الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة2 – لونيسي علي –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

علاقة المناخ التنظيمي وبعض المتغيرات الفردية بالإحتراق النفسي

لدى المعلم الجزائري في المرحلة الابتدائية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس
تخصص علم النفس العمل والتنظيم

إعداد الطالبة:
وردة العزيز

إشراف الدكتور:
مراد نعموني

السنة الجامعية: 2016/2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة2 – لونيسي علي –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

علاقة المناخ التنظيمي وبعض المتغيرات الفردية بالإحتراق النفسي

لدى المعلم الجزائري في المرحلة الابتدائية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس
تخصص علم النفس العمل والتنظيم

إعداد الطالبة:
وردة العزيز

أمام اللجنة المشكلة من:

حدار عبد العزيز	أستاذ	جامعة البليدة 2	رئيسا
نعموني مراد	أستاذ محاضر –أ–	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
الزروق فاطمة الزهراء	أستاذ محاضر – أ–	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
بوطاف مسعود	أستاذ	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
بوعمامة اسماعيل	أستاذ محاضر – أ–	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
شبلي ابراهيم	أستاذ محاضر – أ–	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع الى كل

عائلتي

أصدقائي

أساتذتي

الشكر

في البداية أشكر الله عز وجل على توفيقه لي، لأكمل هذا العمل، كما أشكر الأستاذ

المشرف نعموني مراد على كل ما قدمه لي من نصائح وارشادات، فجزاه الله عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أشكر كل من الاستاذ نافز البقيعي من الاردن، على اهتمامه الكبير في تحكيم

مقياس المناخ التنظيمي، والأستاذ خلايفية محمد على إعتنائه الجاد بتحكيم ترجمة مقياس

الاحتراق النفسي، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل المعلمين وعلى رأسهم معلمتي باجوج

غنية، والمدراء والمشرفين على تعاونهم معي لإنجاز هذه الدراسة.

الملخص باللغة العربية

في ضوء الاهتمام المتزايد بموضوع البيئة المدرسية، والمعلم على حد سواء، سعينا من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التي تربط كل من المناخ التنظيمي وبعض المتغيرات الفردية بالاحتراق النفسي عند المعلم، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بتطبيق مقياس المناخ التنظيمي للمدرسة الإبتدائية كما يدركه المعلمون، المعد من طرف الطالبة، وهذا بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وكذا مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون 1996 المترجم إلى العربية من طرف الطالبة، وما اختيارنا لهذا المقياس إلا لتمتعه بالكفاءة السيكومترية الجيدة في البيئة العربية والأجنبية.

وقد تم جمع البيانات من عينة قوامها 1000 معلم من معلمي المدرسة الابتدائية تم انتقاؤهم من ستة ولايات تابعة للوسط الجزائري، عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية، معتمدين على المنهج الوصفي في البحث والعرض.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها مايلي:

- توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي (علاقة المعلم بالمفتش، علاقة المعلم بأولياء التلاميذ، علاقة التلاميذ بعضهم البعض، كفاءة المعلم وتنميتها، نظرة المعلم للبرنامج الدراسي، الأجر، ظروف العمل المادية) و بعد الإنهاك الانفعالي عند المعلم.

- توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي (علاقة المعلم بزملائه المعلمين، علاقة المعلم بتلاميذه، علاقة المعلم بالمفتش، علاقة المعلم بأولياء التلاميذ، علاقة التلاميذ بعضهم البعض) وبعد تبلد المشاعر عند المعلم.

- توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي(علاقة المعلم بتلاميذه وعلاقة المعلم بالمفتش وعلاقة المعلم بأولياء التلاميذ وعلاقة التلاميذ بعضهم البعض وكفاءة المعلم وتنميتها والأجر) و بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي للمعلم.

- لا توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والجنس في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

- لا توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة وسن المعلم في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

- لا توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة و الأقدمية في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

- لا توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والحالة الاجتماعي في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

- يتفوق متغير الأقدمية على باقي المتغيرات في التغيرات التي يحدثها في بعد **الإنهاك الانفعالي**، بينما تفوق متغير سن المعلم في التنبؤ ببعد **تبلد المشاعر** على باقي المتغيرات، أما بعد علاقة المعلم بالمدير فقد تفوق على باقي المتغيرات في إحداث التغيرات في درجات **الشعور بنقص الإنجاز** عند المعلم.

- إن نمط المناخ الذي يسود المدرسة الإبتدائية الجزائرية هو المعتدل، حسب وجهة نظر المعلمين فيها، وبهذا يمكن تدعيم هذا المناخ من طرف المهتمين وجعله إيجابيا، من أجل الوقاية من الاحتراق النفسي.

- يعاني معلمو المدرسة الابتدائية من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة، على كل أبعاده، مما ينذر المختصين بضرورة التكفل بالمعلم في هذه المرحلة، واعطائه يد المساعدة لكي لا يتطور عنده الاحتراق النفسي ويصبح في أعلى مستوياته.

فهرس المحتويات

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
الإهداء الشكر الملخص باللغة العربية	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	18
الفصل الأول: الإطار النظري لإشكالية الدراسة	
تمهيد	25
1. الإشكالية	25
2. فرضيات الدراسة	37
3. أهمية الدراسة	38
4. أهداف الدراسة	40
5. التعريف بمفاهيم الدراسة	41
5-1. المناخ التنظيمي	41
5-2. الإحتراق النفسي	44
5-2-1. الانهاك الإنفعالي	44
5-2-2. تبلد المشاعر	45
5-2-3. نقص الشعور بالإنجاز	47
5-3. المتغيرات الفردية	47
6. حدود الدراسة	47

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
خلاصة الفصل	48
الجانب النظري	
الفصل الثاني: المناخ التنظيمي	49
تمهيد	50
1. مفهوم المناخ التنظيمي	50
2. علاقة المناخ التنظيمي ببعض المفاهيم القريبة منه	56
2 -1. المناخ التنظيمي والمناخ الإداري	56
2-2. المناخ التنظيمي والثقافة التنظيمية	57
2-3. المناخ التنظيمي والمناخ النفسي	57
3. أهمية دراسة المناخ التنظيمي	58
4. أبعاد المناخ التنظيمي	61
5. خصائص المناخ التنظيمي	63
6. أنماط المناخ التنظيمي	65
6-1. نموذج هالبن وكروفت	66
6-2. نمط المناخ المفتوح	66
6-3. مناخ الإدارة الذاتية	67
6-4. نمط المناخ الموجه.....	68
6-5. نمط المناخ العائلي	68
6-6. نمط المناخ الأبوي	69
6-7. المناخ المغلق	69
7. عناصر المناخ التنظيمي	71
7-1. الهيكل التنظيمي	71
7-2. نمط الإتصال	72
7-3. نمط القيادة	73

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
7-4. صنع القرارات	74
7-5. نظام الحوافز	75
8. قياس المناخ التنظيمي	76
8-1. استبيان وصف المناخ التنظيمي لهالبن وكروفت	77
8-2. دليل المناخ التنظيمي	78
خلاصة الفصل	80
الفصل الثالث: الإحتراق النفسي عند المعلم	**81**
تمهيد	82
1. مفهوم الإحتراق النفسي	83
2. أبعاد الإحتراق النفسي	88
3-1. الإحتراق النفسي متعدد الأبعاد	88
3-2. الإحتراق النفسي أحادي الأبعاد	91
3. الإحتراق النفسي وبعض المفاهيم القريبة منه	92
3-1. الإحتراق النفسي والتعب	92
3-2. الإحتراق النفسي والتهرب النفسي	92
3-3. الإحتراق النفسي والضغط النفسي	92
4. مراحل حدوث الإحتراق النفسي	92
5.أسباب الإحتراق النفسي	
6.المؤشرات الأولية للإحتراق النفسي	
7. النماذج المفسرة للإحتراق النفسي عند المعلم	96
7-1. نموذج عمليات الإحتراق النفسي لشيرنس	96
7-2. نموذج شواب	99
7-3. النموذج السببي للإحتراق النفسي عند المعلم	100

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
8. النظريات التي عالجت ظاهرة الإحتراق النفسي	102
8-1. نظرية التحليل النفسي	103
8-2.النظرية السلوكية	103
8-3.النظرية المعرفية	103
9. آثار الإحتراق النفسي	108
9-1. ردود الفعل الفيزيولوجية	108
9-2. ردود الفعل العاطفية.....	108
9-3. ردود الفعل السلوكية	109
10. قياس الإحتراق النفسي	113
10-1. المدخل الفيسيولوجي	98
10-2. المدخل النفسي الإنفعالي	98
10-3. المدخل السلوكي	114
11. كيفية التغلب على الإحتراق النفسي	114
12. الإحتراق النفسي عند المعلم العربي	116
خلاصة الفصل	119
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع :إجراءات الدراسة الميدانية	122
تمهيد	122
1. منهج البحث العلمي المستخدم في الدراسة	122
2. الدراسة الاستطلاعية	123
3. عينة الدراسة	124
3-1. عينة الدراسة الاستطلاعية	109
3-2. عينة الدراسة الأساسية	125
3-2-1. طريقة اختيار العينة	125

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
3-2-1. خصائص عينة الدراسة الأساسية	128
4. أدوات جمع البيانات	129
4-1. استمارة المعلومات العامة	129
4-2. مقياس المناخ التنظيمي في المدرسة الإبتدائية كما يدركه المعلمون	130
4-2-1. خطوات إعداد المقياس	130
4-2-2.وصف المقياس	133
4-2-3. تصحيح المقياس	134
4-2-4. صدق المقياس	135
4-2-5. ثبات المقياس	146
4-3. مقياس الاحتراق النفسي.....	150
4-3-1. وصف المقياس	150
4-3-2. تصحيح المقياس	152
4-3-3. الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي	153
4-2-4. خطوات ترجمة المقياس في الدراسة الحالية.....	156
4-2-5. صدق المقياس في الدراسة الحالية	157
4-2-1.ثبات المقياس في الدراسة الحالية	162
5. المعالجة الاحصائية للبيانات	164
خلاصة الفصل	167
الفصل الخامس: عرض نتائج البحث	**168**
تمهيد	169
1. عرض نتائج البحث حسب متغيرات الدراسة	169
1-1. متغير المناخ التنظيمي	169
1-2. متغير الاحتراق النفسي عند المعلم	173
2. عرض نتائج البحث حسب فرضيات الدراسة.....	196

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
خلاصة الفصل	198
الفصل السادس: تفسير ومناقشة النتائج	199
تمهيد	200
1. مناقشة وتفسير نتائج البحث حسب متغيرات الدراسة	200
1-1. متغير المناخ التنظيمي	200
1-2. متغير الاحتراق النفسي عند المعلم	211
2. مناقشة وتفسير نتائج البحث حسب فرضيات الدراسة	215
الاستنتاج العام	232
الخاتمة	241
المراجع	244
قائمة الملاحق	272
الملخص باللغة الفرنسية	311

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	حجم العينة المختار لكل ولاية	127
02	توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية	128
03	أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة لبعض الدراسات السابقة	131
04	أبعاد المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون وأرقام البنود	134
05	تقديرات المحكمين للميزات العامة للمقياس	137
06	ارتباط كل بند من بنود مقياس المناخ المدرسي بالبعد الذي تنتمي إليه	138
07	معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس المناخ المدرسي والدرجة الكلية للمقياس	139
08	معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس	140
09	قيم الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الاحدى عشر	142
10	تشبع مفردات المقياس على العامل الذي تنتمي إليه	143
11	معامل الاتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية	148
12	معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباك	149
13	توزيع فقرات(MBI-ES)على الأبعاد الثلاثية للإحتراق النفسي	152
14	تصنيف درجات المقياس على الأبعاد الثلاثية	152
15	معامل ألفا لكرونباك لأبعاد(MBI-ES) لبعض الدراسات العالمية	154
16	المؤشرات الإحصائية للمقارنة الطرفية بين المقياس والمحك	158
17	نتائج المقارنة الطرفية على مقياس الاحتراق النفسي	159
18	قيم الجذر الكامن والتباين المفسر لعوامل مقياس الاحتراق النفسي	160
19	تشبعات مفردات مقياس الاحتراق النفسي على العامل الذي تنتمي إليه	161
20	التجزئة النصفية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI-ES)	163

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
21	معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ	163
22	الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة	165
23	ترتيب أبعاد مقياس المناخ التنظيمي	170
24	نمط المناخ التنظيمي السائد في المدرسة	172
25	مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين	173
26	العلاقة بين الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي	175
27	معامل الارتباط بين أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي وبعد الإنهاك الانفعالي	176
28	معامل الارتباط بين أبعاد المناخ التنظيمي وبعد تبلد المشاعر	177
29	معامل الارتباط بين أبعاد المناخ التنظيمي وبعد الانجاز الشخصي للمعلم	178
30	الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي لدى الجنسين حسب نمط المناخ التنظيمي	180
31	نتائج إختبار ليفن (Levene)	181
32	تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين الجنس ونمط المناخ التنظيمي حسب درجات الاحتراق النفسي للمعلم	181
33	الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي باختلاف فئات السن حسب نمط المناخ التنظيمي	183
34	اختبار ليفن (Levene)لتجانس العينات	184
35	تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين السن ونمط المناخ التنظيمي حسب الاحتراق النفسي للمعلم	185
36	الاحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي باختلاف فئات الأقدمية حسب نمط المناخ التنظيمي	186
37	نتائج اختبار ليفن (Levene) لتجانس العينات	187
38	تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين الأقدمية ونمط المناخ التنظيمي حسب درجات الاحتراق النفسي للمعلم	188
39	الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي للحالة الاجتماعية حسب نمط المناخ التنظيمي	189
40	نتائج اختبار ليفن (Levene) لتجانس العينات	190

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
41	تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين الحالة الاجتماعية ونمط المناخ التنظيمي حسب درجات الاحتراق النفسي للمعلم	190
42	نتائج الانحدار المتعدد لمقارنة نسبة مساهمة كل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في بعد الإنهاك الانفعالي	192
43	نتائج الانحدار المتعدد لمقارنة نسبة مساهمة كل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في بعد تبلد المشاعر	194
44	نتائج الانحدار المتعدد لمقارنة نسبة مساهمة كل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في بعد الشعور بالانجاز	196

فهرس الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	تفاعل عناصر المناخ التنظيمي	55
02	نموذج شيرنس للاحتراق النفسي	98
03	نموذج الاحتراق النفسي عند المعلم لشواب وزملائه	99
04	النموذج السببي للاحتراق النفسي عند المعلم	101
05	مخطط توضيحي لعينة الدراسة الأساسية	127
06	ترتيب أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة	170

مقدمة

تعتبر المدرسة إحدى أهم المنظمات التي اهتم بها علماء النفس، ذلك أن لها دورها الفعال في بناء أفراد المجتمع، حيث لا تزال رغم مر العصور تحافظ على مكانتها، ونجد أن المدرسة الابتدائية تحتل قاعدة الهرم التعليمي، إذ أن المرحلة الابتدائية التي يمر بها التلميذ لها أهمية بالغة في تكوين شخصيته.

ومن هنا فلا شك أن لمعلم هذه المرحلة دور رئيسي ومؤثر في المدرسة، وقد اعتبره العديد من المختصين الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وأوله بالاهتمام البالغ من حيث الدراسات العلمية، وبحثوا في عديد المواضيع التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بأدائه، ويعتبر المناخ التنظيمي للمدرسة من بين أهم الموضوعات التي تناولها المختصون، ذلك أنه إذا اتصف بالإيجابية فإنه أرض خصبة للأداء الجيد للمعلم.

وقد أخذت دراسة المناخ التنظيمي في المدارس مكانها في البحث العلمي والتربوي منذ عقود ماضية لما لها من ارتباط بفاعلية المدرسة والتحصيل الدراسي، فالمناخ المدرسي يمثل قلب المدرسة وروحها، وجوهرها الذي يدفع المعلم والمدير وجميع العاملين للعمل بكل حماس ونشاط وحيوية، ويعزز الشعور بالانتماء والإخلاص وتقدير وتحقيق الذات لدى جميع الأطراف في المدرسة[1].

---

[1] Freiberg, H.J.,(1998).Measuring School Climate : Let me count the ways , Educational Leadership, vol.56,N01.

ورغم أهمية مهنة التعليم فإنها لا تخلو من المشاكل التي تعوق أداء المعلم إذ يشير Gold & Rhoth (1994) إلى أن المدارس تعد ضمن أعلى البيئات الضاغطة في المجتمع، وتعد الضغوط إحدى أسوأ المشكلات الصحية التي يعاني منها المعلمون، ويوصف الضغط بأنه "الداء الأكاديمي الحديث" وفي هذا السياق أشار Dunhan (1992) إلى التسلسل المنطقي لتطور الضغوط ، وهنا تشير كل من هانم عبد المقصود وحسين طاحون (1993) أنه ولأسباب شتى تبرز في مجال عمل المعلم معوقات متعددة يمكن أن تحول دون قيامه بدوره كاملا، الأمر الذي يمكن أن يُسهِم في شعور المعلمين بالعجز عن تقديم العمل المطلوب منهم بالمستوى الذي يتوقعه الآخرين، ومتى حدث ذلك فإن العلاقات التي تربط المعلمين بطلابهم تأخذ بعدا سلبيا له آثار مدمّرة على العملية التربوية كلها، هذا بالإضافة إلى الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون بسبب الشعور بالملل نتيجة ممارسة الأنشطة الروتينية المتكررة، إضافة إلى مشكلات الطلاب الدراسية والانفعالية، وكذلك المشاكل الإدارية التي تقع غالبا على عاتق المعلمين، مما قد يعوقهم على أداء عملهم في جو مريح نفسيا، كل هذا يؤدي إلى زيادة ونمو الضغوط لدى المعلمين، والذي يؤدي بدوره إلى شعورهم بالاحتراق النفسي[1].

وقد أجمع الباحثون على أن لهذه الظاهرة آثار سلبية على المعلم وكل من يحيط به، فعن رحال (2014) أشار Fridman (1991) إلى أن الاحتراق النفسي ذو نمطين أولهما بروفيل

[1] نجلاء سعيد، حسن الهباش، الاحتراق النفسي وعلاقته بالمناخ المدرسي والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة: 2011.

الشخصية والذي يفسر استعداد الفرد للاحتراق النفسي، والاخر يرتبط بالمساندة الاجتماعية والمهنية داخل المؤسسة وبالنظام والمناخ التنظيمي[1].

وقد وجدت حسن الهباش (2011) في دراسة لها لتقصي نوع العلاقة بين الاحتراق النفسي عند المعلم و المناخ التنظيمي السائد في المدرسة أن هذين المتغيرين يرتبطان ارتباطا سلبيا، وقد أوردت نفس الباحثة دراسة لـ Koustelios (2001)، والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على ظاهرة الاحتراق النفسي وما يرتبط بها من عوامل ومتغيرات وما يمكن أن يكون للمناخ المدرسي وما يتسم به من خصائص تنظيمية من تأثيرات دالة على هذه الظاهرة، كشفت نتائج الدراسة عن أن انخفاض مستوى الشعور بالاحتراق النفسي لدى المعلمين كان يعزى إلى ارتياح أفراد عينة الدراسة للمناخ المدرسي والنمط التنظيمي السائد لديه والذي كان يؤدي إلى انخفاض شعورهم بالضغوط.

كما بحثت عدة دراسات في علاقة المتغيرات الفردية المتعلقة بالمعلم (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، الأقدمية) بالاحتراق النفسي لديه، ونجد أن نتائج هذه الدراسات قد اختلفت وتباينت تباينا واضحا فمنها من أكد على أن هذه المتغيرات من أهم المنبئات بالاحتراق النفسي، ومنها من لم يجد أي علاقة بينهما.

ومن هذا المنطلق حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على هذه المتغيرات الثلاثة، بالتطبيق على معلم المدرسة الابتدائية، ونجد أن هذه الدراسة تستمد أهميتها مما اكتسبته متغيرات البحث من أهمية بوصفها من المواضيع التي أقبل عليها الباحثون إقبالا كبيرا، ومن أجل بلوغ

---

[1] سامية، رحال، الاحتراق النفسي لدى موظفي الأمن الوطني في ضوء بعض العوامل الفردية والبيئة التنظيمية، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر (02)، الجزائر: 2014.

الأهداف العلمية المسطرة لهذه الدراسة قمنا بتقسيم بحثنا إلى قسمين، القسم الأول يحتوي على الفصول النظرية للدراسة، أما القسم الثاني، فيحتوي على الفصول التطبيقية.

وعليه يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول، الفصل الأول يمثل الإطار النظري لإشكالية الدراسة والذي من خلاله تم بلورة إشكالية الدراسة وفرضياتها، كما أبرزنا أهمية وأهداف البحث من خلال هذا الفصل، و قدمنا التعاريف الخاصة بمفاهيم البحث ثم بينا الحدود الخاصة بالدراسة.

في حين خُصِّص الفصل الثاني لعرض الأدب النظري الخاص بالمناخ التنظيمي، حيث قدمنا المفهوم الخاص بهذا المتغير وأوردنا المفاهيم القريبة منه، كما بينا أهمية دراسة هذا الموضوع، ثم تناولنا أبعاده، خصائصه ثم طرحنا أهم عناصره التي وردت في الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع، ومن ثم عرضنا أهم المداخل التي اهتمت بقياس المناخ التنظيمي.

كما تناولنا في الفصل الثالث متغير الاحتراق النفسي مبينين المفاهيم التي قدمها الباحثين لهذا المصطلح وأبعاده وكذا المفاهيم المتداخلة مع هذا المفهوم، ثم تطرقنا لأهم الأطر النظرية والنماذج التي فسرت هذه الظاهرة، كما أشرنا إلى أهم المؤشرات الأولية التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار كنوع من التحذير بأن الفرد في طريقه إلى الاحتراق النفسي، وكان لابد من التطرق إلى أعراضه التي تظهر على المعلم ومن ثم أسبابه، لنتناول في الأخير المداخل التي حاولت قياس ورصد هذا المتغير وما هي أهم الاستراتيجيات التي تساعد المعلم على مواجهة هذه الظاهرة.

أما الجانب التطبيقي لهذه الدراسة فقد شمل ثلاثة فصول، وهي الفصل الرابع والخامس والسادس، إذ خصص الفصل الرابع لإجراءات الدراسة الميدانية، حيث تم عرض المنهج المتبع في

هذا البحث مع الدراسة الاستطلاعية، وكذا طريقة اختيار العينة وذكر خصائصها، بعدها تطرقنا للوسائل المستعملة لجمع البيانات، مع عرض بشيء من التفصيل الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات لنختم هذا الفصل بالأساليب الإحصائية التي استعنا بها لمعالجة المعطيات التي تحصلنا عليها.

أما الفصل الخامس والسادس فقد تم من خلالهما عرض نتائج الدراسة المتوصل إليها ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها مع ربطها بالدراسات السابقة، لنختم في الأخير باستنتاج عام لهذه الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار النظري لإشكالية الدراسة

الفصل الأول: الإطار النظري لإشكالية الدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لإشكالية البحث كمدخل رئيسي في البحث يتم من خلاله التعرف على إشكالية الدراسة، وتحديد فرضياتها، كما تم تحديد أهمية وأهداف البحث مع ضبط مفاهيمه نظريا وإجرائيا.

1.الإشكالية

تعد مهنة التعليم من المهن التي عرفها الإنسان منذ قرون عدة، ومع تطور المجتمعات تطورت معها هذه المهنة، وتطورت بذلك وسائلها وأهدافها، وأصبحنا ننتظر الكثير من القائم عليها، لأنه يُعد الركيزة الأساسية في العملية التربوية، بدوره الفعّال والمحوري، إنه المعلم حجر الزاوية في المدرسة، وتكاد ترتكز أهداف هذه الأخيرة في عمليتين أساسيتين متكاملتين ومتداخلتين هما عملية التعليم (أي إكساب النشء القدرة على القراءة والكتابة وإحاطته بالمعارف العامة والمتخصصة وبكيفيات البحث العلمي ومناهجه وبطرق التفكير الموضوعي المنظم) وعملية التربية (أي تربية النشء جسميا ونفسيا واجتماعيا)، وتبدو كفاءة المدرسة لتحقيق أهدافها في نسبة نجاح تلاميذها ومستوى تحصيلهم الدراسي ومدى توفيق خريجيها في دراستهم العليا وفي مجالات الحياة والعمل المختلفة[1]، وبطبيعة الحال لا يمكن أن نصل إلى هذه المخرجات بدون معلم كفء يعمل في بيئة

[1] فرج، عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، ط6، القاهرة :دار المعارف،1993، ص83.

صحية تساعده على العطاء، فالمدرسة التي تتوفر بها كل الشروط المادية والعلاقات الجيدة بين أفرادها، لا شك أنها مناخ جيد يساعد المعلم على أداء واجبه على أحسن وجه.

ولعل هذا ما جعل مناخ المؤسسات التعليمية يحظى باهتمام عدد كبير من الباحثين في التربية وعلم النفس، فهو يرتبط بالعديد من المتغيرات المؤثرة في إنتاجية وفعالية المدرسة، إذ يرى Bill Kinzer (1983) أن كل من المديرين والمعلمين والباحثين، يتفقون على أن الرضا الوظيفي، والإنتاجية والروح المعنوية للعاملين وكل البرامج التعليمية تعتمد على المناخ التنظيمي للمدرسة[1]، ويعبّر المناخ التنظيمي عن " الخصائص الفردية لبيئة العمل التي تميّز جهة عمل ما عن غيرها من الجهات، على اعتبار أن هذا المناخ هو نتاج التفاعل بين العديد من المتغيرات داخل وخارج جهة العمل والتي تؤثر في ادراكات واتجاهات وسلوكيات العاملين بها"[2] كما عرّفت النوري المناخ التنظيمي (1994) بأنه " مجموعة الخصائص التي يدركها العاملون عن بيئة العمل والتي تتولد من الكيفيات التي تتعامل بها المنظمة مع أعضائها من خلال فلسفة الادارة العليا وسياسات العمل ونظُمِه المتبعة في المنظمة مما يجعلها تتميز عن غيرها من المنظمات"[3]

---

[1] صادق، حصة محمد و المعضادي فاطمة يوسف، أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة10، العدد 20، يوليو 2001، ص 5.

[2] أبو بكر، مصطفى محمود، الإدارة العامة: رؤية استراتيجية لحماية الجهاز الإداري من التخلف والفساد، الإسكندرية: الدار الجامعية، 2005.

[3] متعب، حامد كاظم وعامر علي، العطوي، ، دور المناخ التنظيمي في تعزيز سلوك نشر المعرفة في المؤسسات التعليمية (دراسة تطبيقية في جامعة القادسية)، المحور الإداري ، القادسية للعلوم الإدارية والإقتصادية، المجلد (09) العدد (04)، ص ص108-124.

ولهذا يرى هالبن وكروفت Halpin & Croft (1962) أن المناخ التنظيمي في المدرسة بمثابة شخصية المدرسة، فكما أن لكل فرد شخصية مميّزة فإن لكل مدرسة مناخها الخاص بها، فعندما ينتقل معلم أو إداري من مدرسة إلى أخرى، فإنه يلاحظ بوضوح الاختلافات في المناخ بين هذه المدرسة والأخرى،[1] ويتشكل المناخ المدرسي من عدد من المحددات أو الأبعاد تعكس إدراك المعلمين لجوانب المناخ السائد في المدرسة التي يدرِّسون بها، ولأن أغلب الدراسات المهتمة بالمناخ التنظيمي في المدرسة تعد محاولات للتّعرف على جوانبه وأبعاده الحقيقيّة انطلاقا من إدراك الفرد، باعتبار أن هذا الأخير يَسلُك وفق ما يُدرِك وليس وفق ما يُوجَد، فإذا كانت المؤسسة عادلة ولم يُدرِك بأنها كذلك فإن سلوكَه داخل المؤسسة قد يتميّز بضعف الأداء وقلّة الولاء وغيرها، وهذا ما يجعل الاعتماد على مقاييس التقدير الذاتي وليس على المقاييس الموضوعية يعتبر هاما فلا يهم ما يقوله لكن "ما يُدركه الفرد"

وفي هذا السياق يرى صالح هندي (2011) أن المناخ التنظيمي في المدرسة مصطلح واسع يشير إلى إدراكات أعضاء المدرسة لبيئة العمل، كما يشير إلى العلاقات السائدة بينهم والمتضمنة علاقات المدير بالمعلمين، وعلاقات المعلمين بزملائهم وعلاقة الطلبة بالمعلمين وبإدارة المدرسة[2] ، ولقد ركزنا في هذه الدراسة كثيرا على جانب العلاقات أو الاتصالات التي تتم بين المعلم وكل من

---

[1] محمد عبد المحسن، ضبيب العتيبي، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007.

[2] صالح هندي، واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد2،2011، ص106.

لهم علاقة مباشرة بعمله كمدرس، ويمكن أن يكون لهم أثر في أدائه وسلوكه، ولا شك أن عملية الاتصال من العمليات الأساسية في الوسط المدرسي، ذلك لأن جميع العمليات والوظائف الإدارية والتعليمية التي تؤدى في المؤسسة التعليمية، سواء أكانت تخطيطا أو تنظيما أو اتخاذ قرارات أو تكوينا أو توجيها أو تقويما تتوقف على عملية الاتصال، ففي المدرسة يشكل الاتصال بين الإدارة والمعلمين وبين المعلمين أنفسهم وبين المعلمين والتلاميذ وبين التلاميذ وغيرهم ممن لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمدرسة، يشكل مؤشرا لمدى كفايتها التحصيلية والعاطفية والاجتماعية والاتصال هو بمثابة العصب الحيوي للمدرسة، وهو الذي يبعث الحياة في أطرافها ويدفعها إلى تحقيق أهدافها.[1]

والمتتبع للدراسات المختصة في المناخ التنظيمي للمدرسة، سيلاحظ ازدياد الاهتمام بهذا المتغير لتأثيره الواضح في كم ونوع المخرجات في المنظومة المدرسية، إذ يُعتبر متغيرا حاسما يحدد أداء المعلم، خاصة إذا علمنا أن أداءه لا يتوقف على مقدرته الذاتية فحسب، وإنما يتوقف أيضا وبدرجة كبيرة على عوامل قوى إيجابية تتوافر في المناخ المدرسي، مثل قدرة الإدارة على إشباع حاجات المعلمين ورغباتهم، والاعتراف بالفروق الفردية، وعدم التفرقة فيما بينهم، والاعتراف بقيمهم وتمكينهم من استغلال طاقاتهم وقدراتهم ومواهبهم، والعمل على زيادة الفهم المشترك فيما بينهم بعضهم البعض، وفيما بينهم وبين الإدارة المدرسية، وذلك سعيا لمزيد من المشاركة والتعاون والثقة المتبادلة القائمة على الصدق والصراحة والمودّة، مما يؤدي إلى القضاء على الصراع والتنازع بين المعلمين ورفع روحهم المعنوية نتيجة شعورهم بالأمن والأمان والمساندة والدعم، ومن ثمّ إيجاد

---

[1] وعلي محمد الطاهر، الإدارة المدرسية إبتدائيات إكماليات ثانويات، الجزائر: دار العلم والمعرفة للنشر والتوزيع، 2002، ص 56.

مناخ مدرسي يتسم بالروابط والعلاقات الإنسانية الجيّدة والاتصالات النشطة فيما بين المعلمين وبينهم وبين الإدارة[1].

وقد ذكر الباحثون أن للمناخ التنظيمي في المدرسة أنماطا مختلفة لكل نمط منها خصائصه التي يُعرف بها، وهي: المناخ المفتوح، ومناخ الإدارة الذاتية والمناخ الموَجه والمناخ العائلي والمناخ الأبوي والمناخ المغلق[2]، ومنهم من ذكر تسميات أخرى كالمناخ التقليدي، المناخ التقدمي،المناخ الرسمي وغير الرسمي[3] ، أما الغمري فيرى أن هناك ثلاثة أنماط مناخية تسود المنظمات وهي المناخ الجيد والمناخ المحايد والمناخ غير الجيد.[4]ولعل أكثر هذه المناخات التي نالت اهتمام الدراسات المناخ المفتوح والمناخ المغلق، فالمناخ المفتوح ترتفع فيه درجات الانتماء والقدوة في العمل والنزعة الإنسانية والتركيز على الإنتاج بينما تنخفض فيه درجات التباعد والإعاقة والشكلية في العمل وفيه ترتفع الروح المعنوية لدى المعلمين ويعملون معا دون شكوى، وتسود بينهم وبين الإدارة والطلبة التعاون والاحترام والعلاقات القويّة، حيث تعمل الإدارة المدرسية على إشباع حاجات العاملين مما يزيد التزامهم بواجباتهم الوظيفية خلافا لما هو عليه الحال في المناخ المغلق[5].

---

[1] العتيبي، مرجع سابق، ص03.

[2] صادق، والمعاضدي ، مرجع سابق، ص 34.

[3] عبد الله بن طه، الصافي،المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد79، السنة 22، ص63.

[4] فاطمة، أحمد عبد القادر، واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية،2008،ص 40.

[5] صالح، مرجع سابق، ص 107.

أما في الدراسة الحالية فقد اعتمدنا على نمطين من المناخ المدرسي وهما المناخ الايجابي والمناخ السلبي، هذا لأن جل التسميات التي أوردتها الدراسات السابقة لأنماط المناخ التنظيمي في المدرسة تصب في هاذين المعنيين. حيث أن النمط الأول يقوم على الاحترام والتقدير المتبادلين، وعلى التعاون والتآزر بين المعلمين وشركائهم في العمل التربوي، من مدير وزملاء وتلاميذ وأوليائهم، وعليه تكون الاتصالات في هذا النوع من المناخ فعّالة، كما يتسم هذا النمط بإدراك إيجابي للمعلمين لظروف عملهم وإمكانات المدارس التي يعملون بها وبنظرتهم الإيجابية لنظام الأجور والمكافآت، أما النّمط السلبي، فهو عكس ذلك، إذ يترك آثارا سيئة على المدرسة، فيؤثر ذلك سلبا على أداء المعلم ونوعيته، حيث يكون فيه الاتصال معدوما، كما تنعدم فيه العلاقات الطيّبة بين الإدارة والمعلمين، وسلوك المدير فيه يتصف بالشكلية في الأداء والالتزام بالقوانين واللوائح في تعامله مع المعلمين[1]

ومما تجدر الإشارة إليه ونحن نتكلم عن المناخ التنظيمي للمدرسة الوضع الخاص بالمدرسة الجزائرية، منذ أن تسلمتها الدولة في عام 1963/1962 في إطار استرجاع السيادة، هو أنها واجهت منذ البداية ظروفا صعبة ومعقدة وإشكالات عديدة،[2] مما ينعكس سلبا على مناخ هذه المدرسة، فيجعل من مهنة التعليم مهنة شاقة، فتسبب بذلك مشاكل نفسية عديدة ومختلفة للمعلم الجزائري وقد يكون الاحتراق من أبرز هذه المشاكل، حيث تشير Carmaletta Harris Gates (2008) إلى أن متغير المناخ المدرسي من بين أهم المؤشرات المنبِّئة بمعاناة المعلم من الاحتراق

---

[1] العتيبي، مرجع سابق، ص 24.

[2] عبد القادر، فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ط1، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع، 2009، ص12.

النفسي، ويرى Cimberly Martier (2008) أن عملية إصلاح التعليم بصورة شاملة لا يمكن أن تتم بعيدا عن التصدي لهذه المشكلة لدى المعلمين[1].

ويُعرِّف Gold & Roth (1994) الاحتراق النفسي أنه حالة تتسبب عن شعور الفرد بأن احتياجاته لم تُلبى، وتوقعاته لم تتحقق، ويتصف بتطور خيبات الأمل، يرافقها أعراض نفسية وجسدية، تؤدي إلى تدني مفهوم الذات، ويتطور الاحتراق النفسي تدريجيا مع مرور الوقت[2].

ولهذه الظاهرة ثلاثة أبعاد رئيسية هي الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، والشعور بتدني الإنجاز الشخصي، ويوصف الإجهاد الانفعالي بأنه الحالة النفسية للمعلم التي تتسم باستنزاف قدرته وانعدام طاقته، مما يفقده المقدرة على المحافظة على توازنه النفسي Bres,Salanova & Schaufeli (2007) وينعكس ذلك بإظهار المعلم درجات عليا من الإجهاد النفسي بسبب العمل Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) وشعوره بالعجز واليأس وتقدير متدن لذاته، الأمر الذي يجعل الإجهاد الانفعالي أكثر الأعراض مساهمة في تطور الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

أما تبلد الشعور فيصف اتجاهات المعلمين السلبية نحو عملهم وتلاميذهم وزملائهم وحتى أولياء أمور التلاميذ Hsieh & Hsieh (2003)، وتحدث حالة تبلد الشعور كنتيجة طبيعية لمحاولة المعلم المتكررة للتكيف مع ما يعانيه من إجهاد انفعالي فينأى بنفسه عن كل ما قد يعرّضه للتوتر النفسي ويسيطر على المعلم شعور عدم الاكتراث والنفور ممن حوله وتتطور لديه اتجاهات نحوهم تتسم بالسلبية، ويعبّر الشعور بنقص الإنجاز الشخصي عن ميل المعلم إلى تقييم نفسه سلبا

---

[1] الهباش، مرجع سابق، ص30.

[2] خولة، يحي و رنا، حامد نجيب، مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقليا في اليمن، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد العشرون، يوليو 2001.

أدنى مما يجب وعدم الرضا عما يحققه من انجازات علمية ويرافق ذلك عادة حالة الريبة والشك حول مقدرته على تقديم مساهمات تعليمية فاعلة Schaufeli, Leiter & Maslach[1](2009).

وقد لخصت Bek Gargiulo (1983) العوامل المسببة للاحتراق النفسي للمعلم في روتين اليوم المدرسي والوقت الضائع في النشاطات غير المنظمة في المدرسة وحجم المدرسة، وقلة الراتب ومشاكل النظام والضبط المدرسي والأعمال الإدارية الروتينية في المدرسة، والاتصال الزائد مع الأطفال، وعدم وعي المعلمين وإدراكهم لنجاحهم في العمل، وكيفية توزيع الأعمال وترتيب البرامج المدرسية، وقلة التفاعل وإقامة العلاقات مع المعلمين الآخرين، كما أشارت Kyriacou (1987) في دراسة ميدانية إلى عوامل العلاقات مع الزملاء، وخصائص ظروف العمل المادية والنفسية، والطلاب المشاغبين ومكانة المعلم الاجتماعية والنفسية، وتضارب الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم كعوامل مسببة للاحتراق النفسي للمعلم.[2]

هذا ويؤثر الاحتراق النفسي سلبا على المدرسة والمعلمين في الوقت ذاته، ويؤدي إلى تزايد الصراعات، فتفسد العلاقات بين المعلمين وتصحبها آثار سلبية على المعلم Bian & Fan (2006) وتقل مقدرة المعلمين على التكيف، ويزيد شعورهم بالإعياء، فيتكرر غيابهم، ويزداد شعورهم بالعزلة، وينخفض تقديرهم لذاتهم، وشعورهم بعدم المقدرة على التكيف مع معطيات البيئة المدرسية Bond (2004) كما يُظهر المعلمون قسوة في التعامل مع طلبتهم، وينخفض مستوى

---

[1] هدى، الخلايلة ، عبد الحافظ، الشايب ، صالح هديل، الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة البينمنظمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد3، 2012، ص 244.

[2] نصر يوسف، مقابلة، سلامة كايد محمد، دراسة لظاهرة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 9، العددان 33-34، 1993، ص183.

انخراطهم في المهنة ويبيتون أقل احتمالا للمشكلات الصفية، وأقل ميلا لتحضير الدروس بشكل مناسب، وينخفض مستوى إنتاجيتهم ويزداد تمسكهم بالممارسات التعليمية التقليدية ومقاومتهم للتغيير Leithwood, Jantzy & Steinbach (2001) [1].

وقد تزايدت البحوث التربوية في مجال الاحتراق النفسي بشكل واضح على مدى العقود الثلاثة الماضية، مع تزايد التوجهات نحو إصلاح العملية التعليمية Jody Goble (2009)[2]. هذا الإصلاح الذي لم تكن منظومتنا التربوية بمنأى عنه، إذ عملت المدرسة الجزائرية على تجديد مناهجها مطلع السنة الدراسية 2004/2003، ذلك تجسيدا لبرنامج الحكومة الجزائرية، ومن ثم تغيرت طرائق التدريس ومقاصد أو غايات المدرسة، كما مُنِحت بذلك مهاما أخرى للمعلمين في الابتدائي[3] وفي الحقيقة كان المعلم في غنى عنها نظرا للمشاكل والضغوطات التي يعايشها يوميا، إذ أصبح المعلم الجزائري في الآونة الأخيرة يتأرجح بين رسالته والبحث عن حقوقه المهنية تحت وطأة التذمر، فأصبح يعيش حالة نفسية تهيم به وبحقوقه المهدرة، بدءا من التقدير الوظيفي ومنحه المساحة الكافية للإبداع التربوي والأخذ بمشاركته في صياغة واتخاذ القرارات التربوية التعليمية، كما يرى المعلمون أن لهم الحق في التمتع بظروف العمل الجيدة باعتباره أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية[4] .

---

[1] الخلايلة وآخرون، مرجع سابق، ص 244.

[2] ، الهباش، مرجع السابق، ص 36.

[3] لبيض، عبد المجيد، تصورات معلمي المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية قسنطينة، دكتوراه في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة، 2009، ص 66.

[4] اسماعيل، لعيسى، استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المعلمين، أبحاث نفسية وتربوية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، العدد 5، 2012، ص14.

وقد أورد سورطي (1997) المشاكل التي يعاني منها المعلم العربي بصفة عامة وكان من أهمها: سوء الوضع المادي، وتدني النظرة الإجتماعية للمعلمين، وانخفاض دافعية المتعلمين للتعليم، وضعف إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، وكذلك ضعف كل من مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار التربوي، ومواكبتهم للتقدم العلمي والتقني.[1]

ولاشك أن بحث العلاقة بين المناخ التنظيمي للمدرسة والاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري، وبالأخص في المرحلة الابتدائية يعد في غاية الأهمية، بعد أن تأكد من نتائج الدراسات والأبحاث أن مهنة التعليم من أكثر المهن تعرضا للاحتراق النفسي بسبب ظروف العمل المختلفة، وفي هذا الصدد بيّنت دراسة كل من محمدي وميسون (2000)[2] والتي طُبّقت على المعلم الجزائري في المرحلة الابتدائية، وجود علاقة ارتباطيه بين إدراك مصادر الضغط المهني والاحتراق النفسي عند هؤلاء المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة Mearns & Cain (2003)[3] حيث وجدا أن ضغوط العمل الناتجة عن مهنة التدريس تؤدي إلى الاحتراق النفسي، ضف إلى ذلك دراسة كل من زبدي (2002)[4] وسلامي (2007)[5]، حيث أكدا في دراستهما أن المعلم الجزائري يتعرض إلى ضغوط

---

[1] علي، حمود علي، الوضع الاجتماعي للمعلم بالتعليم العام وأثره في مهنة التعليم، دراسات تربوية، العدد 19.

[2] ميسون، سميرة، محمدي، فوزية، إدارك مصادر الضغط المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية بورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، 2010.

[3] Mearns, J., Cain,J,E., Relationships between Teachers' Occuptional Stress and Their Burnout and Distress : Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies, Anxiety Stress and Coping, 16 :3, 2003.

[4] ناصر الدين، زبدي، سيكولوجية المدرسة دراسة وصفية تحليلية،الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، 2007.

[5] باهي، سلامي، مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي، المتوسط، الثانوي، دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر، 2007.

مهنية مختلفة المصادر يوميا، وهذا ما أكدته دراسة جزائرية حديثة للباحث دبابي(2012)[1] حول الاحتراق النفسي عند المعلم في المدارس الابتدائية حيث توصل إلى أن مستويات الاحتراق عند هذه الفئة كانت جد مرتفعة، وتوصلت دراسة كل من Fill(2005)[2]، Grayson& Alvarez (2008)[3] و التي ربطت بين المتغيرين إلى وجود علاقة بين المناخ التنظيمي للمدرسة الذي يعمل المعلم ضمنه والاحتراق النفسي الذي يشعر به هذا الأخير.

هذا وقد رأينا أنه من الضروري دراسة إمكانية تأثير العوامل الفردية في ظهور الاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري، خاصة بعد أن لمسنا اختلافا وتباينا واضحين في الدراسات السابقة التي تناولت هذه الخصائص وتأثيراتها، ففي علاقة الجنس بالاحتراق النفسي نجد أن الدراسات التالية: (Etzion & Pines, 1986; Green glass et al., 1990;Green glass & burke, 1990;Schwab et al., 1986) تطلعنا أن هناك فروقا بين الجنسين في الاحتراق، كما تطلعنا أخرى عن وجود علاقة بين العمر والاحتراق (Anderson & Iwanicki, 1984; Carlson & Thompson, 1995; Russell et al., 1987)[4] غير أن عشوي (2008) يذكر أن هناك أبحاثا أخرى لم تتوصل إلى أي علاقة بين المتغيرين: (Gévry & Alain, 1988; Wykes,

---

1 بوبكر، دبابي، مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية استكشافية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 09، 2012.

2 نورة، العصيمي، المناخ التنظيمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان للبنات كما تراه عضوات هيئة التدريس، ماجستير في التربية، كلية جامعة الملك سعود، 1430.

3 Garyason J., Alvarez H., School climate factors relating to teacher burnout: aAmediatir model, teaching and teacher education 24, 2008.

4 آدم غازي، العتيبي، الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في قطاع الخدمة المدنية الكويتي وعلاقته بنمط الشخصية (أ) والرغبة في ترك العمل، مجلة العلوم الإجتماعية، المجلد 31، العدد2، 2003.

Steven & Everitt, 1997;Yiu-kee & Tang,1995)[1]، أما عن المستوى التعليمي والأقدمية في العمل والحالة العائلية فهي الأخرى أظهرت الأبحاث اختلافا في نتائج الارتباط بينها وبين ظهور الاحتراق ونذكر منها دراسة (Hooper, 1983., Maslach & Jackson,2001)[2]

ومن كل ما تقدم ذكره يتضح جليا أن أي من المؤسسات التعليمية لن تستطيع أن تقدم للمجتمع مخرجات متكاملة تغطي حاجته من الموارد البشرية كما وكيفا، إلا إذا كان المعلمون يعيشون أجواء الإستقرار النفسي، ومشبِعون لحاجاتهم البيولوجية والإجتماعية، وقادرون على إحداث التوازن في الصراعات التي يتعرضون لها، ومن ثمّ يكونون بعيدين عن مسببات الضغط النفسي لديهم[3] وبالتالي سيكونون بمنأى عن الاحتراق النفسي.

وانطلاقا مما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي(علاقة المعلم بالمدير، علاقة المعلم بزملائه، علاقة المعلم بالمفتش، علاقة المعلم بأولياء الامور، علاقة المعلم بتلاميذه، علاقة التلاميذ بعضهم البعض، نظرة المعلم للبرنامج الدراسي، كفاءة المعلم وتنميتها، عبء العمل التدريسي الأجر، ظروف العمل المادية) و أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالانجاز الشخصي) عند المعلم.

---

[1] عبد الحميد، عشوي، أبعاد ومصادر الاحتراق النفسي لدى موظفي مصلحة الزبائن دراسة ميدانية بالوكالات التجارية لمؤسسة سونالغاز، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر، 2008.

[2] منى، بدران، الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1998.

[3] مصطفى، منصور، الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها، دار قرطبة، 2010، ص98.

2. هل توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة(النمط الاجابي، النمط المعتدل، النمط السلبي) والمتغيرات الفردية (الجنس، السن،الحالة الاجتماعية، الأقدمية) في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

3. هل تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تُحدِثُها في الاحتراق النفسي عند المعلم.

2. فرضيات الدراسة

انطلاقا من الأسئلة التي تم طرحها في الإشكالية، قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية الأولى: توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و أبعاد الاحتراق النفسي عند المعلم.

الفرضية الجزئية الأولى: توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و بعد الانهاك الانفعالي عند المعلم.

الفرضية الجزئية الثانية: توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و بعد تبلد المشاعر عند المعلم.

الفرضية الجزئية الثالثة: توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي للمعلم.

الفرضية الرئيسية الثانية: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والعوامل الفردية في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

الفرضية الجزئية الأولى: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والجنس في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

الفرضية الجزئية الثانية: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والسن في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

الفرضية الجزئية الثالثة: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والأقدمية في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

الفرضية الجزئية الرابعة: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والحالة الاجتماعي في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

الفرضية الرئيسية الثالثة: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في الاحتراق النفسي عند المعلم.

الفرضية الجزئية الأولى: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في الإنهاك الانفعالي للمعلم.

الفرضية الجزئية الثانية: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في تبلد المشاعر للمعلم.

الفرضية الجزئية الثالثة: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في الشعور بالانجاز عند المعلم.

3. أهمية الدراسة

ترتبط أهمية هذا البحث بمجاله البشري، فمجال البحث هو المدرسة الابتدائية التي تضم أزيد من ثلاثة ملايين تلميذ، يقوم على تربيتهم وتعليمهم أكثر من 144000 معلم[1]، سعيا منهم إلى

[1] الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام، نتائج 2010،2009،2008.

جعلهم قادرين على المشاركة الفعّالة في المجتمع، بإكسابهم القيم والاتجاهات التي تكفل لهم ذلك. فمستقبل التربية في أي بلد هو مستقبل البلد نفسه، والطور الابتدائي هو القاعدة التي تؤسس عليها بقية الأطوار الأخرى المتوسط والثانوي والجامعي، حيث أن اهتمامنا بهذا الموضوع سيمس عددا كبيرا جدا من الموظفين الجزائريين العاملين في حقل حساس ومصيري بالنسبة لمستقبل بلادنا.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات التي تدرسها، حيث أنها تتناول متغيري المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي للمعلم، ولا يخفى على المختصين والباحثين أهمية هذه المتغيرات لما لها من ارتباط بفاعلية المدرسة والتحصيل الدراسي، فالمناخ المدرسي يُمثل جوهر المدرسة الذي يدفع القائمين عليها من معلمين ومدراء إلى أداء مهامهم على أكمل وجه.

وتزداد أهمية هذه الدراسة إذا نظرنا للأوضاع التي تعيشها المدرسة الجزائرية منذ عقود من تقلبات وإصلاحات في المناهج التربوية، والتي تؤثر لاشك على دور المعلم، إضافة إلى أن المدرسة الجزائرية تعاني من العديد من المشاكل المتعلقة بضعف التحصيل والتسرب وغيرها حيث تعترض تحرير قدرات التلاميذ وبلوغهم أعلى مستويات التحصيل، وحل هذه المشكلات متعدد الأبعاد وهنا نجد أن المعلم يشكل أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية إذ له دور أساسي ومحوري بما يمكن أن يساهم به في رفع مستوى التحصيل والتقليل من التسرب، واهتمامنا في هذا البحث بالمناخ المدرسي ومستوى الاحتراق النفسي عند المعلم لا شك أنه سيساهم في تحسين أداء المعلم الجزائري وهذا ما سينعكس إيجابا على مخرجات المدرسة الإبتدائية الجزائرية.

إن فئة المعلمين من الفئات المهنية المعرضة للإصابة بالاحتراق النفسي، ولهذا يمكن لنتائج هذه الدراسة أن توجَّه المدراء والمسؤولين وأصحاب القرار في حقل التربية الوطنية للتفكير في الآليات المناسبة للتخفيف من مستوى الاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري.

ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات المتعلقة بالموضوع وكذا تزويد المكتبة ببحث ميداني يتطرق للمناخ التنظيمي المدرسي وعلاقته بالاحتراق النفسي، مع العلم أن البحوث الميدانية التي تطرقت لهذا الموضوع قليلة في الجزائر خاصة وأن هذا البحث يضع بين أيدي الاطارات العاملة في الحقل التربوي والتعليمي في الجزائر مقياسا مكيفا للبيئة الجزائرية يمكنهم من الاطلاع على إدراك المعلمين للمناخ التنظيمي وهذا ما سيسمح للمديرين والمسيرين في وزارة التربية الوطنية باتخاذ القرارات المتعلقة بمعلمي الطور الابتدائي على أسس سليمة.

4.أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل الفردية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، الخبرة) الخاصة بالمعلم والاحتراق النفسي لديه.
2) بناء مقياس **للمناخ التنظيمي** في المدرسة الابتدائية، حيث تعتبر هذه الخطوة خطوة جادة ومبنية على الأسس العلمية السليمة لبناء مقياس للكشف عن نوع المناخ في المدرسة الابتدائية الجزائرية كما يدركه المعلمون.
3) الكشف عن صلاحية مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش، لمعلمي الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية.

4) الكشف عن طبيعة المناخ التنظيمي السائد في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

5) التعرف على مستويات الاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري، بأبعاده الثلاثة.

6) الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي وأبعاد الإحتراق النفسي عند معلم المرحلة الابتدائية.

5.التعريف بمفاهيم الدراسة

يتطلب هذا النوع من البحوث، تقديم تعاريف واضحة اصطلاحية وإجرائية لمتغيرات البحث وذلك ليكون هناك توافق بين الباحث والقارئ، أما عن التعاريف الخاصة بمتغيرات هذه الدراسة فهي:

1.5. المناخ التنظيمي

يعرف محارمة (1996) المناخ التنظيمي بأنه : " الجو الذي يُخلَق في مجال العمل نتيجة لأسلوب الإدارة السائدة، والطريقة التي يتعامل بها اللمديرون والموظفون معا داخل المنظمة"[1]

ويرى عبد الله الصافي (2001) للمناخ التنظيمي في المدرسة على أنه " المناخ الاجتماعي النفسي السائد في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة"[2]

وعليه يمكننا أن نعرف *المناخ التنظيمي في المدرسة* على أنه مجموعة الصفات المادية والعلاقات الاجتماعية والقوانين التي تسود مدرسة ما، فيدركها المعلمون فيتأثرون بها ويعملون ضمنها.

---

[1] محارمة، ثامر، المناخ التنظيمي في الفكر الإداري، مجلة الإدارة، عدد 65، سلطنة عمان، 1996، ص123.

[2] الصافي، مرجع سابق، ص 65.

أما بالنسبة ***للتعريف الإجرائي*** **للمناخ التنظيمي** في هذه الدراسة، فهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على مقياس المناخ التنظيمي السائد في المدرسة (المُعَد من طرف الطالبة) والمُكوَّن من 50 بندا تقيس الأبعاد التالية:

- **علاقة المعلم بمدير المدرسة**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على خمسة (5) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لعلاقته بمدير المدرسة، ويتضمن الفقرات(37.36.35 .34.33)

- **علاقة المعلم بزملائه المعلمين**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على خمسة (5) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لعلاقتة بزملائه المعلمين، ويتضمن الفقرات (.9.8.7.6.5)

- **علاقة المعلم بالمفتش (المشرف التربوي)**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على خمسة (5) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لعلاقته بالمفتش، ويتضمن الفقرات (42.41.40.39.38)

- **علاقة المعلم بتلاميذه**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على أربعة (4) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لعلاقته بتلاميذه، ويتضمن الفقرات (13.12.11.10)

- **علاقة المعلم بأولياء التلاميذ**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على أربعة (4) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لعلاقته بأولياء التلاميذ، ويتضمن الفقرات (17.16.15.14)

علاقة التلاميذ ببعضهم البعض

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على أربعة (4) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لعلاقة التلاميذ ببعضهم البعض، ويتضمن الفقرات (4.3.2.1.)

- **كفاءة المعلم وتنميتها**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على خمسة (5) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لكفاءته وتنميتها، ويتضمن الفقرات (.22.21.20.19.18)

- **نظرة المعلم للبرنامج**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على خمسة (5) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس نظرة المعلم للبرنامج، ويتضمن الفقرات (.27.26.25.24.23).

- **عبء العمل التدريسي**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على خمسة (5) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لعبء العمل التدريسي، ويتضمن الفقرات (32.31.30.29.28).

- **الأجر**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على ثلاثة (3) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم للأجر، ويتضمن الفقرات (45.44.43).

- **ظروف العمل المادية**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على خمسة (5) بنود المكونة لمقياس المناخ التنظيمي بالمدرسة والتي تقيس إدراك المعلم لظروف العمل المادية، ويتضمن الفقرات (50.49.48.47.46)

2.5. الاحتراق النفسي

تعرّف ماسلاش (1981) الاحتراق النفسي بأنه " شعور الفرد بأعراض الإنهاك الانفعالي وفقدان الشعور الإنساني وتدني الإنجاز الشخصي والذي يحدث عادة للأفراد الذين يعملون في خدمة الآخرين"[1]

[1] Maslach,C., Jackson,S., The measurement of experienced burnout, Journal of occupational Behaviour.vol 2, 1981.

1.2.5. الانهاك الانفعالي

حيث يوصف الانهاك الانفعالي بأنه شعور بالاستنزاف العاطفي المتواصل والمستمر في محيط

العمل، وهو يعتبر أهم بعد من أبعاد الاحتراق ويمثل حجر الأساس في بناء الاحتراق النفسي[1]، وعن مزياني (2007) أن Taris et al (1999) يذكر أن الإنهاك الانفعالي يشير إلى "شعور الفرد بتوتر انفعالي زائد واستنزاف موارده الانفعالية"[2]، حيث يشعر المعلم بالتعب والعجز والقلق والعصبية وانخفاض الروح المعنوية ونقص الاهتمام بالموضوع الذي يُدَرِّسُه، وأنه ليس لديه شيء يقدمه للطلبة، وذلك استجابة لضغوط العمل الزائدة عن طاقة المعلم [3].

2.2.5. تبلد المشاعر

وهو حالة المعلم الذي ينشأ لديه شعور سلبي واتجاهات ساخرة نحو التلاميذ[4] فيتصف المعلم بالقسوة، ويتحول إلى كتلة من المشاعر السلبية، ولا يكون هذا الشعور تجاه التلاميذ فقط، بل يكون

---

[1] نرمين أحمد، السعدني، علاقة العوامل التنظيمية والوظيفية والفردية بالاحتراق الوظيفي، بالتطبيق على هيئة التمريض بمستشفيات القاهرة الكبرى، رسالة ماجستير، القاهرة،2005.

[2] فتيحة، مزياني، أثر مصادر الضغط المهني واستراتيجيات المقاومة والمعبرية الانفعالية والدافعية الانفعالية / العقلانية على الاحتراق النفسي عند ضباط الشرطة، دكتوراه، الجزائر، 2007.

[3] محمود جمال، السلخي، مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان في ضوء بعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق4، ص: 1209، 2013.

[4] كمال، دواني، و أنمار، الكيلاني و خليل، عليان، مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن، المجلة التربوية، العدد 9، المجلد 5، الكويت،1989 ص 260،.

تجاه العمل، إذ يشعر المعلم بأن ليست له قيمة، وأحيانا يكون متهكما حول موقع العمل، كأن يكون موقع المدرسة التي يعمل بها غير ملائم، وأنها لا تتناسب وامكاناته[1].

3.2.5. نقص الشعور بالإنجاز

ميل المعلم إلى تقويم ذاته بطريقة سلبية فيما يتعلق بالطلبة وفقدان السعادة والرضا عن العمل[2]، ويشعر بعدم الكفاءة والمقدرة على الإنجاز، وأنه غير مؤهل للتعامل مع الطلبة، وتقديم العون لهم والمساعدة، وأن لديه نقص في المقدرة على مواجهة المشكلات، التي تواجهه في العمل، ومن ثمّ يبدأ يشكو من اختياراته المهنية[3].

أما *التعريف الإجرائي للاحتراق* النفسي في هذه الدراسة، فهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها العامل على مقياس الاحتراق النفسي

(**M**aslach **B**urnout **I**nventory **E**ducators **S**urvey) والذي يرمز له **(MBI-ES)** المكون من 22 بندا تقيس ما يلي:

- **الإنهاك الانفعالي**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على تسعة (09) بنود المكونة لمقياس **(MBI-ES)** والتي تقيس الإنهاك الانفعالي، ويتضمن الفقرات (16،14،13،8،6،3،2،1،20)

- **تبلد المشاعر**

---

[1] السلخي، المرجع نفسه، ص: 1209.

[2] الحرتاوي، هند عبد الله، مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن، ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الاردن،1991.

[3] السلخي، المرجع السابق، ص: 1210.

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على الخمسة (05) بنود المكونة لمقياس **(MBI-ES)** والتي تقيس تبلد المشاعر، ويتضمن الفقرات (22،15،11،10،5)

- **نقص الشعور بالانجاز**

وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم على الثمانية (8) بنود المكونة لمقياس **(MBI-ES)** والتي تقيس الشعور بالإنجاز، ويتضمن الفقرات (21،19،18،17،12،9،7،4).

3.5.1. المتغيرات الفردية

وهي مجموعة العوامل المتعلقة بالمعلم والتي قد يكون هو نفسه مصدرها، وقد قمنا باختيار أهم المتغيرات الفردية، من خلال مراجعتنا للعديد من الدراسات، والتي اهتمت بهذه المتغيرات معتبرة إياها ذات دور أساسي في تشكيل الإحتراق النفسي للفرد والمتمثلة في:

- **السن.**
- **الجنس.**
- **الحالة الاجتماعية.**
- **الأقدمية (عدد سنوات العمل كمعلم).**

6.1. حدود الدراسة

الحدود المكانية

قمنا بتطبيق دراستنا الحالية في المدارس الابتدائية التابعة لولايات الوسط التالية: تيبازة، عين الدفلى، الشلف، الجزائر وسط، المدية، البليدة.

الحدود الزمانية

أجريت الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية في شهري نوفمبر وديسمبر للموسم الدراسي 2013 – 2014.

بينما أجريت الدراسة الأساسية في فيفري و أفريل للموسم الدراسي 2014 – 2015.

الحدود الموضوعية

اقتصرت هذه الدراسة على تناول موضوع علاقة المناخ التنظيمي و المتغيرات الفردية (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، الأقدمية) بالاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة، الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر والشعور بتدني الانجاز الشخصي، حيث قمنا بقياس المناخ التنظيمي من خلال إدراك المعلم لهذا الأخير.

خلاصة الفصل

لقد تم خلال هذا الفصل عرض إشكالية الدراسة ووضعها في إطارها النظري بصياغة فرضيات البحث، وتحديد مفاهيمه نظريا وإجرائيا وإبراز كل من أهمية البحث وأهدافه، كما تم توضيح حدود الدراسة الحالية، وعليه سيتم في هذه الدراسة الاستعانة بمقياس ماسلاش وجاكسون في نسخته الموجهة للمعلمين لقياس درجة الاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري، بينما قمنا ببناء مقياس لمعرفة إدراك المعلم لنمط المناخ التنظيمي السائد في مدرسته، وهذا بالتطبيق على معلمي المدرسة الابتدائية المتواجدة في ولايات الوسط الجزائري.

الفصل الثاني

المناخ التنطيمي

الفصل الثاني: المناخ التنظيمي

تمهيد

يتطلب العنصر البشري اهتماما خاصا ودراسة وافية تستهدف تفسير سلوكه ومعرفة حقيقة ميوله واتجاهاته وأماله وتطلعاته ورغباته وحاجاته، كل ذلك رغبة في إيجاد أكبر درجة من الرضا في العمل لدى الفرد[1]. ومن بين أهم الموضوعات التي استقطبت اهتمام الباحثين، موضوع المناخ التنظيمي، وقد ظهر هذا الاهتمام لما له من تأثير على سلوكيات الأفراد، وفي محاولة منا للإحاطة بهذا الموضوع، خصصنا له الفصل الثاني من هذه الدراسة، والذي سنحاول من خلاله عرض المفاهيم التي قدمها الباحثون للمناخ التنظيمي، وبيان الفرق بينه وبين المفاهيم القريبة منه، وإظهار أهميته، وأبعاده والخصائص المميزة له، والأنماط التي يمكن أن يكون عليها، والعناصر المكوّنة له، وفي الأخير كيف يتم قياسه.

1. مفهوم المناخ التنظيمي

بدأ الاهتمام بمفهوم المناخ التنظيمي في دراسات الفكر الإداري والسلوكي في الثلاثينات من القرن العشرين، إذ قُدمت الأفكار الأولى للمفهوم من قِبل Lewin et al (1939) في دراسة لأثر الأنماط القيادية على المناخ الاجتماعي إلاّ أن هذه الدراسة قد أخفقت في تقديم أسس مفاهيمية ومقياس محدَد للمناخ التنظيمي، ثم أُعيد استخدامه من قبل Fleishman (1953)

---

[1] عفاف، عبد المنعم درويش، يسرية، ابراهيم موسى، دراسة مقارنة بين نمط المناخ التنظيمي وعلاقته بالإنتماء المهني لمعلمي المدارس الإعدادية الرياضية وغير الرياضية بمحافظة الإسكندرية، مجلة كلية التربية وعلم النفس، كلية التربية عين شمس، العدد 25، ج3، مكتبة الزهراء،2001.

و Argyris (1958) من خلال التركيز على السياسات التنظيمية الرسمية وحاجات العاملين وقيمهم، إلا أن هاتين الدراستين لم تتمكنا من تقديم مفهوم واضح ومتكامل للمناخ التنظيمي، بعدها بدأت دراسة هذا المفهوم تظهر في إطار علمي محدد مع بداية الستينات من القرن العشرين[1]. ولعل كل مهتم بالمناخ التنظيمي سيفاجأ بالاختلافات الواضحة بين الباحثين في تحديد ماهيته، ولعلنا نرجع هذا إلى اختلاف الخلفية النظرية التي ينطلق منها كل باحث مهتم بهذا الموضوع، إضافة إلى اختلاف المجال الذي يبحث فيه.

ويُعتبر المناخ التنظيمي من الموضوعات التي أفرزتها الأبحاث والدراسات السلوكية في مجال الإدارة عامة والإدارة التربوية خاصة، وكان للمدرسة السلوكية السبق في ظهور مثل هذه المفاهيم[2].

ومن الواضح أن تعبير المناخ مجازي، ذلك أن كلمة المناخ كما يشير القريوتي (1994) بمعناها الحرفي مفهوم جغرافي يتعلق بالبيئة، وبطبيعة المناخ العام من حيث البرودة والدفء في أوقات أو فصول السنة المختلفة، ويُدرس المناخ بهذا المعنى لتأثيره في الحياة الطبيعية، نباتية كانت أم حيوانية[3]، وقد طبق هذا الاصطلاح على مكان العمل باعتبار أن التنظيم كيان مؤسسي عضوي يتفاعل مع عوامل البيئة المحيطة به، فيؤثر فيها ويتأثر بها من ناحية[4].

---

[1] إسماعيل، محمد ناصر، و جاسم، نبيل ذنون، و صبر، رنا ناصر، اثر المناخ التنظيمي في سلوك المواطنة التنظيمي، دراسة تحليلية لأراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في معهد الإدارة /الرصافة، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد 30، 2012، ص 214.

[2] خلف بن رشيد، الحربي، المناخ التنظيمي السائد في كليات المعلمين وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1999، ص 41.

[3] محمد قاسم، القريوتي، المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد 9، العدد 5، جامعة مؤتة: 1994، ص 78.

[4] محمود سلمان، العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط1، درا وائل للنشر،2002، ص 305.

على أنه يجب أن لا يغيب عن الذهن أن كتّاب الإدارة قد استخدموا، بادئ ذي بدء، مصطلح " المناخ المؤسسي" ثم ما لبثوا أن استقروا على استخدام مصطلح "المناخ التنظيمي" ومع ذلك مازال هذا المصطلح من المصطلحات التي يصعب تعريفها[1].

ولقد بدأ الحديث عن المناخ التنظيمي في المدارس حسب الهادي عبد الصمد (1989) عندما نشر الباحثان هالبن وكروفت Halpin & Croft كتابهما الشهير المناخ التنظيمي في المدارس سنة (1963)، هذا الكتاب الذي يُعد باكورة للعمل الأكاديمي، إذ أنه أول ما بدأ الحديث عن المناخ التنظيمي، ثم اقتفى أثر الكاتبين عدد كبير من الكُتّاب في هذا المجال[2]، ونلاحظ بعدها اهتمام الباحثين بالمناخ المدرسي، ذلك لارتباطه بالعديد من المتغيرات ذات العلاقة بنجاح أداء المدرسة وفعاليتها، وفي هذا الصدد يرى كل من الإبراهيم و عبد الحميد (1995) أن بحوث المناخ المدرسي ما هي إلا نتاج تلاقح بين البحوث في مجال مناخ المؤسسات التنظيمية والبحوث في مجال فاعلية المدرسة، وقد ورثت بحوث المناخ المدرسي عن هذين المجالين الإطار النظري وأساليب البحث وكذا أدوات البحث[3].

وفيما يلي بعض التعريفات التي أوردتها الدراسات في هذا المجال.

---

[1] نادر أحمد، أبوشيخة، المناخ التنظيمي وعلاقته بالمتغيرات الشخصية والوظيفية دراسة ميدانية مقارنة بين القطاعين العام والخاص الأردنيين، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، مجلد 19، العدد 2، 2005، ص11.

[2] إبراهيم، بن حمد، المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل، دراسة ميدانية على ضباط مديرية الدفاع المدني بمنطقة الرياض، ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006، ص181.

3 الإبراهيم، عبد الرحمان، عبد الجميد، محمد جمال الدين، محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وانتاجية المدرسة، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد12، 1995، ص 61.

يرى القريوتي (1994) أن المناخ التنظيمي ما هو إلا " انعكاس لخصائص البيئة الداخلية للتنظيم في وعي ولا وعي العاملين فيها، مما يدفع الفرد لبناء تصور معيّن حول التنظيم، ويتميّز بثبات نسبي ويُحدِّد إلى درجة كبيرة سلوكه التنظيمي"[1].

و بيَّن المغربي (1995) أن المناخ عبارة عن " مجموعة من الخصائص التي تميز بيئة المنظمة الداخلية التي يعمل ضمنها الأفراد فتؤثر في قيمهم واتجاهاتهم وادراكاتهم، وتتضمن هذه المجموعة الهيكل التنظيمي و النمط القيادي والسياسات والإجراءات والقوانين وأنماط الاتصال ووسائله"[2].

بينما يرى AL-Omari (1996) أنه" مجموعة من الخصائص التي تميّز المنظمة عن غيرها من المنظمات، حيث تتشكل هذه الخصائص نتيجة لفلسفة الإداة العليا وممارساتها"[3].

أما بيبرس (1997) فقدَّمت تعريفا للمناخ التنظيمي السائد في المدرسة، وقالت أنه " مناخ الفصل الدراسي وما يسوده من مشاعر وجدانية وعلاقات إنسانية وخصائص ومؤثرات ثقافية وتربوية واجتماعية"[4].

ويرى الكبيسي (1998) أن المناخ التنظيمي هو" حصيلة لكل العوامل البيئية الداخلية كما يفسّرها ويحللها العاملون فيها والتي تظهر تأثيراتها على سلوكهم ومعنوياتهم وبالتالي على أدائهم

---

1 محمد قاسم، القريوتي، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك التنظيمي الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية، ط2، عمان: مكتبة الشرق، 1994، ص 215.

2 كامل محمد، المغربي، السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1995 ، ص303.

3 AL-Omari,H., Jordanians Perception of organisational climate and level of satisfaction in non-profit making organisations, Journal of Administrative Sciences and Economics, 1996.

4 أحلام، بيبرس، دور المناخ المدرسي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية (دراسة تقويمية)، دكتوراه ، جامعة عين شمس،1997.

وانتمائهم للمنظمة التي يعملون بها"[1]

بينما يرى ذنيبات (1999) أن "تعبير المناخ التنظيمي مجازي، ويستخدم في الإدارة للدلالة على مجموعة العوامل التي تؤثر على سلوك العاملين داخل التنظيم كنمط القيادة وطبيعة الهيكل التنظيمي والتشريعي بها والحوافز والمفاهيم الإدراكية وخصائص البيئة الداخلية والخارجية للتنظيم وغيرها من العوامل والأبعاد التي تؤثر في سلوك العاملين داخل التنظيم"[2]

أما المعشر (2000) فقد نظر إليه على أنه " مجموع الخصائص الاجتماعية والصفات الرئيسية التي تشكل بيئة العمل والبيئة الإنسانية التي يدركها العاملون ويعملون من خلالها ويتأثر سلوكهم بها"[3].

وأورد الصافي (2001) تعريفا للمناخ التنظيمي بالمدرسة وبيّن أنه" المناخ الاجتماعي النفسي السائد في المدرسة من علاقات وتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة"[4] وتطرّق عليمات (2002) كذلك للمناخ المدرسي وعرفه على أنه " البيئة الداخلية ممثلة بظروف العمل المادي والاجتماعي السائد فيها كالعلاقات الرسمية والتنظيمات غير الرسمية التي تنشأ داخل المنظمة" [5]

---

[1] عامر، الكبيسي، السلوك التنظيمي،التنظيم الإداري الحكومي، بين التقليد والمعاصرة،ج2، الدوحة: مطابع دار الشرق، 1998، ص75.

[2] محمد محمود، ذنيبات، المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين في أجهزة الرقابة المالية والإدارية في الأردن، مجلة دراسات للعلوم الإدارية، العدد 1، المجلد26، 1999، ص34.

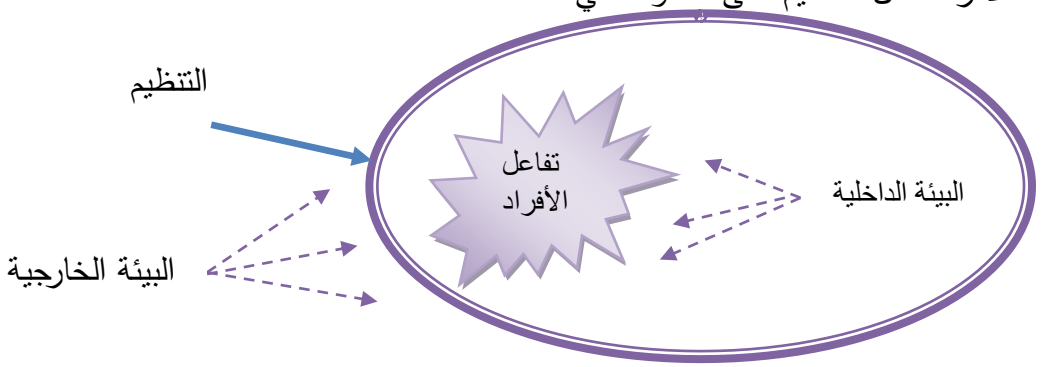
[3] زياد يوسف، المعشر، المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية، دراسة مقارنة بين الجامعات الرسمية والخاصة لبعض أنماط المناخ التنظيمي السائد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة دمشق، المجلد17، العدد11، 2000، ص61-85.

[4] الصافي، مرجع سابق، ص65.

[5] صالح ناصر، عليمات، النمط القيادي لمديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق وعلاقته بالمناخ التنظيمي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، العدد1،المجلد 18، 2002، ص ص 169-209.

بينما يرى Jason Griffith (2010) أن المناخ المدرسي يعبّر عن الخصائص المختلفة لبيئة العمل في المدرسة، وتشمل جوانب التنظيم الرسمي ومزيج الحاجات الخاصة بالمعلمين والتلاميذ وطبيعة الاتصالات التنظيمية والإدارية داخل المدرسة وأنماط الإشراف الفني والإداري السائدة، وسلوك الجماعات داخل المنظمة التربوية وكل هذه الأمور تؤثّر في إنتاجيتها وتحقيق الفاعلية والكفاية والتكيّف والرضا والتطوير"[1].

❖ إذا ما نظرنا نظرة فاحصة للتعاريف المقدمة سابقا سوف نلاحظ ثلاث توجهات بارزة في تعريف المناخ التنظيمي، حيث سنجد فريق من الباحثين ركّز في تعريفه للمناخ على البيئة الداخلية فقط مثل (القريوتي (1994)، المغربي (1995)، الكبيسي (1998)، Jason Griffith (2010))، وفريق آخر ركّز على البيئة الداخلية والخارجية معا، مثل ذنيبات (1999)، بينما الفريق الثالث فحاول أن يبرز العلاقات الاجتماعية والظروف النفسية السائدة بين العاملين مثل (بيبرس (1997)، المعشر (2000)، الصافي (2001))، على أنّنا نرى أن المناخ في الصورة الأوسع هو تفاعل للعناصر الثلاثة مع بعض، حيث تؤثر البيئة الداخلية والخارجية على تفاعل الأفراد داخل التنظيم على النحو التالي:



الشكل (1.2): تفاعل عناصر المناخ التنظيمي.

[1] الهباش، المرجع السابق، ص34.

ومن تفاعل المكونات الثلاثة ينشأ المناخ التنظيمي.

- كما أننا لمسنا عند تقديمنا للتعاريف الخاصة بالمناخ التنظيمي السائد في المدرسة، أنها أُستُمدت من تعريف المناخ التنظيمي، وهذا لأن المدرسة ما هي إلا تنظيم، فإذا ما قلنا المناخ المدرسي فإننا نعني المناخ التنظيمي السائد في المؤسسة التربوية.

2. علاقة المناخ التنظيمي ببعض المفاهيم القريبة منه

قد يحدث تداخل أو خلط بين المناخ التنظيمي وبعض المصطلحات القريبة منه، لذا سنحاول من خلال هذا العنصر التفريق بينه وبين هذه المصطلحات.

1.2. المناخ التنظيمي والمناخ الإداري

يعتبر المناخ الإداري أحد المحددات الأساسية للمناخ التنظيمي بينما يعتبر المناخ التنظيمي أحد المحددات الأساسية للسلوك، أي أن المناخ الإداري يتعلق بما يتخذه قادة المنظمة من إجراءات إدارية تؤثر على الكيان الكلي للتنظيم ويعتبر مفهوم المناخ التنظيمي عام وأشمل من مصطلح المناخ الإداري الذي يعتبر جزء أو بعد من أبعاد السلوك التنظيمي وذلك لتأثيره على الأفراد العاملين[1].

[1] ثامر، محارمة، تحليل المناخ التنظيمي في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية، ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، 1993.

2.2. المناخ التنظيمي والثقافة التنظيمية

يرى محارمة (1996) أن المناخ التنظيمي لا يعني ثقافة المنظمة، وهي ليست كبديل عنه[1]. حيث تُعرّف الثقافة التنظيمية على أنها: " مجموعة القيم والمفاهيم الأساسية التي يتم إيجادها وتنميتها داخل مجموعات العمل في المنظمة وتعليمها للعاملين لتحديد طريقة تفكيرهم وإدراكهم وشعورهم تجاه بيئة العمل في المنظمة وتعليمها للعاملين لتحديد طريقة تفكيرهم وإدراكهم وشعورهم تجاه بيئة العمل الداخلية والخارجية وتحدد سلوكهم وتؤثر في أدائهم وانتاجيتهم"[2].

3.2. المناخ التنظيمي والمناخ النفسي

يذكر قانع (1989) أن المناخ النفسي يعد المفهوم الأكثر تداخلا والتصاقا بالمناخ التنظيمي، فالمناخ النفسي الذي يتهيأ للفرد يمكنه من ممارسة العمل الملقى على عاتقه بشكل أكثر فعالية وملاءمة لرغباته وحاجاته ويتم التمييز بين المناخ التنظيمي والمناخ النفسي في النقاط التالية:

- إن المناخ التنظيمي يتم قياسه عن طريق المتوسطات الإدراكية بينما يتم قياس المناخ النفسي عن طريق التقييم الشخصي للأحداث.
- تعتبر المنظمة هي وحدة التحليل في المناخ التنظيمي بينما وحدة التحليل في المناخ النفسي هي الفرد[3].

---

[1] ثامر، محارمة، المناخ التنظيمي في الفكر الإداري، مجلة الإدارة، العدد 65، مسقط، 1996، ص123.

[2] مصطفى، محمود أبو بكر، دليل التفكير الإستراتيجي وإعداد الخطة الإستراتيجية، الإسكندرية: الدار الجامعية، 2000، ص131.

[3] العصيمي، مرجع سابق، ص 13.

3. أهمية دراسة المناخ التنظيمي

تعد دراسة المناخ التنظيمي والتعرف على مستوياته والعمل على تطويره، أمر ضروري لتحقيق المنظمات أهدافها المتوخاة منها وأهداف العاملين فيها، فكل ذلك يؤدي إلى المشاركة في تنمية أهداف المجتمع[1].

إذ تهدف دراسة وتوصيف المناخ التنظيمي إلى التعرف على "جو العمل" ونوع وعمق تأثيره على العاملين، والانتهاء إلى توثيق وتوصيف ادراكاتهم وتصوراتهم ومنهج التفكير لديهم بشأن نقاط القوة وأوجه الضعف في مجالات العمل وذلك بهدف المساعدة على إعداد الخطط الإستراتيجية للأجهزة، فقد يفضي المناخ السلبي أو السيئ لتشكيل عاملين غير منظمين وقد يكونون غير مهذبين في التعامل مع الآخرين مع عدم الانضباط في أداء واجباتهم، وسوف يعمل على شيوع جو تسوده الشائعات والسلوك من النوع الفضولي، والرسمية الباردة التي تخلو من الحماسة والهمة، وعدم الاكتراث بالواجبات والعلاقات بين العاملين[2].

كما أن الاهتمام بالمناخ التنظيمي على مستوى النظرية والتطبيق نابع من دوره الأساسي في نجاح المنظمة، وتفاعلها مع معطيات التطلع نحو التجديد والتحديث والابتكار لمواكبة التطورات والمتغيرات المستمرة والمتسارعة للبيئة[3]. حيث كشفت بعض الدراسات أن أحد المخرجات المحتملة للمناخ التنظيمي هي الابتكار ومن الواضح أن المناخ التنظيمي قد يعيق أو يُنمّي تدفق المخرجات

---

[1] نور سالم، جحلان، أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين، دراسة ميدانية على المنظمات الحكومية في جدّة، ماجستير، جدة، جامعة الملك عبد العزيز، 1997.

[2] أبو بكر، مصطفى محمود، الإدارة العامة: رؤية إستراتيجية لحماية الجهاز الإداري من التخلف والفساد، الإسكندرية: الدار الجامعية، 2005.

[3] ناصر محمد، السكران، المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي، دراسة مسحية على قطاع ضباط قوات الأمن الخاصة بمدينة الرياض، ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2004، ص 19.

الإبتكارية، فنتائج البحوث دَلّت على أن المناخ الذي يُنَمي العمليات الإبتكارية يتميّز بالمشاركة في اتخاذ القرارات، وقنوات الاتصال المفتوحة واستقلالية الأفراد[1].

كما تكمن أهمية دراسة هذا المتغير في تحديد طبيعة المناخ السائد في المنظمة مما يسمح بالتعرف على طبيعة السلوك التنظيمي للأفراد والجماعات داخل المنظمة، وبالتالي العمل على تفسير هذا السلوك والتحكم به[2]، فتتبنى المنظمات سياسات من شأنها تعزيز النواحي الإيجابية وتصويب النواحي السلبية والارتقاء بالصحة النفسية للعاملين فيها، وبروحهم المعنوية[3].

ويؤكد واقع المنظمات أن خصائص مناخها التنظيمي إما أن يكون محفزا ومدعما للمفاهيم والتصورات والسلوكيات الإيجابية لدى أعضاء المنظمة مما يدفعهم لبذل أقصى الجهود لتحقيق أهداف المنظمة ورسالتها، ويرى العبادي (1420) أن غالبية المنظمات المعاصرة في بيئة الأعمال الحالية تعمل في ظل بيئة أكثر ديناميكية وتتسم بالتغير والتعقيد المتزايد، بما يؤدي إلى ضرورة أن يكون المناخ التنظيمي أكثر انفتاحا ومرونة لتمكين أعضاء المنظمة من الاستجابة الفعالة بما يحقق رسالة المنظمة وأهدافها[4].

وتزداد أهمية المناخ التنظيمي بعد أن أكدت العديد من الدراسات علاقته بعدة متغيرات ذات أهمية بالغة، كالرضا المهني مثلا حيث وجد شهاب (1992) في دراسته: أثر المناخ التنظيمي في

---

[1] سمير احمد، عسكر، أصول الإدارة، دبي: دار القلم، 1995.

[2] نائل، العواملة، أبعاد المناخ المؤسسي في الوزارات والدوائر المركزية في الأردن، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العدد الثالث، المجلد 21، 1994.

[3] الكبيسي، مرجع سابق، ص66.

[4] خالد محمد، الوزان، المناخ التنظيمي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي، دراسة مسحية مقارنة على الضباط العاملين بالإدارة العامة للتدريب والحراسات والإدارة العامة للمناطق الأمنية بوزارة الداخلية في مملكة البحرين، ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، ص 15.

الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، أثرا كبيرا للمناخ التنظيمي في درجة الرضا الوظيفي للمعلمين بغض النظر عن جنسهم وتخصصهم وخبرتهم[1]، كما يرى الطويل (1999) أن جو العمل والمناخ الذي يعيشه العاملون في المنظمة التعليمية متغيرا فاعلا في درجة ومستوى نجاح أداء هذه المنظمة التعليمية، وفي شعور الأفراد عبر مكوناته الفرعية المختلفة بالراحة والطمأنينة والثقة والرغبة في بذل أقصى جهودهم الممكنة في مسعاهم لإنجاز متطلبات أدوارهم بشكل متميّز[2].

وقد لخص السكران (2003) أهمية المناخ التنظيمي من خلال:

❖ التأثير المباشر على المنظمات في تحقيق أهدافها النهائية المخططة والتي ترتبط بالمناخ السائد داخل العمل.

❖ التأثير الكبير على سلوكيات الأفراد، لأن الفرد يقضي معظم وقته في العمل، حيث الاحتكاك بالرؤساء والمرؤوسين على كافة المستويات، فهو يخضع في سلوكه لتأثير المناخ بأبعاده المختلفة.

❖ تتوقف فاعلية وكفاءة الأداء الفردي والجماعي والأداء الكلي للمنظمة على مدى تأثير المناخ السائد في بيئة العمل الداخلية على كثير مما يُتَخَذ من قرارات، وما يتم من سلوك واتجاهات نحو المنظمة، حيث يتأثر سلوك الفرد داخل المنظمة بالبيئة المحيطة به وباتجاهاته نحو تلك البيئة وإدراكه لها[3].

---

[1] حليمة عبد الفتاح، ،شهاب، أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في الأردن، ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

[2] هاني عبد الرحمن، طويل، الإدارة التعليمية، عمان، دائر وائل للنشر،1999،ص 137.

[3] السكران، مرجع سابق، ص18.

4. أبعاد المناخ التنظيمي

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد المناخ التنظيمي إذ يرى البعض أن السبب في ذلك هو اختلاف البيئات التي تمت دراستها فضلا عن طبيعة المقاييس المستخدمة لتحديد المناخ التنظيمي في حين يرى البعض الآخر أن السبب يتعلق بتصور الباحثين للمناخ التنظيمي والمدخل الذي اعتمدوه في دراستهم[1].

ونأخذ على سبيل المثال لا الحصر بعض الدراسات التي اهتمت بإبراز أبعاد المناخ التنظيمي، لنوضح الاختلاف القائم في اعتماد أبعاد مختلفة لهذا المتغير:

- دراسة متعب والعطوي (2007): استند الباحثان على خمسة أبعاد: الثقة، الاتصال، الدعم، القيادة، الانتماء، العمل الجماعي[2].
- بينما رأى ضبيب العتيبي (2007): أن دراسة المناخ التنظيمي في المدرسة، تتطلب أن يعتمد على بعدين رئيسيين، وهما علاقة المدير بالمعلمين، وعلاقة المعلمين بعضهم البعض[3].
- أما الخولي إبراهيم (2011): فاعتمد على ثلاثة عناصر للمناخ وكانت علاقة المعلمين بزملائهم، وعلاقة المعلمين بإدارة المدرسة، والتجهيزات والأدوات[4].

---

[1] أحمد حميد، الكلكاوي، العلاقة بين المناخ التنظيمي والإبداع المنظمي وتأثيرها في تحقيق الميزة التنافسية، ماجستير، جامعة القادسية،2004.

[2] حامد، متعب، عامر، العطوي، دور المناخ التنظيمي في تعزيز سلوك نشر المعرفة في المؤسسات التعليمية، دراسة تطبيقية في جامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والإقتصادية، المجلد 9، العدد4، 2007.

[3] ضبيب العتيبي، مرجع سابق، 2007 .

[4] محمود ابراهيم، الخولي، مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون، كراسة تعليمات،2011

إذن نلاحظ من خلال هذه الدراسات والدراسات الأخرى التي تم التطرق إليها في مواضع أخرى من هذه المذكرة، أن أبعاد المناخ التنظيمي اختلفت من باحث إلى آخر، لكن نجد أن هذه الدراسات اشتركت في هدف واحد ومهم ألا وهو تحديد طبيعة المناخ السائد في المنظمة المستهدفة.

وإذا ما حاولنا الحديث عن أولى الدراسات التي اهتمت بالمناخ التنظيمي وحاولت قياسه باستخدام استبيان لوصف المناخ التنظيمي في المدارس، نجد دراسة هالبن وكروفت (1963) حيث استخدما أربعة أبعاد خاصة بسلوك المدير، وأربعة أخرى خاصة بسلوك المعلم، وجاءت الأبعاد الخاصة بسلوك المدير كالآتي الخضري وزاهر (1980):

الشكلية في العمل: يشير إلى سلوك المدير الذي يتسم بالشكلية دون الاهتمام بالعلاقات الشخصية والاجتماعية، فهو يطبق القوانين واللوائح تطبيقا حرفيا دون مراعاة الظروف المتغيرة، ولكي يحقق ذلك فإنه يعمل على أن توجد مسافة بينه وبين المتعلمين والعاملين معه.

التركيز على الإنتاج: يشير إلى سلوك المدير الذي يوجه كل اهتمامه نحو انجاز العمل، ومن ثم فهو دائم الإشراف والتوجيه للمعلمين، ولكن قنوات الاتصال بينه وبينهم تسير في اتجاه واحد بمعنى أنه لا يحاول الاستفادة من آراء العاملين معه وبأفكارهم.

القدوة في العمل: ويشير إلى سلوك المدير الذي يتصف بأنه موجه نحو انجاز العمل، لا عن طريق إعطاء المثل والقدوة بنفسه وإنه لا يطلب من المعلمين أكثر مما يعطي هو.وعلى الرغم من أن هدفه الأول هو انجاز العمل، فإن المعلمين يتقبلون سلوكه برضا وارتياح.

النزعة الإنسانية: يشير إلى سلوك المدير الذي يتميز بالميل إلى أن يعامل المدرسين معاملة ودية وإنسانية، فهو يحاول أن يقدم خدمات شخصية تدل على اهتمامه الكبير بهم.

أما الأبعاد الخاصة بسلوك المعلمين فكانت:

التباعد: يشير هذا البعد إلى أن المعلمين في المدرسة لا يعملون سويا كفريق متكامل فكل منهم يعمل في اتجاه مختلف عن الآخرين.

الإعاقة: يشير هذا البعد إلى شعور المعلمين بأن المدير يثقل كاهلهم بالأعمال الروتينية، وبالتالي فهم يشعرون بأن المدير يعيق عملهم بدلا من تيسيره.

الانتماء: ويشير إلى الروح المعنوية السائدة لدى جماعة المعلمين، فهم يشعرون بالرضا والانتماء للمؤسسة، نتيجة لأن حاجاتهم الاجتماعية مشبعة وفي نفس الوقت يحققون الإنجاز في العمل[1].

وقد استعملت هذه الأبعاد في العديد من الدراسات بعد ذلك ونجد دراسات أخرى اجتهدت في ابراز أبعاد جديدة للمناخ لكن المُلاَحَظ أنه وإن اختلفت الدراسات فيما بينها كما ذكرنا من قبل، نجدها استندت إلى أبعاد تتعلق بالتنظيم وأخرى تتعلق بالعاملين فيه وعلاقاتهم فيهما بينهم أو أحد هذه الجوانب، وذلك حسب اهتمام الباحث.

5. خصائص المناخ التنظيمي

بعد استقراء عميق للتعاريف المقدمة للمناخ التنظيمي، قام القريوتي (1994) باستخلاص أهم خصائص المناخ التنظيمي التالية:

- يعبّر المناخ التنظيمي عن مجموعة من الخصائص التي تميّز البيئة الداخلية للمنظمة والتي عن طريقها يمكن تمييز منظمة عن أخرى.

[1] صادق والمعضادي، مرجع سابق، ص 33.

- يعكس المناخ التنظيمي التفاعل بين المميزات الشخصية والتنظيمية ويعبّر عن خصائص المناخ التنظيمي بدرجة معينة من الثبات النسبي.
- تؤثّر خصائص المناخ التنظيمي على السلوك التنظيمي للعاملين في المنظمة[1].

كما نجد أن الجحلان (1997)، قدّم خصائص أخرى للمناخ التنظيمي تمثّلت في:

- مناخ المنظمة ليس بالضرورة ما هو كائن فعلا وإنما كما يراه الموظفون فيها حسب إدراكهم الخاص.
- المناخ لا يعني ثقافة المنظمة كما أنه ليس بديل عنها.
- إن المناخ التنظيمي يختلف عن المناخ الإداري، فبينما يعد المناخ التنظيمي أحد المحددات

- الأساسية للسلوك، فإن المناخ الإداري يعد أحد المحددات الأساسية للمناخ التنظيمي[2].

وأشارت نعيمة يونس (1983) بأن فوكس وبويز Beies, Fox (1978) يريان أن هناك عدة عوامل تشكل المناخ المدرسي و تحدد خصائصه ، و هذه العوامل تنتج عن التفاعل بين برامج المدرسة والعمليات التعليمية الجارية داخلها و الظروف المادية التي تحكمها من الوجهة المثالية، ومن خلال هذه العوامل يمكن الحكم على إيجابية المناخ أو سلبيته و تتمثل هذه العوامل في النقاط الآتية:

- الاحترام: بمعنى أن تكون المدرسة مكانا يضم أفرادا يتمتعون باحترام الذات واحترام

---

[1] محمد، القريوتي،1994، المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة البحوث والدراسات جامعة مؤتة، المجلد9، العدد 5، ص273.

[2] جحلان، المرجع السابق، ص 24.

الآخرين لهم، وهذا من صفات المناخ الإيجابي الذي لا يُنقص من قد رأي فرد فيه، هذا عكس المناخ السلبي الذي لا يتوافر فيه هذا العمل.

- الثقة: وهي تنبع من الطالب أن الآخرين في المدرسة سيتعاملون معه بكل أمانة، لذلك فإنه يجب على كل طرف من أطراف العملية التعليمية محاولة بناء جسور من الثقة والتفاهم باستخدام سبل التواصل المنفتحة.
- الروح المعنوية العالية: وهي أساس النشاط والتفاعل المثمر وصفة من صفات المناخ الإيجابي.
- المساهمة في أعمال المدرسة وأنشطتها: وهي من أهم خصائص المناخ الإيجابي، حيث يكون من خلال هذه الأنشطة صوت مسموع لكل أفراد المدرسة، فلا يعانون من السلبية واللامبالاة.
- النمو الأكاديمي والاجتماعي المستمر: وتعمل المدرسة جاهدة على تحقيق هذا النمو للطلاب، إذ توافر بها مناخ إيجابي سليم، كما يتطلع المعلمون إلى تطوير مهاراتهم ومعلوماتهم بالإطلاع المستمر على الجديد في كل المجالات[1].

6. أنماط المناخ التنظيمي

إن المناخ التنظيمي ليس نمطا واحدا أو صفة ثابتة يمكن تطبيقها في أي بيئة وفي أي ظرف، بل تؤدي الاختلافات الطبيعية والبيئية وغيرها إلى ضرورة وجود مناخ مميّز لكل منظمة[2].

ويعتبر أسلوب الاستقصاء من الأساليب التي شاع استعماله لمعرفة نمط المناخ السائد لأي منظمة، ويعتبر نموذج هالبن وكروفت من أفضل النماذج التي استعملت لكشف طبيعة المناخ

---

[1] الخولي، المرجع السابق، ص 16.

[2] بوجمعة، نقبيل، علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة، دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة، ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر،2009.

التنظيمي في المدارس، حيث استخدمه الكثير من الباحثين في دراساتهم التطبيقية، ونعرض فيما يلي هذا النموذج بشيء من التفصيل خاصة وأنه بُني على أساس دراسة تطبيقية حول المناخ المدرسي.

نموذج هالبن وكروفت

يعتقد هالبن وكروفت في نموذجهما (1962)، أن الخاصية الأساسية التي تحدد فاعلية المدرسة كمؤسسة تعليمية، هي قدرة المدير على إيجاد مناخ يسمح بظهور مبادرات قيادية سواء كانت من جانبه كرئيس عمل، أو من جانب المعلمين، لذلك فإنهما يفترضان أن المناخ التنظيمي المرغوب فيه هو ذلك المناخ الذي يتيح للمبادرات القيادية أن تظهر بيسر وسهولة، ويتفق هذا الافتراض مع نتائج البحوث التي أجريت في مجال القيادة وديناميكيات الجماعة التي أظهرت أن الجماعة التي تتصف بالفاعلية هي تلك التي توفر الإشباع لأعضائها عن طريق انجاز العمل من ناحية، وعن طريق إشباع الحاجات الاجتماعية من ناحية أخرى[1].

وبناء على هذه الفكرة صّمم هالبن وكروفت، مقياس وصف المناخ التنظيمي بالمدارس ذو ثمانية أبعاد كما سبق ذكرها، تمكن من وصف المناخ التنظيمي بالمدرسة بأحد أنماط المناخ التي تمتد من المفتوح إلى المغلق. وفيما يلي توضيح لهذه الأنماط:

نمط المناخ المفتوح

تتميز المنظمة ذات النمط المفتوح بديناميكية مميزة، ويلاحظ أن أنشطتها تتحرك بفاعلية باتجاه الأهداف المرسومة، وتسود في هذا المناخ الروح المعنوية العالية بين الأعضاء الذين

---

[1] صادق و المعضادي، مرجع سابق، ص32.

يعملون بروح الفريق الواحد، كما يتمتع الأعضاء بعلاقة قوية أساسها حب العمل والتفاهم، ولذلك فهم يمتلكون الرغبة في التغلب على الصعاب، ويحرصون على تقدم مدرستهم ويكونون فخورين بها، لأنهم يرون من خلالها إنجازاتهم تتحقق ويكللها النجاح دائما، أما المدير في مناخ كهذا يتميز بالقدرة على حسن التصرف حسب مقتضيات الموقف، ولا يهتم بالشكلية في العمل أو أداء الأعمال بمفرده بقدر ما يهتم بمشاركة المعلمين وإتاحة الفرصة أمام المبادرات القيادية لديهم بالظهور، كما يعمل على مساعدتهم وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية وبناء الثقة فيهم[1]

مناخ الإدارة الذاتية

يتميز مناخ الإدارة الذاتية أو كما يدعى المناخ المستقل، بارتفاع مستوى الروح المعنوية لدى الأفراد وإن كانت أقل من المناخ المفتوح وإشباع الحاجات الاجتماعية والحرية الكاملة في تحديد وتوزيع الأنشطة على الأفراد وتحقيق أهداف العمل[2].

يتيح المدير في هذا المناخ الفرصة للمعلمين لتنظيم تفاعلاتهم ويضع لهم القوانين والإجراءات التي تساعدهم في عملهم دون الرجوع إليه ومع ذلك يميل إلى التركيز على العمل، وبالتالي يعمل المعلمون بروح الفريق ودون إعاقة من المدير[3].

---

[1] العصيمي، مرجع سابق، ص32.

[2] محمد حسن، رسمي، السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية،2004

[3] العتيبي، مرجع سابق، ص 40.

نمط المناخ الموجه

في هذا النمط لا يجد المعلمون متسعا من الوقت للعلاقات الودية، ويركّز المدير على انجاز الأعمال بالطريقة التي يراها، ويظهر اهتماما قليلا بالعلاقات الإنسانية كما لا يسمح بظهور الممارسات القيادية من قبل المجموعة[1].

نمط المناخ العائلي

يتميز بارتفاع مستوى إشباع الحاجات الاجتماعية، ارتفاع مستوى العلاقات الإنسانية، ارتفاع مستوى تماسك وتجانس الجماعة، انخفاض في مستوى الاستغراق وأداء العمل، العمل الإداري قليل، مستوى الروح المعنوية والرضا متوسط، وينجم الرضا عن إشباع الحاجات الاجتماعية.

ويتصف سلوك المدير بالاجتماعية، لا يميل إلى إيذاء مشاعر الآخرين، ينظر الجميع إليه على أنه رفيق طيب، يستخدم اللوائح والقوانين كمواجهات سلوكية، ويكون الاهتمام قليلا بالعمل والإنتاج[2].

من الواضح أنّ هذا النمط يشير غلى سيادة علاقات اجتماعية أصيلة ولكنها تؤثر على رصانة الإنجاز والأداء فالعاملون هنا يشيرون بحميمية العلاقات بينهم أكثر من إحساسهم بالالتزام العميق نحو متطلبات عملهم وأدوارهم في النظام[3].

---

[1] خالد بن محمد، الحارثي، دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم من وجهة نظر المعلمين، دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف، ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،2012، ص27.

[2] رسمي، مرجع سابق،2004

[3] محمد حسين، حمادات، السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، ط1، الأردن: دار الحامدي، 2008.

نمط المناخ الأبوي

يرى هالبن وكروفت (1962) أنّ هذا المناخ يجمع بين محاولات التحكم في المعلمين مع محاولة إرضاء حاجاتهم الاجتماعية، حيث يغلب على سلوك المدير طابع الشكلية والتوجيه والسيطرة والتركيز على الإنتاج إلى جانب الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في ذات الوقت، كما يبدي مستوى متوسطا من القدرة في إنجاز العمل لكنه غير مقنع للمعلمين، لإقتداء به، بينما يبدو التباعد والانقسام واضحا بين المعلمين فهم لا يعملون سويا ولا يحاولون إظهار ما لديهم من مهارات، تاركين المبادأة للمدير الذي يقوم بدور الأب معهم، كما أنه لا يتمتعون بالألفة والصداقة فيما بينهم، ويتضايقون من التقارير الروتينية والواجبات الإدارية، لذا فإن درجة الرضا في هذا النمط تكون قليلة والروح المعنوية تميل للانخفاض[1].

المناخ المغلق

يتسم هذا النمط بقلة الترابط بين الأفراد وقلة المسؤولية، وتكثر فيه المشاحنات بين الأفراد[2]، وبانخفاض شديد في مستوى الروح المعنوية والرضا وانتفاء روح الجماعة، وانفصال وعزلة الأفراد، وانخفاض مستوى الأداء، وارتفاع معدلات ترك العمل إلى منظمات أخرى[3].

هذه الأنواع من أنماط المناخ قد رتبت من جهة الانفتاح في مواجهة الانغلاق، ولذا فإن صفات المناخ المغلق تعد مناقضة تماما لصفات المناخ المفتوح، وتميل المدارس ذات المناخ

---

[1] العصيمي، مرجع سابق، ص 34.

[2] نشوان يعقوب حسين، نشوان جميل عمر، السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي،ط3،الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع،2004.

[3] عمر بن متعب، الدوسري، المناخ التنظيمي وعلاقته بالاغتراب الوظيفي من وجهة نظر الضباط العاملين بالمديرية العامة لحرس الحدود بمدية الرياض، ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،2011.

المفتوح، إلى أن تكون ذات درجات أعلى في الانتماء والقدوة، والعلاقات الإنسانية، ودرجات أقل في التباعد والإعاقة والشكلية في العمل والتركيز على الإنتاج، لذا يُعد المناخ المفتوح أفضل أنماط المناخ المدرسي[1].

كما أن هناك من يميز بين نمطين آخرين للمناخ وهما المناخ الإيجابي والمناخ السلبي، حيث يؤثر الأول إيجابيا على سلوك الأفراد ويتصف بالأوصاف التالية:

- ✓ يميل العمل إلى الإبداع ويبتعد عن الروتين.
- ✓ تبني المكافآت على أساس الإبداع ونتائج الأعمال ومدى تقديم الأفكار الجديدة.
- ✓ يقوم العمل على اللامركزية ويعطي المرؤوسين حرية أكبر في اتخاذ القرار وتفويض الصلاحيات.
- ✓ تقوم الترقية والتقدم في العمل على مدى الإنجاز الذي يحققه الفرد.
- ✓ زيادة كفاءة الأفراد وقدراتهم ومهاراتهم عن طريق التدريب مما يؤدي إلى رفع معنوياتهم وتحسين أدائهم.
- ✓ يتمتع الموظفون بضمانات وظيفية مقبولة وغير مهددين بالعزل وإنهاء الخدمة.
- ✓ العلاقة ناتجة عن الشفافية والصدق والمصارحة الحالة المعنوية عالية لدى الموظفين.
- ✓ التنظيم قادر على الاستجابة للمتغيرات الجديدة.

أما المناخ السلبي فيتميز بما يلي:

- ✓ يبتعد العمل عن الإبداع وروح الابتكار ويتصف بالروتين.
- ✓ تقوم المكافآت على مبدأ الأقدمية.

---

[1] العتيبي، مرجع سابق، ص42.

- ✓ يقوم العمل على المركزية ولا يعطي للمرؤوسين حرية في اتخاذ القرارات.
- ✓ ركود وضعف الأفراد في قدراتهم ومهاراتهم، وهذا ما يؤدي إلى تدني الروح المعنوية وضعف في الأداء[1].

وفي دراستنا الحالية اعتمدنا على تسمية نمطين وهما النمط الإيجابي والنمط السلبي، هذا لأننا رأينا أن كل الأنماط المقدمة من طرف الباحثين تصب في هاذين الاتجاهين، أي إما أنماط تؤدي إلى السلوك الإيجابي للمعلم فتحفزه على الأداء الجيد، وإما أنماط مثبطة لأدائه وروحه المعنوية، فيصبح بذلك ذو سلوك سلبي.

7. عناصر المناخ التنظيمي

عند البحث في أبعاد وعناصر المناخ التنظيمي يلاحظ وجود تداخلا واضحا بين عناصر المناخ التنظيمي وأبعاده، فهناك من يشير إلى أن العناصر هي الأطر العامة التي تستوعب أبعاد المناخ التنظيمي[2]. وفيما يلي طرح لأهم عناصر المناخ والتي وردت في معظم الدراسات التي تناولت المناخ التنظيمي:

1- الهيكل التنظيمي

وهو إطار يتم من خلاله التعرف على علاقات التبعية بين الأفراد داخل بيئة العمل ونطاق الإشراف المطبق داخله وأسس تجميع هؤلاء الأفراد والأنشطة في أقسام عمل[3]. ويعتبر الهيكل التنظيمي من أهم عناصر المناخ التنظيمي من حيث مدى تناسبه مع مجال عمل المؤسسة

---

[1] صليحة، شامي، المناخ التنظيمي وتأثيره على الأداء الوظيفي للعاملين، دراسة حالة جامعة أمحمد بوقرة، بومرداس، ماجستير، جامعة امحمد بوقرة، بومرداس، الجزائر،2010، ص44.

[2] القريوتي، 1994، ص218.

[3] طه، طارق، السلوك التنظيمي في بيئة العولمة والانترنت، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي،2006.

وتخصصها واستيعابه لاحتياجاتها من الوظائف والتخصصات، وقدرته على الوفاء باحتياجات العمل من العلاقات الوظيفية ومساهمته في تبسيط إجراءات العمل وتحقيق السلاسة في انسياب القرارات والأوامر والتوجيهات من الإدارة العليا على الإدارات الوسطى والإشرافية والتنفيذية، وكذلك انسياب المقترحات والأفكار من التنفيذيين والإدارات الوسطى والإشرافية إلى الإدارة العليا، وبمساهمته في تحقيق هذه الأهداف، تتجلى أهميته كعنصر إيجابي في المناخ التنظيمي[1].

ولكي يحقق الهيكل التنظيمي الذي تتبناه المنظمة الكفاءة والفعالية في انجاز المهام وتحقيق الأهداف المنشودة، فلابد أن يتسم بالخصائص التالية:

أ- التوازن: ويقصد به تحقيق التوازن بين الصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة للفرد والتوازن في نطاق الإشراف.

ب- المرونة: أي قابلية الهيكل لاستيعاب التعديلات التنظيمية المستمرة.

ت- الاستمرارية: يعني ضرورة اعتماد القواعد العلمية الرصينة في بناء الهيكل إلى جانب استشراف التغيرات المستقبلية[2].

2- نمط الاتصال

الاتصالات عملية ديناميكية تتطلب مهارات شخصية وإجراءات وهياكل تنظيمية لإنجاحها[3]، فهي الوسيلة التي من خلالها يتم تبادل البيانات والمعلومات بشكل يضمن حسن

---

[1] فاروق، فلية، وعبد المجيد السيد، السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية، ط2، عمان: دار المسيرة، 2009، ص296.

[2] حمود، خضير كاظم، السلوك التنظيمي، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع،2002 .

[3] غياث، بوفلجة، مقدمة في علم النفس التنظيمي،ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ،2006.

سير العمل وبالتالي تحقق المنظمة أهدافها[1].

وتسهم الاتصالات بصورة فعالة في تكوين المناخ التنظيمي وتحديد خصائصه، وفعالية الاتصالات يعني ببساطة أن هناك خاصية إيجابية أضيفت للمناخ التنظيمي، أما بطء الاتصالات وعدم فعاليتها تعني من ناحية أخرى أن هنا خللا في المناخ التنظيمي، فالاتصالات بمثابة الجهاز العصبي للتنظيم، وهي بذلك تؤثر في تحديد البعد النفسي والاجتماعي للمناخ التنظيمي، لذا يعد وجود الاتصالات الفعالة مؤشرا هاما على وجود مناخ تنظيمي جيد، كما لا يمكن إغفال سياسة الاتصال في تحديد مدى درجة الإيجابية أو السلبية للمناخ التنظيمي[2]. حيث أن الاتصال قد يكون من أعلى إلى الأسفل وفي اتجاه واحد مما يؤدي إلى جمود المنظمة وإيجاد مناخ تنظيمي غير صحي، وقد يكون الاتصال مفتوحا، يتيح للعاملين الاتصال أفقيا وعموديا مما يتيح جوا ومناخا تنظيميا جيد، ومشجع للعاملين على الانتماء وزيادة الأداء وتحسينه ويسهم في تحقيق الأهداف المرجوة[3].

3- نمط القيادة

تعرّف القيادة بأنها:" القدرة على اقناع الآخرين والتأثير بسلوكياتهم وتوجيههم وتحفيزهم لتحقيق أهداف المنظمة"[4].

---

[1] Daft, Richard, L. ,2003,Management,6thed.,Thomson, South Western.p581.

[2] فلية، وعبد المجيد، مرجع سابق، ص 297.

[3] أحمد محمد، عوض، الإحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2008، ص50.

[4] Gibson,J. ; Ivancevich,J.m. ;Donnelly,J.H.& Konopask,R. , « Organizational Behavior :structure ; Process » Mc-Graw-Hill company,Inc., New York.

ويعد الإشراف والقيادة من العوامل الرئيسية والمحددة لطبيعة المناخ التنظيمي، فإذا كان نمط الإشراف تسلطيا ومركزيا فإن ذلك سيؤدي إلى مناخ غير صحي ويشعر العاملون بأنهم غير معنيين بتقديم مبادراته ومساهماتهم ممل يؤدي إلى إضعاف روح التنافس مع المنظمات الأخرى، في حين إذا كان المشرف ديمقراطيا يستمع للعاملين ويشجعهم على تقديم أفكارهم ومقترحاتهم فإن ذلك يزيد من ثقتهم وانتمائهم للمنظمة[1].

4- صنع القرارات

صنع القرار هو عملية اختيار بديل من البدائل المختلفة بعد المفاضلة بينها على أسس معينة، والواقع أن إهمال المراحل الخاصة بصنع القرار يؤدي إلى إيجاد مناخ سلبي داخل المنظمة وخارجها بشكل عام، خاصة في حالة تضارب القرارات، وذلك يؤثر سلبيا على مكونات المناخ التنظيمي ويختلف الحال فيما إذا كان نمط صنع القرارات تسلطي أو مركزي بما يؤدي إلى تكوين مناخ تنظيمي غير صحي بحيث يحد من مبادرات العاملين ومساهمتهم نحو التعامل مع المشكلات الإدارية، ويقلل روح التنافس[2].

ويرى الصيرفي(2005) أن المشاركة في اتخاذ القرارات هي شرط من شروط المناخ التنظيمي الفعال[3].

ذلك أن مشاركة الإدارة والأفراد في صنع القرارات تؤدي إلى نتائج إيجابية في المخرجات التنظيمية والمتمثلة في زيادة الإنتاج وتحسين نوعية الرضا الوظيفي وتقدير الذات والتعاون وتعزي الالتزام

---

[1] القريوتي، محمد قاسم، السلوك التنظيمي في المنظمات المختلفة، ط2، عمان: دار الشروق،2000، ص220.

[2] فلية، عبد المجيد، المرجع السابق. ص 298.

[3] محمد، الصيرفي، 2005، السلوك التنظيمي، الإسكندرية: حورس للنشر والتوزيع، ص 343.

بأهداف المنظمة وتقليص دوران العمل والغياب وهذا بدوره سينعكس على خلق مناخ تنظيمي إيجابي[1].

5- نظام الحوافز

ويقصد بالحوافز القوة التي تستهدف إثارة الدوافع الكامنة لدى الأفراد، فالحوافز تشجع الأفراد على تكرار السلوك الذي ينطوي على تحقيق المنافع المتوقعة، وكلما كانت الحوافز المقدمة فاعلة في إشباع الحاجات المطلوبة للعاملين كلما ساهم ذلك في إيجاد نوع من الرضا لديه.وبالتالي يتوجب على المنظمة أن تضع نظم للحوافز سواء كانت مادية أو معنوية بحيث تكفل حث الأفراد على العمل ورفع مستوى الأداء[2].

وللحوافز صور متعددة كالمكافآت المادية والترقية وتقدير الذات والمشاركة باتخاذ القرارات، والضمان الاجتماعي، والتقاعد والتأمين الصحي، والأمن الوظيفي، إذ تعد جميعها أدوات تحفيز فعالة تنعكس على دوافع الأفراد وسلوكياتهم الوظيفية، الأمر الذي يدفعهم لتطوير أدائهم وزيادة إنتاجيتهم لتحقيق أهداف المنظمة.

وقد نجد أحيانا أن المكافأة تعطى لغير المنجز، بل الشخص الذي يتقيد بالتعليمات والقوانين، الأمر الذي يؤدي إلى مناخ غير صحي[3].

---

[1] حسين، حريم، السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، عمان: دار الحامد للتوزيع والنشر، ص 235.

[2] جاد الرب، سيد محمد، السلوك التنظيمي، موضوعات وتراجم وبحوث إدارية متقدمة، ط1، القاهرة: مطبعة العشري، 2005.

[3] كامل محمد، المغربي، السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1995، ص 304.

وعليه فإن وجود أنظمة حوافز وتطبيقها بشكل عادل ومستند على معايير واضحة للأداء يؤدي إلى خلق مناخ تنظيمي يدفع العملين إلى العمل بكفاءة[1].

9. قياس المناخ التظيمي

كشفت الدراسات الحديثة عن وجود ثلاثة مداخل لقياس المناخ التنظيمي:

أ- **مدخل القياس المتعدد للصفات التنظيمية:** حيث يحصر هذا المدخل المناخ التنظيمي في مجموعة من الصفات التنظيمية التي يمكن قياسها، مثل حجم التنظيم ومستويات السلطة والهيكل التنظيمي.

ب- **مدخل القياس الإدراكي للصفات التنظيمية:** يعتبر هذا المدخل المناخ التنظيمي صفة أو ميزة أو مظهرا رئيسيا للتنظيم، حيث يتم قياس هذه الميزات أو الصفات من خلال متوسط تصورات إدراكات الأفراد عن المنظمة.

ت- **مدخل القياس الإدراكي للصفات الشخصية:** أما هذا المدخل فيعتبر المناخ التنظيمي مجموعة الخلاصات الموجزة والشاملة لتصورات محددة لدى الأفراد، ويتم قياس هذه التصورات بواسطة الإدراكات الخاصة بالأفراد العاملين في المنظمة، وهذا المدخل يرى أن المناخ التنظيمي صفة في الفرد أكثر مما هو صفة في التنظيم.

ويعد المدخل الثاني(الإدراكي للصفات التنظيمية) من أكثر المداخل أهمية في دراسة وقياس المناخ التنظيمي، فهو يتجاوز الموضوعية الصارمة للمدخل الأول الذي يتجاهل الأفراد وتصوراتهم، كما يتجاوز الذاتية الصارمة في المدخل الثالث الذي يتجاهل ماهية المنظمة

---

[1] محمد، الطراونة، أثر العوامل الداخلية الإدارية والفنية على أداء الشركات الصناعية المساهمة العامة، دراسة تحليلية، دراسات للعلوم الإدارية، المجلد 23، العدد 2، ص 147-159.

كوجود موضوعي خارج عن تصورات الأفراد العاملين فيها، ونظرا لاعتماد الباحثين على أسلوب الاستقصاء بصفة رئيسية، من أجل قياس وتحديد نوعية المناخ التنظيمي السائد في المنظمة، فقد طوّر الباحثون في نظريّة التنظيم عدّة نماذج لاستقصاءات يمكن الاعتماد عليها في هذا المجال[1].

ويعتبر نموذج هالبن وكروفت ونموذج سترن و ستنهوف من أفضل نماذج الاستقصاء المستخدمة لتحديد المناخ التنظيمي في المدارس، حيث استخدما في عدة دراسات عبر العالم، من أجل قياس ووصف المناخ التنظيمي للمدارس.

1- استبيان وصف المناخ التنظيمي لهالبن وكروفت (1962)، يستخدم هذا الاستبيان لتقييم المناخ التنظيمي المدرسي من خلال سلوك كل من المدير والمعلمين، وعليه ينقسم الاستبيان إلى ثمانية أبعاد، أربعة منها تندرج تحت سلوك المدير، والأربعة الأخرى تندرج تحت سلوك المعلمين، ولقد أشرنا لهذه الأبعاد بالتفصيل تحت عنوان أبعاد المناخ التنظيمي، لذا فلا داعي لتكرارها.

ولقد وجد هالبن وكروفت من خلال استخدامهما لهذا المقياس أنواعا متعددة من المناخات المتدرجة من المغلق إلى المفتوح، فالمعلمون الذين يعملون في المدرسة بمناخ منفتح يميلون إلى أن ينظروا إلى مديرهم نظرة إيجابية ويرون أن شخصيته متكاملة مع دوره الرسمي وإنه يظهر اهتماما كبيرا وتعاطفا قويا تجاه المعلمين، إضافة إلى أنه قادر على قيادتهم وتوجيههم، كما أنه ودود ويعرف كيف يتبع الأنظمة والقوانين دون إعاقة عمل المعلمين، ولا يشعر بأنه بحاجة إلى مراقبة المعلمين والإشراف عليهم بصورة مباشرة، لكنه في نفس الوقت قادر على ضبط الأمور، وفي ظل

---

[1] فلية وعبد المجيد، مرجع سابق، ص303.

هذه القيادة يشعر المعلمون بالرضا عن عملهم، ويقبلون بحماس على التغلب على المصاعب وحل مشاكلهم دون التذمر من أعباء العمل، وبالتالي فإنهم يشعرون بالاعتزاز لكونهم جزء من المدرسة[1].

أما عن الدراسة الحالية فقد استندت على مدخل القياس الإدراكي للصفات التنظيمية، حيث نعتقد أن المناخ التنظيمي للمدرسة عبارة عن صفات يدركها المعلم، ويتم التعرف عليها بالإعتماد على مقياس المناخ التنظيمي المُعد خصيصا من طرف الطالبة، للكشف عن نوع المناخ السائد في المدرسة الجزائرية وهذا انطلاقا من إدراكات المعلمين لصفات هذه المدرسة.

2- دليل المناخ التنظيمي

استطاع ستيرن وستنهوف، ان يطورا أسلوبا مختلفا لوصف وقياس المناخ التنظيمي، ولقد أعدا مقياسا لقياس المناخ التنظيمي للكليات، ثم استطاعا أن يعدلاه ويكيفاه لقياس المناخ التنظيمي للمدارس والمنظمات الأخرى، وأطلقا عليه اسم دليل المناخ التنظيمي (OCI) Organizational Climate Index، وهو يتكون من 300 عبارة[2] وستة عوامل هي:

المناخ الفكري: المدرسة التي تنال علامة عالية في هذا العامل يعتبر مؤشرا على أنها تتميز بجو محفز ومشجع للاهتمام بالإنسانيات والفنون والعلوم، وكلا الهيئة التعليمية والمرافق التعليمية تساعد على ذلك الاتجاه والتمهيد له.

مستوى الإنجاز: العلامة العالية في هذا العمل تدل على أن المدرسة تأكد على المستويات العالية للتحصيل الشخصي، تنجز المهمات بنجاح مع المحافظة على مستويات عالية من

---

[1] عبد الله، الفهيدي، أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم، ماجستير جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، 2009، ص45.

[2] صادق والمعضادي، مرجع سابق، ص35.

الدافعية والطاقة، هناك اعتراف وتقدير للعمل الجيد نوعا وكما، وتتوقع المدرسة انجازا من العاملين بأعلى مستوياته.

الدعم والكرامة الشخصية: المناخ الذي ينال علامة عالية على هذا العامل، تتوفر فيه أجواء الاحترام لتكامل الفرد والانفتاح والعدالة.

فعالية المنظمة: تشير العلامة العالية على هذا العامل إلى وجود أجواء عمل، تشجع الأداء الفعال في إنجاز المهمات، هناك تخطيط جيد لبرامج العمل، والأفراد يعملون بجد وفعالية لتحقيق أهداف المنظمة.

النظام: تشير العلامة العالية لهذا العامل إلى الضغط والتأكيد على الهيكل التنظيمي، والنظام الإجرائي، كما أن هناك ضغطا واضحا للتأكيد على الامتثال لمعايير محددة للمظهر الشخصي ولصورة المنظمة وهبتها، هناك مجموعة من الإجراءات التي يتوقع من المعلمين اتباعها والانصياع لها.

الضبط: العلامة العالية لهذا العامل مؤشر على القيود التنظيمية في محيط العمل وهناك فرص قليلة جدا للتعبير الشخصي أو أي شكل من أشكال السلوك الذاتي[1].

[1] الفهيدي، المرجع السابق، 2009.

خلاصة الفصل

لقد تبين لنا مما سبق ذكره في هذا الفصل حول المناخ التنظيمي، مدى أهمية هذا الموضوع، ذلك أنه يتعلق بأهم عنصر في المنظمة، العنصر الذي أصبح يُوَجه له الاهتمام الكبير، خاصة بعد ظهور حركة العلاقات الإنسانية، ألا وهو العنصر البشري، حيث رأينا أن هناك إجماع تام بين الباحثين في هذا المجال بضرورة معرفة النمط السائد في التنظيم، ولما كانت المدرسة أحد التنظيمات المهمة، فإنه من الضروري إلقاء الضوء عليها بالدراسة والبحث، ومعرفة النمط السائد بها، خاصة بعد أن بينت البحوث والدراسات أن لأنماط المناخ علاقة بالعديد من المتغيرات الهامة التي لها تأثير على سلوكيات العامل، وعلى المنظمات على حد سواء، ولعل من بين أهم هذه المتغيرات الاحتراق النفسي، هذا الموضوع الذي استقطب عدد لابأس به من الباحثين في علم النفس، والذي سيكون موضوع فصلنا التالي.

الفصل الثالث

الاحتراق النفسي عند المعلم

الفصل الثالث:الاحتراق النفسي عند المعلم

تمهيد

لوحظ الاهتمام المتزايد خلال السنوات الأخيرة بظاهرة بدأت تعرف بالاحتراق النّفسي "Burnout" في المهن التي تقدّم المساعدة والعون للآخرين، وتَجسّد ذلك في عدد النّدوات والدّراسات التي تناولت الموضوع في ضوء تزايد الاهتمام بالصِّحة النّف سية للعاملين في تنظيمات العمل المختلفة[1]، حيث بين سنة 1974 و 1997 كُتبَ ما لا يقلّ عن 2500 مقالة في هذا الموضوع[2]، وعلى الرغم من الانتشار السريع للاحتراق النفسي في المنظمات، غير أنّ هذه الظاهرة لازالت تتطلّب المزيد من الدّراسات الميدانيّة من أجل تحديد أبعادها وفهمها بشكل يجعلنا قادرين على تحديد استراتجيّات فعّالة للوقاية منها، ولعلّ أهم النّتائج المترتبة عن سوء الإحاطة بهذا الموضوع هو التّزايد المستمر لأعراض الاحتراق عند العمال[3]، وقد احتلت هذه الظاهرة خلال

---

[1] علي، عسكر، الأسس النفسية والإجتماعية للسلوك في مجال العمل، السلوك التنظيمي المعاصر، الكويت: دار الكتاب الحديث،2005.

[2]Glenn A. R , Prevention of burnout, journal of Advances in Psychiatric Treatment , 1997, (3) : 282 - 289.

[3] مراد، نعموني، دراسة الاحتراق النفسي في البيئة الجزائرية، الابعاد والمنهج، مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية، العدد1، جامعة سعد دحلب، البليدة،2008.

السنوات الأخيرة في قطاع الخدمات ومن بينها التدريس اهتماما بارزا في الدراسات النفسية، وذلك لما تسببه من آثار سلبية تؤدي إلى سوء التوافق النفسي والمهني والاجتماعي[1].

ويأتي هذا الفصل من هذه الدراسة، ليعرِّفنا أكثر عن الاحتراق النّفسي، مفهومه والعوامل المسبِّبة له ومؤشراته وكذا مراحله، كما تطرقنا إلى النماذج والنظريات المفسرة للإحتراق، وكيفية قياسه، لنتحدث في الأخير عن كيفية تفادي هذه الظاهرة.

1. مفهوم الاحتراق النفسي

يعتبر الاحتراق النفسي مفهوم معقد، وهو دائما يرتبط بالحياة المهنية[2]، وقد نظرت العديد من الدراسات والبحوث إلى هذا المفهوم من زوايا مختلفة ولكن في بداية الأمر لم يكن هناك تحديد دقيق لمفهومه، ولم يكن هناك اتفاق حول ذلك المفهوم[3].

أما عن ترجمت مصطلح " Burnout " فقد تُرجِم في العديد من الدراسات بـ" الاحتراق النفسي" مثل الدراسات التالية: جرادي (2007)[4]، بسيوني (2004)[5]، هارون والمغربي،

---

[1] يحي عبد الله، الرافعي، القضاة، محمد فرحان، مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 2، 2010، ص 300.

[2] Talmor, R , Reiter, S, Feigin, N, F, Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education, European Journal of Special Needs Education, Vol. 20, No. 2, May 2005, pp. 215–229

[3] ضيف الله، النفيعي، الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة ، مجلد 14، العدد1، 2000، ص 59.

[4] التجاني، جرادي، مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية، ماجستير،الجزائر،2007.

[5] سوزان صدقة، عبد العزيز بسيوني، الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي والمساندة الاجتماعية لدى المرأة العاملة في مدينة جدة، مجلة مستقبل التربية، العدد 28،ج3، عين شمس، 2006.

(2003)[1]. أما بعض الدراسات فقد ترجمت المصطلح ب"الإنهاك المهني" مثل: حاتم (2005)[2] وجلولي شتوحي (2003)[3].

وسوف نستخدم في هذه الدراسة مصطلح الاحتراق النفسي، أما الإنهاك فسيُستعمل لوصف مراحل الاحتراق النفسي كما سيأتي. ذلك أن المحترق نفسيّا يشبه المبنى المحترق من الداخل لكن شكله الخارجي مازال قائما[4].

أما عن ظهور هذَا المصطلح، فإنّه لم يكن أحد يعرف شيئا عن ظاهرة الاحتراق النّفسي قبل تفتّق ذهن عالم النّفس الإكلينيكي (Freudenberger) في عام 1974، ونشره لأوّل عمل عن هذا الموضوع في مقالة علميّة وصف فيها الاحتراق النّفسي بأنّه حالة ضعف وإرهاق واستنزاف ناجمة عن عدم قدرة العاملين في مجال الخدمة الإنسانيّة على التعامل مع كثرة الطلبات على طاقاتهم وقواهم ومواردهم 1974(Freudenberger)[5]، ويعد المؤتمر الدولي الأول للاحتراق النفسي والذي عُقد بمدينة فيلادلفيا في نوفمبر 1981 البداية الحقيقة لتطور مصطلح الاحتراق

---

[1] ، بسام سعود، هارونالمغربي، عربي حمودة، الإحتراق النفسي لدى المدربين العاملين في تدريب كرة القدم في الأندية الأردنية، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد19، العدد4،عمان، ص22–30، 2003.

[2] وهيبة، حاتم، الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات، ماجستير، بوزريعة، الجزائر، 2005.

[3] نسيمة، جلولي شتوحي، الإنهاك المهني عند الممرضين واستراتيجيات المقاومة المستخدمة، دراسة مقارنة، ماجستير، الجزائر،2003.

[4] سلوى، بنت خليفة الوحشي، العلاقة بين الضغوط المهنية و الإحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى معلمي التعليم الأساسي في سلطنة عمان، ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة،2008، ص 14.

[5] آدم، العتيبي، الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في قطاع الخدمة المدنية الكويتي وعلاقته بنمط الشخصية "أ" والرغبة في ترك العمل، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد31، العدد2، الكويت، 2003.

النفسي حيث شارك فيه الرواد الأوائل للإحتراق النفسي أمثال Freudenberger و Maslach و Pines و Cherniss.[1]

وفي سنة (1981) عرفت كل من ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson الاحتراق النفسي بأنه: إحساس الفرد بالإجهاد الإنفعالي، وتبلد المشاعر، والإنخفاض الإنجاز الشخصي، حيث تُعرِّفان الإجهاد الإنفعالي بأنه فقد طاقة الفرد على العمل والأداء، والإحساس بزيادة متطلبات العمل، أما تبلد المشاعر فهو شعور الفرد بأنه سلبي وصارم، وكذلك إحساسه باختلال حالته المزاجية، أما انخفاض الإنجاز الشخصي فتعرفانه بأنه إحساس الفرد بتدني نجاحه واعتقاده بأن مجهوداته تذهب سدى[2]،هذا ويعتبر هذا التعريف من أكثر التعاريف استخداما بين الباحثين،حيث نجد صاحبته التي قدمته مع أول مقياس يقيس هذه الظاهرة قد حددت ثلاث أبعاد للإحتراق النفسي، وهي الإنهاك العاطفي، اللاأنسنة أو تبلد المشاعر، وأخيرا تدني الإنجاز الشخصي للعامل، وفي سنة (1991) قدمت ماسلاش Maslach تعريفا آخر وقالت بأنه:" حالة من الإجهاد تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل التي تفوق طاقته وينتج عنها مجموعة من الأعراض النفسية والجسدية والعقلية"[3]

---

[1] عبدالله، جاد محمود، بعض عوامل الشخصية والمتغيرات الديمغرافية المسهمة في الإحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 57، يناير 2005، ص203 – 250.

[2] Maslach & Jackson,Opcit, 1981.

[3] محمد، الزيودي، مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد23، العدد2، ص 192.

ويرى مقابلة وسلامة (1993) الإحتراق أن استجابة لضغوط العمل المتراكمة والمتعاقبة و ذات الأثر السلبي على الفرد[1].

أما Maslach, Jackson & leiter (1996) فيرون أنه "أزمة في علاقة الفرد نحو عمله، ولكن ليست بالضرورة أن تكون أزمة في علاقة الفرد نحو زملائه في العمل"[2]

وعرّفه كل من الكلابي ورشيد (2001)، بأنه "حالة من الإنهاك العاطفي والفكري والجسماني والتي تكون على شكل تعبيرات يستخدمها الفرد تجاه عمله، وتتمثل هذه الحالة في إحساس الفرد بأن مصادره العاطفية مستنزفة، ويميل لتقويم ذاته سلبا، وإحساسه بتدني كفاءته في العمل وفقدان التزامه الشخصي في علاقات العمل، بالإضافة لفقدانه العنصر الإنساني في التعامل مع الآخرين داخل المنظمة وخارجها"[3]

ويعرّفه الشربيني (2001): بأنه "الحالة التي تحدث للأشخاص الذين يقومون بأعمال روتينية مملة حيث يصل بهم الأمر إلى فقدان الحماس والتثاقل في العمل وضعف الإنتاجية والإنجاز وعدم القدرة على الابتكار"[4] وفي الحقيقة إذا ما نظرنا إلى واقع المعلم الجزائري في المدارس الإبتدائية سنجده فعلا يقوم بأعمال روتينية مما يؤدي بأدائه إلى التدهور مما ينعكس سلبا على مخرجات المدرسة، وفي هذا الصدد ويرى عبد الرازق هاني (2001) أنه يمكن تعريف الاحتراق النفسي عند المعلمين بأنه "ظاهرة نفسية شائعة بمستويات مختلفة بين المعلمين، فيها

---

[1] نصر يوسف، مقابلة، محمد، سلامة كايد، مجلة جامعة دمشق، المجلد9، العددان 32-34، 1993

[2] السعدني، مرجع سابق، 2005.

[3] سعد، الكلابي و رشيد مازن، الإحتراق الوظيفي: دراسة استكشافية لمقياس ماسلاش على الموظفين بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية،مجلة جامعة الملك سعود،العلوم الإدارية، مجلد 13، العدد ،2001، ص 118.

[4] الشربيني، لطفي، موسوعة شرح المصطلحات النفسية (انجليزي – عربي)، بيروت: 2001.

تستنفذ الطاقة النفسية للمعلم نتيجة للضغوط والإحباطات المستمرة داخل البيئة المدرسية وخارجها الأمر الذي يتضح في السلوك الظاهري والوظائف الفسيولوجية عند المعلم"[1]

أما Hellriegl, Slocu & Woodman (2001) فعرفه على أنه" الآثار الناتجة من ظروف العمل، عندما تكون الضغوط الوظيفية غير محتملة، ومصادر الرضا الوظيفي غير متاحة"[2]

ويعرّف الأقرع (2005) الاحتراق النفسي بأنه جملة من الأعراض النفسية والبدنية التي تتميز بالإنهاك الانفعالي والبدني واضطراب العلاقات الإنسانية بالعمل وانخفاض كفاءة الفرد والمشاعر السلبية تجاه العمل[3].

أجمعت التعاريف الواردة على أن الاحتراق النفسي خبرة نفسية سلبية، وأنه يحدث على المستوى الفردي، ويرتبط أكثر بالمهن ذات الطابع الاجتماعي حيث يكون العامل في اتصال دائم بالآخرين، كما ذهب العديد من الباحثين إلى الربط بين الإحتراق النفسي وضغوط العمل، بحيث يكون الأول نتيجة للثاني، وهذا عندما لا يتمكن الفرد من مواجهة الضغط مواجهة سليمة، وبهذا فقد ارتبط مفهوم الاحتراق النفسي في كثير من الدراسات والأعمال ببيئة العمل التي لا تتيح لأفرادها مصادر مريحة تجعلهم يؤدون أعمالهم بمنأى عن الإجهاد.

---

[1] عبد الرازق، هاني، الإبداع كمستوى وكأسلوب وعلاقته بدرجة الاحتراق النفسي عند معلمي التربية الفنية، ماجستير، جامعة القاهرة، ص49.

[2] نرمين أحمد، السعدني، علاقة العوامل التنظيمية والوظيفية والديمغرافية بالإحتراق الوظيفي بالتطبيق على هيئة التمريض بمستشفيات القاهرة الكبرى، ماجستير، القاهرة، مصر،2005.

[3] السيد مصطفى راغب، الأقرع، سيكولوجية الاحتراق النفسي في العمل: دراسة في علاقة الاحتراق النفسي بضغوط العمل والتشوهات المعرفية والذكاء الوجداني، دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر، 2005.

2. أبعاد الاحتراق النفسي

1.2. الاحتراق النفسي متعدد الأبعاد

ترى ماسلاش (2001) Maslash أن الاحتراق النفسي يمثل الاستجابة طويلة المدى للضغوط الانفعالية وضغوط العلاقات بين الأشخاص في العمل، ويتحدد الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة وهي الإنهاك والسخرية (عدم اللباقة مع الاستهتار وسوء السلوك) وعدم الكفاءة. ومن خلال دراستها للاحتراق النفسي والتي امتدت لخمسة وعشرين عاما مضت بينت دراستها العلمية مدى تعقد المشكلة. ووضعت خبرة الضغوط الفردية في سياق تنظيمي عريض من علاقات الأفراد بالعمل. ومؤخرا، فقد اتسع نطاق البحث في الاحتراق النفسي عالميا وقاد ذلك لوجود نماذج مفاهيمية جديدة.. Maslash ,Schaufell &..Leitr (2001)[1] ويذكر هذا الأخير أنّه طبقا لكل من بيرن وماسلاش وجاكسون وليتر، فإن زملة الاحتراق النفسي لها ثلاثة أبعاد متميّزة وهي:

- **الانهاك الانفعالي:** (الشعور بالإرهاق الوجداني واستنزاف الفرد بعمله).
- **فقدان الشعور بالشخصية:** (نمو اتجاهات سلبية وباردة تجاه الآخرين).
- **والانجاز الشخصي السّلبي:** (فقدان الشعور بكفاءة الذات وعدم الرضا عن انجازات الفرد).

ولقد اتفق العديد من الباحثين مع هذا الطرح، حيث أيدوه، وتبنوه في دراساتهم أو تحليلاتهم، ونكر منهم Jason (2007)[2], Chiu & Tsai (2006)[3]

---

[1] الأقرع، مرجع سابق، 2005.

[2] Janson, J. Tevan, Teacher Temperament : Correlates with teacher Caring, Burnout and organisational outcomes, Comminicational Education, 56 (3), 2007 : 382 - 400.

[3] Chiu, S. and Tsai, M. Relationships among burnout, Job involvement and organizational citizenship behavior, Journal of Psychology, 140, 2006 : 517 - 530.

▪ الإنهاك الانفعالي أو العاطفي

لقد تنوعت أراء الباحثين العرب حول ترجمة مصطلح Emotional Exhaustion إلى عدة آراء فمنهم من رأى أنه يعني الإجهاد الانفعالي[1].

ولكن بالرغم من اختلاف المسمى، إلا أنّهم اتفقوا على أعراضه التي تتمثل في الشعور بالإحباط، وخيبة الأمل، وانعدام الاهتمام بالآخرين، وتضاؤل الأمل في المستقبل[2]، نقص الطاقة، شعور الفرد بأن مصادره العاطفية استهلكت، الشعور بالتعاسة، واليأس الذي قد يؤدي إلى كثير من المشاكل الجسمانية والعقلية، المتمثلة في الإنهاك الجسماني والإنهاك العقلي، فبالنسبة للإنهاك الجسماني فهو يتسم بالتعب المزمن، الإرهاق، الضعف، زيادة الحساسية للمرض، الصداع المستمر، اضطراب العضلات في الكتف والرقبة، الغثيان، التغير في عادات الغذاء واختلال الوزن[3]. أما بالنسبة للإنهاك العقلي فهو يتسم بظهور الاتجاهات السلبية تجاه العمل، وتجاه الحياة ككل،حيث أن أغلب الباحثين يرون أن هذا البعد مفتاحي في متلازمة الإحتراق النفسي[4].

أما عن الأسباب التي تؤدي إلى الإنهاك العاطفي فهي متنوعة، فمنها زيادة المطالب السيكولوجية، والعاطفية، وكثرة الانغماس في الأعمال، والاحتكاك بالعديد من الأفراد وعبء العمل الزائد، الصراع داخل بيئة العمل، ويلاحظ أن الإنهاك العاطفي بعد الاحتراق الوظيفي، الناتج من شعور الفرد بالضغط.

---

[1] مقابلة، مرجع سابق، 1996.

[2] محمد علي، شهيب، السلوك الإنساني في المنظمات، مطبعة جامعة القاهرة، القاهرة،1995، ص336

[3] السعدني، مرجع سابق، 2005

[4] مايا ابراهيم، بركات، تقويم الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بإدارة الفصل والإحتراق النفسي، ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2007.

- **تبلد المشاعر**

تبلّد المشاعر أو كما يسمّيها البعض اللاأنسنة أو اللاشخصنة، وتحدث تدريجيا عندما تبدأ العلاقة البين . شخصية بين العامل والآخرين (مرضى، تلاميذ ....) تضعف، فيبتعد عنهم ويصبح غير مبال بهم، بل ويعاملهم كأنّهم أشياء لا أشخاص[1].

- **تدني الإنجاز الشخصي**

التقييم السلبي للذات[2] الذي يبرز من خلال الشعور بالفشل والإحباط، واحتقار ما أنجز سابقا، وعدم الأمل في انجاز شيء ذو معنى في المستقبل[3] مع الشعور بفقدان الكفاءة في العمل[4].

وقد تنوعت آراء الباحثين حول ترتيب هذه الأبعاد، حيث اقترحت Maslach، أن الإنهاك الانفعالي يظهر أولا وذلك نتيجة لمتطلبات العمل الزائدة والمزمنة، التي تستنزف الموارد العاطفية، أو يظهر كإستراتيجية دفاعية لمعالجة الضغوط، مما يجعل العامل يحد من تعامله مع الآخرين، ويتعد سيكولوجيا، ويؤدي ذلك إلى ظهور الشعور بالسلبية حيث يساعد هذا البعد على التكيف مع المتطلبات الوظيفية الشديدة، ومع ما يستشعر به العامل من نفور تجاه الوظيفة،ومن خلال إدراك

---

[1] نعموني، مرجع سابق، 2008.

[2] Schepman,B , Zarate, A, The Relationship between Burnout, Negative Affectivity and Organizational Citizenship Behavior for Human Services Employees, proceedings of world academy of science, engineering and technology volume 30 July 2008, pp 437 - 442.

[3] نعموني، المرجع السابق، 2008.

[4] Slivar, B, The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students, Horizons of Psychology, 10, 2,pp 21-32 (2001)

العامل للتناقض ما بين أهدافه الحالية، وتوقعاته المثالية، حول درجة إسهامه في المنظمة وفي المجتمع، مما يؤدي إلى تدني الإنجاز الشخصي[1].

2.2. الاحتراق النفسي أحادي البعد

وهي وجهة نظر كل من Ayala Pines & Elliot الذين قدما تعريفا أكثر اتساعا للاحتراق النفسي على أساس أن الاحتراق النفسي أحادي البعد، ويريان أن الاحتراق النفسي يتمثل في حالة نفسية واحدة تندمج أشكالها المختلفة لتعرف في كينونة جديدة حيث أن الكل فيها أكبر من مجموع الأجزاء.

ويُعرف منظور Ayala بالمنظور الوجودي، أو نموذج المعنى، حيث يرى أن الاحتراق النفسي يحدث عندما تكون لدى الأفراد حاجات غير ملبّاة وتوقعات غير منجزة بما يؤدي إلى عدم القدرة على إيجاد الإحساس بالمعنى من العمل.

ويرى بينس Pines أن جودة العلاقات بين الفرد والآخرين بمكوناته من القيم والاتجاهات والمعتقدات بين المرؤوسين والزملاء والرؤساء تؤثر على الإحساس بمعنى ودلالة العمل ومكونات بيئته الأساسية ومن خلال الأهمية التي أعطاها كل من بينيس وارونوسون لدور المعنى وعلاقته بالاحتراق النفسي يفترضون أن حاجة الفرد لانجاز أشياء مفيدة وهامة في حياتهم تمكنهم من الاعتقاد بان الحياة ذات معنى life is meaningful، بينما عدم انجاز ذلك ربما ينتج المعاناة من الاحتراق النفسي Aronson and Pines (1988)[2].

---

[1] السعدي، مرجع سابق، ص33.

[2] الأقرع، مرجع سابق، 2005.

3.الإحتراق النفسي وبعض المفاهيم القريبة منه[1]

1.3. الإحتراق النفسي والتعب

قد يشكل التعب المؤقت العلامات المبدئية لهذه الظاهرة، إلا أن ذلك ليس كافيا للدلالة عليها فالاحتراق النفسي يتصف بحالة من الثبات النسبي فيما يتعلق بهذه التغيرات.

2.3. الاحتراق النفسي والتهرب النفسي

غالبا ما تستخدم المصطلحات بنفس المعنى، إلا أن التهرب النفسي يمكن إعتباره تمارض ينتج عن إحساس الفرد بأنه ليس على ما يرام،ى فيحمي نفسه بدرجة تتعارض مع الإنتاجية، فالتهرب حالة إرادية يقوم بها الفرد كأسلوب من أساليب خفض الضغط.

3.3. الاحتراق النفسي والضغط النفسي

كلاهما يعبر عن حالة من الإجهاد أو الإنهاك النفسي والبدني، لكن يختلف الاحتراق عن الضغط. فغالبا ما يعاني المعلم من ضغط مؤقت ويشعر كما لو كان محترقا نفسيا، لكن بمجرد التعامل مع مصدر الضغط ينتهي هذا الشعور، فقد يكون الضغط داخليا أو خارجيا وقد يكون طويلا أو قصيرا.

4. مراحل حدوث الاحتراق النفسي

أَوجد النظر للاحتراق النفسي من منظور الأبعاد الثلاثة مشكلة ليست سهلة، وفرضت تساؤلا حول العلاقات بين تلك الأبعاد الثلاثة، والسؤال الأساسي ما إذا كان هناك تتابع زمني

---

[1] عبد الحميد، جابر ، علاء الدين، كفافي، معجم علم النفس والطب النفسي، ج7، القاهرة: دار النهضة العربية، 1995.

منتظم لظهور المكونات الثلاثة للاحتراق النفسي، أم لا؟ حيث يَفترض البعض الظهور الفوري للاحتراق النفسي بأبعاده كاستجابة للعوامل البيئية، في حين يفترض البعض الآخر ظهور كل من مكونات الاحتراق النفسي بصورة مستقلة في الاستجابة للظروف البيئية المتشابهة، والأكثر شيوعا هو افتراض أن الإحتراق النفسي عملية تنمو بصورة متدرجة في مراحل، تظهر المرحلة التالية إذا فشلت جهود المعالجة للمرحلة السابقة لها.[1]

إذن الفرد الذي يعاني من الاحتراق لم يصل إليه فجأة، بل إنه يمر بعدة مراحل، إذ يذكر Gilland & James أن الفرد الذي يعاني من هذه الظاهرة يمر بأربعة مراحل حسب كل من Brodsky & Edelwich (1982) وهي[2]:

- **مرحلة الحماس**

يلتحق الفرد بمنصب عمله بآمال عالية و انتظارات غير واقعية، وتظهر قدراته المهنية ساطعة وبراقة، في مثل هذه الحالات لابد من تعديل هذه المثالية ببرامج تدريبية وتوجيهية لما يمكن للفرد تحقيقه في هذا المركز تفاديا للركود المحتمل.

- **مرحلة الركود**

يحدث الركود عندما يبدأ الفرد بالشعور أن الحاجيات المادية والمهنية والشخصية لم تشبع، ويتم التعرف على هذا عادة بملاحظة ترقية من هم أقل منه كفاءة إلى مناصب عليا،إلى جانب إلحاح العائلة على إشباع المتطلبات المادية المتزايدة وغياب الحوافز الداخلية للأداء الجيد للمهمة ونشير إلى غياب التعزيز الداخلي والخارجي يدفع بالمهني إلى الإحباط.

---

[1] الأقرع، مرجع سابق، 2005.

[2] وهيبة، حاتم، الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات، ماجستير، بوزريعة، الجزائر، 2005.

- **مرحلة الإحباط**

يشير الإحباط بوضوح إلى أن الفرد في حالة توتر واضطراب، في مثل هذه الحالات يتساءل الفرد عن أهميته وفعاليته وعن تأثير جهوده المبذولة لمواجهة مختلف العراقيل المتزايدة.

- **مرحلة البلادة**

تعد البلادة إنهاكا، وهي تشير إلى لامبالاة مزمنة أمام الوضعية الراهنة يصل الفرد فيها إلى حالة قسوة من عدم التوازن والجمود أو الركود، ففي هذه الحالات غالبا يصبح العلاج النفسي أمر ضروريا.

أما Everly (1985) فقام بتقسيم مراحل الإحتراق النفسي إلى ثلاثة مراحل فهي كالآتي[1]:

- **المرحلة الأولى**

وتعرف بمرحلة الاستثارة الناتجة عن الضغوط أو الشد العصبي الذي يعيشه الفرد في عمله، وترتبط بالأعراض التالية، سرعة الانفعال، القلق الدائم، فترات من ضغط الدم العالي، الأرق، صرير الأسنان أو اصطكاكهم بشكل ضاغط أثناء النوم، النسيان، الصعوبة في التركيز، الصداع، ضربات القلب غير العادية.

- **المرحلة الثانية**

وتعرف بمرحلة التوفير أو الحفاظ على الطاقة، وتشمل استجابات سلوكية مثل: التأخر عن الدوام، تأجيل الأمور، الحاجة لأكثر من يومين لعطلة نهاية الأسبوع، انخفاض الرغبة الجنسية،

---

[1] عسكر، مرجع سابق، 2005.

التأخير في إنجاز المهام، الامتعاض، زيادة في استهلاك المشروبات المخدرات، زيادة في استهلاك المنبهات، اللامبالاة، انسحاب جماعي، السخرية و الشك، والشعور بالتعب في الصباح.

- **المرحلة الثالثة**

ويطلق عليها مرحلة الاستنزاف أو الإنهاك والتي ترتبط بمشكلات مادية ونفسية مثل: الاكتئاب المتواصل، اضطرابات مستمرة في المعدة، تعب جسمي مزمن، إجهاد ذهني مستمر، صداع دائم، الرغبة في انسحاب نهائي من المجتمع، والرغبة في هجر الأصدقاء وربما العائلة. ليس بالضرورة وجود جميع الأعراض للحكم بوجود حالة الإحتراق النفسي في كل من هذه المراحل، بل وجد أن وجود عنصرين أو عرضين في كل مرحلة يمكن أخذهما كمؤشر على أن الفرد يمر بالمرحلة المعينة من مراحل الاحتراق النفسي.

وفي تصنيف حديث لـ Brown et al (2006)، يقسم فيه مراحل الإحتراق النفسي كذلك إلى ثلاث مراحل كما يلي[1]:

- **مرحلة الإنذار لرد الفعل**

وفيها يظهر بالجسم تغيرات في خصائصه في أول مواجهة للضغوط. ومن هنا يبدأ التوافق الحقيقي، ويحدث فيها أن يستجيب الجسم للضغوط من خلال أنه يفرز هرمون الأدرينالين الذي يؤثر على طاقة الجسم ومن أعراضه زيادة إفرازه سرعة دقات القلب وسرعة التنفس، وشد العضلات.

---

[1] السيد عثمان، فاروق، القلق وإدارة الضغوط النفسية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفسك، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي،2001.

- **مرحلة المقاومة**

تنشأ بوصفها نتيجة إذا استمرت مواجهة الجسم للموقف الضاغط وفيها تختفي التغيرات التي حدثت في الخصائص الجسمية التي حصلت في المرحلة الأولى، ويرجع الشخص إلى حالته الطبيعية ولكن في حين استمرار الموقف الضاغط فإنه يحدث فيها بداية الإحساس بالتعب والتوتر، وعدم القدرة على تحمل الأشياء الأخرى والضغوط.

- **مرحلة الإنهاك**

وتحدث إذا استمرت المواجهة بين الجسم والموقف الضاغط لمدة طويلة عندئذ فإن طاقة التوافق تصبح منهكة، مما يؤدي إلى ظهور التغيرات الجسمية التي حدثت في المرحلة الأولى مرة أخرى، ولكنها عند عودتها تكون بصورة أشد وأصعب، وقد تؤدي بالفرد إلى أمراض نفسية أو إلى الوفاة، ويكون الفرد فيها أكثر عرضة للأمراض وعدم القدرة على اتخاذ القرارات أو التفاعل مع الآخرين.

4. المؤشرات الأولية للاحتراق النفسي

تشير Barbara Braham (1994) بأنّ هناك أربعة مؤشرات أولية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار كنوع من التّحذير بأن الفرد في طريقه إلى الاحتراق النفسي[1]:

[1] علي، عسكر، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها :الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، ط3، الكويت: دار الكتاب الحديث،2003.

1.4. الانشغال الدائم

والاستعجال في إنهاء القائمة الطويلة التي يدونها الفرد لنفسه كل يوم. فعندما يقع الفرد في شراك الانشغال الدائم فانه يضحى في الحاضر، وهذا يعني وجوده في اجتماع أو مقابلة يكون جسديا وليس ذهنيا، ففكره أما أن يكون في المقابلة السابقة أو في ما ينبغي عمله في اللقاء اللاحق، وعادة في مثل هذه الحالة ينجز الفرد مهامه بصورة ميكانيكية دون أي اتصال عاطفي مع الآخرين، حيث أن الهم الوحيد الذي يشغل باله هو السرعة والعدد وليس الإتقان والاهتمام لما بين يديه.

2.4. تأجيل الأمور السارة والأنشطة الاجتماعية

من خلال الإقتناع الذاتي بأن هناك وقتا لمثل هذه الأنشطة... ويصبح التأجيل القاعدة أو المعيار في حياة الفرد.

3.4. العيش حسب قاعدة " يجب وينبغي"

يصبح هذا المفهوم هو السائد في حياة الفرد، الأمر الذي يترتب عليه زيادة حساسية الفرد لما يظنه الآخرون ويصبح غير قادر على إرضاء نفسه، وحتى في حالة الرغبة في إرضاء الآخرين التي تصاحب هذه القاعدة، فإنه يجد ذلك ليس بالأمر السهل عليه.

4.4. فقدان الرؤية أو المنظور

الذي يؤدي إلى أن يصبح كل شيء عنده مهما وعاجلا، وتكون النتيجة بأن ينهمك الفرد في عمله لدرجة يفقد معها روح المرح، ويجد نفسه كثير التردد عند اتخاذ القرارات. ويرتبط ذلك بما

يعرف في الغرب بالشّخص المدمِن على العمل، وتشير التسمية إلى الفرد الذي يصبح العمل الجزء الأساسي في حياته وفي مركز اهتماماته الشخصية بصورة تخل بالتوازن المطلوب لتفادي المشكلات البدنية والانفعالية التي تصاحب مثل هذا الخلل[1].

وقد عرض مركز الصحة النفسية بالمدارس بلوس أنجلوس في إطار بحثه حول الاحتراق النفسي، مؤشرات هذه الظاهرة في صورة علامات سلوكية وبدنية ونفسية وهي[2]:

☒ **العلامات السلوكية:**

- مراقبة الساعة باستمرار.
- تأجيل وإرجاء الأعمال
- الطاحونة: العمل كثيرا وبمشقة وانجاز القليل
- الاعتماد الزائد على اللوائح والنظم
- تجنب مناقشة العمل مع الزملاء
- زيادة استخدام أساليب التأثير في السلوك مثل المهدئات
- الاستعمال المفرط للكحول والعقاقير المخدرة

☒ **العلامات النفسية:**

- زيادة المقاومة اليومية للذهاب للعمل.
- الشعور بالفشل.
- الشعور بالغضب والاستياء.

---

[1] عسكر، مرجع سابق،2003.

[2] الأقرع، مرجع سابق،2005.

- السلبية.
- فقدان المشاعر الايجابية مع من يتعامل معهم.
- الانشغال والانهماك في الذات.
- الشعور بالعجز واليأس.
- التصلب الفكري ومقاومة التغير.
- مشاعر الارتياب والاضطهاد.
- القلق.
- الزيادة المفرطة في الاستياء والضيق.
- الاكتئاب.
- الشعور بالذنب واللوم.

☒ **العلامات البدنية:**

- الشعور بالتعب خلال يوم العمل.
- التعب العام والإرهاق.
- الإنهاك البدني.
- اضطرابات النوم.
- تكرار الإصابة بالبرد والأنفلونزا.
- تكرار الإصابة بالآلام والأوجاع الغامضة.
- تكرار الاضطرابات المعدية . المعوية.

- تكرار الإصابة بالصداع.

5.آثار الإحتراق النفسي

يترك الاحتراق النفسي آثارا متعددة ومتباينة ليس على الفرد نفسه فقط ولكن أيضا على المنظمة مما يؤدي إلى اختلالات وظيفية لكل منهما، وتكون هذه الآثار فيزيولوجية ونفسية وسلوكية كما اشار إلى ذلك كل من (Mchugh & Brennan, 1993) و(Burke & Dezca, 1986 :495) و (Kahill, 1988 :291)[1]

ونحاول عرض هذه الآثار فيما يلي:

1.5. ردود الفعل الفيزيولوجية

لقد وُجِد أن الاحتراق مسؤول عمّا بين 50-70% من الأمراض التي يعاني منها الإنسان، ويدخل ضمنها بعض الأمراض الخطيرة كأمراض القلب والقرحة والصداع والسكر والسرطان، بل إن البعض يرى أنه مسؤول عن تقليل مناعة الإنسان ضد بعض الأمراض التي تسببها البكتيريا والفيروسات[2]

2.5. ردود الفعل العاطفية

- الصراع الأسري والزواجي.
- ارتفاع نسب الغياب.

---

[1] ضيف الله، النفيعي، الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والادارة، م 14، ع 1، 2000، ص 68.

[2] جرينبرج جيرالد، روبرت بارون، إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة: رفاعي محمد رفاعي و إسماعيل على بسيوني، الرياض: دار المريخ للنشر، 2004.

- التوتر في العلاقات مع الزملاء والعملاء.

كفقدان الأمل، اليأس الإحباط، خيبة الأمل، القلق، فقدان الذاكرة، عدم الرضا، التشاؤم، فقدان الحماس، عدم الرغبة في تحمل المسؤولية، سرعة الاستثارة، عدم القدرة على التركيز، السلبية، عدم الثبات الانفعالي، تغير الحالة المزاجية وتزايد الشك.

3.5. ردود الفعل السلوكية

أعراض الاحتراق قد تظهر بشكل واضح في ضعف الفعالية في العمل، وقد يدخل الفرد في عطل مرضية أو يطلب الاستقالة في بعض الحالات، لكن أصبح معروفا اليوم أن الاحتراق يجعل الفرد يدور في دوامة تؤدي به إلى الزهد في استخدام موارده لانجاز المهام المطلوبة منه[1].

ويعتبر الإحتراق النفسي رد فعل الإجهاد طويل المدى، واستجابة متعددة الأبعاد للضغوط المتنوعة التي يواجهها المعلم، وتتمثل أعراض الإحتراق النفسي

التي تظهر على المعلمين بشكل خاص حسب Tonic et al (2008) في:[2]

- فقدان الحماس للعمل وعدم الرغبة في الذهاب إلى العمل والسلبية والانعزال والإنسحابية وعدم المبالاة ووهن العزيمة.
- نقص الدافعية وعدم الرغبة في البحث عن طرق جديدة في العمل وعدم تطوير طرق التدريس والرغبة في الاستمرار باستخدام الأساليب القديمة.
- الشعور بخيبة الأمل والإحباط والإجهاد الشديد أثناء العمل.

---

[1] نعموني، مرجع سابق، 2008.

[2] الهباش، مرجع سابق، ص 26.

- الاتجاه السلبي نحو الطلاب، وفقدان الاهتمام بهم، والنزوع إلى النقد والسخرية والملاحظات اللاذعة اتجاههم، والميل إلى إلقاء اللم عليهم.
- النمطية في التعامل مع الطلاب واللجوء إلى التكرار الممل في طريقة معاملتهم.
- عدم القدرة على التركيز أو الإستماع لما يقوله الطلاب.
- شعور المعلم بأنه مشلول الحركة.
- كثرة التعرض للإصابة بالصداع واضطرابات الجهاز الهضمي.
- الجمود في التفكير ومقاومة التغيير.
- الإفراط في تعاطي المهدئات.
- ارتفاع درجة الشرود الذهني.
- التقيد بالتعليمات المكتوبة بصورة متزايدة.
- إضطرابات النوم.
- تفادي النقاش مع الزملاء حول العمل.
- تركيز الإهتمام في الإنشغال بالنفس والأمور الذاتية.

6. أسباب الإحتراق النفسي

يحدث الإحتراق النفسي على مستوى تفاعل الفرد مع محيطه وبالضبط تفاعل السير النفسي الجسماني (النفجسماني) للفرد مع محيطه الخارجي وبالتالي فإن العوامل المجهدة قد تتبع من وسط العمل وطبيعته، أو قد تتعلق بالفرد وشخصيته[1].

[1] حاتم، مرجع سابق، ص55.

ويرى جمعة يوسف (2006) أن أغلب هذه الأسباب مرتبطة ببيئة العمل، و ما تتيحه من فرص تساعد على تعظيم مستويات الضغوط والإحباط والقهر لفترات طويلة من الزمن، وفي المقابل تكون المكافآت ضئيلة لمواجهة كل هذه الأسباب، ويمكن تلخيص هذه الأسباب في:

1. عبء العمل الزائد.
2. المهام البيروقراطية المتزايدة.
3. الأعمال الكتابية.
4. التواصل الضحل والمردود الضعيف.
5. نقص المكافآت وغياب الدعم[1].

ويرى العتيبي (2005) أن العديد من البحوث العلمية ذكرت متغيرات بيئية عديدة لها الأثر الكبير في ازدياد الإحتراق النفسي، ويمكن تلخيص هذه المتغيرات في أبعاد أربعة رئيسية:

أولا: البناء التنظيمي كمصدر للإحتراق النفسي

يعتبر البناء التنظيمي وطبيعة العمل من العوامل المهمة في نجاح المعلم أو عدمه، فتنظيم العمل يساهم في معرفة المعلم بالأدوار والأهداف المتوقعة منه، كما أن دور المعلم يصبح واضحا ومعروفا مع وضوح الدعم الفني المقدم له.

[1] جمعة، سيد يوسف، إدارة ضغوط العمل، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، جامعة القاهرة، 2006،ص40.

ثانيا: التفاعل المهني كمصدر للاحتراق النفسي

يمكن القول أن التفاعل المهني الذي يمارسه المعلم مع من حوله من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور، يعتبر من العوامل المهمة التي تساعد على الإستقرار والأداء الناجح، كما أن هذا التفاعل قد يكون سببا مؤديا للإحتراق النفسي، ويظهر التفاعل الإيجابي أو الثناء على المعلم من خلال ما يقوم به من أعمال داخل الصف ومن خلال نتائج عمله.

ثالثا: التدريب المهني

مع أن التدريب الملائم يساعد على الإعداد للمهنة والتعامل مع الواقع وفهم الأدوار المتعددة ومصادر الضغوط، إلا أنه من المهم استمرارية التدريب حتى لا يتعرض المعلم للإنهاك والاحتراق النفسي، فقد ينتج عن عدم استمرارية التدريب صعوبة لدى المعلم بالوفاء بالمستجدات التعليمية لتدريس التلاميذ أو بسبب نقص القدرة في استخدام الاستراتيجيات الحديثة.

رابعا: المهام التعليمية والترتيبات كمصادر للإحتراق النفسي

قد يضاف إلى المعلم مهام تعليمية أخرى بالإضافة إلى دوره كمعلم وهذا التعدد قد يخلف نوع من عدم التركيز لدى المعلم وقد يزيد من الأعباء التدريسية والمكتبية بشكل يساهم في خلق نوع من الإحباط والإنهاك، كما أن هذا قد يساهم في إبعاد المعلم عن أداء مهمته الرئيسية ويخلق فجوة بين المعلم وتلاميذه، مما قد يؤدي إلى تبلد مشاعر المعلم تجاههم[1].

[1] بندر بن ناصر، العتيبي، الإحتراق النفسي لدى المعلمين في معاهد التربية الفكرية، مجلة كلية التربية، العدد29، ج1، 2005.

7. النماذج المفسرة للإحتراق النفسي عند المعلم

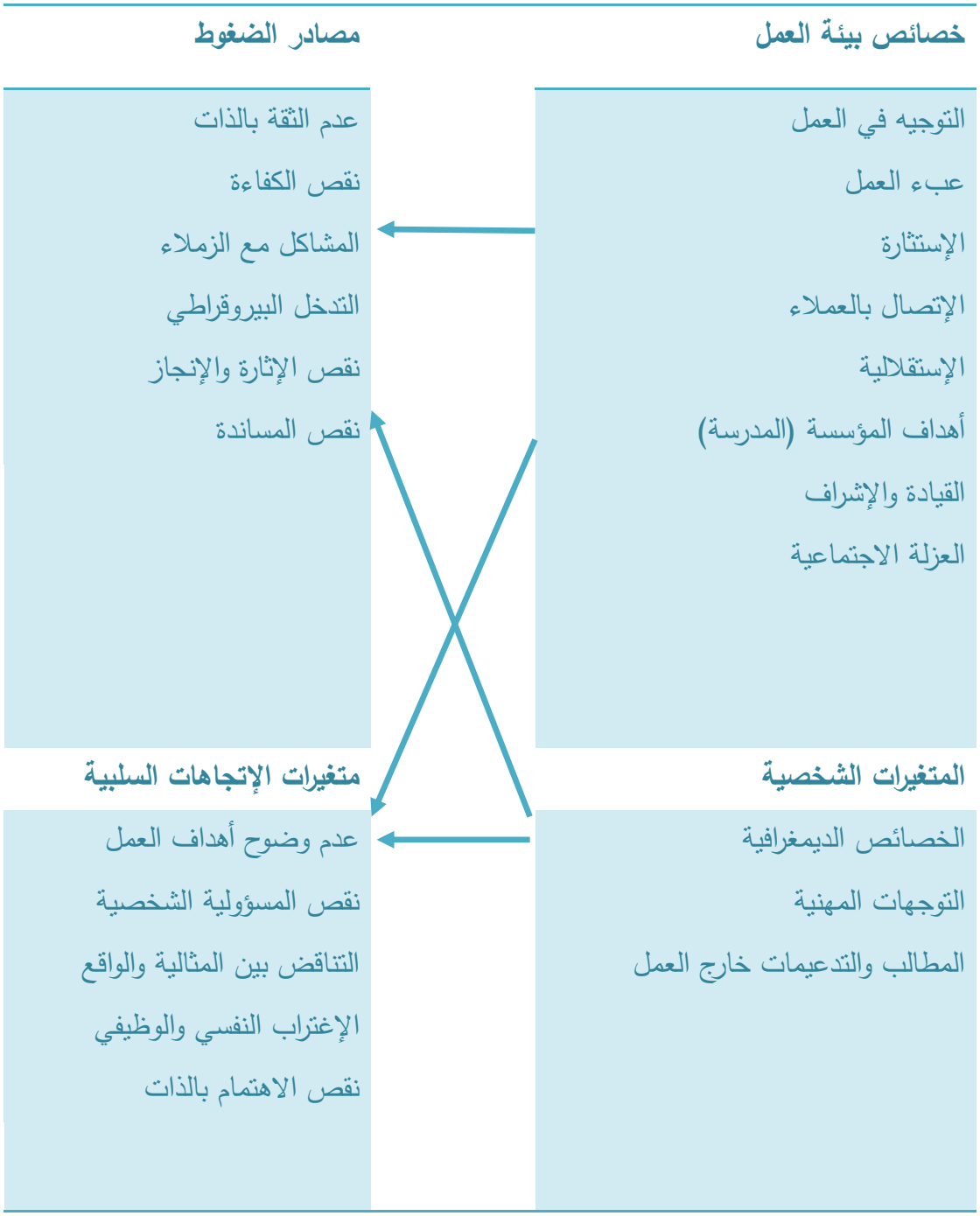
اختلف المهتمين بالإحتراق في وضع نموذج مفسر للإحتراق النفسي، وهذا لإختلاف الأطر النظرية التي انطلقوا منها، ونذكر فيما يلي بعض النماذج المفسر للإحتراق النفسي عند المعلم.

1.7.نموذج عمليات الإحتراق النفسي لشيرنس Cherniss 1985

يشير النموذج إلى أن الإحتراق ينشأ نتيجة لتفاعل كل من خصائص بيئة العمل والمتغيرات الشخصية للمعلم، وكذلك اتجاهات المعلم نحو مهنته، إضافة إلى المطالب والتدعيمات خارج العمل والمقصود بها مدى ما يتلقاه المعلم من دعم ومساندة من الآخرين وكذلك نظرة المجتمع للمعلم وللتدريس كمهنة، وعندما لا يستطيع المعلم التوافق مع بيئته المدرسية، وتُثقله ضغوطها يؤدي ذلك إلى عدم الثقة بالذات، ونقص الكفاءة، والمشاكل مع الزملاء وغيرها، والتي تعد بمثابة مصادر الضغوط، وعليه إذا حسن توافق المعلم مع بيئته المدرسية، فعندئذ يؤدي إلى مخرجات إيجابية، أما إذا فشل هذا التوافق فإنه يؤدي إلى مخرجات سلبية والمتمثلة في عدم وضوح أهداف العمل بالنسبة للمعلم، ونقص المسؤولية الشخصية، والتناقض بين المثالية والواقع، والاغتراب النفسي والوظيفي ونقص الاهتمام بالذات، وفي حالة معاناة المعلم من كل هذا يدل على إصابته بالاحتراق النفسي[1].

[1] منى محمد بدران، الإحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية، ماجستير، عهد الدراسات والبحوث التربوية والنفسية، القاهرة،1997، ص38.

الشكل (1.3): نموذج شيرنس للإحتراق النفسي (1985)



المصدر: منى محمد بدران، مرجع سابق، 1997، ص 39.

2.7. نموذج شواب Schwab, Jackson & schuler (1986)

قدم الشواب وزملائه هذا النموذج عام 1986، بعد إجرائهم بعض الدراسات، وقد أشاروا إلى أن البحوث الإمبريقية الأولى في هذا المجال اهتمت بدراسة كل من المتغيرات التنظيمية والمتغيرات الشخصية كل بمعزل عن الآخر في علاقته بالاحتراق النفسي، بدون النظر إلى المتغيرات معا، ويأتي هذا النموذج ليتدارك هذا النقص ويحاول الجمع بين هذه المتغيرات، لفهم ظاهرة الاحتراق النفسي عند المعلم.[1]

الشكل (2.3): نموذج الإحتراق النفسي عند المعلم لشواب وزملائه (1986)

مصادر الإحتراق النفسي	مظاهر الإحتراق النفسي	نتائج الإحتراق النفسي
العوامل الخاصة بالتنظيم صراع الدور. غموض الدور. المشاركة في اتخاذ القرار. المساندة الاجتماعية. الاستقلالية. عوامل شخصية التوقعات المهنية متغيرات شخصية مثل: السن و الجنس.	استنزاف انفعالي. تبلد المشاعر. نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.	النية في ترك العمل. التغيب عن العمل. التعب لأقل مجهود.

Sources :Schwab, Richard, Jackson, Susan, & Schuler, Randall,1986, Opcit, P :19.

[1] Schwab, Richard, Jackson, Susan, & Schuler, Randall, Educator Burnout : Sources and Conseconces,Educational Research Quartely, Vol.10,N3.1986.

على الرغم من أن النموذج قد أشار إلى الاحتراق النفسي من جوانب متعددة وهي مصادره، وأبعاده، ومصاحباته السلوكية، إلا أنه قد أغفل بعض المصادر التي تؤدي إلى حدوثه، والمتعلقة بالمدرسة نفسها مثل: الضغوط المهنية بما فيها من ظروف الراحة والعمل، ومدى مناسبة المرتبات للجهد المبذول والتعامل مع الزملاء والتلاميذ، والظروف الفيزيقية، وكثافة الفصول ومناسبة المناهج لمستوى إعداد المعلم[1].

3.7. النموذج السببي للإحتراق النفسي عند المعلم (1992)[2]

يحدث الضغط الناتج عن مهنة التدريس بسبب اتصال المعلمين المحدود مع الزملاء والاتصال الدائم مع الطلاب في الفصول المزدحمة والذي ينتج عنه مستويات من الضغط النفسي تؤدي للاحتراق النفسي للمعلمين أو ترك المهنة أو الاستمرار في التدريس ولكن بمستوى منخفض من الاندماج ويقوم هذا النموذج بتوضيح العلاقة بين:

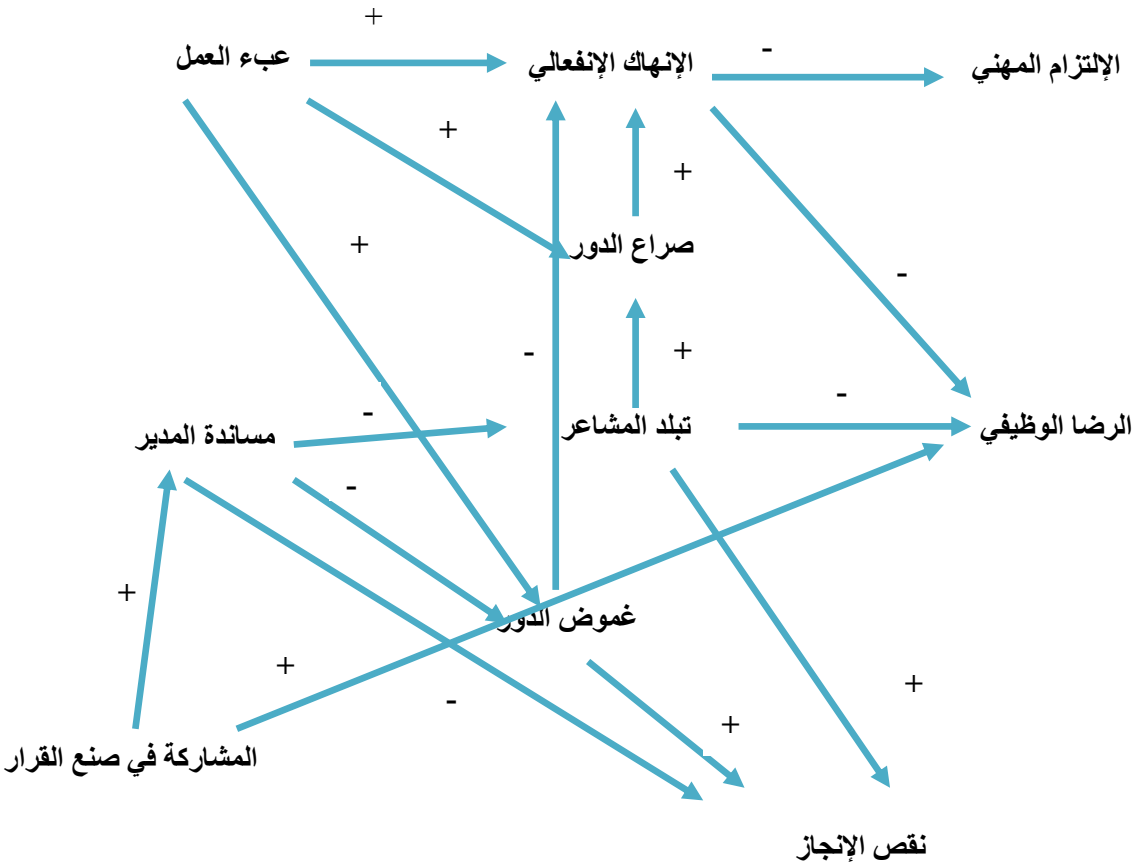
1. الإحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة
2. ثلاثة عوامل تنظيمية ضاغطة وهي عبء العمل، صراع الدور، وغموض الدور.
3. عاملان للاتصال: المساندة الاجتماعية، والمشاركة في صنع القرار.
4. متغيرات النتائج: الرضا الوظيفي، والالتزام المهني.

---

[1] نشوة كرم، دردير، الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ،ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات، ماجستير، جامعة الفيوم،2007.

[2] منى بدران، مرجع سابق، ص 44.

الشكل (3.3): النموذج السببي للإحتراق النفسي عند المعلم (1992)



المصدر: منى بدران، مرجع سابق، ص46.

يفترض هذا النموذج أن عملية الإحتراق النفسي للمعلمين تحدث نتيجة عبء العمل المتزايد وصراع الدور وغموضه كما أن الإحتراق النفسي ينخفض نتيجة مساندة المدير والمشاركة في صنع القرار، كما يبين هذا النموذج تأثير هذه المتغيرات على أبعاد الإحتراق النفسي وهي الانهاك الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الإنجاز الشخصي، ومن ثم على المتغيرات الناتجة مثل الإلتزام المهني والرضا الوظيفي، كما يشير النموذج إلى أن عبء العمل يعتبر مصدرا رئيسيا

للضغط ويرتبط بدرجة كبيرة ومباشرة بصراع الدور والإنهاك الإنفعالي، ويفسر زيادة تبلد المشاعر لدى المعلمين، وكلما زاد العبء كلما بدأ المعلمون في الإبتعاد نفسيا عن طلابهم.

8. النظريات التي عالجت ظاهرة الاحتراق النفسي

على عكس كل الظواهر النفسية فإن دراسة الإحتراق النفسي لم تبدأ من نموذج نظري أو حتى ظاهرة مُعرَفة تعريفا جيدا، ولكن مفهوم الإحتراق النفسي تطور وظهر في ضوء عديد من الأبحاث الإستكشافية هذه الأبحاث تضمنت مسوحا ومقابلات وملاحظات ميدانية، ومن خلال وصف مجموعة من الأعراض التي تظهر لدى الأفراد وتعوق تقدمهم المهني بدأ مفهوم الإحتراق يأخذ مكانه كأحد المفاهيم النفسية الجديدة في التراث الفكري النفسي، وعندما برزت الحاجة إلى ضرورة وجود نظرية لتفسير الإحتراق النفسي، وذلك على الرغم من عدم وجود أساس تنظيري تنطلق منه النظرية للتفسير حاول بعض المنظرين أن يفسروا الاحتراق في ظل كيانات أو صياغات نظرية قائمة بالفعل[1].

وقد عرض الرشدان (1995) في دراسته ثلاث نظريات عالجت ظاهرة الإحتراق النفسي من حيث:

[1] عبد اللطيف متولي، رجوات، الإحتراق النفسي لدى عينة من المحامين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، دكتوراه، جامعة المنيا، مصر،2005.

1.8. نظرية التحليل النفسي

تقوم على تفسير سلوك الإنسان على أنه قوى داخلية تسبب الصراع الداخلي بين مكونات الأنا والهو والأنا الأعلى الذي يسبب القلق والإكتئاب والإحتراق والتوتر والإنفعال، والتي هي مصادر السلوك الظاهري للإنسان مثل تبلد الشعور، الإجهاد والإنعزال عن الآخرين.

2.8. النظرية السلوكية

التي تنظر للسلوك على أنه نتاج الظروف الفيزيقية والبيئية، ويرى السلوكيون أن الإحتراق النفسي هو حالة داخلية شأنه شأن القلق والغضب وهو نتيجة لعوامل بيئية إذا ما ضبطت أمكن من خلالها التحكم في الاحتراق النفسي، وتؤمن بهذا العديد من الدراسات والنظريات العلمية حاليا، وتطالب بضرورة تعديل السلوك لضمان درجة عالية من الأداء والإنتاجية في مختلف مجالات العمل.

3.8. النظرية المعرفية

وترد سلوك الإنسان إلى مصدر داخلي، فإذا ما أدرك الإنسان الموقف إدراكا إيجابيا فإن ذلك سيقود بالضرورة إلى حالة من الرضا والمعنوية العالية، والتكيف الإيجابي معه أما الإدراك السلبي فسيقود إلى ظهور أعراض الإحتراق النفسي[1].

---

[1] مالك أحمد، الرشدان، الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات، ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 1995.

مع هذا فلا يمكن الاقتصار على وجهة نظر واحدة ولكن يمكن الدمج بين تلك الآراء، فالإحتراق النفسي مرحلة متقدمة من الضغوط النفسية تنتج عن تفاعل سمات الفرد وصفاته مع البيئة المحيطة به، إذ تكون بيئة غير مناسبة يشعر فيها الفرد بعدم الراحة مع مراعاة استعداد الفرد لإصابته بالإحتراق النفسي، فإذا تعرض الفرد لضغوط لا يتحملها سواء أكانت ضغوط زيادة العبء عليه أو ضغوط قلة العبء، ولم يستطع التعامل معها بطريقة سوية، فستقل كفاءته ويترتب عليه قلة الدعم المقدم له، وكذلك قلة إنتاجه مما يعرض الفرد للاحتراق النفسي بل قد يترك عمله أو على أقل تقدير توجد النية لترك العمل إن وجد عملا مناسبا غير عمله الحالي، مما يبين الأثر الخطير للإحتراق النفسي على المجتمع ككل[1].

9. قياس الإحتراق النفسي

لقد ميّز هشام إبراهيم (2001)، ثلاثة مداخل أساسية لقياس الإحتراق النفسي، وهي[2]:

1.9. المدخل الفسيولوجي

وفيه يستدل على الإحتراق النفسي، من خلال التغيرات الفسيولوجية التي تحدث للفرد، نتيجة مروره بخبرة الإحتراق النفسي، ومن هذه التغيرات التي وردت في التراث السيكولوجي: زيادة ضغط الدم، الشعور بالإعياء، صداع الرأس، الاضطرابات المعوية.

---

[1] على، حسام محمود ، الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة، محافظة المنيا، ماجستير، جامعة المنيا، 2008.

[2] سلوى، بنت خليفة، مرجع سابق، 2008.

إن الاعتماد على المدخل الفسيولوجي لقياس الإحتراق النفسي غير دقيق، لما يتعرض له هذا المدخل من انتقادات كثيرة منها: إن التغيرات الفسيولوجية قد تكون مرتبطة بالموقف الذي يمر به الفرد وحالته النفسية والصحية، ولا تكون بالضرورة سببا لخبرة الإحتراق النفسي التي يمر بها الفرد، أو يشعر بها كما أن المعايير الفسيولوجية المستخدمة بالصحة الفردية في الجسد.

2.9. المدخل النفسي الإنفعالي

ويستدل على الإحتراق النفسي من خلال التغيرات النفسية الإنفعالية التي تحدث نتيجة مرور الفرد بخبرة الإحتراق النفسي، ومنها الحالة المزاجية المتغيرة وقابلية عالية للإنفعال، واستجابات الإحباط والقلق والكآبة والتشكك في الآخرين، ومظاهر الغضب (اليأس، التهيج الإنفعالي، الملل، والتوتر)، ويصاحب ذلك عدم الراحة النفسية وانخفاض في تقدير الذات، مفهوم ذات سالب.

3.9. المدخل السلوكي

ويستدل على الإحتراق النفسي باستخدام هذا المدخل من خلال مجموعة الإستجابات السلوكية، التي تعد مؤشرا للإحتراق النفسي، مثل التدهور في أداء العمل، التدهور في العلاقات الإجتماعية بين الأفراد، وحب العطل والإجازات التي قد تتطور إلى ترك العمل نهائيا.

10. كيفية التغلب على الإحتراق النفسي

إن الاحتراق النفسي ليس من الأمور اليسيرة أو من المشاكل ذات البعد الواحد التي يسهل رصد أسبابها ووضع الحلول لها بل إن الأمر أكثر تركيبا، وفي هذا الصدد يرى (Paine,1982) أنه لكي نكون أكثر دقة وجدية في التعامل مع مشكلات الاحتراق النفسي يجب أن نضع استراتيجيات على عدة أصعدة ونلخصها في أربعة مواقع هامة للتدخل:

الفرد: هذه التدخلات تهدف إلى تعزيز ودعم القوى والقدرات الفردية للتعامل مع الضغوط الناشئة عن العمل.

العلاقات الشخصية: وتهدف المحاولات في هذا المستوى إلى تعزيز ودعم العلاقات بين الأفراد وكذلك آليات العمل الجماعي سواء لتخفيف وطأة الضغوط النفسية أو لدعم القدرات الفردية للتعامل مع هذه الضغوط.

أماكن العمل: وهذا يشتمل على إعادة هيكلة ظروف بيئة العمل مما يهدف إلى الحد من الضغوط النفسية أو التخلص منها تماما.

المنظمات: وهذا يشتمل على التغيرات في السياسات والإجراءات التي تهدف إلى التفاعل مع العوامل التنظيمية التي تتسبب بالإصابة بالإحتراق النفسي.[1]

قدّم جمعة يوسف (2006) عدد من الخطوات التي يجب على المعلم تتبعها كإحدى الإستراتيجيات لمواجهة الاحتراق النفسي والتغلب عليه، وهي:

---

[1] أمل، فلاح فهد الهملان، الإحتراق النفسي والمساندة الإجتماعية وعلاقتهما باتجاه العاملين الكويتيين نحو التقاعد المبكر، دراسة سيكومترية – كلينيكية، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، مصر، 2008، ص39.

1. فهم الشخص لعمله، وكذلك أساليبه في الاستجابة للضغوط، لأن فهم الفرد لاستجاباته بشكل كامل سوف يساعد على التعرف على أنماط السلوك غير الفعالة، وبالتالي محاولة تغييرها.
2. إعادة فحص الفرد لقيمه وأهدافه وأولوياته، فالأهداف غير الواقعية (المثالية) للوظائف والأداء ستعرض الفرد للإحباط والارتباك، أو بمعنى آخر التأكد من قابلية أهدافنا للتنفيذ.
3. تقسيم الحياة إلى مجالات: العمل، المنزل، الحياة الإجتماعية، والتركيز قدر الإمكان على كل مجال نعيشه، وأن لا نسمح لضغوط مكان أن تؤثر على مكان آخر.
4. العمل على بناء نظام للمساندة الإجتماعية[1].

كما يقترح Johanson (1993)، عدد من المقترحات التي يمكن استخدامها لتخفيف نمو الإحتراق النفسي بين المعلمين[2]:

1.تخفيض عدد التلاميذ في القسم.

2.إعطاء المعلم فرص أكبر لأنشطة أخرى ترتبط بالمهنة.

3.تنمية علاقات أفضل بين الإدارة والمعلمين.

4.تخفيض متطلبات العمل المكتبي.

5.إبداع المزيد من بيئات العمل الشيقة والمريحة.

6.المساواة بين الحاجات الفردية وحاجات المؤسسة.

7.مكافأة المعلم بالمنح التعليمية والتنمية المهنية وتشجيع الإبداع.

---

[1] جمعة يوسف، مرجع سابق، 2006.

2 عبد الرازق، مرجع سابق،2001.

11.الاحتراق النفسي عند المعلم العربي

يذكر الأنور (2003) أن منظمة العمل الدولية قامت بتصنيف مهنة التدريس من أكثر المهن المسببة للضغوط[1]، هذا وتعد المدارس ضمن أعلى البيئات الضاغطة في المجتمع[2] حيث يتعرض المعلمون لخبرات ومواقف سلبية متنوعة ترتبط بعملية التدريس، وتنعكس على اتجاهاتهم، وعواطفهم نحو الطلاب والعمل، وتؤثر في قدراتهم على الإنجاز، وبالتالي تسبب لهم ما يعرف بالاحتراق النفسي.[3] هذا الأخير الذي ينتج عن زيادة متطلبات وظروف العمل، قد يفسر الصعوبات التي تواجه المعلمين في هذا المجال، لما يرتبط بها من سلبيات وفشل في سلوكيات التكيف والتي تشير إلى محاولة الشخص للسيطرة على التحديات والظروف الصعبة، وكما أشار التراث العلمي فإن درجة الاحتراق النفسي تتأثر بشكل واضح بنوعية الأفراد (التلاميذ) الذين يتعامل معهم المعلم، وعلاقته بزملائه وأولياء أمور الطلبة، والإدارة المدرسية والظروف الفيزيقية المحيطة به، إضافة إلى مستوى خبرته التدريسية ومستوى تأهيله حيث تمثل كلها مصادر مهمة لظهور أعراض الإحتراق النفسي لدى المعلم.[4]

---

1 عزيزة، اليوبي، وجهة الضبط وعلاقتها بكل من الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع، ماجستير، كلية التربية للبنات، مكة المكرمة،2006.

[2] يحي، حامد، مرجع سابق، ص 99.

[3] Jenkins,S.& Calhoon,J.F. Teacher stress : Issues and intervention. Psychology in the Schools, 28, 60 - 70, 1991.

[4] ابراهيم أمين، القريوتي، فيصل أحمد، عبد الفتاح، الإحتراق النفسي لدى عينة معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، السنة 13، العدد 15، جامعة الإمارات، 1998، ص 105.

وكما هو الشأن في الدراسات العلمية التي اهتمت بدراسة هذه الظاهرة عند المعلم، كذلك هو الحال بالنسبة للدراسات العربية، إذ قد لا نجد بلدا عربيا لم يقم بدراسة مدى انتشار هذه الدراسة عند المعلم العربي، خاصة بعد التغيرات التي شهدتها المدرسة العربية في إطار الإصلاحات التي باشرتها الحكومات تماشيا مع التقدم والتطور الحاصل على كل الأصعدة، ولعل أولى الدراسات التي اهتمت بدراسة الاحتراق النفسي عند المعلم، نجد دراسة عسكر وآخرون سنة 1986 والتي تعرضت لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت، حيث توصل الباحثون إلى أن أكثر الفئات تعرضا للاحتراق النفسي المعلمون من ذوي الخبرة بين خمسة سنوات وتسعة سنوات، وأن تعرض المعلمين الكويتيون لهذه الظاهرة أكثر من تعرض المعلمين غير الكويتيين.[1]

كما نجد أولى الدراسات كذلك أقيمت بالأردن سنة 1989، من طرف دواني وآخرون، والتي تعرضت لمستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن، وقد أشارت نتائجها على أن المعلم الأردني يعاني من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة، وفي دراسة على المعلمين في نفس البلد، كانت لمقابلة وسلامة سنة 1993، قارنت بين الاحتراق النفسي بين المراحل التعليمية الثلاثة، خلصت إلى أن معلمي المرحلة الثانوية يعانون أثر من غيرهم على بُعد الانهاك يأتي بعدهم معلمو المرحلة الإبتدائية، أما على بعد بتبلد المشاعر فقد احتل معلم الإبتدائي المرتبة الأولى.

أما في المملكة العربية السعودية فنجد أن الوابلي قام سنة 1995 بدراسة مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، والتي استنتج من خلالها أن درجة الاحتراق النفسي

---

[1] على، عسكر و حسن، جامع ومحمد، الأنصاري، مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، المجلة التربوية، العدد 10، المجلد 03، 1989، ص 9 – 43.

لبعدي الإجهاد الإنفعالي وتكرار تبلد المشاعر نحو التلاميذ كانت متوسطة، أما بعد نقص الشعور بالإنجاز فقد كانت درجاته عالية.

كما نجد أن المعلم الفلسطيني هو الآخر لم يسلم من هذه الطاهرة حيث وجد الخطيب (2008)، في دراسة له حول الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينين بمحافظات غزة، حيث توصل أن هذه الظاهرة تنتشر بين المعلمين ضمن المستوى المتوسط.

وفي نفس السنة ولكن هذه المرة في سلطنة عمان، وجدت الوحشي (2008)، أن الضغوط المهنية التي يعاني منها المعلم العماني ترتبط بأبعاد الاحتراق النفسي لديه.

خلاصة الفصل

رأينا من خلال الفصل الثاني والخاص بالإحتراق النفسي عند المعلم، كيف أن هذا المصطلح لاقى إقبالا كبيرا من طرف الباحثين النفسانيين، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أهمية دراسة هذا الموضوع، حيث أن الدراسات بيّنت ارتباطه بالعديد من المتغيرات التي لها تأثير كبير على سلوكيات المعلم، والتي تؤثر لا محال على مخرجات المؤسسات التعليمية (المدرسة). ولهذا نرى أنه من الضروري أخذ الإجراءات اللازمة والتي من شأنها مساعدة المعلم على التكيف مع الضغوط ومواجهة الإحتراق النفسي، وبذلك نضمن الأداء الجيد للمعلم الذي سينعكس على مردود التلميذ.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية من حيث منهج البحث العلمي المتبع وكذا الدراسة الاستطلاعية والتي تعتبر تحضيرا للدراسة الأساسية، والتعريف بعينة البحث المستهدفة وأدوات جمع البيانات وعرض الخصائص السيكومترية لهذه الأخيرة، بحيث عرضنا بشيء من التفصيل المراحل التي مرّ بها بناء مقياس المناخ التنظيمي في المدرسة الابتدائية كما يدركه المعلمون، وكذا الطريقة المتبعة في ترجمة مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين لماسلاش وجاكسون **(MBI-ES)**، لنختم في الأخير بالأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي تحصلنا عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة.

1. منهج البحث العلمي المستخدم في الدراسة

تختلف المناهج المستخدمة في البحوث النفسية والتربوية باختلاف طبيعة المواضيع التي نعالجها، ولأننا نهدف من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التي تربط كل من المناخ التنظيمي في المدرسة والمتغيرات الفردية بالاحتراق النفسي عند المعلم، فقد اعتمدنا المنهج الوصفي، باعتباره يناسب وأهداف الدراسة الحالية وطبيعة فرضياتها، حيث يُعرف المنهج الوصفي بأنه " مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع

الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها"[1] "وتحليلها وتفسيرها واستخلاص دلالاتها، ووضع مؤشرات، وبناء تنبؤات مستقبلية، ومن ثمة الوصول إلى تعميم بشأن البحث، ويعتمد الباحث في ذلك على مختلف طرق جمع البيانات، كالمقابلات الشخصية والملاحظة والاستبيان"[2]، حيث يتم قياس متغيرات البحث في وضعها الطبيعي دون أي تدخل من قبل الباحث[3].

2. الدراسة الاستطلاعية

لقد أجريت العديد من الدراسات حول المعلم في دول مختلفة وقد جلبت دراسة المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي اهتمام العديد من الباحثين المهتمين بمهنة التعليم، وكانت المحاولات الأولى لدراسة المناخ التنظيمي في المدرسة في بداية ستينيات القرن الماضي مع **هالبن وكروفت** (1963)، أما الإحتراق النفسي لدى المعلم فقد ازداد الاهتمام به في الدراسات التطبيقية مع ظهور مقياس الاحتراق النفسي **لماسلاش وجاكسون** (1981)، والذيُ طبّق على مختلف الفئات العمّالية منها فئة المعلمين، وقد ساهمت الدراسات التي أجريت حول المناخ التنظيمي وحول الاحتراق النفسي في تشكيل مفاهيم ونماذج متعددة تحاول تفسير هاتين الظاهرتين.

إن الإطلاع على بعض هذه الدراسات، بالإضافة إلى الملاحظات والمقابلات التي أجريت مع المعلمين والمدرين والمفتشين والمعلمين المنضوين تحت نقابة المعلمين والرجوع إلى الوثائق

---

[1] بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت: دار الكتاب الحديث، 2000، ص 59.

[2] محمد عبيدات، محمد أبو نصار، و آخرون، منهجية البحث العلمي القواعد المراحل والتطبيقات، ط2، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، 1999.

[3] عمر محمد، زيان، البحث العلمي، مناهجه وتقنياته، ط4، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،1993، ص119.

والمنشورات الخاصة بالمعلم ومهنته، ساعد في توجيه جهد الطالبة، ومكّنها من التحديد الدقيق لإشكالية البحث ومن ثم انصبت الجهود في الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث على بناء مقياس للمناخ التنظيمي في المدرسة الابتدائية كما يدركه المعلمون، والتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإحتراق النفسي للمعلم لماسلاش **(MBI-ES)**، بعد ترجمته إلى العربية، وسيأتي الحديث عن هذه الخصائص في عنصر أدوات جمع البيانات.

3. عينة الدراسة

تعرّف العينة على أنها "جزء مشتق من المجتمع المراد دراسته بشرط أن يكون هذا الجزء يحمل نفس خصائص المجتمع"[1] ، ولقد لجأنا إلى العينة من خلال هذه الدراسة، إلى موضعين، الأول في الدراسة الاستطلاعية، وهذا بهدف فحص الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والثاني في الدراسة الأساسية بهدف تطبيق الأدوات المعتمدة في القياس وجمع البيانات الخاصة بموضوع البحث.

1.3. عينة الدراسة الاستطلاعية

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات، اعتمدنا على العينة العنقودية وهي من أصناف المعاينات الاحتمالية، وتتم بأخذ عينة من مجتمع البحث بعد تقسيمه

[1] محمود عبد الحليم، منسي، مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2003، ص71.

إلى وحدات وتشمل كل وحدة على عدد معين من عناصر مجتمع البحث[1]. فالمعاينة العشوائية العنقودية هي الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمعات مختلفة مثل المدارس[2].

ومن أجل إجراء الدراسة الاستطلاعية والتي نهدف من خلالها إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ التنظيمي في المدرسة، وكذا مقياس الاحتراق النفسي للمعلم، قمنا باختيار مديرية التربية لولاية البليدة من بين (50) مديرية تربية تابعة لوزارة التربية والتعليم الوطنية، ثم اخترنا مقاطعة واد العلايق من بين حوالي (10) مقاطعات تابعة لمديرية التربية لولاية البليدة، بعدها تم تطبيق مقاييس الدراسة على المدارس التي تمكنا من الوصول إليها، وكان عددها (14) مدرسة تابعة لمقاطعة واد العلايق.

من أصل (400) معلم موزعين على هذه المقاطعة، قمنا بتوزيع أكثر من (200) استمارة، بحيث سلّمتها الطالبة للمعلمين وهي موضوعة في ظرف، وبعد توضيح الهدف من الدراسة للمعلم يُطلب منه تعبئة الاستمارة وإعادة وضعها في الظرف، ثم غلقه وتسليمه للطالبة، وكل هذا ليطمئن المعلم على أن إجاباته لن يَطلع عليها أحد سوى الطالبة، وبعد استرجاع الاستمارات وفرزها تبيّن لنا صلاحية حوالي (117) استمارة.

2.3. عينة الدراسة الأساسية

1.2.3. طريقة اختيار العينة

---

[1] أنجرس، موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عمليه، ترجمة صحراوي بوزيد، بوشرف كمال، سبعون سعيد، دار القصبة للنشر، 2004، ص306.

[2] رجاء محمود، أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، مصر: دار النشر للجامعات، 2004، ص166.

" إن أفضل طريقة لاختيار العينة هي الطريقة العشوائية لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة، إذ أن احتمال تمثيل العينة أعلى في الطريقة العشوائية من الطرق غير العشوائية، والمعاينة العشوائية مهمة أيضا لأنها مُتطلب ضروري في الإحصاء الاستدلالي والذي يمكّن الباحث من تعميم نتائج العينة على المجتمع"[1] وفي محاولة منّا لزيادة احتمال تمثيل خصائص المجتمع في العينة، فإننا لجأنا إلى المعاينة العشوائية الطبقية، وفي هذا النوع من العينات لابد من توفر أحجام الطبقات، كذلك وجود إطار لكل طبقة مستقل عن الطبقات الأخرى، وقد يكون ذلك الإطار مبني على قاعدة جغرافية[2]، كما هو الحال في هذه الدراسة.

فبعد أن تحصلنا على موافقة مديريات التربية لانجاز البحث في ولايات الوسط التالية: البليدة، تيبازة، المدية، الجزائر وسط، الشلف، عين الدفلى، قمنا بما يلي:

- الاتصال بوزارة التربية للحصول على أحدث الإحصائيات الخاصة بعدد معلمي الابتدائي لكل ولاية.
- ولأن العدد الإجمالي لمجتمع بحثنا كان (23264)، فحاولنا قدر الإمكان أن لا يقل عدد المعلمين في عينة الدراسة عن (1000) معلم، ومن ثم عمدنا إلى تحديد حجم العينة لكل طبقة (ولاية) وفق المعادلة التالية:

$$\text{عدد المعلمين في الطبقة} = \frac{\text{عدد المعلمين في كل طبقة}}{\text{عدد المعلمين في المجتمع}} \times 1000$$

[1] أبو علام، مرجع سابق، ص 158.

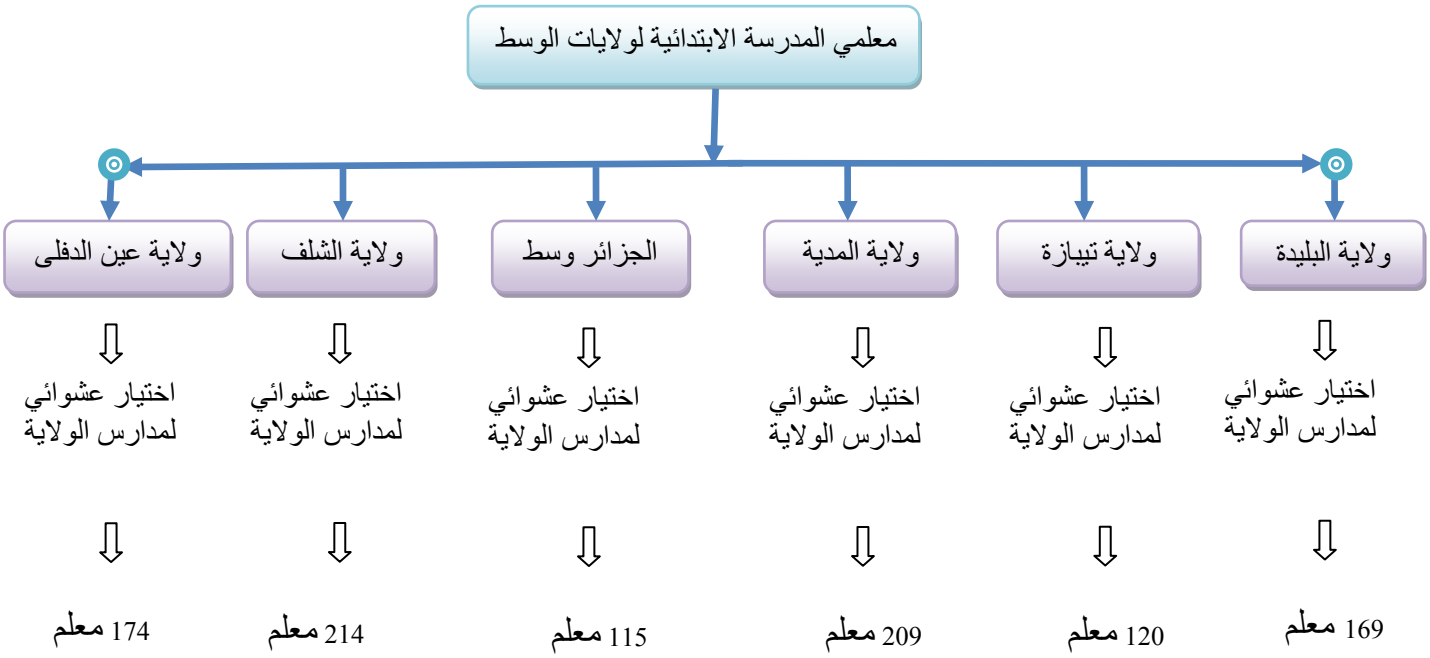
[2] محمود، جودت شاكر، البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية، 2007، ص291.

وعليه تم اختيار حجم العينة لكل ولاية كما هو موضّح في الجدول التالي:

االجدول (01): حجم العينة المختار لكل ولاية.

الطبقة (الولاية)	تيبازة	المدية	البليدة	عين الدفلى	الشلف	الجزائر وسط	المجموع
عدد المعلمين	2789	4856	3921	4046	4985	2667	23264
حجم العينة المختارة	120	209	169	174	214	115	1000

ويبين الشكل الموالي مخطط توضيحي لعينة الدراسة الحالية.



1000 معلم إجمالي معلمي عينة الدراسة الأساسية

الشكل (01): مخطط توضيحي لعينة الدراسة الأساسية.

2.2.3. خصائص عينة الدراسة الأساسية

تكونت عينة الدراسة من 1000 معلم من معلمي المرحلة الابتدائية المنتمين لولايات الوسط (تيبازة، الجزائر وسط، البليدة، عين الدفلى، المدية، الشلف)، والجدول الموالي يبين خصائص أفراد العينة حسب المتغيرات الفردية والمتعلقة بهؤلاء المعلمين.

جدول (02): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الفردية.

المتغيرات الفردية		عدد الأفراد	النسبة المئوية %
الجنس	أنثى	665	66,5
	ذكر	324	32,4
السن	29 - 20	148	14,8
	39 - 30	218	21,8
	49 - 40	357	35,7
	59 - 50	240	24
الحالة الاجتماعية	أعزب	175	17,5
	متزوج	775	77,5
	مطلق	29	2,9
	أرمل	9	0,9
الخبرة التدريسية	أقل من 9 سنوات.	287	28,7
	19 – 10	112	11,2
	29 - 20	354	35,4
	30 – فما فوق	201	20,1

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة كانوا إناثا حيث بلغت نسبتهم 66,5%، أما فيما يخص السن فإن الفئة التي يتراوح سنها بين 40 – 49 فقد حظيت بنسبة 35,5 % تليها فئة المعلمين الذين يتراوح سنهم بين 50– 59 بنسبة 24 % ، وقد بلغ متوسط أعمار معلمي العينة 41 سنة، بانحراف معياري 9 سنوات، وبلغت نسبة المتزوجين 77,5% مقابل 17,5% من غير المتزوجين. أما عن سنوات الخبرة التدريسية فقد شكلت الفئة 20 – 29 نسبة 35,4 % تليها فئة أقل من 9 سنوات بـ 28,7 % ، بمتوسط 19 سنة وانحراف معياري قُدِّر بـ 11 سنة.

ملاحظة: نلاحظ من خلال الجدول السابق أن عدد المعلمين لا يصل إلى 1000 في بعض المجموعات، وهذا يرجع إلى أن بعض من المعلمين لا يقومون بالإجابة على أحد المتغيرات الفردية ويجيبون على باقي المتغيرات.

4. أدوات جمع البيانات

من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قمنا بجمع البيانات الخاصة بها عن طريق الأدوات التالية:

1.4. استمارة المعلومات العامة

من بين المتغيرات الهامة في دراستنا الحالية المتغيرات الفردية، حيث تعتبر متغيرات مستقلة في البحث الحالي، ومن أجل التعرف عليها قمنا بإرفاق استمارة معلومات ضمن المقاييس

الموجهة لأفراد العينة، لنتحصل في الأخير على المعلومات الشخصية المتعلقة بالمعلم، وهذه البيانات هي:

- العمر.
- الجنس.
- الحالة الاجتماعية.
- عدد سنوات العمل (الخبرة التدريسية)

2.4. مقياس المناخ التنظيمي في المدرسة الابتدائية كما يدركه المعلمون

1.2.4. خطوات إعداد المقياس

قامت الطالبة بإتباع الخطوات التالية من أجل إعداد المقياس:

أولا: الإطلاع على الإطار النظري المتعلق بالمناخ التنظيمي لمختلف المنظمات، وبخاصة تلك المتعلقة بالمدرسة.

ثانيا: إجراء عدة مقابلات مع معلمين ومدراء ومفتشين ومعلمين منخرطين في النقابات التربوية، كان الهدف منها الإطلاع عن كثب عن المناخ المدرسي والتعرف على نوع العلاقات التي تربط المعلم مع غيره، وعن طبيعة المهام الموكلة إليه.

ثالثا: توجيه أسئلة مفتوحة للمعلمين حول رؤيتهم للعلاقات التي تربطهم بكل من زملائهم والمدير والمفتش والتلاميذ وأوليائهم، وعن تقييمهم لظروف العمل المادية للمعلم الجزائري في المرحلة الابتدائية.

رابعا: الإطلاع على مقاييس المناخ التنظيمي في مختلف المنظمات. وفيما يلي جدول يوضح بعض الدراسات التي استفدنا من مقاييسها في بناء المقياس الحالي حيث تم عرض الدراسات العربية ثم الأجنبية مرتبة حسب اجرائها زمنيا:

جدول (03): أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة لبعض الدراسات السابقة.

الباحث	السنة	الأبعاد
ضبيب العتيبي	2007	علاقة المدير بالمعلمين. علاقة المعلمين بعضهم البعض.
عبد القادر فاطمة	2008	الاتصال و التواصل، التنظيم والإدارة، الطلبة، المجتمع المحلي و أولياء الأمور، التعاون، ظروف العمل وأعباؤه، القوانين الإدارية.
الخولي ابراهيم	2011	علاقة المعلمين بزملائهم. علاقة المعلمين بإدارة المدرسة. التجهيزات والأدوات.
صالح هندي	2011	العلاقة بين الطلبة في المدرسة. العلاقة بين الطلبة والمعلمين. العلاقة بين الطلبة وإدارة المدرسة. المشكلات المدرسية ومدى وجودها.
Janoz et al	1998	المناخ العلائقي، المناخ التربوي، مناخ الأمن، مناخ العدل، مناخ الانتماء.
Jessical Heather	2008	العلاقة مع الأولياء، جماعة العمل، الإدارة، القيم السلوكية للطلبة.

Cohen et al	2009	الأمن، التعليم والتعلم، العلاقات.
Ramade Pascal	2010	التماسك، النظام والآداب، المشاركة، مناخ العمل، كفاءة المعلم في التعامل مع تلاميذه، العلاقة مع الأولياء، الرضا المهني.

خامسا: صياغة عبارات المقياس الأولي المتكون من **(121)** عبارة موزّعة على (12) بعدا:

- **البعد الأول** علاقة المعلم بالمدير **16** عبارة.
- **البعد الثاني** علاقة المعلم بزملائه **10** عبارات.
- **البعد الثالث** علاقة المعلم بتلاميذه **13** عبارة.
- **البعد الرابع** علاقة المعلم بالمفتش **19** عبارة.
- **البعد الخامس** علاقة المعلم بأولياء التلاميذ**07** عبارات.
- **البعد السادس** علاقة التلاميذ بعضهم البعض **07** عبارات.
- **البعد السابع** كفاءة المعلم **04** عبارات.
- **البعد الثامن** النمو المهني للمعلم **05** عبارات.
- **البعد التاسع** نظرة المعلم للبرنامج **08** عبارات.
- **البعد العاشر** عبء العمل التدريسي **09** عبارات.
- **البعد الحادي عشر** الأجر والحوافز المادية **10** عبارات.
- **البعد الثاني عشر** ظروف العمل المادية **13** عبارة.

سادسا: تم إعداد المقياس وفق طريقة ليكرت ذات البدائل الخمسة في الإجابة عن كل فقرة (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق إطلاقا)، كما حددت الأوزان التي أعطيت للفقرات الإيجابية: موافق بشدة (5) درجات، موافق(4) درجات، لا أدري(3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق إطلاقا (1) درجة، أما الفقرات السلبية فقد أعطيت لها الأوزان التالية (5،4،3،2،1) على التوالي.

سابعا: تم عرض المقياس على الأستاذ المشرف، وبعد إجراء التعديلات اللازمة وفق اقتراحاته، عرضنا المقياس الأولي على الأساتذة المحكمين لإبداء رأيهم حول ما إذا كانت كل عبارة من المقياس تقيس ما أعدت لقياسه، وقمنا باستبقاء العبارات التي اتفق (80%) من المحكمين على أنها صالحة وتقيس ما أعدت لقياسه، وعليه تم حذف 20 عبارة، إمّا لأنها كانت مكررة لمعنى عبارة أخرى أو لعدم صلاحيتها.

ثامنا: بعد أن تم اختيار العينة وفق الخطوات الواردة في الجزء الخاص بالعينة، قامت الطالبة بتطبيق المقياس في صورته الأوليّة على عينة الدراسة الاستطلاعية، (117) معلما خلال شهري نوفمبر وديسمبر للفصل الدراسي 2014/2013 ، بهدف التحقق من خصائصه السيكومترية.

تاسعا: التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وفي هذه المرحلة تم استبعاد 30 **بندا** لم يتضح أن لها علاقة بالبعد الذي تنتمي إليه، أو بالدرجة الكلية للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام المكونات الأساسية **Principal Component**، بعد التدوير بطريقة **Equamax**، ومن خلال هذه الخطوة تم استبعاد 20 بندا، حيث تم حذف البنود التي لم تتشبع على أي من الأبعاد، أو كانت تشبُّعاتها ضعيفة **(أقل من 0.3)**.

2.2.4. وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من (50) بندا تقيس المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون، وذلك وفقا لإحدى عشرة بعدا، موضحّة في الجدول التالي.

جدول (4.4): أبعاد المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون وأرقام البنود.

الأبعاد	عدد البنود	أرقامها
علاقة المعلم بالمدير.	5	2، 4، 5، 7، 12
علاقة المعلم بزملائه المعلمين.	5	19، 20، 21، 22، 23
علاقة المعلم بتلاميذه.	4	27، 28، 35، 36
علاقة المعلم بالمفتش.	5	43 47، 48، 51، 52
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ.	4	59، 62،60، 63
علاقة التلاميذ بعضهم البعض.	5	67 ،68، 69، 71، 73
كفاءة المعلم وتنميتها.	4	80 ،81، 75، 76
نظرة المعلم للبرنامج.	5	85،84، 86، 87، 88
عبء العمل التدريسي.	5	91 ،94، 96، 98، 99
الأجر.	3	101،102، 109
ظروف العمل المادية.	5	113، 114،116، 117، 118

3.2.4. تصحيح المقياس

يعتبر المقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عليه المعلمين في ضوء مقياس ليكرت خماسي التدرج (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق إطلاقا)، ويبدأ التصحيح بإعطاء المستجيب الدرجات التالية على التوالي (5، 4، 3، 2، 1) هذا بالنسبة للمفردات الايجابية والعكس بالنسبة للمفردات السلبية.

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (50 و 255) ولتحديد طبيعة المناخ السائد، فيما إذا كان مناخا إيجابيا أو معتدلا أو سلبيا، قمنا بتحديد هذه المجالات الثلاثة انطلاقا من الدرجة التي يتحصل عليها المعلم على المقياس، بجمع درجاته على كل الأسئلة، ولكي نقوم بالتمييز بين المعلمين ذوي الإدراك السلبي للمناخ وذوي الإدراك الإيجابي وكذا المعتدل لقد قمنا بتحديد هذه المجالات الثلاثة انطلاقا من الدرجة التي يتحصل عليها المعلم على المقياس، بجمع درجاته على كل الأسئلة، وتم تحديد الحدود الدنيا والحدود العليا لفئات هذه المجالات وفقا لطريقة

Cherigley & Koballa (1984)، ونلخصها في الخطوات التالية:

تعيين القيمة الوسطى للمقياس = عدد بنود الاستبيان÷ 2 = **50 ÷2= 25.**

حساب نقطة الحياد = **50 × 3 = 150.**

القيمة 150 تمثل الحد الأدنى لمجال الموافقة، وتمثل في هذا المقياس المناخ الملائم.

طرح القيمة الوسطى من نقطة الحياد = **150 – 25 = 125**

القيمة 125 تمثل الحد الأدنى لفئة المجال المعارض، والذي يمثل في هذا المقياس المناخ غير الملائم، وبين هذين المجالين نقطة الحياد، وعليه نحصل على حدود فئات المجالات التالية:

[50 . 125[⟸ مناخ سلبي.

[125 . 178] ⟸ مناخ معتدل.

[178 . 255] ⟸ مناخ إيجابي.

4.2.4. صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس قامت الطالبة باستخدام الطرق التالية:

1.4.2.4. صدق المحتوى

إن صدق المحتوى يتطلب أدلة منطقية وليست إحصائية، حيث يتم التحليل المنطقي لمحتويات المقياس ومطابقتها مع محتويات الجانب السلوكي المقاس من قبل المحكمين ويفضل الاعتماد على أكثر من محكم للحصول على تقديرات متجانسة ومتسقة، وذلك بتقدير وتقييم كل بند من بنود المقياس[1]، ومن أجل الوقوف على صدق محتوى المقياس في الدراسة الحالية، تم عرضه في صورته الأولية المكونة من 122 عبارة على (08) محكمين* وهذا بهدف التأكد من مدى

[1] سعيد حسن، الغامدي، مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية: دراسة حالة مقياس ليكرت، ماجستير ،جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2003،ص 28.

* أنظر الملحق ص 273.

صدق تمثيل عبارات المقياس ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، كما طُلِب من السادة المحكمين إبداء رأيهم حول:

- وضوح تعليمة المقياس.
- الصياغة اللغوية لأسئلة المقياس.
- علاقة البند بالبعد.
- علاقة الأبعاد بموضوع المقياس ككل.
- سلم التنقيط المعتمد.

علما أننا قدمنا المقياس للمحكمين مرفقا بالتعريف الإجرائي للمناخ التنظيمي في المدرسة، وطلبنا منهم إبداء ملاحظاتهم و مقترحاتهم حول الفقرات التي من الضروري أن تُدرَج ولم يتم التطرق إليها، ولقد اتفق معظم المحكمين على طول المقياس وعلى تغيير الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، ويبين الجدول التالي تقديرات المحكمين لجوانب المقياس.

جدول (05): تقديرات المحكمين للميزات العامة للمقياس.

ميزات المقياس	نسبة اتفاق المحكمين
وضوح تعليمة المقياس	% 91,66
الصياغة اللغوية لأسئلة المقياس	% 66,66
علاقة البند بالبعد.	% 80
علاقة الأبعاد بموضوع المقياس ككل.	% 100
سلم التنقيط المعتمد.	% 91,66

2.4.2.4. الاتساق الداخلي للمقياس

قمنا في هذه الخطوة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس المطبّق على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات الارتباط وفق الخطوات التالية:

- ✓ معامل الارتباط بين مفردات كل بعد من أبعاد مقياس المناخ التنظيمي للمدرسة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.
- ✓ معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس المناخ التنظيمي للمدرسة والدرجة الكلية للمقياس.
- ✓ معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس

أ . معامل الارتباط بين مفردات كل بعد من أبعاد مقياس المناخ المدرسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول(06) ارتباط كل بند من بنود مقياس المناخ المدرسي بالبعد الذي تنتمي إليه.

علاقة المعلم بالمدير		علاقة المعلم بزملائه		علاقة المعلم بالتلاميذ		علاقة المعلم بالمفتش	
البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق
Q2	,834	Q19	,676	Q27	,478	Q43	,656
Q4	,831	Q20	,748	Q28	,630	Q47	,660
Q5	,710	Q21	,680	Q35	,527	Q48	,707
Q7	,822	Q22	,758	Q36	,467	Q51	,628
Q12	,673	Q23	,787			Q52	,484
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ		**علاقة التلاميذ بعضهم البعض**		**كفاءات المعلم وتنميتها**		**نظرة المعلم للبرنامج الدراسي**	
البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق
Q59	,499	Q67	,435	Q75	,529	Q84	,496
Q60	,453	Q69	,482	Q76	,596	Q85	,402
Q62	,588	Q71	,575	Q80	,473	Q86	,413
Q63	,495	Q73	,480	Q81	,556	Q87	,516
				Q 82		Q88	,468
عبء العمل التدريسي		**الأجر**				**ظروف العمل المادية**	
البند	الاتساق	البند	الاتساق			البند	الاتساق
Q91	,459	Q101	,336			Q113	,460
Q94	,400	Q102	,398			Q114	,656
Q96	,682	Q109	,389			Q116	,686
Q98	,469					Q117	,581
Q99	,463					Q118	,430

ب . معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس المناخ المدرسي والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (07): معامل الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ المدرسي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الاتساق
علاقة المعلم بالمدير	,486**
علاقة المعلم بزملائه المعلمين	,596**
علاقة المعلم بتلاميذه	,556**
علاقة المعلم بالمفتش	,586**
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ	,635**
علاقة التلاميذ بعضهم البعض	,558**
كفاءة المعلم وتنميتها	,549**
نظرة المعلم للبرنامج	,362**
عبء العمل التدريسي	,280**
الأجر	,426**
ظروف العمل المادية	,618**

ج . حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس

أما في هذه المرحلة فقمنا بحساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس وكانت هذه المعاملات دالة عند 0.01 و 0.05 كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول(08): معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق
32	,491**	**10**	,480**	**15**	,426**	**20**	,557**	**31**	,261*
34	,404**	**11**	,384**	**16**	,627**	**21**	,412**	**32**	,200*
35	,423**			**17**	,408**	**23**	,246*	**32**	,481**
36	,426**	**13**	,288**	**1**	,426**	**24**	,290**	**43**	,369**
37	,366**	**38**	,338**	**Q68**	,478**	**25**	,205	**44**	,200*
5	,481**	**39**	,370**	**2**	,381**	**26**	,279**	**45**	,241*
6	,515**	**40**	,553**	**3**	,379**	**27**	,374**	**46**	,488**
7	,567**	**41**	,590**	**4**	,295**	**28**	,185*	**47**	,531**
8	,421**	**42**	,425**	**19**	,373**	**29**	,180*	**48**	,542**
9	,450**	**14**	,377**	**18**	,398**	**30**	,338**	**49**	,364**
50									,417**

يلاحظ من العرض السابق للجداول (06) و(07) و(08) أن معاملات الارتباط جاءت مقبولة وجميعها موجبة، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمقياس المناخ التنظيمي للمدرسة.

3.4.2.4. الصدق العاملي

وهو شكل من أشكال صدق البناء يتم الوصول إليه من خلال التحليل العاملي **(Factors Analysis)** وهو أسلوب رياضي، يمثل عددا كبيرا من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المتغيرات (أسئلة المقياس)، ومن ثم تفسير هذه الارتباطات واختزالها في

عدد أقل من المتغيرات تدعى عوامل (**Factors**)[1]، فالعامل هو متغير كامن لكن يختلف عن المتغيرات في أن معظم المتغيرات يمكن قياسها مباشرة، في حين أن العوامل هي متغيرات افتراضية مشتقة من تحليل بيانات مجموعة متغيرات تم قياسها قياسا مباشرا، ويقصد بالمتغيرات المقاسة العناصر التي تكون موضوعا للتحليل العاملي كفقرات مقياس[2]. مثل ما هو الحال في دراستنا الحالية.

وتمهيدا لفحص الصدق العاملي للمقياس، تحققنا من كفاءة بيانات عينة الدراسة لإجراء التحليل العاملي عليها، وذلك من خلال اختبار كايزر . ماير . أولكن وبارتلت (**K**aiser **M**ayer **O**lkin & **B**artlett's test (**KMO**) الذي دل على ملائمة البيانات للتحليل العاملي (**KMO** = 663**chi**^{2} = 28884.9 دال عند مستوى اقل من 0.001).

ولقد استخدمنا التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (**Principal Component**) بعد التدوير المائل بطريقة **Equamax**، فتوصلنا إلى وجود **11 بعدا** تشبعت عليها مفردات المقياس، وفيما يلي قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الإحدى عشر الناتجة:

---

[1] موسى، النّبهان، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004، ص 300.

2 أمحمد بوزيان، تيغزة، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2012، ص 17.

الجدول(09): قيم الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الإحدى عشر

	البعد	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المُفسّر	التباين التراكمي
1	علاقة المعلم بالمدير.	8,247	15,86	15,86
2	علاقة المعلم بزملائه المعلمين.	4,157	8,995	23,855
3	علاقة المعلم بتلاميذه.	3,444	6,623	30,478
4	علاقة المعلم بالمفتش.	3,815	5,471	35,944
5	علاقة المعلم بأولياء التلاميذ.	2,65	5,097	41,046
6	علاقة التلاميذ بعضهم البعض.	2,207	4,243	45,29
7	كفاءة المعلم وتنميتها.	2,108	4,055	49,345
8	نظرة المعلم للبرنامج.	2,028	3,901	53,245
9	عبء العمل التدريسي.	1,763	3,391	56,636
10	الأجر.	1,532	2,946	59,582
11	ظروف العمل المادية.	1,468	2,624	62,405

نلاحظ من خلال الجدول (09) أن قيم الجذر الكامن للعامل الأول بلغت 8.241 حيث تفسر تباينات هذا البعد 15.65% من التباين الكلي، أما قيمة الجذور الكامنة لباقي العوامل فكانت في تناقص كما هي مبينة في الجدول والملاحظ أنها جاءت مرتبة من الأعلى إلى الأقل، وبلغ مجموع ما تفسره هذه العوامل الإحدى عشر لمقياس المناخ المدرسي 62.30 % من التباين الكلي، ويوضح الجدول التالي تشبّعات المفردات على العوامل الإحدى عشر، علما بأنه لم يتم عرض

التشبّعات التي تقل عن 0.30، لأنها تعتبر ليست ذات قيمة وفقا لمحك كايزر، وقد لوحظ تشبع بعض المفردات على أكثر من عامل ، وعند حدوث ذلك تم عرض التشبع ذو القيمة الأكبر.

الجدول (10): تشبع مفردات المقياس على العامل الذي تنتمي إليه.

	العوامل (الأبعاد)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q2	,856										
Q4	,888										
Q5	,774										
Q7	,870										
Q12	,752										
Q19		,657									
Q20		,774									
Q21		,684									
Q22		,789									
Q23		,804									
Q27			,611								
Q28			,750								
Q35			,660								
Q36			,664								
Q43				,769							
Q47				,693							
Q48				,729							
Q51				,669							
Q52				,582							
Q59					,627						
Q60					,646						
Q62					,637						
Q63					,545						
Q67						,517					
Q69						,639					
Q71						,750					
Q73						,721					
Q75							,773				
Q76							,739				
Q80							,500				
Q81							,582				
Q82							,489				
Q84								,826			
Q85								,759			
Q86								,308			
Q87								,313			
Q88								,402			

Q91	,468
Q94	,629
Q96	,687
Q98	,656
Q99	,650
Q101	,560
Q102	,663
Q107	,730
Q108	,717
Q109	,534
Q113	
Q114	,523
Q116	,718
Q117	,686
Q118	,592

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Equamax with kaiser Normalization.

ويُستدل مما سبق أن التحليل العاملي الاستكشافي أظهر وجود إحدى عشر عاملا، بعد تدوير المحاور باستخدام طريقة Equamax:

الأول: علاقة المعلم بالمدير، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 05 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.865 إلى 0.752، وفسّر هذا العامل 15.86 % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 8.247.

الثاني: علاقة المعلم بزملائه المعلمين، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 05 مفردات، إمتدت تشبّعاتها من 0.804 إلى 0.657، وفسّر هذا العامل 23.855 % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 4.157.

الثالث: علاقة المعلم بتلاميذه، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 04 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.750 إلى 0.611، وفسّر هذا العامل 30.47 % من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 3.444.

الرابع: علاقة المعلم بالمفتش، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 05 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.769 إلى 0.582، وفسّر هذا العامل 35.94 % من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 3.845.

الخامس: علاقة المعلم بأولياء التلاميذ، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 04 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.627 إلى 0.545، وفسّر هذا العامل 41.04 % من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 2.650.

السادس: علاقة التلاميذ بعضهم البعض، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 04 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.750 إلى 0.517، وفسّر هذا العامل 45.29 % من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 2.207.

السابع: كفاءة المعلم وتنميتها ، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 05 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.489 إلى 0.773، وفسّر هذا العامل 49.34 % من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 2.108.

الثامن: نظرة المعلم للبرنامج، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 05 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.308 إلى 0.759، وفسّر هذا العامل 53.24 % من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 2.028.

التاسع: عبء العمل التدريسي، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 05 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.687 إلى 0.468، وفسّر هذا العامل 56.63 % من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 1.763.

العاشر: الأجر، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 03 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.730 إلى 0.560، وفسّر هذا العامل 59.58 % من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 1.532.

الحادي عشر: ظروف العمل المادية، وعدد العبارات التي تقيس هذا العامل 05 مفردات، إمتدت تشبعاتها من 0.718 إلى 0.523، وفسّر هذا العامل 62.45 % من التباين، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 1.468.

5.2.4. ثبات المقياس

يُعتبر الثبات من الخواص الأساسية التي يجب توافرها في أي مقياس، قبل الشروع في تطبيقه، ويعني إلى أي مدى يُعطي الاختبار نفس النتائج عند تكرار تطبيقه في قياس نفس الشيء أكثر من مرة وفي ظروف تطبيقية مماثلة[1]، أي أن الاختبار الثابت هو الذي لو طبق على مجموعة معينة ثم أعيد تطبيقه على مجموعة أخرى مماثلة يعطي نفس النتائج[2]، وللوقوف على ثبات مقياس المناخ التنظيمي للمدرسة في الدراسة الحالية قمنا باستعمال الطرق التالية:

1.5.2.4.4. حساب معامل الاتساق الداخلي

أ . طريقة التجزئة النصفية

---

[1] ماهر إسماعيل صبري، ومحب محمود كامل الرافعي، التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته، الرياض: مكتبة الرشد، 2001، ص 285.

[2] على أحمد سيد، وأحمد محمد سالم، التقويم في المنظومة التربوية، الرياض: مكتبة الرشد، 2004، ص 179.

يمكن استخدام هذه الطريقة عندما تتعذر إعادة تطبيق المقياس أو إعداد صورتين متكافئتين، وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة المقياس إلى قسمين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة وهناك عدة طرق لتجزئة المقياس، فقد يستخدم النصف الأول من المقياس في مقابل النصف الثاني، أو قد تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ويتم بعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين الجزأين، وفي هذه الحالة نحصل على معامل ثبات نصف الاختبار، وعليه يتعين علينا تصحيح هذا المعامل حتى نحصل على معامل ثبات الاختبار ككل.[1] وقد قامت الطالبة بحساب معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني للمقياس ثم تصحيح معامل الارتباط المتحصل عليه عن طريق معادلة **جتمان** لأن تباين نصفي المقياس لم يكن متساويا، ونلخص النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي:

[1] سعد عبد الرحمن، القياس النفسي (النظرية و التطبيقات)، ط3، القاهرة : دار الفكر العربي، 1998، ص 167.

جدول (11): معامل الاتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية.

	الأبعاد	التباين		معامل الاتساق(لجتمان)
1	علاقة المعلم بالمدير	التباين في النصف الأول	7.397	**0.871**
		التباين في النصف الثاني	4.2234	
2	علاقة المعلم بزملائه المعلمين	التباين في النصف الأول	5.320	**0.863**
		التباين في النصف الثاني	2.921	
3	علاقة المعلم بتلاميذه	التباين في النصف الأول	12.30	**0.502**
		التباين في النصف الثاني	8.94	
4	علاقة المعلم بالمفتش	التباين في النصف الأول	5.69	**0.735**
		التباين في النصف الثاني	2.504	
5	علاقة المعلم بأولياء التلاميذ	التباين في النصف الأول	3.971	**0.817**
		التباين في النصف الثاني	3.101	
6	علاقة التلاميذ بعضهم البعض	التباين في النصف الأول	4.570	**0.612**
		التباين في النصف الثاني	3.78	
7	كفاءة المعلم وتنميتها	التباين في النصف الأول	2.166	**0.628**
		التباين في النصف الثاني	2.685	
8	نظرة المعلم للبرنامج	التباين في النصف الأول	6.304	**0.609**
		التباين في النصف الثاني	3.933	
9	عبء العمل التدريسي	التباين في النصف الأول	6.434	**0.670**
		التباين في النصف الثاني	4.940	
10	الأجر	التباين في النصف الأول	4.315	**0.449**
		التباين في النصف الثاني	2.890	
11	ظروف العمل المادية	التباين في النصف الأول	9.913	**0.716**
		التباين في النصف الثاني	4.254	
	المقياس ككل	التباين في النصف الأول	173.859	**0.626**
		التباين في النصف الثاني	144.596	

ويلاحظ من الجدول (11) أن قيم معاملات الثبات **لجتمان** متوسطة إلى مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.449 و 0.871)، للأبعاد الإحدى عشر، بينما بلغت قيمة الثبات الكلي بنفس المعادلة 0.626.

ب . طريقة كرونباك (معامل α)

يستعمل معامل ألفا لكرونباك للكشف عن التناسق الداخلي للمقياس، ويشير معمرية (2008) أن هذا المعامل الذي يرمز له عادة بـ α من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار لأنه يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده[1]، ومن خلال تطبيقه في الدراسة الحالية تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول أدناه.

جدول (12): معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباك.

الأبعاد	معامل (α) لكرونباك
علاقة المعلم بالمدير.	0.908
علاقة المعلم بزملائه المعلمين.	0.885
علاقة المعلم بتلاميذه.	0.665
علاقة المعلم بالمفتش.	0.825
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ.	0.714
علاقة التلاميذ بعضهم البعض.	0.705
كفاءة المعلم وتنميتها.	0.701
نظرة المعلم للبرنامج.	0.702
عبء العمل التدريسي.	0.724
الأجر.	0.583
ظروف العمل المادية.	0.778
المقياس ككل	0.884

[1] بشير معمرية، القياس النفسي وتصميم أدواته،ط2، الجزائر: منشورات الحبر، تعاونية عيسات إيدير، 2007.

نلاحظ من خلال الجدول (12) أن قيم معامل ألفا لكرونباك تراوحت بين 0.908 للبعد الأول و 0.583 للبعد العاشر، وهي معاملات مقبولة، للحكم على ثبات المقياس.

من خلال الإجراءات السابقة المتبعة في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ التنظيمي للمدرسة اتضح لنا ملائمة المقياس وصلاحيته للاستخدام في هذه الدراسة لقياس طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، وبهذا أصبحت الصورة النهائية للمقياس تتكون من (50) عبارة و (11) بعدا، وتجدر الإشارة أن للمقياس عبارات سلبية، وهي التي تحمل الأرقام التالية: 3، 4، 16، 21، 22، 23، 24، 25، 28، 30، 32، 42.

3.4. مقياس الاحتراق النفسي

1.3.4. وصف المقياس

أُستُعمِلت عدة مقاييس للكشف عن ظاهرة الاحتراق النفسي، لكن يعتبر مقياس ماسلاش الأكثر استخداما لقياس الإحتراق النفسي عند الأفراد[1] ، ذلك أنه أُستُعمِل في عدة دراسات علمية، مما أدى إلى التحقق من صدقه وثباته في عدة دراسات عبر أنحاء العالم.[2] كما تجدر الإشارة إلى أن **(MBI-ES)** هي نسخة معدلة من مقياس الاحتراق النفسي **(MBI)** الذي أعدته ماسلاش وجاكسون (1981)، حيث أن النسخة الأخيرة والخاصة بالمعلمين، حافظت على عدد البنود والأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي (الانهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالانجاز

[1] Lindblom KM, Linton SJ, Bryngelsson IL, Burnout in the working population : relations to psychosocial work factors, International journal of behavior,2006, (13) 51 – 59.

[2] Dion, G., Tessier, R., 1994. Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. Revue Canadienne des Sciences du Comportement 26 (2), 210–227.

الشخصي)، ونجد تغيير في كلمة **متلقي** (***recipient***) (الذي يتلقى الخدمة مثل الزبون، المريض)، بكلمة **تلميذ** (***student***.)، في النسخة الخاصة بالمعلمين[1].

ويتكون مقياس الاحتراق النفسي (**MBI-ES**) من (22) فقرة، على شكل عبارات تسأل المعلم عن شعوره نحو مجموعة من السلوكيات المتصلة بمهنته، ويستجيب المعلم في النسخة الأصلية وفقا لتدرج سباعي (أبدا، بضع مرات في السنة، مرة في الشهر أو أقل، بضع مرات في الشهر، مرة كل أسبوع، بضع مرات في الأسبوع، كل يوم تقريبا)، وتتوزع عبارات المقياس على ثلاثة أبعاد هي:

- **الإنهاك الانفعالي:** يشير الإجهاد الانفعالي حسب ماسلاش (1993) إلى استنفاذ الطاقة الجسمية، واستنفاذ للموارد الانفعالية والعاطفية[2].
- **تبلد المشاعر:** أما بعد اللاأنسنة أو تبلد المشاعر، فيتميّز باتجاه سلبي نحو المهنة، والتلاميذ والحياة بصفة عامة[3].
- **نقص الشعور بالإنجاز الشخصي:** ويعكس هذا البعد التقدير السلبي للذات، وتناقص في الأداء، وعدم بذل أي جهد[4].

---

1 Carlos P Zalaquett, Richard J. Wood, Evaluating Stress : A Book of Resources, The Scarecrow Press, Inc, Lanham, Md., & London, 1997.

2 Mahboobeh Jamshidirad, Jayakaran Mukundan, Vahid Nimehchisalem, Language Teachers' Burnout and Gender, International Journal of Applied Linguistics & English Literature, Vol. 1 No. 4; September 2012.

3 Cameron Montgomery, Serge Demers, Yvan Morin, Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaire et secondaire, Revue Canadienne De L'Éducation 33, 4 (2010): 761-802.

4 Galanakis, M., Moraitou, M.,. Garivaldis, F, Anastasios Stalikas Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach, Europe's Journal of Psychology 4/2009, pp. 52-70

ويبيّن الجدول التالي، توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي.

جدول (13): توزيع فقرات (MBI-ES) على الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي.

الأبعاد	عدد العبارات	الأسئلة
الإنهاك الانفعالي	09	1،2، 3،6، 8،13، 14، 16،20.
تبلد المشاعر	05	5، 10،11، 15، 22.
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	08	4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21.

2.3.4.4. تصحيح المقياس

بما أن البدائل المتاحة للإجابة على الفقرة تتراوح بين(0–6) فإن درجة المعلم على بعد الإنهاك الانفعالي تتراوح بين (0–54)، وعلى بعد تبلد المشاعر بين (0–30)، في حين تتراوح درجة المستجيب على بعد نقص الشعور بالإنجاز بين (0–48)، وعلى هذا الأساس يمكننا تصنيف استجابات المعلمين على الأبعاد الثلاثة من منخفضة إلى مرتفعة، مرورا بالمستوى المعتدل أو المتوسط، وفق المعايير التي وضعتها ماسلاش وجاكسون، ويبين الجدول التالي ذلك:

جدول (14): تصنيف درجات المقياس على الأبعاد الثلاثة.

	مستوى الإحتراق النفسي		
البعد	**منخفض**	**متوسط**	**مرتفع**
الإنهاك الانفعالي	أقل من 16	17 - 26	أكثر من 27
تبلد المشاعر	أقل من 6	7 - 12	أكثر من 13
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	أقل من 31	32 - 38	أكثر من 39

وتجدر بنا الإشارة إلى أن المقياس في نسخته الأصلية، يستجيب فيه الفرد مرتين لكل بند، مرة على تكرار الشعور ومرة أخرى على شدته، وبما أن الدراسات السابقة بينت أن الإجابة على

تكرار الشعور بالاحتراق النفسي ترتبط ارتباطا وثيقا مع شدته، فقد اكتفينا بدراسة تكرار الشعور بالاحتراق النفسي عند المعلم في دراستنا الحالية، وهذا ما عملت به الكثير من الدراسات سواء أكانت أجنية مثل: Abel & Sewell (1999)[1] أو عربية مثل: السلخي (2013).

وبما أن بعد الإنهاك الانفعالي وبعد تبلد المشاعر بعدين سلبيين، وبعد الشعور بالإنجاز الشخصي بعد إيجابي، فإننا إذا ما أردنا الحصول على الدرجة الكلية للإحتراق النفسي، فإننا نعكس عبارات البعد الأخير لتصبح كلها سلبية، وبالتالي نقوم بجمع درجات الفرد على كل الفقرات (الأسئلة)، وقد أُقتُرح هذا الإجراء من طرف عدد من الباحثين قاموا بدراسات ميدانية استعانوا فيها بمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي نذكر منهم: فريحات والربضي (2010)[2]

3.3.4.4. الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي

تَحقَق لمقياس الاحتراق النفسي في صورته الأصلية – سواء في نسخته الأولى **(MBI)** والتي طُبِّقت على المعلمين، أو في نسخته الثانية والتي خُصِّصت للمعلمين**(MBI-ES)** ،دلالات صدق وثبات مقبولة، أدت بالباحثين في موضوع الاحتراق النفسي إلى الثقة بهذا المقياس، ونلخّص في الجدول التالي قيم **الثبات** عن طريق معامل ألفا لكرونباك لبعض الدراسات العالمية حيث أوردناها حسب سنوات إجرائها.

---

[1] Abel, M., & Sewell, J. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research, 92*(5), 1999: 287-293.

[2] الفريحات عمار، الربضي وائل، مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية) المجلد 24 (5)، 2010، ص ص: 1559 – 1586.

جدول (15): معامل ألفا لكرونباك لأبعاد (**MBI-ES**)، لبعض الدراسات العالمية.

	الأبعاد			
الباحث	**الإجهاد الانفعالي**	**تبلد المشاعر**	**الإنجاز الشخصي**	**البلد**
[1] Schwab, Jackson & Randall (1986)	0,87	0,78	0,73	أمريكا
Kim-Wan Mo [2](1991)	0,86	0,79	0,80	الصين
[3](1994) Dion & Tessier	0,88	0,65	0,79	فرنسا
مقابلة وسلامة (1993)	0,86	0,54	0,74	الأردن
[4]Schaufeli & Van Mierlo & (1995)	0,87	0,71	0,78	ألمانيا
المهداوي (2002)[5]	0,81	0,57	0,69	م.ع.السعودية
[6]Aluja, Blach& Garcia (2005)	0,83	0,50	0,79	اسبانيا
[7]Galanakis & all (2009)	0,85	0,74	0,73	اليونان
المساعيد (2011)[8]	0,84	0,55	0,84	العراق
البخيت والحسن (2001)[9]	0,77	0,72	0,79	السودان

[1] Schwab,R., Jackson,S., Randall, S., Educator burnout: Sources And Comseqences, Educatonal Research Quarterly, Vol.10, N 3,1986,pp.14- 30.

2 Kim-Wan Mo, Teacher Burnout: Relations with Stress, Personality, and Social Support, Education Journal Vol. 19 No.l pp. 3-11, 1991.

[3] Dion, Tessier, Opcit,1994, P :210–227.

[4] Brouwers,A., Tomic , W., A logitudinal study of teacher burnout and perceived self - efficacy in classroom management, teaching and Teacher Education ,16: 2000, p239 - 253.

[5] عبد الله، المهداوي ، مستويات وأبعاد الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بادارة تعليم العاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، 2002.

[6] Aluja, A., Blanch, A., and Garcia, L., Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in School Teachers: A Study of Several Proposals, European Journal of Psychological Assessment 2005; Vol, 21(1): 67-76.

[7] Galanakis, M., Moraitou, M.,. Garivaldis, F, Anastasios Stalikas Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach, Europe's Journal of Psychology 4/2009, pp. 52-70.

[8] أصلان صبح، المساعيد، مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت وعلاقتها بالخبرة والتخصص الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 1، 2011

[9] صلاح الدين، البخيت ، زينب، الحسن ، الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي الموهوبين في السودان، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 1، 2011، ص ص : 12 – 68.

أما عن **صدق** المقياس في صورته الأولى والتي طُبِّقت على المعلمين، فقد تم فحصه بعدة طرق، وأكدت دراسة Gold (1984) باستخدام التحليل العاملي على وجود ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي[1].كما قام كل من Dion et Tessier (1994)، بإجراء التحليل العاملي لمقياس ماسلاش وجاكسون، حيث أكدت هذه الطريقة وجود ثلاث عوامل للاحتراق النفسي بحيث فسّر العامل الأول وهو (الإنهاك الانفعالي) 20,41 % من التباين، بينما فسّر العامل الثاني (تدني الشعور بالإنجاز الشخصي) 10,23 % من التباين، بينما فسّر العامل الثالث (تبلد المشاعر) 8,05% من التباين[2]. واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت عبر التحليل العاملي وجود ثلاث عوامل للاحتراق النفسي، نذكر منها دراسة كل من:

Evans & Fisher (1993) Byrne (1993) Gordes, Dougherty & Blum (1997), Lieter and Schaufeli (1996).[3]

لكن ومع الاتفاق الكبير بين الدراسات الأجنبية على وجود ثلاث أبعاد للاحتراق النفسي، نجد دراسة جزائرية حديثة للباحثة رحمون (2013) والتي أخضعت المقياس إلى التحليل العاملي وفقا لطريقة المكونات الأساسية، وباستخدام طريقة التدوير العمودي للمحاور (Varimax)، توصلت إلى وجود ستة أبعاد للمقياس، حيث تراوحت نسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير ما

[1] Carlos P Zalaquett, Richard J. Wood, Evaluating Stress A Book of Resources, The Scarecrow Press, Inc, Lanham, Md., & London, 1997.

[2] Dion, Tessier, Opcit,1994, P :210–227.

[3] Taris, T.W , Schreurs J.G., Schaufeli. W.B., Construct validity of the Maslach Burnout Inventory – General Survey : a tow samples examination of its factors structure and correlates, Work and Stress, 1999, vol 13, no 3, 223,237.

بين 5,89 % و 18,35 % ، ومجموع ما فسرته العوامل مجتمعة 54,78 %، وقد طبقت هذه الدراسة على (266) معلم من معلمي الأطوار الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) [1].

وعليه رأينا أنه من الضروري إجراء التحليل العاملي لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي في الدراسة الحالية، والذي سيأتي الحديث عنه بالتفصيل في عنصر لاحق.

4.3.4. خطوات ترجمة المقياس في الدراسة الحالية

لأننا نحاول في الدراسة الحالية الكشف عن علاقة المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية بالاحتراق النفسي عند المعلمين، اعتمدنا على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي في نسخته الموجّهة للمعلمين (Maslach Burnout Inventory Educator Survey) (MBI-ES) لماسلاش و جاكسون و ليتر (1996) Maslach Jackson and Lieter، إذ يعتبر أكثر المقاييس استخداما على نطاق عالمي لقياس الاحتراق النفسي.[2]

المقياس إنجليزي الطبعة، ولهذا قمنا بترجمته إلى اللغة العربية، ومن أجل تحقيق ترجمة سليمة وصادقة للمقياس قمنا باعتماد المراحل التالية:

- ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من طرف الطالبة.

---

[1] أمينة، رحمون، التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي دراسة على عينة من معلمي الطور الإبتدائي والمتوسط والثانوي بمدينة مليانة، ماجستير، جامعة البليدة2، 2013.

[2] Worley., Vassar,M.,Wheeler,D. and Barnes, L. (2008) Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. Educational and Psychological Measurement, 68(5), 797-823.

- عُرضت الترجمة مرفقة بالمقياس الأصلي على أربعة أساتذة من علم النفس (يجيدون اللغة الإنجليزية) لإبداء رأيهم في الصياغة والترجمة *.
- إجراء التعديلات حسب آراء الأساتذة.
- اعتماد المقياس المترجم، كمقياس يكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين المستهدفين في الدراسة الحالية.

5.4.4. صدق المقياس في الدراسة الحالية

1.5.4.4. الصدق التمييزي

أ . طريقة مقارنة الأطراف في المقياس والمحك

لتحقيق هذه الطريقة، قامت الطالبة أثناء الدراسة الاستطلاعية بتطبيق محك خارجي، والمتمثّل في **مقياس الاحتراق النفسي للمعلم لسيدمان وزاجر (1986)** حيث قام **عادل عبد الله (1994)** بترجمة المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية، وقد استعانت عدة دراسات عربية بهذه النسخة المعربة لمعرفة مستويات الاحتراق النفسي عند المعلم.

بعد ترتيب درجات المعلمين على كل مقياس تنازليا، قمنا بمقارنة **الثلث الأعلى** (27 % من أفراد العينة الاستطلاعية) لدرجات المعلمين على مقياس الاحتراق النفسي **لماسلاش** و**الثلث الأعلى** لدرجات المعلمين على مقياس الاحتراق النفسي **لسيدمان وزاجر** (1986) أي المحك، و**الثلث الأدنى** (27 % من أفراد العينة الاستطلاعية) لدرجات المعلمين على المقياس والمحك. فإذا لم تكن هناك دلالة إحصائية للفروق بين المتوسطين في حالة مقارنة الثلث الأعلى

---

* أنظر الملحق ص 273.

في درجات المقياس بالثلث الأعلى في درجات المحك، وإذا لم تكن هناك دلالات إحصائية للفرق بين المتوسطين في حالة مقارنة الثلث الأدنى في درجات المقياس بالثلث الأدنى في درجات المحك، ففي هذه الحالة يمكن القول أن المقياس صادق.[1]

جدول (16): المؤشرات الإحصائية للمقارنة الطرفية بين المقياس والمحك.

		الإحصاءات الوصفية			اختبار Levene للتجانس	(t- test) لعينتين مستقلتين غير متجانستين
		N	X	SD	F	t
الأطراف العليا	مقياس ماسلاش	31	66.83	6.93	2.19 غير دال	1.72 غير دال
	المحك	31	63.84	5.80		
الأطراف الدنيا	مقياس ماسلاش	31	34.32	4.16	0.19 غير دال	0.24 غير دال
	المحك	31	34.03	4.98		

واعتمادا على نتائج الجدول السابق، يتبين لنا أن مقارنة الأطراف العليا والدنيا للمقياس والمحك معا باستخدام (t-test) لعينتين مستقلتين غير متجانستين، أظهرت أن الفروق غير دالة بين هذه الأطراف، حيث قدّرت قيم (t =1.72) للطرفين العُلوِيَين و (t =0.24) للطرفين السفليين وكلتا القيمتين غير دالتين إحصائيا، مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

ب . طريقة مقارنة الأطراف على مقياس ماسلاش

تعتمد هذه الطريقة على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في المقياس باستخدام (t- test) لعينتين مستقلتين، فإذا كانت هناك دلالة بين متوسطات الثلثين يمكن القول أن

[1] سعد عبد الرحمن، مرجع سابق، 1998، ص 191.

المقياس صادق. ولكشف الفروق بين درجات المعلمين على طرفي المقياس الحالي، قمنا باستغلال نتائج تطبيق مقياس الاحتراق النفسي في الدراسة الاستطلاعية، حيث رتبنا درجات المعلمين تنازليا وأخذنا (27%) من المعلمين ذوي الاحتراق المنخفض، و (27%) من المعلمين ذوي الاحتراق المرتفع، ثم استخدمنا (t-test) لعينتين مستقلتين غير متجانستين كما هو موضح في الجدول (17)، وهذا لأننا فحصنا تجانس العينتين (المعلمين منخفضي ومرتفعي الاحتراق) عن طريق اختبار **Levene (F)** للتجانس حيث قدرت قيمته 8.76، وهو دال إحصائيا عند 0.01، وهذا ما يعني أن العينتين غير متجانستين، وقد بينت النتائج أن قيمة (t = 22.24) وهي دالة عند 0.01، مما يدل على أن الفروق دالة إحصائيا بين درجات المعلمين على طرفي المقياس، والذي يعتبر مؤشرا على درجة صدق المقياس.

ونلخص نتائج هذه المقارنة في الجدول(17).

جدول (17): نتائج المقارنة الطرفية على مقياس الاحتراق النفسي (MBI-ES)

	الإحصاءات الوصفية			اختبار Levene للتجانس	(t- test) لعينتين مستقلتين غير متجانستين
	N	X	SD	F	t
مرتفعي الاحتراق	31	66,64	6,93	8,767	22,24
منخفضي الاحتراق	**31**	**34.32**	**4,16**	دال عند 0,01	دال عند 0,01

نستنتج من الجدول (16) والجدول (17) أن للمقياس القدرة على التمييز بين المعلمين ذوي الاحتراق النفسي المرتفع والمعلمين ذوي الاحتراق النفسي المنخفض، وهذا يعد مؤشرا على الصدق التمييزي للمقياس.

2.4.4.4. الصدق العاملي

قبل فحص الصدق العاملي لمقياس الاحتراق النفسي **(MBI-ES)**، تحققنا من كفاءة بيانات عينة الدراسة الاستطلاعية، لإجراء التحليل العاملي عليها، وذلك من خلال اختبار كايزر . ماير . أولكن وبارتلت (**K**aiser **M**ayer **O**lkin & Bartlett's test (**KMO**)) الذي دل على ملائمة البيانات للتحليل العاملي (**KMO**=830، $\textbf{chi}^2$ = 1037.254 ، دال عند مستوى اقل من 0.001).

وقد استخدمت الطالبة التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية **(Principal Component)** بعد التدوير المائل بطريقة **(Varimax)**، فتوصلنا إلى وجود ثلاثة عوامل فسّرت 51,589 %من التباين الكلي.

والجدول الموالي يبين قيم الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الثلاثة للاحتراق النفسي **(MBIES)**.

الجدول(18) : قيم الجذر الكامن والتباين المفسر لعوامل مقياس الاحتراق النفسي.

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين التراكمي
الإجهاد الانفعالي	4,557	20,712	20,712
نقص الشعور بالانجاز	4,028	18,308	39,020
تبلد المشاعر	2,765	12,569	51,589

نلاحظ من خلال الجدول (18) أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول المتمثل في الإجهاد الانفعالي بلغت 4,557، وقد فسّر هذا العامل 20,712 % من التباين، بينما العامل الثاني وهو

نقص الشعور بالإنجاز فقد بلغ جذره الكامن 4,028 وفسّر 18,308% من التباين، في حين فسر العامل الثالث أي تبلد الشعور12,56% من التباين، بجذر كامن قدّر بـ 2,565.

أما الجدول التالي فيوضّح تشبّعات المفردات على العوامل الثلاثة، علما بأنّه لم يتم عرض التشبّعات التي تقل عن 0.30، لأنّها تعتبر ليست ذات قيمة وفقا لمحك كايزر، وقد لُوحِظ تشبّع بعض المفردات على أكثر من عامل. وعند حدوث ذلك تم عرض التشبع ذو القيمة الأكبر.

جدول(19): تشبعات مفردات مقياس الاحتراق النفسي على العامل الذي تنتمي إليه.

العبارات	الأبعاد		
	الإجهاد الانفعالي	الشعور بالانجاز	تبلد الشعور
Q1	,648		
Q2	,684		
Q3	,606		
Q6	,733		
Q8	,706		
Q14	,793		
Q16	,685		
Q20	,609		
Q13	,584		
Q5			,430
Q10			,704
Q11			,690
Q15			,668
Q22			,542
Q4		,681	
Q7		,713	
Q9		,749	
Q12		,796	
Q17		,799	
Q18		,647	
Q19		,591	
Q21		,584	

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

5.4.4. ثبات المقياس في الدراسة الحالية

مع أنه توفرت لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي سواء الصورة الأصلية أو الصورة المعرّبة، دلالات ثبات جيدة مما يُطمئِن على استخدام هذا المقياس لمعرفة مستويات الاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري، إلا أنه تم التّحقق من دلالة ثباته في الدراسة الحالية، حيث " ينبغي على الباحث ألا يكتفي بالأدلة الموجودة في الدراسات السابقة عن ثبات درجات الأدوات التي وظفها في بحثه، بل يسعى بنفسه إلى تقويم ثبات درجات أدواته باستخدام عينة بحثه"[1] ولذلك استعنا بالطرق التالية:

1.5.4.4. حساب معامل الاتساق الداخلي

أ . طريقة التجزئة النصفية

قامت الطالبة بالاستعانة بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتنفيذ هذه الطريقة، بعدها تم تصحيح معامل الارتباط عن طريق معادلة **جتمان** لأن تباين نصفي المقياس لم يكن متساويا. ونلخص نتائج هذه الطريقة في الجدول (20).

[1] تيغزة أمحمد، البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس، ص45.

جدول(20): التجزئة النصفية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI-ES)

الأبعاد	التباين		معامل الاتساق(لجتمان)
الاجهاد الانفعالي	التباين في النصف الأول	19.709	0.865
	التباين في النصف الثاني	18.924	
نقص الشعور بالإنجاز	التباين في النصف الأول	8,850	0.537
	التباين في النصف الثاني	3.673	
تبلد المشاعر	التباين في النصف الأول	8,150	0.763
	التباين في النصف الثاني	6,862	

يلاحظ من الجدول (20) أن قيم معاملات الثبات **لجتمان** متوسطة إلى مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (0.495 و 0.865)، للأبعاد الثلاثة.

ب . طريقة كرونباك (معامل α)

يستعمل معامل ألفا لكرونباك للكشف عن التناسق الداخلي للمقياس، وبعد تطبيقه في الدراسة الحالية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول أدناه.

جدول (21): معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ

الأبعاد	معامل α
الإنهاك الانفعالي	0.878
نقص الشعور بالانجاز	0.692
تبلد المشاعر	0.847
المقياس ككل	0.863

نلاحظ من خلال الجدول (21) أن قيم معامل ألفا لكرونباك مقبولة لكل الأبعاد وكذا بالنسبة للمقياس ككل، هذا ما يسمح لنا بالحكم على ثبات مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين **(MBI-ES)**، المترجم إلى اللغة العربية من طرف الطالبة.

ومن خلال الإجراءات السابقة المتبعة في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي للمعلمين **(MBI-ES)** اتضح لنا ملائمة المقياس وصلاحيته للاستخدام بهذه الدراسة للكشف عن مستويات الاحتراق النفسي عند معلمي المرحلة الابتدائية.

6.4.4. المعالجة الإحصائية للبيانات

من أجل تحقيق أهداف الدراسة المبيّنة من قبل، استعنا بمجموعة من الأساليب الإحصائية التي تُمكِّننا من وصف وتحليل البيانات سواء في الفصل الحالي "إجراءات الدراسة الميدانية" أو في الفصل الموالي والذي يَعرض النتائج المتوصّل إليها في الدراسة الأساسية.

ونلخص في الجدول التالي الأساليب الإحصائية والهدف من استعمالها مرتبة حسب ورودها في الدراسة.

جدول (22): الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الأسلوب الإحصائي	الهدف من استعماله
النسب المئوية	نسبة اتفاق المحكمين. وصف خصائص عينة الدراسة. نسبة التباين التي تفسرها أبعاد المقياسين، من التباين الكلي.
معامل الارتباط بيرسون	فحص الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة. لمعرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي. لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي وأبعاد الاحتراق النفسي.
اختبار كولموغروف – سميرنوف	لفحص اعتدالية توزيع درجات المناخ التنظيمي في المدرسة.
الربيعيات	لتحديد أنماط المناخ التنظيمي. لتحديد مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده
اختبار KMO و chi2	فحص ملائمة البيانات للتحليل العاملي.
التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية.	فحص صدق مقاييس الدراسة.
التباين	فحص تباين نصفي المقياس، عند التجزئة النصفية.
معامل جتمان	فحص الاتساق الداخلي للمقياسين.
معامل ألفا لكرونباخ	فحص الاتساق الداخلي للمقياسين.
اختبار Levene للتجانس	فحص تباين المجموعات عند المقارنة الطرفية. فحص تباين المجموعات عند تطبيق تحليل التباين الثنائي.
اختبار t لعينتين مستقلتين غير	اختبار الفروق بين المجموعات عند المقارنة

متجانستين.	الطرفية.
المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري	ترتيب أبعاد المناخ التنظيمي للمدرسة. تحديد نمط المناخ السائد في المدارس. تحديد مستويات الاحتراق النفسي عند المعلم. دراسة توزيع درجات الاحتراق النفسي حسب المتغيرات الفردية و نمط المناخ.
تحليل التباين الثنائي	لاختبار العلاقة التفاعلية بين أنماط المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية.
اختبار الفروق البعدية LSD	لمعرفة المقارنات الدالة وغير الدالة بين المجموعات.

خلاصة الفصل

تم تطبيق الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الإبتدائية، وقد قمنا بجمع البيانات بتطبيق مقياس الاحتراق النفسي للمعلم و مقياس المناخ التنظيمي للمدرسة كما يدركه المعلمون، وهذا بعد التحقق من الخصائص السيكومترية، والتي بينت أن المقياسين يتمتعان بالكفاءة السيكومترية الجيدة، وتجدر الإشارة أننا استعنا بأحد أنظمة التطبيقات الإحصائية الجاهزة والمعتمدة في بحوث العلوم الاجتماعية، وهي الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science (SPSS) لمعالجة البيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق أدوات الدراسة.

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث

الفصل الخامس: عرض نتائج البحث

تمهيد

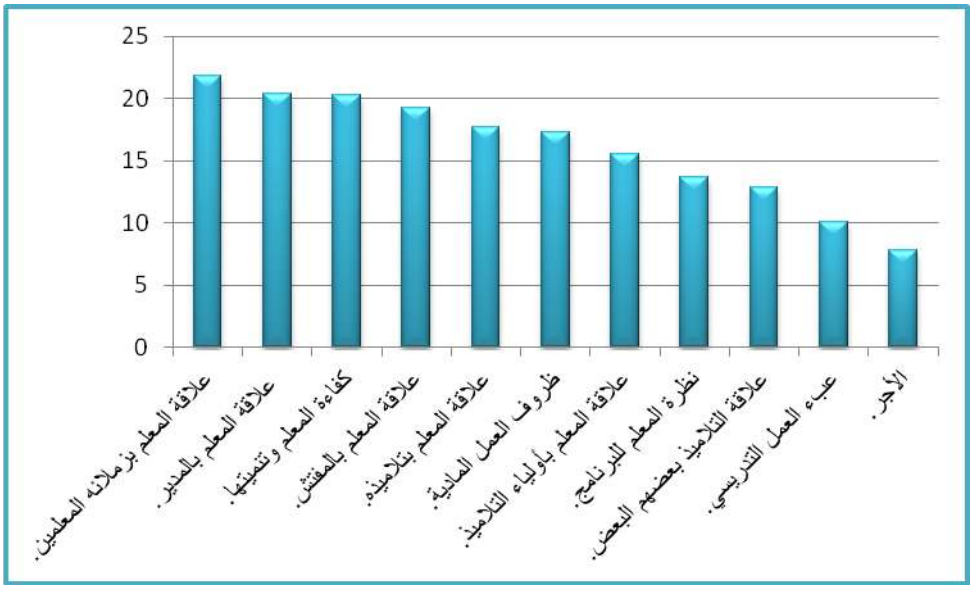
يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة المتوصل إليها، عرضا وصفيا وهذا بعرض المعطيات المتعلقة بمتغيرات البحث أي المناخ التنظيمي بأبعاده، وكذا متغير الاحتراق النفسي عند المعلم بأبعاده الثلاثة، ثم عرض نتائج البحث حسب فرضيات الدراسة.

1. عرض نتائج البحث حسب متغيرات الدراسة

1.1. متغير المناخ التنظيمي

أ- ترتيب أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة الابتدائية

من أجل الكشف عن ترتيب هذه الأبعاد قمنا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على مقياس المناخ التنظيمي وأبعاد المقياس كل على حدى، وقمنا باستغلال هذه المعطيات في رسم الشكل والجدول التاليين:



الشكل (6): ترتيب أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة.

جدول (23): ترتيب أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة.

المناخ التنظيمي	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف	الترتيب
علاقة المعلم بالمدير.	05	20,38	3,70	2
علاقة المعلم بزملائه المعلمين.	05	21,81	2,72	1
علاقة المعلم بتلاميذه.	04	17,74	1,95	5
علاقة المعلم بالمفتش.	05	19,21	3,59	4
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ.	04	15,51	2,70	7
علاقة التلاميذ بعضهم البعض.	04	12,90	2,20	9
كفاءة المعلم وتنميتها.	05	20,30	2,6	3
نظرة المعلم للبرنامج.	05	13,67	3,71	8

عبء العمل التدريسي.	05	10,05	5,14	10
الأجر.	03	7,82	2,67	11
ظروف العمل المادية.	05	17,31	4,06	6

يتكون مقياس المناخ التنظيمي من إحدى عشرة بعدا، وحسب الجدول (23) والشكل (6)، فإن بعد علاقة المعلم بزملائه المعلمين احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 21,81 وانحراف معياري 2,72، ويليه في المرتبة الثانية بعد علاقة المعلم بالمدير بمتوسط حسابي 20,38 وانحراف معياري 3,70، أما المرتبة الثالثة فكانت لبعد كفاءة المعلم وتنميتها بمتوسط حسابي20,30 وانحراف معياري2,6، ثم في المرتبة الرابعة بعد علاقة المعلم بالمفتش بمتوسط

حسابي 19,21 وانحراف معياري 3,59 ، بينما كانت المرتبة الخامسة لبعد علاقة المعلم بتلاميذه بمتوسط حسابي 17,74 وانحراف معياري 1,95، أما بعد ظروف العمل المادية فاحتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر ب 17,31 وانحراف معياري 4,06، وكانت المرتبة السابعة لبعد علاقة المعلم بأولياء التلاميذ بمتوسط حسابي قدره 15,51 وانحراف معياري 2,70، بينما المرتبة الثامنة فكانت لبعد نظرة المعلم للبرنامج بمتوسط حسابي 13,67 وانحراف معياري 3,71، في حين كانت المرتبة التاسعة لبعد: علاقة التلاميذ ببعضهم البعض، بمتوسط 12,9 وانحراف معياري 2,20، ثم في المرتبة العاشرة بعد: عبء العمل التدريسي، بمتوسط 10,05 وانحراف معياري 5,14، أما المرتبة الأخيرة فكانت لبعد: الأجر بمتوسط حسابي 7,82 وانحراف معياري 2,67.

ب- نمط المناخ التنظيمي السائد في المدرسة الابتدائية

الجدول (24): نمط المناخ التنظيمي السائد في المدرسة.

نمط المناخ التنظيمي	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
سلبي	[122 - 50]	122,50	2,121
معتدل	[178 - 127]	165,67	9,782
إيجابي	[255 – 179]	190,67	9,874

يظهر من الجدول أعلاه أن متوسط المعلمين الذين يدركون أن نمط المناخ السائد في المدرسة هو نمط معتدل سجّلت أعلى قيمة وهي 190,67 بانحراف معياري قدره 9,874 تليها، مجموعة المعلمين الذين يرون أن المناخ السائد هو مناخ ملائم بمتوسط حسابي 165,67 بانحراف معياري 9,782، وكان أقل متوسط حسابي لأولئك المعلمين الذين يدركون أن نمط مناخ مؤسساتهم إيجابي حيث قدر بـ 123,5 بانحراف معياري 2,121 .

هذا وقد بلغ المتوسط العام للمناخ التنظيمي 176,69 بانحراف معياري قدّر بـ 16، وعليه يمكننا أن نقول أن المناخ السائد في المدارس الابتدائية الجزائرية مناخ معتدل من وجهة نظر المعلمين في هذه المرحلة التعليمية.

2.1. متغير الاحتراق النفسي عند المعلم

يتطرق هذا العنصر إلى عرض مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة عند معلم المدرسة الابتدائية، وقد تم الاعتماد في ذلك على التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ونلخص ذلك في الجدول الموالي:

جدول (25): مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

أبعاد الاحتراق		مستويات الاحتراق النفسي			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		منخفض	متوسط	مرتفع		
الإنهاك الإنفعالي	التكرار	305	412	283	21,07	8,05
	النسبة (%)	30,5	41,2	28,3		
تبلد الشعور	التكرار	344	413	243	9,17	16,25
	النسبة (%)	34,4	41,3	24,3		
نقص الشعور بالإنجاز	التكرار	223	518	250	16,25	7,10
	النسبة (%)	22,3	51,8	25		

تشير نتائج الجدول (25) إلى ما يلي:

- وقعت النسبة الأكبر لعينة البحث عند المستوى المتوسط على بعد الإنهاك الانفعالي (41,2%)، بينما بلغت نسبة الذين سجلوا شعورا منخفضا على هذا البعد 30,5 % في حين أن هناك نسبة لا بأس بها من المعلمين معدلات إصابتهم بالإنهاك الانفعالي مرتفعة حيث قدرت ب 28,3 %.

- يعد شعور السواد الأعظم من المعلمين متوسطا إزاء بعد تبلد الشعور حيث قدّر عددهم 413 معلم بنسبة 41,3 % ، تليها نسبة المعلمين ذوي التبلد المنخفض بنسبة 29,5 %، في حين كانت النسبة المنخفضة 21,1% .
- أما بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي فنجد نسبة كبيرة من المعلمين كان شعورها بالاحتراق النفسي متوسطا على بعد نقص الشعور بالإنجاز، إذ بلغت نسبتها 51,8 %، تقابلها نسبة 25 % كان شعورهم مرتفعا، بينما ذوي الشعور المنخفض على هذا البعد فسجلوا 22,3%.
- تباين مستويات أبعاد الاحتراق النفسي عند المعلمين، حيث بلغ متوسط الإنهاك الانفعالي 21,07 بانحراف معياري 8,05 بينما كان متوسط نقص الشعور بالإنجاز 16,25 وانحراف معياري 7,10، في حين قدر متوسط تبلد الشعور ب 9,17 بانحراف معياري 16,25 وبالمقارنة بالمعايير المبينة في السابق والتي تحدد مستويات الاحتراق النفسي نجد أن أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة الإنهاك الانفعالي وتبلد الشعور و نقص الشعور بالإنجاز تقع على المستوى المتوسط أي أن السواد الأعظم من المعلمين يشعرون بمستويات متوسطة من الاحتراق النفسي.

وعليه يمكننا ان نستنتج من خلال ما سبق أن درجة الإحتراق النفسي عند معلمي الابتدائي جاءت متوسطة على بعدي الإنهاك الانفعالي وتبلد الشعور، في حين كانت درجة الإحتراق النفسي متدنية على بعد تدني الشعور بالانجاز لدى الغالبية العظمى من المعلمين.

3. العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي

في هذا الجزء سيتم التطرق إلى علاقة الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي، الإنهاك الانفعالي و تبلد الشعور و الشعور بنقص الإنجاز، وقد استعملنا في ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذا معامل الارتباط بيرسون.

جدول (26): العلاقة بين الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي.

			معامل الارتباط بيرسون		
	$\overline{X}$	SD	الإنهاك الانفعالي	تبلد الشعور	نقص الشعور بالإنجاز
الإنهاك الانفعالي	21 ,07	8 ,05	1	*0,576	*0,627
تبلد المشاعر	9 ,17	4,53		1	*0,654
الشعور بنقص الإنجاز	16 ,25	7 ,10			1

*المعاملات دالة عند 0,01

يظهر الجدول رقم (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون لأبعاد الاحتراق النفسي، إن العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي فيما بينها كانت دالة إحصائيا، حيث قدّرت العلاقة بين الإنهاك الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز ($r = 0,627$) وبين الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر ($r = 0,576$)، بينما كانت بين نقص الشعور بالإنجاز وتبلد المشاعر ($r = 0,654$) وهي كلها معاملات دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$).

2. عرض نتائج البحث حسب فرضيات الدراسة

1.2. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الأولى

تنص الفرضية الرئيسية الأولى على: **توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و أبعاد الإحتراق النفسي عند المعلم.**

قمنا بتقسيم هذه الفرضية إلى ثلاثة فرضيات جزئية أي حسب أبعاد الاحتراق النفسي، وقد تمت معالجة هذه الفرضيات عن طريق استعمال معامل الارتباط بيرسون، لكشف العلاقة بين كل بعد من أبعاد المناخ التنظيمي وأبعاد الاحتراق النفسي، وفيما يلي معالجة هذه الفرضيات كل على حدة.

الفرضية الجزئية الأولى: **توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و بعد الانهاك الانفعالي عند المعلم.**

نهدف من خلال هذا العنصر إلى معرفة نوع العلاقة التي تربط أبعاد المناخ التنظيمي ببعد الإنهاك الانفعالي، والجدول الموالي يلخص لنا نتائج هذا الارتباط.

جدول (27): معامل الارتباط بين أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي وبعد الإنهاك الانفعالي.

أبعاد المناخ التنظيمي	الإنهاك الانفعالي
علاقة المعلم بالمدير	-0,025
علاقة المعلم بزملائه المعلمين	-0,038
علاقة المعلم بتلاميذه	-0,040
علاقة المعلم بالمفتش	-**0,107
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ	-** 0,101
علاقة التلاميذ بعضهم البعض	-**0,123
كفاءة المعلم وتنميتها	-*0,077
نظرة المعلم للبرنامج	-**0,085
عبء العمل التدريسي	0,046
الأجر	-**0,152
ظروف العمل المادية	-**0,083

*معاملات دالة عند 0,01 ** معاملات دالة عند 0,05

يبين الجدول (27) نتائج معامل الإرتباط بيرسون بين أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي وبُعد الإنهاك الإنفعالي حيث تبين أن هناك سبعة أبعاد (07) لها علاقة بهذا البعد، وقد سجل بُعد الأجر أفضل ارتباطا (0,152-) يليه بُعد علاقة التلاميذ بعضهم البعض (0,123-)، ثم بُعد علاقة المعلم بالمفتش (0,107-) يليه بُعد علاقة المعلم بأولياء التلاميذ (0,101-) ، والملاحظ أن هذه المعاملات جاءت كلها سالبة، ودالة عند مستوى 0,01، أما الأبعاد الثلاثة المتبقية فبالرغم من أنها جاءت دالة عند 0,01 إلا أنها كانت معاملات ضعيفة.

الفرضية الجزئية الثانية: **توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و بعد تبلد المشاعر عند المعلم.**

جدول (28): معامل الارتباط بين أبعاد المناخ التنظيمي وبعد تبلد المشاعر.

أبعاد المناخ التنظيمي	تبلد المشاعر
علاقة المعلم بالمدير	0,031-
علاقة المعلم بزملائه المعلمين	0,078*-
علاقة المعلم بتلاميذه	0,073*-
علاقة المعلم بالمفتش	0,065*-
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ	0,069*-
علاقة التلاميذ بعضهم البعض	0,092**-
كفاءة المعلم وتنميتها	0,097--
نظرة المعلم للبرنامج	0,008 -
عبء العمل التدريسي	0,061-
الأجر	0,032-
ظروف العمل المادية	0,018-

*معاملات دالة عند 0,01 ** معاملات دالة عند 0,05

تشير نتائج معامل الارتباط بيرسون في الجدول (28) بين أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي وبعد تبلد المشاعر، أن المعاملات التي جاءت دالة إحصائيا كلها كانت معاملات ضعيفة، حيث سجل أعلى معامل (0,092-) لبعد علاقة التلاميذ فيما بينهم.

الفرضية الجزئية الثالثة: **توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي للمعلم.**

جدول (29): معامل الارتباط بين أبعاد المناخ التنظيمي وبعد الانجاز الشخصي للمعلم.

أبعاد المناخ التنظيمي	الشعور بنقص الإنجاز
علاقة المعلم بالمدير	-0,043
علاقة المعلم بزملائه المعلمين	-0,047
علاقة المعلم بتلاميذه	-*0,079
علاقة المعلم بالمفتش	-**0,138
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ	-**0,097
علاقة التلاميذ بعضهم البعض	-**0,134
كفاءة المعلم وتنميتها	-**0,116
نظرة المعلم للبرنامج	-0,020
عبء العمل التدريسي	-0,001
الأجر	-*0,068
ظروف العمل المادية	- 0,039

*معاملات دالة عند 0,01 ** معاملات دالة عند 0,05

يبن الجدول (29)، أن الأبعاد التالية: علاقة المعلم بتلاميذه وعلاقة المعلم بالمفتش وعلاقة المعلم بأولياء التلاميذ وعلاقة التلاميذ بعضهم البعض وكفاءة المعلم وتنميتها والأجر سجلت علاقة

عكسية ذات دلالة إحصائية ببعد الشعور بالإنجاز، وقدر أعلى معامل ارتباط بين بعد علاقة المعلم بالمفتش (0,138-)، يليه بعد علاقة التلاميذ بعضهم البعض بـ (0,134-).

الفرضية الرئيسية الثانية: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والعوامل الفردية في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

لدراسة هذه الفرضية قمنا بتقسيمها إلى أربعة فرضيات جزئية وذلك حسب المتغيرات الفردية الخاصة بهذه الدراسة (الجنس، الحالة الاجتماعية، السن، الخبرة التدريسية).

ومن أجل اختبار هذه الفرضيات، قمنا بالاستعانة بأسلوب تحليل التباين الثنائي أو ذو الاتجاهين **(TOW- WAY ANOVA)**، وتجدر الاشارة أن تطبيق هذا المقياس يتطلب التحقق من أن المتغير الذي نقيسه يتّبع توزيعا اعتداليا، كما يتطلب منا التحقق من تجانس العينات، ولأننا نتعامل مع عينة كبيرة الحجم فإننا يمكن أن نسلّم أن درجات الاحتراق النفسي تتّبع توزيعا اعتداليا. وبقي لنا أن نتحقق من شرط تجانس المجموعات، وهذا ما سيتم توضيحه عند معالجة كل فرضية على حده.

الفرضية الجزئية الأولى: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والجنس في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

لمعالجة هذه الفرضية قمنا في البداية ببيان للإحصاءات الوصفية لكلا الجنسين، ثم عمدنا إلى فحص تجانس المجموعات من أجل تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي، وتفصيل ذلك في الجداول التالية:

جدول (30): الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي لدى الجنسين حسب نمط المناخ التنظيمي.

الجنس	نمط المناخ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاناث	سلبي	82	51,90	19,562
	معتدل	140	44,21	15,206
	ايجابي	102	43,02	15,133
	المجموع	324	45,78	16,736
الذكور	سلبي	81	52,19	17,949
	معتدل	163	50,74	17,332
	ايجابي	80	44,61	17,342
	المجموع	324	49,59	17,678

يبين الجدول رقم (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتراق النفسي لدى الجنسين حسب الأنماط الثلاثة للمناخ التنظيمي في المدرسة، ولأن عينة الإناث كانت تقريبا ضعف عينة الذكور فإننا قمنا بتقليصها لنصل إلى عدد متساوي بين الجنسين وذلك عن طريق الاختيار العشوائي باستعمال برنامج SPSS، حيث سُجل أعلى متوسط حسابي لدى الإناث عند النمط السلبي بـ 51,90 وبانحراف معياري 19,56 يليه النمط المعتدل بـ 44,21 بانحراف معياري 15,20 ثم النمط الإيجابي بـ 43,21 وانحراف معياري 15,13، أما بالنسبة لعينة الذكور فقد بلغ المتوسط الحسابي للنمط السلبي 52,19 بانحراف معياري 17,94 أما النمط المعتدل فقد سجل متوسطا قدره 50,74 بانحراف معياري 17,33، يليه النمط الإيجابي 44,61 بانحراف معياري 17,34.

هذا فيما يتعلق بالإحصاءات الوصفية، أما لفحص التجانس فقد استعملنا اختبار **Levene** لتجانس المجموعات، المبين في الجدول التالي.

جدول (31): نتائج إختبار ليفن (Levene) لتجانس العينات.

قيم F	درجة الحرية DF1	درجة الحرية2 DF	مستوى الدلالة (α)
2,08	5	642	0,06

يبين الجدول أعلاه نتائج فحص تجانس التباين، حيث توصلنا إلى أن قيمة اختبار ليفن كانت 2,08 بمستوى دلالة 0,06 مما يدعونا للقول أن هناك تجانس بين العينات، وبهذا يمكننا القول أن شروط استخدام تحليل التباين الثنائي محققة، ونبين في الجدول الموالي نتائج هذا الاختبار.

جدول (32): تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين الجنس ونمط المناخ التنظيمي حسب درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	مستوى الدلالة
تأثير الجنس	1176,630	1	1176,630	4,095	0,043
تأثير نمط المناخ التنظيمي	5791,188	2	2895,594	10,077	0,000
الجنس * نمط المناخ التنظيمي	1277,767	2	638,884	2,223	0,109
الخطأ	184468,561	642	287,334		
التباين الكلي	1667232	648			

يبين الجدول (33) تحليل التباين الثنائي، حيث يُظهر السطر الأول الفروق الناتجة في درجات الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الجنس، والتي تُظهر أن هناك فعلا فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين على درجات الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس، ذلك أن قيمة (F) بلغت 4,095 بمستوى دلالة 0,043 وهي قيمة دلالة عند مستوى الدلالة 0,05.

بينما يوضّح السطر الثاني من الجدول الفروق الناتجة عن أنماط المناخ التنظيمي في المدرسة، بحيث نجد أن هناك فروقا دالة إحصائيا في درجات الاحتراق النفسي للمعلم مردها لاختلاف إدراك المعلمين لنمط المناخ، حيث قدرت قيمة F بـ 10,077 بمستوى دلالة 0,000، وهي قيمة دالة عند 0,01.

أما عن التفاعل بين متغير الجنس وأنماط المناخ التنظيمي الثلاثة، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد تفاعل بين هذين المتغيرين في التأثير على درجات الاحتراق النفسي عند المعلم، حيث كانت قيمة F مساوية لـ 2,223 بمستوى دلالة 0,109، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05، وعلى هذا الأساس نرفض الفرضية الرئيسية الأولى والتي تنص على وجود تفاعل بين متغير الجنس وأنماط المناخ التنظيمي للمدرسة في التأثير على الاحتراق النفسي عند المعلم.

الفرضية الجزئية الثانية: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والسن في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

ومن أجل اختبار هذه الفرضية قمنا في البداية بعرض الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي حسب نمط المناخ التنظيمي وسن المعلم الذي تم تصنيفه إلى أربع فئات، ثم قمنا

بحفص تجانس هذه المجموعات عن طريق اختبار ليفن، لنتمكن في الأخير من تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي، وتبين الجداول الموالية النتائج المتوصل إليها.

جدول (34): الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي باختلاف فئات السن حسب نمط المناخ التنظيمي.

فئات السن	نمط المناخ التنظيمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
29 - 20	سلبي	31	47,87	17,856
	معتدل	78	41,88	13,460
	إيجابي	39	40,72	13,549
	المجموع	148	42,83	14,644
39 - 30	سلبي	64	46,88	17,104
	معتدل	94	42,88	16,850
	إيجابي	60	40,97	15,615
	المجموع	218	43,53	16,679
49 - 40	سلبي	99	53,36	19,837
	معتدل	175	16,551	48,08
	إيجابي	83	45,11	16,117
	المجموع	357	48,85	17,643
59 - 50	سلبي	56	48,71	16,773
	معتدل	118	47,34	16,61
	إيجابي	66	44,95	17,568
	المجموع	357	48,85	17,643

نلاحظ من خلال الجدول (34)، أن أعلى متوسط حسابي قد سجل عند المعلمين ذوي الفئة العمرية 40 - 49، من أصحاب نمط المناخ السلبي، حيث بلغ 53,36 بانحراف معياري

19,837، يليه مباشرة متوسط الفئة العمرية التي بعدها، أي الفئة 50 - 59 حيث بلغ متوسطها الحسابي 48,71 بانحراف معياري 16,77، حيث سجلت كذلك عند المعلمين ذوي الإدراك السلبي لنمط المناخ التنظيمي، أما أخفض متوسط حسابي للاحتراق النفسي فقد سجل عند الفئتين العمرية 20- 29 و 30 - 39 حيث بلغ 40,72 و 40,97 على التوالي، وهذا عند المعلمين ذوي نمط المناخ التنظيمي الإيجابي، وللبحث عن دلالة هذه الفروق، اعتمدنا كما سبق وأن ذكرنا تحليل التباين الثنائي، حيث تم فحص تجانس تباين المجموعات قبل ذلك، والجدول التالي يبين نتائج اختبار التباين.

جدول (35): نتائج إختباراليفن (Levene) لتجانس العينات.

قيم F	درجة الحرية DF1	درجة الحرية2 DF	مستوى الدلالة (α)
1,741	11	951	0,06

يبين الجدول أعلاه نتائج فحص تجانس التباين، حيث توصلنا إلى أن قيمة اختبار ليفن كانت 1,741 بمستوى دلالة 0,06 مما يدعونا للقول أن هناك تجانس بين العينات، وبهذا يمكننا القول أن شروط استخدام تحليل التباين الثنائي محققة، ونبين في الجدول الموالي نتائج هذا الاختبار.

جدول (36): تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين السن ونمط المناخ التنظيمي حسب درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	مستوى الدلالة
تأثير السن	4766,900	3	1588,967	5,701	0,001
تأثير نمط المناخ التنظيمي	4497,059	2	2248,529	8,067	0,000
السن * نمط المناخ التنظيمي	574,278	6	95,713	0,313	0,914
الخطأ	265066,53	951	278,724		
التباين الكلي	1667232	963			

يبين جدول تحليل التباين الثنائي أعلاه، والذي نهدف من خلاله إلى دراسة التفاعل بين متغير أنماط المناخ التنظيمي ومتغير السن في التأثير على درجات الاحتراق النفسي عند المعلم، يبين نتيجتين أساسيتين، أولاها تخص الفروق الناتجة عن متغير سن المعلم، حيث يتضح من السطر الأول للجدول أن هذه الفروق كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، حيث بلغت قيمة F= 5,701 بمستوى دلالة 0,001، وعليه يمكننا القول أن هناك فروقا جوهرية في درجات الاحتراق النفسي للمعلم تعزى لمتغير السن أما السطر الثالث والذي يبرز نتيجة التفاعل بين السن ونمط المناخ، فيتضح من خلاله أن هذين المتغيرين مجتمعين لا تأثير لهما على الاحتراق النفسي عند المعلم، بحيث قدرت قيم **(F)** بـ 8,067 بمستوى دلالة 0,000، وعليه نرفض الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على وجود تفاعل بين متغير السن ونمط المناخ التنظيمي السائد في المدرسة في التأثير على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

الفرضية الجزئية الثالثة: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والأقدمية في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

جدول (37): الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي باختلاف فئات الأقدمية حسب نمط المناخ التنظيمي.

فئات الاقدمية	نمط المناخ التنظيمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9 - 0	سلبي	66	45,56	16,060
	معتدل	145	43,96	15,645
	إيجابي	76	41,00	14,734
	المجموع	287	43,54	15,541
19 - 10	سلبي	37	46,38	16,639
	معتدل	51	39,76	15,316
	إيجابي	24	42,88	15,730
	المجموع	112	42,62	15,975
29 - 20	سلبي	100	54,00	19,967
	معتدل	172	16,168	48,12
	إيجابي	82	46,16	16,168
	المجموع	354	49,33	17,672
30 فما فوق	سلبي	47	50,66	17,323
	معتدل	98	48,37	16,890
	إيجابي	56	44,64	16,137
	المجموع	201	47,87	16,848

يبين الجدول السابق الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي باختلاف فئات الاقدمية حسب نمط المناخ التنظيمي، والذي يوضح أن أعلى متوسط حسابي سجل عند المعلمين الذين تراوحت مدة الخدمة عندهم بين 20 –29 سنة من ذوي الإدراك السلبي للمناخ التنظيمي، حيث قدر ب 54,00 بانحراف معياري 19,967 ، تليها مباشرة قيمة المتوسط الذي بلغ 50,66 بانحراف معياري 17,323 للمعلمين الذين فاقت سنوات العمل لديهم 30 سنة، ويتسمون بإدراكهم السلبي للمناخ، أما أخفض متوسط فقد كان 41,00 بانحراف معياري 14,734، والذي سجل عند المعلمين المصنفين في الفئة 0 – 9 سنوات، من ذوي الإدراك الايجابي للمناخ التنظيمي، وللوقوف على دلالات هذا الاختلاف قمنا بالاستعانة بتحليل التباين الثنائي، حيث تأكدنا قبل ذلك من تجانس المجموعات المستخدمة في هذا التحليل عن طريق اختبار ليفين، ونعرض فيما يلي نتائج هذا الاختبار.

جدول (38): نتائج إختباراليفن (Levene) لتجانس العينات.

قيم F	درجة الحرية DF1	درجة الحرية2 DF	مستوى الدلالة (α)
1,311	11	942	0,213

يبين الجدول أعلاه نتائج فحص تجانس التباين، حيث توصلنا إلى أن قيمة اختبار ليفن كانت 1,311 بمستوى دلالة 0,213 مما يدعونا للقول أن هناك تجانس بين العينات، وبهذا يمكننا القول أن شروط استخدام تحليل التباين الثنائي محققة، ونبين في الجدول الموالي نتائج هذا الاختبار.

جدول (39): تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين الأقدمية ونمط المناخ التنظيمي حسب درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	مستوى الدلالة
تأثير الأقدمية	6634,137	3	2211,379	4,059	0,000
تأثير نمط المناخ التنظيمي	3506,970	2	1753,485	8,059	0,000
الأقدمية* نمط المناخ التنظيمي	1107,572	6	1107,572	0,673	0,672
الخطأ	258470,07	942	274,384		
التباين الكلي	2333871	954			

يبين الجدول أعلاه نتائج تحليل التباين الثنائي الذي نهدف من خلاله إلى معرفة تأثير كل من الخبرة التدريسية للمعلم ونمط المناخ معا على درجات الاحتراق النفسي، بحيث تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا مردُها لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة F = 4,059 بمستوى دلالة 0,000 ، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0,01، وعليه يمكن القول أن الأقدمية تلعب دورا مهما في التأثير على الاحتراق النفسي.

أما فيما يخص تفاعل كل من الأقدمية ونمط المناخ التنظيمي فتُبين نتائج السطر الثالث في الجدول أنه لا يوجد تأثير للمتغيرين معا، حيث بلغت قيم F = 0,673 بمستوى دلالة 0,672 وهي قيمة اكبر من 0,05 وبالتالي، نرفض الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على وجود تفاعل بين الأقدمية ونمط المناخ التنظيمي في التأثير على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

الفرضية الجزئية الرابعة: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والحالة الاجتماعي في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

جدول (40): الإحصاءات الوصفية لدرجات الاحتراق النفسي للحالة الاجتماعية حسب نمط المناخ التنظيمي.

الحالة الاجتماعية	نمط المناخ التنظيمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العزاب	سلبي	39	45,49	16,676
	معتدل	91	43,02	14,712
	إيجابي	45	42,82	15,029
	المجموع	175	43,52	15,196
المتزوجون	سلبي	206	50,79	17,923
	معتدل	376	47,00	16,520
	إيجابي	193	43,63	15,888
	المجموع	775	47,17	16,928

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن أعلى متوسط حسابي بلغ 50,79 بانحراف معياري 17,92، والذي سُجّل عند المعلمين المتزوجين ذوي الإدراك السلبي للمناخ التنظيمي في مدارسهم، وقد سجّلت هذه الفئة كذلك أعلى متوسط حسابي عند المعلمين غير المتزوجين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الاحتراق النفسي عندهم 45,49 بانحراف معياري 16,67، أما اخفض متوسط حسابي فقد سجّل عند ذوي النمط الايجابي من كلا الفئتين، حيث بلغ عند العزاب 42,82 بانحراف معياري 15,02، أما المتزوجين 43,63 بانحراف 15,88. ولأننا لم نكتف بعرض الإحصاءات الوصفية فقط، أردنا فحص دلالة الفرق بين هذه المتوسطات، مستعينين بتحليل التباين الثنائي، والذي تأكدنا من أن شرط تجانس المجموعات متوفر قبل البت في هذا المقياس، ويبين الجدول نتائج التجانس.

جدول (41): نتائج إختباراليفن (Levene) لتجانس العينات.

قيم F	درجة الحرية DF1	درجة الحرية2 DF	مستوى الدلالة (α)
2,163	5	944	0,056

يبين الجدول أعلاه نتائج فحص تجانس التباين، حيث توصلنا إلى أن قيمة اختبار ليفن كانت 2,163 بمستوى دلالة 0,056 مما يدعونا للقول أن هناك تجانس بين العينات، وبهذا يمكننا القول أن شروط استخدام تحليل التباين الثنائي محققة، ونبين في الجدول الموالي نتائج هذا الاختبار.

جدول (42): تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين الحالة الاجتماعية ونمط المناخ التنظيمي حسب درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	مستوى الدلالة
تأثير الحالة الاجتماعية	1421,429	1	1421,429	5,228	0,022
تأثير نمط المناخ التنظيمي	1708,137	2	854,068	3,141	0,044
الحالة الاجتماعية* نمط المناخ التنظيمي	388,058	2	194,029	0,714	0,490
الخطأ	256651,01	944	271,876		
التباين الكلي	2317639	950			

يبين الجدول (42) تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين الحالة الاجتماعية ونمط المناخ التنظيمي حسب درجات الاحتراق النفسي للمعلم، حيث يبين السطر الأول من الجدول فيما إذا كانت درجات الاحتراق النفسي تختلف بين المعلمين العزاب والمعلمين المتزوجين، وقد أوضحت

النتائج فعلا أن هناك فروق دالة بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة F = 5,228 ، بمستوى دلالة 0,022، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05.

بينما السطر الثالث من الجدول والذي يبرز نتيجة التفاعل بين متغيري الحالة الاجتماعية ونمط المناخ التنظيمي فقد بيّنت النتائج بشأنه عدم وجود تفاعل، حيث قدرت قيمة F = 0,714 بمستوى دلالة 0,490، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه يتم رفض الفرضية الجزئية الرابعة، والتي تنص على وجود تفاعل بين متغير الحالة الاجتماعية وأنماط المناخ التنظيمي في التأثير على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

بعد العرض السابق للفرضيات الجزئية الأربعة والتي تنتمي للفرضية الرئيسية الثانية، حيث عولجت كل فرضية على حدة توصلنا إلى رفض هذه الفرضيات، وعليه يتم رفض الفرضية الرئيسية الثانية والتي تنص على وجود تفاعل بين المتغيرات الفردية وأنماط المناخ التنظيمي في التأثير على درجات الاحتراق النفسي عند المعلم.

الفرضية الرئيسية الثالثة: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في الاحتراق النفسي عند المعلم.

بعد أن تم دراسة العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي وأبعاد الاحتراق النفسي، وتبين أن هناك ارتباطات دالة إحصائيا وهناك أخرى غير دالة، وبعد دراسة إمكانية التفاعل بين نمط المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية التي كشفت بوضوح أنه لا يوجد تفاعل بين هذين المتغيرين في التأثير على الاحتراق النفسي، في الوقت الذي توجد فيه تأثيرات منفردة لهذه العوامل على متغير الاحتراق النفسي، أي كل من المتغيرين يؤثر بمفرده وبشكل دال وواضح، مما يجعلنا نتساءل وبشدة عن أي

المتغيرات التي تساهم أكثر في حدوث الاحتراق النفسي عند المعلم، فهل يساهم المناخ التنظيمي ممثلا في أبعاده التي لها علاقة واضحة بالاحتراق النفسي في التغيرات التي تحدث في المتغير التابع أكثر مما تساهم به المتغيرات الفردية؟.

من هذا المنطلق وعلى هذا الأساس وجدنا أنه من الضرورة معالجة الفرضية الرئيسية الثالثة، والتي تنقسم بدورها إلى ثلاثة فرضيات جزئية، حيث سنعتمد على أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، مركزين في ذلك على **معامل بيتا (*Beta*)** والتي تشير إلى المعامل المعياري للانحدار، وفيما يلي عرض لهذه الفرضيات.

الفرضية الجزئية الأولى: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في الإنهاك الانفعالي للمعلم.

الجدول (43): نتائج الانحدار المتعدد لمقارنة نسبة مساهمة كل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في بعد الإنهاك الانفعالي.

	Beta	t	sig
الأقدمية	0,156	4,782	0,000
الأجر	-0,118	-3,657	0,000
علاقة التلاميذ فيما بينهم	-0,095	-2,871	0,004
علاقة المعلم بأولياء الأمور	-0,075	-2,250	0,025
الجنس	0,068	1,902	0,057
سن المعلم	-0,110	-1,182	0,238
الحالة الإجتماعية	-0,013	-0,388	0,698
علاقة المعلم بزملائه المعلمين	-0,006	-0,172	0,864
علاقة المعلم بتلاميذه	0,003	0,078	0,938
نظرة المعلم للبرنامج الدراسي	-0,052	-1,570	0,117

كفاءات المعلم وتنميتها	-0,027	-0,799	0,424
عبء العمل	0,053	1,598	0,110
علاقة المعلم بالمدير	0,021	0,647	0,518
علاقة المعلم بالمفتش	-0,037	-1,099	0,272
ظروف العمل	-0,030	-0,880	0,379

بالنظر في الجدول رقم (43) سنلاحظ تفوق متغير الأقدمية (Beta= 0,156 دالة عند مستوى 0,01) في التأثير على الإنهاك الانفعالي عند المعلم، على كل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتمثلة في الأجر(Beta= 0,118− دالة عند مستوى 0,01) و علاقة التلاميذ فيما بينهم (Beta= 0,095- دالة عند مستوى 0,01) و علاقة المعلم بأولياء الأمور (Beta= 0,075- دالة عند مستوى 0,05). وتبين قيمة Beta الموجبة بين الأقدمية والإنهاك الانفعالي، أنه كلما زادت سنوات العمل عند المعلم في المرحلة الابتدائية كلما زادت عنده درجة الإنهاك الانفعالي.

كما تدل قيمة Beta السالبة بالنسبة لبعد الأجر (Beta= 0,118- دالة عند مستوى 0,01)، على وجود علاقة عكسية بين الأجر وشعور المعلم بالإنهاك الانفعالي، حيث كلما زاد الأجر وانخفضت درجة الشعور بهذا الإنهاك، وكلما أدرك المعلم أن الأجر لا يوفي حاجياته وأنه يستحق أفضل ممّا يتقاضاه زاد لديه الشعور بالإنهاك الانفعالي.

أما قيمتي Beta السالبة لبعد علاقة التلاميذ فيما بينهم (Beta= 0,095- دالة عند مستوى 0,01) و بعد علاقة المعلم بأولياء الأمور(Beta= 0,075- دالة عند مستوى 0,05)، تشير إلى أنه كلما كان إدراك المعلم إيجابي لهذين البعدين وكانت هناك علاقات طيبة وجيدة بين التلاميذ فيما بينه، وبين المعلم وأولياء هؤلاء التلاميذ كلما تراجع شعور المعلم بالإنهاك الانفعالي، أما اضطراب العلاقة بين تلاميذه وبينه وبين أوليائهم فسيزيد من شعوره بالإنهاك الانفعالي. أما عن المتغيرات

الأخرى سواء كانت تمثل أبعاد الاحتراق النفسي أو باقي المتغيرات الفردية، فنلاحظ أنها لم ترق إلى مستوى الدلالة الإحصائية حيث كانت جميع معاملات الانحدار لديها غير دالة، وبالتالي لا يمكن أن تضم للمتغيرات التي تفسر التغيرات التي تحدث على بعد الإنهاك الانفعالي عند المعلم.

الفرضية الجزئية الثانية: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في تبلد المشاعر للمعلم.

الجدول (45): نتائج الانحدار المتعدد لمقارنة نسبة مساهمة كل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في بعد تبلد المشاعر.

	Beta	t	sig
سن المعلم	0,117	3,539	0,000
علاقة المعلم بزملائه المعلمين	-0,084	-2,531	0,012
علاقة التلاميذ فيما بينهم	-0,071	-2,168	0,030
الجنس	0,062	1,720	0,086
الحالة الاجتماعية	0,041	1,165	0,244
الأقدمية	0,024	0,252	0,801
علاقة المعلم بالتلاميذ	-0.019	-0,518	0,605
نظرة المعلم للبرنامج الدراسي	-0,002	-0,071	0,944
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ	-0,026	-0,734	0,463
كفاءة المعلم وتنميتها	-0,042	-1,209	0,227
عبء العمل	0,061	1,813	0,070
علاقة المعلم بالمدير	0,014	0,388	0,698
علاقة المعلم بالمفتش	-0,021	-0,622	0,534
الأجر	0,000	-0,001	0,999
ظرورف العمل المادية	-0,003	-0,095	0,924

تكشف نتائج الجدول رقم (46)، والذي يبين أن نسبة مساهمة كل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في شعور المعلم بتبلد المشاعر، تفوّق متغير سن المعلم (Beta= 0,117 دالة عند مستوى 0,01) على بعدي المناخ التنظيمي المتمثلة في كل من علاقة المعلم بزملائه المعلمين (Beta= 0,084- دالة عند مستوى 0,05) و علاقة التلاميذ فيما بينهم (Beta= 0,147- دالة عند مستوى 0,05).

وتدل قيمة Beta الموجبة بين سن المعلم وبين بعد تبلد المشاعر، أنه كلما تقدم المعلم في العمر كلما زاد تبلد المشاعر لديه.

كما تدل قيمة Beta السالبة لبعدي المناخ التنظيمي علاقة المعلم بزملائه المعلمين (Beta= 0,084- دالة عند مستوى 0,05) و علاقة التلاميذ فيما بينهم (Beta= 0,147- دالة عند مستوى 0,05)، على أن تبلد المشاعر عند المعلم يزيد إذا كانت علاقة المعلم بزملائه المعلمين غير جيدة، وارتبط تلاميذه فيما بينهم بعلاقات غير إيجابية.

الفرضية الجزئية الثالثة: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في الشعور بالانجاز عند المعلم.

الجدول (47): نتائج الانحدار المتعدد لمقارنة نسبة مساهمة كل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في بعد الشعور بنقص الانجاز.

	Beta	t	sig
علاقة المعلم بالمدير	0,164	2,603	0,009
الجنس	0,063	1,915	0,056
سن المعلم	-0,011	-0,335	0,738
الحالة الاجتماعية	0,018	0,547	0,584
الأقدمية	0,003	0,097	0,923
علاقة التلاميذ فيما بينهم	0,036	1,097	0,273
علاقة المعلم بزملائه المعلمين	0,062	1,752	0,080
علاقة المعلم بتلاميذه	0,006	0,185	0,854
نظرة المعلم للبرنامج الدراسي	-0,003	0,185	0,933
علاقة المعلم بأولياء التلاميذ	0,017	-0,084	0,611
كفاءة المعلم وتنميتها	-0,017	0,509	0,613
عبء العمل	-0,012	-0,506	0,725
علاقة المعلم بالمفتش	0,026	-0,352	0,473
الأجر	0,025	0,718	0,454
ظروف العمل	0,033	-0,966	0,334

نلاحظ من الجدول (47) الخاص بنتائج الانحدار المتعدد لمقارنة مساهمة أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في بعد الشعور بالانجاز، أن المتغير الوحيد الذي وجدنا أنه يمكن أن يكون منبئا لهذا البعد هو علاقة المعلم بمدير مدرسته (Beta= 0,164 دالة عند مستوى 0,01) ، حيث تفوق هذا البعد على باقي المتغيرات التي لم نسجل لها أي دلالة إحصائية في هذا النموذج.

وتشير قيمة Beta الموجبة إلى أن شعور المعلم بالإنجاز يزداد كلما كانت له علاقات صحية مع مدير مدرسته، وعليه فالعلاقات السلبية بين المعلم والمدير من شأنها أن تجعل شعور المعلم بالإنجاز يتراجع.

تشير النتائج التي تمخض عنها أسلوب تحليل الانحدار التدريجي Step - Wise regression ، والذي سعينا من خلاله إلى معرفة الأهمية النسبية لكل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في تشكيل الاحتراق النفسي عند المعلم من خلال أبعاده الثلاثة، أن متغير الأقدمية تفوق على باقي المتغيرات في التغيرات التي يحدثها في بعد الإنهاك المهني، بينما تفوق متغير سن المعلم في التنبؤ ببعد تبلد المشاعر على باقي المتغيرات، أما بعد علاقة المعلم بالمدير فقد تفوق على باقي المتغيرات في إحداث التغيرات في درجات الشعور بالإنجاز عند المعلم.

خلاصة الفصل

قمنا في الفصل الحالي بعرض النتائج التي توصلنا لها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات، حيث عرضت هذه النتائج وفق متغيرات البحث، ثم وفق فرضيات الدراسة، وقد توصلنا إلى أن مستويات الاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري متوسطة، بينما نمط المناخ التنظيمي السائد في المدرسة الابتدائية الجزائرية هو النمط المعتدل حسب إدراك المعلم.

أما فيما يخص فرضيات الدراسة، فإننا وجدنا فيما يخص الفرضية الرئيسية الأولى أنها تحققت جزئيا فقط، حيث وجدنا علاقة ارتباطية دالة بين بعض أبعاد المناخ التنظيمي وأبعاد الاحتراق النفسي، أما الفرضية التي حاولنا من خلالها دراسة إمكانية تفاعل أنماط المناخ التنظيمي والعوامل الديمغرافية في التأثير على درجات الاحتراق النفسي، فإنها لم تتحقق ذلك أننا وجدنا أن هذا التفاعل غير دال إحصائيا، وعليه تأثير نمط المناخ على الاحتراق النفسي لا يتوقف على تأثير المتغيرات الفردية، أما الفرضية الرئيسية الثالثة، والتي هدفنا من خلالها إلى معرفة هل تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في الاحتراق النفسي عند المعلم، فقد تحققت هي الأخرى جزئيا.

وبعد عرض هذه النتائج، خصصنا الفصل الموالي لمناقشتها وتفسيرها وإعطاء معنى لها بربطها بالدراسات السابقة.

الفصل السادس

تفسير ومناقشة النتائج

الفصل السادس: تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

سيتم خلال هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة والتي تمت معالجتها إحصائيا وعرضها بشيء من التفصيل في الفصل السابق، ويأتي هذا الفصل لما يقتضيه منهج البحث المعتمد في هذه الدراسة، حيث اعتمدنا كما سبق وبينا على المنهج الوصفي الذي " لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات "[1] كما وسنقوم بربط هذه النتائج بالأدب النظري الذي تم التطرق إليه في الفصول السابقة، بالإضافة إلى الاستعانة بالدراسات السابقة التي عالجت متغيرات بحثنا.

1. مناقشة وتفسير نتائج البحث حسب متغيرات الدراسة

1.1. متغير المناخ التنظيمي

أ- ترتيب أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة الابتدائية

تبين نتائج الجدول (23) و الشكل (6) المتضمنين ترتيب أبعاد المناخ التنظيمي في المدرسة الجزائرية الابتدائية، كما يدركه المعلمون، أن بعد علاقة المعلم بزملائه المعلمين احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 21,81 وانحراف معياري 2,72، وتدل قيم الانحراف المعياري

---

[1] جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية، 1996، ص135.

الضئيلة على تجانس في إجابات المعلمين على هذا البعد، حيث يدرك المعلمون أن هناك علاقات ايجابية تجمعهم بزملائهم المعلمين في المدرسة تقوم على أساس الاحترام والتقدير والمساعدة على حل المشكلات، وتأتي علاقة المعلم بالمدير في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 20,38 وانحراف معياري 3,70، ومن خلال هذا البعد نجد أن المعلم يدرك إيجابية العلاقة التي تربطه بمدير المدرسة، ونجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة ضبيب العتيبي (2007)، والذي وجد من خلال دراسته التي تهدف إلى معرفة المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، أن المعلمين يرون أن روح التعاون والعلاقات الطيبة المبنية على الثقة والاحترام المتبادل هي السائدة بين المعلمين والادراة في المدارس الحكومية، ودراسة الدرهم (1404) والذي وجد أن العلاقة بين المدير والمعلمين مرضية تميل إلى الشكلية والرسمية[1].

كما تتفق مع دراسة (صادق والمعضادي ، 2001)، حيث وجدت الباحثتان أن هناك علاقات طيبة وإحساس بالرضا بين المعلمين في المرحلة الابتدائية نتيجة لإشباع الحاجات الاجتماعية.

وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة Robertson (2001) التي سعت إلى اختبار العلاقة بين نمط الاتصال لدى مديري المدارس وكل من المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين، حيث كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الاتصال لدى مديري

[1] ضبيب العتيبي، مرجع سابق، ص 111.

المدرسة والمناخ المدرسي، حيث أنه كلما كان الإتصال يميل إلى جو الصداقة والهدوء كلما شعر المعلمون بإيجابية المناخ المدرسي[1].

ويمكن تفسير هذه النتائج كون المدرسة الابتدائية الجزائرية تضم عددا قليلا من المعلمين، مما يسمح للمعلمين بخلق مناخ عمل يسوده الود والاحترام بينهم وبين مديرهم، كما أن فرصة عرض الخبرات وتبادلها بين الزملاء متاحة بشكل كبير، نظرا لأن المعلم في هذه المرحلة يقوم بتدريس كل السنوات عبر مشواره المهني، مما يكسبه خبرة ميدانية تسمح له بمشاركة زملائه في تخطي العقبات التي تعترضهم أثناء أدائهم لمهامهم.

بالإضافة إلى أن رؤية المعلم الإيجابية لعلاقته بمديره، ربما نابعة من إدراك المعلمين أن المدير ما هو إلا شخص مسؤول يقوم بالسهر على تطبيق الإجراءات والقرارات الصادرة من سلطات أعلى منه، أي سواء من وزارة التربية أو مديرية التربية، إلا ما تعلق ببعض الإجراءات التنظيمية البسيطة، كالتي تتعلق بأمن ونظافة المدرسة مثلا.

أما المرتبة الثالثة فقد احتلها بعد كفاءة المعلم وتنميتها، بمتوسط حسابي20,30 وانحراف معياري 2,6، و ما تبوء هذا البعد لهذه المرتبة إلا دليل على أن هناك إدراكا إيجابيا من طرف المعلم لكفاءاته، حيث يرى المعلم أنه ملم بتعليمات عمله، و خطته الزمنية لمساره المهني، ولديه نظرة إيجابية للتكوين المقدم إليه، ونعتقد أن السبب في ذلك يعود إلى كون طريقة التدريس بمقاربة الكفاءات دفعت المعلم إلى البحث والاهتمام بكل ما يخص هذه الطريقة من منهجية تدريس، وأساليب التعامل مع المادة التعليمية.

---

[1] سليم ، أشرف أحمد، السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين، 2009.

وإذا ما فحصنا كذلك ترتيب الأبعاد نجد أن علاقة المعلم بالمفتش جاءت هي الأخرى في المراتب الأولى حيث احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 19,21 وانحراف معياري 3,59، ونلاحظ أن هذا المتوسط لم يكن بعيدا عن ترتيب البعدين الأول والثاني، وإن دل على شيء إنما يدل على أن هناك إدراك إيجابي للعلاقة بين المعلم والمفتش. ولعل هذه النظرة تغيرت بمرور الزمن، ذلك أنه وفي زمن غير بعيد "عرفت مهنة التفتيش في الجزائر في المجال التربوي، على أنها مهنة محاصرة المعلم بالأسئلة الحرجة والمظاهر الشكلية في كثير من الأحيان، وانحصرت مهمة التفتيش في مهمة مراقبة تحضير المذكرة اليومية أو البرنامج الأسبوعي والتوزيع السنوي وكشف نقاط التلميذ وتصحيح الدفتر المدرسي، كما عرفت زياراته بتلك الزيارات المشابهة بالمداهمات المفاجئة للمعلم داخل الصف، وقد عرفت هذه العملية في سنوات ماضية بالعملية الناجحة لدى كل مفتش يتقن فن التفتيش المفاجئ"[1].

أما في الوقت الراهن فقد أصبح النظام التربوي الجزائري يعتمد على لفظة "مشرف تربوي" بدل "مفتش" وأصبحت هذه المهنة تشير إلى "مقاصد نظرية وعلمية بدلا من مقصد واحد وفضلا عن ذلك فهو يعمل على ترقية الفعل التعليمي من خلال الرسكلة الدائمة والمستمرة، فهو بهذا المعنى يمتاز بخصائص نوعية وهي الاستمرارية، التطور، التفاعل فيما بين الخبرات"[2]، وعليه أصبح المعلم يرى أن العلاقة التي تربطه بالمفتش علاقة إيجابية تقوم على التقدير والاحترام، والمساعدة في التعرف على طرق التدريس الجديدة، والعمل على حل المشكلات التي تعترض

---

[1] حسين، عبروس، هل المفتش موجه أم شرطي، مجلة المعلم، العدد 01، دار الحضانة، الجزائر: ماي 2000، ص 25.

[2] لبيض، المرجع السابق، ص 127.

المعلم في القسم بطرق سليمة. وبهذا يعد الإشراف التربوي عملية مهمة تنعكس مخرجاته في تحسين العملية التعليمية برمتها[1].

وتتفق هذه النتائج مع دراسة لبيض (2009)، حول تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، إلى أنّ الإشراف في ظل هذه الطريقة يتجه صوب التكوين ومساعدة المعلمين على اكتساب كل جديد بيداغوجي.

بينما تختلف النتيجة المتوصل إليها مع دراسة Blumberg (1980) الذي أكد أن هناك سوء فهم وسوء اتصال بين المعلم والمشرف التربوي، حيث وجد أن 82 % من المعلمين يرون أن مفهوم المشرف التربوي مفهوم غامض و 75 % منهم يرون أن دور المشرف التربوي خطر على المعلمين، وفي هذا السياق يرى الحارثي (2001)، أن هناك شعور عام عند كثير من المعلمين مؤداه، أن النمطية التقليدية للإشراف لا تحقق للتطوير التربوي ما هو مأمول، بل قد يكون بالعكس من ذلك، فالممارسات الإشرافية، قد تمثل حجر عثرة في مسيرة العمل التربوي[2]

أما المرتبة الخامسة فقد احتلها بعد علاقة المعلم بتلاميذه بمتوسط حسابي 17,74 وانحراف معياري 1,95، ونجد أن هناك انسجاما واضحا في إجابة المعلمين على هذا البعد من خلال قيمة الانحراف المعياري المنخفضة، وما النظرة الإيجابية من طرف المعلم لهذه العلاقة إلا دليل على أنه يوليها اهتماما بالغا، وأنها ضمن أولويات أدائه، إذ " لم يعد ينظر للمتعلم على أنه مجرد متلقي

---

[1] عايد أحمد، الخوالدة و فهد بن جهز، الحربي، معوقات الاشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الرس التعليمية في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 33، ج1، 2009، ص 145

[2] على محمد، الحارثي، دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الإبتدائية بالطائف، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 25، ج2، 2001، ص 110.

تقتصر وظيفته على اكتساب المعرفة واستهلاك المادة، بل أصبح في نظر التربية الحديثة العنصر الفعال في العملية التعليمية"[1]

ويرى الخولي (2011)، أن هذه العلاقة تتحدد بمدى قيام المعلم بدوره في توجيه وإرشاد طلابه، وارتباطه بالدفء والمودة ومراعاته الفروق بينهم في الأساليب التي اتبعها في التدريس بما يحقق نجاحهم الدراسي ويقلل من شعورهم بالخوف والفشل، أو العكس إذا اتبع أسلوبا مغايرا في معاملتهم[2]. وقد تؤثر العلاقة المتردية بين المدرس وتلاميذه بشكل يجعله يعيش معاناة يشعر من خلالها بعدم تقبلهم له تصل إلى حد التشكيك في مهنيته Baunard (2006)، مما قد يؤدي به إلى فقدان ثقته في قدرته على التدريس وبالتالي ينعكس ذلك بالسلب على أدائه لعمله[3].

وإذا ما تفحصنا العلاقات التي تربط المعلم بكل من رؤسائه وزملائه وتلاميذه نجد أن "المناخ المدرسي وما يسوده من سماحة أو تسلط هي روح تسري من القمة إلى القاعدة، فعندما يتصف مدير المدرسة بالتسلط، ويقيم المسافات والحواجز الاجتماعية بينه وبين المعلمين، فإن المعلمين بدورهم يقيمون المسافات الاجتماعية بينهم وبين التلاميذ وينزعون إلى التسلطية في معاملاتهم، فينظرون إلى التلاميذ لا على أنهم قيم وأشخاص بل مجرد أشياء يدفعونها دفعا كيفما يريدون وفي الإتجاه الذي يريدونه بغير اعتبار لحاجاتهم الحقيقية، والعكس صحيح فعندما يؤمن مدير المدرسة بالديمقراطية والاتجاهات التعاونية، فإنه يدير المدرسة عن طريق المعلمين ويستأنس

---

[1] أحمد، بلحوت، التفاعل بين المعلم والمتعلم، مجلة المعلم، العدد 01، دار الحضانة: الجزائر، ماي 2000، ص 14.

[2] محمود سعيد، الخولي، مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون، كراسة التعليمات، 2011.

[3] عزيزة، شعباني، واقع العلاقات الإنسانية في مؤسسات التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 5، ديسمبر، 2010.

بآرائهم وبالتالي تسري هذه الروح في علاقة المعلمين بتلاميذهم، حيث تقوم على توحد التلاميذ مع معلميهم.[1]

وفي الترتيب السادس نجد بُعد ظروف العمل المادية بمتوسط حسابي قدّر ب 17,31 وانحراف معياري 4,06، نجد في هذه الدراسة أن المعلم له إدراك إيجابي للظروف المادية التي يعمل بها، والمتمثلة في الظروف الفيزيقية من تهوية وتدفئة وإضاءة، ونعتقد أن السبب في ذلك يعود إلى أن العمل بالمدرسة يكون نهارا وبالتالي فإن الإضاءة المُعتَمَدْ عليها بشكل كبير وأساسي هي الإضاءة الطبيعية، بالإضافة إلى الإضاءة الاصطناعية والتي نجدها تتوفر في كل المدارس دون استثناء، كذلك هو الحال بالنسبة للتهوية فهي طبيعية، ويساعد في ذلك تصميم المدرسة المفتوح دائما على أفنية واسعة وكذا وجود نوافذ متعددة في القسم الواحد مما يسمح بتهوية طبيعية، أما التدفئة فنجدها الآن في أغلب المدارس الجزائرية. كما شملت الظروف المادية تصميم المدرسة وموقعها الجغرافي، ولعلنا نلاحظ أن تصميم المدارس الابتدائية الجزائرية لا يختلف عبر الوطن، ونجد أغلبها وسط المدينة، أو قريبة من التجمعات السكنية.

وكانت المرتبة السابعة لبعد: علاقة المعلم بأولياء التلاميذ بمتوسط حسابي قدره 15,51 وانحراف معياري 2,70، نجد أن هذا البعد احتل المرتبة الأخيرة بالنسبة للمناخ العلائقي الخاص بالمعلم، ونُرجع ظهور مثل هكذا نتيجة إلى تدخل الكثير من أولياء الأمور في عمل المعلم، وقد أجمع المعلمون الذين التقينا بهم خلال الدراسة الاستطلاعية أو الأساسية أن أغلب الأولياء لا يتصلون بالمعلم إلا في حالة ما إذا تعرض إبنهم لتوبيخ من طرف المعلم أو تشاجر مع زملائه،

---

[1] عبد الله، الصافي، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد79، السنة22، ص65.

أو في آخر الفصل ليحتجوا على النتائج التي تحصل عليها ابنهم، وفي هذا الصدد وجد ضبيب العتيبي ، (2007)، أن من أهم المعوقات التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية، عدم تقدير أولياء الأمور لجهود المعلمين.

إن هذا لا يعني أن لا تكون هناك أي علاقة تربط المعلم بأولياء تلاميذه، لكن يجب أن تكون هذه العلاقة إيجابية تخدم مصلحة التلميذ، ذلك أن "المعلم لا يمكن أن يؤدي وظائفه وأدواره المنوطة به دون التعاون مع أسر التلاميذ فالأولياء يعرفون أولادهم كل المعرفة ويعرفون ظروف نموهم الاجتماعي والنفسي، فهم مصدر المعلومات التي يحتاجها المعلم حول تلاميذه، شخصياتهم والبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، تلك المعلومات التي يجب أن يراعيها خلال مختلف مراحل التدريس"[1].

أما بُعد نظرة المعلم للبرنامج فقد احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي13,67 وانحراف معياري 3,71، و الواضح أن نظرة المعلم سلبية لهذا البعد، ويرجع هذا ربما للتغيرات الكثيرة التي أصبحت تطرق على البرنامج الدراسي، في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، فأصبح المعلم في كل مرة يتساءل إن كان هذا الدرس أو ذاك من المقرر أو ضمن المحذوف من البرنامج، إضافة إلى أن جل المعلمين يرون أن بعض الدروس لا تناسب المرحلة العمرية للتلميذ، إضافة إلى وجود دروس مكررة بين المواد بطريقة أو بأخرى، كما اعترف لنا بعض المعلمين أثناء دراستنا الميدانية أن هناك مواضيع صَعُبَ فهمها على المعلم نفسه فما بالك بالتلميذ، كل هذا يجعل من المعلم له إدراكا سلبيا للبرنامج الذي يضطر للتعامل معه رغم نقائصه.

---

[1] أحمد، مسعودان، الإعداد البيداغوجي والإجتماعي للمعلم، منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 4،أفريل، 2008، ص45.

في حين كانت المرتبة التاسعة لبعد علاقة التلاميذ ببعضهم البعض، بمتوسط 12,9 وانحراف معياري 2,20، إن التفاعل بين المتعلم وزملائه له أهمية كبيرة في المناخ المدرسي، فهو يؤثر وبشكل كبير على أداء المعلم داخل الصف، وما النظرة السلبية للمعلم لهذه العلاقة إلا دليل على تردي التفاعل الإيجابي بين التلاميذ في القسم، وهذا نظرا لكثرة عدد التلاميذ في القسم والتي تفوق في بعض الأقسام 40 تلميذا، وحتى وإن كان العدد أقل من هذا في بعض المدارس تبقى الصفوف الدراسية مكتظة ومعيقة للمعلم و للتفاعل البنَاء بين التلاميذ.

ولا نعتقد أن أحدا يمكن أن ينفي أهمية العلاقة بين التلاميذ وزملائهم في المدرسة " فالطلبة هم محور العملية التعليمية والميدان الأساسي لعمل المدرسة، ومن الطبيعي أن يتوقف نجاح المعلمين أو فشلهم في عملهم بشكل رئيسي على احترام الطلبة لبعضهم بعضا وتعاونهم وعملهم بروح الفريق في تنفيذ الأنشطة التعليمية، وغياب مثل هذه العلاقة عادة يسبب قلقا ومعاناة للمعلمين والطلبة أنفسهم، ولهذا يرى التربويون أن العلاقة الإيجابية بين الطلبة هي المؤشر الأول والمهم على مناخ مدرسي إيجابي وآمن"[1]

ونجد في المرتبة ما قبل الأخيرة بعد عبء العمل التدريسي، بمتوسط 10,05 وانحراف معياري 5,14، ولعل ما يزيد من عبء عمل المعلم تضمُره من عدد التلاميذ الكبير في القسم حيث أجاب 76 % من معلمي الدراسة أن هذا الأمر يعيق عملهم، وما زاد الطين بلة، دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية وإجبار المعلم على التعامل مع هذه الفئة، التي تستدعي رعاية خاصة، كما تتطلب من المعلم تكوينا خاصا في كيفية التعامل مع هذه الشريحة، أضف إلى

[1] صالح، هندي، المرجع السابق، ص 119.

ذلك اقتناع المعلمين التام بضرورة إسناد النشاطات اللاصفية إلى المختصين، مثل النشاطات البدنية، والرسم والموسيقى حيث يرى بذلك 79 % من معلمي الدراسة.

وقد بينت دراسة Ozlem Kaya (2009) عن الهباش (2011) التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين الدمج والشعور بالاحتراق النفسي عند المعلم التركي، أن المعلمين الذين لم يتلقوا تدريب على التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كانوا يعانون من الشعور بمستوى أعلى من الاحتراق النفسي، كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن التعامل مع آباء الطلاب المعاقين وزيادة الكثافة الطلابية داخل الفصول والحاجة إلى فصول منفصلة للطلاب المعاقين وعدم توافر التدريب المتخصص للمعلمين على التعامل مع الطلاب المعاقين كان من أهم الأسباب المؤدية إلى شعور المعلمين بالاحتراق النفسي داخل الفصول.

أما المرتبة الأخيرة فكانت لبعد الأجر بمتوسط حسابي 7,82 وانحراف معياري 2,6، وهذا ما يعكس إدراك المعلم السلبي للمزايا والعوائد المادية التي يتحصل عليها مقابل أدائه لعمله، حتى ولو لم يكن الأجر هو الدافع القوي أو الوحيد الذي يجعل المعلم يمارس هذه المهنة، إلا أنه يبقى مثله مثل أي عامل في مهنة أخرى ينتظر أن يتم تقييم مجهوداته بصفة عادلة ومرضية، فيتقاضى الأجر الذي يسدُ كل حاجياته اليومية، وقد لمسنا عدم رضا المعلمين على العائد المادي الذي تضمنه لهم مهنة التعليم خاصة وأنهم يرون أن هذه المهنة متعبة جدا، ساعات العمل بها ليست مرنة وأنها أخذت من المعلم كل وقته.

ب- نمط المناخ التنظيمي السائد في المدرسة الابتدائية

تشير نتائج الجدول (6.2) أن نمط المناخ التنظيمي السائد في المدرسة الابتدائية الجزائرية هو النمط المعتدل وهذا بمتوسط حسابي 165,67، حيث ينتمي هذا المتوسط للمجال المعتدل، وإذا ما أردنا أن نطَلع على نسبة المعلمين الذين يدركون هذا النمط سنجدها 55,4 %.

ولعل هذا يرجع إلى أن أغلب أبعاد المقياس كانت تقيس المناخ العلائقي الذي يسود المدرسة من وجهة نظر المعلم، هذا المناخ الذي يبدو أن نظرة المعلم إليه تميل إلى الإيجابية أكثر منها إلى السلبية، وهذا ما خلصت إليه دراسة صادق والمعضادي (2001)، في دراسة أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث أسفرت النتائج إلى أن المدارس الابتدائية ترتفع فيها درجات الألفة وتنخفض فيها درجات التركيز على الإنتاج، وهذا ما أطلقنا عليه المناخ الاجتماعي.

ولم تتماشى نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد فاطمة (2008)، التي هدفت إلى التعرف على واقع المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، وقد وجدت الباحثة أن الصبغة الغالبة هي المناخ الإيجابي بنسبة 70,8% من عينة دراسة بلغت 639 معلم [1].

كما لم تتسق نتائجنا مع دراسة Amall AL Mulla (1993)، التي درست أثر بعض المتغيرات الفردية على كل من النظام القيمي والمناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بالمدارس

---

[1] فاطمة، أحمد، واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2008.

الابتدائية بدولة قطر، وخلصت إلى أن المعلمين يرون أن المناخ السائد في مدارسهم مناخ مفتوح.[1] ونفس النتيجة تحصل عليها جمال علي أحمد (2005) في دراسته للمناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الأساسي في محافظة عدن كما يراه المعلمون، حيث كان المناخ السائد هو المناخ المفتوح.[2] وهو نفس المناخ الذي يسود المدارس الابتدائية بمدينة حائل، كما أشار لذلك الشمري (1413) في دراسته، حيث وجد أن هناك ثلاثة أنماط مناخية في المدرسة الإبتدائية وهي المناخ المفتوح، المناخ المغلق، ومناخ الإدارة الذاتية، على أن المناخ المفتوح هو السائد[3].

كما لم تتماش نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البوهي (1990)، حيث هدف من خلالها إلى دراسة المناخ التنظيمي لبعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الإسكندرية في ضوء نظريات التنظيم، وقد توصل إلى أن مناخ هذه المدارس يميل إلى المناخ المغلق[4].

2.1. متغير الاحتراق النفسي عند المعلم

تشير النتائج التي تمخض عنها تحليل نتائج متغير الإحتراق النفسي عند معلم المدرسة الابتدائية، إلى أن المعلمين يعانون من الاحتراق النفسي على أبعاده الثلاثة بدرجة متوسطة.

وفي هذا السياق أشارت ماسلاش حسب النفيعي (2000)، إلى أن المرحلة الأولى في الاحتراق النفسي ظهور الإنهاك الانفعالي، وينتهج الفرد إستراتيجية دفاعية للتعامل مع ذلك بتقليل الاحتكاك

---

[1] Amal AL Mulla, The effects of Demographic Differences on value System and Perceived School climate in Quartar Elemetary Puplic Schools, The ERC Journal, Second year, Issue No 3, 1993.

[2] الفهيدي، المرجع السابق، ص

[3] الشمري سعود، المناخ التنظيمي السائد في مدارس مدينة حائل الابتدائية والمتوسطة، كما يتصوره المعلمون وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1413.

[4] البوهي، فاروق شوقي، المناخ التنظيمي لبعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الإسكندرية في ضوء نظريات التنظيم، دراسات تربوية، المجلد 5، العدد 27، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ص 156- 198،1990.

مع الآخرين والابتعاد نفسيا عن التفاعل معهم ومع المنظمة نفسها، وهذا ما يعتبر نوعا من الحاجز العاطفي أو النفسي بين الفرد وبين مسببات الاحتراق النفسي، أو متطلبات العمل المستمرة عليه والوضع الذي يعيشه في المنظمة التي ينتمي إليها، وأخيرا يدرك ويميز الفرد التناقض بين وضعه الحالي وبين توقعاته ورغباته الحقيقية لما يرغب أن يحققه حتى يساهم مساهمة فعالة في عمل المنظمة وللمجتمع الذي يعيش فيه، ونتيجة لذلك يعاني الفرد من الاحساس بالقصور أو عدم الكفاءة بقدرته وامكانياته للتعامل مع الأفراد أو إنجاز الأعمال المنوطة به مما يؤدي إلى الشعور بتقليل مستوى الإنجازات الشخصية.

وقد اتفقت نتائج دراستنا مع تلك التي قام بها البقيعي (2010)، من حيث أن مستوى الاحتراق النفسي كان متوسطا على بعد الإنهاك الانفعالي ومنخفضا على بعد نقص الشعور بالإنجاز، بينما اختلفت على بعد تبلد الشعور، حيث وجده الباحث منخفضا، وقد أعزى الباحث نتيجة الانهاك الانفعالي المتوسط إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يمكن أن يواجهوا بعض الإجهاد الانفعالي نتيجة لتفاعلهم مع الأطفال الذين يحتاجون لرعاية واهتمام أكبر، ومعرفة أكثر بخصائصهم النَمائية في الجوانب المختلفة، مما يضع عليهم بعض المصاعب أثناء عملهم[1].

وتشير نتائج دراسة الوابلي (1995) إلى نفس النتائج تقريبا، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (457) معلما، كان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن معلمي التعليم العام قد تعرضوا

[1] البقيعي، نافز، المرجع السابق، ص 62.

لظاهرة الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة على بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر لمقياس الاحتراق النفسي، وتعرضوا للاحتراق النفسي بدرجة عالية على بعد نقص الشعور بالإنجاز[1].

وقد تعارضت نتائج دراستنا مع دراسة الخالدي (2002)، والتي توصلت إلى أن المعلمين قد سجلوا درجة مرتفعة من الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي، ودرجة متوسطة في بعد نقص الشعور بالانجاز، ودرجة احتراق متدنية في بعد تبلد المشاعر[2].

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الظروف التي تمر بها المدرسة الجزائرية من إصلاحات متعاقبة لم تترك الفرصة للمعلم التوافق والانسجام مع التغيرات العديدة في البرامج وطرق التدريس، خاصة بعدما ألفوا النمط السابق في التدريس، إضافة إلى الإضرابات المتتالية التي كانت تعقدها حيث اضطر المعلم في كثير من الأحيان للالتحاق بمدرسته دون أن يقوم بأداء عمله، ناهيك عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها المعلم الجزائري، حيث لمسنا هذا من خلال نظرته السلبية للعائد المادي الذي يتلقاه نظير أدائه، ضف إلى ذلك اكتظاظ الأقسام، وقلة الوسائل البيداغوجية إن لم نقل انعدامها في بعض المدارس مما يجعل من مهنة التعليم أكثر شقاء، وفي خضم هذه التغيرات والظروف وجد المعلم نفسه مشتة التركيز، بدل التركيز على مهنته فقط، مما زاد من شعور المعلم بالإنهاك الانفعالي وبالتالي الشعور بتبلد مشاعره.

---

[1] سليمان محمد، الوابلي، الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام، مجلة البحوث التربوية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1995.

[2] عمار فريحات، وائل الربضي، المرجع المذكور سابق، ص 1865

وكل هذه المشاعر النفسية السلبية تجعل من المعلم يعطي تقديرات سلبية لمجهوداته، فهو مع الجهد الذي يبذله رغم الظروف التي يمر بها، يجد أن هناك نسبة من التلاميذ لا تحقق نجاحا في آخر السنة مما يزيد من تذمر أوليائهم حيث يحمّلون المعلم مسؤولية إخفاق ابنهم.

3.1. العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي

استنادا لما تمخَض عنه التحليل الإحصائي لكشف العلاقة بين الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي، حيث استعنا في هذا التحليل على الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري كما استخدمنا معامل الارتباط بيرسون للكشف عن نوعية العلاقة التي تربط الأبعاد الثلاثة ببعضها، وقد خلصنا إلى أن بعد الإنهاك الانفعالي ارتبط ببعد تبلد المشاعر إيجابيا ($r = 0,57$) وبعد نقص الشعور بالانجاز ($r = 0,62$)، كما ارتبط بعد تبلد المشاعر كذلك إيجابيا ببعد نقص الشعور بالإنجاز ($r = 0,65$).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Chan (2003) حيث وجد علاقة ارتباطيه طردية بين بعد الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر ($r = 0,66$)، لكن بالمقابل لم تتسق النتائج في العلاقة بين الأبعاد الأخرى، حيث لم يجد علاقة دالة بين كل من الإنهاك والشعور بالإنجاز، وبين هذا الأخير وبعد تبلد المشاعر[1].

كذلك اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه Dorman (2003)، من حيث علاقة الإنهاك المهني ببعد تبلد المشاعر($r = 0,28$)، وارتبط بعد الإنجاز الشخصي سلبيا ببعد تبلد المشاعر

[1] Chan, D.W, Hardiness and its rol in the stress- burnout relationship among prospective Chines teacher in Hong Kong, Teaching and Teacher Education 19,2003, p 381 - 395.

($r = -0,19$)[1]، وتعزى العلاقة السلبية كون الباحث استعمل البنود الإيجابية لبعد الشعور بالإنجاز، ولهذا يمكننا القول أن نتائج الدراستين كانت متوافقة.

كما وافقت نتائج الدراسة الحالية، نتائج دراسة Peggy (2009) الذي وجد علاقة إيجابية بين الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر ($r = 0,43$)[2].

ولعل الارتباط الموجب بين الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي يدل على أن المعلم، حقا يعاني من الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة، وإذا ما فحصنا المعطيات المتعلقه بهذا المتغير نجد أن الارتباطات كلها كانت مرتفعة نوعا ما، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن قدرات المعلم بدأت تستنزف وبدأت طاقته تنعدم، وهذا ما يؤثر سلبا على التوازن النفسي للمعلم، فنجد علاقته بالآخرين تضعف فيأخذ نوع من المسافة ويبدأ في الابتعاد عمن حوله، سواء أكانوا زملاء أو مسؤولين أو تلاميذ أو حتى أوليائهم، وهكذا يصل المعلم إلى مرحلة التقييم السلبي للذات والشعور بالإحباطات ويفقد المعنى للأمور التي ينجزها.

2. تفسير ومناقشة نتائج البحث حسب فرضيات الدراسة

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى

تنص الفرضية الرئيسية الأولى على: **توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و أبعاد الإحتراق النفسي عند المعلم.**

---

[1] Dorman.J.Testing a Model For Teacher Burnout, Austrtalian Journal of Educaton al & Developmental Psychology, Vol3, 2003,pp35 - 47.

[2] Peggy.E.G, Teacher Burnout Factors as Predictors OF Adherernce to behavioral Intervantion, Doctora, University of Minnesota, 2009.

ومن أجل اختبار هذه الفرضية قمنا بتقسيمها إلى ثلاثة فرضيات جزئية، و هذا حسب أبعاد الاحتراق النفسي، وقد استخدمنا معامل الارتباط بيرسون، للكشف عن ماهية هذه العلاقة.

1)- علاقة أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي بالإنهاك الإنفعالي للمعلم.

يبين التحليل الإحصائي للفرضية الجزئية الأولى أن هناك علاقة إرتباطية عكسية بين بعض أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي (علاقة المعلم بالمفتش، علاقة المعلم بأولياء التلاميذ، علاقة التلاميذ بعضهم البعض، كفاءة المعلم وتنميتها، نظرة المعلم للبرنامج الدراسي، الأجر، ظروف العمل المادية) وبعد الإنهاك الانفعالي عند المعلم.

وقد أشار Buck (1972) لطبيعة العلاقة بين الرئيس بمرؤوسيه، حيث توصل إلى أن العلاقة التي تكون قائمة على أساس من التعسف والأنانية وعدم الإهتمام بأمور الآخرين فإن مجال حدوث الاحتراق الوظيفي كبير جدا، وفي نفس السياق وجد Leiter & Maslach (1988) أن هناك علاقة إيجابية بين رئيس غير مرح وبين الإنهاك الإنفعالي.[1]

كما كشفت دراسة Richardson (1988) التي تناولت العلاقة بين مستويات الاحتراق النفسي وبين طرق الإشراف أو أسلوب الإشراف (متعاون / غير متعاون) يؤثر إيجابا أو سلبا في مستوى الإحتراق النفسي[2].

---

[1] النفيعي، المرجع السابق، ص 63.

[2] مصطفى، منصوري، الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها، الجزائر: دار قرطبة،2010

وأظهرت دراسة Mabry (2006) أن المعلمين الذين كانت رواتبهم متدنية كان لديهم مستوى عال من الاحتراق النفسي[1].

وسعيا للتعرف على مصادر الإحتراق النفسي والضغوط النفسية للمعلمين، قام Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006) بدراسة تكونت من 493 معلما، توصلت إلى أن المعلمين يعانون مستوى متوسط من الإنهاك الإنفعالي، وتدني الشعور بالإنجاز، ومستوى مرتفع من تبلد الشعور، ومستوى متوسط من الاحتراق النفسي عموما، وأشارت النتائج أيضا إلى أن أكثر ما يسبب الاحتراق النفسي للمعلمين المشكلات التي تواجههم أثناء تعاملهم مع الطلبة، وتدني اهتمام الطلبة بإنجاز مهماتهم التعليمية، ونقص تأهيل المعلمين، وتدني مقدرتهم على التعامل مع الطلبة ذوي المشكلات السلوكية، وارتفاع أعباء العمل[2].

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن إدراك المعلم لإيجابية شبكة علاقاته التي تربطه بمختلف العناصر في المدرسة يساعد في انخفاض إحساسه بالشعور بالإنهاك الانفعالي. فقد خلصت العديد من الدراسات التي أجريت في أنحاء مختلفة من العالم حول المدارس الفعالة، أن ما يميّز هذه الأخيرة، توافر علاقات تفاعلية إيجابية وعمليات اتصال فعالة بين جميع أعضاء المدرسة، وتتميز هذه المدارس بمناخ من التفاهم الجيد الذي يتبادله جميع العناصر[3].

و لا شك في أن التغيرات العديدة التي طرأت على البرنامج سببت للمعلم أعباء إضافية كما سبق وأن أشرنا، إضافة إلى تردي الظروف المادية التي يعمل خلالها ونقص الوسائل البيداغوجية،

---

[1] فريحات، الربضي، المرجع السابق، ص 1568.

[2] الخلايلة، وآخرون، المرجع السابق، ص 246.

[3] شعباني، المرجع السابق، ص 175.

كلها عوامل تؤدي إلى زيادة شعور المعلم بأنه مجهد أكثر مما ينبغي، فيفقد الحماس في عمله وبالتالي تنخفض فعالية المعلم ويضعف أداءه ويكون هنا أمام ما يسمى بالإنهاك الإنفعالي، والذي يؤدي إلى تزايد معدلات الاحتراق النفسي.

كما لا يمكننا إهمال العلاقة بين كفاءة المعلم وتنميتها بالاحتراق النفسي نظرا للأهمية البالغة لتنمية قدرات المعلم للتغلب على الاحتراق النفسي، حيث يرى العتيبي (2005) أن التدريب الملائم يساعد على الإعداد للمهنة والتعامل مع الواقع وفهم الأدوار المتعددة ومصادر الضغوط، إلا أنه من المهم استمرارية التدريب حتى لا يتعرض المعلم للإنهاك والاحتراق النفسي، فقد ينتج عن عدم استمرارية التدريب صعوبة لدى المعلم بالوفاء بالمستجدات التعليمية لتدريس التلاميذ.

2)- علاقة أبعاد المناخ التنظيمي بتبلد المشاعر عن المعلم

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي وبعد تبلد المشاعر، بَعْدَ استعمال معامل الارتباط بيرسون لقياس هذه العلاقة، إلى تحقق جزئي لهذه الفرضية، حيث وجدنا أن هناك علاقة ارتباط عكسية بين كل من الأبعاد التالية: علاقة المعلم بزملائه المعلمين، علاقة المعلم بتلاميذه، علاقة المعلم بالمفتش، علاقة المعلم بأولياء التلاميذ، علاقة التلاميذ بعضهم البعض، ببعد تبلد المشاعر، كما هو موضح في الجدول (6.5).

إن هذه النتيجة تقودنا إلى ما تمخضت عنه نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة Zellars (2000) حيث أشار في دراسة له حول الاحتراق النفسي، أن الدعم الاجتماعي من قبل

الزملاء ارتبط سلبيا بالبعد الانساني في حين لم يرتبط الدعم الاجتماعي من طرف المرؤوس بالاحتراق النفسي.

كما أكدت دراسة حديثة لكل من الخلايلة وآخرون (2012) على عينة قوامها 374 معلم من محافظة الزرقاء بالأردن، إلى أن تبلد الشعور لدى المعلم يميل إلى الانخفاض كلما ازدادت ثقته بزملائه المعلمين.

و اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عوني (2001) التي هدفت إلى إعداد نموذج بنائي لمصادر الإنهاك النفسي ومظاهره لدى معلمي المرحلة الثانوية، حيث توصل إلى وجود علاقة سالبة لبعد الزملاء مع بعد تبلد المشاعر[1].

3)- علاقة أبعاد المناخ التنظيمي بنقص الشعور بالإنجاز عند المعلم.

توصلنا من خلال نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي للمعلم. وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين علاقة المعلم بتلاميذه وعلاقة المعلم بالمفتش وعلاقة المعلم بأولياء التلاميذ وعلاقة التلاميذ بعضهم البعض وكفاءة المعلم وتنميتها والأجر والاحتراق النفسي على بعد الشعور بنقص الانجاز الشخصي.

---

[1] عوني، عبد الحليم عطية، النموذج البنائي لمصادر الانهاك التفسي ومظاهره لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق،2001.

ومن خلال هذه النتيجة يمكننا القول أن شعور المعلم بنقص الانجاز يميل إلى الانخفاض كلما كان إدراك المعلم إيجابيا للأبعاد سابقة الذكر، ونلاحظ أن أغلب هذه الأبعاد كانت تعبر عن تفاعل المعلم مع الأطراف التي لها تأثير مباشر على أداء المعلم، وفي هذا الصدد يرى العتيبي (2005) أن التفاعل المهني الذي يمارسه المعلم مع من حوله يعتبر من العوامل المهمة التي تساعد على الاستقرار والأداء الناجح، كما أن هذا التفاعل قد يكون سببا مؤديا للاحتراق النفسي، ولذلك فهناك انطباع لدى المعلمين بأن جهودهم وقدراتهم هي تلك التي تقود إلى تميزهم.

وتشير الجباري (2014) نقلا عن الخضر (2002) أن من بين العوامل المسببة لإحباط المعلم و احتراقه النفسي تدخل الآباء في عمله إذ أن كثيرا منهم يجادلون المعلمين في عملهم ويخطئونهم في أساليب تعاملهم مع أبنائهم ويتشككون في قدراتهم وكفاءاتهم مما يهز ثقة المعلم في نفسه وبالتالي يؤدي إلى سلب هويته وإحساسه بعدم الانجاز[1].

أما فيما يخص العلاقة الإرتباطية الدالة بين الأجر والاحتراق النفسي على بعد نقص الشعور بالإنجاز فيشير النفيعي (2000) إلى أن الرواتب إذا كانت ضعيفة أو نظم الحوافز غير فعالة يتولد لدى الفرد شعور بالإحباط والقلق وعدم الرغبة في بذل الجهد مما يُحدث لديه استنفاذا عاطفيا وتنتابه حالات من السخط وعدم الاهتمام ويكثر غيابه (هنداوي، 1994، Maslach et al. ;1981)، وإنّ لضعف الحوافز أثر كبير على فعالية الفرد وحدوث الاحتراق النفسي بحيث إن عدم حصول الأفراد على الحوافز يجعلهم يشعرون بأن أداءهم لا يكفل الحصول على تلك

[1] الجباري، جنار عبد القادر، السلوك التربوي وعلاقته بالاحتراق النفسي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2014، ص 38.

المكافآت، أو أن جهودهم ببساطة لم تصل إلى المعايير اللازمة للحصول عليها، أو أن هناك ضعفا أو انعداما لتقدير الجهد المبذول.

ونجد هذه العوامل مجتمعة تحد من قدرة المعلم على أداء مهامه بصورة جيدة، فيتأثر سلبا إذ يشعر أنه لا يؤدي عمله بالشكل الصحيح اتجاه تلاميذه وبالتالي يشك في قدرته على الانجاز والعطاء، وجملة القول أن شعور المعلم بسلبية تفاعله، وكذا عدم إعطائه التكوين اللازم مع عدم التقدير الجيد والمناسب لتعبه وجهده، يجعله يقلل من انجازاته ويميل إلى التقدير السلبي لذاته و في هذه الحالة فالمعلم يعاني من احتراق نفسي على مستوى بعد الشعور بنقص الإنجاز.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية

تنص الفرضية الرئيسية الثانية على: **توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والعوامل الفردية في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.**

ومن أجل اختبار هذه الفرضيات، قمنا بالاستعانة بأسلوب تحليل التباين الثنائي أو ذو الاتجاهين (TOW- WAY ANOVA)، وقد قمنا بتقسيمها إلى أربعة فرضيات جزئية وذلك حسب المتغيرات الفردية الخاصة بهذه الدراسة (الجنس، الحالة الاجتماعية، السن، الخبرة التدريسية)، و قد أسفرت النتائج على عدم وجود علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والعوامل الديمغرافية في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم.

مما يعني أن تأثير نمط المناخ التنظيمي في درجات الاحتراق النفسي لا يتوقف ولا يختلف باختلاف العوامل الديمغرافية، كما أن تأثير العوامل الديمغرافية لا يختلف باختلاف نمط المناخ التنظيمي، وعليه يمكننا مناقشة نتائج هذه الفرضية كالتالي:

1) علاقة نمط المناخ التنظيمي للمدرسة بدرجات الاحتراق النفسي عند المعلم

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي في كل مرة إلى وجود فروق في درجات الإحتراق النفسي عند المعلم تعزى لمتغير نمط المناخ التنظيمي الذي يدركه المعلم، حيث خلصنا إلى أن إدراك المعلم لسلبية المناخ الذي يعمل فيه يرتبط بدرجات مرتفعة من الاحتراق النفسي لديه.

إن هذه النتيجة تقودنا إلى ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أوردتها الهباش (2011)، مثل دراسة Koustelios (2001)، والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على ظاهرة الاحتراق النفسي وما يرتبط بها من عوامل ومتغيرات وما يمكن أن يكون للمناخ المدرسي وما يتسم به من خصائص تنظيمية من تأثيرات دالة على هذه الظاهرة، وذلك على عينة من المعلمين اليونانيين بلغ قوامها 100 معلم، ممن تتراوح أعمارهم بين 28 – 59 سنة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى الشعور بالاحتراق النفسي لدى المعلمين كان يعزى إلى ارتياح أفراد عينة الدراسة للمناخ المدرسي والنمط التنظيمي السائد لديه، والذي كان يؤدي إلى انخفاض شعورهم بالضغوط.

ودراسة Grayson & Alvarez (2008)، التي اهتمت بالكشف عن نوعية العلاقة بين مكونات المناخ المدرسي (الوالدين، العلاقات السائدة داخل المدرسة، نمط الإدارة، القيم السلوكية للطلاب) والاحتراق النفسي والإجهاد الانفعالي والشعور بتبلد الشخصية وانخفاض مستوى الانجازات الشخصية لدى المعلمين، واشتملت عينة الدراسة على 17 مدرسة ريفية من ولاية أوهايو بجميع

المراحل التعليمة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية دالة بين شعور المعلمين بالاحتراق النفسي وبين نوعية المناخ السائد في المدرسة.

ونعتقد أن السبب في ظهور مثل هذه النتيجة قد يرجع إلى أن المعلمين الذين يشعرون أن المناخ السائد في المدرسة التي يعملون فيها، هو مناخ إيجابي لديهم في نفس الوقت إدراك إيجابي لمختلف العلاقات التي تربطهم بالعناصر الفاعلة في المدرسة، أو كما يطلق عليه المناخ الاجتماعي، كما لديهم نظرة إيجابية إلى مختلف الظروف المادية التي تحيط بهم، هؤلاء المعلمين تنخفض لديهم مستويات الشعور بالاحتراق النفسي، بينما أولئك الذين يحملون نظرة سلبية لمناخ مدرستهم سيشعرون دوما بعدم الارتياح في وسط عملهم مما يؤثر سلبا عليهم، فيشعرون بالإجهاد النفسي والجسدي و ينعزلون عن زملائهم ويأخذون نوع من المسافة بينهم وبين تلاميذهم وأوليائهم، ويكون لديهم تقدير سلبي لذواتهم ولا يعيرون اهتماما لانجازاتهم، حيث تسيطر عليهم النظرة السلبية لكل ما يحيط بهم ، وهنا يمكننا القول أن المعلم يشعر بالاحتراق النفسي نتيجة للمناخ غير الجيد الذي يعمل فيه.

2) علاقة المتغيرات الفردية بالاحتراق النفسي عند المعلم

الجدير بالذكر أن تأثير العوامل الديمغرافية في الاحتراق النفسي أو التنبؤ بالاحتراق النفسي انطلاقا من دراسة العوامل الديمغرافية من الدراسات التي لم تكن نتائجها متسقة، حيث نتائج البحوث جاءت مؤيدة في بعضها وغير مؤيدة في الأخرى ومن خلال ما سيأتي سنكشف عن ماهية العلاقة بين هذين المتغيرين بالتطبيق على المعلم الجزائري.

أولا: متغير الجنس

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في درجات الاحتراق النفسي، ولمعرفة لصالح من تتجه هذه الفروق قمنا باستخراج المتوسط الحسابي لكلا المجموعتين، فوجدنا أن متوسط المعلمات بلغ 45,78 بانحراف معياري 16,73 ومتوسط المعلمين قدر ب 49,59 بانحراف معياري 17,67، مما يدل على أن الذكور كانوا أكثر شعورا بالاحتراق النفسي من الإناث في عينة الدراسة الحالية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة على عسكر وزملائه (1986) حيث هدفت إلى الكشف عن أثر بعض العوامل الديمغرافية في الاحتراق النفسي على عينة من المعلمين قوامها 1183 معلما، توصلت إلى أن المعلمين الذكور كانوا أكثر تعرضا للاحتراق النفسي من نظرائهم الإناث.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه مقابلة (1995)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والاحتراق النفسي على عينة من المعلمين قوامها 309 معلم، تم اختيارهم من 24 مدرسة ثانوية بالأردن، توصل إلى أن المعلمات أكثر معاناة من الاحتراق النفسي عن زملائهم المعلمين.

وعلى النقيض تماما هناك من الدراسات ما توصلت إلى عدم وجود فروق في مستويات الاحتراق النفسي ترجع إلى جنس المعلم، حيث وجدت عطية منصور (2008)، في دراستها التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الضغوط المهنية وأبعادها والمساندة الاجتماعية وأبعادها ومصادرها والكفاءة الذاتية وأبعادها بالاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة (الإنهاك الانفعالي

وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز) والتعرف على إسهام كل من الضغوط المهنية، المساندة الاجتماعية والكفاءة الذاتية في التنبؤ بالاحتراق النفسي لمعلمي المرحلة الابتدائية، وهذا بالتطبيق على عينة قوامها 181 معلم، توصلت الباحثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الاحتراق النفسي.

و لعله يمكننا أن نعزو النتيجة التي توصلنا إليها، والتي ترى أن المعلمين الذكور أكثر شعورا أو معاناة من الاحتراق النفسي، إلى أن المعلم إضافة إلى المهام الملقاة على عاتقه في المدرسة فإنه مطالب من جهة أخرى بتحمل مسؤولية الأسرة وأعبائها، وهنا يجدر بنا أن ننوه إلى أن أغلب عينة دراستنا كانت من المتزوجين 77,5 % ، فهو مجبر على تحمل المسؤولية من حيث الالتزامات المادية والاجتماعية، وبالتالي سيزيد حرصه الشديد على الوظيفة أكثر من المعلمة.

ثانيا: متغير السن

كشفت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجات الاحتراق النفسي عند معلم الابتدائي تعزى إلى متغير السن، وبناء على ذلك فإن الاختلاف في أعمار المعلمين نتج عنه اختلاف في شعورهم بالاحتراق النفسي، ولمعرفة لصالح من ترجع هذه الفروق استخدمنا الاختبارات البعدية (اختبار LSD).

حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الذين تراوحت أعمارهم بين 20 - 29 سنة و 30 - 39 سنة كانوا أقل شعورا بالاحتراق النفسي من زملائهم الذين تراوحت أعمارهم بين 40 - 49 سنة أو الذين أعمارهم 50 – 59 سنة، مما يعني أن المعلمين صغار السن كانوا أكثر شعورا بالاحتراق النفسي.

نجد أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع العديد من الدراسات التي أكدت على وجود علاقة بين عمر الموظف والاحتراق النفسي و التي ترى أن صغار السن هم الأكثر معاناة من هذه الظاهرة.

وحسب العتيبي (2003) فإن متغير العمر يعد من أكثر المتغيرات الشخصية ثباتا في علاقته بالاحتراق النفسي، حيث تأكد (Maslach et al., 2001) شيوع الاحتراق الوظيفي عند الشباب قياسا بالموظفين الذين تزيد أعمارهم عن الثلاثين أو الأربعين سنة، وبصفة عامة هناك اتفاق بين نتائج الدراسات السابقة على تعرض الأفراد صغار السن للاحتراق النفسي أكثر من نظرائهم كبار السن (سعد الكلابي، ومازن رشيد 2001)

(Anderson & Iwanichki, 1984; Carlson & Thompson, 1995; Russell, 1987)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المعلمين صغار السن أغلبهم من خريجي الجامعات، ولم يتلقوا التكوينات والتدريبات اللازمة في التعامل مع التلاميذ و في كيفية إدارة الصف وحل المشكلات التي قد تعترضهم في المدرسة، بينما زملاؤهم كبار السن فأغلبيتهم من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية، هؤلاء الذين تلقوا دروسا تطبيقية وميدانية في كيفية التدريس وكيفية التعامل مع مختلف المشكلات التربوية التي يمكن أن تعترضهم أثناء أدائهم لمهامهم. كما لاحظنا من خلال الدراسة الميدانية أن هؤلاء المعلمين يتمتعون بثقة كبيرة كونهم من خريجي هذه المعاهد، وأنهم قادرين على إدارة الصف أفضل من زملائهم خريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا نظريا لم يكن الهدف الأساسي منه التوجه إلى التعليم في المرحلة الابتدائية.

ثالثا: متغير الأقدمية

تمخضت نتائج هذه الدراسة عن أن المعلمين ذوي الأقدمية من 20 سنة فما فوق كانوا أكثر معاناة من ظاهرة الاحتراق، من المعلمين ذوي الخبرة الأقل منهم، وعليه فإن المعلمين حديثي الخدمة في التعليم الابتدائي هم الأقل شعورا بالاحتراق النفسي، وعند الاستعانة باختبارات المقارنة البعدية (LSD)، وجدنا أن المجموعات التي أحدثت الفرق هي مجموعة المعلمين ذوي الخبرة من 20 - 29 سنة و المجموعة 30 سنة فما فوق.

ولعلنا نرجع هذه النتائج إلى معاصرة المعلمين من فئة الأقدمية 20 سنة فما فوق، للتغيرات الحاصلة والإصلاحات المتعددة التي مست المنظومة التربوية، التي لم تكن المدرسة الابتدائية بمنأى عنها، زد إلى ذلك الإضرابات المتكررة التي كانت تشنها النقابات في كل مرة، وكأن المعلم الجزائري لم يعد ينتظر تغييرات في مستوى طموحاته وتطلعاته، حيث مازالت المدرسة الابتدائية الجزائرية تعاني من نقص فادح في الوسائل التعليمية، وحتى المباني المدرسية إما أن تكون قديمة التصميم وإما أن تكون حديثة البناء لكن بتصميمات قديمة، لا تلبي حاجيات النشاطات التي يكلف بها المعلم مثل حصص التربية البدنية، هذه الأخيرة التي ترهق المعلم بدل أن تكون له متنفسا، نظرا لعدم اختصاصه، وكذا عدم جاهزية المدرسة لمثل هذا النشاط.

هذا بالإضافة إلى المشاكل العديدة التي يواجهها المعلمون عبر سنوات عملهم المتواصلة والتي جعلت منهم فريسة لظاهرة الاحتراق النفسي كلما زادت سنوات عملهم.

لكن يجدر بنا القول أن هناك من الباحثين من توصل إلى عكس النتائج التي تحصلنا عليها، حيث يرى Raquepaw & Hass (1985)عن الرافعي و القضاة (2010)، أن هناك من

الباحثين من يؤكد على أن الخبرة التدريسية تعمل على التقليل من درجة الاحتراق النفسي، إذ تساعد المعلم على تطوير أكثر من وسيلة يستطيع من خلالها أن يجد حلولا للمشكلات التي تواجهه، الأمر الذي يساعده على التكيف مع المؤسسة التعليمية بكل ما فيها من متغيرات.

رابعا: متغير الحالة الاجتماعية

أسفرت نتائج الدراسة المتعلقة بعلاقة الحالة الاجتماعية بشعور المعلم بالاحتراق النفسي أن هناك فروقا بين المتزوجين والعزاب في المعاناة من هذه الظاهرة، حيث جاءت الفروق لصالح المتزوجين.

وإن كان المعلم الجزائري المتزوج يعاني من الإحتراق النفسي أكثر من المعلم الذي لم يتزوج بعد، فهذا في اعتقادنا مرده إلى أن الأول لديه مسؤوليات والتزامات أسرية مطالب بها، لعلها تزيد من عنائه، بينما الأعزب فإنه غير ملزم بمسؤليات البيت ومتطلباته.

ويرى العتيبي (2003) أن تحديد مسار العلاقة بين الاحتراق النفسي والحالة الزواجية بسبب ندرة الدراسات الميدانية في هذا الخصوص، بيد أننا نلاحظ مما هو متوافر من دراسات سابقة في هذا المجال أن بعض الدراسات تشير إلى أن العزاب والأرامل والمطلقين معرضون للاحتراق الوظيفي أكثر من المتزوجين (Burke et al., 1984 Kilpatrick, 1989 ; Maslach and Jakson, 1985 ; Maslach et al., 2001).

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج الدراسات التي أوردها عشوي (2008) (Ackerley et al ,1988 ;Duquette et al,1990 ;Kandollin,1993.Parker et Kulik, 1995 ;Wykes et al ,1997)

2)- تفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في تبلد المشاعر للمعلم.

تكشف نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية، تفوّق متغير سن المعلم (Beta= 0,117 دالة عند مستوى 0,01) على بعدي المناخ التنظيمي المتمثلة في كل من علاقة المعلم بزملائه المعلمين (Beta= 0,084- دالة عند مستوى 0,05) و علاقة التلاميذ فيما بينهم (Beta= 0,147- دالة عند مستوى 0,05)، وتدل قيمة Beta الموجبة بين سن المعلم وبين بعد تبلد المشاعر، أنه كلما تقدم المعلم في العمر كلما زاد تبلد المشاعر لديه، كما تدل قيمة Beta السالبة لبعدي المناخ التنظيمي: علاقة المعلم بزملائه المعلمين (Beta= 0,084- دالة عند مستوى 0,05) و علاقة التلاميذ فيما بينهم (Beta= 0,147- دالة عند مستوى 0,05)، على أن تبلد المشاعر عند المعلم يزيد إذا كانت علاقة المعلم بزملائه المعلمين غير جيدة، وارتبط تلاميذه فيما بينهم بعلاقات غير إيجابية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأنه كلما تقدم المعلم في العمر زاد بعده وتقلص تفاعله مع تلاميذه، فيصبح أقل قدرة من ذي قبل في إقامة علاقات ود غير رسمية معهم، ولعل هذا سببه الاحتكاك اليومي وعبر سنوات عمل عديدة مع الأعداد الكثيرة للتلاميذ في القسم الواحد، خاصة وأن الطفل في هذه المرحلة التعليمية يحتاج إلى رعاية خاصة.

أما عن أهمية علاقة التلاميذ فيما بينهم و العلاقة بين المعلم وزملائه في التنبؤ بمستويات تبلد المشاعر عند المعلم، فلعلنا نرجع ذلك إلى كون هذين العنصرين أي التلاميذ والزملاء من بين

أهم وأكثر العناصر في المدرسة إحتكاكا بالمعلم، حيث أن مساندة الزملاء من شأنها أن تخفض من تبلد مشاعر المعلم، وبالمقابل سلوك التلميذ الجيد وغير المعيق لأداء معلمه من شأنه أن يسهل عمل المعلم.

3)- تفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الفردية في التغيرات التي تحدثها في الشعور بالانجاز عند المعلم.

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي الخاص بهذه الفرضية على أن المتغير الوحيد الذي يمكن أن يكون منبئا لمستوى الاحتراق النفسي على بعد الشعور بنقص الإنجاز هو علاقة المعلم بمدير مدرسته، حيث تفوق هذا البعد على باقي المتغيرات التي لم نسجل لها أي دلالة إحصائية في هذا النموذج، وتشير قيمة Beta الموجبة إلى أن شعور المعلم بالإنجاز يزداد كلما كانت له علاقات صحية مع مدير مدرسته، وعليه فالعلاقات السلبية بين المعلم والمدير من شأنها أن تجعل شعور المعلم بالإنجاز يتراجع.

ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الاهتمام والتقدير الذي يمنحه المدير للمعلم، وذلك بتشجيعه على أداء عمله، ومساعدته في حل المشاكل التي تعترضه في المدرسة، وعدم إقامة الحواجز بينهما من شأنه أن يعزز ثقة المعلم بمديره ويجعله يشعر بالإرتياح، فيصبح المدير بالنسبة للمعلم الداعم والمساند الحقيقي له فهو الذي يعلم حقيقة الجهد الذي يبذله بصفته المسؤول المباشر عنه، ومادامت هذه العلاقة إيجابية فإنها ستعصم المعلم من الاحتراق النفسي، وتعزز شعوره بالإنجاز الشخصي.

وفي دراسة حديثة قام بها شرقي (2010)، هدف من خلالها إلى الكشف عن النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، توصل إلى أن النمط القيادي المتوافر في المدرسة الابتدائية الجزائرية هو النمط القيادي الديمقراطي، وأرجع ذلك إلى الدور القيادي الذي يلعبه المدراء داخل المدراس، فهم يعملون على شحن المعلمين وتزويدهم بنوع من علاقات العمل القائمة على روح الفريق التربوي والتعاون والثقة المتبادلة، كما توصل إلى أن هذا النمط ارتبط إيجابيا بدافعية الانجاز للمعلم في هذه المرحلة.

الإستنتاج العام

الاستنتاج العام

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين المناخ التنظيمي للمدرسة الابتدائية، والاحتراق النفسي للمعلم، وإمكانية تفاعل أنماط المناخ التنظيمي السائدة في المدرسة مع بعض المتغيرات الفردية الخاصة بالمعلم.

أجريت الدراسة على 1000 معلم من معلمي المدارس الابتدائية التابعة لولايات الوسط الجزائري. ومن أجل كشف نوع المناخ السائد تم تصميم مقياس "المناخ التنظيمي السائد في المدرسة الابتدائية كما يدركه المعلمون" من طرف الطالبة. أما مستويات الاحتراق النفسي فتم قياسها بواسطة مقياس الاحتراق النفسي للمعلم المعد من طرف ماسلاش وجاكسون (1996)، حيث قمنا بترجمته إلى اللغة العربية بمساعدة مجموعة من الاساتذة، ثم تحققنا من صلاحيته للاستعمال في البيئة الجزائرية خلال الدراسة الاستطلاعية.

وقد تم اختبار ثلاثة فرضيات رئيسية للدراسة، تتفرع كل منها إلى فرضيات جزئية، وتوصلنا في النهاية إلى النتائج التالية:

- **تنص الفرضية الرئيسية الأولى** على: توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المناخ التنظيمي و أبعاد الاحتراق النفسي عند المعلم. قسمت هذه الفرضية إلى ثلاث فرضيات جزئية، وهذا حسب أبعاد الاحتراق النفسي (الانهاك الإنفعالي و تبلد المشاعر و تدني مستوى الانجاز الشخصي).

فبالنسبة لعلاقة أبعاد المناخ التنظيمي للمدرسة بالبعد الأول أي الإنهاك الإنفعالي، فإننا وجدنا أن هناك سبعة أبعاد من بين إحدى عشره بعدا للمناخ، كانت ذات علاقة دالة بهذا البعد وهي

(علاقة المعلم بالمفتش r=- 0,107 p≤0.05 ، علاقة المعلم بأولياء التلاميذ r = - 0,101 p≤0.05، علاقة التلاميذ بعضهم البعض r = - 0,123 p≤0.05، كفاءة المعلم وتنميتها r = - 0,077 p≤0.01، نظرة المعلم للبرنامج الدراسي r = - 0,085 p≤0.05 الأجر- r = 0,152 p≤0.05 ظروف العمل المادية(r = - 0,083 p≤0.05)، بينما الأبعاد الثلاثة الأخرى والتي تتمثل في (علاقة المعلم بالمدير r = - 0,025 ، علاقة المعلم بزملائه المعلمين r=- 0,038، علاقة المعلم بتلاميذه r = - 0,040)، فلم نسجل لها علاقة ببعد الانهاك الانفعالي.

أما بالنسبة لعلاقة أبعاد المناخ التنظيمي للمدرسة ببعد تبلد المشاعر عند المعلم، فقد أظهرت النتائج وجود خمسة أبعاد للمناخ التنظيمي (علاقة المعلم بزملائه المعلمين r = - 0,078 p≤0.01 ، علاقة المعلم بتلاميذه r = - 0,073 p≤0.01 ، علاقة المعلم بالمفتش r = - 0,065 p≤0.01، علاقة المعلم بأولياء التلاميذ r = - 0,069 p≤0.01، علاقة التلاميذ بعضهم البعض r = - 0,092 p≤0.05) لها علاقة ذات دلالة إحصائية بالاحتراق النفسي للمعلم على مستوى بعد تبلد المشاعر، أما باقي الأبعاد (علاقة المعلم بالمدير r = - 0,031، كفاءة المعلم وتنميتها r = - 0,097، عبء العمل التدريسي r = - 0,008 p<0.05 ، الأجر r = - 0.032 ، ظروف العمل المادية r = - 0,018) فلم تكن ذات علاقة دالة بالبعد الثاني للاحتراق النفسي.

أما فيما يخص البعد الثالث للاحتراق النفسي وهو نقص الإنجاز الشخصي للمعلم فقد بينت النتائج ارتباطه بستة أبعاد للمناخ التنظيمي وهي (علاقة المعلم بتلاميذه r = - 0,079 p<0.01 ، علاقة المعلم بالمفتش r = - 0,138 p<0.05 ، علاقة المعلم بأولياء

التلاميذ r = - 0,097 p<0.05 ،علاقة التلاميذ بعضهم البعض r = - 0,134 p<0.05 ، كفاءة المعلم وتنميتها r = - 0,116 p<0.05 ، الأجر r = - 0,068 p<0.01) أما الأبعاد المتبقية وهي (علاقة المعلم بالمدير r = - 0,043، علاقة المعلم بزملائه المعلمين r = - 0,047، نظرة المعلم للبرنامج r = - 0,020، عبء العمل التدريسي r = - 0,001، ظروف العمل المادية r = -0,039) فلم تكن لها علاقة بالاحتراق النفسي على مستوى بعد نقص الإنجاز الشخصي للمعلم.

- أما **الفرضية الرئيسية الثانية** والتي تنص على: توجد علاقة تفاعلية بين كل من أنماط المناخ التنظيمي للمدرسة والعوامل الفردية في تأثيرها على درجات الاحتراق النفسي للمعلم، فلم تتحقق، إذ قسمت إلى أربع فرضيات جزئية أي حسب عدد المتغيرات الديمغرافية التي ندرسها، وقد بينت النتائج عدم وجود تفاعل بين أنماط المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية للمعلم في تأثيرها على الاحتراق النفسي للمعلم، بينما هناك تأثيرات فردية للمتغيرين، أي تختلف مستويات الاحتراق النفسي باختلاف نمط المناخ التنظيمي، كما توجد فروق في الاحتراق النفسي تعزى إلى المتغيرات الفردية الأربعة وهي (الجنس، السن، الحالة الإجتماعية، الأقدمية)، أي أن تأثير أي متغير من هذين المتغيرين (أنماط المناخ و المتغيرات الفردية) لا يتوقف على تأثير المتغير الآخر.

- **وفيما يتعلق بالفرضية الرئيسية الثالثة** والتي تنص على: تتفوق أبعاد المناخ التنظيمي على المتغيرات الديمغرافية في التغيرات التي تحدثها في الاحتراق النفسي عند المعلم.

تشير النتائج التي تمخض عنها أسلوب تحليل الانحدار التدريجي، والذي سعينا من خلاله إلى معرفة الأهمية النسبية لكل من أبعاد المناخ التنظيمي والمتغيرات الفردية في تشكيل الاحتراق

النفسي عند المعلم من خلال أبعاده الثلاثة، أن متغير الأقدمية تفوق على باقي المتغيرات في التغيرات التي يحدثها في بعد **الإنهاك الانفعالي**، بينما تفوق متغير سن المعلم في التنبؤ ببعد **تبلد المشاعر** على باقي المتغيرات، أما بعد علاقة المعلم بالمدير فقد تفوق على باقي المتغيرات في إحداث التغيرات في درجات **الشعور بنقص الإنجاز** عند المعلم.

هذا وقد توصلنا من خلال هذا البحث إلى بعض النتائج التي نوجزها فيما يلي:

- يولي معلمو المدرسة الابتدائية اهتماما كبيرا للمناخ العلائقي، حيث تميل نظرتهم لهذا المناخ إلى الإيجابية، فهم يهتمون كثيرا بشبكة العلاقات التي تربطهم بمن يحيط بهم في البيئة المدرسية، إذ تلعب هذه العلاقات دورا مهما في خفض الاحتراق النفسي عند المعلم إذا ما كانت تعبِّر عن سند اجتماعي له.

- إن نمط المناخ الذي يسود المدرسة الإبتدائية الجزائرية هو النمط المعتدل، حسب وجهة نظر المعلمين فيها، وبهذا يمكن تدعيم هذا المناخ من طرف المهتمين وجعله إيجابيا، من أجل الوقاية من الاحتراق النفسي.

- يعاني معلمو المدرسة الابتدائية من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة، على كل أبعاده، مما ينذر المختصين بضرورة التكفل بالمعلم في هذه المرحلة، واعطائه يد المساعدة لكي لا يتطور عنده الاحتراق النفسي ويصبح في أعلى مستوياته.

- يتعامل المعلم مع عدد لا يستهان به من التلاميذ داخل القسم الواحد، والأكيد أن بينهم فروق فردية مختلفة، ورغم هذا فإننا ننتظر منه أن يتعامل معهم بطريقة متساوية، بينما الأصح أن لكل تلميذ طريقة تناسبه للتعامل معه، مما يجعله دائما يبذل جهدا مضاعفا، كما تجده في القسم

يلعب دور المعلم المربي وفي نفس الوقت يلعب دور الشرطي ليفرض النظام داخل قسمه، وهذا لا شك في أنه يزيد من عبء المعلم وبالتالي إحتراقه النفسي.

- هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد التدخل الدائم في عمل المعلم من طرف أولياء التلاميذ بحجة تقصير المعلم في واجبه تجاه ابنهم، مما يزيد من إعاقته على أداء مهامه كما يجب، وهنا لاحظنا من خلال دراستنا الميدانية أن أكثر المعلمين الذين يعانون من تدخل أولياء التلاميذ هم الذين سمحو لأنفسهم بإقامة علاقات غير رسمية مع الأولياء، حيث تتطور العلاقة شيئا فشيئا حتى يصبح المعلم غير قادر على وضع حدود لهذه العلاقة، وبالتالي تصبح من الأسباب التي تشكل له ضغطا يوميا في عمله، ولهذا يجب وضع هذه العلاقة في إطارها المناسب من البداية.

- هناك تفرقة واضحة داخل الكثير من المدارس الإبتدائية بين المعلمين المتخرجين من المعهد والمعلمين المتخرجين من الجامعة، حيث ترى المجموعة الاولى أنهم أكثر تكوينا والأصلح لهذه المهنة، ومن هنا نجد صراعات عديدة بين هؤلاء، ولهذا من الضروري أن يركز كل من المعلمين والمدير والمفتش على كيفية إدماج المجموعتين دون التمييز بينهما، كي لا يؤثر على أداء المعلمين الجدد خاصة، مع العلم أن الصراع الخفي بين المعلمين المتخرجين من المعاهد المتخصصة والمعلمين المتخرجين من الجامعة يستحسن أن يكون موضوع دراسة مستقلة من طرف الباحثين.

الاقتراحات والتوصيات

اتفقت الدراسات السابقة التي اهتمت بظاهرة الاحتراق النفسي عند المعلم، أن هذه الظاهرة من أبرز المشكلات في الوسط التربوي، فهي تؤثر على المعلم وتنعكس كذلك بشكل سلبي على

التلاميذ، وبالتالي على سلوكهم وتحصيلهم الدراسي، ومن أجل التخفيف من أعراض هذه الظاهرة نقدم هذه المجموعة من الحلول العملية التي من شأنها إضفاء طابع الحيوية على مهنة التدريس، والقضاء على الروتين الذي يعيشه المعلم كسبيل للتخلص من الاحتراق النفسي لديه.

وفي هذا الصدد نرى أن عملية التعامل مع الاحتراق النفسي عند المعلم تستحسن الاهتمام بالوقاية قبل العلاج وهذا بالاهتمام ببيئة المعلم (المناخ المدرسي) وكذا بالمعلم نفسه عن طريق:

- إيجاد مصالح تابعة لطب العمل تتكفل بمتابعة تطور اعراض الاحتراق النفسي عند المعلم منذ السنة الأولى لبداية التدريس، وتقوم بعملية تحسيسه وتحذيره من هذه الظاهرة وتزويده بالسبل الكفيلة لحمايته.

- اخضاع المعلمين الذين يعانون من الضغوط المهنية إلى جلسات ارشادية الهدف منها القضاء على الضغط عند المعلم، وكذا إكسابه الاستراتيجيات الضرورية لتفادي الوقوع في الاحتراق النفسي.

- تخصيص أخصائيين نفسانيين ومربين ذوي خبرة في الميدان لمساعدة المعلم في اكسابه طرق إدارة الصف، وكذا كيفية التعامل مع سلوكات التلاميذ المختلفة.

- اخراج المعلم من روتين التدريس بإقامة مسابقات ثقافية وترفيهية بين المعلمين، والعمل على صيانة المعلمين من خلال تفعيل الخدمات الاجتماعية (نزهات، خرجات عائلية في نهاية الاسبوع، توفير الرعاية الصحية للمعلم وأسرته...).

- الاهتمام بالتحفيز المعنوي، فعلى الرغم من أهميته فإن القليل من المدراء من يولي أهمية لهذا، رغم أن هذا النوع من التحفيز لا تقل أهميته على التحفيز المادي، خاصة فيما يتعلق بالتقليص من مستويات الضغط والاحتراق النفسي.

- اقامة مسابقات بين المدارس ينظمها المعلمون، هدفها تمتين العلاقة بين المعلم والتلميذ والمدير وحتى الأولياء من أجل رفع مستوى الرضا المهني و الولاء للمؤسسة التعليمية.

- اشراك أولياء التلاميذ بطرق جديدة مثل إحداث كراسة متابعة بين المعلم والولي يدوِّن عليها المعلم أهم ما يلاحظه من سلوكات تصدر من التلميذ داخل المدرسة، كما يدوِّن عليها كذلك الولي ملاحظات حول تطور سلوك ابنه إلى الأحسن أو تدهوره، وهذا من شأنه أن يعزز شعور المعلم بأنه مسند من طرف أولياء التلميذ.

- تشجيع المعلمين المبدعين وذكر أسمائهم وتكريمهم في محافل وطنية، واختيار أحسن معلم في الوطن، طبعا وفق معايير محددة مسبقا للمعلمين، وتحفيزهم بمِنح أو جوائز في إطار تعيين المعلم القدوة في نهاية كل سنة دراسية، وهذا يدخل ضمن التحفيز المعنوي الذي له دور كبير في رفع مستوى الرضا والولاء، ومن ثم امداد المعلم استعدادا نفسيا يجعله قادرا على تحمل صعوبات عملية التعليم، فالمعلم الذي يشعر بأن المؤسسة تهتم به يبادلها نفس الاحساس فيزداد حبه واحسانه لها "وهل جزاء الاحسان إلا الاحسان".

- التكوين المستمر للمعلم ورفع قدراته يجعله يتحكم في بيداغوجيا إدارة القسم، ويشمل هذا متابعة المعلمين الجدد والقيام بتنشئة تنظيمية ذات جودة تمكنهم من الاندماج في مهنة التعليم.

- الاهتمام بالمسار المهني للمعلم، وتنظيم عملية الترقية في المناصب بناءا على معايير الكفاءة، من أجل خلق جو من العدالة التنظيمية يرفع احساس المعلم بالأمن الوظيفي فيما يتعلق بمصيره المهني وهذا ما يجعله يتفرغ لمهنة التعليم ويخفف من مستوى الاحتراق النفسي لديه.

- تحسين الظروف البيئية مثل: الاضاءة، الضجيج، التهوية داخل الاقسام، والتقليل من عدد التلاميذ قدر الإمكان في القسم، فهذا من شأنه أن يسمح للمعلم بتطبيق النشاطات الجماعية، والعمل بأريحية.

- تكوين مدراء المؤسسات في مجال الادارة التربوية وكيفية التعامل مع المعلمين باعتبار أن سوء الادارة سيؤثر مباشرة على المعلمين.

- تحسين أساليب الادارة التربوية عن طريق تكوين المدراء على التسيير التعاوني الذي يجعل من المعلم يشارك في ادارة المدرسة، وهذا ما سيجعله يندمج واستدخال قيم واهداف المؤسسة التربوية التي يعمل بها.

خاتمة

في الدراسة الحالية تم تسليط الضوء على متغيرين من أهم المتغيرات في مجال علم النفس وعلوم التربية، متغيران لهما الأثر الكبير على سلوكيات العامل ألا وهما المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي، ولعله لن يختلف إثنان في أن الاهتمام بهذين الموضوعين يعود بالفائدة الكبيرة على العامل والتنظيم الذي يعمل فيه على حد سواء، خاصة إذا ما علمنا أنّ الدراسات اثبتت أن هذين المتغيرين لهما صلة مباشرة وغير مباشرة بالعديد من المتغيرات الأخرى.

ولقد تم تطبيق البحث على شريحة هامة من شرائح المجتمع، وهي المعلمين، وهذا ما يزيد من أهمية هذا البحث، حيث أن مهنة التعليم تعد من أهم المهن على الإطلاق نظرا لأنها تُمِد القطاعات الأخرى باليد العاملة والإطارات اللازمة فهي أساس المهن.

إن تطبيق الدراسة على ألف (1000)معلم من معلمي المدرسة الإبتدائية موزعين على ستة ولايات من ولايات الوسط الجزائري ليدعو إلى الإهتمام بنتائج هذه الدراسة، ووضع ما توصلت إليه في الحسبان من طرف أصحاب القرار في هذا المجال.

وانطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي من خلالها ندق ناقوس الخطر، فإننا ندعو المهتمين بالصحة النفسية للمعلم أن يقتربوا أكثر منه، وذلك بفهم سلوك المعلم في تفاعله مع البيئة التنظيمية والإجتماعية.

وهنا تبدو أهمية تطبيق ودراسة متغيرات البحث على باقي معلمي الولايات الأخرى، أو حتى المقارنة بين معلمي (الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب)، باعتبار أن الدراسة الحالية أقيمت في ولايات الوسط فقط، فلربما نجد اختلافا مرده للمنطقة الجغرافية.

كما تظهر كذلك ضرورة دراسة المناخ التنظيمي في مدارس الأطوار الأخرى أي المتوسط والثانوي، واعداد مقياس خاص بهاتين المرحلتين، كون بيئة المدارس في الأطوار الثلاثة مختلفة، وإقامة دراسات مقارنة بين معلمي هذه الأطوار، حيث أننا لا حظنا ندرة الدراسات الجزائرية التي اهتمت بهاته المتغيرات، في المقابل اهتمام شديد ومتزايد من طرف الباحثين الأجانب سواء في الدول العربية أو غيرها.

وما النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، والتي قمنا بتلخيصها تحت عنوان الاستنتاج العام، إلا دليل على ضرورة الإهتمام بكيفية إدراك المعلم للبيئة التي يعمل ضمنها ومن ثم اشراكه في التغييرات التي نطمح إليها، في ظل الإصلاحات التربوية، إذ لا يجب تجاهل المعلم في أي تغيير.

كما ويجب الاهتمام بنفسيته أيما اهتمام، ولَما كان من أهم المعيقات التي يتلقاها المعلم نجد الضغوط المهنية والاحتراق النفسي، فإننا علينا أن نأخذ هاتين الظاهرتين بعين الإعتبار، وتزويد المعلم بكل مامن شأنه أن يساعده على الوقاية منها أو حتى الإستراتيجيات الصحيحة لمواجهتها، وأخذ إقتراحات هذه الدراسة بعين الاعتبار.

وفي الأخير يجب الإشارة إلى أن هذه المحاولة ما هي إلا لبنة تتطلب المزيد من الدراسات والبحوث من طرف المختصين لبناء إطار نظري شامل يمكِّننا من تفسير ظاهرة الاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري، ولعلنا نصل من خلال تراكم المعرفة إلى بناء نموذج يقودنا إلى فهمها،

وبالتالي تحديد السبل الفعالة للتصدي لها، سواء عن طريق الوقاية أو العلاج، باعتباره أصبح أخطر المعوقات التي يواجهها المعلم.

المراجع

المراجع

المراجع باللغة العربية

- الإبراهيم، عبد الرحمان وعبد الجميد، محمد جمال الدين،(1995)، **محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجية المدرسة**، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد12.
- أبو بكر، مصطفى محمود،(2005)، **الإدارة العامة: رؤية استراتيجية لحماية الجهاز الإداري من التخلف والفساد**، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- أبو علام، رجاء محمود،(2004)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط4، مصر: دار النشر للجامعات.
- أبوشيخة، نادر أحمد،(2005)، **المناخ التنظيمي وعلاقته بالمتغيرات الشخصية والوظيفية دراسة ميدانية مقارنة يبن القطاعين العام والخاص الأردنيين**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، مجلد 19، العدد 2.
- إسماعيل، محمد ناصر و جاسم، نبيل ذنون، و صبر، رنا ناصر،(2012)، **أثر المناخ التنظيمي في سلوك المواطنة التنظيمي، دراسة تحليلية لأراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في معهد الإدارة /الرصافة**، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد 30.

- الأقرع، السيد مصطفى راغب،(2005)، **سيكولوجية الاحتراق النفسي في العمل: دراسة في علاقة الاحتراق النفسي بضغوط العمل والتشوهات المعرفية والذكاء الوجداني**، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.
- البخيت صلاح الدين و الحسن زينب،(2011)، **الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي الموهوبين في السودان، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد 03، العدد01.
- بركات، مايا ابراهيم،(2007)، **تقويم الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بإدارة الفصل والإحتراق النفسي**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- بشير صالح الرشيدي،(2000)، **مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة**، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- بشير معمرية،(2007)، **القياس النفسي وتصميم أدواته**، ط2، الجزائر: منشورات الحبر، تعاونية عيسات إيدير.
- بلحوت، أحمد،(2000)، **التفاعل بين المعلم والمتعلم**، مجلة المعلم، العدد 01، دار الحضانة: الجزائر.
- بن حمد، إبراهيم،(2006) ، **المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل، دراسة ميدانية على ضباط مديرية الدفاع المدني بمنطقة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- بوفلجة، غياث،(2006)، **مقدمة في علم النفس التنظيمي**، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بيبرس،أحلام،(1997)، **دور المناخ المدرسي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية (دراسة تقويمية)**، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس، مصر.
- التجاني، جرادي،(2007)، **مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية**، رسالة ماجستير، جامعة بوزريعة،الجزائر.
- تيغزة أمحمد،(2009)، **البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس**، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد 21، العدد03.
- تيغزة، أمحمد بوزيان،(2012)، **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي،(1995)، **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج7، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جاد الرب، سيد محمد،(2005)، **السلوك التنظيمي**، موضوعات وتراجم وبحوث إدارية متقدمة، ط1، القاهرة: مطبعة العشري.
- الجباري، جنار عبد القادر،(2014)، **السلوك التربوي وعلاقته بالاحتراق النفسي**،الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- جحلان، نور سالم،(1997)، **أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين، دراسة ميدانية على المنظمات الحكومية في جدّة**، ماجستير، جدة، جامعة الملك عبد العزيز.
- جرينبرج جيرالد، روبرت بارون،(2004)، **إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة: رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل على بسيوني**، الرياض: دار المريخ للنشر.
- جمعة، سيد يوسف،(2006)، **إدارة ضغوط العمل**، القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، جامعة القاهرة.
- حاتم، وهيبة،(2005)، **الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات**، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، الجزائر.
- الحارثي، خالد بن محمد،(2012)، **دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم من وجهة نظر المعلمين، دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف**، ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الحارثي، على محمد،(2001)، **دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الإبتدائية بالطائف**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 25، ج2.
- الحربي، خلف بن رشيد،(1999)، **المناخ التنظيمي السائد في كليات المعلمين وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس**، دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الحرتاوي، هند عبد الله،(1991)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن**، ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- حريم، حسين،(2009)، **السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**، ط3، عمان: دار الحامد للتوزيع والنشر.
- حمادات محمد حسين،(2008)، **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**، ط1، الأردن: دار الحامدي.
- حمود، خضير كاظم،(2002)، **السلوك التنظيمي**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- خالد محمد، الوزان،(2006)، **المناخ التنظيمي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي، دراسة مسحية مقارنة على الضباط العاملين بالإدارة العامة للتدريب والحراسات والإدارة العامة للمناطق الأمنية بوزارة الداخلية في مملكة البحرين**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الخلايلة، هدى و الشايب، عبد الحافظ و صالح، هديل،(2012)، **الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة البينمنظمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 08، عدد03.
- الخوالدة، عايد أحمد و الحربي، فهد بن جهز،(2009)، **معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الرس التعليمية في المملكة العربية السعودية**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 33، ج1.

- الخولي، محمود ابراهيم،(2011)، **مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون**، كراسة تعليمات.
- دبابي، بوبكر،(2012)، **مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية استكشافية بمدينة ورقلة**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد09.
- دردير، نشوة كرم،(2007)، **الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ، ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات**، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، مصر.
- دواني، كمال و الكيلاني، أنمار وعليان خليل،(1989)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن**، المجلة التربوية، العدد 09، المجلد05، الكويت.
- الدوسري، عمر بن متعب،(2011)، **المناخ التنظيمي وعلاقته بالاغتراب الوظيفي من وجهة نظر الضباط العاملين بالمديرية العامة لحرس الحدود بمدية الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- ذنيبات، محمد محمود،(1999)، **المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين في أجهزة الرقابة المالية والإدارية في الأردن**، مجلة دراسات للعلوم الإدارية، العدد01، المجلد26.
- الرافعي، يحي عبد الله و القضاة، محمد فرحان،(2010)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 02، العدد 02.
- رجوات، عبد اللطيف متولي،(2005)، **الإحتراق النفسي لدى عينة من المحامين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية**، رسالة دكتوراه، جامعة المنيا، مصر.

- رحمون، أمينة،(2013)، **التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي دراسة على عينة من معلمي الطور الإبتدائي والمتوسط والثانوي بمدينة مليانة**، رسالة ماجستير، جامعة البليدة2،الجزائر.

- رسمي، محمد حسن،(2004)، **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية**، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء.

- الرشدان، مالك أحمد،(1995)، **الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- زبدي، ناصر الدين،(2007)، **سيكولوجية المدرسة دراسة وصفية تحليلية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.

- الزيودي، محمد،(2007)، **مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة دمشق، المجلد23، العدد02.

- سامية، رحال،(2014)، **الاحتراق النفسي لدى موظفي الأمن الوطني في ضوء بعض العوامل الفردية والبيئة التنظيمية**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر (02)، الجزائر.

- سعد عبد الرحمن،(1998)، **القياس النفسي (النظرية و التطبيقات)**، ط3، القاهرة : دار الفكر العربي.
- السعدني، نرمين أحمد،(2005)، **علاقة العوامل التنظيمية والوظيفية والديمغرافية بالإحتراق الوظيفي بالتطبيق على هيئة التمريض بمستشفيات القاهرة الكبرى**، رسالة ماجستير، القاهرة، مصر.
- السكران، ناصر محمد،(2004)، **المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي، دراسة مسحية على قطاع ضباط قوات الأمن الخاصة بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- سلامي، باهي،(2007)، **مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي، المتوسط، الثانوي**، رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.
- السلخي، محمود جمال،(1013)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان في ضوء بعض المتغيرات**، دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق4.
- سلوى، بنت خليفة الوحشي،(2008)، **العلاقة بين الضغوط المهنية و الإحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى معلمي التعليم الأساسي في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

- سليم، أشرف أحمد،(2009)، **السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم،** رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.
- سليمان محمد، الوابلي،(1995)، **الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام،** مجلة البحوث التربوية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سوزان صدقة، عبد العزيز بسيوني،(2006)، **الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي والمساندة الاجتماعية لدى المرأة العاملة في مدينة جدة،** مجلة مستقبل التربية، العدد 28،ج3، عين شمس.
- الشربيني، لطفي،(2001)، **موسوعة شرح المصطلحات النفسية (انجليزي – عربي)،** بيروت: دار النهضة.
- الشمري سعود،(1413)، **المناخ التنظيمي السائد في مدارس مدينة حائل الابتدائية والمتوسطة، كما يتصوره المعلمون وعلاقته بالتحصيل الدراسي،** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- شهاب، حليمة عبد الفتاح،(1992)، **أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في الأردن،** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- شهيب، محمد علي،(1995)، **السلوك الإنساني في المنظمات،** القاهرة: مطبعة جامعة القاهرة.

- صادق، حصة محمد و المعضادي فاطمة يوسف،(2001)، **أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة 10 ، العدد 20، يوليو.
- الصافي، عبد الله بن طه،(2001)، **المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 79.
- صليحة، شامي،(2010)، **المناخ التنظيمي وتأثيره على الأداء الوظيفي للعاملين، دراسة حالة جامعة أمحمد بوقرة، بومرداس**، رسالة ماجستير، جامعة امحمد بوقرة، بومرداس، الجزائر.
- طه، طارق،(2006)، **السلوك التنظيمي في بيئة العولمة والانترنت**، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- طويل، هاني عبد الرحمن،(1999)، **الإدارة التعليمية**، عمان: دائر وائل للنشر.
- عبد الرازق، هاني،(2001)، **الإبداع كمستوى وكأسلوب وعلاقته بدرجة الاحتراق النفسي عند معلمي التربية الفنية**، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
- عبد القادر، فضيل،(2009)، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، ط1، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

- عبد الله، الصافي،(2001)، **المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد79، السنة 22.
- عبد الله، جاد محمود،(2005)، **بعض عوامل الشخصية والمتغيرات الديمغرافية المسهمة في الإحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 57.
- عبروس، حسين،(2000)، **هل المفتش موجه أم شرطي**، مجلة المعلم، العدد 01، الجزائر: دار الحضانة.
- العتيبي، آدم غازي،(2003)، **الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في قطاع الخدمة المدنية الكويتي وعلاقته بنمط الشخصية (أ) والرغبة في ترك العمل**، مجلة العلوم الإجتماعية، المجلد 31، العدد02.
- العتيبي، بندر بن ناصر،(2005)، **الإحتراق النفسي لدى المعلمين في معاهد التربية الفكرية**، مجلة كلية التربية، العدد29، ج1.
- عزيزة، شعباني،(2010)، **واقع العلاقات الإنسانية في مؤسسات التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي**، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 05.
- عسكر، سمير أحمد،(1995)، **أصول الإدارة**، دبي: دار القلم.

- عسكر، علي و جامع، حسن و الأنصاري، محمد،(1989)، **مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي**، المجلة التربوية، العدد 10، المجلد 03.
- عسكر، علي،(2005)، **الأسس النفسية والإجتماعية للسلوك في مجال العمل**، السلوك التنظيمي المعاصر، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- عسكر،علي،(2003)، **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها :الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق**، ط3، الكويت: دار الكتاب الحديث .
- عشوي، عبد الحميد،(2008)، **أبعاد ومصادر الاحتراق النفسي لدى موظفي مصلحة الزبائن دراسة ميدانية بالوكالات التجارية لمؤسسة سونالغاز**، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.
- العصيمي، نورة،(1430)، **المناخ التنظيمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان للبنات كما تراه عضوات هيئة التدريس**، ماجستير في التربية، كلية جامعة الملك سعود.
- عفاف عبد المنعم درويش، يسرية ابراهيم موسى،(2001)، **دراسة مقارنة بين نمط المناخ التنظيمي وعلاقته بالإنتماء المهني لمعلمي المدارس الإعدادية الرياضية وغير الرياضية بمحافظة الإسكندرية**، مجلة كلية التربية وعلم النفس، كلية التربية عين شمس، العدد 25، ج3، مكتبة الزهراء.
- على أحمد سيد، وأحمد محمد سالم،(2004)، **التقويم في المنظومة التربوية**، الرياض: مكتبة الرشد.

- على، حسام محمود ،(2008)، **الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة**، محافظة المنيا، ماجستير، جامعة المنيا.
- عليمات، صالح ناصر،(2002)، **النمط القيادي لمديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق وعلاقته بالمناخ التنظيمي**، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، العدد01، المجلد 18.
- عمر محمد، زيان،(1996)، **البحث العلمي مناهجه وتقنياته**، ط4، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- العميان، محمود سلمان،(2002)، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط1، عمان: درا وائل للنشر.
- العواملة، نائل،(1994)، **أبعاد المناخ المؤسسي في الوزارات والدوائر المركزية في الأردن**، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العدد 03، المجلد 21.
- عوض، أحمد محمد،(2008)، **الإحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- عوني، عبد الحليم عطية،(2001)، **النموذج البنائي لمصادر الانهاك التفسي ومظاهره لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- الغامدي سعيد حسن،(2003)، **مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية: دراسة حالة مقياس ليكرت**، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- فاروق شوقي،البوهي،(1990)، **المناخ التنظيمي لبعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الإسكندرية في ضوء نظريات التنظيم**، دراسات تربوية، المجلد 5، العدد 27، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.
- فاروق، السيد عثمان،(2001)، **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب 16، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فاطمة، أحمد،(2008)، **واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- فرج، عبد القادر طه،(1993)، **علم النفس وقضايا العصر**، ط6، القاهرة : دار المعارف.
- الفريحات عمارو الربضي وائل، (2010)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون، مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، (العلوم الإنسانية) المجلد24 ، العدد 5.

- فلاح فهد الهملان، أمل،(2008)، **الإحتراق النفسي والمساندة الإجتماعية وعلاقتهما باتجاه العاملين الكويتيين نحو التقاعد المبكر**، دراسة سيكومترية – كلينيكية، رسالة ماجستير،جامعة الزقازيق، مصر.
- فلية، فاروق وعبد المجيد السيد،(2009)، **السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية**، ط2، عمان: دار المسيرة.
- الفهيدي، عبد الله،(2009)، **أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم**، ماجستير جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- القريوتي، ابراهيم أمين،(1998)، عبد الفتاح، فيصل أحمد، **الإحتراق النفسي لدى عينة معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة**، مجلة كلية التربية، السنة 13، العدد 15، جامعة الإمارات، ص 105.
- القريوتي، محمد قاسم،(2000)، **السلوك التنظيمي في المنظمات المختلفة**، ط2، عمان: دار الشروق.
- القريوتي، محمد قاسم،(1994)، **السلوك التنظيمي، دراسة السلوك التنظيمي الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية**، ط2، عمان: مكتبة الشرق.

- القريوتي، محمد قاسم،(1994)، **المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد 09، العدد 05، جامعة مؤتة.
- الكبيسي، عامر،(1998)، **السلوك التنظيمي،التنظيم الإداري الحكومي، بين التقليد والمعاصرة**،ج2، الدوحة: مطابع دار الشرق.
- الكلابي سعد، رشيد مازن،(2001)، **الإحتراق الوظيفي: دراسة استكشافية لمقياس ماسلاش على الموظفين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة الملك سعود،العلوم الإدارية، مجلد 13، العدد ، ص 118.
- الكلكاوي، أحمد حميد،(2004)، **العلاقة بين المناخ التنظيمي والإبداع المنظمي وتأثيرها في تحقيق الميزة التنافسية**، ماجستير، جامعة القادسية.
- لبيض، عبد المجيد،(2009)، **تصورات معلمي المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات – دراسة ميدانية بولاية قسنطينة–** ، أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- لعيسى، اسماعيل،(2012)، **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المعلمين**، أبحاث نفسية وتربوية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، العدد 05.
- ماهر إسماعيل صبري، ومحب محمود كامل الرافعي،(2001)، **التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته**، الرياض: مكتبة الرشد.

- متعب، حامد كاظم والعطوي، عامر علي،(2007)، **دور المناخ التنظيمي في تعزيز سلوك نشر المعرفة في المؤسسات التعليمية (دراسة تطبيقية في جامعة القادسية)**، المحور الإداري، القادسية للعلوم الإدارية والإقتصادية، المجلد 09 العدد 04.
- محارمة، ثامر،(1996)، **المناخ التنظيمي في الفكر الإداري**، مجلة الإدارة، عدد 65، سلطنة عمان.
- محارمة، ثامر،(1993)، **تحليل المناخ التنظيمي في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية**، ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- محمد ، الطراونة،(1996) ، **أثر العوامل الداخلية الإدارية والفنية على أداء الشركات الصناعية المساهمة العامة، دراسة تحليلية**، دراسات للعلوم الإدارية، المجلد 23،العدد 02.
- محمد عبد المحسن، ضبيب العتيبي،(2007)، **المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- محمد عبيدات، محمد أبو نصار، مبيضين عقلة،(1999)، **منهجية البحث العلمي القواعد المراحل و التطبيقات**، ط2، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد، الصيرفي،(2005)، **السلوك التنظيمي**،الإسكندرية: حورس للنشر والتوزيع.

- محمود سعيد، الخولي، (2011)، **مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون**، كراسة التعليمات.
- محمود، جودت شاكر،(2007)، **البحث العلمي في العلوم السلوكية**، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.
- مزياني، فتيحة،(2007)، **أثر مصادر الضغط المهني واستراتيجيات المقاومة والمعبرية الانفعالية والدافعية الانفعالية / العقلانية على الاحتراق النفسي عند ضباط الشرطة**، دكتوراه، الجزائر.
- المساعيد أصلان صبح،(2011)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت وعلاقتها بالخبرة والتخصص الدراسي**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 03، العدد 01، ص ص: 166- 209.
- مسعودان، أحمد،(2008)، **الإعداد البيداغوجي والإجتماعي للمعلم، منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة**، الجزائر، العدد 04.
- مصطفى محمود أبو بكر،(2000)، **دليل التفكير الإستراتيجي وإعداد الخطة الإستراتيجية**، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- مصطفى، منصوري،(2010)، **الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها**، الجزائر: دار قرطبة.

- المعشر، زياد يوسف،(2000)، **المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية، دراسة مقارنة بين الجامعات الرسمية والخاصة لبعض أنماط المناخ التنظيمي السائد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، مجلة جامعة دمشق، المجلد17، العدد11.

- المغربي، كامل محمد،(1995)، **السلوك التنظيمي**، مفاهيم وأسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- مقابلة نصر يوسف، سلامة كايد محمد،(1993)، **دراسة لظاهرة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين في ضوء عدد من المتغيرات**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 09، العددان 33-34.

- منسي، محمود عبد الحليم،(2003)، **مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- محمد بدران، منى،(1997)، **الإحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية**، ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية والنفسية، القاهرة.

- المهداوي عبد الله،(2002)، **مستويات وأبعاد الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بادارة تعليم العاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

- موريس أنجرس،(2004)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عمليه،** ترجمة صحراوي بوزيد، بوشرف كمال، سبعون سعيد، دار القصبة للنشر.
- موسى النّبهان،(2004)، **أساسيات القياس في العلوم السلوكية،** ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ميسون، سميرة، محمدي، فوزية،(2010)، **إدارك مصادر الضغط المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية بورقلة،** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل.
- نجلاء سعيد، حسن الهباش،(2011)، **الاحتراق النفسي وعلاقته بالمناخ المدرسي والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية،** رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.
- نسيمة، جلولي شتوحي،(2003)، **الإنهاك المهني عند الممرضين واستراتيجيات المقاومة المستخدمة، دراسة مقارنة،** ماجستير، الجزائر.
- نشوان يعقوب حسين، نشوان جميل عمر،(2004)، **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي،** ط3،الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- نعموني، مراد،(2008)، **دراسة الاحتراق النفسي في البيئة الجزائرية، الابعاد والمنهج،** مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية، العدد1، جامعة سعد دحلب، البليدة.

- النفيعي، ضيف الله،(2000)، **الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والادارة، م 14، ع 1.
- نقبيل، بوجمعة،(2009)، **علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الجزائرية العامة، دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة**، ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
- هارون، بسام سعود، المغربي، عربي حمودة،(2003)، **الإحتراق النفسي لدى المدربين العاملين في تدريب كرة القدم في الأندية الأردنية**، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد19، العدد04،عمان.
- هندي صالح،(2011)، **واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 07، عدد02.
- وعلي محمد الطاهر،(2002)، **الإدارة المدرسية إبتدائيات إكماليات ثانويات**، الجزائر: دار العلم والمعرفة للنشر والتوزيع.
- وهيبة، حاتم،(2005)، **الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات**، ماجستير، بوزريعة، الجزائر.

- يحي، خولة و حامد، رنا، نجيب،(2001)، **مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقليا في اليمن**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد العشرون، يوليو.
- اليوبي، عزيزة، (2006)، **وجهة الضبط وعلاقتها بكل من الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع**، ماجستير، كلية التربية للبنات، مكة المكرمة.

- **المراجع باللغة الأجنبية**

- Abel, M., & Sewell, J. (1999), **Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers**. The Journal of Educational Research, 92,5, 287-293.
- AL-Omari,H.,(1996), **Jordanians Perception of organisational climate and level of satisfaction in non-profit making organisations**, Journal of Administrative Sciences and Economics.
- Aluja, A., Blanch, A., and Garcia, L., (2005), **Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in School Teachers: A Study of Several Proposals**, European Journal of Psychological Assessment, 21,1, 67-76.
- Amal AL Mulla, (1993), **The effects of Demographic Differences on value System and Perceived School climate in Quartar Elemetary Puplic Schools**, The ERC Journal, Second year, 3.
- Brouwers,A., Tomic , W., (2000), **A logitudinal study of teacher burnout and perceived self - efficacy in classroom management**, teaching and Teacher Education ,16, 239 - 253.
- Cameron Montgomery, Serge Demers, Yvan Morin,(2010), **Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaire et secondaire**, Revue Canadienne De L'Éducation 33,4, 761-802.

- Carlos P Zalaquett, Richard J. Wood,(1997), **Evaluating Stress A Book of Resources**, The Scarecrow Press, Inc, Lanham, Md.,& London.
- Chan, D.W, (2003) **Hardiness and its rol in the stress- burnout relationship among prospective Chines teacher in Hong Kong**, Teaching and Teacher Education 19, 381 - 395.
- Chiu, S. and Tsai, M**.** (2006), **Relationships among burnout, Job involvement and organizational citizenship behavior**, Journal of Psychology, 140, 517 - 530.
- Dion, G., Tessier, R., (1994), **Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson**. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 26 ,2,210–227.
- Dorman.J.**Testing a Model For Teacher Burnout,** (2003), Austrtalian Journal of Educaton al & Developmental Psychology, 3,35 - 47.
- Freiberg, H.J.(1998), **Measuring School Climate** : Let me count the ways , Educational Leadership, 56,01,22-26.
- Galanakis, M., Moraitou, M.,. Garivaldis, F, Anastasios Stalikas, (2009) **Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach**, Europe's Journal of Psychology 4, 52-70.
- Galanakis, M., Moraitou, M.,. Garivaldis, F, Anastasios Stalikas,(2009) **Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach**, Europe's Journal of Psychology 4, 52-70.

- Garyason J., Alvarez H., (2008) **School climate factors relating to teacher burnout: aAmediatir model**, teaching and teacher education 24,1349-1363.
- Gibson,J. ; Ivancevich,J.m. ;Donnelly,J.H.& Konopask,R. , « **Organizational Behavior :structure ; Process** » Mc-Graw-Hill company,Inc., New York.
- Janson, J. Tevan, Teacher Temperament, (2007) **Correlates with teacher Caring, Burnout and organisational outcomes**, Comminicational Education, 56 ,3, 382 - 400.
- Jenkins,S.& Calhoon,J.F, (1991) **Teacher stress** : Issues and intervention. Psychology in the Schools, 28, 60 - 70.
- Kim-Wan Mo,(1991) **Teacher Burnout: Relations with Stress, Personality, and Social Support**, Education Journal, 19 , 3-11.
- Lindblom KM, Linton SJ, Bryngelsson IL,(2006) **Burnout in the working population : relations to psychosocial work factors**, International journal of behavior, 13, 51 – 59.
- Mahboobeh Jamshidirad, Jayakaran Mukundan, Vahid Nimehchisalem,(2012) **Language Teachers' Burnout and Gender**, International Journal of Applied Linguistics & English Literature,1,4; September.
- Maslach,C., Jackson,S**.,** (1981), **The measurement of experienced burnout**, Journal of occupational Behaviour. 2, 99-113.
- Mearns, J., Cain,J,E., (2003) **Relationships between Teachers' Occuptional Stress and Their Burnout and Distress : Roles of**

Coping and Negative Mood Regulation Expectancies, Anxiety Stress and Coping, 16,3, 382 - 400.

- Peggy.E.G,(2009), **Teacher Burnout Factors as Predictors OF Adherernce to behavioral Intervantion**, Doctora, University of Minnesota.
- Schepman,B , Zarate, A,(2008), **The Relationship between Burnout, Negative Affectivity and Organizational Citizenship Behavior for Human Services Employees, proceedings of world academy of science**, engineering and technology , 437 - 442.
- Schwab,R., Jackson,S., Randall, S., (1986), **Educator burnout: Sources And Comseqences**, Educatonal Research Quarterly,10, 3,14- 30.
- Slivar, B, (2001) **The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students**, Horizons of Psychology,10, 2,21-32
- Talmor, R , Reiter, S, Feigin, N, F, **Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education,** European Journal of Special Needs Education,20, 2, May 2005: 215–229
- Taris, T.W , Schreurs J.G., Schaufeli. W.B., (1999), **Construct validity of the Maslach Burnout Inventory – General Survey : a tow samples examination of its factors structure and correlates**, Work and Stress, 13, 3, 223,237.
- Worley., Vassar,M.,Wheeler,D. and Barnes, L. (2008) **Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory**

Factor-Analytic Studies. Educational and Psychological Measurement, 68,5, 797-823.

- Glenn A. R , (1997), **Prevention of burnout**, journal of Advances in Psychiatric Treatment, 3,282-289.

الملاحق

الملاحق

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس المناخ التنظيمي للمدرسة الإبتدائية كما يدركه المعلمون.

اسم الاستاذ	الجامعة التي ينتمي اليها
نعموني مراد	جامعة البليدة 2.
طاوس وازي	جامعة قاصدي مرباح . ورقلة .
نافز أحمد بقيعي	كلية العلوم التربوية والآداب . جامعة الأونروا . الأردن
بوطاف مسعود	جامعة الجزائر 2.
بحري نبيل	جامعة الجزائر 2.
سعداوي مريم	جامعة الأغواط.(آفلو)
أحمدي خولة	جامعة الجيلالي بونعامة . خميس مليانة .
غريب حسين	جامعة المسيلة.

قائمة الأساتذة المحكمين لترجمة مقياس الاحتراق النفسي(MBI- ES)

اسم الاستاذ	الجامعة التي ينتمي إليها
محمد خلايفية	جامعة الجزائر2.
ناني نبيلة	جامعة البليدة2.
سعداوي مريم	جامعة الأغواط (آفلو).
مزايني الجيلالي	جامعة الجيلالي بونعامة . خميس مليانة .

مقياس المناخ التنظيمي للمدرسة كما يدركه المعلمون.

للدراسة الميدانية

التعليمة

إيمانا منّا أنّ المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية ، ولأن رأيك يهمّنا كباحثين، صمّمنا هذا المقياس الذي يهتم باتجاهاتك وأرائك حول مناخ المدرسة التي تعمل بها، لذا رجاءً أجب على الأسئلة التي بين يديك بكل أمانة، بوضع إشارة (x) في الإجابة التي تناسب رأيك، واعلم أن هذه المعلومات ستبقى سرية ولن تستعمل إلا للغرض العلمي.

شكرا على تعاونك معنا لرقي البحث العلمي، وتقبل منا خالص التقدير والاحترام.

			ارتباط البنود بالبعد		
	البعد	البنود	يقيس	لا يقيس	لا أدري
1	علاقة المعلم بالمدير	يسمح المدير للمعلم بالمشاركة في رسم أهداف المدرسة.			
2		يشعر المعلم أن مدير المدرسة بجانبه.			
3		يشجع المدير المعلم على تقديم الأفكار الجديدة.			
4		يحترم المدير المعلم.			
5		يهتم المدير بالاقتراحات التي يتقدم بها المعلم.			
6		يسعى المدير إلى توفير الموارد اللازمة لأداء عمل المعلم.			
7		يساعد المدير المعلم على أداء عمله بصورة جيدة.			
8		يعمل المدير على إيصال كل ما هو جديد للمعلم فيما يخص القوانين والأنظمة.			
9		يعزّز المدير ثقافة التعاون بين المعلمين.			
10		يسعى المدير إلى إقامة لقاءات عامة مع المعلمين بشكل دوري.			
11		يعطي المدير الفرصة للمعلمين لعرض وجهة نظرهم.			

12		يعامل المدير جميع المعلمين بالعدل.			
13		يتجنب المدير حالات الصراع مع المعلمين.			
14		يتخذ المدير جميع القرارات بنفسه ويعلنها على المعلمين ولا يسمح بمناقشتها.			
15		يشعر المعلمون بأنهم تحت مراقبة دائمة من قبل المدير للتأكد من أنهم يعملون وفق التعليمات.			
16		يتحيز المدير لبعض المعلمين دون مبرر.			
17	علاقة المعلم بزملائه المعلمون	يحرص المعلون على الروح الجماعية داخل المدرسة.			
18		يرحب المعلمون القدامى بالمعلمين الجدد.			
19		يتبادل المعلمون الاحترام.			
20		يتعاون المعلمون لجعل المدرسة تعمل بكفاءة عالية.			
21		يشترك المعلون في حل المشكلات بشكل جماعي.			
22		يتيح المعلمون لبعضهم البعض الفرصة لتقديم أفكار جديدة تفيدهم			
23		يشعر كل معلم أن زملاءه يقدرون مجهوداته			
24		يسود المرح لقاءات المعلمين.			
25		يتوفر جو من الثقة بين المعلمين يشجعهم على طرح أفكارهم دون حرج.			
26		يُقبِل المعلمون على العمل يوميا بنشاط وحيوية بسبب جو الألفة السائد بينهم.			
27	علاقة المعلم بالتلاميذ	يفتخر المعلمون بتلاميذهم.			
28		يشجع المعلم التلاميذ على الابداع.			
29		يستبعد المعلم العلاقات الشخصية مع التلاميذ في عمله.			
30		ينصت المعلم لأراء التلاميذ.			
31		العلاقة بين المعلم والتلميذ تقوم على الخوف.			
32		يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ.			
33		يرى المعلم أن التلاميذ يقدرون جهده.			

34		يعتبرالمعلم التلاميذ محور العملية التربوية.			
35		يشجع المعلم التلاميذ على تنمية مواهبهم.			
36		يعمل المعلم على إيجاد جو من الثقة بين تلاميذه.			
37		يحرص المعلم على مكافأة التلميذ المجتهد.			
38		علاقة المعلم مع تلاميذه جيدة.			
39		سلوكات بعض التلاميذ تقود المعلم إلى ضربهم.			
40	علاقة المعلم بالمفتش	يشعر المعلم بتقدير من قبل المفتش			
41		يحث المفتش المعلم على ضرورة ربط المادة التعليمية بالواقع			
42		يوضح المفتش للمعلم طرق التدريس الجيدة			
43		يوضح المفتش للمعلم مهارة ادارة القسم			
44		سياسة التخويف والترهيب التي يستعملها المفتش مع المعلمين الجدد تجعلهم يأخذون موقفا عدائيا إتجاهه طيلة حياتهم المهنية			
45		يجتمع المفتش مع المعلم عقب الزيارة للمناقشة.			
46		يعتمد المفتش على رأي المدير في تقويم أداء المعلم.			
47		يشجع المفتش المعلم على الابتكار والإبداع			
48		تقوم العلاقة بين المفتش والمعلم في هذه المدرسة على الثقة المتبادلة.			
49		يقدم المفتش ملاحظات سلبية للمعلم أثناء الزيارة أمام التلاميذ			
50		هناك توتر في العلاقات بين المفتش وبعض المعلمين في هذه المدرسة			
51		يقدم المفتش الايضاحات اللازمة للمعلمين الجدد فيما يخص طرق التدريس			
52		يبدي المفتش نقائص المعلم لكن لا يوضح كيفية معالجتها			
53		يتقبل المفتش آراء واقتراحات المعلمين خلال الندوات التي يقيمها			
54		بعض الندوات التي يقيمها المفتش لا علاقة لها بالواقع			
55		يرتبك المعلم من الزيارة المفاجئة والمداهمة من قبل المفتش			
56		يرى المعلم أنه يمكن الإكتفاء بدور المدير وإلغاء دور المفتش.			

57		يزعجني استعمال المفتش لبعض المعلمين في المدرسة لإطلاعه بكل سلوكات المعلمين			
58		أرى أن تعاون المدير مع المفتش دائما يكون ضد مصلحة المعلم			
59	علاقة المعلم بأولياء التلاميذ	يتدخل أولياء التلاميذ في سياسة عمل المعلم			
60		يربط المعلم وأولياء التلاميذ علاقات تعاون متبادلة.			
61		يتعامل المعلمون مع أولياء التلاميذ باحترام.			
62		يمارس أولياء التلاميذ ضغوطات على المعلم.			
63		يربط المعلم وأولياء التلاميذ علاقات ثقة متبادلة			
64		يوجد رضا عالي لدى أولياء التلاميذ بخصوص أداء المعلم.			
65		يشجع المعلم أولياء التلاميذ على الاهتمام بالتواصل معه بشأن ابنهم.			
66		ينعدم التعاون بين المعلم وأولياء الأمور في هذه المدرسة			
67	علاقة التلاميذ بعضهم البعض	تربط التلاميذ بعضهم البعض علاقات إيجابية			
68		يتشاجر التلاميذ في القسم			
69		يتقبل التلاميذ بعضهم بعضا			
70		يوجد تنافس إيجابي بين التلاميذ			
71		يكوّن التلاميذ جماعات دائمة الصراع فيما بينهم			
72		يسود جو من الغيرة والحسد بين التلاميذ			
73		يُحرج التلاميذ بعضهم بعضا بصورة متكررة			
74	كفاءة المعلم	يمكن للمعلم أن يوصل المعلومة للتلميذ			
75		المعلم ملم بشكل جيد بالتعليمات المتعلقة بعمله			
76		أقوم بوضع خطة زمنية واضحة لمسار عملي			
77		أحضر دروسي يوميا بدون ملل			
78	التطور المهني للمعلم	عملية تكوين المعلم وتطويره مستمرة			
79		الفرص متاحة للمعلم لمواصلة تعليمه			

80		يتماشى التكوين المقدم للمعلم مع التطورات الحديثة			
81		أعمل على تطوير معارفي باستمرار			
82		يجب توفير أخصائيين اكفاء لتكوين المعلم			
83	نظرة المعلم للبرنامج الدراسي	يثير المنهاج التربوي حماسة المعلم			
84		يعتقد بعض المعلمين أن البرنامج لا يناسب السنة التي يدرسونها			
85		يرى المعلمون أن الدروس ليست متنوعة وهي متداخلة فيم بينها			
86		الحجم الساعي لتدريس كل مادة مناسب			
87		عدد المواد التدريسية مناسب لكل سنة			
88		يتصف البرنامج بقابلية الانجاز والتطبيق			
89		يتماشى محتوى البرنامج مع المستوى العلمي للمعلم			
90		أسلوب التدريس بالكفاءات مناسب لتحقيق اهداف البرنامج			
91	عبء العمل التدريسي للمعلم	كثرة عدد التلاميذ في القسم تعيق عمل المعلمين			
92		تتوفر الأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة الفنية			
93		يُكلَّف المعلم بأعمال حسب طاقته.			
94		النشاطات اللاصفية عبء على المعلم، ويجب توفير أخصائيين لإنجازها			
95		تتوفر الوسائل التعليمية الضرورية لأداء المعلم لعمله بشكل جيد			
96		دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام يعيق أداء المعلم			
97		حجم العمل يتوافق مع قدرة المعلم الشخصية.			
98		الانتقال الآلي من السنة الأولى ابتدائي للسنة الثانية يزيد من تدهور مستوى التلميذ			
99		الابقاء على الدورة الاستدراكية في شهادة التعليم الابتدائي يؤثر على مستوى التلميذ سلبا			
100	الحوافز	يعتمد المسؤولون نظاما للحوافز يتميّز بالفعالية			

101		تقوم الترقية على أسس عادلة			
102		حجم المزايا التي يتحصل عليها المعلم يتناسب مع العطاء الذي يقدمه			
103		علاوة تحسين الأداء مناسبة			
104		تعويض التأهيل مناسب			
105		تعويض الخبرة البيداغوجية مناسب			
106		تعويض التوثيق التربوي مناسب			
107		الأجر المخصص لوظيفة المعلم يغطي متطلبات المعيشة			
108		يتناسب الراتب الذي يتقاضاه المعلم مع الجهد الذي يبذله في العمل			
109		سن التقاعد المعمول به حاليا مناسب للمعلم			
110	ظروف العمل المادية	ساعات العمل في المدرسة مناسبة			
111		عمل المعلم يتصف بالروتينية			
112		نظام العمل خمسة أيام مناسب			
113		التصميم المعماري للمدرسة مريح نفسيا			
114		تصميم مكتب المعلم مناسب للعمل			
115		مواعيد العطل الفصلية مناسبة			
116		نظام التهوية والتدفئة في القسم مناسب			
117		الإضاءة في القسم مناسبة			
118		موقع المدرسة الجغرافي مناسب.			
119		تصميم المصطبة ملائم لأداء المعلم			
120		وسائل الكتابة على الصبورة تتماشى مع التطورات الحديثة			
121		مستوى النظافة داخل المدرسة مرضي.			

➢ **بعد قراءتكم للمقياس ما رأيكم في:**

جوانب المقياس	رأي المحكم		
	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
وضوح التعليمة			
الصياغة اللغوية لأسئلة المقياس			
علاقة السؤال (البند) بالبعد			
علاقة الأبعاد بموضوع المقياس ككل			
سلم التنقيط من 01 إلى 05 درجات			
البدائل المقترحة للإجابة: ➢ موافق بدرجة كبيرة جدا ➢ موافق ➢ لا أدري ➢ غير موافق ➢ غير موافق أبدا			

اسم المحكم:.....

التخصص:.....

الدرجة العلمية:.....

مكان العمل:.....

الطالبة: العزيز وردة **الأستاذ المشرف: نعموني مراد**

بطاقة تحكيم ترجمة مقياس
الاحتراق النفسي عند المعلم

نضع بين أيديكم أساتذتنا الأفاضل مقياسا للاحتراق النفسي عند المعلم، وهو يشير إلى: "شعور المعلم بأعراض الإنهاك العاطفي، وفقدان الشعور الإنساني، وتدنّي الإنجاز الشخصي " وهذا حسب تعريف صاحبة المقياس (Maslach).

وسيتمُّ تطبيق المقياس على عيّنةٍ من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد قمنا بمحاولةٍ لترجمته من – صيغته الأصل – الإنجليزية إلى اللّغة العربية، لذا نرجو منكم قراءة عباراته باللغتين، وإبداء ملاحظاتكم حول ترجمة كل عبارة.

شكرا على مساهمتكم في ترجمة المقياس .

الطالبة: **اشراف الأستاذ:**

العزيز وردة **نعموني مراد**

رأي المحكم	البند الاصلي ترجمة البند بالعربية
	1-I feel emotionally drained from my work. 1-أشعر أنني متعب نفسيا بسبب عملي .
	2-I feel used up at the end of the workday 2- أشعر باستنفاذ طاقتي في نهاية يوم العمل.
	3-I feel fatigued when I get up in the morning and have to face another day on the job. 3- أشعر بالتعب عندما أستيقظ في الصباح وأعلم بأني سأواجه يوماً آخر من العمل.
	4-I can easily understand how my students feel about things. 4- أستطيع بسهولة فهم مشاعر تلاميذي نحو الأشياء.
	5- I feel I treat some students as if they were impersonal objects. 5- أشعر أنني أتعامل مع بعض التلاميذ بجفاء.
	6- Working with people all day is really a strain for me. 6- العمل مع التلاميذ طَوَالَ اليوم يسبب لي إجهاداً.
	7- I deal very effectively with the problems of my students. 7- أتعامل بفعالية مع مشاكل تلاميذي.
	8- I feel burned out from my work. 8- أشعر بالاحتراق النفسي بسبب عملي.
	9- I feel I'm positively influencing other people's lives through my work. 9- أشعر أنّ لي تأثيرا إيجابيا في حياة التلاميذ من خلال عملي.
	10- I've become more callous toward people since I took this job. 10- أشعر أنني أصبحت أكثر قسوة مع التلاميذ منذ أن أصبحت معلما.
	11-I worry that this job is hardening me emotionally. 11-أشعر بالقلق لأنّ مهنتي تسبّبت في قسوة عواطفي.
	12-I feel very energetic.

	12- أشعر أنني نشيط.
	13-I feel frustrated by my job. 13-أشعر بالإحباط بسبب عملي.
	. 14-I feel I'm working too hard on my job. 14-أشعر أنني أعمل بمشقة كبيرة.
	15-I don't really care what happens to some students. 15- في الواقع لا أهتم بما يحدث من مشاكل لبعض التلاميذ.
	16- Working with people directly puts too much stress on me. 16- العمل مع التلاميذ بشكل مباشر يشكل لي ضغوطا كثيرة.
	17-I can easily create a relaxed atmosphere with my students. 17-يمكنني وبسهولة خلق جوٍّ مريح مع تلاميذي.
	18-I feel exhilarated after working closely with my students. 18أشعر بالحيوية بعد العمل مع تلاميذي.
	19-I have accomplished many worthwhile things in this job. 19أنجزت أشياء عديدة جدير بالاهتمام في هذا العمل.
	20-I feel like I'm at the end of my rope. 20-أشعر أنني على وشك الانهيار بسبب هذه المهنة
	21-In my work, I deal with emotional problems very calmly. 21-أتعامل مع المشكلات العاطفية بكل هدوء أثناء عملي.
	22-I feel students blame me for some of their problems 22-أشعر أنّ التلاميذ يلومونني على بعض **المشكلات** التي تواجههم.

أبعاد المقياس

	ملاحظة المحكم
Emotional Exhaustion **الإنـهاك العاطفي**	
Depersonalization **تبلد المشاعر**	
Personal Accomplishment **الإنجاز الشخصي**	

الأستاذ المحكم: **الجامعة التي يعمل بها**

مقياس الإحتراق النفسي لسدمان وزجر ترجمة عادل عبد الله (للدراسة الاستلاعية)

	لا تنطبق اطلاقا	لا تنطبق كثيرا	تنطبق إلى حد ما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
أتطلع إلى أن أستمر في التدريس مستقبلا.					
أنا سعيد باختيار التدريس مهنة لي.					
أرى أن التدريس أكثر إرضاء لي مما كنت أتوقع.					
إذا كنت سأختار من جديد فلن أختار أن أكون مدرسا.					
أتطلع بشغف إلى كل يوم أقوم فيه بالتدريس.					
أحصل على الثناء الملائم من المدير عندما أحسن القيام بعملي.					
أشعر بأن المدير في المدرسة يرغب في مساعدتي على حل المشكلات التي تواجهني في القسم حال ظهورها.					
أعتقد أن ما أبذله من جهد في القسم لا ينال التقدير من جانب المدير في المدرسة.					
ينتقدني المدير أكثر مما يثني عليّ.					
أشعر أن المدير في المدرسة لن يقدم لي المساعدة للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهني داخل القسم.					
يوجه المدير اللوم لي على ظهور أي مشكلات داخل القسم.					
أشعر بالإحباط بسبب ما مررت به من خبرات في مهنة التدريس.					
يبدو اليوم الذي أقوم فيه بالتدريس وكأنه					

يمتلئ بالكثير والكثير من الضيق.					
أعتقد أن الضغوط التي تواجهني في عملي هي سبب ما أعانيه من أمراض جسمية.					
أشعر أنه من الصعب أن أهدأ وأحس بالاسترخاء بعد يوم أقوم فيه بالتدريس.					
أشعر أن باستطاعتي أن أقدم ما هو أفضل في عملي كمدرس إذ لم تكن المشكلات التي تواجهني فيه بهذا الكم.					
الضغوط التي تواجهني في عملي كمدرس تفوق ما يمكنني تحمله.					
يتصرف التلاميذ بأسلوب لا يليق بالبشر.					
معظم تلاميذي مهذبون.					
يأتي معظم التلاميذ للمدرسة وهم مستعدون للتعلم.					
يأتي العديد من التلاميذ إلى المدرسة باتجاهات خاطئة ومزعجة.					
استطيع انجاز الأعمال المهمة بكل ما أتيت من قوة.					

مقياس المناخ التنظيمي للمدرسة "كما يدركه المعلمون" (الدراسة الأساسية)

		موافق بشدة	موافق	لا أدري	معار ض	معارض بشدة
1	يرتبط التلاميذ مع بعضهم البعض بعلاقات إيجابية.					
2	يتقبل التلاميذ بعضهم بعضا.					
3	يكوّن التلاميذ جماعات دائمة الصراع فيما بينهم.					
4	يُحرج التلاميذ بعضهم بعضا مرارا.					
5	أتبادل الاحترام مع المعلمين.					
6	أتعاون مع زملائي لجعل المدرسة تعمل بكفاءة عالية.					
7	أشارك زملائي بحل المشكلات المدرسية.					
8	أستمع لزملائي عند تقديم أفكار جديدة تفيد المدرسة.					
9	أشعر أن زملائي يقدرون جهدي.					
10	أفتخر بتلاميذي باستمرار.					
11	أشجع تلاميذي على الإبداع.					
12	أشجع التلاميذ على تنمية مواهبهم.					
13	أعمل على إيجاد جو من الثقة بين التلاميذ.					
14	أجنب أولياء التلاميذ التدخل في عملي.					
15	تربطني مع أولياء التلاميذ علاقات تعاون متبادلة.					
16	يمارس أولياء التلاميذ ضغوطات عليَّ كمعلم.					
17	تربطني علاقات ثقة متبادلة بأولياء التلاميذ.					
18	أضع خطة زمنية واضحة لمسار عملي.					

19	أُلِمُ جيدا بالتعليمات المتعلقة بعملي.					
20	أرى أن التكوين المقدم للمعلم يتماشى مع التطورات الحديثة.					
21	أعمل على تطوير معارفي باستمرار.					
22	أرى بضرورة توفير متخصصين أكفاء لتكوين المعلم.					
23	أعتقد أن البرنامج غير مناسب للسنة التي أدرسها					
24	أرى أن الدروس ليست متنوعة وهي متداخلة فيم بينها.					
25	الحجم الساعي لتدريس كل مادة مناسب.					
26	أرى أن عدد المواد التدريسية مناسبة لكل مستوى دراسي.					
27	أعتقد أن البرنامج يتصف بقابلية الانجاز.					
28	أرى أن كثرة عدد التلاميذ في القسم تعيق عملي.					
29	أرى بضرورة توفير متخصصين لإنجاز النشاطات اللاصفية.					
30	اعتقد أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام يعيق عملي.					
31	أعتقد أن الانتقال الآلي من السنة الأولى ابتدائي للسنة الثانية يزيد من تدهور مستوى التلميذ.					
32	أعتقد أن الابقاء على الدورة الاستدراكية في شهادة التعليم الابتدائي يؤثر على مستوى التلميذ سلبا.					
33	يقف المدير إلى جانبي عندما أكون على صواب.					

34	يحترمني المدير في كل المواقف.					
35	يهتم المدير بالاقتراحات التي أقدمها.					
36	يساعدني المدير على أداء عملي بصورة جيدة.					
37	يعامل المدير جميع المعلمين بالعدل.					
38	يوضح المفتش للمعلم مهارة ادارة القسم.					
39	يشجعني المفتش على الإبداع.					
40	تقوم علاقتي مع المفتش على الثقة المتبادلة.					
41	أرى أن المفتش يقدم التوجيهات اللازمة للمعلمين الجدد فيما يخص طرق التدريس.					
42	يُظهر المفتش نقاط ضعفي دون توضيح كيفية معالجتها.					
43	تقوم الترقية على أسس عادلة.					
44	تتناسب المزايا المادية التي أحصل عليها مع العطاء الذي أقدمه.					
45	سن التقاعد المعمول به حاليا مناسب للمعلم.					
46	التصميم المعماري للمدرسة مريح نفسيا.					
47	تصميم مكتب المعلم مناسب للعمل.					
48	نظام التهوية والتدفئة في القسم مناسب.					
49	الإضاءة في القسم مناسبة.					
50	موقع المدرسة الجغرافي مناسب.					

مقياس الإحتراق النفسي (MBI-ES)(الدراسة الأساسية)

		يحدث						
		لا يحدث أبدا	بضع مرات في السنة	مرة في الشهر على الأقل	بضع مرات في الشهر	مرة في الأسبوع على الأقل	بضع مرات في الاسبوع	كل يوم تقريبا
1	أشعر أنني متعب نفسيا بسبب عملي.							
2	أشعر أن طاقتي استنفذت عند نهاية يوم العمل.							
3	أشعر بالتعب عندما أستيقظ في الصباح وأعلم بأني سأواجه يوما آخر من العمل.							
4	العمل مع التلاميذ طوال اليوم فيه اجهاد كبير لي.							
5	أشعر بالإنهاك الشديد بسبب عملي.							
6	أشعر أنني أعمل بمشقة كبيرة.							
7	العمل بشكل مباشر مع الناس يشكل لي ضغوطا كثيرة.							
8	أشعر أنني على وشك الانهيار بسبب متاعب مهنة التعليم.							
9	يلازمني شعور الإحباط بسبب عملي.							
10	أشعر أنني أعامل بعض التلاميذ بجفاء.							
11	أصبحت أكثر قسوة تجاه الآخرين منذ استلمت هذا العمل.							
12	أشعر بالقلق لأن هذا العمل جعلني قاسي العواطف.							
13	لا أهتم كثيرا لما يحدث مع بعض التلاميذ.							

14	أشعر أن التلاميذ يلومونني على بعض المشاكل التي تواجههم.							
15	يمكنني أن أفهم بسهولة كيف يشعر تلاميذي تجاه الأشياء.							
16	أتعامل بفعالية مع مشاكل تلاميذي.							
17	أشعر أنني أؤثر بإيجابية في حياة الآخرين من خلال عملي.							
18	أشعر أنني مُفعَم بالطاقة.							
19	يمكنني وبسهولة خلق جو مريح مع تلاميذي.							
20	أشعر بالحيوية بعد العمل مع تلاميذي.							
21	أنجزت أشياء عديدة جديرة بالاهتمام في هذا العمل.							
22	أتعامل مع المشاكل العاطفية بكل هدوء أثناء عملي.							

مخرجات SPSS

صدق مقياس المناخ التنظيمي للمدرسة الابتدائية " كما يدركه المعلمون"

معامل الاتساق الداخلي

طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,883
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,776
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,802
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,890
	Unequal Length		,894
Guttman Split-Half Coefficient			,871

a. The items are: Q2, Q4, Q5.

b. The items are: Q7, Q12.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,787
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,834
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,793
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,884
	Unequal Length		,888
Guttman Split-Half Coefficient			,863

a. The items are: Q19, Q20, Q21.

b. The items are: Q22, Q23.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,571
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,711
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,420
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,592
	Unequal Length		,599
Guttman Split-Half Coefficient			,502

a. The items are: Q27, Q28, Q29.

b. The items are: Q35, Q36.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,812
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,564
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,631
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,774
	Unequal Length		,779
Guttman Split-Half Coefficient			,735

a. The items are: Q43, Q47, Q48.
b. The items are: Q51, Q52.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,398
		N of Items	2[a]
	Part 2	Value	,478
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		4
Correlation Between Forms			,692
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,818
	Unequal Length		,818
Guttman Split-Half Coefficient			,814

a. The items are: Q59, Q60.
b. The items are: Q62, Q63.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,574
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,716
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,443
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,614
	Unequal Length		,621
Guttman Split-Half Coefficient			,612

a. The items are: Q67, Q68, Q69.

b. The items are: Q71, Q73.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,760
		N of Items	2[a]
	Part 2	Value	,502
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		4
Correlation Between Forms			,460
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,630
	Unequal Length		,630
Guttman Split-Half Coefficient			,628

a. The items are: Q75, Q76.

b. The items are: Q80, Q81.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,590
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,663
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,450
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,620
	Unequal Length		,627
Guttman Split-Half Coefficient			,609

a. The items are: Q84, Q85, Q86. b. The items are: Q87, Q88.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,666
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,535
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,508
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,674
	Unequal Length		,680
Guttman Split-Half Coefficient			,670

a. The items are: Q91, Q94, Q96.

b. The items are: Q98, Q99.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,540
		N of Items	2[a]
	Part 2	Value	,560
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		4
Correlation Between Forms			,295
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,456
	Unequal Length		,456
Guttman Split-Half Coefficient			,449

a. The items are: Q101, Q102.

b. The items are: Q108, Q109.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,726
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,489
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,608
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,757
	Unequal Length		,763
Guttman Split-Half Coefficient			,716

a. The items are: Q113, Q114, Q116.

b. The items are: Q117, Q119.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,880
		N of Items	26[a]
	Part 2	Value	,788
		N of Items	26[b]
	Total N of Items		52
Correlation Between Forms			,458
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,628
	Unequal Length		,628
Guttman Split-Half Coefficient			,626

a. The items are: Q2, Q4, Q5, Q7, Q12, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q27, Q28, Q29, Q35, Q36, Q43, Q47, Q48, Q51, Q52, Q59, Q60, Q62, Q63, Q67, Q68.

b. The items are: Q69, Q71, Q73, Q75, Q76, Q80, Q81, Q84, Q85, Q86, Q87, Q88, Q91, Q94, Q96, Q98, Q99, Q101, Q102, Q108, Q109, Q113, Q114, Q116, Q117, Q119.

طريقة كرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,908	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,885	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,665	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,714	4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,705	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,701	4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,702	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,724	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,583	4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,778	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,825	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,884	50

نتائج التحليل العاملي لمقياس المناخ التنظيمي للمدرسة الابتدائية كما يدركه المعلمون.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,640
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3038,974
	df	1378
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,241	15,549	15,549	8,241	15,549	15,549	4,140	7,812	7,812
2	4,345	8,197	23,747	4,345	8,197	23,747	3,774	7,121	14,932
3	3,404	6,423	30,170	3,404	6,423	30,170	3,412	6,438	21,371
4	3,013	5,684	35,854	3,013	5,684	35,854	2,934	5,536	26,906
5	2,838	5,355	41,209	2,838	5,355	41,209	2,924	5,518	32,424
6	2,224	4,197	45,406	2,224	4,197	45,406	2,872	5,419	37,843
7	2,122	4,005	49,411	2,122	4,005	49,411	2,822	5,324	43,167
8	2,056	3,879	53,290	2,056	3,879	53,290	2,645	4,990	48,157
9	1,690	3,189	56,480	1,690	3,189	56,480	2,612	4,929	53,086
10	1,570	2,963	59,442	1,570	2,963	59,442	2,446	4,615	57,700
11	1,517	2,862	62,304	1,517	2,862	62,304	2,440	4,604	62,304
12	1,279	2,413	64,718						
13	1,232	2,324	67,041						
14	1,169	2,205	69,246						
15	1,079	2,037	71,283						
16	1,052	1,984	73,267						
17	,911	1,718	74,985						
18	,884	1,668	76,653						
19	,875	1,651	78,304						
20	,786	1,483	79,787						
21	,743	1,402	81,188						
22	,712	1,344	82,532						
23	,672	1,268	83,800						
24	,639	1,205	85,005						
25	,618	1,166	86,171						
26	,559	1,055	87,226						
27	,526	,992	88,218						
28	,493	,930	89,148						
29	,469	,885	90,033						
30	,427	,806	90,839						
31	,409	,771	91,611						
32	,394	,744	92,354						
33	,362	,683	93,037						
34	,333	,628	93,665						
35	,315	,594	94,259						
36	,300	,565	94,824						
37	,291	,549	95,373						
38	,273	,516	95,889						
39	,246	,465	96,354						
40	,226	,427	96,781						
41	,214	,404	97,185						
42	,203	,382	97,568						
43	,187	,353	97,921						
44	,173	,326	98,246						

45	,165	,311	98,558							
46	,140	,264	98,822							
47	,120	,227	99,049							
48	,112	,211	99,259							
49	,097	,184	99,443							
50	,093	,176	99,619							
51	,081	,152	99,771							
52	,069	,130	99,901							
53	,053	,099	100,000							

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix[a]

	Component										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q2	,856										
Q4	,888										
Q5	,774										
Q7	,870										
Q12	,752										
Q19		,657									
Q20		,774									
Q21		,684									
Q22		,789									
Q23		,804									
Q27								,611			
Q28								,750			
Q35								,660			
Q36								,664			
Q43			,769								
Q47			,693								
Q48			,729								
Q49			,345								
Q51			,669								
Q52			,582								
Q67										,517	
Q69										,639	
Q71										,750	
Q73										,721	
Q75					,773						
Q76					,739						
Q80					,500						
Q81					,582						
Q82					,489						
Q84											,826
Q85											,759
Q86											,308
Q87											,313
Q88											,402
Q91							,468				
Q94							,629				
Q96							,687				
Q98							,656				
Q99							,650				
Q101									,560		
Q102									,663		
Q107									,730		
Q108									,717		
Q109									,534		
Q113											
Q114						,523					
Q116						,718					
Q117						,686					
Q119						,592					
Q59				,627							
Q60				,646							

Q62				,637							
Q63				,545							

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Equamax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 24 iterations.

صدق مقياس MBI-GS

نتائج التحليل العاملي لمقياس MBI-GS

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,830
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1037,254
	df	231
	Sig.	,000

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,912	26,874	26,874	5,912	26,874	26,874	4,557	20,712	20,712
2	3,656	16,618	43,492	3,656	16,618	43,492	4,028	18,308	39,020
3	1,781	8,097	51,589	1,781	8,097	51,589	2,765	12,569	51,589
4	1,283	5,830	57,419						
5	1,021	4,641	62,060						
6	,972	4,417	66,477						
7	,818	3,716	70,193						
8	,778	3,535	73,729						
9	,702	3,192	76,921						
10	,644	2,925	79,846						
11	,556	2,529	82,375						
12	,518	2,352	84,728						
13	,502	2,280	87,008						
14	,458	2,083	89,091						
15	,422	1,919	91,010						
16	,377	1,715	92,725						
17	,353	1,604	94,329						

18	,310	1,407	95,735						
19	,275	1,251	96,987						
20	,270	1,226	98,212						
21	,220	1,000	99,213						
22	,173	,787	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
Q1	,648		
Q2	,684		
Q3	,606		
Q6	,733		
Q8	,706		
Q14	,793		
Q16	,685		
Q20	,609		
Q13	,584		
Q5			,430
Q10			,704
Q11			,690
Q15			,668
Q22			,542
Q4		,681	
Q7		,713	
Q9		,749	
Q12		,796	
Q17		,799	
Q18		,647	
Q19		,591	
Q21		,584	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

ثبات مقياس MBI- GS

طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,774
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,809
		N of Items	4[b]
	Total N of Items		9
Correlation Between Forms			,762
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,865
	Unequal Length		,866
Guttman Split-Half Coefficient			,865

a. The items are: Q1, Q2, Q3, Q6, Q8.

b. The items are: Q13, Q14, Q16, Q20.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	17,2222	19,709	4,43946	5[a]
Part 2	9,5214	18,924	4,35018	4[b]
Both Parts	26,7436	68,054	8,24951	9

a. The items are: Q1, Q2, Q3, Q6, Q8.

b. The items are: Q13, Q14, Q16, Q20.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,684
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,462
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			,403
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,574
	Unequal Length		,581
Guttman Split-Half Coefficient			,537

a. The items are: Q5, Q10, Q11.

b. The items are: Q15, Q22.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	5,7815	8,850	2,97492	3[a]
Part 2	3,7311	3,673	1,91647	2[b]
Both Parts	9,5126	17,116	4,13719	5

a. The items are: Q5, Q10, Q11.

b. The items are: Q15, Q22.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,810
		N of Items	4[a]
	Part 2	Value	,733
		N of Items	4[b]
	Total N of Items		8
Correlation Between Forms			,619
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,765
	Unequal Length		,765
Guttman Split-Half Coefficient			,763

a. The items are: Q4, Q7, Q9, Q12.

b. The items are: Q17, Q18, Q19, Q21.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	6,3190	8,150	2,85474	4[a]
Part 2	6,9138	6,862	2,61956	4[b]
Both Parts	13,2328	24,267	4,92616	8

a. The items are: Q4, Q7, Q9, Q12.

b. The items are: Q17, Q18, Q19, Q21.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,871
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	,780
		N of Items	11[b]
	Total N of Items		22
Correlation Between Forms			,356

Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	,525
	Unequal Length	,525
Guttman Split-Half Coefficient		,495

a. The items are: Q1, Q2, Q3, Q6, Q8, Q13, Q14, Q16, Q20, Q5, Q10.

b. The items are: Q11, Q15, Q22, Q4, Q7, Q9, Q12, Q17, Q18, Q19, Q21.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	30,2389	84,826	9,21012	11[a]
Part 2	18,9735	37,919	6,15783	11[b]
Both Parts	49,2124	163,097	12,77096	22

a. The items are: Q1, Q2, Q3, Q6, Q8, Q13, Q14, Q16, Q20, Q5, Q10.

b. The items are: Q11, Q15, Q22, Q4, Q7, Q9, Q12, Q17, Q18, Q19, Q21.

طريقة كرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,878	,879	9

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,692	,691	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,847	,852	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,863	,861	22

نتائج الانحدار المتعدد

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,150[a]	,023	,022	7,972
2	,200[b]	,040	,038	7,905
3	,229[c]	,052	,049	7,858
4	,240[d]	,058	,053	7,841

a. Prédicteurs : (Constante), experience

b. Prédicteurs : (Constante), experience, salaire

c. Prédicteurs : (Constante), experience, salaire, relations entre les éléves

d. Prédicteurs : (Constante), experience, salaire, relations entre les éléves, relation avec les parents

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1341,108	1	1341,108	21,102	,000[b]
	Résidus	57961,095	912	63,554		
	Total	59302,202	913			
2	Régression	2380,544	2	1190,272	19,050	,000[c]
	Résidus	56921,659	911	62,483		
	Total	59302,202	913			
3	Régression	3104,706	3	1034,902	16,758	,000[d]
	Résidus	56197,496	910	61,755		
	Total	59302,202	913			
4	Régression	3415,951	4	853,988	13,890	,000[e]

	Résidus	55886,251	909	61,481		
	Total	59302,202	913			

a. Variable dépendante : emotional exhaution
b. Prédicteurs : (Constante), experience
c. Prédicteurs : (Constante), experience, salaire
d. Prédicteurs : (Constante), experience, salaire, relations entre les éléves
e. Prédicteurs : (Constante), experience, salaire, relations entre les éléves, relation avec les parents

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	19,040	,507		37,546
	experience	,107	,023	,150	4,594
2	(Constante)	22,102	,904		24,461
	experience	,110	,023	,154	4,749
	salaire	-,401	,098	-,132	-4,079
3	(Constante)	27,226	1,745		15,599
	experience	,104	,023	,145	4,492
	salaire	-,372	,098	-,123	-3,786
	relations entre les éléves	-,406	,119	-,111	-3,424
4	(Constante)	29,730	2,067		14,385
	experience	,111	,023	,156	4,782
	salaire	-,359	,098	-,118	-3,657
	relations entre les éléves	-,348	,121	-,095	-2,871
	relation avec les parents	-,225	,100	-,075	-2,250

Coefficients[a]

Modèle		Sig.
1	(Constante)	,000
	experience	,000
2	(Constante)	,000
	experience	,000
	salaire	,000
3	(Constante)	,000
	experience	,000
	salaire	,000
	relations entre les éléves	,001
4	(Constante)	,000
	experience	,000
	salaire	,000
	relations entre les éléves	,004
	relation avec les parents	,025

a. Variable dépendante : emotional exhaution

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,112[a]	,013	,011	4,515
2	,144[b]	,021	,019	4,498
3	,161[c]	,026	,023	4,489

a. Prédicteurs : (Constante), age

b. Prédicteurs : (Constante), age, relations avec les enseignants

c. Prédicteurs : (Constante), age, relations avec les enseignants, relations entre les éléves

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	236,125	1	236,125	11,584	,001[b]
	Résidus	18590,300	912	20,384		
	Total	18826,426	913			

2	Régression	391,507	2	195,754	9,674	,000[c]
	Résidus	18434,918	911	20,236		
	Total	18826,426	913			
3	Régression	486,206	3	162,069	8,041	,000[d]
	Résidus	18340,220	910	20,154		
	Total	18826,426	913			

a. Variable dépendante : depersonalisation

b. Prédicteurs : (Constante), age

c. Prédicteurs : (Constante), age, relations avec les enseignants

d. Prédicteurs : (Constante), age, relations avec les enseignants, relations entre les éléves

Coefficients[a]

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	6,927	,694		9,976
	age	,055	,016	,112	3,403
2	(Constante)	10,016	1,312		7,635
	age	,060	,016	,122	3,701
	relations avec les enseignants	-,151	,055	-,091	-2,771
3	(Constante)	11,745	1,533		7,661
	age	,058	,016	,117	3,539
	relations avec les enseignants	-,139	,055	-,084	-2,531
	relations entre les éléves	-,147	,068	-,071	-2,168

Coefficients[a]

Modèle		Sig.
1	(Constante)	,000
	age	,001
2	(Constante)	,000
	age	,000
	relations avec les enseignants	,006
3	(Constante)	,000

	age	,000
	relations avec les enseignants	,012
	relations entre les éléves	,030

a. Variable dépendante : depersonalisation

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,142[a]	,020	,019	7,036
2	,189[b]	,036	,034	6,983
3	,216[c]	,047	,044	6,948

a. Prédicteurs : (Constante), age

b. Prédicteurs : (Constante), age, relations entre les éléves

c. Prédicteurs : (Constante), age, relations entre les éléves, relation avec l'inspecteur

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	927,896	1	927,896	18,743	,000[b]
	Résidus	45148,612	912	49,505		
	Total	46076,508	913			
2	Régression	1648,115	2	824,057	16,897	,000[c]
	Résidus	44428,393	911	48,769		
	Total	46076,508	913			
3	Régression	2151,946	3	717,315	14,861	,000[d]
	Résidus	43924,561	910	48,269		
	Total	46076,508	913			

a. Variable dépendante : personal achievement

b. Prédicteurs : (Constante), age

c. Prédicteurs : (Constante), age, relations entre les éléves

d. Prédicteurs : (Constante), age, relations entre les éléves, relation avec l'inspecteur

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	11,738	1,082		10,847
	age	,109	,025	,142	4,329
2	(Constante)	17,186	1,779		9,662
	age	,103	,025	,134	4,116
	relations entre les éléves	-,403	,105	-,125	-3,843
3	(Constante)	20,637	2,067		9,984
	age	,099	,025	,128	3,954
	relations entre les éléves	-,347	,106	-,108	-3,283
	relation avec l'inspecteur	-,208	,064	-,106	-3,231

Coefficients[a]

Modèle		Sig.
1	(Constante)	,000
	age	,000
2	(Constante)	,000
	age	,000
	relations entre les éléves	,000
3	(Constante)	,000
	age	,000
	relations entre les éléves	,001
	relation avec l'inspecteur	,001

الملخص باللغة الفرنسية

À la lumière de l'intérêt croissant pour le sujet de l'environnement de l'école, qu'à l'enseignant, nous avons cherché à travers cette étude à détecter la nature de la relation entre le climat organisationnel et certains des variables individuelles avec les dimensions du burnout (épuisement émotionnel, dépersonnalisation et l'accomplissement personnel) chez l'enseignant.

Pour d'atteindre les objectifs de cette étude, nous avons utilisé: un teste du climat organisationnel élaboré par le chercheur et le MBI-Educators Survey (MBI-ES) de (Maslach and Jackson ,1996).

Nous avons appliqué l'étude sur un échantillon de (1000) enseignants, dans (06) willaya du milieu de l'Algérie.

Après dépouillement et analyse des données, nous avons conclus ce qui suit:

- Le climat organisationnel qui prévaut dans l'école primaire algérienne est modéré.

- Les enseignants du primaire souffrent d'épuisement professionnel modérément, sur toutes ses dimensions

- Il existe une corrélation entre les dimensions du climat organisationnel (la relation inspecteur-enseignant, La relation de l'enseignant avec les parents des élèves, le développement des compétences de l'enseignant, le regard de l'enseignant envers le programme pédagogique, le salaire, les conditions matériels de travail), et l'épuisement émotionnel.

- Il existe une corrélation entre les dimensions du climat organisationnel (la relation de l'enseignant avec ses collègues, La relation de l'enseignant avec les élèves, la relation inspecteur-enseignant, La relation de l'enseignant avec les parents d'élèves, la relation entre élèves), et la dépersonnalisation.

- Il existe une corrélation entre les dimensions du climat organisationnel (La relation de l'enseignant avec les élèves, relation inspecteur-enseignant, La relation de l'enseignant avec les parents

d’ élèves, la relation entre élèves, le développement des compétences de l'enseignant, le regard de l'enseignant envers le programme pédagogique, le salaire), et l’accomplissement personnel.

- La relation entre les types de climat organisationnel et le sexe de l'enseignant, n’a pas d’impact sur le degré de burnout.

- La relation entre les types de climat organisationnel et l’âge de l’enseignant, n’a pas d’impact sur le degré de burnout.

- La relation entre les types de climat organisationnel et l’ancienneté de l’enseignant, n’a pas d’impact sur le degré de burnout.

- La relation entre les types de climat organisationnel et la situation familiale de l'enseignant, n’a pas d’impact sur le degré de burnout.

- La variable d'ancienneté a eu un effet supérieur par apport aux autres variables dans les changements de l'épuisement émotionnel, tandis que l'âge a eu un effet supérieur dans la prédiction de la dépersonnalisation. Alors que la relation directeur - enseignant a enregistré un effet supérieur sur le sentiment d'accomplissement par rapport aux autres variables.