مستويات الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي

د. ماجدة إبراهيم الجارودي
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية – جامعة الملك سعود
mjaroody@ksu.edu.sa

مستويات الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي

د. ماجدة إبراهيم الجارودي
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت الدارسة التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي في ضوء عدد من المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة تم تطبيقيها على (٣٣٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي كانت بدرجة متوسطة على المحاور الثلاثة (الإجهاد الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي). وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥>) بين متوسطات درجات الذكور والإناث، لصالح الذكور. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥>) بين متوسطات درجات السعوديين وغير السعوديين في كل من الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور، لصالح السعوديين، وكانت الدرجة العلمية الأقل هي الأكثر شعورا بالاحتراق النفسي. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) في كل من الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور والدرجة الكلية ترجع إلى الخبرة في مجال الجودة والدورات التدريبية، وعدد اللجان على مستوى القسم، وعدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين السعوديين وغير السعوديين في كل من نقص الشعور والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، الاعتماد الأكاديمي، إنكيت NCATE، كلية التربية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٩/٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/٣/٢م

Burnout Levels for Faculty Members when Coping Academic Accreditation Requirements in the College of Education at King Saud University

Dr. Majda I. Aljaroudi
College Of Education
King Saud University

Abstract

The purpose of this study was to identify the level of burnout among faculty members when coping with the requirements of academic accreditation according to multi variables.

Participants consisted of (330) faculty members at King Saud University.

The data were collected by using the Burnout Inventory (MBI). T.test, Anova and Scheffe, statistical analysis were conducted in this study.

The results indicate that the level of burnout in faculty members was moderate on the three cores: emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment.

There were statistically significant differences between the mean scores of males and females in different burnout variables.

- There were statistically significant differences between the mean scores of Saudis and non-Saudis in both emotional exhaustion, and depersonalization and in the total score in favor of Saudis.
- There was no statistical significance differences between Saudis and non-Saudis in depersonalization and the total score.
- There were statistically significant differences in the emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment and the total score, according to the academic ranking for the lower degree.
- There were statistically significant differences in all of the emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment and the total score for the experience in the field of quality.
- There were statistically significant differences in all of the emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment and the total score due to the training courses.

Inaddition, there were statistically significant differences at the level (0.000) in the Emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment, and the total score is due to the number of committees at the department.

Keywords: burnout, accreditation, NCATE, College of Education

مستويات الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي

د. ماجدة إبراهيم الجارودي
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية – جامعة الملك سعود

المقدمة:

حصلتَ كلية التربية بجامعة الملك سعود في العام ١٤٣٣/٢٠١٢ على الاعتراف الدولي لضمان الجودة في التعليم من المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم (The Center for Quality Assurance in International Education (CQAIE) وفقاً لمعايير المجلس الوطني لاعتماد كليات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، ولمدة خمس سنوات لجميع برامجها في البكالوريوس والماجستير. وقد كان هذا الإنجاز نتيجة جهد وعمل متواصل بدأ مع وضع خطة زمنية لمدة خمس سنوات للحصول على الاعتراف من تاريخ ١٤٢٨/٥/٣٠حتى تاريخ ١٤٣٣/٤/٣٠هـ.

وقد بدأ هذا العمل بتجهيزات كثيرة لإعداد جميع العاملين في كلية التربية للتأقلم مع هذه المتطلبات الجديدة التي لم تكن مطلوبة سابقاً بشكلها المتكامل كما حددها (المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين)، "انكيت" National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، (وهي إحدى مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة)، وتعمل على التحقق من أعمال الكليات والجامعات التربوية للتأكد من جودة إعدادها للمعلمين وتهيئتها ما يلزم العملية التعليمية من وسائل مادية وبشرية. وشملت هذه المعايير الجديدة "لإنكيت" (NCATE) ستة معايير هي (المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة، نظام التقويم والامتحانات، الخبرات الميدانية والممارسات العملية، التنوع، مؤهلات أعضاء هيئة التدريس، والأداء، والنمو المهني، والإدارة والموارد).

وفي غضون فترة قصيرة بدأ العاملون في الكلية يشعرون بضغوط عمل كبيرة بدأً من حضور المحاضرات التثقيفية والانضمام لعضوية اللجان العاملة والاستشارية و انتهاءً بالإعداد لكافة المتطلبات الخاصة بالتدريس والتقويم. فكل هذه المتطلبات الجديدة شكلت نقلة نوعية في حياة عضو هيئة التدريس، ورهبة من ثقل المهمة التي يواجهها مع الاحساس المتواصل في البداية بأن الأمور غامضة وغير واضحة ولا يوجد معلومات كافية عن كيفية الإنجاز بشكل مفصل إذ كانت

الكلية تسير بتؤدة نحو تعليم الجميع خطوة خطوة . وفي خضم هذه الإعدادات والدفع المستمر لأعضاء هيئة التدريس من أجل الإعداد واستكمال كل هذه المتطلبات بدأ البعض من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بالشعور بالإنهاك و بالضغط النفسي والاجتماعي، والإحساس بأن النقلة كانت كبيرة بالنسبة للبعض وبأن ما يتم عمله هو هدر للوقت، وأن العمل من أجل الإعداد لمتطلبات ورقية بدأ يهدد جودة عملهم مع طلابهم.

والضغوط النفسية كما يرى بعض الباحثين بشكل عام تعتبر سمة من سمات الحياة فهي في بعض مستوياتها قد تكون مطلوبة- إن لم تكن ضرورية- وذلك لحفز الفرد ودفعه إلى الإنجاز وتحقيق النجاح غير أن زيادتها عن الحد المناسب قد تفضي إلى مشاكل قد يصعب حلها لما لها من آثار سلبية على الصحة العقلية والبدنية، ذلك أن عدم الاهتمام بحالات الضغوط النفسية بشكل مناسب قد يؤدي إلى تفاقم الوضع وحدوث حالات الاحتراق النفسي، ومن هذا المنطلق فإن الاحتراق النفسي ينظر إليه باعتباره المحصل النهائي للضغوط النفسية (البتال، ٢٠٠٠).

وقد عرفت ماسلاك (Maslch, 1982) الاحتراق النفسي على أنه "مجموعة أعراض من الإجهاد الذهني والاستنفاد الانفعالي والتبلد الشخصي، والإحساس بعدم الرضا عن المنجز الشخصي والأداء المهني.

ومن هنا فإن هذه الدراسة هدفت لمعرفة الآثار النفسية التي ترتبت على مواجهة أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية ومسبباتها.

بعد البحث المستمر من قبل الباحثة في البحوث العربية أو الأجنبية، تبين أنه لا توجد بحوث مماثلة للبحث الحالي(على حد علم الباحثة) حيث اهتمت جميع البحوث في الميدان ببحث الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس (على ندرتها) من جانب الأعمال الأكاديمية والإدارية المتعلقة بالطلبة وتدريسهم، وبالمعلمين في التعليم العام ومعاناتهم من متطلبات أعمالهم التدريسية. لذا فإن الباحثة ستعرض بعض من هذه الدراسات القريبة من الدراسة الحالية والتي ناقشت موضوع الاحتراق النفسي بشكل مباشر أو الضغوط الناتجة عن كثرة الأعمال المسندة للأعضاء في الجامعات.

دراسة نغار (Nagar, 2012) بعنوان: أثر الاحتراق النفسي على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين. هدفت دراسة نغار (Nagar) إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي وتأثير الرضا الوظيفي على الالتزام التنظيمي لدى المعلمين. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي على عينة قوامها (١٥٣) معلماً من العاملين في جامعة جامو. تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة والتي تكونت

من ثلاثة أجزاء لقياس كل من الاحتراق النفسي تبعا لمقياس ماسلاك (Maslach) بأبعاده الثلاثة (الإجهاد الانفعالي- تبلد الشعور- نقص الشعور) وقياس الالتزام الوظيفي بثماني عشرة عبارة ومقياس منيسوتا (MSQ) بعشرين عبارة لقياس الرضا الوظيفي. ولتحليل نتائج الدراسة تم استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPPS). توصلت الدراسة إلى أن الاحتراق النفسي يؤدى إلى نقص الرضا الوظيفي لدى المعلمين. وأن الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين. وقد أظهرت النتائج أن الشعور بالتعب والإحباط، أو الإجهاد هو أكثر بين الإناث من الذكور المعلمين في محوري الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور في حين أن نقص الشعور كان لدى الذكور أكثر من الإناث، وأن الرضا الوظيفي لدى الإناث كان أعلى من الذكور. وأن هناك علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي وتقدم العمر والرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي للذكور والإناث المعلمين عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وأرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن المعلمين الأكبر سناً قد تعودوا على العمل وأصبح لديهم رضا ذاتي عنه كما ونشأت بينهم وبين عملهم علاقة التزام وحب جعلتهم أكثر ولاءً لمنظمتهم من المعلمين صغار السن.

دراسة الجرادات (٢٠١٠) بعنوان: أساليب التكيف مع ضغوط العمل في كلية المعلمين بحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين فيها. هدفت دراسة الجرادات إلى معرفة الأساليب التي يمكن استخدامها للتكيف مع ضغوط العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين العاملين في كلية المعلمين بحائل، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً للرتبة الأكاديمية، وبين أفراد عينة البحث ككل تبعاً لطبيعة العمل (تدريسي- إداري) .استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٦) عضو هيئة تدريس و(٢٩) إدارياً من العاملين بكلية المعلمين بحائل. وقد أشارت النتائج إلى أن اهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتكيف مع ضغوط العمل هي : أسلوب البعد الديني، وحل مشكلات العمل. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، وطبيعة العمل في الكلية . وكان من توصيات الدراسة التركيز على استخدام أسلوب البعد الديني وحل مشكلات العمل للتكيف مع المواقف الضاغطة في العمل.

دراسة الرافعي والقضاة (٢٠١٠). بعنوان: مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء متغيرات

العمر، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في مجال التدريس، والجنسية، والحالة الاجتماعية، ومستوى الدخل الشهري، وعدد الطلاب في القاعة الدراسية، والنصاب التدريسي في الأسبوع. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ومقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة تضم (٧٧) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين في أبها كانت بدرجة متوسطة على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية التالية: عدم الرضا الوظيفي، وانخفاض مستوى المساندة الإدارية، وضغوط المهنة، والإجهاد الانفعالي والإحساس لدى المدرس، وبدجة عالية على بعد الاتجاه السلبي نحو الطلبة، فضلا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وفقا لمتغير النصاب التدريس أكثر من عشرين ساعة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق أي من المتغيرات الأخرى.

دراسة الجيد (٢٠١٠) بعنوان: الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وصراع الدور لدى المدرس الجامعي. هدفت دراسة الجيد إلى دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من دافعية الإنجاز وصراع الدور في ضوء بعض المتغيرات الشخصية كالجنس (ذكر، أنثى، والتخصص (نظري، عملي) الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدارسة المنهج الوصفي المسحي، وصممت مقياساً للضغوط النفسية ولدافعية الإنجاز ولصراع الأدوار لدى المدرس الجامعي. تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية على (١٠٠) مدرس جامعي من الكليات النظرية والعملية بجامعتي عين شمس وحلوان، تتراوح أعمارهم بين (٣٣-٣٤) عاماً. كانت نتائج الدارسة تدل على أنه يوجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل من (بعد ضغوط عبء المهنة، المظاهر الانفعالية، المظاهر الفسيولوجية للضغوط وأبعاد دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس. وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات عينة الدراسة في كل من (بعد ضغوط عبء المهنة، والمظاهر الانفعالية وأبعاد صراع الدور) والدرجة الكلية للمقياس. وتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز في مستوى الضغوط النفسية لصالح مرتفعي الدافعية للإنجاز. وتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات الذكور والإناث على بعدي (ضغوط عبء المهنة، مظاهر انفعالية للضغوط) والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية لصالح الذكور، كما توجد فروق داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على أبعاد (مظاهر فسيولوجية للضغوط، صراع بين الدور المهني والأسرة لصالح الإناث. وتوجد فروق دالة إحصائيا عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية وفقاً للحالة الاجتماعية(أعزب- متزوج) و (نظري عملي). وبناءاً عليه عمدت الباحثة لاقتراح مجموعة من التوصيات التربوية.

دراسة المدهون (٢٠٠٨) بعنوان: أعراض الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى أساتذة جامعة الأقصى بغزة. هدفت دراسة المدهون لكشف أعراض الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة من خلال بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بها ومعرفة أي من هذه المتغيرات أكثر ارتباطا بهذه الظاهرة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من (١٥٢) استاذا من جامعة الأقصى بغزة من الجنسين منهم (١٠٢) من الذكور و(٥٠) من الإناث، باستخدام مقياس من تصميم الباحث شمل خمسة أبعاد(عدم التوافق النفسي، الأعراض الجسمانية، الإنهاك الانفعالي، ضغوط العمل، الأعراض السلوكية). أشارت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات الإناث في بعض أبعاد مقياس أعراض الاحتراق النفسي من حيث متغير الجنس لصالح الذكور. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاحتراق النفسي تعزى لمتغير العمر، والمؤهل العلمي، والمنطقة الجغرافية). ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة من (١-٥ سنوات).

دراسة هوجن وماك نايت (Hogan & Mcknight, 2007) بعنوان: اكتشاف ظواهر الاحتراق النفسي بين مدربي الانترنت في الجامعة، استقصاء ابتدائي. هدفت دراسة هوجن وماك نايت التعرف على درجات الاحتراق النفسي بين مدربي الانترنت للتعليم عن بعد المتضمن ضمن منح المؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم تطبيق الدراسة على عدد (٧٦) مدرباً باستخدام المسح الديموغرافي لقياس (العمر، الجنس، الإثنية، والمستوى التعليمي) ومقياس ماسلاك (MBI-ES) لمعرفة درجة الاحتراق النفسي على مستوى (الإجهاد الانفعالي، تبلد الشعور، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) لجمع المعلومات من المبحوثين. وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى الإجهاد الانفعالي جاء بدرجة متوسطة لدى المدربين وجاء تبلد الشعور بدرجة عالية، وبدرجة منخفضة على مستوى نقص الشعور بالإنجازات الشخصية.

دراسة وينفيلد وآخرون (Winefield et al., 2003) بعنوان: الضغوط المهنية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاسترالية: نتائج مسح وطني. وهدفت دراسة وينفيلد وزملائه عمل مسح شامل عن الضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي في استراليا، وقد

طبقت الدراسة على عينة قوامها (٩٠٠٠) عضو من (١٧) جامعة استرالية من الكليات النظرية والكليات العلمية، وأكدت النتائج أن أفراد عينة الدراسة من الكليات النظرية أكثر ضغوطا نفسية وتوترا وعدم رضا وظيفيا مقارنة بأفراد عينة الدراسة من الكليات العملية .

دراسة وينفيلد وجاريت (Winefield & Jarrett, 2001) بعنوان: الضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. هدفت دراسة وينفليد وجاريت لعمل مسح شامل عن الضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومقياس من إعداد الباحثين لقياس ضغوط العمل. وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٤٠) عضواً تتراوح أعمارهم بين (١٧-٦٩) عاماً من مختلف الدرجات الوظيفية بجامعة العاصمة الاسترالية. وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط لدى المدرس الجامعي أكبر بكثير مقارنة بالدرجات الوظيفية الأعلى بسبب الأدوار المهنية المطالب بها (التدريس، إجراء البحوث) وانخفاض التيسيرات في دعمها بالإضافة للقلق وتدني مستوى الرضا الوظيفي، وأن الضبط لدى عضو هيئة التدريس يأتي من جهة خارجية وليست ذاتية.

دراسة حسن (١٩٩٩) بعنوان: بعض عوامل كف الدافعية للإنجاز في مجال البحث العلمي بالجامعة: دراسة تحليلية لمدركات عينة من أعضاء هيئة التدريس. هدفت دراسة حسن لدراسة العوامل التي تكف دافعية الإنجاز لدى عضو هيئة التدريس الجامعي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس من إعداد الباحث، وتألفت عينة الدراسة من (٤٢) عضوا من الجنسين منهم (٢٤) مدرساً (١٣) أستاذ مساعد (١٥) أستاذ من جامعتي المنيا وعين شمس، وأسفرت النتائج أن من أهم العوامل التي تكف دافعية الإنجاز لدى عضو هيئة التدريس الجامعي وعلى رأسهم المدرس الجامعي (شيوع الوساطة والمحسوبية في تقييم البحوث، وتغليب المصلحة الشخصية على الاعتبارات العلمية والأخلاقية، الافتقار للإمكانيات المادية اللازمة لإجراء البحوث، والصراع على عائد مادي من المذكرات والإعارات، انشغال العضو بمهام الحياة الأسرية والاجتماعية وتدبير أمور حياته اليومية وأعباء التدريس، والأعباء الذهنية الناجمة عن زيادة أعداد الطلاب في قاعات الدرس.

دراسة الرشدان (١٩٩٥) بعنوان الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الأردنية. هدفت دراسة الرشدان إلى معرفة درجة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية (اليرموك، الأردنية، مؤته) على تكرار الأبعاد الثلاثة (الإجهاد الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز) لمقياس ماسلاك، ودرجة الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث على مقياس الشدة. ولتحقيق أهداف

الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ومقياس ماسلاك للاحتراق النفسي الذي تم تطبيقه على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (٤٦٣ فردا). وقد دلت النتائج على أن هناك درجة متوسطة من الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى للمرتبة الأكاديمية حيث تبين أن أعلى درجات الاحتراق كانت لدى أعضاء هيئة التدريس في رتبة أستاذ مساعد، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاحتراق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية ثم الآداب والعلوم التربوية.

من الدراسات السابقة يتضح التالي:

لم تعثر الباحثة في البحوث العربية والأجنبية على دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية، وربما يعود ذلك إلى أن دخول الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الأجنبية هو موضوع يدخل ضمن متطلبات الجامعة من عضو هيئة التدريس الوظيفية وهو ليس بالجديد عليهم، وبالنسبة للجامعات العربية فإن الموضوع حديث ولم تبدأ في إدخاله إلا منذ فترة قصيرة، وبعض الجامعات لم تبدأ اصلاً في إدخاله ضمن رؤيتها التطويرية لجامعاتها.

- استخدمت معظم الدراسات السابقة مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي لمعرفة درجة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في مواجهة ضغوط العمل.

مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة هذه الدراسة من إحساس الباحثة بهذه المشكلة التي واجهتها وواجهت كل من عمل في اللجان التي اُعتمدت لاستيفاء متطلبات الاعتماد الأكاديمي في الكلية، وما تعرض له الأعضاء من أعباء ومشكلات نفسية واجتماعية وأكاديمية وإدارية، أثرت في بعض الأحيان على كفاءة أدائهم لعملهم التدريسي والإداري. ومن ثم أعراض التضجر التي كانت تسمع في كل وقت من أعضاء هيئة التدريس من كثرة الأعباء التي أصبحت ملقاة عليهم والتي واجهها كل فرد بطريقته المختلفة فمنهم من لم يلق بالاً لكل هذه المتطلبات ولم يحضر أي من الترتيبات التي دعي الجميع لحضورها تمهيدا لتثقيفهم وإعدادهم للمتطلبات، وبعضهم بدأ بالعمل فوراً لتجهيز كل هذه المتطلبات فحاول فهم المطلوب وكيفية عمله وسعى جاهداً من أجل المساهمة بشكل فعال في كل ما يدور حوله من أعمال إدارية وأكاديمية، والبعض الآخر ما بين بين لا يرغبون بالتغيير ولكنهم يعلمون أنهم مجبورون عليه. كل هؤلاء واجهوا مصاعب في مواجهة هذه المتطلبات، كل على طريقته وأسلوبه ولكنهم كانوا متفقين على أنهم قد أنهكوا جسدياً وفكرياً واجتماعياً وهم يسعون لإنجاز كل هذه المتطلبات. ومن هنا وجدت الباحثة أنه من المفيد

التعرف على مسببات هذا التضجر لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي ومستويات الاحتراق لديهم على محاور ثلاثة تم اقتباسها من مقياس ماسلاك (Maslach) للاحتراق النفسي ،حيث إن هذه الأعراض حسب تعريف ماسلاك (Maslach) هي التي تؤدي لمظاهر الشعور بالاحتراق النفسي لدى الأفراد الذين يتعرضون لضغوط نفسية في أعمالهم الأكاديمية والإدارية.

هدف الدراسة :

عانى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في فترة من الزمن من متطلبات الاعتماد الأكاديمي في الكلية، مما أثر على نفسية البعض وعلى أدائهم الأكاديمي والإداري في بعض الأحيان، لذا هدفت هذه الدراسة التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود لتحقيق هذا الهدف.

أسئلة الدراسة :

فقد سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ما مستويات الاحتراق النفسي لدى عضو هيئة التدريس في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

٢) ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد الدراسة في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الملك سعود طبقاً للمتغيرات التالية: الجنس (إناث- ذكور)، الجنسية (سعودي- غير سعودي)، الدرجة العلمية، الخبرة في مجال أعمال الجودة، الدورات التدريبية في مجال الجودة، عدد اللجان على مستوى القسم)؟

أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها الدراسة الأولى في هذا المجال والتي تدرس ظاهرة الاحتراق النفسي في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي في جامعات المملكة العربية السعودية. ويمكن لهذه الدراسة أن تكون أرضية لدراسة الظاهرة في غيرها من الجامعات السعودية.

وتبدو الأهمية النظرية لمثل هذه الدراسة من العلاقة الظاهرة بين الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي جراء متطلبات إدارية عدة تلزمه بها الجامعة وبين الإحساس

الداخلي المتضارب في أهمية هذه المتطلبات لتجويد التعليم ودرجة الاستفادة الحقيقية منها في هذا المجال. حيث يراود الكثير إيحاء بأن مثل هذه الأمور لن تجدي نفعاً في العملية التعليمية الممارسة على أرض الواقع. لأنها تتمثل في أعمال ورقية تستنفذ الكثير من الوقت والجهد وتؤثر على الأداء الفعلي في قاعات المحاضرات وتحضير المادة الدراسية للطلبة.

في حين أن الأهمية التطبيقية لها تبرز في كونها تدرس العلاقة بين الاحتراق النفسي ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي لمجتمع أعضاء هيئة التدريس في كلية تعتبر من أوائل الكليات التي سعت لتطبيق متطلبات الاعتماد الاكاديمي سعياً للحصول عليه من الهيئات المعتمدة. وفي هذا إلقاء للضوء على تجربة تعتبر تطبيقية لغيرها من الجامعات التي ستسعى لمثل هذه الإجراءات للحصول على الاعتماد الأكاديمي مستقبلاً. حيث إنه بناءاً على النتائج يمكن بناء خطط استراتيجية تمهيدية تساعد الأعضاء على تخطي مثل هذه الصعوبات.

حدود الدراسة:

نفذت هذه الدارسة في إطار الحدود التالية:

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٤هـ.

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس (ذكور- إناث) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود والبالغ عددهم (٣٣٠) عضو هيئة تدريس في وقت تجميع البيانات لأغراض الدراسة.

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

الاحتراق النفسي: الاحتراق النفسي هي أعراض تصيب العديد من الأشخاص خاصة هؤلاء الذين يعملون في قطاع الخدمات الإنسانية. واحتراق العمل هو استجابة لفترات طويلة للضغوطات النفسية والمزمنة بين الأفراد في العمل (Maslach, 2003).

والتعريف الإجرائي في هذه الدراسة:

مستويات الضغط النفسي التي قد يصل إليها عضو هيئة التدريس في عمله التدريسي لمواجهه متطلبات الاعتماد الأكاديمي، ويعجز عن تحملها ومواجهتها عندما يرهق نفسه بالسعي لتحقيقها.

الاعتماد الأكاديمي: الاعتماد هو «مجموعة من البروتوكولات الصارمة والقائمة على البحوث لتقييم فعالية عمليات المؤسسات التعليمية. فالاعتماد يفحص المؤسسة بشكل كامل من البرامج، والسياق الثقافي، والموارد البشرية والمادية لتحديد مدى فعالية عمل كل هذه الأجزاء مع بعضها البعض لتلبية احتياجات الطلاب» (www.advanc-ed.org/what-accreditation)

والتعريف الإجرائي في هذه الدراسة

مجموعة العمليات التي تقوم بها مؤسسات متخصصة لضمان استيفاء شروط الجودة والكفاءة في التدريس الجامعي وكل مكوناته واحتياجاته في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

أبعاد الاحتراق النفسي: عرفت ماسلاك (Maslch, 1982) هذه الأبعاد على أنها:

الإجهاد الانفعالي (Emotional Exhaustion): الذي يعني أن يشعر الفرد بكونه متعبا ومجهدا إلى درجة كبيرة، ومستنزفا في عاطفته وذهنه ووجدانه.

تبلد الشعور (Depersonalization): الشعور بالتبلد في الأحاسيس تجاه العمل والآخرين.

نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (Personal Achievement): الذي يقيس مستوى الشعور بتحقيق أو عدم تحقيق إنجازات شخصية على صعيد العمل.

الإطار المفهومي للدراسة :

أصبح مفهوم الاحتراق النفسي شائع الاستخدام في العقدين الأخيرين من القرن العشرين وذلك لوصف الحالة النفسية للمهنيين الذين يعملون في مجال الخدمة الاجتماعية والإنسانية ويقضون وقتا متواصلا في العمل المجهد مع تلاميذهم أو مرضاهم أو في أعمالهم الإدارية المتعلقة بالتعامل مع الأوراق والبشر بصفة مستمرة. وبصورة عامة يشير هذا المفهوم إلى التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات من الجانب المهني بخاصة في مجال العمل بسبب ما يتعرض له من ضغوط العمل سواء في مجال عمله أو خارجه مما يؤدي إلى استنزاف قوى الأفراد النفسية والبدنية والانفعالية.

ويحدث الاحتراق النفسي عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل وطبيعة الإنسان الذي ينخرط في أداء ذلك العمل أو كلما كان هذا العمل أكبر من طاقة هذا الإنسان أو معرفته الوثيقة بكيفية عمله. وكلما زاد التباين بين هاتين البيئتين زاد الاحتراق النفسي الذي يواجهه الإنسان في مكان عمله. وأشارت ماسلاك (٢٠٠٧) إلى أن جذور وأساس الاحتراق النفسي تكمن في مجموعة عوامل تتركز في الظروف الاقتصادية والتطورات التكنولوجية والفلسفة الإدارية لتنظيم العمل. وتعزو ماسلاك وليتر (Maslch & Leiter, 1997) أسباب الاحتراق النفسي إلى العمل الزائد والمكثف والذي يتطلب وقتاً أكثر يفوق طاقة من يقوم به، ويتسم

بالتعقيد، ويضعف السيطرة عليه، فضلاً عن أن المكافآت والأجور لا تعادل مقدار الجهد المبذول، ويطلب من الموظفين تقديم الكثير مقابل حصولهم على القليل، مما يفقدهم المتعة في العمل وتغيب في العمل العلاقات العاطفية، أو اللمسات الإنسانية (في: الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥).

يعتبر قاموس اكسفورد (The Oxford English Dictionary) أن أول من استخدم مصطلح الاحتراق النفسي (Burn-out) هو Freudenberger Herbert (هربرت فرودنبرجر) المحلل النفسي الأمريكي في كتابه الذي صدر في عام (١٩٧٤) (الاحتراق النفسي، الثمن المرتفع للأداء المرتفع) (Burnout: The High Cost of High Achievement) وقد عرف فرودنبرجر (Freudenberger) الاحتراق النفسي على أنه "حالة من انعدام الحافز أو الدافع لدى الفرد عندما يواجه بحالة من الإحباط من عدم تحقق النتائج المرجوة". وقد اعتمد في تعريفه هذا على أبحاثه المتعددة مع العاملين في المجال الصحي النفسي في المستشفيات (www.nytimes.com). ثم قامت كرستينا ماسلاك (Christina Maslach) بتصميم مقياس لمعرفة مستويات الاحتراق المهني لدى العاملين في الأعمال المهنية التي يكثر فيها الاحتكاك مع البشر.

وقد عرفت ماسلاك (Maslach, 1982) الاحتراق النفسي بأنه "مجموعة أعراض من الإجهاد الذهني والاستنفاد الانفعالي والتبلد والإحساس بعدم الرضا عن المنجز الشخصي والأداء المهني".

أما ماكبرايد (Mcbride) فيعرف الاحتراق النفسي بأنه: "استنزاف جسمي وانفعالي بشكل كامل؛ بسبب الضغط الزائد عن الحد، وينتج عنه عدم التوازن بين المتطلبات والقدرات، بحيث يشعر الفرد أنه غير قادر على التكامل مع أي ضغط إضافي في الوقت الحالي مما يؤدي للاحتراق النفسي" (في: آل مشرف، ٢٠٠٢).

وعرفه قاموس (Merriam-Webster›s Collegiate Dictionary) على أنه "استنفاد القوة البدنية أو العاطفية أو الدافع ويكون عادة نتيجة للإجهاد أو الإحباط لفترات طويلة".

مستويات الاحتراق النفسي:

تمكن كل من ماسلاك وجاكسون (Maslach & Jackson, 1982) من وضع مقياس لمعرفة مستويات الاحتراق النفسي لدى الأفراد العاملين، وقد انتشر هذا المقياس واستخدمه العديد من الباحثين منذ ذلك الوقت. وقد حددت هذه المستويات بأنها:

- **الإجهاد الانفعالي:** شعور عام بالتعب الشديد ينتاب الفرد نتيجة لأعباء العمل والمسؤوليات الزائدة المطلوبة من الفرد.
- **تبلد الشعور:** شعور يتولد لدى الفرد بسبب ضغط العمل الزائد وينطوي على اللامبالاة والتهكم وعدم الشعور بالقيمة الإنسانية للأشخاص الذين يعمل معهم.
- **نقص الشعور بالإنجاز الشخصي:** ميل الفرد إلى تقييم نفسه بطريقه سلبيه لا سيما في مجال العلاقات الاجتماعية. ويتضمن تدني الشعور بالسعادة والرضا عن الذات (في: الفرح ٢٠٠١).

مراحل تطور الاحتراق النفسي لدى الفرد:

يتطور الاحتراق النفسي عند الفرد عبر ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: حيث يشعر الفرد بضغوط العمل نتيجة عدم التوازن بين متطلبات العمل والقدرة الذاتية اللازمة لمواجهة تلك المتطلبات.

المرحلة الثانية: يعاني الفرد من الإجهاد والتوتر اللذين هما ردة فعل طبيعية ومباشرة وعاطفية لضغوط العمل.

المرحلة الثالثة: تتكون لدى الفرد مجموعة من التغيرات في الاتجاهات والسلوك، كالميل إلى معاملة المستفيد بطريقة آلية، والانشغال بإشباع الحاجات الشخصية، وما يترتب على ذلك من عدم الالتزام بالمسؤولية (حرتاوي، ١٩٩١).

الفرق بين الاحتراق النفسي وضغوط العمل:

يحدث الاحتراق النفسي كما بينت حامد (١٩٩٩) لعدم قدرة الفرد على التكيف مع الضغط، إلا أن الضغط ليس هو السبب الوحيد والمباشر لحدوث الاحتراق النفسي، فهناك عوامل أخرى تتدخل في حدوثه مثل : الفشل في السعي نحو التفريغ عن النفس في فترات زمنية منتظمة، وكذلك الاضطرابات في النوم وسوء التغذية، وعدم القيام بالتمارين، والافتقار لروح الدعابة، والإفراط في تناول المنبهات، وقلة الوقت المخصص للأمور الشخصية، والانسحاب من الأسرة والأصدقاء، فحين يدرك الإنسان الضعف المتعلق بعدم القدرة على التحكم، حينئذ تميل ضغوط المستقبل لأن تكون صعبة التجنب، ويصعب الهروب منها، أو تخرج عن التحكم، فتزيد من احتمالية حدوث الاحتراق النفسي، مما يشكل ضرورة ملحة لإعادة التوازن عند الفرد.

ويتم التمييز بين مصطلحي الضغط والاحتراق النفسي من خلال عدة نقاط هي:

١- الضغط عبارة عن حالة من عدم التوازن العقلي والانفعالي والجسدي، أما الاحتراق فهو ظاهرة تنتج من تطور خيبات الأمل.

٢- يتولد الضغط عن إدراك الفرد للوضع القائم، بينما ينبعث الاحتراق النفسي من شعور الفرد بعدم تلبية احتياجاته وعدم تحقيق توقعاته.
٣- يمكن أن يبقى الضغط لفترات مؤقتة أو طويلة، بينما يتطور الاحتراق النفسي تدريجيا مع مرور الزمن.
٤- يمكن أن يكون الضغط إيجابياً أو سلبياً، بينما الاحتراق يكون سلبياً دائماً.
٥- يمكن أن يحدث الضغط لأي شخص، بينما يحدث الاحتراق عند الأشخاص الذين بدأوا حياتهم بمُثل عليا ودافعية شديدة.
٦- يحدث الضغط لعدد أكبر من الأفراد، بينما يحدث الاحتراق لعدد أقل من الأفراد.
٧- يحدث الضغط في جميع أنواع المهن، بينما يحدث الاحتراق النفسي غالباً في المهن التي تتضمن التعامل مع الناس.

وبالنسبة للعلاقة بين الاحتراق النفسي والتحول عن العمل، فإن الاحتراق يمكن أن يؤدي إلى التحول عن العمل، ولكن ليس كل تحول عن العمل سببه الاحتراق النفسي، فقد يتحول المرء عن عمله دون أن يكون قد احترق نفسياً، بل لأسباب أخرى قد تكون إيجابية وليست سلبية، كما يمكن أن يحترق الفرد نفسيا في عمله على الرغم من استمراره في العمل، كما أنّه يتم أحياناً التخطيط مسبقاً للتحول عن العمل وتغييره (حامد، ويحيى، ٢٠٠١).

علاقة الاحتراق النفسي ببعض المصطلحات الأخرى:

والهدف من التفريق بين هذه المصطلحات وبين الاحتراق النفسي هو تبيان كيف يصل الإنسان لمرحلة الاحتراق النفسي الكامل عبر المرور بهذه المراحل من الضغوط والإجهاد والقلق النفسي وقد فرق (دردير، ٢٠٠٧) بين هذه المصطلحات بالطريقة التالية:

١- الاحتراق النفسي والضغط النفسي:

«الاحتراق النفسي والضغط النفسي كلاهما يعبر عن حالة من الإجهاد أو الإنهاك النفسي والبدني لكن يختلف الاحتراق عن الضغط فغالباً ما يعاني الموظف من ضغط مؤقت ويشعر كما لو كان محترقاً نفسياً لكن بمجرد التعامل مع مصدر الضغط ينتهي هذا الشعور فقد يكون الضغط داخلياً أو خارجياً وقد يكون طويلاً أو قصيراً وإذا طال هذا الضغط فإنه يستهلك أداء الفرد ويؤدي إلى انهيار في أداء وظائفه أما الاحتراق النفسي فهو عرض طويل المدى يرتبط حدوثه بالضغوط النفسية وبمصادر وعوامل أخرى وبذلك فإن الضغط النفسي يكون سبباً في الاحتراق النفسي إذا ما استمر ولم يستطع الفرد التغلب عليه».

٢- الاحتراق النفسي والإجهاد النفسي:

«الإجهاد عبارة عن عبء انفعالي زائد ناتج عن تعرض الفرد لمطالب زائدة فتؤدي إلى الإنهاك البدني والنفسي وإذا اعتبر قريباً من الإجهاد الانفعالي فإنه يمثل أحد مكونات الاحتراق النفسي كما يعتبر عرضاً من أعراضه العديدة ويمكن أن نعتبر الضغط سابق على الإجهاد النفسي كما أن الإجهاد يشكل ضغطاً أيضاً فهي علاقة دائرية قد لا تكون لها نهاية بين الضغوط النفسية والإجهاد النفسي».

٣- الاحتراق النفسي والقلق النفسي:

«القلق عبارة عن شعور بالوحدة وقلة الحيلة وعدوان مضاد لبيئة يدركها الفرد على أنها عدائية قد تلتبس هذه الأعراض بمظاهر الاحتراق النفسي والذي من مظاهرة: فقدان الاهتمام بالآخرين والسخرية من الآخرين والشك في قيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية إلا أن الشعور بالقلق قد يتكون لدى الفرد منذ مرحلة الطفولة بعكس الاحتراق النفسي فهو مرتبط بالأداء الوظيفي أو المهني ويكون الفرد في مرحلة الرشد ويمكن القول: إن الضغوط النفسية والإجهاد النفسي والقلق النفسي في علاقتهم بالاحتراق النفسي هي علاقة دائرية أي علاقة سبب ونتيجة» (دردير، ٢٠٠٧).

الاعتماد الأكاديمي: في التعريفات المؤسسية للاعتماد يورد معجم المصطلحات التربوية أنه «عملية نظامية تعليمية للتأكد من أن المؤسسة تمتلك حدا أدنى من الكفاءة». كما تعرفه إدارة التربية الفيدرالية في الحكومة الأمريكية بأنه العمليات المستخدمة في النظام التربوي الأمريكي لضمان تلبية المؤسسات التربوية الحد الأدنى من معايير الجودة، ووحدة الهدف في الخدمة التعليمية المقدمة وإدارتها، وهي العمليات الطوعية المستندة على الإدارة الذاتية (في: الملحم، ١٤٢٨)

وتُفهم عملية الاعتماد الأكاديمي أو حالة الاعتماد عموما بأنها تعني منح الموافقة لمؤسسات التعليم العالي، أو برامجها، أو كلاهما، والذي عادة ما يكون من مجلس مراجعة رسمي، وذلك بعد تقييمها للتأكد من أنها تستوفي المعايير المطبقة والمتطلبات التي تم وضعها بواسطة الأقران في المجال الأكاديمي. وتعمل مجالس المراجعة لهيئات أومنظمات ضمان الجودة الخارجية هذه بالنيابة عن الحكومات الوطنية بصفتها وكالات غير حكومية معتمدة ومعترف بها (San & Kong, 2012).

وللاعتماد الأكاديمي بعد وطني مهم، حيث يُشكل أمل أي دولة لتنمية مواردها البشرية وتعزيز موقعها التنافسي على مستوى العالم. وتعده الدول أحد ثلاث آليات للرقي بالمهن وتعزيز فرص مهنييها بين أمثالهم من المهنيين حول العالم. ففي أمريكا مثلاً وجهت الحكومة بتأسيس

ثلاث منظمات لكل مهنة تقابل كل منها مستوى من مستويات تطور المهن، وهي: مرحلة الإعداد للمهنة (خلال الدراسة في الجامعة) ويتمثل في الاعتماد الأكاديمي (Accreditation)، ومرحلة الالتحاق بالمهنة (بعد التخرج مباشرة) ويتمثل في الإجازة (Licensing)، ومرحلة التمرس بالمهنة ويتمثل في الترخيص (Certification). وتوجد منظمات مهنية ترعى كل مرحلة من تلك المراحل، وتساعد هذه المنظمات على ضمان الجودة وعلى تطوير المهن، فتضع معايير المهنة في تلك المرحلة، وتنشر ثقافة الجودة، وتقوم بالتقييم المستمر لأداء منتسبيها (الحكيمي، ٢٠١٢).

الجودة والاعتماد الأكاديمي:

يؤكد الحكيمي (٢٠١١) والمليجي (٢٠١١) على أن الاعتماد الأكاديمي يعتبر أحد المؤشرات القوية على جودة أداء مؤسسات التعليم العالي وبرامجها وللتأكد من مواكبتها التطور العلمي الذي يشهده العالم في التعليم العالي وفي مجالات التخصص والمهن، ويمكن من خلاله الحكم على مدى جودة المؤسسة والبرامج التعليمية وفقاً للمعايير التي تحددها هيئات الاعتماد الأكاديمي للاعتراف بالمؤسسات.

والاعتماد الأكاديمي هو آلية لضمان الجودة، حيث إن عملية الاعتماد الأكاديمي ومعاييرها تشجع مؤسسات التعليم العالي على الأخذ بالرقابة الذاتية، وتساعدها على التمسك بمستويات جودة عالية، بما يحافظ على نزاهتها الأكاديمية، وعلى أن ترتكز نشاطاتها على العمل المؤسسي. وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها.

أهمية الاعتماد الأكاديمي:

حددت (CHEA) هذه الأهمية بالنقاط التالية:

- يعزز الاعتماد الأكاديمي لأي مؤسسة تربوية ثقة المجتمع في أن ما تقدمه من برامج و خدمات تربوية جديرة بالثقة.
- يدل على التزام هذه المؤسسة بمعايير محددة من جهة خارجية، لإدارة العمليات و الأنشطة الملائمة للسعي لتحقيق التقدم.
- يعطي ضماناً للطلاب وأهاليهم بأن الشهادات التي تمنحها المؤسسة هي شهادات معترف بها لأنها تعني قدرة المؤسسة على الوفاء بما وعدت به من تقديم تعليم وأنشطة تربوية مرضية.
- يضمن لسوق العمل وأصحابه بأن الخريجين من هذه المؤسسات قادرين على الوفاء باحتياجاتهم لأنهم يملكون المؤهلات المطلوبة للوظيفة.

- يسهل على الطلاب الانتقال من مؤسسة لأخرى لأنها تضمن كفاية السجلات والمؤهلات الأكاديمية للطلاب (www.chea.org) (CHEA, 2010.

أنواع الاعتماد الأكاديمي:

هناك نوعان من الاعتماد:

- اعتماد مؤسسي (Institutional Accreditation) واعتماد متخصص (Specialized or Professional ccreditation) والاعتماد المؤسسي والاعتماد المتخصص مكملان لبعضهما، فالأول يركز على المؤسسة التعليمية ككل، متأكداً من توافر خصائص معينة في المؤسسة التي يتم اعتمادها. أما الثاني فيركز على توافر معايير أو شروط معينة في البرنامج الذي يتم اعتماده.

وتشجع منظمات الاعتماد المؤسسي المعاهد والمؤسسات التعليمية على تطوير ذاتها، من خلال ما تتطلبه من عملية التقويم الذاتي الدورية. والتي يمكن من خلالها تحديد الجوانب التي تحتاج للتطوير في المعهد أو المؤسسة التعليمية، وإعداد خطط للتطوير والتحسين في تلك الجوانب. أما شهادة الاعتماد التي تمنحها جهات الاعتماد المؤسسي فهي دلالة على أن المعهد أو المؤسسة التعليمية حقق مستوى مقبولاً معيناً من الجودة أو التميز، وقادرا على التطوير الذاتي النابع من الفهم الشامل لجوانب القوة والضعف به.

والاعتماد المتخصص هو نوع من الضمان الأولي لجودة برامج الإعداد المهني المتخصص. لذا فالاعتماد المتخصص يتطلب توافر متطلبات للاعتماد ترتبط بشدة بطبيعة تخصص البرنامج. مما يتطلب توافر مصادر محددة تمكن البرنامج من تحقيق الإعداد لاحتراف مهنة معينة. لذلك فإن الكثير من منظمات الاعتماد المتخصص تطلب من المؤسسات التي تريد أن تحصل على اعتماد لأحد برامجها، أن يكون المعهد حاصلاً على الاعتماد المؤسسي أولا، قبل أن يتم قبول اعتماد أحد برامجه.

ويشجع الاعتماد المتخصص على تطوير البرامج من خلال ما يطلبه الاعتماد من متطلبات وتوافر خصائص معينة ينبغي توافرها في البرنامج حتى يحصل على الاعتماد (www.neasc.org).

عمليات الاعتماد (Accreditation Processes):

تهدف عمليات الاعتماد إلى إصدار وثيقة من جهة مخولة نظاماً تؤكد بأن الجهة الخاضعة للتقويم مستوفية لمعايير متعارف عليها مسبقاً. وتتضمن إجراءات الاعتماد التحقق من استيفاء الجهة الخاضعة للتقويم لمتطلبات معينة في المدخلات والعمليات والمخرجات.

مهام الاعتماد الأكاديمي:

تتمثل مهام الاعتماد الأكاديمي في:

١. التحقق من أن المؤسسة أو البرنامج يحقق معايير الجودة المحددة.

٢. مساعدة الطلاب الراغبين في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية التعرف على المؤسسات المعترف بها والتي تحقق معايير الجودة.

٣. مساعدة المؤسسات التعليمية في تحديد المقررات التي يمكن معادلتها بين المؤسسات وبعضها بعضاً.

٤. حماية المؤسسات التعليمية من أية ضغوط داخلية أو خارجية يمكن أن تضر بها.

٥. تحديد أهداف التطوير الذاتي للبرامج الضعيفة، ورفع مستوى المعايير للمؤسسات التعليمية.

٦. إشراك أعضاء هيئة التدريس والموظفين بشكل شامل في عمليات التقييم الخاص بالمؤسسة والتخطيط لها.

٧. تطوير معايير لمنح الترخيص والإجازات المهنية، وتطوير مناهج هذه التخصصات (حسن، ٢٠٠٧).

المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE):

تأسست NCATE (National Counsel for Accreditation of Teacher Education) في عام (١٩٥٤م)، وكان لخمس مجموعات دور فعال في بدايتها وهم: الرابطة الأمريكية لكليات تعليم المعلمين (AACTE) American Association of Colleges for Teacher Education) والرابطة الوطنية لمديري الولاية لتعليم المعلمين NASDTEC) (National Association of State Directors of Teacher Education and Certification)، والرابطة الوطنية للتعليم (NEA) (National Education Association)، ومجلس مديري المدارس (CCSSO) (Council of Chief State School Officers) ورابطة مجالس المدارس الوطنية ((NSBA (National School Boards Association). وقد تم استبدال (AACTE) كوكالة مسؤولة عن اعتماد تعليم المعلمين، والذين كانوا الممثلين الرسميين في ذلك الوقت، عندما تم تأسيس (NCATE) كهيئة مستقلة للاعتماد، وذلك لأنهم بدأوا يشعرون بأهمية وجود آلية جديدة قوية ومستقلة وتتصف بالجودة مكونة من كل المسؤولين عن التعليم.

والمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) هو آلية تضمن ممارسة مهنة التعليم بجودة عالية من خلال عملية الاعتماد المهني للمدارس والكليات وإدارات التربية

والتعليم. وانكيت تعمل من أجل إحداث فرق في جودة التعليم وإعداد المعلمين لليوم وللغد وللقرن المقبل. ونظام انكيت القائم على الأداء في الاعتماد يعزز معلمي الصفوف المختصة وغيرهم من المربين الذين يعملون لتحسين طلاب المدارس. وتؤمن انكيت بأن كل طالب يستحق أن يحصل على التعليم من معلم مؤهل ومختص وعالي الكفاءة (www.ncate.org).

معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية: (National Counsel for Accreditation of Teacher Education)

حددت انكيت (NCAT) ستة معايير لبرامج إعداد المعلم تتضمن التالي:

- المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة:

تكون برامج المؤسسة عامدة إلى توفير المعرفة الكافية، والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس كما يجب أن تعتمد برامج المؤسسة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلاب المعلمين . ويتم إجراء التقييمات للتأكد من استيفاء المرشحين للمعايير المعتمدة من قبل المنظمات المهنية والسلطات التعليمية والجامعة.

ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة هي: المحتوى المعرفي بمادة التخصص لدى المرشحين لمزاولة التدريس. والمحتوى المعرفي البداجوجي والمهارات لدى المرشحين لمزاولة التدريس. فهم المرشحون لمزاولة التدريس لتعلم التلاميذ: حيث يركز المرشحون للتدريس على تعلم تلاميذهم. معارف ومهارات المرشحين لمزاولة المهن المدرسية الأخرى. إلمام المرشحين للمهن المدرسية الأخرى بتعلم التلاميذ.

- المعيار الثاني: نظام التقويم والامتحانات:

تتمتع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع أن تجمع البيانات عن الدارسين بها فيما يخص درجة تأهلهم العلمي لمزاولة المهنة وأدائهم بعد التخرج، وبما يساعد على التغذية المرتدة من برامج التقويم والامتحانات بها، ويرتبط المعياران السابقان بكل من الطالب والمعلم.

ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة:

نظام التقييم: تمارس الكلية بصورة منتظمة، وفي إطار مجتمعها المهني، تقويم قدرة وفاعلية نظامها للتقييم.

جمع البيانات وتحليلها والتقويم: حيث يتيح نظام التقييم بالكلية معلومات منتظمة وشاملة حول جودة البرامج.

استخدام البيانات لتحسين البرنامج، وهي لا تجري التغييرات فقط عندما تشير الدلائل إلى ضعف النظام بل وتجري الدراسات بصورة منهجية مستمرة.

- المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العملية:

تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدارس بما يفيد في التأهيل العلمي للطلاب المعلمين وينمي معارفهم المهنية ويطور من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة.

ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة. تعاون الكلية مع المدارس الشريكة. تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العيادية. نمو المرشحين وتمكنهم من المعارف والمهارات والتوجهات المهنية لمساعدة كافة التلاميذ التعلم.

- المعيار الرابع: التنوع:

تصمم الوحدة وتنفذ وتقوم برامج دراسية وخبرات تعليمية لعملائها، تساعدهم على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الموجبة بما يساعدهم في التعليم المهني.

ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير هي: تصميم وتنفيذ وتقييم المنهج والخبرات. خبرات العمل مع أعضاء متنوعين. خبرات العمل مع مرشحين متنوعين. خبرات العمل مع تلاميذ متنوعين بالمدارس.

- المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني:

يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس قادرين على تقويم أنفسهم ،وتقويم طلابهم بفاعلية كافية، والتعاون من الزملاء بروح الزمالة في تخصصاتهم والتخصصات الأخرى، وتقوم الوحدة بتقويم هيئة التدريس بها بشكل نظامي ومستمر وتيسِّر لهم فرص النمو المهني .

ويتفرع منه عدة معايير هي:

أعضاء هيئة التدريس المؤهلون، تمثيل أفضل الممارسات المهنية في التدريس. تمثيل أفضل الممارسات في العمل العلمي.

تمثيل أفضل الممارسات المهنية في تقديم الخدمات. تقويم الكلية للأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس. تيسير الكلية للنمو المهني.

- المعيار السادس: الإدارة والموارد:

للوحدة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانيات والموارد، ومصادر تكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية، ومعايير الولاية والمعايير المهنية، وترتبط المعايير الأربعة السابقة بالوحدة موضوع الاعتماد والفحص

ويتفرع منه المعايير التالية:
قيادة الكلية وسلطاتها. ميزانية الكلية. العاملون. تسهيلات الكلية. موارد الكلية (المعيقل، ٢٠١٢،٤٦).

دور ومهام عضو هيئة التدريس في كلية التربية:

عضو هيئة التدريس مطالب بأداء مهام متعددة داخل الجامعة منها ما يختص بالكلية ومنها ما يختص بالقسم الذي يتبع له، مما يتطلب منه بذل مجهود كبير وقضاء ساعات طوالاً في الجامعة للوفاء بالمهام والمتطلبات المفروضة أو المفترض منه أداءها بكفاءة وتميز. وحسب الواجبات التي أقرتها لوائح وأنظمة الجامعة ونظام الخدمة المدنية ليتقيد بها عضو هيئة التدريس فإن عليه العمل على:

- متابعة ما يستجد في مجال تخصصه، وأن يسهم من خلال نشاطه العلمي في تطور تخصصه.
- أن ينقل لطلابه أحدث ما توصل إليه العلم في مجال تخصصه، ويثير فيهم حب العلم والمعرفة والتفكير العلمي السليم.
- أن يشارك بفعالية في أعمال مجلس القسم وفي غيره من المجالس واللجان التي يكون عضواً فيها على مستوى القسم والكلية والجامعة. كما يشارك بفعالية في أنشطة القسم والكلية والجامعة في خدمة المجتمع.
- يتولى عضو هيئة التدريس حفظ النظام داخل القاعات والمختبرات ويقدم إلى رئيس القسم تقريراً عن كل حادث من شأنه الإخلال بالنظام.
- يؤدي أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم خمساً وثلاثين ساعة عمل أسبوعياً- ويجوز رفعها إلى أربعين ساعة عمل أسبوعياً بقرار من مجلس الجامعة- يقضونها في التدريس والبحث والإرشاد الأكاديمي والساعات المكتبية واللجان العلمية والأعمال الأخرى التي يكلفون بها من الجهات المختصة في الجامعة.

على كل عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يقدم تقريرا سنويا عن نشاطه العلمي والبحوث التي أجراها ونشرها والبحوث الجارية إلى رئيس مجلس القسم المختص للعرض على مجلس القسم (www.mcs.gov.sa).

كل هذه الأعمال المناطة بعضو هيئة التدريس نظاماً، أضيف اليها أعمال الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية، فأصبح عضو هيئة التدريس لا يجد وقتاً كافياً لاستكمال كل أعماله بالكفاءة والجودة الكافية.

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، (The Descriptive Analytical Method)، والذي يُعرفه عبيدات وزملاؤه (٢٠١١) بأنه وصف الظاهرة التي يراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات عنها.

أداة الدراسة :

أعدت الباحثة استبانة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من خلال الرجوع إلى عدد من الاستبيانات والمقاييس وأهمها مقياس ماسلاك (Maslach) للاحتراق النفسي، وشملت الاستبانة ثلاثة محاور وهي: (الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) وتكونت من (٤٥ عبارة) قسمت بالتساوي بين المحاور الثلاثة. وتتدرج الاستجابة على الاستبانة من صفر إلى الدرجة ستة، بحيث تكون صفراً (عندما لا يشعر الفرد بأي ضغط نفسي إطلاقا من تجربته مع الاعتماد الأكاديمي)، ويصل بالتدرج إلى الدرجة ست (عندما يشعر الفرد بالضغط النفسي جراء التعرض لهذه التجربة يومياً). وبما أن الخيارات للإجابة على البنود تتراوح ما بين (صفر– ٦) درجات، وعدد بنود المقياس (٤٥) بنداً، فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (صفر – ٣١٥)، وعليه يعد عضو هيئة التدريس محترقاً نفسياً إذا حصل على درجة (١٥٨) فما فوق من أصل (٣١٥) درجة. وحيث إن البنود تتوزع بالتساوي على الأبعاد بواقع (١٥) بنداً لكل بعد من الأبعاد التالية: الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الشعور . فإن درجة المفحوص على كل بعد تتراوح بين (صفر – ١٠٥) وعليه يعد عضو هيئة التدريس محترقاً نفسياً إذا حصل على درجة (٥٣) فما فوق من أصل (١٠٥) درجة . وللتأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها في دراسة استطلاعية كانت نتائجها كالتالي:

الدراسة الاستطلاعية :

تكونت العينة الاستطلاعية من (٥٠) فرداً منهم (٢٩) من الذكور بنسبة (٥٨,٠٪)، (٢١) من الإناث بنسبة (٤٢,٠٪) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وبعد تطبيق أداة الدراسة عليهم تم اتباع الإجراءات التالية للتحقق من الصدق والثبات:

(١) صدق البناء (الاتساق الداخلي) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمحور، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (١)
معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحاور

الإجهاد الانفعالي		تبلد الشعور		نقص الشعور	
العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط
٩	٠,٦١١**	٧	٠,٥٧٧**	١	٠,٦٧٣**
١٠	٠,٤٨٩**	٨	٠,٥٣٠**	٢	٠,٥٨٩**
١٣	٠,٦٤٧**	١١	٠,٦٦٨**	٣	٠,٥٤٧**
٢٤	٠,٦٨٢**	١٢	٠,٥٩٢**	٤	٠,٤٨٩**
٢٥	٠,٦٥٧**	١٤	٠,٦٥٥**	٥	٠,٥١٣**
٢٦	٠,٧٦٤**	١٩	٠,٦٢٥**	٦	٠,٦٥٩**
٢٧	٠,٧٤٨**	٢٣	٠,٧٣٧**	١٥	٠,٤٢٩**
٣١	٠,٤٧١**	٢٨	٠,٦٦٠**	١٦	٠,٦٣٤**
٣٢	٠,٦٧١**	٢٩	٠,٧٣٠**	١٧	٠,٤٨٩**
٣٣	٠,٤٥٢**	٣٠	٠,٥١٣**	١٨	٠,٦٠٥**
٣٤	٠,٤٥٢**	٣٧	٠,٦٩٦**	٢٠	٠,٦٧٥**
٣٥	٠,٦٧٣**	٣٨	٠,٥٢٤**	٢١	٠,٥٩٩**
٣٦	٠,٨١٠**	٣٩	٠,٧٣٧**	٢٢	٠,٤٣٣**
٤٣	٠,٧٧٢**	٤١	٠,٦٥٤**	٤٠	٠,٥١٠**
٤٤	٠,٤٩٦**	٤٥	٠,٧٣٠**	٤٢	٠,٦٠٦**

*دال عند (٠,٠٥) & **دال عند (٠,٠١) .

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمحور الإجهاد الانفعالي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومحصورة بين (٠,٤٥٢، ٠,٨١٠)
- قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمحور تبلد الشعور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومحصورة بين (٠,٥١٣، ٠,٧٣٧)
- قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمحور نقص الشعور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومحصورة بين (٠,٤٢٩، ٠,٦٧٥) مما يؤكد تمتع جميع عبارات الاستبانة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.
- وبحساب معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة: وجاءت جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهي

(٠,٩٧٦، ٠,٩٠٦، ٠,٨٣٨) لكل من الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الشعور على الترتيب، مما يؤكد تمتع الأبعاد بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

(٢) الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وكانت: ٠,٨٨٤، ٠,٨٨٠، ٠,٧٨٥ لكل من الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور. وكانت ٠,٩٤١ للاستبانة ككل. وتؤكد جميع هذه القيم تمتع الاستبانة ككل بمحاورها المختلفة بدرجة مرتفعة من الثبات مما يؤكد صلاحيتها للتطبيق على العينة النهائية.

(٣) الصدق العاملي لجميع محاور الاستبانة، وكانت النتائج على النحو التالي: للتحقق من الصدق العاملي تم استخدام التحليل العاملي (Factor Analysis) لجميع محاور الاستبانة: وأظهرت النتائج تشبع جميع المحاور على عامل عام واحد بجذر كامن (٢,٤٨) ويفسر (٨٢,٥٦٪) من التباين الكلي. وجاءت تشبعات المحاور على هذا العامل كما يلي: (٠,٩٧٣) للإجهاد الانفعالي، (٠,٨٧٩) لتبلد الشعور، (٠,٨٥١) لنقص الشعور مما يؤكد أن جميع المحاور تقيس الاحتراق النفسي.

العينة النهائية: تكونت العينة من (٣٣٠) فرداً، تم توزيعهم وفقا لعدد من المتغيرات على النحو التالي:

الجدول رقم (٢)
توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة (ن= ٣٣٠)

المتغير	المستويات	العدد	المتغير	المستويات	العدد
الجنس	ذكور	١٧٣	الجنسية	سعودي	٢٠٥
	إناث	١٥٧		غير سعودي	١٢٥
الدرجة الأكاديمية	أستاذ	٤٧	الدورات في مجال الجودة	لا يوجد دورة	٢١
	أستاذ مشارك	٥٢		دورة واحد	٦٢
	أستاذ مساعد	١٤٧		دورتان	٣٧
	محاضر	٨٥		ثلاث دورات	٤٦
الخبرة الإدارية في أعمال الجودة	لا يوجد خبرة	٦		أربع دورات	٢٠
	عام	٢٦		خمس دورات	١٤٤
	عامان	٨٠	اللجان في القسم	لا يشارك في لجان	٢٥
	ثلاثة أعوام	٧١		لجنة واحدة	١٣٤
	أربعة اعوام	١٠٤		لجنتان	١٠٢
	خمسة أعوام	٢١		ثلاث لجان	٥٩
	أكثر من خمسة أعوام	٢٢		أربع لجان	١٠

يتضح من الجدول السابق أن توزيع العينة وفقا لمتغيرات الدراسة كان على النحو التالي:

- **الجنس:** (١٧٣) فرداً بنسبة (٥٢,٤٪) من الذكور، (١٥٧) فرداً بنسبة (٤٧,٦٪) من الإناث.
- **الجنسية:** (٢٠٥) فرداً من السعوديين بنسبة (٦٢,١٪) في مقابل (١٢٥) فرداً من غير السعوديين بنسبة (٣٧,٩٪).
- **الدرجة العلمية:** (٤٧) أستاذ بنسبة (١٤,٢٪)، (٥٢) أستاذًا مشاركًا بنسبة (١٥,٨٪)، (١٤٧) أستاذاً مساعداً بنسبة (٤٤,٢٪)، (٨٥) محاضرًا بنسبة (٢٥,٨٪) .
- **الخبرة الإدارية في أعمال الجودة:** (٦) أفراد بنسبة (١,٨٪) لا يوجد لديهم خبرة، (٢٦) فرداً بنسبة (٧,٩٪) لديهم خبرة عام، (٨٠) فرداً بنسبة (٢٤,٢٪) لديهم خبرة عامان، (٧١) فرداً بنسبة (٢١,٥٪) لديهم خبرة ثلاثة أعوام، (١٠٤) أفراد بنسبة (٣١,٥٪) لديهم خبرة أربعة أعوام، (٢١) فرداً بنسبة (٦,٤٪) لديهم خبرة خمسة أعوام، (٢٢) فرداً بنسبة (٦,٧٪) لديهم خبرة أكثر من خمسة أعوام.
- **الدورات في مجال الجودة:** (٢١) فرداً بنسبة (٦,٤٪) لا يوجد لديهم دورات، (٦٢) فرداً بنسبة (١٨,٨٪) لديهم دورة واحدة، (٣٧) فرداً بنسبة (١١,٢٪) لديهم دورتان، (٤٦) فرداً بنسبة (١٣,٩٪) لديهم ثلاث دورات، (٢٠) فرداً بنسبة (٦,١٪) لديهم أربعة دورات، (١٤٤) فرداً بنسبة (٤٣,٦٪) لديهم خمس دورات.
- **اللجان على مستوى القسم:** (٢٥) فرداً بنسبة (٧,٦٪) لا يشاركون في لجان، (١٣٤) فرداً بنسبة (٤٠,٦٪) في لجنة واحدة، (١٠٢) فرداً بنسبة (٣٠,٩٪) في لجنتين، (٥٩) فرداً بنسبة (١٧,٩٪) في ثلاث لجان، (١٠) أفراد بنسبة (٣,٠٪) في أربع لجان.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما مستويات الاحتراق النفسي لدى عضو هيئة التدريس في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟"

للإجابة على السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور على حدة وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الإجهاد الانفعالي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٩	أشعر بالإحباط من كم العمل الهائل لمقابلة متطلبات الاعتماد الأكاديمي	٣,٩٢	١,٦٤	٣
١٠	أستمتع بالأعمال الكثيرة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي التي يتوجب علي إنجازها	٣,٥٦	١,٦٧	١٠
١٣	أستيقظ كل يوم وأنا أحمل هم العمل الذي ينتظرني في الكلية لمقابلة متطلبات الاعتماد الأكاديمي.	٣,٨٩	١,٥٨	٤
٢٤	أشعر بأن الطلبة يلومونني لإهمال بعض محاضراتهم بسبب اجتماعات لجان الاعتماد الأكاديمي المطلوب مني حضورها	٢,٨٨	١,٩٠	١١
٢٥	أشعر بالاختناق والملل من كثرة الأعمال المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي.	٤,٣٤	١,٦٢	١
٢٦	أفكر جدياً في التقاعد أو الاستقالة بسبب العبء المتزايد لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي	٢,٢٦	١,٧٧	١٥
٢٧	أفكر في تغيير وظيفتي والانتقال من الجامعة بسبب العبء المتزايد لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي	٢,٣٢	١,٧٨	١٤
٣١	أشعر بأنني استنزفت جسدياً من عملي بسبب العبء المتزايد لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي	٣,٦٧	١,٥٨	٦
٣٢	أشعر بأنني استنزفت فكرياً من عملي بسبب العبء المتزايد لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي.	٣,٥٧	١,٧٨	٩
٣٣	أشعر بأنني استنزفت نفسيا من عملي بسبب العبء المتزايد لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي.	٤,٠٧	١,٦٣	٢
٣٤	أحس بأن ضغوط أعمال الاعتماد الأكاديمي تؤثر على حياتي الشخصية والعائلية.	٣,٦٣	١,٨٤	٧
٣٥	أشعر بتقصيري في البحث العلمي بسبب الانشغال بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي.	٣,٥٩	١,٧٦	٨
٣٦	أشعر بتقصيري نحو خدمة المجتمع لانشغالي بتأدية متطلبات الاعتماد الأكاديمي.	٢,٨٠	١,٩٥	١٢
٤٣	أشعر بأن غياب التقييم الموضوعي للتدريس داخل القاعة يقلل من جدوى النماذج الورقية.	٢,٣٣	١,٧٨	١٣
٤٤	أشعر بأن جانب مشاركة الطلاب مفقود في كل هذه العمليات ماعدا التقييم النهائي للطالب الكترونيا.	٣,٨٣	١,٥٩	٥
	المتوسط العام للمحور = ٣,٣٧			

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي:

أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور الإجهاد الانفعالي انحصرت بين (٢,٢٦، ٤,٣٤).

- حصلت العبارتان أرقام (٢٥، ٣٣) على متوسط حسابي (٤ فأكثر) وهما على الترتيب:

- أشعر بالاختناق والملل من كثرة الأعمال المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي، بمتوسط حسابي (٤,٣٤).
- أشعر بأنني استنزفت نفسيا من عملي بسبب العبء المتزايد لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، بمتوسط حسابي (٤,٠٧).

في حين احتلت المرتبة الأخيرة (٥) عبارات حصلت على متوسط حسابي (من ٢,٢٦ إلى أقل من ٢,٨٨) وكانت عبارة (أشعر بأن الطلبة يلومونني لإهمال بعض محاضراتهم بسبب اجتماعات لجان الاعتماد الأكاديمي المطلوب مني حضورها، هي أعلاها بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٨).

وترى الباحثة أن النتيجة الأولى كانت منطقية تبعاً لما عايشه الجميع في بداية تطبيق نماذج الاعتماد الأكاديمي ومطالبه، في حين أن الباحثة توقفت طويلاً أمام حصول العبارة (أشعر بأن جانب مشاركة الطلاب مفقود في كل هذه العمليات) على متوسط حسابي (٢,٣٢)، ذلك أن للطالب أهمية كبيرة في كل ما تقوم به الجامعة فعضو هيئة التدريس يعمل في الأصل من أجله ومن أجل مصلحته، فكون أن لا يكون هناك اهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس بأن يكون للطالب رأي في كل هذا يدعو للتساؤل والتوقف قليلاً لمعاودة التفكير في أهمية الطالب وموقعه لدى عضو هيئة التدريس.

الجدول رقم (٤)
التكرارات والنسب المئوية لعبارات محور تبلد الشعور (ن= ٣٣٠)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	أشعر بأنني أعمل في تعبئة الأوراق المطلوبة مني دون فهم وتمكن منها لمجرد أداء المطلوب	٣,٦١	١,٧١	٤
٨	أعمل على تعبئة توصيف وتقرير المقرر للحصول على البدل التعليمي	٣,٢٧	٢,٠٢	٨
١١	أشعر أثناء تأديتي لعملي لمقابلة متطلبات الاعتماد الأكاديمي بأنني كالآلة المتحركة	٣,١٥	١,٧٧	١١
١٢	لدي شعور بعدم أهمية كل هذه الأعمال المطلوبة للاعتماد الأكاديمي المسندة لي	٣,٨٨	١,٦٤	٢
١٤	أكاد أجزم بأنني سأتوقف عن أداء هذه الأعمال المطلوبة للاعتماد لو تم رفع البدلات والمكافآت	٢,٨٥	١,٨٦	١٥
١٩	أشعر بأن تلبية متطلبات الاعتماد الأكاديمي مضيعة للوقت والجهد والمال	٣,٥٩	١,٧٦	٥
٢٣	أشعر بتقصيري في مهامي التدريسية بسبب الأعمال الورقية المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي	٣,١٦	١,٦٨	١٠
٢٨	أحمل أعمالي المتأخرة الخاصة بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي لأنجزها في المنزل	٣,٨٣	١,٥٩	٣

تابع الجدول رقم (٤)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٩	الرؤساء لا يقدرون الجهد المبذول من قبلي للإيفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي والتدريسي	٣,٤٦	١,٧٠	٧
٣٠	أرى أن الرؤساء يلقون بكافة الأعمال المطلوبة للاعتماد الأكاديمي على أعضاء هيئة التدريس خاصة المتعاقدين/المتعاقدات	٣,٠٠	١,٧٥	١٣
٣٧	أشعر أن الاعتماد الأكاديمي يهدد حريتي الأكاديمية	٢,٨٦	١,٦٨	١٤
٣٨	أشعر بضعف العلاقات بين الزملاء في ضوء الانشغال بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي	٣,٠٥	١,٧٧	١٢
٣٩	أشعر أن متطلبات الاعتماد الأكاديمي أدت إلى التنافس السلبي/ غير الشريف على مستوى الزملاء وعلى مستوى الأقسام في الكلية	٣,١٧	١,٦٨	٩
٤١	أشعر بعدم أهمية متطلبات الاعتماد الأكاديمي لغياب التغذية الراجعة على ما يتم تقديمه	٤,٣٤	١,٦٢	١
٤٥	أشعر بأن التفكير الجماعي والمشاركة لجميع أعضاء هيئة التدريس مفقود في عمليات إنجاز مهام الاعتماد الأكاديمي	٣,٤٧	١,٧٠	٦
المتوسط العام للمحور = ٣,٣٨				

يتضح من الجدول رقم(٤) ما يلي :

- أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور تبلد الشعور انحصرت بين (٢,٨٥، ٤,٣٤).
- حصلت عبارة واحدة على متوسط حسابي (٤ فأكثر) وهي(أشعر بعدم أهمية متطلبات الاعتماد الأكاديمي لغياب التغذية الراجعة على ما يتم تقديمه، بمتوسط حسابي (٤,٣٤).
- وجاءت عبارة (أكاد أجزم بأنني سأتوقف عن أداء هذه الأعمال المطلوبة للاعتماد لو تم رفع البدلات والمكافآت، بمتوسط حسابي (٢,٨٥)) بالمرتبة الأخيرة.

وترى الباحثة أن إحساس الأعضاء بعدم أهمية متطلبات الاعتماد الأكاديمي يعود بالدرجة الأولى إلى كونهم لا يعرفون مدى أهمية هذه المتطلبات لتجويد العمل الأكاديمي، وإهمال المسؤولين لتزويدهم بتغذية راجعة لنتائج هذه الأعمال التي يبذلون فيها وقتاً مكتبياً طويلاً. في حين أن مجيء عبارة التوقف عن أداء الأعمال فيما لو تم رفع البدلات عنها، فهو نتيجة إيجابية تعبر عن عدم اهتمام الأعضاء بالبدل المادي لمثل هذه الأعمال وهو يتوافق مع الطبيعة المهنية لعضو هيئة التدريس الذي يرى بأن عمله له أهمية أكبر من أن يقابل بمكافأة مادية.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور نقص الشعور

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	لدي قناعة بأهمية الاعتماد الأكاديمي لتطوير عملي	٥,٣٦	١,٠٢	١
٢	أشعر بأهمية أعمال الاعتماد الأكاديمي الورقية التي على إنجازها في كل فصل دراسي	٤,٥١	١,٤٦	٥
٣	أشعر بأهمية أعمال الاعتماد الأكاديمي الإلكترونية التي على إنجازها في كل فصل دراسي	٤,٧٧	١,٣٧	٤
٤	أدرك أهمية توصيف المقرر في تحسين أدائي التدريسي	٤,٩٢	١,١٨	٢
٥	أدرك أهمية تقرير المقرر في تعريفي بنقاط ضعفي في تقديم المقرر	٤,٤٥	١,٦٣	٦
٦	أسهم حضور الاجتماعات الدورية في الكلية في تحسين فهمي لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي	٤,٨٦	١,٦١	٣
١٥	الوقت المتاح غير كاف للجمع بين المهام التدريسية والإدارية المطلوبة للاعتماد الأكاديمي	٣,٦٧	١,٥٨	٨
١٦	أشعر بأن لجنة الجودة في القسم لا تقوم بعملها كما يجب اتجاه تعريف الأعضاء بثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي	٣,٥٨	١,٧٨	١٠
١٧	بتقديري أنه تم إسناد أعمال الاعتماد الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس دون تمهيد ولا متابعة لإنجاز تلك الأعمال	٤,٠٧	١,٦٣	٧
١٨	استفدت من الدورات التدريبية التي أحضرها في تحسين أدائي التدريسي	٣,٦٣	١,٨٤	٩
٢٠	أعتقد بأن الاعتماد الأكاديمي قيد قدراتي الإبداعية	٢,٨٠	١,٩٥	١٤
٢١	يراودني شعور بأنني أصبحت كمعلمين التعليم العام في تحضير الدرس في دفتر التحضير اليومي.	٢,٨٦	١,٦٨	١٣
٢٢	حققت إنجازات عظيمة في التدريس منذ دخول متطلبات الاعتماد الأكاديمي.	٣,٠٥	١,٧٧	١١
٤٠	مقتنعة بافتقار أعمال الاعتماد الأكاديمي للجودة الموضوعية	٢,٨٨	١,٩٠	١٢
٤٢	أشعر بأنه يطلب منا التجويد في الأداء في حين أنه لا تتوافر لدينا متطلبات الجودة في البنية التحتية (كالمباني – والمعدات).	٢,٢٦	١,٧٧	١٥
المتوسط العام للمحور = ٣,٨٤				

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور نقص الشعور بالإنجاز الشخصي انحصرت بين (٥,٣٦، ٢,٢٦).
- حصلت عبارة واحدة على متوسط حسابي (٥ فأكثر) وهي (لدي قناعة بأهمية الاعتماد الأكاديمي لتطوير عملي، بمتوسط حسابي (٥,٣٦)).

- وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (أشعر بأنه يطلب منا التجويد في الأداء في حين أنه لا تتوافر لدينا متطلبات الجودة في البنية التحتية (كالمباني – والمعدات)، بمتوسط حسابي (٢,٢٦).

وترى الباحثة بأن حصول العبارتين على المرتبة الأولى والأخيرة يؤكد على اهتمام عضو هيئة التدريس بأن يكون عمله في الاعتماد له مردود إيجابي وتأثير فعال في تجويد عمله الأكاديمي.

ويتضح من الجداول السابقة أن بعد نقص الشعور يحتل الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وجاء في الترتيب الثاني بعد تبلد الشعور بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وفي الترتيب الرابع والأخير بعد الإجهاد الانفعالي بمتوسط حسابي (٣,٣٧). وباستخراج النسب المئوية لدرجات أعضاء هيئة التدريس على استبيان الاحتراق النفسي حسب المستويات الثلاثة (مرتفع – متوسط – منخفض)، يتضح أن أداء أفراد العينة على استبيان الاحتراق النفسي كان متوسطا، حيث بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين صنفوا حسب درجات الاحتراق المتوسط: (٢٣١) فرداً بنسبة (٧٠,٠٪) في الإجهاد الانفعالي، (١٥٦) فرداً بنسبة (٤٧,٣٪) في تبلد الشعور، (٢٢٧) فرداً بنسبة (٦٨,٨٪) في نقص الشعور، (٢٣٢) فرداً بنسبة (٧٠,٦٪) في الاستبانة ككل. أما أعضاء هيئة التدريس الذين صنفوا ضمن مستوى الاحتراق المرتفع:(٤٥) فرداً بنسبة (١٣,٦٪) في الإجهاد الانفعالي، (١٧٤) فرداً بنسبة (٥٢,٧٪) في تبلد الشعور، (٩٢) فرداً بنسبة (٢٧,٩٪) في نقص الشعور، (٩٢) فرداً بنسبة (٢٧,٩٪) في الاستبانة ككل. وكان العدد الأقل في مستوى الاحتراق المنخفض حيث كان تصنيف أعضاء هيئة التدريس في هذا المستوى (٥٤) فرداً بنسبة (١٦,٤٪) في الإجهاد الانفعالي، (١١) فرداً بنسبة (٣,٣٪) في نقص الشعور، (٥) أفراد بنسبة (١,٥٪) في الاستبانة ككل. وبشكل عام يمكن الحكم على أعضاء هيئة التدريس يعانون من الاحتراق مع اختلاف المستوى.

ثانياً: الإجابة على السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: «هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاحتراق النفسي لمواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي؟»

للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent sample t -Test).

الجدول رقم (٦)
قيمة "ت" ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات العينة في محاور الدراسة وفقاً للجنس

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	الذكور	١٧٣	٧٣,٧٢	١٤,٨٧	٣,٧٩	٠,٠٠٠
	الإناث	١٥٧	٤٧,٢٥	١٦,٠٨		
تبلد الشعور	الذكور	١٧٣	٧٢,٢٨	١١,٥٥	٢,٤٢	٠,٠١٦
	الإناث	١٥٧	٦٨,٥٦	١٦,٣٣		
نقص الشعور	الذكور	١٧٣	٦٠,٣٢	١١,٧٩	٤,٢٩	٠,٠٠٠
	الإناث	١٥٧	٥٤,٧٢	١١,٨٥		
الدرجة الكلية	الذكور	١٧٣	١٨٦,٣٤	٣٥,٠٤	٣,٨٣	٠,٠٠٠
	الإناث	١٥٧	١٧٠,٥٤	٣٩,٧٨		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ فأقل) بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاحتراق النفسي بمحاوره المختلفة لمواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وذلك لصالح الذكور مما يؤكد أن الذكور كانوا أكثر شعورا بالاحتراق النفسي من الإناث . وتتطابق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة (المدهون، والجيد). وهذه النتيجة في رأي الباحثة تعود إلى كون الإناث أكثر تحملاً للمشقة من الذكور تبعاً للطبيعة الفسيولوجية التي خلق الله الأنثى عليها.

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: «هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات السعوديين وغير السعوديين في الاحتراق النفسي لمواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي؟

للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent sample t -Test).

الجدول رقم (٧)
قيمة "ت" ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات العينة في محاور الدراسة وفقاً للجنسية

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	سعودي	٢٠٥	٥٢,١٥	١٦,٢٣	٢,٢٤	٠,٠٢٦
	غير سعودي	١٢٥	٤٨,١٧	١٤,٧٢		

تابع الجدول رقم (٧)

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تبلد الشعور	سعودي	٢٠٥	٧١,٧٦	١٤,٠٣	٢,٠٧	٠,٠٣٩
	غير سعودي	١٢٥	٦٨,٤٦	١٣,٩٩		
نقص الشعور	سعودي	٢٠٥	٥٧,٩٣	١٢,٦٦	٠,٥١٣	٠,٦٠٨
	غير سعودي	١٢٥	٥٧,٢٢	١١,٢٤		
الدرجة الكلية	سعودي	٢٠٥	١٨١,٨٤	٣٩,٣٨	١,٨٥	٠,٠٦٥
	غير سعودي	١٢٥	١٧٣,٨٦	٣٥,٦٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات السعوديين وغير السعوديين في كل من الإجهاد الانفعالي عند مستوى (٠,٠٢٦)، وتبلد الشعور عند مستوى (٠,٠٣٩)، وذلك لصالح السعوديين.
- عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين السعوديين وغير السعوديين في كل من نقص الشعور والدرجة الكلية وهذا يتطابق مع دراسة (المدهون).

رابعاً: الإجابة على السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: «هل توجد فروق دالة إحصائيا في الاحتراق النفسي لمواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي ترجع إلى الدرجة العلمية؟»

للإجابة على السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) متبوعاً باختبار شيفية Scheffe في حالة وجود دلالة إحصائية.

الجدول رقم (٨)
قيمة «ف» ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات العينة في محاور الدراسة وفقاً للدرجة العلمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	بين المجموعات	١٢٨٢٧,١١	٣	٤٢٧٥,٧٠	٢٠,١٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٩٠٥٨,١١	٢٢٦	٢١١,٨٣		
	الكلي	٨١٨٨٥,٢٢	٣٢٩			
تبلد الشعور	بين المجموعات	١١٨٢٨,١٠	٣	٣٩٤٢,٧٠	٢٤,٠٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٣٤٨٨,٣٤	٢٢٦	١٦٤,٠٧		
	الكلي	٦٥٣١٦,٤٤	٣٢٩			

تابع الجدول رقم (٨)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نقص الشعور	بين المجموعات	٣٧٦٣,٥٧	٣	١٢٥٤,٥٢	٩,١٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٤٦٨٨,٠٩	٢٢٦	١٣٧,٠٨		
	الكلي	٤٨٤٥١,٦٦	٣٢٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧٤٥٥٨,٥٩	٣	٢٤٨٥٢,٨٦	٢٠,٠٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٠٤١٣٥,٢١	٢٢٦	١٢٣٩,٦٧		
	الكلي	٤٧٨٦٩٣,٨٠	٣٢٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) في كل من الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور والدرجة الكلية ترجع إلى الدرجة العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد – محاضر) وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية وجاءت النتائج على النحو التالي: أن الفروق في بعض المقارنات دالة إحصائيا وبعضها الآخر غير دالة إحصائيا حيث كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (٤٢,٨٧، ٥٧,٤٠) للإجهاد الانفعالي، وبين (٤٠, ٦١، ٩٣, ٧٦) لتبلد الشعور، وبين (٠٢, ٥٣، ١٤, ٦١) لنقص الشعور، وبين (١٧, ١٦٠، ٤٨, ١٩٥) للدرجة الكلية. ومن الواضح أن المتوسط الحسابي لمجموعة أستاذ مساعد هو أعلى المتوسطات في جميع المحاور والدرجة الكلية، وأن الفروق دالة لصالحهم في جميع المقارنات مما يؤكد أن الدرجة العلمية الأقل كانت أكثر شعورا بالاحتراق النفسي بمكوناته المختلفة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (وينفليد، وجاريت، والرشدان، والجرادات).

خامساً: الإجابة على السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: «هل توجد فروق دالة إحصائيا في الاحتراق النفسي لمواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي ترجع إلى الخبرة في مجال أعمال الجودة؟»

للإجابة على السؤال الخامس تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) متبوعاً باختبار شيفية Scheffe في حالة وجود دلالة إحصائية.

الجدول رقم (٩)
قيمة «ف» ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات العينة في محاور الدراسة وفقاً للخبرة في مجال الجودة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	بين المجموعات	٢٤٦٣١,٩٢	٦	٤١٠٥,٣٢	٢٣,١٦	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٧٢٥٣,٣٠	٣٢٣	١٧٧,٢٥		
	الكلي	٨١٨٨٥,٢٢	٣٢٩			
تبلد الشعور	بين المجموعات	١٧٧٣٦,٣٢	٦	٢٩٥٦,٠٥	٢٠,٠٦	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٧٥٨٠,١٢	٣٢٣	١٤٧,٣٠		
	الكلي	٦٥٣١٦,٤٤	٣٢٩			
نقص الشعور	بين المجموعات	١٠١٠٢٣,٢٤	٦	١٦٨٣,٨٧	١٤,١٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٨٣٤٨,٤١	٣٢٣	١١٨,٧٢		
	الكلي	٤٨٤٥١,٦٥	٣٢٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٣٤٠٢٢,٧٢	٦	٢٢٣٣٧,١٢	٢٠,٩٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٤٤٦٧١,٠٨	٣٢٣	١٠٦٧,٠٩		
	الكلي	٤٧٨٦٩٣,٨٠	٣٢٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) في كل من الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور والدرجة الكلية ترجع إلى الخبرة في مجال الجودة وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية وجاءت النتائج على النحو التالي: أن الفروق في بعض المقارنات دالة إحصائيا وبعضها الآخر غير دالة إحصائيا حيث كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (٢٥,٠٠، ٦١,٤١) للإجهاد الانفعالي، وبين (٥٤,٢٧، ٧٨,٠٦) لتبلد الشعور، وبين (٢٩,٠٠، ٦١,٦١) لنقص الشعور، وبين (١١٢,٠٠، ١٩٠,٦٠) للدرجة الكلية. ومن الواضح أن المتوسط الحسابي لمجموعة الأفراد الذين ليس لديهم خبرة بالجودة كان أقل المتوسطات في جميع المحاور والدرجة الكلية مما يؤكد عدم شعورهم بالاحتراق النفسي ولكن مع زيادة الخبرة في أعمال الجودة يزيد الاحتراق النفسي نظرا لتعرض هؤلاء الأفراد لخبرات بأعمال الجودة والتعرف أكثر على الأعباء والمتطلبات لإنجاز جميع التكليفات المطلوبة .

سادساً: الإجابة على السؤال السادس:

ينص السؤال السادس على «هل توجد فروق دالة إحصائيا في الاحتراق النفسي لمواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي ترجع إلى الدورات التدريبية في مجال الجودة؟

للإجابة على السؤال السادس تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) متبوعاً باختبار شيفية Scheffe في حالة وجود دلالة إحصائية.

الجدول رقم (١٠)
قيمة "ف" ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات العينة في محاور الدراسة وفقاً للدورات التدريبية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	بين المجموعات	١٣٤٨٤,٣٨	٥	٢٦٩٦,٨٧	١٢,٧٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٨٤٠٠,٨٣	٣٢٤	٢١١,١١		
	الكلي	٨١٨٨٥,٢١	٣٢٩			
تبلد الشعور	بين المجموعات	٧٩٢٤,٥١	٥	١٥٨٤,٩٠	٨,٩٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٧٣٩١,٩٣	٣٢٤	١٧٧,١٣		
	الكلي	٦٥٣١٦,٤٤	٣٢٩			
نقص الشعور	بين المجموعات	٧٩٠٨,٦٣	٥	١٥٨١,٩٠	١٢,٦٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٠٥٤٣,٠٣	٣٢٤	١٢٥,١٣		
	الكلي	٤٨٤٥١,٦٦	٣٢٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧٨٥٥١,١٥	٥	١٥٧١٠,٢٣	١٢,٧٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٠٠١٤٢,٦٤	٣٢٤	١٢٣٥,٠٠		
	الكلي	٤٧٨٦٩٣,٨٠	٣٢٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) في كل من الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور والدرجة الكلية ترجع إلى الدورات التدريبية وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية وجاءت النتائج على النحو التالي: أن الفروق في بعض المقارنات دالة إحصائيا وبعضها الآخر غير دالة إحصائيا حيث كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (٣٠,٧٥، ٥٩,٥٠) للإجهاد الانفعالي، وبين (٥٧,٢٥، ٨٢,٧٥) لتبلد الشعور، وبين (٤٣,٠٠، ٦٢,٦٤) لنقص الشعور، وبين (١٣١,٠٠، ٢٠٢,٥٠) للدرجة الكلية. ومن الواضح أن المتوسط الحسابي لمجموعة الأفراد الذين ليس لديهم دورات كان أقل المتوسطات في جميع المحاور والدرجة الكلية. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية كون الأفراد الذين حصلوا على دورات يعملون كل ما بوسعهم للارتقاء إلى المستوى الذي حصلوه من معلوماتهم المكثفة عن مستوى الجودة المطلوب، في حين أن الفئة التي لم يكن لديها معلومات كثيرة عن الجودة لم يشعروا بالضغط نتيجة لقلة خبرتهم ومعلوماتهم.

سابعاً: الإجابة على السؤال السابع:

ينص السؤال السابع على «هل توجد فروق دالة إحصائيا في الاحتراق النفسي لمواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي ترجع إلى عدد اللجان على مستوى القسم؟

للإجابة على السؤال السابع «تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) متبوعاً باختبار شيفية (Scheffe) في حالة وجود دلالة إحصائية.

الجدول رقم (١١)
قيمة "ف" ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات العينة في محاور الدراسة وفقاً لعدد اللجان على مستوى القسم

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	بين المجموعات	١٦١٥٢,٩١	٤	٤١٢٨,٢٢	٢٠,٥٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٥٣٧٢,٣١	٣٢٥	٢٠١,١٤		
	الكلي	٨١٨٨٥,٢٢	٣٢٩			
تبلد الشعور	بين المجموعات	١٢٥٣٠,٠٩	٤	٣١٣٢,٥٢	١٩,٢٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٢٧٨٦,٣٥	٣٢٥	١٦٢,٤٢		
	الكلي	٦٥٣١٦,٤٤	٣٢٩			
نقص الشعور	بين المجموعات	٤٨٣٧,٢١	٤	١٢٠٩,٣٠	٩,٠١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٣٦١٤,٤٤	٣٢٥	١٣٤,١٩		
	الكلي	٤٨٤٥١,٦٥	٣٢٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٩٢٥٩٩,٤٨	٤	٢٣١٤٩,٨٧	١٩,٤٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٨٦٠٩٤,٣٢	٣٢٥	١١٨٧,٩٨		
	الكلي	٤٧٨٦٩٣,٨٠	٣٢٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) في كل من الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور والدرجة الكلية ترجع إلى عدد اللجان على مستوى القسم وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية وجاءت النتائج على النحو التالي : أن الفروق في بعض المقارنات دالة إحصائيا وبعضها الآخر غير دالة إحصائيا حيث كانت المتوسطات الحسابية محصورة بين (٣٦,٥٥، ٠٠,٣٥) للإجهاد الانفعالي، وبين (٢٠,٥٤، ٥٠,٧٩) لتبلد الشعور، وبين (٠٠,٤٩، ٥٠,٦٢) لنقص الشعور، وبين (٢٠,١٣٨، ٥٠,١٩٠) للدرجة الكلية. ومن الواضح أن المتوسط الحسابي لمجموعة الأفراد الذين يشاركون في لجان أكثر كانت المتوسطات الحسابية في جميع المحاور والدرجة الكلية أكبر مقارنة بالذين

يشاركون في لجان أقل مما يؤكد أن زيادة عدد اللجان يؤدي إلى زيادة بالاحتراق النفسي بمكوناته المختلفة.

التوصيات:

بناءاً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

١- ضرورة التقليل من عوامل الضغوط النفسية المترتبة على إدخال متطلبات جديدة تضاف إلى العبء التدريسي والأعمال الإدارية لعضو هيئة التدريس، وذلك باعتماد الخطوات التدريجية في تعويد أعضاء هيئة التدريس على هذا العمل الجديد.

٢- ضرورة تأهيل الكوادر الجديدة على ممارسة هذه المهام لتكون جزءا من عملهم فلا يشعرون بما شعرت به الكوادر التي لها سنوات خبرة أكبر ودورات أكثر في مجال الجودة والاعتماد.

٣- ضرورة نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في الكليات المختلفة لتصبح المتطلبات واضحة وضوحاً عملياً لدى الجميع.

٤- متابعة أعمال العاملين بشكل دائم بتقديم تغذية راجعة فورية، ليتم إرشادهم لتصحيح أعمالهم بشكل تدريجي، يمكنهم من استيعاب العملية التطبيقية للمتطلبات.

٥- تخفيف العبء التدريسي عن أعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من الموائمة بين أعمالهم الأكاديمية ومتطلباتها الإدارية، إضافة إلى منحهم الفرصة للتفرغ لعمل أبحاثهم العلمية المهمة لترقيتهم أكاديمياً والتي تشكل ضغطاً نفسياً كبيراً يزيد من شعورهم بالاكتئاب والضغوط.

المراجع:

البتال، زيد محمد (٢٠٠٠). الاحتراق لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. الرياض: منشورات أكاديمية التربية الخاصة ، سلسلة إصدارات التربية الخاصة.

الجرادات، محمود خالد (٢٠١٠). أساليب التكيف مع ضغوط العمل في كلية المعلمين بحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين فيها. المجلة التربوية. ٩٥(٢٤)، ٢٧٥-٣٢١.

الجيد، إيمان لطفي إبراهيم (٢٠١٠). الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وصراع الدور لدى المدرس الجامعي. المؤتمر السنوي الخامس عشر، جامعة عين شمس. ٣-١٠-٢٠١٠م.

آل مشرف، فريدة عبد الوهاب (٢٠٠٢). مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. ٢٨(١٠٥)، ١٩٣- ٢٣٨.

حامد، رنا نجيب، ويحيى، خولة (٢٠٠١). مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن. مجلة مركز البحوث التربوية، ١٠(٢٠)، ٩٧-١٢٥.

حامد، رنا (١٩٩٩). الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعاقين عقلياً في اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حرتاوي، هند عبد الله (١٩٩١). مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حسن، حسن علي (١٩٩٩). بعض عوامل كف الدافعية للإنجاز في مجال البحث العلمي بالجامعة: دراسة تحليلية لمدركات عينة من أعضاء هيئة التدريس. مجلة علم النفس،١٣ (٥٠)، ٤٢-٦٥، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حسن، عماد الدين شعبان علي (٢٠٠٧). الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية. ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم، بريدة، جامعة الملك سعود. ٢٨ ـ ٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ.

الحكيمي، عبد اللطيف (٢٠١٢). الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي العربي. المجلة السعودية للتعليم العالي، ٧، ٣٩-٦٠. رجب، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات.

الخرابشة، عمر محمد عبد الله، عربيات، أحمد عبد الحليم (٢٠٠٥). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٧(٢)، ٢٩٢-٣٣١، جامعة مؤته.

الخطيب، محمد جواد (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظات غزة. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني، كلية التربية، غزه، جامعة الأزهر. ٣٠ - ٣١ أكتوبر.

دردير، نشوة كرم (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ-ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات. رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، كلية التربية.

الرشدان، مالك أحمد علي (١٩٩٥). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية الأردنية. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك، إربد- الأردن.

الرافعي، يحيى عبد الله، القضاة، محمد فرحان (١٤٣١). مستويات الاحتراق النفسي لدى بعض المتغيرات، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢(٢)، ٢٩٧-٣٥١، رجب.

عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠١١). البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، (ط١٣). عمان: دار الفكر

الفرح، عدنان (٢٠٠١). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر. مجلة دراسات- العلوم التربوية، ٣(٢٨)، ٢٤٧ – ٢٧١، رجب.

المدهون، عبد الكريم سعيد (٢٠٠٨). أعراض الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى أساتذة جامعة الاقصى بغزة. مجلة العلوم التربوية. ١٦(٤)، ١٢٨–١٥٧، مصر.

المعيقل، إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٢). تجربة كلية التربية بجامعة الملك سعود في إعداد وتأهيل المعلم وفق معايير وإجراءات وشروط الهيئة الوطنية الأمريكية للاعتماد الأكاديمي (NCATE). ورقة عمل في المنتدى والمعرض الدولي للتعليم، ١٣–١٧ فبراير، الرياض، استرجع من الموقع، http://2012.iefe.sa/Resources/Speakers/IbrahimAbdulaziz/IbrahimAbdulazizAlmagal.pdf

الملحم، ناصر عبدالعزيز (١٤٢٨). الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية "نموذج مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الرياض، جامعة الملك سعود.

المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١١). جودة واعتماد المؤسسات التعليمية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الوابلي، سليمان (١٩٩٥). الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلاك المعرب. مركز البحوث التربوية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

Hogan, R., & McKnight, M. (2007). University online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education, 10*(2), 117–124.

Kwan S., Steven T., & Kong, L. (2012). Issues and Practices in Accreditation and Quality Assurance. *The Saudi Journal of Higher Education, 7,* 8-36, June.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 189-192.

Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nagar, K.(2012) Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *The Journal for Decision Makers, VIKALPA, 37*(2), 43-60, April-June.

Winefield, A., Body, C., Saebel, J., & Pignata, S. (2008). *Job stress in university staff: An Australian research study*. Bowen Hills, QLD: Australian Academic press.

Winefield, A., & Jarrett, R. (2001). Occupational stress in universities. *International Journal of Stress Management, 8*(4), 285-298.

Winefield, A., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of stress management, 10*(1), 51-63.