

مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان لأنماط
الإدارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم

**The level of practicing classroom management styles by private
basic school teachers in the capital of Amman Governorate and
its relation to their burnout from their point of view**

إعداد

حليمة عطية حسن جنبو

إشراف

الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

آيار/ 2016

تفويض

أنا حليلة عطية حسن جنبو أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي هذه ورقياً
والكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات أو المؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند
طلبها.

الاسم: حليلة عطية حسن جنبو

التوقيع: 

التاريخ: 2016/5/30

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: "مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحترق النفسى لديهم من وجهة نظرهم"

وأجيزت بتاريخ: 2016 / 5 / 27

التوقيع

مشرفاً

رئيساً

عضواً / ممتحناً خارجياً

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د عباس عبد مهدي الشريفي

د. ملك الناظر

أ.د محمود محمد أبو قديس

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بحمده تتم النعم، القائل في محكم تنزيله "ولئن شكرتم لأزيدنكم"، والصلاة والسلام على محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى المشرف على هذه الرسالة أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عباس الشريفي، هذا الرجل المعطاء الذي تقصر كل كلمات الشكر وعبارات الثناء عن الوفاء بحقه، إذ تجسدت في عطائه كل معاني الكرم والمروءة. له الشكر على ما منحني إياه من الوقت والجهد والاهتمام وكل ما من شأنه تعزيزي لإخراج هذا العمل في أفضل صورة ممكنة، فكان نعم المشرف ونعم المعلم. وإنني أرجو الله تعالى أن أكون قد وُفِّقْتُ في تقديم ما يرضيه وما يليق باسمه الكبير الذي كان لي عظيم الشرف أن أضعه على رسالتي العلمية.

كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل، لتشجيعهم وحسن تعاملهم وعلى تهيئتهم لجميع الظروف التي ساعدتني على تحقيق ذلك، أسأل الله أن يحقق آمالهم ويوفقهم لما يحبه ويرضاه.

الإهداء

إلى من تمنيت وجودهم بقربي وانفطر قلبي لفراقهم ... إلى والدَي رحمهما الله.

إلى من وقف بجانبني ولازمني في سهري وعنائني وكان له أكبر الأثر في تشجيعي زوجي الحبيب بسام.

إلى فلذات قلبي أولادي معاذ، جنى، وعمرو.

إلى إخوتي وأخواتي الذين لم يبخلوا عليّ بخالص الدعاء.

إلى صديقتي التي لازمتني بمشوراي وساعدتني في كل خطواتي الغالية سندس طه.

إلى جميع زملاتي وزميلاتي الذين لم يبخلوا بمساعدتهم لي لهم كل الشكر والمحبة.

إلى أساتذتي المحترمين لهم كل الشكر والتقدير.

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد العلمي سائلة المولى عز وجل أن يوفقني للخير.

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
أ	العنوان
ب	تفويض
ج	قرار لجنة المناقشة
د	شكر وتقدير
هـ	الإهداء
و	جدول المحتويات
ح	قائمة الجداول
ك	قائمة الملحقات
ل	الملخص باللغة العربية
س	الملخص باللغة الإنجليزية
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
2	مقدمة
7	مشكلة الدراسة
9	هدف الدراسة وأسئلتها
10	أهمية الدراسة
10	تعريف المصطلحات
14	حدود الدراسة
14	محددات الدراسة
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
16	أولاً: الأدب النظري
50	ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة
66	ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
69	أولاً: منهج الدراسة المستخدم
69	ثانياً: مجتمع الدراسة
70	ثالثاً: عينة الدراسة
72	رابعاً: أدوات الدراسة
72	الأداة الأولى: استبانة أنماط الإدارة الصفية

73	صدق أداة الدراسة الأولى: استبانة أنماط الإدارة الصفية
73	ثبات أداة الدراسة الأولى: استبانة أنماط الإدارة الصفية
74	الأداة الثانية: استبانة الاحتراق النفسي
77	صدق أداة الدراسة الثانية: استبانة الاحتراق النفسي
77	ثبات أداة الدراسة الثانية: استبانة الاحتراق النفسي
79	خامسا: إجراءات الدراسة
80	سادسا: المعالجات الإحصائية
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
83	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
89	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
96	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
98	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
103	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
119	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
124	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
129	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
130	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
133	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
139	التوصيات
140	المراجع
157	الملحقات

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان	70
2	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس ومديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان	71
3	توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ومديريات التربية والتعليم وفقاً للألوية التابعة لها في محافظة العاصمة عمان	71
4	قيم معاملات الثبات لاستبانة (انماط الادارة الصفية)	74
5	قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات استبانة (انماط الإدارة الصفية) باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا.	74
6	توزيع مقياس ماسلاك على الأبعاد الثلاثة ودرجاته وكيفية قياسها	76
7	توزيع فقرات مقياس ماسلاك Maslach على أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة	77
8	قيم معاملات الثبات لاستبانة (الاحتراق النفسي)	78
9	قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات استبانة (الاحتراق النفسي) باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا.	78
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان.	83
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للنمط (الديمقراطي) لمعلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً.	84
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للنمط (التسلطي) لمعلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً.	86
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للنمط (التساهلي) لمعلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً.	88
14	معايير مقياس ماسلاك بأبعاده الثلاثة لتكرار الاحتراق النفسي وشدته	90
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لأبعاد الاحتراق النفسي حسب (الشدّة والتكرار) من وجهة نظر المعلمين في المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً.	91

92	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى (للشدة والتكرار) لفقرات بُعد (تبلد المشاعر) مرتبة تنازلياً.	16
94	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات بُعد "تقص الشعور بالإنجاز" لكل من الشدة والتكرار مرتبة تنازلياً.	17
95	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات بُعد "الاجهاد الانفعالي" لكل من الشدة والتكرار مرتبة تنازلياً.	18
97	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاحتراق النفسي وابعاده الثلاثة من حيث الشدة والتكرار والانماط الثلاثة للإدارة الصفية.	19
98	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية وفقاً لمتغير الجنس.	20
99	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة.	21
100	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الخبرة.	22
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	23
102	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	24
103	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة المعلمين للنمط الديمقراطي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	25
104	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في مستوى الاحتراق النفسي في مجال الشدة للدرجة الكلية وللأبعاد الثلاثة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير الجنس.	26
105	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في مستوى الاحتراق النفسي في مجال التكرار للدرجة الكلية وللأبعاد الثلاثة من وجهة نظر المعلمين، ووفقاً لمتغير الجنس.	27
107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال الشدة تبعاً لمتغير الخبرة من وجهة نظر المعلمين	28

108	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتراق النفسي في مجال الشدة وفقاً لمتغير الخبرة من وجهة نظر المعلمين	29
109	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال الشدة تبعاً لمتغير الخبرة.	30
110	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال التكرار تبعاً لمتغير الخبرة من وجهة نظر المعلمين	31
111	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال التكرار وفقاً لمتغير الخبرة.	32
112	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال التكرار تبعاً لمتغير الخبرة من وجهة نظر المعلمين	33
113	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال الشدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	34
114	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتراق النفسي في مجال الشدة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	35
115	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجة الاحتراق النفسي في مستوى شدة الشعور تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	36
116	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال التكرار تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	37
117	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال التكرار وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	38

قائمة الملحقات

الصفحة	المحتوى	الرقم
157	أداتا الدراسة بصورتيهما الأوليتين	1
165	أسماء المحكمين	2
166	أداتا الدراسة بصورتيهما النهائيتين	3
174	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط الى مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة	4
175	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط الى مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة	5
176	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط الى مديرية التربية والتعليم للواء ناعور	6
177	كتاب تسهيل مهمة من مديرية لواء القويسمة الى المدارس المعنية التابعة لها	7
178	كتاب تسهيل مهمة من مديرية لواء الجامعة الى المدارس المعنية التابعة لها	8
179	كتاب تسهيل مهمة من مديرية لواء ناعور الى المدارس المعنية التابعة لها	9

مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة
الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم.

إعداد

حليمة عطية حسن جنبو

إشراف

الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة معلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (368) معلما ومعلمة. واستُخدمت أداتان لجمع البيانات: الاولى لقياس مستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة (الديمقراطي، والتسلطي، والتساهلي)، والثانية لقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين. وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- كان مستوى ممارسة معلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية مرتفعاً للنمط الديمقراطي، ومتوسطا للنمطين التسلطي والتساهلي.
- كان مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان منخفضا في الدرجة الكلية وفي بُعدي "الإجهاد الانفعالي" و "تبلد المشاعر". وكان مرتفعا في بُعد "نقص الشعور بالانجاز".

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان لأنماط الإدارة الصفية والدرجة الكلية لمستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين في مجال التكرار. ووجدت علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين النمط التسلطي والدرجة الكلية في مجال الشدة. كما وجدت علاقات ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين النمط التسلطي والأبعاد الثلاثة للإحترق النفسي في مجالي الشدة والتكرار. فضلا عن وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين النمط الديمقراطي و"تبلد المشاعر" و "الإجهاد الإنفعالي"، وبين النمط التساهلي و"نقص الشعور بالإنجاز" في مجال الشدة. و"تبلد المشاعر" و "الإجهاد الإنفعالي" في مجال التكرار.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان للنمطين الديمقراطي والتسلطي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان لأنماط الإدارة الصفية تُعزى لمتغير الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للنمطين الديمقراطي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة "دراسات عليا، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية للنمطين الآخرين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان تُعزى لمتغير الجنس في مجال الشدّة. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وُبعدي "الاجهاد الانفعالي" و "نقص الشعور بالإنجاز" ولصالح الإناث في مجال التكرار.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين تُعزى لمتغير الخبرة في مجال الشدّة للدرجة الكلية ووجدت فروق دالة إحصائيا في بُعدي "الاجهاد الانفعالي" و "تبلد المشاعر". ووجدت فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية وُبعدي "الاجهاد الإنفعالي" و "نقص الشعور بالإنجاز" في مجال التكرار، ولصالح فئتي الخبرة من "خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات" و "عشر سنوات فأكثر" في كلا المجالين.

الكلمات المفتاحية: أنماط الإدارة الصفية، الاحتراق النفسي، المدارس الأساسية الخاصة.

The level of practicing classroom management styles by private basic school teachers in the capital of Amman Governorate and its relation to their burnout from their point of view

Prepared by

Halema Ateyeh Hassan Jalanbu

Supervised by

Pro. Abbas A. Mahdi Al-Sharifi

Abstract

This study aimed at finding out the level of practicing classroom management styles by private basic school teachers in the capital of Amman Governorate, and its relation to their burnout from their point of view. The sample of the study consisted of (368) male and female teachers. Two instruments were used to collect data. The first was to measure the level of practicing classroom management styles (Democratic, Autocratic and Laissez-Faire). The second was to measure the level of teachers' burnout. The findings of the study were as the following:

- The level of practicing classroom management style, by private basic school teachers in the capital of Amman Governorate was high for the democratic style, while it was medium for the other two styles.
- The burnout level of private basic school teachers in the capital of Amman Governorate was low in the total score, "Emotional Exhaustion" and "Depersonalization" dimensions, but it was high in "Reduced feeling of accomplishment" dimension.
- There was no significant correlational relation at ($\alpha \leq 0.05$) between the level of practicing classroom management styles by private basic school teachers in the capital of Amman Governorate and the total score of their burnout level in the frequency domain. There was a positive significant correlational relationship at ($\alpha \leq 0.05$) between the autocratic style and the total score in the intensity domain. The Pearson correlation value was (0.34). As well as, there were positive correlational relations at ($\alpha \leq 0.05$) among autocratic style and the three dimensions of teachers' burnout in intensity and frequency domains. In addition, there was a positive significant correlational relationship between the democratic style and depersonalization dimension, and a negative significant correlational relationship between this style and emotional exhaustion dimension. Finally, there was a positive significant correlational relationship

between the laissez-faire style and reduced feeling of accomplishment dimension, in intensity domain and depersonalization and emotional exhaustion in frequency domain.

- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of practicing democratic and autocratic styles by private basic school teachers in the capital of Amman Governorate, attributed to sex variable, in favour of the male teachers.
- There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of practicing classroom management styles by private basic school teachers in the capital of Amman Governorate attributed to experience variable.
- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of practicing democratic style by private basic school teachers in the capital of Amman Governorate attributed to academic qualification variable, in favour of “graduate studies” category. However, there were no significant differences according to the other two styles.
- There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of teachers’ burnout in "intensity" domain attributed to sex variable. But, there were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the total score, “emotional exhaustion” and “Reduced feeling of accomplishment” dimensions, in frequency” domain, in favour of the female teachers.
- There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of teachers’ burnout attributed to experience variable in the “intensity” domain for the total score. However, there were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in “emotional exhaustion”.and“depersonalization” dimensions. There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the total score and “emotional exhaustion” and “reduced feeling of accomplishment” in “frequency” domain, in favour of “from five years to less than ten years” and “ten years and more” categories, in both domains.
- There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of teachers’ burnout attributed to academic qualification.
- **Keywords:** classroom management styles, burnout, private basic schools.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

عُرِفَت الإدارة منذ أن بدأ الإنسان بتكوين العائلة ثم القبيلة ثم توسّعت التجمّعات السكانية إلى تجمّعات أكبر حتى وصلت إلى المجتمعات الحالية، واستخدمت الأسر الإدارة في حياتها لتنظيم شؤونها ولتحقيق أهداف آنية معينة، ثم توسعت إلى إدارة شؤون القبيلة وما تتطلبه من أمور أوسع، وبعدها أصبح على الإنسان أن يدير تجارته وما تتطلب من ترتيب وتنظيم. ولقد ازدادت الإدارة أهمية في العصر الحاضر وذلك لتشابك المصالح وتنوع المجالات حتى باتت متطلباً أساسياً لنجاح أي مؤسسة أو منظمة وذلك لتحقيق أهدافها المنشودة.

ويعدّ ميدان الإدارة التربوية من ميادين الدراسات الحديثة التي ظهرت في مطلع القرن العشرين، إذ أخذت الإدارة التربوية دورها كعلم مُستقل عن الإدارات الأخرى، كالإدارة الصناعية، وإدارة الأعمال، والإدارة العامة، وأصبح لها كيان خاص منذ عام 1946، عندما بدأت منذ تلك الفترة تفرض نفسها على علوم التربية والعلوم الإنسانية الأخرى، (ابو حجر، 2002).

والإدارة الصفية هي حلقة من حلقات الإدارة التربوية في النظام التعليمي وتعمل على توفير الجو الهادئ الذي يتسم بالانضباط ويساعد على سرعة التعلم وذلك من خلال التفاعل الإيجابي بين المعلم وطلّبه، وهذا التفاعل يتم بممارسة أنشطة منظّمة ومحدّدة وفق شروط خاصة تتولى الإدارة الصفية مهمة توفيرها. (محمود، 2002).

وتُعد الإدارة الصفية فناً وعلماً، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلبة داخل الغرفة الصفية وخارجها، كما تعدّ علماً قائماً بذاته وقوانينه وإجراءاته. وتعدّ الإدارة الصفية الجيدة أحد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية التعلمية إذ أنها توفر بيئة صفية مرتبة، ومنظمة، وتهيئ جميع الظروف المناسبة لعملية التعلم والتعليم، والتي تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، وبالبيئة المحيطة بالمتعلم في اثناء حدوث عملية التعلم، وحتى يصل من خلالها المعلم إلى أهدافه في ضبط الصف وإعطاء المعلومات التي يرغب بإيصالها للطلبة بكل هدوء ونظام،(القرعان والحراشنة، 2004).

وتؤدي الإدارة الصفية دوراً مهماً في نجاح المعلم، وعليه عُدّت العامل الحاسم الذي يقف وراء نجاح المعلم أو فشله في تحقيق أهدافه، فالنمط الإداري الذي يتبعه المعلم داخل غرفة الصف، هو الذي يحدّد علاقته بالطلبة الذين يدرّسهم، ويرسم معالمها، ويأخذ بيدهم لبلوغ الاهداف، فالإدارة الصفية بمهامها تُعدّ واجبا من واجبات المعلم اليومية وجزءاً رئيساً من سلوكه التربوي وعليه فإن نجاح عملية التربية الصفية بشكل عام يرتبط بدرجة مباشرة بمقدار نجاح المعلم في إدارة عمليتي التعليم والتعلم، كما يتوقف نجاح المعلم في إدارة الصف على مقدار اهتمام المعلم بعناصر الإدارة الصفية والتزامه بتطبيقها بمهارة وإبداع، (عامر ومحمد، 2009).

إن وجود إدارة صفية مبنية على أسس علمية له دور كبير في تحسين العلاقة بين المعلمين والطلبة داخل الغرفة الصفية ويعمل على توجيه العملية التربوية بالشكل الصحيح، وبذلك تخفّ الضغوط النفسية التي أصبحت سمة رئيسة من سمات الحياة، وبعض هذه الضغوط ربما يكون ضرورياً لتحفيز الأداء، ولكن زيادتها تؤدي إلى مشكلات على المستويين العقلي والنفسي. وتعدّ عملية ضبط الصف من

أهم الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر داخل الغرفة الصفية حتى يتمكن المعلم من مباشرة تدريسه، فعندما يكون الصف مُضطرباً، وغير محافظ فيه على النظام فإن المعلم لا يستطيع أن ينتقل إلى عملية التدريس، كما أن ضبط الصف وحده لا يكفي، بل يجب ضبط المدرسة كاملة حتى تعطي القوة للعملية التعليمية التعليميّة داخل الصفوف أيضاً، (عبد الغفور، 1997).

كما تُعدّ الإدارة الصفية مكوّناً أساسياً من مكونات الفاعلية الذاتية للمعلم، التي ينظر إليها بأنها أحكام المعلم حول مقدرته على تنظيم المخططات العملية وتنفيذها لإنجاز المهمات التعليمية لتحفيز عملية التعلم (الخلايلة، 2011). وأشار تشانن- موران- ووفلوك (Tschannen and Moran, 2001) إلى أن الفاعلية الذاتية للمعلم تتحقق من خلال مكونات ثلاثة هي: فاعلية المعلم في الإدارة الصفية، وفاعليته في استخدام استراتيجيات التعليم، وفاعليته في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعليميّة.

وقد توصلت دراسة مارتن وبندر (Martin & Bender, 2002)، إلى أن أنماط الإدارة الصفية التي يتبعها المعلم داخل الغرفة الصفية، كالنمط التسلطي، والنمط الديمقراطي، والنمط التساهلي والتي تُنتج مناخات متنوعة، تُسبب مستويات متفاوتة من الاحتراق النفسي. وقد بينت دراسات شوارزر وشمز وتانج (Schwarzer Schmis & Tang, 2002)، أن المعلمين يتعرضون في أثناء مسيرة حياتهم العملية إلى مستويات عالية من الضغط النفسي قد تؤدي إلى إصابتهم بحالة من الإحباط والانهك والاستنزاف وإلى أداء وظيفي متدن، وإلى انعكاس على الميول والاتجاهات، وتغيرات تحويلية في حياتهم، والتي بدورها تؤدي إلى ظهور أعراض وأمراض نفسية وصحية، كالرغبة في التقاعد المبكر وترك العمل، والبحث عن عمل آخر تقل فيه المواجهة مع الطلبة أو الآخرين.

لقد أصبحت المشكلات والاضطرابات النفسية والقلق والضغوط النفسية والاحتراق النفسي، تمثل ظواهر نفسية تتطلب مزيداً من جهد الباحثين وتفكيرهم، بهدف الكشف عن طبيعة كل منها، وتحديد اسبابها ومسبباتها، ومعرفة كيفية تفادي آثارها السلبية ، ونتيجة لظروف الحياة الصعبة التي يمر بها الأفراد وما يرتبط بها من عقبات تعمل على إعاقة مجرى حياتهم ومواقف ضاغطة تكاد تكون يومية، مما يؤدي الى حالة من عدم الاستقرار النفسي نتيجة لتراكم مثل هذه المشكلات وتعقيدها مما يزيد من خطورة الوضع وصعوبة التعامل الفاعل مع مثل هذه المواقف، وخاصة لهؤلاء الأفراد الذين لديهم سمات شخصية تجعلهم أكثر عُرضة للضغوط، مما يجعلهم اكثر تأثراً من غيرهم. وتُعد الضغوط النفسية، والأحداث الصعبة، ظاهرة بارزة في الحياة الإنسانية، يعايشها الإنسان في أوقات ومواقف مختلفة، وهو لا يستطيع أن ينأى بنفسه عن الأحداث الضاغطة، طالما أنه يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة، عبر شبكة من الاتصالات والتفاعلات مع الآخرين في المجتمع، إذ يجابه العديد من العقبات والصعوبات، (أبو دف، 2011).

وأشار (القيوتي، 2008)، أن موضوع الاحتراق النفسي من الموضوعات المهمة في المجال التربوي، وقد كانت بدايات هذا الموضوع في السبعينيات من القرن العشرين. وتمّ الاهتمام به نتيجة لكتابات علماء النفس وعلماء الاجتماع وطرحهم له في المؤتمرات العلمية، وفي الندوات وفي وسائل الإعلام المختلفة.

ويُعدّ مفهوم الاحتراق النفسي من المفاهيم الحديثة نسبياً، والذي تناولته العديد من البحوث في مجال علم النفس الاجتماعي وعلم النفس المهني والتي أكدت بمجملها أنها مشكلات مهمة تتعلق بالعمل، وأن فهمها يتطلب فهم كل من شخصية الفرد وبيئة العمل.

فقد أشار غولد وروث، (Gold & Roth, 2004). إلى أن الإنسان قد يواجه مشكلات معينة نتيجة للتعرض لهذه المشكلات فترة طويلة من الزمن لشعوره بالضغط، إذ إنه لا يتلقى خلال هذه الفترة الدعم اللازم من المقربين، فيشعر بأنه متورط ولا حل أمامه للتخلص من هذا الوضع. كما أشار سمبسون وجرانر (Simpson & Granner, 2004) إلى أن الاحتراق النفسي يحدث كنتيجة أخيرة عندما لا يستطيع الفرد أن يتكيف مع الضغوط النفسية التي يدركها بأنها مُهددة، وهو يرتبط بشكل سلبي مع الأداء والرضا الوظيفي ونوعية الحياة، والصحة النفسية، كما يرتبط بشكل إيجابي مع الشعور بالإرهاق، إذ تؤثر الحالة النفسية للمعلم في حالة الطلبة النفسية، فالمعلم عندما يكون أكثر عصبية، ويتصف باللامبالاة يكون الطلبة أقل تفاعلاً، وأقل دافعية للتعلم.

وتنعكس آثار الاحتراق النفسي سلباً على العملية التربوية كاملة، فتكرار غياب المعلم عن المدرسة وقلة التزامه بالعمل، وتركه للمهنة والتقاعد المبكر، وعدم الإحساس بالقيمة الاجتماعية لمهنة التعليم، غالباً ما يؤدي إلى تدهور في الأداء، وهذا ينعكس على أداء المدرسة، ونتائج الطلبة، وبالتالي فإن هذا التغيير والتقلب، يقود إلى الحاجة إلى معلمين بُدلاء، والتي تكون على حساب النوعية التي تؤثر في أداء الطلبة الأمر الذي ينعكس تأثيره على المجتمع ككل، (Davis, 2004).

ويُظهر الاحتراق النفسي عدداً من الأعراض كالإعياء والإجهاد ومشكلات في النوم، والهزال الجسماني، والإحباط، والنظرة السلبية نحو الطلبة، والمهنة على حد سواء، وعدم الاهتمام بالذات والميل نحو الأعمال الكتابية بدلاً من التفاعل مع الطلبة وأولياء أمورهم. مما يستدعي أن يصبح مثل هذا المعلم متشائماً وضعيفاً في قدرته على الاحتمال (البتال، 2000).

وأشار ديدريك وراشاك (Dedrick and Raschke, 1990) إلى أن المعلمين الذين يعانون من الاحتراق النفسي يكون أدائهم دون المستوى المطلوب، وأقل كفاءة من الآخرين.

وعليه فقد تعددت أنماط الإدارة الصفية تبعا للممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية، وهناك تصنيفات متعددة لهذه الأنماط تبعاً للسلوك الإداري الممارس من قبل المعلم، فمن الممكن أن يكون المعلم أتوقراطياً، أو ديمقراطياً، ويمكن لاهذا ولا ذاك، وهو الذي يُعرف بالترسليّ، (الجفوت، 2000).

لذا إقتصرت هذه الدراسة على تعرّف مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الادارة الصفية الثلاثة: التسلطي والديمقراطي والتساهلي وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي لديهم.

مشكلة الدراسة:

إن لإدارة الصف مهارات وأساليب، إذا تمكّن منها المعلمون نجحوا في أداء مهماتهم التدريسية بمهارة وفاعلية. والمعلم الناجح هو القائد والمشرف على أداء طلبته ولديه الاستعداد لاكتساب مزيد من المهارات المهنية التي تؤهله للنجاح في إدارته للغرفة الصفية، وإيجاد التفاعل الجيد بين طلبته لتحقيق الأهداف المرجوة. وقد تبدو عملية إدارة الصف سهلة لبعض المعلمين، إلا أنها عملية حقيقية تتطلب عناية وجهداً كبيرين، ذلك لأن كثيراً من المعلمين يقضون جزءاً من وقت التدريس في ضبط الصف وإدارته، وهذا يؤثر سلباً في عملية التدريس لأن عملية التدريس عملية ديناميكية، والمعلم الناجح هو الذي

يسعى إلى تطوير مهارات طلبته، وتزويدهم بالخبرات والمعلومات المناسبة لاستعداداتهم ومقدراتهم، ويعمل على تهيئة بيئة مناسبة لنجاحهم وزيادة تحصيلهم العلمي. (الكحلوت وأبو طالب، 2009).

ونظراً لكون المعلم يقوم بعدد كبير من المهمّات لذا فهو قد يعاني من بعض المشكلات المرتبطة بمهنة التعليم مثل: عدم المقدرة على ضبط سلوك الطلبة، أو زيادة العبء التدريسي عليه، والتي إن استمرت ستؤدي إلى ظهور الآثار السلبية على المعلم من خلال علاقاته داخل المدرسة وخارجها، وكذلك على العمل والاستمرار في الأداء، لأنه حتماً سيشعر باستنفاد الجهد والتعب والإجهاد النفسي الذي بدوره يؤدي إلى الاحتراق النفسي لديه.

ويتعرض بعض المعلمين في أثناء إدارتهم الصفية لظاهرة الاحتراق النفسي التي تعد من الظواهر التي يجب ان تُؤخذ بعين الاعتبار، إذ أنّ لهذه الظاهرة آثاراً سلبية على الصحة النفسية للمعلم والتي تؤثر في مسيرة التعليم ومستوى الطلبة، كما أن ذلك يؤثر في بقاء المعلمين في مهنة التعليم ويؤدي إلى التسرب للقطاعات الأخرى.

وبما أن الباحثة تعمل في إحدى المدارس الخاصة في محافظة عمان، فقد لاحظت أن هناك ضعفاً في معرفة النمط المناسب لإدارة الغرفة الصفية الذي ينعكس تأثيره سلباً على المعلمين مما قد يؤدي إلى شعورهم بالاحتراق النفسي. وفي ضوء ذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن السؤال الآتي: ما مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وما علاقته بمستوى الاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي) وعلاقته بمستوى الاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي) من وجهة نظرهم؟
- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي) ومستوى الاحتراق النفسي لديهم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي) تعزى لمتغيرات: الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان تعزى لمتغيرات: الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

- يمكن أن تشكل هذه الدراسة إضافة علمية للمكتبة العربية بشكل عام، وللمكتبة الأردنية بشكل خاص.
- من المؤمل أن تكشف هذه الدراسة مستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية وكذلك مستوى الاحتراق النفسي لديهم كحقائق تطبيقية في المدارس الخاصة الأردنية.
- يُؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن التدريب في وزارة التربية والتعليم (التعليم الخاص) لإعداد البرامج التدريبية للمعلمين ولاسيما الجدد منهم.
- من الممكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المشرفون التربويون لمساعدة المعلمين على تعديل الأنماط الصفية لديهم، والتخفيف من حجم ضغوط العمل الملقى على عاتقهم بمحاربة الاحتراق النفسي لديهم.
- من الممكن ان يستفيد منها العاملون في ميدان القيادة التربوية من ممارسين أو متأثرين بها من معلمين ومعلمات.

تعريف المصطلحات:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجراءياً على النحو

الآتي:

الإدارة الصفية:

عرّف (هارون، 2009). الإدارة الصفية: بأنها جميع الخطوات والإجراءات اللازمة للحفاظ على

بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم.

النمط التسلطي:

هو ذلك الأسلوب من الإدارة الصفية الذي يتبناه المعلم في النظرة إلى أن الطالب مخلوق سلبي، ينبغي أن يتم تحديد المجال الذي يجب أن يتحرك فيه تحديداً دقيقاً، وأن يُعد له ما هو مناسب لطبيعته، ومقدراته المحدودة، وأن الطالب دائماً هو بحاجة لمن يُعد له ذلك. (قطامي والشيخ، 1992).

ويعرّف النمط التسلطي إجرائياً: بأنه العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من خلال إجاباتهم عن الفقرات المتعلقة بهذا النمط ضمن استبانة أنماط الإدارة الصفية المستخدمة في هذه الدراسة.

النمط الديمقراطي:

هي الإدارة التي تمنح قدراً كبيراً من الاستقلالية والحرية للطلبة في ممارسة الأنشطة الصفية، والانماط السلوكية التي تزيد من فرص تعلمهم. (العجمي، 2000).

ويعرف النمط الديمقراطي إجرائياً بأنه: العلامة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات نتيجة لإجاباتهم عن فقرات هذا النمط الواردة في استبانة أنماط الإدارة الصفية المستخدمة في هذه الدراسة.

النمط التساهلي:

هي ذلك الاسلوب الذي يستخدمه المعلم بترك الحرية المطلقة لطلبته، فيبدو المعلم وكأنه غير موجود لتوجيه طلبته وإرشادهم، ويقوم الطلبة بممارسة الأنشطة دون قيد أو شرط. (العمامرة، 2002).

ويعرف النمط التساهلي إجرائياً بأنه: العلامة التي حصل عليها المعلمون والمعلمات من أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم عن فقرات هذا النمط المتضمنة في استبانة أنماط الادارة الصفية المستخدمة في الدراسة الحالية.

الاحتراق النفسي: (Burnout):

عرفته ماسلاك، (Maslach,1982)، "حالة من الإنهاك الجسدي والإنفعالي والعقلي، تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل وتطور مفهوم سلبي وإتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس".

والتعريف الإجرائي للاحتراق النفسي هو العلامة التي حصل عليها المستجيبون من أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من خلال إجاباتهم عن فقرات استبانة الاحتراق النفسي التي تمّت ترجمتها واستخدامها في هذه الدراسة.

الإجهاد الانفعالي (Emotional Exhaustion):

هو شعور عام يأتي من عبء العمل الثقيل الذي يعاني منه العاملون عند ممارستهم لمسؤولياتهم المهنية. فعند إحساسهم بالتعب الشديد يصبحون غير قادرين على تقديم المساعدة والعون المعهود منهم،

ويُقاس بدرجات ثلاث حسب مقياس ماسلاك "Maslach" (عال، متوسط، متدن). (Maslach & Jackson 1981).

تبدّل المشاعر: (Depersonalization):

هو حالة المعلم الذي يتولد لديه شعور أو اتجاه سلبي ومواقف اللامبالاة تجاه الآخرين ويقاس بدرجات ثلاث حسب مقياس "Maslach" (عال، معتدل، متدن)، (البدوي، 2000).

نقص الشعور بالإنجاز: (Reduced Feeling of Accomplishment):

هو فقدان مشاعر المآثر والأعمال الباهرة المنبثقة عن المهنة، إذ يبدأ الأفراد بتقييم ذاتهم بشكل سلبي خاصة فيما يتعلق بمراجعتهم، وتسيطر عليهم مشاعر اليأس والتعاسة بالنسبة لذواتهم ومهنتهم، ويقاس بدرجات ثلاث حسب مقياس "Maslach" (عال، معتدل، متدن)، (Maslach & Jackson 1981).

مستوى الاحتراق النفسي: (Level of burnout):

العلامة التي حصل عليها الافراد المستجيبون من أفراد وعينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في ضوء تكرار الأبعاد الثلاثة وشدتها لمقياس ماسلاك (Maslach) للاحتراق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الأساسية الخاصة ومعلماتها في محافظة العاصمة

عمان في الفصل الثاني للعام الدراسي 2016/2015.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- درجة صدق الأدوات المستخدمتين لجمع البيانات وثباتهما.
- دقة إجابة أفراد العينة عن فقرات الأدوات وموضوعيتهم.
- مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي سُحبت منه.
- نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها إلا على المجتمع الذي سُحبت منه العينة، والمجتمعات المماثلة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمّن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري المتعلق بأنماط الإدارة الصفية والاحتراق النفسي من حيث مفهومهما ومجالتهما، وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، وفيما يأتي عرض لذلك.

أولاً: الأدب النظري:

اشتمل الأدب النظري على الخلفية النظرية لأنماط الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الأساسية والاحتراق النفسي لديهم.

مفهوم الإدارة الصفية:

تعدّ الإدارة الصفية من المنظور الإداري جزءاً من الإدارة المدرسية، وهما في بعدهما التربوي ينتميان إلى الإدارة التربوية، أما من حيث التعريف فإن الإدارة الصفية يمكن تعريفها في سياق المفهومين الآتيين: (الخطايب، أحمد، والسلطاني، وعبد المحسن، 2002).

المفهوم التقليدي للإدارة الصفية: ويقصد بها جميع الإجراءات التي يتبعها المعلم بقصد الضبط وحفظ النظام وبما يكفل هدوء الطلبة في الصف وإفساح المجال أمام المعلم لكي يلقي المعلومات.

المفهوم الحديث للإدارة الصفية: ويُقصد بها مجموعة من الإجراءات التنظيمية المصممة وفق مبادئ وقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فاعلة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف وأهمها:

- حفظ النظام مع الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين المعلم والطلبة.
- تهيئة جو ديمقراطي يشجع على التفاعل والتعلم.
- توفير بيئة صفية منظمة يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم.
- توفير الخبرات التعليمية المناسبة.

والإدارة الصفية هي أحد المحاور المهمة التي تجعل المعلم وسيطا فاعلا في رفع كفاية تعلم الطلبة، وتهيئة أوساط مناخية يستخدم فيها الطلبة أقصى طاقاتهم للتعلم والنمو والتطور. (ابو نمره، قطيشات، 2009).

وعُرفت الإدارة الصفية بأنها: سلسلة من العلاقات الإنسانية والمهارات الإدارية والتنظيمية التي تسهم في بناء شخصيات الطلبة وإكسابهم السلوك المرغوب فيه. (العجمي، 2000).

وعرفها (عدس، 1995) بأنها مجموعة عمليات متداخلة بعضها ببعض تتكامل فيما بينها، ويقوم بها شخص معين أو أشخاص بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة ومخطط لها، ومحددة بشكل مسبق. وعرف (أبو سماحة، 2004) إدارة الصف بأنها العملية المنظمة المخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية وما يبذله الطلبة من انماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة يضعها المعلم ويدركها الطلبة.

وذكر (عطوي، 2004)، بأن الإدارة الصفية هي مجموعة من العمليات المشتركة والمواقف التعليمية والتعليمية التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعية للمناهج.

كما عرّفها (مرسي، 1996) بأنها الطريقة التي يُدار بها التعليم في المجتمع وفقا لأيديولوجية ذلك المجتمع، وأوضاعه وبما يتناسب مع المجتمع وظروفه حتى يتم تحقيق الاهداف المرجوة من هذا التعليم نتيجة لتنفيذ السياسة المرسومة له.

كما عُرِفَت الإدارة الصفية: بأنها جزء من الإدارة المدرسية أو فرع من فروعها، وهي المستوى التنفيذي والأدائي من عمل الإدارة التربوية التي تطبق مبادئ الإدارة العامة في ميدان التربية المختلفة، وهي كباقي المؤسسات تؤثر في المجتمع وتتأثر به (القرشي، 2007).

ويشير مصطلح الإدارة الصفية (Classroom management) إلى مجموعة ممارسات منهجية ولامنهجية يؤديها المعلم داخل الغرفة الصفية مبنية على اسس وقواعد ويسعى المعلم من خلالها توفير مناخ صفّي يسوده علاقات ايجابية بين المعلم والطلبة، (هارون، 2003).

أهمية الإدارة الصفية:

لا يتوقف دور الإدارة الصفية على حفظ النظام والانضباط داخل غرفة الصف، بل يتعدى ذلك ليشمل مجموعة مهمات أخرى يمكن إجمالها على النحو الآتي: الانضباط، وحفظ النظام، وتنظيم البيئة الصفية المادية، وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي، وإعداد وتوفير الخبرات التعليمية (التخطيط)، وإثارة الدافعية. فضلا عن العمل على عمليتي التعلم والتعليم، بتوفير الجو المناسب للمعلم وللطلبة على حد سواء وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة (عدس، 1999).

وذكر (فرج، 2006)، بأنه يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية من خلال عملية التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلبة من خلال أنشطة منظمة ومحددة وفق ظروف مناسبة والتي تعمل الإدارة الصفية على

تهيئتها، فالبيئة الصفية التسلطية سيكون لها تأثير سلبي في شخصيات الطلبة من جهة، وفي نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى.

وتتبع أهمية الإدارة الصفية من خلال تشعب مدخلاتها، وتوعها. ونتيجة للتغيرات والتطورات السريعة في مختلف نواحي الحياة، ظهرت أدوار جديدة للمعلم، أدى ذلك إلى ظهور تقنيات وطرائق جديدة للتدريس، وقد فرض هذا التغيير مهمات ومسؤوليات عديدة على المعلم، إذ أصبح منظماً لعملية التعلّم، وميسراً لها وموجهاً لطلبته. ومن هنا تحددت أهمية الإدارة الصفية من خلال الآتي: (السعيد، 1995).

- توفر الإدارة الصفية قدراً من تنظيم المواد والأدوات التعليميّة وكيفية استعمالها، والانتقال من نشاط إلى آخر، مع توفير الوقت والمكان والإجراءات المناسبة لتنفيذ المنهاج.
- تساعد الإدارة الصفية على ضبط الصف، وحفظ النظام فيه، ووضع الأنظمة والقوانين وتطبيقها.
- تسهم الإدارة الصفية من تقليل اعتماد الطلبة على المعلم باتخاذ الإجراءات المناسبة للاستخدام الأمثل للمواد التعليمية، والاستغلال الأمثل للوقت والمكان المتاحين.
- تؤدي الإدارة الصفية الى وجود ترتيبات واضحة داخل الغرفة الصفية، تساعد على سهولة فهم التوجيهات والإرشادات من المعلم إلى طلبته.
- ينتج عن الإدارة الصفية الفاعلة معدل كبير من التفاعل الصفّي، مع انخفاض الشرود من قبل الطلبة
- تعمل الإدارة الصفية على تزويد المعلم بمهارات نقل المعرفة، وغرس القيم والمهارات لدى الطلبة.

- تعزز الإدارة الصفية من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي بين المعلم وطلبتة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، وذلك في إطار من النشاطات المنظمة.
- تتيح الإدارة الصفية للمعلم سيطرة بشكل أفضل على البيئة التي يعمل فيها.
- تساعد الإدارة الصفية على استثمار الوقت فضلا عن الاستفادة من الإمكانيات المتاحة، وتوظيفها بشكل أفضل.
- تؤدي الإدارة الصفية دورا كبيرا وأساسياً في عمليتي التعليم، والتعلم، وفي صحة الطلبة النفسية، وعلاقاتهم الاجتماعية، بسبب المناخ الديمقراطي الذي يسود في الغرفة الصفية.
- تساعد الإدارة الصفية في تحقيق أهداف المنهاج.
- تساعد الإدارة الصفية على النماء المتكامل لشخصيات الطلبة من النواحي المعرفية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية، والجسدية.

أهداف الإدارة الصفية:

- تسعى الإدارة الصفية كما اشار (كريم، 1995)، إلى تحقيق أهداف تربوية، ومن ثم فهي تعنى بالممارسة والطريقة التي توضع بها الاهداف التربوية حتى تكون موضع التنفيذ، وذلك باستثمار جميع الإمكانيات المادية وتشمل الصف الدراسي، والتجهيزات، والأدوات، والمواد التعليمية، والموارد البشرية ممثلة بالمعلم والطالب من اجل تحقيق أهداف عامة اهمها:
- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والطلبة.
 - استخدام عناصر الإدارة الصفية (البشرية والمادية) المتاحة استخداما علميا وذلك لإحداث التعلم المرغوب.

- تنظيم الجهود المبذولة من قبل المعلم والطلبة وتنسيقها بما يتلاءم مع الاهداف المرجوة.
- إيجاد روح التعاون والتفاهم وممارسة الاعمال الفردية والجماعية في الصف الدراسي.

كما أضاف (العجمي ، 2000) عدداً آخراً من الأهداف تمثلت في:

- حفظ النظام والانضباط وتنظيم البيئة - الطبيعية - بما في ذلك المرافق وأية تجهيزات مادية لازمة، وتوفير مناخ عاطفي واجتماعي.

عناصر الإدارة الصفية:

يجب توفر مجموعة من العناصر والمقومات لإدارة الغرفة الصفية لتحويل الاهداف التربوية المخطط لها إلى واقع عملي ملموس، وهذه العناصر ترتبط ببعضها بعضاً وتشمل هذه العناصر الآتي:
(المغدي،2000).

- المعلم والطلبة: وهم العاملون في إدارة الغرفة الصفية، فالمعلم هو العنصر المنفذ والمشرف، والطلبة هم المادة الخام ومبرر وجودها.
- الغرفة الصفية: وهي عبارة عن الحيز المكاني بما يشمله من الأثاث والتجهيزات، مثل ساحة المدرسة، الكافتيريا، المختبرات، وجميع المرافق الضرورية.
- الوقت: وهو الإطار الزمني الذي تتم من خلاله ترجمة إجراءات الإدارة الصفية إلى تطبيقات عملية لتحقيق الاهداف المرسومة.
- المواد والأجهزة التعليمية: وتشمل: الأجهزة التعليمية، مواد، وسائل، سبورة، مقاعد، مكاتب، والتي جميعها تستخدم في عملية التعلم والتعليم.

خصائص الإدارة الصفية:

لا يقتصر دور المعلم على التيسير والتسهيل، بل يجب أن يتعدى ذلك ليدخل مرحلة التشريع وصنع القرار في العمل المدرسي.

وتتمثل أهم خصائص الإدارة الناجحة في النقاط الآتية: (العشي، 2008).

1- الشمول:

يجب على المعلم أن يأخذ جميع العناصر التي تتضمنها عملية التدريس بعين الاعتبار ومن أهمها:

- الاطلاع على أفضل الاساليب لتوزيع الطلبة داخل الصف، مع مراعاة كل منها، ومدى مناسبته لطبيعة الطلبة.
- التعرف الى أحوال طلبته وظروفهم، وعلى اولياء أمورهم، وألا يحكم على أي منهم إلا بعد الرجوع لآراء المعلمين جميعهم ممن يدرسونهم، مع احترام كيان الطالب وعدم التشهير به.
- العمل التعاوني مع مدير المدرسة من خلال إشراكه في التخطيط وإطلاع المدير على إجراءات العملية التعليمية التعلمية سواء أكانت وقائية أم تشخيصية أم علاجية، مع المحافظة على التسلسل الوظيفي وعدم تجاوز المدير عند رغبة المعلم بالاتصال بأولياء الامور.
- ان يتعامل المعلم مع المنهج المدرسي فهو المسؤول المباشر عن تنفيذه، ودراسة أثره في الطلبة ويجري عملية التقويم.

- للمعلم دور في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لإنجاح عملية التعليم والتعلم، لما لها من دور فاعل في تسهيل تعلم الطلبة وتعزيزه.

2- ضرورتها الملحة:

للمعلم مسؤولية حتمية ملحة ألا وهي التعامل مع الطلبة الذين دفع بهم المجتمع إلى المدرسة فالمعلم يجد نفسه مسؤولاً عن التعامل معهم، ومسؤولاً للقيام بواجباته لتحقيق آمال ذويهم، ولتحقيق مسؤوليته تجاه المجتمع في تحقيق أهداف التربية.

3- التعامل مع أكثر من جهة لبلوغ الأهداف:

وذلك لان عملية التربية عملية تكاملية بين جهات متعددة ابتداء من الأسرة وانتقالاً إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى، والتي تؤدي دوراً غير مباشر في تربية الأفراد، كالنوادي، والمؤسسات الإعلامية الأخرى (الإذاعة والتلفزيون، والتلفاز، والصحافة)، وهذا التكامل بدوره سيقبل الصراع بين ما يقدم في المدرسة وما يقدم في المؤسسات الأخرى.

4- تعقد عملياتها:

إن التعامل مع الإنسان يُعدّ أكثر تعقيداً من التعامل مع الأدوات والجهزة، ولأن بيئة الصف متنوعة من عقول وأفكار بشرية، فإن ذلك يتطلب أفراداً مؤهلين ماهرين للتعامل مع جميع الطلبة باختلاف مقدراتهم، واستعداداتهم وميولهم وشخصياتهم.

5- العلاقات الإنسانية وأهميتها لهذا النوع من الإدارة:

من الأهمية بمكان الحفاظ على دفء العلاقات بين المعلم وطلّبه لإنجاح العملية التعليمية التعلّمية، لذا يجب على المعلم بذل قصارى جهده حتى يحافظ على فاعلية العلاقة بينه وبين طلبته، مراعيًا ألاّ تطغى هذه العلاقة على دوره الرئيس المنوط به ألاّ وهو التدريس.

6- تركيزها على التأهيل العلمي والمسلّكي للمعلم:

يجب على المعلم أن يكون مؤهلاً علمياً، ومسلّكياً، حتى يتسنى له تحقيق الأهداف التربوية بأقلّ جهد وتكلفة، وأن يصل بطلّبه إلى المستوى المتوقع أن يحققه كنتاج للعملية التعليمية التعلّمية.

7- صعوبة قياس التغيير في سلوك الطلبة وتقويمه:

لا بد من إحداث تغيير مرغوب ومخطط في سلوك الطلبة من النواحي (المعرفية، الانفعالية، المهارية، القيّمية)، وهذا كله من الصعب قياسه وتحديدده من قبل المعلمين لأنه يتعامل مع نفس بشرية تتكون من اجزاء تتكون من خلالها الشخصية المتكاملة للفرد، لذا فإن المعلم يواجه صعوبة بالغه تكمن في كيفية قياس تلك الجوانب، مع عدم المقدرة في بعض الأحيان على بناء أدوات قياس صادقة وثابتة ومقننة لقياس التغير الذي طرأ على سلوكهم، حتى يحكم على نتائج عمله انها بالمسار الصحيح أم لا.

8- عدم تمكنها من التحكم فيمن يتأثرون بها:

وذلك لتنوع البيئات التي يتوافد الطلبة من خلالها، فكل فرد مقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته والتي تميزه عن غيره، وبما يُطلق عليه الفروق الفردية، فالإدارة الناجحة تبدأ من حيث توفير المهارات المعرفية، والانفعالية، والمهارية لكل طالب، لتُسدّ الفجوة بين ما يمتلكه الطالب من معرفة وما سيحصل عليه من خبرات عملية تعليمية.

9- الإدارة الصفية الفاعلة هي التي تركز على مبدأ التعزيز والإثابة:

وهذا بدوره يعتمد على المعرفة الكافية للمعلم وسعة اطلاعه لنظريات التعلم مما يزيد من فاعليته في إدارة الصف، فهو يعرف متى يستخدم الثواب لتعزيز طلبته، وأن التعلم القائم على التعزيز أكثر فاعلية من التعلم الذي يليه عقاب، وأن استخدام الثواب أجدى من العقاب.

الاتصال الصفّي:

يشير معنى الاتصال إلى العملية التي يحدث عن طريقها التفاعل بين الافراد، وهي عملية تبادل حقائق وافكار وشعور وأفعال، وجهود يبذل من خلالها الفرد لينقل شيئاً الى فرد آخر. (موسى،1986).

وُيعدّ الاتصال اللفظي أكثر انواع الاتصال شيوعا وانتشارا واستخداما، وُيعدّ الأكثر فاعلية في الغرفة الصفية، وتعتمد نوعية هذا الاتصال على درجة ما يمتلكه المعلم من مهارات لغوية مثل مهارة التحدث. وحتى تتحقق اهداف هذه العملية فلا بد أن يسود غرفة الصف جو من المودة والفهم لجميع ما يجري من تفاعلات في أثناء هذه العملية التعليمية التعلمية، وأن تتم استثارة اهتمام الطلبة وتشجيعهم على طرح الأفكار والاسئلة وإبداء آرائهم بحرية، وفي هذه العملية يتم نقل الافكار والآراء والمعاني بصورة

متبادلة، بين المرسل و المستقبل، (أبو نمره، وقطيشات، 2009). ويقصد بالاتصال اللفظي: هو عمليات الحديث المنظمة في أنماط بحسب الغايات المرجوة منه، ويعتمد الاتصال اللفظي على اللغة، والتعبيرات الرمزية، (هارون، 2003).

التفاعل اللفظي في إدارة الغرفة الصفية:

يشير التفاعل اللفظي في غرفة الصف إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتناولها المعلم والطلبة فيما بينهم في غرفة الصف، وإلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، ويقوم التفاعل اللفظي على التبادل الفعّال للكلام في إطار عمليّ التعليم والتعلّم والتي تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة ودائمة في سلوك المتعلمين والتي تتصل بالأهداف التربوية والتعليمية المخططة لموضوعات المنهاج، على أن تكون هذه الأفعال والأقوال قابلة للملاحظة والتقييم (أبو نمره، وقطيشات، 2009).

وتعتمد نوعية الاتصال اللفظي اعتماداً كبيراً على درجة امتلاك المعلم للمهارات اللغوية وعلى رأسها مهارة التحدث، ويجب على المعلم مراعاة عدة أمور خلال الاتصال اللفظي لتحقيق الأهداف المتوخاة وهي كالآتي (سعد، 2000):

- إشاعة جو تسوده المودة والفهم لجميع ما يحدث من التفاعلات في أثناء التدريس.
- إبراز مدى حب المعلم لمهنته وانتمائه إليها من خلال الأدوار العملية التي يقوم بها وتكون مؤثرة في نفوس الطلبة.
- مراعاة تناسق الأفكار وانسجامها بالموضوعات التي يطرحها المعلم مع مستويات الطلبة.

- استخدام التنعيم والتتويج بالصوت وذلك لتجنب الملل الذي يعمل على تشتت انتباه الطلبة وعدم مقدرتهم على متابعة الحصص.

أهمية التفاعل اللفظي:

- إن استخدام التفاعل اللفظي في غرفة الصف استخداماً ذكياً، يؤدي إلى توفير المناخ التعليمي المناسب الذي يدفع بخبرات المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه وذلك من خلال الآتي: (شفشق، والناشف، ومحمود، 1987).

- تغيير دور المعلم من ملقن إلى صاحب معرفة، والطالب من متلق إلى مستجيب، كونهما (المعلم والطالب)، يمثلان قُطبي العملية التعليمية التعلمية، لكي يتفاعلا وليتشاركا ما لديهما من خبرات ومعارف، يخطط لها المعلم ويتفاعل معه الطالب، ويساعد المعلم على رفع مستوى هذه العملية والارتقاء بها.

- تبادل الآراء بين المعلم والمتعلم ونقل الأفكار بينهم، وبين المتعلمين أنفسهم، وبإشراف من المعلم وسيطرته وضبطه، لأن العملية التفاعلية تلك هي عملية تربية يعمل فيها الطلبة على تطوير أفكارهم وآرائهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها.

- زيادة فاعلية الطلبة وحبويتهم في المواقف التعليمية عن طريق مشاركتهم في المناقشة وتبادل وجهات النظر.

- تحسين اتجاهات الطلبة نحو الآخرين، ومواقفهم وآرائهم، فيحترمون الآخرين ويستمعون لهم.

- تطوير اتجاهات الطلبة نحو ذواتهم وتقبل إمكاناتهم ومقدراتهم.

- الابتعاد عن الأنا والتخلص تدريجياً من فكرة تمركز تفكيره نحو ذاته، والسير نحو المشاركة الجماعية.
- السماح للطلبة بطرح أفكارهم وآرائهم وعرض افكار معينة حول أي موضوع أو قضية صفية وذلك لتقوية أبنيتهم المعرفية.
- تنظيم أفكار الطلبة وترتيبها.
- تهيئة الجو الذي تسوده الممارسات الديمقراطية داخل غرفة الصف.
- تعويد الطلبة على كيفية التخاطب، والحديث، وحُسن الإصغاء للآخرين، والإقناع، وعدم المقاطعة، وتقدير مواقف الآخرين وخبراتهم ومشاعرهم المختلفة في وجهات النظر.

دور المعلم في إدارة التفاعل الصفّي وتنظيمه:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وطلّبه، وبين الطلبة أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفّي فقد احتل هذا الموضوع مركزاً مهماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، كما أكدت نتائج كثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات الاتصال والتفاعل الصفّي، (الزبيدي، 2001). فالمعلم معني بالتفاعلات المختلفة داخل غرفة الصف، فهو القدوة، والمنظم للمناخ الاجتماعي والنفسي في سبيل تحقيق نتائج تعليمية هادفة، إذ يُعدّ تفاعل المعلم مع طلبته أمراً مهماً لعملية التعليم والتعلّم، لذا فإن نوعية هذا التفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي، كما أن تنظيم التعلم الصفّي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية الصفية فقط، بل ما يتضمنه من تفاعلات فعالة بين المعلم وطلّبه، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات. وخاصة

التخطيط لإحداث تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من المعلم والطالب في حالة فعّالة، (الترتوري، والقضاه، 2006).

وهكذا يتبين أن التفاعل اللفظي الذي يدور في غرفة الصف بين المعلم والطلبة يؤدي وظائف مختلفة تتصل بالعملية التربوية، وعلية فإن توجيه حُطى هذا التفاعل نحو إحداث الآثار التعليمية المرغوبة، يتطلب كثيراً من المهارات والمقدرات والمواهب الخاصة.

الانضباط الصفّي:

الانضباط الصفّي من أكثر المصطلحات تداولاً بين المعلمين والمهتمين بعالم التربية والتعليم، ويعدّ الانضباط الصفّي من أكثر المشكلات التي يواجهها المربون في المدارس عبر مختلف المستويات التعليمية. وبسبب التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية والتي أثرت في المؤسسات المختلفة بشكل عام والتربوية بشكل خاص، وصاحب هذه التغيرات ظهور مشكلات سلوكية داخل المؤسسات التعليمية مثل: التمرد والتغيب والعصيان وسوء السلوك. (عبد العزيز وسلامة، 2007).

والانضباط هو توافق انماط السلوك الفردية مع المنظومة السائدة، وبالتالي في حدود الثواب والعقاب، ولما كان انضباط الطلبة واحداً من أهم المشكلات السلوكية في المدارس، فإنه يمثل غاية في الصعوبة، فقد يركز المعلم على التدريس حول حدود السلوك المقبول والذي يحتاج المزيد من الوقت والطاقة، وربما يكون النطاق المحدود اليوم دون فاعلية النظام والانضباط. (خليل، 2009).

المناخ الصفّي:

يُعدّ المناخ الصفّي القائم على علاقات تفاعلية وودية وبناءة بين المعلم وطلّبه وبين الطّلبة أنفسهم، من أهمّ المتطلّبات الأساسيّة لإنجاز الأهداف التعليميّة التعلّميّة، فالغرفة الصفّيّة التي تخلو من الانضباط والنظام، وغابت عنها مفاهيم العلاقات الاجتماعيّة الإنسانيّة، تمثّل مصدرًا للإزعاج للمعلّمين وللمتعلّمين على حدّ سواء. ومن هنا كانت نظرة المربّين إلى أن مقدرة المعلم على توفير هذه العلاقات والمناخ الصفّي الملائم من أهمّ محكات مقدرة المعلم وفاعليّته ونجاحه لتحقيق أهداف التعلّم (الحاج، والكحلوت وأبو طالب، 2009).

ويؤثر المناخ الصفّي في تحصيل الطّلبة، فقد أشارت دراسة (هارون، 2003)، إلى أن الأداء يكون أفضل عندما يشعر الطّلبة بالأمان والاطمئنان. ومن البديهي أن المناخ النفسي والاجتماعي الذي يسود غرفة الصف له أكبر الأثر في طبيعة التفاعل وعلى نتائج التعلّم سواء المعرفيّة، أم الوجدانيّة، أم النفس حركيّة. وتتكون البيئّة الإنسانيّة بالنسبة للطّالب في الغرفة الصفّيّة من المعلم والطّلبة الآخرين، ويؤثر كل من هذين العنصرين في أداء الطّالب وسلوكه، كما يتأثر الطّالب بطريقة المعلم وسلوكه، وتصرف الطّلبة داخل الصف، وسلوكهم في عمليّة التفاعل فيما بينهم.

دور المعلم في إدارة العمليّة التعليميّة التعلّميّة:

للمؤسسة التعليميّة (المدرسة) أهميّة كبيرة نظراً لقيامها بأمر عدّة وعلى رأسها تحقيق أهداف رسالتها التربويّة العظيمة والتي لا تقتصر على مجرد تحصيل المعرفة، بل تتعداها إلى ما هو أعمّ وأشمل بتوفير المناخ الاجتماعي والنفسي فيه جميع الشروط والظروف التي تمكّن الطّالب من فهمه لنفسه،

واكتساب وجهات نظر صحية عن الحياة والناس. ولقد تغير دور المدرسة بسبب التغيرات التي حصلت في ميدان التربية إذ أصبح يتمثل دورها بالإهتمام بالنمو المتكامل للمتعلم من جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والشخصية، مما انعكس على أدوار المعلم، فلم تعد مهمة المعلم تقتصر على تلقين المعلومات للطلبة ونقلها، بل أصبح وسيطا يساعد على تنمية الطالب بشكل متكامل من خلال تهيئة بيئة وظروف ووسائل تعليمية. ويمكن إجمال أهم أدوار المعلم في إدارة الصف بما يأتي:(الخطايبية، والطويسى، والسلطاني، وعبد الحسين، 2002).

- الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.
- الاهتمام بمشكلات الطلبة التحصيلية والنفسية والاجتماعية.
- تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح بممارسة الأنشطة المختلفة.
- التخطيط الجيد لخبرات التعليم والتعلم.
- تشجيع التعاون الإيجابي بين الطلبة.
- إثارة دافعية الطلبة للتعلم.
- تنمية الانضباط الذاتي للطلبة.
- إقامة علاقات طيبة بينه وبين طلبته.
- القيام بدور المرشد خلال مشاركته لطلبته في الأنشطة الصفية.
- معالجة السلوك غير السوي في أثناء الدرس بحكمة.
- تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن أدائهم.

ولخص (قطامي وقطامي، 2001)، الأدوار الحديثة للمعلم في الإدارة الصفية كالآتي:

- المعلم مهيبٌ ومنظمٌ للتفاعلات داخل الصف.
- المعلم قدوةٌ حسنةٌ لطلّبه خاصةً والمجتمع عامةً.
- المعلم منظمٌ للجو النفسي والاجتماعي داخل الصف.
- المعلم مُعدٌّ للأسئلة وموجهٌ لها يشمل بها جميع طلبة.
- المعلم موجّهٌ ومعدلٌ ومعرّزٌ ومقوّمٌ لسلوك طلبة في ضوء توقعاته.
- المعلم ميسّرٌ ومرشدٌ للتعليم الفعّال.
- المعلم مساعدٌ لطلّبه على تنمية ثقتهم بأنفسهم.

أنماط الإدارة الصفية:

تتباين أنماط الإدارة الصفية التي يمارسها المعلمون في تعاملهم مع طلبتهم، وتعتمد هذه الأنماط على شخصية المعلمين ومقدراتهم، ومؤهلاتهم، (العشي، 2008). والإدارة الصفية تتضمن أساليب مختلفةً تبعاً لتعامل المعلمين مع طلبتهم حيث تتأثر هذه الأساليب بعدة عوامل أهمها: شخصية المعلم، ومستواه العلمي، وخبراته، وخلفيته الاجتماعية، والثقافية، ومدى تمسّكه بأخلاقيات المهنة، وأن كل هذه الاختلافات تولد أنماطاً مختلفةً لدى المعلمين، ومن أهم هذه الأنماط والتي جاءت متفكّقة مع موضوع هذه الدراسة كما أشار الهنداوي، (2009) ما يأتي:

- النمط الديمقراطي
- النمط التسلطي
- النمط التساهلي.

النمط الديمقراطي:

حدّد: (القطامي والقطامي، 2003)، صفات معلم وطلبة هذا النمط على النحو الآتي:

صفات معلم هذا النمط:

المعلم واع للتغيرات التي تطرأ على طلبته في المراحل النمائية، يضع لهم فرص التفاعل المختلفة محفّزاً لمواقف النقاش، ويبادل المعلم طلبته الرأي ويحترم مبادراتهم ويستثير دافعية طلبته ويثق بمقدراتهم، ويُشعر طلبته بالمساواة ولا يتعالى عليهم بسبب وظيفته، ويساعد المعلم طلبته بالاعتماد على أنفسهم.

صفات طلبه هذا النمط:

يكون الطلبة متعاونين ومبدعين وبميلون للاستقلال ويعيش الطلبة في بيئة صافية مرغوب فيها وجذابة وقادرون على التعبير عن آرائهم بحرية ويحترمون معلمهم ويحبون العمل ويقبلون عليه وقادرون على تصور أهداف واضحة لهم ويشعرون بالأمن والطمأنينة ويتميزون بالمقدرة على الإنتاج الكثير الجيد ولديهم اتجاهات إيجابية كالضبط الذاتي وتحمل المسؤولية.

أما أهم الممارسات التي يستخدمها المعلم في النمط الديمقراطي: (العمامرة، 2002) فهي:

- يعامل طلبته معاملة حسنة.
- يتخذ من آراء ورغبات طلبته معياراً أساسياً عند اختيار الأنشطة الصفية.
- يراعي الموضوعية في معالجة مشكلات طلبته.
- يعطي قيمة ووزناً للجوانب الانسانية.
- يكون متزناً في مواجهة المشكلات والصعوبات.

- يتسامح في اثناء تعامله مع طلبته.
- يتيح لطلبته فرص المشاركة والتشاور والتعاون.
- يثق بطلبته.
- يحرص على إشراك طلبته في العمل من خلال المناقشة، وتبادل الرأي.
- يعمل على تنظيم التعلم عند طلبته.

ويعدّ الاسلوب الديمقراطي من أفضل الانماط المستخدمة داخل الغرفة الصفية، إلا أنه اصعبها ويعود السبب في صعوبته الى طريقة تطبيقه من حيث صعوبة الموازنة بين الاسلوب التسلطي، والاسلوب التساهلي، فضلا عن قلة الادراك الاجتماعي لمفهوم الديمقراطية وأهميتها في المجتمع، نظراً لما يتضمنه هذا النمط من علاقات ومشاعر إنسانية.

واشار(العاجز، 2007)، الى عدد آخر من الممارسات السلوكية التي يمارسها المعلم داخل الغرفة

الصفية وفقاً للنمط الديمقراطي، وهي على النحو الآتي:

- يشجع طلبته على بذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على عملية التعلم والتعليم.
- يكشف عن مواهب طلبته ومقدراتهم الابتكارية بالثناء والتقدير.
- يحترم طلبته ويقدر مشاعرهم.
- يتيح لطلبته الحرية الفكرية وإعطائهم المجال للتفكير.
- يثق بمقدرات طلبته ويرغب بالعمل معهم.
- لا يتعصب لرأيه بوصفه معلماً.
- يعمل على تنمية اعتماد طلبته على أنفسهم.

- يعمل على استثارة حاجات طلبته.
 - يعمل المعلم على تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة.
- الآثار التي يتركها النمط الديمقراطي على الطلبة بما يأتي: (ابو نمره وقطيشات، 2009).
- للنمط الديمقراطي تأثير كبير في فاعلية عمليتي التعلم والتعليم، ذلك لأن المعلم الديمقراطي يعمل على تلبية حاجات الطلبة النفسية، والاجتماعية، والانسانية.
 - يفتح المعلم قنوات الاتصال بينه وبين طلبته، وبين الطلبة أنفسهم، مما يزيد من فاعلية عملية التعلم والتعليم.
 - يسير العمل بشكل إيجابي في حالة غياب المعلم، مما يجعل إنتاج الطلبة أكثر على المدى البعيد.
 - لهذا النمط أثر كبير في تنمية شخصية الطلبة من جميع جوانبها.
 - لهذا النمط دور في تعزيز الصحة العقلية وتقويتها.

ثانياً: النمط التسلطي:

أشار (الكسواني وشناوي، 2005) الى صفات المعلم والطلبة في هذا النمط على النحو الآتي:

صفات معلم هذا النمط:

- متعسف ومستبد برأيه ولا يسمح لطلبه بالتعبير عن آرائهم ويستخدم أساليب الإرغام والتهديد ويرفض النقاش ويفرض على طلبته الاسلوب الذي يراه مناسباً حول مسار الحصة وينظر لطلبه نظرة

دونية ولا يهتم بمشكلاتهم ولا يؤمن بالثواب والعقاب لأنه يرى أن الثواب يفسد طلبته ويفضل اعتماد طلبته عليه اعتماداً كلياً لأنه لا يثق بمقدراتهم.

صفات طلبية هذا النمط:

يكرهون معلمهم وخاضعون له ويخفون ثورة الغضب تجاهه ويظهر عليهم الشرود ولا يمتثل الطلبة للمعلم ولا يرغبون بالتعاون ويلجأون للغيبة والنميمة والوشاية والانتكالية.

أما أهم الممارسات التي يستخدمها المعلم في النمط التسلطي كما أشار (أبو نمره، وقطيشات، 2009)

- تكون مهمة المعلم في هذا النمط هي عملية لضبط سلوك الطلبة.
- يكون المعلم مسيطراً على كل شيء.
- الطالب طرف سلبي ليس له دور يُذكر.
- لا يجوز للطلبة إبداء رأيهم في أي موضوع.
- يكون المعلم في هذا النمط قليل الثناء لطلبته.
- يستخدم المعلم النقد المفرط لطلبته ويعرضهم للإحراج.

ومن الممارسات التي يستخدمها المعلم الذي يتبع النمط التسلطي كما حددها (زيتون، 2001) ما يأتي:

- يستغل وظيفته من خلال فرض نمطه التسلطي على طلبته.
- يستخدم أسلوب القهر والإرهاب.
- يقاوم أي محاولة للتغيير، بل ويعدها تعدياً على سلطته.
- يستبد برأيه.

- عدم السماح لطلبته بالتعبير عن آرائهم.
- يستخدم الفرض والإرغام والتخويف.
- عدم السماح لطلبته بالنقاش أو الاعتراض.
- لا يحاول التعرف الى طلبته.
- لا يبذل جهداً لمعرفة مشكلات طلبته.
- لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين طلبته.
- يضع أهداف التعلم واستراتيجيات التعليم.
- لا يثق بمقدرات طلبته.

وذكر منسي المشار إليه في المقيد (2000) الآثار التي يتركها النمط التسلطي على الطلبة بما يأتي:

- فقدان الطلبة للأمن والطمأنينة.
- يعيش الطلبة في جو من القلق والخوف.
- إضعاف ثقة الطلبة بأنفسهم.
- عدم مقدرة الطلبة على تحمل المسؤولية مما يدفعهم للنميمة والوشاية.
- قلة عطاء الطلبة وحماسهم للتعلم.
- يزداد تخريب الطلبة في غياب المعلم.

النمط التساهلي:

حدد (البدري، 2005) صفات المعلم وطلبته على النحو الآتي:

صفات معلم هذا النمط:

المعلم لا يقدم أي توجيه ولا يحاول ضبط النشاط الصفّي ونادراً ما يتدخل لتوجيه طلبته ولا يقدم لطلّبه التغذية الراجعة حول نتائج عملهم.

صفات طلبّة هذا النمط:

ضعف مقدّرتهم على تحمل المسؤولية وعدم شعورهم بالحماية وقلة انتاجهم في حالة وجود المعلم أو غيابه ويعيشون جواً من التوتر النفسي بسبب عدم توجيه المعلم لهم ولا يمتلكون المقدرة على التخطيط لأعمالهم لعدم وضوح حاجاتهم على صورة أهداف واضحة.

أما أهم الممارسات التي يستخدمها المعلم في النمط التساهلي فهي: (الشامي، 2000).

- يسمح لطلّبه بعمل ما يريدون دون التشدد في معاملته لهم.
- يبدو عليه علامات الضجر والملل في أغلب الأحيان.
- يهرب من مواجهة الطلبة بأخطائهم.
- يترك لطلّبه الحرية في الاختيار والعمل.
- يبتعد عن استخدام العقاب والثواب.
- يتجنب المشكلات الخاصة لطلّبه.
- يبتعد عن التصادم مع طلبته بل ويحاول إعطائهم العلامات كي لا تحدث مشكلة.
- يبتعد عن عدم الالتزام بالأنظمة والتعليمات.
- يحاول التغاضي عن أنماط السلوك السلبية التي تصدر عن طلبته الفوضويين.

وذكر منسي المشار إليه في المقيد (2000) آثار النمط التساهلي على الطلبة بما يأتي:

- قلة الإنتاج التعليمي للطلبة بحضور المعلم.
- هدر الوقت في الأسئلة والمعلومات.
- عدم استثمار المعلم للوقت لإدارة الحصة الصفية.
- يهمل الطلبة الواجبات البيتية لعدم محاسبة المعلم لهم.
- يركز الطلبة على حفظ المادة الدراسية دون فهم ووعي.

الاحتراق النفسي: (Burnout):

أصبح الاحتراق النفسي (burnout) مصطلحا شائع الاستخدام منذ السبعينيات من القرن الماضي، ومن خلال عمل عالم النفس فرويدنبرغ (Freudenberg, 1974). في عيادته الصحية بمدينة نيويورك، وإجرائه دراسات علمية حول السلوك الخاص بالمهن، وخرج منها بهذا المصطلح الذي يصف الحالة النفسية والانفعالية للمهنيين الناتجة عن ضغوط العمل، وأصبح هذا المفهوم شائعا في الدراسات المهنية وفي مجال الخدمة الاجتماعية والإنسانية والذين يقضون وقتا طويلا متواصلًا في العمل المجهد مع عملائهم.

وأوضح ترومان (Troman, 2000). أن هذا المفهوم يشير إلى تغيرات سلبية في العلاقات

والاتجاهات المهنية نحو الآخرين نتيجة لما يتعرض له الفرد من ضغوط في عمله.

مفهوم الاحتراق النفسي:

عرّفت ماسلاك (Maslach, 1986) الاحتراق النفسي بأنه مجموعة من الأعراض تتمثل بالشعور بالإجهاد الذهني والاستنفاد الانفعالي، والتبؤد الشخصي، والإحساس بعدم الرضا عن المُنجز الشخصي والأداء المهني.

وعرّف (حرتاوي، 1991)، الاحتراق النفسي بأنه حالة نفسية تورق الأفراد الذين يعملون في مهن تتطلب تقديم خدمات اجتماعية وإنسانية لأناس كثيرين، وذلك نتيجة لضغوط العمل والأعباء الزائدة الملقاة على عاتق هؤلاء الأفراد.

وعرّف سيدمان وزاجر (Seidman & Zager, 1987)، الاحتراق النفسي بأنه مظاهر سلبية من الاستجابات للضغط المصاحب للتدريس وعملياته والطلبة ونقص دعم الإدارة.

في حين أشار (حرتاوي، 1991). إلى أن الاحتراق النفسي (burn out) غالباً ما يصيب أولئك العاملين في مجال الخدمات الإنسانية مثل المعلمين لإن وظيفتهم تركز على تقديم الخدمات والمساعدة، ويتطلب مشاركة وجدانية وتعاطفا إنسانيا وجهدا متواصلًا قد يؤدي إلى توتر شديد وإنهاك بدني وعقلي.

وعرّفه باينز وأرنسون، (Pines & Aronson, 1983)، بأنه حالة من الإجهاد البدني والذهني والعصبي والانفعالي، وهي حالة تحدث نتيجة للعمل مع الناس والتفاعل معهم لفترة طويلة وفي مواقف تحتاج إلى بذل مجهود انفعالي مضاعف.

ومن خلال الاطلاع على التعريفات السابقة يمكن القول إن الاحتراق النفسي هو: حالة نفسية خاصة داخلية يشعر بها المعلم في أثناء تعامله مع الآخرين نتيجة للأعباء الزائدة، وضغط العمل الملقى

على عاتقه، وتعدد المهمات المطلوب منه إنجازها، وذلك في أثناء قيامه بواجبه التعليمي لطلبته، وان الاحتراق يؤدي إلى انخفاض الحيوية لدى المعلم وانخفاض في مستوى إنتاجه مما ينعكس عليه وعلى المكان الذي يعمل فيه وعلى كل الأفراد المستفيدين من خدمات هذا المكان.

أعراض الاحتراق النفسي:

من أهم الأعراض التي تساعد في الكشف عن حالة الاحتراق النفسي والتي توصل إليها عدد من الباحثين ما يأتي:

أعراض سلوكية: وهي مجموعة من الانماط السلوكية التي يقوم بها الفرد خلال حياته اليومية وأهمها: (الفرح، 2001).

- تغيبه المستمر عن العمل.
- تدني مستوى أدائه.
- الرغبة في العمل الكتابي والانسحاب من المواجهة أكثر من ميله للطلبة وأولياء الأمور.
- القلق والنظر الى الساعة بين اللحظة والأخرى.
- عدم الاهتمام بالمظهر العام.

أعراض انفعالية: وهي أعراض تغلب على حالة المعلم المزاجية ومنها: (عسكر، 2000)

- القلق غير المفسر حول طلبته ومشكلاتهم.
- سرعة الغضب وعدم تحكمه في نفسه.
- قلة المرونة في تعامله مع الآخرين.

- شعوره بالإحباط وبشكل متكرر .
- الشعور بالاكنتاب.
- نظرتة السلبية لذاته.
- الإحساس بالعجز والفشل.

أعراض فسيولوجية: وهي أعراض تظهر على شكل مرضي منها ما يأتي، (الجمالي، 2001).

- اضطرابات في المعدة.
- ارتفاع في ضغط الدم.
- تسارع في ضربات القلب.
- النسيان المتكرر.
- اضطرابات في النوم.
- ويمكن الاستدلال على حدوث الاحتراق النفسي من خلال ملاحظة الأعراض الآتية: (الخرابشة وعريبات، 2005).
- الشعور بالهزل الجسدي والنفسي المؤدي لفقدان الدافعية والحماس للعمل.
- عدم الشعور بتقدير الذات.
- أداء العمل بطريقة مملة ورتيبة مع ضعف الرغبة في الذهاب للعمل.
- الإحساس الدائم بلوم الذات وتأنيب الضمير.

أسباب الاحتراق النفسي:

تتعلق مُسببات الاحتراق النفسي في عدد من الظروف، أهمها التي تتعلق بالطلبة، أو بالبيئة الصفية، وأسباب تتعلق بإدارة المدرسة، أو بالضغوط المختلفة.

ظروف تتعلق بالطلبة.

مثل التفاوت في المستوى التعليمي لأهالي الطلبة، وعدم التصنيف الجيد للطلبة داخل الصف بالنسبة لنسب الذكاء والعمر (الجمالي، 2001).

ظروف تتعلق بالبيئة الصفية والمتمثلة في وجود الأعداد الكبيرة من الطلبة داخل الصف الواحد، ووجود الأعداد الكثيرة من الصفوف في المدرسة الواحدة، وغياب الشروط الصحية السليمة داخل الصفوف (البتال، 1999).

ظروف تتعلق بالإدارة المدرسية: وهي كما ذكرها (عسكر، 2000) على النحو الآتي:

- ضعف الاتصال بين المعلم والهيئة الإدارية.
- غياب الدعم والمساعدة والتحفيز مثل المكافآت وكتب الشكر.
- زيادة نصاب المعلم عن قدرته.
- كثرة الاعمال الكتابية والروتينية داخل المؤسسة.

وذكر مكجاير (McGuire, 1998)، أن الاحتراق النفسي يحدث لدى المعلمين والمعلمات نتيجة

لمشكلات عديدة ترتبط بمهنة التدريس، ومن أهمها: وجود بعض الطلبة المشاغبيين وعنفهم، والرواتب

غير المجزية، والتنقلات التعسفية، وتدخلات اولياء الامور الزائدة عن حدها، وازدحام الصفوف بالطلبة، وازدياد أنصبة المعلمين من الحصص، والعمل الكتابي المرهق.

وأشار (عودة، 1998) في دراسته التي أجريت في بيئات مختلفة إلى أن عدداً كبيراً من العوامل التي تؤدي الى حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي لخصها على النحو الآتي:

العوامل الخاصة بالبعد الفردي:

أن الإنسان الأكثر انتماء والتزام بعمله وإخلاصاً له هو الأكثر تعرضاً للاحتراق النفسي من غيره من العاملين، وهذا الإنسان يقع تحت تأثير ضغوط عمله.

العوامل المتعلقة بالبعد الاجتماعي:

تختص هذه العوامل بالمؤسسات التي تجد ذاتها ملتزمة بتحمل عبء العمل من قبل أفراد المجتمع الذين يلقون بأعبائهم عليها، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى رفع درجة العبء الوظيفي المنوط بالعاملين الذين يعملون في هذه المؤسسات، والعكس في الأفراد العاملين والأكثر التزاماً لمهنتهم ولا يجدون دعماً من مؤسساتهم، فهؤلاء سيواجهون إحباطاً، وتراجعا، وهذا يؤدي إلى حالة من عدم التوازن ويجعلهم عرضة للاحتراق النفسي.

العوامل الخاصة المتعلقة بالبعد المهني:

إن المهنة ومتطلباتها هي الجانب البارز والبعد الأهم الذي يحدد للعامل فيها انتماءه لعمله والتزامه به وبأهدافه. فظروف العمل والبيئة تسهمان في زيادة او انخفاض حدة ضغط العمل الواقع على

العامل، لأن إحساسه بفشله في تحقيق أهداف العمل، وإحساسه بفشله في إشباع حاجاته الأساسية من خلال عمله سوف يقوده إلى حالة من الانخفاض المعنوي مع عدم الرضا وإصابته بالاحتراق النفسي.

وفي دراسة أجراها (متولي، 2005)، عن بعض من مصادر الاحتراق النفسي والتي خرجت

ببعض النتائج:

- الجنس: من الممكن أن يكون لإختلاف الهوية الجنسية بين الذكر أو الأنثى احتمالاً لتعرض الفرد لحالة الاحتراق النفسي.
- الحالة الاجتماعية: لربما أن يُعدّ الذكور غير المتزوجين أكثر عرضة للاحتراق النفسي من أقرانهم المتزوجين، وغير المتزوجين أكثر من المنفصلين.
- مستوى التعليم: يحتمل ان يكون الاشخاص ذوي الشهادات العليا أكثر عرضة للاحتراق النفسي من غيرهم من ذوي المستوى التعليمي الأقل.
- العمر: غالباً الافراد ذوي الاعمار المنخفضة أكثر عرضة للاحتراق النفسي بسبب نقص عامل الخبرة، إذ يؤدي غالباً التقدم بالعمر إلى زيادة الخبرة الوظيفية، وهذا يساعد الفرد على تعرف الفرد الى العديد من المصادر المختلفة لكيفية التعامل مع الضغوط.

نظريات الاحتراق النفسي:

لم يدرس مفهوم الاحتراق النفسي بشكل محدد وواضح في النظريات النفسية، ولكنه ظهر بصورة استكشافية، وتم ربطه بضغوط العمل، وهناك نظريات نفسية ثلاث تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي (الفريحات والريضي، 2009) وهي:

- النظرية الفرويدية أو التحليل النفسي.

- النظرية السلوكية.

- النظرية المعرفية أو الوجودية.

وفيما يأتي عرض موجز لهذه النظريات فيما يتعلق بتفسيرها لظاهرة الاحتراق النفسي.

نظرية التحليل النفسي.

فسرت هذه النظرية الاحتراق النفسي بأنه ناتج عن عملية ضغط الفرد على الأنا لمدة طويلة، مقابل الاهتمام بالعمل، وهذا بدوره يمثل جهداً متواصلًا لمقدرات الفرد، مع عدم مقدرته على مجابهة تلك الضغوط بطريقة سوية، أو أنه ناتج عن الكبت لرغبات غير مقبولة ومتعارضة في مكونات شخصيته، وهذا يؤدي إلى صراع بين تلك المكونات ينتهي بالاحتراق النفسي.

النظرية السلوكية:

تفسر هذه النظرية الاحتراق النفسي في ضوء عملية التعلم على أنه سلوك غير سوي قد تعلمه الفرد نتيجة ظروف البيئة غير المناسبة، مثلاً: المعلم الذي يعمل في مدرسة لا تتوفر فيها وسائل تعليمية كافية، ويوجد بها مدير ومعلمون غير متعاونين، وطلبة لا تتوفر لديهم دافعية حقيقية للتعلم، فضلاً عن ضغوط الزوجة والأولاد، وارتفاع تكاليف الحياة، هذا كله ضمن البيئة المحيطة بالمعلم وهي غير مناسبة، وإذا لم يتعلم الفرد انماطاً سلوكية تكيفية مقبولة فإنه سيتعلم سلوكاً غير سوي، وهذا يسمى الاحتراق النفسي (Burnout).

النظرية المعرفية الوجودية:

تُفسّر هذه النظرية الاحتراق النفسي بعدم وجود المعنى في حياتهم، وعندما يفقد الفرد المعنى ومغزى حياته، فسيعاني من فراغ وجودي يجعله يشعر بعدم الأهمية لحياته، وهذا يجعله يشعر بحرمان من التقدير الذي يساعده على مواصلة حياته، وسيعمل على عرقلة أهدافه مما يعرضه للاحتراق النفسي، لذا فالعلاقة بين الاحتراق النفسي وعدم الإحساس بالمعنى علاقة تبادلية، لأن الاحتراق النفسي يؤدي لفقدان المعنى من حياة الفرد، وأن فقدان المعنى يمكن أن يؤدي للاحتراق النفسي.

أبعاد الاحتراق النفسي:

أشارت نتائج دراسة مشتركة أجرتها ماسلاك وجاكسون (Maslash & Jackson, 1981)،

حول ظاهرة الاحتراق النفسي إلى وجود الأبعاد الآتية والتي تختص بهذه الظاهرة وهي:

- البُعد المتعلق بالإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion.
- البُعد المتعلق بتبليد الشعور Depersonalization.
- البُعد المتعلق بنقص الشعور بالإنجاز Lack of Personal Accomplishment

وفيما يأتي شرح لهذه الأبعاد الثلاثة:

البُعد الأول الاجهاد الانفعالي: يتمثل هذا البُعد في استنفاد المعلم معظم طاقته، وهذا الشعور بالإرهاك العاطفي والشد النفسي والعصبي، سيؤدي إلى عدم مقدرة على الاستمرار في العطاء أو تأدية مسؤولياته نحو المستفيدين بالمستوى السابق ذاته، ومن هذه الأعراض الشائعة: شعور المعلم بالرهبة أو

الخوف عند مجرد تفكيره بأنه سيذهب إلى عمله في الصباح وكل يوم، وهذا يحدث بسبب المتطلبات النفسية والعاطفية الملقاة على عاتقه من قبل الذين يتلقون خدمته (Maslach & Jackson، 1981).

البُعد الثاني (بعد الشعور بالإنجاز): وهو الشعور بتدني الإنجاز الشخصي، الذي يتسم بالميل نحو تقويم الذات تقويماً سلبياً، وشعور الأفراد من خلاله بالفشل، وتدني إحساسهم بالكفاءة بالعمل والإنجاز الناجح لأعمالهم أو تفاعلهم مع الآخرين، وهذا كله يحدث عندما يشعر المعلم بفقدان الالتزام الشخصي في علاقات العمل. وتتمثل أعراض هذا البعد في مشاعر المعلم الذي يتعرض وباستمرار لعقوبات تأديبية من رئيسه ولم يحظ هذا العنصر إلا بقليل من الاهتمام بين الباحثين، ولكن الدراسات المتعلقة بالافتقار إلى الدوافع في أداء العمل تبين أن الحالات التي تخفق فيها محاولات الأفراد وباستمرار في تقديم نتائج إيجابية، تؤدي إلى أعراض للتوتر والاكتئاب، ولكن عندما يعتقد الأفراد أنه لن تكون لجهودهم نتيجة فاعلة، فإنهم سيتخلون عن تلك المحاولات.

البُعد الثالث (تبلد المشاعر): ويتمثل في نزعة الفرد نحو تجريد الصفة الشخصية مع من يتعامل معهم، وهذا يعني أنه يتعامل معهم بعيداً عن الإحساس البشري وكأن من حوله أشياء وجمادات وليسوا بشراً، وهذا يجعله يتصف بالقسوة، والتشاؤم، وكثرة الانتقاد له ممن حوله، وبالبرود، واللامبالاة، والشعور السلبي ممن يستفيدون من خدمته، لذا فإن تجريد الصفة الشخصية عن المستفيدين منه قد يقلل من احتمال التآجج العاطفي المفرط الذي يشعر به المعلم والذي يؤثر في أداء العمل في أثناء حالات الطوارئ، وبالتالي فإنه يمثل وسيلة للتعامل مع الاستنزاف العاطفي للمعلم، ويستخدم كوسيلة دفاعية للتقليل من الشعور بالذنب والإحباط (Maslach & Pine, 1977).

مراحل حدوث الاحتراق النفسي:

يمر المعلم بعدد من المراحل حتى يصل لدرجة الاحتراق النفسي، وتصنف هذه المراحل على

النحو الآتي: براون، وإيسون، (Brown & Easson 2006).

مرحلة الإنذار Alarm stage:

يظهر على الشخص في هذه المرحلة تغيرات في خصائصه في أول مواجهة للضغط، وتبدأ مرحلة التوافق الحقيقي، ويحدث فيها بأن يستجيب الجسم للضغط من خلال إفرازه لهرمون الأدرينالين الذي يؤثر في طاقة الجسم، ومن أعراضه: سرعة دقات القلب، وسرعة التنفس، وشد بعضلات الجسم.

مرحلة المقاومة Resistance stage:

هذه المرحلة امتداد للمرحلة السابقة إذا استمرت مواجهة الجسم للموقف الضاغط، ففي هذه المرحلة تختفي التغيرات التي حدثت في الخصائص الجسمية في مرحلة الإنذار، ويرجع الشخص لحالته الطبيعية، ولكن بشرط توقف الضغط. ولكن في حال استمرار الموقف الضاغط فإنه يحدث فيها بداية إحساس بالتعب والإرهاك والتوتر، مع عدم تحمل لأي ضغوط أخرى.

مرحلة الإنهاك Exhaustion stage:

إذا استمرت المواجهة بين الجسم والموقف الضاغط لمدة طويلة، فستبدأ هذه المرحلة، وعندئذ تصبح طاقة التوافق منهورة، مما يؤدي إلى ظهور التغيرات الجسمية التي حدثت في المرحلة الأولى مرة أخرى، ولكن بشكل أقوى وأشد، قد تؤدي إلى أمراض نفسية أو أحيانا إلى الوفاة، ويكون فيها الفرد عرضة للأمراض مع عدم المقدرة على اتخاذ القرارات أو التفاعل مع الآخرين.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

فيما يأتي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة، وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وحسب متغيري الدراسة (أنماط الإدارة الصفية والاحترق النفسي) وعلى النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت أنماط الإدارة الصفية:

أجرت (أبو حجر، 2002) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة والكشف عن الاختلافات في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وكذلك التعرف إلى أسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات لعلاجها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث، وبلغ عدد المعلمين (353) معلماً ومعلمة للعام (2001). وأظهرت نتائج الدراسة مشكلات ضبط الصف التي يعاني منها معلمو المرحلة الإعدادية وكانت أكثر المشكلات شيوعاً هي نظام الترفيع الآلي ونظام التقويم المدرسي لتحصيل الطلبة، وكبير حجم المنهاج الذي يحتاج إلى وقت أكبر لتطبيقه.

وهدفنا دراسة (أبو صوي، 2003). إلى تحديد الممارسات المرتبطة بإدارة الصف، والعوامل المساعدة عليها من وجهة نظر المعلمين والمديرين في محافظة القدس. وتألقت عينة الدراسة من (336) معلماً و (71) مديراً، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، واستخدمت الاستبانة أداة لقياس الممارسات المرتبطة بإدارة الصف، والعوامل المؤثرة في إدارة الصف. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الممارسات المرتبطة بإدارة الصف من وجهة نظر المديرين والمعلمين هي: تنظيم التفاعل الصفی

وتوجيه الأسئلة وملاحظة الطلبة ومتابعتهم للتدريس والتخطيط قبل بدء الحصة، وتنظيم البيئة الصفية للتعلم، وتوفير المناخ النفسي الاجتماعي، ومواجهة حاجات الطلبة وضبط سلوكهم. أما أكثر العوامل المساعدة على إدارة الصف فتمثلت في: وصول المعلم إلى الصف قبل بدء الحصة واستخدام سجل السلوك الصفّي.

وفي دراسة أجراها (المناعمة، 2005)، هدفت التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في تحسين العملية التعليمية في محافظات غزة، وتكون مجتمع الدراسة من (400) معلم من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في محافظة غزة، وخان يونس، وأُستُخدمت الاستبانة كأداة للبحث، تكونت من (60) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال الشؤون الإدارية والمالية، والمنهاج المدرسي، والنمو المهني للمعلمين، وشؤون الطلبة، وتقييم العمل المدرسي، وكانت أهم النتائج: أن معظم مديري المدارس الحكومية والخاصة يتبعون النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية، وهناك اتفاق في بعض المجالات التي تتعلق بالإدارة المدرسية ودورها في تحسين العملية التعليمية في المدارس الحكومية والخاصة.

وهدفت دراسة (حريري، 2006). إلى معرفة أثر استخدام الأسلوب التعاوني لإدارة الصف في تحصيل الطلبة الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (122)، معلما ومعلمة، وأُستُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وجاءت أبرز النتائج لتؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المستوى الدراسي للطلبة لصالح المجموعة التجريبية من خلال استخدام المعلمين لأسلوب التعليم التعاوني في إدارة الصف.

أما دراسة (أبو دلو، 2007). فقد هدفت إلى بناء برنامج مفتوح لتقويم الأداء الصفي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته. وقد تكون مجتمع الدراسة من المديرين والمشرفيين التربويين في مدارس الثقافة العسكرية والبالغ عددهم (20) مديرا و(20) مشرفا. وتم استخدام استبانة تكونت من عشرة مجالات لتقويم الأداء الصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود مجموعة من الاتجاهات المعاصرة لتقويم الأداء الصفي وهي (المنحنى التكاملي، والتقويم التشاركي، والتقويم التطويري، وتقويم الأقران، وتقويم الطلبة، والتقويم الإكلينيكي، والصحائف الوثائقية، والزيارة الصفية، والبحث الإجرائي، وتبادل الزيارات، الورشات التربوية والمشغل التربوية، والملاحظة المنظمة في تقويم عمل المعلم).

أما دراسة (الطعاني، 2011) فقد هدفت إلى تعرف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك، وتعرف أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة على درجة ممارسة هؤلاء المعلمين لهذه المهارات. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يدرسون الصفين الأول والثاني ثانوي في محافظة الكرك، وكان عددهم (850) معلما ومعلمة. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن مهارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي حصلت على الرتبة الأولى بالنسبة للإدارة الصفية، وحصلت مهارة الإرشاد التربوي على الرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الجنس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة .

وأجرى (كاظم، 2011)، دراسة هدفت إلى تعرف الأنماط التي يمارسها أساتذة الجامعات الرسمية في العراق وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل (مدة الخدمة، التخصص، اللقب العلمي، نوع الجامعة)، من

وجهة نظرهم وتكونت عينة الدراسة من (140) استاذ جامعة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت أهم النتائج: أن استجابات أفراد عينة البحث من الأساتذة كانت لصالح النمط الديمقراطي في الجامعات الرسمية.

أما دراسة (مخامرة، 2012). فقد هدفت التعرف إلى أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم . واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل البالغ عددهم (1860) معلما ومعلمة، وتم اختيار عينة عشوائية نسبية تتألف من (93) معلما ومعلمة بنسبة ومن أبرز النتائج التي تمّ التوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمديرية.

وأجرت (الكريطي، 2012) دراسة هدفت التعرف إلى أنماط الإدارة الصفية التي يمارسها إداريو الجامعة المستنصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقد تكونت عينة الدراسة من (382) عضو هيئة تدريس في الجامعة المستنصرية واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس بالنسبة للنمطين الديمقراطي والتسلطي أما النمط التساهلي فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث. أما النتائج التي تم عرضها للأنماط الثلاثة لإدارة الصف بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية (استاذ - استاذ مساعد) فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح رتبة استاذ في النمطين الديمقراطي والتساهلي. في حين كانت الفروق دالة إحصائية في النمط الدكتاتوري لصالح استاذ مساعد.

وأجرى بكنس (Pickens, 2013). دراسة هدفت لاستكشاف تصورات معلمي المدارس حول مدى ممارسة مديريهم للسلوك القيادي واثره في تحسين المدارس الأساسية في الضواحي، وأجريت الدراسة في منطقة يعاني الطلبة فيها من تدني تحصيلهم الدراسي، فقد جمعت البيانات من (26) معلماً من مختلف التخصصات ومدير المدرسة، وجرى تحليل البيانات النوعية التي جمعت من خلال المقابلة ومراجعة الوثائق، والبيانات التي جمعت من الملاحظات الميدانية، وظهرت نتائج تحليل هذه البيانات أن السلوك الإداري لمدير المدرسة يؤثر مباشرة في المعلمين ويؤثر تلقائياً في تحصيل الطلبة وفي تحسين مستوى المدرسة الأكاديمي بشكل خاص.

وفي دراسة أجرتها (أبو شرشوح، 2016) هدفت التعرف إلى درجة التزام مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان بأخلاقيات الإدارة المدرسية وعلاقتها بسلوكهم القيادي، وقد تكونت عينة الدراسة من (381) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة، واستخدمت استبانتان لجمع البيانات، الأولى لقياس درجة التزام مديري المدارس الثانوية العامة بأخلاقيات الإدارة المدرسية والثانية لقياس درجة ممارسة المديرين للسلوك القيادي، من خلال ممارستهم للأنماط القيادية: التسلطي، والديمقراطي، والترسلي، وقد تم التأكد من صدق الأدوات وثباتهما، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن درجة التزام مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان بأخلاقيات الإدارة المدرسية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.46) بانحراف معياري (0.56)، وأن النمط القيادي السائد في المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين هو النمط الديمقراطي، تلاه النمط التسلطي، فالنمط الترسلّي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين درجة التزام مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان بأخلاقيات الإدارة المدرسية ودرجة ممارستهم للأنماط القيادية الثلاثة .

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت الاحتراق النفسي:

قامت (الحايك، 2000) بدراسة هدفت الكشف عن درجة تواجد ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي الحاسوب في المدارس الأردنية الحكومية في جميع محافظات المملكة على التكرار والشدة لمجالات مقياس ماسلاك (Maslach) للاحتراق النفسي (Maslach Inventory Burnout) محاولة للكشف عن مستوى ذلك الاحتراق النفسي (عال، متوسط، متدن) ودراسة أثر كل من متغيرات الخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية، وعدد المدارس، على مستويات الاحتراق النفسي، ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة دالة إحصائية بين شدة الاحتراق النفسي وتكرار حدوث السلوك الدال عليه عند أفراد العينة، ولهذا الغرض اختيرت عينة من معلمي الحاسوب من خمس عشرة مديرية من مديريات التربية والتعليم تكونت من (250) معلما موزعة على أقاليم (الشمال، والوسط، والجنوب) وطبق مقياس ماسلاك. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يعاني معلمو الحاسوب في الأردن درجة مرتفعة من الاحتراق النفسي على مستويي التكرار والشدة، ويعاني معلمو الحاسوب من ذوي الخبرة، أو يدرسون في المرحلة الثانوية، أو يتعاملون مع أجهزة قديمة، أو يدرسون في أكثر من مدرسة من درجة عالية من الاحتراق النفسي على مستويي التكرار والشدة.

وأجرى زايف وسيفر وسكوموت (Zapf & Seifer & Schomwitt, 2001)، دراسة حول العمل العاطفي وضغوط العمل وأثرهما في الاحتراق النفسي والصحة، وتكونت العينة من (1241) موظفا من الجنسين، في مؤسسات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومؤسسات الخدمات الاجتماعية،

واظهرت النتائج ان العمل العاطفي يرتبط بعدد من المتغيرات المتعلقة بضغوط العمل والارهاق والتجرد الشخصي والتي تعود الى الاحتراق النفسي، وبينت الدراسة وجود أثر لعامل الجنس مع ظروف العمل. وأجرى جاك وجيل، (Jack & Jill, 2003)، دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين ضغوط مهنة التدريس والاحتراق النفسي والقلق والتوتر، وتكونت العينة من (86) معلما ومعلمة من المرحلة الاساسية والثانوية، وطبقت استبانة ماسلاك لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن ضغوط العمل الناتجة عن مهنة التعليم تؤدي إلى الاحتراق النفسي وأن المعلمين القادرين على تنظيم أمزجتهم السلبية هم أقل عرضة لمخاطر الاحتراق النفسي.

وهدفنا دراسة (الجعبري، 2004) الى التعرف إلى أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمستويات احتراقهم النفسي، وقد استخدمت اداتين: الأولى: استبانة مكونة من 75 فقرة لقياس أنماط السلوك الإداري، والثانية: مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، وتكونت عينة الدارسة من (350) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكان من أبرز النتائج أن نمط السلوك الإداري الاوتوقراطي جاء بالرتبة الأولى، وجاء السلوك الديموقراطي في الرتبة الثانية، في حين جاء النمط التسبيبي في الرتبة الثالثة، أما بالنسبة لمستويات الاحتراق النفسي فقد أظهرت النتائج أن درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية على بعد تكرار "الإجهاد الإنفعالي" و"نقص الشعور بالإنجاز" كان متوسطة، بينما كان درجة بعد التكرار "تبلد المشاعر" متدنية، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات الاحتراق النفسي للمعلمين، بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين نمط السلوك الإداري الديموقراطي وبين مستويات الاحتراق النفسي.

وقام باندي و تريبيثي (Pandy & Tripathi, 2004) بدراسة حول الضغوط المهنية والاحتراق النفسي المدرك عند اعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة ، وآثار الضغوط الوظيفية في التنبؤ بالاحتراق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (56) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت نتيجة تحليل البيانات وجود مستوى متوسط من الضغوط المهنية فضلا عن الاحتراق النفسي في افراد العينة، وقد ارتبطت عوامل ضغوط الوظائف ارتباطاً إيجابياً بالاستنزاف الانفعالي، وارتبطت ارتباطاً إيجابياً بالإنجاز الشخصي. وقد وجد أن غموض الأدوار، وضغط ادارة الكلية من اكثر عوامل الاحتراق النفسي، وظروف العمل غير السليمة ظهرت كمؤشرات على الاستنزاف الانفعالي والإنجاز الشخصي، كما توصلت الدراسة إلى أن التدريس هو مهنة تسبب الضغوط وأن اعضاء هيئة التدريس يتعرضون لخطر ملازمة الاحتراق النفسي.

اما دراسة بيتر وكونستانتين، (Butler & Constantin, 2005). حول تقدير الذات والاحتراق النفسي لدى مرشدي المدارس، والتي هدفت إلى اختبار العلاقة بين تقدير الذات الجماعي، والاحتراق النفسي المهني وقد تكونت عينة الدراسة من (533)، معلماً ومعلمة، ما بين عمر (25-65)، بين الريف والحضر والبدو، واستخدمت قائمة المتغيرات الديمغرافية، ومقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، ومقياس التقدير الجماعي أدوات لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقات مختلفة بين أبعاد مقياس تقدير الذات، وبين ابعاد الاحتراق النفسي، وارتبط تقدير الذات العام سلباً بالإرهاك، وإيجاباً بالإنجاز الشخصي، وارتبط تقدير الذات للهوية سلباً بتبدل المشاعر، وإيجاباً بالإنجاز الشخصي.

وأجرى (بطاينة، 2005). دراسة هدفت إلى بحث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي غرف المصادر في شمال الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (54) معلماً ومعلمة (34 معلمة، و20 معلماً) ممن قاموا بتعبئة استبانة الاحتراق النفسي، وقد كشفت النتائج بأن معلمي غرف المصادر ومعلماتها في

شمال الأردن يعانون من مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري الجنس والعمر لصالح الذكور.

وهدفت دراسة (الخرابشة، وعربيات، 2005)، التعرف الى مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، وتكونت العينة من (166) معلماً ومعلمة، في مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان، والبلقاء والكرك، واستخدمت استبانة ماسلاك لتطبيق الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم متوسطة على بُعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، وبدرجة عالية على بُعد نقص الشعور بالإنجاز، أيضاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس بالنسبة لبُعدي الإجهاد الانفعالي و تبلد المشاعر ولصالح الذكور.

وقام (القيوتي، 2006). بدراسة هدفت الى تعرّف الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، باختلاف فئة الطالب، وجنس المعلم، ودخله الشهري، وحالته الاجتماعية، وتخصصه، واشتملت الدراسة على (447) معلماً ومعلمة منهم (129) ذكراً و (318) انثى وقد أُستخدم مقياس شرنك (Shrink, 1996) للاحتراق النفسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى لجنس المعلم أو حالته الاجتماعية. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى الدخل ولصالح ذوي الدخل المنخفض والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع، كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير تخصص المعلم ولصالح المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية واللغات والبرمجة مقارنة بغيرهم من ذوي التخصصات الأخرى. كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير فئة الطالب (عادي

أو من ذوي الاحتياجات الخاصة). وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي لصالح معلمي الطلبة المعاقين بصريا والموهوبين مقارنة بمعلمي الطلبة المعاقين سمعيا، وحركيا وذوي الإعاقات المتعددة، ولصالح الطلبة المعاقين سمعياً مقارنةً بمعلمي الطلبة المعاقين عقلياً ولصالح معلمي الطلبة الموهوبين مقارنةً بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات المتنوعة.

وقام (الزيودي، 2007). بدراسة للكشف عن ظاهرة الضغط النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في إقليم الجنوب في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي. واشتملت عينة الدراسة على (110) معلمين ومعلمات اختيروا بالطريقة العشوائية من مدارس جنوب الأردن خلال الفصل الدراسي الثاني (2004/2003). ولتحقيق أهداف الدراسة تمت مقابلة أفراد العينة، ثم طبق مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، الذي تضمن ثلاثة أبعاد موزعة على (22) فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة في جنوب الأردن يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي تراوحت من المتوسط إلى العالي، وأن أكثر مصادر الضغوط هي المرتبطة بالأبعاد الآتية : قلة الدخل الشهري، والبرنامج الدراسي المزدحم والمشكلات السلوكية والعلاقات مع الإدارة، وعدم وجود التسهيلات المدرسية، وزيادة عدد الطلبة في الصف، وعدم وجود حوافز مادية، وعدم تعاون الزملاء ، والعلاقات مع الطلبة ، ونظرة المجتمع المتدنية لمهنة التعليم، وأظهرت النتائج أيضا أن المعلمين كانوا يعانون من الإجهاد الانفعالي أكثر من المعلمات. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في بُعد تبدل الشعور وشدته لصالح المعلمين، كذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدخل الشهري في بعد نقص الشعور بالإنجاز.

وأجرى حسن و باسبينار، (Hasan & Baspinar, 2007)، دراسة هدفت التعرف الى مستوى الاحتراق النفسي لدى المحاضرين العاملين في جامعة أتاتورك، وجامعة عثمان غازي، وجامعة الاناضول في تركيا، وتم استخدام مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (108) محاضراً في الجامعات المذكورة وكانت أهم النتائج: أن الاحتراق النفسي لدى المبحوثين يتأثر بمجموعة من العوامل المستقلة والصفات الشخصية مثل، العمر، والجنس، ومستوى التعليم، والخبرة، ومكان السكن، والجامعة التي يعمل فيها. كما يتأثر مستوى الاحتراق النفسي لدى المبحوثين بمجموعة من العوامل التابعة مثل الرضا الوظيفي، والدعم الاجتماعي، وبيئة العمل، وظروف العمل.

وهدفنا دراسة (الشيخ وجواد، 2008)، إلى معرفة مدى شيوع الاحتراق النفسي لدى المعلمين فضلا عن معرفة الفروق في الاحتراق النفسي، التي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية التي يعمل فيها المعلم، واشتملت عينة الدراسة على (360) معلماً ومعلمة في قطاع غزة، وقد تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج: ضعف شيوع الاحتراق النفسي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلم.

وأجرى (الفريجات والريضي، 2009). دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون، وأثر كل من متغيرات: نوع الروضة (حكومية/خاصة)، وراتب المعلمة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الأطفال في الصف، في مستويات الاحتراق النفسي للمعلمة. وقد تكونت عينة مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الاطفال الحكومية والخاصة في محافظة عجلون، والبالغ عددهن (120) معلمة. وقد تم استخدام مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي

كأداة للدراسة. وأشارت نتائج الدراسة معاناة معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون من الاحتراق النفسي بدرجة كبيرة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأي من المتغيرات الآتية: نوع الروضة (حكومية/خاصة)، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الأطفال في الصف، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الراتب ولصالح المعلمات اللواتي تقل رواتبهن عن (100) دينار أردني.

وهدفت دراسة دي فيتو، (DeVito, 2009) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي، والاحتراق النفسي، لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في نيو يورك، وتكونت عينة الدراسة من (64) معلما ومعلمة، أجابوا على مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس ماسلاك للاحتراق النفسي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي الكلي، وبعدي الاحتراق النفسي: الاجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي، تعزى لمتغيري العمر، والخبرة التدريسية.

وأجرى (بقيعي، 2010). دراسة هدفت إلى قياس مستوى الاحتراق النفسي، وأنماط الشخصية السائدة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى العاملين في منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من أنماط الشخصية والاحتراق النفسي، ومدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (122) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الميسرة من أصل (231) معلما ومعلمة يمثلون مجتمع الدراسة. وأستخدمت ثلاثة مقاييس، الأول لقياس الذكاء الانفعالي، والثاني لقياس أنماط الشخصية، والثالث لقياس الاحتراق النفسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، وانخفاض

مستوى الاحتراق النفسي، وسيادة نمط الشخصية الانبساطية لدى أفراد العينة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وبين الذكاء الانفعالي وأنماط الشخصية تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة.

أما دراسة (الظفري والقريوتي، 2010). فقد هدفت التعرف إلى مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عُمان، ومدى اختلاف هذه المستويات وفقاً لمتغيرات التخصص، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية للمعلمات، فضلاً عن الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي وكل من الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية للمعلمات، والمستويات الاقتصادية لطلبة المدرسة. وقد تكوّنت العينة من (200) معلمة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. واستخدم مقياس ماسلاك وجاكسون للاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة: الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الإنجاز. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة. وأن مستويات الاحتراق النفسي اختلفت باختلاف التخصص ولصالح التخصصات العلمية والمؤهل الدراسي ولصالح حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الدبلوم العالي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للحالة الاجتماعية للمعلمة، ولم توجد علاقة لمعظم أبعاد الاحتراق النفسي بالخبرة التدريسية والدورات التدريبية.

وأجرى (أبو مسعود، 2010) دراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة وتحديد العلاقة ما بين ظاهرة الاحتراق النفسي ومجموعة من العوامل الديمغرافية (الجنس - العمر - الراتب - المؤهل العلمي - المسمى الإداري - الحالة الاجتماعية) وتكون مجتمع الدراسة من (258) موظفاً، واستخدمت استبانة مكونة من

ثلاثة أجزاء الجزء الأول خاص بالصفات الشخصية، والجزء الثاني تكون من مقياس الاحتراق النفسي، والثالث تكون من مصادر الاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج : أن الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق النفسي على بُعديه (الإجهاد النفسي، وعدم الإنسانية)، وكان مستوى الاحتراق منخفضاً على بُعد (الإنجاز الشخصي)، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين كل من صلاحيات العمل وقلة التعزيز الإيجابي ودرجة الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة.

وأجرى (ذيابات وخصاونة، 2011). دراسة هدفت إلى معرفة واقع الاحتراق النفسي لدى مدربي ألعاب المضرب في الجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (30) مدرباً ومدربة تم اختيارهم بالطريقة العمدية من المدربين والمدربات العاملين في تدريب ألعاب المضرب في الجامعات الأردنية. وتم استخدام مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي كأداة لجمع البيانات والذي يشتمل على ثلاثة محاور هي: الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، وتبدد المشاعر، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن واقع الاحتراق النفسي عند المدربين جاء بدرجة معتدلة ماعدا واقع الاحتراق النفسي عند الإناث فجاء بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرت (جرار، 2011) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الجدية في العمل في كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والراتب الشهري، وموقع المدرسة، وعدد الطلبة، والتخصص في البكالوريوس في مستوى الاحتراق النفسي، وبلغ عدد أفراد العينة (121). مديراً ومديرة في محافظات شمال الضفة الغربية وتم استخدام مقياس ماسلاك، لقياس الاحتراق النفسي على عينة الدراسة. ومن أهم

النتائج: أن مستوى الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية كان معتدلاً على بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر نحو الآخرين، وكان متدنياً على بُعد نقص الشعور بالإنجاز.

وأجرى (السلخي، 2013). دراسة هدفت إلى تعرّف مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس الخاصة في مدينة عمّان، في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدخل الشهري، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمرحلة التي يدرسها المعلم. وتمّ تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغت (166) معلماً ومعلمة باستخدام مقياس ماسلاك (Maslach) للاحتراق النفسي وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية كان معتدلاً حسب معايير ماسلاك للاحتراق النفسي، على بعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ومرتفعاً على بُعد نقص الشعور بالإنجاز. ووجود فرق دال إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي على بُعد الإجهاد الانفعالي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي تبعاً لعمر المعلم، وحالته الاجتماعية، وأن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية العليا، وسنوات الخبرة الطويلة، والدخل الشهري المرتفع، هم الأكثر شعوراً بالاحتراق النفسي، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية، ولصالح المرحلة الأساسية.

وأجرى (عياصرة، 2013) دراسة هدفت إلى معرفة مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة. واستخدم في هذه الدراسة مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي لتحديد درجة الاحتراق النفسي عند المعلمين والمعلمات وأظهرت نتائج الدراسة: إن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات كان عالياً على

مستوى التكرار والشدة ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي تكرر نقص الشعور بالإنجاز وشدة تبدل المشاعر لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور (المعلمين). وعلى أبعاد تكرر تبدل المشاعر وتكرر نقص الشعور بالإنجاز تعزى لمتغير الدخل ولصالح المعلمين ذوي الدخل (300) دينار وأقل. وعلى أبعاد تكرر الإجهاد الانفعالي وشدته. وتكرر تبدل المشاعر وشدته تعزى لمتغير عدد الحصص ولصالح المعلمين الذين عدد حصصهم الأسبوعية أكثر من (18) حصة. وايضا على أبعاد تكرر الإجهاد الانفعالي وشدته وتكرر تبدل المشاعر تعزى لمكان السكن ولصالح المعلمين الذين يعملون بعيدا عن سكنهم. ووجدت علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين تكرر بعد الإجهاد الانفعالي وشدته وبين تكرر بعد تبدل المشاعر وشدته وبين تكرر بعد نقص الشعور بالإنجاز وشدته.

أما دراسة (الحاتمي، 2014)، فقد هدفت التعرف إلى مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العمانيين بمحافظة الظاهرة، وإلى معرفة العلاقة بين أساليب مواجهة المشكلات ومستوى الاحتراق النفسي للمعلمين، والتعرف إلى العلاقة بين كل من: نوع التعليم والجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وبين مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين. وتم استخدام مقياسين هما: مقياس الاحتراق النفسي الذي أعده الحراسي (2005)، ومقياس أساليب المواجهة الذي أعده الوشلي (1996). وقد تألفت عينة الدراسة من (84) معلما و (137) معلمة. تم اختيارهم عشوائيا، وأظهرت النتائج: أن المستوى العام للاحتراق النفسي للمعلمين كان متوسطاً، وأن مستوى استخدام أساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين بمحافظة الظاهرة كان متوسطاً أيضاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين بعدي

الاحتراق النفسي تبذل المشاعر، والاجهاد الانفعالي، وأساليب مواجهة المشكلات، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي عند بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي وأساليب مواجهة المشكلات.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية كان بعضها قد تناول انماط الإدارة الصفية كدراسة (ابو صوي، 2003)، ودراسة (القرشي، 2007)، ودراسة (الطعاني، 2011)، ودراسة (كاظم، 2011)، ودراسة (الكريطي، 2012)، وتناولت بعض الدراسات مشكلات ضبط الصف كدراسة (أبو حجر، 2002)، وتم تقسيم هذه الدراسات إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت أنماط وأساليب الادارة الصفية ومشكلاتها، والمجموعة الثانية: الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت الاحتراق النفسي. أما الدراسات التي تناولت أنماط الإدارة الصفية فقد هدفت التعرف إلى مشكلات ضبط الصف وبعض المتغيرات كالجنس والمؤهل العلمي كما في دراسة (أبو حجر، 2002)، ودراسة (مخامرة، 2012)، وحاولت بعض الدراسات معرفة درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية تبعا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة كدراسة (الطعاني، 2011).

أما الدراسات التي تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي فقد هدفت الى معرفة درجة تواجد ظاهرة الاحتراق النفسي كدراسة (الحايك، 2000)، والعلاقة بين ضغوط العمل في مهنة التدريس والاحتراق النفسي كدراسة جاك وجيل (Jack & Jill, 2003)، وهدفت ودراسة (الخرابشة وعريبات، 2005)، ودراسة (القيوتي، 2006)، ودراسة (الزيودي، 2007)، وهدفت بعض الدراسات التعرف الى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي لدى الموظفين الاداريين كدراسة (أبو مسعود، 2010)، ودراسة (الجعبري،

(2004). أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى تعرّف مستوى ممارسة معلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الادارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي من وجهة نظرهم.

كما اختلفت الدراسات السابقة في تحديد حجم العينة وأدوات الدراسة، فقد بلغت أقصى عينة في دراسة (الطعاني، 2011) وبلغت أقل عينة (80) معلما كما في دراسة بلاكبورن وروبينسون (Blackburn & Robinson, 2008). أما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية نسبية من معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان بلغ عدد أفرادها (368) معلما ومعلمة.

كما استخدمت معظم الدراسات السابقة سواء العربية أم الاجنبية، الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، واستخدمت الاستبانة في الدراسة الحالية لمتغير (أنماط الادارة الصفية)، واستخدمت معظم الدراسات مقياس ماسلاك (Maslach) كأداة لجمع البيانات، كدراسة جاك وجيل (Jack & Jill 2003) ودراسة (الخرابشة وعريبات، 2005)، ودراسة (الزيودي، 2007)، كما استخدمت هذه الدراسة مقياس ماسلاك كوسيلة لجمع البيانات.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأداتها ومناقشة النتائج التي تمّ التوصل إليها بنتائج الدراسات السابقة. وفي تطوير مشكلة الدراسة الحالية وصياغتها بأسلوب علمي، وتطوير أداتي الدراسة، واختيار عينة الدراسة والإجراءات الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

اشتمل هذا الفصل على عرض لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداتي الدراسة، وكيفية تطويرهما وإيجاد صدقهما وثباتهما وإجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية للبيانات، وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهج الدراسة المستخدم:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، بوصفه المنهج الملائم للدراسة الحالية، كما تم استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، والبالغ عددهم (18045)، معلماً ومعلمة موزعين على المدارس الأساسية الخاصة في جميع المناطق التعليمية في عمان رجوعاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2014/2015)، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة

عمان

المجموع	جنس المعلم		مديريات التربية والتعليم
	أنثى	ذكر	
3555	3039	516	لواء قصبة عمان
6332	5058	1274	لواء الجامعة
393	361	32	لواء سحاب
2470	2238	232	لواء القويسمة
3007	2782	225	لواء ماركا
1675	1498	177	لواء وادي السير
611	516	95	لواء ناعور
2	2	0	لواء الجيزة
0	0	0	لواء الموقر
18045	15494	2551	المجموع

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم استبعاد كل من لواء سحاب ولواء الجيزة ولواء الموقر لقلّة المعلمين والمعلمات فيها. مقارنة بأعدادهم في الألوية الأخرى. وقد تم اختيار عينة عشوائية في الألوية الستة المتبقية. وشملت عملية الاختيار كلاً من لواء ناعور ولواء القويسمة ولواء الجامعة. بلغ عدد المعلمين والمعلمات فيها (9413) معلماً ومعلمة يمثلون مجتمع الدراسة والجدول (2) يبين ذلك. وبعد ذلك تم اختيار عينة طبقية عشوائية نسبية حسب متغير الجنس من هذه الألوية الثلاثة، بلغ عدد أفرادها (368) معلماً ومعلمة،

وذلك بالرجوع إلى جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعدّه كريسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970). والجدول (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأولوية والجنس.

الجدول (2)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس ومديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمّان

المجموع	جنس المعلم		مديريات التربية والتعليم حسب الأولوية
	أنثى	ذكر	
6332	5058	1274	لواء الجامعة
2470	2238	232	لواء القويسمة
611	516	95	لواء ناعور
9413	7812	1601	المجموع

الجدول (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ومديريات التربية والتعليم وفقاً للأولوية التابعة لها في محافظة

العاصمة عمّان

المجموع	جنس المعلم		مديريات التربية والتعليم حسب الأولوية
	أنثى	ذكر	
248	198	50	لواء الجامعة
96	87	9	لواء القويسمة
24	20	4	لواء ناعور
368	305	63	المجموع

رابعاً: أدوات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير الأداة الأولى لقياس مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة لأنماط الإدارة الصفية، أما الأداة الثانية فتمت ترجمتها من الاحتراق النفسي الذي أعدته ماسلاك (Maslach) وفيما يأتي عرض لهاتين الأداةين:

الأداة الأولى: استبانة أنماط الإدارة الصفية:

قامت الباحثة بتطوير استبانة أنماط الإدارة الصفية اعتماداً على الأدب التربوي المتعلق بالموضوع والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة (أبو صوي، 2003) ودراسة (كاظم، 2011) وقد تكونت الاستبانة بصيغتها الأولية من (68) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط. وقد بلغ عدد فقرات النمط الأول (التسلطي) (21) فقرة وعدد فقرات النمط الثاني (الديمقراطي) (23) فقرة، وعدد فقرات النمط الثالث (التساهلي) (24) فقرة، والملحق (1) يبين استبانة انماط الادارة الصفية بصيغتها الأولية.

وقد أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرج وفق سلم ليكرت (Likert) الخماسي، وكانت أبدال الإجابة هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، وقد أعطي البديل (دائماً) خمس درجات والبديل (غالباً) أربع درجات، والبديل (أحياناً) ثلاث درجات، والبديل (نادراً) درجتين، والبديل (أبداً) درجة واحدة.

صدق اداة الدراسة الأولى: "استبانة أنماط الإدارة الصفية":

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة بصورتها الأولية على اثني عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الشرق الأوسط ، وجامعة الزيتونة الأردنية، وجامعة الإسراء الخاصة، وكلية العلوم التربوية والآداب (جامعة الأنروا)، كما هو مبين في الملحق (2)، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجالات التي وضعت فيها، ومدى صلاحية الفقرات، وهل هي بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح، وتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) من المحكمين فأكثر، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اقترحتها المحكمون على الفقرات من حيث تعديلها، أو صياغتها، أو حذفها، واشتملت الاستبانة بصيغتها النهائية على (60) فقرة. وبذلك عُدت الاستبانة صادقة. والملحق (3) يبين الأداة بصيغتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة الأولى: "استبانة أنماط الإدارة الصفية":

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة الأولى، (استبانة الإدارة الصفية) بطريقتين : الطريقة الأولى (الاختبار وإعادة الاختبار) (test-retest) من خلال عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث طبقت الاستبانة على أفرادها وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وكانت قيم معامل الارتباط تتراوح بين (0.83) و (0.89) وقد اعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة (Nunally, 1994)، والجدول (4) يبين هذه القيم.

الجدول (4)

قيم معاملات الثبات لاستبانة (انماط الادارة الصفية)

التسلسل	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	التسلطي	0.84
2	الديمقراطي	0.83
3	التساهلي	0.89

وفي الطريقة الثانية جرى استخدام معادلة كرونباخ -ألفا للاتساق الداخلي، وقد تراوحت قيم

معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة ما بين (0.79 الى 0.90) والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات استبانة (انماط الإدارة الصفية) باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا.

التسلسل	المجال	معامل الاتساق الداخلي
1	التسلطي	0.79
2	الديمقراطي	0.82
3	التساهلي	0.90

اداة الدراسة الثانية: استبانة مقياس ماسلاك (Maslach) للاحتراق النفسي:

تمت ترجمة استبانة مقياس ماسلاك Maslach للاحتراق النفسي (Maslach Burnout

Inventory) المكونة من ثلاثة مجالات وهي:

- بُعد الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion

- بُعد تبدال المشاعر Depersonalization

- بُعد نقص الشعور بالإنجاز Reduced Feeling of Accomplishment

يقيس البعد الأول الشعور بالإجهاد الانفعالي الذي يصيب المعلمين من جراء العمل الذي يقومون به لخدمة طلبتهم، و يقيس البعد الثاني تبدل المشاعر، الذي يقيس الشعور السلبي الذي يتولد لدى المعلمين نحو طلبتهم، في حين يقيس البعد الثالث نقص الشعور بالإنجاز، ويعني نقص الشعور بالكفاءة لدى المعلمين، وتطور الميل السلبي لديهم في تقويم ذواتهم، والشعور بعدم الرضا عن إنجازهم في أعمالهم.

يتكون مقياس ماسلاك (Maslach) من (22) فقرة، تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته، وقد بُنيت فقراته على شكل عبارات تقيس مشاعر الفرد واتجاهاته المهنية، ويُطلب من المفحوص أن يستجيب مرتين للفقرة الواحدة، الأولى تشير إلى مرات تكرار هذا الشعور، أما الثانية فتشير إلى شدة هذا الشعور عندما يحدث.

وقد تدرجت الفقرات التي تدل على التكرار من (صفر) (عندما لا يمارس الفرد الخبرة الشعورية) إلى الدرجة (6) (عندما يمارس الفرد الخبرة الشعورية يومياً). وبذلك تأخذ الاستجابات الدرجات الآتية على التوالي (0-1-2-3-4-5-6). فتتراوح استجابة المفحوص على كل فقرة ما بين (لا شيء - عدة مرات في السنة - مرة أو أقل في الشهر - مرات قليلة في الشهر - مرة في الأسبوع - مرات قليلة في الأسبوع - يومياً).

أما الفقرات التي تدل على الشدة، فتتراوح استجابة المفحوص على كل فقرة من (0-7) على النحو الآتي (لا شيء - ضعيف جداً - ضعيف - ضعيف نوعاً ما - متوسط - شديد نوعاً ما - شديد - شديد جداً) إذ تدل الدرجة صفر (على خلو الشعور من الشدة). في حين تدل الدرجة (7) على أن شدة الشعور قوية جداً).

ووفقاً لهذا المقياس فإن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على كل بُعد من الأبعاد الثلاثة يعانون من الاحتراق النفسي، كما أن الفرد لا يُصنف على أنه يعاني أو لا يعاني من الاحتراق النفسي، لكنه يُصنّف على أساس درجة الاحتراق النفسي عنده تتراوح بين مرتفعة أو متوسطة أو متدنية. ووفقاً لهذا المقياس فإن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على كل من الأبعاد الثلاثة، فذلك يُعد مؤشراً كافياً على أنهم يعانون من الاحتراق النفسي. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

توزيع مقياس ماسلاك على الأبعاد الثلاثة ودرجاته وكيفية قياسها

مرتفع		متوسط		منخفض		عدد الفقرات	الأبعاد
شدة	تكرار	شدة	تكرار	شدة	تكرار		
≥ 30	≥ 30	39-26	29-18	≤ 25	≤ 17	9	الإجهاد الانفعالي
≤ 33	≥ 12	39-34	11-6	≤ 6	≤ 5	5	تلبد المشاعر
≤ 36	≤ 33	43-37	39-34	≥ 44	≥ 40	8	نقص الشعور بالإنجاز

وقد جاءت الفقرات التي تقيس كل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة في مقياس ماسلاك (Maslach) موزعة توزيعاً عشوائياً، بمعدل (9) فقرات لبُعد الإجهاد الانفعالي، و(5) فقرات لبُعد تلبد المشاعر، و(8) فقرات لبُعد الشعور بالإنجاز. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

توزيع فقرات مقياس ماسلاك Maslach على أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة

المجموع	أرقام الفقرات	أبعاد الاحتراق النفسي
9 فقرات	20 - 16 - 14 - 13 - 8 - 6 - 3 - 2 - 1	الإجهاد الانفعالي
5 فقرات	22 - 15 - 11 - 10 - 5	تبلد المشاعر
8 فقرات	21 - 19 - 18 - 17 - 12 - 9 - 7 - 4	نقص الشعور بالإنجاز
	22 فقرة	المجموع الكلي

صدق أداة الدراسة الثانية: "استبانة الاحتراق النفسي":

للتأكد من ترجمة استبانة الاحتراق النفسي وملاءمتها لعينة الدراسة، تم توزيع نسخ منها بصيغتها الأولية على إثني عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة الشرق الأوسط، وجامعة الزيتونة الأردنية، وجامعة الإسراء الخاصة، وكلية العلوم التربوية والآداب جامعة الانروا، كما هو مبين في الملحق (2)، وذلك لبيان مدى دقة الترجمة وانتماء الفقرات للمجالات التي وضعت فيها، ومدى صلاحية هذه الفقرات وهل هي بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكمون على الفقرات، واقترح بعض من المحكمين تعديل ترجمة بعض الفقرات لتتناسب مع الأسس التربوية للمجتمع الأردني، والملحق (5) يبين الأداة بصيغتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة الثانية: "استبانة الاحتراق النفسي":

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة الثانية، (استبانة الاحتراق النفسي) بطريقتين : الطريقة الأولى (الاختبار وإعادة الاختبار) (test-retest) وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة،، حيث طبقت الاستبانة على أفرادها وبعد مرور أسبوعين

جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت قيم معامل الارتباط تتراوح بين (0.84) و (0.87) وقد عُدَّت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة (Nunally, 1994)، والجدول (8) يبين هذه القيم.

الجدول (8)

قيم معاملات الثبات لاستبانة (الاحترق النفسي)

التسلسل	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	التكرار	0.84
2	الشدة	0.87

وفي الطريقة الثانية جرى استخدام معادلة كرونباخ - ألفا للاتساق الداخلي، وقد تراوحت قيم

معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة ما بين (0.78 الى 0.84) والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات استبانة (الاحترق النفسي) باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا.

التسلسل	المجال	معامل الاتساق الداخلي
1	التكرار	0.84
2	الشدة	0.78

خامسا: إجراءات الدراسة:

بعد تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينتها قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- إعداد استبانة انماط الإدارة الصفية.
- ترجمة استبانة الاحتراق النفسي.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى مديرية لواء الجامعة كما في الملحق (4).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى مديرية لواء القويسمة كما في الملحق (5).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى مديرية لواء ناعور كما في الملحق (6).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية القويسمة إلى المدارس التابعة لها كما في الملحق (7).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية الجامعة إلى المدارس التابعة لها كما في الملحق (8).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية ناعور إلى المدارس التابعة لها كما في الملحق (9).
- تم توزيع استبانتي أنماط الإدارة الصفية والاحتراق النفسي على أفراد العينة.
- تم جمع الاستبانات بعد الانتهاء من تعبئتها وكانت نسبة الاسترجاع (100%).

- للتعرف إلى مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة لأنماط

الإدارة الصفية ومستوى الاحتراق النفسي تم اعتماد المعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1 - 5}{3} = \frac{\text{القيمة للعليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 - 2.33

ويكون المستوى المتوسط من 2.34 + 1.33 = 3.67

والمستوى المرتفع من 3.68 - 5.00

سادسا: المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والرتب والمستوى.

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل بيرسون (Person) والرجوع إلى الجداول

الإحصائية لتعرف دلالة قيمة معامل الارتباط.

للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية وفقا لمتغيرات الدراسة:

- استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين فيما يتعلق بمتغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي (One way anova) فيما يتعلق بمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.
- استخدام اختبار شيفيه (Sheffe test) لتعرف عائدية الفروق تبعا لمتغير الخبرة.
- استخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لإيجاد ثبات أدواتي الدراسة، ومعامل الاتساق الداخلي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه: ما مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي) من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة انماط الادارة الصفية من وجهة نظر المعلمين، حسب المجالات مرتبة تنازلياً والدرجة الكلية، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان.

الرقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الديمقراطي	3.69	0.40	1	مرتفع
2	التسلطي	2.56	0.47	2	متوسط
3	التساهلي	2.39	0.49	3	متوسط

تشير النتائج في الجدول (10) الى ان النمط "الديمقراطي" جاء بالرتبة الاولى بمتوسط حسابي

(3.69)، وانحراف معياري (0.40)، وبمستوى مرتفع، يليه النمط "التسلطي" بمتوسط حسابي (2.56)،

وانحراف معياري (0.47) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الثالثة النمط "التساهلي" بمتوسط حسابي

(2.39) وانحراف معياري (0.49) وبمستوى متوسط.

أما بالنسبة لفقرات كل نمط فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. النمط (الديمقراطي):

تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات هذا النمط والجدول

(11) يبين ذلك

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للنمط الديمقراطي لمعلمي المدارس

الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
21	العلاقة بين المعلم والطالب يسودها الاحترام	4.42	0.80	1	مرتفع
24	يعي المعلم التغيرات التي تطرأ على طلبته في المراحل النمائية	4.25	1.11	2	مرتفع
25	يفسح المعلم المجال لجميع الطلبة بالمشاركة بالتعلم	4.15	1.09	3	مرتفع
23	يحرص المعلم على ايجاد جو مفعم بالطمأنينة	4.09	1.14	4	مرتفع
32	يثمن المعلم النشاط الأكاديمي لطلبه	4.07	1.34	5	مرتفع
30	يستثمر المعلم طاقاته لطلبه ليوجهها نحو الأفضل	4.06	1.20	6	مرتفع
36	يمتلك المعلم المهارات الاساسية لإدارة الصف	4.05	1.01	7	مرتفع
33	يتميز المعلم بالتسامح مع طلبته	4.04	1.07	8	مرتفع
53	يحبب المعلم طلبته للعمل مما يدفعهم إلى التعاون المثمر مع بعضهم بعضاً	3.96	1.22	9	مرتفع
44	يقدم المعلم الحوافز المعنوية لتعزيز سلوك الطلبة الإيجابي	3.92	1.36	10	مرتفع
41	يهتم المعلم بالمتغيرات المستجدة ذات العلاقة بالعملية التربوية	3.88	1.01	11	مرتفع
56	يهتم المعلم بتنظيم البيئة الصفية لتسهيل عملية التعلم والتعليم	3.83	.90	12	مرتفع

مرتفع	13	1.17	3.69	يشجع المعلم طلبته على الاعمال الابتكارية	26
متوسط	14	1.24	3.55	يكون المعلم موضوعيا في معالجة مشكلات طلبته	20
متوسط	15	1.25	3.52	ينتيح المعلم لطلبته ممارسة الحرية الفكرية	17
متوسط	16	.96	3.51	الاتصال بين المعلم وطلبته عادة ما يكون مفتوحا	23
متوسط	17	1.03	3.50	يهتم المعلم بوضع خطة لتقويم مدى تقدم طلبته نحو تحقيق الأهداف.	59
متوسط	17	1.04	3.50	يعطي المعلم الفرصة لطلبته لممارسة النقد الموضوعي	32
متوسط	19	1.04	3.25	يشرك المعلم طلبته في تقويم مسيرتهم العلمية	50
منخفض	20	1.06	2.19	يشرك المعلم طلبته في رسم الخطط الدراسية	5
مرتفع		0.40	3.69	الدرجة الكلية	

يتبين من الجدول (11) أن مستوى ممارسة المعلمين للنمط الديمقراطي كان مرتفعاً إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.69) بانحراف معياري (0.40)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) التي تنص على "العلاقة بين المعلم وطلبته يسودها الاحترام" بمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.80)، وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (11) التي تنص على "يعي المعلم التغييرات التي تطرأ على طلبته في المراحل النمائية" بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (1.11)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (50) التي تنص على "يشرك المعلم طلبته في تقويم مسيرتهم العلمية"، بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.04) وبمستوى متوسط، وجاءت الفقرة (5) التي تنص على "يشرك المعلم طلبته في رسم الخطط الدراسية" بالرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (1.06) وبمستوى منخفض.

2. النمط (التسلطي).

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات هذا النمط والجدول

(12) يبين ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للنمط التسلطي لمعلمي المدارس

الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	يفرض المعلم الأسلوب الذي يراه مناسباً حول مسار الحصة	4.17	0.80	1	مرتفع
13	يركز المعلم على نتائج الطلبة	3.82	1.11	2	مرتفع
8	يتحكم المعلم بصياغة الخطة التدريسية دون الرجوع لآراء طلبته.	3.67	1.09	3	متوسط
18	يسود التعلم الفردي التنافسي بين الطلبة بهدف تجنب العقاب	2.87	1.14	4	متوسط
19	يسود تركيز المعلم على الجوانب المعرفية فقط	2.84	1.34	5	متوسط
9	يركز المعلم على حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات	2.61	1.20	6	متوسط
1	يستبد المعلم برأيه	2.60	1.01	7	متوسط
7	يفضل المعلم اعتماد طلبته عليه اعتماداً كلياً	2.59	1.07	8	متوسط
14	انخفاض درجة دافعية الطلبة للتعلم بسبب أساليب تدريس المعلم	2.58	1.22	9	متوسط
20	يرى المعلم النجاح في عدم تفاعل طلبته داخل الغرفة الصفية خوفاً من إحداث الفوضى	2.50	1.36	10	متوسط
12	يميل المعلم إلى استخدام الأساليب التقليدية في التدريس	2.49	1.01	11	متوسط
2	يستخدم المعلم أساليب التهديد للطلبة	2.33	.90	12	متوسط
16	يؤدي ضغط المعلم على طلبته إلى ممارسة أنماط سلوكية سلبية	2.30	1.17	13	منخفض
5	لا يعبر المعلم انتباهها لمشكلات طلبته	2.27	1.24	14	منخفض

6	لا يؤمن المعلم بالثواب ظنا منه أنه يفسد طلبته	2.14	1.25	15	منخفض
3	ضعف التفاعل بين المعلم وطلبته	2.11	0.96	16	منخفض
17	قلة استخدام المعلم لأساليب التعزيز الإيجابية لطلبته	2.00	1.03	17	منخفض
11	يضع المعلم اختبارات تتسم بالشدة للنيل من طلبته	1.91	1.04	18	منخفض
10	يتسم أسلوب المعلم التدريسي بالضعف	1.83	1.06	18	منخفض
15	يسود جو من الكراهية بين المعلم وطلبته	1.61	0.83	20	منخفض
الدرجة الكلية		2.56	0.47	متوسط	

يتبين من الجدول (12) أن مستوى ممارسة المعلمين للنمط التسلطي كان متوسطاً إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.56) بانحراف معياري (0.47)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويات المرتفعة، والمتوسطة والمنخفضة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (10) التي تنص على " يفرض المعلم الأسلوب الذي يراه مناسباً حول مسار الحصاة " بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.80)، وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (37) التي تنص على " يركز المعلم على نتائج الطلبة " بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (1.11) وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة (28) التي تنص على " يتسم أسلوب المعلم التدريسي بالضعف " بالرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (1.06) وبمستوى منخفض وجاءت الفقرة (43) التي تنص على " يسود جو من الكراهية بين المعلم وطلبته " بالرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (1.61) وانحراف معياري (0.83) وبمستوى منخفض.

3. النمط (التساهلي).

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للنمط التساهلي لمعلمي المدارس

الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
44	يعمل المعلم على حل مشكلات طلبته بشكل جزئي	3.24	1.22	1	متوسط
42	يترك المعلم الحرية لطلبته لاتخاذ القرارات	3.22	0.90	2	متوسط
43	نادرا ما يتدخل المعلم في توجيه طلبته	2.89	1.35	3	متوسط
48	يتردد المعلم بتقديم تغذية راجعة لطلبته عن نتائج عملهم	2.82	1.26	4	متوسط
52	ضعف المستوى الأكاديمي لطلبته	2.78	1.07	5	متوسط
54	ضعف التزام الطلبة بتأدية الواجبات الصفية	2.76	1.04	6	متوسط
57	يسمح المعلم للطلبة بالإجابة بشكل جماعي	2.70	1.30	7	متوسط
47	يتسم مزاج المعلم في تعامله مع طلبته بالتقلب	2.53	1.06	8	متوسط
60	يقضي الطلبة معظم وقتهم يسألون عن المعلومات بدل الانشغال بالعمل	2.39	.95	9	متوسط
58	قلة اهتمام المعلم بتعديل السلوك الخاطئ لطلبته	2.26	1.07	10	منخفض
59	مكانة المعلم لدى طلبته ضعيفة	2.22	1.25	11	منخفض
50	يمنح المعلم طلبته الحرية الكاملة التي تصل للتسيب	2.22	1.12	11	منخفض
46	يتردد المعلم في اتخاذ القرار على مستوى الصف	2.17	1.08	13	منخفض
45	يضع المعلم طلبته في حيرة من امرهم	2.11	1.08	14	منخفض
41	تسير الانشطة الصفية من غير نظام	1.99	.93	15	منخفض
53	ضعف مقدرة المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية	1.99	1.07	16	منخفض
55	تأخر المعلم عن الحضور الى صفه باستمرار	1.93	1.16	17	منخفض
49	ضعف مقدرة المعلم على التخطيط لعمله	1.88	0.86	18	منخفض
56	قلة اهتمام المعلم لما يجري داخل الغرفة الصفية	1.88	0.97	18	منخفض
33	إدارة المعلم للصف تتسم بعدم التوازن	1.76	0.96	20	منخفض
	الدرجة الكلية	2.39	0.49		متوسطة

يتبين من الجدول (13) أن مستوى ممارسة المعلمين للنمط (التساهلي) كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.39) بانحراف معياري (0.49)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين، المتوسط والمنخفض، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (12) التي تنص على " يعمل المعلم على حل مشكلات طلبته بشكل جزئي" بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (1.22) وبمستوى متوسط ، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (6) التي تنص على " يترك المعلم الحرية لطلبته لاتخاذ القرارات"، بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (0.90) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (27) التي تنص على "ضعف مقدرة المعلم على التخطيط لعمله والفقرة (48) التي تنص على "قلة اهتمام المعلم لما يجري داخل الغرفة الصفية" بمتوسط حسابي (1.88) وانحرافين معياريين (0.86) و (0.97) على التوالي وبمستوى منخفض، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (33) التي تنص على " إدارة المعلم للصف تتسم بعدم التوازن" بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.96) وبمستوى منخفض.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي

المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لأبعاد الاحتراق النفسي " الاجهاد الانفعالي وتكراره"، و " تبدل المشاعر"، " ونقص الشعور بالإنجاز" من حيث التكرار والشدة، وجرى مقارنتها مع القيم المعيارية المعتمدة لمقياس ماسلاك للاحتراق النفسي (MBI) والمبينة في الجدول (14).

الجدول (14)

معايير مقياس ماسلاك بأبعاده الثلاثة لتكرار الاحتراق النفسي وشدته

مرتفع	متوسط	منخفض	المجال	البعد
≥ 30	29-18	≤ 17	التكرار	الإجهاد الانفعالي
≥ 40	39-26	≤ 25	الشدّة	
≥ 12	11-6	≤ 5	التكرار	تبلد المشاعر
≤ 33	39-34	≤ 6	الشدّة	
≤ 33	39-34	≥ 40	التكرار	نقص الشعور بالإنجاز
≤ 36	43-37	≥ 44	الشدّة	

والجدول (15) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأبعاد الاحتراق

النفسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، من حيث

الشدّة والتكرار .

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لأبعاد الاحتراق النفسي حسب (الشدة والتكرار) من وجهة نظر المعلمين في المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الشدة	تبدل المشاعر	4.33	1.06	1	منخفض
	التكرار		4.31	1.09		منخفض
2	الشدة	نقص الشعور بالإنجاز	3.34	0.93	2	مرتفع
	التكرار		3.44	0.87		مرتفع
3	الشدة	الاجهاد الانفعالي	2.95	0.89	3	منخفض
	التكرار		3.02	0.81		منخفض
	الدرجة الكلية		3.41	0.76		منخفض
			3.47	0.70		منخفض

يُلاحظ من الجدول (15) أن المتوسط الحسابي للاحتراق النفسي للدرجة الكلية وفقاً للشدة بلغ (3.41) بانحراف معياري (0.76) ووفقاً للتكرار بلغ (3.47) وبانحراف معياري (0.70). أما بالنسبة لأبعاد الاحتراق النفسي، فقد جاءت الشدة والتكرار لبعدي "تبدل المشاعر" بالرتبة الاولى بمتوسطين حسابيين (4.33) و(4.31) وانحرافين معياريين (1.06) و (1.09) على التوالي وبمستوى منخفض. وجاءت الشدة والتكرار لبعدي "نقص الشعور بالإنجاز" بالرتبة الثانية، بمتوسطين حسابيين (3.34) و(3.44)، وانحرافين معياريين (0.93) و(0.87) على التوالي وبمستوى مرتفع، أما الشدة والتكرار لبعدي الاجهاد الانفعالي فقد حصلنا على الرتبة الثالثة والاخيرة بمتوسطين حسابيين (2.95) و (3.02) وانحرافين

معياريين (0.89) و (0.81) على التوالي وبمستوى منخفض، وفقا لمعايير مقياس ماسلاك في الجدول (14).

أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

اولاً: بُعد (تبلد المشاعر):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات بُعد "تبلد المشاعر" لكل من الشدة والتكرار والجدول (16) يبين ذلك.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى (للشدة والتكرار) لفقرات بُعد (تبلد

المشاعر) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الشدة		مستوى الشدة	التكرار		مستوى التكرار
		متوسط حسابي	انحراف معياري		متوسط حسابي	انحراف معياري	
5	أشعر بأنني أتعامل مع الطلبة وكأنهم أشياء	5.12	1.83	منخفض	5.21	1.69	متوسط
22	لدي انطباع أن طلبتي يجعلونني مسؤولاً عن بعض مشكلاتهم	4.96	1.71	منخفض	4.71	1.85	منخفض
15	لست مبالياً لما يحدث لبعض طلبتي	4.36	2.14	منخفض	4.68	1.67	منخفض
10	أصبحت غير حساس مع الآخرين منذ قيامي بالعمل	3.74	2.02	منخفض	3.46	2.17	منخفض
11	أخشى أن يجعلني عملي شخصا غير مبالٍ	3.41	2.05	منخفض	3.37	1.83	منخفض
	الدرجة الكلية	4.33	1.06	منخفض	4.31	1.09	منخفض

تشير النتائج في الجدول (16) الى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لبعء "تباد المشاعر" حسب الشدة بلغ (4.33) بانحراف معياري (1.06)، وحسب التكرار بلغ (4.31) بانحراف معياري (1.09) وبمستوى منخفض لكل منهما. وجاءت الفقرة التي تنص على " أشعر بأنني أتعامل مع الطلبة وكأنهم أشياء" بالرتبة الاولى إذ بلغ المتوسط الحسابي لشدتها (5.12) بانحراف معياري (1.83)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لتكرارها (5.21) بانحراف معياري (1.69) وبمستوى منخفض للشدة ومستوى متوسط للتكرار. وجاءت الفقرة (11) التي تنص على " أخشى أن يجعلني عملي شخصا غير مبالٍ" بالرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي للشدة بلغ (3.41) وانحراف معياري (2.05) ومتوسط حسابي للتكرار بلغ (3.37) بانحراف معياري (1.83) وبمستويين منخفضين للشدة والتكرار.

بعء: "نقص الشعور بالإنجاز":

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للشدة والتكرار لفقرات

هذا البعد والجدول (17) يبين ذلك.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى ل فقرات بعد "نقص الشعور بالإنجاز" لكل من الشدة والتكرار مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	الشدة		مستوى الشدة	التكرار		مستوى التكرار
		متوسط حسابي	انحراف معياري		متوسط حسابي	انحراف معياري	
21	أعالج المشكلات العاطفية بكل هدوء في عملي	5.23	1.49	مرتفع	5.11	1.49	مرتفع
18	أشعر بالانتعاش عندما أكون على مقربة من طلبتي	4.97	1.60	مرتفع	4.92	1.55	مرتفع
17	لدي المقدرة على تهيئة جو مريح لطلبتي	4.96	1.45	مرتفع	4.91	1.55	مرتفع
19	أنجز كثيراً من الأشياء القيمة في عملي	4.51	1.96	مرتفع	4.13	2.03	مرتفع
9	أشعر بأنني لدي تأثير إيجابي في التعامل مع الآخرين من خلال عملي	3.19	2.19	مرتفع	3.24	2.15	مرتفع
4	اتمكن بسهولة من فهم ما يشعر به طلبتي	2.38	2.07	مرتفع	1.95	2.08	مرتفع
12	أشعر بأنني مفعم بالطاقة	1.24	1.62	مرتفع	1.10	1.84	مرتفع
7	أهتم بمشكلات طلبتي بفعالية عالية	1.10	1.87	مرتفع	1.06	1.80	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.34	0.93	مرتفع	3.44	0.87	مرتفع

أظهرت النتائج في الجدول (17) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ل بعد "نقص الشعور بالإنجاز" بلغ حسب الشدة (3.34) بانحراف معياري (0.93) وحسب التكرار بلغ (3.44) بانحراف معياري (0.87) وبمستوى مرتفع لكل من الشدة والتكرار. وجاءت الفقرة (21) التي تنص على "أعالج المشكلات العاطفية بكل هدوء في عملي" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي للشدة بلغ (5.23) وانحراف معياري (1.49)، وبمتوسط حسابي للتكرار بلغ (5.11) بانحراف معياري (1.49) وبمستوى مرتفع لكل من الشدة والتكرار، وجاءت الفقرة (7) التي تنص "أشعر بأنني أودي عملي بجد" بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي

للشدة (1.10) وانحراف معياري (1.87) وبمتوسط حسابي للتكرار (1.06) وانحراف معياري (1.80) وبمستويين منخفضين لكل من الشدة والتكرار.

بعد: الاجهاد الانفعالي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات هذا البعد والجدول

(18) يبين ذلك.

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لفقرات بعد "الاجهاد الانفعالي" لكل من الشدة والتكرار مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	الفقرة	الشدة		مستوى الشدة	التكرار		الرتبة	مستوى التكرار
		متوسط حسابي	انحراف معياري		متوسط حسابي	انحراف معياري		
20	أشعر بأنتي في نهاية طريق مسدود	5.12	1.31	منخفض	4.87	1.63	1	منخفض
2	أشعر بنفاذ صبري في نهاية يوم عملي	4.79	1.76	منخفض	3.84	1.63	2	منخفض
16	الاحتكاك المباشر مع الآخرين يسبب لي كثيرا من التوتر	4.67	1.75	منخفض	4.67	1.62	3	منخفض
1	أشعر أن عملي يستغني انفعاليا	3.52	1.98	منخفض	3.72	1.95	4	منخفض
6	العمل مع الطلبة يوميا يتطلب جهدا كبيرا	2.24	1.86	منخفض	2.27	2.07	5	منخفض
14	أشعر بأن عملي يسبب لي الانهيار الكامل	1.96	2.11	منخفض	1.75	2.17	6	منخفض
3	أشعر بالتعب عندما استيقظ في الصباح وأضطر لمواجهة يوم عمل آخر	1.80	2.07	منخفض	2.22	2.03	7	منخفض
13	أشعر أن عملي يسبب لي الإحباط	1.53	1.78	منخفض	1.52	1.89	8	منخفض
8		1.08	1.87	منخفض	1.11	1.85	9	منخفض
	الدرجة الكلية	2.95	0.89	منخفض	3.02	0.81		منخفض

أشارت النتائج في الجدول (18) الى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لبعء "الاجهاد الانفعالي" بلغ (2.95) وانحراف معياري (0.89) وللتكرار بلغ (3.02) وانحراف معياري (0.81) وبمستوى منخفض لكل من الشدة والتكرار. وجاءت الفقرة (20) التي تنص "أشعر بأن لي تأثير إيجابي في التعامل مع الآخرين من خلال عملي" بالرتبة الاولى بمتوسط حسابي للشدة بلغ (5.12) وانحراف معياري (1.31) وللتكرار (4.87) وانحراف معياري (1.63) وبمستويين منخفضين للشدة والتكرار. وجاءت الفقرة (8) التي تنص على "أشعر بأنني اتعامل مع الطلبة وكأنهم أشياء" بالرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي للشدة (1.08) وانحراف معياري (1.87) وبمتوسط حسابي للتكرار (1.11) وانحراف معياري (1.85) وبمستويين منخفضين لكل من الشدة والتكرار.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديموقراطي، والتساهلي) ومستوى الاحتراق النفسي لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ايجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للاحتراق النفسي وابعاده الثلاثة من حيث الشدة والتكرار والانماط الثلاثة للإدارة الصفية والجدول (19) يبين ذلك.

الجدول (19)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاحتراق النفسي وابعاده الثلاثة من حيث الشدة والتكرار والانماط الثلاثة للإدارة الصفية.

مستوى	البُعد	النمط التسلطي	النمط الديمقراطي	النمط التساهلي
الشدة	نقص الشعور بالإنجاز	*0.40	0.10	*0.36
	تبادل المشاعر	* 0.32	0.06	0.02
	الاجهاد الانفعالي	*0.24	0.080	0.05
التكرار	نقص الشعور بالإنجاز	*0.11	0.07	0.07
	تبادل المشاعر	*0.43	0.16	*0.32
	الاجهاد الانفعالي	*0.13	*-0.118	*0.158
الدرجة الكلية	الشدة	*0.34	0.090	-0.084
	التكرار	0.09	0.012	-0.017

أظهرت النتائج في الجدول (19) عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين انماط الادارة الصفية الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي في مجال التكرار، ووجدت علاقة دالة احصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين الدرجة الكلية في مجال الشدة وبين النمط التسلطي اذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.34)، ووجدت علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين الابعاد الثلاثة للاحتراق النفسي في مجال الشدة والنمط التسلطي، وبين بُعد "نقص الشعور بالإنجاز" والنمط التساهلي، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين الابعاد الثلاثة والنمط التسلطي في مجال التكرار، وبين بُعد "تبادل المشاعر" والنمط التساهلي، وبين بُعد "الإجهاد الإنفعالي" والنمطين الديمقراطي والتساهلي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديموقراطي، والتساهلي) تعزى لمتغيرات: الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية تبعاً لمتغير الجنس كما تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين والجدول (20) يبين ذلك.

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية وفقاً لمتغير الجنس.

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الديمقراطي	ذكور	63	3.79	0.43	2.07	* 0.039
	إناث	305	3.67	0.40		
التسلطي	ذكور	63	2.65	0.63	1.607	0.112
	إناث	305	2.54	0.44		
التساهلي	ذكور	63	2.52	0.58	2.349	*0.019
	إناث	305	2.36	0.47		

أظهرت النتائج في الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى ممارسة المعلمين لنمطي الإدارة الصفية "الديمقراطي" و "التساهلي" إذ بلغت القيمة التائية (2.07) بمستوى دلالة (0.039) للنمط الديمقراطي، و(2.349) للنمط التساهلي وبمستوى دلالة (0.019) وكان الفرق لصالح الذكور في كلا النمطين، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين للنمط التساهلي تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة التائية (1.607) وبمستوى دلالة (0.112).

الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة، والجدول (21) يبين ذلك.

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة.

النمط	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الديمقراطي	أقل من 5 سنوات	108	3.69	0.40
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	132	3.70	0.38
	من عشر سنوات فأكثر	128	3.69	0.43
التسلطي	أقل من 5 سنوات	108	2.58	0.49
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	132	2.53	0.42
	من عشر سنوات فأكثر	128	2.58	0.52
التساهلي	أقل من 5 سنوات	108	2.38	0.48
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	132	2.43	0.45
	من عشر سنوات فأكثر	128	2.35	0.54

يبدو من الجدول (21) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية تبعاً لمتغير الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما في الجدول (22).

الجدول (22)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الخبرة.

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	.008	2	.004	0.024	0.976
	داخل المجموعات	60.014	365	.164		
	المجموع	60.022	367			
النمط التسلسلي	بين المجموعات	.246	2	.123	0.545	0.581
	داخل المجموعات	82.474	365	.226		
	المجموع	82.720	367			
النمط التساهلي	بين المجموعات	.484	2	.242	1.006	0.367
	داخل المجموعات	87.769	365	.240		
	المجموع	88.252	367			

أظهرت النتائج في الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الخبرة إذ بلغت قيمة "ف" (0.024) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.976$) للدرجة الكلية، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية في مستوى

ممارسة المعلمين للأنماط الثلاثة: الديمقراطي والتسلطي والتساهلي، إذ تراوحت قيمة "ف" ما بين (0.024) و (1.006).

متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية تبعاً للمؤهل العلمي، والجدول (23) يبين ذلك.

جدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

النمط	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ديمقراطي	بكالوريوس	208	3.69	.44
	دبلوم عالي(مهني)	83	3.61	.35
	دراسات عليا	77	3.80	.33
تسلطي	بكالوريوس	208	2.54	.49
	دبلوم عالي(مهني)	83	2.62	.39
	دراسات عليا	77	2.56	.51
تساهلي	بكالوريوس	208	2.35	.49
	دبلوم عالي(مهني)	83	2.47	.43
	دراسات عليا	77	2.40	.55

يتبين من الجدول (23) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين

لأنماط الإدارة الصفية، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات

الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي وجاءت النتائج كما في الجدول (24).

الجدول (24)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات لمستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية من وجهة نظرهم وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	1.350	2	0.675	4.199	*0.016
	داخل المجموعات	58.672	365	0.161		
	المجموع	60.022	367			
النمط التسلطي	بين المجموعات	.336	2	0.168	.744	0.476
	داخل المجموعات	82.384	365	0.226		
	المجموع	82.720	367			
النمط التساهلي	بين المجموعات	.861	2	0.430	1.798	0.167
	داخل المجموعات	87.392	365	0.239		
	المجموع	88.252	367			

أشارت النتائج في الجدول (24) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في النمطين التسلطي والتساهلي، إذ بلغت القيمة الفائية (0.744) للنمط التسلطي و (1.798) للنمط التساهلي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين للنمط الديمقراطي إذ بلغت قيمة "ف" (4.199) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.016$) ولمعرفة لأية فئة من فئات متغير المؤهل العلمي تعزى هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. والجدول (25) يبين ذلك.

الجدول (25)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة المعلمين للنمط

الديمقراطي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

دراسات عليا	دبلوم عالي(مهني)	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	مستويات متغير المؤهل العلمي	النمط
-0.110	0.080	-	3.69	بكالوريوس	النمط الديمقراطي
*-0.190	-		3.61	دبلوم عالي(مهني)	
-			3.80	دراسات عليا	

يتبين من الجدول (25) أن الفرق في مستوى ممارسة المعلمين للنمط الديمقراطي يعزى لحملة

المؤهل العلمي (دراسات عليا) عند مقارنته مع المؤهلين الآخرين.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الأساسية

الخاصة في محافظة العاصمة عمان تعزى لمتغيرات: الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

متغير الجنس

تم اختبار دلالة الفروق لهذا المتغير حسب مجالي الشدة والتكرار وكما يأتي:

مجال الشدة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأُستخدم الاختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرّف الفروق في مستوى الاحتراق النفسي للدرجة الكلية ولأبعاده الثلاثة في مجال الشدة، والجدول (26) يبين ذلك.

الجدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في مستوى الاحتراق النفسي في مجال الشدة للدرجة الكلية ولأبعاد الثلاثة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	البعد
8050.	-0.247	0.86	2.39	63	الذكور	الاجهاد الانفعالي
		0.82	2.41	305	الاناث	
0.960	0.158	1.18	4.31	63	الذكور	نقص الشعور بالإنجاز
		1.03	4.33	305	الاناث	
0.815	0.235	1.05	3.32	63	الذكور	تبلد المشاعر
		0.90	3.35	305	الاناث	
0.871	0.162	0.87	3.39	63	الذكور	الدرجة الكلية
		0.73	3.41	305	الاناث	

أظهرت النتائج في الجدول (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

في مستوى الاحتراق النفسي للدرجة الكلية في مجال الشدة تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة التائية (0.162) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.871$) ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة للاحتراق

النفسي أيضاً، إذ تراوحت القيم التائية بين (0.158 – 0.247).

مجال التكرار

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرّف الفرق في مستوى الاحتراق النفسي للدرجة الكلية ولالأبعاد الثلاثة في مجال التكرار والجدول (27) يبين ذلك.

الجدول (27)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في مستوى الاحتراق النفسي في مجال التكرار للدرجة الكلية ولالأبعاد الثلاثة من وجهة نظر المعلمين، ووفقاً لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	البعد
* 0.001	-3.510	.63	2.19	63	الذكور	الاجهاد الانفعالي
		.76	2.55	305	الاناث	
0.468	-0.726	1.10	4.23	63	الذكور	تبلد المشاعر
		1.09	4.34	305	الاناث	
* 0.011	-2.554	.72	3.19	63	الذكور	نقص الشعور بالإنجاز
		.89	3.50	305	الاناث	
* 0.006	-2.753	.57	3.25	63	الذكور	الدرجة الكلية
		.71	3.51	305	الاناث	

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت النتائج في الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي للدرجة الكلية في مجال التكرار تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة "ت" (-2.753) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$). ولصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي في بُعدي

"الاجهاد الانفعالي" و "نقص الشعور بالإنجاز"، إذ بلغت قيمة "ت" للبعد الاول (-3.510) وللبعد الآخر (-2.554) ولصالح الاناث. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للبعد الثالث (تبادل المشاعر) إذ بلغت قيمة "ت" (-0.726) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.468$).

متغير الخبرة:

تم اختبار دلالة الفروق لمتغير الخبرة حسب مجالي الشدة والتكرار وعلى النحو الآتي:

مجال الشدة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي للدرجة الكلية وللأبعاد الثلاثة في مجال الشدة والجدول (28) يبين ذلك.

الجدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال الشدة تبعا لمتغير الخبرة من وجهة نظر المعلمين

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير الخبرة	البعد
0.94	3.06	108	أقل من خمس سنوات	الاجهاد الانفعالي
0.65	2.79	132	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
1.02	3.02	128	عشر سنوات فأكثر	
0.89	2.95	368	المجموع	
1.01	4.45	108	أقل من خمس سنوات	تبدل المشاعر
0.96	4.43	132	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
1.16	4.11	128	عشر سنوات فأكثر	
1.06	4.33	368	المجموع	
0.99	3.45	108	أقل من خمس سنوات	نقص الشعور بالإنجاز
0.78	3.21	132	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
0.99	3.38	128	عشر سنوات فأكثر	
0.93	3.34	368	المجموع	

يلاحظ من الجدول (28) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية

لمستوى الاحتراق النفسي باختلاف مستويات متغير الخبرة، إذا بلغ أعلى متوسط حسابي (3.38) لفئة

الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات)، وكان أقل متوسط حسابي لفئة الخبرة من (أقل من

خمس سنوات) بلغ (3.21)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية تم

استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (29) يبين ذلك:

الجدول (29)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتراق النفسي في مجال

الشدة وفقا لمتغير الخبرة من وجهة نظر المعلمين

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاجهاد الانفعالي	بين المجموعات	5.10	2.00	2.55	3.280	*0.039
	داخل المجموعات	283.43	365.00	0.78		
	المجموع	288.53	367.00			
تبلد المشاعر	بين المجموعات	9.20	2.00	4.60	4.180	*0.016
	داخل المجموعات	402.13	365.00	1.10		
	المجموع	411.33	367.00			
نقص الشعور بالإنجاز	بين المجموعات	3.64	2.00	1.82	2.140	0.119
	داخل المجموعات	310.62	365.00	0.85		
	المجموع	314.26	367.00			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.37	2.00	1.19	2.080	0.126
	داخل المجموعات	207.97	365.00	0.57		
	المجموع	210.35	367.00			

تشير النتائج في الجدول (29) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

$(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين للدرجة الكلية تعزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة

"ف" (2.080) وبمستوى دلالة $(\alpha \leq 0.126)$. كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد

"نقص الشعور بالإنجاز" إذ بلغت قيمة قيمة "ف" (2.140) وبمستوى دلالة (0.119) بينما كانت هناك

فروق دالة إحصائية في بُعدي "الإجهاد الانفعالي" و"تبلد المشاعر". إذ بلغت قيمة "ف" (3.280) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.039$)، (4.180) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.016$) على التوالي. ولمعرفة عائدة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (30) يبين ذلك.

جدول (30)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال الشدة تبعاً لمتغير الخبرة.

البعد	مستويات متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	عشر سنوات فأكثر
الاجهاد الانفعالي	أقل من خمس سنوات	3.06	-	* 0.265	0.041
	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2.79		-	* 0.224
	عشر سنوات فأكثر	3.02			-
تبلد المشاعر	أقل من خمس سنوات	2.95	-	*0.238	0.072
	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4.45		-	0.166
	عشر سنوات فأكثر	3.21			-

يلاحظ من الجدول (30) أن الفرق كان لصالح فئة الخبرة (من خمس سنوات الى أقل من 10

سنوات) وفئة الخبرة عشر سنوات فأكثر عند مقارنتهما مع فئة (أقل من خمس سنوات) بالنسبة لبعد

"الاجهاد الانفعالي". أما بالنسبة لبعد "تبلد المشاعر" فقد كان الفرق لصالح فئة (من خمس سنوات الى

أقل من 10 سنوات) مقارنة بالفئتين الأخرين.

مجالات التكرار:

تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال التكرار وفقا لمتغير الخبرة والجدول (31) يبين ذلك.

جدول (31)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال التكرار تبعا لمتغير الخبرة من وجهة نظر المعلمين

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير الخبرة	البعد
0.98	3.32	108	أقل من خمس سنوات	الاجهاد الانفعالي
0.64	2.96	132	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
0.75	2.82	128	عشر سنوات فأكثر	
0.81	3.02	108	أقل من خمس سنوات	تبلد المشاعر
1.21	4.39	132	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
1.09	4.33	128	عشر سنوات فأكثر	
0.99	4.25	108	أقل من خمس سنوات	نقص الشعور بالإنجاز
1.09	4.32	132	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
1.12	3.58	128	عشر سنوات فأكثر	
.79	3.26	108	أقل من خمس سنوات	الدرجة الكلية
0.66	3.52	132	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
0.87	3.45	128	عشر سنوات فأكثر	

يلاحظ من الجدول (31) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية

للاحتراق النفسي في بعد التكرار باختلاف مستويات متغير الخبرة، إذ بلغ اعلى متوسط حسابي (3.52)

للإفراد من ذوي الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات)، وكان اقل متوسط حسابي لذوي

الخبرة (أقل من خمس سنوات) بلغ (3.26)، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة احصائيا

تم تطبيق تحليل التباين الاحادي والجدول (32) يبين ذلك.

الجدول (32)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال التكرار وفقا لمتغير الخبرة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاجهاد الانفعالي	بين المجموعات	15.153	2	7.576	12.109	*0.000
	داخل المجموعات	228.363	365	0.626		
	المجموع	243.516	367			
تبلد المشاعر	بين المجموعات	1.114	2	0.557	0.466	0.628
	داخل المجموعات	436.068	365	1.195		
	المجموع	437.182	367			
نقص الشعور بالإنجاز	بين المجموعات	7.305	2	3.652	4.925	*0.008
	داخل المجموعات	269.165	363	0.742		
	المجموع	276.470	365			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.546	2	2.773	5.889	*0.003
	داخل المجموعات	171.856	365	0.471		
	المجموع	177.401	367			

أشارت النتائج في الجدول (32) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

في مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال التكرار للدرجة الكلية، إذ بلغت قيمة "ف" (5.889)

بمستوى دلالة (0.003) كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في بعدي

"الاجهاد الانفعالي" و "نقص الشعور بالإنجاز" إذ بلغت القيمتان الفائتان (12.109) و (4.925) على

التوالي، ولم تكن هناك فروق دالة احصائيا لبعء "تبلد المشاعر" إذ بلغت قيمة "ف" (0.466) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.628$)، ولمعرفة عائدة الفروق تم استخدام إختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (33) يبين ذلك.

جدول (33)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال

التكرار تبعاً لمتغير الخبرة من وجهة نظر المعلمين

البعد	مستويات متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	عشر سنوات فأكثر
الاجهاد الانفعالي	أقل من خمس سنوات	3.32	-	*0.357	*0.498
	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2.96		-	0.140
	عشر سنوات فأكثر	2.82			-
نقص الشعور بالإنجاز	أقل من خمس سنوات	3.58	-	*0.324	0.065
	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.26		-	*-0.259
	عشر سنوات فأكثر	3.52			-
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	3.66	-	*0.276	* 0.260
	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.38		-	- 0.017
	عشر سنوات فأكثر	3.37			-

يلاحظ من الجدول (33) أن الفرق كان لصالح فئتي الخبرة (من خمس سنوات الى اقل من

عشر سنوات) و (عشر سنوات فأكثر) مقارنة بفئة الخبرة (اقل من خمس سنوات) بالنسبة للدرجة الكلية

وبعد "الاجهاد الانفعالي". أما بالنسبة لبعء "نقص الشعور بالإنجاز" فكان الفرق لصالح فئة الخبرة (من

خمس سنوات الى اقل من عشر سنوات) مقارنة بالفئتين الأخرين.

متغير المؤهل العلمي

تمت الاجابة عن هذا المتغير وفقا لمجالي الشدة والتكرار وكما يأتي:

مجال الشدة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال الشدة

تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والجدول (34) يبين ذلك.

جدول (34)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال الشدة تبعا

لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير المؤهل العلمي	البعد
0.94	3.08	208	بكالوريوس	الاجهاد الانفعالي
0.76	2.72	83	دبلوم عالي	
0.80	2.85	77	دراسات عليا	
0.89	2.95	208	بكالوريوس	تبلد المشاعر
1.05	4.35	83	دبلوم عالي	
1.13	4.12	77	دراسات عليا	
0.99	4.48	208	بكالوريوس	نقص الشعور بالإنجاز
1.06	4.33	83	دبلوم عالي	
1.02	3.36	77	دراسات عليا	
0.78	3.40	208	بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.79	3.24	83	دبلوم عالي	
0.93	3.34	77	دراسات عليا	

يلاحظ من الجدول (34) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي تبعاً لاختلاف مستويات المؤهل العلمي للدرجة الكلية، إذ بلغ أعلى متوسط حسابي (3.40) للأفراد الذين يحملون (بكالوريوس) تلامهم حملة (الدراسات العليا) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.34) وفي الرتبة الأخيرة جاء حملة (الدبلوم العالي) بمتوسط حسابي (3.24) ولمعرفة إن كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، والجدول (35) يبين ذلك.

الجدول (35)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتراق النفسي في مجال الشدة الشعور وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاجهاد الانفعالي	بين المجموعات	8.778	2	4.389	5.727	*0.004
	داخل المجموعات	279.752	365	0.766		
	المجموع	288.530	367			
تبلد المشاعر	بين المجموعات	5.494	2	2.747	2.471	0.086
	داخل المجموعات	405.834	365	1.112		
	المجموع	411.328	367			
نقص الشعور بالإنجاز	بين المجموعات	1.152	2	0.576	0.671	0.512
	داخل المجموعات	313.113	365	0.858		
	المجموع	314.265	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.185	2	1.092	1.915	0.149
	داخل المجموعات	171.856	365	0.471		
	المجموع	177.401	367			

تشير النتائج في الجدول (35) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال الشدة للدرجة الكلية، إذ بلغت قيمة "ف" (1.915) بمستوى دلالة $(\alpha \leq 0.149)$ كما لم تكن هناك فروق دالة احصائيا في بُعدي "تبليد المشاعر" و "نقص الشعور بالإنجاز" إذ بلغت القيمتان الفائتتان (2.471) و (0.671) على التوالي، وكان هناك فرق دال احصائيا لبعدي " الاجهاد الانفعالي" إذ بلغت قيمة "ف" (5.727) بمستوى دلالة $(\alpha \leq 0.004)$ ولمعرفة عائدة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (36) يبين ذلك.

جدول (36)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجة الاحتراق النفسي في مجال الشدة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

البعدي	مستويات متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم عالي	دراسات عليا
الاجهاد الانفعالي	بكالوريوس	3.08	-	*0.362	*0.232
	دبلوم عالي	2.72	-	-	- 0.129
	دراسات عليا	2.85	-	-	-

يلاحظ من الجدول (36) أن الفرق كان لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بالفئتين الآخرين.

مجال التكرار

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في

مجال التكرار تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والجدول (37) يبين ذلك.

جدول (37)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال التكرار تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير المؤهل العلمي	البعد
.91	3.03	208	بكالوريوس	الاجهاد الانفعالي
.74	2.94	83	دبلوم عالي	
.58	3.07	77	دراسات عليا	
.81	3.02	208	بكالوريوس	تبلد المشاعر
1.07	4.31	83	دبلوم عالي	
1.13	4.23	77	دراسات عليا	
1.12	4.42	208	بكالوريوس	نقص الشعور بالإنجاز
1.09	4.32	83	دبلوم عالي	
.99	3.45	77	دراسات عليا	
.68	3.50	208	بكالوريوس	الدرجة الكلية
.70	3.38	83	دبلوم عالي	
.87	3.45	77	دراسات عليا	

يتبين من الجدول (37) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي

للمعلمين في مجال التكرار للدرجة الكلية، إذ بلغ أعلى متوسط حسابي وقدره (3.50) لحملة البكالوريوس،

تلاه المتوسط الحسابي البالغ (3.45) لحملة (الدراسات العليا) واخيرا المتوسط الحسابي لحملة (الدبلوم

العالي) والذي بلغ (3.38) ولمعرفة إن كانت هذه الفروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم

تطبيق تحليل التباين الاحادي، والجدول (38) يبين ذلك

الجدول (38)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي في مجال التكرار الشعور وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاجهاد الانفعالي	بين المجموعات	.740	2	0.370	0.556	0.574
	داخل المجموعات	242.776	365	0.665		
	المجموع	243.516	367			
تبلد المشاعر	بين المجموعات	1.435	2	0.717	0.601	0.549
	داخل المجموعات	435.747	365	1.194		
	المجموع	437.182	367			
نقص الشعور بالإنجاز	بين المجموعات	.620	2	0.310	0.408	0.665
	داخل المجموعات	275.849	363	0.760		
	المجموع	276.470	365			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.118	2	0.059	0.122	0.885
	داخل المجموعات	177.283	365	0.486		
	المجموع	177.401	367			

تشير النتائج في الجدول (38) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

$(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في مجال التكرار إذ بلغت قيمة "ف" (0.122). كما

لم تكن هناك فروق دالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

اشتمل هذا الفصل على مناقشة نتائج الدراسة فضلا عن التوصيات التي تمّ التوصل إليها في ضوء النتائج وعلى النحو الآتي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

ما مستوى ممارسة معلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الادارة الصفية (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي) من وجهة نظرهم؟

تمت مناقشة هذا السؤال حسب الانماط الثلاثة: الديمقراطي، والتسلطي، والتساهلي، وعلى النحو

الآتي:

النمط الديمقراطي:

أظهرت النتائج في الجدولين (10) و (11) أن مستوى ممارسة معلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للنمط الديمقراطي في إدارتهم الصفية كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.69) بانحراف معياري (0.40)، وقد تعزى هذه النتيجة الى ان العلاقة بين المعلمين والطلبة قائمة على اساس الإحترام المتبادل بين الطرفين، وتأثير ذلك على المناخ المدرسي بشكل عام، وتحصيل الطلبة وتحقيق اهداف المدرسة، ذلك أن مثل هذه العلاقة الإيجابية من شأنها ان تدفع العملية التعليمية التعليمية الى الأمام، وتعمل على تقليل الفجوة بين الطالب والمعلم، والمشكلات التي قد تحدث داخل المدرسة. وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة لأن المعلمين يعملون جاهدين على الإهتمام بطلبتهم ومراعاة

ظروفهم المختلفة، والأخذ بأيديهم نحو تحقيق الاداء الأفضل، من خلال إدراكهم للتغيرات التي تطرأ عليهم سواء أكانت تتعلق بالنمو الجسمي أم بالسلوك الذي يمارسه الطلبة في المدرسة، مما قد يعطي مؤشراً على أن المعلمين مدركين لمراحل النمو المختلفة للطلاب، سواء أكانت جسمية أم عقلية أم روحية. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمارسون طرائق تدريس تتناسب والتغيرات التكنولوجية ودرجة توظيف التكنولوجيا في شتى المجالات التربوية، محاولين قدر الإمكان ان يكون الطالب هو مركز التعلم، الأمر الذي يدعو هؤلاء المعلمين إلى تشجيعه للمشاركة في عملية التعلم، لان مشاركة من هذا النوع من شأنها ترسيخ المعرفة لدى الطالب، وزيادة إدراكه للموضوعات التي يدرسها بنفسه وبمشاركة أقرانه من الطلبة وإشراف المعلم. وقد تُعزى هذه النتيجة التي عكست ممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي في إدارة الصف الى ان المعلمين مقتنعون بهذا النمط وفائدته وضرورته للعملية التربوية، لذلك يعمل المعلمون على ان يسود الصف جو من الإطمئنان، الذي ينعكس إيجاباً على اداء الطلبة ويزيل حالة الخوف التي قد تكون لدى بعضهم، كما يعمل المعلمون على تقدير الجهد الأكاديمي الذي يبذله الطالب والذي يبدو واضحاً من خلال النشاطات الاكاديمية التي يمارسها أو يشترك مع أقرانه في تقديمها. ويُحتمل ان تعود هذه النتيجة إلى قناعة المعلمين بان طلبتهم لديهم طاقات متنوعة لا بد من كشفها وإستثمارها وتوظيفها بشكل يحقق أداءً أفضل ونتائج أعلى. وقد تعكس هذه النتيجة إمتلاك المعلمين لأنماط الإدارة الصفية، وأي من هذه الانماط لا بد من إستخدامه في ضوء الموقف أو المواقف التي يواجهونها، فالمعلم مهما امتلك من معرفة ومعلومات، فإنها لا تكون ذات فائدة إذا لم يمتلك المهارات اللازمة لإدارة صفه، إذ من خلال الادارة الصفية الناجحة تتحقق أفضل النتائج، وهذا لا يتم إلا إذا امتلك المعلم المهارات المطلوبة للإدارة الصفية، والتي تتناسب مع المرحلة الدراسية التي يعمل فيها.

وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة لما يتميز به المعلمون من خصائص اخلاقية تنعكس على مخرجات أدائهم. فالتسامح خصيصة أخلاقية إيجابية، اذا ما اتصف بها المعلم زاد إحتراما وارتفع مكانة وتقديراً من أعضاء المجتمع المدرسي بشكل عام. ويكون تأثير ذلك أكبر إذا ما كان المعلم متسامحاً مع طلبته، يتعامل معهم بالرفق واللين، ويتغاضى عن زلاتهم وهفواتهم ويوجههم ويرشدهم نحو الطريق القويم، ويشجعهم على العمل المثمر والتعاون فيما بينهم. وقد تعزى هذه النتيجة الى تقديم المعلم الحوافز المعنوية لطلبته، لتعزيز سلوكهم الإيجابي، وتحفيزهم على الإنجاز وتحقيق مستويات عالية من الاداء، فضلاً عن تأثير ذلك إيجابياً في جو الصف، بما يؤدي الى نتائج أفضل للعملية التعليمية التعلمية، من خلال تمكين المعلم من ممارسة النمط القيادي الديمقراطي في إدارته الصفية، والتي من شأنها العمل على توفير بيئة صفية صحية تساعد على تسهيل عمليتي التعليم والتعلم.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة المناعمة (2005) ودراسة القرشي (2007) ودراسة (كاظم، 2011) ودراسة (أبو شرشوح، 2016).

النمط التسلطي:

أظهرت النتائج في الجدولين (10) و (12) أن النمط التسلطي جاء بالرتبة الثانية بعد النمط الديمقراطي من حيث ممارسة المعلمين له في إدارتهم الصفية، وبمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.56) بانحراف معياري (0.47). وقد تعزى هذه النتيجة الى أن المعلم الذي يمارس نمطاً إدارياً متشدداً في إدارة صفه، عادة ما يكون بعيداً عن المشاركة والتعاون مع الطلبة، ويوصف بأنه نمط إستبدادي، إذ لا يتيح المجال للطلبة لإبداء آرائهم أو مقترحاتهم بصدد مسار حصة الدرس، لأنه هو الذي يفرض هذا المسار، ويرى بأنه المسؤول عن إدارة الصف، فيتبنى عن قناعة الاسلوب الذي يراه مناسباً من وجهة

نظره، لإيمانه بهذا الأسلوب، وإعتقاده بأنه يحقق نتائج أفضل إذا ما استخدمه. وربما جاءت هذه النتيجة لان المعلم وفقاً للأسلوب الذي يمارسه يركز بالدرجة الأولى على المادة العلمية وضرورة نجاح الطلبة فيها. فقد يرى ان مهمته هي التعليم قبل التربية، وان مهمة الطالب قراءة المادة ومعرفتها أو الإلمام بها، أو حفظها. ولتعرف درجة تحقق ذلك يلجأ الى الامتحان الذي يرى فيه أن الدرجة التي يحصل عليها الطالب خير مؤشرٍ ومعياريٍّ على مدى تقدمه في الصف. والمعلم الذي يسير وفقاً لهذا النمط يفرض رأيه وخطته الدراسية من غير إستشارة لطلبته الذين يعينهم أمر تعلم المادة التي يدرّسها، فلا يسمح لهم بإبداء الراي أو تقديم أي مقترح بصدد المادة الدراسية. إذ يرى أن مهمة الطالب تتحدد في تلقي المادة، ولا يحق له إبداء اي إعتراض سواء على محتوى المادة، أم طريقة التدريس. وربما تُعزى هذه النتيجة المتوسطة الى أن بعض المعلمين لا يمارسون الاساليب الإدارية الصفية التي تمثل النمط التسلسلي بمستوى مرتفع. فقد بلغت عدد الفقرات التي تمت ممارستها بمستوى متوسط (10) فقرات من مجموع (20) فقرة للنمط التسلسلي وبنسبة قدرها (50%)، وبلغ عدد الفقرات التي تمت ممارستها بمستوى منخفض ثمان فقرات وبنسبة قدرها (40%)، في حين كان عدد الفقرات التي تمت ممارستها بمستوى مرتفع فقرتين وبنسبة قدرها (10%). وفي ضوء هذه النسب للمستويات الثلاثة، يبدو أن المعلمين لا يرغبون في ممارسة هذا النمط إلا عند الضرورة. وربما جاءت هذه النتيجة بسبب ما عرفه المعلمون عن هذا النمط وتأثيراته السلبية على العملية التربوية، وإبتعاد من يمارسه عن الآخرين في العلاقات الانسانية، إذ يميل أصحاب هذا النمط الى فرض آرائهم ورغباتهم، فهم يعدّون أنفسهم على صواب ويكون من خالفهم على خطأ. وان نمطاً من هذا النوع إذا ما تمت ممارسته مع الطلبة الصغار، فإنه يثير الخوف والقلق لديهم ويؤثر فيهم سلباً، ويؤخر تعلمهم. وعلى الرغم من سلبية هذا النمط إلا ان بعض المواقف قد تُجبر المعلمين على

استخدامه، ظناً منهم بأنه سيعالج هذه المواقف، أو ربما أنهم لا يعرفون ممارسات أخرى قد تكون أجدى نفعاً من هذا النمط الذي يتسم بالتسلط والإستبداد.

النمط التساهلي:

أظهرت النتائج في الجدول (13) أن هذا النمط جاء بالرتبة الثالثة والاخيرة بعد النمطين الديمقراطي والتسلطي، بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.49). ويتضح من هذه النتيجة قلة إهتمام المعلمين بهذا النمط، إذ انهم لا يمارسونه إلا في حالات نادرة. فقد تمت ممارسة تسع فقرات من هذا النمط وبنسبة قدرها (45%) بمستوى متوسط، وإحدى عشرة فقرة وبنسبة قدرها (55%) بمستوى منخفض. وقد يُعزى ذلك الى ان المعلمين غير مقتنعين بهذا النمط من حيث فاعليته وتأثيره في شخصيات المتعلمين، فالمشكلات التي يواجهها المعلمون الذين يمارسون هذا النمط لا يتمكنون من حلها بشكل كامل، مما قد يؤدي الى عودة هذه المشكلات ثانية، وربما قد يتضاعف تأثيرها السلبي لغياب الحزم في مثل هذه المواقف. فضلا عن ذلك فإن منح الطلبة الحرية في إتخاذ القرارات التي تهمهم قد يولد فوضى في الغرفة الصفية وبخاصة إذا كان المعلم لايعير إهتماما للإنضباط الصفي. وقد تُعزى ممارسة المعلمين لهذا النمط الى انهم لايتدخلون في شؤون طلبتهم ولا يعملون على توجيههم الوجهة الصحيحة، ولا يقدمون لهم النصح والارشاد، مما قد ينتج عن ذلك ضعف في المستوى الأكاديمي للطلبة لضعف الرقابة والسيطرة والضبط داخل الغرفة الصفية. وربما امتد تاثير ممارسة هذا النمط الى سلوك اللامبالاة لدى الطلبة والذي يبدو في إهمالهم للواجبات الصفية التي يكلفون بها، والتي لايعقبها أي تأكيد من المعلم، فتكون الآثار سلبية على الطلبة أنفسهم. أو ان المعلم الذي يمارس النمط التساهلي لاتتسم شخصيته بالالتزام والثبات الإنفعالي والإصرار على القرار الذي يتخذه، فعادة مايكون متقلب الأهواء، مزاجي السلوك داخل الصف

وربما لا يعير إهنمما لما يصدر عن الطلبة من ممارسات خاطئة أو سلوك سلبي، إذ يتركهم يعملون ما يرغبون بعمله، وعادة ما يتبع سياسة ترك الحبل على الغارب أو دعه يفعل ما يشاء. وحيث أن الطلبة في المرحلة الأساسية لا يدركون تماما مصطلحتهم ولا يعرفون ما ينفعمهم وما يضرهم، وبما أن هذا الأسلوب والنمط الإداري للصف لا يشكل ضغطا على رغباتهم، فانهم يرغبون فيه، الا أن النتيجة المتوقعة لممارسة هذا النمط داخل الصف قد تولد مضاعفات كثيرة بسبب التسبب وضعف الانضباط والالتزام من المعلم والطلبة تنعكس سلبيا على مخرجات العملية التربوية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى ممارسة الاحتراق النفسي لدى

معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج في الجدول (15) أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم كان منخفضا للدرجة الكلية. إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجال الشدة (3.41) بانحراف معياري (0.76) ولمجال التكرار كان المتوسط الحسابي (3.47) بانحراف معياري (0.70). وحصل بعدا "تبلد المشاعر" و "الاجهاد الانفعالي" على مستوى منخفض في مجالي الشدة والتكرار. في حين حصل بعد "نقص الشعور بالانجاز" على مستوى مرتفع في كل من الشدة والتكرار. وقد تُعزى هذه النتيجة المنخفضة لمستوى الاحتراق النفسي إلى أن المعلمين لا يعانون من حالة نفسية سلبية تقلقهم أو تؤثر في مشاعرهم وأحاسيسهم. كما انهم لا يواجهون أعباء إضافية، ولا يتحملون ضغوط عمل أكثر من طاقاتهم. وربما يعود ذلك الى الانسجام بين المعلمين والإدارة، وحسن التعامل مع الطلبة، وقلة حدوث المشكلات، الأمر الذي يؤدي الى قلة حالات التوتر أو ندرتها، وقلة الإنهاك الجسمي والعقلي على الرغم من المهمات الكثيرة التي يقومون بها. وقد تُعزى هذه النتيجة

المنخفضة أيضا الى تمكّن المعلمين من الاستجابة بشكل إيجابي للضغوط التي يواجهونها في اثناء أدائهم لمهامهم التربوية والتعليمية، سواء أكانت بسبب التعامل مع إدارة المدرسة أم الطلبة أم أولياء الأمور. وفي جميع هذه الحالات، هناك - على ما يبدو - نسبة عالية من المعلمين الذين لديهم المقدرة على الاستجابة إيجابيا للظروف الضاغطة، يمكن الإستدلال عليها من القيمة المنخفضة للمتوسط الحسابي عند مقارنتها مع معايير ماسلاك لابعاد الاحتراق النفسي الثلاثة من حيث الشدة والتكرار، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ماتوصلت اليه دراسة (الحايك، 2000) ودراسة زايف وسيفر وسكوموت (Zapf, Seifer & Schomwitt, 2001) و دراسة جاك و جيل (Jack, Jill, 2003)، و دراسة (الجعبري، 2004)، و دراسة باندي و تريپثي (Pandy & Tripathi, 2004) و دراسة (بطاينة، 2005)، ودراسة (الخرابشة و عربيات، 2005) و دراسة (الزيودي، 2007) و دراسة (الفريحات والربضي، 2009)، و دراسة (أبو مسعود، 2010)، و دراسة (ذيابات وخصاونة، 2011) و دراسة (جرار، 2011)، ودراسة (السلخي، 2013)، و دراسة (عياصرة، 2013) و دراسة (الحاتمي، 2014). واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة (الشيخ وجواد، 2008)، ودراسة (بقيعي، 2010).

أما بالنسبة لابعاد الاحتراق النفسي فكانت المناقشة على النحو الآتي:

1. بعد "تبلد المشاعر":

أشارت النتائج في الجدول (16) إلى أن مستوى بعد "تبلد المشاعر" لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان كان منخفضاً في كل من مجالي الشدة والتكرار. إذ بلغ

المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الشدة (4.33) بانحراف معياري (1.06) وبمستوى منخفض. في حين بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال التكرار (4.31) بانحراف معياري (1.09) وبمستوى منخفض ايضاً. وجاءت جميع فقرات هذا البعد بمستوى منخفض في مجال الشدة، وبمستوى منخفض ايضاً في مجال التكرار باستثناء فقرة واحدة كانت بمستوى متوسط. وقد تعزى هذه النتيجة المنخفضة الى شعور المعلمين بأنهم يؤدون عملهم على أحسن وجه وبجدية تامة، فضلاً عن شعورهم بالإرتياح عندما يتعاملون مع طلبتهم ويتعاملون ويتفاعلون معهم في أثناء حصة الدرس. وربما عكست هذه النتيجة ما يقوم به المعلمون من اعمال وما يحققونه من إنجازات يعدونها قيمة وذات فائدة في اثناء قيامهم بتأدية أعمالهم، سواء داخل الغرفة الصفية، أم خارجها وسواء أكان التعامل والتفاعل مع الطلبة ام مع الإداريين أم مع أولياء الأمور. ولهذا فقد يتولد لدى هؤلاء المعلمين ثقة بأنفسهم، ومقدرة على أدائهم لمهامهم وحلهم للمشكلات التي تواجههم، او تواجه طلبتهم، فضلاً عن قلة شعورهم بالانهاك والتعب الجسدي أو الذهني في نهاية يومهم العملي في المدرسة، والذي قد يعود الى رغبتهم في مواصلة العمل والتضحية براحتهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يعملون فيها. إنهم كالقادة الحقيقيين الذين لا يقولون انهم وصلوا. فكلما وصلوا الى هدف وحققوه، ظهر لهم هدف آخر يسعون لتحقيقه وهكذا، إنهم لا يكلون ولا يملون، يعملون باستمرار على تقديم الخدمة للآخرين وتوفير متطلبات تحقيق عملهم لأهدافه. إنهم يتسمون بالصبر وحسن المعاملة سواء في تعليمهم للطلبة أم تعاملهم مع أفراد المجتمع المدرسي بشكل عام.

وقد تعزى هذه النتيجة الى قلة شعور المعلمين بتدني مستوى أدائهم الشخصي وأن لديهم المقدرة والكفاءة في أداء العمل، والتمكن من انجاز الاعمال الناجحة والتفاعل الإيجابي مع العاملين في المدرسة ومع أولياء الأمور.

2. بُعد "نقص الشعور بالإنجاز":

أظهرت النتائج في الجدول (17) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لبُعد "نقص الشعور بالإنجاز" بلغ (3.34) بانحراف معياري (0.93) لمجال الشدة، وبلغ (3.44) بانحراف معياري (0.87) لمجال التكرار وبمستوى مرتفع لكلا المجالين. وجاءت جميع فقرات هذا البُعد بالمستوى المرتفع أيضاً في كل من مجال الشدة ومجال التكرار. وقد يُعزى ذلك الى ان لدى المعلمين المقدره على توفير مناخ صفي مناسب يمكن فيه ممارسة العملية التعليمية التعلّمية بنجاح، فضلا عن إهتمامهم بالمشكلات التي يواجهها طلبتهم ومحاولة معالجتها بفاعلية وإيجاد الحلول المناسبة لها. ولذلك فإن المعلمين لديهم المقدره على فهم مشاعر طلبتهم وأحاسيسهم، ويعملون على معالجة المشكلات وبخاصة تلك التي تتعلق بالجانب العاطفي بكل هدوء، نتيجة لإدراكهم طبيعة العمل الذي يقومون به، ومعرفتهم بطلبتهم من خلال تفاعلهم معهم لفترة ليست بالقصيرة، وقد تعود هذه النتيجة الى أن المعلمين يشعرون بالنشاط والفاعلية عند أدائهم لاعمالهم ويحضرون الى المدرسة مبكراً، ويلتزمون بمتطلبات العمل المدرسي. ولا تتولد لديهم حالات إحباط نتيجة الضغوط التي يتعرضون لها سواء من الإدارة أم أولياء الامور، لا سيما وأن المدارس الخاصة تُعير إهتماما كبيرا لأولياء الأمور وترى أنهم على حق دائما. وربما جاءت هذه النتيجة لأن المعلمين أنفسهم يهتمون بطلبتهم، ويقدمون لهم الرعاية المطلوبة للنهوض بمستواهم، ويتعاطفون معهم في بعض حالاتهم الخاصة، كما أنهم يواصلون عملهم بفاعلية، ولا يرون أنهم وصلوا الى نهاية نفق مغلق. إنهم يبذلون جهوداً متواصلة من غير كلل أو ملل من أجل أن يحققوا أهدافهم وأهداف طلبتهم والتي تنعكس إيجابياً على أهداف المدرسة ورسالتها. وقد تُعزى هذه النتيجة الى أن المعلمين يتعاملون

مع طلبتهم بإيجابية، وبيتعدون عن ممارسة النقد للآخرين، ويتصفون باللين والتسامح وحُسن الخلق والتفاؤل. وهذا كله ينعكس على مخرجات العملية التربوية.

3. بُعد "الاجهاد الإنفعالي":

أظهرت النتائج في الجدول (18) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لهذا البُعد بلغ (2.95) بانحراف معياري (0.89) وبمستوى منخفض لمجال الشدة وبلغ (3.02) بانحراف معياري (0.81) وبمستوى منخفض أيضاً لمجال التكرار. كما أن جميع فقرات هذا البُعد جاءت بمستوى منخفض سواء لمجال الشدة أم مجال التكرار. وقد يُعزى ذلك الى ان المعلمين يشعرون بان لديهم تأثير إيجابي في أثناء التعامل مع الآخرين داخل المدرسة، وأنهم يبذلون جهداً كبيراً عند قيامهم بعملية التدريس، ويحتملون أعباء ذلك، ولا يتأثرون إنفعالياً، ولا يكونوا متوترين عند تعاملهم مع الآخرين. وربما جاءت هذه النتيجة إنعكاساً لإهتمام المعلمين بعملهم وقيامهم بتأديته بالشكل المطلوب وأنهم يحسّون بما يشعر به الآخرون ضمن إطار عملهم في المدرسة، ولذلك فهم يدركون الجانب الإنساني وأهميته في تعاملهم مع طلبتهم والمعلمين الآخرين، ولا يقللون من شأن الأفراد الذين يتعاملون معهم. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً الى شعور المعلمين بالثقة بأنفسهم وبالآخرين وإهتمامهم وعنايتهم بالمستفيدين من خدماتهم وأعمالهم، ولا يشعرون بأنهم منهكون عاطفياً، ويواصلون جهودهم وعملهم لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون فيها.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي) ومستوى الإحترق النفسي لديهم؟

أشارت النتائج في الجدول (19) الى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أنماط الإدارة الصفية الثلاثة وبين الدرجة الكلية للاحترق النفسي من حيث الشدة والتكرار، بإستثناء وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة الكلية للاحترق النفسي في مجال الشدة وبين النمط التسلطي. وقد تعزى هذه النتيجة الى أن أنماط الإدارة الصفية الثلاثة التي يمارسها معلمو المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لا تؤثر في حدوث الاحترق النفسي لديهم، لأن الاحترق النفسي حالة نفسية شخصية وأن هناك بعض الأسباب التي تؤدي الى حدوثه يتعلق بعضها بالطلبة والبيئة الصفية، وبعضها الآخر يتعلق بطبيعة العلاقة مع الإدارة المدرسية والاسلوب الإداري الذي تمارسه، فضلاً عن الضغوط التي قد يتعرض لها المعلمون. وحيث أن مستوى الاحترق النفسي كان منخفضاً، وأن أنماط الإدارة الصفية هي ممارسات تربوية وتعليمية وإدارية، إكتسبها المعلمون نتيجة قناعتهم بأهمية هذه الأنماط وضرورة ممارسة كل نمط وفقاً للموقف أو المواقف التي يواجهونها، فإن عدم وجود العلاقة بين هذه الأنماط الثلاثة ومستوى الاحترق النفسي قد يبدو نتيجة مقبولة يمكن تفسيرها بأن الإحترق النفسي حالة تتولد من الضغط والتوتر والخوف والرغبة التي تنتج من المواقف الصفية، وأن الأنماط الإدارية الصفية يختارها المعلمون عن رغبة وقناعة ربما نتيجة تعلمهم لها أو تقليدهم للمعلمين الآخرين الذين سبقوهم. وبما أن المعلمين لديهم المقدرة على السيطرة وضبط المواقف

الصفية وإختيار النمط التعليمي الذي يرونه مناسباً، فإنهم يتمكنون من التخلص من حالات التوتر والتخوف ومعالجة المواقف الضاغطة، وبذلك فإنهم قد يتخلصون من بعض حالات الاحتراق النفسي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة معلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لانماط الإدارة الصفية (التسلطي، والديمقراطي، والتساهلي) تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

تمت مناقشة هذا السؤال حسب متغيراته وكما يأتي:

متغير الجنس:

أشارت النتائج في الجدول (20) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة المعلمين لنمطي الادارة الديمقراطي والتساهلي، وكان الفرق لصالح الذكور. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة المعلمين للنمط التسلطي تبعاً لمتغير الجنس.

وقد يُعزى الفرق لصالح الذكور في إستخدامهم للنمطين الديمقراطي والتساهلي الى أن الذكور قد يكونوا أكثر رغبة في إستخدام أكثر من نمط إداري داخل الغرفة الصفية، لضبط الصف، ووفقاً للمواقف الصفية. وربما يرون أن لكل نمط خصائصه وإيجابياته وشروط تطبيقه، ومتى؟ بشكل أكثر مما تراه الإناث. أو أن الذكور قد يكونوا أكثر مقدرة من الإناث في إستخدام هذين النمطين، لأن الضعف أو عدم المقدرة في استخدامهما قد يولد حالة من الفوضى داخل الغرفة الصفية. فربما كان الذكور أكثر تمكناً من

الإناث في عملية ضبط الصف. كما أن القناعة بممارسة هذين النمطين من قبل الذكور قد تكون عاملاً يدفعهم لإختيارهما وممارستها بشكل أكثر من الإناث.

أما بالنسبة لعدم الفرق بين الذكور والإناث في إستخدامهم للنمط التسلطي فهذا يتأتى من الاتفاق الضمني بينهما على مضمون هذا النمط. فالذكور لا يختلفون عن الإناث في مستوى إستخدامه مما قد يشير الى أن كلا الطرفين يميلون الى إستخدامه، وحسب الموقف أو المواقف التي يواجهونها، مما قد يشير الى أن الجنس ليس متغيراً مؤثراً في إستجابات الأفراد تبعاً لهذا النمط من الإدارة الصفية. وأختلفت نتائج هذه الدراسة مع ماتوصلت اليه دراسة (الطعاني، 2011)، ودراسة مخامرة (2012). واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الكريطي، 2012).

متغير الخبرة:

أظهرت النتائج في الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة المعلمين لانماط الادارة الصفية الثلاثة (الديمقراطي، والتسلطي، والتساهلي) تعزى لمتغير الخبرة. ويستدل من هذه النتيجة أن متغير الخبرة ليس من المتغيرات المؤثرة في استجابات أفراد العينة. بمعنى أنه لا يحدث فرقاً في إستجاباتهم، وبمعنى آخر أن المعلمين سواء أقصرت سنوات خبرتهم أم طالت، فإنهم متفقون في إستخدامهم لهذه الانماط الصفية. وربما إكتسب المعلمون كيفية ممارسة هذه الانماط في أثناء فترة إعدادهم، وتولدت لديهم قناعات معينة بكل نمط، وواصلوا تعزيزها، إيماناً منهم بضرورة التنويع في إستخدام هذه الانماط الادارية الصفية ووفقاً لمتطلبات الموقف الدراسي أو الموقف الصفية.

وإتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة (الطعاني، 2011).

وإختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة مخامرة (2012).

متغير المؤهل العلمي:

أشارت النتائج في الجدول (24) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

في مستوى ممارسة المعلمين للنمط الديمقراطي، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة لممارسة النمطين التسلسلي والتساهلي. وأظهرت نتائج إختبار شيفيه (Scheffe test) في الجدول (25) أن الفرق لصالح حملة مؤهل (دراسات عليا) مقارنة مع المؤهلين الآخرين. وقد تُعزى هذه النتيجة الى أن المعلمين من حملة الماجستير أو الدكتوراه تكونت لديهم معرفة كافية عن هذه الانماط الثلاثة، وخصائص كل نمط وكيفية ممارسته.

وربما أدرك المعلمون من ذوي فئة الدراسات العليا أهمية هذه الأنماط الصفية، والنتائج المترتبة على كل نمط، وما النمط الذي يعد أكثر ملاءمة من النمطين الآخرين في مواجهة المواقف الصفية. فالتأهيل عامل مهم ومؤثر في إحداث فرق دال إحصائياً في إستجابات المعلمين وفقاً لإختلاف مؤهلاتهم العلمية فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي، لأن هناك خلافاً قائماً في الحياة العملية المدرسية بصدد الأخذ بهذا النمط. وبما أن أصحاب المؤهل العلمي الأعلى أكثر إماماً ومعرفة وإكتساباً للمعلومات ذات الصلة، فقد كان الفرق لصالحهم لإدراكهم تأثير هذا النمط في الخصائص الشخصية للطلبة من جهة، وفي تحصيلهم الدراسي إيجاباً من جهة أخرى.

إتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت اليها دراسة مخامرة (2012).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

تمت مناقشة هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

متغير الجنس:

تم إختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث وفقاً لمجالي الشدة والتكرار وكما يأتي:

أ. مجال الشدة:

أشارت النتائج في الجدول (26) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي في الدرجة الكلية وفي أبعاده الثلاثة، في مجال الشدة. وقد تعزى هذه النتيجة الى أن جنس المعلمين غير مؤثر في إستجاباتهم، بمعنى أنهم من كلا الجنسين متفقون في إجاباتهم من حيث مستوى الشدة الناتج عن الاحتراق النفسي، فلا يوجد أي اختلاف في إستجاباتهم. مما قد يشير الى أن الشدة بمثابة ضغط يواجهه الافراد، وعند حدوثه يشعر به الافراد ذكورا وإناثاً.

ب. مجال التكرار:

أشارت نتائج الإختبار التائي في الجدول (27) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي في الدرجة الكلية وفي بُعدي "الإجهاد

الانفعالي" و "نقص الشعور بالانجاز" في مجال التكرار، وكان الفرق لصالح الإناث في الدرجة الكلية والمجالين الآخرين.

ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية في بُعد "تبدل المشاعر". وقد يعزى الفرق الى أن الإناث من الممكن أن يكنّ أكثر تحسناً وجدية في العمل من الذكور وبخاصة عندما يقمن بالتدريس في الصفوف الدنيا، فيكنّ بمثابة الأم لأطفالها، ويعملن على بذل الجهد المتزايد في تربية الصغار من الطلبة وتعليمهم، لهذا يصبحن أكثر تعرضاً لتكرار بعض حالات الاحتراق النفسي مقارنة بأقرانهن من الذكور. وربما تعزى هذه النتيجة الى زيادة حرص الإناث على أداء المهمات الموكلة اليهن، فيكنّ أكثر عُرضة من الذكور في مواجهة تكرار المواقف الصعبة أو التي تؤدي الى حدوث الاحتراق النفسي لديهن.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة زايف و سيفر و سكوموت (Seifer Zapt, & Schomwitt, 2001) ودراسة (بطاينة، 2005)، ودراسة (الخرابشة وعربيات، 2005) ودراسة (الزبيدي، 2007)، ودراسة حسن وباسبينار (Hasan& Baspinar, 2007)، ودراسة (ذيابات وخصاونة، 2011)، ودراسة (السلخي، 2013)، ودراسة (عياصرة، 2013). واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه هذه الدراسات السابقة بينما إتفقت مع ما توصلت اليه دراسة (القريوتي، 2006) ودراسة (الشيخ وجواد، 2008) في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

متغير الخبرة:

تم إختبار دلالة الفروق لمتغير الخبرة وفقاً لمجالي الشدة والتكرار، وكما يأتي:

أ. مجال الشدة:

أظهرت نتائج تحليل التباين الاحادي في الجدول (29) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي في الدرجة الكلية وفي بُعد " نقص الشعور بالانجاز"، وكانت هناك فروق دالة إحصائياً في بُعد "الاجهاد الانفعالي" و "تبلد المشاعر". وأظهرت نتائج إختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الجدول (30) ان الفرق كان لصالح فئة الخبرة (من خمس سنوات الى أقل من عشر سنوات) في كلا البعدين. ويستدل من هذه النتيجة أن متغير الخبرة لم يكن مؤثراً في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي، بينما كان تأثيره واضحاً لدى اصحاب الخبرة من (خمس سنوات الى اقل من عشر سنوات) في بُعد "الاجهاد الانفعالي" وتبلد المشاعر"، وقد يعزى ذلك الى ان المعلمين كلما إزدادوا خبرة مرّوا بمواقف وتجارب تعلموا منها اموراً كثيرة، من بينها تلك المواقف والتجارب التي كان لها دور في حدوث الاحتراق النفسي لديهم في هذين البعدين، ومما يؤكد ذلك ان اصحاب الخبرة (عشرة سنوات فاكثر) هم ايضا تاثروا بالاحتراق النفسي في بُعد " الاجهاد الانفعالي" عند مقارنتهم مع اصحاب الخبرة (أقل من خمس سنوات).

ب. مجال التكرار:

أظهرت نتائج تحليل التباين الاحادي في الجدول (32) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في الدرجة الكلية وبعدي " الاجهاد الانفعالي" و "نقص الشعور بالانجاز"، وأشارت نتائج إختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في الجدول (33) ان الفرق كان لصالح فئتي الخبرة من (خمس سنوات الى اقل من عشر سنوات)، و (عشر سنوات فأكثر)، مقارنة بفئة الخبرة (أقل من خمس سنوات) وإتفقت هذه النتيجة مع نتيجة مجال الشدة، فكلا المجالين كان الفرق فيهما لصالح اصحاب الخبرة من (خمس سنوات الى اقل من عشر سنوات) و (عشر سنوات فأكثر)، وهاتان النتيجتان تشيران الى ان المعلمين كلما كانوا اكثر خبرة، كانوا اكثر إدراكا ووعياً وتعرضاً للاحتراق النفسي بسبب تكرار بعض المواقف المسببة لحالة الاحتراق هذه.

إتفقت نتائج الدراسة في مجال الشدة مع النتائج التي توصلت اليها دراسات (الشيخ وجواد، 2008) و(الفريحات والريضي، 2009) ودي فيتو (2009 Devito) و(ذيابات وخصاونة، 2011).

أما في مجال التكرار فقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراستا (الزيودي،

2007) وحسن وباسبينار (2007 Hasan & Baspinar).

متغير المؤهل العلمي:

أختبرت دلالة الفروق لمتغير المؤهل العلمي تبعا لمجالي الشدة والتكرار للاحتراق النفسي وكما

يأتي:

أ. مجال الشدة:

اشارت نتائج تحليل التباين الاحادي في الجدول (35) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي في الدرجة الكلية وفي بعدي "نقص الشعور بالانجاز" و "تبلد المشاعر" وكانت هناك فروق دالة إحصائية في بعد "الاجهاد الانفعالي". وأظهرت نتائج اختبار شيفيه في الجدول (36) أن الفرق كان لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بالفئتين الأخرين. ويتضح من هذه النتيجة ان متغير المؤهل العلمي لم يكن مؤثراً في الدرجة الكلية ولا في بعدي "نقص الشعور بالانجاز" و "تبلد المشاعر"، الا أن هذا المتغير كان له تأثير في بعد " الاجهاد الانفعالي" ولصالح حملة البكالوريوس. وقد يعزى ذلك الى ان المعلمين من حملة البكالوريوس قد يكون معظمهم من أصحاب الخبرة القليلة، فقد يشعرون بالرهبة والخوف من المواقف التعليمية التي يواجهونها للمرة الاولى، او أنهم يبذلون أقصى جهدهم وطاقاتهم لإثبات مقدرتهم على النجاح في عملهم وتمكنهم من اداء العمل بالشكل الصحيح، فضلا عن المعاناة النفسية والعاطفية الملقاة عليهم، نتيجة لشعورهم بضرورة تقديم الاداء والخدمة والمعاملة الإيجابية والأفضل للطلبة الذين يقومون بتدريسهم. ولهذا فهم أكثر عرضة للإجهاد الانفعالي من اقرانهم من الفئتين الأخرين.

ب. مجال التكرار:

أظهرت نتائج تحليل التباين الاحادي في الجدول (38) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي في الدرجة الكلية وفي الابعاد الثلاثة. وقد تعود هذه النتيجة الى ان المؤهل العلمي لمعلمي المدارس الاساسية الخاصة لم يكن من المتغيرات المؤثرة في إستجاباتهم، بمعنى انهم غير مختلفين في وصف حالة الاحتراق النفسي الذي قد يتعرضون لها في اثناء ادائهم لمهامهم التعليمية والتربوية، لأنهم قد يواجهون مواقف متشابهة، ويتعاملون معها في ضوء خبراتهم ومعارفهم ومعلوماتهم، ويتعلمون من بعضهم بعضاً، وبالتالي يكونوا في وضع متساو، عندما يكون الموقف مشتركاً، قد يواجه الجميع. ومن ثم تذوب الإختلافات التأهيلية والأكاديمية أمام الحالات الواقعية. وقد لاينتج عن ذلك تأثير لمتغير المؤهل العلمي الذي قد يكون تأثيره في مستوى تعلم الطالب او مستوى تحصيله بشكل أكثر من مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين.

وإختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة حسن وباسبينار (Hasan & Baspinar 2007)، ودراسة (بقيعي، 2010)، ودراسة الظفيري و(القيوتي، 2010)، ودراسة (السلخي، 2013).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة (الشيخ وجواد، 2008)، ودراسة (ذيابات وخصاونة، 2011).

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها يوصى بما يأتي:

- أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الاول ان مستوى ممارسة النمط الديمقراطي للإدارة الصفية كان مرتفعاً، ومتوسطاً للنمطين التسلطي والتساهلي، وعليه يوصى بتعميم نتائج هذه الدراسة على المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان.
- تشجيع المعلمين والمعلمات على الإستمرار في ممارسة النمط الديمقراطي في إدارتهم للصفوف والتقليل
- قدر الإمكان - من ممارسة النمطين التسلطي والتساهلي، آخذين في الإعتبار طبيعة المواقف الصفية ومتطلبات مواجهتها.
- أظهرت نتائج السؤال الثاني أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة كان منخفضاً، ولذلك يوصى بالحفاظ على هذا المستوى المنخفض، وتقديم المتطلبات الضرورية لإحتياجات المعلمين للتغلب على الحالات والمواقف التي تولد الاحتراق النفسي.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى في القطاعين العام والخاص.
- إجراء دراسة مقارنة عن الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو حجر، هالة (2002). مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة أسبابها وسبب علاجها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو دلو، إيمان (2007). برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفّي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو دف، محمود خليل (2011). "منهاج الدعم النفسي في القرآن الكريم، وكيفية الاستفادة منه في الواقع الفلسطيني المعاصر"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19 (2) 47 - 90.
- أبو سماحة، كمال (2004). إدارة الصف والتعليم ومفاهيمه وأنماطه، مجلة التربية، (150) 100-101، الدوحة، قطر.
- أبو شرشوح، فاطمة (2016). درجة إلتزام مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان بأخلاقيات الإدارة المدرسية وعلاقتها بالنمط القيادي السائد، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- أبو صوي، هالة (2003). تقييم إدارة الصف في مدارس محافظة القدس من وجهات نظر المعلمين والمديرين، القدس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

- أبو مسعود، سماهر مسلم عياد (2010). ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة-أسبابها وكيفية علاجها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- أبو نمره، محمد خميس، وقطيشات، نازك عبد الحليم (2009). أساسيات إدارة الصفوف وتنظيمها، عمان: المطبعة الوطنية.

- البتال، زيد محمد (1999). الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة، بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، البحرين، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

- البتال، زيد محمد (2000). الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة، بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، البحرين، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

- البدري، طارق عبد الحميد (2005). إدارة التعلم الصفي، الأسس والإجراءات، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- البدوي، طلال حيدر. (2000). درجة الاحتراق النفسي ومصادره لدى الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة عمان وأثر بعض المتغيرات في ذلك، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- بطاينة، أسامة (2005). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات غرف المصادر في شمال الأردن. "المجلة الأردنية في العلوم التربوية"، 1(1)، 26 - 48.
- بقيعي، نافز (2010). "الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25(1).
- الترتوري، محمد، والقضاة، محمد (2006). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- جرار، سنابل امين (2011). الجدية في العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية (فلسطين)، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- الجعبري، عالية (2004). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمستويات احتراقهم النفسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.
- الجفوت، وفاء (2000). إدارة الصف، مجلة رسالة المعلم، م (40)، (2،1)، ص (8 - 14).

- الجمالي، فوزية عبد الباقي (2001). "مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة" دراسات عربية في علم النفس، 2 (1).
- الحاتمي، سليمان بن علي (2014). الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الظاهرة، مسقط، عُمان.
- الحايك، هيام إبراهيم (2000). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية الأردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- حرتاوي، هند (1991). مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- حريري، هاشم (2006). إدارة الفصل بالأسلوب التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الخرابشة، عمر، وعريبات، احمد (2005). "دراسة الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر"، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 17(2)، 292-331.
- الخطيبية، ماجد، الطويسي، احمد، السلطاني، عبد المحسن (2002)، التفاعل الصفي، عمان: دار الشروق.

- الخلايلة، هدى (2011). "الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض

المتغيرات"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 25(1)، 1-24.

- خليل، أحمد خليل (2009). المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع، بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر

والتوزيع، 22(1).

- ذيابات، محمد وخصاونة، كمال (2011). "واقع الاحتراق النفسي لدى مندوبي ألعاب المضرب في

العاب المضرب في الجامعات الأردنية"، أبحاث اليرموك من سلسلة العلوم الإنسانية

الاجتماعية، 27(2)، 1848-1860.

- الزبيدي، سلمان عاشور (2001). الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة، طرابلس:

مطابع الثورة العربية الليبية.

- زيتون، حسن حسين (2001). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

- الزيودي، محمد حمزة (2007). "مصادر الضغوط النفسية والإحتراق النفسي لدى معلمي التربية

الخاصة في محافظة الكرك"، مجلة جامعة دمشق، 23(12)، 189-219.

- سعد، محمود حسان، (2000). التربية العملية بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر للطباعة

والنشر.

- السعيد، أنور (1995). إدارة الصفوف، تعيين دراسي، معهد التربية، الأونروا، عمان، الاردن.

- السلخي، محمود جمال (2013). "مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان في ضوء بعض المتغيرات"، *مجلة العلوم التربوية*، 4(40).

- الشامي، كاظم عبد الامير (2000). أساليب الادارة الصفية التي يمارسها معلمو ومعلمات المدارس الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

- شفشق، عبد الرزاق، والناشف، هدى (1987). إدارة الصف المدرسي، القاهرة: دار الفكر العربي، 91.

- الشيخ، خليل، جواد، محمد (2008). "الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين" *مجلة بحوث*، (1)، 135-158.

- الطعاني، حسن (2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة دمشق*، 27(1) 105-112.

- الظفري، سعيد، والقريوتي، ابراهيم (2010). "الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان"، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(3)، 175 - 19.

- العاجز، فؤاد (2007). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عامر، طارق، ومحمد، ربيع (2009). الانضباط المدرسي وإدارة الصف. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- عبد العزيز، صفاء، سلامة، عبد العظيم (2007). إدارة الفصل وتنمية المعلم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، مصر.
- عبد الغفور، أمين طه، مضيوف، طه (1997). واقع الإدارة الصفية في المدارس الثانوية بقطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- العجمي، محمد حسين (2000). الادارة المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عدس، عبد الرحمن (1999). مع المعلم في صفه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عدس، عبد الرحيم (1995). الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة، عمان: دار مجدلاوي.
- عسكر، على (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، دار الكتاب الحديث، جدة، السعودية.
- العشي، نوال (2008). إدارة التعلم الصفّي، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- عطوي، جودت عزت (2004). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 35-39.
- العميرة، محمد حسن (2002). المشكلات الصفية، السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع،

- عودة، يوسف (1998). ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- عياصرة، معن، عبد الرحمن، علي (2013). "دراسة مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في مديرية تربية وتعليم جرش في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة العلوم التربوية النفسية، 3(3) 36-64.

- فرج، عبد اللطيف (2006). المعلم والمشكلات الصفية والسلوكية التعليمية للتلاميذ، اسبابها، وعلاجها، عمان: دار المجدلاوي.

- الفرخ، عدنان (2001). "الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر". بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، البحرين، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

- الفريحات، عمار، الرضي، وائل (2009). "مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الاطفال في محافظة عجلون"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24(5)، 1559-1586.

- القرعان، أحمد، والحراشنة، محمد (2004). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع.

- القريوتي، إبراهيم (2006). "الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات

الخاصة بالأردن"، مجلة كلية التربية. 21(23) 131-145.

- القريوتي، إبراهيم (2008). الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين المعاقين بصريا بالمدارس

الأردنية، المجلة العربية للتربية الخاصة. 1(12) 100-120.

- قطامي، يوسف، والشيخ، خالد (1992). إدارة الصف والتعلم، عمان، مجلة رسالة المعلم، 33

(2,3).

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2003). إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية، عمان: دار الفكر،

(2).

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). سيكولوجية التدريس، عمان: دارالفكر للطباعة والنشر

والتوزيع.

- كاظم، زينب حسين (2011). انماط الإدارة الصفية التي يمارسها الجامعيون في الجامعات الرسمية

والاهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية،

بغداد، العراق.

- الكلوت، خليل، وأبو طالب، أحمد (2009). إدارة الصف وتنظيمه، جامعة القدس المفتوحة، عمان،

الأردن.

- الكريطي، أسماء جليل (2012). أنماط الإدارة الصفية التي يمارسها إداريو الجامعة المستنصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة كربلاء العلمية، 10 (4) 109 – 125.
- كريم، محمد (1995). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، الشارقة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الكسواني، مصطفى، والشناوي محمد (2005)، إدارة التعلم الصفّي، عمان: الأردن، دار الصفاء.
- محمود، محمد علي (2002). مهارات التدريس الفعال، الخبر، دار المجتمع للنشر والتوزيع.
- مخامرة، كمال، أبو سمرة، محمود (2012). أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم، مجلة جامعة الأزهر بغزة، 14 (1)، 208-253.
- مرسي، محمود منير (1996). الإدارة الصفية التعليمية، القاهرة: عالم الكتب.
- المغيدي، الحسن محمد (2000)، نحو إشراف تربوي أفضل، الرياض: مكتبة الرشيد.
- المقيد، عارف مطر (2000)، مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، وسبل التعرف عليها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: فلسطين.
- المناعمة، عمر عبد الغني (2005). دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية - دراسة مقارنة - (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- موسى، عصام سليمان (1986). المدخل في الاتصال الجماهيري، اريد: مكتبة الكتابي.
- متولي، رجوات (2005). الاحتراق النفسي لدى عينة من المحامين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمهنية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة المنيا، المنيا، جمهورية مصر العربية.
- هارون، رمزي فتحي (2009). الإدارة الصفية، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- هارون، رمزي فتحي (2003). الإدارة الصفية، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الهنداوي، ياسر فتحي (2009). الإدارة المدرسية وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Blackburn, J. & Robinson, S. (2008). Assessment of teacher self- efficacy & job satisfaction of early year Kentucky agriculture teachers, *Journal of Agriculture Education*, 49(3), 1 – 11.
- Brown, S. P. Miller, W. C & Easson & J. (2006). *Exercise physiology: Basis of human movement in health and disease*, Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Butler, K. & Constantin, M. (2005). "Collective self – esteem and burnout in professional school counselors". *Professional School Counseling*, 9 (1), 8–55.
- Davis, A.R. (2004). Teacher burnout using a teacher mentor program as an intervention, *DAI-A*, 64(07), 2323.
- Dedrick, C. & Raschke, D. (1990). *The special educator and job stress*. Washington DC: National Education Association.
- DeVito, N. (2009). The relationship between teacher burnout and emotional intelligence: A pilot study, *DAI-B*, 70(2).
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.

- Gold, Y. & Roth, R.A. (2004). *Teacher managing stress & preventing burnout: The professional health solution*, 2nd ed. London: Routledge Flamer.
- Hassan, Tutay & Gurbu, Baspinar, N.O (2007). "Burnout levels of executive lecturers: A comparative approach in three universities". *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1859–65
- Harnack, R.V. & Fest, T.B. (1964). *Group discussion: Theory and technique*, New York: Appleton–century–crofts.
- KreJcie, R. and Morgan, D.W (1970) "*Determining sample size for research activities Educational and Psychological measurement*", 30, 607–610.
- Jack, M. and Jill, C. (2003). Relationships between teacher occupation stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulations expectancies, **Anxiety. Stress and Coping**. 16 (1), 71–82.
- Martin, K. (1999). Beliefs regarding classroom management styles: Differences between traditional & alternative certification teacher,

Paper presented at the meeting of the American Education Research Association Montreal, Quebec, Canada, April 19–23.

- Martin, C. & Bender, W.(2002).Teacher burnout in special education, The causes and rerecommended solutions. ***The High School Journal:*** 86(1), 36–44.
- Maslach, C. and Pine, A. (1977)."The burnout syndrome in the day care setting." ***Child Care Quarterly***, 6(2), 100–102.
- Maslach, C. & Jackson, S.E (1981). "The measurement of experienced burnout" ***Journal of Occupational Behavior***. 2(2),99–113.
- Maslach, C. (1982). ***Understanding burnout definitional issues in analyzing a complex phenomenon In W.S .Paine (ed.) Job stress and burnout , Beverly Hills , CA: Sage.***
- Maslach, C. (1986).Stress ,burnout and workaholic syndrome. In R – Kilburg, R.Thoreson ,& P Nathan (eds.) ***Professional in distress: Issues, syndromes, and solution in psychology***, 53 – 75. Washington DC: American Psychological Association.
- Mc Guire, W. H. (1998). Teacher burnout ***Today's Education***. 68(4), 5.

- Nunally, J. C. (1994). *Psychometric theory* .New york. McGrawHill Book Company.
- Pandey, R. & Tripathi, S. (2004). Occupational stress and burnout in engineering college teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 27 (1-2), 67- 70 .
- Pickens, S.J. (2013). Teachers' Perspectives of leadership behavior that facilitate school improvement, *DAI-A*, 75(04) E.
- Pines, A. & Aronson, E. (1983).Combating burnout *Children and youth Services Review*, 5,263-273.
- Schwarzer, R Schmitz, G.S. & Tang, C. (2000). Teachers burnout in Hong Kong and Germany. A cross – cultural validation of the Maslach burnout inventory, *Anxiety Strees & Coping*, 13(3), 309-327.
- Seidman, S & Zager, J. (1987). "*The teacher burnout scale*" Educational Research Quarterly , 11(1),26-33.
- Simpson, RL. La Cava. P.G & Granner. P.S. (2004). "The no child left behind **act**: Challenges and implications for educators" *Intervention in School and Slinic*. 40(2) 67 – 75.

- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low – trust society. *British Journal of Sociology of Education*. 21(3), 331–353.
- Tschannen and Moran & W, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Zapf, D., Seifert, C–Schmutte, B–Mertini, H.& Holz, M. (2001) .Emotion work and job stressors and their effects on burnout, *Psychology Health*, 16(5), 527–545.

الملحقات

الملحق (1)

أداتا الدراسة بصورتيهما الأوليتين

الاستبانة بصيغتها الاولى

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ /الدكتور الفاضل.....المحترم.

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحترق النفسي لديهم من وجهة نظرهم"، كجزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانتان: الأولى لقياس درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة لأنماط الإدارة الصفية، والثانية لتعرف مستوى الاحترق النفسي لدى المعلمين.

ونظرا لما نعهده فيكم من خبرة ودراية ومعرفة متعمقة في هذا المجال، نضع بين أيديكم الاستبانتين المرفقتين. راجية إبداء ملاحظاتكم بشأنها من حيث ملاءمة فقراتهما لموضوع الدراسة، وهل بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح.

علما بأن أبدال الإجابة عن كلتا الاستبانتين هي: أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام مع التقدير

الباحثة

حليمة عطية جنبو

استبانة أنماط الإدارة الصفية بصورتها الأولية

الجزء الأول: استبانة أنماط الإدارة الصفية:

يرجى وضع إشارة (X) في إحدى الخانات المناسبة والتي تعتقد أنها تدل على درجة ممارسة المعلم لكل

من الفقرات الآتية

التعديل المقترح	بحاجه الى تعديل	صلاحية الفقرة		انتماء الفقرة للنمط القيادي		الفقرات	التسلسل	النمط
		غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية			
						يستبد المعلم برأيه	1	النمط التسلسلي
						يستخدم المعلم أساليب التهديد للطلبة	2	
						ضعف التفاعل بين المعلم وطلبتة	3	
						يفرض المعلم الأسلوب الذي يراه مناسباً حول مسار الحصاة	4	
						لا يعبر المعلم انتباهاً لمشكلات طلبتة	5	
						لا يؤمن المعلم بالثواب ظناً منه أنه يفسد طلبتة	6	
						يفضل اعتماد طلبتة عليه اعتماداً كلياً لأنه لا يثق بمقدراتهم	7	
						يتحكم المعلم بصياغة الخطة التدريسية دون الرجوع لآراء طلبتة	8	
						يركز المعلم على حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات	9	
						يتسم أسلوب المعلم التدريسي بالضعف	10	
						يضع المعلم اختبارات تتسم بالشدة للنيل من طلبتة	11	
						يميل المعلم الى استخدام الأساليب التقليدية في التدريس	12	

						يركز المعلم على نتائج طلبته	13	النمط الديمقراطي
						انخفاض درجة دافعية الطلبة للتعلم بسبب اساليب تدريسه	14	
						يسود جو من الكراهية بين المعلم وطلبه	15	
						يؤدي ضغط المعلم على طلبته إلى ممارسة انماط سلوكية سلبية	16	
						قلة استخدام المعلم لأساليب التعزيز الإيجابية لطلبه	17	
						يسود التعلم الفردي التنافسي بين الطلبة بهدف تجنب العقاب	18	
						يسود تركيز المعلم على الجوانب المعرفية فقط	19	
						يرى المعلم النجاح في عدم تفاعل طلبته داخل الغرفة الصفية خوفاً من إحداث الفوضى	20	
						يتسم المناخ الصفّي بالمظاهر السلبية كالشروذ الذهني والنسيان وعدم المذاكرة	21	
						العلاقة بين المعلم وطلبه يسودها الاحترام المتبادل	22	
						يعمل المعلم على مشاركة طلبته في رسم الخطط الدراسية	23	
						يشرك المعلم طلبته في رسم الخطط الدراسية	24	
						يحرص المعلم على إيجاد جو مفعم بالطمأنينة	25	
						يعي المعلم بالتغيرات التي تطرأ على طلبته في المراحل النمائية	26	
						يفسح المعلم المجال لجميع الطلبة بالمشاركة في التعلم	27	
						يتيح المعلم لطلبه ممارسة الحرية الفكرية	28	

					يكون المعلم موضوعيا في معالجة مشكلات طلبته	29	
					الاتصال بين المعلم وطلبته عادة ما يكون مفتوحا	30	
					يشجع المعلم طلبته على الأعمال الابتكارية	31	
					يستثمر المعلم طاقات طلبته ليوصلها نحو الأفضل	32	
					يعطي المعلم الفرصة لطلبته لممارسة النقد الموضوعي	33	
					يؤمن المعلم بأهمية برامج التعزيز لاستثارة دافعية طلبته	34	
					يثمن المعلم النشاط الأكاديمي لطلبته	35	
					يتميز المعلم بالتسامح مع طلبته	36	
					يهتم المعلم بالمتغيرات المستجدة ذات العلاقة بالعملية التربوية	37	
					يقدم المعلم الحوافز المعنوية لتعزيز سلوك الطلبة الإيجابي	38	
					يمتلك المعلم المهارات الأساسية لإدارة الصف	39	
					يشرك المعلم طلبته في تقويم مسيرتهم العلمية	40	
					يوفر المعلم فرصا متكافئة في المنافسة المشروعة	41	
					يحبب المعلم طلبته للعمل مما يدفعهم الى التعاون المنثم مع بعضهم	42	
					يهتم المعلم بتنظيم البيئة الصفية لتسهيل عملية التعلم والتعليم	43	
					يهتم المعلم بوضع خطة لتقويم مدى تقدم طلبته نحو تحقيق الأهداف	44	

						تسير الأنشطة الصفية من غير نظام	45	النمط التساهلي
						يترك المعلم الحرية لطلبته لاتخاذ القرارات	46	
						نادرا ما يتدخل المعلم لتوجيه طلبته	47	
						يعمل المعلم على حل مشكلات طلبته بشكل جزئي	48	
						لدي المعلم القناعة بأن الطالب مسؤول عن نفسه داخل الصف	49	
						يضع المعلم طلبته في حيرة من أمرهم	50	
						يتردد المعلم في اتخاذ القرار على مستوى الصف	51	
						يتسم مزاج المعلم في تعامله مع طلبته بالتقلب	52	
						يتردد المعلم بتقديم تغذية راجعة لطلبته عن نتائج عملهم	53	
						ضعف مقدرة المعلم على التخطيط لعمله	54	
						يمنح المعلم طلبته الحرية الكاملة التي تصل للتسيب	55	
						إدارة المعلم للصف تتسم بعدم التوازن	56	
						ضعف المستوى الأكاديمي لدى الطلبة	57	
						يشعر الطلبة بعدم الراحة النفسية بسبب الملل من المناخ الصفّي غير المسيطر عليه	58	
						ضعف مقدرة المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية	59	
						ضعف التزام الطلبة بتأدية الواجبات الصفية	60	
						تأخر المعلم عن الحضور الى الصف باستمرار	61	

					قلة اهتمام المعلم لما يجري داخل الغرفة الصفية	62	
					سماع المعلم لطلبته بالإجابة وبشكل جماعي	63	
					قلة اهتمام المعلم بتعديل السلوك الخاطئ لطلبته	64	
					يحافظ المعلم على إقامة علاقات مودة مع الطلبة على حساب المادة العلمية	65	
					مكانة المعلم لدى الطلبة ضعيفة	66	
					يقضي الطلبة معظم وقتهم يسألون عن المعلومات بدل الانشغال بالعمل	67	
					ضعف اهتمام المعلم بتقديم طلبته للمبادرات	68	

الجزء الثاني: مقياس ماسلاك (Maslach) للاحتراق النفسي:

في أدناه (22) فقرة تعبر عن الاحتراق النفسي للمعلمين، نرجو بيان مدى دقة الترجمة لهذه الفقرات.

الرقم	الفقرة	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل المقترح
		صاحبة	غير صاحبة	
1	I feel emotionally drained by my work أشعر أن عملي يستفدني انفعاليا			
2	Working with people all day long requires a great deal of effort العمل مع الطلبة يوميا يتطلب جهدا كبيرا			
3	I feel like my work is breaking me down أشعر أن عملي يسبب لي الانهيار الكامل			
4	I feel frustrated by my work أشعر أن عملي يسبب لي الإحباط			
5	I feel I work too hard at my job. أشعر بأنني أؤدي عملي بجد			
6	It stresses me too much to work in direct contact with people الاحتكاك المباشر مع الآخرين يسبب لي كثيرا من التوتر			
7	I feel like, I am at the end of my rope. أشعر بأنني في نهاية طريق مسدود			
8	I feel I look after certain student impersonally, as if they are objects أشعر بأنني اتعامل مع الطلبة وكأنهم أشياء			
9	I feel tired when I get up in the morning and have to face another day at work أشعر بالتعب عندما أستيقظ في الصباح وأضطر لمواجهة يوم عمل آخر			
10	I have the impression that my students make me responsible for some of their problems لدي انطباع أن طلبتي يجعلونني مسؤولا عن بعض مشكلاتهم			

				I am at the end of my patience at the end of my work day	11
				أشعر بنفاذ صبري في نهاية يوم عملي	
				I really do not care to some of students.	12
				لست مباليا لما يحدث لبعض طلبتي	
				I have become more insensitive to people since I've been working	13
				أصبحت غير حساس مع الآخرين منذ قيامي بالعمل	
				I'm afraid at this job is making me uncaring	14
				أخشى أن يجعلني عملي شخصا غير مبال	
				I accomplish many worthwhile things in this job.	15
				أنجز كثيرا من الأشياء القيمة في عملي	
				I feel full of energy	16
				أشعر بانني مفعم بالطاقة	
				I am easily able to understand what my students feel	17
				اتمكن بسهولة من فهم ما يشعر به طلبتي	
				I look after my students problems very effectively	18
				اهتم بمشكلات طلبتي بفاعلية عالية	
				In my work, I handle emotional problems very calmly.	19
				أعالج المشكلات العاطفية بكل هدوء في عملي	
				Through my work, I feel that I have a positive influence on people.	20
				أشعر بأن لدي تأثير إيجابي في التعامل مع الآخرين من خلال عملي	
				I am easily able to create a relaxed atmosphere with my students.	21
				لدي المقدرة على تهيئة جو مريح لطلبتني	
				I feel refreshed when I have been close to my students at work.	22
				أشعر بالانتعاش عندما أكون على مقربة من طلبتي	

الملحق (2)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	الاستاذ الدكتور عادل عمر	التصميم الجرافيكى	جامعة الزيتونة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور جمال الخالدي	مناهج إسلامية	جامعة الزيتونة الأردنية
3	الاستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
4	الأستاذ الدكتور محمد المجالي	العلوم التربوية	جامعة الزيتونة الاردنية
5	الدكتور محمد العوامرة	العلوم التربوية	جامعة الزيتونة الاردنية
6	الدكتور محمد القداح	العلوم التربوية	جامعة الشرق الأوسط
7	الدكتور محمد الطراونة	العلوم التربوية	جامعة الزيتونة الاردنية
8	الدكتور منال شناعة	العلوم التربوية	جامعة الزيتونة الاردنية
9	الدكتورغادة ابو العينين	كلية الآداب	كلية العلوم التربوية جامعة الانروا
10	الدكتورنضال العمارين	كلية العلوم	جامعة الزيتونة الاردنية
11	الدكتور بسام عبد الرزاق	العلوم التربوية	جامعة الزيتونة الاردنية
12	الدكتور تهاني العقرباوي	كلية العلوم	جامعة الإسراء الاردنية

المحلق (3)

أداتا الدراسة بصورتيهما النهائيتين

أخي المعلم الفاضل

أختي المعلمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحترق النفسي لديهم من وجهة نظرهم" كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية في كلية العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط.

ونظرا لكونكم من معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في المدارس الاساسية الخاصة لمحافظة العاصمة عمان، وعلى اتصال وتفاعل مباشرين مع الطلبة، يرجى التفضل بملء الاستبانتين المرفقتين وهما: استبانة أنماط الإدارة الصفية. استبانة الاحترق النفسي.

يرجى الإجابة عن القسم الأول المتعلق بالبيانات الشخصية، ثم تعبئة القسم الثاني المتعلق باستبانة أنماط الإدارة الصفية، والقسم الثالث المتعلق باستبانة الاحترق النفسي، وذلك بإبداء رأيك بمنتهى الشفافية والواقعية، بوضع إشارة (X) في المكان المناسب لكل فقرة، شاكرة لكم حسن تعاونكم، علما بأن الإجابات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا فائق الاحترام

الباحثة

حليمة عطية جنبو

الجزء الأول: المعلومات الشخصية:

يرجى وضع اشارة (X) في المربع المناسب:

الجنس:

ذكر

أنثى

المؤهل العلمي:

بكالوريوس

دبلوم عالي - مهني

دراسات عليا

الخبرة:

أقل من خمس سنوات

من خمس سنوات - أقل من عشر سنوات

من عشر سنوات فأكثر

الجزء الثاني: استبانة أنماط الإدارة الصفية بصورتها النهائية

يرجى وضع إشارة (X) في إحدى الخانات المناسبة والتي تعتقد أنها تدل على درجة ممارسة المعلم لكل

من الفقرات الآتية

التسلسل	الفقرات	الأبدال				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	يستبد المعلم برأيه					
21	العلاقة بين المعلم وطلبته يسودها الاحترام					
41	تسير الأنشطة الصفية من غير نظام					
2	يستخدم المعلم أساليب التهديد للطلبة					
22	يشرك المعلم طلبته في رسم الخطط الدراسية					
42	يتترك المعلم الحرية لطلبته لاتخاذ القرارات					
3	ضعف التفاعل بين المعلم وطلبته					
23	يحرص المعلم على إيجاد جو مفعم بالطمأنينة					
43	نادرا ما يتدخل المعلم في توجيه طلبته					
4	يفرض المعلم الأسلوب الذي يراه مناسباً حول مسار الحصة					
24	يعي المعلم التغيرات التي تطرأ على طلبته في المراحل النمائية					
44	يعمل المعلم على حل مشكلات طلبته بشكل جزئي					
5	لا يعير المعلم انتباها لمشكلات طلبته					
25	يفسح المعلم المجال لجميع الطلبة بالمشاركة بالتعلم					
45	يضع المعلم طلبته في حيرة من أمرهم					
6	لا يؤمن المعلم بالثواب ظناً منه أنه يفسد طلبته					
26	يتيح المعلم لطلبته ممارسة الحرية الفكرية					
46	يتردد المعلم في اتخاذ القرار على مستوى الصف					
7	يفضل المعلم اعتماد طلبته عليه اعتماداً كلياً					
27	يكون المعلم موضوعياً في معالجة مشكلات طلبته					
47	يتسم مزاج المعلم في تعامله مع طلبته بالتقلب					
8	يتحكم المعلم بصياغة الخطة التدريسية دون الرجوع لآراء طلبته					
28	الاتصال بين المعلم وطلبته عادةً ما يكون مفتوحاً					

				يتردد المعلم بتقديم تغذية راجعة لطلبته عن نتائج عملهم	48
				يركز المعلم على حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات	9
				يشجع المعلم طلبته على الأعمال الابتكارية	29
				ضعف مقدرة المعلم على التخطيط لعمله	49
				يتسم أسلوب المعلم التدريسي بالضعف	10
				يستثمر المعلم طاقات طلبته ليوصلها نحو الأفضل	30
				يمنح المعلم طلبته الحرية الكاملة التي تصل للتسيب	50
				يضع المعلم اختبارات تتسم بالشدّة للنيل من طلبته	11
				يعطي المعلم الفرصة لطلبته لممارسة النقد الموضوعي	31
				إدارة المعلم للصف تتسم بعدم التوازن	51
				يميل المعلم إلى استخدام الأساليب التقليدية في التدريس	12
				يُثمن المعلم النشاط الأكاديمي لطلبته	32
				ضعف المستوى الأكاديمي لدى طلبته	52
				يركز المعلم على نتائج طلبته	13
				يتميز المعلم بالتسامح مع طلبته	33
				ضعف مقدرة المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية	53
				انخفاض درجة دافعية الطلبة للتعلم بسبب أساليب تدريس المعلم	14
				يهتم المعلم بالمتغيرات المستجدة ذات العلاقة بالعملية التربوية	34
				ضعف التزام الطلبة بتأدية الواجبات الصفية	54
				يسود جو من الكراهية بين المعلم وطلبته	15
				يقدم المعلم الحوافز المعنوية لتعزيز سلوك الطلبة الإيجابي	35
				تأخر المعلم عن الحضور إلى صفه باستمرار	55
				يؤدي ضغط المعلم على طلبته إلى ممارسة أنماط سلوكية سلبية	16
				يمتلك المعلم المهارات الأساسية لإدارة الصف	36
				قلة اهتمام المعلم لما يجري داخل الغرفة الصفية	56
				قلة استخدام المعلم لأساليب التعزيز الإيجابية لطلبته	17
				يُشرك المعلم طلبته في تقويم مسيرتهم العلمية	37
				يسمح المعلم للطلبة بالإجابة بشكل جماعي	57
				يسود التعلّم الفردي التنافسي بين الطلبة بهدف تجنب العقاب	18

					يحبب المعلم طلبته للعمل مما يدفعهم إلى التعاون المثمر مع بعضهم	38
					قلة اهتمام المعلم بتعديل السلوك الخاطئ لطلبته	58
					يسود تركيز المعلم على الجوانب المعرفية فقط	19
					يهتم المعلم بتنظيم البيئة الصفية لتسهيل عملية التعلّم والتعليم	39
					مكانة المعلم لدى طلبته ضعيفة	59
					يرى المعلم النجاح في عدم تفاعل طلبته داخل الغرفة الصفية خوفاً من إحداث الفوضى	20
					يهتم المعلم بوضع خطة لتقويم مدى تقدّم طلبته نحو تحقيق الأهداف	40
					يقضي الطلبة معظم وقتهم يسألون عن المعلومات بدل الانشغال بالعمل	60

الجزء الثالث: استبانة الاحتراق النفسي بصورتها النهائية

يرجى وضع الرقم المناسب أمام كل عبارة، وفي كل من خانتي تكرار الشعور بالاحتراق النفسي

(0 - 6)، وشدة الشعور بالاحتراق النفسي (0 - 7) وفيما يلي دلالات الأرقام التي تدل على كل من:

تكرار الشعور، وشدة الشعور.

دلالات أرقام تكرار الشعور بالاحتراق النفسي:

6	5	4	3	2	1	0
يومية	مرات قليلة في الأسبوع	مرة في الأسبوع	مرات قليلة في الشهر	مرة أو أقل في الشهر	عدة مرات في السنة	لا شيء

دلالات أرقام شدة الشعور بالاحتراق النفسي:

7	6	5	4	3	2	1	0
شديد جدا	شديد	شديد نوعا ما	متوسط	ضعيف نوعا ما	ضعيف	ضعيف جدا	لا شيء

شدة الشعور	تكرار الشعور	الفقرة	
(7-0)	(6-0)		
		أشعر أن عملي يستقذني انفعاليا	1
		العمل مع الطلبة يوميا يتطلب جهدا كبيرا	2
		أشعر أن عملي يسبب لي الانهيار الكامل	3
		أشعر أن عملي يسبب لي الإحباط	4
		أشعر بأنني أؤدي عملي بجد	5
		الاحتكاك المباشر مع الآخرين يسبب لي كثيرا من التوتر	6
		أشعر بأنني في نهاية طريق مسدود	7
		أشعر بأنني اتعامل مع الطلبة وكأنهم أشياء	8
		أشعر بالتعب عندما أستيقظ في الصباح أضطر لمواجهة يوم عمل آخر	9
		لدي انطباع أن طلبتي يجعلونني مسؤولا عن بعض مشكلاتهم	10
		أشعر بنفاذ صبري في نهاية يوم عملي	11
		لست مباليا لما يحدث لبعض طلبتي	12
		أصبحت غير حساس مع الآخرين منذ قيامي بالعمل	13
		أخشى أن يجعلني عملي شخصا غير مبال	14
		أنجز كثيرا من الأشياء القيمة في عملي	15
		أشعر بانني مفعم بالطاقة	16
		اتمكن بسهولة من فهم ما يشعر به طلبتي	17
		اهتم بمشكلات طلبتي بفاعلية عالية	18

		أعالج المشكلات العاطفية بكل هدوء في عملي	19
		أشعر بأن لدي تأثير إيجابي في التعامل مع الآخرين من خلال عملي	20
		لدي المقدرة على تهيئة جو مريح لطلبتي	21
		أشعر بالانتعاش عندما أكون على مقربة من طلبتي	22

الملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة



جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

Faculty of Educational Sciences
كلية العلوم التربوية

ك ع ت / ع / 14
التاريخ: 2016/02/14

عطوفة مدير التربية والتعليم (لواء الجامعة) المحترم

تقوم الطالبة: " حلیمة عطیة حسن جلیبو " بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالإحتراف النفسي لديهم من وجهة نظرهم " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداتي دراستها المرفقتين وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم .

ونحن إذ نشكر عطوفتكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

عميد كلية العلوم التربوية
د. عاطف أبو حميد

رقم الملف: ١١

تاريخ: ٢٢ شباط ٢٠١٦

١٢/٥

الإجازة

نسخة الصادر الخارجي

هاتف: +9626 4790222 فاكس: +9626 4129613 ص.ب. 383، عمان 11831، الأردن
T. +9626 4790222 F. +9626 4129613 P.O. Box 383, Amman 11831, Jordan

الملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة


جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
MEU

Faculty of Educational Sciences
كلية العلوم التربوية

ك ع / ٥ / ١ / ١٣
 التاريخ، 2016/02/14

عطوفتاً مدير التربية والتعليم (لواء القويسمة) المحترم

تقوم الطالبة " حليمه عطية حسن جنبو " بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " مستوى
 ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة
 الصفية وعلاقته بالإحتراف النفسي لديهم من وجهة نظرهم " استكمالاً لمتطلبات الحصول
 على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداتي دراستها المرفقتين وذلك من أجل الإسهام في
 تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم .

ونحن إذ نشكر عطوفتكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات
 التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

عميد كلية العلوم التربوية
 د. عاطف أبو حميد

نسخة الصادر الخارجي

٢٠١٦
 ٧٥٥

هاتف: +9626 4790222 فاكس: +9626 4129613 ص.ب. 383، عمان 11831، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: +9626 4129613 P.O. Box 383, Amman 11831, Jordan
e-mail: info@meu.edu.jo website: www.meu.edu.jo

الملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى مديرية التربية والتعليم للواء ناعور



جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

Faculty of Educational Sciences
كلية العلوم التربوية

ك ع ت / خ / 1 / 24
التاريخ: 2016/02/15

عطوفة مدير التربية والتعليم (لواء ناعور) المحترم

تقوم الطالبة " حلیمة عطیة حسن جلتبو " بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالإحتراف النفسي لديهم من وجهة نظرهم " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المن الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداتي دراستها المرفقتين وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم

ونحن إذ نشكر عطوفتكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي نتحصل عليها الباحثة ستبقى سرية، ولن نستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتمضوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

عميد كلية العلوم التربوية



نسخة الصادر الخارجي

هاتف: +9626 4790222 فاكس: +9626 4129613 ص.ب. 383، عمان 11831، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: +9626 4129613 P.O. Box 383, Amman 11831, Jordan
e-mail: info@meu.edu.jo website: www.meu.edu.jo

الملحق (7)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية لواء القويسمة الى المدارس التابعة لها




مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء القويسمة

10.0

الرقم ل.ق. / 100

التاريخ 14/1/2016

الموافق 14/1/2016

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب جامعة الشرق الأوسط رقم ك ع ت/خ/١٢/١ الموافق ٢٠١٦/٢/١٤ .

تقوم الطالبة / حليلة عطية حسن جلتبو بإجراء دراسة ميدانية عنوانها " مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالإحترق النفسي لديهم من وجهة نظرهم " ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير / في تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق الباحثة لأداتي دراستها وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم .

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة بإجراء الدراسة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والقيمية
عاطف عبد الواسع

- نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والقيمية
- نسخة / ر.ق . التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
- نسخة / المثلث العام

تلفون : (٤١٦٦٣٠١-٤) فاكس : (٤١٦٦٣٠٥) من باب : (٩١٧٤) الموقع الإلكتروني :
<http://www.moe.gov.jo/Directorates/DirectoratesPage.aspx?DirectoratesID=6>

الملحق (8)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية لواء الجامعة الى المدارس التابعة لها

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ


 وزارة التربية والتعليم
 مديرية التربية والتعليم لواء الجامعة - محافظة العاصمة

الرقم: ١٦٨٨
 التاريخ: ١٤/١٢/٢٠١٦
 المرافق: ٥

مديري المدارس (الأساسية الخاصة) و مديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته .

إشارة لكتاب جامعة الشرق الأوسط رقم ك ع ح / ١٤/١٦ تاريخ ٢٠١٦/٢/١٤ م

أرجو العلم بأن الطالبة / حلينة عطية حسن حلتو تقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان : " مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية و علاقته بالأحراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم " ، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة و القيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط .

أرجو تسهيل مهمتها ، و تقديم المساعدة الممكنة لها ، على أن يتم مطابقة الاستبانة المطبقة مع الاستبانة المرفقة ، شريطة أن لا يؤثر ذلك على مصلحة الطالبة و سير الدراسة .

و اقبلوا الاحترام ...

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية و المالية

جمال فنيح القويذر

١ - نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
 ٢ - نسخة / رئيس قسم الأشراف التربوي
 ٣ - نسخة / عضو قسم الأشراف
 ٤ - نسخة / الديوان
 المرافقات :
 الاستبانة ، عدد الصفحات (٥)

د.ع ٢/٢٢

هاتف : ١٦٤٤٠٠٠ - فاكس : ١٦٣٧٤٤٤ - ص.ب - ٩٥٢٥٢ - عمان - الأردن
<http://www.moe.gov.jo/AMMAN/index.htm>

الملحق (9)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية لواء ناعور الى المدارس التابعة لها

بسم الله الرحمن الرحيم





وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء ناعور

الرقم: ٨٤٩ / ١٧٧٥
التاريخ: ١٠/٧/٢٠١٤
الموافق: ٢٠/٧/٢٠١٤

مديري ومديرات المدارس

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

تقوم الطالبة "حنيفة عطية حسن جلتيو" بإجراء دراسة ميدانية عنوانها " مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لامتاط الادارة الصفية وعلاقته بالاحترق النفسى لديهم من وجهة نظرهم " ويحتاج ذلك الى تطبيق استبانته على عينة من المعلمين في مدارسكم .
وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الاوسط
ارجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاء وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والإحصائية
الأداء وجيشه المشاهير

مستشار مدير الشؤون التعليمية والقانونية
مستشار رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
مدير مستشار قسم الإشراف
نسخة للامور

حفظ: ٩٢٨٠٩٠٠ - ٩٢٨٠٩٠١ - ٩٢٨٠٩٠٢ - ٩٢٨٠٩٠٣ - ٩٢٨٠٩٠٤ - ٩٢٨٠٩٠٥ - ٩٢٨٠٩٠٦ - ٩٢٨٠٩٠٧ - ٩٢٨٠٩٠٨ - ٩٢٨٠٩٠٩ - ٩٢٨٠٩١٠ - ٩٢٨٠٩١١ - ٩٢٨٠٩١٢ - ٩٢٨٠٩١٣ - ٩٢٨٠٩١٤ - ٩٢٨٠٩١٥ - ٩٢٨٠٩١٦ - ٩٢٨٠٩١٧ - ٩٢٨٠٩١٨ - ٩٢٨٠٩١٩ - ٩٢٨٠٩٢٠ - ٩٢٨٠٩٢١ - ٩٢٨٠٩٢٢ - ٩٢٨٠٩٢٣ - ٩٢٨٠٩٢٤ - ٩٢٨٠٩٢٥ - ٩٢٨٠٩٢٦ - ٩٢٨٠٩٢٧ - ٩٢٨٠٩٢٨ - ٩٢٨٠٩٢٩ - ٩٢٨٠٩٣٠ - ٩٢٨٠٩٣١ - ٩٢٨٠٩٣٢ - ٩٢٨٠٩٣٣ - ٩٢٨٠٩٣٤ - ٩٢٨٠٩٣٥ - ٩٢٨٠٩٣٦ - ٩٢٨٠٩٣٧ - ٩٢٨٠٩٣٨ - ٩٢٨٠٩٣٩ - ٩٢٨٠٩٤٠ - ٩٢٨٠٩٤١ - ٩٢٨٠٩٤٢ - ٩٢٨٠٩٤٣ - ٩٢٨٠٩٤٤ - ٩٢٨٠٩٤٥ - ٩٢٨٠٩٤٦ - ٩٢٨٠٩٤٧ - ٩٢٨٠٩٤٨ - ٩٢٨٠٩٤٩ - ٩٢٨٠٩٥٠ - ٩٢٨٠٩٥١ - ٩٢٨٠٩٥٢ - ٩٢٨٠٩٥٣ - ٩٢٨٠٩٥٤ - ٩٢٨٠٩٥٥ - ٩٢٨٠٩٥٦ - ٩٢٨٠٩٥٧ - ٩٢٨٠٩٥٨ - ٩٢٨٠٩٥٩ - ٩٢٨٠٩٦٠ - ٩٢٨٠٩٦١ - ٩٢٨٠٩٦٢ - ٩٢٨٠٩٦٣ - ٩٢٨٠٩٦٤ - ٩٢٨٠٩٦٥ - ٩٢٨٠٩٦٦ - ٩٢٨٠٩٦٧ - ٩٢٨٠٩٦٨ - ٩٢٨٠٩٦٩ - ٩٢٨٠٩٧٠ - ٩٢٨٠٩٧١ - ٩٢٨٠٩٧٢ - ٩٢٨٠٩٧٣ - ٩٢٨٠٩٧٤ - ٩٢٨٠٩٧٥ - ٩٢٨٠٩٧٦ - ٩٢٨٠٩٧٧ - ٩٢٨٠٩٧٨ - ٩٢٨٠٩٧٩ - ٩٢٨٠٩٨٠ - ٩٢٨٠٩٨١ - ٩٢٨٠٩٨٢ - ٩٢٨٠٩٨٣ - ٩٢٨٠٩٨٤ - ٩٢٨٠٩٨٥ - ٩٢٨٠٩٨٦ - ٩٢٨٠٩٨٧ - ٩٢٨٠٩٨٨ - ٩٢٨٠٩٨٩ - ٩٢٨٠٩٩٠ - ٩٢٨٠٩٩١ - ٩٢٨٠٩٩٢ - ٩٢٨٠٩٩٣ - ٩٢٨٠٩٩٤ - ٩٢٨٠٩٩٥ - ٩٢٨٠٩٩٦ - ٩٢٨٠٩٩٧ - ٩٢٨٠٩٩٨ - ٩٢٨٠٩٩٩ - ٩٢٨٠١٠٠٠