مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة: دراسة استطلاعية

محمد عايض القحطاني
تقنيات التعليم، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية

Burnout level among faculty members in e-learning environment at the University of Bisha: An Exploratory investigation

Mohammed Ayid Alqahtani
Educational Technology, College of Education and Human Development, University of Bisha, Kingdom of Saudi Arabia

DOI	RECEIVED الاستلام	Edit التعديل	ACCEPTED القبول
https://doi.org/10.63908/w31a2006	2025/01/29	2025/08/22	2025/08/23

NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
38	2025	1	14

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة اشتملت على قسمين: القسم الأول تضمن بعض البيانات الديموغرافية المتعلقة بالمشاركين في الدراسة، بينما اشتمل القسم الثاني على (22) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تمثلت في: الإجهاد الانفعالي(Emotional Exhaustion)، وتبلد المشاعر (Depersonalization)، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي (Reduced sense of Personal Accomplishment)، وطُبقت على كافة أفراد مجتمع الدراسة الذي بلغ (807) عضوًا وعضوة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة الذين يقومون على نحو نشط بالتدريس الإلكتروني في الفصل الأول من العام الجامعي 1445/1446هـ، وقد استجاب (270) عضوًا وعضوه يمثلون (34%) من حجم مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة في إجمالي الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي، كما أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي في كلًا من البعد الفرعي الخاص بالإجهاد الانفعالي، وبعد تبلد المشاعر، وبعد تدني الشعور بالإنجاز الشخصي، من جهة أخرى كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إجمالي مقياس الاحتراق النفسي تعزى لمتغيرات: الجنس لصالح الإناث، والمرتبة الأكاديمية لصالح المعيدين، والتخصص لصالح العلوم الطبيعية، والخبرة في التدريس لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات، وعبء العمل لصالح الفئة المتفرغة للتدريس الجامعي، والتدريب في مجال التعليم الإلكتروني لصالح الفئة التي لم تحصل على التدريب.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تخفيف العبء التدريسي على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس الإلكتروني ليتمكنوا من الموائمة بين أعمالهم الأكاديمية والتزاماتهم خارج العمل، وتطبيق المقياس المستخدم بشكل دوري على الممارسين للتعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية لتقييم مستوى الاحتراق النفسي للحد من تلك الظاهرة وعلاجها بشكل مبكر، ووضع خطة لدعم لصحة النفسية، وتحقيق الرفاهية النفسية Psychological well-being على مستوى الجامعة لأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس الإلكتروني، بالإضافة إلى ضرورة وجود آلية واضحة لتقديم دعم إضافي للإناث اللاتي يُظهرن أنهن الأكثر احتراقًا من الذكور أثناء التدريس الإلكتروني، وتأهيل الكوادر الجديدة على ممارسة مهام التدريس في بيئات التعليم الرقمي لمساعدتهم على التكيف السريع مع التغيير وتبني الابتكارات التقنية المعززة للتدريس الجامعي.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، التعليم الإلكتروني، بيئة التعليم الإلكتروني، أعضاء هيئة التدريس، جامعة بيشة.

Abstract:

This study aimed to identify the level of psychological burnout among faculty members teaching in the e-learning environment at University of Bisha. A descriptive survey method was employed. A questionnaire was designed, consisting of two sections: the first section included demographic data related to the participants, while the second section comprised (22) statements distributed across three dimensions: Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Reduced sense of Personal Accomplishment. The questionnaire was administered to the entire study population, consisting of (807) faculty members actively engaged in e-learning during the first semester of the academic year 1445/1446 AH. A total of (270) members responded, representing (34%) of the study population.

The study concluded that there was a moderate level of psychological burnout among the participating faculty members across all three dimensions of burnout. The results also indicated a moderate level of psychological burnout in the sub-dimensions of Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Reduced sense of Personal Accomplishment. Additionally, the study revealed statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the mean responses of the sample members on the overall burnout scale. These differences were attributed to the following variables: gender (favoring females), academic rank (favoring teaching assistants), specialization (favoring natural sciences), teaching experience (favoring those with less than five years of experience), workload (favoring those fully dedicated to university teaching), and electronic learning training (favoring those who had not received training).

The study recommended reducing the teaching load for faculty members engaged in e-learning to help them balance their academic duties with commitments outside of work. It also suggested regularly applying the scale used in the study to e-learning practitioners in Saudi universities to assess and address psychological burnout at an early stage. Furthermore, the study emphasized the importance of establishing a plan to support mental health and achieve psychological well-being at the university level for faculty members engaged in e-learning. Additionally, it called for a clear mechanism to provide extra support to female faculty members, who exhibited higher burnout rates than their male counterparts. Lastly, the study recommended preparing new faculty members for teaching in digital learning environments to help them quickly adapt to changes and adopt technological innovations that enhance university teaching.

Keywords: Psychological Burnout, E- learning, E-Learning Environment, Faculty Members, University of Bisha.

مقدمة:

مع الانتشار الواسع للتعليم الإلكتروني E-learning، تظهر بعض التساؤلات المتعلقة بما إذا كان أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس عبر الإنترنت يتلقون التدريب والدعم اللازم للوفاء بالمتطلبات المحددة للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني، فقد أشار جريفين (2012) Griffin إلى أن أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس عبر الإنترنت يبدؤون تدريس المقررات المقدمة عبر الإنترنت في ظل القليل من التدريب . إن وجد أصلاً . في مجال المتطلبات التقنية لبيئات التعليم الإلكتروني. ويعتمد العديد من أعضاء هيئة التدريس حديثي العهد بالتدريس الإلكتروني بشكل رئيس على خبراتهم كمعلمين يقومون بالتدريس وجهًا لوجه، ومع ذلك، قد لا يكون ذلك هو الخيار الأفضل للتطبيق في بيئات التعليم الإلكتروني، وهو ما قد يؤدي إلى الإحباط، والاحتراق النفسي لديهم في نهاية المطاف. وربما تكون الحقيقة القائلة بأن: "التدريس عبر الإنترنت يعد نوعًا جديدًا مختلفًا بشكل كامل عن الخبرة التدريسية بالنسبة للعديد من أعضاء هيئة التدريس" (Maor, 2003, 128) بمثابة حقيقة مفزعة بالنسبة لبعض أعضاء هيئة التدريس الذين اعتادوا على مداخل تربوية معينة قد لا يكون من السهل تطبيقها في بيئة التعليم الإلكتروني. وفي هذا النموذج التربوي، فإن أعضاء هيئة التدريس يقومون بتوجيه عملية التعلم، ويضطلعون بالمسئولية عن اتخاذ القرارات المتعلقة بما سوف يتم تعلمه، ومتى يتم تعلمه، وعلى العكس من ذلك، يركز النموذج الإنساني andragogical model الذي اقترحه نويلز Knowles في عام 1990م تحديدًا على المتعلمين الراشدين، أو المتعلمين الكبار adult learner. حيث يتعلم الكبار، أو الراشدين بشكل مختلف –ولأسباب مختلفة– عن الأطفال والشباب، ويختلف أسلوب تعلمهم بشكل كامل عن المتعلم التقليدي، حيث يبدأ المتعلمون الكبار الدراسة جالبين معهم معرفتهم السابقة المستمدة من المؤسسات التعليمية التي سبق أن درسوا بها، وكذلك خبراتهم الملموسة من واقع الحياة، وتؤثر هذه الخبرات الشخصية السابقة على بنى المعرفة لديهم ودافعيتهم للتعلم، وتقديرهم لذاتهم، وثقتهم بذاتهم، وتحملهم للمسئولية، وأهدافهم المنشودة من التعلم (Donaldson, 1999).

وفي الحقيقة نجد أنه في حالة أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس الإلكتروني فإن معدلات انتشار الاحتراق النفسي قد تكون أكثر ارتفاعًا من المعتاد، فالتعليم الإلكتروني قد لا يكون ملائمًا لجميع أعضاء هيئة التدريس، ولا لجميع الطلاب. وفي هذا السياق، يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس مستعدين لبذل المزيد من الجهود لجعل المقررات المقدمة عبر الإنترنت ناجحة، وإذا لم يكن أعضاء هيئة التدريس لديهم دافعية، أو تحمس للتدريس الإلكتروني، فإن طلابهم سوف يكونوا قادرين على معرفة ذلك العجز (Griffin, 2012).

من جهة أخرى؛ نجد أن هناك شح في دراسة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس عند تبني التعليم الإلكتروني، فقد توصلت دراسة واتس وروبرتسون (Watts & Robertson, 2011) إلى عدم الاهتمام بدراسة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في بيئات التعلم عبر الإنترنت نتيجة لوجود توقعات بوجود مستويات عالية من التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب. وهو ما يطرح على الأذهان تساؤلين رئيسيين بشأن التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس، والطلاب وهما: إلى أي مدى يجد أعضاء هيئة التدريس أن التدريس الإلكتروني يتطلب المزيد من الوقت، أو يطرح المزيد من

أعباء العمل على كاهلهم؟ وإلى أي مدى تؤدي أعباء العمل الواقعة على أعضاء هيئة التدريس عند تدريس، وتصميم المقررات الإلكترونية، وإدارة وتيسير تفاعلات التعلم في بيئات التعليم الإلكتروني إلى الاحتراق النفسي؟ وهما تساؤلين أساسيين لم يتم بحثهما حتى الآن في الأدبيات المعاصرة. ومع ذلك، فإنه توجد بعض الأسئلة الهامة المتعلقة بأعباء العمل الواقعة على أعضاء هيئة التدريس نظراً لتأثير أعباء العمل على أداء أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم، والزيادة المستمرة المتوقعة في معدلات الالتحاق بالبرامج التي تتبنى صيغ التعليم الإلكتروني المختلفة.

من جانب آخر؛ نجد أن التعلم بعد جائحة كورونا يختلف عن التعلم قبل الجائحة، فقد دفع الاستخدام الموسع للتعليم الإلكتروني أثناء الجائحة بالعديد من الجامعات إلى تبني التعليم الإلكتروني بشكل مستدام كخيار استراتيجي للتدريس الجامعي، وفي الحقيقة فأن هذا التحول الرقمي قد يزيد من أعباء العمل الواقعة على كاهل أعضاء هيئة التدريس نظرًا لأنه يعمل على زيادة التوقعات المتعلقة بجوانب معينة في بيئة التعلم، مثل زيادة كمية الوقت، والجهد الذي يبذله أعضاء هيئة التدريس في بيئات التعلم الرقمي، إضافة لظهور تحديات جديدة تتعلق بنسبة الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، ومستوى التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وتأثيرهما على أعباء العمل والاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس. وفي هذا السياق تشير أدبيات المجال (أنظر مثلاً الدراسات التالية: Schifter, 2000; Betts, 1998; Clark, 1993) على أن العوامل المؤقتة من قبيل: أعباء العمل، وعدم الإعفاء من التدريس الصفي بهدف تطوير المقررات الإلكترونية، والمتطلبات المتعلقة بكمية الوقت اللازم لتدريس تلك المقررات تثني أعضاء هيئة التدريس عن المشاركة في تطويرها، وتدريسها، وبالإضافة إلى ذلك أشارت تلك الأدبيات إلى أن أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس الإلكتروني يحتاجون إلى تعديل وموائمة أساليبهم التعليمية، وعمليات واستراتيجيات التعلم بما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين الجدد، والذين يميلون إلى أن يكونوا أكثر مهارة في استخدام التقنية مقارنةً بالمتعلمين التقليديين. وتُعد هذه التحديات، والعوامل الضاغطة الإضافية بمثابة عوامل أخرى يمكن أن تسهم في الاحتراق النفسي. من زاوية أخرى، يشير كلايبون Claybon (2008) إلى أن الطلاب الذين يلتحقون بالمقررات المقدمة عبر الإنترنت لا يتوقعون أن يكون عضو هيئة التدريس هو العامل الرئيس في عملية التعليم لكنه يُعتبر بمثابة ميسر لعملية التعلم. ومن ثم؛ فإن الدور التقليدي للمعلم يتغير بشكل دال في ظل تطبيق التعليم الإلكتروني. ولا يزال الدور التربوي للمعلم يتشكل ويتغير في ظل ظهور المزيد من التقنيات الجديدة، وفي هذا الصدد خلص دياز وكارتنال Diaz and Cartnal (1999) في بحث أجروه عن أساليب التعلم لدى الطلاب الذين يدرسون في ظل نظامين مختلفين إلى أنه قد يرتبط أداء الطلاب في مقررات التعليم الإلكتروني ومثيلاتها من المقررات المقدمة في قاعات الدراسة التقليدية بتفضيلات أو أساليب التعلم لدى الطلاب كمتعلمين. ومن ثم؛ فإن نجاح الطلاب في مقررات التعليم الإلكتروني قد يتوقف في نهاية المطاف على فهم المعلمين لخصائص أساليب التعلم لدى الطلاب الملتحقين بتلك المقررات. وقد تطرح تلك القضايا تحديات جديدة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الذين يسعون إلى التأقلم مع أساليب، وتفضيلات التعلم للطلاب في الوقت الحالي، ويمكن أن تؤدي تلك

الضـغوط النفسـية إلى الاحتراق النفسـي، وتؤثر بشـكل عكسـي على جودة بيئة التعلم. ووفقًا لما يذكره دياز وكارتنال (Diaz and Cartnal (1999 نجد أنه يتعين على أعضـاء هيئة التدريس أن يكونوا على اسـتعداد لتغيير استراتيجياتهم، وأساليبهم المتبعة في التدريس استنادًا إلى أسـاليب التعلم المتنوعة لدى الطلاب. ويتعين عليهم محاولة التأكد من أن ما يتبعونه من طرق تدريسـية، وما يستخدمونه من مواد تعليمية، ومصـادر تتلاءم مع طرق تعلم الطلاب، وتعمل على تفعيل التعلم لأقصـى درجة بالنسـبة للطلاب. وثمة سـؤالًا حاسـمًا وغالبًا ما لا تتم الإجابة عنه مفاده: هل يتلقى أعضـاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس الإلكتروني التدريب والدعم اللازمين للتعامل بفاعلية مع التغير الذي يطرأ على استراتيجياتهم، وأسـاليبهم المتبعة في التدريس، وإدارة الوقت اللازم للتدريس الإلكتروني؟ ومن هذا المنطلق، نجد أنه يجب دائمًا دراسـة احتياجات أعضـاء هيئة التدريس الذين يجابهون توقعات جديدة ويقومون بمهام مختلفة في بيئات التعليم الإلكتروني، وتقويم مستوى الاحتراق النفسي الذي يمكن أن يحدث لديهم كنتيجة لتلك التوقعات والمهام الجديدة.

وقد تم توثيق خطورة ظاهرة الاحتراق النفسـي على نحو جلي في الأدبيات التي أوضحت أنه يترتب على الاحتراق النفسـي العديد من التأثيرات السـلبية الخطيرة منها على سبيل المثال ـ لا الحصر ـ المرض البدني، والنفسي، وعدم الرضـا عن الوظيفة، وتقليص معدلات الأداء في العمل. ومع النمو الهائل في تطبيقات التعليم الإلكتروني أصـبح المزيد من أعضاء هيئة التدريس بحاجة لتدريس المقررات الإلكترونية وذلك بطريقة تختلف عما اعتادوا عليه في التدريس في قاعات الدراسـة التقليدية. ومن ثم؛ فإنه من الضروري تحديد مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني مما يسمح للباحثين، والممارسين بالتركيز على التخطيط لبرامج للحد من الاحتراق النفسـي، وتطبيق تلك البرامج وذلك لتقليص معدلات الاحتراق النفسـي لدى أعضـاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في تلك البيئات الرقمية.

مشكلة الدراسة:

أسهم الانتشار السريع لنظم التعليم الإلكتروني وتطبيقاته كخيار استراتيجي لتقديم التعليم الجامعي، بجانب المبادرات الوطنية التي تنادي بالتحول للتعلم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، بجامعة بيشة للعمل على استثمار مواردها في تبني تطبيقات التعليم الإلكتروني، وإلى تطوير برامج ومقررات يتم تقديمها عبر أنظمة ومنصات التعليم الإلكتروني، بشكل يسهم في حل العديد من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية مع محاولة الحفاظ على تحقيق مخرجات التعلم بشكل عالي الجودة، مثل الفصل بين الجنسين، ونقص أعضاء هيئة التدريس، وزيادة أعداد الطلاب، وتباعد فروع الجامعة وزيادة المسافة الجغرافية بينها. وفي الحقيقة فقد وضعت الجامعة خطة استراتيجية لتبني التعليم الإلكتروني في تعزيز العملية التعليمية في ضوء خطة الجامعة للتحول الرقمي، وقد كانت أول ثمارها تأسيس عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي، وتأسيس بيئة ومنظومة حديثة للتعليم الإلكتروني، مع تميز تلك المنظومة بالتكاملية فيما بينها ومع الأنظمة الأخرى في الجامعة (عمادة التعلم الإلكتروني والتحول، 2024)، من جهة أخرى نجد أن جامعة بيشة قد بادرت بالتحول الرقمي إلى بيئة التعليم الإلكتروني من خلال وضع لائحة وقواعد لاستخدام التعليم الإلكتروني، وتبنيها

لعدة صيغ ومستويات في عملية توظيف التعليم الإلكتروني في مواقف التعلم منها: نمط التعليم الإلكتروني المساعد Adjunct Model، ونمط التعليم الإلكتروني الكلي Fully Online، ونمط التعلم المدمج Blended Learning (القحطاني، 2019).

من جهة أخرى؛ لم يسهم الاستخدام المفاجئ المكثف للتعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا (COVID -19) في توفير الزخم لمؤسسات التعليم العالي لإعادة التفكير في عملية التعلم عبر الإنترنت والتعليم عن بعد كجزء لا يتجزأ من النظام الإيكولوجي لعملية التعلم فحسب، بل سلط الضوء أيضًا على تعقيد التغيير المطلوب للتنفيذ الفعال والمستدام للمقررات والبرامج التعليمية عبر الإنترنت (Zhao & Watterston, 2021)، ومن هذا المنطلق نجد أن الجامعة قد سعت بعد الجائحة بشكل متسارع لتحويل بيئات التعلم لبيئات تقوم على التعلم المعزز بتطبيقات التعليم الإلكتروني المختلفة بشكل مستدام، فقد بلغت المقررات الإلكترونية في الجامعة (1284) مقررًا إلكترونيًا داعمًا، بينما بلغت (26) مقررًا إلكترونيًا مدمجًا، في حين بلغت (17) مقررًا إلكترونيًا كاملًا، من جهة أخرى بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون على نحو نشط بالتدريس الإلكتروني الكلي أو المدمج أو المساعد باستخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني البلاكبورد (807) عضوًا وعضوة (عمادة التعلم الإلكتروني والتحول، 2024).

وفي ضوء تبني الجامعة للتعلم الإلكتروني كخيار استراتيجي لها تواجه العديد من التحديات لعل من أبرزها التأكد من جاهزية أعضاء هيئة التدريس للاستخدام المستدام للتقنية في التعليم، وفي هذا الاتجاه يشير الصالح (2004) إلى أن نجاح تجربة التعليم الإلكتروني يتوقف على مدى جاهزية واستعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ومدى امتلاكهم للكفايات اللازمة لمثل هذا النوع من التعليم. وفي الحقيقة، يعد التدريس المعزز بالتقنية بمثابة عملية معقدة تتطلب من أعضاء هيئة التدريس مزج وتطبيق بنى معرفية معقدة في مواقف وسياقات مختلفة، إضافة إلى أنهم يمارسون مهنتهم في سياقات صفية دينامية عالية التعقيد تتطلب منهم بشكل مستمر اكتساب معرفة ثرية جيدة التنظيم تتضمن التكامل بين مجالات معرفية مختلفة؛ تشتمل على المعرفة بأصول التدريس، والمعرفة بمادة التخصص، والمعرفة بالتكنولوجيا (Koehler & Mishra, 2009).

وفي ضوء مراجعة الأدبيات التربوية السابقة؛ نجد أنه مع زيادة النمو في تبني التعليم الإلكتروني، تتزايد المتطلبات والمهام الواقعة على كاهل أعضاء هيئة التدريس الأمر الذي يؤدي بهم إلى التعرض للاحتراق النفسي، فيلاحظ أنها تؤكد بشكل متكرر على أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون العديد من المعوقات الرئيسة التي تقف في طريقهم عند تبني التعليم الإلكتروني على نحو فعال في العملية التعليمية (أنظر مثلاً الدراسات التالية: Portugal, 2013; Claybon, 2008; Griffin, 2012; McCann & Holt, 2009)، فقد أشارت تلك الأدبيات إلى من أهم تلك التحديات وجوب التكيف مع استراتيجيات العمل الفريدة من نوعها والتي يتفرد بها التدريس الإلكتروني، ووجوب العمل على تحقيق الإستراتيجيات المعدلة الخاصة بالتعليم الإلكتروني، وحتمية تنفيذ استراتيجيات الإدارة المناسبة للمناقشات في بيئة التعلم الإلكتروني، والإدارة الناجحة لسلوك الطلاب في تلك البيئات الرقمية، وتيسير المناقشات الفعالة عبر الانترنت، إضافة لوجوب إتقان أدوار التدريس المختلفة الجديدة التي تفرضها عملية التحول من التدريس التقليدي للتدريس في بيئات التعلم الرقمي. من زاوية أخرى؛

نجد أن تصميمات المناهج المطبقة في بيئات التعليم الإلكترونية التعاونية والموجهة ذاتيًا تستلزم قدرًا أكبر من الوقت وتطرح المزيد من الضغوط النفسية على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس عبر الإنترنت Freeman, (2015)، وفي نفس السياق يشير كلا من كلايبون (2008)، وديباز وكارتنال (1999) Diaz and Cartnal إلى أن هناك فروق في أساليب التعلم بين الطلاب المسجلين في مقررات التعليم الإلكتروني، وأقرانهم الذين يدرسون في قاعات الدراسة التقليدية وبالتالي يتعين على أعضاء هيئة التدريس استخدام المعلومات المتعلقة بأساليب التعلم الإلكتروني النشط للمساعدة في التخطيط، والإعداد لتقديم أنشطة التعليم الإلكتروني. من جهة أخرى؛ يشير مكبريد وأخرين (2009) .McBride et al إلى أن الأنشطة المتكررة المرتبطة بالأساليب التعليمية المستخدمة في التدريس الإلكتروني، واتجاهات الطلاب السلبية نحو التعلم في البيئات الرقمية، والشعور بالعزلة لدى أعضاء هيئة التدريس الناجم عن نقص التواصل مع زملائهم، والإجبار على التدريس الإلكتروني في ظل تلقي قدر ضئيل من التدريب والإعداد، وغياب الأجور العادلة مقابل الوقت المستغرق في التدريس الإلكتروني، قد تجعل من أعضاء هيئة التدريس عرضة للاحتراق النفسي في بيئات التعليم الإلكتروني.

وقد كشفت الدراسات التي أجريت على واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة فيروس كورونا عن وجود قدر كبير من الصعوبة والتعقيد نتيجة مباشرة لاستخدام هذه الوسيلة من التعليم، فقد أظهرت دراسة حسن وباو Hasan and Bao (2020) أن المعلمين تعرضوا لقدر كبير من التعب وواجهوا مشاكل صحية متعددة بسبب بقائهم لفترة طويلة أمام الشاشات لإعداد وتقديم المادة التعليمية، مثل الإجهاد والتعب وضعف الصحة. وقد حظيت الاضطرابات النفسية والعقلية باهتمام كبير من قبل الأكاديميين (Daumiller et al., 2021)، فقد كشفت نتائج دراسة ميندیز وآخرون (2020) .Méndez et al عن وجود مستويات عالية من الإرهاق والتعب، والاكتئاب ومستويات أقل من احترام الذات. من جهة أخرى؛ كشفت نتائج دراسة سيمامورا (2020) Simamora أن التعليم الإلكتروني والمنصات التي تدعمه قد لا تكون مناسبة لجميع مجالات الدراسة التعليمية، كما تفرض أجهزة الكمبيوتر القديمة تحديات تقنية أخرى لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بما في ذلك عدم قدرة هذه الأجهزة على تشغيل البرامج الحديثة (Sari & Nayr, 2020)، بالإضافة إلى ذلك، يفتقر عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس إلى الخبرة التقنية اللازمة، مما يجعل من الصعب عليهم التكيف مع مداخل التعليم الإلكتروني (Dubey & Pandey, 2020)،بالإضافة إلى حقيقة أن غالبية أعضاء هيئة التدريس في الدول النامية يقاومون عملية تبني التعليم الإلكتروني (Alipio, 2020). وفي الحقيقة نجد أنه في ظل التبني الموسع للتعليم الإلكتروني وفي غضون فترة زمنية قصيرة بشكل لا يصدق، لا يزال أعضاء هيئة التدريس يعيدون اكتشاف أدوارهم في تلك البيئات الرقمية، ولسوء الحظ يتعلم الكثير منهم التدريس في بيئات التعليم الإلكتروني أثناء عملهم وهو الأمر الذي قد لا يكون مفيدًا على الإطلاق (Kaur et al., 2023)، ويتسبب عدم وجود أدلة لأفضل الممارسات لتنفيذ التعليم الإلكتروني في إيجاد مشكلات في تصميم، وتطوير وتنفيذ وتقويم التعليم الإلكتروني، ويمكن أن يؤثر سلبًا على جودة التدريس، في حين نجد أن التدريس الجيد الذي يتطلب استجابة أعضاء هيئة التدريس للتغيرات الحادثة في مسئولياتهم المتعلقة بالتصميم، والتطوير،

والتدريس، والتقويم . يثقل كواهلهم بالتغييرات الضخمة، والمهام المتعددة اللازمة لتكييف علم أصول التدريس مع نمط جديد من التعلم، مما سوف يستنزف طاقاتهم الوجدانية، والذهنية، والبدنية بشكل كبير، وهو ما يمكن أن يتسبب في الاحتراق النفسي لديهم (Littlejohn et al., 2021). ويُعد تقديم التعليم الإلكتروني الموسع بمثابة توجه حديث لا يتوفر لدينا قدر كافٍ من البحوث بشأنه وبخاصة فيما يتعلق بالتأثيرات النفسية بما في ذلك خبرات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس المقررات المقدمة عبر الإنترنت (Hamad & Azeez, 2023). وبينما يعمل أعضاء هيئة التدريس الرائدين والنشطين في التعليم الإلكتروني بجامعة بيشة على شق طريقهم عبر هذا المشهد غير المألوف، وعلى قيادة التحول نحو التعليم الرقمي فإنهم يواجهون مجموعة جديدة من العقبات، بما في ذلك متطلبات التعرف على الأدوات الرقمية، وإدارة الفصول الدراسية الافتراضية، والحفاظ على مشاركة الطلاب عن بعد، وتصميم وتطوير وتقديم المحتوى الرقمي. وفي الحقيقة فأن هذا التحول الرقمي قد يثير مجموعة متنوعة من الاستجابات النفسية، بما في ذلك مشاعر العزلة، وزيادة التوتر والقلق بسبب العقبات المتعددة المتعلقة بالتكنولوجيا، والمخاوف بشأن كفاءة أساليب التدريس عبر الإنترنت، وزيادة أعباء العمل، والحاجة لقضاء المزيد من الوقت لإنجاز المهام الجديدة، والشعور بطمس الخطوط الفاصلة بين العمل والحياة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، ومن هنا أصبح من الأهمية بمكان تقييم النتائج النفسية للتعليم الإلكتروني المنعكسة على أعضاء هيئة التدريس في المشهد التعليمي الحالي المتغير بسرعة، حيث يعمل التحول الرقمي على تغيير التقنيات التربوية، وذلك لأن الثورة الرقمية تعيد تشكيل مشهد التعليم في الجامعة، وبالتالي جاءت هذه الدراسة للتحقق من مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة تُعزى لمتغيرات: المرتبة العلمية، والجنس، والتخصص، والخبرة في التدريس، والعبء العملي، والتدريب على تطبيقات التعليم الإلكتروني؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة.
2. التعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة والتي تُعزى لمتغيرات: المرتبة العلمية، والجنس، والتخصص، والخبرة في التدريس، والعبء العملي، والتدريب على تطبيقات التعليم الإلكتروني.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. ندرة البحوث التي تتناول تقويم مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني بالجامعات السعودية؛ وفي حقيقة الأمر فإن ذلك لا يعد أمرًا مستغربًا نظرًا لأن التبني الموسع لتطبيقات التعليم الإلكتروني تم حديثًا بعد جائحة كورونا، ويمكن أن تسهم هذه الدراسة في سد جزء من تلك الفجوة البحثية.
2. إن تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني بالجامعة يمكن أن يساعد المسؤولين على القيام بالتدخلات التي تعزز التوازن الصحي بين العمل والحياة مثل: تصميم وبناء برامج مهنية موجهة، وبناء ثقافات مواتية تعزز التدريس الفعال للحد من الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في تلك البيئات الرقمية.
3. قامت هذه الدراسة بإمداد القائمين على الجودة والتعليم الإلكتروني والتنمية المهنية بالجامعة بأداة لتقويم مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني مما قد يساعد المسئولين بالجامعة على مراقبة وقياس مستوى الاحتراق النفسي باستمرار مما سوف ينعكس على فهم قوي للديناميكيات النفسية التي تلعب دورًا في سياق تبني التعليم الإلكتروني، ويساعدهم على اتخاذ القرارات ووضع خطط التي تكفل ضمان الرفاهية النفسية لأعضاء هيئة التدريس في تلك السياقات، وتطوير أساليب تعزز بيئة شاملة ومستدامة للتدريس والتعلم في العصر الرقمي.

حدود الدراسة:

تلخصت حدود الدراسة فيما يلي:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التحقق من مستوى الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، و الشعور بنقص الإنجاز الشخصي) لدى أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون على نحو نشط بالتدريس الإلكتروني الكلي أو المدمج أو المساعد باستخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني البلاكبورد بجامعة بيشة.
2. الحدود المكانية والبشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني بجامعة بيشة.
3. الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1446/1445هـ.

مصطلحات الدراسة:

حدد الباحث التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات الدراسة:

1. **التعليم الإلكتروني (E- Learning):** يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: "نظام تعليمي يقدم لطلاب جامعة بيشة فرص تعليمية تعلمية متعددة المصادر بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع محتوى تلك المصادر ومع المعلم وأقرانهم من خلال أدوات تواصل تزامنية Synchronous Communication Tools وأدوات تواصل غير تزامنية Asynchronous Communication Tools، في القاعة الدراسية أو عن بعد أو كليهما".
2. **بيئة التعليم الإلكتروني (E-Learning Environment):** تعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: "بيئة التعلم الرقمي التي تتبناها جامعة بيشة لتقديم

فرص التعلم المرن متعددة المصادر التفاعلية لطلابها من خلال مزيجًا تكامليًا من أدوات التعلم التزامني وغير التزامني لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard)".

3. **أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني (Faculty members active in an e-learning environment):** ويعرفون إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم: مجموعة أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة الذين يمارسون على نحو نشط التدريس الإلكتروني الكلي أو المدمج أو المساعد باستخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني البلاكبورد في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1446/1445هـ، وحددت درجة النشاط بمقدار (80%) حسب تقارير تحليلات البلاك بورد الصادرة عن عمادة التعليم الإلكتروني والتحول".
4. **الاحتراق النفسي (Burnout):** يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: "حالة داخلية تتراوح بين الضغط والقلق وعدم التوازن النفسي قد يصل إليها عضو هيئة التدريس بجامعة بيشة، بسبب ظهور عوامل تتعلق بالعمل في بيئة التعليم الإلكتروني، ويعجز عن تحملها ومواجهتها عندما ينهك نفسه جسديًا وانفعاليًا وعقليًا بالسعي لتحقيق متطلبات ذلك العمل، وتظهر على شكل مظاهر نفسية وسلوكية تشير إلى شعور العضو بالإجهاد العاطفي، وتجريد الشخصية، والشعور بعدم القدرة على تحقيق الإنجازات الشخصية مما ينعكس على التكيف مع ظروف العمل".
5. **مستوى الاحتراق النفسي (Burnout level):** يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها أحد أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة القائمين بالتدريس الإلكتروني نتيجة الاستجابة على فقرات مقياس الاحتراق النفسي وأبعاد الفرعية الثلاثة:(الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) ، ويصنف إلى ثلاث مستويات: (منخفض، متوسط، عالي) على ذلك المقياس".

أدبيات الدراسة:

أولاً: الإطار النظري:

أ . تعريف الاحتراق النفسي Burnout defined:

لما يزيد عن ثلاث عقود، تناول الباحثون الاحتراق النفسي لدى مجموعات متنوعة تتضمن الأخصائيين الاجتماعيين، والمعلمين، والعاملين بمجالات الصحة البدنية والنفسية، والعاملين في مجال رعاية الطفل، والمحامين، وغيرهم (Maslach et al., 1996). ويشير ماسلاش وجاكسون (1981) Maslach and Jackson إلى أن الاحتراق النفسي بمثابة مفهوم متعدد الأبعاد يُستخدم لوصف مجموعة من أعراض الإجهاد الانفعالي واللامبالاة التي تحدث استجابةً لبعض العوامل الضاغطة والإجهاد والإرهاق في الحياة المهنية. وقد قدّم فريدنبيرجر (1974) Freudenberger مفهوم الاحتراق النفسي لأول مرة في مقاله المعنون بـ "الاحتراق النفسي لدى طاقم العمل" باعتباره ظرف نفسي محدد، يعاني فيه الأفراد من الإجهاد الانفعالي، ويمرون بخبرات الإحساس بنقص الإنجاز الشخصي ويميلون لتبلد المشاعر مع الآخرين. وقد قام ماسلاش وآخرون (1996, 4) Maslach et al. بتعريف الاحتراق النفسي على أنه: "مجموعة من الأعراض المعبرة عن الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، والإحساس بنقص الإنجاز الشخصي والتي يمكن أن يعاني منها الأفراد في أعمالهم". ولاحقًا، قام ماسلاش

(2003) Maslach بتعديل تعريف الاحتراق النفسي باعتباره استجابة طويلة الأمد مرتبطة بالعمل نتيجة لبعض العوامل الضاغطة الوجدانية والاجتماعية الدائمة في الوظيفة، وأوضح أن الإجهاد الانفعالي يحدث حينما يشعر الفرد القائم بالعمل باستنزاف موارده العاطفية وأنه غير قادر نفسيًا على العطاء، وقد حدد ماسلاش وجاكسون (1981) Maslach and Jackson ثلاث أبعاد رئيسة للاحتراق النفسي، وهي:

1. الإجهاد الانفعالي (Emotional exhaustion): أي أن الفرد يشعر بأنه مستنزفًا عاطفيًا ومجهدًا بدنيًا بسبب عمله مما يجعله يعجز عن الأداء الإبداعي لمهامه.
2. تبلد المشاعر (Depersonalization): أي مشاعر اللامبالاة والشعور السلبي والاتجاهات الساخرة نحو الطلاب، وفقدان العنصر الشخصي في التعامل مع الآخرين وتطوير موقف متشكك وبارد تجاه الآخرين الذين يتعامل معهم في بيئة العمل الأكاديمي.
3. تدني الشعور بالإنجاز الشخصي (Reduced sense of personal accomplishment) ، أو الإحساس بعدم الكفاءة الذاتية المهنية: ويتمثل بالميل تجاه التقويم السلبي للذات فيما يتعلق بأداء المهام المهنية الأكاديمية، وتطوير شعورًا بعدم الفعالية في العمل والتفاعل مع الآخرين.

ب . أسباب وأعراض الاحتراق النفسي:

يُنظر إلى الاحتراق النفسي باعتباره استجابة نفسية وبدنية للضغوط الواقعة على الفرد في بيئة العمل (Maslach,2003). وتتضمن أعراض الاحتراق النفسي ثلاث أبعاد رئيسة وهي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، والإحساس بنقص الإنجاز الشخصي (Maslach, 1981, 1993).

ويرى شيرنس (1995) Cherniss أنه في عملية الاحتراق النفسي، تتغير كل من اتجاهات وسلوكيات الفرد بطريقة غير بناءة استجابةً لضغوط العمل. ويرى سيدولين (1982) Cedoline أن الأعراض البدنية والسلوكية للاحتراق النفسي تتمثل في مقاومة أو النفور من الذهاب للعمل، وخيبة الأمل فيما يتعلق بأداء الفرد، وتوسيع نطاق مشكلات العمل وجلبها إلى الحياة الشخصية المنزلية للفرد، وينتهي المطاف بالفرد إلى الشعور بعدم القيمة أو التفاهة.

ويرى هوجان وماكنايت (2007) Hogan and McKnight أن أعراض الاحتراق النفسي تتضمن ضعف تقدير الذات، وعدم القدرة على التركيز في المادة الدراسية، والميل لإلقاء اللوم على الآخرين. وعلاوًة على ذلك، يؤكد ماسلاش وآخرون (1996) .Maslach et al على أن الأفراد الذين يعانون من الاحتراق النفسي يشعرون باستنزاف مواردهم البدنية والنفسية، وتتطور لديهم اتجاهات تتسم بالسخرية واللامبالاة، ويشعرون بنقص الكفاءة الذاتية المهنية. ويرى دونهام وفارما (1998) Dunham and Varma أن أكثر أعراض الاحتراق النفسي شيوعًا لدى المعلمين تتمثل في ضعف مستوى الالتزام الوظيفي، وفقدان التحمس والاهتمام، ومشاعر النفور والضياع. وبالإضافة إلى التأثيرات السلبية للاحتراق النفسي على الأفراد، فإن المنظمات أيضًا تواجه تأثيرات هامة وتدفع تكاليف باهظة ترتبط بالاحتراق النفسي. ومن بين هذه التأثيرات السلبية تدني مستويات الأداء الوظيفي للأفراد، ومستويات منخفضة من الالتزام التنظيمي، ووجود مستويات أقل من الرضا الوظيفي لدى العاملين، ودفع تكاليف أعلى للرعاية الصحية، ونقص الإبداع، ونقص القدرة على حل المشكلات

والإبداع والابتكار (Halbesleben & Buckley, 2004; Shirom, 2003).

وكما ذكرنا من قبل، تتضمن أبعاد الاحتراق النفسي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، والإحساس بنقص الإنجاز الشخصي. وفي محاولة لإعداد نموذج نظري شامل، حدد كل من ماسلاش وليتير Maslach and Leiter (1997) ستة عوامل رئيسة مؤثرة على الاحتراق النفسي، وهي: زيادة أعباء العمل، ونقص قدرة الفرد على تحديد وإتباع الأولويات اليومية، وعدم تقديم المكافآت الكافية وما يصاحبها من مشاعر لدى الفرد بأنه ملزم بتقديم الكثير في مقابل القليل، والإحساس بالتواجد في مجتمع فيه تكون المشاعر أكثر لا إنسانية ويقل فيه العمل في فريق، وغياب العدالة وما يترتب عليها من ظهور ثقافة تتسم بانعدام الثقة والانفتاح واحترام الآخرين، والقيم المتعارضة حيث تتعارض اختيارات الإدارة العليا مع مهام العاملين وقيمهم المحورية.

ج. الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني:

من المثير للاهتمام أن الأبحاث على مدى عقودًا من الزمن قد أكدت بقوة أن التدريس مهنة مرهقة تنطوي على مستويات عالية من عبء العمل، ومتطلبات متعددة ومعقدة ترتبط بطبيعة هذه الوظيفة (Johnson et al.,2005; Skaalvik & Skaalvik,2015)، وفي الحقيقة يتوقع عند تبني التعليم الإلكتروني أن تتزايد أعباء العمل، ومتطلبات الوظيفة لدى أعضاء هيئة التدريس إلى أقصى حد (Harmsen et al., 2018)، فعملية التحول الرقمي في التدريس الجامعي تحتاج إلى عملية تحول متأنية تقوم على التخطيط الجيد، ودرجة عالية من الجاهزية لدى أعضاء هيئة التدريس، وإلى إدارة فاعلة تقود التغيير، وإلى بنية تحتية حديثة، وإلى وجود موارد ومصادر كافية، ويتطلب هذا التحول جهدًا ووقتًا إضافيين من أعضاء هيئة التدريس لتكييف فصولهم الدراسية، وأساليبهم التدريسية مع بيئة التعليم الإلكتروني، وتعزيز مشاركة الطلاب من خلال الوسائط الافتراضية مما يؤدي إلى زيادة مستويات الإرهاق والتوتر والقلق وبالتالي؛ تتسبب في الاحتراق النفسي لهم، ويؤثر على رفاهيتهم النفسية، ويضعف جودة الحياة الأكاديمية (Almhdawi et al., 2021)، فيمكن أن ترتبط زيادة أنشطة التدريس الإلكتروني بزيادة مدة استخدام الكمبيوتر والعمل المكتبي مقارنة بالتدريس العادي، مما قد يعرض الأساتذة لمزيد من التوتر، واضطرابات الجهاز العضلي الهيكلي المرتبطة بالعمل والأعراض المرتبطة بها، وقد يُظهر أساتذة الجامعات أيضًا انخفاضًا في مستويات النشاط البدني ونوعية الحياة، بالإضافة إلى زيادة مستوى أعراض الصحة العقلية (Brailovskaia et al., 2021)، وقد يكون للتغييرات في بيئة وسياق العمل أثارًا سلبية على رفاهية الأساتذة، فيبدو أن خصائص السياق الأكاديمي والوظيفي مثل الموارد المتاحة ومتطلبات العمل مرتبطة بشكل كبير بمستويات التوتر والرضا الوظيفي، فعلى سبيل المثال: غالبًا ما ترتبط المستويات الأعلى من التوتر والاحتراق النفسي بعبء العمل الأكاديمي المحموم حيث أفاد الأساتذة بعدم قدرتهم على قضاء المزيد من الوقت مع الطلاب لمعالجة مخاوفهم ووجود إدارة سيئة للمهام لديهم (Darabi et al., 2017). من جهة أخرى؛ يمكن أن تكون الحاجة المستمرة إلى مواكبة التكنولوجيا، والتعامل مع المشكلات الفنية، وإدارة أحجام الفصول الدراسية الأكبر مرهقة عقليًا. علاوة على ذلك، يمكن أن يؤدي غياب التفاعل الشخصي إلى الشعور بالعزلة والانفصال عن الطلاب، مما يسهم بشكل أكبر في التوتر.

إن تأثير الإجهاد المهني على أداء أعضاء هيئة التدريس كبير، ويمكن أن تؤدي المستويات العالية من التوتر إلى الإرهاق وانخفاض الرضا الوظيفي، وانخفاض جودة التدريس، وقد يجد أعضاء هيئة التدريس صعوبة في الحفاظ على دوافعهم وحماسهم، مما يؤدي إلى فصول دراسية افتراضية أقل جاذبية وفعالية؛ وهذا بدوره يمكن أن يؤثر على نتائج تعلم الطلاب والرضا العام عن التجربة التعليمية (Kaur et al., 2023).

من جهة أخرى؛ فقد أكد هوجان وآخرون Hogan et al. (2006) على زيادة تعقد نظم التعليم الإلكتروني نظرًا لأن عضو هيئة التدريس ليس مسئولاً عن تنظيم الدروس، ومراعاة خصائص المتعلم في تلك البيئات الرقمية فحسب؛ لكنه يتعين عليه أيضًا أن يأخذ بعين الاعتبار الطرق والأساليب والاستراتيجيات التعليمية المتغيرة، والمحتوى التعليمي المتعدد الصور، وأنظمة تقديمه المتطورة. وقد أكد هوجان وماكنايت Hogan and McKnight (2007) على أن أعضاء هيئة التدريس يعتبرون مكون رئيس في المقررات المقدمة عبر الإنترنت نظرًا لأنهم: يقدمون البنية التحتية اللازمة للتعلم (مخطط المقرر، وجدول المقرر، وأدوات الاتصال، ومصادر التدريس)، ويقومون بنمذجة المشاركة الفعالة، والتعاون والتفاعل، واستراتيجيات وأساليب التعلم، ويشرفون على التعلم ويضعون المعايير والاختبارات الإلكترونية لتقييم إنجازات الطلاب، ويقدمون التغذية الراجعة، ويصححون الأخطاء، ويرصدون الدرجات، ويقومون بالتعامل مع المشكلات التعليمية، والاجتماعية، والتقنية وحلها، ويقومون ببناء مجتمع للتعلم يشعر فيه المتعلمون بالأمن والتواصل الفعال، بشكل يجعلهم يعتقدون أن مساهمتهم ذات قيمة. ومن بين الطرق التي يتبعها القائمون بالتدريس الإلكتروني لتطبيق المكونات السابقة الذكر هو أن يكونوا متواجدين عبر الإنترنت على نحو مستمر، وعلاوةً على ذلك، فإن بيئة التدريس الإلكتروني تتضمن مجموعة متنوعة من الجوانب المعقدة والتي يمكن أن يؤدي كل منها بهم إلى الاحتراق النفسي (Dunlap, 2005).

من جهة أخرى؛ يفرض التعليم الإلكتروني تغييرات جديدة على أدوار المعلم، فبعد أن كان المصدر الرئيس للمعلومة أصبح دوره في بيئة التعليم الإلكتروني يركز على التوجيه والإرشاد والمساعدة الفردية والجماعية، وتطوير البرمجيات وإنتاجها واستخدامها وإعداد المواقف التعليمية، علمًا أنه في بيئة التعليم الإلكتروني يكون المتعلم محور العملية التعليمية، وتغيرت أدوار المعلم من معلم إلى ميسر للمحتوى، وميسر للعمليات التعليمية، ومرشد، وباحث، ومصمم ومدير للعمليات التعليمية (Alqahtani & Rajkhan, 2020)، ومن زاوية أخرى؛ فإن تبني التعليم الإلكتروني يجبر أعضاء هيئة التدريس على العمل عبر الإنترنت من المنزل، ويطمس الحدود بين العمل والمنزل من خلال تشجيع ممارسات العمل "الدائمة" الناجمة عن زيادة متطلبات العمل من خلال التكنولوجيا، وهذا الأمر من عواقبه تغيير روتين الأسرة، والعجز عن الوفاء بمتطلبات رعايتها، وزيادة العزلة الاجتماعية (Molino et al., 2020) بالإضافة إلى ذلك، فإن طمس الحدود بين العمل والحياة الشخصية في المجال الافتراضي يمكن أن يكون عاملًا مهددًا للصحة العقلية لأعضاء هيئة التدريس، فمن الممكن أن يعاني المرء من الإرهاق والضغط النفسي إذا كان مطلوبًا منه التوفيق بين مسؤوليات التدريس والالتزامات الأخرى مع التعامل أيضًا مع إمكانية الانفصال عن الأجواء النموذجية للفصل الدراسي (Som et al., 2023).

ومن تلك المنطلقات؛ نجد أن عملية التحول للتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، وما تتطلبه عملية التحول والتبني من مهام جديدة، وتغير في الأدوار، وتعديل في الممارسات التعليمية: استراتيجيات التدريس والتقويم والتفاعل، وما يتطلبه التدريس الإلكتروني وتطوير المحتوى الرقمي وعرضه من البقاء لفترة طويلة من الوقت أمام الشاشات، فضلًا عن الحاجة لتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس التعليمية والتكنولوجية قد تزيد في نهاية المطاف من احتمالية تعرض أعضاء هيئة التدريس إلى الاحتراق النفسي، مما قد يؤثر على الأداء الأكاديمي. وفي هذا السياق نجد أن الدراسات التي أجريت على واقع التعليم الإلكتروني خلال جائحة فيروس كورونا قد كشفت عن وجود قدر كبير من الصعوبة والتعقيد كنتيجة مباشرة لاستخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني في التعليم، فقد أظهرت دراسة حسن وباو Hasan and Bao (2020) أن المعلمين تعرضوا لقدر كبير من التعب وواجهوا مشاكل صحية (صداع وإرهاق في العينين) بسبب بقائهم لفترة طويلة أمام الشاشات لإعداد وتقديم المادة التعليمية.

وفي الحقيقة يقضي المعلمون الكثير من الوقت في إعداد وتطوير وتقديم وتقويم المواد التعليمية، ووفقًا لنتائج دراسة أجراها مينديز وآخرون Méndez et al. (2020)، فإن المعلمين الذين أبلغوا عن مستويات عالية من الاحتراق النفسي أبلغوا أيضًا عن مستويات عالية من الاكتئاب ومستويات أقل من احترام الذات. والأمر الأكثر إثارة للقلق هو الوضع على مستوى الجامعة، نظرًا لأن الجامعة تعمل كعامل ديناميكي للتنمية الإقليمية والوطنية بالإضافة إلى كونها مؤسسة تعليمية (Hamad & Azeez, 2023).

وقد جاءت دراسة الغرايبة وآخرون Al-gharaibeh et al. (2021) للكشف عن العلاقة بين التعليم الإلكتروني خلال جائحة فيروس كورونا والاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التعلم الإلكتروني وكذلك مستوى الاحتراق النفسي كان متوسطًا لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وأوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح الأعضاء الأقل مرتبة أكاديمية، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغيرات: الجنس، ونوع الجامعة، والكلية، وسنوات الخدمة، والحالة الاجتماعية، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعليم الإلكتروني ومستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة.

ومن ناحية أخرى؛ نجد أن دراسة المهداوي وآخرين Almhdawi et al. (2021) قد سعت للتعرف على مستويات الصحة النفسية والجسدية وجودة الحياة الأكاديمية لأساتذة الجامعات الأردنية في بيئة التعليم الإلكتروني عن بعد أثناء جائحة كورونا (COVID-19 pandemic)، وأظهرت نتائج الدراسة زيادة ملحوظة في أعباء العمل، وزيادة في مستويات الاكتئاب وأعراض القلق والاجهاد، وانخفاض في مستوى الأنشطة البدنية، وزيادة في آلام الرقبة، وزيادة ملحوظة في الوزن، في حين لم توضح تأثير سلبي على أنشطة البحث، وأفاد الأساتذة أن التدريس عبر الإنترنت الذي قدموه كان عالي الجودة، وأوضحت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي أعلى لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية من نظرائهم في الكليات الإنسانية؛ وأن التعليم الإلكتروني يتناسب أكثر مع تدريس المقررات النظرية أكثر من المقررات ذات الطبيعة، وكانت درجة رضاهم بشكل عام متوسطة.

بينما نجد أن دراسة عبداللطيف وشحروري Abdellatif and Shahroury (2022) التي أجريت على خمس جامعات أردنية قد أشارت نتائجها إلى أن (75%) من أعضاء هيئة التدريس يعانون من مستويات عالية من الاحتراق النفسي نتيجة التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، وأن (90%) منهم من الإناث، وأوضحت نتائج الدراسة أن عينتها يرون أن التعليم الإلكتروني يحتاج المزيد من الوقت لإعداد مصادر التعلم الرقمية، والتفاعل مع الطلاب، إضافة لزيادة أعباء العمل طوال أيام الأسبوع، كما أنهم يعانون من مخاوف تتعلق بعدالة التقويم، وإرهاق نتيجة للجهد الذي يجب أن يبذلونه للتأكد من عدم وجود حالات من الغش في أداء الأنشطة والواجبات الإلكترونية، كما أوضحوا أنهم يعانون من عدم التكيف مع أنماط وأساليب التدريس الابداعية التي يتطلبها تبني التعليم الإلكتروني لأشراك طلابهم في المقررات الإلكترونية، إضافة إلى أن تلك الأعباء المتزايدة والمستهلكة للوقت قد انعكست بشكل سلبي على إنتاجيتهم البحثية، ومشاركاتهم الاجتماعية، وأثرت بشكل سلبي على رعايتهم لأسرهم، وحرمتهم من أخذ قسط من الراحة بعيدًا عن التفاعل مع الطلاب، من جهة أخرى؛ أوضحت نتائج الدراسة أن نقص الموارد الكافية لإدارة التعليم الإلكتروني، وغياب الخبرة السابقة في التدريس الإلكتروني، وضعف برامج التنمية المهنية في مجال التعليم الإلكتروني كانت عبئًا إضافيًا عزز من تطور المشاعر السلبية، وأدى إلى مستويات عالية من الاحتراق النفسي.

في حين أن دراسة كوكاي وآخرين Kocaay et al. (2022) التي سعت للتعرف على درجة استعداد أعضاء هيئة التدريس بكليات الطب بجامعات أنقرة للتدريس الإلكتروني ومستوى الاحتراق النفسي لديهم في بيئة التعليم الإلكتروني، قد توصلت إلى أنهم يتمتعون بمستوى طبيعي من الاستعداد للتعليم الإلكتروني، وأن لديهم مستوى عالي من الاحتراق النفسي، وأوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة المهنية لصالح النساء، وللأكثر خبرة مهنية. وفي نفس السياق؛ أجرى مصلح وآخرون Mosleh et al. (2022) دراسة للتعرف على تأثير التدريس عبر الإنترنت على مستوى الضغوط والاحتراق الأكاديمي أثناء الانتقال إلى التدريس الإلكتروني عن بعد من المنزل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة خليفة بالإمارات العربية المتحدة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي متوسط، وأن المشاركين الأكثر خبرة قد أفادوا بإجهاد واحتراق نفسي أكثر من المشاركين الأقل خبرة، وأظهرت ارتباط ارتفاع مستوى درجة الاحتراق النفسي، وانخفاض مستوى الرضا بزيادة الأعباء، والارهاق والاجهاد الشخصي، وأوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الاحتراق تعزى لمتغيرات العمر أو التدريب، أو عدد الدورات التدريبية.

وجاءت دراسة فين وفان دير والت Fynn and Van der Walt (2023) لتقييم انتشار أعراض الاحتراق النفسي بين الأكاديميين في جامعة عبر الإنترنت في جنوب إفريقيا، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني مرتفع للغاية؛ حيث إن (75%) منهم يعاني من الإرهاق، وعدم الرضا الوظيفي، وكان هناك ارتفاع في مستوى الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس الأكثر خبرة والأعلى مرتبة علمية أكثر من غيرهم، وأوضحت النتائج كذلك أن النساء أكثر عرضة لتجربة الاحتراق من نظرائهن من الذكور، في حين أن عبء العمل الإجمالي وعبء العمل

التعليمي وعبء العمل الإشرافي لم يتنبأ بشكل كبير بالاحتراق النفسي.

من جهة أخرى؛ سعت دراسة نجوين وآخرين Nguyen et al. (2023) إلى التعرف على العوامل المساهمة في إرهاق واحتراق الأساتذة الجامعيين في فيتنام في الفصول الدراسية الطارئة عبر الإنترنت، وأشارت النتائج إلى أن عوامل مثل موارد الدعم والقلق تجاه التدريس عبر الإنترنت في حالات الطوارئ، والمعرفة بالمحتوى، والمعرفة التربوية والمعرفة التخصصية أثرت بشكل كبير على مستويات إرهاقهم واحتراقهم، وفي المقابل، لم يتم العثور على فرق كبير في حالات الاحتراق بين المحاضرين تعزى للسمات الديموغرافية المختلفة مثل الجنس، وأماكن الإقامة.

بينما جاءت دراسة حمد وعزيز Hamad and Azeez (2023) للتعرف على علاقة التعليم الإلكتروني بمستوى الاحتراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الموصل، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إحصائية طردية مهمة بين مقدار التعليم الإلكتروني الذي يشارك فيه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الموصل وكمية الإرهاق الوظيفي الذي يعانون منه، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق الوظيفي كان بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة بشكل عام، وأظهر أعضاء هيئة التدريس أعراض تبلد المشاعر، وتدني الشعور بالإنجاز الشخصي في حين لم يظهروا إرهاقًا أو إجهادًا انفعاليًا عند استخدام التعليم الإلكتروني، من جهة أخر؛ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات: الجنس، والعمر، والرتبة الأكاديمية.

في حين نجد أن دراسة سوم وآخرين Som et al. (2023) قد حاولت التعرف على الآثار النفسية والعقلية للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات خاصة من كارناتاكا، وقد أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من المشاركين عانوا من درجات متفاوتة من التوتر والقلق والاحتراق النفسي، ومن الشعور بالعزلة وانخفاض الرضا الوظيفي، وزادت أعباء العمل نتيجة لمتطلبات إنتاجهم للمحتوى الرقمي، وإدارة المناقشات عبر الإنترنت، وتقديم ملاحظات سريعة، مما جعل ضغوطهم العقلية والنفسية عالية، كما أظهرت وجود إجهاد انفعالي مرتفع نتج عن التحديات الفنية، ومشاكل الاتصال، وعدم الألفة بالتكنولوجيا، والافتقار إلى التدريب والدعم المناسبين للانتقال إلى التدريس عبر الإنترنت.

وأخيرًا نجد أن دراسة الحسن وبيسواس Ul Hasan and Biswas (2024) قد جاءت لتحديد مدى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البنغلادشية في سيناريوهات التدريس عبر الإنترنت، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الاحتراق بشكل عام، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الإجهاد الانفعالي، ومستوى منخفض في بعدي تبلد الشخصية، ومستوى متوسط من تدني الشعور بالإنجاز الشخصي، وأظهرت النتائج ارتباط إيجابي بين عبء العمل والاحتراق النفسي لديهم، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة شعروا بالاحتراق أكثر من نظرائهم في الجامعات العامة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث منهج البحث الوصفي المستند إلى المسح بالاستبيان لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة، وبلغ عدد مجتمع الدراسة (807) عضوًا وعضوة بناءً على إحصائية عمادة التعليم الإلكتروني والتحول في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1446/1445هـ (عمادة التعليم الإلكتروني والتحول بجامعة بيشة، 2024).

عينة الدراسة:

استخدمت الدراسة معادلة روبرت ماسون لتحديد الحجم الأنسب للعينة وفق حجم المجتمع: وقد أسفرت النتائج عن أن عدد أفراد العينة يجب ألا يقل عن (261) فردًا، وقد أجريت الدراسة على كافة أفراد مجتمع الدراسة باستخدام أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق الاستبيان الإلكتروني عليهم، وقد استجاب (270) عضوًا وعضوه يمثلون (34%) من حجم مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية للدراسة:

جدول (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات متغيرات الدراسة

م	المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	161	%59,6
		أنثى	109	%40,4
2	المرتبة الأكاديمية	أستاذ	28	%10,4
		أستاذ مشارك	54	%20,0
		أستاذ مساعد	94	%34,8
		محاضر	51	%18,9
		معيد	42	%15,6
		أخري	1	%0,4
3	التخصص	علوم إنسانية	131	%48,5
		علوم طبيعية	139	%51,5
4	الخبرة في التدريس الجامعي	أقل من خمس سنوات	47	%17,4
		خمس . عشر سنوات	68	%25,2
		أكثر من عشر سنوات	155	%57,4
5	العبء العملي	متفرغ للتدريس الجامعي	198	%73,3
		التدريس مع العمل الإداري	72	%26,7
6	الالتحاق بدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني	لا	104	%38,5
		نعم	166	%61,5

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لمناسبتها لأهدافها، وقد تم تطوير الاستبيان بناءً على مراجعة العديد من الدراسات والمقاييس، من أهمها مقياس ما سلاش للاحتراق النفسي: نسخة العاملين بالخدمات الإنسانية Maslach Burnout Inventory: (MBI-HSS) الذي تم وضعه من قبل ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson (1981)، ودراسة عبداللطيف وشحروري Abdellatif and

Shahroury (2022)، دراسة كوكاي وآخرين Kocaay et al. (2022)، ودراسة المهداوي وآخرين Almhdawi et al. (2021)، ودراسة مصلح وآخرون Mosleh et al. (2022)، ودراسة فين وفان دير والت Fynn and Van der Walt (2023)، ودراسة نجوين وآخرين Nguyen et al. (2023)، ودراسة الحسن وبيسواس Ul Hasan and Biswas (2024).

وقد تألف الاستبيان من قسمين، القسم الأول يتضمن المعلومات الديموغرافية للمشاركين، أما القسم الثاني فيتناول الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي التي وردت في مقياس ما سلاش وآخرين للاحتراق النفسي: نسخة المعلم Maslach et al.(1996)، مع تعديل وإعادة صياغة جميع العبارات لتناسب سياق بيئة التعليم الإلكتروني، وتمثلت تلك الأبعاد في: الإجهاد الانفعالي وأشتمل على (9) عبارات، وحملت الأرقام: (1، 2، 3، 6، 8، 13، 14، 16، 20) ، وتبلد المشاعر والأحاسيس وأشتمل على (5) عبارات، وحملت الأرقام: (5، 10، 11، 15، 22)، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وأشتمل على (8) عبارات، وحملت الأرقام: (4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21)، ويشتمل الاستبيان في مجمله على (22) عبارة نظمت حسب مدى تكرار الشعور بالاحتراق في سلم تقدير سباعي التدريج حسب تدريج ليكرت (لم تحدث مطلقًا، مرات قليلة بالسنة، مرة بالشهر، مرات قليلة بالشهر، مرة بالأسبوع، مرات قليلة بالأسبوع، كل يوم).

أ . صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما: .

1. الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة عُرِضت في صورتها المبدئية على خمسة عشر من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية في تخصص تقنية التعليم، وعلم النفس، وذلك بهدف التأكد من مدى أهمية تلك العبارات، وسلامة صياغتها ووضوحها، ومدى مناسبة وانتماء كل عبارة للمحور وللاستبانة بصفة عامة، إضافة إلى اقتراح ما يرونه مناسبًا من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للعبارات، وفي ضوء ما تم الحصول عليه من مقترحات من المحكمين، تم إجراء التعديلات لتصل الاستبانة إلى شكلها النهائي.

2 . صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي والثبات للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (33) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين كل عبارة والدرجة الإجمالية للبعد الذي تنتمي له العبارة، وكذلك بين إجمالي كل بعد من الأبعاد والأداة ككل، كما يتضح من الجدول (2):

جدول (2): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الإجمالية للبعد الذي تنتمي له، وبين إجمالي كل بعد من أبعاد الأداة والأداة ككل

م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
البعد الأول: الإجهاد الإنفعالي											
1	**0,882	0,000	2	**0,879	0,000	3	*0,769	0,000	6	*0,659	0,009
8	**0,710	0,000	13	**0,819	0,000	14	*0,892	0,000	16	*0,683	0,014
20	**0,558	0,001									
والأحاسيس البعد الثاني: تبلد المشاعر											
5	**0,797	0,000	10	*0,592	0,016	11	**0,808	0,000	15	**0,769	0,001
22	**0,802	0,000									
البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي											
7	*0,552	0,012	9	*0,542	0,001	12	**0,867	0,000	17	**0,824	0,000
18	*0,559	0,043	19	*0,477	0,005	21	*0,484	0,044			

م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
0	**0,831	0,000

* الارتباط دال عند مستوى (0,05)

** الارتباط دال عند مستوى (0,01)

ويتضح من الجدول (2) أن معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الاجمالية للبعد الذي تنتمي له العبارة، وكذلك بين أجمالي كل بعد من أبعاد الأداة والأداة ككل، كانت كبيرة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) أو مستوى (0,01) مما يشير إلى اتساق جميع فقرات كل بعد، وكذلك اتساق أبعاد الاداة.

ب . ثبات الاستبانة:

لقياس مدى ثبات الاستبانة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ويوضح الجدول (3) معاملات الثبات لإجمالي عبارات كل بعد، ومعامل الثبات الكلي للأداة.

جدول (3): يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لإجمالي الأبعاد والأداة ككل

م	أبعاد أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل الثبات
1	البعد الأول: الإجهاد الانفعالي	9	0,843
2	البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس	5	0,806
3	البعد الثالث: الشعور بنقص الإنجاز الشخصي	8	0,798
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	22	0,891

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات العام للاستبانة ككل بلغ (0,891) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن معه الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وبعد الوصول للصورة النهائية للاستبانة تم توزيعها بشكل إلكتروني مع وضع مقدمة توضح الهدف منها، وتعليماتها.

ج . تحديد مستوى الاحتراق على مستوى العبارة:

حددت درجة مستوى الاحتراق لكل عبارة بناء على قيمة المتوسط، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الاحتراق على مستوى العبارة، بما أن الخيارات المتاحة للإجابة عن كل عبارة تتراوح ما بين (0–6) فإن الدرجة الدنيا لكل عبارة (0)، بينما نجد أن الدرجة الأعلى (6) نقاط، لذلك فقد تم قسمة درجة الاحتراق العليا لكل عبارة على (3) للحصول على طول الفترة أي (6÷3=2)، ثم إضافة هذه القيمة الى أقل قيمة في المقياس وهي (0) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات لتمثل المستويات الثلاثة للاحتراق (عالي، متوسط، متدني)، كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4): يوضح درجة الاحتراق على مستوى كل عبارة وفق المتوسطات الحسابية

م	الفئة (المتوسط الحسابي) من	إلى أقل من	مستوى الاحتراق
1	4	6	عالي
2	2	4	متوسط
3	0	2	متدني

د . تحديد درجة الاحتراق على مستوى أبعاد المقياس:

بما أن الخيارات المتاحة للإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس والتي عددها (22) عبارة، تتراوح ما بين (0–6) فإن الدرجة الدنيا للمقياس تنتج عن ضرب عدد عبارات المقياس في أدنى وزن إجابة (0)، بينما نجد أن الدرجة الأعلى تنتج عن ضرب عدد عبارات المقياس في أعلى وزن إجابة (6) نقاط، بالتالي فإن إجمالي درجات المقياس تتراوح بين (0–132)، وتتراوح درجة البعد الأول: الإجهاد الانفعالي ما بين (0–54)، ودرجة البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس ما بين (0–30)، ودرجة البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي ما بين (0–48) كما هو موضح في الجدول (5) :

جدول (5): يوضح الدرجات الدنيا والدرجات العليا لأبعاد وإجمالي مقياس الاحتراق النفسي

م	أبعاد أداة الدراسة	عدد العبارات	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
1	البعد الأول: الإجهاد الانفعالي	9	0	54
2	البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس	5	0	30
3	البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	8	0	48
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	22	0	132

وحيث أن فقرات البعدين الأول والثاني سلبيه، وفقرات البعد الثالث إيجابيه، فقد تم عكس درجات البعد الثالث، لتصبح بنفس اتجاه البعدين الأول والثاني، بناء على ذلك فإن الدرجات المرتفعة على المقياس بأبعاده الثلاثة تعنى مستوى عاليا من الاحتراق النفسي، في حين أن الدرجات المنخفضة تعني مستوى منخفضا من الاحتراق النفسي.

ولتحديد مستويات الاحتراق النفسي لكل بعد من أبعاد المقياس ولإجمالي المقياس ككل، فقد تم قسمة درجة الاحتراق العليا على (3) لتمثل مستويات الاحتراق النفسي

الثلاثة (عالي، متوسط، متدني)، كما هو موضح الجدول (6):

جدول (6): يوضح تصنيف مستويات الاحتراق النفسي الكلي للمقياس ولأبعاده الثلاثة

م	أبعاد المقياس	طول فئة المستوى	متدني	متوسط	عالي
1	البعد الأول: الإجهاد الانفعالي	54÷3=18	0 إلى أقل من 18	18 إلى أقل من 36	36 إلى 54
2	البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس	30÷3=10	0 إلى أقل من 10	10 إلى أقل من 20	20 إلى 30
3	البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي*	48÷3=16	0 إلى أقل من 16	16 إلى أقل من 32	32 إلى 48
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	132÷3=44	0 إلى أقل من 44	44 إلى أقل من 88	88 إلى 132

* مقياس معكوس

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

حاولت الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يأتي عرض نتائج الإجابة عن هذه الأسئلة وتفسيرها ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدارسة والذي ينص على: "ما مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة؟"، تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، وتم حساب مستوي الاحتراق النفسي على مستوى العبارة، ولإجمالي كل بعد من أبعاد المقياس ولإجمالي المقياس ككل كما هو موضح في الجدول (7):

جدول (8): يوضح مستوى الاحتراق النفسي لإجمالي كل بعد من أبعاد المقياس ولإجمالي المقياس ككل

م	أبعاد أداة الدراسة	متوسط درجات أفراد العينة	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أشعر أن ممارستي للتدريس في بيئة التعليم الكتروني تستنزفني نفسيًا	3,57	1,88	متوسط
2	أشعر باستنفاذ كامل طاقتي في نهاية اليوم الذي أقضيه في التدريس الكتروني	3,65	1,75	متوسط
3	أشعر بضيق شديد عند الاستيقاظ صباحًا بسبب التفكير فيما ينتظرني من أعباء تدريسية في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,46	1,91	متوسط
6	أشعر إن العمل طوال فترة تدريس المقرر في بيئة التعليم الإلكتروني يسبب لي الإجهاد.	3,55	1,73	متوسط
8	أشعر بأنني محترق من عملية التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,63	1,82	متوسط
13	أشعر بالإحباط أثناء التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,56	1,11	متوسط
14	أشعر بأنني أبذل جهدًا شاقًا أثناء عملية التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني.	4,09	2,04	عالي
16	أشعر أن التفاعل مع طلابي في بيئة التعليم الإلكتروني يسبب لي الكثير من الضغط النفسي.	3,61	1,96	متوسط
20	أشعر أن التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني يفوق قدراتي مما يجعلني على وشك الانهيار.	3,33	2,10	متوسط
	إجمالي البعد الأول: الإجهاد الانفعالي	**32,45**	**15,34**	**متوسط**

م	أبعاد أداة الدراسة	متوسط درجات أفراد العينة	الانحراف المعياري	الدرجة
5	أشعر أثناء التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني بأنني أتعامل مع الطلاب بأسلوب مجرد من العواطف وكأنهم آلات.	3,34	1,81	متوسط
10	أصبحت أكثر قسوة مع الطلاب منذ قمت بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني.	2,64	1,74	متوسط
11	أشعر بالقلق لإحساسي بأن التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني يجعلني قاسي القلب.	2,52	1,68	متوسط
15	حقيقة لا أكترث كثيرًا لما يحدث لبعض من أتعامل معهم من مشاكل في بيئة التعليم الإلكتروني.	2,48	1,48	متوسط
22	أشعر أن بعض الطلاب يظنون أنني سببًا لبعض مشكلاتهم في بيئة التعليم الإلكتروني.	2,57	1,61	متوسط
	البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس	**13,56**	**7,02**	**متوسط**
7	أتعامل بكفاءة عالية مع المشكلات التي يواجها طلابي في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,91	1,70	متوسط
9	أشعر أن لي من خلال التدريس الإلكتروني تأثيرًا إيجابيًا على الآخرين في المجتمع الجامعي.	3,86	1,78	متوسط
12	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء تدريسي في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,84	1,66	متوسط
17	أستطيع بسهولة خلق جو دراسي مريح لطلابي في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,94	1,77	متوسط
18	أشعر بسعادة غامرة بعد انتهاء عملية تدريس طلابي في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,71	1,78	متوسط
19	لقد أنجزت الكثير من الأشياء النافعة والقيمة أثناء التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,86	1,75	متوسط
21	أتعامل بهدوء تام مع المشكلات الانفعالية الناتجة عن علاقاتي أثناء التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,63	1,79	متوسط
4	أستطيع أن أفهم بسهولة نوعية مشاعر طلابي أثناء التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني.	3,48	1,69	متوسط
	البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	**30,24**	**12,01**	**متوسط**
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	**76,24**	**31,68**	**متوسط**

يتضح من خلال استقراء الجدول (7) أن مستوى الاحتراق النفسي كما يوضحه إجمالي أداة الاحتراق النفسي ككل، كان بدرجة متوسطة بمتوسط (76,24)، وانحراف معياري كبير قدره (31,68)، مما يدل على قدر كبير من الاختلاف بين أفراد العينة حول هذه النتيجة.

ويتضح أن مستوى الاحتراق في إجمالي البعد الأول: الإجهاد الانفعالي كان بدرجة متوسطة، بمتوسط (32,45)، وانحراف معياري (15,34)، وحصول جميع العبارات على مستوى "متوسط"، عدا العبارة (14) والتي نصها "أشعر بأنني أبذل جهدًا شاقًا أثناء عملية التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني" فقد كانت بمستوى "عالي"، بمتوسط (4,09)، وانحراف معياري كبير قدره (2,04)، بينما كانت العبارة (20) والتي نصها "أشعر أن التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني يفوق قدراتي مما يجعلني على وشك الانهيار" أقل العبارات بدرجة احتراق "متوسطة"، بمتوسط (3,33)، وانحراف معياري كبير قدره (2,10).

وجاء مستوى الاحتراق في إجمالي البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس بدرجة متوسطة، بمتوسط (13,56)، وانحراف معياري (7,02)، وحصول جميع العبارات على مستوى "متوسط"؛ حيث كانت العبارة (5) والتي نصها "أشعر أثناء التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني بأنني أتعامل مع الطلاب بأسلوب مجرد من العواطف وكأنهم

آلات" أعلى العبارات في الإشارة للاحتراق بدرجة احتراق "متوسطة"، بمتوسط (3,34)، وانحراف معياري كبير قدره (1,81)، بينما كانت العبارة (15) والتي نصها "حقيقة لا أكترث كثيرًا لما يحدث لبعض من أتعامل معهم من مشاكل في بيئة التعليم الإلكتروني" أقل العبارات بدرجة احتراق "متوسطة"، بمتوسط (2,48)، وانحراف معياري كبير قدره (1,48).

وأخيرًا جاء مستوى الاحتراق في إجمالي البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، بدرجة متوسطة كذلك، بمتوسط (30,24)، وانحراف معياري (12,01)، وحصول جميع العبارات على مستوى "متوسط"؛ حيث كانت العبارة (17) والتي نصها "أستطيع بسهولة خلق جو دراسي مريح لطلابي في بيئة التعليم الإلكتروني" أعلى العبارات في الإشارة للاحتراق بدرجة احتراق "متوسطة"، بمتوسط (3,94)، وانحراف معياري كبير قدره (1,77)، بينما كانت العبارة (4) والتي نصها: "أستطيع أن أفهم بسهولة نوعية مشاعر طلابي أثناء التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني" أقل العبارات بدرجة احتراق "متوسطة"، بمتوسط (3,48)، وانحراف معياري كبير قدره (1,69).

وللتعرف على مستوى توزيع استجابة العينة لإجمالي كل بعد من أبعاد المقياس ولإجمالي المقياس ككل حسب تصنيف درجات أبعاد مقياس الاحتراق النفسي (متدني، متوسط، عالي)، تم حساب المتوسطات، والنسبة المئوية، كما هو موضح في الجدول (8):

جدول (8): يوضح توزيع استجابة العينة حسب تصنيف درجات أبعاد مقياس الاحتراق النفسي في إجمالي كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل

م	أبعاد المقياس	المستوى	تصنيف مستوى الاحتراق	متوسط درجات العينة	العدد	النسبة
1	الإجهاد الانفعالي	متدني	0 إلى أقل من 18	32,45	55	%20,37
		متوسط	18 إلى أقل من 36		64	%23,70
		عالي	36 إلى 54		151	%55,93
2	تبلد المشاعر والأحاسيس	متدني	0 إلى أقل من 10	13,56	74	%27,41
		متوسط	10 إلى أقل من 20		174	%64,44
		عالي	20 إلى 30		22	%8,15
3	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي*	متدني	0 إلى أقل من 16	30,24	40	%14,81
		متوسط	16 إلى أقل من 32		62	%22,96
		عالي	32 إلى 48		168	%62,22
	إجمالي أبعاد المقياس	متدني	0 إلى أقل من 44	76,24	50	%18,52
		متوسط	44 إلى أقل من 88		46	%17,04
		عالي	88 إلى 132		174	%64,44

* مقياس معكوس

يتضح من خلال استقراء الجدول (8) أن أقل من ثلث أعضاء هيئة التدريس في العينة يعانون من احتراق منخفض في بعد الإجهاد الانفعالي؛ حيث كانت نسبة المستجيبين (20,37%)، وبعد تبلد المشاعر والأحاسيس؛ حيث كانت نسبة المستجيبين (27,41%)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي؛ حيث كانت نسبة المستجيبين

(14,82%). من جهة أخرى؛ نلاحظ من الجدول (8) أن أقل من ثلث العينة تقريبًا يعانون من احتراق متوسط في بعد الإجهاد الانفعالي؛ حيث كانت نسبة المستجيبين (23,70%)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي؛ حيث كانت نسبة المستجيبين (22,96%)، بينما نجد أكثر من نصف العينة يعانون من احتراق متوسط في بعد تبلد المشاعر والأحاسيس؛ حيث كانت نسبة المستجيبين (64,44%). وأخيرًا؛ يوضح الجدول (8) أن أكثر من نصف العينة يعانون احتراقًا عاليًا في بعد الإجهاد الانفعالي؛ حيث كانت نسبة المستجيبين (55,93%)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي؛ حيث كانت نسبة المستجيبين (62,22%)، بينما كانت نسبة المستجيبين الذين يعانون احتراقًا عاليًا منخفضة في بعد تبلد المشاعر والأحاسيس؛ حيث كانت نسبة المستجيبين (8,15%).

ويتضح بشكل عام من الجدول (7) أن مستوى الاحتراق النفس كان بدرجة متوسطة في إجمالي أبعاد المقياس، كما كانت درجات الاحتراق على مستوى إجمالي كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس متوسطة، لكن نجد أن النتائج كما في الجدول (8) تشير إلى أن نسبة (55,93%) من المستجيبين لديهم احتراقًا عاليًا في بعد الإجهاد الانفعالي، وذلك يوضح أن أعضاء هيئة التدريس يشعرون بالاستنزاف الانفعالي في عملهم مع الطلاب، من جهة أخرى نجد أن نسبة (62,22%) من المستجيبين كان لديهم مستوى مرتفع من نقص الإحساس بالإنجاز الشخصي بما يوضح أن المشاركين لديهم إحساس متدني بالكفاءة، والإنجاز الشخصي في عملهم مع طلابهم مما يعني أنهم يعانون احتراقًا عاليًا في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، ونجد كذلك أن نسبة (64,44%) من المستجيبين يعانون احتراقًا عاليًا في إجمالي أبعاد المقياس ككل، ونستنتج من تلك النتائج الإجمالية لهذه الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني عرضة للاحتراق النفسي وتظهر عليهم علامات تزايد مستويات الاحتراق النفسي لديهم؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن عملية التحول إلى التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني تزيد من الأعباء الواقعة على كاهل عضو هيئة التدريس؛ حيث تتطلب العديد م المهام الجديدة، وتبني أدوار جديدة، وتعديل في الممارسات التعليمية، وتتطلب عملية تكييف ومواءمة لاستراتيجيات التدريس والتقويم وإدارة وتيسير التفاعلات التعليمية النشطة، وتوجيه عملية التعلم، وتطوير للمحتوى الرقمي وعرضه، مع الحاجة للبقاء لفترة طويلة من الوقت أمام الشاشات، فضلًا عن الحاجة لتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس التعليمية والتكنولوجية، وما يحدثه تبني التعليم الإلكتروني من طمس للحدود بين العمل والحياة الشخصية، مما يستلزم من أعضاء هيئة التدريس بذل جهد مضاعف للوفاء بتلك المتطلبات والأعباء الجديدة المستمرة مع تطور التقنية التعليمية مما يؤدي في نهاية المطاف بهم إلى الاحتراق النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلًا من: الغرايبة وآخرون Al-gharaibeh et al. (2021)؛ ومصلح وآخرون Mosleh et al. (2022)؛ وحمد وعزيز Hamad and Azeez (2023)؛ والحسن وبيسواس Ul Hasan and Biswas (2024) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الاحتراق بشكل عام لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، بينما تختلف مع نتائج دراسات كلًا من دراسة المهداوي وآخرين Almhdawi et al. (2021)؛ عبداللطيف وشحروري

Abdellatif and Shahroury (2022)؛ وكوكـاي وآخرين Kocaay et al. (2022)؛ وفين وفان دير والت Fynn and Van der Walt (2023)؛ وســـوم وآخرين Som et al. (2023) والتي أشـــارت إلى وجود مســـتوى عـالي من الاحتراق بشـكل عام لدى أعضـاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدارسة والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (0,05) في مسـتوى الاحتراق النفسـي لدى أعضـاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشـــة تُعزى لمتغيرات الدراســـة؟"، كان لا بد من اختبار اعتدالية التوزيع الطبيعي بين أفراد عينة الدراســـة، للتأكد من التوزيع الاعتدالي للعينـة، وقد تم اســـتخدام اختبـار (كولمجروف ـــــ ســـمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test)، لتحـديـد الاختبـارات المناسبة، حيث تستخدم الاختبارات المعلمية عندما يكون التوزيع طبيعيًا، ويكون مسـتوى الدلالة للاختبار أكبر من (0.05)، بينما تستخدم الاختبارات اللامعلمية عندما يكون التوزيع غير طبيعي ويكون مســـتوى الدلالة للاختبار أقل من (0,05)، وكانت نتائج الاختبار كما هو موضـــح في الجدول (9):

جدول رقم (9): يوضح نتائج اختبار (كولمجروف – سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع الطبيعي لأفراد عينة الدراسة

م	المتغير	قيمة معامل الاختبار	مستوى الدلالة
1	الجنس	6,417	0,000
2	المرتبة الاكاديمية	3,058	0,000
3	التخصص	5,727	0,000
4	الخبرة في التدريس الجامعي	5,806	0,000
5	العبء العملي	7,554	0,000
6	الالتحاق بدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني	6,574	0,000

* الارتباط دال عند مستوى (0,05)

** الارتباط دال عند مستوى (0,01)

وطبقًا للنتائج السابقة في الجدول (9)، فقد تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين مع متغيرات (الجنس، التخصص، العبء العملي، الالتحاق بدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني)، وتم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) لعدة عينات مستقلة مع متغيرات (المرتبة الاكاديمية، الخبرة في التدريس الجامعي)، وذلك كما يلي:

أ . متغير الجنس:

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة التي تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين (ذكر، أنثى)، كما في الجدول (10):

جدول (10): يوضح نتائج اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (الجنس)

م	الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	مستوى الدلالة
1	البعد الأول: الإجهاد الانفعالي	ذكر	161	126,51	20367,50	7326,500	0,021
		أنثى	109	148,78	16217,50		
2	البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس	ذكر	161	128,84	20744,00	7703,000	0,087
		أنثى	109	145,33	15841,00		
3	البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	ذكر	161	136,61	21994,50	8595,0500	0,775
		أنثى	109	133,86	14590,50		
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	ذكر	161	127,65	20552,00	7511,000	0,045
		أنثى	109	147,09	16033,00		

يتبين من جدول (10) أن مستوى دلالة إجمالي مقياس الاحتراق النفسي كان بقيمة (0,045)، وهي قيمة أصغر من (0,05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إجمالي مقياس الاحتراق النفسي، والتي تعزى لمتغير "الجنس"، لصالح فئة "أنثى". كما يتبين أن مستوى دلالة البعد الأول: الإجهاد الانفعالي كان بقيمة (0,021)، وهي قيمة أصغر من (0,05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في البعد الأول: الإجهاد الانفعالي، والتي تعزى لمتغير "الجنس"، لصالح فئة "أنثى". إلا أن مستوى دلالة كل من البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس كان بقيمة (0,087)، ومستوى دلالة البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كان بقيمة (0,775)، وهي قيم أكبر من (0,05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في كل من البعد الثاني: تبلد المشاعر، والبعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، والتي تعزى لمتغير "الجنس".

وفقًا للأدبيات السابقة، كانت النساء أكثر عرضة لتجربة الاحتراق النفسي من نظرائهن من الذكور، وقد يكون هذا الاكتشاف نتيجة لخصائص العمل التي تواجهها الأكاديميات، حيث من المرجح أن يتحملن عبء عمل إداري أعلى من نظرائهن من الذكور (Koga et al. 2021). وعلاوة على ذلك، فإن هذه النتائج تؤكدها نتائج دراسة جيوين Gewin (2021) التي أوضحت زيادة الإرهاق والاحتراق المرتبط بالتدريس بنسبة (41%) بين عامي 2020/2019 عند التحول للتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس من الإناث، ويمكن عزو ذلك إلى الصراع الكامن في الدور الناشئ عن مسؤولياتهن المتزامنة كأمهات وزوجات وموظفات وما يرتبط بتلك الأدوار من متطلبات لرعاية الأطفال، وأعباء العمل المنزلي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلًا من فين وفان دير والت Fynn and Van der Walt (2023)، وكوكاي وآخرين Kocaay et al. (2022) التي أوضحت أن النساء

أكثر عرضة لتجربة الاحتراق من نظرائهن من الذكور. وتختلف مع نتائج دراسات كلًا من حمد وعزيز Hamad and Azeez (2023)، والغرايبة وآخرون Al-gharaibeh et al. (2021)، ونجوين وآخرين Nguyen et al. (2023) التي أوضحت جميعها عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث القائمين بالتدريس الإلكتروني في مستوى الاحتراق النفسي.

ب . متغير المرتبة الأكاديمية:

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة التي تعزى لمتغير المرتبة الأكاديمية، تم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis) اللامعلمي لعدة عينات مستقلة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، معيد، أخرى)، ويوضّح الجدول (11) نتائج التحليل:

جدول (11): يوضح نتائج اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) لعدة عينات مستقلة للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (المرتبة الأكاديمية)

م	الأبعاد	المرتبة الأكاديمية	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	أستاذ	28	116,04	39,196	0,00
		أستاذ مشارك	54	111,81		
		أستاذ مساعد	94	117,37		
		محاضر	51	166,56		
		معيد	42	184,77		
		أخرى	28	116,04		
2	تبلد المشاعر والأحاسيس	أستاذ	28	127,41	31,168	0,000
		أستاذ مشارك	54	110,14		
		أستاذ مساعد	94	118,96		
		محاضر	51	168,41		
		معيد	42	173,08		
		أخرى	28	29,50		
3	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	أستاذ	28	118,98	20,942	0,001
		أستاذ مشارك	54	125,49		
		أستاذ مساعد	94	121,71		
		محاضر	51	149,70		
		معيد	42	176,05		
		أخرى	28	7,50		

م	الأبعاد	المرتبة الأكاديمية	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	أستاذ	28	120,45	41,590	0,000
		أستاذ مشارك	54	111,64		
		أستاذ مساعد	94	115,02		
		محاضر	51	167,06		
		معيد	42	186,74		
		أخرى	28	9,00		

يتبين من جدول (11) السابق أن مستوى دلالة إجمالي مقياس الاحتراق النفسي كان بقيمة (0,000)، كما يتبين أن مستوى دلالة البعد الأول: الإجهاد الانفعالي كان بقيمة (0,000)، وأن مستوى دلالة البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس كان بقيمة (0,000)، ومستوى دلالة البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كان بقيمة (0,001)، وجميعها قيم أصغر من (0,05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إجمالي مقياس الاحتراق النفسي، وجميع أبعاده الثلاثة تعزى لمتغير "المرتبة الأكاديمية"، لصالح فئة "معيد".

ويرجع ذلك إلى أنه كلما كان عضو هيئة التدريس أعلى مرتبة أكاديمية وأكثر خبرة في مجال العمل، فإنه يكون أكثر واقعية وقدرة على التكيف مع التوتر من نظرائهم الأصغر سنًا والأقل خبرة، ويمكن تفسير ذلك في أن الأساتذة الذين قضوا وقتًا أطول في التحضير للتدريس الإلكتروني لسنوات عديدة ربما كانوا قد حققوا جودة تدريس أفضل وحصلوا على رضا أفضل عن تدريسهم عبر الإنترنت، فقضاء المزيد من الوقت في تحسين جودة التدريس الإلكتروني من الممكن أن يزيد من كفاءة الأساتذة الذاتية، وربما يعزز جودة حياتهم المتعلقة بالصحة، إضافة إلى أن المعيدين قد لا يكون لديهم أي خبرة سابقة في إدارة المقررات الإلكترونية وهذا يحتم عليهم أن يتعلموا بأنفسهم ويطوروا مهاراتهم التكنولوجية، كما نجد كذلك أن المعيد أعلى في النصاب التدريسي من غيره من الرتب العلمية وهذا يعني زيادة عدد المقررات التي يقوم بتدريسها مما يزيد من أعباء العمل التي تقع على كاهله مما يتسبب في المزيد من فرص الاحتراق النفسي، من جهة أخرى، يمكن تفسير ذلك أن رتبة معيد تحتل أدنى المراتب الأكاديمية في السلم الأكاديمي للجامعات السعودية مما يسبب عبئاً إضافياً على الأفراد ويؤدي إلى بذل جهود أكبر من الرتب الأخرى في محاولة التقدم في حياتهم المهنية والارتقاء إلى مراتب أعلى والعمل بجدية أكبر لتحقيق متطلبات وشروط الجامعة في هذا الشأن، وذلك مقارنة بالرتب الأعلى الذين وصلوا إلى الخدمة الدائمة، الأمر الذي يمنحهم شعورًا بالراحة ويتيح لهم العمل في جو يتسم بالاستقرار، على عكس منهم على رتبة معيد الذين يسعون بكل طاقاتهم للوصول إلى مرحلة الخدمة الدائمة والحصول على الشعور بالأمن الوظيفي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغرايبة وآخرون Al-gharaibeh et al. (2021) التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق تعزى لمتغير

الرتبة الأكاديمية لصالح الأعضاء الأقل مرتبة أكاديمية. وتختلف مع نتائج دراسة حمد وعزيز Hamad and Azeez (2023) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرتب المختلفة للألقاب العلمية في مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة جامعة الموصل القائمين بالتدريس الإلكتروني، كما تختلف النتائج مع نتائج دراسة فين وفان دير والت Fynn and Van der Walt (2023) التي أشارت إلى أن هناك ارتفاع في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الممارسين للتعليم الإلكتروني الأكثر خبرة والأعلى درجة علمية أكثر من غيرهم.

ج . متغير التخصص:

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة التي تعزى لمتغير التخصص، تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين (علوم إنسانية، علوم طبيعية)، كما في الجدول (12):

جدول (12): يوضح نتائج اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (التخصص)

م	الأبعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	علوم إنسانية	131	126,61	16585,50	7939,500	0,049
		علوم طبيعية	139	143,88	19999,50		
2	تبلد المشاعر والأحاسيس	علوم إنسانية	131	116,62	15277,50	6631,500	0,000
		علوم طبيعية	139	153,29	21307,50		
3	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	علوم إنسانية	131	108,49	14212,00	5566,000	0,000
		علوم طبيعية	139	160,96	22373,00		
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	علوم إنسانية	131	120,72	15814,50	7168,500	0,003
		علوم طبيعية	139	149,43	20770,50		

يتبين من الجدول (12) أن مستوى دلالة إجمالي مقياس الاحتراق النفسي كان بقيمة (0,003)، كما يتبين أن مستوى دلالة البعد الأول: الإجهاد الانفعالي كان بقيمة (0,049)، وأن مستوى دلالة البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس كان بقيمة (0,000)، ومستوى دلالة البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كان بقيمة (0,000)، وجميعها قيم أصغر من (0,05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إجمالي مقياس الاحتراق النفسي، وجميع أبعاده الثلاثة تعزى لمتغير "التخصص"، لصالح أعضاء هيئة التدريس تخصص "علوم طبيعية".

ويرجع ذلك إلى طبيعة تطوير المقررات الإلكترونية في الكليات العلمية والتي تستلزم توافر تجارب علمية تقوم على المحاكاة، والتجارب الافتراضية، وتحتاج لتطوير كائنات تعلم تفاعلية، وهذا يحتاج لمهارات وكفايات عالية للتعامل مع برامج تصميم تلك الكائنات التعليمية، إضافة إلى الحاجة للمزيد من الوقت لتطوير مثل تلك المقررات ذات

الطبيعة العملية، وهذا يمثل عبء إضافي على كاهل عضو هيئة التدريس في الكليات ذات الطبيعة العلمية مما قد يؤدي بهم إلى الاحتراق النفسي. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة المهداوي وآخرين Almhdawi et al. (2021) التي أشارت إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية أعلى من نظرائهم في الكليات الإنسانية، وتختلف مع نتائج دراسة الغرايبة وآخرون Al-gharaibeh et al. (2021) التي لم تظهر فروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الكلية (إنساني، علوم طبيعية).

د . متغير الخبرة في التدريس الجامعي:

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة التي تعزى لمتغير الخبرة في التدريس الجامعي، تم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis) اللامعلمي لعدة عينات مستقلة (أقل من خمس سنوات، خمس . عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)، كما في الجدول (13):

جدول (13): يوضح نتائج اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) لعدة عينات مستقلة للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (الخبرة في التدريس الجامعي)

م	الأبعاد	الخبرة في التدريس الجامعي	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	أقل من خمس سنوات	47	166,93	11,926	0,003
		خمس . عشر سنوات	68	141,84		
		أكثر من عشر سنوات.	155	123,19		
2	تبلد المشاعر والأحاسيس	أقل من خمس سنوات	47	163,59	10,519	0,005
		خمس . عشر سنوات	68	143,37		
		أكثر من عشر سنوات.	155	123,53		
3	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	أقل من خمس سنوات	47	167,94	10,064	0,007
		خمس . عشر سنوات	68	125,49		
		أكثر من عشر سنوات.	155	130,05		
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	أقل من خمس سنوات	47	171,66	15,158	0,001
		خمس . عشر سنوات	68	141,45		
		أكثر من عشر سنوات.	155	121,93		

يتبين من الجدول (13) أن مستوى دلالة إجمالي مقياس الاحتراق النفسي كان بقيمة (0,001)، كما يتبين أن مستوى دلالة البعد الأول: الإجهاد الانفعالي كان بقيمة (0,003)، وأن مستوى دلالة البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس كان بقيمة (0,005)، ومستوى دلالة البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كان بقيمة

(0,007)، وجميعها قيم أصـــغر من (0,05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05=∝) بين متوســطات اســتجابات أفراد العينة في إجمالي مقياس الاحتراق النفســي، وجميع أبعاده الثلاثة تعزى لمتغير "الخبرة في التدريس الجامعي"، لصــالح فئة "أقل من خمس سنوات".

وتظهر هذه النتيجة أن للخبرة الوظيفية والتفاعل الوظيفي تأثير على مستويات الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس؛ حيث أظهرت النتائج أن أفراد العينة الذين خدموا مدة طويلة في وظائفهم كانوا بشــكل عام أقل إنهاكًا عاطفيًا، وأقل شــعورًا بتدني إنجازهم الشــخصــي، وأقل في تبلد الشــعور تجاه الآخرين، مقارنة بالفئات الأخرى، والذين خدموا مددًا أقصــر في وظائفهم. ومن هنا يمكننا أن نســتنتج أن الخبرة الأكاديمية تلعب دورًا في الاحتراق النفســي. وبوجه عام تكون التوقعات التنظيمية عالية عندما يلحق أعضاء هيئة التدريس الجدد بالجامعة، فكثيرًا ما يتوقعون الكثير من أنفسهم ومن الجامعة، كما يعتقدون أنهم يســتطيعون تغيير ظروف العمل، وهي في الغالب توقعات غير واقعية، وفي الحقيقة نجد أنه من المتوقع أن يقوم أعضــاء هيئة التدريس الجدد بمزيد من البحث من أجل الترقية؛ ومن المتوقع انخراطهم في المهام الإدارية، مما يضع عبئًا أكبر عليهم (Koga, 2021).

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلًا من فين وفان دير والت Fynn and Van der Walt (2023)، وكوكاي وآخرين Kocaay et al. (2022)، ومصلح وآخرون Mosleh et al. (2022) التي أشارت إلى أن هناك ارتفاع في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الأكثر خبرة أكثر من غيرهم، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الغرايبة وآخرون Al-gharaibeh et al. (2021) التي لم تظهر فروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

هـ . متغير العبء العملي:

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة تعزى لمتغير العبء العملي، تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين (متفرغ للتدريس الجامعي، التدريس مع العمل الإداري)، كما في الجدول (14):

جدول (14): يوضح نتائج اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (العبء العملي)

م	الأبعاد	العبء العملي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	متفرغ للتدريس الجامعي	198	144,07	28526,50	5430,500	0,003
		التدريس مع العمل الإداري	72	111,92	8058,50		
2	تبلد المشاعر والأحاسيس	متفرغ للتدريس الجامعي	198	141,27	27971,50	5985,500	0,043
		التدريس مع العمل الإداري	72	119,63	8613,50		

م	الأبعاد	العبء العملي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	مستوى الدلالة
3	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	متفرغ للتدريس الجامعي	198	142,47	28209,50	5747,500	0,015
		التدريس مع العمل الإداري	72	116,33	8375,50		
	إجمالي مقياس الاحتراق النفسي	متفرغ للتدريس الجامعي	198	144,59	28629,00	5328,000	0,002
		التدريس مع العمل الإداري	72	110,50	7956,00		

ويتبين من جدول (14) السابق أن مستوى دلالة إجمالي مقياس الاحتراق النفسي كان بقيمة (0,002)، كما يتبين أن مستوى دلالة البعد الأول: الإجهاد الانفعالي كان بقيمة (0,043)، وأن مستوى دلالة البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس كان بقيمة (0,015)، ومستوى دلالة البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كان بقيمة (0,002)، وجميعها قيم أصغر من (0,05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إجمالي مقياس الاحتراق النفسي، وجميع أبعاده الثلاثة تعزى لمتغير "العبء العملي"، لصالح فئة "متفرغ للتدريس الجامعي".

ويرجع ذلك إلى أن الجامعة عند تكليف عضو هيئة التدريس بالعمل الإداري يخفض نصابة ليتراوح ما بين ثلاث إلى خمس ساعات تدريسية حسب طبيعة التكليف، وهذا يعني أنه يقوم بتدريس مقرر أو مقررين فقط، وهذا يشير إلى تخفيف عبء العمل، في حين أن عضو هيئة التدريس المتفرغ للتدريس يتراوح نصابة ما بين عشر إلى ستة عشر ساعة تدريسية حسب المرتبة العلمية، وهذا يعني زيادة التحميل المعرفي والجسدي على عضو هيئة التدريس، وزيادة مستوى التعليم الإلكتروني، وعدد المقررات الإلكترونية التي يجب أن يقوم بتطويرها وتدريسها، ومن المرجح أن عبء العمل قد يتفاقم بسبب التحول إلى التعليم الإلكتروني ومتطلباته، وفي هذا السياق صرح ليفي وآخرون Levy et al. (2009) أن ساعات العمل المفرطة تسبب زيادة في التحميل المعرفي والجسدي وتسهم في تطور الاحتراق النفسي المزمن. ووجد موكوندان وخاندهرو Mukundan and Khandehroo (2010) أن المعلمين الذين يدرسون أكثر من عشر ساعات في الأسبوع لديهم مستوى أعلى بكثير من الاحتراق النفسي. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الحسن وبيسواس Ul Hasan and Biswas (2024) التي أظهرت نتائجها وجود ارتباط إيجابي بين عبء العمل والاحتراق النفسي لدي أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغرايبة وآخرون Al-gharaibeh et al. (2021) التي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعليم الإلكتروني ومستوى الاحتراق النفسي، ومع نتائج دراسة مصلح وآخرون Mosleh et al. (2022) التي أظهرت ارتباط ارتفاع مستوى درجة الاحتراق النفسي، وانخفاض مستوى الرضا بزيادة الأعباء، والارهاق والاجهاد الشخصي. ويختلف ذلك مع نتائج دراسة فين وفان دير والت Fynn and Van der Walt (2023) التي أوضحت أن عبء العمل الإجمالي وعبء العمل التعليمي وعبء العمل الإشرافي لم يتنبأ بشكل كبير بالاحتراق النفسي.

و . متغير الدورات التدريبية:

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة

التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في جامعة بيشة التي تعزى لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني، تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين (لا، نعم)، ويوضّح الجدول (15) نتائج ذلك:

جدول (15): يوضح نتائج اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (الالتحاق بدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني)

م	الأبعاد	الدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	لا	104	168,20	17492,50	5231,500	0,000
		نعم	166	115,02	19092,50		
2	تبلد المشاعر والأحاسيس	لا	104	167,50	17420,00	5304,000	0,000
		نعم	166	115,45	19165,00		
3	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	لا	104	167,92	17463,50	5260,500	0,000
		نعم	166	115,19	19121,50		
إجمالي مقياس الاحتراق النفسي		لا	104	174,18	18115,00	4609,000	0,000
		نعم	166	111,27	18470,00		

يتبين من الجدول (15) أن مستوى دلالة إجمالي مقياس الاحتراق النفسي كان بقيمة (0,000)، كما يتبين أن مستوى دلالة البعد الأول: الإجهاد الانفعالي كان بقيمة (0,000)، وأن مستوى دلالة البعد الثاني: تبلد المشاعر والأحاسيس كان بقيمة (0,000)، ومستوى دلالة البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كان بقيمة (0,000)، وجميعها قيم أصغر من (0,05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إجمالي مقياس الاحتراق النفسي، وجميع أبعاده الثلاثة والتي تعزى لمتغير "الالتحاق بدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني"، لصالح الفئة التي لم تحصل دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني.

ويرجع ذلك إلى أن جوهر التدريس الجيد الفعال ذو المعنى المعزز بالتكنولوجيا . في ضوء نموذج المعرفة التربوية التقنية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (Technological Pedagogical Content Knowledge Framework) المعروف اختصارًا بتيباك (TPACK) يتألف من ثلاث مكونات محورية وهي: محتوى التخصص Content، وأصول التدريس Pedagogy، والتكنولوجيا Technology، بالإضافة للعلاقات المتبادلة بين المكونات الثلاثة، والتي تعد مسئولة عن التباينات الكبيرة التي يتم ملاحظاتها في جودة عمليات دمج وتبني وتوظيف التقنيات التعليمية في التدريس، ومن ثم نجد أن تبني تطبيقات التعليم الإلكتروني بدون وجود تدريب كافي سوف يخلق خلل في توازن الكفايات المطلوبة للتدريس الإلكتروني بسبب تدني المعرفة بالتكنولوجيا، وهذا يحتم على أعضاء هيئة التدريس الذين لم يحصلوا على التدريب أن يتعلموا بأنفسهم ويطوروا مهاراتهم التكنولوجية، واستراتيجيات التعليم المعدلة

للتدريس المعزز بالتقنية، مما يزيد من الأعباء والاجهاد ويعرض عضو هيئة التدريس للاحتراق النفسي.

وتختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسة مصلح وآخرون Mosleh et al. (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الاحتراق تعزى لمتغيرات التدريب، أو عدد الدورات التدريبية.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يُوصى بما يلي:

1. ينبغي تطبيق المقياس المستخدم في هذه الدراسة أو تطويره حتى يكون أداة مفيدة وواسعة الانتشار لقياس الاحتراق بين أعضاء هيئة التدريس الممارسين للتعليم الإلكتروني النشط في الجامعات السعودية بشكل مستمر مما يسهم في الحد من تلك الظاهرة وعلاجها بشكل مبكر.
2. تقليص العبء التدريسي على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس الإلكتروني ليتمكنوا من الموائمة بين أعمالهم الأكاديمية (التدريس، النشاط البحثي، خدمة الجامعة والمجتمع) ومتطلباتها الإدارية، ومتطلبات التدريس الفعال في بيئة التعليم الإلكتروني، والتزاماتهم خارج العمل، مثل المسؤوليات الشخصية أو العائلية.
3. التأكيد على بناء برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني بينهم في ضوء متطلبات الاستخدام المستدام للتعليم الإلكتروني لتصبح المتطلبات واضحة وضوحًا عمليًا لدى الجميع مما يضمن تحقيق التدريس الفعال في بيئات التعليم الإلكتروني وينعكس على رضاهم ويقلل من مستوى الاحتراق النفسي لديهم.
4. ضرورة تأهيل الكوادر الجديدة على ممارسة مهام التدريس في بيئات التعليم الرقمي لتكون جزءًا من عملهم ويصبح لديهم قدرة على التكيف السريع مع التغيير وإدخال الابتكارات التقنية المعززة للتدريس الجامعي.
5. ضرورة وجود خطة لدعم لصحة النفسية، وتحقيق الرفاهية النفسية Psychological well-being على مستوى الجامعة لأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى ضرورة وجود آلية واضحة لتقديم دعم إضافي للإناث اللاتي يُظهِرن أنهن الأكثر ضعفًا والأكثر احتراق من الذكور أثناء التدريس الإلكتروني للمساهمة في تحسين صحتهم الشخصية والنفسية، وسعادتهم الوظيفية، وضمان الجودة الشاملة للتعليم المقدم للطلاب عبر الإنترنت.
6. يجب على مؤسسات التعليم العالي تقديم المزيد من الدعم لأعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني بما في ذلك توفير الموارد والمصادر الكافية، والتدريب المناسبين وخاصة لأولئك الذين يفتقرون إلى المهارات والقدرات التكنولوجية حيث يمكن أن يقلل هذا الدعم من الضائقة النفسية التي قد يعاني منها الأعضاء خلال عملهم في تلك البيئات.
7. ضرورة التقليل من عوامل الضغوط النفسية المترتبة على إدخال متطلبات تقنية جديدة لتعزيز التدريس الجامعي تضاف إلى العبء التدريسي والأعمال الإدارية لعضو هيئة التدريس، وذلك باعتماد المؤسسات الأكاديمية الخطوات التدريجية وليس المفاجئة لتعويد أعضاء هيئة التدريس على هذا العمل الإضافي الجديد، وتوفير بيئة عمل أكاديمية

واجتماعية مريحة، والاهتمام بالقضايا الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، والتركيز على إنجازاتهم، والاعتراف بالجهد الاستثنائي الذي يبذلونه، ودعم المتميزين منهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وتبادل الأفكار.

8. ضرورة وضع سياسات وإجراءات واضحة بشأن التعلم عبر الإنترنت أو ترتيبات للتعلم الهجين أو العمل من المنزل لاستيعاب التغييرات التي أحدثتها عملية تبني التعليم الإلكتروني بهدف الاستدامة طويلة الأجل، حيث لا يمكن التعافي من الإرهاق والاحتراق النفسي من خلال فترات راحة قصيرة ولكن من خلال تغييرات جوهرية في نمط الحياة الأكاديمية، فمن الضروري بذل جهد لتحديد الوقت الذي يقضيه عضو هيئة التدريس في العمل والوقت الذي يقضيه خارج العمل بوضوح، وتشجيع التفاعل الاجتماعي المنتظم بين زملاء العمل، ووضع تدابير لإدارة أعباء العمل.

الدراسات المقترحة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وبالنظر إلى الطبيعة الاستكشافية لهذه الدراسة، فإن هناك حاجة كبيرة إلى المزيد من الدراسات لتعميق الفهم في هذا الجانب في محيط الجامعات السعودية، لذا يمكن التوصية بما يلي:

1. دراسة للتعرف على واقع استعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية للقيام بالتدريس المستدام في بيئة التعليم الإلكتروني.
2. دراسة موسعة للتعرف على أهم العوامل والمصادر المؤدية للاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني والآثار المترتبة عليها، والوسائل المناسبة لعلاجها.
3. دراسة مستقبلية لمقارنة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية الحكومية والجامعات الخاصة، ونظرائهم القائمين بالتدريس التقليدي.
4. إجراء دراسات لمقارنة درجة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية القائمين بالتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، وفقًا لطبيعة الجامعة، أو الفئة الوظيفية داخل الجامعة، أو الموقع الجغرافي، أو العوامل الشخصية أو التنظيمية، وقياس التغير في مستوى الاحتراق وفقًا لتلك العوامل.
5. دراسة للتعرف على استراتيجيات تقليص وإدارة أعباء العمل الواقعة على كاهل أعضاء هيئة التدريس في بيئات التعليم الإلكتروني.
6. دراسة للتعرف على المتطلبات الزمنية التي تلزم أعضاء هيئة التدريس لتطوير وتدريس المقررات الإلكترونية مقارنة بالمقررات التقليدية.

المراجع

المراجع العربية:

الصالح، بدر عبدالله. (2004، فبراير 17 –18). *المنظور العولمي لتقنية الاتصالات والمعلومات: مدى جاهزية الجامعات السعودية للتغيير*.[عرض ورقة] . ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عمادة التعليم الإلكتروني والتحول. (2024). *التقرير السنوي لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول للعام*

الجامعي 2024.عمادة التعلم الإلكتروني والتحول بجامعة بيشة.

القحطاني، محمد عايض. (2019). رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة عن تدريسهم مقررات التعلم المدمج. *دراسات: العلوم التربوية*،*46*(1)، 343 . 366.

المراجع الأجنبية:

Abdellatif, H., & Shahroury, F.R. (2022). E-learning and job burnout among higher education instructors during covid-19 pandemic. *Academy of Strategic Management Journal, 21*(S4), 1-7.

Al-gharaibeh, S. M., Al-Zoubi, D. M., Hijazi, H. A., Al-Sakarneh, A., Alhawamdeh, H. M., & Al Afeef, M. A. M. (2021). The Relationship Between E-learning During Coronavirus Pandemic and Job Burnout among Faculty Members in Public and Private Universities in Jordan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 11*(11), 1983 – 2011.

Alipio, M. (2020). *Education during COVID-19 era: Are learners in a less-economically developed country ready for e-learning?*. Kiel, Hamburg: ZBW – Leibniz Information Centre for Economics.

Almhdawi, K. A., Obeidat, D., Kanaan, S. F., Hajela, N., Bsoul, M., Arabiat, A., Alazrai, A., Jaber, H., & Alrabbaie, H. (2021). University professors' mental and physical well-being during the COVID-19 pandemic and distance teaching. *Work, 69*(4), 1153- 1161.

Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives. *Education Sciences, 10*(9), 216. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/educsci10090216

Betts, K. S. (1998). *Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States: An institutional study* (Order No. 9900013). [PhD Dissertation, The George Washington University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/factors-influencing-faculty-participation/docview/304429111/se-2

Brailovskaia, J., Cosci, F., Mansueto, G., Miragall, M., Herrero, R., Baños, R.,M., Krasavtseva, Y., Kochetkov, Y., & Margraf, J. (2021). The association between depression symptoms, psychological burden caused by Covid-19 and physical activity: An investigation in Germany, Italy, Russia, and Spain. *Psychiatry Research, 295*, 113596. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.psychres.2020.113596

Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes, and survival skills*. New York: Teacher's College Press.

Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment.* New York, NY: Routledge.

Clark, T. (1993). Attitudes of higher education faculty toward distance education: A national survey. *The American Journal of Distance Education, 7* (2), 19-33.

Claybon, L.P. (2008). *A case study of burnout experiences of faculty who teach online graduate courses* (Order No. 3303736). [PhD Dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/case-study-burnout-experiences-faculty-who-teach/docview/304831731/se-2

Darabi, M., Macaskill, A., & Reidy, L. (2017). A Qualitative Study of the UK Academic Role: Positive Features, Negative Aspects and Associated Stressors in a Mainly Teaching-Focused University. *Journal of further and Higher Education, 41*(4), 566-580. https://doi-

Griffin, B. P. (2012*). Factors contributing to higher education online faculty frustration: What is the catalyst to burnout?* (Order No. 3539145). [PhD Dissertation, Capella University].ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global.https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/factors-contributing-higher-education-online/docview/1095536517/se-2

Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management, 30*(6), 859−879.

Hamad, Y., Azeez, N. (2023). Electronic Learning and its Implications on Job Burnout: An Exploratory Study Depending on Opinions of a Sample of Faculty Members at the University of Mosul. *Resmilitaris, 13*(1), 2503-2514.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching, 24*(6), 626-643.

Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss". *Children and Youth Services Review,* 118, 105355. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355

Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education, 10* (2), 117-124.

Hogan, R.L., McKnight, M.A., & Legier, J.T. (2006). Moving from Traditional to Online Instruction: Considerations for Improving Trainer and Instructor Performance. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 2*(2), 34- 38.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/0309877X.2016.1159287

Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior,* 118, 106677. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.chb.2020.106677

Deepak S., Udaya Shankar, A., Agarwal, K., Dwivedi,T., &Bhutani,G. (2023). Psychological Outcomes of Online Education in Lieu of Faculties Mental Perspective. *Journal for Re Attach Therapy and Developmental Diversities, 6* (10s2), 1411–1421.

Diaz, D. P., & Cartnal, R. B. (1999). Students' Learning Styles in Two Classes: Online Distance Learning and Equivalent On-Campus. *College Teaching, 47*(4), 130-35.

Donaldson, J. (1999). A model of college outcomes for adults. Adult Education Quarterly, 50(1), 17–24.

Dubey, P. and Pandey, D. (2020). Distance learning in higher education during pandemic: challenges and opportunities. *International Journal of Indian Psychology, 8*(2), 43–46.

Dunham, J., & Varma, V. (Eds.). (1998). *Stress in teachers: Past, present, and future*. London: Whurr Publishers Ltd.

Fynn, A., & Van der Walt, H.D. (2023). Examining staff burnout during the transition to teaching online due to COVID-19 implications. *SA Journal of Human Resource Management, 21*(0), a2062. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v21i0.2062

Gewin, V. (2021). Pandemic burnout is rampant in academia. *Nature, 591*(7850), 489- 491. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1038/d41586-021-00663-2

in theory and research (pp. 19-32). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

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

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout: SUMMARY. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99 -113.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

McBride, R., Frank, F., Kioh, K. & Sanghoon, P. (2009). *Online Faculty Burnout: A New Management Dilemma*. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), Proceedings of SITE 2009--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 457-461). Charleston, SC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

McCann, J. T., & Holt, R. (2009). An Exploration of Burnout among Online University Professors. *Journal of Distance Education, 23*(3), 97-110. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/exploration-burnout-among-online-university/docview/61802450/se-2

Méndez, I., Juan Pedro Martínez-Ramón, Ruiz-Esteban, C., & García-Fernández, J. M. (2020). Latent Profiles of Burnout, Self-Esteem and Depressive Symptomatology among Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6760. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/ijerph17186760

Molino, M., Ingusci, E., Signore, F., Manuti, A., Giancaspro, M.L., Russo, V., Zito, M., & Cortese, C.G. (2020). Wellbeing costs of technology use during Covid-19 remote experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178-187.

Kaur, S., Sastri, A., Sharma, M., Ansari, H., Chavan, V., & Pathak, P. (2023). A study on Occupational Stress and Faculty Performance of Virtual Teaching with Reference to Higher Education. *Journal of Informatics Education and Research, 3*(2), 1435 – 1444.

Kocaay, F., Tugtag Demir, B., & Kucuk Bicer, B., (2022). An Investigation of Readiness and Burnout of Faculty Members of School of Medicine During Distance Education. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries, 6(*10), 56-70.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70.

Koga, S.M.N., Beaupre-Lavallee, A., & Begin-Caoette, O. (2021). Accountability measures in higher education and academic workload: A ten-year comparison. Brock Education: *Journal of Educational Research and Practice, 30*(2), 116–136. https://doi.org/10.26522/brocked.v30i2.872

Levy, G. C., Nunes Sobrinho, F. de, & Souza, C. A. (2009). Burnout Syndrome in public elementary school teachers. *Production, 19*(3), 458–465. https://doi.org/10.1590/S0103-65132009000300004

Littlejohn, A., Gourlay, L., Kennedy, E., Logan, K., Neumann, T., Oliver, M., Potter, J., & Rode, J.A. (2021). Moving teaching online: Cultural barriers experienced by university teachers during covid-19. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1–15. https://doi.org/10.5334/jime.631

Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Education Media International, 40*(1/2), 127–137.

Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional perspective*. In W. B. Schaufeli (Ed.), Professional burnout: Recent developments

Schifter, C., (2000). Faculty participation in asynchronous learning networks: A Case study of motivating and inhibiting factors. *Journal of Asynchronous Learning, 4* (1), 15 -22.

Shirom, A. (2003). *Job-related burnout: A review*. In J. C. Quick, & L. E. Tetrick (Eds.), Handbook of occupational health psychology (pp. 245−264). Washington, DC: American Psychological Association.

Simamora, R.M. (2020). The Challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: An essay analysis of performing arts education students. *Studies in Learning and Teaching, 1*(2), 86–103.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say*?*. *International Education Studies, 8*(3), 181-192.

Som, D. A., Shankar, U. A., Agarwal, K., Dwivedi, T., & Bhutani, G. (2023). Psychological Outcomes of Online Education in Lieu of Faculties Mental Perspective. Journal for ReAttach *Therapy and Developmental Diversities, 6* (10s2), 1411–1421. https://jrtdd.com/index.php/journal/article/view/1769

Ul Hasan, M., & Biswas, A. (2024). Online teaching during the COVID-19 Pandemic: Exploring university teachers' burnout levels. *BELTA Journal, 7*(1). 1–18.

Watts, J. and Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research, 53*(1), 33–50.

Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change, 22*(1), 3 -12.

working: An investigation using the Italian translation of the technostress creator's scale. *Sustainability, 12*(15), 5911. https://doi.org/10.3390/su12155911

Mosleh, S. M., Mohammed, A. K., Aljawarneh, Y. M., Alrimawi, I., & Saifan, A. R. (2022). The impact of online teaching on stress and burnout of academics during the transition to remote teaching from home. *BMC Medical Education, 22*(1), 475. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1186/s12909-022-03496-3

Mukundan, J., & Khandehroo, K. (2010). Burnout among English Language Teachers in Malaysia. *Contemporary Issues in Education Research, 3*(1), 71-76.

Nguyen, T. M. H., Do, T. H. T., & Nguyen, Q. N. (2023). Factors contributing to vietnamese university lecturers' burnout in online emergency classrooms amidst the COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education, 24*(2), 64-92. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/factors-contributing-vietnamese-university/docview/2890017459/se-2

Portugal, L. M. (2013). *The lived experiences of faculty in an online teaching environment* (Order No. 3567876). [PhD Dissertation, Capella University]. ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/lived-experiences-faculty-online-teaching/docview/1422801949/se-2

Sari, T. and Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education, 9*(3), 328–360.