المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 79, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

الاحباط الأخلاقي لدى المعلمين السعوديين من وجهة نظرهم، دراسة نوعية تفسيرية

د. سليمان بن صالح المسيطير

أستاذ مساعد في قسم أصول التربية – كلية التربية– جامعة القصيم

Sul.almusaiteer@qu.edu.sa

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف تجربة المعلمين السعوديين فيما يتعلق بالإحباط الأخلاقي الذي يعانونه نتيجة السياقات التعليمية والمجتمعية والبنيوية التي تؤثر على معنوياتهم. كما تسعى إلى فهم العوامل المؤثرة على قدرتهم في تحقيق المكافآت الأخلاقية المرتبطة بممارسة التدريس الجيد. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التفسيري الأساسي لفهم عميق لتصورات وتجارب المشاركين. شملت الدراسة سبعة معلمين سعوديين من مدارس حكومية في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم باستخدام العينة القصدية، واستخدمت المقابلات شبه المنظمة لجمع بيانات غنية ومفصلة حول تجارب وآراء المشاركين. نتائج الدراسة: وجد المعلمون أن التدريس يمنحهم شعورًا بالهدف والإنجاز، ويتيح لهم التأثير الإيجابي على حياة الطلاب؛ كما أن التدريس ساهم في تطويرهم الشخصي والمهني، وزاد من احترامهم لذواتهم. ذكر المعلمون عددا من التحديات التي أثرت على معنوياتهم وسببت لهم إحباطا أخلاقيا منها: يعامل المجتمع التعليم كوسيلة للحصول على وظيفة بدلًا من كونه عملية تغيير اجتماعي وتنمية ذاتية؛ السياسات التعليمية: فرض مناهج مركزية لا تأخذ بعين الاعتبار احتياجات الطلاب المختلفة، وعدم إشراك المعلمين في تطويرها؛ وضعف الاتصال الفعّال بين المعلمين والإدارات التعليمية، مما يعزز شعورهم بالتهميش. وتوصلت الدراسة لعدد من التوصيات، أبرزها: تمكين المعلمين واشراكهم في صياغة السياسات التعليمية وتطوير المناهج بما يتوافق مع احتياجات الطلاب؛ اصلاح السياقات التعليمية: تعزيز دور المعلمين كفاعلين اجتماعيين بدلًا من كونهم منفذين فقط للسياسات؛ وتحسين قنوات الاتصال بين المعلمين والإدارات التعليمية للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم. توفر هذه الدراسة رؤى قيمة لصناع السياسات والممارسين التربويين حول أهمية تهيئة بيئات تعليمية داعمة تحقق المكافآت الأخلاقية للمعلمين، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم.

الكلمات المفتاحية: الإحباط الأخلاقي، المكافآت الأخلاقية، معنويات المعلمين، العوامل البنيوية والمجتمعية، السياسات التعليمية.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

Demoralization among Saudi Teachers from their point of view, an interpretive qualitative study

ABSTRACT

This study seeks to explore the experience of Saudi teachers with demoralization they suffer as a result of the societal and structural contexts. It also seeks to understand the factors that influence their ability to achieve the moral rewards associated with good teaching practice. The study utilized a basic interpretive qualitative approach to gain a deep understanding of the participants' perceptions and experiences. The study included seven Saudi teachers from public schools in Buraydah, Saudi Arabia, who were selected using a purposive sample. Semi-structured interviews were used to collect rich and detailed data on the participants' experiences and opinions. Findings: teachers found that teaching gives them a sense of purpose and accomplishment, and allows them to positively impact the lives of their students; teaching also contributed to their personal and professional growth, and increased their self-esteem. Participants mentioned a number of challenges that affected their morale and demoralized them, including: **society** treated education as a means to obtain a job rather than a process of social change and self-development; **educational policies**: imposing centralized curricula that did not take into account the different needs of students, and did not involve teachers in developing them; The study reached a number of recommendations such as involving teachers in formulating educational policies and developing curricula in line with their students' needs; enhancing the role of teachers as social actors rather than just policy implementers; and improving communication channels between teachers and educational administrations to benefit from their expertise and experiences. This study provideed valuable insights for policy makers and educational practitioners on the importance of creating supportive educational environments that achieve moral rewards for teachers, which positively reflects on the quality of education**.**

Keywords: Demoralization, moral rewards, teacher morale, structural and societal factors, educational policies.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

مقدمة

"للحفاظ على الحماس والالتزام في عملهم، يحتاج المعلمون إلى بيئات تعزز التعلم الهادف" – سونيا نييتو: لقد عملت كمعلم لمدة ثلاث سنوات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وقد لاحظت بين زملائي واختبرت بنفسي شعورًا بعدم التحفيز وعدم القدرة على التدريس بكامل طاقاتنا. لقد شعرت أن هناك شيئًا أكبر من أنفسنا يمنعنا ويعرقلنا عن القيام بما نعتقد أنه مناسب لطلابنا. ورغم انتشار هذه الظاهرة في كثير من البيئات المدرسية فأن معظم الباحثين لم يتناول دور السياقات التي يتم فيها التدريس وبالغوا في تقدير السمات الشخصية للمعلمين، كما أكد على ذلك Kennedy (2010) بقوله "لقد انحرفنا بعيدًا نحو إسناد جودة التدريس إلى خصائص المعلمين أنفسهم، وتجاهلنا العوامل الظرفية التي قد يكون لها تأثير قوي على جودة ممارسات التدريس التي نراها (ص 591)." إن التركيز على صفات المعلمين وكفاياتهم للتدريس الجيد وقدرتهم على التغلب على التحديات وتجاهل جودة التدريس نفسها أمر غير كاف. لأن بعض المعلمين ملتزمون ومستعدون بالكامل وكفؤون ولكنهم يتركون التدريس لأن التدريس الذي يقومون به لا يلبي تطلعاتهم الأخلاقية لما يجب التدريس أن يكون (Santoro، 2011).

وعلاوة على ذلك، فإن هذا النهج من شأنه أن يؤدي إلى إلقاء اللوم على المعلمين لعدم قيامهم بعملهم على النحو اللائق؛ لأنهم غير مؤهلين وليس لديهم الكفاية اللازمة؛ ومن ثم يعتبر الفشل في التدريس خطأهم. "يتم تحويل معضلات المعلمين إلى معضلات فردية لأنها تُصوَّر على أنها صراعات شخصية بدلاً من كونها

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

تكشف عن مشاكل خلال ممارسة التدريس ممارسة التدريس (Santoro، 2011، ص 9)." ترتب عليها القاء اللوم إلقاء اللوم على المعلمين بدلا من عمل الإصلاحات اللازمة للبيئات التعليمية (Welmond ، 2002). لذلك فالإصلاحات في هذا الشأن تتجه إلى صياغة المزيد من اللوائح والمعايير لإنتاج وتعزيز فعالية المعلمين (Hammond–Darling، 2009؛ Labaree، 2011). وبالتالي، حددت هذه الإصلاحات ما هو التدريس الجيد، وهو مختلف عما يعتقد المعلمون المخلصون (Mussman Webb, Briscoe, and، 2009). فهناك فرق بين التدريس الجيد والتدريس الفعال. في التدريس، الأسلوب والطريقة التي يقدم فيها المحتوى مهمة ليس بسبب فاعليتها فقط في تقديم المخرجات، ولكن في الرسائل التعليمية والتربوية التي تتضمنها. وقد يكون التدريس فعالا لكنه غير مناسب لفئة من الطلاب، أو لا يحقق هدف تعليمي وتربوي له أثر على الطالب ومفيد له في حياته. وتكمن اشكالية التدريس الفعال في أنه يغلق منافذ الحكم على المخرجات؛ لأنه يفترض ان الغاية متفق عليها وواضحة وأن المخرجات تخدم هذه الغاية. فالفاعلية قيمة أدائية ترجع إلى جودة العملية وليس إلى النتيجة (Biesta، 2007، 2015).

طورت Santoro Doris، الفيلسوفة التربوية، مفهوم يناقش ويشرح هذه الحالة التي يعايشها المعلمون من دراسات تجريبية أجرتها على المعلمين الأمريكيين (Santoro، 2015)، وحددتها بمفهوم الاحباط الأخلاقي. عرّفت Santoro الإحباط الأخلاقي بأنه "عدم القدرة على الوصول إلى المكافآت الأخلاقية للتدريس" (Santoro، 2011، ص 3). ويتضح من هذا المفهوم أنه غير التركيزعلى المعلمين إلى التركيز على

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

السياقات التي يتم فيها ممارسة التدريس. إن إرهاق المعلمين وعجزهم واستنزافهم ليس بسبب السمات والصفات الشخصية والكفايات المهنية للمعلمين (كالالتزام والاستعداد والكفاءة)، ولكن بسبب العوامل السياقية التي تمنع هؤلاء المعلمين من ممارسة جودة التدريس التي يؤمنون بها.

إن الاختلاف بين الاحتراق الوظيفي والاحباط الأخلاقي يأتي من الأسباب وليس من التأثيرات أو الأعراض. فأسباب الاحتراق الوظيفي نفسية وفردية كالسمات الشخصية واستراتيجيات التأقلم والصحة العقلية. إنه "فشل المعلمين الأفراد في الحفاظ على مخزونهم وطاقتهم الشخصية" (Santoro، 2012، الفقرة 2)، لذا فهو مسألة شخصية. وعلى النقيض من ذلك، الاحباط الأخلاقي مبني على أسس اجتماعية وبنيوية، بسبب التناقضات بين ما يعتقد المعلمون أنه صحيح، وما يملي عليهم المجتمع والإدارة القيام به (Santoro، 2012؛ Tsang & Liu، 2016). والمظاهر هي نفسها بين الاحتراق الوظيفي والاحباط الأخلاقي مثل اللامبالاة والاكتئاب والإرهاق (Santoro، 2012).

مشكلة البحث

على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت تأثير الإصلاحات والسياقات الحالية على جودة التدريس (Lasky، 2005؛ Webb، 2005؛ Ball، 2003؛ Labaree، 2010؛ Webb, Briscoe, and Mussman، 2009)، فقد أجريت دراسات قليلة حول تأثير السياقات على معنويات المعلمين (Santoro، 2011؛ Wang، 2013؛ Liu & Tsang، 2016)؛ وفي حدود اطلاع الباحث لم يتم إجراء

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

أي من هذه الدراسات في المملكة العربية السعودية. وبالتالي، فإن هذه الدراسة تسعى لسد الفجوة في الأدبيات السعودية حول هذه القضية. وبدلاً من التركيز على إرهاق المعلمين على أنها مسألة فردية وإلقاء اللوم عليهم لعدم قيامهم بعملهم، يتحول النقاش إلى العوامل المجتمعية والبنيوية التي تؤثر على الأبعاد الأخلاقية للتدريس (Kennedy، 2010). بالإضافة إلى ذلك، فإن الارتباط بين معنويات المعلمين وتعلم الطلاب إيجابي (Washington & Watson 1976)، لذا فإن إجراء البحوث حول معنويات المعلمين أمر ضروري لجودة التدريس. ومن المهم أيضًا أن يكون المعلمون على دراية بكيفية تشكيل هذه الهياكل لهويتهم كمعلمين وتمكينهم من التفكير في نظامهم الحالي والعمل من أجل إصلاح تعليمي تحويلي. وبالتالي، فإن الغرض من الدراسة هو استكشاف العوامل السياقية والبنيوية التي تؤثر على معنويات المعلمين السعوديين في المملكة العربية السعودية.

وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي اجريت في هذا المجال على المستوى الوطني والاقليمي والعالمي اتضح أن معظم المقالات العلمية التي تناولت هذا لموضوع أجريت في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا حيث يكون النظام التعليمي أقل مركزية من المملكة العربية السعودية (Santoro، 2001، Kennedy، 2010؛ lasky، 2005؛ Ball، 2003؛ Webb، 2005؛ Ellenburg، 1972؛ Owens and Yee–McLaughlin, Pfeifer, Swanson، 1986؛ Mackensie، 2007)، وقد أجريت اثنتان من هذه المقالات في الصين (Tsang and Liu، 2016؛ Wang، 2013). على الرغم من

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

أن النظام التعليمي في الصين مركزي مثل المملكة العربية السعودية، إلا أن السياق والثقافة مختلفان. بالإضافة إلى ذلك، بناءً على التصفح الشخصي في قواعد البيانات العلمية العربية (دار المنظومة والمكتبة السعودية الرقمية)، استخدمت معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نهجًا كميًا من وجهة نظر وضعية؛ هناك ندرة في الدراسات التفسيرية التي استخدمت المنهج النوعي، ولم تتناول أي من هذه الدراسات معنويات المعلم. لذلك، ولسد الفجوة في الأدبيات، تهدف هذه الدراسة إلى فهم كيفية تأثير السياق على معنويات المعلمين من وجهة نظر المعلمين السعوديين. وبناء على ما سبق فقد تم التعبير عن مشكلة البحث بصياغة سؤالين بحثيين لاكتساب فهم أعمق لما يؤثر على معنويات المعلم:

1. ما المكافآت الأخلاقية التي يحصل عليها المعلمون السعوديون من مهنة التدريس من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما المؤثرات المجتمعية والبنيوية المؤثرة على معنويات المعلم من وجهة نظر المعلمين السعوديين؟

وللإجابة على هذه الأسئلة، ستستخدم هذه الدراسة منهجًا بحثيًا نوعيًا تفسيريًا أساسيًا. وستشمل المقابلة لجمع البيانات.

أهداف الدراسة

1. تسعى الدراسة لمعرفة المكافآت الأخلاقية التي يحصل عليها المعلمون السعوديون من مهنة التدريس من

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

وجهة نظرهم.

2. تهدف الدراسة أيضا من خلال وجهة نظر المعلمين السعوديين للكشف عن المؤثرات المجتمعية والبنيوية المؤثرة على معنويات المعلم ووصلوهم لهذه المكافآت الأخلاقية المتضمنة في ممارسة التدريس الجيد.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأساس في توصيل صوت المعلمين وتنميته. ومن المؤسف أن الباحثين التربويين، الذين من المفترض أن يكونوا شخصية علمية تجمع بين النظرية والتطبيق، هم خارج الصورة فيما يتعلق بالقضايا التعليمية الحالية. معظمهم غير متواجدين في أبحاث ميدانية تحاول تحاول فهم العملية التعليمية من وجهة نظر الممارسين لها وهم المعلمون. بدلاً من ذلك، يعيشون في أبراجهم العاجية، بعيدون عن الممارسة، والبحوث التي يقومون بها موضوعية ونفسية بطبيعتها وتنطلق من منطلق وضعي. يتم إجراء البحث من أعلى إلى أسفل، حيث يأتي الباحث بمتغيرات ومفاهيم مسبقة ويستخدم المسح لاختبار هذه المتغيرات المسبقة التي قد لا تمثل الواقع. لذلك، فإن إجراء دراسة بحثية نوعية تفسيرية أساسية، يعد نهجًا هاما للتحقيق في القضايا التعليمية حيث يُسمع من خلالها صوت المعلمين.

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو وسيلة لإظهار لصانعي السياسات ما يحدث حقًا في الفصل الدراسي وما يجب أن يكون من وجهة نظر المعلمين. ونأمل أن تنقلب السياسات من أعلى إلى أسفل رأسًا على عقب، أو على الأقل أن تشمل المعلمين في صياغة الإصلاحات وتصميم المناهج الدراسية. وعلاوة

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

على ذلك، لم يتم فحص إجراء دراسة حول معنويات المعلمين بشكل عام في الأدبيات السعودية، والأهم من ذلك أن استكشاف العوامل الخارجية التي تؤثر على معنويات المعلمين من وجهة نظر المعلمين لم يتم التحقيق فيها أيضًا. لذلك، فإن هذه الدراسة هي مساهمة كبيرة وتملأ الفجوة في الأدبيات، ونأمل أن تؤدي إلى المزيد من الدراسات حول هذه القضية.

مراجعة الأدبيات

العديد من الدراسات في مختلف مناطق العالم تناولت الأسباب والأهداف التي قادت المعلمون لاختيار التدريس كمهنة؛ على سبيل المثال، الاهتمامات المعرفية، والراتب، والمكانة الاجتماعية، والأمن الوظيفي. ومع ذلك، فإن السبب الرئيسي والمتكرر والدائم لكون المرء مدرسًا هو المكافآت الأخلاقية (الرضا، وتحقيق الذات، واحترام الذات) المكتسبة عندما يشعر المعلمون بأن ما فعلوه كان له تأثير مفيد على حياة طلابهم. صرح العديد من المعلمين في جميع أنحاء العالم أنهم قاموا بالتدريس لأنهم أرادوا إحداث تغيير وإلهام الجيل الجديد (**esManuel & Hugh**، 2006؛ **Hao & Guzman**، 2007؛ **Goh & Lourdusamy**، 2001؛ Santoro، 2011؛ **Lai, Chan, Ko, & So**، 2005). إذن، ماذا يحدث عندما لا يتمكن المعلمون من الوصول إلى المكافآت الأخلاقية للتدريس لأنهم مشتتون ومشغولون بنظم وممارسات معينة؟ سوف يشعر المعلمون بالإحباط، وعدم التمكين، وسيطورون مواقف ساخرة وغير مبالية تجاه التدريس والطلاب، أو قد يتركون المهنة إلى الأبد (Ellenburg، 1972؛ McLaughlin, Pfeifer, Swanson–

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

Owens and Yee، 1986؛ Santoro، 2011؛ Wang، 2013؛ Webb، 2005؛ Ball، 2003؛ Mackensie، 2007؛ Tsang and Liu، 2016).

إن النظام التعليمي المركزي البيروقراطي (من أعلى إلى أسفل) هو السبب الرئيسي لإحباط المعلمين حيث يتم فرض المبادرات والإصلاحات والمناهج الدراسية على المعلمين، حتى الممارسات البسيطة مثل عبء التدريس وجدول العمل (Wang، 2013). وقد عبر العديد من المعلمين عن التناقض وعدم التماسك بين احتياجات الطلاب والمناهج الدراسية لأن الأشخاص (الذين عملوا في وزارة التعليم) الذين يصممون المناهج الدراسية بعيدون عما يحدث في الفصل الدراسي. لذلك، شعر المعلمون باليأس والإحباط لأن المنهج الذي يدرسونه كان لا يلبي احتياجات طلابهم. لم يكن لدى المعلمين الوقت والطاقة للجمع بين ما يعتقدون أنه حق في القيام به وما تجبرهم وزارة التعليم على القيام به (Wang، 2013؛ Santoro، 2011؛ Kennedy، 2010).

وعلاوة على ذلك، فإن الاختبارات القياسية التي نشأت عن الإصلاحات النيوليبرالية الحالية التي تهتم بالمساءلة، لها تأثير سلبي كبير على المناهج وطرق التدريس والعلاقة مع الطلاب وبالتالي على معنويات المعلمين (Apple، 2007؛ Santoro، 2011؛ Lasky، 2005). "أصبحت الإعداد لهذه الاختبارات القياسية هي المنهج الدراسي (Santoro، 2011، ص 16)"، وأصبح المعلمون "مدربين على إعداد الاختبار"، وليسوا معلمين لهم مهام متعددة (Stacy، 2013، ص 41). لا يوجد مكان للإبداع واستقلالية

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

المعلم والمسئولية الأخلاقية، ولا يوجد وقت لبناء علاقة ذات معنى مع الطلاب (Santoro، 2011؛ Ball، 2003؛ Lasky، 2005). المعلمون مشغولون جدًا بالتدريس من أجل الاختبار (ليس التفكير النقدي أو أي مهارات ذات معنى، ولكن معرفة تلقينية غير مرتبط بواقع الطلاب) (Kennedy، 2010؛ Wang، 2013).

إضافة إلى أن طرق الاتصال بين المعلمين والإدارة لها تأثير على معنويات المعلمين. عندما يشعر المعلمون بالثقة والاحترام، ويكون الإداريون متفهمين ومنفتحين، فإن معنويات المعلمين وكفاءتهم الذاتية واحترامهم لذاتهم ستزداد، ولكن عندما يكون العكس، فإن المعلمين سوف يشعرون بالإحباط وخيبة الأمل وعدم التمكين، وقد يولدون موقفًا عدائيًا تجاه الإدارة (Ellenburg، 1972؛ Tsang and Liu، 2016؛ Wang، 2013؛ toNie، 2009).

إن الواجبات غير التدريسية (مثل الأنشطة اللاصفية والأعمال الإدارية وغيرها) هي عامل آخر من عوامل إحباط المعلمين الأخلاقي. مثل قيام المعلمون بأنشطة خارج المنهج الدراسي مثل الرحلات الميدانية والإشراف على الأنشطة اللاصفية والمعارض العلمية؛ أو مراقبة الطلاب في الممرات والملاعب، أو تكليفهم بمزيد من العمل الإداري (Kennedy، 2010؛ Mackenzie ، 2007؛ Tsang and Liu، 2016). ومن شأن هذه الأعمال غير الإضافية أن تستنزف طاقة المعلمين ووقتهم وتشتت انتباههم عن واجبهم الرئيسي (التدريس)، خاصة إذا كانت الإدارة تُقدر العمل غير التعليمي أكثر من العمل التعليمي (Tsang

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

and Liu، 2016؛ Wang، 2013).

أكد العديد من المنظرين التربويين، بأن التدريس مهنة أخلاقية (Campbell، 2008؛ Carr، 2000؛ Santoro، 2018) لأن قيم ومبادئ التدريس تنطوي على اهتمامات بشخص يتجاوز الفرد الذي يحملها. وبالتالي، فإن الأبعاد المهنية للتدريس مهتمة بحقوق المهنيين والظروف المادية لعملهم، ولكن عندما تعبر اللغة التي يستخدمها المعلمون عن شيء يتجاوز دورهم لصالح المصالح الفضلى لطلابهم، فإن المعلمين هنا يتصرفون بأخلاق، سواء كانوا يقومون بواجباتهم المهنية أم لا (Santoro، 2018).

طورت Santoro Doris، الفيلسوفة التربوية، مفهوم يناقش ويشرح الحالة التي يعايشها المعلمون من دراسات تجريبية أجرتها على المعلمين الأمريكيين (Santoro، 2015)، وترجمتها إلى الإحباط الأخلاقي، وهو "عدم القدرة على الوصول إلى المكافآت الأخلاقية للتدريس" (Santoro، 2011، ص 3). يغير هذا المفهوم التركيز من المعلمين إلى السياقات التي يقومون بالتدريس فيها. إن إرهاق المعلمين وإحباطهم وعجزهم واستنزافهم ليس بسبب السمات والصفات الشخصية للمعلمين (الالتزام والاستعداد والكفاءة)، بل يرجع إلى الممارسات الخطابية التي تمنع هؤلاء المعلمين من ممارسة جودة التدريس التي يؤمنون بها. إن الإحباط و"الإرهاق" لهما نفس التأثيرات (الاكتئاب والإحباط والعار)، ولكن لأسباب مختلفة. لذا، نظر هذا المفهوم الإحباط التي عانى منه المعلمين، ليس من منظور نفسي وفردي، ولكن من منظور السياق والبنيوية، حيث يكون خارج سيطرة المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، ذكرت Santoro (2011) أن مشكلة فحص إرهاق

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

المعلمين من منظور نفسي دفعت بعض الباحثين إلى نصح المعلمين بعدم الإفراط في استنزاف مواردهم الشخصية، حتى يتمكن المعلم الذكي من الموازنة بين حياته الشخصية وحياته المهنية. وبدلاً من التشكيك في بنية العمل، ألقى الباحثون التربويون باللوم على المعلمين لأنهم يبالغون في استنزاف مواردهم الشخصية، أو لأن شخصيتهم قد لا تناسب التدريس، أو لأنهم يضفون طابعًا رومانسيًا على التدريس.

إن الوصول إلى المكافآت الأخلاقية للتدريس يعتمد على العمل نفسه لأن المكافآت داخلية لممارسة التدريس (تأتي مع/من التدريس نفسه)، وليست مملوكة للمعلمين الأفراد. وهذا يعني أن التدريس هو الذي يوفر هذه المكافآت، وليس المعلمين. لذا، قد يشعر بعض المعلمين أن التدريس يعزز من قيمتهم الذاتية، أو قد يشعرون أن التدريس هو ما خلقوا لفعله، ولكن إذا تعرضت ممارسة التدريس للخطر من قبل قوى خارجية، فقد لا يكون التدريس هو الذي يوفر المكافآت الأخلاقية التي يتوق إليها المعلمون. بدلاً من ذلك، يؤدي هذا النوع من التدريس إلى إحباط المعلمين من مهنتهم. لذلك، فإن تنمية ميول المعلمين للقيام بعمل جيد لا يكفي إذا لم يتزامن مع هيكلة العمل نفسه لتمكين المعلمين من القيام بما هو صحيح ومتناسب مع احتياج طلابهم (Santoro، 2011، 2013).

اجراءات الدراسة:

المنهج:

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

اخترت استخدام المنهج النوعي التفسيري الأساسي لسببين. أولاً، أعتقد أن الواقع متعدد ومُصمم اجتماعيًا، لذا من أجل استكشاف العوامل التي تؤثر على معنويات المعلم، فأنا مهتم بفهم كيفية "تفسير المشاركين لتجاربهم"، و"بناء عوالمهم"، و"ما المعنى الذي يعزونه إلى تجاربهم" (Merriam، 2002، ص 38) ورؤية المشكلة من خلال عيون المشاركين (Creswell ، 2014). ثانيًا، لخص Harding (2013) خصائص الطريقة النوعية في ثلاث خصائص: الطبيعية، والشمولية، ومعاني المشاركين. أولاً، على عكس الطريقة الكمية حيث يتلقى المشاركون استبيانًا لا يمثل جميع تجاربهم (النهج الاستنتاجي)، فإن الطريقة النوعية تمكن الباحث من مقابلة المشاركين والاتصال بهم في بيئات طبيعية. ليست هناك حاجة إلى مختبر أو بيئة اصطناعية لإجراء الدراسة. تتيح للباحث سماع تجاربهم مباشرة منهم (Creswell، 2014؛ Merriam ، 2002). ثانيًا، المنهج النوعي يعطي الباحث الحرية للتعمق في القضايا ذات الصلة ورؤية جوانب ووجهات نظر مختلفة حول الظاهرة. وبهذه الطريقة، يمكن تطوير وصف معقد وكثيف للمشكلة (Creswell، 2014؛ Harding، 2013؛ Merriam، 2002). ثالثًا، إمكانية رؤية المشاكل والجوانب الأخرى للظاهرة من خلال عيون المشاركين. لا توفر الاستطلاعات والاستبيانات وحتى التصميمات التجريبية للاستقصاء الكمي للباحثين وجهات نظر المشاركين بشكل كامل. قد تصور وجهات نظر الباحثين أو وجهات نظر مصممي الاستطلاع لأن المشاركين ليس لديهم الفرصة للتحدث عما يهمهم (Harding، 2013).

مجتمع وعينة الدراسة:

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

ولكي أتمكن من فهم أفضل لتصورات المعلمين حول العوامل المجتمعية والمؤسسية التي تؤثر على معنوياتهم، فقد اخترت سبعة مشاركين يمكنني أن أتعلم منهم أكثر (Merriam، 1988)، أولئك الذين "[سيقدمون] رؤى وفهمًا متعمقًا بدلاً من التعميمات التجريبية" (Patton، 2002، ص 230). والهدف من اختيار العينة القصدية هو اختيار "حالات غنية بالمعلومات للدراسة المتعمقة" (Patton، 2002، ص 230). لذلك تم الانطلاق من معايير معينة لاختيار المشاركين المطلعين. أولاً، ركزت على اختيار المعلمين الذكور. ونظرًا لنظام المدارس المنفصل بين الجنسين والمعايير الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، ليس لدي إمكانية الوصول إلى المعلمات ثانيًا، اخترت المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مدينة بريدة: وهي مدينة متوسطة الحجم في منطقة القصيم تقع في وسط المملكة العربية السعودية لأن المدارس الحكومية في المدينة هي عادةً أول المدارس التي تشهد تغييرات في السياسات التعليمية. ثالثًا، ركزت على المعلمين الذين كانوا في المهنة منذ ما قبل عام 2009 لأنهم مارسوا مهنة التدريس في وقت كافي ومراحل مختلفة. بدأ خمسة من المشاركين التدريس بين عامي 2004 و2008، باستثناء اثنين منهم بدأوا التدريس قبل عام 2003. رابعًا، خاض المشاركون السبعة تجربة التدريس في مجموعة متنوعة من المدارس في مدينة بريدة: وهي مدينة متوسطة الحجم في منطقة القصيم تقع في وسط المملكة العربية السعودية. خاض خمسة من المعلمين السبعة تجربة التدريس في مدارس في مباني مستأجرة تفتقر إلى المعدات والمرافق الأساسية، وفي مدارس حكومية مجهزة بالكامل؛ لقد قام ستة معلمين بالتدريس في مدارس تقع في أحياء متوسطة الدخل وفقيرة؛ وثلاثة من المشاركين قاموا بالتدريس في مدارس تقع في أحياء غنية ومتوسطة الدخل وفقيرة. على

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

سبيل المثال، أتيحت لعلي الفرصة للتدريس في مدرستين مختلفتين في نفس الوقت. كانت إحداهما في حي غني، والأخرى في حي متوسط الدخل.

ويتضح مما سبق ان البحث اعتمد على طريقة أخذ العينات الملائمة (Hatch، 2002) لتحديد المشاركين. وبصفتي معلما سابقًا، فقد استخدمت علاقاتي مع معلمين آخرين ما زالوا في الميدان. وللتأكد من أنني لم أجري المقابلات مع أصدقائي الذين قد يكون لديهم وجهات نظر مماثلة لما لدي، اتصلت بأربعة من أصدقائي لاقتراح اثنين أو ثلاثة معلمين الذي استوفوا معايير اختيار المشاركين. ثم تواصلت مع كل واحد من هؤلاء المعلمين المقترحين وشرحت له الدراسة بإيجاز وأعطيتهم أمثلة على أسئلة المقابلة لمعرفة ما إذا كانوا على استعداد للمشاركة. اختار ثلاثة من أصل 12 معلما عدم المشاركة، وتم استبعاد اثنين من المعلمين لأنهم لم يستوفوا معايير المشاركة. وبالتالي، انتهى بي الأمر بالمعلمين السبعة.

جمع البيانات:

المقابلات شبه المنظمة:

الباحث البنائي هو الذي يتوق إلى رؤية القضايا من وجهة نظر المشاركين، لهذا فإن المقابلة النوعية المتعمقة هي أداة مناسبة لجمع بيانات غنية ومفصلة من المشاركين (Creswell، 2014؛ H. Rubin & I. Rubin، 2012). والميزتان الرئيسيتان للمقابلة هما المرونة والقدرة على التكيف. ويمكن للباحث تكييف

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

أسئلة المقابلة مع أي موقف، ولديه خيار طرح أسئلة أخرى. وتمكن المقابلة الباحث من طلب التوضيح والمزيد من التفسير، كما تسمح للباحث بطرح مزيدا من الأسئلة لتعميق فهمه للقضية وللحصول على معلومات تفصيلية، وطلب الأمثلة، وتوضيح الموضوعات والمفاهيم (Rubin & Rubin I. H.، 2012). والمقابلة هي خيار مناسب لفحص دوافع المشاركين وإدراكاتهم (Hennink و Hutter و Bailey، 2011).

في هذه الدراسة، استخدمت المقابلة شبه المنظمة لأنها مناسبة لأهداف الدراسة. وقد تطلب ذلك تصميم عدد من الأسئلة والإجراءات التي ساعدتني في إجراء المقابلة. لقد أعددت بعض الأسئلة المفتوحة والإجراءات قبل المقابلة. كان من الصعب عليّ إجراء مقابلة مع المشاركين دون إعداد أسئلة مفتوحة لأنني قد أنسى السؤال عن جوانب مهمة. بالإضافة إلى ذلك، لم يكن من المناسب متابعة الأسئلة التي أعددتها بدقة لأنني في هذه الحالة سأكون مهتمًا بطرح الأسئلة أكثر من الاستماع إلى تجارب المشاركين. لذلك، أعددت بعض الأسئلة المفتوحة قبل إجراء المقابلة من أجل توجيهي خلال المقابلة. ومع ذلك، تركت المشاركين يتحدثون عن تجربتهم حتى يتوقفوا أو ينحرفوا عن المسار؛ في هذه الحالة اتدخل بأسئلتي التي اعددتها (Harding، 2013). على سبيل المثال، خرج "فهد" عن المسار وبدأ في تقديم تفاصيل غير ذات صلة بالمجتمع السعودي، لذا وجهت له سؤالاً افتراضياً: "ماذا تريد أن تقول لوزير التعليم عندما تجتمع معه بشأن طموحات وإحباطات المعلمين؟". في هذه الحالة سمحت له بالتركيز بشكل أكبر على القضية قيد التحقيق.

استخدمت أسئلة المتابعة للحصول على بيانات عميقة ومفصلة وغنية وذات تفاصيل دقيقة وحيوية من

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

المشاركين من خلال طلب أمثلة وتوضيح للمفاهيم والموضوعات التي ذكرها المشاركون (Rubin & Rubin I. H.، 2012). على سبيل المثال، تحدث حمد بطريقة مجردة عن عدم وجود اتصال فعال بين المعلمين والمشرفين، لذلك طلبت منه تقديم مثال من تجربته الخاصة. لم أقم بتنظيم أسئلة المتابعة مسبقًا؛ لقد جاءت في اللحظة التي شعرت فيها أن ما قاله المشاركون كان غير مكتمل أو غامض أو متناقض أو مقتضب أو خارج عن المألوف. على سبيل المثال، استمر فهد في الحديث عن كيفية تحدي التدريس له، وكيف يحب التحديات، لذلك سألته عن نوع التحديات التي تواجهها أثناء التدريس؟

اتبعت التقنيات التي ابتكرها المتخصصان في البحث النوعي (2012) Rubin & Rubin I. H. في صياغة أسئلة المتابعة. في بعض الأحيان كنت أتخذ موقفًا معارضًا لتحدي المشارك لشرح قضية معينة. على سبيل المثال، عندما بدأ المشاركون (يفعلون ذلك جميعًا) في إلقاء اللوم على المجتمع لعدم إيمانه بالتعليم، تحدثت كواحد من الآباء وقلت "لماذا أزعج نفسي بجعل ابني يجتهد عندما أعلم أن ما يهم هو الدرجات وليس المعرفة؟" وفي وقت آخر، استخدمت بعض الأسئلة الافتراضية "للوصول إلى المعلومات المفقودة، أو لتوضيح المعنى، أو لتحدي المبالغة (Rubin & Rubin I. H.، 2012، ص 163)." لحثهم على قول ما يشغل بالهم في البيئات المدرسية، ذكرت لهم " لو كانت في اجتماع خاص مع وزير التعليم، ماذا تحب أن تقول له؟". كما قمت أيضًا بترديد أو إعادة صياغة ما ذكره المشاركين لتشجيعهم وتحفيز ذاكرتهم على قول المزيد. على سبيل المثال، كررت ما قاله "ماجد" عن الأسباب التي تجعله يبقى في المهنة،

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

وانتهى به الأمر إلى قول المزيد.

تم إجراء جولتين من المقابلات: استغرقت المقابلات الرئيسية من ساعة ونصف إلى ساعتين، واستغرقت المقابلات في الجولة الثانية من خمسة عشر دقيقة إلى عشرين دقيقة. في المقابلة الرئيسية سألت المشاركين عن سبب اختيارهم للتدريس، وماذا يعني التدريس لهم. كان الغرض من هذه الأسئلة هو تحديد أخلاقيات التدريس. بعد ذلك، بدأت أسألهم عن آمالهم وإحباطاتهم مثل ما الذي يعجبهم وما الذي يكرهونه في التدريس، وما الذي يساعدك ويعيقك عن أداء وظيفتك، وما الذي ترغب في تغييره، وهل تشعر بالاحترام كمهنة. الغرض من هذه الأسئلة هو استكشاف التأثيرات المجتمعية والبنيوية التي تؤثر على معنوياتهم.

وقد سعت المقابلة الثانية إلى سد الفجوات في الموضوعات التي ظهرت من البيانات، وأعطت المشاركين فرصة للتحقق من صحة إجاباتهم السابقة. وبعد أن قمت بتحليل البيانات وتصنيفها إلى موضوعات، قمت بعرض الموضوعات على المشاركين، وسألتهم عما إذا كانوا يريدون قول المزيد. ولم يختلفوا مع ما كتبته؛ بل قاموا بإعادة صياغة ما كتبته بكلماتهم الخاصة. ولم يضيفوا معلومات جديدة.

إجراءات المقابلة:

لقد تركت للمشاركين اختيار المكان والوقت المناسب لهم. لقد دعاني جميع المشاركين، باستثناء واحد، إلى منازلهم. قبل أن نحدد موعد الاجتماع، أوضحت للمشاركين ما يتوقعونه في اجتماعنا، وما نوع الأسئلة

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

التي سأطرحها عليهم، وكم من الوقت قد تستغرقه المقابلة. تم تحديد مواعيد لكل مشارك وإجراء المقابلة في تواريخ مختلفة لإعطائهم مساحة للتحدث بحرية دون ضغط الوقت. في الاجتماع، أعطيت المشاركين نموذج موافقة لقراءته والتوقيع عليه. ثم قدمت للمشارك معلومات تفصيلية عن أغراض الدراسة وأساليبها ومخاطرها وفوائدها وحقه في التوقف في أي وقت وسرية معلوماته. وطلبت من كل مشارك الإذن بتسجيل المقابلة وحصلت عليه (Groenewald، 2004). كما أخبرت المشاركين أن المقابلة ستستمر لأكثر من ساعة ونصف، وأنني قد أطلب مقابلة آخرى إذا لزم الأمر.

لم تتجاوز أربع من مقابلاتي الساعتين. لكن المقابلات الثلاث الأولى استغرقت أكثر من ساعتين، لذلك قسمت إلى جلستين. كان المشاركون على دراية أن بيدهم إنهاء مشاركتهم في الدراسة متى ما أرادوا ذلك، وكان بإمكانهم إيقاف المقابلة في أي وقت يريدون. عندما انتهت المقابلات، قمت بحفظها وحمايتها بكلمة مرور على جهاز الكمبيوتر الشخصي الخاص بي، حيث كنت الشخص الوحيد الذي كان لديه حق الوصول إليه. لاحقًا، قمت بنسخ المقابلات وطباعتها في مستند آمن أيضاً.

تحليل البيانات

لقد قمت بتطبيق التحليل الموضوعي لتحليل البيانات. التحليل الموضوعي هو طريقة لتحديد وتحليل

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

وإعداد التقارير عن الأنماط (الموضوعات) داخل البيانات (Braun & Clarke, 2006). بعد أن قمت بنسخ البيانات، اتبعت ست خطوات: 1- التعرف على البيانات، 2- إنشاء أكواد أولية، 3- البحث عن الموضوعات، 4- مراجعة الموضوعات، 5- تحديد وتسمية الموضوعات، و6- إنتاج التقرير (Braun & Clarke, 2006). لقد وصفت كل خطوة بالتفصيل.

كانت الخطوة الأولى هي التعرف على البيانات. ولأنني قمت بنسخ جميع المقابلات بنفسي، فقد أعطاني ذلك فرصة للانغماس في البيانات والانتباه عن كثب إلى ما قيل. بعد الانتهاء من مرحلة النسخ، قرأت النسخ وأعدت قراءتها "لاستيعاب البيانات والتفكر فيها، وتدوين التأملات والحدس، ولكن مع الاحتفاظ بالحكم (Tracy، 2013، ص 187)". كما طرحت على نفسي أسئلة مفتوحة حول ما قرأته مثل ما يحدث، وما الذي يلفت انتباهي ويثير اهتمامي، وما هي القصة. لم يكن هدفي صياغة الموضوعات، بل التعرف على البيانات.

بعد أن حددت ما تدور حوله المقابلات، انتقلت إلى الخطوة التالية وهي ترميز البيانات. وفقًا ل Harding (2013)، هناك ثلاثة أنواع من الرموز: تلخيص البيانات المستهدفة، أو اختيار الكلمة المهمة والممثلة في البيانات، أو تفسير البيانات من خلال كتابة كلمة تحدد الفعل أو الكلام. استخدمت هذه الرموز وفقًا للبيانات التي أردت ترميزها. لذا، عندما لاحظت شيئًا مثيرًا للاهتمام في نص المقابلة، لكنني لم أتمكن من العثور على كلمة أساسية، أو لم أتمكن من اختزال البيانات في كلمة واحدة، قمت بتلخيصها. عدت ذهابًا

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

وإيابًا عدة مرات لترميز المقابلات وإعادة ترميزها حتى تأكدت من أنني لم أغفل أي بيانات قد تكون مفيدة. على سبيل المثال، كان ترميزي الأولي لـ، لماذا يختار المشاركون التدريس؟، هو "مبلغ جيد"، "قريبة من العائلة"، "غير مقيدين بالإجراء"، ... إلخ. عدت لإعادة ترميزهم مرة أخرى تحت رمز واحد "اختيار متاح"، بدلاً من تلخيص ما قالوه.

كانت الخطوة الثالثة هي البحث عن الموضوعات. في هذه الخطوة، قمت باستخراج الرموز من البيانات الخام ووضعها في ورقة منفصلة، حتى لا أشتت انتباهي. ثم قمت بتجميع الرموز المتشابهة تحت موضوع محتمل. وبعد الانتهاء من وضع الرموز تحت موضوع معين، قمت بتصنيف الموضوعات المتشابهة في موضوع رئيسي. وقمت بدمج الموضوعين المحتملين: "بعيدًا عن الواقع" و"لا توجد قناة اتصال" مع الموضوع الفرعي "الافتقار إلى الاتصال الفعال". بعد ذلك، قمت بإنشاء جدول، وقسمت الجدول إلى ثلاثة أعمدة: العمود الأول كان للموضوع، والثاني للموضوع الفرعي، والعمود الأخير كان للرموز. وكان هدف الجداول هو التركيز بشكل أكبر على البيانات وعدم إضاعة وقتي في البحث عن الرموز مرة أخرى.

كانت الخطوة الرابعة هي مراجعة الموضوعات. في هذه المرحلة، قمت بإنشاء جدول كتبت فيه الموضوعات المحتملة والموضوعات الفرعية، وتعريفات هذه الموضوعات، وأمثلة من المقابلات لكل موضوع. ساعدني هذا الجدول في تحديد الموضوعات الأقوى، والتي كان لها العديد من الأمثلة التي تدعمها، وإزالة ما لم يكن موضوعًا تمامًا لأنه لم يكن هناك بيانات كافية لدعمه. بالإضافة إلى ذلك، ساعدني في دمج

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

موضوعين في موضوع واحد (Tracy، 2013).

في الخطوة الخامسة، أنهيت نتائجي بتحديد وتسمية الموضوعات. وكما اقترحت Tracy (2013)، فقد وضعت مخططًا تحليليًا فضفاضًا. في بداية هذا المخطط، كتبت عن القضايا التي دفعتني إلى هذه الدراسة وما يحمله الباحث من أفكار مسبقة عن قضية البحث وما كانت عليه أسئلة البحث. ساعدني الإشارة إلى هذين العنصرين في بداية المخطط على التركيز على فهم القضية، بحيث لم أفقد التركيز على مشكلة الدراسة أثناء دراسة التفاصيل. بعد ذلك، كتبت الموضوعات الرئيسية والموضوعات الفرعية، وقمت بتعريفها. وعلاوة على ذلك، وضعت تحت كل موضوع وموضوع فرعي المثال الأكثر تمثيلاً من البيانات. بعد أن فعلت ذلك وكنت راضيًا عن موضوعاتي، قمت بربط هذه الموضوعات والموضوعات الفرعية بالأدبيات السابقة قبل كتابة النتائج.

مصداقية النتائج

على الرغم من أن المصداقية في المنهج النوعي هي مسألة مفتوحة ولا يمكن إشباعها أبدًا، فإن الباحث ملزم بالمساءلة والمصداقية أمام جمهوره والأهم من ذلك أمام المشاركين (Lincoln & Guba، 1984). تم تنفيذ مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لمواجهة التهديدات التي تواجه مصداقية وثقة البيانات والنتائج مثل فحص المشاركين، ومراجعة الأقران، والمشاركة الكافية في جمع البيانات، والوصف المفصل للسياقات.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

كانت الاستراتيجية الأولى التي استخدمتها للتأكد من مصداقية البيانات هي التحقق من صحة البيانات، حيث قمت بنسخ المقابلات وأعطيتها للمشاركين لقراءتها. وقد أعطيتهم الفرصة لإضافة أو توضيح ما قالوه. بالإضافة إلى ذلك، أجريت مقابلة متابعة لملء الفجوات وتوضيح التناقضات وإضافة أو تعديل المعلومات المقدمة. وبعد تحليل البيانات سألت المشاركين عن وجهة نظرهم. وفي هذه الاستراتيجية، قام المشاركون بإثبات صحة النتائج التي توصلت إليها، وقمنا (أنا والمشاركون) ببناء المعنى والواقع معًا (Lincoln & Guba، 1984؛ Merriam، 2002).

كما راجع الدراسة زميل لي على دراية بمنهجية البحث. ساعدني هذا الزميل في التفكير في تفسيري للبيانات. بالإضافة إلى ذلك، كان هذا الزميل على دراية بعملي وخبيرا في المنهجية وكان معي طوال عملية إجراء هذه الدراسة. هذه الاستراتيجية هي وسيلة لرفع وعي الباحث بشأن تحيزاته ومواقفه وافتراضاته. إنها طريقة للباحث للاستماع إلى الآخرين غير نفسه حول عملية البحث حيث يمكنه فحص العيوب والنواقص وإصلاحها (Lincoln & Guba، 1984؛ rriamMe، 2002).

أخيرًا، لا يمكن تعميم نتائج الدراسات النوعية، ولكن يمكن نقلها من قبل الجمهور. لذلك، فإن الوصف الدقيق والغني لسياق وموقف الدراسة أمر ضروري لمساعدة القراء على تحديد ما إذا كان الموقف مشابهًا لهم، حتى يتمكنوا من نقل النتائج (Lincoln & Guba ، 1984؛ Merriam، 2002).

عرض النتائج:

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

تم تقسيم الموضوعات إلى مجموعتين. سيجيب الموضوع الأول والموضوعات الفرعية المتعلقة به على سؤال البحث الأول، وستجيب الموضوعات المتبقية على سؤال البحث الثاني. الموضوعات الرئيسية والفرعية التي ظهرت من البيانات هي:

1. المكافآت الأخلاقية للتدريس:

أ. الشعور بالهدف.

ب. التطوير الذاتي.

2. المعرفة كسلعة.

3. إبعاد المعلمين عن العملية التعليمية.

أ. إخراج المنهج الدراسي من سياقه.

ب. – المنهج المقرر.

ت. ضعف التواصل بين المعلمين والإداريين.

أولا: النتائج المتعلقة بالمكافآت الأخلاقية التي اكتسبها المعلمون السعوديون من التدريس:

– المكافآت الأخلاقية للتدريس:

عندما سألت المشاركين عن سبب اختيارهم مهنة التدريس، لم يذكر أي منهم أنهم اختاروا مهنة التدريس من أجل الحصول على مكافآت معنوية مثل إحداث تغيير في حياة طلابهم. قالوا إن التدريس كان الخيار الوحيد

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

المتاح لهم. ومع ذلك، تغيرت تصوراتهم بشأن المهنة عندما خاضوا تجربة التدريس. تخصص فهد في علم الأحياء الدقيقة، وكان يعتقد أن التدريس ليس مكانًا للإبداع وتطوير الذات؛ إنه مكان للعمل الروتيني والمرهق دون مكان للتحسين والتأثير. قال: "كنت أركز على المكافآت الملموسة والمادية، ولكن عندما دخلت مجال التدريس اكتشفت المكافآت المعنوية حيث تكون قريبًا من الجيل الشاب وتستمع إلى مشاكلهم وطموحاتهم، وعندما ترى تأثيرك عليهم". حدثت تجربة مماثلة لحمد وماجد.

أ. الشعور بالهدف:

إن التدريس يمنح هؤلاء المعلمين شعوراً بالهدف. فهم يشعرون بأن وجودهم مهم، وبأنهم قادرون على المساهمة في مجتمعهم من خلال تحفيز الجيل القادم على متابعة أحلامهم وطموحاتهم. إنهم لا يعيشون على الهامش دون الشعور بالمسؤولية. إنهم وكلاء اجتماعيون لديهم دور مهم يجب أن يقوموا به. وسأدع لماجد أن يخبرنا بما شعر به بعد أن أصبح مدرساً:

لقد شعرت وكأنني لبنة في مبنى. وبدوني لا يستقيم المبنى. وبصفتي معلمًا، أشعر أن وجودي وغيابي سيكون لهما تأثير. أنا لست مجرد شخص؛ أنا معلم. إذا كنت موجودًا بجسدي ولكني غير منتج، فهنا اعتبر غائبًا. أنت بحاجة إلى أن تكون موجدا بجسدك وروحك. إذا كنت موجودًا، ولكنك لست منتجًا وفعالًا، فأنت لست مهمًا.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

إن شعور هؤلاء المعلمين بأن لهم دوراً في بناء مجتمعهم أمر يبعث على الرضا والفخر. لقد سمعت هؤلاء المعلمين يحكون قصة عن كيفية تواصل طلابهم معهم بعد التخرج. لقد روى فهد قصة مثيرة للاهتمام عندما كان يدرس في إحدى القرى قبل عشر سنوات،

لقد تم تكليفي بالتدريس في قرية نائية. ولم يمض على تعييني في هذه الوظيفة سوى شهر ونصف حتى تم نقلي إلى مكان آخر. ولكنني في تلك القرية كنت أحاول تشجيع هؤلاء الطلاب والتحدث معهم عن مستقبلهم، وكيف سيؤثر هذا على بقية حياتهم. وظل أحد هؤلاء الطلاب على اتصال بي واستشارتي حول التخصص الذي أعتقد أنه مناسب له. وحتى بعد تخرجه من الكلية، ظل يطلعني على كل جديد في حياته.

لقد شعر حمد أن هؤلاء الطلاب الذين يأتون إليك كل يوم هم مشروع المستقبل لمجتمعنا وأمتنا، "يمضي هؤلاء الطلاب ساعات في المدرسة، ونحن بحاجة إلى التأثير عليهم بشكل إيجابي لأن هؤلاء الطلاب سيكونون آباء ومواطنين. لذلك، نحتاج إلى مساعدتهم ليكونوا أشخاصًا أفضل ويغيرون حياتهم". إن التدريس بالنسبة لحمد هو مهمة للتحول الاجتماعي. عندما شعر بأنه ذو معنى وصواب لطلابه، أعطاه هذا الشعور شعورًا بالقيمة والإنجاز. قال لي، "لقد منحني القيام والاخلاص في عمل وخدمة طلابي الشعور بالمتعة والسعادة والرضا".

إن الفرحة والشعور بالقيمة لا يمكن قياسهما عندما يرى المعلمون تأثير أعمالهم على طلابهم كما قال ماجد، الشيء الأكثر إثارة للاهتمام والمتعة هو ملاحظة مدى تأثيرك الإيجابي على طلابك سواء بالعلم أو

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

بالأدب. عندما ترى أحد طلابك يثق بك كثيرًا، حتى أنه يأتي إليك لاستشارته بشأن مدرسته أو ربما حياته الشخصية. هذه الثقة تأتي من المراهقين الذين بالكاد يثقوا بالكبار. يستمر الطالب في إخبارك بالتقدم الذي أحرزه.

ب. التطوير الذاتي:

عندما شعر المعلمون أن الطلاب يثقون بهم ويطلبون مشورتهم، فقد أثر ذلك على الطريقة التي يرى بها المعلمون أنفسهم. الآن أصبحوا قدوة للجيل القادم. هناك أشخاص ينظرون إليهم ويحترمونهم. لذلك، يعمل المعلمون على تحسين أنفسهم شخصيًا ومهنيًا لتلبية توقعات طلابهم.

"حمد" مدرس رياضيات حيث لم تكن الكلية التي التحق بها تحتوي على أي دورة تدريبية لإعداد المعلمين وعندما أصبح مدرسًا لاحظ افتقاره إلى التطوير المهني فبدأ في تطوير نفسه في هذا الأمر كما أوضح،

هدفي هو تغيير حياة طلابي حتى أترك أثراً عليهم. هذه هي مهمتي. لذا، لا يمكنني القيام بذلك إذا لم أعرف كيفية التواصل وتشجيع الطلاب على بذل قصارى جهدهم. ولهذا السبب، بدأت في القراءة في الأدبيات التربوية وعلم النفس التربوي مثل كيفية أن تصبح فعالاً وتلفت انتباه الطلاب، وما هي أفضل الطرق للتعامل مع الطلاب. بدأت أيضًا في القراءة عن المعلمين والمثقفين العظماء الذين لديهم خبرة طويلة في مجال التعليم.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

لا تدور قراءات حمد حول هذه الأمور، بل بدأ أيضًا في القراءة حول قضايا الشباب واهتماماتهم مثل كيفية اختيار التخصص المناسب في الكلية، وما يزعجهم، وما يتوقون إليه. "يختار الطلاب المعلمين المثيرين للاهتمام والمثقفين للتحدث معهم والثقة بهم. لذلك، أريد أن أكون هذا المعلم".

كانت تجربة ماجد مختلفة، حيث كان كونه مدرسًا له تأثير كبير على شخصيته وطريقة تصرفه سواء أمام طلابه أو خارج المدرسة مع الآخرين، فقد جعله الشعور بالمسؤولية والفعالية وكونه قدوة لهؤلاء الطلاب يعمل على تطوير شخصيته،

تشعر أنك معلم، ليس فقط في المدرسة، بل حتى خارج المدرسة في الحي وفي التعامل مع الناس. أصبحت أنظر إلى. نفسي بشكل مختلف بعد أن أصبحت معلمًا. أشعر الآن بمزيد من المسؤولية والشعور بالفعالية. الشعور في أنك معلم، يجعلك أكثر حرصًا على تصرفاتك وسلوكياتك. كونك معلمًا يعني أن هناك أشخاصًا يعتبرونك قدوة لهم؛ يتطلعون إليك.

وهناك جانب آخر وجدته مثيراً للاهتمام وهو عندما يتعلمون مع طلابهم. ماجد مدرس لغة إنجليزية في المدرسة الثانوية، لذلك واجه طلاباً كانوا حريصين على تعلم اللغة الإنجليزية استعدادا للدراسة الجامعية لأن بعض التخصصات في الجامعة السعودية تُدرَّس باللغة الإنجليزية مثل المجالات الطبية والهندسية. لذلك، وجد أنها فرصة عظيمة لتعلم المزيد من المفردات حول مجالات معينة لتدريسها لطلابه، وأحياناً يقود طلابه إلى بعض المواقع الإلكترونية والبرامج التلفزيونية لمعرفة المزيد. علاوة على ذلك، روى ماجد قصة عن طالب

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

وجد على الإنترنت غرفة دردشة حيث يمكن لشخصين أو أكثر التحدث باللغة الإنجليزية لتطوير مهاراتهم اللغوية. شجع ماجد طالبه على الاستمرار في استخدام هذا الموقع وأخبره أنه سيستخدمه معهم أيضًا. من وقت لآخر، كان ماجد وطلابه يتبادلون تجاربهم مع بعضهم البعض. أطلق ماجد على هؤلاء الطلاب الذين يتوقون إلى التعلم "معززين لأنهم يحفزوننا على بذل قصارى جهدنا وتطوير أنفسنا".

ثانيا: النتائج المتعلقة بالمؤثرات المجتمعية والبنيوية المؤثرة على معنويات المعلم:

1. المعرفة كسلعة:

إن المجتمع، سواء الآباء أو الطلاب، يعامل المعرفة باعتبارها عملة للحصول على وظيفة لائقة براتب مرتفع. والغرض من المدرسة بالنسبة لهم هو الحصول على شهادة بمعدل تراكمي مرتفع، حتى يتمكنوا من الوصول إلى التخصص الذي سيوفر لهم وظيفة عالية الأجر. والمشكلة في هذه الفكرة هي أن الطلاب يأتون إلى المدرسة، وليس لتعلم المعرفة والمهارات ذات المغزى لتحسين المجتمع وتغييره وأن يكونوا فاعلين في مجتمعاتهم؛ إنهم يأتون إلى المدرسة للحصول على شهادة تقودهم إلى مكافآت مادية مثل الأجور المرتفعة والسمعة كما أوضح فهد،

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

لم يعد للتعليم قيمة بين الناس، فقد طغت المادية على حياة الناس، وأصبح التعليم يقاس على أساس مقدار المكافآت المادية التي سيوفرها لهم، على سبيل المثال، لم يكن يُنظر إلى مهنة الطبيب باعتبارها خدمة اجتماعية للناس، بل باعتبارها وظيفة ذات راتب مرتفع.

واتفق جميع المشاركين مع فهد في أن الناس يركزون على الكم على حساب الكيف. والمعرفة هي أداة للوصول الاجتماعي والاقتصادي. وقد أدى هذا التصور إلى استخفاف الطلاب بالمعرفة في المدرسة والسعي إلى الحصول على الدرجات على حساب التعلم الهادف. لذلك، "لا يسألك الطلاب عن المعرفة، بل عن الدرجات. إنهم مشغولون بجمع الدرجات" كما أوضح عادل.

شعر ماجد بالإحباط عندما جاء الوالدان إلى المدرسة، ولم يهتما بمستوى التقدم في تعليم أبنائهم بالمدرسة في المدرسة؛ بدلاً من ذلك،

بعض الآباء يهتمون بحصول ابنه على الدرجات الكاملة أكثر من اهتمامهم بما يتعلمه وبناءً على ما يحصل عليه ابنه من درجات كاملة، لذلك عندما يحصل ابنه على الدرجات الكاملة في جميع المواد، باستثناء مادة واحدة، فإنه يتجادل حول ذلك ويطلب من المعلم والمدرسة منح ابنه الدرجة الكاملة، حتى لو لم يكن يستحقها. ما يهم هو الدرجة، وليس التعلم.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

وأشار حمد إلى جانب مظلم آخر لمعاملة المعرفة كسلعة، حيث قال: "الطلاب لا يتعاملون مع المدرسة كمكان للتعلم؛ وذكروا أن المعرفة ليست في المدارس، والمدارس فقط للدرجات، وعندما تنتهي من الامتحان يمكنك مسح ما حفظته".

ما الذي يدفع المجتمع إلى استغلال المعرفة؟ ظل هذا السؤال يتردد في ذهني وأنا أستمع إلى شكاوى المشاركين من عدم تقدير المجتمع للتعلم في حد ذاته، بل إنه يعامله كوسيلة للحصول على مكافآت مادية. ولذلك سألت المشاركين لماذا يبحث الآباء والطلاب عن الدرجات أكثر من التعلم. وذكر كل مشارك سببًا مختلفًا ولكنها مترابطة.

أولاً، ذكر فهد أن الناس يعتقدون أن التعليم لن يكون له أي تأثير على حياتهم العامة. لقد رأى الطلاب وأولياء الأمور كيف أن الشهادة تمنحهم فرصة الحصول على وظيفة لائقة، لكن هذا لا يعني اكتساب المعرفة المفيدة وإتقان المهارات التي ترفع من وعيهم وتغير حياتهم. وأوضح فهد،

في بلادنا لا توجد بيئة عمل منتجة حيث يمكنك الاستفادة من مهاراتك ومعارفك لخدمة الصالح العام. بل إن بلادنا تستورد كل ما نستهلكه تقريباً. لذا، لماذا يكلف الآباء والطلاب أنفسهم عناء التعلم وإتقان المهارات وهم يعلمون أن خبراتهم لن تُستخدم. وهناك أمر آخر، وهو أننا في بلادنا لا نمتلك مؤسسات اجتماعية مثل الدول المتقدمة حيث يمكن للناس استخدامها للتأثير على حياتهم ومجتمعاتهم. والقنوات التي يستخدمها الناس محدودة. وهذان السببان يؤديان إلى الخمول والسلبية بين الناس تجاه التعليم والتغيير.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

عندما يعلم الطلاب وأولياء أمورهم أن التعليم لن يكون له تأثير على حياتهم الاجتماعية، وليس هناك مجالات لممارسة ما تعلموه في المدرسة، فإن أهدافهم بشأن التعليم تتغير إلى أغراض يمكن الوصول إليها مثل العمل اللائق الذي يلبي الحاجات الخاصة.

ثانياً، لأن سوق العمل غير منتج، فإن متطلبات الوظيفة ليست معرفة المتقدمين ومهاراتهم، بل معدلهم التراكمي. وكما أكد ماجد، "إن نظام التوظيف والوصول يعتمد على الكمية، بناءً على معدلك التراكمي، وليس جودة معرفتك. في نهاية اليوم، ستكون في مكتبك تقوم بأعمال ورقية روتينية ومملة". وبالتالي، عندما يكرس المعلم الطموح وقته وجهده لنمو طلابه، فإن الآباء والإدارة يثبطون عزيمته عن القيام بذلك لأن ذلك يستلزم المزيد من العمل للطلاب والآباء، لذلك يأتي الآباء إلى الإدارة للشكوى من المعلم الذي لا يعطي أطفالهم الدرجات الكاملة؛ ستلوم الإدارة المعلم وتوبخه وتحاول إيجاد عيوب في عمله. لذلك، سيلتزم المعلم بالقواعد الخفية لتجنب المتاعب. شرح ماجد هذه القضية،

أنا معلم لغة إنجليزية للصف الأول ثانوي، وكما تعلم يبدأ الطلاب تعلم اللغة الإنجليزية من الصف الثاني الابتدائي. هل تصدق أن أكثر من أربعين بالمائة من الطلاب لا يعرفون الحروف الأبجدية؟ إذا عملت بجدية شديدة على تلبية هؤلاء الطلاب للمتطلبات المنهج الحالي، ولم ينجحوا، ستلومني الإدارة على رسوب أكثر من خمسة عشر بالمائة من الطلاب. وبدلاً من إلقاء اللوم على المنهج أو المعلمين السابقين، سيبحثون عن أي شيء لم أتبع فيه القواعد والسياسات المقررة. على سبيل المثال، إذا طلب مني المنهج إجراء خمس اختبارات،

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

وقمت بإجراء أربع اختبارات فقط، فإنهم يلومونني على ذلك. سيتم استخدام النظام لمعاقبتك عندما يشتكي منك الآباء أو الطلاب.

واتفق جميع المشاركين على أن وزارة التعليم تسعى إلى إرضاء الناس على حساب التعليم الهادف، لأنه كما أوضح فهد، "يتعين على نظام التعليم أن يجعل العملية التعليمية سهلة وسلسة لأنه لا توجد قنوات للطلاب لممارسة معارفهم ومهاراتهم"، لذا كما قال ماجد، "يُخضع المجتمع نظام التعليم لتلبية متطلبات التوظيف". إذا كان سوق العمل يريد معدلًا تراكميًا أعلى، فيجب على المعلمين أن يكونوا لطفاء وأن يعطوا الطلاب معلومات يسهل حفظها والحصول على درجة جيدة.

ثالثاً، لأن المنهج الدراسي خارج سياق المعرفة التي لا معنى لها، كما سنوضح في الموضوع التالي، يعتقد الطلاب أن التعليم الحقيقي ليس في المدرسة، فالمدرسة بالنسبة لهم هي المكان الذي يحصلون فيه على الشهادة، وليس التعليم. ولهذا السبب، كما ذكر حمد سابقاً، "عندما تنتهي من الامتحان، يمكنك أن تمحو ما حفظته".

وهكذا، عندما لم تكن هناك قنوات للاستفادة من خبرات الطلاب، وكان سوق العمل أكثر اهتمامًا بكمية المعرفة التي يمتلكها المتقدمون من الجودة، وكانت المعرفة التي اكتسبها الطلاب من المدرسة غير مرتبطة بحاجات الفرد والمجتمع ومجردة من مضمونها – لم تلبي احتياجات الطلاب أو حياتهم الذاتية – فكيف يمكن للمعلمين ممارسة التدريس الذي يعتقدون أنه مناسب لطلابهم وتحقيق شعورهم بالرسالة؟ قال ماجد: "أحيانًا

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

أشعر أنني أخون وأخدع طلابي ومجتمعي؛ أشعر بالذنب، ولكن ماذا علي أن أفعل؟ أحاول التقليل من العواقب. لذا، بدلاً من رسوب الطلاب الضعفاء، أجعلهم ينجحون بدرجات ضئيلة".

2. إبعاد المعلم عن العملية التعليمية:

يؤدى إبعاد المعلم عن العملية التعليمية – بجعله أداة منفذا لها وفق النظام وليس مشاركا في تطويرها – الى ظهور حالة من الاغتراب لديه، وقد ذكر (Kaufman(1965 فرضيتين حول الاغتراب. الأولى أن الاغتراب يعني وجود علاقة بين شخص أو مجموعة من الأشخاص أوشيء آخر (العمل)؛ والثانية أن العلاقة بين الشيئين منفصلة تماماً. وما يمكننا أن نستنتجه من فرضيات Kaufman في السياق السعودي هو أن هناك انفصالاً بين المعلمين وما يقومون به. فقد تم إخراج المناهج الدراسية من سياقها وفرضها، وأصبحت الاتصالات بين المعلمين والإدارة غير فعّالة ومن مظاهر هذا الإبعاد:

أ. إخراج المنهج الدراسي من سياقه.

إن النظام التعليمي السعودي مركزي حيث تتولى وزارة التعليم مسؤولية تصميم المناهج المركزية لجميع المحافظات بغض النظر عن احتياجاتها. والمشكلة لا تكمن فقط في مركزية النظام التعليمي، بل إن الأشخاص الذين يصممون المناهج لا يتمتعون بخبرة مباشرة بما يحدث داخل الفصول الدراسية كما أوضح عادل،

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

إن من يضعون هذه المناهج بعيدون عن الواقع، وبالتالي فإن هذه المناهج غير واقعية ولا تلبي احتياجات الشعب السعودي ولا تراعي الظروف الاجتماعية واختلافات الطلاب، وقد عممت هذه المناهج في مختلف أنحاء البلاد دون مراعاة الاختلافات بين المناطق، فمثلاً بعض المناطق فقيرة، وبعضها الآخر ريفية وبدوية، وحتى مستوى التعليم يختلف بين هذه المناطق.

وبالتالي فإن المعلمين غير قادرين على سد الفجوة بين ما هو موجود في المنهج وبين ما يحتاجه الطلاب، فالمنهج لا يلبي قدرات الطلاب المعرفية والاجتماعية، وعادة ما يتم ترجمة المنهج حرفيا من بلد آخر، فهد مدرس علوم، قال، "في المنهج الدراسي هناك حيوانات ونباتات ليست ضمن بيئة الطلاب وللأسف لا يوجد ذكرللنباتات والحيوانات التي تعيش في بيئة الطلاب؛ فكيف يمكنني أن أثير حماس طلابي وهم بالكاد يرون هذه الحيوانات والنباتات؟"

وأضاف حمد، وهو مدرس رياضيات، "المنهج مترجم حرفيًا، لذا وجدت صعوبة في فهم التعليمات لأنها لا معنى لها. الطريقة التي ندرس بها الرياضيات مختلفة عن البلد الذي استعرنا منه المنهج". إنها معضلة واجهها هؤلاء المعلمون يوميًا. المشكلة هي أنهم لا يتمتعون بالاستقلالية لتغيير المنهج لسد الفجوة بين المنهج والطلاب كما سنشرح بمزيد من التفصيل في الموضوع الفرعي التالي.

ب. الالتزام بالمنهج المقرر:

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

لا يقتصر الأمر على أن المنهج مقتبس وخارج السياق، بل إن المعلمين ملزمون باتباع كتاب المنهج. قال محمد: "نحن ملزمون باتباع ما هو موجود في الكتاب حتى لو لم يكن مناسبًا للقدرات المعرفية والاجتماعية لطلابنا. ليس لدينا السلطة لتغيير بعض مفردات المقرر المدرسي". حاول فهد أن يكون مبدعًا وجعل التعلم أكثر جاذبية وذو معنى لطلابه، لذلك صمم ألعابًا لتشجيع طلابه على إتقان المادة. عندما علم المشرف بما فعله فهد، قال له: "لديك منهج محدد وصارم لا تتجاوزه". لا مكان للاستقلالية والإبداع.

لا تتحكم وزارة التعليم في تصميم المناهج فحسب، بل إنها تملي على المعلمين أيضًا كيفية تدريس الطلاب وتقييمهم، كما أوضح منصور، "هناك قواعد معينة يجب عليك اتباعها عند تقييم طلابك، ولا يمكنك اختيار كيفية تقييم طلابك". علاوة على ذلك، كان لدى حمد خلاف مع مشرفه حول الطريقة التي يدرس بها،

جاء المشرف لمراقبتي في الفصل، وبعد ذلك أخبرني أن طريقة تدريسي ليست كما ينبغي. تجادلنا حول من هو الصحيح ومن هو المخطئ، حتى قلت له أنك لا تعرف ما تتحدث عنه لأنك لم تجرب تدريس هذه المناهج الجديدة. أعطاني المشرف درجة سيئة (64%) حرمتني من العلاوة السنوية. لم يعطني مديري المباشر هذه الدرجات السيئة ولا مرة واحدة [للعلم المشرف يأتي من الإدارة التعليمية في المنطقة، لذلك فهو ليس قريبًا من حمد. بينما مديره المباشر كان يرى حمد كل يوم].

قصة أخرى حدثت فواز،

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

في أحد السنوات، قام الملك سلمان بتقديم الفصل الدراسي، حتى يتمكن الناس من الاستمتاع بالعطلة الصيفية في رمضان. انتهينا قبل ثلاثة أسابيع. جاء بيان من وزارة التعليم بأن المعلمين ملزمون بإكمال المنهج، مهما كان الأمر. كان من المستحيل القيام بذلك كشخص في الميدان. لم تهتم وزارة التعليم بما يعتقده المعلمون لأننا أدوات ننفذ ما تمليه علينا.

ويلاحظ من الاقتباسين السابقين أن التواصل بين الإداريين والمعلمين ليس فعالاً إن وجد، وفي الموضوع الفرعي التالي سأتحدث عن نقص التواصل.

ج. عدم وجود تواصل فعال بين الإدارة والمعلمين:

ما أقصده بالإداريين هم المشرفون الذين يعتبرون همزة الوصل بين المعلمين والإدارة التعليمية الإقليمية، والإدارة التعليمية الإقليمية هي همزة الوصل بين المعلمين ووزارة التربية والتعليم. الأشخاص الذين يصممون المناهج يتم تعيينهم من قبل الوزارة، لذلك عندما يكون لدى المعلمين أي اقتراحات أو اعتراضات بشأن سياسات أو مناهج معينة، فإنهم يقدمون ما يقترحونه إلى المشرفين أو الإدارة الإقليمية. المشكلة، وفقًا للمشاركين، هي أن التواصل غير مثمر كما رأينا سابقا من تجربة حمد مع مشرفه. والأمثلة حول هذا الموضوع متكررة. أخبرني فهد عن حادثة، حيث اعترض مدرسو العلوم على المنهج الجديد، وكتبوا لوزارة التربية والتعليم وتحدثوا إلى المشرفين حول كيف أن المنهج ليس عمليًا وواقعيًا. جاء الرد من خلال المشرفين بأن المنهج جيد، وحثوا المعلمين على تدريسه. وكان الرد النموذجي كما قال حمد، "هذه المناهج مصممة من

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

قبل أشخاص مهرة وذوي خبرة". عندما سألت حمد، هل يسألونك عن رأيك في المنهج؟ قال لي، "أنا في المهنة منذ عشر سنوات؛ ولا أذكر حادثة واحدة سألوا فيها عن رأينا في المنهج الجديد أو القديم، ولا حتى استبيان".

وعندما سألت ماجد عن سبب عدم تواصلكم مع الإداريين بخصوص المنهج قال:

لقد تعلمت من تجربة زملائي أن التواصل مع الإداريين لا جدوى منه، فكما تعلمون، خصصت وزارة التربية والتعليم عدة مناهج مؤقتة لفحص مدى فاعليتها، فكتب المعلمون إلى الوزارة عن مناهج معينة سيئة وغير عملية للطلاب، ففوجئ المعلمون بأن الوزارة خصصت لهم هذه المناهج التي اجمع المعلمون على عدم مناسبتها.

وخلاصة القول في هذا القسم أن المعلمين درَّسوا منهجاً صممه شخص آخر، وعندما أرادوا التعبير عن اعتراضاتهم لم يستمع إليهم أحد. بل إنهم يُعامَلون باعتبارهم "دمى" كما وصف أحد المشاركين. وفوق ذلك فإن الإيمان بالتعليم الهادف والتحويلي بين أفراد المجتمع ليس واعداً. فقد واجه المعلمون معضلة بين ما شعروا أنه صحيح وجيد لطلابهم وبين ما تمليه عليهم الواقعية.

مناقشة النتائج والتوصيات

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف المكافآت الأخلاقية التي اكتسبها المعلمون السعوديون من التدريس، وكيف تؤثر العوامل المجتمعية والبنيوية على هذه المكافآت الأخلاقية. وصف المشاركون كيف غيّر التدريس الطريقة التي يرون بها أنفسهم مهنيًا وشخصيًا. لقد منحهم التدريس إحساسًا بالهدف والرسالة وزاد من احترامهم لذاتهم. ومع ذلك، لم يكن السياق مفيدًا لزيادة هذه الحوافز للمعلمين. أوضح المشاركون كيف ينظر المجتمع إلى المدرسة والتعليم كوسيلة للمكافآت المادية، لذا فإن ما يهم هو المعدل التراكمي، وليس المعرفة. لم ينتج هذا المفهوم طلابًا متحمسين يسعون إلى المعرفة التي تحول حياتهم ومجتمعهم. على العكس من ذلك، فقد أنتج طلابًا يسعون للحصول على درجات تحصيلية على حساب التعليم الهادف. أثر هذا الوضع بالتالي على معنويات المعلم. علاوة على ذلك، حتى عملية التعليمية نفسها والوصف الوظيفي للمعلمين، لم يكن داعما لاستقلالية المعلمين؛ بل شعر المعلمين بالضعف والاغتراب من مهنة التعليم.

على الرغم من أن المشاركين لم يختاروا التدريس في البداية لأسباب أخلاقية، إلا أنهم بمجرد أن بدأوا التدريس، بدأوا في تجربة المكافآت الأخلاقية المضمنة في التدريس كما اكدت على ذلك دراسة Santoro (2011)، وخاصة عندما شعر المعلمون أن الطلاب بحاجة إليهم. وقد تردد صدى المكافآت الأخلاقية للتدريس التي اختبرها المعلمون السعوديون مع دراسات أخرى حدثت في دول أخرى مثل دراسة Santoro (2011) في الولايات المتحدة، ودراسة Manuel & Hughes (2006) في أستراليا، وداسة Goh &

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

Lourdusamy (2001) في سنغافورة، ودراسة GuzmanHao & (2007) في الفلبين، ودراسة Wang (2013) في الصين.

وقد تردد صدى التنمية الذاتية التي ذكرها المشاركون في دراسات أخرى (Manuel & Hughes، 2006؛ Goh & Lourdusamy، 2001؛ Hao & Guzman، 2007). لكن، ركزت هذه الدراسات فقط على الانخراط في موضوعات المقرر الذي يدرسه المعلمون بينما وصف المشاركون في هذه الدراسة كيف ساعدهم التدريس على التفكير في أنفسهم وأن يكونوا أشخاصًا أفضل، وأشار حمد إلى كيف جعله التدريس يقرأ في أدبيات التربية وعلم النفس ليكونوا أكثر فعالية.

عندما ينظر المعلمون إلى التدريس كفرصة للتعلم، فإن ذلك سيؤثر على دوافعهم ومعنوياتهم لأنهم لن يروا التدريس كنشاط روتيني ممل ومضجر. بل على العكس، فهو فعل للتعلم والتطوير. وذكر Higgins (2011) أن التعليم يجب أن يكون تنمية ذاتية للمعلمين، وبدون تنمية ذاتية مستمرة من جانب المعلمين، لن يكون هناك تنمية ذاتية للطلاب، وهو شرط ضروري للتدريس. لذلك فإن المعلمين الذين ينأون بأنفسهم عن التدريب والتأمل والتنمية الذاتية ويضعون احتياجات طلابهم في المقام الأول، سينتهي بهم الأمر إلى الفشل في تلبية احتياجات طلابهم لأن هذا سيؤدي بالمعلم إلى الانغماس في نسيان الذات والتضحية بالنفس، مما سيؤدي في النهاية إلى الاحتراق النفسي.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

الموضوع الثاني هو التعامل مع المعرفة باعتبارها سلعة وعملة للحصول على وظيفة براتب مرتفع؛ ليس من المهم كيف يغير ما يتعلمه الطلاب حياتهم ومجتمعهم، ما يهم هو الدرجات الأعلى التي توفر لهم الوصول إلى وظيفة عالية الأجر. وفي هذا السياق صاغ Saltman، وهو منظّر نقدي، عبارة "المعرفة كسلعة". أوضح Saltman (2017) كيف يتم نزع سياق المعرفة التي ينقلها المعلمون وإضفاء طابع موضوعي عليها من تجارب الطلاب واحتياجات المجتمع. تُعامل المعرفة كسلعة قابلة للنقل دون أي قيمة ذاتية للطلاب، والمعلمون "فنيون مسؤولون عن توصيل المعرفة التي هي من صنع شخص آخر" (Saltman 2017، ص 57). "لسوء الحظ، يتم تطبيق ما صاغه Saltman في سياق المملكة العربية السعودية حيث يُعامل الطلاب على أنهم وعاء فارغ ينتظر الفنيين (المعلمين) لملء هذه الأوعية بمعرفة موضوعية ومنزوعة السياق لا قيمة لها. يعد حفظ الحقائق والاختبار من الطرق الرئيسية للتدريس. إن الطلاب ليسوا هنا ليتعلموا ويصبحوا بشرًا أفضل وأكثر وعيًا، بل هم هنا للحصول على شهادة وفتح بوابة لوظيفة أفضل والذهاب إلى الكلية. إن نظام التعليم يجعل العقل طفلاً كما ذكر Standing(2011). إنه يجعل المعلمين أطفالاً من خلال التظاهر بالتدريس والطلاب من خلال التظاهر بالتعلم. كل عام يصبح المنهج أسهل.

إن ما يحدث في المملكة العربية السعودية، هو التركيز على الكمية على حساب الجودة، وأن تحديد كمية المعرفة وقياسها، كان مشابهاً لما حدث في دول أخرى حيث أجبرت الاختبارات الموحدة المعلمين على

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

"التدريس من أجل الاختبار" وتدريس المعرفة الواقعية والقابلة للقياس والتي ليس لها معنى في حياة الطلاب وبعيدة عن احتياجات المجتمع (Webb، 2005؛ Ball، 2003؛ Wang، 2013؛ وSantoro، 2011).

إن الانفصال بين المعلمين وما يفعلونه ليس بالأمر الجديد؛ فهو قضية متكررة ذكرها معظم الباحثين التربويين. وبجانب هؤلاء الباحثون، يوجد المنظرون النقديون مثلApple, Sprague, Saltman و Ball. أُستخدمت مصطلحات مختلفة لوصف هذه القضية مثل "التخلي عن المهارات (Apple & Teitelbaum, 1986)، وتحويل التعليم لعمية تقنية (Sprague ، 1992)، والاغتراب (Saltman، 2017؛ Ball، 2003)، وتقزيم عملية التعليم (Standing، 2011)، والإحباط الاخلاقي (Santoro ، 2011) وعدم التمكين (Sprague، 1992). ركز كل باحث على قضية محددة ووصفها، لكن الموضوع الرئيسي هو كيف تم عزل المعلمين عن عملية التدريس. لقد تم التعامل معهم على أنهم "فنيون" و"أداة" لتنفيذ ما يملى عليهم من القمة. لا يوجد استقلال للمعلم، وهناك فرصة محدودة لأن يتصرفوا ويكونوا وكلاء اجتماعيين وأخلاقيين (Santoro, 2011, Salman, 2017; Apple & Teitelbaum, 1986; and Sprague, 1992).

إن ثقة المعلمين باعتبارهم "ناشطين ومثقفين اجتماعيين " ليست في النظام التعليمي القائم كما رأينا مما عبر عنه المشاركون. لم يُحرم المعلمون من وكالتهم لممارسة حقهم كمهنة موثوقة فحسب، بل حرموا أيضًا من القنوات الفعالة لإيصال صوتهم واهتمامهم إلى صناع السياسات. وكما لوحظ؛ كان هناك ارتباط سلبي بين

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

معنويات المعلمين ونقص التواصل ((Wang, 2013؛ Santoro, 2011; and Tsang and Liu, 2016).

ومن المشاكل التي تواجه البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية أنها لا تزال مفتونة بالمنهج النفسي في التعامل مع القضايا التربوية. وقد انتقد Sprague (1992) الطريقة التي تناولت بها أغلب البحوث التربوية قضايا التعليم، حيث ركزت على الخصائص النفسية الفردية للمعلمين أو السلوكيات المحددة داخل الفصل الدراسي، وابتعدت عن التفاعل بين القوى البنيوية والسياسية والاجتماعية الثقافية التي شكلت وقيدت مهمة المعلمين. والاعتماد على علم النفس التربوي، حيث اتجهوا إلى فحص المشاكل التربوية من حيث السمات والشخصيات الفردية، وبالتالي فإن فشل المعلمين في مهمتهم يرجع إليهم (إلقاء اللوم على الضحايا) (Sprague, 1992; Kennedy, 2010; Santoro, 2011). لذلك، استخدمت هذه الدراسة منهجًا نوعيا اجتماعيًا حيث ينصب التركيز على السياق وكذلك الفرد.

ويتضح من نتائج المقابلات أن المعلمين السعوديين لم تفتح لهم القنوات لممارسة قدراتهم ومهنيتهم، وخاصة في تصميم المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجات طلابهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين ليسوا جزءًا من أي إصلاح تعليمي قائم في البلاد. حاول هذا النوع من البحث الكشف عن هذه القوى التي تحد من المعلمين، لذا بدلاً من إلقاء اللوم على المعلمين لعدم قيامهم بما يفترض بهم القيام به، يجب أن يكون صوت المعلمين عالياً وواضحًا بأن الطريقة التي يعمل بها النظام التعليمي مسؤولة عن ضعف

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

الطلاب؛ وبالتالي، يجب على صناع السياسات أن يأخذوا هذه الأصوات في الاعتبار؛ فهي القصص المضادة لقصص النظام التعليمي (Smyth, Angus, Down, and McInerney, 2006).

إننا ملزمون كباحثين تربويين بفتح قناة لسماع صوت هؤلاء المعلمين. إن هذا البحث من المعلمين إلى المعلمين لتشجيع الآخرين على التفكير في سياقهم. إن التفكير يحفز الأفعال ويرفع الوعي. سوف يكون المعلمون أكثر انتقادًا وحماسًا للتغيير كما قال المفكر البرازيلي باولو فريري (2000) "لكي تكون، يجب أن تصبح".

كان المشاركون في دراستي من معلمي المدارس الثانوية الذكور الذين يعملون في المهنة من تسع إلى أربع عشرة سنة. لذلك، لا يمكن نقل النتائج إلى معلمين آخرين مثل المعلمات أو المعلمين المبتدئين. ومع ذلك، سيكون من المثير للاهتمام إجراء دراسة حول المعلمات ومعرفة ما إذا كانت تجربتهن مماثلة للمعلمين الذكور. علاوة على ذلك، لم أقم بتثليث طرق جمع البيانات. اعتمدت فقط على ما قاله المعلمون. أعتقد أنه سيكون أكثر إثارة للاهتمام وأكثر عمقًا إذا كان لدي أكثر من طريقة لجمع البيانات مثل الوثائق أو مجموعات التركيز أو الملاحظة.

خاتمة

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف المكافآت الأخلاقية للتدريس من وجهة نظر المعلمين السعوديين، وكيف يؤثر السياق على الوصول إلى هذه المكافآت. وجدت أن المشاركين شهدوا المكافآت الأخلاقية للتدريس، ولكن كانت هناك العديد من التأثيرات المجتمعية والبنيوية التي أثرت سلبًا على الوصول إلى هذه الأخلاق. وعلى الرغم من أن سياق التدريس يشكل تحديًا ومحبطًا، فقد وجد المعلمون أن تأثيرهم على الطلاب كان معنويًا مرة أخرى وجعلهم مستمرين كما أسماه ماجد "معززًا" يجدد طاقتهم. ومع ذلك، إذا استمر صناع السياسات والإداريون في تجاهل آراء المعلمين في العملية التعليمية وايجاد حلول واقعية للتأثيرات المجتمعية المؤثرة على أداءهم سوف يؤثر على معنوياتهم بالسلب ويضعف من نواتجهم التعليمية.

المراجع

Apple, M. W. (2007). Ideological success, educational failure? On the politics of No Child Left Behind. Journal of Teacher Education, 58(2), 108-116.

Apple, M. W., & Teitelbaum, K. (1986). Are teachers losing control of their skills and curriculum?. J. Curriculum Studies, 18(2), 177-184.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of education policy, 18(2), 215-228.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. Educational Theory, 57(1), 1-22.

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. European Journal of Education, 50(1), 75-87.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los Angeles, CA: Sage Publications.

ISSN: 2617-958X

Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 3, 1-24. Retrieved from http://psycnet.apa.org/psycinfo/2010-11469-001

Ellenburg, F. C. (1972). Factors affecting teacher morale meaning for principals. Nassp Bulletin, 56(368), 37-45.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. Bloomsbury Publishing.

Goh, K. C., & Lourdusamy, A. (2001). Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?.

Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. International Journal of Qualitative Methods, 3(1), 42-55.

Hao, A. B., & de Guzman, A. B. (2007). Why go into teaching? Understanding Filipino preservice teachers' reasons for entering teacher education. KEDI Journal of Educational Policy, 4(2), 115- 135.

Harding, J. (2013). Qualitative data analysis from start to finish. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Hatch, J.A. (2002). Doing qualitative research in education settings. Albany: SUNY Press.

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011) Qualitative research methods. London: Sage Publications.

Higgins, C. (2011). The good life of teaching: An ethics of professional practice(Vol. 22). John Wiley & Sons.

Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. Educational Researcher, 39(8), 591-598.

Labaree, D. F. (2011). Targeting teachers. Dissent, 58(3), 9-14.

Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. (2005). Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 31(3), 153-168.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. Teaching and teacher education, 21(8), 899-916.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1984). Establishing trustworthiness. In Naturalistic Inquiry (pp. 289–331). Beverly Hills, CA: SAGE Publications.

Mackenzie, N. (2007). Teacher morale: More complex than we think?. The Australian Educational Researcher, 34(1), 89-104.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal
العدد التاسع والسبعون شهر (1) 2025
Issue 77, (1) 2025
ISSN: 2617-958X

Maguire, M. (2008). 'End of term': teacher identities in a post-work context. Pedagogy, Culture & Society, 16(1), 43-55.

Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. Teacher Development, 10(01), 5-24.

McLaughlin, M. W., Pfeifer, R. S., Swanson-Owens, D., & Yee, S. (1986). Why teachers won't teach. The Phi Delta Kappan, 67(6), 420-426.

Merriam, S. B. (2002). Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moore, C. M. (2012). The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers. Sage Open, 2158244012438888.

Nieto, S. (2009). From Surviving to Thriving. Educational leadership, 66(5), 8-13.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). Qualitative interviewing: The art of hearing data. Sage.

Saltman, K. J. (2016). Scripted Bodies: Corporate Power, Smart Technologies, and the Undoing of Public Education. Routledge.

Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. American Journal of Education, 118(1), 1- 23. doi:10.1086/662010

Santoro, D. A. (2015). Philosophizing About Teacher Dissatisfaction: A Multidisciplinary Hermeneutic Approach. Studies in Philosophy and Education, 34(2), 171-180.

Santoro, D. A. (3 May 2012). Teacher demoralization and teacher burnout: Why the distinction matters [AJE Forum]. Retrieved from http://www.ajeforum.com/teacher-demoralization-and-teacher- burnout-why-the-distinction-matters/

Schram, T.H. (2006). Conceptualizing and proposing qualitative research (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Smyth, J., Angus, L., Down, B., & McInerney, P. (2006). Critical ethnography for school and community renewal around social class differences affecting learning. Learning Communities: international journal of adult and vocational learning, 3, 121-152.

Sprague, J. (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. Communication Education, 41(2), 181-203.

ISSN: 2617-958X

Stacy, M. (2013). Teacher-led professional development: Empowering teachers as self-advocates. The Georgia Social Studies Journal, 3(1), 40-49.

Standing, G. (2016). The precariat: The new dangerous class. Bloomsbury Publishing.

Tracy, S. J. (2013). Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Tsang, K. K., & Liu, D. (2016). Teacher Demoralization, Disempowerment and School Administration. Qualitative Research in Education, 5(2), 200-225.

Wang, D. (2013). The demoralization of teachers: Crisis in a rural school in China. Lanham: Lexington Books.

Washington, R., & Watson, H. F. (1976). Positive teacher morale—The principal's responsibility. NASSP Bulletin, 60(399), 4-6.

Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. Journal of Education Policy, 20(2), 189-208.

Webb, P. T., Briscoe, F. M., & Mussman, M. P. (2009). Preparing teachers for the neoliberal panopticon. The Journal of Educational Foundations, 23(3/4), 3.

Welmond, M. (2002). Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the Republic of Benin. Comparative education review, 46(1)، 37-65.