**جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله**

**كلية العلوم الاجتماعية**

**قسم علم النفس**

**العنوان:**

# علاقة نمطي القيادة "التحويلية والتبادلية" ونمطي الشخصية "أ وب" بالاحتراق النفسي لدى أساتذة الطور الثانوي.

**دراسة ميدانية على عينة من الثانويات بولاية – بومرداس-**

**أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم بتخصص علم النفس العمل والتنظيم.**

**إعداد الطالبة:**

**حموش أسماء**

**إشراف:**

**أ.د / بلعربي الطيب.**

**السنة الجامعية: 2018 - 2019**

- اللهم انفعني بما علّمتني وعلّمني

ما ينفعني

وزدني علما.

آمين

# إهداء

إلى روح الأستاذ "واحدي عبد المجيد"

رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إلى أمي و أبي .....

تقديرا و عرفانا

**حموش أسماء**

# شكر و عرفان

كل الشكر والحمد لله سبحانه وتعالى الذي وفقني ويسر لي السبيل لإتمام هذا العمل.

كما يطيب لي أتقدم بخالص شكري إلى الأستاذ المشرف على الرسالة

الأستاذ الدكتور/الطيب بلعربي

على توجياته ومتابعته وعلى مساعدته القيمة أثناء فترة إنجاز هذا العمل.

كما أشكر الأساتذة أفراد العينة الذين تفضلوا بالإجابة على المقاييس

ومسؤولي مصلحة التكوين بمديرية التربية لولاية "بومرداس" وكذلك مدراء الثانويات ومستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني على حسن استقبالهم وتسهيلهم لعملية التطبيق.

شكري كذلك للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بالموافقة على قراءة الرسالة ومناقشتها.

**الباحثة**

# - ملخص الدراسة:

حملت هذه الدراسة عنوان "علاقة نمطي القيادة التبادلية والتحويلية ونمطي الشخصية "أ وب" بالاحتراق النفسي لدى أساتذة الطور الثانوي "، وهي دراسة ميدانية اعتمدت على المنهج الوصفي الإرتباطي، وهدفت للكشف عن واقع العملية التسييرية بالمدرسة الجزائرية من خلال استطلاع آراء الأساتذة حول الأنماط القيادية الممارسة من قبل مدراء الثانويات وعن الصحة النفسية للأستاذ ممثلة في غياب واحدة من أكبر الظواهر النفسية التي يعانيها موظفو المهن الخدماتية عموما وهي "الاحتراق النفسي"، وكذلك الكشف عن الارتباطات الممكنة بين السلوك القيادي للمدير ونمط شخصية الأستاذ مع ظاهرة الاحتراق النفسي لديه، تكونت عينة الدراسة من "270" أستاذا" من الجنسين موزعين على 23" ثانوية بولاية "بومرداس"، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة المعلومات الخاصة إضافة إلى بطارية مقاييس تضم: الإستبانة متعددة العوامل للقيادة (**Multifactor Leadership Questionnaire**) لكل من"باس وأفوليو" ( **Avolio & Bass**) ومقياس"ماسلاش" للاحتراق النفسي (**Maslach Burnout Inventory**) الذي قننه للبيئة العربية عدد من الباحثين ومقياس (**Goliszek**) لنمطي الشخصية "أوب".

للوصول لأهداف الدراسة قامت الباحثة بقياس المتغيرات وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا، وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها تم الخروج بعدد من القرارات، ويمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

- السلوك القيادي الأكثر إتباعا من قبل مدراء الثانويات هو السلوك "التبادلي".
- درجة ممارسة كل من السلوك القيادي "التحويلي" لدى مدراء الثانويات من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، في حين درجة ممارستهم للنمط "التبادلي" كانت مرتفعة وبالنسبة للنمط التسيبي كانت "منخفضة".
- يعاني الأساتذة بالثانويات من مستوى مرتفع من "الاحتراق النفسي" على بعد "الإجهاد الانفعالي" ومن مستوى متوسط على بعد "تبلد المشاعر" في حين مستوى معاناتهم من "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" كان منخفضا.
- توجد علاقة سالبة ودالة معنويا بين نمط القيادة "التحويلي" و"الاحتراق النفسي" في كل من بعدي "الإجهاد الانفعالي" و"تدني الشعور بالانجاز الشخصي".

– توجد علاقة سالبة ودالة معنويا بين نمط القيادة "التبادلي" والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة.

– توجد علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين النمط "التسيبي" والاحتراق النفسي على بعد "تبلد المشاعر".

– توجد علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين النمط السلوكي "أ" والاحتراق النفسي عند مستوى الدلالة "0.01".

– توجد علاقة سالبة ذات دلالة معنوية بين النمط السلوكي "ب" والاحتراق النفسي عند مستوى الدلالة "0.01".

– توجد فروق ذات دلالة معنوية بين درجات الأساتذة على مقياس "الاحتراق النفسي" في درجته الكلية وفي جميع أبعاده تبعا لمتغير "نمط الشخصية" لصالح أصحاب النمط السلوكي "أ".

– لا توجد فروق دالة معنويا في درجات الأساتذة على مقياس الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة تبعا لمتغير " الحالة العائلية".

– توجد فروق ذات دلالة معنوية في درجات الأساتذة على مقياس "الاحتراق النفسي" تبعا لمتغير السن في درجته الكلية وفي بعد "تبلد المشاعر" لصالح الأساتذة الأصغر سنا.

– توجد فروق ذات دلالة معنوية في درجات الأساتذة على مقياس "الاحتراق النفسي" تبعا لمتغير النوع في بعد "تبلد المشاعر" لصالح الأساتذة الذكور، وفي بعد "تدني الإحساس بالانجاز" لصالح الإناث.

– توجد فروق ذات دلالة معنوية في درجات الأساتذة على مقياس "الاحتراق النفسي" تبعا لمتغير الأقدمية المهنية" في بعد "تبلد المشاعر" لصالح الأساتذة الأكثر أقدمية.

– تعتبر سلوكيات القيادة التحويلية منبئ دال بأبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة.

– تعتبر القيادة التبادلية منبئ دال ببعد "تبلد المشاعر".

**الكلمات المفتاحية:**

نمطي القيادة التحويلية والتبادلية، نمطي الشخصية "أوب"، الاحتراق النفسي.

Transformational Leadership, Transactional Leadership, personality Types (A & B), Burnout.

| فهرس المحتويات | الصفحة |
|---|---|
| - إهداء. | |
| - شكر وعرفان. | |
| - ملخص الدراسة. | أ |
| **مقدمة.** | 1 |
| **الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة.** | |
| **1- الإشكالية.** | 66 |
| **2- فرضيات الدراسة.** | 13 |
| **3- أهمية الدراسة.** | 13 |
| **4- أهداف الدراسة.** | 15 |
| **5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة.** | 16 |
| **الإطار النظري** | |
| **الفصل الأول: القيادة.** | |
| **تمهيد** | 23 |
| **1- تعريف القيادة.** | 23 |
| **2- عناصر القيادة.** | 26 |
| **3- تعريف القيادة الإدارية.** | 27 |
| **4- الفرق بين القيادة والإدارة.** | 27 |
| **5- أهمية القيادة الإدارية.** | 31 |
| **6- خصائص القائد الإداري.** | 33 |
| **7- محددات السلوك القيادي.** | 35 |
| **8- بعض تصنيفات القيادة الإدارية.** | 37 |
| **9- القيادة التربوية والمدرسية.** | 41 |
| **10- الأدوار الإدارية للقائد المدرسي.** | 43 |
| **11- نظريات القيادة:** | 45 |
| **11-1- مدخل السمات.** | 46 |
| * نظرية الرجل العظيم. | 46 |
| * نظرية السمات. | 47 |

| | |
|---|---|
| **11-2- المدخل السلوكي.** | 48 |
| * نظرية جامعة "أيوا". | 49 |
| * نظرية جامعة "أوهايو". | 50 |
| * دراسات جامعة "ميشغان". | 51 |
| * نظرية "رنسيس ليكرت". | 51 |
| * نظرية الشبكة الإدارية. | 52 |
| **11-3- المدخل الموقفي:** | 55 |
| * النظرية الموقفية"لفلدر". | 55 |
| * نظرية المسار نحو الهدف. | 57 |
| * نظرية "وليام ريدن". | 59 |
| * نظرية النضج الوظيفي ل "هيرسي وبلانشارد". | 61 |
| * نظرية القائد المشارك"فروم وويتون". | 63 |
| **11- 4- مدخل الاتجاهات الحديثة:** | 64 |
| *** القيادة التبادلية:** | 65 |
| - مفهومها. | 65 |
| - ادوار القائد التبادلي. | 67 |
| - أبعاد لقيادة التبادلية. | 68 |
| - بعض مواطن القوة والضعف في القيادة التبادلية. | 70 |
| *** القيادة التحويلية** | 71 |
| - مفهومها. | 71 |
| - مبادئ القيادة التحويلية. | 74 |
| - أبعاد القيادة التحويلية. | 75 |
| - مهام وصفات القادة التحويليين. | 76 |
| - القيادة التحويلية في الإدارة التربوية. | 77 |
| - الفرق بين القائد التحويلي والقائد الغير تحويلي. | 80 |
| **12- الإدارة التربوية في الجزائر.** | 82 |
| 12 -1- واقع الإدارة التربوية في الجزائر. | 82 |
| 12-2- مهام مدير المدرسة الثانوية في الجزائر. | 85 |
| 12- 3- مهام أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر. | 88 |

| | |
|---|---|
| **خلاصة** | 89 |
| **الفصل الثاني: الشخصية.** | |
| **تمهيد** | 91 |
| **1- تعريف الشخصية.** | 91 |
| **2- محددات الشخصية.** | 94 |
| **3- خصائص الشخصية.** | 98 |
| 4- **تكوين الشخصية.** | 98 |
| **5- نظريات الشخصية.** | 100 |
| **5-1:النظريات الاستعدادية.** | 100 |
| **5-1-1- نظريات الأنماط.** | 101 |
| * نظرية "هيبوقراط". | 101 |
| * الأنماط النفسية. | 102 |
| * نظرية الأنماط الاجتماعية. | 103 |
| * نظرية الأنماط الجسمية ل"كريتشمر". | 104 |
| * نظرية الأنماط الجسمية ل"شيلدون" | 104 |
| **5-1-2- نظريات السمات.** | 106 |
| * نظرية "البورت". | 106 |
| * نظرية "كاتل". | 108 |
| *نظرية ايزنك. | 109 |
| **5-2- النظريات النفسدينامية:** | 111 |
| 5-2-1- نظرية "فويد" في التحليل النفسي. | 111 |
| 5-2-2- إسهامات "أدلر". | 113 |
| 5-2-3- إسهامات "فروم". | 114 |
| 5-2-4- إسهامات "سوليفان". | 114 |
| 5-2-5- إسهامات "أورني" | 115 |
| **5-3-النظريات الظاهراتية:** | 116 |
| * نظرية الحاجات ل"ماسلو". | 116 |
| *نظرية الذات ل"روجرس". | 117 |
| **5-4- نظرية علم النفس المعرفي ل"كيلي".** | 119 |

| | |
|---|---|
| **5-5- النظريات السلوكية:** | 120 |
| * المذهب السلوكي الراديكالي"سكنر" | 120 |
| *المذهب السلوكي الحديث"دولارد وميلر". | 122 |
| **6- قياس الشخصية.** | 123 |
| 6-1- المقابلة. | 124 |
| 6-2- الاستقصاءات. | 124 |
| 6-3- دراسة الحالة. | 125 |
| 6-4- الملاحظة | 125 |
| 6-5- الاختبارات النفسية. | 126 |
| * اختبارات موقفية. | 126 |
| * اختبارات اسقاطية. | 126 |
| 6- 6 – طريقة قوائم الصفات. | 128 |
| **7- نمطا الشخصية "أ وب"** | 129 |
| **7-1- تعريف النمط السلوكي.** | 129 |
| **7 2 -ظهور نمط السلوكي " أو ب".** | 131 |
| **7 3 -النمط السلوكي "أ".** | 132 |
| 7-3-1 – تعريفه. | 132 |
| 7-3-2- الخصائص والمميزات الرئيسية للنمط السلوكي"أ". | 133 |
| 7-3-3- علاقة النمط السلوكي"أ" بالصحة. | 135 |
| 7-3-4- علاقة النمط السلوكي "أ" بالعلاقات البين شخصية لدى العمال. | 137 |
| **7 4 -النمط السلوكي "ب".** | 139 |
| 7-4-1- تعريفه. | 139 |
| 7-4-2- الخصائص والصفات الرئيسية للنمط "ب". | 140 |
| 7-4- 3- الفرق بين النمط السلوكي "أ" و"ب". | 141 |
| 7-4-4- بعض مقاييس النمطين "أ" و"ب". | 143 |
| **- خلاصة.** | 144 |
| **الفصل الثالث: الاحتراق النفسي.** | |
| **- تمهيد.** | 147 |
| **1 -مفهوم الاحتراق النفسي.** | 147 |

| | |
|---|---|
| **2 أبعاد الاحتراق النفسي.** | 150 |
| **3 مصادر وأسباب الاحتراق النفسي.** | 152 |
| 3-1- المستوى التنظيمي أو الإداري. | 153 |
| 3-2- المستوى الفردي. | 159 |
| **4- مراحل حدوث الاحتراق النفسي.** | 162 |
| **5- أعراض ومؤشرات الاحتراق النفسي.** | 164 |
| **6- الآثار المترتبة عن الاحتراق النفسي.** | 167 |
| **7- بعض النظريات المفسرة للاحتراق النفسي.** | 169 |
| 7-1- النظرية السلوكية. | 169 |
| 7-2- النظرية الوجودية. | 170 |
| 7-3- النظرية التحليلية. | 170 |
| **8- النماذج المفسرة للاحتراق النفسي.** | 171 |
| 8-1- نموذج "ماسلاش". | 171 |
| 8-2- نموذج "تشيرنس". | 172 |
| 8-3- نموذج "شفاف وآخرين". | 174 |
| 8-4- نموذج أعراض التكيف العام ل "هانز سيلي". | 176 |
| 8-5- نموذج التقدير العقلي المعرفي ل"لازاروس". | 177 |
| 8-6- نموذج "أيالا بانس". | 178 |
| **9- علاقة الاحتراق النفسي ببعض المظاهر النفسية.** | 180 |
| 10-1 - الاحتراق النفسي والضغوط النفسية. | 180 |
| 10-2- الاحتراق النفسي والقلق. | 181 |
| 10-3- الاحتراق النفسي ونمط الشخصية "أ". | 182 |
| **10- سبل الوقاية من ظاهرة الاحتراق النفسي.** | 183 |
| **- خلاصة** | 185 |
| **الفصل الرابع: الدراسات السابقة** | |
| **تمهيد.** | 187 |
| **1- دراسات تناولت علاقة نمط القيادة بالاحتراق النفسي أو بمتغيرات أخرى.** | 187 |
| **1-1- دراسات عربية.** | 187 |
| **1-2- دراسات أجنبية.** | 194 |

| | |
|---|---|
| **1- 3- التعليق على الدراسات الخاصة بعلاقة نمط القيادة بالاحتراق النفسي أو بمتغيرات أخرى.** | 201 |
| **2- دراسات تناولت العلاقة بين نمط الشخصية والاحتراق النفسي.** | 204 |
| **2-1- دراسات عربية.** | 204 |
| **2-2- دراسات أجنبية.** | 210 |
| **2-3- التعليق على الدراسات المتعلقة بعلاقة نمط الشخصية بالاحتراق.** | 216 |
| **خلاصة.** | 219 |
| **الجانب التطبيقي** | |
| **الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة.** | |
| **تمهيد.** | 222 |
| **1- الدراسة الاستطلاعية.** | 222 |
| **2- منهج الدراسة.** | 224 |
| **3- حدود الدراسة.** | 225 |
| **4- أدوات جمع البيانات** | 226 |
| **5- عملية المعاينة.** | 249 |
| **5-1- وصف مجتمع الدراسة.** | 249 |
| **5-2- معايير اختيار العينة.** | 249 |
| **5-3- إجراءات التطبيق.** | 249 |
| **5- 4- خصائص عينة الدراسة.** | 251 |
| **الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.** | |
| **- تمهيد** | 259 |
| **1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.** | 260 |
| 1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى. | 260 |
| 1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية | 262 |
| 1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة. | 265 |
| 1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة. | 269 |
| 1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة. | 272 |
| 1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة. | 274 |
| 1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة. | 283 |

| | |
|---|---|
| **2 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.** | 288 |
| **2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.** | 288 |
| **2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية** | 290 |
| **2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.** | 294 |
| **2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.** | 298 |
| **2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.** | 300 |
| **2-6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.** | 303 |
| **2-7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة.** | 305 |
| **3- الاستنتاج العام.** | 307 |
| **4- الخاتمة والاقتراحات.** | 309 |
| **4- 1- تحليل الواقع.** | 309 |
| **4 -2 - القيادة المدرسية بين الأستاذ والمدير.** | 312 |
| **4- 3 - من يصلح من الأساتذة للإدارة المدرسية.** | 313 |
| **4- 4- الوصول لملمح قيادة مدرسية مناسب.** | 313 |
| **4-5 - توصيات عامة.** | 315 |
| **قائمة المراجع.** | 318 |
| **الملاحق.** | - |

# فهرس الجداول


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| / | – فهرس المحتويات. | ج |
| / | – فهرس الجداول. | ي |
| / | – فهرس الأشكال. | م |
| / | – فهرس الملاحق. | ن |
| 1 | – أهم نقاط الاختلاف بين مفهومي القيادة والإدارة. | 30 |
| 2 | – مقارنة بين القائد التحويلي وغير التحويلي "التقليدي". | 81 |
| 3 | – السمات "16" المصدرية عند "كاتل". | 109 |
| 4 | – أسباب الوفيات لدى مختلف أنماط الشخصية (العينة اليوغوسلافية). | 137 |
| 5 | – نقاط الاختلاف بين نمطا الشخصية "أ"و "ب". | 142 |
| 6 | – مصادر ومظاهر الاحتراق النفسي حسب نموذج "شفاف". | 175 |
| 7 | – توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المدارس الثانوية. | 223 |
| 8 | – خصائص العينة الاستطلاعية حسب المتغيرات الديموغرافية. | 223 |
| 9 | – توزيع العبارات على محاور وأبعاد مقياس النمط القيادي. | 228 |
| 10 | – طريقة تنقيط مقياس "القيادة متعدد العوامل". | 229 |
| 11 | – تصنيف ممارسة المدراء لأنماط السلوك القيادي حسب مقياس القيادة متعدد العوامل. | 230 |
| 12 | – معاملات ارتباط عبارات القيادة التحويلية ببعدها وبالمقياس كاملا. | 232 |
| 13 | – معاملات ارتباط عبارات محور القيادة التبادلية ببعدها وبالمقياس كاملا. | 233 |
| 14 | معاملات ارتباط عبارات محور القيادة التسيبية ببعدها وبالمقياس كاملا. | 234 |
| 15 | – معاملات ارتباط أنماط القيادة فيما بينهم. | 234 |
| 16 | – معاملات ارتباط أبعاد القيادة فيما بينهم. | 235 |
| 17 | – معاملات الارتباط بين محاور القيادة والمقياس ككاملا. | 236 |
| 18 | – درجات معامل "الفاكرومباخ" لأبعاد مقياس القيادة متعدد العوامل. | 236 |
| 19 | – ثبات مقياس القيادة متعدد العوامل عن طريق التجزئة النصفية. | 237 |
| 20 | – ثبات محور القيادة التحويلية عن طريق التجزئة النصفية. | 238 |
| 21 | – ثبات محور القيادة التبادلية والتسيبية عن طريق التجزئة النصفية. | 238 |

| | | |
|---|---|---|
| 22 | – توزيع الفقرات على المحاور لمقياس "ماسلاش". | 240 |
| 23 | – توزيع التنقيط حسب نوعية الإجابات لسلم "ماسلاش". | 240 |
| 24 | – الدرجات الدنيا والعليا لكل بعد من أبعاد مقياس "ماسلاش". | 241 |
| 25 | – طريقة تصحيح مقياس "ماسلاش". | 241 |
| 26 | – معاملات ارتباط بنود مقياس "ماسلاش" بالمقياس الفرعي وللمقياس كاملا. | 243 |
| 27 | – ارتباط أبعاد مقياس الاحتراق النفسي مع المقياس كاملا. | 244 |
| 28 | – ثبات مقياس "ماشلاش" عن طريق معامل "ألفا كرومباخ. | 244 |
| 29 | – ثبات أبعاد مقياس "ماسلاش" عن طريق معامل "ألفا كرومباخ" | 244 |
| 30 | – ثبات مقياس "ماسلاش" عن طريق "التجزئة النصفية". | 245 |
| 31 | – ثبات أبعاد مقياس "ماسلاش" عن طريق "التجزئة النصفية". | 245 |
| 32 | – توزيع نقاط الإجابة وفقا لمقياس "GolisZek". | 246 |
| 33 | – يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية. | 247 |
| 34 | – يبين ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ) لمقياس نمط الشخصية "أ وب" | 248 |
| 35 | – ثبات مقياس نمط الشخصية "أوب" عن طريق التجزئة النصفية. | 248 |
| 36 | – توزيع أفراد العينة على الثانويات. | 250 |
| 37 | – خصائص عينة الدراسة حسب متغير "النوع". | 251 |
| 38 | – خصائص عينة الدراسة حسب متغير "الحالة العائلية". | 252 |
| 39 | – توزيع أفراد العينة حسب متغير "السن". | 253 |
| 40 | – نتائج عينة الدراسة حسب متغير "الاقدمية". | 254 |
| 41 | – توزيع أفراد العينة حسب متغير "المستوى التعليمي". | 255 |
| 42 | – مستويات الأنماط القيادية لدى مدراء الثانويات من وجهة نظر الاساتذة. | 260 |
| 43 | – التوزيع التكراري لنتائج بعد "الإجهاد الانفعالي". | 262 |
| 44 | – التوزيع التكراري لنتائج بعد "تبلد المشاعر". | 263 |
| 45 | – التوزيع التكراري لنتائج بعد "تدني الإحساس بالإنجاز الشخصي". | 264 |
| 46 | – معاملات الارتباط بين أنماط القيادة وأبعاد الاحتراق النفسي. | 265 |
| 47 | قيم معامل الارتباط "برسون" بين أبعاد السلوك القيادي "التحويلي" و"الاحتراق النفسي". | 266 |
| 48 | قيم معامل الارتباط "برسون" بين أبعاد السلوك القيادي "التبادلي" و"الاحتراق النفسي". | 267 |
| 49 | قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين أبعاد السلوك القيادي "التسيبي" والاحتراق النفسي. | 268 |
| 50 | توزيع المعلمين حسب نمط الشخصية. | 269 |

| | | |
|---|---|---|
| 51 | قيم معامل الارتباط "برسون" بين أنماط الشخصية وأبعاد الاحتراق النفسي. | 270 |
| 52 | – التوزيع التكراري لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "نمط الشخصية". | 272 |
| 53 | – الفروق في متوسطات أفراد العينة على مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير نمط الشخصية باستخدام اختبار الفروق "t test" و"levene's Test ". | 273 |
| 54 | – إحصاء وصفي لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "الحالة العائلية". | 274 |
| 55 | – الفروق في متوسطات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير الحالة العائلية باستخدام اختبار الفروق "t test" و"levene'sTest". | 275 |
| 56 | إحصاء وصفي لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "السن". | 276 |
| 57 | الفروق في متوسطات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير "السن" باستخدام اختبار الفروق "levene's Test ". | 278 |
| 58 | – إحصاء وصفي لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "النوع". | 279 |
| 59 | الفروق في متوسطات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير "النوع" باستخدام اختبار الفروق ت "t test"و"levene's Test". | 280 |
| 60 | – إحصاء وصفي لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "الأقدمية المهنية". | 281 |
| 61 | – الفروق في متوسطات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير "الأقدمية المهنية" باستخدام اختبار الفروق "t test" و "levene's Test ". | 282 |
| 62 | – نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي فيما يخص سلوكيات القيادة (التحويلية والتبادلية والتسيبية) على بعد "الإجهاد الانفعالي". | 283 |
| 63 | – نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي فيما يخص سلوكيات القيادة (التحويلية والتبادلية والتسيبية) على بعد "تبلد المشاعر". | 284 |
| 64 | – نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي فيما يخص سلوكيات القيادة (التحويلية والتبادلية والتسيبية) على بعد "تدني الإحساس بالإنجاز". | 285 |
| 65 | نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي فيما يخص سلوكيات القيادة (التحويلية والتبادلية والتسيبية) والدرجة الكلية للاحتراق النفسي. | 286 |

# فهرس الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 2 | – الأنماط السلوكية للقيادة حسب "دراسة جامعة أيوا" | 49 |
| 3 | – نموذج الشبكة الإدارية. | 54 |
| 4 | – أسس عمل النموذج الظرفي "فيدلر". | 56 |
| 5 | – نظرية المسار نحو الهدف ل "روبرت هاوس" | 58 |
| 6 | – نموذج "ريدن" ذو الأبعاد الثلاثة | 61 |
| 7 | – حركة الأسلوب القيادي تبعا لنضج المرؤوسين. | 62 |
| 8 | أساليب المدير "التبادلي". | 70 |
| 9 | – أنماط الشخصية عند " كارل يونق" | 103 |
| 10 | – الأنماط الجسمية عند "شيلدون" | 105 |
| 11 | السمات العاملية المصدرية للشخصية من وجهة نظر "البورت" | 107 |
| 12 | – العلاقة بعد العصابية والذهانية عند "ايزنك". | 111 |
| 13 | – العلاقة بين البناء الطبوغرافي والتركيبي للشخصية. | 113 |
| 14 | – هرم الحاجات عند "ماسلو". | 117 |
| 15 | – نموذج الاحتراق النفسي حسب "ماسلاش وجاكسون". | 172 |
| 16 | – نموذج "تشيرنس" للاحتراق النفسي. | 173 |
| 17 | – مصادر ومظاهر الاحتراق النفسي حسب نموذج "شفاف". | 177 |
| 18 | – نظرية التقدير المعرفي للضغوط. | 178 |
| 19 | – نموذج "باينس" الوجودي للاحتراق النفسي. | 179 |
| 20 | – توزيع أفراد العينة حسب متغير "النوع. | 251 |
| 21 | – توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة العائلية. | 252 |
| 22 | – توزيع أفراد العينة حسب متغير السن. | 253 |
| 23 | – توزيع أفراد العينة حسب متغير الاقدمية. | 254 |
| 24 | – يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي. | 255 |
| 25 | – مستويات "الإجهاد الانفعالي" لدى الأساتذة. | 263 |

| | | |
|---|---|---|
| 26 | – مستويات "تبلد المشاعر" لدى الأساتذة. | 264 |
| 27 | – مستويات "تدني الشعور بالانجاز" لدى الأساتذة. | 265 |
| 28 | – توزيع المعلمين حسب نمط الشخصية. | 269 |
| 29 | – يمثل العلاقات الارتباطية بين أنماط القيادة وأنماط الشخصية وأبعاد الاحتراق النفسي. | 271 |
| 30 | – يمثل العلاقات التنبؤية بين أنماط القيادة وأبعاد الاحتراق النفسي. | 287 |


# فهرس الملاحق


| الرقم | عنوان الملحق |
|---|---|
| 1 | – استمارة المعلومات الشخصية الخاصة بالأساتذة. |
| 2 | – مقياس السلوك القيادي. |
| 3 | – مقياس الاحتراق النفسي. |
| 4 | – مقياس نمط الشخصية "أوب" |
| 5 | – الخصائص السيكومترية لمقياس "القيادة متعدد العوامل". |
| 6 | – الخصائص السيكومترية لمقياس "الاحتراق النفسي". |
| 7 | – الخصائص السيكومترية لمقياس نمط الشخصية "أوب". |
| 8 | – نتائج الدراسة الوصفية لمتغيرات الدراسة. |
| 9 | – نتائج دراسة العلاقات بين متغيرات الدراسة. |
| 10 | – الفروق في درجات الاحتراق النفسي بأبعاده بين الأساتذة تبعا لمتغير نمط الشخصية. |
| 11 | – الفروق في درجات الاحتراق النفسي بأبعاده بين الأساتذة تبعا للمتغيرات الديموغرافية. |
| 12 | – نتائج الدراسة التنبؤية لأبعاد الاحتراق النفسي. |

# مقدمة

**مقدمة:**

يشهد العالم اليوم تسارعا كبيرا فرضته العولمة وما صاحبها من تطور سريع جدا في التكنولوجيا وأساليب ومتطلبات الحياة، خاصة مع انفتاح الأسواق وشدة المنافسة وتزايد التحديات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، لذلك فإن المنظمات اليوم على اختلاف أحجامها وطبيعة نشاطاتها باتت مطالبة بتغييرات جذرية في أساليبها الإدارية التقليدية واستبدالها بأساليب تركز على العنصر البشري باعتباره رأس مال حقيقي للمؤسسة، فاليوم يعتبر العنصر البشري أكثر الموارد أهمية وأصبح ينظر للموظف على أنه رأس مال فكري ينبغي تحفيزه وتنميته والمحافظة عليه، فهو عنصر حاسم في تحديد فعالية وتميز المنظمة، وجب أن توليه الإدارة العصرية أهمية قصوى، وهذا ما جعل ميدان السلوك التنظيمي ميدانا واسعا للبحث.

إن المنظمة عبارة عن جماعة عمل يوجد الموظف في تفاعل مستمر مع أفرادها سواء زملاء أو مشرفين، ويبرز خلال هذا التفاعل دور القيادة كأكثر العمليات تأثيرا على السلوك التنظيمي، فالقائد هو من يتحمل المسؤولية الكبرى في تحقيق أهداف المنظمة وانجاز مهامها بكفاءة، والقيادة اليوم لم تعد تعنى فقط بالعمليات الإدارية التقليدية بل أصبحت تتعامل مع التحديات التي تعيشها المؤسسات والطموحات التي تسعى لتحقيقها ، ما جعلها توجه اهتمامها لعناصر محددة مثل بناء فرق العمل وإدارة الوقت والإبداع والاتصال وإدارة التغيير... إلخ، ما يجعل منصب المدير يتطلب الكثير من الإعداد والتدريب، بل ويتطلب توفر سمات خاصة فأصبح من الضروري تحديد ملمح للقائد الإداري، والنظريات التي حاولت تفسير مفهوم القيادة كثيرا ما تناولت موضوع النموذج القيادي الفعال والقادر على تحقيق أهداف المنظمة بداية من نظرية الرجل العظيم وصولا إلى النظريات الحديثة كالقيادة "التحويلية والتبادلية" ، ومعظمها أكدت على ضرورة توافر سمات شخصية معينة في القائد، لذلك أصبحت المنظمات العالمية في ظل التحولات الراهنة تسعى للاستشراف الجاد لضمان استمراريتها ومواكبتها للتغيرات وهذا عن طريق ما يسمى اليوم ب"صناعة المدير".

اهتمت الإدارة في المنظمات الحديثة بأساليب وطرق تحفيز العاملين وإثارة دافعتيهم فتحقيق أي تنظيم لأهدافه لا يأتي إلا من خلال قوى عاملة ملتزمة ومخلصة ومقتنعة بسياساته ومتعاونة وواثقة في قياداتها وراضية ومطمئنة لمستقبلها الوظيفي، لأن القيادة محور رئيسي

للعلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين، فهي تتفاعل مع دافعية الأفراد للأداء واتجاهاتهم النفسية ورضاهم عن العمل، ولا تحيد المدرسة عن هذا الإطار باعتبارها منظمة اجتماعية بالغة الأهمية، تقع عليها مسؤولية اجتماعية وأخلاقية كبرى هي تربية وتكوين الأجيال، وبتالي ضمان نهضة الوطن وتطوره، وقد أولت الدولة الجزائرية قطاع التربية أهمية بالغة سواء من خلال التجهيزات المادية أو من خلال عمليات الإصلاح المتواصلة التي شملت البرامج والمناهج، وكذلك عمليات التكوين المستمرة لموظفي القطاع، لكن هنا وجب التساؤل: أين الأستاذ الجزائري من كل هذا وما مدى الاهتمام به؟ باعتباره العنصر الفعال الذي يسهر على تطبيق البرامج ونقل المعرفة، خاصة ونحن في عالم متغير ازدادت فيه مسؤوليات المعلم وتعددت واجباته حتى فاقت في أحيان كثيرة قدراته وطاقاته مما انعكس سلبا على مردوه وإنتاجيته.

إن المدرسة كمنظمة صغيرة الحجم نسبيا لها خصوصيتها، تتقاطع فيها شخصية المعلم مع المناخ التنظيمي السائد بما فيه ما يصدر عن المدير من أساليب إدارية وسلوكيات، والمعلم هو حامل رسالة عظيمة قبل أن يكون موظفا عاديا، فهو مع ما يؤديه من واجبات يمثل دور القدوة بالنسبة لتلاميذه فيؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم، وباعتباره القائم بالعملية التعليمية لا يستطيع تأدية مهامه على أكمل وجه دون ضمان أجواء عمل مناسبة له ما يتطلب دراسة لواقع التعليم في بلادنا للتعرف على المعاش النفسي للأستاذ، خاصة أن مهنة التعليم من أكثر المهن التي يعاني موظفوها درجات عالية من الضغوط النفسية مع ما للضغوط من أثار سلبية على صحة ومردود الأستاذ ويمكن لهذه الضغوط أن تؤدي لمعاناة المعلم من "الاحتراق النفسي"، وهي ظاهرة ملازمة للمهن الإنسانية الخدماتية التي تتطلب تواصلا مستمرا مع مجموعة من العملاء، خاصة أن المعلم مطالب بإدارة مجموعة من المتعلمين يفوق عددهم في أحيان كثيرة الثلاثون وهو مسئول عن نتائجهم وسلوكهم إلى جانب مطالبته بضبطهم.

يتعرض كل المعلمين للضغوط بشكل أو بأخر، ولكن لا يتعرض جميعهم لمخاطر الضغوط بالدرجة نفسها، لأن تأثير الضغوط وتهديدها ومستواها يختلفان أيضا من فرد إلى آخر، لذا فإن استجابة المعلم لها تختلف تبعا لنمط الشخصية وتكوينها، والأسلوب المتبع لتجاوز مصدر الضغوط وحل المشكلة، من هنا تبرز الحاجة لتسليط الضوء على السمات

المميزة لأنماط الشخصية وتأثيرها على ظاهرة " الاحتراق النفسي " الذي يعد نتيجة لأزمات نفسية له تبعات اجتماعية وصحية خطيرة على الكوادر البشرية العاملة في مؤسسات التعليم بشكل عام والذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرائق تتسم بالفعالية. (الجمالي، 2003).

إذا كانت القيادة الإدارية قد حظيت باهتمام كبير من طرف الباحثين والمفكرين في المجتمعات المتقدمة فإن الدراسات في هذا المجال تبقى غير كافية في البلدان النامية، فبلادنا مثلا عرفت منذ الاستقلال تسارعا كبيرا في عجلة التنمية الاقتصادية، ولكن هذا التسارع لم يسايره اهتمام بالهياكل البشرية والإدارية ما نتج عنه عدة مشاكل مثل الاتصال السيئ ومعدلات نزاعات العمل المرتفعة والفشل في تحقيق الأهداف العامة ، وقد مرت الإدارة والمديرون منذ الاستقلال بمراحل حساسة وغير مستقرة أثرت بشكل كبير على مختلف مؤسسات المجتمع. (مقدم، 16:1997).

إن الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الأنماط القيادية ممثلة في سلوكيات المدراء وبين نمط الشخصية الذي ينتمي إليه المعلم وصحته النفسية متمثلة في عدم معاناته من الاحتراق النفسي وتحليل هذه العلاقة ، يسمح لنا بالوصول إلى استنتاجات تفيدنا في فهم سيكولوجية القيادة التنظيمية داخل مدارسنا، وتقاطعها مع نفسية الأستاذ وشخصيته، مما يسمح لنا ببناء استراتجيات لتنمية الأداء التربوي على المدى الطويل، ومحاولة وضع برامج للحد من ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلم وتنمية أساليب القيادة لدى المدراء.

في هذا الإطار تحاول هذه الدراسة الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة المدرسة الثانوية وعلاقته بكل من أنماط القيادة الممارسة من طرف مدراء الثانويات وبنمطي الشخصية "أ" و"ب".

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تنظيمها على الأسس العلمية المتفق عليها لإنجاز هذا النوع من الدراسات الأكاديمية، حيث استهلت الدراسة أولا بفصل تمهيدي تضمن إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها العلمية مع تحديد المفاهيم الإجرائية.

ثم قسمت الدراسة لجانبين هما **الجانب النظري** و**الجانب التطبيقي** حيث احتوى **الجانب النظري** على أربعة فصول كما يلي:

– **الفصل الأول:** خصص لموضوع القيادة وقد اشتمل على تعريف للقيادة وعناصرها وأهميتها مع التفريق بينها وبين مفهوم الإدارة، إضافة لمحددات السلوك القيادي والخصائص الشخصية

للقائد، والتعرض بالتفصيل للمداخل التي حاولت تفسير مفهوم القيادة مع التركيز على المدخل الحديث متمثلا في النمطين "التبادلي والتحويلي" ومن ثم التطرق لخصائص وأدوار القائد الإداري المدرسي.

– **الفصل الثاني:** خصص للشخصية حيث تم تعريفها و عرض مكوناتها وأبعادها وأهم النظريات التي حاولت تفسيرها، ثم التطرق بشيء من التفصيل للنمطين السلوكيين "أوب" مع تبيان الفرق بينهما وعلاقة النمط "أ" خاصة بالصحة.

– **الفصل الثالث:** خصص لمفهوم الاحتراق النفسي من خلال تعريفه وعرض النماذج التي حاولت تفسيره مع تبيان مسبباته وأعراضه ومراحل حدوثه، والسبل المتاحة للوقاية منه وتبيان آثاره النفسية والجسدية على المصابين لا سيما عند المعلمين.

– **الفصل الرابع:** تم خلال هذا الفصل عرض الدراسات السابقة سواء الأجنبية أو العربية ذات الصلة بمفاهيم الدراسة، وقد قسم الفصل لجزأين، جزء خاص بالدراسات التي تناولت نمط القيادة في علاقته مع الاحتراق النفسي وجزء خاص بالدراسات التي تناولت أنماط الشخصية في علاقتها بالاحتراق النفسي، بعدها تم التعليق على الدراسات السابقة واستخلاص أوجه الشبة ونقاط الاختلاف مع الدراسة الحالية.

أما **الجانب التطبيقي** فقد ضم فصلين هما:

– **الفصل الخامس:** عرضت فيه منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية وذلك من خلال عرض الدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع وتبيان حدود الدراسة، مع تقديم المقاييس المستعملة وعرض خصائصها السيكومترية وكذلك خصائص كل من مجتمع الدراسة وعين تها والأدوات الإحصائية المستعملة لتحليل البيانات.

– **الفصل السادس:** وهو آخر فصل تعرضت خلاله الباحثة لعرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، حيث عرضت النتائج إحصائيا من خلال الجداول والرسومات البيانية متبوع ة بـالمناقشة و التفسير في ضل الدراسات السابقة والمعطيات المتوفرة ، وأخيرا عرض الاستنتاج العام مع الخاتمة ومقترحات الدراسة ثم قائمة المراجع والملاحق.

# الفصل التمهيدي:
# الإطار العام
# للدراسة

## 1 -الإشكالية:

أصبحت مجتمعات اليوم تسمى بمجتمعات "المنظمات" كون الحياة العصرية تتطلب وجود العديد من المنظمات التي توفر مختلف الخدمات لأفرادها كالصحة والتعليم والأمن ، وتعتمد جميع المنظمات على موارد مادية وبشرية لتفعيلها وضمان استمرارها، وقد أصبح العنصر البشري يحتل اليوم المكانة الأولى بين مختلف العناصر الإنتاجية الأخرى، هذا المورد له خصوصيته فسلوك الإنسان من الصعب التنبؤ به نظراً للتغيرات المستمرة في مشاعره وعواطفه واتجاهاته، وأيضا استجاباته للتغيرات الحاصلة في ظروف العمل، إضافة إلى عامل الفروق الفردية، لذلك ولكي تضمن المنظمة الحد الأدنى المطلوب من الجهود البشرية اللازمة لتحقيق أهدافها وضمان استمرارها، يجب أن توفر للعاملين قيادة سليمة وحكيمة تستطيع تحفيزهم والحصول على تعاونهم من أجل إنجاز المهام الموكلة إليهم.

تعتبر المدرسة منظمة اجتماعية بالغة الأهمية نظرا للدور الكبير الذي تؤديه، فللتعليم رسالة سامية الأهداف ما جعله من أكثر المهن حساسية، وهو يمثل الأساس في التنمية الاجتماعية والاقتصادية وفي التطور الحضاري للدول، ولن تستطيع المدرسة تحقيق أهدافها إلا من خلال طاقم تربوي أساسه المعلم، كما لا يمكن إبراز مكانة المدرسة في المجتمع ما لم نهتم بشخصية المعلم ومدى استعداده وتأهيله لهذه المهنة النبيلة، إذ أن المعلم هو الركيزة الأساسية داخل المؤسسة التربوية وهو السبيل لتحقيق الغايات التربوية والتعليمية.

وعادة ما يعرف عن مهنة التعليم صعوبتها وارتفاع معدل الضغوط بها، وقد بينت دراسة قامت بها المنظمة الدولية للثقافة والتعليم "اليونسكو" حول أوضاع المعلمين في العالم، أن مهنة التعليم تواجه الكثير من الصعوبات ما يدفع أغلبية الشباب إلى تفضيل مهن أخرى، ومن هذه الأسباب ضعف الحوافز المادية والمعنوية وعدم تناسبها مع ما يبذله المعلم من مجهود وتواضع المكانة الاجتماعية للأساتذة، إضافة إلى أن مهنة التعليم تتميز بالعديد من الأعباء والمطالب والمسؤوليات بشكل مستمر، وإذا لم تتحسن وضعية الأستاذ ولم يستطع مواجهة الضغوط وإدارتها، فإن نظرته السلبية نحو مهنة التعليم تتحول من اتجاه إلى فعل (عبد العظيم حسين، 217:2006)، كما أشارت دراسة "ألارد Allard" بإقليم "الكيبك" بكندا سنة (2010) إلى أن "25%" من الأساتذة يتركون مهنة التعليم خلال الثلاث سنوات الأولى بسبب ما يتعرضون له من ضغوط ومن احتراق نفسي.

إن الأساتذة كثيرا ما يواجهون مواقف وظروف عديدة يتعرضون خلالها لحالات من الشد العصبي والقلق والخوف والاضطراب مما يؤثر سلبا على حالتهم الصحية والنفسية وعلى تحقيق الأهداف التنظيمية، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأ ساتذة يتعرضون أكثر من غيرهم للضغوط النفسية بسبب ما تتسم به هذه المهنة من غموض في الدور وكثرة المطالب المتعارضة واستمرارية المواقف الضاغطة. (المشعان، 67:2000)

وأظهرت دراسة قامت بها "النقابة الأوروبية للتعليم" سنة (2007) حول مصادر الضغوط ومؤشراتها في المراحل التعليمية الثلاث الابتدائي والمتوسط والثانوي في "27 دولة" عضو بالاتحاد الأوروبي إلى ارتفاع مستويات الضغوط النفسية لدى الأساتذة ، ومن أهم مسبباته ا عبء العمل وكثافة البرامج والسلوك غير المقبول من التلاميذ، ونقص الدعم الاجتماعي من الإدارة والزملاء وسوء المناخ الاجتماعي داخل المدرسة.(Henrik Billehoj, 2007:5)

ورغم اختلاف المجتمعات والثقافات إلا أن معاناة الأستاذ من الضغوط، والتي قد تصل في مراحل متقدمة منها إلى "احتراق النفسي" تكاد تكون متقاربة، بسبب أهمية وثقل الرسالة التي يحملها والمهام والأدوار التي يقوم بها، إن أعضاء الهيئة التدريسية يتعرضون للعديد من المواقف الضاغطة مما يولد لديهم استجابات على شكل "احتراق نفسي"، فطبيعة عمل الأساتذ تجعله مطالب بأن يكون دائما في حالة تفاعل اجتماعي ، فيصبح مهيأ للإصابة بالتوتر وبالإحباط، إضافة إلى معاناته اليومية من الضغوط الناجمة عن ظروف العمل الغير مناسبة كحجم وعبء العمل المدرسي وكثافة البرنامج الدراسي والاكتظاظ داخل الفصول، وعدم القدرة على ضبط سلوك التلاميذ، وغياب التفاهم مع الإدارة والزملاء من الأساتذة، إضافة إلى انخفاض العائد المادي والنظرة الاجتماعية المتدنية، إذن فمصادر الضغوط عند المعلم متنوعة مما يؤدي إلى استنزاف جسمي وانفعالي أهم مظاهره فقدان الاهتمام بالتلاميذ وتبلد المشاعر ونقص الدافعية مع الأداء النمطي للعمل، وفقدان الابتكار مما يؤثر على الإنتاجية وعلى مخرجات التعليم عموما. (الخطيب، 131:2005)

إذا ما تفحصنا حال المنظومة التربوية بالجزائر نجد أنها تعاني الكثير من المشاكل بدء ا بضعف الهياكل والوسائل وصولا إلى الموارد البشرية، وشكوى الأساتذة من كثافة البرامج مع قصر المواعيد الزمنية المخصصة لتقديمها وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب المدرسي إضافة لظاهرة العنف بنوعيه اللفظي والجسدي التي اجتاحت المدرسة الجزائرية، فقد بينت دراسة قام

بها كل من "أحمد حوتي وخياطي مصطفى " حول العنف بالمدارس الثانوية بولاية الجزائر وشملت " 21 ثانوية " أن "80%" من التلاميذ يمارسون العنف بمختلف أنواعه ضد الأساتذة والإداريين. (حويتي وخياطي،2004)

إن حال المدرسة الجزائرية يفسر كثرة الاحتجاجات والإضرابات بالقطاع، فعدم قدرة الأساتذة على أداء مهامه نظرا للعوامل السابق ذكرها يسهم في إحساسه بالعجز، وبتالي فان العلاقة التي تربطه بتلميذه تأخذ بعدا سلبيا له أثار مدمرة على العملية التربوية كلها، كما تؤدي هذه الضغوط إلى حالة من استنفاذ الجهد والإنهاك النفسي الكبير أو ما يسمى ب"الاحتراق النفسي".(البطانية والجوارنة، 2004)

ويترك الاحتراق النفسي آثارا سلبية وأعراضا فسيولوجية ونفسية على شخصية الأساتذة، ويسهم بنسبة كبيرة في أمراض العصر كالنوبات القلبية وضغط الدم وأمراض الجهاز الهضمي ومشاكل التنفس، وفي الجزائر أوردت التقارير الخاصة بطب العمل أن أعدادا كبيرة من الأساتذة يعانون من علل دائمة مرتبطة أساسا بطبيعة المهنة، والتي تتلخص في مجملها في أمراض عصبية ونفسية، كما توصل "زبدي" في دراسة سنة " 2004" إلى أن ثلثي الأساتذة مصابون بأمراض مختلفة مرتبطة بالمهمة التربوية بسبب الضغوط والإجهاد المهني، ويعانون منها باستمرار.(ناصر الدين زبدي، 2004)

إن الاحتراق النفسي ظاهرة مصاحبة للمهن ذات الضغوط العالية، فعدم الاهتمام بهذه الضغوط ومعالجتها يؤدي إلى تفاقم الوضع وبتالي يمكن اعتباره محصلة نهائية للضغوط النفسية، لذلك نجده مصاحبا للمهن ذات الطابع الخدماتي والإنساني التي يظهر بها مستوى عالي من الضغوط يؤدي إلى عدم قيام الموظف بعمله كما يتوقعه منه الآخرون.

إن سياسة إصلاح المنظومة التربوية جزء من الإصلاحات الشاملة التي باشرتها الحكومة في جميع القطاعات وذلك بغية الوصول إلى التنمية الشاملة والمستدامة على جميع المستويات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والميزانية الضخمة المرصودة للقطاع تبرز اهتمام الحكومة بإصلاح منظومة التربية، إلا أن هذا الاهتمام لم تظهر نتائجه بوضوح في الواقع، ويعتبر المعلم أيضا أساس النظام التعليمي ولا يمكن أن تكون العملية التعليمية ناجحة إذا كان ا لأساتذة منهكا نفسيا، لذلك لا بد من الاهتمام بالصحة النفسية للأ ستاذ ودعمه ومساندته حتى يساير التغييرات التي تطرأ على العملية التعليمية، وفي هذا الصدد يؤكد

"تغزي" أن جل الدراسات تنظر إلى الأستاذ على أنه وسيلة أي أنه لا يعدو أن يكون جزء يسهم في تحريك آلة المؤسسة التعليمية ويساهم في تحريكها برصيده المعرفي، وينبغي أن ينظر الباحثون للأستاذ نظرة "غائية" أي كونه "غاية" وذلك بالتركز على مظاهر الإجهاد لديه ومصادر التوتر في مهنته ، وعلى البعد الاجتماعي والعلائقي داخل المدرسة فلولا هذا البعد لأصبح التعليم عملا أليا يفتقر إلى الحياة. (تعزي، 1991:72).

إن الأساتذة بصفتهم موارد بشرية يختلفون في خصائصهم الديموغرافية تماما كما يختلفون شخصياتهم وميولهم ومعتقداتهم، التي تتجلى في وسطهم الاجتماعي والمهني، ما يجعل لشخصية الأ ستاذ دورا في ممارساته اليومية بالمدرسة، فالشخصية هي تنظيم ديناميكي للخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وبما أن الإنسان في حالة تفاعل مستمر مع الآخرين، فالمعلم له بالغ الأثر داخل قسمه، فهو يمثل بالنسبة لتلاميذه المثل الأعلى، وعادة ما ترسخ لديهم أفكاره.

ومن أشهر المداخل في تنصيف الشخصية، التصنيف الذي يقسم الشخصية إلى نمطين أحدهما هو النمط "أ" الذي يشمل نسقا من الأفعال والانفعالات يستخدمها الفرد خلال تفاعله مع بيئته ويشمل أساسا مظاهر عدوانية كالتنافسية والاستعجال والكلام السريع والصوت القوي والوتيرة السريعة في الأنشطة ، مع عدم القدرة على الاسترخاء في أوقات الفراغ وسرعة الاستثارة وسهولتها وميل فوق المتوسط للغضب، يقابلها النمط "ب" الذي يبدى اهتماما أقل بالوقت ولديه درجة أكبر من ضبط النفس في التعامل مع الأمور المهنية، ويحدد أوقات كافية للاسترخاء دون الشعور بالذنب، ويتعامل مع مختلف الأمور بصورة هادئة.

وقد أكدت عديد الدراسات الدور الذي تلعبه شخصية الأ ستاذ وسماته في بيئته المهنية، منها دراسة "كرم عمار ،2007" بالمراحل التعليمية الثلاث ب"الأردن" والتي أكدت على وجود فروق في الاحتراق النفسي بين الأ ساتذة لصالح أصحاب النمط "أ" مع وجود ضعف في المساندة الإدارية (كرم، 2007)، في حين توصلت دراسة " ناصر أحمد،2001" إلى ارتباط كل من العصابية والذهانية بالاحتراق النفسي لدى الأساتذة ب"الكويت"، وإلى فروق في درجة الاحتراق لصالح أصحاب وجهة الضبط الخارجية.

وأكدت دراسة "بربارا ,Barbara" "1998" بولاية "فلوردا" الأمريكية أن الأساتذة أصحاب الشخصية المنبسطة كانوا أقل عرضة للاحتراق النفسي، وأن شخصية الأ ستاذ تحدد مدى معاناته من الاحتراق النفسي ومدى قدرته على تفاديه.

كما توصلت دراسة (هبة وإبراهيم، 2004) إلى أن الأ ساتذة ذوي نمط الشخصية (أ) أكثر إحساسا وتأثرا بالضغوط النفسية ، في حين أشارت دراسة "Cunningham,2004" إلى أن الأساتذة أصحاب النمط "أ" أكثر احتراقا من أصحاب نمط الشخصية "ب"، كما بينت دراسة "ناجي وآخرون ,Nagy et al :1982" والتي تناولت علاقة الاحتراق بنمط الشخصية أن أصحاب النمط "أ" أكثر معاناة من الاحتراق النفسي.

ولابد من الإشارة إلى أن شخصية الأ ستاذ لا تتقاطع مع الظروف المادية للمدرسة فقط وإنما مع الجانب الإداري المتمثل أساسا في مدير المدرسة الذي يعتبر قائدا في مدرسته، ولا بد من التذكير أن القائد الناجح هو الذي يخلق العادات التي تتفق مع المشروع الذي تهدف إليه منظمته، فالجانب السلوكي في علاقة الرئيس بمرءوسيه وبزملائه هو جوهر عمل القيادة واهتمام مدير المدرسة بأوضاع أساتذته وبحاجاتهم باعتبارهم أتباعه، يسمح بتحريك سلوكهم نحو الأهداف المسطرة، ويتمثل في التأثير الذي يمارسه فرد ما على سلوك الأفراد الآخرين ودفعهم للعمل باتجاه معين، وفاعلية هذا الدور القيادي يتطلب فهماً عميقاً للسلوك الإنساني ويتضمن إدراكاً للحقيقة القائلة بأنه لا يمكن معاملة الأفراد كالآلات، وحتى يستطع القائد القيام بعملية التأثير يجب أن يتمتع بقوة أو سلطة معينة تميزه عن غيره من الأفراد.

إن للقيادة دورا بالغ الأهمية في حياة المنظمات فالقائد هو المسوؤل عن تحفيز الموظفين وتنسيق جهودهم والرفع من روحهم المعنوية مع دفعهم لتحسين أداءهم، مما يولد الرضا الوظيفي وهو العامل الأساسي لنجاح أي منظمة، فالقيادة تعتبر حلقة للوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية، وهي البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتجيات والسياسات فهي تدعم القوى الايجابية في المؤسسة وتقلص الجوانب السلبية قدر الإمكان، كما تسمح بالسيطرة على مشكلات العمل وحلها.

لقد تعددت تصنيفات القيادة ونظرياتها ، ومن أحدث المداخل لدراسة القيادة نجد "القيادة التحويلية والتبادلية" التي شهدت تطوّرًا ملحوظًا من خلال إسهامات "باس" Bass عندما وضع نظرية منهجية للقيادة" التّحويلية والتبادلية"، ووضع لها نموذج لقياس عوامل السّلوك

القيادي، وهو مقياس "القيادة متعدّد العوامل "Multifactor Leadership Questionnaire" ففي عام "1997" قدّم كل من باس وأفوليو"Bass & Avolio" نموذجًا أكثر حداثة للقيادة "التّحويلية والتّبادلية"، يتضمّن سبعة عناصر مصنّفة حسب الفعالية خمس عناصر تحدّد القيادة التّحويلية هي :التّأثير المثالي صفات وسلوكيات، التّحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية والاهتمام الفردي، أما القيادة التّبادلية فلها عنصرين هما :المكافأة المشروطة، الإدارة بالاستثناء.

إنّ القيادة التّحويلية بجاذبيتها الشخصية وقدرتها الإلهامية واهتمامها الفردي واستثارتها العقلية تحقق دافعية أقوى لتحقيق آمال كبيرة ومجهود إضافي، يحقق أداء أكثر ممّا كان متوقعا، ومن الطبيعي أن تكون آثار القادة التّحويلية تراكمية على الآثار التي تحقّقها القيادة التّبادلية، فالإدارة بالاستثناء والثواب الشرطي يُفترض أن يؤدّيان إلى الأداء المتوقع، ولكن إضافة الدّافعية القصوى والآمال الكبيرة والمجهود الإضافي، الذي يحدث نتيجة القيادة التّحويلية، يرفعان مستوى المجهود العادي المتوقع إلى مستوى المجهود الغير عادي والغير متوقع، وهذا ما أكدته دراسة (اوتينة والروسان) سنة " 2008" في الأردن التي خلصت على وجود علاقة قوية بين الإدارة التحويلية و التميز التربوي وعلاقة متوسطة بين الإدارة التبادلية والتميز التربوي، كما أكدت أن القيادة التحويلية هي الأكثر تنبؤا بالتميز التربوي، وتوصل (ناصر الحمد ،2007) في دراسة حول نمطي القيادة "التحويلية والتبادلية " لدى المدراء بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة المدارس الابتدائية ب "الرياض" إلى أن غالبية الأساتذة يفضلون القيادة "التحويلية" وموافقون بدرجة متوسطة على نمط القيادة "التبادلية".

أما فيما يتعلق بمدخل القيادة "التبادلية" فيعرّفها (باس,Bass) "1999" على أنّها "تبادل للعلاقات بين القائد والعاملين لتحقيق مصالحهما الخاصّة، وهي بذلك قد تأخذ شكل المكافأة المحتملة" (جلاب، 2016: 148)، حيث يوضّح القائد للعاملين ما يجب عليهم القيام به نظير حصولهم على المكافآت، كما قد تأخذ شكل الإدارة بالاستثناء، حيث يشرف القائد على أداء العاملين، ويعمل على تصحيح بعض إجراءات العمل، وإذا فشل العامل في تحقيق الأهداف وفق المعايير الموضوعة، فإن القائد يقوم بتوقيع العقوبة أو الجزاء نظير الفشل والمخالفة.

عندما نأخذ موضوع القيادة بالمدرسة لا بد أن ننتبه لكون المدرسة تنظيم صغير نسبيا من حيث عدد الموظفين، حيث تكون المسافة بين المرؤوس ممثلا في "الأستاذ" والقائد ممثلا في "المدير" مسافة بسيطة، ما يسمح بالاحتكاك اليومي بالمدير، لذلك لا بد من محاولة الكشف عن علاقة أنماط القيادة ممثلة في سلوكيات المدير على نفسية الأستاذ وراحته وتنمية مساره المهني.

فأين مدير المدرسة في الجزائر من كل ما سبق، وهل أنماط القيادة التي يمارسها لها علاقة بمستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ إن وجد، وهل تتقاطع أساليبه في القيادة مع نمط شخصية الأستاذ، خاصة أن دراسات عديدة تؤكد أن بعض ممارسات المدراء تسبب الإجهاد العاطفي للموظف وتسبب شعوره بعدم الارتباط بالعمل مما يؤدي لإرهاقه وشعوره بالاحتراق النفسي.

في هذا الإطار تحاول هذه الدراسة الكشف عن ظاهرة الاحتراق النفسي لدى الأ ستاذ وعلاقتها بممارسة المدراء بالمدارس الثانوية لأبعاد القيادة التحويلية والقيادة التبادلية من جهة وبأنماط الشخصية لدى الأساتذة جهة أخرى، وذلك بالإجابة على التساؤلات التالية:

* ماهي درجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية الجزائريين لسلوكيات القيادة التحويلية والتبادلية والتسيبية؟.

* ما هو مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى الأساتذة الجزائريين بالمدرسة الثانوية؟.

* هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط القيادة التحويلية والتبادلية والتسيبية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أستاذ المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد علاقة ارتباطيه بين نمطي الشخصية "أ وب" ودرجة الاحتراق النفسي لدى أستاذ المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة بالثانويات في مستوى الاحتراق النفسي مردها إلى نمطي الشخصية "أ وب"؟.

* هل توجد فروق في درجة الاحتراق النفسي لدى الأ ساتذة مردها إلى متغيرات السن والنوع والخبرة والحالة العائلية؟.

* هل يمكن التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي عند الأساتذة من خلال السلوكيات القيادية "التبادلية والتحويلية والتسيبية " لدى المدراء الثانويات الجزائريين؟.

**2- فرضيات الدراسة:**

بناء على التساؤلات السابقة تحاول الباحثة التحقق من الفرضيات التالية:

1- يمارس مدراء الثانويات بالجزائر سلوكيات القيادة "التحويلية والتبادلية والتسيبية" بدرجة متوسطة.

2- يعاني الأساتذة الجزائريون بالثانويات من الاحتراق النفسي بدرجة مرتفعة على أبعاده الثلاثة.

3- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين سلوكيات القيادة "التحويلية والتبادلية والتسيبية" ومستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجزائري بالمدرسة الثانوية.

4- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين نمطي الشخصية "أ وب" ومستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجزائري بالمدرسة الثانوية.

5- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتراق النفسي لدى الأساتذة الجزائريين بالثانويات مردها إلى نمطي الشخصية "أ وب".

6- توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجزائريين بالثانويات في درجة الاحتراق النفسي مردها إلى متغيرات "الحالة العائلية والسن والنوع والخبرة".

7- يمكن التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي عند الأساتذة من خلال السلوكيات القيادية "التحويلية والتبادلية والتسيبية" لدى مدراء الثانويات الجزائريين.

**3- أهمية الدراسة:**

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية متغيراتها والفئة المستهدفة منها، فـمفهوم القيادتين "التحويلية والتبادلية" يعتبر من أحدث المداخل لدراسة القيادة الإدارية، ولم يتم تناول هذا المفهوم وربطه بموضوع الاحتراق في المدرسة الجزائرية حسب حدود علم الباحثة، كما أن مفهوم "الشخصية" له أثر بالغ في السلوك الإنساني كافة حيث أن تحديد نمط شخصية الأساتذة، يمكن أن يسمح لنا بوضع آلية لتشخيص أسباب الصعوبات التي تعانيها هذه الفئة بالإضافة لوضع خطط تأهيلية وطرائق مناسبة للتدريس، كما أن موضوع الاحتراق النفسي ومدى انتشاره في الوسط التربوي له أهمية بالغة فزيادة مستوى الاحتراق عن المستوى العادي قد ينجم عنه زيادة الآثار السلبية على الصحة النفسية للأستاذ، ما يؤثر سلبا على العملية

التعليمية ومستواها، لذلك فإن إبراز العوامل المؤدية للاحتراق النفسي لدى الأ ستاذ عن طريق الكشف عن السياسات المطبقة والواقع المهني لأ ستاذ المدرسة الثانوية من النقاط التي تستوجب البحث والتقصي.

وتعد الدراسات التي تتناول أوضاع الأ ساتذة عموما من الدراسات بالغة الأهمية فالأ ستاذ هو أساس العملية التعليمية، ودونه لا يمكن توفير بيئة تعليمية مثيرة وناجحة، فللأستاذ يحمل رسالة سامية تحتاج لأن يكون على قدر من التوافق النفسي والاجتماعي ومن الصحة النفسية، ويكمن إبراز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

* هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على جانب من الحياة النفسية للأستاذ باعتباره القلب النابض لقطاع له وزن وحساسية كالقطاع قطاع التربية والتعليم.

* تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على موضوع الاحتراق النفسي كونه أحد أصعب الحالات المرضية التي يمكن أن تواجه الموظف فللاحتراق الوظيفي قد يكون سببا في مشكلات انخفاض الأداء وكثرة الغياب والأخطاء مع الدوران في العمل وضعف الانتماء والعدوانية وفي علاقته مع نمطا الشخصية " أوب" والسلوك القيادي بنمطيه " التحويلي والتبادلي"، بوصفهما المدخلين الأكثر حداثة في أدبيات القيادة وممارساتها.

* النزيف الحاد الذي يعرفه قطاع التربية مع رغبة أعداد معتبرة من الأساتذة الإحالة على التقاعد رغم سنوات الخدمة الغير طويلة نسبيا.

* الشكوى المتواصلة من طرف الأ ساتذة وعدم رضاهم عن وضعيتهم المهنية ، وهذا ما يظهر من خلال الإضرابات المتواصلة التي يشهدها القطاع حيث يرى جل الأساتذة أنهم يعملون في ظروف صعبة ما يستدعي البحث في الخلفيات والأسباب.

* معاناة فئات عالية من المعلمين من الأمراض السيكوسوباتية مثل "ضغط الدم وأمراض القلب".

* تنبع أهمية هذه الدراسة كذلك من قلة الدراسات حول نمط القيادة عند المدراء ونمط الشخصية لدى الأساتذة وارتباطه بظاهرة الاحتراق النفسي وذلك على المستويين العربي والمحلي في حدود علم الباحثة.

* إن الكشف عن ظاهرة الاحتراق النفسي ضرورة من ضروريات الاهتمام بالصحة النفسية للموظفين بصفة عامة وللمعلمين بصفة عامة وذلك لأهمية الأساتذة في المجتمع والمنظومة التربوية وخطورة ظاهرة الاحتراق النفسي.

كما يمكن أن يكون هذا البحث انطلاقة لبحوث أخرى حول الاحتراق النفسي وأنماط القيادة في قطاعات أخرى غير قطاع التعليم.

**4- أهداف الدراسة:**

من خلال هذه الدراسة التي يتعلق موضوعها بالكشف عن تأثير كل من النمط القيادي "التبادلي والتحويلي والتسيبي" ونمط الشخصية "أ وب" على ظاهرة "الاحتراق النفسي" عند الأساتذة تحاول الباحثة تحقيق الأهداف التالية:

* الكشف على أنماط القيادة الإدارية التي يمارسها مدراء المدارس الثانوية من خلال توجه الأنظار صوب النمط القيادي للمدير.

* الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين نمطي القيادة "التحويلية والتبادلية" و"الاحتراق النفسي" لدى المعلمين.

* الكشف عن أنماط الشخصية لدى الأساتذة.

* الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين نمطي الشخصية "أوب" لدى الأ ساتذة والاحتراق النفسي لديهم.

* تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة المدرسة الثانوية.

* التحقق من وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الأساتذة حسب متغير نمط الشخصية.

* التحقق من وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الأساتذة حسب متغيرات "النوع والحالة العائلية والخبرة".

* فحص إمكانية التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي من خلال السلوكيا ت القيادية "التبادلية والتحويلية والتسيبية" لدى مدراء المدارس الثانوية الجزائريين.

* فحص إمكانية التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي من خلال نمطي الشخصية "أوب" عند الأساتذة الجزائريين بالمدارس الثانوية.

* المساهمة في اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة التي من شأنها مساعدة الأستاذ على أن يكون أكثر تمتعا بصحة نفسية جيدة متمثلة في تكيفه مع نفسه ومع الآخرين.

* وضع مقترحات كفيلة بتحسين ظروف العمل مما يساهم في القضاء على ظاهرة الاحتراق الوظيفي.

* الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لإعادة النظر في الممارسات القيادية لدى القائمين على إدارة المؤسسات التربوية، خاصة فيما يتعلق بأساليب التعامل مع المرؤوسين وتحفيزهم ورفع الروح المعنوية لديهم.

**5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:**

تتناول هذه الدراسة مجموعة من المفاهيم والتي حددتها الباحثة إجرائيا كالتالي:

**5-1- التعريف الإجرائي للنمط القيادي:**

تقصد الباحثة بالنمط القيادي في هذه الدراسة "مجموعة السلوكيات والأفعال المتكررة التي تصدر عن المدراء بالمدارس الثانوية، والتي تؤثر على المرؤوسين أي الأساتذة، وهو السلوك الذي يمارسه المدير أثناء تسيير المؤسسة التربوية والذي يندرج ضمن أحد الأنماط القيادية "التبادلية والتحويلية والتسيبية " ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المعلمون على مقياس القيادة متعددة العوامل **(Multifactor Leadership Questionnaire)** (MLQ) ل"**باس وأفوليو**"**(Avolio, Bass)**

وينقسم النمط القيادي حسبهما إلى:

***القيادة التحويلية "Transformation Leadership":**

تعرف إجرائيا بأنها "مدخل معاصر يلهم المدير من خلالها الأساتذة لتطوير قدراتهم وزيادة أداءهم ويمنحهم الثقة بالنفس لتقديم أفضل مردود مع دعم واضح لاحتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية" وتحوي الأبعاد التالية:

- **التأثير المثالي صفات:** هو قدرة القائد على إيصال توقعاته العالية إلى الآخرين واستخدام الرموز وتركيز الجهود والتعبير عن الأهداف المهمة بطريقة بسيطة، كما يظهر الإحساس بالقوة والثقة ويتصرف بالطريقة التي تجعل الآخرين يحترمونه.

- **التأثير المثالي سلوك:** هو تكوين القيم التي تلهم الأتباع وتقديم معاني العمل لهم، حيث يتحدث المدير عن أهم القيم والمعتقدات للعمل داخل المدرسة، ويسعى لأن يكون عند

الأساتذة إحساس قوي بأهدافها كما يهتم المدير بالنتائج المعنوية والأخلاقية للقرارات التي يتخذها ويركز على أهم القيم المشتركة.

– **الدافعية الإلهامية:** وهي العمل على إيجاد التعاون بين القادة والمرؤوسين عن طريق التحفيز لتقديم مستوى أداء أعلى، حيث يتحدث المدير بتفاؤل وحماس عن المستقبل والأهداف الواجب انجازها، كما يحرص على تقديم تصور واضح لمستقبل المدرسة.

– **الاستثارة العقلية:** هي ابتكار القائد لأفكار جديدة تحفز المرؤوسين على معرفة المشكلات وإيجاد الحلول المحتملة لها، ودعم النماذج الجديدة والخلاقة لأداء العمل، ووفق هذا البعد يعيد المدير النظر لمعرفة مدى ملائمة الافتراضات المقدمة لحل المشكلات ويبحث في مختلف وجهات النظر كما يقترح طرق جديدة لانجاز المهام.

– **الاعتبارية الفردية:** هي قدرة القائد على إعطاء اهتمام شخصي بالأتباع بتعرفه على مستوى حاجاتهم ورغباتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم عند تلبية هذه الحاجات والرغبات، في هذا البعد يتعامل المدير مع المعلمين كبشر أكثر من كونهم أعضاء في فريق تربوي، كما يهتم بخصوصيات كل عامل من حيث قدراته وتطلعاته وحاجاته ويساعده على تطوير ذاته (Bass,1994).

***القيادة التبادلية Transactional Leadership:**

هي نمط قيادي يركز من خلاله القائد على توضيح أهداف العمل الذي سيقوم به المرؤوس وكيفية أداء هذا العمل والمكافئات التي سيحصل عليها عند تحقيقه للأهداف بنجاح، ويعرف إجرائيا بأنه النمط القيادي لذي يمارسه مدير المدرسة مع المعلمين والقائم على أساس تبادل المنافع ويشمل هذا النمط الأبعاد التالية:

– **المكافأة المشروطة:** وتعني تقديم المدير مكافئات للمعلمين عندما يكون هناك مبرر لذلك ويحقق المدير من خلالها تعزيزا ايجابيا عن طريق التبادل، مما يساعد على تحقيق الأهداف المتفق عليها، في هذا البعد يوضح المدير مسؤولية كل معلم لانجاز الأهداف، كما يوضح ماذا يجني المعلم عند إنجاز المهام ويعبر عن سعادته عندما يؤدي وظيفته بطريقة صحيحة.

- **الإدارة بالاستثناء نشطة:** تعني قيام المدير بمراقبة المعلمين والقيام بإجراء تصحيحي عندما تحدث انحرافات عن المعايير، ويركز المدير انتباهه على الأخطاء والمخالفات والانحرافات بهدف معالجتها ومن أجل احترام معايير الأداء.

- **القيادة التسيبية "Laissez-Faire Leadership":**

تعرف إجرائيا بأنها "نمط قيادي يوصف فيه المدير بعدم النشاط، حيث يتجنب المسؤولية واتخاذ القرار" وذلك من خلال بعدين هما:

- **الإدارة بالاستثناء سلبية:** تعني فشل المدير في التدخل إلى أن يتطور المشكل ويصبح عويصا جدا أو أن تسوء الأمور كثيرا، إذ ينتظر حدوث المشكلات التي تجلب انتباهه قبل القيام بإجراء تصحيحي.

- **قيادة عدم التدخل(الإهمال):** يتجنب المدير التدخل عندما تظهر مشكلات هامة ويتغيب عند الحاجة إليه، كما يتجنب اتخاذ القرارات ويؤجل الإجابة على المسائل المستعجلة.
(Avolio and yammarino ,2002:10)

**5-2- الاحتراق النفسي:**

الاحتراق النفسي من الظواهر النفسية المصاحبة للمهن الإنسانية والخدماتية ، وتعتبر "كريستين ماسلاش، Maslach" رائدة في دراسة وتطوير مفاهيم الاحتراق النفسي وقد عرفته سنة ( 1988) بأنه "حالة نفسية تتميز بمجموعة من أعراض الإجهاد الذهني والاستنفاذ الانفعالي والتبلد الشخصي والميل للعزلة والاتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء"
(Maslach,1997:99)

كما عرفه "يوسف حرب" سنة (1998) بأنه "حالة من الإعياء النفسي والجسدي تظهر على الفرد بتأثير ضغط العمل الذي يتعرض له ، وتؤثر في اتجاهاته نحو المهنة التي يعمل فيها بشكل سلبي، ويمكن تشخيصه بوضوح من خلال سلوكه أثناء العمل وعلاقته مع الآخرين "
(يوسف حرب، 1998 :19)

وتعرف الباحثة الاحتراق النفسي **إجرائيا** كما يلي:

"هو حالة نفسية تتسم بـستمرارية التعب والإرهاق الجسدي والفكري والانفعالي ، وبتكوين اتجاهات سلبية نحو العمل ونحو الآخرين تصيب الم علم نتيجة تعرضه للضغوط المهنية الشديدة والمستمرة ونتيجة لطبيعة المهنة والمناخ التنظيمي الغير ملائم، ما يفقد المعلم حيويته

واهتمامه بعمله مع تولد شعور لديه بتدني تقديره لانجازه المهني" ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي ، ويظهر من خلال ثلاث عناصر رئيسية يحددها هذا المقياس وهي:

- **الإجهاد الانفعالي:**

هو إحساس المعلم بالتعب والإنهاك وفقدان الحيوية والنشاط تجاه قيامه بعمله، حيث تستنزف المصادر الانفعالية لدى المعلم إلى المستوى الذي يتأثر به مردوده ويعد هذا البعد العنصر الأساسي للاحتراق النفسي، ويظهر علي شكل أعراض جسمية أو نفسية أو كليهما.

- **تبلد المشاعر:**

هو اتصاف المعلم بالقسوة واللامبالاة والشعور السلبي نحو الآخرين، يتضمن هذا البعد تغيراً سلبياً في الاتجاهات والاستجابات خاصة نحو المتعلمين، وغالباً ما يكون مصحوباً بسرعة الغضب والانفعال وفقدان التقدير للعمل، وكذلك الاتجاهات الساخرة نحو الآخرين.

- **تدني الشعور بالانجاز الشخصي:**

هو تقييم المعلم السلبي لإنجازاته والشعور بعدم فاعلية ما يقوم به، ويتمثل بمشاعر الاكتئاب والانسحاب وقلة الإنتاجية، وعدم القدرة علي التكيف مع الضغوط والشعور بالفشل وضعف تقدير الذات.

**5-3- نمطا الشخصية "أ وب":**

يقصد بالنمط اشتراك مجموعة من الأفراد في نفس الصفات العامة وإن اختلفوا عن بعضهم في درجة اكتسابهم لهذه الصفات، ونمط الشخصية هو تعبير مجازي عن مختلف العمليات النفسية الفاعلة في داخلنا، والتي تشترك فيها مجموعة من السمات دون غيرها.(Riso ,1996 :6)

ويعرف "برافيل" نمط الشخصية بأنه "تنظيم متكامل ومترابط من الصفات، أي فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة وإن اختلف بضعهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات، فيوصف الشخص بأنه يتبع هذا النمط أو ذاك"

(لورنس برافيل، 2010 :33).

نمطا الشخصية "أ وب" من أكثر المفاهيم المستخدمة في تفسير السلوك البشري، هذا المفهوم اكتشف سنة "1950" من قبل "ماير فريدمان Mayar Frydeman" و"راي روزنمان Ray Rozenman" وهما طبيبان في أمراض القلب.

وقد حددا نموذج الشخصية "أ" بأنه "حالة دائمة من التوتر والشعور بالمشقة حتى لو كانت ظروف العمل غير ضاغطة، حيث يسقط العامل ما يتسم به من خصائص على مهنته، وهنا يكون الضغط النفسي راجع لشخصية الموظف وليس بسبب طبيعة المهنة، وفي مقابل ذلك هناك أشخاص قادرون على الاسترخاء دون الإحساس بالذنب يطلق عليهم أفراد النمط "ب" (معتز عبد اهلص2000 : 13).

اعتمادا على الصفات التي حددها (فريدمان و روزنمان،Mayer Friedman ،Ray rozenman) "1950" لتصنيف الأفراد ذوي النمطين (أو ب) وحسب المقياس المستخدم في هذه الدراسة فإن الباحثة ستستخلص تعريفا للنمطين (أوب) كالتالي:

"نمطا الشخصية (أوب) هو مجموع الصفات والخصائص التي يتميز بها معلمو المدارس الثانوية والمقاس بمقياس نمط الشخصية أوب المعد من طرف "Goliszek" سنة (1988).

- **نمط الشخصية (أ):** هو مجموعة من الخصائص السلوكية التي يشعر معها الفرد بالحاجة إلى الانجاز والتفوق، مع الانشغال المفرط بالعمل والطموحات الزائدةوالاندفاع والاهتمام الزائد بالمواعيد والتنافس الشديد والإحساس بضريق الوقت مما يؤدي إلى توتره ويفقده القدرة على الصبر والاسترخاء ويجعله مؤهلا للإصابة بأمراض القلب.

- **نمط الشخصية (ب):** هو نموذج يتسم صاحبه بصفات مخالفة للنمط "أ" فيبدي اهتماما أقل بالوقت ويتمتع بدرجة عالية من ضبط النفس في التعامل مع الأمور المهنية والحياتية ، ويحدد وقتا للاسترخاء دون الشعور بالذنب ويتعامل مع الأمور بصورة هادئة ، كما لا يحصر اهتماماته داخل العمل فقط.

# الجانب النظري

# الفصل الأول:

# القيادة

**تمهيد:**

القيادة عنصر هام في حياة البشر حيث لا تستطيع أي منظمة الاستغناء عنه ا بدءا بالأسرة وانتهاء بكل منظمات المجتمع، فالبشر من دون قائد عبارة عن مجموعات غير قادرة على تحقيق أهدافها، لذلك أدركت الأمم القديمة أهمية القيادة وأولت ها اهتمامها، واستمر هذا الاهتمام وتزايد في عصرنا الحالي، ويوجد اليوم في أغلب كليات الإدارة بالجامعات الغربية أقسام للقيادة، كما يوجد في جامعاتهم مراكز متخصصة لأبحاث القيادة.

ومحاولة الإلمام بالأدب النظري حول موضوع القيادة ليس بالأمر اليسير لكونها من أكثر المفاهيم التي تناولتها الدراسات الخاصة بالفكر الإداري والاجتماعي والنفسي.

**1 -تعريف القيادة:**

**القيادة لغة:**

القيادة لغة مشتقة من الفعل "قاد" و"القود" في اللغة نقيض "السوق" لذا يقال يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، وعليه فمكان القائد في المقدمة كدليل على قوته ورشده.(عبيدات،2001: 41) والانقياد لغة معناه الخضوع، أيضا هي الأخذ بالزمام والسير نحو غاية مرسومة والقائد عند العرب قديما هو "المرشد أو الدليل أو الهادي" (جميل كاظم، 1980 :40)

وفي قواميس اللغة العربية القيادة مأخوذة من الفعل قاد يقود قودا وقيادة، ومنها القائد يقود فوجا من الجنود أو قطعة منهم أو كتيبة، وجمع قائد قادة وقواد والقيادة مهنة القائد أو المكان الذي يكون فيه القائد. (المنجد، 1998 :660) ويشير "Oxford" لمعنى القيادة بأنها "السمات أو الصفات التي من الممكن أن يتحلى بها من يتخذ دور القائد" (اوكسفورد، 2003 :403)

**القيادة اصطلاحا:**

يعد مفهوم القيادة من المفاهيم السلوكية التي أثارت الكثير من النقاشات والخلاف حيث تباينت تعاريفها في الفكر الإداري، لذلك يوجد عدد كبير من التعريفات قدمها الباحثين والكتاب وفقا لمدارسهم واتجاهاتهم، و يعتبر "تيد، Tead" أول من اهتم بدراسة القيادة الإدارية وألف كتابا اسمه "فن القيادة ، 1935" ركز فيه على الصفات الشخصية للقيادة (كلالدة، 1997: 161) ومن التعاريف المقدمة لها نجد:

"Rensis likert" الذي عرف القيادة بأنها "قدرة الفرد على التأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم وإرضائهم لنيل تعاونهم وتحفيزهم على العمل بدرجة من الكفاية لتحقيق الأهداف المرسومة. (Likert, 1916.p.3)، أما "Gibson" فعرف القائد بأنه "الشخص الذي يستطيع أن يبني ويحافظ على روح المسؤولية بين أفراد المجموعة وقيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة والقيادة هي عملية التأثير على جماعة في موقف معين ووقت معين وظروف معينة، لإثارة الأفراد ودفعهم للسعي برغبة لتحقيق الأهداف المشتركة"
(حريم، 194:1997)، كما عرفها" Certo,1997" بأنها "عملية توجيه لسلوك الآخرين نحو إنجاز هدف معين"(هاشم،2010 :34)
وعرفها"Slocum and hellriege" بأنها "عملية تطوير للأفكار والرؤى المؤثرة في سلوك الآخرين وجعلهم يعتنقونها و ينظمونها في قراراتهم المتصلة بالموارد المختلفة ومنها المورد البشري" وعرفها "Mullins,2010" القيادة هي علاقة يستطيع من خلالها فرد ما التأثير في سلوكيات الأفراد وأفعالهم".(جلاب،2016 :458)
باس عرف القيادة بأنها "عملية يتم عن طريقها إطلاق طاقات الآخرين وتوجيهها في الاتجاه المرغوب"، ويعرفها "نورثوس، Northouse " بأنها عملية يؤثر من خلالها فرد واحد في مجموعة من الأفراد بهدف تحقيق أهداف مشتركة. (Northouse,2001 :14).
ونلحظ من خلال عديد التعاريف المقدمة للقيادة أنه لا يمكن حصرها وذلك لكثرتها وعدم اتفاق الباحثين على مفهوم موحد لها، وقد اختلفت وجهات نظر الباحثين في تحديد مفهوم موحد للقيادة باختلاف المداخل والمدارس التي ينطلقون منها في تعريفاتهم فمنهم من ينظر إلى القيادة من مدخل السمات أو الصفات سوف فيعرفها على أنها القوة في التأثير في بالآخرين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف محددة (محمد طويلة، 2002) في حين من ينظر إلى القيادة من مدخل اجتماعي يعتبرها "عملية تفاعل اجتماعي تتم في إطار من العلاقات المتقابلة والاتصالات الاجتماعية بين عدد من الأفراد يشكلون جماعة محددة المعالم، وتتبلور فيهم علاقة القائد بالإتباع وفقا لطبيعة هذه العلاقة الاجتماعية، أما الباحثون الذين يستندون إلى المدخل السلوكي فينظرون إلى القيادة بأنها مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة والتي تعد محصلة للتفاعل بين خصائص القائد والأتباع وخصائص المهمة

والهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية والتي تحث الأفراد على تحقيق الأهداف المحددة لهم بأكبر قدر من الفعالية.

في حين يرى أتباع النظرية الموقفية أن القيادة هي "القدرة على التعامل مع موقف معين بكفاءة وفعالية والتأثير في الآخرين والسيطرة عليهم بطريقة تؤدي إلى تحقيق هدف آني" (Salck ,2004)

من خلال ما سبق يمكن الخروج بمجموعة من الشروط لوجود القيادة وهي:

– القيادة هي عملية اجتماعية لا يمكن ممارستها بصورة فردية فهي تتطلب وجود حالة من التفاعل التأثيرية بين أكثر من فرد واحد، وهذه الحالة من التفاعل غير مرتبطة بموقع وظيفي أو نوع اجتماعي معين بل يمكن أن يمارس فرد معين التأثير على الأفراد الآخرين قصد هيكلة النشاطات والعلاقات داخل مجموعة أو منظمة ما.

– عملية التأثير لا بد أن تتميز بنوع من الاستمرارية، حيث يسمح المرؤوسين للقائد بالتأثير على أفعالهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم لتحقيق أهداف مشتركة مرغوب فيها، وهي محاولة شخص ما هو القائد في التأثير على سلوكيات وأفعال واتجاهات أفراد آخرين يسمون بالمرؤوسين أو التابعين.

– تعتبر القيادة علاقة دينامية تشتمل على طرق التعامل بين القائد والأتباع والمؤسسة وتعرض أنماط معقدة من التفاعل بين القائد والأتباع والمنظمة.

– القيادة هي نشاطات وفعاليات ينتج عنها أنماط متناسقة لتفاعل الجماعة نحو حل المشاكل المتعددة.

– القيادة هي علاقة بين شخص يؤثر وآخر يتقبل بشكل طوعي هذا التأثير فهي لا تقوم على الإكراه.

– القيادة تختلف تبعا للثقافة التنظيمية والبيئة المحيطة وهي تشجع وتحفز وتولد روح الفريق بين أفراد الجماعة.

والقيادة بمفهوم عام تستند إلى مفهوم لتبعية أي رغبة الأفراد في أن يكونوا تابعين أي موجهين وبالنتيجة فان احدهم سيصبح قائد.(koontz et al, 1984).

**2 عناصر القيادة:**

من خلال التعريفات المقدمة للقيادة يتضح لنا أن هناك عدة عناصر مكونه للقيادة

**- القائد Leader:**

تتضمن عملية القيادة وجود شخص لديه المهارات لبلوغ الهدف المحدد، وعن طريق هذه المهارات والمواهب يحقق الانسجام بين أعضاء الفريق لتوحيد جهودهم.

**- جماعة العمل أو المرؤوسين Work Group :**

أي مجموعة من الأفراد أو العاملين ذوي القدرات والأفكار اللازمة لبلوغ الهدف، فمفهوم القيادة يتضمن جماعة من الناس يقومون بممارسة نشاطات معينة، ينتج عن تفاعلهم أنماط متناسقة من السلوكيات تسعى لحل المشاكل المتعددة والوصول إلى الأهداف المحددة القيادة لا تصل لأهدافها دون جماعة متفاعلة مع بعضها و مع القائد، فالقيادة ظاهرة اجتماعية ذات جذور عميقة تتصل بطبيعة الإنسان فالوجود المشترك لشخصين أو أكثر يخلق نوعا من الافتقار لشخص ينظم العلاقات بينهم. (فتوح ، 1977 :18).

**- الموقف The Station:**

يتعامل القائد مع مرؤوسيه في ظل مواقف محددة تتسم بظروف معينة، فالقيادة تتضمن موقف أو محيط معين تؤدي المجموعة عملها فيه ومن الطبيعي أن تسوده مشكلات أو معيقات ما، كما تتوفر فيها ضوابط تفرض نفسها على طبيعة العلاقات بين القائد والتابعين (محسن حمزة، كريم محمد، 1984: 199).

**- النظم والقواعد Systems and Régulations:**

القائد لا يتعامل مع المرؤوسين من فراغ بل من نظم وقواعد موضوعية، مصدرها المنظمة ذاتها أو الجماعة وفي ضوء هذه النظم والقواعد وعلى هداها تتحدد العلاقات ويحدث التأثير (اندرسون، 2016: 233 )

**- التأثير أو الإقناع:**

تتجلى في قدرة القيادة على تحريك وتفعيل أفراد الجماعة وإقناعهم بالقيام بالمهام الموكلة إليهم وصولا للأهداف المرجوة، فالقائد يؤثر على نشاطات الجماعة لتحقيق الأهداف المرسومة و بما أن القيادة تحتاج لعنصرين هما القائد والجماعة، فإن كل قائد يمتلك مصادر قوة يستطيع

من خلالها التأثير على الآخرين، فهدف القيادة هو أن يؤثر على التابعين بطريقة تدفعهم للوصول إلى الأهداف المرجوة، و القدرة على التأثير لا تكون بالإجبار أو الإكراه لان النتائج تتحقق في حالة الإقناع بطريقة أفضل.

**- الأهداف:**

لا بد أهداف محددة ومشتركة تسعى القيادة لتحقيقها والوصول إليها من خلال الجماعة القائد يرسم هدفه وهدف فريقه من خلال مجموعة من الشروط التي تحدد ارتباط القائد مع زملائه وشركاءه وعملائه. (اندرسون، مرجع سابق: 233)

ويمكن اختصار هذه العناصر كما يلي:

**القيادة = (القائد + التابعين + الهدف المشترك + ظروف الموقف)**

**3 -تعريف القيادة الإدارية:**

يظهر الواقع التطبيقي اختلاف القيادة الإدارية عن القيادة بشكل عام وذلك أن القيادة عموما تستمد قوتها من السمات والخصائص التي يتمتع بها القائد، في حين أن القيادة الإدارية تعتمد على السلطة الرسمية أولا في ممارسة نشاطها ثم على ما يتوفر لدى القائد من السمات والصفات الشخصية. (عبد الرزاق هشام، 36:2010)

بالإضافة إلى أن القيادة الإدارية تمثل العملية التي يتم من خلالها التأثير على الأفراد ضمن كيان تنظيمي محدد المعالم والأنشطة والاختصاصات، وأنها تتطلب الماما بتخصص الإدارة الذي يعتبر وسيلة القائد في التأثير على المرؤوسين (القحطاني،2001).

وتعرف القيادة الإدارية بأنها النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ القرارات والأوامر والإشراف الإداري على الآخرين، باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة، بقصد تحقيق هدف معين فالقيادة الإدارية بهذا المفهوم تجمع بين استخدام السلطة الرسمية والتأثير في سلوك الآخرين واستمالتهم للتعاون وتحقيق الأهداف.(عليوة،45:2001)

**4- الفرق بين القيادة والإدارة:**

لا يمكن التفريق بسهولة بين القائد والمدير فالمفهومان متداخلان ومكملان لبعضهما، فالقيادة تعتبر فرعا من فروع علم الإدارة مع أن بعض المفكرين في مجال الإدارة ذهبوا إلى القول أن

القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وأنها مفتاح الإدارة وهذا لما لها من تأثير في جميع جوانب العملية الإدارية. (طشطوش، 2004).

وتتكون الإدارة من خمس عناصر أساسية هي: التخطيط والتنظيم والتوجيه والإشراف والرقابة، وهي الجوانب الغير قيادية في عمل المدير، بينما يطلق على الجوانب "التفاعلية" مع المرؤوسين بالقيادة ومسؤولية المدير هي العمل على تنسيق وتعديل هده النشاطات لغرض تحقيق أهداف التنظيم بفعالية.

وتركز القيادة على ثلاث عمليات رئيسية هي: تحديد الاتجاه والرؤية، وحشد مختلف القوى تحت هذه الرؤية، والتحفيز وشحذ الهمم، القيادة تركز على العاطفة بينما الإدارة تركز على المنطق.

القيادة بدون إدارة تجعلنا نعيش في عالم المستقبل والعلاقات ونهمل الانجاز الحاضر الذي بدونه لا يمكن أن نستمر، بينما الإدارة وحدها تجعلنا نتجنب الأهداف البعيدة والصورة الكلية والربط بين القيم والمبادئ وسريان العلاقات الإنسانية في خضم الاهتمام بالانجاز.

(طشطوش، نفس المرجع: 55)

تشترك كل من القيادة والإدارة في تحديد الهدف وخلق الجو المناسب لتحقيقه،في إطار العلاقة التي تربط بين القيادة والإدارة تشكل القيادة جوهر عمل المدير ولب العملية الإدارية، كما أن لها دور بارز في جميع عناصر العملية الإدارية فعند النظر إلى التخطيط أو التنظيم أو التوجيه أو الرقابة أو التنسيق أو اتخاذ القرار نجد أن المدير يقوم بعبء كبير في كل نشاط إداري بالمنظمة مما يفرض عليه النجاح في دوره كقائد حيث يكتب للعملية الإدارية النجاح ثم التأكد من انجاز المطلوب وفقا لمعايير وأسس معينة ولا يمكن التفريق بين القائد والمدير بسهولة، باعتبار أن القائد الإداري يكون عادة في قمة السلم الوظيفي بالمنظمة، لكن مدلول القائد الإداري أكثر شمولا من المدير

لكن يختلف المفهومان عن بعضهما في نواحي عدة فبعض المدراء قد يكونون قادة جيدين ولكن ليس بالضرورة يكون القادة الجيدين مدراء، فالقائد الإداري حين يمارس مهامه ما بين السلطة الرسمية والسلطة غير الرسمية فانه عكس المدير يعتمد على جمع عدد كبير من الأتباع إذ لا تتحقق القيادة بوجود عدد كبير من الأتباع يثقون بالقائد ويؤيدونه، حيث يكتب

للعملية الإدارية النجاح. كذلك فإن الأساليب والطرق والممارسات التي يستخدمها القائد ترتكز أساسا على إقناع الآخرين بالطرق والوسائل الصحيحة والسليمة من أجل تحقيق الأهداف بينما المدير يعتمد على ما تخوله له الوظيفة الرسمية من صلاحيات وسلطات، يمكن القول أن كل قائد مدير في موقعه وليس كل مدير قائد فالمدير قد يعتمد على السلطة الرسمية التي تتيحها له القوانين في أداء عمله وضمان انضباط مرؤوسيه أما القائد الإداري فيعتمد بالضرورة على السلطة التي تمنحها له القوانين واللوائح إضافة إلى الجوانب الشخصية والنفسية والألفة التي تربطه بالمرؤوسين وهذا أمر بالغ الأهمية، لذلك نجد أن مهمة القائد أيسر من مهمة المدير في تحقيق أهدافه لأن المرؤوس في القيادة يؤدي وظيفته عن قناعة شخصية بالعمل والهدف، بينما في الإدارة فإن المرؤوس يهتم بأداء العمل أكثر من اهتمامه بتحقيق الهدف،فيمكن أن يكون جو العمل دافعا لبعض العمال للتمرد على السلطة وما يصدره المدير من تعليمات وأوامر بينما لو كان المدير قائدا فان ولائهم وتأييدهم لهذا القائد يغلب على كل شيء لارتباطهم ارتباطا روحيا ونفسيا به يجعلهم مطيعين لأوامره وتعليماته التي يصدرها إليهم ورغم ضيقهم من جو العمل في نفس السياق يرى "الحريري" أن الفرق في الأساليب والممارسات التي يتبعها كل من القائد والمدير للوصول إلى الغايات تجعل قرارات المدير تجد في بعض الأحيان نوعا من المعارضة في حين يستطيع القائد من خلال أسلوبه أن يحقق هدفه بسهولة (الحريري،2012 : 40)

عند الحديث عن القيادة نجد أن هذا المصطلح قديم قدم التاريخ، بينما الإدارة بدأ البحث عنها خلال العقود الأخيرة فقط، كذلك فإن مفهوم القيادة أوسع من مفهوم الإدارة والسلوك القيادي أوسع من السلوك الإداري، فالإدارة هي علم استخدام الأفراد والمواد في الانجاز الفعال لمهمة ما، وبينما تهتم القيادة بالكليات تهتم الإدارة بالجزئيات والتفاصيل واختيار الطريقة الصحيحة للعمل، حيث تتعامل الجوانب الإدارية مع الأحداث الراهنة والمستعجلة.

ويرى (عبد العلي) أن الفرق بين القيادة والإدارة يكمن في درجة الرسمية فالقائد درجة الرسمية يمكن أن تكون رسمية أو غير رسمية أما المدير رسمية على المهمة فقط أيضا فيما يخص اتخاذ القرار الذي القائد عملية اتخاذ القرارات جماعية باتجاهين أما لدى المدير فتكون باتجاه واحد.( عبد العلي، 2010).

المدير القائد هو الذي يعمل على تحقيق النتائج المتوقعة منه بحكم منصبه، وكذلك مدير المدرسة بحكم منصبه يتوقع منه تقديم خدمة تعليمية وتربوية عالية، وتحقيق معدلات من الترابط التنسيقي بين العاملين معه لرفع وتحسين العملية التربوية الإدارية وتحقيق الأهداف المرسومة له، كذلك بتكلفة محددة في وقت معين.

الجدول التالي يختصر أهم الفروق بين الإدارة والقيادة:

| القيادة | | الإدارة |
|---|---|---|
| – القيادة تركز على العلاقات الإنسانية وتهتم بالمستقبل. | ↔ | – تركز على الإنجاز والأداء في الوقت الحاضر. |
| – تحرص القيادة على التأكيد من عدم الخوف وتهتم بالرؤية والتوجهات الإستراتجية وتمارس أسلوب القدوة وقضاء الأوقات الطويلة مع الأتباع والاهتمام بهم كبشر. | ↔ | – تركز على المعايير وحل المشكلات وإتقان الأداء والاهتمام باللوائح والنظم واستعمال السلطة. |
| – الرضا التام من قبل الأتباع عن القيادة لأنهم مقتنعين بقدرتها على التأثير عليهم بطريقة مقبولة وحسنة. | ↔ | – قد تكون الطاعة ناتجة عن الخوف لان المدير جاء نتيجة لتسلسله الوظيفي إلى هذا المنضب ولم يكن نتيجة لاقتناع الأتباع. |
| – تنفيذ المهمة أيسر لقناعة الأتباع. | ↔ | – المهمة أصعب لأنها تطبق اللوائح المنظمة. |
| – الاهتمام بتحقيق الهدف أكثر من أداء العمل فقط. | ↔ | – الاهتمام بأداء العمل يكون أكثر من الاهتمام بتحقيق الهدف. |

**جدول رقم(1): أهم نقاط الخلاف بين مفهومي القيادة والإدارة.**

**5- أهمية القيادة الإدارية:**

ذهب الكثير من علماء الفكر الإداري إلى القول أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية ومفتاحها وقلبها النابض، وأن أهمية القيادة ومكانها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي، يسري في جميع جوانب العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفعالية وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها، وقد أصبحت القيادة اليوم المعيار الذي يحدد على ضوءه نجاح أي تنظيم، لذلك جعلها الباحثين في الإدارة وعلم النفس الإداري موضوعا رئيسا لأبحاثهم، و يمكن تبيان أهمية القيادة على عدة مستويات كما يلي:

***الجانب التنظيمي:** إن الدور الأساسي للمدير هو إمداد الموظفين بكل ما يحفزهم ويبعث النشاط في سلوكهم ويحافظ على روحهم المعنوية العالية مما يغرس في نفوسهم حب العمل المشترك وروح التعاون، ويبرز دور القائد في الجانب التنظيمي من خلال قدرته على تنسيق جهود العاملين وتوجيهها، ويستطيع المدير القائد من خلال عملية التنسيق هذه إيجاد السلوك الهادف لدى الموظفين، من خلال وضع الموظف المناسب في الوظيفة المناسبة وتحديد المسؤوليات لأقسام التنظيم والعاملين فيه.

* **الجانب الإنساني** : يبرز دور القيادة الإدارية في الجانب الإنساني أكثر منه في الجوانب الأخرى، وتتضح أهمية الجانب الإنساني إذا ما أدركنا أن انجاز الأهداف يتم عن طريق الأفراد، الذين تتولى قيادة التنظيم توجيههم لتحقيق أهدافه، وعملية التوجيه تنصب أساسا على السلوك الإنساني للعاملين مستهدفة تنمية روح التعاون بينهم عن طريق الاتصال الفعال بين قيادة التنظيم والعاملين فيه، والذي يؤدي لنقل الاتجاهات والمشاعر والأحاسيس المساندة، فالتنظيم الإداري أولا وقبل كل شيء هو تنظيم إنساني وليس آليا كما كانت تصوره النظريات الكلاسيكية في الإدارة، والعنصر الإنساني يحتل المكانة الأولى بين جميع العناصر وهو الذي يحدد قدرة التنظيم على الوصول لأهدافه، ويتضح دور القيادة في الجانب الإنساني بوضوح في مجال العلاقات الإنسانية والمتمثلة في إقامة علاقات متبادلة بينه وبين المرؤوسين قائمة على التفاهم والتبادل وإشراكهم في مناقشة ما له علاقة بشؤونهم والأخذ بما يبدونه من آراء وهذا ما يسمى ب"المشاركة".

***الجانب الاجتماعي:** التنظيم الإداري على اختلاف صوره وأشكاله يضم مجموعة من الأفراد يقومون بنشاطات جماعية لتحقيق أهداف مشتركة، والتنظيم هو العامل الحاسم في نجاح هذه النشاطات الإنسانية ووصولها لأهدافها لذلك أصبح من المألوف أن ينتمي الإنسان لتنظيم أو أكثر، حتى وصف مجتمع اليوم بمجتمع التنظيمات، وقد تناولت العديد من الدراسات الاجتماعية وركزت اهتمامها على تحليل جوانب التنظيم الإداري المتعددة كأسباب نشأته وتطوره وعلاقته بالمجتمع وتأثيره على العاملين به، وأثمرت هذه الدراسات عن ترشيد دور القائد، ومن المظاهر الاجتماعية للتنظيم نجد امتداد النشاط الاجتماعي لأعضاء فريق العمل خارج التنظيم ويبرز دور القيادة هنا من خلال قدرتها على توجيه هذه النشاطات واستغلالها بما يكفل تعزيز التعاون بين العاملين في التنظيم.

***جانب الأهداف الإدارية:** لكل تنظيم هدف أو مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها وتتعدد الأهداف التنظيمية وتتباين تبعا للقطاع الذي ينشط به، ورغم هذا التنوع تبقى وظيفة القائد أساسية وهو العمل على تحقيق هذه الأهداف من خلال توضيحها وتحديدها لمرؤوسيه، والحيلولة دون تعارض أهداف ومتطلبات التنظيم مع أهداف ومتطلبات الموظفين العاملين فيه من جهة، وبين أهداف المجتمع ككل من جهة أخرى، خاصة أن تنظيمات اليوم تسعى لتحقيق العديد من الأهداف المتشابكة والمعقدة، مما زاد من التحديات التي يجب على الإدارة مواجهتها وحلها فالقيادة عليها تحمل كل التناقضات الموجودة داخل التنظيم ومواجهة المشاكل التي تترتب على تعدد الأهداف.

هذا ولخص (السكارنة ،2010) أهمية القيادة الإدارية في النقاط التالية:

* تعد حلقة وصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
* تعتبر البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتجيات والسياسات الإدارية.
* تدعم القوى الايجابية في المنشأة وتقلص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
* السيطرة على مشكلات العمل وحلها وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء حيث تحد من الصراعات والانقسامات.
* تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم أهم مورد للمنشأة، كما أن الأفراد يتخذون من القائد الإداري قدوة لهم.

* مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المنشاة.
* تسهل للمنشأة تحقيق الأهداف المرسومة لها.( السكارنة، 2010 : 21)

**6- خصائص القائد الإداري:**

إن الدراسات التي تناولت موضوع صفات القائد الناجح كثيرة ومتعددة، ركزت كل واحدة على جانب معين، وقد رأى "هوايت" من خلال دراسة قام بها لتاريخ عدد من الإداريين الناجحين، ان كل قائد يلجئ إلى طريقة مختلفة في تصريف شؤون منظمته، ومع ذلك فقد حققوا جميعا نجاحات هامة، أي أن القائمين بإدارة الأعمال لا يشتركون في خصائص وسمات واحدة، كما عرفت السنوات الماضية اهتماما متزايدا بدراسة سلوك القادة الإداريين، واتفق علماء الإدارة أن القائد الإداري لا بد أن يتصف بصفات معينة.

منها دراسة (stogdillé, 1984) والتي تم عن طريقها استعراض مجموعة من الدراسات حول القيادة فتم التوصل إلى وجود "خمس مجموعات من السمات" تجعل من الذكور حصرا قادة، وتميزهم عن غيرهم من التابعين وهي:

***سمات القدرة والذكاء** : وتتضمن "أربعة سمات" هي الحسم وإصدار الحكم والمعرفة والطلاقة.

***سمات مادية:** تتضمن "أربع سمات" هي النشاط وحسن المظهر والطول والوزن.

***سمات شخصية:** تتضمن"16 سمة" منها التكيف والمجازفة والحماسة والثقة بالنفس واليقظة والكمال الشخصي والأخلاق....

***سمات ذات صلة بالمهمة** : تتضمن "ست سمات" هي الانجاز والتفوق وتحمل المسؤولية والتوجه نحو المهمة وملاحظة الأهداف والمبادرة.

***سمات اجتماعية:** وهي "ست سمات" كالآتي: التعاون والقدرة على تكوين العلاقات الإنسانية والتطوع للتعاون والمشاركة الاجتماعية والذوق الاجتماعي والدبلوماسية. ( Ivancevich et al,2002)

وقد توصلت "الربيعي، 2006" إلى أن خصائص القائد تتمثل في:

***امتلاك الرؤية الإستشرافية** : أي التطلع نحو المستقبل، فتفكير القائد يتجاوز الأوضاع والأهداف الراهنة إلى النظرة المستقبلية، تمثل هذه الرؤية أحلام المنظمة وطموحاتها التي لا

يمكن تحقيقها في ظل الإمكانيات الحالية وهي عبارة عن وصف شامل لما يجب أن تكون عليه الحالة المستقبلية للمنظمة، والقائد يجب أن يمتلك هذه الرؤية الواضحة لما يجب أن تكون عليه مؤسسته في المستقبل فيتطلع باستمرار للأمام ويحاول نقل المنظمة من الواقع الحالي إلى الأفضل، مع تحديد مستلزمات الوصول إلى ذلك الهدف.

***التفكير الاستراتيجي:** يستلزم توافر القدرة على فهم وتحديد المتغيرات المحيطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، وتحليل هذه المتغيرات لتحديد نقاط القوة والضعف داخليا والفرص والتهديدات خارجيا، ومن ثم صياغة البدائل الإستراتجية الممكنة للمؤسسة واختيار البديل الأفضل وتنفيذه لأهداف المؤسسة.

***القدرة التفاوضية:** هي المهارة والبراعة التي يمتلكها الفرد للحوار مع الأطراف الأخرى للتوصل إلى اتفاق مقبول من جميع الأطراف فالقائد الفعال هو من يمتلك القدرة على إقناع الآخرين بسلامة قراراته وموقفه بل و كسب الخصوم داخل مؤسسته وخارجها وإدارة الصراع التنظيمي بصورة صحيحة فالصراع عنصر لا يخلو منه أي تنظيم، والقدرة التفاوضية هي التي تسمح للقائد بإدارة الصراعات والتحكم بها.

***الولاء التنظيمي:** هو الإحساس بالانتماء للمنظمة والاستعداد للدفاع عن مصالحها فإذا غابت صفة الولاء اختفى القائد ولا يمكن أن يكون هناك إتباع لشخص لا يملك الولاء للمجموعة وصور الولاء متعددة فعلى القائد معرفة حاجات الأفراد وأن يسعى لتلبيتها كما عليه مراعاة مصالحهم حتى لو تعارضت مع مصالحة الشخصية وعليه عدم التخلي عن المجموعة إذا ما واجهته الضغوط والإجراءات وأن يتمسك بوحدة المجموعة وأهدافها.

***الخصائص الشخصية:** توجد مجموعة كبيرة من المواصفات الشخصية التي يجب أن يتمتع بها القائد، ومنها الصبر والتحمل والطلاقة والمظهر اللائق والإقدام وحسن الاستماع....إلخ.

وقدم (عليوة،2001) عددا من الخصائص الشخصية التي يتميز بها القائد ومنها:

- السمعة الطيبة والأمانة والأخلاق الحسنة.
- الهدوء والاتزان والرزانة خاصة أثناء معالجة المشكلات.
- القوة البدنية والسلامة الصحية.
- المرونة وسعة الأفق.

- القدرة على ضبط النفس عند اللزوم.
- المظهر الحسن والايجابية في العمل. (عليوة، مرجع سابق :53)

تجدر الإشارة إلى أن مدخل السمات حتى وقتنا هذا يخضع للاختبار بهدف التوصل إلى السمات التي تجعل من القائد فاعلا (جلاب، 2016: 472)

ويمكن القول أن الصفات التي يجب أن يتمتع بها القائد كثيرة ومتنوعة ومتجددة تفرضها ضرورات ومستجدات الحياة العصرية فمع تطور التقنيات تتطور الضرورات التي يجب أن يتمتع بها القائد الإداري.

**7- محددات السلوك القيادي:**

أكدت جميع النظريات أنه ليس هناك نمط أو أسلوب قيادي أمثل وأكثر فاعلية، إذ أن هناك متغيرات عديدة تؤثر على فاعلية القائد فالموقف القيادي يتضمن متغيرات متعلقة بالمرؤوسين ومتغيرات بالموقف والبيئة التنظيمية والبيئة الخارجية وتتفاعل هذه المتغيرات مع بعضها لتؤثر في اختيار النمط القيادي الفعال وهذه المتغيرات يمكن إيجازها كما يلي: (حريم، 1997 : 217).

***عوامل تتعلق بالقائد نفسه:** فلكل قائد قدراته واتجاهاته وميوله وتوقعاته وأهدافه وطموحاته وكل قائد لديه مستوى معين من الإيمان بمشاركة المرؤوسين والثقة بهم، ومما لا شك فيه أن هذه العوامل تجعل القائد يتبع سلوكا ونمط معين دون آخر.

***عوامل تتعلق بالجماعة وأفرادها:** على غرار القادة فان المرؤوسين أيضا يتفاوتون في قيمهم واتجاهاتهم وميلهم للاستقلالية والاستعداد لتحمل المسؤولية ومدى تفهمهم والتزامهم بأهداف المنظمة .... وبطبيعة الحال يختلف الأسلوب القيادي المناسب باختلاف هذه المتغيرات من جماعة لأخرى، فعصر المعلومات فرض نوعا من العمالة لم تعد معها المهارات المتواضعة والمعرفة الأكاديمية السطحية ذات قيمة فوجود هذا النوع من العمالة أصبح بحد ذاته يشكل تحديا للقادة والمدراء على اختلاف مستوياتهم (طشطوش ، مرجع سابق: 77)، ففي حين نجد جماعة تتقبل سلوكا معينا وتنجذب إليه يمكن أن ترفضه وتقاومه جماعة أخرى، ومثال ذلك الأسلوب القيادي الذي يسلكه مدير المدرسة مع الأساتذة الجدد قد لا ينفع مع أصحاب الخبرة والأقدمية، ومن المتغيرات المرتبطة بالجماعة حجمها ومدى تماسكها وثقافتها.

***موقف العمل:** من أهم المتغيرات المرتبطة بالموقف مدى وضوح المهام والأساليب والإجراءات وصعوبة وتعقد العمل ومدى روتينيته ونمطيته، ومستوى القدرات والمهارات التي يتطلبها، ومدى توافر المعلومات والضغوط المفروضة على القائد.

بالنسبة لمشكلات العمل فإن طبيعة المشكلة تفرض بعض القيود على اختيار الأسلوب القيادي المناسب، فعلى المدير أن يراعي ما إذا كانت الجماعة على اطلاع بالمشكلة وما إذا كانت لها القدرة والمهارة اللازمة لحلها، ومن المتغيرات المتعلقة بالموقف نجد عامل الوقت فالمهام تتفاوت أولويات حلها والاستعجال لحلها وبذلك تختلف أساليب القيادة الفعالة باختلاف ضغط الوقت بالنسبة لكل مهمة.

***عوامل تتعلق بالمنظمة:** يقصد بها الخصائص المادية والمعنوية التي تميز التنظيم الإداري وموارده البشرية والمادية، فهي تلعب دورا في فرض أنماط الممارسة والتصرف، لكل منظمة ثقافتها الخاصة بها بما تتضمنه من قيم وعادات ومعايير وقواعد ومناخ عام وهذه جميعها تملي بعض القيود على سلوك القائد، كذلك لا يمكن إغفال عدد موظفي المنظمة وحجمها وعدد أفراد جماعات العمل ومدى سرية الخطط والسياسات والوضع الصحي للمنظمة (هل يسمح مثلا باستخدام أسلوب المشاركة وتفويض السلطة في القطاع العسكري) وفعالية البناء التنظيمي والعمليات في المنظمة وتوافق أهداف الجماعات داخل المنظمة.

***عوامل بيئية:** توجد عوامل بيئية خارجية لا يستطيع القائد تجاهلها لأنها تملي بعض القيود على سلوكه ومن أهم هذه المتغيرات الثقافة السائدة في المجتمع والثقافات الفرعية والجماعات التي ينتمي إليها المرؤوسين والأوضاع السياسية والاقتصادية المقبولة التي يقررها المجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن المتغيرات سابقة الذكر وغيرها مما لم يرد ذكره تتفاعل بشكل مستمر ومحصلة هذا التفاعل تؤثر على فاعلية ونجاح القائد.

**8- بعض تصنيفات القيادة الإدارية:**

تعددت تصنيفات القيادة ومنها:

**8-1- تصنيفات القيادة وفق مصدر السلطة وتقسم إلى:**

**القيادة الرسمية Formal leadership:**

يقصد بها القيادة المعينة من طرف جهة الاختصاص، فكل منظمة تتضمن مجموعة من الوظائف الرئاسية التي يمارسها أفراد معينون أو منتخبون يكلفون بمهمة توجيه مرؤوسيهم حتى يتمكنوا من أداء أدوارهم المنوطة بهم، فالمنظمة تمنحهم سلطات رسمية إذن فهؤلاء الأشخاص "قادة رسميون" يمارسون القيادة بحكم وظائفهم و مراكزهم الرسمية، ومن السهل التعرف عليهم من خلال مراكزهم الوظيفية وطريقة معاملة مرؤوسيهم لهم.

**القيادة الغير رسمية In Formal leadership:**

يعبر عن القيادة الغير رسمية أحيانا ب"جماعات الضغط"، وهي القيادة التي تنشأ بين الأفراد داخل المنظمات دون تعيين رسمي أو قرار يعطيها الشرعية، فيلاحظ في حالات كثيرة وجود أفراد داخل التنظيمات يمارسون التأثير الكبير على العمال هؤلاء هم "القادة الغير الرسميين" وقد يتجاوز تأثيرهم أحيانا تأثير القادة الرسميين فيمكن أن يتحول القادة الرسمي إلى قائد اسمي فقط في حين تكون زمام الأمور في يد القائد الغير رسمي، فتتطلع إليه جماعة العمل من أجل الاستشارة والتوجيه، ويؤثر في سلوك الجماعة من خلال مجموعة من السمات التي يملكها وتميزه عن القادة الرسميين، إن السلطة الرسمية الممنوحة للقائد الرسمي لا تعطيه بالضرورة الأهلية لقيادة الجماعة، ولكنه يصبح مؤهلا حين يحوز على الحق الاجتماعي والنفسي للقيادة، فالتأثير في الجماعة لا يفرض بالقوة ولا يطلب بل يكتسب.

هذا ولا ينبغي النظر إلى القيادة الغير رسمية بأنها ظاهرة غير صحية داخل المؤسسة بل هي أمر طبيعي وكلا النمطين يتواجدان جنبا إلى جنب داخل المنظمات، وهذا النوع من القيادة يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، ويتعين على القائد الرسمي أن يعي ويدرك حقيقة وجود القيادة الغير رسمية ومدى قوتها وتأثيرها حتى يتمكن من استثمارها لصالح أهداف المنظمة، ويمكن القول أن لها جانب ايجابي لكونها تساعد المنظمة على التكيف مع الواقع.

(حريم، 196:1997)

كما يمكن تقسيم القيادة وقفا لمصدر السلطة إلى "مركزية وغير مركزية":

**القيادة اللامركزية :** تتم بناء على تفويض السلطة لاتخاذ بعض القرارات مع الحفاظ على عنصر الرقابة في الأمور الهامة.

**القيادة المركزية:** ترتكز السلطة في يد القائد أي المدير فقط، أي المركزية في اتخاذ القرارات ويتم إتباع هذا الأسلوب لتجنب الأخطاء المكلفة جدا التي ترتكبها المستويات الإدارية الدنيا أو لأنها تريد أن تقدم صورة متكاملة عن الموقف أو تحاول تفهمه بصورة عامة. (بوسنة، 2015 :167)

**8-2- تصنيف القيادة وفق البعد السلوكي:**

يميز الباحثين في هذا البعد بين القادة حسب أنماط سلوكهم وتصرفاتهم وأعمالهم، فيقسمون القيادة إلى:

*** القيادة التسلطية الاوتوقراطية (الدكتاتورية):**

هذا الأسلوب متمركز حول القائد، فهو من يتخذ كل القرارات الهامة ويقبل بها التابعون دون مناقشة، كما يقبلون أفكاره وآراءه وأهدافه ويتبعون إجراءاته بصرامة، فالقائد التسلطي نادرا ما يتشاور مع العاملين معه، بل هو يطوع أعمال الآخرين حتى تناسب خططه، وهذا الأسلوب القيادي يؤدي إلى تدهور العلاقة بين القائد والتابعين لشعورهم الدائم بالتهديد، تقوم القيادة الدكتاتورية على افتراض أن القيادة حق يعطي للفرد الذي يتمتع بالسلطة، حيث تحدد الأعمال وتوزع التسهيلات وتعطي التوجيهات دون التشاور مع الشخص الذي يقوم بتنفيذ العمل، ويعتقد القائد المتسلط أنه بسبب مركزه وما يتمتع به من سلطة يمكنه أن يقرر أفضل من غيره ماذا ينبغي عمله، كذلك فإن الأساليب الرقابية المستخدمة عنيفة وجامدة في ظل القيادة الدكتاتورية.

كذلك فإن القائد المتسلط من النادر أن يبرر تصرفاته ويرفض بشدة إيضاح أوامره وتوجيهاته، كما ينفرد بوضع السياسات واتخاذ أغلب الإجراءات وبتوجيه مباشر لجميع الأعمال (الغمري، 1982 :382) ونادراً ما يستخدم أسلوباً إيجابياً في تشجيع المرؤوسين ولكن هناك إشارات إلى أن النمط التسلطي قد يؤدي لمؤشرات إنتاجية عالية وذلك شرط أن يمارس القائد النمط باستمرار وأن يتواجد القائد مع مرؤوسيه بصفة دائمة.

وللأسلوب القيادي السلطوي مساوئ منها كره المرؤوسين لأسلوب القائد وعدم التجاوب معه بسبب تركيزه على التخويف، فيشعر العاملون بالعجز وضعف المعنويات، على الرغم من إنتاج العاملين إلا أنهم يعملون مكرهين ومجبرين فمجموعة التابعين في هذا النمط ينجزون أعمالهم بسرعة كبيرة إذا كان القائد متواجدا، ولكنهم يستغرقون وقتا كبيرا لانجازه في غيابه وينخفض معدل الأداء لديهم وذلك لان القادة لا يتركون فرصة للتابعين للتعبير عن آراءهم ولا يهتمون بترغيبهم في العمل. (شافيز، 2005: 32).

*** القيادة الديمقراطية (المشاركة):**

يتسم هذا النمط بتشجيع ممارسة الآخرين للسلطة وتفويض الصلاحيات الضرورية لتسهيل وتنفيذ المهام، وفيها يشارك الأفراد في وضع الأهداف والتخطيط والتنظيم والتقويم وتتوزع المسؤوليات عليهم، كما تكون قنوات الاتصال مفتوحة بينهم وبين القائد، إن القائد الديمقراطي لا يملي على الآخرين آراءه بل يقترح ويترك للآخرين حرية الاختيار فيرسخ الاعتقاد لدى التابعين أنهم جزء من القرارات الصادرة وبالتالي يضمن ولاءهم، إذن فالقيادة الديمقراطية ترتكز على تنمية العلاقات الإنسانية وتسهم في توفير جو اجتماعي صحي يشعر فيه كل الأفراد بالانتماء إلى أسرة التنظيم الإداري، ما يسمح للقائد بالتعرف على كافة الآراء لاختيار البديل الملائم والمحقق للهدف ما يساعده على اتخاذ القرار المناسب.

النمط الديمقراطي له عدة ايجابيات فهو يسمح بنمو روح المبادرة والابتكار عند الأعضاء، فالقيادة بالمشاركة تركز على العلاقات الإنسانية وتهتم بالمرؤوسين ما تؤدي إلى مشاعر أفضل ورضا أعلى وروح معنوية ودافعية عاليتين، فيزدهر الشعور بالرضا عند التابعين لإحساسهم بالعمل الجماعي وأنهم يساهمون في إقامة دعائم التنظيم ويترتب على ذلك الحماس في العمل الفردي وإتقانه بما يحقق اكتمال في العمل الجماعي وسرعة وسهولة الوصول إلى الأهداف، ويسمح هذا النمط من القيادة بتكوين جيل من قادة المستقبل عن طريق إتاحة الفرصة للتنمية الذاتية للمرؤوسين وخاصة قيادات المستوى المتوسط حيث يمكن اكتشافهم بسهلة وتنمية قدراتهم عن طريق الممارسة الديمقراطية (عساف، 1982 :417) كما أن القيادة الديمقراطية تؤدي إلى عدد من المظاهر الناتجة عن إشباع وتلبية حاجات المرؤوسين منها انخفاض معدل الشكاوي ومعدل الدوران، وتنمي الثقة والتعاون بين القائد

والمرؤوسين واندفاع العاملين تجاه أعمالهم حيث يؤدي المناخ الديمقراطي درجة عالية من الرضا.

ورأى"Keith davis" أن القيادة المشاركة تكون فعالة أكثر في الأحوال التالية:

- عند وجود الوقت الكافي الذي يسمح بمشاركة المرؤوسون.
- عندما تكون التكاليف المالية المتكبدة في المشاركة أقل من الفوائد الناجمة عنها.
- عندما يحوز المشاركون على قدرات ثقافية وعلمية متميزة.
- عندما يشعر الرئيس بالأمان والطمأنينة بعدم تهديد مركزه نتيجة مشاركة الآخرين.

(davis,1981 :91)

***القيادة التسيبية (غير الموجهة):**

في هذا النوع يفتقر القائد إلى الحماس والدافع للانجاز، حيث يترك حرية التصرف لمن هو دونه في اتخاذ القرار وتحديد الأهداف، ويفوض كل صلاحياته أو اغلبها إلى المرؤوسين فيشجع الموظفين على تنفيذ العديد من وظائفه ويسمح لهم بالقيام بالعمل ولكن تحت إشراف بسيط ، والقائد ضمن القيادة التسيبية يتجنب دوره القيادي ويهجر قوته وسلطاته ويترك المرؤوسين يتدبرون أمورهم بأنفسهم واضعين الأهداف والحلول، ومشجعين ومدربين أنفسهم بأنفسهم على حسن الأداء، ويتقلص دور القائد المتسيب في النهاية ليقتصر على تلبية حاجة المرؤوسين من الموارد والمعلومات التي تهمهم وتلزمهم لتأدية أعمالهم، ومن الواضح أن القيادة التسيبية تهمل دور القائد، كما تهمل القيادة السلطوية دور الجماعة.

وربما يكون هذا الأسلوب أحسن في المؤسسات المعقدة التي تختص بإنتاج منتجات وخدمات غير معيارية ففي مثل هذه المؤسسات يوجد العديد من القرارات التي لا بد أن تؤخذ بشان العديد من القضايا وبتالي لا تنفع مركزية القرارات لما تتطلبه من وقت وجهد كبير لإحداث التنسيق بين القرارات، وقد يكون من المنطقي استعمال هذا النمط من القيادة عند التعامل مع مستويات عقلية وتعليمية عالية ضمن مؤسسات الأبحاث العلمية ومراكز الدراسات التي تتطلب استقلال المرؤوسين وعدم التدخل في شئونهم تشجيعا لهم على الإبداع والابتكار.

ولهذا النوع من القيادة سلبيات كثيرة لأنه يؤدى إلى تعدد المرجعيات وتضارب الآراء وتخبط أساليب التنفيذ وهو غير محبذ لأنه يساعد على التنصل من المسؤولية ويشجع على الفوضى،

وبدون شك فإن القيادة التسيبية تخسر كثيرا من جراء عدم ممارسة القيادة الفعالة على أعمال المرؤوسين، فترك أعضاء المجموعة بدون قيادة فعالة سيؤدي لظهور قيادات غير رسمية متصارعة ومتنافرة ويعرض الوحدة التنظيمية وأهدافها للتشتت والبلبلة والضياع، وقد يكون من نتائج القيادة التسيبية ضعف أهداف المجموعة وفقدان أعضائها اعتزازهم بأنفسهم و بالتنظيم والأهداف، مع الاحتمال شعورهم بالقهر والفشل وعدم الاستقرار.

**9- القيادة التربوية والمدرسية:**

تضع جل الأمم التربية على رأس أولوياتها وذلك لكونها المسئول عن تقدم الشعوب والأداة الأكثر فعالية للتغيير وتشكيل المستقبل، إن نجاح المؤسسات التربوية في مهامها يتوقف على قيادتها فهي المسؤولية عن سير العملية التربوية وتنظيمها وضبطها لتحيق الأهداف المرجوة. والقيادة التربوية هي نوع من القيادة تتولى مسؤولية تحقيق أهداف العملية التربوية من خلال التعامل مع عمال المؤسسات التربوية للوصول للأهداف المنوطة بهم، وهي إحدى عناصر الإدارة التربوية، يقوم عليها المدير الذي يعتبر قائدا تربويا يسير المرافق التربوية ويؤثر في الحياة المهنية للمعلمين وذلك بتوفير فرص الإبداع والتطور لهم (السعود، 75:2013)

كما عرفها "البدري، 2001" بأنها "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الجماعي التعاوني الساعي على الدوام لتوفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من اجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية" (عياصرة، 2006: 33)

القيادة التربوية هي عملية التأثير في المساهمين بالعملية التربوية ودفعهم لتحقيق أهداف المؤسسات التربوية وهي "دور اجتماعي تربوي يقوم به المعلمون والتربويون من خلال تفاعلهم مع الطلاب في جميع المراحل التعلمية وفي مختلف المواقف من اجل تحقيق أهداف المدرسة. (عبد العلي، 2010: 31)

إذن فالإدارة التعليمية تعني الأعمال التي يقوم بها الإداريون في المستويات العليا من الجهاز التعليمي المركزية واللامركزية من تخطيط وتنظيم واتخاذ القرارات لخدمة الأهداف العامة ووضع المقررات ودورها هو رسم السياسة التعليمية، وتتعامل القيادة التربوية مع مختلف أطراف العملية التربوية من طلاب ومعلمين وأولياء أمور ومجتمع محلي وأمور مالية

وإشراف على المباني المدرسية، فالإنسان هو العنصر الأساسي الذي تنصب عليه كل تلك الجهود ولهذا لا بد من التفهم الواعي لكيفية قيادة هذا الإنسان الذي تتعامل معه بحيث يبذل أقصى ما عنده من رضا وقناعة (مرسي، 1990)

إن القيادة التربوية هي مجموعة من العمليات المتشابكة التي تكتمل فيما بينها في المسؤوليات الثلاث للإدارة أي على المستوى القومي "ديوان الوزارة" أو المستوى المحلي "مديريات التربية" والمستوى الإجرائي "الوحدة المدرسية" لتحقيق الأهداف المنشودة وهي بهذا وسيلة وليست غاية بحد ذاتها.

أما القيادة المدرسية فهي المستوى الأكثر ارتباطا بواقع العملية التربوية ففيها تكون القيادة على تماس مباشر بعناصر عملية القيادة، إن الإدارة المدرسية تشكل جزء من الإدارة التربوية إذ أن صلتها بها صلة العام بالخاص فهي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة، وأصبح ينظر اليوم إلى القيادة المدرسية على أنها المنصب الحساس الذي يترأس وحدة مدرسية تقع عليها واجبات إدارية وتعليمية، لذلك وجب ايلائها العناية الكاملة وتدريب المدراء ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهامهم، ومن ثم تحقيق الأهداف التربوية فليس هناك شك في الدور الكبير الذي يلعبه مدير المدرسة وليس من المستغرب أن ينظر إلى مدير كفء على انه شرط ضروري لمدرسة فعالة، فهو أكثر موظفيها أهمية ونفوذ وتأثير والشخص المسئول عن جميع نشاطاتها، فقيادة المدير هي من تحدد الطابع العام للمدرسة وهو حلقة الوصل الرئيسية بين المجتمع والمدرسة، إن سلوك المدير يعتبر معيارا يقاس به جو عمل المجموعة البشرية التي تتكون منها المدرسة، وتكمن أهمية القيادة التربوية في أنها حلقة وصل بين العاملين وبين خطط المدرسة وتصوراتها لتسهيل تحقيق الأهداف المرسومة ومواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها، هذه الأهمية تظهر من خلال الاهتمام الكبير الذي لاقته القيادة المدرسية فقد شهدت الخمسة والثلاثون سنة الأخيرة أكثر من "5000" مقال ودراسة تعالج موضوع القيادة في المدرسة، وقد بين كل من "Stogdill ستوجدل" وغيره من الباحثين الغربيين أن تفاعل المدير مع المعلمين يحدد نتاج المدرسة.

ويعرف التشريع المدرسي الجزائري "الإدارة المدرسية" بأنها "الهيئة التنفيذية المكلفة بتطبيق نصوص الدولة بصفة عامة ونصوص الوصاية بصفة خاصة وتعمل على تقديم الخدمات

الضرورية للجمهور المدرسي في إطار برنامجها التكويني والتربوي". ( سند تكويني لفائدة مديري المدارس، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004 : 5).

كما يشير كل من"سلفر SILVER،1983" و" Hanson1979 وويلس Wiles Bondr" إلى أن المدير في ظل ممارساته الإدارية المتسمة بالإنسانية يدرك ضمنا أن المعلمين قادرون على انجاز ما يكلفون به، وأن ما تقدمه الإدارة لهم من حوافز وتسهيلات يكون موضع إعجاب وتقدير، ويعتبر هذا التوجه تحولا من النظرة المتشددة في قيادة الأفراد، إلى النظرة اللينة التي تقدم الكثير من الامتيازات والصلاحيات في إدارة المدرسة وأنشطتها (عياصرة، مرجع سابق :29)

ويري "عابدين، 2005" أن الإدارة المدرسية هي "نظام ذو أهداف يتم تخطيطها بالتخطيط السليم للعمل من خلال التوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ كما تقوم الإدارة باستخدام الحوافز لإثارة الدوافع وجعل مسؤوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعي، يسوده روح التعاون ويتسم بعلاقات إنسانية" (عابدين،2005 :55)

الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة على تنفيذ السياسة التعليمية، وهي جزء من الإدارة التربوية العامة ويقوم على رأسها مدير ومسؤوليته الرئيسية هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة، ولا يمكن فهم الإدارة المدرسية إلا في ظل الإدارة التربوية، لأن شخصية المدرسة تستمد من النظام التعليمي كله، ولان الإدارة المدرسية ليست كيانا مستقلا بذاته. (البدري،2005 : 52)

ويتوقف نجاح المدرسة على كفاءة وفعالية قيادتها وقدرتها على تنسيق الجهود التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي من معلمين وإداريين بغية تحقيق الأهداف التربوية المقررة عند نهاية كل مستوى دراسي.

**10- الأدوار الإدارية للقائد المدرسي:**

يعود نجاح أي نظام تربوي إلى عدة عوامل كالظروف المادية وطرق التدريس والتقويم والتكوين ولكنه يعود بدرجة اكبر إلى الإطارات المشرفة عليه، فالمعلمون هم المشرفون الأساسين على تنفيذ السياسة التربوية ونجاحها مرهون ونجاح المعلم يعود بدرجة كبيرة إلى المدير الذي يشرف عليه ويوجهه ويقوده ويراقبه ويوفر له الظروف المناسبة لتوظيف طاقاته

واستغلالها استغلالا سليما وناجعا، فمدير المؤسسة التربوية هو الذي يقوم بتوظيف كل العوامل المتفاعلة التي يتضمنها النظام التربوي والتنسيق بينها وتوفير الجو الملائم لتحقيق الأهداف المسطرة، فهو الإداري الأول في مدرسته ، يمثل السلطة التنفيذية في نطاق اختصاصاته، ويمارس مدير المدرسة ا لثانوية في الجزائر بوصفه قائدا في مدرسته مهامه الإدارية في إطار المرسوم التنفيذي رقم "90–49" المؤرخ في 6 فبراير سنة "1990" و تندرج مهامه ضمن العناصر الأساسية للتسيير وهي: التنظيم، التنسيق، التخطيط، التقويم كالأتي:

* **التنظيم:** وهذا من خلال تسجيل التلاميذ وقبولهم في إطار التنظيم الجاري العمل به وضبط خدمات المتمدرسين وتنظيمها وتطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم ومراقبته في المؤسسة ومسك ملفات التلاميذ المتمدرسين بالمؤسسة والمعلمين والمستخدمين العاملين بها ومسك السجلات الإدارية المختلفة والملفات المتفرعة عنها كما انه مسؤول عن تنظيم علاقات المدرسة مع المحيط.

* **التنسيق:** ويتم من خلال ربط الصلة بالمدرسة الأساسية التي تتبعها المؤسسة والاتصال الدائم والمستمر مع مفتشي التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة، وتحضير المجالس التربوية بالمؤسسة وتنشيط اجتماعاتها والمشاركة في عمليات التكوين المبرمجة وزيارة المعلمين في أقسامهم واتخاذ الإجراءات الفعلية لمساعدتهم وتدعيم عملهم ما يساعد على جعل أفراد المجموعة يعملون كوحدة متكاملة ومنسجمة.

* **التخطيط:** يظهر من خلال المعرفة الإدارية والمهارة في تطبيق هذه المعرفة مع حسن الاستفادة من الإمكانيات المادية والبشرية التي تؤدي إلى تخطيط محكم يسهل معه الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة ويتمثل التخطيط في إعداد التنظيم التربوي وضبط الخدمات المدرسين وتوزيع الأفواج البيداغوجية والمجالات التربوية ، وللتخطيط المحكم أثره في نجاح جلسات الفريق التربوي وحصص التنسيق وحسن استغلال المعطيات في إعداد تنبؤات إحصائية واقتراح الخريطة التربوية بما تتضمنه من أفواج تربوية ومناصب مالية مقابلة لها وكل هذه العوامل من شروط موسم مدرسي ناجح، كما ينطبق أيضا على عملية تحديد قائمة احتياجات المدرسة من تجهيزات وأدوات مكتبية ومواد تنظيف وصيانة من جهة،

وتحديد الإصلاحات الكبرى لصيانة المرافق وضمان أمن وسلامة المتمدرسين والعاملين في المؤسسة التربوية.

* **التقييم:** هو عملية تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية المقررة، وكشف نقاط النجاح ونقاط الفشل، ويتم التقييم ضمن شروط أساسية منها، معرفة الأهداف وهو شرط مسبق لمعرفة مدى تحقيق هذه الأهداف، وحسن اختيار الموقف وأن ينصب التقييم على أهداف التعليم ويكون شاملا حتى يعطي صورة واضحة من جميع النواحي ويساعد القائمين بالعملية التعليمية على حل مشكلاتهم وتتوج عملية التقويم بقرارات التعديل أو التغيير وتكشف على مدة فعالية العمليات المرتبطة بالعملية التربوية مثل زيارات المعلمين في أقسامهم والندوات التربوية الداخلية وإسناد الأفواج التربوية وغيرها .(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004)

إن تحسين أداء المدرسة يتوقف على كفاءة ومهارة وقدرة القائد المدرسي في تشخيص أسباب ضعف المردود التربوي بتلك المدرسة ومن ثم اتخاذ جملة من التدابير والإجراءات العملية بغية الوصول إلى مردود أحسن من خلال تجنيد كل العاملين بتلك المؤسسة التربوية لتحقيق الأهداف المرجوة (دحماني، 2013: 233)

وكغيره من القادة يحتاج القائد المدرسي لمهارات ذاتية وإنسانية وفنية وإدراكية، ومن جملة ما يجب أن يتوفر من صفات في القائد المدرسي أن تكون لديه فلسفة تربوية واضحة ورؤية لمدرسة مستقبلية ناجحة، والطموح للوصول إلى ما ينبغي أن تكون عليه المدرسة والمعرفة بالسبل اللازمة لذلك، وأن تكون لديه القدرة على قيادة وتوجيه الآخرين وتحديد وإدارة الأزمات في الظروف المختلفة، وأن يبني الأساليب القيادية المختلفة لمضاعفة مساهمات الآخرين لأقصى حد.

## 11- نظريات القيادة:

تطورت الكثير من النظريات المتباينة لتفسير عملية القيادة، وبالرغم من الكم الكبير من الأبحاث والدراسات القيادية لم يستطع الباحثين الاهتداء إلى موقف موحد اتجاه حقيقة القيادة، وهذا ما افرز عددا من نظريات القيادة المتباينة التي راح يقدم كل منها يقدم تفسير لعملية القيادة يختلف ويتباين عن تفسيرات غيرها من النظريات، وقد تمخضت الدراسات عن أساليب

وأنماط قيادية عديدة وكشفت انه لا يوجد نمط أو أسلوب قيادي مفضل ولكن أي أسلوب قد يكون الأنسب في موقف معين، ويمكن أن نجمل هذه النظريات في أربع مداخل رئيسية حسب تدرجها التاريخي كما يلي:

- مدخل السمات.
- المدخل السلوكي.
- الموقف الموقفي.
- مدخل الاتجاهات الحديثة.

### 11-1- مدخل السمات: The Traits approche To leadership

تعبر نظريات هذا المدخل عن الاتجاه التقليدي في تفسير ظاهرة القيادة، وقد سادت حتى نهاية الربع الأول من القرن العشرين، ومفادها أن القائد يمتاز بسمات معينة تفوق سمات البشر العاديين، وتفسر هذه النظرية عملية القيادة ببعد واحد وهو "سمات القادة" بغض النظر عن التابعين والموقف، والنجاح في القيادة تمتاز بها شخصية القائد عن غيره.

تفترض هذه النظرية أن القادة يتميزون بسمات معينة، وأن نشأة وظهور القيادة تعود إلى شخصية القائد وخصائصه العقلية والنفسية والاجتماعية، والقدرة القيادية هي صفة موروثة غير مكتسبة، وهناك مجموعة من السمات أو الخصائص التي تفسر القدرات القيادية عند الأفراد كالقدرة على المبادرة والنضج الاجتماعي والذكاء...الخ، يعتبر هذا المدخل في الفكر الإداري من أقدم المداخل التي انحاز إليها الفكر الإداري في دراسته وتفسيره لحقيقة نشأة القيادة الإدارية وهو يضم نظريتين.

***نظرية الرجل العظيم: The Great- Man Theory**

ترى هذه النظرية أن القادة يولدون ولا يصنعون، وسماتهم هي سمات موروثة وليست مكتسبة، وهي التي تؤهلهم لقيادة المجموعة والتأثير في سلوك أفرادها، ظهرت هذه النظرية في أوروبا في القرن "الثامن عشر" لكن فكرتها تعود لزمن الإغريق حيث ساد الاعتقاد أن القادة يولدون قادة.

ومن أهم السمات التي اعتمدها الباحثون في هذه النظرية ما يلي:

- السمات البدنية: مثل علو القامة والحيوية والتمتع بروح الشباب الدائم (المظهر).

- السمات الذهنية: الذكاء والقدرة على التكيف والثقة بالنفس والحماس.
- السمات الاجتماعية: حسن الإدارة والتعاون والمهارات الفردية الشخصية.
- السمات المهنية: مثل الإبداع وحب المسؤولية وقبولها والمبادرة والرغبة في الترقي بالوظيفة.

من الانتقادات الموجهة لنظرية "الرجل العظيم" إهمالها لدور المرؤوسين في نجاح عملية القيادة كما لم تبين دور الأهمية النسبية للسمات في القيادة حيث لا يوجد تشابه تام بين جميع القادة في السمات، وهذا ما أثبتته مختلف الدراسات وأيضا صعوبة تعميم هذه النظرية (الزعبي والبطاينة، 2014 : 70)

رغم تعرض هذه النظرية للنقد لأنها لا تقوم على أساس علمي بحت إلى أن الباحثين لم يهملوها، بل اعتبرت الأساس للانطلاق إلى نظريات أخرى أكثر علمية ودقة.( Koontz et al,1984 : 346)

***نظرية السمات:**

جاءت بعد نظرية "الرجل العظيم" وحاولت تحديد مدى صلاحية الفرد ليكون قائدا من خلال السمات المشتركة التي يتمتع بها الزعماء والقادة، والتي تستخدم كمعيار لمدى نجاح وقدرة الشخص على أن يكون قائدا.

ومن السمات التي حددتها:( نفس المرجع، Koontz et al)

- السمات الشخصية: ومنها المقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على تفهم الموقف والاستقامة والنزاهة والمهارة في الانجاز.
- القدرات والمهارات الذاتية مثل الصحة الجسدية والنفسية والعقلية والمهارات الذهنية والإدارية ...الخ

يعتبر مدخل "السمات" أول مدخل حاول شرح وتفسير مفهوم "القائد"، وأول لبنة وضعها الباحثون في بناء نظريات القيادة، كما قدمت مجموعة من الخصائص التي لا يمكن الاستغناء عنها عند اختيار القادة، وساهمت في تطوير الفكر الإداري كما مهدت السبيل أمام النظريات الأخرى.

مع ذلك فقد تعرضت لعدة انتقادات لم تبين الأهمية النسبية للسمات الواجب توفرها في القائد، وكذلك لم تضع مستويات دقيقة لتلك السمات كما أنها لم تحدد السمات المطلوبة لاكتساب

القيادة وصيانتها، وطرحها بعيد نوعا ما عن الواقع، إذ أن هناك عددا من القادة العظماء لا تتوفر فيهم كافة السمات التي أوردتها هذه النظرية، حددت مجموعة من السمات التي من الصعب أن تجتمع في شخصية واحدة، إضافة إلى اختلاف آراء الباحثين حول ماهية السمات، فقد اختلف الباحثون حول أنواع وأهمية السمات الواجب توفرها في القادة، و بتالي لم يتم الاتفاق على قائمة موحدة لهذه الصفات أو السمات.

ويمكن القول أن هذه النظرية ركزت على القائد وأهملت المرؤوسين والموقف وعناصر التنظيم والباحثين لم يتفقوا على أهم عناصر هذه النظرية واختلفوا حول عدد السمات الواجب توفرها في القائد وأنواع وتصنيف تلك السمات.

**11-2- المدخل السلوكي:**

النظريات التقليدية لم تأخذ بعين الاعتبار السلوكيات المختلفة الصادرة من الأتباع ودورها في القيادة وموقف القائد منها، وهذا ما سعت إليه نظريات المدخل السلوكي فاهتمت بالسلوك الفعلي للقائد والأتباع على حد سواء، على أساس أن القيادة هي مجموعة سلوكيات يمارسها القائد استجابة لسلوك الأتباع. (هاشم،2010 :50 )

ويعتبر هذا الاتجاه محطة لعدد من الدراسات والبحوث المكثفة للقيادة وقد ظهر نتيجة لعدم الاتفاق على السمات المميزة للقادة وتوفر الأدلة على وجود سمات مكتسبة في القيادة، فبدأ التساؤل حول الخصائص السلوكية للقائد وهل يمكن تدريب أفراد معينين ليصبحوا قادة ناجحين وأفرزت هذا المدخل اهتمامين:

*التركيز على سلوك القائد وكيفية تأثيره وتأثره بالجماعة.

*التركيز على المرؤوسين (التابعين للقائد) من حيث دوافعهم وسلوكهم وتأثيرهم على مدى نجاح القائد.

وترتب على ذلك وجود عاملين مهمين في تحديد القيادة وهما:

- الاهتمام بالعمل وبالعاملين.
- التركيز على المهمة.

من هذه النظريات نجد:

***دراسة جامعة "أيوا IOWA":**

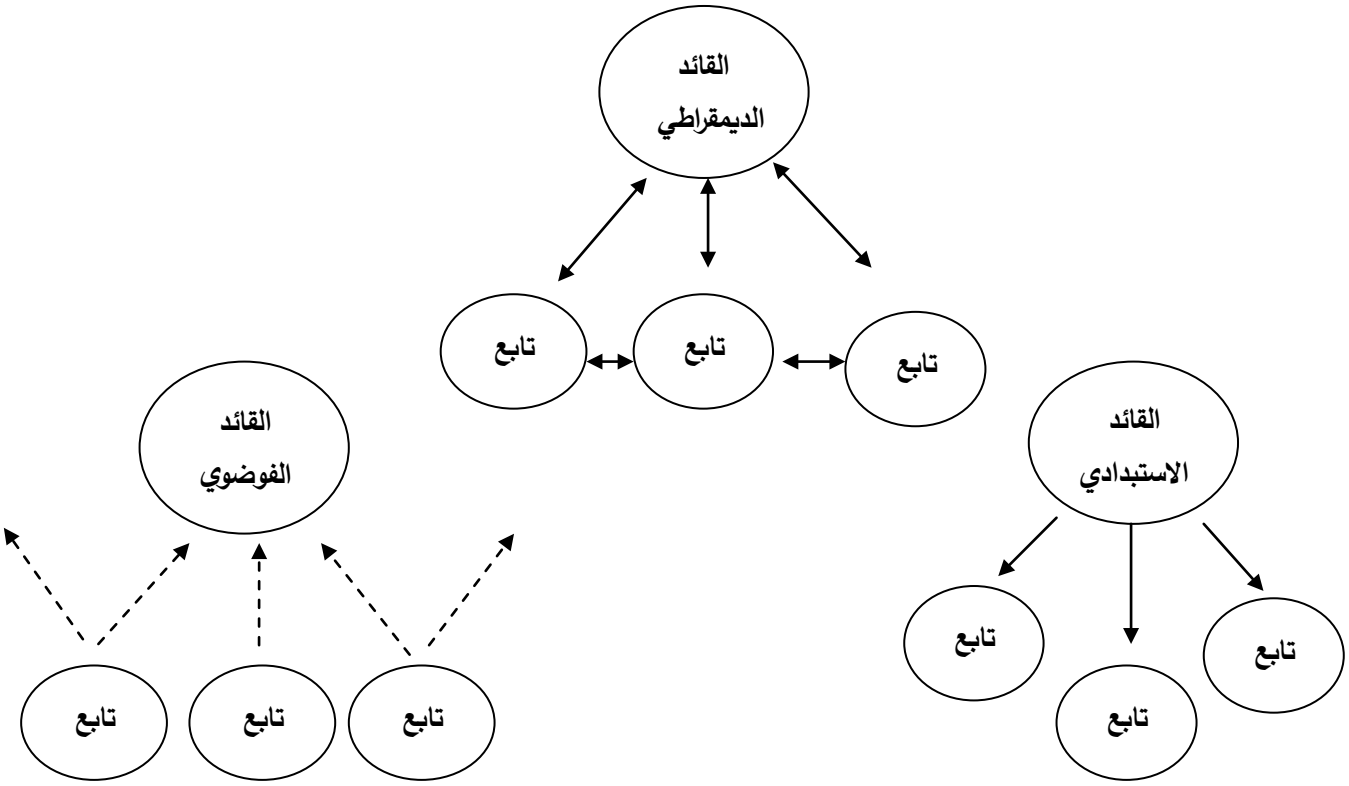
في عقد الثلاثينات من القرن الماضي وقبل أن يتبلور المنظور السلوكي في القيادة إلى الوجود كشف دراسات أجريت في جامعة "ايوا" عن وجود ثلاث أنماط سلوكية للقائد وفقا لدرجة استعمال الصلاحية وهي :

– القائد الاستبدادي: هو القائد الذي يحتفظ لنفسه بحق اتخاذ القرارات ويراقب من معه عن كثب.

– القائد الديمقراطي: هو القائد الذي يسمح بمشاركة الآخرين في عملية اتخاذ القرار ولا يراقب من معه عن كثب.

– القائد الفوضوي: هو القائد الذي لا يتدخل في شؤون التابعين بالمرة ويترك المجال أمامهم مفتوحا دون إشراف أو متابعة منه.

وتوصلت هذه الدراسات إلى أن النمط الديمقراطي هو الأكثر تفضيلا وإنتاجية.




الشكل رقم(2): الأنماط السلوكية للقيادة حسب "دراسة جامعة أيوا"

**المصدر: (جلاب، مرجع سابق: 475)**

أهم ما توصلت إليه هذه الدراسات هو:

– المجموعات التي اتبع قادتها النمط التسلطي الفردي كانت أعلى إنتاجية من الجماعة التي اتبعت النمط الديمقراطي، وذلك لوجود قائد يمارس الضغط على التابعين.

– الجماعة التي مورست بها القيادة الديمقراطية تميزت عن النمط التسلطي بدرجة أعلى في نواحي الابتكار في الأنشطة والدافعية والثبات في مستوى الأداء وروح الفريق والتفاعل الاجتماعي والرضا في العمل.

– الجماعات التي استخدمت النمط المتسيب المتساهل أدت إلى نتائج منخفضة في جميع النواحي.(Koontz, 1984)

***دراسات جامعة اوهايو:**

بدأت مجموعة من الباحثين المتخصصين في علم النفس وعلم الاجتماع والاقتصاد بجامعة "اوهايو" الأمريكية مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية، بدراسة ما يقوم به القائد من خلال إجابة المرؤوسين على السؤال: ما هي الأفعال والتصرفات الصادرة من القائد؟ وما هي الوظائف التي يؤديها؟ وقد تمكن الباحثون من خلال التحليلات الإحصائية المتكررة لإجابات المرؤوسين من التمييز بين مجموعتين من الوظائف وأعمال القادة.

– **المجموعة 1:** تشير إلى تصميم وتنظيم العمل، وفيها يدير المدير العمل بيد من حديد ويصر على ضرورة إتباع الأفراد للقواعد والطرق المحددة والنمطية في العمل، وضرورة إبلاغه بأي قرارات تتم بواسطة أفراده كما يتدخل في تحديد متطلبات العمل ومن يؤديه وكيف يؤديه.

– **المجموعة** 2: تشير إلى تقدير الناس والاهتمام بهم حيث يظهر القائد امتنانه لمن يؤدي عمله بصورة جيدة و يركز على أهمية الروح المعنوية العالية بين الأفراد ويتعامل مع مرؤوسيه كأنداد كما أن التعامل معه سهل وهو محب للناس ومحبوب من طرفهم. (حريم، مرجع سابق:203)

أي أن عاملي القيادة الذين تمخضا عن هده الدراسات هما "الاهتمام بالعمل والأهداف" و"الاعتراف بحاجات الأفراد وعلاقاتهم" وهذان البعدان منفصلان ومتميزان عن بعضهما، من أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها هذه الدراسة:

– النمط المهتم بحاجات العاملين وعلاقاتهم ارتبط بعلاقة ايجابية مع رضا العاملين وكانت نتيجة الرضا واضحة بشكل خاص فيما يتعلق بمدى حرية الفرد في العمل، ولكن تأثير هذا النمط على الأداء بقي غير واضح.

– بالنسبة للنمط المهتم بالأهداف والعمل فعامل للرضا كانت نتائجه غير متوافقة وغير ثابتة. (Dessler,1989.p553)

على الرغم من تحفظ بعض الكتاب حول منهجية الدراسة ولكن كان لهذه الدراسة أهميتها الخاصة، لأنها أكدت على أهمية البعدين "العمل والأفراد" في مفهوم القيادة، وعملت من ناحية أخرى على سد الفجوة بين الحركة العلمية في الإدارة التي ركزت على العمل، والعلاقات الإنسانية التي ركزت على حاجات التابعين.

(Luthans,1989 : 445)

***دراسات جامعة ميتشغان:**

ركزت على أنماط السلوك عند القادة، وقد بدأت في نفس الوقت تقريبا مع أبحاث جامعو "اوهايو" من أهم الباحثين فيها "كاتز وكان وليكرت"، وقد توصل الباحثون من خلالها إلى تطوير نمطين أي بعدين من الأنماط القيادية هما:

– نمط مهتم بالعاملين Employee – oriented style: يختص هذا البعد بالعلاقة مع الآخرين والاهتمام بهم وتقديم الدعم النفسي وبناء جماعة العمل.

– نمط القيادة المهتم بالإنتاج Production–oriented style: ويختص بهيكلة العمل وتحديد الأنظمة والقواعد وحث الموظفين على الإنتاج.

وقد فضلت دراسات "ميتشغان" القادة الذين يتمتعون بالنمط القيادي المتمركز حول العاملين على أصحاب النمط القيادي المتمركز على الإنتاج. (حفصي، 2011: 28)

***نظرية "رنسيس ليكرت "Likerts:**

تسمى نظرية "**النظم الإدارية**" كما اشتهرت باسمه، وقد طور "ليكرت" هذا النموذج انطلاقا من الدراسات التي أعدها رفقة باحثين آخرين بمركز البحوث بجامعة "ميتشغان الأمريكية" في معهد البحث الاجتماعي .

حيث تناول المنظمة الإنسانية وأنماط جديدة للإدارة والتي ركزت على العلاقات الإنسانية في الإدارة وبينت طبيعة العلاقات المتفاعلة بين القائد وأعضاء المجموعة، واثر هذا التفاعل على دافعية الفرد وزيادة الإنتاج، وقد قام "ليكرت" بالعديد من الدراسات والتجارب حول أساليب وأنماط القيادة في العديد من المنظمات وتوصل إلى وجود أربع أنظمة تمثل أربعة أنماط قيادية صمنها في كتابه المشهور" New Patterns of management" و هذه الأنماط هي: (عياصرة، مرجع سابق :56)

1- النظام التسلطي المستغل.

2- النظام الأوتوقراطي الخير.

3- النظام المشارك.

4- النظام الديمقراطي.

ومن اجل إثبات أي الأساليب أكثر فعالية قام "ليكرت" وزملاءه بدراسات عديدة للوقوف على آراء رؤساء الأقسام الأكثر إنتاجية في عدد من المنظمات من خلال خبراتهم وأشارت النتائج إلى أن الأقسام الأكثر إنتاجية استخدمت النمط الديمقراطي والمشارك بغض النظر عن مجال عمل المدير وطبيعة وظيفته سواء كانت تنفيذية أو استشارية. (حريم، 2001: 208)

*** نموذج الشبكة الإدارية :The Managerial Grid**

اتخذ كل من"روبرت بليك وجين موتون"Robert blake and Jane Mouton" النتائج التي توصلت إليها أبحاث جامعتي (اوهايو ومتشغان) قاعدة لنظريتهما في أوائل الستينات والتي سميت بنظرية "الشبكة الإدارية" وركزت دراسات هذه النظرية على سلوك القادة من خلال تصرفاتهم وتعاطيهم مع محورين من الاهتمامات، هما (الاهتمام بالعمل والاهتمام بالمرؤوسين) وهما بعدا السلوك القيادي.

مثل"بليك وموتون" كل بعد بثلاث مستويات (الاهتمام المنخفض والاهتمام الموسط والاهتمام المرتفع) وتشكل نقطة التقاء المحورين نمط القيادة السائد لدى القائد وينتج عن هذه المستويات خمس أساليب قيادية وهي:

– **أسلوب القيادة الضعيفة:** وهو أسلوب قيادي يولي اهتمام ضعيف بكلا البعدين "الاهتمام بالإنتاج أو العمل والاهتمام بالمرؤوسين" وهذا النوع من القادة يكون انسحابي وعديم التدخل، له اتصال ضعيف بالمرؤوسين.

– **أسلوب القيادة المتسلطة:** وفيه يركز القائد بشدة على متطلبات الإنتاج والمهمة، ويركز قليلا على الاهتمام بالمرؤوسين، وينظر إلى القائد المتبع لهذا الأسلوب، على أنه متحكم وكثير الأوامر لاستخدامه السلطة بشكل مفرط، إضافة إلى أنه قليل الاتصال مع مرؤوسيه.

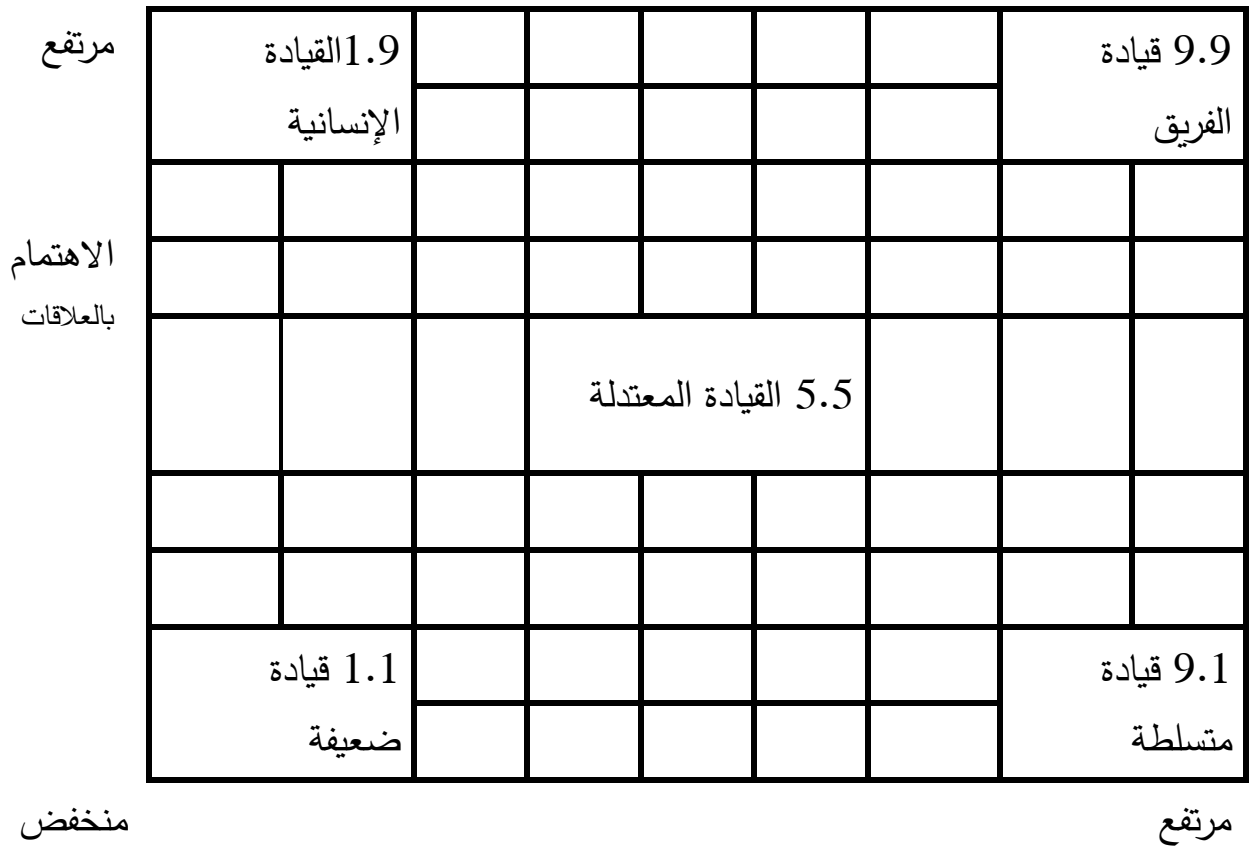
– **أسلوب القيادة التكاملي أو "إدارة الفريق":** ويكون فيه تركيز القائد عال على كل من المرؤوسين والإنتاج، وفعالية العمل ناتجة عن التزام الأفراد ومشاركتهم في تحديد أهداف المؤسسة، وينظر إلى القائد على أنه محفز للمشاركة، يتصرف بحزم ويستمتع بالعمل.

– **أسلوب القيادة الإنسانية:** يركز هذا الأسلوب على الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والمرؤوسين بشكل كبير مع الاهتمام الضئيل بالإنتاج والجوانب التقنية للعمل، والقائد يحاول إيجاد مناخ ايجابي يحقق رضا العاملين ليقدموا أفضل أداء.

– **أسلوب القيادة المعتدلة:** ويسمى أيضا ب "**أسلوب منتصف الطريق**" ويكون الاهتمام فيه معتدل بين البعدين الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالمرؤوسين، ويستخدم هذا الأسلوب التوفيقي لتحقيق مستويات متوسطة من الأداء والعلاقات الإنسانية لتحقيق التوازن (ماهر صالح، مرجع سابق :38)

وقد رأى كل من (Robins & Judge) أن هذا النموذج يعتمد على الاهتمام بالأفراد والاهتمام بالإنتاج، وهذا الطرح يشبه ما جاء في دراسات جامعة "اوهايو" ودراسات جامعة "متشغان" ثم طورها كل من"روبرت بلاك وجان موتون" وهي تعتمد على درجات مختلفة من الاهتمام بالإنتاج والأفراد، إلا أنهما أكدا على نماذج قيادية أربعة منها على شكل زوايا الشبكة الإدارية وواحدة في الوسط.

والشكل التالي يوضح هذه الشبكة وأساليبها القيادية:




**الشكل رقم (3): نموذج الشبكة الإدارية.**

**المصدر: (الفياض ، 1990: 39)**

اعتبرت نظريات **المدخل السلوكي** أن فعالية القيادة تحددها المتغيرات الخاصة ب"سلوك القائد" فقط، في حين أهملت المتغيرات الأخرى الخاصة بالموقف وغيره، ومع أنه لا يمكن إغفال أهمية السلوك القيادي وتأثيره على العمل، إلا انه يمكن القول بأن كل دراسات هذا المدخل قامت على نموذج شديد التبسيط للعلاقة بين سلوك القائد وفعالية هذا السلوك في تحقيق الإنتاجية ورضا المرؤوسين، وأنها أخفقت في تقديم برهان تجريبي قوي على العلاقة بين نمط القيادة ومتغيرات الفعالية. (حريم، مرجع سابق :211)

**11-3- المدخل الموقفي:**

في إطار النظريات السابقة بدا واضحا أن هناك العديد من المتغيرات والتفاعلات التي تحدد كفاءة القيادة وفاعليتها، حيث تبدأ من ثقافة المنظمة وفلسفتها وطبيعة البيئة التي تعمل فيها وعناصر أخرى كثيرة، فلا يمكن أن نجد نمط سلوكي واحد فاعل في كل الظروف والأحوال وهذا ما عبرت عنه هذه النظريات التي رأت إن متغيرات الظرف أو الموقف تؤثر تأثيرا مباشرا على النمط القيادي المستخدم.(Robbins,2003 : 319)

***النظرية الموقفية لفدلر :Frederik Fiedler**

تعتبر نظريته في القيادة أول محاولة جادة لإدخال متغيرات الموقف في إطار نظري، يفترض وجود تفاعل بين هذه المتغيرات وخصائص القائد، وقد تبنى"فيدلر" بعدي القيادة اللذان استخدما في دراسات ميتشغان و"اوهايو" وهما نمط القيادة الذي يهتم بالعاملين والعلاقات الإنسانية(مشارك) ونمط القيادة الذي يهتم بالإنتاج والعمل (موجه)، وحدد ثلاث متغيرات موقفية هي:

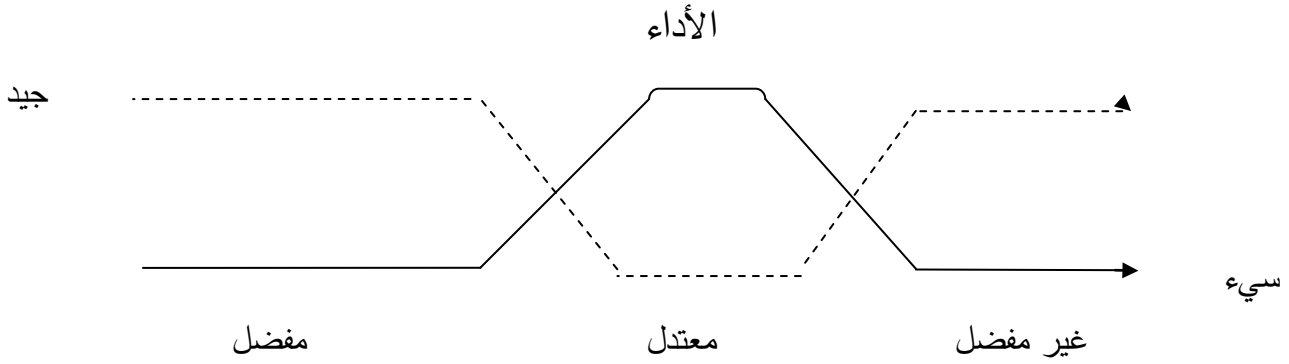
- طبيعة العلاقة الموقفية بين الرئيس وأفراد الجماعة التي يشرف عليها (مدى ثقة المرؤوسين بالرئيس وولائهم له)، بمعنى إلى أي درجة يقبل المرؤوسين قائدهم، ومدى جودة العلاقة بين القائد والمرؤوسين، وفي نظره هذه من أكثر العوامل أهمية في ملائمة الموقف.
- درجة تصميم ووضوح وتكرار العمل الذي يقوم به المرؤوسين، أي ما مدى تحديد مهام المرؤوسين وما مدى إلمامهم بأبعادها، وهذا العامل يأتي في المرتبة الثانية من ناحية الأهمية.
- مدى السلطة والقوة التي تمنحها إياه وظيفته، ويشير هذا العامل إلى السلطة الرسمية الممنوحة للمنصب الذي يشغله القائد ، ويأتي هذا في المرتبة الثالثة في وجهة نظر"فيدلر".

ويرى"فيلدر" أن أسلوب القائد المناسب يختلف باختلاف الظروف، ففي أحسن الظروف يكون الأسلوب الموجه الذي يهتم بالعمل والإنتاج هو الأكثر فعالية وكفاءة، أما في الظروف العادية أو المفضلة يعتبر القائد الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية هو الأفضل، ويري أن موائمة نمط القيادة لتحقيق أعلى إنتاجية يتوقف على مدى يسر وسهولة ظروف العمل الجماعي وانه

في جميع الظروف يكون الأسلوب الأنسب هو الذي يهتم بالعمل. (حريم، مرجع سابق: 112-113)

إن التوافق بين متغيرات الموقف الذي يواجهه القائد هو ما يحدد صعوبته أو سهولته، ففي حالة وجود علاقة طيبة بينه وبين المرؤوسين ووضوح مهمة العمل وتمتع القائد بمركز قوي، فإن الموقف يعتبر سهلا وميسرا جدا لممارسة نفوذه، أما في حالة تميز الموقف بعلاقة سيئة بين القائد والمرؤوسين وبغموض مهمة العمل وضعف مركز القائد فان هكذا الموقف يعتبر صعبا جدا بالنسبة لممارسة القائد لنفوذه على المرؤوسين.

تتلخص فكرة "فيدلر" في أن القائد المهتم بمهام العمل والذي ينزع إلى التسلط، يكون فعالا في تحقيق فعالية عالية لدى مرؤوسيه فقط في الحالات المتطرفة لخصائص الوقف أي السهلة جدا أو الصعبة جدا، أما القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية فهو يحقق إنتاجية عالية لمرؤوسيه فقط في الحالات التي يتميز فيها الموقف بأنه متوسط الصعوبة. (صبري وآخرون، 2013)




| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| علاقة القائد مع المرؤوس | جيدة | جيدة | جيدة | جيدة | سيئة | سيئة | سيئة | سيئة |
| هيكلة المهام | عالية | عالية | منخفضة | منخفضة | عالية | عالية | منخفضة | منخفضة |
| قوة المركز الوظيفي | قوي | ضعيف | قوي | ضعيف | قوي | ضعيف | قوي | ضعيف |

المواقف:

——— متوجه نحو المهمة. ------ متوجه نحو العلاقات.

**الشكل رقم(4): أسس عمل النموذج الظرفي Fiedler,1967**

(مرجع سابق , Robbins)

***نظرية المسار نحو الهدف:**

قامت هذه النظرية على أفكار "**مارتن ايفان Martin Evans**" سنة " 1970" ثم طورها "**روبرت هاوس Robert House**" سنة " 1971" تنطلق هذه النظرية من أفكار "فيكتور فروم Victor Froom" للدافعية والتي تقوم فكرتها الأساسية حول كيفية دفع العاملين لانجاز الأهداف المرسومة، فالقائد يوضح للعاملين معه الطرق التي يمكن أن توصلهم إلى أهدافهم والمسارات والأساليب المؤدية إلى ذلك، وفعالية القائد تتوقف على ما يحدثه سلوكه ونمط قيادته من أثر في رضا العاملين وتحفيزهم، وأن الفعالية القيادية تعتمد على التوفيق بين سلوك القائد وخصائص المرؤوسين والمهام المراد تحقيقها وتقوم هذه النظرية على عنصرين هما: "**المرؤوسين**" الذين يعتبرون القائد مصدر رضاهم وإشباع رغباتهم، وعنصر"**المهمة**" التي يتولى القائد توضيحها وشرحها لمساعدتهم على إنجازها، وقد خلصت هذه النظرية لأربعة أنماط قيادية هي:

***النمط المساعد أو الداعم:** يبدي القائد اهتماما بالعاملين واحتياجاتهم حيث يلبي حاجياتهم ورغباتهم ويناقش معهم المشاكل التي تواجههم.

***النمط التوجيهي :** يحدد القائد للمرؤوسين ما هو متوقع منهم عمله، بالإضافة لإعطائهم الإرشادات الخاصة بالعمل، حيث يحدد كيفية الأداء ويوضح النظم والإجراءات الخاصة بتنفيذ الخطط.

***النمط المشارك:** وفيه يتشاور القائد مع المرؤوسين ويحاول تشجيعهم على إبداء أرائهم واقتراحاتهم ويشاركهم في اتخاذ القرارات من خلال اخذ مقترحاتهم بعين الاعتبار.

***النمط المتوجه نحو الانجاز:** هو نمط يضع أهداف عالية ويوجه المرؤوسين لانجازها ويسعى نحو الوصول للنتائج وتحسين الأداء والجودة مع منح المرؤوسين والصلاحيات لإنجاز أعلى، وتتوفر بين القائد والتابعين ثقة عالية.

وترى هذه النظرية أن عمل القائد يتكون من ثلاث أمور هي:

- توضيح القائد للمهمة التي يجب انجازها من طرف المرؤوسين.
- إزالة العوائق التي تعترض الوصول إلى الهدف.

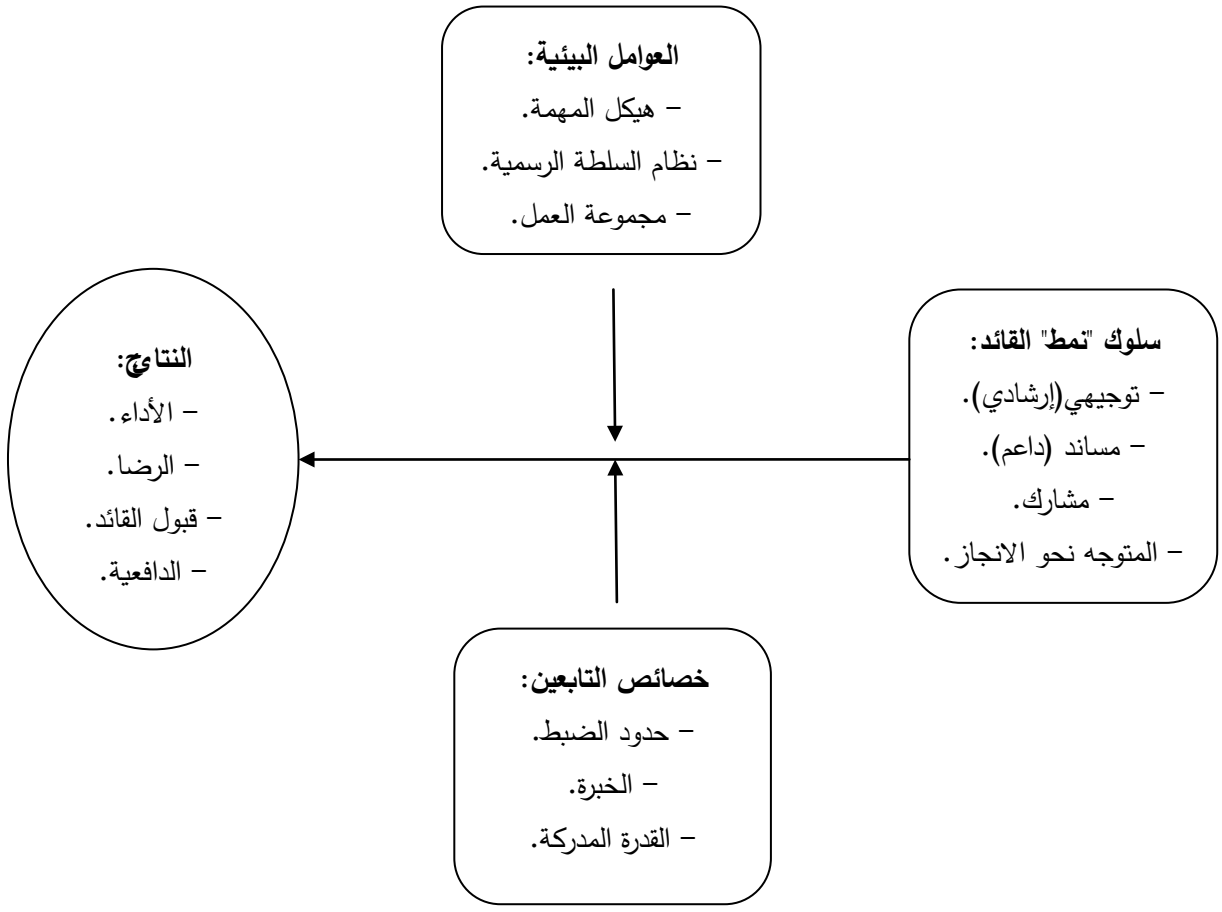
– زيادة الفرص أمام المرؤوسين للحصول على الرضا الشخصي ( Boddy & Patton,1998)

واختيار النمط المناسب يتطلب تشخيص الموقف، ومن الجدير بالذكر أن النمط المناسب هو النمط الذي يؤثر في كل من:

*خصائص المرؤوسين وبصورة خاصة قدراتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية.

*البيئة المتضمنة للمهام التي ينجزها التابعون مثل نظام الصلاحيات الرسمية وفرق العمل الرئيسية والثقافة التنظيمية.

وأحسن نمط هو الذي يحقق رضا التابعين ويدعم ويشجع حاجاتهم الذاتية ويؤدي إلى تحقيق الأهداف. (سهيلة عباس، 2003 : 21)




**الشكل رقم (5): نظرية المسار نحو الهدف ل "روبرت هاوس"**

**(Boddy & Patton,1998 :41)**

***نظرية وليام ريدن William Reddin**

حاول الجمع بين نموذج "**فيدلر**" والشبكة الإدارية التي قدمها كل من " **بلاك وموتون**" وتطويرهما، وذلك بإضافة بعد " **الفعالية،Effectiveness**" إلى البعدين المستخدمين في نموذج الشبكة الإدارية وقد عرف بعد "الفعالية" بأنه الدرجة التي يحقق فيها المدير المخرجات المطلوبة من منصبه ، وأكد على أن النمط القيادي الفاعل يعتمد على الموقف، وليس هناك نمط واحد فاعل بل على القائد أن يكيف نفسه دائما، وبتالي أصبحت الأبعاد الثلاثة المستخدمة في تحديد الأنماط الإدارية كالأتي :

- الاهتمام بالعلاقات.
- الاهتمام بالمهام.
- الفاعلية.(عياصرة، مرجع سابق: 65)

قسم "**ريدن**" هذه الأبعاد الثلاثة إلى مستويين "منخفض ومرتفع" وينتج عن التفاعل بينها "ثمانية" أنماط للقيادة

كل قائد إداري يستخدم توليفة من اهتمامه بالمهام والعلاقات في تعامله مع الموقف، هذه التوليفة تعبر عن نمطه في القيادة، فإذا كانت مناسبة للموقف بمتغيراته المختلفة كان نمط القيادة فعالا، أما إذا كانت هذه التوليفة غير مناسبة للموقف فإن نمط القيادة سيكون غير فعال. (حريم، مرجع سابق:140)

وفيما يلي وصف لأنماط "ريدن"

**الأنماط الأقل فعالية:**

***الانهزامي:** يظهر هدا النمط عدم اهتمام بكل من العمل والعلاقات الإنسانية، كما أنه غير فعال ليس فقط بسبب عدم رغبته في العمل واهتمامه به، بل كذلك للتأثير السلبي الذي يمارسه على الروح المعنوية للجماعة فهو يعوق الآخرين عن أداء مهامهم عن طريق التدخل في أعمالهم وحجب المعلومات اللازمة لهم.

***المجامل:** يضع التناسق بين الأفراد والعلاقات الطيبة فوق أي اعتبار أخر، وتغيب عنه الفاعلية نتيجة رغبته في رؤية نفسه وفي أن يرى فيه الآخرون شخصا طيبا، وبتالي ذلك

يمنعه من المخاطرة بأي اضطراب في العلاقات السائدة من أجل الحصول على الإنتاجية المرغوبة.

***الأوتوقراطي:** يضع كامل اهتمامه على العمل الحالي المطلوب ويفضله على أي اعتبارات أخرى، تظهر عدم فاعليته نتيجة إعلانه الواضح عن عدم اهتمامه بأمور العلاقات وبدرجة ثقته المنخفضة بالآخرين، يخافه الكثيرون ولا يحبونه وبتالي فهم يعملون فقط عندما يمارس عليهم ضغوط مباشرة.

**الموفق:** يلجئ بشكل مستمر إلى الحلول الوسطى، ويركز اهتمامه على الضغوط التي يواجهها في الحاضر، ولو تم ذلك على حساب الاعتبارات المستقبلية المرتبطة بالإنتاج، كما أنه يعرف جيدا مزايا الاهتمام بكل من العمل والعلاقات، ولكنه غير قادر أو راغب في اتخاذ الإجراءات السليمة كذلك يحاول إرضاء من يملكون التأثير على حياته المهنية.

**الأنماط الأكثر فعالية:**

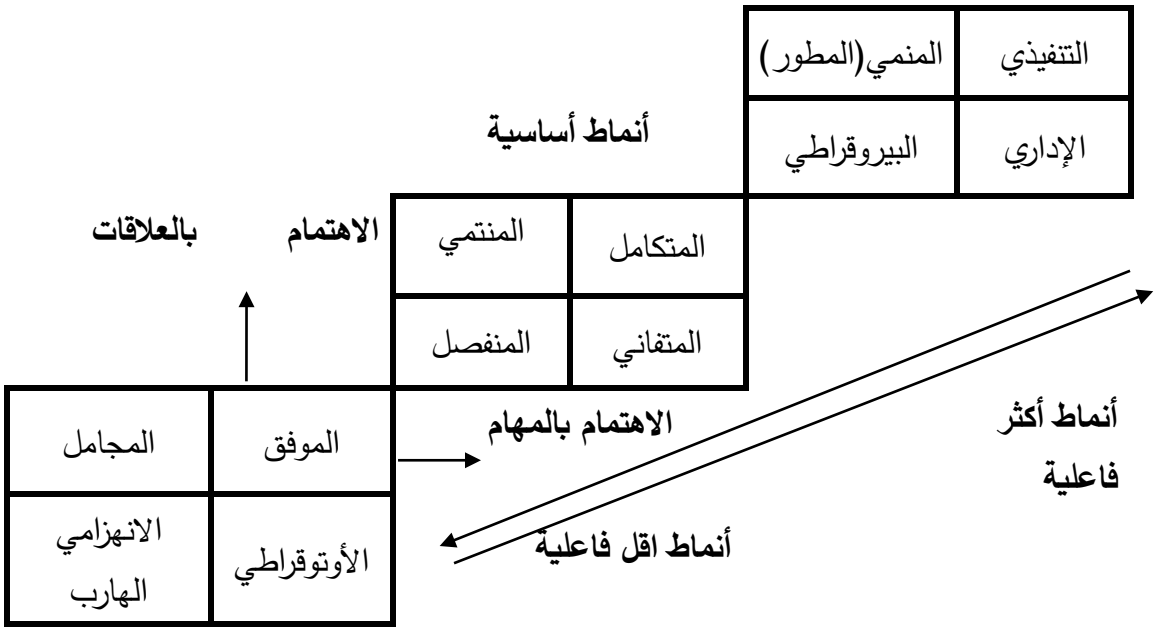
***الروتيني البيروقراطي:** القائد في هذا النمط لا يهتم بأمور العمل ولا بالعلاقات، ولكنه يخفي ذلك وراء إتباعه الحرفي للتعليمات والقواعد، وبالتالي فإن تأثيره على الروح المعنوية للعمال محدود، وهو يظهر درجة من الفعالية نتيجة إتباعه للتعليمات ويختفي وراء قناع وهمي من الرغبة في العمل والاهتمام به.

***المنمي:** يضع ثقته الضمنية في الأفراد، ويرى أن عمله الأساسي يتمثل في تنمية قدرات ومواهب الآخرين، و تهيئة مناخ عمل يحقق أعلى درجات الإشباع لدوافع العاملين وتتبع فاعليته من المناخ المشجع الذي يعمل على تهيئته لمرؤوسيه فيزداد ارتباطهم به وبالعمل.

***التنفيذي:** يضع ثقته الضمنية في نفسه، يهتم بالأجل القصير والطويل في عمله، ويركز فعاليته في مهاراته على دفع الآخرين لأداء ما يرغب به دون وجود مقاومه من طرفهم قد تؤثر على الإنتاجية، كما تتوفر لديه المهارة لخلق مناخ يساعد على تخفيف مظاهر العداء التي يمكن أن توجه ضده، وبتالي يعمل على كسب ولاء وطاعة مرؤوسيه.

***الإداري:** يتمثل عمله الأساسي في توجيه أقصى طاقات الآخرين اتجاه العمل المطلوب في الأجل القصير والطويل، فهو يحدد مستويات طموحه للأداء والإنتاج مع علمه بوجود فروق

فعاليته تنبع من تركيزه على كل من العاملين والعلاقات بشكل واضح ما يدفع الآخرين للعمل.




شكل رقم(6): نموذج "**ريدن**" ذو الأبعاد الثلاثة

**المصدر:( عياصرة، مرجع سابق :66)**

***نظرية النضج الوظيفي ل "هيرسي وبلانشارد"Hersey & Blanchard"**

ترى هذه النظرية أن سلوك القائد الفعال يعتمد على مستوى "استعداد أو جاهزية" التابع، ويعرف الاستعداد على أنه "امتلاك الفرد للدافع الفردي والرغبة في إنجاز العمل بجودة مرتفعة، مع الحاجة القليلة للتوجيه والهيكلة من طرف المدير".(Gibson et al, 2003) وهو يتكون من مزيج من الثقة والولاء والدافعية.

لقد حدد "**هيرسي وبلانشارد**" أربع أنماط للقيادة وذلك اعتمادا على البعدين الذين حددتهما جامعة "**أوهايو**" وهذه الأنماط هي :

1 -**أسلوب الأمر:** وهو أسلوب يتميز بالعناية العالية ب"المهمة" دون الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، ويكون للقائد سلطة القرار وللمرؤوسين التنفيذ فقط.

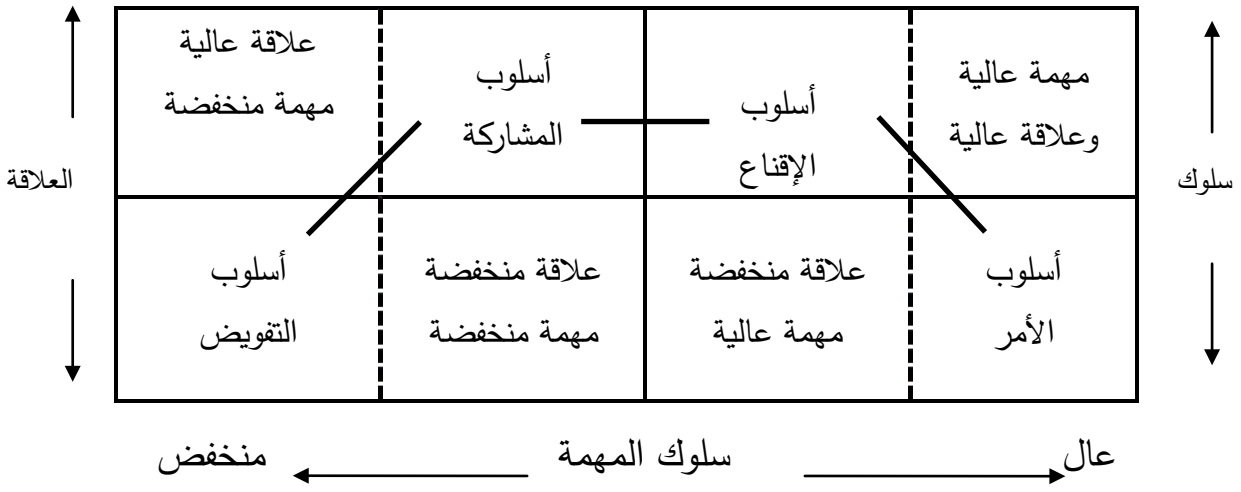
2 -**أسلوب الإقناع:** وهو أسلوب يولي اهتماما كبيرا ب"المهمة والعلاقات الإنسانية "معا، ويعمد القائد هنا إلى اتخاذ القرارات ومحاولة إقناع المرؤوسين بها.

3 -**أسلوب المشاركة:** يتميز ب"العلاقات الإنسانية" مع انخفاض الاهتمام بالمهمة، ويتجلى دور القائد في تشجيع المرؤوسين بإشراكهم في اتخاذ بعض القرارات وتنفيذ المهمات

4 -**أسلوب التفويض:** يتميز بالتركيز العالي على "العلاقات" من خلال سماح القائد للمرؤوسين بتحمل القليل من المسؤوليات والقرارات، و يكمن دور القائد في إعطاء بعض الإرشادات والدعم لهم.

ويقترح "**هرسي وبلانشارد**" أن اختيار الأسلوب القيادي يكون تبعا لمستوى نضج المرؤوسين، فإذا كان المرؤوسين ذوي نضج "متدني" بمعنى أنهم جدد وتنقصهم الخبرة في العمل، فأسلوب "الأمر" يكون أكثر فاعلية، أما عندما يبدأ المرؤوسين بالتعرف على مهامهم ومسؤولياتهم إلا أنه تنقصهم الخبرة والمهارة في العمل، يكون أسلوب "الإقناع" أكثر جدوى وفاعلية، في حين إذا ازدادت كفاءتهم في العمل يمكن للقائد استخدام أسلوب "المشاركة"، ويمكنه استخدام أسلوب "التفويض" في حالة النضج العالي للمرؤوسين الذين يتمتعون بالمقدرة والرغبة في انجاز المهمة. (صالح حسن،2004 :58)

والشكل التالي يوضح حركة الأسلوب القيادي تبعا لنضج المرؤوسين.




**شكل رقم (7): حركة الأسلوب القيادي تبعا لنضج المرؤوسين.**

المصدر: (ماهر محمد، صالح حسن، 2004: 67)

***نظرية القائد- المشارك ل فروم ويتون:Leader-Participation Model**

تركز هذه النظرية على فكرة المشاركة في صنع القرارات، وتطرح السؤال التالي: إلى أي مدى يسمح القائد لتابعيه بالمشاركة في صنع القرارات؟، ويوضح نموذج القرار المشارك أن "فعالية القرار" تقاس بنوعيته ودرجة تقبله، وأطلق كل من "**فروم وويتون**" على نموذجهما تسمية "مخطط عملية صنع القرار" موضحين فيه خمسة أساليب لصنع القرار، يعتمد كل أسلوب على الوضع الذي يمكن تحديده من خلال الإجابة على سبعة أسئلة ب"نعم أو لا" وتتعلق هذه الأسئلة ب سبع متغيرات موقفية في نموذج "القائد المشارك" كما يلي:

* نوعية المشكلة
* أهمية القرار.
* أهمية قبول القرار من طرف المرؤوسين أي مدى قبولهم للقرار الذي يصنعه القائد بنفسه.
* أهمية مشاركة المرؤوسين كوسيلة لتطوير مهاراتهم في اتخاذ القرار.
* إمكانية ظهور صراع بين المرؤوسين على بدائل الحلول.
* موقع المعلومات الخاصة بالمشكلة وتوفرها لدى القائد والمرؤوسين لاتخاذ قرار جيد.
* أهمية التزام المسؤولين بالقرار.( عباس، 2003: 23)

أما الأساليب الخمسة لصنع القرار فهي:

* يصنع القرار لوحده.
* يصنع القرار لوحده بعد الحصول على المعلومات من المرؤوسين.
* يصنع القرار لوحده بعد أن يسمع وجهات نظر المرؤوسين. (العلاق، 46:2010).
* يصنع القرار لوحده بعد الاستماع لوجهات نظر العاملين بالمجموعة.
* يصنع القرار بشكل مشارك

إن نموذج "**القائد المشارك**" يربط السلوك القيادي بالمشاركة في اتخاذ القرارات وبمعرفة تركيبات المهمة ذات المتطلبات المختلفة اعتمادا على الفعاليات الروتينية وغير الروتينية، ويجادل الباحثان بأن السلوك القيادي يجب تعديله ليعكس تركيب المهمة، وقد كان نموذج "Vroom Yotton" معياريا يوفر مجموعة من القواعد المتسلسلة التي يجب إتباعها لتحديد شكل وكمية المشاركة في اتخاذ القرار.(طوالبة، 2008 : 33،34)

تميزت نظريات المدخل الموقفي بأنها حملت مفهوما "ديناميكيا" للقيادة، فهي لم تربط القيادة بالسمات الشخصية للقائد وإنما ربطتها بالموقف الإداري، على أساس أن عوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة ومركز القائد، إذن فهذه النظرية أعطتنا مفهوم وظيفي ديناميكي للقيادة،

إلا أنها كانت كغيرها عرضة للنقد خاصة أن القيادة لا يمكن أن تتوقف كلية على الموقف والظروف، والفروق الفردية تؤثر بوضوح في إدراك الأفراد اجتماعيا للآخرين، ومن ثم تلعب دورها المهم في تحديد ما يناسب القادة من مواقف، إضافة لعدم اتفاق الباحثين حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوءها تحديد ملائمته من عدمها.

اهتمت النظريات الموقفية بشكل خاص بالأفراد ومشاعرهم بالنسبة للعمل المطلوب انجازه ما يتطلب من القادة معرفة جيدة بمرؤوسيهم حتى يتمكنوا من تكييف سلوكهم مع قدراتهم المتغيرة باستمرار وإعادة النظر بالمواقف من حين لآخر واختيار الأسلوب القيادي المناسب.

نتيجة لهذه المآخذ ظهر اتجاه جديد رأى بضرورة التوفيق بين نظرية السمات ونظرية الموقف على أساس أن القيادة ليست مجرد سمات ولا نتيجة للموقف وحده، بل ثمره للتفاعل بين سمات الموقف وعناصره وخصائص الجماعة، والنجاح يكون بتحقيق التفاعل بينهما.(سعود، 2001 : 322-324)

**11-4- مدخل الاتجاهات الحديثة:**

لقد شكلت النظرية الموقفية ونماذجها للسلوك القيادي بداية تحول في التفكير القيادي، وبدأت البحوث تخرج من إطار السمات والنمط القيادي إلى دور العاملين والجماعة والبيئة وقدرة المدير على التكيف، فظهرت الاتجاهات الحديثة محاولة تفسير ظاهرة القيادة والبحث في السلوك القيادي الفعال، ففي الفكر الإداري الحديث لا بد من أنماط قيادية إدارية حديثة تتماشى مع التوجهات الإدارية الحديثة وذلك من خلال تحويل دور القائد من الإداري إلى المحفز والمساند فالقائد في الفكر الإداري الحديث هو الذي يوحد وينمي فرق العمل الأكفاء القادرين على تحمل مسؤولياتهم والمبدعين في انجاز أهدافهم من خلال الخبرات والقدرات المتجددة التي يتمتعون بها ويشمل هذا المدخل نمطين هما القيادة "التبادلية والتحويلية" ويعود هذين المصطلحين إلى عالم الاجتماع الأمريكي "جيمس بيرنز، James Burns" والذي

يعتبر بشكل عام مؤسس هذا المدخل للقيادة الحديثة، طرح "بيرنز، Burns" في كتابه المعنون ب"القيادة" أفكاره حول القيادة "التشاورية الجماعية" أي مشاركة الأتباع لقائدهم في وضع السياسات وبرامج التنفيذ بعد الاتفاق بينهم على الأهداف المحددة، وبدأ بعرض نمطين من القيادة متمايزين لكنهما متكاملين، وهما "القيادة التحويلية والقيادة التبادلية".

**11-4-1- القيادة التبادلية:**

تشير نظرية القيادة "التبادلية" أو كما يطلق عليها "الإجرائية" إلى عدد من المفاهيم مثل الحث والإقناع والعلاقات المشتركة بين القائد والمرؤوسين، عرفها " Burns1978" على أنها "قيادة تتضمن في جوهرها قائدا يتبادل الخدمات مقابل الحصول على تحقيق الأهداف من قبل العاملين حيث يعمل كل طرف منسجما مع توقعات الطرف الآخر" (Burns, 1978)

وقد أشار (باس، 1985) إلى أن القيادة التبادلية تركز على وضوح الأهداف ومعايير العمل وواجبات ومهام الوظيفة، وتركز كذلك على ضرورة انجاز المهمة مقابل الحصول على الحوافز والمكافئات التي تلي الحاجات الشخصية للعاملين.

إن هذا النمط القيادي يتسق مع علاقة التبادل بين القائد ومرؤوسيه حيث يقوم القائد بتلبية حاجات المرؤوسين مقابل الأداء الذي يحقق التوقعات الأساسية ، كما قد قدم "هولاندر، Hollander" مساهمة كبيرة في مجال القيادة الإدارية التبادلية، حيث قام بتطوير أول مفهوم للقيادة "التبادلية" ونظر إلى القيادة الناجحة كعملية تبادلية تعتمد على التفاعلات الشخصية المستمدة بين القادة والمرؤوسين.(المغيدي والبحيري، 2003 : 187).

في نمط القيادة التبادلي شجع القائد على الاتساق والتوحد مع المنظمة بواسطة إعطاء المكافئات الفرضية الايجابية والسلبية، وهي تعتمد على التعزيز غير المشروط فالقائد يهتم بالنتائج، ويركز اهتمامه على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين وضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريده منهم، فهو يؤثر فيهم من خلال الجوائز والمكافئات والعقوبات.

يقوم القائد بعملية تبادل المصالح مع الآخرين على أساس توضيح المطلوب منهم مقابل تلبية حاجاتهم ورغباتهم، مثل تقديم الحوافز والمكافآت مقابل انجاز العمل، فأساس هذه القيادة هو "**التدعيم الشرطي**" بمعنى قبول المرؤوسين لوعود القائد بالمكافآت والحوافز وتجنب العقاب

مقابل تنفيذ الأهداف المطلوبة منهم، في هذا النمط من القيادة يتم التركيز على الاهتمام بالإنتاج دون مراعاة حاجات ورغبات الأفراد. (لهلوب والصرايرة : 21-22)

ويعرف هذا النمط من القيادة على كونه مبني على علاقة التبادل الاقتصادي بين الرئيس والمرؤوس فالقائد يشجع على الاتساق والتوحد مع المنظمة بواسطة إعطاء المكافآت الايجابية والسلبية وهي تعتمد على التعزيز غير المشروط فالقائد يهتم بالنتائج ويركز عمله على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين وضبط أعمالهم حتى يتبعوا إرادته إذن هو يؤثر عليهم من خلال الجوائز والمكافئات والعقوبات ويعطيها بشكل عفوي معتمدا على كفاءة الأداء لدى المرؤوسين. ( عياصرة، مرجع سابق: 77)

إن القادة التبادليون هم قادة يخاطبون المصالح الذاتية للأفراد ويقدمون إغراءات يتأثر بها المرؤوسين فتدفعهم للتحرك نحو الاتجاه الذي يريده القادة، وهذا الاتجاه غالبا ما يلبي المصالح الشخصية للمرؤوسين حيث يتم تبادل الوعود بالمكافئات من اجل التعاون والامتثال من المرؤوسين لانجاز المهام الموكلة إليهم، وبين كل من "اوفيلو وباس" أن القائد التبادلي قد يوضح للتابعين هيكلة المهمة بالطريقة الصحيحة لأداء الأشياء بطريقة تؤدي إلى استمرار الاعتماد عليه في حل المشكلات (المغيدي والبحيري، مرجع سابق : 188)

ترتكز على أساس بناء علاقة للاتفاق المتبادل بين القائد والتابعين في مقابل امتثال التابعين القائد والقبول بسلوكياته فيحصلون على الثناء والمكافآت والموارد إذا نفذوا مهامهم بنجاح أو يتلقون الإجراءات التأديبية في حالة عدم قيامهم بمسؤولياتهم بالشكل المطلوب (bass ,1985 :27)

وفي الميدان التربوي فقد عرفها ( Miler، ميلر :2001) على أنها نوع من القيادة العلاقة بين المعلمين والمدير مبنية على تبادل مصدر القيم وهي قصيرة المدى ومؤقتة وعارضة ومرتبطة بعملية تبادلية محدودة الزمن.

أما (مكلنتير، Mclntyre: 2003) فقد عرفها بأنها القيادة التي تقوم من خلالها القائد بإقناع المرؤوسين بتبديل شيء بآخر كاحتياجات العاملين والخدمات من اجل تحقيق الأهداف العامة للمنظمة (نفس المرجع :193)

القيادة التبادلية تقوم على فكرة وجود سلسلة لتبادل المنافع والوعود المشتركة بين القائد والتابع.

من مميزات القائد التبادلي انه محاور جديد بحيث انه له القدرة على إيصال رؤية جذابة للمستقبل وقدرة على المباحثات والحوار وضبط الإجراءات وهو قادر على إقناع مرؤوسيه ليتبعوا إرادته،

القائد التبادلي يعرف جيدا نقاط قوته وضعفه ويعرف كيف يوظف نقاط قوته للتغطية على نقاط الضعف لديه هو يعرف ما يريد وكيف يوصل ما يريد للآخرين من أجل الحصول على دعمهم وتعاونهم. (Cardona,Pablom :2002)

يتم في القيادة التبادلية الاتفاق بين القائد والتابعين بشكل علني أو ضمني على أن السلوك المؤدي للأداء المرضي سيتم مكافئاته بمنح ترقية أو زيادة في الراتب بينما يتم توقع عقوبة على الأداء غير المرضي، بمعنى أن القائد يقوم بمكافأة التابعين أو معاقبتهم اعتمادا على أدائهم(Turner et al, 2002 :39)

القائد التبادلي يتعامل مع الآخرين من خلال سلسلة من العلاقات التبادلية والمقايضات التي من خلالها تتحقق صفات ضمنية في سبيل تحقيق أهداف المنظمة، في القيادة التبادلية القائد يبحث عن الانحرافات ويتخذ إجراءات تصحيحها

**وتتمثل أدوار القائد التبادلي فيما يلي:**

- يحدد الأهداف وإجراءات تنفيذها للعاملين.
- تصميم هيكل العمل وتكليف العاملين بالمهام.
- التعاون مع المرؤوسين من خلال مبادلة انجازاتهم للحوافز والمكافئات وتجنب العقاب.
- يبحث القائد عن الانحرافات ويتخذ إجراءات تصحيحها (الزغبي والبطاينة، 2014 : 79-80)
- يكتشف حاجات أفراد الجماعة ورغباتهم ويستثمرها لتحقيق أهداف العمل.
- يساهم في مساعدة أفراد الجماعة على إشباع حاجاتهم ورغباتهم في ضوء ما يحققونه من ممارسات ناجحة وأداء جيد في إطار خطة العمل.
- يتفاوض مع أفراد جماعته لمبادلة جهودهم بالحوافز عند الانجاز.
- يشجع أفراد الجماعة على بذل الجهد لتحقيق أفضل النتائج
- يدعم الثقة بينه وبين أفراد الجماعة وفيما بينهم لتحقيق النتائج المتوقعة في العمل. (لهلوب والصرايرة، 2014: 22)

ووصف كل من "باس وافويلو" القيادة التبادلية بثلاث أشكال:

* **القيادة بدافع غير نشط:** تضع الإدارة المعايير ولكن مع انتظار حدوث مشكلات أساسية قبل ممارسة السلوك القيادي ويعتقد أتباع هذا الأسلوب القيادي أن وظيفتهم تتمثل في المحافظة على الوضع الحالي.

* **القيادة بدافع نشط:** القادة الذين يمارسون الإدارة بدافع ناشط يهتمون بالقضايا التي تطرأ ويضعون المعايير ويراقبون السلوك بعناية وهم في الواقع عدائيون جدا في سلوكهم الإداري إلى الحد أن متبعي هذا الأسلوب يعتقدون أن عليهم إلا يجازفوا لان يجاهروا بالمبادرة.

* **القيادة التبادلية البناءة:** هي الأكثر تأثيرا أو نشاطا فهذا النوع من القادة التبادليون يضعون الأهداف ويوضحون النتائج المرجوة ويقومون بتبادل المكافئات وإبداء التقدير مقابل مل ما يتحقق من انجازات كما يقوم بطرح مقترحات أو طلب استشارة إضافة إلى توفير وجود تغذية راجعة وتوجيه الثناء إلى الموظفين عندما يستحق الأمر أن السمة المميزة لأسلوب القيادة التبادلية هذا هي أن أتباعها مدعوون للدخول في العملية الإدارية أكثر مما هو عليه الحال بالنسبة للأسلوبين الآخرين ويتجاوب الأتباع عامة عن طريق التركيز على أهداف الأداء المتوقعة وتحقيقها.

***أبعاد القيادة التبادلية:**

طور كل من "**باس وافويلو، 1993**" استبانه القيادة متعددة العوامل وقد أشارا فيها إلى ثلاث عناصر للقيادة التبادلية هي:

***المكافأة المشروطة contingent Reward:**

تشمل عمليات العزيز الايجابي بين القائد والتابعين، وتعني تقديم القائد مكافئات لأتباعه عندما يكون هناك مبرر لذلك، ومن خلال هذا البعد يصغ القائد الاتفاقيات والضمانات اللازمة للأداء مقابل تنفيذ الأعمال بقدم القائد مكافئات إذا عمل الأتباع وفق العقود أو الاتفاق وبذلوا الجهد المطلوب يحقق القائد من خلالها تعزيزا ايجابيا ويسهل عليه تحقيق الأهداف المتفق عليها مع التابعين.

**الإدارة بالاستثناء :Mangement by Exception**

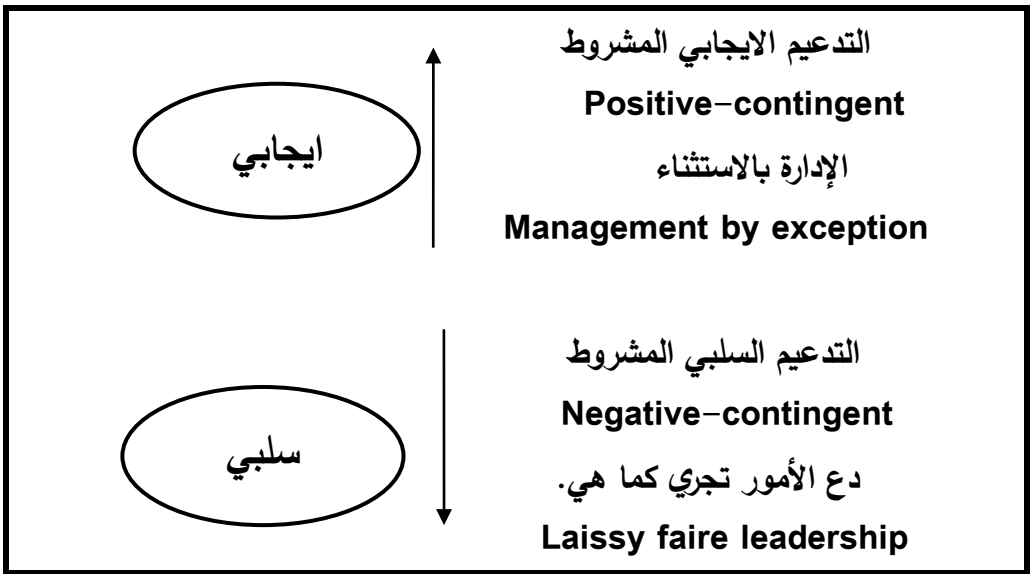
حيث يتجنب القائد إعطاء توجيهات إذا كانت الطرق القديمة صالحة للعمل ويسمح للأتباع بمواصلة الأداء أعمالهم المعتادة إذا كانوا يحققون الأهداف والإدارة بالاستثناء هي شكل من أشكال القيادة التبادلية التصحيحية ولكن استخدامها بكثافة يجعلها غير فعالة وقد تكون ايجابية كما قد تكون سلبية

***الإدارة بالاستثناء (إيجابية) Active Mangement by Exception:**

تعني قيام القادة بمراقبة الأتباع والقيام بإجراء تصحيحي عندما تحدث انحرافات عن المعايير، حيث **يتدخل** فيها القائد عندما تسير الأمور بشكل غير صحيح من خلال التعزيز السلبي والعقاب. ويعمل على إجراء التصحيحات الضرورية مما يستلزم من القادة اليقظة المستمرة للانحرافات عن المعايير

***الإدارة بالاستثناء (سلبية) Passive Management by Exception:**

هي نقيض الإدارة الإيجابية تعني فشل القادة في التدخل إلى أن تصبح المشكلات خطيرة إذ ينتظر القادة حدوث المشكلات التي تجلب انتباههم قبل القيام بإجراء تصحيحي حيث يشاهد القائد ويتابع ما يدور من عمليات روتينية دون تدخل لإعطاء الفرص للآخرين للاستمرار ومواصلة العمل ومن ثم فهي تصف غياب القائد، كمثال عن الإدارة بالاستثناء السلبية حالة المشرف الذي يمنح الموظف تقويم أداء سلبي دون الحديث معه حول أداءه السابق أو أخطاءه. القائد ينتظر حدوث الانحراف عن المعايير ثم يتخذ الإجراءات التصحيحية تتراوح أساليب المدير التبادلي بين السلبية والايجابية كما هو مبين في الشكل التالي:




**الشكل رقم (8): أساليب المدير التبادلي.**

المصدر: (الهواري،2002 :252)

**- مواطن القوة والضعف في القيادة التبادلية:**

حدد كل من "بوهنك وديستفانو"Boehnke and Distefano، 1997" بعضا من مواطن القوة التي تتميز بها القيادة التبادلية كالتالي:

* الاهتمام بالعاملين فهي تركز على مكافأة المرؤوسين عند تحقيقهم للمعايير المطلوبة والمتفق عليها في العمل وهذا في حد ذاته يعد اهتماما عاليا بالأفراد ورفعا لمعنوياتهم وتحفيزا لهم على العمل.

* تعزيز فرض التنافس بين العاملين فهناك اتفاق بين القائد والمرؤوسين على تحقيق الأهداف التنظيمية مقابل الحصول على مكافآت بأنواعها المختلفة وهذا الاتفاق يدعو المرؤوسين للتنافس والتفاني في العمل لتحقيق اعلي درجات الأداء للفوز بتلك لمكافآت وهذا يعد مكسبا للمنظمة لأنها حققت أهدافها التنظيمية.

لكن أثار باحثون آخرون ومنهم "باس، 1998" وهو أحد منظري هذه النظرية بعض مواطن الضعف في نظرية القيادة التبادلية ومنها:

* عدم ثبات الأهداف وعدم التوحد حولها ففي حالة التبادل أو المقايضة بين القائد والمرؤوسين على أهداف ومصالح مشتركة، لا تكون الأهداف ثابتة ولا تجمع كلا من القائد

والتابعين حول أهداف عليا، إضافة إلى ضعف العلاقات بين القائد والمرؤوسين حيث أن اعتماد هذه القيادة يحث على تبادل المنفعة ويؤدي إلى تكون علاقات هشة ثابتة ومؤقتة بين القائد والمرؤوس.

* غياب خارطة طريق لسلوك القائد فالقيادة التبادلية لا تقدم خارطة طريق للقائد تحدد له فيها أوجه السلوك القيادي المناسب تجاه أنواع مختلفة من المرؤوسين وإنما تترك الأمر لاجتهاداته إنما لا تصور بشكل دقيق الدور الحقيقي المطلوب من القيادة الحديثة والابتكاريه والمؤثرة لبث حياة جديدة في المنظمات في عصر العولمة والتغيير المستمر.(عياصرة، مرجع سابق)

**11-4-2- القيادة التحويلية:**

استنادا إلى أفكار (ويبر، Weber) وضع (بيرنز، Burns،1978) نظرية القيادة "التحويلية" التي أكد فيها على أهمية تفاعل القادة مع الحالة النفسية للعاملين من اجل توحيد الأفراد ذوي الدوافع والقيم المتباينة وحشد الطاقات والمصادر الاقتصادية والسياسية وتوظيفها ضمن إطار المنافسة والصراع والأهداف بشكل مستقل أو متبادل بين القائد والعاملين.(Bryant,S, 2003)، فبعد القيادة التبادلية انتقل الاهتمام إلى القيادة التحويلية التي تعتبر مدخل معاصر يلهم القائد من خلاله التابعين لتطوير قدراتهم وزيادة أداءهم، ويمنحهم الثقة بالنفس لتقديم أفضل خدمة مع دعم واضح لاحتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية وقد لقي هذا المفهوم الحديث اهتماما كبيرا من قبل الباحثين، ظهر مصطلح القيادة التحويلية سنة"1978" على يد " جيمس ماكروجر بيرنز، Jams Mccrogee Burns " في كتابه الشهير "القيادة" الذي ميز فيه هذا النمط عن النمط الإجرائي، فميز بين القادة الذين يبنون علاقات ذات أهداف تحفيزية مع مرؤوسيهم وأولئك القادة الذين يعتمدون بشكل واسع على عمليات تبادل للمنافع بغية لحصول على النتائج.

إن اغلب الباحثين في مجال القيادة يؤكدون على أن مهمة القائد الأولى هي تحقيق الأهداف عن طريق القدرة إحداث التغيير وهو ما أطلق عليه "بيرنز، 1978" مسمى "القائد التحويلي" ووصف "بيرنز" القيادة التحويلية بأنها "عملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم بعضهما للوصول لأعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية" (Kerry.et al,2000) ومن وجهة نظره "القيادة التحويلية" هي الأكثر تعقيدا لكنها الأكثر قوة، ويضيف أن هذا النوع من القيادة

يكون ضروريا حينما يسعى القائد لإشباع الحاجات العليا للتابعين وهو يتطلع أيضا إلى إمكانيات الفرد الكامنة ويبحث عن طاقة إضافية في الفرد، كما اعتبر أن القيادة التحويلية والتبادلية تعبران عن متصل متضاد فيمكن لأي قائد استخدام النمطين من القيادة في أوقات مختلفة. (عياصرة،2006: 78)

اعتبر "بيرنز،Burns" 1978 القائد التبادلي قائد "عادي"، وهو الذي يشتري الولاء بالمكافأة، والأمن بالطاعة، في حين أن القائد التحويلي"فوق العادي"، هو الذي يحفز العاملين ويرفع من توقعاتهم، من خلال طرق جديدة ومبتكرة، ويرى بأن هذين النمطين من القيادة على طرفي نقيض، فالمدير التعاملي يبادل الوظائف والأمن بالطاعة والانتماء مقابل الإذعان للقائد(Burns, 1978)

تواصل اهتمام الباحثين بمفهوم القيادة التحويلية حيث قام "برنارد باس Bernard Bass" "1989" بتطوير فكرة "القيادة التحويلية" جاعلا في محور أبحاثه القطاع العسكري والاقتصاد والمنظمات التعليمية، وقد أصدر سنة " 1998" كتابه "أخلاقيات القيادة التحويلية" " The Ethics of Transformation Leadership"، ويرى "باس، 1985" أن القيادة التحويلية هي الأسلوب الأفضل للقيادة بالنظر إلى كونها يفترض أن تفرز نتائج تفوق التوقعات. (Bass,1990 :218)

لقد طور"باس" نموذج "بيرنز" للقيادة التحويلية لكنه اتفق مع معظم الأفكار التي جاء بها "بيرنز" في أن ممارسات القيادة التحويلية أثرها اكبر من العلاقات التبادلية، إلا انه أعطى مزيد من الاهتمام لحاجات الأتباع وليس لحاجات القادة، اختلف معه في تفسير السلوك التحويلي حيث أشار إلى أن القيادة التحويلية من الناحية المفاهمية تتضمن ثلاثة مكونات أساسية هي: الجاذبية " Charisma" ويتصف بها القائد الذي تتوافر لديه القدرة على تشكيل رؤية وتوصيل لمرؤوسيه، والاستثارة العقلية "Intellectual stimulation" ويتصف بها القائد الذي يشجع على حل المشكلات بطرق إبداعية، والاعتبار الفردي" Individual consideration"، أي ايلاء اهتمام شخصي بالأفراد الذين يبدو أنهم يتعرضون للإهمال.(Bass, 1985)

نال مفهوم القيادة التحويلية اهتماما بالغا فقد أشار"ليوثورد"" Leithwood ، 1990" إلى أن مصطلح " تحويل" يتضمن تغييرات رئيسة في شكل وطبيعة ووظيفة المؤسسة، ومن هذا المنطلق اعتبر أن الهدف العام للقيادة التحويلية هو "تعزيز الفرد"، والقدرات التعاونية في حل المشاكل لدى أفراد المؤسسة، وهذه القدرات بدورها تحدد الأهداف، والممارسات التي ستستخدم في تحقيق هذه الأهداف.(Leithwood, 1990: 170)

وعرفها كل من "لوسر واجوا، Achua and lusser2003" بأنها "نمط قيادي يسري بين القادة والمرؤوسين يستخدمه القادة لتغيير الوضع الراهن، بتعريف المرؤوسين بالمشكلات القائمة في المنظمة التي يعملون فيها من خلال الإلهام والإقناع والإثارة، ومن اجل تحقيق مستوى عالي من الرؤية الواضحة لبلوغ الأهداف المشتركة"

ويرى "الطويل،2005" أن القيادة التحويلية معنية بإثراء اهتمامات العاملين وتنشيطها وتعميق مستوى الإدراك لديهم مع تحفيزهم للنظر إلى ما هو ابعد من الاهتمامات الآنية والذاتية وصولا لتحقيق الصالح العامة للمنظمة.

من هذا المنطلق يري الباحثون أن الهدف الأساسي للقيادة التحويلية هو الإعلاء من شأن الأفراد ورفع قدرتهم على حل المشكلات، وأنها يمكن أن تحدث تغيير على مستوى المنظمات والمجموعات من خلال إثارة الدافعية لدى العاملين، إن القائد التحويلي يلعب دورا محوريا في إحداث التغيير حيث يرتبط هو والجماعة في العملية التحويلية، وهي القيادة التي تؤدي إلى نجاح المنظمة من خلال التأثير على سلوك التابعين وذلك بإحداث القائد لتغييرات ايجابية في أداء عمله، وحث التابعين لزيادة ولائهم وانتمائهم للمنظمة، وجعل المصلحة العامة للمنظمة قبل مصالحهم الشخصية، وكذلك من خلال خلق مناخ يساهم في إيجاد أفكار إبداعية جديدة في أسلوب العمل.

تتميز القيادة التحويلية بتمكين الأتباع من التفكير في مشكلات قديمة بطرق جديدة كما يتميز القائد التحويلي بنقل توقعات أداء عالية المستوى عبر إبراز حضور قوي وواثق مفعم بالحيوية والذي يعمل على تشجيع الأتباع وأخيرا يتميز التأثير المثالي بتكوين السلوك عن طريق الانجازات الشخصية الممتازة والخلق النموذجي والتصرف المثالي. (شعبان وآخرون،2007)

*** مبادئ القيادة التحويلية:**

إن الفكرة الأساسية التي تستند إليها القيادة التحويلية هي إلى استثارة قدرات الأفراد بالمنظمة وتحفيزهم المستمر على تحسين الأداء والارتقاء به والمساهمة في وضع الأهداف والبحث عن الحلول الإبداعية والجديدة للمشكلات التي تعترض العمل وتؤثر على تحقيق الأهداف وتقوم القيادة التحويلية على ثلاث مبادئ هي:

– **التغيير:** بمعنى التطوير والتجديد التنظيمي لجعل المؤسسة أكثر فعالية وهنا يضع القائد الاستراتجيات القابلة للتغيير من خلال التوقعات المستقبلية والقدرة على التطوير، ويعد تحقيق التغيير سمة أساسية للقيادة التحويلية، ويرتكز تحديد التغيير الذي يجلبه القائد التحويلي على أسلوبين من التغييرات، هما التغيير الذي يمكن إحداثه في سلوكيات التابعين واتجاهاتهم فضلا عن التغيير في ثقافة المنظمة، إلا أن التركيز الأساسي هو على دور القائد التحويلي في تحفيز التابعين تعد التغييرات في سلوكيات التابعين احد المتطلبات الجوهرية المرتبطة بعملية التغيير التنظيمي توافر مجوعة من الكفاءات الجوهرية.(إياد حمد، 2011 :395) ، أما " Burns، 1978" فقد ربط نظريته للقيادة التحويلية بتغيرات في الجوانب التنظيمية بالإضافة للتغيرات في فكر وحفز التابعين والتي تتطلب القيادة الفعالة في نظر مجموعة من الكفاءات الجوهرية. ففي أدبيات القيادة الحالية تحديد التغيير الذي يجلبه القائد التحويلي يركز على أسلوبين من التغييرات وقد ركز"باس، 1885" بشكل أساسي على التغيير الذي يتم إحداثه في سلوكيات واتجاهات التابعين بالإضافة إلى أن باس أوجز دور القائد التحويلي في تغيير الثقافة التنظيمية إلى أن التركيز الأساسي كان في تفصيل دور القائد التحويلي في تحفيز التابعين.

– **الإبداع:** حيث يوفر القائد الجو المناسب للإبداع والابتكار لدى العاملين، وذلك من خلال تشجيع العاملين على إتباع أساليب المشاركة وإثارة الدافع للانجاز باستخدام التفكير الابتكاري الخلاق والمبدع لدى العاملين، لما يواجهها من مشكلات معقدة إيمانا منها بأن الابتكار هو جوهر عملية الإبداع، وهذا ما يتطلب تحفيزهم وتشجيعهم، لتحقيق ذلك .

– **المخاطرة:** القائد التحويلي يقبل التحدي والمغامرة وهذا ما يتطلب منه التفكير بعمق، ورؤية الأمور بطريقة أوضح، وهذه الميزة تجعل لدى القائد القدرة على الانجاز ورفع مستوى العاملين

لديه، هذا العنصر يجعل القيادة تتميز بالتغيير وحب الإبداع والمخاطرة المحسوبة والمدروسة، إن روح المخاطرة هو ما يميز القائد التحويلي وهو القدرة على خوض المغامرات وقبول التحدي والاستمتاع بالمواقف المعقدة. (قنديل، 2010: 61)

***أبعاد القيادة التحويلية:**

في سنة " 1993" قام كل من "**باس وافويلو**" بتقديم أنموذج حديث للقيادة يتضمن سبعة من الأنماط القيادية والإدارية ثم في سنة " 2000" قاما بتعديل نموذجهما ليشمل ثلاث أنماط قيادية في ما يعرف باستبيان القيادة متعددة العوامل أو ما يعرف اختصارا ب "MLQ".

تشمل القيادة التحويلية الأبعاد التالية:

**- التأثير المثالي:(Idealized influence):**

يتصف به القادة الذين تمثل تصرفاتهم ادوار نموذجية لأتباعهم فيرغب الأتباع في محاكاتهم بدرجة كبيرة وعادة ما يكون لدى هؤلاء القادة معايير عالية من السلوك الأخلاقي والقيم التي تلهم الأتباع.

**- الدافعية الإلهامية: (Inspirational motivation)**

وهي العمل على إيجاد التعاون بين القادة والأتباع عن طريق تحفيز الأتباع لتقديم مستوى أداء أعلى، يتصف القادة الذين يوحدون الأتباع بتوقعات عالية ويلهمونهم من خلال تحفيزهم لكي يلتزموا بالرؤية المشتركة في المنظمة، وعند تطبيق هذه الرؤية يستخدم القادة الرموز والتودد العاطفي لتوحيد وتركيز جهود الأعضاء، من خلال اهتمامهم الذاتي وهذا النوع من القيادة يعزز روح الفريق، مثلا مدير المبيعات يحفز البائعين ليحققوا أرقام قياسية من خلال العبارات التشجيعية.

**- الاستثارة الفكرية: Intellectual stimulation:**

هو ابتكار القائد لأفكار جديدة تحفز الأتباع على معرفة المشكلات وإيجاد الحلول المحتملة لها ودعم النماذج الجديدة و الخلاقة لأداء العمل، أي تحفيز الأتباع ليكونوا مبدعين ومبتكرين ومساندين للقيم التي يتبناها القائد والمنظمة مثلا المدير الذي يشجع جهود العاملين الفردية للتطوير.

**- الاهتمام الفردي: ( Individualized consideration):**

هو قدرة القائد على إعطاء اهتمام شخصي بالأتباع بإطلاعه على حاجاتهم ورغباتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم عند تلبيتها، يمثل هذا العامل القادة الذين يوفرون المناخ المساند الذي ينصتون فيه بعناية لحاجات الأتباع، ويتصرف القادة كمدربين ومستشارين في أثاء محاولاتهم لمساندة الأفراد في تحقيق ذواتهم، مثلا مدير يتعامل مع كل موظف على حدا باهتمام خاص.(Bass et Avolio, 1994: 77-85)

***مهام وصفات القادة التحويليين:**

تعرف القيادة التحويلية بأنها العملية التي يشترك فيها الفرد مع الآخرين فيكونون روابط ترفع من مستوى الدافعية والأخلاق عند كل من القائد والتابع، وهي تهتم كإحدى احدث واشمل المداخل القيادية بعملية كيف أن قادة معينين يكونون قادرين على إلهام الأتباع بانجاز مهام عظيمة، فالقيادة التحويلية تحفز الأتباع على بذل أكثر من ما هو متوقع، وذلك بإحداث التغيير الملهم من خلال جلب الانتباه إلى حاجات العمال واهتماماتهم إذن فمهام القائد التحويلي تكون كما يلي:

- رفع مستوى وعي الأتباع بأهمية وقيمة الأهداف المحددة والمثالية.
- حث الأتباع على تغليب مصلحة الفريق أو المنظمة على مصالحهم الشخصية.
- تحفيز الأتباع للاهتمام بالحاجات ذات المستوى الأعلى.
- توضيح رؤية المنظمة وأهدافها. (Hucczynski,2001)

وقد وصف "كاردونا، Cardona :2002" القادة التحويليين بما يلي:

- الإلهام إذ يوصل إلى توقعات وأمال رائعة ويستخدم رموز للتركيز على الجهود ويعبر عن غايات هامة بطريق بسيطة.
- قوة الشخصية إذ توفر رؤية وشعور بالمهمة ويغرس بالمهمة ويغرس الفخر ويحصل على الاحترام والثقة
- يحلون المشكلات بحذر وبذكاء وعقلانية.
- يحاولون جعل المرؤوسين يقومون بمحاكاتهم ويضاهونهم، ويتبادلون معهم الرؤى المستقبلية الجذابة.

– يزودون المرؤوسين بالفرص الفردية للقيادة والتطوير.
– يحاولون جعل المرؤوسين يدمجون أنفسهم واهتماماتهم ومصالحهم بمصالح واهتمامات القائد.
– يرتقون بنجاحات المرؤوسين إلى أعلى المستويات من خلال التدريب والنصح.
– يحاولون خلق الدافعية الحقيقية عند المرؤوسين حتى تتطابق وتتواءم مع حاجات القائد.
– يميلون لخلق الشراكة في العمل أكثر من خلق المنافسة. (Cardona Pablo,2002)

***القيادة التحويلية في الإدارة التربوية :**

تتمثل ابرز تحديات النظم التعليمية في انخفاض مستوى الكفاءة والازدياد المتصاعد في كلفة الإنفاق عليها، وهو ما يستوجب إصلاح كامل وشامل لهذه النظم يقوم على نظرة كلية لجوانب النظام وأجزاءه من علاقات وتفاعل وتأثير، خاصة أن مهنة التعليم مهنة مجهدة، و نشير هنا إلى أن الكتابات الحديثة والمعاصرة في مجال الإدارة التربوية خاصة مع ظهور نظريات الفكر الإداري وتشابك النظم الاجتماعية المختلفة والنظم الشمولية لمكونات العملية الإدارية، دعت إلى تعدد أساليب وأنماط القيادة الإدارية واختلاف النظريات التي ترتكز عليها وتناسبها مع الظروف المحيطة. (ثيموني وآخرون، 2003: 331)

أكدت التوجهات الحديثة للقيادة على ضرورة تغيير دور القائد المدرسي من الإطار التقليدي إلى إطار جديد يتمتع برؤى علمية مستقبلية ويسعى إلى إحداث تغيير ايجابي في الوسط المدرسي، يعود الفضل في دراسات القيادة التحويلية في الميدان التربوي إلى أعمال "sergiovanni، سيرجيو فاني" والتي امتدت من سنوات " 1984الى1990" وانطلقت من التحولات والتغيرات التي طرأت على دور مدير المدرسة وانتقاله من الدور الإداري"Managerial" إلى الدور التعليمي" Instructional" ثم إلى الدور التحويلي"Transformational"

قام "كينت لايثورد، Kenneth Leithwood" ( 1994) انطلاقا من أعمال "بينيز،1978" و"باس وأفويلو" "1994" بإيجاد النموذج التحويلي للقيادة المدرسية مع الإشارة إلى أن العوامل التي حددها "باس واوفيلو" هي مهارات ضرورية لمدراء المدارس إذا أرادوا مواجهة التحديات الراهنة.

فمثلا: يجب على قائد المدرسة أن يهتم بحاجات أعضاء الطاقم الإداري وأن يوليه اهتمامه الشخصي"مراعاة فردية" لاسيما أولئك يبدو انه تم إهمالهم، ويجب على مدير المدرسة أن يساعد أعضاء الطاقم الإداري على التفكير في المشكلات القديمة بطرق جديدة "التحفيز الذهني"، ويجب عليه أن ينقل توقعات عالية المستوى إلى المدرسين والطلاب على السواء عن طريق إثبات حضور قوي ومفعم بالحيوية "التحفيز الفكري"، كما يجب على المدير الفعال أن يقدم على طريق تحقيق انجازات شخصية وإظهار خلق محبب ومتعاطف، أي يقدم نموذجا لسلوك المعلمين "التأثير المثالي".( ثيموني وآخرون،2003: 28-29)

فقد سادت حقبة الإدارة التربوية الكلاسيكية ما يزيد عن ثلاثة عقود، بدءا من تاريخ نشوءها عام"1946" حتى مطلع ثمانينات القرن الماضي، حيث ظهر نمط القيادة التعليمية "leadership Instruction" وبرز كأحد مميزات المدرسة الفعالة، مع التركيز على نوعية التعليم والتوقعات العالية لتحصيل الطلبة وتقدمهم ثم تطور هذا النمط القيادي إلى أن أصبح القائد يعمل بشكل اقل توجيها وأكثر تعاونا مع المعلمين. (سلامة السعود، 2013 : 209) ويعد ظهور القيادة التحويلية المدرسية خلال عقد الثمانينات من القرن العشرين بمثابة استجابة لمتطلبات المجتمع الأكاديمي، التي تدعو لتحقيق الفاعلية في أداء المؤسسات التعليمية وتحتل أهمية في إصلاح المؤسسات التربوية ذات الانجاز الضعيف وتطوير الأداء فيها، ذلك أن القيادة التحويلية تكون أكثر فعالية وملائمة في مناخيات المنظمات الأكاديمية والتعليمية من خلال منح حرية أوسع للعاملين والعمل على بلورة أفكارهم الإبداعية،وتعمل القيادة التحويلية في المجال التربوي على المساعدة في تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية والمحافظة على ثقافة مدرسية مهنية تعاونية وتعزيز تطور المعلم أو مساعدة المعلمين على حل المشاكل بفعالية اكبر ويعرف " Mitchell and Tuker1992 القيادة التحويلية التربوية بأنها "تلك القياد التي تركز على أهمية فريق العمل والتحسن الشامل في المؤسسة التربوية وأنها طريقة لتفكير بأنفسنا وأعمالنا وطبيعة العملية التعليمية"

(Mitchell & Tuker, 1992 :30)

ولقي هذا النوع تأييدا كبيرا بسبب تأكيده على مشاركة المعلمين وتشكيل ولاء طبيعي للعمل ولأهداف المدرسة مع تفويض السلطة للمعلمين، فالقيادة التحويلية ترتقي بالمستوى انتماء

العاملين، وقد أشار "سيرجيوفاني، Sergiovanni" "1996" إلى أن ترك التأثير المطلوب في المرؤوسين يتطلب امتلاك القادة لبعض المهارات الضرورية ومنها:

– القدرة على بناء مجموعة من الأهداف الواقعية المثيرة للتحدي والقابلة للتنفيذ.

– النظرة الايجابية لقدرات المرؤوسين وافتراض أنهم ناجحون.

– التمسك بالتميز والإبداع لما يقوم به المرؤوسين .

– القدرة على تطوير القدرات الكامنة لدى المرؤوسين زمن ثم تقديم القدر المناسب من التوجيه والدعم لهم كي يستخدموا قدراتهم ويحققوا النجاح المتوقع منهم.

– التركيز على الجوانب الإنسانية فضلا عن الجوانب الإجرائية والمفاهمية والتكنولوجية للعمل انطلاقا من أن الجانب الإنساني هو المؤدي الأساسي للتطور.

كما اقترح (balster,2000) مجموعة من الأساليب التي يستخدمها القادة التحويليين في مدارسهم و منها:

– زيارة الصفوف يوميا وتشجيع ثقافة تبادل لزيارات الصفية بين المعلمين.

– مشاركة كل أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تداول الأهداف والمعتقدات والتصورات في بداية كل عام دراسي.

– مساعدة المعلمين في البحث عن التفسيرات وفحص الافتراضات للمشكلات الفردية في منظور أوسع للمدرسة ككل وتجنب الالتزام بالحلول المقدمة مسبقا مع الحفاظ على عمل الجماعة وعدم فرض المدير لتصوره الخاص.

– استخدام فرق بحثية إجرائية لتحسين المدرسة وتطويرها كطريقة لمشاركة السلطة وإعطاء كل فرد مسؤوليات وشمول فريق العمل في وظائف أكثر مسؤولية.

– تحديد الأشياء الجيدة والتعرف على أداء فريق العمل وأداء الطلاب الذين يسهمون في تحسين المدرسة.

– القيام بمسح لرغبات أعضاء فريق العمل واحتياجاتهم وتقبل اتجاهات المعلمين واستخدامهم الاتصال النشط والايجابي.

– السماح للمعلمين بتجريب الأفكار الجديدة ومناقشة الأبحاث معهم وطرح الأسئلة للتفكير فيها.(نفس المرجع، 1992 :213)

***الفرق بين القائد التحويلي والغير تحويلي:**

تختلف القيادة التحويلية عن القادة التبادلية في كون القائد التبادلي لا يهتم باحتياجات الأتباع الفردية ولا يركز على تطورهم الشخصي، فالقادة التبادليون يتبادلون الأشياء القيمة مع الأتباع للحصول على مكاسب للطرفين.

أما القائد التحويلي فهو القائد الملهم الذي يستخدم إبداعاته وإلهامه في التأثير على تابعيه فهو يتحدث للتابعين حول كيفية الأداء ويثق بهم ويستخدم الكثير من الوسائل غير المألوفة لتجاوز الواقع المليء بالأخطاء ويسعى لتغييره من خلال التابعين (عباس، مرجع سابق :29)

إن القيادة التحويلية لا تعني تمركزا للسلطة وإنما تفويضا للصلاحيات وتمكين العاملين لتحقيق نتائج قابلة للقياس من خلال تحفيزهم والهام مشاعرهم.

ويلاحظ مما سبق أن القائد التحويلي يغير المنظمة من خلال تمييز الفرص المتاحة واغتنامها وتطوير الرؤى مع أعضاء الجماعة وبناء ثقة متبادلة مع تحفيز الجماعة، فالقائد يساعد في تحديد الحاجات الخاصة بالعمال والخاصة بالمنظمة، لذلك فان القائد التحويلي يصنع رؤية جيدة ومشتركة بينه وبين أعضاء الجماعة ما يؤدي لزيادة مستويات الولاء للمهمة التي يؤديها أعضاء الجماعة والمنظمة التي ينتمون إليها ، والجدول التالي يبرز أهم أوجه الخلاف بين القائد "التحويلي" والقائد "التقليدي".

| الأبعاد السلوكية | القائد التقليدي | القائد التحويلي |
|---|---|---|
| علاقته وتفاعله مع الوضع الراهن | يرغب بإبقاء الوضع كما هو دون تغيير | يكافح لتغيير الوضع الراهن |
| الأهداف المستقبلية | تنبثق مع الوضع القائد دون إحداث تغييرات جوهرية | لديه رؤية ثاقبة متطلعة للتغيير الجوهري للوضع الراهن |
| القابلية في المحاكاة ومماثلة الآخرين | التوجه باتجاه الآخرين ومحاولة تقليدهم دون تفكير | توجه مشترك مع من هم في أحسن وضعية ورؤية مثالية لتحقيق التميز على الأفضل |
| الثقة بالآخرين | عدم الرغبة في الاندماج بالآخرين والاقتناع بهم | تكريس الجهود وإثارة الحماس والرغبة في تحمل المخاطر |
| الخبرة | خبرة في استخدام المتوفر له من وسائل وما هو محدد من أطر وأساليب لتحقيق الأهداف | خبرة في استخدام الوسائل غير الاعتيادية و تجاوز المألوف والتقليدي |
| السلوك | معايير سلوكية تقليدية | معايير سلوكية غير تقليدية |
| وضوح الأهداف | ضعف الوضوح في تحديد الأهداف وعدم الوضوح في استخدام الوسائل القيادية | وضوح عالي للأهداف وتحديد دقيق للوسائل القيادية التأثيرية |
| أساس و مصدر القوة | قوة الموقع و القدرة الشخصية المعتمدة على الخبرة والمركز الاجتماعي | قوة الشخصية معتمدا على الخبرة والإعجاب التابعين بالسمات الملهمة |
| العلاقة بين القائد و التابعين | البحث عن الإجماع في الآراء والاعتماد على الأوامر والتوجيهات المباشرة | تحويل اتجاهات التابعين إلى دعم و تنفيذ التغيرات الجذرية |

**جدول رقم (2):مقارنة بين القائد التحويلي وغير التحويلي "التقليدي" (السكارنة، 2009 :425-426)**

**12- الإدارة التربوية في الجزائر:**

لقد انصب الإصلاح الذي تعرفه المنظومة التربوية بالجزائر على عدة مستويات، غير أن الإدارة التربوية لم تأخذ نصيبها الذي تستحقه من هذا الإصلاح، لذلك نتساءل عن موقعها وواقعها في المنظومة التربوية الجزائرية؟

**12-1- واقع الإدارة التربوية في الجزائر:**

خصت المنظومة التربوية في الجزائر بإصلاحات كبرى في إطار ما يعرف ب "المقاربة بالكفاءات"، ولكن ما مدى اهتمام هذه الإصلاحات بالعنصر البشري؟ فالتغيير مرتبط أساسا بإطارات التربية، ولا الفائدة من تغير المناه ج وإصدار القوانين دون إعطاء الأهمية لمن يقوم بتنفيذها على أرض الواقع.

إن الإدارة التربوية ليست منفصلة عن باقي الهياكل والمنظمات الإدارية الأخرى وعليه فلا يمكن تحميلها لوحدها مسؤولية فشل النظام التربوي، ولكن يمكن القول أن "التسيير الإداري" من أهم العناصر الفاعلة في فشل المنظومة التربوية، كما تعتبر الإدارة التربوية نظاما تحتيا للنظام السياسي والإداري والاجتماعي والاقتصادي العام للبلاد، وبما أن كل نظام تحتي يستمد خصائصه من الكل الذي ينتمي إليه فإن أزمة الإدارة التربوية لا يمكن النظر إليها إلا من خلال النظام العمومي السياسي، نتاجا لذلك فإن كل الاستراتجيات العقلانية الهادفة لتطوير الإدارة التربوية ترتبط ارتباطا وثيقا بتطور النظام السياسي والإداري العام للبلاد.

لقد أدخل التغيير التربوي تجديدا على الإدارة ونقلها من نمط تقليدي إلى نموذج أكثر عصرنة، هذا ما أدى بالدول المتقدمة إلى القيام بإصلاحات جذرية في منظوماتها التربوية فأفرزت نوعا جديدا من التربية مبنيا على التكنولوجيا ، واستطاعت هذه الدول فهم طبيعة الإدارة وأثرها في تطور تسيير العديد من الميادين خاصة ومنها "الهيدان التربوي" الذي أصبح يرتكز أكثر على التقنيات والمناهج الحديثة، إضافة إلى المعلوماتية والتكنولوجيا.

يبدو واضحا من خلال التطورات التي أحدثها العلم والتكنولوجيا في مجال الإدارة التربوية أن الجزائر لازالت عاجزة عن تأسيس بنية هذه الإدارة وتحضير أدواتها، ويهدو أن الجزائر في سياسة إصلاحاتها التربوية قد غفلت عن أهمية هذا الجانب، فلم تسفر مخططاتها عن ضمان

تكوين متخرجيها بأعداد كافية من حيث الكيف، ولم تنشأ معاهد بيداغوجية أو جذوع متخصصة في الإدارة التربوية إلى يومنا هذا.

عند الإشارة إلى التغييرات التي طرأت على السياسة البيداغوجية في الجزائر نجد أن الإصلاح الإداري سابقا اعتمد على تحضير القوانين أو المراسيم الهادفة لتغيير أو تحسين النظام التربوي قليلا، والذي رافقته بعض التحسينات في الإدارة التربوية بناء على المحاولات التي أقيمت لإعادة تنظيم الهياكل الإدارية لوزارة التربية ، كإعادة توزيع المسؤوليات وتجزئة المراتب الإدارية ومراجعة بعض القوانين و القرارات والمراسيم التربوية ، مع التوجه نحو اللامركزية والبدء في تصور التخطيط كمنهج للعمل وقاعدة لأخذ القرارات.

والواقع أن الجهود المبذولة لإصلاح الإدارة التربوية بالجزائر لم تتوج ببناء إدارة عصرية وهذا ما يبرز من خلال المشاكل العديدة والمستعصية التي يعرفها القطاع وأهمها الإهدار الكبير متمثلا في "الإعادة والتسرب"، ما يتطلب تغيير الطريقة التقليدية بوضع إستراتيجية شاملة للإدارة، وإعادة النظر في التسيير الإداري العمومي التربوي.

إن الأولوية الناتجة عن الإصلاح الإداري أو عن تجديد برامج النظام التربوي في الجزائر لم تكن نتيجة لوعي المسؤولين الإداريين، بل أفرزت سلوكياتهم التنظيمية الإدارية أزمة شملت ثلاثة مظاهر مترابطة هي:

* تأخر النظام الإداري بالنسبة لتطور الاتجاهات السياسية والبيداغوجية.

* ابتعاد النظام الإداري عن التيارات الحالية للعلم والتكنولوجيا والتسيير، فأصبح عاجزا عن الاستفادة من هذه التطورات وتطبيق نتائجها واستعمالها كأدوات لصالح تطورهالذاتي.

* عجز الإدارة عن ترقية التطور البيداغوجي المتوقع أو الضروري لمواجهة الألفية الثالثة. (أوقاسي، 25:2005)

كما يجب الإشارة إلى أن واقع الإدارة التربوية في الجزائر لم تكن حتى يومنا هذا محل دراسة جدية وشاملة ، غير أن المعاينة اليومية لواقعها ومخرجاته السلبية يجعلنا نصرح بأنها تعيش أزمة أو أنها في الطريق إليها، لأنها لازالت تتبع نموذجا تقليديا ماضيا دون التفكير في التكيف مع التغيير ودون الأخذ في الحسبان الإمكانيات المتاحة والمتطلبات المستقبلية

فتطور التربية في الجزائر صاحبه تزايد في عدد العاملين الإداريين غير أن هذا التضخم لم يؤثر حقيقة على الفعالية الإدارية والبيداغوجية وذلك لثلاثة أسباب:

* الميل إلى تزايد كمي أنتج تضخم في موظفي الإدارة وخلخل في توازن البنيات التربوية وأدى إلى ارتفاع غير مبرر للمصاريف الإدارية في الميزانيات المخصصة للتربية.

* تحويل المعلمين الفاشلين إلى مراكز إدارية ، بينما تعتبر الإدارة كمهنة تستلزم تحضير وتكوين لائق، فباستثناء سنوات أقدمية في المنصب كمعلم لا يوجد شروط انتقائية كالسمات الشخصية والقدرات تطلب في المترشح لمنصب "مدير المدرسة"، ولا يعتبر التكوين القصير نسبيا قادرا على جعل المعلم محترفا للعمل الإداري، إن الفاعلية البشرية هي رهن القيم التي يتطلبه السلوك الإداري وبناء على هذه العلاقة فالمقاييس لم تتغير رغم التغيرات التي طرأت على التربية والإدارة التربوية في العالم المتقدم ما جعل "الإدارة التربوية" رهينة للأحكام الفردية والعشوائية.

تعتبر الإدارة في منظومة التربية تعتبر نشاط يمارس عموديا دون استشارة المعلمين وعامة الفاعلين في القطاع، فهي معزولة عن الأعمال التقنية والدور الأساسي لها يتمثل في إصدار الأوامر ، ولا يزال الإداريون يرتكزون على الجانب البيروقراطي الميكانيكي لمهمتهم حيث تكمن السلطة الحقيقية في أعلى الهرم ، فالبنيات المركزية الإدارية هي المخولة الوحيدة بتخطيط الإستراتيجيات، حيث يوظف ويعزل المدراء ويتم إصدار المناشير والقوانين وإعطاء التوجيهات وأخذ التدابير وعلى مدراء المدارس تطبيق القرارات الإدارية دون حرية الاختيار أو التصرف بمبادرات شخصية، وهذا ما جعل الإدارة التربوية عموما ترتكز على الأحكام الفردية وأهملت المعارف والمبادئ العلمية ما أثر سلبا على الاتصال والتنسيق، وأدى لبطء أخذ القرارات وبالتالي ثقل حركة النظام التربوي ، ويضاف إلى كل هذا نقص كبير للمستخدمين المؤهلين الذين يمثلون القاعدة لكل بنية إدارية. (El Ghannam, 1977: 113 )

لم نسمع إلا حديثا أن المخططات المستعملة في التربية هي أهم خطوة طبقت لتحسين الإدارة التربوية، وتزويد التعليم بإداريين ذوي كفاءة لتلبية الحاجة الماسة إليهم ، ومصطلح "الإستراتجية" لم يظهر إلا حديثا في قاموس التربية في الجزائر، ويرى "أوقاسي" أن استعماله بشكل صحيح في الميدان التربوي يستدعي الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من النقاط هي:

* ضرورة إعطاء أولوية الإصلاح الإداري في برامج التطوير التربوي لأن ما يلاحظ حاليا هو استغناء التربية عن الإدارة تماما.

* يجب أن لا يكون الإصلاح الإداري في عزلة عن النظام العالمي الذي هو جزء منه.

* الاهتمام بالعناصر البشرية وتكوين مختصين في ميدان الإدارة التربوية والابتعاد عن المفهوم الميكانيكي له.

* ضرورة بناء تصورات مستقبلية والاهتمام بها وتهيئة التربية حسب مفاهيم جديدة مثل "التربية الدائمة أو المستمرة" التي تعانق مختلف أوجه الحياة. (أوقاسي، مرجع سابق: 29)

يتضح مما سبق ذكره ضرورة وجود اتجاه يسعى إلى تغيير جذري للوضعية الإدارية للتربية في الجزائر، مع إيجاد إستراتجية لتطوير التربية يلعب الإصلاح الإداري الدور الأساس فيها مع الاعتراف بأهمية التخطيط في إستراتجية الإصلاح ووضع نهاية للتخلف الإداري، وجعل إدارة الغد أكثر تكيفا مع النظام التربوي الحالي.

**12-2- وظائف مدير الثانوية:**

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة تعليمية هامة بالجزائر، بسبب تمفصلها بين التعليم من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني من جهة أخرى، تقوم هذه المرحلة بدور تربوي واجتماعي متوازن وتتوج نهاية هذه المرحلة بالحصول على شهادة البكلوريا (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 27/ جانفي/ 2008)

إن مدرسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية ذات طابع تربوي متخصص، تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي، ويعتبر مدير المدرسة الثانوية مسؤولا عن حسن سير المؤسسة ويمارس سلطته على كل ما يتعلق بالدروس والنظام والأخلاق في المؤسسة وعن التأطير والتسيير التربوي والإداري فيها ويخضع لسلطته جميع الموظفين العاملين بها.

ويمارس المدير مهامه طبقا لأحكام القانون التوجيهي للتربية و المرسوم التنفيذي 08/315 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين بقطاع التربية والمعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 240/12 المؤرخ في 11/ 10 /2008 وتتلخص مهمته الرئيسية في تسخير الوسائل المادية والبشرية والمالية الموضوعة تحت تصرفه في خدمة المصلحة العليا للتلميذ وهو بهذه الصفة يضطلع بدور "بيداغوجي وتربوي وإداري ومالي" كما يلي:

**- النشاطات البيداغوجية:**

تعد الوظيفة الأساسية لمدير الثانوية ويتعين عليه السهر على أداء كل الأنشطة التي تقام في المؤسسة وهو مسؤول عما يلي:

* السهر على تسجيل التلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التنظيم الجاري العمل به.
* ضبط خدمات الأساتذة وتنظيمها.
* التنظيم العام لأنشطة التلاميذ وجداول توقيت الأقسام.
* تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة.
* تحضير مجالس الأقسام ومجلس التوجيه وحضورها.
* وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين.
* تنسيق أنشطة الأساتذة المسؤولين عن المادة والرئيسين والمطبقين.
* ترأس اجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم واتخاذ الإجراءات التدابير للقيام بها.
* زيارة الأساتذة في أقسامهم واتخاذ الإجراءات لمساعدة المبتدئين ترشيدا لعملهم وتدوين الملاحظات في ملف المعني.
* المشاركة في كل تفتيش يجري بالمؤسسة على جميع الموظفين ويتولى متابعة النتائج والتعليمات وتطبيقها.
* يشارك في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها وفي عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية.

**- النشاطات التربوية:**

يهدف الدور التربوي للمدير بصفة خاصة لتوفير جو عام من شأنه تكوين فريق تربوي متماسك قادر على تذليل الصعوبات وتفادي الصراعات المحتملة.

* تساعد علاقته مع التلاميذ وأوليائهم والموظفين على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة والتفاهم والاحترام.

* إقامة الشروط التي من شانها إكمال التربية التي تمنحها الأسرة وفي هذا الإطار يشجع على تطوير الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية الفردية والجماعية وحصص الترفيه الهادفة التي تساعد على خلق المحيط الملائم لازدهار التلميذ واستقراره.

* يرأس مجلس التأديب ويسهر على تحقيق الهدف منه.

***النشاطات الإدارية:**

يتولى التسيير الإداري للموظفين في المدرسة وذلك من خلال:

* يفتح ويمسك الملف الشخصي الخاص بكل موظف وينشط مختلف المصالح وينسق بينها.
* يمنح موظفيه نقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التنقيط المعمول به ويرفقها بتقييم مكتوب.
* يسهر على احترام الآجال فيما يتعلق بإعداد التقارير والجداول الدورية وإرسالها.
* يستقبل البريد الإداري الوارد ويسجله ويحتفظ بالبريد السري الموجه إلى المؤسسة.
* يؤشر ويوقع على المراسلات الإدارية الصادرة من المدرسة ويراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السلمية.
* يضبط كافة الإجراءات التنظيمية من أجل ضمان الأشخاص والتجهيزات.
* يمثل المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية وينفذ مداولات مجلس التوجيه والتسيير.

**- النشاطات المالية:**

يكون مدير المدرسة الآمر الناهي بالصرف في المؤسسة وبهذه الصفة يتولى عمليات الالتزام بالنفقات وتصفيتها ودفعها في حدود الاعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة ويقوم بمعاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات وتصفيتها واسترجاعها ويكون مسؤولا عن قانونية العمليات الخاصة بمعاينة الإيرادات والالتزام بالنفقات الحسابية أمام السلطات السلمية.

- يساعد عون محاسب يكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة.
- يجب على المدير بصفتها الآمر بالصرف أن يتابع بانتظا م وضعية الالتزامات ويراقب تواريخ المحددة للالتزامات وخصوصية الاعتمادات ومحدوديتها.
- يراقب مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال والموارد التابعة للمؤسسة ويقوم دوريا بمراقبة صندوق المال والعتاد.
- لا يتداول المدير الأموال التابعة للمؤسسة ولا يحتفظ بمفاتيح صندوق المال والمخزن إلا في حالات استثنائية وحسب شروط يحددها وزير التربية.
- يقوم بالتعاون مع المكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة بإعداد مشاريع الميزانية

وطلبات المقررات المعدلة، ويقدم بالاشتراك مع المحاسب المالي مجلس التوجيه والتسيير والسلطة السلمية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: 2010)

**12-3- مهام أستاذ التعليم الثانوي:**

يمارس الأساتذة مهامهم وفقا لأحكام حددها القرار رقم 153 الصادر في 1991/02/26 تحت سلطة مدير الثانوية ونلخص منها يما يلي:

* التعليم الممنوح للتلاميذ يقوم بمنح تعليم للتلاميذ تضبطه مواقيت خاصة وبرامج وتوجيهات وتعليمات رسمية ويتعين عليه التقيد بها بصفة كاملة.
* العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها.
* تأطير التدريبات والخرجات التربوية.
* المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.
* يلتزم بالمشاركة في اجتماعات مختلف المجالس التعليم ومجالس الأقسام وغيرها.
* يلتزم المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى سواء كمستفيد أو مؤطر.
* يتولى اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها وهو المعني بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقرره مجالس التعليم أو مجالس الأقسام.
* يتولى تسجيل العلامات التي يحصل عليها الأساتذة في مختلف التقييمات ووضع الملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة.
* يشارك في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات السلمية من حيث إجراءها وحراستها أو تصحيحها.
* يساهم بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ وإعطاء المثل وذلك ب:
- المواظبة ولانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.
- الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.
- يكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته من حيث انضباطهم وسلامتهم المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس.

**خلاصة:**

تبين لنا مما تم عرضه الاختلاف الكبير الذي وقع فيه الفكر الإداري عند عرضه لمفهوم "القيادة الإدارية" والذي يصل لحد التناقض أحيانا، ولكن رغم التعدد الكبير للتعريفات المقدمة لها إلا أن اغلبها ركزت على كون القيادة "فن" يهدف لإدارة الأفراد وتحقيق الأهداف باستخدام الكفاءة العالية وتحمل أقل التكاليف والخسائر، وهذا ما يفسر الدور الكبير للقيادة الإدارية داخل التنظيمات، فقيادة التنظيم هي روحه التي تتوقف عليها فاعليته واستمراره، وتأثيرها يمتد إلى كل جوانب العملية الإدارية، فتزيل الفجوات النفسية والاجتماعية بين الموظف والقائد مما يسهل على العاملين إدراك أهدافه والاقتناع بها فيعملون مع قادتهم على تحقيقه ويمكن القول أنه لا يوجد نمط مناسب لكل الظروف ، فنمط قيادي قد يجدي في بعض المواقف ولا يجدي في أخرى، ولا يمكن الفصل الدقيق بين أنماط القيادة الإدارية وإيجاد نمط محدد يمكن أن يكون سائدا في جميع الفعاليات والممارسات الصادرة من قبل أي مدير، لذلك يوجد لدى كل مدير نمط إداري معين يكون هو الغالب أي السائد في معظم وليس كل المواقف، ولعل المدخل الموقفي كان الأقرب إلى الواقع في تفسيره لظاهرة القيادة لأنه لم يحصر القيادة في سمات القائد أو الجانب الوراثي ولا عملية التأثير المتبادل بل أدخل عليها الموقف بمتغيراته وخصائصه مثل السمات الشخصية للمدير والا ساتذة ونوعية الموقف ...إلخ.

لقد زاد الاهتمام بموضوع القيادة في الفكر الإداري المعاصر نظرا لزيادة حجم المنظمات والتطورات والتحديات التي تشهدها، ورغم أن القيادة موضوع حظي باهتمام منذ القدم إلا أنه في القرن الواحد برز ت أهميته أكثر نتيجة للتطور الناتج عن التقدم العلمي وتغير طبيعة العلاقات الاجتماعية و العلاقات بين الرئيس والمرؤوس في المنظمات ، فأصبح من حق المرؤوس أن يتعرف على حقوقه وواجباته في العمل، وهذا ما وجه تركيز الباحثين نحو "المرؤوسين" ودفعهم استحداث نظريات جديدة أبرزها القيادة "التحويلية والتبادلية".

إن استخدام الأسلوب القيادي المناسب في الزمان والمكان المناسبين قد يكون الطريق للوصول للأهداف المرجوة، ولكن ليس كل القادة لديهم القدرة على استشراف البيئة فطبقا لتغير الظروف والمواقف لا بد من تغيير أسلوب القيادة ، لأن القائد يتعامل مع أنماط شخصية مختلفة كما سوف نلاحظ في الفصل التالي الخاص ب"أنماط الشخصية".

# الفصل الثاني:
# الشخصية

**تمهيد:**

يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر المفاهيم تعقيدا، فهو يشمل الخصائص الجسمية والعقلية والوجدانية في تفاعلها وتكاملها داخل الفرد وأثناء تفاعله مع العالم المحيط به، وقد بدأ موضوع الشخصية يحتل مركزه الهام في الدراسات السيكولوجية منذ بضعة عقود فقط، كما كثرت وتباينت الآراء التي تعالج مفهوم الشخصية وطبيعتها وخصائصها، ويحتمل تعبير الشخصية معان متعددة، فهو مفهوم معقد ومتغير، لهذا اختلفت وجهات نظر علماء النفس وتنوعت تفسيراتهم وتباينت طرق وأساليب دراستهم للشخصية وسماتها.

**1- تعريف الشخصية:**

**1-1 - الشخصية لغة:**

اشتقت كلمة الشخصية في اللغة العربية من الفعل "شخص" حيث يقال "شخص" الشيء أي عاينه، ويقال فلان له نظرة شاخصة أي نظرته ثاقبة، وبتالي يصبح المقصود بالشخصية أنها الفرد المعين الذي يشتمل على مميزات خاصة به تميزه عن غيره، سواء أكانت داخلية أو خارجية، والمراد به إثبات "الذات" فاستعير لها لفظ "الشخص"، والشخص هو كل شيء نرى جثمانه من بعيد، وكل جسم له ارتفاع وظهور، وقد ورد في (لسان العرب) أن معنى "شخص" أقرب للإشارة إلى الجسم المادي الفيزيقي للإنسان. (عبد الخالق، 1996 :37 )

والشخص كذلك كيان الإنسان تراه من بعيد، وكل شخص رأيت جسمه فقد رأيت شخصه، ثم انتقل المصطلح من المستوى المادي إلى المستوى المعنوي، وورد في "المعجم الوسيط" وهو معجم حديث أن الشخصية هي "صفات تميز الفرد عن غيره، ويقال فلان ذو شخصية قويه أي له صفات مميزة وإرادة وكيان مستقل.

أما مصطلح الشخصية في اللغات الأوروبية فقد قام "ألبورت، Alport" (1937) ببحث مستفيض حول أصل المصطلح من الناحية اللغوية، وتتبع مختلف المعاني التي استخدم فيها اللفظ أثناء التطور التاريخي الذي حدث استخدامه فيه ، وقد ذكر أن كلمة "personality" بالانجليزية و"Personnalite" بالفرنسية يشبه كل منها إلى حد كبير كلمة "personalitas" في اللغة اللاتينية ، والتي كانت متداولة في العصور الوسطى ، بينما كانت الكلمة اللاتينية "person" وحدها هي المتداولة في اللغة اللاتينية القديمة، وقد استخدمت أول مرة لتشير إلى

القناع المسرحي الذي تم استخدامه في المسرحيات الإغريقية أولا وتناقله فيما بعد الممثلون الرومان.

كما يذكر "جيلفورد، Guilford "1959" أن الم مثل اليوناني كان يضع قناعا يسمى "persona" لأنه كان يتحدث من خلاله وذلك ليظهر أمام الناس بمظهر معين . (محمد إسماعيل، 1995 : 12)

إذن فكلمة "persona" كانت تستخدم لتشير إلى القناع الذي كان يلبسه الممثلون على المسرح ليظهروا أمام الأعين خصائص الفرد الذي يؤدون دوره، أو ليصعب التعرف إلى الشخصية التي تقوم بالدور، ثم تمحورت اللفظة بعد ذلك وأصبحت تستخدم للدلالة على شخصية الفرد التي تميزه في الحياة. (عويضة، 1996)

**1-2- الشخصية اصطلاحا:**

إن مصطلح الشخصية رغم ألفته وشيوعه من أصعب المصطلحات فهما، وهي من أكثر الظواهر النفسية تعقيدا، هذا ما سبب تنوعا كبيرا في تفسيراتها فلا يوجد اتفاق جامع على تعريف واحد ودقيق للشخصية، وهذا مرده إلى قيام علماء السلوك بتقديم تعريفات مختلفة حسب اختلاف حالات اهتمامهم ونقاط تركيزهم والمدارس والنظريات التي ينتمون إليها، ما جعل الاتفاق على تعريف للشخصية وتفسير لمعناها أمرا صعب المنال.

من خلال مراجعة الأدبيات السابقة في مجال الشخصية نلحظ تنوعا كبيرا، فقد قام "ألبورت، Allport" (1973) بتصنيف أكثر من مئة تعريف للشخصية في ثلاثة أقسام عامة وقد عرفها بأنها " التنظيم الدينامكي المتحرك داخل الشخص، وهي النظم الجسمية والنفسية والعقلية التي تحدده وتميزه وتفرده في التعامل مع البيئة".

كما عرفها "فيكتور بارنو" "Barnouw" (1972) بأنها "تنظيم ثابت لدرجة ما للقوى الداخلية للفرد حيث ترتبط تلك القوى بكم مركب من الاتجاهات وحجم القيم والنماذج الثابتة بعض الشيء والتي تفسر إلى حد ما ثبات السلوك الفردي". (Barnouw ,1972 :8)

أما "كاتل، Cattell" فقدم للشخصية التعريف التالي "هي ذلك الشيء الذي يسمح بالتنبؤ بما سيفعله الشخص في موقف معين"، وعرفها "**سيريل بورت**، Syril burt" بأنها "ذلك النظام

الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا، والذي يتحدد بمقتضاه أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة الاجتماعية والمادية."

ويعرف "شولتز، Schultz" (2005) الشخصية بأنها "كل ما يشير إلى خصائص وصفات الشخص الخارجية التي يمكن للآخرين ملاحظتها" (Schultz.& schultz ,2005)

كذلك عرفها كل من "كريتنر وكينيتي، Kreitner et kinicki" بأنها "مجموعة الخصائص الجسمية والعقلية الثابتة والمستقرة التي تعطي الفرد هويته، وهذه الخصائص أو السمات تشمل المظهر الخارجي للفرد، وكيف يفكر ويعمل ويشعر وهي نتاج مؤثرات وراثية وبيئية" وعرف "واتسون، Watson" "الشخصية بأنها "مجموع الأنشطة التي يمكن اكتشافها عن طريق الملاحظة الواقعية لفترة طويلة تسمح بتوفير مادة يمكن الاعتماد عليها"، في حين ذهب "يونغ، yung" لتعريف الشخصية بكونها "قناع الوجه الذي يظهره الفرد للمجتمع".

أما من الباحثين العرب فذهب "عبد الخالق"( 1981) إلى تعريف الشخصية بأنها "نمط سلوكي مركب دائم وثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من السمات والوظائف الأجهزة المتفاعلة مع بعضها، تضم القدرات الفعلية والوجدان والانفعال والنزوع أو الإرادة وتركيب الجسم والوظائف الفزيولوجية، وهي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة وأسلوبه الفريد في التوافق مع البيئة" (عبد الخالق، 1981: 64)

كما عرفها "السيد" ( 1998) بأنها "التفاعل المتكامل للخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص وتجعل منه نمطا فريدا في سلوكه ومكوناته النفسية" (السيد، 1998: 27)

وعرف "العيسوي" (2001) الشخصية بأنها "كل ما يوجد لدي الفرد من قدرات واستعدادات وميول أراء واتجاهات ودوافع وخصائص جسمية وعقلية ونفسية وأخلاقية وروحية وفكرية وعقائدية، وهذه السمات توجد في صورة متفاعلة أي يؤثر بعضها في بعض، غير أن هذه السمات ثابتة في الشخصية ثبوتا نسبيا فقط" (العيسوي،2001: 118)

نلحظ من خلال هذه التعاريف تنوعا كبيرا في تناول موضوع الشخصية وفي محتواها، مما يجعل من الصعب الاتفاق على تعريف موحد لها، ولقد قام العالم "موراي، Moray" بحصر مجموعة من العوامل التي تسببت في صعوبة إيجاد تعريف واضح ومقنع للشخصية وهي:

* العمليات التي تتكون منها الشخصية تنتظم وتتكامل بطريقة مستترة، ولا يملك الباحثون الوسائل التي تمكنهم من معرفة كيف تنتظم هذه العمليات، ولكل ما يمكن فعله هو محاولة استنتاجها وما من طريقة سوى التأمل للوصول إلى هذه الاستنتاجات مع العلم أن التأمل الباطني له مزاياه وعيوبه.

* العمليات التي تتكون منها الشخصية تحدث في حياة الفرد بشكل متصل، إذ تتوالى الواحدة بعد الأخرى وتتداخل مع بعضها وتتشابك حيث لا يمكن فصل التفاعل الديناميكي بينها، كما أن هذه العمليات لا تتكرر بنفس الصورة التي تمت من قبل.

* الدوافع التي تحرك الشخصية هي دوافع معقدة، بعضها شعوري يتمكن الإنسان من التعرف عليها، وبعضها لا شعوري قد يعود إلى خبرات في الطفولة المبكرة ويصعب على الفرد اكتشافها، كما أنها تأخذ وقتا طويلا ومجهودا لإظهارها في مستوى الشخصية.

* عدم اتفاق العلماء على تحديد مصطلح للشخصية لأن العلماء أنفسهم لهم شخصياتهم ولكل شخصية عملياتها الدفاعية وأخطائها في الإدراك، ولا بد أن تؤثر هذه العمليات في طريقة العالم في النظر إلى الأمور عامة وإلى الشخصية خاصة. (وهيب، 1999)

وخلاصة القول أن الشخصية هي كل الخصائص التي يملكها الفرد والتي يمكن ملاحظتها فتصبح من المميزات التي يعرف بها، ويستخدم مصطلح الشخصية أحيانا للدلالة أو الإشارة إلى بروز سمات خاصة فيها، فيقال فلان صاحب شخصية قوية أو ذو شخصية هادئة أو مسالمة.

## 2- محددات الشخصية:

يرى الكثير من الباحثين أن هناك عوامل ومؤثرات عديدة تسهم بناء في الشخصية وتحديد مكوناتها، ويمكن تصنيف هذه المؤثرات والعوامل إلى وراثية بيولوجية واجتماعية ثقافية وموقفية إضافة إلى دور الأسرة.

### 2-1- المحددات الوراثية البيولوجية:

أكدت الدراسات تأثير العوامل البيولوجية في تطوير الشخصية على عدة مجالات، منها هندسة الجينات ودور المخ وتكوينه، والخصائص الجسمانية بالإضافة إلى ظهور علم حديث

يسمى ب"الهندسة الوراثية Genetic Engineering" محور اهتمامه هو تأثير العوامل الوراثية للفرد وبهذا التأثير يمكن تغيير سلوك الفرد والتحكم به.

توجد اليوم تجارب حديثة على المخ وأجزاءه المختلفة أكدت بأن بعض الوظائف الجسمية مثل الإفرازات المعوية وتقلبات ضغط الدم يمكن السيطرة عليها، عن طريق إشارات كهربائية تغذى من جهاز يوصل بالجزء المعني من الجسم، ويجري العلماء حتى وقت قريب تجاربهم على الدور الذي يلعبه الدماغ في تحديد شخصية الفرد وتتمحور هذه الدراسات حول نوعين من التوجهات: الأول يتصل بعملية التحفيز الكهربي للدماغ " Electrical Stimulation Of the Brain"، والثاني يتصل ب"علم النفس تجزئة الدماغ " Split brain psychology newsweek" وهذه الطريقة أكثر عموما لأنها تتعامل مع الدماغ البشري على أنه مكون من جزأين أيسر وأيمن (حريم، 1997: 53)، وقد كان الباحث " Henry Mintzberg" أول من أشار إلى التساؤل (أي من الجزأين يجب أن يحفز لتتطور قدرات الفرد ليصبح مخططا أو مديرا؟) سنة "1976" في مقالة مشهورة له بعنوان "التخطيط في النصف الأيسر والإدارة في النصف الأيمن"، وحسب ما نقلته مجلة " Newsweek" الأمريكية في عددها 12 الصادر سنة "1971" فقد لجأت العديد من منظمات الأعمال لهذه الطريقة في محاولة منها لتخفيض التوتر وتحفيز التفكير الإبداعي عند المدراء التنفيذيين. (جلاب، 2016 :154-155)

كذلك فإن الغدد الصماء ونشاطها تؤثر في الشخصية تأثيرا كبيرا، فمثلا تؤدي زيادة إفراز الغدة الدرقية إلى التوتر وفرط النشاط، كما قد تختلف الشخصية من فرد لآخر تبعا للإرث العصبي أو الغددي للجسم والتي نزود بها من لحظة الإخصاب الأولى. (بوسنة، 2015 عن أحمد فائق، 2003: 364) كما تتبع الشخصية أيضا الجهاز العصبي، وذلك من خلال التوصيلات العصبية فخصائص الإثارة والكف تعد من الأمور التي تحدد خصائص الفرد لذلك نجد من يتميز بسرعة الاستثارة مع سهولة انطفاءها ويوجد من هو عكس ذلك

**2-2- المحددات الاجتماعية والثقافية:**

تعتبر البنية الاجتماعية والثقافية للفرد من العوامل المؤثرة في بناء الشخصية، فالعادات والتقاليد والأعراف والقيم الدينية في المجتمع تؤثر في الطريقة التي يسلك بها الفرد، وتختلف شخصيات الأفراد باختلاف المجتمعات، في نفس الوقت تؤثر العناصر الاجتماعية كالعائلة

والجماعات الدينية في تكوين الشخصية (بوعافية، 2008 :38) كما تؤثر الصفات المكتسبة من البيئة والمحيط الديني والفكري وتضيف صفات جديدة ربما تسهم أيضا في توجيه الطبع وليس تغييره تماما، كالرياضة التي لا تلغي هوية الجسد وإنما توجهه بالشكل الأفضل، والثقافة التي لا تغير الذكاء وإنما توجهه لقناعات جديدة، وعلى هذا يكون الهيكل النفسي للإنسان مؤلف من ثوابت ومتغيرات تفرضها العادات الاجتماعية والثقافية. (الكبيسي، 2010: 28)

**2-3- المحددات الموقفية:**

لكل فرد حياته الخاصة من حيث الأحداث التي يواجهها والخبرات التي يكتسبها، وبتالي فإن سلسلة الأحداث والتفاعلات المعقدة التي يواجهها الفرد من شأنها أن تؤثر في تكوين ملامح شخصيته، فكل موقف أو حالة له متغيرات عديدة لها تأثيرها على الشخصية فمثلا: "تقدير الذات" باعتبارهأحد أبعاد الشخصية، يعتمد على سلسلة من الأبعاد المتضمنة منها "فرص انجاز الأهداف والإحساس بالاهتمام لدى الآخرين..."، كذلك هناك تأثير للأدوار التي يؤديها الفرد أثناء عضويته في الجماعات التي ينتمي إليها، والتي تعد مصدرا مهما للاختلاف في الشخصيات ففهم الشخصية يتطلب فهم الجماع ة التي ينتمي إليها الفرد. (حريم، 2001: 157).

**2-4- دور الأسرة:**

تلعب الأسرة دورا هاما في تطوير وتكوين الشخصية، فما يكتسبه الطفل في سنواته الأولى من والديه يبقى لسنوات طويلة ويصعب تعديله، ويلعب الوالدين دور الوسيط بين الطفل والثقافة الخارجية، فهما يقومان باختيا ر الثقافة وتفسيرها للطفل، وتؤدي الأم دورا هاما في التطبع والتكيف الاجتماعي لأنها أول شخص يرعى الطفل جسميا ونفسيا واجتماعيا، وغالبا ما يقتدي الابن بوالده فيما تميل البنت لتقليد أمها خلال السنوات العمرية الأولى، ومن العوامل الأسرية التي تسهم في تكوين شخصية الطفل الظروف المالية والاجتماعية للأسرة، فعادة ما يتميز الأطفال الذين ينشئون في أسر تتميز بالدفء العاطفي والمودة والاحترام المتبادل بالاتزان، كذلك للعلاقة بين الوالدين وترتيب الطفل بين إخوته دور في تكوين شخصيته.( نفس المرجع : 54).

إضافة لما سبق تشير العديد من الأ دبيات النفسية إلى أن محددات بناء الشخصية ثلاثة وهي:

* **البعد التكويني:** ويتمثل في بناء الكيان العضوي وفي أجهزته وأنسجته وخلاياه، فضلا عن وظائف مكوناته.

* **البعد الثقافي:** ثقافة المجتمع تطبع شخصية الفرد بمجموعة من الخصائص والعادات والمفاهيم والأفكار وأنماط السلوك التي تخالف الشخصيات من ثقافات أخرى.

* **البعد الاجتماعي:** يعتمد هذا البعد على التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، وعلى الخبرات الفردية الخاصة التي تكمل صياغة شخصية الإنسان بشكل يخالف الشخصيات داخل الثقافة العامة وداخل الثقافة الفرعية. (داود حنا، 1984)

قد اختلف الباحثون في درجة تأثير كل عامل من العوامل السابقة الذكر في تحديد الشخصية، وهذا حسب مرجعياتهم الفكرية ويرى "برافيل" في هذا الصدد أن كل إنسان ينشئ خلال تفاعل القوى الوراثية والبيئية المحيطة به، والتي تختلف أهميتها من شخص لآخر، إذا عدنا إلى موضوع النفس البشرية فهي الأخرى تولد استعدادات وصفات موروثة تمثل الهوية الخاصة بالهيكل النفسي لذلك الشخص، بحيث تميزه تماما عن الأشخاص الآخرين كما في حالتي العقل والجسد وهذا الجانب في النفس هو الثابت وهو "الطبع". (برافيل، 2010 :26 ترجمة :السيد وآخرون).

ولا بد من الإشارة إلى أنه لا يمكن فصل المحددات سابقة الذكر فهي تعمل معا، ويتوقف بعضها على البعض الآخر، فالسمات التي تميز شخصية الفرد ما هي سوى نتاج للتفاعل المستمر لتكوينه البيولوجي والنفسي مع العوامل المادية والاجتماعية والثقافية التي تحيط بحياته، وتسهم كل هذه المكونات مجتمعة في تكون وتطور الشخصية، وانعكست هذه المحددات في العديد من نظريات علم النفس مع اختلاف درجة الأهمية التي قدمتها كل نظرية لكل محدد، ويمكن القول أننا نرث من شخصياتنا المضمون الداخلي، أما الشكل الذي سيتجه إليه هذا المضمون فمرهون بمطالب البيئة وما تحدده من مسارات.

**3- خصائص الشخصية:**

من خلال ما تقدم من تعريفات يمكن القول أن الشخصية مفهوم يتميز بما يلي:

* هي شيء مجرد غير ملموس ولا محسوس وفي غاية التعقيد.

* يتضمن مفهوم الشخصية مكونات وعناصر عديدة جسمية ونفسية وانفعالية وشعورية ولاشعورية، ذاتية وبيئية.

* تتفاعل المكونات والعناصر التي تشتمل عليها الشخصية لتشكل نسقا متكاملا، أكبر بكثير من مجموع المكونات.

* تشير الشخصية إلى وجود تمايز واختلاف بين الناس أي أن شخصية أي فرد تتميز عن شخصيات الأفراد الآخرين.

* تتصف الشخصية بنوع من الثبات والاستقرار النسبي، ومع ذلك فهي دينامكية ومتطورة لأن الفرد يعيش ويواجه ظروف متغيرة مما يتطلب منه تعديل شخصيته وسلوكه بما يتوافق مع متطلبات البيئة.

* الثبات النسبي الذي تتميز به الشخصية يساعد على التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المشابهة.

**4- تكوين الشخصية:**

يقصد بمكونات الشخصية العناصر المتفاعلة التي تتكون منها، ويمكن القول أن العلماء اختلفوا في تحديد مكونات الشخصية تبعا للاختلاف النظريات التي يؤمنون بها، فعند أنصار المدخل التحليلي تتمثل في ثلاث منظومات هي "الأنا والأنا الأعلى والهو"، وعند أنصار مدخل السمات تتمثل في"السمات" وعند علماء النظريات الإنسانية تتمثل في" الحاجات" و "الذات" وعند السلوكيين تتمثل في"الاستجابات".

وكما ذكر سابقا تتنوع العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية بين الوراثية والخلقية والأسرية وأساليب التنشئة والمؤثرات الثقافية والاجتماعية كالعادات والأعراف والتقاليد والمعتقدات، وبناء عليه يمكن حصر مكونات للشخصية في ثلاث عناصر:

**4-1- المكونات الجسمية:**

إن التكوين الجسماني يحدد مدى نشاط الفرد وقدرته على تحمل المجهود، ويحدد نظرة الفرد لنفسه ونظرة الآخرين له، فمثلا الفرد الذي يولد مريض أو مشوه تتبلور شخصيته في اتجاهات معينة تخالف الاتجاهات التي تتبلور فيها شخصية الفرد السوي، ومن أهم المكونات الجسمية المظهر الجسمي العام من حيث الطول والعرض وسرعة النمو الجسمي أو تأخره والصحة العامة والمرض، وسلامة الحواس الحيوية.

**4-2- المكونات العقلية:**

تظهر المكونات العقلية في بناء الشخصية في النواحي التالية:

* الذكاء: هو سلاح الشخصية في النجاح وبتالي هو مصدر احترام الفرد لذاته واحترام الآخرين له.

* الاستعدادات العقلية الخاصة والمواهب: ومعناها الاستعداد الفطري الكامن لدى الفرد الذي يمكنه من النجاح والتفوق في مجال معين إذا توفر له التدريب اللازم، أما القدرة فهي الاستعداد الفطري أو المكتسب الذي يمكن الفرد من النجاح والتفوق في مجال معين.

* القدرة الثقافية العامة والخاصة: القدرة الثقافية العامة تتصل بمدى استيعاب الفرد للمعلومات الشائعة في بيئته وفي مجالات متعددة ومن مصادر مختلفة، أما القدرة الثقافية الخاصة فتحدد مجال واحد مثل الثقافة النظرية أو الثقافة الاقتصادية أو الثقافة الفنية والمستوى الثقافي العام يشمل أنواع مختلفة من الثقافات الخاصة تستخلص من مصادر مختلفة مثل الأسرة والمدرسة ودور العبادة وجماعة الأصدقاء...إلخ، فمثلا صاحب الشخصية الذي تغلب عليه الثقافة الاقتصادية تغلب على نظرته للحياة النظرة النفعية.

**4-3- المكونات الانفعالية:**

يقصد بالانفعال حالة "التوتر" المصحوب بتغيرات فيزيولوجيه داخلية وتغيرات حركية أو لفظية، وتزداد شدة هذا التوتر كلما تعرض الفرد لمنبهات مفاجئة، لم يستعد لها بنمط معين من الاستجابة أو عند إشباع الدوافع، وتكون الانفعالات إما سارة أو مؤلمة، بسيطة أو مركبة ومن أنواع الانفعالات نجد العواطف والميول والسمات الانفعالية العامة والنوعية كالفرح والحزن(عطية ورزق، 1984 :12)

**4-5- المكونات الخلقية:**

الأخلاق هي جانب الشخصية المتصل بالمظهر الاجتماعي والتكيف، مثل المواقف المتعلقة بالقيم الدينية والمثل العليا والأعراف والقوانين، وهي نظام من الاستعدادات النفسية التي تمكننا من التصرف بصورة ثابتة نسبيا حيال المواقف الأخلاقية والدينية والاجتماعية وإذا كانت المكونات العقلية تتأثر بالوراثة أكثر من البيئة والمكونات الانفعالية يتعادل فيها تأثير البيئة والوراثة، فالمكونات الخلقية والاجتماعية تتأثر بالبيئة والتنشئة الاجتماعية أكثر من الوراثة لهذا فهي ألكثر قابلية للتغيير من المكونات العقلية والوجدانية والانفعالية.

ويشير"بلوم، Bloum" إلى أن للشخصية ثلاث أبعاد هي:

* **البعد الوجداني:** ويتمثل في الاهتمامات المحكومة بإشباع الحاجات والاتجاهات والقيم.
* **البعد العقلي:** ويتمثل بالذكاء والقدرات العقلية واللفظية والرياضية والميكانيكية.
* **البعد النفسي:** ويتمثل في المهارات.

**5- نظريات الشخصية: Theorires of personality**

حضي موضوع الشخصية باهتمام كبير ، وقد تطورت مدارس واتجاهات فكرية ونظريات عديدة تناولت بناء الشخصية وتباينت هذه النظريات حول أهمية ودور العوامل الوراثية والثقافية والاجتماعية في تطور الشخصية، وأهمية الجانب الشعوري واللاشعوري والوعي في تحديد سلوك الفرد، وقد ترتب عن تنوع النظريات كثرة التعريفلت بصورة لا نجدها في ظاهرة نفسية أخرى.

إن تنوع نظريات الشخصية لا يرجع إلى تعقد المفهوم فقط ،وإنما إلى اهتمام علوم أخرى كثيرة بها، فإلى جانب علم النفس فإن علم الاجتماع والأنتروبولوجيا والفلسفة تهتم كذلك بدراسة الشخصية، وفيما يلي بعض أشهر النظريات المفسرة لها.

**5-1- النظريات الاستعدادية:**

مفهوم هذه النظريات ينصب على وضع الشخص ضمن نمط معين من الناس ، ويتحدث علماء النفس عن فكرة تحديد الخصائص أو الاستعدادات التي تبدو مستقرة ومستمرة عند الفرد، فنحن حين نصنف الناس في الحياة اليومية ف إننا إما أن ننمطهم أو نسرد السمات المميزة لهم.

وينبغي أن نفرق بين السمة والنمط ، حيث يمكن القول أن الفرد يملك سمة ولا نقول يملك نمط، بل الأنسب أن نقول ينتمي إلى نمط معين، وهنا نعمل على تصنيف الأفراد وفق الأنماط السلوكية المعينة، ونصنفهم بناء على درجة توفر بعض السمات الشخصية لديهم وتشير السمات إلى جوانب محددة وضيقة من الشخصية بينما الأنماط تتناول الشخصية ككل (ملحم، 2005: 305).

وتنقسم النظريات الاستعدادية إلى نظريات "الأنماط" ونظريات "السمات".

**5-1-1- نظريات الأنماط: " theories Types "**

هناك اتفاق بين الباحثين على أن "النمط" عبارة مجموعة من السمات التي يتسم بها شخص معين ويشترك فيها مع مجموعة من الأفراد ، من أشهر النظريات التي بحثت في الشخصية الإنسانية نظرية "الطرز أو الأنماط الشخصية"، وهي تميل إلى تصنيف الناس لأنماط معينة على أساس ما يمتازون به من صفات عقلية أو مزاجية، وقد تعددت هذه النظريات، لكن جميعها افترضت وجود عدة أنماط للشخصية وظهرت فكرة الأنماط لمحاولة فهم الناس وتصنيفهم إلى عدد محدود من الأنماط، كما ظهرت المصطلحات اللغوية للأنماط منذ آلاف السنين وتعددت تفسيراتها فشملت:

* التفسير وفق الأنماط المزاجية **Tempermental**.
* التفسير وفق الأنماط الجسمية **Body type**.
* التفسير وفق الأنماط الاجتماعية **social**.
* التفسير وفق الأنماط النفسية **Psychological** .

ومن هذه النظريات نذكر:

**- نظرية "هيبوقراط، Hippocrates" في الأنماط المزاجية:**

كان العالم اليوناني القديم "هيبوقراط" من أوائل من قسم الشخصية الإنسانية إلى "أنماط" وذلك سنة "400" قبل الميلاد، وقامت فكرته على أن الجسم الإنساني مكون من أربعة عناصر هي "الدم والسوداء والصفراء والبلغم"، وتكون الغلبة في كل فرد لأحد هذه العناصر رأى "هيبوقراط" أن اختلاف الكيمياء العضوية في الجسم تتحكم في شخصية الفرد وأن

الشخصية السوية والمتزنة هي التي تنبئ بتوازن هذه الأمزجة الأربعة بشكل متكافئ، بينما ينشأ المرض النفسي عندما يتغلب أحدهما على الآخر (برافيل، مرجع سابق :34) وقسم الأمزجة حيث صنف الناس إلى أربعة أنماط رئيسية تبعا للكيمياء في الدم، وذلك وفق المزاج الغالب لديهم وتوازن الإفرازات الهرمونية ووجود سيطرة لأحد سوائل الجسم الأربعة على الأخر، وقد جرى ربط بعض الصفات النفسية والمزاجية بنوع السائل والتي تعرف بالأسماء التالية:

* **النمط الدموي:** ويتميز صاحبه بأنه مبتهج ومنبسط ، نشيط وسريع الحركة وسهل الاستثارة.

* **النمط البلغمي:** يكون صاحبه بطيء وبليد، خاملا وعديم الاكتراث.

* **النمط السوداوي:** يتميز صاحبه بالميل إلى الحزن والكآبة.

* **النمط الصفراوي:** يغلب على أصحابه شدة الانفعال وانعدام السرور وسرعة الغضب والاستثارة. (ملحم، مرجع سابق: 322)

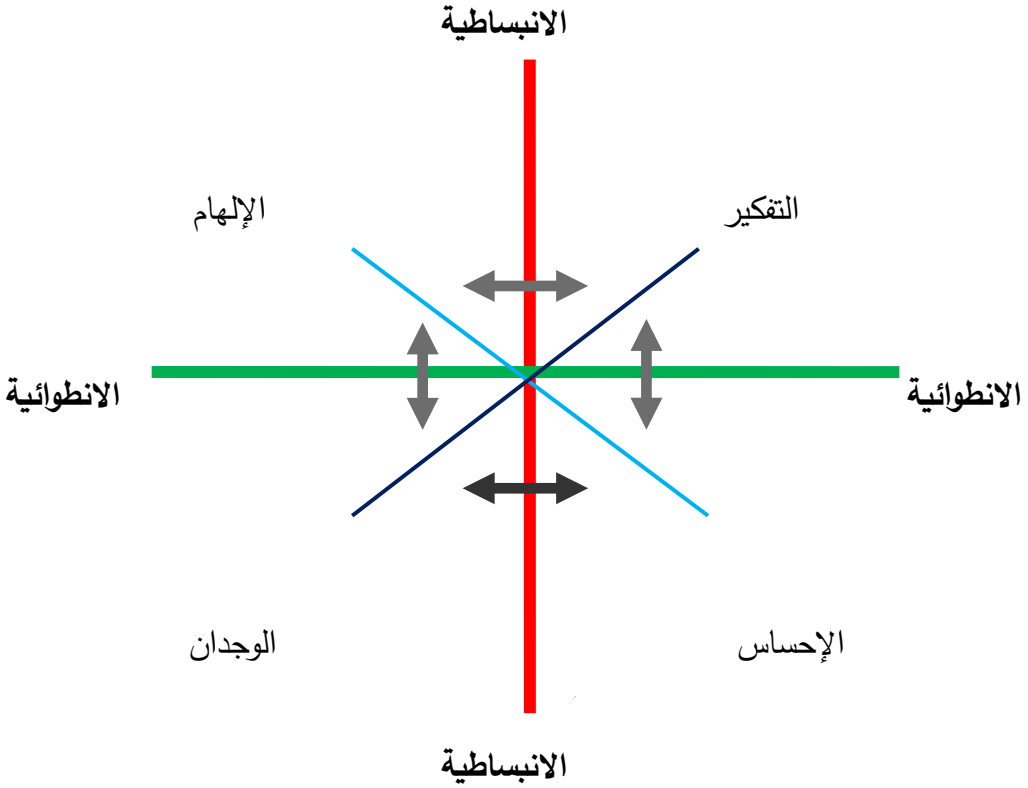
**- نظرية الأنماط النفسية ل"كارل يونغ، Carl Yung": (1875- 1950)**

رأى "يونغ،Yung" أن الناس يمكن تصنيفهم من حيث اتجاهاتهم النفسية العامة وأسلوبهم في الحياة إلى نمطين:

* **النمط الانبساطي (المنطلق):** ويتصف بأنه نشط ومرح ويحب الاختلاط، كثير الحديث وسهل التعبير.

* **النمط الانطوائي (المنكمش):** ويتصف بأنه حساس وحذر ومتأمل، يميل إلى العزلة وقلة الحديث.(نجاتي والنقيب، 1990: 129).

ورأى أن الإنسان يقوم بأربع وظائف وهي "التفكير والإحساس والإلهام والوجدان"، وعلى ذلك يصبح هناك ثمانية أنماط من الشخصية فالشخص قد يكون مفكرا وانطوائيا، أو انطوائيا وحدسيا، وذلك حسب تغلب الوظائف العقلية عنده، والشكل الموالي يوضح نظرية "Yung".




شكل رقم (9): الأنماط عند "كارل يونغ، Carl Yung"

المصدر:( بهلول، 2010 : 34)

- **نظرية الأنماط الاجتماعية:** درس العالمان "توماس وزنانيكي""Thomas & Zananikiy" الأنماط الاجتماعية في محاولة للتفريق بين السمات المزاجية والخلقية، واعتقدا أن المزاج يرجع إلى عوامل وراثية، بينما الخلق يرجع إلى عوامل اجتماعية، والناس ينقسمون إلى أنماط اجتماعية معينة نتيجة للتفاعل الاجتماعي بينهم، وهذه الأنماط هي:

* النمط العملي. * النمط البوهيمي. * النمط المبتكر.

هذا فيما قسم الفيلسوف الألماني (سبرانجر) الناس إلى أنماط اجتماعية، وهذا بناء على دراسته للاتجاهات النفسية وهي:

-النمط النظري- النمط الاقتصادي- النمط الجمالي- النمط الاجتماعي- النمط السياسي والنمط الديني.

أما الباحث "ميريا، Mureay" فقسم الناس أيضا إلى أربعة أقسام اجتماعية وهي:

* النظريون ويدخل في هذا النمط الفلاسفة والمناطقة.

* الإنسانيون ويدخل في هذا النمط الأطباء والقساوسة ورجال الدين( العيسوي، 118:2002).

**- نظرية الأنماط الجسمية ل "ارنسنت كريتشمر، Earnest Kretschmer":**

"ارنست كرتشمر" "1888- 1964" هو عالم أعصاب وطبيب ألماني، قسم الشخصيات حسب الخصائص الجسمية، فصنف الناس على أساس بناء أجسامهم، ووضع مخططا دقيقا جدا لفحص التكوين الفيزيائي من أجل إعداد تصنيفه مستعملا القياسات والصور في الوقت نفسه، ويقول أن فحص العديد من مرضاه قاده لعزل أربعة أنماط جسمية لها ارتباطاتها بخصائص الشخصية كما يلي:

* **النمط المكتنز:** يخص بصاحب البنية الممتلئة والأطراف القصيرة، وهو يمتلك شخصية منبسطة ومعرضة لتذبذبات المزاج.

* **النمط الواهن:** ذو بنية نحيلة وأطراف طويلة، يملك شخصية انطوائية.

* **النمط الرياضي:** ذو بنية قوية وصلبة وعضلات قوية، تبدو ميوله انطوائية نسبيا.

* **النمط الخليط** : يتميز جسمه بالتناسق لذا فهو لا يصنف تحت أي نمط من الأنماط السابقة، ويكون مزاجه انطوائي أيضا.

وقد أفاد تصنيف "كريتشمر" في دراسة العلاقة الموجودة بين الوظيفتي ن الأكثر أهمية عند "الذهانيين" وهما "الفصام والهوس الانهياري" من جهة، وبين مظهر الشخص من جهة أخرى منطلقا من دراسته التي شملت " 175 حالة" على المصابين بالفصام، وقد برهن على أن الفصام خاص بأصحاب النمط النحيل والرياضي.(المليجي،:2005: 30)

**- نظرية الأنماط الجسمية ل"وليام شيلدون، William Sheldon": (1898- 1977)**

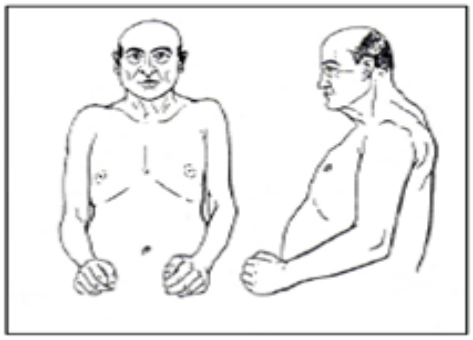
"شلدون، **Sheldon**" طبيب وعالم نفس أمريكي، أكد أن الناس ذوي أنماط جسمية معينة يميلون إلى تنمية أنماط معينة من السلوك، وحاول دراسة السمات المزاجية للأفراد ومعرفة العلاقة بين هذه السمات وبين الخصائص الجسمية من ناحية، وبينها وبين السلوك من ناحية أخرى، وقد تحرر من فكرة الأنماط التقليدية وحاول وصف أبعاد تكون الجسم وكان يتصور أن هذه الأبعاد متصلة ومستمرة وليست مستقلة، كما قام بتحليلات لأربعة آلاف صورة فوتوغرافية مقننة للطلبة الذكور في الولايات المتحدة الأمريكية، فوجد ثلاث عوامل أساسية

مسئولة عن الاختلافات التي لاحظها، وأن غلبة تلك العوامل يمكن أن يكون مسئولا عن الاختلاف في أنماط الشخصية ، وقد صنف الناس إلى ثلاث فئات مزاجية هي:

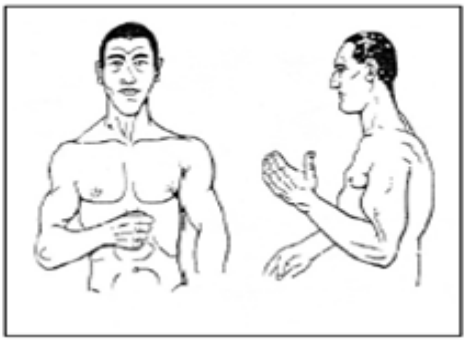
* **النمط البطني** "**Endomrph**": يتميز الشخص بالجسم المستدير الرخو ومن صفاته البساطة والمرح والاجتماعية والصبر والحاجة إلى الناس واللهو.

* **النمط العضلي** "**Mndomorph**": يتميز الشخص بقوة العضلات والعظام والنشاط الجسماني وحب السيطرة والقوة والمخاطرة والصراحة والاندفاع.

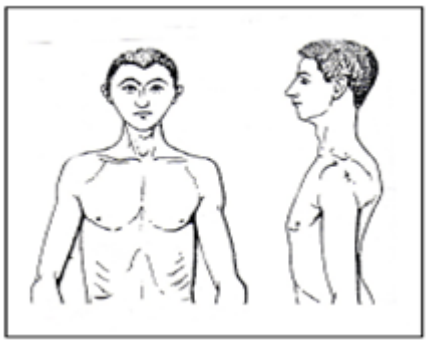
***النمط النحيل** "**Ectomorph**": ويتميز صاحب هذا النمط بهزال الجسم والنعومة وبالعزلة والإبعاد عن الناس. (الداهري وآخرون، 1999: 139)



النمط القصير "السمين"



النمط الرياضي



"النمط الواهن"

شكل رقم (10): الأنماط الجسمية عند "شيلدون"

المصدر: (Delay & Pichot ,1990 :338-339)

**5-1-2- نظريات السمات:**

نظرا لما وجه لنظريات الأنماط من انتقادات، فإن بعض الباحثين رأوا أن الحكم على الشخصية يكون بدراسة جميع سماتها، على اعتبار أن الشخصية مجموع ما لدى الفرد من سمات، وتبعا لتعدد تعاريف العلماء للشخصية فقد تعددت تعاريفهم للسمات، ويطلق علماء النفس مصطلح "السمات" للتعبير عن تلك التصرفات الثابتة نسبيا وقد اهتموا بوضع قوائم للسمات التي تستخدم لوصف شخصية الفرد. (فلادون، 1993: ترجمة علي المصري).

ويقصد ب"السمة" أي صفة مكتسبة أو فطرية تميز الفرد عن غيره، أي خاصية يختلف فيها الناس أو تتباين من فرد لآخر، مثلا نقول أن شخص مسيطر وآخر مستكين أو هذا جبان والآخر شجاع.

تعتمد هذه النظريات على فكرة ثبات الشخصية، فالشخص الواحد يسلك سلوكا متشابها في المواقف المتشابهة، وكذلك تركز على اختلاف الأفراد فيما يملكون من سمات، وتهدف هذه النظريات إلى تكوين صورة للشخصية بأقل عدد ممكن من السمات التي يمكن قياسها وتتميز بالثبات النسبي، فكما نستطيع قياس أبعاد الشكل الهندسي فإننا كذلك نستطيع قياس سمات الشخصية لتحديد خصائصها، وعلى العموم ليس هناك اتفاق تام على السمات العامة المكونة للشخصية (العيسوي، 2000 :41) ومن أشهر نظريات السمات نجد:

**- نظرية "جوردن ألبورت، Gordon W. Allport": (1897-1967)**

يعتبر"ألبورت" عميد سيكولوجية السمات، انطلق في تفسيره للشخصية من عدة قواعد أهمها:

* التركيز على الدوافع الشعورية.
* التأكيد على أن دراسة الشخصية يجب أن تتم من خلال دراسة الأشخاص الأسوياء فقط.
* الاعتماد على مناهج البحث الخاصة بعلم النفس وليس بالعلوم الأخرى.

وقد قسم "ألبورت" السمات إلى عدة أنواع ،وفيما يتعلق بتطور الشخصية فقد ركز على مفهوم "الذات" الذي يتطور عبر عدة مراحل متسلسلة.(الداهري، مرجع سابق: 254)

كما رأى" ألبورت أننا لا نستطيع رؤية السمة بل نستدل على وجوده ا من خلال ملاحظتنا للأنماط السلوكية الثابتة لدى الفرد، وتستطيع السمة أن تكشف عن وجودها من خلال الاستجابات المتنوعة والمختلفة، وقد أكد أن السمات جميعها فردية ولا يوجد شخصان لهما

نفس السمة بالضبط، ولم ينظر للسمة باعتبارها وحدة بناء للشخصية فقط بل نظر لها نظرة ديناميكية باعتبارها من أهم محركات السلوك، ويرى البعض أن السمات في نظرية "البورت" تحتل مكانة الغرائز في نظرية "فرويد".(حسين، 1998)

وقد استعرض "البورت" ما يقارب "18 ألف" سمة سلوكية وميز بينها من ثلاث جوانب هي:

* **من حيث المركزية:** قسمها إلى سمات "مركزية" تؤثر في كل السلوكيات، و"ثانوية" تؤثر بشكل أقل في السلوك، كما اعتبر أن السمات المركزية أكثر أهمية، لأنها تمثل المؤثرات البنائية الحقيقية التي تتحكم في الشخصية، ومن ثم علينا التعامل معها أكثر.

- **من حيث الشمولية:** قسمها لسمات "ع امة أو مشتركة" يستشرك فيها عدد كبير من الأفراد وسمات "خاصة أو فردية" تختص بأفراد معينين دون سواهم.

- **من حيث النوعية:** تنقسم لسمات القدرة والسمات الدينامكية والمزاجية. (الوقفي، 1998)

وقد اعتقد "البورت" أن بإمكاننا وصف سمات الشخصية عن طريق عدد قليل من السمات المركزية (من 5 إلى 8 سمات) والشكل الموالي يلخص تصنيف "ألبورت، **Allport**":

| | |
|---|---|
| **متحفظ** ← | → **منفتح** |
| **متهيج** ← | → **مستقر** |
| **ذكي** ← | → **غبي** |
| **خجول** ← | → **جسور** |
| **مرح** ← | → **مكتئب** |
| **واثق** ← | → **شكوك** |
| **عملي** ← | → **خيالي** |
| **حساس** ← | → **فظ** |
| **مغامر** ← | → **جبان** |
| **مسيطر** ← | → **خاضع** |

الشكل رقم (11): السمات العاملية المصدرية للشخصية من وجهة نظر "البورت"

المصدر: (جلاب، 2011: 164)

**- نظرية "ريموند برنارد كاتل، Raymond B. Cattell": (1905-1998)**

ميز "كاتل" بين خصائص السلوك الظاهري السطحي والتي أطلق عليها سمات "سطحية أو وصفية" وما يقع تحتها من خصائص عميقة لا يمكن ملاحظتها كالدوافع الكامنة، والتي أطلق عليها سمات "أساسية أولية"، وهذه السمات هي المصادر الأولية التي تتفرع منها السمات "السطحية أو الظاهرة"، أي أنها التكوينات الأساسية التي تصنف سمات الشخصية (برافيل، مرجع سابق :42) ورأى أن المهمة الأساسية للمهتمين بسيكولوجية الشخصية هي اكتشاف السمات التي يملكها الشخص، والأكثر أهمية من ذلك هو معرفة دور كل سمة في تكوين الشخصية، وقد اتفق مع "البورت" في أن هناك سمات "مشتركة" يشترك فيها عدد من الناس خاصة الذين يخضعون لخبرات اجتماعية معينة ،وسمات "فريدة" لا تتوفر إلا لدى أفراد معينين، ولا يمكن أن تكون لدى شخص آخر في نفس الصورة بالضبط، وذهب "كاتل" إلى خطوة أبعد من ذلك، حينما افترض تقسيم السمات الفردية إلى فردية "نسبيا" وفردية "كليا" حيث تستمد الأولى تفردها من فروق طفيفة في ترتيب العناصر التي تكون السمة، في حين تكون الثانية مختلفة أصلا في عناصرها ولا يتسم بها شخص أخر، ووصف "كاتل" النوعين من السمات كما يلي:

* **السمات السطحية:** وتمثل "35 سمة" ظاهرة يعتقد امتلاكها من طرف كل شخص ولكن بدرجات متفاوتة وهذه السمات تميل إلى أن تتجمع مع بعضها وبشكل متناغم.

* **السمات المصدرية:** وتمثل"20 سمة" مشتقة من السمات السطحية وتستعمل في تفسيرها وبيان العلاقات بينها، وهذه السمات هي التي تقف خلف السلوك.(Mollins ,2010 :212) ويبين الجدول التالي "السمات المصدرية عند "كاتل، **Cattele**" وما يقابلها.

| الرقم | اسم السمة | | |
|---|---|---|---|
| 1 | – **الانبساط:** الميل إلى تكوين علاقات طيبة. | ←→ | – **الانعزالية:** الميل إلى المحافظة والبعد عن الآخرين. |
| 2 | – **الذكاء العام:** القدرة على التفكير المجرد | ←→ | – **الضعف العقلي:** ضعف القدرة العقلية التحصيلية. |
| 3 | – **الثبات الانفعالي:** ضبط الانفعال ومواجهة الواقع | ←→ | – **التوازن الانفعالي:** سرعة التأثر. |
| 4 | – **السيطرة وحب التسلط:**الميل إلى العدوانية والاستقلالية. | ←→ | – **الخضوع:** الميل إلى التواضع والتودد. |
| 5 | – **كثرة الحركة:** الاعتماد على الحظ. | ←→ | – **قلة الحركة:** متزن، عاقل جاد قليل الكلام. |
| 6 | – **الضمير:** التمسك بالقيم وإبداء الصراحة. | ←→ | – نقص المعايير الداخلية وغيابها. |
| 7 | – **المغامرة:** الجرأة الاجتماعية. | ←→ | – **الخوف الاجتماعي:**الجبن والخجل والإنسحابية. |
| 8 | – **الليونة:** الاعتماد والاتكال على الغير وشدة الحساسية. | ←→ | – **الصلابة والشدة:** الثقة في النفس والواقعية. |
| 9 | – **الحذر والحيطة:** الشك الدائم في الأمور. | ←→ | – **التقبل:** يثق في كل شيء، سرعة التكيف. |
| 10 | – **التخيلية:** الميل إلى الخيال والأوهام. | ←→ | – **الواقعية:** يبالي بالضغوط الخارجية. |
| 11 | – **الحدة والدقة:** متمركز حول الذات. | ←→ | – **عدم التكلف:** عفوي معاملاته وعاطفي. |
| 12 | – **الإحساس بالندم:** يحس بالقلق والاكتئاب. | ←→ | – الطمأنينة والارتياح، الثقة بالنفس. |
| 13 | – **التقدمية:** التحرر وحرية التفكير والتحليل المنطقي. | ←→ | – **المحافظة:** احترام التقاليد والعادات والقيم. |
| 14 | – **الاكتفاء الذاتي:** الاعتماد على النفس في كل شيء. | ←→ | – **التعلق بالجماعة:** تابع ومنقاد بسهولة. |
| 15 | – **الاهتمام بصورة الذات:** متمسك بالنظام الاجتماعية. | ←→ | – **اللامبالاة والإهمال:** يهمل النظم الاجتماعية. |
| 16 | – **قوة التوتر** الطاقة الحيوية للإحساس بالأمن والطمأنينة. | ←→ | – **ضعف توتر الطاقة الحيوية:** هادئ ومرتاح البال. |

**جدول رقم (3): السمات "16" المصدرية عند "كاتل"**

المصدر: (سهير، 2008 :120)

**– نظرية "هانس ايزنك، Hans Eysen":(1916– 1997)**

هو عالم نفس بريطاني له مساهمة كبيرة في دراسة الشخصية، ويدور تعريفه للشخصية حول كونها "المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الإنسان"، وهي تتحدد بالوراثة والبيئة، كما رأى بأن الشخصية تتطور من خلال العمل الوظيفي لأربعة قطاعات رئيسية هي القطاع المعرفي متمثلا في "الذكاء" والقطاع النزوعي متمثلا في "الأخلاق" والقطاع الوجداني متمثلا في "المزاج" والقطاع البدني متمثلا في "التكوين"، ورأى أن انتظام السمات على مستوى راقي يشكل ما يسمى ب"الأنماط"، والنمط ينشأ من الارتباط بين

الأشخاص أي أنه مجموعة من الأشخاص المرتبطين، ورأى أن هناك بعدين رئيسيين للشخصية هما " الانطوائية التي تقابلها الانبساطية" و" العصابية التي يقابلها الثبات. (سهير، مرجع سابق: 134) وقد عرف "ايزنك" السمات بأنها "مجموعة الأفعال السلوكية التي تتغير معا" واعتبرها مفاهيم نظرية أكثر منها وحدات حسية. ( Cottraux ,1995)

استعمل"أيزنك" أسلوب "التحليل العاملي" في تحليل الإجابات التي حصل عليها من" 700" عامل خدمة وذلك بعد توزيع استبانه في" 25 بلد" من بلدان العالم، وتوصل إلى أن هناك ثلاث سمات تكفي لوصف الشخصية وهي:

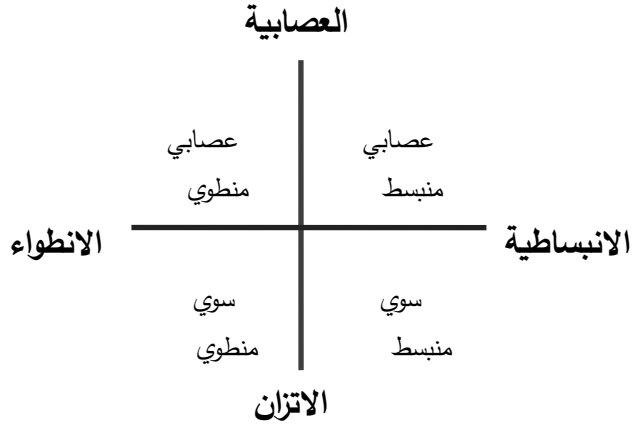
* **الانبساط Extraversion: أي** الاهتمام بكل ما هو خارج عن الذات، ويتصف الأفراد حاملي هذه السمة بالقدرة على إقامة العلاقات الطيبة مع الآخرين والحرص على استمرارها مع الانفتاح وحب الإثارة والتغيير.

* **العصابية Neuroticism:** ويتصف العصابيون بأنهم انفعاليين ومزاجيين ومتقلبين ن وسريعو الغضب.

* **الذهانية Psychoticism:** ويتسم أفرادها بالعدوانية والجسارة ورفض التقاليد السائدة. (جلاب، مرجع سابق: 161)

واعتبر أن هذين البعدين يتوزعان اعتدالا لدى جميع الناس، وأن غالبية الناس تقع في منطقة الوسط بالنسبة للبعدين، وهناك قلة على طرفي التوزيع أي الطرف السالب أو الموجب، ولم يستخدم "ايزنك" هاذين البعدين لكي يفترض إمكانية توزيع الناس عليهما كما هو الحال في النظريات الكلاسيكية. ( العيسوي، مرجع سابق : 124)

كما اعتبر "العصابة والذهانية" عاملان أساسيان في المجال المرضي، كل منهما ثنائي القطب طرفاه المقابلين هما السواء والخلو من الاضطرابات والاختلال، وهما عاملان أو بعدان متعامدان ومستقلان، وليس هناك تداخل بين هذين البعدين وهذا ما يوضحه الشكل التالي:




شكل رقم (12): العلاقة بعد العصابية والذهانية المستقلين عند "ايزنك".

المصدر: (عبد الخالق، مرجع سابق: 182)

خلاصة القول أن أهم ما جاءت به نظرية "السمات" هو وجود استعدادات معينة عند الفرد تكون "عامة وشاملة ومعقدة ومتداخلة" وأهم ما تتميز به هو الثبات والاستمرار.

### 5-2- النظريات النفسدينامية: Psychdynamic theories

حاولت هذه النظريات تبيان طبيعة ونمو الشخصية، وأكدت على أهمية الدوافع والانفعالات والقوى الداخلية الأخرى، كما افترضت أن الشخصية تنمو عن طريق حل الصراعات النفسية خلال سنوات الطفولة المبكرة فللاتجاه التحليلي يتميز بكونه يتجاوز مجرد وصف الشخصية إلى الاهتمام بطبيعتها الدينامكية، وذلك عن طريق معرفة الدوافع التي تكمن وراء السلوك.

#### 5-2-1- نظرية التحليل النفسي"سيجموند فرويد،Sigmund Freud":(1856- 1939)

تعتبر من أشهر النظريات التي تهتم بتفسير السلوك الإنساري عموما، نشأت على يد "سيجموند فرويد" (Sigmund Freud) الذي اتبع منهج "دراسة تاريخ الحالة"، واعتقد أن الأعراض الحالية للمرضى النفسيين تنتج من خبرات الفرد السابقة، كما استخدم منهج "التداعي" حيث يسرد الشخص كل ما يرد على خاطره من أفكار، وكانت نظريته أول من وجهت الأنظار إلى أن الخبرات الانفعالية في الطفولة المبكرة تترك أثرا بالغة في بناء الشخصية، مما يجعلنا نقرر أن الشخصية تتحدد معالمها إلى حد كبير في فترة الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد، ففي هذه الفترة يتكون أسلوب الفرد في الحياة ويتحدد موقفه من المجتمع ومن نفسه، ولذلك كان ضروريا لفهم شخصية الفرد البالغ أن تفهم طفولته المبكرة وأن تفهم صراعاته وانفعالاته وخبراته في تلك الفترة.

ويعتبر "فرويد" أول من اكتشف حقيقة العلاقة بين تنظيم الشخصية للفرد الراشد وبين تربيته أو طريقة معاملته في الطفولة، ويتحدد الشكل النهائي لشخصية الفرد نتيجة تفاعله أو صراعه مع العوامل البيئية المحيطة به أو مع البيئة الداخلية أي صراعاته مع نفسه والتي تتم غالبا على مستوى لا شعوري، ولذلك يجب أولا دراسة الخبرات اللاشعورية للفرد، حتى نستطيع أن نفهم وأن نتنبأ بما سيكون عليه مستقبلا، ومن أهم الأفكار التي جاءت بها نظرية "فرويد" وجود ثلاث مستويات من النشاط العقلي هي:

* الشعور * ماقبل الشعور * اللاشعور.(المليجي، مرجع سابق: 62)

ويتصور "Freud" البناء النفسي الشخصية النفسي كأنه جهاز يتكون من ثلاثة نظم:

**1- الهو ID:** هو الجزء اللاشعوري من العقل يمثل الجانب المظلم من الشخصية الذي لم تمتد له يد المجتمع بالتهذيب، وتنشئ فيه الصراعات الغريزية والرغبات المحصورة، وهو يمثل الخبرة الذاتية للعالم الداخلي توجد به القوى الدافعة وهي قوة غريزية أطلق عليها "فرويد" اسم "الذات الدنيا"، كما رأى أنه يوجد نوعين من الدوافع في هذه المنطقة وهما:

* الدافع نحو الحياة والإبداع والحب، وأطلق عليه اسم "الليبيدو" وهو خاص بالعلاقات والرغبة الجنسية.

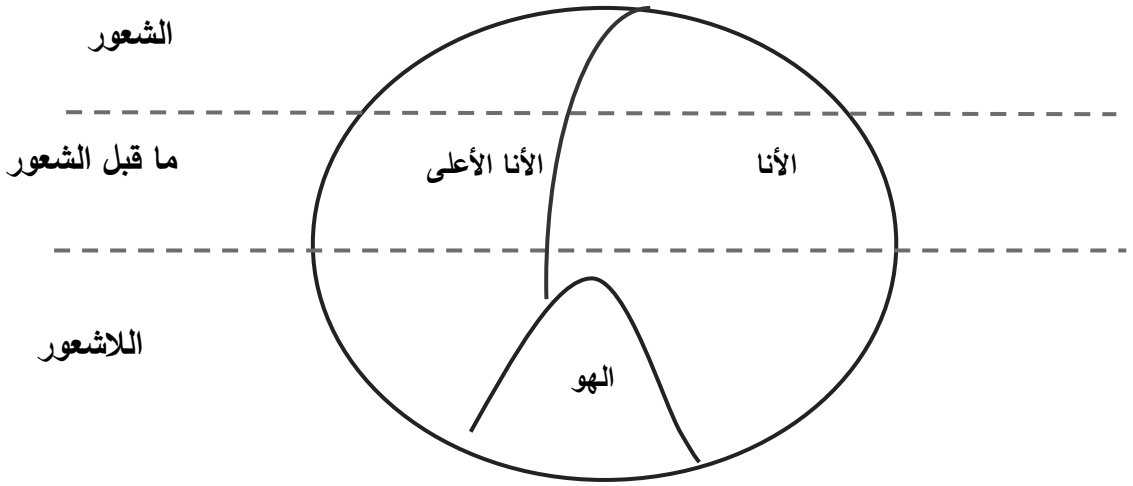
* الدافع نحو الرغبة في العدوان والموت والتخريب، وأطلق عليه اسم "غريزة الموت".

**2- الأنا الأعلى SUPER EGO:** وتسمى "الذات العليا" فهو السلطة الداخلية الرادعة في الإنسان هو نوع من الضمير البدائي لا شعوري إلى حد بعيد، يتكون من خلال تقبل الطفل المثل العليا للوالدين والمدرسين والكبار في حياته فيتقمص شخصية الراشدين الذين يربونه ويمثل سلطة داخلية وهو بذلك يتعارض مع "الهو"، ويمثل الأنا الأعلى الدرع الأخلاقي للشخصية. (العيسوي، مرجع سابق: 35)

**3- الأنا EGO:** يمثل الجهاز الإداري في الشخصية، فهو يتحكم في "الهو" ويسيطر عليه وأطلق عليه "فرويد" اسم "الذات الوسطى" وهو يسير حسب مبدأ الحقيقة والمنطق، يتحكم في مطالب "الهو" و"الذات العليا" ويوفق بينهما، كما ينظم الاتصال بالعالم الخارجي وهو يسير حسب مبدأ الواقع وليس مبدأ اللذة، فالأنا تعمل عمل الوسيط بين "الذات العليا" صاحبة المثل

والمبادئ الأخلاقية وبين"الهو" صاحبة مبدأ اللذة والشهوة، و"الأنا" هو جزء من"الهو" انفصل عنه بفعل احتكاكه بالعالم الخارجي. (المليجي، مرجع سابق: 61-62)

هذه العناصر الثلاث هي المكونة للشخصية في مدرسة التحليل النفسي، أما عن العلاقة بينها فهي علاقة صراع بين "الهو" و"الأنا الأعلى"، ويحدث هذا الصراع في نطاق اللاشعور هذا الأخير يلعب دورا هاما في تكوين الشخصية في نظر"فرويد" فكثير من السلوكيات دوافعها لا شعورية.




شكل رقم (13): العلاقة بين البناء الطبوغرافي والتركيبي للشخصية.

المصدر: (السيد، مرجع سابق: 48)

**5-2-2- إسهامات "ألفريد أدلر" "Alfred Adler": (1870-1937)**

تقوم نظرية " **Adler**" على فكرة "علم النفس الفردي" ونظر إلى فكرة وراثة المكونات الشخصية كشيء خرافي، فالبشر ليسوا آلات تحرضهم بواعث فطرية ولكنهم يختارون أهدافهم الحياتية، والوسائل التي تحققها الحياة النفسية للفرد تتحدد بواسطة أهدافه، فالفهم الحقيقي للسلوك عند أي إنسان يكون مستحيل بدون فهم واضح للأهداف الحقيقية التي ينبغي تحقيقها ويتفق "أدلر" مع "فرويد" في أن فترة الطفولة لها أهميتها البالغة، والأهداف الرئيسية عادة ما تتحدد خلال السنوات القليلة الأولى من الحياة، وقد تنحرف عن مسارها خلال سن الرشد فقط وبصعوبة بالغة، ولا نستطيع أن نفهم نمو أي فرد دون أن نفهم مرحلة الطفولة التي مر بها. (Mohanty,1997:157)

كما فسر"أدلر" كل ظواهر الحياة النفسية على أنها إعداد لبعض المواقف المقبلة، وكأنه من غير المحتمل أن ترى النفس سوى قوة تعمل نحو غاية، ولهذا ينظر "علم النفس الفردي" إلى كل ما يصدر عن النفس الإنسانية كأنه موجه نحو هدف معين، وأن الهدف الأول الذي تندرج تحته كل أنماط السلوك الإنساني هو "حماية الذات".

لقد رفض"أدلر" من خلال نظريته فكرة "الاختزالية" في سبيل "الكلية"، وبذلك فإن هذه النظرية تقلل من أهمية الوظائف الجزئية ، كما أنه رأى أن جميع البشر لديهم هدف مشترك وهو التطور نحو الأفضل ، لكنهم يختلفون في الأساليب التي يتبعونها لتحقيق هذا الهدف ، فكل منهم يتبع أسلوباً معيناً في الحياة ، يناضل من خلاله ليحقق هذا الهدف ، وهذا الأسلوب يؤثر على ردود فعله نحو المشكلات التي تواجهه. ( السيد: مرجع سابق :163)

**5-2-3- إسهامات "ايريك فروم، Erich Fromm" (1900-1980)"**

نظرية "فروم، **Fromm**" هي مزيج من نظرية "فرويد وادلر" ( Adler & Freud) فدرس باهتمام دور القوى الاجتماعية ولم يركز اهتمامه على بناء الشخصية، وقبل بطريقة مبدئية تحول "الأنا الأعلى" من حالة القسوة والوحشية إلى حالة الإدراك والتبصر بالقيم، وقد وصف "الأنا الأعلى" أنه موروث أو مستمد من الوالدين وأضاف إلى ذلك فكرة "الضمير الأمومي" الموروث، واستخلص أنه من الأفضل أن يتحرر علم النفس من نفوذ نظرية طاقة "اليبيدو" وجزئيا من مفهوم "الهو والأنا والأنا الأعلى. (Fromm,1973)

لم يحدد "فروم" فترات متميزة لنمو الشخصية، حيث رأى أنها تستمر في النمو خلال المراهقة والرشد، وإتفق مع "فرويد" بوجود النشاط الجنسي في مرحلة الطفولة، وفي أن الشخصية تتحدد خلال السنوات الأولى من العمر، وحسبه فالطفل أثناء نموه يتعلم ببطء التمييز بين أناه وأنا غيره من خلال الاتصال بالبيئة، مع التأكيد على أهمية دور الوالدين، وصفات الشخصية السوية حسبه لا ترجع لعوامل جنسية مثل ما جاء به "فرويد" بل لعوامل اجتماعية وبيئية مثل السلوك الوالدي. (باربرا، 1991: 152- 160، ترجمة فهد بن دليم)

**5-2-4- إسهامات "هاري ستاك سوليفان، Harry S. Sullivan":(1892-1945)**

شارك "فروم" الرأي حول عدم الاقتناع والنفور من النظرية اللبيدية ل"فرويد"، ورأى أنها منافية للطبيعة الإنسانية بوصفها مرنة ومتكيفة، وأن سلوكياتن ا غير محددة تماما بالغريزة

الجنسية، ولقد أكد على الحاجة الإنسانية القوية للعلاقات البين- شخصية، ورأى أن الشخصية يمكن أن تحيا من خلال التفاعل الشخصي الواضح، وعبر عن ذلك بقوله "تعد الشخصية نموذجا ثابتا للعلاقات بين الأشخاص، والمواقف التي تميز الحياة الإنسانية والشخصية لا يمكن أن تنفصل أو تنعزل عن العلاقات الشخصية المعقدة بين الأشخاص الذين يعيش الفرد وسطهم".

ورأى "سوليفان" أن الطبيعة الإنسانية لديها ميل أو اتجاه نحو تحقيق الصحة النفسية، كما استنتج أن الفرد ينظم خبراته من خلال تكوين مفاهيم عقلية عن نفسه وعن الآخرين، وهذه التشخيصات تتكون من المشاعر والاعتقادات المكتسبة التي لا تتطابق دائما مع الحقيقة بالنسبة لنمو الشخصية يختلف "سوليفان" مع "فرويد" فهو يؤمن بوجود تغيرات جوهرية في الشخصية غالبا ما تحدث خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، ورأى أن النضج البيولوجي يلعب دورا حيويا في نمو وتطور الشخصية.(السيد، مرجع سابق:237-238)

**5-2-5- إسهامات "كارن هورني، Karen Herny": (1885-1952)**

تشاركت "Herny" الرأي مع "ادلر" في أن طبيعتنا الفطرية هي أساسا بنائية إنسانية، وأن الشخصية تتأثر بالعوامل الحضارية والثقافية، فنحن نملك قوى فطرية ونجاهد لنتطور والسلوك المرضي يحدث عندما ما تتجمد تلك القوى الفطرية، كما تشاركت مع "فرويد" في رأيه حول المحددات النفسية وأهمية العمليات اللاشعورية، مع التأكيد على الكبت وميكانزمات الدفاع الأخرى، وقد ركزت الجزء الأكبر من جهدها على ثلاث محاور تطبيقية هي "العصاب والعلاج النفسي، الجنس الأنثوي".

ورأت "Herny" من خلال خبرتها العملية كمعالجة نفسية، أن المؤثرات الاجتماعية تسهم بشكل أساسي في تكوين الشخصية، فالعلاقات الإنسانية التي يحظى بها الفرد في مرحلة الطفولة تؤثر في تحديد سلوكه، كما أن الفرد يمتلك وجهتا نظر اتجاه نفسه هما "النفس الواقعية والمثالية"، وهاتان الوجهتان تتفاعلان مع المؤثرات الاجتماعية كي يحددا بالنتيجة النهائية شخصية الفرد، وبعبارة أخرى ترى " Herny" أن شعور الفرد بانعدا م الأمن من شأنه أن يحدد بدرجة كبيرة ملامح شخصيته. (جلاب، مرجع سابق: 168).

من خلال هذا العرض للنظريات النفسدينامية نلاحظ أن "أورني" ركزت على مفهوم"العصاب" و"فروم" على الدور المرضي للمجتمع و"سوليفان" على "نمو الشخصية" وعلاج الفصام.

**5-3- النظريات الظاهراتية "Phenomenological Theories**

تؤكد هذه النظريات بأن الفرد يأخذ المعلومات من محيطه عن طريق الحواس و أنه يعرف فقط ما يدركه ،لذا فان ادراكات الأفراد هي التي تؤسس واقعه م الذي يختلف من شخص لأخر، كما تفترض هذه النظريات أن الناس كائنات متكاملة لا يمكن فهمها بدراسة الأجزاء المكونة لها وإضافتها لبعضها ، وأن شخصية الفرد تستمد محتواها من أساسين هما "القوى الداخلية" وهو ما ركز عليه "ماسلو، Maslow" وأساليب "التكيف" وهو ما ركز عليه "روجرس، Rogers".

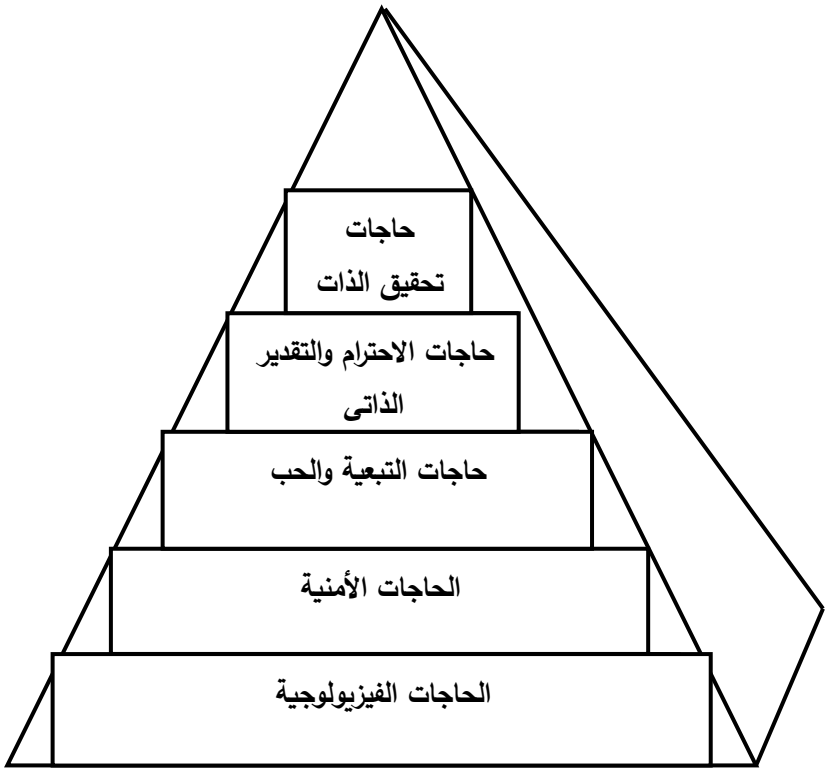
**5-3-1- نظرية تحقيق الذات Theorz of self –Actualization:**

يطلق على "أبراهام ماسلو، **Abraham Maslow**" ( 1908- 1970) اسم الأب الروحي للاتجاه الإنساني الأمريكي، فقد انتقد الاتجاه التحليلي لكونه تشاؤمي وسلبي، وانتقد كذلك النظريات السلوكية لكونها آلية وميكانيكية.

رأى "ماسلو، Maslow" أن الأفراد يسعون لتحقيق النمو والسعادة والرضا وهذا ما اسماه بالسعي ل"تحقيق الذات"، ويسعون لتحيق خمس حاجات مرتبة حسب أهميتها وهي:

* الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs
* الحاجات الأمنية Safety Needs
* حاجات التبعية والحب Belong and love Needs
* حاجات الاحترام والتقدير الذاتي Self – Esteem Needs
* حاجات تحقيق الذات Self – actualization

ترتبط هذه الحاجات بثلاث انواع من القيم هي قيم النمو وقيم الطبقة الخارجية والقيم الدفاعية وهذه القيم تشكل الطرائق المفضلة لدى الأفراد لإشباع حاجاتهم سواء أدركوا ذلك أم لم يدركوه. (Hultman & Gellerman ,2002)




**شكل رقم (14): هرم الحاجات عند "ماسلو"**

رأى "**ماسلو،Maslow**" أن الوظيفة الأساسية للقيم هي العمل على إشباع هذه الحاجات وأن هذه الحاجات ترتبط بثلاث أنواع من القيم هي قيم "النمو والدافعية والطبقة الخارجية" ولتحديد العلاقة بين القيم والحاجات والشخصية من وجهة نظر "ماسلو" يجب ملاحظة أن القيم تشكل نقطة البداية في هذه العملية، ومن شأنها أن تشكل الطرائق المفضلة لدى الأفراد في إشباع حاجاتهم سواء أدركوا ذلك أم لا، وأن مستوى إشباع هذه الحاجات يترك تأثيرات سلبية أو ايجابية على شخصية هؤلاء الأفراد.(جلاب، 2011 : 176).

### 5-3-2- نظرية"كارل روجرس، Carl Rogers" (1902-1987)

تعد نظريته جزء من الإبداع العلاجي في علم النفس المعاصر، وقد قدم مفهوم "الذات" كفكرة علمية، رأى أن النزعة الرئيسية للإنسان تتمثل في البقاء وتحقيق ذاته، فالسلوك هو محاولة غرضيه موجهة لتحقيق حاجات الكائن الحي كما يفهمها أو كما يدركها، ويؤمن "روجرس، Rogers" بأن الفرد هو خير من يفهم نفسه ويدرك مجال خبراته، فالفهم المجدي لسلوك الشخص الآخر يكتسب بواسطة فهمه كما يدركه هو، ولا يفرضه ملاحظ خارجي

ورأى أن كل إنسان بإمكانه اختيار الاتجاه الصحيح في الحياة، سمي مدخله العلاجي ب"العلاج المتمركز حول العميل "Client-cemtered Therapy" (جلاب،2016 : 172)

تتضمن نظريته المفاهيم التالية:

* **التحقيق "Actualization"**: فالإنسان يستحث أو يثار من خلال قوى ايجابية واحدة وهي الميل الفطري لتحقيق قدراته البنائية، "روجرس" رأى أن المهم ليس الشيء أو الحدث نفسه، بل المهم هو كيف ينظر له الفرد ويفهمه، فهو يستجيب للمجال كما يدركه بنفسه.

* **الذات The seff**: تنتج عن تفاعل الفرد مع البيئة، وهي ذلك الجزء من المجال الظاهراتي الذي أصبح تدريجيا متميزا ومختلفا، فلكل فرد حقيقته التي خبرها بشكل متميز، وهذا المفهوم هو العامل الحاسم في بناء شخصيته ويرى "روجرس" أن للذات أربعة أبعاد هي:

- **الذات الحقيقية:** تعني ما يكون عليه الشخص في الحقيقة، وقد يكتشفه كل منّا أو يقترب منه بقدر ما.

- **الذات المُدركة:** هي ما يعتقد الشخص أنه نفسه، وذلك في ضوء تقييمه وإدراكه لها من خلال تفاعله مع الآخرين والبيئة التي يعيش فيها.

- **الذات الاجتماعية:** وهي صورة الشخص عن نفسه كما يعتقدها موجودة لدى الآخرين.

- **الذات المثالية:** وهي عبارة عن تصور الذات كما يتمنى الشخص أن يحققها ويجب أن يكّونها، وتتشكّل بدورها من غاياته وطموحاته التي يتطلع إليها ويسعى إلى تحقيقها. (باربرا، مرجع سابق : 281)

* **الانسجام والتنافر Congruence and Incongruence:**

لا بد من وجود انسجام بين الذات كما ندركها والذات الحقيقية، وحالة الانسجام تظهر عندما تعكس الخبرات الرمزية للشخص خبرات كيانه العقلية، لكن عندما لا تمثل الخبرات الرمزية الخبرات الفعلية للفرد أو إذا شوهت هذه الخبرات سيحدث نقص في التجاوب بين الذات كما ندركها وبين الذات الحقيقية. (تنافر).

بالنسبة لتطور الشخصية لم يحدد "روجرس" مراحل معينة لتطور الشخصية من الرضاعة حتى الرشد، ولكنه ركز على الطريقة التي بواسطتها تعمل تقييمات الآخرين على إعاقة أو

تسهيل عملية تحقيق الذات، ورأى أن الطفل له حاجتين رئيسيتين هما "الحاجة إلى التقدير الذاتي بواسطة الآخرين، والحاجة إلى تقدير ايجابي ذاتي".

انصبت نظرية "روجرس" على إدراك وفهم الفرد للواقع، حيث رأى أن الفرد يصل إلى معنى الحياة منذ السنوات الأربع أو الخمس الأولى من العمر، لكنه لا يصل إلى إدراك ذلك المعنى واتفق مع "ادلر" في أن الشخصية وحدة متكاملة لا تتجزأ، كما إتفق مع "فرويد" في أن الجزء الأكبر من الشخصية لا ندركه تماما، وقد قسم الناس إلى نوعين:

- النوع الأول: هم الذين يعرفون قدرا أكبر من المتوسط عن حياتهم اللاشعورية.
- النوع الثاني: هم أولئك الذين يعرفون قدرا أقل من المتوسط عن حياتهم اللاشعورية.

ذكر"روجرس" أن غالبية الناس من النوع الثاني، وأن كل شخصية مستقلة وكل إنسان له أسلوب منفرد في الحياة ولا يوجد شخصين متشابهين تماما.

### 5-4- نظرية الاتجاه المعرفي ل "جورج كيلي، George Kelly" (1905-1967):

يعد مفهوم " البنى" حجر الزاوية في نظرية "كيلي،"Kelly" و هو يعني الطريقة التي يستخدمها الإنسان في النظر إلى عالمه وتصنيفه للأحداث والخبرات، وقد اعتقد "كيلي" أن الناس يعملون بنفس الطريقة التي يعمل بها العلماء والباحثون، حيث أنهم جميعا يضعون الفروض والنظريات ويختبرونها، وأنهم معنيون بالتنبؤ والسيطرة على الأحداث في حياتهم والمسألة الأساسية التي وضعها في نظريته تتمثل في أن العمليات النفسية التي ينمو بها الشخص توجه بالطرق والسبل التي يتوقع بها حدوث الأحداث، وقد استخلص من هذه المسلمات عددا من الحقائق منها:

* يتوقع الشخص الأحداث من خلال إعادتها وتفسير تكرارها.
* الناس مختلفون لأنهم يمتلكون خبرات ووسائل مختلفة في توقع الأحداث.
* لكل شخص يطور نظامه البنائي بما يناسب رغباته في توقع الأحداث.
* الناس يميلون إلى اختيار البديل الذي يجعلهم يتوقعون الأحداث بشكل أفضل.
* طالما أن الإنسان يتعرض لخبرات جديدة، فإن طبيعة "البنى" لديه لا تبقى ثابتة.

تمثلت أساليب البحث عند "كيلي" في المقابلة واختبار تمثيل الأدوار لتأكيد عقلانية الإنسان بدلا من التأكيد على انفعالاته ودوافعه الغريزية. (وهيب، مرجع سابق)

**5-5- النظريات السلوكية:**

يميل أصحاب هذا الاتجاه إلى تأكيد النتائج المتوصل إليها عن طريق التجريب، ويصر علماء النفس السلوكيين على القياس المضبوط، كما يركزون على إعادة الحقائق الملحوظة والاستجابات الفيزيولوجية، طورت نظريتهم بناء على تجارب معملية ودراسات مخبريه ، وقد اهتمت هذه النظريات بتحديد الظروف التي تؤدي إلى تكوين العادات السلوكية أو زوالها أو إحلال أخرى محلها ، وعلى العادات المتعلمة والمكتسبة وليست الموروثة، وبهذا فإن بناء الشخصية يمكن أن يعدل أو يتغير. (العدناني، 66:2005).

تستمد المقاربة المعرفية السلوكية مبادئها سواء من الإشراط الكلاسيكي أو الفاعل ، وتركز على أهمية الأفكار المتعلّمة أو المعارف كمتغيرات هامة في تشكيل أنماط الشخصية، لقد قدم لنا السلوكيون العديد من الأمثلة والإيضاحات حول كيفية تشكيل السلوك واستمراريته في بيئتنا ، وبأن الجزء الأكبر من شخصيتنا قد يكون نتاج تكييفنا وتعلمنا ، ترك السلوكيون المبكرون بصمات واضحة على المذهب السلوكي مثل "بافلوف ، Pavlov" الذي شرح عملية الاشراط الكلاسيكي أو "واطسون ،Watson" الذي ركزت نظريته على السلوك الظاهر ، أو "ثورندايك، Thorndike" الذي صاغ قانون الأثر.

**5-5-1- المدخل السلوكي الراديكالي "إسهامات سكنر":Burrhus F. Skinner**

لقد ضمن "سكنر، Skinner" (1904-1990) في كتابه (سلوك الكائنات العضوية،the behavior of organisms ) سنة " 1938" المصادر الأساسية للتأثيرات العقلية ونظر للكائن العضوي على أنه صندوق مغلق " Unopened box" ربما يحتوي على العمليات العقلانية أو الغير عقلانية.

يتحدد سلوك الإنسان حسب "سكنر" من خلال تاريخه الاشراطي، حيث يكون سلوك الفرد نتيجة تدعيم مسبق، والسلوك يمكن اختزاله في أنماط محددة يتم اكتسابها من خلال "الاشراط"، ورأى أن الناس يختلفون باختلاف تاريخهم التدعيمي، وأن السلوك خاضع ومحكوم فقط بقانون العلاقة بين المثير والاستجابة، فشخصية الفرد تتكون من خلال استجابات معقدة نسبيا ومستقلة، ولكي نفهم السلوك فنحن بحاجة لنفهم التاريخ الاشراطي للفرد، إذن فالسلوك يتكون عند "سكنر" من عناصر محددة أو استجابات، وحسب رأيه لا يمكن فهم السلوك إلا

من خلال تحليل تفصيلي لأجزائه الأساسية، ولتوضيح اختلافات الناس عن بعضهم لم يضع "سكنر" اعتبارا كبيرا للاختلافات البنيوية، وسار في نفس فلك السلوكيين الأوائل مثل "واطسن، watson" وقد أكد أن المتغيرات التي يسلك في ضوءها الإنسان خاضعة للبيئة" وحسب رأيه فإن الطفل لديه عدد غير محدد من الاحتمالات السلوكية، والوالدين هما الذين يدعمانه أساسا ويشكلان تطوره ونموه في اتجاه محدد.

كما أكد "سكنر" على قابلية السلوك الإنساني للتغيير، ولم يتفق مع أغلب علماء الشخصية حول العوامل المؤدية لتغيير السلوك، وأكد أن النمو السيكولوجي ليس مجرد عمليات تتم بشكل طبيعي من الفرد، وأن التغيير الذي يحدث في سلوك الناس على مدار حياتهم يرجع إلى التغييرات البيئية وما تقدمه من تعزيزات.(السيد، مرجع سابق :521).

من المفاهيم الأساسية التي جاءت بها نظرية "سكنر" ما يلي:

* **التعزيز " Reinforcement"**: هو كل حدث يمكن أن يعقب استجابة ما ويزيد من احتمال أو معدل حدوثها.

* **العقاب " Punishment"**: قد يتضمن العقاب استبعاد شيء يرغبه الكائن الحي أو إضافي شيء يكرهه، كما قد يتضمن إزالة معزز وجلب أو إضافة معزز سالب.

* **الاشراط التجنبي "Avoidance contingency"**: إذا اقترن مثير طبيعي بالتعزيز بشكل متكرر فإنه سيكسبه القوة ليقوم بعمل التعزيز تماما فيظهر السلوك، فمثلا إذا ما تعود الإنسان في الماضي أن وجود سحابة ستتبعها باستمرا ر عواصف رعدية، فإن ظهورها سيجعله يهرع إلى مأوى يحميه من العواصف.

* **الحرمان Deprivation**: هو عامل يؤثر في ظهور السلوك الإجرائي، ويقول "سكنر" في هذا الصدد "أنت حتما تستطيع أن تقود الحصان إلى النهر، ولكنك لن تستطيع إرغامه على الشرب، لكن بتنظيم مدة وشدة الحرمان من الماء فإننا سنكون متأكدين قطعا بأن عملية الشرب ستتم".

* **التعميم Generalization:** يميل السلوك الإجرائي إلى تعميم المثير الذي يماثل المثير الشرطي بدون أي إشراط إضافي في الإنسان، ويطلق على هذه العملية "حث المثيرات" فالشخص الذي ينتظر مكالمة تيليفونية هامة قد يندفع للهاتف عند جرس الباب.

* **الانطفاء Extinetion :** تكرار عدم التعزيز لمرات عديدة يجعل معدل الاستجابة يضعف حتى يتوقف تماما في النهاية.(نفس المرجع، 540- 550)

**5-5-2- المدخل السلوكي الحديث "دولارد وميلر، John Dollard & Neal Miller":**

تعد أعمال "ميلر ودولارد" من أكثر الأعمال تمثيلا للسلوكيين المحدثين في مجال الشخصية، أطلق على اتجاههما اسم "نظرية التعلم التحصيلي النفسي" لأنها كانت محاولة إبداعية لربط المفاهيم الأساسية لنظرية "فرويد" مع الأفكار والطرق والنتائج المعملية البحثية على السلوك والتعلم، لذلك استخدما عددا من مفاهيم "فرويد" ودمجاها في مصطلحات نظرية التعلم، فالعمليات اللاشعورية ينظر إليها على أنها حوافز غير مميزة أو معنوية، وميكانزمات الدفاع ومراحل النمو الأربعة المرتبطة بعملية التعلم ساعدت على شيوع مفاهيم "فرويد" وأثارت مزيدا من البحوث حولها، كما أعادا تعريف العمليات الشعورية بما يتناسب مع نظريتهماوأكدا بأن هناك محددان رئيسان للعمليات الشعورية وهما: (فلادون، مرجع سابق :34-35)

* الأفراد غير مدركين لمؤشرات وحوافز معينة لأنها غير متعلمة، ويمكن أن تكون قد ظهرت قبل أن نتعلم الكلام ولذلك نكون غير قادرين على عنونتها، ومؤشرات أخرى يمكن أن تكون غير شعورية لأن المجتمع لم يعطها علامات دقيقة.

* العمليات الغير شعورية تعزى لمؤشرات واستجابات كانت في يوم ما شعورية، لكنها كبتت لأنها لم تكن فعالة، فالكبت في الأصل هو عملية تجنب اعتقادات معينة، كما يتضمن فقدان القدرة على استخدام تصنيفات لفظية مناسبة، وهو شيء متعلم مثل السلوكيا ت الأخرى، كما ربطا بين عدد من ميكانزمات الدفاع التي لخصها "فرويد" مثل الإسقاط والتقمص ونظرا لها كاستجابات وسلوكيات مكتسبة ومرتبطة بأبعاد التعلم. ((بربارا، مرجع سابق :332).

إقترح "دولارد وميلر" أن عملية التعلم يمكن تقسيمها إلى أربعة أجزاء فكرية رئيسة هي:

* **الباعث:** يهيئ الفرد للعمل.

* **المؤثر:** هو المثير لذي يوجه الاستجابة ويحدد طبيعتها.

* **الاستجابة المناسبة :** هي مرحلة في تعلم الفرد، فالخبرة والتعلم ينتجان بتنظيمات متدرجة من الاستجابات بالغة التنوع، تتأثر أيضا بطبيعة السياق الحضاري والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

* **التعزيز:** دوره تقوية الرابط بين الاستجابة ومثير معين، والتعزيز اللاشعوري هو أساس المشكلات الانفعالية في مرحلة النمو التالية، والطفل يتعلم الصراع العصابي نتيجة المعاملة الوالدية والإساءة إلى نمو الطفل.

إن الملاحظ من الأفكار التي تقدمت بها السلوكية الحديثة أن بعض جوانبها تتفق لحد بعيد مع نظرية التحليل النفسي، لا سيما فيما يخص أهمية الخبرات الطفولية المبكرة وعلاقة الطفل بوالديه والعمليات اللاشعورية، لذا ينظر البعض إليها على أنها صيغة توفيقية بين أفكار مدرستين متباعدتين وهما "التحليلية والسلوكية".

لقد جاء في المؤلف الشهير "نظريات الشخصية" للعالمين النفسانيان "هول"و"لندزي" بعد مسح وتحليل دقيق لأهم نظريات الشخصية، تأكيدهما على أن معظم النظريات ينقصها الوضوح، حيث أن نظريات الشخصية كثيرا ما تغلف في كتلة ضخمة من الصور اللفظية الحية التي تهتم بإقناع القارئ المتردد، ولكنها لا تعرض بوضوح الافتراضات النوعية التي تكمن وراء النظرية. (هيل ولندزي:1971، ترجمة: فرج أحمد وآخرون)

ويذكر "سهير" نقلا عن "هيل ولندزي، Hall & Lindrez" أن النظرية المفسرة للشخصية يجب أن تحتوي على مجموعة من الافتراضات المناسبة تترابط مع بعضها البعض بطريقة منظمة، بالإضافة إلى احتوائها على مجموعة من التعاريف العلمية المبنية على الملاحظة والاختبار. (سهير، مرجع سابق :16).

**6- قياس الشخصية:**

إن قياس الشخصية من المجالات الهامة في القياس النفسي، فكل إنسان له عالمه وتفكيره وقيمه وقدراته وذكاءه وسماته التي تميزه عن غيره، وقد اهتم علماء النفس بقياس هذه السمات فنحن نقوم باستمرا ر في حياتنا اليومية بتقييم شخصيات الآخرين حتى نستطيع أن نفهم تعاملنا معهم على أساس معرفتنا بخصائص شخصياتهم وأنماط سلوكهم (الشبل، 2010) ويمكن قياس الشخصية بعدة طرق منها:

**6-1- المقابلة:**

من أكثر وسائل قياس الشخصية استخداما، تعرف بأنها محادثة لفظية موجهة تتم وجها لوجه بين شخصين هما "الأخصائي النفساني" و"العميل"، حيث يحاول الأخصائي استخلاص المعلومات اللازمة التي تساعد في تشخيص حالة العميل والتعرف على سماته الشخصية وهذه المعلومات عادة ما تتعلق بتاريخ حياة المستفيد وما يتصل به من أحاسيس ومشاعر يستعمل الأخصائي مهاراته وخبراته في إدارة المقابلة، ومن ثم يبني أحكامه على المستفيد على أساس علمي في ضوء معلوماته السيكولوجية.(شحاتة، 2000: 405)

وتبقى المقابلة من أنجح الوسائل للحصول على المعلومات في عديد المجالات النفسية مثل الاختيار والتوجيه المهني ومجال علم النفس العيادي، وبما أنها موقف علائقي، فلا بد من توفر الخبرة والمهارة اللازمة لدى الأخصائي، ومن هذه المهارات إجادة استعمال اللغة المناسبة والقدرة على الإنصات والاتصال وتسيير المقابلة إضافة للقدرة على التجرد من الذاتية ومن أنواع المقابلات في مجال قياس الشخصية:

* **مقابلة الإلحاق أو الإيداع:** تهدف لمعرفة الأسباب التي أدت بالمفحوص إلى طلب المساعدة أو سبب الحضور إلى المؤسسة النفسية.

* **مقابلة اختبار الحالة العقلية:** تهدف للوصول إلى تشخيص مبدئي عن حالة المستفيد العقلية.

* **مقابلة دراسة الحالة:** تهدف لتجميع بيانات شاملة عن التاريخ الشخصي والاجتماعي للمفحوص وتقديم قاعدة معلوماتية بذلك.

* **مقابلة قبل وبعد الاختبارات:** تهدف إلى إقامة علاقة مهنية لتسهل إجراء الاختبار النفسي وبعد الاختبار ، يمكن إعطاء المفحوص فكرة عن أدائه في الاختبار (نفس المرجع 410: 409).

**6-2- الاستقصاءات:**

هي عبارة عن قائمة أسئلة توضع في ضوء الغرض من البحث، لا بد أن تتميز أسئلتها بالوضوح ويمكن توزيعها والحصول على الردود دون اتصال مباشر بين الفاحص والمفحوص من شروط نجاحها أن يتحلى المفحوص بالصدق والأمانة في الإجابة عنها، تتميز بالتنوع

فمنها ذات الأسئلة المغلقة التي تتطلب إجابات ب" نعم" أو"لا" أو"صحيح" أو"خطئ" وهذا النوع يتميز بالسهولة في التصنيف والتحليل الإحصائي، أما ذات الاستبيانات المفتوحة فلا يتقيد فيها المفحوص بقواعد عند الإجابة بل يجيب بحرية وتلقائية ،ومن أمثلة أسئلتها "ما رأيك....؟" وهذه الأخيرة مفيدة في الكشف عن الدوافع والاتجاهات لكنها صعبة في التبويب والتحليل الإحصائي، إن الاستبيانات تعتمد على أراء المفحوص عن ذاته فهي تستعمل التأمل الذاتي أو منهج الاستبطان، وفيها يقرر المفحوص ما يعرفه عن ذاته ويلاحظه من تصرفاته عن طريق الإجابة عن أسئلة محددة وذلك بأن يقرر إن كانت الأسئلة تنطبق عليه أم لا.

**6-3 - دراسة الحالة:**

من أشهر طرق دراسة الشخصية وعلاج المشكلات النفسية والاجتماعية، كما أنها شائعة الاستخدام في العيادات النفسية وفي حقول الخدمة الاجتماعية وميادينها المختلفة كالمدرسة والأسرة، ومن الخصائص التي تتضمنها دراسة الحالة ما يلي:

* **التطورية:** حيث يوضح فيها التاريخ التطوري للحالة، وكيف نشأت وتطورت أبعاد شخصية العميل، ليمكن معرفة العوامل التي أثرت عليه في الماضي وتؤثر عليه حاليا.

* **التتبعية:** أي أنه في دراسة الحالة يكون هنالك نوع من المتابعة للتعرف على فاعلية الخطة العلاجية المطبقة.

* **التعاونية:** يتضح من خلال مساهمة كل المختصين سواء في الدراسة أو التشخيص أو العلاج أو التتبع، وهذا ما نجده في العيادة النفسية بين المختص النفسي والأخصائي الاجتماعي، وغيرهم وخاصية التعاونية تعرف بطريقة "الفريق".

* **الكلية:** حيث يستعان فيها بالعديد من طرق دراسة شخصية مثل الاختبارات والاستخبارات والمقابلات وغيرها.

**6-4- الملاحظة:**

تعتبر من أهم وسائل القياس السلوكي، وتعني ملاحظة سلوك الفرد في مواقف الحياة اليومية، وهذا خلال فترة طويلة أو خلال مواقف مصغرة ترتب بحيث تستدعي ظهور سمات الشخصية المطلوب قياسها، وتنقسم لنوعين هما:

**أ- الملاحظة في المجال الفعلي :**

هي الملاحظة الطبيعية التي يتم فيها ملاحظة المفحوص في المجال الطبيعي من حيث تصرفاته وسلوكياته، وهذا الأسلوب يمد الأخصائي ويعرفه بعينة مباشرة من سلوك المفحوص لأن الملاحظة بهذه الطريقة هي دراسة مباشرة للواقع، وهذا النوع يتطلب الكثير من الوقت والجهد والتكلفة، ولا بد فيها من تسجيل السلوك وفقا لقاعدة معينة بعد أن يحدد الأخصائي الوقائع السلوكية التي سوف يلاحظها.

من أكبر التحفظات على هذا النوع أن المفحوص عندما يلاحظ أنه تحت "الملاحظة" يلجئ إلى تعديل سلوكه أو يتصرف على غير طبيعته.

**ب- الملاحظة المضبوطة:**

تتوفر فيها عوامل أهمها التحكم في الواقعة السلوكية وملاحظة الآثار المباشرة أو غير المباشرة لعمليات التحكم هذه، أي أن الأخصائي النفسي هو الذي يتحكم في ترتيب الوقائع السلوكية تحكما يمكنه من قياس جوانب السلوك المطلوبة.(سهير، 2008 : 583)

**6-5 - الاختبارات النفسية:**

الاختبارات من أكثر الوسائل شيوعا في قياس الشخصية، وعادة ما تتضمن وحدات يقيم الفرد نفسه على كل منها بأن يحدد درجة موافقته أو رفضه لها ومن أنواعها:

*** الاختبارات الموقفية:**

هي اختبارات ترمي إلى تهيئة مواقف وظروف فعلية وأعمال يؤديها المفحوص، فتبرز بالفعل ما لديه من سمات يراد قياسها معرفة المفحوص الغرض من الاختبار، وفي هذه الاختبارات يحاول المختص أن ينظم موقفا أو مواقف عملية، تظهر من خلالها ردود أفعال الناس وطريقة تصرفهم بطريقة عملية. (شحاتة، مرجع سابق: 263)

*** الإختبارات الإسقاطية:**

الإسقاط عملية لا شعورية دفاعية يلجئ إليها المفحوص لحماية ذاته من الشعور بالقلق والتوتر، ومعناها أن يلصق الفرد أفكاره وميوله غير المرغوب فيها بالآخرين لذلك تعد الاختبارات الاسقاطية بمثابة المرآة التي تعكس ميول الآخر ونزعاته، وغالبا ما تتضمن الطرق الاسقاطية مثيرات غير محددة تعطى للمفحوص، فيضفي عليها معاني وتفسيرات وتأويلات

هي في الواقع مشاعره وانفعالاته، وكونها غير محددة فإنها تعطي للمفحوص الحرية المطلقة في تفسيرها، وأن يسقط عليها ما في نفسه من مشاعر وانفعالات ودوافع ورغبات، ومن أشهر الاختبارات الإسقاطية:

**أ - اختبار بقع الحبر"الروشاخ" Rorschach":**

يتكون من عشر بقع من الحبر شكلها غير محدد موجودة على عشر بطاقات تشكلت عن طريق وضع نقطة حبر على ورقة بيضاء، طويت هذه الورقة من الوسط قبل أن يجف الحبر منها خمسة ملونة وخمسة غير ملونة، تعرض واحدة بعد الأخرى على المفحوص ويطلب منه أن يروي ما يراه فيها ويسأل ماذ ا تمثل هذه البقع؟ وما هي الأفكار التي توحي له بها؟ وذلك بتعليق حر، فيصف ما يراه وما يتبادر لذهنه من خواطر، ويطرح عليه المختص مجموعة من الأسئلة حول محتوى الصور وتسجل الأجوبة حرفيا، وبعدها يتم التصحيح عن طريق مفاتيح التصحيح الخاصة بالاختبار، ويتم التفسير في ضوء الاستجابات ككل وفي ضوء المعلومات الأخرى الخاصة بالحالة.

يستطيع المختص أن يخرج بنتائج عديدة منها أن الاستجابات التي يقدمها الشخص ذاته قد تدل على قدرته على النقد الذاتي، والرؤية غير الدقيقة قد تدل على عدم الدقة كما هو الحال لدى ضعاف العقول، ومن مفاتيح هذا الاختبار أن رؤية الحيوانات ترتبط بعدم النضج العاطفي ورؤية الظلال ترتبط بالشعور بالنقص والقلق، وأن المفحوص الهادئ في ظاهره هو في باطنه عكس ذلك، وقد استخدم هذا الاختبار في التحليل النفسي وفي دراسة الأطفال الأسوياء والأفراد المصابين بأمراض نفسية وعقلية.(شحاتة، مرجع سابق: 225 - 266)

**ب- اختبار تفهم الموضوع "TAT":**

يتكون من"20" صورة غامضة بعضها صالح للذكور وبعضها للإناث والبعض الأخر للأطفال، تحوي الصور مواقف مثيرة يتضمن كل منها شخص يمكن أن يتقمص المفحوص شخصيته، يطلب من المفحوص أن يروي القصة التي توحي له بها الصورة ويتحدث عن أحوال من فيها من أشخاص، والمفحوص هنا غالبا ما يتحدث عن حياته هو، عن وعيه ورغباته ومتاعبه فيهتم بالموقف ويفصح عن خباياه دون أن يتفطن لذلك، وهو يفعل هذا لأن التقمص يحمله على إسقاط مشاعره والتعبير عنها في روايته.

ويرجع الأساس النظري لهذا الاختبار لفرض مؤداه أن الناس يميلون إلى تفسير المواقف الغامضة تفسيرا ذاتيا طبقا لخبراتهم وحاجاتهم الذاتية.( نجاتي والنقيب، 1990)

**ج- أسلوب تداعي الكلمات:**

في هذه الطريقة يطلب المحلل من المفحوص أثناء جلسات التحليل النفسي الاسترخاء وإطلاق العنان لخواطره وأفكاره، وذكر لكل ما يطرأ على ذهنه من ذكريات قديمة وصدمات انفعالية، خاصة فيما يتعلق بالطفولة المبكرة وأن يقول كل شيء يخطر بذهنه حتى ولو بدى له غير هام، وبتالي فهو يمد الفاحص بكمية كبيرة من الأفكار والمشاعر والآراء، فيستطيع أن يستنتج طبيعة المادة الشعورية ويحكم من خلالها على شخصية المفحوص. (الزيني،1984).

**6-6- طريقة قوائم الصفات:**

من المعروف أن القياس السلوكي بأسلوب التقرير الذاتي يركز على موضوع واحد مثل الخوف أو الخجل، وبهذا يختلف عن اختبارات الشخصية في القياس النفسي التقليدي والتي تقيس عدة سمات أو متغيرات وإن كانت تتفق معها في طريقة صياغة الأسئلة.

عند التعرض لدراسة المشكلات السلوكية لأحد المفحوصين يتطلب وصفها من حيث الشدة والتكرار كما يتطلب أن يوضع المفحوص تحت المراقبة، ولكن ليست كل المشكلات السلوكية يمكن وضعها تحت الملاحظة، وربما من الصعب على القائم بالملاحظة التخلص من الذاتية في الحكم، إضافة لعامل الكلفة وردود فعل المفحوص، كل هذا أدى إلى ظهور ما يسمى ب"أساليب التقرير الذاتي"، وهذا الأسلوب يتمثل في إحالة المفحوص على قائمة من العبارات تدور حول مواقف معينة في الحياة اليومية وعلى المفحوص أن يقرر إذا ما كانت العبارات تنطبق عليه أم لا، وهذا عبر مقياس متدرج، هذا الأسلوب يتشابه بشكل عام مع الاختبارات النفسية التقليدية.(الأنصاري، 2002 :438)

هذا ويذكر "عبد الخالق" أن "كاتل، Cattel" (1957) أرجع دراسة الشخصية إلى ثلاث مستويات هي:

* **بيانات سجل الحياة** : وهي بيانات الحياة التي تغطي مجال السلوك في وضعيته الطبيعية (المواقف اليومية) وتقاس تقديرات السلوك عن طريق ملاحظين أكفاء.

* **بيانات الاستخبارات :** وهي عوامل الاستجابة التي تعتمد على الاستخبار المعد ويقيس "كاتل" هذا النوع من البيانات عن طريق اختباره للشخصية ذي "16 عاملا".

* **بيانات الاختبارات الموضوعية** : وهي البيانات المستخرجة من ملاحظة الاستجابات وإجراء المزيد من الدراسات حول المتغيرات التي تناولتها الدراسات حول بيانات أخرى. (عبد الخالق، مرجع سابق : 169)

كما ظهرت حاليا طريقة تسمى علم "الجرافولجي " graphology" والتي تعني تحليل شخصية الإنسان من خلال كتاباته وخطه، ولا يزال العالم العربي بعيد عن هذا الجانب وللعلم فإن 89% من الشركات الألمانية، تستخدم هذا العلم كضرورة أساسية في التوظيف كما تستعمله "15%" من الشركات البريطانية. (الكبيسي، مرجع سابق: 11).

**7- نمط الشخصية "أ وب": personality Type (A & B)**

**7-1- تعريف النمط السلوكي:**

يمثل نمط الشخصية تجمع العديد من السمات، بمعنى آخر هو وصف أكثر عمومية يجمع عدة سمات أكثر خصوصية، مثلا الانبساطية تمثل نمط شخصية يعبر عن سمات الاجتماعية والإصرار والنشاط ( Michel ,2003)، وقد ميز "البورت، Allport" بين "السمة" و"النمط" بمقدار اقتراب كل منهما من الفرد، فالأنماط تكوينات نموذجية يضعها المختص ليستطيع أن يلاحظ مدى التطابق بينها وبين الفرد، وتعبر السمات عن تفرد الشخصية أما النمط فيقلل من هذا التفرد، كذلك فإن الأنماط بعيدة الشبه عن الواقع بينما السمات انعكاس حقيقي لما هو موجود بالفعل.(سهير، مرجع سابق).

ويشار ل"نمط الشخصية" بكونه تعبير مجازي عن مختلف العمليات النفسية الفاعلة في داخلنا، التي تشترك فيها مجموعة من السمات دون غيرها، وتعكس التفاعل الدينامك ي بين مراكز الشخصية الثلاث المشاعر والتفكير والغريزة (Riso ,1996 :6)، ويعرفه "برافيل" بأنه "تنظيم متكامل ومترابط من الصفات ، أي فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة وإن اختلف بضعهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات، فيوصف الشخص بأنه يتبع هذا النمط أو ذاك"(برافيل، مرجع سابق :33).

وأكد "نوريج، Noring" أن أهمية وضع الأفراد في أنماط محددة وواضحة تكمن في جانبين: يتعلق الأول بمساعدة الأفراد في تحقيق الأفضل لأنفسهم وتحقيق نمو شخصي جيد فضلا عن بناء تقدير مناسب لذواتهم، أما الجانب الثاني في تصوره فينحصر في تحقيق نوع من الكفاءة والفعالية عن طريق التفاعل مع الآخرين في البيئة المحيطة بهم، والتي لا تختص بأصدقائهم المقربين منهم فقط ولكن مع زملائهم في العمل أيضا ( Noring,1993 :417) فمثلا تحديد أنماط الشخصية لدى المعلمين يساعد الجهات المسئولة عند إعداد برامج للرعاية والتوجيه، كذلك عند انتقاء خريجي الجامعات لوظائف معينة ينبغي أن تتوافر فيهم الأنماط معينة.

تستخدم الأنماط كأداة لتصنيف الأفراد في مجموعات أو فئات وفقا للأساس الذي ينظمها ففي عملية التنميط ينبغي أن تنطبق صفات نمط معين على كل أو معظم أفراده، ولو بدرجات متفاوتة. (فرج وآخرون، 1993)

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين السلوكيون الجدد لا يفضلون تحديد أنماط للشخصية من باب أن هذه الأخيرة معرضة لتغيرات دائمة تسببها مختلف الأحداث والتجارب التي نمر بها وانطلاقا من هذه الرؤية فإنهم يحددون "أنماطا سلوكية" أي أن النمط السلوكي هو طريقة لمواجهة المشكلات التي تقابل الإنسان وليست نمطا من أنماط الشخصية، فهو يتغير بتغير الوضع النفسي للشخص.(بن زروال، 64:2008 )

وفي ضوء ما سبق ذكره تشير للنقاط التالية:

* يرتبط كل نمط من أنماط الشخصية بنهج سلوكي معين من خلاله يمكن التدليل على أن صاحبه ينتمي إليها هذا النمط من الشخصيات أو ذاك.

* الأحداث والتجارب والعوامل النفسية التي تدفع إلى نمط سلوكي معين هي نفسها القاعدة الأساسية لبناء الشخصية لدى الفرد وصقلها باستمرار.

وعليه فإن الباحثة في الدراسة الحالية تتفق مع الباحثين الذين يستخدمون مصطلح "النمط السلوكي" بمعنى نمط للشخصية أمثال "عبد الخالق وزملاءه" الذين يرون أن النمط هو ارتباط متبادل بين سمات تشكل في مجموعها مفهوم النمط، فسلوك النمط "أ" هو نمط من أنماط الشخصية ك "الانبساط والانطواء والاتزان".

**7-2- ظهور النمط السلوكي "أ وب":**

النمط السلوكي "أوب" من أهم المفاهيم المستخدمة في تفسير السلوك البشري، هذا المفهوم اكتشف سنة "1950" بعد أن لاحظ كل من "فريدمان وروزمان، Friedman & Rozenman" وهما طبيبان مختصان في أمراض القلب، أن الكثير من مرضاهم يسلكون بأساليب متشابهة في كثير من النواحي، وعبر سنوات عديدة لاحظا أن ضحايا النوبات القلبية يتسمون غالبا بالعداوة وعدم الصبر والإنهاك التام في العمل، فوضعا تخطيطا لشخصية المرضى المهيئين للإصابة بأمراض الشرايين التاجية، أصبحت فيما بعد واحدة من أهم طرق البحث في مسألة الشخصيات الميالة إلى التعرض لضغوط الحياة في بداية الستينات، فقد كانوا شديدي التنافس، عدوانيين، متسرعين ونافذي الصبر، كما تميز المرضى بأسلوب انفجاري في الحديث وتوتر عضلات الوجه والإحساس بأن الوقت يمر بسرعة، وأن مسؤولياتهم ضخمة، وأطلق عليهم أفراد النمط "أ"، وفي مقابل ذلك هناك أشخاص قادرون على الاسترخاء دون الإحساس بالذنب يطلق عليهم أفراد النمط "ب"( عبد الله، 2000 : 13)

بعد توصل "فريدمان وروزنمان" إلى أن شخصيات الناس وسلوكهم يبرز من خلال نمطين أطلقا عليهما اسم "أ وب"، ودلت بحوثهما على ظهور علاقة دالة بين سلوك النمط "أ" والإصابة بأمراض الشرايين التاجية للقلب لكونه أكثر اندفاعا وأكثر نفاذا للصبر، واتسع نطاق هذه الدراسات في العقود الثلاثة الأخيرة.(Tinothy ,1986 :1116-1173).

إذن النمط الأول مرتبط بـالأمراض القلبية الوعائية وهو النمط "أ"، والثاني أي النمط "ب" متحرر من سمات النمط "أ"، مما يجعله نمطا وقائيا يضمن صحة جيدة وتكييفا اجتماعيا أصبح نمط السلوك "أوب" مفهوما نفسيا ذائع الانتشار، كما يعد مفهوما مركزيا في علم نفس الصحة يشير هذا المفهوم إلى بعد ذو قطبين احدهما النمط "أ" المتطرف يضاده النمط "ب" في القطب المقابل ، وهناك خصائص نفسية مرضية كثيرة لأصحاب الدرجة المرتفعة على مقياس نمط السلوك "أ"، وأن العامل الكامن والمسبب والمسئول عن بدء السلوك "أ" واستمراره هو عدم الأمان الداخلي أو الدرجة الغير كافية من تقدير الذات. (المشاط ،2010).

### 7-3- النمط السلوكي "أ":behavoir Type A

#### 7-3-1- تعريفه:

رأى "روزنمان وفريدمان، Friedman & Rozenman" بأن أصحاب نمط الشخصية " A" يتصفون بالكفاح المستمر وبالمحاولات لعمل المزيد والمزيد من الأشياء في القليل من الوقت مقارنة بأصحاب الشخصية من النمط " B" الذين يكونون أكثر استرخاء (rubin:1983 & Raven) وعرف "روزنمان، 1990" النمط "أ" بأنه "انفعال سلوكي مركب يتضمن استعدادات سلوكية كالمعدل المتسارع للأنشطة، والاستجابات الانفعالية كالاستثارة العدائية واحتمالات الغضب المتزايدة وإجادة العمل وكثرة نجاح الأداء المهني والتفوق في الأعمال وانجازها في أقل وقت ممكن". (Luthans ,2004) .

وعرفه "فريجينيا " virginia" على أنه "مجموعة من العادات التي تضر بالصحة الفيزيائي ة والعقلية والعلاقات الشخصية والاجتماعية والمهنية، وهذه العادات تتضمن الإحساس بحالة الوقت، ونفاذ الصبر وإثارة العداوة بشكل سهل، إضافة للمشاعر المتكررة والحادة من الغضب" وأكد أن المسئول عن بدء سلوك النمط "أ" واستمراره هو عدم الأمن الداخلي أو الدرجة غير الكافية من تقدير الذات.(Virginia, 2002)

كما افترض "جلاص، glass" (1977) أن نمط الشخصية "أ" هو سلوك تكيفي في مواجهة مواقف الضغط، فالأشخاص ذوي النمط "أ" يشعرون بالتهديد وعدم الأمان في حالة فقدانهم للسيطرة والتحكم في المواقف، كما يشعرون بقلة الصبر أمام الأشياء التي لا يمكن التحكم فيها.

إذن النمط السلوكي "أ" هو حالة دائمة من التوتر والشعور بالمشقة، حتى لو كانت ظروف العمل غير ضاغطة فإن الشخص يضفي عليها ما يتسم به من خصائص، لأن الضغط النفسي راجعا لنموذج شخصيته وليس بسبب ضغط المهنة، فهو طموح ومتعدد الأهداف مما يجعله دائم التشنج غير قادر على الاسترخاء، وإذا ما حقق هدفا لا يترك لنفسه فرصة للراحة وإنما تراه يخلق هدفا جديدا ويبدأ بالسعي نحوه من جديد.

ويبرز النمط "أ" من السلوك لدى الأشخاص ذوي الحساسية للتحدي القادم من البيئة الفيزيقية وله عناصر أساسية تتمثل في العداوة والقابلية للاستثارة والاختصاص بضغط الوقت وعدم

التحلي بالصبر والنشاط المستعجل والتنافس العام، وبهذا المعنى لا يعبر نمط السلوك "أ" بعدا أو سمة شخصية في حد ذاته، ولكنه أسلوب سلوكي وانفعالي مبالغ فيه، يستجيب فيه الأفراد الذين يملكون شخصية معينة. (جمعة يوسف، 1994)

يرتبط نمط الشخصية "أ" مع الاحتمال المرتفع للإصابة بمرض القلب التاجي، ويتميز بالميل للضغط على الأسنان وتشديد قبضة اليد والحركات الجسمية السريعة، وقلة الصبر والنشاط المتعدد الأوجه مثل الحركة أو الأكل أثناء قراءة الجريدة. (الحميد والكفافي، 1997:40-48)

ويعرف "المر" النمط "أ" بأنه "كفاح ومحاولة متواصلة لإتمام أو انجاز أشياء والمشاركة في أحداث أكثر وفي اقل وقت ممكن وهو نمط يحب السيطرة نتيجة شعوره بعدم الأمان الخفي والذي يعبر عنه بواسطة العدوانية". (بن زروال، 2008 عن:Almor ،1984:203)

**2 3 7 - الخصائص والمميزات الرئيسية للنمط السلوكي"أ":**

يذكر "فريدمان، Friedmen" (1996) أن للنمط "أ" مكونات مضمرة وأخرى صريحة، من بينها عدم الأمان وانخفاض تقدير الذات مع محاولات تعويضية لاستبدال غياب العاطفة والإعجاب الوالدي، والخوف المستمر من حدوث كوارث في المستقبل، والحساسية المفرطة للنقد مع عدم الاستجابة نسبيا للمديح، إضافة لانخفاض تقدير الذات والقلق والاكتئاب مع معاناة من الأرق نتيجة للغضب والإحباط، فضلا عن الفشل في تقديم المساعدة التي تستغرق زمنا للآخرين، والعدائية الحرة الطليقة وتكرار فقدان الشخص لأعصابه أثناء قيادة السيارة وعدم القدرة على الشعور بالسرور اتجاه انجازات الآخرين، فضلا عن عدم تحمل مجرد الأخطاء التافهة وعدم الاعتقاد بالايثارية. (Friedmen, 1996)

وقد توصل "فريدمان وروزنمان" بعد دراستهما المستفيضة للأنماط السلوكية إلى أن للشخص من النمط السلوكي "أ" العديد من الخصائص منها:

* شخصيته محددة الجوانب والاهتمامات.
* لديه قدرات حسية وعقلية فائقة.
* يتمتع بالحيوية والنشاط والحركة الهادفة. (عادل شكري، 1991:38)
* منظم ومرتب يتعامل مع محيطه بشكل جيد.

* يتحكم في ذاته وواثق من كفائته.
* مستعد للعمل جيدا إذا اقتضت الظروف.
* لا يتراجع عن رغبته الشديدة في تحقيق هدفه.

في نفس السياق يذكر "مقدم" أن أصحاب النمط "أ" يتميزون بسلوك تنافسي حماسي ، فهم يناضلون باستمرار من أجل تحقيق الكثير في أقصر وقت" (مقدم،1993 : 207) كما تصف "دردير" نمط الشخصية "أ" ببعض الصفات كالاهتمام الزائد بالمواعيد والتنافس والاندفاع والسرعة وتركيز اهتمامه داخل العمل. (دردير، 2008: 9)

واتفقت العديد من الدراسات على خصائص أخرى لهذا النمط وهي:

* عدائي وهذه العدائية هي المسئولة عن رغبته الشديدة في المنافسة.
* يدرك مفهوم الوقت ويشعر بنفاذه مروره، ولذلك فهو لا يريد مروره دون أن يحقق شيئ ا وعادة ما يكون فاقدا للصبر ومستعجلا من أجل تحقيق طموحاته.
* صاحب طموح متعدد الأهداف ما يجعله كلما حقق هدفا لا يترك فرصة للاسترخاء بل يصنع هدفا جديدا ويبدأ بالسعي لتحقيقه.
* يرفض الهزيمة ولا يعترف بها ويقوم بمحاولات جديدة.
* يحرك ذراعه بشكل ملحوظ أثناء الحديث.
* يعاني من ضيق الصدر وقلة التحمل.
* زيادة جهده الذهني والجسمي ويقظته المفرطة.
* عدم تركيزه وانتباهه لحوار الآخرين وصعوبة بقاءه في مكان واحد.
* يحاول تحويل دقة الحديث بينه وبين الآخرين باتجاه وجهه نظره واهتماماته.
* يظهر الوداعة أمام العراقيل التي تعترضه لكنه لا يتراجع.
* يهمل تعبه ويرفض فكرة إصابته بالمرض. (الداهري وآخرون، مرجع سابق:124)
* يتحرك ويأكل ويتكلم بسرعة.
* لا يشعر بالراحة في فترات الفراغ.
* يعمل كثيرا دون إعادة أهمية للاسترخاء أي أنه مدمن عمل.

ويمكن القول أن أكثر الجوانب الملاحظة والظاهرة لدى أصحاب النمط "أ" هي ثلاث عناصر أساسية:

* توجه تنافسي قوي.
* نفاذ الصبر والشعور بأن الوقت يمضي سريعا مما يؤدي إلى إحساس بالتهيج والسخط.
* يفتقر للاتزان الانفعالي فالمظهر الانفعالي الظاهر لسلوك "أ" هو الغضب والعدائية الطليقة. (Friedmen, 1996)

**7-3-3- علاقة النمط السلوكي "أ" بالصحة:**

توصلت معظم الدراسات إلى أن الطريقة التي نسلكها في تعاملنا مع الآخرين والبيئة من حولنا تؤثر في صحتنا، فأكد العلماء على دور العوامل النفسية في الإصابة بالأمراض، وأن تأثيرها لا يقل عن تأثير العوامل الجسدية بل يتعداها في كثير من الأحيان، وخاصة عند الحديث عن أمراض القلب.

اهتمت البحوث والدراسات حول نمط السلوك "أ" بعلاقته بجوانب مرضية كالصداع النصفي وأمراض القلب، ففي السابق كان الاعتقاد السائد أن هناك ممارسا ت معينة وحدها سبب لحدوث أزمات الجهاز العصبي وأمراض القلب كالتدخين والسمنة، إلا أن البحوث أسفرت عن وجود نمط معين من السلوك اتضح أن أصحابه أكثر عرضة لحدوث النوبات القلبية حيث عادة ما يكون هؤلاء الناس في توتر عصبي ويضعون أنفسهم تحت ضغوط نفسية مستمرة مع الحساسية الزائدة وتهويل المواقف، وأيضا الازدواجية في العمل أو التفكير والتخطيط لكثير من النشاط في زمن قصير، وقام "فريدمان وكاملي، Friedman & Kemley" بدراسة حاولا من خلالها الكشف عن الدور الذي تلعبه بعض سمات الشخصية للنمط السلوكي "أ" كالقلق والانبساط والاكتئاب والعدوان في حدوث أمراض القلب، باستعمال منهج البعد التحليلي ل"87" دراسة في هذا المجال، وتوصلا إلى أن النمط السلوكي "أ" أكبر تأثيرا من العوامل الأخرى كما أصدر المعهد القومي الأمريكي للقلب والرئة سنة " 1978" تقريرا يعترف فيه بالدور السلبي الذي يلعبه سلوك النمط "أ" في حدوث مرض الشريان التاجي.

إن الأدلة العلمية المتوفرة كافية بشأن ارتباط النمط السلوكي "أ" بزيادة خطورة الإصابة بمرض الشريان التاجي، وهذه الخطورة أكبر من التي تفرضها عوامل الخطورة الكلاسيكي ة

مثل: العمر وارتفاع نسبة الكولسترول وارتفاع ضغط الدم والتدخين، ويؤكد جنكينز "Jenkins، (1994) أن هناك علاقة قوية بين نمط السلوك الذي نتميز به وبالإصابة بأمراض القلب.

ولاحقا أكدت أ غلب الدراسات ما جاء به "روزرمان وفريدمان" من أن النمط السلوكي "أ" مرتبط بالإصابة بأمراض القلب التاجية، إذ أن التوتر النفسي والتعب الجسمي المتراكم والبحث الدائم عن التحكم تكون نتائجها وخيمة.

وبينت دراسة "كيم، Kem" (1990) بولاية "فيكتوريا" الأمريكية على عينة مكونة من " 210" مصاب بأمراض القلب التاجية من المدخنين وغير المدخنين، وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى النمط "أ" لصالح المدخنين، أما دراسة "مايدا وإيتو، ito & maeda" (1990) والتي أجريت باليابان على عينة قدرها " 300" مصاب بمرض القلب التاجي، وعينة أخرى من الأصحاء، وهدفت لاختبار مدى انتشا ر نمط السلوك "أ" وسلوك التدخين وارتفاع ضغط الدم وقد أشارت النتائج إلى أن نمط السلوك "أ" موجود بين 64.4% من مرضى القلب، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة بين نمط السلوك "أ" وسلوك التدخين وارتفاع ضغط الدم، وأجريت على نمط السلوك "أ" بحوث عديدة برهنت أنه ينبئ بمرض الشريان التاجي وأن هناك خصائص نفسية مرضية كثيرة لأصحاب الدرجة المرتفعة على مقاييس نمط السلوك "أ" (عبد الخالق، 2000)

كما قام "ديريفنكو، Dervenco" (1985) في "رومانيا" بدراسة هدفت لرسم ملمح يوضح الخصائص السلوكية المميزة لنمط الشخصية لدى مرضى القلب، بينت أنهم يتسمون بالسرعة ونفاذ الصبر والمنافسة وقوة الحفز بالإضافة إلى درجة مرتفعة على مقياس الانبساط والسيطرة (شكري،1991 :38) ولاحظ الأطباء على مدار سنوات عديدة أن ضحايا النوبات القلبية يتسمون غالبا بالعداوة وعدم الصبر والانهماك التام في العمل (Musante et al , 1985)

لقد اعتبر علماء كثيرون منهم "فريدمان وروزنمان" و"دمبروفسكي،Dombrovsky" النمطين "أ وج" كعوامل تهديد، وهذا ما أكدته دراسات تنبؤية كثيرة من أشهرها الدراسة الطولية التي أجراها "جروساث وماتساك وزملاءه" ( Grossath– Maticek et al) سنة (1988) على مدى عشر سنوات وشملت " 154.000" شخص موزعين على "ألمانيا ويوغوزلافيا" حيث أظهرت وجود أربعة أنماط أحدها دال على استعداد قوي للإصابة بالأمراض التاجية هو النمط

"أ" بينما اظهر النمط "ج" استعدادا للإصابة بمختلف السرطانات. ( Paulhan & bourgeois , 1995 :218)

| العينة اليوغسلافية | الأحياء | مرض السرطان | الأمراض قلبية وعائية | أسباب أخرى للوفاة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| النمط "ج" | %23.8=72 | %46.2=140 | %08.3 = 25 | %21.8 = 66 | 303 |
| النمط "أ" | %28.3=96 | %5.6=19 | %29.2=99 | %36.9=125 | 339 |
| النمط "ب" | %90.7=437 | %6 = 3 | %01.7= 8 | %07.1= 34 | 482 |
| أنماط أخرى | %56.7=129 | %01.8 = 4 | %09.2=24 | %32.3= 72 | 229 |
| المجموع | %54.2=734 | %12.3=166 | %11.5=156 | %27= 297 | 1353 |

جدول رقم (4): أسباب الوفيات لدى مختلف أنماط الشخصية (العينة اليوغوسلافية)

المصدر: (I.Paulhan & M.B bourgeois,1995 :237)

لقد قام كل من "روزنمان وبيرون، Rosenman & Byron" بدراسة العلاقة بين نمط الشخصية والإجهاد، وتوصلا إلى أن النمط السلوكي "أ" يفرض ظروفا شديدة من شأنها أن تؤدي إلى الاضطرابات السيكوسوباتية، ذلك لأن هذا النمط وعامل الشدة النفسية يؤديان لزيادة نشاط الجهاز العصبي الذاتي وتنبيهه، ما يؤدي بدوره إلى إظهار الأعراض القلبية الوعائية أو غيرها من الاضطرابات العضوية. (رحال، 90:2015).

مما سبق نستنتج أن دراسة النمط السلوكي "أ" لها أهمية كبرى في مجال الطب السلوكي بوصفه عامل خطورة، يزيد من خطر الإصابة بمرض القلب شأنه شأن العوامل البيولوجية الأخرى مثل (ارتفاع معدل الكولسترول والبدانة والتدخين....).

**7-3-4- علاقة النمط السلوكي "أ" بالعلاقات البين – شخصية:**

ذكر "حسن المالح" في كتابه "الطب والنفس والحياة" عام " 1999" أن المهن الإدارية وأرباب العمل مرتبطة بنمط الشخصية "أ"، الذي يتميز بالتوتر والحدة والانفعالية والإحساس المفرط بنفاذ الوقت أو عدم القدرة على الانتظار والطموح الزائد والرغبة في الانجاز والتنافس الشديد. (السيد، مرجع سابق:75)

يواجه أصحاب النمط السلوكي "أ" صعوبات في مجال العلاقات المهنية داخل بيئة العمل وهذا لأن من أبرز سماتهم " العدائية" فهم يغضبون بسهولة، وقد تظهر ملامح العداء من خلال تفاعلهم مع الآخرين ، حيث يبدو الشخص أكثر تململا أو يتصرف بأسلوب فيه تحد وفوقية، مما يتسبب في صراعات بمجال العمل ، كما أن العدوانية وروح المنافسة لا تسهل تكوين علاقات دائمة، مما يضعف الدعم الاجتماعي إضافة إلى كون الانشغال الكبير بالعمل يمكن أن يضر بالعلاقات الأسرية. (زروال،2008 عن الناصر، 1996 :58-59)

ويذكر "جمعة يوسف" ( 1984) أن هناك عددا من الدراسات التي تكشف عن الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها أصحاب نمط السلوك "أ" خاصة عندما تسيطر عليهم الحالة الوجدانية المرتبطة بهذا النمط. (جمعة يوسف، مرجع سابق)

وتشير الدراسات إلى أن أصحاب هذا النمط سريعو الغضب ما يترك انعكاسا سيئا على ذاواتهم وانفعالاتهم نحو المواقف التي يتعرضون لها، ونحو الأشخاص الذين يتعاملون معهم و ولهذا النمط نتائج سيئة على كثير من المتغيرات في حياة الفرد ومنها المهارات الاجتماعية المتمثلة في القدرة على التعامل الايجابي مع المواقف الاجتماعية. (Allen ,1990).

في مجال التعليم يوجد اختلاف في صفات المعلمين وخصائصهم الشخصية ومدى انسجامهم مع مهنة التعليم، والجانب الانفعالي للمعلم يؤثر على اتجاهاته وتصوراته وتواصله مع التلاميذ والزملاء والإدارة، فهو يواجه مشاكل يومية متنوعة ويتعامل مع أفراد مختلفين في الأعمار والثقافات والطباع، وقد تلعب بعض المتغيرات دورا في مدى تقبله لهذه الأوضاع مثل الجنس والمؤهلات العلمية والخبرة، كما يعتبر سلك التعليم من الأسلاك التي تعرف تفاعل ديناميكي مستمر بين أفراده على اختلاف مهامهم من إداريين ومدراء وتلاميذ، وقد تولد لدى المعلم الذي يعتبر ركيزة العملية التربوية مظاهر سلوكية مختلفة، ما قد يؤثر على سلوكه التربوي وعلى صحته النفسية.

إن الصحة النفسية للمعلم تمكنه من مواجهة الصعوبات والتحديات أثناء تأدية مهامه وتسمح له بالتصدي لحالة الإحباط، نتيجة للتفاعل بين الأدوار المختلفة لعناصر العملية التربوية فالحالة المزاجية للمعلم تلعب دورا في استغلال قدراته وإمكانياته وتحقيق ذاته وتوطيد علاقاته مع الآخرين وتلبية حاجات التلميذ المستمرة. (مسكين ومكي، 2014 :87-88)

وقد قام كل من " جوس ولانجر ، jose & langer (1989) بدراسة حول النمط السلوكي "أ" وتقديرات المدرسين للمهارات الاجتماعية ، وذلك على عينة من طلاب المدارس عددهم "177طالبا "، وأوضحت النتائج أنه توجد علاقة سالبة ودالة بين النمط "أ" والمهارات الاجتماعية، وأن الأفراد ذوي الدرجات العالية للنمط "أ" يظهرون نقصا للمهارات الاجتماعية.

**7-4- نمط السلوك ب:behavior Type B**

**7-4-1- تعريفه:**

ظهور النمط السلوكي "ب" مرتبط بالنمط "أ" فهو النمط المقابل أو المضاد له، وهو مختلف ومناقض له، إذ أن الشخص في هذا النمط أقل عرضة للإصابة بأمراض القلب. (Geitman et al ,1999:199)

ويعرفه "سبودرلاندر، Sutherland" (1991) بأنه "القدرة على الاسترخاء وسهولة الانقياد مع عدم الميل الشديد للمنافسة وقلة التعرض للإحباط، كما ينخفض عند أصحابه احتمال إصابتهم بأمراض القلب" (فخرية يوسف، 2001: 20)، ووصف "روزرمان وفريدمان" الأشخاص الذين لا يملكون سمات النمط "أ" بغياب مشاعر إلحاح الوقت والعدائية، وفي المقابل قدرة عالية على تحقيق اللذة والاسترخاء دون الشعور بالذنب، فهو نمط يحمي الفرد و يمتعه بصحة جيدة، كما يساعد على التكيف الاجتماعي. (بن زروال، مرجع سابق :210)

ويعتبر تناول الكتاب العرب لهاذا المفهوم قليلا أذكر منه تعريف "مقدم، 1993" للنمط "ب" بكونه "نمط سلوكي متحرر من سمات النمط "أ"، وبتالي فهو نمط سوي فيه الفرد أكثر استرخاء وتأني وقناعة ، إذ يتميز أفراد هذا النمط بقلة الرغبة في التنافس وقلة الدافع بدرجة نسبية، وقلة الانغماس في الأعمال التي تفرض لها حدود زمنية ، وندرة الميل إلى التأجيل في القيام بالوظائف الكلامية والوظائف العقلية والجسمية مع الطبيعة الباردة والهادئة " (مقدم، مرجع سابق:138)، ويعرف "عبد الخالق، 2000" الأشخاص الحاملين لهذا النمط السلوكي بأنهم "يتسمون بكونهم أكثر تحررا من العدوان، ولديهم قدرة على الاسترخاء والمشاركة في الأنشطة الترويجية والحاجة إلى إثبات التفوق وعدم الإحساس بضغط الوقت وعدم التنافس" (عبد الخالق، 2000: 263).

وذهب "أحمد ماهر" (2003) لتعريف الشخصية من النمط "ب" على أنها "الشخصية التي تميل إلى أن تكون هادئة ومستكينة وغير مستعجلة ولا تحب منافسة الآخرين، فالشخص من النمط "ب" يؤدي عمله بثقة ودون استعجال، ويحب أن تؤد ى الأشياء واحدة تلو الأخرى وببطء وتدرج حتى و إن لم يتم العمل على أساسه" (أحمد ماهر، 2003 :196) في نفس الاتجاه يرى "العتوم يوسف" أن الفرد من النمط السلوكي "ب" هو في الجانب المعاكس لنمط الشخصية "أ" حيث أنه يبدي اهتماما أقل بالوقت ويمارس درجة أعلى من ضبط النفس في التعامل مع الأمور المهنية والحياتية ويحدد وقتا للاسترخاء دون الشعور بالذنب، ويتعامل مع الأمور بصورة هادئة. (العتوم، 2006: 152).

**7 4 2 - الخصائص الرئيسية للنمط السلوكي"ب":**

يتميز صاحب هذا النمط بأسلوب حياة سهل ومطمئن، فهو ودود ومتفائل صبور وقنوع وهادى مع نفسه ومع الآخرين، يتمتع بالثقة العالية بالنفس وبالغير، كما يركز على المظاهر الايجابية للأشياء والناس والأحداث، ولديه اتجاهات مقبولة نحو الأخطاء البديهية.

(Busch,2001) كما أنه أقل دافعية للانجاز، حيث لا يشكل هذا الدافع هاجسا مهما لديه مقارنة مع صاحب النمط "أ"، بل يسعى لتحقيق ما يناسب قدراته من انجازات. (ليلى شريف، 2003 :98)

وتتفق أبحاث ودراسات عديدة بأن الشخص من النمط السلوكي "ب" يتصف ب:

* القدرة على تقديم العاطفة وقبولها، وغالبا ما يكون قد تلقى في طفولته المبكرة درجة مناسبة وغير مشروطة من الحب والعاطفة والإعجاب من أحد والديه أو كليهما.
* القدرة على التسامح.
* الصبر فلا توتره القضايا التي تأخذ وقتا أكثر من المطلوب ولا يزعجه عدم انجاز بعض الأمور في وقتها المحدد.
* قلة التنافسية فلا يعتبرها هدفا ولا يقارن نفسه بالآخرين. (الاديمي، 1998 :23-24).

كما أشار مقدم (1993) إلي مجموعة من الخصائص منها:

* عدم مقاطعة الآخرين عند تعبيرهم عن أفكارهم.
* القدرة على الاستماع للآخرين دون نفاذ الصبر.

* تقبل النقد البناء والهدام.
* لا يجد صعوبة في تفويض الآخرين وانتدابهم للقيام بعمل ما كلما كان ذلك ضروريا.
* يثق بالآخرين بسهولة.
* يحاول تجنب التركيز الزائد على الذات.
* يمكنه أن يتحمل بسهولة الضحك على نفسه مع إحساس جيد وحقيقي بالدعابة.
* لا يعاني من الشعور بضيق الوقت ولا من نفاذ الصبر.
* قليل الشعور بنفاذ الوقت وبأنه في سباق مع الزمن فهو أكثر هدوءا واسترخاء.
* قليل العدائية وقد تغيب لديه العدائية اللفضية والسلوكية، ويكون سلوكه تج نبيا اتجاه المواقف المجهدة، أو على الأقل تكون الاستجابة العدوانية لديه تناسب الموقف المجهد بشكل منطقي.
* لا تظهر لديه الحاجة الوسواسية للكشف عن الانجازات أو مناقشة الأداء الذي قدمه.
* القدرة على الاسترخاء دون الشعور بالذنب.
* العمل دون إحباط. (مقدم، 1993 :187)

**7- 5 - الفرق بين النمط السلوكي "أ" والنمط السلوكي"ب":**

تتباين استجابات النمط ين "أ وب" للمواقف المجهدة ، فأفراد النمط "أ" أكثر استجابة في مواجهة لهذه المواقف سواء من حيث سرعة الاستجابة أو قوتها ، وهناك ميل لدى ذوي النمط "أ" لجذب المجهدات أو لخلقها (بن زروال، مرجع سابق :231)، لكن النمط "أ وب" مقترنان من حيث أن الميل للنمط "أ" يعني غياب خصائص النمط "ب"، ويبين الجدول التالي أبرز أوجه الخلاف بين النمطين "أ وب":

| | الخاصية | النمط السلوكي "أ" | النمط السلوكي "ب" |
|---|---|---|---|
| | - الحوار. | – سريع. | – بطيء . |
| | – قوة الصوت | – واضح وعالي. | – هادئ. |
| | – النوعية | – عدواني. | – لين. |
| | – الاستجابة | – مباشرة. | – متأني. |
| | – مدة الاستجابة | – سريعة وقصيرة. | – طويلة وبطيئة. |
| السلوك | – البصر | – لماح وسريع. | – عادي. |
| | – الجبهة | – مشدودة. | – مسترخية. |
| | – الجلوس | – يجلس على حافة الكرسي. | – متمكن من الجلسة ومسترخي. |
| | – الحالة العصبية | – منتبه. | – هادئ. |
| | – تعبيرات الوجه | – عدوانية ومتحفزة ومتوترة. | – مسترخية. |
| | – الابتسامة | – باردة غامضة. | – معبرة ومريحة. |
| الاستجابة للقائم بالمقابلة | – التعرض للمقابل | – كثيرا | – قليلا |
| | – يعود مرة أخرى للموضوعات السابقة | – نادرا | – غالبا |
| | – وضع الكلمات على الشفاه | – غالبا | – نادرا |
| | – الدعابة | – نادرة | – غالبا |
| | – يعجل الانتهاء من المقابلة | – غالبا | – نادرا |
| | – محاولة ضبط المقابلة | – يستخدم طرقا فنية وألفاظا وتعليقات كثيرة ويسال أكثر وأكثر ويصلح من أقوال المختبر. | – نادرا |
| | – العدائية | – كثيرة ومن نماذجه التحدي والاعتراض الدائم والجمود واستخدام بعض الكلمات ذات الطبع البارد والتي تثير في الموقف ذاته انفعال الآخرين. | – لا يحدث أبدا |
| بعض المكونات الشخصية | – الرضا عن العمل | – غير راض. | – الرضا التام. |
| | – الطموح والحافز | – شديد جدا. | – عادي ومتوسط. |
| | – إلحاح الوقت | – في غاية الأهمية. | غير مهم كثيرا. |
| | – نفاذ الصبر | – ينفذ بسرعة ويكره الانتظار. | – يمكن أن ينتظر كثيرا. |
| | – التنافس | – يتلذذ بالمنافسة ويحب النجاح. | – لا يهتم بالتحدي والتنافس. |
| | –طريقة ونمط التفكير | – يفكر بعيدا جدا. | – نادرا. |
| | – الحيوية والنشاط | – نشيط جدا ودائم الحركة. | – قليلا. |
| | –الإثارة | – يحب الإثارة والاندفاع والمغامرة. | – قليلا. |

جدول رقم (5): نقاط الاختلاف بين النمطين "أ"و "ب"

المصدر: (عادل شكري، 2006 :42)

**7-5- بعض مقاييس النمطين السلوكيين "أوب":**

أعد الباحثون مجموعة من المقاييس لقياس النمطين السلوكيين "أ وب" وفيما يلي بعض أكثرها انتشارا:

*** مقياس "بورتنر، Bortner scale":**

أعدت الصورة الأولى له سنة " 1969" تتكون صورته الأولية من" 14 بند" ثنائي القطب وقام "بورتنر" باختصارهإلى "7بنود"، يحتوي كل واحد على أوصاف ثنائية ينطبق أحد طرفيها على النمط "أ"، والآخر على النمط "ب"، بين طرفي سلم متصل يندرج من(1-8).

يهدف المقياس إلى تصنيف الأفراد ذوي النمط "أ" وذوي النمط "ب"، ويقيس إضافة لذلك إلى مجموعة من الأبعاد هـ ي: ضغط الوقت والدافع الشديد والمنافسة والقوة التعبيرية، استخدمته العديد من الدراسات وترجم للعديد من اللغات منها الاسبانية والفرنسية والعربية، كما يتمتع بثبات وصدق عاليين (Bortner ,1969: 78 – 91) .

*** مقياس "جنكينز" للنشاط:** Jenkins Activity Scale

أعد من طرف "جينكنز، Jenkins" سنة " 1964" وتمت آخر مراجعة له من طرف "جينكنز وروزنمان" "Jenkins & Rosnman" سنة "1971"، يعتبر نموذج "1986" أحدث تعديل حدث على هذا المقياس، يرمز له ب " Jac" ويتكون من"54 بند"، وقد ترجمه للغة العربية (عبد الخالق، 1996).

بالإضافة لقياس النمط السلوكي "أ" يحدد هذا المقياس عوامل شخصية مرافقة لهذا النمط متمثلة في:

- العامل S يمثل السرعة مع فقدان الصبر. "Speed and Impatience"
- العامل J يمثل الإنهاك في العمل. "Job Involvement"
- العامل H يمثل صعوبة القيادة والمنافسة. "Head Driving and Compeletive"

*** مقياس الأنماط السلوكية "أ وب وج" ل"سولي بن سباط":**

أعده الباحث "سولي بن سباط soly bensabat" باللغة الفرنسية، وهو سلم تقييمي ذاتي يستعمل بصورة فردية أو جماعية، يتكون من "15 بند" كل بند لديه أربع خيارات، يتحدد من

خلالها النمط السلوكي، إما النمط "أ" المنبسط أو "ج" المنطوي أو النموذج "ب" المتزن، أو النمط السلوكي الوسطي أي من لا يملك ملمح سلوكي غالب.

*** استبيان فرامنجهام للنمط :Framingham Type(A)**

هو استبيان يقوم على تقارير ذاتية بواسطة الشخص الخاضع للتجربة، ويشمل عشرة بنود لتقييم الرغبة والدافع التنافسي لدى الفرد، وأهمية عنصر الوقت ومفهومه لضغط العمل، يشمل قائمة تضم "300 بند" مختارة بواسطة لجنة من الخبراء، كانت هذه القائمة من البنود والتي وضعت في الأساس لتقييم السمات النفسية المميزة للأشخاص المشاركين في الدراسة من مرضى القلب والتي قام بها "فرامنجهام"، وكل بند يقاس كوحدة مستقلة ذات ميزان منفصل ثم تضاف البنود وتجمع للحصول على درجة احتمالية بالنسبة للنمط "أ" والذين تحصلوا على الدرجات أعلى من المتوسط يتم اعتبارهم من النمط "أ"، بينما الذين يحصلون على درجات اقل من المتوسط يتم اعتبارهم من النمط "ب". (حمزاوي،2013: 50)

***اختبار النماذج السلوكية "أ وب وج" ل"أمال أباضة":**

أعدته "أمال أباضة" سنة ( 2003) يتكون من " 18 بند" تعبر عن ثلاثة أوصاف تخص النمط "أ وب"، واختيار ثالث يخص النمط "ج" في حالة عدم وجود انطباق مع النمط "أ وب"، حيث أن النمط "ج" هو نمط وسيط بين النمطين السابقين، ويتمتع هذا المقياس بصدق وثبات عاليين. (أمال أباضة، 43:2003).

**- خلاصة:**

لا تقتصر الشخصية على المظهر الخارجي للفرد، ولا على الصفات النفسية الداخلية أو والسلوكيات المتنوعة التي تصدر عنه، وإنما هي نظام متكامل من هذه الأمور مجتمعة ومؤثرة بعضها في بعض مما يعطي طابعا محددا للكيان المعنوي للشخص، وقد احتلت الشخصية الإنسانية وعوامل تكوينها مكانة هامة في الدراسات النفسية والاجتماعية، وذلك قصد التعرف على مكوناتها وكيفية تفاعلها وتكيفها مع المحيط، ونلمس هذه المكانة من خلال المداخل والنظريات المختلفة التي حاولت تفسير تكوين الشخصية وتنوعها وتطورها.

يتصرف الناس بطرق مختلفة نتيجة الاختلاف الموجود في سماتهم الشخصية، ومع أن لكل فرد شخصيته المميزة إلا أن الناس قد يتشابهون في سمات متعددة، ما يستدعى وضعهم في

فئات حسب امتلاكهم لعدد من السمات المشتركة يطلق على هذه الفئات مصطلح "النمط" فمعرفة عدد من السمات التي يملكها الأفراد تعيننا على معرفة نمط السلوك الذي ينتمي إليه الشخص، وبتالي يسهل التنبؤ بما سيقوم به مستقبلا، ويقول "كاتل، kattel" أن تصنيف الناس في أنماط يمكننا من التنبؤ بما يستعملونه في مواقف معينة، فهو يعيننا على معرفة الدور الذي يصلح لهذا الشخص ولا يصلح لذلك.( برافيل، مرجع سابق).

لقد نال النمطين السلوكيين "أ وب" اهتماما كبيرا خلال العقود الأربعة الأخيرة، وهو مفهوم ذائع الانتشار لاقى قبولا واسعا في العديد من المجتمعات والثقافات، وهذا لعدة أسباب أهمها علاقة النمط "أ" بالصحة النفسية وخاصة أمراض القلب التاجية، لما يتميز به من خصائص وعوامل تغيب عند النمط "ب"، وسيمثل النمطين السلوكيين "أ وب" منطلق هذه الدراسة، حيث يعطينا هذا المدخل فكرة عن خلفية سلوكية معينة، فكل منهما يتميز بخصائص وتركيبة تجعل لصاحبه ردود أفعال مميزة.

كما أكدت العديد من الدراسات صدق هذا النموذج السلوكي وقدرته على التمييز بين الأفراد، ما جعل الباحثة تحاول تطبيقه على البيئة الجزائرية محاولة الكشف عن علاقته ببعض المكونات التنظيمية بالمدرسة الجزائرية، حيث تحاول هذه الدراسة ربط النمطين السلوكيين "أ وب" بالسياق التنظيمي للمدرسة الجزائرية، من خلال السلوكيات البارزة للمعلمين وبالناتج السلوكي لهذا الارتباط، والذي يظهر في الصحة النفسية للمعلم، ومحاولة التعرف على قدرة النموذج السلوكي "أ وب" على التنبؤ وتفسير ظاهرة نفسية شائعة وهي الاحتراق النفسي عند المعلم الجزائري، وهو المفهوم الذي سيتم تناوله بالتفصيل خلال الفصل اللاحق من هذا البحث.

# الفصل الثالث:
# الاحتراق النفسي

**- تمهيد:**

تبرز في مجال العمل مجموعة من الضغوط تحول دون قيام الموظف بدوره كما ينبغي وبشعره بعجزه عن أداء عمله على أكمل وجه، فتأخذ العلاقة بين ال موظف ووظيفته بعدا له أثار سلبية على العملية المهنية ككل، و تؤدي إلى حالة من استنفاذ الجهد والإنهاك تعرف باسم "الاحتراق النفسي"، وهو من الظواهر التي أثارت ولا تزال حيزا واسعا من البحث والاستقصاء خلال العقود الأخيرة ، فالاحتراق النفسي يعتبر مفهوما بارزا خلال 40 عاما الأخيرة وهو يحتل مكانة هامة في الأدب النفسي حاليا كموضوع أكاديمي شائع حيث قدمت حوله أكثر من 6000 منشور علمي. ( Intiyas & Satya ,2013 :89)

وتعد قطاعات المهن الإنسانية والخدماتية من أكثر المجالات التي شملتها الدراسات حول "الاحتراق النفسي" وقد تعددت مداخل دراسته والنظريات المفسرة له كغيره من الظواهر النفسية البارزة، خاصة بعد ملاحظة إرتباطه بالعديد من الظواهر الصحية السلبية عند الموظفين.

تحاول الدراسة الحالية فهم هذه الظاهرة المعقدة والمتشعبة الأسباب ، وتسعى للكشف عن علاقتها ببعض التفاعلات الشخصية والتنظيمية لدى شريحة هامة من المجتمع وهي المعلمين، وذلك من خلال الكشف عن علاقة الاحتراق النفسي بالأنماط الشخصية لدى المعلمين وأنماط القيادة المتبعة من طرف مدراء المدارس.

**1 -تعريف الاحتراق النفسي:**

مفهوم الاحتراق النفسي حديث نسبيا حيث يعتبر المحلل الأمريكي "هيربارت فريند بورجر" "Freudenberger Herbart" أول من أشار إلى ظاهرة "الاحتراق النفسي" الذي يقابله باللغة الانجليزية لفظ "Burn out"، وأدخله إلى حيز الاستخدام الأكاديمي سنة " 1974" بعد أن لاحظ مجموعة من الأعراض المتشابهة على عينة كبيرة من الأشخاص الذين يراجعون عيادته النفسية في مدينة "نيويورك" ، حيث لاحظ أن حالتهم قد ساءت نتيجة لتعاملهم مع مرضى يعانون من أمراض مزمنة ، ولأنهم لم يستطيعوا تحويل أو تغيير أوضاعهم إلى الأحسن فقد ساءت حالتهم، فشبههم ببناية احترقت من الداخل ولم يبق منها غير الهيكل (Boudoukha,2009:12)، ثم تابع دراسته لاحقا لمظاهر الاستجابة للضغوط المهنية التي يتعرض لها العاملون بالقطاعات الخدماتية كالطب والتدريس وغيرها.

ويقول (Freundberger) "لقد أدركت من خلال ممارستي العيادية أن الأفراد قد يكونون ضحايا حرائق مثلهم مثل البنايات، وهذا نتيجة للضغط المستمر في بيئة العمل، مما يؤدي إلى التهام طاقتهم ومواردهم الداخلية" (Freundberger,1973 :3)

وعلى الرغم من أن "Freudenberger" أول من قدم مفهوم الاحتراق النفسي، إلا أن الأمريكية "كريستين ماسلاش، Christina Maslach" أستاذة علم النفس بجامعة "بيركلي" الأمريكية تعتبر رائدة في دراسة وتطوير مفاهيم الاحتراق النفسي، فتعمقت في بحوثه وساهمت في شهرته الواسعة، وبفضل أبحاثها شاع مفهوم الاحتراق خاصة في الثمانينات، وقد عرفته سنة (1988) بأنه "حالة نفسية تتميز بمجموعة من أعراض الإجهاد الذهني والاستنفاذ الانفعالي والتبلد الشخصي والميل للعزلة والاتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء" ، ثم توالت مجهوداتها فيما بعد ونالت الأداة التي قامت ببنائها لقياس ظاهرة "الاحتراق النفسي" شهرة كبيرة.

تناول الكثير من الباحثين موضوع "الاحتراق النفسي" وقدموا له تعارف متنوعة، ومنهم "تروش، Truch" (1980) الذي رأى بأن الاحتراق النفسي هو "مجموعة من التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات نحو العمل ونحو الآخرين" وعرفه "هولاند، Holand" (1981) بأنه "استجابة سلبية للضغوط التي يمر بها الفرد في عمله ، ففي حين يساير بعض المعلمين الضغوط المرتبطة بالعمل بأسلوب ايجابي، يوجد آخرون لا يستطيعون ذلك لأسباب متعددة " (الرافعي، 2010 :307)

كما عرفه (جوستيك وآخرون، Justic et al) "1981" بأنه "حالة من الضعف والوهن الناتج عن الاحباطات التي تقابل الفرد في العمل، وتشمل انخفاض الإنتاج والتعامل الغير الإنساني مع الآخرين". (Justik et al ,1981 :212).

أما "جاكسون، Jackson" (1994) فعرف الاحتراق النفسي بأنه "إرهاق انفعالي وجسمي وسخط على الذات وعلى الآخرين وأيضا على العمل، مع فقدان الحماس والكسل والتبلد ونقص الإنتاجية"

لا يزال مفهوم "الاحتراق النفسي" حديث العهد نسبيا في الدراسات العربية، وقد حاولت العديد من الدراسات ترجمة هذا المفهوم للغة العربية، فنجد من الباحثين من ترجمه ب"الاحتراق المهني" وذلك في عدة دراسات مثل (علي عسكر، 1990) و(اليوسفي، 1990) و(عادل عبد الله، 1995) ومنهم من ترجمه ب"الإنهاك النفسي" أمثال (هشام إسماعيل، 1997) و(عصام زيدان، 2004) و(فوفية راضي، 2005) كما أطلق عليه العديد من الباحثين الآخرين مصطلح "الاحتراق الوظيفي" أو "الإنهاك المهني"، ونلاحظ أن بعض البحوث الحديثة تستعمل مصطلح " الإنهاك النفسي " أو "الإجهاد النفسي "، لكن الاستخدام الأكثر شيوعا في معظم البحوث والدراسات هو "الاحتراق النفسي".

وأشار كل من (جابر والكفافي) "1989" إلى أن مصطلح "الاحتراق النفسي" يشير للاستنفاذ والفشل في الحياة المهنية خاصة وحياة الفرد بصفة عامة، وهو يطلق كذلك على من يعمل تحت مستوى عال من الضغوط. (جابر والكفافي، 1989: 494)

من تعريفات الباحثين العرب لمفهوم "الاحتراق النفسي" نجد التعريف الذي قدمه (السمادوني،1990) الذي وصفه بأنه "حالة من الاستنزاف الانفعالي والبدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط، ويظهر من خلال التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات من جانب الفرد اتجاه مهنته واتجاه الآخرين بسبب المتطلبات الانفعالية الزائدة" (السمادوني، 133:1990)

أما (يوسف حرب، 1998) فقدم التعريف التالي "الاحتراق النفسي هو حالة من الإعياء النفسي والجسدي تظهر على الفرد بتأثير ضغط العمل الذي يتعرض له ، وتؤثر في اتجاهاته نحو المهنة التي يعمل فيها بشكل سلبي ، ويمكن تشخيصه بوضوح من خلال سلوكه أثناء العمل وعلاقته مع الآخرين" (حرب، 1998 :19)

ويعرف (علي عسكر،2003) الاحتراق النفسي بأنه "حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية، ويتمثل في مجموعة من الظواهر السلبية منها التعب والإرهاق، والشعور بالعجز وفقدان الاهتمام بالآخرين وبالعمل، مع الكآبة وتدهور العلاقات الاجتماعية والسلبية في مفهوم الذات"، في حين يرى كل من (الفريحات والربضي، 2010) بأن الاحتراق النفسي هو "حالة نفسية تسبب الإنهاك والاستنزاف لدى

العاملين نتيجة درجة الأعباء الكبيرة التي يتعرض لها الفرد في العمل ، مما ينعكس سلبا على العمل والمستفيدين، ويجعل العامل يشعر بتدني الدافعية للعمل وتدني قيمته مع النظرة السلبية لذاته كونه يعمل في هذه المهنة". (الفريحات والربضي، 2010: 134)

يمكننا أن نلاحظ عدم وجود اتفاق شامل على مفهوم "الاحتراق النفسي" لكن يوجد شبه إجماع على أنه يشير إلى حالة من التعب والاستنزاف الانفعالي تصيب الموظف نتيجة تعرضه لسلسلة مترابطة وشديدة من الضغوط التي لا يستطيع مقاومتها أو التعامل معها.

ويلاحظ أن معظم تعريفات الاحتراق النفسي قد أجمعت على النقاط التالية:

* يحدث غالبا للعاملين في مجال الخدما ت الإنسانية والاجتماعية الذين تتطلب مهنتهم اتصالا علائقنا بالمستفيدين.

* يحدث لدى الموظف المعرض لحجم كبير من الضغوط وبشكل مستمر.

* من أبرز مظاهره إحساس العامل بالتعب المزمن والاستنزاف الانفعالي وتدني الشعور بالانجاز مع التقييم السلبي للذات وبرودة العلاقات مع الآخرين.

**2- أبعاد الاحتراق النفسي:**

يوجد إجماع في الأدب الخاص بالاحتراق النفسي على أنه على حالة نفسية تتميز بثلاثة أعراض مترابطة وقد تتشارك في أسباب واحدة، ففي تعريف أكثر تفصيلا وصف (Freudenberger، 1974) الاحتراق النفسي بأنه "حالة نفسية محدد ة يعاني فيه ا الأشخاص من الإحساس بالإرهاق، وافتقار الإحساس بالإنجازات الشخصية، و ميلهم إلى تجريد الآخرين من شخصياتهم". (Intiyas, Satya,2013 :81)

وتتحدد ظاهرة الاحتراق النفسي بثلاث أبعاد رئيسية حسب ال تعريف الذي قدمته "كريستينا ماسلاش،Cristina Maslach" سنة "1982" وهو أن الاحتراق النفسي عبارة عن "حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل، مع تطوير مفهوم سلبي عن ا لذات واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس" ، وقد تلقت المفاهيم الخاصة بهذه الأبعاد القبول بين الباحثين. (Maslach et al :2001)

وهذه الأبعاد هي:

**2-1- الإجهاد الانفعالي:**

الإجهاد الانفعالي هو عملية طويلة الأمد تظهر أعراضه بشكل تسلسلي ، وهو أول بعد يحدث من أبعاد الاحتراق النفسي، لأن متطلبات العمل المفرطة تستنزف الموارد النفسية للفرد (Fogarty & Kalbers ,2005 :101).

إن الإجهاد الانفعالي عنصر أساسي للاحتراق النفسي إذ يشعر الأفراد بالإرهاق فيلجؤون للإجراءات التي تنأى بهم عاطفيا ومعرفيا عن عملهم، ويحدث الإجهاد الانفعالي حين يعتقد الموظف أنه يعاني من خلل وظيفي ما يؤدي لعواقب على الأداء السلوكي، يتصف هذا البعد بالإرهاق والضعف واستنزاف المصادر الانفعالية لدى الموظف إلى المستوى الذي يعجز فيه عن العطاء، كما يظهر هذا البعد على شكل أعراض جسمية ونفسية. (Maslach et al :2001 :418).

وذكر (كاولي، Cawley) " 1995" أن الفرد في هذه المرحلة يشعر باستنزاف موارده الانفعالية وليس لديه مصدر للتزود بالطاقة، فيضع مسافة بينه وبين من يقوم بخدمتهم. (Stanon & Iso, 1998 :137-147)

كما صف ( Taris ,1999) الاستنزاف الانفعالي بأنه يتمثل في شعور الفرد بتوتر انفعالي زائد واستنزاف في موارده الانفعالية.

وقد تناولت العديد من الدراسات بعد الاستنزاف الانفعالي وأكدت بأنه نتيجة لعبء العمل الزائد وصراع الدور وغموضه ( Jones et al : 2010, l Fogarty et al :2000) وأكدت دراسة (Weatherley & Irit ,1996) أن الاستنزاف الانفعالي نتيجة للشخصية الغير واقعية وآليات مواجهة الضغوط غير الفعالة.

**2-2- تبلد المشاعر:**

يمثل هذا البعد الميل إلى معاملة الناس كأشياء وقد يقدم الأفراد مواقف ساخرة وقاسية وسلبية تجاه زملاء العمل و العملاء و المسؤولين بالمؤسسة ( Cordes, 1993 & Dougherty) ويعرف بأنه نزع الشخصية لممارسة المواقف السلبية والغير متزنة تجاه الآخرين (Fogarty et al: 2000).

كذلك يشير إلى اتصاف الموظف بالقسوة وعدم المبالاة تجاه الآخرين، ويتضمن هذا البعد تغيرا سلبيا في الاتجاهات والاستجابات خاصة نحو الأشخاص الذين يتلقون الخدم ة، وغالباً ما يكون مصحوباً بسرعة الغضب والانفعال وفقدان التقدير للعمل.

يرتبط هذا البعد بتطور اللامبالاة والبرود نحو المستفيدين من الخدمة إلى الرغبة في الابتعاد عنهم وظهور أعراض مثل: ميل الموظفين لتجريد المستفيدين الذين يتعاملون معهم من الصفة الشخصية سواء كانوا داخل المنظمة أو خارجها، وكذلك فقدان العنصر الإنساني أو الشخصي في التعامل ومعاملة الأشخاص كأشياء وليس كبشر، وفي هذه الحالة يتصف الموظف بالقسوة والتشاؤم وكثرة الانتقاد وتوجيه اللوم لزملائه والمستفيدين والقائمين على المنظمة، كما يتسم بقلة العناية بالمستفيدين وهذا ينعكس كثيرا على تسمية الموظف للأشخاص، كالإشارة للمستفيد بصفات معينة بدل اسمه، وينعكس كذلك في الانسحاب من خلال اللجوء إلى فترات طويلة للراحة أو المحادثات الطويلة مع الزملاء والاستخدام المفرط للمصطلحات الفنية الخاصة بالعمل. (Maslach & Pines ,1977 :107)

**2 3 -تدني الشعور بالانجاز الشخصي:**

يمثل انخفاض الشعور بالانجاز الشخصي البعد الثالث من أبعاد الاحتراق النفسي بسبب عدم الاعتراف بالمردود والتغذية الراجعة الإيجابية (Jackson et al,1986).

وهو التقييم السلبي لإنجازات الموظف والشعور بعدم فاعلية ما يقوم به، أي ميل الموظف إلي تقييم انجازاته الشخصية بطريقة سلبية، ويتمثل بمشاعر الاكتئاب والانسحاب وقلة الإنتاجية، وعدم القدرة علي التكيف مع الضغوط والشعور بالفشل، وضعف تقدير المردود المهني. (السرطاوي، 1997:60)

**3- مصادر وأسباب الاحتراق النفسي:**

لا يختلف البحث في أسباب الاحتراق النفسي عن البحث في أسباب الضغوط المهنية على اعتبار أن تعرض ال موظف للاحتراق النفسي يعد نتيجة حتمية لضغوط العمل القوية والمستمرة، ويمكن أن تتسبب عدة مصادر مصاحبة للضغوط مثل: أعباء العمل وغموض الدور وصراعه وكبر المسؤولية في إحساس الموظف بالاحتراق النفسي، فقد ينجم عن كل هذه

الارغامات معاناة نفسية خصوصا لما تكون ظروف العمل غير ملائمة ، فتؤدي إلى الضغط المهنة وفي حالاتها القصوى إلى "الاحتراق النفسي".

وليس من اليسير وضع قائمة بأسباب الاحتراق النفسي إذ أنها قد تختلف باختلاف المهن، رغم أن أغلب الدراسات أكدت أنه نتاج تفاعل مقصود لعدد من العوامل الذاتية إضافة إلى مجموعة من المحددات البيئية المرتبطة بالمهنة، فحسب أغلب الباحثين يمكن تصنيف أسباب الاحتراق النفسي في مجموعتين رئيستين هما: الجانب التنظيمي والجانب الشخصي.

وفي هذا الصدد أشار (فريدمان، Fridman) "1991" إلى أن الاحتراق النفسي ذو نمطين أولهما يرتبط بملمح الشخصية والذي يفسر استعداد الفرد للاحتراق ، والثاني يرتبط بالنظام والمناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية والمهنية داخل المدرسة. (سنابل جرار،2011 : 23)

وفيما يلي تفصيل لكل من المسببات المتعلقة بالجانب التنظيمي والجانب الشخصي:

**3-1- المستوى التنظيمي أو الإداري:**

للجانب الوظيفي تأثير كبير في حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي، نظرا لما تمثله الوظيفة من دور في توفير المتطلبات المادية والنفسية للإنسان، فالعمل يوفر قدرا كبيرا من الإشباع وأي خلل في بيئته يؤدي لنتائج سلبية، ويحدث الاحتراق النفسي عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل وطبيعة الإنسان الذي يؤديه، وكلما زاد التباين بين طبيعة العمل والموظف زاد الاحتراق النفسي، وقد ركزت أبحاث "الاحتراق النفسي" على العاملين في قطاع الخدمات الإنسانية، الذين تتطلب أعمالهم اتصالا مباشرا ومستمرا مع الجمهور.

وأشار (هوك، Hock) "1980" لوجود عدة عوامل مرتبطة بالمهنة تؤدي إلى الشعور بالاحتراق النفسي منها عبء العمل الزائد والحاجة إلى المكافئات بالإضافة إلى النظام المدرسي غير الملائم والعزلة عن الأصدقاء والحاجة إلى المساندة الإدارية.

وقد طرح مشكل "الاحتراق النفسي" لأول مرة لدى الموظفين في مهن المساعدة كالأطباء والمعلمين والمربين المختصين والممرضين وعمال الرعاية الاجتماعية، فكل هذه المهن تلتقي في نقطة مشتركة لكونها تشمل بصورة أو بأخرى منح مساعدة للغير، ويبذل العاملون بها جزء من طاقتهم في العلاقة القائمة بينهم وبين المستفيدين من الخدمة، وتمثل هذه العلاقة قسم

مهم إن لم نقل أهم ما يطبع نشاطهم في البداية (عشوي، 2008)، لذلك فالاحتراق الناتج عن طبيعة الوظيفية عادة ما يكون عاليا في القطاع الصحي والتعليمي.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن أهم مسببات الاحتراق النفسي المرتبطة بالمهنة ما يلي:

*** الضغط المهني:**

حضي مفهوم الضغط المهني بقدر كبير من الاهتمام بسبب التكاليف الباهظة التي تتسبب بها الضغوط والأمراض المترتبة عنها، فقد أثبتت عدة دراسات معاناة موظفي المهن ذات الضغوط العالية من مشاكل صحية عديدة، وهذا ما أكدته دراسة (زبدي، 2004) بالجزائر والتي أثبتت أن ثلثي المدرسين مصابون بأمراض مزمنة ويعانون منها بصفة مستمرة بسبب الضغط والإجهاد المهني بمهنة التدريس، كما بينت دراسة (سلامي، 2008) معاناة المعلمين بالجزائر بالمراحل التعليمية الثلاث من مستويات مرتفعة من الضغوط المهنية، وهي نتيجة سبقتها الكثير من نتائج الدراسات التي أكدت على ارتباط هذه الضغوط بالعديد من الأمراض السيكوسوماتية.

يرتبط الاحتراق النفسي بضغوط العمل ويمكن اعتباره نتيجة حتمية لاستمرار الضغوط العالية، وتنقسم الضغوط المهنية إلى ضغوط تنظيمية مصدرها اللوائح وقوانين المنظمة والروتين والعراقيل والتغيير المستمر في المناهج مع عدم التخطيط، وضغوط متعلقة بطبيعة المهنة مثل الظروف الفيزيقية وعدم القدرة على تسيير القسم وضغوط العلاقة مع زملاء العمل كما تشمل توتر العلاقة مع المشرفين والصراع والتنافس الشديد مع الزملاء وسوء العلاقات الاجتماعية.

*** عبء العمل الزائد:**

يوجد نوعان من عبء العمل "كمي ونوعي"، يقصد بالعبء الكمي حجم العمل اليومي ويحدث عندما تسند للمعلم مهام كثيرة يصبح غير قادر على انجازها، أما عبء العمل النوعي فيرتبط بصعوبة وتعقد المهام بالنظر إلى القدرات والمهارات الفردية اللازمة لأدائها أو عندما يشعر الفرد أن المهارات المطلوبة لانجاز المهام تفوق كفاءاته (عشوي، 2014 :205) فالتعليم مثلا يعتبر عملا معقدا يتطلب عدة مهارات منها القدرة على التواصل مع عدد كبير

من الطلبة في نفس الوقت والقدرة على الإصغاء وتسيير القسم، إضافة للكفاءات المتعلقة بالمادة المقدمة، ما يجعل الإلمام بجميع متطلباتها المهنية يفوق في أحيان كثيرة قدرة المعلم. ولا يجب إغفال دور التطور الاجتماعي الذي ساهم في تزايد اعتماد الناس على المؤسسات الاجتماعية والتعليمية ، ما أدى لزيادة العبء الوظيفي لدى العاملين في هذه المؤسسات وانعكس على طبيعة ونوعية الخدمات المقدمة للمجتمع، حيث يجد العاملون الأكثر انتماء والتزاما بمهنتهم أنفسهم عاجزين عن تقديم خدمات ذات جودة، ما يتسبب في شعورهم بالإحباط و بفقدان التوازن ويجعلهم عرضة للاحتراق النفسي. (الضمور، 11:2008).

إن استهلاك مصادر الطاقة لدى الموظف تؤدي إلى مشاعر الإرهاق النفسي لديه، والأدوار المتعددة تدل على حجم العبء غير الملائم لمتطلبات هذه الأدوار، فيحس بتأثير الأدوار الزائدة عندما يستلزم عليه أن يفكر في مواقف شديد الإلحاح. (Schick et al,1990)

كما أن العمل الزائد والإضافي غير المرغوب فيه وضغط الوقت تعتبر مصادر تنظيمية رئيسية للضغوط في أماكن العمل العامة. (Ruhe & Gaertner,1981).

والموظف الذي يتعرض لزيادة كبيرة في عبء العمل يقع تحت وطأة مستويات عالية من الضغوط، ويترتب على ذلك زيادة في ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم. (المشعان، 2000: 69)

***صراع الدور:**

يحدث الصراع بسبب تضارب الأدوار في ال بيئات المشحونة عاطفياً، حيث تتطلب مستويات عالية من الجهد لأداء المهام ، ويؤدي الصراع إلى نزاعات داخلية لدى الموظف، يوجد العديد من الدراسات التي أكدت باستمرار على العلاقة الإيجابية بين الصراع والإجهاد الانفعالي ومنها دراسة كل من:

(Jones et al :2010- Murtiasri & Ghozali :2006 – Fogarty et al :2000)

وبطريقة أكثر تحديدًا فإن صراع الأدوار هو عدم التوافق أو التنافر بين ال موظف ومهام العمل أو الموارد أو القواعد أو السياسات الخاصة بوظيفته (Dale & Fox :2008)، وقد يحدث بسبب الخلل في التواصل واختلاف التوقعات بين المشرفين والموظفين إلى تضارب في الأدوار. (Usahawanitchakit : 2008)

وجد كل من (Mulki et al, 2007) أن الموظفين عادة ما يكون لديهم ميل لتجربة الصراع بسبب الفجوات بين احتياجات مؤسساتهم وتوقعات العملاء ، ويحدث الصراع كذلك عندما يتعرض الموظفون الأثر إنتاجا ودافعية للقيود التي تحد من قدرتهم على تحمل وظائفهم على نحو كبير، كما يدل صراع الدور أيضا على وجود خلاف بين دور الفرد وتوقعه.

وذكرت (Viator ,2001) أن الصراع ينشأ عندما يكون من المتوقع أن يتصرف الفرد بطريقة تتعارض مع احتياجاته وقدراته وقيمه، ونتيجة لصدور الأوامر المختلفة والمتضادة في وقت واحد فيخل تنفيذ أمر بالأخر، أو من تلقي الموظف لأوامر متتالية ولكن غير متناسقة والامتثال لها يؤدي في كثير من الأحيان إلى مواقف متضاربة وعواقب غير مرغوب فيها مثل الإرهاق (Jackson ,1986).

*** غموض الدور:**

استنادا إلى الفرضيات والنتائج التي نوقشت في وقت سابق، فإن أكبر الشروط وأكثرها احتمالا للتسبب بالاحتراق النفسي هي الاتجاه ات والأهداف التنظيمية غير الواضحة، لكونها تتطلب طاقة ذهنية مفرطة ، حيث تؤدي الأدوار الصعبة في الحالات الغامضة إلى الإجهاد الانفعالي، وهو أحد الأبعاد الأساسية للاحتراق النفسي. (Jackson et al ,1986).

ويعرف غموض الدور كحالة من الارتباك لدى الموظف بشأن توقعاته حول مسؤوليات وظيفته، وحالة الغموض تعني ضمنا عدم تأكيد التوقعات الصادرة من المرسلين لتوجيه السلوكات المتعلقة بالأدوار. (Low et al ,2001)

إن الأفراد في حالات غموض الأدوار يتعرضون لتجربة نقص المعلومات المتعلقة بمهامهم ومسؤولياتهم، يشمل هذا النقص المعلومات والأهداف والاتجاهات غير الواضحة، ويؤدي إلى الإرهاق بسبب الأداء تحت حالة الغموض ، حيث تتطلب الظروف مستويات مفرطة من الطاقة والموارد العقلية. (Maslach,1984).

*** ظروف العمل الغير مناسبة:**

إن العوامل الفيزيقية يمكن أن تكون ظروفا مادية ضاغطة، لذلك انصب اهتمام الباحثين في دراسة تأثير ظروف العمل الفيزيقية على كفاءة العامل وقدرته على أداء عمله خاصة في الأعمال التي يكون فيها المجهود العقلي كبيرا (التيجاني، 2016: 25)

ويذكر (مصطفى والنعاس) " 2008" أن كل من (كوراي وكيلي، Corey & Kelly) "1981" قاما بدراسة حاولا من خلالها الربط بين الصحة النفسية للعامل والظروف الفيزيقية مثل الضوضاء والحرارة المرتفعة ووجدا أن ظروف العمل تؤثر على الصحة النفسية، حيث أن ظروف العمل السلبية تؤدي إلى التوتر والعزلة لدى العمال. (عمر مصطفى، 2008)

*** نقص فرص التطور الوظيفي:**

يتطلع أي موظف للرقي والتطور في مساره المهني غير أن سلم الترقية في الكثير من المهن يكون غير منصف وغير عادل، وقد أكد الكثير من المعلمين شكواهم من عدم مصداقية مسابقات الترقية ما يشعرهم بالظلم ويقتل فيهم الدافعية للعمل.

وقد توصل (عبد الحميد عشوي، 2008) من خلال دراسة حول أبعاد ومصادر الاحتراق النفسي لدى موظفي الخدمات، إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين نقص التطور الوظيفي والفاعلية المهنية وأبعاد الاحتراق النفسي المتمثلة في الاستنزاف الانفعالي وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي، ولم يتم التوصل إلى علاقة ارتباطيه دالة بين فرص التطور المهني وتبلد المشاعر (عشوي، مرجع سابق)

*** غياب الدعم الإداري والاجتماعي:**

لابد من الإشارة في نقطة الدعم الإداري لدور "القيادة والإشراف" حيث يرى "جولدنبرج ،Goldenberg" أن المسؤولين عن مؤسسات الخدمات ومن ضمنها المدارس يميلون إلى افتراض أن المؤسسة مهما كان نوعها يجب أن تركز على حاجات المستفيدين من خدماتها في حين يهملون حاجات القائمين بالمسؤولية فيها ، فيصنعون بذلك تركيبة إدارية وأسلوب تحكم من أجل محاسبة العاملين إذا ما خرجوا عن الخط المرسوم، الأمر الذي يؤدي لصراع بين الإدارة والعاملين.

إذا كانت علاقة المرؤوسين برؤسائهم قائمة على أساس من التعسف والأنانية وعدم الاهتمام بأمور الموظفين، فإن مجال حدوث الاحتراق النفسي يكون كبيرا جدا مما يضر بمصالح المنظمة والأفراد (أبو مسعود، 2010) كذلك فإن المراقبة اللصيقة من طرف المدراء وغياب الاستقلالية يمكن أن تفهم من طرف العامل على أنها غياب للدعم وانتقاص من الثقة، والجمود والمركزية في اتخاذ القرارات والتعسف الإداري من طرف المدراء تؤدي إلى الركود والملل وغياب الدافعية عند العمال.

*** علاقة الموظف مع المناخ التنظيمي العام:**

يشمل المناخ التنظيمي الشعور بالعزلة في العمل وضعف العلاقات الاجتماعية مع الزملاء، فالعلاقات السيئة بين الموظف وزملاءه داخل العمل لها دور كبير في خلق جو من التوترات والضغوطات الوظيفية وعدم الانسجام والتآلف، كما أن وجود الصراعات والمناوشات بين الموظفين تعطي مؤشر لمناخ غير صحي يسود المنظمة مما يسهل حدوث الاحتراق النفسي (سماهر، 2010) وقد أكدت دراسة (ميهوبي، 2013) على ارتباط دال وموجب بين إدراك الممرضين بالجزائر للمناخ التنظيمي وظاهرة الاحتراق النفسي.

إن العزلة ومصادر التدريب غير المناسبة مع الوظيفة وقصور المساندة الاجتماعية من المشرفين أو الزملاء مع نقص الحوافز والاستقلالية عوامل تحد من طموح الموظف (Cordes & Dougherty,1993 :621-623)

كذلك فإن انخفاض الدعم الاجتماعي داخل بيئة العمل يسهم في التعرض للاحتراق، فالموظف يحتاج لمشاركة الآخرين في بعض المواضيع والترويح عن نفسه، لكن بعض الأعمال تتطلب عزلة اجتماعية عن الآخرين.

*** الرتابة والملل في العمل:**

تمتاز العديد من الوظائف وخاصة المتعلقة بالجانب الإنساني الخدماتي بخلوها من الإثارة والتشويق، وقد أشار (سراسون، sarason) "1982" إلى تأثير سنوات الخدمة الطويلة على ظهور الاحتراق فالعامل الأكثر تفاعلا في عمله وأكثر إخلاصا هو الذي يعرف بحماسه والتحكم في رغباته ومرونة تعامله مع ضغوط العمل، ولكن بعد سنوات من الوظيفة قد يفقد حماسه وطموحه ويظهر عدم اهتمامه بالمهنة، كما أوضح أن العامل كلما طال عهده

بممارسة مهنته، كلما أصبح أقل تأثيرا وحيوية واستجابة لما يحيط به من مؤثرات فيما يتعلق بالدور الذي يقوم به، وقد أرجع ذلك إلى أن زيادة الخبرة ربما تؤدي إلى الإحساس بالسأم، وبالتالي الضغوط المهنية.( ياركندي،1993: 28)

**3-2- المستوى الفردي:**

تناول عدة باحثين مسببات "الاحتراق النفسي" من الجانب الشخصي للموظف، إن المصادر الفردية هي ال متعلقة بالموظف سواء من حيث ظروفه أو تطلعاته أو سمات ه شخصيته، ويوجد افتراض قوي وشبه إجماع بين عدد كبير من الباحثين بأن الموظفين المخلصين والملتزمين أكثر عرضة للاحتراق النفسي ، فالفرد المتفاني في عمله وصاحب الدافعية القوية للنجاح المهني والذي يؤدي عمله بدرجة كبيرة من الإخلاص ويرغب في تحقيق عمله بأعلى درجة من الإتقان ، يتعرض للاحتراق النفسي أكثر من غيره ، ويمكن تلخيص الأسباب الفردية في النقاط التالية:

* مدى واقعية الأهداف المهنية فزيادة عدم واقعيتها يجعلها تتضمن في طياتها مخاطر الوهم والاحتراق.
* عدم الإشباع الفردي خارج مجال العمل فحصر الاهتمام بالعمل يزيد من الاحتراق.
* مهارات التكيف التي تسمح للموظف بالتعامل بنوع من المرونة مع متطلبات العمل.
* النجاح السابق في مهن ذات تحد كبير لقدرات الفرد.
* درجة تقييم الفرد لنفسه.(عوض،2007: 17).

لقد أكد عدة باحثين ارتباط الاحتراق بالأهداف الشخصية حيث أن العاملين ذوي الحماس الكبير والحافز القوي للأداء، عادة ما يكونون مرشحين للانهيار تحت حالات معينة لكونهم حساسين عندما تحاول المنظمة أن تضغط أو تحدد محاولاتهم في العمل. (النوري، 2009: 29).

وللكشف عن كيفية انتقال الموظفين من حالات الإرهاق العادية إلى الاحتراق النفسي وطريقة إدراكهم لما يحدث معهم، قامت (ماسلاش و ليتر، Maslach & Leiter) بعملية استطلاع أجريا خلالها مقابلات مع أكثر من 10،000 شخص عبر مجموعة واسعة من المنظمات في العديد من البلدان ، كشفت أن حالات عدم التطابق بين الأفراد والوظائف تنقسم إلى ست

فئات، وحددا من مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى الموظفين والعاملين في بعض الشركات والهيئات، وأهمها ضغط العمل حيث يشعر الموظف بأن لديه أعباء كثيرة مناط بها وعليه تحقيقها في مدة قصيرة جدا من خلال مصادر محدودة وشحيحة، مع العلم أن الكثير من الشركات تلجئ إلى سياسة ترشيد الإنفاق، وذلك من خلال الاستغناء عن أعداد كبيرة من الموظفين والعمالة مع زيادة الأعباء الوظيفية على الأشخاص الباقين في العمل ومطالبتهم بتحسين أداءهم وزيادة إنتاجيتهم، ومن أبرز العوامل التنظيمية المسببة لظاهرة الاحتراق ما يلي:

* عبء العمل حيث تكتظ الوظيفة بالكثير من الأعباء ويطالب الموظف بالكثير من المهام دون أن توفر له وليس الموارد الكافية لانجازها مما يشعره بضغوط شديدة.

* **محدودية صلاحية العمل:** فأحد المؤشرات التي تؤدي للاحتراق النفسي هو عدم وجود صلاحيات اتخاذ القرارات لحل مشكلات العمل، وهذا لوجود سياسات وأنظمة صارمة لا تغطي مساحة كافية من حرية التصرف واتخاذ الإجراء المناسب من قبل الموظف وقد يتعرض الموظف للمسائلة بدون سلطة.

* **قلة التعزيز الايجابي:** عندما يبذل الموظف جهدا كبيرا في العمل مع ما يستلزم ذلك من ساعات إضافية وأعمال إبداعية دون مقابل مادي أو معنوي مناسب حيث لا يتلقى الموظف حتى إقرارا بما يبذله من جهد.

* **انعدام الاجتماعية:** فالموظف يحتاج إلى مشاركة الآخرين في بعض الهموم والأفراح لكن بعض الأعمال تتطلب فصلا فيزيقيا في المكان وعزلة اجتماعية عن الآخرين، حيث يكون التعامل أكثر مع الأجهزة والحاسبات داخل المكاتب المغلقة إضافة الى الحالات التي تشهد فيها العلاقات بين الزملاء صراعات وينعدم التقدير والاحترام بينهم.

* **عدم العدل والإنصاف اتجاه الموظفين** : حيث يتم أحيانا تحميل الموظف مسؤوليات لا يكون بمقدوره تحملها وعند الإخلال بها تتم محاسبته، وقد يكون القصور في أداء العمل ليس تقاعسا من الموظف ولكن بسبب رداءة الأجهزة وتواضع إمكانيات المنظمة، إضافة إلى إمكانية عدم وجود كفاءات مهنية مقتدرة لأداء الواجبات المطلوبة.

* **صراع القيم:** يكون الموظف أحيانا أمام خيارات صعبة فقد يتطلب منه العمل القيام بأشياء ما والاضطلاع بدور معين ولا يكون ذلك متوافقا مع قيمه ومبادئه، فمثلا قد يضطر المعلم للتغاضي عن بعض تصرفات المتعلمين تحت ضغط المسؤولين أو الأولياء أو غير ذلك من الظروف والملابسات.

وعادة ما يمتلك الموظفين بالمنظمات الغير ربحية توقعات عالية فيحاولون بصدق حل مشكلات العمل العويصة، ويمكن لمثاليتهم أن تقودهم إلى المبالغة في إجراءاتهم وتوقعاتهم واختلال توازنهم في مجال القيم فيواجهون معضلات أخلاقية وغالبا ما يشعرون بصراعات قيمة بين المثل العليا وواقع أعمالهم اليومية. (Maslach & Leiter :1997)

كما أكد (جمعة يوسف، 2006) أن أغلب أسباب الاحتراق النفسي مرتبطة ببيئة العمل، وما تنتجه من مواقف تساعد على إبراز مستويات الضغوط والاحباطات لفترات طويلة من الزمن، في مقابل مكافئات ضئيلة لمواجهة كل هذه الأسباب، وقد لخصها في النقاط التالية:

* عبء العمل الزائد.
* المهام البيروقراطية المتزايدة.
* كثرة الأعمال الكتابية.
* التواصل الضحل والمردود الضعيف.
* عدم انسجام الأدوار.
* نقص المكافئات وغياب الدعم. (جمعة، 2006 :40)

يتضح جليا من خلال هذا العرض أن لظاهرة الاحتراق النفسي أسبابا متنوعة وتؤدي مجتمعة لحدوثه لدى الموظف، كما يتضح أن معظم الأسباب صادرة عن بيئة العمل الغير مناسبة وتشمل ثلاث مصادر رئيسية للضغو ط هي "عبء العمل الزائد وغموض وصراع الدور"، مع التأكيد على اختلاف إمكانية تعرض الموظف للاحتراق النفسي تبعا لبعض خصائصه الفردية والتي تحدد مدى إحساسه بالضغوط وقدرته على تحملها والتعامل معها.

**4- مراحل حدوث الاحتراق النفسي:**

لا يحدث الاحتراق النفسي دفعة واحدة بل بصورة تدريجية عبر فترات زمنية ممتدة، غالبا ما ترتبط بتعرض الموظف للضغوط المهنية لفترات زمنية طويلة، ولهذا فإن الاحتراق النفسي يشير إلى التآكل التدريجي للكفاءات النفسية والفنية والاجتماعية، أو أنه نهاية الاستنزاف الحقيقي للكفاءات المهنية العامة ونقص القدرة على الأداء الجيد مع المستفيدين، وقد قدم عدة باحثين مراحل مختلفة تمر بها ظاهرة الاحتراق النفسي لدى الموظف منهم الباحثان "سبانيول وكابيثو، Spaniol & Caputo) اللذان قدما ثلاث مراحل للاحتراق الوظيفي لكل مرحلة خصائصها. ( دردير،2007 :42)

* **المرحلة 1:** تظهر فيها حالة الاحتراق بشكل قصير ومتقطع حيث يمكن السيطرة عليها بسهولة، ويري الباحثان أن علاج ذلك يكون ممكنا بممارسة بعض التمارين الرياضية التي تقود إلى الاسترخاء ، ومن ثم أخذ قسط من الراحة مع ممارسة بعض الهوايات المفضلة فتنخفض أعراض الاحتراق.

* **المرحلة 2:** ظاهرة الاحتراق النفسي في هذه المرحلة تأخذ شكلا خاصا من الحدة والوضوح، وتستغرق وقتا أطول من حيث ديمومتها إلى درجة يصعب معها علاجها أو إزالة أعراضها بالطرق التي ذكرت في المرحلة الأولى، وهنا يمكن بوضوح قياس درجة الانفعال عند المحترق برغم استرخائه أو نومه، كما يلاحظ أن مزاجه يكون متقلبا واهتمامه بالمستفيدين من العمل الذي يقوم به منخفضا.

* **المرحلة 3:** في هذه المرحلة تتطور أعراض الاحتراق من حيث التواصل والديمومة حيث ترافقها حالات من الإرهاق النفسي ، وتزداد المشاكل الصحية والنفسية التي ي ج ب حلها ومعالجتها، كما يتعرض المحترق لحالات من الإحباط والقلق والاكتئاب ما ينعكس على حياته سواء في العمل أو البيت.

وعن (عساف، 1996) يرى كل من (أيدويش وبر ودسكي،Edduisk & Brodsky) "1982" أن ما يعرف بظاهرة "الاحتراق النفسي" يعود أساسا إلى معوقات العمل وهو يمر عند المعلم بأربعة مراحل هي:

* **مرحلة الحماس:** تتمثل في زيادة جهد المعلم وآماله وتوقعاته لاعتقاده أن العمل سيسمح له بالحصول على ما يريده.

* **مرحلة الركود والجمود:** حيث يقوم المعلم بعمله ولكن حماسه يقل كثيرا.

* **مرحلة الإحباط:** هنا يحاول المعلم أن يناقش مع نفسه جدوى العمل وفائدته وخاصة مع المعوقات الكبيرة (عدم استجابة الطلبة ، بيروقراطية الإدارة ، لامبالاة الأولياء وضعف الراتب....) فيصبح العمل في نظر المعلم بمثابة تهديد له.

* **مرحلة اللامبالاة:** في هذه المرحلة يصبح المعلم غير مبالي وغير مهتم بمهنته وبإدارة المدرسة ولا حتى بنفسه، ويعاني من اضطرابات نفسية وجسمية. (عساف، 1996 :30-37)

كما أشار كل من (ميلر وبراون، Miller & Brawne ) "1999" إلى أن حالة الاحتراق النفسي تمر بثلاث مراحل هي:

*** مرحلة الاستغراق:**

تكون فيها درجة الرضا عن الوظيفة عالية لكن إذا حدث اختلال بين ما كان متوقعا من العمل وبين ما هو موجود على أرض الواقع، يبدأ مستوى الرضا الوظيفي في التضاؤل.

*** مرحلة التبلد:**

تنمو هذه المرحلة ببطء وينخفض فيها مستوى الرضا عن العمل تدريجيا وينخفض معه مستوى الأداء، كما يشعر الفرد باعتلال صحته البدنية، ومن أعراض هذه المرحلة تبلد المشاعر تجاه المستفيدين والمعاملة الجافة نحوهم.

*** مرحلة الانفصال:**

وفيها يبدأ العامل بإدراك أن ما يحدث معه أمر لا يطاق، ومع فشله في الانسحاب من الموقف يبدأ الشعور بالاستنزاف الانفعالي والاعتلال في الصحة البدنية.

*** المرحلة الحرجة:**

وهي أقصى مرحلة في سلسلة الاحتراق النفسي وفيها تزداد خطورة وحدة الاعتراض النفسية والجسمية والسلوكية، ويختل تفكير الفرد وسلوكياته الذاتية ويصل لمرحلة الاجتياح، وقد يفكر في ترك العمل لأنه أصبح لا يطيقه.(زيدان، 2002)

إن هذا العرض يؤكد أن ظاهرة الاحتراق النفسي لا تحدث للموظف مرة واحدة بل عبر عدة مراحل حتى يصل الفرد لقمة الإنهاك ويعاني من الاحتراق النفسي، وهذه المراحل يمكن حصرها في ثلاث نقاط أساسية:

* أول مرحلة يتعرض فيها الموظف لحالة من الاستثارة الناتجة عن الضغوط التنظيمية العالية والمستمرة.

* ثاني مرحلة يحاول فيها الموظف الحفاظ على طاقته والتأقلم مع وسطه المهني والتعامل مع الكم الكبير من الضغوط المهنية.

* المرحلة الأخيرة هي مرحلة الاستنزاف أو الإنهاك، وترتبط بمشكلات بدنية ونفسية مثل الاكتئاب المتواصل واضطرابات علائقية مع المسؤولين وزملاء العمل وتعب جسمي مزمن، وإجهاد ذهني مستمر مع الميل لأداء العمل بطريقة آلية و الرغبة في الانسحاب النهائي من المجتمع وهجر الأصدقاء.

**5- أعراض ومؤشرات الاحتراق النفسي:**

أورد كل من (عسكر والأنصاري: 1986) مجموعة من الأعراض التي تظهر لدى الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق النفسي ومنها:

* فقدان الاهتمام بالعميل مع تكوين اتجاهات سلبية نحوه والتعامل معه كأنه عبء إضافي.

* أداء العمل بطريقة روتينية بعيدة عن التجديد وتزايد الشعور بالملل والإجهاد ومقاومة التطوير والتغيير.

* النقص في الدافعية للعمل والإحساس باللوم والذنب وتأنيب الضمير.

* ضعف الروح المعنوية.

* تجنب التحدث مع الزملاء في شؤون العمل.

* الإحساس بالتعب والإنهاك والإرهاق الجسمي مع كثرة التذمر والشكوى. (عسكر والأنصاري، 1986 : 43)

وقد أضاف (عسكر، 1999) أربع مؤشرات تدل على معاناة الموظف من الاحتراق النفسي وهي:

* الانشغال الدائم والاستعجال في إنهاء القائمة الطويلة التي يدونها الفرد لنفسه كل يوم وغالبا ما ينجز الفرد أعماله بصورة ميكانكية دون أي اتصال عاطفي مع الآخرين، فما يشغل باله هو إنجاز الأعمال بسرعة.

* العيش وفق قاعدة يجب وينبغي.

* تأجيل الأمور السارة والأنشطة الاجتماعية، بحجة أن لا وقت لديه لهذا النوع من الأمور والأنشطة ويرى أن لا ضرر في تأجيلها.

* الانهماك الدائم في العمل فيصبح العمل هو كل حياته. (عسكر،1999: 9)

كما أشار (كننجهام ,Cunningham) "1992" إلى أن تبعات الاحتراق النفسي الوظيفي تتمثل في مجموعة من الاستجابات الفيزيولوجية والنفسية، تنتج عند تعرض الفرد لمستويات مرتفعة من الضغوط ، وتعتمد بشكل كبير على إدراك الفرد وتفسيره للعالم من حوله وتعامله معه، وقد صنف هذه الأعراض كما يلي:

- **الاستجابات الفيزيولوجية وتتمثل في:**

* ارتفاع ضغط الدم.

* ارتفاع معدل ضربات القلب.

* اضطراب في المعدة.

* جفاف في الحلق.

* ضيق في التنفس.

وأضافت ( Elisabeth :2008) مجموعة من الأعراض الفيزيولوجية والتي تتمثل في الإنهاك الجسدي والآم الظهر وقلة النشاط والتوتر العضلي وتغير عادات الأكل واضطرابات النوم والجهاز الهضمي، واضطراب ضغط الدم وتسارع ضربات القلب والنوبات القلبية وارتفاع نسبة الكولستيرول، وجل هذه التغيرات تعرض الفرد للخطر .(Elisabeth,2008 :115).

- **الاستجابات النفسية والعقلية** وتتمثل في:

* نقص القدرة على التركيز واضطرابات التفكير.

* تهويل الأحداث.

* ضعف القدرة على حل المشكلات وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

**- الاستجابات الانفعالية:**

تتمثل في مشاعر القلق والغضب والاكتئاب والحزن والوحدة النفسية، وفي هذا الصدد يشير "Cunningham" إلى أنه إذا ظل الموقف مستمرا فإن انفعالات الفرد تزداد اضطرابا.

**- الاستجابات السلوكية:**

تتمثل في العدوانية والرغبة في ترك المهنة وتزايد معدلات الغياب والتعب لأقل مجهود يبذل، وانخفاض الرغبة في العمل والشعور بضعف الكفاءة مع عدم القدرة على اتخاذ القرار. (Cunningham,1992 :219-244)

وقد قدم (عوض،2007) بعض الاستجابات المتعلقة بالجانب الاجتماعي وهي:

* تكوين اتجاهات سلبية نحو المجتمع.
* تدهور العلاقات مع الزملاء والطلبة.
* العزلة الاجتماعية. (عوض، مرجع سابق :25)

ويشير "عسكر" إلى أن من أعراض الاحتراق النفسي على مستوى العلاقات الاجتماعية نجد تبني سلوك سلبي اتجاه الآخرين وتجاهلهم مع عدم الثقة الغير مبررة بهم، والتفاعل معهم بشكل تكتنفه البرودة مع صعوبات في الاتصال. (علي عسكر، 2003).

وقد قامت "ماسلاش" في دراستها لمتلازمة الاحتراق النفسي بعقد عدة لقاءات مع مجموعات مهنية تركز أنشطتها على الانخراط والاندماج في العلاقات الشخصية، ولاحظت تكرار بعض الأعراض مثل التباعدية والسلبية تجاه العملاء، ولم تكن هذه الظواهر حالات فردية بل كانت منتشرة بشكل نسبي. (بن طاطا، 2013: 40)

كما ذكر (جهاد رمضان) أن دراسة ل(كاميداس، calamidas) وجد ت أن أعراض الاحتراق يمكن تشخيصها على النحو التالي:

* حرص الموظفين الكبير على الإجازات أو العطل الأسبوعية.
* انصراف الموظفين بسرعة بمجرد إنقضاء الدوام.
* الرغبة في التقاعد والحديث عن مزاياه ودوره في تخلصهم منذ العمل.

وأشار (رمضان،1999) إلى أن ظاهرة الاحتراق النفسي في مراحلها الأخيرة تظهر الأعراض التالية لدى الموظف:

* تأخذ أعراض القلق النفسي والجسمي مكانها وموقعها على الصحة النفسية.

* تبدأ أعراض الإرهاق العقلي وبتالي عدم الانتباه والتركيز في العمل تحتل مكانها في السلوك المهني، وتؤثر سلبا على حماسة واندفاع الموظف في عمله.

– تبدأ أعراض حدة الطبع وتغير السلوك وعدم الرغبة في التعامل مع الآخرين و المحاولات الجادة لإنهاء العلاقة معهم وبخاصة علاقات العمل ، ومن ثم عدم الرغبة في الظهور أمام الناس.

– ظهور حالات من التذمر المتواصل من العمل وعدم الرغبة في الانجاز والانكفاء، وعدم الرغبة في التعامل مع الزبائن أو المدخلات أخرى، ومن ثم الانعزال عن الآخرين في مختلف مجالات الحياة. (رمضان، 1999 :14)

ويمكن القول أن ه يوجد العديد من المظاهر الشائعة للاحتراق النفسي منها الزيادة في التشاؤم والتثبيط واللامبالاة في العمل وقلة الدافعية والسلبية والغضب السريع والميل لإيقاع اللوم على الآخرين في حالة الفشل ومقاومة التغيير وفقدان القدرة على الابتكار، إضافة لعلامات أخرى كالتعب المستمر وأعراض البرد والصداع وقلة النوم والاستعمال المفرط للعقاقير والتقليل من قيمة الذات.

**6- الآثار المترتبة عن الاحتراق النفسي:**

تعتبر "ماسلاش" من رواد الباحثين في ظاهرة "الاحتراق النفسي"، حيث قامت بالعديد من البحوث والدراسات التي ساعدت في فهم الظاهرة، منها الدراسة التي أجرتها سنة " 1976" بهدف التعرف على "الاحتراق النفسي" في ميدان الخدمات الاجتماعية، وفي عام " 1977" قامت بدراسة الظاهرة لدى عمال الخدمات الإنسانية، وفي عام " 1979" درست الظاهرة لدى العاملين في العناية الصحية، وقد أظهرت نتائج دراساتها المختلفة أضرار هذه الظاهرة على أداء العاملين وتكيفهم النفسي والاجتماعي ، وحذرت مع زملائها من خطورة الظاهرة كما حددت مظاهر الاحتراق النفسي في ثلاث أبعاد كما يلي:

* الإجهاد الانفعالي حيث يشعر الم علم أنه لم يعد لديه ما يقدمه للآخرين سواء كان ذلك بدنيا أونفسيا.

* تبلد المشاعر فيهيل المعلم للعزلة النفسية والتباعد الاجتماعي، مما يجعله يتأثر سلبا على مستوى حياته الشخصية وقد يحمل اتجاهات سلبية تجاه التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء.

* تدني إحساسه بقيمة وجدوى ما يقدمه فيحمل مشاعر سلبية نحو وظيفته ومختلف نشاطاتها.

ومن أهم الآثار المترتبة عن ظاهرة الاحتراق النفسي يمكن أن نذكر:

* انخفاض الكفاءة والإنتاجية في العمل.

* ازدياد الصراعات الشخصية بين العمال.

* الشعور بالقلق والكآبة.

* فقدان احترام الذات.

وقد أشارت "ماسلاش" أن الاحتراق النفسي ظاهرة معدية تنتقل بين الأفراد وتؤثر على حياتهم الشخصية خارج بيئة العمل كخلق المشكلات الزوجية. (العتيبي، 2003)

ويشير(سيدولين، Cedoline) "1982" إلى أن الاحتراق النفسي هو نتيجة نهائية لضغط العمل، ويستدل على وجوده من خلال الأعراض الآتية:

* شعور الفرد بالاستنزاف الجسمي والنفسي، ما يشعرهبفقدان الطاقة والحيوية والنشاط.

* التحول السلبي في استجابة الفرد وتعامله مع الآخرين خاصة في مكان العمل، إذ تتولد لديه اتجاهات سلبية نحو العمل تتمثل في تدني الإنجاز وفقدان الدافعية للعمل.

* النظرة السلبية للذات والشعور بالعزلة والاكتئاب والملل (Cedoline A, 1982 :193)

كما يرى (جمعة يوسف،2007) أن الناس يستجيبون للاحتراق النفسي بطرق مختلفة، وكل منها يؤثر عليهم بطريق معينة ومن هذه الاستجابات:

* تغيير الوظائف داخل المؤسسة أو الانتقال لمؤسسات أخرى وهو ما يفكر فيه غالبية الناس في بداية إحساسهم بالاحتراق النفسي.

* محاولة الانتقال إلى مكان أو موقع آخر داخل العمل ، فالذين يعملون مع الزبائن مثلا يطلبون الابتعاد والانتقال إلى موقع عمل آخر لا يكونون فيه عرضة للتعامل مع البشر.

* تغيير المجال المهني كلية كالاستقالة واللجوء للأعمال الحرة، وربما لا يحالفهم الحظ مما يجعلهم يشعرون بتأنيب الضمير والإحساس بالذنب.

* الإصرار وهي الاستجابة الأكثر ايجابية والاستفادة من خبرة الاحتراق النفسي، وذلك بإعادة فحص الأولويات وصقل المهارات واستخدام المهارات الكامنة مع تنمية قدرات ومهارات جديدة واعتبار أن الفشل أو التعثر قد يكون بداية لنجاح عظيم.

* الاستسلام للعجز والانتظار حتى يحل سن التقاعد. (جمعة يوسف، مرجع سابق :39)

**7- بعض النظريات المفسرة للاحتراق النفسي.**

لم يظهر مفهوم "الاحتراق الوظيفي" بشكل محدد وواضح في النظريات النفسية بل بصورة استكشافية حيث تم ربطه بضغوط العمل ، وحسب الأدب النظري لعلم النفس فهناك ثلاث نظريات برزت فيها هذه الظاهرة:

**7-1- النظرية السلوكية:**

بما أن محور النظرية السلوكية مفاده أن السلوك يرجع بشكل رئيسي للظروف البيئية المحيطة فإن مشاعر الفرد وأحاسيسه وادراكاته تتأثر إلى حد كبير بهذه العوامل البيئية، وبما أن الاحتراق النفسي حالة داخلية مثل المشاعر والأحاسيس، فـإن النظرية السلوكية تنظر إليه على أنه نتيجة لعوامل بيئية، وعليه إذا ما تحكمنا في هذه العوامل يمكنا التحكم في الاحتراق النفسي، وترفض هذه النظرية الفكرة القائلة بأن سبب الاحتراق النفسي يعود فقط لتعامل الموظف مع زملاءه. (الرشدان 1995 :26-27)

تفسر النظرية السلوكية الاحتراق تفسيرا أوتوماتكيا على أساس العلاقة بين المثير والاستجابة، فهو أسلوب سلوكي مكتسب يصبح مع مرور الوقت عادة يلجئ إليها الفرد لتخفيض القلق والتوتر الذي يصادفه في بيئته، و ترى هذه النظرية أنه يمكن التنبؤ بالسلوك النهائي للإنسان إذا ما استطعنا التحكم بالظروف البيئية وحسب الدرجة التي يمكن فيها التحكم بالظروف البيئية المحيطة يتم التحكم في الاحتراق النفسي. (الخرابشة وعربيات ، 2005 :304)

كما ترى المدرسة السلوكية أن الاحتراق النفسي سلوك غير سوي لدى الفرد نتيجة ظروف بيئية غير مناسبة ويمكن استخدام بعض تقنيات تعديل السلوك لمواجهته، ومن التقنيات السلوكية المفيدة في التصدي لمشكلة الاحتراق تقنية التعزيز وزيادة الدعم للفرد والضبط الذاتي من خلال السيطرة الذاتية على الضغط والاسترخاء وأخذ الحمامات الدافئة. (سماهر،2010)

**7- 2 - النظرية الوجودية (الإنسانية):**

إن عدم تحقيق الحاجات الإنسانية وفق الهرم المتدرج ل"ماسلو" والذي قاعدته الحاجات الأساسية وقمته الحاجة لتحقيق الذات، من شأنه أن يحدث اضطرابا في الصحة النفسية للفرد وقد يؤدي لجملة من الاضطرابات السلوكية من بينها "الاحتراق النفسي".

تركز هذه النظرية في تفسيرها للاحتراق على غياب المعنى في حياة الفرد، فحينما يفقد الفرد المعنى والمغزى من حياته فإنه يعاني نوعا من الفراغ الوجودي ما يجعله يشعر بعدم أهمية حياته، ويحرمه من التقدير الذي يشجعه على مواصلتها، فلا يحقق أهدافه وبتالي يتعرض ل"لاحتراق النفسي"، لذلك فالعلاقة بين عدم الإحساس بالمعنى في الحياة و"الاحتراق النفسي" علاقة تبادلية فهما وجهان لعملة واحدة، إذ أن الاحتراق النفسي يؤدي لفقدان المعنى من حياة الفرد، وفقدان المعنى يمكن أن يؤدي للاحتراق النفسي.

ويمكننا القول إن الاحتراق النفسي مرحلة متقدمة من الضغوط النفسية تنتج عن تفاعل سمات الفرد وصفاته مع البيئة المحيطة به، فإذا كانت البيئة غير مناسبة يشعر الفرد بعدم الراحة، وإذا تعرض لضغوط لا يتحملها ولم يستطع التعامل معها بطريقة سليمة، ستقل كفاءته ويترتب على ذلك قلة الدعم المقدم له، وبتالي لا تتحقق حاجاته للاحترام وللتقدير الذاتي ، وكذلك يقل إنتاجه بل قد يترك عمله أو على أقل تقدير توجد النية لترك العمل إن وجد عملا مناسبا غير عمله الحالي، وبتالي فان الموظف يصبح غير قادر على تحقيق ذاته من خلال وظيفته. (الضمور، مرجع سابق).

**7-3- النظرية التحليلية:**

تؤكد المدرسة التحليلية أن السلوك أمر حتمي وهو لا يحدث بالصدفة أو عشوائيا، حسب "فرويد" فإن أسبابا محددة تكون كامنة وراء الظواهر السلوكية البسيطة مثل زلات اللسان ونسيان الأسماء والمواعيد، وفسر هذه السلوكيات استنادا إلى (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، ورأى "فرويد" أن الفرد مدفوع بدافع غريزي لابد من إشباعه حتى يصبح الإنسان في حالة توازن، فإذا مرت فترة زمنية لم يتم إشباع ذلك الدافع سيزيد توتره الأمر الذي ينشئ عنه حالة نفسية تدفع الفرد للانطلاق نحو البيئة ليبحث عن هدف الدافع، فإذا حصل الفرد على هدف

الدافع الموجود في البيئة فإنه يتحكم في توتر الدافع ويشبع حاجته النفسية ويصل إلى حالة الرضا والسعادة، أما إذا لم يكن هدف الدافع موجود في البيئة فتتكون ثلاث إحتمالات:

* من الممكن التعبير عن طاقة الدافع المتزايدة بشكل عاطفي انفعالي.
* من الممكن إشباع الدافع عن طريق تخيل هدف هذا الدافع كأنه موجود في الواقع، إلا أن هذا الإشباع غير تام أي أنه مؤقت، وهو ما أطلق عليه "فرويد" بعملية "التقليد الأولية".
* الإشباع التام ويحصل عن طريق مرحلة التفكير الثانوية وفيها يحدد الفرد هدف الدافع ويستخدم استراتجيات سلوكية في الوصول إليه وفي نهاية المطاف يحصل على ذلك الهدف. (Powell ,1990 : 27)

إذن فالقوى الدافعة لعملية التفكير الداخلية تعتبر إحدى أهم الافتراضات التي بنيت عليها النظرية التحليلية ل"فرويد"، فمسار الطاقة النفسية يكون دائما من داخل الفرد إلى الخارج أي نحو البيئة، وفسرت نظرية التحليل النفسي "الاحتراق النفسي" على أنه ناتج عن عملية ضغط الفرد على الأنا لمدة طويلة وذلك مقابل الاهتمام بالعمل، مما قد يمثل استنزافا مستمرا لقدرات الفرد، مع عدم قدرته على مواجهة تلك الضغوط بطريقة سوية، أو أنه ناتج عن عملية الكبت أو الكف للرغبات غير المقبولة والمتعارضة مع مكونات الشخصية، مما ينشأ عنه صراع بين تلك المكونات ينتهي في أقصى مراحله إلى الاحتراق النفسي، كما يمكن أن يفسر بأنه ناتج عن فقدان الأنا للمثل العليا لها، وحدوث فجوة بين الأنا والآخر الذي تعلقت به، وفقدان الفرد جانب المساندة التي كان ينتظرها. (سماه ر، مرجع سابق)

## 8- بعض النماذج المفسرة للاحتراق النفسي:

يوجد عدة نماذج ونظريات فسرت ظاهرة الاحتراق النفسي وحاولت إعطاء تحليل لها ومنها:

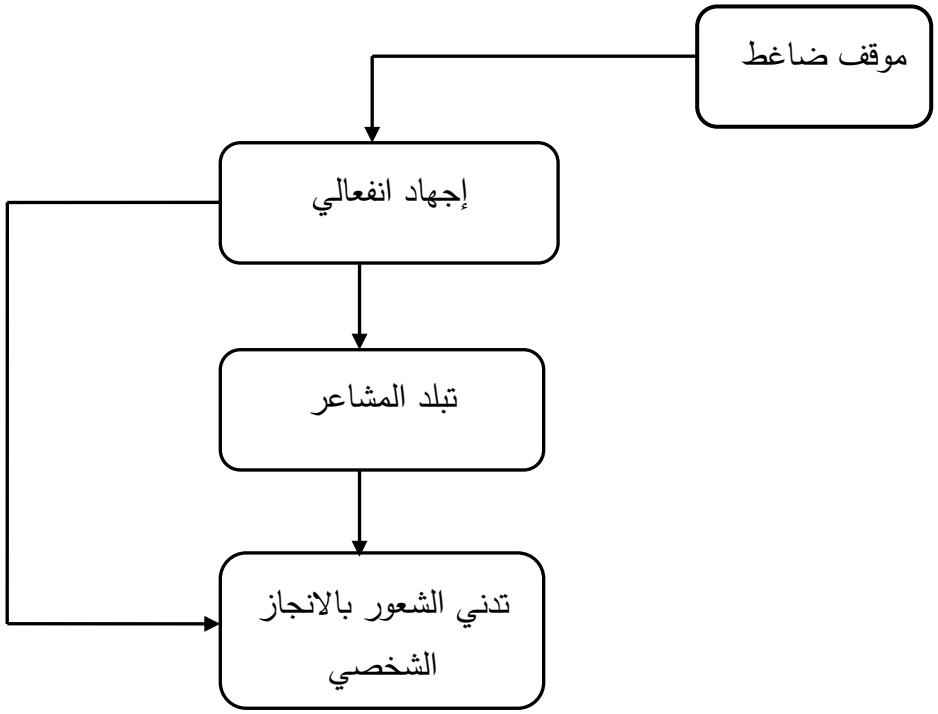
### 8-1- نموذج ماسلاش (Christina Maslach):

يعتبر من أكثر النماذج وضوحا ودقة وتوسعا، أطلقت عليه "ماسلاش" اسم "متلازمة الاحتراق النفسي"، فقد قامت بدراسة تجريبية دعمت من خلال نتائجها فكرة أن "الاستنزاف الانفعالي" هو المحصلة الرئيسية للضغوط الخاصة بالوظيفة ومتطلباتها الكثيرة، ثم يظهر بعد "تبلد المشاعر" في محاولة لتأقلم الأفراد مع الاستنزاف الانفعالي واستخدام استراتجيات ومحاولة

للتكيف مع الضغوط والزملاء والعملاء والمشرفين، ويتكون الاحتراق النفسي حسب "ماسلاش" من ثلاث أبعاد هي:

* الإجهاد الانفعالي.
* تبلد الشعور.
* تدني الإحساس بالانجاز الشخصي.

وقد أشارت (اليزابث جريبوت، Elisabeth Grebot) " 2008" إلى أن البعد الأساسي للاحتراق النفسي يتمثل في "الاستنزاف الانفعالي" ثم يمتد لبعدي "تبلد المشاعر وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي" وذلك كما يوضحه الشكل الموالي(Elisabeth,2008 :111)

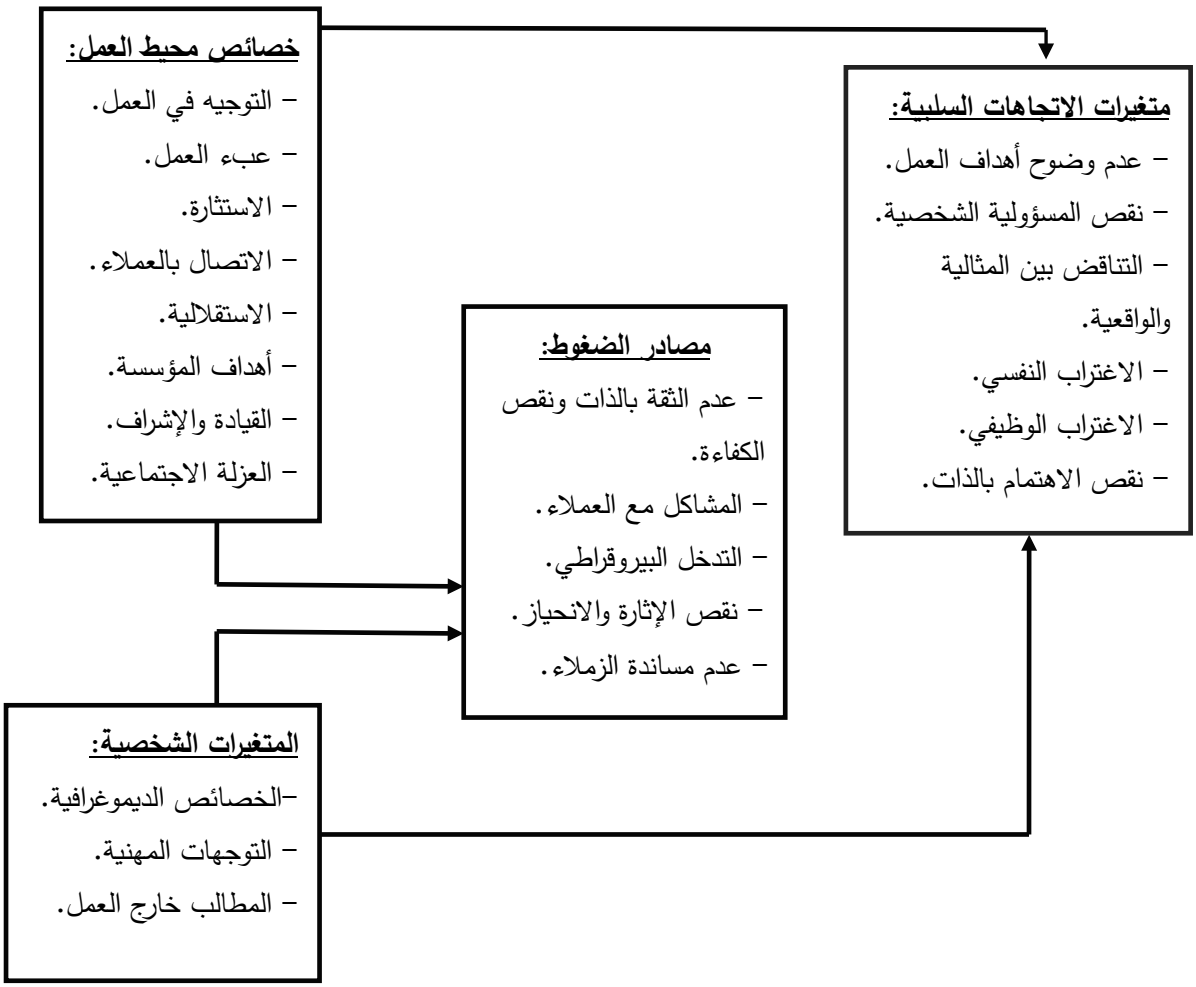



شكل رقم(15): نموذج الاحتراق النفسي حسب "ماسلاش وجاكسون"

**2-8 - نموذج تشرنيس "cherniss":**

من الرواد الأوائل الذين حاولوا تفسير ظاهرة "الاحتراق النفسي"، فقدم نموذجا شاملا له بعد أن قابل مع معاونيه (28) مهنيا مبتدأ من أربع مجالات، شملت الصحة والقانون والتمريض بالمستشفيات ومجال التدريس بالمدارس الثانوية، وتم مقابلة كل المفحوصين عدة مرات خلال فترة تراوحت من سنة إلى سنتين.

أشار "cherniss" إلى أن الاحتراق ينشئ نتيجة تفاعل كل من خصائص بيئة العمل والمتغيرات الشخصية للعامل، ويقصد بالمتغيرات الشخصية كل من الخصائص الديموغرافية كالعمر والجنس إضافة لتوجهات العامل نحو مهنته بمعنى هل هو راضي عنها وهل يتقبلها أم لا، بالإضافة إلى التداعيات الخارجية والمقصود به ما يتلقاه العامل من دعم ومساندة من الآخرين، وكذلك نظرة المجتمع له ولمهنته ككل، وعندما لا يستطيع التأقلم مع بيئته المهنية وتثقله ضغوطها ولا يستطيع التوافق معها يؤدي ذلك لضعف ثقته بنفسه ما يزيد في اضطراب علاقته مع الآخرين، يليه الانسحاب من عملية التفاعل مع بيئة العمل،والشكل التالي يلخص بوضوح هذا النموذج. (بدران، 1997:38-42)




شكل رقم (16): نموذج "تشيرنس" للاحتراق النفسي.

المصدر: (Graham scoott, 1993 : 33)

لقد قدم نموذج "cherniss" بعض الاستراتيجيات للتدخل في محيط العمل، والتي يمكن أن تقلل من الإحساس بالاحتراق الوظيفي، وقسمها إلى أربع فئات:

أ – إرشاد وتطوير العاملين.

ب – الإشراف والقيادة والأهداف التنظيمية.

ج – البناء الوظيفي.

د – الأساليب والمعايير.

يلاحظ من هذا النموذج أنه ركز على خصائص محيط العمل والتي تسبب ضغوطا للفرد كما أنه ركز على بعض الاتجاهات السلبية التي توجد لدى الأشخاص المستهدفين للشعور بالضغط النفسي، وأشار أيضاً إلى بعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية، وأعطى أهمية لبعض المتغيرات الاجتماعية مثل: مدى الحصول على المساندة الاجتماعية، وأضاف النموذج بعض المتغيرات الأخرى المرتبطة بالعمل مثل: الرضا الوظيفي، وصراع الدور، والصحة الجسمية وغيرها.

**8-3- نموذج "شفاف" وآخرين للاحتراق النفسي (1986):**

يشير هذا النموذج إلى المصادر والمظاهر المصاحبة للاحتراق النفسي وذلك كالتالي:

- يشير النموذج إلى نوعين من مصادر الاحتراق النفسي:

* الأول يرتبط بالمدرسة والذي يتمثل صراع الدور وغموضه، وعدم مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات والتأييد الاجتماعي المتدني.

* والثاني يرتبط بالمعلم ذاته من خلال توقعاته نحو دوره المهني، بالإضافة إلى متغيراته الشخصية الأخرى مثل سنه وجنسه وسنوات خبرته ومستواه التعليمي.

- يشير النموذج إلى أن أبعاد الاحتراق النفسي تتمثل في:

* الاستنزاف الانفعالي.

* فقدان الهوية الشخصية .

* الشعور بالإنجاز الشخصي المنخفض.

– **ثالثا:** أشار النموذج إلى المصاحبات السلوكية للاحتراق النفسي والتي تتمثل في رغبة المعلم ترك المهنة والتعب لأقل مجهود والتمارض وزيادة معدل التغيب عن العمل.(مدوري، 2015: 51)

ويمكن توضيح المصادر والمظاهر السلوكية المصاحبة لظاهرة "الاحتراق النفسي" حسب هذا النموذج من خلال الجدول الموالي:

| | مصادره | مظاهره |
|---|---|---|
| **الاحتراق النفسي** | **عوامل تنظيمية:**<br>– صراع الدور.<br>– غموض الدور.<br>– عدم المشاركة في القرار.<br>– نقص المساندة.<br>**عوامل ومتغيرات شخصية:**<br>الجنس – السن – الخبرة – المستوى التعليمي – التوقعات المهنية. | 1– استنزاف انفعالي.<br>2– فقدان الهوية الشخصية.<br>3– نقص الانجاز الشخصي.<br>**مظاهر سلوكية:**<br>– ترك المهنة.<br>– ارتفاع معدل الغياب.<br>– الشعور بالتعب عند أقل مجهود. |

جدول رقم (6): يوضح مصادر ومظاهر الاحتراق النفسي حسب نموذج "شفاف"
المصدر:( الزهراني، 52:2008)

يتضح من هذا النموذج أن لظاهرة الاحتراق النفسي عدة أسباب ومظاهر، ومن بين أسبابها ما يرتبط بتنظيم وبيئة العمل، ممثلة في غموض وصراع الأدوار بين العمال إذ لا تتضح للعامل مسؤوليته الفردية والجماعية عند القيام بالأداء، ما يجعله في حيرة من أمره الأمر الذي يصبح مصدر ضغط في العمل، بالإضافة إلى عدم إشراك العامل في اتخاذ القرارات، وتتفاعل هذه المتغيرات الموضوعية مع المتغيرات الشخصية مثل السن والجنس وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي. (سماهر، 2010 :24)

**8- 4- نموذج زملة التكيف العام ل"هانز سيلي، Hans Selye":**

يعتبر "هانز سيلي، Hans Selye" أول من استخدم مصطلح "الضغط، Stress" وذلك في مجال الطب والبيولوجيا سنة " 1926" وكان مفهومه عن الضغط آنذاك مفهوما فيزيولوجيا، ثم طوره بعد ذلك واتضح الجانب النفسي للمفهوم وقد أطلق عليه "زملة التكيف" General Adeptation Syndrome (GAS)"، وهي عبارة عن سلسلة من الاستجابات الجسمية والنفسية لمواجهة المواقف الضاغطة والسلبية التي تمر بثلاث مراحل:

* **المرحلة 1:** رد فعل الإنذار بالخطر.

وتعد استجابة أولية للخطر وفيها يميز الجسم مواقف الخطر ويستعد لمواجهتها، تصاحب هذه المرحلة بعض التغيرات الفيزيولوجية مثل زيادة نبضات القلب وسرعة التنفس وتوتر النسيج العضلي.

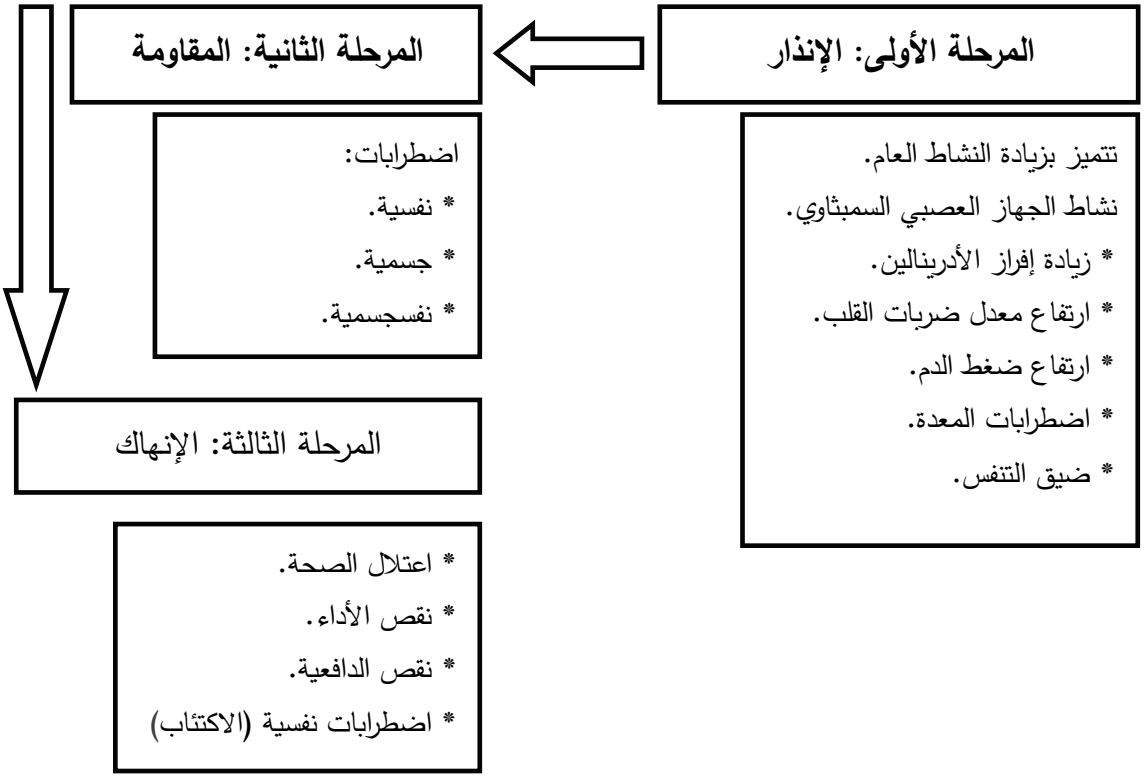
* **المرحلة 2:** المقاومة.

يلاحظ في هذه المرحلة وجود بعض الحيل الدفاعية لمواجهة الضغوط، وعندما لا يستطيع الشخص إعادة التوازن للجسم نتيجة الضغوط المستمرة تظهر علامات الاستنزاف والتعب الشديد.

* **المرحلة 3:** الإنهاك.

عندما تفشل أساليب المواجهة وتتدهور المقاومة مع استمرار الضغوط يحدث الإنهاك وقد تظهر بعض الاضطرابات النفسية. (Michael, 2002:75-81)

كما ميز "**Selye**" بين نوعين من الضغوط هما: الضغوط السارة والضغوط المكدرة، والشكل الموالي يوضح هذا النموذج:




شكل رقم(17): مراحل الاستجابة للضغوط (الاحتراقات) ومظاهرها حسب نموذج "سيلي"

المصدر: (زيدان، مرجع سابق : 14)

ويشير هذا النموذج إلى أن مرحلة الإنهاك ناتجة عن الضغوط المستمرة كما أن الأعراض التي أشار إليها هذا النموذج والناتجة عن العجز أمام مواجهة الضغوط تقترب كثيرا من أعراض الاحتراق النفسي، وقد أطلق عليها "سيلي" مصطلح "الإنهاك".

(دردير، مرجع سابق :155).

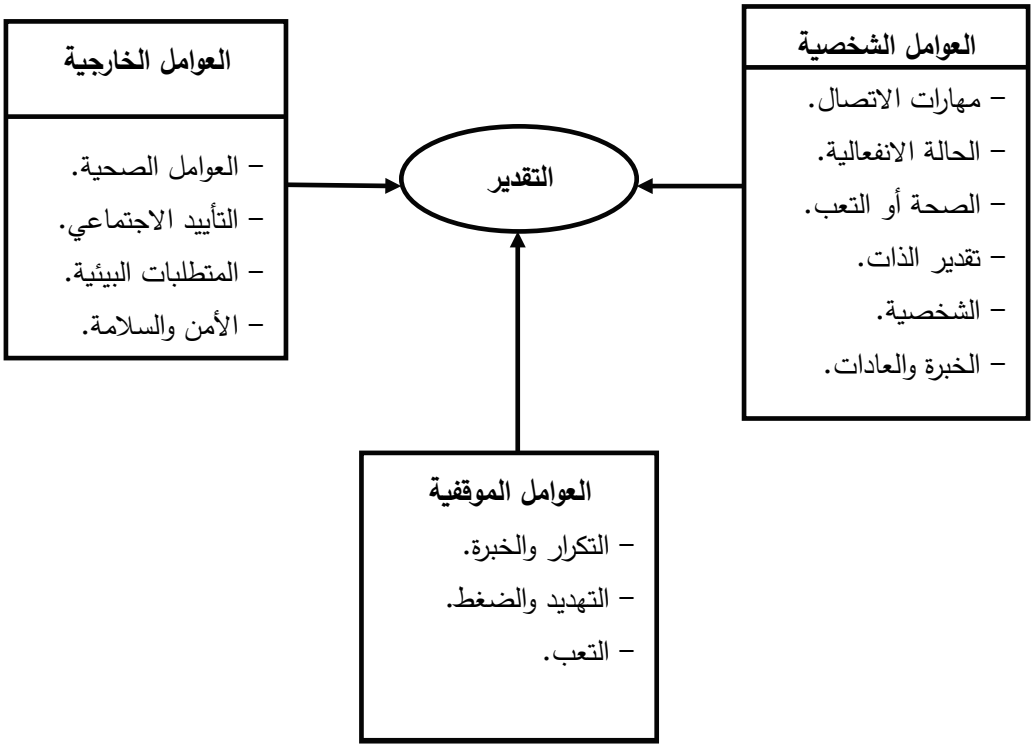
**8-5- نموذج التقدير العقلي المعرفي ل"لازاروس Lazarus":**

رأى **(Lazarus)** وهو من أوائل مؤسسي نظريات الضغط الحديثة، أن الضغط عبارة عن نوع من التقييم الذهني ورد فعل من جانب الفرد على المواقف الضاغطة، ولم ينظر للضغط على أنه حالة ناتجة عن مثي رات، وأكد أن الأفراد يختلفون في تقييمهم للمواقف وأن طرق وأساليب مواجهة الضغوط تكون نتيجة للمعرفة والإدراك والتفكير وطريقة إقامة الفرد علاقته بالبيئة، وأول أمر يفعله الفرد في حالة تعرضه لموقف ضاغط هو تقييم الحالة والخطوة الثانية هي اتخاذ القرار.(التيجاني، مرجع سابق : 34)

كما أشار إلى أن تفسير الفرد لعلاقته بالبيئة عبارة عن "عمل عقلي"، إذ أن التفكير يؤثر على طريقة تقديراتنا، ومشاعرنا وانفعالاتنا تتأثر بالطريقة التي ندرك بها العالم، وعلى ذلك فإن الانفعال يتبعه معرفة والعكس صحيح، وهناك عمليتين تحددان المواقف الضاغطة الخاصة بالعلاقة بين الفرد والبيئة وهما:

* عملية التقدير العقلي المعرفي.
* مهارات المواجهة.

وقد فسرت هذه النظرية الضغوط وكيفية مواجهتها بسلسلة التقديرات العقلية والمعرفية لعمليات المواجهة. وهذا ما يوضحه الشكل التالي: (Lazarus,1984 :55)




شكل رقم (18): نظرية التقدير المعرفي للضغوط.

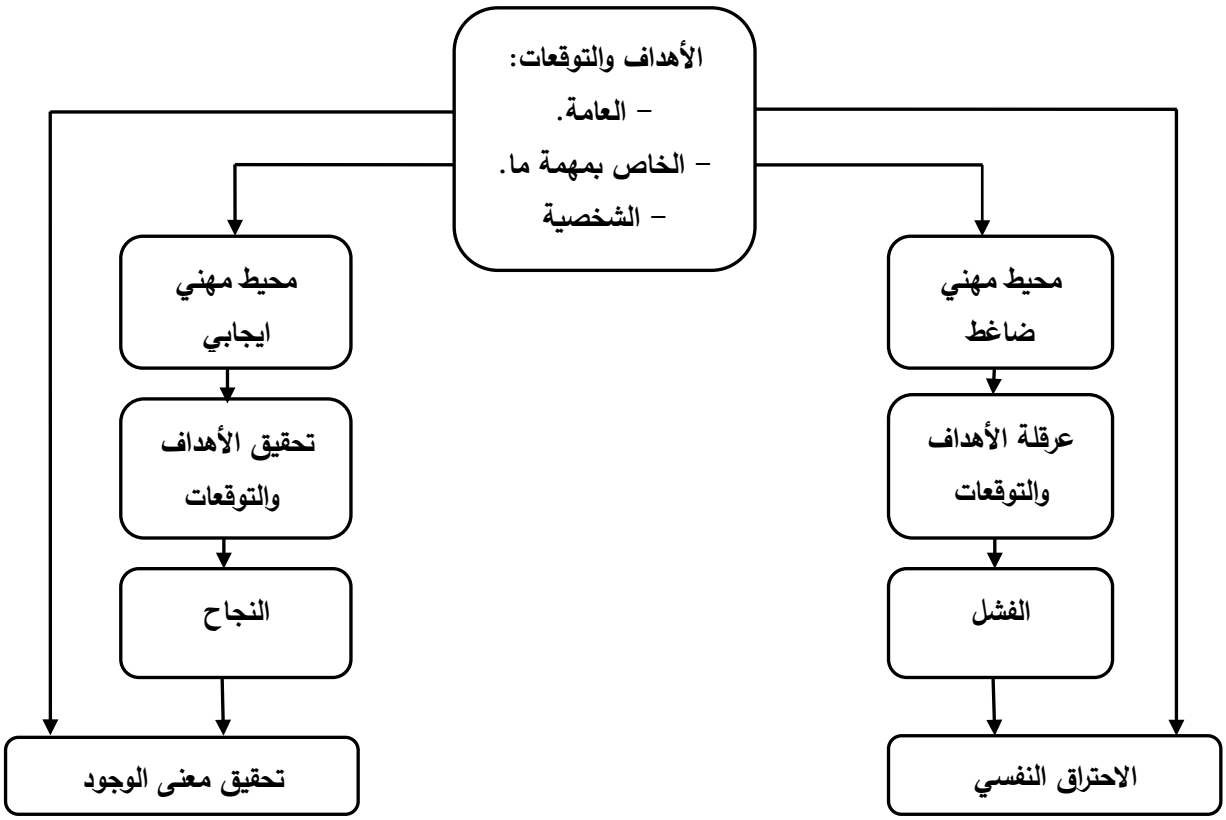
المصدر: (فاروق السيد عثمان، 2001: 101)

**8-6- نموذج (أيالا باينس، Ayala Pines):**

يظهر الاحتراق النفسي حسب (أيالا باينس، Ayala Pines) "1993" بسبب المناخ الثقافي الذي يكون فيه العمل بالنسبة للفرد موضوع البحث عن معنى الوجود، وهذا ما يفسر كون الأسباب الأولى للاحتراق تنبع من حاجة الأفراد للاعتقاد بأن حياتهم لها معنى، وأن الأشياء التي يقومون بها مهمة ومفيدة.

وترى "باينس" أن الضغوط كعبء العمل والارغامات التنظيمية لا تتسبب في حدوث الاحتراق النفسي لكونها تعرقل استعمال الكفاءات والمؤهلات، بل لسبب أكثر عمقا وهو أن استحالة استعمال هذه الكفاءات تحرم الفرد من المعنى الذي يبحث عنه من خلال ممارسة عمله، فإحساس الفرد بأن مساهمته الشخصية ليس لها معنى هو ما يؤدي لحدوث الاحتراق النفسي، ومن هذا المنطلق فكلما مارس الفرد وظيفة له بها تعلق والتزام كبير كلما زاد احتمال تعرضه للاحتراق. (عشوي، 2014 :192)

فالمعلم الذي تكون له رغبة كبيرة في مهنة التدريس والذي ينظر إليها على أنها رسالة تحمل معاني سامية، وبأن نجاحه فيها يجعله يحقق أهدافا بعيدة المدى مثل تكوين أجيال صالحة للمستقبل والمساهمة في تطور وازدهار الوطن، وأنها المهنة التي ستكسبه احترام وحب المجتمع ثم يصدم بالواقع وما يحمله من عراقيل تمنع نجاحه فيها وبتالي تحقيق المعاني التي كان يطمح لها، فإنه يكون أكثر عرضة للاحتراق من غيره.




شكل رقم (19): نموذج (باينس، Piens) الوجودي للاحتراق النفسي

المصدر: (Piens ,1993)

ويفترض هذا النموذج أن الأشخاص الذين لديهم حافز أكثر للعمل هم الأكثر تعرضا للاحتراق النفسي لأن الأشخاص المثاليين يعملون بصرامة ويأملون بأن عملهم يعطي معنى لحيتاهم ولوجودهم. (Piens ,1993 :83)

**9- علاقة الاحتراق النفسي ببعض المظاهر النفسية:**

يتداخل مفهوم "الاحتراق النفسي" مع مفاهيم أخرى مثل الضغط المهني القلق والتعب والتوتر وفيما يلي عرض لأوجه التداخل بين الاحتراق النفسي وبعض المفاهيم النفسية الشائعة:

**9-1- الاحتراق النفسي والضغوط النفسية:**

يوجد نوع من التداخل بين مفهومي الاحتراق النفسي والضغوط النفسية، والواقع أن الاحتراق النفسي هو نتيجة أو انعكاس للضغوط النفسية، فهو يحدث نتيجة لضغوط العمل الناتجة عن تضارب الأدوار وغموضها وزيادة عبء العمل وغيرها من الأسباب، ويرى الكثير من الباحثين أن هناك علاقة متبادلة ووثيقة بين المصطلحين على الرغم من اختلافهما، فالاحتراق النفسي يمكن اعتباره آخر مرحلة من الضغوط المهنية.

يعرف الاحتراق النفسي بأنه متلازمة من الضغوط النفسية المستمرة التي يظهر فيها نمط من الاستجابات السلبية لطلبات العمل، وكل أعراض الاحتراق النفسي هي حالة نفسية مميزة بنمطها الفريد وذات علاقة مع دور الضغوط، تم إجراء العديد من الدراسات التي أكدت أن الاحتراق النفسي ناتج في المقام الأول عن نمط الاستجابة لعامل الضغوطات المختلفة كتضارب الأدوار وغموض الدور وعبء العمل الزائد، ومنها دراسة (Cordes & Dougherty , 1993: Fogarty et al :2000).

وتؤكد (باينس وأرونسون، Pines & Aronson) "1989" أن الاحتراق النفسي ليس ضغطا حادا لكنه تكرار لضغط مزمن في إطار مهني، حيث يصيب الاحتراق النفسي الأفراد المثاليين الذين يباشرون أعمالهم بدوافع عالية ويتوقعون أن ما يقومون به من أعمال يعطي معنى لحياتهم. (عشوي، 2008: 14)

ويرى (الرشيدي، 1999) أن الضغوط النفسية يمكن أن تكون ايجابية كما يكمن أن تكون سلبية، لكن الاحتراق يكون دائما سلبيا، كذلك فإن الاحتراق النفسي قد لا يكون نتيجة لضغوط

نفسية محضة، وإنما يكون نتيجة للضغوط التي لا تجد المساندة الضرورية على الوجه الذي يؤدي إلى تلطيف أثارها والحد من مضاعفاتها.(الرشيدي، 1999 :29).

وقد ميز (عبد العلي، 2003) بين "الاحتراق النفسي" و"الضغط المهني" من خلال النقاط التالية:

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

* يتولد الضغط عند إدراك الفرد للوضع القائم، بينما ينبعث الاحتراق النفسي من شعور الفرد بعدم تلبية احتياجاته وعدم تحقيق توقعاته، ويبقى الضغط لفترات مؤقتة أو طويلة بينما يتطور الاحتراق النفسي تدريجيا وبمرور الزمن.

* يمكن أن يكون الضغط ايجابيا أو سلبيا بينما الاحتراق يكون سلبيا على الدوام.

* يحدث الضغط النفسي لعدد كبير من الأفراد، بينما يحدث الاحتراق النفسي لعدد محدود

* يحدث الضغط النفسي في جميع أنواع المهن، بينما الاحتراق يحدث غالبا في المهن التي تتضمن تعاملا مع الناس. (عبد العلي، 2003 : 58-59).

إذن فالاحتراق النفسي والضغط كلاهما يعبران عن حالة من الإجهاد أو الاستنزاف النفسي والبدني، لكن يختلف الاحتراق عن الضغط فغالبا ما يعاني المعلم من ضغط مؤقت ويشعر كما لو كان محترقا نفسيا لكن بمجرد التعامل مع مصدر الضغط ينتهي هذا الشعور، فقد يكون الضغط داخليا أو خارجيا وقد يكون طويلا أو قصيرا، وإذا طال هذا الضغط فإنه يمكن أن يتطور لحالة "الاحتراق النفسي" ويستهلك أداء المعلم ويؤدي إلى انهيار في أداء وظائفه.

**9-2- الاحتراق النفسي والقلق:**

يختلف القلق عن الاحتراق النفسي رغم أن بينهما نوع من التداخل، فكلاهما اضطراب يتعرض له الفرد، لكن القلق كحالة قد يكون له جانب إيجابي وقد يكون ضروريا لسير الحالة النفسية للفرد للقيام بسلوكيا ت مرغوبة كقلق الامتحان، في حين يكون الاحتراق النفسي سلبيا على الدوام.

كذلك يوجد القلق في أغلب المراحل العمرية للفرد، أما الاحتراق النفسي فيرتبط بضغوط العمل أي بالمرحلة العمرية التي يكون فيها الفرد موظفا، كما يمكن أن يكون القلق من

مسببات الاحتراق النفسي إذ تجاوز حدا معينا وانتقل من قلق الحالة إلى قلق السمة ومن القلق المتوسط إلى القلق الحاد.(حسام وزكي، 2008 :41).

إن كل من مفاهيم "الاحتراق النفسي" و"الضغط المهني" و"القلق" تقترب من بعضها البعض وعادة ما تستعمل لوصف حالة واحدة، إلا أنه رغم التشابه والتداخل بينها يوجد أوجه اختلاف وعلاقة متبادلة بينهما.

فالقلق عبارة عن اضطراب نفسي له أعراضه وتقنيات علاجه، وبالرغم من أن يشترك مع الضغط النفسي في بعض النقاط، إلا أن الضغط النفسي لا يعد اضطرابا نفسيا أو حالة مرضية في حد ذاته، في حين أن "الاحتراق النفسي" هو رد فعل للضغط المزمن والمتواصل ويمكن أن يكون أرضية مسببة للقلق، وطبعا هذا يختلف حسب طبيعة الأشخاص وسماتهم الشخصية.

**9-3- الاحتراق النفسي ونمط الشخصية "أ":**

تعتبر الشخصية واحدة من المجالات التي يبدو أنها ترتبط مباشرة بالاحتراق النفسي لدى الموظف، فيما يتعلق بهذا الجانب تشير الأبحاث إلى أن مظاهر الاحتراق لا يمكن فصلها عن نمط شخصية الأفراد ( Khan,2011 :31-32)، وقد درس عدة باحثين منهم (Carrasco-Ortiz, Fontana & Abouserie, Cano-Garcia, Padilla Munoz "2005" دور الشخصية وبعض المتغيرات في حدوث الاحتراق النفسي لدى المعلم، باستخدام مقابلة ذاتية التطبيق والنسخة المكيفة بالبيئة الاسبانية من مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأظهرت النتائج أن سمتا الانطواء والعصابية ترتبط مع الاحتراق النفسي. (Pishghadam & Sahebjam,2012 :228)

يوجد العديد من أنماط الشخصية التي يمكن وصفها بكونها مؤثرة على الصحة ومساهمة في حدوث مشاعر الإرهاق، منها نمط الشخصية "أ" الذي لطالما أعتبر كعامل خطر على الصحة، اكتشف هذا المفهوم من قبل (فريدمان وروزمان، Friedman & Rozenman) "1974" وقد وصفا هذا النوع من الناس بخصائص عديدة كالتسرع والتنافسية والعدوانية وبكونهم أكثر عرضة لتطوير أعراض مرض القلب التاجي، فقد اكتشفا أن المرضى الذين

يعانون من مرض القلب يميلون إلى العمل بشكل أسرع وعادة ما يكون ال دافع نحو النجاح كبيرا لديهم.

ويذكر (Choo ,1983 :128) أن أسلوب الحياة السريعة الذي يتبناه الأفراد من نمط الشخصية "أ" من شأنه أن يضعهم في قلق شديد عندما يواجهون بيئة عملهم اليومية ، ونتيجة لذلك يواجهون صعوبات في التعامل مع ضغوط العمل.

كما أكدت دراسة ( Burkhead & Abush ,1984) على العلاقة بين شخصية من النوع "أ" وأبعاد وأعراض الاحتراق النفسي، حيث دلت النتائج على وجود علاقة قوية بين الإجهاد الوظيفي والخصائص للشخصية من النوع "أ" وخصائص الوظيفة.

( Froggatt & Cotton,1987 :87-90)

وأكدت دراسة ل"Fisher" أن الموظفين من النمط (أ) يعانون من زيادة الضغط عند زيادة حجم عبء العمل كما أشارت النتائج أن الموظفين الذين أظهروا مستوى معتدل من سمات النمط السلوكي "أ" لديهم مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي مع العلاقة بين ضغوط العمل ونوع الشخصية"أ". (Fisher,2001 :143).

**10- سبل الوقاية من ظاهرة الاحتراق النفسي:**

ذكرت كل من (ماسلاش وليتر، Maslach & Leiter) أنه للحد من ظاهرة الاحتراق النفسي يجب على الأفراد والمؤسسات أولاً تحديد الحالات التي يوجد بها عدم التطابق أو الانسجام بين الموظف ومتطلبات وظيفته، ثم تخصيص حلول لتحسين التوافق في كل حالة، وأكدا على ضرورة تحديد مصادر عدم توافق العمال في المنظمات الغير ربحية أي بالقطاعات التي يكون بها العمال عرضة بشكل واضح للعمل الزائد لمدة طويلة، لأنه غالبًا ما تكون المنظمات غير الربحية أقل من ناحية الموارد من المنظمات في القطاعات الأخرى، وترك العمال مع القليل من الوقت والقليل من الأدوات التي يمكن التعامل معها يشكل عبئ عمل كبير عليهم. (Maslach & Leiter :1997 )

كما وضع كل من" Freindenberger,1974 & Jone Emanel,1981 & cherniss,1983" بعض الاستراتجيات لتجنب ومقاومة الاحتراق النفسي ومنها:

* عدم مبالغة الموظف في توقعاته

* توسيع نطاق المسؤولية للمرؤوسين والعمل على إيجاد فرص للقدرات التي تخصهم مباشرة
* تقليل نسبة العملاء للموظف الواحد (عدد المرضى لكل طبيب، عدد التلاميذ لكل معلم،...) إذ يعتبر تقليل عدد العملاء من الاستراتجيات التي تخفف من عبء العمل، لأن الالتزام بمهام أقل معناه إعطاء مجال أكبر لضغط نفسي أقل وبتالي لخدمة أفضل، كما أن العدد المناسب من العملاء يتيح اتصالا أكثر ويقلل من الاحتكاك بينهم و بين العامل.

* الابتعاد عن العمل الروتيني والانشغال بأعمال أخرى.
* الواقعية فيما يخص الأهداف والنتائج
* التجديد في وساءل الطرح واستعمال التقنيات الحديثة
* المحافظة على علاقات جيدة مع الزملاء والطلاب.
* تحديد أوقات لممارسة بعض الهوايات بعيدا عن جو العمل.
* تنظيم الأوقات ووضع خطط حتى لا يجد المعلم نفسه في دوامة العمل التي لا تنتهي.
* النظرة التفاؤلية للعمل ونتائجه.
* طلب المساعدة من الزملاء دون التحرج من ذلك.
* تحديد مصادر ضغوط العمل النفسية
* تعلم كيفية إدارة الوقت واستغلاله بكفاءة عالية. (التيجاني، مرجع سابق: 36)

وأشار (سورنسون، Sorenson) "1999" إلى بعض الإجراءات التي يمكن أن تساعد في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى المعلم، وذلك من خلال إتباع نظام غذائي متوازن وممارسة الرياضة وأخذ ما يكفي من أوقات النوم والتعرف على المصادر الزائدة في العمل وأساليب العمل المقاومة للإجهاد والمخففة للتوتر. (Fisher, 2011 :9)

كما أكد (عسكر، 2003) أن حالة الاحتراق النفسي ليست بالدائمة وبالإمكان تفاديها والوقاية منها، ويعتبر قيام العامل بدوره المتمثل في حياة متوازنة من حيث التغذية والنشاط الحركي والاسترخاء الذهني من الأمور الحيوية والمكملة للجهود المؤسسية في تفادي الاحتراق النفسي، وبصورة عامة يوصي الباحثون بإتباع الخطوات التالية:

* إدراك الفرد للأعراض التي تشير إلى قرب حدوث الاحتراق النفسي.

* تحديد الأسباب من خلال الحكم الذاتي أو باللجوء إلى الاختبارات.

* تحديد الأولويات في التعامل مع الأسباب التي حددت في الخطوة السابقة، فمن الناحية العملية يصعب التعامل معها دفعة واحدة.

* تطبيق الأساليب عملية لمواجهة الضغوط مثل: تكوين صداقات لضمان الحصول على دعم اجتماعي، إدارة الوقت، تنمية الهوايات، الابتعاد عن جو العمل كلما أمكن ذلك، الاستعانة بالمتخصصين، والاعتراف الشخصي بوجود المشكلة لزيادة الإيجابية في مواجهتها

* تقييم الخطوات العملية التي اتبعها الفرد لمواجهة المشكلة للحكم على مدى فعاليتها واتخاذ بدائل إذا لزم الأمر. (عسكر، مرجع سابق: 128)

**خلاصة:**

تتميز مهنة التعليم بكثرة الأعباء والواجبات والأدوار والمسؤوليات التي قلما تجتمع في مهنة أخرى، وهي تتضمن مسؤولية كبيرة باعتبارها وظيفة إعداد المواطن الصالح، ولكي يحقق المعلم رسالته النبيلة لا بد من شعوره بالتوافق والراحة النفسية، لأن إحساس المعلم بالضغوط والتي تتحول في بعض الحالات إلى "احتراق نفسي" يعتبر من المعوقات الأساسية لنجاح المعلم ما يعني فشل المدرسة في تأدية مهامها، لذا تبنت مختلف الدول ما يعرف بالإصلاح التربوي الذي لا يمر دون الاهتمام بالعنصر البشري.

تعتبر ظاهرة "الاحتراق النفسي" من الظواهر المرضية المصاحبة للخدمات الإنسانية التي تتطلب احتكاكا وتعاملا مستمرا مع الناس، ويمكن اعتباره أخر مرحلة للضغوط النفسية وله أثاره المدمرة على المعلم من جهة وعلى الأداء المهني من جهة أخرى، إن زيادة معدلات الاحتراق عن المستوى العادي قد ينجم عنه بالإضافة إلى الآثار السلبية على الصحة النفسية للمعلم آثار سلبية تؤثر على مسيرة التعليم ومستواه.

من خلال إطلاعي على ظروف العمل السائدة في قطاع التربية والتعليم ببلادنا لاحظت أنها قد تشكل أرضا خصبة ل"الاحتراق النفسي" حيث أن الموظف قد يقوم بمهامه لمدة تفوق عشرين سنة دون تغيير أو تطوير مما يؤثر على مردوده وعلى صحته النفسية، ولا بد من التفطن للأعراض الجسمية والنفسية والاجتماعية التي تظهر على المعلمين للحيلولة دون تطور الظاهرة لمراحل متقدمة والوقاية منها، خاصة أن التعليم من أكثر المهن إجهادا.

# الفصل الرابع:
# الدراسات السابقة

**- تمهيد:**

بعد مراجعة الأدب النظري حول مختلف جوانب الهوضوع تم حصر عدد من الدراسات السابقة التي ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بمتغيرات الدراسة، وقد استفادت منها الباحثة في العديد من الجوانب كخلفية نظرية انطلقت منها في بنائها لفرضيات الدراسة وكذلك في اختيار وتقنين أدوات جمع البيانات وتحليل النتائج ومقارنتها ، وبالرغم من إجراء عديد الدراسات حول نمطا القيادة التبادلية والتحويلية والاحتراق النفسي بقطاع التعليم إلا أنه وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة تناولت علاقتهما بالاحتراق النفسي لدى المعلمين بالجزائر وفيما يلي عرض لهجموعة من الدراسات السابقة:

**1 -دراسات تناولت علاقة أنماط القيادة بالاحتراق النفسي وبمتغيرات أخرى.**

**1 1 -الدراسات العربية:**

*** دراسة زهراء سيد الرفاعي "2013":**

حملت عنوان "**نمطا القيادة "التحويلية والتبادلية" لمدراء المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بتمكين المعلمين من وجهة نظريهم**"

هدفت هذه الدراسة للكشف عن علاقة نمط ا القيادة "التحويلية والتبادلية" لمدراء المدارس الثانوية في دولة الكويت بتمكين المعلمين من وجهة نظر أعطاء الهيئة التدريسية، وقد تكونت عينة الدراسة من "370" معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولجمع بيانات الدراسة تم بناء استبيانين، الأولى لقياس ممارسة المدراء لنمطا القادة " التحويلية والتبادلية" والثانيق لقياس تمكين العاملين، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- مستوى ممارسة مدراء المدارس الثانوية في دولة الكويت لنمط القيادة "التحويلية" كان متوسط من وجهة نظر المعلمين، وقدر المتوسط الحسابي لها ب"3.40" من "5"، وحل في الرتبة الأولى بعد "الدافعية الإلهامية" و حل في المرتبة الثانية "التأثير المثالي صفات" وفي المرتبة الثالثة بعد "الاعتبارية الفردية" وفي المرتبة الأخيرة "التأثير المثالي سلوك".

- مستوى ممارسة مدراء المدارس الثانوية في دولة الكويت للقيادة التبادلية جاء متوسطا من وجهة نظر المعلمين بمتوسط قدره " 3.46" من " 5"، وحل في المرتبة الأولى بعد "الإدارة

بالاستثناء سلبية" وفي المرتبة الثانية بعد "المكافأة المشروطة" وفي المرتبة الثالثة "الإدارة بالاستثناء ايجابية".

– مستوى تمكين المعلمين من وجهة نظرهم كان مقبول بمتوسط قدره " 3.56" من " 5" وجاء في الرتبة الأولى مجال "المكافأة" وفي الرتبة الثانية مجال "الاستقلالية والاتصال".

– توجد علاقة دالة إحصائيا وايجابية بين ممارسة المدراء في المدارس الثانوية بدولة "الكويت" لنمط القيادة "التبادلية "ومستوى تمكين المعلمين في الدرجة الكلية لكل منهما.

*** دراسة ناصر بن أحمد بن ناصر الحمد "2013":**

عنوانها "**القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية لدى مدراء المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين**"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مدراء المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لنمطا القيادة "التحويلية والإجرائية"، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارستهم لأنماط القيادة تعود إلى متغيرات التأهيل وسنوات الخبرة العمر من وجهة نظر المعلمين، وكذلك الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والتي ترجع إلى متغيرات: "التأهيل وسنوات الخبرة والعمر"، إضافة للكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، والتعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مدراء المدارس لنمط القيادة" التحويلية والإجرائية" ودرجة الرضا الوظيفي للمعلمين.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وصمم الاستبيان وفق ثلاث محاور كأداةً لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من " 9590" معلما من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

– أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ممارسة مدير المدرسة لنمط القيادة التحويلية، بمتوسط قدره "3.83" من " 5" وموافقون كذلك بدرجة كبيرة على ممارسة مدير المدرسة لنمط القيادة الإجرائية، بمتوسط قدره "3,51" من "5".

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة نحو درجة ممارسة مدير المدرسة لنمط القيادة التحويلية والإجرائية، طبقاً لمتغيرات: "التأهيل، سنوات الخبرة، والعمر".

– تمتع المعلمون بدرجة كبيرة من الرضا الوظيفي عن العمل في البيئة التعليمية بمتوسط قدره "3.84" من"5".

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين راجعة لمتغيرات "التأهيل والعمر".

– وجود فروق دالة إحصائياً في درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي بحسب متغير "سنوات الخبرة" في التعليم لصالح الفئة الأقل خبرة.

– توجد علاقة طردية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة "0.01" بين درجة ممارسة مديري المدارس لنمطا القيادة التحويلية والتبادلية ودرجة الرضا الوظيفي للمعلمين.

*** دراسة سالم محمود بني عطا (2005):**

حملت هذه الدراسة عنوان "**درجة ممارسة مد راء المدارس الثانوية العامة في الأردن لنمطا القيادة التحويلية والتبادلية وعلاقتها بالاحتراق النفسي والعلاقات البين – شخصية لدى المعلمين**"، وهدفت للكشف عن مستوى ممارسة مدراء الثا رويات لنمطا القيادة "التبادلية والتحويلية" وارتباطها بالاحتراق النفسي والعلاقات البين– شخصية عند المعلمين تكونت عينة الدراسة من " 668" معلم ا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من " 67" مدرسة ثانوية بالأقاليم الأردنية التربوية الثلاث، واستخدم الباحث ثلاث أدوات لجمع البيانات هي:

– استبيان القيادة متعدد العوامل. ل"Avolio & Bass"

– مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي.Maslach Burnout Inventory

– استبانه العلاقات البينشخصية. (من إعداد الباحث).

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– ممارسة مدراء المدارس الثانوية لنمطا القيادة "التحويلية والتبادلية" كان بدرجة متوسطة.

– وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة "0.01" بين درجة ممارسة المدراء لنمط القيادة "التحويلية" وتكرار "الاحتراق النفسي" وشدته لدى المعلمين.

– وجود علاقة إيجابية د الة إحصائيا عند مستوى الدلالة "0.01" بين درجة ممارسة مد راء المدارس لنمط القيادة "التحويلية" ومستوى العلاقات البين – شخصية بين المعلمين ومد راء مدارسهم.

*** دراسة فوزي ميهوبي (2013):**

عنوانها "**علاقة نمط القيادة والمناخ التنظيمي بالاحتراق النفسي والولاء التنظيمي لدى الممرضين**" هدفت هذه الدراسة لكشف العلاقة بين متغيرين هما القيادة بأنماطها (التحويلية والتبادلية والتسيبية) و "المناخ التنظيمي" ومتغيرين آخرين هما الولاء التنظيمي والاحتراق النفسي بأبعاده (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، و تدني الشعور بالانجاز) لدى الممرضين كما هدفت للتعرف على الفروق بين متوسطات الدرجات حسب عاملي "الجنس والاقدمية" وتوضيح العلاقة بين مختلف متغيرات الدراسة والنواتج التنظيمية (الدوران الداخلي والخارجي الغياب، التمارض، الرغبة في مغادرة المؤسسة).

للتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام مقياس القيادة متعددة العوامل Multifactor Leadership Questionnaire" ل"باس وافويلو"، ومقياس الاحتراق النفسي ل"ماسلاش" Maslach Burnout Inventory، ومقياس الولاء التنظيمي ل"بورتر" (1979)، ومقياس المناخ التنظيمي الذي تم بناءه من طرف الباحث، تم تطبيق هذه الأدوات على عينة عشوائية تكونت من (677) ممرض وممرضة من "20" مؤسسة في (11) ولاية في الجهات الأربعة للوطن، بعد تحليل النتائج خلصت الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة دالة بين أنماط القيادة والمناخ التنظيمي لدى الممرضين.
- وجود علاقة ارتباط دالة بين كل أنماط القيادة والولاء التنظيمي لدى الممرضين.
- وجود علاقة ارتباط دالة بين المناخ التنظيمي والولاء التنظيمي لدى الممرضين.
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة والنواتج التنظيمية: الدوران الداخلي، الدوران الخارجي، الغياب والتمارض والرغبة في مغادرة المؤسسة.

*** دراسة بوفرة مختار "2016":**

حملت هذه الدراسة عنوان " **الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي ونمط القيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي**"

وهدفت لكشف العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي ونمط القيادة التربوية ، وكشف وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي ونمط القيادة، نتيجة لاختلاف سنوات الخبرة لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية "معسكر" تكونت

عينة الدراسة " 337" أستاذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية وطبق عليهم مقياس"ماسلاش" للاحتراق النفسي ومقياس "مينوسوتا" للرضا الوظيفي" Minnesota Satisfaction Questionnaire" واستبيان تم إعداده لقياس أنماط القيادة التربوية ، كشفت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

– وجود علاقة دالة وسالبة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي.

– عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أنماط القيادة والاحتراق النفسي لدى المعلمين.

– وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين كل من النمط "الديكتاتوري والتسيبي" والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

– عدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين تبعا لمتغير "سنوات الخبرة"

– عدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الاحتراق النفسي والقيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

– عدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الرضا والقيادة التربوية تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

*** دراسة "شرقي رابح"(2010):**

حملت عنوان "**النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية**"، تكمن مشكلة هذه الدراسة في محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية الثلاث: "الديمقراطي، التسلطي والتسيبي " ودافعية الانجاز لدى المعلمين، تمت الدراسة بمدارس التعليم الابتدائي لولاية "المسيلة"، وبلغ حجم العينة "395" معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، حيث تم بناء استبيان يقيس أنماط القيادة "الديموقراطية والتسيبية والديكتاتورية " واستبيان لقياس "الدافعية للانجاز" لدى المعلمين وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

– تتوافر الأنماط لقيادية الثلاث لدى مدراء المدارس محل الدراسة، إلا أن النمط القيادي الديمقراطي كان الأكثر ممارسة.

– توجد علاقة إرتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز، في حين توجد علاقة سالبة بين نمطي القيادة الديكتاتوري والتسيبي ودافعية الانجاز لدي المعلمين.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين المعلمين تابعةل متغيري "سنوات التدريس والمستوي التعليمي".

*** دراسة خالد بن سليمان الصالحي"2013"**

عنوانها "**القيادة التحويلية والتعاملية لدى مدراء مدارس التعليم العام وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين**"، هدفت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مديراء مدارس التعليم العام لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية في منطقة "القصيم" بالمملكة العربية السعودية، وكشف مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، والعلاقة بين نمط القيادة لدى مدراء المدارس ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، تكونت عينة الدراسة من "3158" معلماً من مختلف المراحل التعليمية، وتوصلت إلى النتائج التالية:

– مدراء المدارس يمارسون نمط القيادة "التحويلية" بدرجة كبيرة بمتوسط قدره" 3.80" من"5" ويمارسون نمط القيادة التعاملية بدرجة كبيرة بمتوسط قدره"3.4".

– مستوى الروح المعنوية للمعلمين عالية بمتوسط قدره "3.83".

– وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى الدلالة "0.01" بين نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى المدراء والروح المعنوية، وهي أكثر قوة مع نمط القيادة التحويلية.

– وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة " 0.01" بين المؤهل العلمي ومستوى الروح المعنوية عند المعلمين.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين مستوى الروح المعنوية ومتغير "المرحلة التعليمية المؤهل العلمي، والخبرة والدورات التدريبية".

– كما أكدت الدراسة على أن نمطا القيادة التحويلية والتعاملية لدى مدراء المدارس دالة في التنبؤ بالروح المعنوية.

*** دراسة "ناصر خالد عبد الغني "2016":**

عنوانها "**دراسة استكشافية لأنماط القيادة وعلاقتها باكتساب المعلمين للرضا الوظيفي بالمدارس الابتدائية الخاصة بالمملكة العربية السعودية**"

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين أنماط القيادة عند مدراء المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين، وهدفت لاستكشاف العلاقة بين أساليب القيادة عند المدراء ورضا المعلمين، كما هدفت لتحديد أسلوب القيادة الرئيسي الذي اعتمده مد راء المدارس، وضمن أسلوب القيادة تم قياس ثلاثة أنماط هي: القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية والقيادة التسيبية، واستنادا إلى النتائج في الأدبيات الموجودة، وضعت هذه الدراسة إطارا مفاهيميا تـوقعت فيه أن القيادة التحويلية والتبادلية لها علاقة إيجابية مع الرضا الوظيفي للمعلمين، كما توقعت أن الأساليب القياديةِ الثلاثة من شأنها أن تتنبأ بالرضا الوظيفي للمعلمين، تم جمع البيانات عن طريق عملية المسح الكمي لعينة مكونة من" 55" مديرا و" 110" معلما موزعين على" 55" مدرسة، باستخدام استبيان القيادة متعدد العوامل "Multifactor Leadership Questionnaire ل"Avolio & Bass" واستبيان "Spector" "1994"، لقياس الرضا الوظيفي وكشفت هذه الدراسة عن النتائج التالية أن:

– نمط القيادة التبادلي هو النمط الوحيد الذي ارتبط إيجابا مع رضا المعلمين.

– نمط القيادة التحويلية لم يرتبط بالرضا الوظيفي للمعلمين.

– نمط القيادة التسيبي له علاقة س البة مع الرضا الوظيفي عند المعلمين ولكن مع أهمية هامشية فقط.

– ماعدا أسلوب القيادة التسيبي فإن أسلوب القيادة "التحويلي والتبادلي" تنبئا بالرضا الوظيفي للمعلمين.

– الغالبية العظمى من المدراء الذين شاركوا في الدراسة يمارسون أسلوب قيادة التبادلي الذي يقوم على استخدام المكافآت و العقوبات لتحفيز السلوك، في حين تم تجنب أسلوب القيادة "التسيبي" بشكل كبير.

**1-2- دراسات أجنبية:**

*** دراسة "تشن وتشانغ، chen and chung" "2007":**

عنوانها" **نمط القيادة التحويلية لدى المدراء وعلاقتها بسلوك المواطنة ومستوى الانجاز التنظيمي عند المعلمين**"

وهدفت للتعرف على علاقة النمط القيادي التحويلي لدى مدراء المدارس بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين ومستوى الانجاز التنظيمي لديهم، والكشف عن الدور الذي تلعبه العدالة التنظيمية في تلك العلاقة، استعمل الباحثان مقياس القيادة متعدد العوامل (Multifactor Leadership Questionnaire) ل"باس وأفويلو" ( Avolio, Bass) للتعرف على درجة ممارسة المدراء للقيادة التحويلية إضافة لمقياس تم بناءه للكشف على درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية، تكونت عينة الدراسة من "848" معلم يعملون في"58" مدرسة من المدارس الثانوية المهنية في مدينة "تايوان"، توصلت هذه الدراسة للنتائج التالية:

- وجود علاقة ايجابية بين النمط القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين.
- وجود علاقة غير مباشرة للنمط القيادي التحويلي مع مستوى الانجاز التنظيمي وقد لعبت العدالة التنظيمية دورا وسيطا فيها.
- ظهر مستوى الثقة السائدة في المدرسة كعامل وسيط في العلاقة بين النمط القيادي التحويلي ومستوى الإنجاز الشخصي.

*** دراسة "لوكس، Lueks" (2002):**

عنوان هذه الدراسة "**علاقة القيادة التحويلية بالدافعية للعمل بقطاع التعليم**"

وقد هدفت الدراسة لتحديد العلاقة بين ممارسة القيادة التحويلية في المدارس العامة بمدينة "نيويورك" ودافعية المعلمين للعمل، وذلك من خلال اختبار الفرضية القائلة أن اتجاه القائد نحو القيادة التحويلية يزيد من دافعية المعلمين للعمل، تكونت عينة الدراسة من" 1080 معلم" استخدم استبيان القيادة متعدد العوامل لجمع البيانات "Multifactor Leadership Questionnaire " وأداة مسح الرضا الوظيفي كوسيلتين لجمع البيانات، وبينت النتائج ما يلي:

- عدم وجود دليل على أن القيادة التحويلية لها أثر على دافعية المعلمين في المدارس.

– القائد التحويلي لا يختلف عن غيره من القادة الذين يستخدمون أنماط قيادية أخرى للتأثير على دافعية العاملين نحو العمل.

*** دراسة "ليثوود وجانتزي وآخرون "Leithwood,Jantzi et al"2003":**

عنوانها "**القيادة لتحويلية وتأثيرها على الالتزام التنظيمي والاتجاه نحو الإصلاح التربوي عند المعلمين**" وهدفت للتعرف على تأثير القيادة التحويلية في التزام المعلمين والجهد المبذول من طرفهم نحو الإصلاح المدرسي، أجريت الدراسة في"هولندا وكندا" وتضمنت عينة الدراسة الهولندية معلمين من الطور الثانوي، وشملت "2000" معلم ومعلمة من 45 مدرسة ثانوية، أما عينة الدراسة الكندية فشملت "1446" معلماً ومعلمة يعملون في مدارس إعدادية وثانوية، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبيان أعد لقياس القيادة التحويلية وأظهرت النتائج ما يلي:

– وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين أبعاد القيادة التحويلية والأبعاد التالية "الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والأهداف الشخصية، وتقدير الذات وصناعة القرار، والجهد الإضافي، والالتزام بالتغيير، ومبادرات الإصلاح المدرسي" في المدارس الثانوية الهولندية والكندية.

– وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين المشاركة في صنع القرار والتطوير المهني والالتزام بالتغيير، وأن بناء الرؤية له تأثير مهم في تقديم المعلمين للجهود الإضافية في المدارس الهولندية والكندية.

*** دراسة " كادي ليك وماتي هودمتس، Mati Heidmets, Kadi Liik" (2014)":**

عنوانها "**أسلوب القيادة وعلاقته بوضعية العلمين في المدارس والجامعات**"

اهتمت هذه الدراسة بأسلوب القيادة في المدارس و الجامعات علاقته بوضعية المعلمين خاصة مع وجود قلق معترف به على نطاق واسع إزاء سوء سمعة مهنة التدريس ونقص جاذبية المدرسة كمكان عمل، والهدف من هذه الدراسة هو التأكد من ارتباط أسلوب القيادة لدى مدير المدرسة بمجموعة من المتغيرات التي تصف جوانب مختلفة من رفاه المعلمين في المدرسة وهي: احتراق المعلمين وانعدام الأمن الوظيفي والارتباط العاطفي، مع تحديد الهوية التنظيمية والرغبة في الدوران، تكونت عينة الدراسة من "305" معلما ومعلمة يعملون في"12" مدرسة حكومية في "إستونيا" وأشارت النتائج إلى أن:

– أسلوب القيادة التحويلية يسود أكثر من أسلوب القيادة التعاملية ، وقد ارتبطت بقوة مع الهوية التنظيمية العاطفية والارتباط العاطفي للمعلمين مع مدرستهم.

– مستوى انعدام الأمن الوظيفي للمعلمين والاحتراق النفسي أقل في المدارس التي يسودها النمط التحويلي واحتمال ترك المعلمين لمدرستهم أقل.

– اعتبرت الدراسة أسلوب القيادة للمدراء كعامل يشكل رفاهية المعلمين في المدرسة، فضلا عن ارتباطهم العاطفي بالمدرسة كمكان عمل.

*** دراسة "ميشال هارتسفيلد، Michael Hartsfield (2001):**

عنوانها "**روح القيادة التحولية: المشاعر أو الرضا؟**" واهتمت هذه الدراسة بنظرية القيادة التحويلية باعتبارها موضوع بحث كبير وذلك بعناصرها المعروفة الأربعة التي تشكل القيادة التحويلية، وهي "الكاريزما أو التأثير المثالي"، "الدافع الملهم"، " التحفيز الذهني" و"الاعتبارية الفردية"، وقد انطلقت من فكرة تركيز معظم بحوث القيادة التحويلية على السلوك القيادي المرتبط بهذه المكونات الأربعة، في حين لم يتم القيام بالكثير للحصول على فهم أعمق لروح القيادة التحويلية التي حفزت هذا السلوك.

استخدمت هذه الدراسة أسلوب البحث التجريبي مع عدد من القادة في شركة أمريكية كبرى لتحديد قوة العلاقة بين كل من "المثالية والذكاء العاطفي والفعالية الذاتية" مع أسلوب القيادة التحويلية، وبينت نتائج الانحدار التدريجي ما يلي:

– ارتبط كل من "الذكاء العاطفي والمثالية والفعالية الذاتية" بعلاقة قوية مع أسلوب القيادة التحويلية.

– المتغيرات الثلاث لديها القدرة على أن تكون محفزات قوية للقيادة التحويلية.

*** دراسة "نورما غامراوي وخليل جمال، Norma Ghamrawi and Khalil Jammal (2013):**

عنوانها "**تأثير القيادة المدرسية وغيرها من العوامل على الدوران في العمل**"

واهتمت هذه الدراسة بظاهرة ترك المدرسين لمهنة التدريس بوتيرة متسارعة في "الهند" والتي تعتبر أعلى بكثير من المعدل المقابل في أي مهنة أخرى، خاصة وقد أظهرت العديد من الدراسات أن التدريس هو مهنة مجهدة غالبا ما تؤدي إلى إرهاق المعلمين وبالتالي لظاهرة

الدوران في العمل كما هدفت الدراسة لاستكشاف تأثير بعض العوامل المختارة على دوران المعلمين في المدارس، وشملت العوامل المختارة ما يلي: القيادة على حد سواء "التحويلية والتبادلية" و"الاحتراق الوظيفي " و "سمات الشخصية "، استخدم الاستبيان لجمع البيانات ، وقدرت عينة الدراسة ب " 176" معلما، يدرس " 75٪" منهم في المدارس الخاصة، وحوالي"25٪" يدرسون في المدارس الحكومية، وبعد التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- أسلوب القيادة له تأثير كبير على الاحتراق الوظيفي.
- الاحتراق الوظيفي يحمل علاقة إيجابية مع معدل الدوران في العمل.
- أسلوب القيادة التحويلي له تأثير سلبي على الرغبة في الدوران.
- عدم وجود خصائص شخصية تأثر على العلاقة بين أسلوب القيادة والاحتراق الوظيفي.
- لم تشكل سمات الشخصية تأثير معتدل على العلاقة بين الإجهاد الوظيفي ونوبة الدوران.
- الإجهاد الوظيفي يمتلك تأثير الوساطة على العلاقة بين أسلوب القيادة والرغبة في الدوران.

*** دراسة "كارينا نيلسون ورايموند راندال Karina Nielsen, Raymond Randall (2010):**

حملت عنوان "**تأثير القيادة التحويلية على خصائص العمل المتصورة لدى الأتباع والرفاه النفسي لديهم: دراسة طولية**"

هدفت هذه الدراسة لكشف آثار القيادة التحويلية على أداء المرؤوسين من حيث الخصائص والرفاه النفسي ، وهي دراسة طولية تمت على مرحلتين وانطلقت من فكرة استخدام القادة التحويليين لنمط قائم على الرؤية والإبداع حيث يلهم القائد الموظفين ويوسع اهتمامهم بعملهم، وبحثت في علاقة القيادة التحويلية بالرفاه النفسي محاولة الإجابة عن تساؤلين هما: هل يرتبط السلوك القيادي التحويلي بعلاقة مباشرة مع الرفاه النفسي فتكون الرفاهية النفسية كنتيجة له أم أن العلاقة بين السلوك القيادي والرفاه تتوسطها خصائص العمل كما يدركها المرؤوسين وتشمل هذه الخصائص كل من "وضوح الدور، ومعنى العمل، وفرص التنمية"، وهدفت هذه الدراسة إلى توسيع نطاق العمل السابق من خلال فحص صحة هاتين الآليتين في دراسة

استطلاعية طولية أجريت في مدة سنتين، تم الاعتماد على مقياس "باس وافويلو" للقيادة التحويلية وإجراء مقابلات مع أفراد العينة لاستخلاص تصوراتهم حول العمل، وبحثت حول وجود ارتباطات في النتائج بين الدراسة الأولى والثانية، قدرت العينة ب"721" موظفايعملون بقطاع رعاية المسنين في مقاطعة محلية ب"الدنمارك" حيث من تم اختبار العلاقات بين أنماط القيادة، وخصائص العمل، والرفاه النفسي باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية وأوضحت النتائج ما يلي:

– ارتبط رفاه الموظفين النفسي مع مقاييس القيادة التحويلية في المراحل الثلاثة للدراسة.

– اختبرت هذه الدراسة استقرار النتائج عبر الزمن ، ودلت النتائج على ارتباط قدر ب"0.50" بين نتائج القيادة وب" 0.56" بين خصائص العمل و" 0.60" بين نتائج الرفاهية وهذا بين الدراستين الأولى والثانية.

– وجود علاقة مباشرة بين القيادة التحويلية والرفاه النفسي في الفترة الأولى، مما يشير لوجود وساطة جزئية لخصائص العمل، ومع ذلك لم يتم العثور على هذه الوساطة الجزئية في الفترة الثانية.

– وجود علاقة بين القيادة التحويلية وإدراك التابعين لخصائص العمل في الدراسة الأولى والثانية.

– هذه النتائج لها آثار على التصميم والتنفيذ، وإدارة الجهود الرامية إلى تحسين رفاه الموظفين.

– آلية الوساطة تعمل من خلال تصورات الأتباع لخصائص العمل في كل من الدراسة الأولى والثانية.

– وجود علاقة سلبية طفيفة بين خصائص العمل والرفاه النفسي في الدراسة الثانية.

*** دراسة "ريتو كوبولا" Ritu Koppula "2008":**

عنوانها "**العلاقة بين القيادة التحويلية والمشاركة في العمل**"

والغرض الرئيسي من هذه الدراسة هو استكشاف العلاقة بين القيادة التحويلية ومشاركة الموظفين في العمل، وافترضت أن القيادة التحويلية سيكون لها علاقة إيجابية مع المشاركة، كما أنها أكثر تنبؤية بالمشاركة وبمتغيرات أخرى هي "الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه

الموظفون، والموارد المتاحة لهم في العمل : وقد انطلقت هذه الدراسة من فكرة البحث عن الصلة على وجه التحديد بين البنية متعددة الأبعاد للقيادة التحويلية وأداء الموظفين، بناء على ما قدمه كل من"أفوليو وباس،Bass & Avolio" اللذان عرفا القيادة التحويلية الكاريزمية في قدرتها على التأثير على الموظفين للذهاب أبعد مما هو متوقع منهم في خدمة المنظمة.

لجمع البيانات تم استخدام مقياس "محتوى الوظيفة " الذي تم تطويره بواسطة "كاراسك، Karasek" (1985) واستبيان "القيادة متعددة العوامل – نموذج X5 ل"أفوليو وباس" (1999)، وأخيرا، ومقياس "شوفيلي وآخرين ، Schaufeli et al" (2002) لقياس المشاركة في العمل، تكونت عينة الدراسة من " 150" طالبا ، معظمهم من طلاب الدراسات العليا من كلية إدارة الأعمال وقسم علم النفس، ومدرسة التمريض بجامعة "كاليفورنيا الشمالية" وقد كان " 41٪" من الطلاب موظفين بدوام كامل، و" 57٪" كانوا موظفين بدوام جزئي، توصلت هذه الدراسة للنتائج التالية:

– وجودد ارتباط منخفض بين اتخاذ القرار ورؤية المدير للمستقبل قدر ب" 0.31" عند مستوى الدلالة "0.01".

– وجود ارتباط مرتفع بين الحماس في العمل والانغماس في العمل قدرب" 0.72" عند مستوى الدلالة "0.01".

– من حيث مشاركة الموظفين في العمل، تم العثور على أعلى الارتباطات بين مستوى حماس الموظف في العمل والقدرة على ممارسة المهام ، حيث قدر الارتباط ب " 0.69" عند مستوى الدلالة "0.01".

– وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد القيادة التحويلية ومشاركة الموظفين في العمل ومتغير "الاجتماعية" تراوحت بين "0.15" و"0.82" وقد كانت الارتباطات إيجابية ودالة عند مستوى الدلالة"0.01".

– من بين المقاييس الفرعية للقيادة التحويلية، تم العثور على ارتباطات قوية قدرت ب "0.82" عند مستوى دلالة " 0.01" بين "الاعتبارية الفردية" عند المسئولين واتجاه الموظفين نحو تطوير رؤية لمستقبلهم.

*** دراسة"سوزان فينسنت" SUZANNE VINCENT "2006":**

عنوانها "**تأثير أسلوب القيادة عند المشرف على وظائفه الإشرافية**"

تعد هذه الدراسة جزء من عملية استكشافية اهتمت بدراسة أسلوب القيادة الذي يمارسه المشرفون بقطاع الخدمات الصحية والاجتماعية الذي يعرف تطورات كبيرة في السنوات الأخيرة، في ضوء نظرية القيادة التحويلية التي قدمها "باس، 1985- 1990"، ويهدف هذا البحث إلى التحقق من وجود صلة بين نمط القيادة التي يمارسها المشرفون والوظائف الكامنة في عملهم، من أجل تحديد أسلوب القيادة السائدة بين المشرفين، وأجريت الدراسة مع "48" مشرفا من ثلاثة مراكز إدارة في إقليم "كيبيك" بكندا، واستخدم استبيان القيادة متعددة العوامل ل"Bass & Avolio" (Multifactor Leadership Questionnaire) نسخة سنة "2000" الذي يسمح بقياس ثلاث أنماط من القيادة هي (التحويلية، والتبادلية، والتسيبية)، إضافة إلى استبيان حول الوظائف الإشرافية تم تطويره من الوظائف وصفها "كادوشين،Kadushin" وهو يقيس عناصر المهمة الإشرافية المتمثلة في ثلاث وظائف هي (الإدارة والمساندة والتكوين) وقد أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية على ما يلي:

- يمارس المشرفون نمط القيادة التحويلية بدرجة أكبر بمتوسط قدره " 3.24" من "5" وهي جزء مهم من عملهم.

- أسلوب القيادة التحويلية يرتبط ارتباطا إيجابيا وعاليا مع المهام الإشرافية الثلاث، وعلى الأخص مع وظيفة التكوين بمعامل ارتباط قدره "0.46" وأضعف ارتباط له كان مع الوظيفة الإدارية.

- يمارس المشرفون الوظيفة الإدارية بمتوسط قدره " 2,80" ووظيفة المساندة بمتوسط قدره "2,85" ووظيفة التكوين بمتوسط قدره"3,34".

هذه النتائج تسمح لنا أن نعتقد في الواقع، هناك علاقة بين أسلوب القيادة التي اعتمدها المشرفين والوظائف التي يجب أن يقوموا بها، وتدعم ما توصل إليه "باس وأفوليو، 1994" من أن أسلوب التحويلية هو الأكثر تكيفا وتطبيقا في قطاع الخدمات الصحية والاجتماعية.

ومع ذلك ونظرا لأن عددا قليلا من الدراسات حتى الآن قد ربطت هذه المتغيرات بأسلوب القيادة والوظائف الإشرافية، رأت هذه الدراسة أنه من السابق لأوانه تعميم النتائج على جميع المشرفين في مجال الصحة والخدمات الاجتماعية.

**1 3 -التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بالقيادة وعلاقتها بالاحتراق النفسي أو بمتغيرات أخرى:**

أول ما يمكن ملاحظته من خلال هذا العرض هو العدد الوفير للدراسات التي تناولت متغير نمطا القيادة "التحويلية والتبادلية"، وهذه الوفرة شملت الدراسات العربية والأجنبية معا ، رغم أن جل الدراسات ركزت على مفهوم القيادة التحويلية بالمقارنة مع القيادة التبادلية أو ما يعرف بالقيادة "التعاملية"، وهذا الاهتمام والتناول للقيادة التحويلية يعكس أهميتها حيث تعتبر واحدة من أهم المفاهيم الإدارية الحديثة ، خاصة مع ما جاءت به من مفاهيم تسييرية حديثة قوامها التركيز على المرؤوس ودعمه.

كما يلاحظ اختلاف عينات الدراسات باختلاف الأهداف، فلم تكن محصورة في قطاع محدد على الرغم من أن اغلبها كانت بالقطاع التربوي، حيث نالت أوضاع المعلمين اهتماما معتبرا ، إلا أن هناك دراسات تناولت موضوع القيادة في مجالات أخرى غير التعليم ، مثل دراسة (ميهوبي، 2016) عند الممرضين، ودراسة ( Hartsfield,2001) على المدراء بالشركات، ودراسة ( Nielsen,2010) التي اهتمت بالعاملين بدور رعاية المسنين ، ودراسة (Vincent, 2006) حول المشرفين بالمؤسسات الصحية والاجتماعية.

تنوعت كذلك المتغيرات التي ربطتها الدراسات بموضوع القيادة، ففي حين ربطتها بعض الدراسات بمتغير الاحتراق ومنها دراسة (بني عطا وميهوبي وبوفرة) ربطتها بعض الدراسات بمتغيرات أخرى مثل (تمكين العاملين) في دراسة (الرفاعي، 2013) و "الرضا الوظيفي" في دراسة كل من (الحمد، 2013 وناصر،2016) وبمتغير "الروح المعنوية " في دراسة (الصالحي،2013) وبمتغير "الدافعية للانجاز " في دراسة كل من (شرقي، 2010) و Lueks,2002) وبمتغيرات "المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي ومستوى الانجاز" في دراسة كل من (chen & chung,2007) و (Leithwood, 2003)، في حين ربطت بعض الدراسات بين القيادة والوضعية المهنية للمعلمين مثل دراسة (Nielsen et al, 2010) التي

ربطت بين القيادة والرفاه النفسي للمعلم ودراسة كل من (Ghamrawi & khalil, 2013 و Kadi Liik et al,2014) والتي ربطت بين نمط القيادة ومتغير الدوران في العمل ودراسة (Koppula ,2008) وربطت القيادة بمشاركة الموظفين في العمل في حين حاولت بعض الدراسات مثل دراسة (Hartsfield ,2001) ربط القيادة التحويلية مع بعض الخصائص عند القادة ك"الفاعلية الذاتية والمثالية ووظائف الإشراف" مثل دراسة (Vincent ,2006) التي ربطتها مع بعض "وظائف الإشراف".

بالنسبة للأدوات المستعملة لجمع البيانات فقد تباينت بين الدراسات، حيث اعتمد بعض الباحثين على مقاييس جاهزة وقام بعضهم ببناء مقاييس، والملاحظ أن الأداة المستعملة لقياس متغير القيادة بنمطيها "التحويلي والتبادلي" في أغلب الدراسات هو مقياس القيادة متعدد العوامل لكل من " Bass & Avolio" والذي جرى تقنينه واستعماله في العديد من البيئات في حين بنيت في بعض الدراسات أدوات لقياس القيادة التحويلية أو أنماط قيادية أخرى، فيما يخص متغير الاحتراق النفسي فقد اعتمدت الدراسات على مقياس "ماسلاش" لقياس الاحتراق النفسي وهذا دليل على ما يتميز به هذا المقياس من خصائص سيكومترية جيدة.

دلت أغلب النتائج على توافر نمطا القيادة "التحويلية والتبادلية" لدى أغلب القادة بدرجات متوسطة إلى جيدة، فوجد مستوى ممارسة النمطين كبيرا في دراسة ( الصالحي، 2013 وناصر الحمد، 2013 و Vincent,2006) ، ومتوسطا في دراسة (الرفاعي، 2013 وبني عطا، 2005) كما أكدت الدراسات على انتشار القيادة التحويلية أكثر من التبادلية، وعلى ضعف ممارسة المدراء للنمط القيادي التسيبي في أغلبها.

ودلت النتائج كذلك على ارتباط أبعاد القيادة "التحويلية" إيجابا مع العديد من المتغيرات التنظيمية الإيجابية مثل : مشاركة الموظفين وتطوير رؤية الموظف لمهنته وسلوك المواطنة التنظيمية والانجاز التنظيمي ورفاه المعلم والرضا المهني ، وهذا ما أثبتته دراسة كل من (Koppula ,2008 و chung,2007 & chenand و Nielsen,2010 و بني عطا، 2005 والحمد، 2013) كما ارتبطت إيجابا مع بعض المتغيرات الشخصية مثل : الكفاءة الذاتية والأهداف الشخصية وتقدير الذات وصنع القرار ومبادرات الإصلاح التربوي والروح المعنوية والعلاقات البين– شخصية وهذا ما بينته دراسة (Leithwood,2003 والصالحي،

2013) و توصلت جل الدراسات إلى أن أبعاد القيادة التحويلية دالة في التنبؤ بهذه المتغيرات وارتبطت القيادة التحويلية إيجابا مع بعض المتغيرات التنظيمية كالمهام الإشرافية "التسيير والتكوين والتدريب" والهوية التنظيمية وهذا ما أكدته دراسة (Vincent ,2006 و Kadi Liik 2014)

بالنسبة لمتغير "الاحتراق النفسي " فقد توصلت بعض الدراسات إلى أن مستواه أقل في المدارس التي يسودها النمط القيادي التحويلي ، حيث اعتبرت أبعاد القيادة التحويلية كعوامل تشكل رفاهية للمعلم، مع وجود علاقة سلبية بين درجة ممارسة المدراء لنمط التحويلي وتكرار وشدة الاحتراق النفسي (الرفاعي، 2013 وبني عطا، 2005).

بالنسبة للدراستين اللتين تناولتا أنماط قيادية أخرى هي "الديمقراطية والديكتاتورية" فقد أكدت نتائجها ما جاء في أغلب الدراسات الأخرى، حيث ارتبطت القيادة الديموقراطية إيجابا مع الدافعية للانجاز وارتبط النمط الديكتاتوي سلبا مع الدافعية، وهذا في دراسة (شرقي، 2010) في حين لم تتوصل دراسة (بوفرة، 2016) لوجود علاقة بين نمط القيادة والاحتراق النفسي لدى المعلم وتوصلت لوجود علاقة موجبة بين النمط الديمقراطي والرضا المهني، وعلاقة سالبة بين النمطين التسيبي والديكتاتوري والرضا المهني.

فيما تعارضت بعض النتائج مع ما سبق، فقد توصلت دراسة ( Lueks, 2002) إلى عدم وجود علاقة بين ممارسة القيادة التحويلية والدافعية للانجاز وأن القائد التحويلي لا يختلف عن غيره من القادة في تأثيره على دافعية المرؤوسين ، كذلك توصلت دراسة ( عبد الغني، 2016) إلى أن القيادة التحويلية لم ترتبط مع الرضا و أن القيادة التبادلية فقط ارتبطت مع رضا المعلمين وأن والغالبية العظمى من مدراء المدارس يمارسون نمط القيادة "التبادلية".

**2- دراسات تناولت علاقة أنماط الشخصية بالاحتراق النفسي.**

**2-1- دراسات عربية:**

*** دراسة حمزاوي سامية "2013":**

حملت عنوان " **نمط الشخصية "أ" ونمط الشخصية"ب" وعلاقتهما بالضغط المهني**"

وهدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين نمطا الشخصية "أ" وب" والضغط المهني لدى عينة من العمال الجزائريين، والمتمثلة في "60" موظفا من موظفي المديرية الجهوية للخزينة بولاية "سطيف"، باستعمال مقياس صمم لقياس الضغوط المهنية، والمقياس المعد من طرف "بن زروال فتيحة" لقياس نمط الشخصية "أو ب".

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أفراد عينة الدراسة يغلب عليهم نمط الشخصية "أ".
- يعاني أفراد عينة الدراسة من ارتفاع الضغط المهني.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين نمط الشخصية "أ" والضغط المهني عند الموظفين.
- وجود علاقة ضعيفة بين نمط الشخصية "ب" والضغط المهني لدى الموظفين.
- عدم وجود تأثير للجنس على الضغط المهني لدى الموظفين من نمط الشخصية "أ".
- عدم وجود تأثير للجنس على الضغط المهني لدى الموظفين من نمط الشخصية "ب".
- وجود تأثير للسن على الضغط المهني لدى الموظفين من نمط الشخصية "أ".
- عدم وجود تأثير للسن على الضغط المهني لدى الموظفين من نمط الشخصية "ب".

*** دراسة نافز البقيعي"2011":**

حملت هذه الدراسة عنوان " **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى**" وهدفت لقياس الذكاء الانفعالي ومستوى الاحتراق النفسي، وأنماط الشخصية السائدة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى العاملين في منطقة "إربد" التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، كما هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء

الانفعالي وكل من أنماط الشخصية والاحتراق النفسي، ومدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

تكونت عينة الدراسة من "122" معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من أصل "231" يمثلون مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مقاييس، الأول يقيس الذكاء الانفعالي، والثاني يقيس أنماط الشخصية، والثالث يقيس الاحتراق النفسي ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى المعلمين.
- انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين.
- سيادة نمط الشخصية الانبساطية لدى أفراد العينة.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ونمط الشخصية الانبساطية.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة بين كل من "الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي" تبعاً لمتغيري "الجنس والمؤهل العلمي" وبين "الذكاء الانفعالي وأنماط الشخصية" تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة.

*** دراسة مدوري يمينة (2015):**

حملت هذه الدراسة عنوان "**الاحتراق النفسي وعلاقته بأنماط الشخصية وبطبيعة الممارسات المهنية**"، وقد هدفت لتقصي وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الاحتراق النفسي وكل من أنماط الشخصية وأساليب المواجهة ، وكشف أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية على الاحتراق النفسي.

تكونت عينة الدراسة من " 345" عاملا مختارين من خمس قطاعات مهنية وهي: الصحة التعليم، البريد والإدارة وقطاع المحروقات من ولايتي"تلمسان وسكيكدة"، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي واستعملت مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي، ومقياس "ايزنك" للشخصية ومقياس أساليب المواجهة ل"نبيلة أحمد أبو حبيب" واستبيان طبيعة الممارسات المهنية والاحتراق النفسي من إعداد الباحثة، توصلت الدراسة لجملة من النتائج كما يلي:

– وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الاحتراق النفسي بأبعاده ودرجات أساليب المواجهة وأبعادها.

– وجود فروق في درجة الاحتراق النفسي تبعا لنمط الشخصية.

– وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب المواجهة بأبعاده ا تبعا لنمطا الشخصية "المنطوي والمنبسط".

– وجود فروق دالة في مستوى الاحتراق النفسي حسب القطاعات المهنية التي ينتمي إليها أفراد العينة لشكل ساعات العمل، طبيعة العلاقات السائدة في الوسط المهني وتوفر فرص التطور المهني.

– تأثير مستويات تقييم متغيرات الأداء المهني على الاحتراق النفسي بأبعاده.

*** دراسة "نشوى كرم عمار أبو بكر دردير"(2007):**

عنوانها "**الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط "أ وب" وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات**"، هدفت هذه الدراسة للتحقق من مجموعة من الفرضيات أهمها وجود فروق دالة في الاحتراق بين المعلمين ذوي النمط "أ وب" ووجود فروق في الاحتراق ترجع لاختلاف المرحلة التعليمية، وهل يوجد اختلاف في أساليب حل المشكلات ترجع لاختلاف نمط الشخصية، تمت الدراسة بمحافظة "الفيوم" ب"مصر" على عينة قوامها " 240 معلم ومعلمة" من الأطوار التعليمة الثلاث "الابتدائي– الإعدادي– الثانوي"

استعملت الباحثة مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين ل "سيدمان وزاجر ،Seidman ,zager" (1986) ومقياس نمط الشخصية ل"بورتنر bortner," وقائمة المواجهة ل "كارفور ، Carver" توصلت هذه الدراسة للنتائج التالية:

– وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي النمط "أ وب" في الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي في اتجاه ذوي النمط "أ".

– وجود فروق دالة في مستوى الرضا الوظيفي لدى ذوي النمط "أ" في اتجاه من يستخدمون أساليب المواجهة.

– وجود فروق دالة في الاحتراق النفسي بين من يستخدمون أساليب سلبية وبين من يستخدمون أساليب ايجابية كالتماس العون في اتجاه الأساليب الإيجابية.

– عدم وجود فروق دالة في الاحتراق النفسي ترجع للمرحلة التعليمية.

– وجود فروق دالة في انخفاض معدل المساندة الإدارية لدى ذوي النمط "أ" لصالح معلمي المدرسة الابتدائية.

*** دراسة يوسف مقابلة (1995):**

حملت عنوان "أثر **مركز الضبط وبعض المتغيرات الديموغرافية على الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين**"، وهدفت للتعرف على العلاقة بين وجهة الضبط والاحتراق النفسي لدى المعلمين بالطور الثانوي، وكذلك الفرق بين المعلمين والمعلمات في الاحتراق النفسي، بلغ عدد أفراد الدراسة " 309" حيث قدر عدد الإناث ب" 110" والذكور ب" 199" معلم تم اختيارهم من 24 مدرسة ثانوية بالأردن، استخدمت الدراسة مقياس وجهة الضبط ل"روتر" ترجمة "برهوم موسى،1979" ومقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي"1981".

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– المعلمون أصحاب وجهة الضبط الخارجية أكثر إحساسا بأبعاد الاحتراق النفسي، من المعلمين أصحاب وجهة الضبط الداخلية.

– وجود فروق بين الجنسين في درجة الاحتراق النفسي ، حيث أشارت النتائج إلى أن المعلمات أكثر معاناة من الاحتراق النفسي من المعلمين.

*** دراسة نوال بنت عثمان الزهراني (2008):**

حملت عنوان "**الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة**"، وهدفت للتعرف على طبيعة العلاق ة بين الاحتراق النفسي وبعض السمات الشخصية هي "الثبات الانفعالي والاجتماعية والسيطرة والمسؤولية"، وكشف الفروق الفردية في متوسطات درجات الاحتراق النفسي، نتيجة لاختلاف "سنوات الخبرة – العمر – المؤهل– الحالة الاجتماعية" لدى عينة من العاملات بمدينة جدة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من " 150" عاملة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، لجمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس الاحتراق النفسي ل"ماسلاش" ومقياس بروفيل الشخصية "لجوردن ألبورت"، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية هي "الثبات الانفعالي والاجتماعية والسيطرة " عند مستوى الدلالة"0.05".

– وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي وبين سمة المسؤولية.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العاملات المرتفعات والمنخفضات في الاحتراق النفسي في سمة الثبات الانفعالي مع وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمات المرتفعات والمنخفضات في الاحتراق النفسي في سمات: "الاجتماعية والسيطرة والمسؤولية".

– كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاحتراق النفسي لدى العاملات تعود لتباين سنوات الخبرة، لصالح العاملات اللائي تراوحت سنوات خبرتهن من "11إلى15سنة".

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاحتراق النفسي، لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة لاختلاف متغيرات "العمر والحالة الاجتماعية".

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاحتراق النفسي، لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لاختلاف المؤهل التعليمي.

*** دراسة مسعود أبو عياد مسلم سماهر"2010":**

حملت هذه الدراسة عنوان "**ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة – أسبابها وكيفية علاجها**"، وهدفت للتعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع "غزة" وتحديد علاقتها بمجموعة من العوامل الديموغرافية هي "الجنس، العمر الراتب، المؤهل العلمي، المساندة الإدارية، الحالة الاجتماعية " وتحديد مصادرها وأسباب انتشارها والسبل الكفيلة بعلاجها، تكون مجتمع الدراسة من "821" موظف، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة استبيان مكون من جزء خاص بالصفات الشخصية للمبحوثين وجزء خاص بمصادر الاحتراق الوظيفي إضافة لمقياس الاحتراق النفسي ل"ماسلاش"، من أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة:

– الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة يعانون بشكل عام من مستوى متوسط من الاحتراق الوظيفي على بعدي الإجهاد الانفعالي وعدم الإنسانية، فيما كان مستوى الاحتراق منخفضا على بعد تدني الشعور بالانجاز الشخصي.

– وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين كل من "صلاحيات العمل وقلة التعزيز الايجابي" ودرجة الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة.

– وجود علاقة طردية دالة بين كل من "انعدام العلاقات الاجتماعية وضغط العمل وصراع القيم" ودرجة الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة.

– وجود فروق ذات دالة إحصائيفي مستوى الاحتراق بأبعاده الثلاثة، تعود لمتغيرات "الحالة الاجتماعية، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والمستوى الإداري".

*** دراسة "بن زروال فتيحة "2008":**

عنوانها "**أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض والمصادر واستراتجيات المواجهة)** وهدفت لدراسة العلاقة بين أنماط الشخصية "أ، ب، ج" والإجهاد المهني من حيث مستواه وأعراضه ومصادره المهنية من جهة وباستراتجيات المواجهة من جهة ثانية، لدى العاملين بالحماية المدنية والبريد ومصلحة الاستعجالات والتوليد بولاية "أم البواقي"، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي وعينة مقصودة قوامها " 395" موظف طبق عليهم مقياس نمط الشخصية"أ، ب، ج" ومقياس مصادر ومستوى وأعراض الإجهاد المهني ومقياس استراتجيات المواجهة من إعداد الباحثة، وبعد معالجة البيانات خلصت الدراسة للنتائج التالية:

– وجود علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية "أ" ومستوى الإجهاد.

– وجود علاقة سالبة دالة بين نمط الشخصية "ب" ومستوى الإجهاد.

– وجود علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية "أ" وأعراض الإجهاد النفسية والجسدية والسلوكية وعلاقة موجبة دالة بين النمط "ج" وأعراض الإجهاد النفسية والسلوكية فقط.

– وجود علاقة موجبة ودالة بين نمط الشخصية "أ" ومصادر الإجهاد التالية : "العلاقة بالرؤساء، طبيعة العمل، عبء العمل، الحوافز والنمو المهني، وسائل العمل و ظروفه الفيزيقية، العلاقة بالزملاء، العلاقة بالناس".

– وجود علاقة سالبة ودالة بين نمط الشخصية " ب" ومصادر الإجهاد التالية : "العلاقة بالرؤساء، طبيعة العمل، عبء العمل، الحوافز والنمو المهني، وسائل العمل و ظروفه الفيزيقية، العلاقة بالزملاء، العلاقة بالناس".

– ميل ذوو نمط الشخصية "أ" لاستخدام استراتجيات المواجهة المرتكزة على المشكلة أكثر.

– ميل ذوو نمط الشخصية "ب" و"ج" لاستخدام استراتجيات المواجهة المرتكزة على الانفعال أكثر.

**2-2- دراسات أجنبية:**

*** دراسة بربارا " Barbara. R" (1998):**

**عنوانها "العلاقة بين الشخصية ومصادر المواجهة والاحتراق النفسي للمدرسين بالمرحلة الابتدائية"**

حاولت هذه الدراسة اختبار العلاقة المتغيرات التالية "نمط الشخصية ومصادر المواجهة والاحتراق النفسي" واختبار الفرضية القائلة أن أساليب المواجهة تتوسط العلاقة بين نمط الشخصية والاحتراق النفسي، تكونت عينة الدراسة من" 188 معلم" بالمدارس الابتدائية تم اختيارهم من 14 مدرسة ابتدائية عامة في شمال "فلوردا" واستخدمت هذه الدراسة المقاييس:

* مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي "MBI" Maslach and Jackson ".

* قائمة الأنماط لمايرز وبريجز "MBTI" Myers and Briggs Type Indicator ".

* مصادر قائمة المواجهة "Coping Resources inventory"من إعداد الباحثة.

أشارت نتائج الدراسة إلى:

– المعلمين أصحاب الشخصية المنبسطة أقل عرضة للاحتراق النفسي إذا ما استخدموا أساليب مواجهة مناسبة وفعالة في مواجهة المشكلات.

– وجود علاقة ايجابية دالة بين الانجاز الشخصي والشخصية المنطوية.

– أساليب المواجهة الفعالة تقلل من الإحساس بالاحتراق النفسي.

– شخصية المعلم تحدد مدى إصابته بالاحتراق النفسي وإمكانية تفاديه ، وذلك في ضوء استخدام أساليب المواجهة الفعالة وغير الفعالة.

*** دراسة "جيمس وجاتس" Gmelsh & gates (1998):**

عنوانها "**تأثير بعض الخصائص الشخصية والمهنية والتنظيمية على الاحتراق النفسي الإداري**" **و** هدفت هذه الدراسة لتحديد مدى تأثير كل من الخصائص التنظيمية والشخصية والظروف التنظيمية والوظيفية على الاحتراق النفسي الإداري، كما هدفت لكشف العلاقات الارتباطية بين كل من الخصائص السابقة والاحتراق النفسي، تكونت عينة الدراسة النهائية من"656" معلم (169 معلمة و 149معلم) من المعلمين صغار السن أصحاب المناصب المتوسطة، استعملت هذه الدراسة أربعة مقاييس فرعية تقيس نمط الشخصيةِ والاحتراق النفسي والضغوط بما فيها ضغوط الدور والضغوط الناتجة عن الصراع وكيفية مواجهتها وهي :

* مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.

* استفتاء دور الإدارة 1980 " Rizo et al "

* أداة المناخ المدعم 1980 "Caplan et al"

* نمط الشخصية"أ" 1980 "Caplan et al"

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى:

– وجود علاقة سلبية بين الإحساس بالضغوط المهنية والمواجهة ، بمعنى أن استخدام أساليب المواجهة الفعالة يقلل من تأثير الضغوط.

– ارتبط الرضا الوظيفي سلبا ببعد ي "الإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر" وأحيانا ببعد "تدني الإحساس بالانجاز" وارتبط الإحساس بالرضا الوظيفي بأساليب المواجهة ارتباطا موجبا.

– ارتبط النمط "أ" سلبا بالصحة النفسية التي تمثلت في عدم الإحساس بالاحتراق النفسي.

*** دراسة " روزا بيشهادام وسمانيه ساهيبجام**

**Reza Pishghadam & Samaneh Sahebjam (2012):**

حملت هذه الدراسة عنوان " **دور الشخصية والذكاء العاطفي في حدوث الاحتراق النفسي عند المعلم**" وهدفت لكشف العلاقة بين أنماط شخصية المعلم والذكاء العاطفي والاحتراق النفسي لديه، كما هدفت للتنبؤ بمستويات الاحتراق النفسي، وتحقيقا لهذه الغاية تم استخدام ثلاثة مقاييس هي مقياس الاحتراق النفسي ل"Maslach & Jackson ,1981"، مقياس العوامل الخمسة للشخصية **ل** " Costa & McGrae,1999"، ومقياس الذكاء العاطفي

(Bar-On, 1997)، تكونت عينة الدراسة من " 147" معلم من مدينة "مشهد" بإيران، بعد تحليل التباين والانحدار الخطي المتعدد لتحليل البيانات، أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين أنواع الشخصية والذكاء العاطفي والأبعاد الثلاثة الاحتراق عند المعلمين.
- أكثر المتغيرات تنبؤا بالإرهاق العاطفي كانت سمتا "العصابية والانبساط".

*** دراسة""ويل ايفرس وويلكو توميك وآخرون" Will Evers, Welko Tomic" "2004"**

حملت عنوان " **الاحتراق النفسي وعلاقته بالتفكير البناء والذكاء العاطفي بالمدارس الثانوية**" وهدفت هذه الدراسة لكشف العلاقة بين التفكير البناء بمكوناته والذكاء العاطفي والاحتراق النفسي، تمت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الثانوية الهولندية، وأرسل استبيان بريدي إلى المدرسين من المدارس الثانوية المختارة عشوائيا، قدرت عينة الدراسة ب"433" معلم، وكان معدل الاستجابة " 54.1٪" وقد ساهمت أربعة مكونات للتفكير البناء بشكل كبير في التباين المفسر في الإنهاك الإنفعالي ب( 17٪)، و تبلد المشاعر ب( 21٪) والإنجاز الشخصي ب(20٪)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن:

- عمليات التفكير غير الملائم لمعلمي المدارس الثانوية تمنعهم من التفكير العقلاني أثناء عملهم، مما يسهم بشكل كبير في ظهور علامات الاحتراق النفسي.
- من المرجح أن تكون برامج معالجة الاحتراق لدى المعلمين أكثر فعالية عندما يؤخذ نظام المشاركة في التفكير غير الملائم في الاعتبار، وينبع هذا من فكرة أن عوامل الشخصية هي نقطة انطلاق أسهل لمعالجة أعراض الإرهاق من العوامل التنظيمية.

*** دراسة "إينتياس أوتامي وساتيا واكانا كريستينا، Intiyas Utami, Satya Wacana Christian"2013":**

عنوانها "**أثر نوع الشخصية على الاحتراق النفسي لدى المحاسبين المدققين**"

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين المط السلوكي " A" للشخصية وبين عدد من المتغيرات هي "صراع الدور وعبء العمل الزائد، وغموض الدور" من جهة، وبين الاحتراق الوظيفي من جهة ثانية، وقد ركزت على الاحتراق النفسي في علاقته مع مجموعة من العوامل البيئية، تمثلت عينة الدراسة في المحاسبين المدققين من ثلاث مستويات وظيفية (الدنيا، المتوسطة، والعليا)

ممن يعملون في شركات المحاسبة العامة في "جاكرتا" وبلغ عددهم " 58" محاسبا، لجمع البيانات تم استعمال مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي، وبعد المعالجة الإحصائية خلصت هذه الدراسة للنتائج التالية:

- نمط الشخصية "أ" ارتبط إيجابا مع الاحتراق النفسي.
- ارتبط صراع الدور إيجابا مع الاحتراق النفسي.
- ارتبط عبء العمل الزائد إيجابا مع الاحتراق النفسي.
- هذه الدراسة لم تؤكد على تأثير غموض الدور الوظيفي على الاحتراق النفسي.

*** دراسة "ايزابيل كاستيلو وأكتافيو ألفاريز وآخرون، Isabel Castillo, Octavio Álvarez (2017):**

عنوانها "**الشغف بمهنة التعليم وعلاقته بالقيادة التحولية لدى معلمي التربية البدنية**".

هدفت الدراسة لكشف الارتباط بين شغف معلمي التربية البدنية بمهنتهم وبين وإدراكهم للاحتراق النفسي بمدينة "برشلونة"، واختبار دور الوساطة في سلوكيات المعلمين التحويلية في هذه العلاقة كمورد للتأقلم، قدرت عينة ب"161" معلما طلب منهم الإجابة على مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي ومقياس تم بناءه لقياس سلوكيات القيادة التحويلية، وقد أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية:

- الشغف بمهنة التدريس ونمط القيادة التحويلية كانت لهما تنبؤات سلبية للاحتراق النفسي.
- في حين أن العاطفة الوسواسية كانت مؤشرا إيجابيا للإرهاق.
- كما أشارت النتائج إلى أن السلوكيات التحويلية للمعلمين توسطت جزئيا العلاقة بين الشغف بمهنة التدريس والاحتراق النفسي.
- السلوكيات التحويلية توسطت تماما العلاقة بين العاطفة الوسواسية والاحتراق النفسي.
- المستويات الدنيا من الاحتراق لدى المعلمين ارتبطت بممارستهم لسلوكيات تحويلية أكثر في وظيفتهم.

– المستويات الدنيا من الاحتراق لدى المعلمين ارتبطت بشعور المعلمين بالسيطرة على شغفهم بالتدريس.

– المعلمون يمارسون النمط التحويلي أكثر، ويشعرون بقدر أكبر من السيطرة على شغفهم بمهنة التعليم.

*** دراسة "ميشال ستوكس، Michelle Stokes"(2013):**

عنوانها "**استكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحولية والاحتراق النفسي**"

هدفت هذه الدراسة لاستكشاف العلاقة بين الذكاء ال عاطفي والقيادة التحويلية والاحتراق الوظيفي لدى فئة الطلاب ، ولتحديد ما إذا كان هناك علاقة بين عوامل الذكاء ال عاطفي "المعرفي، الإدراكي، التحفيزي، والسلوكي" والقيادة التحويلية عند طلبة الدكتوراه، هذه الدراسة هدفت أيضا لتحديد أفضل مؤشر للاحتراق باستخدام الانحدار المتعدد، حجم العينة لأول مرة قدر ب "191" مشاركا من جامعة خاصة بولاية "فرجينيا"، وقدر حجم العينة الثانية ب"178" مشاركا من نفس الجامعة، لجمع البيانات استخدم مقياس "Chandrasekar,Ang (2007) لقياس الذكاء ال عاطفي، ومقياس القيادة متعددة العوامل ل"باس وأفويلو" لقياس القيادة التحويلية، ومقياس"ماسلاش" للاحتراق النفسي، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– النموذج التنبؤي للقيادة التحويلية كان كبيرا .

– أكثر عوامل الذكاء ارتباطا مع نموذج القيادة التحويلية هو"المعرفي" مع قيمة ارتباط قدرت ب "0.53"

– أظهرت النتائج أيضا أن النموذج التنبؤي للإحراق كان كبيرا.

– المتغيرات التي ساهمت بشكل كبير في النموذج التنبؤي للاحتراق النفسي شملت الدافعية الإلهامية، والتحفيز الفكري، والاعتبارية الفردية.

*** دراسة**"بافلاش وأورسو" **M. Pavalache–Ilie, G. Ursu** "**2016**":

عنوانها "**الاحتراق النفسي، مركز الظبط والرضا عن الوظائف". دراسة على معلمي المدارس الثانوية**"

هدف هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين ظاهرة الاحتراق النفسي ومركز الضبط والرضا الوظيفي والكشف عن طبيعة هذه العلاقات، قدرت عينة الدراسة النهائية ب" 113" من

المعلمين في المدرسة الثانوية ب"رومانيا"، لجمع البيانات تم الاعتماد على ثلاث مقاييس مقياس الاحتراق النفسي ل" ديميروتي وآخرين ، Demerouti et al" والمعد سنة " 2003" والنسخة الرومانية من مسح رضا العمل ل " ,سبيكتور، Spector" (1983) و النسخة الرومانية من مقياس مركز الضبط ل" Spector, 1985"، وبعد تحليل البيانات تم التوصل للنتائج التالية:

– وجود ارتباط قوي بين الاحتراق النفسي ومركز الضبط الخارجي وعدم الرضا.

– ميل الموظفين أصحاب مركز الضبط الداخلي إلى أن يكونوا أكثر ارتياحا في العمل من الموظفين ذوو مركز الضبط الخارجي.

– عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي ومتغير"العمر".

*** دراسة "مونا كوماري، Meena Kumari (2008):**

عنوانها "**الشخصية والإجهاد المهني للمعلمات الإناث في مدارس هاريانا**"

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين أنماط الشخصية والإجهاد الوظيفي ، وهي محاولة لفهم الشخصية والفروق المهنية الإجرائية لمعلمات المدارس الثانوية في "هاريانا" بالهند ، تكونت عينة الدراسة من " 361" معلمة بالمدارس الثانوية، طبق عليه ن مقياس الاحتراق النفسي ل"ماسلاش" ثم تم تصنيفهن في مجموعتين على أساس نتائج الاختبار ، حيث سجلت "128" معلمة درجات أقل من"30" وهن صاحبات الاحتراق المنخفض، و"117" سجلن درجات فاقت "70" وهن صاحبات الاحتراق المرتفع، وبعد تشكل مجموعة منخفضة وعالية، تم تطبيق اختبار مسح النشاط ل"جينكينز "(Jenkins Activity Scale) ومقياس الشخصية "ايزنك Eysenck،" ( 1979) لاختبار أنماط شخصيته ن، وقد اختلفت النتائج بين المجموعتين حيث:

– سجلت مجموعة المعلمات المرتفعات في الاحتراق نتائج عالية جدا على أبعاد "الذهانية، العصابية، نمط – السلوك"أ"، الانفعال العاطفي وإضفاء الطابع الشخصي، فيما سجلن درجات منخفضة على أبعاد الانبساط، والإجهاد المهني وتدني الشعور الإنجاز الشخصي.

– وسجلت مجموعة المعلمات المنخفضات على مقياس الاحتراق نتائج منخفضة على أبعاد "الذهانية، والعصابية، ونمط – السلوك "أ".

**2-3- التعليق على الدراسات التي تناولت علاقة أنماط الشخصية بالاحتراق النفسي أو بمتغيرات أخرى.**

يبين العرض السابق أهمية موضوع الدراسة، حيث كانت أنماط الشخصية والاحتراق النفسي محط اهتمام الكثير من الباحثين، و من خلال مراجعة هذه الأدبيات نجد أن متغير أنماط الشخصية استخدم كمتغير تابع في بعض الدراسات وكمتغير مستقل أحيانا.

كما يلاحظ تنوع المتغيرات التي تم ربطها بمتغير "الاحتراق النفسي" منها (مركز الضبط ومصادر المواجهة والشغف بمهنة التدريس وصراع الدور وغموض الدور والسمات الشخصية كالثبات الانفعالي والسيطرة والانبساط والعصابية والاجتماعية والذكاء العاطفي والرضا الوظيفي)، فيما لم يتطرق الكثير من الباحثين لدراسة مصادر الاحتراق ومسبباته باستثناء دراسة (سماهر، 2010).

بالنسبة للأدوات المستعملة اعتمدت أغلب الدراسات مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي فيما استعملت بعض الدراسات مقاييس أخرى كمقياس " Siedman Zager" للاحتراق عند المعلمين في دراسة (دردير، 2007) ومقياس مقياس" Demeronti" في دراسة كل من (Pavalache & Ursu, 2016)

أما فيما يخص أنماط الشخصية فتنوعت أساليب قياسها ولجأ كل من (بن زروال ،2008 وحمزاوي، 2013 والبقيعي، 2011) لبناء مقاييس لنمط الشخصية، بينما اعتمد بقية الباحثين على مقاييس معروفة مثل مقياس مركز الضبط ل ( Spector)، ومقياس (Eysenck) لأنماط الشخصية، و مقياس" Caplan" لقياس نمط الشخصية "أ"، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (NEO-FFI) ومقياس وجهة الضبط ل(روتر) و "بروفيل الشخصية" ل"ألبورت" ومقياس "Bortner" لقياس نمطا الشخصية "أ وب" ودراسة مقياس مسح النشاط ل"Jenkins".

لقد ركزت جل الدراسات على المعلمين حيث أجريت بالقطاع التربوي والجامعي، مع وجود دراسات أخذت عيناتها من قطاعات مختلفة كالعاملين في مجال الخدمة الاجتماعية والنفسية مثل الحماية المدنية والعاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة أو العاملين في المجال الصحي كالممرضين وما يمكن ملاحظته أنها جلها أجريت بالقطاع الخدماتي والإنساني ، فيما لم

تسجل سوى أربع دراسات فقط اهتمت بدراسة ظاهرة الاحتراق النفسي لدى العاملين في الوظائف الإدارية أو عند الطلبة، وذلك في دراسة كل من (Utami & Wacana, 2013 وسماهر،2010 و Stokes,2013 وحمزاوي، 2013) كما يمكن أن نلاحظ أن العينات اشتملت أحيانا على المرؤوسين وفي أحيان أخرى على المدراء.

لقد أظهرت الدراسات مستويات مختلفة من الاحتراق النفسي لدى المبحوثين من معلمين وغيرهم، إلا أن معظمها سجل مستويات معتدلة لانتشار الظاهرة مثل دراسة (دردير، 2007) ودراسة (Pishghadam & Sahebjam, 2012) فيما سجلت دراسة (البقيعي، 2011) درجة منخفضة من الاحتراق النفسي.

أغلب النتائج أكدت على ارتباط الاحتراق النفسي إيجابا بالنمط السلوكي "أ" أو ببعض الحالات القريبة منه كالضغوط النفسية والإجهاد المهني و صراع الدور وعبء العمل الزائد وضغط العمل وانعدام العلاقات الاجتماعية وصراع القيم وهذا في دراسة كل من (حمزاوي، 2013 و Utami & Wacana, 2013 ودردير، 2007)

في نفس الاتجاه أكدت جل الدراسات أن المتغيرات التي تنبأت إيجابا بالاحتراق النفسي كانت في اتجاه النمط السلوكي "أ" "كالعصابية والذهانية والتفكير غير العقلاني، وأن العوامل الشخصية أكثر أهمية من العوامل التنظيمية في معالجة مشكل الاحتراق وهذا ما بينته دراسة كل من (Pishghadam & Sahebjam, 2012 و Evers et al ,2004).

وعلى النقيض من ذلك تنبأت بعض المتغيرات سلبيا بالاحتراق النفسي مثل الشغف بمهنة التدريس ونمط القيادة التحويلية، حيث ارتبطت الدرجات الدنيا من الاحتراق النفسي بممارسة المعلمين للسلوكيات التحويلية وهذا في دراسة (Álvarez & Castillo ,2017، و Kumari, 2008) كما أكدت بعض النتائج على العلاقة الارتباطية بين الأنماط الشخصية والاحتراق النفسي فشخصية المعلم هي من تحدد إصابته بالاحتراق النفسي ودرجته تختلف باختلاف أنماط الشخصية (Barbara, 1998 ومدوري، 2014)

كما توصلت جل الدراسات لوجود علاقة موجبة بين النمط السلوكي "أ" وبعض أنماط الشخصية القريبة منه مثل وجهة الضبط الخارجية مع أعراض ومصادر الإجهاد النفسية والجسدية والسلوكية وعدم الرضا المهني ، مع فروق في الاحتراق وانخفاض الإحساس

بالمساندة الإدارية في اتجاه أصحاب النمط "أ" في حين يميل الموظفون أصحاب مركز الضبط الداخلي إلى أن يكونوا أكثر ارتياحا في العمل من أصحاب مركز الضبط الخارجي، وهذا ما أكدته دراسة (بن زروال، 2008 ومقابلة، 1995 و Pavalache & Ursu, 2016 في نفس الاتجاه أكدت دراسة ( الزهراني ،2008) على وجود علاقة عكسية بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية مثل الثبات الانفعالي والاجتماعية والسيطرة ، وعلاقة طردية بين الاحتراق وسمة المسؤولية، وذهبت إلى أن أصحاب الشخصية الانبساطية أقل عرضة للاحتراق.

**- خلاصة:**

تم خلال هذا الفصل عرض عدد من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات ال دراسة الحالية، والتي تعد امتدادا للجهود البحثية النفسية والإدارية بالقطاع التربوي، وعلى الرغم من أن ظاهرة الاحتراق النفسي خضعت لدراسات ميدانية عديدة في بيئات كثيرة، فإن البيئة الجزائرية لا تزال بحاجة لمثل هذه البحوث في حدود ما تم الإطلاع عليه، فمن خلال مراجعة الأدب النظري المتوفر لم ترصد الباحثة سوى ثلاث دراسات محلية تناولت ظاهرة الاحتراق في علاقته بالقيادة أو بالأنماط الشخصية في القطاع التربوي وهي دراسة (بوفرة وميهوبي وبن زروال) وهذا يدلل على نقص الدراسات المحلية التي تناولت هذه الظاهرة في علاقتها بالجانب الإداري للمدرسة والمتمثل في النمط القيادي لدى المدراء، وتتضح لنا بعد هذا العرض بعض جوانب الاختلاف بين هذه الدراسة وسابقاتها من بينها:

- على الرغم من وفرة الدراسات الأجنبية في حول مفهوم القيادة "التحويلية والتبادلية" إلا أن تناولها يبقى محدود في الجزائر حسب اطلاع الباحثة ، حيث توجد ندرة في البحوث الجزائرية الإدارية والنفسية التي تقيس هذا المدخل القيادي الحديث وعلاقته بالصحة النفسية للمعلم.

- هدفت للكشف عن الأنماط القيادية المطبقة بالمدارس وهذا من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعتبرون الركيزة الأساسية للقطاع.

- حاولت الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن تكون منبئات بالاحتراق النفسي في البيئة المدرسية وهذا من الجانبين الرئيسيين المسببين للاحتراق النفسي وهما الجانب التنظيمي متمثلا في نمط القيادة والجانب الفردي متمثلا في النمطين السلوكيين "أوب".

- لا يوجد دراسة تمت بالبيئة الجزائرية بهذه الصيغة حيث لم يتم رصد أي دراسة سابقة حسب علم الباحثة تناولت علاقة نمطا القيادة "التحويلي والتبادلي" ونمط الشخصية "أوب" في علاقتها بالاحتراق النفسي عند المعلمين.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الخامس:

# الإجراءات الميدانية للدراسة

**تمهيد:**

من خلال الجانب النظري لهذه الدراسة تم رسم إطار عام عن مشكلة البحث، حيث عرض الأدب النظري المتعلق بأنماط القيادة ونمطا الشخصية "أوب" والاحتراق النفسي، إضافة للمحة عن الدراسات السابقة المحلية والأجنبية ، وسيتم من خلال هذا الفصل شرح منهجية الدراسة والتعريف بالمقاييس المستعلمة وخصائصها السيكومترية ومختلف الإجراءات الميدانية المتبعة قصد الوصول لأهداف الدراسة.

**1- الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة أولية هامة في البحث العلمي تسبق التطبيق النهائي للمقاييس والهدف منها هو جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول موضوع البحث ، وذلك للتأكد من سلامة التقنيات وفعالية الخطوات المستخدمة في البحث وضبط متغيراته،وضرورة الدراسة الاستطلاعية تأتي انطلاقا من الأهداف التي يحددها الباحث ، وعليه يمكن القول أنه تم الاعتماد على الدراسة الاستطلاعية لتحقيق النقاط التالية:

* التعرف على مجتمع البحث وخصائصه.

* دراسة المقاييس ومدى صلاحيتها، وذلك بالتأكد من وضوح تعليمات المقاييس وفقراتها، وكذا الكشف عن الفقرات الغامضة أو الغير واضحة لإعادة صياغتها.

قدرت العينة الاستطلاعية ب" 85" أستاذ وأستاذة من ثلاث دوائر إدارية بولاية "بومرداس" طبقت عليهم مقاييس الدراسة، وهي: مقياس القيادة متعدد العوامل ل" Avolio & Bass " ومقياس الاحتراق النفسي ل "Maslach " ومقياس نمط الشخصية "أوب" ل"GolisZek ".

- **جدول رقم (7):** توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المدارس الثانوية:

| الرقم | اسم المؤسسة | عدد الأستاذة | النسبة |
|---|---|---|---|
| 1 | - ثانوية الإخوة تالامعلي. (بومرداس) | 9 | %10.58 |
| 2 | - ثانوية محمد العيد آل خليفة.(بومرداس) | 18 | %21.17 |
| 3 | - ثانوية الإخوة ريال. (بومرداس) | 12 | %14.11 |
| 4 | - ثانوية فاطمة نسومر.(بودواو) | 9 | %10.58 |
| 5 | - ثانوية خوذي السعيد.(برج منايل) | 10 | %11.76 |
| 6 | - ثانوية الإخوة دراوي.(بومرداس) | 14 | %16.46 |
| 7 | - ثانوية الهضبة.(بودواو) | 13 | %15.29 |
| **المجموع** | **7** | 85 | %100 |

يمثل الجدول رقم (7) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على الثانويات والتي قدر عددها ب"7" ثانويات، في حين قدر العدد النهائي للعينة ب "85" أستاذ.

- **جدول رقم (8):** خصائص العينة الاستطلاعية حسب متغيرات السن والنوع والمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية والاقدمية في المنصب.

| الخصائص | توزيعها على أفراد العينة |
|---|---|
| **العدد** | قدر عدد أفراد العينة الاستطلاعية ب"85" أستاذ وأستاذة تعليم ثانوي. |
| **النوع** | تكونت العينة الاستطلاعية من "22" أستاذ و"63" أستاذ. |
| **السن** | حصرت أعمار أفراد العينة الاستطلاعية بين"24 و54 سنة" فتراوحت أعمار «17 معلما» بين "20 و30سنة" و«41 معلما» تراوحت أعمارهم بين "31 و40 سنة" و«18 معلما» أعمارهم تراوحت بين "40 و50 سنة" و«9 أساتذة» تجاوزت أعمارهم "51" سنة. |
| **المستوى التعليمي** | جميع أفراد العينة الاستطلاعية جامعيون إذ يحمل«52 معلما» شهادة "الليسانس" بينما يحمل "33" المتبقين شهادتي "الماستر ومهندس دولة". |
| **الحالة الاجتماعية** | تنوعت الحالة العائلية للأساتذة فعدد الأساتذة العزاب قدر ب«31» وعدد المتزوجين قدر ب«52» ومطلقين. |
| **الاقدمية في المنصب** | تباينت سنوات الأقدمية بين الأساتذة واكبر عدد كان لمن تقل خبرتهم عن "10سنوات" وعددهم «49 معلما» في حين«20معلما» تراوحت سنوات الخبرة لديهم بين"11 و20سنة" و«16استاذا» تفوق خبرتهم"20سنة". |

مثل الجدول رقم (8) الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة الاستطلاعية المقدر عددهم ب"85 أستاذا"، حيث نلحظ أن النوع الغالب على العينة هو "الإناث" وهذا لكونهن أكبر فئة بالقطاع، أما من ناحية السن فنلحظ أن أكثر من نصف الأساتذة أعمارهم تقل عن " 40 سنة" في حين"9 أستاذة" فقط تجاوزت أعمارهم "51 سنة" وهذا بسب ما عرفه القطاع من لجوء نسب كبيرة من الأساتذة للتقاعد المسبق.

بالنسبة للحالة العائلية فإن أكبر عدد من الأساتذة مرتبطون وهذا أمر متوقع بسبب فئاتهم العمرية وتمتعهم بالاستقرار المهني، بالنسبة للاقدمية في المنصب فإن نصف أفراد العينة تقل خبرتهم عن"10 سنوات" والبقية تفوق اقدميتهم "20 سنة" وهذا راجع لعمليات التوظيف الواسعة والتجديد الذي يعرفه القطاع خلال السنوات الأخيرة.

ويمكن القول أنه قد تحققت من خلال الدراسة الاستطلاعية الأهداف التالية:

- التأكد من وضوح الصياغة اللغوية بالنسبة للأستاذ.
- التأكد من مناسبة الفقرات لواقع ومستوى للأستاذ.
- معرفة متوسط الزمن اللازم للإجابة عن المقاييس.
- الدراسة السيكومترية للمقاييس من أجل التأكد من صدقها وثباتها.

**2- منهج الدراسة:**

يعتبر المنهج أول أساس تنطلق منه البحوث العلمية وعن طريقه تتم المعالجة الميدانية للمشكلة البحثية، يعرف المنهج عموما بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة والإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث.

كما يعرفه" العساف" على أنه" الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العمل، وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة" (العساف، 2004: 26)

إذن فصدق النتائج ومدى مطابقتها للواقع الملموس يرتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث في دراسة موضوعه، والباحث ليس حرا في اختيار منهج الدراسة وإنما طبيعة هذه

الأخيرة والخصائص المميزة للظاهرة المدروسة، وطبيعة العلاقة التي تربط بين عناصرها ومتغيراتها هي التي تفرض عليه منهجا معينا.

تم الاعتماد في البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى التعرف على الحقائق عن طريق وصف الظروف القائمة، ليستنبط منها علاقات مهمة بين الظواهر الجارية عبر جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى النتائج العلمية، فالمنهج الوصفي يدرس الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا بعد جمع البيانات والحقائق عن المشكلة موضوع الدراسة وهذا لتفسيرها والوصول إلى دلالاتها، وتحليل العناصر التي تتألف منها والعوامل المؤثرة في الظاهرة وارتباطها بظواهر أخرى، فهو يتعدى وصف الظاهرة إلى تحليلها معتمدا في ذلك على البيانات التي يتم جمعها ومعالجتها إحصائيا.

**3- حدود الدراسة:**

يتوقف تعميم نتائج هذا البحث على الحدود التالية والتي اقتصرت على:

- **الحدود الموضوعاتية:** تناولت هذه الدراسة المفاهيم التالية: نمطا القيادة التبادلية والتحويلية ونمطا الشخصية "أو ب" و"الاحتراق النفسي" لدى الأساتذة والأستاذات بالمدارس الثانوية.

- **الحدود الزمنية:** تمت الدراسة الميدانية خلال فترة زمنية امتدت من شهر "أكتوبر إلى غاية أفريل" من العام الدراسي "2018/2017".

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على الأستاذة والأستاذات العاملين بالثانويات المتواجدة بولاية "بومرداس" خلال العام الدراسي"2018/2017" والمثبتين بمناصب دائمة.

- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة الحالية بمجموعة من الثانويات مختارة من الدوائر الإدارية الثمانية بولاية "بومرداس".

**4- أدوات جمع البيانات:**

لجمع البيانات تم الاعتماد على مقياس القيادة متعدد العوامل ل"باس وافويلو، **Bass & Avolio**" ومقياس "**ماسلاش، Maslach**" للاحتراق النفسي "MBI" ومقياس "**Goliszek** " لنمطا الشخصية "أ وب" كما تم إعداد صحيفة للخصائص الشخصية والمهنية لأفراد الدراسة تضمنت بعض الخصائص الديموغرافية والمهنية مثل (النوع والسن والحالة العائلية والاقدمية المهنية والمستوى الدراسي) وفيما يلي شرح لكل أداة:

**4-1- مقياس القيادة متعدد Multifactor Leadership Questionnaire X5 : ل"برنارد باس وبروس افويلو" Bernard Bass, Bruce Avolio"**

للكشف عن مستوى ممارسة مدراء المدارس الثانوية لنمطا القيادة التبادلية والتحويلية من وجهة نظر الأساتذة، تم الاعتماد على مقياس القيادة متعدد الأبعاد المعد من طرف "باس وافويلو" سنة "1987" وذلك في نسخته الخامسة لسنة "2004" ويعد هذا المقياس من المقاييس الأكثر استعمالا في البحوث والدراسات، يتكون من " 45 بندا" موزعة على عشر أبعاد تمثل أربع محاور، محور للقيادة التحويلية ومحور للقيادة التبادلية ومحور للقيادة التسيبية والمحور الأخير مخصص لمخرجات القيادة وذلك كالأتي:

*** محور القيادة التحويلية:Transformational Leadership**

ويتكون هذا المحور من خمسة أبعاد:

- **المثالية (خصائص):**(IA) Idealized Attributes ويتكون من "4 فقرات".
- **الدافعية الإلهامية** : (IM) Inspirational Motivation ويتكون من"4 فقرات".
- **الاعتبارية الفردية:** (IC)Indvidual Consideration ويتكون من "4 فقرات".
- **المثالية (سلوكيات)** : (IB)Idealized behavoirs ويكون من"4 فقرات".
- **الاستثارة الفكرية:**(IS)Intellectual Stimulation ويتكون من"4 فقرات".

*** محور القيادة التبادلية:Leadership Transactional**

ويتكون من بعدين:

- **المكافأة المشروطة:**(Contingent Reward (CR ويكون "4 فقرات".

- **التسيير** (Management –By–Exception Active (MBEA يتكون من "4 فقرات".

**الاستثناء النشط:**

***محور القيادة التسيبية: Passive/Avoidant Behavioir** ويتكون من بعدين هما

- **السلوك الاجتنابي:**(Management–By–Exception: Passive (MBEP

يتكون من "4 فقرات".

- **سلوك الإهمال:**(Laissez–Faire) يتكون من "4 فقرات".

***مخرجات القيادة:**

وتضم ثلاث أبعاد هي (الرضا والفعالية والمجهود الإضافي) ويتكون هذا المحور من تسعة بنود، وقد تم الاكتفاء في الدراسة الحالية ب" 36" بندا وهي البنود التي تقيس أنماط القيادة التحويلية والتبادلية والتسيبية، والجدول الموالي يبين توزيع البنود على مختلف محاور المقياس.

**جدول رقم (9): توزيع العبارات على محاور وأبعاد المقياس.**

| النمط | محاور المقياس | ترقيم البنود | أمثلة عن البنود |
|---|---|---|---|
| القيادة التحويلية | المثالية (خصائص) | 10 - 18 - 21 - 25 | - يغرس مدير المدرسة روح الاعتزاز في المعلمين كونهم يعملون معه. |
| | الدافعية الإلهامية | 9 - 13 - 26 - 36 | - يعطي مدير المدرسة رؤية واضحة ومقنعة عن المستقبل. |
| | الاعتبارية الفردية | 15 - 19 - 29 - 31 | - يساعد مدير المدرسة المعلمين على تطوير نقاط القوة لديهم. |
| | المثالية (سلوكيات) | 6 - 14 - 23 - 34 | - يهتم مدير المدرسة بالعواقب المعنوية والأخلاقية للقرارات. |
| | الاستثارة الفكرية | 2 - 8 - 30 - 32 | - يقترح مدير المدرسة طرق جديدة لانجاز المهام. |
| القيادة التبادلية | المكافأة المشروطة | 1 - 11 - 16 - 35 | - يناقش مدير المدرسة بوضوح من المسؤول عن تحقيق أهداف معينة. |
| | التسيير بالاستثناء "نشط" | 4 - 22 - 24 - 27 | - يوجه مدير المدرسة تركيزي نحو كل إخفاق في احترام المعايير. |
| القيادة التسيبية | السلوك الإجتنابي | 3 - 12 - 17- 20 | - يظهر مدير المدرسة انه من دعاة المقولة "إذا لم يتعطل الشيء فلا تصلحه". |
| | التسيب (الإهمال) | 5 - 7 - 28 - 33 | - يقوم مدير المدرسة بتأجيل الإجابة عن القضايا المستعجلة. |

يوضح الجدول رقم (9) توزيع العبارات على مقياس "القيادة متعددة العوامل" حيث يشمل محور (القيادة التحويلية) " 20عبارة" موزعة على خمس أبعاد، كما يشمل محوري القيادة (التبادلية والتسيبية) "8 عبارات" لكل محور ويضم كل محور بعدين.

**- كيفية التنقيط:**

يتم تنقيط الإجابات وفق تدرج خماسي حيث تتوزع الخيارات وفق طريقة "ليكرت" الخماسية.

**جدول رقم(10): كيفية تنقيط مقياس "القيادة متعدد العوامل".**

| الإجابات | النقاط |
|---|---|
| **إطلاقا** | 0 |
| **نادرا** | 1 |
| **أحيانا** | 2 |
| **غالبا** | 3 |
| **دائما** | 4 |

تبين معطيات الجدول رقم (10) الخيارات المتاحة في مقياس نمط القيادة ل "باس وافويلو" والقيمة المقابلة لها، وتشمل الإجابة الخيارات "أبدا، نادرا، في بعض الأحيان، غالبا، دائما".

تحسب درجة المفحوص بجمع درجاته على كل نمط بشكل مستقل، ولا توجد درجة كلية للمقياس بل يتم حساب مجموع الدرجات المتحصل عليها في أبعاد القيادة والتي تتراوح من "00 إلى 180 درجة"، ومنه يتم تصنيف توجهات أفراد العينة نحو سلوكيات القيادة الموجودة لدى المدراء المدرسيين إلى خمسة مستويات (منخفضة جدا، منخفضة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جدا)، وقد تم تصنيف درجات الممارسة في فئات حسب المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي تمثل مستوى ممارسة السلوك القيادي في المدارس الجزائرية وفقا للمعادلة التالية: طول الفئة = الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل

عدد المستويات

و بتالي طول الفئة هو 04 – 00 /5 وبناء على ذلك تم تصنيف الممارسة ضمن فئات وفق ما يبينه الجدول التالي:

**جدول رقم(11): تصنيف ممارسة المدراء بالمدارس الثانوية لأنماط السلوك القيادي.**

| | الفئة | التصنيف |
|---|---|---|
| 1 | منخفضة جدا | 0 – 0.8 |
| 2 | منخفضة | 0.81 – 1.6 |
| 3 | متوسطة | 1.61 – 2.4 |
| 4 | مرتفعة | 2.41 – 3.2 |
| 5 | مرتفعة جدا | 3.21 – 4 |

**- الخصائص السيكومترية للمقياس:**

يعتبر الصدق من المعالم الرئيسية الهامة التي يقوم عليها أي اختبار نفسي، ومعناه أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي يقيس الوظيفة التي يفترض أنه يقيسها ولا يقيس شيء أخر بدلا عنه أو بالإضافة إليه، والاختبار الصادق يعطي درجة تعد انعكاسا أو تمثيلا لقدرة الفرد.

معنى الصدق نسبي فالاختبار الصادق لمستويات عمرية معينة قد لا يكون صادقا بالنسبة لمستويات عمرية أخرى.

أما الثبات فمعناه أن الاختبار موثوق به ويمكن الاعتماد عليه ولو كرر استعماله عدة مرات على نفس المجموعة سيتم الحصول على نفس النتائج تقريبا ومعناه كذلك استقرار النتائج مهما كان الأخصائي الذي يطبق الاختبار (عبد الخالق، 1996: 93).

**- العلاقة بين صدق المقياس وثباته:**

لا بد من الإشارة لوجود علاقة وطيدة بين صدق الاختبار وثباته، فمفهوم الثبات يبحث في مدى استقرار درجات الاختبار عندما تتغير الظروف الخارجية بمعنى الثبات يتعلق بالاختبار ودرجاته، أما مفهوم الصدق فإنه يتجاوز الاختبار ودرجاته إلى محك خارجي. (المليجي، 2000)

ويقال أن الاختبار الصادق لا بد أن يكون ثابتا، أما الاختبار الثابت فقد يكون صادقا وقد لا يكون، وذلك أن الصدق معناه اتساق الاختبار مع غيره والثبات معناه اتساق الاختبار مع نفسه،

وعلى ذلك فمن المنطقي القول أنه إذا اتسق الاختبار مع غيره أي كان صادقا فأولى به أن يتسق مع نفسه أي يكون ثابتا، ولكن ليس بالضرورة إذا اتسق الاختبار مع نفسه أي كان ثابتا سيتسق مع غيره أي يكون صادقا.

**- الخصائص السيكومترية لمقياس القيادة متعددة العوامل"MLQ" في الدراسات السابقة:**

تم استعمال مقياس القيادة متعدد العوامل "MLQ" على نطاق واسع في العديد من الدراسات العربية والأجنبية منها دراسة كل من ( chen & chung, 2007) و (Lueks, 2002) و(Nielsen, 2010) و(Koppula, 2008).

عربيا تم استخدام هذا المقياس على نطاق واسع في العديد من الدراسات منها دراسة (بني عطا،2005) و (الصرايرة،2014) و(الحمد،2013) و(الرفاعي،2013) و(الصالحي،2013) و(عبد الغني،2016) وكلها دراسات كانت عيناتها من المعلمين.

كما استعمل هذا المقياس في العديد من الدراسات الجزائرية منها دراسة (ميهوبي، 2013) على الممرضين ودراسة (بوسنة، 2014) و(بن تونس، 2014) على المدراء بالمؤسسات الاقتصادية، وقد دلت جميع هذه الدراسات على تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

**- الخصائص السيكومترية لمقياس القيادة متعدد العوامل"MLQ" في الدراسة الحالية:**

من أجل ترجمة مقياس القيادة متعدد العوامل ل" **Avolio, Bass**" (2004) كلفت الباحثة أستاذين متمكنين من اللغة الانجليزية بإعداد ترجمة أولية للنسخة الأصلية للمقياس، وبانتهاء العمل قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين صيغ الترجمة وبعض الترجمات الأخرى لبنود الأداة وذلك بهدف اختيار المفردات والعبارات الأصح والأكثر تعبيرا عن المعنى الأصلي للنص المترجم، وقد مكن هذا العمل من الوصول لاتفاق والخروج بصيغة شبه موحدة للترجمة المقدمة للمقياس، كما لم تكتف الباحثة بالخصائص الموجودة في الدراسات السابقة بل قامت بدراسة الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية وذلك بعد تطبيق الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية وكانت النتائج كالأتي:

**- الصدق:**

*** صدق البناء الداخلي:** وتم التأكد منه عن طريق حساب معاملات الارتباط لنتائج كل بنود الاختبار مع درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية المقياس من أجل تحديد التناسق الداخلي له.

- **جدول رقم (12):** يبين معاملات ارتباط عبارات القيادة التحويلية ببعدها وبالمقياس كاملا.

| النمط القيادي التحويلي | | | |
|---|---|---|---|
| **الأبعاد** | **البند** | **معامل الارتباط بالبعد** | **معامل الارتباط بالدرجة الكلية** |
| **خصائص المثالية** | 10 | **0,70 | **0,60 |
| | 18 | **0,58 | **0,43 |
| | 21 | **0,69 | **0,75 |
| | 25 | **0,36 | 0,16 |
| **الدافعية الإلهامية** | 9 | **0,76 | **0,65 |
| | 13 | **0,83 | **0.66 |
| | 26 | **0,80 | **0.66 |
| | 36 | **0,82 | **0.73 |
| **الاعتبارية الفردية** | 15 | **0,72 | **0.63 |
| | 19 | **0.65 | **0.39 |
| | 29 | **0,62 | **0,61 |
| | 31 | **0,80 | **0,76 |
| **سلوكيات المثالية** | 6 | **0,57 | 0,20 |
| | 14 | **0,71 | **0,69 |
| | 23 | **0,61 | **0,57 |
| | 34 | **0,70 | **0,72 |
| **الاستثارة الفكرية** | 2 | **0,71 | **0,60 |
| | 8 | **0,70 | **0,62 |
| | 30 | **0,81 | **0,74 |
| | 32 | **0,85 | **0,78 |

** دال عند مستوى الدلالة a= 0.01

* دال عند مستوى الدلالةa= 0.05

يتضح من خلال النتائج المرفقة بالجدول رقم (12) أن جميع العبارات الخاصة بمحور القيادة التحويلية كانت لها ارتباطات دالة مع البعد الذي تنتمي إليه والمحور العام لها، ما يدل على درجة اتساق داخلي جيدة ما عدا العبارتين رقم " 25 و 6" حيث لم يكن ارتباطهما دالا مع درجات المقياس الكلي وقد تم الاحتفاظ بهما لكونهما لا يؤثران على الصدق العام للمقياس.

– **جدول رقم (13):** يبين معاملات الارتباط بين عبارات محور القيادة التبادلية ببعدها وبالمقياس ككل.

| النمط القيادي التبادلي | | | |
|---|---|---|---|
| **الأبعاد** | **البند** | **معامل الارتباط بالبعد** | **معامل الارتباط بالدرجة الكلية للقيادة التبادلية** |
| **المكافأة المشروطة** | 1 | **0,78 | **0,71 |
| | 11 | **0,79 | **0,68 |
| | 16 | **0,65 | **0,58 |
| | 35 | **0,77 | **0,68 |
| **الإدارة بالاستثناء نشط** | 4 | **0,61 | **0,45 |
| | 22 | **0,83 | **0,66 |
| | 24 | **0,70 | **0,57 |
| | 27 | **0,75 | **0,72 |

** دال عند مستوى الدلالة a= 0.01
* دال عند مستوى الدلالة a=0.05

يتضح من خلال النتائج المرفقة بالجدول رقم ( 13) أن جميع العبارات الخاصة بمحور القيادة التبادلية كانت لها ارتباطات دالة مع البعد الذي تنتمي إليه والمحور العام لها، ما يدل على درجة اتساق داخلي جيدة.

- **جدول رقم (14):** يبين معاملات ارتباط عبارات محور القيادة التسيبية ببعدها وبالمقياس ككل.

| النمط القيادي التسيبي | | | |
|---|---|---|---|
| **الأبعاد** | **البند** | **معامل الارتباط بالبعد** | **معامل الارتباط بالدرجة الكلية للقيادة التسيبية** |
| **السلوك الإجتنابي** | 3 | **0,49 | *0,31 |
| | 12 | **0,64 | **0,66 |
| | 17 | **0,65 | **0,52 |
| | 20 | **0,61 | **0,55 |
| **الإهمال (التسيب)** | 5 | **0,70 | **0,56 |
| | 7 | **0,74 | **0,68 |
| | 28 | **0,69 | **0,59 |
| | 33 | **0,73 | **0,72 |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 =a
* دال عند مستوى الدلالة0.05=a

يتضح من خلال النتائج المرفقة بالجدول رقم (14) أن جميع العبارات الخاصة بمحور القيادة التسيبية كانت لها ارتباطات دالة مع البعد الذي تنتمي لديه والمحور العام لها ما يدل على درجة اتساق داخلي جيدة.

- **جدول رقم (15): يبين معاملات ارتباط أنماط القيادة فيما بينهم:**

| **نمط القيادة** | **تحويلية** | **تبادلية** | **تسيبية** |
|---|---|---|---|
| **التحويلية** | 1 | **0,76 | **-0,37 |
| **التبادلية** | | 1 | *-0,30 |
| **التسيبية** | | | 1 |
| **العينة** | 85 | | |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 =a
* دال عند مستوى الدلالة0.05=a

يبين الجدول رقم (15) أن نمطا القيادة التبادلية والتحويلية لهما علاقة طردية قوية فيما بينهما وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وبمعامل ارتباط يقدر ب (0.76).

وأن القيادة التحويلية قد ارتبطت مع القيادة التسيبية بعلاقة عكسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بمعامل ارتباط يقدر ب (– 0.37)، أما علاقة القيادة التسيبية بالتبادلية فهي عكسية ودالة عند مستوى الدلالة (0.05) بمعامل ارتباط يقدر ب (–0.30).

***معاملات ارتباط أبعاد القيادة فيما بينهم:**

– **جدول رقم (16):** يبين معاملات ارتباط أبعاد القيادة فيما بينهم.

| الأبعاد | (IA) | (IM) | (IC) | (IB) | (IS) | (CR) | (MBEA) | (MBEP) | (LF) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| خصائص المثالية | 1 | **,589 | **,651 | **,631 | **,657 | **,601 | **,537 | –,176 | **–,567 |
| الدافعية الإلهامية | | 1 | **,621 | **,707 | **,648 | **,504 | **,452 | ,121 | **–,375 |
| الاعتبارية الفردية | | | 1 | **,515 | **,810 | **,730 | **,436 | –,204 | **–,469 |
| سلوكيات المثالية | | | | 1 | **,651 | **,565 | **,595 | –,065 | **–,398 |
| الاستثارة الفكرية | | | | | 1 | **,733 | **,396 | –0,123 | **–,466 |
| المكافأة المشروطة | | | | | | 1 | **,480 | –,167 | **–,390 |
| الإدارة بالاستثناء نشط | | | | | | | 1 | –,047 | *–,266 |
| السلوك الإجتنابي | | | | | | | | 1 | **,535 |
| الإهمال (التسيب) | | | | | | | | | 1 |

** دال عند مستوى الدلالة a= 0.01
* دال عند مستوى الدلالةa=0.05

يتضح من الجدول رقم (16) أن معاملات ارتباط أبعاد النمط الواحد فيما بينهم جاءت كالآتي:

– تراوحت معاملات الارتباط بين مختلف أبعاد نمط القيادة التحويلية بين "0.51" و"0.81" وقد كانت كلها دالة عند مستوى الدلالة "0.01".

– وجاء معامل ارتباط بعدي القيادة التبادلية مع بعضهما دالا عند مستوى الدلالة "0.01" وقدر ب "0.48".

– وجاء معامل ارتباط بعدي القيادة التسيبية مع بعضهما دالا عند مستوى الدلالة "0.01"و قدر ب "0.53".

– **الارتباطات بين أبعاد القيادة والمقياس الكلي:**

– **جدول رقم (17):** يبين معاملات الارتباط بين محاور القيادة والمقياس كاملا.

| أنماط القيادة | معامل الارتباط "برسون" |
|---|---|
| التحويلية | 0,93** |
| التبادلية | 0,85** |
| التسيبية | −0,26* |

** دال عند مستوى الدلالة a= 0.01
* دال عند مستوى الدلالة a=0.05

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (17) أن أبعاد القيادة الثلاث قد ارتبطت إيجابا مع المقياس ككل، حيث ارتبط كل من محوري القيادة التبادلية والتحويلية ايجابيا مع المقياس الكلي وذلك بمعاملات ارتباط قدرت ب" 0.93" و" 0.85" أما القيادة التسيبية فقد ارتبطت عكسيا مع المقياس كاملا وذلك بمعامل ارتباط قدره "−0.26".

– **ثبات مقياس القيادة متعددة العوامل:**

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام معامل "ألفا كرومباخ، Cronbach Alpha" وذلك مع مقياس القيادة الكلي ومحاوره الثلاث والجدول الموالي يبين النتائج.

**- جدول رقم (18): درجات معامل "الفاكرومباخ" لأبعاد مقياس القيادة متعدد العوامل.**

| المقياس | المتوسط | الانحراف المعياري | عدد البنود | الفا كرومباخ |
|---|---|---|---|---|
| **مقياس القيادة التحويلية والتبادلية والتسيبية** | 2,35 | 0,52 | 36 | 0,85 |
| **مقياس القيادة التحويلية** | 2,57 | 0,75 | 20 | 0,90 |
| **مقياس القيادة التبادلية** | 2,60 | 0,80 | 8 | 0,78 |
| **مقياس القيادة التسيبية** | 1.57 | 0,76 | 8 | 0,71 |

تدل المعطيات المرفقة في الجدول رقم (18) على تمتع المقياس بثبات اتساق داخلي عالية، حيث قدرت قيمة "الفاكرومباخ" للمقياس ككل ب" 0.85" أما بالنسبة لمحور القيادة التحويلية فقدرت ب "0.90" ومحور القيادة التبادلية ب" 0.78" ومحور القيادة التسيبية ب" 0.71" وتدل هذه الدرجات على تمتع هذا المقياس بخاصية ثبات عالية تسمح بالتطبيق النهائي له.

**- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وكانت النتائج كما يلي:

**- جدول رقم (19):** ثبات مقياس القيادة متعدد العوامل عن طريق التجزئة النصفية.

| البعد | معامل الفا كرومباخ للجزء الأول | معامل الفا كرومباخ للجزء الثاني | معامل الارتباط بين الجزأين | بعد التصحيح بمعامل سبرمان براون |
|---|---|---|---|---|
| **مقياس القيادة** | 0,74 | 0,74 | 0,79 | 0,88 |

يتضح لنا من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (19) أن ثبات مقياس القيادة متعدد العوامل قدر بعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون ب"0.88" وهي قيمة تدل على ثبات عالي للمقياس وتسمح بتطبيقه النهائي.

- **جدول رقم (20):** ثبات محور القيادة التحويلية عن طريق التجزئة النصفية.

| البعد | معامل الفا كرومباخ للجزء الأول | معامل الفا كرومباخ للجزء الثاني | معامل الارتباط بين الجزأين | بعد التصحيح بمعامل سبرمان براون |
|---|---|---|---|---|
| **القيادة التحويلية** | 0,82 | 0,81 | 0,83 | 0,91 |

يتضح لنا من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (20) أن ثبات بعد القيادة التحويلية قدر بعد التصحيح بمعامل "سبيرمان براون" ب" 0.91" وهي قيمة جد عالية تسمح باستعمال المقياس

- **جدول رقم (21):** ثبات محور القيادة التبادلية والتسيبية عن طريق التجزئة النصفية.

| البعد | معامل الفا كرومباخ للجزء الأول | معامل الفا كرومباخ للجزء الثاني | معامل الارتباط بين الجزأين | بعد التصحيح بمعامل "جوثمان" |
|---|---|---|---|---|
| **القيادة التبادلية** | 0,48 | 0,69 | 0,77 | 0,87 |
| **القيادة التسيبية** | 0,40 | 0,68 | 0,53 | 0,69 |

يتضح لنا من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (21) أن ثبات كل من بعدي القيادة التسيبية والتبادلية قدر بعد التصحيح بمعامل "جوثمان" ب" 0.87" للقيادة التبادلية و" 0.69" للقيادة التسيبية وهما قيمتان مقبولتان تسمحان بالاستعمال النهائي للمقياس.

**4-2- مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش"Maslach Burnout Inventory":**

للكشف على مستويات الاحتراق النفسي عند الأساتذة اعتمدت الباحثة على مقياس "كريستين ماسلاش" للاحتراق النفسي وهو يعد من أكثر المقاييس استعمالا على النطاق العالمي، فقد شاع استخدامه في دراسات أجنبية وعربية عديدة، يتكون هذا المقياس من " 22" عبارة تستفسر الفرد عن شعوره اتجاه مجموعة من السلوكيات المتصلة بمهنته.

تتوزع عبارات المقياس على ثلاث أبعاد رئيسية تم تعريفها إجرائيا في مصطلحات الدراسة وهي: الإجهاد الانفعالي" 9 فقرات"، تبلد المشاعر" 5 فقرات" وتدني الشعور بالانجاز الشخصي" 8 فقرات".

ظهرت أول نسخة من هذا مقياس المعد من طرف "ماسلاش وجاكسون" سنة " 1981" و هي متعلقة بمجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية "MBI-HSS" MBI –Human Services Survey تلتها نسخ أخرى منها نسخة خاصة بمهن التعليم "MBI-ES" MBI- Educator Survey والنسخة العامة " MBI-GS" MBI General suurvey التي ظهرت سنة "1996".

النسخة الأولى التي أعدت تقيس الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة، وهذا على مستوى "التكرار والشدة" حيث يقوم المشارك بالإجابة على كل عبارة مرتين، مرة للدلالة على مدى تكرار الشعور ومرة للدلالة على شدته، وقد دلت الدراسات السابقة على أن الاستجابة لتكرار الشعور مماثلة للاستجابة لشدته، وأن هناك ارتباط عالي بين بعدي (الشدة والتكرار) خاصة أن نتائج التحليل العاملي في العديد من الدراسات أظهرت أن فقرات المقياس تشبعت وفقا للتكرار والشدة، وأن كلا من البعدين هو تكرار للآخر، واستخدام أحدهما كاف للتحليل.

في النسخة الثانية التي ظهرت سنة " 1986" تخلى الباحثان عن عامل "الشدة" واحتفظا بعامل "التكرار"، لهذا اكتفت الباحثة في هذه الدراسة بحساب تكرار الشعور بالاحتراق النفسي، وتضم كل عبارة إحساس أو شعور يمر به الأستاذ من جراء ممارسته لمهنة التعليم ويطلب من المفحوص تحديد مدى انطباق كل عبارة عليه وذلك من خلال الإجابة على متصل يتراوح بين

الانطباق التام وعدم الانطباق، تم إدخال بعض التعديلات اللغوية البسيطة لتتناسب مع طبيعة مجتمع البحث (الأساتذة) والجدول الموالي يبين توزيع العبارات على محاور المقياس.

**جدول رقم (22):** توزيع الفقرات على المحاور لمقياس "**ماسلاش**"

| الأبعاد | الفقرات | المجموع |
|---|---|---|
| **- الإجهاد الانفعالي** | 1 - 2 - 3 - 6 - 8- 13 - 14 -16 - 20 | **9** |
| **- تبلد المشاعر** | 5 - 10 - 11 - 15 - 22 | **5** |
| **- تدني الشعور بالانجاز** | 4 - 7 - 9 -12 -17 -18 - 19 -21 | **8** |
| **المجموع** | | **22عبارة** |

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) احتواء المقياس على " 22" بند موزعة على ثلاث محاور، حيث يشمل يعد الإجهاد الانفعالي" 9 بنود" وبعد "تبلد المشاعر" 5 بنود" وبعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي "8 بنود".

**- طريقة التنقيط:**

يتم الاستجابة لمدى تكرار الشعور بالاحتراق النفسي من خلال استخدام تدرج سباعي كما يبينه الجدول التالي:

**جدول رقم (23):** توزيع التنقيط حسب نوعية الإجابات لسلم "ماسلاش"

| النقاط | الإجابات |
|---|---|
| 0 | أبدا |
| 1 | مرة في السنة |
| 2 | مرات قليلة في السنة |
| 3 | مرة في الشهر |
| 4 | مرات قليلة في الشهر |
| 5 | مرة في الأسبوع |
| 6 | كل يوم تقريبا |

تبين معطيات الجدول رقم (23) الخيارات المتاحة أمام المفحوص في مقياس الاحتراق النفسي ل"ماسلاش" والقيمة المقابلة لها، وتمثل الخيارات تكرار الشعور الذي تمثله العبارة والذي

يمتد من الخيار"أبدا" وتقابله النقطة " 0" إلى غاية الخيار "كل يوم تقريبا" والذي تقابله النقطة "6"، وتجدر الإشارة هنا إلى أن عبارات المحور الثالث وهو محور (تدني الشعور بالانجاز) كانت ايجابية عكس بقية البنود وهذا ما يتطلب طريقة خاصة عند التصحيح.

- **جدول رقم (24):** الدرجات الدنيا والعليا لكل بعد من أبعاد مقياس "ماسلاش"

| البعد | عدد الفقرات | الدرجة الدنيا | الدرجة العليا |
|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 9 | 0 = 9 * 0 | 54 = 6 * 9 |
| تبلد المشاعر | 5 | 0 = 5 * 0 | 30 = 6 * 5 |
| تدني الشعور بالانجاز الشخصي | 8 | 0 = 8 * 0 | 0 = 6 * 8 |
| الدرجة الكلية | 22 | 0 = 22 * 0 | 132 = 6* 22 |

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم ( 24) أن أفضل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على أي بعد من الأبعاد الثلاثة هي " 0" أما أعلى درجة فهي " 54" في بعد الإنهاك الانفعالي و"30" في بعد تبلد المشاعر و"48" في بعد نقص الشعور بالانجاز.

- جدول رقم (25): طريقة تصحيح مقياس "**ماسلاش**"

| الأبعاد | منخفض | متوسط | مرتفع |
|---|---|---|---|
| - **الإنهاك الانفعالي** | 17 فأقل | بين 18 و29 | 30 فأكثر |
| - **تبلد المشاعر** | 5 فأقل | بين 6 و11 | أكثر من 12 |
| - **تدني الشعور بالانجاز** | 33 فأقل | بين 32 و38 | 39 فأكثر |

وفقا لما ذكرته "ماسلاش" فالمفحوص الذي يحصل على درجات عالية على بعدي الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر، ودرجات منخفضة على بعدي تدني الشعور بالانجاز، يصنف بأنه لديه مستوى عالي من الاحتراق النفسي، في حين تدل الدرجات المنخفضة على بعد الإنهاك الانفعالي وبعد تبلد المشاعر والدراجات المرتفعة على بعد نقص الشعور بالانجاز على مستوى منخفض من الاحتراق النفسي.

تجدر الإشارة هنا إلى أن مقياس "ماسلاش" لا يصنف المستجيب على أنه محترق أو غير محترق أي لا يحدد وجود أو غياب الظاهرة عند الأفراد، ولكنه يصنف الاستجابات إلى ثلاث مستويات هي (مرتفع، متوسط ومنخفض) بناء على الدرجة المحصل عليها في المقياس.

*** الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي في الدراسات السابقة:**

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس "ماسلاش" الخاص بالمهن الانسانية " MBI-HSS" ترجمة "أحمد السرطاوي،1997 " ويعد مقياس "ماسلاش" من أكثر المقاييس المتحررة من أثر الثقافات فقد ترجم إلى العديد من اللغات في بيئات غريبة عن البيئة الأصلية، والخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي عالية فتراوحت قيمة معامل الصدق لبعد الإجهاد الانفعالي"0.96" وبعد تبلد المشاعر"0.79" وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي "0.71".

تمت ترجمة المقياس للغة العربية من طرف العديد من الباحثين منها ترجمة "السرطاوي،1997" و"الوابلي، 1995" و"مقابلة وسلامة، 1990" وتمتعت النسخ العربية بخصائص سيكومترية مقبولة، كما تم استخدامه في العديد من الدراسات العربية مثل دراسات (بطانية والجوارنة، 2004)، (طوالبة، 1999)، (الجمالي وحسن، 2003).

بالبيئة الجزائرية تم استخدام هذا المقياس في العديد من الدراسات منها دراسة (عشوي، 2013) و(ميهوبي، 2013) و(رحال، 2015) و(بوفرة، 2016) كذلك قام كل من (بوفرة وبن موسى، 2017) بدراسة للتأكد من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من مقياس "ماسلاش" لدى المعلمين الجزائريين بالأطوار التعليمية الثلاثة وقد خلصت إلى كون جميع معاملات الصدق والثبات كانت مرتفعة حيث تمتع المقياس بصدق اتسق داخلي عالي وتراوحت قيم الثبات "الفا كومباخ" بين ( 0.67 و 0.76) بينما قدر معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق ب " 0.79"، وقام كل من (نصراوي وبن زروال، 2015) بتكييف المقياس على الأستاذ الجامعي الجزائري وكانت الخصائص السيكومترية قريبة من النسخة الأصلية فقدر معامل الاتساق الداخلي ب "0.90" ومعامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية ب"0.91"، كما قامت (ملال، 2010) بتقنين المقياس على البيئية شبه الطبية.

*** الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي "ماسلاش" في الدراسة الحالية:**

بالرغم تناول دراسات عديدة لهذا المقياس والتأكد من خصائصه السيكومترية، ارتأت الباحثة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها "85" أستاذ وكانت النتائج كالتالي:

***الصدق:** للتأكد من صدق المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين العبارات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ودرجات المقاس الكلي.

– **جدول رقم (26):** معاملات ارتباط كل بند من البنود الاثنين والعشرون بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

| البند | الارتباط بالمقياس الفرعي | الارتباط بالمقياس الكلي | البند | الارتباط بالمقياس الفرعي | الارتباط بالمقياس الكلي |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.82** | ** 0.65 | 12 | ** 0.76 | ** 0,44 |
| 2 | ** 0.71 | ** 0.52 | 13 | ** 0.71 | ** 0,38 |
| 3 | ** 0.77 | ** 0.70 | 14 | ** 0.45 | ** 0,38 |
| 4 | ** 0.36 | * 0.27 | 15 | ** 0.59 | 0,21 |
| 5 | ** 0.56 | ** 0.45 | 16 | ** 0.51 | * 0,28 |
| 6 | 0.70** | ** 0.67 | 17 | ** 0.48 | ** 0,44 |
| 7 | ** 0.59 | ** 0.38 | 18 | ** 0.61 | ** 0,45 |
| 8 | ** 0.64 | ** 0.59 | 19 | ** 0.65 | 0,27** |
| 9 | ** 0.42 | ** 0.33 | 20 | ** 0.65 | ** 0,34 |
| 10 | ** 0.43 | * 0.28 | 21 | ** 0.55 | ** 0,43 |
| 11 | ** 0.75 | ** 0.38 | 22 | ** 0.66 | ** 0,33 |

** دال عند مستوى الدلالة a= 0.01 * دال عند مستوى الدلالة a=0.05

يتضح لنا من خلال النتائج المرفقة بالجدول رقم (26) أن معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والنتيجة الكلية له كانت دالة، ما عدا العبارة رقم (15) وقد تقرر الاحتفاظ بها لعدم تأثيرها على الصدق العام للمقياس، ما يدل على تمتع الأداة باتساق داخل قوي بيم فقراته.

**-ارتباط كل بعد مع المقياس الكلي:**

- **جدول رقم (27):** ارتباط أبعاد مقياس الاحتراق النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس.

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 0,82** |
| تبلد المشاعر | 0,59** |
| نقص الانجاز | 0,56** |

** دال عند مستوى الدلالة a= 0.01 * دال عند مستوى الدلالة a=0.05

يتضح لنا ن خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (27) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والبعد الكلي تراوحت بين " 0.56" و"0.82" ما يدل على ارتباط دال وقوي بين أبعاد المقياس ويسمح بالتطبيق النهائي للأداة.

***الثبات:**

- **ثبات الاتساق الداخلي "الفاكرومباخ":**

- **جدول رقم (28):** ثبات مقياس "ماشلاش" عن طريق معامل "ألفا كرومباخ"

| البعد | المتوسط | الانحراف | الفا كرومباخ |
|---|---|---|---|
| **الاحتراق النفسي** | **1,72** | **0,74** | **0,77** |

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (28) أن قيمة "الفاكرومباخ" للمقياس ككل قدرت ب "0.77" وهي قيمة كافية تدل على ثبات المقياس وتسمح بتطبيقه النهائي.

- **جدول رقم (29):** ثبات أبعاد مقياس "ماسلاش" عن طريق معامل "ألفا كرومباخ"

| البعد | المتوسط | الانحراف | الفا كرومباخ |
|---|---|---|---|
| **الإجهاد الانفعالي** | 2,76 | 1,22 | 0,81 |
| **تبلد المشاعر** | 0,85 | 0,96 | 0.61 |
| **تدني الشعور بالانجاز الشخصي** | 1,09 | 0,97 | 0.71 |

من خلال معطيات الجدول رقم (29) يظهر لنا أن قيمة الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس قد تراوحت بين "0.61" و"0.81" وهي قيم عالية وكافية تسمح لنا بالاحتفاظ بالأداة وتطبيقها النهائي.

- **الثبات عن طريق التجزئة النصفية:**

تم التأكد من ثبات المقياس باستعمال طريقة التجزئة النصفية وكانت النتائج كالتالي:

- **جدول رقم (30):** ثبات مقياس "ماسلاش" عن طريق التجزئة النصفية.

| البعد | ألفا كرومباخ للنصف الأول | الفا كرومباخ للنصف الثاني | معامل الارتباط برسون | معامل الثبات بعد التصحيح ب جوثمان |
|---|---|---|---|---|
| **الاحتراق النفسي** | **0.59** | **0.63** | **0.72** | **0.83** |

يتضح لنا من خلال معطيات الجدول رقم (30) أن قيمة الثبات بعد التصحيح بمعامل "جوثمان" قدرت ب "0.83" وهي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس.

- **جدول رقم (31):** ثبات أبعاد مقياس "ماسلاش" عن طريق "التجزئة النصفية"

| البعد | ألفا كرومباخ للنصف الأول | الفا كرومباخ للنصف الثاني | معامل الارتباط "برسون" | معامل الثبات بع التصحيح ب"جوثمان" |
|---|---|---|---|---|
| **الإجهاد الانفعالي** | 0.74 | 0.52 | 0.73 | 0.83 |
| **تبلد المشاعر** | 0.34 | 0.46 | 0.51 | 0.67 |
| **تدني الشعور بالانجاز الشخصي** | 0.47 | 0.54 | 0.64 | 0.77 |

تظهر لنا معطيات الجدول رقم (31) أن معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة بعد التصحيح بمعامل "جوثمان" قدرت ب " 0.67" لبعد تبلد المشاعر و" 0.77" لبعد تدني الشعور بالانجاز

الشخصي و"0.83" لبعد الإجهاد الانفعالي وهذا ما يدعم النتائج السابقة ويؤكد على تمتع الأداة بخاصية ثبات عالية تسمح بتطبيقه على أفراد الدراسة.

### 4-3- مقياس أنماط الشخصية ل"غوليزاك،Goliszek" peirsonality Tayp A,B

قامت الباحثة بعد الاطلاع على الكثير من الأبحاث والدراسات بالاستعانة بالاستبيان peirsonality Tayp A-B المعد من طرف " Andrew GolisZek"سنة 1988 وقامت بترجمة فقراته البالغ عددها " 30 فقرة" للغة العربية، وتمثل أعلى درجة على هذا المقياس النمط "أ" والدرجة الأدنى تمثل النمط "ب"، أما الدرجة المتوسطة فتمثل نمط السلوك الوسيط الواقع بين النمط "أوب" والذي يحمل خصائص مشتركة من كليهما ، تمت ترجمة هذا المقياس وتكييفه من طرف "كوكب الوادعي" سنة (2012).

لكل مستوى درجة تمثله، حيث تمثل الدرجة "00" الحد الأدنى الممكن والدرجة "120" الحد الأقصى، ويتم تصنيف النتائج كما يلي:

* "70- 120" المجيب يمتلك النمط السلوكي "A"

* "46- 69" المجيب يملك نمط سلوكي يقع بين النمطين "A-B "

* "0-45" المجيب يملك النمط السلوكيB"B"

**كيفية التنقيط:**

يتم الإجابة على هذا المقياس من خلال تدرج خماسي كما يبينه الجدول التالي:

**جدول رقم (32): يبين توزيع النقاط وفقا لمقياس نمط الشخصية "أوب" "GolisZek"**

| النقاط | الإجابات |
|---|---|
| 0 | أبدا |
| 1 | نادرا |
| 2 | في بعض الأحيان |
| 3 | غالبا |
| 4 | دائما |

تبين معطيات الجدول رقم (32) الخيارات المتاحة في مقياس الشخصية "أوب" ل "غوليسنك" والقيمة المقابلة لها، وتشمل الخيارات "أبدا، نادرا، في بعض الأحيان، غالبا، دائما"

**الخصائص السيكومترية لمقياس نمط الشخصية "أ و ب" "Goliszek":**

للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بتوزيعه على أفراد العينة الاستطلاعية وقد كانت النتائج كالأتي:

**1- الصدق:**

- **صدق البناء الداخلي:** للتأكد من صدق المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول رقم (33): يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.**

| البند | معامل الارتباط | البند | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | **0,36 | 16 | **0,42 |
| 2 | **0,44 | 17 | **0,47 |
| 3 | **0,44 | 18 | **0,49 |
| 4 | **0,57 | 19 | **0,45 |
| 5 | **0,43 | 20 | **0,55 |
| 6 | **0,59 | 21 | **0,58 |
| 7 | **0,37 | 22 | **0,40 |
| 8 | **0,51 | 23 | **0,40 |
| 9 | **0,57 | 24 | *0,24 |
| 10 | *0,33 | 25 | **0,46 |
| 11 | *0,29 | 26 | **0,39 |
| 12 | *0,26 | 27 | **0,47 |
| 13 | **0,58 | 28 | **0,50 |
| 14 | **0,48 | 29 | 0,21 |
| 15 | *0,31 | 30 | 0,20 |

** دال عند مستوى الدلالة a= 0.01

* دال عند مستوى الدلالة a=0.0

يتضح لنا من خلال النتائج المرفقة بالجدول رقم (33) أن اغلب العبارات ارتبطت مع النتيجة لكلية للمقياس ما يدل على أن للمقياس درجة اتساق داخلي عالية ما عدا العباراتين رقم (29-30) والتي كانت ارتباطاتها غير دالة وقد أعيدت صياغة العبارات والتأكد من ارتباطاتها لاحقا

**2- الثبات:**

**2-2- ثبات الاتساق الداخلي:**

**جدول رقم (34): يبين ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ) لمقياس نمط الشخصية "أ وب"**

| المقياس | المتوسط | الانحراف | عدد العبارات | معامل الفا كرومباخ |
|---|---|---|---|---|
| مقياس نمط الشخصية "أ وب" | 2,10 | 0,53 | 30 | 0.84 |

يتضح لنا من خلال معطيات الجدول رقم (34) أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس كان مرتفعا حيث قدر معامل "الفا كرومباخ" ب "0.84" وهي قيمة تدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية وتسمح بالاستعمال النهائي له.

**2-2- ثبات التجزئة النصفية:**

- **جدول رقم (35):** ثبات مقياس الشخصية عن طريق التجزئة النصفية.

| المقياس | معامل الفا كرومباخ للجزء الأول | معامل الفا كرومباخ للجزء الثاني | معامل الارتباط برسون بين الجزأين | بعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون |
|---|---|---|---|---|
| مقياس نمط الشخصية "أ وب" | 0.73 | 0.72 | 0.71 | 0,83 |

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (35) أن قيمة الثبات بعد التصحيح بمعامل "سبيرمان" قدرت ب"0.83 " وهي قيمة عالية تسمح بالتطبيق النهائي للمقياس على أفراد العينة.

## 5- عملية المعاينة:

### 5-1- وصف مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أساتذة المدارس الثانوية بولاية "بومرداس" بالسنة الدراسية "2017-2018" المثبتين بمناصب دائمة والموزعين على 44 ثانوية، قدر العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة ب"2640" معلما لذات العام الدراسي.

### 5-2- معايير اختيار العينة:

أخذت عدة معايير بعين الاعتبار أثناء تحديد العينة وتمثلت فيما يلي:

* أن يكون أستاذا المستجيب لمقاييس الدراسة يعمل على مستوى مدرسة ثانوية جزائرية عمومية.

* أن يكون أستاذا مثبتا في منصب عمله.
* أن يكون أستاذا مثبتا لأربع سنوات أو أكثر كخدمة فعلية.

وقد فضلت الباحثة أن يكون لأفراد العينة من الأساتذة والأستاذات اقدمية أربع سنوات على الأقل لتفادي أن تكون الاستجابات غير معبرة عن الاحتراق النفسي بل للضغوط الناتجة عن قلة الخبرة وعدم التحكم في المهنة

### 5-3 – إجراءات التطبيق:

بعد الحصول على قوائم الثانويات من مديرية التربية لولاية "بومرداس" تم اختيار "18 ثانوية" بطريقة عشوائية، حيث تم اختيار ثانويتين من كل دائرة وأربع ثانويات من دائرة "بومرداس"

تم التطبيق بطريقة جماعية وفردية وذلك حسب ظروف كل ثانوية، حيث تم العمل مع الأساتذة فرديا وذلك بتوزيع الاستبيانات بالتعاون مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتم في بعض المؤسسات توزيع الاستبيانات بطريقة جماعية داخل قاعات الأساتذة وذلك بعد قراءة التعليمة وتوضيح الهدف من الدراسة.

قدر عدد الاستبيانات الموزعة ب"355" استبيان على الأساتذة وبلغ عدد النسخ المسترجعة "281" وبعد الاطلاع عليها تم استبعاد 9 نسخ لعدم اكتمالها ونسختين لعدم الالتزام بالطريقة

السليمة للإجابة، وبذلك قدرت العينة النهائية ب "270" بنسبة استرجاع نهائية قدرها " 76.05" والجدول الموالي يبين عدد النسخ المسترجعة من كل ثانوية.

**جدول رقم (36):** توزيع أفراد العينة على الثانويات.

| الرقم | اسم المؤسسة | عدد الأساتذة | النسبة المؤوية |
|---|---|---|---|
| 1 | – ثانوية الإخوة دراوي.(بومرداس) | 11 | %4.07 |
| 2 | – ثانوية محمد العيد آل خليفة.(بومرداس) | 21 | %7.77 |
| 3 | – ثانوية الإخوة ريال. (بومرداس) | 18 | %6.66 |
| 4 | – ثانوية الإخوة تالامعلي. (بومرداس) | 17 | %6.29 |
| 5 | – ثانوية الهضبة.(بودواو) | 13 | %4.81 |
| 6 | – ثانوية فاطمة نسومر.(بودواو) | 20 | %7.40 |
| 7 | – ثانوية الشافعي أحمد.(برج منايل) | 11 | %4.07 |
| 8 | – ثانوية خوذي السعيد.(برج منايل) | 14 | %5.18 |
| 9 | – ثانوية جناتي علي (خميس الخشنة) | 16 | %5.92 |
| 10 | – ثانوية الأربعطاش الجديدة (خميس الخشنة) | 19 | %7.03 |
| 11 | – ثانوية قنطاس رابح (الثنية) | 15 | %5.55 |
| 12 | – ثانوية الإخوة توزوت (الثنية) | 12 | %4.44 |
| 13 | – ثانوية الإخوة ظريف (دلس) | 14 | %5.18 |
| 14 | – ثانوية أعفير الجديدة (دلس) | 17 | %6.29 |
| 15 | – ثانوية السعيد بوقرو(الناصرية) | 11 | %4.07 |
| 16 | – ثانوية حليمي محمد الصغير(الناصرية) | 14 | %5.18 |
| 17 | – ثانوية كريم بلقاسم (يسر) | 12 | %4.44 |
| 18 | – بويري بوعلام (يسر) | 15 | %5.55 |
| المجموع | 18 | 270 | %100 |

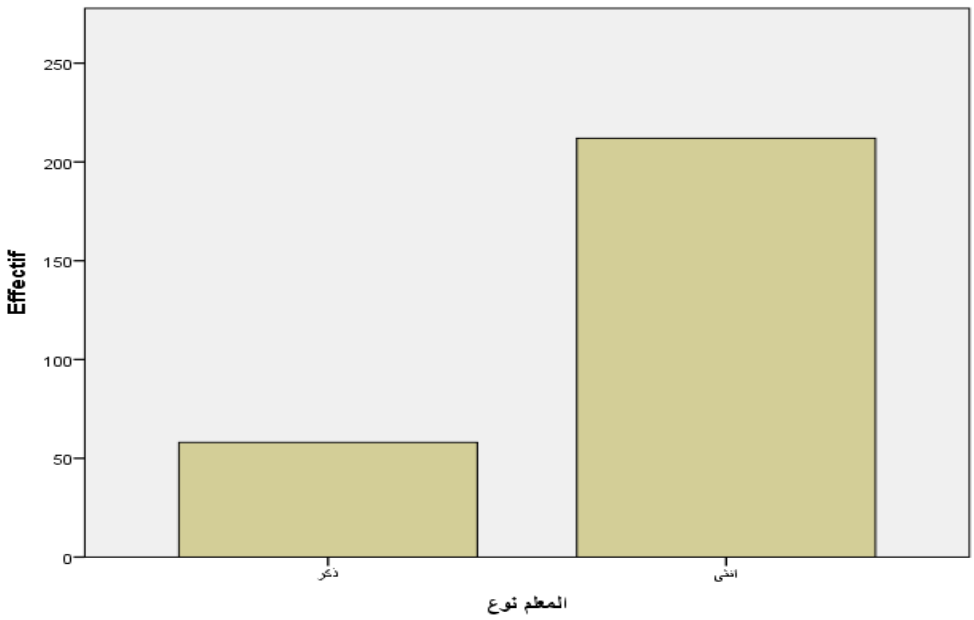
يتضح من الجدول رقم ( 36) توزيع أفراد العينة على الثانويات المختارة البالغ عددها " 18" ثانوية، حيث تم اختيار ثانويتين من كل دائرة وأربع ثانويات من دائرة "بومرداس".

### 5-4- خصائص عينة الدراسة:

**جدول رقم (37):** يوضح خصائص عينة الدراسة حسب متغير النوع:

| النوع | التكرارات | النسب المؤوية |
|---|---|---|
| **ذكر** | 58 | %21.48 |
| **أنثى** | 212 | %78.52 |
| **المجموع** | 270 | %100 |

يتضح لنا من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (37) أن عدد الأستاذات قدر ب " 212" بنسبة قدرها " 78.52%" في حين قدر عدد الأساتذة الذكور ب " 58" معلما بنسبة قدرها"21.48%"، وهذا الأمر لم يكن بالأمر المفاجئ على اعتبار أن قطاع التربية يتجه نحو التأنيث في ظل إقبال العنصر النسوي على مهنة التعليم، والشكل الموالي يوضح توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير النوع.

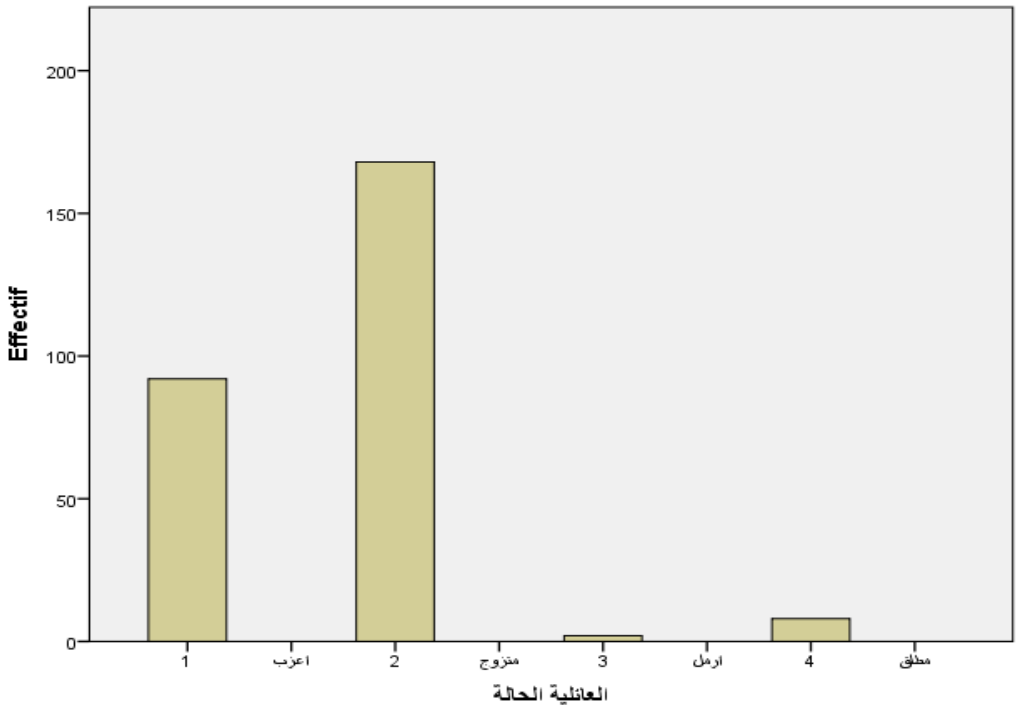



**شكل رقم (20): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير "النوع".**

**جدول رقم (38): يوضح خصائص عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية:**

| الحالة العائلية | التكرارات | النسب المؤوية |
|---|---|---|
| **أعزب** | 92 | %34.07 |
| **متزوج** | 168 | %62.22 |
| **مطلق** | 8 | %2.96 |
| **أرمل** | 2 | %0.74 |
| **المجموع** | 270 | %100 |

يتضح لنا من خلال البيانات المرفقة بالجدول رقم ( 38) أن غالبية أفراد العينة متزوجون، حيث بلغ عددهم " 168" معلما بنسبة " 62.22%" وهذا راجع لكون الأساتذة يملكون مناصب عمل دائمة ومستقرون مهنيا وكلهم في مراحل عمرية تسمح لهم بتأسيس أسر، كما قدر عدد أفراد العينة العزاب ب " 92" بنسبة قدرها " 34.07%" بينما سجلت حالتي ترمل و" 8" حالات طلاق بين أفراد العينة وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية التالية

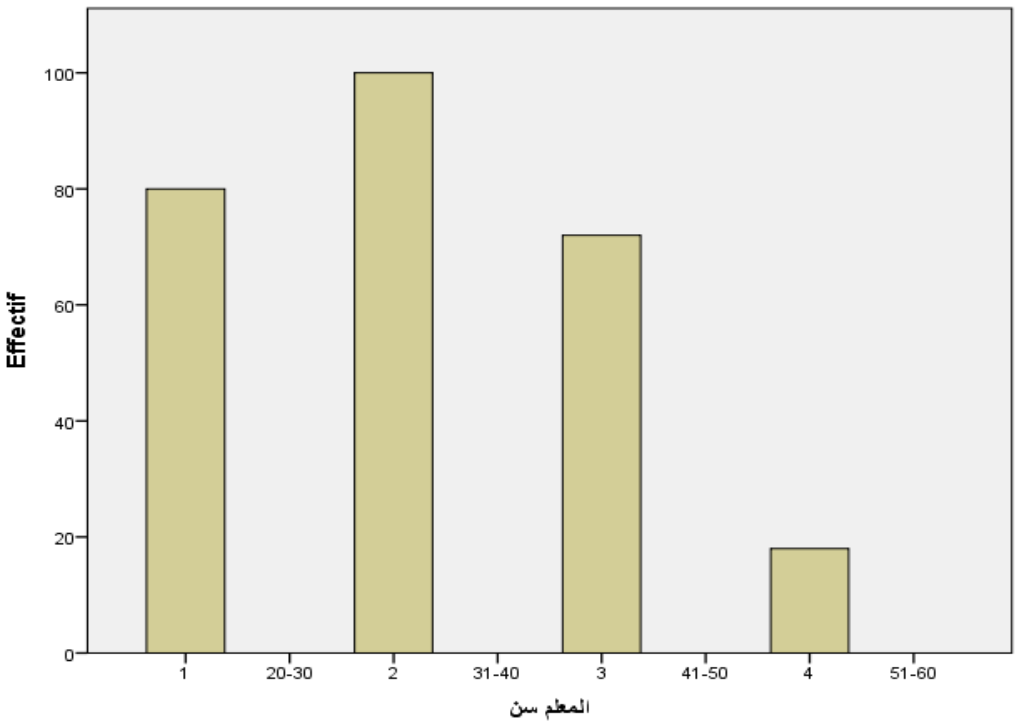



**شكل رقم (21): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة العائلية**

**جدول رقم(39): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير السن:**

| السن | التكرارات | النسب المؤوية |
|---|---|---|
| **29 - 20** | 78 | %16.66 |
| **39 - 30** | 102 | %36.29 |
| **49 - 40** | 72 | %26.29 |
| **59 -50** | 18 | %20.74 |
| **المجموع** | 270 | %100 |

تبين معطيات الجدول رقم (39) وجود تجانس في عينة الدراسة تبعا لمتغير السن، حيث توزع أفراد العينة حسب ثلاث فئات عمرية، بلغت نسبة الأساتذة الذين ينتمون للفئة العمرية من" 20 إلى 30 سنة" " 16.66% ونسبة الأساتذة الذين تتراوح من أعمارهم بين" 31 و 40 سنة" "36.29%" في حين من أعمارهم تتراوح بين" 41 و 50 سنة" بلغت نسبتهم "26.29%" وبنسبة أقل من تفوق أعمارهم" 50 سنة" قدرت ب" 20.74%" وتبين الأعمدة التكرارية في الشكل الموالي توزيع أفراد العينة حسب متغير "السن"

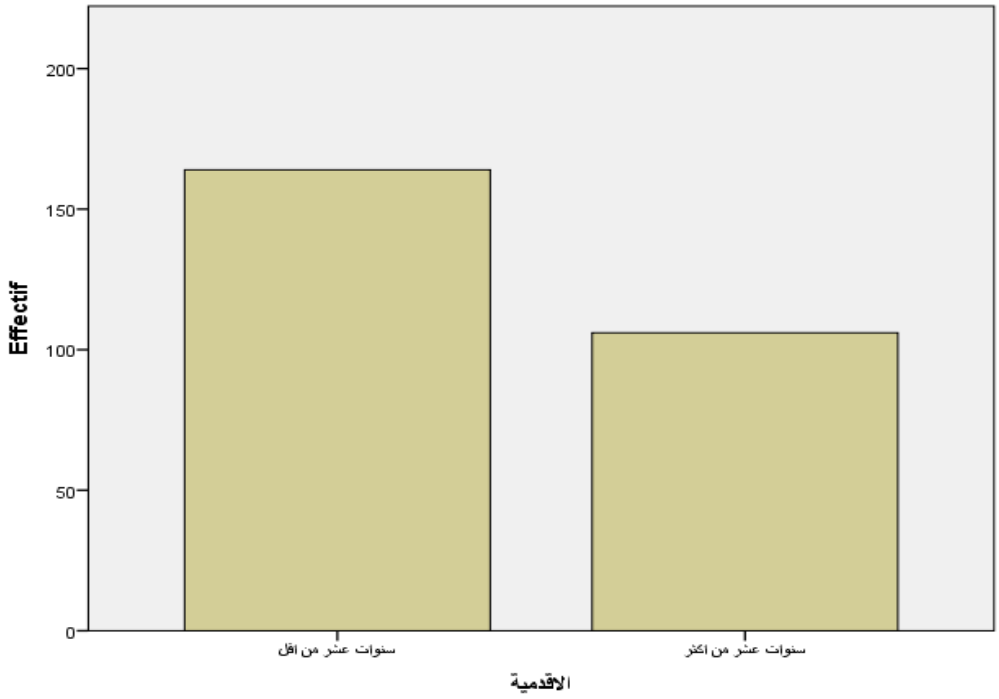



**شكل رقم (22): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير السن**

**جدول رقم (40): يوضح نتائج عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية:**

| سنوات الاقدمية | التكرارات | النسب المؤوية |
|---|---|---|
| **10 سنوات أو أقل** | 164 | %60.74 |
| **أكثر من 10 سنوات** | 106 | %39.25 |
| **المجموع** | 270 | %100 |

يتضح لنا من خلال معطيات الجدول رقم (40) أن عينة الدراسة متناسقة من حيث متغير الاقدمية فبلغ عدد أفراد العينة ممن تقل أقدميتهم عن " 10 سنوات" "164" أستاذا بنسبة مؤوية قدرها "60.74%" وقدر عدد الأساتذة ممن اقدميتهم تفوق " 10 سنوات" ب"106" أستاذا بنسبة مؤوية قدرت ب "39.25%" وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية التالية.

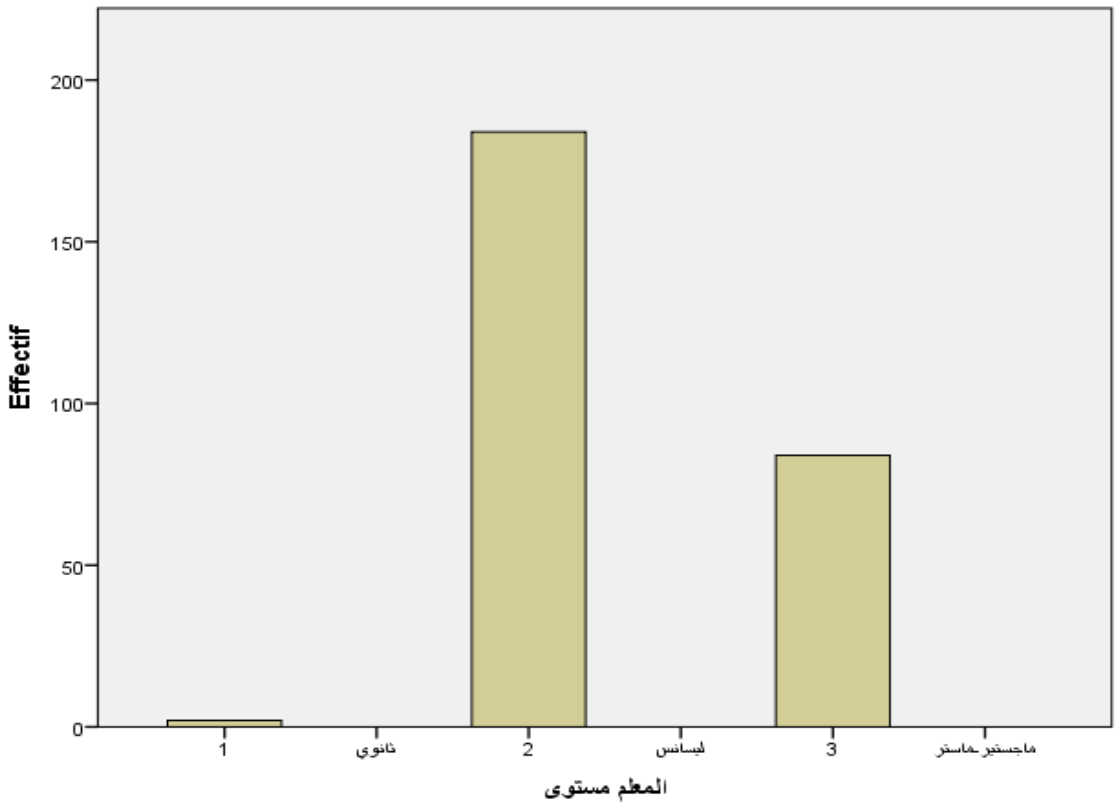



**شكل رقم (23): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الاقدمية.**

**جدول رقم (41): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي:**

| المستوى التعليمي | التكرارات | النسب المؤوية |
|---|---|---|
| **الثالثة ثانوي** | 2 | %0.74 |
| **ليسانس** | 184 | %68.14 |
| **شهادات أخرى** | 84 | %31.11 |
| **المجموع** | 270 | %100 |

يتضح لنا من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (41) أن أستاذين فقط ممن أفراد العينة لديهم مستوى الثالثة ثانوي، بينما الأغلبية الساحقة من أفراد العينة جامعيون وتنوعت شهاداتهم ف"184"أستاذا من أفراد عينة الدراسة يحملون شهادة "ليسانس" و"84" معلما يحملون شهادات أخرى والأعمدة البيانية التالية توضح ذلك.




**شكل رقم (24): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي**

**6- أدوات تحليل البيانات:**

بعد استرجاع المقاييس الموزعة والقيام بعملية تفريغها وتبويبها تم الاعتماد على الحاسب الآلي لمعالجتها فلجأت الباحثة إلى البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية ( spss 22) **Statistical Package of Social Sciences** من أجل المعالجة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات لاختبار فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها وذلك باستعمال التحليلات الإحصائية التالية:

* **التكرارات والنسب المؤوية:** لوصف المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

* **معادلة الفا كرومباخ (Cronbach Alpha):** للتأكد من درجة ثبات المقاييس المستعملة.

* **معادلة سبرمان براون Spearman Rank Coefficient:** لتصحيح معامل الارتباط من أثر التجزئة النصفية لحساب أدوات ثبات الدراسة.

* **الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية:** تم استعمالها للإجابة على تساؤلات الدراسة وذلك بالكشف عن مستويات السلوكيات التحولية والتبادلية والتسيبية لدى المدراء وأنماط الشخصية ومستويات الاحتراق النفسي للأساتذة.

* **اختبار T test:** استعمل للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات إجابة أفراد العينة في الاحتراق النفسي لدى الأساتذة وذلك تبعا لمتغيرات "السن والنوع والحالة العائلية والاقدمية المهنية"

* **اختبار التباين الأحادي levene's Test:** لمعرفة دلالة الفروق في درجة الاحتراق النفسي تبعا للمتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة.

* **معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient:** تم استعماله للتحقق من صدق المقاييس وتحديد العلاقة بين أنماط الشخصية والاحتراق النفسي وبين السلوكيات القيادية "التحويلية والتبادلية والتسيبية" والاحتراق النفسي لدى الأساتذة بالثاويات.

*** تحليل الانحدار المتعدد التدريجي:** تم استعمال تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن مدى مساهمة كل بعد من أبعاد القيادة التحويلية والتبادلية ونمط الشخصية "أوب" في التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي، ويوضح الانحدار مقدار ما يفسره لمتغير المستقل (المنبئ) من التغير الحاصل في المتغير التابع (المحك) عندما يفترض وجود أكثر من متغير مستقل تؤثر جميعها في نفس الوقت على المتغير التابع، وقد تم استعماله لتفسير التغيرات التي تحدث في الاحتراق النفسي والتي يمكن نسبها لكل من السلوك القيادي التبادلي والتحويلي والتسيبي ونمطا الشخصية "أوب"، فتحليل الانحدار المتعدد التدريجي يساعد في التعرف على مقدار التباين الموجود في المتغير التابع والذي يمكن تفسيره عن طريق مجوعة المتغيرات المستقلة التي تمت دراستها.

# الفصل السادس:

# عرض وتحليل ومناقشة النتائج

**تمهيد:**

يتضمن هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة، فبعد الانتهاء من تطبيق المقاييس الثلاثة على أفراد العينة، تم تفريغ المعطيات المتحصل عليها وتحليلها عن طريق الحاسب الآلي، للتوصل لأنماط القيادة المتبعة لدى مدراء الثانويات من وجهة نظر الأساتذة، وكذا نمط الشخصية الغالب لدى الأساتذة ودرجة معاناتهم من الاحتراق النفسي، والكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي والقيادة بأنماطها الثلاثة (التحويلية والتبادلية والتسيبية) وكذلك عن العلاقة بين أنماط الشخصية والاحتراق النفسي.

كما سعيت إلى توضيح الفروق بين متوسطات الاحتراق النفسي لدى الأساتذة والتي مردها إلى متغيرات الاقدمية المهنية والنوع والحالة العائلية والسن) وكذلك الكشف عن وجود فروق بين متوسطات الاحتراق النفسي لدى الأساتذة تعزى لنمط الشخصية وأنهيت الدراسة بمناقشة للنتائج في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة ومحاولة تفسيرها مع تقديم مجموعة من المقترحات، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة في ضوء أهدافها.

## 1 عرض وتحليل نتائج الدراسة:

### 1 1 -عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

*** يمارس مدراء المدارس الثانوية الجزائريين أبعاد القيادة التحويلية والتبادلية والتسيبية بدرجة متوسطة.**

للكشف عن مستوى ممارسة مدراء الثانويات لسلوكيات كل نمط قيادي تم حساب المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور وأبعاد مقياس القيادة متعدد العوامل للتعرف على درجة ممارسة من طرف المدراء، والجدول التالي يبين النتائج المتوصل إليها.

**جدول رقم (42):** متوسطات الأنماط لدى المدراء الثانويات من وجهة نظر الأساتذة.

| السلوك القيادي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الحد الأدنى | الحد الأعلى | الوزن النسبي | درجة الممارسة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المكافأة المشروطة** | 2.35 | 1.040 | 0 | 4 | 58.75 | متوسطة | 2 |
| **التسيير بالاستثناء (نشط)** | 2.63 | 0.823 | 0.75 | 4 | 65.75 | متوسطة | 1 |
| **السلوك التبادلي** | 2.59 | 0.793 | 0.20 | 4 | 64.75 | متوسطة | -- |
| **المثالية (خصائص)** | 2.54 | 0.901 | 0 | 4 | 63.5 | متوسطة | 3 |
| **الدافعية الإلهامية** | 2.94 | 0.923 | 0 | 4 | 73.5 | متوسطة | 1 |
| **الاعتبارية الفردية** | 2.32 | 0.953 | 0 | 4 | 58 | متوسطة | 5 |
| **المثالية (سلوكيات)** | 2.77 | 0.770 | 0.50 | 4 | 69.25 | متوسطة | 2 |
| **الاستثارة الفكرية** | 2.41 | 0.980 | 0 | 4 | 60.25 | متوسطة | 4 |
| **السلوك التحويلي** | 2.39 | 0.799 | 0.50 | 4 | 62.25 | متوسطة | -- |
| **السلوك الإجتنابي** | 1.86 | 0.861 | 0 | 4 | 49 | منخفضة | 1 |
| **التسيب (الإهمال)** | 1.45 | 0.933 | 0 | 4 | 36.25 | منخفضة | 2 |
| **السلوك التسيبي** | 1.60 | 0.791 | 0 | 3.5 | 40 | منخفضة | -- |

يتضح لنا من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم "41" أن النمط الذي حل في المرتبة الأولى هو النمط "التبادلي" وذلك بنسبة ممارسة مرتفعة قدرت ب "**2.59**" وانحراف معياري قدره

"0.73" ووزن نسبي قدر ب " 64.54" كما تظهر معطيات الجدول أن أول بعد للقيادة "التبادلية" هو "التسيير بالاستثناء النشط" وذلك بمتوسط قدره" 2.63" وانحراف معياري " 0.82" ووزن نسبي "65.75" يليه بعد "المكافأة المشروطة " بمتوسط حسابي قدره " 2.35" وانحراف معياري قدره "1.04" ووزن نسبي "58.75".

في المرتبة الثانية حل النمط القيادي "التحولي" بمستوى"بمتوسط" إذ قدر المتوسط الحسابي ب "2.94" والانحراف المعياري "0.79" أما الوزن النسبي فقدر ب " 62.25"، أول بعد من أبعاد القيادة التحويلية هو "الدافعية الالهامية" بمتوسط قدره "2.94" وانحراف معياري قدره "0.92" مع وزن نسبي " 73.5" يليه بعد "المثالية سلوكيات" بمتوسط حسابي " 2.77" وانحراف معياري "0.77" ووزن نسبي "69.25" ثالث بعد هو "المثالية خصائص" بمتوسط حسابي قدر " 2.54" انحراف " 0.90" ووزن نسبي قدره " 63.25" والبعد هو "الاستثارة الفكرية الفكرية "بمتوسط جسابي"2.41" وانحراف معياري " 0.98" ووزن نسبي " 60.25"، آخر بعد هو "الاعتبارية الفردية" وذلك بمتوسط قدره "2.32" وانحراف معياري "0.95" وزن نسبي قدر ب "58".

في الأخير حل النمط القيادي "التسيبي" وكان مستوى ممارسته لدى المدراء منخفض من وجهة نظر الأساتذة وذلك بمتوسط قدر ب" 1.60" وانحراف معياري قدر ب" 0.79" أما الوزن النسبي فبلغ"36.25" وبالنسبة للأبعاد فأول مرتبة كانت ل"السلوك الاجتنابي" بمتوسط " 1.86" وانحراف معياري "0.86" ووزن نسبي قدر ب "49" ثم يليه بعد "الإهمال" بمتوسط قدره "1.45" وانحراف معياري قدره "0.93" وزن نسبي قدره "36.25".

هذه النتائج تجعلنا نقبل الفرضية الأولى حيث أكدت ممارسة مدراء الثانويات لسلوكيات القيادة التحويلية و"التبادلية" ب"درجة متوسطة.

## 1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

*** يعاني الأستاذة الجزائريون بالثانويات من الاحتراق النفسي بدرجة مرتفعة على أبعاده الثلاث.**

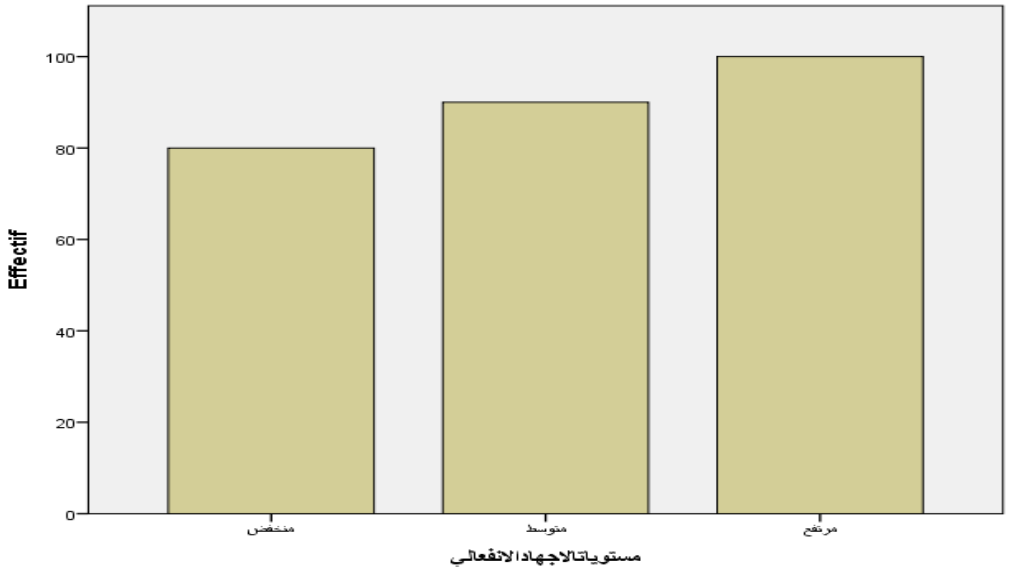
للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي الذي يخبره الأساتذة تم تفريغ إجابات المعلمين على مقياس الاحتراق النفسي ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما تم استخراج النسب المؤوية للمستويات الثلاثة (منخفض – متوسط – مرتفع) استنادا إلى سلم التنقيط المقدم من طرف "ماسلاش" وتم التوصل للنتائج التالية:

**جدول رقم (43):** التوزيع التكراري لبعد "**الإجهاد الانفعالي**".

| المستوى | التكرار | النسبة | المتوسط | الانحراف النعياري |
|---|---|---|---|---|
| **منخفض** | 80 | %29.62 | 10.92 | 4.77 |
| **معتدل** | 90 | %33.33 | 22.93 | 3.71 |
| **مرتفع** | 100 | %37.03 | 37.53 | 6.28 |
| **المجموع** | 270 | %100 | 71.4 | 14.76 |

يتضح لنا من خلال النتائج المرفقة بالجدول رقم ( 43) أن نسبة معتبرة من الأساتذة تعاني من "الاحتراق النفسي" على بعد" الإجهاد الانفعالي"، حيث قدر عدد الأساتذة الذين يعانون من إجهاد انفعالي مرتفع ب" 100أستاذ" ما يمثل نسبة " 37.03%" من أفراد العينة، أما عدد الأساتذة الذين يعانون من إجهاد انفعالي متوسط فقدر ب " 90" أستاذ مت نسبته " 33.33%" في حين يعاني " 80 أستاذ" أي " 29.62%" من أفراد العينة من الإجهاد الانفعالي بمستوى منخفض.

والأعمدة البيانية التالية تبين توزيع أفراد العينة حسب مستويات الجهاد الانفعالي



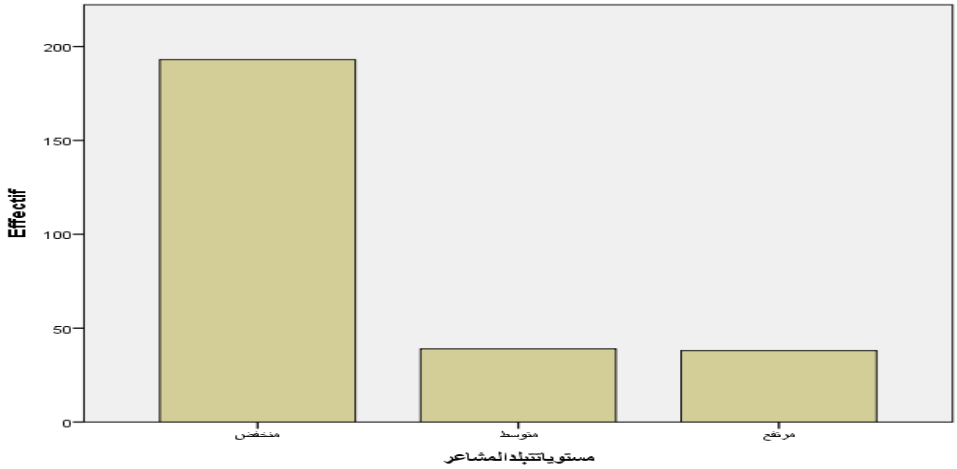

**شكل رقم (25):** مستويات الإجهاد الانفعالي لدى الأساتذة.

**جدول رقم (44):** التوزيع التكراري لبعد "**تبلد المشاعر**".

| المستوى | التكرار | النسبة | المتوسط | الانحراف النعياري |
|---|---|---|---|---|
| **منخفض** | 194 | %71.85 | 1.42 | 1.65 |
| **معتدل** | 38 | %14.07 | 7.60 | 1.63 |
| **مرتفع** | 38 | %14.07 | 15.33 | 2.74 |
| **المجموع** | 270 | %100 | 24.35 | 6.02 |

يتضح لنا من خلال البيانات المرفقة بالجدول رقم ( 43) أن أغلبية أفراد العينة يعانون من "تبلد المشاعر" بدرجة منخفضة وهذا لدى " 194" أستاذ أي ما يقدر ب " 71.85%" بمتوسط قدره "1.42" وانحراف معياري قدر ب" 1.65" بقية أفراد العينة انقسمت بنفس العدد " 38" في المستوى المتوسط أي ما نسبته " 14.07%" بمتوسط قدر ب " 7.60" وانحراف معياري قدر ب"1.63" نفس النسبة من الأساتذة تعاني من التبلد في مستواه المرتفع وذلك بمتوسط قدر ب "15.33" وانحراف معياري قدره 2.74".

وتبين الأعمدة التكرارية توزيع الأساتذة حسب مستويات بعد "تبلد المشاعر"لديهم.



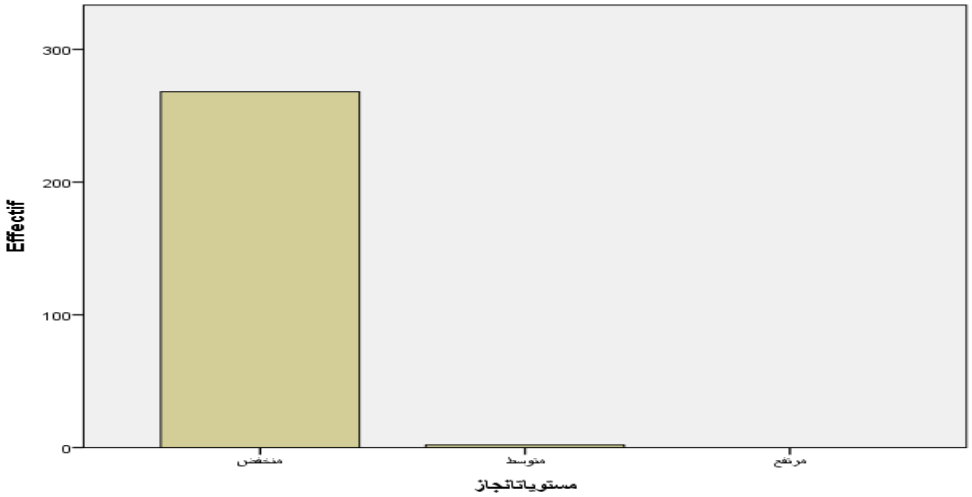

**شكل رقم (26):** مستويات "تبلد المشاعر" لدى الأساتذة.

**جدول رقم (45):** التوزيع التكراري لبعد "**تدني الإحساس بالانجاز الشخصي**".

| المستوى | التكرار | النسبة | المتوسط | الانحراف النعياري |
|---|---|---|---|---|
| **منخفض** | 268 | %99.25 | 7.54 | 6.86 |
| **معتدل** | 2 | %0.74 | 33 | 00 |
| **مرتفع** | 00 | %0 | / | / |
| **المجموع** | 270 | %100 | 20.27 | 6.86 |

يتضح لنا من خلال البيانات المرفقة بالجدول رقم (45) أن الغالبية الساحقة من أفراد العينة أي "268" أستاذا لديهم مستوى منخفض من "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" وذلك بنسبة قدرها "99.25%" ومتوسط قدر ب"7.54" وانحراف معياري قدره "6.86" في حين كانت نتائج أستاذين فقط بمستوى معتدل من نسبته "0.74%" ومتوسط قدره "33".

وتبين الأعمدة البيانية التالية توزيع أفراد العينة حسب مستوياتهم على بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي"




**شكل رقم (27):** مستويات تدني الشعور بالإنجاز

إن هذه النتائج تؤكد الفرضية الثالثة جزئيا حيث يعاني أساتذة الثانويات من الاحتراق النفسي بمستوى مرتفع على "بعد الإجهاد الانفعالي" ومنخفض إلى المتوسط على بعدي "تبلد المشاعر وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي".

## 1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

*** توجد علاقة ارتباطية بين أنماط القيادة وأبعاد الاحتراق النفسي لدى الاستاذ.**

| أبعاد الاحتراق / أنماط القيادة | الإجهاد الانفعالي | | تبلد المشاعر | | تدني الإحساس بالانجاز الشخصي | | الاحتراق النفسي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. |
| **التحويلية** | -0.158** | 0.009 | -0.214** | 0.281 | -0.356** | 0.000 | -0.256** | 0.000 |
| **التبادلية** | -0.158** | 0.009 | -0.177** | 0.003 | -0.266** | 0.000 | -0.253** | 0.000 |
| **التسيبية** | 0.050 | 0.413 | 0.138* | 0.023 | 0.105 | 0.084 | 0.11 | 0.068 |

**دال عند مستوى الدلالة 0.01 =a *دال عند مستوى الدلالة 0.05 =a

يتضح من خلال البيانات المرفقة ب الجدول رقم ( 46) أن قيمة معامل الارتباط "برسون" بين نمط القيادة التحويلية وبعد الإجهاد الانفعالي قدرت "0.15-" ما يؤكد وجود علاقة دالة

وسالبة بين المتغيرين، في حين قدر معامل الارتباط بين نمط القيادة "التبادلية" و بعد "تبلد المشاعر" ب"0.06-" ما يؤكد عدم وجود علاقة دالة، بينما قدرت قيمة معامل الارتباط بين نمط القيادة "التحويلية" وبعد "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" ب" 0.35-" ما يدل على وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين البعدين.

فيما يخص العلاقة بين نمط القيادة "التبادلي" وأبعاد "الاحتراق النفسي"، قدرت قيمة معامل الارتباط مع بعد "الإجهاد الانفعالي" ب"0.15-" ما يدل على وجود علاقة دالة وسالبة، وقدرت قيمة معامل الارتباط بين نمط القيادة "التبادلي" وبعد "تبلد المشاعر" ب" 0.17-" ما يؤكد وجود علاقة دالة وسالبة بين المتغيرين، فيما يخص العلاقة بين النمط "التبادلي وبعد "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" قدرت قيمة معامل الارتباط ب" 0.26-" ما يدل على وجود علاقة دالة و سالبة بينهما، فيما يخص نمط القيادة التسيبية فقد قدرت قيمة معامل الارتباط مع بعد "الإجهاد الانفعالي" ب "0.05" وهي قيمة غير دالة، أما مع بعد "تبلد المشاعر" فقدت ب" 0.13" وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة "0.05"، وأخيرا قدرت قيمة معامل الارتباط مع بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي ب "0.10" وهي قيمة غير دالة.

هذه النتائج تجعلنا نقبل الفرضية الثالثة التي تكد وجود علاقة دالة إحصائيا بين النمط القيادي للمدير والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاث.

**جدول رقم ( 47):** قيم معامل الارتباط "برسون" بين أبعاد السلوك القيادي "التحويلي" وأبعاد "الاحتراق النفسي"

| أبعاد الاحتراق | الإجهاد الانفعالي | | تبلد المشاعر | | تدني الإحساس بالانجاز | | الاحتراق النفسي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أبعاد النمط التحويلي | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. |
| المثالية (خصائص) | -0.111 | 0.067 | -0.142* | 0.019 | -0.297** | 0.00 | -0.226** | 0.00 |
| الدافعية الإلهامية | -0.137* | 0.024 | -0.075 | 0.217 | -0.322** | 0.00 | -0.233** | 0. 00 |
| الاعتبارية الفردية | -0.181** | 0.003 | 0.027 | 0. 655 | -0.344** | 0.00 | -0.243** | 0.00 |
| المثالية (سلوكيات) | -0.124* | 0.041 | -0.098 | 0.109 | -0.279** | 0000 | -0.215** | 0.00 |
| الاستثارة الفكرية | -0.135* | 0.027 | -0.014 | 0.813 | -0.304 | 0.00 | -0.207** | 0.001 |

**دال عند مستوى الدلالة 0.01 =a

*دال عند مستوى الدلالة 0.05 =a

تظهر معطيات الجدول رقم ( 47) امن جميع أبعاد القيادة "التحويلية" ماعدا بعد "المثالية خصائص" ارتبطت بعلاقة دالة وسالبة مع بعد "الإجهاد الانفعالي" وذلك بقيم تراوحت بين "−0.12" و"− 0.18" ولم ترتبط أبعاد القيادة "التحويلية" مع بعد "تبلد المشاعر" ماعدا بعد "المثالية خصائص" بمعامل ارتباط قدره "− 0.14" كذلك يتضح لنا أن ابعد القيادة التحويلية ارتبطت بعلاقة دالة إحصائيا وسالبة مع بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" وذلك بقيم تراوحت بين "0.27−" و"0.34−"

كما دلت النتائج على وجود علاقة سالبة ودالة بين جميع أبعاد القيادة "التحويلية" والاحتراق النفسي" حيث جاءت جميع القيم دالة وتراوحت بين "0.207−" و"0.241−".

**جدول رقم ( 48):** قيم معامل الارتباط "برسون" بين أبعاد السلوك القيادي "التبادلي" وأبعاد "الاحتراق النفسي".

| أبعاد الاحتراق | الإجهاد الانفعالي | | تبلد المشاعر | | تدني الإحساس بالانجاز | | الاحتراق النفسي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أبعاد النمط التبادلي | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. |
| المكافأة المشروطة | -0.231** | 0.000 | -0.210** | 0.001 | -0.304** | 0.00 | -0.32** | 0.00 |
| التسيير بالاستثناء نشط | -0.015 | 0.807 | -0.080 | 0.191 | -0.133* | 0.029 | -0.08 | 0. 17 |

**دال عند مستوى الدلالة 0.01 =a دال عند مستوى الدلالة 0.05 =a

يتضح لنا من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (48) أن بعد "الكفاءة المشروطة" ارتبط بعلاقة سالبة ودالة مع أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة، و قدر معامل الارتباط مع بعد "الإجهاد الانفعالي" ب "0.23−" وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة "0.01" ومع بعد "تبلد المشاعر" ب 0.21−" وأخيرا مع بعد تدني "الإحساس بالانجاز الشخصي" ب" 0.30−" ومع الدرجة الكلية للمقياس ""0.32−" ما يدل على وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى الدلالة "0.01".

فيما يخص قيم معامل الارتباط بين بعد "التسيير بالاستثناء النشط" وأبعاد "الاحتراق النفسي" فجاءت غير دالة مع بعدي "الإجهاد الانفعالي" و"تبلد المشاعر " حيث قدرت ب " 0.01-" و"0.08-" ومع الدرجة الكلية للمقياس إذ قدرت ب " 0.08-" وكانت ذات دلالة إحصائية مع بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" وقدر معامل الارتباط ب"0.13- "

**جدول رقم ( 49):** يوضح قيم معامل الارتباط "برسون" بين أبعاد السلوك القيادي التسيبي وأبعاد "الاحتراق النفسي".

| أبعاد الاحتراق / أبعاد النمط االتسيبي | الإجهاد الانفعالي | | تبلد المشاعر | | تدني الإحساس بالانجاز | | الاحتراق النفسي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. |
| السلوك الاجتنابي | 0.041 | 0.507 | 0.154* | 0.011 | 0.010 | 0.869 | 0.07 | 0.231 |
| الإهمال | 0.047 | 0.438 | 0.092 | 0.132 | 0.169** | 0.005 | 0.12* | 0.046 |

**دال عند مستوى الدلالة a= 0.01 دال عند مستوى الدلالة a= 0.05

يتضح من خلال البيانات المرفقة بالجدول رقم ( 49) أن قيمة معامل الارتباط بين بعد "السلوك الاجتنابي" وبعدي"الإجهاد الانفعالي وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي" والدرجة الكلية للمقياس جاءت غير دالة حيث قدرت ب " 0.04" مع بعد "الإجهاد الانفعالي" و" 0.01" مع بعد "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" ومع الدرجة الكلية ب " 0.07" فيما قدرت مع بعد "تبلد المشاعر " ب"0.15 " ما أكد على وجود علاقة دالة وموجبة بين البعدين.

بالنسبة لقيم معامل الارتباط بين بعد "الإهمال" وأبعاد الاحتراق النفسي " فقد كانت غير دالة على بعدي "الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر" وقدرت ب " 0.04" و"0.09" أما مع بعد "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" فبلغت قيمة معامل الارتباط " 0.16" ومع الدرجة الكلية للمقياس قدرت قيمة معامل الارتباط ب "0.12" وهي قيمة تبين وجود علاقة دالة وموجبة.

## 1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

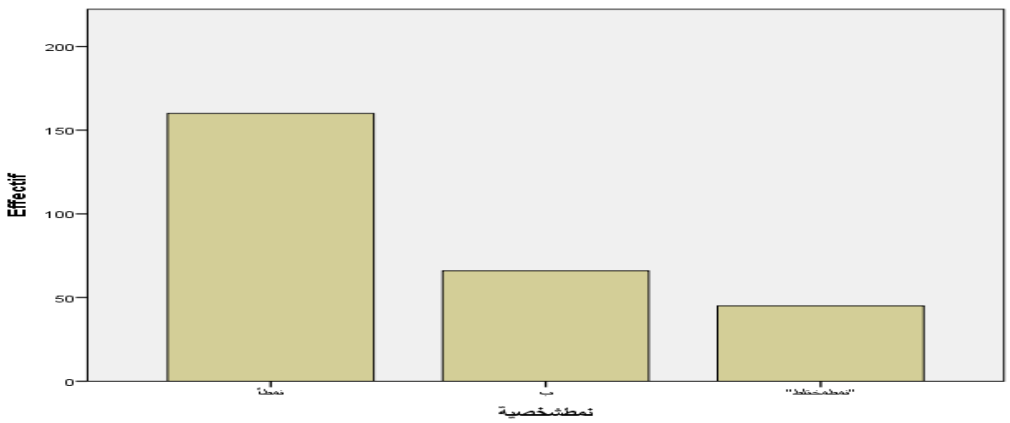
*** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين نمطي الشخصية "أ وب" ومستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجزائري بالمدرسة الثانوية.**

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم أولا تصنيف الأساتذة إلى الأنماط السلوكية "أ وب" و اتضح أن النمط الأكثر شيوعا هو النمط "أ" حيث قدر عدد الأساتذة أصحاب النمط "أ" ب "106" بنسبة قدرها "59.25%" يليه النمط "ب" وذلك "66" أستاذا أي بنسبة قدرها "24.24%" فيما لم تسجل سوى "44" حالة للنمط المختلط، ما مثل نسبة "16.29%" والجدول الموالي يبين توزيع أفراد العينة حسب نمط الشخصية.

**جدول رقم(50): توزيع الأساتذة حسب نمط الشخصية.**

| نمط الشخصية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| "أ" | 160 | %59.25 |
| "ب" | 66 | %24.44 |
| **نمط مختلط** | 44 | %16.29 |
| **المجموع** | 270 | %100 |

ولتوضيح الفروق الموجودة بين النسب المؤوية لأنماط الشخصية يمكن الاستناد بالمدرج التكراري التالي:




**شكل رقم (28):** توزيع الأساتذة حسب نمط الشخصية

**جدول رقم ( 51):** قيم معامل الارتباط "برسون" بين نمطي الشخصية "أوب" وأبعاد الاحتراق النفسي.

| أبعاد الاحتراق / نمط الشخصية | الإجهاد الانفعالي | | تبلد المشاعر | | تدني الإحساس بالانجاز | | الاحتراق النفسي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. | المعامل | الدلالة Sig. |
| النمط "أ" | 0.246** | 0.002 | 0.060 | 0.449 | 0.021 | 0.794 | 0.178 | 0.025 |
| النمط"ب" | -0.401** | 0.021 | -0.210 | 0.091 | -0.130 | 0.470 | -0.281* | 0.022 |

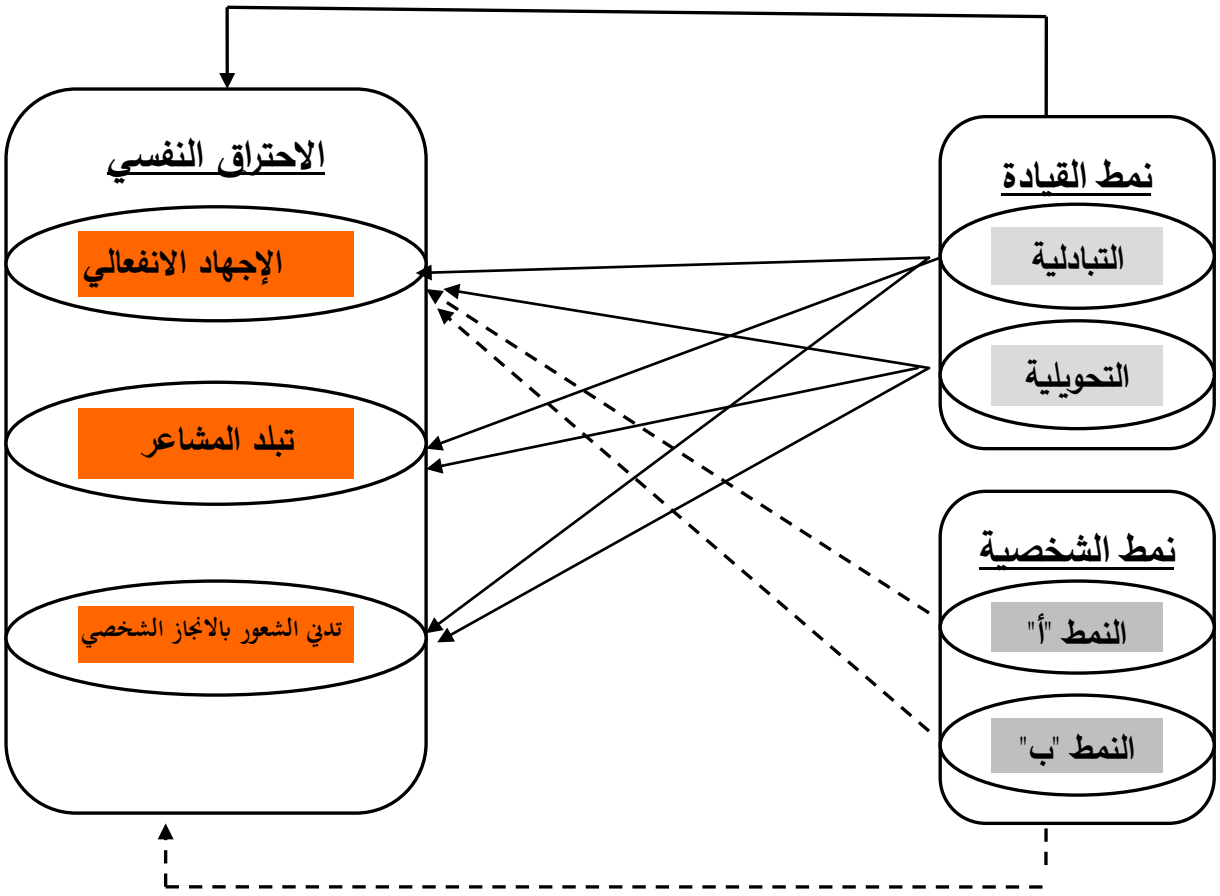
**دال عند مستوى الدلالة 0.01 =a

* دال عند مستوى الدلالة 0.05 =a

يتضح من خلال البيانات المرفقة بالجدول رقم ( 51) وجود علاقة ارتباطية دالة بين النمط السلوكي "أ" وبعد "الإجهاد الانفعالي" حيث قدرت قيمة معامل الارتباط ب " 0.246" ما يجعل الارتباط دال عند مستوى الدلالة " 0.05" في حين لم يرتبط مع بعدي "تبلد المشاعر وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي" وارتبط النمط السلوكي "أ" مع الدرجة الكلية للمقياس الاحتراق النفسي حيث قدرت قيمة معامل الارتباط ب "0.17".

في حين جاءت قيم معامل الارتباط بين النمط السلوكي "ب" و "الاحتراق النفسي" بأبعاده دالة مع بعد "الإجهاد الانفعالي" حيث قدرت معامل الارتباط ب " 0.40-" ما يؤكد على وجود علاقة دالة وسالبة بين المتغيرين، وارتبط كذلك بعلاقة سالبة مع القيمة الكلية لمقياس "الاحتراق النفسي" وقدرت قيمة معامل الارتباط ب"0.281-"

هذه النتائج تسمح لنا بقبول الفرضية الثالثة حيث ارتبط النمطين السلوكيين "أ وب" بعلاقة دالة إحصائيا مع الاحتراق النفسي.




**شكل رقم ( 29):** العلاقات الارتباطية بين أنماط القيادة وأنماط الشخصية وأبعاد الاحتراق النفسي.

## 1-5- عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة:

*** توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة في درجة الاحتراق النفسي مردها إلى نمطي الشخصية "أوب".**

**جدول رقم ( 52):** التوزيع التكراري لنتائج مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير نمط الشخصية.

| أبعاد الاحتراق | نمط الشخصية | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري للمتوسط |
|---|---|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | أ | 160 | 3.1389 | 1.32615 | 0.10484 |
| | ب | 66 | 2.0067 | 1.07353 | 0.13214 |
| | ج | 44 | 2.3030 | 1.19005 | 0.17941 |
| تبلد المشاعر | أ | 160 | 1.0400 | 1.13155 | 0.08946 |
| | ب | 66 | 0.5030 | 0.73943 | 0.09102 |
| | ج | 44 | 0.7091 | 1.00922 | 0.15215 |
| تدني الإحساس بالانجاز الشخصي | أ | 160 | 1.1109 | 0.95021 | 0.07512 |
| | ب | 66 | 0.7727 | 0.81716 | 0.10059 |
| | ج | 44 | 0.7727 | 0.80210 | 0.12092 |
| الاحتراق النفسي | أ | 160 | 1.9244 | 0.87835 | 0.06944 |
| | ب | 66 | 1.2168 | 0.65667 | 0.08083 |
| | ج | 44 | 1.3843 | 0.66815 | 0.10073 |

يتضح لنا من خلال البيانات المرفقة بالجدول رقم ( 52) وجود فروق في متوسطات درجات الأساتذة على أبعاد الاحتراق النفسي ترجع لنمط الشخصية، حيث قدر المتوسط الحسابي لبعد "الإجهاد الانفعالي" لدى الأساتذة من النمط " A" ب" 3.1389" بانحراف معياري قدره "1.32615" بينما قدر لدى أصحاب النمط " B" ب" 2.0067" بانحراف معياري قدره "1.07353".

بالنسبة لبعد "تبلد المشاعر" فقد قدر المتوسط الحسابي لدى أصحاب النمط "A" ب "3.1389" بانحراف معياري قدره " 1.32615" بينما بلغ المتوسط الحسابي عند أصحاب النمط " B" ب"0.5030" وانحراف معياري قدره "0.73943"

بالنسبة لبعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" قدر المتوسط الحسابي لدر أصحاب النمط " A" ب "1.0400" بانحراف معياري قدره " 1.3155" بينما عند أصحاب النمط " B" بلغ المتوسط الحسابي "0.7727" بانحراف معياري قدره "0.81716"

أخيرا بالنسبة للفروق بين أصحاب النمطين في الدرجة الكلية للمقياس قدر المتوسط الحساب ي عند أصحاب النمط " A" ب "1.9244" بانحراف معياري قدره " 0.87835" وقدر المتوسط الحسابي عند أصحاب النمط "B" ب"1.2168" بانحراف معياري قدره "0.65667"

**جدول رقم ( 53):** الفروق بين متوسطات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير نمط الشخصية باستخدام اختبار الفروق "t test" و"levene's Test".

| أبعاد الاحتراق | F | مستوى الدلالة | T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 6.101 | 0.014 | 6.712 | 148.528 | 0.000 |
| تبلد المشاعر | 17.637 | 0.000 | 4.208 | 181.859 | 0.000 |
| تدني الإحساس بالانجاز الشخصي | 3.742 | 0.054 | 2.694 | 139.935 | 0.008 |
| الاحتراق النفسي | 15.332 | 0.000 | 6.640 | 160.589 | 0.000 |

تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t test) لاختبار الفروق بين المتوسطات وتبين من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم ( 53) أن هناك فروق دالة بين الأساتذة في الدرجة الكلية لمقياس "الاحتراق النفسي" في جميع أبعاده حيث كانت مستويات الدلالة اقل من "0.05" وكانت كل الفروق في اتجاه النمط "A".

وعليه تم قبول الفرضية الخامسة التي تنص على وجود فروق في درجات الاحتراق النفسي تعود إلى نمط شخصية الأستاذ.

## 1-6- عرض و تحليل نتائج الفرضية السادسة:

*** توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة في درجة الاحتراق النفسي مردها إلى متغيرات "الحالة العائلية والسن والنوع والاقدمية المهنية"**

**جدول رقم ( 54):** إحصاء وصفي لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "الحالة العائلية".

| أبعاد الاحتراق | الحالة العائلية | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري للمتوسط |
|---|---|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | أعزب | 92 | 2.8889 | 1.29010 | 0.13450 |
| | متزوج | 168 | 2.6030 | 1.37363 | 0.10726 |
| | أرمل | 2 | 4.4444 | 0.00000 | 0.00000 |
| | مطلق | 8 | 2.5000 | 1.21571 | 0.42982 |
| تبلد المشاعر | أعزب | 92 | 0.9304 | 1.01697 | 0.10603 |
| | متزوج | 168 | 0.7905 | 1.04819 | 0.11437 |
| | أرمل | 2 | 3.6000 | 0.00000 | 0.00000 |
| | مطلق | 8 | 0.6500 | 0.79102 | 0.27967 |
| تدني الإحساس بالانجاز الشخصي | أعزب | 92 | 0.9750 | 0.80054 | 0.08438 |
| | متزوج | 168 | 1.0000 | 0.97383 | 0.07513 |
| | أرمل | 2 | 0.5000 | 0.00000 | 0.00000 |
| | مطلق | 8 | 0.4063 | 0.67728 | 0.23945 |
| الاحتراق النفسي | أعزب | 92 | 1.7510 | 0.85144 | 0.12554 |
| | متزوج | 168 | 1.6182 | 0.86355 | 0.06662 |
| | أرمل | 2 | 0.0000 | 0.00000 | 0.00000 |
| | مطلق | 8 | 1.3182 | 0.64740 | 0.22889 |

يظهر الجدول أعلاه أن هناك فروق بين متوسطات الأساتذة المتزوجين و العزاب في بعد "الإجهاد الانفعالي" حيث قدر المتوسط الحسابي للعزاب ب " 2.88" بانحراف معياري قدره ب "1.29" بينما المتوسط الحسابي للمتزوجين قدر ب"2.60" و انحراف معياري قدره "1.37.

بالنسبة لبعد تبلد المشاعر توجد فروق بين المتوسطات حين قدر المتوسط الحسابي للعزاب ب "0.93" بانحراف معياري قدره " 1.01" وقدر المتوسط الحسابي للمتزوجين ب " 0.79" و

انحراف معياري قدر ب"0.04" بالنسبة لبعد "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" قدر المتوسط الحسابي عند العزاب ب " 0.97" وانحراف معياري قدره " 0.80" أما المتزوجون فقدر المتوسط الحسابي لديهم ب"1" وانحراف معياري ب "0.97".

وأخيرا بالنسبة لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" ككل سجلت فروق بين أفراد العينة حسب حالتهم العائلية وقدرت المتوسط الحسابي للعزاب ب" 1.75" والانحراف المعياري ب" 0.85" بينما قدر المتوسط الحسابي للمتزوجين ب"1.61" والانحراف المعياري ب "0.86"

**جدول رقم (55):** الفروق في موسطات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير العائلية باستخدام اختبار الفروق "t test" و"levene's Test".

| أبعاد الاحتراق النفسي | اختبار فروق المتوسطات "t test" | | | | | | | levene's Test | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | حدود الثقة في الفروق 95% | | الفرق في الخطأ المعياري | الفرق في المتوسطات | Sig. | df | T | Sig. | F |
| | حدود عليا | حدود دنيا | | | | | | | |
| الإجهاد الانفعالي تماثل التباين | 0.604 | -0.08 | 0.173 | 0.261 | 0.133 | 258 | 1.506 | 0.423 | 0.643 |
| عدم تماثل التباين | 0.599 | -0.07 | 0.170 | 0.170 | 0.127 | 196.89 | 1.532 | | |
| تبلد المشاعر تماثل التباين | 0.404 | -0.12 | 0.134 | 0.139 | 0.298 | 258 | 1.042 | 0.979 | 0.001 |
| عدم تماثل التباين | 0.402 | -0.12 | 0.133 | 0.139 | 0.295 | 191.73 | 1.051 | | |
| تدني الإحساس بالانجاز تماثل التباين | 0.217 | -0.24 | 0.118 | -0.016 | 0.891 | 258 | -0.13 | 0.141 | 2.176 |
| عدم تماثل التباين | 0.203 | -0.23 | 0.111 | -0.016 | 0.884 | 220.99 | -0.14 | | |
| الاحتراق النفسي تماثل التباين | 0.351 | -0.08 | 0.1112 | 0.13279 | 0.234 | 258 | 1.194 | 0.569 | 0.325 |
| عدم تماثل التباين | 0.350 | -0.08 | 0.1106 | 0.13279 | 0.231 | 190.50 | 1.201 | | |

تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t test) لاختبار الفروق في المتوسطات وتبين من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (55) عدم وجود فروق دالة في بعد "الإجهاد

الانفعالي" حسب متغير "الحالة العائلية" وذلك في الدرجة الكلية لمقياس "الاحتراق النفسي" وجميع أبعاده حيث كانت كل القيم أكبر من مستوى الدلالة "0.05".

وبناء على هذه النتائج تم رفض الفرضية الخامسة في جزئها المتعلق بوجود فروق بين الأساتذة في رجات الاحتراق النفسي تبعا لمتغير "الحالة العائلية".

**جدول رقم (56):** إحصاء وصف ي لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "السن"

| أبعاد الاحتراق | الفئة العمرية | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري للمتوسط |
|---|---|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 29-20 | 78 | 2.9088 | 1.31685 | 0.14910 |
| | 39-30 | 102 | 2.7980 | 1.34687 | 0.12842 |
| | 49-40 | 72 | 2.4747 | 1.45858 | 0.17954 |
| | 59-50 | 18 | 2.0988 | 0.83747 | 0.19739 |
| تبلد المشاعر | 29-20 | 78 | 0.9077 | 0.99018 | 0.11212 |
| | 39-30 | 102 | 0.9765 | 1.12269 | 0.11116 |
| | 49-40 | 72 | 0.7944 | 1.08613 | 0.12800 |
| | 59-50 | 18 | 0.1778 | 0.20452 | 0.04821 |
| تدني الإحساس بالانجاز الشخصي | 29-20 | 78 | 1.0032 | 0.88480 | 0.10018 |
| | 39-30 | 102 | 1.1713 | 1.02717 | 0.09884 |
| | 49-40 | 72 | 0.7197 | 0.66073 | 0.08133 |
| | 59-50 | 18 | 0.5833 | 0.73764 | 0.17386 |
| الاحتراق النفسي | 29-20 | 78 | 1.7611 | 0.84989 | 0.09623 |
| | 39-30 | 102 | 1.7702 | 0.80178 | 0.07788 |
| | 49-40 | 72 | 1.7702 | 0.95684 | 0.11603 |
| | 59-50 | 18 | 1.1133 | 0.54258 | 0.12789 |

يتضح من خلال البيانات المرفقة بالجدول رقم ( 56) وجود فروق في المتوسطات على أبعاد "الاحتراق النفسي" حسب الفئات العمرية للأساتذة ففي بعد "الإجهاد الانفعالي" قدر المتوسط لحسابي للفئة العمرية من " 20- 29" ب"2.90" بانحراف معياري قدره " 1.31" أما المتوسط الحسابي للفئة العمرية من "30-39" فقدر ب"2.79" بانحراف معياري قدره "1.43"

وقدر المتوسط الحسابي للفئة العمرية الثالثة " 41-50" بانحراف معياري قدرة " 1.45" أما المتوسط الحسابي لمن تفوق أعمارهم "51سنة" فقدر ب "2.09" وانحراف معياري قدره "0.83"

فيما يخص بعد "تبلد المشاعر" سجلت كذلك فروق في المتوسطات بين الفئات العمرية فأعلى متوسط كان للفئة العمرية من "20- 29" وقدر ب"0.90" بانحراف معياري قدره "0.99"

بينما المتوسط لدى الفئة العمرية من " 30- 39" فقدر ب" 0.97" وانحراف معياري قدره "1.12" أما فيما يخص الفئة العمرية من " 41- 49" فبلغ المتوسط الحسابي " 0.79" والانحراف المعياري " 1.12" فيما يخص الأساتذة الذين تجاوزت أعمارهم " 51" سنة فقدر متوسط "تبلد المشاعر" لديهم ب"0.17" والانحراف المعياري ب"0.20".

بعد "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" سجلت فيه ذلك فروق في المتوسطات فقدرت عند الفئة العمرية من "20- 29" ب"1" والانحراف المعياري قدر ب" 0.88" أما عند الفئة العمرية من "30- 39" فقدر المتوسط الحسابي ب" 1.17" والانحراف ب" 0.02" الفئة العمرية من "41-50" متوسطها الحسابي قدر ب"0.71" والانحراف المعياري ب"0.66" أما الأساتذة الذين تجاوزت أعمارهم "51" سنة فقدر متوسط "تبلد المشاعر" لديهم ب" 0.85" والانحراف المعياري ب "0.73"

بالنسبة لنتائج المقياس ككل سجلت فروق بين المتوسطات فبلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة الذين تراوحت أعمارهم بين " 20- 29" سنة ب " 1.76" و انحراف معياري قدره "0.84" أما عند الفئة العمرية من " 30 - 39" فبلغ المتوسط الحسابي " 1.77" والانحراف المعياري " 0.80"أما المتوسط الحسابي للمقياس عند الفئة العمرية من " 41-50" فقدر ب"1.56" وانحراف معياري "0.95" فيما يخص الأساتذة الذين تجاوزت اعمارهم "51سنة" فبلغ متوسط الحسابي "1.11" والانحراف المعياري "0.54".

**جدول رقم ( 57):** الفروق في متوسطات أفراد العينة على مقياس "الاحتراق النفسي " حسب متغير السن " باستخدام اختبار الفروق "**levene's Test**"

| أبعاد الاحتراق النفسي | levene's Test | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع المربعات | متوسط المربعات | df | Sig. | F |
| الإجهاد الانفعالي تماثل التباين | 11.674 | 3.891 | 3 | 0.090 | 2.188 |
| عدم تماثل التباين | 473.057 | 1.778 | 266 | | |
| تبلد المشاعر تماثل التباين | 10.241 | 3.414 | 3 | 0.025 | 3.161 |
| عدم تماثل التباين | 287.268 | 1.080 | 266 | | |
| تدني الإحساس بالانجاز تماثل التباين | 5.300 | 1.767 | 3 | 0.092 | 2.168 |
| عدم تماثل التباين | 216.786 | 0.815 | 266 | | |
| الاحتراق النفسي تماثل التباين | 8.175 | 2.725 | 3 | 0.010 | 3.831 |
| عدم تماثل التباين | 189.210 | 0.711 | 266 | | |

تم استخدام اختبار الفروق (**levene's Test**) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات و تبين من خلال المعطيات بالجدول رقم ( 57) وجود فروق في الدرجة الكلية ل"الاحتراق النفسي" لصالح الفئتين الأصغر سنا، عند المتعلمين تبعا لمتغير "السن"، وذلك في بعد "بعد المشاعر" وكانت الفروق لصالح الفروق لصالح الفئتين الأصغر سنا.

دلت بيانات الجدول كذلك على عدم وجود فروق دالة في بعدي "الإجهاد الانفعالي وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي" حيث جاءت قيمة الدلالة اكبر من "0.05"

وعليه نقبل الفرضية القائلة بوجود فروق دالة بين المتوسطات "الاحتراق النفسي" لدى الأساتذة تبعا لمتغير "الس

**جدول رقم (58):** إحصاء وصفي لنتائج مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير "النوع".

| أبعاد الاحتراق | الفئة العمرية | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري للمتوسط |
|---|---|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | ذكور | 58 | 2 | 1.13689 | 0.14928 |
| | إناث | 212 | 2.7945 | 1.38784 | 0.09532 |
| تبلد المشاعر | ذكور | 58 | 1.0483 | 1.20776 | 0.15859 |
| | إناث | 212 | 0.8019 | 1.20776 | 0.06878 |
| تدني الإحساس بالانجاز الشخصي | ذكور | 58 | 0.6121 | 0.94454 | 0.08557 |
| | إناث | 212 | 1.0719 | 0.94455 | 0.06487 |
| الاحتراق النفسي | ذكور | 58 | 1.4740 | 0.80923 | 0.10626 |
| | إناث | 212 | 1.7153 | 0.86372 | 0.05932 |

يتضح لنا من خلال البيانات المرفقة بالجدول رقم ( 58) أن هناك فروق بين الأساتذة ترجع لمتغير النوع حيث قدر المتوسط الحسابي لبعد " الإجهاد الانفعالي" ب"2" لدى الذكور وانحراف معياري قدره "1.13" بينما قدر لدى الإناث ب"2.97" بانحراف معياري قدره "1.38".

بالنسبة لبعد "تبلد المشاعر" فقد قدر المتوسط الحسابي لدى الذكور ب" 1.04" بانحراف معياري قدره " 1.20" بينما بلغ المتوسط عند الإناث "0.80" والانحراف المعياري " 1.20"، بالنسبة لبعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" فقدر المتوسط الحسابي لدى الذكور ب" 0.61" بانحراف معياري قدره " 0.94" بينما عند "الإناث" بلغ المتوسط الحسابي " 1.07" بانحراف معياري قدره "0.94".

أخيرا بالنسبة للفروق بين النوعين في درجات المقياس ككل قد قدر المتوسط الحسابي عند الذكور ب"1.47" بانحراف معياري قدره " 0.80" أما لدى "الإناث" فقدر المتوسط الحسابي ب"1.71" والانحراف المعياري ب "0.86"

**جدول رقم ( 59):** الفروق في متوسطات أفراد العينة على مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "النوع" باستخدام الفروق اختبار "t test " و"levene's Test".

| أبعاد الاحتراق النفسي | اختبار فروق المتوسطات "t test" | | | | | | | levene's Test | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | حدود الثقة في الفروق 95% | | الفرق في الخطأ المعياري | الفرق في المتوسطات | Sig. | df | T | Sig. | F |
| | حدود عليا | حدود دنيا | | | | | | | |
| الإجهاد الانفعالي تماثل التباين | 0.07103 | -0.7099 | 0.19833 | -0.31945 | 0.108 | 268 | -1.61 | 0.095 | 2.799 |
| عدم تماثل التباين | 0.03162 | -0.6705 | -0.67053 | -0.31945 | 0.074 | 108.09 | -1.80 | | |
| تبلد المشاعر تماثل التباين | 0.55235 | -0.0595 | 0.15540 | 0.24639 | 0.114 | 268 | 1.58 | 0.023 | 5.226 |
| عدم تماثل التباين | 0.59041 | -0.0976 | 0.17286 | 0.17286 | 0.158 | 79.697 | 1.425 | | |
| تدني الإحساس بالانجاز تماثل التباين | -0.2001 | -0.7196 | 0.13194 | -0.45986 | 0.001 | 268 | -3.485 | 0.021 | 5.378 |
| عدم تماثل التباين | -0.2474 | -0.6723 | 0.10738 | -0.45986 | 0.000 | 129.76 | -4.28 | | |
| الاحتراق النفسي تماثل التباين | -0.0074 | -0.4899 | 0.12631 | -0.24124 | 0.057 | 268 | -1.91 | 0.703 | 0.146 |
| عدم تماثل التباين | 0.00034 | -0.4828 | 0.12169 | -0.24124 | 0.050 | 95.559 | -1.98 | | |

تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ( t test) لاختار الفروق في المتوسطات وتبين من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم ( 59) أن الفروق غير دالة حسب متغير "النوع" في الدرجة الكلية ل"الاحتراق النفسي" وفي بعد "الإجهاد الانفعالي" حيث كانت قيم الدلالة اكبر من "0.05"

فيما كانت الفروق دالة علة بقية أبعاد "الاحتراق النفسي" في بعدي" تبلد المشاعر وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي" حيث كانت قيم الدلالة " 0.021" و"0.0323" وفي قيم أصغر من "0.05" وجاءت الفروق في بعد "تبلد المشاعر" لصالح الذكور بينما كانت لصالح الإناث في بعدي " تدني الإحساس بالانجاز الشخصي".

وبناء على هذه النتائج ترفض الفرضية السادسة في جزءها المتعلق بوجود فروق بين الأساتذة في درجات الاحتراق النفسي تبعا لمتغير "النوع"

**جدول رقم ( 60):** إحصاء وصفي لنتائج مقياس "الاحتراق النفسي" حسب متغير "الاقدمية المهنية".

| أبعاد الاحتراق | الأقدمية | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري للمتوسط |
|---|---|---|---|---|---|
| **الإجهاد الانفعالي** | عشر سنوات أو اقل | 164 | 2.7263 | 1.32595 | 0.10354 |
| | أكثر من 10 سنوات | 106 | 2.7254 | 1.37374 | 0.13343 |
| **تبلد المشاعر** | عشر سنوات أو أقل | 164 | 0.9396 | 1.18697 | 0.11529 |
| | أكثر من 10 سنوات | 106 | 0.8000 | 0.95391 | 0.07449 |
| **تدني الإحساس بالانجاز الشخصي** | عشر سنوات أو أقل | 164 | 0.9910 | 0.85851 | 0.06663 |
| | أكثر من 10 سنوات | 106 | 0.9471 | 0.98697 | 0.09678 |
| **الاحتراق النفسي** | عشر سنوات أو أقل | 164 | 1.6608 | 0.82513 | 0.06443 |
| | أكثر من 10 سنوات | 106 | 1.6676 | 0.90714 | 0.08811 |

يظهر الجدول رقم (60) عدم وجود فروق بين متوسطات بعد "الإجهاد الانفعالي" لدى أفراد العينة تبعا لمتغير"الأقدمية" فقد قدر المتوسط الحسابي لدى الفئتين الأقل والأكثر أقدمية ب"2.72" في حين قدر الانحراف المعياري للأقل أقدمية ب"1.32" وللأكثر أقدميه ب"1.37"

كما توجد فروق في المتوسطات في بعد "تبلد المشاعر" بين أفراد العينة حيث قدر المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية عشر سنوات وأقل ب"0.93" بانحراف قدر ب"0.80" أما المتوسط الحسابي لمن أقدميتهم أكثر من عشر سنوات فقدر ب" 0.93" بانحراف معياري قدره " 1.18" أما بالنسبة لأخر بعد وهو "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" فقد وجدت فروق في المتوسطات فقدر المتوسط الحسابي لدى الأساتذة الأقل أقدمية ب" 0.99" بانحراف معياري قدره "0.85" أما المتوسط الحسابي لدى الأساتذة الأكثر أقدمية فبلغ " 0.94" بانحراف معياري قدره "0.98".

بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس "الاحتراق النفسي" يظهر الجدول عدم وجود فروق في المتوسطات إذ قدر المتوسط الحسابي للأكثر والأقل أقدمية ب"1.66" في حين قدر الانحراف المعياري لدى الأقل أقدمية ب"0.82" ولدى الأكثر أقدمية ب"0.90".

**جدول رقم (61):** الفروق في متوسطات أفراد العينة علة مقياس الاحتراق النفسي حسب متغير الأقدمية المهنية باستخدام اختبار الفروق"t test " و"levene's Test".

| أبعاد الاحتراق النفسي | | اختبار فروق المتوسطات "t test" | | | | | | | levene's Test | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حدود الثقة في الفروق 95% | | الفرق في الخطأ المعياري | الفرق في المتوسطات | Sig. | df | T | Sig. | F |
| | | حدودعليا | حدود دنيا | | | | | | | |
| الإجهاد الانفعالي | تماثل التباين | 0.33091 | -0.3290 | 0.16761 | 0.00092 | 0.996 | 268 | 0.005 | 0.603 | 0.271 |
| | عدم تماثل التباين | 0.33378 | -0.3319 | 0.16889 | 0.00092 | 0.996 | 218.49 | 0.005 | | |
| تبلد المشاعر | تماثل التباين | 0.11836 | -0.3976 | 0.13103 | -0.13962 | 0.288 | 268 | -1.066 | 0.003 | 8.955 |
| | عدم تماثل التباين | 0.13113 | -0.4103 | 0.13726 | -0.13962 | 0.310 | 189.66 | -1.017 | | |
| تدني الإحساس بالانجاز | تماثل التباين | 0.29161 | -0.1548 | 0.11337 | 0.06840 | 0.547 | 268 | 0.603 | 0.425 | 0.639 |
| | عدم تماثل التباين | 0.29872 | -0.1619 | 0.11681 | 0.06840 | 0.559 | 201.75 | 0.586 | | |
| الاحتراق النفسي | تماثل التباين | 0.20372 | -0.2174 | 0.10695 | -0.00685 | 0.949 | 268 | -0.064 | 0.115 | 2.503 |
| | عدم تماثل التباين | 0.20833 | -0.2220 | 0.10915 | -0.0068 | 0.950 | 208.85 | -0.063 | | |

تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T. test) لاختبار الفروق في المتوسطات وتبين من خلال المعطيات المرفقة بالجدول رقم (61) عدم دلالة الفروق في درجات الاحتراق النفي " لدى الأساتذة حسب متغير "الاقدمية".

كما تم استخدام اختبار ( levene's Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات ودلت نتائجه على وجود دلالة معنوية للفروق بين درجات الأساتذة في بعد "تبلد المشاعر" حيث جاءت قيمة الدلالة المعنوية "0.03" أصغر من القيمة (0.05)، وكانت الفروق لصالح من اقدميتهم تفوق عشر سنوات.

وبناء على النتائج ترفض الفرضية السادسة في جزءها المتعلق بوجود فروق بين المعلمين في درجات الاحتراق النفسي تبعا لمتغير "الاقدمية".

## 1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأربعة:

*** يمكن التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي عند الأساتذة من خلال السلوكيات القيادية "التبادلية والتحويلية والتسيبية" لدى مدراء الثانويات الجزائريين.**

يقوم الفرض السابع لهذه الدراسة على الكشف عن طبيعة معاملات الانحدار لسلوكيات القيادية لدى المدراء في المدارس الثانوية الجزائرية وتأثيرها في درجات الاحتراق النفسي لدى الأساتذة.

ولاختبار هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على حساب تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي وذلك بحساب عدد من الإحصائيات وحساب الثابت وقيم المعاملات المعيارية والمعاملات اللامعيارية واختيار معامل t.test واختبار F واختبار معامل التحديد R وخطأ التقدير للدلالة على مقدار التباين في المتغير التابع، وكانت النتائج كما يلي:

**جدول رقم ( 62):** يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي فيما يخص سلوكيات القيادة (التحويلية والتبادلية والتسيبية) على بعد "الإجهاد الانفعالي".

| النموذج | معامل الارتباط (R) | معامل التحديد (R-deux) | معامل التحديد المعدل(R-deux Adj) | الخطأ المعياري | قيمة(F) لدلالة الانحدار | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.158 | 0.025 | 0.021 | 1.32796 | 6.874 | 0.009 |
| **المعاملات** | | | | | | |
| النموذج | معاملات معيارية | | معاملات غير معيارية | قيمة T | | مستوى الدلالة |
| | B | الخطأ المعياري | قيمة Bèta | | | |
| الثابت | 3.421 | 0.277 | | 12.341 | | 0.000 |
| سلوكيات تحويلية | -0.267 | 0.102 | -0.158 | -2.622 | | 0.009 |
| سلوكيات تبادلية | -0.088 | 0.48 | -0.055 | -0.896 | | 0.371 |
| سلوكيات تسيبية | -0.008 | 0.48 | -0.008 | -0.128 | | 0.898 |

*الثابت: سلوكيات التحويلية. *التابع: الإجهاد الانفعالي.

يتضح من خلال الجدول رقم (62) أن نمط القيادة "التحويلية" منبئ دال إحصائيا وأنه يفسر ما مقداره "0.025" من تباين في بعد "الإجهاد الانفعالي" و يتبين أن نمط القيادة "التحويلية " لها

تأثير سالب ودال على بعد "الإجهاد الانفعالي" عند مستوى الدلالة ( 0.01) حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري أن مقدار التغير في وحدة واحدة من القيادة "التحويلية" يقابله تغير بمقدار "0.15-" وحدة من بعد "الإجهاد الانفعالي".

كما تبينان القيادة "التبادلية والتسيبية" غير دالتين إحصائيا أي أن التغير في مقدار وحدة واحدة من لقيادة "التبادلية" يقابله تغير بمقدار "0.055-" وحدة "إجهاد انفعالي " وأن التغير في مقدار وحدة واحدة من القيادة التسيبية يقابله تغير بمقدار " 0.008-" وحدة من "الإجهاد الانفعالي".

**جدول رقم ( 63):** يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي فيمل يخص سلوكيات القيادة التحويلية والتبادلية والتسيبية) على بعد "تبلد المشاعر".

| النموذج | معامل الارتباط (R) | معامل التحديد (R-deux) | معامل التحديد المعدل(R-deux Adj) | الخطأ المعياري | قيمة(F) لدلالة الانحدار | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.177 | 0.031 | 0.028 | 1.03689 | 6.413 | 0.002 |
| 2 | 0.214 | 0.046 | 0.039 | 1.03111 | 8.715 | 0.003 |

**المعاملات**

| النموذج | معاملات معيارية | | معاملات غير معيارية | قيمة T | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | B | الخطأ المعياري | قيمة Bèta | | |
| الثابت | 1.437 | 0.207 | | 6.942 | 0.000 |
| سلوكيات تبادلية | -0.233 | 0.079 | -0.177 | -2.952 | 0.003 |
| الثابت | 1.269 | 0.222 | | 5.713 | 0.000 |
| سلوكيات تحويلية | -0.434 | 0.127 | -0.330 | -3.408 | 0.001 |
| سلوكيات تسيبية | 0.104 | 0.859 | 0.109 | 1.703 | 0.090 |

**الثابت 1: القيادة التبادلية. الثابت 2: القيادة التحويلية.**

**المتغير التابع: تبلد المشاعر.**

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (63) أن نمط القيادة "التبادلية" منبئ دال إحصائيا وأنه يفسر ما مقداره "0.031" من تباين في "تبلد المشاعر" ويتبين من نمط القيادة "التبادلية " لها

تأثير سالب على بعد "تبلد المشاعر" عند مستوى " 0.01" حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري أن مقدار التغير في وحدة واحدة من القيادة "التبادلية" يقابله تغير بمقدار "0.17-" وحدة من بعد "تبلد المشاعر".

كما يبين نفس الجدول أن نمط القيادة "التحويلية" منبئ دال إحصائيا، وأنه يفسر ما مقداره "0.046" من تباين في بعد "تبلد المشاعر" وتبين أن نمط القيادة " التحويلية" لها تأثير سالب ودال على بعد "تبلد المشاعر" عند مستوى الدلالة ( 0.01)، حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري أن مقدار التغير في وحدة واحدة من القيادة "التحويلية" يقابله تغير بمقدار "0.33-" وحدة من بعد "تبلد المشاعر".

كما تبين النتائج أن القيادة "التسيبية" غير دالة إحصائيا أي أن التغير في مقدار وحدة من القيادة "التسيبية يقابله تغير بمقدار "0.10" وحدة تبلد ""تبلد المشاعر"

**جدول رقم ( 64):** نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي فيما يخص سلوكيات القيادة (التحويلية والتبادلية والتسيبية) على بعد "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي"

| النموذج | معامل الارتباط (R) | معامل التحديد (R-deux) | معامل التحديد المعدل(R-deux Adj) | الخطأ المعياري | قيمة(F) لدلالة الانحدار | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.354 | 0.126 | 0.122 | 0.85127 | 38.471 | 0.000 |

**المعاملات**

| النموذج | معاملات معيارية | | معاملات غير معيارية | قيمة T | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | B | الخطأ المعياري | قيمة Bèta | | |
| الثابت | 2.027 | 0.178 | | 11.409 | 0.000 |
| سلوكيات تحويلية | -0.406 | 0.065 | -0.354 | -6.202 | 0.000 |
| سلوكيات تبادلية | 0.023 | 0.380 | 0.034 | 0.369 | 0.712 |
| سلوكيات تسيبية | -0.026 | 0.869 | -0.026 | -0.430 | 0.668 |

*الثابت: سلوكيات التحويلية. *التابع: الإحساس بالانجاز الشخصي.

يتضح من خلال الجدول رقم ( 64) أن نمط القيادة التحويلية منبئ دال إحصائيا وانه يفسر ما مقداره "0.12" من تباين في بعد "تدني الإحساس بالانجاز " وتبين أن نمط القيادة "التحويلية لها تأثير سالب ودال على بعد "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي" عند مستوى " 0.01" حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري أن مقدار التغير في وحدة واحدة من القيادة "التحويلية" يقابله تغير بمقدار" 0.35-" وحدة تدني الإحساس بالانجاز الشخصي"

إلا أن نتائج الجدول تبين أن القيادة "التبادلية" غير دالة إحصائيا أي أن التغير في مقدار وحدة واحدة من القيادة "التبادلية" يقابله تغير بمقدار " 0.03" وحدة "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي".

كما تبين النتائج أن القيادة التسيبية غير دالة أي أن التغير في مقدار وحدة واحدة من القيادة "التسيبية" يقابله تغير بمقدار "0.02-" وحدة "تدني الإحساس بالانجاز الشخصي".

**جدول رقم ( 65):** نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي فيما يخص سلوكيات القيادة (التحويلية والتبادلية والتسيبية) والدرجة الكلية للاحتراق النفسي"

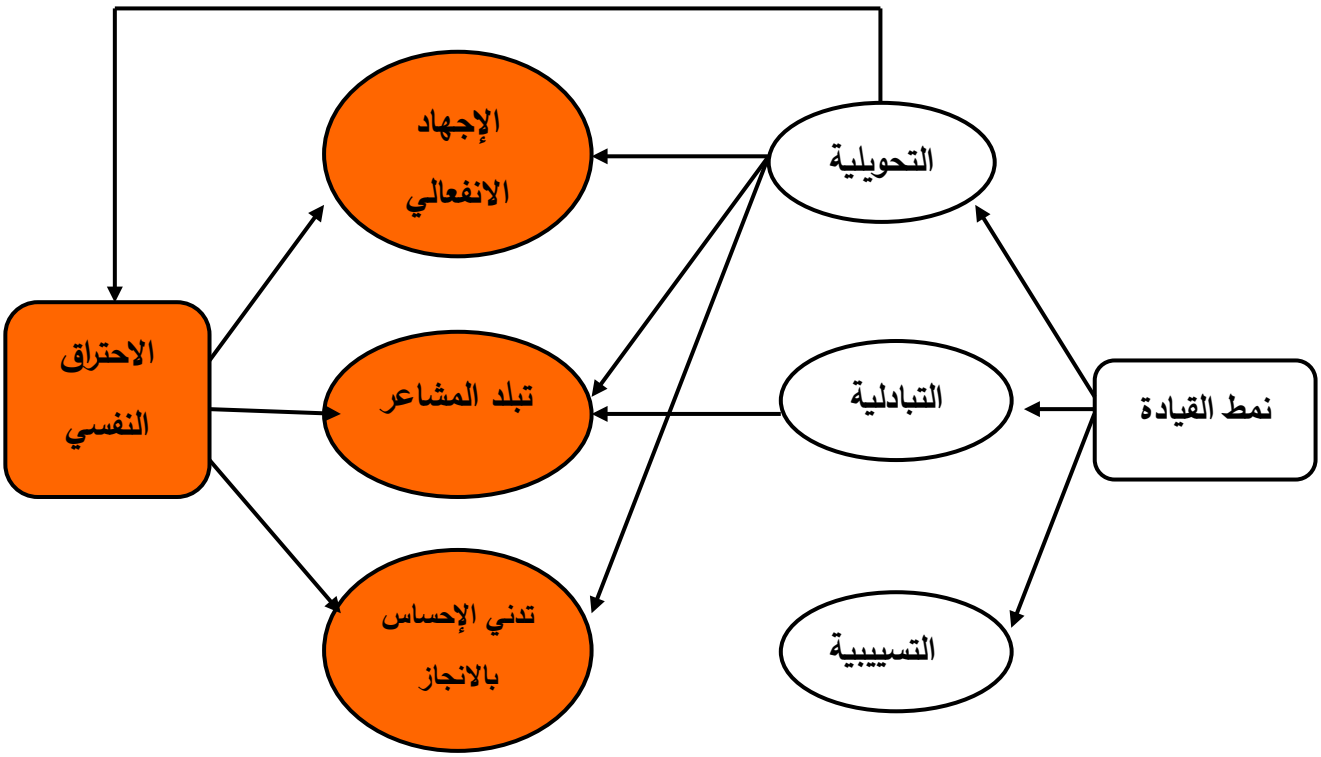
| النموذج | معامل الارتباط (R) | معامل التحديد (R-deux) | معامل التحديد الم عدل(R-deux Adj) | الخطأ المعياري | قيمة(F) لدلالة الانحدار | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.256 | 0.066 | 0.062 | 0.82956 | 18.828 | 0.000 |
| **المعاملات** | | | | | | |
| النموذج | معاملات معيارية | | معاملات غير معيارية | قيمة T | مستوى الدلالة | |
| | B | الخطأ المعياري | قيمة Bèta | | | |
| الثابت | 2.382 | 0.173 | | 13.757 | 0.000 | |
| سلوكيات تحويلية | -0.276 | 0.064 | -0.256 | -4.339 | 0.000 | |
| سلوكيات تبادلية | -0.086 | 0.380 | -0.135 | -1.158 | 0.158 | |
| سلوكيات تسيبية | 0.021 | 0.869 | 0.021 | 0.338 | 0.735 | |

*الثابت: سلوكيات التحويلية. *التابع: الاحتراق النفسي.

يتضح من خلال الجدول رقم ( 64) أن نمط القيادة "التحويلية " منبئ دال إحصائيا وأنه يفسر ما مقداره "0.06" من تباين في متغير "الاحتراق النفسي" ويتبين أن نمط القيادة "التحويلية " لها تأثير سالب على متغير "الاحتراق النفسي" عند مستوى الدلالة ( 0.01) حيث يظهر من خلال معامل المتغير المعياري أن مقدار التغير في وحدة واحدة من القيادة "التحويلية" يقابله تغير بمقدار "0.25-" وحدة "الاحتراق النفسي".

إلا أن نتائج الجدول تبين أن القيادة "التبادلية" غير دالة إحصائيا أي أن التغير في مقدار وحدة واحدة من القيادة "التبادلية" يقابله تغير بمقدار "0.13" وحدة "الاحتراق النفسي"

كما تبين النتائج أن القيادة "التسيبية" غير دالة إحصائيا أي أن التغير في مقدار وحدة واحدة من القيادة "التسيبية" يقابله نغير بمقدار "0.02-" وحدة "الاحتراق نفسي"




**شكل رقم (30):** العلاقات التنبؤية بين أنماط القيادة وأبعاد "الاحتراق النفسي"

## 2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

### 2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

*** يمارس مدراء المدارس الثانوية الجزائريين سلوكيات القيادة "التحويلية" بدرجة متوسطة وسلوكيات القيادة "التبادلية" بدرجة مرتفعة.**

أظهرت النتائج أن مدراء المدارس الثانوية يمارسون سلوكيات النمط القيادي "التحويلي" بدرجة متوسطة، بينما يمارسون سلوكيات النمط القيادي "التبادلي" بدرجة مرتفعة وسلوكيات النمط القيادي "التسيبي" بدرجة منخفضة، وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات في حين تتعارض مع نتائج دراسات أخرى، حيث تتوافق جزئيا مع نتائج دراسة (بني عطا،2005) التي خلصت إلى ممارسة مدراء المدارس الثانوية في "الأردن" لأبعاد النمط القيادي "التحويلي والتبادلي" بدرجة متوسطة، في حين تتعارض مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت إلى ممارسة مدراء المدارس للقيادتين "التحويلية والتبادلية" إما بدرجة منخفضة أو مرتفعة، منها دراسة (العنزي، 2005) التي أشارت إلى انخفاض مستوى السلوك القيادي "التحويلي" لدى مدراء المدارس الثانوية في "السعودية" وأوصت بضرورة العمل على إعداد المدراء لتبني أساليب القيادة "التحويلية" ودراسة (الرفاعي، 2013) التي خلصت لممارسة مدراء الثانويات ب"الكويت" للنمط القيادي "التحويلي والتبادلي" بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين وذلك بمتوسط قدره "3.40" للنمط "التحويلي" و"3.46" للنمط "التبادلي" وتوصلت دراسة (الحمد، 2013) والتي شملت " 9590 معلم" بمدينة "الرياض" إلى أن المعلمين موافقون على ممارسة مدرائهم لنمط القيادة "التحولية والتبادلية" بدرجة كبيرة بمتوسط قدره "3.83" للنمط "التحويلي" و"3.51" للنمط "التبادلي، كما تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الغني،2016) من أن الغالبية العظمى من مدراء المدارس الابتدائية بالسعودية يمارسون نمط القيادة "التبادلية"، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "بوسنة، 2014" حول الأنماط القيادية المتبعة من طرف مدراء المؤسسات العمومية الجزائريين وخلصت لتوفر النمط التحويلي بدرجة متوسطة والتبادلي بدرجة مرتفعة فيما تختلف معها في مستوى النمط التسيبي لدى المدراء.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سوبيزنك، Supising) "2012" وهدفت للكشف عن مستوى ممارسة مدراء المدارس "الثانوية" بالمنطقة التعليمية الثامنة بالولايات المتحدة الأمريكية للنمط "التحويلي" وتوصلت إلى أن القيادة التحويلية ممارسة بمستوى جيد وذلك في مجالاتها الأربعة، وفي دراسة (روث، Roth) "2002" حول تصورات هيئة التدريس في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، صرح المعلمون بمستويات عالية من ممارسة المدراء لمفهوم القيادة "التحويلية"، وخلصت دراسة (يوليثوود وجانتز، jantzi & yu leithwood) "2002" حول أراء المعلمين لمستوى ممارسة مدراء مدارسهم للقيادة "التحويلية" بالمدارس الابتدائية ب"هون كونج" إلى نتائج عالية فيما يتعلق بتهيئة توقعات عالية من النمو المهني للمعلمين، كما أجرت (جريفليث، Griflith) دراسة سنة "2004" حول القيادة "التحويلية" بالمدارس الابتدائية، وكانت النتائج ايجابية دلت على ممارسة المدراء لمستوى عالي من سلوكيات النمط القيادي "التحويلي" كما قام (شان شونغ، Chen chung) "2007" بدراسة شملت "848 معلم" من 50 مدرسة ابتدائية ب"تايوان" وبينت مستوى مرتفع من سلوكيات القيادة "التحويلية".

في نفس الاتجاه توصلت دراسة (الشريفي والتنح، 2009) إلى أن درجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية الخاصة في دولة "الإمارات العربية" للقيادة "التحويلية" جاءت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، وذلك بمتوسط قدره "3.8 من 5" والقيادة التبادلية ب" 3.1 من 5" أما دراسة "الصالحي، 2013" حول ممارسة مدراء المدارس الابتدائية بمنطقة "القصيم" في "المملكة العربية السعودية" للقيادة "التحويلية" جاءت بدرجة كبيرة قدرت ب "3.83" والتبادلية "3.53" كما تتعارض نتائج هذه الدراسة مع ما خلصت به الدراسة التي قام بها (فيشر ,Fisher) "2003" إلى أن النمط "التحويلي" هو السائد بنسبة "92%" مقابل "15%" لبقية الأنماط القيادية.

ما نلحظه من خلال تفحصنا للدراسات السابقة أن أغلبها ركزت على نمط القيادة "التحويلية" لما تمثله من نموذج مثالي يركز على الجانب الإنساني في القيادة ويهتم بالمرؤوسين، وهو ما تركز عليه مداخل التسيير الحديثة التي تركز على مفهوم الاستثمار في المورد البشري.

إن حصول النمط "التبادلي" على المرتبة الأولى لدى مدراء الثانويات بالجزائر يمكن تفسيره بتأثير التنشئة الاجتماعية للفرد الجزائري فالنزعة إلى السلطة ظاهرة متأصلة في ثقافة المجتمع الجزائري وهذا يمكن ملاحظته حتى في أبسط المستويات، فالمدير يكون غالبا قد نشأ في

سلطوي ولم تمكنه لا الأسرة ولا المجتمع ولا المدرسة من التعرف المحسوس على مزايا وفضائل تقاسم السلطة، لأن تقاسم السلطة عبارة عن ممارسة لم يعثر عليها في حياته. (تعزيبت،275:1996).

بالنسبة للنمط القيادي "التسيبي" فحصوله على أضعف متوسط مرده إلى حساسية المؤسسة التي يسيرها المدير وهي المدرسة وثقل وعظم المسؤولية الملقاة على عاتقه، إضافة لكون المدرسة عبارة عن منظمة صغيرة نسبيا ونسق مفتوح على المحيط الخارجي (المجتمع بصفة عامة، أولياء التلاميذ، المؤسسات التربوية والمهنية الأخرى ....) وإتباع النمط التسيبي بها سرعان ما تظهر آثاره بالمدرسة ومخرجاتها لذلك عادة ما يتحاشى المدراء استعمال سلوكيات هذا النمط، مع أن هناك من يقول بإمكانه ممارسة هذا النمط في بعض المستويات كمراكز البحوث حيث يحتاج الباحثين لهامش حرية أكبر لتفجير طاقاتهم.

ولا بد من الإشارة إلى أنه ليس لأي مدير نمط قيادي سائد، وممارسات مدير المدرسة يمكن عادة ما تكون فيها ممازجة بين جميع الأنماط، فهو يعطي الحرية الكاملة في بعض المواقف للمعلمين كما أنه يتبادل في مواقف أخرى الخدمات مقابل تحقيق الأهداف، ويحاول في مواقف أخرى أن يمنح الفرص للمعلمين ليكونوا قادة ومشاركين في العملية التسييرية من خلال بناء رؤى مشتركة، وهذا مرده لكون المدير يمارس القيادة في بيئة تتنوع فيها شخصيات المعلمين ومعتقداتهم ومسلماتهم كما تتنوع فيها المواقف والظروف والأحداث.

**2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:**

*** يعاني الأساتذة الجزائريون بالثانويات من "الاحتراق النفسي" بدرجة مرتفعة على بعد "الإجهاد الانفعالي" وبدرجة منخفضة إلى متوسطة على بعدي "تبلد المشاعر وتدني الإحساس بالإنجاز الشخصي".**

أكدت النتائج تحقق الفرضية الثانية جزئيا حيث يعاني الأساتذة بالثانويات من "الاحتراق النفسي" بمستوى مرتفع على بعد "الإجهاد الانفعالي" ومنخفض إلى متوسط على بعدي "تبلد المشاعر وتدني الإحساس بالانجاز الشخصي".

ما نلحظه بالنسبة لبعد "الإجهاد الانفعالي" أنه كان عاليا لدى أكثر من نصف أفراد العينة وهذا يمكن تفسيره بعدة أسباب منها ما صرح به الأساتذة أنفسهم من ظروف قاهرة تحد من قدرة المعلم على مواجهة ضغوط المهنة، فرغم أن الأستاذ يعتبر الشمعة التي تضيء طريق النجاح للآخرين لكنه يرى أنه لا يحصل على ما يستحقه، خاصة مع تراجع تقدير المجتمع لفئة المعلمين، وصعوبة التعامل يوميا مع عدد كبير من التلاميذ في مرحلة المراهقة المتأخرة مع ما يحتاجونه من توجيه ومراقبة وتحفيز مستمرين، إضافة لضعف الحوافز المادية و قلة فرص الترقية، فمهنة التعليم حسب الأساتذة أصبحت لا تقدم الإمكانية لتأمين المستقبل المادي، كما صرح الأساتذة أن الأجر الذي يتلقونه لا يتناسب مع ما يبذلونه من مجهود.

ويمكن تفسير النتيجة بكون أغلبية أفراد العينة من العنصر النسوي ومعلوم أن الإحساس بالإجهاد البدني سرعان ما يتمكن من المرأة، خاصة إذا كانت مسؤولة عن أسرة وأولاد بالنظر إلى الأعباء الملقاة على عاتقها، ومعلوم أن المردود المطلوب من الأستاذ تقديمه يتنوع بين النشاط البدني والذهني بسبب المهام والمسؤوليات الكثيرة للتعليم، ولا يزال الأستاذ بالجزائر لا يعاني العديد من المشاكل والتي أكدتها العديد من الدراسات، فمثلا على الصعيد الاجتماعي نجد أن أغلب الأساتذة لا يزالون في طور انجاز سكناتهم بالإضافة إلى مستوى الأجور الذي لا يتناسب مع القدرة الشرائية ولا يتوافق مع أجور الأساتذة في دول أخرى، بالإضافة إلى النظرة السلبية للأستاذ على أنه عنصر غير مهم، وغياب المحفزات التي تخفف من شدة إحساسه بالضغوط وبالتالي ب"الاحتراق النفسي".

تتنوع الصعوبات التي تواجه الأساتذة بالجزائر وتتعدد مصادرها، منها الساعات الطويلة في العمل دون وقت كاف للراحة، وعدم وجود التسهيلات المدرسية وضعف العلاقات الإنسانية للأستاذ وعدم التعاون بين الزملاء إضافة إلى الروتين في العمل المدرسي، وقلة الراتب والمهام الإضافية التي يقوم بها المعلم، وفي نتائج مشابهة وجد (Dyer & Quine: 1998) أن قلة فرص الترقية وعدم وجود وقت كاف للتطوير المهني والمشاكل السلوكية وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد من شأنها أن تؤدي إلى درجة عالية من "الاحتراق النفسي".

ومن الصعوبات التي تواجه الم درسين عموما صعوبة الاتصال الداخلي والاجتماعي فيها وهذا ما وسع الهوة بين المواطن والمدرسة، إضافة إلى ما اسماه الأساتذة بتشويه صورة الأستاذ

داخل المجتمع فقد أكد العديد من المعلمين تأثرهم الشديد باستصغار المجتمع للدور الذي يقدمونه والمجهودات التي يبذلونها، وارجعوا هذا الأمر إلى تتكتل وسائل الإعلام ضد الأستاذ بشكل لا مهني خاصة أثناء فترات الإضراب ونقلها لحقائق مغلوطة عن القطاع.

فيما يخص بعد "تبلد المشاعر" فأعلى نسبة من الأساتذة تحصلوا على مستوى تراوح بين منخفض على مقياس "ماسلاش"، فيما توزعت نتائج البقية بين المستوى المتوسط والمرتفع ويمكن تفسير معاناة المعلم من "تبلد المشاعر" بحجم الضغوط النفسية الكبيرة التي يعانيها والتي ترتبط بمناخ العمل المدرسي، فمتطلبات التعامل يوميا مع عدد كبير من المستفيدين في مرحلة عمرية حساسة جدا هي "المراهقة المتأخرة" خاصة مع ظاهرة الاكتظاظ داخل الأقسام والتي يؤكد الأساتذة أنها أكبر عائق مهني يواجههم، إضافة لمتطلبات التعامل مع الإدارة والأولياء وكلها مسببات لبرود وتبلد مشاعر المعلم.

بالنسبة لبعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" فمستوى "الاحتراق النفسي" كان منخفضا عند أعلى نسبة من الأساتذة، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بإحساس الأساتذة بعظم المسؤولية الملقاة على عاتقهم، خاص وأن أغلبية أفراد العينة جامعيون ولديهم وعي بقدسية ومكانة الرسالة التي يحملونها مما يفسر امتلاكهم لتقدير عالي لمهنتهم رغم ضغوطها وظروفها الصعبة، كما أن من طبيعة الأستاذ أنه معطاء وخدوم لا يمكن أن يهمل الآخرين مهما كانت حجم الضغوطات التي يعانيها، خاصة إذا كانوا أجيال المستقبل، كما أن الدراسة جاءت في وقت يعرف فيه وضع الأساتذة نوع من التحسن مثل الزيادة في الأجور خلال السنوات الأخيرة وترقية الخدمات الاجتماعية وتؤكد هذه النتيجة ما ذكره ( Leiter,1993) بان بعد الإجهاد الانفعالي غالبا ما تكون نتائجه مختلفة عن البعدين الآخرين حيث أن ارتباطه يكون بالاتجاه المعاكس وأكد أن بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" بعكس بعد "تبلد المشاعر" يتطور بصفة مستقلة عن بعد "الإنهاك الانفعالي"

بما أن "ماسلاش" تؤكد على أن بعد "الإجهاد الانفعالي" يعتبر البعد المركزي ل"الاحتراق النفسي" فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد معاناة الأستاذ بالمدرسة الجزائرية من "الاحتراق النفسي" وبهذا فهي تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على ارتباط مهنة التدريس بظاهرة "الاحتراق النفسي" ومنها دراسة (مدوري، 2014) والتي أكدت على وجود فروق في مستوى

"الاحتراق النفسي" مردها للقطاع المهني الذي ينتمي إليه العامل ووجود علاقة تنافر بين المستوى المنخفض من "الاحتراق النفسي" وقطاع التعليم بنسبة " 21%" وعلاقة تجاذب بين مهنة التدريس والإحساس ب"الاحتراق النفسي" بنسبة بلغت "25%" وأن "الاحتراق النفسي" أعلى عند الأساتذة من الإداريين والعاملين بقطاع الصحة، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة "بوبكر وديابي، 2010" والتي شملت " 425 معلما" من الأطوار التعليمية الثلاثة بمدينة "ورقلة" وأكدت على وجود "احتراق نفسي" منخفض لدى الأساتذة على بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" وتختلف معها في البعدين الآخرين، كما توصلت دراسة (الدسوقي والشافعي، 1998) والتي هدفت لمقارنة بين مستوى الضغوط بعدد من المهن، وخلصت إلى اختلاف تقدير الضغوط المهنية باختلاف المهنة وأن مهنة التدريس أعلى ضغطا من مهن خدمة الجمهور وأقل ضغطا من مهنة "التمريض" وتجدر الإشارة لوجود شبه اتفاق بين الباحثين في مجال السلوك التنظيمي على أن حالة "الاحتراق النفسي" ترتبط بدرجة كبيرة بالعاملين بمهن الخدمات الاجتماعية كأفراد الشرطة والمدرسين والممرضين والأطباء وغيرهم ممن يتعاملون مع الناس أثناء ممارستهم لمهنهم، وأن مجالات العمل الأكثر إثارة للضغوط هي تلك المجالات التي تتميز بمواجهة مباشرة مع الناس، والتي يكرس فيها الأفراد أنفسهم لخدمة الآخرين كما هو الحال في مهنة التدريس.

لقد تعددت الدراسات المهتمة بظاهرة "الاحتراق النفسي" وتوصلت إلى نتائج متباينة في مستوياته عند المعلمين وغيرهم، إلا أن معظمها سجل مستويات معتدلة لانتشار الظاهرة مثل دراسة (دردير، 2007) ودراسة ( Pishghadam & Sahebjam, 2012) فيما سجلت دراسة (البقيعي، 2011) درجة منخفضة من "الاحتراق النفسي".

هذا المستوى من "الاحتراق النفسي" لدى الأساتذة الجزائريين يمكن القول أنه مستوى مشابه لغيره في الدول الأجنبية، إذ تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات في بعض النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى، فنتائجها تتفق تماما مع ما توصل إليه دراسة "العلي" حول "الاحتراق النفسي" لدى معلمي المدارس الثانوية الفلسطنيين من ارتفاع مستوى "الاحتراق النفسي" في بعد "الإجهاد الانفعالي" واعتداله في بعد "تبلد المشاعر" وتدنيه في بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" كما تتفق مع دراسة "المحمود" التي توصلت إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي اللغة الانجليزية في محافظات شمال الضفة الغربية بفلسطين على

مقياس "ماسلاش" عالية في بعد "الإجهاد الانفعالي" ومعتدلة في بعد "تبلد المشاعر وتدني الشعور بالانجاز الشخصي" وتتفق جزئيا مع دراسة (العمري والشديفات، 2008) حول ظاهرة "الاحتراق النفسي" لدى المعلمين بالبيئة الأردنية، والتي دلت نتائجها على أن "الاحتراق النفسي" كان عاليا في بعدي "الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر" ومنخفض في بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" وكذلك مع دراسة (الدبابسة، 1993) والتي هدفت للكشف عن مستوى "الاحتراق النفسي" لدى معلمي التربية الخاصة وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

في حين تتعارض النتائج المتوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة (الخرابشة وعربيات، 2005) حول "الاحتراق النفسي" لدى معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أن النتائج كانت منخفضة على بعدي "الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر" ومتوسطة على بعد "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" وسجلت بعض الدراسات مستويات معتدلة لانتشار الظاهرة مثل دراسة (دردير، 2007 و Pishghadam & Sahebjam ، 2012) فيما سجلت دراسة (البقيعي، 2011) درجة منخفضة من "الاحتراق النفسي" وهذا الاختلاف يمكن تفسيره باختلاف البيئة ونوع الطلبة المستقبلين للخدمات.

**2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

*** توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين نمطا القيادة "التبادلية والتحويلية" و"الاحتراق النفسي" بأبعاده لدى الأساتذة الجزائريين بالثانويات.**

تتوافق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات فقد خلصت دراسة (بني عطا، 2005) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة عند مستوى "0.01" بين ممارسة المدراء لنمط القيادة "التحويلية" وتكرار "الاحتراق النفسي" وشدته لدى المعلمين ب"الأردن" ولوجود علاقة موجبة ودالة بين ممارسة التحويلية ومستوى العلاقات البين – شخصية للمعلمين ومدرائهم ، أما دراسة (الحمد، 2013) التي شملت "9590" معلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة "الرياض" فخلصت لوجود علاقة طردية ودالة عند مستوى "0.01" بين درجة ممارسة المدراء للنمطين "التحويلي والتبادلي" ودرجة الرضا عند المعلمين من وجهة نظرهم.

أما دراسة "بارنت وآخرون Barent et al" فأكدت على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين نمطا القيادة "التبادلية والتحويلية" وبين نتائج المعلم والثقافة التعليمية للمدرسة ، و أن القيادة "التحويلية" أكثر ملائمة لتسهيل تحقيق نتائج المعلمين ، وهي تدعم تركيزهم على مهماتهم وتميزهم وإبداعهم في العمل، وتتوافق كذلك مع نتائج دراسة ("بوفرة ومنصوري، 2014) التي خلصت لوجود علاقة دالة وموجبة بين النمط الديمقراطي و"الرضا الوظيفي" لدى أساتذة التعليم الثانوي، كما خلصت دراسة (جريفلث، Griflith:2004) حول القيادة "التحويلية" بالمدارس الابتدائية، إلى أنها لم ترتبط ايجابيا مع ترك العمل و ارتبطت إيجابا مع الأداء المدرسي وكان الرضا عاملا وسيطا بينها، وتوصلت دراسة (لايتون،Layton: 2003) بولاية "نيفادا" الأمريكية والتي شملت "120" مدير لوجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين القيادة "التحويلية" ورضا المعلمين، أما دراسة (جارنكاجين وكينيث، Jarankagin & Kenneth) فقد أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة ممارسة المدراء للقيادة "التحويلية" والروح المعنوية لدى المعلمين ، وخلصت دراسة (فيشر،Fisher: 2003) والتي شملت "640 معلم" من "63" مدرسة إلى أن المدارس التي تتبنى النمط القيادي "التحويلي" يوجد بها مناخ تعليمي مفتوح.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي خلصت إلى ارتباط أبعاد القيادة "التحويلية" إيجابا مع العديد من المتغيرات التنظيمية الإيجابية مثل: مشاركة الموظفين في العمل وتطوير رؤية الموظف لمهنته وسلوك المواطنة التنظيمية والانجاز التنظيمي ورفاه المعلم والرضا المهني والتمكين المهني، وهذا ما أثبتته دراسة كل من (Koppula ,2008 و chenand & chung,2007 و Nielsen,2010 والرفاعي، 2013)، كما ارتبطت القيادة "التحويلية" إيجابا مع بعض المتغيرات الشخصية مثل: الكفاءة الذاتية والأهداف الشخصية وتقدير الذات وصنع القرار ومبادرات الإصلاح التربوي والروح المعنوية والعلاقات البين– شخصية وهذا ما بينته دراسة (Leithwood,2003 والصالحي، 2013) وارتبطت القيادة التحويلية إيجابا مع بعض المتغيرات التنظيمية كالمهام الإشرافية "التسيير والتكوين والتدريب" والهوية التنظيمية وهذا ما أكدته دراسة (Vincent ,2006 و Kadi Liik 2014).

كما توصلت بعض الدراسات إلى أن مستو ى "الاحتراق النفسي" أقل في المدارس التي يسودها النمط القيادي "التحويلي"، حيث اعتبرت أبعاد القيادة "التحويلية" كعوامل تشكل رفاهية للمعلم (الرفاعي، 2013 وبني عطا، 2005).

بالنسبة للدراستين اللتين تناولتا أنماط قيادية أخرى هي "الديمقراطية والديكتاتورية" فقد أكدت نتائجها ما جاء في الدراسة الحالية وفي أغلب الدراسات السابقة ، حيث ارتبطت القيادة الديموقراطية إيجابا مع "الدافعية للانجاز" وارتبط النمط الديكتاتوي سلبا مع الدافعية، وهذا في دراسة (شرقي، 2010) والتي شملت حوالي "395 معلم" ثانوي بولاية (المسيلة).

فيما تعارضت نتائج دراسة " Lueks ، 2002" مع ما سبق، فقد توصلت إلى عدم وجود علاقة بين ممارسة القيادة "التحويلية" و"الدافعية للانجاز" وأن القائد "التحويلي" لا يختلف عن غيره من القادة في تأثيره على دافعية المرؤوسين، كذلك توصلت دراسة (عبد الغني،2016) إلى أن القيادة "التحويلية" لم ترتبط مع الرضا وأن القيادة "التبادلية" فقط ارتبطت مع رضا المعلمين وأكدت دراسة (بوفرة، 2016) عدم وجود علاقة بين نمط القيادة و"الاحتراق النفسي".

إن الارتباط الدال العكسي الذي خلصت إليه الدراسة بين النمط القيادي "التحويلي" و"الاحتراق النفسي" يمكن تفسيره بما يتصف به مدير المدرسة "التحويلي" من مقدرة على إيجاد مناخ يتميز بالدفء والصداقة والقبول والقدرة على تقديم فرض أحسن لتطوير وتعزيز قدرات المعلمين ما يساعدهم على تنمية مهاراتهم وانجاز مهامهم بكفاءة عالية، كما أن مدير المدرسة "التحويلي" يؤثر إيجابا في الأساتذة فهو يشجعهم على المحاولة والتجريب ويتقبل نتائجهم ويقدم لهم الدعم في حل المشكلات، كما يشجعهم على الأداء العالي والمتميز.

إذا تأملنا أبعاد "القيادة التحويلية" نجد أن بعد "التأثير المثالي" قائم على الاحترام والتقدير والقيم الأخلاقية والثقة وروح التفاؤل والابتعاد على الاهتمامات الذاتية ما يؤدي لشعور العاملين بالارتياح وإيجاد مناخ محفز للعمل والدافعية نحو النجاح، ويتضمن بعد "الاستثارة الفكرية" مشاركة المدير معلميه في البحث وإبداء الرأي فيشعرون بأنهم شركاء في التخطيط والتنفيذ ما يعطيهم دافعا وحافزا للتفاني في العمل وصولا إلى الهدف المنشود، أما بعد "الاعتبارية الفردية" فكل معلم يرغب في أن تكون له شخصيته التي يتميز بها عن غيره وتجعل مدير المدرسة يحترمه كذلك فإن المدير في القيادة "التحويلية" يكون ملهما لأتباعه خاصة في الجانب التحفيزي.

كذلك يمكن تفسير هذا الارتباط الطردي بما يتمتع به القائد "التحويلي" من سمات وخصائص تتوافق مع قيم الأساتذة المتفانين في عملهم فالقائد "التحويلي" يؤمن بالتغيير ويسعى لترجمته في

أرض الواقع وهو يعزز دافعية الأساتذة ويحفزهم على الإبداع من خلال التأثير فيهم بوصفه نموذجا مميزا يحتذى به في التميز والإبداع والالتزام المهني، كما يبدي المدير الذي يمارس سلوكيات تحويلية اهتماما عاليا بالأساتذة كأفراد ويسمح لهم بمناقشة أفكارهم ومقترحاتهم ويتقبل اتجاهاتهم ويقدم لهم الدعم والتوجيه الذي يتوقعونه، فالقيادة التحويلية تقدم اهتماما عالي بالمرؤوس وأفكاره الجديدة مما يشجعه على حل المشكلات بطريقة إبداعية.

فيما يخص العلاقة بين النمط القيادي "التبادلي" و"الاحتراق النفسي" فقد جاءت العلاقة سالبة ودالة، أي أن انتهاج المدير للنمط القيادي "التبادلي" يسهم في خفض معاناة الأ ساتذة من "الاحتراق النفسي"، وهذا يمكن تفسره بكون مدير المدرسة "التبادلي" محاور جيد له قدرة كبيرة على إجراء المباحثات وعلى إيصال رؤية جذابة للمستقبل كما له القدرة على إقناع الأساتذة للقيام بما يريده من خلال التبادلات ، ونشير هنا إلى أن الأساتذة ينظرون للحوافز المادية على أنها حقوق مشروعة تمكنهم من التميز والاستمرار في العطاء، فالتحفيز المادي بأنواعه يرفع من معنويات الأساتذة ويسهم في تشجيعهم على العمل ، كما يفضل الأ ساتذة أن يمارس مدير المدرسة صلاحياته التي يتمتع بها في معاقبة من يرتكب الأخطاء منعا لتفشي الفوضى التي يمكن أن تعيق نجاحهم و أداءهم الجيد بالإضافة لما يتميز به هذا النمط من تعزيز ايجابي ومكافئات تتفق مع طبيعة النفس البشرية التي تسعى لإشباع حاجاتها الأساسية.

فيما يخص العلاقة الطردية لبعد "تبلد المشاعر" والنمط القيادي "التسيبي" فهي تؤكد النتائج المتحصل عليها بين النمطين السابقين و"الاحتراق النفسي" لغياب جميع الممارسات السابقة في النمط "القيادي التسيبي" ويمكن إرجاع هذه النتيجة لعدم إشباع حاجات الأستاذ المستمرة للدعم كون دور مدير المدرسة مغيب في هذا النمط، كما أن هذا النمط يبعث على الفوضى داخل المدرسة مما يتسبب في فقدان الدافعية للعمل ، وهذا لا يتناسب مع أداء الأستاذ الملتزم مهنيا ويتناقض مع ما يؤمن به من قيم تربوية و يتفق هذا النمط مع بعد الإدارة السلبية بالنسبة للقيادة "التبادلية" حيث يتابع المدير الأعمال الروتينية دون تدخل ما يجعل المدير وكأنه غائب وهذا ما يحبط روح الإبداع والتميز لدى الأ ستاذ حين يرى أن المدير غائب ولا يتدخل إلا في حالات نادرة، إن التسيب لدى المدير تتبعه تلقائيا تسيب عند جميع الفئات العمالية ممثلة في الأساتذة ما يتبعه بالضرورة وجود مناخ تنظيمي غير ملائم مما يرفع من نسبه المعاناة من "الاحتراق النفسي" ويخفض من ولاء الأساتذة للمهنة.

**2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:**

*** توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين نمطا الشخصية "أ وب" ومستوى" الاحتراق النفسي" لدى الأستاذ الجزائري بالطور الثانوي.**

بينت النتائج أن أكثرية الأساتذة من أفراد العينة يتصفون بالنمط السلوكي "أ" وتنطبق عليهم صفات هذا النمط المتمثلة في الميل للقيام بأكثر من عمل في وقت واحد مع الشعور بضيق الوقت، والإحساس بدرجة عالية من الدافعية للإنجاز وروح التنافس، ما يجعل منهم أشخاصا ميالين للعدوانية، وتتفق هذه النتيجة مع ما يعرف عن الفرد الجزائري عموما من نفاذ الصبر وسرعة الاستثارة.

ويحتاج الأساتذة من أصحاب النمط "أ" بشكل مستمر للتحكم بالبيئة المحيطة، فالمنافسة والعجلة في تنفيذ المهام والعدوانية وتدني التحمل للإحباط يراها المنظرون في هذا المجال انعكاسا للرغبة الواعية لأصحاب هذا النمط للتحكم في أنفسهم وفي بيئتهم، وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة، أي وجود علاقة طردية بين بعد "الإجهاد الانفعالي" وهذا النمط السلوكي ويكمن أن نفسر هذه العلاقة الإرتباطية الدالة بأنه كلما ارتفعت درجة المعلم السمات الدالة على النمط "أ" ارتفعت درجة الرغبة لديه في التحكم بمحيطه المهني وبتالي يؤدي هذا لشعوره بالاستنزاف والإجهاد النفسي.

كما يأخذ التفسير للعلاقة بين المتغيرين اتجاها فيزيولوجيا فيبين أن استثارة الجهاز العصبي الذاتي لدى من يتسمون بسمات بهذا النمط، ربما يسبب نوعا من الضيق النفسي لهم فيلجئون للتحكم بالبيئة للتخلص من الضيق، كما يؤدي نفاذ الصبر لإيجاد نوع من عدم الانسجام أو التنافر وبالتالي غياب "التفاعل الاجتماعي" في بيئة العمل، والدرجة العالية في المنافسة تجعل الأساتذة غير قادرين على تقبل أراء الآخرين ومقترحاتهم وأقل رغبة في تلقي الدعم.

وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات منها ما توصلت إليه دراسة (جمعة يوسف، 1994) على عينة مصرية قوامها " 387 فرد" وأظهرت ارتباط النمط السلوكي "أ" بعدد من المتغيرات هي "القلق والاكتئاب والنشاط العام عند الإناث"، وما خلصت إليه دراسة (عبد

الخالق ودويدار، 1992) إلى ارتباط موجب بين النمط السلوكي "أ" وسمة "الانبساطية" فقط وتم تفسير ذلك على ضوء المكونات المشتركة بين المتغيرين مثل "الاندفاعية والسيطرة".

أما العلاقة بين النمط السلوكي "ب" و"الاحتراق النفسي" كانت عكسية ودالة إحصائيا مع الدرجة الكلية ل"الاحتراق النفسي" ومع بعد "الإجهاد الانفعالي" أي أن تميز المعلم بهذا النمط السلوكي يرتبط بتدني مستويات "الاحتراق النفسي" لديه وبانخفاض بعد "الإجهاد الانفعالي" و هذه النتيجة تفسر بما يتميز به أصحاب هذا النمط من سمات مثل الهدوء والاسترخاء وروح الدعابة مع انخفاض روح المنافسة.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بن زروال،2008) من ارتباط دال وموجب بين النمط "أ" ومستوى الإجهاد وأعراضه النفسية والجسدية وعلاقة سالبة بين النمط "ب" وأعراض ومستويات الإجهاد الجسدية والنفسية، كما دلت دراسة (حمزاوي، 2013) دلت على علاقة قوية و موجبة بين النمط "أ" والضغط المهني عند الموظفين وعلاقة ضعيفة و سالبة بين النمط "ب" والضغط المهني، وتوصلت دراسة (جيمس وجاتس، Gates & Gmesh) "1998" ارتبلط النمط "أ" سلبا بالصحة النفسية التي تمثلت في عدم الإحساس بالاحتراق النفسي.

لقد أكدت أ غلب النتائج أكدت على ارتباط النمط السلوكي "أ" إيجابا ب" الاحتراق النفسي" أو ببعض الظواهر القريبة منه كالضغوط النفسية والإجهاد المهني وصراع الدور وعبء العمل الزائد وضغط العمل وانعدام العلاقات الاجتماعية وصراع القيم وهذا في دراسة كل من (حمزاوي، 2013 و2013 ,Utami & Wacana ودردير، 2007)

وأكدت دراسة (Sadin & al: 1996) أن مكونات الشخصية "أ" تعد من المتغيرات المرتبطة بالإجهاد المهني بكونها عوامل تهديد، وهي تساهم في خلق استعداد لدى الفرد للإصابة ببعض الاضطرابات وأن النمط "ب" من المتغيرات المرتبطة بالإجهاد المهني من حيث كونه عامل مقاومة للتأثيرات السلبية، في نفس الاتجاه أكدت دراسة (الزهراني ، 2008) على وجود علاقة عكسية بين "الاحتراق النفسي" وبعض سمات الشخصية مثل الثبات الانفعالي والاجتماعية والسيطرة، وعلاقة طردية بين الاحتراق وسمة المسؤولية، وذهبت إلى أن أصحاب الشخصية الانبساطية أقل عرضة ل"الاحتراق النفسي".

إن توافق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في تأكيد العلاقة بين نمط الشخصية والدرجة الكلية ل"الاحتراق النفسي" يؤكد على تجاوز الحدود الثقافية، فعلى الرغم من اختلاف المحيط الثقافي ومتغيراته بين المجتمع الجزائري وغيره إلا أن النتائج البحث الحالي تؤكد أن النمط "أ" يحمل من الخصائص ما يجعل صاحبه أكثر عرضة لارتفاع مستوى الاحتراق النفسي.

كذلك يفسر الارتباط الدال بين النمط السلوكي "أ" وبعد "الإجهاد الانفعالي" بكثرة المواقف التي تعرض الأستاذ إلى ضغوط إضافية، خاصة مع المتطلبات الكثيرة للمهنة وخصوصية البيئة المدرسية الجزائرية التي تتسم عموما بانخفاض تقدير الوقت.

إضافة إلى ميل أصحاب هذا النمط إلى التعبير الخارجي عن المشاعر ما يزيد من احتمال نشوء الصراعات، الأمر الذي لا يدفع بالأستاذ للاندماج الاجتماعي داخل بيئة عمله بل يدفعه إلى الميل للانسحاب الاجتماعي ويشكل لديه صعوبة في مقاومة المواقف المجهدة.

**2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:**

**توجد فروق دالة في مستوى الاحتراق النفسي وجميع أبعاده لدى الأساتذة لصالح أصحاب النمط السلوكي "أ".**

أكدت النتائج صحة الفرضية الخامسة أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستويات "الاحتراق النفسي لدى الأساتذة تبعا لمتغير نمط الشخصية لصالح أصحاب النمط السلوكي "أ" ما يؤكد على أن أصحاب هذا النمط أكثر إحساسا ب"الاحتراق النفسي".

تتوافق هذه النتيجة مع نتيجة العديد من الدراسات السابقة حيث أكدت عدة بحوث على دور الشخصية في مواجهة الضغوط، ويمكن افتراض أن الأشخاص المنتمين للنمط "أ" لا يختلفون عن النمط "ب" في إدراكهم وخبرتهم بأحداث الحياة، ولكنهم يختلفون عنهم باستجاباتهم لمواجهة الضغوط، باعتبار أن أفراد النمط "أ" يدركون الأحداث على أنها أكثر تهديدا وتحديا، وترى بعض التصورات أن الجانب الرئيسي للإصابة الأفراد من النمط "أ" بالاضطراب يقع في مهارات المواجهة غير الملائمة وحسب (بن زروال،2008) فإن أكثر مصادر الإجهاد ارتباط بالنمط "أ"

هي العلاقة بالرؤساء وعبء العمل وطبيعة العمل والعلاقة بالزملاء ووسائل العمل وظروفه الفيزيقية.

إن نفاذ الصبر والاستعجال لدى أصحاب النمط "أ" من شأنه تكوين تنافر مع الآخرين وبتالي غياب التفاعل والدعم الاجتماعي، والدرجة العالية من المنافسة تجعلهم غير مستعدين لتقبل الآراء والمقترحات من زملاءهم وأقل رغبة في تقبل الدعم.

وقد أكدت جل الدراسات أن المتغيرات التي تنبأت إيجابا بالاحتراق النفسي كانت في اتجاه النمط السلوكي "أ" "كالعصابية والذهانية والتفكير غير العقلاني، وأن العوامل الشخصية أكثر أهمية من العوامل التنظيمية في معالجة مشكل الاحتراق وهذا ما بينته دراسة كل من (Pishghadam & Sahebjam, 2012 و2004, Evers et al).

كما أكدت بعض النتائج على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية والاحتراق النفسي فشخصية الأستاذ هي من تحدد إصابته بالاحتراق النفسي ودرجته تختلف باختلاف أنماط الشخصية (Barbara, 1998 ومدوري، 2014)

كما توصلت جل الدراسات لوجود علاقة موجبة بين النمط السلوكي "أ" وبعض أنماط الشخصية القريبة منه مثل وجهة الضبط الخارجية " مع أعراض ومصادر الإجهاد النفسية والجسدية والسلوكية وعدم الرضا المهني، مع وجود فروق في الاحتراق وانخفاض الإحساس بالمساندة الإدارية في اتجاه أصحاب النمط "أ"، في حين يميل الموظفون أصحاب مركز الضبط الداخلي إلى أن يكونوا أكثر ارتياحا في العمل من أصحاب مركز الضبط الخارجي، وهذا ما أكدته دراسة (بن زروال، 2008 ومقابلة، 1995 و Pavalache & Ursu, 2016)

أكدت دراسة (كوماري ، kumari:2008) المدارس الثانوية بالهند المعلمات المرتفعات في "الاحتراق النفسي " سجلن نتائج عالية على مقياس النمط السلوكي "أ"، (دردير، 2009) على وجود فروق بين المعلمين في درجات الاحتراق النفسي باتجاه أصحاب النمط "أ" في نفس الاتجاه أكدت دراسة (الزهراني ، 2008) على وجود علاقة عكسية بين "الاحتراق النفسي " وبعض سمات الشخصية مثل الثبات الانفعالي والاجتماعية والسيطرة، وعلاقة طردية بين

الاحتراق وسمة المسؤولية، وذهبت إلى أن أصحاب الشخصية الانبساطية أقل عرضة للاحتراق النفسي.

إن أصحاب النمط "أ" يحتاجون إلى التحكم في البيئة المحيطة بهم العدوانية والتحمل المنخفض للإحباط يراها الباحثون انعكاسا للرغبة الواعية للتحكم في أنفسهم وفي البيئة المحيطة بهم حيث يكون الرؤساء عائقا واقعيا أو متوهما أمامهم لتحقيق أهدافهم التي قد تشكل القيادة إحداها، خاصة مع وجود بعض الممارسات الإدارية الخاطئة المنتشرة بالمدارس والمتمثلة في قلة إعطاءهم الفرصة لاتخاذ القرار وضعف الاستشارات والاتصالات بين الإدارة والمعلمين مما يجعلهم يشعرون بضعف انتمائهم للمنظمة، مصادر الضغط نابعة من المناخ التنظيمي الغير ملائم والجو العام الذي يتميز بانخفاض معنويات الأساتذة نتيجة انخفاض فرص المشاركة والتشاور اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.

وقد أكد (عسكر، 2003) سمات تمثل التسلطية والانبساطية وتحمل الغموض والقلق والحالة الانفعالية لنمط الشخصية وغيرها من السمات لها علاقة بنوعية الاستجابات السلوكية للمواقف المختلفة وتساهم هذه السمات أما سلبا أو إيجابا في الضغوط الحاصلة لدى الفرد في نفس الاتجاه أكدت دراسة (الزهراني ،2008) أن أصحاب الشخصية الانبساطية أقل عرضة للاحتراق النفسي.

كما توصلت دراسة (إيفانس وآخرين، Evans et al: 1987) حول علاقة النمط "أ" بضغط العمل لدى "80" سائق حافلة ب"كلفورنيا" إلى أن أفراد النمط "أ" تحصلوا على متوسطات أعلى من النمط "ب" وتشير البحوث المعاصرة إلى أن سمات النمط "أ" يمكن تصنيفها في مظهرين رئيسين هما" الكفاح للانجاز ونفاذ الصبر مع سرعة الانفعال.

إن إحساس الأساتذة أصحاب النمط السلوكي "ب" بمستويات أقل من "الاحتراق النفسي" أمر منطقي نظرا لما يتميز به أفراد هذا النمط من ميل أقل للطموح والمنافسة كما يبدون اهتماما أقل بالوقت وهم أقل انضباطا في تعاملهم مع أمورهم المهنية والحياتية ويسترخون لمدة طويلة دون إحساسهم بالذنب.

**2-6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:**

**- توجد فروق دالة في ظاهرة "الاحتراق النفسي" تبعا المتغيرات الديموغرافية التالية "النوع والسن والأقدمية المهنية" ويتباين مستوى الاحتراق تبعا لهذه المتغيرات.**

أظهرت النتائج المتوصل إليها تقارب متوسطات الأساتذة المتزوجين والعزاب وعدم وجود فروق دالة بالدرجة الكلية "الاحتراق النفسي" وأبعاده الثلاثة تبعا للحالة العائلية وبتالي لا تعتبر "الحالة العائلية" مصدر تباين بظاهرة الاحتراق لدى المعلمين.

بالمقابل أكدت النتائج وجود فروق دالة في درجات "الاحتراق النفسي" لدى الأساتذة تبعا لمتغير "النوع" وذلك ببعد "تبلد المشاعر" لصالح الأساتذة "الذكور" وهذا يكمن تفسيره بالمتطلبات العاطفية الكبيرة لمهنة التعليم والتي يلعب فيها المعلم دور الموجه والمربي، ويحتاج فيها لطول النفس والقدرة الكبيرة على العطاء النفسي والاستيعاب هذه المتطلبات عادة ما تكون المرأة أكثر استجابة لها مي يجعلها أقل عرضة لبرودة المشاعر من الأساتذة الذكور وقد ذكر (عشوي) عن (Hochschild,1983) إشارتها إلى وجود علاقة بين العمل الانفعالي ونمط الأدوار المرتبطة بنوع الجنس حيث أكدت أن النساء أكثر ملائمة في المهام التي تتطلب التحكم والسيطرة على الغصب والعدوان وفي مراكز الخدمة التي تتطلب اللطف أثناء المعاملة فالنساء يقمن بإدارة انفعالاتهم بطريقة افصل (عشوي، 2014 :365)

كما سجلت النتائج فروق في درجات الاحتراق ببعد "تدني الإحساس بالانجاز" لصالح المعلمات ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بكون الأستاذات أكثر ارتباطا بمهنة التعليم وأكثر رغبة من الأساتذة الذكور بها ما يجعلهن أكثر تعرضا للضغوطات التي تؤدي بهن للإحساس بأن ما يقدمنه أقل مما يجب أن يكون.

كما توجد فروق ذات دلالة معنوية في درجات الأساتذة على مقياس "الاحتراق النفسي" تبعا لمتغير "السن" في درجته الكلية وفي بعد "تبلد المشاعر" وكانت الفروق لصالح الأساتذة الأصغر سنا وهذا يفسر بقلة الخبرة المكتسبة واتسام المعلمين الأكبر سنا بقدر أكبر من الهدوء والاتزان ورحابة الصدر وهي متطلبات رئيسية للعمل بمهنة التعليم، إضافة إلى الاستقرار العائلي الذي يعرفه من هم أكبر سنا ما يجعلهم أكثر تحملا للضغوط وقدرة على مجاراتها.

بالنسبة لمتغير "الأقدمية المهنية" أكدت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في درجات المعلمين على الدرجة الكلية لمقياس "الاحتراق النفسي" وبعدي "الإجهاد الانفعالي وتدني الإحساس بالانجاز" وقد يعود السبب لكون التفاوت في مدة الخدمة والذي حددته الدراسة ليس كبيرا باعتبار أنها حددت " 10 سنوات" كحد فاصل بين الفئتين باشتراط أن يكون المعلم مرسما وعليه نجد أن الأغلبية من المعلمين تقترب من بعضها من حيث الأقدمية المهنية لذا لم تظهر الفروق بين المعلمين تعود لهذا المتغير ماعدا في بعد "تبلد المشاعر" لصالح الأساتذة الأقل أقدمية وتؤكد هذه النتيجة ما سبق من وجود فروق في" تبلد المشاعر" لصالح الأساتذة الأكبر سنا، فالمعلم الأكثر اقدمية عادة ما يكون أكثر تحكما بأساليب إدارة مهنته وأكثر قدرة على إدارة الضغوط المهنية وبتالي فهو أقل تعرضا للاحتراق النفسي.

تتوافق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة في نقاط وتختلف معها في نقاط أخرى فهي تتعارض مع نتائج دراسات كل من (الطحاينة وزياد، 1993 والحايك،2000 والوابلي وعبد الله ،1995) والتي عدم وجود فروق دالة في مستوى "الاحتراق النفسي" تعزى لنوع المعلم وفسرت عدم وجود فروق بين النوعين بالمساندة الاجتماعية مما يؤدي إلى تقارب في المتوسطات، وتتوافق مع نتيجة دراسة (الدبابسة، 1993) حول الفروق في "الاحتراق النفسي" بأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة ب"الأردن"، أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستوى متوسط من "الاحتراق النفسي" مع وجود فروق تعزى لمتغير النوع لصالح "الذكور"، ومع دراسات كل من (عسكر وآخرون، 1986 والدبابسة، 1993) في دراستهما على المعلمين إلى أن معظم الفروق قد ظهرت في بعد "الإنهاك الانفعالي" ووجدوا أن الفروق تعزى لمتغير "النوع" وهي لصالح "الذكور" ومع دراسة (الدبابسة، 1993) ب"الأردن" خلصت إلى أن الفروق في "الاحتراق النفسي" لدى معلمي التربية الخاصة ب"الأردن" وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستوى متوسط من " الاحتراق النفسي" كما يوجد فروق تعزى لمتغير "الأقدمية المهنية" لصالح أصحاب الأقدمية الأقل.

كما تتوافق مع ما توصل إليه (علي وآخرون، 1986) في دراستهم على المعلمين في "الكويت" للكشف عن أثر بعض العوامل الديموغرافية في "الاحتراق النفسي" على عينة مكونة من (1183معلم) وخلصت إلى أن درجة "الاحتراق النفسي" كانت منخفضة نسبيًا لدى مجتمع

الدراسة، مع وجود فروق تبعا لمتغير "الأقدمية" لصالح أصحاب الخبرة الأكثر من "5 سنوات" وتبعا لمتغير "النوع" لصالح المعلمين الذكور.

بينما أشارت دراسة (بورج وفالازون، Falazon & Borg) "1989" إلى نتائج مغايرة للدراسات السابقة حيث أكدت أن المعلمين أصحاب الخبرة الأطول يعانون من مستويات أعلى من "الاحتراق النفسي"، أما دراسة (محمد، 1995) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر "السمات الشخصية ومتغيري النوع والأقدمية المهنية" في "الاحتراق النفسي" على عينة مكونة من "184معلمًا" فقد وجد أن المعلمين الأكثر خبرة أقل احتراقًا ولم تظهر فروقا ذات دلالة بين المعلمين والمعلمات تبعا لمتغيري" النوع والأقدمية المهنية" في درجة "الاحتراق النفسي"، وتوصلت دراسة (الوابلي ، 1995) حول مستويات "الاحتراق النفسي" لدى المعلمين في "مكة المكرمة" باستخدام مقياس "ماسلاش" لعدم وجود فروق بين المعلمين تبعا لمتغير "النوع والعمر والمؤهل العلمي".

من خلال الدراسات السابقة الذكر نلاحظ تباينا في نتائج الفروق بأبعاد "الاحتراق النفسي" تبعا لمختلف المتغيرات الديوغرافية، لذلك يتعين التعامل مع نتائج الدراسات السابقة بحذر لتباين المجتمعات واحتمال أن تكون صادقة فقط في المجتمع الذي طبقت به، حيث طبقت بعض الدراسات على مجتمعات غير المدارس الثانوية الأمر الذي يستدعي المزيد من البحث لاختبار هذه الفروق.

**2-7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:**

**- يمكن التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي عند الأساتذة من خلال السلوكيات القيادية "التحويلية" وببعد "تبلد المشاعر" من خلال سلوكيات القيادة "التسيبية".**

أكدت النتائج صحة الفرضية السابعة حيث تعتبر سلوكيات القيادة "التحويلية" منبئ دال سلبيا بمستويات "الاحتراق النفسي" وذلك في درجته الكلية وأبعاده الثلاث، وهذا يمكن تفسيره بما يتضمنه هذا النمط القيادي من تدعيم لمفهوم التشاركية وتفويض للسلطة وهي الأساس الذي تقوم عليه مفاهيم القيادة الحديثة التي تؤكد على ضرورة الاتصال الأفقي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أغلب الدراسات حيث أكدت دراسة (Kumari, 2008) أن متغيرات "الشغف بمهنة التدريس" ونمط "القيادة التحويلية" تنبأت سلبا ب"الاحتراق النفسي" حيث ارتبطت الدرجات الدنيا من "الاحتراق النفسي" بممارسة الأساتذة للسلوكيات التحويلية.

كما أكدت دراسة (الصالحي، 2013) حول علاقة نمطا القيادة "التحويلية والتبادلية" بالروح المعنوية للمعلمين بالمدارس السعودية أن العلاقة بينهما علاقة دالة وموجبة وهي أكثر قوى مع التحويلية، و أن نمطا القيادة "التحويلية والتبادلية" دالين في التنبؤ بالروح المعنوية.

كما أكدت دراسة (Stokes ,2013) أن القيادة "التحويلية" ظهرت كمنبئ قوي بدرجات "الاحتراق النفسي وأن النموذج التنبؤي شمل الأبعاد التالية "الدافعية الإلهامية والتحفيز الفكري والاعتبارية الفردية"، أما دراسة (Álvarez & Castillo ,2017) فأكدت على أن المستويات الدنيا من الاحتراق النفسي لدى المعلمين ارتبطت بممارستهم لسلوكيات تحويلية في وظيفتهم.

تتوافق هذه النتيجة كذلك مع ما توصلت اليه دراسة (عبد الغني، 2016) حيث جاء النمط "التبادلي والتحويلي" منبئ بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدرس الخاصة بالسعودية، وأكدت دراسة (Heidmets & kadi, 2014) "أن "الاحتراق النفسي" و"انعدام الأمن الوظيفي" أقل في المدارس التي يسود بها النمط "التحويلي" مع احتمال أقل لترك المدرسين لمهنتهم، أما دراسة (Ghamrawi & Khalil,2013) فأكدت على أن أسلوب القيادة "التحويلي" يعتبر منبئ سلبي بالدوران في العمل لدى المعلمين ب"الهند".

إن النتائج المتحصل عليها حول القدرة التنبؤية للسلوكيات التحويلية بالاحتراق النفسي تصب في نفس سياق الأدب العلمي حول الموضوع وهذا ما تناولته الباحثة من خلال عرضها للأدب العلمي حول القيادة "التحويلية" والتي تعتبر فعالة لجميع المنظمات.

أما سلوكيات القيادة "التبادلية" فأظهرت النتائج أنها منبئ دال وسالب بمستوى "تبلد المشاعر" ويرتكز السلوك التبادلي على توضيح الأهداف المرجوة من العمل وطريقة الأداء الصحيحة والمكافئات التي يحصل عليها العامل في حال تحقيقه لما هو منتظر منه، أي تقوم على فكرة المقايضة، حيث يقوم القائد بمنح المكافئات مقابل الحصول على المجهودات والنتائج المنتظرة من العامل، ويتسم القائد بالوضوح فيما يتعلق بتوقعاته والمسؤوليات الملقاة على التابعين

والمنافع الشخصية التي ستعود عليهم مقابل المهام التي سينجزونها، هذا الوضوح التي تتضمنه القيادة "التبادلية" والذي يتعارض مع مفهوم "غموض الدور وصراعه" هو ما يفسر القدرة التنبؤية ببعد "تبلد المشاعر" كما أن طبيعة مهنة التعليم وظروفها ببلادنا جعلت الأساتذة بحاجة للتعزيز المادي من ترقية وعلاوات ومكافئات، وهذه المكافئات بأنواعها ترفع من معنوياتهم وتحفزهم على العمل.

**3- الاستنتاج العام:**

قامت الباحثة بقياس متغيرات الدراسة وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا، وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها تم الخروج بعدد من القرارات، فتوصلت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة مدراء الثانويات لسلوكيات القيادة "التحويلية والتبادلية" كما توصلت إلى التحقق من وجود علاقة بين أنماط القيادة وأنماط الشخصية و"الاحتراق النفسي" بأبعاده الثلاث، إضافة إلى الكشف عن دلالة الفروق في درجات الاحتراق تبعا لعدة متغيرات ديموغرافية هي"الحالة العائلية للمعلم ونوعه وسنه وأقدميته في المهنة" بالإضافة للكشف عن أنماط القيادة التي تعتبر منبئات بظاهرة "الاحتراق النفسي" عن المعلم، ويمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

- السلوك القيادي الأكثر إتباعا من قبل مدراء الثانويات هو السلوك "التبادلي".

- درجة ممارسة كل من السلوك القيادي "التحويلي" لدى مدراء الثانويات من وجهة نظر الأساتذة جاءت متوسطة، في حين درجة ممارستهم للنمط "التبادلي" كانت مرتفعة وبالنسبة للنمط التسيبي كانت "منخفضة".

- يعاني الأساتذة بالثانويات من مستوى مرتفع من "الاحتراق النفسي" على بعد "الإجهاد الانفعالي" ومن مستوى متوسط على بعد "تبلد المشاعر" في حين مستوى معاناتهم من "تدني الشعور بالانجاز الشخصي" كان منخفضا.

- توجد علاقة سالبة ودالة معنويا بين نمط القيادة "التحويلي" و"الاحتراق النفسي" في كل من بأبعاده الثلاثة عند مستوى الدلالة "0.01".

- توجد علاقة سالبة ودالة معنويا بين نمط القيادة "التبادلي" والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة عند مستوى الدلالة "0.01".

– توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين النمط "التسيبي" والاحتراق النفسي على بعد "تبلد المشاعر" عند مستوى الدلالة "0.05"

– توجد علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين النمط السلوكي "أ" والاحتراق النفسي عند مستوى الدلالة "0.01".

– توجد علاقة سالبة ذات دلالة معنوية بين النمط السلوكي "ب" والاحتراق النفسي عند مستوى الدلالة "0.01".

– توجد فروق ذات دلالة معنوية بين درجات الأساتذة على مقياس "الاحتراق النفسي" في درجته الكلية وفي جميع أبعاده تبعا لمتغير "نمط الشخصية" لصالح أصحاب النمط السلوكي "أ".

– لا توجد فروق دالة معنويا في درجات الأساتذة على مقياس الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة تبعا لمتغير "الحالة العائلية".

– توجد فروق دالة معنويا في درجات الأساتذة على مقياس "الاحتراق النفسي" تبعا لمتغير "النوع" في بعد "تبلد المشاعر" لصالح المعلمين الذكور، وفي بعد "تدني الإحساس بالانجاز" لصالح الأستاذات.

– توجد فروق دالة معنويا في درجات الأستاذات على مقياس "الاحتراق النفسي" تبعا لمتغير السن في درجته الكلية وفي بعد "تبلد المشاعر" لصالح الأساتذة الأصغر سنا.

– توجد فروق دالة معنويا في درجات الأساتذة على مقياس "الاحتراق النفسي" تبعا لمتغير الأقدمية المهنية" وفي بعد "تبلد المشاعر" لصالح الأساتذة الأكثر أقدمية.

– تعتبر سلوكيات القيادة التحويلية منبئ دال سلبيا ب"الاحتراق النفسي" وأبعاده الثلاثة.

– تعتبر القيادة التبادلية منبئ دال سلبيا ببعد "تبلد المشاعر" فقط.

وتبقى هذه النتائج مرتبطة بالبيئة الجزائرية وبخصائصها الاجتماعية وفيما يلي محاولة لتشريح النتائج المتوصل إليها والخروج بالتوصيات المساعدة على الوصول لمناخ تنظيمي مدرسي صحي.

## 4- الخاتمة والمقترحات:

هدفت هذه الدراسة لمعالجة موضوع "الاحتراق النفسي" لدى الأساتذة بالطور الثانوي والكشف عن مصفوفة علاقته مع السلوكيات القيادية الصادرة عن المدراء من جهة ونمط الشخصية عند الأساتذة من جهة أخرى، وحاولت الكشف عن الممارسات القيادية الفعلية لمدراء المدارس وتسليط الضوء على العوامل التي لم يتم التطرق إليها من قبل بالقدر الكافي في المواضيع المتعلقة بالمناخ والإدارة المدرسية ألا وهو دور الشخصية كوحدة متكاملة في التأثير على الظواهر التنظيمية المختلفة ومنها "الاحتراق النفسي" بمختلف أبعاده.

### 4-1- تحليل الواقع:

يشكل التفاعل الإنساني بين القائد ممثلا في مدير المدرسة والمرؤوسين ممثلين في الأساتذة جوهر العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات التربوية ، وباعتبار الأ ستاذ موردا بشريا له قيم ه ميوله واتجاهاته كما له طموحاته ورغباته فإن الوصول للأهداف المشتركة للم درسة لا يتم دون بناء علاقة سليمة معه، فالتسيير هو عملية إدارية تقوم على أربع عناصر أساسية هي التخطيط والمراقبة والتنظيم والتوجيه، ولكن على المدير أن يؤدي هذه الواجبات في سياق إنساني ولا يعتبر الأستاذ مجرد وسيلة لتحقيق الغايات. (Robbins et al, 2006 : 5).

وتهدف العلاقات الإنسانية داخل أي تنظيم لتحقيق التكامل بيمن أهداف العاملين وأهداف المؤسسة التعليمية بما يحقق التكافؤ والتكامل بين الجميع، فالعلاقات الإنسانية لا تعمل ضد صالح العمل بل لأجله، وهي نمط من السلوك يقوم على تقدير كل فرد حسب ما تسمح به قدراته وإمكانياته واستعداداته وقد أكد تقرير للأمم المتحدة على ما يلي "إن النظرية الإنسانية المهتمة بجعل العمال إنسانيا تنصب بشكل متزايد على العمل الرئيسي وهو الإنسان وجعل العمل إنسانيا ومعقولا، يرتكز على إصلاحات تسعى لوصف هذه الطريقة الجديدة في التعامل مع المسائل المتعلقة بالإنسان وعمله". (البدري، 66:2005)

إن العلاقات الإنسانية داخل العمل تتضمن تكامل الناس في موقف العمل ما يدفعهم للعمل سويا بشكل منتج ومتعاون فيه رضا اقتصادي واجتماعي ويؤكد الباحثون أن العلاقات الإنسانية هي لب العمل الإداري وهي غالبا دون غيرها المجال الرئيسي من وظائف المدير المنفذ.

وقد أشارت دراسة ل(شو وزملاءه، 1997 :36) إلى أن السبب الذي يجعل الموظف ملتزما هو تأثره بسلوك القائد ، فالطريقة الإيجابية التي يتصرف بها المدراء مع موظفيهم تؤثر في طريقة إدراكهم، ما يؤدي لازدياد ثقتهم بأنفسهم واعتقادهم بثقة المنظمة فيه م وفي قدراته م، فيلتزم ون أكثر بعمله م ويصبح ون أكثر إنتاجا، و المنظمة التي تحرص على وجود إدارة داعمة ي رى موظفوها أنها تدعم قدراتهم.

في إطار العلاقة المهنية يتلقى الأستاذ اتصالا مستمرا من طرف المدير يتنوع بين التعليمات والأوامر والمراقبة وكل ما يتضمنه العمل المدرسي، كما يتلقى المدير معلومات من طرف المعلم سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق انضباطه ونتيجة أعماله، والتغذية الراجعة التي يتلقاها المعلم من المدير ممثلة في سلوكياته القيادية من شأنها أن تؤثر على مستوى الاحتراق النفسي لديه إذن فللأستاذ يخضع لجميع ضغوطات المناخ التنظيمي، والتصرفات غير المقبولة من المدير نحو الأساتذة تولد بعض النواتج التنظيمية مثل "التهارض والغياب والانطواء وعدم المشاركة في الحياة المدرسية".

ويوجد شبه اتفاق على عدم فاعلية النموذج التنظيمي الموجود حاليا وعلى ضرورة استبداله إذا كانت الإرادة هي إصلاح المدرسة ، لقد أكدت نتائج هذه الدراسة ارتباط النمط القيادي الممارس بظاهرة "الاحتراق النفسي" وأكدت ميل مدراء المدارس الثانوية الجزائريين لممارسة سلوكيات القيادة "التبادلية" أو ما تعرف بالقيادة "التعاملية" والتي تقوم أساسا على مفهومي "الثواب والعقاب"، بمقابل ممارسة متوسطة لسلوكيات القيادة "التحويلية" والتي كانت أكبر منبئ سلبي بمفهوم "الاحتراق النفسي"، لما تتضمنه من اهتمام بالمرؤوس ومراعاة لخصوصيته.

إن الميل المتوسط لممارسة سلوكيات القيادة "التحويلية" أمر متوقع ويتماشى مع خصوصية المجتمع الجزائري، ويرى (مقدم، 1999 :24) في هذا الصدد أن العائلة الجزائرية كبيرة الحجم تتميز بالارتباط القوي بين أفرادها، والسلطة فيها ترجع للأكبر اتجاه أبناءه وأحفاده، مقابل واجب

طاعتهم له،وهذه التسلطية تصبح كنمط تعامل وتمتد لتؤثر في الحياة الاجتماعية داخل المنظمات مما يبرز النقص الكبير في التفويض للسلطات ، وهو ما يحط من معنويات الموظفين، فالقائد الجزائري لم يهيئ على تدريب المرؤوسين على تحمل المسؤولية لأنه نش أ وترعرع في جو سلطوي، وتفويض السلطة هو أمر لم ينشئ عليه.

كما أن إغفال العوامل الاجتماعية والثقافية يؤثر بدرجة كبيرة على فاعلية وكفاءة المنظمة فللعديد من محاولات نقل نظام التسيير الناجح من مجتمع لآخر وحتى من منظمة لأخرى في نفس المجتمع باءت بالفشل، بالاعتماد في ذلك على العوامل العامة في التنظيم والتسيير دون الاهتمام بالمتغيرات البيئية التي تعمل في إطارها تلك المنظمات.

وبدل ذلك لا بد من مواجهة المدرسة للتغيرات الحاصلة وذلك بإدخال الإجراءات اللازمة في الهياكل والعمليات والسياسات ، وقد ذكر (القريوتي،414:2008) أن المنظمات الناجحة تتميز بالمرونة وتوفير فرص التقدم للعاملين تشجيع أسلوب عمل الفريق للاستفادة من المزايا الحقيقية للعمل الجماعي.

وقد لوحظ داخل المدارس عدم تحكم المدراء في جانب التقنية مما يجعلهم يلجؤون لأمور من اختصاص آخرين في الهيكل التنظيمي ، كالقيام بالمراسلات الالكترونية وعمليات الرقمنة، مما يشكل تداخلا في المهام بين المدير والأساتذة، وهنا يرى (القريوتي، 2008) أن مثل هذه العلاقات المصلحية المتبادلة أصبحت واضحة في البيئة العربية حيث لا يوجد خط فاصل بين الدور الوظيفي والملكية الشخصية للموظف ، ويتصرف كثير من المدراء في المؤسسات التي يديرونها وفي غياب المساءلة والشفافية وكأنها ممتلكات خاصة لهم محيطون من يرغبون ويحرمون من يرغبون، وقد تعود المجتمع على هذه الممارسات قلم يعد يرى فيها أي مخالفة ، فالمدير الناجح هو الذي يقيم علاقات ويوظفها لمصلحته الخاصة تعود عليه بالمنفعة المباشرة ، وهذا الطرح مقبول إلى حد بعيد بالجزائر لذلك لا بد من إعادة النظر في طرق اختيار المدراء وإعادة تكوينهم.

أي قائد عند ولوجه عالم التسيير يحاول التغيير إلا أنه يفتقد الأدوات لتكوين قاعدي أساسي في إدارة الصراع ويمكن أنه لا يفهم أين الخلل فيتصادم مع الفريق التربوي الموجود، وعادة ما يلجئ لتكوين حاشية إما من الإداريين أو المعلمين حيث أن التابعين هم خليط من كل هؤلاء ،

فيتصادم مع بقية المرؤوسين خاصة أن الأساتذة ينتمون لنقابة وطنية متماسكة ولها وزنها الاجتماعي والتنظيمي وعادة ما يكونون متماسكين فيما بينهم خاصة في حالة وجود شخص غريب، وقد لا يتوقف الأمر عند هذا الحد أين لاحظت حادثة في ثانوية حيث اشترط المعلمون نقل المدير بمجرد خلافه مع أستاذ، كما يعجز المدير في الكثير من الأحيان عن فرض وجوده ولا يجد من يساعده في ذلك ، وأمام هذا يلجئ المدير عادة لتكوين حاشية لا بد من تلبية رغباتها ومع مرور الوقت تصبح الإدارة المدرسية عبارة عن حاشية تلبي مصالح الفئة معينة.

**4-2- القيادة المدرسية بين الأستاذ والمدير:**

إن منصب مدير المؤسسة التربوية هو أعلى منصب بالمدرسة يشغله الأستاذ عن طريق الترقية بعد خضوعه لمسابقة داخلية أو بالتكليف المباشر من مديرية التربية، وليس هناك شروط محددة في توظيف مدراء المدارس ما عدا الاقدمية في المنصب و النجاح في مسابقة الترقية لسلك المدراء والشهادة الممنوحة من طرف جهة التكوين، ولا تأخذ عملية الاختيار بعين الاعتبار سمات الشخصية ولا الخبرات الميدانية لا قبل ولا بعد التكوين ، وحسب رأيي فإن هذه الهفوات تخلق العديد من المشاكل في تسيير المؤسسات التربوية الجزائرية.

وسواء كان تخصص المدير في الإدارة أو التخصصات العلمية تبقى معلوماته ناقصة للإلمام بعملية التسيير بالرغم من البرامج التكوينية التي تبرمجها وزارة التربية (المعهد الوطني لتكوين موظفي التربية الوطنية) فللبرامج الإداريةِ المقدمة لا علاقة لها في معظمها بالواقع الجزائري وفي حالات كثيرة لا يتم الاطلاع عليها، والملفت للانتباه أنه في السابق كان المستوى التعليمي للمدراء محدود لكن بالرغم من تحسن المستوى التعليمي للمدراء إذ أن أغلبيتهم جامعيون تبقى ممارسة القيادة دون المستوى المطلوب ويبقى المعلم يعاني من "الاحتراق النفسي" وهذا ما يمكن اعتباره دليلا على سوء المناخ التنظيمي داخل المدرسة وانعدام للقيادة الفاعلة.

وتعتقد الباحثة أنه من الايجابي أن يكون القائد خريجا للوسط المهني انطلاقا من فكره إلمامه بخصوصيات المدرسة وقوانين ولوائح القطاع والمناخ التنظيمي العام للمدرسة، ولكن لابد من مراعاة شروط عديدة على رأسها قدرته على التفاعل الاجتماعي السليم فالعملية التسييرية تتضمن التفاعل مع العاملين والاتصال وكل ما يتعلق بالجانب الإنساني ، والحقيقة أن أنجع

طرق التسيير هي التي لا تحاول إتباع النمط الموحد (One Best Way) بل التي تستوحي تطبيقاتها من المحيط المادي والمعنوي الرمزي الخاص بعمال المؤسسة.

**4-3- من يصلح من الأساتذة للإدارة المدرسية؟:**

إذن للحصول على ملمح مدير مدرسة يملك خصائص الجانب الإداري وخصائص الجانب الفني للقائد لا ضرر في أن يكون الأساتذة هو المدير، ولكن من وجهة نظر الباحثة لا يصلح كل الأساتذة للقيادة المدرسية، بل لا بد من توفر بعض الشروط ونذكر منها:

* الأساتذة الذين يملكون تكوينا جامعيا.

* التدرج في المسؤولية وكل تدرج أو ترقية في منصب إشرافي لابد أن يوازيه تكوين في مجال التسيير يكون ذو صلة.

* خضوع الترقية في المنصب الإدارية لمعايير عادلة ومنطقية.

* الحيطة من أثر الهالة وذلك بالاستناد لمجموعة من الاختبارات للحصول على نقطة شاملة.

**4-4- الوصول لملمح القيادة المدرسية المناسب:**

تعتبر الإدارة المدرسية نمطا إداريا مميزا يتطلب أساليب تسييرية تأخذ في الحسبان خصائص المؤسسة التربوية، دون إغفال الجانب النفسي والاجتماعي والثقافي المحيط بالمدرسة، والذي تعطى له اليوم أهمية بالغة في علوم التسيير والتنظيم ، فإهمال الجوانب الاجتماعية والثقافية من شأنها أن تؤثر بدرجة كبيرة على فعالية وكفاءة المنظمة ، وتتعدد الكفاءات والمؤهلات المطلوب توفرها في المدير حتى يكون مؤهلا لتسيير المؤسسة التربوية بنجاح، وقد اقترح (تير، 2007) ملمح للقائد في المؤسسة العمومية وحدد له الكفاءات التالية:

**أ -الكفاءات الشخصية ومنها:**

* المعارف والقدرة على خلق الرؤية والإبداع.
* الشخصية ومرونة السلوك والثقة بالنفس والحيوية ومقاومة ضغوط العمل.
* الأخلاق والقيم.

**ب- الكفاءات الإدارية:**

* الفهم التنظيمي للإدارة.
* التسيير بالعمل.
* العمل الجماعي.
* التفاوض والشراكة.

**ج- الكفاءات التعاملية:**

*الاتصال.
* العلاقات ما بين الأفراد.

للوصول إلى ملمح قائد مدرسي لابد من ايلاء التدريب على القيادة اهتماما خاصا وذلك من خلال طريقة القيام بالدور في مواقف الخدمات التعليمية، ومن العوامل التي تساعد على التدريب على القيادة التربوية إعداد جماعات تدريبية نموذجية لتدريب القادة وتقديم نماذج في القيادة التربوية يقوم بها المدربون ويلاحظها المتدربون للاستفادة منها، وتسمح عملية التدريب باكتساب وتنمية الجوانب الرئيسية للقدرة على القيادة التربوية.

كما يجب أن تخضع عملية توظيف المدراء لمجموعة من القواعد ومنها:

* **تحليل التفاعل:** عن طريق الممارسة المباشرة للمواقف القيادية التفاعلية، ويتم في هذه الطريقة وضع المرشح لمنصب المدير مع مجموعة من المعلمين ، ويطلب منه القيام بسلوك اجتماعي مثل مناقشة موضوع ما أو شرح هدف محدد أو حل مشكلة، ويمكن ملاحظة حسن قيام المرشح بالدور القيادي وتوافر سمات القيادة المدرسية التحويلية فيه وسلامة تفاعله الاجتماعي، وذلك على أساس ملاحظة السلوك القيادي بدقة ، وتستمر الملاحظة المنظمة في نماذج مصغرة من المواقف التربوية العلمية ، وحبذا لو يتم هذا دون أن يدرك الفرد أنه تحت الملاحظة حتى يكون سلوكه تلقائيا.

* **الاختبارات النفسية:** بشكل خاص اختبارات الشخصية كوسيلة لاختبار القادة التربويين.

* **المقابلة الشخصية:** حيث يجري الاختبار الشخصي عدد من الخبراء والمختصين التربويين لتحديد مدى مناسبة الفرد للقيادة التربوية، ومن الأفضل أن تبدأ قبل قبول القادة الجدد والمرشحين لتسيير المؤسسات التربوية.

## 4-5- توصيات عامة:

من خلال العرض والتحليل والمناقشة توصلت الدراسة لنتائجها النهائية فيما يتعلق بعلاقة نمطا القيادة "التبادلية والتحويلية" ونمطا الشخصية "أ وب" بالاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر، إلا أن هذه النتائج تبقى مرتبطة بالمجتمع الجزائري وبخصائصه الاجتماعية والثقافية مما يجعلنا نؤكد على ضرورة اهتمام الباحثين بوضع برامج للتقييم وتنمية عمليات التوظيف وتقنيات الاختيار المهني بشكل يتماشى مع الواقع المهني بالمجتمع الجزائري خاصة وأن مهنة التعليم تواجه اليوم تحديات كبيرة جعلت المدرسة مطالبة بتطوير أساليبها التسييرية، وفيما لي بعض المقترحات المساعدة على الوصول لمناخ تنظيمي مدرسي صحي:

* إجراء المزيد من الدراسات المسحية بهدف استقصاء الأسباب التي تؤدي لمعاناة الأساتذة من الضغوط النفسية و"الاحتراق النفسي" لما لها من آثار سلبية في العملية التربوية، والدراسات المهتمة بالعلاقات البين- شخصية للأساتذة و التي يمكن أن تساهم في تفادي بعض المشاكل النفسية والتنظيمية.

* تسليط الضوء من خلال المناهج والبرامج التدريبية على الأسلوب القيادي التحويلي.
* العمل على وضع مقاييس محددة يتم في ضوءها اختيار مدراء المدارس ممن يملكون الخصائص الشخصية التي تساعدهم على ممارسة سلوكيات القيادة التحويلية.
* تدعيم البرامج التدريبية لمدراء المدارس بمهارات القيادة "التحويلية" وتبيان أثرها على مناخ العمل ورضا الأساتذة، مع تصميم برامج لتطوير أداء المدراء في ضوء متطلبات أداء التغيير القائمة على مبدأ التشاركية وعدم الإقصاء.

* توفير الحوافز التشجيعية سواء الهادية أو المعنوية التي تساعد مدراء المدارس على اتخاذ القيادة "التحويلية" منهجا للتعامل الإداري، مع ضرورة وضع السبل المناسبة للحد من معوقات ممارسة هذا النمط القيادي الحديث.

* الاهتمام بتكوين الأساتذة وفق المتغيرات العلمية والتكنولوجية تماشيا مع تطبيق الأساليب والتقنيات الحديثة في عملية التدريس والاهتمام بالمقررات السيكولوجية.

* العمل على تحسين الظروف المادية والمهنية والاجتماعية للمعلم مع المتابعة الصحية النفسية والجسدية له ، وهذا لضمان استمراريته وتقديم هـ لمردود ذو جودة ونوعية ، لأن الاهتمام بظاهرة "الاحتراق النفسي" هو اهتمام بالصحة النفسية للأ ستاذ نظرا لما يهثله من أثار مدمرة على العملية التعليمية بأكملها.

* بناء برامج وقائية إرشادية تهتم بالجوانب الإنسانية للأ ساتذة خاصة فيما يتعلق بخفض الشعور بالضغوط المهنية والاحتراق النفسي وبتعديل النمط السلوكي "أ"، لما ثبت علميا من الدور الذي يلعبه في تطور الإصابة بأمراض القلب التاجية، حيث ثبت أنه يمكن اتخاذ الإجراءات الوقائية قبل تطور مرض القلب.

* تحسين مناخ العمل من خلال عقد الدورات التدريبية اللازمة من أجل إعداد أطر تربوية متخصصة قادرة على تحسين المناخ المهني، ومتمكنة من أساليب الاتصال والتعامل مع الضغوط المهنية.

* توفير الخدمات والوسائل المساعدة والمرافق التي من شأنها أن تساعد الأساتذة عن أداء دورهم على وجه أفضل، والتأكد من مناسبة أعباء العمل والمهام الموكلة لقدرات الاساتذة لتجنب إحساسهم بتدني الانجاز.

* تدريب أطر مهنية متخصصة ممثلة أساسا في النفسانيين العاملين بقطاع التربية، ل تكون قادرة على تقديم الاستشارات اللازمة للتصدي لضغوط العمل والاحتراق النفسي.

* إعداد برامج إرشادية لتفعيل استراتجيات مواجهة الإجهاد المهني.

* التوسع في دراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية وعلاقتها بظاهرة "الاحتراق النفسي".

# المراجع

## أ – قائمة المراجع باللغة العربية:

1- أبو مسعود سماهر، مسلم عياد ( 2010)، **ظاهرة الاحتراق النفسي لدى الموظفين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة أسبابها وكيفية علاجها** – مذكرة ماجستير غير منشورة: فلسطين، كلية الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة .

2- إبراهيم القريوتي وفريد مصطفى الخطيب ( 2006)، **الاحتراق النفسي لدى عينة من الطلاب العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن**، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد 23.

3- أحمد عبد الخالق ( 2000)، **نمط السلوك "أ" دراسة لبعض الارتباطات الاجتماعية والنفسية** ، مجلة دراسات نفسية، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين، العدد 4، المجلد 10.

4- أحمد عبد الخالق (1996)، **الأبعاد الأساسية للشخصية** دار المعرفة الجامعية ط1 .

5- أحمد عبد الخالق ( 1996)، **قياس الشخصية**، الكويت: لجنة التعريب والتأليف والنشر، ط1.

6- أحمد عبد الخالق ( 1981)، **الارتباط بين بنية الجسم وبعدي الشخصية الانبساط والعصابية** ، مجلة بحوث في الشخصية والسلوك، جامعة عين شمس، العدد 8.

7- أحمد ماهر (2003)، **السلوك التنظيمي مدخل لبناء المهارات، الإسكندرية مصر**: الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

8- أحمد دحماني عبد القادر (2013)، **القيادة المدرسية في ظل المقاربة بالكفاءات** ، الجزائر: مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، العدد الرابع.

9- أحمد حويتي، خياطي مصطفى ( 2004)، **العنف المدرسي – الأسباب والمظاهر** ، دراسة ميدانية في ثانويات بالجزائر العاصمة " مرصد حقوق الطفل.

10- أحمد إبراهيم (1999)، **نحو تطوير الإدارة المدرسية**، القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة، ط3.

11- أحمد محمد عوض بن أحمد ( 2007)، **الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس** ، الأردن – عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1.

12- إحسان دهش جلاب (2016)، **إدارة السلوك الإنساني في المنظمات** ، المملكة الأردنية الهاشمية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

13- إحسان دهش جلاب (2001)، **إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير** : دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط1.

14- العيسوي عبد الرحمن (2002)، **سيكولوجية الشخصية**، منشأة المعارف الإسكندرية.

15- المليجي حلمي (2005)، **علم النفس الشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت.

16- السمادوني السيد ( 1990)، **إدراك المتفوقين عقليا للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية** ، مصر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية: كلية التربية – جامعة المنصورة، الجزء2.

17- القحطاني بن سالم بن سعيد (2001)، **القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادة العالمي** ، الرياض: دار مرامر للطباعة والنشر والتأليف.

18- الحريري عبيد بن عبد الله السبيعي (1430)، **الأدوار القيادية لديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير** ، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

19- النجار محمد عدنان (1980)، **الأسس العلمية لنظرية التنظيم والإدارة**، دمشق: دار الفكر.

20- السيد عليوة (2001)، **التخطيط الاستراتيجي**، مصر: دار تراك للنشر والتوزيع، ط1.

21- الغمري إبراهيم (1982)، **الإدارة: دراسة نظرية وتطبيقية**، الإسكندرية: دار الجامعات المصرية، ط3،

22- الوقفي راضي (1998)، **مقدمة في علم النفس** الطبعة الثالثة دار الشروق للنشر والتوزيع عمان المملكة الأردنية الهاشمية.

23- الرشيدي هارون (1999)، **الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها وبرامج المساعدة الذات في علاجها**، القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية.

24- العتيبي ادم غازي (2003)، **الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في قطاع الخدمة المدنية الكويتي وعلاقته بنمط الشخصية** "أ" **والرغبة في ترك العمل**: الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت، العدد 31.

25- الزهراني نوال ( 2008)، **الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

26- الرشدان مالك، أحمد علي ( 1995)، **الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

27- السرطاوي زيدان ( 1997)، **الاحتراق النفسي ومصادره عند معلمي التربية الخاصة** ، مجلة التربية، جامعة عين شمس، العدد 21.

28- الدبابسة، محمود(1993)، **مستويات الاستنفاذ النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات**، عمان، الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

29- الفياض محمد احمد (1990)، أثر النمط القيادي على الإبداع الإداري للشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية باستخدام نظرية الشبكة الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

30- **المنجد في اللغة والإعلام** (1998) بيروت: دار الشروق، المكتبة الشرقية، ط37.

31- النمر سعود (2001)، **الإدارة العامة الأسس والوظائف**، الرياض: مطابع الفرزدق.

32- **التسيير الإداري والتربوي** سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية(2004) ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،شارع أولاد سيدي الشيخ – الحراش – الجزائر.

33- أسامة البطانية، المعتصم بالله الجوارنة (2004)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات** ، جامعة دمشق.

34- أحمد ماهر (2003)، **السلوك التنظيمي مدخل لبناء المهارات** ، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الإسكندرية مصر.

35- أمال اباضة ( 2003)، **اختبار النماذج السلوكية للشخصية كراسة التعليمات** : المكتبة الانجلو مصرية، بدون طبعة.

36- اوقاسي السعيد، **أزمة الإدارة التربوية في الجزائر** قسم علم النفس جامعة منتوري قسنطينة الجزائر.

37- إياد حمد ( 2011)، **أثر القيادة التحويلية في إدارة التغير التنظيمي** ، دمشق: مجلة جامعة دمشق للعلوم الإدارية والقانونية، المجلد 27، العدد الرابع.

38- بدر محمد الأنصاري ( 2002)، **المرجع في تقنين مقاييس الشخصية على المجتمع الكويتي** ، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

39- بدران منى محمد علي ( 1997)، **الاحتراق النفسي عند معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

40- بشير العلاق (2010)، **القيادة الإدارية**، عمان – الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

41- بوسنة فطيمة (2015)، **القدرة التنبؤية للسمات الشخصية والسلوك القيادي بالأداء الوظيفي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر-2-.

42- بيتر شافيز (2005)، **كونك قائدا**، ترجمة سلامة عبد العظيم حسين، بيروت: دار الفكر العربي، ط1.

43- بلال خلف السكارنة (2010)، القيادة الإدارية الفعالة، عمان: دار الميسرة لنشر والتوزيع، ط1.

44- بن زروال فتيحة ( 2008): **أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد، الأعراض، المصادر، واستراتجيات المواجهة**، رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة منتوري قسنطينة.

45- بوعافية نبيلة ( 2008): **نمط شخصية المديرين وعلاقته بالضغط المهني واستراتجيات المواجهة** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

46- بربارا إنجلز (1991)، **مدخل إلى نظريات الشخصية** ، ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم، دار الحارثي للطباعة والنشر ،الطائف، السعودية.

47- تغزي أحمد ( 1991)، **المدرسة والبحث التربوي في العالم العربي** ، مجلة الرواسي، العدد الأول، دار الشهاب للطباعة، باتنة – الجزائر.

48- توفيق حامد طوالبة (2008)، **أثر الأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي لدي المديرين دراسة ميدانية على المؤسسات العامة في الأردن** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية للعلوم المصرفية.

49- توفيق جميل أحمد (1986)، **إدارة الأعمال: مدخل وظيفي**، بيروت: دار النهضة العربية.

50- ثيموني ووترز، روبرت جاي مارزانو، برايان إي ماكنلتي، **القيادة المدرسية الناجحة من البحوث إلى النتائج** ترجمة هلا نافع الخطيب (2003)، الإسكندرية: مكتبة طريق العلم، ط1.

51- جميل كاظم مناف (1980)، **القيادة والأزمة الحضارية**، بغداد: دار الرشيد، ط2.

52- جمعة سيد يوسف ( 2006)، **إدارة الضغوط المهنية**، القاهرة: جامعة القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة.

53- جرادي التيجاني ( 2016)، **الاحتراق النفسي وعلاقته ببعدي العصابية والانبساط ية والأفكار اللاعقلانية**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر -2-.

54- جابر عبد الحميد جابر، كفافي علاء الدين ( 1995)، **دراسة تقييمية لظاهرة الاحتراق النفسي عند المعلم**، فلسطين: مجلة جامعة الأقصى، المجلد الحادي عشر، العدد1.

55- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي، ( 1989)، **معجم علم النفس والأدب النفسي** ، القاهرة: دار النهضة العربية ،ج3.

56- جمعة يوسف ( 1994)، **العلاقة بين نمط السلوك "أ" وبعض المتغيرات الشخصية ذات الدلالة التشخيصية**، مصر: مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

57- حسين حريم (2001)، **السلوك التنظيمي**، عمان:دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1.

58- حسين حريم (1997)، **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**، عمان: دار الحامد للنشر التوزيع، ط1.

59- حنان عبد الحميد العناني (2005)، **الصحة النفسية** ، عمان، ط 3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

60- خالد بن سلمان الصالحي (2013)، **القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري مدارس التعليم العام وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين** ، رسالة التربية وعلم النفس دورية علمية محكمة، الرياض جامعة الملك سعود، العدد 40.

61- ختام علي الضمور (2008)، **الاحتراق النفسي لدى الأم العاملة وعلاقته بتعاملها مع الأبناء** ، جامعة مؤتة.

62- داود عزيز حنا، ناظم هشام (1984)، **قراءات نفسية**، القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية، ط1.

63- دريوش شهيناز (2012)، **اثر الأنماط القيادية الإدارية على تنمية إبداع الموارد البشرية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

64- راتب سلامة السعود (2013)، **القيادة التربوية مفاهيم وأفاق**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1.

65- رحال سامية (2015)، **الاحتراق النفسي لدى عمال الأمن الوطني في ضوء بعض العوامل الفردية والبيئة التنظيمية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر -2-.

66- رضا تير (2007)، **اهتمامات تسيير الموارد البشرية وسلوك مشرفي الإدارة العمومية الجزائرية في العمل**، أطروحة دكتوراه، جامعة بن يوسف بن خدة – الجزائر.

67- رمضان جهاد ( 1999)، **ظاهرة الاحتراق النفسي واستراتجيات التكيف لدى العاملين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

68- زيدان عصام (2002)، **الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم وأبعاد الشخصية**، مجلة الدراسات العربية في علم النفس، ع1.

69- زيدان إيمان(1998) ، **مدى فاعلية الإرشاد النفسي الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

70- سهلية عباس (2003)، **القيادة الابتكارية والأداء المتميز** ، عمان الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، ط3.

71- سيد الهوا ري ( 2002)، **الإدارة الأصول والأسس العلمية للقرن" 21**"، القاهرة: دار الجيل للطباعة، ط1.

72- سلطان المشعان (2000)، **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين بالمرحلة المتوسطة دولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

73- سهير كامل أحمد (2008)، **سيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية: مركز الازرياطية.

74- سامية حمزاوي (2013)، **نمط الشخصية "أ" ونمط الشخصية "ب" وعلاقتهما بالضغوط المهنية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف 2.

75- سنابل أمين صالح جرار ( 2011)، **الجدية في العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية** ، رسالة ماجستير جامعة النجاح الفلسطينية: نابلس- فلسطين.

76- شكري محمد كريم ( 2006)، **سلوك النمط "أ" دراسة في علم النفس الصحة** ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

77- طارق عبد الحميد (2005)، **الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
78- طه عبد العظيم حسين (2006)، **الاحتراق النفسي وضغوط العمل النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ماهيته أسبابه وعلاجه**،الرياض: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
79- صالح حسن الداهري، ناضم هاشم العبيدي (1999)، **الشخصية والصحة النفسية**، عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.
80- محمد شحاتة ربيع (2000)، **قياس الشخصية**، دار المعرفة الجامعية الارزياطية، ط2.
81- صالح حسين (1998)، **نظريات معاصرة في علم النفس**، صنعاء: مكتبة الجيل الجديد.
82- صلاح الدين البخيث، عبد الرحمن حسن(2011): **الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي الموهوبين في السودان**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد 3، العدد1.
83- ظاهر محمود كلالدة (1997)، **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**، عمان: ط1.
84- عادل عبد الرزاق هاشم (2010)، **القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي** ، الأردن عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، ط1.
85- عبد القادر بن طاط ا (2013)، **علاقة الاحتراق النفسي بالدافعية للانجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر -2-.
86- عبد الحفيظ مقدم ( 1993)، **أثر الخصائص الشخصية للمديرين على فعاليتهم في التسيير** ، مجلة بحوث ديوان المطبوعات الجامعية العدد 1.
87- عبد الحفيظ مقدم ( 1997)، **المديرون دراسات نفسية واجتماعية في المؤسسات الاقتصادية** جامعة الجزائر، معهد علم النفس مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني.
88- عبد العلي مهند عبد السلام (2003)، **مفهوم الذات وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة.
89- عبد الرحمن العيسوي (2000) ،**علم النفس العام**، الدار الجامعية، الإسكندرية.
90- عبد الرحمن العيسوي (2001)، **سيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية: منشاة المعارف، ط1.
91- عبيدات زهاء الدين (2001)، **القيادة والإدارة التربوية في السلام**، عمان: دار البيادق، ط1.
92- عثمان فاروق السيد (2001)، **القلق وإدارة الضغوط**: القاهرة: دار الفكر العربي.
93- عساف عبد محمد (1996) ، **مصادر الإجهاد النفسي لدى معلمي الجامعات في الوطن المحتل والضفة الغربية**، فلسطين: مجلة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية.
94- عساف محمود (1982)، **أصول الإدارة**، الإسكندرية: دار الجامعات المصرية، ط3.
95- عطية محمود، عبدة ميخائيل رزق ( 1984)، **الشخصية والصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

96- علاء سيد قنديل (2010)، **القيادة الإدارية وإدارة الابتكار**، عمان: دار الفكر، دار الفكر.

97- علي عسكر، حسين الأنصاري (1986)، **مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي**، المجلة التربوية بجامعة الكويت، العدد 3.

98- علي عسكر (2003)، **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، الكويت: دار الكتاب الحديث، ط 3.

99- علي عسكر وعبد الله أحمد (1999)، **مدى تعرض العاملين في بعض المهن لظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لديهم**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 17، العدد 16.

100- على بن شويل القرني (2000)، **الإعلام والاحتراق النفسي دراسة على مستوى الضغوط المهنية في المؤسسات الإعلامية بالمملكة العربية السعودية**، جامعة الملك سعود، الرياض.

101- على احمد عبد الرحمن عياصرة (2006)، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، ط 1.

102- علي حسام، محمود زكي ( 2008)، **الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدي معلمي الفئات الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة المينا.

103- عمر محمد عبد الله الخرابشة وأحمد عبد الحليم عربيات (2005)، **الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، مجلة العلوم التربوية الاجتماعية، جامعة أم القرى، المجلد السابع، العدد2.

104- عمر مصطفى، محمد النعاس ( 2008): **الضغوط المهنية والصحة النفسية** ، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ليبيا، ط1.

105- عمار الفريحات، وائل الربضي ( 2010): **مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين في محافظة عجلون**، الأردن: مجلة جامعة الفجاج للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 24 العدد(5).

106- عويد المشعان، عوض العنزي ( 2006)، **خصائص العمل وعلاقته بالاحتراق النفسي والأداء الوظيفي بالقطاع الحكومي بدولة الكويت**، دراسات نفسية مجلد 16 العدد 4.

107- فريد مصطفى الخطيب (2005)، **الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**، مجلة كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة، العدد23.

108- فلادون، سيمون، آلابيه (1993)، **نظريات الشخصية**، ترجمة علي المصري، الإسكندرية: المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، ط2.

109- فتوح محمد أبو العزم (1977)، **القيادة الإدارية في الإسلام** ، القاهرة: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ط1.

110- فرج عبد القادر طه، شاكر قنديل، حسن عبد القادر، مصطفى كامل (1993)، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، الكويت: دار سعاد الصباح.

111- قمر أبو شعبان، محمود أبو سمرة، محمد الطيطي ( 2007)، **مدى توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مدينة القدس**، رام الله: جامعة القدس المفتوحة، دائرة التربية القدس.

112- كرم عمار أبو بكر دردير (2007)، **الاحتراق النفسي لدى المعلمين ذوي النمط "أ و ب" وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم.

113- كمال محمد عويضة (1996)، **علم النفس الاجتماعي**، بيروت: دار الكتب العلمية.

114- لورنس برافيل (2010)، **علم الشخصية**، ترجمة: عبد الحليم محمد السيد، أيمن محمد عامر، مجمد يحي الرخاوي، ط1.

115- ماهر محمد صالح حسن (2004)، **القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم**، دار الكندي، ط1.

116- مارك اندرسون، ترجمة عايدة الباجوري (2016)، **مدخل إلى فن القيادة** ، المركز القومي للترجمة، ط1.

117- محسن عبد الكريم حمزة، كريم محمد ( 1984)، **علم النفس الإداري**، العراق: دار التقي للطباعة والنشر.- محسن عبد العلي، حيدر نعمة غالي (2010)، **القيادة التربوية مدخل استراتيجي** ، بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب.

119- محمد طويلة (2002)، **القيادة الإدارية المعاصرة**، بيروت لبنان.

120- محمد عمر الزعبي، محمد تركي البطاينة (2014)، **القيادة الإدارية**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ط1.

121- محمد صبري حافظ محمود، الحسن بن محمد المغيدي، السيد محمود البحيري ( 2013)، **القيادة في المؤسسات التعليمية**، القاهرة: عالم الكتاب، ط1.

122- محمد عبد الغني عابدين (2005)، **الإدارة المدرسية الحديثة** ، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.

123- محمد عثمان نجاتي، نقيب أنور(1990)، حمدي **اختبار تفهم الموضوع القاهرة** دار النهضة العربية..

- محمد شحاتة ربيع (2000)، **مقاييس الشخصية**، دار المعرفة الجامعية، دار الازرياطية، ط2.

125- محمد شحاتة الشبل (2010)، **أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو- هيدسن (الانيغرام)**، دمشق: مجلة جامعة دمشق، المجلد ، 30 العدد الأول.

126 - محمد شحاتة ربيع(2000)، **مقاييس الشخصية**، دار المعرفة الجامعية، سويتر الازرياطية الطبعة 2.

127- محمد السيد عبد الرحمن (1998)، **نظريات الشخصية، القاهرة:** دار قباء للنشر والتوزيع.

128- محمد عياش الكبيسي (2010)، **أنماط الشخصية وإشكالات القيادة والتربية في العمل الإسلامي المعاصر**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.- حمد السيد غنيم ( 1997)، سوسيولوجية الشخصيّة، دار النهضة العربية، بيروت.

130- محمود محمد الزيني (1984)، **سيكولوجية الشخصية بين النظرية والتطبيق**، مصر: دار المعارف.
131- مدوري يمينة (2015)، **الاحتراق النفسي وعلاقتها بأنماط لشخصية وبطبيعة الممارسات المهنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزائر: جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.
132- مسكين عبد الله مكي محمد (2014)، **الفروق في العصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية**، جامعة وهران: مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 13.
133- معتز السيد عبد الله (2000)، **علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية** بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2.
134- ناريمان يونس لهلوب، ماجدة أحمد الصرايرة (2014)، **مهارات القيادة التربوية الحديثة**، دار الخليج للنشر والتوزيع ، ط1.
135- ناصر الدين زبدي( 2004)، **دراسة سيكولوجية وصفية حول أسباب القلق عند المدرس الجزائري وانعكاساتها على سلوكه**، أطروحة دكتوراه عير منشورة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا – كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية – جامعة الجزائر.
136- ناصر الحمد (2007)، **القيادة التحويلية والتبادلية لدى مدراء المدارس الابتدائية بمدارس الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين**، جامعة بن سعود الإسلامية الرياض.
137- نازك الملائكة (2006)، **أبعاد القيادة الإستراتجية في فكر القادة الإداريين دراسة تحليلية** ، العراق: جامعة الكوفة، رسالة ماجستير غير منشورة.
138- ناجي كوكب الوادعي( 2012)، **نمط الشخصية "أ وب" وعلاقتهما باستراتجيات المواجهة لدى الأطباء اليمنيين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة: جامعة الجزائر -2- .
139- هايل عبد المولى طشطوش (2004)، **أساسيات في القيادة والإدارة: النموذج الإسلامي في القيادة والإدارة** ،عمان: دار الكندي الطبعة والنشر، ط1.
140- هبة إبراهيم (2004)، **إستراتجيات مواجهة الضغوط وعلاقتها بالنمط "أ" ووجهة الضبط والرضا الوظيفي لدى المعلمين المصريين والكويتيين**، دراسات عربية في علم النفس، جامعة المنصورة.
141- هدى عبد الرحمن أحمد المشاط ( 2010)، **العلاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينه من الطالبات الجامعيات**، كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة.
142- هول ولندزي (1969) ، **نظريات الشخصية**، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون (1971)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف.
143- ياركندى، هانم بنت حامد (1993)، **مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديوموغرافية**، مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية.

144- يحي بن موسى بن عبد الله صفحي (2011)، **الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي بالمنظمات الخاصة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، الجامعة الافتراضية المملكة المتحدة البريطانية.

145- يوسف حرب ( 1998)، **ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقته بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية** رسالة ماجستير غير منشورة ، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية - نابلس.

## ب- قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

146 - Abdel Halim, B. (2009), **Burnout et traumatismes psychologiques**, Paris, Dunod 2.

147 - Allen , B (1990),**pesonality social and biolagical perspective on personal Adjustment** .U.S.A.cole publishing.

148 - Bass, B. M. (1998). **Transformational leadership: Industry, Military, And Educational Educational Impact**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

149 - Bass, M. (1985), **Leadership and performance beyond expectations**. The Free Press, New York.

150- Bass, B, Avolio. B. (1994), **Improving organizational effectiveness through transformational leadership**. Thousand Oacks, CA, 50.

151-Boddy.d.,& Patton,(1998),**Management** :An introductio,Prentice Hall Europe

152- Bortner. R (1969): **Short rating scale as potential measnre of pattern a behavior**, journal of chronic diseases.

153-Bryant,S.(2003). **The Role of Transformational and Transactional leadership,In Creating Sharing and Exploiting Organizational Knowledge**.Era,5th .ed Mc Graw –Hill.

154- Burns, J. M. (1978), **Leadership**. New York: Harper Collins.

155- Busch, C. (2001) ,**What's your Type A or B**, Retrieved from :http://www.brainnotes.com.

156-Cardona,P.(2002), **Transcendental leadership**.Web sit :www.Management .com/practical ent.leadership sttyles.htm

157- Cedoline A. (1982), **Job Burnout in Public Education Symptoms, Causes and Survival Skills. Teachers College**, New York: Columbia University.

158- Cords .C.L & Dougherty .T.W(1993) :**Areview and an integration of Reseorch.on job bourout** « Academy of management Higher edncation vol 18

159- Cunningham , W.G. (1992), **Teacher burnout : Stylish fad or proffer problem.** Planning & changing

160- Elisabeth, G. (2008), **Stress et Burn-out ou travail**, ed d'organisation, paris.

161- Ertambang, N. (2012),**Personality and Emotional Intelligence in Teacher Burnout,** The Spanish Journal of Psychology Copyright by The Spanish Journal of Psychology, Vol. 15, No. 1,pp 227-236.

162-Fisher, M. (2011), **Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers**, Current Issues in Education, 47 ,pp1-37.

163- Friedman, I,A.(1991), **High and Low Burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. Journal of Educational Research** Vol.84,No.6, p325-333.

164- Friedman ,M.(1996), **Type A Behaviour.its diagnosis and treament** New York.plenum.

165-Freudenberger.H (1981)**Burnuot**, available online :www.adrenalfatigue.org.

166- Gary, D. (1989), **Organization Theory** , (N.y),Prentice-hall ,2nd ed.

167- George,J.M.,and Jones.g.r.(2008) ,**Contemporary Management** , 8 Edition,McGraw-Hill Irw

168- Geitman.H & Alen, F. & Daniel, R. (1999),**Type A Behavior pattern** .Discovery .com:Http://www.microsoft Internet Explorer.

169Gibson,J.L ,Donnelly,J.H. ,Ivancevich,J.M.,andKonopaske,.(2003),**organizati on : Behavoir, structure ,and processes** ,Eleventh Edition , McGraw-Hill/Irwin.

170- Graham , S.(1993), **Staff burnout and job induced tension :the buffering effects : of social support and locus of control.** Magstar Study ,simon fraser- university .

171- Harold, K. & Heinz, W.(2007),**Essentials of managment** .5th ed .Megraw-Hill Publishing company limited.New Delhi .

172- Henrik, B.(2007 ) , **Estime de soi et vie professionnelle des enseignants**. Université Lyon 2 : France .

173- Hultman,K. & Gellerman,B.(2002), **Balancing individual & organizational values :Walking the tightrope to success**, Jossey-Bass / Pfeiffer.

174- Intiyas. U, Satya. W (2013), **The Effect Of Type "A" Personality On Accounting & Taxation**. **Auditor Burnout: Evidence From Indonesia** Volume 5, Number 2 .

175-Ivancevich,J.M,Konopaske,R.,Matteson,M.T(2008), **organizational behavoir management** :Eighth Edition McGraw –Hill Companies ,Inc.

176- Kerry, B. & John ,M. & Robert, C (2000), **leadership behavoir of secondary school principals teacher outcomes and school** ,culture Apaper presented at the Australion Association for Research in Education Annualconference .

177- Koontz ,h. & O'Donell,G. & Weihrich,H.(1984), **management** ,, McGraw-Hill International, Book company.

178- Lazurs, R. & Folkman, S.(1984), **Stress Appraisal and Coping**, New York Publishing Company.

179- Leithwood, K. (1990), **The principal's role in teacher development**. In B. Joyce (Ed.).Changing school culture through staff development. Alexandria, Va: ASCD.

180- Luthans , F.(1989),**organizational Behavoir**,5th ed .New.York MeGraw-Hill Book.

181- Luthans ,F.(2004),**organezational ehavoir** .McGraw .Hill,Tenth Edition.

182- Maslach,C. & Pines ,A.(1977), **the Burnout Syndrome in the Day care Setting Child Care Quarterly** ,vol 6, pp100-113

183- Maslach, C. & Michael P. L. (1997), **The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To DO About It**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

184- Michael, V. & Zuck, D. (2002), **General Adaptation Syndrome: Gale Encyclopedia of Medicine**. Published December, by the Gale Group. Available on line:www.healthatoz.com.

185-Mitchell,D.E. (1992),**Leadership as a Way of Thinking.Educational leadership**.V.49,N5,

186- Mohammed A, El. G.(1997), **La crise de l'administration dans les pays arabes**, Revue Trimestrielle de l'Education, Vol 11, N° 1, pp.92- 113.

187- Mohanty, G.(1997), General Psychology , McGraw- Hill CO.,Inc N.Y.

188-Mullins,L.J.(2010), **Management et organization behaviour**, 9 Edition,.

189- Noring ,j. (1993), **personality type A** ,summary noring@net.com.v-mail(510)417-4101

190- Northouse,P ,G ,(2001),**leadership Theory And Pratice**,Thousand Oask ,CA :Sage Publications.

191- Pines,A , & Keinan,G.(1993) ,**Stress and burnout** :The Significant differencs, personality and Individual Differnces,vol,9 .

192- Raven.h.b. & Rubin J.z. (1983) ,**social psychology**.John wiley andsons. New - york.

193- Rensis, l.(1961),**New patterns of management** ,n.y. :mcgrqaw.Hill Book .

194- Riso,(1996), **personality Type,**2ed,new york Houghton Mifflin company,215.park Evenue south Boston.

195- Robbins , S . P .(2003), organizational Be hoveior, 7 th . ed prentice Hall , New- jersey.

196- Salck ,R.(2004), **leadership in Organization**-new- york

197- Schultz D ,P et Schultz (2005), **theories of personality** , (8 th ed) .

198- Smith.T & Andrson.N.b (1986), **models of persona ality and disease :an interaction approach to type a behavoir and cordiova scular risk**.jornal of personality and social psychology ,vol50.N6 ,pp1116.1173

199- Sours Robbins ,S.P.(2003),**Organizational behavoir**,10th Edition,Prentice-Hall.

200 – Stanon, R.h & Ahola,S.(1998) ,**Bourn out and leisure**,in Remedial and Special Education, vol 17,N(1).

201-Virginia, A.P.(2002),**What is Type A Behavior**,.http//www.cardiactherapy.org/Type a Behavioir .ht.

**- قائمة المواقع الالكترونية:**

- www.texmed.org/2006 .

- http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37314

# الملاحق

**ملحق رقم (1): استمارة البيانات الشخصية الخاصة بالأساتذة.**

**جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله**

**قسم علم النفس**

**سيدي / سيدتي الأستاذة**

أتوجه إليك بفائق التقدير والاحترام راجية حسن تعاونك في إنجاح هذه الدراسة الميدانية التي تهتم ببعض السلوكيات بالقطاع التربوي في الجزائر، لذا أرجو منك الإجابة على جميع الأسئلة وأوجه عنايتك أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وأن الإجابات لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

التعليمة: يرجى منك قراءة كل عبارة بدقة والرد عليها بوضع علامة ( x) في الخانة المناسبة التي تعبر عن شعورك تماما، مع الحرص على عدم ترك أي عبارة دون إجابة.

**- معلومات عامة:**

- النوع: ذكر ◯ / أنثى ◯

- العمر :.....

- الحالة العائلية: أعزب ◯ / متزوج ◯ / مطلق ◯ / أرمل ◯

- المؤهل العلمي: ثانوي◯ / ليسانس◯ / مهندس دولة ◯/ ماستر◯ / ماجستير◯

شهادة أخرى ◯ - ماهي؟.....

- الرتبة في الوظيفة: أستاذ(ة) التعليم الثانوي◯ / أستاذ رئيسي◯ / أستاذ مكون◯

- عدد سنوات العمل: .....

## ملحق رقم (2): مقياس السلوك القيادي.

**التعليمة:**

الرجاء قراءة كل عبارة بتمعن لتحديد مدى انطباقها عليك، مع وضع علامة ( X) أمام العبارة المناسبة وأسفل أحد الخيارات مع مراعاة ما يلي: وضع العلامة ( X) مرة واحدة أمام أحد الخيارات وعدم ترك أي عبارة بدون إجابة، يقابل كل عبارة خمس خيارات ممكنة حيث لكل اختيار قيمة معينة وهي: (دائما = 4/ غالبا= 3 / أحيانا=2/ نادرا= 1/ أبدا =0)

| الرقم | إلى أي مدى ينطبق ما يلي على مدير مدرستك: | دائما | غالبا | في بعض الأحيان | نادرا | إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | – يعبر مدير المدرسة عن رضاه للمعلمين عندما يحققون ما هو منتظر منهم. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2 | – يعيد مدير المدرسة النظر في الافتراضات ليتأكد من مدى ملائمتها للأهداف المراد بلوغها. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3 | – لا يتدخل مدير المدرسة إلا إذا أصبحت المشكلة جادة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4 | – يوجه مدير المدرسة انتباهه نحو حالات الفشل في الالتزام ب المعايير المطلوبة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 5 | – يقوم مدير المدرسة بتأجيل الإجابة على الأمور المستعجلة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 6 | – يتحدث مدير المدرسة عن أهم القيم والمعتقدات لديه. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7 | – يغيب مدير المدرسة عند الحاجة إليه. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 8 | – يولي مدير المدرسة اهتماما كبيرا بمختلف وجهات النظر عند حل المشكلات. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 9 | – يتحدث مدير المدرسة بتفاؤل عن مستقبل المدرسة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 10 | – يبث مدير المدرسة روح الاعتزاز في نفوس المعلمين لارتباطهم به. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 11 | – يقدم مدير المدرسة المساعدة للمعلمين مقابل مجهوداتهم. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 12 | – ينتظر مدير المدرسة أن تسوء الأوضاع قبل أن يتخذ أي إجراء. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 13 | – يظهر مدير المدرسة حماسا كبيرا عندما يتحدث عن المهام الواجب انجازها. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 14 | – يركز مدير المدرسة على ضرورة إحساس المعلمين بالأهداف المسطرة للمدرسة | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 15 | – يقضي مدير المدرسة وقتا في تعليم وتدريب المعلمين. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 16 | – يحدد مدير المدرسة بوضوح من يوكل إليه تحقيق مهام معينة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | – يظهر مدير المدرسة أنه من دعاة فكرة "إذا لم يتعطل فلا تصلحه". | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 18 | – يتجاوز مدير المدرسة مصالحه الذاتية من اجل تحقيق المصلحة العامة للمدرسة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 19 | – يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين كأفراد أكثر من كونهم مجرد أعضاء في مجموعة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 20 | – يؤكد مدير المدرسة أنه لا يجب التدخل قبل أن تصبح المشاكل مزمنة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 21 | – يتصرف مدير المدرسة بطريقة تجعله محل ثقة المعلمين. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 22 | – يتتبع مدير المدرسة جميع أخطاء المعلمين. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 23 | – يراعي مدير المدرسة العواقب المعنوية والأخلاقية الناجمة عن القرارات التي يتخذها. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 24 | – يركز مدير المدرسة جل اهتمامه على كشف الأخطاء والمخالفات والإخفاقات. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 25 | – يظهر مدير المدرسة اعتزازا وثقة كبيرة بنفسه. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 26 | – يصرح مدير المدرسة بكلام واضح ع ن ما يجب أن يكون عليه مستقبل المدرسة. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 27 | – يركز مدير المدرسة اهتمامه على معالجة المخالفات والانحرافات عن المعايير المطلوبة. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 28 | – يتجنب مدير المدرسة اتخاذ القرارات. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 29 | – يراعي مدير المدرسة خصوصيات كل معلم من حيث حاجاته وقدراته وطموحاته. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 30 | – يشجع مدير المدرسة الموظفين على تفحص المشاكل من مختلف الجوانب. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 31 | – يساعد مدير المدرسةالمعلمين على تطوير كفاءاتهم المهنية. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 32 | – يقترح مدير المدرسة طرق جديدة لانجاز المهام. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 33 | – يتجنب مدير المدرسة التدخل عندما تطرح المسائل الهامة. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 34 | – يركز مدير المدرسة على أهمية الإحساس الجماعي والتعاون بين المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 35 | – يوضح مدير المدرسة ما يمكن أن يتحصل عليه المعلم عند تحقيقه للأهداف المنتظرة منه. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 36 | – يعبر مدير المدرسة عن ثقته في تحقيق الأهداف. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |

**تنبيه: الرجاء التأكد من عدم نسيانك لأي عبارة، وشكرا على تعاونك**

## ملحق رقم (3): مقياس الاحتراق النفسي ل"ماسلاش".

**التعليمة:**

الرجاء قراءة كل عبارة بتمعن لتحديد مدى انطباقها عليك، مع وضع علامة ( X) أمام العبارة المناسبة وأسفل أحد الخيارات مع مراعاة ما يلي: وضع العلامة ( X) مرة واحدة أمام أحد الخيارات وعدم ترك أي عبارة بدون إجابة، يقابل كل عبارة سبع خيارات ممكنة حيث لكل اختيار قيمة معينة وهي: ( لا يحدث إطلاقا =0/ مرات قليلة في السنة = 1 / مرة في الشهر= 2/ مرات قليلة في الشهر= 3/ مرة في الأسبوع = 4/ مرات قليلة في الأسبوع =5 / يحدث كل يوم = 6)

| الرقم | إلى أي مدى تتعرض للحالات التالية: ⇩ | يحدث كل يوم | مرات قليلة في الأسبوع | مرة في الأسبوع | مرات قليلة في الشهر | مرة في الشهر | مرات قليلة في السنة | لا يحدث إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | – أشعر أنني منهك نفسيا نتيجة ممارستي لمهنة التدريس. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2 | – أشعر باستنفاذ طاقتي في نهاية اليوم الذي اقضيه في التدريس. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3 | – أشعر بالإرهاق عندما استيقظ في الصباح وأعرف أن علي مواجهة يوم عمل آخر. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4 | – أستطيع بسهولة أن أفهم مشاعر طلبتي. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | – أشعر أني أعامل بعض فئات الطلبة بطريقة لا إنسانية كأنهم جمادات لا بشر. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 6 | – التعامل مع الطلبة طوال اليوم يتطلب قدرا كبيرا من الجهد. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7 | – أشعر أني من خلال مهنتي أؤثر ايجابيا في حياة الآخرين. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | – أشعر أني أحترق نفسيا نتيجة ممارستي لمهنة التدريس. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 9 | – أشعر أني مفعم بالنشاط والحيوية. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10 | – أحس أنني أصبحت شخصا قاسيا على الناس منذ التحاقي بمهنة التدريس. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 11 | – أنا واعي أن هذه المهنة زادت من برودة عواطفي. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 12 | – أستطيع بسهولة تهيئة الجو النفسي المناسب لأداء عملي. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13 | – أشعر أني محبط بسبب عملي. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | – أشعر أني أمارس عملي بإجهاد كبير. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 15 | – إنني في الواقع لا أكترث بما يحدث مع الآخرين من مشاكل. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 16 | – إن العمل مع الطلبة بشكل مباشر يسبب لي ضغوط شديدة. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 17 | – أتعامل بفعالية عالية مع مشكلات الطلبة. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18 | – سعادتي تتجلى في عملي عن قرب مع طلبتي. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19 | – أتعامل بهدوء مع المشكلات الانفعالية والعاطفية أثناء ممارستي لعملي. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20 | – أشعر وكأني أقترب من نهايتي بسبب ممارستي لمهنة التدريس. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 21 | – حققت أشياء كثيرة مهمة وجديرة بالتقدير في عملي. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22 | – أشعر أن الطلبة يلومونني على بعض المشاكل التي تواجههم. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

**تنبيه:الرجاء التأكد من عدم نسيانك لأي عبارة وشكرا على تعاونك**

## ملحق رقم (4): مقياس نمط الشخصية "أوب".

**التعليمة:**

الرجاء قراءة كل عبارة بتمعن لتحديد مدى انطباقها عليك، مع وضع علامة ( X) أمام العبارة المناسبة وأسفل أحد الخيارات مع مراعاة ما يلي: وضع العلامة ( X) مرة واحدة أمام أحد الخيارات وعدم ترك أي عبارة بدون إجابة، يقابل كل عبارة خمس خيارات ممكنة حيث لكل اختيار قيمة معينة وهي: (دائما = 4/ غالبا= 3 / أحيانا=2/ نادرا= 1/ أبدا = 0)

| الرقم | العبارات: إلى أي مدى ينطبق ما يلي عليك ⇩ | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | – أغضب عندما أقف في خط الانتظار 15دقيقة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2 | – أتعامل مع عدد من المشاكل في وقت واحد. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3 | – من الصعوبة أن أجد وقت للراحة خلال اليوم. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4 | – أشعر بالانزعاج ممن يتكلمون ببطء. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 5 | – أحاول بقوة أن اكسب مباراة أو لعبة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 6 | – عندما اخسر مباراة أو لعبة اغضب من نفسي ومن الآخرين. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7 | – من الصعوبة أن اعمل شيء مميز خاصا لنفسي. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 8 | – أعمل بشكل أفضل تحت الضغط. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 9 | – أنظر لساعتي باستمرار عندما أنتظر أحدا ولا أجد ما أقوم به من عمل. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 10 | – أحضر بعض الأعمال معي لأكملها بالمنزل. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 11 | – بعد انتهاء المواقف الضاغطة الذي أتعرض لها اشعر براحة نفسية كبيرة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 12 | – أشعر بالحاجة لتولي مسؤولية الآخرين من أجل تحريك الأمور. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 13 | – أجد نفسي آكل بسرعة من اجل العودة للعمل. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 41 | – أعمل الأشياء بسرعة بغض النظر عما إذا كان عندي وقت أم لا. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 15 | – أقاطع الآخرين عندما أجدهم يتحدثون وهم على خطئ. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 16 | – أنا غير مرن فيما يتعلق بالتغييرات في مجال العمل أو المنزل. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 17 | – اشعر بالعصبية واحتاج للذهاب إلى مكان لآخذ قسطا من الراحة. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 18 | – آكل أسرع ممن أتناول الطعام معهم. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | – في مجال عملي أنفذ أكثر من مهمة في وقت واحد لأشعر بالإنتاجية. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 20 | – آخذ إجازات اقل مما يحق لي. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 21 | – من الصعب إرضائي وابحث في التفاصيل الصغيرة. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 22 | – اشعر بالانزعاج من الأشخاص الغير منظمين. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 23 | – لدي أعمال كثيرة لا يكفيني اليوم لأدائها. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 24 | – اقضي أفضل أوقاتي بالتفكير في العمل. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 25 | – أشعر بالملل بسرعة. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 26 | – أدخل في جدال مع الناس الذين لا يفكرون مثلي. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 27 | – أجد صعوبة في التعامل مع كل مشكلة تظهر. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 28 | – أقاطع كلام الآخرين لأحثهم على الإسراع في الحديث. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 29 | – أكون نشطا حتى خلال العطل. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| 30 | – أكون جديا في كل الأعمال التي أقوم بها. | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |

**تنبيه: الرجاء التأكد من عدم نسيانك لأي عبارة، وشكرا على تعاونك**

**ملحق رقم (5): الخصائص السيكومترية لمقياس القيادة متعدد العوامل.**

**– الارتباط بين مختلف أبعاد مقياس القيادة متعدد العوامل.**

| | | (IA) | (IM) | (IC) | (IB) | (IS) | (CR) | (MBEA) | (MBEP) | (LF) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (IA) | Corrélation de Pearson | 1 | ,589** | ,651** | ,631** | ,657** | ,601** | ,537** | -,176 | -,567** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,160 | ,000 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| (IM) | Corrélation de Pearson | ,589** | 1 | ,621** | ,707** | ,648** | ,504** | ,452** | ,121 | -,375** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,338 | ,002 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| (IC) | Corrélation de Pearson | ,651** | ,621** | 1 | ,515** | ,810** | ,730** | ,436** | -,204 | -,469** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,102 | ,000 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| (IB) | Corrélation de Pearson | ,631** | ,707** | ,515** | 1 | ,651** | ,565** | ,595** | -,065 | -,398** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,605 | ,001 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| (IS) | Corrélation de Pearson | ,657** | ,648** | ,810** | ,651** | 1 | ,733** | ,396** | -,123 | -,466** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,001 | ,329 | ,000 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| (CR) | Corrélation de Pearson | ,601** | ,504** | ,730** | ,565** | ,733** | 1 | ,480** | -,167 | -,390** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,184 | ,001 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| (MBEA) | Corrélation de Pearson | ,537** | ,452** | ,436** | ,595** | ,396** | ,480** | 1 | -,047 | -,266* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | | ,713 | ,032 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| (MBEP) | Corrélation de Pearson | -,176 | ,121 | -,204 | -,065 | -,123 | -,167 | -,047 | 1 | ,535** |
| | Sig. (bilatérale) | ,160 | ,338 | ,102 | ,605 | ,329 | ,184 | ,713 | | ,000 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| (LF) | Corrélation de Pearson | -,567** | -,375** | -,469** | -,398** | -,466** | -,390** | -,266* | ,535** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,002 | ,000 | ,001 | ,000 | ,001 | ,032 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## – معاملات ارتباط عبارات النمط التحويلي ببعده.

**Corrélations**

| | | ع1 | ع2. | ع3. | ع4. | تحويلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع1 | Corrélation de Pearson | 1 | ,235 | ,401** | ,048 | ,600** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,059 | ,001 | ,701 | ,000 |
| ع2 | Corrélation de Pearson | ,235 | 1 | ,318** | -,192 | ,434** |
| | Sig. (bilatérale) | ,059 | | ,010 | ,125 | ,000 |
| ع3. | Corrélation de Pearson | ,401** | ,318** | 1 | -,032 | ,756** |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,010 | | ,799 | ,000 |
| ع4 | Corrélation de Pearson | ,048 | -,192 | -,032 | 1 | ,163 |
| | Sig. (bilatérale) | ,701 | ,125 | ,799 | | ,194 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

## – معاملات الارتباط بين أنماط القيادة الثلاث:

| | | تحويلية | تبادلية | تسيبية |
|---|---|---|---|---|
| تحويلية | Corrélation de Pearson | 1 | ,767** | -,379** |
| | Sig. (bilatérale) | | 0 | 0,002 |
| | N | 85 | 85 | 85 |
| تبادلية | Corrélation de Pearson | ,767** | 1 | -,305* |
| | Sig. (bilatérale) | 0 | | 0,013 |
| | N | 85 | 85 | 85 |
| تسيبية | Corrélation de Pearson | -,379** | -,305* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | 0,002 | 0,013 | |
| | N | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | ع5 | ع6 | ع7 | ع8 | تحويلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع5 | Corrélation de Pearson | 1 | ,549** | ,534** | ,446** | ,655** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| ع6 | Corrélation de Pearson | ,549** | 1 | ,580** | ,591** | ,660** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| ع7 | Corrélation de Pearson | ,534** | ,580** | 1 | ,530** | ,668** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| ع8 | Corrélation de Pearson | ,446** | ,591** | ,530** | 1 | ,737** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| تحويلية | Corrélation de Pearson | ,655** | ,660** | ,668** | ,737** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | ع17 | ع18 | ع19 | ع20 | تحويلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع17 | Corrélation de Pearson | 1 | ,349** | ,375** | ,520** | ,606** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,004 | ,002 | ,000 | ,000 |
| ع18 | Corrélation de Pearson | ,349** | 1 | ,482** | ,420** | ,620** |
| | Sig. (bilatérale) | ,004 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| ع19 | Corrélation de Pearson | ,375** | ,482** | 1 | ,631** | ,740** |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| ع20 | Corrélation de Pearson | ,520** | ,420** | ,631** | 1 | ,788** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| تحويلية | Corrélation de Pearson | ,606** | ,620** | ,740** | ,788** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | ع9 | ع10 | ع11 | ع12 | تحويلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع9 | Corrélation de Pearson | 1 | ,331** | ,097 | ,537** | ,637** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,007 | ,443 | ,000 | ,000 |
| ع10 | Corrélation de Pearson | ,331** | 1 | ,228 | ,219 | ,398** |
| | Sig. (bilatérale) | ,007 | | ,068 | ,080 | ,001 |
| ع11 | Corrélation de Pearson | ,097 | ,228 | 1 | ,524** | ,613** |
| | Sig. (bilatérale) | ,443 | ,068 | | ,000 | ,000 |
| ع12 | Corrélation de Pearson | ,537** | ,219 | ,524** | 1 | ,767** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,080 | ,000 | | ,000 |
| تحويلية | Corrélation de Pearson | ,637** | ,398** | ,613** | ,767** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | ع13 | ع14 | ع15 | ع16 | تحويلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع13 | Corrélation de Pearson | 1 | ,396** | -,056 | ,101 | ,209 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,001 | ,660 | ,422 | ,095 |
| ع14 | Corrélation de Pearson | ,396** | 1 | ,252* | ,342** | ,692** |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | | ,043 | ,005 | ,000 |
| ع15 | Corrélation de Pearson | -,056 | ,252* | 1 | ,408** | ,575** |
| | Sig. (bilatérale) | ,660 | ,043 | | ,001 | ,000 |
| ع16 | Corrélation de Pearson | ,101 | ,342** | ,408** | 1 | ,722** |
| | Sig. (bilatérale) | ,422 | ,005 | ,001 | | ,000 |
| تحويلية | Corrélation de Pearson | ,209 | ,692** | ,575** | ,722** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,095 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## - معاملات ارتباط عبارات النمط التبادلي ببعده.

| | | ع21. | ع22. | ع23 | ع24 | تبادلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع21 | Corrélation de Pearson | 1 | ,507** | ,382** | ,456** | ,712** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 |
| ع22 | Corrélation de Pearson | ,507** | 1 | ,290* | ,565** | ,684** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,019 | ,000 | ,000 |
| ع23 | Corrélation de Pearson | ,382** | ,290* | 1 | ,298* | ,583** |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,019 | | ,016 | ,000 |
| ع24 | Corrélation de Pearson | ,456** | ,565** | ,298* | 1 | ,689** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,016 | | ,000 |
| تبادلية | Corrélation de Pearson | ,712** | ,684** | ,583** | ,689** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

| | | ع25 | ع26 | ع27 | ع28 | تبادلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع25 | Corrélation de Pearson | 1 | ,345** | ,100 | ,379** | ,454** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,005 | ,429 | ,002 | ,000 |
| ع26 | Corrélation de Pearson | ,345** | 1 | ,559** | ,502** | ,661** |
| | Sig. (bilatérale) | ,005 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| ع27 | Corrélation de Pearson | ,100 | ,559** | 1 | ,344** | ,578** |
| | Sig. (bilatérale) | ,429 | ,000 | | ,005 | ,000 |
| ع28 | Corrélation de Pearson | ,379** | ,502** | ,344** | 1 | ,720** |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,000 | ,005 | | ,000 |
| تبادلية | Corrélation de Pearson | ,454** | ,661** | ,578** | ,720** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**- معاملات ارتباط النمط التسيبي ببعده.**

| | | ع33 | ع34 | ع35 | ع36 | تسيبية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع33 | Corrélation de Pearson | 1 | ,364** | ,340** | ,255* | ,560** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,003 | ,006 | ,041 | ,000 |
| ع34 | Corrélation de Pearson | ,364** | 1 | ,321** | ,453** | ,688** |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | | ,009 | ,000 | ,000 |
| ع35 | Corrélation de Pearson | ,340** | ,321** | 1 | ,389** | ,590** |
| | Sig. (bilatérale) | ,006 | ,009 | | ,001 | ,000 |
| ع36 | Corrélation de Pearson | ,255* | ,453** | ,389** | 1 | ,725** |

**Corrélations**

| | | ع29 | ع30 | ع31 | ع32 | تسيبية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ع29 | Corrélation de Pearson | 1 | ,068 | ,112 | -,030 | ,316* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,591 | ,375 | ,813 | ,010 |
| ع30 | Corrélation de Pearson | ,068 | 1 | ,268* | ,233 | ,662** |
| | Sig. (bilatérale) | ,591 | | ,031 | ,062 | ,000 |
| ع31 | Corrélation de Pearson | ,112 | ,268* | 1 | ,233 | ,526** |
| | Sig. (bilatérale) | ,375 | ,031 | | ,062 | ,000 |
| ع32 | Corrélation de Pearson | -,030 | ,233 | ,233 | 1 | ,558** |
| | Sig. (bilatérale) | ,813 | ,062 | ,062 | | ,000 |
| تسيبية | Corrélation de Pearson | ,316* | ,662** | ,526** | ,558** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,010 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

## – ثبات مقياس القيادة متعدد العوامل:

**Statistiques de fiabilité استبيان القيادة**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,746 |
| | | Nombre d'éléments | 18[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,746 |
| | | Nombre d'éléments | 18[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 36 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,794 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,885 |
| | Longueur inégale | | ,885 |
| Coefficient de Guttman | | | ,885 |

**Statistiques de fiabilité القيادة التحويلية**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,824 |
| | | Nombre d'éléments | 10[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,815 |
| | | Nombre d'éléments | 10[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 20 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,836 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,911 |
| | Longueur inégale | | ,911 |
| Coefficient de Guttman | | | ,911 |

**Statistiques de fiabilité القيادة التبادلية**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,484 |
| | | Nombre d'éléments | 4[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,691 |
| | | Nombre d'éléments | 4[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 8 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,776 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,874 |
| | Longueur inégale | | ,874 |
| Coefficient de Guttman | | | ,870 |

**Statistiques de fiabilité القيادة التسيبية**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,401 |
| | | Nombre d'éléments | 4[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,683 |
| | | Nombre d'éléments | 4[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 8 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,535 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,697 |
| | Longueur inégale | | ,697 |
| Coefficient de Guttman | | | ,693 |

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach القيادة التسيبية | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,710 | 8 |

**Statistiques de fiabilité القيادة التحويلية**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,902 | 20 |

**Statistiques de fiabilité استبيان القيادة**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,859 | 36 |

**Statistiques de fiabilité القيادة التبادلية**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,788 | 8 |

## ملحق رقم (6): الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي:

### - معاملات ارتباط عبارات بعد الإجهاد الانفعالي ببعدها:

| | | ع1 | ع2 | ع3 | ع4 | ع5 | ع6 | ع7 | ع8 | ع9 | الإجهادإ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع1 | Corrélation de Pearson | 1 | ,618** | ,669** | ,201 | ,368** | ,496** | ,477** | ,480** | ,214 | ,824** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,109 | ,003 | ,000 | ,000 | ,000 | ,087 | ,000 |
| ع2 | Corrélation de Pearson | ,618** | 1 | ,537** | ,373** | ,287* | ,358** | ,427** | ,437** | ,077 | ,718** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,002 | ,020 | ,003 | ,000 | ,000 | ,544 | ,000 |
| ع3 | Corrélation de Pearson | ,669** | ,537** | 1 | ,290* | ,157 | ,517** | ,327** | ,469** | ,272* | ,779** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,019 | ,211 | ,000 | ,008 | ,000 | ,028 | ,000 |
| ع4 | Corrélation de Pearson | ,201 | ,373** | ,290* | 1 | ,090 | ,080 | ,176 | ,192 | ,063 | ,365** |
| | Sig. (bilatérale) | ,109 | ,002 | ,019 | | ,477 | ,528 | ,160 | ,125 | ,619 | ,003 |
| ع5 | Corrélation de Pearson | ,368** | ,287* | ,157 | ,090 | 1 | ,611** | ,288* | ,310* | ,220 | ,561** |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | ,020 | ,211 | ,477 | | ,000 | ,020 | ,012 | ,079 | ,000 |
| ع6 | Corrélation de Pearson | ,496** | ,358** | ,517** | ,080 | ,611** | 1 | ,296* | ,323** | ,290* | ,703** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,003 | ,000 | ,528 | ,000 | | ,017 | ,009 | ,019 | ,000 |
| ع7 | Corrélation de Pearson | ,477** | ,427** | ,327** | ,176 | ,288* | ,296* | 1 | ,254* | ,045 | ,594** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,008 | ,160 | ,020 | ,017 | | ,041 | ,723 | ,000 |
| ع8 | Corrélation de Pearson | ,480** | ,437** | ,469** | ,192 | ,310* | ,323** | ,254* | 1 | ,137 | ,647** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,125 | ,012 | ,009 | ,041 | | ,276 | ,000 |
| ع9 | Corrélation de Pearson | ,214 | ,077 | ,272* | ,063 | ,220 | ,290* | ,045 | ,137 | 1 | ,426** |
| | Sig. (bilatérale) | ,087 | ,544 | ,028 | ,619 | ,079 | ,019 | ,723 | ,276 | | ,000 |
| الإجهادإ | Corrélation de Pearson | ,824** | ,718** | ,779** | ,365** | ,561** | ,703** | ,594** | ,647** | ,426** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## معاملات ارتباط عبارات تدني الشعور بالانجاز ببعدها:

| | | ع1 | ع2 | ع3 | ع4 | ع5 | ع6 | ع7 | ع8 | تدنيالإنجاز |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع1 | Corrélation de Pearson | 1 | ,176 | ,164 | ,346** | ,323** | ,142 | ,212 | ,458** | ,596** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,161 | ,191 | ,005 | ,009 | ,260 | ,090 | ,000 | ,000 |
| ع2 | Corrélation de Pearson | ,176 | 1 | ,124 | ,102 | ,310* | ,230 | ,138 | ,314* | ,511** |
| | Sig. (bilatérale) | ,161 | | ,323 | ,421 | ,012 | ,065 | ,274 | ,011 | ,000 |
| ع3. | Corrélation de Pearson | ,164 | ,124 | 1 | ,202 | ,256* | ,120 | ,216 | ,225 | ,485** |
| | Sig. (bilatérale) | ,191 | ,323 | | ,106 | ,039 | ,342 | ,085 | ,071 | ,000 |
| ع4 | Corrélation de Pearson | ,346** | ,102 | ,202 | 1 | ,290* | ,350** | ,315* | ,250* | ,612** |
| | Sig. (bilatérale) | ,005 | ,421 | ,106 | | ,019 | ,004 | ,011 | ,045 | ,000 |
| ع5 | Corrélation de Pearson | ,323** | ,310* | ,256* | ,290* | 1 | ,181 | ,168 | ,307* | ,650** |
| | Sig. (bilatérale) | ,009 | ,012 | ,039 | ,019 | | ,150 | ,182 | ,013 | ,000 |
| ع6 | Corrélation de Pearson | ,142 | ,230 | ,120 | ,350** | ,181 | 1 | ,257* | ,199 | ,525** |
| | Sig. (bilatérale) | ,260 | ,065 | ,342 | ,004 | ,150 | | ,039 | ,112 | ,000 |
| ع7 | Corrélation de Pearson | ,212 | ,138 | ,216 | ,315* | ,168 | ,257* | 1 | ,270* | ,558** |
| | Sig. (bilatérale) | ,090 | ,274 | ,085 | ,011 | ,182 | ,039 | | ,030 | ,000 |
| ع8 | Corrélation de Pearson | ,458** | ,314* | ,225 | ,250* | ,307* | ,199 | ,270* | 1 | ,668** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,011 | ,071 | ,045 | ,013 | ,112 | ,030 | | ,000 |
| تدنيالإنجاز | Corrélation de Pearson | ,596** | ,511** | ,485** | ,612** | ,650** | ,650** | ,558** | ,668** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## معاملات عبارات تبلد المشاعر ببعدها: Corrélations

| | | ع1 | ع2 | ع3 | ع4 | ع5 | تبلدم |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع1 | Corrélation de Pearson | 1 | ,366** | ,122 | ,138 | ,300* | ,433** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,003 | ,333 | ,274 | ,015 | ,000 |
| ع2 | Corrélation de Pearson | ,366** | 1 | ,617** | ,321** | ,117 | ,753** |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | | ,000 | ,009 | ,352 | ,000 |
| ع3 | Corrélation de Pearson | ,122 | ,617** | 1 | ,373** | ,162 | ,762** |
| | Sig. (bilatérale) | ,333 | ,000 | | ,002 | ,197 | ,000 |
| ع4 | Corrélation de Pearson | ,138 | ,321** | ,373** | 1 | ,101 | ,717** |
| | Sig. (bilatérale) | ,274 | ,009 | ,002 | | ,424 | ,000 |
| ع5 | Corrélation de Pearson | ,300* | ,117 | ,162 | ,101 | 1 | ,456** |
| | Sig. (bilatérale) | ,015 | ,352 | ,197 | ,424 | | ,000 |
| تبلدم | Corrélation de Pearson | ,433** | ,753** | ,762** | ,717** | ,456** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## -ثبات المقياس الاحتراق النفسي:

| Statistiques de fiabilité | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,642 |
| | | Nombre d'éléments | |
| | Partie 2 | Valeur | ,167 |
| | | Nombre d'éléments | 2[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 5 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,417 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,589 |
| | Longueur inégale | | ,596 |
| Coefficient de Guttman | | | ,583 |

| الإجهاد الانفعالي | | | |
|---|---|---|---|
| Statistiques de fiabilité | | | |
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,749 |
| | | Nombre d'éléments | 5[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,525 |
| | | Nombre d'éléments | 4[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 9 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,734 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,847 |
| | Longueur inégale | | ,848 |
| Coefficient de Guttman | | | ,834 |

| تدني الشعور بالانجاز الشخصي | | | |
|---|---|---|---|
| Statistiques de fiabilité | | | |
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,475 |
| | | Nombre d'éléments | 4[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,541 |
| | | Nombre d'éléments | 4[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 8 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,648 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,786 |
| | Longueur inégale | | ,786 |
| Coefficient de Guttman | | | ,773 |

| الاحتراق النفسي | | | |
|---|---|---|---|
| Statistiques de fiabilité | | | |
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,690 |
| | | Nombre d'éléments | 11[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,695 |
| | | Nombre d'éléments | 11[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 22 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,439 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,610 |
| | Longueur inégale | | ,610 |
| Coefficient de Guttman | | | ,610 |

| Statistiques de fiabilité بعد تبلد المشاعر | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| ,615 | 5 |

| Statistiques de fiabilité بعد تدني الشعور بالإنجاز الشخصي | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| ,713 | 8 |

| Statistiques de fiabilité مقياس الاحتراق النفسي | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| ,778 | 22 |

| Statistiques de fiabilité بعد الاجهاد الانفعالي | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| ,810 | 9 |

## –ملحق رقم (7):الخصائص السيكومترية لمقياس نمط الشخصية "أوب"

### – الثبات بطريقة الفا كرومباخ:

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,843 | 30 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,732 |
| | | Nombre d'éléments | 15[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,729 |
| | | Nombre d'éléments | 15[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 30 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,719 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,836 |
| | Longueur inégale | | ,836 |
| Coefficient de Guttman | | | ,836 |

### – صدق الاتساق الداخلي لمقياس نمط الشخصية"أوب":

| | | ع1 | ع2 | ع3 | ع4 | ع5 | ع6 | ع7 | ع8 | ع9 | ع10 | ع11 | ع12 | ع13 | ع14 | ع15 | ع16 | ع17 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| متزسط المقياس | Corrélation de Pearson | ,360** | ,441** | ,447** | ,578** | ,431** | ,593** | ,372** | ,511** | ,571** | ,33** | ,29** | ,266* | ,588** | ,485** | ,311* | ,427** | ,474** |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,056 | ,106 | ,032 | ,000 | ,000 | ,012 | ,000 | ,000 |
| | N | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

| ع17 | ع18 | ع19 | ع20 | ع21 | ع22 | ع23 | ع24 | ع25 | ع26 | ع27 | ع28 | ع29 | ع30 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ,474** | ,496** | ,454** | ,550** | ,587** | ,409** | ,403** | ,248* | ,462** | ,398** | ,474** | ,506** | ,217 | ,203 |
| ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,001 | ,046 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,083 | ,106 |
| 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 | 85 |

## ملحق رقم (8): نتائج الدراسة الوصفية لمتغيرات الدراسة: – نتائج الدراسة الوصفية لمقياس للسلوك القيادي.

**Statistiques descriptives**

| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | | Ecart type | Variance | Skewness | | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. | Statistiques | Erreur std. |
| تبادلية | 270 | ,50 | 4,00 | 2,5463 | ,04868 | ,79982 | ,640 | -,332 | ,148 | -,554 | ,295 |
| تسيبية | 270 | ,00 | 3,50 | 1,6602 | ,04815 | ,79125 | ,626 | ,200 | ,148 | -,625 | ,295 |
| تحويلية | 270 | ,00 | 4,00 | 2,1935 | ,05489 | ,90187 | ,813 | -,288 | ,148 | -,465 | ,295 |
| N valide (liste) | 270 | | | | | | | | | | |

**Statistiques descriptives**

| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | | Ecart type | Variance | Skewness | | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. | Statistiques | Erreur std. |
| **(IA)** | 270 | ,00 | 4,00 | 2,5463 | ,05489 | ,90187 | ,813 | -,288 | ,148 | -,465 | ,295 |
| **(IM)** | 270 | ,00 | 4,00 | 2,9463 | ,05619 | ,92336 | ,853 | -,951 | ,148 | ,269 | ,295 |
| **(IC)** | 270 | ,00 | 4,00 | 2,3204 | ,05801 | ,95320 | ,909 | -,192 | ,148 | -,535 | ,295 |
| **(IB)** | 270 | ,50 | 4,00 | 2,7722 | ,04688 | ,77031 | ,593 | -,551 | ,148 | -,204 | ,295 |
| **(IS)** | 270 | ,00 | 4,00 | 2,4130 | ,05967 | ,98044 | ,961 | -,528 | ,148 | -,418 | ,295 |
| **(CR)** | 270 | ,00 | 4,00 | 2,3519 | ,06333 | 1,04067 | 1,083 | -,202 | ,148 | -,850 | ,295 |
| **(MBEA)** | 270 | ,75 | 4,00 | 2,6352 | ,05012 | ,82354 | ,678 | -,190 | ,148 | -,755 | ,295 |
| **(MBEP)** | 270 | ,00 | 4,00 | 1,8611 | ,05240 | ,86100 | ,741 | ,173 | ,148 | -,012 | ,295 |
| **(LF)** | 270 | ,00 | 4,00 | 1,4593 | ,05683 | ,93378 | ,872 | ,419 | ,148 | -,362 | ,295 |

**- نتائج الدراسة الوصفية لأنماط الشخصية.**

**Statistiques descriptives**

| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | | Ecart type | Variance | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. |
| نمطشخصيةأ | 160 | ,90 | 3,37 | 2,2940 | ,03617 | ,45753 | ,209 | ,371 | ,381 |
| نمطشخصيةب | 66 | ,90 | 2,27 | 1,5323 | ,03455 | ,28072 | ,079 | ,441 | ,582 |
| نمطشخصية | 270 | ,90 | 3,37 | 2,1353 | ,03025 | ,49709 | ,247 | -,253 | ,295 |

**– نتائج الدراسة الوصفية لمقياس الاحتراق النفسي.**

| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | | Ecart type | Variance | Skewness | | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. | Statistiques | Erreur std. |
| إجهادإ | 270 | ,00 | 5,78 | 2,7259 | ,08169 | 1,34238 | 1,802 | ,156 | ,148 | -,755 | ,295 |
| تبلدم | 270 | ,00 | 4,40 | ,8548 | ,06400 | 1,05166 | 1,106 | 1,386 | ,148 | 1,029 | ,295 |
| تدنيالإنجاز | 270 | ,00 | 4,13 | ,9731 | ,05530 | ,90863 | ,826 | 1,276 | ,148 | 1,450 | ,295 |
| الإحتراقنفسي | 270 | ,00 | 3,95 | 1,6634 | ,05213 | ,85661 | ,734 | ,395 | ,148 | -,578 | ,295 |
| N valide (liste) | 270 | | | | | | | | | | |

**- نتائج الدراسة الوصفية لمقياس الاحتراق النفسي تبعا لنمط الشخصية.**

**Statistiques descriptives**

| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | | Ecart type | Variance | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. | Statistiques | Statistiques | Statistiques | Erreur std. |
| إجهادج | 44 | ,22 | 4,44 | 2,3030 | ,17941 | 1,19005 | 1,416 | -1,157 | ,702 |
| تبلدج | 44 | ,00 | 3,80 | ,7091 | ,15215 | 1,00922 | 1,019 | 3,109 | ,702 |
| تدنيانجازج | 44 | ,00 | 3,00 | ,7727 | ,12092 | ,80210 | ,643 | ,814 | ,702 |
| الإحتراقج | 44 | ,32 | 2,55 | 1,3843 | ,10073 | ,66815 | ,446 | -1,240 | ,702 |
| الاحتراقأ | 160 | ,50 | 3,95 | 1,9244 | ,06944 | ,87835 | ,772 | -1,011 | ,381 |
| إجهاداً | 160 | ,67 | 5,78 | 3,1389 | ,10484 | 1,32615 | 1,759 | -,891 | ,381 |
| تبلداً | 160 | ,00 | 4,40 | 1,0400 | ,08946 | 1,13155 | 1,280 | ,112 | ,381 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تدنيإنجازأ | 160 | ,00 | 3,88 | 1,1109 | ,07512 | ,95021 | ,903 | ,492 | ,381 |
| إجهادب | 66 | ,00 | 4,00 | 2,0067 | ,13214 | 1,07353 | 1,152 | -,910 | ,582 |
| تبلدب | 66 | ,00 | 3,20 | ,5030 | ,09102 | ,73943 | ,547 | 3,993 | ,582 |
| تدنيإنجازب | 66 | ,00 | 4,13 | ,7727 | ,10059 | ,81716 | ,668 | 6,919 | ,582 |
| إحتراقب | 66 | ,00 | 2,82 | 1,2168 | ,08083 | ,65667 | ,431 | -,101 | ,582 |

## ملحق رقم (9): نتائج دراسة العلاقات بين متغيرات الدراسة.

### – نتائج دراسة العلاقات بين نمط الشخصية وأبعاد الاحتراق النفسي.

**Corrélations**

| | | نمطب | إجهادإ | تبلدم | تدنيالإنجاز | الإحتراقنفسي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نمطب | Corrélation de Pearson | 1 | -,401* | -,210 | -,130 | -,281* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,021 | ,091 | ,470 | ,022 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| إجهادإ | Corrélation de Pearson | -,401* | 1 | ,301 | ,291 | ,877** |
| | Sig. (bilatérale) | ,021 | | ,089 | ,100 | ,000 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| تبلدم | Corrélation de Pearson | ,210 | ,301 | 1 | ,024 | ,467** |
| | Sig. (bilatérale) | ,091 | ,089 | | ,894 | ,006 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| تدنيالإنجاز | Corrélation de Pearson | -,130 | ,291 | ,024 | 1 | ,653** |
| | Sig. (bilatérale) | ,470 | ,100 | ,894 | | ,000 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| الإحتراقنفسي | Corrélation de Pearson | -,326 | ,877** | ,467** | ,653** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,064 | ,000 | ,006 | ,000 | |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | إجهادإ | تبلدم | تدنيالإنجاز | الإحتراق نفسي | نمطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إجهادإ | Corrélation de Pearson | 1 | ,507** | ,248** | ,864** | ,246** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,002 | ,000 | ,002 |
| | N | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 |
| تبلدم | Corrélation de Pearson | ,507** | 1 | ,321** | ,732** | ,060 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,449 |
| | N | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 |
| تدنيالإنجاز | Corrélation de Pearson | ,248** | ,321** | 1 | ,641** | ,021 |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,000 | | ,000 | ,794 |
| | N | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 |
| الإحتراق نفسي | Corrélation de Pearson | ,864** | ,732** | ,641** | 1 | ,178* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,025 |
| | N | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 |
| نمطأ | Corrélation de Pearson | ,246** | ,060 | ,021 | ,178* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,449 | ,794 | ,025 | |
| | N | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | متوسطشخصيب | متوسطاجهاد | متوسطتبلد | متوسطانجاز | متوسطاحتراق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| متوسطشخصيب | Corrélation de Pearson | 1 | ,430** | ,210 | -,130 | ,281* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,091 | ,298 | ,022 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| متوسطاجهاد | Corrélation de Pearson | ,430** | 1 | ,301* | ,291* | ,877** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,014 | ,018 | ,000 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| متوسطتبلد | Corrélation de Pearson | ,210 | ,301* | 1 | ,024 | ,467** |
| | Sig. (bilatérale) | ,091 | ,014 | | ,848 | ,000 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| متوسطانجاز | Corrélation de Pearson | -,130 | ,291* | ,024 | 1 | ,653** |
| | Sig. (bilatérale) | ,298 | ,018 | ,848 | | ,000 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| متوسطاحتراق | Corrélation de Pearson | ,281* | ,877** | ,467** | ,653** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,022 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**- نتائج دراسة العلاقات بين السلوك القيادي وأبعاد الاحتراق النفسي.**

**- العلاقات الارتباطية بين أنماط القيادة الثلاثة والاحتراق النفسي بأبعاده.**

**Corrélations**

| | | جهادإ | تبلدم | تدنيالإنجاز | الإحترافنفسي |
|---|---|---|---|---|---|
| تحويلية | Corrélation de Pearson | -,158** | ,214 | -,354** | -,256** |
| | Sig. (bilatérale) | ,009 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 270 | 270 | 270 | 270 |
| تبادلية | Corrélation de Pearson | ,158** | ,177** | ,266** | ,253** |
| | Sig. (bilatérale) | ,009 | ,003 | ,000 | ,000 |
| | N | 270 | 270 | 270 | 270 |
| تسيبية | Corrélation de Pearson | ,050 | ,138* | ,105 | ,111 |
| | Sig. (bilatérale) | ,413 | ,023 | ,084 | ,068 |
| | N | 270 | 270 | 270 | 270 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## ملحق رقم(10): الفروق في درجات الاحتراق النفسي بأبعاده بين المعلمين تبعا لمتغير نمط الشخصية:

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| تبلدم | Hypothèse de variances égales | 6,101 | ,014 | 6,151 | 224 | ,000 | 1,13215 | ,18405 | ,76947 | 1,49484 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 6,712 | 148,528 | ,000 | 1,13215 | ,16868 | ,79883 | 1,46548 |
| إجهاد | Hypothèse de variances égales | 17,637 | ,000 | 3,553 | 224 | ,000 | ,53697 | ,15115 | ,23911 | ,83483 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,208 | 181,859 | ,000 | ,53697 | ,12762 | ,28516 | ,78878 |
| تدنيالإنجاز | Hypothèse de variances égales | 3,742 | ,054 | 2,531 | 224 | ,012 | ,33821 | ,13365 | ,07483 | ,60159 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,694 | 139,935 | ,008 | ,33821 | ,12554 | ,09001 | ,58641 |
| الإحتراقنفسي | Hypothèse de variances égales | 15,332 | ,000 | 5,897 | 224 | ,000 | ,70759 | ,11999 | ,47113 | ,94405 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 6,640 | 160,589 | ,000 | ,70759 | ,10656 | ,49714 | ,91803 |

## ملحق رقم (11): الفروق في درجات الاحتراق النفسي بأبعاده بين المعلمين تبعا للمتغيرات الديموغرافية:

### - الفروق في درجات الاحتراق النفسي بأبعاده بين المعلمين تبعا لمتغير (الحالة العائلية)

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| تبلدم | Hypothèse de variances égales | ,001 | ,979 | 1,042 | 258 | ,298 | ,13996 | ,13427 | -,12444 | ,40436 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,051 | 191,738 | ,295 | ,13996 | ,13320 | -,12277 | ,40268 |
| إجهادإ | Hypothèse de variances égales | ,643 | ,423 | 1,506 | 258 | ,133 | ,26190 | ,17393 | -,08060 | ,60441 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,532 | 196,890 | ,127 | ,26190 | ,17097 | -,07526 | ,59907 |
| تدنيالإنجاز | Hypothèse de variances égales | 2,176 | ,141 | -,137 | 258 | ,891 | -,01630 | ,11860 | -,24985 | ,21724 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,146 | 220,997 | ,884 | -,01630 | ,11178 | -,23660 | ,20399 |
| الإحتراقنفسي | Hypothèse de variances égales | ,325 | ,569 | 1,194 | 258 | ,234 | ,13279 | ,11124 | -,08626 | ,35184 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,201 | 190,506 | ,231 | ,13279 | ,11060 | -,08537 | ,35095 |

## ـ الفروق في درجات الاحتراق النفسي بأبعاده بين المعلمين تبعا لمتغير النوع:

Test des échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| إجهادإ | Hypothèse de variances égales | 2,799 | ,095 | -1,611 | 268 | ,108 | -,31945 | ,19833 | -,70994 | ,07103 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,804 | 108,098 | ,074 | -,31945 | ,17712 | -,67053 | ,03162 |
| تبلدم | Hypothèse de variances égales | 5,226 | ,023 | 1,586 | 268 | ,114 | ,24639 | ,15540 | -,05957 | ,55235 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,425 | 79,697 | ,158 | ,24639 | ,17286 | -,09763 | ,59041 |
| تدنيالإنجاز | Hypothèse de variances égales | 5,378 | ,021 | -3,485 | 268 | ,001 | -,45986 | ,13194 | -,71963 | -,20010 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -4,282 | 129,763 | ,000 | -,45986 | ,10738 | -,67231 | -,24742 |
| الاحتراقالنفسي | Hypothèse de variances égales | ,146 | ,703 | -1,910 | 268 | ,057 | -,24124 | ,12631 | -,48994 | ,00746 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,982 | 95,559 | ,050 | -,24124 | ,12169 | -,48282 | ,00034 |

## - الفروق في درجات الاحتراق النفسي بأبعاده بين المعلمين تبعا لمتغير الأقدمية المهنية:

**Iç :Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| إجهادإ | Hypothèse de variances égales | ,271 | ,603 | ,005 | 268 | 268 | ,996 | ,00092 | ,16761 | -,32907 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,005 | 218,491 | 218,491 | ,996 | ,00092 | ,16889 | -,33194 |
| تبلدم | Hypothèse de variances égales | 8,955 | ,003 | -1,066 | 268 | ,288 | -,13962 | ,13103 | -,39760 | ,11836 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,017 | 189,669 | ,310 | -,13962 | ,13726 | -,41037 | ,13113 |
| تدنيالإنجاز | Hypothèse de variances égales | ,639 | ,425 | ,603 | 268 | ,547 | ,06840 | ,11337 | -,15482 | ,29161 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,586 | 201,756 | ,559 | ,06840 | ,11681 | -,16192 | ,29872 |
| الاحتراقالنفسي | Hypothèse de variances égales | 2,503 | ,115 | -,064 | 268 | ,949 | -,00685 | ,10695 | -,21743 | ,20372 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,063 | 208,853 | ,950 | -,00685 | ,10915 | -,22204 | ,20833 |

**- الفروق في درجات الاحتراق النفسي بأبعاده بين المعلمين تبعا لمتغير السن:**

**ANOVA**

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إجهادإ | Intergroupes | 11,674 | 3 | 3,891 | 2,188 | ,090 |
| | Intragroupes | 473,057 | 266 | 1,778 | | |
| | Total | 484,731 | 269 | | | |
| تبلدم | Intergroupes | 10,241 | 3 | 3,414 | 3,161 | ,025 |
| | Intragroupes | 287,268 | 266 | 1,080 | | |
| | Total | 297,509 | 269 | | | |
| تدنيالإنجاز | Intergroupes | 5,300 | 3 | 1,767 | 2,168 | ,092 |
| | Intragroupes | 216,786 | 266 | ,815 | | |
| | Total | 222,087 | 269 | | | |
| الاحتراقنفسي | Intergroupes | 8,175 | 3 | 2,725 | 3,831 | ,010 |
| | Intragroupes | 189,210 | 266 | ,711 | | |
| | Total | 197,385 | 269 | | | |

## ملحق رقم (12): نتائج الدراسة التنبؤية لأبعاد الاحتراق النفسي.

### - نتائج دراسة الانحدار لأنماط القيادة وبعد تبلد المشاعر.

**Récapitulatif des modèles[c]**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,177[a] | ,031 | ,028 | 1,03689 |
| 2 | ,214[b] | ,046 | ,039 | 1,03111 |

a. Prédicteurs : (Constante), تبادلية

b. Prédicteurs : (Constante), تبادلية, تحويلية

c. Variable dépendante : تبلدم

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 9,370 | 1 | 9,370 | 8,715 | ,003[b] |
| | Résidus | 288,139 | 268 | 1,075 | | |
| | Total | 297,509 | 269 | | | |
| 2 | Régression | 13,637 | 2 | 6,818 | 6,413 | ,002[c] |
| | Résidus | 283,872 | 267 | 1,063 | | |
| | Total | 297,509 | 269 | | | |

a. Variable dépendante : تبلدم

b. Prédicteurs : (Constante), تبادلية

c. Prédicteurs : (Constante), تبادلية, تحويلية

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. | Corrélations | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Ecart standard | Bêta | | | Corrélation simple | Partielle | Partielle |
| 1 | (Constante) | 1,437 | ,207 | | 6,942 | ,000 | | | |
| | تبادلية | -,233 | ,079 | -,177 | -2,952 | ,003 | -,177 | -,177 | -,177 |
| 2 | (Constante) | 1,269 | ,222 | | 5,713 | ,000 | | | |
| | تبادلية | -,434 | ,127 | -,330 | -3,408 | ,001 | -,177 | -,204 | -,204 |
| | تحويلية | ,257 | ,128 | ,194 | 2,003 | ,046 | -,066 | ,122 | ,120 |

a. Variable dépendante : تبلدم

**Variables exclues[a]**

| Modèle | | Bêta In | t | Sig. | Corrélation partielle | Statistiques de colinéarité |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Tolérance |
| 1 | تحويلية | ,194[b] | 2,003 | ,046 | ,122 | ,380 |
| | تسيبية | ,087[b] | 1,362 | ,174 | ,083 | ,880 |
| 2 | تسيبية | ,109[c] | 1,703 | ,090 | ,104 | ,859 |

a. Variable dépendante : تبلدم

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), تبادلية

c. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), تبادلية, تحويلية

## - نتائج دراسة الانحدار لأنماط القيادة وبعد الإجهاد الانفعالي.

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 12,122 | 1 | 12,122 | 6,874 | ,009[b] |
| | Résidus | 472,609 | 268 | 1,763 | | |
| | Total | 484,731 | 269 | | | |

a. Variable dépendante : إجهادإ

b. Prédicteurs : (Constante), تحويلية

**Récapitulatif des modèles[b]**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,158[a] | ,025 | ,021 | 1,32796 |

a. Prédicteurs : (Constante), تحويلية

b. Variable dépendante : إجهادإ

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. | Corrélations | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Ecart standard | Bêta | | | Corrélation simple | Partielle | Partielle |
| 1 | (Constante) | 3,421 | ,277 | | 12,341 | ,000 | | | |
| | تحويلية | -,267 | ,102 | -,158 | -2,622 | ,009 | -,158 | -,158 | -,158 |

a. Variable dépendante : إجهادإ

**Variables exclues[a]**

| Modèle | | Bêta In | t | Sig. | Corrélation partielle | Statistiques de colinéarité |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Tolérance |
| 1 | تبادلية | -,088[b] | -,896 | ,371 | -,055 | ,380 |
| | تسيبية | -,008[b] | -,128 | ,898 | -,008 | ,869 |

a. Variable dépendante : إجهادإ

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), تحويلية

## - نتائج دراسة الانحدار لأنماط القيادة وبعد تدني الشعور بالانجاز الشخصي

**Régression**

**Récapitulatif des modèles[b]**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,354[a] | ,126 | ,122 | ,85127 |

a. Prédicteurs : (Constante), تحويلية

b. Variable dépendante : تدنيإنجاز

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 27,878 | 1 | 27,878 | 38,471 | ,000[b] |
| | Résidus | 194,208 | 268 | ,725 | | |
| | Total | 222,087 | 269 | | | |

a. Variable dépendante : تدنيإنجاز

b. Prédicteurs : (Constante), تحويلية

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. | Corrélations | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Ecart standard | Bêta | | | Corrélation simple | Partielle | Partielle |
| 1 | (Constante) | 2,027 | ,178 | | 11,409 | ,000 | | | |
| | تحويلية | -,406 | ,065 | -,354 | -6,202 | ,000 | -,354 | -,354 | -,354 |

a. Variable dépendante : تدنيإنجاز

**Variables exclues[a]**

| Modèle | | Bêta In | t | Sig. | Corrélation partielle | Statistiques de colinéarité |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Tolérance |
| 1 | تبادلية | ,034[b] | ,369 | ,712 | ,023 | ,380 |
| | تسيبية | -,026[b] | -,430 | ,668 | -,026 | ,869 |

a. Variable dépendante : تدنيانجاز

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), تحويلية

## - نتائج دراسة الانحدار لأنماط القيادة والاحتراق النفسي.

**Récapitulatif des modèles[b]**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation | Modifier les statistiques | | | | | Durbin-Watson |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Variation de R-deux | Variation de F | ddl1 | ddl2 | Sig. Variation de F | |
| 1 | ,256[a] | ,066 | ,062 | ,82956 | ,066 | 18,828 | 1 | 268 | ,000 | 1,822 |

a. Prédicteurs : (Constante), تحويلية

b. Variable dépendante : احتراقنفسي

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 12,957 | 1 | 12,957 | 18,828 | ,000[b] |
| | Résidus | 184,428 | 268 | ,688 | | |
| | Total | 197,385 | 269 | | | |

a. Variable dépendante : احتراقنفسي

b. Prédicteurs : (Constante), تحويلية

**Variables exclues[a]**

| Modèle | | Bêta In | t | Sig. | Corrélation partielle | Statistiques de colinéarité |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Tolérance |
| 1 | تبادلية | -,135[b] | -1,415 | ,158 | -,086 | ,380 |
| | تسيبية | ,021[b] | ,338 | ,735 | ,021 | ,869 |

a. Variable dépendante : احتراقنفسي

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), تحويلية

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Ecart standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 2,382 | ,173 | | 13,757 | ,000 |
| | تحويلية | -,276 | ,064 | -,256 | -4,339 | ,000 |

a. Variable dépendante : احتراقنفسي

**Corrélations**

| | | (IA) | (IM) | (IC) | (IB) | (IS) | (CR) | (MBEA) | (MBEP) | (LF) | إجهادإ | تبلدم | تدنيالإنجاز | الاحتراقنفسي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (IA) | Corrélation de Pearson | 1 | ,716** | ,737** | ,621** | ,770** | ,733** | ,492** | -,132* | -,534** | -,111 | -,142* | -,297** | -,226** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,030 | ,000 | ,067 | ,019 | ,000 | ,000 |
| (IM) | Corrélation de Pearson | ,716** | 1 | ,696** | ,743** | ,723** | ,629** | ,460** | ,029 | -,394** | -,137* | -,075 | -,322** | -,233** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,640 | ,000 | ,024 | ,217 | ,000 | ,000 |
| (IC) | Corrélation de Pearson | ,737** | ,696** | 1 | ,557** | ,825** | ,748** | ,419** | -,161** | -,476** | -,181** | ,027 | -,344** | -,241** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,008 | ,000 | ,003 | ,655 | ,000 | ,000 |
| (IB) | Corrélation de Pearson | ,621** | ,743** | ,557** | 1 | ,655** | ,589** | ,454** | -,037 | -,306** | -,124* | -,098 | -,279** | -,215** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,541 | ,000 | ,041 | ,109 | ,000 | ,000 |
| (IS) | Corrélation de Pearson | ,770** | ,723** | ,825** | ,655** | 1 | ,776** | ,457** | -,165** | -,509** | -,135* | -,014 | -,304** | -,207** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,007 | ,000 | ,027 | ,813 | ,000 | ,001 |
| (CR) | Corrélation de Pearson | ,733** | ,629** | ,748** | ,589** | ,776** | 1 | ,465** | -,177** | -,445** | -,231** | -,210** | -,304** | -,323** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,004 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 |
| (MBEA) | Corrélation de Pearson | ,492** | ,460** | ,419** | ,454** | ,457** | ,465** | 1 | -,098 | -,282** | -,015 | -,080 | -,133* | -,083 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,108 | ,000 | ,807 | ,191 | ,029 | ,173 |
| (MBEP) | Corrélation de Pearson | -,132* | ,029 | -,161** | -,037 | -,165** | -,177** | -,098 | 1 | ,554** | ,041 | ,154* | ,010 | ,073 |
| | Sig. (bilatérale) | ,030 | ,640 | ,008 | ,541 | ,007 | ,004 | ,108 | | ,000 | ,507 | ,011 | ,869 | ,231 |
| (LF) | Corrélation de Pearson | -,534** | -,394** | -,476** | -,306** | -,509** | -,445** | -,282** | ,554** | 1 | ,047 | ,092 | ,169** | ,121* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,438 | ,132 | ,005 | ,046 |
| إجهادإ | Corrélation de Pearson | -,111 | -,137* | -,181** | -,124* | -,135* | -,231** | -,015 | ,041 | ,047 | 1 | ,502** | ,256** | ,880** |
| | Sig. (bilatérale) | ,067 | ,024 | ,003 | ,041 | ,027 | ,000 | ,807 | ,507 | ,438 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| تبلدم | Corrélation de Pearson | -,142* | -,075 | ,027 | -,098 | -,014 | -,210** | -,080 | ,154* | ,092 | ,502** | 1 | ,263** | ,702** |
| | Sig. (bilatérale) | ,019 | ,217 | ,655 | ,109 | ,813 | ,001 | ,191 | ,011 | ,132 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| تدنيالإنجاز | Corrélation de Pearson | -,297** | -,322** | -,344** | -,279** | -,304** | -,304** | -,133* | ,010 | ,169** | ,256** | ,263** | 1 | ,623** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,029 | ,869 | ,005 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| الاحتراقنفسي | Corrélation de Pearson | -,226** | -,233** | -,241** | -,215** | -,207** | -,323** | -,083 | ,073 | ,121* | ,880** | ,702** | ,623** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,173 | ,231 | ,046 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 |