وزارة التعليـــم العالـــي والبحث العلمـــي
جامعـــة وهران –02– محمد بن أحمد
كليـة العلـــــــوم الاجتماعيـــــة
قسم علم النفس والأرطوفونيا

# الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي وأثرهما على الأداء التربوي

## ـ دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط ـ

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس
التخصص: علم النفس العمل والتنظيم

إعداد الطالب: محمد زعيلق
إشراف الأستاذ: أحمد مكي

أعضاء اللجنة المناقشة

| | | | |
|---|---|---|---|
| قدور بن عباد هوارية | أستاذ التعليم العالي | جامعة وهران –2– | رئيسا |
| مكي أحمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة وهران –2– | مشرفا ومقررا |
| ملال خديجة | أستاذ محاضر–أ– | جامعة وهران –2– | مناقشا |
| رمضان عمومن | أستاذ التعليم العالي | جامعة الأغواط | مناقشا |
| عرقوب محمد | أستاذ محاضر–أ– | جامعة تيارت | مناقشا |
| بلال ريم | أستاذ محاضر–أ– | جامعة معسكر | مناقشا |

السنة الجامعية 2020 – 2021

# إهـداء

إهداء إلى الوالدين الكريمين والى جدتي الغالية على قلبي كل منهما غمراني بدعوات كانت ضياءا لدربي إلى أخي وأخواتي، كل باسمه وإلى كل عائلة زعيلق وما يقربهم سواء من قريب أومن بعيد.

إلى جميع الأصدقاء لا أستثني منهم أحد أصدقاء الطفولة والدراسة وأصدقاء المشوار الطويل

كما أهدي هذا العمل المنجز إلى أساتذة قسم علم النفس بجامعة وهران واخص لجنة المناقشة الأستاذة بن عباد هوارية والأستاذ أحمد مكي، الأستاذة هلال خديجة والأستاذة بلال ريم والأستاذ رمضان عمومن.

# تشكرات

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف:

أحمد مكي الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذه الأطروحة.

ويودي أن اشكر كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية على كافة النصائح والإرشادات التي قدموها لنا طوال السنة

كما نتقدم بالشكر إلى كل وعمال جامعة وهران 02 وبالخصوص عمال كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

## ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة علاقة الاغتراب الوظيفي بالاحتراق النفسي وأثرهما على الأداء التربوي لدى أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط،، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة باعتباره الأنسب للدراسة الحالية، وقد شملت الدراسة على عينة استطلاعية قوامها90 أستاذ من أساتذة التعليم الثانوي لقياس الصدق والثبات لأدوات الدراسة وقد اعتمد الباحث في أدوات جمع البيانات على ثلاث استبيانات وفق متغيرات الدراسة ( الاغتراب الوظيفي، الاحتراق النفسي، الأداء التربوي) ، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة معنوية بين الاغراب الوظيفي الاحتراق النفسي، وبوجود تأثير معنوي للاغتراب الوظيفي للاحتراق النفسي على الأداء التربوي، وبعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير التخصص، السن، الجنس، المؤهل التعليمي، وبوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي مكان العمل، الخبرة.



**الكلمات المفتاحية:** الاغتراب الوظيفي، الاحتراق النفسي، الأداء التربوي، أساتذة التعليم الثانوي

# Abstract

This study aims to examine the relationship between Work Alienation and Burnout and their impact on job performance of secondary school teachers in Laghouat. The descriptive analytical approach was seen as the most appropriate for this kind of study.The study involved a survey sample consisting of 90 teachers from secondary school to measure the reliability and consistency of the study tools. Three main questionnaires have been applied with accordance to the variables of the study (Work Alienation, Burnout, and Job Performance). And finally, there are statistical differences among the averages of Work Alienation, Burnout, and Job Performance depending on the specialty's variable (experience, age, gender, competence, and job location). The results showed that there is indeed a relationship between Work Alienation and Burnout, and both share an impact on Job Performance. They also showed that there are no such statistical differences among the averages of Work Alienation, Burnout, and Job Performance depending on the specialty's variable (age, gender, competence). However, there are after all, statistical differences among those averages, only depending on the variables of experience and work location.



**key words:** Functional alienation -Psychological Burnout -Educational performance Secondary education teachers

**Résumé**

Cette récente étude a pour but la connaissance de la relation entre l'aliénation fonctionnelle et le burnout et leur impact sur l'acte éducatif & cas des enseignants des lycées de Laghouat le chercheur a opté pour la méthode analytique descriptive Comma ! Méthode d'étude peu qu'elle convient à ce genre de recherche. Cette dernière a prés comme échantillon de pre enquête quatre vingt dis (90) enseignants lycéens afin de mesurer l'honnêteté et la constance des outils de l'étude . Pour le collecte des informations le chercheur s est basé sur trois (03) questionnaires selon les variantes de l'étude (l'aliénation fonctionnelle burnout et l'acte éducatif). Les résultats de l'étude se sont conclus par l'existence d'une relation immatérielle entre l'aliénation Fonctionnelle et le burnout, ainsi qu'un effet moral de l'aliénation fonctionnelle et du burnout Sur l acte éducatif et la non existence de différences a signification statistique entre les moyennes de l'aliénation fonctionnelle du burnout et de l'acte éducatif suivant le variant l acte Spécialité, l'âge, le sexe, le niveau d instruction et l'existence de ces différences a signification statistique entre les moyennes de l'aliénation fonctionnelle du berment et de l'acte éducatif dans le lieu de travail et l expérience.

**Les mots clé:** -Aliénation fonctionnelle -burnout -Performance éducative -Enseignants du secondaire

# قائمة المحتويات


| الموضـــــــــــــوع | الصفحة |
| --- | --- |
| الإهداء..... | أ |
| كلمة شكر..... | ب |
| ملخص الدراسة باللغة العربية..... | ج |
| ملخص الدراسة باللغة الانجليزية ..... | د |
| ملخص الدراسة باللغة الفرنسية..... | هـ |
| قائمة المحتويات..... | و |
| قائمة الجداول ..... | ل |
| قائمة الأشكال ..... | ن |
| المقدمة ..... | 1 |
| القسم الأول: الإطار النظري للدراسة | 6 |
| الفصل الأول : مدخل الدراسة | 7 |
| 1- الاشكالية ..... | 8 |
| 2- الفرضيات..... | 10 |
| 3-أسباب اختيار الموضوع..... | 11 |
| 3- أهمية الدراسة ..... | 12 |
| 4- أهداف الدراسة ..... | 13 |
| 5- التعاريف الإجرائية ..... | 13 |
| 6- الدراسات السابقة..... | 14 |

| الموضـــــــــــــوع | الصفحة |
| --- | --- |
| الفصل الثاني: | 39 |
| تمهيد. | 40 |
| 1- تعريف الاغتراب | 41 |
| 2- مداخل الاغتراب | 45 |
| 3- أبعاد الاغتراب الوظيفي | 58 |
| 4-مراحل الاغتراب الوظيفي | 62 |
| 5- أنواع الاغتراب | 63 |
| 6- نظريات الاغتراب | 70 |
| 7- العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي | 74 |
| 08- نتائج الاغتراب الوظيفي | 83 |
| 09- مصادر وأسباب الاغتراب الوظيفي | 85 |
| 10- قياس الاغتراب | 88 |
| خلاصة | 91 |

| | |
|---|---|
| **الفصل الثالث:** | 92 |
| **تمهيد** | 93 |
| **1- نبذة تاريخية عن الاحتراق النفسي** | 96 |
| **2- مفهوم الاحتراق النفسي** | 96 |
| **3- التشخيص الفارقي للاحتراق النفسي** | 100 |
| **4- أعراض الاحتراق النفسي** | 107 |
| **5- مراحل حدوث الأحتراق النفسي** | 110 |
| **6- أبعاد الاحتراق النفسي** | 111 |
| **7- نماذج مواجهة الاحتراق النفسي** | 113 |
| **8- أستراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي** | 126 |
| **9- العوامل التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي** | 128 |
| **10-الأسباب والمصادر التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي** | 129 |
| **11-وسائل مواجهة الاحتراق النفسي** | 143 |
| **12-الوقاية والعلاج من الاحتراق النفسي** | 149 |
| **13-استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي** | 152 |
| **14-النظريات المفسرة للاحتراق النفسي** | 154 |
| **15-قياس الاحتراق** | 160 |
| **خلاصة** | 163 |

| | |
|---|---|
| **الفصل الرابع** | 164 |
| **تمهيد** | 165 |
| **1- مفهوم الأداء** | 166 |
| **2- أنواع مستويات الأداء** | 167 |
| **3- مستويات الأداء** | 167 |
| **4- مفهوم تقييم الأداء** | 168 |
| **5- طرق وأساليب تقييم الأداء** | 168 |
| **6- أخطاء عملية تقييم الأداء** | 172 |
| **7- أهمية تقييم أداء العاملين** | 172 |
| **8- أهداف تقييم الأداء** | 174 |
| **9- مراحل تقييم الأداء** | 176 |
| **10- معايير تقييم الأداء** | 179 |
| **11- العوامل المؤثرة في تقييم الأداء** | 181 |
| **12- الأداء التربوي ومكوناته** | 182 |
| **13- دور الأداء التربوي للأستاذ** | 212 |
| **14-.التعليم الثانوي** | 227 |
| **خلاصة** | 232 |

| | |
|---|---|
| **القسم الثاني: الإطار الميداني للدراسة** | 233 |
| **الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة** | 234 |
| **1-منهج الدراسة** | 235 |
| **2- الدراسة الاستطلاعية** | 235 |
| **3- حدود الدراسة** | 248 |
| **4- أدوات جمع البيانات** | 249 |
| **5- مجتمع الدراسة ومواصفات العينة** | 251 |
| **الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة** | 261 |
| **1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة** | 262 |
| **2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الفارقية الأولى** | 263 |
| **3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الفارقية الثانية** | 275 |
| **4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الفارقية الثالثة** | 278 |
| **5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الفارقية الرابعة** | 284 |
| **6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الفارقية الخامسة** | 286 |
| **7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الفارقية السادسة** | 288 |
| **الاستنتاج العام** | 291 |
| **الآراء والاقتراحات** | 292 |
| **قائمة المصادر والمراجع.** | 293 |
| **الملاحق** | 312 |

## قائمـــــــــة الجـــــــداول


| | | |
|---|---|---|
| 23 | *يبين نسبة أفراد العينة حسب الثانويات* | 252 |
| 24 | نسبة أفراد العينة حسب المقاييس والتخصصات | 253 |
| 25 | نسبة أفراد العينة حسب السن | 255 |
| 26 | نسبة أفراد العينة حسب المؤهل التعليمي | 256 |
| 27 | نسبة أفراد العينة حسب نمط العمل | 257 |
| 28 | نسبة أفراد العينة حسب الخبرة | 258 |
| 29 | *نسبة أفراد العينة حسب الجنس* | 260 |
| 30 | معامل الارتباط بين متغيري الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي | 256 |
| 31 | نتائج تحليل الانحدار البسيط (أثر الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي) | 257 |
| 32 | نتائج تحليل الانحدار المتعدد القياسي (أثر أبعادا لاغتراب الوظيفي على الأداءالتربوي) | 258 |
| 33 | نتائج تحليل الانحدار البسيط (أثر الاحتراق النفسي على الأداء التربوي) | 260 |
| 34 | نتائج تحليل الانحدار المتعدد القياسي (أثر أبعاد الاحتراق النفسي على الأداءالتربوي) | 261 |
| 35 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب مكان العمل | 264 |
| 36 | نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للاغتراب الوظيفي (حسب مكان العمل) | 266 |
| 37 | نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للأداء التربوي (حسب مكان العمل) | 271 |
| 38 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب التخصص | 276 |
| 39 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب الخبرة | 279 |
| 40 | نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للاغتراب الوظيفي (الخبرة) | 280 |
| 41 | نتائج اختبار بونفروني بين العينات للمقارنات البعدية للاغتراب الوظيفي (الخبرة) | 281 |
| 42 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي حسب السن | 284 |
| 43 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب الجنس | 286 |
| 44 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفس والأداء حسب المؤهل التعليمي | 289 |

| | | |
|---|---|---|
| 23 | نتائج توزيع الاستبيان | 247 |
| 24 | نسبة أفراد العينة حسب السن | 248 |
| 25 | نسبة أفراد العينة من مجتمع الدراسة | 251 |
| 26 | نسبة أفراد العينة من مجتمع الدراسة | 251 |
| 27 | نسبة أفراد العينة حسب المؤهل التعليمي | 252 |
| 28 | نسبة أفراد العينة حسب نمط العمل | 253 |
| 29 | نسبة أفراد العينة حسب سنوات العمل | 253 |
| 30 | معامل الارتباط بين متغيري الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي | 257 |
| 31 | نتائج تحليل الانحدار البسيط (أثر الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي) | 257 |
| 32 | نتائج تحليل الانحدار المتعدد القياسي (أثر أبعادا لاغتراب الوظيفي على الأداءالتربوي) | 258 |
| 33 | نتائج تحليل الانحدار البسيط (أثر الاحتراق النفسي على الأداء التربوي) | 260 |
| 34 | نتائج تحليل الانحدار المتعدد القياسي (أثر أبعاد الاحتراق النفسي على الأداءالتربوي) | 261 |
| 35 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب مكان العمل | 264 |
| 36 | نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للاغتراب الوظيفي (حسب مكان العمل) | 266 |
| 37 | نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للأداء التربوي (حسب مكان العمل) | 271 |
| 38 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب التخصص | 276 |
| 39 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب الخبرة | 279 |
| 40 | نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للاغتراب الوظيفي (الخبرة) | 280 |
| 41 | نتائج اختبار بونفروني بين العينات للمقارنات البعدية للاغتراب الوظيفي (الخبرة) | 281 |
| 42 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي حسب السن | 284 |
| 43 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب الجنس | 286 |
| 44 | نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفس والأداء حسب المؤهل التعليمي | 289 |

# قائمـــــة الأشكـــــال


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| **01** | **الاغتراب من وجهة نظر كارل ماركس** | 71 |
| **02** | **أبعاد الاحتراق النفسي حسب ماسلاش وجاكسون** | 114 |
| **03** | **نموذج تشيرنس للاحتراق النفسي** | 115 |
| **04** | **نموذج كوبر cooper لتفسير الاحتراق النفسي** | 120 |
| **05** | **نموذج متطلبات– تحكم لـ كارازك Karasek** | 111 |
| **06** | **نموذج لازاروس وفولكمان** | 123 |
| **07** | **مراحل الاستجابة للضغوط نمودج سيلي SELYE** | 125 |
| 08 | **نموذج شفاف وآخرون للاحتراق النفسي** | 126 |
| 09 | **مخطط إنتاج الاحتراق النفسي وفق نظرية التحليل النفسي** | 127 |
| 10 | **أساليب تقييم الأداء** | 171 |
| **11** | **كيفية تقييم الأداء** | 173 |
| **12** | **مراحل تقييم الأداء** | 176 |
| **13** | **خطوات طريقة تقييم الأداء** | 182 |
| **14** | **العوامل البيئة المؤثرة في تقييم الأداء** | 204 |
| **15** | **عملية التقويم النهائي** | 195 |

# المقـدمــة

**المقدمة**

يجتاح العالم اليوم موجة من المتغيرات الحديثة لعل أهمها التطور التكنولوجي الذي أثر بدوره في جميع مناحي الحياة، سوءا الأسرية أو المهنية مما خلق بعض الضغوط المهنية ومن أهم الشرائح التي عنيت بالدراسة هي شرائح العاملين في قطاع التربية، فقد شهدت المنظومة التربوية تحولات وتغييرات في المناهج ومقررات التدريس مست جميع الأطوار (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وهذا وتسعى الوزارة إلى تحسين مستوى التعليم وذلك بتوفير كل المقاعد البيداغوجية الكافية للتلاميذ، والتخفيف من الاكتظاظ في المؤسسات التربوية مع تقريب المؤسسات التربوية لكافة التلاميذ، وذلك تحسين الخدمات كما وكيفا، وكذلك توسيع دائرة الاهتمام بالنسبة للتلاميذ الثانوي لتوفير الشعبة المناسبة للتلاميذ التي تتلاءم مع قدراتهم ومستوياتهم، وهذا بالتأكيد ينعكس على أداء الأساتذة بتوفير البيئة المناسبة للعمل والتدريس، إضافة إلى توفير الطاقم الإداري الذي يتعامل معه الأستاذ بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال القرارات، والمراسيم والتعليمات التي تصدرها الوزارة وهذا تتوسع دائرة العلاقات الخاصة بالأستاذ بداية بالتلميذ والإدارة وأولياء التلاميذ، بحيث تصبح للأستاذ شبكة من العلاقات بحيث تشكل هذه الشبكة مصدرا من مصادر الضغوط تؤثر إما سلبا أو إيجابا، وقد تكون هناك مصادر أخرى غير هذه، كالراتب الشهري، ومكان العمل ، بيئة العمل، توقيت العمل، فالأستاذ محاط بمجموعة من المتغيرات قد تؤثر على مستواه وأداءه ، وقد سعت الوزارة في السنوات الأخيرة إلى تحسين ظروف الأساتذة الثانويين من خلال الزيادة في الرواتب والحوافز، وتوفير السكنات الوظيفية والاجتماعية، وإعادة النظر في الحجم الساعي للعمل، وتحسين الظروف المهنية المحيطة بالأستاذ، ولا شك أن عمل الأستاذ يبدأ بعد نهايته من خلال التحضير للدروس والمقررات الدراسية المبرمجة من طرف الوزارة، وهذا ويختلف حسب كل شعبة وتخصص وحسب محتوى كل مادة والوقت الكافي للتحضير باختلاف قدرة التلاميذ على الاستيعاب مع درجة سهولة وصعوبة المقرر الدراسي لتلك المادة مع أن الوزارة عنيت بتغيير مناهج وطرق التدريس التي تتناسب مع المقررات الدراسية لتحسين مستوى التلميذ من ناحية، وتحسين مستوى الأستاذ من ناحية أخرى، وبالتأكيد أن هذه التغييرات أو التحسينات ستنعكس سلبا أو إيجابا على أداء الأساتذة، فقد يشكل التغير المستمر لمناهج وطرق التدريس إضافة إلى المقررات الدراسية، الذي يمس جميع المستويات من السنة أولى ثانوي إلى السنة الثالثة ثانوي، وخاصة أن المرحلة الأخيرة تختتم بامتحان مصيري هو امتحان البكالوريا مما يزيد من حدة الضغوط على التلاميذ من جهة وعلى الأساتذة من جهة أخرى، باعتبار إن

هذه الفئة مسئولة عن ترسيخ المعلومة لدى التلاميذ وفق البرامج والمقررات التعليمية، مما يشكل علاقة وطيدة بين التلاميذ والأساتذة، قد يتعدى ذلك خارج أسوار التعليم، وبالتالي فإن غموض وعدم فهم هذه المقررات والمناهج يزيد من حدة الاغتراب الوظيفي لدى الأستاذ حيث يعتبر الاغتراب مشكلة في حد ذاته يعاني منه الكثير من العاملين بشتى المهن والمجالات والتخصصات ويرجع ذلك في تفاوت مستويات المهن من حيث التخصص، مجال العمل، قدرات العامل مع متطلبات الوظيفة، ومن بينها فئة الأساتذة حيث يشير رويجيو( 1999، ص292) أن هذه المسؤولية تقع على عاتق المعلم والأستاذ، فواجبات العمل ذاتها والمتطلبات النفسية والجسدية الضرورية لأداء العمل، قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى الشعور بالإجهاد.

ومن بين المواضيع التي حظيت بالاهتمام موضوع الاحتراق النفسي الذي يعاني منه بعض الأساتذة، وان اختلفت مستوياتهم وخيرتهم في مواجهة الاحتراق، ليس لانتهاء العقبات والمعاناة من الاحتراق النفسي، أو لتمكنه من مواجهة المشكلات التي قد تصادفه في عمله، إما بخبرته الشخصية، أو بمساندة مرؤوسيه و زملائه أو بطبيعته الشخصية في التعامل مع العقبات والمواقف التي تواجهه، ولكن أذا ندرت خبرته، وتخلى عنه مرؤوسيه، ولم يمتلك السمات والخصائص النفسية في التعامل مع المواقف الضاغطة، فانه قد يعاني من الاحتراق النفسي، ويصبح عرضا لما لزمه.(كرم،2007). وان المواقف التي يتعرض لها الأستاذ في الحقل التربوي، تشكل له نوع من الضغوط النفسية، والتي من خلال هاته الدراسة سنحاول الكشف على المشكلات التي تحيط بالأستاذ. والتي أيضا تناولنا فيها موضوع الاغتراب الوظيفي، الذي يعتبر من المتغيرات التي حظيت بنطاق واسع من الدراسات والأبحاث العلمية، فمعظم المنظمات الرائدة تهتم بالمشكلات المحيطة بالعمل ومحاولة إيجاد الحلول للتخلص منها أو التخفيف منها حيث تعد ظاهرة الاغتراب الوظيفي ذات ملامح ومظاهر متعددة، قد تحدث أو تظهر في أ ي مجتمع من المجتمعات، وهي ذات طابع خطير ودليل على مرور المؤسسة بأزمة حقيقية، ربما تدفع بها إلى العجز في تأدية واجبها، وربما إلى الانهيار والفشل، كما أنها من الظواهر النسبية التي تختلف باختلاف الزمان والمكان، وهي ظاهرة إنسانية قديمة لها معالمها في مختلف جوانب حياة الإنسان (الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.... الخ) وقد كان لمصطلح الاغتراب من الناحية التاريخية توظيفات متنوعة في التراث الديني والفلسفي والنفسي، معظم التحليلات المعاصرة تكاد تجمع على أن أول من استخدم مصطلح الاغتراب بشكل منهجي ومنظم هو هيجل تلاه ماركس. (الزغل، وعضيبات 1990، ص 48)

كما أضحت منظمات اليوم تمتلئ بالشواهد وصنوف شتى من أغراض عدم الرضا، وفقدان الانتماء الوظيفي والتنظيمي، وقد أرجعت أسباب هذه المشاعر السلبية إلى ظاهرة الاغتراب الوظيفي، لأن الموظف لا يشعر برابط وحافز يشده العمله، لذلك تنمو وتترعرع نواة الاغتراب لدى هذا الموظف، وقد تحدث كثيرون عن جذور هذا الاغتراب وأسبابه، فبعضهم كان يرى أن المجتمع هو المسؤول عن إيجاد الاغتراب، في حيث يرجع أخرون مصادر هذا الاغتراب إلى البيروقراطية الإدارية في التنظيمات وإلى التقدم الصناعي وإلى الانخفاض في مستوى التفاعل الاجتماعي داخل محيط العمل وخارجه، وإلى القصور في العلاقات الإنسانية في العمل (الخضرا وأخرون، 2010، ص364)

وقد تناولنا في هذه الدراسة ستة فصول متبعين بذلك الخطوات المنهجية الملائمة والمناسبة حيث تطرقنا في الإطار النظري لهذا الموضوع وبالتحديد في الفصل الأول( مدخل الدراسة) العناصر التالية: الإشكالية مع الإشكالية العامة والتساؤلات الجزئية إضافة إلى الفرضيات مع الفرضية العامة والفرضيات الجزئية للدراسة وأسباب اختيار الموضوع وأهمية الدراسة وأهداف الدراسة والتعاريف الإجرائية إضافة إلى الدراسات السابقة، وأما الفصل الثاني وهو الفصل الخاص بالاغتراب الوظيفي فقد تطرقنا فيه إلى العناصر التالية:

_ تعريف الاغتراب_ مداخل الاغتراب_ أنواع الاغتراب _ نظريات الاغتراب _ أبعاد الاغتراب الوظيفي _ مراحل الاغتراب الوظيفي _ العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي _ نتائج الاغتراب الوظيفي _مصادر وأسباب الاغتراب الوظيفي _قياس الاغتراب مع تقديم شرح مفصل عن كل عنصر وقد تناولنا في الفصل الثالث متغير الاحتراق النفسي واحتوى الفصل على العناصر التالية: _ مفهوم الاحتراق النفسي _الاحتراق النفسي والضغط النفسي _ مراحل حدوث الاحتراق النفسي _ أبعاد الاحتراق النفسي_ نماذج الاحتراق النفسي _ إستراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي _ أعراض الاحتراق النفسي _ العوامل التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي _ الأسباب والمصادر التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي _وسائل مواجهة الاحتراق النفسي _ التشخيص الفارقي للاحتراق النفسي _ نبذة تاريخية عن الاحتراق النفسي _ علاج الاحتراق النفسي _ استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي _ النظريات المفسرة للاحتراق النفسي _ مقاييس الاحتراق.

وقد تناولنا في الفصل الثالث متغير الأداء التربوي فقد توسعنا في ماهية الأداء بصفة عامة مع التطرق إلى الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي وذلك وفق العناصر التالية: _مفهوم الأداء _أنواع

مستويات الأداء _مستويات الأداء _مفهوم تقييم الأداء _طرق وأساليب تقييم الأداء _أخطاء عملية تقييم الأداء _أهمية تقييم أداء العاملين _مراحل تقييم الأداء معايير تقييم الأداء _العوامل المؤثرة في تقييم الأداء _الأداء التربوي ومكوناته _طريقة التدريس (_الوسائل التعليمية _النشاط المدرسي _التقويم التربوي _العوامل المؤثرة في الأداء التربوي) _ دور الأداء التربوي للأستاذ (_دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ _دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة _دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية) _التعليم الثانوي

وأما الجانب الميداني فقد تطرقنا في الفصل الخامس الخاص بالإجراءات الميدانية للدراسة إلى ما يلي:

ـ منهج الدراسة وقد تم اختيار المنهج الوصفي، أما حدود الدراسة (الزمنية والمكانية) فقد أجريت على مستوى ثانويات الأغواط وبالنسبة لأدوات جمع البيانات، فقدم تم الاعتماد على ثلاث استبيانات لإجراء الدراسة، وأما مجتمع الدراسة فقد تم الاعتماد على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط إضافة إلى إجراء الدراسة الاستطلاعية، وأما الفصل الخامس فقد تم عرض ومناقشة الفرضيات بداية بالفرضية العامة ومناقشة بالفرضيات الجزئية وعددها ست فرضيات إضافة إلى الاستنتاج العام مع التوصيات والاقتراحات.

# القســـــم الأول
# الإطــار النظـــري للدراســـــة

# الفصـــــل الأول

# مدخــل الدراســـة

1- الإشكالية

2- فروض الدراسة

3- أسباب اختيار الموضوع

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- التعاريف الإجرائية

7-الدراسات السابقة

## 1. الاشكالية:

إن التغيرات التي تطرأ على المنظمات أثر بشكل كبير على تغير أنماط العمل، مما قد يزيد من حدة الضغوط على العمال لذلك لا بد من أيجاد السبل لتطوير المنظمة وتحسين خدماتها وزيادة كفاءة الأفراد العاملين فيها، ويفرض علينا البحث العلمي والدراسات الأكاديمية على طرح تساؤلات واقتراح افتراضات لا يمكن التأكد من تحققها أو صحتها إلاّ عن طريق الدراسات الميدانية من خلال تجريب أدوات البحث العلمي، على عينة من مجتمع الدراسة، ولا شك أن الاعتماد وبشكل كبير على نتائج الدراسة السابقة وان كانت تتطابق مع الدراسة الحالية إلاّ أن الظروف الزمنية والمكانية وحتى البشرية قد تسهم بنسبة كبيرة في اختلاف النتائج خصوصا مع تعدد طرق البحث والمعالجة ورؤية الباحث وتصوره وحتى القدرات العلمية والأكاديمية والمالية، التي تسهم في الإحاطة بالبحث والدراسة العلمية وبالإلمام بجميع عناصر المواضع، مع إظهار لمسة الباحث التي تطغى على الدراسة من خلال طرح أرائه في النقاط المهمة في الدراسة مع الالتزام بالموضوعية، ولا شك أن الدراسة الحالية جدو مهمة باعتبارها تهتم بعنصر بشري هام وهو الأستاذ في المرحلة الثانوية من خلال الإلمام بالظروف المحيطة بمهنة التعليم في المرحلة الثانوية من خلال دراسة ثلاث متغيرات(الاغتراب الوظيفي، الاحتراق النفسي، الأداء التربوي)

وان التطرق للمتغيرات المحيطة بقطاع التربية سواء كان يمس التلميذ أو الأستاذ أو الطاقم الإداري فيه ترابط وعلاقة وتأثر بين جميع أفراد الأسرة التربوية، لذلك فأن ما يجب الاعتماد في الدراسة هو تحديد المتغير تحديدا دقيقا وباعتبار أن الأستاذ يتأثر بالمتغيرات المحيطة بالمؤسسة وباعتباره هو الوسيلة التي يعتمد عليها في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ خصوصا في المراحل النهائية، فقد يتعرض الأستاذ لشتى الضغوطات من الإدارة والتلاميذ، أولياء التلاميذ، ولعل الفئة العاملة في سلك التعليم هي من أهم الشرائح التي تلعب دورا مهما في تنمية المجتمع وتعليم وتربية الأجيال الصاعدة والتي بدورها لها علاقة بالتحولات والتغيرات التي تطرأ على الساحة، ولعل أبرز الفئات المستهدفة هي فئة الأساتذة بأطوارهم الثلاث ( ابتدائي، متوسط، ثانوي) وقد وقع اختيارنا على الأساتذة العاملين في الطور الثانوي باعتبارها أهم شريحة وكونها تتعامل مع تلاميذ الطور الثانوي الذي يختم في امتحان مصيري (البكالوريا) وهذا مما يزيد من حدة الضغوط على الأساتذة في هذا الطور، لذلك فان المتغيرات المحيطة بالأستاذ تؤثر بشكل أو بآخر على أدائه، ومن بين المتغيرات المحبطة بالأسرة التربوية هو متغير الاغتراب الوظيفي الذي يعاني منه معظم الموظفين وإذا أخذنا شريحة الأساتذة فهي كعينة تتميز عن غيرها بالتنوع في أنماط العمل

حسب كل اختصاص مما قد نجد فيه اختلافا بين الأساتذة في طرق تعاملهم مع الاغتراب وذلك حسب درجة الاغتراب وكذلك قدرة الأستاذ التحصيلية، وإذا تناولنا متغير الاغتراب الوظيفي فان الأستاذ يتعرض للضغوطات مع تعدد مصادرها التي بدورها تزيد من حدة الاحتراق النفسي والذي بدوره يعتبر متغير يتأثر ويؤثر على المتغيرات الأخرى باعتباره يعبر عن مجرى الضغوطات النفسية السلبية التي تؤثر على أداء الأستاذ في الثانوية. فقد أشارت عدة دراسات الى تأثير الاغتراب والاحتراق في عدة منظمات وقطاعات ومن بينها در دراسة رشيد سعاد(2019) بعنوان الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى ظاهرة الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية حيث خلصت نتائج الدراسة الى أغلب أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لديهم مستوى متوسط من الاغتراب الوظيفي و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي لدى أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية تعزى إلى كل من متغيري الجنس والعمر. ودراسة درماش آسيا (2018) بعنوان دينامية الجماعة المدرسية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي في دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة حيث خلصت الى عن وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة دالة إحصائيا بين دينامية الجماعة المدرسية والاغتراب الوظيفي عند الأساتذة الثانويين، هذا وقد عني الاحتراق النفسي باهتمام الباحثين حيث أشارت دراسة بوفرة حمزة ومنصوري مصطفى (2014) علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي على أنه توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي وأنه لا توجد علاقة إرتباطية بين الاحتراق النفسي و الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة وأنه لا توجد علاقة إرتباطية بين الاحتراق النفسي و الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس. وهذا يؤكد أهمية متغيري الاغتراب والاحتراق وأثرهما السلبية على اداء العمال وان ترابط هذه المتغيرات يجعلنا نطرح التساؤل أو الإشكال التالي توجد علاقة معنوية بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي وهل يؤثران معنويا على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط؟

ولكي يتسنى لنا فهم عميق للموضوع من خلال الإشكالية العامة نطرح الإشكاليات الجزئية التالية:

1. هل توجد علاقة معنوية بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط؟
2. هل يوجد أثر معنوي للاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط؟

3. هل يوجد أثر معنوي لأبعاد الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط؟
4. هل يوجد أثر معنوي للاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط؟
5. هل يوجد أثر معنوي لأبعاد لاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط؟

**الاشكاليات الجزئية:**

1. هل توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير مكان العمل؟
2. هل توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير التخصص؟
3. هل توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير الخبرة؟
4. هل توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير السن؟
5. هل توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير الجنس؟
6. هل توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير المؤهل التعليمي؟

## 2.الفرضيات:

### 1.2 الفرضية العامة:

توجد علاقة معنوية بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي واللذان بدورهما يؤثران معنويا على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

وعليه يمكن تقسيم الفرض العام إلى فرضيات جزئية:

6. توجد علاقة معنوية بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

7. يوجد أثر معنوي للاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط
8. يوجد أثر معنوي لأبعاد الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط
9. يوجد أثر معنوي للاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط
10. يوجد أثر معنوي لأبعاد لاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

## 2.2 الفرضيات الفارقية الجزئية:

1. توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير مكان العمل
2. توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير التخصص
3. توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير الخبرة
4. توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير السن
5. توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير الجنس
6. توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير المؤهل التعليمي

**3. أسباب اختيار الموضوع:** إن الباحث لأي موضوع يجد نفسه أمام عدة خيارات لطرح تساؤلات تجعل من الموضوع ذو أهمية يستطيع بها، إقناع الباحثين الآخرين بضرورة الخوض في هذا الموضوع الذي أختاره، لذلك من الضروري تحديد الأسباب وراء اختياره لموضوع الدراسة، ولعل ظاهرة الاحتراق النفسي التي يعاني منها شرائح كبيرة من الموظفين تشكل سلبا على قدراتهم المهنية وأدائهم في المؤسسات خصوصا إذا كانت شريحة الأساتذة الثانويين الذي يتأثر بجميع المتغيرات المحيطة بالمؤسسة باعتباره يتعامل مع الجميع ( التلاميذ، الإدارة، أولياء التلاميذ) إضافة إلى تنوع طرق التدريس والمناهج التعليمية والمقررات الدراسية وساعات العمل مما يضطر الأستاذ إلى تنويع طرق

عمله وتعاملاته حسب كل فئة وحسب كل مستوى علمي وحسب الشعب....الخ ، ونقف وراء أسباب اختيارنا لهذا الموضوع التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تنوع المتغيرات المحيطة بالأساتذة ممكن يكمن الباحث التوسع في الموضوع
- معاناة معظم الأساتذة من الاحتراق النفسي نتيجة الأعباء المهنية
- تركيز الأساتذة على تحسين أداءهم من خلال الاطلاع على السبل المناسبة للتطوير من مهاراتهم
- عدم إسهام الأساتذة في تحديد المقررات الدراسية، والمناهج التعليمية.
- عدم إشراك الأساتذة في اتخاذا القرارات سواء كان على مستوى الثانوية، أو على مستوى الإدارات العليا
- غموض بعض النقاط التنظيمية لدى معظم الأساتذة في تحديد طرق التدريس الملائمة والمناسبة للتدريس.
- الأهمية التي تكتسيها المؤسسات التعليمية ومن بينها الثانوية التي تختتم بامتحان مصيري وهو البكالوريا مما يزيد من تطوير شبكة العلاقة بين التلميذ والأستاذ.
- التغير التكنولوجي وسهولة الحصول على المعلومة وإرسالها يمكن ذلك من توطيد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ والإدارة وأولياء التلاميذ.

## 4.أهمية الدراسة:

تعتبر المرحلة الثانوية أهم مرحلة للتلميذ باعتبارها مرحلة قد تحدد مسار الحياة المهنية للتلاميذ فتتبلور أفكار عن قدرة التلميذ في النجاح أو الرسوب خصوصا مع تلاميذ البكالوريا. فالأستاذ مطالب بالتعاون مع الأولياء والإدارة بتحديد الهوية المهنية للتلميذ عن طريق مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وذلك عبرا السنوات الثلاث(الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي) ولكن بمساهمة الأستاذ يصبح لدى التلميذ اهتمام بالمجال المهني والتطلع للمستقبل وتحديد المسار التعليمي الذي يتبلور للتلميذ، ومن خلال هذه النقاط يمكننا تلخيص أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- معرفة المعوقات التي تواجه أساتذة التعليم الثانوي (تنظيمية، مهنية، بيداغوجية،..)
- معرفة الدور الذي يلعبه الأستاذ في تحسين مستوى التلميذ.
- الاعتماد على أراء أساتذة الثانويين تطوير المؤسسات التعليمية.

- إجبارية تطبيق سياسة تعليم موحدة مع عدم التنويع في طرق التدريس والمناهج التعليمية يجعل من الأستاذ والتلميذ حقل من التجارب دون النظر للوسائل الأنجع، والمقررات الدراسية المناسبة لمستوى التلميذ.
- تحميل الأستاذ المسؤولية الكاملة في ارتفاع أو انخفاض مستوى التلاميذ يزيد من حدة الضغوط السلبية الممارسة في حقهم رغم أن هناك مسؤوليات أخرى تقع على الجميع في تحسين مستوى التلاميذ.

## 5.أهداف الدراسة:

1. معرفة العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي
2. البحث عن أثار الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي
3. البحث عن أثار أبعاد الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي
4. التعرف على أثار الاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي
5. معرفة تأثير المتغيرات الوسيطية كالجنس المؤهل التعليمي و السن ومكان العمل والخبرة والتخصص في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي

## 6.التعاريف الاجرائية:

### 6.2 التعريف الإجرائي للاحتراق النفسي:

الاحتراق النفسي هو حالة نفسية تصيب الأستاذ بالتعب الشديد و الإرهاق نتيجة أعباء زائدة عن طاقته وضغوطات اتجاه مهنة التعليم و هو الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الأستاذ على مقياس ماسلاش

### 6.2 التعريف الإجرائي للاغتراب الوظيفي:

هو ما يعانيه الأستاذ الثانوي من مظاهر الشعور بالعجز و العزلة و فقد للمعايير، وغياب معنى العمل و التشاؤم و عدم الرضا، و هو الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الأستاذ على مقياس خماسي أبعاد لمقياس الاغتراب الوظيفي وفقا لأبعاده المحددة.

### 6.3 التعريف الاجرائي للأداء التربوي:

هو الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين والقدرة الكامنة على خلق فرص للتعلم واكتساب المعرفة والمهارات، وهو الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الأستاذ على مقياس الأداء التربوي.

## 7. الدراسات السابقة:

**7.1. الدراسات العربية:**

**7.1.1 الدراسات السابقة الخاصة بالاغتراب الوظيفي:**

**7.1.1.1. دراسة قدي عبدالمجيد، زروخي فيروز، سلام عبدالرزاق (2020) بعنوان دور العدالة التنظيمية في الحد من الاغتراب الوظيفي– دراسة ميدانية–:** هدفت هذه الدراسة إلى إبراز دور العدالة التنظيمية بأبعادها (العدالة التوزيعية، الإجرائية والتفاعلية) في الحد من مستوى الاغتراب الوظيفي الذي يشعر به موظفي كلية الإنسانية والاجتماعية بجامعة الشلف، حيث قام الباحثون بتوزيع 54 استمارة استبيان استرجعنا 42 استمارة، وكانت 34 منها قابلة للمعالجة الإحصائية. توصلت الدراسة إلى أن مستوى توافر أبعاد العدالة التنظيمية بالكلية محل الدراسة جاء متوسطا، بينما مستوى الاغتراب الوظيفي حسب المبحوثين جاء منخفضا. كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة وتأثير ذي دلالة معنوية بين متغيري الدراسة، حيث تساهم العدالة التنظيمية بما نسبته 31% في الحد من مستوى الاغتراب الوظيفي

**7.1.1.2. دراسة العمري سليمة (2019) بعنوان دور الاتصال التنظيمي في التخفيف من الاغتراب الوظيفي لدى العامل بالمؤسسة الجزائرية:** وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتصال التنظيمي وتبيان أهميته، تسليط الضوء على الاغتراب الوظيفي،الأسباب والآثار الناجمة عنه، وأخيرا تحليل دور الاتصال التنظيمي في التخفيف من مظاهر الاغتراب الوظيفي. وللإجابة عن الأسئلة المطروحة وإثبات صحة الفرضيات قامت الباحثة بدراسة ميدانية بشركة بناء الهياكل المعدنية المصنعة وحدة أم البواقي.تنتمي هذه الدراسة إلى حقل البحوث الوصفية، وقد استخدمنا المنهج الوصفي لملائمته لموضوع الدراسة الذي يستهدف إلى وصف وتحليل الدور الذي يلعبه الاتصال التنظيمي في الحد أو التقليل من الاغتراب الوظيفي، واعتمدنا على الاستبيان كأداة لجمع البيانات،تم توزيعها على (93) عاملا (الإطارات، التحكم، التنفيذ).وتم استخدام الإحصاء الوصفي لغرض استخراج القرارات والنسب المئوية وكذا رسم الدوائر البيانية والأعمدة التكرارية. وأظهرت النتائج أن فعالية الاتصال التنظيمي تعد من أبرز العوامل التي تحد أو تقلل من الاغتراب الوظيفي لدى العامل.

**7.1.1.2. دارسة دحام لطيف دحام (2019) بعنوان العدالة التنظيمية وأثرها في الاغتراب الوظيفي (دراسة تطبيقية في ميناء أم قصر العراقي):** هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة الأثر بين أبعاد العدالة التنظيمية و الاغتراب الوظيفي في عينة من العاملين في ميناء أم قصر العراقي، وقد تم استخدام

الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات ، اذ تم توزيع (196) إستبانة تم استلام (144) إستبانة، استبعدت منها (9) إستبانات غير صالحة للتحليل وبذلك فقد استخدم في عملية التحليل (135) إستبانة، أي بنسبة اكثر من93%) ) من مجموع الاستبانات الموزعة . ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إختبار أربعة فرضيات رئيسة. وأشارت نتائج الاختبار إلى: أن أبعاد العدالة التنظيمية تؤثر في الاغتراب الوظيفي بنوعيه. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة مراعاة صانعي القرارات في مختلف المستويات التنظيمية في ميناء أم قصر العراقي لأهمية توفير مناخ تنظيمي تسوده العدالة التنظيمية والاهتمام بترسيخ الأبعاد الأربعة المجسدة لهذه العدالة، وتسعى باستمرار إلى تتبع حالات الاغتراب الوظيفي بنوعيه أولاً بأول وتشخيص الأسباب الأخرى التي تقود إلى ظهور مثل هذه الحالات

**7.1.1.3. دراسة رشيد سعاد(2019) بعنوان الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية:** هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى ظاهرة الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية وانطلقت من التساؤلات الأساسية ية: – ما مستوى درجة الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة جامعة غرداية؟ – هل يختلف مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أفراد العيّنة باختلاف الجنس والعمر؟ للإجابة على هذه التساؤلات تم إجراء الدراسة على كافة أساتذة الكلية متبعا طريقة الحصر الشامل كما تم الاعتماد في جمع البيانات على مقياس الاغتراب الوظيفي ل لبنى،ذياب (2017) كما تم تبني المنهج الوصفي التحليلي وبعد تحليل البيانات إحصائيا تم التوصل إلى النتائج الآتية: – أغلب أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لديهم مستوى متوسط من الاغتراب الوظيفي – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور ب الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية تعزى إلى كل من متغيري الجنس والعمر.

**7.1.1.4. دراسة خالدي الحواص (2018) بعنوان المسؤولية الاجتماعية وأثرها في الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية (دراسة ميدانية بولاية المسيلة):** وهي عبارة عن أطروحة حيث هدفت الدراسة إلى معرفة درجة أثر المسؤولية الاجتماعية (داخل المدرسة، وخارجها) في الشعور بالاغتراب الوظيفي (الشعور بالتشاؤم ، العجز ، الانعزالية ، عدم الرضا ، الشعور باللا معنى واللامعيارية) لدى مديري المدارس الابتدائية بولاية المسيلة بالجزائر، وللوصول إلى أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتصميم استمارة استبيان أعدت لهذا الغرض لي: (50) عبارة،

موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (المسؤولية الاجتماعية في البيئة الداخلية، المسؤولية الاجتماعية في البيئة الخارجية ، الاغتراب الوظيفي) ، بعد عرضها على بعض الاختصاصيين لإضفاء صفة الثبات والصدق عليها، وزعت على عينة قوامها (106) مدير ومديرة يمثلون المدارس الابتدائية بولاية المسيلة ، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمسؤولية الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها في الشعور بالاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية، أي كلما ارتفعت قيم متغير المسؤولية الاجتماعية ارتفع معها أثر الشعور بالاغتراب الوظيفي، و كلما زاد حجم العينة زادت درجة الأكبر وأنه لا يوجد أثر للمتغيرات الأخرى كالمتعلقة التعليمية، المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في الشعور بالاغتراب الوظيفي.

**7.1.1.5. دراسة درماش آسيا (2018) بعنوان دينامية الجماعة المدرسية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي في دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة:** جاءت هذه الدراسة لتبحث في نوع العلاقة الارتباطية القائمة بين دينامية الجماعة المدرسية والاغتراب الوظيفي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة، معرفة نوع الدينامية السائدة في مؤسسات التعليم الثانوي، وكذا الكشف عن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى الأساتذة، بالإضافة إلى البحث في دلالة الفروق في الدرجة الكلية لأفراد العينة على كل من استبيان دينامية الجماعة التربوية والاغتراب الوظيفي تبعا للجنس و الأقدمية. ولتحقيق هذه الأهداف تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، واِستخدام استبيانان كأدوات لجمع البيانات يتمثل الأول في استبيان دينامية الجماعة التربوية بشقيها (الانفتاحية والانغلاقية) ،أما الثاني استبيان خاص الاغتراب الوظيفي حيث طُبق على عينة عشوائية من أساتذة التعليم الثانوي بلغ عدد أفرادها (100) أستاذ. وقد كشفت نتائج المعالجة الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة دالة إحصائيا بين دينامية الجماعة المدرسية والاغتراب الوظيفي، وأنّ الدينامية السائدة هي الدينامية الانفتاحية، كما دلّت النتائج على أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي منخفض؛ و كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في الدرجة الكلية لدينامية الجماعة المدرسية تعزى لمتغير الجنس، في حين توجد فروق دالة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.وأما بالنسبة للفروق في الدرجة الكلية على استبيان الاغتراب الوظيفي تبعا لـ (الجنس ، الأقدمية في العمل) فهي فروق غير دالة إحصائيا.

**7.1.1.6. دراسة المطيري عزيزة مفرح فرحان (2016) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز بجدة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة وقد اختار الباحث تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بحجم (65) موظفاً وموظفة من جامعة الملك عبد العزيز بجدة، (33 موظف) و(32)موظفة موظفة، وتم اختيار أفراد العينة من شؤون الموظفين بشطر الطالبات، وشؤون الموظفين بشطر الطلاب. واستخدم الباحث مقياسين لهذه الدراسة الأول يقيس مستوى الاغتراب الوظيفي، والثاني يقيس مستوى الكفاءة الذاتية لتحقيق أهداف الدارسة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوى أعلى من المتوسط في الاغتراب الوظيفي لدى الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز بجدة و مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة من العاملين بجامعة الملك عبد العزيز في جدة كان مرتفعاً ووجود علاقة ارتباطية سالبة ما بين الاغتراب الوظيفي والكفاءة الذاتية تشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الاغتراب الوظيفي فإن مستوى الكفاءة الذاتية

**7.1.1.7. دراسة لمين نصيرة (2014) بعنوان الاغتراب الوظيفي في ضوء بعض المتغيرات– دراسة ميدانية بمصنع الاسمنت المسيلة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاغتراب الوظيفي في ضوء بعض المتغيرات الشخصية في مجال الصناعة (مصنع الاسمنت بولاية المسيلة)، حيث تكونت عينة الدراسة من 32 عاملا ، و خدمت الباحثة مقياس الاغتراب الوظيفي من إعداد الكرداوي (2008). وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاغتراب الوظيفي. –توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب الوظيفي تعزي لمتغير المؤهل العلمي. –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب الوظيفي تعزي لمتغير الأقدمية. –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب الوظيفي تعزى لمتغير السن

**7.1.1.8. دراسة أبو مقدم أروى، و أبو سمرة محمود ، شعيبات محمد عوض (2014) بعنوان الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية(دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل):** هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، من خلال دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس والخليل في العام الدراسي 2013/ 2012 ، والبالغ عددهم (449) عضوا، وقام الباحثون باختيار عينة عشوائية طبقية، بلغ عدد أفرادها (200) عضو هيئة

تدريس. واستخدمت الاستبانة أداة لتطبيق هذه الدراسة، وشملت (33) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (3.81) لدرجة الكلية، كما تبين عدم وجود فروق في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات: الجنس، والجامعة، في حين وجدت فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة المستوى الاغتراب الوظيفي تبعا لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات العمل في الجامعة، وعدد الأبحاث العلمية المنشورة.

**7.1.1.9. دراسة عبد القادر عبد المطلب عبد القادر (2013) بعنوان والاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت:** هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات. تكونت العينة النهائية للدراسة من (120) معلماً ومعلمة منهم (69) معلماً، وقد اختيروا من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات، العاملين بمدارس محافظة الأحمدي. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: (قائمة بالبيانات العامة، ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وقائمة كورنال الجديدة للنواحي العصابية والاضطرابات الجسمية، ومقياس الاغتراب الوظيفي). وخلصت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات على بعد شدة تبلد الشعور وبعد نقص الشعور بالإنجاز وبعد تكرار تبلد الشعور على مقياس الاحتراق النفسي في اتجاه المعلمين وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات عينة الدراسة على مقياس الاغتراب الوظيفي ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الاضطرابات الجسمية والعمر والخبرة. ويعتبر الاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية منبئين قويين بالاغتراب الوظيفي ويفسران نحو 40٪ من تباين المتغير التابع (الاغتراب الوظيفي) وتوجد فروق دالة على مقياس الاغتراب الوظيفي ترجع إلى الحالة الصحية في اتجاه المرضى وتوجد فروق دالة على مقياس الاغتراب الوظيفي ترجع إلى النوع في اتجاه المعلمين ولا توجد فروق دالة على مقياس الاغتراب الوظيفي ترجع إلى التفاعل بين النوع والحالة الصحية وتوجد فروق دالة على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى الحالة الصحية في اتجاه الأصحاء ولا توجد فروق دالة إحصائياً على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى النوع أو التفاعل بين النوع والحالة الصحية وتوجد فروق دالة على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى إقامة الأسرة في اتجاه المتزوجين وأسرهم معهم ولا توجد

فروق دالة على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى الحالة الاجتماعية والتفاعل بين الحالة الاجتماعية وإقامة ا لأسرة.

### 7.1.2. الدراسات الخاصة بالاحتراق النفسي:

**7.1.2.1. دراسة مدوري يمينة (2020) بعنوان الاحتراق النفسي لدى العاملات في مهنة التدريس (دراسة ميدانية على الأستاذات في الأطوار التعليمية الثلاثة):** تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى معاناة الأستاذات في الأطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) من الاحتراق النفسي .وقد اعتمدنا على في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة النهائية من (122) معلمة من الأطوار التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وقد تم سحبهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من المؤسسات التعليمية بدائرة تمالوس بولاية سكيكدة، وبعد تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، توصلنا إلى النتائج التالية: أن مستوى الاحتراق النفسي المعتدل كان الغالب على أفراد عينة الدراسة و ذلك بنسبة 47.54%، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق إحصائيا دالة في مستوى الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير الطور التعليمي، ووجود فروق إحصائيا دالة في مستوى الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

**7.1.2.2. دراسة موفق كروم، طالب بهية (2020) بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى أطباء التخدير والإنعاش:** تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى أطباء التخدير والإنعاش بولاية عين تموشنت وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 26 طبيبا مختص في التخدير والإنعاش، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من ثلاث مستشفيات حكومية وعيادة خاصة14 (ذكور و12الإناث )ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي بالاعتماد على المنهج الوصفي وقد توصلت النتائج إلى أن أطباء التخدير والإنعاش لديهم مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي، كما توصلت أيضا إلى أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في مستوى الاحتراق النفسي.

**7.1.2.3. دراسة حابي خيرة وبن أحمد قويدر بعنوان الاحتراق النفسي ومتغير الجنس لدى الأطباء المختصين في القطاع الصحي لولاية تيارت (2019):** هدفت هذه الدراسة إلى دراسة علاقة الاحتراق النفسي بعامل الجنس خاصة إذا علمنا أنه يوجد فرق بين الأطباء والطبيبات المختصات في الالتزامات خارج أوقات العمل، التزامات رعاية الأطفال، متطلبات البيت، وبالتالي فهّن أمام تحد كبير أمام

المتطلبات المهنية والالتزامات العائلية، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي المتمثل في دراسة وصفية تحليلية لمختلف الفروقات المحددة لدرجة الاختلاف بين الجنسين، واقتصرت على الأطباء المختصين لولاية تيارت. وقد أجريت الدراسة الحالية في بعض المؤسسات الاستشفائية والمراكز المتخصصة وبعض العيادات الخاصة. وقد خلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى الأطباء المختصين تعزى لمتغير الجنس.

**7.1.2.4. دراسة إيمان محمد محمد الشافعي (2019) بعنوان الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الفني:** هدفت دراسة الشافعي إلى الكشف عن مستويات الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الفني والتعرف على العلاقة بينهما، وأثر كل من النوع (ذكور – إناث ) ونوع التعليم تجارى – صناعي – زراعي وقد أجرى البحث على عينة قوامها ( 299 ) من معلمي ومعلمات التعليم الفني (تجارى – صناعي – زراعي ) من أصل مجتمع البحث بالمدارس الفنية بمحافظة الشرقية بإدارات غرب وشرق الزقازيق التعليمية تراوحت أعمارهم بين (29–58) عاما بمتوسط قدره ( 45,79وانحراف معياري قدره ( 7,944) وقامت الباحثة بتقسيم العينة من حيث النوع ( ذكور – إناث ) ومن حيث نوع التعليم الفنى (تجارى – صناعي – زراعي) واستخدم المنهج الوصفي كما طبق على العينة مقياس الضغوط النفسية للمعلمين من إعداد فيميان Fimian (1986) ، ترجمة كل من طلعت منصور، فيولا الببلاوي (1989) ومقياس الاحتراق النفسي للمعلمين إعداد عادل عبد الله (2015)وأسفرت النتائج تعرض معلمي التعليم الفني (تجارى – صناعى – زراعي ) لمستوى مرتفع من الضغوط النفسية ومستوى عالي من الاحتراق النفسي كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات أفراد الدراسة على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي.

**7.1.2.5. دراسة بن موسى سمير (2018) بعنوان الاحتراق المهني وعلاقته بالأداء لدى أعوان الحماية المدنية بمدينة تيارت:** سعى الباحث إلى التعرف عن مستوى الاحتراق المهني وعلاقته بالأداء لدى أعوان– الحماية المدنية بمدينة تيارت، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، حيث طبق الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق المهني، وصمّما استبيان الأداء الوظيفي على عينة قوامه (100) عون ، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة .وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت النتائج على عدم وجود ارتباط إحصائي بين الاحتراق والأداء الوظيفي، مرد هذه النتيجة يرجع إلى قدرة المسؤولين على تسيير الكفاءات بشكل جيد وذلك بتفعيل التواصل الايجابي مما جعل نوعية الحياة المهنية لأعوان الحماية المدنية صحية

وساهم في ترقية أداءهم الوظيفي .وبناء على نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من المقترحات لمجتمع الدراسة .ومن بين أهم المقترحات تقديم الرعاية الصحية والنفسية من طرف أطباء، مختصين في علم النفس وعلم الاجتماع، ومختصين في التغذية واللياقة البدنية، بصفة دورية ومستمرة لأعوان الحماية المدنية بمدينة تيارت

**7.1.2.6. دراسة عمر سعود الخمايسة (2018) بعنوان الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان:** هدفت هذه الدراسة في الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي (منخفض، متوسط مرتفع)، في ضوء بعض المتغيرات المستقلة، لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان و علاقته ببعض المتغيرات المتنقلة النوع الاجتماعي، الخبرة في المهنة، مكان العمل). وتكونت العينة من (100) مرشداً ومرشدة، وتم استخدام مقياس ماسلاش (Mastach) للاحتراق النفسي، ولم تحليل النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختيار (ت). وأشارت نتائج الدراسة عن وجود مستويات للاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين جاءت ضمن المستوى المتوسط والمرتفع)، من خلال أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين على أبعاد الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز) جاءا ضمن المستوى المتوسط)، وأن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين على بعد (تبلد المشاعر) جاء ضمن المستوى المرتفع). كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (,05) في الاحتراق النفسي لدي المرشدين التربويين على أبعاد (الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز) وذلك تبعا لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح المرشدات، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (,05) في الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين على بعد (تبلد المشاعر) تبعا لمتغير النوع الاجتماعي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (,05) في الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الخبرة في المهنة ولصالح (أكثر من خمس سنوات) على بعد الإجهاد الانفعالي)، إلا أن النتائج لم تظهر فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (,05) تعزى للخبرة في المهنة على أبعاد (تلد المشاعر وتقص الشعور بالإنجاز). كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (,05). للاحتراق النفسي تعزى الى متغير مكان العمل ولصالح مرشدي المدارس الخاصة.

**7.1.2.7.دراسة عبد الرحمن خطارة (2018) في دراسة بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة –دراسة مقارنة–** : تناولت الدراسة ا موضوع الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، بأصنافها الثلاثة (إعاقة سمعية،إعاقة بصرية، إعاقة

عقلية)، وهذا بالجزائر العاصمة، ضمن مراكز تعليم و رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي هذه الفئة، وعلاقته ببعض المتغيرات الوصفية لعينة البحث و المتمثلة في( السن، و الجنس، و الأقدمية، و الحالة العائلية، والمؤهل العلمي)، ولغرض الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي، تم استخدام مقياس ماسلاش بأبعاده الثلاثة، و المتمثلة في(:الإجهاد الانفعالي، و تبلد المشاعر، و نقص الشعور بالإنجاز) و أسفرت نتائج التحليل أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (,05) بين الفئات العمرية لعينة البحث في بعد نقص الشعور بالإنجاز، وكانت الفروق لصالح ذوي الأعمار الكبيرة والذين هم أكثر من خمسين سنة كما بينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(,05) ، نتيجة لتباين سنوات الخبرة. في بعد نقص الشعور بالإنجاز ، ويكشف اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، أن الفروق تعود لصالح ذوي الخبرات القصيرة و المتمثلة من 1 – 5 سنوات كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (,05) في متوسطات درجات الاحتراق النفسي، لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، نتيجة لاختلاف الحالة العائلية، و باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، يتبين أن الفروق كانت لصالح المطلقين. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاحتراق النفسي، لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، نتيجة لاختلاف المؤهل التعليمي

**7.1.2.8. دراسة نجاح عواد السميري (2017) بعنوان الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة:** هدفت الدراسة إلى بناء نموذج نظري مقترح للعلاقة السببية بين متغيرات الدراسة الثلاثة: الثقة بالنفس ،التمكين النفسي، الاحتراق الوظيفي المهني، ومن ثم التحقق من صحة النموذج المقترح من خلال فحص التأثير المباشر وغير المباشر للثقة بالنفس على كل من التمكين النفسي، الاحتراق الوظيفي المهني كل على حده، وتحديد طبيعة مسار العلاقة بينهما، ومعرفة إذا ما كانت الثقة بالنفس متغيرًا وسيطيا في العلاقة التمكين النفسي، الاحتراق الوظيفي المهني، وتكونت عينة الدراسة من (140) معلمًا من معلمي ذوي الحاجات الخاصة، واستخدمت الباحثة مقياس كل من الثقة بالنفس والتمكين النفسي، والاحتراق الوظيفي المهني من إعداد :الباحثة، وقد أ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الثقة بالنفس التمكين النفسي، وعلاقة سالبة بين الثقة بالنفس و الاحتراق الوظيفي المهني كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين التمكين النفسي و الاحتراق الوظيفي المهني، كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن الثقة بالنفس

و التمكين النفسي تسهم في التنبؤ الاحتراق الوظيفي المهني، كما أ أشارت نتائج الدراسة أ أن الثقة بالنفس تلعب دور المتغير الوسيط الجزئي في العلاقة بين التمكين النفسي و الاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة.

**7.1.2.9. دراسة مدوري يمينة (2015) بعنوان الاحتراق النفسي و علاقته بأنماط الشخصية و بطبيعة الممارسات المهنية في أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه:** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي وجود علاقة ارتباطيه بين الاحتراق النفسي و كل من أنماط الشخصية ، أساليب المواجهة، و كذا أثر بعض المتغيرات الديموغرافية، و المتغيرات المهنية على الاحتراق النفسي، كما استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تكونت عينة هذه الدراسة من 345 فرد عامل ، مختارين من خمسة قطاعات مهنية مختلفة و هي: الصحة ، التعليم ، البريد، الإدارة و قطاع المحروقات ، من ولايتي تلمسان و سكيكدة . طبق عليهم استمارة طبيعة الممارسات المهنية، و مقياس الاحتراق النفسي، و مقياس أيزنك للشخصية، و مقياس أساليب المواجهة وأسفرت على النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الاحتراق النفسي و أبعاده و درجات أساليب المواجهة وأبعادها ، مع عدم تحقق هذه العلاقة بين أساليب التماس العون و بين الاحتراق النفسي، وعلى أنه توجد فروق دالة في درجة الاحتراق النفسي تبعا لنمط الشخصية. وعلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ( 0.05) في درجة أساليب المواجهة بأبعاده تبعا لنمط الشخصية(المنطوي، و المنبسط). وعلى أنه توجد فروق دالة في مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة حسب تصنيفهم لطبيعة مهنتهم. وعلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) بين مستويات الاحتراق النفسي تعزى إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستويات الاحتراق النفسي تبعا للجنس، للحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاحتراق النفسي على أساس القطاعات المهنية التي ينتمي إليها أفراد العينة ، لشكل ساعات العمل، التوظيف الانفعالي و العاطفي، طبيعة العلاقات السائدة في الوسط المهني، لتوفر فرص التطور المهني. وتأثير مستويات تقييم متغيرات الأداء المهني على الاحتراق النفسي بأبعاده و على متغيرات الدراسة الديموغرافية و المهنية.

**7.1.2.10. دراسة بوفرة حمزة ومنصوري مصطفى (2014) علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي ، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في علاقة الاحتراق النفسي

بالرضا الوظيفي تبعا لاختلاف الجنس، واختلاف سنوات الخبرة لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر قوامها 337 أستاذا و أستاذة، طبق عليهم مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي، و اعتمد الباحثان في المعالجة الإحصائية للبيانات على النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط ، و قد كشفت الدراسة عن النتائج التالية: على أنه توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي وأنه لا توجد علاقة إرتباطية بين الاحتراق النفسي و الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة وأنه لا توجد علاقة إرتباطية بين الاحتراق النفسي و الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.

**7.1.2.11. دراسة نويشي فاطمة الزهراء (2014) بعنوان الضغط النفسي المدرك وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم المتوسط في ظل المناخ التنظيمي لإصلاح المنظومة التربوية:** تناول هذا البحث العلاقة بين الاحتراق النفسي والضغط النفسي الناجم عن المناخ التنظيمي للإصلاحات سنة 2003 للمنظومة التربو ية لدى أساتذة التعليم المتوسط ، و لتحقيق تم استخدام كل من سلم الضغط المدرك لكوهن و المتكون من 14 بند، مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش المتكون من 22 بندا ،يقيس الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي و هي الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور التعاطفي و تدني الإنجاز الشخصي، ومقياس المناخ التنظيمي ليكارت و المتكون من 12 بندا، و يقيس الأبعاد التالية الإطار و الهيكل، المسؤولية، الجزاء، المخاطرة، دفء العلاقات الاجتماعية و المؤازرة. وقد توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها : وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرك و الاحتراق النفسي و عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الاحتراق النفسي و المناخ التنظيمي .كما استنتجنا أن الضغط الناجم عن الإصلاحات يعد أحد عوامل الاحتراق لدى أساتذة التعليم المتوسط حيث كانت درجة الاحتراق النفسي عالية لدى عينة البحث

**7.1.2.12. دراسة عيشوش عثمان و ناني نبيلة (2014) بعنوان المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى الممرضين(دراسة ميدانية مقارنة بين المؤسسات الصحية العمومية والخاصة لمدينة البليدة):** هدفت الدراسة الحالية إلى توضيح طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي و الاحتراق النفسي وكذا معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة الاحتراق النفسي تعزى إلى نوع المؤسسة وذلك لدى عينة من الممرضين من مؤسسات عمومية وخاصة على مستوى ولاية البليدة، حيث تم تطبيق مقياسين :الأول خاص بالمناخ التنظيمي والثاني بالاحتراق النفسي بعد التحقق من

خصائصها السيكومترية وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية بين المناخ التنظيمي والاحتراق النفسي و أن المناخ التنظيمي له علاقة عكسية دالة مع كل من الاجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، وعلاقة طردية دالة بين المناخ التنظيمي والشعور بالإنجاز لدى الممرضين وأنه لا توجد فروق دالة احصائيا في إدراك الممرضين للمناخ التنظيمي في المؤسسات الاستشفائية العمومية والخاصة.

**7.1.2.13. دراسة دبالي بوبكر وبن ساسي عقيل (2010) بعنوان مقارنة مستوى الاحتراق النفسي عند كل من معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي:** هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال التدريس، و عما إذا كانت هناك فروق تعود إلى المستوى الذي يدرس به المعلم، أو الجنس أو الخبرة المهنية. وقد جرت الدراسة بمدينة ورقلة بالجمهورية الجزائرية الموسم الدراسي 2010/2009 حيث تكونت العينة من 425 معلما ومعلمة منهم(201) معلم مرحلة ابتدائية و(146) أستاذ متوسط و(88) أستاذ ثانوي. و قد استخدمت الدراسة مقياس ماسلاش المقنن للاحتراق النفسي–الذي كبفه يوسف حرب عودة في دراسته حول انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي بين المعلمين في الضفة الغربية بفلسطين– وتوصلت دراستنا إلى وجود احتراق نفسي منخفض لدى غالبية أفراد العينة في جميع أبعاد المقياس. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين أفراد مجتمع الدراسة تعزى إلى متغيرات المستوى التعليمي، الجنس، والخبرة والمهنة.

**7.1.3.الدراسات السابقة الخاصة بالأداء التربوي:**

**7.1.3.1. رحمون أمينة (2020) بعنوان الكفايات اللاَّزمة لتطوير الأداء المهني للأستاذ في ظل الإصلاحات التربوية بالوطن العربي:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الكفايات اللاَزمة لتطوير الأداء المهني للأستاذ في ظل الإصلاحات التربوية بالوطن العربي، من خلال القيام بتحليل لبعض الدراسات التي تناولت الكفايات المختلفة ومجالات الأداء للأستاذ بالوطن العربي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 20 دراسة بحثية، وقد طبقت هذه الدراسة على البحوث والدراسات الحديثة التي أمكن الحصول عليها خلال الفترة الممتدة من 2008 – 2018، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الكفايات اللازمة لتطوير الأداء المهني للأستاذ العربي تمثلت في: كفايات التخطيط للدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات التقويم، كفايات استخدام التواصل، الكفاية التعليمية في مجال محتوى المادة الدراسية وأساليب التدريس، مجال إدارة الصف وتوجيه السلوك،

مجال الوسائل التعليمية، سمات الأستاذ الشخصية، الكفايات التدريسية، الكفايات التكنولوجية، الكفايات الإنسانية، الكفايات الشخصية، الكفايات الأكاديمية، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي للمادة والوسائل التعليمية، كفايات المظهر العام، كفايات المناهج الدراسية والمعرفية و المهنية، كفايات أهداف الدرس، كفايات العلاقات الإنسانية والتربوية، كفاءة مهارة التدريس، أخلاقيات مهنة التعليم، كفاءة أساليب التعزيز والتحفيز، الكفايات الاجتماعية، الكفايات المعرفية، الكفايات الإنتاجية، تخطيط التعليم وتنظيمه، تطبيق التعليم، النمو المهني، تهيئة الطلاب، التعامل مع الطلاب، بناء الاختبارات، الكفايات الأدائية، الكفايات الوجدانية، كفايات إنتاج الوسائل التعليمية.

**7.1.3.2.دراسة رحمون أمينة (2018) بعنوان تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربوية:** هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربوية، من خلال التعرف على مستوى الأداء التدريسي لديهم، وبلغت عينة الدراسة 60 أستاذ وأستاذة اختيروا بطريقة قصدية، وقد تم تطبيق مقياس الأداء التدريسي المعد في البيئة العربية، كأداة لجمع البيانات من أجل تحقيق أهداف الدراسة، كذلك تم استخدام المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الدراسة، وبعد القيام بالمعالجات الإحصائية للبيانات بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss ، أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي: – مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة للمناهج التربوية منخفض. – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الأداء التدريسي في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربوية. – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربوية، ترجع لمتغير الأقدمية.

**7.1.3.3. دراسة جفال منال (2017) بعنوان دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطات مدينة تبسة–:** وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه حيث اتبعت الباحثة في ذلك خطوات بحثية انطلاقا من عرض الأدبيات حول متغيري الد ا رسة، و كذا الدراسة الاستطلاعية من أجل التحقق منها ميدانيا، من خلال مؤشرات الفرضيات. كما تم اختيار المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الموضوع، و الهدف منه، بأخذ عين عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط و البالغ عددهم 420 تلميذ موزعين على 28 متوسطة بمدينة تبسة. و قد

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: –يستنبط من إجابات المبحوثين أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ 1.88، هذه النتيجة تشير إلى وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ. و يستخلص من أراء المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في ترسيخ قيم المواطنة للتلميذ " ،أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ 1.91 ، هذه النتيجة تشير إلى وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة للتلميذ. ويستدل من متوسط إجابات المبحوثين حول " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية"، أن المتوسط العام الحسابي بلغ 1.88 ، هذه النتيجة تعبر عن وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ.

**7.1.3.4. دراسة بشيري زين العابدين(2016) بعنوان الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بالجلفة–:** وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه، حيث كان المستهدف الأول في هذه الدراسة هو الأستاذ، كفاعل مباشر في إسقاطها على الواقع المدرسي، من خلال أدائه التربوي .فتعددت الرؤى، وتناولتها الدراسات من شتى الجوانب .وكانت لنا بعد قراءة بعضها ونقاش تصوراتها، زاوية أخرى من المعالجة، أردنا فيها تشخيص أداء الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، ضمن أبعاد المنهاج المعرفية والسلوكية والاجتماعية مستكملين مسار البحوث التي عالجت مسألة الإصلاح في الجزائر وقد اعتمد الباحث على عينة قوامها 300 أستاذ متوسط من اكماليات مدينة الجلفة، كما اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمد على الاستبيان والمقابلة،وما وصل إليه الباحث يدعو إلى إعادة النظر في مناهج التعليم المتوسط، كونها تحتوي مفاهيم غامضة لا يستطيع الأستاذ التحكم في معانيها وأبعادها من الجانب المفهومي، وبعدها عن التحقيق الذي يعجز أمامه بسبب غياب الإجراءات العملياتية التي تمكنه من ذلك .الأمر الذي يدعو إلى إعادة التكوين وتخطيطه بمستوى أكثر فاعلية وأكثر تنوعا مما كان عليه وذلك وفق نتائج الفرضيات التي خلصت إلى أن أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط، غير متحكمين بشكل كبير في استعمال المنهاج صمن أدائهم التربوي. وأن غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط ومن خلال طرائق تدريسهم، لا يحققون بشكل مقبول مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات، والوارد في المناهج الدراسية، وأن غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يحققون الأبعاد السلوكية للمقاربة بالكفاءات بشكل مقبول، وأن أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يحققون أغلب القيم لدى المتعلمين، وأن أفراد عينة الدراسة من

أساتذة التعليم المتوسط لا يساهمون في تنظيم التفاعل الاجتماعي لدى المتعلمين ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات

**7.1.3.6. دراسة بن بية أحمد (2016) بعنوان جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، و بعد استخدام المنهج الوصفي التحليلي و تطبيق يان أعده الباحث على عينة من الأساتذة قوامها 515 أستاذا بعد التأكد من خصائصه السيكومترية. وخلصت نتائج البحث إلى ما يلي: 1- مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات متوسط. 2- وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي ل أساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التخصص لصالح الذين يُدرسون المواد العلمية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية، ولصالح الذين يُدرسون المواد التقنية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية 3- عدم وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريس لأساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية

**7.1.3.7. دراسة الشديفات باسل حمدان (2014) بعنوان دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، الأردن.و لتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانه مكونة من (43) بنداً، توزعت على خمسة مجالات وطبقت على **(99)** معلماً ومعلمة وقد بينت النتائج أن دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق هو بدرجة متوسطة، وقد جاء مجال التقويم في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال الزيارات الصفية، وجاء في المرتبة الثالثة مجال المناهج وأساليب التدريس، ومجال العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحّلي، في حين جاء مجال التخطيط في المرتبة الأخيرة تعزى لأثر الجنس في التخطيط ووجود فروق ذات دلالة إحصائية· لصالح الذكور، والزيارات الصفية لصالح الإناث، والمناهج وأساليب التدريس لصالح الذكور في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجالي العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحّلي، والتقويم، وعلى الأداة ككلّ تعزى لأثر المؤّهل في المناهج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وأساليب

التدريس لصالح الدراسات العليا، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لباقي المجالات، وعلى الأداة ككل بين فئة الخبرة 10 فأكثر ووجود فروق ذات دلالة إحصائية من جهة، وبين كلّ من فئتي 1 اقل من 6 وبين 6 أقل من10، وجاءت الفروق لصالح كلّ من فئتي 1 اقل من 6 وبين6 اقل من 10، في التخطيط وفي العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحّلي. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة 1 اقل من 6 وبين 10 سنوات فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة 1 اقل من 6 في الأداة ككلّ.

**7.1.3.8. دراسة ضلوش كمال، وعبد الرشيد عبد الرشيد (2013) بعنوان الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي في مجال الإدارة الصفية– دارسة مقارنة حسب نمط التكوين– :** هدفت الدراسة عن الكشف عن مدى كفاءة الأساتذة خريجي الجامعات وعن قدرتهم على الأداء التعليمي الفعال مقارنة مع غيرهم من الأساتذة خريجي المدارس العليا في مجال الإدارة الصفية، واعتمد الباحثان على منهج التحليل الوصفي عن طريق المسح بالعينة، كما اعتمد أستاذا وأستاذة، وعدد الأساتذة خريجي الجامعات الذين يمثلون إطار العينة هو102 أستاذا من الجنسين متخرجين من المدارس العليا للأساتذة، موزعين على مختلف ثانويات ولاية جيجل، وخلصت نتائج الدراسة إلى وأنه لا توجد فروق في الممارسات التعليمية المرتبطة بالإدارة الصفية بين أساتذة التعليم الثانوي المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة والمتخرجين من الجامعات. وأنه لا توجد فروق في الممارسات التعليمية المتعلقة بمؤشر الاتصال والتواصل الاجتماعي داخل الصف الدراسي، بين أساتذة التعليم الثانوي المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة والمتخرجين من الجامعات وأنه لا توجد فروق في الممارسات التعليمية المتعلقة بمؤشر القيادة الصفية، بين أساتذة التعليم الثانوي خريجي المدارس العليا للأساتذة وخريجي الجامعات.

**7.2. الدراسات الأجنبية:**

**7.2.1. الدراسات السابقة الخاصة بالاغتراب الوظيفي:**

**7.2.1.2. دراسة ميهميت ايمين باينازوغلو، وأورهان أكوفا (2016) بعنوان العلاقة بين الاغتراب الوظيفي و العوامل الديموغرافية : دراسة في خمس فنادق مختلفة خمس نجوم في اسطنبول حيث هدفت الدراسة:** هدفت الدراسة الى كشف العلاقة ما بين تصور الاغتراب الوظيفي ضمن العمال في الفنادق و العوامل الديموغرافية (العمر، الجنس، و التعليم)، سواءا رجال أعمال الفنادق، أو العمال بشكل

عام، أو العمال المتدربين،أو المشاركين في برامج التدريب الداخلية و الخارجية، أو المشاركين في النشاطات الترفيهة و الاجتماعية. تم تطبيق استبيان مع 148 عامل من مختلف أقسام فنادق الخمس نجوم في اسطنبول. تم تطبيق تجارب الاختلاف لكل من "مان ويتني يو" ( Man Whitney) و "كروسكال واليس أيتش" (Kruskal–Wallis H) من أجل تحليل بيانات الدراسة الاستقصائية. و تم معاينة العلاقة بين العوامل الديموغرافية و الاغتراب الوظيفي في الفنادق. وأظهرت النتائج لا يوجد اختلاف ضمن جميع أبعاد الاغتراب الوظيفي الثلاث فيما يخص الجنس. في استنباط البحث سيتم مناقشة النتائج تحت ضوء الموجودات.

**7.2.1.2. دراسة. ساروس و. تانيوسكيو. و. سانتورا،. دينستين (2002) بعنوان الاغتراب الوظيفي و القيادة التنظيمية:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين سلوك الرائد (سواءا بنمط تبادلي أو تحولي) و الجوانب الهيكلية لمنظمة ما (أبعاد المركزية و الطابع الرسمي) مع عناصر الاغتراب الوظيفي بشكل مباشر أو غير مباشر (العجز و اللامعنى و اغتراب الذات). وتستخدم هذه الدراسة تقنيات نموذج المعادلة الهيكلية لتقدير جودة الملاءمة للهيكل التنظيمي للريادة. نموذج الاغتراب الوظيفي ممحور على استجابات طاقم عمل من قسم الإطفاء الرئيسي الأمريكي في الساحل الشرقي(منظمة بيروقراطية شبه عسكرية).تبين النتائج أن هنالك جودة في الملاءمة في ما يخص البيانات المرصودة. فقد أظهرت النتائج انخفاضا في الاغتراب عندما تعلق الأمر بالقيادة التحولية، على عكس القيادة التبادلية حيث ارتفعت نسبة الاغتراب الوظيفي. والتأثير المتبادل و الغير مباشر ما بين الهيكل التنظيمي و الاغتراب الوظيفي و ما بين الهيكل التنظيمي و القيادة التحولية هو دليل على أن المنهج الريادي للمنظمة يلعب دور أكبر في التأثير على الشعور بالاغتراب من الظروف الأولية مثل قسوة الظروف داخل المنظمة. تجادل هذه الدراسة و توجب المدراء و الرائدين على اعادة النظر في اتجاهاتهم البيروقراطية في العمل وعلاقاتهم مع الموظفين و إعادة التفكير في القيم و انتهاج نماذج جديدة تحث على الانجازات الفردية و التعلم و التطوير الشخصي.

**7.2.2. الدراسات السابقة الخاصة بالاحتراق النفسي:**

**7.2.2.1. دراسة عبدالسلام عمري، زكريا عبيدلي، منير بوزعبول، ربيع زيري، أحمد عمر تهامي أحامي (2020) بعنوان الاحتراق النفسي ضمن أساتذة المدرسة الابتدائية لمنطقة وزان بالمغرب : مدى الانتشار و المخاطر:** تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى انتشار الاحتراق النفسي ضمن أساتذة

المدرسة الابتدائية لمنطقة وزان و البحث عن عواملها الخطيرة. المنهجية : تم تطبيق دراسة وصفية مستعرضة في 2017 – 2018 على عينة متشكلة من 330 أستاذ. و تم تقييم البيانات الاجتماعية و الديموغرافية و الخاصة بالعمل عبر استبيان ذاتي و استبيان JCQ و مقياس ماسلاش للارهاق النفسي. النتائج كانت كالتالي : 330 أستاذا شاركوا في الدراسة حيث هيمن الذكور بنسبة 62.4% و متوسط الأعمار كان بنسبة 38.4. متوسط النتائج فيما يخص الانهاك العاطفي و التبدد الشخصي و الانجاز الشخصي كان (9.2 =/= 21.8)، (9.9 =/=14.1)، و (8.4 =/= 15.1)على التوالي. فقد ارتفعت درجة الانهاك العاطفي في 23.9% و التبدد الشخصي في 24.2% من المشاركين. فيما انخفضت درجة الانجاز الشخصي في 26.1% من المشاركين. 46.6 بالمئة كانوا ضحية الاحتراق النفسي النفسي، 23.9% منهم مستواهم منخفض. 14.2% منهم مستواهم معتدل و 8.5% منهم عانوا من احتراق عالي. بين تحليل الانحدار أي أن من تنبأ بحدوث الارهاق هم الإناث ب ($p<0.01$)، مشاكل المعدات التعليمية ($p<0.01$)، تثبيط الطلبة ($p<0.05$)، الصراع مع الزملاء ($p<0.05$)، تراكم العمل ($p<0.01$)، و انخفاض في حرية اتخاذ القرار ($p<0.01$)

**7.2.2.2. دراسة مادو غوبتا و سوريخا راني (2014) بعنوان: الاحتراق النفسي: مشكلة خطيرة منتشرة بين المعلمين اليوم:** وهي عبارة عن نظرة عامة عن معاناة المعلمين من الاحتراق النفسي حيث أشار إلى أن هناك تغيرات جذرية تمر بها الأنظمة التعليمية. و قد تكون هذه التغيرات سببا في ارتفاع الضغط على المعلمين. يعتقد الكثير أن الضغط المفرط هو مصدر الارهاق النفسي، حيث أنه حالة انهاك عاطفي نفسي و جسدي ناتجة عن التعرض للضغط لفترة طويلة.و يحدث هذا عادة عندما يعجز الفرد عن تحمل أعباء أو الاستجابة الى طلبات متواصلة، حيث أنها ليست ناتجة مباشرة عن الضغط نفسه بل عن عدم القدرة على التعامل مع الضغط و عدم وجود أي مخرج أو مخفف أو نظام دعم أو أي تعويضات له.يسبب الارهاق النفسي في انخفاض الانتاجية و استنزاف الطاقة من الفرد مما يجعله عاجزا و يائسا و متشائما و مستاء بشكل كبير. حسب ما جاء في نص رولوف و براون 2011 فان الارهاق النفسي هو نوع من المحن النفسية أي حالة نفسية سلبية مزمنة تنتج عن تواصل الضغوطات اليومية. يمر المعلمون الذين يعانون من الارهاق النفسي بثلاث أصناف من الأعراض :الانهاك العاطفي، و التبدد الشخصي، و ضعف الانجاز الشخصي. لا يوجد بالضرورة عامل واحد فقط مسؤول عن مشكلة الارهاق النفسي، بل هي مجموعة من مختلف العوامل، منها مستوى الضغط، نوع الضغط، الشخصية، البيئة

التنظيمية، طبيعة العمل، أسلوب الحياة، أسلوب الدور، أسلوب التعامل، و الحياة خارج العمل، كلها عوامل مسؤولة عن ارتفاع الاحتراق النفسي بين المعلمين. المقالة تطرح بعض التقنيات الممكن الاعتماد عليها في تجنب الاحتراق النفسي لدى المعلمين. بما أن جودة و سيرورة التعليم متعلقة بشكل مباشر بظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلم، فبالامكان تحضير برامج الوقاية بالتعاون مع المدراء و المستشارين من أجل تجنب المشكلة.

**7.2.2.3. دراسة كاروزو أي. أل.، جيامانكو أم. دي.، جيتو أل. (2014) بعنوان تجارب الارهاق النفسي لدى المعلمين : دراسة حالة:** تهدف هذه الدراسة الى تحليل العلاقة بين الثلاث أوجه للارهاق النفسي ثم الجوانب المختلفة للثقة المصلحية (الشخصية) و مكونات البيئة المدرسية، على الترتيب.تم جمع البيانات عبر دراسة استقصائية متشكلة من ثلاث أدوات معروفة و هي : مقياس ماسلاش للارهاق النفسي أو MBI (ماسلاش و جاكسون 1981) ، الثقة المصلحية (الشخصية) في العمل أو ITW (كوك و وال 1980) ، و استبيان بيئة المستوى المدرسي أو SLEQ (مراجع : جونسون و آخرون 2007) . تم استجواب 120 معلما من ستة مدارس بجنوب ايطاليا، في فترة ما بين مارس و ماي 2014. عالميا فان النتائج طرحت مدى أهمية الثقة المصلحية (الشخصية) و البيئة المدرسية في برنامج الوقاية ضد الارهاق النفسي. لاحظنا أن الانهاك ارتبط سلبيا و بشكل معتبر مع الثقة المصلحية (الشخصية) في ما يخص الثقة بنوايا الزملاء. هناك أيضا ارتباط مع الأبعاد الثلاث للبيئة المدرسية و التي تتمثل في :العلاقات الطلابية، الابداع التعليمي و الموارد المدرسية. التبدد الشخصي هو الآخر مرتبط سلبيا بشكل بارز مع ثلاث من أربع أبعاد للثقة (باستثناء الثقة في نوايا الإدارة) و مع بعدين من البيئة المدرسية (العلاقات الطلابية و الموارد المدرسية). و أخيرا، فان الانجاز الشخصي يرتبط ايجابيا و بشكل بارز مع الثقة في نوايا الزملاء و مع العلاقات الطلابية. بناءا على ذلك و بالتركيز على الأبعاد المهمة السابق ذكرها، فان برامج الدعم قد تساعد في الحفاظ على سلامة المعلمين.

**7.2.2.4. دراسة ويل ج. ايفيرز، ويلكو توميك، و أندري براورز(2004) بعنوان الاحتراق النفسي لدى المعلمين:** تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مدى تصور الطلبة و المعلمين لمفهوم " الاحتراق النفسي" فيما يتعلق بالسلوك الطلابي المضطرب داخل القسم و مدى كفاءة المعلمفي التأقلم و التعامل مع ذلك السلوك. أولا تبين الدراسة أنمقياس ماسلاش للارهاق النفسي و مقياس التأقلم مع السلوك المضطرب و مقياس السلوك المضطرب المتصور يمكن تكييفهم مع الطلبة من أجل الابلاغ عن أعراض الاحتراق

النفسي لدى معلميهم، و حدوث سلوك الطالب المضطرب، و تصور الطلبة لكفاءة معلميهم في التعامل مع ذلك السلوك. ثانيا، بينت الدراسة أن تصورات الطلبة لا تختلف حسب أعمارهم. ثالثا، استنتجنا اختلافا ملحوظا في التصورات بين الذكور و الإناث من الطلبة فيما يخص الانهاك العاطفي و التبدد الشخصي،لكن ليس عندما يتعلق الأمر بالانجازات الشخصية. رابعا، حسب تصورات الطلبة فان كمية معتبرة من التفاوتات في كل من الأبعاد الثلاث الخاصة بالارهاق النفسي قد تم تفسيرها عبر كفاءة المعلم في التعامل مع السلوك الطلابي المضطرب و السلوك الطلابي المضطرب المتصور. و أخيرا، مع اعتبار التقريرات الشخصية من طرف كل معلم، فقد ظهر أن تقريرات المعلمين و تقريرات الطلبة اختلفت بشكل كبير من حيث التبدد الشخصي و الانجازات الشخصية و الكفاءة في التعامل مع السلوك الطلابي المضطرب. أظهرت تحليلات الانحدار الهرمي لبيانات المعلمين أن الكفاءة في التعامل مع السلوك الطلابي المضطرب ساهم بشكل كبير في التبدد الشخصي و الانجازات الشخصية.حيث لعب سن المعلم دورا كبيرا في الانجازات الشخصية.

**7.2.3. الدراسات السابقة الخاصة بالأداء التربوي:**

**7.2.3.1. دراسة أونوالابو أ.أكينلولو و أولاجيغا ج. داميلولا و أونوالابو م. تيميتايو (2019) بعنوان الأداء الوظيفي لأساتذة المدارس الثانوية بنيجيريا : تأثير رضا الأسرة و الرضا المهني:** قامت هذه الدراسة بفحص الرضا الأسري و الرضا المهني كرابط فعال في الأداء الوظيفي لأساتذة مدارس الثانوية بولاية ايتيكي. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي بنمط استقصائي. شملت الدراسة 7573 أستاذا و 179 مديرا من 179 مدرسة ثانوية عامة بولاية ايتيكي، حيث تضمنت عينة الدراسة 720 أستاذا و و 72 مديرا تم انتقاؤهم من 72 مدرسة ثانوية بالولاية باستعمال عملية تعيين متعددة المراحل عبر تقنيات تعيين عشوائية طبقية و بسيطة. تم استعمال مجموعتين من الاستبيانات المصممة تحت عناوين "استبيان القناعة العائلية و القناعة المهنية" و "استبيان الأداء الوظيفي للأستاذ ". قام مجموعة من المختصين بالتحقق من كفاءة أدوات القياس و التأكيد أنها تتميز بالعناصر المناسبة لاستخلاص الاجابات المرادة المتعلقة بالقناعة العائلية و القناعة المهنية من أجل تحقيق صلاحية الشكل و المضمون. تم اتباع منهجية "الاختبار و اعادة الاختبار" من أجل ضمان مصداقية الأدوات حيث نتج عن ذلك معامل الصدق يقدر ب 0.65 لاستبيان الرضا الأسري و الرضا المهني و آخر يقدر ب 0.75 لاستبيان الأداء الوظيفي للأستاذ. تم الاتفاق على صدق الأدوات. و تم اختبار جميع الفرضيات بمستوى 0.05 في

الأهمية. موجودات الدراسة بينت أن هنالك علاقة قوية بين الرضا الأسري و الأداء الوظيفي (r=0.275) حيث p<0.05 . استبطت الدراسة أن الرضا المهني و الرضا الأسري يلعبان دورا كبيرا في التأثير على الأداء الوظيفي للأساتذة.

**7.2.3.2. دراسة أوغسطين كيا و ساندرا إنجريد أسالوي و باسيليوس ريدان ويرانج (2019) بعنوان الرضا الوظيفي و الأداء الوظيفي لدى معلمي المدرسة الابتدائية:** تهدف هذه الدراسة الى تصوير القناعة المهنية لدى معلمي مدرسة ابتدائية بمقاطعة بوفن ديغول في بابوا، و كيفية تنبؤ تلك الرضا للأداء الوظيفي لهم. و لذلك تم تطبيق دراسة استقصائية في البحث.و قد تم اتباع استبيانين ذاتيين مع 352 مساعد معلم حيث تم انتقاؤهم من 412 معلم مستوى ابتدائي من مقاطعة بوفن ديغول ب "بابوا". و تم معاينة البيانات المستمدة باستعمال طريقة تحليل انحدار خطي بسيط و ذلك عبر برنامج SPSS نسخة 21. بينت نتائج التحليل أن الرضا المهني لمعلمي المدرسة الابتدائية بمقاطعة بوفن ديغول تنبأت بالأداء الوظيفي بشكل ايجابي و ملحوظ. بناءا على نتائج الدراسة وقد أقترح وأوصى مسؤولي التعليم بالسلطة الاقليمية أن يبذلوا مجهودات عظيمة في توفير مخططات ذات منفعة للرفع من قناعة المعلمين من أجل تحفيز و تحسين الأداء الوظيفي لهم في المدارس الابتدائية لمقاطعة بوفن ديغول ببابوا

**7.3. التعليق على الدراسات السابقة:**

**7.3.2.الدراسات المتعلقة بالاغتراب الوظيفي:** من خلال الدراسات السابقة للاغتراب الوظيفي ذات الصلة بالدراسة الحالية يتضح:

**7.3.1.1. أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

1. تناولت الدراسة الحالية والدراسات السابقة نفس المتغير المتعلق بالاغتراب الوظيفي.

2. تناول بعض الدراسات الخاصة الاغتراب الوظيفي كمتغير مستقل يؤثر سلبا على المتغير التابع، كدراسة دراسة المطيري عزيزة مفرح فرحان (2016) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، حيث خلص إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاغتراب الوظيفي والكفاءة الذاتية، وكذلك دراسة عبد القادر عبد المطلب عبد القادر (2013) بعنوان والاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت، حيث خلص إلى وجود علاقة ارتباطية

موجبة بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي، ودراسة بحر يوسف عبد عطية، وأبو سلطان مياسة سعيد محمد (جويلية2009) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة حيث خلصت نتائج الدراسة إلى وجود هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي والأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة.

3. اعتماد بعض الدراسات على العينات يعملون في سلك التعليم كدراسة عبد القادر عبد المطلب عبد القادر (2013) بعنوان والاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت و دراسة درماش آسيا (2018) بعنوان دينامية الجماعة المدرسية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي في دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة، كما أن جل الدراسات تناول كل الدراسات على أن متغير الاغتراب الوظيفي يعالج كمشكل يؤثر ويتأثر على باقي المتغيرات المحيطة بالعمل مع إبراز أهمية هذا المتغير، ومن خلال الاطلاع التراث النظري على انه مشكل تعاني منه جل المنظمات، وعلى أنه موضوع يستحق الدراسة من أجل طرح الحلول المناسبة للتخفيف منه.

4. اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج معتمد للدراسة، وكذلك أدوات البحث فجلها اعتمدت على الاستبيان كأداة للبحث العلمي، وهذا ما لاحظناه في الدراسات السابقة.

5. تطابق الدراسة الحالية مع دراسة عبد القادر عبد المطلب عبد القادر (2013) بعنوان والاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت، من حيث دراسة العلاقة بين المتغيرين فدراستنا الحالية تهدف إلى معرفة العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي، وكذلك دراسة بحر يوسف عبد عطية، وأبو سلطان مياسة سعيد محمد (جويلية2009) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، وحيث يتطابق مع الدراسة الحالية من حيث دراسة العلاقة والأثر بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي.

6. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للاغتراب الوظيفي من حيث مظاهره ومصادره، والخيارات السلوكية لمواجهته، والحد من خطورته على المؤسسات مهما كانت طبيعتها أو نشاطها

**7.3.2.2. أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

1. الدراسة الحالية تناولت الاغتراب الوظيفي وعلاقته بمتغيري الاحتراق النفسي والأداء التربوي فمعظم الدراسات تناولت متغيرات لا تتطابق مع الدراسة الحالية، كمتغيرات الكفاءة الذاتية و العدالة التنظيمية.
2. الدراسة الحالية تناولت الاغتراب الوظيفي كمتغير مستقل بينما تناولت دراسة قدي عبد المجيد، زروخي فيروز، سلام عبد الرزاق (2020) بعنوان دور العدالة التنظيمية في الحد من الاغتراب الوظيفي– دراسة ميدانية– دراسة العمري سليمة (2019) بعنوان دور الاتصال التنظيمي في التخفيف من الاغتراب الوظيفي لدى العامل بالمؤسسة الجزائرية ودارسة دحام لطيف دحام (2019) بعنوان العدالة التنظيمية وأثرها في الاغتراب الوظيفي (دراسة تطبيقية في ميناء أم قصر العراقي) ودراسة خالدي الحواص (2018) بعنوان المسؤولية الاجتماعية وأثرها في الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية (دراسة ميدانية بولاية المسيلة) فقد تناولت الاغتراب الوظيفي كمتغير تابع.
3. اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي وهي فئة تعمل في سلك التعليم مما بينما تناولت جل الدراسات على عينات تعمل في سلك التعليم العالي و العاملين في المؤسسات الاقتصادية مما يفسر عدم التطابق أو التشابه في مكان إجراء الدراسة.

**7.3.2.الدراسات المتعلقة بالاغتراب الوظيفي:**

**7.3.2.1.أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

1. تناولت الدراسة الحالية والدراسات السابقة نفس المتغير المتعلق بالاحتراق النفسي
2. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للاحتراق النفسي من حيث ومصادره، والطرق والأساليب الملائمة لمواجهته، والحد من تأثيره على الموظفين.

3. أشارت بعض الدراسات إلى الاحتراق النفسي بالنسبة للعاملين في سلك التعليم، كدراسة خالدي الحواص (2018) بعنوان المسؤولية الاجتماعية وأثرها في الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية (دراسة ميدانية بولاية المسيلة) ودراسة درماش آسيا (2018) بعنوان دينامية الجماعة المدرسية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي في دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة.
4. تطابق دراستنا مع دراسة بن موسى سمير (2018) بعنوان الاحتراق المهني وعلاقته بالأداء لدى أعوان الحماية المدنية بمدينة تيارت، الذي هدفت دراسته إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق المهني والأداء، من حيث معرفة العلاقة بين المتغيرين( الاحتراق النفسي والأداء)
5. تتفق الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبيان.

**7.3.2.2. أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

1. تتناول الدراسة الحالية الاحتراق النفسي كمتغير تابع ومستقل في نفس الوقت بينما كل الدراسات تناولت الاحتراق النفسي كمتغير تابع أو مستقل.
2. اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي وهي فئة تعمل في سلك التعليم مما بينما تناولت جل الدراسات على عينات تعمل في سلك التعليم العالي و العاملين في المؤسسات الاقتصادية مما يفسر عدم التطابق أو التشابه في مكان إجراء الدراسة.
3. جل الدراسات لم تتناول علاقة الاحتراق النفسي بالأداء أو الاغتراب الوظيفي.

**7.3.3. الدراسات المتعلقة بالأداء التربوي:**

**7.3.3.1. أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

1. تناولت الدراسة الحالية والدراسات السابقة نفس المتغير المتعلق بالأداء
2. جل الدراسات تناولت عينات من العاملين في سلك التعليم، مما يتطابق مع الدراسة الحالية.
3. جل الدراسات تناولت متغير الأداء كمتغير تابع، وهذا ما يتطابق مع دراستنا الحالية.
4. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أن الأداء يحتاج إلى التحسين كما أنه موضوع مهم يستحق العناية به من طرف المشرفين على المنظمات

5. اعتمدت جل الدراسة السابقة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج معتمد للدراسة، وكذلك أدوات البحث فجلها اعتمدت على الاستبيان كأداة للبحث العلمي، مما يتطابق مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج والأداة.

**7.3.3.2.أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

1. جل الدراسات لم تتناول علاقة الأداء بالاحتراق النفسي و بالاغتراب الوظيفي.
2. في دراسة جفال منال (2017) بعنوان دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطات مدينة تبسة حيث تناولت الأداء على أنه متغير مستقل مم يختلف مع دراستنا الحالية الذي تناولنا فيه على أن الأداء متغير تابع
3. كل الدراسات تطرقت إلى الأداء وعلاقته بمتغير واحد بينما الدراسة الحالية تسعى الى معرفة العلاقة و الأثر بين الأداء والاحتراق النفسي والاغتراب الوظيفي، أي مع أكثر من متغير.

# الفصـــــل الثانـــــي

# الاغتراب الوظيفي

**تمهيد**

**1. تعريف الاغتراب**

**2. مداخل الاغتراب**

**3. أبعاد الاغتراب الوظيفي**

**4. مراحل الاغتراب الوظيفي**

**5. أنواع الاغتراب**

**6. نظريات الاغتراب**

**7. العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي**

**8. نتائج الاغتراب الوظيفي**

**9. مصادر وأسباب الاغتراب الوظيفي**

**10. قياس الاغتراب**

**خلاصـــة**

**تـــمهيد:**

يواجه الفرد في حياته عدة عقبات تجعل منه يتطلع لتفاديه وتجنبها مع الخبرة التي يكتسبها من خلال تجاربه اليومية سواء كان في علاقته مع أفراد أسرته أو أقرانه أو كان في بيئة العمل ومهما سهر على التدرب اليومي وذلك بالوصول إلى الحياة المثالية في مجال مهنته، إلاّ أنه تواجهه عقبات قد يكون ليس المسئول الوحيد عنها أو ليس المتسبب فيها، فمثلا إن إعادة النظر في قرارات توجيهية تمس المهنة التي أختارها أو وجه إليها، والتي لا يمكن أن يتداركها بعد فوات الأوان، وهذا ربما يكون سببا في عدم رضا العامل عن نفسه أو عدم تناسب قدرته وميولاته ومؤهلاته مع المهنة التي اختارها وصار بذلك يحاول توظيف قدراته مع ما يتناسب مع المهنة المطلوبة، ويرضخ لنتيجة حتمية تجعله يسخر جهوده بدرجة أعلى من أجل النجاح في الحياة المهنية وذلك في تحسين أدائه والتدرب على المهنة التي وجه إليها أو اختارها، وبعيدا عن هذا كله فإن الإنسان أو حتى العامل معرض لعقبات وعراقيل، تجعله يجهل المهنة التي يريد أن يختارها من خلال تعدد المهن وظهور مهن جديدة وتخصصات طرأت على الساحة، مما يجعل الفرد أمام شبكة من المهن مما يزيد في صعوبة اختيار المهنة التي تتناسب مع قدراته وميولاته، وأمام تعدد البرامج التكوينية والدورات التدريبية، والأيام الإعلامية عن المهن والتخصصات في شتى المستويات التي تسخرها المنظمات لمحاولة استقطاب الأكفاء وتوجيههم للمهن المناسبة، وذلك بمراحل متعددة ذات معايير عالمية (الاستقطاب، الاختيار، العيين) قد تختلف حسب كل منظمة وقدرتها الاقتصادية والبشرية، ومع ذلك فإن توجه الفرد العامل نحو المهنة التي يختارها إلاّ أنه قد يصطدم مع عدم تناسب تلك المؤهلات والقدرات مع متطلبات تلك المهنة، مما يجعل يشعر بعد الرضا عن نفسه أولا أو عن المهنة التي اختارها أو وجه إليها مما يسبب له الاغتراب الوظيفي، فالعامل عرضة لتلك المتغيرات، ومع التغير الذي يطرأ على المنظمات أو حتى طريقة العمل أو نظام العمل، فليست قدرات العامل أو مؤهلاته أو ميوله تسبب له الاغتراب بل هناك ظروف متعلقة ببيئة العمل، وقد أسهب الباحثون في دراسة المتغيرات المحيطة بالعامل وبالعمل والنظر في تحسين أداء العامل من خلال نتائج متوصل إليها توصي بتحسين بيئة العمل وتوفير الجو المناسب للعمل وإعادة الاعتبار للقوة البشرية التي تسهم في تطوير المنظمة وتحسينها، فهل يكون الاغتراب سببا رئيسيا في التأثير على العامل؟ أم أن هناك أسباب أخرى تقف وراء فشل بعض المنظمات في تحسين أداء عمالها؟

**1- تعريف الاغتراب:**

**1-1-التعريف اللغوي:**

**1-1-1-الاغتراب في اللغة العربية:**

استخدمت كلمة الاغتراب اللغة العربية ضمن سياقات عديدة ومتنوعة ، فقد جاء في مختار الصحاح للشيخ الإمام " محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي 1992 " ما يأتي: غرب – الغربة الاغتراب تقول: تغرب واغترب بمعنى فهو غريب وغرب والجمع الغرباء. والغرباء أيضا الأبعاد.

واغترب فلان إذا تزوج إلى غير أقاربه، والتغريب النفي عن البلد و أغرب جاء بشيء غريب، أو صار غريبا ( الرازي،1992 ص223)

ولدى مراجعة بعض مناجد اللغة العربية تبين أن الاغتراب يعني التباعد، الغياب، النزوح، الاختفاء، وتتفق على أنها حالة شعورية يمر بها الفرد نتيجة تغيير المكان الذي يعش فيه.

( بن زاهي، 2007 ص16)

ويعرف معجم العلوم الاجتماعية الاغتراب بوجه عام بأنه البعد عن الأهل والوطن " ولكن اللفظ أستعمل حديثا في العلوم الاجتماعية للدلالة على فقدان الإنسان لذاته واستنكاره

( بشرى، 2008 ص517)

وقد استعملت كلمة (الغربة) في الشعر الوجداني أو في شعر الزهد بمعنى النزوح عن الوطن والبعد والنوى والانفصال عن الآخرين، ولم تقتصر على البعد المكاني وإنما تعدت إلى التعبير عن مشاعر الخوف والرجاء والشوق والحنين وترقب الموت.(الحديدي، 1990 ص37)

ومنه أيضا أعزب القوم: أي انتووا (بعدوا عنه)، والغرباء هم الأباعد، والغريب الغامض من الكلام والاغتراب هو الابتعاد واغترب الرجل: أي نكح في الغرائب، وتزوج إلى غير أقاربه وفي الحديث النبوي الشريف قوله عليه الصلاة والسلام: "اغتربوا لا تضووا" أخرجه " ابن قتيبة" في عيون الأخبار، أي لا يتزوج الرجل القرابة، أي لا يتزوج الرجل القرابة، وغوارب الماء أعاليه، والغريب شديد السواد

(ابن منظور، 2005، ص ص 936-649)

كما أشار أيضا "ابن منظور 1955" إلى نوع من اغتراب الملكية المرتبط بالرجل غير المحظوظ من الناس لفقره، ومن ثم يكون (الغرباء) في نظره هم هؤلاء الفقراء البؤساء الذين لاحظ لهم في الدنيا.

وذلك يعني أن الانفصال بمعنى فقدان الإنسان للسيطرة على الملكية يشير لحالة من حالات اغتراب الانسان (المطرفي،2005 ص19)

ومن جهة أخرى ورد مفهوم الاغتراب في الإسلام في أحد أحاديثه "ابدأ الإسلام غريبا وسيعود قريبا كما بدأ غريبا للغرباء" (رواه مسلم) وينطوى هذا المعنى على شيء من امتداح الغربة هم الذين يصلحون إذا فسد الناس، وهم أهل الاستقامة والحق، وفعل الخير. وقسم فقهاء الإسلام الغربة الى ثلاثة أنواع ودرجات وهي: الاغتراب عن الأوطان وهو مشترك بين الناس جميعا فالناس كلهم في دار الدنيا غرباء فهي دار الفناء، واغتراب الحال وهو الابتعاد عن والانفصال عن الحياة الاجتماعية الزائفة الجارفة" إضافة إلى اغتراب الهمة وهو اغتراب العارفين، وقد عد أعلى درجات الاغتراب عند المسلمين لأن الاغتراب الأول اغتراب الأبدان، والثاني اغتراب بالأفعال والأقوال، وهذا اغتراب بالهنة، فالعارفون غرباء بين الخلق كلهم، الذين يعملون عن طريق معرفته ومحبته،(سلامي، 2000 ص ص 23-31)

**2-1-1- الاغتراب في اللغة اللاتينية:**

الاغتراب لغة يعني (اغتراب أو غربة) وهي المرادفة للكلمة الانجليزية(Aliénation) وقد أوردها (شاخت ريتشارد،2001) على عدة معان، فالمعنى القانوني يعني تحويل ملكية شخص ما لآخر، والمعنى الاجتماعي يعني التعبير عن الإحساس الذاتي بالغربة والانسلاخ عن الذات والآخرين، والمعنى السيكولوجي تعني حالة فقدان الوعي وفقدان القوى العقلية أو الحواس، وأما المعنى الديني فيتعلق بانفصال الإنسان عن الله، بمعنى ارتكاب المعصية.(صالح وشكري،2014 ص300)

أما مقابله في اللغة الفرنسية "Aliénation" فيدل على الرك والعطاء، وكذا الغربة الروحية، وقد اشتقت الكلمة الفرنسية ونظيرتها الانجليزية من الفعل اللاتيني " Alienare" الذي يعني نقل ملكية من شيء إلى آخر وهو بدوره راجع في الأصل إلى اللفظ " Alius " الذي يدل على الآخر سواء كإسم أو صفة (عبد الله، 2005 ص25)

فالقاسم المشترك بين معاني الاغتراب في مختلف اللغات هو الدلالة على انتقال الملكية من شخص إلى آخر كما يرى ذلك "علي شتا " مشيرا إلى تقارب المصطلح في القاموسين الانجليزي والألماني فيذكر: بأن كلا منهما يعني إلى انتقال وتسليم شيء ما ينتمي لفرد معين إلى شخص آخر وكذا حالة الاعتلال الذهني، فينجم عن ذلك ما يعرف بغياب الوعي وتعطل الإدراك.(الشيخ، 2001ص120)

كما توجد مفاهيم ودلالات مختلفة للفظة (اغتراب) تعبر عنها مختلف القواميس الاسبانية وهي في مجملها مرتبطة بالانتقال المكاني والبعد عن الوطن، وكذا المرتبطة بعدم التوافق او الانسجام مع اللحظة الآنية، أو قيم المجتمع، ففي قاموس الأكاديمية الملكية الإسبانية "Diccionario de la rea"l "academia" يذكر أن الغربة " exilio " هي المبعد عن وطنه لأسباب سياسية، وكذا من معانيها النفي عن الوطن والانفصال عن الأرض التي يعيش فيها الإنسان.

(الداعدور، 2002، ص ص 19 20)

ولقد كشف قاموس التراث الأمريكي عن أربعة معان للاغتراب: ( منتديات أبحاث اقتصاد منزلي وتربية2013)

أ- **ظرف وجودي:** الانفصال والبعد وغالبا إلى الانسلاخ عن الأسرة والأصدقاء

**ب- حالة من الانعزال العاطفي:** العجز على التواصل مع الآخرين ومشاركتهم مشاعرهم

**ج - حالة من الانفصال بين الذات والعالم الموضوعي:** أو بين الأجزاء المختلفة للشخصية

**د- حالة نقل الملكية أو الحق:** من شخص إلى آخر.

وأيضا فأن مصطلح الاغتراب لغويا يعني: « اختلاف مشاعر الفرد عن الأفكار والمعتقدات والقيم التي تلتزم بها الجماعة التي ينتمي اليها » (الشخص والدمياطي، 1992ص21)

**1-2-التعريف الاصطلاحي للاغتراب:**

لقد عرف **حسن منصور** الاغتراب في كتابه الانتماء والاغتراب بأنه : حالة من الانفصال عن الواقع، عن كل ما فيه من الأفكار والمبادئ والقيم والعادات والالتزامات الاجتماعية عامة (منصور،1997ص361)

ويعرف الاغتراب على انه الشعور بالانفصال عن الذات والمجتمع أو بين الذات والمجتمع، او بين الذات ونفسها.(المغربي، 1976ص202)

ويعرف الاغتراب على أنه انعدام الثقة الذي يولد انعدام القدرة فالإحساس بأن هناك من تخاف منهم نتيجة عدم الثقة في النفس مما ينتج عنه بالضرورة عدم القدرة في اتخاذ القرارات، أو عدم القدرة على المواجهة، مما يدعو إلى الانزواء والهروب إما من الذات وإما من الآخرين، وما ينطوي عليه في النهاية إلى العزلة والانفرادية.(اسكندر، 1998ص212)

الاغتراب ظاهرة مركبة وطبيعية وإنسانية تتفاوت قوة وضعفا لمواقف موضوعية وذاتية تمثل إفراطا في الضغوط والمتطلبات البيئية التي ينجم عنها انعدام الشعور بالهوية وفقدان القدرة نسبيا على انجاز

الأهداف، ووضع القرارات، كما يعني فقدان الحس أو غياب الوعي نسبيا والشرود الذهني بصورة متفاوتة من شخص لآخر باختلاف المستوى الثقافي والمعرفي والعمق الديني والبناء النفسي ودرجة الضغوط والعوامل النفسية والمهيأة.(حمدي، 1995ص22)

الاغتراب عرض عام مركب من عدد من المواقف الموضوعية والذاتية التي تظهر من أوضاع اجتماعية وفنية يصاحبها سلب معرفة الجماعة وحريتها بالقدر الذي تفقد معه القدرة على إنجاز الأهداف، والتنبؤ في صنع القرارات، ويجعل تكيف الشخصية والجماعة مغتربا.(السيد، 2003، ص43)

الاغتراب شعور الفرد بالعزلة وعدم الانتماء وفقدان ورفض القيم والمعايير الاجتماعية والمعاناة من الضغوط النفسية، وتعرض وحدة الشخصية للضعف والانهيار بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع.(إسماعيل، 2012ص05)

وقد تحدث كثيرون عن جذور الاغتراب الوظيفي وأسبابه، فعندما صاغ **ماركس** نظريته حول الاغتراب، بدا اغتراب العمال عنده في صورتين : الاغتراب عن ناتج العمل واغتراب العمال عن العمل نفسه، وبتعبير آخر لا ينتمي الإنتاج للعامل، كما أن العمل نفسه لا ينتمي لماهيته الإنسانية، ومن ثم فان ماركس يؤكد على أن الإنسان لم يعد يشعر بحياته في أفعاله المتعلقة بالعمل وعملية الإنتاج، وعليه يذهب ماركس إلى أن نفي الاغتراب في المجتمع يتوقف على تغيير البناء الاجتماعي لهذا المجتمع.

أما الاغتراب الوظيفي فيعتبر أحد أنواع الاغتراب، فقد أشار" الدمنهوري" إلى أوجه الاغتراب الوظيفي وأسبابه، وكذا بعض نتائجه التي تمس هوية الفرد حيث قال: « إن المغترب يشعر بأنه عبد لعمله، وأن العمل غريب عنه وأنه لا يرى نفسه في العمل المنتج، وقد يرجع إلى ذلك عدم حصول العامل على ناتج عمله وعدم وجود نظام عادل في توزيع الأجور، بالصافة إلى فقدان الحرية والقدرة على التعبير عن الذات وممارسة الإمكانات المتاحة من القيام بأعمال لا تتفق مع الميول والاستعدادات، وأن يتم العمل تحت نظام استبدادي» (الدمنهوري، 1996 ص11)

ويرى أحمد عزت أن الاغتراب المهني هو « شعور الفرد بالاغتراب عن عمله فينشأ حين لا يجد الفرد لشخصيته صورة في عمله حين يشعر أن العمل قد سلبه شخصيته وجرده من حريته وقدرته على الابتكار، أما اغتراب الفرد عن نفسه يبدو في شعوره انه أصبح مسلوب الحرية والإرادة»

(عزت،1996،ص16)

**التعريف الاصطلاحي للاغتراب:**

يعرفه الجوهري الاغتراب على أنه هو الحالة التي تسيطر على الفرد سيطرة تامة تجعله بأنه غريب و بعيد عن بعض أو كل نواحي واقعه الاجتماعي( الجوهري، 1998 ص .109)

« ضعف العلاقة بين الفرد والوظيفة ومستوى الاندماج وهذا الاندماج قد يكون نفسيا أو فكريا أو مهنيا» وفي هذا الصدد تتجلى أهم صور الاغتراب الوظيفي» (فاروق، 2010 ص 23)

أ- شعور المغترب بأنه عبد لعمله

ب- شعور المغترب في عمله بأن العمل ضرورة لإشباع حاجاته البيولوحية فقط بدلا من كونه ضرورة اجتماعية لتأكيد وجوده الإنساني أو لا، ثم سيطرته على حاجاته البيولوجية وإشباعها ثانيا.

ت-يغترب العامل عن محتوى وجوده البشري وبذلك عن نوعه فهو غريب عن فعل جسده وعن الطبيعة المحيطة به

ث-اغتراب العامل ناتج عن عمله وعن مدخلات هذا الإنتاج.

ج- يغترب العامل عن البشر الآخرين فهو بمواجهته ذاته في غربة عنها يواجه كذلك الآخرين في غربة وعن عملهم وعن منتج هذا العمل.

ويرى الباحث أن الاغتراب الوظيفي هو شعور الفرد العامل بعد الرضا عن العمل في تلك المهنة التي وجه اليها أو اختارها، ويعود ذلك لعدم تناسب قدرات العامل مع هذه المهنة سواء كان متطلبات المهنة أقل من قدرات العامل أو أن متطلبات المهنة أعلى من قدرات العامل.

**2- مداخل الاغتراب الوظيفي:**

يعتبر مفهوم الاغتراب مجالا مشتركا للعديد من العلوم الإنسانية مما يجعله متعدد المعاني و صار أحد الموضوعات التي فرضت نفسها و استحوذت على علماء الذين

والفلاسفة و علماء الاجتماع و علماء النفس والأنبياء و غيرهم ، وانعكس ذلك على ظهور مداخل ومصادر متعددة للاغتراب وهي كالأتي:

**-1-2- المدخل الديني والفلسفي للاغتراب:** الاغتراب ظاهرة قديمة، فهو بدأ منذ بدء الخليقة منذ أن شعر أدم يالغربة من الخالق عز وجل يقعل السقوط في الخطيئة، و هو انفصال الذات عن الجوهر

الاجتماعي للكيان الروحي، إذ يعتبر الاغتراب من الظواهر الأصيلة في القبر العربي الإسلامي الديني والفلسفي، فقد ورد بتعبيرات كثيرة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة على الرغم من عدم ورود مصطلح الاغتراب أو الغربة. إلا أن فكرة الاغتراب عن الله سبحانه وتعالى وردت في قصة خلق آدم ثم سقوطه في الخطيئة، و من ثم اغترابه في أكثر من موضع في القرآن الكريم خاصة في سورة البقرة، لقد خلق الله آدم على صورته ومثاله، قال تعالى:" فطرة الله التي فطر الناس عليها " (سورة الروم، الآية 30) ء " و إذ قلنا للملائكة اسجدوا فسجدوا " (سورة البقرة الآية 34)، كما ميزه الله بصفة العلم " وعلم آدم الأسماء كلها " (سورة البقرة الآية 31)، واستخلفه في الأرض " واته قال ربك الملائكة إني جاعل في الأرض خليفة " (سورة البقرة، الآية30)، إلا أن أتم عليه السلام خالف الوصية و أكل الفاكهة المحرمة، فانتقل من حال البراء إلى حال المعصية ، فصدر الحكم الإلهي" اهبطوا بعضكم لبعض عدي ولكم في الأرض مستقر ومتاع الى حين " (سورة البقرة ، الآية36)، وانفصل الإنسان من الله واغترب، وهذه فكرة الانفصال بمعنى الاغتراب ( الصرايرة، 2005، ص ص 304- 306)

والاغتراب بالمعنى اللساني هو اغتراب عن الحياة الاجتماعية الزائفة الجارفة واغتراب عن النظام الاجتماعي غير العادل ، وحين بعث النبي – صلى الله عليه و سلم. ودعا إلى الإسلام ولم يستحب له في أول الأمر إلا نفر قليل، واعتنق الواحد بعد الأخر من قبائل العرب الدين الحنيف، فكان المستجيب للدعوة السامية غريب في حبه و قبيلته، غريب بين أهله وعشيرته يتحمل الأذى و ينال منه وهو صابر على ذلك في دين الله عز وجل، وكان المسلمون في أول الذعورة مستضعفين مشردين خرجوا من ديارهم ، وهاجروا من باتهم ، حيث كانوا غرباء بين الناس. (إسكندر تبلى، 1988، 37)

وقد فسر "ابن القيم الجوزية" ذلك يمثال من قصة موسى – عليه السلام. عندما خرج من مصر هاربا من فرعون و قومه ، ناجى ربه قائلا: « يارب وحيد مريض غريب"، فناداه ربه قائد: يا موسي الوحيد من ليس له مثلي أنيس، والمريض من ليس له مثلي حلييب ، و الغريب من ليس بيني و بينه معاملة».

(خليق، 1979، 64)

وقد أثبتت الهجرة النبوية الشريفة أن الدعوة و العقيدة يتنازل لهما عن كل حبيب و عزيز و أليف و أنيس و عن كل ما جبلت الطبائع السليمة على حبه و إيثاره، وقد كانت مكة فضلا عن كونها مولدا و منشأ للرسول عليه الصلاة و السلام. و أصحابه، مهرى الأفئدة، ففيها الكعبة البيت الحرام الذي جرى حية منهم مجرى الروح والدم، و لكن شيئا

من ذلك لم يمنعه و أصحابه الكرام من مغادرة الوطن، و مقارنة الأهل حينما ضاقت الأرض على هذه الدعوة و العقيدة و تنكر أهلها لها ». (حسن، 1989ص 20)

وقد جاء عن رسول الله – صلى الله عليه و سلم – أنه قال : " يبدأ الإسلام غريبة و سيعود غريبا كما بدأ فطوبى للغرباء ". (رواه مسلم)

ومفهوم الاغتراب في الإسلام له عدة معان منها: ( النوري ،1979، ص ص 93- 94 ) – إذا ترك الإنسان الهدف الذي من أجله خلق و هو عبادة الله ومحبته فإنه يلقي نحياء قال تعالى:" فَخَلَفَ مِن بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ وَاتَّبَعُوا الشَّهَوَاتِ فَسَوْفَ يَلْقَوْنَ غَيًّا " (سورة مريم، الآية وه) . كما أن إعراض الإنسان عن ربه و عن تطبيق شرعه يعرضه لانعدام القدرة على الانسجام و التوافق في حياته ، قال تعالى: " وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى (سورة طه ، الآية 124)

أضف إلى ذلك أن الإنسان يفقد ذاته ويصبح أسير شهواته، فيستحوذ عليه الشيطان، قال تعالى: " اسْتَحْوَذَ عَلَيْهِمُ الشَّيْطَانُ فَأَنسَاهُمْ ذِكْرَ اللَّهِ ۚ أُولَٰئِكَ حِزْبُ الشَّيْطَانِ ۚ أَلَا إِنَّ حِزْبَ الشَّيْطَانِ هُمُ الْخَاسِرُونَ ". (سورة المجادلة، الآية 19)، بذلك يعيش الإنسان تجربة نسيان الذات والاقتراب عن النفس حتى تصبح شيئا آخر، قال تعالى: " وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنسَاهُمْ أَنفُسَهُمْ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ". (سورة الحشر، الآية 19)، ومن ثم تحدث العزلة والاقتراب من الآخرين ويصبح الإنسان في غفلة، قال تعالى: "لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم أقدام لا يسمعون بها أولئك / كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلين ". (سورة الأعراف، الآية 179)

كذلك يجد العاصي في قلبه وحشة من أثر المعصية، ووحشة بينه وبين الله لا توازيها لذة أصلا ولو اجتمعت له لذات الدنيا بأسرها لم تذهب يتألف الوحشة كما أنه « تحدث وحشة بينه وبين الناس ولاسيما أهل الخير منهم، وكلما قويت تلك الوحشة بعد عنهم و من مجالستهم، وحرم من الانتفاع بهم، وقرب من حزب الشيطان بقدر ما يعد من حزب الرحمن ، وتقوى هذه الوحشة حتى تستحكم و تقع بينه وبين أسرته ثم تصبح بينه و بين نفسه ». (المطرفي، 2005ء 23)

و أضاف (عز الدين 1985 ص 29) في هذا المجال أنه كلما اشتد بعد الإنسان عن الله لما جعله ذلك عاجزا عن التخطيط لحياته، عاجزا عن إدراك الحقائق، عاجزا عن التميز فكأنه سلب القدرة وكأنه سلب المعرفة ، قال تعالى: " **قُلْ أَنَدْعُو مِن دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنفَعُنَا وَلَا يَضُرُّنَا وَنُرَدُّ عَلَىٰ أَعْقَابِنَا بَعْدَ إِذْ**

**هَدَانَا اللَّهُ كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي الْأَرْضِ حَيْرَانَ لَهُ أَصْحَابٌ يَدْعُونَهُ إِلَى الْهُدَى ائْتِنَا ۗ قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَىٰ ۖ وَأُمِرْنَا لِنُسْلِمَ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ** ". (سورة الأنعام، الآية 71)

أي أن الاغتراب في هذا الجانب يكون بسبب العقلة والانغماس في الشهوات، واقتراف المعاصي و إهمال الحدود الشرعية التي أمر الله بها، وكلما تمادى الإنسان في ملذاته وشهواته و عصيانه يزيده الله مرضا على مرض، ووحشة على وحشة وحيرة وضلالا و غربية. قال الله تعالى : " فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ ". (سورة البقرة الآية 10)

والاغتراب بالمفهوم الإسلامي غربة ممدوحة وغربة مذمومة: فالقربة الممنوحة (الاغتراب الإيجابي). فهي غربة أهل الله و أهل سنة رسول الله – صلى الله عليه وسلم بين الخلق، أو هي القربة التي امتنحها الله تبارك و تعالى و مدح رسول الله . – أهلها ، قال تعالى: " فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِن قَبْلِكُمْ أُولُو بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّنْ أَنجَيْنَا مِنْهُمْ ۗ وَاتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مَا أُتْرِفُوا فِيهِ وَكَانُوا مُجْرِمِينَ " (سورة هود ، الآية 116)

أما الغربة المذمومة (الاغتراب السليي): فهي غربة أهل الباطل وأهل القبور بين أهل الحق، فهي غربة بين حزب الله المفلحين، و إن تكثر أهلها فهم غرباء على كثرة أصحابها وأشياعهم أهل وحشة على كثرة مؤنسيهم (بن زاهي و آخرين، ب. ت، 134)

كما أشار "منصور بين زاهي" إلى نوع ثالث تكره ابن القيم الجوزية s140 هـ" و هو : غربة مشتركة لا تحمد ولا تذم: وهي الغريبة عن الوطن فإن الناس كلهم في هذه الدار غرباء فإنها ليست لهم يدار مقام ولا هي الدار التي خلقوا لها وهذا ما يتضمنه الحديث الشريف الذي رواه عبد الله بن عمر عن الرسول عليه الصلاة و السلام قال : " كن في الدنيا كأنك غريب أي عابر سبيل " (رواه البخاري) أي كن مثل غريب التيار، لأن الغريب إذا دخل بلدة ثم ينافس أهلها في مجالسهم ، ويجزع أن يرى على خلاف عادته في الملبوس ، ولا يكون متدابرا معهم، أي همه قطع المسافة إلى مقصده.

وهناك ثلاث درجات للاغتراب عند المؤمنين هي: اغتراب المسلم بين الناس، واغتراب المؤمن بين المسلمين، و اغتراب العالم بين المؤمنين. ( الصرايرة، 2005، ص 304)

ومما تقدم ذكره حول مفهوم الاغتراب في الإسلام فيبدو أن الإسلام الحق الذي كان عليه الرسول – وصحابته الكرام اليوم أشد غريبة منه في أول ظهوره و إن كانت أعانيه مشهورة وصوره ناصعة وتعاليمه ظاهرة وبيئة و سبيله معروفة، فالإسلام الحقيقي صار غريبا جدا وأهله غرباء بين الناس، فكيف لا يغترب

الإسلام في زماننا بعد أن زال الورع وطوي بساطه، واشتد الطمع و قوي رباطه، و ارتحل عن القلوب حرمة الشريعة، فعدوا قلة المبالاة بالدين تحررا، ورفضوا التمييز بين الحلال والحرام، واستخفوا بداء العبادات، وركنوا إلى إتباع الشهوات.

أما من الجانب الفلسفي و في نفس المعنى هنالك الكثير من فلاسفة العرب درسوا فكرة الاغتراب أمثال اين باجة و أبي حيان التوحيدي عندما درسوا التوحيد، وهم يرون أن الاغتراب يكون من نصير النوابت وهم الذين يكونون غرباء داخل أوطانهم لاختلافهم الفكري، أو رفضهم لما هو سائد من عادات و تقاليد لا تتوافق مع طبائعهم، وهم الذين يطلق عليهم ابن باجة "النوابت" وقال عنهم " هم الذين لا يجتمع ملى ترابهم أمة أو مدينة وهم الذين يعنيهم الصوفية يالغرباء"، كا لوي العقول الذكية كالأطباء والفلاسفة و القضاة ذوي الاستعدادات القطرية، غالبا ما يحول الاقتراب بينهم وبين الانغماس في الحياة . (غوانمة 2000ص ص 9-2)

كما يضير الاغتراب ظاهرة باطنية للوجود الإنساني، باعتباره أحد المناظر الرئيسة للتراث الديني لدى الفلسفة في القرن التاسع عشر، إذ يعتبرونه مرتبطا أصلا بالثنائية القائمة بين الذات و الموضوع التي ينتج عنها حالة مرضية تقترب من الموت (كيران، 1988، ص ص 39، 42)

وبالنسبة " لفرويد" فالاغتراب لابد منه يسبب ضغوط الحضارة و ضغوط النزعة إلى اللذة ضد ضغوط النزعة إلى الموت ما مر الاغتراب د هيجل فيني من المفهوم اللاهوتي وهو انفصال الإنسان من الله يفعل السقوط في الخطية (قيدون أفلاطون، 1961ء 120)، وينظر "ديكارت" للاغتراب على أنه استسلام الإنسان للشعائر الدينية وما بها من ألغاز مختلفة (الشاروني ،1974 ص19): « فالانسان هو الوحيد الذي يتمتع بالوعي، وبالتالي هو الوحيد الذي يشعر بظاهرة الاغتراب، وعليه فإن إدراكه هذا يكون ظاهرة صحية، وأنه ابتداء من هذا الاغتراب، فإن الإنسان المؤمن بوجه عام يبدا في عمله حتى يستطيع أن ينتهي بالاغتراب إلى القضاء في الله سبحانه وتعالى » (حسن، 1987ص135).

وفكرة الاغتراب بكل معانيها وجدت في الفكر الإسلامي والفلسفي على السواء، منذ القدم واستخدمت بعدة معان.

وقد أشار فتح الله خليف " الاغتراب بالمعنى الإسلامي اغتراب عن الحياة الاجتماعية الزائفة الجارفة، إيجابية وسلبية، فقهروا السلطتين جميعاً، سلطة الحاكم، وسلطة النفس بترويضها على الطاعات والمجاهدات واعتزالهم الناس (خليف، 1979 ص88 )

**الغربة الممدوحة (الاغتراب الإيجابي):** هي غربة أهل الله وأهل سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم بين الخلق، وهي الغربة التي امتدحها الله_ تبارك وتعالى _في قوله: "**فَلَوْلا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِنْ قَبْلِكُمْ أُولُو بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الأَرْضِ إِلا قَلِيلا مِمَّنْ أَنْجَيْنَا مِنْهُمْ وَاتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مَا أُتْرِفُوا فِيهِ وَكَانُوا مُجْرِمِينَ** " (هود116).

**الغربة المذمومة (الاغتراب السلبي):** وهي غربة أهل الباطل وأهل الفجور بين أهل الحق، فهي غربة بين حزب الله المفلحين_ وإن كثر أهلها _فهم غرباء على كثرة أصحابهم وأشياعهم، فهم أهل وحشة على كثرة مؤنسيهم، يعرفون في أهل الأرض على أهل السماء. (أبكر 1989 ص ص 12 14)

وأشار إلى ذلك ابن قيم الجوزية، حيث قسم الغربة إلى ثلاثة أقسام:

- **النوع الأول: غربة محمودة (أي إنها إيجابية):** غربة أهل الله وأهل سنة رسوله بين هذا الخلق وهى الغربة التي مدح رسول الله_ صلى الله عليه وسلم_ أهلها، وقد أشار لها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم وجاءت الإشارة إليها في أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم.
- **النوع الثاني: غربة مذمومة (أي إنها سلبية):** وهي غربة أهل الباطل، وأهل الفجور بين أهل الحق فهم ،غرباء حتى لو كانوا كثرة.
- **النوع الثالث: غربة مشتركة لا تحمد ولا تذم:** وهي الغربة عن الوطن، فإن الناس كلهم في هذه الدار غرباء، فإنها ليست لهم بدار مقام، ولا هي الدار التي خلقوا لها

(الجوزية 1408هـ ص ص105-194)

**2-2 - الاغتراب في علم النفس وعلم الاجتماع:**

إضافة إلى علماء الدين والأدباء نجد علماء النفس يستعملون كغيرهم مصطلح الاغتراب محاولين تبيان وذكر معانيه وأسبابه، وهذا ما نجده ماثلا عند "أريك فروم" مثلا، فهو عرفه بأنه: « نمط من التجربة يعيش فيها الإنسان نفسه (بوصفه) شيئا غريبا، ويمكن القول: أنه أصبح غريبا عن نفسه، إنه لا يعود يعيش نفسه مركزا للعالم ومحركا لأفعاله، لكن أفعاله ونتائجها قد أصبحت سادته الذين يطيعهم أو الذين يعبدهم، ويستخدم هذا الاصطلاح أولا قبل كل شيء لإيضاح الأنماط المختلفة من الانفصال والانقسام»

(زامل، 2003 ص 26)

ومن بين علماء النفس الذين طرقوا هذا الباب وتناولوه بالتحليل والدراسة "كينيستون" حيث رأى أن هناك أسبابا ذاتية وموضوعية تؤدي الى الاغتراب، وأرجع الأسباب الذاتية إلى عوامل نفسية ديناميكية تحدث في نمو الفرد، أما الأسباب الموضوعية فهي الظروف المحيطة بالفرد، وما يكونها من عوامل وثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية (السويدي، 1997 ص3)

كما تكمن الموضوعية في الظروف المحيطة بالفرد، وما يكونها من عوامل اجتماعية وثقافية، أما العوامل الذاتية فهي تلك العوامل النفسية الحركية التي تلازم نمو الفرد، مثل مسألة الشعور بالدونية.

(القاضي، 1999 ص14)

ويذكر معجم الفلسفة وعلم النفس أن الاغتراب شكل من أشكال الاضطراب أو الاختلال العقلي وأن الشخص المغترب هو الشخص المضطرب عقليا. (عيد، 1990ص24)

ويشير قاموس العلوم الاجتماعية إلى الاغتراب على أنه الانفصال الذي يقع بين الذات والعالم الموضوعي أو بين الذات ونفسها.( بدر 1990 ص14)

ومن جهة أخرى فمصطلح الاغتراب الاجتماعي « يعني باختصار شعور الفرد بالانفصال عن جانب أو أكثر من جوانب المجتمع، كالشعور عن الآخرين أو عن القيم والأعراف السائدة في المجتمع، أو عن السلطة السياسية الحاكمة، إضافة إلى ما يصاحب ذلك من إحساس بالألم، أو التشاؤم وما يرافقه من سخط، تمرد ، أو نقمة، أو ثورة.....» . (سلامي، 2000ص 151)

هذا التوصيف هو ذاته توصيف الاغتراب الوظيفي الذي يشعر يه أعضاء المنظمة، إذ يشعرون أنهم يعيشون ويحيون بقيم وممارسات لا يتوحدون معها، الأمر الذي يشعرهم وفي أعماق أنفسهم، بأنهم منفصلون عن هذه القيم والمرجعيات الحضارية الجديدة. حيث ارتكز في دراسات الاغتراب على فكرة الفاعلية الوظيفية بمعنى شعور الفرد بمدى قدرته على التأثير في مجريات العمل الذي يمتهنه، سواء على مستوى القرار الوظيفي، أو مستوى الأحداث الناتجة عنه في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى هذا الأساس اعتبر الفرد الذي يشعر بضآلة الفرص أمامه للتأثير على هذه العملية في المجتمع بأنه مغترب وظيفيا (المطرفي، 2005 ص 19)

كما أن أغلب الدراسات التي تناولت الاغتراب الوظيفي دارت في الغالب حول مجال محوري رئيسي هو سلوك العاملين واتجاهاتهم نحو الخيارات والفرص المتاحة لهم من قبل الأنظمة العمالية في مجتمعاتهم، ومدى استعداداتهم لمحاولة تبديل ما لا يرضون عنه من تلاك الخيارات والفرص الوظيفية المطروحة في تلك المجتمعات(إدريس،1997،ص ص 18-25)

إضافة إلى ذلك تعد نظرية العقد الاجتماعي أهم المصادر الفلسفية و الرئيسة، التي استخدمت فيها مصطلح الاغتراب بشكل جلي، والفكرة الرئيسة المحورية التي تدور حولها النظرية هي أن الأفراد عندما يقدمون على إقامة مجتمع مدني يستلزم ذلك بالضرورة منهم أن يتنازلوا عن حقوقهم الطبيعية . بشكل جزئي أو كلي للمجتمع المدني الذي يتعايشون فيه أو الجماعة السياسية الحاكمة، أي تنازل الفرد عن استقالاته الذاتي وتوحده مع الجوهر الاجتماعي، وهذا ما استقاه "هيجل" و "ماركس " و توكفيل" ودوركايم" و "روسو" و "شر"، في مستهل القرن التاسع عشر، ثم أدخل فهم ماركس للاغتراب في النظرية السوسيولوجية في أربعينيات القرن العشرين عندما ركز "ماركس" في تفسيره للنسق الرأسمالى مفهوم الاغتراب الذاتي لمصطلح الاغتراب، لكن في صياغة أخرى له، وقد حط من قدر الإنسان وأهدر فرديته نتيجة لمجموعة من العوامل المصاحبة للظروف التغيرات الاجتماعية الحديثة.

(Procter, 2000p3p10)

, أما المعنى الأخر لمفهوم الاغتراب الماركس الذي تأثر في تناوله للمفهوم بين سبقوه لكنه صاغه صياغة جديدة، فالاغتراب عند من سبقوه ظل يحمل الطابع الفلسفي، بينما ماركس كانت نظرته للاغتراب منطلقها الطبيعة الإنسانية من أجل العمل حسب احتياجاتها الأساسية وإمكانيتها الطبيعية في الكائن الحي، الكائن الكل، الكائن الخلاق أو المبدع لذلك توصل ماركس إلى أن الاغتراب يشكل عائقا أمام المبادرة الخالقة و الابداع، وهو بذلك يتصور ظهور مجتمع إنساني حقيقي، كما توصل إلى أن للاغتراب صور اشتي، منها الاغتراب السياسي وفيه يصبح الفرد تحت تأثير السلطة الطاعية، والاغتراب الاجتماعي وينقع فيه المجتمع إلى طوائف وطبقات وتخضع به الأقلية التقنية ، ولكن جوهر هذه المعني هو انفصال العمال، حيث يفقدون القدرة على الإنتاج وتوجيهه، فتصبح العملية الإنتاجية خارجة عن حاجاته الإنسانية، ويصبح العمل لديهم غير اختياري فيتحول إلى نشاط اغترابي.

(مخلوف، 1984، 103)

وأضاف "إميل دوركايم" أن عزلة الفرد عن روابطه التقليدية التي تشكل الحياة كالمجتمع والأسرة، والمعتقدات الدينية ، والولاء السياسي والصداقات، وبعده عن التضامن الاجتماعي هي مصدر اغترابه في المجتمع الحديث، حيث يتولد الخوف واليأس، ويسود الانفصال وخوف الذات واللامبالاة و فقدان القوة و النزعة التي هي من مظاهر الاغتراب والعزلة الاجتماعية. (يحيى 2005 ص، ص 71-80)

أما "سيمان فقد صنف الاغتراب الاجتماعي إلى العزلة الاجتماعية وفيها ينفصل الفرد عن المجتمع وثقافته نتيجة لانعدام التكيف الاجتماعي وفقدان المعايير الاجتماعية المطلوبة الضبط السلوك وتغيير التوقعات وصعوبة السيطرة عليها (Seerman,1972, 17)

**2-3-المدخل النفسي- الذاتي للاغتراب الوظيفي:** تضمن فكرة الاغتراب في فلسفة ديكارت" من الناحية الاشتقاقية مفهوما "ميتافيزيقي" وآخر لفظيا ويعني ذلك أن الشخص الذي لا يملك ذاته يعتبر متريا (الشاروني ، 1980، ص ص69- 85). ورأى الباحثون النفسانيون أن الاغتراب الذاتي يشو حينما يجد الشخص نفسه غير متحد مع ذاته، أي أن هناك فرقا بما يقوم به من سلوك وتصرفات، وبين ماله من شخصية حقيقية، مما يخلق عدم التوازن بين ذاته وسلوكه، ومن ثم يعزل نفسه عن الآخرين، ويولد له صبغة تقسية للاغتراب، ويخلق لديه صراعا مع نفسه، فيضطرب سلوكه نتيجة لميوله ورغباته

(Robbins,1998,p 414p420)

**4-2-المدخل السلوكي والإنساني:** يفسر المنظور السلوكي المشكلات السلوكية بانها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلقة بارتباطها بمثيرات منقرة ، و يحتفظ بها الفرد لفعاليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة، والقرد وفقا لهذا المنظور بشعر بالاغتراب عن ذاته عندما يتصاع ويندمج مع الآخرين بلا رأي أو فكر محدد حتى لا يفقد التواصل معهم ، وبدلا من ذلك يفقد تواصله مع ذاته.

(زهران ، 2004 ص 112)

فالسلوكيون يرون أن الإنسان تحركه قوى خارجية و ليست داخلية، و أن سلوك الإنسان مرتبط باستجابته و بطبيعة التعزيزات التي يتلقاها، وهذا يعني أن الاغتراب سينشا نتيجة النقص في عدد التعزيزات ايجابية وتوجيهها، أي أن الاغتراب بنو حالة أو شكلا مخففا من الإحباط الناشئ عن اضطراب نظام الاستجابات التي قد تعزيزا في بيئة اجتماعية معينة كما أن الشخص الذي يشعر بالاغتراب يجد من يتحدث إليه أينما اتجه، لأن سلوكه لا يخلق تكثيرا يذكر، فالاغتراب الناشىء بسبب غياب الأشخاص الذين كانوا يقومون

بدور التعزيز على شكل الحنان والأواصر العاطفية يترك أثرا عميقا و يحاسم على أشكال السلوك كافة (الحميري، 2000، ص 62)

ويتضح أن مفهوم الاغتراب ذكر يشكل ضمني في إطار المدرسة السلوكية وذلك من خلال بعض المظاهر أو الأعراض في اضطراب الشخصية ، ومع ذلك لجأ بعض الباحثين إلى استخدام أساليب العلاج السلوكي في علاج الاغتراب الذي طالب الجامعة ، وذلك من خلال تعلم الفرد أن يفكر في تقسة تقشيرا إيجابيا و الابتعاد عن التفكير السلبي و أن يتعلم طرق جديدة في التعامل مع الآخرين.

( بدر، 1990، ص 21)

أما المنظور الإنساني للاغتراب فيتضح من خلال كتابات "روجرز Rogers" و "ماسلو Maslow" فقد أكد روجرز أن لكل فرد حقيقة خيرها بشكل فريد ومميز، وأن السلوك يحل نتيجة لأحداث المدركة كما و گيفا، وما خيرها القرد فعاد، ويذكر أن الاغتراب يحدث عندما يمنع الكائن الحي عددا من خيراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ مرتبة الوعي، و يؤدي هذا دوره إلى الحيلولة دون تحول هذه الخيرات إلى صورة رمزية للذات وإلى عدم انتظامها في جشطلت بناء الذات، (زينب، 2005-112)

أما "ماسلو" فقد اتفق مع الوجوديين مثل "فرانكل" و غيره حيث رأى أن الإنسان يولد معتمدا على الآخرين، و هو يعول عليهم طويلا و يتربي بطريقة عادية في الحب، وتنمى له قاعدة للتقة أو الارتكان إلى الآخرين، وبالتدرج يتواتر الإحساس المؤلم بالقناع الشخصي والفردية اللتين لا يستطيع التخلي عنهما أيدا، ويربط نفسه بالحياة من خلال اهتماماته ويسعى دائما إلى ترقية خيراته القيمية، ويقع في الحب ويتزوج و يربي ذريته ويعاني من القلق الأساسي وهو الخوف من الموت، و مشاعر الذنب، والاغتراب ، و القزع من انعدام المعنى، و يسأل لماذا هذا الوجود؟ و يموت وحده (شقير ،2005 ص105)

**5-2-المدخل الوجودي للاغتراب:** من أبرز علماء المنظور الوجودي "فرانكل 1982 Frankl "حيث قدم نظريته في إرادة المعنى The Will to meaning أسلوب جديد في العلاج النفسي، و مؤدي هذه النظرية أن سعي الإنسان إلى البحث عن معنى هو قوة أولية في حياته، وهذا المعنى فريد و توعي من حيث أنه لا بد أن يتحقق بواسطة الفرد وحده وعندما يحدث ذلك يكتسب هذا المعنى مغزي يشيع إرادة المعنى عنده (مجاهد، 1997 ص 19)

أما إذا تم إحباط السعي وراء المعنى ، فإنه يؤدي إلى العصاب الروحي (الوجودي) فالناس اليوم أكثر من أي وقت مضى يخيرون حياتهم فارعة ويلا معنى ولا أفة ويستجيبون إلى هذه الخيرة بسلوكيات غير معتادة تضرهم أو تضر الآخرين أو المجتمع أو تضر الثلاثة معا. (الفحل، 2009 ص15)

هذا وقد أشار" فرانكل" أنه يمكن للفرد أن يكتشف هذا المعنى في الحياة بثلاث طرق مختلفة تتمثل في: (الفحل2009 ص153)

– القيام بفعل أو عمل، وذلك عن طريق القيام بصنيع ما

– نخير قيمة من القيم كالحب و ذلك عن طريق تجربة شخص نقدره و نحبه، و بذلك يمكن لنا أن نجد المعنى من خلال هذه التجارب .

أن نعيش حالة من المعاناة باعتبارها فرصة لتحقيق القيمة العليا، ولتحقيق المعنى الأعمق، و هو معنى المعاناة، و يحدث الاغتراب عند فرانكل عندما تصل إرادة القوة محل إرادة المعنى و مهمة العلاج بالمعنى عند فرانكل مساعدة المريض على أن يجد معنى في حياته وذلك لاعتماد هذا الأسلوب العلاجي على مسلمة مؤداها أن الاهتمام الرئيسي للإنسان هو تحقيق المعنى وتحقيق القيم، أي أن يتحمل الإنسان مسؤوليته، و هي تحقيق رسالته الخاصة في الحياة. (مجاهد فاطمة ،1997، 19)

ورأى "فرانكل" أنه إذا وجد الإنسان معنى لحياته فإنه يشعر بأنها تستحق أن تعاش ويسعى لاستمرارها والاستمتاع بمغزاها، فالأفراد الذين يشعرون باللا معنى في حياتهم يعانون من الفراغ الوجودي الذي يبدو في الملل و فقدان الحماس والحيوية والنشاط وأن الطريقة التي يخبر بها الأفراد المعنى تجعلهم يتصرفون من اهتماماتهم فيعانون من غربة الذات، ومن ثم فإن وصف أعراض فقدان المعنى يمكن أن يحلل نتائج الاغتراب على مستوى الفرد و ذلك في شكل تشوه الشخصية التي ينصاع إلى حد العناية. (إيمان، 1999، 36)

ومن هنا رأى الوجوديون أن التحدي الأكبر الذي يواجه الكائن البشري يتمثل في مسألة التقدير الأعمق لمعنى الوجود البشري، وفي ظل وجود المجتمع التكنولوجي اللا أخلاقي،

فإن الناس تركوا قيمهم ليحموا أنفسهم ض مطالب تقتضيها المسايرة الاجتماعية، فهم ما عادوا يختارون إنما يسايرون ويفعلون ما يفعله الآخرون، والنتيجة المترتبة على عدم قدرة الإنسان على الاختيار هي إنكار الذات الحقيقية، وصية للوجوليين فإن هذه الحالة هي التي يطلقون عليها الاغتراب" وهي نوع من الموت الروحي، حيث ينتاب القرد فيها إحساس بعدم معنى الحياة و بالرعب من الموت العض.

(صالح واخرون، 1998، ص217)

**2-6-المدخل السياسي للاغتراب:** من المناسب هنا الإشارة إلى العقد السياسي ل"جان جاك روسو" عام 1778" و الذي بين فيه علاقة الحاكم بالمحكومين، إبان الثورة الفرنسية وبذلك ينت عقد اجتماعي بعدين : الخليعة والسكر، جوهره السلطة العامة وقوانينها التي تهدف لحماية الأغنياء دون الفقراء. وهنا تبرز فكرة الاغتراب كما أسماها "روسو"- الاستلاب التي تحمل معنى ضياع الحرية قسرا وطوعا مقابل نبل الطمأنينة فيظهر الاغتراب بمعناه الإيجابي وهو تنازل القرد عن حريته الطبيعية إلى إرادة عامة

(فرج 2000، ص ص 185-191).

أما " هوبر لوك "فقد رأى أن طبيعة البشر تميل إلى إنشاء جماعة سياسية مطلقة في المجتمع ذاته ليتمكن الأفراد من العيش في الحالة الطبيعية حيث كل فرد منفصل عن الأخر سياسيا واجتماعيا، و عليه يأتي دور السيادة المطلقة للسلطة السياسية على الأفراد وبإرادة تعاقدية بين الطرفين يتنازل القرد من حقه في أن بحكم نفسه، الإنسان آخر (الحاكم أو الإدارة العامة) يكون هو صاحب السيادة والسلطة ، وهذه فكرة الاغتراب السياسي القانوني وهذا النوع من الاغتراب يكون إيجابيا، يتمكن من خله الإنسان من إقامة المجتمع المفتي السياسي. (غوانمة أمين ، 2000)

وأشار "ماركس" إلى أن الاغتراب السياسي هو الاغتراب الذي يكون فيه الفرد مرغما على الاستجابة لمطالب السلطة الحاكمة التي ترى في القرد مجرد سلعة تملكها

(Nettler, 1957,p,p 660-680)

وهذا ما أكده "توكفيل" الذي وجه اهتمامه أيضا الحرية الأفراد التي سلبتها تزعة عدم المساواة بين الإرادة الفردية والمادة الاجتماعية، الأمر الذي يترتب عليه النعمان الإرادة الفردية لجرادة العامة، خاصة في المجتمعات الديمقراطية ، و بالتالي تشتت ذهن الفرد فيلق معه الإنسان سيطرته الكاملة على الأنشطة نتيجة طغيان النزعة العلمانية واتساع الرأي العام وطغيان الأكثرية وفصل الإنسان عن روابط المجتمع المحلي، وبالتالي الشعور بانقلاب المعايير، إذ أن المعايير السابقة لم تعد تلبي حاجات الفرد ووجوده وكيانه (Blauner, 1969,p,p110-120)

وأكد "مشلز" بصورة واضحة الجانب السياسي الاغتراب الفرد، وما يستشعره من قلق على مستقبله وعدم الاعتراف بمكانته، وهي مشاعر يدعمها حكم الصقوة التي تسعى إلى تحقيق مصالحها الخاصة وتتحمل

معظم المسؤوليات، وترفع شعارات الديمقراطية و العدالة وحينما يكتب لها النجاح تحول النظام القاسم إلى "الأوليجاركية". وهي شكل من أشكال الحكومة ، تتولى فيه جماعة صغيرة القوة المطلقة على بقية المجتمع. (فيصل و فرج، 1977، ص ص20-60)

وفي دراسة حول الاغتراب و عدم المبالاة السياسية، أن الفرد يصبح مغتربا عن مجتمعه حينما يكون هنالك عدم اكتراث سياسي له، مما يحدث لديه عدم رغبة في العملية الانتخابية وبروز سلوك متنح عن مجتمعه (Dean Dwight, 1960, 60-30)

**2-7- المدخل التنظيمي الإداري للاغتراب:** يعرف هذا العصر بأنه عصر اللامبالاة، و عدم اليقين، والتشاؤم رغم انتشار المعرفة والعلم الذي لم يستطع إيقاف العنف والحرب والخوف مما أدى لانعدام ثقة الإنسان بنفسه وبعلمه وجعله مغتربا وعدم مساهمته في العملية الإنتاجية بشكل كبير. (ظاهر ،1976، ص ص 170-185)، مما يؤدي بدوره إلى زيادة أزمة الاغتراب التي أضحت تعليمات اليوم تمتلئ بشواهد و أمثلة مختلفة عليها ، من فقدان الانتماء الوظيفي و الولاء التنظيمي و عدم الرضا وترتبط أسباب هذه المشاعر السلبية عند كثير من النقد والعلماء بظاهرة الاغتراب الوظيفي.

(كامل، 1990 ص ص115 -126)

حيث أن الفرد أصبح عديم الأهمية في جهاز شديد التعقيد، لذا يتطلب ذلك منه أن يترك جانبا من أهدافه الشخصية تركيزها على المعرفة الفنية حتى لا يصيح منعزلا ومنفردا، فيؤدي ذلك إلى اغترابه. ومن هذا المنظور يرى ماكس قير أن هذه الظروف التنظيمية قد انعكست على الفرد (العامل) ففرضت عليه قيودا قزمت حريته، وتلقائيته، وأدت إلى عدم فهمه لأدوارها وعلاقتها بالتنظيم.

(الحراحشة وآخرون. 2001 ص43)

كما أن تقسيم العمل القسري الذي يفرض على العاملين دون مراعاة الميول والرغبات وعزل العامل في مهنة ودور ضيق ، بالإضافة الروتين والرتابة العملة والجانب السلبي التقييم العمل يعد من أشكال الأتوميا)- التي تخص بانعدام الأمن، فقدان المعايير، تمييع القيم والأهداف، حالة الفوضى و الإحساس بالعزلة و هي نتيجة مترتبة على زوال الألفة في المجتمع الحديث و الاعتماد الهائل على التخصص الدقيق، والتنظيم الرشيد للسلوك. لذا فهي جميعها أبعد تؤدي للاغتراب الوظيفي مهما اختفت وتفاوتت شدتها وأشكالها الصناعية والتنظيمية الاجتماعية المجاني (قبلان و آخرون، 1993، 347- 366)

أما "اريك فروم" فقد تناول الاغتراب الوظيفي في تطيله على أنه الحالة التي يشعر فيها العامل بانه ليس المال الحقيقي لثرواته و طاقاته ، وما تصنعه يناه ، فهو بذلك يشعر بالنقص والضعف، لأن وجوده و كيانه و تقييم أعماله يكمن في يد قوة خارجية متمثلة في أرباب العمل والقادة (عضيبات، 1989)

وبالتالي يحرم الموظفون من ارتقاء السلم الوظيفي على أساس العدالة والكفاءة والمساواة مما يؤدي إلى ضعف الأداء الوظيفي وبالتالي اغترابهم ومما سبق بتبين أن مفهوم الاغتراب في تغير مستمر، حيث اكتسب مذلولا شموليا، دينيا و فلسفيا عميقا، وسياقا نفسيا واجتماعيا وسلوكيا ومعني روحيا وقيميا وثقافيا واقتصادها وسياسيا وتنظيميا (إداريا)، لأن هذه الظاهرة تلتزم حركة نمو الفرد ، وتخضع إلى عوامل ذاتية و موضوعية، و إلى ظروف متنوعة تحيط بالفرد، وكلها تؤدي به إلى الشعور بالغربية ، وبالتالي انفصاله عن ذاته ومجتمعه ولقد تمت الإشارة سابقا إلى هذا المعنى في الوصف و التحليل المنهجي لمصطلح الاغتراب الوظيفي(الحواس، 2018 ص 122)

**3- أبعاد الاغتراب الوظيفي:**

يمثل الاغتراب ظاهرة متعددة الأبعاد، أي أنه ليس بظاهرة أحادية البعد، وعلى الرغم من عدم اتفاق الباحثين على معنى محدد لمفهوم الاغتراب إلا أنه هناك اتفاقا على العديد من أبعاده والتي توصلوا إليها من خلال تحليلهم لمفهوم الاغتراب الوظيفي، وهي كما يلي:

**1-3- العجز:** ويعرف أحيانا باسم اللا قوة، وهو شعور الفرد بأنه لا حول ولا قوة، ونقص قدرته على السيطرة على سلوكه وعلى التحكم أو التأثير في مجريات الأمور الخاصة به، أو في تشكيل الأحداث العامة في مجتمعه، وبأنه مقهور ومسلوب الإرادة والاختيار، وانه عاجز عن تحديد النتائج التي قد تنشأ نتيجة لهذه الأحداث، ويشعر الفرد أن ما يحصل يملي عليه من الخارج( زهران، 2004ص108) ويقصد بالعجز افتقاد الفرد القدرة على التحكم في الأحداث المحيطة به أو تأثيره في المنظمة التي في المنظمة التي يعمل بها، حيث يتوقع الفرد في هذه الحالة أن سلوكه لن يتأتى بالنتائج المرجوة منه، ويرسخ هذا الشعور لدى الفرد في هذه الحالة أن سلوكه لن يتأتى في المنظمة التي يعمل بها، حيث يتوقع الفرد في هذه الحالة أن سلوكه لن يتأتى بالنتائج المرجوة منه، ويرسخ هذا الشعور لدى الفرد لدرجة اليقين، أي انه ليس له تأثير في المستقبل أيضا، ومن ثم فإن افتقاد القدرة لدى الفرد تجعله غير قادر على التحكم والسيطرة لوجود ظروف موضوعية أقوى منه ومن إرادته( المغربي، 2007 ص 327)

وإن انعدام القوة يعتبر جوهر الاغتراب، حيث يرى العامل نفسه مشتركا في سلوكيات لا تعكس حقيقة ذاته( السالم، 2009ص176) ويسمى أيضا بفقدان السيطرة وهو يشير أن الفرد لا يستطيع التحكم في مجريات الأمور فقد يصاب بالإحباط وقد يؤدي ذلك إلى الاغتراب كما أنه يشعر بأن سلوكه وتصرفاته لا نؤدي الى تحقيق ما يسعى إليه من نتائج، فهو شعور الفرد بالضعف وعدم تمكنه من تقرير مصيره وإتخاذ قرارته التي تتناول حياته فهو عاجز عن تحقيق ذاته ( الحمداني، 2011،ص131)

ومن خلال التأصيل السابق لمفهوم العجز يمكن تقسيمه إلى مكونات أربع وسمات فرعية (أعراض) وهي كالآتي: (بن زاهي 2007 ص ص 23-25)

أ- **العجز البديل:** تبين البحوث حول العجز المتعلم بأن هناك ما يسمى بالعجز البديلي الذي يشير إلى أنه ليس بالضرورة ان يتعلم الفرد العجز نتيجة مروره شخصيا بخبرات سلبية، بل يمكن أن يصل إلى حالة العجز المتعلم من إدراك أو رؤية تأثير الحالة على الآخرين من حوله. وبعبارة أخرى يتعلم العجز من مشاهدة الآخرين الذين يعانون منه. وهذا الاستنتاج يماثل ما تبنيه نظرية التعلم الاجتماعي، بأن الفرد يتعلم بعض الاستنتاجات السلوكية من خلال عملية التقليد لما يسلكه الآخرون. كما أن حالة العجز المتعلم توصف بأنها معدية وقابلة للاستمرار والانتشار.

ب- **العجز العالمي:** ويقتضي أن الأفراد يواجهون حوادث لا يمكن تجنبها أو التحكم فيها، وتكون مشتركة بينهم كالأمراض المزمنة، الحروب، الوفيات. هذا إذا كانت خارجية وغير متحكم فيها، فيمكن القول أن العجز العالمي عجز طبيعي.

ت-**العجز الشخصي:** ومفاده أن الأفراد يعزون الأحداث غير المتحكم فيها الى ذواتهم، لأنهم يدركون أن هناك أشخاصا آخرين قادرون على التحكم فيها، فالعجز الذي يعانون منه مرده اليهم فقط وهو عجز نسبي، وحسب " قارير **GARBER** " و "هولون **HOLLON** " (1980) فإن الأفراد ذوي العجز المكتسب الشخصي يشعرون بضعف في تقديراتهم حول ذواتهم فيكونون أقرب إلى الاكتئاب.

وتؤثر أعراض العجز تأثيرا نسبيا في سلوك الموظف وصحته وهي مفصلة كالآتي:

(السيد 2001 ص ص 18-19):

أ- **التشاؤم:** وهو إحساس الفرد بعدم الطمأنينة وتوقع الفشل وسوء الحظ في كل سيء وإحساسه دائما بالخطر، ويبدو المستقبل أمامه كئيبا موحشا.

ب- **اليأس:** وهو حالة من عدم الرغبة في التفوق وإتمام المهام الصعبة. وأيضا عدم الرغبة في بلوغ معايير التفوق على الآخرين وانعدام روح المنافسة.

ت-**نقص الثقة بالنفس:** مما يؤدي إلى تدهور الأداء.

ث-**تثبيط مهارات الفرد الاجتماعية:** حيث يشعر الفرد أنه عديم القيمة وبائس

ج-**الشعور بعدم الكفاءة:** ويشعر الفرد أنه غير كفء، وعاجز عن السيطرة في مهمة جديدة

ح-**شعور الفرد بعدم القيمة:** لأنه يستطيع أن يحدد مصيره أو يوجه مسار حياته.

خ-**طغيان الأفكار الانتحارية:** وهو يشكل أحد مظاهر العجز المكتسب.

**2-3-اللا معيارية:** هي فقدان المعيار، وغياب نسق منظم للمعايير الاجتماعية، أي أن أشكال السلوك التي أصبحت مرفوضة اجتماعيا غدت مقبولة، تؤدي إلى مغايرة معايير الدين والقانون والعرف وعدم مسايرتها ( الزهران، 2004 ص 108) ويقصد بها عدم وجود معايير واضحة ومحددة للأداء واختلال العلاقة بين الأهداف التنظيمية المطلوب تحقيقها وبين الوسائل المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف، وهنا يشعر الفرد بالاغتراب نظرا لعدم توافق الهدف مع الوسيلة المستخدمة ( المغربي، 2007 ص 327) وتشير إلى خروج الأفراد عن المعايير التي تضبط سلوكه وتجعله يحقق أهدافه وذلك لفقدان المعايير لقوة القهر والإلزام على الأفراد بأن الوسائل غير المشروعة مطلوبة وأن إنسان في حاجة **لها** لانجاز أهدافه (الحمداني، 2011 ص 132)

وبغياب هذه الضوابط أو القواعد تظهر ما يعرف بالأنومي الذي يبرز كمظهر من مظاهر الاغتراب على ثلاثة أنماط: (شتا، 1997 ص267)

أ- **النط الأول:** بمعنى غياب القيم التي قد تعطي الغرض أ تكون المرشد للحياة.

ب- **النمط الثاني:** يقصد به عند كل من "جرازي " و "هورني" ذلك النوع الراجع إلى صراع المعايير في شخصية الفرد المنطوي على نفسه.

ت- **النمط الثالث:** مشتق من فهم "دوركايم" للانومي باعتبار أن هذا الأخير يتسبب في الشعور بالانفصال عن الجماعة وعن معاييرها.

**3-3-العزلة الاجتماعية:** هي انسحاب الفرد وانفصاله عن تيار الثقافة السائدة في مجتمعه، وشعوره بالوحدة والفراغ النفسي حتى لو كان مع الآخرين، مع سعيه للبعد عن الناس( الزهران، 2004 ص 109) وتشير إلى حالة الشخص الذي يفقد القدرة على التفاعل الهادف مع الآخرين، فهو يشعر بأنه لا يتمكن من فهم اتجاهات الآخرين، ولا يستطيع أن يتنبأ بسلوكهم، أو يشرح مشاعره لهم.

( السالم، 2009 ص 173) وهو شعور الفرد بأن المجتمع الذي يعيش فيه غريبا عنه ولا يشعر الفرد أن المجتمع الذي يعيش على ذلك غياب المشاركة في نشاطات المجتمع، فالفرد ينعزل عن المفاهيم والأهداف ومعتقدات هي ذات قيمة عالية في المجتمع وفي هذه الحالة لا يشعر الفرد بالانتماء إلى المجتمع الذي ما يصبو إليه الفرد من أهداف حاول تحقيقها عبر الوسائل الشرعية إلا أنه فشل في ذلك.
(الحمداني، 2011 ص 133)

وتكون تأثيرات العزلة الاجتماعية (بن زاهي 2007 ص ص 28 -30 ) على المستويين الفردي والجماعي:

**أولا: على المستوى الفردي:** مما لاشك فيه أن غياب الروابط الاجتماعية، يؤدي إلى نتائج خطيرة، على المستويين النفسي والاجتماعي للأفراد، ومن أوائل من أشار لهذا كان "فارش ودونهام " (1939) حيث رجحا أن فقد التواصل داخل المجتمعات يمكنه أ يؤدي إلى ظهور بعض أعراض الشخصية الفصامي، وتتلخص هذه الآثار حسب دراسة "دوركايم" (1951) في فقد الموائمة بين الفرد والمجتمع، مما يؤدي إلى غياب الضبط الاجتماعي والنفسي وما يتبع هذا من اضطرابات نفسية منها القلق والتوتر وسوء الأداء الوظيفي والاكتئاب الذي قد يدفع الإنسان في النهاية إلى الانتحار.

وتتابعت الدراسات للتعرف على آثار هذه العزلة على الإنسان حيث ركز كل من "سلي" (1956) و "ولف" (1957) و " راي" (1967) و"كاسل" (1974) و"كوب" (1976) "فيل" و"بومان" (1992) على أن العزلة الاجتماعية تصنع تأثيراتها على الانسان من خلال غياب الدعم الاجتماعي يمكن تعريفه على أنه الدور الذي تقوم به العلاقات الاجتماعية المختلفة للحفاظ على تحسين صحة الإنسان، ويمكن اعتباره كعامل مضاد يعادل تأثيرات الضغوط المستمرة على صحة الإنسان النفسية والبدنية.

ومما لاشك فيه أن غياب العلاقات المجتمعية الحميمة تدفع أفراد المجتمع إلى الهروب من مشاكلهم الحياتية المزمنة، وضغوط حياتهم، بوسائل متعددة، منها السقوط في مستنقع الإدمان أو الهروب إلى عالم الانترنت الخيالي، والغوص فيه حتى الثمالة في علاقات تتميز بالسيولة وعدم الاستقرار

وعلاقات أخرى تفتقد الدفء والحميمية. والموظف كبقية الأفراد الآخرين قد يعيش آثار هذه العزلة الاجتماعية وتسبب له معانة مضنية في ممارسة عمله.

**ثانيا: على المستوى الجماعي:** غياب التعاون بين أفراد الحي الواحد الذي أدى إلى فوضى مجتمعية عارمة، حيث تحول اهتمام الفرد كاملا إلى أسرته فقط، وأصبحت حدود العالم بالنسبة للفرد تنتهي عند حدود شقته، فالجمال والنظافة في الداخل والقبح والقذارة في الخارج، فلا يأبه وهو يشاهد ويشارك في صنع التلوث البصري والسمعي والبيئي ولا يعنيه الاهتمام بأمر الجيران ومشاكلهم....المهم فقط أن يتعامل مع مشاكله الخاصة ويسير أمور أسرته، وغاب عن إدراكه أهمية التعاون سويا من أجل مصلحة عامة أو درء مفسدة توشك أن تقتلع الواحد تلوى الأخر بل الجميع من جذورهم. وقد يمارس الفرد هذه الظواهر السلبية نفسها في العمل فلا تهمه المصلحة العامة للمؤسسة ولا يهتم بالأداء والانتاج، وتغيب عنه المشاركة والتعاون والمبادرة فيعيش في حدود مكانه ونشاطه.

**4-3-اللا معنى:** هو شعور الفرد بفقدان المعنى في الحياة، وبأن الأشياء والأحداث والوقائع المحيطة فقدت دلالتها ومعناها ومعقوليتها، وان الحياة لا جدوى منها، فقدت واقعيته ويحيا بلا مبالاة ( زهران، 2004ص 109) ويحدث هذا الشعور في الوظيفة عندما يفقد الشخص الإحساس بالارتباط العضوي بالأدوار الوظيفية التي يؤديها، وبالتالي لا يعرف الهدف الذي يسعى إليه ( السالم، 2009ص173 ). وهو مبني على بعد العجز، إذ لما كان للفرد غير قادر على التحكم في الأحداث فمن الطبيعي أن لا يتمكن من فهمها أو معرفة سرها لذا يصعب توقع حدوثها، وعى ذلك فإن عدم القدرة على التحكم في الأحداث أو التأثير في مجرياتها يفضي إلى صعوبة فهمها، ومن ثم فقدان معناها، إضافة إلى عدم وضوح رؤية الفرد يفتقر إلى مرشد أو موجه عندما يكون عليه أن يختار من بين عدة بدائل في المواقف التي يتعرض لها، فالفرد المغترب يشعر بالفزع نتيجة عدم توافر أهداف أساسية تعطي معنى لحياته وتحدد اتجاهاته وتثير نشاطاته، وهكذا يجد نفسه أمام اختيارات بلا معنى.

( الحمداني، 2011 ص 132)

**4- مراحل الاغتراب الوظيفي:**

يمر الاغتراب الوظيفي بثلاثة مراحل، كل مرحلة تزداد خطورة عن المرحلة التي تسبقها تسبقها، وتصبح العلاقة بين كل مرحلة والمرحلة التي تليها علاقة تراكمية تؤدي في النهاية إلى زيادة محصلة سلبيتها ورفع حدتها، وهذه هي المراحل هي كما أشار ( زاهي، 2008 ص43 ) :

**المرحلة الأولى– مرحلة الاغتراب النفسي:** وتتميز هذه المرحلة بشعور الموظف بأن العلاقة بينه وبين المؤسسة التي يعمل بها لم تعد طبيعية، وأنه أصبح يسودها شيء من التوتر، ويعزو الموظف ذلك الى أن المؤسسة أو من يقومون بتمثيلها أصبح لديها موقف سلبي تجاهه، وأنه لم يعد له نفس القدر من الأهمية الوظيفية والمنزلة الاجتماعية لديها إلى ان يدخل في دائرة النسيان والإهمال في المؤسسة، ويستمر الموظف نتيجة ذلك مهموما ومشغولا بالمشاكل والصعوبات التي يعزوها إلى عدم اهتمام المنظمة به، ويزداد هذا الشعور سواء اذا لم يجد أحد من المسؤولين في المؤسسة ليتحدث اليه عن مشاعره وعن المشكلات التي يعاني منها. ومن أخطر العواقب للاغتراب النفسي انعدام روح المبادرة والابداع وانتشار روح اللامبالاة بين العاملين.

**المرحلة الثانية– مرحلة الاغتراب الذهني:** وهي امتداد لمرحلة الاغتراب النفسي ولكنها أكثر خطرا على المؤسسة والعاملين، حيث تتميز هذه المرحلة بالشرود الذهني وعدم القدرة على التركيز لدى العاملين وتبدو على بعضهم مظاهر الحزن والاكتئاب، وتكثر أخطاء الأداء الوظيفي إلى حد ملحوظ، وتتدنى لدى العاملين القدرة ويفقدون الرغبة في التدريب على أي مهارات جديدة، ويكثر الطلب على الإجازات والبحث عن أي سبب أن يعطي للموظف مبررا الابتعاد عن جو المؤسسة.

**المرحلة الثالثة– مرحلة الاغتراب الجسدي:** وهي المرحلة التي يصبح فيها الاغتراب الوظيفي اغترابا كليا حيث يكثر الغياب، والتأخر عن الدوام، والانصراف قبل نهاية الدوام، وتكثر الاستقالات الجماعية في المؤسسة وتصبح الصراعات بين العاملين المشرفين واضحة، ويفقد الرؤساء المباشرون القدرة على السيطرة على الأمور. ان مشكلة الاغتراب الوظيفي تتطور وتتفاقم عندما تكون الإدارة العليا في غياب كامل عن الواقع السيء للمؤسسة بسبب عدم إيصال المعلومات الصحيحة لها، أو أنها لا تريد أن تسمع إلا الجوانب المضيئة، والأخبار المفرحة، وان كانت غير صحيحة. وعندما تصلها الأخبار الصحيحة وهي في غفلة من أمر المؤسسة، عندئذ تحل الكارثة، ولا تصدق الإدارة العليا حقيقة ما يحدث، وتبدأ حلقة جديدة من العلاقات المشدودة بين مديري الإدارات وبين الإدارة العليا، فيتبادلون الاتهامات بالتقصير وعدم تحمل المسؤولية، تشهد المؤسسة في هذه المرحلة موجة من العلاقات والاستقالات بين المديرين والمشرفين ورؤساء الأقسام.

***جدول رقم(01): مراحل الاغتراب الوظيفي ونتائجه***

| مرحلة الاغتراب النفسي | مرحلة الاغتراب الذهني | مرحلة الاغتراب الجسدي |
|---|---|---|
| ➢ الاحباط<br>➢ الصداع الداخلي<br>➢ اللامبالاة<br>➢ الضغوط<br>➢ السلبية<br>➢ أحلام اليقظة<br>➢ الرغبة في التخريب<br>➢ ازدواج الشخصية<br>➢ العزلة التي تؤدي للانتحار | ➢ الشرود الذهني<br>➢ مظاهر الخوف<br>➢ الاكتئاب<br>➢ كثرة الأخطاء الوظيفية<br>➢ فقدان الرغبة في التدريب<br>➢ كثرة طلب العطل<br>➢ البحث عن أسباب<br>➢ الابتعاد عن العمل<br>➢ تدني القدرة على التعلم<br>➢ فقدان التركيز | ➢ الغياب عن العمل<br>➢ كثرة التأخر عن العمل<br>➢ كثرة الخروج أثناء العمل<br>➢ كثرة الانصراف قبل نهاية العمل<br>➢ فقدان السيطرة من قبل الرؤساء المباشرين<br>➢ المشاجرات بين العاملين والمشرفين<br>➢ تبادل الاتهامات بالتقصير |

المصدر: (فيصل، 2013 ص39)

**5-أنواع الاغتراب:**

تزامناً مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية(عابد 2018) التي نعيش فقد تعددت جوانب الحياة المتأثرة بظاهرة الاغتراب ، وتعددت تقسيمات الباحثين لأنواع الاغتراب فنجد من يحصرها في خمسة أنواع أو أقل ومن الباحثين من يزيد عليها أنواعاً أخرى كثيرة، ومن هذا المنطلق فقد اقتصر الباحث في سرده لأنواع الاغتراب على ستة أنواع فقط، وجد أنها تؤثر في نقطة بحث الدراسة، وتجدر الإشارة هنا أن تقسيم الاغتراب إلى عدة أقسام لا يعني أن هذه الأقسام منفصلة عن بعضها البعض، فالمتفحص لهذه الأنواع يجدها متداخلة ومت ا ربطة فيما بينها، على سبيل المثال نجد أن الاغتراب النفسي والثقافي يؤثران في الاغتراب الاجتماعي والعكس، ونجد أن مختلف أنواع الاغتراب المذكورة تؤثر بشكل واضح في الاغتراب الوظيفي لدى العاملين، ويمكن تلخيص أنواع الاغتراب كالآتي:

**1-5-الاغتراب الذاتي:**

هو اضطراب في العلاقة التي تهدف إلى التوفيق بين مطالب الفرد وحاجاته ورغباته من ناحية وبين الواقع وأبعاده من ناحية أخرى.

**2-5-الاغتراب الاجتماعي:**

هو شعور بعدم التفاعل بين ذات الفرد وذوات الآخرين ونقص المودة والألفة مع الآخرين وندرة التعاطف والمشاركة وضعف أواصر المحبة والروابط الاجتماعية مع الآخرين.

ويسعى الفرد دائما إلى تشكيل وإعادة هويته الاجتماعية من خلال تموقعه في مكانة معينة وأداءه لدوره الاجتماعي، وهو في هذه الحالة مجبر على الخضوع إلى حد ما النظام الاجتماعي القائم في مجتمعه، كي لا يخرج عن القواعد والمعايير الاجتماعية، فإذا ما حدث خلل أثناء أدائه لدوره، وذلك في أثناء عملية التفاعل التي تحصل بينهن وبين أفراد مجتمعه، يقع بينهم سوء تفاهم أو اضطراب، فإذا أصر الفرد على عدم الخضوع لقوانين الضبط الاجتماعي، وعدم إعادة النظر في تصرفاته الاجتماعية، فإن حدة الاضطراب ستزداد بسبب توتر العلاقة بينهم، من هنا فإن الاغتراب الاجتماعي هو اضطراب في العلاقة بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، وهو القطيعة، والانفصال الذي يقع بين الذات والعالم الخارجي بسبب الخلل الذي يمس عملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومجتمعه ( النايلي 2014 ص44)

ولقد أصبح المنطوي على نفسه يظهر مغتربا عن الناس، بل وعن نفسه، ومشاعره وعواطفه، يعاني الوحدة والعجز عن الاتصال بالآخرين، وعدم ا على التعامل مع غيره. (أبو زيد 1979 ص 3)

**3-5-الاغتراب الحضاري:**

إن أكبر عمليات التكيف النفسي والاجتماعي وأشدها حدة وتأثيرا على حياة الإنسان تلك التي تحدث عندما ينتقل من بيئة ثقافية اجتماعية إلى بيئة ثقافية اجتماعية أخرى تختلف في منطلقاتها الحضارية، ونظرتها للإنسان والكون والحياة والسبب في ذلك يكمن في أن اختلاف البيئات الثقافية، يؤدي بالتالي إلى اختلاف العادات، والتقاليد، وقضايا العرف الاجتماعي، وأسس بناء العلاقات الاجتماعية، وما يتبعها من نظم سياسية واجتماعية واقتصادية، وعند الانتقال من بيئة إلى بيئة أخرى، فإن الضغوط الاجتماعية تحتم التكيف، وذلك لحفظ التوازن، والحياة بطريقة مقبولة في الوسط الاجتماعي الجديد، وتحقيق الاستفادة إنسانيا وعلميا ومهنيا في الحياة العلمية التي حفزت على الاغتراب. (القعيد 1987 ص ص19،20)

**-4-5-الاغتراب التربوي:**

هناك بعدان رئيسان في العملية التعليمية المدرسية يعبران عن ظاهرة الاغتراب، أولهما: يتجسد في عملية الفصل الملازمة للإجراءات، والأساليب المستعملة في التربية، وهي طابع اجتماعي ومؤسسي وغير عائلي وثانيهما: يتصل بعوامل الفصل الأخرى التي تضاعف في أثارها الأعداد الكبيرة للتلاميذ، ولتعقيدات الكثيرة الموجودة في المؤسسات التعليمية نفسها والإجراءات المصممة للتعليم.

(النوري 1979 ص 43)

ويمكن أن تعمل المؤسسات التربوية على تعميق ظاهرة الاغتراب، أو التقليل منهان وهذا يتوقف على أسلوب التعامل مع المتعاملين، حيث أن التعامل معهم لا يعتمد على التمييز، أو التفضيل بينهم، فيجب إعطاء الفرصة، وذلك لتحسين المستوى، ولكي يكون المعلم ملما بكل الطرائق التي تساعده على التواصل معهم بشكل جيد. (النايلي 2014 ص 43)

**-5-5-الاغتراب السياسي:**

إن الإنسان في هذا المجتمع لا يمكنه أن يتقبل وضعهن كما يجرؤ على أن تكون له أحلام، وطموحات تجاوز أوضاعه، وتتصل بحالة الاغتراب هذه مشكلات التفكك الاجتماعي، والسياسي، وخلخلة القيم، والتبعية، والطبقية، والفئوية، والسلطوية، فتسود علاقات القوة، والنزاع لا علاقات التعايش، والتضامن، والتفاعل، والاندماج (بركات2006 ص 92)

إن مفهوم الاغتراب السياسي، يرتكز على فكرة الفاعلية السياسية بمعنى شعور الفرد بمدى قدرته على التأثير في مجريات العملية السياسية سواء على مستوى القرار السياسي، أو مستوى الأحداث الناتجة عنه، وعلى هذا الأساس أعتبر الفرد الذي يشعر بضالة الفرص أمامه، للتأثير على هذه العملية السياسية في مجتمعه، بأنه مغترب سياسيا ( الحمداني 2011 ص 136)

و يتمثل الاغتراب السياسي باختصار في التباعد عن أداء دور ليس لعدم القدرة على التأثير بل لتقييم الفرد لذاته وللموقف السياسي( شقير 2001 ، ص ص 7-8 )

**6-5-الاغتراب النفسي:**

مفهوم عام وشامل يشير إلى الحالات التي تتعرض فيها وحدة الشخصية للانشطار أو للضعف والانهيار، بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع مما يعني أن الاغتراب يشير إلى النمو المشوه للشخصية الإنسانية، حيث تفقد فيه الشخصية مقومات الإحساس المتكامل بالوجود والديمومة، وتعد حالات الاضطراب النفسي أو التناقضات صورة من صور الأزمة الاغترابية التي تعتري الشخصية. (خليفة 2003 ص81)

ويتباين الاغتراب النفسي بين الأشخاص في المجتمعات عامة، وتتعدد مظاهره التي تبرز واضحة في انفصال الشخص عن مجتمعهن ورفاق العمل، والأشياء المحيطة به، مما يؤدي إلى احتلال المعايير الاجتماعية عند المغترب حتى يصبح معزولا عن الآخرين، ويعيش بوحدة تامة مع نفسه.

(أبو سلامة، 2014 ص10)

**6-5-الاغتراب الثقافي:**

الإنسان في هذا النوع من الاغتراب يعيش في ظل عالمين متناقضين، وثقافتين متباعدتين، وغير متكافئتين يصعب التقريب بينهما، ثقافة تراثية مفعمة بالمواطنة، وأخرى عولمة تغريبية تسلبه الأولى، وبين العالم الأول والعالم الثاني يقف الإنسان عاجزا عن الوصل بين ماصيه التراثي، وبين عصرنة الآخر المغترب عنه، فيصبح منفصلا عن ذاته، مغتربا عن ثقافته، لا يعرف كيف يواجه تجليات العولمة، وإشكاليات الخصوصية (الحمداني 2011 ص 139)

وهو الاغتراب الذي ينفصم فيه الانسان عن أهله، وأصدقائه، ويهرب إلى مجتمعات أخرى بعيدة عنه من ناحية الصلات والقربى، وكذلك بالنسبة للعادات، والتقاليد المتوارثة، فيهرب إلى مجتمع آخر غير مجتمعه، ليكون فيه أصدقاء جدد، ليعوضوه عن أهله، وأصدقائه، أو مجتمعه الصغير الأصلي.

(ياسين 1992، ص 9)

أي يتنازل الإنسان عن حقه الطبيعي في امتلاك ثقافة حرة متطورة، إراحة لذاته وإرضاء لمجتمعه، فيقدانه لحقه الطبيعي في نقد ثقافته وتطويرها يفقد الإنسان التحكم بها تلقائيا، ويصبح أسيرا لمنظومة ثقافية لا سلطان له عليها.( خيري 2006 ص ص16،17)

**7-5-الاغتراب الاقتصادي:**

يعيش الإنسان مع الناس، ويتفاعل معهم، ويرتبط بعلاقات اجتماعية، تؤثر في صحته النفسية تأثيرا ايجابيا وسلبيا وفق نوع هذه العلاقات، فإذا كانت علاقاته بهم طيبة شعر بالأمن والطمأنينة، وإذا كانت علاقاته طيبة شعر بالأمن والطمأنينة، وإذا كانت علاقاته بهم سيئة شعر بالقلق، والاضطراب ومما لا شك فيه أن الظروف التي يعشها العامل داخل إحدى المؤسسات، أو المنظمات تؤثر على صحته النفسية، والجسمية، خاصة بعد التقدم التكنولوجي المذهل الذي يشهده العصر (خليفة 2003 ص85)

ومفهوم الاغتراب الاقتصادي ظهر منذ أن بدأ الرومان القدماء في استعمال الكلمة اللاتينية "alienatio" للدلالة على فعل تحويل ملكية شيء إلى شخص أخر، أو إلى هيئة أخرى، كما متداولا أيضا في اللغات الانجليزية، والألمانية، والرومانية منذ العصور الوسطى كما يكشف عن ذلك أي قاموس يتعلق أي لغة من هذه اللغات كما يكشف عن ذلك أي قاموس معاصر من القواميس المحترمة.
(شاخت 2001 ص61)

**8-5-الاغتراب القانوني:**

هو ذلك الفعل الذي تتحول بمقتضاه ملكية أي شخص آخر تحويلا يتم عن طواعية واختيار، ومعنى ذلك: أن الشيء يصبح خلال عملية النقل أو التحويل أو الاغتراب يصبح ملكاً لشخص آخر وغريبا عن مالكه الأول ويدخل ضمن نطاق ملك المالك الجديد (أبو العينين 2007 ص35)

**9-5-الاغتراب الوظيفي:**

حيث يشعر المغترب بأنه عبء لعمله، وأن العمل غريب عنه وأنه لا يرى نفسه في العمل المنتج، وقد يرجع ذلك إلى عدم حصول العامل على ناتج عمله وعدم وجود نظام عادل في توزيع الأجور، بالإضافة إلى فقدان الحرية والقدرة على التعبير عن الذات وممارسة الإمكانات المتاحة من القيام بأعمال لا تتفق مع الميول والاستعدادات، أو أن يتم العمل تحت نظام استبدادي (الدمنهوري 1996 ص11)

يلاحظ أن الاغتراب، أو الشعور بالغربة داخل العمل، قد أصبح من الظواهر التي شاع تواجدها في مجالات العمل، بما لها من مخاطر بالنسبة للعاملين، فالاغتراب ظاهرة إنسانية قد لا يخلو منها مجتمع لكنها تختلف في أسبابها من مجتمع إلى أخر نتيجة لخصوصية كل مجتمع وظروفه وبالرغم من تعدد

مصادر الشعور بالاغتراب في العمل فإن نتائجها متشابهة حيث يضمحل الحماس للعمل، وتزداد مشاعر الاحتراق النفسي أو الذاتي ومثل هذه المشاعر السلبية خاصة وجودية مميزة للإنسان، فهو المخلوق الوحيد الذي يستطيع أن ينفصل عن نفسه دون أن يعي ذلك (حسنين 2014 ص ص43، 44)

إن العامل مغترب عن كل ما يقوم به من عمل، كما أنه مغترب عن كل ما يصدره رب العمل من قرارات تتعلق بالعمل باعتبارها تجسد مصلحته فقط، وهو كذلك مغترب عن الآخرين الذين يعمل معهم بسبب الجو اللا إنساني الخانق الذي يحتويهم وعن رب العمل نفسه، لأنه لا توجد أي رابطة بينهما، سوى رابطة الكراهية والحقد والعداوة وهذه هي مولدات الاغتراب بالذات كما ان رب العمل يعتبر مغتربا عن العمال، لأنه يجسد الملكية في ذاتهن وهو مغترب عن ذاته أيضا كإنسان يشعر بعذاب الآخرين، ومعاناتهم ويعرفها (محمود 1984 ص 80)

كما أن العامل داخل المنظمة التي يعمل بها يخضع إلى ثقافة متناغمة، ومتناسقة، ومن الطبيعي أن يسعى العامل إلى تحقيق أهداف، وبلوغ غايات مختلفة تخدم مصالحه الشخصية، لكن قبل تحقيقها يجب أن تخضع إلى التنبؤ، ولدراسة قابليتها للانجاز، وإمكانية تحقيقها من خلال تقديراته الشخصية التي يرغب في إشباعها من جهة، وكذلك ما يتوقعه من الإدارة، والإجراءات التي ستتخذها في أثناء الوقوف على تلك تلك المطالب غير أنه أدرك أن الإمكانيات المتاحة لديه غير كافية، ودرجة استجابة الإدارة لمتطلباته ضئيلة جدا، لعدم وجود الأنشطة المكافئة في ذاتها، أو غيرها من الأسباب التي تمنعه من إشباع رغباته فإن هذا العمل سيتحول إلى حاجز يقف أمامه في تحقيق تطوره الشخصي، وفي اكتساب مكانة مرموقة، لأنه لا يمنحه الفرصة للتعبير عن قدراته الكامنة، ومنه يصبح العمل مملا، والعامل يتحين الفرصة للهروب منه، وهذا يفضي به للاغتراب الوظيفي ( النايلي 2014 ص 43)

والاغتراب الوظيفي كما يشير (Valikhani & Soltani, 2015 p279) هو:

1- **عدم القدرة:** يشير إلى وجود استقلالية في أعمال الموظف لأسباب تقتصر على الحرية في القيام بالعمل ومهام الوظيفة ذات الصلة.

2- **لا معنى:** يشير إلى عدم القدرة على التواصل

3- **الاغتراب الذاتي:** ويشير إلى أن الوظيفة ليست الطريقة المناسبة لتلبية الاحتياجات الخارجية.

ويعتبر الاغتراب الوظيفي ظاهرة خطيرة جدا ومؤشرا على مرور المنظمة بأزمة حقيقية ربما تسارع بها إلى الانحدار، والفشل، فالاغتراب الوظيفي يعني توصل العاملين بالمنظمة إلى قرار بأن المنظمة التي

يعملون بها لم تعد المكان المناسب للاستمرار في العمل معها لأسباب تتعلق بالموظف وهو قرار خطير يمس علاقة الموظف بالمنظمة التي يعمل بها وولاؤه لها، ويترتب عليه نتائج وخيمة بالنسبة لكلا الطرفين غالبا ما ينتهي بإنهاء العلاقة بينهما نهاية غير مرضية (بن زاهي 2007 ص43)

**6-نظريات الاغتراب:**

لما كانت ظاهرة الاغتراب هي ظاهرة قديمة بقدم الإنسان على سطح الأرض فقد أشغلت هذه الظاهرة الفلاسفة والمفكرين منذ القدم، وكانت بداية هذه التحليلات تقتصر على الجانب النفسي ومع التطور المتسارع لمجالات الحياة التي نعيش، تعدى الاهتمام بهذه الظاهرة الجانب النفسي فقط ليشمل جوانب أخرى في حياة الإنسان كالجانب الاجتماعي والإداري وغيره من الجوانب، وقد درس ظاهرة الاغتراب العديد من الفلاسفة والمفكرين عبر العصور سنقتصر في هذه الدراسة على أبرز النظريات التي درست ظاهرة الاغتراب وهي كالآتي:

**1-6-الاغتراب عند روسو: (1712-1771):** أشار روسو إلى المفهوم القانوني للاغتراب مؤكداً على مسألة التنازل أو التخلي، حيث يتنازل الأفراد رد عن بعض أو كل حقوقهم وحرياتهم للمجتمع، وذلك بحثاً عن الأمن الاجتماعي في إطار المجتمع، ويعد روسو من أبرز الفلاسفة المحدثين الذين تحدثوا عن الاغتراب، ففي كتابه العقد الاجتماعي يتحدث روسو عن الاغتراب ليشمل معنيين : الأول إيجابي والثاني سلبي، ففي المعنى الإيجابي قصد روسو بالاغتراب تلك العملية التي من خلالها يقدم كل شخص ذاته للجماعة لتكون تحت توجيه الإدارة العامة، وتصبح جزءاً من الكل، وبذلك يكون الاغتراب هنا عاماً، يضع فيه الإنسان ذاته من أجل هدف كريم للجماعة. أما المعنى السلبي فينتقد فيه روسو الحضارة والمجتمع، حيث يرى روسو أن الحضارة قد سلبت الإنسان ذاته وجعلته عبداً للمؤسسات الاجتماعية التي هو أنشأها وكونها وأصبح تابع اً لها، ومن هنا يفقد الإنسان التناغم العضوي كما هو الحال في حالة الطبيعة فتحدث المشاكل بين ما ينبغي أن يكون عليه الإنسان وبين ما يكون عليه بالفعل وبذلك يحدث الاغتراب. ( رجب، 1986 ص58 )

**2-6-الاغتراب عند كارل ماركس (1881_ 1818):**

يعد كارل ماركس أول من تناول الاغتراب باعتباره ظاهرة اجتماعية تاريخية سواء من حيث نشأتها أو تطورها، وباعتباره مفهوماً علمانياً مادياً، حيث كانت نقطة الانطلاق في تفكيره السياسي والاجتماعي هي فكرة اغتراب الإنسان عن الدولة كمواطن، وقد تدرج حتى وصل إلى فكرته الأساسية عن الاغتراب، وهي

اغتراب الإنسان عن العمل من خلال فهمه للنظام الاقتصادي، حيث اهتم ماركس في دراسته للمجتمع بالواقعية والشمولية، وأن الإنسان أهم محور بالذات في العمليات الاقتصادية، وقد تناول ماركس الاغتراب الذي يصاحب العمليات الإنتاجية من أربعة

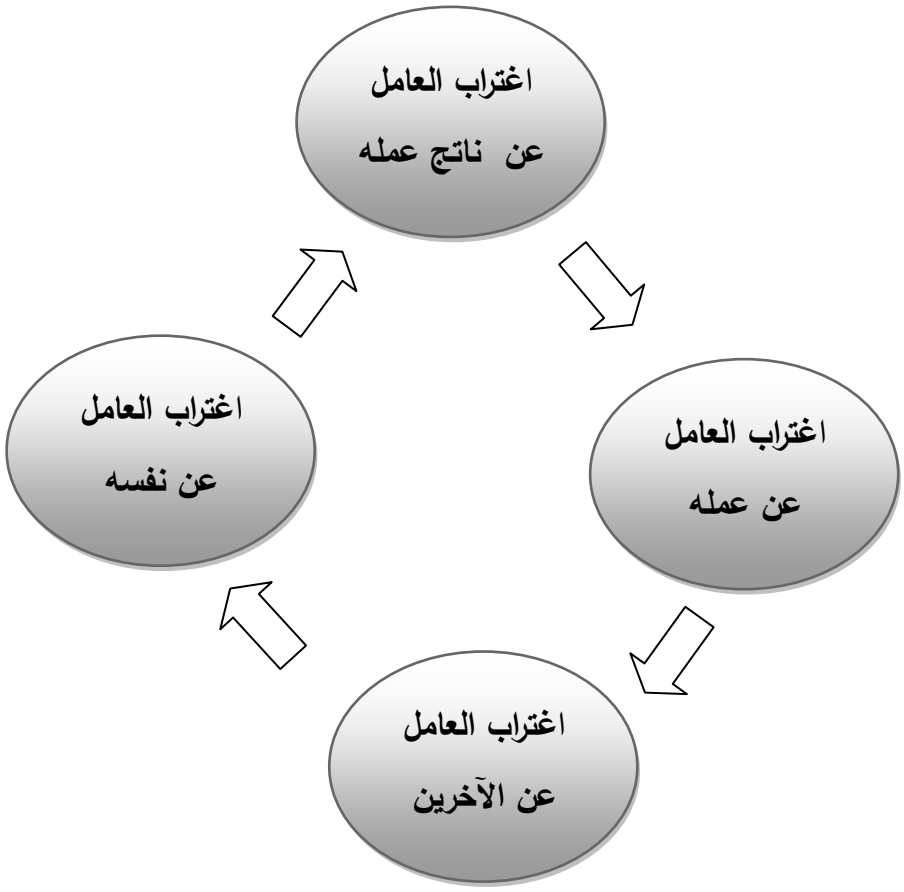
زوايا هي:

1. اغتراب العامل عن ناتج عمله.
2. اغتراب العامل عن عملها
3. اغتراب العامل عن نفسه.
4. اغتراب العامل عن الآخرين

من هذا المنطلق ركز ماركس على الاغتراب كظاهرة تاريخية تتعلق بوجود الإنسان في العالم، حيث إن مصدر الاغتراب عنده هو الإنسان وليس التكنولوجيا، فالإنسان هو الذي يصنع ويضع الجهد لإنتاج الأشياء التي لا يملكها فعلاً، الأمر الذي يسبب الاغتراب لديه، وأن الحل المناسب لهذا الموضوع يتمثل في الاشتراكية والتي يتحرر فيها الإنسان من تبعية المال والملكية الفردية.

(حماد، 1995 ص ص 58-59)

***شكل رقم (01): الاغتراب من وجهة نظر كارل ماركس***



المصدر: (عابد 2018 ص 15)

**3-6-الاغتراب عند اريك فورم(1908-1837):**

أما بالنسبة لفروم، فقد تحدث عن الاغتراب بشكل عام، واستخدم في شرحه لهذا المفهوم مصطلحات عديدة، ويقر فروم أن هيجل هو الذي صاغ مفهوم الاغتراب، وأن هيجل وماركس قاما بإرساء أساس فهم مشكلة الاغتراب، وأنه يحاول تطبيق مفهوم ماركس عن الاغتراب على الموقف المعاصر.
(شاخت، 1980 ص 1970)

وفي ضوء تصور فروم للاغتراب فإن تفاعل الفرد مع مجتمعه يحدد مستوى اغترابه، فالخبر المتضمنة في هذا التفاعل تخلق الإحساس بالاغتراب من عدمه ويشعر الفرد بالاغتراب عندما لا يستطيع التحكم في أفعاله، إنه يصبح سلبياً عندما يستسلم لأفعاله وهذا من شأنه أن يجعل الشخص يشعر أنه لا معنى لحياته كما يشعر باغتراب الذات، وعلى الرغم من أن فروم يشير إلى أن الوجود الإنساني يتميز بالتناقض الكامن في وجوده من حيث إنه جزء من الطبيعة يخضع لقوانينها الفيزيقية ومع ذلك يتجاوز باقي الطبيعة (خليفة، 2003 م، ص40-41)

وقد ركز فروم في مناقشته لمفهوم الاغتراب على قضية اغتراب الإنسان عن ذاته، مع العلم أن مفهوم فروم عن الذات مشابه لمفهوم ماركس، وذلك من خلال التركيز على معاني الخصوصية، الإدارة والاستقلال عن التوجيه الخارجي، ولكن يشدد فروم على ضرورة تطوير الذات والقضاء على أي شيء يحول دون ذلك .ويتمثل الاغتراب عن الذات على نحو ما يتصوره فروم في شيء مماثل لانعدام أو افتقاد الشعور بالذات وبالعفوية والفردية( شاخت، 1980 ص18).

**4-6-الاغتراب عند إميل دوركايم: (1858- 1917)**

أما إميل دوركايم فقد تناول الاغتراب في سياق تحليله لما سماه بظاهرة( الأنومي ) أو تحلل المعايير، أو متوازية مع الوسائل التي يملكها لإشباعها، فإذا كانت الحالة تتطلب أكثر مما يستطيع أن ينال، أو أنها تشبع بطريقة متناقضة لما يحقق قناعته، فإنه يحس بألم وخيبة وإحباط كما اهتم دوركايم في إظهار أن الحضارة الصناعية وهي تمضي في تطورها السريع تعاني من مرض يطلق عليه الأنومي" فقدان المعايير"، إن الدعوى التي يرتكز عليها دوركايم أن المجتمع البسيط يعيش بنظام معين تخضع فيه

مصالح أفراده لصالح المجموع إلا أن التطور الحديث قد قضى على هذه الحياة التي تتسم بالعمل المرضي من أجل الفرد والمجموع، إن عزلة الإنسان عن روابطه التقليدية وبعده عن التضامن الاجتماعي هي مصدر اغترابه في المجتمع الحديث، ويشير دوركايم إلى أن التصنيع والديمقراطية الجماهيرية والنزعة العلمانية قد أدت إلى النزعة الفردية التي سادت التاريخ الحديث والتي بدت مظاهرها في اليأس والوحدة وخوف الذات واكتئابها وقلقها الزائد والتي هي مظاهر الاغتراب.

(عويدات، 1995 م، ص76)

من العرض السابق لنظريات الاغتراب يتضح جلياً اختلاف المنطلقات التي انطلق منها العلماء والفلاسفة في تفسيرهم لظاهرة الاغتراب منطلقين من مفاهيمهم التربوية والفلسفية للحياة، فنجد كارل ماركس مثلاً ينطلق في تفسيره للاغت ا رب من نظريته الاشتراكية، فيما نجد إميل دوركايم ينطلق في تفسيره للاغتراب معتمداً على الحضارة الصناعية والعملية الإنتاجية .وكما يتضح جلياً خلال استعراض نظريات الاغتراب وغياب المفهوم الإسلامي للاغتراب وهو ما يحتم علينا دراسة مفهوم الاغتراب في الإسلام ومجهودات العلماء المسلمين في هذا السياق.(عابد 2018 ص 16)

**5-6-نظرية أزمة الهوية عند " اريكسون:**

إن الهدف الأساسي لنظرية " اريكسون " هو اهتمام النظرية بتطور هوية الأنا و يرى " اريكسون " إن فترة المراهقة حاسمة في نمو هوية الأنا لدى الفرد حيث عندما يكون الفرد المراهق هدفا مركزيا محددا فان ذلك يعطيه إحساسا بالتوحد ، فتحدد هويته و يدخل مرحلة الألفة و الانتماء لأن عدم تحديد الهوية للمراهق وعدم توحده يؤدي بالفرد إلى الشعور بالاغتراب نظرا لأن ظاهرة الاغتراب من الظواهر التي شغلت بال الكثير من الباحثين والفلاسفة في كل العصور، وقد ركزت معظم الدراسات على النشأة التاريخية لظاهرة الاغتراب و أهملت الاهتمام بأسبابها.

أشار **مهرا** Mehra أنه يوجد مدرستان تناولت الاغتراب 1973:

**الأولى:** تناولت ظاهرة الاغتراب من ناحية اجتماعية و اعتبرت أنه مشكلة اجتماعية تنشأ كرد فعل للضغوط و التفكك و الظلم الموجود في النظام الاجتماعي و لاسيما في المجتمع الليبرالي ،و ينظر للفرد المغترب بأنه ضحية لمجتمعه، و أنا اغترابه قد فرض عليه بواسطة النظام الاجتماعي غير العادل، و هذه النظرية أغفلت أثر شخصية الفرد و ما يعاني من اضطرابات.

**الثانية:** عالجت هذه الظاهرة من الناحية النفسية ، باعتبارها مشكلة نفسية و ينظر إليها على أنها تطورية بطبيعتها و تعزو أسبابها الجذرية إلى الأم أرض الشخصية و هذا الاعتقاد ينظر للإنسان على أنه ضحية لخبرات طفولته المبكرة، و أنماط العلاقات الأسرية، فاغتراب الفرد يعد اختيار ذاتيا و يستخدم كميكانيزم دفاع ضد الصراع النفسي. (تاوريريت. ص133-134 )

**7- العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي:**

**1- 7- عوامل تعود إلى المنظمة:** ومن بينها ما يلي:

**1- 1-7- المكننة والأتمتة:** " Automation " إن ثورة التكنولوجيا الحديثة قد ساعدت على انتشار ظاهرة الاغتراب بين العاملين نتيجة لكثرة الأتمتة والأجهزة الحاسوبية، إذ ينتظر خطر يهدد العلاقات الانسانية ويثير الأمراض والمشكلات النفسية.(صالح ,آخرون، 2014 ص300)

ويبرر كثير من الباحثين بأنه بعد ان كان الحرفيون والمهنيون والإداريون سادة على أعمالهم ومكاتبهم أصبحوا خدما خاضعين لهذه الأجهزة.

**2-1-7- الخلل في تقارير كفاية الأداء:** تفتقر تقارير الأداء السنوية للموظفين إلى الأسس الموضوعية نظرا لاعتمادها في الغالب على تقديرات فردية من جانب المشرفين مما يجعلها تتأثر بالاعتبارات والأهواء الشخصية، وتؤثر في النهاية على حسن العلاقات الوظيفية التي ينبغي أن تقوم بين الموظفين والإدارة.
(الغمري2002، ص218)

**3-1-7- ضعف الفعالية الإدارية:** إن عدم فعالية الإدارة تؤدي إلى عدم قدرتها على أداء المطلوب منها، ومن ثم التفكير بإعادة النظر في العمل الواجب أداؤه والمهارات التي تحتاجها لأداء العمل لتصبح قادرة على مواكبة التطور الفني السريع الذي لن يتحقق لها إلا إذا مارست وصف العمل بطريقة تسمح لكل موظف المشاركة في صنع القرارات التي تؤثر بدورها فيه وتتعلق بمهام عمله.
(أحمد، 1991 ص121)

إن ضعف الفعالية الإدارية داخل المنظمة من أهم العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي فالإدارة الفعالة هي التي تتبع الخطوات الجيدة للارتقاء بالعمل الإداري للتغلب على مشكلات الأداء الفعال، ومن هذه الخطوات ما يلي: (عبده، 1984 ص504)

أ- التخطيط

ب-متابعة خطوات التنفيذ

ت-إتباع نظام توثيق فعال

ث-فعالية إدارة الوقت

ولهذا فأن ضعف القدرات الإدارية والقيادية للمدير القائد لا تظهر في ظل الظروف الجيدة والظروف العادية، وإنما تظهر القدرات الحقيقية في ظل الأزمات والمشكلات الصعبة.

**4-1-7- ضعف نظام الحوافز:** إن عدم وضح نظام الحوافز أو خضوعه للمجاملات والعلاقات الشخصية بين الموظفين والقيادة العليا والمباشرة يعتبر أحد أهم العوامل المؤدية إلى الاغتراب الوظيفي، لأن الموضوعية في تطبيق نظام الحوافز شرطا لنجاحها.

ومستوى الاغتراب الوظيفي بشكل عام يتأثر بغياب الحوافز لاسيما أن هناك عددا من النظريات والدراسات التي سعت لمعرفة العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والحوافز، مثال على ذلك مدرسة العلاقات الإنسانية التى ترى أن الموظف السعيد هو موظف منتج وقد تباينت الدراسات حول الاغتراب والإنتاجية، وأما مدرسة السلوك فقد توصل علماؤها إلى انه ليس هناك علاقة ضرورية بين الاغتراب والإنتاج، وعموما قد لا يكون الاغتراب ناتجا عن العمل بذلته بل قد يكون الاغتراب ناتج عن الظروف المحيطة بالعمل ، الزملاء في العمل، بيئة العمل والخدمات....(عنوز، 1999 ص63)

**5-1-7- سعة حجم المنظمة:** إن سعة حجم المنظمة تؤدي إلى انتشار آثار سلبية على العاملين فيها، ومن اهم هذه الآثار تشتت جهود المدربين بين العمل الإداري والإشراف على الشؤون الفنية بالمنظمة، ومن ثم يشعر العامل أن المتابعة (الإشراف) عليه من قبل الرئيس المباشر أو من ينوب عنه ضعيفة بما قد يؤدي إلى تساوي المجد بغيره من العاملين، ويسهم هذا في أن يسود شعور بعدم العدالة بين العاملين المجتهدين في العمل وبالتالي تنتشر حالات الإهمال واللامبالاة وعدم الرضا عن العمل

(العيسوي 1997، ص23)

**6-1-7- عدم استخدام الحوافز:** من أهم مظاهر الالتزام واندفاع العاملين في العمل والذي يعتبر مظهرا صحيحا وحيويا من مظاهر العمل الجيد لتحقيق الأهداف المحددة من قبل إدارة المؤسسة بينما أهم مظاهر الهبوط في المعنويات والإحباط والاستياء لدى العاملين ما يلي: (إبراهيم، 1993،ص ص 61-63)

أ- عدم وجود الهمة والنشاط في العمل

ب-عدم التعاون بين العاملين

ت-عدم المحافظة على الدوام الرسمي

ث-الشكوى والتذمر المستمر من العمل.

ج- عدم احترام مواقيت العمل.

**7-1-7- العمل في مواقع منفصلة:** إن العمل في مواقع منفصلة لمؤسسة واحدة من شأنه أن يؤدي إلى شعور العاملين بعدم المساواة نتيجة للأسباب التالية: (الحواس 2018، نقلاعن)(السباعي وعبد الرحيم، 1996 ص 119)

أ- وجود مميزات لبعض المواقع لا تتوفر للبعض الآخر مثل الحوافز والبدلات وأوقات العمل وساعات العمل

ب-وجود بعض الجوانب السلبية والأماكن التي تبعد عن الإدارة المركزية مثل عدم ملائمة ظروف العمل (التهوية- الإضاءة- الحرارة.....الخ)

ت- عدم متابعة مشكلة العاملين في المواقع البعيدة بنفس درجة أقرانهم الموجودين بالموقع الرئيسي أو الفروع القريبة منه.

وهذه الأسباب من شأنها أن تؤدي إلى انتشار الاغتراب الوظيفي بين العاملين في المنظمة.

عدم ظهور ردود الفرد: يتعرض العامل لعدد كبير من المواقف داخل المنظمة التي قد تدفعه إلى اتخاذ موقف ما إذا ما تضمنت تهديدا حقيقيا بالنسبة لوجوده أو لسعادته المادية والمعنوية، فإذا ما شعر العامل لأن دوره في المنظمة التي يعمل بها يتعرض للتعتيم من طرف بعض العاملين بقصد أو دون قصد فإن ذلك من شانه أن يعرضه لمجموعة من مثيرات الانفعال التي تتنابه مثل الخوف والغصب والضيق، هذه العمليات الفيزيولوجية من شانها أن تعرقل وظائف الجسم ومن ثم تساعد على انتشار الاغتراب في إحدى صورة لدى العامل. (العيسوي، 1995 ص99)

**8-1-7- المنافسة الشديدة:** إن المنافسة بين العاملين في المنظمة الواحدة تأتي غالبا في صالح العمل طالما لم تتجاوز المنافسة القواعد الصحيحة والتي تتمثل في بذل الجهود في العمل للحصول على أكبر استفادة مادية ومعنوية ممكنة من المنظمة. فإذا ما خرجت المنافسة بين العاملين عن هذه القواعد كأن يتبع العاملون بعض الأساليب غير المشروعة للوصول إلى مكاسب لا يستحقونها، فأن ذلك من شأنه أن يدفع من يجيدون العمل فقط إلى اليأس من الوصول إلى المكاسب التي يريدونها ومن ثم تنخفض

معدلات أدائهم، وإن استسلام العاملين بالمنظمة لليأس ومشاعر الإحباط من شانه أن يؤدي إلى اغترابهم وظيفيا عن المنظمة التي يعملون بها. (العيسوي، 1995 ص39)

**9-1-7- ضعف مستوى التدريب:** ان ضعف مستوى تدريب الموظفين بوجه عام ورفع مستوى كفايتهم وإنتاجهم من أهم العوامل المؤدية إلى الاغتراب الوظيفي، فالفرد يقوم بالتعلم إذا اشتدت لديه حاجة يريد اشباعها، ومعنى الرغبة في اشباع الحاجة وجود مشكلة أو أكثر تستلزم حلولا، ويعتبر كسب العيش مشكلة، والتفاعل مع الزملاء في العمل ينطوي على مشكلة العمل وكيفية التعلم. وكثيرا ما يجابه القادة في مستويات الادارة الثلاث ( الادارة العليا- الادارة الوسطى- الادارة الاشرافية) ومشاكل يستعصي عليهم حلها وبالمحاولة والخطأ يصلون إلى الحل، والعلاقة بين المحاولة والخطأ وذكاء المتعلم علاقة طردية، فإذا زاد ذكاء المتعلم زادت قدرته على التعلم بالبصيرة، وكذلك تزيد بزيادة خبراته وزيادة عمره.
(البطري، 2001، ص108)

**7-2- عوامل تعود للعاملين بالمنظمة:** عديدة منها:

**1-2-7- الخوف وعدم الأمن الوظيفي:** إن شعور العاملين بالخوف وعدم الأمن الوظيفي يؤدي بهم حتما إلى محاولتهم الهروب من تلك المشاعر والانفعالات، كما يؤدي بهم إلى تشتيت الجهود المبذولة أثناء وقت العمل الرسمي، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى انتشار الاغتراب الوظيفي بين العاملين بالمنظمة. وهو « انفعال تثيره المواقف الخطرة والمنذرة بالخطر والتي يصعب على المرء مواجهتها، أي أنه انفعال مصاحب لغريزة الهرب» (جمال، 1989، ص19)

**1-2-7- نقض الكفاءة:** إن نقص كفاءة العاملين في المنظمة من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض الأداء الوظيفي بين العاملين، حيث يسمع كل منهم إلى محاولة إرجاع أسباب ضعف أدائه الى ظروف خاصة بالمنظمة التي يعمل بها ونتيجة لنقص الكفاءة فإن بعض العاملين يلجؤون إلى الغياب عن العمل، كما ينصرف البعض منهم قبل نهاية الدوام، وأيضا يكثر الصراع بين العاملين، وهذا يمثل الاغتراب الوظيفي.
( العيسوي، 1997، ص66)

**3-2-7- وقت الفراغ:** إن وجود فراغ طويل لدى العاملين بالمنظمة من شانه أ تؤدي إلى كثرة الأحاديث الجانبية خاصة إذا كانت المشكلة موجودة لدى عدد كبير من العاملين، وقت الدوام الرسمي في إنجاز الأعمال. (العيسوي، 1997، ص67)

**4-2-7- سوء التوافق النفسي:** إن المعوقات التي يواجهها الفرد في سبيل اشباع حاجاته بصورة منتظمة دائمة سواء كانت معروفة مادية أو معنوية تعقد المجهودات المبذولة لكي يحقق ذاته في إطار المجتمع الذي يعمل فيه وينتهي به في الغالب إلى سوء التوافق وعدم التكيف

( مجدي، 2005، ص241)

وتصنف مشاكل التوافق وعدم التكيف إلى: (مجدي، 2002، ص244)

أ- الإحباط والأزمات النفسية.

ب-الضغوط والصراعات النفسية

**5-2-7- قيم وتوجهات العاملين:** قد ينجم الاغتراب الوظيفي من عدم ملائمة قيم العمل وضوابطه وأهدافه مع توجهات الفرد وأهدافه وقيمه. أي أن الهدف الذي يتجه عمل الفرد نحوه غير مرغوب فيه أو أن محيط العمل الذي يعمل في أجوائه لا يعطيه ما يستحقه من اهتمام، وأن حاجات الفرد ورغباته لا تحظى بالرعاية بل تستشعر من قبل الآخرين.(الكبيسي، 1425هـ، ص144)

**6-2-7- سوء إدارة الوقت:** إن فوائد تنظيم الوقت السليم فورية وكبيرة فهي تحقق عدة نتائج في العمل أهمها: (شعيل، 2005، ص45)

أ- تحسين النوعية

ب-زيادة سرعة الأداء.

ت-التخفيف من ضغط العمل.

ث-تقليل عدد الأخطاء الممكن ارتكابها.

ج-تقليل عدد الأخطاء الممكن ارتكابها.

ح-تعزيز الراحة للعامل.

ومن أهم الأسباب التي تساعد في ضياع الوقت عدم تنظيم المدير لمكتبه، وقد أشارت الدراسات والأبحاث إلى أن المكتب غير المنظم يؤدي إلى إنتاج أقل وساعات عمل طويلة بدون فائدة، إضافة إلى انخفاض المعنويات لدى العاملين، وبالتالي المساهمة بدور فعال في اغترابهم وظيفيا.

(عنوز، 1999، ص112)

**7-2-7- ضعف الإيمان:** ذكر الإيمان في القرآن مقرونا بالعمل أكثر من تسعين آية من آياته، ولذا فالمؤمن الفعلي هو الذي يندفع للعمل بحافز من نفسه وباعث ذاتي مصدره الإيمان بالله ورسوله صلى الله

عليه وسلم والمؤمن الحق هو الذي يوقن بأن النجاح في الدنيا متوقف على العمل وأن الجنة في الآخرة ليست لأهل البطالة والكسل، بل لأهل الجد والعمل والإتقان قال الله تعالى: "وتلك الجنة أورثتموها بما كنتم تعملون" (سورة الأحقاف، الآية72)

وأشار "أليكس كاريلAlex KARIL " أحد الفائزين بجائزة نوبل في كتابة الإنسان ذلك المجهول بقوله: لعل الصلاة هي أعظم طاقة مولدة عرفت إلى يومنا هذا (عبده، 1997، ص112)

**8-2-7- ضعف مقومات القيادة:** إن ضعف مقومات القيادة لدى القائد الإداري وعدم إلمامه بالمهارات الإدارية يعتبر من أهم العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي، لذا فقد حرص الدين الإسلامي على توضيح المقومات الأساسية في القائد الإداري ليكون أهلا للقيادة الرشيدة ومنها: (شعيل، 2005، ص46)

1- **الايمان:** والايمان بالنسبة للقائد هو ايمانه بالله أولا ثم بقيادته واطمئنانه الكامل اليها، وثقته فيها، وتصديقه بها، وكذلك إيمانه بالمنج والأهداف والغاية التي يسعى إليها ذلك المنهج.
2- **العلم:** لقد حرص الإسلام على تأكيد أهمية العلم كمقوم من المقومات القيادية الواجب توافرها في القائد الإداري، والعلم كمقوم قيادي، هو اكتساب ومداومة وتنمية القائد الإداري للمعارف والمعارف والاتجاهات العامة والخاصة التي تعينه على القيام بمسؤولياته القيادية بكفاءة وجدارة.
3- **الفصاحة:** وتعد من أهم المقومات المطلوب توافرها في القائد ليكون أهلا بقيادة الإدارية، لأن بها إقناع المرؤوسين، وعلى قدر فصاحة القائد وحسن بيانه على قدر ما يكون حضه من النجاح في قيادته.
4- **الخلق الحسن:** وهو مجموعة من السلوكات الفاضلة تكون من الفطرة وحسن السجية وحميد الفعال، متأصلة في الإنسان لا تتغير بتغير الأحوال، والخلق ينمو بالاكتساب فذو الخلق الحسن يزداد حسن خلقه بمجالسة ذوي الأخلاق الحسنة.

كما لجأ رجال الفكر الإداري إلى تحديد بعض المهارات المكتسبة والضرورية التي يجب أن يكتسبها القائد الإداري لكي تتوفر له مقومات القيادة، ويمكن إجمالها في العناصر التالية:( بالحسن وبالقاسم، 2010)

**أولا- المهارات الإنسانية:** تتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين ويجعلهم، يتعاونون معه، ويخلصون في العمل، ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء، وتتضمن المهارات الإنسانية الجيدة ما يلي:

1- مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات

2- أن تحترم شخصية الآخرين، وتدفعهم إلى العمل بحماس وقوة دون قهر أو اجبار، وهي التي تستطيع أن تبني الروح المعنوية للمجموعة على أساس قوى، وتحقق لهم الرضا النفسي، وتولد بينهم الثقة والاحترام المتبادلة، وتوحد بينهم جميعا في أسرة واحدة متحابة متعاطفة.

3- أن تراعي الفوارق الفردية وأن الناس مختلفون في عقولهم ويجب أن تتم مخاطبتهم على قدر عقولهم، وإلا لا يمكن للقائد أن يصل إلى تحقيق الأهداف إذا لم يمتلك هذه المهارة، والمهارة الإنسانية للقائد تنعكس في سلوكه وأدائه نحو الجماعة على النحو التالي:

**أ-** أن يكون لهم قدوة حسنة.

**ب-**أن يحسن معاملتهم ويهتم بأمورهم.

**ت-**أن يستشيرهم ويحترم آراءهم.

**ث-**أن يجربهم على أداء الأمانة.

**ج-**أن يثق في قدراتهم ويفوض لهم الصلاحيات.

**ح-**أن يراقبهم ويحاسبهم على أداء الأمانة.

**ثانيا- المهارات الفنية:** وهي أن يكون القائد مجيدا لعمله متقنا إياه، ملما مرؤوسيه من ناحية طبيعة الأعمال التي يؤدونها، عارفا مراحلها وعلاقاتها ومتطلباتها، كذلك أن يكون بإمكانه استعمال المعلومات وتحليلها ومدركا وعارفا بالطرق والوسائل المتاحة والكفيلة لنجاز العمل. حيث أن هذه المعرفة تجعله قادرا على تخطيط العمل وتوزيعه على التابعين بشكل جيد هذا بالإضافة إلى أن معرفته تجعله قادرا على ضبط الأمور بشكل دقيق ولا تجعل العامل يفكر بالتلاعب، لأنه يعلم أن القائد لديه معرفة في هذا المجال. ويمكن إضافة بعض السمات من خلال ما يمتلكه القائد من مهارة فنية لا بد أن تتوفر لديـه:

أ- الإيمان بالهدف وإبلاغه للجماعة.

ب-الفهم العميق والشامل للأمور.

ت-القدرة على التخطيط والتنظيم.

ث-أن يسعى لتطوير المنظمة وأن يكون نافذ البصيرة.

ج- إدراك مسؤوليته الاجتماعية نحو الجماعة التي ينتمي اليها.

ح- الحزم.

**ثالثا: المهارات التنظيمية:** وهي أن ينظر القائد للمنظمة على أساس انها نظام متكامل، ويفهم أهدافها وأنظمتها وخططها، ويجيد أعمال السلطة والصلاحيات، وكذا تنظيم العمل وتوزيع الواجبات وتنسيق الجهود ويدرك جميع اللوائح والأنظمة.

وتعني كذلك قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزاءه وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالمؤسسة، وعلاقة المؤسسة ككل بالمجتمع الذي يعمل فيه، ومن الضرورة أن يمتلك المدير خصائص مهنية تمثل جوهر العمل الإداري، وهي خصائص تميز المدير الذي يتخذ من مركزه الوظيفي مهنة يؤمن بها، وينتمي إليها ويلتزم بقواعده الأخلاقية

**رابعا: المهارات الفكرية:** وهي أن يتمتع القائد بالقدرة على الدراسة والتحليل والاستنتاج بالمقارنة، وكذلك تعني المرونة والاستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين، وكذا أفكار تغيير المنظمة وتطويرها حسب متطلبات العصر والظروف.

**خامسا: المهارات السياسية:** عن الناظر إلى الكتاب والباحثين المعاصرين يراهم يقولون بالمهارات الإدراكية والتي تعني قدرة القائد على النظر إلى المشروع بكافة وحداته وأقسامه كوحدة واحدة وان يوازن بين مصالح هذه الأقسام بما يحقق للمشروع الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

**9-2-7-عدم التخصص في العمل:** إن تنمية الموارد البشرية يتم عن طريق التوسع في التعليم والتدريب، ومن ثم يتوفر عدد من المتخصصين في مجلات العمل المختلفة، وتكمل المشكلة في عدم الاستخدام الأمثل لهذه التخصصات، وذلك بوضعها في مجالات عمل تختلف تماما عن تخصصها مما يقلل من أداء المتخصص في العمل الذي أسند إليه في غير مجال تخصصه.

(سيد، 2000، ص63)

**10-2-7- اليأس والاستسلام والفشل:** يشير( الغمري 2002) إلى إن اليأس من أسوء الصفات التي انتشرت بين العاملين في هذا العصر الذي نعيشه، وبالرغم من أن الجميع يعرف مساوئ اليأس فإننا على الأقل نقف سلبيين أمامه.

ويضيف( الغمري 2002) إلى إن عدم الاعتماد على النفس والثقة والمقدرة على العمل وعدم مواصلة العمل يجعل سلوك الانسحاب والسلبية في ميادين العمل ظاهرة سيئة ومدمرة في مواقع الإنتاج، وفي الحياة، ويجب أن نعمل ولا نغادر ساحة الأعمال الا في النهاية، والإنسان الناجح في الحياة هو القادر على تخطي العقبات، وعلى تحقيق الأهداف بالرغم من وجود الصعوبات، والقضاء على الخوف واليأس الذي ملأ العصور، وأفسد أبواب الفكر الحر والنشاط الجريء. إن العامل قد يمر بتجربة فاشلة في عمله وليس معنى ذلك الاستسلام للفشل، لأنه يحطمه ويدخل اليأس في قلبه، ولكن عليه ان يحاول مرة أخرى، لأنه من السهل جدا أن يحقق ما يريد بكثرة المحاولات.

إن الاستسلام للتخلف وعدم تصحيح الخطأ له أثر سيء ينعكس على العمل، وبالتالي على الدولة، إن اليأس والاستسلام للفشل والعوامل المسببة له في العمل هو أحد العوامل الرئيسة المسببة لظاهرة الاغتراب الوظيفي الذي بدأت تعرف طريقها إلى المجتمعات.(الغمري، 2002، ص ص 183-187)

**11-2-7- الكبت واللاوعي:** إن الأعراض النفسية والفسيولوجية للكبت واللاوعي تتمثل في القلق والتوقع السيئ، والتحفز دون أن يكون هناك سبب لذلك، مع سهولة الاستثارة العصبية وعدم الاستقرار الحركي والأرق والملاحظ على العامل الذي يعاني من الكبت عدم قدرته على أداء العمل الذي يمارسه بحيوية ونشاط، وهذا من شأنه أن يساعد على اغترابه عن العمل الذي يمارسه سواءا كان فنيا أو إداريا. (صادق، 1996 ص84)

**12-2-7- الانطوائية والانعزالية:** إن العامل الانطوائي والانعزالي هو الذي ينتابه شعور بالغربة والانعزال عن التيارات السائدة في المؤسسة التي يعمل فيها ومن ثم فهو لا يشعر بالانتماء إلى المنظمة وإلى المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا النوع من العاملين يعاني من الاغتراب النفسي الذي يؤثر على سلوكه داخل المنظمة. (الزغل وآخرون، 1990 ص29)

**3-7- عوامل نفسية مرتبطة بالفرد:** اختلف الباحثون في إعطاء تعريف للاغتراب النفسي المتعلق بالفرد كل حسب وجهة نظره فمنهم من رأى بأنه حالة نفسية يشعر الإنسان من خلالها بانفصاله عن

الآخرين، وعدم الانسجام معهم، وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي، مما يضطره إلى الانعزال.(النوري،1979، ص18) ومنهم من رأى أن الاغتراب النفسي المتعلق بالفرد هو: مفهوم عام يشير إلى العلاقات التي تتعرض فيها الشخصية للانشطار، أو الضعف والانهيار، وبتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع. (خليفة، 2003 ص81)

**4-7- عوامل اجتماعية مرتبطة بالمجتمع:** أرجعت "هورني Horny " أسباب الاغتراب عند الفرد إلى الضغوط الداخلية حيث يواجه الفرد في معظم نشاطه نحو الوصول إلى أعلى درجات الكمال حتى يحقق الذاتية المثالية ويصل بنفسه إلى الصورة التي يتصورها. ويمكن إرجاع العوامل الاجتماعية للاغتراب المرتبطة إلى ما يلي:(زهران، 2004، ص107)

أ- ضغوط البيئة الاجتماعية والفشل في مواجهة هذه الضغوط.

ب-الثقافة المريضة التي تسود فيها عوامل الهدم والتعقيد.

ت-التطور الحضاري السريع وعدم توافر القدرة على التوافق معه.

ث-اضطراب التنشئة الاجتماعية حيث تسود الاضطرابات في الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ج-مشكلة الأقليات ونقص التفاعل الاجتماعي والاتجاهات السالبة والمعاناة من خطر التعصب والتفرقة في المعاملة حيث يسود اختيار العمل على أساس الصدفة، وعدم مناسبة العمل للقدرات، وانخفاض الأجور.

ح-سوء الأحوال الاقتصادية وصعوبة الحصول على ضروريات الحياة.

خ-تدهور نظام القيم وتصارع القيم بين الأجيال.

د- الضلال والبعد عن الدين والضعف الأخلاقي وتفشي الرذيلة.

ويشير الحمادي (2013) أن العوامل النفسية هي سبب الاغتراب كتعرض الفرد للإحباط الذي يؤدي به إلى الاغتراب إضافة إلى العصاب والذهان والانحرافات السلوكية والجنسية هي مظهر من مظاهر الاغتراب و العوامل التي تدفع الفرد إلى الاغتراب هو التناقض القائم بين مستوى طموحاته ومؤهلاته وإمكانية أما الرغبة التي يريد أن يحققها الفرد.

**8- نتائج الاغتراب الوظيفي:** تظهر نتائج الاغتراب الوظيفي على مستوى الفرد والمجتمع، وفيما يلي يتبين ذلك:

**1-8- نتائج الاغتراب على مستوى الأفراد:** أظهرت بعض الدراسات أن الفرد الذي يعاني من الشعور بالاغتراب يكون مستوى طموحه منخفضا، وقدرته على الابتكار منخفضة والتوافق عنده بأبعاده

الاجتماعي والانفعالي والأسري منخفضا، وتقديره لذاته منخفضا، حيث ينفصل المغترب عن ذاته، ولا يشعر بما يريد أو يسعى إليه، فالشخص ذو التقدير الذاتي المنخفض يعيش في ظروف صعبة ويعجز عن مواجهتها أو التكيف معها، فيفقد إحساسه بمعنى الحياة ويفقد الغرض من الحياة ومن سلوكه ( الخطيب، 1991ص36-37)

وحينما تزداد حدة ما يشعر به الفرد من اغتراب وانفصال عن نفسه فإن حياته النفسية تظطرب، ومعاييره تهتز وتظهر عليه مجموعة من المظاهر المصاحبة للاغتراب: العدوان التقدير السلبي للذات، وسوء التوافق والاكتئاب والانحراف السيكوباتي، لذا من المتوقع أن الشخص الذي يشعر بالاغتراب أكثر عصابية ( بوتعني، 2013ص94)

ومن جهة أخرى تتجلى نتائج الاغتراب الوظيفي كما يشير (عصار، 2002ص64-182) على مستوى الأفراد أيضا في:

أ. **التثبيت:** يعني الدافع الضروري الذي يدفع الشخص إلى الاستمرار في القيام بسلوك ليس له قيمة تكيفه، وفي هذه الحالة يردد العامل نفس العمل دون الوصول إلى نتيجة مرضية، وهذا كله يعبر على تجمد وتثبيت على مستوى الفكر والشخصية.

ب. **عدم الرضا عن العمل:** فالفرد يسعى إلى تحقيق نوعين من الرضا، أن يحقق ميوله من جهة أن يحضى بما يريده الآخرون من جهة أخرى، حتى على إشباع حاجاته الاجتماعية فإذا أجبر على التخلي عما تميل إليه ذاته في سبيل متطلبات الجماعة له أن يكون عند ذلك في حالة اغتراب تسبب له عدم الرضا عن العمل.

ت. **العدوانية والتخريب:** الذي يؤدي إلى إحباط وإلى ظهور السلوك العدواني تجاه الفرد والأشياء مثل الاعتداء وتعطيل الآلة، أو البطء في إنجاز مهام مكلف بها وهذا يحدث عندما لا يجد وسيلة مقبولة أو مشروعة لمعالجة الإحباط.

ث. **ترك العمل والغياب والضغط:** إن الضغط وترك العمل والغياب يعتبران من الأشكال المناسبة للعامل للانسحاب من الوظائف التي يعاني فيها من مستوى عال من الضغط، وتشير نتائج الدراسات المتعددة أن هناك علاقة متوافقة بين الضغط وترك العمل والغياب كوسيلة للانسحاب من العمل، يمثلان أقل العواقب غير المرغوب فيها عند مقارنتها بالبدائل الأخرى مثل العدوانية واستخدام المهدئات وإن كان ترك العمل والغياب يعوقان الإنتاجية.

وفي هذا الجانب يصيف الباحثون بعض المظاهر الأخرى الناتجة عن الاغتراب الوظيفي على مستوى الفرد والتي تتمثل في:( بن عليا وأخرون، 2012، ص54)

أ. **النظرة الحاقدة على المشرفين من طرف العمال:** وتتجلى من خلال رفضهم للمكافآت القليلة التي لا يجد لها العمال حسب رأيهم أي تفسير.

ب. **الدوران في العمل:** حيث أن العامل لا يستقر في عمل معين، بل ينتقل من عمله إلى عمل أخر في نفس المؤسسة، وقد يتعداه إلى مؤسسات أخرى.

ت. **تمرد العامل عن زملائه:** يظهر هذا من خلال المناوشات والخصومات التي يخلقها العامل المستلب كالتعبير عن سخطه وكرهه للعمال الآخرين، وقد يكون هذا التمرد نتيجة نفسية واجتماعية أو مهنية، وهذا يفسر فقدان العامل داخل جماعة العمل،

ث. **معاناة العامل المغترب من وهن فطري ونفسي وجسدي:** حيث يلجأ على إثره إلى الإجازات وهذا في حالة إدخال أدوات أو آلات جديدة أكثر حداثة وتعقيدا، حيث يشعر بأن قدراته وإمكاناته عاجزة عن استيعاب هذه التغيرات والتكيف معها.

(بن عليا وآخرون، 2012ص55)

**2-8-نتائج الاغتراب الوظيفي على مستوى المجتمع:** تتمثل النتائج العامة للاغتراب الوظيفي في الغالبية العظمى من المجتمعات، أو حتى فيها جميعا مهما كان موقعها الحضاري وظروفها الاجتماعية في الآتي:

أ. **سوء التكيف والتعرض للأمراض النفسية:** الأمراض النفس جسمية والانحرافات بشتى اتجاهاتها ومختلف صورها وخاصة منها الخروج على النظام، والتمرد والشذوذ بكل أشكاله وفقد الحس الاجتماعي، والتبلد والسلبية واللامبالاة، وعير ذلك من المظاهر غير السوية التي يأباها المجتمع مهما كانت نسبتها في الوضع الاجتماعي. (بدر، 1993ص96)

ب. **العزلة وتآكل الانتماء:** وتبرز غالبا في المجتمعات الحديثة الغربية والتي تكون قائمة على الفردية دون الاهتمام بروح الجماعة، وكذلك ضمور التواصل بين سكان المدن الحضرية وبرز الحواجز النفسية والاجتماعية التي تسبق المسافات التفاعلية بينهم.

(بن زاهي،2007، ص56)

ويتفق العلماء إلى الحاجة إلى الانتماء من الحاجات الأساسية التي تلح في الإشباع وتدفع الشخص إلى الارتباط بجماعة أو أكثر يحبها وتحبه، ويجد عندها الأمن والتقدير والمكانة الاجتماعية، والانتماء

مهم جدا خاصة لمرحلة الشباب العامل في موقع عمله، لكن هناك عدة عوامل تؤثر سلبا عليه وتحول إلى عدم انتمائه، وعدم الانتماء هو شعور الفرد بأنه لا ينتسب لجماعته الأساسية ولا يرضى عنها ولا يشعر بالفخر بها، وهو رافض للقيم السائدة وللثقافة الخاصة بمجتمعه، مع شعور عام بالغربة والعجز وعدم الامتنان(زهران، 2004 ص ص137-145)

ويشير (الحواس 2018) أن هذا التعريف أن الاغتراب مصطلح يشابه إلى حد كبير عدم الانتماء أو تآكل الانتماء. ويتمثل الاغتراب في شعور الفرد عن ذاته، وفقدان مغزى الحياة، وفقدان الشعور بالروابط بين كل من الأشياء والفرد والشعور بالانتماء والشعور بالعداء نحوهما، ومعاملة غيره من الناس كأشياء مستقلة عن ذاته دون النظر إلى نوعية العلاقات التي تربطه بهم وشعور الفرد بفقدان المعايير الاجتماعية التي تضبط سلوكه، ويشعر الفرد بوجود فجوة كبيرة بينه وبين أفراد مجتمعه وعلى هذا فإن الاغتراب يعد نقيض الانتماء، وتلعب مؤسسات التربية والتعليم ووكالات التنشئة الاجتماعية دورا رئيسيا في تعزيز وتنمية مشاعر الانتماء لدى كل الفئات خاصة العاملين بالمؤسسات.

لهذا تتحقق المعادلة الاجتماعية التي توصل إليها كثير من العلماء في هذا المجال وهي: العزلة+ فقدان الأمل+ ظهور جماعات لها انتماءات غريبة ليس لها أصل في المجتمع والأديان واستغلالها بشكل ضد البلد.

وعلى ضوء هذه التوجهات (الحواس 2018) للاغتراب الوظيفي على مستوى الفرد والمجتمع ورغم تباينها واختلافها إلا أنها هناك شبه إجماع على وجود ظاهرة عامة تتمثل في الاضطراب واليأس والإحساس بالعجز والانفصال عن الذات والأفراد والمجتمع، الشيء الذي أثر على مختلف جوانب حياة الفرد الشخصية والعملية وعلى مستوى أدائه في العمل كما ترتبت على ذلك نتائج وخيمة على المجتمع بشكل عام، فتمخض على ذلك نتائج غير مرضية للطرفين، مما جعل المهتمين بهذه الظاهرة الخطيرة البحث على أسبابها والأساليب الناجعة لمواجهتها.

**9- مصادر وأسباب الاغتراب الوظيفي:**

ركزت الكثير من الدراسات على العوامل أو المحددات التنظيمية التي تؤثر على الاغتراب الوظيفي وإذا كان ليس بالإمكان حصر هذه العوامل فمن الضروري التطرق إلى أهم هذه المصادر والتي تؤدي بمفردها أو تعاضدها مع أسباب أخرى إلى حدوث الاغتراب الوظيفي أو زيادته بدرجات متفاوتة وهذه المصادر هي: (الخضر 2010 ص 991)

**1-9- التخصص وتقسيم العمل** :أدت الثورة الصناعية إلى إيجاد خصائص جديدة في التنظيمات القائمة كان من بينها تقسيم العمل والتخصص الوظيفي الدقيق، فقد أدت التقنية الحديثة بالذات إدخال المكننة في نظام المصانع وعمليات الإنتاج إلى إيجاد التخصص، وهو مختلف عن تخصص في الأعمال ما قبل الثورة الصناعية، كما أن النمو الاقتصادي المتسارع جعل المجتمعات الحديثة تتصف بمستويات عالية من التخصص في البيروقراطية الكبيرة لما يحققه من كفاءة وفعالية في الأداء والإنتاج، ومع تسارع وتيرة التطور يتزايد التخصص الدقيق سواء على الصيد المعرفة والعلوم أو على صعيد العمل والتنظيم.

وقد أوضح( دوركايم) بأن توزيع الأعمال وتقسيمها إلى أجزاء صغيرة( تخصص) يؤدي إلى التكامل والتضامن، الأمر الذي يميز المجتمعات الحديثة عن المجتمعات التقليدية، وأرى أن تقسيم العمالة يؤدي إلى الكفاءة والفعالية في الإنتاج، وقد اهتم بعملية التكامل التي يمكن تحقيقها من خلال تقسيم العمل والتخصص، و أرى أن هذه العملية تؤدي إلى التوافق و الصراع بين الجماعات ويرى الباحث أن تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة مع فائدته للمنظمة فإنه قد يؤدي للاغتراب الوظيفي من خلال بعد( فقدان المعنى)، حيث أن العامل لم يعد يرى إسهامه في المنتج والهدف النهائي لاقتصار عمله على جزء صغير من هذا المنتج.

**2-9-البنيان الهرمي( التدرج الهرمي):** يرى الباحث أن البنيان الهرمي المعقد وغير المرن يؤدي إلى الاغتراب من خلال بعد( فقدان القوة ) حيث يشعر العامل من خلال هذه الهياكل المعقدة والموضحة لطريقة تنفيذ الأعمال بحذافيرها بأنه متحكم في عمله من قبل أنظمة وأنه لا يستطيع تنفيذ عمله إلا من خلال هذه الأوامر والتعليمات وليس لديه حرية في تنفيذ العمل بطريقته هو وهذا هو معنى بعد( فقدان القوة.)

**3-9-نمط القيادة( الإشراف ):** تلعب القيادة دورا هاما في التأثير على أداء العمل وعلى المشاعر والاتجاهات النفسية للعاملين، وتتراوح الأنماط القيادية بين النمط المستبد (الأوتوقراطي) والنمط المشارك (الديمقراطي والنمط الحر( الفوضوي) كما تتدرج هذه الأنماط فيما يتعلق باهتمامات القائد أو الرئيس إلى ثلاثة أبعاد هي: الاهتمام بالعاملين، والاهتمام بالعمل والإنتاج والاهتمام بالعمل والعاملين معا.

ويرى عنوز أن المشرف عندما يسيء معاملة مرؤوسيه ويتعامل معهم بفوقية واستعلاء فإنه يفقد ودهم، ونتيجة لذلك تعيش المنظمة في صراعات ونزاعات قد تؤدي إلى اغترابهم وانعزالهم الاجتماعي وهذا مما قصده (سيمان) ببعد( الانعزال الاجتماعي)

**4-9- المركزية واللامركزية:** يمكن النظر إلى المركزية واللامركزية باعتبارهما يمثلان طرفين مساعدين يندر وجود أي منهما كاملا وبمفرده في الحياة العملية ولا شك أن درجة المركزية تؤثر على درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد وعلى مدى استخدام الفرد لقدرته ومهارته، بحيث كلما زادت درجة المركزية كلما قلت حرية الفرد في اختيار طرق العمل وحريته في استخدام قدراته ومهاراته الشخصية لأداء المهام والواجبات المنوط به.

ويرى عنوز أن العاملين من خلال المركزية وعدم السماح ببعض الحرية لتنفيذ الأعمال مما قد يؤدي إلى اغترابهم وشعورهم بعدم الانتماء.

**5-9-مستوى الرسمية:** هي إحدى المتغيرات التنظيمية الرئيسية التي تشير إلى مدى برمجة العمليات والإجراءات داخل المنظمة فهي التي تحكم أي تصرف في التنظيم وتحدد مدى حرية الاختيار لدى الأفراد الأداء أي عمل وللرسمية آثارها على المنظمة والعاملين خاصة فيما يتعلق بالاتصالات وتوافر فرص الإبداع والابتكار، حيث أن تصميم وتحديد إجراءات العمل في المنظمة يعتبر من سمات الرسمية.

وقد تؤدي الرسمية إلى زيادة الميل إلى الجمود والروتينية في أداء الأعمال، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الشعور بالملل وقلة روح الإبداع ويرى الباحث أن هذا المصدر يدخل في بعد( فقدان القوة )حيث يحدث الاغتراب من خلال شعور الفرد بأنهم يخضعون في تنفيذ أعمالهم لإجراءات محددة وتعليمات مقننة لا يمكنهم تجاوزها أو التعديل فيها. (عنوز 1999 ص 394)

## 10-قياس الاغتراب:

تكمن عملية قياس ظاهرة الاغتراب الباحث من الإلمام بمختلف خواص الاغتراب، حيث أن إخضاع الاغتراب للقياس الكمي، يسهل على الباحث معرفة إن كان الفرد مغتربا أو لا، وقد جاءت مختلف المقاييس والاختبارات نتيجة التراكمات النظرية والتطبيقية حول الاغتراب، وقد جرت عدة محاولات لقياس الاغتراب في ميادين متعددة كاغتراب الذات، اغتراب المدرسة، اغتراب العمال

(بحري، 2009 ص107)

**1-10- (Chibard)(مقياس شيبارد):** كما يشير( أنجلز د ت، ص ص 564،576) فقد وجه شيبارد لقياس إغتراب العمال عدد من الأسئلة إلى مجموعة من العمال بلغوا 305 عاملا أمريكيا يعملون بمصفاة للبترول ومصنع للسيارات و 294 عاملا كوريا جنوبيا يعملون بمصفاة البترول في قسم التجميع ومصنع السيارات قرب العاصمة الكورية، واشتمل هذا المقياس 34 سؤالا يقيس عدة خصائص للإغتراب وهي:

-أسئلة قياس اللا معنى.

-أسئلة قياس اللا قوة.

-أسئلة قياس اللا معيار.

-أسئلة قياس التوجيه الأدائي للعمل.

-أسئلة قياس الارتباط التقييمي للذات.

-أسئلة قياس الابتعاد عن أهداف المؤسسة.

-أسئلة قياس الرضا في العمل.

**2-10-المقياس العام للإغتراب:** جاء به السيد (شتا د ت، ص ص 216 ، 237) من أجل قياس الإغتراب العام لدى العمال في منشأة صناعية وتضمن هذا المقياس 08 أبعاد، حيث إشتمل على الأبعاد التالية:

**بعد القيم الموجهة:** للتعرف على البناء الدافعي للعمل وتعيين القيم والدوافع التي تكون خلف سلوك المغترب.

**بعد سلب المعرفة:** للتعرف على مدى سلب المعرفة الشخصية بالأهداف القومية والتنظيمية للنسق الاجتماعي.

**بعد سلب الحرية:** للتعرف على مدى سلب حرية المبادأة وحرية التنفيذ لدى كل من العمال والمسؤولين.

**بعد اللا معيارية:** وذلك للتعرف على الترقية وصرف المكافآت.

**بعد اللا معنى:** والذي يتمثل في العقلانية الوظيفية ومظاهر اللا معنى.

**أنماط التكيف المغترب:** تحديد بعض المواقف المتعلقة بالعمل والإدارة وقراراتها وجماعة العمل من الزملاء.

**بعد الإغتراب النفسي:** ويتمثل في صراع الأهداف الخاصة مع أهداف الإدارة.

## 3-10-مقياس جوين نتلر( G.Nettler) للإغتراب1957:(خصر د ت، ص 101)

تم إعداد هذا المقياس من طرف جوين نتلر، حيث تضمن هذا المقياس أربعة أبعاد هي:

-الاغتراب عن الثقافة (4 فقرات)

-الاغتراب عن الحياة الأسرية (فقرات4)

-الاغتراب الديني (3 فقرات)

-الاغتراب السياسي ( 4 فقرات)

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 515 فردا من مختلف العينات (كالعاملين في الجيش، نزلاء الفنادق، ضباط الحربية، ضباط البحرية، الطلاب المتطوعين، المتزوجين حديثا) وأجريت معاملات الثبات والصدق بواسطة معامل الارتباط بيرسون

**4-10-مقياس سيد عبد العال ( 1992 )** : كما يشير (خصر د ت، ص ص108، 109) قام بإعداده سيد عبد العال لقياس الاغتراب، سمي بعامل الاغتراب، ويتكون المقياس من 216 سؤالا موزعة على ستة عوامل للاغتراب هي:

-الاغتراب السياسي.

-الاغتراب الاجتماعي.

-الاغتراب الاقتصادي.

-الاغتراب الديني.

-الاغتراب الفلسفي.

-الاغتراب النفسي.

ويتضمن كل عامل 36 بندا، وتمثل الاستجابة ب (نعم لا) وقد طبق على عينة قوامها 200 طالب وطالبة من طلاب الجامعة، كما أجرى على العمال للكشف عن صدق المقياس.

**خـــلاصة:**

تختلف قوة المنظمات في معالجة المشاكل المحيطة بالعمل باختلاف القدرة الاقتصادية والقوة البشرية التي تتوفر حسب كل منظمة، وكذلك مع كيفية التعاطي مع المستجدات التي تؤثر بشكل أو بأخر على أداء المنظمة كأنظمة الاتصال الحديثة، جودة الحياة، تقنيات العمل المتجددة ...الخ ، وللقضاء على الاغتراب لابد من الأخذ بعين الاعتبار توجهات العمال نحو المهن التي يختارونها مع إعطاء نظرة شاملة عن المهنة ومتطلباتها وذلك بتحليل المهنة المطلوبة مع ما يتناسب مع قدرات العمل، إلاّ أنه مع توفر هذا الآليات التي تعطي صورة عامة عن متطلبات العمل أو الوظيفة إلاّ أنه قد يشعر بعض العمال بالاغتراب وقد يكون سبب ذلك راجع إلى عدم اهتمام المشرفين والقائمين على المنظمة بتطلعات العامل ودروه في تحسين وتطوير المنظمة، وهذا ويختلف حسب منظمة وأخرى، وكذلك فإن نظرة المشرفين قد تكون ضيقة من خلال النظر إلى المهن ومتطلباتها نظرة آلية فقط، فقدرات العامل ومؤهلاته لا تكفي فالإنسان أو العامل عبارة عن كتلة من المشاعر أو الأحاسيس فتحسين الظروف الفيزيقية قد يحسن ويسرع من وتيرة العمل لكن دون أن نهمل دور العلاقات مع العمال، أو العمل بديناميكية الجماعة التي لها دور مهم في الحد من شعور العامل بالاغتراب الوظيفي، فالاهتمام بعلاقة العمال مع رؤسائه ومرؤوسيه أو من معه في نفس الصنف أو الرتبة، وذلك بتغيير مكان العمل مع الإبقاء على نفس المهام المطلوب انجازها من العامل يحد من شعور العامل بالاغتراب الوظيفي وذلك بالعمل وفق ديناميكية الجماعة أو العمل بروح الفريق، هذا من جهة وهذا مع تحسين الظروف الفيزيقية للعامل أو حتى إعادة النظر في نظام الحوافز أو سلم الأجور والترقيات حسب كل منظمة وحسب كل مهنة وذلك بالاهتمام بجميع ما يحيط بالعامل دون إهمال جانب دون الآخر فكلها يكمل بعضها البعض.

# الفصـــــل الثالث

# الاحتراق النفسي

**تمهيد**

1. **نبذة تاريخية عن الاحتراق النفسي**
2. **مفهوم الاحتراق النفسي**
3. **التشخيص الفارقي للاحتراق النفسي**
4. **أعراض الاحتراق النفسي**
5. **مراحل حدوث الأحتراق النفسي**
6. **أبعاد الاحتراق النفسي**
7. **نماذج مواجهة الاحتراق النفسي**
8. **أستراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي**
9. **العوامل التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي**
10. **الأسباب والمصادر التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي**
11. **وسائل مواجهة الاحتراق النفسي**
12. **الوقاية والعلاج من الاحتراق النفسي**
13. **النظريات المفسرة للاحتراق النفسي**
14. **استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي**
15. **قياس الاحتراق**

**خلاصـــة**

**تمـــهيد:**

إن الاهتمام بسلوك العامل في المنظمة لا يقتصر على كونه يقدم خدمات نظير ذلك الأجر الذي يتقاضاه وذلك باختلاف جميع المنظمات سواءا كانت الاختلاف في شكلها أو قوتها أو قدرتها المالية أو البشرية ومهما تعددت هاذه المعطيات الاّ أنها يجب أن تهتم بالبعد النفسي والاجتماعي فهو أمر مهم في نجاح المنظمة، فسلوك الفرد العامل غير مربوط تماما بالأجر الذي يتقاضاه وانما قد يتعدى ذلك الى الظروف المحيطة بالعامل من خلال علاقته معه الآخرين بجميع رتبهم وأصنافهم، ويكون المسبب الرئيسي أو مصدر رئيسي في تحسين سلوك العامل أو العكس كون أن البيئة المحيطة بالعمل تشكل للعامل مصدرا من مصادر الصغوط المهنية التي تعود على الفرد العامل اما بالسلب او الإيجاب، وأكيد أن الضغوط تلعب دورا مهما في تقدم المنظمة، من خلال الظروف التي يعمل فيها العامل، وليزداد تحسن أداء المنظمة لابد من تطوير آليات العمل وتحسين الظروف التي تحيط بالعامل من خلال الاهتمام بسلوك العامل وذلك بمراجعة الأنظمة التي تعتمد عليها المنظمة في تطويرها وتحسينها ولكن قد تكون نظرة المشرفين إلى العامل كنظرتهم للآلة كون أنها الآلة منتجة فقط، وأيضا فهم يرون العامل آلة منتجة فقط، وهنا يكمن السبب الرئيسي في تشكيل الضغوط على العاميلن مما يتسبب في عدم تحسن أداء العامل، دون مراعاة ظروف العمل كتوقيت العمل نظام العمل الحوافز المعنوية والمادية العلاقات بين العمال نظام التسيير، احترام أراء العمال، تحسين الخدمات ....الخ وكون عدم رؤوية الفرد العامل على انه كتلة من المشاعر والاحاسيس، تتغير وفق الزمان والمكان وظروف العمل، ونجاح المنظمات الرائدة لم لا تكمن في قوتها الاقتصادية فقط بل بالاهتمام بالقوة البشرية بالاهتمام بأهم مايحيط بالفرد العامل من متغيرات سيكولوجة وسوسيولوجية يتأثر بها الأفراد المنتمين للمنظمة بل والعمل على ايجاد وتوفير الجو المناسب للعمال لضمان نجاح المنظمة في جميع المجالات، وهذا النجاح قد لا يأتي من فراغ بل إن كانت المنظمة أو المؤسسة ذات طابع ربحي فإن النجاح يكمن في القوة البشرية، ووفقا للمعطيات السابقة فإن نجاح أي منظمة يكمن في ولاء العاملين اليها فالمنظمات التي يرى المشرفون فيها على أن العمال عبارة عن آلة ينتج فقط فهي منظمات قد لا تستمر وتبقى تسير في خط الركود، فعدم مراعاة ظروف العاملين والمنتمين للنظمة، تشكل للفرد العامل على أن المنظمة مجرد وسيلة للعمل فقط وليس لدي غاية في انجاح المنظمة وذلك وفق المتغيرات المحيطة بالمنظمة والعامل، ومن بين المتغيرات التي عني بها الباحثون الاحتراق النفسي الذي يعاني منه أغلبية العمال في الأوساط المهنية والتربوية.

**1- نبذة تاريخية عن الاحتراق النفسي:**

يعد الاحتراق النفسي من الظواهر التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين في المجال العلمي والنفسي والاجتماعي، وهذا نظرا لإرتباطه بالصحة النفسية للفرد، وقد أشير اليه بعدة مصطلحات تختلف باختلاف الفترة الزمنية وباختلاف المختصين، وبالرغم من هذا الاختلاف الاّ أنه هناك شبه اتفاق بين الباحثين في مجال السلوك التنظيمي على أنّه هناك شبه اتفاق بين الباحثين في مجال السلوك التنظيمي على أن الفرد الأكثر التزاما واخلاصا في عمله قد يكون أكثر عرضة من غيره للإحتراق النفسي.( الزهراني،2008).

ففي القرن الثامن عشر، وتحديدا سنة(1786) كرّس **صامويل تيسو** (Samuel Tissot) جزءا من ابحاثه في دراسة الخاصة بالأمراض العقلية ذات الأصل المهني والتي تمس خاصة الطبقة المثقفة، فوصف الاضطرابات الناتجة عن التفاني في آداء العمل وآثاره السلبية على صحة الفرد (Samuel Tissot1991)

بعدها وتحيدا سنة (1840) اهتم الطبيب وعالم الاجتماع **لويس فيلارمي** ( Luis Rene Villerme) بآثار العمل المكثف والدائم على العامل، كما ام هذا الطبيب بنشر كتاب بعنوان "Le tableau de l'etat physique et moral des ouvriers" والذي أظهر فيه خطورة الأمراض المهنية العقلية الناتجة عن العمل.

ثم اهتم الطبيب الانجليزي **توك دانيال هاك** (Tuke Daniel Hack) سنة (1882) بالاحتراق النفسي وأشار اليه بمصطلح "الإرهاق" "Le surmenage"، ثم جاء بعده عالم الاجتماع والنفس والفلسفة الأمريكي **بارك روبرت** (Park Robert Ezra) سنة (1934) وأطلق عليه اسم "الاعياء الصناعي" " Industrial Fatigue " وذلك في مقالة" Fatigue and group morale Industrial" الذي تم نشره في المجلة العلمية الأمريكية، كما استخدم كل من **هانز سيلي** (Hans Seleye) سنة (1936) **ووالتر كانون** (Walter cannon) سنة (1942) مصطلح "Stress" (زاوي،2011)

وإنّ مفهوم الاحتراق النفسي كمصطلح علمي لم يستعمل الاّ حديثا بينما أشير الى أعراضه في العديد من الأبحاث ذلك باعتبار أن أعراضه تبدأ بالظهور بمجرد التحاق الفرد بميدان العمل، فأثناء الحرب العالمية الأولى والثانية كان يستخدم مصطلح " تعب المعارك" وذلك للدلالة على أعراض مشابهة لأعراض الاحتراق النفسي.(هواري، 2014، ص 32)

أما سنة (1941) فقد اعتبر **ماريوس** (Igace Meyerson) العمل سلوك نفسي حقيقي وبعدها وتحديدا سنة 1955 استمر هذا الباحث في استثمار نفس الفكرة وذلك في جريدة Le journal de psychologie " وذكر أن العمل هو "وظيفة سيكولوجية" بمعنى ان سلوك الفرد من تحقيق ذاته اوتدميرها، كما استخدم طبيب الأمراض العقلية الفرنسي كلود فال Claud Veil سنة (1959) مفهوم الاحتراق النفسي، ووصفه "كحالة من الانهاك المهني الناتج عن بذل مستمر ومتوالي للجهد في العمل تحت وطأة مجموعة من الضغوط الداخلية والخارجية" لكن هذا الباحث كان قد أعرب سنة (1957) أن مظاهر هذا الاضطراب لا تدخل ضمن "الوصف الكلاسيكي للأمراض" أمّا سنة (1960) فقد قام الكاتب غراهام غرين (Graham Green) بسرد رواية عنوانها "موسم المطر" وعنوانها الأصلي هو "Aburn out case" بطلها مهندس معماري مشهور عن مدينة نيويورك، فضل قصاء ما تبقى من حياته في أدغال إفريقيا بعد أن أتبعه العمل واستنزف قواه. (هواري، 2014، ص 32)

ولقد اهتم الكثير من الباحثين بظاهرة الاحتراق النفسي الاّ ان البدايات الأولى في الإشارة للمرض كانت بفرنسا سنة 1959 على يد طبيب الأمراض النفسية **(Claude Veil)** حيث وصف حالات من الانهاك في العمل وعرف الاستنفاذ المهني على أنه النتيجة المتحصل عليها بعد بذل مجهود عملي تحت اكراه داخلي او خارجي.

ثم جاء بعدها **Harold Bradley** سنة 1969 و تحدث لأول مرة عن الاكتئاب المهني الناجم عن ضغط خاص مرتبط بالعمل و قد نشر ذلك في مقالة له بعنوان" قواعد العلاج المجتمعي للشباب البالغين من المجرمين المنشورة في **(Crime and Délinquance)** و أشار فيها بذلك الى الضغط الذي يتعرض له الفرد في بيئة العمل . الا أن الفضل في تسمية متلازمة الاحتراق النفسي يعود الى العالم المحلل النفساني **(Herbert North .J.Freudenberguer) سنة 1974 أي في** مطلع العقد السابع من القرن العشرين المتحدة الأمريكية و قد نشر ذلك في مقالة بعنوان "الاحتراق النفسي لدى العاملين " حيث أعطى هذه المتلازمة اسم **" burn out "** و يعني أن ينهك الفرد و يحترق حتى لا يبقى منه شيئا و عرفه بذلك على أنه حالة من الانهاك يتعرض لها العاملون المعالجون في العيادات المجانية **(free clinics)** المستهلكون مهنيًا وانفعاليًا والذين يتعاملون مع مرضى الإدمان و هي حالة فريقه حيث كان **(J.Freudenberguer)** مديرًا لإحدى المستشفيات، وهي عيادة مجانية تستقبل مرضى الإدمان، تقع في حي **(lour State Side)** بنيويورك. (Benatia, 2008,P81)

وتعتمد هذه العيادة بصفة أساسية، على بعض من الشباب المتطوعين المندفعين، المتحمسين و الذين يتمتعون بالكفاءة و المسؤولية ،الا انه و بعد مرور سنة واحدة من العمل المتواصل على هؤلاء المتطوعين الملتزمين بدأ(**J.Freudenberguer**) برصد عدد من الحالات و ملاحظة بعض الأعراض على هؤلاء المتطوعين حيث انتهى الأمر إلى فقدان تام للدافعية في العمل كما و لاحظ عليهم ظهور أعراض بدنية مميزة مصاحبة لهذا التغير مثل: الانهاك، والإرهاق، و استمرار نزلات البرد، والصداع المعوية والهضمية والأرق.، حيث ظهرت بذلك أولى المنشورات الخاصة بالموضوع في بداية الثمانينات وقد ذكر **J.Freudenberguer** في هذا الصدد، قائلاً: " بصفتي محلل نفسي وطبيب ممارس، أدركت أن الأشخاص، في بعض الأحيان، يقعون ضحايا للحرائق تمامًا مثل المباني .فتحت وطأة التوترات الناتجة عن الحياة، في عالمنا المعقد، تستهلك مواردهم الداخلية، في إطار العمل بفعل النيران، تاركا فقط فراغاً داخلياً هائلاً، حتى وإن بدا الغلاف الخارجي سليمَا إلى حد ما"

(بقدور، 2015، ص46)

وقد تطرق بعدها**J.Freudenberguer** الى دراسة المظاهر السلوكية ضمن جدول اكلينيكي يوضح الانفعالات السلبية والعلامات الأولية لحالة الانهيار أو الانهاك العقلي وهي أولى الأعراض كما قام بعرض عدد من الاستراتيجيات الأخرى لهذه المتلازمة مثل قضاء وقت أطول في العمل وبذل نشاط زائد غير فعال لزملاء في العمل، كما لاحظ مظاهر سلوكية أخرى مثل البحث عن العزلة ورفض الاتصال بالزملاء في العمل(بقدور، 2015، ص46)

كما أشار **J.Freudenberguer** إلى أن العوامل الفردية تلعب دورًا هامًا في تطور هذه المتلازمة، لأن الأشخاص الذين يتسمون بالالتزام في العمل أو التفاني لقضية ما، يكونون أكثر من غيرهم عُرضة للإصابة بهذا المرض وخلص بذلك الى أن الاحتراق النفسي يصيب الأشخاص الذين يغالون في تقدير ذواتهم كما أنه يعرف بمرض المقاتل. (Ruth-wiertz, 2022, P11)

**2-مفهوم الاحتراق النفسي:**

ان ظاهرة الاحتراق النفسي تعد من الظواهر التي جذبت اهتمام الباحثين في العقود الثلاث الأخيرة، حيث تناول الباحثون أهمية تأثير الاحتراق النفسي في أداء العمال ومدى تقبلهم للمهن المقدم لهم، وينتج الاحتراق النفسي نتيجة عدة عوامل ومتغيرات تزيد من مستوى الاحتراق النفسي أو تحد من ارتفاعه ولعل

أهم المتغيرات هي الضغوط المهنية، والتي بدورها تلعب إما دورا سلبيا أو ايجابيا في أداء العاملين، ومن بين القطاعات التي نجد فيها ظواهر سيكولوجية تصلح للدراسة والامعان فيها هو القطاع التربوي، ولذلك اخترنا عينة من أساتذة التعليم الثانوي، كعينة للدراسة باعتبار أن المقياس مهني سنحاول معرفة مستوى الاحتراق النفسي لهاته الشريحة ومدى تأثيره على الأداء التربوي، ولعل الاحتراق النفسي يزيد أو ينقص باختلاف المراحل الدراسية.

وفيما يلي يمكننا أن نعرض مفهوم الاحتراق النفسي (BURNOUT) من ناحيتين أساسيتين هما:

من الناحية اللغوية:

يعرف لسان العرب **لابن منظور** الاحتراق بأنه: من الفعل حرق: الحرقُ بالتحريك: النّار يقال في حرق الله، قال شدا سريعا مثل اضرام الحرق، وقد تحرّقت، والتحريق: تأثيرها في الشيء، وفي حديث المظاهر: احترقت أي هلكت.( ابن منظور، 2004، ص:91)

أما في **معجم الوسيط** فالاحتراق: من الفعل احترق، احتراقا، احترق الشي: هلك.

(أنيس وآخرون، 1962، ص:189)

وفي كتاب العين لـ **الخليل بن أحمد الفراهيدي** فإن احترق: من أحرقني فلان: إذا برَّح بي وآذنين وأحرقت النّار الشيء فاحترق. (الفراهيدي، 2003، ص:105)

أما في معجم مقاييس اللغة فالاحتراق من حرق: الحاء الراء والقاف أصلان: أحدهما حكّ الشيء بالشيء مع حرارة وإلتهاب، واليه يرجع فروع كثيرة والآخر شيء من البدن، فالأول قولهم حرقت الشيء إذا بردت وحككت بعضه ببعض، والعرب تقول: «هو يَحرُقُ عليك الأُرّم غيظا»، وذلك إذا حكّ أسنانه بعضها ببعض، والأُرّم هي الأسنان.(أحمد بن فارس بن زكريا الرازين1999، ص:285).

وحسب علي عسكر فإن التعبير الوارد في القاموس وتفصيلاته في البحوث، فالقاموس يعرف الفعل " «يحترق» بـ «يفشل» وينهار، أو يصبح منكا نتيجة العمل الزائد على الطاقة والمقدرة.

(عسكر، 2005، ص2005)

وأما من الناحية الاصطلاحية:

يعتبر مفهوم الاحتراق النفسي Psychological Burnout من المفاهيم الحديثة نسبيا، وقد ظهرت المقالات الأولى حوله في منتصف السبعينات، حيث ظهوره جعل منه موضوعا ساخنا من قبل وسائل الاعلام في التسعينات، وقد ما كتب حوله عام 1991 الى آلاف المقالات، والدراسات، وحوالي مئة كتاب.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بهذا المفهوم، فإنه لا يوجد تعريف مثالي له، حيث لا يوجد إجماع واضح بين المرشدين والاكلينيكيين والباحثين حوله. فقد ظهرت تعاريف كثيرة تختلف فيما بينها، منها المحدودة ومنها الموسعة، كما ان بعضها يشير اليه كوضع نفسي وأخرى تتضمن سلوكات مباشرة، وبعضها يتحدث على الظاهرة نفسها، والبعض الآخر عن العملية كما ان بعضها يعود الى الأسباب، والآخر يعود الى التأثير. (Maslach,1982, p:17 )

فهو مصطلح شاع في اللغة الانجلو سكسونية، يستخدم بشكل مفرط ليترادف مع مفهوم الإجهاد المهني، وحسب مقاربة التحليل فرويد نبرجر (H.J.Freudenberger1974) فإنه يشير الى إرهاق يصيب على الأخص أصحاب المهن ذات الطابع الاجتماعي الإنساني ( كالصحة، التربية والتعليم...) باعتبارها مرتبطة مباشرة بالعلاقات والانفعالات بين الأشخاص، ويشمل جوانب مختلفة من تأثيرات الإجهاد المهني غير المعالج.( بن زروال،2007، ص:24). فيكاد يتفق معظم الباحثين على أن مفهوم "الاحتراق النفسي" يشير إلى «حالة من الإنهاك أو الإستنزاف البدني والانفعالي، نتيجة التعرض المستمر لصغوط عالية، غهو يتمثل في مجموعة من الظواهر السلبية منها: التعب، الإرهاق الشعور بالعجز، فقدان الاهتمام بالآخرين، فقدان الاهتمام بالعمل، السخرية من الغير، الكآبة، الشك في قيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية والسلبية في مفهوم الذات».(عسكر، 2005، ص:105)

حيث يعرفه المحلل النفسي الأمريكي "**هربرت فرويدنبرجر**"(H.J.Freudenberger) وهو أول من افترح تعريفا للاحتراق النفسي كان موجود في قاموس Dicantionnaire Webster لكل من D.Bérardé و A.Duguette حيث أعطوه الترجمة التالية:

«الاحتراق النفسي هو حالة ناجمة عن إفراط الفرد في استخدام طاقاته وموارده الشخصية حتى يستطيع تلبية متطلبات العمل الزائدة عن قدرته»

وينظر ساراسون (Sarason1972 ) (الوارد في يارا كندي، 1993 )، إلى ظاهرة الفرد المحترق من خلال خدمته الطويلة، 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، وعدم اهتمامه بالمهنة، كما أوضح سارا سون (Sarason1972 ) 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 فان زيادة الخبرة تؤدي إلى زيادة مستوى الضغط لديه. (كندي،1993 28-31)

ويرى هوك (1980 **hoock**) الوارد في (محمد، 1995،22) أن هناك عدة عوامل تؤدي الى الشعور بالاحتراق النفسي منها العبء الزائد في العمل والحاجة الى المكافآت بالاضافة الى النظام المدرسي غير الملائم والعزلة عن الأصدقاء والحاجة الى المساندة الادارية.

ويشير فريديمان (1991 **fridman**) الى أن الاحتراق النفسي ذو نمطين أولهما يرتبط ببيروفيل الشخصية والذي يفسر استعداد الفرد للاحتراق، والأخر يرتبط بالنظام والمناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية والمهنية داخل المدرسة وجميع هذه المتغيرات تؤثر في عملية الاحتراق النفسي

ويعتبر الاحتراق النفسي في حياة الانسان المعاصر أحد أهم المعوقات التي تحول بينه وبين الراحة النفسية، وشيوع القلق والخوف لديه، ولذلك يميتم مناقشتها في مجالات عدة مثل الصحة العامة والتعليم، وعلم النفس، وغيرها من المجالات المتعددة، لما تعكسه سلبا على نشاط المؤسسة وتحقيق أهدافها.

ويرى راتب (1997) أن الاحتراق النفسي يمثل حالة من الاجهاد، والانهاك الناجم عن المهام والمسؤوليات، المختلفة، وبذلك يزيد الاصرار على تحقيق الأهداف الموكلة اليه، ورغبته في مثالية العمل الذي يمارسه، سواء كان بمحض ارادته أو يتأثر بالبيئة التي يعمل بها.

كما تطرق السمادوني (1995،ص2-3) الى تعريف ماسلاش (**maslach1977**) للاحتراق النفسي بأنه " حالة نفسية، تتميز بمجموعة من الصفات السلبية مثل التوتر، وعدم الاستقرار، والميل للعزلة، وأيضا بالاتجاهات السالبة نحو الأصدقاء"

في حين عرفته ماسلاش **(maslach,1993.p24)**( في بروس وتوميك **Brouwers tomic,1993)** بأنه : تلك الأعراض النفسية المتمثلة بالانهاك العاطفي ( النفسي) وتطوير اتجاهات سلبية وقلة الانجاز الشخصي".

أما الباحثان باينز وارونسون **(Aronson& pines)** الوارد في البتال (1993) فقد عرفا الاحتراق النفسي بأنه" حالة من الاجهاد البدني والذهني والعصبي والعاطفي وهي حالة تخدث نتيجة للعمل مع الناس والتعامل معهم لغترات طويلة وفي أوصاع تتطلب بذل مجهودات عاطفية مضاعفة".

**كما يعرف فاروق السيد عثمان(2001، ص18):**"الاحتراق النفسي عبارة عن زملة من الأعراض، البدنية العاطفية والعقلية المرتبطة بالطاقة الحيوية للفرد وأدائها في الأعمال التي يقوم بها، وهذه الزملة لها علاقة سلبية بمفهوم الذات والاتجاهات نحو العمل وفقدان الثقة بالنفس وفقدان الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين."

**وحسب نصر يوسف مقابلة في سهام كامل(بدون سنة،07 ):** ينظر للاحتراق النفسي بشكل عام على أنه": استنفاذ تدريجي للرضا الوظيفي، وللحماس ولتحقيق الهدف، وتزايد الشعور بالقلق من جانب الفرد نتيجة شعور عام لدى الفرد بعدم أهمية النتائج وشعور الفرد بأنه لا يلغي من التقدير المادي والمعنوي ما يتناسب مع الجهد المبذول."

ويرى الباحث أن الاحتراق النفسي هو مجموعة من الضغوطات النفسية السلبية تتشكل من مصادر مختلفة داخل المنظمة وخارجها، فقد تكون هذه المصادر من طبيعة العمل ونظام العمل وأيضا من علاقة العامل مع الأفراد سواءا كانو رؤساء أو مرؤوسين أو في نفس الرتبة والصنف.

**3.التشخيص الفارقي للاحتراق النفسي:**

هناك دائما احتمال وقوع التباس في التعرف على تناذر الإنهاك المهني، وإمكانية الخلط بينه وبين اضطرابات نفسية أخرى، كالاكتئاب والقلق...الخ.

فهذه الاضطرابات من شأنها أن تأخذ شكلا عياديا مشابه لحالة الاحتراق النفسي. وبالتالي عند محاولة تشخيص تناذر الإنهاك المهني يتوجب الأخذ بعين الاعتبار كل الأبعاد بالإضافة إلى مجموع الأعراض الجسمية التي عادة ما تظهر في هذا التنادر.

حيث أنه غالبا ما يشكل " تناذر التعب المزمن "بداية لظهور الاحتراق النفسي، كما أن مجموع التظاهرات الجسمية لحالات ألام الظهر يمكنها هي الأخرى أن تكون مؤشرات أولية تسبق ظهور حالة الاحتراق النفسي.

**1-3-الاحتراق النفسي والاكتئاب:** بقدر التقارب الذي يشير إليه العديد من الكتاب بين كل من مصطلح الضغط النفسي والاحتراق النفسي، هناك كتاب آخرين يصرون على التقارب الكبير والذي يمكن أن يصل إلى درجة الخلط بين كل من مفهوم الاحتراق النفسي والاكتئاب. ففي سنة (1946) قام "Freudenberger" بوصف حالة الاحتراق النفسي قائلا "أن الشخص المصاب بهذه الحالة يبدوا وكأنه يعاني من حالة اكتئاب، إلا أنه تدارك ذلك في سنة (1980) حيث أكد على أن حالة الاحتراق النفسي تختلف كليا عن اضطرابات الاكتئاب، فهي عادة ما تكون محدودة في أحد ميادين الحياة وهو الميدان المهني (وذلك نظرا لأن مؤشراتها وأعراضها تختفي ولا تظهر على الفرد عندما يكون خارج ميدان عمله) إضافة إلى عدم شعور الفرد بمشاعر الذنب والتي عادة ما تكون مرافقة لاضطراب الاكتئاب وإنما نلاحظ شعوره بالغضب والسخط، إلا أنه بالإمكان التعقيب على نقطتين مهمتين حول ما جاء به "Freudenberger"

**أولا:** هي أن مجمل الملاحظات التي أشار إليها "Freudenberger" تكون مقبولة في حالة ما إذا كانا الاحتراق النفسي في بدايته ( بداية ظهوره) لكن وبمرور الوقت هذا التناذر سيواصل سيرورته نحو التطور إلى أن يصل إلى شكله النهائي الذي سيؤثر عندها على كل ميادين حياة الفرد ويكون ذلك بظهور أعراض جد مشابهة لأعراض الاكتئاب (العزلة، اللامبالاة، اضطرابات النوم، انخفاض تقدير الذات، مع محاولات الانتحار عند بعض الحالات)

**ثانيا:** فيما يخص غياب مشاعر الذنب، فإننا لا يمكن أن نركز كثيرا على هذا المعيار، فغيابه لا يعبر بالضرورة عن إمكانية استبعاد الإصابة باضطراب الاكتئاب، هذا لأنه لا يعد معيار أساسي في تشخيص حالة الاكتئاب، وبالتالي فإن التمييز بين كل من الاحتراق النفسي والاكتئاب هو أمر يصعب تحقيقه.

(جاجان، جمعة، 2013، ص27)

إذن فيما يخص حالة الإنهاك المهني نجد أنها تحمل في محتوى أعراضها بعض المؤشرات الاكتئابية، إضافة إلى إمكانية ظهور بعض المؤشرات التي تأخذ شكل اضطرابات جسمية، هذه الأخيرة التي بإمكاننا ملاحظتها في حالات الاكتئاب، هذا التشابه من شانه أن يوجهنا إلى وضع تشخيص لحالة" اكتئاب مقنع " أو" اضطراب الاكتئاب"، إضافة إلى ملاحظتنا أن السلالم المخصصة لقياس وتقييم الاحتراق النفسي تحتوي على بعض البنود التي تنتمي إلى سلالم ومقاييس الاكتئاب، ولهذه الأسباب لم يتم تصنيف الاحتراق النفسي كهوية عيادية بالرغم من أنه يحمل مجموعة من الخصائص والمؤشرات العيادية المميزة له. (بدران، 1997، ص35)

حيث يعتبر بعض الكتاب والباحثين أن الاحتراق النفسي هو أحد الأشكال العيادية للاكتئاب، فكل من الاحتراق النفسي والاكتئاب يشتركان في عدة أوجه عيادية، خاصة فيما يتعلق بالأعراض غير المميزة للاحتراق النفسي اضطرابات سيكوسوماتية (اضطرابات هضمية، آلام عضلية) اضطرابات النوم، (لإدمان الكحول)، المخدرات حيث أظهرت مجموعة من الدراسات أن الاحتراق النفسي غالبا ما يكون مترافق مع اضطرابات الاكتئاب، كما أنه من الممكن أن يسبق أو يعقب ظهور تناذر الاكتئاب.

أما عن أوجه التشابه التي تدفع إلى الوقوع في نوع من اللبس بين كل من الاحتراق النفسي والاكتئاب، نذك رمنها:

–وجود مشاعر اكتئابية في حالة الإنهاك الانفعالي، وتظهر بالخصوص في الشعور بانخفاض لإنجاز الشخصي.

–ظهور الاضطرابات الجسمية عند الفرد من شأنه أن يدفعنا إلى وضع تشخيص لحالة اكتئاب مقنع أو اكتئاب أساسي.

–كما أظهر "Maier"(1984) التشابه الكبير بين سلالم قياس الاحتراق النفسي وسلالم.

كل هذه الأسباب دفعت ببعض المختصين في الطب النفسي إلى الاختلاف مع من سبقهم بقولهم أن التعامل مع الاحتراق النفسي كشكل عيادي للاكتئاب وأن كل من الاحتراق النفسي والضغط النفسي المزمن بإمكانهما تشكيل قاعدة حقيقية مهيئة لظهور الاكتئاب، هو إثبات على ضرورة ووجوب التمييز بينهما كحالتين مختلفتين نظرا لأن أحداهما من الممكن أن تسبق ظهور الأخرى أو تعقبها فهذا يعني

أنهما لا تعبران عن نفس الحالة فبالنسبة لهؤلاء الباحثين لا يجب الخلط بين الاحتراق النفسي والاكتئاب، فحسبهم هناك عناصر ومؤشرات أساسية تسمح بوضع التشخيص الفارقي بين الحالتين:

فالاحتراق النفسي يظهر نتيجة ضغط نفسي انفعالي مزمن نتيجة ظروف وعوامل مهنية خارجية، أما الاكتئاب فله أصول داخلية بالدرجة الأولى إضافة إلى عوامل خارجية مفجرة لظهوره.

الاحتراق النفسي يتطور بشكل تدريجي ولا يتميز بتبادلات المزاج كما هو الحال بالنسبة للاكتئاب، مع العلم أن الاحتراق النفسي يتطور في مدة تتراوح بين السنة وخمس سنوات التظاهرات المعرفية السلبية للاحتراق النفسي تكون عموما محدودة في مجال العمل، بينما في حالة الاكتئاب فهناك نوع من التثبيط (الكف) للنشاط وللتفكير والذي يمتد تأثيره على الحياة المهنية والشخصية على حد سواء.(عدنان، 1999) إن محاولة الفرد الابتعاد عن عمله(كأخذ عطلات مرضية) من شأنه أن يخفف من شدة حالة الاحتراق النفسي، إلا أن الأمر لا ينطبق مع اضطراب الاكتئاب حيث لا تفيد العطلات وفترات الراحة في التقليل من حدته.

إن تناول الشخص للأدوية النفسية والعلاجات الدوائية الأخرى من شأنه أن يخفف من حالة الاكتئاب، بعكس حالة الاحتراق النفسي، حيث غالبا ما تكون هذه الأدوية قليلة الفعالية.

**2-3-الاحتراق النفسي واضطرابات القلق:**

إن كل من القلق، الضغط النفسي، والاحتراق النفسي عبارة عن حالات متشابهة وقريبة من بعضها البعض، إلى درجة إنه غالبا ما تستعمل هذه الكلمات(قلق، ضغط، احتراق نفسي) لوصف نفس الحالة النفسية، إلا أنه من الأكيد وجود اختلاف فيما بينها بقدر التشابه الذي أشرنا إليه .فاضطرابات القلق معرفة كأحد الاضطرابات النفسية، لها أعراضها وتقنياتها العلاجية، وبالرغم من اشتراكها مع الضغط النفسي في بعض العناصر والمناطق إلا أنه يجب التأكيد على أن الضغط النفسي لا يعد اضطرابا نفسيا، فالآليات الفيزيولوجية والكيميائية الحيوية المعروفة لحد الآن والمتعلقة بحالة الضغط النفسي تختلف عن آليات القلق.

وأما بالنسبة للاحتراق النفسي (باتشو، 2017، ص38) فمن شأنه أن يشكل قاعدة مهيئة لظهور اضطراب القلق مثل ما هو الحال بالنسبة للاكتئاب إلا أن الاحتراق النفسي يعتبر في حد ذاته بمثابة

سيرورة نفسية أكثر منه اضطراب، وباعتباره كرد فعل لحالة الضغط النفسي المزمن هذا لا يعني بالضرورة تطوره إلى اضطراب قلق، وإنما يتوقف هذا على الأفراد ويختلف باختلاف قدرتهم على التكيف مع الوضعيات التي يواجهونها.

**3-3-الاحتراق النفسي و الجسدنة (La Somatisation):**

تحتل الجسدنة مكانة خاصة ضمن المؤشرات العيادية لهذا التناذر، حيث أن تكرار ظهورها يكون جد مرتفع عند الأفراد الذين يعانون من حالة الإنهاك (L'épuisement)، إلا أن مؤشرات الجسدنة ليست خاصة بحالة الاحتراق النفسي ولا مميزة لها، فمن الممكن أن تكون حالة الإنهاك المهني خالية من مؤشرات الجسدنة وأعراضها، إلا أنه من المفيد معرفة أن إضطرابات الجسدنة كثيرة التكرار والظهور في حالات الاحتراق النفسي.

فالجسدنة هي مجموع الاضطرابات التي تظهر في شكل أعراض جسمية متنوعة ومتغيرة بمرور الوقت، يعاني منها الفرد لعدة سنوات، حيث أن كل الفحوص والكشوف الطبية تشير إلى نتائج سلبية بمعنى غياب أي إصابة أو تلف جسدي حقيقي، كما أن مجموع أعراضها من الممكن أن ترتبط بأي جزء أو عضو من الجسم، وهي عبارة عن أعراض خارجة عن سيطرة الفرد فأسبابها تعد لا شعورية بالدرجة الأولى، حيث نلاحظ غياب أي إصابة جسدية فعلية بعكس الاضطرابات السيكوسوماتية التي يكون فيها الاضطراب الجسدي متوافق مع تلف حقيقي يتطور ويتأثر بالعوامل النفسية. كما نشير إلى أن حالة الاحتراق النفسي تختلف عن حالة تناذر توهم (L'hypochondrie) حيث أن الفرد لا يعاني من مخاوف الإصابة بالمرض. وتختلف عن حالة تناذر التحويل (Syndrome de conversion) ذلك لأن الفرد لا يعاني من إصابات في الوظيفة الجسدية .وبهذا نقول أن المؤشرات أو الأعراض الجسمية لا ترتبط فقط باضطرابات القلق والاكتئاب وإنما من الممكن أن تظهر في اضطرابات أخرى.

(باتشو، 2017، ص38-39)

**4-3-الاحتراق النفسي والضغط النفسي:**

الاحتراق و الضغط كلاهما يعبر عن حالة من الإجهاد أو الإنهاك النفسي و البدني. لكن يختلف الاحتراق عن الضغط، فغالبا ما يعاني الفرد من ضغط مؤقت و يشعر كما لو كان محترقا نفسيا، لكن

بمجرد التعامل مع مصدر الضغط ينتهي هذا الشعور أما الاحتراق النفسي فهو عرض طويل المدى، يرتبط حدوثه بالضغوط النفسية وبمصادر وعوامل أخرى. وبذلك فإن الضغط النفسي يكون سببا في الاحتراق النفسي إذا ما استمر و لم يستطع الفرد التغلب عليه. (عبد الحميد، 1998،ص58)

وإن حديثنا عن حالة الاحتراق النفسي غالبا ما يقودنا إلى الرجوع إلى حالة الضغط النفسي، فهما مفهومين يصعب التفريق بينهما، فبالرجوع إلى العديد من التعاريف نجد أن الاحتراق النفسي يعتبر كاستجابة لحالة ضغط نفسي مزمن، لكن ما هي العلاقة بينهما؟ هل هناك استمرارية بين الظاهرتين أو أنه يجب التمييز بينهما؟

**النقاط المشتركة بينهما:** في الغالب نجد أن الأسباب المؤدية إلى الاحتراق النفسي هي نفسها المتسببة في الضغط النفسي، كما أن التوتر الذي يشعر به الفرد في الحالتين (الضغط النفسي والاحتراق النفسي)

يأتي نتيجة لعجز الفرد عن الاستجابة لمتطلبات وضعية معينة وعدم قدرته على تلبيتها.

**نقاط الاختلاف:** يرتبط ظهور الاحتراق النفسي بمحيط العمل، بينما الضغط النفسي فيعود إلى التوتر الذي يشعر به الفرد في مختلف ميادين الحياة.

كما أن الاحتراق النفسي لا ينحصر في التوتر الذي يشعر به الفرد نتيجة لحالة الضغط النفسي(الإنهاك الانفعالي) فقط، لكنه يرتبط أيضا بالعلاقات بين الأشخاص في العمل وكذلك بالتقييم الذاتي للعمل، فهو يتجاوز مفهوم الضغط النفسي ولا يرتبط به فقط وإنما يعود إلى عوامل أخرى مختلفة.

إضافة إلى أن الشعور بالضغط النفسي يرتبط حدوثه بمعايشة وضعيات حادة، بينما ينتج الاحتراق النفسي عن انفجار لحالة ضغط نفسي مزمن كما أنه (الاحتراق النفسي) يتكون ويستقر حسب سيرورة تدريجية تنحصر مدتها من السنة إلى خمسة سنوات (مرحلة تشكل الاحتراق النفسي)

**5-3-الاحتراق النفسي و الإعياء النفسي (Neurasthénie)**: في سنة (1868) قام الأمريكي "George Beard" وهي عبارة عن خلل عصبي يحدث نتيجة ضغوط ناتجة عن "Neurasthénie" تعرف بالحياة العصرية حيث يصيب بالدرجة الأولى الأشخاص الذين يعملون لساعات طويلة دون الاستفادة من فترات راحة ويكون هذا الاضطراب أكثر انتشارا لدى الأشخاص الذين ينتمون للطبقات

الميسورة، ويتميز بظهور عدة أعراض نفسية وجسمية غير مميزة .إذا نلاحظ أن هذا الاضطراب يشابه كثيرا حالة الاحتراق النفسي إلا أن هذا الأخير لا يعتبر اضطرابا عصبيا.

غير أن مفهوم "Neurasthénie" تغير عبر التاريخ، وأصبح لا ينتمي لميدان علم الأعصاب وإنما انضم إلى علم الأمراض العقلية والنفسية، فنجده في يومنا هذا مدرج في تصنيفات الأمراض العقلية والنفسية وبالضبط في التصنيف الدولي للأمراض(CIM-10) حيث يظهر ضمن الاضطرابات الجسمية (Troubles Somatoformes) تحت الرمز (f45) أو ضمن اضطرابات عصابية أخرى تحت اسم تناذر الإعياء ورمزه(f48) لكننا اليوم نستطيع أن نميزه وبشكل أساسي عن الاحتراق النفسي على اعتبار إنه تابع للتشخيصات السيكاترية وأن ظهوره غير مرتبط بميدان العمل.

(Canoui, Mauranges, 2006, p43-44-45)

***جدول رقم(02): يوضح ملخص الفرق بين الضغط النفسي والاحتراق النفسي***

| الضغط النفسي | الاحتراق النفسي |
|---|---|
| الضغط النفسي عبارة عن حالة من عدم التوازن العقلي والانفعالي والجسدي | الاحتراق ظاهرة تنتج عن تطور خيبات الأمل |
| يتولد الضغط عن إدراك الفرد للوضع القائم | ينبعث الاحتراق النفسي من شعور الفرد بعدم تلبية احتياجاته وعدم تحقيق توقعاته |
| يمكن أن يبقى الضغط لفترات مؤقتة أو طويلة | يتطور الاحتراق النفسي تدريجيا مع مرور الزمن |
| يمكن ان يكون سلبيا أو ايجابيا | الاحتراق يكون سلبيا دائما |
| يمكن أن يحدث الضغط لأي شخص | الاحتراق يحدث عند الأشخاص الذين بدأو حياتهم بمثل عليا ودافعية شديدة |
| يحدث دائما لعدد أكبر من الأفراد | يحدث الاحتراق لعدد أقل من الأفراد |

| | |
|---|---|
| يحدث الضغط في جميع أنواع المهن | يحدث الاحتراق النفسي غالبا في المهن التي تتضمن التعامل مع الناس |

المصدر: (بوحارة: 2012 ص 50-51)

**4-أعراض الاحتراق النفسي:**

صنف بعض الباحثين أمثال **وبيك وجراجويل بيك (GARGUIL, S HOLER BECK 1998)**

الاحتراق النفسي الى أربع فئات هي:

**1-4-الأعراض الفسيولوجية الجسمية:** وتشمل ارتفاع ضغط الدم والألم في الظهر والإنهاك الشديد، بحيث يفقد الفرد حماسه ونشاطه وقد يتحول الشعور بالإنهاك إلى مرض حقيقي ، كما أن الإحساس بالتعب يؤدي إلى صداع مستمر وشديد وضعف عام في الجسم، مما ينتج عنها خلل في بعض أجهزة الجسم، ومن ثم التأثير على سير حياته.(هارون، 1999، ص88)

**2-4-الأعراض المعرفية الإدراكية:**

**الأعراض المعرفية الإدراكية:** و تشمل كل من :

- عدم القدرة على التركيز.
- اضطرابات التفكير.
- ضعف القدرة على التفكير.
- ضعف القدرة على حل المشكلات و إصدار الأحكام.
- القولبة أي تكرار النمط الواحد.
- تهويل الأحداث.

و تظهر هذه الأعراض بوضوح على شكل تغيير في نمط إدراك الفرد، حيث يتحول الفرد من كونه شخص متساهل و متفهم الى شخص عنيد ذو تفكير متصلب و متشدد. (الرحتاوي،1991، ص23)

**3-4-الأعراض النفسية:** وهنا يميل الفرد إلى حالة من التغيرات في عواطفه، وهذه التغييرات تكون سلبية ومزعجة وأكثرها حدة الشعور بالإحباط، وتمتد هده الأعراض من صدق العاطفة إلى الإرهاق العاطفي والإحساس بالعجز واليأس.

بالإضافة إلى الشعور بالخوف والقلق والاكتئاب والبلادة والانعزال و النسيان و التذمر.

**4-4-الأعراض السلوكية:** وتبدأ با لشكوى من العمل البطء في الأداء وعدم الرضي والإنجاز المتدني والتغيب المستمر عن العمل وترك المهنة والانسحاب من حياة الأشخاص الدين يتعامل معهم بالإضافة إلى الأعراض السلوكية الأخرى. (شيخاني، 2003، ص18- 19)

**5-4-الأعراض الاجتماعية:** وتتمثل في تكوين إتجاهات سلبية نحو المجتمع مما ينجر عنها:

- تدهور العلاقات الاجتماعية مع الزملاء والطلبة.
- العزلة الاجتماعية (عوض،2007، ص17)

وقد صنف" **سبانيول وكابوتو** ( 1979 ) "ونجي ( 1978 ) أعراض الاحتراق النفسي في ثلاثة مستويات هي:

**المستوى الأول:** تظهر حالة الاحتراق النفسي فيهدا المستوى بشكل قصير ومتقطع يمكن السيطرة عليه بسهولة ويرى الباحثان أن علاج دلك يكمن في القيام ببعض الممارسات والتمارين الرياضية التي تقود إلى الاسترخاء وممارسة بعض الهوايات المحببة، بحيث تنخفض معها مظاهر الاحتراق هذه.

**المستوى الثاني:** ويذكر الباحثان أن ظاهرة الاحتراق النفسي عند هدا المستوى تأخذ شكلا خاصا من الحدة والوضوح وتستغرق وقتا أطوال من حيث ديمومتها إلى درجة يصعب علاجها والعمل على إزالة أعراضها بالطرق التي ذكرت في المستوى الأول. وهنا يمكن بوضوح قياس درجة الانفعال عند المحترق نفسيا على الرغم من استرخائه أو نومه، كما يلاحظ بوضوح مدى سخريته بالقائمين على العمل الذي يقوم به ويكون مزاجه متقلبا واهتمامه المستفيدين من العمل منخفضا. **(ربيع، 2010، ص7 )**

**المستوى الثالث:** وعند هدا المستوى تدوم الأعراض وتنشأ مشكلات نفسية وصحية لا يمكن لها أن تنتهي بسرعة بالعلاج الطبي أو النفسي، ونلاحظ من الشخص شكوك دائمة حول قدراته كما أن الاكتئاب والمشاعر النفسية السلبية تصبح متفشية. **(الرحرتاوي، 1991، ص18)**

***جدول رقم(3):يوضح التأثيرات والتغيرات التي تحدثها الضغوط في الكائن الحي***

| نتائج فيزيولوجية لزيادة الضغوط | تأثيرات معرفية لزيادة الضغوط | تأثيرات انفعالية لزيادة الضغوط | تأثيرات سلوكية لزيادة الضغوط |
|---|---|---|---|
| زيادة الأدرينالين بالدم مما ينشط ويزيد رد فعله وإذا استمر هذا الضغط لمدة طويلة يؤدي إلى فشل في تلك الأجهزة مثل اضطراب الدورة الدموية وأمراض القلب.<br>زيادة إفرازات الغدة الدرقية مما يؤدي إلى زيادة تفاعلات الجسم وزيادة استنفاذ الطاقة وإذا استمر هذا الضغط لمدة طويلة يحدث إجهاد ونقص بالوزن وأخيرا انهيار جسمي.<br>زيادة إفراز الكولسترول من. | عدم القدرة على التركيز.<br>نقل الاستجابة السريعة الحقيقية وقد تؤدي محاولات التعريض إلى قرارات متسرعة وخاطئة يزداد معدل الخطأ.<br>تدهور في القدرة على التنظيم والتخطيط بعيد المدى.<br>عدم تحري الدقة والحقيقة وتصبح الأفكار متداخلة وغير معقولة. | زيادة التوترات الطبيعية والنفسية حيث تقل القدرة على الاسترخاء.<br>زيادة الإحساس بالمرض.<br>حدوث تغيرات في صفات الشخصية.<br>زيادة حدة المشاكل المتواجدة كالقلق والحساسية المفرطة.<br>ظهور اكتئاب وعدم مساعدة وشعور بدم القدرة على التأثير.<br>فشل في تقدير الذات وتطوير الشعور بالعجز وعدم القيمة. | زيادة مشاكل التخاطب المتمثلة في التلعثم والتأتأة.<br>نقص في الاهتمام والتنازل عن الأهداف الحياتية.<br>زيادة النسيان، انخفاض مستوى الطاقة و انحدارها من يوم لآخر بدون سبب واضح.<br>صعوبة في النوم، الميل للوم الغير.<br>نقل المسؤوليات على الآخرين، ظهور نمادج سلوكية شاذة.<br>حل سطحي للمشكلات. |

المصدر : (ماجدة – السيد غانم ، 2008، ص 35 )

**5-مراحل حدوث الاحتراق النفسي:**

**يرى ماتيوس وانفاسيفيش (Matteson & Ivancevich1987)** أن ظاهرة الاحتراق النفسي لا تحدث فجأة وأن تتضمن المراحل التالية:

**5-1- مرحلة الاستغراق:** Involvement

وفيها يكون مستوى الرضا عن العمل مرتفعا، ولكن اذا حدث عدم اتساق بين ماهو متوقع من العمل وما يحدث في الواقع يبدأ مستوى الرضا في الانخفاض.

**5-2- مرحلة التبلد:** Stagnation

هذه المرحلة تنمو ببطء، وينخفض فيه مستوى الرصا عن العمل تدريجيان وتقل الكفاءة، وينخفض مستوى الأداء في العمل، ويشعر الفرد باعتلال صحته البدنية، وينقل اهتمته الى مظاهر أخرى في الحياة، كالهوايات والاتصالات الاجتماعية ذلك لشغل أوقات فراغه.

**5-3-مرحلة الانفصال:** Detachment

وفيها يدرك الفرد ماحدث، ويبدأ في الانسحاب النفسي، واعتلال الصحة البدنية والنفسية، مع ارتفاع مستوى الاجهاد النفسي.

**5-4-المرحلة الحرجة:** Juncture

وهي أقصى مرحلة في سلسلة الاحتراق النفسي، وفيها تزداد الأعراض البدنية، والنفسية والسلوكية، سوءا، وخطرا ويختل تفكير الفرد نتيجة شكوك الذات **(Self Doubts)**

ويصل الفرد الى مرحلة الاجتياح ( الانفجار) ويفكر في ترك العمل وقد يفكر في الانتحار (زيدان،1998)

ويرى أيدوش وبرودسكي (في عساف ،1996) أن ما يعرف بظاهرة الاحتراق تعود الى معوقات العمل، والتي تمر من خلال أربعة مراحل هي:

**أولا: مرحلة الحماس** :وتتمثل في زيادة جهد المعلم وآماله وتوقعاته، لاعتقاده أن العمل يَعِده بُالحصول على كل ما يريد من خلال العمل.

**ثانيا: مرحلة الركود والجمود:** وهنا يقوم المعلم بعمله ولكن جهده وحماسه يقل كثيرا.

**ثالثا: مرحلة الإحباط:** وهنا يحاول المعلم أن يناقش مع نفسه جدوى العمل وفائدته وخاصة أن الطلبة لا يستجيبون، والإدارة بيروقراطية، والأهل لا يهتمون، والراتب سيء ، لذلك يصبح العمل تهديدا للمعلم.

**رابعا: مرحلة اللامبالاة:** وفي هذه المرحلة يصبح المعلم لا يبالي ولا يهتم في عمله ولا في الإدارة ولا حتى بنفسه، ويعاني من اضطرابات نفسية وجسمية

أما حرتاوي (1991) (الوارد في عبد العلي،2003) فترى أن الإحتراق النفسي عند الفرد يتطور عبر ثلاثة مراحل هي:

**المرحلة الأولى:** وفيها يشعر الفرد بضغوط العمل نتيجة عدم التوازن بين متطلبات العمل والقدرة الذاتية اللازمة لمواجهة تلك المتطلبات.

**المرحلة الثانية:** وفيها يُعاني الفرد من الإجهاد والتوتر اللذين هما ردة فعل طبيعية ومباشرة وعاطفية لضغوط العمل.

**المرحلة الثالثة:** وفيها تتكون لدى الفرد مجموعة من التغيرات في الاتجاهات والسلوك، كالميل إلى معاملة المستفيد بطريقة آلية، والإنشغال بإشباع الحاجات الشخصية، وما يترتب على ذلك من عدم الإلتزام بالمسؤولية. (عبد العلي 2003، ص34)

**6- أبعاد الأحتراق النفسي:**

**1-6-الانهاك الانفعالي:**

يعتبر( شيوت **schutt** وآخرون,2000) الانهاك الانفعالي كسمة مميزة للتناذر" ويعتبره شيروم (1989): كعرض جوهري في الاحتراق النفسي" (عن بيونك **bunk**وآخرون 1994) وأما عند (ماسلاش وجاكسون،1984) فانه يشير الى:3 شعور الفرد بتشبع انفعالي وعاطفي في عمله واستنزاف موارد قوته نتيجة التزامه الشديد في علاقته مع الآخرين. في نفس السياق ذهب ( تاريس **Taris** وآخرون.1990) الى أن: "الانهاك الانفعالي يشير الى شعور الفرد بتوتر انفعالي زائد واستنزاف **depleted** موارده الانفعالية.

يتضح مما سبق أن تعاريف الانهاك الانفعالي تقريبا متشابهة حيث تشير الى شعور الفرد باستنزاف وتشبع موارده الانفعالية نتيجة لطبيعة عمله التي تفرض عليه التعامل مع أفلراد أخرين بحاجة لخدماته.

وقد ذكر كاولي **cowley** (1995) أن الفرد في هذه المرحلة يشعر باستنفاذ واستنزاف موارده الانفعالية وليس لديه مصدر للتزويد بالطاقة، فيضع مسافة بينه وبين من هم بحاجة الى خدماته والطلبات التي تغمره ( عن ستانون _ ريش **Stanon _Rich** وايزو_ أهولا **Iso_Ahola** ،1998) فلا يجد الفرد في هذه المرحلة وسيلة للتخفيف عن هذا الشعور الا بوضع مسافة بينه وبين من يتعامل معهم.

**2-6-تبلد الشعور:**

يشير تبلد الشعور حسب ( ماسلاش وجاكسون، 1984) الى استجابة الأفراد العديمة الشعور والقاسية تجاه الأشخاص الذين يتلقون منهم الخدمة والرعاية. كما انه يعني : معاملة الأفراد الأخرين كأشياء (جاكسون وأخرون، 1986) ويتضمن تبلد الشعور ( تاريس وآخرون1999) اتجاهات سلبية منفصلة مفرطة اتجاه الآخرين.

ويذكر (شيوت وآخرون، 2000) أن تبلد الشعور يشير الى: اتجاهات ومشاعر الفرد السلبية والساخرة والمستقلة والمبنية للمجهول تجاه الأفراد الآخرين" ويتصمن أيضا (عن مقابلة 1996) الشعور السلبي والشعور بالقسوة والاهمال وتطور مشاعر السخرية وعدم الاحترام، وعليه يطور هؤلاء الأفراد حسب (ستانون_ ريش وايزو_اهولا، 1998) اعتقادات وضعية وحقيرة عن الأشخاص الآخرين ويتوقعون الأسوء بالغير والتطابق معهم كفرد منهم.

ومن المحتل أن يقلص تبلد المشاعر ، تجاه الزبائن من شدة الاستثارة الانفعالية، فتعديل مستويات مباعدة مناسبة تكون ضرورية للأداء الفعال (جاكسون وآخرون، 1986) يرفع قليلا من معنويات المهنيين لأنه يسمح لهم بالتراجع تجاه المشاكل زبائنهم (بيزي تحت الطبع) لكن اذا زاد الأمر عن حده فانه يؤدي لا محالة الى نتائج سلبية.

ويقصد بالعلاقة التباعدية **detached** تلك الاتجاهات والسلوكات (الابتعادية) التي تضع بين مقدم الخدمة والزبون مسافة (بيزي تحت الطبع)

**3-6-نقص الانجاز الشخصي:**

لقي هذا البعد الأخير من أبعاد الاحتراق النفسي أهمية من قبل الباحثين على خلاف البعدين السابقين: الانهاك الانفعالي وتبلد المشاعر.

يعني نقص الانجاز الشخصي لدى (ماسلاش وجاكسون، 1984) "انخفاض شعور الفرد بكفاءته وانجازه المثمر في عمله مع الناس" ويعني لدى (شيوث وآخرون ،2000) انخفاض شعور الفرد بكفاءته وميله

الى التقييم السلبي لذاته خاصة فيما يتعلق بعمله مع الأفراد الآخرين." ويعني عند (تاريس وآخرون،1999) "انخفاض مشاعر الكفاءة والانجاز المثمر في العمل ".

يرجع نقص الشعور بالانجاز الشخصي في العمل كما تذكر (بيزي، تحت الطبع) الى التقييم خاصة فيما يتعلق العمل اتجاه الزبائن فالأفراد في مهن تقديم المساعدة لديهم صورة سلبية حول ذواتهم كمهنيين. تظهر الطريقة التي ينجزون بها عملهم على ما يجب أن تكون عليه في اطار علاقة المساعدة. لديهم احساس عام بتعكير الصفو وبأنهم ليسو في مستوى متطلبات وكفاءات مركزهم ويظنون أنهم أخطئوا في توجيههم المهني.

**7-نماذج الاحتراق النفسي:**

لقد ظهرت عدة نماذج نظرية لدراسة وفهم وتفسير الاحتراق النفسي، ومن بين هذه النماذج التالية:

**1-7-** نموذج ماسلاش للاحتراق النفسي: ويتكون من ثلاثة أبعاد هي:

1.الإجهاد الإنفعالي.

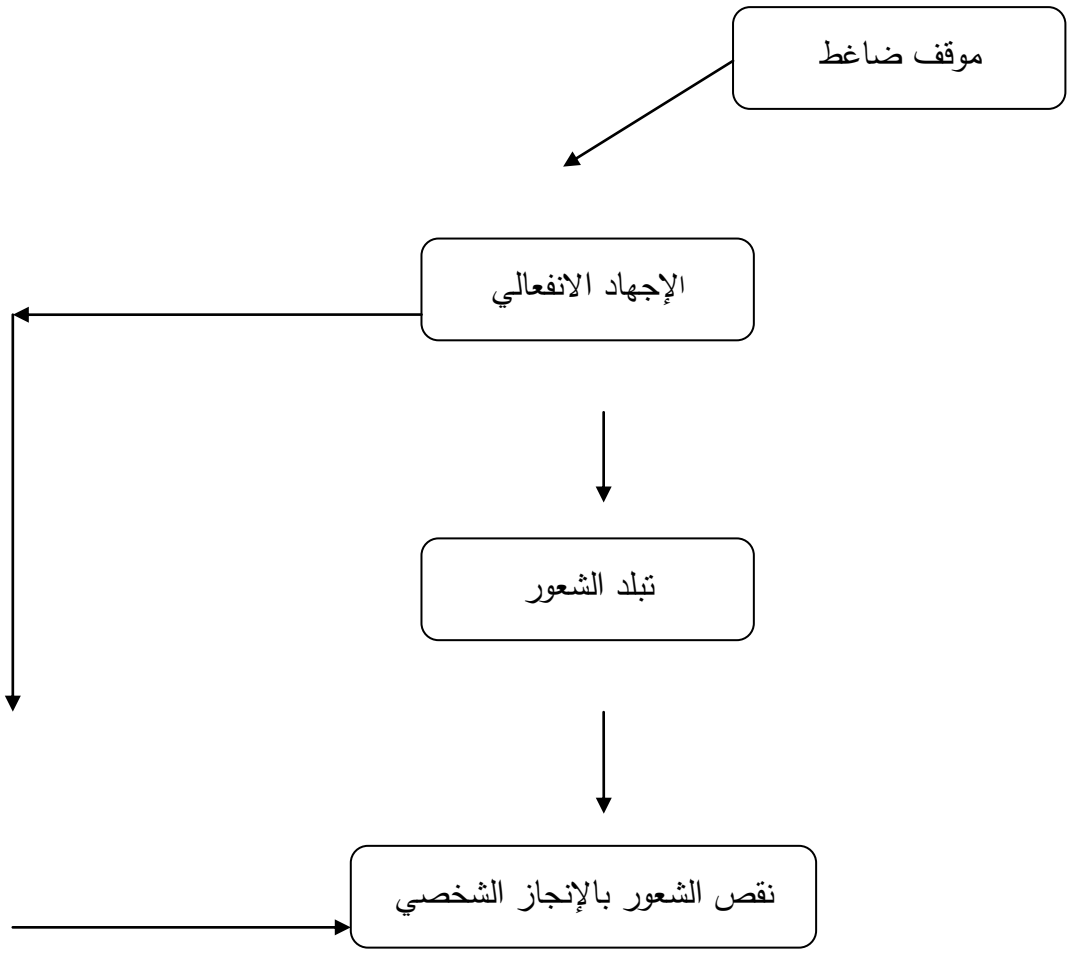
2. تبلد الشعور.

3.نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

حيث تشير Ilizabeth Gerbot (2008) في شرح أبعاد ماسلاش بأن الاحتراق النفسي يبدأ بالاجهاد الانفعالي ثم يستمر مع تبلد الشعور ونقص الشعور بالانجاز

(Ilizabeth Gerbot,2008, p :11)

***شكل رقم(02) يوضح أبعاد الاحتراق النفسي حسب ماسلاش وجاكسون***




المصدر: (Ilizabeth Gerbot,2008, p :11)

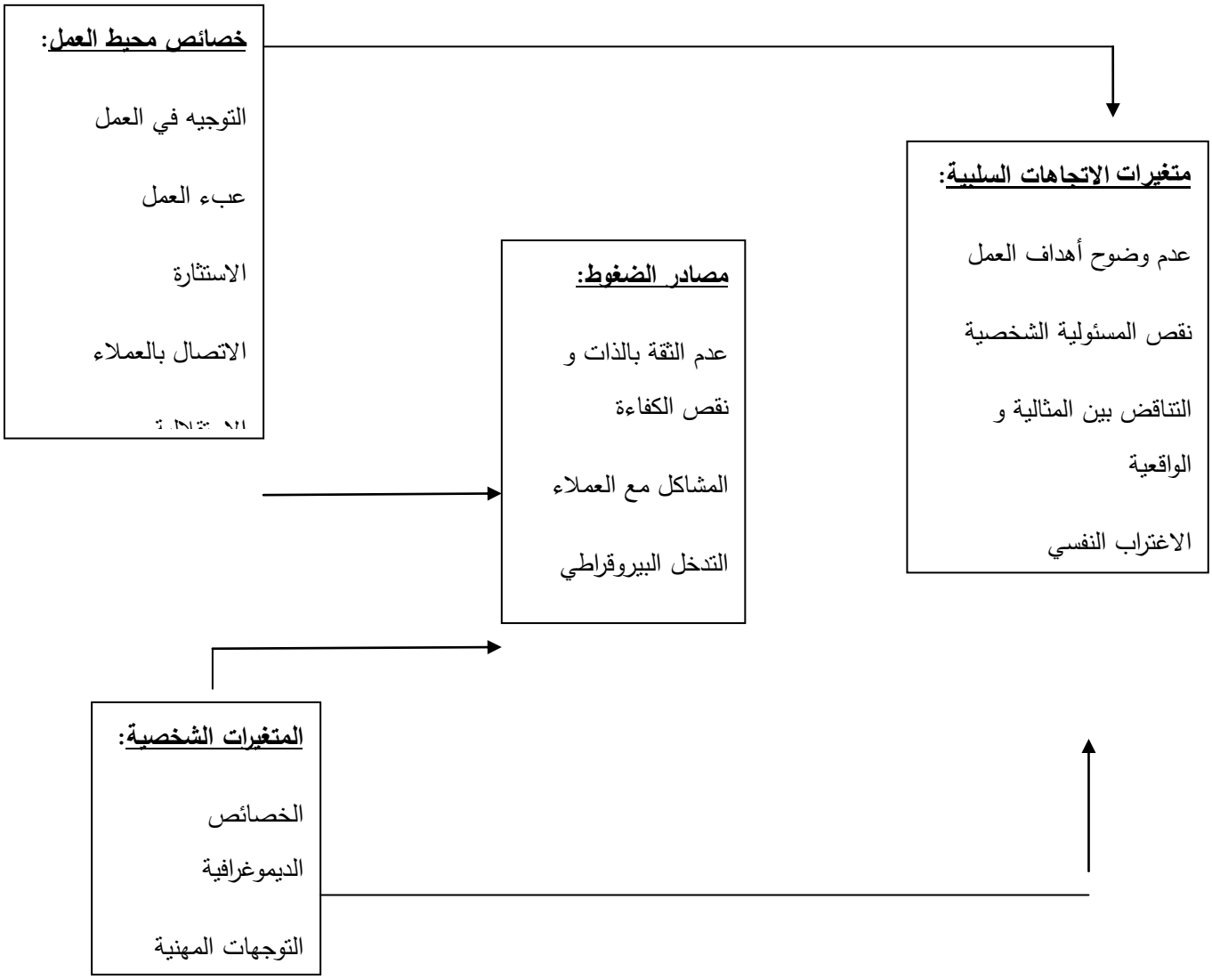
**2-7- نموذج Edlwich et Brodsky**: ويتكون هذا النموذج من أرع مراحل هي:

1. الحماس (التعصب)
2. الركود
3. الإحباط
4. اللا مبالاة

**3-7-نموذج تشيرنس للاحتراق النفسي: Cherniss Model**

النموذج الشامل للاحتراق النفسي، وقد قابل مع معاونيه ثمانية وعشرون قدم **Cherniss** مهنياً مبتدئاً في أربعة مجالات هي مجال الصحة، ومجال القانون، ومجال التمريض في المستشفيات العامة، ومجال التدريس في المدارس الثانوية، وتم مقابلة كل المفحوصين عدة مرات خلال فترة تتراوح من سنة إلى سنتين، ويوضح الشكل التالي نموذج تشيرنس:

***شكل رقم(03) يوضح نموذج تشيرنس للاحتراق النفسي***




المصدر: (Graham,1993,p33)

ويشير هذا النموذج إلى ما يلي: (الزهراني، 2008، ص41-52)

**1-3-7-خصائص محيط العمل:**

تتفاعل هذه الخصائص مع الأفراد الذين يدخلون الوظيفة لأول مرة ولهم توجهات مستقبلية معينة، ومطالب عمل زائدة، ويحتاجون إلى مساندات اجتماعية، كل هذه العوامل تعتبر مصادر معينة من الضغط الذي يتعرض له الأفراد بدرجات متفاوتة، ويتواءم الأفراد مع هذ ه العوامل الضاغطة بطرق مختلفة، فيلجأ البعض إلى أساليب واستراتيجيات منحرفة، بينما يتواءم آخرون عن طريق اللجوء إلى الاتجاهات السالبة .اعتبر تشيرنس خصائص محيط العمل الثمانية منبئات لمتغيرات الاتجاهات السالبة، والتي تشكل الاحتراق النفسي، وهذه الخصائص هي:

-التوجيه في العمل. Orientation Orientation

-عبء العمل. Work load

-الاستثارة. Stimulation

-الاتصال بالعملاء. Scope of Client Contact

-الاستقلالية Autonomy

-أهداف المؤسسة. Institutional Goals

-القيادة والإشراف. Leadership/ Supervision

-العزلة الاجتماعية Social Isolation

**2-3-7-المتغيرات الشخصية.** Person

وهي تضم الخصائص الديموغرافية، بالإضافة إلى التأييد الاجتماعي من خارج محيط العمل.

وضع تشيرنس خمسة مصادر للضغط كمقدمات للاحتراق النفسي وهي:

-عدم الثقة بالذات ونقص الكفاءة . Doubts about Competence

-المشاكل مع العملاء. Problems with Clients

-التدخل البيروقراطي. Bureaucratic Interference

-نقص الإثارة والإنجاز. Lack of Collegiality

-عدم مساندة الزملاء. Lack of Collegiality

**3-3-7-متغيرات الاتجاهات السالبة Negative Attitudes**

حدد تشيرنس اتجاهات سالبة تنتج عن الضغوط وتتمثل في:

-عدم وضوح أهداف العمل.Work goals

-نقص المسئولية الشخصية. Personal Responsibility for Outcomes

-التناقض بين المثالية والواقعية. Idealism / Realism

-الاغتراب النفسي. Emotional Detachment

-الاغتراب الوظيفي. Job Alienation

-نقص الاهتمام بالذات. Self Interest

**4-3-7-متغيرات إضافية:**

أضيفت بعض المتغيرات الأخرى مثل المتغيرات المرتبطة بالعمل وهي:

-الرضا الوظيفي. Job Satisfaction

-الغياب عن العمل. Absenteeism

الاتجاه نحو ترك المهنة. Intention to Turnover

-الأعراض السيكوسوماتية. Psychosomatic Symptoms

-الرضا الزواجي. Marital Satisfaction

-صراع الدور. Role Conflict

-الصحة الجسمانية. Physical Health

-استخدام العقاقير. Medication Use

وقد أوضح تشيرنس أنه كلما زادت صدمة الواقع وزاد التعرض للضغط كلما زاد الاحتراق النفسي، كما أوضح النموذج أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية في الاحتراق النفسي هم الذين يتلقون مساندة اجتماعية ضعيفة ويوضح هذا النموذج أيضاً أن العوامل الديموغرافية مثل السن والجنس وسنوات الخبرة ضعيفة الارتباط بالاحتراق النفسي، بناء عليه وطبقاً للنموذج فإن من يحصلون على درجات احتراق مرتفعة هم العاملون الذين يشعرون بأعراض سيكوسوماتية، وهم الذين يستخدمون الأدوية بشكل متزايد، ويعانون من عدم الرضا الزواجي، ومن صراع الدور، وقلة الرضا الوظيفي، وترتفع نسب غيابهم، كما أنهم يميلون إلى ترك المهنة.

ويختلف نموذج تشيرنس عن غيره من النماذج فيما يلي: (الزهراني، 2008، ص41-52)

تختلف المفاهيم التي اقترحها تشيرنس عدم وضوح أهداف العمل، نقص الإحساس بالمسئولية الشخصية، والتعارض بين الواقعية والمثالية، والاغتراب النفسي، والاغتراب عن العمل، ونقص الاهتمام بالذاتعن تلك التي اقترحتها **ماسلاك وبينز** وآخرون (1981)

- اتفق تشيرنس مع الدراسات السابقة على أهمية الرضا الوظيفي وخصائص محيط العمل مع التأكيد على عدم أهمية الفروق الفردية والخصائص الديموغرافية.
- أكد النموذج على أهمية متغيرات العمل الإضافية؛ مثل المساندة الاجتماعية ومتطلبات الحياة في زيادة فهمنا لظاهرة الاحتراق النفسي الناتج عن العمل.
- اتفقت النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق هذا النموذج مع نتائج قائمة ماسلاك للاحتراق النفسي حيث ارتبطتا بمؤشرات صحة ورفاهية الأفراد.
- أعطى نموذج تشيرنس اقتراحات لبعض الاستراتيجيات للتدخل في محيط العمل، والتي يمكن أن تقلل من الإحساس بالاحتراق النفسي، وقسمها إلى أربع فئات:

أ- إرشاد وتطوير العاملين ب- الإشراف والقيادة والأهداف التنظيمية.

ج- البناء الوظيفي د- الأساليب و المعايير

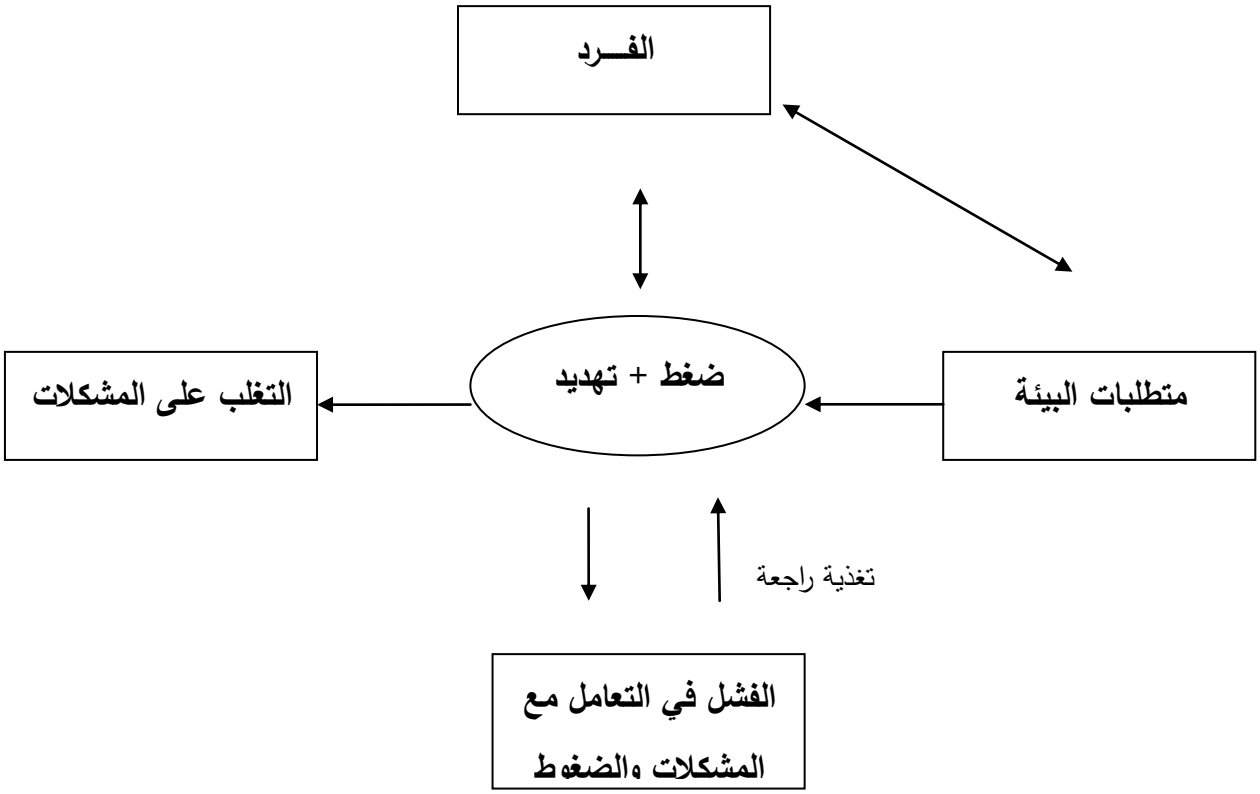
ويلاحظ من نموذج تشيرنس أنه يركز على خصائص محيط العمل والتي تسبب ضغوطاً للفرد، كما أنه يركز على بعض الاتجاهات السالبة التي توجد لدى الأشخاص المستهدفين للشعور بالضغط النفسي، وأشار النموذج أيضاً إلى بعض المتغيرات الشخصية والتي تتضمن المتغيرات الديموغرافية، وأعطى أهمية لبعض المتغيرات الاجتماعية مثل: مدى الحصول على المساندة الاجتماعية، وأضاف النموذج بعض المتغيرات الإضافية الأخرى المرتبطة بالعمل مثل: الرضا الوظيفي، وصراع الدور، والصحة الجسمية وغيرها.

**4-7-نموذج كاري كوبر: (carry cooper)**

يعتبر كوبر cooper أن مصطلح " الاحتراق النفسي" يشمل ويتجاوز من حيث الشدة والدرجة مصطلح "الضغط" ويعتبر أن الاحتراق النفسي هو مرحلة أخيرة لعدم تكيف الفرد مع بيئته والذي يؤدي بدوره إلى حالة من عدم التوازن بين متطلبات بيئة عمله وقدراته، فيصبح يعاني من ضغط مهني دائم ومستمر (truchot, 2004,p39)

و تشير بن عامر (2017) الى أن نموذج كوبر cooper يعتبر أن بيئة الفرد مشبعة بمصادر ضغط تهدد حياته وتشكل خطرا على توافقه وتحقيق أهدافه المختلفة، فيحاول عندئذ استخدام استراتيجيات للتغلب على الموقف الضاغط، فإذا فشل في استخدامها مما أدى ذلك حتما إلى الفشل في حل مشاكله واستمرار الضغط سواءا من حيث الوقت أو الشدة والتي تعتبر بوادر الإصابة والدخول في حلقة أو دورة الإحتراق النفسي.

***شكل رقم (04): نموذج كوبر cooper لتفسير الاحتراق النفسي***




المصدر: (بن عامر، 2017، ص89)

**5-7-نموذج هوبفول (Hobfoll):** الحفاظ على الموارد(**La conservation des ressources**):

تنص نظرية الحفاظ على الموارد ل: هوبفول سنة 1989، أن الفرد يستثمر نفسه للحفاظ وحماية وتطوير موارده باختلاف أنواعها، سواءا المادية منها أو المعنوية وشعور الفرد بالتهديد بفقدان هذه الموارد يعرضه إلى الاحساس بالضغط.

لقد بين **هوبفول**، أن الفرد يتعرض للضغط في الحالات الثلاثة التالية:

عندما تكون موارده مهددة

عند فقدان موارده

عند الاستثمار في بعض موارده، ولا يتحصل على أي مقابل، وتعتبر الحالة الثالثة بالنسبة ل: هوبفول الأكثر ارتباطا بظهور الاحتراق النفسي عند الفرد، وهنا يأتي المبدأ الثاني لهذه النظرية، والذي ينص على

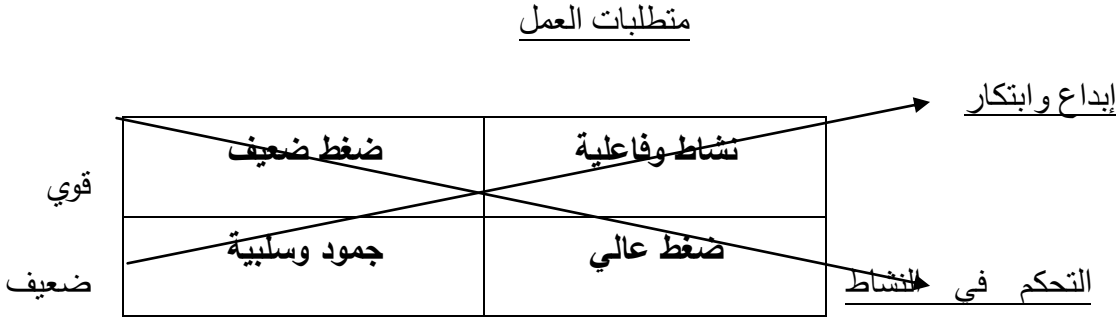
ضرورة استثمار الأشخاص لمواردهم، صيانتها والحفاظ عليها، والسعي للحصول على موارد جديدة، لذلك يرى هوبفول ضرورة تحديد الفرد لأهدافه الخاصة لمواجهة الأحداث أو العواقب المستقبلية، بمعنى زيادة الموارد والتقليل من التهديدات في مواجهة الأخطار، وهذا ما سماه هوبفول Hobfoll

(بن عامر، 2017، ص89-90)

**6-7-نموذج كارازاك:** Karasek (1979):

هو نموذج متطلبات – تحكم Exigences – contrôle ويمكن شرح نموذج **كارازاك** في المخطط التالي:

**شكل رقم(05): نموذج متطلبات- تحكم لـ كارازك Karasek**




المصدر: (بن عامر، 2017، ص90)

من خلال النموذج بيّن كارازاك Karasek، أن زيادة متطلبات العمل لا ترتبط سلبا بمدى صحته في العمل بل العامل الأساسي الذي يلعب دورا أساسيا في ذلك هو مدى تحكمه في أداء النشاطات التي يمارسها في عمله، حيث أنه مهما كانت متطلبات العمل كثيرة مع وجود تحكم عال لدى الفرد في أدائه، أدى ذلك بالَضرورة إلى تأدية عمل جيد وناجح مع إطفاء روح الإبداع والإبتكار على العمل، والعكس صحيح، أي أنه كلما كانت متطلبات العمل كثيرة، وكان للفرد تحكم ضعيف في تأديته، ظهر لديه شعور عال بالضغط، وفي حالة إذا ما كانت متطلبات العمل ضعيفة وكان للفرد تحكم ضعيف أيضا فيها، أدى ذلك إلى ظهور جمود وسلبية في العمل، كما أن الفرد أو العامل سيعاني ضغطا ضعيفا حتما إذا كانت متطلباته المهنية قليلة وكان حينئذ تحكمه في أدائها عال، حيث يسهل عليه تجاوزها والتغلب عليها.

(truchot, 2004,p265)

**7-7-نموذج لازورس وفولكمان:** Lazarus et Folkman (1984)

يطلق على هذا النموذج أيضا إسم: "نموذج التعاملات التقييمية "أو" اضطراب أساليب المواجهة" ويعتبر نموذج لازورس Richard Lazarus و سوزان فولكمان Susan Folkman من أكثر النماذج تفصيلا واستعمالا في البحوث والدراسات الخاصة بالضغط النفسي (Rolland, 1999, p99) فهما يعتبران الاحتراق النفسي نتاج فشل في استعمال أساليب مواجهة موقف ضاغط أما يسمى بـ « coping » هو مشتق من الفعل « to cope with » وهو يقابله باللغة الفرنسية:

« faire face à ou affronter » أي مواجهة فالضغط لا يصدر عن الفرد لوحده أو عن محيطه، بل هو ينتج عن العلاقة الفعالة بينهما. (Lazarus, Folkman, 1984, p475)

إذن: هذا النموذج يعتمد على ما يسمى بالمنحنى التفاعلي بين هذين المتغيرين (فرد-بيئة)، كما أشار الباحثانإالى ما يسمى بـ: التقييم المعرفي والذي يربط بين الضغط والمواجهة-coping- حيث وضع ثلاثة أشكال للتقييم المعرفي وهي:

**أ.التقييم الأولي: l'évaluation primaire**

في هذه المرحلة الأولية، يقدر الفرد الحدث أو الوضعية الضاغطة من حيث النوع ودرجة تهديدهاله، وقد ترافق بانفعالات سلبية كالحصر-l'anxiété – والخوف. (Benferhat, 2005, p85)

**ب.التقييم الثانوي: l'évaluation secondaire**

يشير الباحثان أن الهدف من هذه المرحلة هو وضع وتهيئة الفرد لعدد من الإستراتيجيات لمواجهة الضغط مما يخفف من حدته ودرجته.

ج. **إعادة التقييم:la réévaluation**

التقييم في هذه المرحلة مختلف تماما عن المرحلة الأولى، هنا يكتسب الفرد معلومات حول بيئته وختى نفسه.

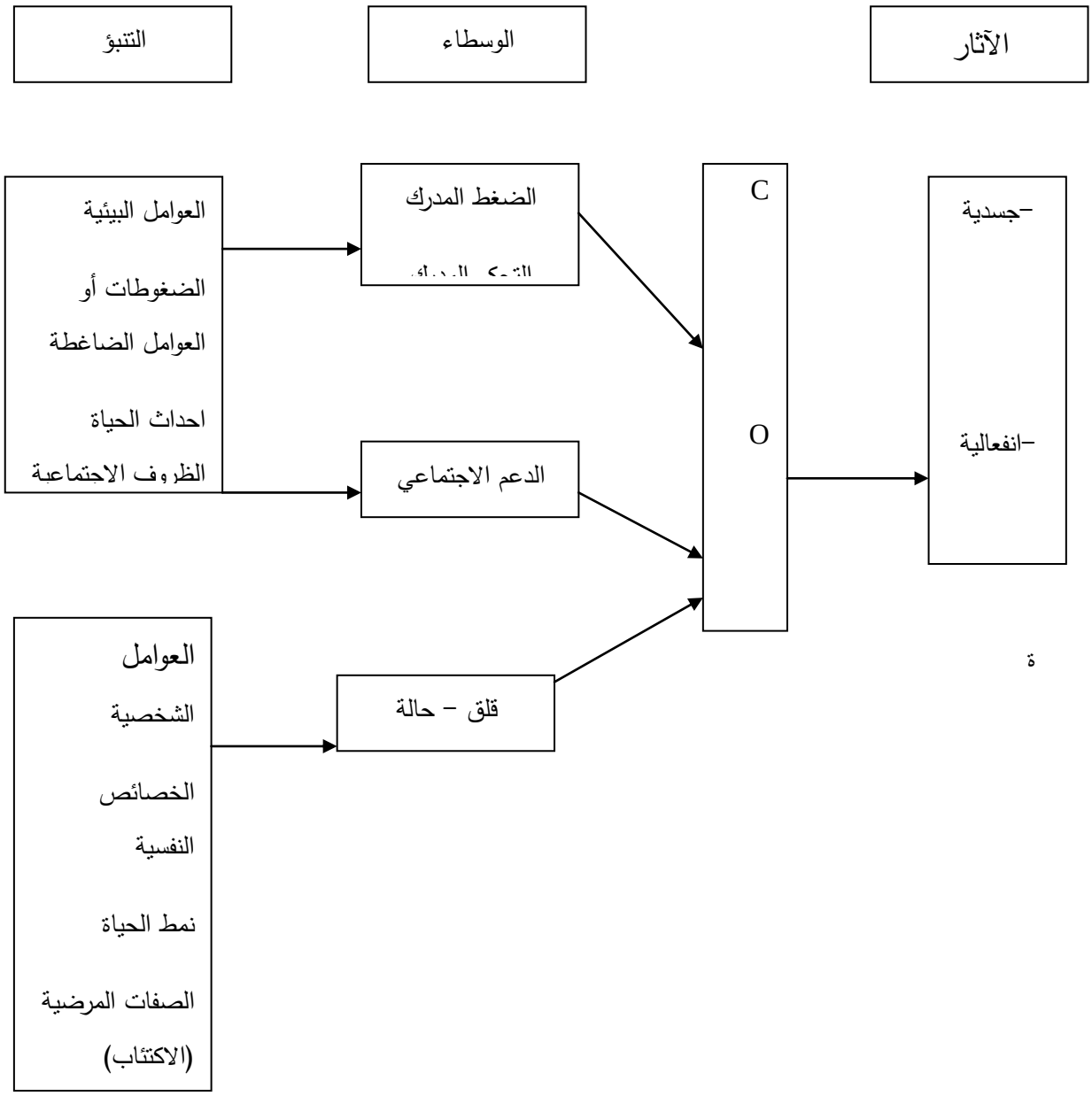
كما أشار نفس الباحثان إلى أن التقييم المعرفي يتأثر بعدة عوامل كالخصائص الشخصية للفرد من عادات وتقاليد ، إعتقادات..... وكذا متغيرات متعلقة بالمحيط السوسيو – ثقافي للفرد.

وأكد نفس الباحثين أن للتقدير الشخصي للحدث الضاغط تأثير كبير في عملية المواجهة حيث أن التقدير السلبي للموقف الضاغط تزيده سوءا في حين مشاعر التقدير الإيجابية نحوه، تزود الفرد بالراحة، وتساعده على المواجهة، وهنا يقترح لازوروس (lazarus) النظر إلى الضغوط بإيجابية وليس كتهديد.

(lazarus ,2000 ,p665-673)

وقد اقتراح **لازاروس** الشكل التالي:

***شكل رقم (06): نموذج لازاروس وفولكمان***




المصدر: (بن عامر، 2017، ص90)

وتشير بن عامر (2017) أن مخطط **لازرواس وفولكمان**، يؤكد أن الضغط النفسي يتأثر بمدى الإدراك الشخصي لعلاقة الفرد مع بيئة عماه، ويستنتجان أيضا أن هذا الإدراك هو نتاج تفاعل عوامل فردية وأخرى بيئية، كما أن الباحثان يؤكدان من خلال نموذجهما على أن العوامل التنبؤية ( العوامل الشخصية والبيئية) لا يمكن أن تئثر سلبا على صحة الفرد( الجسدية، الانفعالية، المعرفية)، وإنما أيضا ردود الفعل وأساليب المواجهة لها أيضا الدور الكبير في ذلك.

**8-7-نموذج هانز سيلي:** HANS Selye

يعتبر مصطلح الضغط أو « stress » بالغة الفرنسية المترجم من الكلمة الانجليزية "distress" ذات الأصل اليوناني « stringer» والذي يعني باللغة الفرنسية: Serrer – eteindre - mettre en tension وقد كان هانز سيلي HANS Selye أول من استخدم مصطلح الضغط سنة 1956 في مجالي الطب والبيولوجيا، ليطور فيما بعد هذا المفهوم موضحا بأنه له جانب نفسي، أين قدم نموذجا اطلق عليه: زملة التكيف العام Général adaptation syndrome (G-A-S)، هذا النموذج يشير إلى مجموعو من الإستجابات النفسية والجسمية لمواجهة مجموعة من المواقف الضاغطة، هذا ما يجعل من الضغط، استجابة إنذار وحماية، حيث أن الضغط العادي لا يتجاوز القدرة العامة على التكيف، وهو يمثل بذلك وسيلة أيضا للتعلم الايجابي، أما الضغط السلبي (المرضي) فهو حصيلة حتمية لعدم توازن الفرد مع محيطه حتما إلى عدم التكيف.

ويشير سيلي أن تطور زملة التكيف العام يمر عبر ثلاث مراحل هي:

(Selye, 1973 , p66-68)

1. مرحلة الإنذار بالخطر la phase d'alerte
2. مرحلة المقاومة la phase de résistance
3. مرحلة الانهاك la phase d'épuisement

بحيث يمر الفرد في المرحلة الاولى بنشاط الجهاز العصبي الذي يتمثل في زيادة إفراز الأدرينالين وإرتفاع ضربات القلب والضغط مصحوبة باضطرابات في المعدة وضيق في التنفس ثم تليها المرحلة الثانية وهي مرحلة الإستجابة للانذار ويدخل الفرد في مقاومة من جراء معاناته من اضطرابات نفس

جسمية. ثم تتطور إلى المرحلة الأخيرة وهي مرحلة الإحتراق النفسي حيث تعتل صحة الفرد ويصبح يشعر بالانهاك مع نقص في الأداء والفاعلية. (معروف، 2014، ص: 23 و24)

والشكل التالي يبين المراحل الثلاث:

***الشكل رقم (07): مراحل الإستجابة للضغوط نموذج سيلي SELYE (1956)***

المصدر: (بن عامر، 2017، ص94)

**9-7-نموذج شفاف وآخرون للاحتراق النفسي 1986:**

يشير هذا النموذج إلى المصادر والمظاهر والمصاحبات السلوكية للإحتراق النفسى وذلك كما هو موضح بالشكل التخطيطي على النحو التالي:

***شكل رقم(08):يوضح نموذج شفاف وآخرون للاحتراق النفسي***

| **مصادره** | |
|---|---|
| - عوامل خاصة | - عوامل ومتغيرات شخصية |
| - صراع الدور | - الجنس السن |
| - غموض الدور | - سنوات الخبرة |

| | |
|---|---|
| – عدم المشاركة في القرار<br>– تأييد إجتماعي ردي | – المستوى التعليمي<br>– التوقعات المهنية |
| **مظاهره ( الأبعاد )** | **المصاحبات السلوكية** |
| 1. إستنزاف إنفعالي ترك المهنة | – ترك المهنة |
| 2. فقدان الهوية الشخصية | – زيادة معدل الغياب |
| 3. نقص في الإنجاز الشخصي | – التعب لأقل مجهود |

المصدر: (الزهراني، 2008، ص36)

يتضح من هذا الشكل التخطيطي: (الزهراني، 2008)

أولاً : أن النموذج يشير إلى نوعين من مصادر الاحتراق النفسي : أولهاما يرتبط بالمدرسة والذي يتمثل صراع الدور وغموضه ، وعدم مشاركة المعلم في إتخاذ القرارات نحو دوره المهني ، بالإضافة إلى المتغيرات الشخصية الأخرى الخاصة بالمعلم مثل سنه وجنسه وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي.

ثانياً : أشار النموذج أيضاً إلى مظاهر أو مكونات أوأبعاد الإحتراق النفسي والتي تتمثل في الإستنزاف الإنفعالي وفقدان الهوية الشخصية والشعور بالإنجاز الشخصي المنخفض.

ثالثاً : أشار النموذج إلى المصاحبات السلوكية للاحتراق النفسي والتي تتمثل في رغبة المعلم ترك المنهة والتعب لأقل مجهود والتمارض وزيادة معدل التغيب عن العمل.

**8-إستراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي:**

تجدر الإشارة إلى أن ظاهرة الاحتراق النفسي ليست بالحالة الدائمة، وبالإمكان تفاديها والوقاية منها؛ إذ أن قيام الفرد بنشاطاته وواجباته بطريقة متوازنة من حيث التغذية والنشاط الحركي والاسترخاء الذهني، قد يساهم بشكل ما في تفادي الاحتراق النفسي، ومع هذا يوصي الباحثون بإتباع الخطوات التالية:

1. إدراك أو تعرف الفرد على الأعراض والمؤثرات التي تشير إلى اقت ا رن حدوث الاحتراق النفسي.

2. تحديد الأسباب من خلال الحكم الذاتي أو اللجوء إلى الاختيارات التي توضح له الأسباب.

3. تحديد الأولويات في التعامل مع الأسباب التي حُددت في الخطوة السابقة، فمن الناحية العملية يصعب التعامل معها دفعة واحدة.

1. تطبيق الأساليب واتخاذ خطوات عملية لمواجهة الضغوط منها تكوين صداقات لضمان الحصول الدعم الاجتماعي، إدارة الوقت، تنمية هوايات مواجهة الحياة كتحدي للقدرات الذاتية،الاستعانة بالمتخصصين والاعتراف الشخصي بوجود المشكلة لزيادة الإيجابية في مواجهتها.

2. تقييم الخطوات العملية التي اتبعها الفرد لمواجهة المشكلة للحكم على مدى فعاليتها واتخاذ بدائل إن لزم الأمر.(عسكر، 2005، ص:107)

أما على مستوى مكان العمل، فهناك استراتيجيات تتمثل فيما يلي:

-القدرة على تحديد الأولويات.

-تنظيم الوقت.

-المرونة في التعامل مع الغير.

-ضرورة مواجهة المشاكل.

-وضع برامج زمنية لحل المشكلات.

-السعي إلى الاجتهاد وليس الكمال.( عثمان، 2001 ،ص:90 )

ويضيف الدكتور محمود فتحي عكاشة أساليب التوافق مع المواقف الضاغطة فيما يلي:

-إعادة بناء الموقف والتدريب على المواجهة.

-التمارين الرياضية للتخلص من الت وتر.

-الراحة والاسترخاء.

-الوعي الذاتي.

-التنفيس الانفعالي من خلال الأصدقاء.

-ممارسة الهويات والاهتمامات الخارجية.

-تبني إستراتيجية معرفية أو سلوكية للتكيف مع الموقف الضاغط. (عكاشة، 1999، ص:98)

يورد جمعة يوسف " 2006 " أحد الاسترا تيجيات التي يمكن اتخاذها للتعامل مع الاحتراق النفسي ومحاولة التغلب عليه ودلك من خلال عدد من الخطوات والتي إدا اتبعها المعرض للاحتراق النفسي فبإمكانه تفاديه والتغلب عليه وهي:

1. فهم الشخص لعمله وكذلك أساليبه في الاستجابة للضغوط لأن فهم الفرد لاستجاباته بشكل كامل سوف يساعده على التعرف على أنماط السلوك الغير فعالة وبا التالي محاولة تغيرها

2. إعادة فحص الفرد لقيمه وأهدافه و أولوياته فا لأهداف الغير واقعية والمثالية والوظائف والأداء ستعرض الفرد للإحباط والارتباك أو بمعنى أخر التأكد من قابلية أهدافنا للتنفيذ.

1. تقسيم الحياة إلى مجالات (العمل ،المنزل ،الحياة الاجتماعية) والتركيز قدر الإمكان على كل مجال نعيشه وأن لا نسمح لضغوط مكان أن تؤثر على مكان أخر.

**5.** العمل على بناء نظام للمساندة الاجتماعية. **(جمعة، 2006، ص:41)**

**9-العوامل التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي:**

أشارت الدراسات الميدانية التي أجريت في بيئات مختلفة إلى عدد كبير من العوامل التي تلعب دورا بارزا في حدوث ظاهرة الاحتراق لخصها جيرنس على النحو التالي:(عودة، 1998، ص21)

**1-9-العوامل الخاصة بالبعد الفردي:**

حيث اتفقت معظم الدراسات على أن الإنسان الأكثر انتماء و التزاما بعمله و إخلاص له هو الأكثر تعرضا للاحتراق النفسي من غيره من العاملين، و يفسر هؤلاء ذلك إلى أن هذا الإنسان يقع تحت تأثير ضغوط العمل الذي يعمل فيه.

**2-9-العوامل المتعلقة بالبعد الاجتماعي:**

تجد العديد من المؤسسات نفسها أحيانا ملتزمة بتحمل عبء العمل من قبل أفراد المجتمع الذ ين يلقون بأعبائهم عليها، الأمر الذي يرفع من درجة العبء الوظيفي المنوط بالعاملين الذين يعملون في هذه المؤسسات و إزاء محاولات هؤلاء التوفيق بين مصلحة العمل و أهدافه و رسالته و مصلحة المواطنين، يجد العام لون الأكثر التزاما و انتماءا لمهنهم أنفسهم عاجزين عن تقديم خدمات متميزة مما يدفع بهم إلى الإحباط و الإحساس بالتراجع إزاء متطلبات مجتمعهم، و بالتالي يحدث لديهم حالة من عدم التوازن و يجعلهم عرضة للاحتراق النفسي.

**3-9-العوامل الخاصة المتعلقة بالبعد المهني:**

لما كانت المهنة و متطلباتها هي الجانب البارز و البعد الأهم الذي يحدد للعامل فيها انتمائه لعمله و التزامه به و بأهدافه، فان ظروف الع مل و بيئته تسهمان إلى حد بعيد في زيادة أو انخفاض حدة ضغط

العمل الواقع على العامل، وعلى هذا فان إحساس العامل بفشله في تحقيق أهداف العمل، و كذلك إحساسه بفشله في إشباع حاجاته الأساسية من خلال العمل الذي يقوم به سوف يقود به إلى حالة من المعنوية المنخفضة، و عدم الرضا عن العمل بأبعاد مختلفة و بالتالي إلى الاحتراق النفسي.

**10-الأسباب والمصادر التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي:**

و من هنا نرى أن العوامل التي تؤثر في حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي متعددة، و تتجمع هذه العوامل فيما بينها و تتفاعل لتحدث ظاهرة الاحتراق النفسي، فهذه الظاهر ة تتميز بالتعقيد والتشابك حيث يتفاعل عدد من العوامل في إثارتها و تحديد اتجاهاتها و مداها واختلف الباحثون في تصنيفها، و بعد مراجعة عدة دراسات في هذا المجال تم تصنيف تلك المصادر كما يلي:

1. المصادر الوظيفية والمؤسسية

2. المصادر الشخصية

3. المصادر الاجتماعية

4. المصادر الطبيعية ( الفيزيقية)

5. المصادر الاقتصادية

**وفيما يلي بيان لذلك:**

**1-10-المصادر الوظيفية والمؤسسية:**

إن العمل والمؤسسة التي يعمل بها الفرد المصاب بالاحتراق النفسي لها علاقة مهمة جدا بإصابته بالاحتراق، وذلك لأن هذا العمل قد يملك من الضغوط ما يجعل الفرد غير قادر على التكيف معها، فالجانب الوظيفي يؤدى دورا مهما في حدوث الاحتراق أو منعه، حيث إن العمل قد يؤثر سلبا أو إيجابا في الفرد وفى أدائه، حيث إنه يؤدى دورا مهما في حياة الفرد فيساعده في تحقيق حاجاته الأساسية، ويمده بالمال إلا أن فشل الفرد في تحقيق حاجاته سوف يشعره بالضغط وعدم الرضا الوظيفي، وينتهي به الأمر للوصول إلى الاحتراق النفسي (الخرابشة و عربيات،2005، ص303) ولذلك فإن المصادر الوظيفية المسببة للاحتراق يمكن تصنيفها كما يلي:

علاقات العمل الشخصية.

نقص المساندة الاجتماعية Social Support

أعباء العمل.

ضغوط الدور.

ثقافة المنظمة أو المؤسسة.

و فيما يلي بيان و تفصيل لهذه الأسباب

**1-1-10- ثقافة المنظمة أو المؤسسة (شخصية المنظمة):**

إن المؤسسة كيان له طبيعته الخاصة التي تختلف من منظمة لأخرى، فالمدرسة أو المستشفى كمنظمة تختلف في ثقافتها عن مصنع للحديد والصلب مثلا ، فلكل منظمة شخصيته أو قيمه الخاصة بها، والتي إن لم يستطع الفرد العامل تبنيها، فذلك يعنى وجود فجو ة بينه وبين المؤسسة، مما يشكل ضغطا على الفرد هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن الزملاء المحيطين بالفرد قد يمثلون – بما يحملونه من قيم وأفكار – ضغطا جديدا على الفرد، مما يزيد من الضغوط الواقعة على كاهل الفرد.

(هيجان، 1997، ص150)

فالفرد قد يصاب بالضغط بل قد يصل للاحتراق النفسي عندما لا يقبل الثقافة التنظيمية للعمل حوله، حيث لا تتسق تلك الثقافة مع ما يحمل الفرد من قيم **(Kahn & Cooper , 1993 ,P 52)** كما إن ثقافة المنظمة تشمل الأبنية والوسائل الموجودة فمشكلات الأبنية، وما بها من أدوات ووسائل تعتبر من الضغوط التي تعرقل الفرد العامل، كما يدخل ضمن ثقافة المنظمة طريقة تقييم الأداء. فعملية تقييم الأداء تمثل مصدرا مهما من مصادر الضغوط النفسية الواقعة على الموظف ، فالتقييم السلبي وغير الموضوعي للأداء يمكن أن يجعل الموظف يفقد ويترك وظيفته وذلك يعد من مظاهر الاحتراق النفسي فعدم التقييم الموضوعي يؤدى إلى إحباط الأهداف والتوقعات، مما يساعد في الوصول إلى مرحلة الاحتراق النفسي.

(أبومسعود، 2010، ص29)

لهذا فثقافة المؤسسة تشمل جميع ظروف العمل داخل تلك المؤسسة، بل ما يدور حوله، فالرتابة في العمل، وعدم التجديد يجعل الموظف يقوم بنفس العمل تقريبا يوميا، مما يجعله يفقد المعنى من ذلك العمل، ويشعر بالملل الذي يفتح الطريق للمعاناة من الاحتراق النفسي، والسبب ثقافة المؤسسة وما تحمله من جمود.(الزيور،2002، ص203)

**2-1-10- نقص المساندة الاجتماعية:**

أشار " شريت" (2001) إلى أن المساندة الاجتماعية أحد أساليب التعامل مع الإجهاد، فعندما يقيم الفرد علاقات اجتماعية حميمة وصادقة مع الآخرين في موقع العمل فإنه يحظى بالمساندة الاجتماعية كلما مر بخب رة الإجهاد الحاد وهذا يمكنه من الق درة على التحمل والتغلب على الإجهاد في العمل وخارجه

ويرجع ذلك إلى اعتقاد الفرد الذي تربطه علاقات اجتماعية بأنه سوف يتلقى الدعم والمساعدة كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

وقد أوضحت دراسة لاروكو وزملائه (Larocco,et al, 1980,p216) أن هناك علاقة قوية بين المساندة الاجتماعية و بين الاحتراق النفسي بحيث كلما زادت المساندة الاجتماعية قلت الشكاوى المرتبطة بصحة الأفراد.

ولا تقتصر المساندة الاجتماعية على شكل واحد، بل تتعدد أشكالها لتشمل.

- المساندة الانفعالية: والتي تتضمن الرعاية والثقة والقبول والتعاطف.
- المساندة الأدائية: وتشمل المساعدة في الأعمال والأموال.
- المساندة الإرشادية: من خلال تقديم المعلومات والنصح والإرشاد اللازم لحل المشكلات.
- مساندة الأصدقاء: من خلال تعزيز وتدعيم بعضهم بعضا في وقت الشدة.

**3-1-10-أعباء العمل:**

إن الفرد العامل عندما يلتحق بالعمل يصبح مسئولا عن القيام بأعمال معينة لابد من أدائها بأعلى درجة من الكفاءة، وذلك مقابل مجموعة من المميزات ومنها: أنها تساعد في إثبات الشخصية للفرد من خلال ما تحمله في طبيعتها من خصائص التحدي والتجديد.(هيجان، 1997، ص169)

ولقد تناول الباحثون أعباء العمل كمصدر للاحتراق النفسي من خلال نوعين:

**1-3-1-10-أعباء العمل الزائد:**

قد يتعرض الفرد لمجموعة من الضغوط التي تفوق قدراته ، مما يجعلها أعباء زائدة، فأعباء العمل الزائد من مصادر ضغوط العمل، حيث إن الفرد يحاول القيام بمهام تفوق طاقته، ولا يستطيع إنجازها في الوقت المناسب. (المشعان،2000، ص209) لهذا فالموظف الذي يطلب منه القيام بأعمال كثيرة، كما أنها لا

تتناسب مع قدراته، تزيد احتمالية أن يتعرض للاحتراق النفسي، فهو لا يمتلك القدرات اللازمة للقيام بمثل تلك الأعمال، ومن جانب آخر فلا يتوافر له الوقت المناسب لأداء تلك الأعمال.

كما تتعدد أعباء العمل الزائدة، كما يشير (أبومسعود 2010، ص 31) و تنقسم إلى قسمين:

**1-1-3-1-10-العبء الكمي:** وهو حالة يشعر فيها الفرد أنه محمل بأعباء ضخمة مطلوب منه القيام بها في وقت العمل الرسمي مما يثقل عليه.

**2-1-3-1-10-العبء الكيفي:** وهو حالة يشعر الفرد فيها أنه مطلوب منه مهام قد لا تكون ضخمة الحجم بقدر صعوبتها الشديدة، أي ليس لديه القدرة للأداء بفاعلية، مما يمثل ضغطا عليه.

**2-3-1-10-أعباء العمل المنخفض:**

إذا كانت أعباء العمل الزائدة تمثل ضغطا على الفرد، فإن نقص تلك الأعباء أيضا عن حد معين يمثل ضغطا آخر على الفرد، حيث أن قلة الحمل الوظيفي تعتبر مصدرا لإزعاج الفرد، وذلك يتمثل في وجود الأعمال التي تتطلب قدرات أقل من إمكانيات الفرد ولا تتحدى قدراته (عسكر، 2000، ص100)

كما أن ردود أفعال الفرد تجاه أعباء العمل المنخفضة أو كما تسمى "البطالة المقنعة " يمكن أن تكون: الانسحاب من العمل، والتغيب، والشعور بالنقص، وكثرة النقد للمؤسسة.

إن أعباء العمل المنخفضة من مصادر الضغوط النفسية، حيث إنها تؤدي للملل، بل تفقد الفرد الدافعية، وتجعل الفرد فريسة سهلة للمرض، بل تؤدي – على مستوى المؤسسة – لنقص الإنتاج واستنفاذ طاقة العاملين.(عبد المعطي، 2006، ص49)

يتضح مما تقدم أن الفرد الذي يعاني من أعباء العمل الزائدة يزيد تعرضه للاحتراق النفسي، وكذلك الفرد الذي يعاني ضغوطا منخفضة، وهذا أمر قد يبدو أنه غير منطقي لدى بعضنا، ولكن عندما نعرف أن الفرد إذا لم يجد ما يتحدى قدراته فإنه يعتاد الكسل ويشعر بالملل، مما يساعد في وصوله لمرحلة الإنهاك النفسي وظهور مظاهره عليه، فيتغيب عن العمل، وينسحب منه، ويقل تقديره لذاته ويشعر بالنقص، ويزداد نقده للمؤسسة التي يعمل فيها، لذا تعتبر أعباء العمل من مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي. (علي، 2008، ص54)

**4-1-10- ضغوط الدور:**

إن دور الفرد في عمله يمكن أن يكون من مصادر الضغوط و الاحتراق النفسي، وتتعدد ضغوط الدور مما قد يؤدي للاحتراق النفسي، فنجد ما يلي:

**1-4-1-10- غموض الدور:**

إذا كان الفرد يتعرض لمجموعة من الضغوط سواء كانتْ تزيد أو تقل عن قدراته، فإنه قد يتعرض كذلك لعدم وضوح الدور المطلوب منه أداؤه في تلك الأدوار، فغموض الدور ينشأ عندما يكون دور الفرد غير واضح أمامه كأن يكون صعب الفهم مثلا، أو أن يكون دور الفرد ليس له أهمية، أو أن يكون الفرد غير متأكد تماما من المهمة التي يجب عليه القيام بها (أبو مسعود،2010، ص31) ومما يدعم أهمية غموض الدور في إحداث الاحتراق النفسي ما ذكره ( **زي لارس**) و آخرون Zellars,et.al من أن غموض الدور، وكذلك صراع الدور ارتبطا إيجابيا بالاحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة (الإنهاك الانفعالي، وتبلد المشاعر الشخصية، ونقص الإنجازات الشخصية) وذلك على عينة من الإناث اللاتي تعملن في مجال الخدمات الإنسانية، حيث إن الفرد عندما يتعرض لغموض الدور يشعر بعدم فهمه، لهذا فستقل كفاءته الإنتاجية، ويشعر بضياع جهده المبذول، فيصبح روتينيا وجافا في معاملاته ويقل شعوره بالإنجازات الشخصية ولهذا يقيم نفسه بسلبية.

**2-4-1-10- صراع الدور:**

قد يطلب من الفرد القيام بمجموعة من المهام، منها ما يتصل بالمنزل، ومنها ما يتصل بالعمل المهني وقد يحدث بينهما تعارض كأن يتعارضا في وقت إنجازهما مثلا، فصراع وتعارض الدور يحدث نظرا لوجود أكثر من عمل مطلوب من الفرد القيام به وذلك يتضح في الموظفة العاملة التي تعمل في مؤسسة ما مع أن لديها بيتا وأسرة من المفروض عليها الاهتمام بهما، بل إن مسؤوليتها الوظيفية تعطلها في الغالب عن أداء دورها في الأسرة، مما ينشأ عنه صراع وتعارض وظيفي يزيد الضغوط النفسية والمهنية فتظه رعليها علامات مثل: انخفاض الرضا الوظيفي، والإصابة بضغط الدم.(عسكر،2000، ص96)

وتوجد عدة أنماط لصراع الدور، حيث ذكر كان و كوبر ما يلي كأنماط لصراع الدور:

- ضغوط دور الفرد مع فرد آخر، حيث إن الدور الوظيفي للفرد يتعارض مع الدور الوظيفي لفرد آخر، وأن قيمه تختلف عن قيم شخص آخر.
- صراع وتداخل الدور بين جماعات العمل، حيث إن العضوية في منظمة واحدة تتعارض، تحتها العضوية في الجماعات الأخرى الموجودة فيها.
- صراع وتعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة، وتنشأ عندما تحطِّم متطلبات الدور الوظيفي، للفرد القيم الأخلاقية أو تقود طموحات العمل الفرد إلى سلوكيات غير مقبولة أخلاقيا.

(Kahn & Cooper , 1993;41)

كما أن صراع الدور يشمل تعارضا في المطالب الوظيفية من حيث الأولويات، حيث يتعرض الفرد لصراع وظيفي نتيجة لحاجته لإنجاز الأعمال التي تمليها عليه أدواره اليومية، وكذلك الأعمال التي يكلِّفه بها القادة.(هيجان، 1997، ص177)

وصراع الدور بهذا سبب في الإنهاك النفسي فالعامل عليه أدوار كثيرة ولكنه لا يعلم بالتحديد بأيها سيبدأ مما يمثل صراعا بالنسبة له وصراع الدور على هذا النحو يسبب للفرد ضغوطا بالإضافة للضغوط الموجودة أصلا على كاهله.(أبو مسعود، 2010، ص33)

**3-4-1-10- صدمة الدور:**

إن قيام الفرد بعمله يجعله يألف ذلك العمل وما به من أعباء، ولكنه حينما يقابل شيئا جديدا غير مألوف فإنه قد يزيد من ضغوطه، وقد يعرضه لصدمة الدور و التي تمثل الضغوط والتوترات التي تظهر كعدم القدرة على التواصل عندما يتحول الفرد من الدور المألوف إلى دور غير مألوف، وهذا الدور غير المألوف يمكن أن يكون جديدا على الفرد، كما يمكن أن يكون دورا قديما مألوفا، ولكنه يلعب بطريقة مبتكرة في مواقف جديدة، وذلك مثل: التجار الذين يتعرضون للخسارة بعد المكسب، وكذلك المعلمون الذين يتعرضون للفشل في التدريس بعد النجاح كل ذلك يمثل مصدرا للاحتراق النفسي لهذا فالفرد حينما يتعرض لخبرة الفشل بعد النجاح فإنه يصاب بصدمة تتعلق بالدور الذي كان يؤديه وقت نجاحه، وتغير ذلك الدور بعد فشله مما قد يعرضه للإنهاك النفسي الذي يمثل ردا سلوكيا لذلك الفشل.

(علي، 2008، ص56)

**5-1-10- علاقات العمل الشخصية:**

إن طبيعة العلاقات التفاعلية التي تحدث بين الفرد و المراجعين أو المستفيدين من الخدمات التي تقدمها

المنظمات و بين الفرد و زملائه و بين الرئيس و مرؤوسيه لها دور كبير في إثارة الفرد مما يولد حالات الاحتراق النفسي، واعتبر **كوردس و دورتي** (Cordes&Dougherty,1993, p 628) التفاعل بين العاملين و المراجعين من أهم العوامل لحدوث الاحتراق النفسي. وإن التفاعلات التي تتم مع المراجعين و التي تكون مباشرة و متكررة و مستمرة لمدة طويلة، أو أن تكون مشاكل المراجعين مستديمة تؤدي إلى حدوث مستويات عالية من الاحتراق النفسي لدى الفرد.

و تتوقف قوة و مدى الاحتراق النفسي تبعا لطبيعة وضع المراجع و طبيعة احتياجاته. يكون المراجع أحيانا تعس فيا و هجوميا و يتفاعل بقسوة مع الموظف، بينما يكون أحيانا سلبيا و غير مبال. و في بعض الأحيان يكون المراجع دفاعيا لاعتماده الكلي على المنظمة لحصوله على الخدمة المطلوبة. كما يتوقف على عدد المراجعين الذين يخدمهم الموظف فكلما كان عددهم كبيرا كلما كان عرضة لحدوث الاحتراق النفسي، و تزداد الحالة سوءا عندما يكون الفرد مسئولا عن مستقبل المراجع و حياته مما يعني عبئا مرهقا و حملا رهيبا عليه مما يستنزف قدراته العاطفية والنفسية (Maslach,1982, p185) فقد وجد فان **يبيرن** و زملاؤه (Van Yperen,et al.,1992, p185) أن هناك علاقة ايجابية بين التفاعل بين المراجعين و الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة، كما وجدت **ماسلاك و جاكسون ( Maslach &Jackson, 1981, p111)** أن هناك علاقة بين الاحتراق النفسي و أبعاده الثلاثة و بين الرغبة في التعامل مع المراجعين حتى لو كان لفترة قصيرة و أيضا مع الزملاء.

إن طبيعة العلاقة التي تنشأ بين الفرد و زملائه داخل المنظمة لها دور في خلق جو من التوترات و الاحتراقات النفسية أو جو من الانسجام و التآلف. كما أن العلاقات غير الجيدة التي لا تقوم على الاحتراق المتبادل بين الفرد و زميله تعطي مؤشرا لمناخ غير صحي يسود المنظمة مما يسبب حدوث الاحتراق النفسي فقد أشارت الدراسة التي قام بها **ولش و لافان ( Walsch & Lavan, 1981,p1086)**

إلى أنه كلما كان الموظفون متعاونين و علاقتهم طيبة كلما قل الاحتراق النفسي، أما بالنسبة لطبيعة علاقة الرئيس بمرؤوسيه، فقد أشارت الدراسة التي قام بها **بك ((Buck, 1972, p128)** إلى أن العلاقة إذا كانت قائمة على أساس من التعسف و الأنانية و عدم الاهتمام بأمور الآخرين فإن مجال حدوث

الاحتراق النفسي كبير جدا مما يضر بمصالح المنظمة و الأفراد الأمر الذي يستوجب وضع استراتيجيات للتعامل معه بحيث يكف مصالح الأطراف ذات العلاقة. وجدت دراسة **ليتر و ماسلاك Walsch &)** **( Lavan,1988, p303** أن هناك علاقة ايجابية بين رئيس غير مرح و بين الإنهاك العاطفي و التقليل من الانجازات الشخصية ، بينما هناك علاقة سلبية بين رئيس مرح و عدم الإنسانية كما وجدت الدراسة أيضا أن هناك علاقة ايج ابية بين التفاعل مع الزملاء و المراجعين و بين الانجازات الشخصية.

وقد يرجع الاحتراق النفسي لمصادر شخصية ترتبط بسمات شخصية الفرد، لذلك فقد اهتم الباحثون بالدور الذي تلعبه الشخصية في التعرض للضغوط النفسية والاحتراق وقد توصل بعضهم لمجموعة من الصفات المرتبطة بالاحتراق النفسي ومنها ما يلي:

2. مركز الضبط
3. نمط الشخصية
4. الالتزام
5. الصلابة النفسية psychological hardness
6. الذكاء الوجداني

و فيما يلي بيان و تفصيل لهذه الأسباب:

**1-5-1-10- مركز الضبط:**

يمثل مركز الضبط أو عدمه مصدرا مهما لحدوث الاحتراق النفسي حيث إن الاحتراق النفسي للموظف يرتبط بنوع مركز الضبط لديه، حيث نجد أن صاحب مركز الضبط الخارجي، وهو ذلك الشخص الذي تتحكم فيه قوى خارجية، ويرى نفسه واقعا تحت ضغوط خارجية لا يستطيع التأثير فيها، ولذلك فلا يبذل جهدا عاليا، لأنه يتوقع أن جهده سوف لا يكون له الأثر الفعال في النتائج، وهو أكثر تعرضا للاحتراق (السمادوني، 1991، ص733) أما النمط الآخر من مركز الضبط فهو صاحب وجهة الضبط الداخلية، إن الفرد يشعر فيها بالمسؤولية الشخصية نحو تصرفاته، وإنه المسئول عنها بالدرجة الأولى(أبو مسعود، 2010، ص35) يتضح مما تقدم أن الفرد صاحب وجهة الضبط الخارجية كثيرا ما يتعرض لضغوط لا

يمكنه التكيف معها بطريقة مقبولة، كما أنه لا يستطيع التحكم فيها، لأنه يجد نفسه يحرك من قبل الأحداث الخارجية ومن قبل الآخرين، مما يساهم في تعرضه للاحتراق النفسي، عكس صاحب وجهة الضبط الداخلية الذي يمكنه السيطرة على الأمور، والتحكم في الضغوط المختلفة لأنه يجد نفسه المسئول الأول عن تصرفاته، مما قد يكون سببا في وقايته من الاحتراق، لهذا فوجهة الضبط لها علاقة قوية بالاحتراق النفسي

**2-5-1-10- نمط الشخصية(أ):**

ومن سمات الشخصية التي تعد مصدرا للاحتراق النفسي أيضا نمط الشخصية(أ) حيث إن هناك نمطين من الشخصية الأول: يسمى نمط الشخصية (أ) وهو انفعال سلوكي مركب يتضمن استعدادات وصفات سلوكية معينة مثل: الاهتمام بالمواعيد، والتحدث بسرعة، والنشاط، و الرغبة القوية في الإنجاز مما يجعله يشعر في الغالب بالضغوط بدرجة أعلى من النمط الآخر (ب) حيث إن الأفراد الذين يتسمون بالنمط (ب) يظهرون تحررا من العدوان، ولديهم قدرة قوية على الاسترخاء، والمشاركة في الأنشطة الترويحية، ولا يشعرون بضغوط الوقت، مما يجعل النمط (أ) أكثر تعرضا للاحتراق النفسي من النمط (ب)

(دردير، 2007، ص104)

**3-5-1-10- الالتزام:**

يشير(عسكر، 2000، ص112) إن الفرد الملتزم قد يجد صعوبة في مسايرة بعض الأمور، ولهذا فنجد تباينا حول الالتزام كسمة من سمات الشخصية ودوره في الاحتراق النفسي، حيث إن الشخص الأكثر حرصا أقل احتراقا، وذلك لأن من يتسم بالحرص يتسم بالتروي وتأمل الأمور، ومن هنا فهو أقدر على حل مشكلاته، مما يقلل من إحساسه بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي .( عبد الله، 1995، ص365) في حين أن الفرد الأكثر التزما وإخلاصا في عمله يكون أكثر تعرضا للاحتراق النفسي، حيث إن الفرد الملتزم والمخلص تقع عليه ضغوط العمل، إضافة إلى وجود ضغط داخلي يدفعه للعطاء، بل إنه يواجه ظروفا وتغيرات خارجية لا يملك السيطرة عليها، لذلك فهو معرض للوقوع في الاحتراق النفسي والتعرض لمخاطره.

ولا تعارض بين ما ذكره (عبد الله، 1995) و(عسكر، 2000 ) حيث إن الشخص الملتزم والحريص أقل إنهاكا لأنه يتسم بالتروي وفهم الأمور، ولكن بشرط ألا يجد ما يضغط عليه خارجيا، فالحرص واق من الإنهاك شرط توافر جانب من المرونة. ولهذا فالالتزام سمة تكون لدى الفرد نحو نفسه وكذلك المجتمع حوله بمن فيه، إن الالتزام يعنى أن يلتزم الفرد تجاه نفسه وأهدافها والمجتمع حوله، وينظر إلى الموقف الضاغط على أن مواجهته ذات معنى، لهذا فقد يتعلم مواجهة الموقف بطريقة غير مناسبة، مما يعرضه للضغط و الاحتراق النفسي، وإذا كان الالتزام يشمل جميع ما يحيط بالفرد ويؤثر فيه فإنه يؤثِّر في إحساس الفرد بالضغوط، مما يؤثِّر في حياة الفرد العائلية، حيث ذكر **بوتر**(Potter 2006) أن الممرضات الملتزمات والمخلصات في عملهن، تزداد ضغوطهن، وغالبا ما تظهر عليهن مظاهر الاحتراق النفسي، فتزيد نسبة العدوان لديهن، مما يؤثِّر في حياتهن الاجتماعية وكذلك العائلية.

(علي، 2008، ص60)

**4-5-1-10- الصلابة النفسية:**

تمثل الصلابة النفسية إحدى الخصائص الشخصية ذات العلاقة بالاحتراق النفسي، فمفهوم الصلابة النفسية يشير لإدراك الفرد وتقبله التغيرات والضغوط النفسية التي يتعرض لها وإنه تعمل كواق من عواقب الضغوط، وتساهم في خفض الضغوط والوقاية من الاحتراق النفسي باعتباره مرحلة متقدمة من الضغوط

(البهاص، 2002، ص 391) كما أشارت **كوبازا** و **مادى** ( Kobasa & Maddi, 2000) إلى أن الصلابة النفسية مفيدة لمقاومة الضغوط والاستنزاف النفسي، حيث إنها تعدل من إدراك الفرد للأحداث وتجعلها أقل أثرا ، فتكسب الفرد قدرا من المرونة، ولهذا فالصلابة النفسية تزيد من قدرات الفرد لمواجهة الضغوط المختلفة، وكذلك الوقاية من الاحتراق النفسي، حيث تتعدد مكوناتها، فقد أشار **جاروسا** وآخرون Garrosa,et.al إلى أن مكونات الصلابة النفسية ثلاثة (التحدي، والالتزام، والسيطرة والتحكم)

ترتبط بالاحتراق النفسي ارتباطا سلبيا، فالفرد المتسم بالصلابة النفسية، أي يتسم بالتحدي، والالتزام، والسيطرة فإنه يكون أكثر مقاومة للضغوط المختلفة وبالتالي أقل تعرضا للاحتراق النفسي ومع إجماع أغلب الباحثين على أهمية دور الصلابة النفسية في مقاومة الإنهاك النفسي فقد أشار **كايون و كرتز**

(Kayon & Kurtz, 1985) إلى أن الصلابة النفسية كمتغير شخصي مستقل لا يؤثر في الاحتراق النفسي، ولكن لو تفاعلت مع متغير مناخ العمل (مغلق / مفتوح) بما فيه (الإدارة، والزملاء، والأبنية) فإن ذلك يساعد في التنبؤ بالاحتراق النفسي للفرد. (علي، 2008، ص61)

**5-5-1-10- الذكاء الوجداني:**

يرتبط الذكاء الوجداني بالاحتراق النفسي، ويعتبر من العوامل المساعد ة في التخلص من الضغوط المختلفة ، والواقية من التعرض للاحتراق النفسي، ولكن قلة تحلِّي الفرد به قد يجعله معرضا للإنهاك النفسي حيث إن الذكاء الوجداني يساعد في الوقاية من الاحتراق النفسي، وأن قلة ذكاء الفرد وجدانيا يعرضه للإصابة بالضغوط مما يجعله يصل في النهاية للاحتراق النفسي، حيث إنه لا يستطيع حل مشكلاته ، كما يتعامل مع الآخرين بطريقة سلبية، حيث إن الذكاء الوجداني يساعد في تحمل الإحباط وزيادة الوعي الذاتي والنظرة الإيجابية للحياة والقدرة على تقديم المساعدة لهذا فوجود الذكاء الوجداني يعد واقيا من الاحتراق، حيث يعطي للفرد مرونة في تعاملاته مع الآخرين، وتزداد ثقته في ذاته، كما تزداد قدرته على مواجهة ضغوطه، وتحمله ما ينتج عنها من أعباء، والتكيف معها بطريقة مقبولة، لهذا فقلة الذكاء الوجداني للفرد قد يعرضه للاحتراق النفسي. (علي، 2008، ص61-62)

**3-10-المصادر الاجتماعية:**

تتعدد الضغوط الاجتماعية التي تقع على الموظف في علاقاته المختلفة، ومن المصادر الاجتماعية للاحتراق النفسي ما يلي:

- التغيرات السلبية في العلاقات الاجتماعية للفرد وعدم اطمئنانه للمحيطين به، وكذلك عدم احترامهم له كل ذلك يؤدي للضغط النفسي والشعور بالاحتراق النفسي.
- تدني النظرة الاجتماعية للموظف تزيد ضغوطه ، وبالتالي تعرضه للاحتراق النفسي.
- عدم وفاء المجتمع بحاجات أفراده، حيث إن الفرد الموظف عليه واجبات نحو مجتمعه، مقابل إشباع حاجاته، حيث إن المجتمع عليه واجبات نحو الفرد الموظف، لهذا ينبغي على المختصين توفير أكبر قدر ممكن من الرعاية لموظفيهم بما يساعدهم لتحقيق حاجاتهم، ووقايتهم من

المخاطر التي من الممكن أن يتعرضوا لها، ولا شك في أن الاحتراق النفسي من أعظم تلك المخاطر.

- زيادة الحمل العائلي ووجود الأعباء الأسرية للفرد الموظف.
- ارتفاع مستوى الطموح غير الواقعي.

لهذا فيمثل الجانب الاجتماعي بعدا مهما في إصابة الفرد بالاحتراق النفسي أو عدمه، حيث لا يمكن عزل الفرد عن مجتمعه وما يحيط به من مشكلات، حيث يعيش الفرد في وسط اجتماعي ملئ بالتغيرات الإيجابية والسلبية على حد سواء ، وعليه التعايش معها سواء قبِل أو رفض، إضافة للنظرة الاجتماعية للفرد ومهنته التي يعمل بها، وما يشهده المجتمع من تدني النظرة العامة نحو أفراده، مما ساهم في زيادة الأعباء على الفرد، فهو مسئول عن الزوجة والأبناء، جوار ما يتحمل من أعباء حياتية ومهنية، مما يعطله عن التقدم المهني المنشود، كل ذلك يساهم في إنهاك الموظف نفسيا.

(علي، 2008، ص 62-63)

**5-10-المصادر الطبيعية ( الفيزيقية):**

إن الطبيعة بما فيها قد تكون من العوامل المسببة للضغط على الفرد فالكوارث الطبيعية ( الكونية ) بما فيها من زلازل وحروب، وتلوث البيئة التي يعيش فيها الفرد إلى جانب الزحام السكاني والمروري كل ذلك له دور في زيادة الضغط، والإنهاك لذلك نجد أن المعلمين في إسرائيل يعانون درجة عالية من الإنهاك، نظرا لظروف الحياة في إسرائيل( أبو مسعود، 2010، ص38)

يتضح مما سبق أن الفرد قد يتعرض للاحتراق النفسي لأسباب طبيعية ترجع لما يوجد في البيئة من ظروف طبيعية ، كالحالة الجغرافية للجو وارتفاع درجات الحرارة، وحدوث الزلازل والبراكين، بل تشمل الضوضاء المحيطة بالفرد، وما يجده الفرد من زحام وصعوبة في التنقلات.

(أبومسعود، 2010، ص38)

**6-10-المصادر الاقتصادية:**

يمثل الجانب الاقتصادي جانبا مهما في معاناة الفرد من الإنهاك النفسي حيث يمثل دخل الفرد الموظف و أجره أحد العوامل الاقتصادية ذات الصلة بالإنهاك النفسي، حيث تشير نظم الأجور و الحوافز إلى أن الأجر و الحوافز التي يحصل عليها الفرد تتساوى مع الجهد المبذول و الخدمات التي يقدمهافإذا كانت الرواتب ضعيفة أو نظم الحوافز غير فعالة بحيث تكون أداة غير مناسبة للثواب و العقاب يتولد لدى الفرد شعور بالإحباط والقلق و عدم الرغبة في بذل الجهد مما يحدث لديه استنفاذا عاطفيا و يحاول اختلاق الأساليب لمحاولة التهرب من أداء المهام المطلوبة حتى لا يقع في المساءلة بالإضافة إلى أنه يزداد شعوره بالعزلة الأمر الذي يولد عدم الإنسانية و تنتابه حالات من السخط و عدم الاهتمام و يكثر غيابه (**هنداوي** 1994) كما أن الحصول على الحوافز المادية أو المعنوية إحدى الطرق التي من خلالها يستطيع الأفراد قياس مستوى أدائهم و مستوى نظرة الآخرين لهم. إن لضعف أو انعدام الحوافز أثرا كبيرا على فعالية الفرد و حدوث الاحتراق النفسي بحيث إن عدم حصول الأفراد على الحوافز يجعلهم يشعرون بأن أداءهم لا يكف للحصول على تلك المكافآت، أو أن جهودهم ببساطة لم تصل إلى المعايير اللازمة للحصول عليها، أو أن هناك ضعفا أو انعدام التقدير للجهد المبذول. (Jackson, 1984, p105)

هذا فيما أشارت **ماسلاش وليتر** (Maslach & Leiter, 1997) إلى مجموعة عوامل تنظيمية مؤسسية تؤدي الى الاحتراق النفسي لدى الموظفين والعاملين في بعض الشركات والمؤسسات والهيئات على النحو التالي:

1. **ضغط العمل:** يشعر الموظف بأن لديه أعباء كثيرة مناطة به، وعليه تحقيقها في مدة قصيرة جدا ومن خلال مصادر محدودة وشحيحة we have to do too much in too little time with too few resources وكثير من المؤسسات والشركات سعت في العقود الماضية الى الترشيد من خلال الاستغناء عن أعداد كبيرة من الموظفين والعمالة، مع زيادة الأعباء الوظيفية على الأشخاص الباقين في العمل، ومطالبتهم بتحسين أدائهم وزيادة انتاجيتهم.

2. **محدودية صلاحيات العمل:** إن احد المؤشرات التي تؤدي الاحتراق النفسي هو عدم وجود صلاحيات لاتخاذ قرارات لحل مشكلات العمل. وتتأتى هذه الوضعية من خلال وجود سياسات وأنظمة صارمة لا تعطي مساحة من حرية التصرف واتخاذ الاجراء المناسب من قبل الموظف.

3. **قلة التعزيز الايجابي:** عندما يبذل الموظف جهدا كبيرا في العمل وما يستلزم ذلك من ساعات اضافية وأعمال ابداعية دون مقابل مادي او معنوي يكون ذلك مؤشرا آخر عن المعاناة والاحتراق الذي يعيشه الموظف.

4. **انعدام الاجتماعية:** يحتاج الموظف احيانا الى مشاركة الآخرين في بعض الهموم والأفراح والتنفيس، لكن بعض الأعمال تتطلب فصلا فيزيقيا في المكان وعزلة اجتماعية عن الآخرين، حيث يكون التعامل أكثر مع الأجهزة والحاسبات وداخل المختبرات والمكاتب المغلقة.

5. **عدم الانصاف والعدل:** يتم احيانا تحميل الموظف مسئوليات لا يكون في مقدوره تحملها. وعند إخلاله بها يتم محاسبته. وقد يكون القصور في أداء العمل ليس تقاعسا من الموظف، ولكن بسبب رداءة الأجهزة وتواضع امكانياتها ومحدودية برامجها، اضافة إلى امكانية عدم وجود كفاءات فنية مقتدرة لأداء الواجبات المطلوبة.

6. **صراع القيم:** يكون الموظف احيانا أمام خيارات صعبة، فقد يتطلب منه العمل القيام بشيء مّا والاضطلاع بدور مّا ولا يكون ذلك متوافقا مع قيمه ومبادئه. فمثلا قد يضطر عامل المبيعات أن يكذب من أجل أن يمرر منتجا على عميل، أو غير ذلك من الظروف والملابسات.

**11-وسائل مواجهة الاحتراق النفسي:**

حالة الاحتراق النفسي ليست بالدائمة وبالإمكان تفاديها والوقاية منها . ويعتبر قيام الفرد العامل بدوره المتمثل في حياة متوازنة من حيث التغذية والنشاط الحركي والاسترخاء الذهني من الأمور الحيوية والمكملة للجهود المؤسسية في تفادي الاحتراق الوظيفي ، حيث لا توجد وسيلة أو وصفة سحرية قادرة على التصدي للاحتراق الوظيفي إلا أن الدراسات العديدة التي تناولت الموضوع قدمت حلولا و استراتيجيات يمكن توظيفها للتخفيض من حدته و بالتالي مواجهته.

هناك وسائل عديدة لمواجهة مسببات الاحتراق الوظيفي في العمل و التي تهدف إلى إحداث التغيير المطلوب . و يمكن تقسيم هذه الوسائل إلى نوعين و هما:

1. الوسائل الفردية.

2. الوسائل التنظيمية.

**11-1-الوسائل الفردية:**

يقصد بها الأساليب الشخصية التي يمكن للفرد أن يتبعها للتخفيف من حدة الاحتراق النفسي و من أهمها الكشف الطبي و الراحة و الانغماس و المساندة الاجتماعية و العلاج الروحي و فرص العمل البديلة

(هنداوي، 1994، ص125)

كما اقترحت طرق لعلاجه من خلال التحدث مع الآخرين، و تفويض السلطة، و المشاركة و النظرة التفاؤلية، و الانتماء على مجموعات ممارسة الرياضة ، و التخطيط المسبق لكيفية التصرف مع الاحتراق ، و الانسحاب من مواجهة الواقع، و تغيير نمط السلوك من خلال التدريب. (النفيعي، 2000، ص69)

**11-2-الوسائل التنظيمية:**

تتعلق الوسائل التنظيمية لمواجهة مسببات الاحتراق الوظيفي بدور الإدارة في مساعدة العاملين بها على التخلص من الاحتراق الوظيفي و الوقاية منه. و للتعامل معه اقترحت بعض الوسائل من أهمها تحسين العلاقة بين كافة الع املين و حسن استغلال تقويم الأداء و توضيح معايير الترقية، و تغيير نظام الأجور و الحوافز ، و تحليل الأدوار ، و إعادة تصميم الوظ يفة، و الاهتمام بالإثراء الوظيفي، و التقدم المهني و المشاركة في اتخاذ القرارات ، و تطوير برامج الاختيار و التعيين، و استخدام نظم تد ريب متطورة و التشجيع على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية و إيجاد برامج لمساعدة العاملين.

و مع أن استعراض الظروف المحيطة بهذه الظاهرة يوحي بالكآبة ومحدودية فرص التعامل معا، إلا أنه في الواقع هناك ما يمكن عمله لتقليل هذه الظروف وبالطبع تتفاوت مواقع العمل في مدى نجاحها تبعا للظروف المحيطة بها. ويمكن اعتبار الخطوات التالية كجهود رامية لتقليل أو منع ظهور الاحتراق بين

العاملين في مجال الخدمات المهنية:

- عدم المبالغة في التوقعات الوظيفية
- المساندة المالية للمؤسسات الاجتماعية بالمجتم·

- وجود وصف تفصيلي للمهام المطلوب أداؤها من قبل المهني
- تغيير الأدوار والمسؤوليات
- الاستعانة باختصاصي نفسي للتغلب على المشكلة
- زيادة المسئولية والاستقلالية للمهني
- المعرفة بنتائج الجهود المبذولة سواء على المستوى الفردي أو المستوى الإداري
- وجود روح التآزر والاستعداد للدعم النفسي للزميل في مواجهة مشاكل العمل اليومية.
- الأمر الذي يتطلب الحوار المفتوح وطرح المشاكل بطريقة دورية.
- الاهتمام ببرامج التطوير ونمو العاملين نموا مهنيا ونفسياً
- التعامل الإيجابي مع الضغوط أو التحكم في الضغوط. (الزهراني، 2008، ص37)

هذا و من الاستراتيجيات التي يمكن اتخاذها للتعامل مع الاحتراق الوظيفي و محاولة التغلب عليه، و ذلك من خلال عدد من الخطوات، و التي إذا اتبعها الشخص المعرض للاحتراق الوظيفي فبإمكانه تفاديه و التغلب عليه و هي:

- فهم الشخص لعمله، و كذلك أساليبه في الاستجا بة للضغوط، لأنه فهم الفرد لاستجاباته بشكل كامل سوف يساعده على التعرف على أنماط السلوك غير الفعالة، و بالتالي محاولة تغييرها.
- إعادة فحص الفرد لقيمه و أهدافه و أولوياته ، فالأهداف غير الواقعية – المثالية – للوظائف و الأداء ستعرض الفرد للإحباط و الارتباك، أو بمعنى آخر التأكد من قابلية أهدافنا للتنفيذ.
- تقسيم الحياة إلى مجالات: العمل، المنزل، الحياة الاجتماعية، و التركيز قدر إلا مكان على كل مجال نعيشه، و ألا نسمح لضغوط مكان أن تؤثر على مكان آخر.
- العمل على بناء نظام للمساندة الاجتماعية. (يوسف، 2006، ص40-41)

**وبصورة عامة، يوصى بإتباع الخطوات التالية:**

1. إدراك أو تعرف الفرد على الأعراض التي تشير إلى قرب حدوث الاحتراق النفسي.
2. تحديد الأسباب من خلال الحكم الذاتي أو باللجوء إلى الاختبارات التي توضح له الأسباب.
3. تحديد الأولويات في التعامل مع الأسباب التي حددت في الخطوة السابقة ، فمن الناحية العملية يصعب التعامل معها دفعة واحدة.
4. تطبيق الأساليب أو اتخاذ خطوات عملية لمواجهة الضغوط منها :تكوين صداقات لضمان الحصول على دعم فني اجتماعي، إدارة الوقت، تنمية هوايات، مواجهة الحياة كتحدي للقدرات الذاتية، الابتعاد عن جو العمل كلما أمكن ذلك، الاستعانة بالمتخصصين، والاعتراف الشخصي بوجود المشكلة لزيادة الإيجابية في مواجهتها.
5. تقييم الخطوات العملية التي اتبعها الفرد لمواجهة المشكلة للحكم على مدى فعاليتها واتخاذ بدائل إذا لزم الأمر.(عسكر، 2003، ص127)

إن الكثير من الدراسات الأجنبية أظهرت أن التأمل يساعد كثيرا في التغلب على الاحتراق النفسي ، و على الرغم من أن المجتمعات الإسلامية لم تجر أبحاثا في هذا الجانب ولكني أعتقد أن التقرب إلى الله والمحافظة على الجوانب الدينية و الروحية له تأثير إيجابي في نفسية الأشخاص بشكل عام لأن الموظف المؤمن يكون دائم الحرص على أداء عمله بما يرضي ربه و ضمير ه لأنه يرى في عمله عبادة قبل أن يكون وسيلة لكسب الرزق أو تحقيق مكانة اجتماعية. و لأن الاحتراق الوظيفي هو النتيجة المتطرفة للضغوط النفسية و المهنية و بالتالي

فإن علاج الضغوط يؤدي حتما للقضاء على ظاهرة الاحتراق النفسي، رتأيت عرض كيفية علاج الضغوط و بالتالي الاحتراق عن طريق الصبر و الصلاة مثلما عرضها الكحيل في كتابه روائع الإعجاز النفسي في القرآن الكريم.(الكحيل، دس، ص58)

**أولا :الصبر**

إن المؤمن هو أبعد الناس عن الضغط النفسي ، لأن الله تعالى زوده بعلاج قوي ألا وهو الصبر، يقول تبارك وتعالى( لَتُبْلَوُنَّ فِي أَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ وَلَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذًى كَثِيرًا وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ) (آل عمران 186)

فالملحد ينظر إلى الدنيا على أنها نهاية كل شيء، فلا حياة بعد الموت، وهذا ما يزيد من معاناته ويضاعف الضغوط النفسية التي يتعرض لها، لأنه لا يجد حلاً لمشاكله وهمومه.

بينما المؤمن نراه يصبر ابتغاء وجه الله، فهو يصبر ويعالج الضغوط النفسية بكل هدوء ورضا وسعادة، فتجده وهو في أشد حالات الضغط النفسي سعيداً راضياً ب قضاء الله وقدره، ولذلك قال حبيبنا صلى الله عليه وسلم : (عجبت لحال المؤمن ... إذا أصابته ضراء صبر فكان خيراً له، وإن أصابته سراء شكر فكان خيراً له) و يقول الله تعالى:( **وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ**) **[الأنفال:46]**

فهل هناك أجمل من أن يكون الله معك في كل لحظة؟ أليس هذا الشعور كافياً لعلاج أي ضغط نفسي مهما كان نوعه؟

إن هذا النص الرائع يمنح المؤمن القوة والقدرة على علاج أكبر الضغوط النفسية مهما كان نوعها، مادامت النتيجة ستكون الجنة ورضا الله، يقول تعالى: ( وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً وَيَدْرَءُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ أُولَئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ جَنَّاتُ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ وَأَزْوَاجِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ وَالْمَلَائِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِمْ مِنْ كُلِّ بَابٍ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ بِمَا صَبَرْتُمْ فَنِعْمَ عُقْبَى الدَّارِ )

[الرعد 22-24]

**ثانيا : الصلاة**

لقد صحّ عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان إذا حزن من أمر فزع إلى الصلاة [رواه أحمد] كما أن النبي الكريم أكد في عدة مناسبات أن أحب الأعمال الصلاة على وقتها، وقال: ( اعلموا أن خير أعمالكم الصلاة) [رواه أحمد]

و فيما يلي عرض للأسرار العلمية والطبية والنفسية الكامنة وراء هذه العبادة العظيمة التي هي عماد الدين:

إن توقيت الصلوات الخمسة بما يتوافق مع بزوغ الفجر وشر وق الشمس وزوالها وغيابها وغياب الشفق تتوافق مع العمليات الحيوية للجسم،مما يجعلها كالم نظم لحياة الإنسان وعملياته الفسيولوجية. و من الاكتشافات الحديثة عن أسرار الصلاة أن الحركات التي يؤديها المؤمن في صلاته من ركوع وسجود تجدد نشاط الدورة الدموية وتعيد تنظيم ضغط الدم في كافة أجزاء الجسم. فالصلاة تعتبر من أفضل أنواع الرياضات لأنها تلازم المؤمن طيلة حياته وبنظام شديد الدقة، وقد ثبت أن المحافظة على الصلوات تعيد للجسم حيويته وتنظم عمليات الجسم الداخلية. و كذلك الركوع والسجود يؤديان إلى تقليل ضغط الدم على الدماغ ليسمح بعودة تدفق الدم إلى كافة أعضاء الجسم.

هنالك آثار نفسية عظيمة للصلاة، فعندما يتم المؤمن خشوع الصلاة فإن ذلك يساعده على التأمل والتركيز والذي هو أهم طريقة لمعالجة التوتر والإرهاق العصبي. كذلك الصلاة علاج ناجع للغضب والتسرع والتهور فهي تعلم الإنسان كيف يكون هادئاً وخاشعاً وخاضعاً لله عز وجل وتعلمه الصبر والتواضع . هذه الأشياء تؤثر بشكل جيد على الجملة العصبية وعلى عمل القلب وتنظيم ضرباته وتدفق الدم خلاله.

إن الصلاة هي صلة العبد بربه، فعندما يقف المؤمن بين يدي الله تعالى يحس بعظمة الخالق تعالى ويحس بصغر حجمه وقوته أمام هذا الإله العظيم. هذا الإحساس يساعد المؤمن على إزالة كل ما ترسب في باطنه من اكتئاب وقلق ومخاوف وانفعالات نفسية لأنها تزول جميعاً بمجرد أن يتذكر المؤمن أنه يقف بين يدي الله وأن الله معه ولن يتركه أبداً ما دام مخلصاً في عبادته لله عز وجل.

ممارسة العبادة والتأمل يخفض من ضغط الدم وهرمونات الإجهاد ويبطئ معدل نبضات القلب بالإضافة إلى مفعول مهدئ . ويؤكد بعض الباحثين أن ممارسة الصلاة والعبادة في جميع الأديان يؤدي إلى تحسن أداء النظام المناعي للإنسان.

وقرّة عين النبي الأعظم صلى الله عليه وسلم جُعلت في الصلاة، فكانت هي الشفاء وهي السعادة وهي القرب من الله عز وجل. ونقول كما قال سيدنا إبراهيم: لقوله تعالى: ﴿رَبِّ اجْعَلْنِي مُقِيمَ الصَّلاةِ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي رَبَّنا وَتَقَبَّلْ دُعاءِ (40) رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِوالِدَيَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسابُ (41)﴾[ سورة إبراهيم 40-41]

والصلاة هي أفضل رياضة عقلية وروحية وجسدية، والمحافظة عليها يعني المحافظة على جسد سليم وحالة نفسية هادئة ومستقر ة .ولذلك فإن أهم صفة من صفات المتقين بعد الإيمان هي الصلاة، يقول تعالى في أول سورة بعد الفاتحة:( الم (1) ذَٰلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ (2) الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ(3)) [ سورة البقرة الآية 2-3]

الصلاة راحة للإنسان وهذا ما عبر عنه النبي صلى الله عليه وسلم بقوله لسيدنا بلال: (أرِحنا بها يا بلال) وقد اعتبر النبي أن أحب الأعمال إلى الله : الصلاة على وقتها، فهل نقتدي بهذا النبي الكريم؟!

ممارسة" رياضة الخشوع "كل يوم لمدة نصف ساعة فقط، تغير الكثير من الأشياء في حياتنا، فنصبح أكثر قدرة على مواجهة المصاعب، وأكثر تحملاً لأعباء الحياة، وأكثر قدرة على اتخاذ القرارات السليمة، وكذلك سوف يعالج الكثير من الأمراض والمخاوف والهموم بهذه الطريقة. حتى إن العلاج لكثير من الأمراض النفسية والجسدية لا يحدث إلاّ بالخشوع في الصلاة ولذلك قال تعالى: (وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ) [ سورة البقرة الآية 45]

**12-الوقاية والعلاج من الإحتراق النفسي:**

**12-1-الوقاية من الإحتراق النفسي:**

إن أفضل الطرق للتعامل مع الاحتراق النفسي هو محاولة اكتشافه واتخاذ القرارات اللازمة للوقاية منه، حيث تعتبر هذه الطريقة من أسهل الطرق وأقلها تكلفة لتجنب مشاق الاحتراق النفسي بدلا من علاجه، وقد أشارت بعض الدراسات الى طرق تخفيض الاحتراق النفسي لدى العاملين منها دراسة زاستور Zastrour والتي أظهرت عددا من هذه الطرق للتخفيف من ضغط العمل وبالتالي الوقاية من حدوث الاحتراق النفسي ونها:

اتخاذ إجازات باستمرار.

ممارسة التمارين لتخفيف الضغط مثل الاسترخاء

ممارسة التمارين الرياضية

حضور الأنشطة الترفيهية

تكوين علاقة شخصية مع الزملاء

تنويع علاقات شخصية مع الزملاء

تنويع المهام التي يقوم بها الشخص أثناء العمل حتى لا يصبح عمله روتينيا

محاولة تحديد العوامل التي تسبب المشاعر السلبية أثناء العمل (عباصرة، معن،2008)

كما يمكن تطبيق الأساليب أو اتخاذ خطوات عملية لمواجهة الضغوط منها:

- ادراك معنى النجاح والفشل: فيجب على الموظف أن يدرك النجاح الذي سيحققه، وكذلك الفشل الذي قد يواجهه
- ادراك أو تعرف الفرد على الأعراض التي تشير الى قرب حدوث الاحتراق النفسي
- تطبيق أساليب أو اتخاذ خطوات عملية لمواجهة الضغوط منها :
- تكوين صداقات لضمان الحصول على الدعم الاجتماعي.
- تغيير الأدوار والمسؤوليات .
- إدارة الوقت
- تنمية هواياته.
- مواجهة الحياة كتحدي للقدرات الذاتية.
- الابتعاد عن جو العمل كلّ ما امكن ذلك.
- الاتصال الاجتماعي والتفاعل مع الأفراد
- تنويع الأنشطة والمهام وعدم التركيز على نشاط واحد

كما ذكر جمعة السيد عددا من الخطوات التي يمكن أتخاذها للتعامل مع الاحتراق النفسي ومحاولة التغلب عليه وهي:

اعادة فحص الموظف لأهدافه وأولياته، فالأهداف الغير الواقعية التي يرسمها الفرد للوظيفة قد تعرضه للاحباط والضغوط حيث أن هناك عدد من الموظفين يضع أهدافا غامضة ولا يراجعها وهذا ما قد يعرضه للاحباط والفشل.

تقسيم الحياة الى مجالات: العمل، المنزل، الحياة الاجتماعية، أي أن يركز على كل مجال يعيشه فيركز على العمل أثناء العمل ثم على المنزل وعلى حياته الأسرية وأن لايسمح لضغوط مجال أن تؤثر في مجال آخر.

العمل على بناء مساندة اجتماعية من الآخرين.

الاسترخاء بين الحين والآخر

الاعتماد على تجديد التعلمات من أجل تحسين المستوى والتخلص من الرتابة في العمل.

خلق فضاء للإتصال مع الآخر.(جمعة،2004)

**-2-12-علاج الاحتراق النفسي:**

هناك العديد من الدراسات التي أهتمت بتحيد طرق التخلص من الاحتراق النغسي ومن بينها الخطوات التالية:

- وجود صف تفصيلي للمهام المطوب أداؤها من قبل المهني يتم تقديمها له عند التحاقه بالمهنة
- تغيير الادوار والمسؤوليات والاستعداد للدعم النفسي للزميل في مواجهة مشاكل العمل اليومية التي تتطلب الحوار المفتوح وطرح المشاكل بطريقة دورية.
- الاهتمام ببرامج التطوير ونمو العلاملين مننيا ونفسيا،( الزهراني، 2008)

وهناك دراسات أخرى حددت الخطوات التالية:

**1-2-12-الأساليب الشخصية:**

تدخل صمن الاعتقاد الشخصي لدى الفرد بأنه المسؤول الأول والأخير عن سلامته وسعادته وبالتالي إدراك دوره في ما يجب القيام به وتتطلب ارادة قوية للاستمرار ومن أهمها:

الاسترخاء بين الحين والآخر

تحيد نظام غذائي صحي وذلك من خلال تناول مجموعات عذائية بشكل معتمد والابتعاد عن المواذ الغذائية والاصطناعية والتقليل من المنبهات.

تطوير شبكة العلاقات عن طريق تشجيع الفرد على الانضمام للجماعات المختلفة وتوطيد الصداقات بينه وبين زملائه في العمل بما يساعده على توفير المساندة الاجتماعية له. ( الجعفري،2012)

**1-2-12- الأساليب التنظيمية:**

هي تلك الخطوات والاجراءات التي تستطيع المؤسسات اتخاذها بهدف تحفيض مستويات الإحتراق النفسي لدى جميع العاملين في المؤسسة، نظرا لأن الاحتراق النفسي ينتج عن عدة مضادر تنظيمية، فالمؤسسة تستطيع اتخاذ اجراءات وهي كالآتي.

أ- **تحسين المواءمة المهنية:** فالمؤسسة تستطيع تفادي جزء كبير من الضغط على العاملين عن طريق رفع مستويات ملائمة الفرد لمهنته وفقا لميوله ومهراته وما تتطلبه المهنة من خلال استخدام أساليب أفضل في الاختيار والانتقاء.

ب- **تحسين الاتصال داخل المؤسسة:** حيث يحدث الاحتراق النفسي أحيانا نظرا لوجود صعوبات في الاتصال بين العامل والرئيس أو بين الموظف وزملاءه، ولهذا فان انشاء نظام اتصال داخل المؤسسة ودعمه يعني مساعدة وتجنب الموظف صغط كبير

ت- **ازلة الظروف الخطرة من البيئة:** ينتج الاحتراق النفسي في بعض الوظائف من تعرض العامل لأخطار ميكانكية أو كيميائية أو درجة حرترة شديدة أو غيرها من العوامل، ولهذا فالتقليص من هذه الظروف هو طريقة للتصدي للإحتراق النفسي، (هواري،2014 ص 54)

**13- استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي:**

**1-13-الاستراتيجية الفردية:** يبدو أن مشكلة الاحتراق النفسي لدى الموظف هي مشكلة قد تكون دائمة فمن الضروري أن يتعلم الاستراتيجيات الفعالة لخفض الإجهاد والضغط وبالتالي خفض الاحتراق النفسي،

وفي هذا الشأن اقترحت إحدى الدراسات عددا من وسائل التعامل مع مختلف مصادر الاحتراق النفسي وهي كما يلي:

يجب أن يكون الموظف قادرا على تحديد مصادر الإحتراق النفسي، وفي هذا الشأن أقترحت إحدى الدراسات عدد من وسائل التعلم مع مختلف مصادر الإحتراق النفسي وهي كما يلي:

يجب أن يكون الموظف قادرا على تحدبد مصادر الاحتراق النفسي في حياته، ووضع الاستراتيجيات الملائمة للتحكم في هذه الضغوط وإزالتها.

يجب على الموظف أن يعرف كيفية ادارة واستغلال وقته بكفاءة وفاعلية حيث يمكنه وضع قائمة بالأعمال والأنشطة اليومية وترتيبها حسب أهميتها.

كما يمكن للموظف طلب المساعدة والدعم من زملائه

يحتاج الموظف لوضع وتصميم خطط وبرامج لحفظ الاجهاد والتوتر، حيث يجب عليه الاسترخاء، وتمضيه بعض الوقت في ممارسة هواياته المفضلةلأ ويمكن ان تشمل: الاهتمام بالنفس، والاشتراك في الأنشطة الترفيهية خارج العمل، وأخذ الإجازات والسفر.

**2-13-المعالجة الشخصية:** يشير الجعفري (2012) على أنه يجب التركيز على أهمية المعالجة الشخصية للتعامل مع مشكلة الاحتراق النفسي، حيث أن الموظف مسؤول عن سلوكه الخاص، وعن الوصول الى حلول شخصية لمنع حدوث الاحتراق النفسي، وقد اقترحت إحدى دراسات الاستراتيجيات التالية التي يجب اتباعها للتغلب على مشاكل الاحتراق النفسي وهي:

- أن يعرف ويدرك الموظف سلفا المشاكل الكامنة في مهنته
- أن يكون الموظف واقعيا ومنطقيا فيما يتعلق بالأهداف التي يضعها لنفسه
- على الموظف طلب الدعم والمساندة من زملائه
- على الموظف خفض فترات الاتصال المباشر مع العملاء خاصة اذا كان بهم يدوم طوال النهار
- على الموظف مزاولة نشاطه الفكري، والمحافظة على علاقات جيدة مع أقرانه من الزملاء.

- على الموظف مزاولة التمارين الرياضية
- يحتاج الموظف الى مزاولة أنشطة بعيدة عن مجال العمل من شأنها المساعدة في نسيان هموم العمل ومشاكله.

**3-13-النقاط الإدراكية:**

لتحقيق حالة جيدة من الصحة النفسية، حسب ما تشير اليه **هواري** (2014) على الموظف بإتباع النقاط الإدراكية التالية:

-أستطيع أن أجد الكثير من الحلول لأي مشكلة.

-لدي أمل في العمل وبأن و سيحقق لي ما أتوقعه

-تقديري لذاتي غير مقيد بسلوك العميل

-يمكن أن أرتكب أخطاء ، أو أن أتصرف بحماقة أحيانا ، ولكنني أظل شخصا كفئا.

-أستطيع أن أفكر في النجاح، وأن أشعر بالسعادة.

-لا أخاف من حدوث المشاكل، ولا أتأثر بها كثيرا

أستطيع أن أسلك طرقا جديدة.

-أستطيع أن أجد متعة في التعامل مع الأعمال الصعبة.

**4-13-الإستراتيجيات المهنية:**

قدمت هواري (2014) نقلا عن سوسن (2010) مجموعة من الاقتراحات والحلول بحيث يمكن أن يكون للمؤوسسة في خفض مستوى الإحتراق النفسي أكثر فعالية من الجهد الفردي الذي قد يقوم به الموظف بمفرده وقد يكون ذلك صحيحا في المجال المهني، طالما أن الكثير من العمال وتنظيمها خارج نطاق تحكم وسيطرة الموظف لذا يجب على المسؤولين إدراك أ نه بإمكانهم القيام بدور رئيسي وهام لمنع حدوث الإحتراق النفسي لدى الموظفين، وذلك بإتباع التوصيات التالية:

-تنمية إحتًرام الذات لدى الموظف وذلك بالتشجيع والشكر، والإعتراف بالفضل، ويمكن تحقيق

ذلك من خلال إبراز النواحي الإيجابية في عمل الموظف وإرسال رسائل شكر وتقدير لذهم

-إحداث تغييرات من أجل النمو والتطوير المهني مثل: منح العمال فرص للتكوين من أجل تحديد فعالياتهم وطاقاتهم.

-دمج الأهداف الشخصية للموظف مع أهداف البرامج الخاصة بالمؤسسة ، وجعل الموظف يشارك

في التخطيط للنشاطات والبرامج.

-تنمية العلاقات الفعالة بين الزملاء مثل: تشجيع مجموعات المساندة والدعم المعنوي.

-إعطاء الموظف فرصة التعبير عن مشاكله والصعوبات التي يواجهها والعمل على حلها

**14-النظريات المفسرة للاحتراق النفسي:**

**14-1- النظرية الجشطلتية:** النظرية الجشطلتية أو الشكلية كحركة نفسية ذات الأصول الفلسفية وقد كانت الأساليب الدراسية في ميادين العلوم، كالفيزياء والكيمياء واللتان كانتا تحللان الأجسام إلى جزيئات وذرات والفيزيولوجيا التي كانت تعزل الأعضاء وتفككها إلى خلايا وأنسجة لتفهم مكوناتها وطرق نشاطها دورا في نشأة هذا الاتجاه، وسرعان ما أمتدت هذه النظرية إلى مجالات حل المشكلات، الادراك، الجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي (ناصف، 1990، ص200)

وهكذا فرض هذا التيار على علم النفس، ان يعزل عناصر الظاهرة، ليكشف فيما بعد قوانين ظهورها، فحصل تقارب بين الجشطلت العضوية والنفسية، هذا وتعترف الجشطلت بالبنية strucutur وتشبهها بالحن الذي يتألف من نوطات الموسيقى أو كذلك الخط المستقيم الذي تكونه عدة نقاط، فهذين المثالين يظهران التوجه الجشطلتي الذي يرى أن: " الشي هو حاصل مع أجزائه" (جيوم، ت مخيمر 1963ص28) ومعنى ذلك أن الادراك العام يسبق تحليل الأجزاء والتعرف عليها، هذا ما جعل لهذه النظرية أهمية كبيرة في تفسير عملية إدراك المثيرات الخارجية وتوظيفها لفهم المشكلات النفسية، كالصغوط النفسية، من خلال الاجابة على السؤال التالي: **كيف يدرك الفرد الموقف الموجود فيه؟ وكيف يستجيب له في إطار معرفي؟**( زكية،2017، ص108)

إن السلوك حسب علماء النفس الجشطلتيين هو وحدة غير قابلة للتحليل، وأن إدراك عناصر الفرد للعناصر الموجودة في مجاله وكذلك إدراكه للعلاقات التي تربط عناصر وأجزاء هذا المجال من شأنه أن يؤدي به الى إعادة تنظيم هذا المجال في صورة جديدة، وهذا الكل أو هذه الصورة هي ما يفسره أصحاب هذه النظرية بالتعلم، الذي ينشأ عن عملية الاستبصار(الشرقاوي، 1988، ص132-135) والتي يتحكم فيها عاملين أساسين هما، قدرات الفرد العقلية وخبراته السابقة واللتان تساعداه على فهم الموقف،وبناءا على ذلك يمكن توظيف مصطلح الإستبصار في فهم المشكلات والضغوط النفسية عن طريق إستبصار الموقف الضاغط وذاك بالادراك الكلي والذي يعد مدخلا أساسيا لفهم العناصر السلبية والإيجابية لهذا الموقف كأسبابه، ظروف حدوثه وكذلك إدراك دلالاته بالنسبة للفرد، لإيجاد مخرجات أو حلول للتعامل معه، وهكذا يكتسب الفرد إمكانيات جديدة تؤهله لإكتشاف وسائل لإستخدام ما تعلمه عن طريفق الاستبصار في حل مشاكله المتعلقة بمولقف جديدة.( زكية،2017،ص109)

وبناءا على ذلك، فإن الجشطلتية تنظر إلى الإنسان باعتباره جهاز متكامل ومتزن، يعمل بطبيعته بشكل جيد، ولكنه لا يستخدم كل طاقاته المتاحة عادة، مما يعرضة للاصابة بالاضطرابات النفسية، والتي ترى هذه المدرسة أن سببها الأول هو القلق والذي يعود في الأصل الى الخوف نتيجة لما يقوم به من محاولا لمواجهة متطلبات الحياة ومن خلال هذا نستنتج أن الاحتراق النفسي، هو قلق وتوتر ناتج عن مشكل في إدراك الفرد للموقف الضاغط بكل مكوناته ما يجعله يفشل في عملية حل هذا المشكل.

(زكية، 2017، ص109)

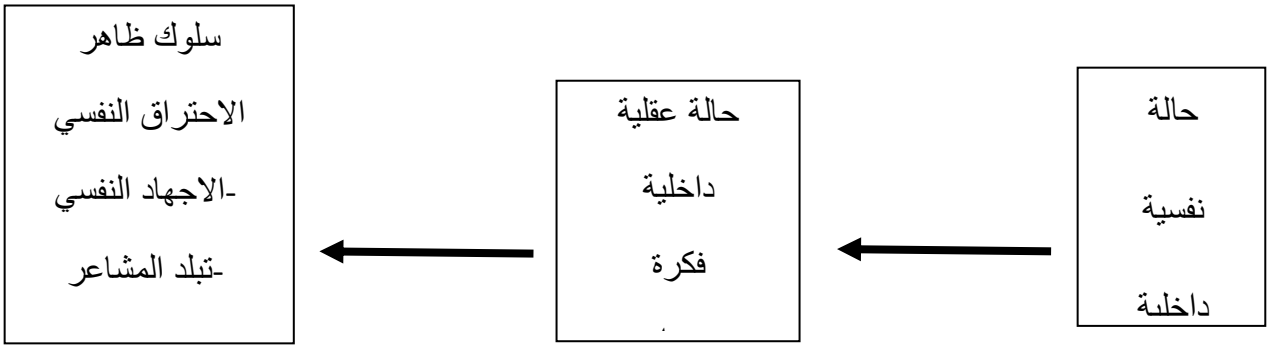
**2-14-نظرية التحليل النفسي:**

تزعمها الطبيب النماوس سيقموند فرويد (sigmund freud) (1856-1939) والذي أعطى أهمية كبيرة للغريزة الجنسية، حيث أنسب السلوك إلى عوامل مكبوتة موجودة في اللا شعور، وذلك وفق تصوره الأول عن تركيب الشخصية المكونة من الشعور، ما قبل الشعور واللا شعور، كما أكد أن الجهاز النفسي هوأحد القواعد الأساسية لفهم السلوك، ماجعله يطور فيما بعد النموذج التركيبي الذي يصف الشخصية على أنها تتكون من ثلاث تركيبات هي: الهو الأنا والأنا الأعلى.

فالهو (le ça) هو الجانب البيولوجي للشخصية، وهو يضم الموروث الغريزي الموجود في الشخصية منذ الطفولة، في حين يظم الأنا الأعلى(le sur moi) جميع السلوكات التي تقننت وفق التربية الأسرية،

واكتسبت شرعية اجتماعية دينية قانونية.... وطبقا لهذا النموذج، فمن الطبيعي أن تتصارع هذه القوى الثلاث، فالهو يحاول دائما السعي نحو اشباع المحفزات الغريزية ودفاعات الأنا تصد ذلك، وبالتالي لا تسمح هذه الغرائز بالاشباع وتحقيق ذاتها مادام أنها تتعارض مع قيم المجتمع، ويتم هذا طبعا عندما تكون الأنا قوية، ولكن إذا ما حدث العكس وضعف الأنا، وكانت طاقته المستثمرة منخفضة، حينئذ يقع الفرد في صراعات داخلية، توترات وتهديدات مما يعجز الأنا بالقيام بوظائفه،و هذا ما يعرص الفرد للاصابة بالاضطرابات النفسية، لذا فان حلقة انتاج السلوك وفق هذه النظرية، يمر بثبلث مراحل: أولها العرض لموقف أو خبرة ما، والذي يؤدي بدوره الى حالة عقلية داخلية والمتمثلة في انفعال – فكرة وصراع– فينجم عن ذلك سلوك ظاهر، وبالتالي فإن السلوكات الظاهرة للإحتراق النفسي هي: الإجهاد النفعالي، تبلد المشاعر ونقص الانداز الشخصي، ما هي إلا انعكاسات لعمليات داخلية ونفسية كالقلق والتوتر، وليس لهل علاقة بالأحداث البيئية وهذا ما حاولنا تمثيله في الشكل التالي:

***شكل رقم(09): مخطط انتاج الاحتراق النفسي وفق نظرية التحليل النفسي***




المصدر :( زكية،2017، ص111)

كما يشير الأدب المرتبط بالاحتراق النفسي إلى ارتباطه بالمهن ذات الطابع الإنساني الخدماتي، والتي تتطلب استثمار نفسي كبير كالتعليم والطب وغيرهما، وهنا السؤال الذي يطرح نفسه هو: ماذا نعني بالفعل "يساعد aid" بالنسبة للفرد المصاب بالاحتراق النفسي وللتحليل النفسي نظرة او اجابة عن هذا السؤال، فالفرد باختياره لمهنة يساعد من خلالها الآخر ويتفانى في خدمته، قد يعود في الأصل الى استعمل لسلوك دفاعي من الأنماط التفاعلية مع الآخر وهو: التضحية والذي يعتبر مظهرا من مظاهر المازوشية، فالفرد يساعد الآخر في الحصول على لذة ومتعة يرفضها لنفسه، هذا من جهة ومن جهة أخرى، قد تصطدم

بالواقع المهني السلبي مما يعرض توقعاته المثالية للفشلن وحينها يقع في دورة الإصابة بالإحتراق النفسي. (زكية،2017، ص110)

وفي تفسيراتها أيضا للاحتراق النفسي، أنه نتناج ضغط مزمن أي لمدة الأنا مقابل الاهتمام بالعمل، مما يؤدي الى تصلب الأليات الدفاعية، وعلى ذكر هذه الأخيرة، فإن السخرية والتجرد من الناحية الشخصية لدى الفرد الذي يعاني من الاحتراق النفسي، يمكن أن يفسر على أنه نقيض فرط التماهي في بعد يميز المواقف اتجته العميل في صورة المستفيد، وفرط التماهي هذا يدل على موقف الفرد الذي يتماهي كليا في العميل المستفيد من خدماته الى درجة يصعب عليه أن يميز بين ذاته وبين ذات العميل

(زاوي،2011، ص68_69)

**3-14-النظرية السلوكية:**

تأسست المدرسة السلوكية على يد عالم النفس الأمريكي **واطسون** (Watson) (1878-1958) وهي ترى أن معظم سلوكات الانسان متعلمة وفق الصيغة الآتية مثير ← استجابة، باستثناء الأفعال الانعكاسية، وعندما تحث العلاقة الوظيفية بين البيئة واستجابات الفرد، يحدث التعلم من خلال تقليد سلزكات معينة تعلمها الفرد من خلال النماذج الأولية أو الأسرية وتم تعزيزيها من خلال المؤسسسات الاجتماعية الأخرى، وبالتالي فإن الاحتراق النفسي وفق المبادىء الأساسية لهذه النظرية، مثله مقل أي سلوك مضطرب، هو متعلم نتيجة ظروف بيئية غير مناسبة، كما رواد هذه المدرسة وهو **سكينر**(skinner) في حين يظهر السلوك السلبي عند الفرد نتيجة الانظفاء الذي يحدث غياب التعزيز، وعليه فالإحتراق النفسي مرتبط ارتباطا ايجابيا بنقص التدعيم أو التعزيز في بيئة الفرد، بمعنى غياب كفاءة العامل على مجهوده، سواءا كانت مادية أو معنوية، اجتماعية أو مهنية، وهكذا يتوقف هذا الفرد عن العمل أو ينقص من مردوديته أو نوعيته، فيصبح حينئذ عاملا غير فعال، مما يعرضه للإ نسحاب المهني ويعرضه للوقوع في حلقة الاحتراق النفسي.(زكية،2017، ص111)

وعلى ضوء قوانين هذه النظرية دائما، فإن تغلبب الفرد على الأحداث والخبرات الضاغطة يتوقف على مدى إدراكه لقدراته التي تنمو من خلال الخبرات التي يتعلمها في حياته كما يمكن استخدام فنيات تعديل السلوك كالتعزيز وزيادة دعم الفرد والضبط الذاتي من خلال السيطرة الذاتية على الضغوط.

**4-14-النظرية المعرفية:**

أشارت **زكية** (2017) من خلال الدراسة التي قدمها أن أصحاب النظرية المعرفية يرون أن السلوك الانساني ليس محددا بموقف مباشر فالمعرفة عامل يتوسط الموقف والسلوك، فالفرد يفكر بالموقف ثم يستجيب له حسب طبيعة فهمه وإدراكه له، وهكذا نرى أن النظرية المعرفية أعطت للفرد درجة من الاستقلالية التامة، فالنظرية المعرفية تفسر الاضطرابات النفسية من خلال التصور المعرفي للبناء الانفعالي للانسان وعلاقته بالعمليات المعرفية، لذا فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في ذلك التضور يؤثر في الجوانب الشخصية الأخرى مثل: العمليات المعرفية كالادراك والتكر والتفكير، اضافة إالى جوانب أخرى كالجانب النفسي، وينظر بياجيه (Piaget) 'الى الإنسان نظرة ايكولوجية، أي بوصفه جزءا لا يتجزأ من البيئة، فهو يؤثر ويتأثر بها، كما كما كان يتأثر مع بيئته بما يسمى بالمخططات(schémas) التي تكونها بنى معرفية موروثة وهي تعمل بمثابة إدراكات توجهه للإتصال مع البيئة، والتي تتأثر بخبرات الطفولة، فإذا كانت هذه الخبرات سلبية تكون نظرة الفرد سلبية للذات للعالم والمستقبل، مما يولد لديه استعدااا للاصابة بالإضطرابات، لا سيما عندما يواجه ضغوطتا. وبناءا على ذلك تؤكد **كودولين** (Cedoline) (1982) على أن الاحتراق النفسي ناتج عن ادراكه السلبي للموقف وكذا دافعيته المنخفضة. (Cedoline,1982, P65)

إضافة الى ذلك فهناك عدة نظريات تناولت الاحتراق النفسي من بينها النظرية الفزيولوجية

**5-15-النظرية الفيزيولوجية:** يعتبر العالم الفيزيولوجي الكندي **هانز سيلي**(Hans Selye) أهم من درس الطبيعة الفيزيولوجية للضغوط حيث صنفها وبين اهم المراحل التي يمر بها الفرد للتوافق معها .كما بين اهميتها عندما تكون ضغوط تكيفية تحفز الطاقات الفردية على مواجهة الاخطار والتعامل مع المثيرات المؤلمة الا انه نبه من سلبياتها عندما تتطور إلى ضغوط حادة تستنفد الجهود الفردية فشدة الضغوط والتعرض المتكرر لها يترتب عنها تأثيرات سلبية كالفوضى والارتباك في حياة الفرد والعجز عن اتخاد القرارات وظهور الأمراض الجسمية ومظاهرالاضطرابات عضوية أخرى، مثل تكرار الضغوط

اليومية وتزايد شدتها باستمرار تجعل الفرد يعاني من أعراض مرضية فيزيولوجية للضغوط (ارتفاع ضغط الدم أمراض المفاصل) فحسب النظرية الفيزيولوجية فان عجز الفرد عن التعامل السوي مع الضغوط في الموقف ذاته يؤدي الى تطورها وهذا ما يؤدي الى وقوعها في متلازمة الاحتراق النفسي كمرحلة نهائية للضغوط الشديدة وبالتالي لا يمكن تصريفها بشكل ايجابي اثناء الموقف الضاغط (عسكر، 2009،ص14) تكون الضغوط النفسية في البداية ايجابية بحيث تنبه الى الخطر وتحفز الجسم على مواجهتها ومقاومة مصدر الضغط أو الاحباط ومع زيادتها تزداد مقاومة الفرد لها في محاولة منه لتسييرها والتكيف السوي معهاإلاّ ان تكرارها وتزايد شدتها باستمرار مع الوقت يضعف قدرة الفرد على التعامل معها، ما يجعله مستنزف القوى ومجهد أو مصاب بأمراض فيزيولوجية عضوية .وهي قد تكون أعراض متلازمة الاحتراق النفسي على الرغم من تركيز هذه النظرية على العوامل الفيزيولوجية، إلاّ ان الانسان تشكله مجموعة مكونات وراثية بيئية تمكنه من تحقيق التوافق دون الاصابة بالأمراض.

(عسكر،2009، ص11)

**15-قياس الاحتراق:**

**1-16-مقياس الاحتراق لفرويدنبرجر 1980 ( Freudenberger Brunout Questionnaire):** و يهدف إلى قياس مستوى الاحتراق النفسي، و يتكون من ( 18 ) عبارة، يتم الإجابة عليها من إلى 5خلال مقياس يتراوح بين عدم الانطباق إلى الانطباق التام، و ذلك على متصل يتراوح من صفر إلى 5 و تشير الدرجة التي يحصل عليها الفرد إلى مستوى الاحتراق النفسي و يقسم الأفراد كالتالي:

- صفر: 25 ---------- أن الفرد بحالة جيدة.
- 26: 35 ---------- بداية الاحساس بالضغوط
- 36 :50 ---------- إرهاصاتالإصابة بالاحتراق النفسي.
- 51 :65 ---------- الفرد المحترق

- 65: فأكثر ---------- وضع الخطر

**أمثلة على عبارات المقياس:**

- هل تتعب بسهولة ؟
- هل تعمل بجد ، و لكن إنجازك منخفض ؟
- هل تشعر بفترات من الحزم غير واضحة السبب؟
- هل أصبحت أكثر عصبية ؟

**(Freudenberger, 1981, p18)**

### 2-16-مقياس ماسلاش (Maslach Burnout Inventory):

أعدت ماسلاش و سوزان جاكسون هذا المقياس عام ( 1981 ) ، و يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية:

- الإجهاد انفعالي
- تبلد مشاعر
- نقص الانجاز الشخصي

هو يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، كما أنه يصلح لأغراض التشخيص و البحث العلمي، و قد استخدم في العديد من الدراسات ، و ترجم إلى العديد من اللغات: كالأسبانية، و العربية، ).فقد ترجمه للعربية زيد البتال ( 2000 ) و نصر يوسف ( 1991 ) ، و فاروق عثمان (2001 ) يتكون المقياس من ( 22 ) عبارة ، يجاب عنها من خلال بعدين ، الأول بعد التكرار، و يعني عدد مرات تكرار إحساس الفرد بالشعور، الذي تدل عليه العبارة التي يقرأها، و ذلك على متصل من (1 ) إلى (6 ) و البعد الثاني بعد الشدة، و يعني درجة قوة شدة الإحساس، و يجاب عنها من خلال متصل من (1 ) إلى (7)

**أمثلة على عبارات المقياس:**

أشعر بأن طاقاتي مستنزفة مع نهاية يوم عملي.

إن التعامل المباشر مع الجمهور يسبب لي ضغوطا نفسية شديدة.

أشعر بالإرهاق عندما أستيقظ من النوم لمواجهة يوم عمل جديد.

أشعر بالإحباط بسبب ممارستي لمهنتي (بطاينة و الجوارنة، 2004، ص75-76)

و يعتبر الاحتراق منخفضا إذا حصل الفرد على درجات منخفضة على البعدين الأول و الثاني، و درجة مرتفعة على البعد الثالث ، و يكون الاحتراق متوسطا عندما يحصل الفرد على درجات متوسطة على الأبعاد الثلاثة ، بينما يكون الاحتراق مرتفعا ، إذا حصل الفرد على درجات مرتفعة على البعدين الأول، و الثاني و منخفضة على البعد الثالث . و ذلك من خلال الاستجابة لمقياس من سبعة درجات (صفر = أبدا، 1= بضع مرات في السنة، 2= مرة في الشهر او أقل3 = بضع مر ات في الشهر، 4 =مرة كل اسبوع، 5= بضع مرات في الأسبوع، 6 =كل يوم تقريبا) .ويبين الجدول التالي توزيع مستويات الاحتراق الذي وصلت اليه ماسلاش للمهن المختلفة بعد تطبيق مقياسها على اكثر من 11000 مستجيب.

(القرني، 2000، ص ص14،15)

***جدول رقم (04): تصنيف درجات مقياس ماسلاش حسب مستويات الاحتراق***

| البعد | عالي | متوسط | منخفض |
|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 27 فأكثر | 26-17 | 16 فأقل |
| التبلد الاحساسي | فأكثر | 12-7 | 6 فأقل |
| الإنجاز الشخصي | 31 فأقل | 38-32 | 39 فأكثر |

المصدر : (القرني ، علي ( 2000 ) "الإعلام و الاحتراق النفسي ، دراسة عن مستوى الضغوط المهنية في المؤسسات الإعلامية في المملكة العربية السعودية " جامعة الملك سعود ، الرياض).

وحيث أن هذه الدراسة هي عن الاحتراق النفسي، فسيتم توظيف مقياس ماسلاش لتطبيقه على عينة الدراسة حيث يعد هذا المقياس (Maslach Burnout Inventory) للاحتراق من أقدر المقاييس التي

تقيس درجة الاحتراق وا لذي تم استخدامه من قبل عدد كبير من الباحثين والمؤسسات والمنظمات في مسع ى للتعرف على الخبرات التي تولدت لدى المشتغلين في تلك الجهات. ويعد المقياس موثوقا حيث يقوم بتقدير حجم القدرات والمشاركة ومدى المشاركة والانجاز للعاملين في الم ؤسسات والشركات والهيئات .وتوجد ثلاث طبعات لهذا المقياس . الطبعة الأولى مخصصة للمهن المعنية بتقديم الخدمات الإنسانية مثل التمريض وغيره من التخصصات الصحية، والثانية هي معدلة جزئيا ومعنية بالتعليم والقطاعات الثقافية، وقد تبنت الدراسة الحالية هذه الطبعة، والث الثة طبعة عامة مخصصة لقياس علاقة الموظف بالعمل وليس بالعلاقات الخدمية هذا المقياس بأنه الأكثر استخداما التي يقدمها الموظف. حيث وصفت الدرمان (Alderman) لقياس الضغوط المهنية، حيث تم توظيفه في اكثر من 180 دراسة منذ وضعه من قبل **كرستينا ماسلاش** عام 1981م (القرني، 2000 ص15).

**خـــــــلاصة:**

يتشكل الاحتراق النفسي بمراحل مختلفة وفق تعاطي العمال لمشكلة الاحتراق وتختلف حسب قدرة الفرد مع التعاطي مع هذا المتغير وباختلافة مع الضغوط النفسية التي قد تكون سلبية وايجابية في نفس الوقت، فهي ليست كالاحتراق النفسي الذي يلعب دورا سلبيا دائما وبالتالي هو يتسبب في تدني مستوى وأداء العمال ولا يسهم في تحسين أداء المتظمات لهذا فإن الظروف التي تحيط بالفرد قد تسهم في التخفيف من حدة الاحتراق النفسي كخبرة الأفراد تلعب دورا مهما في مقاومة الاحتراق وكيفية التعاطي معه باعتباره متغير سلبي، لهذا لا بد من الأخذ بعين الاعتبار هذا المتغير الذي يعاني منه غالبية العمال في الأوساط المهنية والتي وإن اختلفت المنظمات في طرق تسييرها وتنظيمها وقوتها، فإن مصادر الضغوط والاحتراق النفسي قد تكون خارج نظاق المنظمة لذلك مهما قمنا من توفير البيئة المناسبة للعمل لأن العمال قد يشكلون مصدرا من مصادر الاحتراق النفسي، كالعلاقات فيما بين العمال، الأنظمة القيادية في المنظمات _تشاوري ، تسلطي، بيروقراطي، التفرد بالقرارات، والعلاقة بين الرئيس والمرؤسين، .....الخ

لهذا فالاحتراق النفسي في المنظمات ليس مرهون بعدم توفير كل العوامل اللوجستية وتحسين نظام الحوافز التي تسهر عليها المنظمة وانما يجب ان يتعدى ذلك الاهتمام خارج المنظمة.

## الفصـــــــــــــــل الرابـــــــــــــــع

## الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي

**تمهيد**

**1.مفهوم الأداء**

**2.أنواع مستويات الأداء**

**3.مستويات الأداء**

**4.مفهوم تقييم الأداء**

**5.طرق وأساليب تقييم الأداء**

**6.أخطاء عملية تقييم الأداء**

**7.أهمية تقييم أداء العاملين**

**8.أهداف تقييم الأداء**

**9. مراحل تقييم الأداء**

**10. معايير تقييم الأداء**

**11. العوامل المؤثرة في تقييم الأداء**

**12.الأداء التربوي ومكوناته**

**12.1.طريقة التدريس**

**12.2.الوسائل التعليمية**

**12.3.النشاط المدرسي**

**12.4.التقويم التربوي**

**12.5.العوامل المؤثرة في الأداء التربوي**

**13. دور الأداء التربوي للأستاذ**

**13.1.دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ**

**13.2.دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة**

**13.3.دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية**

**14.التعليم الثانوي**

**خلاصـــة**

**تـــــمهيد:**

تسعى المنظمات إلى تطوير أداء العاملين المنتمين إليها من خلال تحسين الخدمات المقدمة لفئة العمال للوصول إلى الولاء التنظيمي لهذه الفئة وذلك حتى تصبح المنظمة جزءا من حياة العامل والعامل جزءا من المنظمة، ويبقى هذا الهدف مشترك بين جميع المنظمات، ويسعى المشرفون إلى تحقيقه، ولكنهم قد يهملون جوانب أخرى فقد يهتمون بنظام الحوافز ويهملون الأنماط القيادية مثلا ويهتمون بالاتصال التنظيمي بتحسينه وتطويره ولا يهتمون بعلاقة العمال فيما بينهم ويهتمون بزيادة الرواتب ويهملون الثقافة التنظيمية مثلا فرؤية جل المنظمة إلى العمال رؤية مادية عكس المنظمات الرائدة التي توفر جل المتطلبات للعمال مما يخلق جو ملائم للعمل وبها تحقق الولاء التنظيمي التام للمنظمة من العاملين فيها فرؤية المشرفين في المنظمات الرائدة هي رؤية تهتم بالفرد العامل من خلال النظر في الظروف المحيطة بالعامل كالأنماط القيادية السائدة في المنظمة، الثقافة التنظيمية للعمال، ديناميكية الجماعة ....الخ والاهتمام بالبعد النفسي والاجتماعي دون إهمال وتطوير المنظمة من خلال توفير الوسائل اللوجستية للعمال فكل هذه المتغيرات المستجدة دائما تحسن من أداء العمال ولكن طرق التعامل معها قد يؤثر على أداء العمال وولائهم للمنظمات التي ينتمون إليها فتحسين أداء العمال غير مرهون بنظام الحوافز فقط أو تكوين العمال أو حتى توجيههم للمهن المناسبة، فهناك متغيرات تؤثر على أداء العمال ومعظم هذه المتغيرات ذات سبب سيكولوجي بحت تتغير وفق مزاج العاملين في المنظمة لذلك من الصعب ضبط كل المتغيرات التي تسهم في تحسين أداء العمال أو تؤثر بالسلب على أداء العمال، خصوصا إذا كان يتعلق بالجانب البشري.

**1- مفهوم الأداء:**

**1-1- لغة:** أدى تأدية، أوصله وقضاه، وهو أدى للأمانة من غيره، وتأدية له من حقه أي- قضيته.

(محمد وأبادي، 1987 ص1624)

**2-1- اصطلاحا:**

الأداء هو التفاعل بين السلوك والانجاز وأنه مجموع السلوك والنتائج وينبغي أن، تكون هذه النتائج قابلة للقياس. ( درّة، 2003 ص 65)

ويعرف الأداء على أنه " درجة بلوغ الفرد أو الفريق أو المنظمة للأهداف المخططة بكفاءة وفاعلية ، وحسب هذا التعريف نجد أن الأداء يعني تأدية أو القيام بعمل وجهد أو نشاط من طرف فرد أو فريق أو مؤسسة من أجل تحقيق هدف معين، حيث يتم الحكم عليه في الأخير بأنه جيد، كفئ، أمثل ... ، كما نجد أن هذا التعريف يربط الأداء بالفعالية والكفاءة، والواقع أن جل الدراسات تحاول ربط الأداء بالفعالية والكفاءة سواء على المستوى الاستراتيجي أو على المستوى التشغيلي، حيث أنه لا يمكن الحكم على أداء المؤسسة التي تمكنت من بلوغ أهدافها بأنه جيد إذا كان ذلك قد كلفها كثير من الموارد مقارنة بمثيلاتها. (مصطفى، 2002 ص 415)

مقدرة بوحدة زمنية محدد، وهو يمثل انعكاس لمدى قدرته من عدمها في تحقيق الاهداف المتعلقة بعمله اياً كانت طبيعة هذا العمل .ومن خصائص هذا التعريف هي (Shields, et.al, 2015 ):

و يعرف أداء العاملين ضمن هذا السياق على انه يمثل مخرجات أو كمية الإنتاج للعامل الواحد مقدرة بوحدة زمنية محدد، وهو يمثل انعكاس لمدى قدرته من عدمها في تحقيق الأهداف المتعلقة.

فهو تعريف لا يقتصر استخدامه على عمل معين دون أخر، حيث بالإمكان تطبيقه على جميع الأعمال أيا كانت طبيعتها، ويعود ذلك إلى أن أي عمل مهما كان محتواه فأن له أهداف محددة وان اختلفت أبعادها وطبيعتها من عمل لأخر.

يمكن إخضاعه للقياس ولذلك بمقارنة الأداء الفعلي لكل هدف من الأهداف المتحققة من جراء العمل بالمعيار النمطي والمحدد له.

يمكن استخدام هذا التعريف في عملية قياس أداء جميع العاملين في المنظمة، وسواء كان الأداء على مستوى الأفراد أو كان ضمن الأداء الكلي لمجموعة من العمل .ويأتي ذلك عن طريق تحديد الأهداف على مستوى الفرد أو الجماعة، ثم قياس مدى قدرة الفرد على تحقيقها ضمن العمل المحدد له على المستوى الشخصي أو الذي يدخل ضمن الهدف النهائي للمجموعة ككل.

ويمكن إجمال أهم العوامل المؤثرة في مستويات أداء الفرد وبالوجه المطلوب بالاتي(ابراهيم2015):

1. المعرفة بمتطلبات العمل والخبرات التي يمتلكها الفرد تجاهه.
2. الطاقة الجسمية والعقلية التي يبذلها الفرد لأداء مهامه.
3. الخصائص الشخصية التي يمتلكها الفرد كالجدية في العمل، والقدرة على تحمل المسؤولية، و
4. الالتزام بإنجاز المهام في مواعيد محددة.
5. نوعية العمل المكلف به ومدى انسجامه مع قدراته وإمكانياته.
6. إدراك الفرد لأبعاد الدور والمهام الموكلة إليه، ومدى اعتقاده بأهميتها في انجاز العمل.

ويرى الباحث أن الأداء هو مدى تجاوب العامل مع متطلبات المهنة وفق قدراته ومؤهلاته التي يمتلكها، فأداء العامل له علاقة بالمهنة التي أختارها أو وجه إليها، والمطلوب من العامل تأدية هذه المتطلبات التي تحتاجها المنظمة

**2- أنواع مستويات الأداء:**

أداء مقبول وهو قيام العامل بواجباته الوظيفية على وجه المقبول

أداء متوسط ويعني قيام العامل بواجباته بشكل عادي دون زيادة أو نقصان

أداء عادي وهو الأداء المتوقع من العامل البسيط إذا كان يتبع الأساليب المقررة ويعمل بسرعة الأداء المتوسط

**3- مستويات الأداء:**

– المواصفات التي يجب تحقيقها في إنتاج سلعة ما بحيث يتفق بقدر الأماكن مع متطلبات استخدامها.

–مستوى الإنتاج الذي يجب أن يحققه العامل من الناحيتين الكمية والكيفية

(بدوي،1984، ص، ص 302. 303)

**4– مفهوم تقييم الأداء:**

يعتبر الأداء على المستوى الذي يحققه الفرد العامل عند قيامه بعمله من حيث كمية وجودة العمل المقدم من طرفه والأداء هو المجهود الذي يبذله كل من يعمل بالمؤسسة من منظمين ومديرين ومهندسين. (عشوي ،1992، ص123)

وعبارة عن تقرير دوري يبين مستوى أداء الفرد ونوع سلوكه مقارنة مع مهمات وواجبات الوظيفة المنوطة به. فهو يساعد المسؤولين على معرفة جوانب الضعف و القوة في نشاط ذلك الفرد. و الهدف المنشود من ذلك هو معالجة الضعف إن وجد وتدعيم جوانب القوة أيضا. ويركز هذا المفهوم على الأداء الفعلي في ظل متطلبات وظيفته، و يعاير ذلك بالإنجاز المتوقع منه أداؤه.

(صالح، 2004، ص169)

وإن ماهية تقييم الأداء هي عملية مستمرة نمارسها في مواقف كثيرة في حياتنا اليومية وتتبلور عملية التقييم في منظمات الأعمال فتصبح وظيفة متخصصة لها قواعد وأصول وتستعمل في مقاييس رسمية توضح على أساس عملي وموضوعي. (سلطان،1996، ص293).

ويعتبر مفهوم تقيم الأداء أنه عملية تقدير أداء كل فرد من العاملين خلال فترة زمنية معينة لتقدير مستوى نوعية أدائه،وتعتبر وظيفة منظمة ومستمرة وضرورية لتسيير الموارد البشرية تحقق فعالية أكبر إذا كانت مرتبطة بإستراتيجية العمل وبأسلوب تسير المنظمة. (عشوي،1992،ص18).

**5. طرق وأساليب تقييم الأداء:**

ربما تكون هناك اثني عشر طريقة أو ما يزيد لتقسيم الأداء

ويمكن تقسيم هذه الطرق له ، خمسة مجموعات

1-أساليب المقارنة 2-المعايير المطلقة 3-الفهرس المباشر

4-أساليب الفحص الميداني 5-التغذية المرتدة عن مقابلة التقسيم

بالنسبة للأساليب الأولى الأربع تحاول إبراز أنشطة المدير أثناء فترة محددة من الزمن. أمّا الأساليب المستخدمة في القسمين الآخرين تربط التغيير بوجهة نظر أوسع، وتنظر هذه الأساليب والطرق إلى تقسيم الأداء كجزء من العملية الإدارية، وهي توسع مدى التقييم بحيث يشمل كل العناصر الأساسية للإدارة (التنظيم والتخطيط والتفويض والرقابة والمراجعة والتحفيز والتطوير والاتصال) وتبدأ بأسلوب المقارنة تتم بين العاملين من حيث المميزات أو الأنشطة التي يهتم بها المقيم ويتم إجراء التقييم على أساس بعد واحد يهدف إلى تأكيد الفعالية الشاملة في الإدارة وهناك طريقتين أساسيتين لإجراء طريقة المقارنة:

**أ/أسلوب الترتيب:** يمكن تقسيم هذا الأسلوب إلى ثلاثة طرق واضحة منها:

**1-أ-الترتيب العام المباشر:** يتم فيه تقييم العاملين بمقارنتهم بالآخرين الذين يشغلون نفس المهمة، ويتم تحديد الأفضل في الأداء حتى الوصول إلى أضعفهم أداء.

**2-أ-**الترتيب البديل يشبه الترتيب السابق إلا أن المقيم يقدم قائمة لكل العاملين ويستمر تحديد أفضلهم بمحو أسماءهم من القائمة حتى الوصول إلى آخرهم.

وإن الميزة الأساسية لأسلوب الترتيب هو بساطه. (توفيق،2001،ص106)

**ب/الترتيب الإجباري:** يتم ترتيب العاملين على أساس المنحنى ومن المزايا الرئيسية أنها قد تشتمل على مقارنات بالنسبة لعدة عوامل وأبعاد.

**ج/أسلوب المعايير المطلقة:** يتم مقارنة أداء الفرد بمجموعة من المستويات المطلقة وتوفر هذه الطريقة إمكانية تقييم العاملين على عدة معايير للأداء وليس بالنسبة لميزة واحدة وعلى العموم يمكن تقسيم هذه الطريقة إلى مجموعتين، الطرق الكيفية والطرق الكمية.

1-ج***الطرق الكيفية:** يتطلب هذه الطرق من المقيّم أن يقرر إذا ما كانت العبارات الموجودة بقائمة المراجعة تنطبق أو لا تنطبق على العامل الذي يتم تقيمه ولها طريقتين

1-طريقة الوقائع والأحداث الحرجة وقائمة المراجعة المرجحة

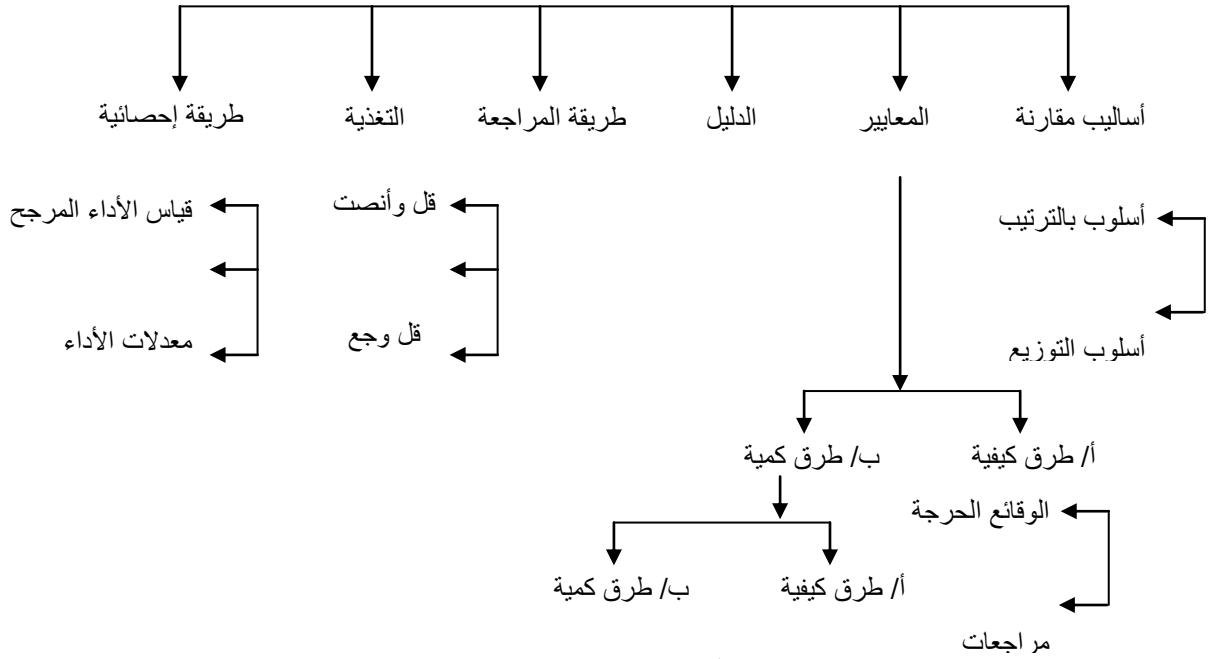
في الطريقة الأولى يتم إعداد قائمة بالأحداث الحرجة التي ترى أنّها ذات أهمية بوظيفة هذا العامل، ويتم الترتيب عن طريق قائمة المراجعة بمراعاة الحرص الشديد في وضع قائمة المراجعة حيث أن اختيار العبارات يعتبر حاسما بالنسبة لنجاح هذه الطريقة.

2-**طريقة المراجعة المرجحة:** تحتوي على عدد من العبارات الخاصة بأداء العامل لمهمته المنوطة به، يقوم بوضعها، شخص خبير في القطاع ثم تقوم هيئة المحكمين بتقييم كل من العبارات بمقياس ذو سبع أو إحدى عشر نقطة ثم يؤخذ متوسط النقاط التي أعطاها كل محكم ويتم حساب انحرافها فإذا كان الانحراف كبيرا هذا يعني أن هناك اختلاف كبير بين أراء المحكمين وعندئذ يتم حذف العبارة من قائمة المراجعة والمتوسط المحسوب لكل من العبارات يعتبر عندئذ المتوسط المرجع.

**2-ج-الطرق الكمية:** هنا يمكن للمقيم أن يقارن بين الأداء الفردي والمستويات المطلقة إما طبقا لترتيب تقليدي. أو باستخدام مقاييس الترتيب المبنية على السلوكيات. ورغم أن الاسلوب الأخير يبدو أكثر سلامة إالا أنه يعني ببساطة أن يعطي المقيم أمثلة معينة للسلوك الإداري: مما يساعد على " تسكين" كل نقطة على مقياس الترتيب ومثل هذاه الأمثلة يمكن لها أن تمضي قدما تجاه تقليل الأخطاء أو السقطات الناتجة عن استخدام مقياس تقليدي: كيف اذن يمكن للان سان أن يضع أمثلة معينة للسلوكك بالافادة من الأحكام والادارة الصادرة من المديرين المحتكمين. و إن كل أسلوب من أساليب المعايير المطلقة مزاياه الخاصة به وطريقة الأحداث الخطيرة أو الحرجة- توفر درجة معينة من التغذية المرتدة للمدير الذي يجري تقييمه. ويستطيع المقيم الذي لديه قائمة المراجعة للأحداث الحرجة مناقشة كل عبارة مع هذا المدير. وهكذا فأنه يقلل من إمكانية عدم الاتفاق.

(توفيق، 2010، ص-ص،274،273)

***شكل رقم(10): أساليب تقييم الأداء***




***جدول رقم(05): يوضح كيفية تقييم الأداء***

| عناصر التقسيم | عناصر التقييم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | د | هـ |
| كمية الإنتاج | 1 | 3 | 4 | 0 | 2 |
| جودة الأداء | 3 | 2 | 1 | 4 | 5 |
| تحمل المسؤولية | 2 | 1 | 3 | 4 | 5 |
| المواظبة | 0 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| العلاقة مع الرؤساء | 0 | 2 | 3 | 4 | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العلاقة مع الزملاء | 2 | 3 | 5 | 4 | 1 |
| | 18 | 14 | 20 | 23 | 15 |
| | الثالث | الأول | الرابع | الخامس | الثاني |

**6- أخطاء عملية تقييم الأداء:** سنتناول في هذا المطلب الأخطاء التي تتعرض لها عملية تقييم عملية أداء العاملين وكذلك الأخطاء الشائعة التي يقع فيها من يقيم من منظور إداري حديث.

**6-1- عدم وضوح الأهداف:** إن الأهداف تعد بالغة الأهمية بالنسبة للتحسين ولكنها تعد مهمة بالنسبة لانتظام العمل واستمراره إذ عندما تكون الأهداف واضحة سيتمكن العاملون من تركيب طاقاتهم على ما ينتظره الرئيس.

**6-2-عدم وجود معايير واضحة:** إن العاملين في حاجة إلى أهداف واضحة ليتمكنوا من تحقيق الأداء المنتظر منهم ولكنهم أيضا في حاجة إلى معرفة المعايير الواضحة ومعرفة توقعات المدرب بخصوص النتائج الناجحة وفي بعض الأحيان ينبغي أن تكون المقاييس في غاية الدقة ولمواجهة هذا الخطأ يجب توضيح الأهداف تحديد عناصر الضرورية لأي نتيجة ناجحة مواصلة العمل على تحسين المعايير.

**6-3-التهاون مع الأداء المنخفض المستوي:** إن هدف أي مؤسسة يكمن في تحقيق الأداء المرتفع فمن غير الممكن تقبل الأداء المنخفض لأن هذا السلوك ينتقل إلى باق أعضاء المجموعة، كرسالة في التراخي في العمل.

**6-4-عدم السماح للموظفين بالخطأ والتعلم منه:** إن إنكار الفرصة على العامل من الاستفادة من أخطاءه بسبب خطير ويؤدي إلى فشل العاملين لخوفهم من الخطأ وعدم تعلمهم بالتجربة

**6-5-استخدام المكافآت الفردية:** عندما يكون هذا الموظف وحده الذي يحصل على مكافآت وجوائز فإن باقي الأفراد سيسخرون, ويؤدي هذا إلى تدني أدائهم. (أبو سعود 2004-ص، ص121،122)

**7- أهمية تقييم أداء العاملين:**

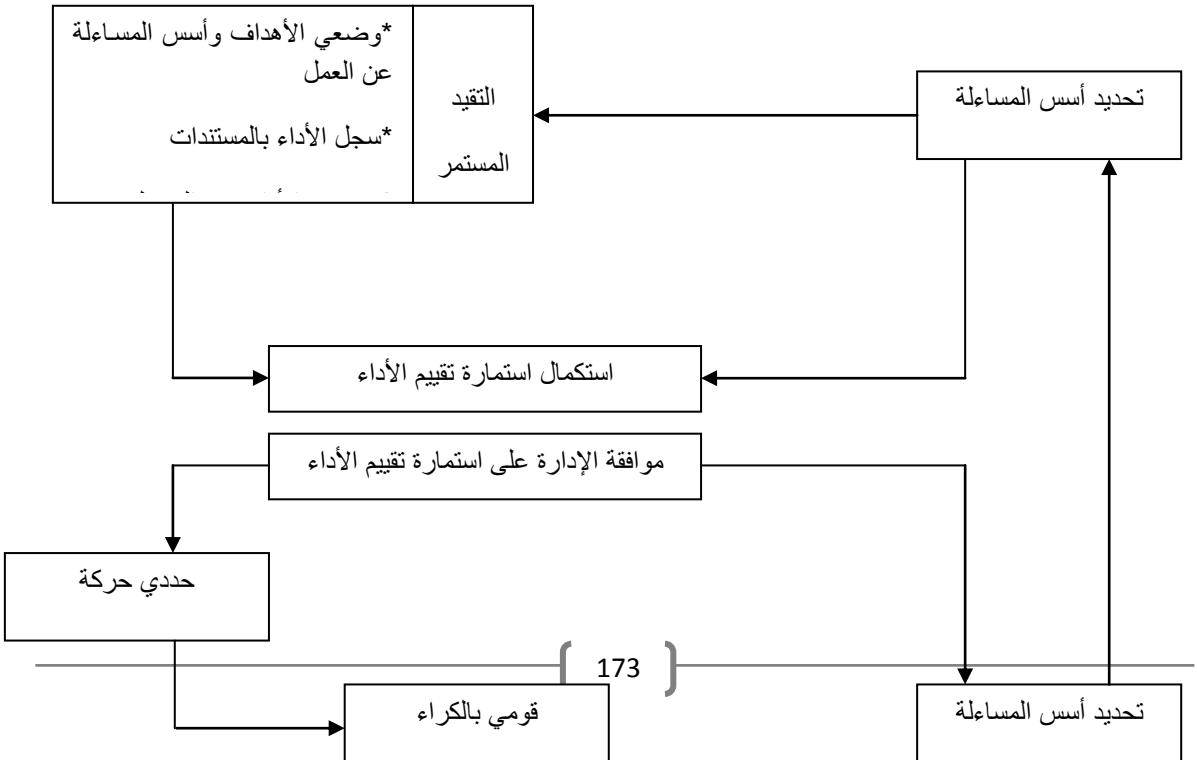
**7-1- أهميته بالنسبة للمؤسسة:** إن تقويم أداء العامل هو تقييم أداء المؤسسة إذ أن نقاط الضعف والقوة داخل بيئة العمل من خلال عدة أبعاد مختلفة ،سواء في التنظيم أو التخطيط أو الرقابة أو الإشراف، ولأن أهمية الأداء داخل المؤسسة مسلمة واضحة فتوجب النظر في برامجها وإجراءاتها وخاصة في مجال التدريب والاختيار والإشراف، فإدارة المؤسسة هي الوحيدة المخول لها الحكم على نسبة الأداء لأن التقويم يكشف العامل ما إذا كان صالح لوظيفته أم لا، وهل قدراته تسمح له بذلك أم لا، ولها الحق كذلك في تحديد البرامج التدريبية.

والسهر على نجاحه في تنمية وتطوير العاملين وكذلك يعطى التقويم الفرصة أمام المشرفين أمام مرؤوسيهم من أجل وضع فاعلية للطرق المتبعة في الإشراف.

**7-2-أهميته بالنسبة للعاملين:** أما بالنسبة لأهمية التقويم للعاملين فإنهم يولون له أهمية كبيرة لمعرفة الراتب أو الأجر الأساسي الذي يحصلون عليه والزيادات المتوقعة خلال مدة الخدمة وتحدد هذه الزيادات على أساس الخبرة والأعباء الاجتماعية وكفاءة الشخص أثناء أداء للأعمال المنوطة به ويحرص العمال على معرفة مدى نجاحهم في تأدية وظائفهم وما هي نظرة رؤساءهم اتجاههم كما أن للمشرفين الرغبة في معرفة مدى التقدم والتطور الذي طرأ على مستوى الأداء على كل من العاملين .

وللوصول إلى كل هذا يجب وضع نظام فعال لتقويم الأداء من أجل الإسهام في تحقيق أهداف المؤسسة والعاملين في آن واحد عليها.( الموسموي 2004،ص 163-164).

***شكل رقم (11): كيفية تقييم الأداء***



وإن التقييم قد يضيء الطريق و يوضح الاحتياجات الخاصة بتنمية وتقدم الفرد في عمله، أي تحديد الاحتياجات التدريبية حتى تضع إدارة الموارد البشرية خطة تدريب سليمة تحتاج أن تعد قائمة بالدورات التدريبية التي تحتاجها و من يشارك في كل منها، و إحدى الوسائل المفيدة لإعداد مثل هذه القائمة هي العودة إلى تقييمات الأداء لحصر الأشخاص الذين حصلوا على تقييمات ضعيفة.

(إبراهيم، 2008، ص270)

**8- أهداف تقييم الأداء:**

يمثل تقييم الأداء أساسا موضوعيا وفاعلا في المجالات التالية :

**8-1- تخطيط الموارد البشرية:** إذا أوضحت نتائج التقييم أن قصور أداء بعض العاملين لا يرجع لقصور قدراتهم ومهاراتهم بل يرجع إلى عدم انسجامهم مع متطلبات وظائفهم وأنهم أصلح وأكثر فعالية في وظائف أخرى

**8-2- تقويم سياسة الاختيار:** إذ تبين أن قصور الأداء أو أنماط التعامل يرجع لنقص أو ضعف في قدرات أغفل التحري عنها خلال عملية الاختيار وهكذا يمكن إدراك هذه التغيرات ومنع تكرارها مستقبلا.

**8-3- تقويم سياسة التعيين والنقل الإداري:** إذ تبين أن نواحي القصور ترجع لعدم تناسب قدرات ومهارات الأفراد مع متطلبات وظائفهم.

**8-4- رسم أو تقويم سياسة التدريب وتطويرها:** إذ تبين أن نواحي النقص راجعة إلى كفاءة أنشطة تدريبية مثل تحديد الاحتات التدريبية أو تصميم البرامج أو طرق التدريب .

(مصطفى، 1998، ص 333)

ومن بين أهداف تقييم الأداء كذلك الاعتماد على زاويتين: (البرادعي، 2008. ص 65-ص67)

1. إنشاء نظام يدعم منح الجدارة الوظيفية للعاملين وزيادة مرتباتهم بشكل عادل.
2. إجراء اتصالات مع العاملين بوضوح لتحديد توقعات الأداء من وظائفهم ، ولتقديم تغذية
3. عكسية عن الأداء الوظيفي لهم ، مما يؤدي إلى:

أ. مساعدة المشرفين على تفهم العاملين تحت إشرافهم.

ب. تحسين الاتصال بين المشرفين والعاملين ، وتقوية العلاقة بينهم.

ت. زيادة التعاون بين المشرفين والعاملين لرفع الكفاية الإنتاجية من ناحية ،ولتنمية قدراتالأفراد من ناحية أخرى.

4. تحديد احتياجات التدريب والتطوير للعاملين، إذ يؤدي إلى:

- ✓ الأفراد الذين يحتاجون إلى عناية خاصة أو تدريب مميز لتحسين كفايتهم.
- ✓ يساعد ذلك على المحافظة على مستوى عال ومستمر للكفاية الإنتاجية.
- ✓ تقييم الاستعداد للترقية وتفادي المحسوبية عن طريق توحيد الأسس التي يتم بناء عليها
- ✓ الترقية أو زيادة الأجور.
- ✓ تسجيل مستويات الأداء أو مشاكل الأداء.
- ✓ التقدير والاعتراف لأصحاب الأداء المتميز.
- ✓ تشجيع المنافسة بين الأقسام المختلفة لزيادة إنتاجيتها.
- ✓ تزويد الإدارة بمعلومات مفصلة تلقي الضوء على السياسات المستقبلية للاختيار والتدريب والنقل والترقية وغيرها

***جدول رقم (06): يمثل ترجمة الغرض إلى هدف الأداء***

| الغرض | مفهوم الأداء | القياس | أهداف الأداء |
|---|---|---|---|
| الأسرع | الدورة الزمنية اللازمة لتقديم المنتج الجديد | عدة شهور من مجرد الفكرة إلى السوق | تعليل وقت طرح المنتجات الجديدة في السوق هي من 18 إلى 20 شهرا |
| الممول | الأخطاء | معدل الخطأ | نقص معدل الخطأ من 4% 1% |

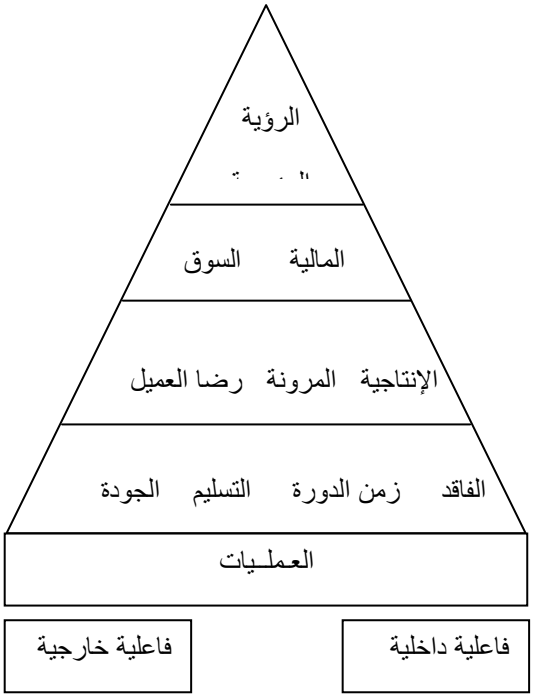
| | | | |
|---|---|---|---|
| المفضل | | | خلال 6 أشهر |
| رقم 1 | حصة السوق | حجم الوحدة المبتاع في السوق | زيادة حصتنا في السوق من 10 % إلى 20 % هذا العام |
| الأكثر ثقة | في الوقت المناسب طبقا للمواصفات | | تحقيق 100 % في نفس التوقيت بأقل من 0.01 % عيوب في خلال 18 شهر |

**9- مراحل تقييم الأداء:**

يتضح مما سبق أن جميع الأخطاء السابقة ترتكب من قبل الأشخاص الذين يقومون بعملية التقييم ولتحاشي هذا فقد ركزت الأبحاث والدراسات خلال السنوات الثلاثين الماضية على طريقة التقسيم بدلا من الأشخاص في محاول لتطوير طرق تقييم تخفض من درجة التحيّز الشخصي عند المقيمين وهذا الشكل يوضح ذلك:

ولقد اشتملت طرق التقسيم إلى ما يلي:

***شكل رقم (12): مراحل تقييم الأداء***



**9-1- المقاييس المتدرجة:** هي من أكثر المقاييس استعمالا في تقييم الأداء وتقوم على أساس تقدير المقيّم لدرجة احتواء الفرد على صفات معينة وغالبا ما تكون هذه الصفات المقاسة عامة كالحكمة المعرفة بالعمل التعاون الخ وهناك أكثر من طريقة في طريقة المقاييس المتدرجة.

**9-2- قائمة التدقيق:** وهي من أبسط الطرق للتقييم حيث يستخدم فيها المقيم قائمة بالصفات المطلوب تقييم الفرد على أساسها وتختار منها ما ينطبق عليه فمثلا قد تحتوي القائمة الصفات التالية:

المعرفة بالعمل، الاستقلالية ، احترام الأنظمة ، المواظبة ، الذكاء ، التعاون.

**9-3- مقاييس المقارنة:** وتتضمن ما يلي:

**9-3- 1- طريقة الترتيب البسيط:** يقوم المقيّم وفق هذه الطريقة يترتب الأفراد من الأحسن إلى الأسوأ فإذا كان المطلوب تقييم 10 أشخاص فيعطى رقم 01 للأحسن و 10 إلى الشخص الأخير في المجموعة.

**9-3- 2- طريقة المقارنة الثنائية:** يقوم المقيم على أساس هذه الطريقة بمقارنة كل فرد في المجموعة المطلوب تقيمها مع باقي أفراد المجموعة فإذا كان المطلوب تقييم مجموعة من ثلاث أشخاص فيجمع تقسيمهم إلى مجموعات ثنائية بحيث يختار الأفضل في كل مجموعة، ويكون عدد المرات التي اختير فيها الفرد هو الدفع الذي يحدد على أساس المرتبة الذي يحتلها بين الأفراد المراد تقييمهم تتميز هذه الطريقة بصعوبة التطبيق عندما يكون حجم المجموعة المراد تقييمها كبيرا جدا وذلك لازدياد المجموعات الثنائية الممكنة بمعدل عال جدا، وبحسب عدد المجموعات الثنائية باستخدام المعادلة التالية:

عدد المجموعات الممكنة $\frac{ن(ن-1)}{2}$ حيث ن = عدد الأفراد المطلوب ترتيبهم

**9-4- طريقة الاختيار الإجباري:** تقوم على أساس اختيار المقيّم لعبارتين من مجموع أربع عبارات، نصف صفة معينة للفرد، مثلا:

مج1- يتصف بالجرأة 2- يحب المسؤولية

مج2- يتصف بالسلبية 2- لا يحب المسؤولية

وتتميز هذه الطريقة بأن الأوزان المعطاة لكل عبارة مختارة غير معروفة لدى المقيم ويحتفظ بها بشكل سري وهذا ما يؤدي إلى تقليل درجة التحيز في عملية التقييم (بريد، 1997،ص133 ص-134).

**9-5- طريقة التوزيع الإجباري:** وتقوم على توزيع الأفراد على درجات مختلفة بالمقياس نصف نسبة محددة وهذه الطريقة تعرف بالتوزيع الطبيعي للأفراد بناء على انجازهم حيث ترتكز أكثر أفراد المجموعة حول المتوسط وتستعمل هذه الطريقة لتقييد الطلبة بالمدارس والجامعات و تتميز هذه الطريقة بأنها تفرض توزيعا معينا للصفات قد لا تتفق مع الواقع وخاصة في حالة كون عدد الأفراد المقيمين صغيرا لأن التوزيع الطبيعي يمثل أسلوبا ينطبق على الأعداد الكبيرة.

**9-6-طريقة الحوادث الحرجة:** تتضمن قيام الرئيس المباشر بتدوين الأعمال الإيجابية والسلبية التي يلاحظها على أداء الفرد لأعماله خلال فترة التقييم ويتم الاحتفاظ بها واستخدامها للدلالة على مستوى أداء الفرد، بحيث يتم استبعاد الحوادث التي لا تميز بين الأداء الفعال والأداء الغير الفعال.

**9-7-المقاييس المباشرة:** تستعمل عندما يكون بالإمكان ترجمة الأداء إلى أرقام كعدد الوحدات المنتجة مثلا أو عدد الشكاوي، الغياب، معدل دوران العمل وتفاوت هذه الأرقام مع معايير موضوعة مسبقا لتسهيل عملية المقارنة.

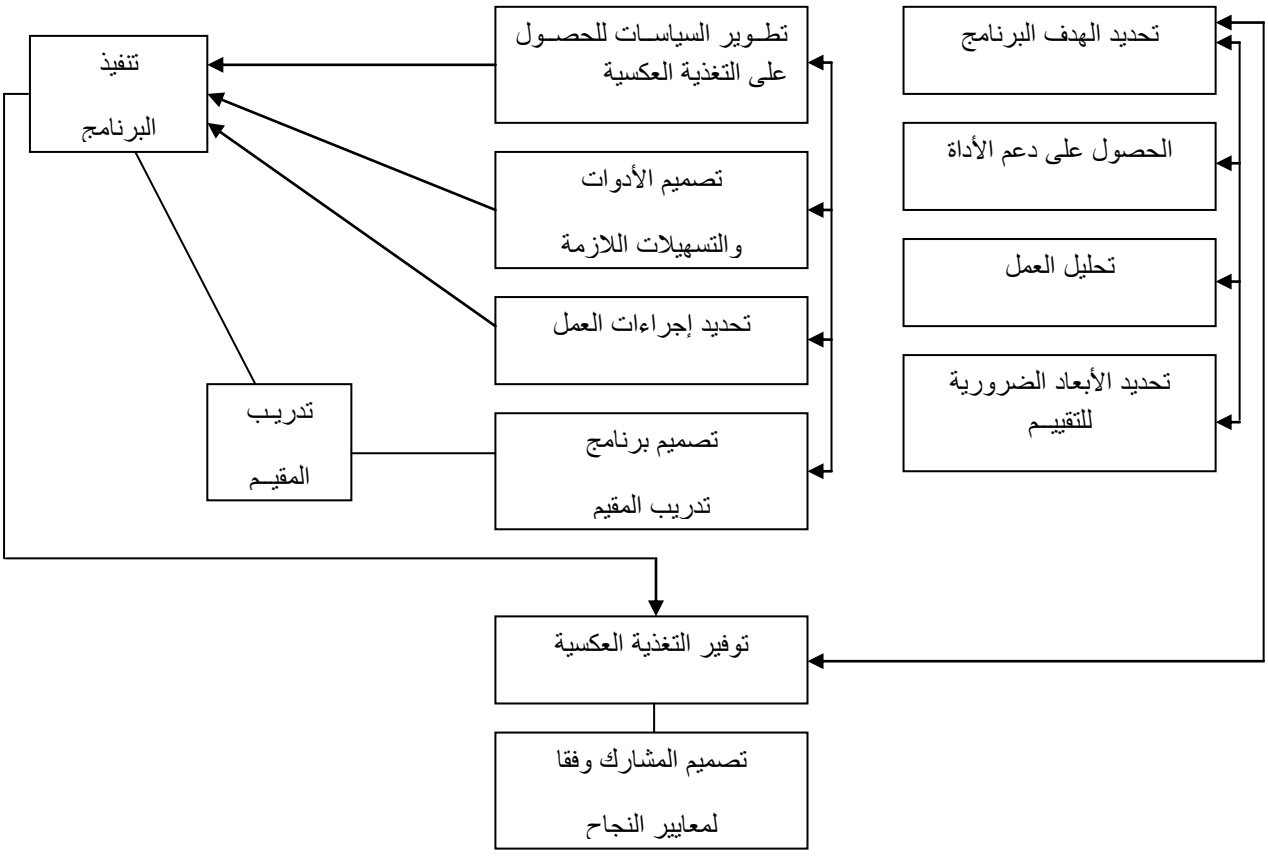
**9-8- اختبارات المهارة:** تستخدم هذه الاختبارات لقياس أداء الأفراد في بعض المهن المحدودة كالطابع أو عامل التليفون حيث يقوم الفرد المطلوب تقييمه بممارسة العمل الفعلي أمام اللجنة الفاحصة لتعميم أدائه وتجري، اختبارات كتابية لقياس كمية المعلومات التي يعرفها الفرد عن عمله.

**9-10-الإدارة بالأهداف:** هي فلسفة إدارية تهدف إلى زيادة المشاركة في وضع الأهداف من المسؤول التي يقوم بتحقيقها واتخاذ القرار الملائمة لذلك، وتستخدم كأسلوب لقياس الأداء.

(بربر 1997، ص35)

وعلى الرغم من وجود طرق لتقييم الأداء واستخدامات وأدوات متنوعة والاعتماد على افتراضات متعددة إلا إن إدارات الموارد البشرية لم تزل تواجه صعوبات أمام نجاحها في استخدام المداخل الحالية ولسوء الحظ هناك القليل من فحص النجاح عن البرامج الشاملة لتقييم الأداء الكثير من العلماء قاموا بالتشكيك في المدخل الكمي للتقييم وأثاروا إلى أن العائد على الاستثمار في العاملين يجب استخدامه بحذر وحكمة وأن أي عائد قد يكون نتيجة للأنشطة التي يبادر بها أطراف أخرى، وعلى الرغم من وجود توجه عام ورئيس نحو مساءلة الموارد البشرية فإن المشكلة الأساسية هي أن تدخل التقييم غير قادر على توفيرها تريده منها الإدارة العليا أي أنها "غير قادرة على توفير البيانات الموضوعية التي تعكس مساهمة الموارد البشرية في تحسين الأداء ورفع فاعلية المؤسسة. (توفيق ، 2003، ص28)

***شكـل رقم (13): خطوات طريقة تقييم الأداء***




**10- معايير تقييم الأداء:**

لقد اختلف الباحثون في تحديد هذه المعايير فمنهم من لجأ إلى تخفيض مجموعة معايير لكل مستوى إداري ومنهم من قدّم مجموعة معايير توصف بإمكانية تطبيقها على جميع الوظائف، وبصورة أعم فإن هذه المعايير تعتمد على جانبين أساسيين هما، موضوعي وسلوكي.

1-الموضوعي يعبر عن المقومات الأساسية التي ستلزمها طبيعة العمل وتتمثل تلك المقومات فيما يلي:

أ-المعرفة بالعمل ومطالبه ويقصد بها درجة إلمام العامل بتفاصيل وإجراءات العمل وكيفية أداءه.

ب-كمية الإنتاج وتشمل مدى تغطية العامل لمسؤوليات عمله من حيث كمية الإنتاج.

ج-جودة الإنتاج وهذا يتم تقييم مدى إتقان العامل لعمله ومدى سلامة إنتاجه مع مراعاة قواعد الأمن الصناعي وظروف الإمكانيات المتاحة.

2-سلوكي ويكشف عن صفات الفرد الشخصية ويتمثل:

أ/التعاون حيث يقيم ذلك العنصر التعاون بين العاملين ويسهل الاتصال بينهم.

ب-درجة الاقتصاد عليه ويقيم ذلك العنصر مدى تقدير العامل لمسؤولياته ومدى حاجته إلى المتابعة.

ج-الحرص على الآلات والأدوات من طرف العامل.

د-الانضباط ومدى محافظة العامل على مواعيد الحضور والانصراف.

هـ-استعمال وقت العمل ويقيم ذلك العنصر محافظة العامل على وقت العمل.

و-السلوك الشخصي ويقيم ذلك العنصر الصفات الأخلاقية داخل العمل للعامل ويشترط في عملية التقويم شرطان:

-صلاحية التقويم

-صدق التقويم (الصوفي،2007 ص ص 211-212)

***جدول رقم (07): أغراض ومعايير تقييم الأداء***

| | الفرض من تقسيم الأداء | |
|---|---|---|
| | قيمة الفرد | الأغراض الإدارية |
| تحديد وتعريف الفرض | تنمية وتطوير الأداء من خلال توجيه الفرد وإرشاده كما هو متوقع ومطلوب | توفير معلومات لاتخاذ قرارات متعلقة وتعديل هيكل الأجور النقل الترقية<br>تخفيض أو تعديل قوة العمل |
| أسس ومعايير المقارنة | مقارنة الأداء بمعيار مقدر مسبقا (معيار أو مستوى مطلق) | الأداء الشيء للفرد بالمقارنة بزملائه الآخرين (معيار نسبي) |
| أسلوب التقييم | التقييم المستدعي النتائج | |
| دور المشرف | يمارس دور المشار | |
| توزيع المعلومات المتعلقة بالتقييم | الفرد المشرف | الفرد المشرف سجلات الأفراد الذين لديهم إجراءات إدارية |

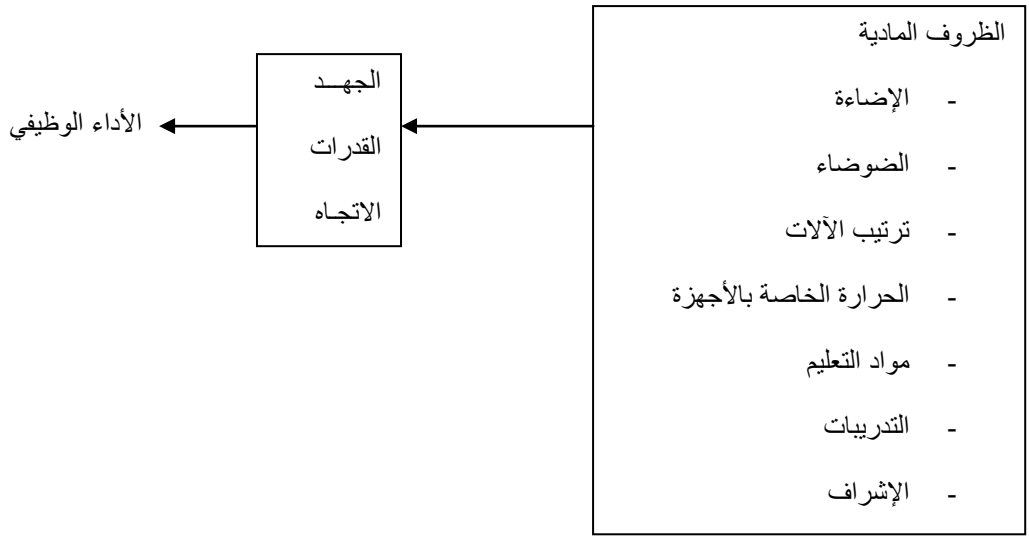
**11- العوامل المؤثرة في تقييم الأداء:**

من بين العوامل المؤثرة على الأداء بدون التحيز إلى العوامل الشخصية، ولأن بعض الأعمال التي يصحب فيها تحديد المعايير الموضوعية بدرجة كبيرة، ولذلك نتوقع عدم تكامل هذه العملية فلابد أن تحصل أخطاء تؤثر على عملية التقييم وهي عملية التساهل أو التشدد فلكل مقيم اتجاهه الخاص في التقييم إذ أن بعض المقيمين يضعون درجات واطئة فالنوع الأول من التقييمات يشير إلى التساهل

الإيجابي أما النوع الثاني من التقييمات فيشير إلى التساهل السلبي حيث أن الأول يضع تقديرات لأداء الأفراد أكثر مما يستحقوا في حين أن الثاني يضع تقديرات بمستوى أقل مما يستحقوا إن مشكلة التساهل أو التشدد لا تظهر إن كان هناك مقيم واحد لكافة الأقسام في المنظمة لكن المشكلة تكون واضحة نظرا لوجود أكثر من مقيم لا سيما عندما يأخذ المشرف المباشر مسؤولية التعميم ومن معوقات هذه الطريقة هي الكلفة الكبيرة، وعدم إمكانية تقييم جميع الأفراد في المستويات الإدارية المختلفة حيث أن العامل الغير الكفؤ الذي لا يتمتع أساسا بالمؤهلات الإدارية الضرورية من الصعب ترشيحه إلى مثل هذه المراكز للتقييم والتطوير وهذا ما يؤدي إلى ظهور مشاعر الأشياء وعدم الرضا بالنسبة للعامل.

(e/mer, hburack and rober d lmithpersonnel ahumon.resources system appraachinyw, legand sous/1982.567)

***شكل رقم (14): العوامل البيئة المؤثرة في تقييم الأداء***




## 12.الأداء التربوي ومكوناته:

### 12.1. طريقة التدريس:

إن استخدام طريقة لتدريس موضوع ما يعتمد على عدة عوامل منها على سبيل المثال طبيعة الموقف التعليمي وطبيعة المتعلمين وطبيعة البيئة التعليمية وأصناف المعرفة العلمية وعليه يمكن القول بأنه لا

توجد طريقة تصلح لتدريس جميع الموضوعات ولجميع التلاميذ لأن التدريس مفهوم معقد ومتشعب ولذلك جرت عدة محاولات لإيجاد نماذج تدريسية تصلح لتدريس المفاهيم باعتبارها قاعدة البناء الأساسي لأي مقرر دراسي.كما أن نجاح طريقة التدريس يتوقف أساسا على إعداد المعلم وتمكنه، بالإضافة إلى كفاءته في تطبيق الطريقة. (جفال،2017، ص38)

فالتدريس بمعنى آخر ليس علم و لكنه في مثله مثل الطب، و لا يعني ذلك أن الأستاذ لا يتم تأهيله و تكوينه من خلال قاعدة نظرية علمية قوية و متينة ليمارس مهامه بشكل جيد، لأن التدريس في المعامل.(Bkouche, Dufresne, 2000, p76)

أما المفهوم التربوي لطريقة التدريس: هي كيفية تنظيم و استعمال وسائل التعلم والتعليم، لتحقيق الهداف التربوية و التعليمية المطلوبة و قد حدد خبراء التربية الحديثة بأنها البناء المحكم لنسق أعمال التعليم. (الربيعي 2006، ص139)

و تعرف أيضا على أنها أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية و التي من خلالها يتحقق الهدف المركزي للدولة عن التربية و التعليم، و تتضح الحاجة على الطريقة من كونها الأسلوب الذي يتبعه المعلم و من خلاله يمكن إحداث التعلم لدى المتعلمين (الحمد، 2005 ص53)

### 1.1.12. أنواع طرائق التدريس:

#### 1.1.1.12.طريقة الإلقاء (أو المحاضرة):

و تقوم إما على الأخبار و إما على عرض المدرس للمعلومات و الخبرات المتصلة بالموضوع درسه، مع شرح و توضيح الغامض منها، وقد يلخصها و يبين أهم العلاقات بين أجزائها، و يستخدم في ذلك ما يراه مناسبا من الوسائل التعليمية مثل الخرائط و الرسوم البيانية و الصور .. الخ.

فالعبء الأكبر في هذه الطريقة يقع على عاتق المدارس حيث أن التلاميذ يقومون بالإنصات و تقبل المعلومات التي تلقي عليهم و لا يبتلون من الجهد إلا بقدر ماينصتون أو يقدر ما يسألون من أسئلة، و أهم مصدر للمعرفة بعد المدرس الكتاب المقرر (نزال،2014، ص187).

**خطواته:**

**المقدمة أو التمهيد:** الغرض منها إعداد عقول التلاميذ للمعلومات الحديثة و تهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.

**العرض:** يتضمن موضوع الدرس كله من حقائق و تجارب وصولا إلى استنباط القواعد العامة و الحكم الصحيح، لذا فإنها تشمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

**الربط:** الغرض منه أن يبحث المعلم عن الصلة بين الجزيئات و بوازن بين بعضها البعض حتى يكون التلاميذ على بينة من هذه الحقائق، و قد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة و العرض.

**الاستنباط:** وهي خطوة يمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار المعلم في الخطوات السابقة بطريق طبيعي، إذ بعد أن يفهم التلاميذ الجزئيات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامة و التعميمات واستنباط القضايا الكلية.

**التطبيق:** و فيها يستخدم المعلم ما وصل إليه من تعميمات و قوانين وتطبيقها على الجزيئات الجديدة للتأكد من ثبوت المعلومات في أذهان التلاميذ و تكون في صورة أسئلة.(الصيفي، 2009، ص106)

وهناك نقد لطريقة الإلقاء المحاضرة:

- ✓ تسبب هذه الطريقة إجهاد و إرهاق المعلم من حيث أنه يلقى عليه العبه طوال المحاضرة.
- ✓ تجعل التلاميذ في موقف سلبي في عملية التعلم، و تهمل حاجته إلى النشاط و الفاعلية اللازمة لنمو الخبرات المختلفة لديه، و بالتالي يصبح معتمد على المعلم.
- ✓ تؤدي إلى شرود التلاميذ ذهنيا و شيوع روح الملل، و تحرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس و رسم خطته و تنفيذها.
- ✓ لا تأخذ بعين الاعتبار الجوانب الوجدانية و الفعالية و المهارية، حيث تركز على المستويات الأولية من الجانب المعرفي و هو التنكر فقط. (العزاوي، 2009، ص161)

### 1.1.12. 2 الطريقة الحوارية:

تعرفها **دروزة** بأنها" هي التي يقوم فيها المعلم بإثارة الشك حول نقطة ما أو موضوع معين، ثم توليد الأفكار واستجرار استجابات المتعلمين عن طريق طرح السؤال وأخذ الجواب، وهكذا تستمر العملية إلى أن يصل الطالب إلى مرحلة اليقين بعد الشك. (دروزة، 2000، ص192)

وتتركز أهمية الطريقة الحوارية فيما يلي:

تؤكد الدراسات أهمية الحوار وفوائده في التواصل الفكري سواء أكان بين المعلمين والمتعلمين، أم بين الأفراد، أم بين الجماعات، كدراسة (مقبل 2011) ودراسة الزهراني (2008) ودراسة يعقوب (1996) وغيرها من الدراسات. وذكر الشيباني أن الطريقة الحوارية قديمة تنسب إلى الفيلسوف اليوناني سقراط في تعليم التفكير للمتعلمين، لذلك عرفت بالطريقة السقراطية. وقد أشاد كثير من الباحثين مثل **أوليفر** و**شافر**(Oliver& Chafer) بأهمية هذه الطريقة في تحفيز المتعلمين على التفكير، ووصفوها بأنها طريقة توليد الأفكار (الشيباني، 1988، ص415)

ومن خطوات الطريقة الحوارية مايلي:

حددت الحريري( الحريري،2010، ص ص74.73) ) أربع خطوات للحوار هي:

1. الإعداد الجيد.
2. الترتيب.
3. التنفيذ.
4. التقويم.

ومن مميزات الطريقة الحوارية مايلي:

للحوار مميزات كثيرة ذكرت **دورزة**( دورزة، 2000 ص 192)منها ما يأتي:

–تشوق المتعلم، وتشد انتباهه لفترة طويلة.

–تساعد في اقتصاد من التجهيزات الخاصة بالتدريس كورش العمل والمختبرات

–تنمي مستويات عقلية عليا أهمها الاكتشاف والاستنتاج.

–تناسب الكبار والصغار على حد سواء للوصول إلى النتيجة التي يتوخونها.

ومن عيوب الطريقة الحوارية مايلي:

ذكرت **الحريري** (الحريري، 2010، ص86) عددا من العيوب منها:

- ✓ قد يركز المعلم والمتعلم على الطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس.
- ✓ قد تتحول الجلسة إلى جلسة مملة تهدر الوقت إذا لم يحسن المعلم إدارتها.
- ✓ تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصف، ويقظة شديدة لملاحظة تصرفات المتعلمين.
- ✓ يمكن ألا يركز المتعلمون على ما يطرحه زملاؤهم لانشغالهم بتحضير سؤال، أو ترتيب مقولة معينة، أو تعليق، أو مداخلة.
- ✓ استخدام بعض المتعلمين مصطلحات ومفردات غير واضحة مما يضيع فرصة المتابعة والمشاركة على الآخرين.
- ✓ تسبب أحياناً إحراجا لبعض المتعلمين نتيجة تعليقات زملائهم والاستخفاف بآرائهم
- ✓ قد تسبب هدرا للوقت عندما يكون أسلوبها غير فعال أو عند غياب التنظيم.

**3.1.1.12. طريقة الاستكشاف الموجه:**

تعتبر طريقة الاكتشاف من أفضل الطرق في توفير تعلم يقوم على الفهم و ذلك لأن طريقة الاكتشاف تضع الطالب أمام موقف مشكل و يتطلب منه أن يقوم بحل ذلك الموقف مستخدما طرق العلم و عملياته ومهارات التحصيل و الاكتشاف مثل مهارة الملاحظة، و التصنيف و المقارنة و التنبؤ و القياس و التفسير و التقدير و التحليل و التركيب وغيرها.(جفال،2017، ص 42)

وفي هذه الطريقة يكون المتعلم نشيطا إيجابيا فهو الذي يقوم بتحديد المشكلة ووضع الفروض و جمع المعلومات و يبوب المعلومات و بحللها و بالتالي هو الذي يصل إلى النتيجة، في حين يكون دور المعلم موجها بعينهم على البحث و الاكتشاف من خلال الأسئلة التي يطرحها عليهم كي تحثهم على البحث و الملاحظة و القياس و التجريب.. إلخ. (الجعافرة، 2014، ص85)

هناك من يرى أن عملية أو طريقة الاكتشاف نوعين اكتشاف حر و أخر موجه و الفرق بينهما هو مدى تدخل المعلم في العمل التدريسي، فإن رتب المعلم الموقف التربوي بشكل يصل الطالب نفسه لاكتشاف المعلومات فهو يدرس بالطريقة الاستكشافية الحرة، أما إذا رتب الموقف التربوي أما باستخدام

أسئلة معينة أو بنماذج ووسائل تعليمية معينة ليقودهم إلى الاكتشاف ففي هذه الحالة يصيح يدرس بالطريقة الاستكشافية الموجهة. .(جفال،2017، ص 42)

و لقد قام **هربارت ويلز** بوضع مخطط واضح لهذه الطريقة و الموضح في النقاط التالية:

- أن يتعلم الطلية من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف يعرض الظرف أو الموقف و النشاطات الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.
- ينمي لدى الطلاب اتجاهات استراتجيات تدريسية تستخدم في حل المشكلات و الاستقصاء و البحث
- تساعد دروس الاكتشاف الطلاب على زيادة قدراتهم على تحليل و تركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
- هناك إثباتات داخلية مثل الميل إلى المهام التعليمية و الشعور بالمتعة و تحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف معلومة، و هذه تحفز الطلاب على التعلم بصورة أكثر فعالية و كفاءة في حصص المواد الدراسية (العزاوي، 2009، ص156)

### 1.1.12 4. طريقة حل المشكلات:

فيها يتم تدريب الطلاب على التفكير العلمي السليم، حيث تقوم هذه الطريقة على افتراض مشكلة مرتبطة بحياتهم و اهتمامهم مما يدفعهم إلى البحث عن الحلول، و تتطلب تدريبا مبكرا عليها، ومستند هذه الطريقة على المبدأ القائل أن الطالب الذي يعمل و ينشط في حل مشكلة يتوصل إلى نتائج فيها، فإنه يكتسب مهارة و خبرة في حل مشكلة أخرى متماثلة، خاصة إذا كانت حقيقة واقعة، و المشكلة عبارة عن حالة يشعر الطلاب فيها أنهم أمام أمر غامض، قد يكون هذا الأمر الغامض سؤالا يجهلون إجابته، مما يدفعهم للبحث عن حل لكشف هذا الغموض و إنهاء حالة التوتر. (جفال، 2017، ص43)

و لهذه الطريقة عدة ميزات منها:

- ✓ مشاركة الطلاب في جميع خطواتهم بصورة نشطة و ايجابية.
- ✓ ربط المعلم و الطلاب بمصادر المعلومات المختلفة.

- ✓ تدريب الطلاب على مواجهة الحياة، وتشجيع على التعلم الذاتي، حيث تزيد من قدرة و مهارة المتعلم في البحث عن المعلومة و الوصول إليها.
- ✓ تثير لدى الطلاب حب الاستطلاع و الاستمتاع بالعمل، و تثير لديهم التفكير الواسع و البحث عن حلول متعددة و اختيار أصلحها.
- ✓ تنمي لدى الطلاب التفكير العلمي و مهاراته، و تدريبهم على مواجهة مشكلات الحياة الواقعية، و تخلق فيهم مهارات النقد و التحليل و المقارنة.
- ✓ تنمي لديهم روح العمل الجماعي و تساعد على إقامة علاقات اجتماعية بينهم.
- ✓ تعمل على تحقيق المرونة في التفكير، و تربط التدريس بواقع الحياة، و تربط الفكر بالعمل المنظم. (الفقي، 2010، ص82)

ومن خطواتها:

**وجود مشكلة:**

وحسب ما تشير اليه **ردينة** (2005. ص ص 93.92) فإن البيئة المحيطة بالتلميذ تثار فيها العديد من المشاكل و المواقف المعدة، و التلميذ يكون في حالة شك أو تردد منها لعدم امتلاكه المعلومات الكافية عنها، و أن المعلم أو المدرس يعمل على إثارة اهتمام التلاميذ من خلال إدارة المشكلات التي تنسجم و طبيعة المادة التعليمية و مستوى التلاميذ.

**تحديد هذه المشكلة**

يقوم التلميذ بتنظيم و ترتيب المشاكل و المواقف الغامضة و حصرها في طريق محدد حسب أهميتها و اختيار المهم منها و ترك غير المهم.

**طرح الحلول الممكنة:**

بعد تحديد المشكلة يقوم جهاز المسيطرة عند الإنسان ( الإدراك ) باستعراض الحلول الممكنة و لكنه يواجه مشكلة النقص في المعلومات من أجل إيجاد حل مناسب مما يدفع الأفراد إلى البحث من المعلومات.

**اختيار الحل المناسب:**

يقوم التلميذ باختيار الحل المناسب من بين الحلول المطروحة للمشكلة، و من أجل ذلك يقوم التلميذ بجمع المعلومات الخاصة بالمشكلة و ذلك من خلال مساعدة المدرس لهم.

**التطبيق**

بعد أن يقوم التلميذ باختيار الحل المناسب فإنه يسعى إلى التأكد من صحة هذا الحل من خلال التجربة، فإذا ظهر بأن الحل المختار صحيح يتم قبوله و إذا كانت الوقائع تدل على عدم صحة الحل المختار يقوم التلميذ برفضه و البحث عن حلول أخرى.

ومن مزايا طريقة حل المشكلات:

1- تنمية اتجاه التفكير العلمي و مهاراته عند التلاميذ.

2- تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.

3- تنمية روح العمل الجماعي و إقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ .

4- إثارة اهتمام التلاميذ و تحفيزهم لبذل الجهد الذي يؤدي كل المشكلة.

ومن عيوب هذه الطريقة في التدريس:

- صعوبة تحقيقها
- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة.
- لا يتوقف المعلم في اختيار اختيارا حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم و نضج التلاميذ.
- تحتاج إلى الإمكانات و تتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية.

**1.1.12. 5. طريقة المشروعات:**

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد يهتم بالناحية العلمية و تحت إشراف المعلم و يكون هادفا و يخدم المادة العلمية و أن يتم في البيئة الاجتماعية. و هناك عدة أنواع من المشروعات و هي

1- مشروعات بنائية (إنشائية) مثل صناعة الصابونة والجبن ... إلخ

2- مشروعات استمتاعية، مثل: الرحلات التعليمية، زيارات ميدانية تخدم مجال الدراسة.

3- مشروعات في صورة مشكلات، تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة مثل مشروع محاربة الأمراض أو التباب في المدرسة ..

4- مشروعات يقصد منها كسب مهارة مثل مشروع مساعدة المصابين. (نبهان، 2008، ص150)

ومن خطوات هذه الطريقة: وحسب ما يشير اليه **جابر** (2009، ص 167) فإن خطوات هذه الطريقة كما يلي:

**اختيار المشروع:** وهي أهم مرحلة إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع لذلك يجب أن يكون المشروع متفقا مع ميول التلاميذ، وأن يؤدي إلى خيرة وفيرة متعددة الجوانب و يجب أن تكون المشروعات متنوعة و تراعي ظروف المدرسة والتلاميذ وإمكانيات العمل.

**التخطيط للمشروع:** إذ يقوم التلاميذ بإشراف معلمهم بوضع الخطة و مناقشة تفاصيلها من أهداف و ألوان النشاط و المعرفة و مصادرها، و الصعوبات المحتملة و بكون دور المعلم في رسم الخطة هو الإرشاد و التصحيح و إكمال النقص فقط.

**التنفيذ:** يقوم كل تلميذ بالدور المطلوب منه التي تم رسمه في الخطة المقترحة و دور المعلم هو تهيئة الظروف و تذليل الصعوبات و يقوم بعملية التوجيه.

**التقويم:** وهي عملية مستمرة مع سير المشروع، منذ البداية و أثناء المراحل السابقة، إذ في نهاية المشروع يستعرض كل تلميذ ما قام به من عمل، و بعض الفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع.

### 1.1.12. 6 طريقة التعلم الجماعي- التعاوني:

هر نموذج تدريس، يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض و الحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، و أن يعلم بعضهم بعضا، و أثناء هذا التفاعل الفعال تمر لديهم مهارات شخصية و اجتماعية إيجابية.( شبر وآخرون، 2005، ص158)

و يعرفه **تورد مكنيرني** على أنه: " إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب، حيث يعمل الطلبة ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك.(كوجك، 2006، ص74)

**2.1.12. عوامل اختيار طريقة التدريس:** وكما يشير **كوجك** (2006، ص61) فإن عوامل اختيار طريقة التدريس هي كالآتي:

– **المرحلة التعليمية:** يتعلق اختيار الطريقة بالمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم ( ابتدائية، متوسطة، ثانوية )، فما يلائم مرحلة ما لا يلائم مرحلة تعليمية أخرى.

– **مستوى المتعلمين:** يجب أن تراعي عند اختيار طرائق التدريس الفروق الفردية بين المتعلمين سواء من حيث التعلم و أساليب التفكير و طريقتهم في الحفظ و الفهم، كما تراعي أعمارهم و جنسهم و خلفياتهم الاجتماعية.

– **الأهداف المنشودة:** فكل طريقة تسهم في تحقيق هدف معين فالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف في اكتساب المعارف لا تكون مجدية في تنمية التفكير العلمي و في اكتساب مهارات علمية أو إكسابهم ميولا و اتجاهات و قيم.

– **المحتوى العلمي للدرس و طبيعة المادة العلمية:** لكل درس محتوى علمي معين يراد تحقيقه و لما كانت متنوعة لذا فإنه من الضروري تتوسع طرائق التدريس لتتناسب و طبيعة المادة و محتواها العلمي.

– **النظرة الفلسفية للعملية التعليمية:** فاختيار الطريقة يرتبط جدا بهذه النظرة للمجتمع.

### 3.1.12. قواعد بناء طريقة التدريس:

**– التدرج من المعلوم إلى المجهول:**

فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي يعرفها التلاميذ، فإنها عندئذ تفهم، وفي دروس اللغة العربية نستطيع أن نفيد من هذا المبدأ بأن نبدأ بتدريب التلاميذ في القراءة على الصورة التي يعرفها (صورة الأب والأم) ثم نتدرج في تعريفه على الرمز الدال عليها وهو المجهول.
(دعمس، 2011، ص52)

– **التدرج من السهل إلى الصعب:** و يقصد بالسهل و الصعب ما يراه التلميذ سهلا أو صعبا، لا ما نراه نحن و من الأمثلة على هذه القاعدة في اللغة العربية البدء في تعليم التلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكون من حروف متقطعة مثل : دار، درس، دور... و التدرج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المتصلة مثل سميرة سعيد، بيت ..... الخ (عبد الحليم، 2007، ص69).

**– التدرج من الكل إلى الجزء:**

وهذا المبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى شجرة يراها كلا متكاملا قبل أن يبدأ في النظر إلى جزيئاتها وهي الساق والفروع والأوراق متكاملا كلا والثمر. ومن الأمثلة على هذه القاعدة في الدروس العربية قراءة الكلمة أو الجملة ومن ثم تحليلها إلى أجزائها وهي المقاطع والحروف في حالة الكلمة، والمفردات والمقاطع والحروف في حالة الجملة. (دعمس، 2011، ص53)

- **التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالموجود:**

الطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها ثم في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة و أخيرا يستطيع إدراك الأشياء إدراكا مجردا حين سماعها أو ذكرها.

( عبد الحليم، 2007، ص69)

### 4.1.12. سمات الطريقة الناجحة للتدريس:

كما يشير **الصيفي** (الصيفي،2009، ص 60) هناك مقومات وأسس للطريقة الناجحة للتدريس و هذه الأسس و المقومات هي:

- أن تؤدي الغاية في أقل وقت و أيسر جهد يبذله المعلم و المتعلم.

- أن تشير إلى التلاميذ و تحفزهم و تنفعهم إلى العمل الإيجابي و المشاركة الفعالة في الدرس.

- أن تشجع التلاميذ على التفكير.

- أن تكون الطريقة مرنة و غير جامدة فتارة تكون في صور ألعاب و مسابقات و تارة في صورة محاولات و تمثلات لأن استمرار الطريقة على الوتيرة واحدة يؤدي إلى الملل و السآمة داخل الفصل و لذلك فالتنويع مطلوب.

- أن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب في الذكاء و الميول و القدرات كما تراعي ظروفهم الاجتماعية و الاقتصادية، فما يصلح لتلاميذ المدن لا يصلح لتلاميذ القرى.

- أن تربط الطريقة بين المادة و بين واقع الطلاب.

- أن تربي الطريقة في التلاميذ بالاعتماد على النفس و لا تخلو الطريقة من وسائل متنوعة و مناسبة.

– أن تكون مبنية على أساس مبادئ علم النفس و على الخصائص النسبة للتلاميذ.

– أن تعمل على جعل التلميذ هو محور العلمية التعليمية فلا يليق بالمعلم إهمال تلاميذه أثناء الدرس.

**2.12. الوسائل التعليمية:**

**12. 2. 1. مفهوم الوسائل التعليمية:** هي كل ما يستخدم في الموقف التعليمي التعلمي من أدوات و مواد و تجهيزات داخل المدرسة وخارجها وفق إستراتيجية يختارها المعلم، وهي مكون أساسي من مكونات تلك المصطلحات الواردة سابقا و هو جزء أساسي من أجزاء المدرسة الحديثة، و تعرف أيضا على أنها: كل ما يستخدم لتحقيق غايات عملية التعلم فلا تعلم بدون وسيلة(رشاش، 2008، ص ص 37، 38)

كما تعرف أيضا على أنها أجهزة و أدوات و مواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم و التعلم و تقصير مدتها و توضيح المعاني و شرح الأفكار و تدريب التلاميذ على المهارات و غرس العادات الحسنة في نفوسهم و تنمية الاتجاهات و عرض القيم دون أن يعتمد المعلم على الألفاظ و الرموز و الأرقام و ذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة و التربية القومية بسرعة و قوة و بتكلفة أقل. ( النوايسة، 2007، ص17)

**12. 2. 2. أهمية الوسائل في العملية التعليمية:**

أشار سالم (2004) إلى أن الوسائل التعليمية تقدم العديد من الأدوار، والفوائد، والمزايا لعمليتي التعليم والتعلم، ومنها:

1. تساعد الوسائل التعليمية في التغلب على مشكلة زيادة أعداد الطلاب :فإن مما يميز هذا العصر هو الارتفاع المتزايد في أعداد السكان، الذي أدى بدوره إلى كثرة طلاب المدارس، مما جعل المسؤولين عن التعليم يفكرون في وسائل جديدة تساعدهم في الغالب على هذه المشكلة، ووجد أن أفضل ما يعينهم على ذلك الوسائل التعليمية، خاصة التلفاز، والفيديو ، والراديو ، والحاسب الآلي، فقد أسهمت هذه الوسائل إسهاما واضحًا في عملية التعليم، وفي ابتكار أساليب وطرق جديدة تساعد في التغلب على كثرة الطلاب، وارتفاع أعدادهم.

2. تساعد الوسائل التعليمية في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب فقد أدت زيادة أعداد المتعلمين في المدارس إلى زيادة الفروق الفردية بين الطلاب، ووجد أن الوسائل التعليمية يمكن أن تسهم في التغلب على هذا المشكلة، فيمكنها ن تفهم الطلاب بالحاسة التي يستطيع الفهم ، كحاسة البصر، أو السمع ، أو بهما سويا.

3. تساعد الوسائل التعليمية على تحقيق التعلم بجوانبه المختلفة المعرفية والمهارات الوجدانية.

**12. 2. 3. أهم أنواع الوسائل التعليمية بعامة:**

أشار **الفرجاني (2002، ص ص 253-255)** إلى أهم أنواع الوسائل التعليمية إليه وهي بالجدول التالي:

***جدول رقم (08):أنواع الوسائل التعليمية***

| الوسيلة التعليمية | أنواعها |
|---|---|
| **1. لغة لفظية** | 1. رموز مجردة<br>2. عرض واتصال شخصي<br>3. محاضرة<br>4. مقاطع<br>5. حديث<br>6. صوت المعلم<br>7. رموز سمعية |
| **2.صوتيات** | 1. تسجيلات صوتية<br>2. شرائط صوتية |

| | |
|---|---|
| | 3. راديو<br>4. إسطوانات<br>5. مختبر لغات<br>6. هاتف أو محمول<br>7. تسجيلات إذاعية<br>8. أصوات |
| **3.مطبوعات** | 1. كتب مقررة مطبوعة<br>2. كتيبات<br>3. ملخصات مطبوعة<br>4. كتابة<br>5. مكتبات<br>6. جرائد |
| **4. صور متحركة** | 1. صور متحركة<br>2. أفلام 16 ملم<br>3. أفلام7ملم<br>4. أفلام حلقية<br>5. رسوم متحركة<br>6. حيل وخدع سينمائية |

| | |
|---|---|
| **5.صور فوتوغرافية شفافة ثابتة** | 1. أفلام ثابتة<br>2. شرائح |
| **6. تليفزيون** | 1. تليفزيون<br>2. شرائط فيديو مسجلة<br>3. دوائر مغلقة<br>4. إرسال حي أو مباشر<br>5. عرض تليفزيوني بطيء<br>6. تجارب تليفزيونية<br>7. تسجيل فيديو إليكتروني<br>8. بكرة فيديو |
| **7.لوحات تعليمية** | 1. سبورة طباشيرية<br>2. لوحات تعليمية<br>3. لوحة وبرية<br>4. لوحة مغناطيسية<br>5. لوحة إخبارية<br>6. لوحة مشابك<br>7. لوحة إضاءة خلفية<br>8. لوحة مرسومة |

| | |
|---|---|
| **8.برامج تعليمية** | 1. تعليم مبرمج وآلات تدريس<br>2. برامج مطبوعة<br>3. برامج صوتية<br>4. برامج تعليمية<br>5. برامج تدريب<br>6. نظام تدريس سمعي |
| **9. نماذج** | 1. نماذج شغالة أو متحركة<br>2. نماذج ثابتة<br>3. نماذج قطعية<br>4. نماذج مصغرة<br>5. نماذج متسعة أو مكبرة |
| **10. رسوم** | 1. رسوم توضيحية<br>2. رسوم خطية<br>3. مخططات<br>4. رسوم بيانية<br>5. إعلانات |
| **11. أشياء** | 1. أشياء حقيقية<br>2. أشياء ثلاثية الأبعاد |

| | |
|---|---|
| | 3. مجسمات<br>4. تشكيلات |
| **12.بيان عملي** | 1. بيان عملي<br>2. عروض عملية<br>3. عرض توضيحي وتطبيقي<br>4. عرض توضيحي |
| **13.شفافيات** | 1. شفافيات<br>2. شفافيات متحركة |
| **14.إشارات** | 1. رموز بصرية<br>2. إشارات بصرية |
| **15. جهاز إعلام آلي** | 1. كمبيوتر<br>2. كمبيوتر مساعد في التعليم<br>3. تعليم معزز بالحاسب |
| **16.رحلات** | • رحلات ميدانية |
| **17.خرائط** | 1. خرائط تدفق<br>2. خرائط |
| **18.مواد معتمدة** | • صور ثابتة ومواد معتمة |
| **19.عينات** | • عينات |

| | |
|---|---|
| **20. تجارب** | • تجارب |
| **21. تمارين** | • تمارين |
| **22. معارض** | • معارض |
| **23. بطاقات** | • بطاقات |

### 12. 4.2. معوقات استخدام الوسائل التعليمية:

تأكد مما سبق أهمية الوسائل التعليمية ، وأنه ينبغي على المدرسين استخدامها ، إلا أن هناك عددا من العوائق التي تتسبب في ضعف أو عدم استخدام المدرسين للوسائل التعليمية، أشار إلى ذلك بعض الكتاب في مجال الوسائل والتقنيات التعليمية، فممن ذكرها:

منصور ( 1984 ) فقد أشار إلى أن استخدام الوسائل التعليمية يتعرض لمعوقات وتحديات من جانب بعض المعلمين ، بل قد تكون هذه المعوقات من جهات أخرى، ومن المعوقات:

- أن الدارس قد يعتبر الوسائل والأجهزة أدوات للتسلية واللهو ولا تستخدم للدراسة الفعالة.
- أن بعض رجال التربية يعتقد أن هذه الوسائل لا تصلح إلا في المراحل الأولى من التعليم.
- أن الكثير من المدارس والمعاهد التعليمية غير معدة ومجهزة بقاعات خاصة لاستخدامات الوسائل التعليمية كالعروض الضوئية أو الصوتية أو دوائر التلفزيون.
- صعوبة تداول الوسائل ، والتخوف من استخدامها خشية تلفها أو كسرها أو فقدها.
- أن الامتحانات لا زالت تركز على اللفظية فقط ، ولا تتناول استخدام الوسائل التعليمية.
- خوف بعض المعلمين من تفوق هذه الوسائل في عرض الأفكار العلمية بصورة أفضل من المعلم نفسه.
- تشغيل أجهزة الوسائل قد يحتاج إلى فن وصيانة ، مما يزيد من عبء المعلم ، وذلك يؤدي إلى إحجامه عنها.
- ارتفاع تكاليف وأثمان أجهزة الوسائل التعليمية وصيانتها وتشغيلها، مما يزيد من الأعباء المالية للمدارس.

### 3.12. النشاط المدرسي ( الغير صفي ):

#### 1.3.12 تعريف النشاط المدرسي:

هي مجموعة من الخيرات والاتجاهات السليمة التي يكتسبها الطالب خارج الفصل الدراسي. و أما القاموس التربوي فيعرف الأنشطة؛ بأنها أسلوب للتعليم ينشد تقديم التعلم عن طريق الأنشطة التي تقوم بها الجماعات متعاونة عن طريق التفاعل بين الأفراد و الجماعات بواسطة تكوين العادات المؤثرة و مهارات التخطيط، و تمارس الأنشطة الطلابية من خلال البرنامج الذي يتضمن الأفعال، العلاقات و الخبرات التي يمارسها الأعضاء و أهداف المؤسسة و المجتمع. (وليد، 2004 ص34)

كما يعرف أيضا على أنه: " البرامج التي يضعها أو تنظمها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة مع البرنامج التعليمي، و التي يقبل عليها التلاميذ وفق قدراتهم و ميولهم مع توفير التوضيح و إيجاد الحوافز و الدوافع بحيث تحقق أهدافا تربوية معينة، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب المعارف و المهارات أو البحث العلمي أو كانت نشاطات عملية داخل الصف أو خارجه، أثناء الدوام الدراسي أو العطل المدرسية، على أن يؤدي ذلك بناء القاعدة الفكرية الصحيحة و الثقافة الخاصة الواعية، واستيعاب ما يلزم من أفكار تربطه بأمته و حضارته، و تنمو خيرات الطلبة و مهاراتهم ضمن الخطوط العامة الفلسفة التربية و النشاطات التربوية المدرسية.(مشعان، 2008 ص ص 89، 90)

#### 3.12. 2.أهمية النشاط المدرسي:

إن من أهم الوسائل التي يمكن بواسطتها تحقيق رسالة و رؤي المدرسة فيما يخص غرس القيم الإنسانية والوطنية، وقيم المواطنة الصالحة كالمشاركة الجماعية و الانتماء الاجتماعي، و في الوقت تعتبر من أهم الفضاءات التي ينفس بها التلميذ عن ضغوطه النفسية المدرسية، كما تعتبر وسيلة لإبراز مواهبهم و تفجير طاقاتهم و في نفس الوقت آلية تشجيع العمل الجماعي و تبادل الأفكار بين التلاميذ فيما ينمنم، و حتى بينهم و بين الأساتذة أو غيرهم من الموظفين، كالمساعدين التربويين الأكثر احتكاكا، وقد تكون وسيلة لربط العلاقة بين أولياء التلاميذ و المؤسسات التربوية.

(حورية، 2015، ص146)

وحسب ما يشير إليه **الكردي** (الكردي، 2012 ص 60) تتحدد الأهمية في النقاط التالية:

الأنشطة التربوية وسيلة لإيجاد جيل فاعل متفاعل مع البيئة يحترم العمل و يقدره، من خلال ممارسته له فعليا على أرض الواقع.

– الأنشطة التربوية مجال خصب التدريس الطلبة على أساليب العمل الجماعي، و أعمال الخدمة العامة في المدارس و البيئة و المجتمع في مناخ تعاونى ديمقراطى مع تأكيد الاتجاهات الوطنية و تأهيلها في نفوس الطلبة.

تعمل الأنشطة التربوية على تنمية روح الجماعة و العمل معها و إذابة الفردية و الأنانية.

– تعتبر الأنشطة التربوية بما تؤدي إليه من مناسبات و احتفالات و مهرجانات و معارض، وسيلة اتصال المدرسة مع الفاعلين في المجتمع المدني، و تنمية القيم الاجتماعية و الخلقية.

و النشاط المدرسي شأنه شأن المواد الدراسية المقررة ليس سوى مجال الخبرات يمر بها الفرد، و هي خبرات منتقاة، بحيث يؤدي المرور بها إلى تحقيق أهداف التربية، و يلاحظ أن للنشاط المدرسي أثرا فعالا في عملية التربية، و هو يفوق أحيانا أثر التعليم في حجرة الدراسة، و يرجع ذلك لخصائص النشاط المدرسي التي لا تتوافر بنفس القدر لتعلم المواد الدراسية، و ذلك لأن الطالب عنصر فعال في اختيار نوع النشاط المدرسي الذي يشترك فيه، و في وضع خطة العمل و تنفيذها، مما يجعل إقباله عليه متميز، بحماس أشد مما يتوافر الدراسة المواد الدراسية، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم بأقل جهد، و هذا بالإضافة إلى أنه يهيء فرص تعلم المبادرة و توجه الذات.(الريان، 1995 ص 75)

### 3.12 3.أهداف النشاط المدرسي:

حددها **الفراحي** كالتالي: (الكردي، 2012 ص62)

- القيام بدور أساسي و فعال في مساعدة المدرسة على تربية المتعلمين تربية متكاملة.
- تعميق مفاهيم التربية، و إكساب المتعلم عادات و اتجاهات إيجابية متشعبة و تنميتها.
- إيجاد نوع من التكيف الاجتماعي بين الجماعات المدرسية و المجتمع المحلي، و ذلك بإشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في الأنشطة المدرسية، و تحميلهم المسؤولية في تنظيمها و تنفيذها.
- ترسيخ القيم و المعتقدات الدينية و الاجتماعية في نفوس المتعلمين.

- تأكيد روح الانتماء للوطن و الدفاع عنه و التضحية في سبيله.
- تنمية روح التعاون
- تدريب الطلاب على حب العمل و القيام بالواجب على أكمل وجه و يشعرهم بدورهم
- المفيد في المجتمع.
- التدريب على ممارسة العلاقات الاجتماعية اكتساب الخلق القويم، و تنمية الاتجاهات الديمقراطية و دعم العلاقات الإنسانية بين الأفراد.

### 4.12.التقويم التربوي: 1.4.12

يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي و النفسي و التلاميذ كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون هم أيضا من حيث القدرة و الإمكانية على التعلم و بالتالي على التحصيل و دور المعلم هنا هو تقرير مدي السلام بين التلاميذ ووضعهم التعليمي، مما يتطلب إتباع أسلوب علمى مبني على أسس معينة و قواعد ثابتة، و هو ما نسميه بالتقويم التربوي و هو عملية لازمة و ضرورية لأي عمل أو جهد نتيجة لاختلاف الأفراد و عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على تكيفهم مع أنفسهم و مع البيئة، و يجب أن تكون هذه العملية متواصلة و شاملة لكي تؤدي على أكمل وجه في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.(ملحم، 2006 ص520)

### 1.4.12 مفهوم التقويم التربوي:

هو وسيلة موضوعية تستهدف الكشف عن حقيقة التأثير الكلى أو الجزئي لبرنامج من البرامج أو مشروع من المشروعات في أثناء زيارته في مجال تنفيذ عملياته.(قلية، 2004، ص123)

التقويم هو الإجراءات التي تهدف على تحديد مدى تقدم تعلم الطلبة، و مدى تحقق مستوى الجودة في أدائهم، وفق معايير محددة، وفيه يمكن تحديد مستويات الطلبة و تحليل أخطائهم، وفي ضوئه يتم توجيهم إلى الأنشطة التي ثلاث مستوياتهم لذا فهي عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية.

(عبد الحميد،2009، ص111)

وتعرف **كيبيك** التقويم هو كل نشاط يومي يهدف إلى تحليل أو تأويل نتائج أو علامات أنية من القياس، و ذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة بمعنى آخر التقويم هو إعطاء قيمة النتيجة في مقابل

معيار أو قانون لكي تقوم به يجب أن يكون لدينا نتيجة التباس من جهة و المعيار أو القانون من جهة أخرى للمقارنة، حتى نضع هذه النتيجة في إطار مرجعي.(منصف، 2007 ص111)

ويعرف **صلاح علام** التقويم هو عملية منهجية لجمع البيانات، و تفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب، أو البرامج معا بمساعدة في توجيه العمل التربوي و اتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك.

و من المنظور التربوي و النفسي: هو إصدار حكم على أداء المتعلمين باستخدام بعض أدوات القياس كالاختبار التحصيلي بقصد تشخيص نواحي القوة و الضعف في هذا الأداء على ضوء محك مرجعى ( كالأسس العلمية للمادة الدراسية) حتى يتمكن المعلم من علاج جوانب الضعف التي قد يسفر عنها التقويم لتحقيق تطوير هذا الأداء أو السلوك. (منسي، د ت، ص54).

**4.12. 2.أنواع التقويم التربوي:** وتتمثل أنواع التقويم فيما يلي:

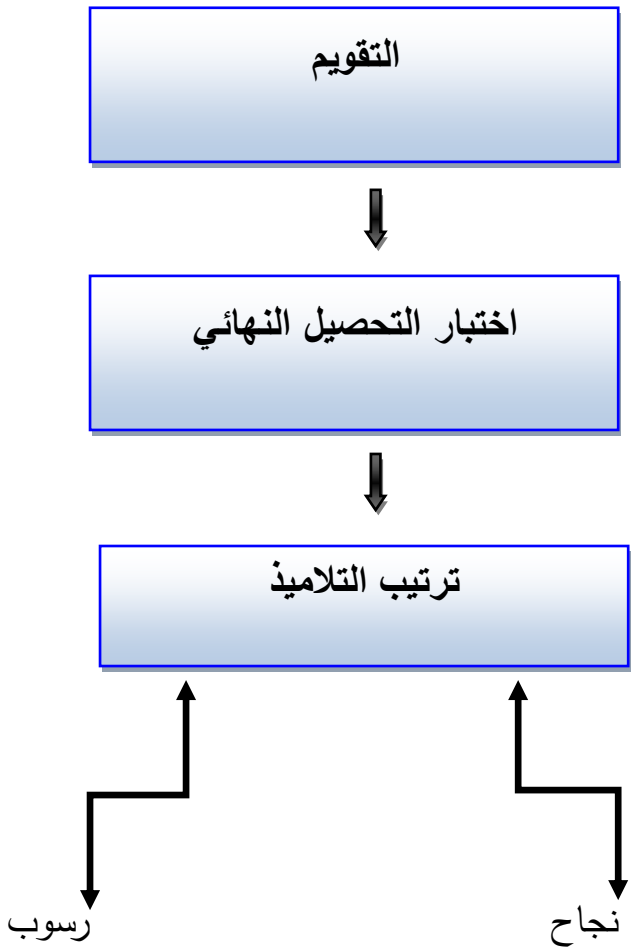
**1.2.4.12.التقويم التشخيصي:** هو نمط من أنماط التوقعات يتيح للمدرس معرفة ما إذ ما كان المتعلم قادر على تتبع الأنشطة المنتظر إنجازها، في الأسبوع الأول من السنة الدراسية ينظم الأستاذ أنشطة تقويمية ليتعرف على المستوى المعرفي والمهاري للتلاميذ ،كما أنه يلجأ إلى التقويم التشخيصي عند بداية كل درس للوقوف على مدى تحكم المتعلمين في التعليمات ،ويهدف إلى فحص مدى تمكن المتعلم من تحصيله ،كما يتيح للمدرس اكتشاف مواطن الصعوبات، فيقوم بسد الثغرات.

(بواجلابن، 2012، ص03)

**2.2.4.12. التقويم التكويني:** يعتمد هذا النوع من التقويم أساسا على الملاحظة، والمناقشة، والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية وبالتحديد يعتبر تقويما مستمرا ملازما ومصاحب للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها. (عقل، 2002 ص 32)

**2.2.4.12 التقويم النهائي:** يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية العملية التدريسية، لتأكد من مدى تحقيق الطلبة الأهداف التدريسية المنشودة، ومن ثم تقيم فاعلية المعلم، وذلك من خلال استخدام المعلم للاختبارات التحصيلية كمقياس التقدير، وتقيم نتاجات المتعلمات (المنيزل، 2009 ص 33)

***شكل رقم (15): يوضح عملية التقويم النهائي***




المصدر: (جابر، 2000، ص1 )

فيأتي التقويم النهائي في نهاية ختام النشاط، أو البرنامج المستهدف ،أو خبرة التعلم ،والهدف الأساسي منه الكشف عن مستوى الفاعلية، للنشاط، أو برنامج أو الخطة، وعند نهاية مقرر دراسي أو وحدة لتحديد المستوى النهائي المطلوب للطلبة بعد إنهاء عملية التعلم (الكيلاني، 2005، ص 30)

**.3.4.12**

**3.4.12.مراحل التقويم التربوي:** إن عملية التقويم التربوي هي عملية جد مهمة بالنسبة للتحصيل الدراسي و هي تمتد بثلاثة مراحل كما يشير (الجسماني ، 1994 ص 325) هي:

– **مرحلة القياس:** مرحلة تهدف إلى جمع المعلومات و تشجيعها أي تنظيمه و تأويلها باستعمال الوسائل المختلفة و هي الواجبات، القروض المحروسة، الاختبارات.

– **مرحلة الحكم:** و فيها يتم إبداء الرأي و إصدار الحكم بالاعتماد على معطيات موضوعية تم استنتاجها من المرحلة السابقة لكن أساس أحكام مسبقة و أراء شخصية فتكون هذه الأحكام عبارة عن منح علامات تقديرية.

– **مرحلة القرار:** و هي المرحلة الأخيرة التي تأتي مباشرة بعد الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس قد يتعلق القرار فيها بالمسار الدراسي للتلميذ بتدرجه من سنة دراسية إلى أخرى أو إعادة السنة أو توجيهه.

**4.12 .4. أنماط الأداء التربوي:** يمكن النظر للأداء التربوي من خلال ثلاث أنماط من السلوكات وهي:

**4.12 .4. 1.السلوك الاتصالي:** وهو يخص تسهيل تبادل المعلومات داخل الصف الإداري، و ينقسم إلى جانبين: جانب اتصالى لفظى و آخر اتصالي غير لفظي.

**الجانب الاتصال اللفظي:** هنالك أداءات مثل الشرح و التفسير و توجيه الأسئلة وسرد الحقائق وذكر التعاريف و التعليق على إجابات التلاميذ و الإجابة عن أسئلتهم إلى غير ذلك من سلوكات يؤديها المدرس بطريقة لفظية عن طريق كلمات مرتبة ذات معنى و مغزى، وهذا ما يطلق عليه الجانب اللفظي من سلوك التدريس(نوار، دت، ص25)

وتعتبر الدراسة التي قام كل من **فلاندرز و أدموند** سنة 1969، من أشهر الدراسات التي تمت في هذا المجال، فقد قاما بتصميم مقياس لدراسة التفاعل اللفظي، و ينقسم هذا المقياس إلى ثلاثة أقسام وهي: (سلوك المعلم، سلوك التلميذ، السلوك المشترك)، و ستحاول التعرض لسلوك المعلم و الذي ينقسم بدوره إلى سلوك مباشر و غير مباشر .

***السلوك المباشر للمعلم:** و يشتمل ما يلي كما يشير اليها (شفشق و الناشق، دت، ص ص 71،83)

**الشرح و التلقين:** و يتم خلالها تقديم المعلومات و الحقائق و الأفكار و الآراء و المفاهيم للطلاب.

**إعطاء التوجيهات و النقد:** و يتخلص ذلك في توجيه التعليمات و الأوامر التي يتوقع المعلم أن ينفذها الطالب، و النقد هو كل ما يوجهه المعلم إلى الطلاب لتعديل سلوكهم.

*** السلوك غير المباشر:** و يشمل:

**تقبل المشاعر:** و يظهر المعلم في هذا الموقف تقبلا لمشاعر التلاميذ و يتضمن تلك العبارات الصادرة عن المعلم و التي تشير إلى مساعدة التلاميذ على فهم مشاعرهم.

**الثناء و التشجيع:** و يتضمن عبارات الثناء و التشجيع التي يستخدمها المعلم و التي تعمل على إزالة التوتر و تساعد التلاميذ في نفس الوقت على عرض تصوراتهم.

**تقبل الأفكار:** و يتضمن ذلك تقبل المعلم للأفكار الطلاب أو إعادة صياغة عبارة قالها الطالب أو تلخيص كلام قاله المعلم، و هذا يحدث كثيرا في الفصل الدراسي حيث يقوم المعلم في كثير من الأحيان بتوضيح أو تطوير الآراء يطرحها التلاميذ و يضيف إليها بحيث تأخذ طابعا علميا يتفق مع موضوع الدرس.

**توجيه الأسئلة:** مما يساعد التلاميذ على الاندماج في الدرس بنشاط وقدرة المعلم على توجيه أسئلة مثيرة، مناسبة يمكن الإجابة عنها، و لذلك تعتبر هذا القدرة مهارة من مهارات التدريس، وقد وجد أن المعلمين المبتدئين يميلون لتوجيه أسئلة قد تكون غاية في العمومية لدرجة أنها تحتاج إلى كلمة واحدة في الإجابة عنها، و على العموم فالأسئلة بصفة عامة نوعان: نوع يحد من حرية الطلاب و يحتاج للإجابة عنه بالإيجاب أو السلب، و النوع الثاني يشع نوعا من الحرية للطلاب التعبير عن آرائهم.

**الجانب الاتصال غير اللفظي:** يتخلص في بعض الأداءات التي يقوم بها المدرس خاصة في نقل الحماسة للدرس و جلب الانتباه، فالحماسة للحصة أو الاقتدار أمر بنقل من المعلم إلى الطلبة بطريقة التأثر و التأثير وليس عن طريق الإرشاد و إصدار التعليمات أو سماع المواعظ، فالأستاذ المتكون تكوينا جيدا و مستمرا لا يهتم بالاتصال اللفظي فحسب مع طليقه، بل يهتم بالجانب الغير اللفظي أيضا. (عدس، 1996، ص ص 212، 2013)

**4.12 .2.4.السلوك الديمقراطي:** تتم عملية التعليم الفعال داخل الصف للدارس إذا حصل تفاعل إيجاب بين المعلم و تلاميذه، و حتى يتم هذا التفاعل لابد من سلوك ديمقراطي يسلكه الأستاذ مع طلبته في القسم و بعض سلوكاته الديمقراطية تتمثل في :

- ✓ إتاحة التلاميذ في المناقشة و تبادل الرأي و وضع الأهداف و رسم أفكاره وصولا إلى حل المشكلة المراد حتما أثناء الدرس، و على المعلم أن ينتبه إلى من لا يشارك من التلاميذ و من يعادل أن يستأثر بوقت الحصة مناقشا.(شحاتة، 1997، ص، ص 142،143)
- ✓ إتاحة فرص متكافئة للتلاميذ جميعهم بإعطائهم فرصة الوقت الكافي، حيث يحتاج التلميذ إلى وقت كاف ليفكر في الأسئلة الموجهة له، حيث أن الإجابة السريعة و السطحية لا تؤدي إلى تحسين قدرة التلميذ على اكتساب أساليب تفكير صحيحة (شحاتة، 1997، ص،143)
- ✓ احترام قيم التلاميذ و تقدير مشاعرهم و تطلعاتهم و العمل على إشباع حاجاتهم و رغباتهم الاجتماعية و النفسية. (الزيود آخرون،1999، ص ص 93،94)
- ✓ السماح بعرض الأفكار و لوبدت خاطئة، يتبادر إلى الذهن الطالب عدد من الإجابات التي يتصور أنها ممكنة بعد عرض السؤال عليه ثم يختار من بين هذه الإجابات ما يناسب السؤال بعد أن يختبر صحتها، و يترك الأستاذ التلاميذ أحرارا لاختيار صحة أفكارهم و عرضها حتى لو بدت خاطئة، لأن هذه الأخطاء قد تكون الطريق إلى التفكير.(المنسي، 2000 ص29)
- ✓ التواضع أمام التلاميذ و عدم إشعارهم بالتعالي يصيب المركز الوظيفي دون أن يؤدي إلى فقدان احترامهم و تقديرهم له.(عدس 1997، ص17)
- ✓ حب التلاميذ للعمل، لأنهم يعملون في جو مريح يتسم بالهدوء و الطمأنينة مما يدفعهم للتعاون المثمر مع أستاذهم و بذل جهد أكبر في العمل.
- ✓ حب التلاميذ لمعلمهم و لبعضهم البعض لأنهم يعملون في بيئة ديمقراطية تتميز بالإخلاص و الثقة و التقدير المشترك، كما أن هذا السلوك بعلمهم سرعة الاندماج في المجتمع،
- ✓ توافر فرص العمل التعاوني و التخطيط الجماعي الموجه لإنجاز العمل، مما يساعد التلاميذ على تقديم المقترحات و تعلم كيفية اتخاذ القرارات و التعامل المثمر بينهم.
- ✓ تفوق إنتاج التلاميذ في ظل هذا النمط من إدارة الصف الدراسي على المدى البعيد.
- ✓ اكتساب التلاميذ لعدد من الاتجاهات الإيجابية كضبط النفس و تحمل المسؤولية و الاستماع للآخرين و الانتفاع بأفكارهم، و لا يخفى أثر ذلك في جعل التلميذ يعمل باتزان نحو تحقيق

أهداف الجماعة و في الإقلال من التصادم الشخصي و سوء التفاهم الذي يعرقل جهود الجماعة في الإنتاج. (الزيود آخرون،1999، ص ص 96،97)

**4.12 .3.4.السلوك التنظيمي:** و يشمل هذا النمط من السلوك ما يلي:

- ضبط النظام داخل الحصة.
- متابعة دوام التلاميذ.
- التوجيه و الإرشاد. تنظيم المادة العملية.
- النشاطات
- المهارات التدريسية الأساسية الثلاث: التخطيط ، التنفيذ و التقويم

و من خلال هذه البنود نخلص إلى إشاعة جو من النظام داخل الحصة أمر هام النجاح المعلم والتلاميذ، و لكي يسلك المعلم ملوك تنظيمي يجب عليه إدارة صف دراسي يسوده الضبط و المحافظة على النظام و مراقبة حضور التلاميذ و غيابهم، و كذلك توجيه التلاميذ و إرشادهم، حيث أن الضبط يعد من أهم الشروط الأساسية التي يجب توافرها داخل الصف الدراسي لأنه لا يتم التعلم الفعال و الحقيقي في ظروف الفوضى و عدم الانضباط الصفي(عدس 1999، ص25)

والمقصود بالانضباط الصفي هو إخضاع رغبات التلاميذ و ميولهم ودوافعهم لتحقيق الأهداف المرسومة للتعلم(المنسي، 2000، ص326)

و بالقدر ما يكون المعلم قادرا على قيادة الصف الدراسي بقدر ما يكون الصف منضبطا، و بالتالي على المعلم أن يقوم ببعض الإجراءات داخل الفصل وهي أن :

- ✓ يخلق المعلم اتجاها إيجابيا نحو العمل داخل الفصل الدراسي.
- ✓ يبتعد عن الاضطراب و لا يظهر ظهر العجز و يحافظ على توفير علاقات حسنة مع التلاميذ و تيني و بينهم صداقة.
- ✓ يقوم المعلم بمعالجة حالات الفوضى و الاضطرابات بسرعة.
- ✓ الحرية في تحديد طريقة الجلوس للتلاميذ و أن يجلسهم في صفوف متوازية.(نوار، دت، ص26)

- ✓ تنظيم المادة العلمية و تعليم التلاميذ على تنظيم معلوماتهم بما يتفق و طبيعة المادة الدراسية و تنميتهم على اكتساب المهارات الجديدة، كما يسهل المعلم للتلاميذ تبادل الأفكار و إجراء الحوار و مشاهدة ما يقومون به تجارب و نشاطات.
- ✓ انتقاء الأنشطة المناسبة التي ستمكن التلاميذ من ترجمة المعلومات النظرية إلى سلوك و مهارات واقعية، فمثلا معلم العلوم يسعى إلى تكوين و تطوير المهارات العملية (العقلية و اليدوية) المناسبة لدى التلاميذ من خلال قيامهم بالنشاطات العلمية و التجارب المخبرية و التي ينبغي أن تنفذ بطرائق و أساليب تدريسية متنوعة. (الزيود آخرون،1999، ص ص 82،81)

وكما يشير (زيتون، 1999، ص235) حتى يتمكن المعلم من ضبط الفصل و امتلاك انتباه التلاميذ لما يدرس و حفظ النظام في الفصل الدراسي عليه بامتلاك مهارات تدريسية و في أدائه لتمكن من سلوك تنظيمى فعال و تتمثل المهارات في:

**مهارة التخطيط:** و يتطلب إنجاز هذه المهارة التدريسية امتلاك و قيام المعلم بالمهارات التدريسية الفرعية التالية:

- ➢ تحديد الأهداف التعليمية.
- ➢ تخطيط عملية التدريس و إعداد الخطة الدراسية.
- ➢ إعداد الوسائل التعليمية.
- ➢ تهيئة غرفة دراسية منظمة.

**مهارة التنفيذ:** و يتطلب إنجاز هذه المهارة التدريسية امتلاك و قيام المعلم بتفيذ المهارات التدريسية الفرعية التالية:

تقديم المعلومات و المفاهيم (مهارات عرض الدرس)

معالجة المشاكل الصفية.

تصنيف المشاكل الصفية.

توجيه التلاميذ.

**مهارة التقويم:** و يتطلب إنجاز هذه المهرة التدريسية امتلاك و قيام المعلم بتنفيذ المهارات التدريسية التقويمية المختلفة لتقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية و يتمثل ذلك

كشف مدى تأثير التدريس على تعلم التلميذ.

تحديد نقاط الضعف و القوة فيه.

المتابعة للتلاميذ.

### 12.5. العوامل المؤثرة في الأداء التربوي

إن المعلم في أثناء ممارسته للمهنة تتاح فرص الالتحاق ببرامج تدريبية عديدة و متنوعة، و تستهدف تلك البرامج رفع مستوى أدائه، و مع ذلك يلاحظ أن هناك عدة عوامل تؤثر على أدائه منها:

ما يحدث من تغيرات في المناهج الدراسية:

كثيرا ما تتعرض المناهج الدراسية للتغيير و التبديل أو الإلغاء، وفي جميع تلك الحالات يكون هناك من المبررات لما يحدث من تغيرات، وقد تكون تلك التغيرات مستندة إلى تطور في النظرية التربوية أو في الفلسفة الاجتماعية أو في نواح متعلقة بطبيعة المعرفة أو في طبيعة عملية التعلم و شروطها، و نظرا لذلك سرعان ما تشكل اللجان المتخصصة لتبدأ مراحل التصميم و التخطيط و البناء المنهج الجديد تتفق صورته مع مقتضيات التبرير الاجتماعي، زيادة على تلك نجد أن المعلم ربما يكون قد اعتاد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات، و بذلك فالمنهج الجديد يحتاج إلى أسلوب مغاير في التدريس، وقد يتطلب استخدام وسائل تعليمية غير مألوفة للأستاذ أو أشكالا جديدة من النشاط المدرسي أو أسلوبا مغايرا للتقويم أو غير ذلك من الجوانب المتعلقة بالمنهج، و منه يمكن القول أن أستاذ لا يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بكفاءة و اقتدار، و هنا يدخل دور تكوين المكونين أثناء الخدمة.(شحاتة، 1997، ص،ص 27،28)

### 12.5. 1.عوامل اجتماعية:

يتوقع المجتمع من المعلم و المنهج الدراسي أن يحقق آماله و تطلعاته في أبنائه، فالمجتمع يحتاج إلى شخصيات مفكرة قادرة على التجديد و الابتكار و تنقية سلوكا مقبولا يتفق مما علق بها من شوائب نتيجة للاحتكاك الثقافي و يتوقع المجتمع أن يسلك التلاميذ سلوكا مقبولا يتفق مع مفاهيم و قيم المجتمع في مختلف المجالات، و بذلك يبدو أن المعلم يحمل مسؤولية إعداد الفرد من عدة جوانب،

فهنالك الجانب الاجتماعي و الجانب الثقافي، و هناك أيضا الجوانب المهنية و الصحية و الجسمية و النفسية.

(شحاتة، 1997، ص،ص 103،104)

فالمعلم لابد أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه، فتعليم الأخلاق لا يكون درسا يلقن للتلاميذ و يحفظ بل لابد أن يتجسد في المعلم نفسه، التيي هذه المعلومات و لولا هذا المثال يوضح لنا ما يتطلبه المجتمع من المعلم، باعتباره المسؤول الأول عن تربية الأجيال تربية صالحة و ما ينبغي على المعلم أن يحققه من تطلعات المجتمع، فهذا يتطلب منه تكوينا جيدا في هذا الميدان حتى تصبح قادرا على الموازنة و تقييم الأمور، كما أن المجتمع بتوقع من الأستاذ أن يساعد تلاميذه على تعليم مفاهيمه و اكتساب اتجاهات و فيم أساسية محددة، فهناك من المؤسسات الاجتماعية التي تمثل ضغوطا معينة على عملية التربية عامة و على مسار عمل المعلم و جهده حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج في تلك المؤسسات تحتاج إلى خريجين يملكون كفايات معينة ضمانا لقيامهم بأعباء و مسؤوليات تحددها مجالات العمل و تكوين تلك الكفاءات و تنميتها.(عبد المجيد، 1999، ص159)

**12.5. 2.الانفجار المعرفي:**

الاتجاهات الحديثة في تنظيم محتوي المناهج و التي من بينها تقديم فرص أمام التلاميذ للاختيار من البرامج و المقررات المختلفة، لذلك تدعو الحاجة إلى تطوير و توظيف طرق تقويم التحصيل بحيث لا ترتبط بمحتويات و أنشطة متعددة.(عبد المقصود، 2007، ص247)

**12.5. 3.السلطات الإشرافية:** هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو متكامل مع العلم لتيسير مهمته، فمدير المدرسة مسؤول عن تنظيم العمل و الإشراف عليهم إداريا و فنيا و نجد من الإداريين من هم مسئولون عن تنظيم العمل في الجانب الإداري و الفني على مستوى الأقسام، و أمام هذه السلطات الإشرافية هي بمثابة الموجه و المرشد للأستاذ، مما يثر فعلا في أدائه التربوي.(شحاتة، 1997، ص، 309، 310)

**12.5. 4 نظام التقويم:** إن التقويم يؤثر تأثيرا واضحا على مسار وجهود المعلم، فهناك من ينادون بتطوير المناهج الدراسية اعتمادا على أسلوب التقويم، فإذا ما أدرك المعلم أن هناك امتحانا من نوع مغاير غير التي تكون في آخر السنة أو أن هناك أساليب أخرى يتسم استخدامها لتقويم مدى تعلم تلاميذه، فالشيء المؤكد هو أنه يسعى جاهدا لتطوير أدائه في التدريس و استخدام طرق و أنشطة و

وسائل لتسعى في مجموعها إلى بناء الفرد و مساعدته على الاستعداد لعملية التقويم بأساليبها المغايرة.(شحاتة، 1997، ص، 312)

**13. دور الأداء التربوي للأستاذ:**

**1.13.دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ:**

**1.1.13. أهمية القيم الاجتماعية:**

هناك العديد من المؤسسات التي تحاول نقل قيمها من خلالها إلى أبنائها، حتى تؤهلهم ليصبحوا قادرين على التفاعل الايجابي ضمن النسق ألقيمي للمجتمع الذي ينتمون إليه وبذلك يستطيع كل واحد منهم أداء الدور المنوط به في المجتمع بصورة فعالة، وهي عملية مستمرة طوال حياة الفرد.

(خزار، 2005 ص24)

فالقيم الاجتماعية هي أولى عناصر البناء الاجتماعي حيث تمثل الصفات و المثاليات المرغوبة منها للعقل الجمعي الذي تطمح الناس إليها و يتطلعون إليها و هي التي تشكل المعايير التي بدورها تحكم على الفعل الصواب أو الخطأ.(رمضان، 2007 ص 24)

و يمكن تحديد أهمية القيم الاجتماعية فيما يلي:

تعمل القيم على تشكيل شخصية الفرد السوية و المواءمة مع تغيرات المجتمع و توجيه حياته في المسار الصحيح و تحديد أهدافه في إطار معياري صحيح، حيث تهيء القيم الاجتماعية للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم.(حمودة آخرون، 2006 ص 101)

تعمل على ربط أجزاء الثقافة بعضها البعض الأخر فترتبط العناصر المتعددة و النظم حتى تبدو متناسقة، كما أنها تعمل على إعطاء هذه النظم أساسا عقليا يستقر في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إليه. (رمضان، 2007 ص 25)

تلعب دورا أساسيا في توجيه ميول وطاقات المجتمعات والأمم إذ أنها المصدر والموجه والقانون الضابط و المنظم الأفكار و مشاعر و جهود و طاقات و موارد الأفراد و المجتمعات و الأمم، و لا تنسى أنها سياج و حصن تحمي الأفراد من الانحراف إذا ما اتبعها بالشكل الصحيح.

(المعايطة، 2007 ص138)

### 2.1.13. الأساليب التي يستخدمها الأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية:

يرجع سبب اهتمام علماء التربية و علماء الاجتماع بموضوع القيم إلى أن هذه القيم تتصل اتصالا مباشرا بالأهداف التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها في المتعلم، من حيث تقويم النظم التربوية في المجتمعات المختلفة بتقديم الخبرات الإنسانية و القيم و الاتجاهات و أساليب الحياة على الأفراد عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تركز على القيم مما يؤدي إلى التوافق في أنماط السلوك المختلفة.

(الطهطاوي، 1996 ص 23)

فالمعلم هو العمود الفقري للمدرسة و الموجه و المرشد و المعين لطلابه، و من هنا كان دوره دورا هاما و ضروريا لتقويم الاعوجاج و غرس قيم الفضيلة و الخير في نفس أبنائنا في هذه المرحلة العمرية. (بركات، 1983 ص 70)

إن المدرسة الحديثة تطلع إلى بناء شخصية الطفل من جميع جوانبها لتكون شخصية متكاملة غير خاضعة للصدمات، فهي تعلمه التفكير الصحيح و الايجابي لتحدث تغييرا مرغوبا فيه كشخص و في سلوكه و في طرائق تفكيره و لا يمكن أن يكون هذا التغيير متوازنا و متكاملا دون أن يكون مرتكزا على قيم اجتماعية و ثقافية ينطلق منها. (الجلاد، 2005 ص82)

و منظومة القيم الاجتماعية التي يعتنقها الفرد تولد لديه طاقات تدفعه للتصرف بما لا يتعارض معها و ارتباطه الشديد بها يجعلها ميزان يتحكم في أفعاله و تصرفاته فإذا حاد عنها فإنه يشعر بألم ناجم عن تأنيب الضمير و من أبرز القيم التي ترغب المدرسة في تسليح التلميذ بها راسخة جعلها في ذهنه لا تزول أبدا ترافقه في حياته و في مختلف أعماله الصدق، العدل، و الأمانة، و حب العمل، التعاون و التضامن، التسامح، احترام النفس و احترام الآخرين و غير ذلك، فإذا بلغ هذه المرحلة فقد قطع شوطا كبيرا في سبيل إعداده للحياة الاجتماعية.( عبد الرحمن آخرون، 1996 ص 156)

و المعلم المبدع في غالب الأحيان يتحلى بالقيم الاجتماعية التي يجمع عليها الناس من حوله فإن لم يكن مالكا لها فلن يكون قادرا على أن يهبها لتلاميذه، و تدريس القيم الاجتماعية يعرف المتعلم بدوره في بناء وطنه و تطويره وفق منهجية علمية و على أسس سليمة و راسخة، بناء شخصيته بناء متكاملا من جميع جوانبها المعرفية و المهارية و الوجدانية و الاجتماعية بحيث تتكاتف المعارف لديه فتمكنه من اتخاذ مواقف إيجابية، و لابد من تخطيط الأنشطة اللازمة كالأنشطة الخاصة بالبيئة من

غرس الأشجار و تنظيف المحيط و الاهتمام بالغابات و أشكال التضامن المتعددة و هذا لتزويد المتعلمين بالقيم الاجتماعية التي يحتاجونها.(الديب، 2007 ص73)

يجب على المعلم أن يكون قادرا على الاتصالات الاجتماعية و الحوار الاجتماعي مع أفراد الجماعة الاجتماعية للقسم الدراسي في المدرسة ككل، ذلك لأن الموقف الذي يعمل فيه المعلم يتطلب وجود تلاميذ، إدارة، آباء من عناصر اجتماعية توثر و تتأثر بالمعلم حيث أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ليتدرب فيها التلميذ على الحياة الاجتماعية، بالمعنى الواسع و يتمرن على المعرفة و كيف يعيش وسط الجماعة و ضمن المجتمع الخارجي بتعرف على مواصفاته ( أوامر، نواهي، قوانين، ثقافة ) و المدرسة تساعده على بلورة و صقل شخصيته و الذي يقوم بتلك المهمات هو المعلم تجاه المتعلم، فيساعده على تشرب القيم الاجتماعية السائدة في مجتمعه، لتسهيل عملية التكيف الاجتماعي له، يكون ذلك بجذب التلاميذ و تحبيبهم في الجو الدراسي و المشاركة في الأنشطة الدراسية و زرع الثقة في نفوسهم.

(الأبراشي، 1993 ص22)

ولا يمكن أن يتم ذلك، إلا من خلال خلق بيئة تعليمية مناسبة، تشجع التلاميذ على اكتساب هذه القيم، كما يتحدد هذا النور من خلال المدرس، الذي يجب أن يكون قدوة حسنة أمام التلاميذ و قيامه دور المربي الفاضل الذي تتجسد في شخصيته تلك القيم، و يكون أقرب إلى الديمقراطية و يكون علاقات ودية بينه و بين التلاميذ، لأن القيم ليست ببساطة، حديثا عابرا أو عبارات مكتوبة على الأوراق، بل ينبغي أن تكون متمثلة بمدرسيها و إدارتها و متعلميها: متمثلة في حياة المدرسة.

(أغلال، 2012 ص، ص393، 294)

**1 أسلوب القدوة:**

إن القدوة تقدم الأفكار و المعاني و القيم بلغة عملية، تحول المثل إلى واقع، مما يمهد للمقتدي لطريق لتمثل القيم و المعاني و تحويلها بدوره إلى سلوك عملي... و تعتمد القدوة على عنصرين هامين هما: التقليد و المحاكاة، و اللذان يعتبران من آليات التفاعل الاجتماعي، فالأطفال يقلدون عموما الأكبر منهم إدراكا لخبرتهم الواسعة، و يرغبون في تمثيل أدوارهم الاجتماعية، أما المحاكاة فهي عملية استيعاب و تبني لمعتقدات الغير و آرائهم أو أفعالهم دون مناقشة أو تحليل أو نقد.

(زعيمي 2006 ص، ص 31، 32)

**2 أسلوب القصة:**

تعد من أثر الوسائل فعالية في تنمية القيم و هي مزيج من الحوار و الأحداث و الترتيب الزمني مع وصف الأمكنة و الأشخاص و الحالات الاجتماعية و الطبيعية التي تمر بها شخصيات القصة، و للقصة دور كبير في ترسيخ القيم و خاصة الاجتماعية، وقد كانت وسيلة من وسائل التربية و تنمية القيم و استخراج المثل، واستخدمت لأغراض شتى و خاصة غرس القيم كالأمانة و الصدق.

(أبو العينين، 1988 ص151)

و أسلوب القصة يعتبر من أنجع الوسائل التربوية لغرس القيم فهي تشد انتباه السامع بما فيها من تشويق و حبكة و تحدث أثرها في النفس بما تبعثه من إثارة و من مشاركة وجدانية الأشخاص القصة و قد تتفعل النفس بالمواقف من خلال أبطالها و شخصياتها و أحداثها لذلك فإن القصة تمثل أروع الأمثلة لنماذج بشرية يمكن استلهام العبر منها و غرس القيم. الأستاذ الذي يمتلك الكفايات يستطيع أن يوظف القصة في الوقت المناسب و ذلك من أجل الوصول إلى كينونة التلميذ لترسيخ القيم الايجابية من خلال إثارة أحاسيس التلميذ الكامنة في داخله.(المصري وآخرون، 2013 ص 188)

**3 أسلوب الترغيب و الرهيب:**

هناك العديد من الجهات الأخرى التي تسهم في تربية القيم لدى الفرد منذ بداية حياته كالمؤسسات التربوية، المناخ التربوي، الآداب المتنوعة، المنهاج، و هناك العديد من الطرائق التي حاول من خلالها الآباء و المعلمون و المؤسسات الدينية و أماكن العمل و المجتمعات نقل قيمهم من خلالها و تشكيلها و التأثير فيها، و ذلك عبر التفسير و الشرح، الوعظ، القواعد، و الجوائز، العقوبات، و العديد من الطرائق الأخرى.(زيود، 2015، ص 49)

**2.13.دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة:**

**13 .1.2.خصائص المواطنة:**

**الانتماء:** هو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس و إخلاص للارتقاء بوطنه و للدفاع عنه أو هو: إحساس تجاه أمر معين يبث على الولاء له و استشعار الفضل في السابق و اللاحق.

(موسى، 2012 ص84)

وعلى الرغم من أن مفهوم الانتماء الاجتماعي يعاني من التعقيد والغموض، فإنه يعد من أكثر المفاهيم تداولا في الأدبيات السوسيولوجية والتربوية المعاصرة، ويميل الباحثون في علم الاجتماع إلى تحديد الانتماء الاجتماعي للفرد وفق المعيارين أساسيين متكاملين هما: العامل الثقافي الذاتي الذي يأخذ صورة الولاء لجماعة معينة أو عقيدة محددة، ثم العامل الموضوعي الذي يتمثل في معطيات الواقع الاجتماعي الذي يحيط بالفرد أي الانتماء الفعلي للفرد أو الجماعة، فالولاء هو الجانب الذاتي في مسألة الانتماء يعبر عن أقصى حدود المشاركة الوجدانية والشعورية بين الفرد وجماعة الانتماء.

(وطفة، 2003 ص 133)

**الحقوق:**

يشير الباحث **موسى حسين حسن** (2012 ص ، ص 83، 84) إن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقا يتمتع بها جميع المواطنين و هي في نفس الوقت واجبات على الدولة و المجتمع منها:

أن يحفظ له الدين.

أن يحفظ له حقوقه الخاصة.

توفير التعليم. تقديم الرعاية الصحية

تقديم الخدمات الأساسية.

- توفير الحياة الكريمة.

العدل و المساواة.

الحرية الشخصية ( حرية التملك و حرية الاعتقاد و حرية الرأي) هذه الحقوق يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين بدون استثناء.

**الواجبات:**

تختلف الدول بعضها عن البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم علها الدولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني، و بعضها الآخر لا يرى ذلك و هذه الواجبات يجب أن يقوم بها كل مواطن حسب قدرت و إمكانياته وعليه الالتزام بها و تأديتها على أكمل وجه و بإخلاص.( موسى، 2012 ص 85)

**13 .2.2.الإجراءات التي يتبعها الأستاذ في تفعيل قيم المواطنة:**

" إن تفعيل قيم المواطنة اليوم يعد موضوع التربية الحديثة، فتربية النشء على المدنية في المتوسطات، لها علاقة وثيقة بالحقل المعرفي المادة معينة كالتربية المدنية، و التاريخ، و لا يتم ذلك إلا من خلال الجهود التي تقوم به الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية ومن بينها الأستاذ.

(Lapostolle , 2010 p141)

ولشخصية الأستاذ أبعاد متعددة ومختلفة منها:

**البعد المعرفي ( الثقافي ) للأستاذ وتنمية قيم المواطنة:**

يجمع العلماء هنا على أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في التأثير على درجة الوعي السياسي، و اعتبارها أهم مصادر هذا الوعي.(طه، 2013 ص121)

والبعد المعرفي كما تشير **أماني محمد طه** (2013 ص160) يتجلى من خلال المعارف و المعلومات التي تمثل عنصرا جوهريا النوعية المواطن الذي تسعى المؤسسات المختلفة في المجتمع ومن بينها المدرسة الأعداد اله، لا يعني ذلك بأن الأمي ليس مواطنا يتحمل المسؤولية و يدين بالولاء للوطن، كما أن التربية للمواطنة تنطلق من ثقافة الناس.

كما إنه حرص المعلم على ترجمة خبراته الإيجابية إلى ممارسة فعلية في المواقف التعليمية المختلفة وأن يكون سلوكه مطابقا لأفكاره التي يبثها في عقول التلاميذ.( العامر، 2005، ص 15)

و من سمات المعلم المعزز للانتماء الوطني، التالي:

وهو الذي يجعل من الوطنية موضوع إلتقاء لكل التوجهات والأفكار والآراء التي تعكس نوعا من التعددية الثقافية والفكرية في المجتمع، وتنمية السلوك الاجتماعي والأخلاقي المسؤول وإيجاد جذور لها في سلوكيات التلاميذ، و يتعامل مع تلاميذه بموضوعية بغض النظر عن أية أبعاد عشائرية أو اجتماعية أو طائفية.(الجزائري، 2005 ص 113)

وهو الذي يكون له دور في نشر ثقافة السلام، والالتزام بمبادئ العدل والتسامح والحوار والاحترام بين أفراد المجتمع والجماعات والشعوب المختلفة بتنوعها العرقي والديني والثقافي.

(العنزي، 2010 ص34)

**البعد ( المهاري ) للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة:**

و يقصد به المهارات الفكرية و العقلية، مثل: التفكير الناقد، و التحليل، و حل المشكلات و غيرها، حيث إن المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات يستطيع تمييز الأمور، و يكون أكثر عقلانية و منطقية فيما يقول و يفعل.(طه، 2013 ص 160)

ويقتضي ذلك :

4. غرس حب العمل أيا كان نوعه في نفوس الناشئين .(موسى، 2012 ص 158)

5. يصوغ كلمة تعرف بالعمل التطوعي و توضح فوائده للفرد و المجتمع. .(موسى، 2012 ص 165)

9. كونه قدوة ومثلا أعلى لطلابه في حب وطنه، والانتماء إليه، ويظهر ذلك في أقواله وفي المظاهر السلوكية الدالة.( النصار، 2003 ص 24)

10. وجب على المعلم أن يركز على مشاركة المتعلمين في الإدارة مما يزيد من الترابط بينهم، يغرس فيهم قيم الاختيار، و يسمح لهم بلعب دور إيجابي في المدرسة.(طه، 2013 ص 122)

**3.13 . دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية:**

إن الهوية، باعتبارها ناتجة من بناء اجتماعي، تشارك في تعقد الاجتماعية، وإن محاولة اختزال كل هوية ثقافية في تعريف بسيط و نقي هي عدم اعتبار اللا تجانس كل مجموعة اجتماعية، ما من مجموعة وما من فرد منغلق، ما قبليا، في هوية ذات بعد واحد. إن ما يميز الهوية هو، بالأحرى، خاصيتها المتقلقلة و القابلة التأويلات و معالجات متعددة، و ذلك هو، تحديدا ما أتى صعوبة تعريف الهوية.

(كوش، 2007 ص 162)

يعتبر المعلم أمين المجتمع و الأمين على أبنائها و يجب عليه المحافظة على الأمانة من التهديدات الخارجية فوضع الطلبة في عالم المعلوماتية قد يؤدي بهم إلى فقدان هوية الانتماء و الاعتزاز بتراث المجتمع فمن واجب المعلم أن يشجع تلاميذه و يعلمهم كيف يحافظوا على هويتهم و

تراث أمتهم و لا يأتي ذلك بعزلهم عن العالم لأنه يصبح عائقا في سبيل تطوريهم و إنما يتحقق ذلك بالموازنة بين الحديث و القديم و الموازنة بين النزعات التحريرية الديمقراطية و الثقافية، و يبين لهم القصور في الماضي و القوة في الحديث فيسايرون الحاضر و لا يقطعون الصلة بالماضي.(علي، 2008 ص 23)

**13 .1.3.مكونات الهوية الثقافية في المجتمع الجزائري:**

**1. اللغة:**

قاللغة العربية هي العمود الفقري للهوية الوطنية العربية الاسلامية و الاعتزاز بها ناهيك عن أن استخدامها يكسينا العزة و الوحدة و الشعور بالأمة الواحدة، إنها ليست انتسابا بل اكتسابا، علينا أن نتحدث بها أمام أبنائنا و بناتها بطلاقة و حب حتى يتعلموها بالمحاكاة و التقليد، و حتى تنساب على ألسنتهم، فيتسع معجمهم اللغوي، نحن مدعوون في عصر العولمة إلى أن نحصن أنفسنا و نحصن أبناءنا العرب باستخدام لغتهم و الاعتزاز بميراثهم، و تراثهم و حضارتهم و تاريخهم الذي يزخر بالشعر و المثال و الحكم و المأثورات و الفكر المبدع، بل عن قراءة القرآن و استخدام أسلوب القرآن يكون شخصياتنا و يصقل إبداعنا و يحفظ لغتنا الجميلة الفصحى ميسرة على ألسنتنا و أقلامنا.

(شحاتة، 2009 ص، ص 70، 71)

ويشير حسن شحاتة أيضا (2009 ص 128) أن هذه اللغة التي ينبغي أن يتجه الاهتمام إليها، لأنها هي التي تصنع أجيال المستقبل و لتستطيع اللغة المدرسية ( التي هي اللغة الرسمية ) الاضطلاع بهذا الدور يجب أن تتجه الجهود لترقيتها و ترقية أساليب تعليمها و التعامل معها بتمكينها من ممارسة دورها في بناء شخصية المجتمع و تمكين المتعلمين بها من تحقيق الكفايات الثلاث: الكفاية الاتصالية التواصلية- و الكفاية اللغوية المعرفية ( معرفة اللغة و خصائصها) - و الكفاية الإنتاجية و الإبداعية بحيث يصبحون قادرين على الإنتاج بهذه اللغة على الوجه الذي يرضي تطلع المجتمع .

والحديث عن مكانة اللغة العربية في نظامنا التعليمي حديث عن توجهات السياسية الوطنية في مجال بناء الانسان، و تطوير التعامل مع الوسيلة المعتمدة في هذا البناء، لأن اللغة ليست علما تراثيا يقصد لذاته، أو غاية معرفية تحصل الاستفادة منها بمجرد تعلمها، إن اللغة شيء آخر هي بناء فكري و نظام معرفي و مضمون ثقافي، غايته البناء و التغبير، فهي وسيلة و غاية، أداة و مضمون و

التعليم الناجح هو الذي يحقق هذه العلاقة الجدلية، هذا هو الطرح الذي يجب أن يحكم نظرتنا على اللغة مفهوما و أداء، علما و تعليما.(فوضيل، 2013 ص 276)

ومن المؤكد أن إتقان اللغة العربية يساعد علي الانسجام والتناغم بين أفراد المجتمع، بل والاعتزاز بهويتهم؛ لأن أبناء اللغة الواحدة يشكلون قوالب فكرية وثقافية مشتركة، لذا فاللغة والثقافة تسهم مساهمة فعالة في الحفاظ علي الهوية الثقافية العربية والإسلامية. إذن فالعلاقة بين اللغة وبين الهوية الثقافية علاقة قوية لا تنفصم، ولهذا كان من أهم مقاييس رقي الأمم مقدار عنايتها بلغتها تعليما ونشرا وتيسيرا لصعوباتها، ونظرا للأهمية القصوى للغة العربية، وكونها عنصرا رئيسا من عناصر الهوية الثقافية، تعرضت لحملات كثيرة للقضاء عليها؛ بغرض القضاء علي الهوية الثقافية، أعد المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات الموضوع الهوية و اللغة في الوطن العربي رقة تمهيدية جاء فيها:" تتبوأ قضية اللغة الهوية مكانة مركزية ليس كقضية فكرية من زاوية نظر فلسفية أنثروبولوجية وحسب، بل كقضية عملية و قضية سياسات تنفيذية تربوية و غيرها و أصبحت قضية وجودية لمستقبل الثقافة و المجتمعات العربية، و صبح استخدام اللغة من عدمه في عملية التدريس، أو التشديد على العامية بدلا من الفصحى في وسائل الإعلام و بالعكس، جزءا من صناعة الهويات، و يمكن من دون مجازفة التعميم كقاعدة أن النهوض باللغة و تحديثها عبر الاستخدام في التواصل الإعلامي و غيره و عبر التدريس و البحث العلمي. (المسدي، 2014 ص 252)

وقد يكون من أهم العوامل التي أدت إلى انخفاض مستوي الأداء اللغوي لدي الطلاب المعلمين، هو انتصار الاهتمام باللغة العربية علي المتخصصين فيها، وقد أشار " أحمد المهدي عبد الحليم " إلى خطورة اقتصار العناية بتعليم اللغة العربية علي مدرسيها، وأن هذا | يتناقض مع ما نادي به المفكرون والتربويون عن أن كل معلم يجب أن يكون معلما للغة في نطاق المادة التي يدرسها.

(عبد الحليم، د ت ص287)

واللغة العربية دخلت منطقة الشمال الإفريقي ( الجزائر ) و انتشرت بين أهلها منذ أن تدفقت موجات الفتح الإسلامي على بلدان هذه المنطقة في القرن الأول الهجري أي يوم جاء المسلمون الأوائل إلى هذه الربوع لينشروا الدعوة إلى الإسلام، ويبثوا العقيدة الإسلامية بين مكانها، و يعلموهم اللغة العربية (لغة القرآن) التي بها يفهمون العقيدة و يستوعبون أحكامها.(فوضيل، 2013 ص28)

اللغة العربية في الجزائر ملحمة ذات فصول بالغة التشويق سجل مشهدها الدكتور عثمان السعدي بحمية في إصدار فريد من نوعه تحت راية الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية و اختار له من العناوين 15 سنة من النضال في خدمة اللغة العربية، و ذلك عام 2005، دون على صفحته الأولى قوله هذا الكتاب وثقة تؤرخ لصراع اللغة العربية، | لغة البلاد و العباد في الجزائر مع لغة المستعمر السابق، و ذلك بين سنة تأسيس الجمعية 1989 و سنة 2005، كما يتناول الكتاب الجهات التي كانت مع حق اللغة العربية– كلغة | وطنية مشتركة بين كل الجزائريين في السيادة على قطرها و ملتها و تلك التي كانت ضدها تعمل لصالح استمرار هيمنة اللغة الفرنسية على الدولة الجزائرية، و يسجل مدى التراجع الكبير بالسنوات الأخيرة في وضع لغة الضاد و التوجه نحو تصفية المكاسب التي حققتها في الأربعين سنة الماضية، و العودة بالوضع إلى ما قبل 1954، و ذلك في نطاق عمل قوى المعادية للعرب و العروبة. (المسدي، 2014 ص373)

ويشير **عبد السلام المسدي**(2014 ص253) أنه قد دار، و ما يزال يدور، نقاش واسع في أدبيات العلوم الاجتماعية حول كون اللغة مكونا رئيسيا للهوية القومية، و لكن يكاد يجمع على كونها المكون الرئيسي لهوية أخرى هي الهوية الثقافية أو الحضارية، فهذه تكون بديهية، لأن اللغة ثقافة و حضارة و ليست فقط أداة تواصل: إنها ليست مجرد أداة للفكر، بل هي الفكر ذاته، و هي مرشحة بالتالي لأن تشكل إحدى أهم الهويات للفرد المعاصر المتعدد الهويات، بل إن كافة الهويات الأخري تصاغ بواسطتها، و تبرز خصوصية اللغة العربية من ارتباطها الوثيق بحضارة الأمة العربية و تاريخها الحافل، فضلا عن كونها لغة القرآن الذي شكل أحد أهم عناصر نشرها.

**2 . الدين:**

ومن هذا المنطلق حاولوا تقليم تعريفات عديدة له، و يعد تعريف**(لودفيج فيوربانخ)** للدين هو مصدر تشكيل، و( كارل ماركس) للدين و نظرته إليه إذ يتكون الدين من وجهة نظر فيوربانخ من أفكار و قيم أنتجتها البشر خلال تطورهم، ولكنهم أسبغوها على قرى إلهية، و نظرا لأن البشر لا يعرفون مصيرهم تمام المعرفة، فإنهم ينصبون إلى أنشطة ألآله ما سبق لهم أن أنتجوه في مجتمعاتهم من قيم و معايير بينما إميل دوركايم يعرف الدين عن طريق الفصل بين ما هو مقدس و ما هو " الدنس من جهة أخرى، و يتعامل الناس مع الأشياء و الرموز المقدسة بمعزل عن جوانب الحياة الروتينية اليومية.

(ليلة، 2012 ص256)

و في الوقت الحاضر المعاصر للبلدان الغربية الرأسمالية نفسها، نستطيع تسجيل المكانة المرموقة التي تتربع فوقها اليابان داخل الاقتصاد العالمي مقابلة بالصين، ففي الوقت الذي ربط فيه اليابان، ربطا عضويا، الدين بالدولة و بالمجتمع، نجد الصين تعمل المستحيل لمنع ذلك.

(الكنز، 2013 ص190)

وكما نعلم جميعا أن الاستعمار الفرنسي كان هدفه الجوهري من احتلال البلاد هو اقتلاع العقيدة الإسلامية من نفوس الجزائريين و طمس معالم الثقافة العربية الإسلامية التي تغذي هذه العقيدة و تذكي وعي الإنسان بذاتيته، كما كان هدفه القضاء على اللغة العربية التي تعد الرابطة القوية التي تبقي الجزائريين متماسكين متآلفين يلهجون بفكر وأحد و لغة واحدة.(فوضيل، 2013 ص328)

بالإضافة إلى ذلك تستطيع القول بأن الدين قد يلعب دورا محوريا في المقاومة من أجل الحصول على الاستقلال، ولذلك يشغل الدين مساحة واسعة في تشكيل هوية الفرد و المجتمع على السواء و إذا كنا سنتحدث عن الدين الإسلامي هو دين 90% من سكان العالم العربي و الثاني أننا لا نعتقد في وجود خلافات ذات أهمية بين الاسلام و المسيحية إذ توفر لنا الفهم الصحيح للدين، و أن الحديث عن خلاف أنما يكون عادة وليد حالة أو فترات الأنومي و الانهيار الاجتماعي التي قد يمر بها الانسان و المجتمع العربي على السواء .(ليلة، 2012 ص 257)

ويؤكد **علي ليلة** (2012 ص، ص 141، 142) أن الدين شكل منطلقا للنضال الجزائري ضد الاستعمار الفرنسي، و بقي كالجدار الحديدي في وجه فرنسا، و أساسا للاختلاف الحضاري و الثقافي بين فرنسا و الجزائر فقد حاولت فرنسا القضاء عليه، و إن فشلت في تلك الأمر الذي دفع الامام عبد الحميد بن باديس إلى القول :" لو وضع لحم مواطن جزائري و لحم مواطن فرنسي في قدر واحد لطار أحدهما و بقي الآخر، يؤكد ذلك التصريح متمنيا و متفائلا بنفس القدر لسكرتير الحاكم العام الفرنسي للجزائر عام 1832 قال فيه إن أيام الإسلام قد دنت. و في خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر إله غير المسيح، و نحن إذا أمكننا أن نشك في أن هذه الأرض تملكها فرنسا، فلا يمكن أن نشك على أي حال بأنها ضاعت من الإسلام إلى الأبد.

**3 . التاريخ:**

مرت البلاد العربية في ظروف تاريخية متقاربة في خطوطها الرئيسية، وقد استهدف الغزو الأجنبي الأرض العربية كلها، فكان ذلك دافعا للتكتل و التآزر في مواجهة التحديات و في معارك التحرر و الاستقلال ( الجزائر، لبنان، سوريا، فلسطين، تونس...) و المطلوب أن يتحول التاريخ إلى مبعث قوة و نشاط في مواجهة التحديات و صناعة المستقبل العربي. (مفلح، 2013 ص 376)

والحالة المثالية أو الافتراضية الدور الذي يمكن أن يلعبه التاريخ، أن ينتقل المجتمع الذي تعبر عنه هويته عبر المراحل المختلفة من تاريخه مستفيدا من الخبرات التي يمر بهاء سواء كانت هذه الخيرات ذات طبيعة إيجابية أو سلبية، بحيث يعدم الاستفادة من الخبرات الإيجابية و يقلص تأثير الخبرات السلبية على مسيرته. بحيث يتوفر للهوية الحفاظ على جوهرها الأساسي دون مساس، مع الحفاظ في نفس الوقت على امتلاكها للمرونة الكافية، التي تستطيع بواسطتها التكيف مع المواقع المختلفة و المتنوعة. مع الحفاظ على حدودها دائما، و قدرتها على الممانعة، و التأكيد على إسهامها الإيجابي في ضبط حركة التاريخ بما تجعل تفاعلاته لصالح تأكيدها و تفقد الهوية جملة هذه القدرات إذا تعاملت مع تفاعلات التاريخ و أحداثه من منطلق المفعول به، في هذا الإطار تؤكد إحدى الدراسات على ضرورة البحث في إشكالية الثابت و المتحول فيما يتعلق بحركة الهوية في التاريخ.(ليلة، 2012 ص، ص 263،264)

والأمة العربية، مثلها مثل كثير من الأمم، هي مجموعة قبائل و شعوب، لها تاريخ مفيد يمتد إلى آلاف السنين. لكن الوعي بالهوية في وقت من الأوقات، لا يمتد بالضرورة عبر هذه الآلاف من السنين جميعها، لا على المستوى الفردي ولا على المستوى الجماعي، بل هو وعي يتحرك داخل التاريخ الذي مازال حيا في النفوس، أو صار كذلك بعد طول غياب، يفعل فيها فعله، تستنجد به و تستلهمه كلما كان هناك شعور بالحاجة إلى ذلك.(الجابري، 2011، ص 14)

**4 ..التراث:**

التراث عنصر من عناصر الهوية الثقافية، و المقصود به مجموع ما وصلنا من إنتاج الأقدمين من فكر، و ما تركوه من أثر. و يشتمل على العلوم و المعارف و الأنظمة و الحرف و الأزياء و الفولكلور و الفنون و العادات و التقاليد ...و قد قيل:" أمة بلا تراث هي أمة بلا هوية... إن الانغلاق على التراث الأقدمين يفقدنا القدرة على التعاطي مع معطيات العصر، أما التخفف منه فيؤدي إلى دخولنا العصر الحديث من باب الالتحاق و فقدان الذات و الهوية.(مفلح، 2013 ص، ص 377، 378)

وهذا التراث الذي هو حصيلة خبرات و تجارب الماضي، و الذي تشذب و تغير و تطور خلال انتقاله من جيل إلى آخر، و الذي ضاع جزء منه نتيجة الإهمال أو نتيجة تدمير الغير، بمقدار ما يمكن أن يثري الحاضر و المستقبل، و يزود الجيل الحاضر و الأجيال القادمة بخيرات و معارف كبيرة، لا يمكن اعتباره كله، لأنه تجذر إلينا من الماضي، شيئا غير قابل لإعادة النظر و التصحيح و الترميم و الإضافة، كما لا يجوز النظر إليه على أنه نهاية المطاف و قمة الإبداع، و أكمل صورة من صور الحضارة.(منيف وآخرون، 2013 ص 79)

**13 .3.الأساليب التي يعتمدها الأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية**

**13 .1.3.تعزيز البناء القيمي والأخلاقي للتلميذ:**

بعد بناء الفرد فيميا وأخلاقيا من أهم الغايات التي لابد أن تسعي التربية إلى تحقيقها، حيث يحظى الفكر التربوي بالعديد من القضايا و الاشكاليات التي يقف البحاث و علماء الاجتماع و السياسة أمامها عاجزين عن إيجاد حلول مناسبة لها، أو البدائل لعلاجها، و تشكل مثل تلك القضايا معضلات أخلاقية تؤثر في الهوية الثقافية، و تسهم في تبدل القيم الأخلاقية و تحولها، في الاتجاه المغاير لقيم و ثقافة المجتمع الإنساني، مثل قضايا الأمانة و الاغتراب و المسؤولية و الانحراف. في هذا الصدد يجتهد الفكر التربوي في معالجة تلك المعضلات الأخلاقية قبل تفاقمها و تداخلها في قيم المجتمع الأصلية من خلال وضع ميثاق أخلاقي للفكر التربوي و الموازنة بين الفكر الخلاقي و الفكر التربوي، و تجدد مباحث الأخلاق، و التركيز على الخلاق العملية، و توأمة العلم و الأخلاق.(سالم، 2008 ص 262)

إذن فتربية الشخصية الإنسانية على أساس ديني وأخلاقي تظهر ملامح الهوية الثقافية، و في هذا الصدد يري **(جون ديوي)** أن الطلاب يتعلمون من خبرتهم الاجتماعية، و أن من الحكمة تحقيق الكفاءة الذهنية و الخلفية من خلال الخبرة العينية و المواقف المربية، و أن الأطفال بحاجة إلى معايشة المثل الأخلاقية، التي يتطلب منهم أن يعوها ذهنيا، لهذا فإن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه التربية الخلقية في فكر جون ديوي هو أن : التربية الخلقية تقوم على الفكر، و ليس على العاطفة أو استمالة القلوب فالتربية الخلقية و التربية الذهنية وجهان لعملة واحدة. هكذا يسير الخطابان: التربوي و الأخلاقي في طريق واحد، و هدف واحد، هو الارتقاء بالسلوك الإنسانين و العمل على تقدمه.(شحاتة، 2008 ص 265)

ومن هنا يمكن القول أن التربية في تحليلها النهائي ذات طبيعة خلقية، بل إن العامل الخلفي هو أساس العمل التربوي، فالعامل الخلقي يؤثر و يتضح في كل ما تتصدي له المدرسة من قرارات و فيما تنظمه من علاقات، وفيما تختاره من وسائل و برامج، و يكون لهذا كله أبلغ الأثر في سلوك الناشئين و الشباب، و فضلا عن ذلك فإن القيم التربوية لابد و أن تتصل بأساسيات الوجود الإنساني في المجتمع، فهي تعير عما هو صواب و ما هو خطأ، كما تعبر عن المسؤوليات و المعتقدات و أنواع الولاء و الارتباطات المختلفة التي تشكل نظرة الانسان إلى مجتمعه و علاقه به.(سالم، 2008 ص 262)

وتقوم هذه المؤسسات بدورها من خلال تهيئة المناخ التربوي المناسب، والتأكيد على هذه القيم، بحيث تترجم عمليا في سلوكيات الناشئة، وتصير ضمن نسيج شخصياتهم، وقدرة هذه المؤسسات على التعامل مع متغيرات العصر بإيجابية ووعي وعقلانية، وهذا ما أشار إليه " عبد العليم مرسي" حين ذكر أن وظيفة القيم تتمثل في كونها تساعد المجتمع بأفراده وجماعاته على التمسك بمبادئه الثابتة والمستقرة، وتساعده على مواجهة المتغيرات، وتعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إليه وتقي المجتمع من الأنانية المفرطة، ومن النزعات والشهوات الطائشة، وتزوده بالصيغة التي يتعامل بها مع العالم، وتحدد له أهداف ومبررات وجوده، ومن ثم يسلك في ضوئها، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا، وضبط شهواته ومطامعه، كي لا تتغلب على عقله ووجدانه.(مرسي، 2000 ص، ص 113، 114)

و يتحدث علماء النفس المعاصرون في هذا الصدد، و يرون أن مراحل النضج الخلقي قد تغيرت، و أصبح الوعي بالقضايا الخلقية لدى النشء مبكرا جدا، إلى الحد الذي معه ينمو الضمير الخلقي و الوازع الديني مع بداية مرحلة المراهقة تلك المرحلة التي يصنفها " إريكسون" بأزمة الهوية و تكوين الضمير. (شحاتة، 2008 ص 186)

ويمكن تعزيز البناء القيمي والأخلاقي من خلال مجموعة من والآليات والتي منها:

– تأصيل العمليات التنشئة الاجتماعية التي يجب أن تركز على غرس المقومات و الركائز الأخلاقية التي تنهض بها أية أمة تريد أن تصل إلى التقدم الإنساني دون المساس بهويتها أو كرامتها الإنسانية.

.(شحاتة، 2008 ص 172)

تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافي، و الاقتصادي و الاجتماعي، و إعدادهم للإسهام في حلها .(الفقي، 2010 ص 19)

**13 .3. 2.توضيح الأستاذ للتلميذ بأهمية التواصل الحضاري:**

وهذا هو ما أشارت إليه منظمة اليونسكو في تقريرها عن التربية في القرن الحادي والعشرين، والذي تم تعريبه بعنوان " التعلم ذالك الكنز الكامن، حيث أشارت في هذا التقرير إلى مبدأ هام و هو " تعلم لتعايش الآخرين .(ديلور وآخرون، ت جابر، 1998 ص 7)

**13 .3.3 .الجمع بين الأصالة والمعاصرة :**

الهوية لا تعني الانغلاق على الذات أو على التراث و الثبات و عدم التغير و التطور مما لا يقود إلا إلى الاندثار، فالهوية ليست كيانا دائما و ثابتا لا يتحول لا يزول، نشأ هكذا دفعة واحدة و إلى الأبد، واستلمناه من أسلافنا دون تغيير و تسلمه بأمانة لأخلاقنا دون أن تتصرف فيه، و حتى لو أرينا ذلك فإننا لن نستطيع، لأن التغيير حادث لا محالة، و هو يحدث رغما عنا، و من الأفضل أن نعرف كيف نتعامل مع التغيير من أن يفرض علينا و نحن عنه غافلون.( زكريا، 2007 ص 433)

**13 .4.3.النهوض باللغة العربية:**

إعادة النظر في مناهج إعداد المعلمين والإعلاميين، وفي برامج تدريبهم، بحيث تكون وظيفية وعملة تركز على الجوانب التطبيقية أكثر من تركيزها على الجوانب النظرية و معالجة الشؤون اللغوية وقضاياها بالأساليب العلمية والتجارب الميدانية، ويكفينا الاعتماد على الخبرات الذاتية والانطباعات الشخصية في المعالجة. (السيد، 2013 ص76)

**13 .5.3 .الذكاء اللغوي للأستاذ و كيفية إيصاله للتلميذ:**

– محاولة إكساب التلميذ القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب و التحدث و الكتابة بلغة عربية سليمة و تفكير منظم.(فريقي، 2012 ص 199)

**14.التعليم الثانوي:**

**مفهوم التعليم الثانوي:**

تعرف المرحلة الثانوية التي تأتي بعد المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها ، جين تقابل هذه المرحلة بمرحلة المراهق حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث بتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل نموه ، و مرحلة الثانوية في الجزائر تمثل نقطة أساسية للمراحل التعليمة، بحيث تكون جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة في التعليم العالي. (بن عدلة ،2016، ص 80)

وتعرف هذه المرحلة بالمرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة بجميع أنواعها وفروعها و تقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي وإن هذا التقسيم للنظام التربوي يتطابق مع تقسيم مراحل النمو للفرد ،وبما أن كل مرحلة من المراحل النمو لها مميزات وخصائص تميزها عن غيرها فذلك هو الشأن بالنسبة للمراحل التعليمة، فكل مرحلة تختلف عن غيرها . (بن فليس ،2014، ص 57)

ويعرفها جميل صليبا " المرحلة الثانوية على أنها مرحلة تقوم بتهذيب ،وتلقين وتعليم معين و هذا التعليم يختلف عن التعليم الابتدائي اختلافا جوهريا في الغابة أساليب التدريب ، أما الغاية فهي إعداد التلاميذ إعداد تربويا و اجتماعيا وثقافيا ، للإطلاع على مبادئ وقيم مجتمع ،وكذا الاندماج مع أفراد المجتمع. (بن فليس 2014 ص 57)

ويعرفه "كيد ": هو تلك الفترة المتخصصة من التعليم (12 إلى 17 سنة ) يتم التركيز فيها على الأسس الرئيسية في التربية وتهيئة المراهق للفترة التي لها واكتشاف قدراته ومواهبه وللاهتمام به من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية لهذا تعتبر المرحلة مرحلة إعداد . ( سحنون 2018، ص55)

نستنتج أن مرحلة التعليم الثانوي مرحلة تأتي بعد المرحلة الأساسية وتعد مدرسة عمومية في حين أنها تقابل مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل العمر، في كونها تقوم بتهذيب، و تلقين وتعليم معين و غايتها الأساسية في إعداد التلاميذ إعداد تربويا واجتماعيا وثقافيا، بحيث أنها تمثل نقطة أساسية للمراحل التعليمية.

**الأهداف العامة للتعليم الثانوي:**

إن الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي يستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وتحدد مسار اتجاهاته ونمط مناهجه وكيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين من الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع، والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية:

- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدرتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.
- تقدير نجاحات الإنسان وقبول المسؤولية المواظبة وإدراك المواقف والأحداث الدولية.
- إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- مساعدة الطلاب على معرفة نواتهم وتقدير الأخرين. (القذافي والفلوكي، 1997 ص123)

أما النظام التربوي الجزائري حدد أهداف التعليم الثانوي كالآتي:

يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعوبهم تكوين ثقافيا أساسيا فصد تحقيق أهداف معرفية، ومنهجية، وسلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية ويمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يلي:

أ- التحكم في اللغة العربية والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية وفي الرياضيات ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.

ب- تربية المواطن ونوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية ووجبات المواطن وتنظيم المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ت- يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب جملة من السلوكيات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية ولعملية التعلم.(فروجة، 2011 ص 135)

ويمكن تلخيص أهداف التعليم الثانوي فيما يلي:

- الاستمرار في تحقيق تكامل إعداد الطالب في نواحي الجسمية والعقلية والوجدانية
- إكساب الطالب العادات الجسمية والصحية السليمة بإتاحة فرص النشاط الرياضي وتدريبه على الخدمات الصحية و.وتنمية معارف الطالب ومهاراته العقلية ، ومدركاته الكلية ، وتشجيع الطلاب على التجديد والابتكار ، واشتباك حاجتهم الثقافية والعلمية، وذلك لمواصلة التعليم الأعلى مراحل
- توفير الرعاية النفسية للتلاميذ ، وإعطائهم فرص الاستمتاع بالحياة، وجمالها.
- ترسيخ العقيدة الدينية لدى التلميذ، وتربية الضمير الخلقي، و الوازع الديني لهم.
- تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية داخل المدرسة وخارجها
- الاستمرارية في إعداد القومي والوطني، والتأكد من أصالة الأمة العربية ودورها في بناء الحضارة الإنسانية
- العمل على تنشط ميول التلميذ عن طريق تنويع أساليب النشاط المدرسي حتى يتعرف الطالب على ميوله بموضوعه.
- وتنمية روح المسؤولية لدى الطالب والعمل على أن يدرك ماله من حقوق و عليه من واجبات
- تعمل المدرسة على تعويد طلا بها على تذوق النواحي الفنية المختلفة في الموسيقى والرسم والتصور وغيرها من الفنون الجميلة
- العمل على أن يفهم الطلبة الفلسفة الاجتماعية و الاقتصادية لمجتمعهم.

( سحنون 2018، ص ص.56 .57)

**الشروط الواجب توفرها في المعلم الثانوي** : من الشروط التي ينبغي أن تتوفر في المعلم الثانوي هي:

**التمكن من المادة الدراسية:** فالمعلم المتمكن من مادته الدراسية تزداد ثقته بنفسه، وتعطيه مزيدا من الأمن والاطمئنان ونكون أقدر على توضيح المادة الدراسية وتسهيل فهمها واستيعابها، وأقر على مواجهة المواقف الطارئة التي قد تحدث داخل حجرة الفصل، من حيث الرد على أسئلة الطلاب وإدارة النقاش، وإشباع الطلاب بالمزيد من المعلومات خارج نطاق المنهاج المدرسي (زكي 2004، ص22)

**إتقان أساليب البحث:** إن إتقان أساليب البحث المتعلقة بتخصيص المعلم، وثيقة الصلة بمعرفة المعلم بمجال تخصصه، لأن ذلك يساعده على نقل هذا الأسلوب إلى طلابه وذلك يعني أننا نستخدم طريقة عملية في مواجهة مشكلاتنا اليومية ومشكلاتنا العامة، وهذا يعني قادرين على تحديد مشكلاتنا بشكل دقيق يساعدنا على تناولها بالدراسة والبحث ووضع العروض الميدانية التي تساعد على حل مشكلاتنا، وتحديد الإجراءات اللازمة لاختيار الفروض والوصول إلى حل المشكلات.

(العساف،2003 ص13)

**الإلمام بطرق التدريس:** ينبغي للمعلم أن يلم بالطرق والمداخل المختلفة للتدريس ويتمكن من توظيفها حسب مقتضيات التعليم المختلفة بأبنائه الطلاب، ويراعى المعلم بطرق التدريس المختلفة يساعده على أن يكون قائدا تزنويا ناجحا لطلابه من خلال ذلك يستطيع تنويع طرقه في التدريس باستخدام طرق المناقشة والمشاركة والحوار بحيث يكون الطالب مشاركا في الموقف التعليمي بحيث دورة إيجابيا ومشاركا بدلا من أن يكون سلبيا ومتلقيا.(وزارة المعارف السعودية، 1998 ص13)

**معرفة الأسس النفسية والتربوية:** ينبغي على المعلم المرحلة في المرحلة الثانوية أن يتزود بالخبرات النفسية والتربوية لأن ذلك يمكنه من التعرف على الخصائص المراحل المختلفة ويساعده على معرفة نوع سلوك الطلبة في كل مرحلة منها، الأمر الذي يساعده على فهمهم وفهم دوافع سلوكهم، مما يسهل عليه اختيار الأسلوب الأيسر لتعامل معهم إزاء تصرفات التي يقومون بها.(عدس، 1999 ص54)

**التخطيط السليم:** من الشروط اللازم توفرها في المعلم في القدرة على التخطيط والتنظيم والمعلم يقوم بأنواع مختلفة متعددة من التخطيط الدراسي ويعتمد في ذلك على فترة زمنية التي يخطط لها والتي تكون متناسية مع كمية محتوى الدراسة ومدى صعوبته وسهولته على الطلبة، وهناك خطة سنوية وأخرى فصلية وثالثة أسبوعية ورابعة دراسية تستغرق حصة واحدة فقط. (عدس، 1997 ص109)

ويوفر التخطيط المسبق للمعلم الأمن والطمأنينة ويكون واثق من عمله، مطمئنا إلى أدائه قادرا على مواجهة المواقف الطارئة التي قد تحدث داخل الفصل، والتخطيط يكون ذهنيا وقد يكون كتابيا وأي كان نوع التخطيط فلابد للمعلم أن يدرك أهمية التخطيط والتنظيم في عملية التعليم.

(زكي، 2004 ص 36)

**دور المعلم في المدرسة الثانوية:** تعتبر مهنة التدريس من أجل المهن وأشرفها، لما لها من أثر كبير وأهمية عظيمة في بناء الإنسان، وتلك المخلوق الذي كرمه الله سبحانه وتعالى ورفع منزلته ليكون سير هذا الكون وخليفته في أرض إن أحسن أتقي، من منطلق أن مهنة التعليم من أشرف المهن التي تهدف إلى بناء هذا الإنسان وتأهيله لحمل الأمانة، وذلك من خلال بدائها وتكوينها شخصيات صادقة متنائين في خدمة المثل والقيم التي تمثلها هذا الدين الحنيف، بحيث تحمل على عاتقها خدمة أمنها والنهوض بها من كبوتها وضعفها(إسماعيل،2007 ص44)

إن مهنة التعليم هي من أسمى المهن على مر العصور، إذا ما أخذ بعين الاعتبار العمل الجليل الذي يقوم به المعلم في خدمة العلم والمجتمع، فهو الذي يجلو افكار الناشئين وبوقظ مشاعرهم ويحي عقولهم، ويسلحهم بالحق أمام الباطل، وبالفضيلة ليقتلعوا الرذيلة، وبالعلم ليزيلوا بالجهل، وهو الذي يملا النفوس الخامدة حياة والعقول التائهة يقظه والمشاعر الضعيفة قوة ويشعل المصباح المنطفئ، ويضئ الطريق المظلم وينسب الأرض، ويشمل الشجر العقيم، أن المعلمين عدة الأمة في سرائها وضرائها وشدتها ورخائها، ولا تنتصر في حرب إلا بقوتهم ولا تنهزم إلا بضعفهم ولا يزهر العلم فيها إلا بهم وهم منشئو الجيل وباعثو الحياة ودعاة الإنتباه، وقادة الزمن.(الإبرشي،1993، ص149)

ودور المعلم في المدرسة الثانوية دور عظيم ولا يقتصر على عرض الدرس والحصة المدرسية، فهو القيم على نقل التراث الثقافي إلى أبنائه من الأجيال المساعدة وهو الإنسان الذي يبحث فيه الطلاب عن كثير من المعاني التي تساعدهم على فهم العالم الخارجي والتوافق معه، فالمنزل بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي وطالباته يتضمن كثيرا من أساليب السلوك المتناقض، والطالب يبحث عن مثله ومستوياته واتجاهاته في هذا الإنسان الذي ينقل إليه التراث الثقافي، وتعتبر أهم شخص تؤدي دورا في تشكيل الحياة الانفعالية لطلابه.(باهي، 1983، ص33)

### 1.14 نبذة عن التعليم الثانوي في الجزائر:

يعود تاريخ التعليم الثانوي بالجزائر إلى ما قبل سنة 1830 وكان ذا طابع ديني، أما التعليم الثانوي العام الحديث فقد ظهر بعد عام 1830 عن طريق المدارس الخاصة التي تولت تقديمه كان التعليم الثانوي في الجزائر، وقبل إصلاحات تربوية متعددة عليه يستغرق 03 سنوات ويأتي بعد مرحلة

التعليم الأساسي مدتها10 سنوات، ومرحلة التعليم متوسط مدتها 04 سنوات وكان هناك ثلاث أنماط التعليم الثانوي:

1. التعليم الثانوي العام ومدته 3 سنوات.
2. التعليم الثانوي التخصصي ومدته 3 سنوات
3. التعليم الثانوي التقني والفني ، ومدته مابين سنة و أربع سنوات.

وتنتهي مرحلة الدراسة الثانوية بشهادة نجاح البكالوريا على اختلاف أنواعها كما تمنح شهادات، وكفاءات مهنية في نهاية التدريس الفني والتقني.

ويكلف الدستور الجزائري التعليم مجاني لجميع المواطنين بالتساوي دون تفرقه، وتعتبر فترة الدراسة الأساسية إجبارية في إطار الشروط التي نص عليها القانون. (فالوجي ،2007، ص235)

**خـــــلاصة:**

إن تحسين أداء العمال يحتاج إلى جهود كافة المشرفين على المنظمة، فهو هدف مشترك وعام يسعى إليه الجميع كيف لا فقوة المنظمة وتطورها مرتبط بالعمال المنتمين إليها فتحسن أداء العاملين يحسن من صورة المنظمة، فالأداء التربوي مثلا في سلك التعليم عند الأساتذة الثانويين مرتبط بثلاث فئات هم التلاميذ وأولياء التلاميذ والإدارة، فكل حسب درجة تأثيره، ومهما تعددت المتغيرات إلاّ أن أداء الأساتذة مرتبط بكافة المتغيرات سواء كانت هذه المتغيرات تخص الأستاذ أو متغيرات محيطة بالأستاذ فمتغير السن والخبرة ليس كمتغير منهاج الدراسة أو مقرر الدراسة، لذلك دراسة الأداء وقياسه ليس بالأمر الهين أو السهل أو حتى التحقق من المتغيرات التي تسهم في تحسين الأداء مهما تعدد طرق المعالجة إلا أن الأداء متغير مرتبط بجميع الظروف المحيطة بالعامل أو الأستاذ ومن خلال اطلاعنا على الأدبيات الخاصة بالأداء وجدنا أن الأداء يتأثر بتغير المتغيرات المحيطة بالعامل، وكل المتغيرات بدورها السلبي أو الايجابي تؤثر على الأداء باعتباره هدف مشترك تسعى المنظمات إلى تحسينه.

# القســـــــم الثـــــاني
# الإطـــار الميداني للدراســـــة

# الفصـــــل الخامس

# الإجـــراءات المنـهجـــــية للدراســـــة

1- منهـــج الدراســـة

2-الدراســـــة الاستطلاعيــة

3- حـــدود الدراســـة

4- أدوات جمع البيانات

5- مجتمـــع الدراســـة ومواصفـــات العينـــة

## 1. منهج الدراسة:

لا شك أن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم للدراسة الحالية ويعتبر هذا المنهج من أكثر المناهج استعمالا وشيوعا في البحوث التربوية والنفسية ومن خلال الموضوع الذي بين أيدينا يجب الاعتماد على منهج يناسب طبيعة الموضوع وأفراد العينة وكذلك الأداة التي يتم بها جمع البيانات.

وكذا حاولنا توظيف المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف وتحليل موقف أو مجال اهتمام معين، كما يعرفه "ذنيبات"(1995): " على أنه الطريقة التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات دقيقة، تصور الواقع الاجتماعي، وتساهم في تحليل الوظائف."

ويعرفه "بوحوش"(1995) أيضا على أنه الطريقة المنتظمة لدراسة حقائق راهنة بظاهرة أو بموقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو تحقق من صحة حقائق قديمة .وآثارها والعلاقات التي تتصل بها وتفسرها وكشف الجوانب التي تحكمها.

وإن اختيارنا لهذا المنهج باعتباره المنهج الملائم للدراسة، حيث اتبعنا خطوات البحث العلمي المرتبطة بالمنهج الوصفي، والتي تتماشي مع طبيعة الموضوع، من حيث طبيعة تأثير المتغيرات وعلاقتها ببعضها البعض على بحيث أننا نعتمد على تحليل ووصف إجابات المفحوصين من خلال النتائج المتوصل إليها عبر تطبيقنا على عينة من الأساتذة الثانويين بالأغواط، والهدف من اختيارنا لهذا المنهج هو توضيح الحقائق المتعلقة بالموضوع خاصة أن هذا الموضوع حديث الدراسة لذلك لابد بالإلمام بجميع الجوانب ومعالجته من جميع الزوايا.

**2- الدراسة الاستطلاعية:** تعتبر الخصائص السيكومترية لأدوات القياس خطوة أساسية و مهمة في البحث العلمي، إذ من خلالها يمكن للباحث تجربة وسائل بحثه للتأكد من سلامتها و دقتها و وضوحها.

وقام الباحث بزيارة أولية كانت في نهاية بداية جانفي (2019) على مستوى ثانويات الأغواط كان الهدف منها مدى تقبل الأساتذة بعض أسئلة الاستمارة وفهمها، كما طرحنا على بعض الأساتذة أسئلة ودخلنا في مناقشة حول الموضوع، بغية الوصول إلى الأهداف التالية:

- جمع أكبر عدد من البيانات والمعلومات الخاصة بالبحث.
- معرفة حجم المجتمع الأصلي و مميزاته و خصائصه.

ثم قام الباحث بدراسة استطلاعية كان الهدف منها تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية، ومدى تقبلهم لأسئلة المقياسين وبالتالي وقفنا على أهم النقاط التي كانت غامضة، وقد اقتصرت الدراسة الاستطلاعية على 90 أستاذ ثانوي.

وتتضمن الدراسة الاستطلاعية قياس الخصائص السيكومترية للاستبيان وذلك باستعمال التجزئة النصفية لحساب الثبات وطريقة المقارنة الطرفية لحساب صدق الأداة.

## 1-2- الصدق:

إن الصدق يشير إلى مدى صلاحية استخدام المقياس للقيام بتفسيرات معينة .فإذا كان المقياس أو الأداة اختبارا يستخدم لوصف تحصيل أفراد العينة يجب أن تفسر الدرجات على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه الاختبار.(أبو علام دت، ص465)

كما يقصد بالصدق أيضا أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه ,أي فعلا ما يقصد أن يقيسه.(فيصل 1996، ص22)

كما أن التعريف الشائع للصدق هو أن الاختبار يعتبر صادقا ,إذا كان يقيس ما وضع لقياسه.
(معمرية، 2007 ص 130)

ولقد استخدمنا أسلوبين أو طريقتين للتأكد من صدق الأدوات وهما صدق الاتساق الداخلي وتم الاعتماد في ذلك على معامل الارتباط بيرسون أما الطريقة الثانية فهي صدق المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي وقد تم الاعتماد على الأسلوب الإحصائي ت، وقد اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (الإصدار رقم21) للحصول على النتائج.

### 1-1-2- الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق باستعمال المقارنة الطرفية أو بما يسمى بالصدق التمييزي حيث يتم ترتيب درجات أفراد العينة من الأدنى إلى الأعلى وأخذ نسبة (27%) درجات أعلى التوزيع و(27%) درجات أدنى التوزيع ما عدده (42) فرد ثم حساب الصدق باستعمال الأسلوب الإحصائي "T"، ويستعمل الصدق التمييزي أو بما يسمى بصدق المقارنة الطرفية في عدة حالات ولا يتطلب شروط كثيرة لحسابه باعتباره صالح لمعظم الاختبارات التي يطبقها الباحث ليتحصل على درجات، حيث تمثل كل درجة فرد من الأفراد الذين تم تطبيق الاستبيان عليهم فالصدق التمييزي يظهر مدى صدق عبارات الاستبيان وتمثيلها للموضوع ويتم مقارنة

(ت)المحسوبة ب (ت) المجدولة لنتأكد هل هذا الاختبار صادق أم لا وهل هو مناسب لإجراء الدراسة أم غير مناسب، ولا يتطلب أساليب إحصائية صعبة حيث يعتمد على المتوسط الحسابي والتباين.

**1-1-1-2- حساب الصدق التمييزي لاستبيان الاحتراق النفسي:** يحتوي الاستبيان على ثلاثة أبعاد و22 فقرة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 90 أستاذ ثانوي للتأكد من صلاحيتها للدراسة الأساسية وفيما يلي جدول يوضح نتائج الاستبيان:

***جدول رقم(09): يبين الصدق التمييزي لاستبيان الاحتراق النفسي***

| مجوعات المقارنة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الدنيا | 25 | 115,82 | 6,002 | 19,31 | ,00 | 48 | ,05 |
| المجموعة العليا | 25 | 73,48 | 9,18 | | | | |

يبين الجدول رقم (18): الذي يوضح أن مجموعات المقارنة الموزعة كالتالي: المجموعة الدنيا ومتوسطها الحسابي يساوي (115,82) والتباين يساوي (6,002) أما المجموعة العليا فمتوسطها الحسابي يساوي (73,48) والتباين الموجود يساوي (9,18)، ويبين الجدول أيضا أن الدلالة الإحصائية (,00) وهي أقل من مستوى الدلالة (,05) وبالتالي توجد فروق بين المجموعتين مما يدل على صدق الاستبيان.

**2-1-1-2-حساب الصدق التمييزي لاستبيان الأداء التربوي:** يحتوي الاستبيان على 32 فقرة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 90 أستاذ ثانوي للتأكد من صلاحيتها للدراسة الأساسية وفيما يلي جدول يوضح نتائج الاستبيان

***جدول رقم(10): يبين الصدق التمييزي لاستبيان الأداء التربوي***

| مجوعات المقارنة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الدنيا | 25 | 109,48 | 9,29 | 15,75 | 0,52 | ,00 | ,05 |
| المجموعة العليا | 25 | 67,40 | 14 | | | | |

يبين الجدول رقم (19): الذي يوضح أن مجموعات المقارنة الموزعة كالتالي: المجموعة الدنيا ومتوسطها الحسابي يساوي (109,48) والتباين يساوي (9,29) أما المجموعة العليا فمتوسطها الحسابي يساوي

(67,40) والتباين الموجود يساوي (14) ، ويبين الجدول أيضا أن الدلالة الإحصائية (,00) وهي أقل من مستوى الدلالة (,05) وبالتالي توجد فروق بين المجموعتين مما يدل على صدق الاستبيان

**2-1-2- صدق الاتساق الداخلي:**

صدق الاتساق الداخلي هو حساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات الأفراد على بنود الاختبار مع درجاتهم على أبعاد الاختبار، ثم درجاتهم مع بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار. في حالة ما كان الاختبار متعدد الأبعاد.

ويحسب صدق الاتساق الداخلي وفق الخطوات التالية:

1. حساب معامل ارتباط درجات الأفراد على البنود بدرجاتهم على البعد الذي ينتمي اليه.
2. حساب معامل ارتباط درجات الأفراد على البنود بدرجاتهم على الاختبار ككل.
3. حساب معامل الارتباط فيما بينهما.

**2-2-1-2- حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الاغتراب الوظيفي:**

للتأكد من صدق اختبار الاغتراب الوظيفي تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات الأفراد على بنود الاختبار . ثم درجاتهم على بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار وحساب معامل الارتباط الأبعاد فيما بينهما على عينة من الأفراد عددها 90 فرد والجدول التالي يوضح بنوع من التفضيل.

***جدول رقم(11): يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الاغتراب الوظيفي***

| البند | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع الاختبار ككل |
|---|---|---|
| 01 | ,770** | ,647** |
| 02 | ,840** | ,748** |
| 03 | ,792** | ,619** |
| 04 | ,834** | ,635** |
| 05 | ,733** | ,577** |
| 06 | ,722** | ,571** |
| 07 | ,739** | ,516** |

| | | |
|---|---|---|
| 08 | ,721** | ,507** |
| 09 | ,760** | ,604** |
| 10 | ,519** | ,348** |
| 11 | ,745** | ,392** |
| 12 | ,645** | ,230* |
| 13 | ,662** | ,449** |
| 14 | ,766** | ,391** |
| 15 | ,303** | ,302** |
| 16 | ,657** | ,620** |
| 17 | ,482** | ,412** |
| 18 | ,572** | ,423** |
| 19 | ,632** | ,447** |
| 20 | ,590** | ,460** |
| 21 | ,650** | ,523** |
| 22 | ,617** | ,489** |
| 23 | ,519** | ,412** |
| 24 | ,712** | ,548** |
| 25 | ,637** | ,428** |

** مستوى الدلالة عند. 01, * مستوى الدلالة عند05,

نلاحظ من خلال الجدول رقم(20) أن بنود الاختبار ككل لها اتساق مع البعد التي تنتمي إليه، حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وتراوح معامل ارتباطها بين (**303, و**840,)، وأيضا أكدت النتائج على أن كل بنود الاختبار كان لها اتساق مع الدرجة الكلية للاختبار، فكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح معامل ارتباطها بين (**302, و**748,) ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وتراوح معامل ارتباطها بين (*230, و**748,)

وحسب النتائج المشار إليها في الجدول بوجود دلالة إحصائية فيما بين البنود والأبعاد والاختبار، يمكن أن نحكم على أن الاختبار صادق

***جدول رقم(12):يوضح ارتباطات الأبعاد الخاصة باستبيان الاغتراب الوظيفي مع الدرجات الكلية للاختبار***

| الأبعاد | العزلة | العجز | اللا معيارية | اللا معنى | الاغتراب عن الذات |
|---|---|---|---|---|---|
| العزلة | | ,566** | ,247* | ,590** | ,517** |
| العجز | ,566** | | ,174 | ,491** | ,480** |
| اللا معيارية | ,247* | ,174 | | ,264* | ,228* |
| اللا معنى | ,590** | 491** | ,264* | | ,606** |
| الاغتراب عن الذات | ,517** | ,480** | ,228* | ,606** | |
| الدرجةالكلية للاستبيان | ,754** | ,793** | ,542** | ,736** | ,817** |

** مستوى الدلالة عند01, * مستوى الدلالة عند05,

نلاحظ من خلال الجدول رقم(21) أن كل الأبعاد لها اتساق مع الدرجة الكلية ،حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح معامل ارتباطها مابين (**542, و**817,) كما أكدت النتائج أيضا أن الأبعاد كان لها اتساق مع بعضها البعض فكانت دالة إحصائيا وتراوح معامل ارتباطها مابين (*247, و**606,) عدا بعدي العجز واللا معيارية فلا يوجد اتساق قيما بينهما، ولكن ما يهم هو اتساق البعد مع المقياس ككل، وحسب النتائج المتحصل عليها من اتساق الأبعاد فيما بينها وبين الدرجة الكلية للاستبيان ووجود دلالة إحصائية، يمكننا أن نحكم على أن الاختبار صادق.

**3-2-1-2- حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الاحتراق النفسي:**

للتأكد من صدق اختبار الاحتراق النفسي تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات الأفراد على بنود الاختبار . ثم درجاتهم على بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار وحساب معامل الارتباط الأبعاد فيما بينهما على عينة من الأفراد عددها 90 فرد والجدول التالي يوضح بنوع من التفضيل.

***جدول رقم(13): يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الاحتراق النفسي***

| البند | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع الاختبار ككل |
|---|---|---|
| 01 | ,455** | ,229* |
| 02 | ,507** | ,198 |
| 03 | ,602** | ,514** |
| 04 | ,655** | ,604** |
| 05 | ,797** | ,596** |
| 06 | ,563** | ,363** |
| 07 | ,461** | ,185 |
| 08 | ,340** | ,336** |
| 09 | ,558** | ,423** |
| 10 | ,646** | ,487** |
| 11 | ,612** | ,344** |
| 12 | ,778** | ,518** |
| 13 | ,655** | ,273** |
| 14 | ,575** | ,374** |
| 15 | ,609** | ,354** |
| 16 | ,739** | ,500** |
| 17 | ,736** | ,428** |
| 18 | ,722** | ,626** |
| 19 | ,729** | ,510** |
| 20 | ,718** | ,647** |
| 21 | ,602** | ,480** |
| 22 | ,512** | ,386** |

** مستوى الدلالة عند*1, مستوى الدلالة عند05,

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن بنود الاختبار ككل لها اتساق مع البعد التي تنتمي إليه، حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وتراوح معامل ارتباطها بين (**340, و**797,) وأيضا أكدت النتائج على أن كل بنود الاختبار كان لها اتساق مع الدرجة الكلية للاختبار، فكانت دالة إحصائيا

عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح معامل ارتباطها بين (**,273 و**,647) ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وتراوح معامل ارتباطها بين (*,229 و **,647) عدا البند رقم 2 حيث يساوي معامل الارتباط (,198) والبند رقم7 حيث يساوي معامل الارتباط (,185) فهما غير دالين إحصائيا لا عند مستوى الدلالة (0.05) ولا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على عدم وجود اتساق بين البندين والاختبار ككل، ولكن يوجد اتساق فيما بين البندين رقم 2 والبند رقم 7 البعدان اللذان ينتميان اليهما.

وحسب النتائج المشار إليها في الجدول بوجود دلالة إحصائية فيما بين البنود والأبعاد والاختبار، يمكن أن نحكم على أن الاختبار صادق

***جدول رقم (14): يوضح ارتباطات الأبعاد مع الدرجات الكلية لاختبار الاحتراق النفسي***

| الأبعاد | الإجهاد الانفعالي | بلادة المشاعر | نقص الانجاز الشخصي |
|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | | ,410** | ,149 |
| بلادة المشاعر | ,410** | | ,161 |
| نقص الانجاز الشخصي | ,149 | ,161 | |
| الدرجة الكلية للمقياس ككل | ,696** | ,596** | ,734** |

** مستوى الدلالة عند 01, * مستوى الدلالة عند05,

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن كل الأبعاد لها اتساق مع الدرجة الكلية ،حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح معامل ارتباطها مابين(**,596 و**,734) كما أكدت النتائج أيضا أن البعدين نقص الانجاز الشخصي و بلادة المشاعر لايوجد انساق فيما بينهما حيث تحصلنا على معامل الارتباط فيما بينهما (,161) فهما غير دالين إحصائيا لا عند مستوى الدلالة (0.05) ولا عند مستوى الدلالة (0.01) وكذلك بعد نقص الانجاز الشخصي مع الإجهاد الانفعالي حيث تحصلنا على معامل الارتباط فيما بينهما (,149) فهما غير دالين إحصائيا لا عند مستوى الدلالة (0.05) ولا عند مستوى الدلالة (0.01) ولكن ما يهم هو اتساق البعد مع المقياس ككل، وحسب النتائج المتحصل عليها من اتساق الأبعاد فيما بينها وبين الدرجة الكلية للاستبيان ووجود دلالة إحصائية، يمكننا أن نحكم على أن الاختبار صادق.

**3-2-1-2- حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الأداء التربوي:**

للتأكد من صدق اختبار الأداء التربوي تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات الأفراد على بنود الاختبار على عينة من الأفراد عددها 90 فرد والجدول التالي يوضح بنوع من التفضيل.

***جدول رقم(15): يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الأداء التربوي***

| البند | معامل الارتباط مع الاختبار ككل |
|---|---|
| 01 | ,366** |
| 02 | ,425** |
| 03 | ,614** |
| 04 | ,694** |
| 05 | ,527** |
| 06 | ,664** |
| 07 | ,637** |
| 08 | ,458** |
| 09 | ,411** |
| 10 | ,657** |
| 11 | ,733** |
| 12 | ,537** |
| 13 | ,513** |
| 14 | ,593** |
| 15 | ,489** |
| 16 | ,792** |
| 17 | ,768** |
| 18 | ,689** |
| 19 | ,653** |
| 20 | ,580** |
| 21 | ,681** |
| 22 | ,691** |
| 23 | ,550** |
| 24 | ,485** |
| 25 | ,510** |
| 26 | ,555** |

| | |
|---|---|
| 27 | ,476** |
| 28 | ,695** |
| 29 | ,575** |
| 30 | ,449** |
| 31 | ,697** |
| 32 | ,616** |

** مستوى الدلالة عند01. * مستوى الدلالة عند05,

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن كل بنود الاختبار كان لها اتساق مع الدرجة الكلية للاختبار، فكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح معامل ارتباطها بين (**366, و**695,) وحسب النتائج المشار إليها في الجدول بوجود دلالة إحصائية فيما بين البنود والاختبار، يمكن أن نحكم على أن الاختبار صادق

**2-2- الثبات:**

يعتبر الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة للمقاييس النفسية على الرغم من أن الصدق أهم منه لأن المقياس الصادق يعتبر ثابتا في حين المقياس الثابت لا يكون صادقا، إلا أنو يجب التأكد من ثبات المقياس بالرغم من مؤشر تصدقه لأنو لا يوجد مقياس يتسم بالصدق التام، إضافة إلى ذلك أن المقياس يجب أن يقيس شيئا قبل أن يقيس ما يجب قياسو، يحسب الثبات من درجات المقياس التي تتأثر بالموقف الذي يطبق فيه المقياس وانما عامل ثبات المقياس يختلف من موقف إلى آخر.

(عودة، 1993. ص62).

ويشير ثبات المقياس إلى دقة واتساق درجات في قياس ما يجب قياسه واعطاء نتائج مماثلة أو متقاربة لو كررت عملية القياس عمى نفس الأفراد، وباختلاف العوامل والظروف الخارجية. والثبات بهذا المعنى يعد مؤشرا على درجة التجانس في نتائج المقياس، والذي يمكن أن يكون على نوعين هما: التجانس الداخلي والتجانس الخارجي، حيث يشير التجانس الداخلي إلى أن فقرات المقياس جميعا تقيس المفهوم نفسه، أما التجانس الخارجي فيشير إلى استمرارية المقياس بإعطاء نتائج ثابتة يتكرر تطبيقه عبر مدة زمنية.( الأنصاري، 2000. ص114).

**1-2-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

يتم تطبيق الاختبار على الأفراد مرة واحدة و للتأكد من ثبات نتائج الأدوات المطبقة العينة التي قوامها 90 أستاذ كعينة استطلاعية، اعتمدنا على ثبات التجزئة النصفية حيث نقسم المقياس إلى نصفين،

بحيث النصف الأول يحتوي على الفقرات ذات الأرقام الفردية و النصف الثاني يحتوي على الفقرات ذات الأرقام الزوجية، ثم يتم حساب الدرجات الكلية للفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية، ويتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الفردي والزوجي، ثم يتم تصحيحه بمعادلة جتمان التي تعتمد على تباين النصف الفردي وتباين النصف الزوجي وتباين الاختبار ككل.

وقد اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (الإصدار رقم21) للحصول على النتائج.

**1-1-2-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان الاحتراق النفسي:** يحتوي الاستبيان على ثلاثة أبعاد و22 فقرة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 90 أستاذ ثانوي للتأكد من صلاحيتها للدراسة الأساسية **و**فيما يلي جدول يوضح نتائج الاستبيان:

***جدول رقم(16): يوضح ثبات استبيان الاحتراق النفسي بطريقة التجزئة النصفية***

| الأبعاد | عدد الفقرات | الثبات بمعامل الارتباط بيرسون | الثبات بطريقة جتمان |
|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 09 | ,64 | ,77 |
| بلادة المشاعر | 05 | ,69 | ,81 |
| نقص الانجاز الشخصي | 08 | ,77 | ,87 |
| الاحتراق النفسي(الاستبيان ككل) | 22 | ,76 | ,86 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(26) أن معامل الارتباط بيرسون للأبعاد يتراوح مابين( 64, و.77,) وهو مقبول نوعا ما ، لكن تم تصحيحه بمعادلة جتمان وأصبحت تتراوح قيم اسلوب جتمان فيما بين (77, و87,) وهي مقبولة وهذا يدل على ثبات الأبعاد باعتبار أن أقل قيمة متحصل عليها هي77, وهي قريبة من 1 إضافة إلى ذلك فالقيمة المتحصل عليها في الاختبار ككل (الاحتراق النفسي) لمعامل الارتباط بيرسون( 76,) ليتم تصحيحه بمعادلة جتمان حيث تحصلنا على 86, وهي قريبة من 1 مما يدل على ثبات نتائج الاستبيان ككل.

**2-1-2-2-الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان الاغتراب الوظيفي:** يحتوي الاستبيان على 32 فقرة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 90 أستاذ ثانوي للتأكد من صلاحيتها للدراسة الأساسية **و**فيما يلي جدول يوضح نتائج الاستبيان

***جدول رقم(17): يوضح ثبات استبيان الأداء التربوي بطريقة التجزئة النصفية***

| الأبعاد | عدد الفقرات | الثبات بمعامل الارتباط بيرسون | الثبات بطريقة جتمان |
|---|---|---|---|
| استبيان الأداء التربوي | 32 | ,88 | ,93 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) القيمة المتحصل عليها في الاختبار ككل (الأداء التربوي) لمعامل الارتباط بيرسون 8876، ليتم تصحيحه بمعادلة جتمان حيث تحصلنا على (,93) وهي قريبة من 1 جدا مما يدل على ثبات نتائج الاستبيان ككل.

**2-2-2-الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:** يتم تطبيق الاختبار مرة واحدة وتعتبر قيمة ألفا كرونباخ التي تتراوح مابين ( 0 و1) بالحصول على 0.60 أو أكثر هي قيمة مقبولة للحكم على أداة البحث أو الاستبانة بالثبات ويتم حساب معامل ألفا كرونباخ وفق الخطوات التالية:

1. حساب مجموع درجات المبحوثين.
2. حساب مجموع درجات الفقرات ومتوسطاتهم.
3. حساب تباينات فقرات الاستبيان
4. حساب تباين الدرجات النهائية للمبحوثين

وقد اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (الإصدار رقم21) للحصول على النتائج.

**1-2-2-2-الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاغتراب الوظيفي:** يحتوي الاستبيان على خمسة أبعاد و25 فقرة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 90 أستاذ ثانوي للتأكد من صلاحيتها للدراسة الأساسية وفيما يلي جدول يوضح نتائج الاستبيان

***جدول رقم(18): يوضح ثبات استبيان الاغتراب الوظيفي بمعامل الثبات ألفا كروباخ***

| الأبعاد | عدد الفقرات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| العزلة | 05 | ,86 |
| العجز | 05 | ,76 |
| اللا معيارية | 05 | ,67 |
| اللا معنى | 05 | ,52 |

| | | |
|---|---|---|
| الاغتراب عن الذات | 05 | ,62 |
| الاغتراب الوظيفي(الاستبيان ككل) | 25 | ,87 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن معامل الثبات للاستبيان ككل مرتفع حيث بلغ (,87 ) لإجمالي فقرات الاستبيان البالغة 25 فقرة، فيما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (,62و,86) وهي قريبة من1 وهذا يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات، عدا بعد اللا معنى حيث تحصلنا على (,52)، إلا أن ثبات المقياس جدو مرتفع (0.87) وهو قريب من 1 مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

**2-2-2-2- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاحتراق النفسي:** يحتوي الاستبيان على ثلاثة أبعاد و22 فقرة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 90 أستاذ ثانوي للتأكد من صلاحيتها للدراسة الأساسية وفيما يلي جدول يوضح نتائج الاستبيان:

***جدول رقم(19): يوضح ثبات استبيان الاحتراق النفسي بمعامل الثبات ألفا كروباخ***

| الأبعاد | عدد الفقرات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | 09 | ,70 |
| بلادة المشاعر | 05 | ,69 |
| نقص الانجاز الشخصي | 08 | ,82 |
| الاحتراق النفسي(الاستبيان ككل) | 22 | ,79 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) أن معامل الثبات للاستبيان ككل مرتفع حيث بلغ (,79 ) لإجمالي فقرات الاستبيان البالغة 22 فقرة، فيما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (,69 و,82) وهي قريبة من1 وهذا يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات، إلا أن ثبات المقياس مرتفع (,79) وهو قريب من 1 مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

**3-2-2-2- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمقياس الأداء التربوي:** يحتوي الاستبيان على 32 فقرة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 90 أستاذ ثانوي للتأكد من صلاحيتها للدراسة الأساسية وفيما يلي جدول يوضح نتائج الاستبيان

***جدول رقم(20): يوضح ثبات استبيان الأداء التربوي بمعامل الثبات ألفا كروباخ***

| الاستبيان | عدد الفقرات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الأداء التربوي | 32 | ,93 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن معامل الثبات للاستبيان ككل مرتفع حيث بلغ (,93 ) لإجمالي فقرات الاستبيان البالغة 32 فقرة، والقيمة المتحصل عليها لمعامل الثبات ألفا كرونباخ (,93) هي قيمة قريبة من 1 مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

**3-حدود الدراسة:**

**3-1 الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة من بداية شهر جانفي 2018 إلى غاية بداية شهر مارس 2021.

**3-2 الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة على معظم ثانويات ولاية الأغواط.

1. ثانوية الإمام الغزالي بالأغواط
2. ثانوية الصادق طالبي الأغواط
3. ثانوية أبي بكر الحاج عيسى بالأغواط
4. ثانوية عمر دهينة بالأغواط
5. ثانوية بوقرة علي بالأغواط
6. ثانوية أحمد قصيبة بالأغواط
7. ثانوية صفصافة طاهر بالأغواط
8. ثانوية محمد بوضياف بأفلو
9. ثانوية ثانوية أبي القاسم الزهراوي بأفلو
10. ثانوية هواري بومدين بأفلو
11. ثانوية غزاوي بلقاسم بأفلو
12. ثانوية خامد عامر ببريدة
13. ثانوية الشريف بوشوشة بالغيشة
14. ثانوية شرفي الحاج بعين سيدي علي
15. ثانوية العربي بن ذهيبة بالقلتة

16. ثانوية عطية أحمد بوادي مرة
17. ثانوية الشهيد العيمش محمد بتاجموت
18. ثانوية أحمد بن بلة بالبيضاء
19. ثانوية مالك بن نبي بأفلو
20. ثانوية خدامي مبارك بسيدي بوزيد

**3-3- الحدود البشرية:** تم الاعتماد على عينة من الأساتذة الثانويين عبر كل ثانوية

**5-أدوات جمع البيانات:**

تم الاستعانة بثلاث مقاييس لإجراء هذه الدراسة، ويتكون الاستبيان (ثلاث استبيانات) من التعليمة والبيانات الشخصية وهي:

اسم الثانوية

التخصص الذي درسته في الجامعة

المقياس الذي تدرسه حاليا في الثانوية

السن

الجنس

الوظيفة

المؤهل التعليمي

**3.1. استبيان خاص بقياس الاغتراب الوظيفي:** بعد الاطلاع على التراث النظري والأدبيات والدراسات السابقة تم الاستعانة باستبيان جاهز من دراسة الباحث "محمود عودة عبد الله سعيد" (2017) وهي دراسة بعنوان: الاغتراب الوظيفي وعلاقته بمستوى المواطنة التنظيمية لدى العاملين في وزارة الأوقاف والشؤون الدينية وهو عبارة عن استبيان مكون من 25 فقرة مقسم على 5 خمسة أبعاد وهي:

**العزلة:** يتكون من خمس فقرات

**العجز:** يتكون من خمس فقرات

**اللا معيارية:** يتكون من خمس فقرات

**اللا معنى:** يتكون من خمس فقرات

**الاغتراب عن الذات:** يتكون من خمس فقرات

كما يحتوي على 4 بدائل للإجابة وباعتبار أن كل الفقرات سلبية يتم الإجابة عنها بإحدى البدائل التالية:

غير موافق بشدة.....3

موافق .....2

غير موافق.....1

موافق بشدة.....0

وقد تم استخدامه والاعتماد عليه مع ما يتناسب مع طبيعة الدراسة ليتم توزيعه أساتذة التعليم الثانوي

**3.2. استبيان خاص بقياس الاحتراق النفسي:** تم الاعتماد على **مقياس مسلاش للاحتراق النفسي:**

**المؤلف** "**كرستينا ماسلاش**": ويتكون من 22 بندا يسمح بعرض المستويات الثلاثة للاحتراق النفسي وتتمثل هده المستويات فيما يلي:

**الإجهاد الانفعالي:** يقيس المشاعر الانفعالية والإنهاك في العمل ويتضمن تسعة (09) بنود

**تبلد المشاعر:** يقيس المشاعر السلبية تجاه الزملاء، ويضم ثمانية بنود (05) بنود

**تدني الشعور بالإنجاز:** يقيس الرغبة في النجاح والإنجاز الشخصي في عمله ، ويضم ثمانية بنود (08) بنود وهي فقرات سلبية.

وبدائل الإجابة للفقرات الموجبة كالتالي:

أبدا .....6

بضع مرات في السنة.....5

مرة في الشهر أو أقل.....4

بضع مرات في الشهر..... 3

مرة كل أسبوع.....2

بضع مرات في الأسبوع.....1

كل يوم تقريبا.....0

وبدائل الإجابة للفقرات السلبية كالتالي:

أبدا .....0

بضع مرات في السنة.....1

مرة في الشهر أو أقل.....2

بضع مرات في الشهر..... 3

مرة كل أسبوع.....4

بضع مرات في الأسبوع.....5

كل يوم تقريبا.....6

**3.3 استبيان خاص بقياس الأداء التربوي:** بعد الاطلاع على التراث النظري والأدبيات والدراسات السابقة تم الاستعانة باستبيان جاهز من دراسة الباحث محمد سليمان البلوي (2008) بعنوان " التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الوجه–المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم" ويتكون الاستبيان من 32 فقرة. وباعتبار أن كل الفقرات موجبة تتم الإجابة عليه وفق بدائل الإجابة التالية:

موافق بشدة.....4

موافق .....3

محايد.....2

غير موافق.....1

غير موافق بشدة.....0

**5- مجتمع الدراسة ومواصفات العينة:**

يقصد بمجتمع الدراسة " جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة".

(عليان، عثمان،2000:ص137).

وتعرف العينة على أنها مجموعة من الأفراد يمثلون المجتمع الأصلي وتتعدد أنواع العينات حسب طبيعة الموضوع إضافة إلى نوع المنهج، لذلك فقد تم اختيار العينة العشوائية البسيطة حيث يفضل هذا النوع عندما تتوفر لدى الباحث إمكانية إعطاء فرص متساوية لأفراد المجتمع الأصلي وقد رأينا أن هذا النوع هو المناسب لإجراء الدراسة، وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهناها إلا أننا قمنا بتحديد أفراد العينة وهي (300) فرد وذلك ، وقد مست هذه العينة أساتذة التعليم الثانوي على مستوى ولاية الأغواط.

لذلك تم اختيار العينة المناسبة لإجراء الدراسة الميدانية قصد الوصول إلى نتائج ملموسة تحاكي الواقع ولتطبيق الأداة على العينة يجب علينا الحذر من الوقوع في أخطاء قد لا تخدم البحث العلمي ولا تساعد الباحث في إجراء دراسته على أكمل وجه لهذا يجب الحذر من الأخطاء التي تتسبب في الوصول إلى نتائج قد لا تخدم البحث العلمي ولا تسهل على المطلعين الاعتماد على تلك النتائج قصد تطبيقها.

ويوضح الجدول التالي إجراءات تنفيذ الدارسة من خلال عدد الاستبيانات التي وزعت في مجتمع الدارسة حيت كانت نتائج التوزيع كما في الجدول التالي:

***جدول رقم (21): يبين نتائج توزيع الاستبيان***

| | الاستبيانات الموزعة | الاستبيانات المستعادة | الاستبيانات التي لم تسترجع | الاستبيانات المستبعدة | الاستبيانات الصحيحة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموع | 1000 | 325 | 675 | 25 | 300 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن عدد الاستبيانات الموزعة عدد كبير وذلك مقارنة بالاستبيانات المستعادة وذلك لعدة أسباب من بينها عدم تواجد أفراد العينة بشكل دائم في المؤسسة، باعتبارهم أن معظم الأساتذة يدرسون بنظام الساعات، وبالنسبة للاستبيانات المستبعدة فان إجابات أفراد هذه الاستبيانات راجع إلى عدم إجابتهم عن فقرات الاستبيان أو عدم إجابتهم عن البيانات، وتم استبعادهم من الدراسة لذاك فقد تم جمع 300 استبيان موزعين على مستوى ثانويات الولايات.

***جدول رقم(22): يبين نسبة أفراد العينة من مجتمع الدراسة***

| عدد الأساتذة الثانويين بالأغواط (مجتمع الدراسة) | عدد الأساتذة الدائمين | نسبة الأساتذة الدائمين من مجتمع الدراسة | عدد الأساتذة المتعاقدين | نسبة الأساتذة الدائمين من مجتمع الدراسة |
|---|---|---|---|---|
| 1599 | 1500 | %93.80 | 99 | %6.20 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن نسبة الأساتذة الدائمين أكبر بكبير من نسبة الأساتذة المتعاقدين وهذا راجع إلى سياسة التوظيف التي تنتهجها الوزراة والتي يتم فيها توظيف أساتذة دائمين وذلك حسب كل احتياجات كل ثانوية حيث يتم تعيينهم عن طريق الدمج في المنصب أو عن طريق المسابقات أو المعينين من خريجي المدارس العليا ويتم التعاقد مع أصحاب الشهادات في حالة عدم توفر المناصب المالية أو في حالة استقالة أحد الأساتذة أو وفاة أو مرض أحد الأساتذة وذلك عن طريق الاستخلاف.

***جدول رقم(23): يبين نسبة أفراد العينة حسب الثانويات***

| الرقم | إسم الثانوية | عدد الأساتذة في كل ثانوية | عدد أفراد العينة من كل ثانوية | نسبة أفراد العينة في كل ثانوية من عينة الدراسة ككل (300 أستاذ ثانوي) |
|---|---|---|---|---|
| 01 | ثانوية محمد بوضياف بأفلو | 53 | 22 | %7.26 |
| 02 | ثانوية الامام الغزالي بالأغواط | 63 | 7 | %2.31 |
| 03 | ثانوية أبي القاسم الزهراوي بأفلو | 56 | 17 | %5.61 |
| 04 | ثانوية الشريف بوشوشة بالغيشة | 23 | 13 | %2.99 |
| 05 | ثانوية هواري بومدين بأفلو | 46 | 24 | %7.92 |
| 06 | ثانوية خامد عامر ببريدة | 42 | 14 | %4.62 |
| 07 | ثانوية غزاوي بلقاسم بأفلو | 35 | 14 | %4.62% |
| 08 | ثانوية الصادق طالبي الأغواط | 58 | 36 | 11.88% |
| 09 | ثانوية أبي بكر الحاج عيسى بالأغواط | 58 | 19 | %6.27 |
| 10 | ثانوية عمر دهينة بالأغواط | 51 | 11 | %3.63 |
| 11 | ثانوية شرفي الحاج بعين سيدي علي | 22 | 12 | %3.96 |
| 12 | ثانوية صفصافة طاهر بالأغواط | 31 | 13 | %4.29 |
| 13 | ثانوية العربي بن ذهيبة بالقلتة | 38 | 16 | %5.28 |
| 14 | ثانوية عطية أحمد بوادي مرة | 20 | 17 | %5.61 |
| 15 | ثانوية أحمد بن بلة بالبيضاء | 22 | 18 | %5.94 |
| 16 | ثانوية الشهيد العيمش محمد بتاجموت | 32 | 12 | %3.96 |
| 17 | ثانوية مالك بن نبي بأفلو | 38 | 10 | 3.3% |
| 18 | ثانوية أحمد قصيبة بالأغواط | 38 | 08 | %2.64 |
| 19 | ثانوية خدامي مبارك بسيدي بوزيد | 22 | 10 | %3.3 |
| 20 | ثانوية بوقرة علي بالأغواط | 49 | 07 | %2.31 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(11) أن هناك تقارب بعض الثانويات من حيث عدد الأساتذة وهذا راجع إلى خصوصية المنطقة، وإمكانيات الثانوية فبعض الثانويات متوفر فيها جميع الشعب مما يتطلب عدد أساتذة أكبر كذلك يرجع إلى عدد التلاميذ في كل ثانوية وعملية تقسيمهم إلى أفواج، فنلاحظ أيضا أن عدد الأساتذة في ثانويات الموجودة في المدن أكثر (الأغواط، أفلو. تاجموت) من الثانويات الموجودة في القرى (سيدي بوزيد، الغيشة عين سيدي علي....) وهذا راجع الى الكثافة السكانية التي تزيد أكثر في المدن مقارنة بغيرها من القرى.

***جدول رقم(24): يبين نسبة أفراد العينة حسب المقاييس والتخصصات***

| الرقم | التخصص | عدد الأساتذة في كل تخصص من عينة الدراسة | نسبة الأساتذة في كل تخصص من عينة الدراسة ككل (300 أستاذ ثانوي) | نسبة الأساتذة في كل تخصص من مجتمع الدراسة ككل (1599 أستاذ ثانوي) |
|---|---|---|---|---|
| 01 | الأدب العربي | 40 | 13.33% | 2.50% |
| 02 | الفيزياء | 36 | 12% | 2.25% |
| 03 | رياضيات | 33 | 11% | 2.06% |
| 04 | علوم طبيعية | 28 | 9.33% | 1.75% |
| 05 | انجليزية | 26 | 11.67% | 1.62% |
| 06 | فرنسية | 25 | 8.33% | 1.56% |
| 07 | فلسفة | 19 | 6.33% | 1.18% |
| 08 | تاريخ وجغرافيا | 25 | 8.33% | 1.56% |
| 09 | علوم إسلامية | 17 | 5.66% | 1.06% |
| 10 | اقتصاد ومحاسبة | 14 | 4.66% | 0.87% |
| 11 | ت بدنية ورياضية | 14 | 4.66% | 0.87% |
| 12 | اعلام آلي | 09 | 3% | 0.56% |
| 13 | هندسة | 09 | 3% | 0.56% |
| 14 | تربية فنية | 03 | 1% | 0.18% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1514 | اسبانية | 02 | 0.66% | 0.12% |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن عدد الأساتذة في تخصص أدب عربي أو مادة الأدب العربي حازت على النسبة الأكبر (13.33%) وذلك نظرا أن احتياجات كل الشعب وفي جميع المستويات إلى مادة الأدب العربي مما يستدعي توظيف نسبة كبيرة من الأساتذة في هذا التخصص، تليها مادة الفيزياء بنسبة (12%) والرياضيات بنسبة (11%) وهذا راجع إلى كون هذين المقياسين أو التخصصين يدرس في الشعب العلمية وفي جميع مستوياتها وكذلك يتم إدراجهما في الشعب الأدبية، تليها مادة العلوم الطبيعة واللغات الأجنبية ( الفرنسية، الانجليزية) والفلسفة والتاريخ والجغرافيا بنسب متقاربة (8%) وتكون أقل من نسبة من المقاييس السالفة الذكر، وذلك راجع إلى عدد الحصص في هذه التخصصات تكون بأقل من مقاييس الأدب العربي والفيزياء والرياضيات وتوزيعها مع ما يتناسب مع الحجم الساعي للأستاذ، ثم تليها مواد ومقاييس العلوم الإسلامية والاقتصاد والمحاسبة والتربية البدنية والرياضية والإعلام الآلي والهندسة بنسبة تتراوح مابين (5% إلى 3%) وهي نسبة قليلة، وهذا راجع كون هذه المواد عبارة عن مقاييس وليست شعب إضافة أن عدد الحصص ليس بكثير وقد لا نجدها في بعض الشعب، تليها مادتي التربية الفنية بنسبة (1%) التي تعتبر مقياس لا يدرس في جميع الثانويات إضافة هو مقياس لا يدرسه تلاميذ البكالوريا لذلك نجد عدد الأساتذة في هذا التخصص قليل جدا وأما بالنسبة للاسبانية فعدد الأساتذة الذين يدرسون هذه المادة بنسبة(0.66%) قليل جدا كون أن هذه المادة لا يدرس في جميع الشعب عدا شعبة اللغات الأجنبية التي هي غير متوفرة في جميع الثانويات.

***جدول رقم(25): يبين نسبة أفراد العينة حسب السن***

| الرقم | السن | عدد الأساتذة حسب السن | نسبة الأساتذة حسب السن من عينة الدراسة ككل (300 أستاذ ثانوي) | نسبة الأساتذة حسب السن من مجتمع الدراسة ككل (1599 أستاذ ثانوي) |
|---|---|---|---|---|
| 01 | من 21 إلى 30 | 105 | %35 | %6.56 |
| 02 | من 31 إلى 40 | 138 | %46 | %6.63 |
| 03 | من41 إلى 50 | 40 | %13.33 | %2.50 |
| 04 | من 51 إلى 60 | 17 | %5.66 | %1.06 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن عدد الأساتذة في المرحلة العمرية ما بين 31 إلى 40 أكبر من المراحل العمرية الأخرى وذالك بنسبة (46%) (138أستاذ) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (6.63%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهذا يعود إلى سياسة التوظيف والترقية كون أن معظمهم يوظف وهو في سن أكثر من ثلاثين سنة، إضافة إلى نظام الترقية ما بعد 5 سنوات عن طريق المسابقة (ترقية إلى أستاذ مكون كمثال)، ثم تليها الفئة العمرية مابين 21 إلى 30 سنة وذلك بنسبة بنسبة (35%) (105أستاذ) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (6.56%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) فيه لا تقل عن الفئة العمرية السابقة كون أن هذه المرحلة يبحث فيها خريجي الجامعات عن مناصب الشغل، ومنها تسعى الوزارة إلى استقطابهم وتعيينهم لمناصب شغل كون أن الوزارة تقوم بتنظيم مسابقات التوظيف كل سنة أو عن طريق دمجهم في مناصب شغل أو بالاعتماد على خريجي المدارس العليا، ثم تليها المرحلة العمرية من41 إلى 50 وذلك بنسبة بنسبة (13.33%) (40أستاذ) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (2.50%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة أقل بكثير من الفئات الأخرى كون أن هذه المرحلة من العمر يترقى فيها بعض الأساتذة إلى السلك الإداري (ناظر، مدير، مفتش) إضافة كونها مرحلة لا تستقطب فيها خريج الجامعات مع سياسة التوظيف التي تنظمها الوزراة كل سنة ثم تليها المرحلة العمرية من من 51 إلى 60 وذلك بنسبة (5.66%%) (17أستاذ) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (1.06%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة أقل بكثير من الفئات الأخرى كون أن هذه المرحلة من العمر هي المرحلة الأخيرة من الحياة المهنية للأستاذ، كونه أصبح يفكر في التقاعد، إضافة إلى أن هذه الفئة أو المرحلة التي يفضل فيها الأساتذة البقاء في مهنة التعليم دون البحث عن ترقية في السلم الإداري، وهم الفئة الأقل بالنسبة للفئات الأخرى.

***جدول رقم(26): يبين نسبة أفراد العينة حسب المؤهل التعليمي***

| الرقم | المؤهل التعليمي | عدد الأساتذة حسب المؤهل التعليمي | نسبة الأساتذة حسب السن من عينة الدراسة ككل (300 أستاذ ثانوي) | نسبة الأساتذة حسب السن من مجتمع الدراسة ككل (1599 أستاذ ثانوي) |
|---|---|---|---|---|
| 01 | ليسانس | 118 | %39.33 | %7.37 |
| 02 | شهادة مهندس كلاسيك | 80 | %26.66 | %5 |
| 03 | ماستر | 90 | %30 | %16.88 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 04 | ماجستير | 07 | %2.33 | %0.43 |
| 05 | دكتوراه | 05 | %1.66 | %0.31 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن عدد الأساتذة حاملي لشهادة ليسانس وذالك بنسبة (39.33%) (118أستاذ) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (7.37%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) هم النسبة الأكبر بالنسبة للمؤهلات التعليمية الأخرى، وذلك راجع إلى أن معظم التخصصات والمقاييس التي تدرس في الثانويات تعتمد على حاملي شهادة ليسانس فقط، كالأدب العربي والفرنسية والانجليزية والفلسفة والتاريخ والجغرافيا، كما أن عملية توظيف الأساتذة تشترط أن يكون حاملا لشهادة ليسانس أو أكثر وكون المتقدمين لشغل منصب أستاذ ثانوي أغلبهم أو جلهم من حاملي شهادة ليسانس، ثم تليها عدد الأساتذة حاملي لشهادة الماستر (90أستاذ) وذالك بنسبة (26.66 %) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (5%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة كبيرة، فمعظم الأساتذة يكملون دراستهم بعد حصولهم على ليسانس أو شهادة مهندس، كون أن الجامعة الجزائرية تسهل عمليه التسجيل دون شروط مقيدة، فجل الذين يسجلون للحصول على شهادة الماستر يتم قبولهم، ثم تليها عدد الأساتذة حاملي لشهادة الماجستير (07 أساتذة) وذالك بنسبة (2.33 %) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (0.43%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة قليلة جدا كون أن شهادة الماجستير تتم عن طريق المسابقة وأيضا يعود إلى كون تخلي الجامعة الجزائرية عن النظام الكلاسيكي، وأيضا يتم في الغالب لا يتم توظيف حاملي شهادة الماجستير في الجامعة الجزائرية وقد يشترط في ذلك حاملو شهادة الدكتوراه، ثم تليها عدد الأساتذة حاملي لشهادة الدكتوراه (05 أساتذة) وذالك بنسبة (1.66 %) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (0.31%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة قليلة جدا كون النجاح في مسابقة الدكتوراه يتم عن طريق دراسة الملفات والمسابقة الكتابية، كما تشترط أن يكون حاملا لشهادة الماستر وكذلك عدم اقبال بعض الأساتذة في الحصول على هذه الشهادة.

***جدول رقم(27): يبين نسبة أفراد العينة حسب نمط العمل***

| الرقم | نمط العمل | عدد الأساتذة | نسبة الأساتذة الدائمين من عينة الدراسة ككل (300 أستاذ ثانوي) | نسبة الأساتذة المتعاقدين مجتمع الدراسة ككل (1599 أستاذ ثانوي) |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 01 | متعاقد | 28 | %9.33 | %1.75 |
| 02 | دائم | 268 | %89.33 | %16.76 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن عدد الأساتذة الدائمين (268 أستاذ) وذالك بنسبة (89.33%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (16.76%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهم أكثر من الأساتذة المتعاقدين (28أستاذ) وذالك بنسبة (9.33%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (1.75%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهذا راجع إلى سياسة التوظيف التي تتخذها الوزراة من خلال تعيين أساتذة تخصصات حيث يتم تعيينهم عن طريق الدمج في المنصب أو عن طريق المسابقات أو المعينين من خريجي المدارس العليا ويتم التعاقد مع أصحاب الشهادات في حالة عدم توفر المناصب المالية أو في حالة استقالة أحد الأساتذة أو وفاة أو مرض أحد الأساتذة وذلك عن طريق الاستخلاف.

***جدول رقم(28): يبين نسبة أفراد العينة حسب الخبرة***

| الرقم | سنوات العمل كأستاذ | عدد الأساتذة حسب كل مرحلة | نسبة الأساتذة حسب كل مرحلة من عينة الدراسة ككل (300 أستاذ ثانوي) | نسبة الأساتذة حسب كل مرحلة الدراسة من مجتمع الدراسة ككل (1599 أستاذ ثانوي) |
|---|---|---|---|---|
| 01 | مادون السنة إلى 05 سنوات | 107 | %35.66 | %6.69 |
| 02 | من 06 إلى 10 سنوات | 114 | %38 | %7.12 |
| 03 | من 11 إلى 15 سنة | 29 | %9.66 | %1.81 |
| 04 | من 16 إلى 20 سنة | 16 | %5.33 | %1 |
| 05 | من 21 إلى 25 سنة | 13 | %4.33 | %0.81 |
| 06 | من 26 سنة فما فوق | 21 | %7 | %1.31 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة في التدريس من06 سنوات إلى 10 سنوات (114 أستاذ) وذالك بنسبة (38%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (7.12%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) كون أن هذه المرحلة يتم فيها تغطية احتياجات الثانوية فهذه

المرحلة تعرف باستقرار معظم الأساتذة في مناصبهم فلا يتم في الغالب ترقيتهم في السلك الإداري كنظراء ومفتشين ومدراء أو عدم إقبال الأساتذة على العمل في الإدارة، ثم تليها المرحلة الأولى من الخبرة في التدريس حيث نجد أن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة ما دون السنة إلى 05 سنوات (107 أستاذ) وذالك بنسبة (35.66%%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (6.69%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) حيث يتم توظيف الأساتذة الجدد، فالثانويات تتطلب كل سنة توظيف شريحة كبيرة من الخريجين لذلك نجد أن نسبة هذه الفئة كبيرة مقارنة بالفئات الأخرى، ثم تليها المرحلة الثالثة من الخبرة في التدريس حيث نجد أن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة من 11 إلى 15 سنة (29 أستاذ) وذالك بنسبة (9.66%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (1.81%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة قليلة كون أن المراحل السابقة تختلف عن هذه المرحلة بحيث أن مدة 10 سنوات الأولى من الحياة المهنية للأستاذ تشهد استقرار في مهنة التدريس وكون هذه المرحلة هي مرحلة الشباب ويتم فيها توظيف الأساتذة بنسبة كبيرة جدا وعدم استفادة أغلبهم من مناصب إدارية، ثم تليها المرحلة الخامسة وهي المرحلة الأخيرة للحياة المهنية للأساتذة حيث أن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة في التدريس من 26 سنة فما فوق، (21 أستاذ) وذالك بنسبة (7%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (1.31%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة أكبر من المرحلتين الثالثة والرابعة كون أن هذه الفئة لا تبحث عن العمل في السلك الإداري أو مهنة التفتيش التربوي حيث تفضل مهنة التعليم والتدريس رغم وجود فرص للاستفادة من مناصب في السلك الإداري، ثم تليها المرحلة الثالثة من الخبرة في التدريس حيث نجد أن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة من 16 إلى 20 سنة (16 أستاذ) وذالك بنسبة (5.33%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (1%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة قليلة حيث يبحث تبحث فيها هذه الشريحة عن مناصب في السلك الإداري كمدراء ونظراء ومفتشين حيث تكون لديهم الخبرة الكافية لاستغلال المناصب الإدارية، ثم تليها المرحلة الرابعة من الخبرة في التدريس حيث نجد أن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة من 21 إلى25 سنة (13 أستاذ) وذالك بنسبة (4.33%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (0.81%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة قليلة وهو سبب لا يقل عن المرحلة الثالثة حيث يبحث تبحث فيها هذه الشريحة عن مناصب في السلك الإداري كمدراء ونظراء ومفتشين حيث تكون لديهم الخبرة الكافية لاستغلال المناصب الإدارية

***جدول رقم(29): يبين نسبة أفراد العينة حسب الجنس***

| الرقم | الجنس | عدد الأساتذة حسب كل مرحلة | نسبة الأساتذة حسب كل جنس من عينة الدراسة ككل (300 أستاذ ثانوي) | نسبة الأساتذة حسب كل جنس مجتمع الدراسة ككل (1599 أستاذ ثانوي) |
|---|---|---|---|---|
| 01 | ذكور | 148 | %49.33 | %9.25 |
| 02 | اناث | 152 | %50.66 | %9.50 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن عدد الأساتذة من جنس إناث (152 أستاذة) وذالك بنسبة (50.66%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (9.50%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهي نسبة أكبر بقليل من جنس الذكور ويتراوح عدد الأساتذة الذكور (148 أستاذ) وذالك بنسبة (49.33%) بالنسبة للعينة (300أستاذ) وبنسبة (9.25%) بالنسبة لمجتمع الدراسة (1599أستاذ) وهذا راجع إلى كون التعليم في الجزائر يتجه نحو التأنيث وسيطرة جنس الإناث على سلك التعليم وتفضيلهم لمهنة التعليم عن المهن الأخرى وأيضا تغير المجتمع نحو عمل المرأة بالإيجاب.

# الفصـــــل السادس

# عـــــرض وتحليل وتفســير ومناقشـــــة النتائـــــج

**1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة**

**2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى**

**3-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية**

**4-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**

**5-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة**

**6-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة**

**7-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة**

## 1.عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

توجد علاقة معنوية بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي واللذان بدورهما يؤثران معنويا على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

وينص الجزء الأول من الفرضية على أنه: توجد علاقة معنوية بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

ولإثبات تحقق الفرض العام علينا حساب معامل الارتباط بيرسون بين متغير الاحتراق النفسي والاغتراب الوظيفي والتي تنص على وجود علاقة طردية قوية بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

وقد قام الباحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (النسخة21) وأظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

***جدول رقم(30): يوضح معامل الارتباط بين متغيري الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي***

| المتغير | عدد أفراد العينة | معامل الارتباط بين المتغيرين | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الاغتراب الوظيفي | 300 | ,44 | ,00 |
| الاحتراق النفسي | 300 | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة معامل الارتباط بين الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي هي (44 %) بين وهي علاقة طردية أي أنه كلما زاد الاغتراب الوظيفي زاد الاحتراق النفسي وكان معامل الارتباط معنويا عند مستوى المعنوية (1%) حيث كانت ,00 = sig وهي أقل من (5%) الأمر الذي يدل على أنه توجد علاقة ارتباطية متوسطة وهذه العلاقة هي علاقة معنوية ودالة احصائيا عند مستوى (1%).

ووجود علاقة معنوية بين متغيري الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط يعود حسب رأي الباحث على عدة عوامل من بينها، وجود رضا عند الأساتذة عن مهنة التعليم في الوسط المهني، كون أن هذه المهنة نبيلة في نظر الأساتذة وبالتالي هو أقل عرضة للاغتراب الوظيفي مقارنة بالمهن

الأخرى، وكون أن هذه المهنة تتميز بنوع من الاستقلالية والبعد عن الصراعات التنظيمية، كما أن الأساتذة قد مرو بمرحلة التعليم الثانوي وهم بالتالي مطلعون على حيثيات التعليم والمشاكل المحيطة به خصوصا إذا تعلق بعلاقة الأساتذة مع التلاميذ وأولياء التلاميذ، ولنجاح العملية التربوية فأن تضافر جهود الأسرة التربوية يسهم في تحقيق نتائج مرضية، فالأستاذ إذا وجد هذا الجو الملائم للتدريس فأنه يضاعف جهده كونه لا يعتبر المسئول الوحيد لضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ، بل هناك عدة عوامل من بينها مسؤولية التلميذ في حد ذاته، طرق ومناج التدريس، البرنامج أو المقرر الدراسي، حرص أولياء التلاميذ، إدارة الثانوية ....الخ.

وهذا وقد اختلفت نتيجة دراستنا مع دراسة عبد المطلب عبد القادر على المطلب (2013) والتي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين والاغتراب الوظيفي و الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت، حيث أكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة على مقياس الاغتراب الوظيفي ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية والعمر والخبرة، حيث قيم (ر) دالة عند مستوى الدلالة (01,) وتبين النتائج أيضا أن الاحتراق النفسي يزيد الاغتراب الوظيفي والعمرة والخيرة. (عبد المطلب، 2013، ص36)

وينص الجزء الثاني من الفرضية على أنه: يوجد أثر معنوي للاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

ولإثبات تحقق الجزء الثاني من الفرض العام علينا استخدام تحليل الانحدار البسيط وباستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (النسخة21) قد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

***جدول رقم(31):نتائج تحليل الانحدار البسيط (أثر الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي)***

| المتغير التابع | المتغير المستقل (المفسر) | ر | ر2 | قيمة ف | دلالة ف | بيتا | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأداء التربوي | الاغتراب الوظيفي | ,29 | ,08 | 27,11 | ,00 | ,28 | 12,19 | ,00 |

من أجل معرفة تأثير الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي، تم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط والذي اعتبر فيه متغير الاغتراب الوظيفي متغير تفسيري ومتغير الأداء التربوي متغير تابع، ومن خلال

الجدول رقم (32) نلاحظ أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة ف البالغة (27,11) بدلالة (,00) أصغر من مستوى المعنوية (,01) وتفسر النتائج أن المتغير المستقل (المفسر) تفسر(8%) من التباين الحاصل في الأداء التربوي وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر2)، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين الاغتراب الوظيفي والأداء التربوي بقيمة (,28) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالاغتراب الوظيفي أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة بمقدار (,28) بنسبة (28%) ،

ولإثبات تحقق ولإثبات تحقق الجزء الثاني من الفرض العام قمنا بقياس أثر أبعاد الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط وذلك باستخدام معادلة الانحدار الخطي المتعدد.

وباستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (النسخة21) وقد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

***جدول رقم(32):نتائج تحليل الانحدار المتعدد القياسي (أثر أبعادا لاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي)***

| المتغير التابع | المتغيرات المتنبئة (المفسرة) | بيتا | قيمة ت | دلالة ت | معامل تضخم التباين | ر | ر2 | قيمة ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأداء التربوي | العزلة | ,133 | 2,170 | ,031 | 1,388 | ,457[a] | ,209 | 15,45 | ,00 |
| | العجز | ,159 | 2,405 | ,017 | 1,628 | | | | |
| | اللامعيارية | -,246 | -4,20 | ,000 | 1,274 | | | | |
| | اللامعنى | ,001 | ,015 | ,988 | 1,811 | | | | |
| | الاغتراب عن الذات | ,306 | 4,568 | ,000 | 1,666 | | | | |

من أجل معرفة تأثير أبعاد الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي على الأداء التربوي، تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد والذي اعتبر فيه أبعاد الاغتراب الوظيفي متغيرات تفسيرية ومتغير الأداء التربوي متغير تابع، ومن خلال الجدول رقم (33) نلاحظ أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة ف البالغة (15,45) بدلالة (,00) أصغر من مستوى المعنوية (,01) وتفسر النتائج أن المتغيرات المفسرة تفسر(20,90%) من التباين الحاصل في الأداء التربوي وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر2)، كما جاءت

قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين العزلة والأداء التربوي بقيمة (,133) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالعزلة أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة، بمقدار(,133) وهذا بنسبة (13,3%)، وكذلك جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين العجز والأداء التربوي بقيمة (,159) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالاحتراق النفسي أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة بمقدار(,159) وهذا بنسبة (15,9%)، وكذلك جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين اللامعيارية والأداء التربوي بقيمة (-,246) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالاحتراق النفسي أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة بمقدار(-,246) وهذا بنسبة (24,6%)، وكذلك جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين اللامعنى والأداء التربوي بقيمة (,015) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالاحتراق النفسي أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة بمقدار(,01) وهذا بنسبة (0,1%)، وكذلك جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين الاغتراب عن الذات والأداء التربوي بقيمة (,306) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالاحتراق النفسي أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة بمقدار(,306) وهذا بنسبة (30,6%)، كما يوضح الجدول نتائج اختبار التعددية خطية حيث كشفت النتيجة أن أعلى عامل لتضخم التباين للنموذج هو (1,811) أصغر من 3 مما يشير إلى عدم وجود مشكلة تعددية خطية بين متغيرات النموذج.

وهذا يؤكد تأثير متغير الاغتراب الوظيفي تأثيرا معنويا سلبيا على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط، مما يتثبت تحقق الجزء الثاني من الفرض العام ن خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها.

إذا نظرنا للاغتراب الوظيفي فهو متغير سلبي أي أن له أثار سلبية على أداء الفرد العامل مهما تعددت مهامه واختصاصاته، فإن كان الاغتراب الوظيفي مرتفع فبالتأكيد سيؤثر تأثير سلبيا ليس على الأداء فقط بل حتى على المتغيرات الأخرى، فإن معاناة الأساتذة من الاغتراب ينجم عنه عدة أسباب من بينها توجيه الأساتذة وتوظيفهم، حسب ما يتناسب مع قدراتهم ومؤهلاتهم، وكذلك الظروف التي يعيشها الأستاذ، اعتبار

مهنة التعليم تتطلب تضافر الجهود من كافة أفراد الأسرة التربوية، وتحميل الأساتذة المسؤولية الكاملة في انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ، إضافة إلى عوامل وأسباب أخرى تسهم في ارتفاع الاغتراب الوظيفي.

وهذا ما أكدته دراسة الباحثان "يوسف عبد عطية بحر "و مياسة سعيد محمد أبو سلطان " حيث أكدا على وجود على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين علاقة الموظف بالإدارة المباشرة وبين الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة عند مستوى دلالة (,05)

(بحر، وسلطان.2013، ص205)

وهذا ما أكدته دراسة "المطيري، عزيزة مفرح فرحان"إن العلاقة الارتباطية السالبة ما بين الاغتراب الوظيفي والكفاءة الذاتية تشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الاغتراب الوظيفي فإن مستوى الكفاءة الذاتية سينخفض، وبالتالي توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الاغتراب ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (,05) وبين متوسطات درجات الاغتراب الوظيفي بأبعاده ودرجات الكفاية الذاتية بأبعادها لدى عينة من موظفي جامعة الملك عبد العزيز.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن علاقة الاغتراب الوظيفي بالكفاءة الذاتية تتمثل في أن الشخص غير المغترب وظيفياً ترتفع كفاءته الذاتية، فالكفاءة الذاتية تعد موجهاً أساسياً لسلوك الموظفين نحو مقدرتهم على القيام بأعمالهم بكل كفاءة ومثابرة. (المطيري، 2016، ص 506).

وينص الجزء الثالث من الفرضية على أنه: يوجد أثر معنوي للاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

ولإثبات تحقق الجزء الثالث من الفرض العام علينا استخدام تحليل الانحدار البسيط وباستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (النسخة21) قد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

***جدول رقم(33):نتائج تحليل الانحدار البسيط (أثر الاحتراق النفسي على الأداء التربوي)***

| المتغير التابع | المتغير المستقل (المفسر) | ر | ر2 | قيمة ف | دلالة ف | بيتا | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحتراق النفسي | الاغتراب الوظيفي | ,38 | ,14 | 50,51 | ,00 | ,38 | 7,10 | ,00 |

من أجل معرفة تأثير الاحتراق النفسي على الأداء التربوي، تم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط والذي اعتبر فيه متغير الاحتراق النفسي متغير تفسيري ومتغير الأداء التربوي متغير تابع، ومن خلال الجدول رقم (34) نلاحظ أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة ف البالغة (50,51) بدلالة (00,) أصغر من مستوى المعنوية (01,) وتفسر النتائج أن المتغير المستقل (المفسر) تفسر(14%) من التباين الحاصل في الأداء التربوي وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر2)، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين الاحتراق النفسي والأداء التربوي بقيمة (38,) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالاحتراق النفسي أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة بمقدار (38,) بنسبة (38%).

ولإثبات تحقق الجزء الثالث من الفرض العام قمنا بقياس أثر أبعاد الاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط وذلك باستخدام معادلة الانحدار الخطي المتعدد.

وباستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (النسخة21) وقد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

***جدول رقم(34): نتائج تحليل الانحدار المتعدد القياسي (أثر أبعاد الاحتراق النفسي على الأداء التربوي)***

| المتغير التابع | المتغيرات المتنبئة (المفسرة) | بيتا | قيمة ت | دلالة ت | معامل تضخم التباين | ر | ر2 | قيمة ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأداء التربوي | الإجهاد الانفعالي | ,083 | 1,480 | ,140 | 1,124 | ,40 | 1,66 | 19,60 | ,00 |
| | بلادة المشاعر | ,154 | 2,718 | ,007 | 1,139 | | | | |
| | نقص الانجاز الشخصي | ,316 | 5,797 | ,000 | 1,051 | | | | |

من أجل معرفة تأثير أبعاد الاحتراق النفسي على الأداء التربوي، تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد والذي اعتبر فيه أبعاد الاغتراب الوظيفي متغيرات تفسيرية ومتغير الأداء التربوي متغير تابع، ومن خلال الجدول رقم (35) نلاحظ أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة ف البالغة (19,60) بدلالة (00,) أصغر من مستوى المعنوية (01,) وتفسر النتائج أن المتغيرات المفسرة تفسر(16,6%) من التباين الحاصل في الأداء التربوي وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر2)، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين الإجهاد الانفعالي والأداء التربوي بقيمة (083,) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة

(ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالعزلة أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة، بمقدار(,083) وهذا بنسبة (8,3%)، وكذلك جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين بلادة المشاعر والأداء التربوي بقيمة (,154) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالاحتراق النفسي أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة بمقدار(,154) وهذا بنسبة (15,4%)، وكذلك جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة أو الأثر بين نقص الانجاز الشخصي والأداء التربوي بقيمة (,316) ذات دلالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعنى ذلك أنه كلما ارتفع أو زاد أو شعر أفراد العينة بالاحتراق النفسي أثر ذلك معنويا على الأداء التربوي للأساتذة بمقدار(,316) وهذا بنسبة (31,6%)، كما يوضح الجدول نتائج اختبار التعددية خطية حيث كشفت النتيجة أن أعلى عامل لتضخم التباين للنموذج هو (1,139) أصغر من 3 مما يشير إلى عدم وجود مشكلة تعددية خطية بين متغيرات النموذج.

يتفق جل الباحثين أن الاحتراق النفسي متغير سلبي يؤثر بشكل أو بأخر على أداء الفرد العمل، ويبرر الباحث معاناة الأساتذة الثانويين من الاحتراق النفسي من خلال عدة أسباب من بينهما عدم توفير الوسائل البيداغوجية للتدريس، تغيير المقرر الدراسي وغموض المناهج الدراسية، تواصل الأساتذة مع التلاميذ، ومع أولياء التلاميذ، الاكتظاظ داخل الأقسام والثانويات، إقحام الأساتذة في الصراعات التنظيمية، وتحميل الأساتذة بنسبة كبيرة في انخفاض التحصيل الدراسي للتلاميذ خصوصا تلاميذ البكالوريا، عدم تلبية مطالب الأساتذة، عدم توفر السكنات الوظيفية، عدم استفادة معظم الأساتذة الاجتماعية، ومنه نستنتج أن الظروف التي يعمل فيها الأستاذ تسهم بشكل أو بآخر في ارتفاع أو انخفاض الاحتراق النفسي.

وأما فيما يخص تأثير الاحتراق النفسي فقد وجدنا دراسات تؤكد وجود دور سلبي للاحتراق النفسي على الأداء فقد أكدت دراسة "نادية محمد شوشة" وهيثم محمد أحمد حسنين" و"زينب محمد عبد المجيد حافظ" (2020)على أنه توجد علاقة إرتباطية بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء الوظيفي لمعلمي السباحة وذلك من خلال وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أبعاد الاحتراق النفسي ومقياس جودة الأداء لمعلمي السباحة حيث كانت قيمة ر المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة عند مستوى معنوية (,05)

(شوشة، حسنين، حافظ، 2020، ص،ص، ص،17،19،،18)

وهذا ما أكدته أيضا دراسة "يمينة مدوري" (2020) على وجود احتراق نفسي مرتفع لدى أغلبية النساء العاملات في مهنة التدريس يعانين من الاحتراق النفسي وتدل النتائج المتحصل عليها أن أغلبية العاملات في التدريس تقييمهن سلبي لأدائهن المهني، ويشعرن بعدم كفاءتهن وعدم قدرتهن على تلبية مطالب مهنهن، أو بالشعور بالتقصير نخو عملهن، وهذه كلها مشاعر مؤيدة للاحتراق النفسي.

(مدوري، 2020، ص60)

وعلى النقيض من ذلك فقد أكدت دراسة بن موسى سمير(2018) إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الاحتراق المهني والأداء الوظيفي لدى أعوان الحماية المدنية بتيارت ويرجع ذلك حسب تبرير الباحث إلى محكات ومُؤشراتٌ داخلية وخارجية أخرى .من بينها ظروف العمل حيث أن العلاقات المهنية صحية من منظور علم النفس الاجتماعي للمنظمات، بحيث لاحظنا ومن خلال استجابات المبحوثين وجود تفاعل تعاضدي بين أعوان الحماية المدنية لمدينة تيارت ورؤسائهم، وسبب ذلك يعود حسب أعوان الحماية إلى فتح مجال الحوار والتفاعل من طرف المسؤولين لإدراكهم أن استمرارية هذا التنظيم تكمن في ضمان الحماية بمفهومها الشامل( داخليا وخارجيا ) وهذا ما يُبيِّن نوعية الحياة الإيجابية إن لم نقل الراحة النفسية التي يتمتع بها أفراد عينة البحث على المستوى الفردي والجماعي. (بن موسى، 2018،ص163)

**عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:**

توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بين أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير مكان العمل

ولإيجاد الفروق بين الأساتذة تم استعمال (الأسلوب الإحصائي ف) وذلك باستعمال برنامج( spss21 )، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

***جدول رقم (35): نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب مكان العمل***

| المتغير / المؤشرات الاحصائية | | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية | مستوى الدلالة ,05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب الوظيفي | بين المجموعات | 485,93 | 9232,75 | 19 | ,00 | دالة |
| | داخل المجموعات | 67,61 | 18930,08 | 20 | | |
| الاحتراق النفسي | بين المجموعات | 621,97 | 11817,45 | 19 | 0,0 | دالة |
| | داخل المجموعات | 259,96 | 72789,54 | 20 | | |
| الأداء التربوي | بين المجموعات | 1209,71 | 2284,52 | 19 | ,00 | دالة |
| | داخل المجموعات | 240,06 | 67219,26 | 20 | | |

تشير النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم (36): أن متوسط المربعات لمتغير الاغتراب الوظيفي الذي بين المجموعات يساوي (485,93) ومجموع المربعات يساوي (9232,75) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (67,61) ومجموع المربعات يساوي (18930,08) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية وهي (,00) أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن متوسط المربعات لمتغير الاحتراق النفسي الذي بين المجموعات يساوي (621,97) ومجموع المربعات يساوي (11817,45) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (259,96) ومجموع المربعات يساوي (72789,54) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية (,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (,05) وأن متوسط المربعات لمتغير الأداء التربوي الذي بين المجموعات يساوي (1209,71) ومجموع المربعات يساوي (2284,52) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (240,06) ومجموع المربعات يساوي (67219,26) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية (,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (,05) وبالتالي نستنتج أنها غير دالة إحصائيا وعليه فإنه توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير مكان العمل وبهذا نقول أن الفرضية قد تحققت.

أن قيمة مستوى المعنوية الاغتراب الوظيفي (P.Value=0,000)، وهي أصغر من قيمة مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأساتذة الثانويين باختلاف أماكن عملهم في متغير الاغتراب الوظيفي أي أن أراء أفراد العينة بالنسبة لمتغير الاغتراب الوظيفي تختلف باختلاف أماكن العمل.

وبلغت قيمة مستوى المعنوية الاحتراق النفسي (P.Value=0,000)، وهي أصغر من قيمة مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأساتذة الثانويين باختلاف أماكن عملهم في متغير الاحتراق النفسي أي أن أراء أفراد العينة بالنسبة لمتغير الاحتراق النفسي تختلف باختلاف أماكن العمل.

وبلغت مستوى المعنوية الأداء التربوي (P.Value=0,000)، وهي أصغر من قيمة مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأساتذة الثانويين باختلاف أماكن عملهم في متغير الأداء التربوي أي أن أراء أفراد العينة بالنسبة لمتغير الأداء التربوي تختلف باختلاف أماكن العمل.

وبالتالي نلاحظ من نتائج اختبار التباين الأحادي وجود فروق في المتغيرات الثلاث

ولتحديد بين أي المجموعات توجد هذه الفروق نقوم باختبار الفروقات البعدية Post-Hoc-Test وذلك باستخدام معيار Bonferroni

**المتغير الأول: الاغتراب الوظيفي:**

بيّن لنا اختبار التباين الأحادي وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بالمتغير الأول الاغتراب الوظيفي, ولتحديد بين أي المجموعات توجد هذه الفروق نقوم باختبار الفروقات البعدية Post-Hoc-Test وذلك باستخدام معيار Bonferroni وكانت نتائجه كما يوضّحها الجدول التالي:

***جدول رقم (36): يوضح نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للاغتراب الوظيفي (حسب مكان العمل)***

| المؤشرات / المتغيرات | ثانوية محمد بوضياف بأفلو | | ثانوية الامام الغزالي | | ثانوية أبي القاسم الزهراوي | | ثانوية الشريف بوشوشة | | ثانوية هواري بومدين | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| ثانوية محمد بوضياف | | | -4,333 | 1,000 | ,056 | 1,000 | -1,026 | 1,000 | 15,000* | ,000 |
| ثانوية الامام الغزالي | 4,333 | 1,000 | | | 4,389 | 1,000 | 3,308 | 1,000 | 19,333* | ,000 |
| ثانوية أبي القاسم الزهراوي | -,056 | 1,000 | -4,389 | 1,000 | | | -1,081 | 1,000 | 14,944* | ,000 |
| ثانوية الشريف بوشوشة | 1,026 | 1,000 | -3,308 | 1,000 | 1,081 | 1,000 | | | 16,026* | ,000 |
| ثانوية هواري بومدين | -15,000* | ,000 | -19,33* | ,000 | -14,94* | ,000 | -16,06* | ,000 | | |
| ثانوية خامد عامر | 1,333 | 1,000 | -3,000 | 1,000 | 1,389 | 1,000 | ,308 | 1,000 | 16,333* | ,000 |
| ثانوية غزاوي بلقاسم | -2,238 | 1,000 | -6,571 | 1,000 | -2,183 | 1,000 | -3,264 | 1,000 | 12,762* | ,001 |
| ثانوية الصادق طالبي | 5,167 | 1,000 | ,833 | 1,000 | 5,222 | 1,000 | 4,141 | 1,000 | 20,167* | ,000 |
| ثانوية الحاج عيسى | 8,544 | ,203 | 4,211 | 1,000 | 8,599 | ,288 | 7,518 | 1,000 | 23,544* | ,000 |
| ثانوية عمر دهينة | 4,833 | 1,000 | ,500 | 1,000 | 4,889 | 1,000 | 3,808 | 1,000 | 19,833* | ,000 |
| ثانوية شرفي الحاج | 5,410 | 1,000 | 1,077 | 1,000 | 5,466 | 1,000 | 4,385 | 1,000 | 20,410* | ,000 |
| ثانوية صفصافة طاهر | -3,750 | 1,000 | -8,083 | 1,000 | -3,694 | 1,000 | -4,776 | 1,000 | 11,250* | ,023 |
| ثانوية العربي بن ذهيبة | -,042 | 1,000 | -4,375 | 1,000 | ,014 | 1,000 | -1,067 | 1,000 | 14,958* | ,000 |
| ثانوية عطية أحمد | -,667 | 1,000 | -5,000 | 1,000 | -,611 | 1,000 | -1,692 | 1,000 | 14,333* | ,000 |
| ثانوية أحمد بن بلة | 2,833 | 1,000 | -1,500 | 1,000 | 2,889 | 1,000 | 1,808 | 1,000 | 17,833* | ,000 |
| ثانوية الشهيد العيمش | 2,667 | 1,000 | -1,667 | 1,000 | 2,722 | 1,000 | 1,641 | 1,000 | 17,667* | ,000 |
| ثانوية مالك بن نبي | 2,833 | 1,000 | -1,500 | 1,000 | 2,889 | 1,000 | 1,808 | 1,000 | 17,833* | ,000 |
| ثانوية أحمد قصيبة | -5,917 | 1,000 | -10,250 | 1,000 | -5,861 | 1,000 | -6,942 | 1,000 | 9,083 | 1,000 |
| ثانوية خدامي مبارك | 4,333 | 1,000 | ,000 | 1,000 | 4,389 | 1,000 | 3,308 | 1,000 | 19,333* | ,000 |
| ثانوية بوقرة علي | 3,762 | 1,000 | -,571 | 1,000 | 3,817 | 1,000 | 2,736 | 1,000 | 18,762* | ,000 |

***تابع للجدول رقم (36)***

| المؤشرات / المتغيرات | ثانوية خامد عامر | | ثانوية غزاوي بلقاسم | | ثانوية الصادق طالبي | | ثانوية الحاج عيسى | | ثانوية عمر دهينة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| ثانوية محمد بوضياف | -1,333 | 1,000 | 2,238 | 1,000 | -5,167 | 1,000 | -8,544 | ,203 | -4,833 | 1,000 |
| ثانوية الامام الغزالي | 3,000 | 1,000 | 6,571 | 1,000 | -,833 | 1,000 | -4,211 | 1,000 | -,500 | 1,000 |
| ثانوية أبي القاسم الزهراوي | -1,389 | 1,000 | 2,183 | 1,000 | -5,222 | 1,000 | -8,599 | ,288 | -4,889 | 1,000 |
| ثانوية الشريف بوشوشة | -,308 | 1,000 | 3,264 | 1,000 | -4,141 | 1,000 | -7,518 | 1,000 | -3,808 | 1,000 |
| ثانوية هواري بومدين | -16,333* | ,000 | -12,72* | ,001 | -20,17* | ,000 | -23,54* | ,000 | -19,83* | ,000 |
| ثانوية خامد عامر | | | 3,571 | 1,000 | -3,833 | 1,000 | -7,211 | 1,000 | -3,500 | 1,000 |
| ثانوية غزاوي بلقاسم | -3,571 | 1,000 | | | -7,405 | ,812 | -10,72* | ,041 | -7,071 | 1,000 |
| ثانوية الصادق طالبي | 3,833 | 1,000 | 7,405 | ,812 | | | -3,377 | 1,000 | ,333 | 1,000 |
| ثانوية الحاج عيسى | 7,211 | 1,000 | 10,782* | ,041 | 3,377 | 1,000 | | | 3,711 | 1,000 |
| ثانوية عمر دهينة | 3,500 | 1,000 | 7,071 | 1,000 | -,333 | 1,000 | -3,711 | 1,000 | | |
| ثانوية شرفي الحاج | 4,077 | 1,000 | 7,648 | 1,000 | ,244 | 1,000 | -3,134 | 1,000 | ,577 | 1,000 |
| ثانوية صفصافة طاهر | -5,083 | 1,000 | -1,512 | 1,000 | -8,917 | ,224 | -12,24* | ,011 | -8,583 | 1,000 |
| ثانوية العربي بن ذهيبة | -1,375 | 1,000 | 2,196 | 1,000 | -5,208 | 1,000 | -8,586 | ,404 | -4,875 | 1,000 |
| ثانوية عطية أحمد | -2,000 | 1,000 | 1,571 | 1,000 | -5,833 | 1,000 | -9,211 | ,157 | -5,500 | 1,000 |
| ثانوية أحمد بن بلة | 1,500 | 1,000 | 5,071 | 1,000 | -2,333 | 1,000 | -5,711 | 1,000 | -2,000 | 1,000 |
| ثانوية الشهيد العيمش | 1,333 | 1,000 | 4,905 | 1,000 | -2,500 | 1,000 | -5,877 | 1,000 | -2,167 | 1,000 |
| ثانوية مالك بن نبي | 1,500 | 1,000 | 5,071 | 1,000 | -2,333 | 1,000 | -5,711 | 1,000 | -2,000 | 1,000 |
| ثانوية أحمد قصيبة | -7,250 | 1,000 | -3,679 | 1,000 | -11,083 | ,113 | -1441* | ,007 | -10,750 | 1,000 |
| ثانوية خدامي مبارك | 3,000 | 1,000 | 6,571 | 1,000 | -,833 | 1,000 | -4,211 | 1,000 | -,500 | 1,000 |
| ثانوية بوقرة علي | 2,429 | 1,000 | 6,000 | 1,000 | -1,405 | 1,000 | -4,782 | 1,000 | -1,071 | 1,000 |

***تابع للجدول رقم (36)***

| المؤشرات / المتغيرات | ثانوية شرفي الحاج | | ثانوية صفصافة طاهر | | ثانوية العربي بن ذهيبة | | ثانوية عطية أحمد | | ثانوية أحمد بن بلة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| ثانوية محمد بوضياف | -5,410 | 1,000 | 3,750 | 1,000 | ,042 | 1,000 | ,667 | 1,000 | -2,833 | 1,000 |
| ثانوية الامام الغزالي | -1,077 | 1,000 | 8,083 | 1,000 | 4,375 | 1,000 | 5,000 | 1,000 | 1,500 | 1,000 |
| ثانوية أبي القاسم الزهراوي | -5,466 | 1,000 | 3,694 | 1,000 | -,014 | 1,000 | ,611 | 1,000 | -2,889 | 1,000 |
| ثانوية الشريف بوشوشة | -4,385 | 1,000 | 4,776 | 1,000 | 1,067 | 1,000 | 1,692 | 1,000 | -1,808 | 1,000 |
| ثانوية هواري بومدين | -20,410* | ,000 | -11,50* | ,023 | -14,98* | ,000 | -14,33* | ,000 | -17,83* | ,000 |
| ثانوية خامد عامر | -4,077 | 1,000 | 5,083 | 1,000 | 1,375 | 1,000 | 2,000 | 1,000 | -1,500 | 1,000 |
| ثانوية غزاوي بلقاسم | -7,648 | 1,000 | 1,512 | 1,000 | -2,196 | 1,000 | -1,571 | 1,000 | -5,071 | 1,000 |
| ثانوية الصادق طالبي | -,244 | 1,000 | 8,917 | ,224 | 5,208 | 1,000 | 5,833 | 1,000 | 2,333 | 1,000 |
| ثانوية الحاج عيسى | 3,134 | 1,000 | 12,294* | ,011 | 8,586 | ,404 | 9,211 | ,157 | 5,711 | 1,000 |
| ثانوية عمر دهينة | -,577 | 1,000 | 8,583 | 1,000 | 4,875 | 1,000 | 5,500 | 1,000 | 2,000 | 1,000 |
| ثانوية شرفي الحاج | | | 9,160 | 1,000 | 5,452 | 1,000 | 6,077 | 1,000 | 2,577 | 1,000 |
| ثانوية صفصافة طاهر | -9,160 | 1,000 | | | -3,708 | 1,000 | -3,083 | 1,000 | -6,583 | 1,000 |
| ثانوية العربي بن ذهيبة | -5,452 | 1,000 | 3,708 | 1,000 | | | ,625 | 1,000 | -2,875 | 1,000 |
| ثانوية عطية أحمد | -6,077 | 1,000 | 3,083 | 1,000 | -,625 | 1,000 | | | -3,500 | 1,000 |
| ثانوية أحمد بن بلة | -2,577 | 1,000 | 6,583 | 1,000 | 2,875 | 1,000 | 3,500 | 1,000 | | |
| ثانوية الشهيد العيمش | -2,744 | 1,000 | 6,417 | 1,000 | 2,708 | 1,000 | 3,333 | 1,000 | -,167 | 1,000 |
| ثانوية مالك بن نبي | -2,577 | 1,000 | 6,583 | 1,000 | 2,875 | 1,000 | 3,500 | 1,000 | ,000 | 1,000 |
| ثانوية أحمد قصيبة | -11,327 | ,420 | -2,167 | 1,000 | -5,875 | 1,000 | -5,250 | 1,000 | -8,750 | 1,000 |
| ثانوية خدامي مبارك | -1,077 | 1,000 | 8,083 | 1,000 | 4,375 | 1,000 | 5,000 | 1,000 | 1,500 | 1,000 |
| ثانوية بوقرة علي | -1,648 | 1,000 | 7,512 | 1,000 | 3,804 | 1,000 | 4,429 | 1,000 | ,929 | 1,000 |

***تابع للجدول رقم (36)***

| المؤشرات / المتغيرات | ثانوية الشهيد العيمش | | ثانوية مالك بن نبي | | ثانوية أحمد قصيبة | | ثانوية خدامي مبارك | | ثانوية بوقرة علي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| ثانوية محمد بوضياف | -2,667 | 1,000 | -2,833 | 1,000 | 5,917 | 1,000 | -4,333 | 1,000 | -3,762 | 1,000 |
| ثانوية الامام الغزالي | 1,667 | 1,000 | 1,500 | 1,000 | 10,250 | 1,000 | ,000 | 1,000 | ,571 | 1,000 |
| ثانوية أبي القاسم الزهراوي | -2,722 | 1,000 | -2,889 | 1,000 | 5,861 | 1,000 | -4,389 | 1,000 | -3,817 | 1,000 |
| ثانوية الشريف بوشوشة | -1,641 | 1,000 | -1,808 | 1,000 | 6,942 | 1,000 | -3,308 | 1,000 | -2,736 | 1,000 |
| ثانوية هواري بومدين | -17,667* | ,000 | -17,83* | ,000 | -9,083 | 1,000 | -19,33* | ,000 | -18,72* | ,000 |
| ثانوية خامد عامر | -1,333 | 1,000 | -1,500 | 1,000 | 7,250 | 1,000 | -3,000 | 1,000 | -2,429 | 1,000 |
| ثانوية غزاوي بلقاسم | -4,905 | 1,000 | -5,071 | 1,000 | 3,679 | 1,000 | -6,571 | 1,000 | -6,000 | 1,000 |
| ثانوية الصادق طالبي | 2,500 | 1,000 | 2,333 | 1,000 | 11,083 | ,113 | ,833 | 1,000 | 1,405 | 1,000 |
| ثانوية الحاج عيسى | 5,877 | 1,000 | 5,711 | 1,000 | 14,461* | ,007 | 4,211 | 1,000 | 4,782 | 1,000 |
| ثانوية عمر دهينة | 2,167 | 1,000 | 2,000 | 1,000 | 10,750 | 1,000 | ,500 | 1,000 | 1,071 | 1,000 |
| ثانوية شرفي الحاج | 2,744 | 1,000 | 2,577 | 1,000 | 11,327 | ,420 | 1,077 | 1,000 | 1,648 | 1,000 |
| ثانوية صفصافة طاهر | -6,417 | 1,000 | -6,583 | 1,000 | 2,167 | 1,000 | -8,083 | 1,000 | -7,512 | 1,000 |
| ثانوية العربي بن ذهيبة | -2,708 | 1,000 | -2,875 | 1,000 | 5,875 | 1,000 | -4,375 | 1,000 | -3,804 | 1,000 |
| ثانوية عطية أحمد | -3,333 | 1,000 | -3,500 | 1,000 | 5,250 | 1,000 | -5,000 | 1,000 | -4,429 | 1,000 |
| ثانوية أحمد بن بلة | ,167 | 1,000 | ,000 | 1,000 | 8,750 | 1,000 | -1,500 | 1,000 | -,929 | 1,000 |
| ثانوية الشهيد العيمش | | | -,167 | 1,000 | 8,583 | 1,000 | -1,667 | 1,000 | -1,095 | 1,000 |
| ثانوية مالك بن نبي | ,167 | 1,000 | | | 8,750 | 1,000 | -1,500 | 1,000 | -,929 | 1,000 |
| ثانوية أحمد قصيبة | -8,583 | 1,000 | -8,750 | 1,000 | | | -10,250 | 1,000 | -9,679 | 1,000 |
| ثانوية خدامي مبارك | 1,667 | 1,000 | 1,500 | 1,000 | 10,250 | 1,000 | | | ,571 | 1,000 |
| ثانوية بوقرة علي | 1,095 | 1,000 | ,929 | 1,000 | 9,679 | 1,000 | -,571 | 1,000 | | |

نلاحظ من الجدول رقم (37) أن هناك فروقا جوهرية بين أساتذة ثانوية هواري بومدين والثانويات الأخرى, حيث كانت قيمة (P Value) تساوي (0,000)،,وهذه الفروق لصالح أساتذة ثانوية هواري بومدين (متوسطها14.83) حيث المتوسط محصور مابين (*12,762- 23,544 ) (انظر جدول المتوسطات في

الملحق الخاص بنتائج متغير الاغتراب الوظيفي الخاص بمكان العمل رقم الصف5 ) أي أن أراء أساتذة ثانوية هواري بومدين كانت مرتفعة بشكل أكبر مقارنة بأراء الثانويات الأخرى، مما يدل على أن أساتذة ثانوية هواري بومدين يعانون من بدرجة أقل من الاغتراب الوظيفي مقارنة أساتذة الثانويات الأخرى.

ويرجح الباحث هذه الفروق كون هؤلاء الأساتذة الذين يعانون بدرجات أعلى من الاغتراب، بحسب البيئة التي يعملون فيها، ومن بينها عدم توفر الوسائل البيداغوجية التي تسهر عليها المؤسسة، عدد التلاميذ في القسم، الصراعات التنظيمية داخل المؤسسة، وأيضا صعوبة التواصل مع الإدارة...الخ.

وعلى النقيض من ذلك فقد أكدت دراسة خالدي الحواص (2018) بعنوان المسؤولية الاجتماعية وأثرها في الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية"دراسة ميدانية بولاية المسيلة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية بولاية المسيلة تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، والمؤهل التعليمي (الحواص، 2018، ص، ص 276، 277)

وكذلك دراسة دراسة أبو مقدم أروى، وأبو سمرة محمود ، شعيبات محمد عوض (2014) بعنوان الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية(دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05,) لدى أعضاء هيئة التدريس وقد برر هذه النتيجة كون أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجامعة وقد برر الباحثون ذلك كون الجامعات الفلسطينية متشابهة في الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية إلى حد ما، كما أن سلم الرواتب، والأنظمة والقوانين والتسلسل الإداري، وفي التعيينات وفي العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس خلال العام الجامعي وفي مكافأة نهاية الخدمة، وعدد سنواتها. (أبو مقدم، أبو سمرة، شعيبات، 2014، ص 66)

**المتغير الثالث : الأداء التربوي:**

بيّن لنا اختبار التباين الأحادي وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بالمتغير الثالث الأداء التربوي، ولتحديد بين أي المجموعات توجد هذه الفروق نقوم باختبار الفروقات البعدية Post-Hoc-Test وذلك باستخدام معيار Bonferroni وكانت نتائجه كما يوضّحها الجدول التالي:

**جدول رقم (37): يوضح نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للأداء التربوي (حسب مكان العمل)**

| المؤشرات / المتغيرات | ثانوية محمد بوضياف بأفلو | | ثانوية الامام الغزالي | | ثانوية أبي القاسم الزهراوي | | ثانوية الشريف بوشوشة | | ثانوية هواري بومدين | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمال p | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| ثانوية محمد بوضياف | | | 2,417 | 1,000 | 1,833 | 1,000 | -,026 | 1,000 | 4,292 | 1,000 |
| ثانوية الامام الغزالي | -2,417 | 1,000 | | | -,583 | 1,000 | -2,442 | 1,000 | 1,875 | 1,000 |
| ثانوية أبي القاسم الزهراوي | -1,833 | 1,000 | ,583 | 1,000 | | | -1,859 | 1,000 | 2,458 | 1,000 |
| ثانوية الشريف بوشوشة | ,026 | 1,000 | 2,442 | 1,000 | 1,859 | 1,000 | | | 4,317 | 1,000 |
| ثانوية هواري بومدين | -4,292 | 1,000 | -1,875 | 1,000 | -2,458 | 1,000 | -4,317 | 1,000 | | |
| ثانوية خامد عامر | -,024 | 1,000 | 2,393 | 1,000 | 1,810 | 1,000 | -,049 | 1,000 | 4,268 | 1,000 |
| ثانوية غزاوي بلقاسم | -5,595 | 1,000 | -3,179 | 1,000 | -3,762 | 1,000 | -5,621 | 1,000 | -1,304 | 1,000 |
| ثانوية الصادق طالبي | 3,444 | 1,000 | 5,861 | 1,000 | 5,278 | 1,000 | 3,419 | 1,000 | 7,736 | 1,000 |
| ثانوية الحاج عيسى | 24,333* | ,000 | 26,750* | ,010 | 26,167* | ,000 | 24,308* | ,003 | 28,625* | ,000 |
| ثانوية عمر دهينة | 5,233 | 1,000 | 7,650 | 1,000 | 7,067 | 1,000 | 5,208 | 1,000 | 9,525 | 1,000 |
| ثانوية شرفي الحاج | 11,872 | 1,000 | 14,288 | 1,000 | 13,705 | 1,000 | 11,846 | 1,000 | 16,163 | ,495 |
| ثانوية صفصافة طاهر | -,750 | 1,000 | 1,667 | 1,000 | 1,083 | 1,000 | -,776 | 1,000 | 3,542 | 1,000 |
| ثانوية العربي بن ذهيبة | -1,167 | 1,000 | 1,250 | 1,000 | ,667 | 1,000 | -1,192 | 1,000 | 3,125 | 1,000 |
| ثانوية عطية أحمد | -10,41 | 1,000 | -8,015 | 1,000 | -8,598 | 1,000 | -10,47 | 1,000 | -6,140 | 1,000 |
| ثانوية أحمد بن بلة | 2,778 | 1,000 | 5,194 | 1,000 | 4,611 | 1,000 | 2,752 | 1,000 | 7,069 | 1,000 |
| ثانوية الشهيد العيمش | 24,417* | ,003 | 26,833* | ,033 | 26,250* | ,001 | 24,391* | ,019 | 28,708* | ,000 |
| ثانوية مالك بن نبي | 11,633 | 1,000 | 14,050 | 1,000 | 13,467 | 1,000 | 11,608 | 1,000 | 15,925 | 1,000 |
| ثانوية أحمد قصيبة | -4,167 | 1,000 | -1,750 | 1,000 | -2,333 | 1,000 | -4,192 | 1,000 | ,125 | 1,000 |
| ثانوية خدامي مبارك | 1,533 | 1,000 | 3,950 | 1,000 | 3,367 | 1,000 | 1,508 | 1,000 | 5,825 | 1,000 |
| ثانوية بوقرة علي | -,524 | 1,000 | 1,893 | 1,000 | 1,310 | 1,000 | -,549 | 1,000 | 3,768 | 1,000 |

***تابع للجدول رقم (37)***

| المؤشرات / المتغيرات | ثانوية خامد عامر | | ثانوية غزاوي بلقاسم | | ثانوية الصادق طالبي | | ثانوية الحاج عيسى | | ثانوية عمر دهينة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| ثانوية محمد بوضياف | ,024 | 1,000 | 5,595 | 1,000 | -3,444 | 1,000 | -24,33* | ,000 | -5,233 | 1,000 |
| ثانوية الامام الغزالي | -2,393 | 1,000 | 3,179 | 1,000 | -5,861 | 1,000 | -26,70* | ,010 | -7,650 | 1,000 |
| ثانوية أبي القاسم الزهراوي | -1,810 | 1,000 | 3,762 | 1,000 | -5,278 | 1,000 | -26,17* | ,000 | -7,067 | 1,000 |
| ثانوية الشريف بوشوشة | ,049 | 1,000 | 5,621 | 1,000 | -3,419 | 1,000 | -24,38* | ,003 | -5,208 | 1,000 |
| ثانوية هواري بومدين | -4,268 | 1,000 | 1,304 | 1,000 | -7,736 | 1,000 | -28,65* | ,000 | -9,525 | 1,000 |
| ثانوية خامد عامر | | | 5,571 | 1,000 | -3,468 | 1,000 | -24,37* | ,002 | -5,257 | 1,000 |
| ثانوية غزاوي بلقاسم | -5,571 | 1,000 | | | -9,040 | 1,000 | -29,99* | ,000 | -10,89 | 1,000 |
| ثانوية الصادق طالبي | 3,468 | 1,000 | 9,040 | 1,000 | | | -20,89* | ,001 | -1,789 | 1,000 |
| ثانوية الحاج عيسى | 24,357* | ,002 | 29,929* | ,000 | 20,889* | ,001 | | | 19,100 | ,328 |
| ثانوية عمر دهينة | 5,257 | 1,000 | 10,829 | 1,000 | 1,789 | 1,000 | -19,10 | ,328 | | |
| ثانوية شرفي الحاج | 11,896 | 1,000 | 17,467 | ,686 | 8,427 | 1,000 | -12,42 | 1,000 | 6,638 | 1,000 |
| ثانوية صفصافة طاهر | -,726 | 1,000 | 4,845 | 1,000 | -4,194 | 1,000 | -25,03* | ,003 | -5,983 | 1,000 |
| ثانوية العربي بن ذهيبة | -1,143 | 1,000 | 4,429 | 1,000 | -4,611 | 1,000 | -25,50* | ,000 | -6,400 | 1,000 |
| ثانوية عطية أحمد | -10,408 | 1,000 | -4,836 | 1,000 | -13,86 | ,473 | -34,75* | ,000 | -15,65 | 1,000 |
| ثانوية أحمد بن بلة | 2,802 | 1,000 | 8,373 | 1,000 | -,667 | 1,000 | -21,56* | ,006 | -2,456 | 1,000 |
| ثانوية الشهيد العيمش | 24,440* | ,014 | 30,012* | ,000 | 20,972* | ,012 | ,083 | 1,000 | 19,183 | ,765 |
| ثانوية مالك بن نبي | 11,657 | 1,000 | 17,229 | 1,000 | 8,189 | 1,000 | -12,70 | 1,000 | 6,400 | 1,000 |
| ثانوية أحمد قصيبة | -4,143 | 1,000 | 1,429 | 1,000 | -7,611 | 1,000 | -28,50* | ,003 | -9,400 | 1,000 |
| ثانوية خدامي مبارك | 1,557 | 1,000 | 7,129 | 1,000 | -1,911 | 1,000 | -22,80* | ,037 | -3,700 | 1,000 |
| ثانوية بوقرة علي | -,500 | 1,000 | 5,071 | 1,000 | -3,968 | 1,000 | -24,87 | ,062 | -5,757 | 1,000 |

***تابع للجدول رقم (37)***

| المؤشرات / المتغيرات | ثانوية شرفي الحاج | | ثانوية صفصافة طاهر | | ثانوية العربي بن ذهيبة | | ثانوية عطية أحمد | | ثانوية أحمد بن بلة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| ثانوية محمد بوضياف | -11,872 | 1,000 | ,750 | 1,000 | 1,167 | 1,000 | 10,431 | 1,000 | -2,778 | 1,000 |
| ثانوية الامام الغزالي | -14,288 | 1,000 | -1,667 | 1,000 | -1,250 | 1,000 | 8,015 | 1,000 | -5,194 | 1,000 |
| ثانوية أبي القاسم الزهراوي | -13,705 | 1,000 | -1,083 | 1,000 | -,667 | 1,000 | 8,598 | 1,000 | -4,611 | 1,000 |
| ثانوية الشريف بوشوشة | -11,846 | 1,000 | ,776 | 1,000 | 1,192 | 1,000 | 10,457 | 1,000 | -2,752 | 1,000 |
| ثانوية هواري بومدين | -16,163 | ,495 | -3,542 | 1,000 | -3,125 | 1,000 | 6,140 | 1,000 | -7,069 | 1,000 |
| ثانوية خامد عامر | -11,896 | 1,000 | ,726 | 1,000 | 1,143 | 1,000 | 10,408 | 1,000 | -2,802 | 1,000 |
| ثانوية غزاوي بلقاسم | -17,467 | ,686 | -4,845 | 1,000 | -4,429 | 1,000 | 4,836 | 1,000 | -8,373 | 1,000 |
| ثانوية الصادق طالبي | -8,427 | 1,000 | 4,194 | 1,000 | 4,611 | 1,000 | 13,876 | ,473 | ,667 | 1,000 |
| ثانوية الحاج عيسى | 12,462 | 1,000 | 25,083* | ,003 | 25,500* | ,000 | 34,765* | ,000 | 21,556* | ,006 |
| ثانوية عمر دهينة | -6,638 | 1,000 | 5,983 | 1,000 | 6,400 | 1,000 | 15,665 | 1,000 | 2,456 | 1,000 |
| ثانوية شرفي الحاج | | | 12,622 | 1,000 | 13,038 | 1,000 | 22,303* | ,021 | 9,094 | 1,000 |
| ثانوية صفصافة طاهر | -12,622 | 1,000 | | | ,417 | 1,000 | 9,681 | 1,000 | -3,528 | 1,000 |
| ثانوية العربي بن ذهيبة | -13,038 | 1,000 | -,417 | 1,000 | | | 9,265 | 1,000 | -3,944 | 1,000 |
| ثانوية عطية أحمد | -22,33* | ,021 | -9,681 | 1,000 | -9,265 | 1,000 | | | -13,29 | 1,000 |
| ثانوية أحمد بن بلة | -9,094 | 1,000 | 3,528 | 1,000 | 3,944 | 1,000 | 13,209 | 1,000 | | |
| ثانوية الشهيد العيمش | 12,545 | 1,000 | 25,167* | ,016 | 25,583* | ,004 | 34,848* | ,000 | 21,639* | ,040 |
| ثانوية مالك بن نبي | -,238 | 1,000 | 12,383 | 1,000 | 12,800 | 1,000 | 22,065 | ,076 | 8,856 | 1,000 |
| ثانوية أحمد قصيبة | -16,038 | 1,000 | -3,417 | 1,000 | -3,000 | 1,000 | 6,265 | 1,000 | -6,944 | 1,000 |
| ثانوية خدامي مبارك | -10,338 | 1,000 | 2,283 | 1,000 | 2,700 | 1,000 | 11,965 | 1,000 | -1,244 | 1,000 |
| ثانوية بوقرة علي | -12,396 | 1,000 | ,226 | 1,000 | ,643 | 1,000 | 9,908 | 1,000 | -3,302 | 1,000 |

***تابع للجدول رقم (37)***

| المؤشرات / المتغيرات | ثانوية الشهيد العيمش | | ثانوية مالك بن نبي | | ثانوية أحمد قصيبة | | ثانوية خدامي مبارك | | ثانوية بوقرة علي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| ثانوية محمد بوضياف | -24,47* | ,003 | -11,63 | 1,000 | 4,167 | 1,000 | -1,533 | 1,000 | ,524 | 1,000 |
| ثانوية الامام الغزالي | -26,83* | ,033 | -14,00 | 1,000 | 1,750 | 1,000 | -3,950 | 1,000 | -1,893 | 1,000 |
| ثانوية أبي القاسم الزهراوي | -26,20* | ,001 | -13,47 | 1,000 | 2,333 | 1,000 | -3,367 | 1,000 | -1,310 | 1,000 |
| ثانوية الشريف بوشوشة | -24,31* | ,019 | -11,68 | 1,000 | 4,192 | 1,000 | -1,508 | 1,000 | ,549 | 1,000 |
| ثانوية هواري بومدين | -28,78* | ,000 | -15,95 | 1,000 | -,125 | 1,000 | -5,825 | 1,000 | -3,768 | 1,000 |
| ثانوية خامد عامر | -24,40* | ,014 | -11,67 | 1,000 | 4,143 | 1,000 | -1,557 | 1,000 | ,500 | 1,000 |
| ثانوية غزاوي بلقاسم | -30,02* | ,000 | -17,29 | 1,000 | -1,429 | 1,000 | -7,129 | 1,000 | -5,071 | 1,000 |
| ثانوية الصادق طالبي | -20,92* | ,012 | -8,189 | 1,000 | 7,611 | 1,000 | 1,911 | 1,000 | 3,968 | 1,000 |
| ثانوية الحاج عيسى | -,083 | 1,000 | 12,700 | 1,000 | 28,500* | ,003 | 22,800* | ,037 | 24,857 | ,062 |
| ثانوية عمر دهينة | -19,183 | ,765 | -6,400 | 1,000 | 9,400 | 1,000 | 3,700 | 1,000 | 5,757 | 1,000 |
| ثانوية شرفي الحاج | -12,545 | 1,000 | ,238 | 1,000 | 16,038 | 1,000 | 10,338 | 1,000 | 12,396 | 1,000 |
| ثانوية صفصافة طاهر | -25,17* | ,016 | -12,33 | 1,000 | 3,417 | 1,000 | -2,283 | 1,000 | -,226 | 1,000 |
| ثانوية العربي بن ذهيبة | -25,53* | ,004 | -12,80 | 1,000 | 3,000 | 1,000 | -2,700 | 1,000 | -,643 | 1,000 |
| ثانوية عطية أحمد | -34,88* | ,000 | -22,05 | ,076 | -6,265 | 1,000 | -11,95 | 1,000 | -9,908 | 1,000 |
| ثانوية أحمد بن بلة | -21,69* | ,040 | -8,856 | 1,000 | 6,944 | 1,000 | 1,244 | 1,000 | 3,302 | 1,000 |
| ثانوية الشهيد العيمش | | | 12,783 | 1,000 | 28,583* | ,012 | 22,883 | ,119 | 24,940 | ,150 |
| ثانوية مالك بن نبي | -12,783 | 1,000 | | | 15,800 | 1,000 | 10,100 | 1,000 | 12,157 | 1,000 |
| ثانوية أحمد قصيبة | -28,53* | ,012 | -15,80 | 1,000 | | | -5,700 | 1,000 | -3,643 | 1,000 |
| ثانوية خدامي مبارك | -22,883 | ,119 | -10,10 | 1,000 | 5,700 | 1,000 | | | 2,057 | 1,000 |
| ثانوية بوقرة علي | -24,940 | ,150 | -12,17 | 1,000 | 3,643 | 1,000 | -2,057 | 1,000 | | |

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقا جوهرية بين أساتذة ثانوية أبي بكر الحاج عيسى وثانوية , محمد بوضياف، وثانوية أبي القاسم الزهراوي، وثانوية ثانوية العربي بن ذهيبة، ثانوية عطية أحمد حيث

كانت قيمة (P Value) تساوي (0,000)، وهذه الفروق لصالح أساتذة ثانوية ثانوية أبي بكر الحاج أي أن أراء أساتذة ثانوية أبي بكر الحاج عيسى كانت مرتفعة بشكل أكبر مقارنة بأراء ثانوية محمد بوضياف، وثانوية أبي القاسم الزهراوي، وثانوية محمد بوضياف و ثانوية العربي بن ذهيبة، وثانوية عطية أحمد ، مما يدل على أن أساتذة ثانوية أساتذة ثانوية أبي بكر الحاج عيسى مستوى أداءهم مرتفع مقارنة بثانوية محمد بوضياف وثانوية أبي القاسم الزهراوي، وثانوية ثانوية العربي بن ذهيبة، وثانوية عطية أحمد.

ويرجح الباحث هذا أن اختلاف نمط العمل من ثانوية إلى أخرى يتسبب في تدني مستوى أداء الأستاذ، كذلك كون البيئة التي يعمل فيها الأستاذ يتسبب في تدني مستوى أداء الأستاذ عند بعض الثانويات، وتوفير الظروف الملائمة للعمل، وكذلك غياب العمل بروح الفريق بين الطاقم الإداري والأساتذة، وصعوبة التواصل بين الأساتذة والتلاميذ، وتحميل الأساتذة بنسبة 100 بالمئة انخفاض المستوى التعليمي للتلاميذ، وخصوصا تلاميذ البكالوريا، إضافة إلى مطالبة الأساتذة بحركة التغيير التي طالما يشكو منها الأساتذة، من خلال تغيير مكان العمل من ثانوية إلى أخرى ، إضافة إلى عدم تحسين الظروف المعيشية للأستاذ.

**عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:**

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص

ولإيجاد الفروق بين الأساتذة تم استعمال (الأسلوب الإحصائي ف) وذلك باستعمال برنامج( spss21 )، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

***جدول رقم (38): يبين نتائج الفروق في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب التخصص***

| المؤشرات الاحصائية / المتغير | | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية | مستوى الدلالة ,05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب الوظيفي | بين المجموعات | ,1974 | 1038,74 | 14 | ,69 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 95,175 | 27154,84 | 185 | | |
| الاحتراق النفسي | بين المجموعات | 217,18 | 3040,59 | 14 | ,71 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 286,19 | 81566,40 | 285 | | |
| الأداء التربوي | بين المجموعات | 176,62 | 2472;76 | 14 | ,88 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 307,82 | 87731,02 | 285 | | |

تشير النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم (39): أن متوسط المربعات لمتغير الاغتراب الوظيفي الذي بين المجموعات يساوي(74,19) ومجموع المربعات يساوي (1038,74) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (95,175) ومجموع المربعات يساوي (27154,84) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية وهي (,69) أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن متوسط المربعات لمتغير الاحتراق النفسي الذي بين المجموعات يساوي (217,18) ومجموع المربعات يساوي (3040,59) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (286,19) ومجموع المربعات يساوي (81566,40) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية وهي (,71) أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن متوسط المربعات لمتغير الأداء التربوي الذي بين المجموعات يساوي (176,62) ومجموع المربعات يساوي (2472;76) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (307,82) ومجموع المربعات يساوي (87731,02) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية (,88) وهي أكبر من مستوى الدلالة (,05) وبالتالي نستنتج أنها غير دالة إحصائيا وعليه فإنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير التخصص وبهذا نقول أن الفرضية لم تتحقق.

هذا واختلفت نتائج الفرضية الجزئية التي تنص بعدم توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي حيث أكدت دراسة إيمان محمد الشافعي (2019) بعنوان الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الفني حيث أكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,) بين متوسطات درجات معلمي التعليم الفني بأنواعه (صناعي – زراعي – تجارى) في الضغوط النفسية، ولمعرفة الفروق لصالح أي نوع من التعليم الفني استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (الشافعي، 2019، ص192)

ويبرر الباحث أن هذه النتيجة كون أن الأساتذة باختلاف تخصصاتهم يعيشون نفس الظروف، ويتلقون نفس التكوين ويتقاضون نفس الرواتب، ويتحصلون على نفس الحوافز، وتطبق عليهم نفس القوانين في الترقية أو التوظيف دون تفضيل تخصص عن أخر.

وأكدت دراسة عمر سعود الخمايسة (2018) بعنوان الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان على الدرجة الكلية وكذلك على جميع أبعاد مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) تبعا لمتغير مكان العمل ولصالح (مرشدي المدارس الخاصة). وتعود هذه النتيجة إلى طبيعة العمل الإرشادي القاسي وازدياد الأعباء الوظيفية داخل منظومة المدارس الخاصة واختلاط المهام الإدارية مع المهام الإرشادية؛ مما أثر سلبا على أداء المرشدين التربويين وصولا بهم إلى درجة مرتفعة من الاحتراق النفسي على جميع أبعاد الأداة التي تقيس ظاهرة الاحتراق النفسي، من خلال نقصان مصادر الدعم التي تمد المرشدين التربويين في المدارس الخاصة بالطاقة والنشاط والحيوية، وكذلك الاستجابات القاسية للمطالب والأعمال الموكلة لهم داخل منظومة المدارس الخاصة، وأيضا التقييم السلبي للمرشدين التربويين في المدارس الخاصة، مما أدى إلى انخفاض القوة الحيوية والقدرة على الحصول على الأهداف المرجوة.

(الخمايسة، 2018، ص ،ص 53، 54)

واختلفت أيضا نتائج الفرضية الجزئية التي تنص بعدم توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء التربوي لدى أساتذة التعليم الثانوي مع دراسة أحمد بن بية (2016) بعنوان

جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات على أنه توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل تعزي لمتغير التخصص لصالح الذين يدرسون المواد العلمية على حساب الذين يدرسون المواد الأدبية، ولصالح الذين يدرسون المواد التقنية على حساب الذين يدرسون المواد الأدبية وترجع نتيجة هذه الفروق لصالح الذين يدرسون المواد العلمية على حساب الذين يدرسون المواد الأدبية، ولصالح الذين يدرسون المواد التقنية على حساب الذين يدرسون المواد الأدبية إلى أن المقاربة بالكفاءات بيئتها الأصلية هي مجال التكوين المهني، والتي قد تتوافق بنسبة كبيرة مع اهتمامات مواضيع المواد العلمية والتقنية.

(بن بية، 2016 ص ، ص، 145، 146)

و اختلفت نتائج الفرضية التي تنص بعدم توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء التربوي لدى أساتذة التعليم الثانوي حيث أكدت دراسة نجيمي، مسعود مهدي، عمر. (2018). التخصص الوظيفي وعلاقته بأداء المورد البشري في المنظمة الجزائرية –دراسة ميدانية بمقر الولاية الإدارة المحلية بالجلفة حيث أكد أنه توجد علاقة للتخصص الوظيفي لعمال الإدارة المحلية بالجلفة بولاية الجلفة على أداء المورد حيث نصت الفرضية بوجود علاقة بين تحديد الأدوار التنظيمية ومستوى فعالية الأداء الوظيفي مبررا أن التخصص الوظيفي ساعد بشكل كبير على التنظيم في العمل حيث أن الوظائف تكون محددة وهذا ما يخلق نظام ساعد على السير الحسن للعمل ، وكذلك فان التخصص الوظيفي ساعد على انجاز العمل في وقته حيث أن العامل طلب منه تأدية مهام محددة وهذه المهام تكون في مجال تخصصه أي أن لديه معرفة عن كيفية انجازها وبالتالي فان العامل المتخصص يؤدي أدواره في الوقت المناسب.

(نجيمي، مهدي، 2018، ص90)

**عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:**

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير الخبرة

ولإيجاد الفروق بين الأساتذة تم استعمال (الأسلوب الإحصائي ف) وذلك باستعمال برنامج( spss21 )، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

***جدول رقم (39): نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب الخبرة***

| المتغير / المؤشرات الإحصائية | | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب الوظيفي | بين المجموعات | 527,22 | 263,10 | 5 | ,00 | دالة |
| | داخل المجموعات | 86,82 | 25527,47 | 294 | | |
| الاحتراق النفسي | بين المجموعات | 700,95 | 3504,78 | 5 | ,02 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 275,85 | 81102,02 | 294 | | |
| الأداء التربوي | بين المجموعات | 1994,77 | 9973,87 | 5 | ,00 | دالة |
| | داخل المجموعات | 272,89 | 80229,91 | 294 | | |

تشير النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم (40): أن متوسط المربعات لمتغير الاغتراب الوظيفي الذي بين المجموعات يساوي (527,22) ومجموع المربعات يساوي (263,10) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (86,82) ومجموع المربعات يساوي (25527,47) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية وهي (,00) أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن متوسط المربعات لمتغير الاحتراق النفسي الذي بين المجموعات يساوي (700,95) ومجموع المربعات يساوي (3504,78) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (275,85) ومجموع المربعات يساوي (81102,02) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية (,02) وهي أصغر من مستوى الدلالة (,05) وأن متوسط المربعات لمتغير الأداء التربوي الذي بين المجموعات يساوي (1994,77) ومجموع المربعات يساوي (9973,87) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (272,89) ومجموع المربعات يساوي (80229,91) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية (,00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (,05) وبالتالي نستنتج أنها غير دالة إحصائيا وعليه فإنه توجد فروق

معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير الخبرة وبهذا نقول أن الفرضية قد تحققت.

وبلغت مستوى المعنوية الأداء التربوي (P.Value=0,000)، وهي أصغر من قيمة مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأساتذة الثانويين باختلاف أماكن عملهم في متغير الأداء التربوي أي أن أراء أفراد العينة بالنسبة لمتغير الأداء التربوي تختلف باختلاف الخبرة.

**المتغير الأول : الاغتراب الوظيفي:**

بيّن لنا اختبار التباين الأحادي وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بالمتغير الأول الاغتراب الوظيفي, ولتحديد بين أي المجموعات توجد هذه الفروق نقوم باختبار الفروقات البعدية Post-Hoc-Test وذلك باستخدام معيار Bonferroni وكانت نتائجه كما يوضّحها الجدول التالي:

***جدول رقم (40): يوضح نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للاغتراب الوظيفي (الخبرة)***

| المؤشرات / المتغيرات سنوات الخبرة | مادون السنة إلى 05 سنوات | | من 06 إلى 10 سنوات | | من 11 إلى 15 سنة | | من 16 إلى 20 سنة | | من 21 إلى 25 سنة | | من 26 سنة فما فوق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| 0 – 05 سنوات | | | -6,78* | ,000 | -3,694 | ,889 | -5,718 | ,342 | -2,357 | 1,000 | -5,02 | ,362 |
| 06- 10 سنوات | 6,728* | ,000 | | | 3,034 | 1,000 | 1,010 | 1,000 | 4,370 | 1,000 | 1,685 | 1,000 |
| 11- 15 سنة | 3,694 | ,889 | -3,034 | 1,000 | | | -2,024 | 1,000 | 1,337 | 1,000 | -1,38 | 1,000 |
| 16- 20 سنة | 5,718 | ,342 | -1,010 | 1,000 | 2,024 | 1,000 | | | 3,361 | 1,000 | ,676 | 1,000 |
| 21- 25 سنة | 2,357 | 1,000 | -4,370 | 1,000 | -1,337 | 1,000 | -3,361 | 1,000 | | | -2,65 | 1,000 |
| فوق 26 سنة | 5,042 | ,362 | -1,685 | 1,000 | 1,348 | 1,000 | -,676 | 1,000 | 2,685 | 1,000 | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (41) أن هناك فروقا جوهرية بين الأساتذة الذين لديهم خبرة من 0 سنة إلى 05 سنوات مقارنة بالأساتذة و الأساتذة الذين خبرة من 06 سنة إلى 5 سنوات، حيث كانت قيمة P) (Value تساوي (0,000)، وهذه الفروق الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات أي أن أراء الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من 05 سنوات مرتفعة أي أن هذه الفئة تعاني بدرجة أقل من الاغتراب الوظيفي مقارنة

بالفئة الأخرى، حيث يبرر الباحث ذلك إلى كون هذه الفئة استفادت من التوظيف والترقية، ولا يتطلع في هذه المرحلة الأولى من التدريس إلى الاستفادة من مزايا أخرى كالتطلع إلى مناصب إدارية أو الاستفادة من ترقيات أخرى، وهذا مقارنة مع فئة الأساتذة الذين خبرة من 06 سنة إلى 5 سنوات التي تسعى بعد الاستفادة من التوظيف والترقية، إلى مناصب أعلى كونهم تتوفر فيهم الشروط اللازمة للترقية كونهم يملكون خبرة أكثر من فئة الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات.

**المتغير الثالث : الأداء التربوي:**

بيّن لنا اختبار التباين الأحادي وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بالمتغير الثالث الأداء التربوي النفسي, ولتحديد بين أي المجموعات توجد هذه الفروق نقوم باختبار الفروقات البعدية Post-Hoc-Test وذلك باستخدام معيار Bonferroni وكانت نتائجه كما يوضّحها الجدول التالي:

***جدول رقم (41): يوضح نتائج اختبار بونفروني للمقارنات البعدية للاحتراق النفسي (الخبرة)***

| المؤشرات / المتغيرات سنوات الخبرة | مادون السنة إلى 05 سنوات | | من 06 إلى 10 سنوات | | من 11 إلى 15 سنة | | من 16 إلى 20 سنة | | من 21 إلى 25 سنة | | من 26 سنة فما فوق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | احتمال p | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمال p | متوسط الفرق | احتمال p | متوسط الفرق | احتمالp | متوسط الفرق | احتمالp |
| 0 – 05 سنوات | | | -8,095* | ,005 | -,965 | 1,000 | -23,36* | ,000 | -7,705 | 1,000 | -1,551 | 1,000 |
| 06- 10 سنوات | 8,095* | ,005 | | | 7,130 | ,582 | -15,26* | ,009 | ,390 | 1,000 | 6,544 | 1,000 |
| 11- 15 سنة | ,965 | 1,000 | -7,130 | ,582 | | | -22,39* | ,000 | -6,740 | 1,000 | -,586 | 1,000 |
| 16- 20 سنة | 23,36* | ,000 | 15,269* | ,009 | 22,39* | ,000 | | | 15,659 | ,175 | 21,813* | ,001 |
| 21- 25 سنة | 7,705 | 1,000 | -,390 | 1,000 | 6,740 | 1,000 | -15,65 | ,175 | | | 6,154 | 1,000 |
| فوق 26 سنة | 1,551 | 1,000 | -6,544 | 1,000 | ,586 | 1,000 | -21,81* | ,001 | -6,154 | 1,000 | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (42) أن هناك فروقا جوهرية بين الأساتذة الذين لديهم خبرة من 16 سنة إلى 20 سنة مقارنة بالأساتذة الذين لديهم خبرة لا تقل عن 5 سنوات و الأساتذة الذين خبرة من 11 سنة إلى 15 سنة، حيث كانت قيمة (P Value) تساوي (0,000)، وهذه الفروق الأساتذة الذين لديهم خبرة من 16 سنة إلى 20 سنة أي أن أراء الأساتذة الذين لديهم خبرة من 16 سنة إلى 20 سنة مرتفعة بشكل أكبر مقارنة بالأساتذة، أي أنها لديها مستوى مرتفع مقارنة بالفئتين السابقتين

ويرجح الباحث هذا الاختلاف والفروق إلى كون أن هذه الفئة فضلت مهنة التدريس كونها تحب هذه المهنة وتفصل مهنة التدريس ولا تتطلع إلى المناصب الإدارية كالإدارة والتفتيش وكذلك هم يملكون خبرة واسعة في التدريس لا تقل عن 16 فمستوى أداؤهم تحسن مع مرور السنوات كونهم تعودو على الروتين السنوي والشهري لمهنة التدريس.

هذا وأكدت دراسة مدوري يمينة (2015) بعنوان الاحتراق النفسي و علاقته بأنماط الشخصية و بطبيعة الممارسات المهنية حيث أكدت وجود فروق إحصائيا دالة في مستوى الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة المهنية ، بمعنى تتباين درجات الاحتراق النفسي حسب عدد سنوات الأقدمية و أنه كلما زادت سنوات الخبرة المهنية كلما ارتفعت درجة الاحتراق النفسي لدى الأفراد العاملين. (مدوري، 2015،ص 260)

وقد بررت الباحثة أنه يمكن إرجاع ذلك إلى أن السنوات الأولى من الممارسة المهنية تحمل الكثير من الحماس و الإقبال على العمل و استخدام أساليب مختلفة و متنوعة للتعامل مع الضغوط و مصادرها و بالتالي القدرة على التعايش معها ، و هذا كله بغية كسب مكانة مهنية و إثبات الذات في الوسط المهني ، و مع زيادة سنوات الخبرة المهنية و زيادة الضغوط و تراكم عوامل أخرى مثل نقص في الدافعية مقارنة مع السنوات الأخرى ، و كذا عامل التعود و الروتين و الدخول في حالة من الملل، أو زيادة عبء العمل، .... و غيرها من العوامل و تراكمها، قد تكون من العوامل التي تجعل هذا الفرد المهني غير قادر على التعامل مع ضغوطه بفاعلية للتخفيف منها أو تجاوزه، و هذا ما يكون مثير لبداية تأثره بضغوطه و المعاناة من تأثيراتها السلبية و الاحتراق بها. (مدوري، 2015،ص 262)

وأكدت دراسة بوفرة حمزة ومنصوري مصطفى (2014) علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط للاحتراق النفسي والرضا الوظيفي تبعا لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية إذ بلغت قيمة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط 1.16 وهي قيمة غير دالة. وقد برر الباحث أن الأساتذة الذين تقل خبرتهم العملية عن 16 سنة يقل رضاهم الوظيفي بسبب شعورهم بتدني الانجاز وزيادة إجهادهم الجسمي واصطدامهم بواقع مهني غير الذي كانوا يتوقعوه و الذي يتميز بالروتين و قلة الإثراء المهني خاصة إذا كانوا ممن يملكون طموحات ويسعون لتحقيقها والتقدم في عملهم وهذا ما يزيد من ضغوطهم وينتهي بهم الأمر إلى الاحتراق النفسي، أما الأساتذة الذين تزيد خبرتهم العملية عن 16 سنة يقعون تحت نفس الضغوط ، إضافة

إلى أنهم يتحسرون على فرص التوظيف التي كانت عندهم قبل التحاقهم بمهنة التعليم ، مما يزيد من تذمرهم ومن عدم رضاهم عندما يقارنون أنفسهم بغيرهم ممن يحملون نفس مؤهلاتهم و لكنهم أحسن منهم ماديا و اجتماعيا؛ كما يشعرون بالاحتراق النفسي جراء تراكم المشكلات التنظيمية والسلوكية التي لم تجد لها حلا مرضيا، وأصبح الأمر اتجاهها لا يختلف عما كان عليه سابقا إلا في بعض الجوانب.

(بوفرة، ومنصوري، 2014، ص90)

وأكد أحمد بن بية دراسة (2016) بعنوان جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات على أنه لا توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الخبرة المهنية في الاستبيان ككل وفي بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير الخبرة المهنية ولصالح الذين خبرتهم المهنية أقل من 7 سنوات على حساب الذين خبرتهم المهنية بين 8 و 15 سنة

وأكدت دراسة رحمون أمينة (2018) بعنوان تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربويةأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربوية ترجع لمتغير الأقدمية، وبعد إجراء المقارنات البعدية، تم التوصل إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الأساتذة الذين لديهم أقدمية من سنة واحدة إلى 10 سنوات و الذين لديهم أقدمية من 21 سنة إلى 30 سنة لصالح الذين لديهم أقدمية من سنة إلى 10 سنوات، وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأساتذة الذين لديهم أقدمية من 11 سنة إلى 20 سنة وبين الأساتذة الذين لديهم أقدمية من 21 مسنة إلى 30 سنة لصالح الذين لديهم أقدمية من 11 سنة إلى 20 سنة، ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين لديهم أقدمية من سنة واحدة إلى 10 سنوات والذين لديهم أقدمية من 21 سنة إلى 30 سنة وقد يرجع السبب إلى أن الخبرة المهنية الكبيرة لا تعني بالضرورة الأداء الفعال في التدريس، فمدة الخبرة الطويلة بالإضافة لكبر السن، قد يؤدي بالأستاذ إلى عدم فعاليته، وبالتالي قد يكون معرضا لاضطرابات نفسية عديدة، | كالاحتراق النفسي والضغوط المهنية، بسبب النمطية في العمل، بالإضافة إلى أسباب أخرى.

(رحمون، 2018، ص 112)

**عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:**

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير السن

ولإيجاد الفروق بين الأساتذة تم استعمال (الأسلوب الإحصائي ف) وذلك باستعمال برنامج( spss21 )، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

***جدول رقم (42): نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب السن***

| المتغير / المؤشرات الاحصائية | | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية | مستوى الدلالة ,05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب الوظيفي | بين المجموعات | 66,57 | 266,28 | 3 | ,59 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 94,53 | 27887,50 | 296 | | |
| الاحتراق النفسي | بين المجموعات | 22,35 | 89,41 | 3 | ,98 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 286,50 | 84517,57 | 296 | | |
| الأداء التربوي | بين المجموعات | 258,02 | 1032,28 | 3 | ,49 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 302,63 | 89277,29 | 296 | | |

تشير النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم (43): أن متوسط المربعات لمتغير الاغتراب الوظيفي الذي بين المجموعات يساوي (66,57)ومجموع المربعات يساوي (266,28) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (94,53) ومجموع المربعات يساوي (27887,50) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية

(,59) وهي أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن متوسط المربعات لمتغير الاحتراق النفسي الذي بين المجموعات يساوي (22,35)ومجموع المربعات يساوي (89,41) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (286,50) ومجموع المربعات يساوي (84517,57) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية وهي (,98) أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن متوسط المربعات لمتغير الأداء التربوي الذي بين المجموعات يساوي (258,02) ومجموع المربعات يساوي (1032,28) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (302,63) ومجموع المربعات يساوي (89277,29) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية (,49) وهي أكبر من مستوى الدلالة (,05) وبالتالي نستنتج أنها غير دالة إحصائيا وعليه فإنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير السن وبهذا نقول أن الفرضية لم تتحقق.

هذا ويرى الباحث عدم وجود تفاوت أو فروق بين الأساتذة الثانويين في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير السن، وهذا يرجع إلى كون أن معيار السن ليس كمعيار أساسي في عملية التوظيف أو الترقية أو الحوافز ، وكذلك فأن بقاء البعض منهم في مهنة التعليم يرجع الى تعلقهم به<ه المهنة، وكذلك عدم ميولهم للهمام الإدارية وتفضيلهم لمهنة التدريس.

وأكدت دراسة رشيد سعاد(2019) بعنوان الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية حيث أكد أنه لا يختلف مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أفراد عيّنة الدراسة باختلاف العمر" الوظيفي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية.( رشيد،2019، ص 866)

وأكدت دراسة عبد القادر عبد المطلب عبد القادر (2013) بعنوان والاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت حيث أكد أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة على مقياس الاغتراب الوظيفي ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية والعمر والخبرة، حيث قيم (ر) عند مستوى الدلالة (,01) (عبد القادر، 2013، ص 36)

واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة عبد الرحمن خطارة (2018) بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة –دراسة مقارنة– إلى وعن إبراز الفروق بين مستوى الاحتراق و

السن توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، و كانت الفروق صالح ذوي الأعمار الكبيرة. وفسر الباحث هذه النتيجة على أن كون الإنسان يتضاءل جهده تدريجا، و يتناقص مردوده المهني كلما تقدم في العمر، إضافة إلى تضاؤل قوته وتحمله لمشاق المهنة وتحمل صعوبات المهمة

(خطارة، 2018، ص 60)

**عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:**

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق معنوية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط تبعا لمتغير الجنس

ولإيجاد الفروق بين الأساتذة تم استعمال (الأسلوب الإحصائي ت) وذلك باستعمال برنامج( spss21 )، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

***جدول رقم (43): نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب الجنس***

| المؤشرات الإحصائية / المتغير | العينة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد الأفراد | الدلالة الاحصائية | مستوى الدلالة ,05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب الوظيفي | الذكور | 9,61 | 53,46 | 148 | ,79 | غير دالة |
| | الإناث | 9,82 | 53,75 | 152 | | |
| الاحتراق النفسي | الذكور | 16,71 | 97,95 | 148 | 1,37 | غير دالة |
| | الاناث | 16,96 | 97,06 | 152 | | |
| الأداء التربوي | الذكور | 19,10 | 93,78 | 148 | 1,57 | غير دالة |
| | الاناث | 15,57 | 93 ;67 | 152 | | |

تشير النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم (44): أن الانحراف المعياري لمتغير الاغتراب الوظيفي عند الأساتذة الذكور يساوي (9,61) والانحراف المعياري عند الأساتذة الإناث (9,82) والمتوسط الحسابي للأساتذة الذكور يساوي (53,46)، والمتوسط الحسابي للأساتذة الإناث يساوي (53,75)، وعليه تم الحصول على الدلالة الإحصائية (,79) وهي أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن الانحراف المعياري لمتغير الاحتراق

النفسي عند الأساتذة الذكور يساوي (16,71) والانحراف المعياري عند الأساتذة الإناث (16,96) والمتوسط الحسابي للأساتذة الذكور يساوي (97,95) والمتوسط الحسابي للأساتذة الإناث يساوي (97,06)، وعليه تم الحصول على الدلالة الإحصائية (1,37) وهي أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن الانحراف المعياري لمتغير الاغتراب الوظيفي عند الأساتذة الذكور يساوي (19,10) والانحراف المعياري عند الأساتذة الإناث (15,57) والمتوسط الحسابي للأساتذة الذكور يساوي (93,78)، والمتوسط الحسابي للأساتذة الإناث يساوي ()، وعليه تم الحصول على الدلالة الإحصائية (67; 93) وهي أكبر من مستوى الدلالة (,05) وبالتالي الفرضية غير دالة إحصائيا ومنه نستنتج انه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير الجنس وبالتالي فالفرضية لم تتحقق.

ويبرر الباحث عدم وجود فروق بين الجنسين كون أنهم يتعرضون لنفس الظروف ويتعاملون مع نفس الضغوطات، ويتعايشون مع نفس الأحداث، وكون أن التعليم أصبح يجب أن تتضافر فيه الجهود بين الجنسين فلا يمكن أن نتخلى على احد الجنسين دون الأخر، وكون أن المرأة أصبحت تثبت وجودها وتحقق ذاتها مثلها مثل الرجل، وأيضا تغير طرق التربية والتعليم التي أصبحت تخدم الجنسين وهناك أسباب أخرى كتحسن مستوى جودة الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

وأكدت دراسة أبو مقدم أروى، و أبو سمرة محمود، شعيبات محمد عوض (2014) بعنوان الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية(دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (,05) لدى أعضاء هيئة التدريس وقد برر هذه النتيجة كون أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث يدرسون في نفس الجامعة ونفس المواد المطروحة كل عام ونفس الظروف التعليمة ويخضعون الكادر المقرر من وزارة التربية والتعليم(نفس الرتب ونفس العلاوات والحوافز، والإجازات باستثناء إجازة الأمومة الخاصة بالإناث)، والمجال البحثي لا يفرق بين الذكور والإناث. والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية التي يواجهها هي واحدة. (أبو مقدم، أبو سمرة، شعيبات، 2014، ص 65)

وبالنسبة للاحتراق النفسي فقد أكدت دراسة مدوري يمينة (2015) بعنوان الاحتراق النفسي و علاقته بأنماط الشخصية و بطبيعة الممارسات المهنية أنه لا توجد فروق دالة في مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة من خمس قطاعات مهنية و هي :الصحة ، التعليم ، البريد،

الإدارة و قطاع المحروقات، حيث أكد من خلال نتائج الدراسة أن أن متوسط درجات الذكور في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي يساوي (56,40) ( بانحراف قدره (30,151 ) أما الإناث فقد بلغ متوسط درجاتهم (56,40) بانحراف قدره (29,141) ويتضح أن قيمتي المتوسطين الحسابيين متساويين مما يدعو إلى توقع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في ؛ وبعد حساب القيمة التائية للدلالة على الفرق بين المتوسطين واختبارها، لم يكن الفرق دالا إحصائيا. (مدوري، 2015ص255)

وبالنسبة للأداء التربوي فقد أكدت دراسة رحمون أمينة (2018) بعنوان تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربوية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربوية ترجع لمتغير الجنس ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين من أفراد العينة يدرسون نفس المناهج التربوية، المتمثلة في مناهج الجيل الثاني، وبالتالي كلاهما يطبقانها في الميدان، ويحاولان وتسعيان جاهدين إلى فهمها من أجل تحقيق نتائج إيجابية، من خلال إيصال مجموعة من المعارف والمعلومات للتلاميذ، كذلك يمكن إرجاع السبب إلى أن كلا الجنسين يشاركان في نفس الدورات التكوينية الخاصة بالمناهج الحديثة، التي سنتها وزارة التربية والتعليم، والتي يشرف عليها أشخاص مختصين أكفاء في الميدان، بغرض التعريف بها، والتعريف بأهم الممارسات الواجب توافرها، من أجل قيامهم بعملهم على أكمل وجه، كما أن ظروف عملهم متشابهة إلى حد بعيد. (رحمون، 2018، ص 113)

**عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:**

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير المؤهل التعليمي

ولإيجاد الفروق بين الأساتذة تم استعمال (الأسلوب الإحصائي ف) وذلك باستعمال برنامج( spss21 )، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

***جدول رقم (44): نتائج الفروق بين العينات في الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء حسب المؤهل***

| المؤشرات الاحصائية / المتغير | | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية | مستوى الدلالة ,05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب الوظيفي | بين المجموعات | ,95173 | 695,80 | 4 | ,11 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 93,11 | 27467,77 | 295 | | |
| الاحتراق النفسي | بين المجموعات | 328,44 | 1313,78 | 4 | ,32 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 282,35 | 83293,19 | 295 | | |
| الأداء التربوي | بين المجموعات | 654,66 | 2618,65 | 4 | ,06 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 296,89 | 87585,13 | 295 | | |

تشير النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم (45): أن متوسط المربعات لمتغير الاغتراب الوظيفي الذي بين المجموعات يساوي (173,95) ومجموع المربعات يساوي (695,80) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (282,35) ومجموع المربعات يساوي (27467,77) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية (,11) وهي أكبر من مستوى الدلالة (,05) وأن أن متوسط المربعات لمتغير الاحتراق النفسي الذي بين المجموعات يساوي (328,44) ومجموع المربعات يساوي (1313,78) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (282,35) ومجموع المربعات يساوي (83293,19) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية وهي (,32) أكبر من مستوى الدلالة (,05)، وأن متوسط المربعات لمتغير الأداء التربوي الذي بين المجموعات يساوي (654,66) ومجموع المربعات يساوي (2618,65) وأما داخل المجموعات فإن متوسط المربعات يساوي (296,89) ومجموع المربعات يساوي (87585,13) وتم الحصول على الدلالة الإحصائية (,06) وهي أكبر من مستوى الدلالة (,05) وبالتالي نستنتج أنها غير دالة إحصائيا وعليه فإنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير المؤهل التعليمي وبهذا نقول أن الفرضية لم تتحقق.

ويرى الباحث أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي تبعا لمتغير المؤهل التعليمي، راجع إلى تلقيهم نفس المسار التعليمي، وكونهم درسوا في الجامعات، وكذلك فان المؤهل لا يعتمدون عليه في الترقية أو الزيادة في الرواتب عكس الخبرة يتم الاعتماد عليها في الترقية.

وبالنسبة للاغتراب أكدت دراسة خالدي الحواص المسؤولية الاجتماعية وأثرها في الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية"دراسة ميدانية بولاية المسيلة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالاغتراب الوظيفي تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي لدي مديري المدارس الابتدائية ويشخص الباحث ذلك عدم وجود دلالات إحصائية للفروق بين المؤهلات العلمية في أثرها على الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية، وهذا يعني أن مديري المدارس الابتدائية بولاية المسيلة باختلاف مؤهلاتهم لديهم نفس مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي ويعزى ذلك إلى نفس أن الأعمال الإدارية لا تعتبر المؤهل العلمي المجال المهم في تحسين العملية التربوية وضمان جودة العمل . التعليمي (الحواص، 2018، ص، 278)

وبالنسبة للاحتراق النفسي فقد أكد عبد الرحمن خطارة (2018) في دراسة بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة –دراسة مقارنة– إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متغير المستوى العلمي للمعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يعني أن المؤهل العلمي لا يؤثر في درجة و مستوى التعرض للاحتراق، وإنما الواقع العام المهني هو نفسه لكل الأصناف العاملة مع ذوي الحاجات الخاصة (خطارة، 2018، ص 61)

## خاتمة

تشكل هذه الدراسة إضافة إلى أدبيات الإدارة العامة بصفة عامة، وأدبيات الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي والأداء التربوي بصفة خاصة بإلقائها المزيد من الضوء على واقع التعليم الثانوي في الجزائر من خلال دراسة أثر الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي على الأداء التربوي بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي ، ومن شأن ذلك أن يضفي المزيد من الفهم على هذين المتغيرات، ويبدو هذا مهمًا على وجه الخصوص للأدبيات العربية التي يعوزها وجود دراسات تربط بين الأداء التربوي ومتغيرات أخرى.

وقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم الجزائرية على عدة أنظمة ومناهج طيلة عدة عقود، مركزين في ذلك على المستجدات سواء كانت عربية عالمية أو بإتباع تطابق المدخلات مع المخرجات، ومر التعليم الثانوي في الجزائر بعدة بمراحل شتى منها ما تأثرت به، ومنها من تؤثر به، وقد تبين لنا أن هناك متغيرات أخرى لها علاقة بالتغير الذي يحصل للمنظومة التربوية على العموم وعلى التعليم الثانوي بصفة خاصة على سبيل المثال لا الحصر إدخال مناهج حديثة كمنهج المقاربة بالكفاءات، بحيث يصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية، إضافة إلى تغيير الهياكل والتجهيزات، ونظام التعليم، والهياكل التنظيمية، إضافة إلى الجانب البيداغوجي، كتقليص مدة التكوين، ومع مرور الأستاذ بفترات تكوين إذ كانت أخر محطة له هي مرحلة التكوين في الجامعة، وقد يصطدم بما تلقاه في مرحلة التكوين وما سيقوم به مهام تجاه التلاميذ وما هو مبرمج من المقررات الدراسية، إذ أن الأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي مطالب نقل المعارف والمهارات للتلاميذ وفق المقرر الدراسي لذلك فهو مقيد بما هو موجود في الكتاب المدرسي مع توسيع دائرة المعارف إلى بقية المراجع، وذلك في كل المراحل الثلاث (سنة أولى سنة ثانية، سنة ثالثة)، مما يصبح قياس أداء الأستاذ صعب جدا، وقد تتدخل عدة مؤثرات، كالتوجيه المهني، مدة التكوين، حجم المقرر الدراسي، ...الخ، وقد لمسنا من بعض الأساتذة تذمر من الحجم الساعي بما يتناسب مع مدة التحضير بالنسبة للأساتذة وقدرة الاستيعاب بالنسبة للتلاميذ، التي وان اختلفت باختلاف التخصصات خصوصا لتلاميذ المرحلة الأخيرة (البكالوريا)، وقد خلصت دراستنا أن الاغتراب الوظيفي يختلف باختلاف مكان العمل وان الاحتراق النفسي أيضا يرتفع وينخفض باختلاف مكان العمل وأن الأداء التربوي يتحسن أو ينخفض مستواه ا باختلاف مكان العمل، وان توفير سبل النجاح في مهنة التعليم لا يقتصر على علاقة الأستاذ بالتلميذ أو أولياء التلاميذ أو علاقته مع الإدارة من خلال تأثر سلوك الأستاذ بالمحيطة

حولـه فـي حقل التعليم، وإنمـا هو سـعي الـوزارة فـي تـوفير كافـة الوسـائل للأسـتاذ من أجـل تحقيـق أعلـى مستويات جودة الحياة.

**الآراء والاقتراحات:**

إن الاهتمام بدور الثقافة التنظيمية في مجال الإدارة والعمل يستلزم منا أن تتضافر الجهود من أجل تثمين دورها على المنظمة والفرد في نفس الوقت لهذا خلصت دراستنا التي أجريت في الجامعة من خلال التعرف عل آثار نظام ل م د على الثقافة التنظيمية وبالأخص معرفة وجهة نظر الأساتذة حول التغير الذي حصل للجامعة الجزائرية ومعرفة آثاره على الثقافة التنظيمية، ولكن مع توصلنا إلى نتائج تشير إلى أن التغير الجديد لم يساهم في تحسين الثقافة التنظيمية، لهذا ارتأينا إلى تقديم الاقتراحات التالية:

- توفير كافة الوسائل البيداغوجية للأساتذة قصد الرفع من مستوى أداء الأساتذة الثانويين.
- إعادة النظر في حركة وتوجيه الأساتذة بما يتوافق مع احتياجات مؤسسات التعليم أولا، ومع متطلبات الأستاذ ثانيا.
- تحسين المرافق الضرورية من خلال توفير مكاتب خاصة للأساتذة.
- تقديم المساعدة الضرورة للأساتذة من خلال توفير السكنات المجهزة وذلك قصد تحسين أداء الأساتذة الثانويين.
- فتح المجال للأساتذة للتحسين من مستوياتهم من خلال تقديم دورات تكوينية وتربصات ميدانية بصفة مستمرة ومكثفة.
- استشارة الأساتذة في تجديد الهياكل قصد تطوير المستوى البيداغوجي للتعليم الثانوي.
- توفير كافة الوسائل والهياكل والتجهيزات البيداغوجية، من أجل نجاح العملية التعليمية.
- معرفة الجوانب الايجابية في مناهج وطرق التدريس من خلال التعرف على العوامل التي ساهمت في نجاح أي منهج.
- إعادة النظر في الإجراءات البيداغوحية اللازمة لتوفير البيئة المناسبة لإنجاح العملية التعليمية من خلال إعادة النظر في عدد التلاميذ، توجيه التلاميذ، البرنامج السنوي لكل تخصص، الحجم الساعي، فتح تخصصات جديدة لكل الشُعب، نظام التقييم، المرافقة البيداغوجية.
- الاعتماد على أراء الأساتذة في بناء تحديد البرامج السنوية المناسبة عن طريق لجان علمية من مختلف الجامعات والتخصصات.
- مراعـاة ظـروف العمـل مـع تحسـين الخـدمات المقدمـة للأسـاتذة والتلاميـذ فـي نفـس الوقـت

# قائمة المصادر والمراجع

**قائمة المصادر والمراجع:**

**قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:**


1. إبادي، الفيرو، مجد الدين، محمد بن يعقوب. (1987) .*القاموس المحيط*، (ط6). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر. بيروت.
2. الأبراشي، محمد عطية. (1993). *روح التربية و التعليم*. دار الفكر العربي. القاهرة.
3. إبراهيم محمد محمد. (2008). *إدارة الموارد البشرية*. الدار الجامعية. الإسكندرية.
4. إبراهيم، عبد الحق علي (2015) *دور السلوك التنظيمي في أداء منظمات الأعمال: بيئة المنظمة الداخلية كتغير معدل " دراسة على عينة من البنوك التجارية في ولاية الخرطوم"* [أطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
5. إبراهيم، محمد. (1993). *الإدارة في الإسلام*. الدار السودانية. الخرطوم.
6. أبو السعود، محمد أحمد. (2004). *الاتجاهات الحديثة لقياس الأداء الموظفين*. (ط1) . *دار المعارف. مصر.*
7. أبو العينين، علي. (1988). *القيم الإسلامية و التربية*. مكتبة إبراهيم الحلبي. المدينة المنورة.
8. أبو طاحون، عدلي علي. (2003). *ادارة وتنمية الموارد البشرية والتطبيقية*. المكتب الجامعي الحديث.
9. أبو علام، رجاء محمود. (د س). *مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية*. دار النشر للجامعات.
10. أبو مقدم، أروى، و أبو سمرة، محمود، شعيبات، محمد عوض. (2014). الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية "دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل". مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، فلسطين، 34(2)، 53-71.
11. اسكندر، نبيل رمزي. (1998). *بناء المجتمع ونظمه-النظام الاقتصادي- التحليل السوسيولوجي للنسق الاقتصادي*. (ط1). دار الفكر العربي. الإسكندرية. مصر.
12. أفلاطون. (1961). الأصول الأفلاطونية، (نجيب بلدي و على سامي ترجمة، ط1)، منشأة المعارف. الإسكندرية، مصر.
13. أكثم، الصرايرة. (2005). مظاهر الإحباط الوظيفي و أثرها في الاغتراب التنظيمي "دراسة ميدانية في المنظمات الصحية العامة في المملكة العربية الاردنية الهاشمية" الأردن. *دراسات العلوم الادارية*، الأردن،32(2)، 298-327
14. الأنصاري، محمد. (2000). *قياس الشخصية*. دار الكتاب الحديث. الكويت.

15. باتش، وصالح. (2017). *الاحتراق النفسى عند الطبيب المقيم* [مذكرة ماستر غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة أم البواقي. الجزائر

16. باهي، أسامة إبراهيم. (1983). *الاختلاف والاتفاق القيمي بين طلاب المرحلة الثانوية ومعلميهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين

17. بثينة، رمضان عبد الرؤوف. (2007). *مخاطر التعليم الأجنبي على هويتنا الثقافية و قيم المواطنة و الانتماء*. دار الفكر الغربي.

18. بحر، سياسة سعيد أبو سلطان. (2013). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة . *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 2013(05)، 181-183.

19. بحري صابر (2009/2008) *الإجهاد المهني وعلاقته بالاغتراب المهني لدى الأطباء العامون العاملون بالمستشفيات العمومية المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قسنطينة. الجزائر

20. بدارن، منى. (1997). *الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة

21. بدر، إسماعيل بدر. (1990). *دراسة تجريبية لأثر العلاج بالمعنى في خفض مستوى الاغتراب لدى الشباب الجامعي*[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر

22. بدر، عبد المنعم. (1993) الاغتراب وانحراف الشباب العربي، *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض ، المملكة العربية السعودية،8(16)، 81—106

23. البرادعي ، بسيوني. (2008). *تنمية مهارات المديرين في تقييم أداء العاملين*. ايتراك للنشر والتوزيع. مصر

24. بربر، كامل. (1997). *إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي*. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .

25. البرشي، محمد عطية. (1993). *روح التربية والتعليم*. دار الفكر العربي. القاهرة.

26. بركات، لطفي أمد.(1983). *القيم و التربية*. دار المريخ. الرياض.

27. بشيري، زين العابدين. (2016). *الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بالجلفة*– [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية الانسانية. جامعة محمد خيضر ببسكرة، الجزائر.

28. البطري، أحمد. (2001). *القيادة وفاعليتها في الإسلام*. المكتب الجامعي. الإسكندرية. مصر.

29. بقدور، سارة. (2015). *استراتيجيات المواجهة ومدى فاعليتها في تجاوز الاحتراق النفسي لدى القابلات* [مذكرة ماستر غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم. الجزائر

30. بن أبي بكر عبد القادر الرازي ( 1992 ). *مختار الصحاح*. دائرة المعاجم. لبنان.

31. بن بية، أحمد. (2016/12/1) جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، *مجلة دراسات في علوم التربية*، جامعة الجزائر2، 1(1)، 119-150،

32. بن زاهي ، منصور. (2007). *الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة منتوري بقسنطينة الجزائر

33. بن عامر، زكية. (2017). *مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الأقسام النهائية وعلاقتها ببعض المتغيرات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة جيلالي ليابس سيدس بلعباس . الجزائر.

34. بن عدلة صبرينة .(2016). *المعاملة الوالدية ومدى ارتباطها بالسلوك العدواني للأبناء المراهقين* [مذكرة ماستر غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة سعيدة. الجزائر

35. بن عليا، شلاوة عبد الحميد. (2012). الاغتراب الوظيفي لدى أعوان الحماية المدنية [مذكرة ماستر غير منشورة]. .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .جامعة قاصدي مرباح ورقلة

*36.* بن عيسى، أسيا. (1990). نحو ملمح *عام لشخصية المعلم " دراسة تحليلية تقويمية لصفات المعلم الطور الثالث من التعليم الأساسي"* [ رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة .الجزائر

37. بن فليس، خديجة. (2014).*التوجيه المدرسي والمهني*. ديوان المطبوعات الجامعية. الساحة المركزية ابن عكنون. الجزائر.

*38.* بن موسى، سمير. (2018). الاحتراق المهني وعلاقته بالأداء لدى أعوان الحماية المدنية بمدينة تيارت، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 3(2)، 154-164.

39. البهاص، سيد. (2002). *الإنهاك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة*. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 1(31)، 383-414

40. بواجلابن. الحسن. (2012). *التقويم التربوي*. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. مراكش. المغرب.

41. بوحارة، هناء.(2012). *الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أعوان الحماية المدنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة فرحات عباس سطيف

42. بوفرة، مختار. (2014). علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2014(17)، 81-92.

43. بول، جيوم. (1963). *علم النفس الجشطالت*. (مخيمر صلاح، ترجمة). مؤسسة سجل العرب، القاهرة

44. توفيق، الرشيدي هارون. (1999). *الضغوط النفسية طبيعتها -نظريتها-*. (ط1). مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

45. توفيق، عبد الرحمان. (2010). *تنمية الموارد البشرية - الأدوار الجديدة-*. **مركز الخبرات المهنية للإدارة - بميك**

46. توفيق، عبد الرحمان. (دت). *المناهج التدريبية المتكاملة*. مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، القاهرة:

47. جابر، عبد الحميد جابر. (2000). *مدارس القرن 21 الفعال المهارات والتنمية المهنية*. (ط1). دار الفكر العربي ،مصر.

48. جابر، وليد احمد. .(2009). *طرق التدريس العامة (تخطيطها تطبيقاتها التربوية)*. (ط3). دار الفكر. عمان. الأردن.

49. الجابري، محمد عابد. (2011). *الهوية ... العولمة...المصالح القومية، مركز دراسات الوحدة العربية*. بيروت.

50. جاجان، جمعة الخالد، البراوي، رشيد حسين احمد. (2013). *الاحتراق النفسي لدى المرأة*. (ط1) دار جرير.

51. الجزائري، أبي بكر. (2005). *أيسر التفاسير لكلام العليّ الكبير*. المكتبة العصرية. بيروت. لبنان.

52. الجسماني، عبد العلي. (1994). *علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية*. الدار العربية للعلوم. بيروت.لبنان.

53. الجعافرة، عبد السلام و آخرون.(2014). *مدخل إلى علم التربية*. دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية المتحدة.

54. جفال، منال. (2017). *دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية*، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر.

55. جوران، نيلز . جان، روى، ماجتر، ووتر. (2003). *الأداء البشري الفعال* (عبد الرحمان توفيق، ترجمة). مركز الخبرات المهنية للإدارة. القاهرة.

56. الجوزية، ابن قيم . بكر ،محمد بن أبي بكر. (1408هـ). *مدارج السالكين*.(ط4). .دار الفكر. بيروت. لبنان.

57. الجوهري،عبد الهادي .(1998). *فهرس علم الاجتماع*. (ط7). *المكتب الجامعي*.الإسكندرية.

58. حابي، خيرة وبن أحمد، قويدر. (2019). الاحتراق النفسي ومتغير الجنس لدى الأطباء المختصين في القطاع الصحي لولاية تيارت. *مجلة دراسات نفسية*، مركز البصيرة للبحوث و الاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر،10(1)، 145-161.

59. حافظ، عبد الرحمان منى البر، و آخرون. (1996). *التفاعل الثقافي بين مصر و مجتمعات الخليج العربي*. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

60. الحديدي، محمد فايز.(1990). *مظاهر الاغتراب ومظاهره وعوامله لدى طلبة الجامعة الأردنية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس. مصر.

61. حرتاوي، هند عبد الله (1981). *مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية. عمان الأردن

62. حرتاوي، هند. ( 1991 ) *مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة ]. جامعة اليرموك، الأردن.

63. الحريري، رافدة. (2010). *طرائق التدريس بين التقليد والتجديد*،. (ط1). دار الفكر. عمان. الأردن.

64. حسن، أبكر سمير. (1989). *ظاهرة الاغتراب لدى طالبات كلية البنات بالمملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية للبنات، جدة، المملكة العربية السعودية

65. حماد ،حسن محمد. (1995). *الاغتراب عند إريك فروم*. (ط2). المؤسسة الجامعية للدراسات. بيروت.

66. الحمادي،علي. (2013 مارس13). الاغتراب. منتدات الشروق: استرجعت بتاريخ مارس25، 2021، من https://montada.echoroukonline.com/showthread.php?t=229620

67. الحمد، ردينة عثمان ،و جذام ،عثمان يوسف.(2005). *طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة*. دار المناهج للنشر والتوزيع.عمان.

68. الحمداني، إقبال. (2011). *الاغتراب- التمرد – قلق المستقبل*. (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

69. حمودة، أحمد و آخرون. (2006). *المجتمع العربي. الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات*. الإسكندرية.

70. حنفي، عبد الغفار. (2007). *السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد*. المكتب العربي الحديث. الاسكندرية.

71. الحواص، خالدي. (2018). *المسؤولية الاجتماعية وأثرها في الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية – دراسة ميدانية بولاية المسيلة–* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة المسيلة. الجزائر

72. حورية، علي الشريف. (2015). السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية و علاقته بالمردود التربوي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

73. الخرابشة، عمر، وعربيات، أحمد.(2005). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية و الإنسانية*، 17، (2) ، 292–331

74. خزار، عبد الحميد. (2005). الأسرة و المدرسة كوسائط لنقل القيم، الإصلاح التربوي في الجزائر. *مجلة دفاتر المخبر*، 4(1)، 21–38.

75. الخضر، بشير وآخرون. (2010). *السلوك التنظيمي*. الشركة العربية المتحدة للتسويق بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة. القاهرة.

76. خضر، عبد المختار محمد. (د ت). *الإغتراب والتطرق نحو العنف*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.مصر.

*77*. الخضرا، بشير وأخرون. (2010). *السلوك التنظيمي*. الشركة العربية المتحدة للتسويق، القاهرة.

78. خطارة، عبد الرحمن. (2018). في دراسة بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة –دراسة مقارنة–، *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، 2(3)، 41–65

79. خليف، فتح الله. ( 1979). الاغتراب في الإسلام. *مجلة عالم الفكر*، جامعة الكويت، الكويت، (1)، 83–98

80. خليف، فتح الله. (1979). الاغتراب في الإسلام. *مجلة عالم الفكر*، 10 (1) 83–89

81. خليفة، عبد الطيف محمد. (2003). *دراسات في سيكولوجية الاغتراب*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. مصر.

*82*. خمايسة، عمر سعود (2018) الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 8(1)، 28–57

83. الداعدور، أشرف علي. (2002). *الغربة في الشعر الأندلسي عقب سقوط الخلافة*.(ط1). دار نهضة الشرق. جامعة القاهرة.

84. دحام، لطيف دحام دحام. (2019). العدالة التنظيمية وأثرها في الاغتراب الوظيفي"دراسة تطبيقية في ميناء أم قصر العراقي". *مجلة اقتصاد المال والأعمال*، المركز الجامعي لميلة، الجزائر ، 3(2)، 696-711.

85. دردير، نشوة .(2007) .*الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أو ب ) و علاقته بأساليب مواجهة المشكلات*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الفيوم.

86. درماش، آسيا. (2018). دينامية الجماعة المدرسية وعلاقتها بالاغتراب الوظيفي "دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة". *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، جامعة زيان عشور الجلفة الجزائر، 3(9)، 168-180

87. دعمس، مصطفى نمر. (2011). *استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*. (ط1). دار غيداء للنشر والتوزيع. عمان.الأردن.

88. الدمنهوري، رشاد.(1996). *الاغتراب وبعض متغيرات الشخصية*. (ط1) .الشركة المتحدة للطباعة. سوريا.

89. دورزة، أفنان. (2000). النظريات في التدريس وترجمتها عمليا. دار الشروق. عمان. الأردن.

90. دويدار، عبد الفتاح محمد. (دت). *أصول علم النفس المهني وتطبيقاته*. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت.

91. الديب، إبراهيم رمضان. (2007). أسس و مهارات بناء القيم التربوية و تطبيقاتها في العملية التعليمية. مؤسسة أم القرى للترجمة و التوزيع.

92. ديلور، جاك وآخرون(1998) ، *التعلم ذلك الكنز الكامن*، (جابر عبد الحميد جابر ترجمة). دار النهضة العربية. القاهرة

93. راجح، أحمد عزت. (1996). *أصول علم النفس*. (ط10). الكتاب المصري الحديث. الإسكندرية. مصر.

94. رأفت، عبد الفتاح .(2005). *سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية*. (ط2). دار الفكر العربي. القاهرة.

95. الربيعي، محمود داود سليمان. (2006). *طرائق و أساليب التدريس المعاصرة*. عالم الكتب الحديث. عمان. الأردن.

96. رجب، محمود. (1986). *الاغتراب سيرة مصطلح*. (ط2). دار المعارف، القاهرة.

97. رحمون، أمينة. (2018). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاحات الحديثة للمناهج التربوية. *المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية*، جامعة الجزائر2، 1(1)، 95-115.

98.رحمون، أمينة. (2020). الكفايات اللاّزمة لتطوير الأداء المهني للأستاذ في ظل الإصلاحات التربوية بالوطن العربي، *مجلة تنمية الموارد البشرية*،11 جامعة سطيف2، الجزائر، (3)، 26-51.

99.رشا،ش أنيس عبد الخالق. (2008). *تكنولوجيا التعليم و تقنياته الحديثة*. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان.

100.رشيد، سعاد. (2019). الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، غرداية، الجزائر 12 العدد (2)، 854-870.

101.رمضان، محمد القذافي، الفلوقي، محمد. (1997). *العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج*. (ط6). المكتب الجامعي .الحديث. الإسكندرية. مصر .

*102.*روجيو، رونالدي. (1999). *المدخل إلى علم النفس الصناعي*. (ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

103.الريان، فكري ريان حسن. (1995) *النشاط المدرسي ( أسسه، أهدافه، تطبيقاته)* (ط5). عالم الكتب. القاهرة.

104.زامل، صالح.(2003). *تحول المثال – دراسة لظاهرة الاغتراب في شعر* المتنبي. (ط1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر .بيروت. لبنان.

105.زاوي، أمال.(2011). *مستويات الإحتراق النفسي عند المحامين الدمارسين وعلاقتها ببعض الدتغيرات الشخصية* [مذكرة ماستر غير منشورة]. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة وهران.2

106.زعيمي، مراد. (2006). *مؤسسات التنشئة الاجتماعية*. منشورات جامعة باجي مختار. عنابة، الجزائر.

*107.* الزغل، علي. وعضيبات، عاطف.(1990.) الشباب والاغتراب، دراسة ميدانية من شمال الأردن، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 5(2)، 43-81

108.زكريا، خضر (2007). *الثقافة و المجتمع*. دار الفكر. دمشق.

109.زكي، الجلاد ماجد. (2005). *تعلم القيم و تعليمها تصور نظري و تطبيقي لطرائق و استراتيجيات تدريس القيم*. دار المسيرة للنشر و التوزيع. عمان. الأردن.

110.زهران، سناء. (2004). *إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب*. (ط1). علم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.

111. الزهراني، نوال. (2008). *الاحتراق النفسي و علاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة*.[ رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

112. زيتون، عياش محمود. (1999). *أساليب تدريس العلوم*.دار الشروق للنشر و التوزيع. عمان.

113. زيود، زينب حسن. (2015) . *البناء القيمي للأهداف التربوية*. دار الإعصار العلمي. عمان. الأردن.

114. الزيود، نادر فهمي، و آخرون.(1999). *التعليم و التعلم الصفي*. (ط4). دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع. عمان.

115. الزيور، نادر. (2002). واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء في الأردن *مجلة العلوم التربوية*،1 (1)، 197-222.

116. سارة مرابط، رحومة زينب. (2015). *الصورة الاجتماعية للمعلم وانعكاساتها على أدائه*[ مذكرة ماستر غير منشورة]. جامعة الوادى، الجزائر.

117. سالم، أحمد.(2004). *وسائل وتكنولوجيا التعليم*.. دار الرشد. الرياض.

118. سالم، فاطمة الزهراء. (2008). *نحو هوية ثقافية عربية إسلامية ( التداعيات و التحولات و التصورات)*. دار العالم العربي. القاهرة.

119. السالم، مؤيد سعيد. (2009). *القوة التنظيمية*.(ط1). إثراء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن

120. سحنون، حورية (2018) *واقع التقويم في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة* [مذكرة ماستر غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة سعيدة، الجزائر.

121. سعيد، جمال عبد الغني. (1989). *أراء علماء النفس في الخوف ومثيراته*. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

122. سلامي، سميرة. (2000). *الاغتراب في الشعر العباسي*. (ط1). دار الينابيع. دمشق. سوريا.

123. سلامي، سميرة،(2000). *الاتصال وتكنولوجيا التعليم*. دار اليازورعي العلمية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

124. السمادوني، السيد. (22-1991/02/24). إدراك المتفوقين عقليا للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية و البيئية [بحث مقدم]. المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية) للدراسات النفسية بالاشتراك مع قسم علم النفس التعليمي كلية التربية – جامعة المنصورة .

125. سماهر، مسلم أبو مسعود.(2010). ظاهرة الاحتراق النفسي لدى الموظفين الاداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة – أسبابها وكيفية علاجها– [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التجارة، الجامعة الاسلامية–غزة– فلسطين.

126. السميري، نجاح عواد. (2017). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 2(5)، 178- 204.

127. سوزان صالح دروزة، شكري، ديما القواسمي. (2014). أثر مناخ العمل الأخلاقي في الشعور بالاغتراب الوظيفي، دراسة تطبيقية، *المجلة الأدرنية في إدارة الأعمال*، الأردن 10 (2)، 397–316.

128. السويدي، فاطمة حميد. ( 1997). *الاغتراب في الشعر الأموي*. (ط1). مكتبة مدبولي. القاهرة. مصر.

129. سيد، أبو النيل محمود. (دت) *علم نفس الصناعي والتنظيمي*. (ط1). دار الفكر للنشر. الإسكندرية.

130. السيد، عثمان فاروق. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. (ط1). دار الفكر العربي. مدينة نصر. القاهرة. مصر.

131. السيد، محمود أحمد. (2013). *النهوض باللغة العربية والتمكين لها*. مطبوعات مجمع الغة العربية بدمشق.

132. سيد، مصطفى أحمد. (2003). *إدارة البشر– الاصول والمهارات–* . مكتبة الانجلو المصرية مصر.

133. شاخت، ريتشارد. (1980). *الاغتراب*. ( كامل يوسف حسن، ترجمة) بيروت :المؤسسة العربية للدراسات والنشر (العمل الأصلي نشر عام 1927)

134. الشافعي، إيمان محمد محمد. (2019). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الفني، *مجلة كلية التربية*، 38'(183)، 169–200

135. شبات، جلال اسماعيل. (2012). *الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالمتغيرات الشخصية في الجامعات الفلسطينية* – دراسة حالة – جامعة القدس المفتوحة. غزة. فلسطين.

136. شبر ،خليل إبراهيم و آخرون.(2005). *أساسيات التدريس*. دار المناهج. عمان.

137. شتا، السيد علي. (دت). *إغتراب الإنسان في التنظيمات الصناعية*. مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية. مصر.

138. شتا، السيد. (2003). *الاغتراب في التنظيمات النامية*. المكتبة المصرية. الإسكندرية. مصر.

139. شتا، علي. (1997). *الاغتراب في التنظيمات*. مكتبة الإشعاع الفنية. مصر.

140. شحاتة حسن. (1997). *أساسيات التدريس الفعال*. (ط3) . الدار المصرية اللبنانية. القاهرة. مصر.

141. شحاتة، حسن (2008). *رؤى تربوية و تعليمية متجددة بين العولمة و العروبة*. دار العالم العربي، القاهرة.

142. شحاتة، حسن. (2009)، *مستقبل ثقافة الطفل العربي ( رصيد الواقع و رؤى الغد)* . (ط2). الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

143. شحاتة، محمد ربيع. (2010). *علم النفس الصناعي والمهني*. (ط1). دار المسيرة، عمان. الأردن.

144. الشخص، عبد العزيز، والدمياطي، عبد الغفار.(1992). *قاموس التربية الخاصة وتأهيل العاديين*. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

145. الشديفات، باسل حمدان .(2014). دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق. *مجلة جامعة دمشق*، 30(2)، 299-339.

146. الشرقاوي، محمد أنور.(1988). *التعلم نظريات وتطبيقات*. المكتبة الانجلو مصرية. القاهرة.

147. شريت، اشرف محمد .(2001). *علم النفس الصناعي*، المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

148. شعيل، بن بخيت المطرفي. (2005). *الاغتراب الوظيفي و علاقته بالأداء* "دراسة مسحية على العاملين بإدارة جوزات منطقة مكة المكرمة" [رسالة ماجستير غير منشورة]. الرياض، المملكة العربية السعودية.

149. شفشق، محمود عبد الرزاق، الناشف، هدى محمود. (د ت). *إدارة الصف الدراسي*. الدار الجامعية للنشر و التوزيع. ليبيا.

150. شقير، زينب محمود .(2001-2002). *كراسة التعليمات لمقياس الاغتراب النفسي* –مكوناته، مظاهره- . (ط1). مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

151. شكري، حامد نزال.(2014). *مناهج الدراسات الاجتماعية و أصول تدريسها*. دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة.

152. الشهراني، فيصل. (2013). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر ضباط المديرية العامة للجوازات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

153. شوشة، نادية محمد و حسنين، وهيثم محمد أحمد و حافظ، زينب محمد عبد المجيد. (2020). الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي لمعلمي السباحة بمحافظة القليوبية، *مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة*، 26(6)، 1-21

154. الشيباني، محمد تومي. (1988). *ديمقراطية التعلم في الوطن العربي*. المنشأة العامة للنشر. طرابلس الغرب. ليبيا.

155. الشيخ، محمد الشيخ. (2001). *التحليل الفاعلي نحو نظرية حول الإنسان*. (ط1). دائرة الثقافة والإعلام. الشارقة. الإمارات العربية المتحدة.

156. صادق، عادل. (1996). *الألم النفسي والعضوي*. دار الأهرام. القاهرة. مصر.

157. صلاح أحمد زكي. (1972). *الأسس النفسية للتعليم الثانوي*. دار النهضة المصرية. القاهرة.

158. الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2007). *إدارة الموارد البشرية*. (ط1). دار الفكر الجامعي. الإسكندرية.

159. الصيفي، عاطف. (2006). *المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*. دار أسامة للنشر و التوزيع. عمان.الأردن

160. ضلوش، كمال، وعبد الرشيد، عبد الرشيد. (2013). الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي في مجال الإدارة الصفية -دارسة مقارنة حسب نمط التكوين-. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2(3)، 103-120.

161. الطعامي، حسن أحمد. (2002). *التدريب مفهومه وفعالياته*. (ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع. القاهرة.

162. طه، أماني محمد ، وعبد الحكيم فاروق جعفر.(2013). *تربية المواطنة بين النظرية و التطبيق*. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

163. الطهطاوي، سيد أحمد.(1996). *القيم التربوية في القصص القرآني*. دار الفكر. القاهرة.

164. عباس حمد سهيلة (2007) *ادارة الموارد البشرية* (ط2). دار وائل للنشر والتوزيع.

165. عباس، إبراهيم. (1981). *أفكار تربوية*. (ط1). دار تهامة للطبع. جدة.

166. عبد الحميد، هبة محمد. (2009). معجم *مصطلحات التربية و علم النفس*. دار البلدية للنشر و التوزيع. عمان.

167. عبد الخالق، رشاش أنيس. (2007). *تكنولوجيا التعليم و تقنياته الحديثة*. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان.

168. عبد الستار، خليل إيمان فاروق. (2010). *الاغتراب المهني وعلاقته بالكفاءات التدريسية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة المنوفية. مصر

169. عبد العزيز، زكرياء. (2002). *التلفزيون و القيم*. مركز الإسكندرية. الإسكندرية.

170. عبد العلي، مهند عبد سليم.(2003). *مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

171. عبد القادر، عبد المطلب عبد المطلب. (2013). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاغتراب الوظيفي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت، *مجلة العلوم الاجتماعية*، 41(6)، 11-50

172. عبد الله، مجدي أحمد محمد .(2005). *السلوك الاجتماعي وديناميته ومحاولة تفسيره*. دار المعرفة الجامعية الإسكندرية. مصر.

173. عبد المجيد، صالح عبد العزيز. (1999). *التربية و طرق التدريس*. ج1 . دار المعارف. القاهرة.

174. عبد المجيد، عبد الحميد. (1998). *نظريات الشخصية"البناء، النمو الديناميات، طرق البحث و التقويم"*. دار النهضة العربية، القاهرة

175. عبد المعطي، حسن. (2006). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.

176. عبد المقصود، إسماعيل. (2007). *المهارات العامة للتدريس*. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية .

177. عبد المقصود، إسماعيل. (2007). *المهارات العامة للتدريس*. دار المعرفة الجامعية.الإسكندرية.

178. عبده ،علي. (1984). *الأصول العلمية للإدارة والتنظيم*. مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. مصر.

179. عبده، عيسى. (1997). *العمل في الإسلام*. دار المعارف. القاهرة. مصر.

180. عدس، محمد عبد الرحيم (1997). *المعلم الفاعل والتدريس الفعال*. (ط1). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

181. عدس، محمد عبد الرحيم. (1996). *المعلم الفاعل و التدريب الفعال*. دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع. عمان. الأردن.

182. عدس، محمد عبد الرحيم. (1997). *الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة*. (ط2). مجدلاوي للنشر. عمان. الأردن.

183. عدس، محمد عبد الرحيم. (1999). *فن التدريس*. (ط1). دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

184. عزام، إدريس. (1997). *الانتماء والاغتراب – دراسة تحليلية*– .دار جرش للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية.

185. العزاوي، رحيم يونس. (2009). *مناهج و طرائق التدريس*. دار المجلة للنشر و التوزيع. عمان. الأردن.

186. العساف، صالح بن محمد. (2003). *مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط6). مكتبة العيد كان. الرياض.

187. عساف، عبد المعطي. (2008). *التدريب وتنمية الموارد البشرية*. دار زهران للنشر والتوزيع.

188. عسكر، علي. (2000). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهته.ا* (ط2). دار الكتاب الحديث. الكويت.

189. عسكر، علي. (2005). *الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل*. دار الكتاب الحديث، الكويت.

190. عشوي، مصطفى. (1992). *أسس علم نفس الصناعي التنظيمي*. المؤسسة الوطنية للكتاب. القاهرة.

191. عطيات، أبو العينين. (2007). *شبابنا بين غربة واغتراب –دراسة نفسية للمشكلات الاجتماعية المعاصر*. (ط1). القاهرة. مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

192. عقل ،أنور. (2002). *تطوير وتقويم أداء الطالب*. (ط1). دار النهضة العربية. بيروت. لبنان.

193. عقل، خالد زكي. (2004). *المعلم بين النظرية والتطبيق*. (ط1). دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

194. عكاشة، محمود فتحي. (1999). *علم النفس الصناعي*. مطبعة الجمهورية. الاسكندرية. مصر.

195. علي، حسام. (2008). *الإنهاك النفسي و علاقته بالتوافق الزواجي و بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا*جامعة المنيا.

196. علي، سعيد إسماعيل. (2007) .*أصول التربية الإسلامية*. دار الفكر العربي. القاهرة.

197. العمري، سليمة.(2019). *دور الاتصال التنظيمي في التخفيف من الاغتراب الوظيفي لدى العامل بالمؤسسة الجزائرية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة أم البواقي. الجزائر

198. عنوز، عبد الطيف ماجد. (1999). الاغتراب الوظيفي ومصادره، دراسة ميدانية حول علاقة بعض المتغيرات الشخصية والتنظيمية في القطاع الصحي الأردني بإقليم الشمال. *مجلة الإدارة العامة،39(2)،343-385.*

199. عودة، أحمد. (1993). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، دار الأمل. الأردن

200. عودة، يوسف. (1998). *ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية* [ رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

201. عوض محمد أحمد (2007) *الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي*. (ط1). دار الحامد.عمان. الأردن.

202. عيد، محمد إبراهيم. (1990). *دراسة تحليلية للاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات لدى* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر.

203. العيسوي، عبد الرحمن محمد .(1997). *علم النفس والإنتاج*. الدار البيضاء للنشر. الإسكندرية. مصر.

204. الغمري، إبراهيم. (2002). السلوك الإنساني في الإدارة الحديثة. دار الجامعات المصرية. مصر.

205. غوانمة، أمين محمد محمود. (2000). *الاغتراب عند العمال في شركة الصناعات الهندسية العربية: "دراسة سوسيولوجية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. الأردن.

206. فاروق، السيد عثمان. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. دار الفكر العربي. القاهرة.

207. فالح، محمد صالح . (2004). *إدارة الموارد البشرية –عرض وتحليل-* . دار الحامد للنشر و التوزيع . الاردن .

208. فالوجي، محمد هاشم، ورمضان، محمد(2007) . *التعليم الثانوي في البلاد العربية*

209. فرج، عبد اللطيف حسين. (2009). *نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية*. دار وائل،عمان. الأردن.

210. الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام. (2002). *التكنولوجيا وتطوير التعليم*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.

211. الفرح، عدنان. (1999). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة،[ بحث مقدم]. ندوة في الارشاد النفسي والمهني من اجل نوعية احسن لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، البحرين

212. الفقى، شمس الدين فرحات. (2010). *أسس و مهارات المعلم الناجح*. مكتبة الأنجلو. المصرية، القاهرة.

213. فوضيل، عبد القادر. (2013). *اللغة و معركة الهوية في الجزائر*. جسور للنشر و التوزيع. الجزائر.

214. فيصل عباس. (1996). *الاختبارات النفسية تقنياتها و إجراءاتها*. دار الفكر العربي. بيروت

215. القاصي، عادل. (1999). *الهجرة والاغتراب تأسيس فقهي لمشكلة اللجوء والهجرة*. (ط1). مؤسسة المعارف للمطبوعات. بيروت. لبنان.

216. قدي، عبدا لمجيد، زروخي، فيروز، سلام، عبد الرزاق.(2020). دور العدالة التنظيمية في الحد من الاغتراب الوظيفي– دراسة ميدانية–. *مجلة الإصلاحات الاقتصادية والاندماج في الاقتصاد العالمي* ، المدرسة العليا للتجارة، الجزائر، 14(3)، 76– 86

217. قلية، فاروق عبده. (2004). *معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا*. دار الوفاء للنشر و التوزيع. الإسكندرية. مصر.

218. الكبيسي، عامر خضير حميد. (1425ه). *سيكولوجية التدريب – الاستراتيجيات والتقنيات والإشكاليات–*. مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

219. الكردي، خالد بن إبراهيم حسن. (2012) *قيم المواطنة و علاقتها بالنشاط الاجتماعي المدرسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

220. الكنز، علي. (2013). *الإسلام و الهوية: ملاحظات للبحث عن الهوية و قضاياها في الوعي العربي المعاصر*. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. لبنان.

221. كوجك، كوثر حسين.(2006). *اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس. (ط3)*. عالم الكتب. القاهرة.

222. كيران، جازية. ( 1988). *الاغتراب العمالي في منشئات صناعية جزائرية، عوامله ونتائجه– دراسة ميدانية–*[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر. الجزائر

223. لمين، نصيرة. (2014). الاغتراب الوظيفي في ضوء بعض المتغيرات– دراسة ميدانية بمصنع الاسمنت المسيلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الوادي.الجزائر، 5(2)، 125–135.

224. ليلة، علي. (2012). *اختراق الثقافة و تبديد الهوية*. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

225. ماجدة، بهاء الدين، السيد غانم. (2008). *الضغوط النفسية ومشكلاته وآثره على الصحة النفسية*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.عمان. الأردن.

226. ماركس أنجلز(دت) *المؤلفات المبكرة*. (محمد علي محمد، ترجمة). دار التقدم. مصر.

227. محسن، عليو الهاشمي عطية، عبد الرحمان. (2008). *التربية العملية و تطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*. دار المناهج. عمان.

228. مدوري، يمينة (2015). *الاحتراق النفسي و علاقته بأنماط الشخصية و بطبيعة الممارسات المهنية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان. الجزائر.

229. مرسي، محمد عبد العليم. (2000). *في الأصول الإسلامية للتربية*. ج 1. المكتبة الجامعية. الإسكندرية.

230. المسدي، عبد السلام. (2014). *الهوية العربية و الأمن اللغوي*. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.بيروت. لبنان

231. مشعان ،هادي و بشير، إسماعيل محمد ،(2008 ). *دراسات تربوية في القرن الحادي و العشرين*. مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع. طرابلس.

232. المشعان، عويد. (2002). مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة، *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية* – جامعة دمشق، 1(16)، 241-203.

233. المصري، إيهاب عيسى، و آخرون.(2013). *القيم التربوية و الأخلاقية ( مفهومها أسسها مصادره )*. مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع. القاهرة .

234. مصطفى، عبد الحليم.(2007). *استراتيجيات تطوير المناهج و أساليب التدريس الحديثة*. دار غيداء للنشر و التوزيع. عمان. الأردن.

235. المطرفي، شعيل بن بخيت. (2005). *الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء، دراسة مسحية على العاملين بإدارة جوازات منطقة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الادارية]. الرياض، المملكة العربية السعودية

236. المطيري، عزيزة مفرح فرحان. (2016). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الازهر، 35(168)

237. المعايطة خليل عبد الرحمان (2007). *علم النفس الاجتماعي*.(ط2).دار الفكر. عمان.الأردن.

238. معروف، محمد.(2014). *إستراتيجية التعامل مع الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة وهران.

239. معمرية، بشير. (2007). *القياس النفسي و تصميم أدواته: للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية* سلسلة دراسات منشورات الحبر. الجزائر.

240. المغربي، سعد.(1976). *الاغتراب في حياة الإنسان، الجامعة المصرية للدراسات النفسية*. الكتاب السنوي الثالث. القاهرة.

241. المغربي، عبد الحميد. (2007). *المهارات السلوكية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية*. (ط1). المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.

242. مفلح، أحمد.(2013) . *الهوية العربية في المنهجية اللبنانية الجديدة. الهوية و قضاياها في الوعي العربي المعاصر، سلسلة كتب المستقبل العربي*. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت.

243. ملحم، سامي محمد. (2006). *سيكولوجية التعلم و التعليم (الأسس النظرية و التطبيقية)*. (ط2). دار المسيرة.عمان. الأردن.

244. المنسي، حسن عمر.(2000). *إدارة الصفوف*. (ط2). دار الكندي للنشر و التوزيع. عمان. الأردن.

245. منصف، عبد الحق. (2007). *رهانات البيداغوجيا المعاصرة ( دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية)*. إفريقيا الشرق.الدار البيضاء.

246. منصور حسن. (1997). *الانتماء والاغتراب*. (ط1). دار جرش للنشر والتوزيع. السعودية.

247. منصور، عبد المجيد سيد أحمد .( 1984). *سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية*. دار المعارف. القاهرة.

248. المنيزل، عبد الله فلاح. (2009). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. (ط1). جامعة الشارقة. الإمارات.

249. منيف، عبد الرحمان ،و أخرون.(2013). *الهوية و قضاياها في الوعي العربي المعاصر*. سلسلة كتب المستقبل العربي 68. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. لبنان.

250. المهدي، عبد الحليم أحمد. (دت) *شتات مجتمعات في التربية والتنمية*. دار الفكر العربي، القاهرة.

251. موسى، حسين حسن. (2012). *مناهج البحث في المواطنة و قيم المجتمع*. دار الكتاب، الحديث. القاهرة.

252. ناصف، مصطفى. (1990). *نظرات التعلم*. عالم المعرفة. الكويت.

253. نبهان، يحي محمد. (2008). *الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم*. دار اليازوري. عمان. الأردن.

254. نبيل رمزي اسكندر.( 1998). بناء *المجتمع و نظمه – النظام الاقتصادي. التحليل السوسيولوجي للنسق الاقتصادي*، (ط1). دار الفكر العربي. الإسكندرية. مصر.

255. نجيمي، مسعود. مهدي، عمر. (2018). التخصص الوظيفي وعلاقته بأداء المورد البشري في المنظمة الجزائرية – دراسة ميدانية بمقر الولاية الإدارة المحلية بالجلفة، *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، 3(12)، 80-92

256. النفيعي ،ضيف الله. (2000). الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة، *مجلة الاقتصاد و الإدارة* . جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية، 14 (1)، 55-88

257. نوار، محمد.(د ت). *المرشد العلمي للمعلمين و المدربين*. دار الحضارة. الجزائر.

258. النوايسة، أديب عبد الله. (2007). *الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم*. دار كنوز للمعرفة العلمية. عمان. الأردن.

259. النوري، قيس. (1979). *الاغتراب اصطلاحا ومفهوما. مجلة عالم الفكر*. جامعة الكويت12(1)، 12-40

260. هواري، أحلام. (2014). *الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ضوء بعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة تلمسان.

261. الهواري، سيد. (2000). *المدير الفعال في القرن 21*. (ط5). توزيع مكتبة عين شمس. القاهرة.مصر.

262. **هوبكنز**، ريان، ماركهام، جيمس. (2006). الإدارة *الالكترونية للموارد البشرية* (خالد العامري، ترجمة). دار الفاروق

263. هيجان، عبد الرحمن. (1997). *ضغوط العمل. مصادرها ونتائجها وكيفية إدارته*. معهد الإدارة العامة. الرياض.

264. وزارة المعارف السعودية. (1998). *الإدارة العامة للإشراف التربوي*، دليل المعلم. (ط1). مطابع العصر. الرياض.

265. وليد ،عبد العزيز. (2004). *دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية* [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

266. يحي، العبد الله. (2005). *الاغتراب " دراسة تحليلية لشخصية بن جلول الروائية."* (ط1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر. الأردن.

267. يوسف، جمعة. (2006). *إدارة ضغوط العمل*. مركز تطوير الدراسات العليا و البحوث. كلية الهندسة. جامعة القاهرة.

**قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:**

268. Abdeslam, Amri, & Zakaria, Abidli, & Mounir Bouzaaboul,& Rabea Ziri1, & Ahmed ,Omar, & ,Touhami, Ahami. (2020). Burnout Among Primary School Teachers in the Wazzane Region in Morocco: Prevalence and Risk Factors, Advances in Science, *Technology and Engineering Systems Journal*, 5(6), 636–641

269. Agustinus, Kia Wolomasi, & Sandra, Ingried Asaloei, & Basilius Redan, Werang. (). Job satisfaction and performance of elementary school teachers, International Journal of Evaluation and Research in Education, 8(4), 575–580.

270. Benatia, Yacine. (2008). *L'épuisement professionnel chez les infirmiers urgentiste* - Mémoireprésenté pour l'obtention du diplôme de Magister En psychologie clinique Université Mentouri de Constantine.

271. Benferhat Amirouche .(2008). *Etude du symptome du burnout chez une population àrisque, cas des medecin du SAMU d'Alger, Blida, et Médéa*, mémoire de Magistère, Université d'Oran, Algérie

272. Blauner Robert. (1968). *Alienation and Modern Industry* John Wiley and Sons, Ine. . New York:

273. Caruso, A.L ,& Giammanco, M.D.,& Gitto, L .(2014), Burn experience among teachers: Case Study, *Mediterranean Journal of Clinical MJCP*,2(3), 1–20.

274. Cords, C, Dougherty, T. .(1993). *A Review and an Integration of Research on job* Burnout. *Academy of Management Review*, 18(4). 621-656

275. Dean Dwight , (1960), Alienation and Prejudice, Am. J. of Social. 121

276. Freudenberger , (1975), the staff bur nout in alternative institution , psychothérapie theory, research and practice. 12(1),73-82

277. Graham, Scott .(1993). *Staff burnout & job induced tesion;the buffering effects of social support and locus of control'.* master study , Simon Fraser university

278. Gupta, Madhu, & Surekha, Rani. (2014). Bernoux: a serious problem among teachersIn the present times, *Bhartiam International Journal of Education and Research*. 4(1), 1–9.

279. Guy Lapostolle,'(2010). *Fiches De sciences de L'éducation*, édition Ellipses, France.

280. Ilizabeth, Gerbot. (2008). Stresset burn-out au travail, éd'organisation,paris

281. J.C Sarros, G. A. & Tanewski, R. P. Winter, & J.C Santora. (2002). Work Alienation and Organizational Leadership, *British Journal of Management*. 13, 285–304

282. Jackson, S. (1984). *Organizational Practices for Preventing Burnout*. In A. Sethi and R. Sehular (Eds.), Handbook of Organizational Stress Coping Strategies, Cambridge, MA: Ba Uinger.

283. Kahn, H. & Cooper, C . ( 1993 ) . *Stress In The Dealing Room*. London , New Fetter Lane

284. Larocco, J. House, J . and French , J . (1980). *Social Support, Occupational Stress. Journal of Health and Social Behavior, June* . 21(3). 202-218

285. Lazarus (2000), toward better research on stress and coping, American psychologiste, https://citeseerx.ist.psu.edu/messages/downloadsexceeded.html

286. Lazarus (R.S), Folkeman (S). (1984*). Stress, appaisal, and coping*, New York: Springer Publishing campan.

287. Maslach , C. and Jackson, S. ( 1981). the Measurement of Experienced Burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.

288. Maslach , C. and Pine , A. (1977) . *the Burnout Syndrome in the Day Care Setting*. Child & Youth Care Forum, 6(2),.100-113.

289. Maslach, Christina & Michael P. Leiter .(1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To DO About It*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

290. Mehmet Emin Baynazoğlua,& Orhan Akova.(2016). The relationship between work alienation and demographic factors: a research at five different 5-star hotels in Istanbul, *Research Communications in Psychology, Psychiatry and Behavior*, 3(2017), 1–7. https://www.researchgate.net/publication/307923760

291. Nettler, Gwyn. (1957). a Measure of Alienation, *American Social Review*, 22(6),660-680.

292. Onaolapo, A. Akinlolu, & Olajiga, G. Damilola, & Onaolapo, M. Temitayo. (2019) .Teachers Job Performance in Secondary Schools, Nigeria: The Effect of Family Satisfaction and Job Satisfaction, *The International Journal Business Administration*, 7(3), 65–69. https://www.researchgate.net/publication/336044414

293. Özlem Özer a,& Özgür Uğurluoğlub, & Meltem Saygılıc & Cuma Sonğurd .(2019). The impact of work alienation on organizational health: A field study in health sector, *International Journal of Health Care Management* ,12(1), 18–24

294. Pierre, Canoui & Aline, Mauranges.(2006). *le burnout ,le syndrome d'épuisement professionnel des soignants ;de l'analyse aux reponses* .(3). édition Masson, Paris .

295. Procter Mueller. f, (2000), *Team Work, Strategy, Structur, Systems and Culture*, Hound mills

296. Robbins P Sheldon, (1998), *Organizational, Behavior: Concepts , Controversies and Applications*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

297. Rodolf, Bkouche,,& Jacques, Dufresne. (2000*). L'école entre Utopie et réalité*, l'harmattan, paris

298. Rolland, (J.P). (1999). Modèles psychologiques du stress : Analyse et suggestion, Pratique psychologie, .researchgate. https://www.researchgate.net/publication/260683664_Modeles_psychologiques_du_stress_Analyse_et_suggestion

299. Ruth, wiertz. (2012). *Psychiatre et Burnout ? Etude de la Prévalence du Syndrome d'Epuisement Professionnel auprès des Psychiatres Hospitaliers du Nord Pas de Calais*. Thèse de DES en médecine générale, Université lille

300. Seeman Molvin , (1972) , Alienation and Knowledge Seeking: A Note on Attitude and Action, Social Problems, 2 (3): 17

301. Selye (H) .(1973). *Du reve à la découverte*, Edition de la presse

302. Shields, J., Brown, M., Kaine, S., Dolle-Samuel, C., North-Samardzic, A., McLean, P., & Plimmer, G. (2015). *Managing Employee Performance & Reward: Concepts, Practices, Strategies*. Cambridge University Press

303. Truchot (D) .(2004). *E puisement professionnel et Burnout : Concept, modèles, intervention*. Edition Dunod, Paris.

304. Van Yperen, N. Bunk, B, Schaufeli, W. (1992). Communal Orientation and the Burnout Syndrome among Nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(3), 173-189

305. Walsch, H. & Lavan, H. (1981). Inter- Relationships between Organizational Commitment and Job Characteristics and Organizational Climate, *Human Relations*, 34(12), 1079-1089

306. Will, J, Evers, Wilko, Tomek, & W Andre, Browers. (2004).Burnout Among Teachers Students' and Teachers' Perceptions Compared, *School Psychology Internationa*, 25(2), 131–141.

# الملاحق

# استمارة صدق المحكمين

**جامعة وهران 2 محمد بن أحمد**
**كلية العلوم الاجتماعية**
**قسم علم النفس**

## استمارة التحكيم

إسم ولقب الأستاذ :.....
الجامعة:.....
الدرجة العلمية:.....
التخصص:.....
الأستاذ الفاضل....، الأستاذة الفاضلة...

من إعداد الطالب: محمد زعيلق
إشراف الأستاذ: أحمد مكي
السنة الجامعية:2018 /2019

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،

بعد التحية الطيبة وفي إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه وذلك ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل وتنظيم وذلك بعنوان :**" الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي وأثرهما على الأداء التربوي لدى أساتذة التعليم الثانوي "**

في دراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بالأغواط

نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بفقرات الاستبيان ونرجو منكم تحكيم هذا الاستبيان وإبداء آرائكم في النقاط التالية:

- ✓ مدى انتماء فقرات الاستبيان للأبعاد.
- ✓ مدى محتوى كل فقرة وصلاحيتها لقياس ما أعد لقياسه.
- ✓ مدى ملائمة بدائل الاجابات للاستبيان.
- ✓ فقرات الاستبيان هل هي كافية أم لا

شكرا على تعاونكم معنا

**1. الاحتراق النفسي**

| الأبعاد | الرقم | الفقرات | وضع علامة x في الخانة التي ترونها مناسبة | | | | البديـــــــل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه | | مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه | | |
| | | | تنتمي | لا تنتمي | تقيس | لا تقيس | |
| الإجهاد الانفعالي | 01 | أشعر بأنني أستترفت عاطفيا بسبب عملي | | | | | |
| | 02 | أشعر باستنفاذ كامل طاقتي في نهاية اليوم الذي أقضيه في عملي | | | | | |
| | 03 | أشعر بالإرهاق حينما أصحو في الصباح لمواجهة يوم عمل أخر | | | | | |
| | 04 | أشعر أن التعامل مع الناس طوال اليوم يسبب لي التوتر | | | | | |
| | 05 | أشعر وكأنني احترق داخليا بسبب عملي | | | | | |
| | 06 | شعر بالإحباط في عملي | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 07 | أشعر بأنني أبذل جهدي الأكبر في عملي | | | | | |
| | 08 | أشعر بالقلق عندما أستيقظ صباحا واعرف أنه علي مواجهة عمل جديد | | | | | |
| | 09 | أشعر و كأنني على شفا الهاوية بسبب عملي | | | | | |

| الأبعاد | الرقم | الفقرات | وضع علامة x في الخانة التي ترونها مناسبة | | | | البديـــــــل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه | | مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه | | |
| | | | تنتمي | لا تنتمي | تقيس | لا تقيس | |
| بلادة المشاعر | 10 | أشعر بأنني أعامل زملائي والتلاميذ وكأنهم جمادات أو أشياء لا بشر | | | | | |
| | 11 | أصبحت شخصا قاسيا على الناس منذ بدأت هذا العمل | | | | | |
| | 12 | أشعر بالقلق في أن يسبب لي هذا العمل قسوة في مشاعري | | | | | |
| | 13 | إنني في الواقع لا أعبأ لما يحدث لبعض الآخرين | | | | | |
| | 14 | أشعر أن زملائي في العمل يلومونني على بعض المشاكل التي يعانون منها | | | | | |
| نقص الانجاز الشخصي | 15 | أستطيع أن أتفهم بسهولة شعور الناس | | | | | |
| | 16 | أتعامل بكفاءة عالية مع مشاكل العمل | | | | | |
| | 17 | أشعر أنني من خلال عملي أؤثر ايجابيا في حياة الآخرين | | | | | |
| | 18 | أشعر بالنشاط والحيوية | | | | | |
| | 19 | أستطيع وبسهولة تهيئة الجو المناسب لأداء عملي على أكمل وجه | | | | | |
| | 20 | أشعر بالابتهاج من خلال عملي وتعاملي مع الناس | | | | | |
| | 21 | حققت أشياء كثيرة جديرة بالتقدير في هذا العمل | | | | | |
| | 22 | في عملي أتعامل بهدوء تام مع المشاكل الانفعالية | | | | | |

| | وضع علامة x في الخانة التي ترونها مناسبة | | البديـــــــل |
|---|---|---|---|
| | **مناسبة** | **غير مناسبة** | |
| **بدائل الاجابة** | | | |
| | **كافية** | **غير كافية** | **عدد الفقرات الذي ترونه مناسبا** |
| **عدد الفقرات (22)** | | | |

**2.الاغتراب الوظيفي**

| **الأبعاد** | **الرقم** | **الفقرات** | وضع علامة x في الخانة التي ترونها مناسبة | | | | **البديـــــــل** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه | | مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه | | |
| | | | تنتمي | لا تنتمي | تقيس | لا تقيس | |
| **العزلة** | 01 | أشعر بضعف القدرة على التواصل مع زملائي في المؤسسة | | | | | |
| | 02 | أعاني من عدم الرغبة في المبادرة بالحديث مع زملائي في العمل | | | | | |
| | 03 | أشعر بعدم الثقة بزملائي في المؤسسة | | | | | |
| | 04 | أتجنب تكوين صداقات عمل جديدة مع العمال الجدد | | | | | |
| | 05 | أشعر بالارتياح عندما أبتعد قدر الامكان عن العمل الجماعي | | | | | |
| **العجز** | 06 | أشعر بعدم القدرة على اتخاذ القرارات | | | | | |
| | 07 | أعتمد على التلاميذ في المؤسسة لأداء وتحضير الدروس | | | | | |
| | 08 | أعاني من عدم القدرة على اقناع زملائي في المؤسسة بأمور العمل | | | | | |
| | 09 | أتجنب تحمل المسؤولية تجاه مهنة التعليم | | | | | |
| | 10 | أعاني من ضعف القدرة على التخطيط | | | | | |
| | 11 | أرى أن الالتزام بالقوانين، والأنظمة في وزارة التربية يحد من الانجاز | | | | | |
| | 12 | أصل إلى تحقيق أهدافي الخاصة بأي وسيلة كانت | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **اللا معيارية** | 13 | رسالة الوزارة التي أعمل بها غير واضحة | | | | | | |
| | 14 | الإجراءات الإدارية تضعف من أداء الأساتذة | | | | | | |
| | 15 | أعتقد أن الالتزام بالقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع غير ضروري | | | | | | |
| **اللا معنى** | 16 | أرى أن اقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ والعمال غير ضرورية | | | | | | |
| | 17 | أعتقد أن الأهداف التي تتبناها الوزراة ليست مهمة | | | | | | |
| | 18 | من غير الضروري الاهتمام بأوقات العمل | | | | | | |
| | 19 | أعتقد أن مهنة التعليم لاقيمة لها | | | | | | |
| | 20 | من الصعب التغلب على العقبات التي تواجهني في العمل | | | | | | |
| **الاغتراب عن الذات** | 21 | أعاني من صعف الشعور بالقيمة الذاتية عند القيام بأداء الأعمال | | | | | | |
| | 22 | لدي رغبة قوية في ترك مهنة التعليم | | | | | | |
| | 23 | أعجز عن السيطرة على نشاطي في العمل | | | | | | |
| | 24 | أتجنب المشاركة في النشاطات الاجتماعية للمؤسسة | | | | | | |
| | 25 | أشعر أنني فقدت الاهتمام بكل شيء في العمل | | | | | | |

| | وضع علامة x في الخانة التي ترونها مناسبة | | البديـــــــل |
|---|---|---|---|
| | **مناسبة** | **غير مناسبة** | |
| **بدائل الاجابة** | | | |
| | **كافية** | **غير كافية** | **عدد الفقرات الذي ترونه مناسبا** |
| **عدد الفقرات (25)** | | | |

**3. الأداء التربوي ( الوظيفي )**

| الرقم | الفقرات | وضع علامة x في الخانة التي ترونها مناسبة | | البديـــــــل |
|---|---|---|---|---|
| | | مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه | | |
| | | تقيس | لا تقيس | |
| 01 | أفضل التفرغ بشكل تام لمهنة التعليم | | | |
| 02 | أحس بأني أقوم بمواصلة دوري التربوي خارج أسوار المؤسسة | | | |
| 03 | أتعاون مع أولياء الأمور في حل المشاكل التي تواجه التلاميذ | | | |
| 04 | التزم بما تتفق عليه الهيئة التدريسية في الاجتماعات | | | |
| 05 | أشارك في إقامة الأنشطة التربوية المختلفة | | | |
| 06 | أحرص على إثارة وتعزيز دافعية التلاميذ | | | |
| 07 | أقوم بإجراء البحوث الإجرائية للمساهمة في تحسين مستوى المهنة | | | |
| 08 | أحرص على الاحتفاظ بعلاقات طيبة مع أولياء الأمور | | | |
| 09 | أرغب في المشاركة في مختلف اللجان التي تقدم خدمة للمؤسسة | | | |
| 10 | أشعر بأني أقدم كل مساعدة ممكنة يحتاجها زملائي الأساتذة | | | |
| 11 | أبذل مجهوداً أكبر في سبيل نجاح العملية التربوية. | | | |
| 12 | أقوم طلابي بطريقة موضوعية | | | |
| 13 | أطالب بدورات تدريبية لتطوير إمكاناتي التعليمية | | | |
| 14 | أعمل على تقوية وعي أولياء الأمور بالقيم التربوية | | | |
| 15 | أحس أن توجهي للعمل في هذه المهنة توجه مفيد | | | |
| 16 | أنمي لدى التلاميذ الشعور بالمسؤولية | | | |
| 17 | اتبادل الخبرات مع الأساتذة داخل وخارج الؤسسة. | | | |
| 18 | أحافظ على مواعيد العمل | | | |
| 19 | تسود الألفة والمحبة بيني وبين التلاميذ | | | |
| 20 | أشارك الزملاء في تحمل مسؤولية المؤسسة | | | |
| 21 | أبذل قصارى جهدي في إعداد خططي الدراسية | | | |
| 22 | أحاول أن أعالج مشاكل التلاميذ بعقلانية | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 23 | أنفذ ما ألتزم به أمام أولياء أمور التلاميذ | | | |
| 24 | أبلغ المدير عن أية مخالفات تسيء إلى سمعة المؤسسة | | | |
| 25 | أعمل على إثارة التفكير الناقد لدى التلميذ | | | |
| 26 | أتابع الأحداث الجارية في المجتمع المحلي. | | | |
| 27 | أتعاون مع الزملاء في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة | | | |
| 28 | أعمل جاهداً للتقدم في عملي | | | |
| 29 | أتعاون مع أساتذة المواد الأخرى من أجل تكامل العملية التعليمية | | | |
| 30 | أقدر دور أولياء الأمور في العملية التربوية | | | |
| 31 | أنمي لدى التلاميذ العادات الحميدة | | | |
| 32 | أقيم علاقات ودية مع زملائي | | | |

| | وضع علامة x في الخانة التي ترونها مناسبة | | البديـــــــل |
|---|---|---|---|
| | **مناسبة** | **غير مناسبة** | |
| **بدائل الاجابة** | | | |
| | **كافية** | **غير كافية** | **عدد الفقرات الذي ترونه مناسبا** |
| **عدد الفقرات (32)** | | | |

# قائمة الأساتذة المحكمين

| الاسم واللقب | التخصص | الدرجة العلمية | الجامعة |
|---|---|---|---|
| قادري حليمة | علم النفس العام | أستاذ التعليم العالي | جامعة وهران2 |
| محمد بوفاتح | علم النفس العمل والتنظيم | أستاذ التعليم العالي | جامعة الأغواط |
| رمضان عمومن | علم النفس العمل والتنظيم | أستاذ التعليم العالي | جامعة الأغواط |

# استبيان الدراسة النهائي

**وزارة التعـــــــليم العالـــــي والبحـــث العلمـــي**

**جامـــــــــــــــعة وهـــــــــران2**

**كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

**قسم علم النفس**

**الموضوع:** استبيان

الأستاذ الفاضل.....، الأستاذة الفاضلة.....

يسرنا أن نصع بين أيديكم هذه الاستمارة التي صممت لجمع المعلومات حول الأداء التربوي والاحتراق النفسي والاغتراب عند أساتذة التعليم الثانوي، ونظرا لأهمية رأيكم في هذا المجال، نرجو التكرم بالإجابة على أسئلة الاستمارة بدقة وذلك بوضع علامة **x** في الخانة التي ترونها مناسبة، حيث أن دقة النتائج تعتمد بدرجة كبيرة على صحة إجابتكم علما أن إجابتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وفي الأخير نشكركم على تعاونكم معنا

**اسم الثانوية:**.....

**التخصص الذي درسته في الجامعة:**.....

**المقياس أو المادة التي تدرسها في الثانوية:**.....

**سنوات العمل كأستاذ:**.....

**السن:**.....

**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

**الوظيفة:** أستاذ دائم ☐ أستاذ متعاقد ☐

**المؤهل التعليمي:** ليسانس ☐ مندس أو خمس سنوات ☐ ماستر ☐ جستير ☐ دكتوراه ☐

| الرقم | الفـقرات | أبدا | بضع مرات في السنة | مرة في الشهر أو أقل | بضع مرات في الشهر | مرة كل أسبوع | بضع مرات في الأسبوع | كل يوم تقريبا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بأنني أستترفت عاطفيا بسبب عملي | | | | | | | |
| 02 | أشعر باستنفاذ كامل طاقتي في نهاية اليوم الذي أقضيه في عملي | | | | | | | |
| 03 | أشعر بالإرهاق حينما أصحو في الصباح لمواجهة يوم عمل أخر | | | | | | | |
| 04 | أشعر أن التعامل مع الناس طوال اليوم يسبب لي التوتر | | | | | | | |
| 05 | أشعر وكأنني احترق داخليا بسبب عملي | | | | | | | |
| 06 | شعر بالإحباط في عملي | | | | | | | |
| 07 | أشعر بأنني أبذل جهدي الأكبر في عملي | | | | | | | |
| 08 | أشعر بالقلق عندما أستيقظ صباحا واعرف أنه علي مواجهة عمل جديد | | | | | | | |
| 09 | أشعر و كأنني على شفا الهاوية بسبب عملي | | | | | | | |
| 10 | أشعر بأنني أعامل زملائي والتلاميذ وكأنهم جمادات أو أشياء لا بشر | | | | | | | |
| 11 | أصبحت شخصا قاسيا على الناس منذ بدأت هذا العمل | | | | | | | |
| 12 | أشعر بالقلق في أن يسبب لي هذا العمل قسوة في مشاعري | | | | | | | |
| 13 | إنني في الواقع لا أعبأ لما يحدث لبعض الآخرين | | | | | | | |
| 14 | أشعر أن زملائي في العمل يلومونني على بعض المشاكل التي يعانون منها | | | | | | | |
| 15 | أستطيع أن أتفهم بسهولة شعور الناس | | | | | | | |
| 16 | أتعامل بكفاءة عالية مع مشاكل العمل | | | | | | | |
| 17 | أشعر أنني من خلال عملي أؤثر ايجابيا في حياة الآخرين | | | | | | | |
| 18 | أشعر بالنشاط والحيوية | | | | | | | |
| 19 | أستطيع وبسهولة تهيئة الجو المناسب لأداء عملي على أكمل وجه | | | | | | | |
| 20 | أشعر بالابتهاج من خلال عملي وتعاملي مع الناس | | | | | | | |
| 21 | حققت أشياء كثيرة جديرة بالتقدير في هذا العمل | | | | | | | |
| 22 | في عملي أتعامل بهدوء تام مع المشاكل الانفعالية | | | | | | | |

| الرقم | الفقرات | غير موافق بشدة | غير موافق | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| 23 | أشعر بضعف القدرة على التواصل مع زملائي في المؤسسة | | | | |
| 24 | أعاني من عدم الرغبة في المبادرة بالحديث مع زملائي في العمل | | | | |
| 25 | أشعر بعدم الثقة بزملائي في المؤسسة | | | | |
| 26 | أتجنب تكوين صداقات عمل جديدة مع العمال الجدد | | | | |
| 27 | أشعر بالارتياح عندما أبتعد قدر الامكان عن العمل الجماعي | | | | |
| 28 | أشعر بعدم القدرة على اتخاذ القرارات | | | | |
| 29 | أعتمد على التلاميذ في المؤسسة لأداء وتحضير الدروس | | | | |
| 30 | أعاني من عدم القدرة على اقناع زملائي في المؤسسة بأمور العمل | | | | |
| 31 | أتجنب تحمل المسؤولية تجاه مهنة التعليم | | | | |
| 32 | أعاني من ضعف القدرة على التخطيط | | | | |
| 33 | أرى أن الالتزام بالقوانين، والأنظمة في وزارة التربية يحد من الانجاز | | | | |
| 34 | أصل إلى تحقيق أهدافي الخاصة بأي وسيلة كانت | | | | |
| 35 | رسالة الوزارة التي أعمل بها غير واضحة | | | | |
| 36 | الإجراءات الإدارية تضعف من أداء الأساتذة | | | | |
| 37 | أعتقد أن الالتزام بالقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع غير ضروري | | | | |
| 38 | أرى أن اقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ والعمال غير ضرورية | | | | |
| 39 | أعتقد أن الأهداف التي تتبناها الوزراة ليست مهمة | | | | |
| 40 | من غير الضروري الاهتمام بأوقات العمل | | | | |
| 41 | أعتقد أن مهنة التعليم لاقيمة لها | | | | |
| 42 | من الصعب التغلب على العقبات التي تواجهني في العمل | | | | |
| 43 | أعاني من صعف الشعور بالقيمة الذاتية عند القيام بأداء الأعمال | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 44 | لدي رغبة قوية في ترك مهنة التعليم | | | | |
| 45 | أعجز عن السيطرة على نشاطي في العمل | | | | |
| 46 | أتجنب المشاركة في النشاطات الاجتماعية للمؤسسة | | | | |
| 47 | أشعر أنني فقدت الاهتمام بكل شيء في العمل | | | | |

| الرقم | الفقرات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 48 | أفضل التفرغ بشكل تام لمهنة التعليم | | | | | |
| 49 | أحس بأني أقوم بمواصلة دوري التربوي خارج أسوار المؤسسة | | | | | |
| 50 | أتعاون مع أولياء الأمور في حل المشاكل التي تواجه التلاميذ | | | | | |
| 51 | التزم بما تتفق عليه الهيئة التدريسية في الاجتماعات | | | | | |
| 52 | أشارك في إقامة الأنشطة التربوية المختلفة | | | | | |
| 53 | أحرص على إثارة وتعزيز دافعية التلاميذ | | | | | |
| 54 | أقوم بإجراء البحوث الإجرائية للمساهمة في تحسين مستوى المهنة | | | | | |
| 55 | أحرص على الاحتفاظ بعلاقات طيبة مع أولياء الأمور | | | | | |
| 56 | أرغب في المشاركة في مختلف اللجان التي تقدم خدمة للمؤسسة | | | | | |
| 57 | أشعر بأني أقدم كل مساعدة ممكنة يحتاجها زملائي الأساتذة | | | | | |
| 58 | أبذل مجهوداً أكبر في سبيل نجاح العملية التربوية. | | | | | |
| 59 | أقوم طلابي بطريقة موضوعية | | | | | |
| 60 | أطالب بدورات تدريبية لتطوير إمكاناتي التعليمية | | | | | |
| 61 | أعمل على تقوية وعي أولياء الأمور بالقيم التربوية | | | | | |
| 26 | أحس أن توجهي للعمل في هذه المهنة توجه مفيد | | | | | |
| 63 | أنمي لدى التلاميذ الشعور بالمسؤولية | | | | | |
| 64 | أتبادل الخبرات مع الأساتذة داخل وخارج المؤسسة. | | | | | |
| 65 | أحافظ على مواعيد العمل | | | | | |
| 66 | تسود الألفة والمحبة بيني وبين التلاميذ | | | | | |
| 67 | أشارك الزملاء في تحمل مسؤولية المؤسسة | | | | | |
| 68 | أبذل قصارى جهدي في إعداد خططي الدراسية | | | | | |
| 69 | أحاول أن أعالج مشاكل التلاميذ بعقلانية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 70 | أنفذ ما ألتزم به أمام أولياء أمور التلاميذ | | | | | |
| 71 | أبلغ المدير عن أية مخالفات تسيء إلى سمعة المؤسسة | | | | | |
| 72 | أعمل على إثارة التفكير الناقد لدى التلميذ | | | | | |
| 73 | أتابع الأحداث الجارية في المجتمع المحلي. | | | | | |
| 74 | أتعاون مع الزملاء في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة | | | | | |
| 75 | أعمل جاهداً للتقدم في عملي | | | | | |
| 76 | أتعاون مع أساتذة المواد الأخرى من أجل تكامل العملية التعليمية | | | | | |
| 77 | أقدر دور أولياء الأمور في العملية التربوية | | | | | |
| 78 | أنمي لدى التلاميذ العادات الحميدة | | | | | |
| 79 | أقيم علاقات ودية مع زملائي | | | | | |

# نتائج الدراسة باستعمال برنامج spss (21)

الصدق التمييزي لمتغير الاغتراب الوظيفي (أساتذة التعليم الثانوي) باستعمال الأسلوب الإحصائي ت

**Statistiques de groupe**

| | المستوى | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجات | أعلى درجة | 25 | 64,20 | 4,899 | ,980 |
| | أدنى درجة | 25 | 39,52 | 6,111 | 1,222 |

**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 |
| الدرجات | Hypothèse de variances égales | ,401 | ,529 | 15,755 | 48 | ,000 | 24,680 | 1,566 | 21,530 | 27,830 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 15,755 | 45,832 | ,000 | 24,680 | 1,566 | 21,527 | 27,833 |

الصدق التمييزي لمتغير الاحتراق النفسي (أساتذة التعليم الثانوي) باستعمال الأسلوب الإحصائي ت

**Statistiques de groupe**

| | المستوى | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | أعلى درجة | 25 | 115,88 | 6,002 | 1,200 |
| | أدنى درجة | 25 | 73,48 | 9,188 | 1,838 |

**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 |
| الدرجة | Hypothèse de variances égales | 10,716 | ,002 | 19,316 | 48 | ,000 | 42,400 | 2,195 | 37,987 | 46,813 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 19,316 | 41,327 | ,000 | 42,400 | 2,195 | 37,968 | 46,832 |

الصدق التمييزي لمتغير الأداء التربوي (أساتذة التعليم الثانوي) باستعمال الأسلوب الإحصائي ت

**Statistiques de groupe**

| | المستوى | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | أعلى درجة | 25 | 109,48 | 9,292 | 1,858 |
| | أدنى درجة | 25 | 67,40 | 14,006 | 2,801 |

**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 |
| الدرجة | Hypothèse de variances égales | 6,047 | ,018 | 12,518 | 48 | ,000 | 42,080 | 3,362 | 35,321 | 48,839 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 12,518 | 41,699 | ,000 | 42,080 | 3,362 | 35,295 | 48,865 |

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاغتراب الوظيفي (أساتذة التعليم الثانوي)

**Corrélations**

| | | بعدالعزلة | بعدالعجز | بعداللامعيارية | بعداللامعنى | بعدالاغتراب ع نالذات | الاغتراب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بعدالعزلة | Corrélation de Pearson | 1 | ,566** | ,247* | ,590** | ,517** | ,817** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,019 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| بعدالعجز | Corrélation de Pearson | ,566** | 1 | ,174 | ,491** | ,480** | ,736** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,102 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| بعداللامعيارية | Corrélation de Pearson | ,247* | ,174 | 1 | ,264* | ,228* | ,542** |
| | Sig. (bilatérale) | ,019 | ,102 | | ,012 | ,031 | ,000 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| بعداللامعنى | Corrélation de Pearson | ,590** | ,491** | ,264* | 1 | ,606** | ,793** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,012 | | ,000 | ,000 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| بعدالاغترابعنالذات | Corrélation de Pearson | ,517** | ,480** | ,228* | ,606** | 1 | ,754** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,031 | ,000 | | ,000 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| الاغتراب | Corrélation de Pearson | ,817** | ,736** | ,542** | ,793** | ,754** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاحتراق النفسي (أساتذة التعليم الثانوي)

**Corrélations**

| | | الاجهاد | البلادة | النقص | المقياس |
|---|---|---|---|---|---|
| الاجهاد | Corrélation de Pearson | 1 | ,410** | ,149 | ,696** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,163 | ,000 |
| | N | 90 | 90 | 89 | 90 |
| البلادة | Corrélation de Pearson | ,410** | 1 | ,161 | ,596** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,131 | ,000 |
| | N | 90 | 90 | 89 | 90 |
| النقص | Corrélation de Pearson | ,149 | ,161 | 1 | ,734** |
| | Sig. (bilatérale) | ,163 | ,131 | | ,000 |
| | N | 89 | 89 | 89 | 89 |
| المقياس | Corrélation de Pearson | ,696** | ,596** | ,734** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 90 | 90 | 89 | 90 |

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لبعد العزلة (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,862 | 5 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال1 | 8,5556 | 7,576 | ,657 | ,840 |
| السؤال2 | 8,5444 | 6,970 | ,733 | ,820 |
| السؤال3 | 8,5333 | 6,926 | ,689 | ,831 |
| السؤال4 | 8,6556 | 6,745 | ,733 | ,819 |
| السؤال5 | 8,7778 | 7,051 | ,604 | ,854 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لبعد العجز (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,769 | 5 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال6 | 8,8222 | 4,800 | ,604 | ,704 |
| السؤال7 | 9,0444 | 4,717 | ,553 | ,722 |
| السؤال8 | 9,1111 | 4,909 | ,527 | ,731 |
| السؤال9 | 8,8556 | 4,529 | ,676 | ,676 |
| السؤال10 | 8,8333 | 5,938 | ,343 | ,783 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لبعد اللا معيارية (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,673 | 5 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال11 | 7,1111 | 5,740 | ,554 | ,559 |
| السؤال12 | 6,8556 | 6,372 | ,414 | ,628 |
| السؤال13 | 6,8333 | 6,051 | ,473 | ,600 |
| السؤال14 | 6,9444 | 5,873 | ,595 | ,544 |
| السؤال15 | 5,9444 | 8,323 | ,105 | ,733 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لبعد اللا معنى (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,523 | 5 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال16 | 8,8000 | 4,319 | ,270 | ,485 |
| السؤال17 | 8,3111 | 4,329 | ,319 | ,448 |
| السؤال18 | 8,6556 | 4,498 | ,374 | ,418 |
| السؤال19 | 7,9444 | 4,862 | ,341 | ,445 |
| السؤال20 | 7,8444 | 4,987 | ,178 | ,534 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لبعد الاغتراب عن الذات (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,627 | 5 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال21 | 8,3556 | 4,479 | ,393 | ,567 |
| السؤال22 | 8,0778 | 4,500 | ,419 | ,555 |
| السؤال23 | 8,3333 | 4,427 | ,397 | ,565 |
| السؤال24 | 8,1222 | 5,367 | ,219 | ,641 |
| السؤال25 | 8,4444 | 4,025 | ,473 | ,522 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لاستبيان الاغتراب الوظيفي (أساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,871 | 25 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال1 | 48,8667 | 97,892 | ,582 | ,863 |
| السؤال2 | 48,8556 | 95,114 | ,704 | ,859 |
| السؤال3 | 48,8444 | 96,874 | ,548 | ,863 |
| السؤال4 | 48,9667 | 96,617 | ,561 | ,863 |
| السؤال5 | 49,0889 | 97,430 | ,482 | ,865 |
| السؤال6 | 48,7333 | 99,366 | ,444 | ,866 |
| السؤال7 | 48,9556 | 97,504 | ,520 | ,864 |
| السؤال8 | 49,0222 | 99,573 | ,409 | ,867 |
| السؤال9 | 48,7667 | 97,417 | ,561 | ,863 |
| السؤال10 | 48,7444 | 102,350 | ,308 | ,870 |
| السؤال11 | 49,7667 | 98,518 | ,361 | ,869 |
| السؤال12 | 49,5111 | 102,410 | ,164 | ,875 |
| السؤال13 | 49,4889 | 96,657 | ,458 | ,866 |
| السؤال14 | 49,6000 | 99,276 | ,355 | ,869 |
| السؤال15 | 48,6000 | 102,849 | ,208 | ,872 |
| السؤال16 | 49,4889 | 96,657 | ,458 | ,866 |
| السؤال17 | 49,0000 | 95,865 | ,544 | ,863 |
| السؤال18 | 49,3444 | 99,801 | ,382 | ,868 |
| السؤال19 | 48,6333 | 101,201 | ,345 | ,869 |
| السؤال20 | 48,5333 | 100,117 | ,332 | ,870 |
| السؤال21 | 49,1000 | 99,012 | ,423 | ,867 |
| السؤال22 | 48,8222 | 98,957 | ,448 | ,866 |
| السؤال23 | 49,0778 | 98,769 | ,429 | ,867 |
| السؤال24 | 48,8667 | 101,533 | ,336 | ,869 |
| السؤال25 | 49,1889 | 97,234 | ,486 | ,865 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لبعد الإجهاد (الاحتراق النفسي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,702 | 9 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال1 | 31,3667 | 70,325 | ,294 | ,691 |
| السؤال2 | 34,1222 | 67,187 | ,324 | ,687 |
| السؤال3 | 33,3667 | 63,448 | ,431 | ,665 |
| السؤال4 | 32,0111 | 61,090 | ,493 | ,651 |
| السؤال5 | 31,3889 | 58,038 | ,701 | ,609 |
| السؤال6 | 31,1667 | 67,893 | ,430 | ,669 |
| السؤال7 | 33,9444 | 67,356 | ,229 | ,713 |
| السؤال8 | 31,4333 | 73,237 | ,146 | ,718 |
| السؤال9 | 30,8000 | 68,993 | ,438 | ,670 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لبعد الإجهاد (الاحتراق النفسي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,690 | 5 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال10 | 21,0222 | 16,943 | ,480 | ,626 |
| السؤال11 | 21,0556 | 18,458 | ,462 | ,640 |
| السؤال12 | 21,6667 | 13,258 | ,522 | ,614 |
| السؤال13 | 21,3000 | 16,976 | ,402 | ,660 |
| السؤال14 | 21,0000 | 18,989 | ,420 | ,655 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لبعد نقص الانجاز الشخصي

(الاحتراق النفسي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,821 | 8 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال15 | 29,4778 | 88,297 | ,468 | ,811 |
| السؤال16 | 29,8556 | 82,777 | ,644 | ,786 |
| السؤال17 | 29,7222 | 81,911 | ,636 | ,787 |
| السؤال18 | 29,6667 | 85,393 | ,628 | ,789 |
| السؤال19 | 28,9556 | 88,358 | ,643 | ,790 |
| السؤال20 | 29,1556 | 87,504 | ,616 | ,792 |
| السؤال21 | 29,9667 | 88,594 | ,447 | ,815 |
| السؤال22 | 29,6444 | 93,445 | ,320 | ,832 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لمقياس الاحتراق النفسي (أساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,794 | 22 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال1 | 91,6556 | 289,262 | ,151 | ,796 |
| السؤال3 | 93,6556 | 266,498 | ,461 | ,779 |
| السؤال5 | 91,6778 | 263,749 | ,557 | ,774 |
| السؤال7 | 94,2333 | 291,821 | ,043 | ,807 |
| السؤال9 | 91,0889 | 281,767 | ,356 | ,787 |
| السؤال11 | 91,0333 | 286,954 | ,298 | ,789 |
| السؤال13 | 91,2778 | 286,967 | ,207 | ,793 |
| السؤال15 | 92,1889 | 278,829 | ,248 | ,793 |
| السؤال17 | 92,4333 | 275,170 | ,293 | ,790 |
| السؤال19 | 91,6667 | 272,876 | ,457 | ,781 |
| السؤال21 | 92,6778 | 269,502 | ,379 | ,784 |
| السؤال2 | 94,4111 | 288,762 | ,121 | ,799 |
| السؤال4 | 92,3000 | 259,493 | ,556 | ,773 |
| السؤال6 | 91,4556 | 282,116 | ,310 | ,788 |
| السؤال8 | 91,7222 | 282,383 | ,242 | ,792 |
| السؤال10 | 91,0000 | 276,809 | ,456 | ,782 |
| السؤال12 | 91,6444 | 268,749 | ,431 | ,781 |
| السؤال14 | 90,9778 | 287,348 | ,297 | ,789 |
| السؤال16 | 92,5667 | 270,518 | ,382 | ,784 |
| السؤال18 | 92,3778 | 260,710 | ,591 | ,772 |
| السؤال20 | 91,8667 | 263,915 | ,583 | ,773 |
| السؤال22 | 92,3556 | 274,389 | ,309 | ,789 |

حساب الثبات باستعمال الأسلوب الإحصائي ألفا كرونباخ لاستبيان الأداء التربوي (أساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,939 | 32 |

**Statistiques de total des éléments**

| | Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément | Corrélation complète des éléments corrigés | Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément |
|---|---|---|---|---|
| السؤال1 | 88,4778 | 316,005 | ,300 | ,941 |
| السؤال2 | 88,0667 | 311,861 | ,421 | ,939 |
| السؤال3 | 87,9444 | 308,120 | ,627 | ,936 |
| السؤال4 | 88,0333 | 305,381 | ,670 | ,936 |
| السؤال5 | 88,2222 | 310,534 | ,490 | ,938 |
| السؤال6 | 87,7000 | 307,561 | ,618 | ,937 |
| السؤال7 | 87,9778 | 307,617 | ,595 | ,937 |
| السؤال8 | 87,6222 | 317,788 | ,449 | ,938 |
| السؤال9 | 88,2667 | 317,816 | ,389 | ,939 |
| السؤال10 | 87,6222 | 311,474 | ,634 | ,937 |
| السؤال11 | 87,5222 | 310,387 | ,732 | ,936 |
| السؤال12 | 87,5333 | 316,387 | ,500 | ,938 |
| السؤال13 | 87,8333 | 312,478 | ,490 | ,938 |
| السؤال14 | 87,7667 | 309,349 | ,594 | ,937 |
| السؤال15 | 87,6111 | 317,072 | ,428 | ,938 |
| السؤال16 | 87,5000 | 303,242 | ,775 | ,935 |
| السؤال17 | 87,5111 | 302,859 | ,746 | ,935 |
| السؤال18 | 87,5222 | 308,567 | ,675 | ,936 |
| السؤال19 | 87,3222 | 311,996 | ,609 | ,937 |
| السؤال20 | 87,8556 | 310,305 | ,544 | ,937 |
| السؤال21 | 87,6778 | 307,142 | ,651 | ,936 |
| السؤال22 | 87,5000 | 309,039 | ,671 | ,936 |
| السؤال23 | 87,6889 | 311,970 | ,548 | ,937 |
| السؤال24 | 88,0000 | 312,539 | ,453 | ,938 |
| السؤال25 | 87,8444 | 312,919 | ,470 | ,938 |
| السؤال26 | 87,9222 | 311,893 | ,517 | ,938 |
| السؤال27 | 87,6667 | 317,303 | ,427 | ,938 |
| السؤال28 | 87,3556 | 308,928 | ,660 | ,936 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| السؤال29 | 87,7556 | 311,176 | ,522 | ,938 |
| السؤال30 | 87,7556 | 314,029 | ,434 | ,939 |
| السؤال31 | 87,3889 | 309,139 | ,682 | ,936 |
| السؤال32 | 87,4444 | 311,913 | ,606 | ,937 |

ثبات التجزئة النصفية

لبعد العزلة (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,754 |
| | | Nombre d'éléments | 3[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,797 |
| | | Nombre d'éléments | 3[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 6 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,868 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,929 |
| | | Longueur inégale | ,929 |
| | | Coefficient de Guttman | ,928 |

a. Les éléments sont : البند1, البند3, البند5.

b. Les éléments sont : البند2, البند4, البندالند6.

ثبات التجزئة النصفية لبعد العجز (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,592 |
| | | Nombre d'éléments | 3[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,659 |

| | | |
|---|---|---|
| | Nombre d'éléments | 3[b] |
| | Nombre total d'éléments | 6 |
| | Corrélation entre les sous-échelles | ,727 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | ,842 |
| | Longueur inégale | ,842 |
| | Coefficient de Guttman | ,841 |

a. Les éléments sont : البند6, البند8, البند10.

b. Les éléments sont : البند7, البند9, البندالبند11.

ثبات التجزئة النصفية لبعد اللا معيارية (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,391 |
| | | Nombre d'éléments | 3[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,428 |
| | | Nombre d'éléments | 3[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 6 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,714 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,833 |
| | | Longueur inégale | ,833 |
| | | Coefficient de Guttman | ,833 |

a. Les éléments sont : البند11, البند13, البند15.

b. Les éléments sont : البند12, البند14, البندالبند16.

ثبات التجزئة النصفية لبعد اللا معنى (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,343 |
| | | Nombre d'éléments | 3[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,525 |
| | | Nombre d'éléments | 3[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 6 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,480 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,649 |
| | | Longueur inégale | ,649 |
| | | Coefficient de Guttman | ,648 |

a. Les éléments sont : السؤال16, السؤال18, السؤال20.

b. Les éléments sont : السؤال17, السؤال19, البندالبندالبند21.

ثبات التجزئة النصفية لبعد الاغتراب عن الذات (الاغتراب الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,591 |
| | | Nombre d'éléments | 3[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,492 |
| | | Nombre d'éléments | 3[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 6 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,669 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,802 |
| | | Longueur inégale | ,802 |
| | | Coefficient de Guttman | ,798 |

a. Les éléments sont : البند21, البند23, البند25.

b. Les éléments sont : البند22, البند24, البندالبند26.

ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الاغتراب الوظيفي (أساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |

| | | |
|---|---|---|
| Exclu[a] | 0 | ,0 |
| Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,815 |
| | | Nombre d'éléments | 13[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,765 |
| | | Nombre d'éléments | 13[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 26 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,693 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,819 |
| | | Longueur inégale | ,819 |
| | | Coefficient de Guttman | ,816 |

a. Les éléments sont : البند 1, البند 2, البند 5, البند 6, البند 4, البند 3, البند 7, البند 9, البند 8, البند 10, البند 11, البند 12, البند 13.

b. Les éléments sont : البند 14, البند 15, البند 16, البند 17, البند 18, البند 19, البند 20, البند 21, البند 22, البند 23, البند 24, البند 25, البند 26.

ثبات التجزئة النصفية لبعد الإجهاد (الاحتراق النفسي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,594 |
| | | Nombre d'éléments | 5[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,531 |
| | | Nombre d'éléments | 5[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 10 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,641 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,781 |
| | | Longueur inégale | ,781 |
| | | Coefficient de Guttman | ,779 |

a. Les éléments sont : ف1, ف3, ف5, ف7, ف9.

b. Les éléments sont : ف2, ف4, ف6, ف8, ف10.

ثبات التجزئة النصفية لبعد بلادة المشاعر (الاحتراق النفسي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,589 |
| | | Nombre d'éléments | 3[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,504 |
| | | Nombre d'éléments | 3[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 6 |

| | | |
|---|---|---|
| | Corrélation entre les sous-échelles | ,690 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | ,817 |
| | Longueur inégale | ,817 |
| | Coefficient de Guttman | ,806 |

a. Les éléments sont : ف10, ف12, ف14.

b. Les éléments sont : ف11, ف13, ف13.

ثبات التجزئة النصفية لبعد نقص الانجاز الشخصي (الاحتراق النفسي لأساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,665 |
| | | Nombre d'éléments | 4[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,668 |
| | | Nombre d'éléments | 4[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 8 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,778 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,875 |
| | | Longueur inégale | ,875 |
| | | Coefficient de Guttman | ,875 |

a. Les éléments sont : ف15, ف17, ف19, ف21.

b. Les éléments sont : ف16, ف18, ف20, ف22.

ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الاحتراق النفسي ككل (أساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,551 |
| | | Nombre d'éléments | 11[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,695 |
| | | Nombre d'éléments | 11[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 22 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,764 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,866 |
| | | Longueur inégale | ,866 |
| | | Coefficient de Guttman | ,861 |

a. Les éléments sont : ف1, ف3, ف5, ف7, ف9, ف11, ف13, ف15, ف17, ف19, ف21.

b. Les éléments sont : ف2, ف4, ف6, ف8, ف10, ف12, ف14, ف16, ف18, ف20, ف22.

الثبات بالتجزئة النصفية لاستبيان الأداء التربوي (أساتذة التعليم الثانوي)

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 90 | 100,0 |
| | Exclu[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,895 |
| | | Nombre d'éléments | 16[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,875 |
| | | Nombre d'éléments | 16[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 32 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | ,884 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | ,938 |
| | | Longueur inégale | ,938 |
| | | Coefficient de Guttman | ,938 |

a. Les éléments sont : البند1, البند2, البند4, البند6, البند8, البند10, البند12, البند14, البند16, البند18, البند20, البند22, البند24, البند26, البند28, البند30, البند32.

b. Les éléments sont : البند1, البند3, البند5, البند7, البند9, البند11, البند13, البند15, البند17, البند19, البند21, البند23, البند25, البند27, البند29, البند31.

**Statistiques d'échelle**

| | Moyenne | Variance | Ecart type | Nombre d'éléments |
|---|---|---|---|---|
| Partie 1 | 46,0444 | 91,301 | 9,55518 | 16[a] |
| Partie 2 | 44,5333 | 84,364 | 9,18499 | 16[b] |
| Deux parties | 90,5778 | 330,831 | 18,18876 | 32 |

a. Les éléments sont : البند1, البند2, البند4, البند6, البند8, البند10, البند12, البند14, البند16, البند18, البند20, البند22, البند24, البند26, البند28, البند30, البند32.

b. Les éléments sont : البند1, البند3, البند5, البند7, البند9, البند11, البند13, البند15, البند17, البند19, البند21, البند23, البند25, البند27, البند29, البند31.

علاقة الاغتراب الوظيفي بالاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معامل الارتباط بيرسون

**Corrélations**

| | | الاغتراب | الاحتراق |
|---|---|---|---|
| الاغتراب | Corrélation de Pearson | 1 | ,440** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 300 | 300 |
| الاحتراق | Corrélation de Pearson | ,440** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 300 | 300 |

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قياس أثر الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار البسيط

**Statistiques descriptives**

| | Moyenne | Ecart type | N |
|---|---|---|---|
| الأداء | 93,7233 | 17,38065 | 300 |
| الاغتراب | 53,6067 | 9,70529 | 300 |
| الاحتراق | 97,4967 | 16,82161 | 300 |

**Corrélations**

| | | الأداء | الاغتراب | الاحتراق |
|---|---|---|---|---|
| Corrélation de Pearson | الأداء | 1,000 | ,289 | ,381 |
| | الاغتراب | ,289 | 1,000 | ,440 |
| | الاحتراق | ,381 | ,440 | 1,000 |
| Sig. (unilatéral) | الأداء | . | ,000 | ,000 |
| | الاغتراب | ,000 | . | ,000 |
| | الاحتراق | ,000 | ,000 | . |
| N | الأداء | 300 | 300 | 300 |
| | الاغتراب | 300 | 300 | 300 |
| | الاحتراق | 300 | 300 | 300 |

**Variables introduites/éliminées[a]**

| Modèle | Variables introduites | Variables éliminées | Méthode |
|---|---|---|---|
| 1 | الاحتراق ,الاغتراب[b] | . | Introduire |

a. Variable dépendante : الأداء

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

قياس أثر الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار البسيط (تابع)

**Variables introduites/éliminées[a]**

| Modèle | Variables introduites | Variables éliminées | Méthode |
|---|---|---|---|
| 1 | الاحتراق ,الاغتراب[b] | . | Introduire |

a. Variable dépendante : الأداء

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

**Récapitulatif des modèles[b]**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,404[a] | ,163 | ,158 | 15,95307 |

a. Prédicteurs : (Constante), الاحتراق ,الاغتراب

b. Variable dépendante : الأداء

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. | Statistiques de colinéarité | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Erreur standard | Bêta | | | Tolérance | VIF |
| 1 | (Constante) | 47,607 | 6,226 | | 7,646 | ,000 | | |
| | الاغتراب | ,269 | ,106 | ,150 | 2,542 | ,012 | ,806 | 1,240 |
| | الاحتراق | ,325 | ,061 | ,315 | 5,321 | ,000 | ,806 | 1,240 |

a. Variable dépendante : الأداء

**Diagnostics de colinéarité[a]**

| Modèle | Dimension | Valeur propre | Index de condition | Proportions de la variance | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (Constante) | الاغتراب | الاحتراق |
| 1 | 1 | 2,968 | 1,000 | ,00 | ,00 | ,00 |
| | 2 | ,017 | 13,136 | ,08 | ,95 | ,40 |
| | 3 | ,014 | 14,362 | ,92 | ,05 | ,59 |

a. Variable dépendante : الأداء

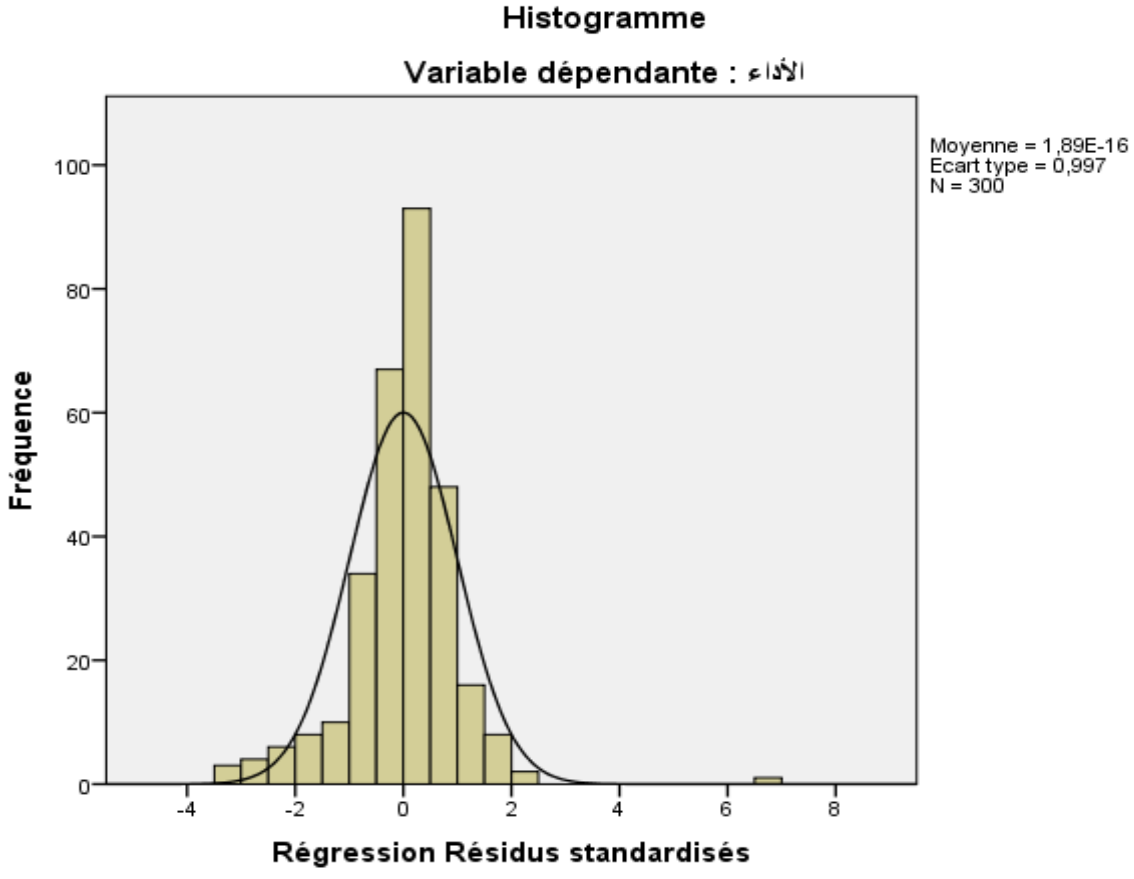
**Statistiques des résidus[a]**

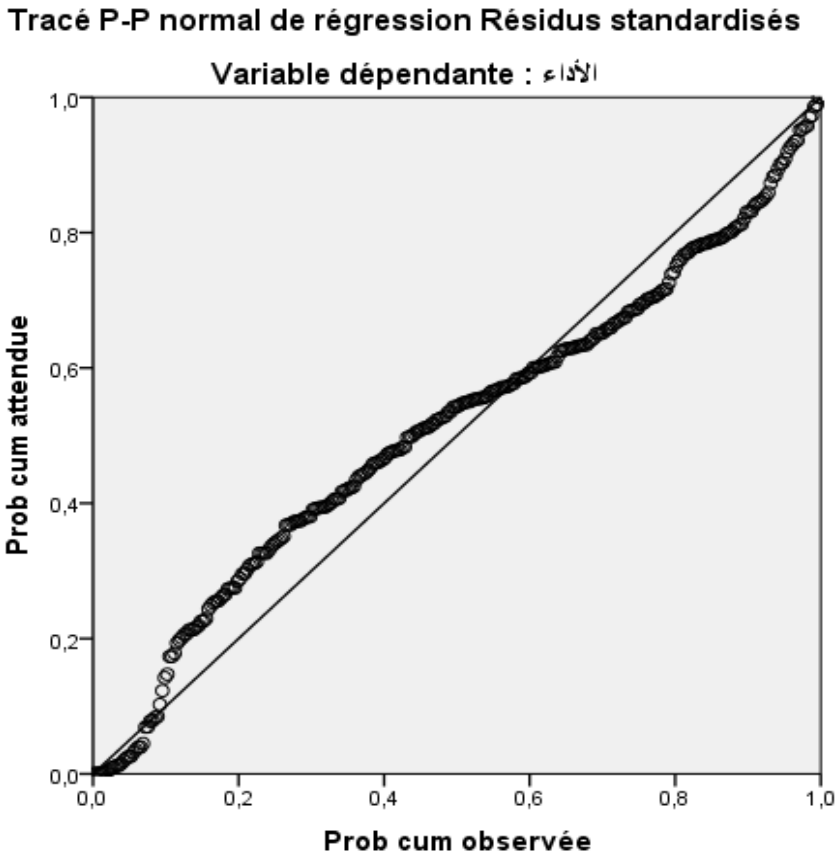
| | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type | N |
|---|---|---|---|---|---|
| Prévision | 69,8708 | 109,8880 | 93,7233 | 7,02061 | 300 |
| Résidu | -51,35435 | 111,56469 | ,00000 | 15,89962 | 300 |
| Prévision standardisée | -3,397 | 2,302 | ,000 | 1,000 | 300 |
| Résidu standardisé | -3,219 | 6,993 | ,000 | ,997 | 300 |

a. Variable dépendante : الأداء

قياس أثر الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي (تابع)

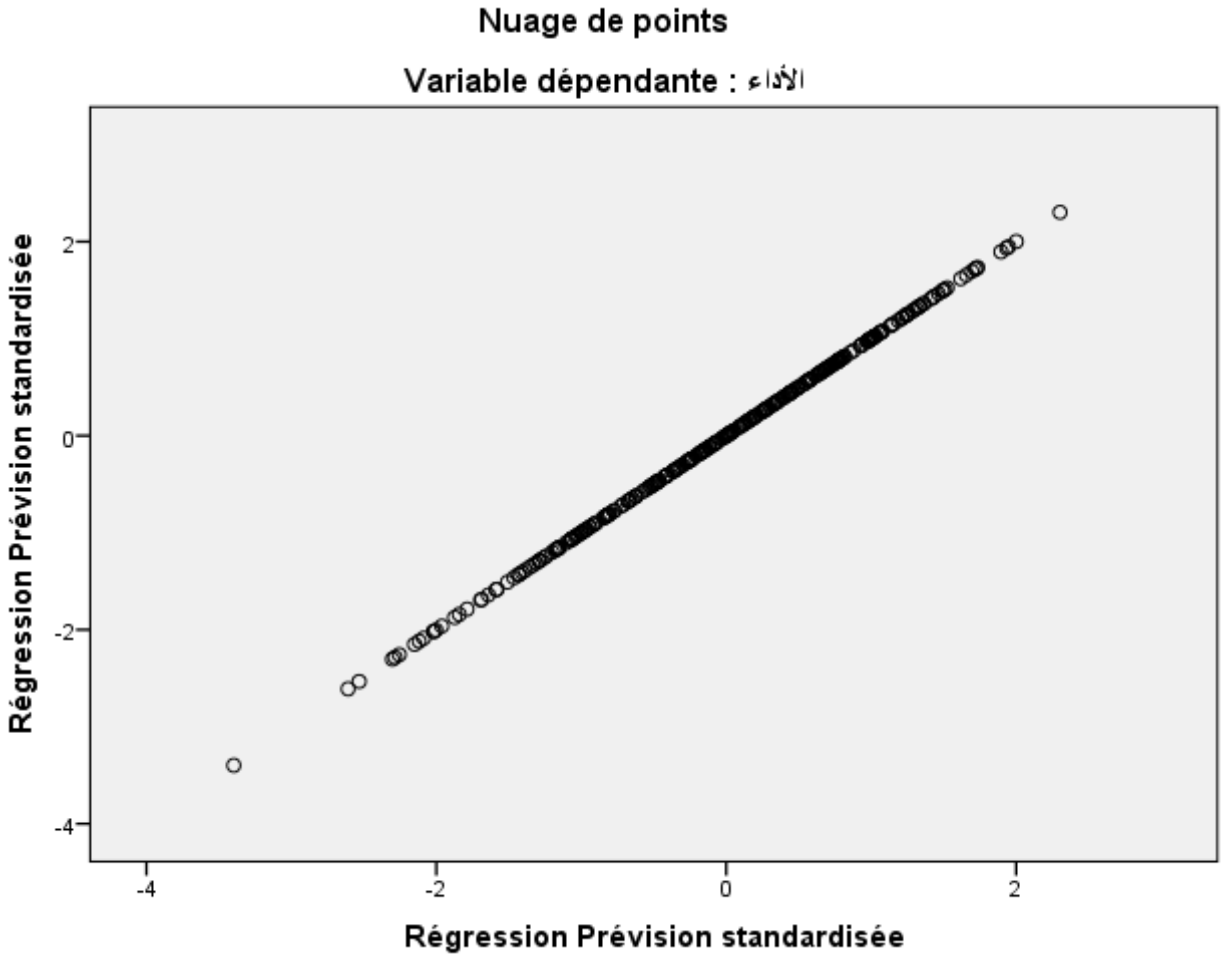
الأشكال البيانية






قياس أثر الاغتراب الوظيفي والاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي (تابع)

الأشكال البيانية




**Corrélations**

| | | الاغتراب | الاحتراق | الأداء |
|---|---|---|---|---|
| الاغتراب | Corrélation de Pearson | 1 | ,440** | ,289** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 |
| | N | 300 | 300 | 300 |
| الاحتراق | Corrélation de Pearson | ,440** | 1 | ,381** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 |
| | N | 300 | 300 | 300 |
| الأداء | Corrélation de Pearson | ,289** | ,381** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | |
| | N | 300 | 300 | 300 |

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قياس أثر أبعاد الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي

**Statistiques descriptives**

| | Moyenne | Ecart type | N |
|---|---|---|---|
| الأداء | 93,7233 | 17,38065 | 300 |
| بعدالعزلة | 10,9500 | 3,06575 | 300 |
| بعدالعجز | 11,3200 | 2,61925 | 300 |
| بعداللامعيارية | 8,8233 | 2,97910 | 300 |
| بعداللامعنى | 11,2700 | 2,24810 | 300 |
| بعدالاغتراب | 11,1667 | 2,54305 | 300 |

**Corrélations**

| | | الأداء | بعدالعزلة | بعدالعجز | بعداللامعيارية | بعداللامعنى | بعدالاغتراب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Corrélation de Pearson | الأداء | 1,000 | ,278 | ,295 | -,063 | ,193 | ,358 |
| | بعدالعزلة | ,278 | 1,000 | ,472 | ,248 | ,354 | ,428 |
| | بعدالعجز | ,295 | ,472 | 1,000 | ,303 | ,517 | ,482 |
| | بعداللامعيارية | -,063 | ,248 | ,303 | 1,000 | ,446 | ,332 |
| | بعداللامعنى | ,193 | ,354 | ,517 | ,446 | 1,000 | ,562 |
| | بعدالاغتراب | ,358 | ,428 | ,482 | ,332 | ,562 | 1,000 |
| Sig. (unilatéral) | الأداء | . | ,000 | ,000 | ,139 | ,000 | ,000 |
| | بعدالعزلة | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | بعدالعجز | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 |
| | بعداللامعيارية | ,139 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 |
| | بعداللامعنى | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 |
| | بعدالاغتراب | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . |
| N | الأداء | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | بعدالعزلة | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | بعدالعجز | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | بعداللامعيارية | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | بعداللامعنى | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | بعدالاغتراب | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |

**Variables introduites/éliminées[a]**

| Modèle | Variables introduites | Variables éliminées | Méthode |
|---|---|---|---|
| 1 | بعدالاغتراب , بعداللامعيارية , بعدالعزلة ,بعدالعجز , بعداللامعنى[b] | . | Introduire |

a. Variable dépendante : الأداء

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

**Récapitulatif des modèles[b]**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,457[a] | ,209 | ,196 | 15,58844 |

a. Prédicteurs : (Constante), بعدالاغتراب ,بعداللامعيارية ,بعدالعزلة ,بعدالعجز , بعداللامعنى

b. Variable dépendante : الأداء

قياس أثر أبعاد الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي (تابع)

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 18882,198 | 5 | 3776,440 | 15,541 | ,000[b] |
| | Résidu | 71441,839 | 294 | 242,999 | | |
| | Total | 90324,037 | 299 | | | |

a. Variable dépendante : الأداء

b. Prédicteurs : (Constante), بعدالاغتراب ,بعداللامعيارية ,بعدالعزلة ,بعدالعجز ,بعداللامعنى

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. | Statistiques de colinéarité | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Erreur standard | Bêta | | | Tolérance | VIF |
| 1 | (Constante) | 62,760 | 5,208 | | 12,051 | ,000 | | |
| | بعدالعزلة | ,752 | ,346 | ,133 | 2,170 | ,031 | ,720 | 1,388 |
| | بعدالعجز | 1,056 | ,439 | ,159 | 2,405 | ,017 | ,614 | 1,628 |
| | بعداللامعيارية | -1,435 | ,342 | -,246 | -4,201 | ,000 | ,785 | 1,274 |
| | بعداللامعنى | ,008 | ,540 | ,001 | ,015 | ,988 | ,552 | 1,811 |
| | بعدالاغتراب | 2,090 | ,458 | ,306 | 4,568 | ,000 | ,600 | 1,666 |

a. Variable dépendante : الأداء

Diagnostics de colinéarité[a]

| Modèle | Dimension | Valeur propre | Index de condition | Proportions de la variance | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (Constante) | بعدالعزلة | بعدالعجز | بعداللامعيارية | بعداللامعنى | بعدالاغتراب |
| 1 | 1 | 5,818 | 1,000 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| | 2 | ,073 | 8,911 | ,01 | ,10 | ,02 | ,85 | ,00 | ,01 |
| | 3 | ,042 | 11,737 | ,08 | ,81 | ,01 | ,10 | ,05 | ,05 |
| | 4 | ,026 | 15,032 | ,01 | ,03 | ,80 | ,00 | ,00 | ,35 |
| | 5 | ,025 | 15,338 | ,71 | ,02 | ,09 | ,00 | ,00 | ,39 |
| | 6 | ,016 | 18,974 | ,19 | ,03 | ,08 | ,05 | ,95 | ,20 |

a. Variable dépendante : الأداء

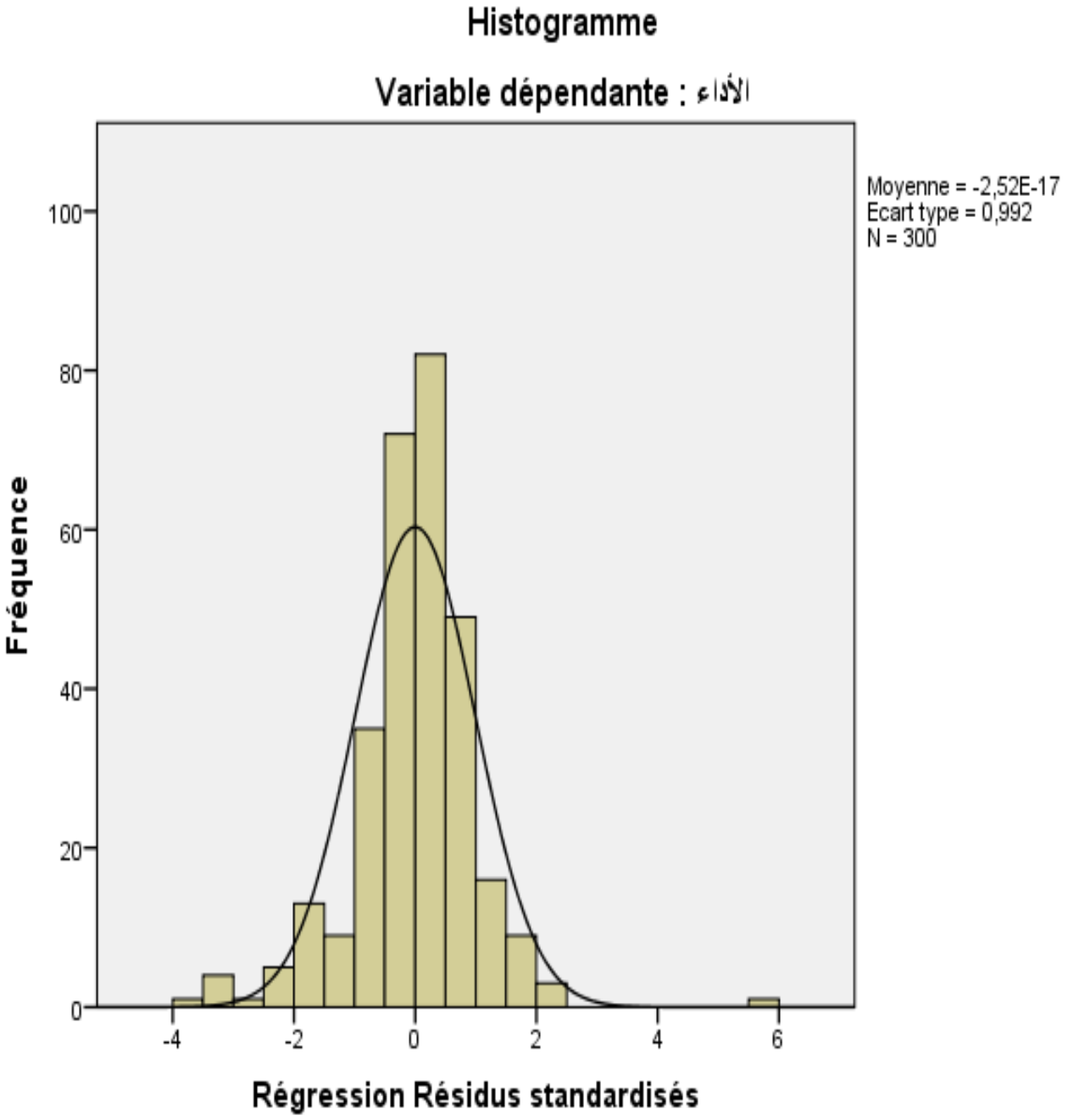
**Statistiques des résidus**[a]

| | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type | N |
|---|---|---|---|---|---|
| Prévision | 70,1295 | 118,1391 | 93,7233 | 7,94677 | 300 |
| Résidu | -57,86290 | 89,86087 | ,00000 | 15,45755 | 300 |
| Prévision standardisée | -2,969 | 3,072 | ,000 | 1,000 | 300 |
| Résidu standardisé | -3,712 | 5,765 | ,000 | ,992 | 300 |

a. Variable dépendante : الأداء

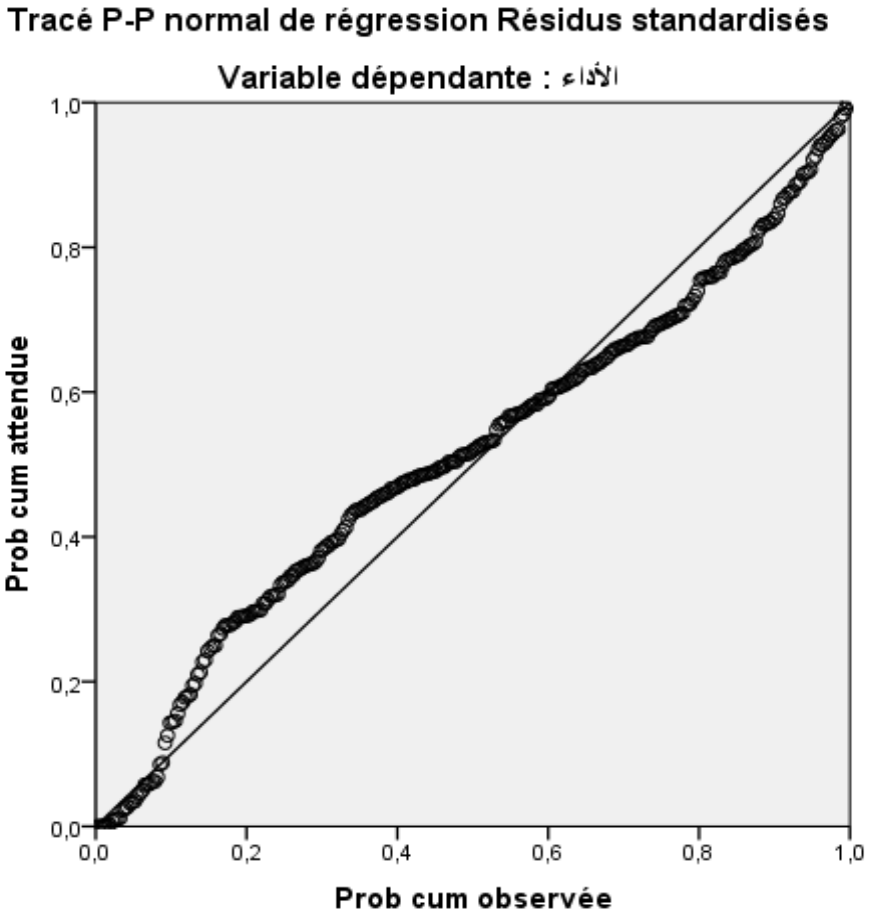
قياس أثر أبعاد الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي (تابع)

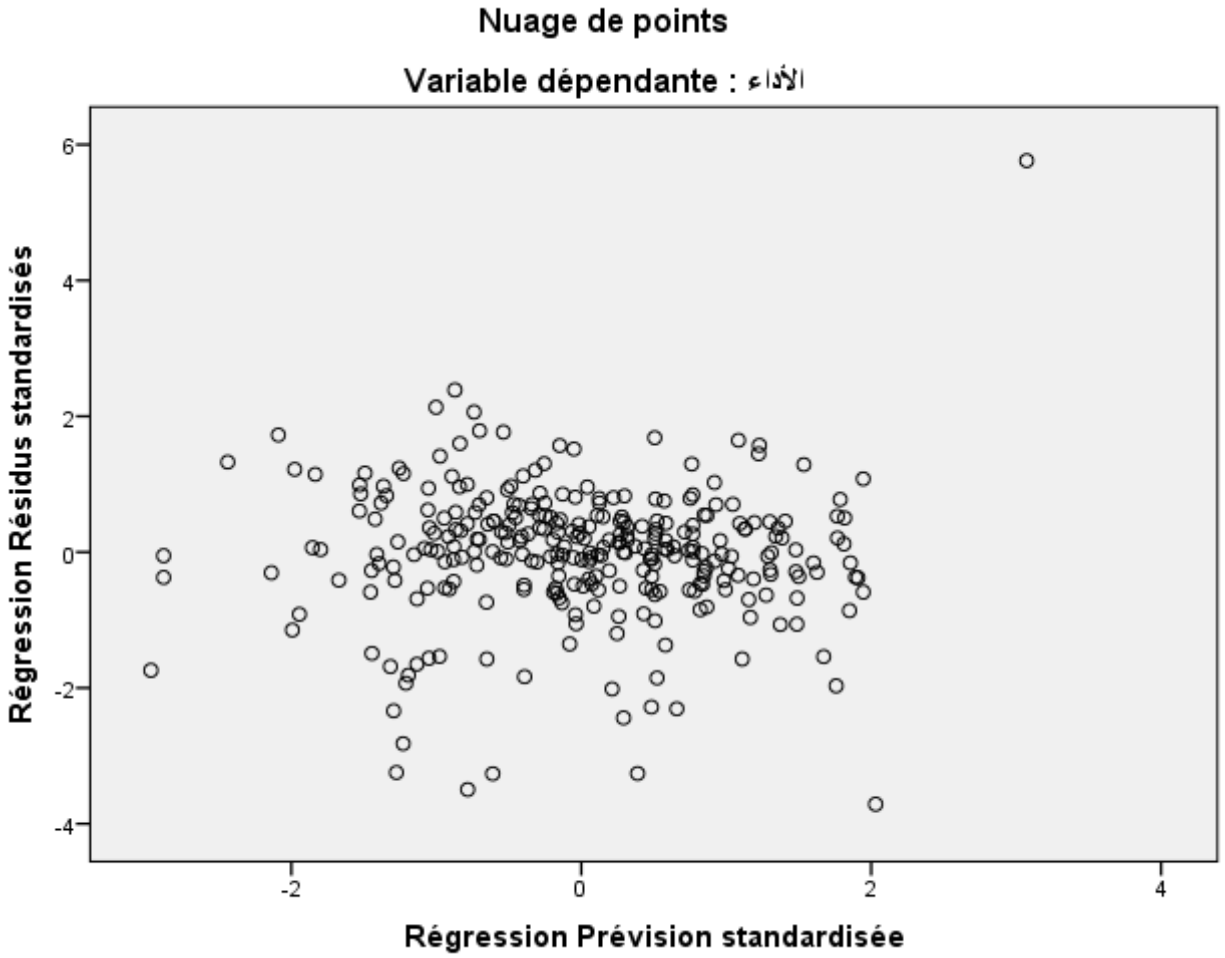
الأشكال مع البيانات




قياس أثر أبعاد الاغتراب الوظيفي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي (تابع)

الأشكال مع البيانات




Nuage de points
Variable dépendante : الأداء
Régression Résidus standardisés
6
4
2
0
-2
-4
-2
0
2
4
Régression Prévision standardisée

قياس أثر أبعاد الاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي

**Statistiques descriptives**

| | Moyenne | Ecart type | N |
|---|---|---|---|
| الأداء | 93,7233 | 17,38065 | 300 |
| بعدالاجهاد | 35,1533 | 9,64850 | 300 |
| بعدبلادةالمشاعر | 26,9533 | 4,68947 | 300 |
| بعدالنقص | 35,5267 | 9,70101 | 300 |

**Corrélations**

| | | الأداء | بعدالاجهاد | بعدبلادةالمشاعر | بعدالنقص |
|---|---|---|---|---|---|
| Corrélation de Pearson | الأداء | 1,000 | ,182 | ,242 | ,359 |
| | بعدالاجهاد | ,182 | 1,000 | ,317 | ,159 |
| | بعدبلادةالمشاعر | ,242 | ,317 | 1,000 | ,196 |
| | بعدالنقص | ,359 | ,159 | ,196 | 1,000 |
| Sig. (unilatéral) | الأداء | . | ,001 | ,000 | ,000 |
| | بعدالاجهاد | ,001 | . | ,000 | ,003 |
| | بعدبلادةالمشاعر | ,000 | ,000 | . | ,000 |
| | بعدالنقص | ,000 | ,003 | ,000 | . |
| N | الأداء | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | بعدالاجهاد | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | بعدبلادةالمشاعر | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | بعدالنقص | 300 | 300 | 300 | 300 |

**Variables introduites/éliminées[a]**

| Modèle | Variables introduites | Variables éliminées | Méthode |
|---|---|---|---|
| 1 | بعدالنقص ,بعدالاجهاد , بعدبلادةالمشاعر[b] | . | Introduire |

a. Variable dépendante : الأداء

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

**Récapitulatif des modèles[b]**

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ,407[a] | ,166 | ,157 | 15,95485 |

a. Prédicteurs : (Constante), بعدالنقص ,بعدالاجهاد ,بعدبلادةالمشاعر

b. Variable dépendante : الأداء

**ANOVA[a]**

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Régression | 14975,112 | 3 | 4991,704 | 19,609 | ,000[b] |
| | Résidu | 75348,925 | 296 | 254,557 | | |
| | Total | 90324,037 | 299 | | | |

a. Variable dépendante : الأداء

b. Prédicteurs : (Constante), بعدالنقص, بعدالاجهاد, بعدبلادةالمشاعر

قياس أثر أبعاد الاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي (تابع)

**Coefficients[a]**

| Modèle | | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. | Statistiques de colinéarité | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Erreur standard | Bêta | | | Tolérance | VIF |
| 1 | (Constante) | 52,981 | 6,084 | | 8,708 | ,000 | | |
| | بعدالاجهاد | ,150 | ,101 | ,083 | 1,480 | ,140 | ,890 | 1,124 |
| | بعدبلادةالمشاعر | ,571 | ,210 | ,154 | 2,718 | ,007 | ,878 | 1,139 |
| | بعدالنقص | ,565 | ,098 | ,316 | 5,797 | ,000 | ,951 | 1,051 |

a. Variable dépendante : الأداء

**Diagnostics de colinéarité[a]**

| Modèle | Dimension | Valeur propre | Index de condition | Proportions de la variance | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (Constante) | بعدالاجهاد | بعدبلادةالمشاعر | بعدالنقص |
| 1 | 1 | 3,890 | 1,000 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| | 2 | ,059 | 8,136 | ,00 | ,46 | ,00 | ,62 |
| | 3 | ,037 | 10,298 | ,12 | ,53 | ,21 | ,34 |
| | 4 | ,014 | 16,415 | ,88 | ,00 | ,79 | ,03 |

a. Variable dépendante : الأداء

**Diagnostics de colinéarité[a]**

| Modèle | Dimension | Valeur propre | Index de condition | Proportions de la variance | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (Constante) | بعدالاجهاد | بعدبلادةالمشاعر | بعدالنقص |
| 1 | 1 | 3,890 | 1,000 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| | 2 | ,059 | 8,136 | ,00 | ,46 | ,00 | ,62 |
| | 3 | ,037 | 10,298 | ,12 | ,53 | ,21 | ,34 |
| | 4 | ,014 | 16,415 | ,88 | ,00 | ,79 | ,03 |

a. Variable dépendante : الأداء

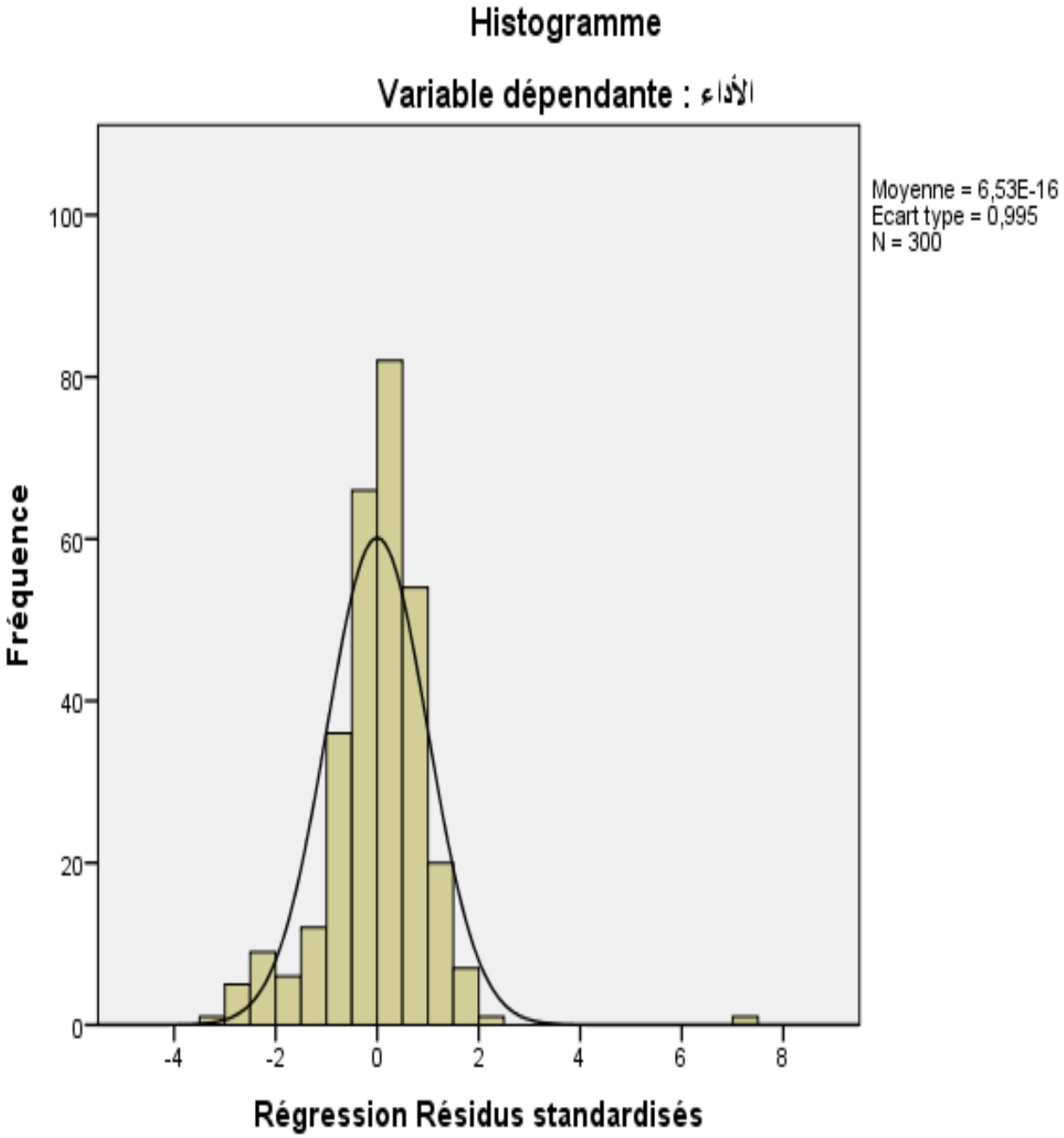
**Statistiques des résidus[a]**

| | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type | N |
|---|---|---|---|---|---|
| Prévision | 74,7146 | 108,8111 | 93,7233 | 7,07700 | 300 |
| Prévision standardisée | -2,686 | 2,132 | ,000 | 1,000 | 300 |

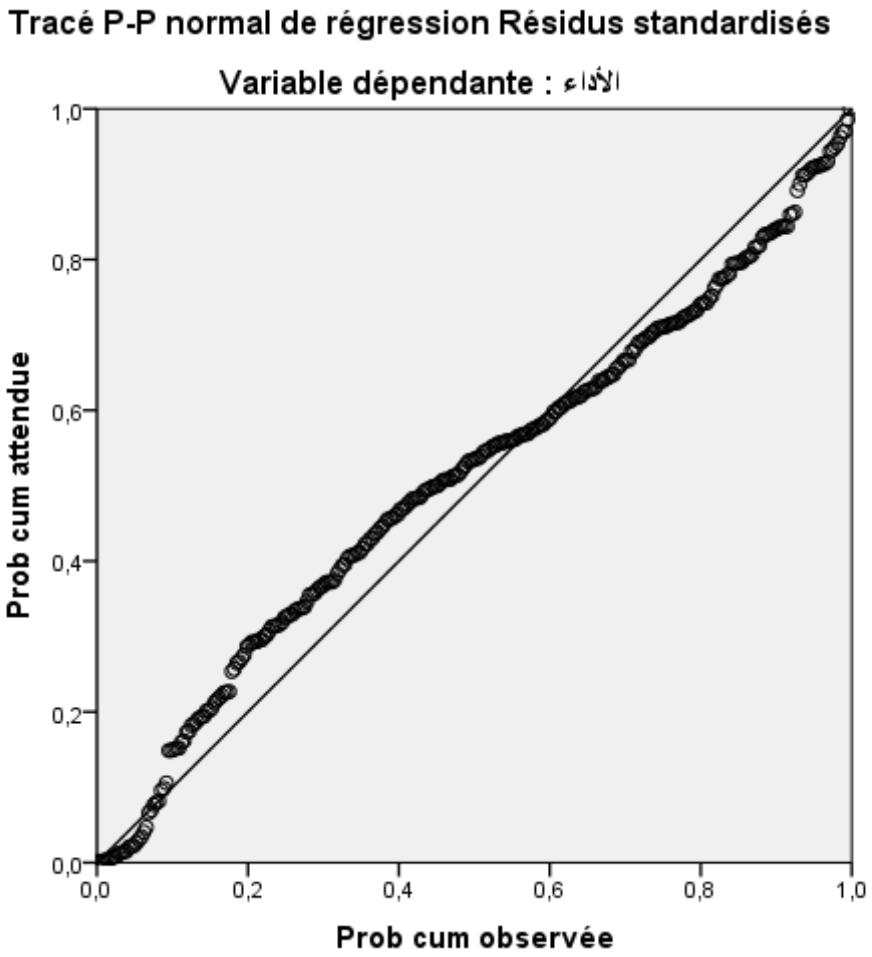
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Erreur standard de la prévision | ,926 | 4,185 | 1,738 | ,613 | 300 |
| Prévision corrigée | 73,2665 | 109,2768 | 93,7153 | 7,07809 | 300 |
| Résidu | -50,32953 | 112,90504 | ,00000 | 15,87461 | 300 |
| Résidu standardisé | -3,154 | 7,077 | ,000 | ,995 | 300 |
| Résidu studentisé | -3,164 | 7,109 | ,000 | 1,002 | 300 |
| Résidu supprimé | -50,63622 | 113,94253 | ,00807 | 16,09550 | 300 |
| Résidu supprimé studentisé | -3,214 | 7,793 | ,001 | 1,022 | 300 |
| Distance de Mahalanobis | ,010 | 19,572 | 2,990 | 3,234 | 300 |
| Distance de Cook | ,000 | ,116 | ,003 | ,010 | 300 |
| Valeur influente centrée | ,000 | ,065 | ,010 | ,011 | 300 |

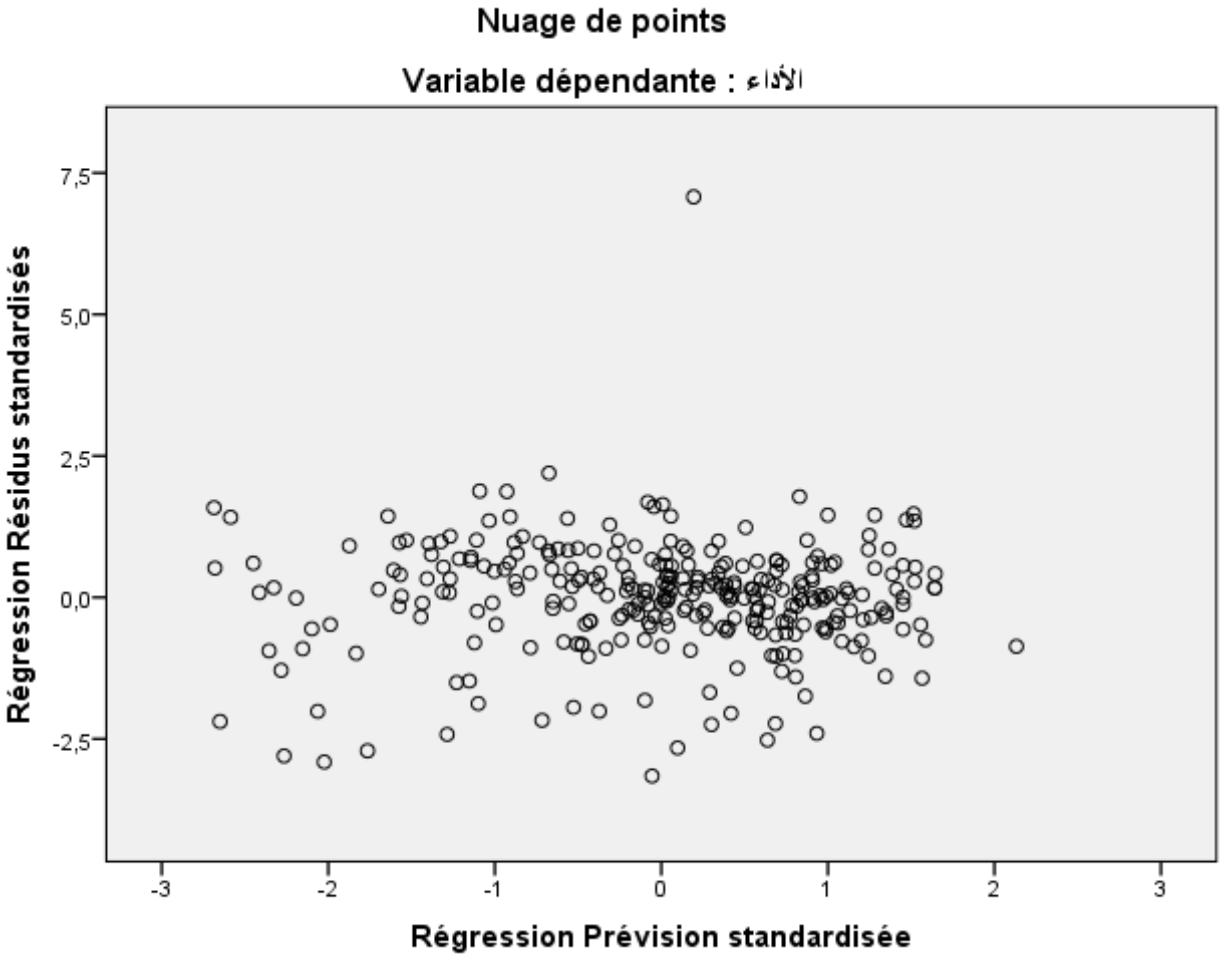
a. Variable dépendante : الأداء

قياس أثر أبعاد الاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي (تابع) _ الأشكال مع البيانات_


Histogramme
Variable dépendante : الأداء
Moyenne = 6,53E-16
Ecart type = 0,995
N = 300
Fréquence
100
80
60
40
20
0
-4
-2
0
2
4
6
8
Régression Résidus standardisés

قياس أثر أبعاد الاحتراق النفسي على الأداء التربوي عند أساتذة التعليم الثانوي باستعمال معادلة الانحدار الخطي المتعدد القياسي (تابع) _ الأشكال مع البيانات_




Nuage de points
Variable dépendante : الأداء
Régression Résidus standardisés
7,5
5,0
2,5
0,0
-2,5
-3
-2
-1
0
1
2
3
Régression Prévision standardisée

الفروق بين المتغيرات حسب الثانويات

**ANOVA**

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب | Inter-groupes | 9515,982 | 19 | 500,841 | 7,520 | ,000 |
| | Intragroupes | 18647,604 | 280 | 66,599 | | |
| | Total | 28163,587 | 299 | | | |
| الاحتراق | Inter-groupes | 12299,606 | 19 | 647,348 | 2,507 | ,001 |
| | Intragroupes | 72307,391 | 280 | 258,241 | | |
| | Total | 84606,997 | 299 | | | |
| الأداء | Inter-groupes | 23369,003 | 19 | 1229,948 | 5,153 | ,000 |
| | Intragroupes | 66834,784 | 280 | 238,696 | | |
| | Total | 90203,787 | 299 | | | |

الفروق بين المتغيرات حسب التخصص باستعمال تحليل التباين (الأسلوب الإحصائي فا)

**ANOVA**

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحتراق | Inter-groupes | 3040,592 | 14 | 217,185 | ,759 | ,713 |
| | Intragroupes | 81566,405 | 285 | 286,198 | | |
| | Total | 84606,997 | 299 | | | |
| الاغتراب | Inter-groupes | 1038,746 | 14 | 74,196 | ,780 | ,691 |
| | Intragroupes | 27124,841 | 285 | 95,175 | | |
| | Total | 28163,587 | 299 | | | |
| الأداء | Inter-groupes | 2472,764 | 14 | 176,626 | ,574 | ,885 |
| | Intragroupes | 87731,022 | 285 | 307,828 | | |
| | Total | 90203,787 | 299 | | | |

الفروق بين المتغيرات حسب سنوات العمل (الخبرة) باستعمال تحليل التباين (الأسلوب الإحصائي فا)

**ANOVA**

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب | Inter-groupes | 2636,109 | 5 | 527,222 | 6,072 | ,000 |
| | Intragroupes | 25527,478 | 294 | 86,828 | | |
| | Total | 28163,587 | 299 | | | |
| الاحتراق | Inter-groupes | 3504,787 | 5 | 700,957 | 2,541 | ,029 |
| | Intragroupes | 81102,210 | 294 | 275,858 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | 84606,997 | 299 | | | |
| الأداء | Inter-groupes | 9973,874 | 5 | 1994,775 | 7,310 | ,000 |
| | Intragroupes | 80229,912 | 294 | 272,891 | | |
| | Total | 90203,787 | 299 | | | |

الفروق بين المتغيرات حسب سنوات العمل (الخبرة) باستعمال اختبار الفروقات البعدية Post–Hoc–Test وذلك باستخدام معيار Bonferron

**Comparaisons multiples :**

Bonferroni

| Variable dépendante | الخبرة(I) | الخبرة(J) | Différence moyenne (I-J) | Erreur standard | Sig. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| الاغتراب | 1,00 | 2,00 | 6,728* | 1,254 | ,000 | 3,02 | 10,44 |
| | | 3,00 | 3,694 | 1,951 | ,889 | -2,08 | 9,47 |
| | | 4,00 | 5,718 | 2,498 | ,342 | -1,67 | 13,11 |
| | | 5,00 | 2,357 | 2,737 | 1,000 | -5,74 | 10,46 |
| | | 6,00 | 5,042 | 2,224 | ,362 | -1,54 | 11,62 |
| | 2,00 | 1,00 | -6,728* | 1,254 | ,000 | -10,44 | -3,02 |
| | | 3,00 | -3,034 | 1,938 | 1,000 | -8,77 | 2,70 |
| | | 4,00 | -1,010 | 2,488 | 1,000 | -8,37 | 6,35 |
| | | 5,00 | -4,370 | 2,728 | 1,000 | -12,44 | 3,70 |
| | | 6,00 | -1,685 | 2,213 | 1,000 | -8,23 | 4,86 |
| | 3,00 | 1,00 | -3,694 | 1,951 | ,889 | -9,47 | 2,08 |
| | | 2,00 | 3,034 | 1,938 | 1,000 | -2,70 | 8,77 |
| | | 4,00 | 2,024 | 2,902 | 1,000 | -6,56 | 10,61 |
| | | 5,00 | -1,337 | 3,110 | 1,000 | -10,54 | 7,87 |
| | | 6,00 | 1,348 | 2,670 | 1,000 | -6,55 | 9,25 |
| | 4,00 | 1,00 | -5,718 | 2,498 | ,342 | -13,11 | 1,67 |
| | | 2,00 | 1,010 | 2,488 | 1,000 | -6,35 | 8,37 |
| | | 3,00 | -2,024 | 2,902 | 1,000 | -10,61 | 6,56 |
| | | 5,00 | -3,361 | 3,479 | 1,000 | -13,66 | 6,94 |
| | | 6,00 | -,676 | 3,092 | 1,000 | -9,83 | 8,48 |
| | 5,00 | 1,00 | -2,357 | 2,737 | 1,000 | -10,46 | 5,74 |
| | | 2,00 | 4,370 | 2,728 | 1,000 | -3,70 | 12,44 |
| | | 3,00 | 1,337 | 3,110 | 1,000 | -7,87 | 10,54 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 4,00 | 3,361 | 3,479 | 1,000 | -6,94 | 13,66 |
| | | 6,00 | 2,685 | 3,288 | 1,000 | -7,05 | 12,42 |
| | 6,00 | 1,00 | -5,042 | 2,224 | ,362 | -11,62 | 1,54 |
| | | 2,00 | 1,685 | 2,213 | 1,000 | -4,86 | 8,23 |
| | | 3,00 | -1,348 | 2,670 | 1,000 | -9,25 | 6,55 |
| | | 4,00 | ,676 | 3,092 | 1,000 | -8,48 | 9,83 |
| | | 5,00 | -2,685 | 3,288 | 1,000 | -12,42 | 7,05 |
| الاحتراق | 1,00 | 2,00 | 2,706 | 2,236 | 1,000 | -3,91 | 9,32 |
| | | 3,00 | -5,164 | 3,477 | 1,000 | -15,45 | 5,13 |
| | | 4,00 | 10,215 | 4,452 | ,337 | -2,96 | 23,39 |
| | | 5,00 | -4,631 | 4,878 | 1,000 | -19,07 | 9,81 |
| | | 6,00 | -2,214 | 3,964 | 1,000 | -13,94 | 9,52 |
| | 2,00 | 1,00 | -2,706 | 2,236 | 1,000 | -9,32 | 3,91 |
| | | 3,00 | -7,871 | 3,454 | ,351 | -18,09 | 2,35 |
| | | 4,00 | 7,509 | 4,434 | 1,000 | -5,61 | 20,63 |
| | | 5,00 | -7,337 | 4,862 | 1,000 | -21,73 | 7,05 |
| | | 6,00 | -4,920 | 3,944 | 1,000 | -16,59 | 6,75 |
| | 3,00 | 1,00 | 5,164 | 3,477 | 1,000 | -5,13 | 15,45 |
| | | 2,00 | 7,871 | 3,454 | ,351 | -2,35 | 18,09 |
| | | 4,00 | 15,379* | 5,172 | ,048 | ,07 | 30,69 |
| | | 5,00 | ,533 | 5,544 | 1,000 | -15,87 | 16,94 |
| | | 6,00 | 2,951 | 4,759 | 1,000 | -11,13 | 17,03 |
| | 4,00 | 1,00 | -10,215 | 4,452 | ,337 | -23,39 | 2,96 |
| | | 2,00 | -7,509 | 4,434 | 1,000 | -20,63 | 5,61 |
| | | 3,00 | -15,379* | 5,172 | ,048 | -30,69 | -,07 |
| | | 5,00 | -14,846 | 6,202 | ,259 | -33,20 | 3,51 |
| | | 6,00 | -12,429 | 5,512 | ,373 | -28,74 | 3,88 |
| | 5,00 | 1,00 | 4,631 | 4,878 | 1,000 | -9,81 | 19,07 |
| | | 2,00 | 7,337 | 4,862 | 1,000 | -7,05 | 21,73 |
| | | 3,00 | -,533 | 5,544 | 1,000 | -16,94 | 15,87 |
| | | 4,00 | 14,846 | 6,202 | ,259 | -3,51 | 33,20 |
| | | 6,00 | 2,418 | 5,861 | 1,000 | -14,93 | 19,76 |
| | 6,00 | 1,00 | 2,214 | 3,964 | 1,000 | -9,52 | 13,94 |
| | | 2,00 | 4,920 | 3,944 | 1,000 | -6,75 | 16,59 |
| | | 3,00 | -2,951 | 4,759 | 1,000 | -17,03 | 11,13 |
| | | 4,00 | 12,429 | 5,512 | ,373 | -3,88 | 28,74 |
| | | 5,00 | -2,418 | 5,861 | 1,000 | -19,76 | 14,93 |
| الأداء | 1,00 | 2,00 | 8,095* | 2,224 | ,005 | 1,51 | 14,68 |
| | | 3,00 | ,965 | 3,458 | 1,000 | -9,27 | 11,20 |
| | | 4,00 | 23,364* | 4,428 | ,000 | 10,26 | 36,47 |
| | | 5,00 | 7,705 | 4,852 | 1,000 | -6,65 | 22,06 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 6,00 | 1,551 | 3,943 | 1,000 | -10,12 | 13,22 |
| 2,00 | 1,00 | -8,095* | 2,224 | ,005 | -14,68 | -1,51 |
| | 3,00 | -7,130 | 3,436 | ,582 | -17,30 | 3,04 |
| | 4,00 | 15,269* | 4,410 | ,009 | 2,22 | 28,32 |
| | 5,00 | -,390 | 4,836 | 1,000 | -14,70 | 13,92 |
| | 6,00 | -6,544 | 3,923 | 1,000 | -18,15 | 5,07 |
| 3,00 | 1,00 | -,965 | 3,458 | 1,000 | -11,20 | 9,27 |
| | 2,00 | 7,130 | 3,436 | ,582 | -3,04 | 17,30 |
| | 4,00 | 22,399* | 5,144 | ,000 | 7,17 | 37,62 |
| | 5,00 | 6,740 | 5,514 | 1,000 | -9,58 | 23,06 |
| | 6,00 | ,586 | 4,733 | 1,000 | -13,42 | 14,59 |
| 4,00 | 1,00 | -23,364* | 4,428 | ,000 | -36,47 | -10,26 |
| | 2,00 | -15,269* | 4,410 | ,009 | -28,32 | -2,22 |
| | 3,00 | -22,399* | 5,144 | ,000 | -37,62 | -7,17 |
| | 5,00 | -15,659 | 6,168 | ,175 | -33,91 | 2,60 |
| | 6,00 | -21,813* | 5,482 | ,001 | -38,04 | -5,59 |
| 5,00 | 1,00 | -7,705 | 4,852 | 1,000 | -22,06 | 6,65 |
| | 2,00 | ,390 | 4,836 | 1,000 | -13,92 | 14,70 |
| | 3,00 | -6,740 | 5,514 | 1,000 | -23,06 | 9,58 |
| | 4,00 | 15,659 | 6,168 | ,175 | -2,60 | 33,91 |
| | 6,00 | -6,154 | 5,830 | 1,000 | -23,41 | 11,10 |
| 6,00 | 1,00 | -1,551 | 3,943 | 1,000 | -13,22 | 10,12 |
| | 2,00 | 6,544 | 3,923 | 1,000 | -5,07 | 18,15 |
| | 3,00 | -,586 | 4,733 | 1,000 | -14,59 | 13,42 |
| | 4,00 | 21,813* | 5,482 | ,001 | 5,59 | 38,04 |
| | 5,00 | 6,154 | 5,830 | 1,000 | -11,10 | 23,41 |

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

الفروق بين المتغيرات حسب السن باستعمال تحليل التباين (الأسلوب الإحصائي فا)

**ANOVA**

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأداء | Inter-groupes | 1032,288 | 4 | 258,072 | ,853 | ,493 |
| | Intragroupes | 89277,298 | 295 | 302,635 | | |
| | Total | 90309,587 | 299 | | | |
| الاغتراب | Inter-groupes | 266,289 | 4 | 66,572 | ,704 | ,590 |
| | Intragroupes | 27887,508 | 295 | 94,534 | | |
| | Total | 28153,797 | 299 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحتراق | Inter-groupes | 89,418 | 4 | 22,355 | ,078 | ,989 |
| | Intragroupes | 84517,578 | 295 | 286,500 | | |
| | Total | 84606,997 | 299 | | | |

الفروق بين المتغيرات حسب الجنس باستعمال تحليل التباين (الأسلوب الإحصائي ت t test)

**Statistiques de groupe**

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| الاغتراب | 1 | 148 | 53,46 | 9,612 | ,790 |
| | 2 | 152 | 53,75 | 9,824 | ,797 |
| الاحتراق | 1 | 148 | 97,95 | 16,717 | 1,374 |
| | 2 | 152 | 97,06 | 16,967 | 1,376 |
| الأداء | 1 | 148 | 93,78 | 19,108 | 1,571 |
| | 2 | 152 | 93,67 | 15,576 | 1,263 |

**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 |
| الاغتراب | Hypothèse de variances égales | ,014 | ,907 | -,259 | 298 | ,796 | -,291 | 1,123 | -2,500 | 1,919 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,259 | 297,993 | ,796 | -,291 | 1,122 | -2,499 | 1,918 |
| الاحتراق | Hypothèse de variances égales | ,066 | ,797 | ,456 | 298 | ,649 | ,887 | 1,945 | -2,941 | 4,715 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,456 | 297,958 | ,649 | ,887 | 1,945 | -2,940 | 4,714 |
| الأداء | Hypothèse de variances égales | 1,626 | ,203 | ,056 | 298 | ,955 | ,113 | 2,010 | -3,843 | 4,069 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,056 | 283,302 | ,955 | ,113 | 2,016 | -3,855 | 4,080 |

الفروق بين المتغيرات حسب الجنس باستعمال تحليل التباين (الأسلوب الإحصائي فا )

**ANOVA**

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأداء | Inter-groupes | 2618,657 | 4 | 654,664 | 2,205 | ,068 |
| | Intragroupes | 87585,130 | 295 | 296,899 | | |
| | Total | 90203,787 | 299 | | | |
| الاغتراب | Inter-groupes | 695,808 | 4 | 173,952 | 1,868 | ,116 |
| | Intragroupes | 27467,779 | 295 | 93,111 | | |
| | Total | 28163,587 | 299 | | | |
| الاحتراق | Inter-groupes | 1313,798 | 4 | 328,449 | 1,163 | ,327 |
| | Intragroupes | 83293,199 | 295 | 282,350 | | |
| | Total | 84606,997 | 299 | | | |