تحديد دور جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة

التدريس ودراسة كشفت عن العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية ومتغير الاغتراب عن العمل مثل دراسة **çetinkainant and kasterelioyle (2016)**.

إذن حسب علم الباحثتين فلم نجد أي علاقة بين متغير التعليم الهجين وبعض المتغيرات الأخرى كدراسة سابقة وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية في دراسة العلاقة بين التعليم الهجين ومتغيرات التوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية ، وكذلك لم تتطرق الدراسات السابقة إلى المتغيرات الثلاثة في دراسة واحدة، ومن حيث أوجه التشابه من حيث الهدف كان لثلاث دراسات سابقة بعض الأهداف التي ترمي إليها الدراسة الحالية أو أشارت إلى بعد من أبعادها كدراسة **بوبيدي (2019)** التي كشفت عن العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني ودراسة كل من **خالفي وبوكدرون (2021)** التي سعت إلى تحديد دور جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الرضا الوظيفي كبعد من أبعاد التوافق المهني ، ودراسة **Geni(2020)** في تحديد أثر جودة الحياة الوظيفية ومشاركة العمل على أداء الموظف مع الرضا الوظيفي، أما من حيث المنهج فأغلب الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي باختلاف أنواعه وهو المنهج الذي اعتمدت عليه الدراسة الحالية ، حيث يعتبر المنهج المناسب لدراسة العلاقة بين المتغيرات ن وفي ما يخص العينة نجد هناك تنوع في حجم العينات فقد بلغت أعلى نسبة للعينة {1036} في دراسة **حمودة (2021)** والدراسة الحالية بلغت حجم العينة **(150)أستاذ وأستاذة** أما بالنسبة للحدود المكانية فمعظم الدراسات السابقة كانت في التعليم الجامعي، ماعدا دراسة **إلهام (2022)** ودراسة **سماح السيد (2018)** التي تشابهت حدود دراستها المكانية مع الدراسة الحالية لأساتذة التعليم في الطور الثانوي ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى في طريقة اختيار العينة العشوائية .

بالنسبة لأدوات البحث تمثلت في استبانة كأداة لجمع المعلومات باختلاف المتغيرات في جل الدراسات وهذا ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية كدراسة **صليحة (2022)**، **بوبيدي (2019)**.

وفي دراسات أخرى استخدمت برنامج كدراسة **Hmapavska and liaskaika(2019)** ودراسة استخدمت المقابلة الشبه المنظمة كدراسة **Demontreit** وآخرون (2020).

أما من حيث النتائج نجد تباين فبعض الدراسات وجدت صعوبة في تطبيق التعليم الهجين في التعليم العالي كدراسة **صليحة (2022)** نظرا لعدم وجود الوسائل والإمكانيات المادية والتكنولوجية اللازمة ودراسات وجدت اتجاهات مرتفعة لأساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف استراتيجية التعليم الهجين لكونها فعالة في التعليم كدراسة **إلهام (2022)**.

كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني كدراسة **بوبيدي (2019)**، أما دراسة **Cetintainant and kestereliajele** فقد أظهرت نتائجها أن المعلمين أظهروا تصورا سلبيا في بعض أبعاد العمل الفرعية كالراتب والمزايا الإضافية وتصورات إيجابية في أبعاد أخرى لمقياس جودة الحياة الوظيفية.

إذن يتمثل الهدف من التعرف على الدراسات السابقة في الاستفادة من صياغة الإشكالية وتحديد الفرضيات واختيار الأساليب الإحصائية اللازمة والأداة المناسبة للدراسة، وأيضا تفيدنا في التحليل والمناقشة والمقارنة في الجانب الميداني للدراسة الحالية.

# الفصل الثاني: الإطار النظري

**تمهيد**

**أولا: التعليم الهجين**

1. **مفهوم التعليم الهجين**
2. **خصائص التعليم الهجين**
3. **مميزات التعليم الهجين**
4. **أنماط التعليم الهجين**
5. **مكونات التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي.**
6. **أبعاد التعليم الهجين لأساتذة التعليم الثانوي.**
7. **النظريات الداعمة والمفسرة للتعليم الهجين**
8. **مقومات نجاح التعليم الهجين في التعليم الثانوي.**

**ثانيا: التوافق المهني:**

1. **مفهوم التوافق المهني**
2. **أسس التوافق المهني**
3. **عوامل التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي**
4. **أبعاد التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي**
5. **النظريات المفسرة للتوافق المهني.**

**ثالثا: جودة الحياة الوظيفية:**

1. **مفهوم جودة الحياة الوظيفية**
2. **أهمية جودة الحياة الوظيفية**
3. **أبعاد جودة الحياة الوظيفية لأساتذة التعليم الثانوي**
4. **معوقات تطبيق جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي**
5. **الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة الوظيفية**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

يعتبر التعليم الهجين نمط من أنماط التعليم الذي يجمع بين التعليم المباشر وجها لوجه في المؤسسات الثانوية والتعليم الإلكتروني، حيث انتشر استخدامه في السنوات الخيرة كمنظومة جديدة للتعليم التي تساعد أستاذ التعليم الثانوي على الانتقال من الطريقة التقليدية { الأقسام والصفوف} إلى الطريقة الرقمية { القسم الافتراضي} مما يضمن له تحقيق التوافق المهني وجودة حياة العمل على مستوى المؤسسات التعليمية، وبذلك يعد التوافق المهني لأستاذ التعليم الثانوي شرطا أساسيا في هنته التعليمية لدعم حاجاته النفسية والاجتماعية والمهنية مما يؤدي بذلك إلى تحقيق الهداف التربوية .

ولجودة الحياة الوظيفية أهمية في تحقيق الالتزام والرضا الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي وتعزيز اتجاهاته نحو مهنته والإبداع فيها، وفي الفصل الموالي سنتطرق لكل من التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية كل على حدي من حيث المفهوم والنظريات المفسرة لكل منهم والأبعاد والعوامل المؤثرة فيهم.

**أولا: التعليم الهجين:**

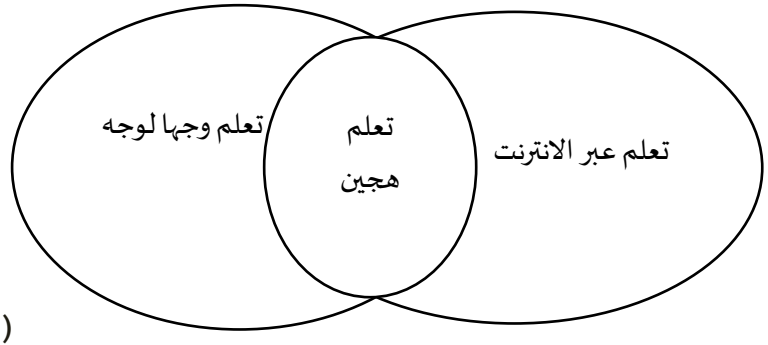
يعرف التعليم الهجين بعدة مسميات منها التعليم المختلط، التعليم المتمازج، التعليم المدمج، التعليم المؤلف... وعلى الرغم من اختلاف المسميات إلا أنه لا يختلف في آلية التقديم او طريقة التدريس المتبعة في هذا النمط من أنماط التعليم، وجاءت له عدة تعاريف توضح ماهيته، والقاسم المشترك بينهما جميعا هو أنه صيغة من صيغ التعليم التي تضم التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي وجها لوجه في قالب واحد، لذلك فإن الجمع بين مميزات النوعين السابقين للتعليم يسمى التعليم الهجين.

**1/ مفهوم التعليم الهجين:**

إن كلمة هجين في اللغة تعني ما ينتج من تزاوج نوعين او صنفين او نظامين مختلفين ومزجهم في جنس واحد أو مخلوق واحد. **(المعجم الوسيط، 2011)**

كما يعرف كل من "جروين" و "لي" **(Groen and Li, 2006)** التعليم الهجين بأنه التكامل المدروس للخبرات التعليمية المكتسبة من التعلم وجها لوجه داخل القاعات الدراسية مع الخبرات المكتسبة من التعلم عبر الانترنت.

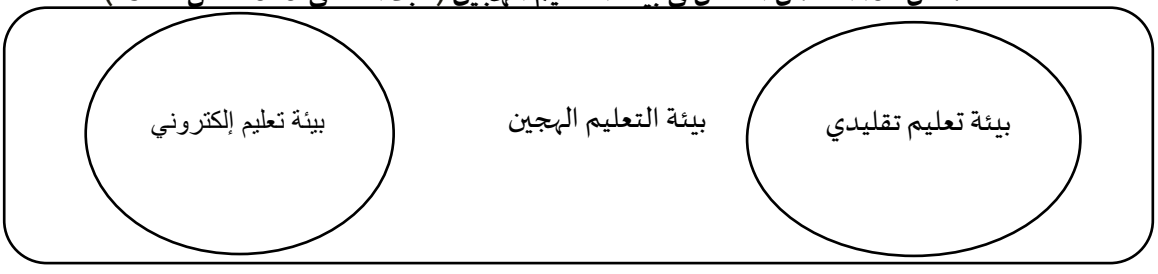
**شكل 01: التكامل المدروس في التعليم الهجين**




**(عبد العاطي،2016، ص 12.13)**

وتعرف "كروز" **(Krause 2007)** التعليم الهجين بأنه بيئات التعليم والتعلم التي تحقق التكامل الفعال بين طرق التقديم ونماذج التعليم وأساليب التعلم المتنوعة كنتيجة لتبني مدخل منظومي استراتيجي لاستخدام التكنولوجيا ودمجها مع أفضل مميزات التفاعل وجها لوجه. **(عبد العاطي،2016، ص 12ـ 13)**

**شكل 02: التكامل الفعال في بيئة التعليم الهجين (عبد العاطي،2016، ص 12.13)**



واتفق كل من **Kaceil and Klimova. (2015)**بأن التعليم الهجين هو مزيج من الأساليب التعليمية {أي التعلم في الموقع ،والتعلم القائم عبر الانترنت والتعلم الذاتي } ووسائط التواصل مثل: الانترنت ، وجلسات الفصل ، الدورات التدريبية على شبكة الانترنت ، الأقراص المدمجة والفيديو والكتب ، أو شرائح power point ؛والطرق التعليمية مثل : الجلسات وجها لوجه أو الجلسات القائمة على التكنولوجيا أو التقنيات المستندة إلى الانترنت ، سواء كانت متزامنة او غير متزامنة مثل غرف الدردشة أو مواقع Iwiki أو الفصول الدراسية الافتراضية او أدوات عقد مؤتمرات أو المدونات أو الكتب المدرسية أو الدورات التد ريبية عبر الانترنت **( الزهيري، 2021،ص174)**

ويعرفه **(السيد، 2019 :283)** بأنه "نمط للتعليم يمزج بين الطريقة التقليدية وجها لوجه في التدريس الجامعي مع التعليم الإلكتروني عبر الانترنت من أجل الوصول إلى تفريد التعليم ومع مراعات حاجات الطلبة والفروق الفردية فيما بينهم. **(السيد، 2021، ص 162)**

كما أكد على ذلك **(أحمد واللمبي،2020: 51)** بأنه "نمط من أنماط التعليم يجمع بين الأسلوب التقليدي للتعليم وجها لوجه، والتعليم عبر شبكة الانترنت وفق متطلبات الموقف التعليمي، بما يسمح للمتعلمين بتلقي المعارف والمعلومات وأداء المهام والأنشطة تحت إشراف وتوجيهات المعلم والمدرسة. **(الزهيري، 2021، ص174)**

وعرفه **(لوحيدي وآخرون 2020 :292)** بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يدمج فيه التعليم الالكتروني مع التعليم التقليدي، ويعتمد فيه على وسائل التواصل الافتراضية لاتساع دائرة التواصل بين الطلاب والمعلمين من أجل اختصار الجهد والتكلفة في العملية التعليمية، واستبدال جزء من وقت العملية التعليمية التقليدية بمجموعة من الأنشطة والتدريب التي يقوم بها الطالب بطريقة افتراضية، سعيا من الفاعلين في إيجاد بيئة تعليمية جذابة تساعد على تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي. **(السيد، 2021، ص 162)**

وعليه فإن الباحثتان تستنتجان من التعاريف السابقة أن التعليم الهجين عبارة عن نظام تعليمي جديد يتم فيه استخدام أساتذة التعليم الثانوي للتقنيات الحديثة في التدريس دون التخلي عن التعليم التقليدي **{الحضوري}**، حيث يتم استبدال جزء من التعليم وجها لوجه بمجموعة من النشطة عبر الانترنت حيث توفر على الأساتذة والتلاميذ الوقت والجهد والتكلفة في العملية التعليمية.

**2/ خصائص التعليم الهجين:**

أشار **(لعسيري 2013: 49) انه** يمكن تحديد خصائص التعليم الهجين فيما يلي:

- ✓ الحفاظ على بيئة ترتكز حول المتعلم، وتوفير بيئة تعليمية ترتكز حول المعرفة.
- ✓ تأكيد التقويم التكويني والمستمر.
- ✓ خلق مجتمع تعليمي تفاعلي.
- ✓ تكامل مدروس في تصميم المرافق التعليمية.

- ✓ استخدام التعليم وجها لوجه والتعليم الالكتروني.
- ✓ يركز على تحقيق وتحسين الأهداف التعليمية.
- ✓ المزج بين الأشكال المتنوعة للعروض التعليمية كوسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وهناك خصائص أخرى أشار إليها **(عبد الله،2014، ص16)** و **(السيد،2018، ص27)** وهي:

**أ} التنوع في وسائل المعرفة:** حيث يستطيع المتعلم توظيف أكثر من وسيلة للمعرفة فيختار الوسيلة المناسبة لقدراته ومهاراته من بين العديد من الوسائل الالكترونية والتقليدية مما يساعد الطلاب على اكتساب أكثر للمعرفة ورفع جودة العملية التعليمية.

**ب} التعاون والتفاعل أثناء التعلم:** حيث يمكن للمتعلمين من الحصول على متعة التعاون والتفاعل مع أساتذتهم وزملائهم وجها لوجه من خلال وسائل التفاعل الالكترونية والتقليدية بدلا من الدور السلبي للمتعلم المتمثل في استقبال المعلومات فقط.

**ج} المرونة:** حيث تحقق المرونة الكفاية لمقابلة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.

**د} التفاعلية في التعلم:** وذلك من خلال تحسين مخرجات التعليم بتوفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم وزيادة إمكانية الوصول للمعلومات وتحقيق أفضل النتائج.

**ه} مصداقية التعميم:** من خلال متابعة حية ومباشرة للمتمدرسين أثناء التقييم مما حقق أكبر قدر من المصداقية في نظام التقييم التعليمي. **(السيد ،2021، ص 168)**

يتضح من الخصائص السابقة للتعليم الهجين أنه نظام تعليمي متكامل يجمع بين سمات كلا من التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي، بهدف زيادة فعالية العملية التعليمية من جميع جوانبها المعرفية والمارية لجميع أطرافها من تلاميذ وأساتذة التعليم الثانوي.

**3/ مميزات التعليم الهجين:**

تتعدد مميزات التعليم الهجين ويمكن استعراضها كما يلي:

- تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أنفسهم، وتمكين المتعلمين من التعبير عن أفكارهم، كما أنها تساعدهم على توفير الوقت لهم للمشاركة داخل الصف، وتمكنهم من الاتصال والحصول على متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجها لوجه.
- تساعد المقررات المدمجة على تعزيز تفاعل المعلمين مع طلابهم.

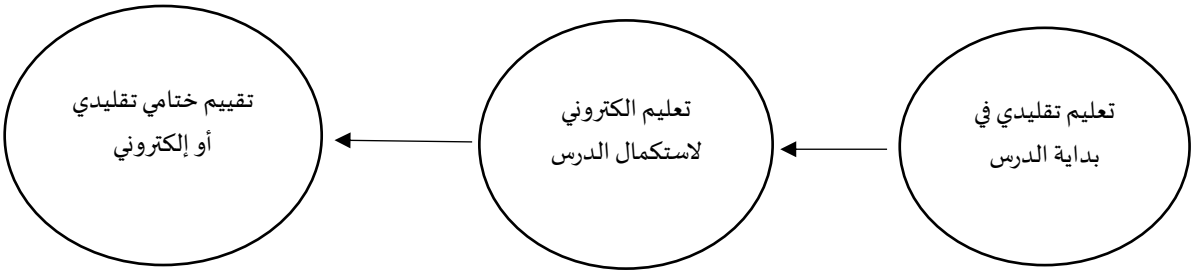
- إن مـزج طـرق التعلـيم المتنوعـة مطلـوب لزيـادة كفـاءة الـتعلم، وان تقنيـات الـتعلم المتقدمـة مطلوبـة لتحقيـق تعلـم أكثر وأسـرع وأقـل تكلفـة، كمـا أن التعلـيم الهجـين يسـمح للمتعلمـين بـأن يتعلمـوا وفـق سرعتهم الخاصة.
- فاعلية التعليم الهجين في تنمية مجالات الهداف الثلاثة المعرفي والنفس حركي والوجداني.
- يخفض نفقات التعليم بشكل هائل مقارنة بالتعليم الالكتروني وحده.
- يسـتفيد مـن التقـدم التكنولـوجي في التصـميم والتنفيـذ والاسـتخدام وإثـراء المعرفـة الإنسـانية ورفـع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
- يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم التقليدي. **(عبد العاطي،2016، ص 28)**
- يسـاعد علـى تـدريب المعلمـين علـى اسـتخدام تكنولوجيـا الـتعلم الالكترونـي أثنـاء التعلـيم ويـدعم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها المعلمين بالوسائط التكنولوجية المختلفة.
- التغلـب على مشـكلة التغيير الـدائم في محتـوى المـواد التعليميـة حيـث أصـبحت المـواد والأرقـام تتبـدل باسـتمرار ممـا يجعـل التعلـيم الهجـين مسـاعدا في البحـث عـن المعلومـة بوقـت سـريع وإمكانيـة العـودة إليها في أي وقت.
- إمكانية تنويع طرق التدريس المتاحة في ظل هذا النوع من التعليم.
- يساعد التعليم الهجين على زيادة السرعة في أداء المهمات، وزيادة دقة أدائها أيضا.
- إن دمـج ومـزج أفضـل مميزات التعلـيم وجهـا لوجـه مـع خيـارات التعلـيم عبر الانترنـت يـؤدي إلى الـتعلم النشـط والمستقل.
- سـاعد اسـتخدام التعلـيم الهجـين على تحسـين أسـاليب التـدريس، حيـث يصـبح الـتعلم معتمـدا أكثر على استراتيجية التفاعل، واستراتيجية تعليم الزميل لزميله.
- يسـاعد التعلـيم الهجـين المتمدرسـين والاسـاتذة علـى تطـوير كفايـاتهم لتوظيفهـا في بيئـات الـتعلم النشـط ولتعليم طلابهم بشكل يثير الانتباه.
- خفض التكلفة والتغلب على البعد المكاني إلى جانب مرونة الوقت. **(عبد العاطي،2016، ص 29)**

**4/ أنماط التعليم الهجين:**

للتعلـيم الهجـين عـدد مـن الاسـتراتيجيات والأنمـاط تقـوم في مجملهـا على توقيـت الجمـع بـين اسـتخدام أدوات التعليم الالكتروني وأدوات التعليم التقليدي في التدريس ويمكن تلخيص أهم هذه النماط فيما يلي:

**النمط الأول:** ويوضحه الشكل الآتي:

**الشكل رقم 03: النمط الأول للتعليم الهجين. (السيد،2016، ص 458)**




وفيه يبدأ الأستاذ بالتمهيد للدرس، ثم يوجه التلاميذ إلى تعلم الدرس بمساعدة برمجية تعليمية أو موقع على الانترنت، ثم التقويم الذاتي باستخدام اختبار الكتروني أو ورقي.

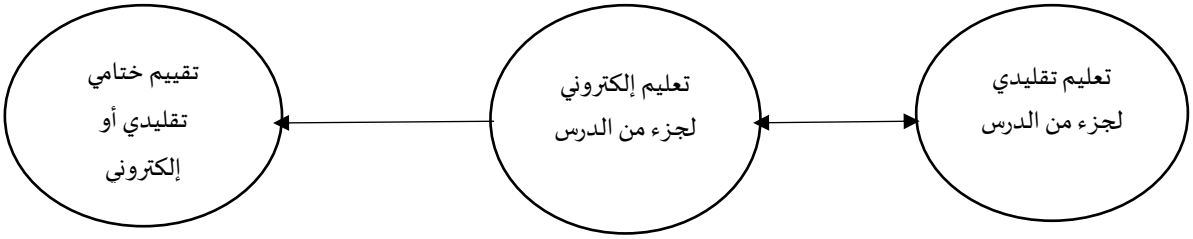
**النمط الثاني:** ويوضحه الشكل التالي:

**الشكل رقم 04: النط الثاني للتعليم الهجين. (السيد،2016، ص 458)**

وفيه يبدأ الأستاذ المدرس بالتمهيد للدرس عبر المساعدة البرمجية التعليمية أو موقع الانترنت ثم يشكل الدرس بالتعليم التقليدي وجها لوجه، ثم التقويم الذاتي باستخدام اختبار إلكتروني أو ورقي.

**النمط الثالث: ويوضحه الشكل**

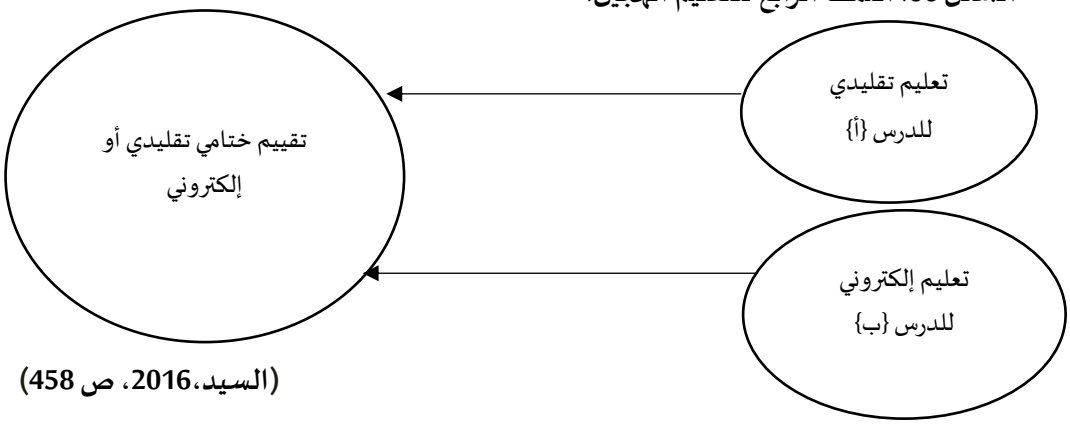
**الشكل 05: النمط الثالث للتعليم الهجين (السيد،2016، ص 458)**




وفيه يتم تعليم الدرس تبادليا بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، كأن يبدأ المعلم بتعليم الدرس داخل قاعة الدرس ثم يستخدم أدوات التعليم الالكتروني مثال ذلك: أن يقوم المعلم بشرح درس عن ماهية أدوات التواصل الإلزامية " ثم ينتقل إلى أحد المواقع عبر الانترنت أو برمجة تعليمية لعرض الأمثلة وطريقة استخدامه، ثم يعود إلى الكتاب والإلقاء الشفهي لإكمال نفس الدرس وهكذا، ثم يكون التقويم النهائي باستخدام اختبار إلكتروني أو ورقي. **(السيد،2016، ص 458)**

**النمط الرابع: ويوضحه الشكل التالي:**

**الشكل 06: النمط الرابع للتعليم الهجين.**




**(السيد،2016، ص 458)**

وفيه يستخدم أدوات التعليم التقليدي لبعض الدروس التي تتناسب معه وأدوات التعليم الالكتروني لدروس أخرى تتوفر له أدوات التعليم الالكتروني، ثم يتم التقويم الذاتي النهائي بأحد الشكلين الالكتروني أو تقليدي. **(السيد،2016، ص 458)**

حيث ترى الباحثتين من خلال عرض الأنماط الربعة للتعليم الهجين أنه يعطي مساحة وسعة اختيار لأستاذ التعليم الثانوي وتلاميذه في تقديم الدرس وفي عملية التقويم مما يساعد ذلك على تنمية المهارات التواصل بينهما وجودة العملية التعليمية في بقاء أثر التعلم.

**5/ مكونات التعليم الهجين عند أساتذة التعليم الثانوي:**

للتعليم الهجين مجموعة من العناصر والمكونات من أهمها ما يلي:

**أ} الاشكال التقليدية المتزامنة:** وتشمل مكونات مثل أستاذ يدير الفصل، محاضرات، ورش عمل، زيارات ميدانية.

**ب} الأشكال المتزامنة على الانترنت (التعليم الالكتروني):** وتشمل مكونات مثل: المقابلات عن بعد، الفصول الافتراضية، المراسلات الفورية، التدريب عن بعد.

**ج} الأشكال المتزامنة الذاتية:** وتشمل مكونات مثل: استعراض المستندات الورقية وصفحات الويب، التقديرات والاختبارات الذاتية، نظم الدعم الالكتروني للأداء، ومنتديات المناقشة، مجموعات التعليم الالكتروني. **(عبد العاطي، 2016، ص21)**

ويمكن اختصار مكونات التعليم الهجين في التعليم الثانوي إلى:

1. **التعليم التقليدي:** أو التعليم الهجين بالاتصال المباشر ويحتوي على قاعات الدرس، التدريس وجها لوجه والتوجيه والإرشاد {يستعمل في الكتب المدرسية والمقررات}

2. **التعليم الالكتروني:** المواد التعليمية الالكترونية المنشورة، مواد تعليمية إذاعية، وسائل تواصل غير مباشرة، محتوى رقمي.

**6/ أبعاد التعليم الهجين:**

للتعليم الهجين أبعاد متعددة أهمها ما يلي:

**6ـ1ـ البعد المؤسسي:** ويسهم في التخطيط لبرنامج التعلم من خلال طرح الأسئلة المتعلقة باستعداد المؤسسة والبنية الأساسية.

**6ـ2ـ البعد التربوي:** ويتعلق ببنية المحتوى الذي ينبغي أن يقدم للتلاميذ وفقا لعملية تحليل المحتوى واحتياجات التلاميذ وأهداف التعلم وهو بذلك يوجه سبر الحداث انطلاقا من قائمة الأهداف التي يضعها والتي تحدد اختيار طرق التقديم المناسبة.

**6ـ3ـ البعد التكنولوجي:** ويهتم بتصميم بيئة التعلم والأدوات والتقنيات المستخدمة في تقديم برنامج تعلم فضلا عن اهتمامه بأمن الشبكة والأجهزة والبرمجيات المختلفة.

**6ـ4ـ بعد تصميم الواجهة:** ويشترط في تصميمها أن تسمح بدرجة كافية بمزج عناصر التعليم الهجين المختلفة، وأن يسمح برنامج التعليم للتلاميذ باستيعاب كل من التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي بصورة متساوية.

**5.6 بعد التقويم:** ويركز على تقويم كل من فاعلية البرنامج وأداء التلاميذ.

**6ـ6ـ بعد الإدارة:** ويهتم بإدارة البرنامج مثل: البنية الأساسية لتقديم البرنامج بطرق متعددة تتنوع بين عناصر التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.

**6ـ7ـ بعد دعم الموارد:** ويهتم بتوفير وتنظيم أشكال متعددة من الموارد للتلاميذ سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

**6ـ8ـ البعد الأخلاقي:** وهتم هذا البعد بتكافؤ الفرص وأن يصمم البرنامج بأسلوب يتجنب الضيق أو الإزعاج للتلاميذ وفي الوقت ذاته يقوم بخيارات متعددة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. **(عبد العاطي، 2016، ص 20)**

ويمكن تصنيف التعليم الهجين إلى ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

1. **البعد الأول: بعد المكان:** ويشمل خيارين رئيسيين هما التعليم التقليدي Offline القائم على التفاعل المباشر وجها لوجه، والتعليم الالكتروني Online مثل المناقشة الالكترونية وغرف الحوار والدردشة على الويب.
2. **البعد الثاني: بعد الزمن:** Time ويشمل خيارين رئيسيين هما: التعليم التزامني القائم على التفاعل المباشر وجها لوجه والتعلم الغير التزامني.

3. **البعد الثالث: بعد التعلم:** ويشمل خيارين رئيسيين هما التعلم الفردي مثل استخدام المدونات الالكترونية، والتعلم التعاوني مثل استخدام الويكي Wikis ومؤتمرات الفيديو. **(سيد، إبراهيم، زاهد، 2016، ص10)**

**7/ النظريات الداعمة للتعليم الهجين:**

إن من أهم النظريات التي تدعم التعليم الهجين نجد نظرية دمج التكنولوجيا في التعليم، ونظرية نشر المستحدثات ونظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم والنظريات السلوكية والبنائية والمعرفية وسنتطرق إليها كالتالي:

1. **نظرية دمج التكنولوجيا في التعليم:**

تهدف نظرية دمج التكنولوجيا في التعليم إلى تعلم استخدام الأداة التكنولوجية من خلال السياق وليس لتعلم التكنولوجيا في حد ذاتها أي هو أن يتحول الطالب أو المتعلم من متلقي سلبي إلى باحث ناشط في تعلمه.

حيث تنعكس نظرية دمج التكنولوجيا في التعليم من خلال مضامين في دمجها ضمن الأنشطة التعليمية لتساعد في الوصول إلى الهدف، وألا تشكل عملية دمج التكنولوجيا في التعليم عبئا على الطالب أو المدرس أن يتوجه إلى تعليم الطلاب بالأداة التكنولوجية المستخدمة على حساب هدف الدرس.

هذه النظرية تعتمد على أسس أثناء تدريسها منها العصف الذهني وتنمية مهارات التفكير عند الطالب للوصول إلى الأفكار الإبداعية. **(عبد العاطي،2016، ص54)**

رأت الباحثتان أن نظرية دمج التكنولوجيا في التعليم أساسها هو دمج التكنولوجيا بوسائلها المختلفة في العملية التعليمية بطريقة إيجابية تعزز بيئة التعلم وتجعله أكثر تنوعا في طرق تعلم الطالب وكيفية استخدام التكنولوجيا لكل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية إضافة إلى مهامهم المشتركة العادية.

2. **نظرية نشر المستحدثات:**

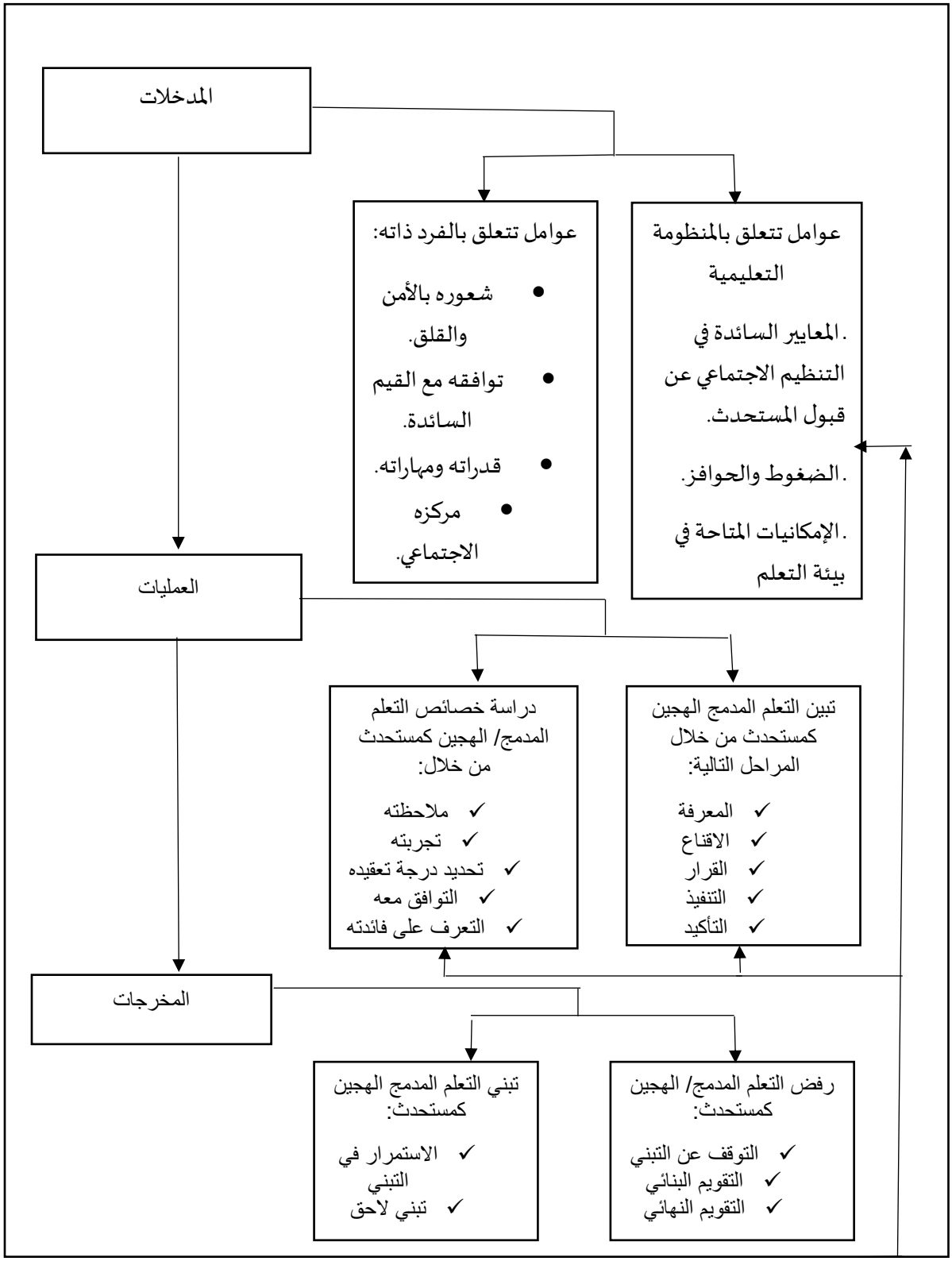
كان لنظرية "روجرز" تأثير بالغ على فهم ظاهرة نشر المستحدثات وتبنيها، بالإضافة إلى أن هذه النظرية قدمت مجموعة من العوامل الاجتماعية والتنظيمية والفردية التي تؤثر على معدل تبني توظيف المستحدثات التي يجب أن تكون جزء من عملية التصميم التعليمي فإن دراسة هذه النظرية يمكن أن تؤدي إلى تصوير نموذج منظومي تعليمي لتوظيف المستحدثات، بحيث يساعد هذا النموذج في توجيه عملية التبني والتوظيف بطريقة فعالة وصحيحة، وعملية تبني التعليم الهجين كمستحدث تكنولوجي هي **(السيد،2016، ص404)**

عملية عقلية يمر بها الأستاذ من وقت أن يسمع عن فكرة أو طريقة أو أداة مستحدثة حتى التبني النهائي لها أي استخدام توظيف الكامل لهذه الأفكار أو الطريقة عبر المراحل الخمس الأساسية في نظرية "روجرز" منها المعرفة والاقناع والقرار إلى جانب التنفيذ والتأكيد.

.نموذج تبني التعلم الهجين المدمج كمستحدث:

هـذا المسـتحدث أو النمـوذج تبني التعلـيم الهجـين أو المـدمج كمسـتحدث داخـل المنظومـة التعليميـة على ضوء نظرية روجرز وتبني المستحدثات، يتكون من ثلاثة عناصر أساسية: **(السيد،2016، ص404)**

**شكل 07: نموذج تبني الفرد للتعلم المدمج/ الهجين كمستحدث داخل المنظومة التعليمية**



يمكن القول إن نظرية نشر المستحدثات للتعليم الهجين تمكن في المساعدة على فهم السبب في تبني أو العزوف عن استخدام هذه المستحدثة المبتكرة في بيئة التعلم؛ وذلك بتسليط الضوء على العوامل التي من شأنها التأثير بالسلب أو بالإيجاب على تبني التعليم الهجين {كعوامل بيئة العمل وكفاءة المدرس وتوفير الدعم التقني}.

ويكون ذلك عبر مراحل متعددة لضمان استمرارية الاستراتيجية المستحدثة في عملية التعليم.

**3. نظرية الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم:**

يساعد الدمج بين نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences ونظرية أساليب التعلم Learning styles theory على دعم وتحسين التعلم داخل الصف الدراسي ويمكن للمتعلمين من توسيع قاعدتهم المعرفية بربط المعلومات الجديدة في هذه الحالة نظرية الذكاءات المتعددة بالخطط أو النماذج الموجودة فعلا {أساليب التعلم} كما أن دمج الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في نموذج متكامل قد يعزز أعلى مستويات التعلم النشط والعميق في غرفة الصف

وكانت نظرية الذكاءات المتعددة قد طرحها هوارد جاردنر Howard Gardner عام 1983م، وتقدم هذه النظرية رؤية للذكاءات لها أساس معرفي بيولوجي في إطار ثقافي محدد.

أما نظرية أساليب التعلم فالمبدأ الأساسي لها هو أن الفراد المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة، فالفروق الفردية تتمثل في استخدام الفراد لأساليب معينة عندما يفكرون أو يتعلمون. "على يد عالم النفس السويسري "كارل جنج Carl Jung في العقد الثاني من القرن العشرين. **(عبد العاطي،2016، ص60)**

**.نموذج تدريسي مدمج قائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم:**

قد أوضح كل من **(سيلفروسترونج وب ريني2006)** خطوات التدريس وفق النموذج المدمج القائم على نظريتي الذكاءات المتعدد وأساليب التعلم، الذي طورته **ملاك السليم (2010:12ــ13)**، حيث قامت بتصميم نموذج تدريسي مدمج قائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم يوضحه الشكل التالي:

**الشكل 08: نموذج تدريسي مدمج قائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم.**

لاحظت الباحثتان من خلال دمج نظرية الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، أنها تتيح للمعلمين فرصة في تنويع المحتوى التدريسي والأنشطة وفقا الذكاءات التعلمين ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وإتاحة الفرصة للجميع للتعلم وفق أنواع الذكاءات المتعددة التي يتمتعون بها.

**4. النظرية السلوكية والبنائية للتعليم الهجيم:**

يعتمد التعليم الهجين على التكامل بين مبادئ النظرية السلوكية لكل من "كيلر" و "بلوم"، مبادئ النظرية البنائية لكل من "بياجيه" و"فيجوتسكي"، الأول المصممة لبيئة التعليم التقليدي والثانية المصممة لبيئة التعليم الإلكتروني، حيث تسمح بيئة التعليم الهجين للمتعلم بأن يبني معرفته بنفسه من خلال البحث والاستكشاف عبر مصادر التعلم المختلفة، التي تتيحها بيئة التعليم الالكتروني والتفاعل مع الأساتذة الجامعيين والزملاء كم الطلبة في بيئة التعليم المباشر وجها لوجه. **(السيد،2016، ص404)**

رأت الباحثتان من خلال دمج النظرية السلوكية والبنائية من خلال أن النظرية البنائية ترتكز على الإجراءات الداخلية للتفكير في عملية التعلم، بينما السلوكية ترتبط بتغير السلوك ليكون الفرد أكثر انسجاما مع بيئته باستخدام أساليب ووسائل مختلفة بمعنى آخر أن السلوكية تهيء بيئة جيدة للتعلم والبنائية تهيء بيئة تعلم لتجعل الطالب يبني معرفته بنفسه وهذا ما يعتمد عليه التعليم الهجين.

**5. التعلم الهجين والنظرية المعرفية:**

طبقا للنظرية المعرفية فإن عرض نفس الأفكار بأساليب مختلفة من خلال سياقات مختلفة ومن منظورات مختلفة يمكن أن تؤدي إلى خلق نماذج أو مخططات ذهبية أكثر مرونة سهلة استعادتها من الذاكرة، وهذا ما يعم في بيئة التعليم الهجين.

حيث يمكن دمج كل من المكونات التالية كوسائط مختلفة ونماذج الاتصال المختلفة، وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجا من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات والتواصل عبر الانترنت، والتعليم الذاتي.

فالتعليم الهجين يمكن أن يشمل على العديد من أدوات التعلم مثل البرمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات والتعلم الذاتي الذي فيه مزج بين التعليم الهجين المتزامن وغير المتزامن. **(عبد العاطي، 2016، ص70)**

لاحظت الباحثتان أن النظرية المعرفية في تفسيرها للتعليم الهجين أنهم يؤثرون على العمليات المعرفية كالفهم والتذكر والاستدلال كمثيرات أساسية في عملية التعلم، وتحويل هذه المستقبلات وتزويدها واستخدامها أي أنه يدعم التعليم الذاتي إلى جانب التعليم المتزامن وها ما يكون في بيئة التعليم الهجين.

وفي دراستنا الحالية فإن نظرية لنشر المستحدثات توجه الباحثتان إلى معرفة التعليم الهجين من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي كمستحدثة تكنولوجية لعملية التعليم والتعلم وكيفية استعماله لهذا النمط التعليمي لتحفيز الأهداف التعليمية.

إلى جانب اعتماد الباحثتان على نظرية الدمج السلوكية والبنائية لتحديد العلاقة بين التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لأستاذ التعليم الثانوي في مدى تحقيق الرضا الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي وجودة أدائه في تطبيق نمط تعليمي ألا وهو التعليم الهجين.

**8/ معوقات تطبيق التعليم الهجين في التعليم الثانوي:**

وصفت دراسة **"هوفمان" (2011)** مجموعة متنوعة من المعوقات الفنية المؤسسية تواجه تطبيق التعليم الهجين بالمدارس والثانويات وتتمثل فيما يلي: **(مصطفى نصر،2020، ص49)**

- صعوبة ضمان قدرة المشارك {المتعلم، المعلم} على استخدام التكنولوجيا استخداما صحيحا.

- مقاومة الرغبة في استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية.
- شيوع فكرة أن التعليم الهجين ليس على مستوى فاعلية ونجاح التعليم التقليدي.
- ظهور صعوبات عديدة ومتنوعة في التقويم والمراقبة والإدارة الصفية.
- صعوبة ضمان وجود تناسق بين جمع عناصر التعليم الهجين.
- صعوبة في تصميم خبرات التعلم وكيفية إدارة الأدوار والمسؤوليات.
- تحديات التحكم في التكاليف وتحقيق توقعات مطلوبة في تطبيق التعليم الهجين(**مصطفى نصر، 2020، ص49**)يمكن القول إن معوقات تطبيق التعليم الهجين في المدارس والثانويات متعددة منها ما يتعلق بالجانب الفني والإداري كقلة الدعم المادي لتطبيق التعليم الهجين وضعف شبكات الاتصال بالإنترنت، عدم توفر الأجهزة والبرمجيات، قلة عدد الأقسام المجهزة بالحاسوب وضعف صيانة المعدات.

ومنها ما يتعلق بالأستاذ والتلميذ كعدم توافر الحوافز وتشجيع المعلم لتحقيق هذا النوع من التعليم، عدم توافر مهارات لازمة وضعف دافعية التلميذ نحو استخدام التعليم الهجين.

### 9. مقومات تطبيق التعليم الهجين:

هناك العديد من العوامل المساعدة على نجاح التعليم الهجين، منها ما يتعلق بالمشاركة المفتوحة، والتنافس بين الطلاب واستخدام الطرح الجيد للموضوعات، ومنها ما يرتبط بالمتابعة المستمرة من جانب المعلم، وهي:

☜ **التواصل والإرشاد:**

من أهم عوامل نجاح التعليم الهجين التواصل بين المتعلم والمعلم، وذلك لأن المتعلم في هذا النمط الجديد لا يعرف متى يحتاج المساعدة أو نوع الأجهزة والمعدات والأدوات والبرمجيات أو متى يمكن أن يختبر مهاراته، لذا فإن التعليم المدمج الجيد لابد أن يتضمن إرشادات وتعليمات كافية لعينات من السلوك والتوقعات، كذلك طرق التشخيص وبعض المهام التي يوصي بها للمتعلم وأدوار كل منهم بطريقة واضحة ومحددة ومكتوبة.

☜ **العمل الجماعي:**

عندما نشترك في التعليم الهجين لابد أن يقتنع كل فرد بأن العمل في هذا النوع من التعلم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين ولابد من العمل في شكل فريق محدد لكل فرد فيه الدور أ الدوار التي يجب أن يقوم بها.

☜ **تشجيع العمل المهر الخلاق:**

لابد في التعليم الهجين أن يشجع الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم وسط المجموعات، أن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعليم المدمج تسمح بذلك {فالفرد يمكن أن يدرس بنفسه من خلال قراءة مطبوعة أو بينما في ذات الوقت يشارك مع قراءتها من على الخط زملائه في بلد آخر من خلال الشبكة أو من خلال مؤتمرات الفيديو في مشاهدة فيديو عن المعلومة}، إن تعدد الوسائط والتفاعلات الصفية تشجع الإبداع وتجود العمل. **(السيد 2021 ص187)**

☜ **الاختيارات المرنة:**

التعليم الهجين يمكن الطلاب من الحصول على المعلومات والإجابات عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو التعلم السابق لدى المتعلم، وعلى ذلك لابد أن يتضمن التعليم المدمج اختيارات كثيرة ومرنة في ذات الوقت تمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا ضالتهم.

☜ **إشراك الطلاب في اختيار المزيج المناسب:**

يجب أن يساعد المعلم طلابه في اختيار المزيج المناسب {التعلم على الخط، العمل الفردي، الاستماع، لمعلم تقليدي، القراءة من مطبوعة، البريد الالكتروني} كما يقوم المعلم بدور المحفز للمتعلمين، حيث يساعد في توظيف اختيارات الطلاب ليتأكد من ان الطالب المناسب اختار الوسيط المناسب له للوصول إلى أقصى كفاءة.

☜ **الاتصال المستمر:**

لا بد أن يكون هناك طريقة اتصال سريعة ومتاحة طوال الوقت بين المتعلمين والمعلمين للإرشاد والتوجيه في كل الظروف ولا بد من أن يشجع الاتصال الشبكي بين الطلاب بعضهم ببعض لتبادل الخبرات وحل المشكلات والمشاركة في البرمجيات. (السيد، 2021، ص187)

## ثانيا: التوافق المهني:

إن التوافق يشير إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة، تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم المطالب البيولوجية والاجتماعية التي يكون الفرد مطالبا بتلبيتها ويعتبر التوافق المهني أحد فروع التوافق العام المتخصص بمجال العمل وأحد مظاهره، ومجالا من مجالات التوافق الاجتماعي وقد حظي بدراسات متعددة لأهميته في حياة الفرد.

### 1/ مفهوم التوافق المهني:

عرفه **القاسم 2001** بأنه القدرة على التكيف السليم والتوائم مع بيئته المادية والاجتماعية والمهنية والتوافق مع نفسه ومع الآخرين.

أما "**أركوفر**" المشار إليه في (**أبو النيل2005**) فقد عرفه على أنه نضج مهني يتمثل بالمحافظة على النظام من قبل الفرد والرضا عن مهنته وتنمية دوافعه نحو المهنة والنجاح فيها لكي يشعر بالسعادة والاطمئنان. **(الرواحية، 2016، ص11)**

كما عرفه عباس محمود عوض أنه العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المهنية {المادية والاجتماعية} والمحافظة على هذا التلاؤم. **(عوض، 1987، ص156)**

ومن جهة يرى {بديع محمود قاسم} أن التوافق المهني هو توافق العامل مع جميع متغيرات العمل، بما يبعث على الرضا الوظيفي ويتضمن ذلك رضا العامل وإشباع حاجاته وتحقيق طموحاته وتوقعاته مما ينعكس على إنتاجيته وكفايته وعلاقته بزملائه ورؤسائه ومع بيئة العمل، إذا لم يتحقق عامل الرضا فإنه ينعكس سلبا على انتظامه في العمل بحيث يكثر تذمره وشكواه وغيابه وتأخره عن العمل. **(علالي دلال، 2016، ص 92)**

ويعرفه زروقة 2017 بأنه شعور الفرد بإمكانية ملائمة وضعه النفسي لمقتضيات العمل ورغبته في التواصل معه وشعوره بأن العمل يحقق له ما يريده كأهداف شخصية بالإضافة إلى رضا الفرد عن زملائه ورؤسائه ومرؤوسيه بصفة عامة وشعوره بأن المستقبل في مجال العمل يتيح له ما يمناه في حياته وأخيرا شعوره بالولاء لعمله ولأهداف هذا العمل. **(أبوطير،2020، ص22)**

كما يرى كمال مرسي 1981 نقلا عن محمد بن عيسى بأن التوافق المهني ينقسم إلى قسمين أحدهما علمي والآخر تطبيقي، فالعلمي يختص بالبحث والتجريب في مجال التوافق المهني أما التطبيقي فإنه يهتم بالوسائل العلمية الفعالة التي تساعد على التكيف المهني في مجال العمل. **(أبو عطية وكلامي، العدد2018،1، ص87)**

وكملخص لما سبق ترى الباحثتان أن التوافق المهني للعامل أو الأستاذ أو الموظف يعتمد على طبيعة العمل والأجر وساعات العمل وعلاقة العامل بزملائه ورؤسائه في العمل ونحوها من العوامل التي ينتج عنها رضا العامل ودرجة ارتباطه بعمله وإخلاصه فيه.

فهو عملية دائمة مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق ما يناسبه ويناسب بيئته المهنية للوصول إلى أهدافه المادية والاجتماعية بالمحافظة على هذا التلاؤم.

**2/ أسس التوافق المهني:**

للتوافق المهني أربعة أسس أو مقومات لا يمكن للشخص أن يتوافق مع بيئته المهنية إذا لم تتوفر تلك المقومات وهي القدرات والاستعدادات والميول والسمات الشخصية.

**2.1ـ القدرات:** يوضح "بدوي" أن القدرات تعني مقدرة الفرد الفعلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح، ويتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة، فالقرارات بهذا المعنى حل المشكلات. **(بدوي، 1977، ص67)**

**2.2ـ الاستعدادات:** يذكر "مرزوق" أن الاستعدادات هي القدرة الطبيعية أو الفطرية لدى المرء على اكتساب أنواع عامة أو خاصة نسبيا من العارف أو المهارات.

**2. 3ـ الميول:** تعرف الميول على أنها استعدادات وجدانية وانفعالية مكتسبة تحمل الفرد على أن يقوم أو يهتم بنشاط أو بعمل معين دون غيره، بحيث تلعب التنشئة الاجتماعية خصوصا الأسرية منها دورا بليغا في تحديد ميولات الفرد المهنية.

**2. 4ـ السمات الشخصية:** وهي ميزة فردية في الفكر أو الشعور أو الفعل قد تكون متوارثة أو تأتي بواسطة الاكتساب. فالسمة نهج من السلوك يتميز به الفرد أو الجماعة وينجم عن عوامل وراثية وبيئية وهو مفهوم مستخدم في مدارس علم النفس لتحليل بيئة الشخصية. **(مصطفى نصر،2020، ص49)**

ويمكننا التحقق من توفر هذه المقومات من غيابها عن طريق اجراء اختبارات نفسية متوفرة في مراكز العلوم النفسية والتربوية، فناك على سبيل المثال اختبارات بالاستعدادات والقدرات وهناك أيضا للميول والشخصية(**مصطفى نصر،2020، ص49**)بالإضافة إلى ذلك هناك العديد من الصفات والسمات الشخصية التي يمكن أن تميز الفرد المتوافق وغير متوافق مهنيا وذلك حسب الجدول التالي:

**الجدول ر01: صفات الفرد المتوافق والغير متوافق مهنيا.**

| | الفرد المتوافق مهنيا | الفرد الغير متوافق مهنيا |
|---|---|---|
| 01 | علاقته جيدة مع رؤسائه وزملائه على أساس الاحترام المتبادل | علاقته عادة ما تكون غير جيدة مع الزملاء والرؤساء ينتابه الشك وعدم الثقة. |
| 02 | يكون متكيف مع العمل مقتنعا بجدوى العمل بالنسبة له وجدواه هو بالنسبة للعمل. | يكون متنمرا من جو العمل بصفة عامة ويرى أنعه غير مناسب بالنسبة له وأنه غير مناسب للعمل في البيئة المهنية التي يعمل بها. |
| 03 | يستغل الوقت بشكل جيد ويحافظ على أوقات العمل فلا يغيب ولا يتعارض ولا يكثر الاستئذان ويحاول إنجاز مهامه الموكلة إليه بالوقت المحدد | يحاول التهرب من العل بكافة الوسائل عن طريق الغياب والتأخير والاجازات المرضية والاستئذان ويحاول التخلص من الأعمال التي توكل إليه بشتى الوسائل |
| 04 | تتصف الأعمال التي يقوم بها بالدقة والاتقان. | الأعمال التي يقوم بإنجازها تكون غالبا دون الحد المطلوب من حيث الدقة والاتقان وغالبا ما تكون مقترنة بالأخطاء. |
| 05 | يحاول الاستفادة من كل ما يستجد في مجال تخصصه من تقنيات حديثة | أساليب الفنية تقليدية ولا توجد لديه اهتمامات بالتقنيات الحديثة |
| 06 | يشعر بالسعادة بالعمل خاصة عندما ينجز الأعمال مما ينعكس على حياته الخاصة وعلاقته بالآخرين. | يشعر بالتعاسة كلما يخفق في المهن المكلف بها وينعكس ذلك على حياته الخاصة وعلاقته بالآخرين. |
| 07 | يحافظ على نفسه وعلى الآخرين أثناء العمل على المعدات التي يعمل بها ويحرص على أن تكون بحالة ممتازة | غالبا ما يكون عرضة للحوادث مما يعرض نفسه والآخرين للخطر وغالبا ما يتلف الآلات والأجهزة التي يعمل عليها بقصد أو بغير قصد عن طريق الإهمال |
| 08 | روحه المعنوية مرتفعة غالبا ويشعر بالتفاؤل | روحه المعنوية متدنية ويشعر باليأس |

| | | |
|---|---|---|
| 09 | يتصف بالاستمرار النسبي في مجال التخصص والثبات في الوظيفة التي يشغلها. | يتميز بكثرة التنقل من عمل لعمل آخر ومن وظيفة لأخرى فعندما يفشل في العمل الموكل إليه ينتقل إلى عمل آخر. |
| 10 | غالبا ما يحاول مساعدة زملائه الجدد في العمل وتشجيعهم على النجاح في العمل ولا يبخل عليهم بما لديه من خبرات مهنية. | يعمل على التقليل من شأن العمل وأهميته عند زملائه الجدد وينقل غالبا ما يحسه من فشل إليهم مع تبرير ذلك بأعذار واهية. |
| 11 | يتحمل المسؤولية التي توكل إليه بكل جد واقتدار ويعتبر ذلك ليس تكليف فحسب بل تشريف | لا يتحمل المسؤولية ويبدي في الغالب نوعا من الضجر ويرى أن ذلك نوعا من العقاب. |
| 12 | عندما يخطئ يعترف بذلك ويحاول الاستفادة من الأخطاء بعدم تكرارها. | عندما يخطئ لا يعترف بذلك غالبا ويرى أن ذلك نوعا من العقاب |
| 13 | يحاول دائما إثبات وجوده من خلال أدائه المميز والإنجاز في مجال تخصصه. | قد يحاول إثبات وجوده عن طريق أساليب ملتوية مثل الوشاية والنفاق والكذب، التملق. |
| 14 | يحاول توظيف كل ما منحه الله من قدرات ومواهب في مجال العمل | لا يحاول استغلال إمكاناته في مجال العمل |
| 15 | يشعر بالسرور والغبطة عندما يرى الآخرون يبدعون في أعمالهم ويحاول أن يصل إلى ما وصلوا إليه عن طريق بذل الجهد والتصميم الصادق. | قد يشعر بالغيرة والحسد عندما ينجح الآخرون ويحاول التقليل من شأن نجاحهم ولكنه لا يحاول تحقيق نجاحات مماثلة في الغالب. |
| 16 | غالبا ما يكون مقتنعا بأهمية العمل الذي يؤديه دينيا واجتماعيا واقتصاديا ونفسيا. | غالبا لا يكون مقتنعا بأهمية عمله لا دينيا ولا اجتماعيا ولا اقتصاديا ولا نفسيا. |

**{بوعطيط، 2018، ص86}**

**3/ العوامل المؤثرة في التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي:**

3. **1ـ عوامل حضارية وتكنولوجية:** ما يغشى حياة الفرد من تغيرات حضارية وتكنولوجية تؤثر بصورة سلبية في التوافق المهني للفرد وتزعزع أمنه واستقراره ولقد أدت التكنولوجيا على تغيرات هامة في الكيان الاجتماعي نتيجة لقلة الحاجة إلى العمل اليدوي وزيادة معدلات الإنتاج مما أوجدت خلافا نوعيا بين عقلية المجتمعات وتعددت مطالبها ومشاكلها. **(حاج الشيح، 2014، ص33)**

**3. 2. عوامل شخصية:** هناك عدة عوامل شخصية في التوافق المهني منها:

**أ/ الحالة الصحية:** والتي ترجع إلى أساس فيزيولوجي وذلك أن أي خلل في التكوينات الجسمية يؤدي إلى خلل في وظائفها وليس من الشك أن الخلل كلما كان كبيرا كان تأثيره أعمق وأوسع مدى إذا اهتدى إلى الوظائف النفسية المختلفة لأن الإنسان وحدة جسمية ونفسية متكاملة.

**ب/ الحالة النفسية أو المزاجية:** كالاضطرابات والانفعالات النفسية والصراع والقلق والإحباط إلى غير ذلك.

**ج/ السمات الشخصية:** كالاستعدادات والميول والرغبات والطموحات ومستوى اقتداره ومتاعبه الشعورية واللاشعورية. **(فحجان، 2010، ص23)**

**3. 3ـ العوامل الخارجية:** فالعوامل الموجودة داخل بيئة العمل التي تختص بالتنظيم الذي يعمل فيه الفرد أهمها:

**أ/ الظروف الفيزيقية:** مثل الإضاءة، التهوية، الهدوء والبعد عن الضوضاء.

**ب/ نظام المؤسسة:** لابد أن يكون الموظف على معرفة دقيقة بكافة اللوائح والتشريعات والنظام الداخلي للمؤسسة وأن تكون العلاقة حسية بين الموظف والمؤسسة ولوائحها الإدارية لأن ذلك يساعد على التأقلم والتوافق مهنيا وإداريا ويحقق للموظفين التوافق المهني المطلوب.

**ج/ علاقات العمل:** وتشمل علاقة الموظف بزملائه ورؤسائه التي تشجع الثقة المتبادلة بينهم بالتعاون والتنافس الشريف فعلاقات الموظف بعمله هي شكل من أشكال التوافق المهني.

**د/ الحياة العائلية:** إن ظروف المنزل والصراع داخل الأسرة يؤثران على التوافق في مجال العمل. **(رواحية، 2016، ص15)**

أما العوامل المؤثرة في التوافق المهني لأستاذ التعليم الثانوي في طبيعة مهنته ومكانته الاجتماعية نسبيا مهما في وجود عوامل تؤثر على توافقهم المهني كالعلاقات الإنسانية التي تؤثر في توافق أستاذ التعليم الثانوي إذا كانت إيجابية فإنها تنعكس على إحداث توافقه المهني وإذا كانت سلبية فإنها تكون سببا في سوء توافقه المهني كالاحترام والشعور بالتقدير.

فالشعور بالقلق بين العاملين في الثانويات تجعل من العمل فيها عملا مملا ويثير الشعور بالإحباط فإشباع الحاجات النفسية يبقى محور مهم في التوافق المهني ورضا الأستاذ والمعلم عن مهنته.

فقد قام بعض علماء جامعة مينيسوتا الأمريكية عام 1966 في جمع مضامين عن التوافق المهني تتلخص بتقبل العمل والرضا عنه والقوى الدافعة للأفراد إلى العمل إذ أن كون الأستاذ إذا متوافق مهنيا يعد مؤشرا كافيا إلى صحته النفسية. **(زروقي،2009)**

**4/ أبعاد التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي:**

يمكن الاستدلال على التوافق الهني من خلال بعدين أو محكين الأول الرضا عن العمل والثاني الإرضاء.

**4. 1ـ البعد الأول:** الرضا عن العمل: فالرضا يشمل الرضا الإجمالي عن العمل والرضا عن مختلف جوانب بيئة العمل {ظروف عمله، ساعات العمل، الأجر، وعلاقاته} كما يشمل إشباع حاجاته وتحقيق طموحاته.

**4. 1ـ البعد الثاني: الإرضاء:** فإنه يتضح من إنتاجيته وكفايته، ومن الطريقة التي ينظر بها إليه مشرفيه وزملائه والمؤسسة التي يعمل بها، كما يتضح سلبا عن غيابه وتأخره وعدم قدرته على إنجاز عمله أو البقاء فيه، وأيضا اتفاق قدراته مع متطلبات العمل. **(فحجان، 2010، ص21)**

**5/ النظريات المفسرة للتوافق المهني:**

تنوعت النظريات التي فسرت السلوك المهني والبيئة المهنية والتطوير الوظيفي ومن خلال البحث نتطرق للنظريات ذات العلاقة الوثيقة بالمجال المهني وهي:

1. **نظرية التحليل النفسي:** يرى فرويد أن الفرد المتمتع بالتوافق هو القادر على الحب والعمل المنتج، وأن الإنسان بطبيعته يتعرض لصراعات داخلية، لأن سلوكه مدفوع بدوافع لا شعورية وأنه في صراع دائم بين الدوافع لا يقبلها المجتمع، ومطالب ونواهي يقربها المجتمع، فالشخص القلق غير متوافق اجتماعيا وتوجد لديه اتجاهات ملتوية اتجاه عمله وعلاقاته الاجتماعية. **(الرواحية،2016، ص19)**

قد لاحظت الباحثتان من نظرية التحليل النفسي أن عملية التوافق لدى الفرد غالبا ما تكون لاشعورية بحكم أن الأفراد لا يعون الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكياتهم، فالشخص المتوافق في عمله هو الشخص الذي باستطاعته اتباع المتطلبات الضرورية بوسائل مقبولة اجتماعيا.

2. **نظرية القيمة:** نظرية القيمة أو التعارض التي طورها "Lake" {1969ـ 1974} تقول إن الرضا الوظيفي للفرد أو عدمه عن بعض الجوانب المهنية يعكس حكما ثنائي القيمة:

أ/ التعارض المدرك بين ما يريده الفرد وما يتحصل عليه بالفعل.

ب/ أهمية ما يريده الفرد ويقوم به.

فالرضا الوظيفي الكلي للفرد هو عبارة عن مجموع كل هذه المظاهر المتعلقة بالرضا الوظيفي المضروب في أهمية ذلك المظهر لذلك الفرد، بعبارة أخرى فإنه بالنسبة للفرد أي مظهر من مظاهر العمل مثل {الترقية} يمكنه أن يكون مهما

جدا لهذا الفرد، بينما ليس كذلك لفرد آخر فمظهر الترقية مثلا بالنسبة للفرد الأول يجب أن يعطي وزنا أو قيم عالية أكثر من أي مظهر آخر.

رضا كلي ⟵ مجموع المظاهر × أهمية المظاهر بالنبة للفرد

**(كشرود، 1995، ص456 .453)**

استنتجت الباحثتان أن نظرية القيمة ترتكز على أن الفرق بين ما بين ما يحتاجه الفرد وبين ما يتحصل عليه مقابل عمله، كما ترى أيضا أن الرضا الوظيفي هو تقدير اجتماعي لمقدار ما يحصل عليه الفرد مقابل ما كان يتوقعه.

3. **نظرية التأثير الاجتماعي:** قدم كل من "SalancikوPfeffer " {1978} نظرية للرضا الوظيفي تخلو من مفهوم الحاجة، وفطرتها الأساسية هي استجابة الفرد العاطفية للوظيفة قد تكون ناتجة عن ردة فعل زملاء العمل للوظيفة كما أنها أيضا نتيجة للخصائص الموضوعية للوظيفة نفسها، بعبارة أخرى لا تقوم إدراكات الوظيفة على أساس الخصائص الموضوعية فقط ولكنها تتأثر أيضا وبدرجة كبيرة بمؤشرات اجتماعية في مكان العمل وبالتالي يحتمل أن ينظر إلى نفس الوظيفة بطرق مختلفة طبقا للكيفية التي يستجيب بها زملاء العمل إلى الوظيفة. **(كشرود، 1995، ص462)**

لاحظت الباحثتان من نظرية التأثير الاجتماعي أن عملية التوافق هي علاقة تأثير بين الموضوع والأغلبية، معتقدين أن المجموعة ستكون أكثر صوابا من الفرد، من خلال المتغيرات الاجتماعية كالقوة والإقناع حتى يظهر الفرد بشكل مهم في مجموعة العمل التي ينتمي إليها، أي تطور الرضا الوظيفي يكون من خلال تأثير زملاء العمل.

4. **نظرية المادية:** يعد صاحب هذه النظرية هو "تايلور" الذي حدد جميع العوامل العلمية والمهنية التي تساعد الإدارة المهنية على تحسين الإنتاجية المهنية فيوقت وجهه أقل، وحسب هذه النظرية فإن الموظف يعمل ويسعى إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنتاج المادي حيث يعمل على زيادة الإنتاج المهني بهدف تحسين راتبه وبالتالي جمع أكبر قدر من الأموال.

ولكي تزيد المؤسسة المهنية إنتاجها حسب تايلور لابد من القيام بالتفرقة بين الموظفين ذوي الطموح الكبير والذين يسعون إلى ربح أكبر قدر من المكافآت المالية وبين ذوي الطموح القليل.

حسب هذه النظرية وحسب تايلور فإن الموظف يحقق التوافق المهني من خلال الإنجاز الأفضل لأكبر عدد من المهام المهنية من أجل الحصول على أعلى راتب مالي في العمل المهني.

تتلخص النظرية المادية من وجهة نظر الباحثتان على أن الإنسان لا يعدو أن يكون سوى وسيلة من بين وسائل الإنتاج فكلما كان إنتاجه أكثر كان مدخوله أوفر، وليتوافق يكون ويتم كلما حدد الفرد لنفسه أهداف كان لزاما عليه الوصول إليها حتى يحصل على أكبر حجم من المال، وان الأجر والمكافآت هما الأساس في تحقيق التوافق والرضا.

**5. نظرية العاملين، نظرية العوامل الدافعية الصحية: "لهيرز برج Herz berg" 1966:**

تتركز هذه النظرية على حقيقة ان الفرد لديه نوعين من الحاجات: تجنب اللم والنمو من الناحية النفسية ، لقد قام هيرزبرج وجماعته 1966 بقابلة 200 محاسب ومهندس من مدينة بتسبرج الصناعية، وقد تم توجه أسئلة لهم عن الحداث التي خبروها في العمل والتي أدت إلى تحسين رضائهم عن العمل أو انخفاض ملحوظ في رضاهم عن العمل ، وظهر بأن هناك خمس عوامل يمكن أن تقرر بصورة قوية الرضا عن العمل وهي : الإنجاز، التميز، العمل نفسه، المسؤولية والتقدم ، الترفيه في العمل، على أن العوامل الثلاثة الأخيرة كانت لها أهمية كبيرة في التغيير الثابت في الاتجاه نحو العمل.

وبما أن هذه العوامل فعالة في تحفيز الفرد للأداء الفضل وبذل الجهد، لذلك سميت بالعوامل الدافعية او بالعوال الداخلية المتعلقة بالعمل، أما العوامل التي لها علاقة بالاستياء في العمل المهني فهي: تعليمات المؤسسة والإدارة، الإشراف، الأجور، العلاقات الاجتماعية، ظروف العمل المادية، وبما أن لهذه العوامل تأثير قليل على اتجاهات العمل الإيجابية، لذلك سميت بالعوامل الصحية موازاة للاستخدام الطبي والذي يعني المنح والسقوط. **(الزبيدي، 1991، ص 84.85)**

ترى الباحتان أن نظرية العوامل الدافعية للعاملين تقوم على عاملين أساسيين ألا وهما عامل المحافظة على البقاء وعامل الدافعية، بمعنى أن كل فرد يولد مزودا بمجموعة من الحاجات الضرورية بحفظ بقاء دافعيته الذاتية التي يترتب عليها تحقيق الذات ومن ثم التوافق في العمل، فكلما كانت ظروف العمل المرتبطة بالجر والمزايا المادية والعلاقة بين الرؤساء جيدة تكون دافعيتهم أكبر للإنجاز وأداء العمل بكفاءة.

**6. نظرية الثبات {الاتساق}:**

تم تطوير هذه النظرية من قبل "Karman" 1976 وتهتم بالعلاقة بيم مستوى تقدير الذات للعامل والأداء الوظيفي وبناءات على هذه النظرية هناك علاقة موجبة بين الاثنين، إضافة إلى أن العمال ذوي التقدير العالي للذات يرغبون في أداء عملهم على مستويات عالية، بينما العمال ذوي التقدير المنخفض للذات يؤدون أعمالهم على مستويات منخفضة، وهناك ثلاث أنواع من تقدير الذات مصممة للأداء الوظيفي وهي

- ✓ تقدير الذات المزمن يعني الشعور الفرد العام حول نفسه.
- ✓ تقدير الذات الموقفي والذي يعني شعور الفرد حول نفسه في موقف معين كمخاطبة للآخرين.
- ✓ تقدير الذات اجتماعيا الذي يعني كيف يشعر الفرد بنفسه بناء على توقعات الآخرين.

حسب **كورمان** فإنه بإمكان تحسين أداء العامل وذلك بزيادة مستوى تقديره الذاتي لكن زيادة مستوى تقدير الذات خاصة تقدير الذات المزمن يكون صعبا بالرغم من أن هناك طريقتين لذلك هما:

**الطريقة الأولى:** تعطي للعمال فكرة دقيقة حول قواهم الخاصة في أماكن العمل في جماعات الحساسية وهذه الأفكار يعتقد أنها تزيد من مستوى تقدير الذات وذلك بإبلاغ العامل عن قواه العديدة وأنه شخص وحيد.

**الطريقة الثانية:** تعطي للعامل مهمة سهلة جدا يكون من المؤكد النجاح فيها فهذا النجاح يعتقد أنه يزيد من تقدير مستوى الذات، الذي قد يزيد بلورة من الأداء والذي يؤدي بدوره إلى زيادة مستوى تقدير الذات والتوافق المهني. **(فحجان،2010، 29.30)**

حسب ما لاحظته الباحثتان أن نظرية الثبات والاتساق على أساس إذا كلن الزيادة في تقدير الذات للعامل يؤدي بالضرورة إلى تحسين أدائه، فإذا اعتقد العامل أنه ذكي فإنه يؤدي عمله بصورة جيدة والعكس كذلك، وذلك عن إعطائهم فكرة دقيقة حول قواهم في مكان العمل وضمن جماعات على أنه شخص جيد.

**7. نظرية العملية المضادة:**

يؤكد "Landy"1978 من خلال نظريته للرضا الوظيفي على دور العمليات الفيزيولوجية في الحفظ على حالة وجدانية متزنة، أي أن الأساس النسبي للرضا هو فيسيولوجي ويشمل الجهاز العصبي المركزي.

إلا أن "" يقترح بأن هناك عمليات داخل الشخاص تساعدهم على المحافظة على حالة وجدانية متزنة التي تلعب دورا مهما في الرضا الوظيفي، والعملية المناوئة أو المضادة، إذا كان الشخص مسرورتا فإن هناك استجابة فيسيولوجية تعارض أو تناوئ هذه الحالة الوجدانية وتحاول أن ترجع الفرد للخلف إلى مستوى محايد.

ويرى "لا ندي" أن السبب الذي يجعل الأفراد مختلفون في رضاهم الوظيفي هو الحالة الوجدانية المتطرفة إما بالسلب أو بالإيجاب ويقترح أيضا أنهم يختلفون فيما يتعلق بمرحلة وظائفهم الفيزيولوجية الوقائية. **(فحجان،2010، ص 28.29)**

رأت الباحثتان أن نظرية المناوئة وتفسيرها للرضا الوظيفي يكون على أساس الاستجابة الفيسيولوجية للفرد سواء كانت سالبة أو موجبة كلاهما مضرة بالأفراد، وأن تنشيط الآلية الوقائية يؤدي إلى تخفيض الانفعالات المتطرفة مع مرور الوقت وهكذا يصبح الشخص أكثر حيادية اتجاه وظيفته.

من خلال عرض النظريات المفسرة للتوافق المهني أن جلها ركز اهتمامه على جانب من جوانب العمل كالموضوع الراتب والأجور والمكانة الوظيفية لدى العامل والعلاقات التي ينشئها الموظف مع أقرانه وزملائه في و وظيفته ، والبعض منها فسرت الرضا عن العمل أنها تتأثر بالمؤشرات الاجتماعية في مكان العمل كنظرية القيمة ونظرية التأثير الاجتماعي، ومنها ما يرى أن الإنسان له عمليات فيسيولوجية قد تؤثر في الرضا الوظيفي وتحقيقه للتوافق المهني لذلك فإن مقياس التوافق متفاوت ومتأثر بعوامل مختلفة وجميع النظريات تتظافر معا وتكمل بعضها البعض في تفسير التوافق المهني.

وترى الباحثتان أن نظرية العوامل الدافعية للعاملين لصاحبها **هيرزبرج** أن تخدم دراستنا الحالية من حيث التوافق المهني وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية لأستاذ التعليم الثانوي.

**ثالثا: جودة الحياة الوظيفية:**

لقد تعددت وتباينت التعاريف التي أوردها الباحثون والمهتمون بموضوع جودة الحياة الوظيفية، ولكن مع كل ذلك التباين يظل مضمونها واحد يصب في تحسين بيئة العمل وحياة العاملين سواء في المؤسسات الاقتصادية، الاجتماعية التربوية كالجامعات والمعاهد والثانويات من خلال مجموعة من العمليات المتكاملة والمخططة والمستمرة والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية لأساتذة التعليم الثانوي وحياتهم الشخصية الذي يساهم بدوره في تحقيق أهداف مؤسسة التعليم الثانوي والعاملين فيها من أساتذة وطلبة وإداريين وكافة الأطراف ذات العلاقة.

**1. مفهوم جودة الحياة الوظيفية:**

يعرف "Suttle"1977 جودة الحياة الوظيفية بأنها أقصى مدى يستطيع أعضاء منظمة الأعمال الوصول إليه في تلبية الاحتياجات الشخصية الهامة وذلك من خلال خبراتهم في العمل. **(ماضي خليل،2014، ص61)**

ويركز "Lawer" في تعريفه لجودة الحياة الوظيفية على ظروف العمل، حيث يرى أن البعد الجوهري لجودة الحياة الوظيفية الكلية للمنظمة يتمثل في تحسين رفاهية الأفراد الإنتاجية (. **الحسني،2016، ص15)**

ويعرفها "Cascio" 2010 بأنها تصورات الموظفين بشأن بيئة العمل هل هي آمنة وهل تحقق الرضا لديهم، وهل تحقق التوازن بين حياتهم الشخصية والوظيفية، وهل تحقق لهم فرص للتعلم والنمو والتطور والاعتراف وتقدير الذات. **(بوعشرين، 2018، ص19)**

كما يرى "المغربي" بأنها تلك الأنظمة التي تستخدمها إدارة الموارد البشرية بالمنظمات بغرض توفير الحياة الوظيفية الأفضل للعاملين بحيث تشبع احتياجات العاملين وتسهم في رفع كفاءات الأداء المنظمات (. **المغربي، 2009، ص327)**

ويشير "البلبسي" **2012** إلى أن جودة الحياة الوظيفية ماهي إلا السياسات والإجراءات والعمليات التي تنفذها المنظمة بهدف تطوير وتحسين الحياة الوظيفية والشخصية للعاملين فيها والذي ينعكس بدوره على أداء المنظمة والأفراد إيجابا وبذلك تحقق المنظمة هدفها وتطلعاتها وفي نفس الوقت تلبي وتشبع رغبات عامليها، مما يضمن استمرارية نجاح المنظمة وحصانتها ضد الكثير من الأزمات. **(خليل ماضي، 2014، ص 161)**

اما "سالم " 2009 فيرى بأن جودة الحياة الوظيفية هي الصفات أو الجوانب الإيجابية أو الغير إيجابية المرتبطة ببيئة العمل كما يراها أو يدركها العاملون **(سالم،2009، ص385)**

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج تعريف جودة الحياة الوظيفية على أنها مجموعة من البرامج والإجراءات والتدابير التي تهدف إلى زيادة الثقة بين العاملين والمشاركة في حل المشكلات وزيادة الرضا الوظيفي للعاملين وتحقيق مستوى أفضل للمؤسسات التعليمية وجودة أدائها مما ينعكس على جودة أداء الأساتذة للتعليم الثانوي العاملين بها

إذن جودة الحياة الوظيفية هي بيئة العمل التي تتوافر فيها جمع العوامل المادية والمعنوية التي تنعكس على المعلم أو المدرس فيشعر بالأمان الوظيفي الذي يجعله يبذل أقصى جهده لخدمة عمله.

**2. أهمية جودة الحياة الوظيفية لدى الأساتذة:**

تكمن أهمية جودة الحياة الوظيفية كالآتي:

- ✓ تحسين الرضا الوظيفي، فجودة الحياة الوظيفية تحقق رضا الأكاديميين عن العمل من حيث المهام والأنشطة والأداء.
- ✓ تحسين إنتاج العاملين، فجودة الحياة الوظيفية تؤدي إلى أداء أفضل للأكاديميين.
- ✓ تعزز التعلم في بيئة العمل.
- ✓ تحسين وتكوين الصورة الأفضل للمؤسسة في الاحتفاظ بالعاملين وتحفيزهم. **(السائح والوسيع، ص33)**

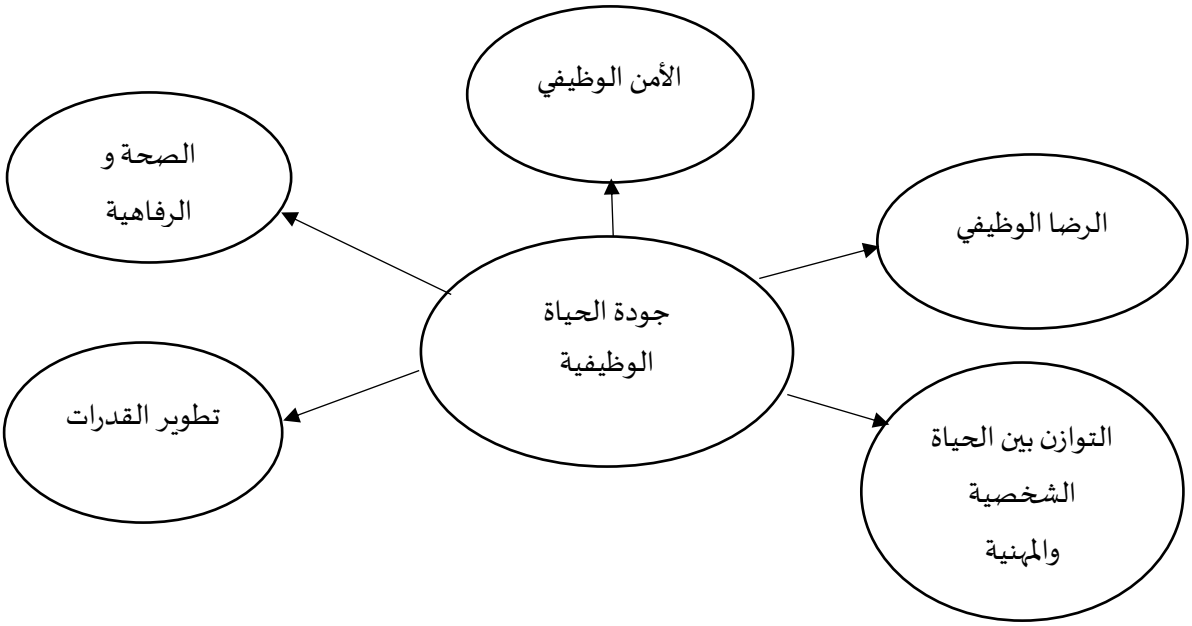
وتكمن أهمية جودة الحياة الوظيفية أيضا في:

- قدرة المؤسسة على استقطاب الكفاءات والاحتفاظ بها وبناء قدراتها لخدمة أهدافها.
- تحسين أداء الموظفين وزيادة ولائهم فللمؤسسة والرغبة بالبقاء بالمؤسسة مما يؤدي إلى جودة الإنتاج والخدمات المقدمة.
- التنافسية على المدى البعيد في الاستثمار والكفاءات خاصة عند زيادة معدل رضا الموظفين للمؤسسة. **(البياري،2018، ص13)**

**3. أبعاد جودة الحياة الوظيفية:**

اختلف العلماء والباحثين في تحديد أبعاد جودة الحياة الوظيفية حسب الأهداف التي أنشأت من أجلها الدراسات لكل منهم، ومنها الأبعاد التي تمس بيئة العمل في التعليم الثانوي وبناءا على ذلك فقد استعرض كلا من "ريثتام" و"إسماعيل" بحوثا تتعلق بجودة الحياة الوظيفية وتوصلا إلى أنها بناء متعدد الأبعاد يتكون من مجموعة عوامل يوضحها الشكل التالي: **(مصطفى نصر،2020، ص49**

**الشكل رقم09: أبعاد جودة الحياة الوظيفية. (مصطفى نصر،2020، ص49)**




لدى أساتذة التعليم الثانوي في الأبعاد التالية:

**أ/ توفير بيئة عمل مواتية:** تعد بيئة العمل المادية والمعنوية الملائمة من الأمور المهمة التي تؤدي إلى ارتفاع معدلات الرضا والأداء الوظيفي للمعلمين واشباع حاجاتهم المادية والاجتماعية والمهنية مما يؤدي بذلك إلى زيادة الشعور بالانتماء للثانوية.

**ب/ ضمان مساروظيفي آمن {الأمن الوظيفي}:** يتمثل الاستقرار والأمان الوظيفي في الحالة السائدة في الثانوية التي ينعم فيها الأستاذ بنوع من الأمان في استمرار بالعمل وشعوره بالطمأنينة من خلال التسهيلات المناسبة لتطوير معارفهم واتجاهاتهم وتوفير الأمان والاستقرار الوظيفي الذي يؤدي إلى تحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

**ج/ الرواتب والمكافآت المرضية والحوافز:** فإدارة الأجور والمرتبات في العملية التعليمية تهدف إلى جذب المعلمين والأساتذة والاحتفاظ بالمعلمين الحاليين في الثانوية وإلى تحفيز الأساتذة على القيام بما يتطلب منهم خدمات التي يقومون بها وتحسين أدائهم في الثانوية.

**د/ الرعاية الاجتماعية والصحية:** توفير برامج الرعاية الاجتماعية والصحية لجميع العاملين بالمؤسسات المختلفة ومنها التعليمية وذلك بالاهتمام بالجوانب الأسرية للعاملين ومعالجة قضايا التقاعد، والاهتمام بالخدمات الاجتماعية مثل الخدمات التي توفرها الوزارات للعاملين وأسرهم.

**و/ تمكين المعلمين في وظائفهم:** يمنح التمكين والنمط القيادي للمعلمين وأساتذة التعليم الثانوي المزيد من الصلاحيات مما يمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات بسرعة ودقة المناسبين للموقف. **(المشوط،2022، ص31)**

ترى الباحثتان أنه لتحقيق جودة الحياة الوظيفية لا بد أولا من تحقيق أبعادها والتي من أهمها الرواتب والمكافآت والحوافز التي تقدمها المؤسسة للأساتذة وكذا ضمان أمنهم الوظيفي من أجل ضمان تقديم عمل أفضل من طرف الأساتذة للمؤسسة.

**4. معوقات تطبيق جودة الحياة الوظيفية لأساتذة التعليم الثانوي:**

يمكن تلخيص العوائق في تطبيق جودة الحياة الوظيفية في النقاط التالية:

**4 .1ـ موقف الإدارة:** يتطلب تطبيق برامج جودة الحياة الوظيفية إضفاء جو ديمقراطي في مكان العمل وذلك بمشاركة المدراء والموظفين في صلاحية اتخاذ القرارات مع منحهم فرصة التعبير على آرائهم والمشاركة بفاعلية في جميع الأنشطة المنظمة، إلا أن ذلك صعب المنال، كون الكثير من المدراء يعتبرون التخلي في جزء من صلاحياتهم بمثابة تهديد لوجودهم وبالتالي يبدون معارضة عن فعل ذلك.

**4ـ 2ـ موقف النقابات والاتحادات العالمية:** في غالب الأحيان ينتاب النقابات والاتحادات العمالة شعور بأن برامج جودة الحياة الوظيفية مهي إلا وسيلة لاستخراج المزيد من الداء والإنتاجية من العاملين دون دفع أي عوائد مقابل ذلك لصالحهم ولإزالة هذه المخاوف يجب على الإدارة القيام بعملية ترويج لبرامج جودة الحياة الوظيفية يفسرون من خلالها الأهداف والفوائد تطبيق هذه البرامج.

**4 .3ـ التكلفة المالية:** ترى الإدارة بأن التكلفة المالية والمصاريف اليومية التشغيلية لبرامج جودة الحياة الوظيفية ضخمة تفوق قدراتها، علاوة على أنه لا ضمان لفاعلية ونجاح تطبيق هذه البرامج {مثلا توفير ظروف عمل جيدة، رفع الأجور}، مما يؤدي إلى عدم التفكير في تطبيق برامج جودة الحياة الوظيفية ضمن ميزانيتهم المحددة. **(حجامة، 2018، ص39)**

**5. الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة الوظيفية:**

**1) تفويض السلطة "فيليب سليزنيك":**

تنطلق نظرية "فيليب سليزنيك" من منطلق عام هو أنه يوجد طلب متزايد من قبل الإدارة العليا للأحكام الرقابة على التنظيم يتم تفويض السلطة مما يؤذي إلى زيادة تدريب الأفراد الذين فوضت إليهم السلطة على أعمال متخصصة فالتفويض يجعلهم يركزون أكثر على عدد أقل من المشاكل، وبالتالي يكتسبون خبرة أعلى في مجالات عمل محددة.

وعلى هذا الأساس فإن تفويض السلطة يساعد على تخفيض فروق بين الهداف النظرية وبين الإنجازات الفعلية الأمر الذي يشجع على المزيد من تفويض السلطة سعيا وراء المزيد من الكفاءة في العمل، ولكن تفويض السلطة من الناحية الأخرى يؤدي إلى تجزئة التنظيم إلى أجزاء أو أقسام ووحدات وبالتالي يزيد من إقليمية الاهتمامات حيث تطغى المصلحة المباشرة للوحدة او الجزء التنظيمي على المصلحة العامة للتنظيم ككل إذ أن كثيرا من الرغبات الشخصية للأفراد كالتقدم والترقية بنجاح كفاءة الوحدة المباشرة أكثر.

وكـذلك فـإن المزيـد مـن التفـويض كمـا رأينـا يـؤدي إلى زيـادة التخصـص وكفـاءة الأفـراد في مجـالات عمـل محـددة أي زيـادة اهتمـامهم بالمصـالح والمشـاكل المباشـرة للوحـدة أو لجـزء التنظيـر المعـين ومـن ناحيـة أخـرى إن هـذه الزيـادة في الاهتمامـات يـدعمها معـدل انخفـاض النقـل والتغيير في الأفـراد نظـرا لمـا اكتسـبوه مـن غيره في الأعمـال كـل تلـك العوامـل تـؤدي إلى زيـادة وضـوح التفرقـة بـين الأهـداف والأجـزاء التنظيميـة المختلفـة. **(سلمي،2020، ص46)**

تـرى الباحثتـان مـن خـلال نظريـة تفـويض السـلطة أن عمليـة تفـويض السـلطة تعتبر أداة رقابيـة تـؤدي إلى تحقيـق الأهـداف العامـة للمنظمـة وتسـاهم بشـكل رئيسـي في الضـبط والتنظـيم نحـو تحقيـق الفعاليـة في الأداء عـن طريـق مـنح الصـلاحيات والمسـؤوليات للمـوظفين ممـا قـد يـؤدي إلى زيـادة مسـتوى الرضـا الـوظيفي لدى أفرادها والعمل بكفاءة.

**2) نظرية المواساة{العدالة} التبادل:**

اعتمـدت نظريـة "أدمـز" على فكـرة تبـادل مـدخلات الفـرد مـع مخرجاتـه مـن المنظمـة وتـرى أن القفـرد يكـون مـدفوعا في سـلوكه إلى تحقيـق الشـعور بالعدالـة وهـذا الشـهور حسـب آدمـز " على أنـه شـعور وجـداني وعقلاني يـتم التوصـل إليهـا مـن خـلال مجموعـة مـن العمليـات العقليـة والتمثيـل الـذهني للمشـاعر الدالـة على العدالة من عدمها وتقوم هذه النظرية على نقاط رئيسية وهي:

- ✓ أن الفـرد كـائن مـدفوع لأن يحـدث لديـه حالـة مـن التـوازن الـداخلي بـين مـا يقدمـه مـن مسـاهمات ومـا يحصل عليه من عوائد للمنظمة التي يعمل بها.
- ✓ يتحدد شعور الفرد بالعدالة من عدمها مقارنة بينه وبين الآخرين في المنظمة.

وقد حدد "آدمز" عاملين للمقارنة بين مدخلات الفرد ومخرجاته وهما:

- ❖ **المـدخلات التنظيميـة:** وتتمثـل فـي الجهـد، المهـارات، المعرفـة، تـاريخ العمـل بالمنظمـة، الأدوار المؤدات}.
- ❖ **المخرجات التنظيمية:** تتمثل في الأجر، الترفيه، التقدير، المركز الوظيفي، الاعتراف بالإنجاز.

إن محتـوى نظريـة "آدمـز" هـو المسـاواة والعدالـة بـين العمـال واحتـرام مـا يقدمـه العامـل وتحفيـزه ومكافئتـه طبقـا للعمـل المنجـز ومـا يقدمـه مـن جهـد على حـد سـواء، فتحقيـق رضـا العامـل او الموظـف مـن خـلال نظـام عـادل فيـه الأجـور والحـوافز والمكافـآت ممـا يحـدد بشـكل كبيـر التـزامهم وتفـوقهم في وظـائفهم. **(بـن ضياف،2018، ص 46)**

لاحظـت الباحثتـان أن نظريـة المسـاواة أو التبـادل تقـوم على أسـاس الـداء الفعـال للمنظمـات وتحقيـق الرضـا الشخصـي للأفـراد العـاملين بتلـك المنظمـات، ومـدى إدراك العـاملين للمعـاملات العادلـة في مهـنهم مـن خـلال علاقـاتهم كالمنظمـة أو زملائهـم أو رئيسـهم في العمـل، فرضـا العامـل يتحقـق مـن خـلال نظـام عـادل في الأجـور والمكافآت بين العمال المنظمة مما يزيد تفوقهم في وظائفهم.

**3) نظرية ويليام أوشي:**

تنطلق نظرية "ويليام أوشي" لجعل التهيؤ مرتبط بثقافة المنظمة تدعو إلى الاهتمام بالعاملين ومجاميع العمل كفرق متكاملة تناقش مختلف ما يرتبط بالتوعية وتحسينها باستمرار ن خلال الاهتمام بالعاملين بشكل شامل والتعاقد معهم مدى الحياة يعني يبقى مستشار للمنظمة عندما تحتاجه والعمل على تطوير جوانب الرقابة الذاتية والمسؤولية والجماعية خاصة المسار الوظيفي وتكريس الترقية والتقسيم البطيء. **(العامري، الغابي، 2006، ص70)**

في مجمل نظرية "أوشي" حول الثقافة التنظيمية هو الاهتمام بمضمون العمل والاهتمام بذات العامل من مختلف الجوانب حتى يتشكل لديه نوع من الرقابة الذاتية التي توجه سلوكه نحو الأفضل حيث ان الاهتمام بالعامل يمس جميع الجوانب وهو ما يعبر عن ثقافة الجودة التنظيمية.

في مجمل نظرية **"ويليام أوشي"** رأت الباحثتان أنها تعتمد على شمولية الاهتمام بالعامل أو الفرد، وتحقيق حاجاته المختلفة ومشاركة الجماعة في صنع القرار يزيد من ولاء الموظفين ويزيد إنتاجهم ورقابتهم الذاتية نحو عملهم مما يضمن استقراره على المدى الطويل.

**4) مدرسة الموارد البشرية "Guérin" 1996:**

يركز هذا الاتجاه على ضرورة إشباع الحاجات الداخلية والخارجية للفرد، ويؤكد على دور الفرد في المنظمة {المشاركة في اتخاذ القرارات، الاستقلالية وغيرها} على نحو يجعل الشخص أكثر ارتياحا، وأن فلسفة الإدارة تؤكد على الرغبة في الانتماء إلى الجماعة والانضمام إليها عن طريق تبادل المعلومات بين مختلف المستويات وحرية التعبير لدى العمال، والتعرف على الصراعات وحلها بشكل سريع وبذل المجهود لذلك والتأثير عليه.

أما المعلومات غير الرسمية والتي تمثل الجانب الاجتماعي والنفسي من أجل زيادة الفهم لتثمين التمثيلات الذهنية والمفيدة للشعور بالانتماء لدى الأفراد، كما يؤكد Guérin أن الوسط المهني فضاء للاندماج وتنشئة الفرد، حيث يسمح له بالانتماء إلى مجتمع المؤسسة وتحقيق علاقات اجتماعية. **(هويسات، 2017، ص22)**

أي أن الفرد العامل داخل المنظمة من خلال هذا الاتجاه له دور وظيفي يساعده في تحقيق أعلى درجات الرضا والانتماء من خلال تبادل المعلومات بين المستويات التنظيمية وحرية التعبير والسيطرة على الصراع.

أما "Sanderson" يرى أن الأهمية تتعلق بإشباع الحاجات وتفسير الذات وتنشيط الفرد بإشراكه بشكل واسع في اتخاذ القرار، مما يضفي مجموعة من المسؤوليات الفردية الاجتماعية داخل المنظمة وفي تسيير المنصب الموكل إليه وهذا ما يمنح تصرفا واسعا في منصب العمل من خلال الاقتراحات والأحكام الفردية التي تقضي إلى إثراء المهنة والتطور المعرفي. **بن خالد، (بوحفص،2015، ص 12)**

رأت الباحثتان أن مدرسة الموارد البشرية أكدت على ضرورة إشباع متطلبات الأفراد واحتياجاتهم، وتعتبر الوسط المهني فضاء للاندماج وتنشئة الفرد للانتماء إلى مجتمع المؤسسة وتحقيق علاقات اجتماعية؛ أي أن إرضاء حاجات الفرد تزيد من شعوره بالانتماء للعمل ووظيفته.

**5) المقاربة التقنية الاجتماعية "Louis David" 1977:**

يعتقد "Louis " أن مفهوم جودة الحياة في العمل يجب أن يراعي العمال ومحيطهم العام مع إعطاء أهمية لمنظمة العمل، وكذلك أيضا الجانب الإنساني إن كان مهملا والذي يسمى بالنسق التقني الاجتماعي، وقد طور هذا الاتجاه من طرف "Trist Fred et Eric" 1982 وزملائهم في معهد لندن.

أما "Srinivas" 1980 فيرى أن معايير جودة الحياة في العمل على النحو الجشطلتي "Gestalt" يستند إلى إعادة تنظيم العمل والمنظمة بهدف تحسين عملية التعايش داخل المنظمة، حيث أن الفعالية تقتضي استعمال وتجريب عدة جوانب الخاصة بالمنظمة متعددة البعاد، والتي تؤدي إلى العدالة والديمقراطية في الوسط المهني، والتشجيع على التشاور وتسيير الإدارة وجعل العمال يتحكمون في بيئتهم .**(المرجع نفسه ص 121)**

تلخصت نظرية المقاربة التقنية الاجتماعية من وجهة نظر الباحثتان على أن هذه النظرية ركزت على ضرورة إعادة تنظيم العمل وطرق التكيف الاجتماعية والتقني لكل منظمة التي لا تحقق فعالية الأداء إلا بهما، وتعديل النسق التنظيمي ومراعاة المشاركة الواسعة للعمال في الوسط المهني مما ينتج عنه إتاحة لهم العديد من المسؤوليات الكبرى.

**6) العلاقات الإنسانية "Elton Mayo»:**

يكز أساسا على العلاقات الإنسانية داخل النسق التنظيمي وكما أعطت مدرسة العلاقات الإنسانية الأولوية للجانب الإنساني للفرد العامل داخل المؤسسة وذلك أن "إيتون مايو" وزملائه اكتشفوا أن الفرد متكامل تحكمه اعتبارات سيكولوجية معينة تفوق إلى حد كبير غيرها من الاعتبارات الأخرى.

أي أن الفرد يتصرف بوحي مشاعره وأحاسيسه، كما ظهرت داخل المؤسسة الحوافز المعنوية المشاركة، التقدير، الاهتمام، وجماعات العمل كأداة لتحقيق الرضا والإنتاجية إلى جانب استقرار الموظف في عمله، وأن جوهر العمل لدى حركة العلاقات الإنسانية يتضمن إشراك الموظفين في اتخاذ القرارات وإشباع الحاجات المعنوية والاعترافات بسلطة التنظيم الغير الرسمي وفتح قنوات الاتصال من الإدارة والمرؤوسين وتوسيع **(بونوة،2016، ص 88)**

نطاق الإشراف والعلاقات الإنسانية ويرى "مايو" ضرورة توفير ظروف جيدة للموظفين وتنظم العمل وفق أسس إنسانية داخل المؤسسات وضمان استقرارهم فيها.

من خلال هذه النظرية رأت الباحثتان أنها قد ركزت على جوانب التنظيم لجماعات العمل وتأثيرها على سلوك العمال وإنتاجهم، واعتبر التنظيم أنه نسق مغلق كما أكدت على التنظيم غير الرسمي للعاملين

وعليه الاتصالات الجماعية التي تؤثر على سلوكهم وأكدت أيضا على كرامة العامل، وكذا الحوافز الجماعية الاقتصادية والاجتماعية سعيا وراء تحقيق أهداف إنجازه للعمل.

من منطلق ما تناولته الباحثتان لنظريات والاتجاهات التي فسرت مفهوم وأبعاد جودة الحياة الوظيفية في العمل أنها متفاوتة من حيث الجوانب فنرى أن كلا من "آدمز ومايو" و "لويس" ركزت على مدارسهم الجوانب الإنسانية والاجتماعية للنسق التنظيمي من حيث الاهتمام بفريق العمل ولابد من إشباع حاجاته النفسية والمعنوية لأنه يتأثر بالوجدان والأحاسيس وضرورة مشاركة العامل في اتخاذ القرارات وحرية التعبير والعدالة.

وترى المدارس الأخرى كنظرية "ويليام أوشي" التي تدعو للاهتمام بمضمون العمل وبذات العمال من مختلف الجوانب حتى تشكل لديه الرقابة الذاتية التي توجه سلوكه نحو الأفضل وهو ما يعبر عن ثقافة الجودة التنظيمية، أما "سيزنيك" فيرى أن السلطة هي المفوة بالرقابة كأداة لتحقيق العامة للتنظيم.

حيث رأت الباحثتان أن نظرية "ويليام أوتشي" قد تخدم في تفسير دراستنا لمتغير جودة الحياة الوظيفية.

**خلاصة الفصل:**

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى موضوع التعليم الهجين وكذا التوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية، وذلك من خلال عرض التعاريف والمفاهيم التي حددتهم بالإضافة إلى النظريات والاتجاهات المفسرة لكل منهم وبعض الأبعاد التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية التي لها علاقة وصلة بأستاذ التعليم الثانوي، إلى جانب أنماط وأنواع التعليم الهجين ومميزاته وقد تم الإشارة إلى أسس وعوامل التوافق المهني لدى أستاذ التعليم الثانوي إلى جانب ذلك الأهمية والمعوقات تطبيق جودة الحياة الوظيفية للأستاذ التعليم الثانوي، ثم الدراسات السابقة لكل عامل مع تقديم التعقيب الشامل حول الدراسات.

# الفصل الثالث:

## منهجية البحث وإجراءات الدراسة.

**تمهيد**

1. **منهج الدراسة.**
2. **الدراسة الاستطلاعية.**
3. **مجتمع الدراسة.**
4. **عينة الدراسة الأساسية.**
5. **أدوات الدراسة.**
6. **الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية.**
7. **المعالجة الإحصائية.**

## تمهيد:

بعد عرض الإطار النظري للدراسة والذي يهيئ الأرضية لمشكلة الدراسة وذلك عن طريق فصوله يأتي الجانب الميداني لدراسة التعليم الهجين وعلاقته بالتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية وذلك الإجراءات التي سيتم اتباعها بدءا من الدراسة الاستطلاعية، والمنهج المتبع والأدوات المستعملة في الدراسة ثم مجالات الدراسة والعينة وكيفية اختيارها ثم التطرق لمعالجة الاستمارة وحدود الدراسة.

### 1. منهج الدراسة:

بما أن موضوع الدراسة يهدف الكشف عن العلاقة بين ثلاثة متغيرات فإن أنسب منهج لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. فهو يدرس حاظر الظواهر والأحداث عن طريق توظيفها، ويهدف إلى استخلاص العلاقات التي أدت لهذه الظواهر والأحداث، وكذلك تحديد العلاقات مع بعضها والعوامل الخارجية المؤثرة بها. **(دشلي،2014، ص 40)**

ولهذا اختارته الباحثتان كمنهج للدراسة الحالية.

### 2. الدراسة الاستطلاعية:

- **تعريف الدراسة الاستطلاعية:**

هي دراسة تمهيدية يقوم بها الباحث مع مجموعة صغيرة من العينة قبل قيامه بالبحث الأصلي، للتعرف على مدى صلاحية أسلوب البحث وأدواته. (زهران، علي، 2008، ص 184).

- **الهدف من الدراسة الاستطلاعية:**

✓ التعرف أكثر على مجتمع البحث وعينة الدراسة.
✓ التحقق من صحة أدوات جمع البيانات وتقنياتها ومدى صلاحيتها لجمع المعلومات.
✓ اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن نصادفها خلال إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها أو تفاديها. (مختار، 1995، ص 48)

- **عينة الدراسة الإستطلاعية:**

لقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من أساتذة الطور الثانوي، وقد بلغ عددهم 30 أستاذا وأستاذة، حيث تم توزيع 40 استمارة خاصة بمقاييس التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية وتم استرجاع 30 استمارة، وهي موضحة في الجداول الآتية:

**جدول (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس**

| الجنس | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 09 | %30 |
| إناث | 21 | %70 |
| المجموع | 30 | 100% |

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث والتي تقدر ب 70% أعلى من نسبة الذكور والتي تقدر ب 30 %.

**جدول (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية:**

| الخبرة | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 05 سنوات | 6 | %20 |
| أكثر من 05 سنوات | 9 | %30 |
| أكثر من 10 سنوات | 15 | %50 |
| **المجموع** | 30 | **%100** |

نلاحظ من خلال الجدول **(3)** أن الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات نسبتهم أعلى من نسب سنوات الخبرة الأخرى أقل من 05 سنوات وأكثر من 05 سنوات.

### 3. مجتمع الدراسة:

- **تعريف مجتمع الدراسة:**

هو مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات. ويعرف أيضا بأنه جميع الأفراد الذين يكونون شريحة الدراسة، وفي ضوء ذلك ينتمي مجتمع الدراسة الحالية أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة ذكور وإناث، ونظرا لصعوبة المسح الشامل على مجتمع الدراسة اعتمدت الباحثتان في عينتهما على العينة العشوائية المكونة من أساتذة التعليم الثانوي ذكور وإناث بمقاطعة خميس مليانة، وقد بلغت عينة الدراسة 150 أستاذا وأستاذة.

### 4) عينة الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من ثبات المقياس في الدراسة الاستطلاعية تم تطبيق أدوات الدراسة على 150 أستاذ وأستاذة في ثانويات مقاطعة خميس مليانة، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة وهي: {الجنس، الخبرة المهنية} والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة.

وفيما يلي وصف لعينة الدراسة الأساسية:

**جدول (4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس**

| النوع | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **ذكور** | 60 | %40 |
| **إناث** | 90 | %60 |
| **المجموع** | 150 | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في الثانويات، حيث بلغت نسبة الإناث 60% فيما بلغت نسبة الذكور40%.

**جدول (5): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة:**

| الخبرة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من 05 سنوات | 36 | %24 |
| أكثر من 05سنوات | 42 | %28 |
| أكثر من 10 سنوات | 72 | %48 |
| المجموع | 150 | %100 |

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة الأساتذة الذين يملكون خبرة تفوق 10 سنوات أعلى من نسبة سنوات الخبرة الأخرى، حيث بلغت 48% أما سنوات الخبرة الأكثر من 05 سنوات بلغت 28%، فيما بلغت نسبة الأساتذة الذي يملكون عدد سنوات خبرة أقل من 05 سنوات بلغت 24%.

## 5) أدوات الدراسة:

**1. مقياس التعليم الهجين:**

تم استخدام مقياس التعليم المدمج من إعداد **"إلهام عبد الرحمن الحسين" 2022**، قامت الباحثة بإعداد استبانة في ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: {الوظيفة. المؤهل العلمي . عدد سنوات الخبرة. التخصص في التدريس}.

القسم الثالث: يحتوي المقياس على 23 عبارة موزعة على محورين المحور الأول يتمثل في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف استخدام استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في العملية التعليمية ويضم 14 عبارة، أما المحور الثاني يتمثل في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف استخدام استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في تحسين نواتج التعلم ويضم 9 عبارات.

تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة وفق درجات الموافقة التالية {أوافق . إلى حد ما. لا أوافق}. ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميا، بإعطاء كل عبارة من العبارات درجة وفقا للتالي: أوافق{3} درجات، إلى حد ما{2} درجتان، لا أوافق {1} درجة واحدة.

**. صدق أداة الدراسة:**

1. الصدق الظاهري لأداة الدراسة: للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على المحكمين وبعد الأخذ بآرائهم والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات الازمة، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.
2. **صدق الاتساق الداخلي للأداة:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

حيث اتضح أن قيمة معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة ودالة إحصائيا في المحورين؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول ومنابتها لقياس ما أعدت لقياسه.

**ـ ثبات أداة الدراسة:** تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ {معادلة ألفا كرونباخ}، وقد اتضح أن معامل الثبات عال حيث بلغ 0.950، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

**2. مقياس التوافق المهني:**

تم استخدام مقياس التوافق المهني من إعداد الباحثة "إيمان محمود عبيد"2014، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لإنشاء مقياس التوافق المهني والتي تتمثل في الآتي،

أولا: تحديد هدف المقياس وهو بناء مقياس لقياس التوافق المهني وتجربته على عينة من المعلمين، والتحقق من جدواه، في قياس ما وضع لقياسه وهو التوافق المهني.

ثانيا: الاطلاع على أهم وأشيع مقاييس التوافق المهني التي استخدمت في البحوث والدراسات السابقة، والتي ورد ذكرها في إطار نظري مثل مقياس التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة إعداد سامي خليل 2010، وتحديد عناصر المقياس مبدئيا.

ثالثا: إعداد استبانة مقترحة مع اتخاذ القرار، وتدور بنودها حول التوافق المهني.

رابعا: إعداد الصورة الأولية للمقياس، وذلك بتجميع العبارات المأخوذة من الاستبانة المقترحة.

خامسا: تحكيم المقياس في صورته الأولية، وفي ضوء تعريفه الإجرائي، وذلك بتوزيعه على لجنة تضم تسعة أساتذة علم النفس والصحة النفسية.

سادسا: إعداد الصورة المعدلة للمقياس، حيث تم اختيار العبارات التي وافق عليها 80% فأكثر من المحكمين، وتم تنفيذ مقترحاتهم وتعديلاتهم على فقرات المقياس.

سابعا: إعداد الصورة النهائية للمقياس، وذلك بعد استبعاد بعض العبارات المكررة في المعنى والغير ملائمة للبعد الذي تقيسه.

**وصف المقياس:**

مقياس التوافق المهني يتكون من 51 عبارة لقياس أربع أبعاد تمثل التوافق المهني وهي:

- البعد الأول: علاقة المعلم بعمله ويتكون من 15عبارة والمراد به "قدرة المعلم على التعامل مع الرئيس والزملاء والشعور بالرضا عن الراتب.
- البعد الثاني: الحالة الصحية والنفسية للمعلم، ويتكون من 15 عبارة والمراد به" إصابة المعلم ببعض الأمراض والإصابات التي تؤثر على العمل، وشعوره بالقدرة على العمل وهل هو متقبل وضعه كمعلم وهل مستوى الطلاب داخل الفصل يؤثر على حالته النفسية أم لا.

- ☜ البعد الثالث: ويتكون من 11 عبارة والمراد به" علاقة المعلم بالظروف الفيزيقية للعمل مثل: الإضاءة والتهوية، الحرارة، الضوضاء"
- ☜ البعد الرابع: ويتكون من 10 عبارات " عوامل خارج العمل تؤثر على المعلم" والمراد به" علاقات العلم مع الأسرة، جماعة الشارع، والنادي، المسجد والمقهى والأصدقاء".

مفتاح التصحيح:

البعد الأول: علاقة المعلم بعمله يضم العبارات التالية:

{27.32.30.35.37.40.43.47.50 .2.8.11.20.16.24}

البعد الثاني: الحالة الصحية والنفسية للمعلم يضم العبارات التالية:

{1.4.6.9.12.15.19.23.28.34.37.42.45.48.49}

البعد الثالث: علاقة المعلم بظروف عمله يضم العبارات التالية:

{3.7.10.14.18.22.25.29.31.36.39}

البعد الرابع: عوامل خارج العمل ويضم العبارات التالية:

{5.13.17.21.26.33.44.41.46.51}

طريقة تصحيح المقياس:

أولا: العبارات الإيجابية:

{1.4.6.9.11.12.15.19.21.26.27.29.31.32.33.35.36.38.39.40.44.47.50}

وتصحح هذه العبارات كالتالي:

دائما {3} درجات، أحيانا{2} درجات، أبدا {1} درجة واحدة.

ثانيا: العبارات السلبية:

{2.3.5.7.8.10.13.14.16.17.18.20.22.23.24.25.28.30.34.37.41.42.43.45.48.49.51}

وتصحح هذه العبارات كالتالي:

دائما {1} درجة واحدة، أحيانا{2} درجتان، أبدا {3} درجات.

**صدق مقياس التوافق المهني:** استخدمت الباحثة الأساليب الآتية لحساب صدق مقياس التوافق المهني:

**أولا: صدق المحتوى:**

ويعرف أيضا بصدق المضمون، واستخدمت الباحثة هذا الأسلوب لدراسة المدى الذي تبلغه مفردات المقياس في قياس ما وضع لقياسه ، وتم اللجوء إلى صدق المحكمين وذلك بعرض مقياس التوافق المهني في صورته الولية متضمنا تعريفا للتوافق المهني بشكل عام، وتعريفا إجرائيا لكل بعد من أبعاده على مجموعة من المحكمين وذلك بتوزيعه على لجنة تضم تسعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية ، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول ملائمة العبارات للمقياس، وملائمتها للبعد الذي تقيسه، ولقد حددت نسبة الاتفاق وهي 80% من آراء المحكمين في مدى قبول العبارة، وبعد التحكيم تم تعديل البعض ، وأصبح المقياس في صورته النهائية51 عبارة، وله أربع أبعاد.

**ثانيا: الصدق باستخدام الاتساق الداخلي:**

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وقد اتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01 والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

**ثالثا: صدق المقارنة الطرفية {الصدق التميزي}:**

والصدق التميزي يقصد به المقارنة بين الفئة العليا {أعلى من 25%} من أفراد العينة والفئة الدنيا {أقل من 25%} من أفراد العينة على أبعاد المقياس والمجموع الكلي للمقياس.

**ثبات المقياس:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية لمحاور المقياس والمقياس ككل، حيث اتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم ألفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية كانت مرتفعة وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علميا.

**3. مقياس جودة الحياة الوظيفية:**

تم استخدام مقياس جودة الحياة في العمل من إعداد حسني فؤاد الدحدوح 2015، الذي يتضمن أربعة أبعاد فرعية وموضحة في الجدول التالي:

**الجدول: (6) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس جودة الحياة في العمل.**

| الأبعاد | العدد | أرقام الفقرات |
|---|---|---|
| العلاقات الإنسانية | 11 | 11.10.9.8.7.6.5.4.3.2.1 |
| المشاركة في اتخاذ القرارات | 11 | 22.21.20.19.18.17.16.15.14.13.12 |
| الرضا الوظيفي | 12 | 34.33.32.31.30.29.28.27.26.25.24.23 |
| البيئة المدرسية {المادية والصحية} | 11 | 45.44.43.42.41.40.39.38.37.36.35 |

لتقييم عبارات المقياس كانت البدائل وفق ميزان خماسي التدريج {موافق بشدة، موافق، أحيانا، غير موافق، غير موافق بشدة} والتي أخذت درجات التصحيح على التوالي{1.2.3.4.5}.

**صدق مقياس جودة الحياة في العمل:**

1. **صدق الاتساق الداخلي:** وقد تم ذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد جودة حياة العمل والدرجة الكلية للمقياس هذا من ناحية ومن أخرى تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.
2. **الصدق التمييزي:** تم مقارنة متوسطات درجات أفراد العينة ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا، وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا في المقياس وأبعاده الفرعية، وهذا للتحقق من قدرته على التمييز بين المستويات المختلفة من جودة الحياة في العل لدى أفراد العينة.

**ثبات مقياس جودة الحياة في العمل:** للتحقق من ثبات المقياس تم حساب دلالات الثبات بعدة طرق منها معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية.

## 6) الخصائص السيكو مترية للمقاييس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقاييس في الدراسة الحالية بالتطبيق على عينة متكونة من 30 أستاذا للتعليم الثانوي.

1. **مقياس التعليم الهجين:**

**الصدق:** تم الاعتماد على طريقتي الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية كمؤشرين للتحقق من صدق المقياس.

**صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الأبعاد ودرجاتهم الكلية على المقياس، كما تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المقياس فيما بينها.

**الجدول (7): قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس التعليم الهجين فيما بينها ودرجاتهم الكلية على المقياس**

| الأبعاد | البعد1 | البعد2 |
|---|---|---|
| البعد1 | 1 | |
| البعد2 | *0.17 | 1 |
| الدرجة الكلية | **0.79 | **0.73 |

*مستوى دلالة 0.05

**مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على بعدي مقياس التعليم الهجين ودرجاتهم الكلية على المقياس دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وقد تراوحت ما بين 0.73 كأدنى قيمة و0.79 كأعلى قيمة، كما أن قيمة معامل ارتباط البعدين فيما بينهما أيضا دالة احصائيا عند مستوى 0.05، وهذه الدلالة الاحصائية تعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، ما يعتبر دليلا على أن بنود المقياس تقيس ما وضع لقياسه، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

**الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:**

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من السمة المقاسة لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

**الجدول (8): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس التعليم الهجين**

| العينة / المقياس | المجموعة الدنيا ن = 8 | | المجموعة العليا ن= 8 | | قيمة "ت" | القيمة الاحتمالية Sig | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| التعليم الهجين | 38.50 | 2.44 | 56.25 | 1.83 | 16.41- | 0.00 | 14 | 0.01 |

يتبين من الجدول رقم (8) أن: قيمة " ت "والتي بلغت -16.41 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

**الثبات:** تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس.

**معامل ثبات ألفا لكرونباخ:**

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس ثلاثي التدريج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

**الجدول (9) : معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس التعليم الهجين**

| التعليم الهجين | عدد الفقرات | قيمة معامل الثبات |
|---|---|---|
| | 23 | 0.79 |

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.79، وعلي يمكن القول أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

**التجزئة النصفية:** تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب ثبات المقياس، واستخدمنا بالضبط معادلة سبيرمان براون لأن تبايني نصفي المقياس متساويين، أو يمكن أن نقول لتجانس النصفين.

**الجدول (10) : معامل ثبات سبيرمان براون لمقياس مجتمعات التعلم المهنية**

| مجتمعات التعلم المهنية | تباين النصف1 | تباين النصف2 | قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون |
|---|---|---|---|
| | 0.00 | 0.00 | 0.75 |

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.75، وعليه يمكن القول أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

2. **مقياس التوافق المهني:**

**الصدق:** تم الاعتماد على طريقتي الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية كمؤشرين للتحقق من صدق المقياس.

**صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الأبعاد ودرجاتهم الكلية على المقياس، كما تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المقياس فيما بينها.

**الجدول (11): قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس التوافق المهني فيما بينها ودرجاتهم الكلية على المقياس**

| الأبعاد | البعد1 | البعد2 | البعد3 | البعد4 |
|---|---|---|---|---|
| البعد1 | 1 | | | |
| البعد2 | **0.38 | 1 | | |
| البعد3 | **0.32 | **0.23 | 1 | |
| البعد4 | **0.35 | **0.29 | **0.33 | 1 |
| الدرجة الكلية | **0.77 | **0.71 | **0.65 | **0.65 |

** مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس التوافق المهني ودرجاتهم الكلية على المقياس دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وقد تراوحت ما بين 0.65 كأدنى قيمة و0.77 كأعلى قيمة، كما أن قيم معامل ارتباط الأبعاد فيما بينهما أيضا دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وقد تروحت القيم ما بين 0.23 كأدنى قيمة و0.35 كأعلى قيمة، وهذه الدلالة الاحصائية تعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، ما يعتبر دليلا على أن بنود المقياس تقيس ما وضع لقياسه، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

- **الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:**

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من السمة المقاسة لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

**الجدول (12): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس التوافق المهني**

| العينة / المقياس | المجموعة الدنيا ن = 8 | | المجموعة العليا ن= 8 | | قيمة "ت" | القيمة الاحتمالية Sig | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| التوافق المهني | 95.00 | 2.67 | 132.37 | 4.34 | 20.73- | 0.00 | 14 | 0.01 |

يتبين من الجدول رقم (12) أن: قيمة " ت "والتي بلغت -20.73 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

**الثبات:** تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس.

**معامل ثبات ألفا لكرو نباخ:**

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس ثلاثي التدريج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

**الجدول (13): معامل ثبات ألفا لكرو نباخ لمقياس التوافق المهني**

| التوافق المهني | عدد الفقرات | قيمة معامل الثبات |
|---|---|---|
| | 50 | 0.69 |

بلغت قيمة معامل ألفا لكرو نباخ للمقياس ككل 0.69، وعلي يمكن القول إن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

**التجزئة النصفية:** تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب ثبات المقياس، واستخدمنا بالضبط معادلة سبيرمان براون لأن تباييني نصفي المقياس متساويين، أو يمكن أن نقول لتجانس النصفين.

**الجدول (14) : معامل ثبات سبيرمان براون لمقياس التوافق المهني**

| التوافق المهني | تباين النصف1 | تباين النصف2 | قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون |
|---|---|---|---|
| | 0.00 | 0.00 | 0.66 |

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.66، وعلي يمكن القول أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

3. **مقياس جودة الحياة الوظيفية:**

**الصدق:** تم الاعتماد على طريقتي الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية كمؤشرين للتحقق من **صدق المقياس.**

**صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الأبعاد ودرجاتهم الكلية على المقياس، كما تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المقياس فيما بينها.

**الجدول (15): قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس جودة الحياة الوظيفية فيما بينها ودرجاتهم الكلية على المقياس**

| الأبعاد | البعد1 | البعد2 | البعد3 | البعد4 |
|---|---|---|---|---|
| البعد1 | 1 | | | |
| البعد2 | **0.42 | 1 | | |
| البعد3 | **0.39 | **0.48 | 1 | |
| البعد4 | **0.36 | **0.43 | **0.48 | 1 |
| الدرجة الكلية | **0.69 | **0.80 | **0.76 | **0.77 |

** مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس جودة الحياة الوظيفية ودرجاتهم الكلية على المقياس دالة إحصائيا عند مستوى 0،01، وقد تراوحت ما بين 0.36 كأدنى قيمة و0.48 كأعلى قيمة، كما أن قيم معامل ارتباط الأبعاد فيما بينهما أيضا دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وقد تروحت القيم ما بين 0.69 كأدنى قيمة و0.80 كأعلى قيمة، وهذه الدلالة الاحصائية تعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، ما يعتبر دليلا على أن بنود المقياس تقيس ما وضع لقياسه، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

- **الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:**

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من السمة المقاسة لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

**الجدول (16): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس جودة الحياة الوظيفية**

| العينة / المقياس | المجموعة الدنيا ن = 8 | | المجموعة العليا ن= 8 | | قيمة "ت" | القيمة الاحتمالية Sig | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| جودة الحياة الوظيفية | 108.00 | 7.52 | 207.62 | 10.37 | 12.76- | 0.00 | 14 | 0.01 |

يتبين من الجدول رقم (16) أن: قيمة " ت "والتي بلغت -12.76 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

**الثبات:** تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس.

**معامل ثبات ألفا لكرونباخ:**

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس خماسي التدريج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

**الجدول (17): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس جودة الحياة الوظيفية**

| | عدد الفقرات | قيمة معامل الثبات |
|---|---|---|
| جودة الحياة الوظيفية | 46 | 0.90 |

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.90، وعلي يمكن القول إن المقياس على درجة عالية من الثبات.

**التجزئة النصفية:** تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب ثبات المقياس، واستخدمنا بالضبط معادلة سبيرمان براون لأن تباييني نصفي المقياس متساويين، أو يمكن أن نقول لتجانس النصفين.

**الجدول (18) : معامل ثبات جتمان لمقياس جودة الحياة الوظيفية**

| | تباين النصف1 | تباين النصف2 | قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون |
|---|---|---|---|
| جودة الحياة الوظيفية | 0.09 | 0.06 | 0.74 |

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.74، وعلي يمكن القول أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

### 7) المعالجة الإحصائية:

تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية في الدراسة الحالية:

. **التكرارات والنسب المئوية:** لوصف خصائص العينة.

. **المتوسط الحسابي :** وهو حاصل قسمة مجموع قيم التوزيع على عددها.

. **معامل الارتباط برسون:** لتحديد مدى الصدق البنائي لأداة الدراسة، وكذا إيجاد العلاقة بين التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية.

. **الانحراف المعياري:** وهو متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي.

. **تحليل التباين الأحادي:** يسمح لنا بالمقارنة بين المتوسطات والوصول إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين متوسطات الأداء .

. **ألفا لكرونباخ :** يسمح لنا بمعرفة مدى ثبات درجات المقياس.

# الفصل الرابع

# نتائج الدراسة ومناقشتها

**أولا: عرض نتائج الدراسة حسب التساؤلات:**

**1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول: ما مستوى التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة؟**

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس التعليم الهجين، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

**الجدول (19): دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس التعليم الهجين**

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | قيمة "ت" لعينة واحدة | القيمة الاحتمالية Sig | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التعليم الهجين | 47.67 | 4.28 | 46 | 4.78 | 0.00 | 149 | دال احصائيا عند مستوى 0.01 |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ: 4.78 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وهذا ما يشير إلى وجود فرق دال احصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في التعليم الهجين والمتوسط الفرضي للمقياس، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في التعليم الهجين والمقدرة بـ: 47.67 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ: 46، وعليه نستنتج أن أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة يطبقون التعليم الهجين بمستوى مرتفع.

**2-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني: ما مستوى التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة؟**

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس التوافق المهني، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (20): دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس التوافق المهني**

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | قيمة "ت" لعينة واحدة | القيمة الاحتمالية Sig | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التوافق المهني | 112.56 | 9.09 | 100 | 16.91 | 0.00 | 149 | دال احصائيا عند مستوى 0.01 |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ: 16.91 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وهذا ما يشير إلى وجود فرق دال احصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في التوافق المهني والمتوسط الفرضي للمقياس، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في التوافق المهني والمقدرة بـ: 112.56 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ: 100، وعليه نستنتج أن أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة لديهم مستوى مرتفع من التوافق المهني.

**3-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث: ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة؟**

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي على مقياس جودة الحياة الوظيفية، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

**الجدول (21): دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة الوظيفية**

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | قيمة "ت" لعينة واحدة | القيمة الاحتمالية Sig | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جودة الحياة الوظيفية | 153.05 | 24.44 | 138 | 7.53 | 0.00 | 149 | دال احصائيا عند مستوى 0.01 |

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ: 7.53 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وهذا ما يشير إلى وجود فرق دال احصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في جودة الحياة الوظيفية والمتوسط الفرضي للمقياس، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في جودة الحياة الوظيفية والمقدرة بـ: 153.05 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ: 138، وعليه نستنتج أن أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة لديهم مستوى مرتفع من جودة الحياة الوظيفية.

**-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.**

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة في التعليم الهجين وكل من التوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم(22): معامل الارتباط ودلالته الاحصائية بين درجات أفراد العينة في التعليم الهجين وكل من التوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية**

| المتغيرات | التعليم الهجين | | |
|---|---|---|---|
| | قيمة معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية | الدلالة الاحصائية |
| التوافق المهني | 0.04 | 0.62 | غير دال احصائيا |
| جودة الحياة الوظيفية | 0.20** | 0.01 | دال احصائيا عند مستوى 0.05 |

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة في التعليم الهجين ودرجاتهم في جودة الحياة الوظيفية المقدرة بـ: 0.20 دالة احصائيا عند مستوى 0.05، أما قيمة معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة في التعليم الهجين ودرجاتهم في التوافق المهني المقدرة بـ: 0.04 غير دالة احصائيا.

إذن نستنتج أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية طردية وضعيفة بين التعليم الهجين وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة، ولا توجد ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التعليم الهجين والتوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة، إذن فالتعليم الهجين يرتبط بجودة الحياة الوظيفية لدى الأساتذة ولا يرتبط بالتوافق المهني لديهم.

**2-عـرض وتحليـل نتـائج الفرضـية الثانيـة: توجـد فـروق ذات دلالـة احصـائية في التعلـيم الهجين تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.**

للتحقـق مـن صحة الفرضـية والكشـف عـن دلالـة الفـرق بـين متوسـطات درجـات أسـاتذة التعلـيم الثـانوي في التعلـيم الهجـين تبعـا لمتغير الخبرة المهنيـة، تـم اسـتخدام اختبـار تحليـل التبـاين الأحـادي، وقـد تـم التحقـق من تجانس تباينات المجموعات ويوضح الجدول التالي ذلك:

**الجـدول (23): اختبـار تجـانس تباينـات درجـات المجموعـات لأسـاتذة التعلـيم الثـانوي في التعلـيم الهجـين تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| اختبار ليفيني | درجة الحرية1 | درجة الحرية2 | الدلالة sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 2.03 | 2 | 147 | 0.13 | غير دال احصائيا |

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أن قيمـة اختبـار ليفيني المقـدر بـ: 2.03 غير دالـة احصـائيا، وبالتـالي فإنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة احصـائية بـين تباينـات درجـات المجموعـات لمتغير التعلـيم الهجـين حسـب متغير الخبـرة المهنية، فهي إذن متجانسة.

**الجـدول (24): المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لـدرجات أسـاتذة التعلـيم الثـانوي فـي التعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| أقل من 5 سنوات **n=35** | | من 5-10 سنة **n=42** | | أكثر من 10 سنوات **n=73** | |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| 47.49 | 3.69 | 47.88 | 5.32 | 47.64 | 3.91 |

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أن: المتوسـط الحسـابي لـدرجات أفـراد العينـة في التعلـيم الهجـين قـد بلـغ 47.49بـانحراف معيـاري قـدره 3.69 بالنسـبة للأسـاتذة الـذين تقـل خبرتهم المهنيـة عـن 5 سـنوات، و47.88 بـانحراف معيـاري قـدره5.32بالنسـبة للأسـاتذة الـذين تتـراوح خبـرتهم المهنيـة بـين 5-10 سـنوات، و47.64 بـانحراف معيـاري قـدره 3.91بالنسـبة للأسـاتذة الـذين تزيـد خبرتهم المهنيـة عـن 10 سـنوات، والجـدول المـوالي يوضح قيمة اختبار "ف" ودلالته الاحصائية:

**الجدول (25): دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي في التعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة اختبار "ف" | القيمة الاحتمالية Sig | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 3,106 | 2 | 1,553 | 0.08 | 0.92 | غير دال حيث أن sig>0.05 |
| داخل المجموعات | 2727,887 | 147 | 18,557 | | | |
| المجموع | 2730,993 | 149 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ف" والمقدرة بـ: 0.08 غير دالة احصائيا، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة في التعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية، أو بعبارة أخرى لا يختلف تطبيق أساتذة التعليم الثانوي للتعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية، وعليه فالفرضية الأولى غير محققة.

## 3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في التوافق المهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تم التحقق من تجانس تباينات المجموعات ويوضح الجدول التالي ذلك:

**الجدول (26): اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الثانوي في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| اختبار ليفيني | درجة الحرية1 | درجة الحرية2 | الدلالة sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 3.24 | 2 | 147 | 0.14 | غير دال احصائيا |

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة اختبار ليفيني المقدر بـ: 2.24 غير دالة احصائيا، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تباينات درجات المجموعات لمتغير التوافق المهني حسب متغير الخبرة المهنية، فهي إذن متجانسة.

**الجدول (27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الثانوي في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| أقل من 5 سنوات n=35 | | من 5-10 سنة n=42 | | أكثر من 10 سنوات n=73 | |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| 111.66 | 10.93 | 110.43 | 8.70 | 111.78 | 8.16 |

نلاحظ من خلال الجدول أن: المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في التوافق المهني قد بلغ 111.66 بانحراف معياري قدره 10.93 بالنسبة للأساتذة الذين تقل خبرتهم المهنية عن 5 سنوات، و110.43 بانحراف معياري قدره 8.70 بالنسبة للأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين 5-10 سنوات، و111.78 بانحراف معياري قدره 8.16 بالنسبة للأساتذة الذين تزيد خبرتهم المهنية عن 10 سنوات، والجدول الموالي يوضح قيمة اختبار "ف" ودلالته الاحصائية:

**الجدول (28): دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة اختبار "ف" | القيمة الاحتمالية Sig | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 348,295 | 2 | 174,148 | 2.13 | 0.12 | غير دال حيث أن sig>0.05 |
| داخل المجموعات | 11970,665 | 147 | 81,433 | | | |
| المجموع | 12318,960 | 149 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ف" والمقدرة بـ: 2.13 غير دالة احصائيا، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية، أو بعبارة أخرى لا يختلف مستوى التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الخبرة المهنية، وعليه فالفرضية الثانية غير محققة.

## 4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي في جودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تم التحقق من تجانس تباينات المجموعات ويوضح الجدول التالي ذلك:

**الجدول (29): اختبار تجانس تباينات درجات المجموعات لأساتذة التعليم الثانوي في جودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| اختبار ليفيني | درجة الحرية1 | درجة الحرية2 | الدلالة sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 2.36 | 2 | 147 | 0.09 | غير دال احصائيا |

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة اختبار ليفيني المقدر بـ: 2.36 غير دالة احصائيا، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تباينات درجات المجموعات لمتغير جودة الحياة الوظيفية حسب متغير الخبرة المهنية، فهي إذن متجانسة.

**الجدول (30): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم الثانوي في جودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| أقل من 5 سنوات n=35 | | من 5-10 سنة n=42 | | أكثر من 10 سنوات n=73 | |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| 142.46 | 21.32 | 141.76 | 21.46 | 142.00 | 26.40 |

نلاحظ من خلال الجدول أن: المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في جودة الحياة الوظيفية قد بلغ 142.46 بانحراف معياري قدره 21.32 بالنسبة للأساتذة الذين تقل خبرتهم المهنية عن 5 سنوات، و141.76 بانحراف معياري قدره21.46 بالنسبة للأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين 5-10 سنوات، و142.00 بانحراف معياري قدره 26.40 بالنسبة للأساتذة الذين تزيد خبرتهم المهنية عن 10 سنوات، والجدول الموالي يوضح قيمة اختبار "ف" ودلالته الاحصائية:

**الجدول (31): دلالة الفرق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي في جودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

| التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة اختبار "ف" | القيمة الاحتمالية Sig | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 4482,999 | 2 | 2241,499 | 3.89 | 0.12 | غير دال حيث أن sig>0.05 |
| داخل المجموعات | 84553,675 | 147 | 575,195 | | | |
| المجموع | 89036,673 | 149 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ف" والمقدرة بـ: 3.89 غير دالة احصائيا، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة في جودة الحياة الوظيفية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، أو بعبارة أخرى لا يختلف مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الخبرة المهنية، وعليه فالفرضية الثالثة غير محققة.

**ثانيا: مناقشة النتائج حسب فرضيات الدراسة:**

**ـ مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول: مستوى التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.**

تبين لنا من خلال نتائج الفرضية الأولى، أن أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة يطبقون التعليم الهجين بمستوى مرتفع.

ويمكن تفسير ذلك ان تطبيق الأساتذة للتعليم الهجين واعتماد استراتيجياته في التدريس لما له من فاعلية أكثر من التعليم التقليدي، وهذا ما أشار إليه **(السيد، 2021)** في خصائص التعليم الهجين " أنه أكثر فاعلية في التعليم، وذلك من خلال تحسين مخرجات التعليم، بتوفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم، كما أنه أيضا يركز على تحقيق وتحسين الأهداف التعليمية، والمرونة بين الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.

كما ترى الباحثتان أن تطبيق الأساتذة للتعليم الهجين في الطور الثانوي، حسب المعطيات ونتائج الاستبانة أنه يوفر كل من الوقت والجهد في بعض المواد، مما يزيد في تحسين فاعلية العملية التعليمية من جميع الجوانب المعرفية والمهارية لكل من الأستاذ والتلميذ.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **(إلهام، 2022)**، التي كانت بهدف التعرف على اتجاهات معلمي التعليم الثانوي حول توظيف استراتيجية التعليم المدمج. وقد أسفرت نتائج دراستها على وجود اتجاهات مرتفعة لأساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف استراتيجية التعليم الهجين لكونها فعالة في التعليم.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(صغير، 2022)** في معرفة وتحديد أهم الصعوبات في تطبيق التعليم الهجين، حيث أظهرت النتائج إلى أن تطبيق التعليم الهجين رغم ما قدمه للتعليم العالي إلا أنه خلق عدة صعوبات للطلبة خاصة فيما يتعلق بتوفير الوسائل المادية والتكنولوجية وظهور فجوة في العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب وصعوبة فهم بعض المقاييس.

**ـ مناقشة وتفسير نتائج الفرض الاستكشافي الثاني: مستوى التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.**

من خلال نتائج الفرضية الثانية تبين لنا ارتفاع مستوى التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة، ويمكن تفسير ذلك بأن الأساتذة يمتلكون من القدرة على التكيف والتواءم مع بيئته المهنية والاجتماعية والقدرة على التوافق مع نفسه ومع زملاءه الآخرين، والذي نستدل عليه من خلال الاستجابات السلوكية المهنية كالالتزام بأداء مهامهم بفاعلية والاستقرار في مهنتهم كأستاذ في التعليم الثانوي وعدم التفكير في تركها.

هـذا الـذي أشـار إليـه **(القاسـم، 2001)** في تعريفـه للتوافـق المهني بأنـه قـدرة الفـرد على التكيـف والتـواءم مـع بيئته المادية والاجتماعية والمهنية والتوافق مع نفسه والآخرين.

كمـا تـرى الباحثتـان أنـه ذلـك الجانـب مـن الرضـا عـن الخـدمات التي تقـدمها المؤسسـات الثانويـة حتى يتكيـف الأسـتاذ مـع بيئـة عملـه داخـل الثانويـة وخارجهـا، وهـذا مـا أعـده (بـوعطيط، 2017) في الجـدول **(1)** الـذي تنـاول فيـه الصـفات التي يمكـن أن تميـز الفـرد المتوافـق والغيـر متوافـق مهنيـا "كإقامـة علاقـات جيـدة مـع رؤسائه وزملائه على أساس الاحترام المتبادل وغيرها من الصفات **(أنظر صفحة 34.35)**

وتتفـق نتـائج هـذه الدراسـة مـع دراسـة (بوبيـدي،2019) بهـدف التعـرف على العلاقـة بـين جـودة بيئـة العمـل والتوافـق المهني لـدى أسـاتذة الجامعـة، والتي خلصـت نتائجهـا إلى وجـود علاقـة ارتباطيـة بـين جـودة بيئـة العمل والتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة.

في حـين نـرى نتـائج دراسـة **(حمـودة، 2021)** قـد اختلفـت مـع نتـائج الدراسـة الحاليـة إذ أظهـرت النتـائج عـن وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مستوى الصمت الإلتزامي ومستوى التوافق المهني.

## ـ مناقشـة وتفسـير نتـائج الفـرض الاستكشـافي الثالـث: مسـتوى جـودة الحيـاة الوظيفيـة لـدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

تبـين لنـا مـن خـلال نتـائج الفرضـية الثالثـة أنـا أسـاتذة التعلـيم الثـانوي بمقاطعـة خمـيس مليانـة لـديهم مستوى مرتفع في جودة الحياة الوظيفية.

ويمكـن تفسـير ذلـك إلى تـوفير الإمكانيـات الماديـة والفيزيقيـة مـن هياكـل إداريـة وبيداغوجيـة ذات نوعيـة جيـدة في المؤسسـات الثانويـة، إلى جانـب تقـديم جملـة مـن الامتيـازات والحـوافز والمزايـا للأسـتاذ، مـع وجـود علاقـات تفاعليـة بـين الأسـتاذ وزملائـه، واهتمـامهم بجـانبهم النفسـي والاجتمـاعي، وغيرهـا مـن العوامـل التي ترسـم ملامح المؤسسة التعليمية الناجحة فيها.

وهـذا مـا أشـار إليـه **(البيـاري، 2018)** في أهميـة جـودة الحيـاة الوظيفيـة في تحقيـق الرضـا الأكـاديمي عـن العمـل مـن حيـث المهـام والنشـطة والـداء إلى جانـب تحسـين أداء المـوظفين وزيـادة ولائهـم للمؤسسـة والرغبـة بالبقاء بالمؤسسة مما يؤدي إلى جودة الإنتاج والخدمات المقدمة مع زيادة معدل رضا الموظفين للمؤسسة.

وقـد اتفقـت هـذه الدراسـة مـع دراسـة **(القحطـاني، 2020)**، الي تنـاول فيهـا دور جـودة الحيـاة الوظيفيـة في تحقيـق المـان الـوظيفي مـن وجهـة نظـر الأسـاتذة، وقـد أظهـرت النتـائج في أن جـودة الحيـاة الوظيفيـة تسـهم في تحقيق الأمان بدرجة كبيرة لهيئة أعضاء التدريس.

وتـرى أيضـا أنهـا قـد اختلفـت مـع دراسـة (السـيد،2018) والتي كانـت تهـدف إلى تحسـين جـودة الحيـاة الوظيفيـة لمعلمي مـدارس التعلـيم الثـانوي العـام، حيـث توصـلت نتائجهـا إلى تـدني مسـتوى رضـا المعلمـين عـن العمل.

وعليـه يمكـن القـول إن البيئـة الماديـة والمعنويـة المحفـزة في المؤسسـات الثانويـة جعلـت مـن مسـتوى جـودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي مرتفع.

- مناقشـة وتفسـير نتـائج الفرضـية الأولى: توجـد علاقـة ارتباطيـة ذات دلالـة احصـائية بـين التعلـيم الهجـين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

مـن خـلال نتـائج الفرضـية الاولى تبـين لنـا أنـه توجـد علاقـة طرديـة ضـعيفة بـين كل مـن التعلـيم الهجـين وجـودة الحيـاة الوظيفيـة ، ولا توجـد علاقـة ارتباطيـة ذات دلالـة احصـائية بـين التعلـيم الهجـين والتوافـق المهني لـدى أساتذة التعليم الثانوي لمقاطعة خميس مليانة.

ويمكـن تفسـير ذلـك أن التعلـيم الهجـين لا يـرتبط بـالتوافق المهني لأسـتاذ التعلـيم الثـانوي ، يعني ذلـك أنـه يمكـن أن يطبـق التعلـيم الهجـين كاسـتراتيجية حديثـة ومسـتحدثة كمـا يعتبر ضـرورة أساسـية تتطلبهـا المعرفـة التكنولوجيـة، على غـرار ان كان متوافـق مـع مهنتـه أو غير متوافـق، وهـذا مـا أشـار إليـه كل مـن " مفيـد وسـمير في كتابـه الـتعلم المـدمج "( الممـازج) بـين التعلـيم التقليـدي والتعلـيم الالكترونـي حيـث قـال " أن المعرفـة التكنولوجيـة للمعلـم ضـرورة أساسـية في ظـل المتغيـرات المتسـارعة في التكنولوجيـا ممـا يسـاعد المعلـم على تحقيق المهنة في عمله "

ويمكـن القـول أيضـا أن تطبيـق التعلـيم الهجـين لا يـؤثر في تحقيـق التوافـق المهني للاسـتاذ ولا يـرتبط بـه نظـرا لكـون تحقيـق التوافـق المهني لا يشـمل فقـط على ضـمان تـوفير امكانيـات تطبيـق التعلـيم الهجـين، وانمـا بمـدى رضا الاستاذ على مهنته في جميع التغيرات التي تطرأ عليها، ومدى تقديره لذاته حتى يرغب في أداء عمله.

هـذا مـا دعمتـه نظريـة" الثبـات والاتسـاق" لصـاحبها كورمـان cormane حيـث يـرى أن العامـل الـذي لديـه تقدير ذات عالي يرغب في أداء عمله، مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين أدائه.

ويمكـن تفسـير أنـه توجـد علاقـة طرديـة ضـعيفة بـين التعلـيم الهجـين وجـودة الحيـاة الوظيفيـة ، على أن بيئـة مؤسسـات التعلـيم الثـانوي التـي يتـوافر فيهـا المسـتلزمات التكنولوجيـة والاقسـام المجهـزة بالإنـارة واتسـاع المكان، تزيد من الرضى الوظيفي للأستاذ

لـذلك تـرى الباحثتـان أن معوقـات تطبيـق التعلـيم الهجـين في المؤسسـات الثانويـة ومنـه مـا لـه علاقـة بظـروف بيئـة العمـل مـن معوقـات ماديـة وتقنيـة، ومعوقـات أخـرى بشـرية كغيـاب التأهيـل والتـدريب، وعـدم وجـود الرضـا الـوظيفي لـدى الأسـاتذة بسـبب عـدم وجـود حـوافز تشـجيعية بشـقيها المـادي والمعنـوي، وهـذا مـا أشارت إليه دراسة (السيد، 2018) في معوقات تطبيق التعليم الهجين وجودة الحياة الوظيفية.

وعلى الرغم من ذلك فإنه لا توجد دراسة سابقة تناولت المتغيرات الثلاثة {التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية} معا، ماعدا دراسة **(بوبيدي، 2019)** والتي هدفت على معرفة العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني والتي جاءت نتائجها بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، وقد أرجعت ذلك إلى وجود عدة استجابات سلوكية مهنية لدى أساتذة الجامعة من رضا وظيفي والالتزام نحو المنظمة، إلى جانب الاستقرار في المهنة وعدم التفكير في تركها.

وعليه نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

**ـ مناقشة وتفسير الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في التعليم الهجين تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.**

من خلال نتائج الفرضية الثانية تبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الثانوي لمقاطعة خميس مليانة في التعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية، ويمكن القول إن تطبيق التعليم التهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي لا يختلف تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

حيث يمكن تفسير ذلك أن تطبيق التعليم الهجين يخضع لمتطلبات تقنية وبنية تحتية تكنولوجية، ومتطلبات تنظيمية أخرى من أجل إيصال المعلومة بأسرع وقت وأقل جهد، وهذا ما دعمته نظرية" جمع التكنولوجيا في التعليم" حيث رأت ان تعزيز المؤسسات التعليمية بمختلف التكنولوجيات؛ تجعل التعليم أكثر تنوعا مع ضرورة التدريب على استخدام هذه التكنولوجيا لكل من الأستاذ والتلميذ على حد سواء.

وهذا إن دل على أن أساتذة التعليم الثانوي على تنوع خبرتهم المهنية فإنهم يمتلكون معتقدات وقيم اتجاه مهنهم، على أنها مهنة تتميز بخصائص مختلفة ومنفردة عن غيرها من المهن الأخرى، مما انعكس ذلك في زيادة رغبتهم في دعن العملية التعليمية، وتحفيزها من خلال الدمج بين التعليم وجها لوجه {الأسلوب التقليدي والتعليم الالكتروني {الأسلوب الحديث}.

كما نرى أن للتعليم الهجين دواعي لتطبيقه مما جعل من عامل الخبرة المهنية ليس لها من التأثير المبالغ في مستوى تطبيقه، وتتمثل هذه النتيجة بما أشار إليه **(الشرمان، 2016)** في دواعي تطبيق التعليم الهجين بالمدارس، حيث رأى أن التعليم الهجين يزيد من فرص التعلم بعيدا عن محددات الزمان والمكان والمستوى الأكاديمي كما في التعليم التقليدي.

إلى جانب الخروج بالعملية التعليمية من النمطية والملل إلى إتاحة فرص الحوار الإيجابي مع الأستاذ والتلاميذ داخل قاعات الدراسة وخارجها اعتمادا على تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويكون عن طريق تدريب للأساتذة من خلال برامج الدعم المستمر والسريع في تطبيق التعليم الهجين، مع توفير متطلبات

تقنية من أجهزة وبرمجيات لازمة لهذا النمط من التعليم وكيفية العمل بها حتى تمكنهم من تحقيق الإبداع والابتكار في مهنتهم.

يمكن القول أن تطبيق لهذا النمط من التعليم يحتاج إلى ضمان أبعاد تقنية كتوفر الأدوات اللازمة لتقديم برنامج تعليمي متنوع ومرن، ودعم المصادر التكنولوجية والاهتمام أيضا بالبعد الأخلاقي بتوفير الخيارات البديلة للتلاميذ، هذا ما أشار إليه في نموذج فان للتعليم الهجين والتي تضمنت أبعاده كل من الشؤون الإدارية التنظيمية المؤسساتية والبعد التعليمي من وسائط واستراتيجيات التعلم والبعد التقني الذي يتضمن الأدوات اللازمة إلى جانب التقويم والبعد الأخلاقي الذي يتضمن التعاون والمشاركة لجميع أطراف العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، دون النظر إلى جانب الخبرة المهنية لأفرادها.

وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الهجين تبعا لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

## مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في التوافق المهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

من خلال نتائج الفرضية الثالثة تبين لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المهني تبعا لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

ويمكن تفسير ذلك أن المؤسسة التي تتميز بنوع من القوانين والانضباط والتي يتوفر فيها الظروف المادية والفيزيقية المناسبة ، مع الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي والصحي للأستاذ ، تسمح بتحقيق التوافق المهني لديه ، وإن إشباع حاجاته المتمثلة في الاستقرار والمان الوظيفي ، مع تحقيق الانتماء والإبداع في مجال مهنته كلها عوامل تساعد في تحقيق التوافق المهني للأستاذ على غرار خبرتهم في مجالهم المهني، الأمر الذي رأته مدرسة العلاقات الإنسانية بقيادة "ألفن مايو" فتكيف الفرد مع محيط عمله لا يرتبط بعامل الخبرة فقط ، بل بتوفر جميع الحاجات النفسية والاجتماعية والدافعية لتحقيق البقاء والاستمرارية في العمل، وهذا ما أشارت إليه نظرية العوامل الدافعية الصحية ل **"هنري"** والتي تفسر الأداء الجيد للعاملين وتحقيق توافق مهني لديهم يكمن في تحسين ظروف العمل من زيادة الأجور وتوطيد العلاقات داخل مجال العمل وغيرها.

ثم إن الاهتمام بالمتغيرات من رواتب وترقيات التي تتعلق بالكفاءة والخبرة المهنية واستشعارهم بالاحترام والأمن يدفعهم إلى المثابرة والتقدم في العمل.

لـذلك تـرى الباحثتـان أن التوافـق المهني للأسـتاذ التعلـيم الثـانوي يـرتبط بالمهنـة ومكانتهـا أكثـر مـن عـدد سـنوات الخبرة، فلقـد بـين الكثير مـن الدراسـات أن تحقيـق التوافـق المهني لا يـرتبط فقـط بمـدى خبرة الفـرد في مهنتـه، وإنمـا أيضـا تـوفر المؤسسـة مـن مزايـا ومـدى اهتمامـه بمسـاره المهني، حيـث يعتبـر التقـدم المهني أساسا في تحقيق التوافق المهني.

ذلـك أنـه يخلـف الشـعور بتحقيـق الـذات والانتمـاء للمؤسسـة وهـو مـا يـدفع الفـرد إلى تحقيـق أهـدافها وهـذا مـا أشـار إليـه **(بـوعطيط، 2018)** في أن التوافـق المهني هـو قـدرة الفـرد على توافقـه مـع بيئـة عملـه بمختلـف عواملهـا وتوافقـه مـع خصائصـه الذاتيـة، ومـع زملائـه ورؤسـائه في العمـل إضـافة إلى توافقـه مـع ظـروف السوق المتغيرة.

وترجـع الباحثتـان هـذا الاتفـاق إلى أجـواء العمـل المريحـة في المؤسسـات الثـانوي والتي يشـعر بهـا الأسـاتذة، وعلاقـاتهم الطيبـة مـع مـدرائهم وزملائهـم القائمـة على الاحترام والتقـدير ، والتأكيـد على تقويـة تواصـلهم ولا سـيما القـدامى والجـدد لتبـادل الخبرات والمعلومـات والتقـارب بـين الأفكـار لمصـلحة المؤسسـة التعليميـة ، ممـا يسـاهم في تحقيـق مسـتوى أكبر مـن التوافـق المهني لغـالبيتهم دون تمييـز بـين مـن هـم أكثـر خبرة أو أقـل مـن ذلـك، إلى جانـب الكفـاءة العلميـة للأسـتاذ التي بـدورها تعـد أداة يقـيم بهـا مـن قبـل المسـؤولين والإدارة لا حسب أقدميتهم في المؤسسة.

وقـد اتفقـت هـذه الدراسـة الحاليـة مـع دراسـة **(فحجـان، 2020)** في عـدم وجـود فـروق في مسـتوى التوافـق المهني تعـزى لمتغير الخبرة المهنيـة بالنسـبة لمعلمي التربيـة الخاصـة وأرجـع ذلـك إلى أن التوافـق المهني يـرتبط بالمهنـة ومكانتهـا أكثـر مـن عـدد سـنوات الخبـرة ، وأن العلاقـة مـع الـزملاء تـزداد بمـرور الوقـت وتقـوي العلاقـات، بينمـا اختلفـت هـذه الدراسـة مـع دراسـات عديـدة التي أظهـرت نتائجهـا في وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية في مسـتوى التوافـق المهني تعـزى لمتغير الخبرة المهنيـة كدراسـة **(الرواحيـة، 2016 )**وقـد اسـتدلت الباحثـة على ذلـك بـأن المـوظفين حـديثي الخبرة يكونـون أقـل توافقـا لمهنـتهم بالمقارنـة مـع المـوظفين القـدامى لـنقص ممارسـهم ، وعـدم اكتسـابهم المهـارات اللازمـة لضـبط انفعـالاتهم إلا أنهـا لـم تنفـي حقيقـة أهميـة الكفـاءات العاليـة وطريقـة مهنـة بيئـة العمـل والقـدرة على التكيـف والتـأقلم مـع طبيعـة ظـروف العمـل في اكتساب هذه الخبرة المهنية وفي إحداث الفارق فبين الفرد المتوافق مع مهنته وغير المتوافق مهنيا.

**ـ مناقشـة وتفسـير نتـائج الفرضـية الثالثـة: توجـد فـروق ذات دلالـة احصـائية في جـودة الحيـاة الوظيفيـة تعـزى لمتغيـر الخبـرة المهنيـة لـدى أسـاتذة التعلـيم الثـانوي بمقاطعـة خميس مليانة.**

مـن خـلال نتـائج الفرضـية الرابعـة تبـين لنـا أنـه لا يوجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية في جـودة الحيـاة الوظيفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

ويمكن تفسير ذلك أن المؤسسات الثانوية التي تحقق الرضا المهني للأساتذة والعاملين فيها هي التي تقوم على أساس الأداء الفعال والتي تعمل بمبدأ العدالة المهنية من خلال علاقاتها مع الأساتذة العاملين في المؤسسة، وهذا الأمر الذي اعتمدته نظرية "آدمز" العدالة والمساواة ورأت أن التفوق في الوظائف يتحقق باحترام العامل والعدالة في الجور والكفاءات لجميع العاملين في المؤسسة على غرار سنوات الخبرة أو طبيعة عملهم، والتي بدوره تؤثر الداء الفعال لهذه المؤسسة.

وترى الباحثتان أن في تحسين أداء الأساتذة وزيادة أجورهم والاهتمام بالصحة النفسية والاجتماعية لهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات ،مع تحقيق الأمان الوظيفي لهم ووضع برامج للتدريب والتنمية المهنية كلها عوامل تساهم في استقطاب الكفاءات العلمية والمهنية من أساتذة وكوادر وتكوين صورة أفضل للمؤسسة التعليمية في الاحتفاظ بهم حتى يتكون عندهم الولاء والرغبة بالبقاء فيها مما يؤدي إلى تحسين مستوى جودة العملية التعليمية ، والمنافسة على المدى البعيد بين المؤسسات الثانوية في استثمار هذه الكفاءات لجميع مستويات سنوات الخبرة المهنية لديهم .

وقد فسرت نظرية "ويليام أوستن" ذلك، ورأت أن الشمولية في الاهتمام بالعامل والفرد تحسين تحقيق حاجاته المختلفة ومشاركة الجماعة في صنع القرار يزيد من ولائه وإنتاجيته، ورعايته الذاتية نحو عمله مما يضمن استقراره على المدى الطويل في منصب عمله، فضرورة إشباع حاجات ومتطلبات الفرد وسط محيطه المهني وخارجه تحقق له الشعور بالانتماء لوظيفته.

الأمر الذي يتضح جليا في تجانس آراء أفراد العينة حول وجود تحسين في جودة الحياة الوظيفية في المؤسسات الثانوية بمقاطعة خميس مليانة بغض النظر عما إذا كان متغير سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات أو أكثر، حيث نجدهم معايشين لواقع ظروف عملهم ولديهم القدرة على التكيف مع متطلبات عملهم، وهذا ذليل على حرص المؤسسات الثانوية على توفير بيئة صحية آمنة، مع وجود نظام واضح وعادل فاستقبال اهتمامات الأساتذة والعمل على معالجة مشاكلهم ، إلى جانب إتاحة الفرصة أمامهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات التي تزيد الثقة في قدراتهم ومهارتهم وتؤهلهم أيضا لأداء عملهم بفعالية.

كما لمسنا أيضا زيادة اهتمامهم بالعلاقات الاجتماعية داخل الثانويات من خلال تفعيل الأنشطة التي تنمي لدى الأساتذة العاملين فيها روح الجماعة، والعمل التعاوني فيما بينهم، وتشجيعهم على تبادل الخبرات مع بعضهم البعض، مما جعل جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي لا يختلف باختلاف الخبرة المهنية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة **(السيد، 2018)** حيث أظهرت النتائج في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول آليات تحسين جودة الحياة الوظيفية في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة وفا لمتغير سنوات الخبرة.

في حين جاءت دراسة **(بوكدرون وخالفي، 2022)** معاكسة لهذه الدراسة والتي أظهرت نتائجها في وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية يعزى لبعد المقارنة بالقرارات وسنوات الخبرة عند أفراد العينة في مستوى استعمال محددات جودة الحياة الوظيفية بالنسبة لمتغير الخبرة، وقد أرجع ذلك إلى سلوك المعايشة كون أصحاب سنوات الخبرة الأقل نادرا ما يهتمون بالمشاركة بالقرارات كونهم حديثي التوظيف وجل اهتمامهم بالتدريس والبحث العلمي.

وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

**استنتاج عام:** بحكم الأهمية العلمية لموضوع الدراسة، وانطلاقا من النتائج المتحصل إليها وحسب المتغيرات التي قمنا بدراستها وهذا من خلال اختيار عينة من أساتذة التعليم الثانوي في مختلف الثانويات بمقاطعة خميس مليانة ، ولاختبار فرضيات الدراسة ثم الإعتماد على مقياس إلهام عبد الرحمان الحسين للتعليم الهجين، ومقياس إيمان محمود عبيد للتوافق المهني، ومقياس حسني فؤاد الدحدوح لجودة الحياة الوظيفية ، فقد تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي بالاعتماد على جمع البيانات المتحصل عليها من تطبيق مقاييس الدراسة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين الأساتذة من حيث سنوات الخبرة، وكذلك تحليل التباين الأحادي ومعامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، وهذا بالاستعانة بالحزمة الإحصائية SPSS.

حيث توصلت الدراسة الحالية إلى:

1) توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين كل من التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة.

ويرجع ذلك إلى:

1. ارتفاع مستوى التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة ويرجع ذلك إلى تطبيق أساتذة التعليم الثانوي للتعليم الهجين من خلال البرامج التعليمية والمقررات الدراسية لبعض المواد في التعليم الثانوي.
2. ارتفاع مستوى التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة ويرجع ذلك إلى حرص المؤسسات الثانوية بالاهتمام بشؤون الأساتذة العاملين فيها وبظروفهم المهنية والصحية والاجتماعية وتحقيق الرضا والإرضاء والأمن الوظيفي لهم.
3. ارتفاع مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة الثانوي بمقاطعة خميس مليانة ويرجع ذلك إلى جودة البيئة المادية والفيزيقية للثانويات وتوافرها على جميع عوامل وأدوات تكنولوجية وحوافز معنوية تشجيعية والمشاركة الاجتماعية والاهتمام بالرواتب والجور وغيرها.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الهجين لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية بمقاطعة خميس مليانة، ويرجع ذلك إلى اهتمام الأساتذة بتطبيق التعليم الهجين لما له من مقومات لنجاح العملية التعليمية على غرار سنوات الخبرة المهنية لهم.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

نظرا إلى إشباع حاجات أستاذ التعليم الثانوي النفسية والاجتماعية والمهنية وتحقق له الرضا والأمن لممارسة مهنته والولاء لها بمختلف سنوات خبرتهم المهنية دون تحيز.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة خميس مليانة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

وذلك نظرا إلى توافر بيئة مهنية جيدة من خلال تلبية حاجات الأستاذ والاهتمام بشؤونه الاجتماعية والصحية وتحقيق متطلباتهم باختلاف سنوات خبرتهم المهنية.

## اقتراحات الدراسة:

- إجـراء دراسـات أكثـر حـول التعلـيم الهجـين وعلاقتـه بـالتوافق المهني وجـودة الحيـاة الوظيفيـة في المتوسطات والابتدائيات.
- إجراء دراسات أكثر حول التوافق المهني نظرا لعدم وجود دراسات حديثة في هذا الموضوع.
- حث الأساتذة على تطبيق استراتيجية التعليم الهجين لكسب الوقت.
- حـث إدارات المـدارس علـى الاهتمـام بـالمعلمين والمعلمـات وعقـد دورات تدريبيـة تـؤهلهم وتسـهل عليهم استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها والتوظيف الصحيح داخل الصف.
- تصميم مقاييس خاصة لقياس مدى تطبيق التعليم الهجين في الثانويات.
- نشـر الـوعي بمفهـوم التعلـيم الهجـين وأهميتـه وكيفيـة الاسـتفادة منـه علـى مسـتوى الـدارس الجزائرية.
- ضـرورة التغلـب علـى المعوقـات التـي تواجـه اسـتخدام التعلـيم المـدمج في التعلـيم الثـانوي نظـرا لميزاته المتعددة.
- وضع مقررات دراسية تتفق وطبيعة التعليم المدمج باستخدام الوسائط المتعددة.
- توفير بنية تحتية من التقنيات التكنولوجية.
- العمـل على إعـادة دراسـة وهيكلـة نظـام الحـوافز ليصـبح أكثـر فعاليـة بمـا يسـمح للأسـاتذة بالحصـول على المردود المناسب لما يبذلونه من جهد وفكر يسهم في توفير حياة وظيفية كريمة.

## التوصيات:

في ظل نتائج البحث تقترح الباحثتان التوصيات التالية:

- الارتقـاء بالمسـتوى العلمـي والمهني لأسـاتذة التعلـيم الثـانوي مـن خـلال إلحـاقهم بـدورات تدريبيـة متخصصـة وفقـا لاحتياجـاتهم والعمـل علـى تـوفير المـنح التعليميـة والبعثـات للخـارج لتحسـين مستوى أدائهم.
- زيـادة الاهتمـام بالعلاقـات الاجتماعيـة داخـل الثانويـات مـن خـلال تفعيـل النشـطة الاجتماعيـة التي تسـعى روح الجماعـة والعمـل التعـاوني بـين الأسـاتذة مـع بعضـهم الـبعض وبـين إدارة المؤسسـات الثانوية.
- أن تكـون هنـاك اسـتراتيجية واضـحة وطويلـة المـدى مـن مسـؤولي التعلـيم في الدولـة الجزائريـة في توفير الإمكانيات المادية والمعنوية لأستاذ التعليم الثانوي في تطبيق التعليم الهجين المرن.
- التدريب التكنولوجي المؤهل للأساتذة قبل وبعد التخرج، ثم تدريب التلاميذ عليها.
- صياغة مهام وتكليفات ذات فعالية لتتوافق مع متطلبات مهنة أستاذ التعليم الثانوي.
- تقـديم الحـوافز الماديـة والمعنويـة لأسـاتذة التعلـيم الثـانوي لاسـتمرارية تحسـين تـوافقهم المهني داخـل المؤسسة التعليمية.

- عقد ورشات عمل لأساتذة التعليم الثانوي قبل بناء المقررات الدراسية لهم والرد على استفساراتهم وعمل على حل مشكلاتهم أثناء العام الدراسي.
- تهيئة البيئة الداعمة للتعليم الهجين مع نشر ثقافة التعاون والعمل الجماعي بين جمع الأساتذة للاستفادة من بعضهم البعض.
- إتاحة الفرصة أمام أساتذة التعليم الثانوي في اتخاذ القرار مما يزيد الثقة في قدراتهم ومهاراتهم التي تؤهلهم لأداء مهنتهم بفعالية.

# المصادروالمراجع

**المراجع بالعربية**

**1/ الكتب:**


**1.** السلمي على (2002): ***تطور الفكر التنظيمي***. دار غريب للطباعة والنشر.القاهرة. مصر. ط4.

**2.** أبو موسى مفيد أحمد، الصوص سمير عبد السلام (2014): ***التعلم المدمج المتمازج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني***، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

**3.** بدوي عبد الرحمان (1977): ***مناهج البحث العلمي***.ط3. وكالة المطبوعات. الكويت.

4. السالم مؤيد سعيد(2009) ***إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل***، دار الإثراء للنشر والتوزيع، د/ط، الأردن

**5.** عبد العاطي محمد المانع محمد (2016): ***تكنولوجيا التعليم المدمج***. (د/ط). قسم تكنولوجيا التعليم. كلية التربية. جامعة الإسكندرية. المكتبة التربوية. مصر.

6. عوض عباس محمود (1987): ***مدخل لعلم النفس التنظيم***. (د/ط). منشأة المعارف. الاسكندرية، مصر.

7. كشرود عمار الطيب (1995): ***علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث نماذج ونظريات***. ط1. مج2. جامعة قاريونس. بنغازي، ليبيا.

**8.** محسن العامري صالح مهدي، منصور الغابي طاهر حسن (2006): ***إدارة وأعمال***. ط1. دار وائل عمان، الأردن.

9. محمد السعيد الزبيدي إبراهيم عبد الهادي (1991): ***علم النفس الصناعي***. ط1. هيئة المعاهد الفنية. دار الحكمة للطباعة والنشر. بغداد، العراق.

**10.** المعجم الوسيط (2001): ***معجم اللغة العربية القاهرة***. الطبعة الخامسة. مكتبة الشروق الدولية. مصر.

11. المغربي عبد الحميد عبد الفتاح (2009): ***الاتجاهات الحديثة في دراسات وممارسات إدارة المواد البشرية***. ط1. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. مصر.

**2/ المذكرات:**


1. أبـو المجـد أحمـد حلمي (2021): ***التعلـيم الهجـين إجـراءات وآليـات تنفيـذه والمسـتحدثات التكنولوجيـا بجامعـة جنـوب الـوادي ورشـة عمـل***. مركـز التعلـيم الالكتروني. جامعـة الـوادي الجزائر.
2. الخـولي الزهيري انتصـار أمين حسـن (2021): ***الاتجـاه نحـو التعلـيم الهجـين وعلاقتـه بكـل مـن الدافعيـة للإنجـازوقلـق الامتحـان لـدى طلبـة الجامعـة فـي ضـوء بعـض المتغيـرات الديموغرافية***. كلية الدراسات الإنسانية. جامعة الأزهر. القاهرة، مصر.
3. محمـد يوسـف الرواحيـة بدريـة (2016): ***التوافـق المهني وعلاقتـه بالفاعليـة الذاتيـة المدركـة لـدى عينـة مـن المـوظفين في المديريـة العامـة للتربيـة والتعلـيم بمحافظـة الداخليـة***. (رسـالة ماجسـتير) في الإرشـاد والتوجيـه. كليـة العلـوم والآداب. قسـم التربيـة والدراسـات الإنسـانية. جامعة تروى. مصر.
4. بوتـوة علي(2016): ***العلاقـات الإنسـانية وأثرهـا علـى الرضـا الـوظيفي***. (أطروحـة دكتـوراه) علم الاجتماع تنظيم وعمل، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
5. بوعشـرين عيسـى (2018): ***جـودة الحيـاة الوظيفيـة وعلاقتهـا بـالتمكين التنظيمـي لـدى الأسـتاذ الجـامعي***. دراسـة ميدانيـة بكليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة قسـم علـم الاجتمـاع بجامعة المسيلة، رسالة ماستر. الجزائر.
6. تلالي نبيلـة(**2017**). ***الاحتـراق النفسـي وعلاقتـه بـالتوافق المهني لـدى الزوجـة العاملـة دراسـة ميدانيـة علـى عينـة مـن القـابلات بـبعض مصـالح التوليـد لكـل مـن ولايتـي باتنـة وبسـكرة***. أطروحـة دكتـوراه في علـم الـنفس العمـل والتنظـيم، كليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة. الجزائر.
7. بـن ضـياف حنـان (**2018**): ***الـدعم التنظيمـي وعلاقتـه بجـودة الحيـاة الوظيفيـة داخـل المؤسسة***، (أطروحة دكتوراه). علم الاجتماع. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.
8. خليـل إسـماعيل ماضـي إبـراهيم (2014): ***جـودة الحيـاة الوظيفيـة وأثرهـا علـى مسـتوى الأداء الـوظيفي للعـاملين***، دراسـة تطبيقيـة علـى الجامعـات الفلسـطينية، رسـالة في إدارة الأعمـال، كلية التجارة، الإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر.
9. فحجـان سـامي خليـل (2010): ***التوافـق المهني والمسـؤولية الاجتماعيـة وعلاقتهمـا بمرونـة الأنـا لـدى معلمـي التربيـة الخاصـة***. (رسـالة ماجسـتير). قسـم علـم الـنفس بكليـة التربيـة. الجامعـة الإسلامية. غزة، فلسطين.

**10.** البياري سمير سعيد (2021): ***جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لموظفي وزارتي العمل والتنمية الاجتماعية كقطاع غزة***. (أطروحة ماجستير). نوفمبر 2021.كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

11. آل سيف القحطاني عبد الله محمد (2020): ***جودة الحياة الوظيفية ودورها في تحقيق الأمان الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الملك فهد الأمنية***. (أطروحة ماجستير) في العلوم الإدارية. قسم الإدارة العامة. كلية العلوم الإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

12. علالي دلال (2016). ***الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى مدراء الطور الابتدائي***، (رسالة ماجستير)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.

**13.** حمامة عمار بن محمد العيد (2019): ***علاقة جودة الحياة الوظيفية والاستغراق الوظيفي عينة من أساتذة جامعة الوادي***. (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة، الجزائر.

14. عمر حسين البشيتي فاطمة (2017): ***الإيجابية وعلاقتها بتحقيق الذات والتوافق المهني لدى المرأة العاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في محافظات غزة***. (أطروحة ماجستير). علم النفس. كلية علوم التربية. غزة فلسطين.

15. دشلي كمال (2014): ***دور المشكلات النفسية والاجتماعية في التوافق المهني دراسة ميدانية في جامعة حلب***. (رسالة دكتوراه). قسم إدارة أعمال. كلية الاقتصاد. جامعة حلب، سوريا.

16. مطاطلة موسى (2017). ***الصحة النفسية والتوافق المهني نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني لدى العاملين في القطاع الخاص***، (رسالة دكتوراه) في علم النفس جامعة طنطا. مصر.

17. مبارك نجاح الشيخ هادية (2014): ***ضغوط النفس وعلاقتها بالتوافق المهني لدى العاملين بكلية التربية***. (أطروحة ماجستير). كلية التربية. قسم علم النفس. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ،.

18. محمد السيد هبة، شحاتة إبراهيم غادة، عبد الله زاهد منال (2016): ***فاعلية استخدام التعليم المدمج الالكتروني" Blended Learning" واستراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلم وفق نموذج مارك على مخرجات التعلم والدافعية***. كلية التربية. لدعم جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز. مصر.

19. محمود أبو طير هناء (2020): ***التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين في المدارس***، مديرية التربية، (رسالة ماجستير). كلية الدراسات العليا جامعة الخليل. فلسطين، القدس.

**20.** هويسات جهيدة (2016*): جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، أطروحة ماستر في علم الاجتماع تنظيم وعمل*، جامعة بوضياف، المسيلة.

**21.** محمد العبد الحسني وسام (2016): ***أثر جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة***. (رسالة ماجستير) في إدارة الأعمال. جامعة الأزهر. غزة.

**3/ المجلات:**

1. أبو عطية سفيان، بلالي نبيلة (2018): التوافق المهني بين تأصيل المفهوم وآليات تفعيل، مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية، العدد الأول. جامعة جيجل.
2. أحمد غنيم أبو الخير (2018): مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب التعليمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3، ال عدد2.
3. إلهام عبد الرحمان الحسين (2022). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في تحسين نواتج التعلم. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، العدد 81. قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم. كلية الشرق العربي للدراسات العليا. المملكة العربية السعودية.
4. خالفي خالد، يوسف بوكدرون(2021): دور جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة خميس مليانة في الجزائر. مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، المجلد 07، ال عدد03 الجزائر.
5. السيد أحمد الطاهر رشيدة، رحومة نجاح، حسن أحمد (2022): تحسين دور التعليم الهجين في تنمية البراعة التنظيمية لهيئة أعضاء التدريس بالجامعة المصرية. مجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 21. يونيو 2022. جامعة عين الشمس. مصر.
6. سفيان بوعطيط (2017): القيم الاقتصادية والسياسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى هيئة التدريس الجامعي. دراسات نفسية وتربوية. مجلد 2017. ال عدد18. يونيو /حزيران2017. جامعة قاصدي مرباح. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. الجزائر.

7. سماح السيد محمد السيد (2021): كفايات التعليم الهجين المتطلب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية من وجهة نظر بعض خبراء التربية. مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، ج1، يناير. كلية التربية. جامعة المنوفية.

**8.** السيد محمد السيد سماح (2021): كفايات التعليم الهجين المتطلب توافرها لدى هيئة أعضاء التدريس بالجامعات المصرية من وجهة نظر بعض خبراء التربية. كلية التربية. جامعة المنوفية. العدد 1، ج1، مصر.

9. صغير صليحة (2022): التعليم الهجين المطبق بالجامعات الجزائرية خلال جائحة كورونا والصعوبات التي تواجه الطلبة من تطبيق هذا النمط من التعليم دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 07، العدد 02، كلية علم النفس وعلوم التربية. جامعة قسنطينة 2. الجزائر.

10. رزوقي الجبوري عبد الحسين (2009). التوافق المهني ومتطلبات تحقيه للأستاذ الجامعي. مجلة موسوعة التعليم والتدريب. العراق.

**11.** بوحفص مبارني عبد الكريم (2015). فلسفة إدارة جودة الحياة الوظيفية في المجال المهني. مجلة جامعة الجزائر للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ال عدد20. الجزائر.

**12.** جلال مصطفى نصر عزة (2020): تحسين جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر. مجلة الإدارة التربوية، المجلد 26، العدد 26. مصر.

13. العسيري حسن محمد (2013): برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعليم المدمج لمعلمي المرحلة الابتدائية وأثره على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد 144الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية. جامعة عين الشمس. أكتوبر.

**14.** بوبيدي لامية (2019) علاقة جودة بيئة العمل بالتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة الوادي، وجلة العلوم النفسية والتربوية، ال عدد3، الجزائر.

**15.** لجلط إبراهيم، كلاخي لطيفة، بوادو فاطمة (2018). جودة الحياة الوظيفية في ظل بعض المتغيرات الديموغرافية لدى أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية بجامعة ابن خلدون. مجلة التنمية الاقتصادية، مجلد 2018، ع 4، تيارت.

16. السيد السيد سليمان محمد (2016): أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الالكتروني. مجلة الدراسات في التعليم الجامعي، العدد 33، أغسطس 2016. جامعة عين الشمس. كلية التربية. مصر

17. محمد الرنتيسي محمود (2016): أثر استخدام التعليم المدمج والوسائط الفائقة على التحصيل المعرفي واكتساب مهارات التصوير الرقمي لدى طلبة الصحافة بجامعة الأمة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 23، ال عدد1. غزة فلسطين.

**18.** سعد فهد المشوط مريم (2022): جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المدارس الثانوية بدولة الكويت من الواقع والمأمول. مجلة كلية التربية والعلوم التربوية، المقال 12، العدد 3، المجلد 46 ،3 يوليو 2022. جامعة عين لونيس.

19. مصطفى أحمد عبد الله أحمد، عادل حلمي أمين اللمبي 2022، تصور مقترح تطبيق التعليم الهجين بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ظل جائحة كورونا المستجد Covid 19، مجلة جامعة الغيوم للعلوم التربوية النفسية، المجلد 14، الإصدار 7 نوفمبر 2022. كلية التربية.

20. حسن أحمد عبد المالك هدى (2021)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو التعليم الهجين واستخدام المنصة التعليمية Black Boord بكلية التربية جامعة القاهرة في ظل جائحة كورونا 21. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ال عدد45، ج3. القاهرة مصر.

**المؤتمرات:**

**1.** سالم السائح ونجية ناجي الوسيع صبيحة (2022)، مستوى جودة الحياة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طرابلس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المؤتمر العلمي الرابع والثاني لقسم التربية وعلم النفس، ج1. ليبيا.

**ثانيا: المراجع الأجنبية:**

2. Ayse Canan çetinkanat. Meltem Akin Kosterelioglu 2016. Relationship between Quality of Work life and work AlienationM Reserch on Teachers. Europen University of Lefke. Turkey.
3. Danah henriksen. Edwin creely. Michael Henderson 2020. Folk pedagoies for Educator Transition approaches to sunchronous Online learnins in the wake of Covid 19 Technology and teacher Education. Vol 28. N2.Australia.
4. Iryna Liashenko. Lyudmyla Hnapovska 2019. Blended Education Patterns of Implementatoin at sumy state University. Ravista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. Vol 11. Iss 3.Ukraine.
5. Jannah Puji Astuti & Euis soliha 2021. The effect of Quality of work life and organizational commitment of international journal of social

and managementstudies igosmas vol 2 n 6 universitas stikubank semarange. Indonesia. Pp. 89.99.

6. Mutiara Rita Perangin - Angin & Rihatin lumbanraja & yeni Absah 2020. The effect of Quality of work lifeand work Enggement to Employee Perfimance with Job satisfaction as an Intervening variable in PT Mopoly Raya dedan. International Journal of research and revieus. Department of Management. Vol: ) 7).N: 2 Faculty of Economics and Business at universitas sumatera utara. Indonesia. PP : 72.78

# الملاحق

## Test T

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 15-MAR-2023 20:17:47 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données2 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 150 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse. |
| Syntaxe | | T-TEST<br>/TESTVAL=46<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=اتجاهات<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,00 |

**Statistiques sur échantillon uniques**

| | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|
| اتجاهات | 150 | 47,67 | 4,281 | ,350 |

**Test sur échantillon unique**

| | Valeur de test = 46 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Inférieur | Supérieur |
| اتجاهات | 4,787 | 149 | ,000 | 1,673 | ,98 | 2,36 |

## Test T

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 15-MAR-2023 20:18:51 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données2 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 150 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse. |
| Syntaxe | | T-TEST<br>/TESTVAL=100<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=توافقكلي<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,00 |

**Statistiques sur échantillon uniques**

| | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|
| توافقكلي | 150 | 112,56 | 9,093 | ,742 |

**Test sur échantillon unique**

| | Valeur de test = 100 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | t | Ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Inférieur | Supérieur |
| توافقكلي | 16,918 | 149 | ,000 | 12,560 | 11,09 | 14,03 |

## Test T

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 15-MAR-2023 20:20:35 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données2 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 150 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse. |
| Syntaxe | | T-TEST<br>/TESTVAL=138<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=جودة<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,00 |

**Statistiques sur échantillon uniques**

| | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|
| جودة | 150 | 153,05 | 24,445 | 1,996 |

**Test sur échantillon unique**

| | Valeur de test = 138 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | t | Ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Inférieur | Supérieur |
| جودة | 7,539 | 149 | ,000 | 15,047 | 11,10 | 18,99 |

**Corrélations**

| | | التعليم الهجين | التوافق المهني |
|---|---|---|---|
| التعليم الهجين | Corrélation de Pearson | 1 | ,040 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,623 |
| | N | 150 | 150 |
| التوافق المهني | Corrélation de Pearson | ,040 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,623 | |
| | N | 150 | 150 |

**Corrélations**

| | | التعليم الهجين | جودة الحياة الوظيفية |
|---|---|---|---|
| اتجاهات | Corrélation de Pearson | 1 | ,200* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,014 |
| | N | 150 | 150 |
| جودة الحياة الوظيفية | Corrélation de Pearson | ,200* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,014 | |
| | N | 150 | 150 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | توافقكلي | جودة |
|---|---|---|---|
| توافقكلي | Corrélation de Pearson | 1 | ,221** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,007 |
| | N | 150 | 150 |
| جودة | Corrélation de Pearson | ,221** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,007 | |
| | N | 150 | 150 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

## Test T

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 15-MAR-2023 19:41:25 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données2 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 150 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse. |
| Syntaxe | | T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=جودة توافقكلي اتجاهات<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,06 |

**Statistiques de groupe**

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| اتجاهات | 1 | 58 | 47,97 | 4,056 | ,533 |
| | 2 | 92 | 47,49 | 4,429 | ,462 |
| توافقكلي | 1 | 58 | 112,48 | 8,882 | 1,166 |
| | 2 | 92 | 112,61 | 9,271 | ,967 |
| جودة | 1 | 58 | 154,14 | 27,103 | 3,559 |
| | 2 | 92 | 152,36 | 22,739 | 2,371 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| التعليم الهجين | Hypothèse de variances égales | 1,768 | ,186 | ,662 | 148 | ,509 | ,476 | ,719 | -,945 | 1,898 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,676 | 129,170 | ,500 | ,476 | ,705 | -,918 | 1,871 |
| توافقكلي | Hypothèse de variances égales | ,114 | ,736 | -,082 | 148 | ,934 | -,126 | 1,530 | -3,149 | 2,897 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,083 | 125,201 | ,934 | -,126 | 1,515 | -3,124 | 2,872 |
| جودة | Hypothèse de variances égales | 1,616 | ,206 | ,433 | 148 | ,666 | 1,779 | 4,110 | -6,342 | 9,901 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,416 | 105,767 | ,678 | 1,779 | 4,276 | -6,699 | 10,257 |

## Unidirectionnel

### Remarques

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 15-MAR-2023 19:48:32 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données2 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 150 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse. |
| Syntaxe | | ONEWAY جودة توافقكلي اتجاهات BY الخبرة<br>/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY<br>/MISSING ANALYSIS. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,03 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,07 |

### Descriptives

| | | N | Moyenne | Ecart type | Erreur standard | Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne | | Minimum |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure | |
| اتجاهات | 1 | 35 | 47,49 | 3,697 | ,625 | 46,22 | 48,76 | 4 |
| | 2 | 42 | 47,88 | 5,325 | ,822 | 46,22 | 49,54 | 3 |
| | 3 | 73 | 47,64 | 3,910 | ,458 | 46,73 | 48,56 | 4 |
| | Total | 150 | 47,67 | 4,281 | ,350 | 46,98 | 48,36 | 3 |
| توافقكلي | 1 | 35 | 111,66 | 10,930 | 1,848 | 110,90 | 118,41 | 9 |
| | 2 | 42 | 110,43 | 8,707 | 1,344 | 107,72 | 113,14 | 9 |
| | 3 | 73 | 111,78 | 8,165 | ,956 | 110,88 | 114,69 | 9 |
| | Total | 150 | 112,56 | 9,093 | ,742 | 111,09 | 114,03 | 9 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جودة | 1 | 35 | 142,46 | 21,328 | 3,605 | 155,13 | 169,78 | 11 |
| | 2 | 42 | 141,76 | 21,468 | 3,313 | 146,07 | 159,45 | 10 |
| | 3 | 73 | 142,70 | 26,403 | 3,090 | 142,54 | 154,86 | 9 |
| | Total | 150 | 153,05 | 24,445 | 1,996 | 149,10 | 156,99 | 9 |

**Test d'homogénéité des variances**

| | | Statistique de Levene | ddl1 | ddl2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| اتجاهات | Basé sur la moyenne | 2,034 | 2 | 147 | ,135 |
| | Basé sur la médiane | 2,323 | 2 | 147 | ,102 |
| | Basé sur la médiane avec ddl ajusté | 2,323 | 2 | 126,769 | ,102 |
| | Basé sur la moyenne tronquée | 1,984 | 2 | 147 | ,141 |
| توافقكلي | Basé sur la moyenne | 3,240 | 2 | 147 | ,142 |
| | Basé sur la médiane | 2,854 | 2 | 147 | ,061 |
| | Basé sur la médiane avec ddl ajusté | 2,854 | 2 | 134,997 | ,061 |
| | Basé sur la moyenne tronquée | 3,211 | 2 | 147 | ,143 |
| جودة | Basé sur la moyenne | 2,369 | 2 | 147 | ,097 |
| | Basé sur la médiane | 2,341 | 2 | 147 | ,100 |
| | Basé sur la médiane avec ddl ajusté | 2,341 | 2 | 145,397 | ,100 |
| | Basé sur la moyenne tronquée | 2,330 | 2 | 147 | ,101 |

**ANOVA**

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اتجاهات | Intergroupes | 3,106 | 2 | 1,553 | ,084 | ,920 |
| | Intragroupes | 2727,887 | 147 | 18,557 | | |
| | Total | 2730,993 | 149 | | | |
| توافقكلي | Intergroupes | 348,295 | 2 | 174,148 | 2,139 | ,121 |
| | Intragroupes | 11970,665 | 147 | 81,433 | | |
| | Total | 12318,960 | 149 | | | |
| جودة | Intergroupes | 4482,999 | 2 | 2241,499 | 3,897 | ,122 |
| | Intragroupes | 84553,675 | 147 | 575,195 | | |
| | Total | 89036,673 | 149 | | | |

**Corrélations**

| | | اتجاهات1 | اتجاهات2 | اتجاهات |
|---|---|---|---|---|
| اتجاهات1 | Corrélation de Pearson | 1 | ,173* | ,794** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,034 | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 |
| اتجاهات2 | Corrélation de Pearson | ,173* | 1 | ,737** |
| | Sig. (bilatérale) | ,034 | | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 |
| اتجاهات | Corrélation de Pearson | ,794** | ,737** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | |
| | N | 30 | 30 | 30 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | توافق1 | توافق2 | توافق3 | توافق4 | توافقكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| توافق1 | Corrélation de Pearson | 1 | ,389** | ,320** | ,353** | ,775** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| توافق2 | Corrélation de Pearson | ,389** | 1 | ,239** | ,290** | ,710** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,003 | ,000 | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| توافق3 | Corrélation de Pearson | ,320** | ,239** | 1 | ,337** | ,653** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,003 | | ,000 | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| توافق4 | Corrélation de Pearson | ,353** | ,290** | ,337** | 1 | ,654** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| توافقكلي | Corrélation de Pearson | ,775** | ,710** | ,653** | ,654** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | جودة1 | جودة2 | جودة3 | جودة4 | جودة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| جودة1 | Corrélation de Pearson | 1 | ,423** | ,397** | ,367** | ,690** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| جودة2 | Corrélation de Pearson | ,423** | 1 | ,488** | ,438** | ,800** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| جودة3 | Corrélation de Pearson | ,397** | ,488** | 1 | ,484** | ,765** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| جودة4 | Corrélation de Pearson | ,367** | ,438** | ,484** | 1 | ,772** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| جودة | Corrélation de Pearson | ,690** | ,800** | ,765** | ,772** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

# Test T

## Remarques

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 15-MAR-2023 20:01:26 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Jeu de données actif | Jeu_de_données2 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondération | <sans> |
| | Fichier scindé | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 30 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse. |
| Syntaxe | | T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=جودةحياة توافق هجين<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,00 |

## Statistiques de groupe

| | VAR00001 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| هجين | 1,00 | 8 | 38,5000 | 2,44949 | ,86603 |
| | 2,00 | 8 | 56,2500 | 1,83225 | ,64780 |
| توافق | 1,00 | 8 | 95,0000 | 2,67261 | ,94491 |
| | 2,00 | 8 | 132,3750 | 4,34042 | 1,53457 |
| جودةحياة | 1,00 | 8 | 108,0000 | 7,52140 | 2,65922 |
| | 2,00 | 8 | 207,6250 | 10,37769 | 3,66907 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| هجين | Hypothèse de variances égales | 2,211 | ,159 | -16,412 | 14 | ,000 | -17,75000 | 1,0830 | -20,06959 | -15,43041 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -16,412 | 12,966 | ,000 | -17,75000 | 1,0830 | -20,08707 | -15,41293 |
| توافق | Hypothèse de variances égales | 1,242 | ,284 | -20,739 | 14 | ,000 | -37,37500 | 1,80216 | -41,24024 | -33,50976 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -20,739 | 11,641 | ,000 | -37,37500 | 1,80216 | -41,3304 | -33,43496 |
| جودةحياة | Hypothèse de variances égales | 2,909 | ,110 | -21,986 | 14 | ,000 | -99,62500 | 4,53139 | -109,34386 | -89,90614 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -21,986 | 12,764 | ,000 | -99,62500 | 4,53139 | -109,43293 | -89,81707 |

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,799 | 23 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,710 |
| | | Nombre d'éléments | 12[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,758 |
| | | Nombre d'éléments | 11[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 23 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,745 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,753 |
| | Longueur inégale | | ,754 |
| Coefficient de Guttman | | | ,752 |

a. Les éléments sont : i1, i2, i3, i4, i5, i6, i7, i8, i9, i10, i11, i12.

b. Les éléments sont : i13, i14, iii1, iii2, iii3, iii4, iii5, iii6, iii7, iii8, iii9.

**Statistiques récapitulatives d'éléments**

| | | Moyenne | Minimum | Maximum | Plage | Maximum / Minimum | Variance | Nombre d'éléments |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Variance des éléments | Partie 1 | ,592 | ,508 | ,715 | ,208 | 1,410 | ,004 | 12[a] |
| | Partie 2 | ,541 | ,446 | ,625 | ,179 | 1,400 | ,003 | 11[b] |
| | Deux parties | ,568 | ,446 | ,715 | ,269 | 1,604 | ,004 | 23 |

a. Les éléments sont : i1, i2, i3, i4, i5, i6, i7, i8, i9, i10, i11, i12.

b. Les éléments sont : i13, i14, iii1, iii2, iii3, iii4, iii5, iii6, iii7, iii8, iii9.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,696 | 50 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,556 |
| | | Nombre d'éléments | 25[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,541 |
| | | Nombre d'éléments | 25[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 50 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,492 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,660 |
| | Longueur inégale | | ,660 |
| Coefficient de Guttman | | | ,660 |

a. Les éléments sont : ta1, ta2, ta3, ta4, ta5, ta6, ta7, ta8, ta9, ta10, ta11, ta12, ta13, ta14, ta15, taw1, taw2, taw3, taw4, taw5, taw6, taw7, taw8, taw9, taw10.

b. Les éléments sont : taw11, taw12, taw13, taw14, taw15, tawf1, tawf2, tawf3, tawf4, tawf5, tawf6, tawf7, tawf8, tawf9, tawf10, tawf11, tawfk1, tawfk2, tawfk3, tawfk4, tawfk5, tawfk6, tawfk7, tawfk8, tawfk9.

**Statistiques récapitulatives d'éléments**

| | | Moyenne | Minimum | Maximum | Plage | Maximum / Minimum | Variance | Nombre d'éléments |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Variance des éléments | Partie 1 | ,520 | ,281 | ,711 | ,430 | 2,530 | ,008 | 25[a] |
| | Partie 2 | ,530 | ,380 | ,678 | ,298 | 1,785 | ,005 | 25[b] |
| | Deux parties | ,525 | ,281 | ,711 | ,430 | 2,530 | ,007 | 50 |

a. Les éléments sont : ta1, ta2, ta3, ta4, ta5, ta6, ta7, ta8, ta9, ta10, ta11, ta12, ta13, ta14, ta15, taw1, taw2, taw3, taw4, taw5, taw6, taw7, taw8, taw9, taw10.

b. Les éléments sont : taw11, taw12, taw13, taw14, taw15, tawf1, tawf2, tawf3, tawf4, tawf5, tawf6, tawf7, tawf8, tawf9, tawf10, tawf11, tawfk1, tawfk2, tawfk3, tawfk4, tawfk5, tawfk6, tawfk7, tawfk8, tawfk9.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,904 | 46 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,875 |
| | | Nombre d'éléments | 23[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,829 |
| | | Nombre d'éléments | 23[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 46 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,597 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,748 |
| | Longueur inégale | | ,748 |
| Coefficient de Guttman | | | ,748 |

a. Les éléments sont : ja1, ja2, ja3, ja4, ja5, ja6, ja7, ja8, ja9, ja10, ja11, jaw1, jaw2, jaw3, jaw4, jaw5, jaw6, jaw7, jaw8, jaw9, jaw10, jaw11, jawd1.

b. Les éléments sont : jawd2, jawd3, jawd4, jawd5, jawd6, jawd7, jawd8, jawd9, jawd10, jawd11, jawd12, jawdat1, jawdat2, jawdat3, jawdat4, jawdat5, jawdat6, jawdat7, jawdat8, jawdat9, jawdat10, jawdat11, jawdat12.

**Statistiques récapitulatives d'éléments**

| | | Moyenne | Minimum | Maximum | Plage | Maximum / Minimum | Variance | Nombre d'éléments |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Variance des éléments | Partie 1 | 1,377 | ,626 | 1,698 | 1,072 | 2,711 | ,099 | 23[a] |
| | Partie 2 | 1,619 | 1,096 | 1,982 | ,886 | 1,808 | ,061 | 23[b] |
| | Deux parties | 1,498 | ,626 | 1,982 | 1,356 | 3,164 | ,093 | 46 |

a. Les éléments sont : ja1, ja2, ja3, ja4, ja5, ja6, ja7, ja8, ja9, ja10, ja11, jaw1, jaw2, jaw3, jaw4, jaw5, jaw6, jaw7, jaw8, jaw9, jaw10, jaw11, jawd1.

b. Les éléments sont : jawd2, jawd3, jawd4, jawd5, jawd6, jawd7, jawd8, jawd9, jawd10, jawd11, jawd12, jawdat1, jawdat2, jawdat3, jawdat4, jawdat5, jawdat6, jawdat7, jawdat8, jawdat9, jawdat10, jawdat11, jawdat12.

## استبيان

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

**التعليمة**

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

فيما يلي مجموعة من العبارات الخاصة بمقاييس **التعليم الهجين والتوافق المهني وجودة الحياة الوظيفية** وهذا كمتطلب للحصول على درجة الماستر في الإرشاد والتوجيه والمطلوب منك:

- ❖ قراءة كل عبارة بدقة ووضع علامة × أمام الاختيار الذي يناسبك والعبارة التي تنطبق عليك.
- ❖ لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، كل عبارة تعتبر صحيحة مادامت تعبر عن رأيك وتأكد بأن جميع إجاباتك سوف تحاط بالسرية والاهتمام الشديدين ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

**شكرا جزيلا لتعاونكم**

**البيانات الشخصية:**

**الجنس:**

ذكر ☐

أنثى ☐

**الخبرة المهنية:**

أقل من 05 سنوات ☐

☐

أكثر من 05 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات

**1/ مقياس التعليم الهجين:**

- **تعريف التعليم الهجين:** هو نظام تعليمي مستحدث، يقوم على أساس الربط بين عملية التعليم التي تتم وجها لوجه، وما بين عملية التعليم عن بعد .

| رقم | العبارة | موافق | إلى حد ما | غير موافق |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أميل إلى توظيف أدوات التعليم الهجين في بعض الدروس | | | |
| 02 | أرى أن التعليم الهجين استراتيجية فعالة في التعليم بصفة عامة | | | |
| 03 | لا أجد إيجابية في التعامل مع استراتيجية التعليم الهجين وتوظيفها في العملية التعليمية | | | |
| 04 | لا أرى أن تطبيق التعليم الهجين أعطى نتائج ذات أهمية في العملية التعليمية | | | |
| 05 | لا أجد صعوبة تقنية أو فنية تمنعني من توظيف أدوات استراتيجية التعليم الهجين العملية التعليمية | | | |
| 06 | استخدام استراتيجية التعليم الهجين وفر لدي استغلالا أفضل لوقت الحصة | | | |
| 07 | لا أجد تفاعل من التلاميذ أثناء مناقشة الدرس عندما طبقت استراتيجية التعليم الهج | | | |
| 08 | لدي رغبة في تلقي التكوين على كيفية توظيف استراتيجية التعليم الهجين وأدواته العملية التعليمية | | | |
| 09 | لا أميل إلى استخدام التطبيقات المتاحة عبر شبكة الانترنت والتي لا تسمح للتلامي بالتفاعل معي أثناء الشرح في بيئة التعليم الهجين ال | | | |
| 10 | أميل نحو عمل اختبارات إلكترونية للتلاميذ وتقييمهم على أساسها في بيئة التعليم الهجين | | | |
| 11 | أحرص على الاستفادة من مصادر التعليم الإلكتروني المتوفرة بالثانوية وتوظيفها بشكل مستمر في التعليم الهجين داخل القسم | | | |
| 12 | أفضل استخدام وسائل وطرائق التعليم الاعتيادية كالكتب المدرسية والمحاضرة في التدريس | | | |
| 13 | ليس لدي اهتمام دائم بتحديث وتطوير معارفي عن استراتيجيات التدريس النشطة العملية التعليمية وكيفية استخدامها مع التلاميذ في القسم | | | |
| 14 | اكتسبت مهارات جديدة من خلال استخدامي للأنشطة الإلكترونية كأحد أدوات التع الهجين | | | |
| 15 | باستخدام استراتيجية التعليم الهجين تكونت لدى التلاميذ معلومات أكثر إثراء من قبل في تحسين نواتج التعلم | | | |
| 16 | لم أجد مشاركات فعالة من التلاميذ أثناء الدرس عندما قمت بتوظيف استراتيجية التعليم الهجين | | | |
| 17 | لا تتيح مبادئ استراتيجية التعليم الهجين تحسن في مهارات التذكر والفهم لدى التلاميذ من ضمن نواتج التعلم التي تقيسها المقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية | | | |
| 18 | لاحظت تحقق أهداف الدرس {المعرفية، المهارية} بصورة أكبر من خلال توظيف استراتيجية التعليم الهجين | | | |
| 19 | أرى أن هنالك تحسن في مهارة حل المشكلات وابتكار الحلول في ضوء قياس نوا | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | التعلم عند توظيف استراتيجية التعليم الهجين | | | | |
| 20 | لم ألحظ ارتفاعا في مستوى أداء التلاميذ معرفيا ومعلوماتيا بعد توظيف استراتيجية التعليم الهجين | | | | |
| 21 | ساهمت أدوات الاتصال التفاعلية عبر الويب في بيئة التعليم الهجين في إيصال المعلومة بطريقة أسرع | | | | |
| 22 | ساعد توظيف التعليم الهجين في بيئة القسم التقليدية في التخفيف من عبء إعادة وتكرار الدرس للتلاميذ | | | | |
| 23 | ساهم توظيف التعليم الهجين في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى {الناقد، والابتكاري} لدى التلاميذ | | | | |

**02/ مقياس التوافق المهني:**

- **تعريف التوافق المهني:** هو حالة شعورية إيجابية يشعر بها العامل في عمله وفقا للأبعاد التالية:{ طبيعة وظروف العمل، العلاقة مع المسؤولين والإدارة، الراتب والترقية، العلاقة مع زملاء العمل} والتي يسعى من خلالها لتحقيق التكيف بينه وبين بيئته المهنية .

| الرقم | العبارة | دائما | أحيانا | أبدا |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالرضا عن مهارتي وإمكاناتي المطلوبة لإنجاز العمل المطلوب مني | | | |
| 02 | لدي شعور بأن مديري في العمل يتصيد لي الأخطاء | | | |
| 03 | أشعر بالضجيج والضوضاء أثناء قيامي بعملي | | | |
| 04 | أشعر بالأمان والاطمئنان أثناء عملي في الثانوية | | | |
| 05 | أشعر أن ليس لي القدرة على أخذ قرار بالمنزل وهذا يؤثر على عملي | | | |
| 06 | أنسى مشاكلي الخاصة بمجرد قيامي بالعملية التعليمية داخل القسم | | | |
| 07 | تتكدس الفصول بالتلاميذ مما يؤثر على المستوى العلمي | | | |
| 08 | لا يتناسب العمل مع طموحي و قدراتي | | | |
| 09 | الخدمات الصحية المقدمة داخل الثانوية للعاملين ممتازة | | | |
| 10 | هناك مسافة كبيرة بين مكان سكني وعملي | | | |
| 11 | أستفيد كثيرا من الندوات التي تتم داخل الثانوية | | | |
| 12 | أحب الذهاب للعمل حتى ألتقي بالمعلمين | | | |
| 13 | أولادي لا يستمعون إلى نصائحي | | | |
| 14 | لا تهتم إدارة الثانوية بعملية النظافة | | | |
| 15 | يختفي لدي الشعور بالتعب عندما أجد نفسي داخل القسم | | | |
| 16 | يوجد نوع من الغيرة بين العاملين داخل الثانوية | | | |
| 17 | لا يسأل أحد عني عند تغيبي عن العمل | | | |
| 18 | الأساس داخل القسم غير مؤهل للاستعمال الآدمي | | | |
| 19 | أشعر بالسعادة عندما أرى مجهودي واضح على مستوى التلاميذ | | | |
| 20 | هناك نوع من الكسل والخمول أشعر به أثناء ذهابي للعمل | | | |
| 21 | أهتم بما يحدث لجيراني | | | |
| 22 | لا يوجد داخل الثانوية غرفة مخصصة للأساتذة | | | |
| 23 | مستوى التلاميذ داخل الأقسام يشعرني بالفشل والعجز | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 24 | أتعرض للمضايقة نتيجة لإعطائي بعض الآراء التي تساعد على تقدم العمل | | | | |
| 25 | هناك كثير من الأقسام لا تدخل إليها الشمس | | | | |
| 26 | يلجأ أصدقائي لي عندما يقعون في مشكلة ما | | | | |
| 27 | يتناسب الراتب مع متطلبات الحياة اليومية | | | | |
| 28 | أشعر بالضيق عندما يقول عني الزملاء أني شخص غير اجتماعي | | | | |
| 29 | من أهم ما يميز الثانوية التي أعمل بها اهتمامها بشؤون البيئة | | | | |
| 30 | أعاني عندما أريد أخذ عطلة مرضية | | | | |
| 31 | تقع الثانوية في موقع متميز | | | | |
| 32 | أشعر بالملل أثناء تقضية الوقت خارج عملي | | | | |
| 33 | كثيرا ما يشعرني أهلي بأني شخصية قيادية | | | | |
| 34 | ينتابني الإحباط عندما لا يقدر المدير مجهودي في العمل | | | | |
| 35 | أبتكر أساليب جديدة تحسن أدائي من العمل | | | | |
| 36 | تتوافر جميع الأدوات والأجهزة التي أحتاج لها أثناء العملية التعليمية | | | | |
| 37 | أشعر بالقلق عندما يعلق الآخرون على مستوى عملي | | | | |
| 38 | يقوم المدير بتحفيزي وتشجيعي أثناء العمل مما يشعرني بالرضا | | | | |
| 39 | الثانوية التي أعمل بها ملائمة من حيث التهوية والإضاءة والهدوء | | | | |
| 40 | الثانوية التي أعمل بها تساعدني على الإبداع والتجديد في عملي | | | | |
| 41 | أتهرب من مسؤولياتي في البيت | | | | |
| 42 | أشعر بالإحباط عندما يعلم الآخرين مهنتي كأستاذ | | | | |
| 43 | يفرق المدير في التعامل بين الأساتذة بالثانوية | | | | |
| 44 | لي صداقات حميمة مع أساتذة الثانوية | | | | |
| 45 | تؤثر مشاكلي الأسرية على مستوى عملي | | | | |
| 46 | أشعر بأني شخص وحيد | | | | |
| 47 | يتم ترقيتي بالعمل على حسب معيار الكفاءة بين الأساتذة | | | | |
| 48 | أعاني من ارتفاع ضغط الدم عند دخولي القسم | | | | |
| 49 | أشعر بالإجهاد المستمر عند قيامي بالعمل داخل القسم | | | | |
| 50 | لدي بعض الأصدقاء المقربين داخل الثانوية أفضل العمل معهم | | | | |
| 51 | ليس لدي صديق مقرب مني | | | | |

**3/ مقياس جودة الحياة الوظيفية:**

- **تعريف جودة الحياة الوظيفية:** هي بيئة العمل التي تتوافر فيها جميع العوامل المادية والمعنوية التي تنعكس على الموظف فيشعر بالأمان الوظيفي فيبذل أقصى جهد لخدمة المنظمة.

| الرقم | العبارات | أوافق بدرجة كبيرة جدا | أوافق بدرجة كبيرة | أوافق بدرجة متوسطة | أوافق بدرجة قليلة | أوافق بدرجة قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أتعامل مع زملائي بكل ود واحترام | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 02 | أسعى إلى تقوية علاقتي بزملائي في الثانوية | | | | | |
| 03 | أحترم مشاعر وأحاسيس الآخرين بالثانوية | | | | | |
| 04 | أبادر في مساعدة زملائي | | | | | |
| 05 | لدي القدرة على التفاعل والاتصال مع الزملاء | | | | | |
| 06 | أحقق ذاتي من خلال العمل الجماعي | | | | | |
| 07 | أشارك زملائي الأساتذة في المناسبات الاجتماعية المختلفة | | | | | |
| 08 | أشعر بمعاملة الإدارة للأساتذة بالعدل والإنصاف | | | | | |
| 09 | يقدم لي المدير المساعدة في حل المشكلات الخاصة | | | | | |
| 10 | تربطني علاقات وثيقة بكثير من أولياء الأمور | | | | | |
| 11 | يسود الثانوية جو من الحب والألفة | | | | | |
| 12 | أستشار في بعض القرارات المهمة بالثانوية | | | | | |
| 13 | أشارك في وضع الخطط التطويرية للعمل | | | | | |
| 14 | أساهم بأفكار وآراء بناءة تخدم العمل في الثانوية | | | | | |
| 15 | أفوض ببعض الصلاحيات من قبل المدير | | | | | |
| 16 | أساهم في حل مشكلات العمل داخل الثانوية | | | | | |
| 17 | أشارك في التخطيط للجدول في الثانوية | | | | | |
| 18 | أستشار في اختيار الوقت الملائم لزيارتي داخل القس | | | | | |
| 19 | أساهم في إدراج بعض الموضوعات على جدول أعم الاجتماعات في الثانوية | | | | | |
| 20 | أضع الحلول المناسبة لمشاكل التلاميذ | | | | | |
| 21 | أشارك في وضع برامج لتجميل الثانوية | | | | | |
| 22 | أحدد الدورات التكوينية التي سألتحق بها | | | | | |
| 23 | أشعر بالرضا لاختياري مهنة التعليم | | | | | |
| 24 | أشعر بالأمن والاستقرار الوظيفي | | | | | |
| 25 | أكافأ على الجهود التي أبذلها في التدريس | | | | | |
| 26 | أرى أن راتبي كافي لعيش حياة كريمة | | | | | |
| 27 | أشعر بالراحة عندما تقدم لي الحوافز المادية والمعنو | | | | | |
| 28 | أعتقد أن راتبي الشهري يتناسب مع الجهد الذي يتطل العمل | | | | | |
| 29 | أشعر بأن قرارات الترقية تتم بطريقة عادلة | | | | | |
| 30 | أشعر بالرضا عن الدورات التكوينية لتحسين الأداء | | | | | |
| 31 | أعبر عن ذاتي من خلال تدريس المواد التعليمية | | | | | |
| 32 | أواظب على عملي دون تغيب | | | | | |
| 33 | أنجز عملي بالدافعية الكافية | | | | | |
| 34 | ألمس تقدير المجتمع لجهودي في الثانوية | | | | | |
| 35 | تتناسب التجهيزات المكتبية {كراسي، طاولات، خزانات} مع احتياجات الأساتذة | | | | | |
| 36 | تعتبر مساحة قاعة الأساتذة مناسبة | | | | | |
| 37 | تتميز بيئة الثانوية بالنظافة والترتيب | | | | | |
| 38 | تبتعد الثانوية عن أماكن الضوضاء {الورش، المصانع، الأسواق} | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **39** | يقدم مطعم الثانوية خدمات جيدة للأساتذة | | | | | |
| **40** | تتناسب الكثافة داخل القسم مع جهد الأستاذ | | | | | |
| **41** | تحفز البيئة الفيزيقية الأستاذ على الإبداع | | | | | |
| **42** | يتوافر في المؤسسة مساحة مناسبة من البيئة الخضر | | | | | |
| **43** | تتوافر دورات مياه نظيفة ومياه صالحة للشرب | | | | | |
| **44** | يتوافر في المؤسسة مساحة مناسبة من البيئة الخضر | | | | | |
| **45** | يتوافر في الثانوية مختبر علوم | | | | | |
| **46** | يوجد في الثانوية مولد كهربائي للحد من الفاقد في الإنتاجية | | | | | |