كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي ( المجلة العلمية)

=======

# المُناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان

إعـداد

**أ / حسن بن ظافر أحمد عقدي**

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الخامس – مايو ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

## مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف واقع المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية في منطقة جازان، وتعرف مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان، الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية والاحتراق الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس، وكذلك تعرف الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو المناخ التنظيمي وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة)، وكذلك تعرف الفروق في مستويات الاحتراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بالإضافة إلى تطبيق أداة الدراسة الميدانية (استبيان المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان) على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان بلغ عدد أفرادها (٣٢٢) معلماً، كما تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل: اختبار "ت"، كا$^{2}$، معادلة مان ويتني، اختبار كروكسال– واليس، ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١- وجود علاقة عكسية بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي، أي أن المناخ التنظيمي الذي يتميز بالعلاقات الإنسانية ونمط القيادة الديمقراطي التشاركي؛ يعمل على تخفيض الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

٢- ارتفاع تقديرات أفراد العينة للمناخ التنظيمي بأبعاده المدروسة؛ حيث تجاوزت الأهمية النسبية للدرجة الكلية للمناخ التنظيمي وأبعاده المدروسة أعلى من ٥٠% ، وأن أكثر الأبعاد تحققاً هو بُعد العلاقات الإنسانية، ويأتي بُعد نمط القيادة في المرتبة الثانية، وبُعد بيئة العمل في المرتبة الثالثة، ويحتل بُعد التنمية المهنية المرتبة الرابعة.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي قد ترجع إلى المتغير نظام الدراسة، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسطاً حسابياً وهي مجموعة المقررات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي ترجع إلى المتغيرات التصنيفية: المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المناخ التنظيمي والدرجة الكلية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

٤- ارتفاع الاحتراق الوظيفي بأبعاده المدروسة لدى أفراد العينة.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي قد ترجع إلى متغير نظام الدراسة، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسطاً حسابياً وهي مجموعة النظام الفصلي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاحتراق الوظيفي والدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي تعزى إلى المتغيرات التصنيفية: المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي وأبعاده المدروسة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وقد قدمت الدراسة عدد من التوصيات لتعزيز الجوانب الإيجابية ومعالجة السلبيات المتعلقة بالمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية؛ والتي من شأنها أن تساهم في تخفيف درجة الاحتراق الوظيفي للمعلمين العاملين فيها.

**الكلمات المفتاحية:** المناخ التنظيمي، الاحتراق الوظيفي، معلم مدرسة، مدرسة ثانوية، جازان، السعودية.

## Abstract:

This study aimed to achieve a number of objectives such as: identifying the degree of organizational climate in the public secondary schools in Jazan region, recognizing the level of job burnout among teachers in secondary schools in Jazan, revealing the relationship between organizational climate and job burnout among secondary schools' teachers in Jazan, recognizing differences in study sample responses concerning organizational climate according to (school type, qualification, marital status, experience), and recognizing the differences in rate of burnout among teachers according to (school type, qualification, marital status, experience). Qualitative research approaches has been used to test the variables of this study. The tools of the study "Organizational Climate and its relationship with job burnout questionnaire". The sample of the study consisted of (322) of secondary school teachers in Jazan (randomly). Statistical analysis has been carried out including the statistical mean, standard deviations, t- test, Chi square, Kruskal- Wallis, Mann-Whitney and Pearson correlation.

The findings of the study show the following: an opposite relationship between organizational climate and job burnout, which means that the organizational climate which deals with human relationship and the style of democratic leadership reduces job burnout among teachers. High level of "job burnout" and high level of "awareness" of predominant positive patterns of "organizational climate" among teachers. The study also indicates a negative relationship between organizational climate and job burnout among teachers. Furthermore, the study shows statistically significant differences between study sample responses concerning organizational climate and the following independent variables: school type, experience and qualification. Statistically significant differences are also established between the rate of job burnout among teachers and the following independent variables: school type, qualification and experience.

The study suggests a modified model for measuring organizational climate and its relationship with job burnout at public schools. The study also presents a number of recommendations and suggestions which aim to reinforce positive aspects and overcome negative ones in schools organizational climate in order to reduce the level of job burnout among teachers.

**Keywords:** organizational climate, job burnout, school teacher, secondary school, Jazan, Saudi Arabia.

## مقدمة الدراسة:

شهدت أواخر القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تحركاً تربوياً جديداً يهدف إلى إحداث تغييرات جذرية في مفهوم "العملية التربوية"، يقوم على اعتبارها نظاماً متكاملاً تحكم مكوناته مجموعة من العلاقات المتبادلة فيما بينها، ويتوقف نجاح هذا التحرك على القيادة المسؤولة عن تسيير شؤون العمل التربوي والمدخلات الرئيسية في هذه العملية، ويأتي في مقدمة هذه المدخلات كعامل فعال ومؤثر–المناخ التنظيمي–الذي يعد من أكثر العوامل تأثيراً في تحقيق الأهداف التنظيمية، ويعد هذا المناخ بعداً مهما في تشكيل سلوك الرئيس والمرؤوسين فضلاً عن كونه دالة التفاعل بين الإنسان وبيئته(أحمد،٢٠٠٨ :٢٣). وهذا المصطلح يعد تعبيراً مجازياً يتعلق بالبيئة الطبيعية والجغرافية، وعندما يستخدم في الإدارة فهو تعبير عن مكان العمل والعوامل المحيطة به وأسلوب التعامل وكيفية تفاعل القوى البشرية الموجودة به مع بعضها البعض؛ فالمناخ التنظيمي يشير للقيم والعادات والتقاليد والطبقات الاجتماعية وتأثيرها على العملية الإدارية وسلوك العاملين في التنظيم (الشنطي،٢٠٠٦ : ١٤).

ويُحدث المناخ التنظيمي الإيجابي الذي يسود المنظمة تغيراً فاعلاً في مستوى أدائها، وفي شعور المتفاعلين– عبر مكوناته الفرعية المختلفة– بالراحة والطمأنينة والثقة في بذل أقصى الجهود الممكنة لإنجاز متطلبات أدوارهم؛ إذ يتناسب نجاح النظام طردياً مع درجة صحة المناخ التنظيمي التي تسوده، وعلى الأغلب فإن المنظمة التي تعيش مناخاً ضعيفاً ومشوشاً أكثر عرضة للفشل في الأمد الطويل؛ حتى وإن نجحت مرحلياً في أداء وظائفها الإدارية الأخرى (أبو ريا، ٢٠١٣ :٢).

والمناخ التنظيمي مفهوم واسع؛ حيث يشمل الإدراك والتصور المشترك بين المعلمين والعاملين لطريقة وأسلوب العمل بالمدرسة، كما يتضمن مجموعة الخصائص الداخلية التي تميز أي مدرسة عن غيرها، وتؤثر في سلوك أفرادها، ومن هذه الخصائص طبيعة إدارتها، وقيادتها، والعلاقات التي تربط بين المعلمين، والجو العام الذي يؤثر على العمل في المدرسة، وطريقتها في حفظ النظام (الديحاني،٢٠١٣ :٢)؛ إذ أن مفهوم المناخ التنظيمي انطلق من مدرسة العلاقات الإنسانية التي أكدت على العامل الإنساني بوصفه العنصر الرئيس في العملية الإنتاجية، وضرورة توفير المناخ النفسي والاجتماعي والتنظيمي المناسب بما يحقق الإنتاجية المطلوبة (علي،٢٠٠٣ : ٢).

ويرى أرجريس (Argyris,1964) وليكرت (Likert,1967) أن المناخ التنظيمي هو خاصية للبيئة المدرسية التي تتميز بأنها تتأثر بنوعية القيادة التربوية، وبإدراك المعلمين، وتؤثر في سلوك الأفراد في التنظيم المدرسي، إضافة إلى كونها ترتكز على إدراك جميع الأفراد في التنظيم المدرسي(الربيحات،٢٠٠٩ :٥). وبذلك يعد تعبيراً عن جهود تحسين البيئة المدرسية،

كما يعبر عن خصائص البيئة المادية وغير المادية للمدرسة،ويصف واين وآخرون( Wayne et al.,1996:41) المناخ التنظيمي للمدرسة بأنه "شخصية المدرسة"؛ حيث إن المناخ بالنسبة للمنظمة كالشخصية بالنسبة للفرد؛ أي أن المناخ الذي يميز أي مدرسة إنما هو انعكاس للتفاعل بين المميزات الشخصية للأفراد والخصائص التنظيمية للمدرسة.

وفي السنوات الأخيرة تطور الفهم للمناخ التنظيمي؛ الأمر الذي ساعد في تحديد مجموعة من العوامل التي تساهم في حدوث الاحتراق الوظيفي للعاملين فيه، ومن بين هذه العوامل ضغوط العمل؛ حيث تبين أنها مسؤولة بدرجة كبيرة عن الإجهاد الوظيفي في مهن الخدمات الإنسانية، كما تبين أن لها علاقة قوية وثابتة بالاحتراق الوظيفي؛ وخاصة في بعد الإنهاك العاطفي (emotional exhaustion) (Lee, Esaki et al.,2013: 595)، وخطورة استمرار الضغوط تكمن في آثارها السلبية التي من أبرزها حالة الاحتراق الوظيفي؛ حيث أضحت إحدى الظواهر العامة التي اتسع انتشارها وزادت حدتها في الآونة الأخيرة خاصة في قطاع التربية والتعليم نظراً لما يتصف به هذا القطاع من تعامل مباشر مع التلاميذ (الفضلي،٢٠١٥ :١٨٠).

وترى ماسلاك Maslach أن هناك ثلاثة أبعاد تشكل بمجملها مفهوم الاحتراق الوظيفي؛ وهي الإنهاك العاطفي، والشعور بتدني الإنجاز الشخصي في العمل، وفقدان العنصر الإنساني أو الشخصي في التعامل مع المستفيدين وزملاء العمل (الكلابي ورشيد،٢٠٠١ : ١١٧)، ومصطلح (الاحتراق) حديث ومعاصر، حيث يعتبر هربرت فرويدنبرجر(Freudenberger) أول من أدخل هذا المصطلح إلى حيز الاستخدام الأكاديمي (رمضان، ٢٠١١ :١٩٦)، ويشير هذا المفهوم بصورة عامة إلى التغيرات السلبية في علاقات واتجاهات صاحب المهنة نحو الآخرين؛ بسبب ما يتعرض له من مضايقات داخل العمل وخارجه.

وقد تبرز في مجال عمل المعلم معوقات تحول دون قيامه بدوره كاملاً؛ الأمر الذي يسهم في إحساسه بالعجز عن تأدية العمل المطلوب منه، والمستوى الذي يتوقعه منه الآخرون، وعندما يحدث ذلك فإن العلاقة التي تربط بين المعلم والطالب تأخذ بعداً "سلبياً"(عياصرة وعبدالرحمن،٢٠١٣ :٣٩)، حيث تظهر حالات من التذمر المتواصل وانطفاء الحماس وضعف الانتباه والتركيز، وضعف الرغبة في تنمية القدرات، وضعف الرغبة في الأداء والإنجاز بل وحتى الشعور بعدم القدرة على ذلك، وبالتالي الاستسلام وانتظار التقاعد المبكر وقد ينتج عن ذلك كثرة الغياب وعدم الرغبة في التعامل مع الزملاء ومع الطلاب وزيادة ظهور نتائج القلق النفسي على الصحة الجسمية والنفسية للمعلم.

وفي الوقت الحاضر تزايدت الدعوات إلى رفع مستوى التعليم حتى يتمكن من تلبية متطلبات التنمية الشاملة، وبما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وما يترتب على

ذلك من تغيير الممارسات التدريسية بحيث تتحول من ممارسات تدريسية موجهة بمفهوم الكم كانت تركز على إعطاء الطالب أكبر كمية ممكنة من المعلومات؛ إلى مهارات تهتم بتنمية التفكير والجوانب التطبيقية، وكذلك التحول من الممارسات التدريسية الموجهة بمفهوم التلقين إلى الممارسات التدريسية التي تؤكد على دور الطالب ليكون فاعلاً في العملية التعليمية. وهذه الأسباب تزيد من الضغط النفسي على المعلمين، حيث إنها قد تجعل المتوقع من المعلم أكبر من قدراته وإمكاناته، كما أنها تفرض على المعلم بذل المزيد من الوقت والجهد في التخطيط والإعداد للدروس والتجهيز للوسائل التعليمية بالإضافة إلى حاجته لتطوير مهاراته في هذه الجوانب، وهو ما يؤكد على ضرورة وجود مناخ مدرسي يدعم ذلك.

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تواجه الإدارة التربوية في الوقت الحاضر تغييرات عديدة تفرض عليها مواجهة الواقع الجديد بفكر جديد، وقيادة جديدة تُحدث التغيير، ولن يتسنى لها هذا إلا بالعناية بالجوانب الكيفية للمعلمين، والعمل على تمييزهم وترغيبهم في مهنة التدريس من منطلق أن المناخ المناسب للمعلم يساعد على تحقيق أكبر قدر من الإنجاز؛ ومن ثم زيادة المردود التعليمي، فطبيعة المناخ التنظيمي في المدرسة لها دور كبير في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي حددتها وزارة التعليم لتحقيق رسالتها، وقد أشار حجي (٢٠٠١: ٢٥٥) إلى أن المناخ التنظيمي له علاقة مباشرة بتعلم الطلبة، وهناك دراسات بينت أن معلمًا يمكن أن يكون أكثر نشاطاً في مدرسة ما عنه في مدرسة أخرى؛ ويرجع ذلك إلى إيجابية مناخها التنظيمي، كما أن الروح الإيجابية للمدرسة يمكن أن تكون مقياسًا لمدى دعم المدرسة للعاملين فيها، وتيسير التعلم الفعال، وتدعيم التوقعات الإيجابية نحو العمل بين المعلمين والطلاب، وعلى النقيض فإن المناخ السلبي للمدرسة يؤثر سلبياً في قدرة المعلمين على التدريس الفعال، ويقلل دافعية الطلاب (رباح،٢٠٠٨: ٣)، وقد بينت نتائج دراسة إيساكي (Lee Esaki et al,2013) أن إيجابية المناخ التنظيمي تمكننا من التنبؤ بمستويات منخفضة من الاحتراق الوظيفي.

ويحدث الاحتراق لدى المعلمين نتيجة لعدد من العوامل التي ترتبط بشكل مباشر بمهنة التعليم؛ سواءً ما يتعلق منها بالجانب المهني كظروف العمل غير الملائمة، أو بالجانب العلائقي كسوء العلاقة مع الطلاب ومع إدارة المدرسة، أو بالجانب البيداغوجي ككثافة البرامج وسرعة تغييرها (مختار ومصطفى،٢٠١٤: ٨٢) وبالإضافة إلى العوامل التنظيمية والتفاعلية فإن العوامل المتعلقة بشخصية المعلم لها دور مهم في حدوث الاحتراق الوظيفي.

ويشير ميلر وآخرون (Miller et al ,1999) إلى أن الاحتراق يعتبر من عوامل بقاء المعلم أو انسحابه من العمل أو تحوله إلى عمل تربوي آخر، إذ أن ٢١% من عينة الدراسة التي قاموا بها تركوا عملهم بعد سنتين من العمل التعليمي، كما بينت دراسة دانهام ( Dunham

2001,) أن الاستقالة التي يقدمها المعلمون هي استجابة واضحة لتعرضهم لضغوط قوية جداً، وفي دراسة قامت بها المنظمة الدولية للتربية والعلوم و الثقافة (اليونسكو) عن أوضاع المعلمين في العالم؛ بينت أن مهنة التعليم تواجه الكثير من الصعوبات التي تدفع الكثير من الشباب إلى تفضيل مهن أخرى (مختار ومصطفى،٢٠١٤ :٨٢).

وقد أشارت نتائج دراسة (الغامدي،١٤٢٧) إلى وجود علاقة سالبة غير تامة بين درجة إدراك أنماط المناخ التنظيمي الإيجابية السائدة وبين درجة الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس بمنطقة الباحة. كما أكدت دراسة (كامل،٢٠٠٨) إلى أن من أهم وسائل التغلب على الشعور بالاحتراق الوظيفي هو العمل على شيوع روح التواصل في المجتمع المدرسي، وكذلك تحسين مناخ العمل. أما دراسة (خطاب،٢٠٠٨) فقد كشفت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي وأبعاد الاحتراق الوظيفي، وكشفت دراسة (أبومسعود،٢٠١٠) وجود علاقة طردية بين كل من انعدام العلاقات الاجتماعية وضغط العمل؛ ودرجة الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة. وكذلك بينت نتائج دراسة (الشمري،٢٠١٥) وجود علاقة ارتباط سلبية بين الشعور بالاحتراق الوظيفي وفاعلية الأداء، كما أشارت دراسة مقارنة أجرتها (نصر،٢٠١٣) إلى أهمية العوامل التنظيمية وتأثيرها على المعلمين، وبيّنت أيضاً أن درجة الاحتراق الوظيفي كانت أقل بالنسبة لمعلمي مدرسة عن أخرى بسبب النمط القيادي الذي ينتهجه مدير المدرسة؛ والذي استطاع من خلاله أن يوفر مناخاً تنظيمياً جيداً.

وعلى الرغم من اختلاف البيئات إلا أن مصادر الاحتراق تكاد تكون متشابهة؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة عمل المعلم وأهمية الرسالة التي يحملها، ففي المملكة العربية السعودية ارتفعت طلبات التسرب ارتفاعاً مطَّرداً في السنوات الأخيرة؛ حيث بلغت أعداد المتقاعدين تقاعداً مبكراً خلال العام ١٤٣٨هـ ما يقرب من (٩٠٠) من المعلمين والمعلمات التابعين لكل من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان ملحق (١)، وإدارة التعليم في محافظة صبيا ملحق (٢)، ناهيك عن بقية إدارات التعليم في المملكة والتي يبلغ عددها ٤٠ إدارة تعليم، الأمر الذي جعل وزارة التعليم تفرض تنظيمات حاكمة لرصد طلبات التسرب الدائم بأنواعه لشاغلي الوظائف التعليمية؛ من تقاعد مبكر، واستقالة وطلبات نقل الخدمات لجهات خارج وزارة التعليم، والنقل من الكادر التعليمي للكادر الإداري في التعليم العام، كما ورد في تعميم معالي وزير التعليم رقم ٣٨١٠٠٢٣٦٨٨٣٦ بتاريخ ١٤٣٨/٨/١٢هـ ملحق (٣)، وتقف العديد من الأسباب وراء هذه الزيادة في طلبات التسرب، ويمكن القول أن الاحتراق الوظيفي هو أحد أهم هذه الأسباب. وذلك بخلاف قضايا الغياب التي يتم على إثرها طي قيد المعلم أو تحويله من الكادر التعليمي إلى الكادر الإداري.

**وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية يمكن أن تتبلور في السؤال الرئيسى التالي:**

"هل توجد علاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بمنطقة جازان والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين العاملين فيها؟

**ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية:**

١- ما واقع المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في منطقة جازان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بمنطقة جازان وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة)؟

٣- ما مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة)؟

٥- هل توجد علاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بمنطقة جازان والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين العاملين فيها؟

**أهداف الدراسة:**

**هدفت الدراسة الحالية الى :**

١- الكشف عن واقع المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في منطقة جازان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٢- الوقوف على مدى اختلاف المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في منطقة جازان وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة).

٣- تعرف مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان.

٤- الوقوف على مدى اختلاف مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة).

٥- الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بمنطقة جازان والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين العاملين فيها.

٦- التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن الإفادة منها والاسترشاد بها في تحسين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في منطقة جازان، للحد من الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان.

**أهمية الدراسة:**

تواجه مهنة التدريس الآن وأكثر من أي وقت مضى الكثير من التحديات والعقبات، ولعل أبرز هذه التحديات هو كيفية تحسين المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية، وخفض مستوى الاحتراق الوظيفي الذي يتعرض له المعلمون العاملون في تلك المدارس ومن ثم تحسين أدائهم الوظيفي، ولذا تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الأمور التالية:

## الأهمية النظرية :

* محاولة سد النقص في هذا المجال الذي يمكن من خلاله التعرف على واقع المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في منطقة جازان، وذلك من منطلق أن توفير المناخ المناسب للمعلمين قد يؤدي بدوره إلى خفض مستوى الاحتراق الوظيفي الذي يتعرضون له؛ الأمر الذي ينعكس في تحقيق أكبر قدر من الإنجاز والأداء ومن ثم زيادة المردود التعليمي.
* تتضح أهمية الدراسة الحالية في التعرف على مدى الإسهام الحقيقي للمناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية في منطقة جازان في خفض مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في هذه المدارس.

## الأهمية التطبيقية :

* توفر هذه الدراسة تغذية راجعة بحيث يمكن في ضوء ما تسفر عنه من نتائج أن تساعد على وضع استراتيجية كفيلة بتحسين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في منطقة جازان؛ بغية خفض مستوى الاحتراق الوظيفي الذي يتعرض له المعلمون العاملون في تلك المدارس ومن ثم رفع إنتاجيتهم وفاعليتهم داخل المدرسة.

## المبحث الثاني: الدراسات السابقة

### المحور الأول: الدراسات التي تناولت المناخ التنظيمي:

دراسة الشمري (٢٠٠٦) وهدفت إلى التعرف على واقع المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وقد أظهرت النتائج أن أكثر التقديرات لوجهات نظر المديرين حول تحديد نوع المناخ التنظيمي هي التي تتعلق بمجالات الإجراءات والسياسات، وحوافز العمل واتخاذ القرارات، وأقل التقديرات كانت لمجالي الأسلوب الإداري، والتقدم والنمو المهني، وبالنسبة للمعلمين فكانت أكثر العوامل التي تؤثر على تحديد المناخ التنظيمي هي المتعلقة بمجالات العلاقات والاتصالات، والإجراءات والسياسات، وأقل التقديرات كانت لمجالات اتخاذ القرارات، والتقدم والنمو المهني، وحوافز العمل.

دراسة العتيبي (٢٠٠٧) وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين،

وأظهرت نتائج الدراسة أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب هي: تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة، وعدم تفويضها للصلاحيات، ضعف الاهتمام بالأنشطة التي تنمي روح المشاركة بين المعلمين، وأن أبرز عوامل ضغوط العمل تمثلت في الأعمال الإضافية الواقعة على كاهل المعلمين.

دراسة دوغلاس (Douglas,2010) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمي والتزام المعلم في المدارس الابتدائية في ألاباما، وقد بينت نتائج الدراسة أهمية القيادة التشاركية في التزام المعلم، كما بينت أن سلوك المعلم المهني يعد مؤشراً على التزامه، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بتبني القيادة التشاركية لدعم أهداف المعلم المهنية والشخصية، وتزويد المعلمين بتغذية راجعة، وتعزيز سلوكهم الإيجابي.

دراسة بني أحمد (٢٠١٠) وهدفت إلى التعرف على مستوى المناخ التنظيمي السائد في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية ومستوى دافعية المعلمين لأداء عملهم، والعلاقة بين المناخ التنظيمي والدافعية للعمل لدى المعلمين، وقد أظهرت النتائج أن المناخ السائد في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية هو المناخ المفتوح، وأن مستوى الدافعية للعمل لدى المعلمين في هذه المدارس كان متوسطاً.

دراسة أبوحجيلة والحراحشة (٢٠١٣) وهدفت إلى التعرف على أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري مدارس التربية والتعليم بمحافظة جرش وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ التنظيمي والروح المعنوية لدى المعلمين.

دراسة دوف (Dufff,2013)) وهدفت إلى التعرف على تقديرات المعلمين والمديرين للمناخ التنظيمي المدرسي، في شمال ولاية جورجيا الأمريكية، وقد بينت الدراسة أن تقديرات المديرين في المدارس الأربع أكثر إيجابية نحو المناخ التنظيمي من تقديرات المعلمين، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير المناخ التنظيمي المفتوح وتعزيز سلوك المديرين الداعم وتقليل سلوكهم المتشدد، ودعم السلوك التشاركي للمعلمين.

دراسة سيلامات (Selamat, 2013) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمي والأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية في ماليزيا. وقد أجريت هذه الدراسة في (٣٧) مدرسة ثانوية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ التنظيمي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين، كما أظهرت النتائج أن أكثر أبعاد المناخ التنظيمي تأثيراً في أداء المعلمين كان بعد الإدارة المدرسية.

## المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الاحتراق الوظيفي:

دراسة دوركين وساها وهل (Dworkin; Saha& Hill, 2003) وهدفت إلى الكشف عن تأثير أساليب التعامل الديمقراطي لمديري المدارس الحكومية على الاحتراق الوظيفي للمعلمين، ومدى تأثير الاحتراق الوظيفي للمعلمين على الأساليب التعليمية الديمقراطية، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعتقدون أن مديريهم غير متسلطين ويقدمون لهم الدعم ويشركونهم في عمليات صنع القرار داخل المجمع التعليم أقل عرضة للاحتراق الوظيفي من المعلمين الذين يعتقدون عكس ذلك، ومع ذلك فإن كلا المجموعتين من المعلمين يعانون من الاحتراق الوظيفي.

دراسة أيوب وأبوهدروس والفرا (٢٠٠٧) وهدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بالمدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث للاجئين بقطاع غزة، والكشف عن علاقة الاحتراق الوظيفي بكل من مستوى الأداء التدريسي والتوافق المهني لدى المعلمين، وقد أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة للاحتراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين ومستوى التوافق المهني لديهم.

دراسة سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik& Skaalvik, 2009) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين في النرويج والاحتراق الوظيفي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤٩) معلماً من المدارس الابتدائية والمتوسطة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والاحتراق الوظيفي لديهم.

دراسة رمضان (٢٠١١) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الاحتراق الوظيفي ومستوى الرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وقد أظهرت النتائج أن درجة الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الاحتراق الوظيفي والرضا المهني لدى المعلمين.

دراسة ويرنج وريدان وأوكتو (Werang; Redan& Okto, 2012) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الابتدائية في إندونيسيا، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق الوظيفي للمعلمين وبين كل من الالتزام التنظيمي لديهم وأدائهم الوظيفي.

دراسة نصر (٢٠١٣) وهدفت إلى عرض حالة إثنوجرافية عن الواقع المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في مصر من خلال تناول مدرستين كنموذج لهذا الواقع، وقد أظهرت النتائج أن معلمي المدرستين يتعرضون لضغوط مهنية وشخصية تزيد من درجة الاحتراق الوظيفي، وخاصة فيما يتعلق بمشكلات المجتمع الخارجي والمشكلات المتعلقة بالتعامل مع الطلاب،

والمشكلات المتعلقة بالأجور؛ مما أثر على النظرة المتدنية لمهنة التدريس إذا ما قورنت بالمهن الأخرى.

## المحور الثالث: الدراسات التي تناولت العلاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي:

دراسة ميلر ((Miller, 2003 وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمي المدرك والاحتراق الوظيفي لدى العاملين في المكتبات ووحدات خدمات الكومبيوتر في التعليم العالي في غرب فيرجينيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين المناخ التنظيمي المدرك والاحتراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة الغامدي (١٤٢٧) وهدفت إلى الكشف عن أنماط المناخ التنظيمي السائدة في المدارس الحكومية للبنين بمنطقة الباحة، والكشف عن علاقتها بدرجة الاحتراق الوظيفي وبعض المتغيرات الشخصية والعملية لدى مديري المدارس. وقد أظهرت النتائج أن درجة إدراك مديري المدارس بمنطقة الباحة لأنماط المناخ التنظيمي الإيجابية كانت عالية، وأن درجة الاحتراق الوظيفي لديهم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجة إدراك المديرين للمناخ التنظيمي ودرجة الاحتراق الوظيفي لديهم.

دراسة جرايسون وألفاريز (Grayson; Alvarez,2007) وهدفت إلى فحص عناصر المناخ المدرسي وتحديد أثرها على الأبعاد الأساسية للاحتراق، وأجريت الدراسة على (١٧) مدرسة في الريف الجنوبي الشرقي لولاية أوهايو الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط الأبعاد المختلفة للمناخ المدرسي بأبعاد الاحتراق الوظيفي، وأن علاقة المعلم بالمناخ المدرسي تنبئ بمستويات الضغوط والاحتراق لدى المعلمين، كما بينت الدراسة أن العلاقة العكسية بين المناخ المدرسي والاحتراق لدى المعلمين كانت مقرونة بمستويات الرضا الوظيفي وذلك على بعدي الإنهاك العاطفي والعلاقات السلبية مع الآخرين.

## منهج وإجراءات الدراسة الميدانية

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

## مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية للبنين بمنطقة جازان للعام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ والبالغ عددهم (٢٠٠١) معلماً، في مكاتب التعليم الستة.

## عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من ٣٢٢ معلماً من معلمي المدارس الثانوية بمنطقة جازان، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بما يمثل ١٦% من مجتمع الدراسة. وذلك وفقاً لمعادلة ثامبسون؛ لتحديد حجم عينة الدراسة. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة في ضوء المتغيرات التصنيفية:

**جدول (١) خصائص عينة الدراسة**

| المتغير | نظام الدراسة | | المؤهل الدراسي | | سنوات الخدمة | | | الحالة الاجتماعية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | فصلي | مقررات | بكالوريوس | أعلى من بكالوريوس | أقل من خمس سنوات | من خمس إلى عشر سنوات | أكثر من عشر سنوات | متزوج | أعزب |
| العدد | ١٤٤ | ١٧٨ | ٢٧٥ | ٤٧ | ٣٧ | ١٢٣ | ١٦٢ | ٢٨٨ | ٣٤ |
| النسبة المئوية % | ٤٤.٧ | ٥٥.٣ | ٨٥.٤ | ١٤.٦ | ١١.٥ | ٣٨.٢ | ٥٠.٣ | ٨٩.٤ | ١٠.٦ |
| المجموع | ٣٢٢ | | ٣٢٢ | | ٣٢٢ | | | ٣٢٢ | |

## أداة الدراسة:

تقيس الأداة أربعة أبعاد للمناخ التنظيمي من خلال السلوكيات التي يمارسها قائد المدرسة، وهي:

**نمط القيادة:**بعد النمط القيادي لقائد المدرسة المتسم بالتركيز على الإنتاجية أو الاعتبارات الإنسانية.

**العلاقات الإنسانية:** بعد سلوك الزملاء المتسم بالتنافر والتباعد، أو الألفة والمودة.

**بيئة العمل:** بعد بيئة العمل داخل المدرسة من حيث ممارسات قائد المدرسة التي تهدف لتهيئة بيئة المدرسة وتجهيزها، بالإضافة لأعباء العمل، وكثافة الطلاب في الفصول.

**التنمية المهنية:** بعد التنمية المهنية من خلال ممارسات قائد المدرسة التي تهدف للوفاء بمتطلبات التنمية المهنية للمعلمين وفق تطور المناهج واستراتيجيات التدريس الحديثة.

**كما تقيس أداة الدراسة ثلاثة أبعاد للاحتراق الوظيفي لدى المعلم وذلك على النحو التالي:**

**بعد الإنهاك العاطفي:** من حيث الشعور بثقل المهام والواجبات، وأن كثرة متطلبات العمل تضعف قدرته على التحمل والاستمرارية، والشعور بالإجهاد نتيجة لعمله مع الطلاب طيلة اليوم الدراسي، والشعور بأن متطلبات العمل الملقاة عليه تفوق قدراته واستعداداته، والشعور بأن عمله في مهنة التدريس يستنزف طاقته الانفعالية، وأنه أصبح أكثر حدة في انفعالاته نتيجة لذلك.

**بعد ضعف الإنجاز الشخصي:** من حيث الشعور بمدى تأثيره على الآخرين من خلال عمله بمهنة التدريس، والشعور بصعوبة تبني أي فكرة جديدة في المدرسة، والشعور بعدم الاكتراث تجاه المشكلات التي تحدث في المدرسة، والشعور بعدم الرغبة في تطوير أدائه وافتقاد القدرة على الإنجاز في العمل في العمل، والشعور بأن مسيرته العملية أوشكت على الانتهاء.

**بعد قصور التفاعلات داخل العمل:** وذلك من حيث مدى قدرته على توفير جو عمل إيجابي مع الآخرين في المدرسة، ومدى استعداده للقيام بعمل أحد زملائه عند غيابه، ومدى حصوله على العون من زملائه في العمل عند حاجته إليهم، ومدى شعوره بضعف الترابط بين زملائه في المدرسة التي يعمل بها، وإذا ما كانت هناك صراعات بينهم، وشعوره بالصعوبة والمعاناة بسبب التعامل مع الطلاب.

## حدود الدراسة :

١- **الحد الموضوعي** :- أقتصرت الدراسة علي تناول عملية المُناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان

٢- **الحد البشري** :- شملت الدراسة معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان

٣- **الحد المكاني**:- طبقت هذة الدراسة علي معلمي المدارس الثانوية للبنين بمنطقة جازان

٤- **الحد الزماني**:- طبقت الدراسة بالفصل الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ

## مصطلحات الدراسة الإجرائية :

**المناخ التنظيمي: organizational climate**

يعرف المناخ التنظيمي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: مجموعة الخصائص التي تتميز بها بيئة المدارس الثانوية في منطقة جازان والمدركة من كافة أعضاء المجتمع المدرسي، وتؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم وأدائهم، وبالتالي على تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية، والتي تتضمن كلاً من نمط القيادة، والعلاقات الإنسانية، وبيئة العمل، وفرص التنمية المهنية.

**الاحتراق الوظيفي: Job Burnout , professional burnout**

يعرَّف الاحتراق الوظيفي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: استنفاذ طاقة المعلم الجسدية والنفسية بسبب معاناته من سلبيات في الجوانب التنظيمية والمعرفية والتفاعلية في المدارس الثانوية، ينتج عنها شعور بالإنهاك وقصور في التفاعل مع الآخرين، وضعف في القدرة على الإنجاز.

## الإطار النظري

## أولاً: المناخ التنظيمي

في ظل التطورات العلمية والنهضة التكنولوجية لهذا العصر؛ أصبح لزاماً على المؤسسات العناية بأوضاع الأفراد العاملين فيها؛ باعتبارهم أهم عوامل نجاحها، حيث إن أداء العاملين وفعاليتهم ونجاحهم في تحقيق أهداف هذه المؤسسات لا يتوقف على قدراتهم الذاتية

فقط، وإنما يتأثر بالعديد من عوامل المناخ السائد فيها، ومن ضمن هذه المؤسسات– المدرسة– وهي إحدى المؤسسات التي أوكل إليها المجتمع القيام بأدوار تربوية وتعليمية بهدف تربية أبنائه وتنميتهم في كافة الجوانب؛ باعتبار أن البناء البشري هو جوهر التنمية الشاملة. ويتضح تأثير طبيعة المناخ التنظيمي للمدرسة على تحقيقها لأهدافها فمن خلاله تتميز مدرسة عن أخرى؛ ولذا فإنه من الضروري العمل لتوفير المناخ الملائم للمدرسة؛ من أجل تحقيق جودة العمليات وبالتالي جودة المخرجات.

**مفهوم المناخ التنظيمي:**

ترجع بدايات ظهور مفهوم المناخ التنظيمي إلى مدرسة العلاقات الإنسانية التي أكدت بشكل أساسي على أن الاهتمام بالجوانب المادية للعمل ليس كافياً لنجاح المنظمات، فالمنظمة ليست مستودعًا من الأشخاص والآلات، بل جماعات من العمل، وأنماط من التفاعلات الاجتماعية والنفسية، التي تهيئ جواً نفسيًا واجتماعيًا وتنظيميًا له من الأثر في العمليات الإنتاجية ما يفوق تأثير الجو المادي للعمل، ومفهوم المناخ التنظيمي بصبغته الحالية لم يكن متبلورًا في أذهان رواد هذه المدرسة، إلا أن بذور هذا المفهوم وتصوراته الأولية كانت ماثلة في المفاهيم الإنسانية، ويؤكد هوي ومسكل (Hoy & Meskl, 1998) أن مفهوم المناخ التنظيمي بدأ يتبلور بظهور نظرية النظم الاجتماعية التي تنظر إلى المؤسسات كنظام متكامل، يتكون من العاملين، وبيئة العمل، والبيئة المحيطة بالمؤسسة، وينتج السلوك الاجتماعي المرغوب فيه نتيجة تفاعل هذه المكونات مع بعضها بعضاً، ومع البيئة المحيطة بها، ويتأثر هذا التفاعل الذي يتم بين مكونات المؤسسة بالمناخ السائد فيها، وبالعلاقات الشخصية القائمة بين أفرادها، وبمدى رضاهم عن العمل (أحمد، ٢٠٠٨: ٢٢).

وقد تباينت نظرة الباحثين لمفهوم المناخ التنظيمي، فبعضهم أكد على خصائص البيئة الداخلية في تحديد طبيعة المناخ التنظيمي، حيث حددوا مفهوم المناخ التنظيمي على أنه تلك الخصائص التي تميز البيئة الداخلية للمنظمة، دون الإشارة للبيئة الخارجية وأثرها وانعكاساتها على المناخ التنظيمي للمنظمة، ومنهم من تطرق للبيئة الخارجية بالإضافة للبيئة الداخلية في تحديد طبيعة المناخ التنظيمي، كذلك هناك من حدد المناخ التنظيمي بالعوامل والظروف الاجتماعية والنفسية السائدة في المنظمة، وهناك من أشار أيضًا للعوامل المادية داخل المنظمة بالإضافة للظروف الاجتماعية والنفسية السائدة فيها (بحر وأبوسويرح، ٢٠١٠: ١١٥٢).

وهذا التباين في مواقف ونظرة الباحثين راجع لاختلاف اختصاصاتهم ومذاهبهم الفكرية، وكذلك طبيعة المنظمات التي يدرسونها، فلكل منظمة بيئتها الخاصة التي تميزها عن غيرها، فبيئة المؤسسات التجارية تختلف عن بيئة المستشفيات، وتختلف عن بيئة المدارس والمؤسسات التعليمية، لذا فقد تعددت تعريفات المناخ التنظيمي، فبعضها قد ركزت على خصائص المناخ التنظيمي، وبعضها ركزت على تصورات الأفراد للمناخ التنظيمي، وبعضها تضمنت الخصائص والتصورات بالإضافة لتأثيرهما على الأفراد (رباح،٢٠٠٨: ١٢).

ويعرف كوزلوسكس ودوهيرتي (Kozlowsks & Doherty,1981) المناخ التنظيمي بأنه: "خصائص مميزة للبيئة؛ تعمل على إثارة سلوك الأفراد، وتعتبر محدد مهم للدافعية والسلوك" (المدهون، ٢٠١٢: ١٢).

ويعرفه أبوبكر (٢٠٠٥: ٣٧) بأنه: "نتاج التفاعل بين العديد من المتغيرات داخل المنظمة وخارجها، مما يجعل للمنظمة شخصية معنوية ذات سمات وخصائص تميزها عن غيرها، وذات تأثير عميق على مدركات واتجاهات أعضاء هذه المنظمة وسلوكهم الوظيفي".

وعرف الصافي (٢٠٠١: ٦٥) المناخ التنظيمي للمدرسة كإحدى المنظمات الاجتماعية بأنه: "المناخ الاجتماعي النفسي السائد في المدرسة من علاقات وتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة تتمثل في: علاقة المدرس بالطالب وتقيس مدى الاهتمام والصداقة التي يوجهها المدرس للطالب وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي والتي تتسم بجو من الألفة والتعاون، ومدى اهتمام الطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، ومدى الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة تجاه الأنشطة المدرسية، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلبة، ويقاس باستجابة الطالب على مقياس المناخ المدرسي".

ويعرفه الطويرقي (٢٠١٤ :١٠) بأنه: "مجموعة الخصائص التي تميز مدرسة معينة عن غيرها، وتؤثر في سلوك الأفراد نتيجة عملية التفاعل بين مدير المدرسة والعاملين فيما يتعلق بالقيادة المدرسية، والعلاقات الإنسانية، وإمكانيات المدرسة والتجهيزات التقنية، ولوائح وأنظمة العمل، وتحفيز العمل وتقويم الأداء".

ويتضح مما سبق تعدد مفاهيم المناخ التنظيمي؛ وفقاً لاختلاف المداخل النظرية في دراسة المناخ التنظيمي؛ وكذلك لتعدد الدراسات واختلاف الغرض من كل دراسة، وباستقراء التعريفات السابقة نلاحظ أن بعضها يركز على خصائص المنظمة مثل تعريف كوزلوسكس ودوهيرتي (Kozlowsks & Doherty) حيث يرى أن المناخ التنظيمي ما هو إلا خصائص بيئة العمل التي تعمل على إثارة سلوك الأفراد. والبعض الآخر يركز على إدراك وانطباعات الأفراد العاملين لخصائص التنظيم كتعريف (برتشارد وكارازيك)، بينما ركز الفريق الثالث على العلاقات والتفاعلات بين الأفراد داخل التنظيم مثل أبو بكر (٢٠٠٥: ٥٤٨).

ويمكن القول أنه مهما تعددت هذه التعريفات إلا أن أغلبها يتفق على أهمية العامل الإدراكي حيث اعتبرت أن إدراك العاملين لخصائص التنظيم يعد من محددات المناخ التنظيمي مع اختلافها في تحديد الأهمية النسبية لذلك العامل بين مفهوم وآخر.

## أهمية المناخ التنظيمي:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في الإدارة على أهمية المناخ الذي يعمل فيه الفرد، وضرورة أن يكون هذا المناخ إيجابياً من أجل تحقيق أداء أفضل وإنتاجية أكبر، لأنه إذا شعر الفرد بالطمأنينة والثقة من خلال المناخ الذي يعمل فيه، زادت قدرته على التوافق والرضا عن العمل (درويش وموسى،٢٠٠١: ١٨٣).

ولذلك فقد استحوذت دراسة المناخ التنظيمي على قدر كبير من اهتمام الباحثين في مجال الإدارة، لما له من أهمية كبيرة في المنظمات المختلفة، وارتباطه بالعديد من المتغيرات التنظيمية الأخرى، كالأداء الوظيفي والضغوط المهنية والصحة النفسية للعاملين، ولذلك تحرص العديد من المنظمات على التعرف على نمط المناخ السائد بها من وجهة نظر العاملين فيها، حتى يتسنى لها تعديل سياساتها وأهدافها وتطوير بيئة العمل السائدة بها (صادق والمعضادي، ٢٠٠١: ٢٨)، وتبرز أهمية المناخ التنظيمي من خلال تأثيره المباشر على قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها، فالمناخ التنظيمي له تأثير واضح على أداء العاملين، ورضاهم عن العمل، ودافعيتهم واتجاهاتهم نحوه، كما يؤثر في سلوكهم التنظيمي، مما يؤكد أن المناخ التنظيمي يعد أحد العوامل الأساسية المؤثرة في نجاح وتطور المؤسسة (فليه وعبد المجيد،٢٠٠٥: ٢٩٥)،فالاهتمام بتوفير مناخ تنظيمي إيجابي من شأنه الارتقاء بمستوى أداء الموارد البشرية في المنظمة، ومساعدة الأفراد على أداء مهامهم وتحمل مسئولياتهم بطريقة تسهم في تحقيق أهداف المنظمة، ومن خلال أداء الأفراد لتلك المهام يكتسبون الخبرات ويقيمون العلاقات ويسعون إلى تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم (العسكر، ٢٠١٤: ٧٣٨).

وتزداد أهمية المناخ التنظيمي في ظل التحديات العالمية المعاصرة، من حيث التنافسية الشديدة، والتوجه نحو العولمة، وضرورة مسايرة التطور التكنولوجي المتسارع، حيث فرضت تلك التحديات على مؤسساتنا التربوية ضرورة تحقيق المزيد من التجديد والانفتاح والتطوير والإبداع (بني أحمد،٢٠١٠: ١٨١)، كما يرتبط المناخ التنظيمي للمدرسة بالعديد من المتغيرات المؤثرة في إنتاجية المدرسة وفعاليتها، والروح المعنوية للعاملين فيها (صادق والمعضادي،٢٠٠١: ٢٨).

ويفسر بني أحمد (٢٠١٠: ١٧٩) ذلك في ضوء أن المناخ التنظيمي السائد في المدرسة يؤثر على أداء العاملين بالمدرسة لمهامهم ودافعيتهم نحو العمل، واتجاهاتهم فيما يتعلق بالاستمرار في العمل، حيث تعتمد سلوكيات العاملين في العمل – بدرجة كبيرة – على مقدار الدعم والتشجيع الذي يوفره المناخ التنظيمي لهم.

ويسهم المناخ التنظيمي الإيجابي في تقليل مستوى الضغوط إلى أدنى درجة ممكنة، بل يمكن أن يسهم في تحويل هذه الضغوط إلى مصدر للمنافسة بين العاملين، أما المناخ التنظيمي السلبي فيزيد من درجة الضغوط ويثير الصراعات بين العاملين، ويترتب عليه انخفاض في مستويات الأداء ويضعف مستوى الولاء والالتزام التنظيمي لدى العاملين (القحطاني، ٢٠١٣: ١١).

ومما سبق يمكن القول بأن المناخ التنظيمي المدرسي مجال متجدد للبحث، ولا تتقادم أهميته بمرور الزمن، حيث يجب أن يحظى بالاهتمام المستمر والمتزايد مع مرور الوقت لا سيما أن التغيرات الفكرية والاجتماعية أصبحت أشمل وأسرع من أي وقت مضى، و يتسع تأثيرها أكثر فأكثر مما يتطلب التجاوب مع هذه المتغيرات، ومواكبة التطورات، وتلبية الحاجات الناتجة عن تلك التطورات، حيث إن اتساع مجال التأثير لهذه التطورات له الكثير من النتائج على المجتمع وعلى الطالب وعلى المدرسة، وباعتبار أن الاهتمام بأنظمة العمل دون الاهتمام بالعاملين يحدث حالة

من عدم التوافق بين أهداف المنظمة وحاجات العاملين فيها، ونظراً لكون المدرسة هي المعنية بتنمية الطالب من جميع النواحي؛ فإن مسألة الاهتمام المستدام بالمناخ التنظيمي في المدرسة أمر لا مناص منه، فالمعلم هو المعني مباشرة بترجمة أهداف السياسة التعليمية وتنفيذها داخل المدرسة وهو الذي يقع على عاتقه العبء الأكبر بحكم التصاقه بطلابه، وبما أنه أيضا من أكثر المتأثرين بنوعية المناخ التنظيمي السائد في المدرسة؛ فإنه من المؤكد أن ينعكس ذلك على أدائه ومعنوياته وتفاعله وعلاقاته مع الآخرين.

## مداخل دراسة المناخ التنظيمي:

تتعدد المداخل النظرية لدراسة المناخ التنظيمي، وقد أشار عديد من الباحثين إلى وجود ثلاثة مداخل نظرية رئيسة لدراسة المناخ التنظيمي، وهي كما يلي:

١- **المدخل الهيكلي:** ويعبَّر عن المناخ التنظيمي وفقاً لهذا المدخل من خلال مجموعة من الخصائص المميزة للمنظمة، وينشأ من عدة اعتبارات متعلقة بالهيكل التنظيمي، مثل: درجة المركزية في اتخاذ القرارات، وحجم المنظمة، وعدد المستويات الإدارية، ودرجة تحكم القواعد والسياسات في سلوكيات العاملين في المنظمة، ويوضح هذا المدخل الأثر المباشر للهيكل التنظيمي على المناخ التنظيمي دون تحديد التأثيرات الناتجة عن مدركات العاملين (العسكر، ٢٠١٤: ٧٤٧).

وبذلك فإن هذا المدخل لا يهتم بالأفراد داخل المنظمة باعتبارهم العنصر البشري الذي تقوم عليه جميع أعمال وأنشطة المنظمة، وإذا ما طبقنا ذلك على المدرسة كمنظمة اجتماعية؛ فإنه لا ينبغي أن يقاس المناخ التنظيمي للمدرسة في ضوء حجمها وتقسيماتها الإدارية بمعزل عن انطباعات وتصورات أفراد المجتمع المدرسي عن المناخ التنظيمي لمدرستهم.

٢- **المدخل الإدراكي:** ويرى أنصار هذا المدخل أن إدراك العاملين في المنظمة يمثل أساس تحديد مفهومهم عن طبيعة المناخ التنظيمي، فالأفراد في المنظمات لهم فعل ورد فعل قد يختلف من فرد لآخر تجاه المتغيرات والمواقف التي تحدث داخل بيئة العمل، مما يؤدي إلى تكوين انطباع عن المناخ التنظيمي قد يختلف من فرد لآخر داخل المنظمة، تبعاً لإدراك كل فرد للمواقف والمتغيرات التي تحدث داخل المنظمة(الحارثي،١٤٣٣: ١٢).

ووفقاً لهذا المدخل فإن المناخ التنظيمي هو نتاج إدراكات وتصورات الأفراد للظروف والأوضاع التنظيمية وبذلك يعتبر إدراك الفراد هو الأساس في تحديد مفهوم المناخ التنظيمي، ولذا فإن هذا التصور يكون متذبذباً لأنه خاضع للتفاوت في إدراكات الأفراد، وهو لا يتصف بالدقة لأن إدراكات الأفراد للمناخ التنظيمي قد تتباين من شخص لآخر، فما يشعر به شخص قد لا يشعر به آخر؛ على الأقل بنفس الدرجة.

٣- **المدخل التفاعلي:** ويختلف هذا المدخل عن المدخلين السابقين في أنه لا يرى أن الأساس في تكوين المناخ التنظيمي يتعلق بالهيكل التنظيمي أو إدراك الفرد، وإنما يرجع إلى التفاعل بين الأفراد، وأن المناخ التنظيمي طبقاً لهذا المدخل؛ يتمثل في تأثير متراكم من سمات وخصائص الشخصية من جهة، وتفاعل الآخرين داخل المنظمة من جهة أخرى(العسكر،٢٠١٤: ٧٤٧). وتبعاً لذلك فإن المناخ التنظيمي يعبر عن التكامل والتفاعل بين الخصائص الشخصية للأفراد والظروف أو الأوضاع التنظيمية، ولذا يعد هذا المدخل الأكثر واقعية من بين المداخل الثلاثة.

## نماذج وأبعاد المناخ التنظيمي:

يرجع العديد من الباحثين تعدد واختلاف نماذج المناخ التنظيمي إلى التباين بين واضعي هذه النماذج في نظرتهم لمفهوم المناخ التنظيمي؛ نتيجة لاختلاف تخصصاتهم ومذاهبهم الفكرية، وتنوع البيئات والمنظمات التي تمت دراستها، وكذلك نتيجة للتباين في تحديد الأهمية النسبية للأبعاد المكونة للمناخ التنظيمي وذلك وفقاً لما يتلاءم مع أغراض كل دراسة ومجالها، كما أن المقاييس المستخدمة للتوصل إلى طبيعة المناخ التنظيمي متغيرة عبر الزمن، وفي ظل هذا التنوع تختلف تصنيفات الباحثين لأبعاد المناخ التنظيمي.

وقد حدد (فليه، وعبد المجيد ٢٠٠٥: ٢٩٦-٣٠٢) ثمانية أبعاد للمناخ التنظيمي تتمثل في التالي :

**الهيكل التنظيمي:** وهو الشكل العام للمؤسسة الذي يحدد اسمها، وشكلها، واختصاصاتها، ومجال عملها، وتقسيمها الإداري، وتخصصات العاملين فيها.

**نظم الاتصال:** حيث تسهم الاتصالات بصورة فعالة في تكوين المناخ التنظيمي وتحديد خصائصه.

**نظم وإجراءات العمل:** وهي مجموعة القرارات والأوامر والتعليمات الدائمة التي تنظم تنفيذ المهام المختلفة التي تقع على عاتق المنظمة.

**طرق صنع القرارات:** حيث يمثل الاهتمام بسياسة صنع القرارات جانبًا حيويًا في تكوين البناء التنظيمي لأهميته في تطوير المنظمات وتأكيد استمرارية نجاحها.

**العلاقات الداخلية:** سواء كانت بين المدير والعاملين أو بين العاملين وبعضهم البعض، والتي لها أهمية كبرى في التأثير على السلوك داخل المنظمة، وبالتالي تؤثر على كثير مما يتخذ من قرارات.

**نظام الحوافز:** وهو النظام الذي تتبعه الإدارة في تقديم المكافآت والتشجيع للعاملين بهدف تحفيزهم نحو تفعيل أدائهم والوصول إلى أقصى إنتاجية ممكنة.

**تكنولوجيا العمل:** تعتبر التكنولوجيا من العناصر الهامة في المناخ التنظيمي، وقد دخلت جميع المنظمات الصناعية والتجارية والتعليمية.

**البيئة الخارجية:** تعتبر البيئة الخارجية ذات العلاقة بأنشطة المؤسسة مصدرًا أساسيًا للعديد من المؤثرات الخاصة بالمناخ التنظيمي.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول أن قدرة المدرسة على توفير مناخ تنظيمي ملائم تتوقف – بنسبة كبيرة – على كفاءة وفاعلية قائدها، فبينما تسود الألفة والمحبة والمشاركة في مدرسة؛ تجد مدرسة أخرى يغلب عليها جو الصراع والتحزبات الأمر الذي يؤثر سلباً على عمليات التفاعل والأداء فيها. ومن خلال مراجعة النماذج المتعددة للمناخ التنظيمي والتصنيفات المختلفة لأبعاده يمكن القول أن أغلبها قد ركزت على أربعة أبعاد رئيسية هي: النمط القيادي، ونمط العلاقات السائد بين أفراد التنظيم، ومحتوى الوظيفة، ووضوح الهيكل التنظيمي للمنظمة للأفراد العاملين فيها، وقد ترد بعض الأبعاد متضمَّنة في أخرى، ولذا فإن الباحث يتبنى في هذه الدراسة الأبعاد التالية: نمط القيادة، والعلاقات الإنسانية، وبيئة العمل، والتنمية المهنية، وذلك على النحو التالي:

**١ – نمط القيادة:**

يتوقف نجاح المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها على فعالية دور القيادة بها، فالقيادة تهدف إلى استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق الأهداف المشتركة التي يتفقون عليها، ويتفاعلون معاً لتحقيقها في ظروف عمل مريحة ومشجعة على زيادة العمل وارتفاع جودته، ولذا تعتبر القيادة وسيلة للتطور والتقدم نحو تحقيق الأهداف السامية، فلا بد من الإيمان بقيمة كل فرد في المجموعة حتى يكون هناك جو صالح لنمو قدراتهم (الزهراني، ٢٠٠٨: ٣).

ومن هذا المنطلق تؤكد الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية على الاهتمام بالقيادة المدرسية وشؤون العاملين فيها باعتبارها من أهم مرتكزات المناخ التنظيمي؛ وذلك لأهمية دورها التأثيري على سلوك العاملين من أجل تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة عالية.

فالقيادة هي عملية التأثير في الآخرين للوصول إلى فهم واتفاق مشترك حول الأعمال المطلوب أداؤها، وكيفية إنجازها بفاعلية، من خلال تنسيق الجهود الفردية والجماعية، لتحقيق الأهداف المشتركة (Yuki, 2002:7).

وتتضمن القيادة مجموعة من المهارات التي أشار إليها العديد من الباحثين مثل: (الروقي، ٢٠١٣: ٢٦ ؛ العدواني، ٢٠١٣: ١٤) ومن أهمها: المهارات التنظيمية التي تتضمن تفهم القائد لأهداف المؤسسة وأنظمتها، والمهارات الذاتية التي تتضمن القدرة على المبادأة، والابتكار، وضبط النفس، وتحمل المسئولية، والمهارات الفكرية التي تتضمن القدرة على التحليل والاستنتاج والمرونة والاستعداد لتقبل أفكار الآخرين، والمهارات الفنية التي تتضمن استخدام الموارد المتاحة

لإنجاز العمل، والمهارات الإنسانية التي تتضمن قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه بشكل جيد.

ويمكن لإدارة المدرسة المساهمة في توفير مناخ تنظيمي إيجابي من خلال العديد من الممارسات، مثل: حسن تعامل الإدارة مع المعلمين والطلاب، ومساندة وتشجيع المعلمين، وإشراكهم في صنع القرارات، والحرص على الشفافية والوضوح، والاستقرار في السياسات المدرسية، والاهتمام بتطوير قدرات ومهارات المعلمين، والعدالة في التعامل معهم، وتنمية الرقابة الذاتية والابتعاد عن الرقابة التقليدية، والتركيز على الإنجاز ومكافأة المتميزين، وتنمية العمل بروح الفريق داخل المدرسة (العسكر، ٢٠١٤، ٧٤٤).

وينظر إلى القائد على أنه الشخص الذي يحدث نمط قيادته تأثيراً إيجابياً في المناخ التنظيمي للمدرسة بوجه عام، وفي الروح المعنوية للمعلمين وفي تعلم التلاميذ، وفي الأداء العام للمدرسة بوجه خاص (عطوي،١٤٣٧: ٩٢)، ويشير أبو بكر (٢٠٠٥: ١٦٥) إلى أنه من أولى مؤشرات التعرف على خصائص المناخ التنظيمي والاستدلال على تأثيراته، هي القيم والمعايير السائدة في المنظمة، ولا شك أن قائد المنظمة يضطلع بدور بارز في إرساء هذه القيم، بداية من دور القدوة الذي يمثله.

وتشير الأدبيات إلى وجود ثلاثة أنماط رئيسية للقيادة في ضوء التطبيق والممارسة وهي:

أ- **القيادة الديموقراطية:** وتقوم على أساس احترام شخصية الفرد، كما تقوم أيضاً على حرية الاختيار والإقناع والاقتناع وأن القرار النهائي يكون دائماً للأغلبية دون تسلط (بن دهيش وآخرون،١٤٣٠: ١٠٥)، ويرى الحربي وآخرون(١٤٣٥: ١٧٩) أن القيادة الديموقراطية تقوم على أساس احترام شخصية الفرد وأنه غاية في حد ذاته.

ومن أهم خصائص هذا النمط: احترام القائد للآخرين، والمشاركة الجماعية في صنع القرار، واستخدام التحفيز الإيجابي القائم على إشباع حاجات المرؤوسين، وقيام القائد بتفويض جزء من سلطاته للمرؤوسين، وحرصه على رفع روحهم المعنوية، وتحقيق العدالة الاجتماعية بينهم، واكتشاف ما لديهم من قدرات ومواهب والاستفادة منها بما يحقق مصلحة العمل، وتشجيع التجديد والتجريب والابتكار بين المرؤوسين، بما يحقق صالح العمل والعاملين وتطور المدرسة (فليه وعبدالمجيد، ٢٠٠٥: ٢٣٤؛ صائغ، ٢٠٠٦: ٢٠؛ العداوني، ٢٠١٣: ٢١).

ب- **القيادة التسلطية (الأوتوقراطية):** ويعتمد القائد بموجب هذا الأسلوب على السلطة الرسمية المخولة له بموجب القوانين والأنظمة، ويركز هذا النوع من القادة على المهمة المطلوبة وعلى إنتاجية الجماعة دون الاهتمام بمشاكل العاملين ومعنوياتهم (عبدالخالق وعلي، ٢٠٠٩: ١٢٩).

ومن أهم خصائص هذا النمط: قيام القائد بتجميع كل السلطات في يده، واستخدام سلطته المستمدة من مركزه الوظيفي في التأثير على المرؤوسين، وانفراده باتخاذ القرارات ووضع سياسة العمل، وتطبيق اللوائح والقوانين بشكل حرفي، واستخدام التهديد بالعقاب دون مراعاة لمشاعر المرؤوسين، وقلة الاهتمام بإشباع حاجاتهم أو مراعاة العوامل الإنسانية (العتيبي، ٢٠٠٨: ٣١ ؛ الرشيدي، ٢٠١٠: ١٥).

وغالباً ما تؤدي القيادة التسلطية إلى استثارة نوع من المقاومة السلبية من جانب أعضاء الفريق، وهو الأمر الذي يتطلب قيام المدير بممارسة الضغوط المستمرة في سبيل تحقيق الأهداف، كما يؤدي اتباع هذا النمط إلى انتشار أساليب التجسس والتشكك، وظهور التكتلات والجماعات المتعارضة (الحربي وآخرون، ١٤٣٥: ١٧٧-١٧٩). كما أن هذا النمط لا يساعد في تنمية المهارات الإدارية للعاملين، ولا يسهم بشكل فعال في ظهور الصف الثاني من القيادات (عبدالخالق و علي، ١٤٣٠: ١٣٢).

ج- **القيادة الترسلية (الفوضوية):** ويعمد هذا النمط على ممارسة المدير للقليل من السلطة والتوجيه لأعضاء الفريق، ويرى البعض أن النمط الترسلي هو مغالاة القائد في استخدام الديمقراطية بحيث يتخلى عن مسؤولياته للعاملين معه ويترك لهم كل شيء دون ضوابط أو حدود(الحربي وآخرون،١٤٣٥: ١٨١)، ومن أهم خصائص هذا النمط: إعطاء الحرية المطلقة للمرؤوسين في ممارسة المهام، اتخاذ القرارات دون أية محاولات من المدير للسيطرة عليهم، واتصاف المدير بالتذبذب في اتخاذ القرارات، وقيامه بالتفويض شبه الكامل لسلطاته للمرؤوسين، وقلة توجيههم، وعدم الالتزام بتحقيق أهداف المدرسة، وتغليب المصالح الخاصة والشخصية للأفراد على المصلحة العامة للمدرسة، وعدم وجود فلسفة واضحة أو سياسة محددة للعمل. (فليه وعبدالمجيد، ٢٠٠٥: ٢٣٨؛ صائغ، ٢٠٠٦: ٢٢).

ويرى بن دهيش وآخرون (١٤٣٠: ١٠٥) أن القيادة تنعدم في هذا النمط وذلك بسبب ضعف السيطرة على المرؤوسين، وأن عمليات التخطيط والتنظيم تكون في أدنى مستوياتها، ويضيف الحربي وآخرون (١٤٣٥: ١٨١) أن النمط الترسلي يشجع على التهرب من المسؤولية، ولا يشجع على الاهتمام بالعمل، كما يساعد على زيادة التوتر والقلق في محيط العمل.

وتعد القيادة حجر الزاوية لنجاح أي منظمة، وقد أجمعت غالبية دراسات المناخ التنظيمي التي قدمها الباحثون بمختلف توجهاتهم الفكرية على أهميتها، ويتضح ذلك من خلال نماذجه التي ظهرت؛ حيث تضمنت غالبيتها – كلياً أو جزئياً- عملية القيادة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن السلوك القيادي للمدير يعد محدداً هاماً لنمط المناخ التنظيمي، فالقيادة الأوتوقراطية (التسلطية) تحد من مبادرات العاملين في المدرسة، وتسلبهم المشاركة في صنع القرارات، حيث تبرز نزعة المدير نحو التفرد باتخاذ القرار، والبعد عن المرونة في تطبيق اللوائح والأنظمة، ونتيجة لذلك يحد من فرص تبني أفكار جديدة في المدرسة، وتشيع حالة من عدم الارتياح بين العاملين، مما يجعل مناخ المدرسة سلبياً، وقد أظهرت نتائج العديد

من الدراسات وجود علاقة ارتباطية سالبة بين النمط التسلطي وبين المناخ التنظيمي المدرسي كدراسة صائغ (٢٠٠٦)، ودراسة الفهيدي (٢٠٠٩)، في حين أن القيادة الديمقراطية تؤمن بأهمية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، كما تؤمن بالحوار المشترك مع العاملين، وإشراكهم في صنع القرارات، والحرص على توزيع أعباء العمل بين المعلمين توزيعاً عادلاً، وممارسة التفويض والتمكين للعاملين، والاهتمام بتشجيعهم وتحفيزهم من أجل توفير أجواء اجتماعية ونفسية صحية، يشعر فيها المعلمون بالراحة والاستقرار والقدرة على الإنتاج والإبداع وإمكانية تبني الأفكار والمبادرات الجديدة، وهذا يجعل المدرسة تتمتع بمناخ إيجابي.

**٢- العلاقات الإنسانية:**

تولي الاتجاهات الحديثة في الإدارة جانب العلاقات الإنسانية أهمية كبيرة؛ من خلال الاهتمام بإشباع الحاجات الأساسية للعاملين، والتي لا تقتصر على الاحتياجات المادية فقط، وإنما تتضمن أيضاً حاجات نفسية، إذا تم إشباعها يصبح العاملون أكثر شعوراً بالرضا عن العمل، وأكثر تعاوناً مع الآخرين من أجل تحقيق أهدافه (درويش وموسى، ٢٠٠١: ١٨٣).

ويقصد بالعلاقات الإنسانية الأساليب والوسائل التي يمكن بواسطتها استثارة دافعية العاملين وحفزهم على مزيد من العمل المثمر. وهكذا تركز العلاقات الإنسانية على الأفراد كأشخاص أكثر من تركيزها على الجوانب المادية، كما أنها تهتم بالعلاقات التنظيمية ومدى توافر المناخ الاجتماعي الذي يهيئ لها الظروف المواتية للعمل (عطوي،١٤٣٧: ٢١٥)، ولذا فإن المناخ التنظيمي في المدرسة يرتبط بنمط العلاقات التي تسود أجواء المدرسة وذلك من خلال التواصل والتفاعل بين العاملين أثناء ممارسة أدوارهم لتحقيق الأهداف المرسومة (خطاب، ٢٠٠٨: ٥٨)، ومن ثم فإن العلاقات الإنسانية القائمة على التعاون وروح الفريق تؤدي إلى زيادة إنتاجية العاملين في المدرسة، وتسهم في تحسين دافعيتهم لأداء العمل ورضاهم عنه (بني أحمد، ٢٠١٠: ١٨٠).

كما أن طبيعة التفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة، والشعور بالتماسك والانسجام والثقة المتبادلة؛ لها دور مهم في توفير مناخ تنظيمي إيجابي، فالعلاقات التعاونية بين المعلمين تؤدي إلى تحسين أدائهم الوظيفي، كما أن شعور المعلمين الإيجابي نحو بعضهم البعض ونحو إدارة المدرسة ونحو عملهم يزيد من إنتاجيتهم في العمل وينعكس بشكل إيجابي على تحصيل طلابهم (أبوحجيلة والحراحشة، ٢٠١٣: ١٤٠٧).

وتأكيداً على أهمية العلاقات الإنسانية باعتبارها أحد أبعاد المناخ التنظيمي، تشير خطاب (٢٠٠٨: ٥٧) إلى أن أي مؤسسة لن تستطيع أن تحقق أهدافها مهما توفرت لديها الإمكانات؛ ما لم توجه القدر الكافي من الاهتمام بالعنصر البشري، والارتقاء بمستوى أدائه وتشجيعه على العمل وتحفيزه من خلال توفير إطار من العلاقات الإنسانية التي تسهم في تحسين دافعية العاملين للعمل.

وتسهم عملية المشاركة في صنع القرارات في تدعيم العلاقات الإنسانية حيث ينظر إليها باعتبارها عملية تفاعل المرؤوسين عقلياً ووجدانياً مع جماعات العمل في المنظمة، وبطريقة تمكنهم من تعبئة الجهود والطاقات اللازمة لتحقيق أهداف العمل (عوض، ٢٠١٣: ١٣٩).

وفي هذا الصدد يؤكد المحمادي (٢٠١٥: ٨) على أن إتاحة القائد الفرصة لفريق العمل للمشاركة صنع القرارات بشكل فعلي، ومشاركتهم في حل المشكلات التي تواجههم، ومنحهم المزيد من الصلاحيات، ترفع من روحهم المعنوية، وتعزز الثقة لديهم، وتسهم في زيادة إنتاجيتهم، وتساهم في تعزيز الشعور بالانتماء للمنظمة.

**٣- بيئة العمل:**

تمثل البيئة المدرسية بكل مكوناتها المادية وغير المادية مدخلاً مهماً من مدخلات العملية التعليمية التي تتكامل فيما بينها، من أجل تحقيق المخرجات التعليمية المرجوة، وتتضمن هذه البيئة الإطار الذي تعمل فيه المدرسة، بكافة مكوناتها المادية كالمباني والصفوف المدرسية والمرافق والخدمات التعليمية، وغير المادية بما فيها الأنظمة واللوائح المنظمة للعمل (قرواني، ٢٠١٤: ٦٠)، وتقع على إدارة المدرسة مسؤولية توفير سبل الراحة لجميع من تضمهم المدرسة من طلاب ومعلمين، خاصة وأنهم يقضون أوقاتاً طويلة داخل المبنى المدرسي، فيجب على إدارة المدرسة التأكد من تهيئة قاعات الدراسة وغرف المعلمين بكافة الاحتياجات من إضاءة وتهوية وأثاث، كما لا بد من توفير المرافق التعليمية من معامل ومصادر تعلم، بالإضافة إلى المرافق الرياضية المتنوعة؛ لما لها من علاقة وثيقة بجودة العملية التعليمية (العسكر، ٢٠١٤: ٧٤٦)، كما ينبغي أن تهتم المدرسة بالجوانب الخاصة بتنمية الميول والمهارات وإشباع حاجات الطلاب والمعلمين إضافة إلى اهتمامها بالجوانب النظرية والتحصيلية(الحربي وآخرون،١٤٣٥: ٢١٩).

وإضافة إلى التجهيزات المدرسية تسهم العديد من العوامل في التأثير- سلباً أو إيجاباً- على بيئة العمل في المدرسة وبالتالي على المعلمين ككثافة الطلاب داخل الفصول، وأعباء العمل من النصاب المسند إليه في التدريس بالإضافة إلى الأعمال الأخرى التي يكلف بها والعدالة في توزيعها، وأيضاً مستوى المساندة التي يحظى بها المعلم، وكذلك خصائص الدور كصراع الدور وغموض الدور.

**٤- التنمية المهنية:**

يشهد العالم اليوم تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً، ومواكبة هذا التطور تتطلب إعداد الفرد إعداداً يمكنه من التفاعل مع معطياته، ونظراً لما يمثله التعليم من أهمية فإن أهم الدعائم التي ترتكز عليها فلسفة التربية تكمن في تهيئة العاملين بالتعليم بصورة مستمرة لتلبية حاجات المجتمع الضرورية والارتقاء بالمستوى التعليمي وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم للاضطلاع بالمهام المناطة بهم(الحربي وآخرون،١٤٣٥: ٢١٦). وقد اكتسب تدريب المعلمين أثناء الخدمة

أهمية خاصة، لأنه يعتبر مكملاً لإعدادهم قبل الخدمة، ويأتي هذا التدريب بعد أن يكون الفرد قد مارس مهنة التعليم لمواجهة المشكلات التعليمية التي تعرض لها، ومن أجل تزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من القيام بدوره التعليمي المتجدد (عطوي،١٤٣٧: ٢٣٤).

وللتنمية المهنية أهمية مباشرة في أداء المعلمين وسلوكهم داخل المدرسة؛ وذلك لما تفرضه التغيرات المستمرة في آليات ولوائح العمل، وتطورات المناهج وما يصاحبها من متطلبات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وكذلك تنوع أساليب التقويم وتعددها وفقا لتلك التطورات.

كما تهدف التنمية المهنية للمعلمين إلى: تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وزيادة قدرتهم على الإبداع والتجديد، والارتقاء بمستواهم العلمي والمهني، وتجديد معلوماتهم وتنميتها، وتمكينهم من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم واستراتيجيات التدريس، واطلاعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية التي تمكنهم من التعامل مع الطلاب بفاعلية من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، ومعالجة أوجه القصور التي قد تكون موجودة في برامج إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالعمل (الأحمد، ٢٠٠٥: ٣٢٠).

ولتحقيق أكبر العوائد من التنمية المهنية للمعلمين ينبغي أن تكون منسجمة مع التحولات الحديثة في المناهج الدراسية وموجهة لتحقيق متطلباتها، وذلك وفقاً للمفاهيم التربوية الحديثة التي تؤكد على الأدوار الإيجابية والفاعلة للطالب وتحث على استثارته وتنمية مهارات التفكير العليا لديه، كما يجب أن تتصف التنمية المهنية بالشمولية والاستدامة، وأن تكون مرتكزة على الأنشطة التي تثير الدافعية وتنمي روح التحدي، ولا شك أن عمليات تتبع أثر برامج التنمية المهنية على أداء المعلمين لا يقل أهمية عن تقديم هذه البرامج؛ كونها تمثل وسيلة للتحقق من جدوى هذه البرامج، كما تسهم في تقديم تغذية راجعة حقيقية للقائمين عليها.

وفي ضوء ما سبق فإن تقدم المعلمين في قدراتهم المهنية وتراكم خبراتهم وانعكاسها على جودة أدائهم إذا ما تم ربطها بنظام فعال للحوافز والترقي قد تحدث تحولاً نوعياً في أدائهم وقد تنعكس على الثقافة التنظيمية للمؤسسات التعليمية بشكل عام.

وبعد استعراض الأبعاد السابقة للمناخ التنظيمي يمكن القول أن لمدير المدرسة كقائد تربوي الدور الأبرز في إثارة دافعية كل من المعلمين، والطلاب داخل المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية، وذلك من خلال الاهتمام الشامل بعناصر المنظومة المدرسية، التي تشمل كلاُ من: المعلمين، والطلاب، والمناهج الدراسية، والأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية، بالإضافة للعلاقات داخل المدرسة وكذلك علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي؛ كونها مؤسسة اجتماعية تقوم بتربية وتعليم أفراد هذا المجتمع، ولذا يجب على قائد المدرسة أن يعمل على تحسين المناخ التنظيمي بمدرسته، حيث لم تعد مهمته مقتصرة على تسيير الأعمال في المدرسة وفقاً للسياق الكلاسيكي المعتاد؛ أي على طريقة الفعل و رد الفعل، ومواجهة الحالات الطارئة،

وإنجاز الأعمال الروتينية كوضع الجداول، وحصر حضور وتغيب الطلاب والمعلمين، ومسابقة الزمن لتلبية متطلبات الإدارة التعليمية بشقيها الميداني والتقني؛ الأمر الذي يستنزف وقت وجهد وتركيز المدير دون تحقيق إضافة نوعية للمدرسة، وإنما العمل وفق خطط معدة بمهنية عالية بحيث لا يترك مجالاً للصدفة، كما يحرص على توفير متطلبات البيئة التربوية الملائمة، التي تساعد على نمو الطلاب عقلياً وجسدياً ونفسياً واجتماعياً، والتي تحفز كلاً من الطلاب والمعلمين على الإنجاز والإبداع، كما أن ممارسته لأدواره القيادية بفعالية تسهم في التقليل من أعبائه؛ وذلك من خلال تفجير طاقاتهم للعمل الجاد لتحقيق تميز المدرسة وتقدمها.

## سادساً: أنماط المناخ التنظيمي:

ظهرت العديد من التصنيفات لأنماط المناخ التنظيمي وذلك وفقاً لتعدد النماذج التي قدمها الباحثون وقد استندت بعض التصنيفات إلى رؤية نظرية فيما استند بعضها الآخر إلى نتائج دراسات ميدانية، ويعد نموذج ليكرت (Likert) من النماذج الأولى في تحديد أنماط المناخ التنظيمي حيث قدم تصوراً يقوم على أربعة أنظمة لملامح المناخات التنظيمية التي يمكن أن تسود النظام في المؤسسة، واعتمد في تصنيفه على مجموعة من العوامل، وهي: عمليات القيادة، والدافعية، والاتصال، والتفاعل والتأثير، وصنع القرار، ووضع الأهداف، وعمليات الرقابة، والتدريب، وفي ضوء ذلك توصل إلى أربعة أنماط للمناخ التنظيمي، وهي كما يلي (العسكر،٢٠١٤: ٧٤٨):

١- **النمط الاستغلالي التسلطي Expletive- Authoritative:**

٢- **النمط الخيري التسلطي Benevolent- Authoritative:**

٣- **النمط الاستشاري (الديمقراطي التشاوري) Consultative- Authoritative :**

٤- **نمط النظام التشاركي (الديمقراطي المشارك): Participative- Authoritative**

ويعد نموذج هالبن وكروفت من أشهر تصنيفات أنماط المناخ التنظيمي، والذي تبنته العديد من الدراسات، حيث ذكرا وجود ستة أنماط للمناخ التنظيمي في المدارس تتراوح ما بين المناخ المفتوح والمناخ المغلق، وهي( الزطمة، ٢٠١٥ : ١٥):

١- **المناخ المفتوح ( Open Climate):** في هذا المناخ يعمل المعلمون بروح الفريق دون إعاقة من جانب المدير، وبروح معنوية مرتفعة، ولديهم القدرة على التغلب على الصعوبات، ويستمتعون بالعلاقات الودية والرضا الوظيفي، ويتيح المدير الفرصة لظهور قيادات جديدة.

٢- **مناخ الإدارة الذاتية (Autonomous Climate)**: في هذا المناخ يتيح المدير للمعلمين الفرصة لتنظيم تفاعلهم، ويحدد لهم التعليمات التي تساعدهم في عملهم دون الرجوع إليه، ويعمل المعلمون معاً في هذا النمط بروح الفريق، وبروح معنوية مرتفعة.

٣- **المناخ الموجه (Controlled Climate):** يعمل المعلمون بجد غير منعزلين وبروح معنوية متوسطة، غير أنهم لا يجدون متسعاً من الوقت للعلاقات الودية، ويركز المدير على إنجاز الأعمال بالطريقة التي يراها، وذلك على حساب إشباع الحاجات الاجتماعية حيث يظهر اهتماماً قليلاً بالعلاقات الإنسانية، كما لا يسمح بظهور الممارسات القيادية من قبل المجموعة.

٤- **المناخ العائلي (Familial climate):** يتصف هذا المناخ بالألفة الشديدة بين المعلمين جميعاً، حيث توجه جهودهم نحو إشباع الحاجات الاجتماعية، دون اهتمامٍ كافٍ بتحقيق أهداف المدرسة وإنجاز الأعمال، لذا فالحاجات الاجتماعية للأفراد مشبعة، والألفة بين المعلمين متوفرة، ومستوى الروح المعنوية والرضا الوظيفي متوسط عند المعلمين لأنها تتبع من إشباع الحاجات الاجتماعية دون الشعور بالرضا نحو الإنجاز.

٥- **المناخ الأبوي (Parental Climate):** يبدو فيه التباعد واضحاً بين المعلمين الذين ينقسمون إلى فرق وأحزاب تفتقد الألفة والعلاقات الودية، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية، نظراً لضعف الإنجاز وعدم إشباع الحاجات الاجتماعية، ويتصف سلوك المدير بالشكلية والتركيز على الإنتاج ومراقبة سلوك المعلمين وتوجيههم.

٦- **المناخ المغلق (Closed Climate)**: ترتفع فيه الإعاقة وتنخفض الروح المعنوية نظراً لعدم إشباع حاجات الأفراد الاجتماعية أو حاجاتهم إلى الإنجاز في العمل، والمعلمون مبتعدون والألفة بينهم متوسطة، ويتصف سلوك المدير بالشكلية في الأداء والتركيز العالي على الإنتاج وهذا يدفعه إلى اتخاذ مزيد من الإجراءات لمتابعة أداء المعلمين وتوجيه سلوكهم، ولا يعطي فرصة لظهور المبادرات القيادية.

ومما سبق يتضح تدرج الأنماط الستة للمناخ التنظيمي المدرسي من المناخ المفتوح إلى المناخ المغلق، حيث تختلف المدارس وتتميز بأنماط عديدة من المناخات، فقد تتسم مدرسة معينة بالصخب والعشوائية وضعف الالتزام التنظيمي، بينما تسود روح التعاون والألفة بين المعلمين في مدرسة أخرى، وأفضلها هو المناخ المفتوح، الذي يجب أن يسود المدارس، لتحقيق جو مدرسي سليم تتحقق في ظله الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية، وقد ربط هالبن وكروفت بين نجاح مدير المدرسة كقائد وقدرته على توفير مناخ تنظيمي مفتوح (رباح،٢٠٠٨ :٣٥)، ويرى الطويل(

٢٠٠٦: ١٥١) أن المناخ المفتوح يرتبط بارتفاع الروح المعنوية للمعلمين، وزيادة الرضا عن العمل، وبالتالي الإنجاز العالي للمدرسة وتقدمها المستمر نحو الأفضل.

وانطلاقاً من حقيقة أنه يمكن تصنيف أنماط المناخ التنظيمي للمدارس من خلال إدراكات العاملين فيها؛ فإنه يمكن لقائد المدرسة ومن خلال رؤيته وقدرته على التأثير أن يحدث التغيير في خصائص المناخ التنظيمي لمدرسته من أجل الوصول إلى المناخ الملائم، وفي سبيل تحقيق ذلك فإن قائد المدرسة يسعى إلى توفير الظروف المناسبة في المدرسة من الناحيتين المادية والفكرية، وتوفير جو من العلاقات الإنسانية الإيجابية، وتسهيل الاتصالات الفعالة لتدفق البيانات والمعلومات اللازمة، وإشراك المعلمين والإداريين في مجالات تخطيط وتنظيم العمل، كما يحرص على تحقيق العدالة في التعامل مع الجميع، ويحرص أيضاً على تشجيع وتحفيز المعلمين المتميزين ودعم أنشطتهم، ويؤكد على أهمية العمل الجماعي والمشاركة في صنع القرار، وممارسة أدواره في تمكين المعلمين ودعم التعاون المثمر فيما بينهم، كما يدفع إلى تفعيل التدريب العملي والنمو المهني المستمر للمعلمين والإداريين.

## الخلاصة:

تناول هذا المطلب مراجعة الأدب الإداري لموضوع المناخ التنظيمي، حيث تم عرض مفهوم المناخ التنظيمي، ووجهات نظر الكتاب والباحثين حوله، وأهمية دراسته، وخصائصه، وأهم نماذجه، والأبعاد المكونة له، وأنماطه، وطرق قياسه. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من الاستنتاجات ومنها ما يلي:

- أن المناخ التنظيمي يحدد نجاح المنظمة بشكل كبير، وذلك لما له من دور فاعل في تحقيق المنظمة لأهدافها بكفاءة وفعالية.
- عدم اتفاق الكتاب والباحثين على مفهوم موحد للمناخ التنظيمي وذلك بسبب اختلاف المداخل النظرية في دراسته، وكذلك لاختلاف البيئات والمنظمات التي تمت دراستها.
- اختلاف الباحثين حول تحديد الأبعاد الأساسية المكونة للمناخ التنظيمي وذلك يرجع إلى التباين في أهمية المتغيرات الخاصة بالمناخ التنظيمي بين منظمة وأخرى، واختلاف طرق القياس تبعاً لذلك.
- يرى العديد من الباحثين أن المناخ التنظيمي يعد حلقة الوصل بين أبعاده مثل (نمط القيادة – العلاقات الإنسانية وغيرها) من جهة وبين المتغيرات المرتبطة بإدراكات واتجاهات العاملين، مثل الروح المعنوية، والأداء، وغيرها من جهة أخرى.
- أنه يمكن تصنيف أنماط المناخ التنظيمي للمدارس من خلال إدراكات العاملين فيها وفي ضوء ذلك يمكن لقائد المدرسة ومن خلال رؤيته وقدرته على التأثير أن يحدث التغيير في خصائص المناخ التنظيمي لمدرسته من أجل الوصول إلى المناخ الملائم.

- أن البيئة المدرسية تتكون في مجملها من عناصر بشرية يتوجب توفير المناخ التنظيمي المناسب لها من أجل رفع مستوى أدائها.
- نظراً لما يواجه المعلم من تحديات كثيرة أثناء قيامه بواجبه المهني والتربوي، فإنه يجب توفير عوامل الراحة النفسية والجسدية للمعلم من أجل توظيف طاقاته النفسية والجسدية والعلمية على نحو إيجابي بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا لا يتحقق إلا عندما يعمل المعلم في مناخ تنظيمي صحي.

## ثانياً: الاحتراق الوظيفي

تسعى المنظمات جاهدة للاهتمام بالعاملين في مجالات العمل المختلفة؛ لما لهم من أهمية في بناء وتطوير المجتمعات بصفة عامة والمنظمات بصفة خاصة؛ وذلك بتقديم أساليب ووسائل الرعاية المختلفة لهم، إلا أن هذا لا يعني عدم وجود معوقات في مجال عملهم تحول دون قيامهم بدورهم بصورة كاملة، فهناك العديد من المواقف الضاغطة التي قد يتعرض لها العاملون في مجال العمل، والتي قد تشعرهم بالضيق والتوتر، الأمر الذي من شأنه إحداث تأثير سلبي عليهم في حياتهم ومجال عملهم بصفة خاصة، وتكمن خطورة استمرار الضغوط في آثارها السلبية التي من أبرزها حالة الاحتراق الوظيفي Job Burnout (محمد،٢٠١١: ٢).

ويرى بروير (Brewer et al.,2004) أن الاحتراق الوظيفي ( Job Burnout) مرض عصري اكتسب أهمية كبرى لدى الكتاب والباحثين في الدول المتقدمة ليس– فقط – في مجال السلوك التنظيمي ولكن – أيضاً– في مجال التطوير الإداري؛ لأنه من المشكلات المهمة التي تواجه العاملين في المنظمات الحكومية وغير الحكومية، ويعتبر مؤشراً على وجود مشكلات في المنظمة قد تؤثر على أهدافها في المدى القصير والبعيد على حد سواء (حراز،٢٠١٥: ١٩٦).

### مفهوم الاحتراق الوظيفي:

يعتبر مفهوم الاحتراق الوظيفي من المفاهيم التي أصبحت شائعة في مجال السلوك التنظيمي، ويرجع هذا المفهوم إلى فرويدنبرجر Freudenberger الذي يعد أول من استخدم هذا المفهوم للإشارة إلى الاستجابة الانفعالية للعاملين الذين يعانون من الإنهاك العاطفي ونقص الخبرة وضعف الإنجاز، ويميلون إلى تبلد مشاعرهم تجاه الآخرين (العتيبي،٢٠٠٣: ٣٥١).ومن أهم التعريفات التي أوردها الباحثون للاحتراق الوظيفي ما يلي:

تعرف ماسلاك (Maslach,1982) الاحتراق الوظيفي بأنه: "شعور الفرد بالإنهاك العاطفي، وفقدان الشعور الإنساني، وتدني الإنجاز الشخصي، ويحدث ذلك عادة للأفراد الذين يعملون في خدمة الآخرين" (العتيبي، ٢٠٠٣: ٣٥٢).

ويعرفه تيم وبيترسون (Timm& Peterson, 1993:400) بأنه: "حالة من الإجهاد الانفعالي والاتجاهات السلبية، وفقدان الاهتمام بالعملاء، وتكوين مفهوم سلبي عن الذات، وينتج عن الاستغراق لفترات طويلة مع العميل".

ويعرفه الغامدي (١٤٢٧: ١٢) بأنه: "الشعور بالاستنزاف العاطفي والعقلي والجسدي، وتدني الإنجاز الشخصي، والقسوة تجاه الآخرين، وعدم الاكتراث الوظيفي، الناتج عن حالة مزمنة من الضغط والإجهاد المتزايد في العمل".

ويعرفه حسن (٢٠٠٨: ٥٦٠٨) بأنه: "ضغوط العمل المهنية التي يواجهها الفرد، وتجعله يشعر بعدم الرضا الوظيفي، وتؤثر تأثيراً سلبياً على أدائه لدوره المهني".

ويتضح من التعريفات السابقة أنها تركز على الضغوط كأهم مسببات الاحتراق الوظيفي، ووفقاً لذلك فإن الاحتراق الوظيفي هو نتيجة للضغوط التي يتعرض لها الفرد مع عدم قدرته على التعامل معها بالطريقة الملائمة.

وفيما يلي توضيح لبعض الفروق بين الاحتراق الوظيفي وضغوط العمل، وكذلك الفرق بين الاحتراق الوظيفي والاحتراق النفسي:

## ١- الاحتراق الوظيفي وضغوط العمل :

على الرغم من أن مصطلح الاحتراق الوظيفي ذا صلة بمصطلح الضغوط، إلا أنه ليس مرادفاً بل إنه نتيجة له، حيث يرى كاجور(Cagur,2011:1842)أن الاحتراق الوظيفي للمعلم يرجع مباشرة للضغوط المهنية والتنظيمية التي يتعرض لها، كما أكد كوكينوس (Kokkinos,2007) على تأثير السمات الشخصية للمعلم على درجة تقبل مثل هذه الضغوط وبالتالي حدوث الاحتراق (Fuente,2009:1252). فالاحتراق لا يحدث دفعة واحدةً ولكنه يبدأ بصورة تدريجية عبر فترات زمنية ممتدة، حيث يمر الفرد بسلسلة من ضغوط العمل والضغوط النفسية لا يستطيع التغلب عليها فتصل به في النهاية إلى حد الاحتراق (أبو مسعود،٢٠١٠: ٩)، وقد يكون الاحتراق الوظيفي نتيجة لضغوط شديدة، إلا أن الذين يتعرضون لضغوط العمل يشعرون بتحسن إذا استطاعوا السيطرة على مسببات الضغوط، بخلاف الاحتراق الذي يشعر فيه الشخص بالفراغ ويفقد الرغبة في بذل أي مجهود، كما أنه لا يرى أي أمل في تحسن الوضع، كما أن الشخص عندما يكون تحت ضغط عمل شديد يشعر بذلك، بينما في حالة الاحتراق قد لا يشعر الشخص بحقيقة حالته، كما أن الموظف عندما يشعر بضغط العمل فذلك غالباً يعني أنه يهتم كثيراً للعمل الذي يؤديه، بينما الموظف الذي يعاني الاحتراق عادة لا يكترث

لعمله(أبو مسعود،٢٠١٠: ٤٦)، وتضيف الجارودي (٢٠١٥: ٢٥-٢٦) الفروق التالية بين الاحتراق وضغوط العمل :

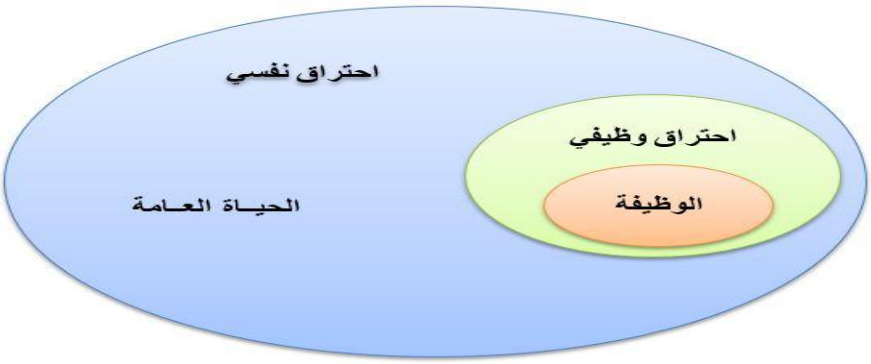
- أن الضغط يتولد عن إدراك الفرد للوضع القائم، بينما ينبعث الاحتراق من شعور الفرد بعدم تلبية حاجاته وعدم تحقيق توقعاته.
- يمكن أن يكون الضغط إيجابياُ وسلبياً بينما الاحتراق يكون سلبياً دائماً.
- يمكن أن يحدث الضغط لأي شخص بينما يحدث الاحتراق عند الأشخاص الذين بدأوا حياتهم بمثل عليا ودافعية شديدة.
- يحدث الضغط لعدد أكبر من الأفراد بينما يحدث الاحتراق لعدد أقل من الأفراد.
- يحدث الضغط في جميع أنواع المهن، بينما يحدث الاحتراق غالباً في المهن التي تتطلب التعامل مع الناس.

## ٢- الاحتراق الوظيفي والاحتراق النفسي:

يرجع الفرق بين الاحتراق الوظيفي والاحتراق النفسي إلى مجال اهتمام الباحث ومصدر الاحتراق الذي يتعرض له الشخص، حيث يركز علماء النفس على كل ما يؤثر سلباً على النفس كالإرهاق النفسي والعصبي، بينما يركز علماء السلوك والتنظيم على المصدر الذي يسبب الاحتراق وهو الوظيفة وما يتعلق بها من بيئة وقيادة وعلاقات عمل ومركزية وغيرها من المتغيرات التنظيمية (أبو ريا،٢٠١١: ٣٣).

ويمكن القول أن الاحتراق النفسي قد يكون نتيجة للاحتراق الوظيفي، كما يمكن القول أيضاً أن غالبية أسباب الاحتراق الوظيفي مرتبطة ببيئة العمل مع عدم إغفال تأثير العوامل الشخصية أما الاحتراق النفسي فمسبباته أكثر تنوعاً ونتائجه أكثر اتساعاً، والشكل التالي يوضح ذلك:

**شكل (١) الفرق بين الاحتراق الوظيفي والاحتراق النفسي**




**الشكل من إعداد الباحث**

يتضح من الشكل السابق أيضاً أن الفرق الأساسي بين الاحتراق الوظيفي والاحتراق النفسي يتمثل في كون آثار الاحتراق النفسي تتعدى مجال العمل إلى الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية في حياة الفرد.

## أبعاد الاحتراق الوظيفي:

يتكون الاحتراق الوظيفي من ثلاثة أبعاد رئيسية (حراز،٢٠١٥: ٢٠٨):

**أ- الإنهاك العاطفي: Emotional exhaustion**

ويتمثل في فقدان الموظف للثقة بالذات، الروح المعنوية، وكذلك فقدانه للاهتمام والعناية بالمستفيدين بالخدمة واستنفاده لكل طاقاته، وإحساسه بأن مصادره العاطفية مستنزفة، وهذا الشعور بالإنهاك العاطفي قد يواكبه إحساس بالإحباط والشد النفسي، حينما يشعر الموظف أنه لم يعد قادراً على الاستمرار في العطاء أو تأدية مسؤولياته نحو المستفيدين بنفس المستوى الذي كان يقدمه من قبل، ومن الأعراض الشائعة للإنهاك العاطفي شعور الموظف بالرهبة والفزع عندما يفكر بالذهاب للعمل كل صباح.

**ب- التبلد الحسي: Depersonalization**

ويتمثل في تجريد الصفة الشخصية عن المستفيدين الذين يتعاملون معهم، سواءً كان المتعاملون من داخل المنظمة أو خارجها، ويعني فقدان العنصر الإنساني في التعامل ومعاملة الأفراد كأشياء، وفي هذه الحالة يتصف الموظف بالقساوة والتشاؤم وكثرة الانتقاد وتوجيه اللوم لزملائه في العمل وكذلك المستفيدين والمنظمة بصفة عامة، كما يتصف بالبرود وعدم المبالاة والشعور السلبي نحو المستفيدين من الخدمة وقلة العناية بهم.

**ج- تدني الإنجاز الشخصي: Reduced personal achievement**

هو شعور الموظف بتدني إنجازه من خلال الميل إلى تقييم الذات تقييماً سلبياً، وشعور الأفراد من خلاله بالفشل، وتدني إحساسهم بالكفاءة المهنية، ويحدث ذلك عندما يشعر الموظف بفقدان الالتزام الشخصي في علاقات العمل. والواقع أن معظم العاملين تمر عليهم أيام عمل مملة ومرهقة، أما في حالة الاحتراق فيشعر الموظف أن كل يوم عمل هو يوم سيء.

## ويرى الباحث أن الاحتراق الوظيفي يتضمن الأبعاد التالية:

**الإنهاك العاطفي:** ويتضمن شعور المعلم بأن عمله يستنزف طاقته، وشعوره بالتعب والإرهاق عند ذهابه إلى المدرسة، وشعوره بأنه يبذل جهداً شاقاً في عمله، وأن انفعالاته أصبحت أكثر حدة منذ التحاقه بمهنة التدريس، وافتقاده للهدوء في مواجهة مشكلات العمل، وشعوره بزيادة الأعباء الوظيفية، والشعور بضعف الانتماء للمدرسة، وشعوره بالإحباط أثناء تواجده في المدرسة.

**ضعف الإنجاز الشخصي:** ويتضمن افتقاد المعلم للقدرة على الإبداع في العمل، وضعف دافعيته للعمل، وعدم قدرته على تحقيق أهدافه مهما بذل من جهد، وعدم الاهتمام بالمساعدة في حل مشكلات الطلاب، وافتقاد الرغبة في تطوير الأداء في العمل، وافتقاد القدرة على التأثير في الطلاب، والعجز عن المساهمة في الارتقاء بمستوى العمل بالمدرسة، والتقدير السلبي للذات .

**قصور التفاعلات داخل العمل:** ويتضمن المعاناة من الضغوط النفسية بسبب التعامل مع الطلاب، والصعوبة في التعامل مع الزملاء في العمل، والشعور بعدم الحصول على المكانة اللائقة في المدرسة، ونقص الدعم المعنوي من إدارة المدرسة، وافتقاد التشجيع من زملاء العمل، وكثرة الصراعات في محيط العمل.

**شكل (٢) أبعاد الاحتراق الوظيفي**

**الشكل من إعداد الباحث**

يوضح الشكل السابق الأبعاد المكونة للاحتراق الوظيفي وهي الإنهاك العاطفي، وقصور التفاعلات داخل العمل، وضعف الإنجاز الشخصي، ولكن اختلف الباحثون حول التعامل مع

هذه الأبعاد على أنها منظومة واحدة ثلاثية الأبعاد أو أنها عملية تتابعية أو أنه يمكن التعامل مع بُعد واحد منها دون النظر إلى الأبعاد الأخرى، حيث يرى سشواب وأيوانيكي ( Schwab & Iwanicki,1982) أن الاحتراق ليس بالضرورة أن يكون عملية تتابعية بها مكون يؤدي إلى آخر، ويرى لي و أشفورد (Lee & Ashford,1996) أن الاحتراق عملية متسلسلة متتالية الأبعاد. أما كويسك و كويسك (Koeske & Koeske,1989) فيعتبر أن الإنهاك العاطفي هو جوهر عملية الاحتراق أما قصور التفاعلات داخل العمل (العلاقات السلبية مع الآخرين) وضعف الإنجاز الشخصي من وجهة نظرهما ليسا من بنية الاحتراق على الرغم من ارتباطهما الوثيق به. في حين ترى ماسلاك وآخرون (Maslach et al.,2001 )، وكورديس ودوهيرتي (Cordes & Dougherty,1993) أن استعمال مصطلح الإنهاك كمعيار وحيد لا يساعد على فهم الاحتراق كظاهرة متعددة الأبعاد يرتبط بعضها مع البعض الآخر (رمضان، ٢٠١١: ١٩٩).

## مصادر الاحتراق الوظيفي:

يرى ألبارسلان وآخرون (Alparsalan et al.,2009) أن أغلب أسباب الاحتراق الوظيفي مرتبطة ببيئة العمل، وما يترتب عليها من زيادة مستويات الضغوط والإحباط والقهر لفترات طويلة من الزمن، وأهم هذه الأسباب هي: عبء العمل الزائد، المهام البيروقراطية المتزايدة، الأعمال الكتابية، ضعف العلاقات المهنية، والمردود الضعيف، ونقص المكافآت وغياب الدعم من جانب المديرين(حراز، ٢٠١٥: ٢٠٩).

وقد تكون الأسرة مصدراً لبعض الإرهاق بسبب توقعاتها من الفرد وتعارض متطلباتها مع متطلبات العمل وما يحدث في الحياة الأسرية من تغيرات جوهرية كحالات الوفاة والأمراض وغيرها، وقد تعززت نتائج هذه العلاقة من خلال المراجعات التجريبية مثل ما قام به ( Ozeki & Kossek,1998) حيث اكتشفا أن التنازع بين العمل والعائلة مرتبطين ارتباطاً سلبياً بدرجة الاحتراق الوظيفي (الغامدي ،١٤٢٧: ٦٧).

ويصنف بعض الباحثين مصادر الاحتراق الوظيفي إلى فئتين رئيستين، وهما (رمضان، ٢٠١١: ٢٠١-٢٠٣):

١- **المصادر المهنية الضاغطة:** ومن أهمها نقص المساندة الاجتماعية أثناء أداء الفرد لمهنته، وخاصة عندما يواجه صعوبات أو مخاطر، وغموض الدور نتيجة الاختلاف بين ما يتوقعه الآخرون من الفرد أثناء ممارسته لمهنته وما يجب عليه القيام به بالفعل، وزيادة أعباء العمل وشعور الفرد بأنه مثقل بالأعباء المهنية.

٢- **المصادر الشخصية والنفسية:** ومنها مستوى التعليم: فالأفراد ذوي المستوى التعليمي المرتفع أكثر استهدافاً للاحتراق الوظيفي عن أقرانهم ذوي المستوى التعليمي المتوسط والمنخفض،

والعمر: فالأفراد الأصغر سناً أكثر عرضة للاحتراق الوظيفي، في حين أن ذوي الخبرة قد اكتسبوا أساليب واستراتيجيات يمكنهم من خلالها التعامل مع ضغوط العمل، بالإضافة إلى بعض العوامل الأخرى التي قد تجعل الفرد أكثر عرضة للاحتراق الوظيفي، مثل: نقص استعداد الفرد للوظيفة، وعدم توفر المهارات التي تتطلبها الوظيفة لدى الفرد، والصراع بين قيم الفرد والقيم التي تتطلبها الوظيفة.

**في حين يصنف باحثون آخرون مصادر الاحتراق الوظيفي إلى (حسن، ٢٠٠٨: ٥٦٠٨):**

١- **عوامل تنظيمية تتعلق ببيئة العمل:** وتتمثل هذه العوامل في: طبيعة التنظيم الوظيفي داخل المنظمة، وعدم تحديد السلطات والمسئوليات، وكثرة الأعمال والأعباء الوظيفية، وتعقد الإجراءات الروتينية، وعدم وضوح الدور، وصراع الأدوار، وسوء توزيع العمل، والاتصال غير الفعال، وغير السريع لسياسات العمل، وكثرة الاجتماعات، والمركزية الشديدة، وعدم تفويض السلطات.

٢- **عوامل شخصية:** وتتمثل هذه العوامل في: عدم التوافق المهني للفرد، عدم قدرة الفرد على التكيف مع بيئة العمل، والسلوكيات المتعلقة بعدم المرونة واتساع الأفق والتفكير.

٣- **عوامل متعلقة بعلاقات العمل:** وتتمثل هذه العوامل في: العلاقات السيئة مع كل من الرؤساء في العمل، وزملاء العمل، والمرؤوسين، والعملاء.

٤- **عوامل متعلقة بطبيعة العمل:** وتتمثل هذه العوامل في: قلة الراتب مقابل الجهود المبذولة في العمل، وعدم تقدير الإدارة للجهود المهنية المبذولة، وقلة الحوافز والتشجيع المادي، وعدم كفاية فرص الترقي المتاحة.

ومن المصادر الرئيسية للاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، ما يتعرضون له من التوترات والضغوطات أثناء ممارستهم للعملية التدريسية، تؤدي إلى استنزاف طاقاتهم، وشعورهم بالإرهاق والتعب، ومع استمرار الوقت يفقد المعلم الحماس والرغبة في العمل، ويزيد معدل الغياب، وتتولد لديه الرغبة الحقيقة في ترك العمل، وأشارت العديد من الدراسات إلى مجموعة من العوامل الشخصية المرتبطة بالمعلم–(والتي تتمثل في عنصر الخبرة، الحالة الاجتماعية، التخصص العلمي، السمات الشخصية وغيرها من العوامل)– التي قد تحد أو تزيد من معدل الاستجابة للتوترات والضغوط المهنية والتي يكون لها تأثير مباشر على شخصية المعلم وسرعة ظهور علامات الإجهاد عليه (نصر، ٢٠١٣: ٢٣٤)، وقد بينت نتائج دراسة ( Cano; Garcia et al.,2005) أهمية بنية الشخصية ومساهمتها مع بعض المتغيرات الأخرى في الاحتراق.

**وبناء على ما سبق يمكن القول أن مصادر الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين يمكن تصنيفها إلى:**

## ١- مصادر متعلقة بالمناخ التنظيمي المدرسي وتتضمن ما يلي:

**أ- العوامل التنظيمية وهي:**

- عبء العمل: ويتمثل في زيادة نصاب المعلم من الحصص بالإضافة إلى ما يسند إليه من مهام أخرى.
- غموض الدور: ويرتبط بآليات الوفاء بمتطلبات المناهج الجديدة، واستراتيجيات التدريس الحديثة، وأساليب التقويم، وعدم وضوح أهداف المرحلة التعليمية، بالنسبة للمعلمين، بالإضافة إلى غموض التوقعات.
- صراع الدور: ويرتبط بتباين توقعات الأفراد الذين يتعامل معهم المعلم (المدير -الزملاء- المشرف التربوي- أولياء الأمور).
- ضعف المساندة الإدارية: ويرتبط بالدعم الإداري المقدم من مدير المدرسة.
- قلة أو انعدام فرص الترقي في مدارس التعليم العام.
- عدم وجود نظام فعال للحوافز في مدارس التعليم العام.
- مقومات بيئة المدرسة: ومنها حالة المبنى المدرسي وتجهيزه، وكثافة الطلاب داخل الفصول.

**ب- العوامل التفاعلية وهي:**

- العلاقات السلبية بين المدير والمعلمين.
- العلاقات السلبية بين المعلمين وبعضهم.
- العلاقات السلبية مع الطلاب.
- الاتصال غير الفعال.
- ضعف العلاقات المهنية.

## ٢- مصادر شخصية وتتضمن:

**أ- السمات الشخصية للمعلم وهي:**

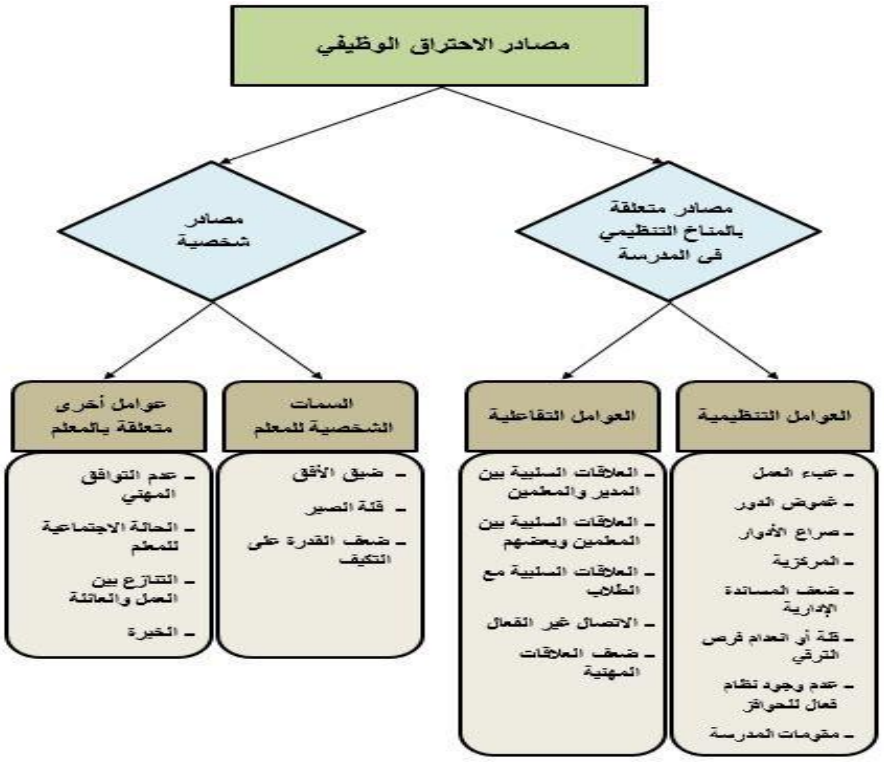
- ضيق الأفق.
- قلة الصبر.
- ضعف القدرة على التكيف.

**ب- عوامل أخرى متعلقة بالمعلم وهي:**

- عدم التوافق المهني: ويتمثل في شعور المعلم بالاغتراب عن المهنة.
- الحالة الاجتماعية للمعلم.
- التنازع بين العمل والعائلة.

- الخبرة.

**شكل (٣) مصادر الاحتراق الوظيفي**




**الشكل من إعداد الباحث**

يتضح من الشكل السابق مصادر الاحتراق الوظيفي، فمنها ما يتعلق بالمناخ التنظيمي للمدرسة من عوامل تنظيمية وتفاعلية، حيث تفسر النظرية السلوكية الاحتراق الوظيفي في ضوء عملية التعلم على أنه سلوك غير سوي تعلمه الفرد نتيجة ظروف البيئة غير المناسبة. وبالإضافة للمصادر المتعلقة بالمناخ التنظيمي المدرسي هناك مصادر شخصية، ووفقاً لذلك فإن حالة الاحتراق الوظيفي تكون نتيجة للتفاعل بين العوامل المتعلقة بشخصية المعلم مع أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي.

وقد أشارت ماسلاك وجاكسون (Maslach; Jackson ,1981) من خلال دراستهما على ظاهرة الاحتراق إلى أن سببها الرئيس هو معوقات العمل التي تؤدي إلى انطفاء شعلة الحماس، وتكوين اتجاهات سلبية تجاه المستفيدين، وتكوين مفهوم سالب للذات وخاصة فيما يتعلق بالعمل، والمعاناة من أمراض جسمية ونفسية مختلفة، وزعزعة الثقة بالعلاقات الشخصية

والمهنية، وضعف القدرة على الإنتاج، ويربط مايكلتن (١٩٨٤) بين عدم قدرة المعلم على أن يساير بإيجابية المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس والشعور بالضغط وبمعدل منخفض من الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى نيته لترك المهنة بسبب التوتر والألم النفسي والجسمي الذي يعاني منه، كما أن سوء تصرفات الطلاب أو سوء سلوكهم يساهم في زيادة الضغوط وانخفاض الروح المعنوية للمعلم (خطاب،٢٠٠٨: ٥٨).

## الآثار المترتبة على الاحتراق الوظيفي:

يصنف بعض الباحثين الآثار المترتبة على الاحتراق الوظيفي إلى (حسن، ٢٠٠٨: ٥٦١٣):

١- **الآثار السلوكية:** وتتضمن حدوث بعض التغيرات غير المألوفة وظهور بعض الأنماط السلوكية الغريبة، مثل: القلق، والتوتر، واضطراب الشخصية، وعدم احترام أنظمة وقوانين المنظمة.

٢- **الآثار النفسية:** وتتضمن حدوث بعض الاستجابات النفسية التي تحدث تأثيراً سلبياً على تفكير الفرد وعلاقته بالآخرين، مثل: الحزن، والكآبة، والنظرة التشاؤمية للمستقبل، والعصبية، وضعف القدرة على التركيز، وضعف الثقة بالنفس وبالآخرين، والحساسية الشديدة للنقد من الآخرين، وعدم الاتزان الانفعالي.

٣- **الآثار الصحية:** وتتضمن تعرض الفرد لبعض الأمراض التي تؤثر على صحته وسلامته الجسمية، ومن أهمها: الصداع، وقرحة المعدة، وأمراض السكر وضغط الدم والقلب.

وتضيف رمضان (٢٠١١: ٢٠٤):

٤- **آثار مرتبطة بالعمل:** وتتمثل في الاتجاه السلبي نحو العمل، واللامبالاة والغياب والتأخير، والرغبة في ترك العمل ونقص الإبداعية، وعدم وضوح الدور، والرتابة والملل في العمل، وضعف الاستعداد للتعامل مع ضغوط العمل.

وقد أظهرت نتائج دراسة بيوركه وميكلسن (Burke & Mikkelsen,2006) وجود علاقة قوية بين أبعاد الاحتراق الوظيفي وكل من بيئة العمل، وجماعة العمل، والصحة النفسية والجسمية، ويرى سكوفيلي (Schaufeli et al,2009) أن أهم أعراض الاحتراق الوظيفي يمكن الاستدلال عليها من خلال ثلاثة مؤشرات وهي(حراز،٢٠١٥):

١- شعور الفرد بالإنهاك النفسي والجسمي مما يؤدي إلى شعوره بفقدان الطاقة النفسية وضعف الحيوية والنشاط وبالتالي فقدان الشعور بتقدير الذات.
٢- الاتجاه السلبي نحو العمل والمتعاملين، وفقدان الدافعية نحو العمل بوجه عام.

٣- النظرة السلبية للذات والإحساس باليأس والعجز والفشل .

**وفي دراسة لكالاميداس (Calammidas) حددت الأعراض الأولية للاحتراق الوظيفي للموظف على النحو التالي (أبو مسعود،٢٠١٠: ٤٢):**

١- عندما يزيد حرص الموظف أو العامل على الإجازات والعطل الأسبوعية.

٢- الحرص على الانصراف من العمل بصورة سريعة.

٣- ظهور الرغبة في التقاعد والحديث عنه وعن مزاياه وعن دوره في تخليصه من العمل.

وفي هذا الشأن يرى كالاميداس أن هذه الأعراض تمثل الدرجة الأولى والمستوى المبكر للاحتراق، وأن ثمة أعراض متقدمة للاحتراق تظهر علي النحو التالي:

أ- عندما تأخذ أعراض القلق النفسي والجسمي مكانها وموقعها على الصحة الجسمية.

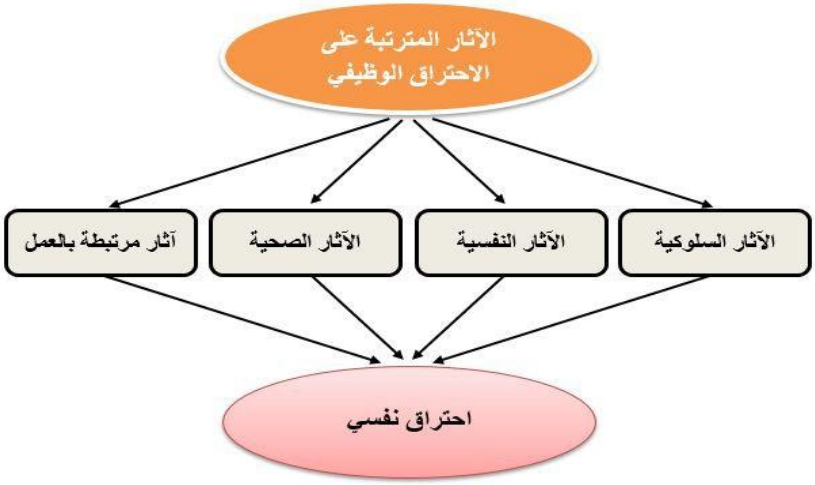
ب- وعندما تبدأ أعراض الإرهاق العقلي وبالتالي ضعف الانتباه والتركيز في العمل، تحتل مكانها في سلوكه المهني وتوثر سلباً علي حماسه واندفاعه في العمل الذي يقوم به.

ج- ثم تبدأ أعراض حدة الطبع، وتغير السلوك وقلة الرغبة في التعامل مع الآخرين، ومحاولاته الجادة لإنهاء علاقته مع الآخرين وبخاصة علاقات العمل؛ وقلة الرغبة في الظهور أمام الناس.

د- ثم تكون مرحلة الاحتراق الوظيفي، حيث تشخص حالات من التذمر المتواصل من العمل، وضعف شديد في الرغبة في الأداء والإنجاز، والانكفاء عن الآخرين وضعف شديد في الرغبة في التعامل مع العملاء، أو مدخلات العمل الأخرى.

وعندما تتفاقم هذه الحالة فإن الفرد يشعر بعدم وجود المعنى في حياته، وإذا فقد الفرد المعنى والمغزى من حياته، فإنه يعاني نوعا من الفراغ الوجودي الذي يجعله يشعر بعدم أهمية حياته، ويحرمه من التقدير الذي يشجعه على مواصلة حياته؛ لذلك فالعلاقة بين الاحتراق الوظيفي وعدم الإحساس بالمعنى علاقة تبادلية؛ إذ أن الاحتراق الوظيفي قد يؤدي لفقدان المعنى من حياة الفرد، كما أن فقدان المعنى يمكن أن يؤدي للاحتراق الوظيفي (أبو مسعود،٢٠١٠: ٢٠).

**شكل (٤) الآثار المترتبة على الاحتراق الوظيفي**




**الشكل من إعداد الباحث**

يوضح الشكل السابق الآثار السلوكية والنفسية والصحية للاحتراق الوظيفي إضافة إلى نتائجه على اتجاهات الفرد نحو العمل وكذلك على أدائه الوظيفي والتزامه التنظيمي، كما يتضح من الشكل أن هذه الآثار والنتائج إذا ما تم تجاهلها قد تتفاقم وتؤدي إلى الاحتراق النفسي.

ويمثل الاحتراق الوظيفي حالة يمكن أن يصل إليها الفرد ويفقد معها رغبته في العمل والاستمرار فيه، أو يرفض أي تغيير أو تطوير في مجال عمله، فيبقى على ما هو عليه في لسنوات طويلة، إلى أن يتقاعد وهو في نفس مرتبته المهنية دون أي تطوير أو تغيير، فضلاً عمّا يتضمنه الاحتراق الوظيفي من الإرهاق النفسي والجسمي، والإحباط ونقص الدافعية(رمضان،٢٠١١: ١٩١)، وهناك العديد من سلبيات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والتي تنعكس على أدائهم وبالتالي على جودة مخرجات العملية التعليمية من أهمها (نصر،٢٠١٣: ٢٤٧- ٢٤٩):

- فقدان الحماس.
- الاغتراب.
- تبديد الشخصية.
- تدني مستوى الإنجاز الشخصي.
- ضعف الالتزام التنظيمي.
- تدني جودة العملية التعليمية.
- انخفاض مستوى الرضا الوظيفي للمعلم.
- قتل الإبداع لدى المعلمين.

- ارتفاع معدل غياب المعلمين.

## إجراءات التغلب على الاحتراق الوظيفي:

يشير العديد من الباحثين مثل: (متولي،٢٠٠٥: ٥٦) إلى تعدد الإجراءات والأساليب التي يمكن للفرد استخدامها من أجل التغلب على الاحتراق الوظيفي أو التخفيف من حدته، ومن أهمها ما يلي:

- **تغيير الوظيفة:** حيث يبدأ الفرد في البحث عن وظيفة أخرى في المنظمة التي يعمل بها أو خارجها حتى يتخلص من الأعباء المتعلقة بوظيفته الحالية، فقد يكون تغيير المكان في حد ذاته حلاً للمشكلة.
- **تجنب الاتصال بالجمهور:** حيث يسهم ذلك في خفض مقدار المشقة التي يعاني منها الفرد.
- **الاستسلام:** حيث يقرر الفرد أن يظل كما هو وينتظر بلوغ سن التقاعد.
- **تغيير المهنة:** ويتم ذلك إذا كان الفرد قد أخطأ منذ البداية عند اختيار المهنة فيقوم بتغيير مهنته، وغالباً ما يشعر هؤلاء الأفراد بالفشل واللوم، وإهدار الوقت، خاصة إذا كانوا قد أمضوا سنوات طويلة في ممارسة مهنتهم السابقة.
- **التقدم للأمام:** وتعد هذه الاستجابة أكثر الاستجابات فعالية لأنها توظف الشعور بالاحتراق الوظيفي كنقطة انطلاق للنمو الشخصي.

ومن أهم أساليب إدارة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والتي تهدف لمعالجته أو التقليل من سلبياته ما يلي (نصر،٢٠١٣: ٢٥٠-٢٥٤):

- الدعم الإداري للمعلم.
- استخدام التقنية الحديثة.
- إعداد ورش عمل وبرامج تدريبية للمعلمين.
- السعي نحو التنمية المهنية.
- مجموعات الدعم المهني.
- تمكين المعلم.
- الدعم الاجتماعي.

ومما سبق يتضح أن هناك العديد من الأساليب والطرق التي تقلل من درجة الاحتراق الوظيفي للمعلم، بل يمكنها كذلك من القضاء عليه، والشكل التالي يوضح أهم هذه الأساليب:

**شكل (٥) أساليب معالجة الاحتراق الوظيفي**

**الشكل من إعداد الباحث**

يتضح من الشكل السابق تنوع أساليب وإجراءات مواجهة الاحتراق الوظيفي ما بين تطوير وتحسين المناخ التنظيمي وعناصره، كتلك التي تركز على تنمية قدرات المعلم من أجل أن يكون أكثر قدرة على التجاوب مع متطلبات مهنته؛ وبالتالي تزيد قدرته على التعامل مع الضغوط، وتزيد ثقته بنفسه، ومنها ما يركز على النمط القيادي لمدير المدرسة، ودوره في دعم ومساندة وتمكين المعلم، وكذلك دوره في تحسين بيئة العمل، وإرساء روح التعاون والتفاعل الإيجابي داخل المدرسة؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الروح المعنوية للمعلم، ويزيد من شعوره بالانتماء للمهنة، وبالتالي تحسن أدائه الوظيفي والتزامه التنظيمي.

## الخلاصة:

تناول هذا المطلب مراجعة الأدب النظري لموضوع الاحتراق الوظيفي، حيث تم عرض مفهوم الاحتراق الوظيفي، والتمييز بينه وبين: ضغوط العمل، الاحتراق النفسي، والمشقة والاكتئاب. كما تم عرض أبعاد الاحتراق الوظيفي، ومصادره، ومراحله، والآثار المترتبة عليه، وطرق مواجهتها، بالإضافة إلى عرض أهم نماذجه، وأشهر طرق قياسه. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من الاستنتاجات ومنها ما يلي:

- أن الاحتراق الوظيفي يشكل خطراً على المنظمات الحكومية وغير الحكومية.
- أن الاحتراق الوظيفي تزيد احتمالية حدوثه لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية.
- أن الاحتراق الوظيفي ما هو إلا عملية انسحاب نفسية من العمل استجابة للضغوط وعدم الرضا.
- أن أغلب أسباب الاحتراق الوظيفي مرتبطة ببيئة العمل.

- أن استشراء ظاهرة الاحتراق الوظيفي وهيمنته على سلوك عدد كبير من الأفراد يؤدي إلى زيادة التكاليف والأعباء التي تتحملها المنظمات، ويقود أيضاً إلى التقليل من كفاءتها وتدهور أدائها.
- أن من أهم متطلبات تحقيق الجودة في التعليم هو الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.
- تعدد النماذج المفسرة للاحتراق الوظيفي ولكن غالبيتها تؤكد على ظروف العمل وما تسببه من ضغوط كأهم مصادر الاحتراق الوظيفي.
- حالة الاحتراق الوظيفي للمعلم هي نتيجة للتفاعل بين العوامل المتعلقة بشخصية المعلم مع أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي.
- للاحتراق الوظيفي العديد من الآثار السلبية: (سلوكياً، نفسياً، صحياً)، وبالتالي على اتجاهات الفرد نحو العمل وكذلك على أدائه الوظيفي والتزامه التنظيمي.
- أن آثار الاحتراق الوظيفي قد تتفاقم إذا ما تم تجاهلها، وقد يؤدي ذلك إلى الاحتراق النفسي.
- تنوع أساليب مواجهة الاحتراق الوظيفي للمعلم، ويعد تطوير وتحسين المناخ التنظيمي في المدرسة أهم هذه الأساليب.
- التنمية المهنية للمعلم من أهم وسائل مواجهة الاحتراق الوظيفي.
- تعدد مقاييس الاحتراق الوظيفي واعتماد غالبيتها على رصد الاستجابات السلوكية كأهم المظاهر الدالة على الاحتراق الوظيفي.
- يعد (مقياس ماسلاك للاحتراق) أشهر مقاييس الاحتراق وأكثرها استخداماً.

## العلاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي:

تتوقف فعالية الأداء الفردي والجماعي أو الأداء الكلي للمنظمة وكفاءتها على مدى تأثير المناخ السائد في بيئة العمل الداخلية على كثير مما يتخذ من قرارات، وما يتم من سلوك واتجاهات نحو المنظمة، حيث يتأثر سلوك الفرد داخل المنظمة بالبيئة المحيطة به، وباتجاهه نحو تلك البيئة أو إدراكه لها (السكران،٢٠٠٤: ١٧)، ومن المؤكد أن المدرسة وما تنطوي عليه من العوامل العديدة كالإدارة المدرسية، وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والأعباء التدريسية للمعلم، ونوع العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي، وغيرها مما يجري داخل المدرسة من عمليات تربوية وتعليمية تؤثر تأثيراً كبيراً على مستوى أداء المعلم ونوعيته، ولهذا لا بد من توفير بيئة مدرسية مناسبة تساعد المعلم على المزيد من العطاء وتزيد من دافعيته للقيام بدوره على أكمل وجه ممكن (العتيبي، ٢٠٠٧: ٥١)، ولذا فقد نال المناخ التنظيمي اهتماماً كبيراً حيث أصبحت مساحته نشطة في جميع المجالات التربوية خلال السنوات الأخيرة ولذلك فإن المناخ التنظيمي الجيد الذي يكون في المدرسة يعد انعكاساً للمشاعر الإيجابية السائدة في البيئة المدرسية، ويؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في الروح المعنوية لدى

المعلمين التي تنعكس على المخرجات التعليمية (أبوحجيلة والحراحشة،٢٠١٣: ١٤٠٨)، ويعد الاحتراق انعكاساً أو رد فعل لظروف العمل غير المحتملة، وتنتج عنه آثاراً عديدة منها تدني الإحساس بالمسؤولية، واستنفاد الطاقة النفسية، والتخلي عن المثاليات، وزيادة السلبية، ولوم الآخرين في حالة الفشل، وقلة الدافعية، ونقص فعالية الأداء، وكثرة التغيب عن العمل، وعدم الاستقرار الوظيفي(خطاب،٢٠٠٨: ٥٨).

ويرى عديد من الباحثين أن المناخ التنظيمي يعد حلقة الوصل بين أبعاده مثل (نمط القيادة – العلاقات الإنسانية وغيرها) من جهة وبين المتغيرات المرتبطة بإدراكات واتجاهات العاملين، مثل الروح المعنوية، والأداء، وغيرها من جهة أخرى، وحول طبيعة هذا الدور الذي يؤديه المناخ التنظيمي، فإن هناك ثلاثة آراء هي (الوزان،٢٠٠٦: ٢٩-٣٠):

**أ- المناخ التنظيمي كمتغير تابع:**

ويرى أنصار هذا الرأي بأن المناخ التنظيمي هو نتاج لعدد من العوامل والتي في مقدمتها خصائص التكنولوجيا والهيكل التنظيمي والنمط القيادي، ومن ثم سوف يترتب على أي تغيير في تلك العوامل تغيراً مماثلاً في خصائص المناخ التنظيمي.

**ب- المناخ التنظيمي كمتغير وسيط :**

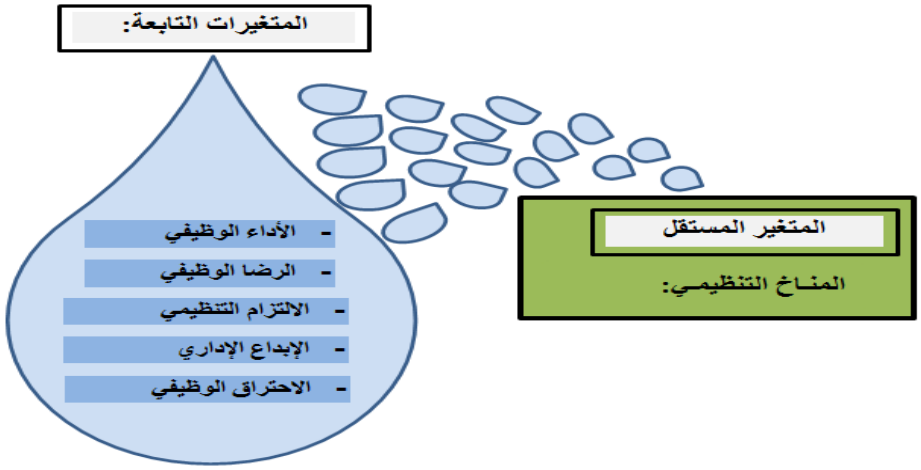
يرى أنصار هذا الرأي بأن المناخ التنظيمي متغير وسيط بين عدد من المتغيرات، فيمكن أن يعدل العلاقة بين خصائص التكنولوجيا والهيكل التنظيمي من ناحية، وإدراكات واتجاهات الأفراد، ومن ثم الرضا والأداء من ناحية أخرى. ويرى "ليكرت" أن المناخ التنظيمي يقوم بدور المتغير الوسيط بين برامج التحديث والتطوير والدورات التدريبية من ناحية والأداء والرضا الوظيفي من ناحية أخرى. ويضيف آخرون أن هناك علاقة قوية بين نمط القيادة من ناحية والدافعية والرضا الوظيفي من ناحية أخرى وذلك من خلال المناخ التنظيمي.

**ج- المناخ التنظيمي كمتغير مستقل:**

**يرى أنصار هذا الرأي أن المناخ التنظيمي يؤثر على المتغيرات الأخرى مثل:**

- الرضا، باعتبار أن رضا الفرد عن العمل يتزايد مع تزايد إدراكه بفرص الإنجاز والترقي في التنظيم.
- مستوى الأداء، باعتبار أن اهتمام التنظيم بالعاملين فيه، وتدعيم المناخ التجديدي أو الابتكاري وتجنب المناخ التقليدي يؤدي إلى تحسن مستوى الأداء.

**شكل رقم (٦) علاقة المناخ التنظيمي بالمتغيرات التابعة الأخرى**




**الشكل من إعداد الباحث**

وفي هذا الصدد درج الكثير من الباحثين على دراسة المناخ التنظيمي على أنه متغير مستقل يؤثر في بناء المتغيرات التابعة له، في حين يرى آخرون وجود تأثير متبادل بين المتغيرات بحيث يتأثر المناخ بدرجة الاحتراق والرضا والولاء ويتغير نمطه كلما ارتفعت هذه الظواهر، ووفقاً لذلك يفسر الغامدي (١٤٢٧: ٧٣) العلاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي على أنها علاقة تبادلية وليست علاقة تأثيرية ذات جانب واحد؛ ذلك أن المناخ يؤثر في تكوين الاحتراق كما أن الاحتراق يؤثر في نمط المناخ السائد، وكلاهما يزداد ويتناقص وفق هذا النموذج.

والمناخ التنظيمي الإيجابي هو الذي يكفل تقليل مستوى الضغوط إلى أدنى درجة ممكنة، بل يمكن أن يساهم في تحويل هذه الضغوط إلى حوافز ومنافسة لتحقيق التفوق والامتياز، بخلاف المناخ التنظيمي السلبي الذي يرفع من درجة الضغوط ويثير الصراعات بين العاملين ويترتب عليه في الغالب انخفاض مستويات الأداء وانخفاض الولاء والالتزام التنظيمي، حيث تظهر تأثيرات المناخ التنظيمي على سلوكيات العاملين وعلى معنوياتهم ومن ثم على أدائهم وانتمائهم للمنظمة التي يعملون بها (القحطاني،١٤٣٤: ١١)، وفي ضوء ذلك ترى خطاب (٢٠٠٨) أن تحقيق درجة عالية من الجودة والفعالية، ورفع مستوى الأداء المهني للمعلمين يتوقف إلى حد كبير على توفير مناخ تنظيمي مدرسي مناسب ترتفع فيه درجات الانتماء والقدوة في العمل، والنزعة الإنسانية، وتنخفض فيه درجات التباعد والإعاقة والشكلية، والتركيز على الإنتاج، وتكون فيه درجات الألفة عالية.

وفي ظل التغيرات الاجتماعية المتسارعة ودخول التقنية ووسائل التواصل وسهولة الحصول عليها؛ أصبح لزاما على القائمين على السياسات التعليمية والتربوية تطوير فلسفة التعليم وأهدافه ووسائله لتراعي هذه المتغيرات، ومحاولة تقليص الفجوة بين فلسفة التعليم وأهدافه– خاصة في المرحلة الثانوية – وبين متطلبات التنمية الشاملة والمتغيرات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية المتسارعة، حيث يعزى جزء من ذلك إلى القصور في فهم فلسفة وأهداف المرحلة الثانوية لدى المديرين والمعلمين، وقصور المناهج عن مواكبة ارتفاع سقف استثارة اهتمام المتعلمين وانتباههم، هذا بالإضافة إلى أن المرحلة الثانوية تواجه بعض المشكلات ومنها: تدني مستوى المخرجات ويتضح ذلك من خلال زيادة نسبة الناجحين وارتفاع معدلاتهم في المرحلة الثانوية مقارنة بالمستوى الحقيقي للطلاب، وهذا ما تكشفه نتائج الطلاب في اختبارات قياس، حيث تفيد التقارير الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم بوجود فجوة بين درجات الطلاب في المرحلة الثانوية، ودرجاتهم في اختبارات القدرات العامة والاختبارات التحصيلية التي ينفذها المركز، ومن ثم ضعف ملاءمة المخرجات لمتطلبات التنمية الشاملة، ومن ذلك أيضاً تزايد الملهيات التي تسهم في انصراف الطالب عن التحصيل الدراسي، وما يترتب على ذلك من ضغوط على المدرسة للتعامل معها، ومن هذه المشكلات تكرار حالات الاعتداء على المعلمين، وقصور لائحة تقويم سلوك الطالب في معالجة ذلك بالإضافة إلى ضعف الدور المجتمعي في المساهمة في تقويم سلوكيات الطلاب.

ومما سبق يتبين تعدد التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية، والتي تجعل المتوقع من المدرسة وبالتالي من العاملين فيها كبيراً جدا، وبجانب التحديات التي يواجهها المعلم في الجانب التعليمي، فإنه يواجه كذلك العديد من التحديات فيما يتعلق بالشق التربوي تتمثل في العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب من إدمان وفقر ومشكلات أسرية، وأعمال شغب وغيرها من المشكلات الاجتماعية والتي يتطلب توسيع دور المعلم ومهامه لتشمل مواجهة هذه التحديات وغيرها، ويكون لها دور كبير في استنزافه نفسيا وجسديا (نصر، ٢٠١٣: ٢٤١). وتشكل هذه العوامل وغيرها عبئاً كبيراً على المعلمين؛ مما ينعكس على اتجاهاتهم نحو المهنة ويزيد من رغبتهم في تركها.

ويمكن استكشاف العلاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي من خلال علاقة أبعاد المناخ التنظيمي في هذه الدراسة بالاحتراق الوظيفي وذلك على النحو التالي:

**١– نمط القيادة والاحتراق الوظيفي:**

أشار ميك ميللن (Mic Millin,1999) إلى أن الدعم المقدم من قائد المدرسة (والمتمثل في تحفيز المعلمين على المشاركة في صنع القرارات، وتمكين المعلمين، وتنميتهم مهنياً، وتوفير المناخ التنظيمي الجيد)؛ يساعد على تقليل معدل الشعور بالإجهاد العاطفي والجسدي لديهم، وتخفيض نسبة التوتر في مكان العمل، مما يحقق مستويات عالية من الرضا

الوظيفي للمعلمين ويقلل معدل الغياب لديهم، كما أن الدعم الإداري يزيد من درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين وبالتالي يزيد من حماسهم لمزاولة المهنة(نصر،٢٠١٣: ٢٥٠)، كما بينت نتائج دراسة أبوريا (٢٠١١) أنه كلما ازدادت درجة المشاركة في صنع القرار كلما قلت درجة الاحتراق الوظيفي، ولذا فإن تفعيل قائد المدرسة لمشاركة المعلمين في صنع القرار، وكذلك تحقيقه العدالة في التعامل وفي توزيع الأعمال والمرونة في تطبيق اللوائح والأنظمة وتفعيل أدواره في تفويض وتمكين المعلمين، كلها ممارسات قيادية لها أثر مباشر في توفير المناخ الملائم في المدرسة، حيث تسهم في تعزيز الولاء والانتماء للمدرسة وتشعر المعلمين بأهميتهم؛ وبالتالي فإنها تؤدي إلى الحد من الاحتراق الوظيفي.

وفي المقابل فإن ضعف ممارسة مدير المدرسة لأدواره القيادية وقلة تقدير جهود العاملين، أو عدم نسبها إليهم، وقلة التشجيع والدعم العاملين، وعدم تحقق العدالة في التعامل، وفرض نظام رقابي صارم، مثل اعتماد الكاميرات في الفصول الدراسية، كلها عوامل لا تساعد على توفير المناخ التنظيمي الملائم في المدرسة وبالتالي قد تكون سببا في ظهور حالات الاحتراق.

وقد أشارت نتائج دراسات كل من (Yuki,1989; Harrison,1987; Vroom & Jago,1988) التي أجريت على نمط القيادة الذي يتبعه الرئيس مع مرؤوسيه إلى وجود علاقة بين نمط القيادة وكل من مستوى الرضا الوظيفي والانتماء التنظيمي والشعور بالضغط والإنهاك والاحتراق الوظيفي، وكذلك مدى القبول للقرارات ومستوى الجهد المبذول في العمل ومستوى الأداء الوظيفي (الغامدي،١٤٢٧: ٧٤). كما بينت نتائج دراسة (Dworkin et al.,2003) أن المعلمين الذين يعتقدون أن مديريهم غير متسلطين ويقدمون لهم الدعم ويشركونهم في عمليات صنع القرار أقل عرضة للاحتراق الوظيفي من المعلمين الذين يعتقدون عكس ذلك.

وخلاصة التفسير لهذه العلاقة، كما أشارت عدد من البحوث التي تناولت القيادة من الجانب السلوكي هي في التركيز على عاملي الإنجاز والاهتمام بالمشاعر، وقد اهتمت عدد من الدراسات في جامعة "ميتشيجان" على ممارسات القائد من حيث اهتمامه بالإنتاج واهتمامه بالموظفين، وصنفت هذه الممارسات على النحو التالي (أبو ريا،٢٠١١: ٤١):

أ- **الاهتمام بالإنجاز:** ويتضمن مجموعة عناصر، تعكس مدى اهتمام القائد بتحديد التفاعل وتسهيله بين أعضاء الجماعة.

ب- **الاهتمام بالمشاعر:** ويعكس مدى اهتمام القائد بمشاعر المرؤوسين والعلاقات الإنسانية، ويعد هذا البعد مؤشراً لمدى استجابة القائد للجماعة وحاجاتهم.

وفي دراسة هولبرج (Hallberg et. al. ,2007) أشارت النتائج إلى أن كلاً من حالة العمل ونوع السلوك يرتبطان بالشراكة بالعمل ومستوى الاحتراق الوظيفي، وكانت النتيجة الرئيسة في الدراسة تفيد بأن السعي لتحقيق سلوكيات تبدو غير سلبية يرتبط فقط بالشراكة في العمل، وأن الرقابة في العمل، ونقاء الضمير، والمزاج نفسه وضغط العمل هي المسؤولة عن الاحتراق الوظيفي. وقد تم افتراض وجود علاقة إيجابية بين درجة المركزية والشعور بالاحتراق الوظيفي في مجال العمل، حيث إنه كلما زادت درجة المركزية زاد شعور الفرد بفقدان السيطرة والتحكم في تسيير أموره العملية المرتبطة بالعمل، لأنه سوف يشعر بأنه يجب أن يقوم بالأعمال والواجبات المكلف بها، لأن أداءه لعمله لا ينبع من الذات ولكنه نتاج قوى خارجية (أبو ريا،٢٠١١: ٤٢).

## ٢- العلاقات الإنسانية والاحتراق الوظيفي:

يقضي الإنسان جزءاً كبيراً من وقته في التفاعل والتواصل مع الآخرين في البيئة المحيطة به؛ لأن الإنسان اجتماعي بطبعه ولا يمكنه أن يعيش في عزلة عن الآخرين. وتؤثر جماعات العمل على مستوى شعور الفرد بالاحتراق الوظيفي بالقدر الذي تمثله هذه الجماعات كمصدر منفعة للفرد أو مصدر للتوتر والقلق والإجهاد النفسي(الغامدي،١٤٢٧: ٧٦). ويمكن تحديد علاقات التفاعل داخل المدرسة في ثلاثة مجالات:

أ- **العلاقة مع قائد المدرسة:** ويمكن لقائد المدرسة القيام بدور مهم في سبيل جعل هذه العلاقة مصدراً للاستقرار ومنها: أن تبنى العلاقة بين المدير والمعلمين على الثقة والاحترام المتبادل، اهتمام مدير المدرسة بمشكلات المعلمين، والمشاركة في مناسباتهم الاجتماعية، أما إذا كانت علاقة مدير المدرسة مع المعلمين قائمة على أساس من التعسف والأنانية وعدم الاهتمام؛ فإن مجال حدوث الاحتراق الوظيفي يكون كبيراً.

ب- **العلاقة بين المعلمين:** إن طبيعة العلاقة بين المعلمين تعد من محددات المناخ التنظيمي للمدرسة، حيث إن لها دوراً في توفير جو من الانسجام و التآلف أو جو من التوتر والنزاعات يكون مؤشراً لمناخ غير صحي يسود المدرسة ويعد مصدراً للاحتراق الوظيفي. ويمكن لمدير المدرسة تحسين العلاقة بين المعلمين من خلال بعض الممارسات ومنها: تشجيع الترابط بين المعلمين، الحد من الصراع والتحزبات بين المعلمين، دعم المشاركة والتعاون بين المعلمين، وتبادل الخبرات فيما بينهم، وقد أشار كلوسن وبتروكا (Clausen & Petruka,2009) أن تنوع حاجات المعلمين تستلزم دعمهم من أفراد ذوي خبرات متنوعة يعتمدون عليهم في الأزمات ويشعرونهم أن مهنتهم ذات قيمة، ويقدمون لهم النصيحة والمقترحات والأفكار البناءة التي تجعلهم يعملون بشكل جيد داخل فصولهم، ويحفزونهم على التخلي عن أساليب التدريس النمطية(Murphy,2010:6).

ج- **العلاقة مع الطلاب:** أسهمت التغيرات الاجتماعية المتسارعة وظهور وسائل التواصل الاجتماعي في تعدد مُلهيات الطلاب التي تقتطع نسبة عالية من أوقاتهم وتركيزهم وبالتالي زيادة انصرافهم عن التحصيل الدراسي؛ الأمر الذي يشعر المعلم بالإحباط وضعف القدرة على إحداث التأثير لزيادة الاهتمام والدافعية نحو التعلم.

كما تعد حالات العنف والتهكم والاعتداء على المعلمين من قبل بعض الطلاب مصدراً للقلق لبعض المعلمين، وتقف عدد من العوامل وراء تزايد هذه الحالات، منها: عدم كفاية لائحة تقويم سلوك الطالب في ضبط سلوك الطلاب، وضعف الدور المجتمعي في هذا الجانب. وتسهم الطريقة التي يتناول بها الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي مثل تلك الحالات تسهم في اهتزاز ثقة المعلمين بأنفسهم وتزيد من قلقهم.

## ٣- بيئة العمل والاحتراق الوظيفي:

تشير العديد من نتائج الدراسات إلى أن أغلب أسباب الاحتراق الوظيفي مرتبطة ببيئة العمل، ويمكن تفصيل العلاقة بين بيئة العمل والاحتراق الوظيفي من خلال الجوانب التالية:

أ - **عبء العمل:** ويقصد به إجمالي المهام المسندة للمعلم، وهو نوعان:

(أ) **عبء العمل الزائد:** وقد يكون عبء العمل الزائد كمياً ويتمثل في زيادة نصاب المعلم من الحصص بالإضافة إلى ما يسند إليه من مهام أخرى، أي عندما لا يكون هناك توافق بين إجمالي المهام المسندة للمعلم والزمن اللازم لإنجازها الأمر الذي يجعل المعلم مضطراً لتمديد ساعات العمل باقتطاع ساعات من وقته المخصص للأسرة والراحة وأداء الواجبات الاجتماعية، أو يكون عبء العمل الزائد كيفياً أي عندما تتجاوز هذه الأعباء قدرات وإمكانات المعلم الذهنية والجسدية.

(ب) **عبء العمل المحدود:** ويتمثل في كون العمل المدرسي لا يستخدم قدرات وإمكانيات المعلم، أي عندما تكون هذه الأعمال والمهام ليس فيها القدر الكافي من التحدي لقدرات المعلم، أو عندما يكون حجم العمل غير كافٍ لشغل وقت المعلم.

وقد أشارت نتائج دراسة بيوركه وآخرون (Burke et al.,1996) أن مصادر الاحتراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة تتركز في كمية العمل، وغموض الدور، ومركزية المشرف والدعم الإشرافي، وكذلك تبين أن هناك علاقة قوية بين التوقعات وبين مستوى الاحتراق الوظيفي (أبوريا،٢٠١١: ٤٣). وأكدت دراسات أيوب(٢٠٠٧)، ورمضان (٢٠١١)، ونصر (٢٠١٣)، ومختار ومصطفى (٢٠١٤) على تخفيف أعباء العمل على المعلمين؛ باعتبار ذلك من أهم وسائل تقليل مستويات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

**ب- ضعف المساندة التي يحظى بها المعلم:** وتنقسم إلى:

(أ)- **ضعف المساندة المؤسسية:** متمثلة في المؤسسة المعنية وهي وزارة التعليم، كعدم توفير التأمين الصحي المجاني، أو اعتماد نظام غير فعال للحوافز أو عدم وجوده،أو عدم سن نظام للترقي يحقق التمايز بين المعلمين في الأداء، أو شعور المعلمين بضعف الحماية من قبل وزارة التعليم، وترسخ وسائل الإعلام مثل هذه الانطباعات وخاصة عند حدوث حالات اعتداء على المعلمين.

(ب)-**ضعف المساندة من الزملاء:** كقصور المساعدة الفنية والمعنوية وخاصة لفئات المعلمين الأولى بالرعاية: (المعلم الجديد – المعلم المنقول – المعلم ذو الأداء المنخفض)، مثل: تبادل الزيارات الصفية، وورش التدريب المصغر، أو رفض القيام بتأمين نصابه من الحصص عند حدوث عارض، وقد أشارت نتائج دراسة متولي (٢٠٠٥: ٤٩) إلى أن المساندة التي تأتي من قبل الزملاء تعد من أقوى أنواع المساندة الاجتماعية للمعلمين، وأقوى من تلك التي تأتي من الأسرة والمشرفين في تأثيرها على خفض الاحتراق الوظيفي.

(ج)- **ضعف المساندة من المشرف التربوي:** والتي تتمثل في تقديم الدعم الفني المستمر في جوانب الأداء، والتقويم، وتفعيل الأساليب الإشرافية وخاصة لفئات المعلمين الأولى بالرعاية، لا سيما في ظل متطلبات الجانب البيداغوجي ككثافة المناهج وسرعة تغييرها، والتحول في الممارسات التدريسية من ممارسات تدريسية قائمة على التلقين إلى ممارسات تدريسية قائمة على التعلم النشط، ومن الأداء المتمركز حول المعلم إلى الأداء المتمركز حول الطالب.

وقد أكد زيلرز (Zellares,1999) أن المساندة الاجتماعية ارتبطت إيجابياً بشعور الفرد بالكفاءة الشخصية، وارتبطت سلبياً بالإنهاك العاطفي، وأن المساندة من الزملاء ارتبطت إيجابياً بشعور الفرد بالكفاءة الشخصية وارتبطت سلبياً بالاتجاه السلبي نحو الذات ونحو الآخرين، في حين أن المساندة من المشرف لم ترتبط بأي محدد من محددات الاحتراق الوظيفي (أبوريا،٢٠١١: ٤٤).

**ت- غموض الدور:** ويقصد به عدم وضوح متطلبات وأهداف الوظيفة التي يشغلها الفرد، أي عندما يكون المعلم ليس لديه معلومات كافية أو واضحة تمكنه من أداء عمله بطريقة مرضية، ويرتبط ذلك بآليات الوفاء بمتطلبات المناهج الجديدة، واستراتيجيات التدريس الحديثة، وأساليب التقويم، وعدم وضوح أهداف المرحلة التعليمية، بالنسبة للمعلمين، بالإضافة إلى غموض التوقعات، ويرى مختار ومصطفى(٢٠١٤: ٨٨) أن إحساس المعلم بعدم الرضا الوظيفي يولد لديه مشاعر سلبية، كما يسبب إحساسه بالاغتراب، مما يدفعه إلى تكوين اتجاهات سلوكية سلبية نحو العمل ومحيطه، وتنخفض روحه المعنوية، كما تنخفض واجباته التعليمية إلى أن يصل به الأمر إلى الاحتراق، كما أظهرت نتائج تلك الدراسة وجود علاقة قوية بين التوقعات والاحتراق.

**ث- صراع الدور:** ويحدث عندما تختلف وتتباين توقعات الأفراد الذين يتعامل معهم المعلم (المدير – الزملاء–المشرف التربوي– أولياء الأمور). ويقصد به تعارض المطالب التي تصدر في وقت واحد من الرئيس المباشر للموظف ممثلاً في مدير المدرسة، أومن تعدد التوجيهات عندما تتعدد الزيارات من أكثر من مشرف تربوي، مما يشعره بعدم الاستقرار ويجعله تحت ضغوط مستمرة، وقد أشار لو وزملاؤه (Low. S, et al.,2002) إلى أن غموض الدور وتصارع الأدوار هي مقدمات هامة للاحتراق الوظيفي.

**ج- الوسائل والتجهيزات:** حيث يعد توافر متطلبات العمل عاملاً مهماً في تسهيل عمل المعلم ومساعداً له في أداء مهامه التدريسية بجودة عالية في حين أن قلة الوسائل والتجهيزات اللازمة للبيئة المدرسية، أو عدم ملاءمتها للعملية التربوية قد تعيق تحقيق الأهداف التدريسية، يضاف إلى ذلك ارتفاع سقف استثارة انتباه وتركيز الطلاب بسبب انغماس الجيل الحالي في التقنية وتطبيقاتها، وأن ذلك يستلزم من المعلم بذل المزيد من الجهد والوقت وتطوير قدراته لمواكبة ذلك.

**ح- مقومات المدرسة:** ويقصد بها تلك المؤثرات التي يخضع لها المعلم أثناء تأديته لعمله، وتقع هذه المؤثرات خارج نطاق سيطرة المعلم، مثل: اتصاف بيئة المدرسة بالجمود، صعوبة تبني أفكار جديدة في المدرسة، ضعف تفعيل الأنشطة اللامنهجية، ضعف أو انعدام وسائل الترفيه. فكلما كانت البيئة المدرسية غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات كلما أسهم ذلك في تقليل مستويات الاحتراق الوظيفي، كما أن ارتفاع كثافة الطلاب داخل الفصول لها الكثير من النتائج السلبية أهمها صعوبة ضبط سلوك الطلاب، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية، ووجوب مضاعفة الجهد من المعلم وذلك مما يزيد من ضغوط المعلم.

وقد تسهم عوامل أخرى في زيادة الضغوط على المعلمين منها قلة أو انعدام فرص الترقي التي تعكس تمايز المعلمين في الأداء والإنجاز؛ الأمر الذي يضع المعلم المبدع النشيط في خانة واحدة مع من هم أقل منه جهداً وقدرات. وكذلك الأمر بالنسبة لعدم وجود نظام فعال للحوافز يعكس هذا التمايز بين المعلمين، فمثلاً العلاوة السنوية يتم منحها للجميع كما جرت العادة، كما أن درجة الأداء الوظيفي ليس لها أي أثر رجعي في أغلب الحالات، وهذه العوامل أضفت حالة من الجمود في مدارس التعليم العام، وأثرت سلباً على جانب الجدية والمنافسة بين المعلمين، فقد تجد بعض المعلمين يمكثون مدة طويلة في مدرسة معينة دون تطوير أو تغيير وتزيد مثل هذه العوامل من احتمال حدوث الاحتراق الوظيفي.

وفي هذا الصدد يشير النفيعي (٢٠٠٠) على أن ضعف الترقي والتقدم الوظيفي، وعدم فعالية تقويم الأداء، من أهم العوامل التنظيمية المسببة للاحتراق الوظيفي، وبينت نتائج دراسة جابريس وإيرك (Gabris & Ihrke,2001) وجود علاقة بين تقييم الأداء ومستوى الاحتراق الوظيفي، كما أكد زونز (Zunz,1998) أن الإلمام بمهام وأهداف المهنة والحصول على تقدير الموهبة والمهارة والإحساس بالكفاءة الذاتية لها علاقة جوهرية بالاحتراق الوظيفي، وفي المقابل فإن المعلم الذي لديه توجهاً سلبياً نحو مهنة التدريس يكون أكثر توتراً.

## ٤- التنمية المهنية والاحتراق الوظيفي:

عندما يشعر المعلم أن متطلبات العمل تفوق قدراته واستعداداته؛ يرتفع لديه مستوى الضغوط والقلق، وتنخفض لديه الروح المعنوية، ويؤدي ذلك إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه العمل والطلاب والمشرف التربوي، وبذلك تشكل له زيارة مدير المدرسة أو المشرف التربوي هاجساً وقلقاً كبيراً، وقد يكون ذلك نتيجة لعدد من العوامل منها ضعف كفاءة برامج إعداد المعلم، والخلل في رصد الاحتياجات التدريبية، وقلة الفرص التدريبية والخلل في توزيعها على المعلمين، وعدم توافق برامج التنمية المهنية مع متطلبات تطور المناهج وأساليب التقويم، وكذلك الخلل في جدولة برامج التنمية المهنية، حيث قد يصادف خروج عدد كبير من المعلمين للبرامج التدريبية في يوم واحد؛ الأمر الذي يؤثر على سير اليوم الدراسي.

وقد توصلت نتائج دراسة سالا وآخرون (Salla & et al.,2002) إلى أن الإنهاك نتج عن إحباط وظيفي والإحباط الوظيفي بدوره نتج عن نقص في الكفاءة المهنية، كما بينت نتائج دراسة سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvikm2009) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والاحتراق الوظيفي لديهم، ولذا فإن لتفعيل دور برامج التنمية المهنية دور كبير في السيطرة على الاحتراق الوظيفي والحد منه، وقد أوضح مكاي (Mcay,1989) أن المعلم يمكنه التحكم في الضغوط من خلال تطوير ورفع كفاياته المهنية(نصر،٢٠١٣: ٢٥٢)، وقد بينت نتائج دراسة أبو ريا (٢٠١١) أنه كلما ازداد مستوى التدريب والتطوير قلت درجة الاحتراق لدى العاملين والعكس صحيح.

**الخلاصة:**

- يرى بعض الباحثين أن المناخ التنظيمي متغير مستقل يؤثر في بناء المتغيرات التابعة له، في حين يرى آخرون أن العلاقة تبادلية وليست علاقة تأثيرية ذات جانب واحد.
- أن المناخ التنظيمي يؤثر في تكوين الاحتراق الوظيفي، كما أن الاحتراق الوظيفي يؤثر في نمط المناخ السائد، وكلاهما يزداد ويتناقص وفق هذا النموذج.
- المناخ التنظيمي الإيجابي هو الذي يكفل تقليل مستوى الضغوط إلى أدنى درجة ممكنة، بل يمكن أن يساهم في تحويل هذه الضغوط إلى حوافز ومنافسة لتحقيق التفوق والامتياز، بخلاف المناخ التنظيمي السلبي الذي يرفع من درجة الضغوط ويثير الصراعات بين العاملين ويترتب عليه في الغالب انخفاض مستويات الأداء وانخفاض الولاء والالتزام التنظيمي.
- كلما كانت البيئة المدرسية غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات كلما أسهم ذلك في تقليل مستويات الاحتراق الوظيفي.
- الإلمام بمهام وأهداف المهنة والإحساس بالكفاءة الذاتية لها علاقة جوهرية بالاحتراق الوظيفي.

- الحصول على تقدير الموهبة والجهد يسهم في الحد من حدوث الاحتراق الوظيفي.
- وجود علاقة مهمة بين التوافق المهني والاحتراق الوظيفي.
- المدرسة الثانوية معنية بمواجهة العديد من التحديات التعليمية والتربوية الأمر الذي يجعل المتوقع منها وبالتالي من العاملين فيها كبيراً جدا وهذا مما يزيد من الضغوط التي يتعرضون لها.

## الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

**جدول(٢) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه (ن=٥٠)**

| المناخ التنظيمي | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط القيادة | | العلاقات الإنسانية | | بيئة العمل | | التنمية المهنية | |
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | **٠.٧٠١ | ٨ | **٠.٦٦٠ | ١٤ | **٠.٥٦٧ | ٢٠ | **٠.٤١٩ |
| ٢ | **٠.٦٨١ | ٩ | **٠.٥٤٩ | ١٥ | **٠.٦٠٧ | ٢١ | **٠.٦٥٥ |
| ٣ | **٠.٤٧٩ | ١٠ | **٠.٦٠٧ | ١٦ | **٠.٧١٢ | ٢٢ | **٠.٦٨١ |
| ٤ | **٠.٧١٨ | ١١ | **٠.٦٦١ | ١٧ | **٠.٦١٤ | ٢٣ | **٠.٧١٦ |
| ٥ | **٠.٥٨٣ | ١٢ | **٠.٥٧٣ | ١٨ | **٠.٧٢٠ | ٢٤ | **٠.٥٨٨ |
| ٦ | **٠.٦١١ | ١٣ | **٠.٦٩٤ | ١٩ | **٠.٦٩٤ | ٢٥ | **٠.٦٥٧ |
| ٧ | **٠.٥٨٨ | | | | | | |

****دال عند مستوى ٠.٠١**

**جدول(٣)معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه (ن=٥٠)**

| الإنهاك العاطفي | | ضعف الإنجاز الشخصي | | قصور التفاعلات داخل العمل | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | **٠.٦١١ | ٨ | **٠.٦١٥ | ١٥ | **٠.٧١٢ |
| ٢ | **٠.٥٩٩ | ٩ | **٠.٥٣٩ | ١٦ | **٠.٦٩٠ |
| ٣ | **٠.٦٤٣ | ١٠ | **٠.٦٤٧ | ١٧ | **٠.٦٦١ |
| ٤ | **٠.٥٧٩ | ١١ | **٠.٦٣٤ | ١٨ | **٠.٥٨٨ |
| ٥ | **٠.٦٠٢ | ١٢ | **٠.٧٠٤ | ١٩ | **٠.٦١٩ |
| ٦ | **٠.٤٩٩ | ١٣ | **٠.٥١٩ | ٢٠ | **٠.٥١٩ |
| ٧ | **٠.٦٠٨ | ١٤ | **٠.٦٤٥ | ٢١ | **٠.٦٥٢ |

****دال عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لكل من المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من التجانس. كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للاستبانة وذلك على النحو التالي:

**جدول (٤)معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للاستبانة**

| المناخ التنظيمي | | | |
|---|---|---|---|
| م | البُعد | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١ | نمط القيادة | ٠.٧١٥ | ٠.٠١ |
| ٢ | العلاقات الإنسانية | ٠.٦٨٩ | ٠.٠١ |
| ٣ | بيئة العمل | ٠.٧١١ | ٠.٠١ |
| ٤ | التنمية المهنية | ٠.٦٨٧ | ٠.٠١ |
| الاحتراق الوظيفي | | | |
| م | البُعد | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١ | الإنهاك العاطفي | ٠.٦٩٩ | ٠.٠١ |
| ٢ | ضعف الإنجاز الشخصي | ٠.٧٠٢ | ٠.٠١ |
| ٣ | قصور التفاعلات داخل العمل | ٠.٧١٢ | ٠.٠١ |

يتضح من الجدول السابق أن جميع الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يدل على أن الاستبانة في صورتها النهائية تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، ويعني أيضاً توافر الصدق البنائي للاستبانة.

**ب) الثبات :**

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها.

**جدول(٥) معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ**

| م | البُعد | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ١ | نمط القيادة | ٠.٧٥٦ |
| ٢ | العلاقات الإنسانية | ٠.٧٤٩ |
| ٣ | بيئة العمل | ٠.٧٩٨ |
| ٤ | التنمية المهنية | ٠.٨٣٢ |
| * | الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي | ٠.٨٦٧ |
| ١ | الإنهاك العاطفي | ٠.٧١٥ |
| ٢ | ضعف الإنجاز الشخصي | ٠.٧٣٤ |
| ٣ | قصور التفاعلات داخل العمل | ٠.٧٩١ |
| ** | الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي | ٠.٨٩٩ |
| *** | الدرجة الكلية للاستبانة | ٠.٩١٥ |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المناخ التنظيمي والدرجة الكلية له بلغت على الترتيب (٠.٧٥٦- ٠.٧٤٩- ٠.٧٩٨- ٠.٨٣٢ – ٠.٨٦٧)، كما بلغت معاملات الثبات لأبعاد الاحتراق الوظيفي والدرجة الكلية له على الترتيب (٠.٧١٥ – ٠.٧٣٤ – ٠.٧٩١- ٠.٨٩٩ ) كما بلغ معامل الاستبانة ككل (٠.٩١٥) وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات الاستبانة ،وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقها على عينة الدراسة.

## متغيرات الدراسة:

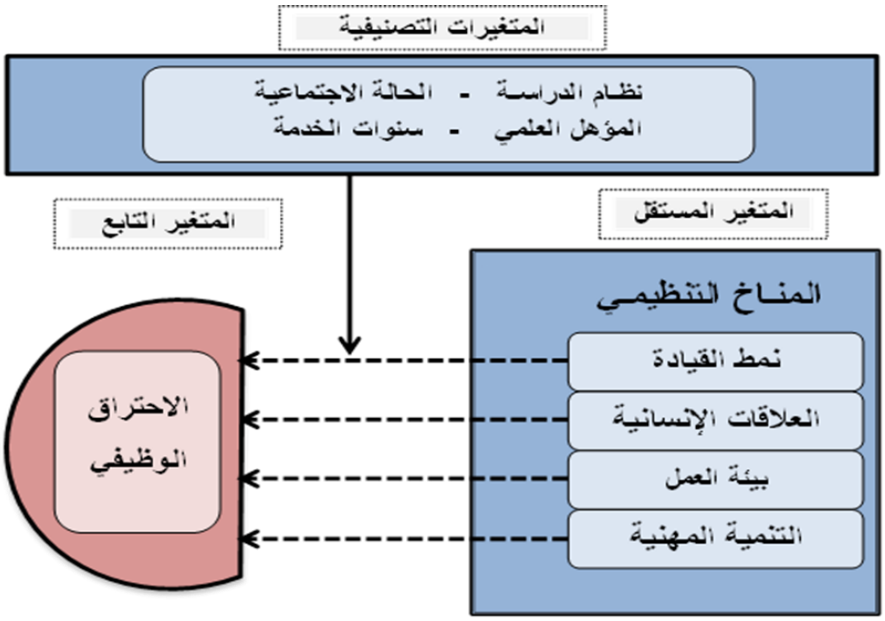
**المتغير المستقل:** المناخ التنظيمي.

**المتغير التابع:** الاحتراق الوظيفي.

**المتغيرات التصنيفية:** نظام الدراسة، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة.

والشكل التالي يوضح ذلك:

**شكل (٧) متغيرات الدراسة**




**الشكل من إعداد الباحث**

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة:

**تم تحليل بيانات الدراسة الحالية باستخدام برنامج IBM SPSS statistics v.20 حيث تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:**

١. التكرارات والنسب المئوية.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٣. معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات.
٤. معامل ارتباط بيرسون.
٥. اختبار "ت" للعينات المستقلة.
٦. اختبار "مان–ويتني" للعينات المستقلة
٧. اختبار كروسكال واليس.
٨. اختبار كاي تربيع.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

### تمهيد:

تضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن الأسئلة والتحقق من الفروض باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها، علماً بأنه قد تمت الإجابة عن السؤال الأول في الفصل الثاني:

## أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

**وينص السؤال الأول على:**

**ما واقع المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في منطقة جازان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟**

للتعرف على مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في منطقة جازان من وجهة نظر المعلمين في هذه المدارس؛ تم حساب الأهمية النسبية لكل بُعد من أبعاد المناخ التنظيمي والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٦) المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لأبعاد المناخ التنظيمي**

| م | المحور | المتوسط الحسابي | الأهمية النسبية% | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | نمط القيادة | ٢.٣٥٢٥ | ٧٨.٤١ | ٢ |
| ٢ | العلاقات الإنسانية | ٢.٤٢٦٠ | ٨٠.٨٧ | ١ |
| ٣ | بيئة العمل | ٢.١٢٨٩ | ٧٠.٩٦ | ٣ |
| ٤ | التنمية المهنية | ٢.٠٦٧٣ | ٦٨.٩١ | ٤ |
| ٥ | الدرجة الكلية | ٢.٢٤٣٦ | ٧٤.٧٨ | |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي :**

ارتفاع تقديرات أفراد العينة للمناخ التنظيمي بأبعاده المدروسة؛ حيث كانت الأهمية النسبية للدرجة الكلية للمناخ التنظيمي والأبعاد المدروسة أعلى من ٥٠% ، وأن أكثر الأبعاد تحققاً هو بُعد العلاقات الإنسانية؛ حيث كانت الأهمية النسبية له ٨٠.٨٧٥ %، ويأتي بُعد نمط القيادة في المرتبة الثانية بأهمية نسبية ٧٨.٤١% ، وبُعد بيئة العمل في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية ٧٠.٩٦، ويحتل بُعد التنمية المهنية المرتبة الرابعة بأهمية نسبية ٦٨.٩١.

ويعكس ذلك اتجاهاً إيجابياً بشكل عام لدى أفراد عينة الدراسة نحو المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الحكومية في منطقة جازان فيما يتعلق بأبعاد المناخ التنظيمي الأربعة (نمط القيادة، العلاقات الإنسانية، بيئة العمل، التنمية المهنية) وأن أكثر الأبعاد تحققاً هو بُعد العلاقات الإنسانية بأهمية نسبية ٨٠.٨٧٥% ، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شعيب (٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها أن المناخ السائد في المدارس بمدينة نجران كان إيجابياً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، واتفقت مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٤) التي بينت ارتفاع تقديرات عينة الدراسة لأبعاد المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف، وأن المجال الأعلى تقديراً هو مجال العلاقة بين المدير والمعلمين بمتوسط ٤.٠٧، فيما كان مجال شؤون المعلمين ونموهم المهني أخيراً بمتوسط ٣.٧٩ .وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العسكر( ٢٠١٤) حول دراسة واقع المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض حيث بينت أن بُعد العلاقات الإنسانية هو البعد الأكثر توافراً من بين الأبعاد الأخرى، كما اتفقت نتائج هذا البُعد مع نتائج دراسة السلمي (١٤٣٣)، ودراسة الطويرقي (٢٠١٤) في أهمية العلاقات الإنسانية في تحديد مستوى المناخ التنظيمي في المدارس، ويشير

ذلك إلى إدراك قادة المدارس لأهمية هذا الجانب وأن العلاقات الجيدة تحقق مكاسب إنسانية ووظيفية كبيرة، كما يشير ذلك إلى تمتعهم بمواصفات قيادية عالية. وتعزي الدراسة الحالية ذلك إلى جودة المعايير الإنسانية والقيادية التي تم تطبيقها عند اختيار قادة المدارس الحاليين عند المفاضلة وقبل التكليف بقيادة المدارس. بينما جاء بُعدا (بيئة العمل والتربية المهنية) في المرتبتين الثالثة والرابعة وهو ما يشير إلى ضرورة زيادة الإدارة العليا والمتوسطة في التعليم لجهودها الداعمة للمدارس في مجال تحسين كفاءة البيئة التعليمية وتدريب المعلمين. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الشمري (٢٠٠٦) التي جاءت أقل تقديرات أفراد العينة لبُعدي التقدم والنمو المهني، وحوافز العمل.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية المناخ التنظيمي وأثره على الكثير من المتغيرات التنظيمية مثل: دراسة بابو (Babu,2013) التي بينت أن العدد الأكبر من المعلمين الفاعلين كانوا في المدارس الحكومية حيث يسود المناخ المفتوح، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين فاعلية المعلم في المدارس الابتدائية والمناخ التنظيمي السائد، وهذا يدل على تأثير المناخ التنظيمي على فاعلية المعلم، ودراسة دوف (Dufff,2013) التي أوصت بضرورة العمل على توفير المناخ التنظيمي المفتوح. ودراسة أبوحجيلة والحراحشة (٢٠١٣) التي بينت أن أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري مدارس التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة للروح المعنوية لدى المعلمين، وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ التنظيمي والروح المعنوية لدى المعلمين، ودراسة جيوتي (Jyoti, 2013) التي أكدت على أهمية دراسات المناخ التنظيمي، وتعود هذه الأهمية نتيجة لعلاقتها الافتراضية بالمتغيرات التنظيمية الأخرى بما فيها الرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي، والسلوك القيادي، وجودة التفاعل بين مجموعات العمل، ودراسة سيلامات (Selamat, 2013) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ التنظيمي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين.

ولمعرفة الفروق في استجابات أفراد العينة الكلية حول واقع المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية في منطقة جازان، تم استخدام (كا$^{2}$)، كذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد درجة الموافقة على العبارة، وذلك على النحو التالي:

**أ) نتائج البُعد الأول (نمط القيادة):**

**جدول (٧) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الأول والمتعلق بـ(نمط القيادة)**

| م | العبارات | | ضعيفة | متوسطة | عالية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يضع الخطط التى تحقق أهداف المدرسة بدقة. | ك | 42 | 159 | 121 | 2.2453 | .66889 | متوسطة | 6 | 66.379* |
| | | ٪ | ٪13.0 | ٪49.4 | ٪37.6 | | | | | |
| ٢ | يطلع المعلمين على التعاميم الواردة من إدارة التعليم. | ك | 70 | 135 | 117 | 2.1460 | .74912 | متوسطة | 7 | 20.988* |
| | | ٪ | ٪21.7 | ٪41.9 | ٪36.3 | | | | | |
| ٣ | يطبق اللوائح والأنظمة بقدر مناسب من المرونة. | ك | 52 | 102 | 168 | 2.3602 | .74510 | عالية | 5 | 63.081* |
| | | ٪ | ٪16.1 | ٪31.7 | ٪52.2 | | | | | |
| ٤ | يحقق العدالة فى التعامل مع جميع المعلمين. | ك | 48 | 92 | 182 | 2.4161 | .73674 | عالية | 2 | 86.932* |
| | | ٪ | ٪14.9 | ٪28.6 | ٪56.5 | | | | | |
| ٥ | يشرك المعلمين فى صناعة القرارات المدرسى. | ك | 31 | 118 | 173 | 2.4410 | .66365 | عالية | 1 | 95.522* |
| | | ٪ | ٪9.6 | ٪36.6 | ٪53.7 | | | | | |
| ٦ | يشجع المعلمين المتميزين ويقدر جهودهم في العمل. | ك | 51 | 96 | 175 | 2.3851 | .74518 | عالية | 4 | 73.422* |
| | | ٪ | ٪15.8 | ٪29.8 | ٪54.3 | | | | | |
| ٧ | يدعم العمل الجماعي والتعاون المثمر بين المعلمين | ك | 38 | 116 | 168 | 2.4037 | .69155 | عالية | 3 | 79.776* |
| | | ٪ | ٪11.8 | ٪36.0 | ٪52.2 | | | | | |
| | المتوسط العام لعبارات المحور | | | | | 2.3525 | .6432 | عالية | | |

***دال عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا٢ لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الأول والمتعلق بـ(نمط القيادة) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا البُعد، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (عالية)، كما يتبين من الجدول أيضاً من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة الموافقة عليها كانت بدرجة (عالية)، كذلك درجة تحقق بُعد نمط القيادة بشكل عام كانت عالية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٣٥٢٥).

**وبناءً على ما سبق يمكن القول:**

* أن النمط القيادي السائد هو نمط القيادة التشاركي.

* اهتمام قادة المدارس بتفعيل العلاقات الإنسانية، واستغلالها بشكل جيد لتحقيق أهداف المدرسة.

* توازن قادة المدارس في التركيز بين الإنتاجية والاعتبارات الإنسانية.

ويتضح ذلك من خلال ممارسة قادة المدارس لأدوار قيادية مهمة منها إشراك المعلمين في صناعة القرارات المدرسية حيث جاءت هذه العبارة أولاً، تلتها العبارة: (يحقق العدالة في التعامل مع جميع المعلمين) وبدرجة موافقة عالية، ويشير ذلك إلى إدراك قادة المدارس لأهمية تحقيق العدالة في التعامل مع جميع المعلمين، وانعكاس ذلك على العلاقات الإنسانية والوظيفية وبالتالي على الأداء المهني، أما بالنسبة لعبارة (يدعم العمل الجماعي والتعاون المثمر بين المعلمين) فجاءت في المرتبة الثالثة وبدرجة موافقة عالية، ويعكس ذلك زيادة الوعي بأهمية العمل الجماعي وجهود قادة المدارس في إرساء ثقافة العمل الجماعي والحاجة إلى تفعيل ذلك بشكل مستمر في العديد من الأعمال والأنشطة والفعاليات، وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة (يشجع المعلمين المتميزين ويقدر جهودهم في العمل) وبدرجة موافقة عالية، ويشير ذلك إلى إدراك قادة المدارس لأهمية الدعم المعنوي والتحفيز في تحقيق الأهداف وزيادة الشعور بالرضا لدى المعلمين، وجاءت عبارة (يطبق اللوائح والأنظمة بقدر مناسب من المرونة) في المرتبة الخامسة وبدرجة موافقة عالية وقد يفسر ذلك بالتباين بين قادة المدارس في استخدام صلاحياتهم بشكل جيد وتفاوت قدرتهم على الموازنة بين تحقيق المصلحة ومراعاة الظروف والحالات الإنسانية الطارئة، أما العبارة:(يضع الخطط التي تحقق أهداف المدرسة بدقة)، فقد جاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة، ويشير ذلك إلى تباين قدرات قادة المدارس في جوانب التخطيط حيث يفتقر العديد منهم لمهارات التخطيط الحديثة وقد يعزى ذلك لقلة برامج التدريب على التخطيط التربوي المقدمة لقادة المدارس. وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (يطلع المعلمين على التعاميم الواردة من إدارة التعليم) وبدرجة موافقة متوسطة أيضاً، وقد يرجع ذلك لتعدد مصادر الحصول على التعاميم وسهولة ذلك، حيث لم يعد الوضع كما كان في السابق إذ كان مدير المدرسة هو مصدر لتزويد المعلمين بما يستجد من تعاميم وقد يكون هو المصدر الحصري والوحيد للكثير من المعلمين فيما مضى، أما في الوقت الحالي ومع ثورة وسائل الاتصالات وبرامج التواصل أصبح من الممكن الحصول على كل ما يستجد وبصورة آنيّة، ومع ذلك يقوم الكثير من قادة المدارس بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي لتحقيق الكثير من الأهداف وبطريقة فعالة بما في ذلك إطلاع المعلمين على كل ما هو جديد.

ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسة صائغ (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها أن النمط القيادي لمديرة المدرسة ومساعدتها؛ له أثر على المناخ المدرسي، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين النمطين التسلطي والفوضوي والمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمات، وتؤكد دراسة دوغلاس (Douglas,2010) على أهمية القيادة التشاركية في التزام المعلم، وقد أوصت الدراسة بتبني القيادة التشاركية لدعم أهداف المعلم المهنية والشخصية، وتزويد المعلمين بتغذية راجعة، وتعزيز سلوكهم الإيجابي، وكذلك أوصت دراسة دوف (Dufff,2013) بضرورة العمل على توفير المناخ التنظيمي المفتوح وتعزيز سلوك المديرين الداعم وتقليل سلوكهم

المتشدد، ودعم السلوك التشاركي للمعلمين، أما دراسة العتيبي (٢٠٠٧) التي بينت نتائجها أن أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب هي: تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة، وعدم تفويضها للصلاحيات، وأن أبرز المعوقات المتعلقة بضغوط العمل تمثلت في الأعمال الإضافية الواقعة على كاهل المعلمين. كما أظهرت نتائج دراسة سيلامات (Selamat, 2013) أن أكثر أبعاد المناخ التنظيمي تأثيراً في أداء المعلمين كان بعد الإدارة المدرسية.

## ب) نتائج البُعد الثاني (العلاقات الإنسانية):

**جدول (٨)نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثاني والمتعلق بـ( العلاقات الإنسانية )**

| م | العبارات | | ضعيفة | متوسطة | عالية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | يحرص على الاستقبال الطيب للمعلمين في بداية العام الدراسي. | ك | 24 | 90 | 208 | 2.5714 | .62864 | عالية | ٦ | 161.913* |
| | | ٪ | ٪7.5 | ٪28 .0 | ٪64.6 | | | | | |
| ٩ | يبني علاقاته مع المعلمين على أساس الثقة والاحترام المتبادل. | ك | 28 | 89 | 205 | 2.5497 | .65020 | عالية | ٥ | 150.640* |
| | | ٪ | ٪8.7 | ٪27.6 | ٪63.7 | | | | | |
| ١٠ | يشارك المعلمين مناسباتهم الاجتماعية المختلفة. | ك | 27 | 111 | 184 | 2.4876 | .64718 | عالية | ٤ | 115.012* |
| | | ٪ | ٪8.4 | ٪34.5 | ٪57.1 | | | | | |
| ١١ | يحرص على التعرف على مشكلات المعلمين لمساعدتهم في حلها. | ك | 74 | 140 | 108 | 2.1056 | .74552 | متوسطة | ١ | 20.298* |
| | | ٪ | ٪23.0 | ٪43.5 | ٪33.5 | | | | | |
| ١٢ | يحرص على توطيد العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلمين | ك | 39 | 114 | 169 | 2.4037 | .69604 | عالية | ٢ | 79.348* |
| | | ٪ | ٪12.1 | ٪35.4 | ٪52.5 | | | | | |
| ١٣ | يتعاون المعلمون فيما بينهم لحل المشكلات التى تواجههم داخل المدرسة. | ك | 30 | 121 | 171 | 2.4379 | .65865 | عالية | ٣ | 95.224* |
| | | ٪ | ٪9.3 | ٪37.6 | ٪53.1 | | | | | |
| | المتوسط العام لعبارات المحور | | | | | 2.4260 | .6253 | عالية | | |

## يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة كا٢ لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثاني والمتعلق بـ(العلاقات الإنسانية) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا البُعد، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (عالية)، كما يتضح من الجدول أيضاً من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة الموافقة عليها كانت بدرجة (عالية)، كذلك درجة تحقق البُعد بشكل عام كانت بدرجة عالية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٤٢٦٠).

ويتضح مما سبق ارتفاع المتوسط الحسابي للعبارات التي تشير إلى سلوك قائد المدرسة مقارنة بالعبارات التي تشير إلى سلوك المعلمين، ويشير ذلك إلى اهتمام قادة مدارس العينة

بالعلاقات الإنسانية وإيمانهم بمساهمتها في تحقيق أهداف المدرسة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري والطعاني (٢٠١٣) حيث جاء بعد سلوك المدير في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٢٨)، تلاه في المرتبة الثانية بعد سلوك المعلمين بمتوسط حسابي (٣.٠٩)، واتفقت في ذلك أيضاً مع نتيجة دراسة الديحاني (٢٠١٣) حيث جاءت الدرجة الكلية لأبعاد سلوك المدير (٣.٤٢)، والدرجة الكلية لأبعاد سلوك المعلمين (٣.٢٧). وقد يرجع ارتفاع المتوسط الحسابي لعبارات بُعد العلاقات الإنسانية التي تشير إلى سلوك قائد المدرسة مقارنة بسلوك المعلمين بشكل عام إلى:

- إدراك قادة المدارس الثانوية أن طبيعة التفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة، والشعور بالتماسك والانسجام والثقة المتبادلة لها دور مهم في توفير المناخ التنظيمي الإيجابي.
- حرص قادة المدارس الثانوية على إشباع الحاجات الأساسية للعاملين والتي لا تقتصر على الحاجات المادية فقط وإنما تتضمن أيضاً حاجات نفسية.
- إدراك قادة المدارس الثانوية أن العلاقات الإنسانية القائمة على الثقة والاحترام المتبادل والتعاون والمشاركة والعدالة في التعامل تؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية وزيادة الدافعية وتحسين الأداء الوظيفي وتنعكس على بشكل إيجابي على الإنتاجية وتحصيل الطلاب.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية العلاقات الإنسانية باعتبارها من أهم أبعاد المناخ التنظيمي، فقد جاء بُعد العلاقات الإنسانية في المرتبة الأولى من بين أبعاد المناخ التنظيمي التي تمت دراستها في دراسة: العسكر (٢٠١٤)، المعايطة (٢٠١٤)، الشهري (٢٠١٤)، أبو حجيلة والحراحشة (٢٠١٣) ، وفي دراسة خطاب (٢٠٠٨) جاء بعد العلاقات الإنسانية في المرتبة الثانية.

وجاءت العبارتان (يحرص على الاستقبال الطيب للمعلمين في بداية العام الدراسي)، (يبني علاقاته مع المعلمين على أساس الثقة والاحترام المتبادل) في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي وبدرجة موافقة عالية، ويشير ذلك إلى مبادرة قادة المدارس لبناء العلاقات الإنسانية الجيدة من بداية العام الدراسي مع تغليب حسن الظن في المعلم الجديد على الحذر في التعامل معه واعتماد الثقة والاحترام المتبادل أساساً لبناء هذه العلاقات. وجاءت العبارات: (يشارك المعلمين مناسباتهم الاجتماعية المختلفة)، (يحرص على توطيد العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلمين) في المرتبتين الثالثة والخامسة وبدرجة موافقة عالية أيضاً، ويعكس ذلك حرص قادة المدارس على بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها وكذلك توظيف قوة التنظيم غير الرسمي للعاملين في تحقيق أهداف التنظيم الرسمي داخل المدرسة، وبينهما جاءت العبارة (يتعاون المعلمون فيما بينهم لحل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة) في المرتبة الرابعة وتشير نتائج هذه العبارة إلى القرب من الألفة والمودة منه إلى التنافر والتباعد، أما بالنسبة لعبارة (يحرص على التعرف على مشكلات المعلمين لمساعدتهم في حلها) فقد جاءت أخيراً وبدرجة موافقة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى احترام قائد المدرسة لخصوصية المعلمين وحياتهم الشخصية ما لم يبادر المعلم إلى مكاشفة زملائه في المدرسة.

**ج) نتائج البُعد الثالث (بيئة العمل):**

**جدول (٩) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثالث والمتعلق بـ( بيئة العمل)**

| م | العبارات | | ضعيفة | متوسطة | عالية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | يوزع مهام العمل في المدرسة توزيعا عادلاً بين المعلمين. | ك | 38 | 119 | 165 | 2.3944 | .69018 | عالية | 2 | 77.037* |
| | | ٪ | ٪11.8 | ٪37.0 | ٪51.2 | | | | | |
| ١٥ | يتحدث عن نشاطات المعلمين وينسبها اليهم. | ك | 52 | 81 | 189 | 2.4255 | .75445 | عالية | 1 | 97.124* |
| | | ٪ | ٪16.1 | ٪25.2 | ٪58.7 | | | | | |
| ١٦ | يوفر كافة الوسائل المكنة لتحسين العمل المدرسي | ك | 58 | 143 | 121 | 2.1957 | .72058 | متوسطة | 3 | 36.267* |
| | | ٪ | ٪18.0 | ٪44.4 | ٪37.6 | | | | | |
| ١٧ | بيئة العمل داخل المدرسة تساعد المعلمين على تأدية مهامهم الوظيفية بصورة مرضية. | ك | 75 | 148 | 99 | 2.0745 | .73245 | متوسطة | 4 | 25.795* |
| | | ٪ | ٪23.3 | ٪46.0 | ٪30.7 | | | | | |
| ١٨ | تتيح أعباء العمل الوظيفية الفرصة الكافية للمعلمين للقيام بالواجبات الاجتماعية | ك | 73 | 177 | 72 | 1.9969 | .67209 | متوسطة | 5 | 67.832* |
| | | ٪ | ٪22.7 | ٪55.0 | ٪22.4 | | | | | |
| ١٩ | كثافة الطلاب داخل الفصول تشجع المعلمين على تأدية عملهم على خير وجه. | ك | 158 | 107 | 57 | 1.6863 | .75570 | متوسطة | 6 | 47.522* |
| | | ٪ | ٪49.1 | ٪33.2 | ٪17.7 | | | | | |
| | المتوسط العام لعبارات المحور | | | | | 2.1289 | .5865 | متوسطة | | |

## يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة كا٢ لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثالث والمتعلق بـ**(بيئة العمل)** دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا البُعد، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (متوسطة) لجميع العبارات فيما عدا العبارات ١٤– ١٥ ؛ حيث كانت الاستجابة الأعلى تكراراً هي(عالية) والاستجابة الأعلى تكراراً للعبارة ١٩ كانت ( ضعيفة).

## وقد يرجع ذلك إلى:

- إدراك قادة المدارس لأهمية التكامل بين مكونات البيئة المدرسية المادية وغير المادية من أجل تحقيق المخرجات التعليمية المرجوة.

- حرص قادة المدارس الثانوية على تهيئة كافة الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.
- حرص قادة المدارس الثانوية على أن تكون البيئة المدرسية مجالاً خصباً لإشباع حاجات المعلمين والطلاب وإطلاق مواهبهم وإبداعاتهم.

وقد جاءت نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة عالية حول العبارتين: (يوزع مهام العمل في المدرسة توزيعاً عادلاً بين المعلمين)، (يتحدث عن نشاطات المعلمين وينسبها إليهم) حيث جاءتا في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وقد يعزى ذلك إلى أن قائد المدرسة يمتلك القدرة لتحقيقهما دون الحاجة لمساندة خارجية، فهي من أوجه الدعم المعنوي أكثر من كونها احتياجات مادية محسوسة، كما يشير ذلك إلى ارتفاع وعي قادة المدارس بأهمية العدالة التنظيمية وأهمية التحفيز في تحقيق الأهداف، بينما جاءت بقية الفقرات الأربع متوسطة في تقديرات أفراد العينة لكونها جوانب لا يملك قائد المدرسة القدرة على ضبط متغيراتها للتأثير الكامل فيها، وذلك لارتباطها بجهات أخرى، فتوفير الوسائل والتجهيزات المدرسية يرتبط بإدارة التجهيزات المدرسية في الإدارة العامة للتعليم وذلك من خلال برنامج (جاهز) الإلكتروني، ومع ذلك فإن حرص قائد المدرسة على تحديث بيانات مدرسته في هذا النظام وقدرته على التواصل مع المسؤولين يسهم في زيادة فرص حصوله على الوسائل والتجهيزات المطلوبة، وكذلك الأمر بالنسبة لتحديد الأعباء الوظيفية للمعلمين حيث لا يمتلك قائد المدرسة الاستقلالية الكاملة في زيادتها أو تقليلها فهي تعتمد أيضاً على الوفرة في أعداد المعلمين وحسن توزيعهم بحسب الاحتياج وذلك عن طريق إدارة شؤون المعلمين في الإدارة العامة للتعليم، ويرتبط ذلك تبادلياً بعدد الفصول الدراسية التي يمكن فتحها وهو ما يحدد كثافة الطلاب في الفصول الدراسية، وقد جاءت عبارة (كثافة الطلاب داخل الفصول تشجع المعلمين على تأدية عملهم على خير وجه) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة، ويشير وجود هاتين العبارتين في آخر الترتيب إلى زيادة الأعباء على المعلمين وارتفاع كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية في كثير من المدارس. وتتمثل زيادة الأعباء على المعلمين في زيادة نصاب المعلم من الحصص بالإضافة إلى ما يسند إليه من مهام أخرى، الأمر الذي يجعل المعلم مضطراً لتمديد ساعات العمل باقتطاع ساعات من وقته المخصص للأسرة والراحة وأداء الواجبات الاجتماعية.

وقد أكدت دراسة بيوركه وآخرون (Burke et al.,1996) أن من أهم مصادر الاحتراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة هو الزيادة في كمية العمل (أبوريا،٢٠١١: ٤٣). كما أكدت دراسات أيوب(٢٠٠٧)، ورمضان (٢٠١١)، ونصر (٢٠١٣)، ومختار ومصطفى (٢٠١٤) على تخفيف أعباء العمل على المعلمين؛ باعتبار ذلك من أهم وسائل تقليل مستويات الاحتراق الوظيفي لدى

المعلمين، وبينت نتائج دراسة العتيبي (٢٠٠٧) أن من أبرز المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب هي تلك المتعلقة بضغوط العمل والتي تمثلت في الأعمال الإضافية الواقعة على كاهل المعلمين. كما تمثل زيادة كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية تحدياً كبيراً لجميع العاملين في المدرسة، خاصة عندما لا يتم التعامل معها بالطريقة الصحيحة، إذ تطغى عند ذلك حالة الصخب والعشوائية داخل المدرسة، وهذه الطبيعة الرديئة للمدرسة تنعكس سلبياً على اتجاهات العاملين والطلاب نحوها، وقد تكون عاملاً في استدرار السلوكيات السلبية من قبل الطلاب، أما بالنسبة للمعلم فتشكل مثل هذه الحالات ظروفاً غير مثالية لأداء أدواره التربوية والتعليمية حيث تظهر أمامه المزيد من الصعوبات في ضبط سلوك الطلاب ومتابعة تحصيلهم الدراسي والاهتمام بالفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يحتم مضاعفة الجهد وهو ما يزيد الضغوط على المعلم. وقد جاءت العبارة (بيئة العمل داخل المدرسة تساعد المعلمين على تأدية مهامهم الوظيفية بصورة مُرضية) في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٢.٠٧)، وكانت درجة موافقة ٤٦% من عينة الدراسة على هذه العبارة متوسطة بينما ٢٣% كانت موافقتهم ضعيفة. وعندما تكون الظروف غير ملائمة فإن بيئة المدرسة تتصف بالجمود، ولا يستطيع المعلمون تأدية مهامهم الوظيفية بصورة مُرضية ويصعب تبني أفكار جديدة في المدرسة، ويقل تفعيل الأنشطة اللامنهجية، وتنخفض الروح المعنوية. فكلما كانت البيئة المدرسية غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات كلما أسهم ذلك في تقليل مستويات الاحتراق الوظيفي.

**د) نتائج البُعد الرابع (التنمية المهنية):**

**جدول (١٠) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الرابع والمتعلق بـ (التنمية المهنية)**

| م | العبارات | | ضعيفة | متوسطة | عالية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠ | يهتم برصد حاجات المعلمين المهنية. | ك | 77 | 159 | 86 | 2.0280 | .71204 | متوسطة | 4 | 37.683* |
| | | ٪ | ٪23.9 | ٪49.4 | ٪26.7 | | | | | |
| ٢١ | يسعى إلى توفير مصادر اكتساب المعرفة للمعلمين. | ك | 93 | 137 | 92 | 1.9969 | .75915 | متوسطة | 5 | 12.304* |
| | | ٪ | ٪28.9 | ٪42.5 | ٪28.6 | | | | | |
| ٢٢ | يشجع المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية. | ك | 64 | 108 | 150 | 2.2671 | .77144 | متوسطة | 2 | 34.460* |
| | | ٪ | ٪19.9 | ٪33.5 | ٪46.6 | | | | | |
| ٢٣ | يحرص على تزويد المعلمين بقراءات متصلة بتخصصاتهم | ك | 140 | 117 | 65 | 1.7671 | .76434 | متوسطة | 6 | 27.509* |
| | | ٪ | ٪43.5 | ٪36.3 | ٪20.2 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | يشجع المعلمين على تبادل الزيارات الصفية فيما بينهم لتطوير الخبرات التعليمية. | ك | 96 | 118 | 108 | 2.0373 | .79632 | متوسطة | 3 | 2.261* |
| | | ٪ | ٪29.8 | ٪36.6 | ٪33.5 | | | | | |
| ٢٥ | يشجع على استخدام التكنولوجيا في كافة العمليات (الإدارية، التعليمية) | ك | 48 | 127 | 147 | 2.3075 | .71600 | متوسطة | 1 | 51.062* |
| | | ٪ | ٪14.9 | ٪39.4 | ٪45.7 | | | | | |
| | المتوسط العام لعبارات المحور | | | | | 2.0673 | .6630 | متوسطة | | |

## يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة كا[٢] لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الرابع والمتعلق بـ**(التنمية المهنية)** دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا البُعد، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (متوسطة)، كما يتضح من الجدول أيضاً من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة الموافقة عليها كانت بدرجة (متوسطة)، كذلك درجة تحقق البُعد بشكل عام كانت بدرجة متوسطة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٠٦٧٣).

وتشير تقديرات العينة إلى أن قادة المدارس يحققون عبارات بُعد (التنمية المهنية) بشكل عام بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى الخلل في رصد الاحتياجات التدريبية أو الخلل في جدولة البرامج التدريبية، أو إلى ضعف قدرة هذه البرامج على إحداث الأثر الذي يتطلع إليه المعلمون. وقد يعزى ذلك إلى قصور في أداء الإدارات المرتبطة بتعزيز كفاءة الأداء والتنمية المهنية للعاملين في المدارس أو الضعف في أثر برامج هذه الإدارات كإدارة التدريب التربوي والابتعاث، وإدارة الإشراف التربوي، وإدارة التخطيط والتطوير، وكما هو الحال في بُعد (بيئة العمل) لا يمتلك قائد المدرسة الاستقلالية الكاملة في التأثير فيها إلا أن له مساحة واسعة من التأثير لتحقيق الأهداف المتعلقة ببُعد التنمية المهنية لجميع العاملين في المدرسة وخاصة المعلمين، ولذا جاءت عبارة (يشجع على استخدام التكنولوجيا في كافة العمليات (الإدارية، التعليمية) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة متوسطة، ويعكس ذلك التباين في وعي قادة المدارس بأهمية استخدام التكنولوجيا في كافة الجوانب التربوية والتعليمية ودورها الكبير في تخفيف الأعباء عن المعلمين وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية. وجاءت عبارة (يشجع المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية) في المرتبة الثانية وبدرجة موافقة متوسطة، وقد يفسر ذلك بالتنازع في رغبة قائد المدرسة بين تشجيع المعلم لحضور البرامج التدريبية وبين حرصه على انتظام سير اليوم الدراسي وعدم الإخلال به نتيجة لالتحاق المعلمين بالبرامج التدريبية وصعوبة تأمين حصصهم في كل الحالات. وجاءت عبارة (يشجع المعلمين على تبادل الزيارات الصفية فيما بينهم لتطوير الخبرات التعليمية) في المرتبة الثالثة وبدرجة موافقة

متوسطة أيضاً وقد يرجع ذلك لتردد بعض المعلمين في تنفيذ الزيارات الصفية المتبادلة بحجة الحرج من بعضهم البعض، كما أن زيادة الأعباء على المعلمين قد تحول دون ذلك، مع أن تقديم المساعدة الفنية من الزملاء وخاصة لفئات المعلمين الأولى بالرعاية: (المعلم الجديد – المعلم المنقول – المعلم ذو الأداء المنخفض)، مثل: تبادل الزيارات الصفية، وورش التدريب المصغر تعد من أقوى أنواع المساندة الاجتماعية للمعلمين وأكثرها أثراً في خفض الاحتراق الوظيفي، وجاءت العبارة (يهتم برصد حاجات المعلمين المهنية) في المرتبة الرابعة وبدرجة موافقة متوسطة، ومع أن تحديد ورصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين هو الخطوة الأولى من خطوات التنمية المهنية إلا أن هناك تباين بين قادة المدارس في القيام بهذا الدور وقد يعزى ذلك لتعدد تخصصات المعلمين، أو بسبب الاتكالية حيث إن هناك جهة أخرى تشترك في هذه المهمة مع قادة المدارس وهي إدارة الإشراف التربوي، وجاءت عبارة (يسعى إلى توفير مصادر اكتساب المعرفة للمعلمين) في المرتبة الخامسة وبدرجة موافقة متوسطة، وقد يعزى ذلك لسهولة حصول المعلم على المعرفة بنفسه في عصر يعد الانفجار المعرفي من أبرز سماته، أما عبارة (يحرص على تزويد المعلمين بقراءات متصلة بتخصصاتهم) فقد جاءت أخيراً وقد يفسر ذلك في سياق علاقة المجتمع بالقراءة حيث لازالت معدلات القراءة متدنية بشكل عام في المجتمعات العربية.

## ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

وينص السؤال الثاني على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة للمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بمنطقة جازان وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة)؟**

الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو (المناخ التنظيمي) والتي قد تعزى إلى متغيرات الدراسة التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة):

**أولاً: الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير نظام الدراسة:**

للتعرف على الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير نظام الدراسة (فصلي–مقررات) تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (١١) نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير نظام الدراسة**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط القيادة | فصلي | 144 | 12.1667 | 2.06537 | 39.077 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 19.3034 | 1.16352 | | |
| العلاقات الإنسانية | فصلي | 144 | 12.2500 | 3.38136 | 15.515 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 16.7360 | 1.67161 | | |
| بيئة العمل | فصلي | 144 | 11.4167 | 3.26563 | 9.686 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 14.5955 | 2.62418 | | |
| التنمية المهنية | فصلي | 144 | 10.5139 | 3.37408 | 9.540 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 13.9326 | 3.04689 | | |
| الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي | فصلي | 144 | 46.3472 | 9.03553 | 21.719 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 64.5674 | 5.94309 | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي :**

أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في المناخ التنظيمي وأبعاده: (نمط القيادة – العلاقات الإنسانية – بيئة العمل – التنمية المهنية)؛ والدرجة الكلية في ضوء متغير نظام الدراسة (فصلي – مقررات) بلغت على الترتيب (٣٩.٠٧٧ – ١٥.٥١٥– ٩.٦٨٦ – ٩.٥٤٠ – ٢١.٧١٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي ترجع إلى متغير نظام الدراسة، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسطاً حسابياً وهي مجموعة المقررات؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من المتوسط الحسابي للنظام الفصلي. ويشير ذلك إلى أن مدارس نظام المقررات تتمتع بجودة أفضل بالنسبة لأبعاد المناخ التنظيمي وقد يرجع ذلك إلى جودة معايير اختيار قادة مدارس نظام المقررات وإلى الاستقرار في علاقاتهم الإنسانية وانعكاس ذلك إيجاباً على بيئة العمل داخل المدرسة، بالإضافة إلى منحهم أسبقية في تحقيق متطلباتهم المادية والمهنية وذلك لأن مدارس المقررات أقل عدداً فهي لا تتجاوز ٢٥% من إجمالي المدارس الثانوية وذلك للضوابط المشددة في السماح بفتح مدارس نظام المقررات على عكس مدارس النظام الفصلي، كما أن جميع ثانويات نظام المقررات وعددها (٢٠) ثانوية لها مباني حكومية أغلبها في حالة جيدة بخلاف ثانويات النظام الفصلي التي توجد بعضها في مبان مستأجرة قد لا تحقق تطلعات العاملين فيها ناهيك عن سلبيات ومشكلات المباني المستأجرة، كما أن معدل كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية في ثانويات نظام المقررات يعد معتدلاً في غالبيتها، بخلاف مدارس النظام الفصلي التي تزيد فيها معدلات الكثافة.

**ثانياً: الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير المؤهل العلمي:**

للتعرف على الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – أعلى من البكالوريوس) تم استخدام معادلة مان – ويتني لمجموعتين مستقلتين؛ وذلك للتفاوت بين عدد أفراد المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (١٢) قيمة (U) لمعرفة الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير المؤهل العلمي**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط القيادة | بكالوريوس | 275 | 138.50 | 38087.50 | 137.5 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 296.07 | 13915.50 | | |
| العلاقات الإنسانية | بكالوريوس | 275 | 149.34 | 41068.00 | 118 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 232.66 | 10935.00 | | |
| بيئة العمل | بكالوريوس | 275 | 151.44 | 41646.00 | 446 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 161.85 | 7607.00 | | |
| التنمية المهنية | بكالوريوس | 275 | 159.69 | 43914.00 | 964 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 172.11 | 8089.00 | | |
| الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي | بكالوريوس | 275 | 151.37 | 41625.50 | 675.5 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 220.80 | 10377.50 | | |

## يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (U) لمعرفة الفروق في المناخ التنظيمي وأبعاده: (نمط القيادة – العلاقات الإنسانية – بيئة العمل – التنمية المهنية)، والدرجة الكلية في ضوء متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – أعلى من البكالوريوس) بلغت على الترتيب (١٣٧.٥ – ١١٨– ٤٤٦ – ٩٦٤ – ٦٧٥.٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي ترجع إلى متغير المؤهل العلمي، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب وهي مجموعة المؤهل الأعلى من البكالوريوس؛ حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من متوسط الرتب لمجموعة البكالوريوس، وهذا يعني أن المعلمين ذوي المؤهل الأعلى من البكالوريوس أعلى في متوسط الرتب من مجموعة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهل أعلى من البكالوريوس أكثر قدرة على إدراك المناخ التنظيمي داخل المدرسة من المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس، وقد يعزى ذلك إلى المعارف والخبرات التي تحصلوا عليها في دراستهم التربوية الإضافية أو الدراسات العليا، حيث

يسهم ذلك في تكوين تصور أوضح وأعمق من زملائهم غير التربويين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري(٢٠١٤) التي أظهرت نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المناخ التنظيمي السائد لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الطائف وجود فروق لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي ودراسات عليا على الذين لديهم مؤهل غير تربوي. كما اتفقت مع دراسة الحسيني وآخرون (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مدركات المعلمين عن مستوى المناخ التنظيمي لصالح الحاصلين على دراسات عليا، واختلفت مع دراسات المرهون (٢٠٠٧)، الشمري (٢٠٠٦)، العمري والطعاني (٢٠١٣) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**ثالثاً: الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير الحالة الاجتماعية:**

للتعرف على الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج) تم استخدام معادلة مان – ويتني لمجموعتين مستقلتين وأظهرت النتائج أن قيمة (U) لمعرفة الفروق في المناخ التنظيمي وأبعاده: (نمط القيادة – العلاقات الإنسانية – بيئة العمل – التنمية المهنية) والدرجة الكلية في ضوء متغير الحالة الاجتماعية (متزوج – أعزب) بلغت على الترتيب (٤٧٠١.٥- ٤٧٩٧- ٤٥٧٥.٥- ٤٧٤٩.٥- ٤٧٥٠.٥) وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المناخ التنظيمي والدرجة الكلية ترجع إلى متغير الحالة الاجتماعية.

**رابعاً: الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة:**

للتعرف على الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة تم استخدام اختبار كروسكال – واليس وهو الأسلوب الإحصائي اللابارامتري المناظر لتحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (١٣) قيمة (كا٢) لمعرفة الفروق في المناخ التنظيمي في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة باستخدام معادلة كروسكال – واليس**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | قيمة (كا٢) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| نمط القيادة | أقل من خمس سنوات | 37 | 21.99 | 261.213 | 0.05 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 98.65 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 241.08 | | |
| العلاقات الإنسانية | أقل من خمس سنوات | 37 | 62.51 | 136.823 | 0.05 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 115.89 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 218.74 | | |
| | أقل من خمس سنوات | 37 | 101.89 | 68.893 | 0.05 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| بيئة العمل | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 123.98 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 203.60 | | |
| التنمية المهنية | أقل من خمس سنوات | 37 | 99.62 | 65.861 | 0.05 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 126.18 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 202.45 | | |
| الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي | أقل من خمس سنوات | 37 | 49.49 | 194.549 | 0.05 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 102.82 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 231.64 | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي :**

أن قيمة (كا$^{2}$) لمعرفة الفروق في المناخ التنظيمي وأبعاده (نمط القيادة – العلاقات الإنسانية – بيئة العمل – التنمية المهنية) والدرجة الكلية في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة بلغت على الترتيب ( ٢٦١.٢١٣- ١٣٦.٨٢٣-٦٨.٨٩٣ - ٦٥.٨٦١- ١٩٤.٥٤٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي ترجع إلى متغير عدد سنوات الخدمة، وترجع الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب وهي مجموعة سنوات الخدمة أكثر من عشر سنوات، وهذا يعني أن المعلمين ذوي عدد سنوات الخدمة الأكبر عادة يكونون أكثر وعياً وإلماماً بالمناخ التنظيمي من المعلمين ذوي عدد سنوات الخدمة الأقل، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠١٤) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين عدد سنوات خدمتهم ١٥ سنة فأكثر، كما اتفقت مع نتائج دراسات بني أحمد (٢٠١٠)، العسكر(٢٠١٤)، الطويرقي (٢٠١٤)، واختلفت مع دراسات الشمري (٢٠٠٦)، العمري والطعاني (٢٠١٣)، شعيب (٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للمناخ التنظيمي المدرسي تعزى لعدد سنوات الخدمة التدريسية.

## نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

**وينص السؤال الثالث على:**

**ما مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان؟**

للتعرف على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية؛ تم حساب الأهمية النسبية لكل بُعد من أبعاد الاحتراق الوظيفي والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (١٤) المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لأبعاد الاحتراق الوظيفي**

| م | البُعد | المتوسط الحسابي | الأهمية النسبية% | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الإنهاك العاطفي | ٢.٠٤٦٦ | ٦٨.٢٢ | ١ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٢ | ضعف الإنجاز الشخصي | ١.٨٤٥٢ | ٦١.٥٠ | ٣ |
| ٣ | قصور التفاعلات داخل العمل | ١.٨٨٣٣ | ٦٢.٧٧ | ٢ |
| ٤ | الدرجة الكلية | ١.٩٢٥٠٣٣ | ٦٤.١٧ | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي: ارتفاع الاحتراق الوظيفي بأبعاده المدروسة لدى أفراد العينة؛ حيث كانت الأهمية النسبية للدرجة الكلية الاحتراق الوظيفي وأبعاده المدروسة أعلى من ٥٠% ، وأن أكثر الأبعاد تحققاً هو بُعد الإنهاك العاطفي؛ حيث كانت الأهمية النسبية له ٦٨.٢٢ %، ويأتي بُعد قصور التفاعلات داخل العمل في المرتبة الثانية بأهمية نسبية ٦٢.٧٧% ، وبُعد ضعف الإنجاز الشخصي في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية ٦١.٥% ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (١٤٢٧) حيث بلغت الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي ٥٦% ، كما اتفقت مع نتيجة دراسة أيوب (٢٠٠٧) التي بينت أن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين كان مرتفعاً، حيث انحصرت نسبة متوسطات الأوزان النسبية لكل بعد من أبعاد المقياس بين ٥٣% و ٧٦% ، وللمقياس ككل ٦١% . كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة رمضان (٢٠١١) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين حيث انحصرت نسبة متوسطات الأوزان النسبية لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل بين ٥٧% و ٧٩% . وقد أشارت دراسات الغامدي (١٤٢٧) وخطاب (٢٠٠٨) إلى أن درجة الاحتراق الوظيفي في المرحلة الثانوية أعلى من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

ولمعرفة الفروق في مستويات الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان، تم استخدام (كا$^{٢}$)، كذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد درجة الموافقة على العبارة، والجدول التالي يوضح ذلك:

## أ) نتائج البُعد الأول (الإنهاك العاطفي):

**جدول (١٥) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الأول والمتعلق بـ(الإنهاك العاطفي)**

| م | العبارات | | ضعيفة | متوسطة | عالية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بثقل المهام والواجبات المكلف بها مما يرهقني نفسيا وجسديا. | ك | 75 | 154 | 93 | 2.0559 | .72127 | متوسطة | 5 | 31.944* |
| | | ٪ | ٪23.3 | ٪47.8 | ٪28.9 | | | | | |
| ٢ | أشعر أن كثرة متطلبات العمل تضعف قدرتي على التحمل والاستمرارية | ك | 69 | 141 | 112 | 2.1335 | .73890 | متوسطة | 2 | 24.453* |
| | | ٪ | ٪21.4 | ٪43.8 | ٪34.8 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | أشعر بالإجهاد نتيجة لعملي مع الطلاب طيلة اليوم الدراسي. | ك | 72 | 139 | 111 | 2.1211 | .74524 | متوسطة | 3 | 21.099* |
| | | ٪ | ٪22.4 | ٪43.2 | ٪34.5 | | | | | |
| ٤ | أشعر بان متطلبات العمل الملقاة علي تفوق قدراتي واستعداداتي. | ك | 114 | 146 | 62 | 1.8385 | .72258 | متوسطة | 7 | 33.491* |
| | | ٪ | ٪35.4 | ٪45.3 | ٪19.3 | | | | | |
| ٥ | مناخ العمل بالمدرسة يشعرني بالراحة والاستقرار. | ك | 72 | 128 | 122 | 2.1553 | .76169 | متوسطة | 1 | 17.615* |
| | | ٪ | ٪22.4 | ٪39.8 | ٪37.9 | | | | | |
| ٦ | أصبحت أكثر حدة في انفعالاتي منذ أن التحقت بمهنة التدريس | ك | 108 | 135 | 79 | 1.9099 | .75790 | متوسطة | 6 | 14.615* |
| | | ٪ | ٪33.5 | ٪41.9 | ٪24.5 | | | | | |
| ٧ | أشعر أن عملي بمهنة التدريس يستنزف طاقاتي الانفعالية. | ك | 73 | 140 | 109 | 2.1118 | .74461 | متوسطة | 4 | 20.950* |
| | | ٪ | ٪22.7 | ٪43.5 | ٪33.9 | | | | | |
| | المتوسط العام لعبارات المحور | | | | | 2.0466 | .5449 | متوسطة | | |

## يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة كا$^2$ لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الأول للاحتراق الوظيفي والمتعلق بـ**(الإنهاك العاطفي)** دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا البُعد، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (متوسطة) لجميع العبارات، كما يتضح من الجدول أيضاً من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة الموافقة عليها كانت بدرجة (متوسطة)، كذلك درجة تحقق البُعد بشكل عام كانت بدرجة متوسطة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٠٤٦٦).

وتفيد تقديرات العينة لعبارات بُعد (الإنهاك العاطفي) إلى أن العينة تشعر بالإنهاك العاطفي بدرجة متوسطة بشكل عام، ويؤكد ذلك أن كلاً من العبارتين (مناخ العمل في المدرسة يشعرني بالراحة والاستقرار)، (أشعر أن كثرة متطلبات العمل تضعف قدرتي على التحمل والاستمرارية) جاءتا بتقديرات شبه متطابقة في "ضعيفة" و "عالية"، وأن سبب الإنهاك العاطفي لا يرجع لبيئة المدرسة الاجتماعية وعلاقاتها الإنسانية فحسب، بل كثرة أعباء العمل التي يمكن القيام بها لكن بصعوبة، بينما يعتقد بعض أفراد العينة أن هذه الأعباء لا يمكن تحقيقها لكونها تفوق قدراتهم واستعداداتهم، وبالتالي فهم يرون أنها متطلبات غير عادلة، ويتبين ذلك من نتائج العبارات: (أشعر أن كثرة متطلبات العمل تضعف قدرتي على التحمل والاستمرارية)، (أشعر بالإجهاد نتيجة لعملي مع الطلاب طيلة اليوم الدراسي)، (أشعر أن عملي بمهنة

التدريس يستنزف طاقاتي الانفعالية)، (أشعر بثقل المهام والواجبات المكلف بها مما يرهقني نفسياً وجسدياً)، (أصبحت أكثر حدة في انفعالاتي منذ أن التحقت بمهنة التدريس)، التي تركزت درجة الموافقة عليها بين متوسطة وعالية لكل من العبارات السابقة، في حين جاءت درجة الموافقة على العبارة (أشعر بأن متطلبات العمل الملقاة عليَ تفوق قدراتي واستعداداتي) أقل من سابقاتها بنسبة طفيفة، ويعد شعور المعلم بنقص الكفاءة المهنية سبباً في زيادة الضغوط وانخفاض الروح المعنوية وذلك يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه العمل والطلاب والمشرف التربوي، وبذلك تشكل له زيارة مدير المدرسة أو المشرف التربوي هاجساً وقلقاً مستمراً، وخاصة في ظل تفعيل وزارة التعليم لمنظومة قيادة الأداء المدرسي وفق مؤشرات الأداء الكمية والنوعية التي تهدف إلى اعتماد معايير محددة وواضحة لقياس الأداء المدرسي ولضمان كفاءة وفعالية العمليات المدرسية.

وقد أكدت نتائج دراسة سالا وزملائها (Salla & et al.,2002) أن الإنهاك نتج عن إحباط وظيفي والإحباط الوظيفي بدوره نتج عن نقص في الكفاءة المهنية، كما بينت نتائج دراسة سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvikm2009) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والاحتراق الوظيفي لديهم.

وتختلف نتائج بُعد الإنهاك العاطفي في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Sabanci,2009) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الاحتراق لدى المعلمين كان منخفضاً في بعدي الإنهاك العاطفي وضعف الإنجاز الشخصي وعالياً في بعد العلاقات السلبية، كما اختلفت مع نتائج دراسة رمضان (٢٠١١) التي بينت أن الوزن النسبي لبّعد الإنهاك العاطفي كان عالياً حيث بلغ ٧٩% ، واتفقت مع نتائج دراسات (Stienhardt et al.,2011)، (أبو مسعود،٢٠١٠) التي أظهرت أن عينة الدراسة يعانون من مستوى متوسط للاحتراق الوظيفي بالنسبة لبُعد الإنهاك العاطفي.

**ب) نتائج البُعد الثاني (ضعف الإنجاز الشخصي):**

**جدول (١٦) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثاني والمتعلق بـ( ضعف الإنجاز الشخصي)**

| م | العبارات | | ضعيفة | متوسطة | عالية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | أشعر بتأثيري على الآخرين من خلال عملي بمهنة التدريس. | ك | 23 | 171 | 128 | 2.3261 | .60311 | متوسطة | 2 | 108.006* |
| | | ٪ | ٪7.1 | ٪53.1 | ٪39.8 | | | | | |
| ٩ | أشعر أنه من الصعب تبني اي فكرة جديدة في المدرسة. | ك | 100 | 174 | 48 | 1.8385 | .65947 | متوسطة | 3 | 74.708* |
| | | ٪ | ٪31.1 | ٪54.0 | ٪14.9 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٠ | أشعر بعدم الاكتراث تجاه المشكلات التي تحدث في المدرسة. | ك | 135 | 145 | 42 | 1.7112 | .68390 | متوسطة | 4 | 60.118* |
| | | ٪ | ٪41.9 | ٪45.0 | ٪13.0 | | | | | |
| ١١ | ليس لدي الرغبة في تطوير ادائي في العمل . | ك | 215 | 90 | 17 | 1.3851 | .58605 | ضعيفة | 7 | 186.826* |
| | | ٪ | ٪66.8 | ٪28.0 | ٪5.3 | | | | | |
| ١٢ | أشعر بأن مسيرتي العملية أوشكت على الانتهاء . | ك | 168 | 116 | 38 | 1.5963 | .69155 | ضعيفة | 5 | 79.776* |
| | | ٪ | ٪52.2 | ٪36.0 | ٪11.8 | | | | | |
| ١٣ | أشعر بسعادة كبيرة عندما أتعامل مع طلابي . | ك | 21 | 101 | 200 | 2.5559 | .61521 | عالية | 1 | 149.820* |
| | | ٪ | ٪6.5 | ٪31.4 | ٪62.1 | | | | | |
| ١٤ | افتقد القدرة على الانجاز في العمل . | ك | 184 | 114 | 24 | 1.5031 | .63269 | ضعيفة | 6 | 119.876* |
| | | ٪ | ٪57.1 | ٪35.4 | ٪7.5 | | | | | |
| | المتوسط العام لعبارات البعد | | | | | 1.8452 | .4436 | متوسطة | | |

## يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة كا$^2$ لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثاني للاحتراق الوظيفي والمتعلق بـ(**ضعف الإنجاز الشخصي**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا البُعد، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (متوسطة) للعبارات ٨ – ٩ – ١٠ و (ضعيفة) للعبارات ١١–١٢–١٤، كما يتضح من الجدول أيضاً من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة الموافقة عليها كانت بدرجة (متوسطة) للعبارات ٨ – ٩ – ١٠ ، وضعيفة للعبارات ١١–١٢–١٤، وعالية للعبارة ١٣ والتي تنص على " **أشعر بسعادة كبيرة عندما أتعامل مع طلابي**"، ودرجة تحقق البُعد بشكل عام كانت بدرجة متوسطة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (١.٨٤٥٢).

وجاءت العبارة (أشعر بسعادة كبيرة عندما أتعامل مع طلابي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٥٥) ودرجة موافقة عالية ويعكس ذلك شيوع الأجواء الودية بشكل عام بين المعلمين والطلاب، ولكن ٣٨% من عينة الدراسة كانت درجة موافقتهم على العبارة بين متوسطة وضعيفة وربما يفسر ذلك بحالة من التحفظ وعدم الانبساط في علاقة بعض المعلمين بالطلاب وهو ما يعني معاناة عدد من المعلمين من صعوبات في التعامل مع الطلاب كما أن ارتفاع كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية وضعف الدافعية للتعلم لدى بعض الطلاب وانصرافهم عن التحصيل الدراسي قد تسهم في زيادة الضغوط على المعلمين، وجاءت عبارة (أشعر بتأثيري على الآخرين من خلال عملي بمهنة التدريس) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٢.٣٢) وبدرجة موافقة متوسطة، وهو ما يشير إلى وجود تذبذب في شعور بعض المعلمين بالرضا عن إنجازاتهم

الشخصية ومدى مساهمتهم في وضع بصمات بارزة في حياة طلابهم وفي مجتمعهم، وكذلك في مدى التوافق المهني لديهم. وجاءت العبارة (أشعر أنه من الصعب تبني أي فكرة جديدة في المدرسة) في المرتبة الثالثة وبدرجة موافقة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى أن تبني المبادرات والأفكار الجديدة يتطلب توفر عوامل عديدة في بيئة العمل كالمساندة الإدارية والدعم المادي وتوفر المستوى المطلوب من التعاون بين المعلمين بالإضافة إلى أن تكون متوافقة مع الضوابط والتنظيمات المعتمدة ووجود قدر معقول من الأعباء على المعلمين لتبني وتنفيذ هذه الأفكار والمبادرات وقد يتعذر تحقق ذلك بصفة مستمرة وفي كل المدارس، كما يتوقف ذلك على طبيعة هذه الفكرة أو المبادرة ومتطلباتها. وجاءت العبارة (أشعر بعدم الاكتراث تجاه المشكلات التي تحدث في المدرسة) في المرتبة الرابعة وبدرجة موافقة متوسطة وقد تفسر الموافقة على هذه العبارة بوجود الأعراض الأولية للاحتراق حيث يزيد حرص المعلم على الإجازات والعطل الأسبوعية ويزيد حرصه على الانصراف من المدرسة بصورة سريعة، كما يزيد حديثه عن التقاعد المبكر ومزاياه ودوره في تخليصه من أعباء العمل، وجاءت العبارات (أشعر بأن مسيرتي العملية أوشكت على الانتهاء)، (أفتقد القدرة على الإنجاز في العمل)، (ليس لدي الرغبة في تطوير أدائي في العمل) في المراتب الخامسة والسادسة والسابعة على التوالي وبدرجة موافقة ضعيفة لكل منها، ولكن يلاحظ وجود درجة موافقة متوسطة على هذه العبارات تتراوح بين ٢٨% و ٣٦% ، كما توجد درجة موافقة عالية تتراوح بين ٥% و ١٢% ، وقد يعكس ذلك وجود حالات متقدمة للاحتراق الوظيفي حيث تظهر حالات من التذمر المتواصل وانطفاء الحماس وضعف الانتباه والتركيز في العمل، وعدم الرغبة في تنمية القدرات وتطوير الأداء، وعدم الرغبة في الأداء والإنجاز بل وحتى الشعور بعدم القدرة على ذلك، وبالتالي الاستسلام وانتظار التقاعد المبكر، وقد تزيد هذه الأعراض إلى عدم الرغبة في التعامل مع الزملاء ومع الطلاب، وزيادة ظهور نتائج القلق النفسي على الصحة الجسمية والنفسية للمعلم.

**ج) نتائج البُعد الثالث ( قصور التفاعلات داخل العمل):**

**جدول (١٧) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثالث والمتعلق بـ(قصور التفاعلات داخل العمل)**

| م | العبارات | | ضعيفة | متوسطة | عالية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | استطيع توفير جو عمل ايجابي مع الآخرين في المدرسة | ك | 9 | 126 | 187 | 2.5528 | .55141 | عالية | 1 | 152.466* |
| | | ٪ | ٪2.8 | ٪39.1 | ٪58.1 | | | | | |
| ١٦ | افتقد العون من زملائي في العمل عند الحاجة اليهم. | ك | 144 | 134 | 44 | 1.6894 | .69923 | متوسطة | 5 | 56.522* |
| | | ٪ | ٪44.7 | ٪41.6 | ٪13.7 | | | | | |
| ١٧ | ليس لدي الرغبة في القيام بعمل احد الزملاء عند غيابه. | ك | 125 | 125 | 72 | 1.8354 | .76585 | متوسطة | 4 | 17.447* |
| | | ٪ | ٪38.8 | ٪38.8 | ٪22.4 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | يضايقني ضعف الترابط بين الزملاء في المدرسة التي أعمل بها. | ك | 104 | 129 | 89 | 1.9534 | .77400 | متوسطة | 3 | 7.609* |
| | | ٪ | ٪32.3 | ٪40.1 | ٪27.6 | | | | | |
| ١٩ | أشعر بأن العمل في المدرسة يسوده جو من الصراع بين الزملاء . | ك | 193 | 78 | 51 | 1.5590 | .75169 | ضعيفة | 7 | 105.957* |
| | | ٪ | ٪59.9 | ٪24.2 | ٪15.8 | | | | | |
| ٢٠ | تضايقني الشللية بين زملائي داخل المدرسة. | ك | 123 | 69 | 130 | 2.0217 | .88752 | متوسطة | 2 | 20.764* |
| | | ٪ | ٪38.2 | ٪21.4 | ٪40.4 | | | | | |
| ٢١ | أعاني من الضغوط النفسية بسبب التعامل مع الطلاب . | ك | 177 | 106 | 39 | 1.5714 | .69904 | ضعيفة | 6 | 88.739* |
| | | ٪ | ٪55.0 | ٪32.9 | ٪12.1 | | | | | |
| | المتوسط العام لعبارات المحور | | | | | 1.8833 | .6216 | متوسطة | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا[٢] لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثالث للاحتراق الوظيفي والمتعلق بـ(**قصور التفاعلات داخل العمل**) دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا البُعد، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (عالية) للعبارة ١٥– ٢٠، و(متوسطة) للعبارات ١٦– ١٧– ١٨ ، و(ضعيفة) للعبارات ١٩ – ٢١، كما يتضح من الجدول أيضاً من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة الموافقة عليها كانت بدرجة (متوسطة) للعبارات١٦– ١٧ –١٨– ٢٠، و(ضعيفة) للعبارات ١٩–٢١، و(عالية) للعبارة ١٥، ودرجة تحقق البُعد بشكل عام كانت بدرجة متوسطة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (١.٨٨٣٣ ).

وجاءت العبارة (أستطيع توفير جو عمل إيجابي مع الآخرين في المدرسة) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة عالية، وقد يعد ذلك مؤشراً جيداً بشكل عام، إلا أن هناك ما يقارب ٣٩% من عينة الدراسة جاءت درجة موافقتهم على العبارة متوسطة، ونسبة ٣% جاءت موافقتهم ضعيفة، وقد يشير ذلك إلى تأثير ضعف الترابط بين الزملاء في بعض المدارس أو وجود الشللية وقد جاءت العبارة (تضايقني الشللية بين زملائي داخل المدرسة) والعبارة (يضايقني ضعف الترابط بين الزملاء في المدرسة التي أعمل بها) في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي وبدرجة موافقة متوسطة لكل منهما، ويعكس ذلك تأثير التباعد والتنافر بين المعلمين على جو العمل بشكل عام من خلال ضعف الاستعداد لتقديم العون لبعضهم عند الحاجة وانعدام الرغبة في القيام بعمل أحد الزملاء عند غيابه، وقد جاءت العبارة (ليس لدي الرغبة في القيام بعمل أحد الزملاء عند غيابه) والعبارة (أفتقد العون من زملائي في العمل عند الحاجة إليهم) في المرتبتين الرابعة والخامسة على التوالي وبدرجة موافقة متوسطة لكل منهما، ويشير ذلك إلى وجود حالات من التنافر والتباعد بين المعلمين في بعض المدارس حيث يقل التعاون ويزيد شعور المعلم بغياب المساندة من الزملاء ويسهم ذلك في زيادة الاتجاهات

السلبية نحو الزملاء ونحو المهنة بشكل عام، وقد أشارت دراسة متولي (٢٠٠٥: ٤٩) إلى أن أهمية المساندة التي تأتي من قبل الزملاء وأنها تعد من أقوى أنواع المساندة الاجتماعية للمعلمين، وأقوى من تلك التي تأتي من الأسرة والمشرفين في تأثيرها على خفض الاحتراق الوظيفي، وقد جاءت العبارة (أعاني من الضغوط النفسية بسبب التعامل مع الطلاب) في المرتبة السادسة وبدرجة موافقة ضعيفة، إلا أن هناك ٤٥% من عينة الدراسة جاءت درجة موافقتهم على هذه العبارة بين متوسطة وعالية، ويشير ذلك إلى تعرض المعلمين إلى ضغوط حقيقية في جانب التعامل مع الطلاب، وتعد حالات العنف والتهكم والاعتداء على المعلمين من قبل بعض الطلاب مصدراً للقلق لدى بعض المعلمين، وتقف عدد من العوامل وراء تزايد هذه الحالات، منها: عدم كفاية لائحة تقويم سلوك الطالب في ضبط سلوك الطلاب، وضعف الدور المجتمعي في هذا الجانب، وتساهم الطريقة التي يتناول بها الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي لحالات فردية من التهكم والاعتداء على المعلمين وتضخيمها بدرجة تزيد من قلق بعض المعلمين وتساهم في ترسيخ شعورهم بالخذلان وتزيد من اتجاهاتهم السلبية نحو المهنة، ويتفق ذلك مع دراسة نصر (٢٠١٣) التي أكدت أن المعلمين يتعرضون لضغوط مهنية وشخصية مشتركة تزيد من درجة الاحتراق الوظيفي وخاصة فيما يتعلق بمشكلات المجتمع الخارجي والمشكلات المتعلقة بالتعامل مع الطلاب، كما اتفقت مع دراسة خطاب (٢٠٠٨) التي بينت أن المعلمين في المرحلة الثانوية أكثر معاناة من الضغوط بسبب التعامل مع الطلاب وذلك بنسبة أكثر من معاناة المعلمين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وذلك لطبيعة المرحلة النمائية لطلاب المرحلة الثانوية والتي تنزع نحو الاستقلالية وكذلك حالات الشغب والانصراف عن الاهتمام بالدراسة إلى الكثير من الملهيات والتي زادت وزاد ما تقتطعه من وقت وتركيز الطالب. وجاءت العبارة (أشعر بأن العمل في المدرسة يسوده جو من الصراع بين الزملاء) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة ضعيفة، ويشير ذلك إلى قلة وجود الصراعات في المدارس بشكل عام حيث كانت نسبة الذين كانت درجة موافقتهم عالية على هذه العبارة أقل من ١٦% في حين ٢٤% كانت درجة موافقتهم متوسطة، ومع ذلك فإن وجود حالات من الصراع في بعض المدارس تنعكس تأثيراتها السلبية على جو العمل بشكل عام ويعد مصدراً من مصادر الضغوط في هذه المدارس.

## نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

وينص السؤال الرابع على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الاحتراق الوظيفي وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة)؟**

الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو (الاحتراق الوظيفي) والتي قد تعزى إلى متغيرات الدراسة التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة):

## أولاً: الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير نظام الدراسة:

للتعرف على الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير نظام الدراسة (فصلي–مقررات) تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (١٨) نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير نظام الدراسة**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإنهاك العاطفي | فصلي | 144 | 17.3611 | 1.343 | 24.022 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 12.2697 | 2.184 | | |
| ضعف الإنجاز الشخصي | فصلي | 144 | 13.6736 | 2.419 | 5.880 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 12.3034 | 1.903 | | |
| قصور التفاعلات داخل العمل | فصلي | 144 | 14.4028 | 2.963 | 6.878 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 12.1966 | 2.665 | | |
| الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي | فصلي | 144 | 44.9444 | 5.965 | 13.901 | 0.05 |
| | مقررات | 178 | 36.7697 | 4.749 | | |

## يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في الاحتراق الوظيفي وأبعاده (الإنهاك العاطفي – ضعف الإنجاز الشخصي – قصور التفاعلات داخل العمل) والدرجة الكلية في ضوء متغير نظام الدراسة (فصلي – مقررات) بلغت على الترتيب (٢٤.٠٢٢– ٥.٨٨٠ – ٦.٨٧٨ – ١٣.٩٠١) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي ترجع إلى متغير نظام الدراسة، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي مجموعة النظام الفصلي؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة نظام المقررات، أي أن مستويات الاحتراق الوظيفي لدى معلمي مدارس النظام الفصلي أكبر منها لدى معلمي نظام المقررات، وقد يرجع ذلك إلى أن مدارس نظام المقررات تتمتع بجودة أفضل بالنسبة لأبعاد المناخ التنظيمي، وقد يرجع ذلك إلى جودة معايير اختيار قادة مدارس نظام المقررات وإلى الاستقرار في علاقاتهم الإنسانية وانعكاس ذلك إيجاباً على بيئة العمل داخل المدرسة، بالإضافة إلى منحهم أسبقية في تحقيق متطلباتهم المادية

والمهنية وذلك لأن مدارس المقررات أقل عدداً فهي لا تتجاوز ٢٥% من إجمالي المدارس الثانوية وذلك للضوابط المشددة في السماح بفتح مدارس نظام المقررات على عكس مدارس النظام الفصلي، كما أن جميع ثانويات نظام المقررات وعددها (٢٠) ثانوية لها مباني حكومية أغلبها في حالة جيدة بخلاف ثانويات النظام الفصلي التي توجد بعضها في مبان مستأجرة قد لا تحقق تطلعات العاملين فيها ناهيك عن سلبيات ومشكلات المباني المستأجرة، كما أن معدل كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية في ثانويات نظام المقررات يعد معتدلاً في غالبيتها، بخلاف مدارس النظام الفصلي التي تزيد فيها معدلات الكثافة، ونتيجة لما سبق يمكن القول بأن المعلمين في ثانويات النظام الفصلي أكثر عرضة للضغوط وهو ما يفسر ارتفاع مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم مقارنة بالمعلمين في مدارس نظام المقررات.

## ثانياً: الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – أعلى من البكالوريوس) تم استخدام معادلة مان – ويتني لمجموعتين مستقلتين.

**جدول (١٩) قيمة (U) لمعرفة الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير المؤهل العلمي**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإنهاك العاطفي | بكالوريوس | 275 | 184.85 | 50835.00 | 140 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 24.85 | 1168.00 | | |
| ضعف الإنجاز الشخصي | بكالوريوس | 275 | 172.69 | 47491.00 | 384 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 96.00 | 4512.00 | | |
| قصور التفاعلات داخل العمل | بكالوريوس | 275 | 168.20 | 46255.50 | 419.5 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 122.29 | 5747.50 | | |
| الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي | بكالوريوس | 275 | 180.68 | 49688.00 | 187 | 0.05 |
| | أعلى من بكالوريوس | 47 | 49.26 | 2315.00 | | |

## يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (U) لمعرفة الفروق في الاحتراق الوظيفي وأبعاده (الإنهاك العاطفي – ضعف الإنجاز الشخصي – قصور التفاعلات في العمل ) والدرجة الكلية في ضوء متغير المؤهل العلمي بلغت على الترتيب (١٤٠– ٣٨٤– ٤١٩.٥ – ١٨٧ ) وهي قيم دالة إحصائياً عند

مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاحتراق الوظيفي والدرجة الكلية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب وهي مجموعة مؤهل البكالوريوس؛ حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من المجموعة الأخرى، وهذا يعني أن مستويات الاحتراق الوظيفي لدى مجموعة مؤهل البكالوريوس أعلى من المجموعة الأخرى وهي المجموعة التي تحمل مؤهلات أعلى من البكالوريوس سواء الدبلوم التربوي أو الماجستير، وقد يرجع السبب في وجود الفروق في نتيجة هذه الدراسة إلى انخفاض الكفاءة المهنية في التعامل التربوي مع الطلاب، حيث إن مجموعة البكالوريوس لا يحملون مؤهلات تربوية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٠٧) ودراسة رمضان (٢٠١١) التي أشارت إلى أن متغير المؤهل العلمي كمتغير مستقل ليس له تأثير على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

## ثالثاً: الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير الحالة الاجتماعية:

للتعرف على الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج) تم استخدام معادلة مان–ويتني لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٢٠) قيمة (U) لمعرفة الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير الحالة الاجتماعية**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإنهاك العاطفي | متزوج | 288 | 160.73 | 46291.50 | 4675.5 | غير دال |
| | أعزب | 34 | 167.99 | 5711.50 | | |
| ضعف الإنجاز الشخصي | متزوج | 288 | 161.82 | 46605.00 | 4803 | غير دال |
| | أعزب | 34 | 158.76 | 5398.00 | | |
| قصور التفاعلات داخل العمل | متزوج | 288 | 160.74 | 46293.00 | 4677 | غير دال |
| | أعزب | 34 | 167.94 | 5710.00 | | |
| الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي | متزوج | 288 | 160.84 | 46321.50 | 4705.5 | غير دال |
| | أعزب | 34 | 167.10 | 5681.50 | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي :** أن قيمة (U) لمعرفة الفروق في الاحتراق الوظيفي وأبعاده (الإنهاك العاطفي – ضعف الإنجاز الشخصي– قصور التفاعلات داخل العمل) والدرجة الكلية في ضوء متغير الحالة الاجتماعية بلغت على الترتيب (٤٦٧٥.٥– ٤٨٠٣– ٤٦٧٧– ٤٧٠٥.٥) وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي وأبعاده المدروسة ترجع إلى متغير الحالة الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (١٤٢٧) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية، وتختلف مع دراسة أبو مسعود (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن المتزوجين أقل معاناة من الاحتراق الوظيفي.

## رابعاً: الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة:

**جدول (٢١) قيمة (كا٢) لمعرفة الفروق في الاحتراق الوظيفي في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة باستخدام معادلة كروسكال–واليس**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | قيمة (كا٢) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الإنهاك العاطفي | أقل من خمس سنوات | 37 | 303.15 | 259.629 | 0.05 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 223.23 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 82.28 | | |
| ضعف الإنجاز الشخصي | أقل من خمس سنوات | 37 | 202.00 | 30.472 | 0.05 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 185.83 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 133.78 | | |
| قصور التفاعلات داخل العمل | أقل من خمس سنوات | 37 | 241.68 | 47.696 | 0.05 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 176.59 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 131.73 | | |
| الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي | أقل من خمس سنوات | 37 | 278.26 | 152.266 | 0.05 |
| | من خمس إلى عشر سنوات | 123 | 205.04 | | |
| | أكثر من عشر سنوات | 162 | 101.78 | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) لمعرفة الفروق في الاحتراق الوظيفي وأبعاده: (الإنهاك العاطفي – ضعف الإنجاز الشخصي– قصور التفاعلات داخل العمل) والدرجة الكلية في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة بلغت على الترتيب: (٢٥٩.٦٢ –٣٠.٤٧٢– ٤٧.٦٩٦–١٥٢.٢٦٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي ترجع إلى متغير عدد سنوات الخدمة، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب وهي مجموعة المعلمين الذين لهم سنوات الخدمة أقل من خمس سنوات.

وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير سنوات الخدمة له تأثير على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، فمستوى الاحتراق الوظيفي يزيد لدى مجموعة المعلمين الذين لهم سنوات خدمة أقل من خمس سنوات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة متولي (٢٠٠٥)، ودراسة النفيعي (٢٠٠٠)، ودراسة أبو مسعود (٢٠١٠)، ودراسة (Siying,2007) التي تفيد نتائجها بأن الأفراد ذوي سنوات الخدمة خمس سنوات فاقل أكثر عرضة للاحتراق الوظيفي من غيرهم من ذوي سنوات الخدمة الأكثر من خمس سنوات، وقد يرجع ذلك إلى ضعف التوافق بين القدرة والإعداد الأكاديمي للمعلم وبين الممارسة الفعلية ومتطلباتها، بالإضافة إلى أن خصائص النمو لطلاب المرحلة الثانوية تزيد من أعباء المعلمين في التعامل مع هؤلاء الطلاب سواءً من حيث الاهتمام بالتحصيل العلمي ومتطلباته أو من حيث ضبط سلوكياتهم، وهذا يزيد من شعور المعلم بالضغوط الأمر الذي يزيد من احتمال حدوث الاحتراق الوظيفي. كما أن المعلم في بداية

ممارسته للمهنة قد يبدأ بتوقعات مرتفعة ويتركز اهتمامه على تحقيق النجاح في عمله والقيام بواجباته على الوجه المطلوب، ولكنه قد يكتشف أن ما يبذله من جهد لا يتناسب مع ما يحصل عليه من مردود مادي أو تقدير معنوي، أو أن العوامل التنظيمية والتفاعلية في المدرسة لا تساعد على ذلك مما يسبب شعوره بعدم الرضا وزيادة الضغوط، حيث يرى أنصار مدرسة التحليل النفسي أن الاحتراق ينتج عن عملية الكبت أو الكف للرغبات غير المقبولة بل المتعارضة في مكونات الشخصية، مما ينشأ عنه صراع بين تلك المكونات ينتهي في أقصى مراحله إلى الاحتراق، أو أنه ناتج عن فقدان الأنا المثل الأعلى لها وحدوث فجوة بين الأنا والآخر الذي تعلقت به، وفقدان الفرد جانب المساندة التي كان ينتظرها (أبو مسعود، ٢٠١٠: ١٩)، أما المجموعات ذوات عدد سنوات الخدمة الأكبر فقد تؤدي زيادة عدد سنوات الخدمة إلى اكتسابهم العديد من آليات التعامل مع الضغوط وخاصة فيما يخص سلوكيات الطلاب. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رمضان (٢٠١١) التي أشارت إلى تقارب مجموعات الخبرة الثلاث في مستوى الاحتراق الوظيفي؛ وقد فسرت ذلك بأن المعلمين ذوي سنوات الخدمة القليلة يشعرون بتدني إنجازهم الشخصي مقارنة بزملائهم ذوي سنوات الخدمة الأكبر، أما المعلمين ذوي سنوات الخدمة الطويلة فإنهم يميلون إلى الاستسلام، حيث يقرر الفرد منهم أن يظل كما هو أو ينتظر الإحالة المبكرة إلى التقاعد. وقد يُعد ذلك سبباً في ذوبان الفروق بين المجموعات الثلاث في مستوى الاحتراق الوظيفي.

## نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

**هل توجد علاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بمنطقة جازان والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين العاملين في هذه المدارس؟**

للكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة الأساسية والتي بلغ عدد أفرادها (٣٢٢) فرداً.

**جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة جازان.**

| أبعاد المناخ التنظيمي | أبعاد الاحتراق الوظيفي | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الإنهاك العاطفي | ضعف الإنجاز الشخصي | قصور التفاعلات داخل العمل | الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي |
| نمط القيادة | .269-** | .194-** | .415-** | .384-** |
| العلاقات الإنسانية | .164-** | .170-** | .337-** | .290-** |
| بيئة العمل | .311-** | .236-** | .400-** | .411-** |
| التنمية المهنية | .232-** | .156-** | .272-** | .288-** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمناخ التنظيمي | .272-** | .209-** | .397-** | .382-** |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي :**

أن معاملات الارتباط بين كل من أبعاد المناخ التنظيمي والدرجة الكلية له مع أبعاد الاحتراق الوظيفي والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وأن جميع معاملات الارتباط كانت سالبة، مما يشير إلى وجود علاقة عكسية بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي، وهذا معناه أن المناخ التنظيمي الذي يتميز بالعلاقات الإنسانية ونمط القيادة الديمقراطي التشاركي يعمل على تخفيض الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (Miller,2003) وأبو ريا (٢٠١١)، كما اتفقت مع نتائج دراسة خطاب (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي وأبعاد الاحتراق وأن ذلك يدل على أنه كلما كان المناخ التنظيمي السائد ملائماً كلما أدى ذلك إلى انخفاض مستوى الاحتراق لدى المعلمين والعكس صحيح، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الغامدي (١٤٢٧) التي بينت وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين درجة الاحتراق الوظيفي وبين بعدي النمط القيادي للرئيس المباشر المتسم بالتركيز على الاعتبارات الإنسانية وسلوك الزملاء المتسم بالألفة والمودة من أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري المدارس الحكومية بمنطقة الباحة، واتفقت مع نتائج دراسة (Gryson; Alvarez,2007) التي بينت أن العلاقة العكسية بين المناخ التنظيمي المدرسي والاحتراق كانت مقرونة بمستويات الرضا الوظيفي للمعلم لكل من بُعدي الاحتراق (الإنهاك العاطفي) و (العلاقات السلبية مع الآخرين)، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Sabanci,2009) التي أكدت أهمية العلاقة بين الصحة التنظيمية ومستوى الاحتراق لدى المعلمين، وأن هناك علاقة سلبية بين الإنهاك العاطفي للمعلم وكل من: نمط القيادة، بيئة العمل، كما بينت وجود علاقة سلبية بين بُعد قصور التفاعلات وكل من نمط القيادة، وبيئة العمل. ووفقاً للنظرية السلوكية فإن الاحتراق الوظيفي هو سلوك غير سوي تعلمه الفرد نتيجة ظروف البيئة غير المناسبة، ولذا فإن غالبية مصادر الاحتراق الوظيفي مرتبطة بالمناخ التنظيمي المدرسي. وبالإضافة للمصادر المتعلقة بالمناخ التنظيمي المدرسي هناك مصادر شخصية، ووفقاً لذلك فإن حالة الاحتراق الوظيفي تكون نتيجة للتفاعل بين العوامل المتعلقة بشخصية المعلم مع أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي.

**الفصل الخامس**

تناول هذا الفصل عرضاً لملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بالإضافة إلى عرض التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة الحالية.

## أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، يمكن عرضها على النحو التالي:

**أ- نتائج الدراسة النظرية:**

١- المناخ التنظيمي وسيط بين متطلبات الوظيفة وحاجات العاملين في المدرسة.

٢- يعد المناخ التنظيمي من أهم محددات سلوك العاملين في المدرسة.

٣- المناخ التنظيمي يتمثل في التأثير المتراكم من سمات وخصائص الشخصية من جهة وتفاعل العاملين داخل المدرسة من جهة أخرى.

٤- المناخ التنظيمي يعبر عن خصائص البيئة المادية وغير المادية للمدرسة.

٥- للمناخ التنظيمي في المدرسة تأثير كبير على العاملين فيها إما سلباً أو إيجاباً.

٦- المناخ التنظيمي يعكس التفاعل بين المميزات الشخصية للعاملين والخصائص التنظيمية للمدرسة.

٧- المناخ التنظيمي يعبر عن خصائص المدرسة كما يتم إدراكها من قبل العاملين.

٨- الاهتمام بالعنصر البشري والارتقاء بمستوى أدائه يسهم في تحقيق الأهداف.

٩- يعد السلوك القيادي لمدير المدرسة محدداً هاماً لنمط المناخ التنظيمي في المدرسة.

١٠- يمكن تصنيف أنماط المناخ التنظيمي للمدارس من خلال إدراكات العاملين فيها.

١١- العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل المدرسة تسهم في تحسين الأداء الوظيفي.

١٢- المناخ التنظيمي الإيجابي يزيد من دافعية العاملين نحو تحسين الأداء وتحقيق الأهداف.

١٣- قائد المدرسة له الدور الأبرز في إثارة دافعية كل من المعلمين والطلاب نحو تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية.

١٤- توجد علاقة بين نجاح قائد المدرسة وقدرته على توفير مناخ تنظيمي مفتوح في المدرسة.

١٥- أن مصادر الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين يمكن تصنيفها إلى:

**أ- مصادر متعلقة بالمناخ التنظيمي المدرسي وتتضمن:**

**(أ)- العوامل التنظيمية وأهمها:**

عبء العمل، وغموض الدور، وصراع الأدوار، والمركزية، وضعف المساندة الإدارية، وقلة أو انعدام فرص الترقي، وعدم وجود نظام فعال للحوافز، بالإضافة إلى مقومات بيئة المدرسة: ومنها حالة المبنى المدرسي وتجهيزه، وكثافة الطلاب داخل الفصول.

**(ب)- العوامل التفاعلية وأهمها:**

العلاقات السلبية بين المدير والمعلمين، العلاقات السلبية بين المعلمين وبعضهم، العلاقات السلبية مع الطلاب، الاتصال غير الفعال، ضعف العلاقات المهنية.

**ب- مصادر شخصية: وتتضمن العوامل المتعلقة بالمعلم وسماته الشخصية:**

**(أ)- السمات الشخصية للمعلم:** ضيق الأفق، ضعف القدرة على التكيف، قلة الصبر.

**(ب)- عوامل أخرى متعلقة بالمعلم:** عدم التوافق المهني، الحالة الاجتماعية للمعلم، التنازع بين العمل والعائلة، الخبرة.

١٦- قد يكون الاحتراق الوظيفي نتيجة لضغوط شديدة؛ إلا أن الذين يتعرضون لضغوط العمل يشعرون بتحسن إذا استطاعوا السيطرة على مسببات الضغوط، بخلاف الاحتراق الذي يشعر فيه الشخص بالفراغ ويفقد الرغبة في بذل أي مجهود، كما أنه لا يرى أي أمل في تحسن الوضع.

١٧- معظم المعلمين تمر عليهم أيام عمل مرهقة أما في حالة الاحتراق فيشعر المعلم أن كل يوم عمل هو يوم عمل سيء.

١٨- المعلم الذي يعاني من الاحتراق يميل إلى تجريد الصفة الشخصية عن الأفراد الذين يتعامل معهم.

١٩- المعلم الذي يعاني من الاحتراق يميل إلى تقدير ذاته تقديراً سلبياً.

٢٠- المعلم الذي يعاني من الاحتراق تقل لديه أو تنعدم:

- الدافعية للعمل.
- القدرة على الإبداع.
- الروح المعنوية.
- الكفاءة في العمل.
- الثقة بالنفس.
- الرغبة في تطوير الأداء.
- الرضا الوظيفي.

- الشعور بالانتماء للمدرسة.
- الالتزام التنظيمي.
- الحماس.
- الاكتراث بمشكلات الطلاب.

٢١- المعلم الذي يعاني من الاحتراق تزيد لديه:

- الاتجاهات السلبية نحو العمل.
- الاتجاهات السلبية نحو الزملاء.
- الاتجاهات السلبية نحو إدارة المدرسة.
- الاتجاهات السلبية نحو الطلاب.
- الشعور باللامبالاة.
- الشعور بالتوتر والإحباط.
- النظرة التشاؤمية.
- المشكلات الصحية.
- الرغبة في التسرب.

٢٢- من أهم إجراءات التغلب على الاحتراق:

- الدعم الإداري للمعلم.
- استخدام التقنية الحديثة.
- تمكين المعلم.
- التنمية المهنية.
- الدعم الاجتماعي.

٢٣- توجد علاقة بين نمط القيادة الذي يتبعه مدير المدرسة ومستوى الرضا الوظيفي.

٢٤- توجد علاقة بين نمط القيادة الذي يتبعه مدير المدرسة والشعور بالضغط والإنهاك والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

٢٥- العلاقات السلبية – بين المدير والمعلمين، وبين المعلمين وبعضهم، وبين المعلمين والطلاب– من مسببات الاحتراق الوظيفي.

٢٦- يمكن للمعلم التحكم في الضغوط من خلال رفع كفاياته المهنية.

٢٧- ينبغي أن تكون برامج التنمية المهنية للمعلمين منسجمة مع التحولات الحديثة في المناهج الدراسية وموجهة لتحقيق متطلباتها.

٢٨- ضعف المساندة (المساندة المؤسسية، المساندة من الزملاء، المساندة من المشرف التربوي) تؤثر سلبياً على المعلم، وقد تكون من أسباب حدوث الاحتراق الوظيفي للمعلم.

٢٩- قلة أو انعدام فرص الترقي والتقدم الوظيفي، وعدم فعالية تقويم الأداء تعد من أهم العوامل التنظيمية المسببة للاحتراق الوظيفي.

٣٠- الاهتمام بتحسين البيئة المدرسية له أثر إيجابي مباشر على المناخ التنظيمي للمدرسة وبالتالي في التقليل من مصادر الاحتراق الوظيفي للمعلمين وذلك من خلال:

- تطوير المباني المدرسية وتوفير التجهيزات اللازمة لها.
- تقليل كثافة الطلاب في الفصول الدراسية.
- تخفيف أعباء العمل عن المعلمين.
- الاهتمام بتفعيل الأنشطة.
- توفير مرافق مجهزة بحيث يتمكن المعلم من استغلال وقت الفراغ إما بالراحة أو ممارسة الرياضة أو الإعداد للدروس.

٣١- القائد الحقيقي هو الشخص الذي يحدث نمط قيادته تأثيراً إيجابياً في المناخ التنظيمي للمدرسة بوجه عام، وفي الروح المعنوية للمعلمين وفي تعلم التلاميذ، وفي الأداء العام للمدرسة بوجه خاص.

٣٢- دعم قائد المدرسة للمعلمين يسهم في التغلب على الاحتراق الوظيفي وذلك من خلال:

- بناء العلاقات الإنسانية على أساس الثقة والتعاون والاحترام المتبادل.
- تفعيل الاتصال الفعال بين المعلمين وقائد المدرسة.
- تحقيق العدالة والمساواة في التعامل مع المعلمين.
- معرفة احتياجات المعلمين ومساعدتهم على تحقيقها.
- الحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية والتركيز على العمل الجماعي.
- تمكين المعلم وتشجيعه.

٣٣- الدعم الاجتماعي للمعلم من وسائل مواجهة الاحتراق الوظيفي وذلك من خلال تفعيل الشراكات المجتمعية التي تعكس أدوار المعلم المحورية في بناء وتنشئة الأجيال، والتي تعزز شعوره بالتقدير الاجتماعي لرسالته ومكانته.

**ب- نتائج الدراسة الميدانية:**

١- توجد علاقة عكسية بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي، وهذا معناه أن المناخ التنظيمي الذي يتميز بالعلاقات الإنسانية ونمط القيادة الديمقراطي التشاركي يعمل على تخفيض الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البّعد الأول والمتعلق بـ(نمط القيادة) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (عالية).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثاني والمتعلق بـ(العلاقات الإنسانية)؛ وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (عالية).

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثالث والمتعلق بـ(بيئة العمل في المدرسة)؛ وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (متوسطة) لجميع العبارات فيما عدا العبارات ١٤- ١٥؛ حيث كانت الاستجابة الأعلى تكراراً هي(عالية).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الرابع والمتعلق بـ(التنمية المهنية)؛ وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (متوسطة) لجميع العبارات.

٦- ارتفاع تقديرات أفراد العينة للمناخ التنظيمي بأبعاده المدروسة؛ حيث تجاوزت الأهمية النسبية للدرجة الكلية للمناخ التنظيمي وأبعاده المدروسة أعلى من ٥٠% ، وأن أكثر الأبعاد تحققاً هو بُعد العلاقات الإنسانية ؛ حيث كانت الأهمية النسبية له ٨٠.٨٧٥ %، ويأتي بُعد نمط القيادة في المرتبة الثانية بأهمية نسبية ٧٨.٤١% ، وبُعد بيئة العمل في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية ٧٠.٩٦ ، ويحتل بُعد التنمية المهنية المرتبة الرابعة بأهمية نسبية ٦٨.٩١.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي ترجع إلى متغير نظام الدراسة، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسطاً حسابياً وهي مجموعة المقررات؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى منه في النظام الفصلي.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي ترجع إلى متغير المؤهل العلمي ،وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب وهي مجموعة المؤهل الأعلى من البكالوريوس حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من متوسط الرتب في مجموعة البكالوريوس.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المناخ التنظيمي والدرجة الكلية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية حيث كانت قيمة (U) غير دالة إحصائياً.

١٠- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات سنوات الخدمة في المناخ التنظيمي والدرجة الكلية، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب وهي مجموعة سنوات الخدمة أكثر من عشر سنوات.

١١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الأول للاحتراق الوظيفي والمتعلق بـ(الإنهاك العاطفي)؛ وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (متوسطة) لجميع العبارات.

١٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثاني للاحتراق الوظيفي والمتعلق بـ(ضعف الإنجاز الشخصي)؛ وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (متوسطة) للعبارات ٨- ٩ - ١٠ ، و (ضعيفة) للعبارات ١١ - ١٢- ١٤، و(عالية) للعبارة ١٣ .

١٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثالث للاحتراق الوظيفي والمتعلق بـ(قصور التفاعلات داخل العمل) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (عالية) للعبارة ١٥، و(متوسطة) للعبارات ١٦- ١٧- ١٨- ٢٠، و(ضعيفة) للعبارتين ١٩ - ٢١.

١٤- ارتفاع الاحتراق الوظيفي بأبعاده المدروسة لدى أفراد العينة؛ حيث كانت الأهمية النسبية للدرجة الكلية الاحتراق الوظيفي وأبعاده المدروسة أعلى من ٥٠% ، وأن أكثر الأبعاد تحققاً هو بُعد الإنهاك العاطفي؛ حيث كانت الأهمية النسبية له ٦٨.٢٢ %، ويأتي بُعد قصور التفاعلات داخل العمل في المرتبة الثانية بأهمية نسبية ٦٢.٧٧% ، وبُعد ضعف الإنجاز الشخصي في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية ٦١.٥% .

١٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي ترجع إلى متغير نظام الدراسة ،وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسطاً حسابياً وهي مجموعة النظام الفصلي؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من المتوسط الحسابي لنظام المقررات.

١٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاحتراق الوظيفي والدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي ترجع إلى متغير المؤهل العلمي، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في

متوسط الرتب وهي مجموعة مؤهل البكالوريوس؛ حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من المجموعة الأخرى.

١٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي وأبعاده المدروسة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

١٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي ترجع إلى عدد سنوات الخدمة؛ وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب وهي مجموعة سنوات الخدمة الأقل من خمس سنوات.

## ثانياً: التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية التي قد تسهم في تحسين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية؛ وبالتالي الحد أو التقليل من الاحتراق الوظيفي لدى معلمي هذه المدارس:

١- وضع نظام فعال لاختيار القيادات التربوية في المدارس.

٢- استحداث نظام للحوافز يخص قادة المدارس بحيث يعكس تمايزهم في الأداء.

٣- تطوير معايير القبول للوظائف التعليمية بحيث تكون أكثر قدرة على التوفيق بين متطلبات الوظيفة وخصائص وقدرات الأفراد.

٤- إعادة النظر في برامج إعداد معلم المرحلة الثانوية والتركيز على تأهيله تربوياً.

٥- وضع نظام فعال للحوافز يخص المعلمين بحيث يساهم في كسر الجمود ويحقق أثراً رجعياً لدرجة الأداء الوظيفي للمعلم.

٦- وضع نظام لرتب المعلمين يعكس تمايز المعلمين في الخبرة والأداء والإنجاز.

٧- الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين باعتبارها من أهم وسائل رفع الأداء والتغلب على الاحتراق الوظيفي.

٨- ينبغي أن تكون برامج التنمية المهنية للمعلمين منسجمة مع التحولات الحديثة في المناهج الدراسية وموجهة لتحقيق متطلباتها.

٩- تحسين البيئة المدرسية من خلال:

- تطوير المباني المدرسية وتوفير التجهيزات اللازمة لها.
- تقليل كثافة الطلاب في الفصول الدراسية.
- تخفيف أعباء العمل عن المعلمين.
- الاهتمام بتفعيل الأنشطة.
- توفير مرافق مجهزة بحيث يتمكن المعلم من استغلال وقت الفراغ إما بالراحة أو ممارسة الرياضة أو الإعداد للدروس.

١٠- التوسع في مدارس نظام المقررات.

١١- توفير الدعم والمساندة المؤسسية للمعلم ممثلة في:

- توفير الأمن النفسي للمعلم من خلال تعزيز شعوره بالحمائية والمساندة من وزارة التعليم.
- تقديم المبادرات التي تحقق تمييز المعلم مادياً ومعنوياً.

١٢- دعم قائد المدرسة للمعلمين وذلك من خلال:

- بناء العلاقات الإنسانية على أساس الثقة والتعاون والاحترام المتبادل.
- تفعيل الاتصال الفعال بين المعلمين وقائد المدرسة.
- تحقيق العدالة والمساواة في التعامل مع المعلمين.
- معرفة احتياجات المعلمين ومساعدتهم على تحقيقها.
- الحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية والتركيز على العمل الجماعي.
- تمكين المعلم وتشجيعه.

١٣- توفير المساندة الاجتماعية للمعلم من خلال تفعيل الشراكات المجتمعية التي تعكس أدوار المعلم المحورية في بناء وتنشئة الأجيال، وتعزز شعوره بالتقدير الاجتماعي لرسالته ومكانته.

١٤- توفير المساندة والدعم الفني:

- تفعيل برامج نوعية للتنمية المهنية.
- تطوير الكوادر الإشرافية.
- تعزيز الأساليب الإشرافية.
- ترسيخ ثقافة الجودة في المدارس.
- الانتقال بالمدرسة نحو مفهوم المنظمة المتعلمة.

١٥- الاهتمام بتقويم المناخ التنظيمي تقويماً موضوعياً بصفة دورية، وذلك بهدف تطوير الإيجابيات والتغلب على السلبيات.

١٦- دعم الاتجاه نحو اللامركزية وتفويض قادة المدارس الثانوية ببعض الصلاحيات وخصوصاً المتعلقة بأنظمة العمل ونظام الحوافز والعمل على مراجعتها وتطويرها.

١٧- تفعيل الآليات التي تساهم في ضبط سلوك الطلاب ومنها تطبيق نموذج "التعاقد السلوكي" وتزويد أولياء الأمور بالعقوبات المقررة للمخالفات وتوقيعهم عليها.

١٨- تصميم برامج إرشادية تهدف إلى مواجهة حالات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والوقاية منها.

## المراجع العربية


- أبوبكر، مصطفى محمود (٢٠٠٥). **الإدارة العامة**. الإسكندرية، الدار الجامعية.
- أبو حجيلة، بكر علي؛ الحراحشة، محمد عبود (٢٠١٣). أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري مدارس التربية والتعليم في محافظة جرش وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين. **مجلة العلوم التربوية**، ٤٠، ١٤٠٧-١٤٢٩.
- أبو ريا، إبراهيم عباس (٢٠١١). المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى العاملين في مديريات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية في منطقة جنوب الضفة الغربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القدس، فلسطين.
- أبو الفضل، سوزان يوسف (٢٠٠٣). المناخ المدرسي الجيد في المدرسة الابتدائية وعلاقته بكل من الرضا الوظيفي والسلوك المؤسسي للمعلم. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ١٩، ٢٢٥-٢٦٠.
- أبو مسعود، سماهر مسلم (٢٠١٠). ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة: أسبابها وكيفية علاجها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبوموسى، أنور؛ كلاب، يحي(٢٠١٢). الاحتراق الوظيفي وتأثيره على أداء العاملين "**دراسة تطبيقية على الإداريين العاملين في جمعية إعمار للتنمية والتأهيل**"، معهد التنمية المجتمعية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**. العين: دار الكتاب الجامعي.
- أحمد، فاطمة عبدالقادر (٢٠٠٨). واقع المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- أيوب، ياسر محمد؛ أبو هدروس، محمد؛ الفرا، معمر إرحيم (٢٠٠٧). الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بمحافظات قطاع غزة وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني. **بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث بعنوان:**

**الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، ٥٩٧– ٦٣٨.

- بحر، يوسف عبد عطية؛ أبوسويرح، أيمن سليمان (٢٠١٠). أثر المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في الجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، مج ١٨، ع ٢، ص ص ١١٤٧–١٢١٤.

- بن دهيش، خالد بن عبدالله؛ الشلاش، عبدالرحمن بن سليمان؛ رضوان، سامي عبدالسميع(١٤٣٠). **الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية**. ط٣، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- بني أحمد، أحمد محمد(٢٠٠٧).**الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس**. عمان : دار الحامد.

- بني أحمد، أحمد محمد (٢٠١٠). المناخ التنظيمي السائد في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية وعلاقته بدافعية المعلمين لأداء عملهم. **مجلة الثقافة والتنمية**، مصر، ٣٢، ١٧٧–٢٢٢.

- الجارودي، ماجدة إبراهيم (٢٠١٥). مستويات الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج ١٦، ع ٢ ، ص ص ١٤–٥٢.

- الحارثي، خالد بن محمد (١٤٣٣). دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم من وجهة نظر المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الحجار، رائد؛ العاجز، فؤاد (٢٠٠٧). تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي. **بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي**، ١٩/١٧ أبريل، الإمارات العربية المتحدة.

- حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠١). **إدارة بيئة التعليم والتعلم : النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة**، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- الحربي، خالد بن حمدي(٢٠٠٣). أثر العلاقات الإنسانية على أداء العاملين في الأجهزة الأمنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- الحربي، فهد محمد (٢٠٠٢). دور مديري المدارس في تفعيل العلاقات الإنسانية بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الحربي، قاسم بن عائل؛ لاشين، محمد عبدالحميد؛ جويلي، بسام صلاح؛ الشافعي، أيمن أحمد (١٤٣٥). **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية**. ط١، جدة، المملكة العربية السعودية.

- حسن، فوزي محمد (٢٠٠٨). الاحتراق الوظيفي وتأثيره على الدور المهني للأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي: دراسة مطبقة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية بمدينة أسوان. **بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية**، مصر، ٥٥٩٢-٥٦٦١.

- الحسيني، مشاري ظاهر؛ العجمي، حجاج مبارك؛ الغصاب، عبدالله عيد (٢٠١١). مستوى المناخ التنظيمي لدى المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في وزارة التربية بدولة الكويت. **دراسات تربوية واجتماعية**، مصر، ١٧ (٢)، ١٥٩-٢١٠.

- حراز، السيد يوسف (٢٠١٥).أثر تطبيق سياسة التدوير على الاحتراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على جامعة دمياط. **مجلة البحوث التجارية**، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر، مج ٣٧، ع ١، ص ص ١٩٣ – ٢٣٥.

- خطاب، كريمة سيد (٢٠٠٨). المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين. **مجلة دراسات الطفولة**، مصر، ٤١، ٥٥-٩٢.

- درويش، عفاف عبدالمنعم؛ موسى، يسرية إبراهيم(٢٠٠١). دراسة مقارنة بين المناخ التنظيمي وعلاقته بالانتماء المهني لمعلمي المدارس الإعدادية الرياضية وغير الرياضية بمحافظة الإسكندرية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، مصر، ٢٥(٣)، ١٨٣-٢٢٤.

- الديحاني، علي فهد حراس (٢٠١٣). درجة المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقته بدرجة الإبداع الإداري للمديرين من وجهة نظر

المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- الذبياني، منى سليمان (١٤٢٦).المناخ التنظيمي في المدارس المتوسطة للبنات بالمدينة المنورة وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر.

- رباح، سامي عوض الله (٢٠٠٨). دور مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تحسين المناخ التنظيمي بمدارسهم وسبل تطويره. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الربيحات، إبراهيم شحادة (٢٠٠٩). المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية في مديريات تربية عمان العاصمة وأثره في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

- الرحبية، منى بنت ناصر (٢٠١١). البنية العاملية لمقياس ماسلاك للاحتراق النفسي لدى المعلمين بسلطنة عمان، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

- الرشيدي، عبدالله بشير (٢٠١٠). الأنماط القيادية المدرسية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- الرشيدي، غازي عنيزان؛ الصالحي، محسن حمود(٢٠٠٥). اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي في المدارس الثانوية ذات الفصلين بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٧٤، ١١–٤٢.

- الرفاعي، جاسر صالح (٢٠٠٥). أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- رمضان، رشيدة عبدالرؤوف (٢٠١١). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية**، الكويت، ١٠١، ١٨٩–٢٤٦.

- الروقي، عبدالله بن عايض (٢٠١٣). الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الزطمة، زياد محمد (٢٠١٥). واقع المناخ التنظيمي وعلاقته بإدارة التميز لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- الزهراني، نورة بنت عطية (٢٠٠٨). علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- السكران، ناصر محمد (٢٠٠٤).المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسة مسحية على ضباط قوات الأمن الخاصة بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير غير منشورة**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- السلمي، فهد نجيم (١٤٣٣). القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- السيد، سوزان (٢٠٠٦). برنامج تدريبي قائم على الاحترافية المهنية للمعلم وأثره على تنمية الثقافة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية أثناء الخدمة واتجاهاتهم نحوها. **مجلة التربية العلمية**، ٩ (٢)، ١٣٩-٢٠٢.

- شعيب، علي محمود (٢٠١٤). المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، ٤٤، ٣-٤٧.

- الشمري، فريح بن عبدالله (٢٠٠٦). المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الشمري، غربي بن مرجي (١٤٣٥). علاقة الاحتراق الوظيفي بفاعلية أداء الوظائف الإدارية لدى القيادات الجامعية السعودية والأردنية، دراسة عبر ثقافية مقارنة. **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (٢٧)، العدد (١)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- الشمري، غربي بن مرجي (١٤٢٨). المناخ التنظيمي في الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، "**دراسة ميدانية**"، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- الشنطي، محمود عبدالرحمن إبراهيم (٢٠٠٦).أثر المناخ التنظيمي على أداء الموارد البشرية، دراسة ميدانية على وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الشهري، سلطان بن حسن (٢٠١٤). المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية بالطائف والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمعلمين. **مجلة عالم التربية**، مصر، ٤٧، ٢٦٥– ٣٢٧.

- صائغ، مواهب أحمد (٢٠٠٦). أثر النمط القيادي لمديرة المدرسة الثانوية ومساعدتها على المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمات بمدارس مكة للبنات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- صادق، حصة محمد؛ المعضادي، فاطمة يوسف (٢٠٠١). أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ٢٠، ٢٧–٥٩.

- الصائغ، عبد الرحمن (٢٠١٠). واقع التعليم ما بعد الأساسي "الثانوي" في الوطن العربي وسبل تطويره، **دراسة مقدمة في المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب تحت عنوان: التعليم ما بعد الأساسي " الثانوي " تطويره وتنويع مساراته**. مسقط عمان من ٧–٨ مارس ٢٠١٠.

- الصافي، عبدالله طه (٢٠٠١). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية بمدينة أبها. **رسالة الخليج العربي**، ١٢، ٦١–٨٧.

- ضحاوي، بيومي محمد؛ حسين، سلامة عبدالعظيم (٢٠٠٩). **التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الطويرقي، حسين بن سعيد (٢٠١٤). صراع الدور لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الطويل، هاني عبدالرحمن (٢٠٠٦). **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**. ط٣، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

- الطيب، إيهاب محمود (٢٠٠٨). "أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية – دراسة حالة". **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

- عبدالخالق، فؤاد محمد؛ علي، محمد محمود (٢٠٠٩). **الإدارة والتخطيط التربوي**. ط٣، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية.

- عبدالعزيز، صفاء؛ عبدالعظيم، سلامة (٢٠٠٧). **إدارة الفصل وتنمية المعلم**. القاهرة: دار الجامعة الجديدة للنشر.

- عبيسات، حيدر (٢٠٠٤). المناخ التنظيمي السائد في مؤسسة المناطق الحرة: "دراسة ميدانية". **مديرية الدراسات والمعرفة**، عمان ، الأردن.

- العتيبي، آدم غازي (٢٠٠٣). الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في قطاع الخدمة المدنية الكويتي وعلاقته بنمط الشخصية "أ" والرغبة في ترك العمل. **مجلة العلوم الاجتماعية**، الكويت، ٣١ (٢)، ٣٤٧-٣٩٠.

- العتيبي ،محمد عبدالمحسن (٢٠٠٧).المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية .

- العتيبي، نواف بن سفر (٢٠٠٨). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية: دراسة ميدانية تحليلية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- العدواني، حنان ناصر (٢٠١٣). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- عطوي، جودت عزت (١٤٣٧). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها**. ط٧، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- العرابيد، نبيل أحمد (٢٠١٠). دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- العسكر، عبدالعزيز بن عبدالرحمن (٢٠١٤). واقع المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مصر، ١٥٧، ٧٣٥-٧٩١.

- العيفاوي، فريدة و العيفة، جمال (٢٠١٦).المناخ التنظيمي السائد داخل المؤسسة الصناعية وعلاقته بضغوط العمل لدى العمال. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع٢٤ ، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

- علي، عائشة أحمد (٢٠٠٣). المناخ التنظيمي السائد في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

- العمري، حيدر محمد؛ الطعاني، شيرين صايل (٢٠١٣). أثر المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة إربد. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، ٩٦، ١١١-١٣٦.

- عوض، عاطف (٢٠١٣). تحسين المناخ التنظيمي في الجامعات مدخل لتطوير أداء الموظفين، **مجلة الجنان**، لبنان، ٤، ١٣٥-١٦٤.

- عياصرة، معن محمود؛ عبدالرحمن، علي (٢٠١٣). دراسة لمستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في مديرية تربية وتعليم جرش في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد ١٤، العدد٣، سبتمبر ٢٠١٣.

- عيسوي، نيفين سعيد بيومي (٢٠١٥ ). تأثير الاحتراق الوظيفي على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة. **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة** – مصر ، ع١، ص ص ٢٤٨- ٢٧٨ .

- الغامدي، حمدان بن أحمد؛ عبدالجواد نور الدين محمد (١٤٣٦). **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض، مكتبة الرشد.

- الغامدي، عبدالعزيز بن سعيد (٢٠٠٧). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية للبنين بمنطقة الباحة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الباحة.

- الغريب، شبل بدران؛ حسين، سلامة عبدالعظيم؛ المليجي، رضا إبراهيم (٢٠٠٥). **الثقافة المدرسية**. عمان: دار الفكر.

- الغندور، محمد جلال (٢٠١٥). **البحث العلمي بين النظرية والتطبيق**. القاهرة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

- الفضلي، خلف محمد (٢٠١٥). تأثير الاحتراق الوظيفي على كفاءة الأداء الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة الكويت. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع ١٦٤، ص ص ١٧٧- ٢٠٤.

- فليه، فاروق عبده؛ عبد المجيد، السيد محمد (٢٠٠٥). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الفهيدي، عبدالله عبده (٢٠٠٩). أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

- الفواز، أحمد عبدالرحمن (٢٠٠٧). المناخ التنظيمي السائد في مدارس الثقافة العسكرية والثانوية وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظر الإداريين والمعلمين والطلبة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية والإدارية، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

- القحطاني، نايف بحار (٢٠١٣). المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل من وجهة نظر ضباط رئاسة الحرس الوطني. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- قرواني، خالد نظمي (٢٠١٤). دور الإدارة المدرسية في إيجاد بيئة مدرسية مشوقة في مدارس فلسطين: محافظة سلفيت أنموذجاً. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين، ٥ (٢)، ٥١-٩٩.

- كامل، رأفت وليم (٢٠٠٨). محددات الاحتراق الوظيفي وعلاقتها بالتغيير التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على مديري المدارس الثانوية

الفنية. **مجلة البحوث المالية والتجارية**، كلية التجارة، جامعة بورسعيد، مصر، ٢، ٣٦- ٧٧.

- الكلابي، سعد بن عبدالله؛ رشيد ،مازن بن فارس (٢٠٠١). الاحتراق الوظيفي :دراسة استكشافية لمقياس (ماسلاك)على الموظفين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك سعود**، م١٣،العلوم الإدارية (١) ،ص ص ١١٣-١١٥، الرياض.

- لطفي، سناء محمد؛ المهدي، سوزان محمد؛ الجيار، سهير علي (٢٠١٤). المناخ التنظيمي وتمكين المعلمين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر: دراسة تحليلية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر، ١٥ (٢)، ٤٥٥-٥١٦.

- المحمادي، خالد محمد (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- محمد، هبة محمد علي (٢٠١١). تأثير الاحتراق الوظيفي على سلوك المواطنة التنظيمية :دراسة تطبيقية مقارنة على المستشفيات الجامعية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة قناة السويس، جمهورية مصر العربية.

- مختار، بوفرة؛ مصطفى، منصوري (٢٠١٤).علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع ١٧، ص ص ٨١- ٩٢.

- المدهون، إياد إبراهيم (٢٠١٢). العلاقة بين المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة.

- المرهون، سعيد أحمد (٢٠٠٧). تقييم المناخ التنظيمي السائد في مدارس محافظة ظفار من وجهة نظر المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

- مصطفى، يوسف عبدالمعطي (٢٠٠٥). **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- المعايطة، عبدالعزيز عطاالله (٢٠١٤). دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في محافظتي

عمان والزرقاء. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين، ٥، ص ص ٣٠٥-٣٤٨.

- متولي، رجوات (٢٠٠٥). الاحتراق النفسي لدى عينة من المحامين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمهنية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.

- النفيعي، ضيف الله بن عبدالله(١٤٢٠). الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة. **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الاقتصاد والإدارة:** م١٤، ع١ ص ص ٥٥-٨٨ . (٢٠٠٠)، جدة ،المملكة العربية السعودية .

- نصر، سلامة حسن (٢٠١٤). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لاستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالمناخ التنظيمي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- نصر، عزة جلال (٢٠١٣). إدارة الاحتراق الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية: دراسة إثنوجرافية. **مجلة مستقبل التربية العربية**، مصر، ٨٢، ٢٣٣-٢٨٢.

- هاشم، رضا محمد (٢٠١٣). واقع تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة وعلاقته بالمناخ التنظيمي السائد في التعليم العام للبنات بمنطقة الجوف. **مجلة مستقبل التربية العربية**، مصر، مج ٢٠، ع ٨٧، ١١-٩٦.

- الوزان، خالد محمد أحمد (٢٠٠٦). المناخ التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي: دراسة مسحية مقارنة على الضباط العاملين بالإدارة العامة للتدريب والحراسات والإدارة العامة للمناطق الأمنية بوزارة الداخلية في مملكة البحرين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية .

## المراجع الأجنبية:

- Ali Sabanci, The effect of primary school teachers burnout on organizational health. **Procedia Social and Behavioral Science**, 1 (2009) 195-205.

- Alparsalan, O. & Doganer G. (2009). Relationship Between Levels Of Burnout Of Midwives Who Work In Sivas, Turkey

Province Center And Identified Socio- Demographic Characteristics**. International Journal Of Nursing And Midwifery**, Vol. 1(2)pp. 190-280.

- Babu , Ajay ( 2013 ). Organizational Climate as a Predictor of Teacher Effectiveness. **European Academic Research**, V1, N 5, pp 553-568.
- Brewer et al. (2004). Employee Burnout : A Meta- Analysis Of The Relationship Between Age or Years Of Experience. **Human Resource Development Review** Vol.3 No. ,p102.
- Burk Ronald, Green glass, Esther, schwarzer Ralf (1996): Predicting Teacher Burnout Over Time Supper ،social Self-Doubts on Burnout and its Consequences " Paper was Effects of work Stress downloaded from **w.w.w.yorku.com.**
- Burke R. ; Mikkelsen A. (2006). Burnout Among Norwegian police Officers: potential Antecedents and Consequences. **international journal of stress management.**
- Cagur C., An Examination of Teachers Occupational Burnout Levels In Terms Of Organizational Confidence and Some Other Variables**. Educational Sciences: Theory & Practice**, vol. 11, (2011).
- Cordes, C.L.; & Dougherty, T.W. (1993). A Review and Integration of Research on Job Burnout. **Academy of Management Review**, 18, 621-656.
- Douglas, Stephen ( 2010 ). Organizational Climate and Teacher Commitment. **Doctor of Education Thesis**, University of Alabama America.

- Dworkin, A.; Saha, L.& Hill, A. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. **International education journal**, 4 (2), 108-120.
- Duff, Brandy ( 2013 ). Differences in Assessment of Organizational Climate Between Teachers and Administrators. **Doctor of Education Thesis**, Liberty University , America.
- F.J. Cano- Garcia et al. Personality and contextual variables in teacher burnout. **Personality and Individual Differences**, vol. 38 (2005) 929-940.
- Fuente Arias, Burnout And Abroad, Comparative Study. **electronic journal of research in educational psychology**, vol 7, (2009).
- Gabris, G.; Ihrke D. (2001). Does Performance Appraisal Contribute To Heightened Levels Of Employee Burnout: The Results Of One Study. **Public Personal Management**; Washington; Summer.
- J. L. Grayson, H. K. Alvarez (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. **Teaching and Teacher Education**, vol. 24, (2008) 1349-1363.
- Hallberg U. (2007). Type A Behavior and Work Situation: Associations with burnout and work engagement. **Scandinavian Journal of Psychology**. April, 48 (2),135-142.
- Jyoti, j.(2013). Impact of organizational climate on job satisfaction, job commitment and intention to leave: An empirical model. **Unpublished master thesis**, presented to University of Jammu.
- Koeske, G. F. and Koeske, R. D. (1989). Construct Validity of the Maslach Burnout Inventory: A critical review and

reconceptualization. **Journal of Applied Behavioral Sciences,** 25, 131-132.

- Lee, Eunju, Esaki Nina and others (2013). Organizational Climate and Burnout among home visitors :Testing mediating effects of empowerment. **Children and Youth Service Review**, 35 (2013) 594-602.
- Lee, R., & Ashford, B.E. (1996). A meta-analytic Examination of
- the Correlates of the Three Dimension of Job Burnout. **Journal of**
- **Applied Psychology**, 81, 123-133.
- Low, G., Cravens, D., Grant, K. and William, M.(2001). Antecedents and Consequences of Salesperson Burnout. **European Journal of Marketing**. Vol. 35 No. 5-6, pp. 309-566.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**,2(2),99-113
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout
- **Annual Review of psychology**, 52 (1), 397-422.
- Miller, A. (2003). An analysis of the relationships between the perceived organizational climate and professional burnout in libraries and computing centers in west Virginia public higher education institutions. **Unpublished master thesis**, presented to Marshall University, Huntington, West Virginia, USA.
- Murphy, J. Causes and Solutions to Teachers Burnout,2010, Accessed On (3/6/2012),available at **:(http://jmmurphy06.files. Word press.com/2010/06/ causes-and-solutions-to-teacher burnout1.pdf**.
- Robert G. Owens,(2004). **Organizational Behavior in Education**, 8ed (New York: Library of Congress, (2004), P. 188.

- Selamat. N. (2013). The impact of organizational climate on teachers job performance. **Electronic journal of educational research**, 2 (1), 19-33.
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E.F. (1982). Perceived Role Conflict
- Role ambiguity, and teacher burnout. **Educational Administration Quarterly**, 18, 60-74.
- Siying, O. (2007). Relationships Between Burnout And Occupational Stress Among Nurses In China. **Journal of Advanced Nursing**, 59 (3) 233-239.
- Skaalvik, E.& Skaalvik , S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and teacher education**, 26, 1059-1069.
- Smith. A. (1986). Toward a cognitive model of athletic burnout. **Journal of sport psychology**, 8, 36-50.
- Steinhardt M.A. et al., Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout, **Stress and Health**, 27 (2011) 420-429.
- Timm, P.& Peterson, B. (1993). **People at work: Human relation in organization**. New york: West publishing Company
- Tomic, W. (2004). Existential fulfillment and teacher burnout. **European psychotherapy**, 5 (1), 61-79
- Thompson, S. (2002). On sampling and experiments. **Environ metrics**, 13, Pp. 429-436.
- Werang, B.; Redan , A. & Okto, I. (2012). Relationship between teachers job burnout, teachers organizational commitment, and teachers job performance at state elementary schools in Boven Digoel Regency, Papua,

Indonesia. **International journal of sience and research**, 24, 6-14.

- Wayne K. Hoy, and others,(1996). The Organizational Climate Of Middle Schools The Development and Test Of The OCDQ-RM, **Journal of Educational administration**, Vol. 34 No. 1, 1996, p.41
- Yuki, G. (2002**). Leadership in organizations**. England Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Zunz Sharyn (1998). Resiliency and Burnout; Protective Factors for Human Services Managers . **Administration in Social Work**, Vol. 22, No.(3), pp. 39-54.