الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الإعدادية والثانوية العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بممارستهم العنف نحو الطلبة: فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط

نجديه موسى عمر حبشي
202012765

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د محمد حاج يحيى

أ.د خالد أبو عصبة

د. خالد قرواني

د. غسان سرحان

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج الإدارة التربوية

فلسطين، آب /2024

©الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صفحة إجازة الأطروحة

الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بممارستهم العنف نحو الطلبة في المدرسة: فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط.

نجديه موسى عمر حبشي

202012765

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 27\8\2024 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ.د محمد حاج يحيى	المشرف الرئيس	Muhammad Haj-Yahia
2. أ.د خالد أبو عصبه	عضو لجنة الأطروحة	
3. د. غسان سرحان	عضو لجنة الأطروحة	
4. د. خالد القرواني	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، آب /2024

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصلية لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة الى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: نجديه موسى عمر حبشي

الرقم الجامعي: 20201276

التوقيع: نجدية حبشي

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة:3\11\2024

.

الإهداء

إلى زوجي العزيز "يوسف"شريك حياتي وداعمي الدائم، الذي كان بجانبي في كل لحظة من هذه الرحلة، شكرًا لك على حبك وتشجيعك الذي لا ينضب، وعلى إيمانك بي وبقدراتي.
إلى أولادي الأحباء "حلا، حسن، أيهم" مصدر الفرح والإلهام في حياتي، الذين كانوا حافزي في الأوقات الصعبة، وأضاءوا حياتي بأملهم وضحكاتهم.

إلى والديّ الغاليين، أعظم من في حياتي، اللذين قدما لي كل ما أحتاجه من دعم وتوجيه، واللذين كانا دائمًا مثالاً يحتذى به في التفاني والعطاء، شكرًا لكما على كل شيء.

إلى أهل زوجي الأعزاء، الذين لم يبخلوا عليّ بالدعم والمساندة، وأشعروني دومًا بأنني فرد من عائلتهم الكبيرة، شكرًا لكم على احتضانكم لي بحب ورعاية.

إلى إخوتي وأخواتي، الذين كانوا دائمًا سندًا لي في مسيرتي العلمية، والذين شاركوني لحظات الفرح والحزن، شكرًا لكم على وقوفكم بجانبي دائمًا.

إلى إخوة وأخوات زوجي، الذين كانوا دائمًا خير دعم وسند لي، شكرًا لكم على محبتكم وتشجيعكم.
إلى الأساتذة الأفاضل، الذين درسوني وزرعوا فيّ حب المعرفة والسعي نحو الأفضل، شكرًا لكم على توجيهاتكم الثمينة ودعمكم المتواصل، أنتم من أضأتم دربي بالعلم والمعرفة.
وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور خالد أبو عصبة، الملهم والداعم والمشجع لطلابه، شكرًا لك على إلهامك ودعمك الذي كان له الأثر الكبير في مسيرتي العلمية.

إلى كل من ساهم في وصولي إلى هذا الإنجاز، أقدم لكم أسمى آيات الشكر والتقدير، فبكم ومعكم تحقق حلمي.

نجديه موسى عمر حبشي

الشكر والتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أود في هذه اللحظة السعيدة أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من ساهم ودعمني في إنهاء هذه الأطروحة.

أولاً، أتوجه بالشكر الجزيل إلى مشرفي العزيز الأستاذ الدكتور محمد حاج يحيى، على دعمه المتواصل وتوجيهاته السديدة وصبره الكبير الذي أبداه خلال فترة إعداد هذه الأطروحة. إن نصائحه القيمة وإرشاداته العلمية كانت لها الأثر الكبير في تحقيق هذا العمل.

كما وأتقدم بوافر الشكر والامتنان لعائلتي الحبيبة، وأخص بالذكر زوجي العزيز وابنتي حلا وأبنائي حسن وأيهم على دعمهم اللامحدود وصبرهم الدائم، إن تضحياتهم ودعواتهم كانت الدافع الأكبر لي في مواصلة هذا المشوار.

كما أود أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة الكرام، الدكتور/ غسان سرحان، والدكتور/ خالد أبو عصبه، والدكتور/ خالد القرواني، على قبولهم مناقشة رسالتي وتقديمهم لملاحظاتهم الثمينة.

ولا أنسى أن أعرب عن خالص امتناني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية الأمريكية، وكل من قدم لي المساعدة والعون خلال فترة دراستي.

أخص بالشكر أيضًا زملائي الأعزاء الذين كانوا لي خير سند، وجميع أصدقائي الذين لم يبخلوا عليّ بنصحهم وتشجيعهم الدائم.

وفي الختام، أقدم جزيل الشكر لكل من ساهم، ولو بكلمة، في إتمام هذه الرسالة. أسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به العلم والعلماء.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الإعدادية والثانوية العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بممارستهم العنف نحو الطلبة: فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط

نجديه موسى عمر حبشي

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د محمد حاج يحيى

أ.د خالد أبو عصبة

د. خالد قرواني

د. غسان سرحان

ملخص

تهدف الدراسة إلى تحليل الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بممارستهم العنف تجاه الطلاب، مع فحص الاحتراق الوظيفي كعامل وسيط. اشتملت العينة على 515 معلمًا ومعلمة من 18 مدرسة إعدادية وثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة. كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية بناءً على الجنس والمؤهل الأكاديمي، بينما ظهرت فروق ذات دلالة تبعًا لمتغيري سنوات الخبرة والجيل. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في ممارسات العنف تجاه الطلاب بناءً على الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، والجيل.

بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الثقافة التنظيمية وممارسات العنف، وعلاقة عكسية بين الثقافة التنظيمية والإنهاك العاطفي وضعف الإنجاز الشخصي كأبعاد للاحتراق الوظيفي. وبينت الدراسة أيضًا وجود علاقة إيجابية بين الإنهاك العاطفي وبعض أبعاد العنف في المدرسة.

استنادًا إلى هذه النتائج، أوصت الدراسة بتشجيع العمل الجماعي وتعزيز عملية تبادل الخبرات بين المعلمين، إضافة إلى تقديم برامج تدريبية تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين وتعزيز التواصل بينهم. كما أوصت الدراسة ببناء بيئة عمل صحية توازن بين متطلبات العمل والحياة الشخصية، ودمج المعلمين في عملية اتخاذ القرارات المدرسية لتعزيز التفاعل الإيجابي وتحقيق الأهداف التربوية.

قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتحسين الثقافة التنظيمية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، بهدف تقليل العنف والاحتراق الوظيفي بين المعلمين. يعتمد التصور على مجموعة من الأسس الدينية، الفكرية، الاقتصادية، القانونية، والأخلاقية، ويشمل آليات تنفيذ مثل ورش العمل، التدريب المستمر، وتقديم دعم نفسي واجتماعي للمعلمين. ورغم فعالية هذه التوصيات، قد تواجه الخطة تحديات تتعلق بمقاومة التغيير ونقص التمويل.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التنظيمية، الاحتراق الوظيفي، العنف، المعلمين في المدارس الإعدادية والثانوية، داخل الخط الأخضر.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار.....	أ
	الإهداء.....	ب
	الشكر والتقدير.....	ج
	ملخص.....	د
	قائمة الجداول.....	ك
	قائمة الأشكال.....	ع
	قائمة النماذج.....	ص
	قائمة الملحقات.....	ق
	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	1
1.1	المقدمة.....	1
2.1	أهمية الدراسة	4
3.1	مشكلة الدراسة.....	6
4.1	أهداف الدراسة	8
5.1	أسئلة الدراسة.....	9
6.1	فرضيات الدراسة.....	10
7.1	حدود الدراسة ومحدداتها.....	11
8.1	التعريفات المفاهيمية والإجرائية.....	12
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	15
1.2	المحور الأول: الثقافة التنظيمية.....	16
1.1.2	مفهوم الثقافة التنظيمية.....	16

2.1.2 أهمية الثقافة التنظيمية..... 17
3.1.2 نظريات الثقافة التنظيمية..... 18
4.1.2 أنواع الثقافة التنظيمية..... 30
5.1.2 خصائص الثقافة التنظيمية..... 31
6.1.2 مكونات الثقافة التنظيمية..... 32
7.1.2 أساليب تعلم الثقافة التنظيمية..... 33
8.1.2 أبعاد الثقافة التنظيمية..... 35
9.1.2 الثقافة التنظيمية في المجال التربوي..... 37
10.1.2 أهمية دراسة الثقافات التنظيمية في المنظمات (المدارس)..... 37
2.2 المحور الثاني: العنف..... 38
1.2.2 النظريات التي تناولت تفسير ظاهرة العنف..... 39
2.2.2 الفلسفات المفسرة لظاهرة العنف..... 41
3.2.2 أنماط العنف..... 45
4.2,2 العنف في المدارس..... 54
5.2.2 استخدام المعلمين العنف نحو الطلاب..... 55
3.2 المحور الثالث: الاحتراق الوظيفي..... 58
1.3.2 مفهوم الاحتراق الوظيفي..... 58
2.3.2 نظريات الاحتراق الوظيفي..... 59
3.3.2 النماذج المفسرة للاحتراق الوظيفي..... 62
4.3.2 مصادر الاحتراق الوظيفي..... 66
5.3.2 أبعاد الاحتراق الوظيفي..... 70
6.3.2 مؤشرات الاحتراق الوظيفي..... 71
7.3.2 الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين..... 72
1.4.2 الثقافة التنظيمية في المدارس..... 73
2.4.2 العنف من قبل المعلمين في المدارس..... 74
3.4.2 الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين..... 75
4.4.2 الثقافة التنظيمية وعلاقتها بممارسة العنف تجاه الطلاب من قبل المعلمين. 76
5.4.2 الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين وممارسة العنف تجاه الطلاب..... 76

6.4.2 العلاقة بين الثقافة التنظيمية في المدارس والاحتراق الوظيفي..... 77
7.4.2 الثقافة التنظيمية في المدارس والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين..... 78
5.2 المبحث الثاني: الدراسات السابقة..... 79
1.5.2 دراسات تناولت موضوع الثقافة التنظيمية 79
2.5.2 دراسات تناولت موضوع العنف..... 86
3.5.2 دراسات تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي..... 95
4.5.2 دراسات تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية..... 100
5.5.2 دراسات تناولت موضوع الثقافة التنظيمية والعنف..... 102
6.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة..... 103
1.6.5.2 دراسات تناولت الثقافة التنظيمية..... 104
2.6.5.2 دراسات تناولت الاحتراق الوظيفي..... 105
3.6.5.2 دراسات تناولت موضوع العنف..... 106
4.6.5.2 دراسات تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية..... 107
5.6.5.2 دراسة تناولت موضوع الثقافة التنظيمية والعنف..... 108
6.6.5.2 الفجوة البحثية..... 111
7.6.5.2 إسهام الدراسة الحالية..... 112
1.8.6,5,2 إثراء المعرفة حول الثقافة التنظيمية والعنف..... 114
2.8.6.5.2 تقديم فهم جديد للاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط..... 115
3.8.6.5.2 إسهام إضافي في تحليل المتغيرات الديموغرافية..... 115
6.2 ملخص الإطار النظري..... 116
1.6.2 خلاصة لأهم ما جاء في المحور الأول 116
2.7.5.2 خلاصة لأهم ما جاء في المحور الثاني..... 123

الفصل الثالث: منهجية الدراسة 126
1.3 منهجية الدراسة..... 126
2.3 مجتمع الدراسة وعينتها..... 126
3.3 طريقة اختيار العينة..... 128
4.3 أدوات الدراسة..... 129

1.4.2 استبانة الثقافة التنظيمية..... 129
2.4.2 استبانة العنف نحو الطلبة..... 135
3.4.2 استبانة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين..... 141
5.3 متغيرات الدراسة..... 146
6.3 التحقق من مطابقة البيانات للنموذج المفترض للدراسة..... 147
7.3 التحقق من افتراضات تحليل الانحدار الخطي المتعدد..... 157
8.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 160
9.3 إجراءات الدراسة..... 161
10.3 قضايا منهجية وأخلاقية واجهت الباحثة خلال اجراء الدراسة..... 164
1.10.3 القضايا المنهجية..... 164
2.10.3 القضايا الأخلاقية..... 165

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 167

1.4 تمهيد..... 167
2.4 أسئلة الدراسة..... 167
1.2.4 السؤال الأول..... 167
2.2.4 السؤال الثاني..... 174
3.4.2 السؤال الثالث..... 178
3.4 اختبار فرضيات الدراسة..... 182
1.3.4 الفرضية الرئيسية الأولى..... 182
2.3.4 الفرضية الرئيسية الثانية..... 188
3.3.4 الفرضية الرئيسية الثالثة..... 190
4.3.4 الفرضية الرئيسية الرابعة..... 192

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات 194

1.5 تمهيد..... 194

2.5 مناقشة نتائج الدراسة..... 194
1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول..... 194
2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني..... 198
3.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث..... 202
3.5 مناقشة نتائج اختبار الفرضيات..... 204
1.3.5 الفرضية الرئيسية الأولى..... 204
2.3.5 الفرضية الرئيسية الثانية..... 206
3.3.5 الفرضية الرئيسية الثالثة..... 207
4.3.5 الفرضية الرئيسية الرابعة..... 208
5.3.5 ملخص النتائج ومناقشتها..... 211
6.3.5 مدى إسهام نتائج الدراسة للمعرفة الموجودة في الدراسات السابقة..... 214
4.5 تصور مقترح..... 217
5.5 توصيات الدراسة..... 234
6.5 تلخيص..... 242
المراجع..... 244
الملحقات..... 262
Abstract..... 279

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	وصف العينة	127
2.3	التحقق من البناء العاملي لأداة الدراسة (استبانة الثقافة التنظيمية)	132
3.3	معاملات الثبات لمجالات استبانة الثقافة التنظيمية	135
4.3	التحقق من البناء العاملي لأداة الدراسة (استبانة العنف نحو الطلبة)	138
5.3	معاملات الثبات لمجال استبانة العنف نحو الطلبة	140
6.3	التحقق من البناء العاملي لأداة الدراسة (استبانة الاحتراق الوظيفي لدى العاملين)	143
7.3	معاملات الثبات لمجالات استبانة الاحتراق الوظيفي لدى العاملين	145
8.3	اختبار جودة المطابقة لنموذج المسار المفترض لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة	148
9.3	مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغير المستقل للثقافة التنظيمية	150
10.3	معاملات تشبع الفقرات على مجالات أداة الدراسة في المتغير المستقل الثقافة التنظيمية	151
11.3	مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغير الوسيط للاحتراق الوظيفي	153

12.3 مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغير الوسيط الاحتراق الوظيفي 154

13.3 مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغير التابع العنف نحو الطلبة 155

14.3 معاملات تتبع الفقرات على مجالات أداة الدراسة للمتغير التابع العنف نحو الطلبة 156

15.3 التوزيع الطبيعي لبيانات المتغير المستقل و المتغير الوسيط 157

16.3 معاملات ارتباط متغيرات الدراسة المستقلة والوسطية 158

17.3 اختبارات معاملات التضخم والتباين المسموح لمتغيرات الدراسة 159

1.4 اختبارات لفحص الفروق في مجالات الثقافة التنظيمية تبعاً للجنس 168

2.4 اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق مجالات الثقافة التنظيمية تبعاً لسنوات الخبرة 169

3.4 المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مستوى الثقافة التنظيمية تبعاً لمغير سنوات الخبرة 170

4.4 اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق مجالات الثقافة التنظيمية تبعاً للمؤهل العلمي 171

5.4 اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق مجالات الثقافة التنظيمية تبعاً للجيل 172

6.4 المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مستوى الثقافة التنظيمية تبعاً لمتغير الجيل 173

7.4 اختبارات لفحص الفروق في مجالات العنف تبعاً للجنس 174

8.4 اختبار تحللي التباين المتعدد لفحص الفروق في مجالات العنف تبعاً لسنوات الخبرة 175

9.4 المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مدى ممارسة المعلمين العنف تبعاً لمتغير سنوات الخبرة 175

10.4 اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق في مجالات العنف تبعاً للمؤهل العلمي 176

11.4 المقارنات البعدية شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مدى ممارسة المعلمين العنف تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي 177

12.4 اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق في مجالات العنف تبعاً للجيل 177

13.4 المقارنات البعدية شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مدى ممارسة المعلمين العنف تبعاً لمتغير الجيل 178

14.4 اختبارات لفحص الفروق في مجالات العنف تبعاً للجنس 179

15.4 اختبار تحللي التباين المتعدد لفحص الفروق في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعاً لسنوات الخبرة 179

16.4 اختبار تحللي التباين المتعدد لفحص الفروق في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعاً للمؤهل الأكاديمي 180

17.4 اختبار تحللي التباين المتعدد لفحص الفروق في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعا للجيل 181

18.4 معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد ممارسة العنف 182

19.4 تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي لفحص فاعلية العلاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد العنف 183

20.4 اختبار مربع كاي لفحص الاختلاف في قيم معاملات الارتباط تبعًا لمتغير الجنس 184

21.4 اختبار مربع كاي لفحص الاختلاف في قيم معاملات الارتباط تبعًا لمتغير الجيل 185

22.4 اختبار مربع كاي لفحص الاختلاف في قيم معاملات الارتباط تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي 186

23.4 اختبار مربع كاي لفحص الاختلاف في قيم معاملات الارتباط تبعًا لمتغير سنوات الخبرة 187

24.4 معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد الاحتراق الوظيفي 188

25.4 تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي لفحص فاعلية العلاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد الاحتراق الوظيفي 189

26.4 معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاحتراق الوظيفي وأبعاد العنف 190

27.4 تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي لفحص فاعلية العلاقة بين أبعاد الاحتراق الوظيفي وأبعاد العنف 191

28.4 معاملات نموذج المسار المباشر وغير المباشر والكلي عبر توسط الاحتراق الوظيفي في النموذج 193

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.2	النموذج الأيكولوجي	47
2.2	أنماط العنف الأساسية	47
3.2	أنماط العنف الأساسية وفق النموذج الأيكولوجي	48
4.2	أنماط العنف من حيث التفاعل	49
5.2	أنماط العنف من حيث طبيعته	51
6.2	أنماط العنف من حيث التوجيه	52
7.2	أنماط العنف من حيث التنظيم	53
8.2	أنماط العنف من حيث المشروعية	54
1.3	سكري بلوت لمجال قيم العمل	133
2.3	سكري بلوت لمجال فلسلفة العمل	133
3.3	سكري بلوت لمجال المعتقدات ورسالة المدرسة	133
4.3	سكري بلوت لمجال الأعراف والقوانين المدرسية	134
5.3	سكري بلوت لمجال التوقعات التنظيمية المستقبلية	134

6.3	سكري بلوت لمجال العنف اللفظي والعاطفي	139
7.3	سكري بلوت لمجال العنف الجسدي	139
8.3	سكري بلوت لمجال الإنهاك العاطفي	144
9.3	سكري بلوت لمجال ضعف الإنجاز الشخصي	144
10.3	سكري بلوت لمجال قصور التفاعلات داخل العمل	144

قائمة النماذج

رقم النموذج	عنوان النموذج	الصفحة
1.2	نموذج تشيرنس للاحتراق الوظيفي	62
2.2	نموذج شفاف وآخرون للاحتراق الوظيفي	64
3.2	نموذج الاحتراق الوظيفي	66
1.3	النموذج النظري المفترض للدراسة	147
2.3	نموذج المسار المفترض للمتغير لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة	148
3.3	نموذج المسار المفترض للمتغير المستقل للثقافة التنظيمية	149
4.3	نموذج المسار المفترض للمتغير الوسيط للاحتراق الوظيفي	152
5.3	نموذج المسار المفترض للمتغير التابع العنف نحو الطلبة	155
1.4	نموذج المسار المفترض لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة	192

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	262
2	قائمة بأسماء المحكمين	270
3	الاستبانة بعد التحكيم	271

الفصل الأول: مقدمة الدراسة

1.1 المقدمة:

من خلال عملي كمستشارة تربوية في المدارس، كنت دائمًا على مقربة من التحديات اليومية التي يواجهها المعلمون في سعيهم للحفاظ على بيئة تعليمية إيجابية وفعالة. في هذا الدور، تتاح لي الفرصة للتفاعل المستمر مع المعلمين، مما يتيح لي ملاحظة الجهود الكبيرة التي يبذلونها لتحقيق التوازن بين تلبية احتياجات الطلاب الأكاديمية والعاطفية، وبين التعامل مع الضغوطات المصاحبة لمهنة التدريس. سواء كانت هذه الضغوطات ناتجة عن تزايد أعباء العمل، أو عن التوقعات العالية التي تفرضها إدارات المدارس وأولياء الأمور، أو حتى من المعايير المجتمعية المتزايدة تعقيدًا، فقد لاحظت كيف يمكن لهذه الضغوطات أن تترك أثرًا بالغًا على الصحة النفسية والجسدية للمعلمين.

أدركت من خلال تجربتي أن الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس تلعب دورًا جوهريًا في تحديد كيفية استجابة المعلمين لهذه الضغوطات. فالثقافة التنظيمية ليست مجرد مجموعة من القواعد والإجراءات، بل هي أيضًا تلك القيم المشتركة والممارسات اليومية التي تنعكس في كل جانب من جوانب الحياة المدرسية. فعندما تسود ثقافة تنظيمية داعمة ومتعاونة، نجد أن المعلمين يتمتعون بمزيد من الثقة والمرونة، مما يساعدهم على تجاوز التحديات اليومية بطريقة إيجابية وبناءة. في المقابل، عندما تسود ثقافة تنظيمية تفتقر إلى الدعم والمرونة، فإن ذلك يؤدي إلى شعور المعلمين بالعزلة والضغوط المتزايدة، مما يزيد من احتمالية تبنيهم لسلوكيات سلبية، مثل ممارستهم العنف تجاه الطلاب.

هذه الملاحظات أثارت لدي الرغبة في التفكير بعمق في الأسباب الكامنة وراء هذه الديناميكيات. كان من الواضح لي أن هناك حاجة ملحة لفهم أعمق للعوامل المؤثرة على سلوك المعلمين داخل بيئة المدرسة. من هنا، نشأت لدي الرغبة في استكشاف العلاقة بين الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر والعنف الممارس من قبل المعلمين نحو الطلبة. ولا يمكن إغفال دور الاحتراق الوظيفي، الذي يشكل أحد التحديات الأكثر تأثيرًا التي يواجهها المعلمون. فالاحتراق الوظيفي ليس مجرد حالة من الإرهاق النفسي، بل هو نتيجة تفاعل معقد بين ضغوط العمل وغياب الدعم الكافي من البيئة التنظيمية. لهذا السبب، قررت في دراستي هذه التركيز على هذه العلاقة المركبة، حيث أعتقد أن الاحتراق الوظيفي قد يكون عاملاً وسيطًا يؤثر على العلاقة بين الثقافة التنظيمية وسلوك المعلمين تجاه الطلاب.

إن الثقافة التنظيمية، كما تُعرّف عادة، هي مجموعة من القيم والأيديولوجيات والمعايير التي تحدد سلوك الأفراد داخل المنظمة. عندما يدخل الفرد إلى بيئة عمل جديدة، يبدأ في تكوين فهمه لهذه الثقافة من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين، ويصبح بذلك جزءًا من هذه الثقافة التي يمكن أن توجه سلوكه إما نحو الإيجابية أو السلبية (Rashid et al., 2003؛ خرموش وبحري، 2021).

إن إدراكي لأهمية هذه الثقافة ينبع من قناعتي بأن للثقافة التنظيمية تأثيرًا كبيرًا على سلوك المعلمين، خاصة فيما يتعلق بممارسة العنف. العنف في المدارس، كما عرفه قناوي (1996) والمبحوح (2000) والعتيق (1994)، يشمل مجموعة واسعة من السلوكيات التي تؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، سواء كان ذلك جسديًا، لفظيًا، نفسيًا، أو اجتماعيًا. وفقًا لتعريف منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسف (UNICEF)، يشمل العنف "كل فعل يُمارس بقوة أو تهديد ضد الطفل، يؤدي إلى أو من المحتمل أن يؤدي إلى إلحاق ضرر بدني أو نفسي به، بما في ذلك إساءة المعاملة البدنية، والعنف النفسي، والإهمال، والاستغلال،

والاعتداء الجنسي". ومع تزايد هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية، بات من الضروري فحص مدى تأثير الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس على انتشار هذا السلوك.

كما أظهرت الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف ضد الطلبة. فعندما تسود ثقافة تنظيمية تتسم بالصرامة، وقلة الدعم الاجتماعي، وغياب القيم الإيجابية، يزيد احتمال وقوع سلوكيات عنيفة من قبل المعلمين تجاه الطلبة. على سبيل المثال، أشار كل من (Gialamas & Avgerinos, 2017) إلى أن المدارس التي تتميز بثقافة تنظيمية تفتقر إلى التواصل الفعال والدعم الاجتماعي، تشهد معدلات أعلى من العنف تجاه الطلاب. كما أكدت دراسة أخرى أن الثقافة التنظيمية التي تعزز المنافسة الشديدة وتقلل من التعاون والتفاهم بين العاملين تؤدي إلى زيادة مستويات التوتر والضغط، مما ينعكس سلبًا على سلوك المعلمين ويزيد من احتمالية ممارستهم للعنف (Cameron & Quinn, 2006).

من ناحية أخرى، عندما تكون الثقافة التنظيمية داعمة وشاملة، وتعزز القيم الإيجابية مثل الاحترام والتعاون، فإنها تسهم في تقليل سلوكيات العنف وتخلق بيئة تعليمية آمنة. وبينت دراسة (Rosenstein & O'Daniel, 2008) أن تعزيز ثقافة مؤسسية تحترم القيم الإنسانية وتدعم العلاقات الإيجابية بين جميع أفراد المجتمع المدرسي يمكن أن يكون له تأثير كبير في تقليل العنف داخل المدارس.

تكتسب هذه الدراسة أهمية إضافية عند أخذ دور الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط بين الثقافة التنظيمية والعنف بعين الاعتبار. فالاحتراق الوظيفي، كما أشار إليه النفيعي (2000)، يشكل تحديًا كبيرًا في بيئات العمل التي تتطلب تفاعلًا إنسانيًا مكثفًا. حيث يؤثر الاحتراق الوظيفي سلبًا على أداء المعلمين

وقد يؤدي إلى تفاقم سلوكياتهم السلبية، بما في ذلك ممارسة العنف تجاه الطلبة (مختار ومصطفى، 2014؛ شبير، 2007).

بالتالي، تسعى هذه الدراسة إلى فهم العلاقة المعقدة بين الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس، الاحتراق الوظيفي، والعنف الممارس تجاه الطلبة.

إن فهم هذه العلاقة سيمكنني من بناء نموذج مقترح يسهم في توجيه الجهود نحو تعزيز بيئة تعليمية إيجابية، وتقليل مظاهر العنف، والحد من الاحتراق الوظيفي بين المعلمين، مما يعود بالنفع على الطلاب والمعلمين على حد سواء.

2.1 أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة ذات أهمية نظرية وتطبيقية كبيرة، حيث تسهم في تحسين الفهم الأكاديمي والتطبيقي للعلاقات بين الثقافة التنظيمية في المدارس، ممارسات العنف من قبل المعلمين، والاحتراق الوظيفي.

كما ستلعب النتائج المستخلصة دورًا حيويًا في توجيه السياسات والإجراءات التعليمية لتحسين البيئة المدرسية وتعزيز رفاهية كل من المعلمين والطلبة.

أولًا: الأهمية النظرية:

1. تتمثل أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تطرحه والذي يتناول ثلاثة مواضيع مهمة وهي الثقافة التنظيمية، العنف نحو الطلاب، الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

2. تكمن أهمية الدراسة في كونها الدراسة الأولى من نوعها، حسب علم الباحثة، التي تتناول هذا الموضوع وتقحص العلاقة بين متغيراته الثلاثة.

3. تسهم الدراسة في فهم ديناميكيات الثقافة التنظيمية وتوضيح طبيعة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية في داخل الخط الأخضر وكيفية تأثيرها على البيئة التعليمية.

4. تساعد الدراسة في تحديد العوامل المؤثرة في العنف المدرسي وخاصة العوامل الثقافية والتنظيمية التي قد تسهم في زيادة أو تقليل ممارسات العنف من قبل المعلمين تجاه الطلبة، مما يوفر إطارًا لفهم أعمق لهذه الظاهرة.

5. توفر الدراسة نظرة متعمقة على العلاقة بين الاحتراق الوظيفي للمعلمين وممارساتهم العنفية، مما يمكن أن يسهم في تطوير نظريات حول تأثير الإرهاق المهني على السلوكيات السلبية في العمل.

6. إثراء للمكتبات الأكاديمية حيث تضيف هذه الدراسة معرفة جديدة للمكاتب الأكاديمة حول العلاقات بين الثقافة التنظيمية، العنف المدرسي، والاحتراق الوظيفي، مما يعزز الفهم النظري لهذه المواضيع ويحفز دراسات مستقبلية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية للدراسة:

1. يمكن استخدام نتائج الدراسة لتطوير سياسات وإجراءات لتحسين الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية، مما يقلل من ممارسات العنف ويعزز بيئة تعليمية أكثر إيجابية.

2. يمكن أن تسهم الدراسة في تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز قدرة المعلمين على التعامل مع الضغوط النفسية والاحتراق الوظيفي بطرق صحية وإيجابية، مما يقلل من احتمالية لجوئهم إلى العنف كوسيلة للتعبير عن الإحباط.

3. يمكن الإفادة من النتائج والتوصيات لصناع القرار في مجال التعليم لتطوير سياسات تستهدف تحسين رفاهية المعلمين والطلبة على حد سواء، وتعزيز ثقافة مدرسية إيجابية.

4. توفر هذه الدراسة أساسًا يمكن البناء عليه في الدراسات المستقبلية لفحص جوانب أخرى من الثقافة التنظيمية وتأثيرها على السلوكيات في المدارس.

5. يمكن الإفادة من بناء الدراسة في التدخلات الوقائية لتحديد المدارس أو الألوية الأكثر عرضة لمشاكل الاحتراق الوظيفي والعنف، مما يمكن من وضع تدخلات وقائية فعالة.

3.1 مشكلة الدراسة:

إن الباحثة وفي نطاق عملها كمستشارة تربوية لعدة سنوات في مدارس ثانوية وإعدادية، ومع فئات طلاب في دائرة الخطر لمست التنوع والتشكيل في الثقافات التنظيمية داخل المدارس ومدى تأثير ذلك على الطلاب والطالبات وعلى المعلمين من وجهة نظرها، ومن خلال تدخل الباحثة في عدة قضايا عنف طالب ضد طالب، أو معلم ضد طالب، أو طالب ضد معلم، لمست الباحثة الاختلاف الثقافي داخل المنظمة، فكل يفرض ويعمل وفق معاييره ومعتقداته وقيمه، وبالتالي يؤدي ذلك للتنوع في الثقافات التنظيمية داخل المنظمة وبالتالي يؤثر على صيرورة العمل داخل المدرسة وعلى الجانب السلوكي لدى المعلمين في المدرسة، فكل معلم أو طالب يتصرف ويدير شؤونه بالمدرسة بحسب بيئته وليس تبعا للبيئة التربوية المتواجد فيها، وهذا بنظرها، ما يولد العنف بأشكاله اللفظي، والجسدي.

وتدعم ذلك بما ذكره أبو عصبة (2021) بأن من الخطأ النظر للعملية التربوية والتعليمية كعملية حيادية منفصلة عن الحياة الاجتماعية برمتها؛ فالعنف المجتمعي على أشكاله يؤثر وينعكس على ما يدور

في المؤسسات التعليمية والتربوية، وعلى المناخ الاجتماعي والتعليمي في هذه المؤسسات. فبرأيي هنا يأتي دور المؤسسة التربوية وهو نشر الثقافة فوجود ثقافة ظاهرة بجميع ملامحها لها دور في إكساب طاقم العاملين، الطلاب وحتى الزائرين للمدرسة من أهل أو أصحاب وظائف تبني هذه الثقافة داخل المدرسة.

وقد يكون للاحتراق الوظيفي تأثير على تعدد الثقافات التنظيمية داخل المدارس، حيث ترى الباحثة أن الضغط الذي يواجهه المعلمون نتيجة الاحتراق الوظيفي يخل بالتوازن بين متطلبات العمل والقدرات اللازمة له وبالتالي يؤدي إلى التغير في اتجاهات المعلم وسلوكه داخل المنظمة، وهذا ما يؤثر على مدى تبني المعلم للثقافة التنظيمية السائدة واتباعها، وقد يكون التغير في السلوك نتيجة عدم التوازن عند المعلم الناتج من الاحتراق الوظيفي الذي يؤدي الى اضطراب سلوكه وممارسته العنف نحو الطلاب، فبذلك تحدد الباحثة مشكلة الدراسة الحالية في دراسة علاقة الثقافة التنظيمية السائدة على ممارسة العنف نحو الطلاب والدور الذي يمكن أن يقوم به متغير آخر في التوسط بين كل من الثقافة التنظيمية وممارسة العنف نحو الطلاب. وهو متغير الاحتراق الوظيفي وذلك وفق نموذج علاقات افتراضية مفترض من قبل الباحثة. وعليه فمشكلة الدراسة تتحدد بالسؤال الرئيسي الآتي:

هل توجد علاقة بين تقدير المعلمين للثقافة التنظيمية في المدارس التي يعملون بها ومدى ممارستهم للعنف ضد الطلاب في مدارسهم؟ وهل هذه العلاقة تختلف بموجب جنس، جيل، المؤهل الأكاديمي وعدد سنوات الخبرة لدى المعلمين؟ وهل يمكن أن يكون الاحتراق الوظيفي متغيراً وسيطاً في العلاقة بين تقدير المعلمين للثقافة التنظيمية وممارستهم للعنف نحو الطلاب؟

4.1 أهداف الدراسة:

1.الكشف عن العلاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين من خلال فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، وفحص متغيرات ديموغرافية (كالجيل، الجنس، المؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة وغيرها) كمتغيرات معدلة.

2.التعرف على مستوى الثقافة التنظيمية، وهل يختلف مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل.

3.التعرف على مستوى مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي، والعاطفي والجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل.

4.التعرف على مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل.

5.الكشف عن العلاقة بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف

اللفظي والعنف العاطفي والعنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلميمن.

6. الكشف عن العلاقة بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) والاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين.

7. الكشف عن العلاقة بين الاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي والجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظرالمعلمين .

5.1 أسئلة الدراسة:

1. ما هو مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

2. ما هو مستوى مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي، والعاطفي والجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظرالمعلمين، وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

3. ما هو مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظرالمعلمين، وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

6.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعنف العاطفي والعنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم. هل تختلف هذه العلاقة بموجب المتغيرات المعدلة التالية: الجيل، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي؟

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) والاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي والجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من خلال الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود الدراسة بما يلي:

الحدود الموضوعية: العلاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف من قبل المعلمين ضد الطلاب في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين من خلال فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط ، وتقديم تصور مقترح من أجل تعزيز الثقافة التنظيمية في البيئة التعليمية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، وذلك لما توفره هذه الثقافة من بيئة مهنية مريحة ومرنة تُسهل عملية تحقيق الأهداف التربوية التعليمية.

الحدود المكانية: المدارس العربية الإعدادية والثانوية داخل الخط الأخضر وتتمثل ب 170 مدرسة، مقسمة على خمسة ألوية هي: لواء الشمال، لواء حيفا، لواء الجنوب، لواء المركز ولواء تل أبيب (שקיפות, 2023).

الحدود البشرية: معلمو المدارس الإعدادية والثانوية العربية داخل الخط الأخضر من جميع الألوية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي (2023\2024).

الحدود الإجرائية: تتحدد بمنهج الدراسة، العينة وحجمها، الأساليب الإحصائية المستخدمة بها، أدوات البحث (الاستبيانات).

الحدود المفاهيمية: تقتصر الدراسة على المفاهيم والتعريفات الإجرائية الواردة في عنون الدراسة.

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

8.1 الثقافة التنظيمية:

عرفها كل من جرينبرج وبارون (2004) والهيجان (1991) بأنها: أطار معرفي مكون من القيم والاتجاهات ومعايير السلوك والتوقعات التي يتقاسمها الأفراد في المنظمات والتي تؤثر بدورها في الجوانب الملموسة من المنظمة وفي سلوك الأفراد، كما وإنها تحدد أسلوب نهج الأفراد في قراراتهم وإدارتهم للمنظمات.

التعريف الإجرائي: عرفت الباحثة الثقافة التنظيمية إجرائيا بأنها: مجموعة القيم والمعتقدات والأعراف والتوقعات التنظيمية المتبعة والمتعارف عليها في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

8.2 العنف:

هو السلوك القولي أو الفعلي الذي يتضمن استخدام القوة أو التهديد أو الضغط، استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون للتأثير على إرادة فرد ما (عبد الفتاح، 2000؛ شلبي ،1998). ووفقًا لتقارير اليونيسيف (UNICEF)، يُعرف العنف في المدارس بأنه أي سلوك يتضمن استخدام القوة الجسدية أو النفسية أو التهديد بها، موجه ضد الطلاب أو المعلمين أو الموظفين في البيئة المدرسية، مما يترتب عليه إلحاق الأذى البدني أو النفسي أو الاجتماعي للضحية، أما عنف المعلمين نحو الطلاب، فيشمل أي تصرف يقوم به المعلم ينطوي على استخدام القوة الجسدية أو النفسية ضد الطلاب، مثل العقوبات الجسدية أو الإساءات اللفظية، التي تؤثر سلبًا على الصحة النفسية والاجتماعية للطلاب.

أما إجرائياً فتعرفه الباحثة: بأنه السلوك العنيف بجميع أشكاله اللفظي، النفسي والجسدي الذي يمارسه معلمو المرحلة الإعدادية والثانوية نحو الطلاب في المدارس العربية.

8.3 الاحتراق الوظيفي:

هو استنفاد الطاقة الجسدية والنفسية للفرد نتيجة الضغوط التي تمارس عليه في مجال العمل لفترات طويلة، ويكون لها آثار سلبية عليه، تتضمن انخفاض في مستوى الرضا الوظيفي لديه، وتفكك العلاقات الإنسانية بينه وبين زملاء العمل، مما يكون له مردود سلبي مباشر على إنجازه المهني وبالتالي تدهور جودة المخرجات (نصر، 2013).

أما إجرائيا فتعرفه الباحثة: حالة من الإرهاق الجسدي والنفسي والعاطفي الناجم عن ضغوط العمل المستمرة والمكثفة لفترات طويلة، بحيث يفقد الفرد الحافز والشعور بالكفاءة والقدرة على أداء المهام المهنية، ويتجلى الاحتراق الوظيفي من خلال مظاهرعدة تشمل الإنهاك العاطفي، ضعف الإنجاز الشخصي وقصور التفاعلات داخل العمل، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات الاستبيان بأبعاده الثلاثة: الإنهاك العاطفي، ضعف الإنجاز الشخصي وقصور التفاعلات داخل العمل.

8.4 المتغير الوسيط:

يتوسط العلاقة بين متغيرين يمثل أحدهما المتغير المستقل (Independent Variable) والآخر المتغير التابع (Dependent Variable)، ويجيب على أحد التساؤلين وهما: كيف يحدث الأثر من المتغير المستقل على المتغير التابع؟ أو لماذا تأثر المتغير التابع بالمتغير المستقل؟ وعندها يتم التعامل مع المتغير الوسيط (Mediating Variable)على أنه نتيجة للمتغير المستقل، وسبب في الوقت نفسه للمتغير التابع ومنبئ آخر له.

وعليه فإن قوة الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل في الناتج قد تقل في دلالتها الإحصائية أو تختفي تماما عندما يتم التحكم في المتغير الوسيط وضبطه في النموذج السببي المقترح (السومري، 2017).

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة (مراجعة الأدبيات)

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل استعراضًا للأدب التربوي المتعلق بالثقافة التنظيمية من حيث: مفهومها، أهميتها، نظريات الثقافة التنظيمية، أنواع الثقافة التنظيمية، خصائص الثقافة التنظيمية، مكونات الثقافة التنظيمية، أساليب تعلم الثقافة التنظيمية، أبعاد الثقافة التنظيمية، الثقافة التنظيمية في المجال التربوي، أهمية الثقافة التنظيمية في المنظمات، كما وستتطرق الباحثة في الأدب النظري لموضوع العنف من حيث: مفهومه، النظريات التي تناولت تفسير ظاهرة العنف، الفلسفات التي تناولت موضوع العنف، أنماط العنف، استخدام المعلمين للعنف، توصيات لتقليص العنف في جهاز التعليم، ثم ستتطرق الباحثة في الإطار النظري لموضوع الاحتراق الوظيفي من حيث: مفهومه، نظريات الاحتراق الوظيفي، النماذج المفسرة للاحتراق الوظيفي، مصادر الاحتراق الوظيفي، أبعاد الاحتراق الوظيفي، مؤشرات الاحتراق الوظيفي، الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، كما وستعرض الباحثة في هذا الفصل عددا من الدّراسات العربية والأجنبية التي تناولت محاور الدراسة الثلاثة.

أولًا: الإطار النظري

1.2 المحور الأول: الثقافة التنظيمية

1.1.2 مفهوم الثقافة التنظيمية:

هي مجموعة من القيم، الرموز، الطقوس، المعتقدات والتقاليد والتطبيقات المتشاركة بين أعضاء المنظمة والتي تحدد لهم طريقة تنفيذ الواجبات والمسؤوليات الداخلية، وكيفية ارتباط المنظمة مع البيئة، وهي تنتقل من الجيل الحالي للعاملين الى الجيل اللاحق (Buchanan & Huczynski, 2004; Claver et al., 1999).

الثقافة التنظيمية بحسب كل من عبد اللطيف وجودة (2010) وليلة (2000) وملحم (2003) وشبير (2007) تتكون من مصادر عدة تتفاعل مع بعضها وتكون ثقافة المنظمة وهي: التراث الثقافي التاريخي والذي ينتقل من جيل إلى آخر في نوع من التراكم التاريخي المتنامي، ويعكس خبرة المنظمة وإثراء ماضيها من حيث مكونات هذا التراث والتمسك بقيمها مع مراعاة متطلبات الحقب الجديدة.

أما المصدر الثاني فهو التفاعل الاجتماعي الحادث في المنظمة حيث تتشكل بعض القيم الثقافية نتيجة التفاعل بين أفراد المنظمة، وتتبلور على شكل خصوصيات ثقافية، التي من الممكن أن تتطور لعموميات ثقافية، تؤهل المنظمة لضبط أدائها والتفاعل الاجتماعي خاصة إذا دعمت بقيم التراث.

أما المصدر الثالث فهو العالم المحيط حيث إن ثقافة القوى العالمية المسيطرة بدأت في عالم تحكمه أيدلوجية العولمة التي تنساب لتخترق الدفاعات الثقافية للمنظمات والمجتمعات النامية، وهذا ما جعل من الصعب الحفاظ على خصوصيات الهوية الثقافية لتلك المنظمات.

أما المصدر الرابع فهو الدين وهو مصدر هام في الثقافة وخاصة في الوطن العربي مهبط الأديان، حيث لا يمكن أن تظهر ثقافة أو تنمو إلى وأن تكون متأثرة أو متصلة بالدين، فالثقافة هي تجسيد لدين الشعب ومعتقداته.

أما المصدر الخامس فهو اللغة وهي مصدر هام للثقافة، فمثلاً اللغة العربية تجسد البعد الثقافي والإرث المحفوظ عن طريقها بالنسبة للعرب.

2.1.2 أهمية الثقافة التنظيمية:

لقد أصبحت الثقافة التنظيمية جانباً مقبولاً وذا أولوية في كثير من المنظمات ولدى الكثير من المديرين حيث إن المديرين يعطون الأولوية والاهتمام الكافي للثقافة التنظيمية في منظماتهم لأنهم يعدون الثقافة كأصل مهم، فالمنظمات التي لديها ثقافة قوية وصحيحة يمكنها زيادة نموها وإرضاء وإشباع الاحتياجات المتغيرة للعملاء والعاملين، وبالتالي ترسيخ أداء متميز لأفرادها وتوفير درجة احترام متبادلة بين الإدارة والعاملين، وإعطائهم دوراً في المشاركة واتخاذ القرارات، وكل هذا سوف يعود على المؤسسة بزيادة ولاء العاملين لها الذي يدعمها في تحقيق أهدافها (الرخيمي، 2000؛ اللوزي، 2003).

وبالاعتماد على الطجم والسواط (2003) فيمكن اختصار أهمية الثقافة التنظيمية في المنظمات فيما يلي:

– تخلق الالتزام لرسالة المنظمة وبالتالي يزيد ذلك من شعور العاملين بالانتماء للمنظمة والذي بدوره يشعرهم أن اهتمامات المنظمة أكبر من اهتماماتهم الشخصية.

– تزود العاملين الإحساس بالهوية، حيث كلما تعرف العاملون في المنظمة على الأفكار والقيم التي تسود فيها، قوي ارتباطهم برسالة المنظمة، وزاد شعورهم بالانتماء وأنهم جزء حيوي في المنظمة.

– دعم وتوضيح معايير السلوك للعاملين بالمنظمة، وهذا بدوره يحدد ما ينبغي قوله أو فعله في المنظمة وبذلك يتحقق الاستقرار السلوكي المتوقع من العاملين داخل المنظمة.

3.1.2 نظريات الثقافة التنظيمية:

تناولت الأدبيات موضوع الثقافة التنظيمية ووجد أنها اشتقت وتطورت من الثقافة العامة، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا، وعليه يمكن القول إن الثقافة التنظيمية تعود لنظريات عدة تم تقسيمها وفق ثلاث مدارس ضمت كل من المدرسة الكلاسيكية، والمدرسة الكلاسيكية الجديدة، والمدرسة الحديثة.

1.3.1.2 النظريات الكلاسيكية:

يطلق عليها النظريات القديمة وقد ظهرت في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية أواخر القرن 19 وأوائل القرن 20، تهتم بتفسير السلوك الإنساني وتفترض أن الأفراد ليس لديهم القدرة على تنظيم وتخطيط العمل وأنهم انفعاليون وهذا ما يجعلهم غير قادرين على أداء أعمالهم بصور فعالة، ولذلك يجب السيطرة على هذا السلوك غير الرشيد، وتشمل هذه النظريات اتجاهات فكرية عدة يمكن إيجازها بما يلي:

1. نظرية الإدارة العلمية لفريديريك تايلور:

اهتمت هذه النظرية بتحديد نظم العمل وأسس الطرق لأدائه وكانت تنظر للأفراد كتوابع للآلات وكانت وسيلتها الأساسية لتحديد أوقات العمل وطرقه هي دراسة الوقت والحركة باعتبارهما أهم ركيزتين في زيادة إنتاجية العامل، وكان هدف تايلور وضع أزمنة معيارية لكل أجزاء العمل المتكامل، ومن هذا المنطلق تقوم الإدارة العلمية على مجموعة مبادئ منها جمع وتصنيف وتحليل المعرفة (الفردية) ونقلها إلى علم جديد قائم بذاته، وتقوم بتدريب العامل بما يسمح إكسابه المهارات التي تكون لها أثر إيجابي على زيادة الإنتاجية، تكوين روح التعاون بين العمال والإدارة، تقسيم العمل بين الإدارة والعمال ولكن العبء الأكبر يكون على الإدارة، المحفزات المادية من خلال الأجور وهي ما يسعى إليه الفرد أساسا للعمل، فصل مهام التنفيذ عن التخطيط حيث إن مهام التخطيط مسؤولية الإدارة والتنفيذ مسؤولية مشتركة (الرحاحلة والعزام، 2011).

من هذه النظرية يتضح أن مؤشرات الثقافة التنظيمية تتجسد في استخدام الطريقة العلمية في اكتشاف أجزاء العمل وإعطائه أهمية لتقسيم العمل، كما وتهدف لرفع مستوى الأداء وبالتالي زيادة الربح الذي يعد الهدف الرئيسي للمؤسسة وذلك من خلال تطبيق نظام الحوافز المادية للعاملين، كما وتهدف إلى مضاعفة الجهد حيث إنه يؤدي إلى تخفيض سعر التكلفة وبالتالي سعر البيع وهذا يعود على العامل برفع أجره، وعلى الرغم من إسهام النظرية واهتمامها بالطرق والأدوات العلمية (تحديد أساليب أداء العمل، وضع مبادئ خاصة، دراسة الحركة والزمن، تخطيط مكان العمل، طرق الأجور) إلا إنها اعتمدت التقسيم الفردي للعمل وأهملت العمل الجماعي والتعاون داخل المنظمة، وركزت على الحوافز المادية وأهملت الحوافز المعنوية للعامل والتي بدورها تضمن تحقيق الاستقرار والرضا الوظيفي، كما أنها قيدت حرية الفرد من خلال إهمال العلاقات الإنسانية والاجتماعية للعاملين (مسعداوي، 2014)

2. نظرية التقسيم الإداري لهنري فايول:

انطلقت نظرية فايول نتيجة النقص الذي تركته الإدارة العلمية وراءها من خلال إهمالها للمستويات الإشرافية في التسلسل التنظيمي وتناولت الجوانب المتمثلة في وظائف الإدارة العليا والمشكلات الخاصة بالعمليات التنظيمية عموما، وقسم فايول العملية الإدارية لخمسة أنشطة وتتمثل بالتخطيط، والتنظيم، والأمر، والتنسيق والرقابة، وأكد على ضرورة تقسيم التنظيم إلى إدارات متخصصة وضرورة وجود وظائف إدارية متخصصة تهتم كل واحدة منها بشؤون كل من الأفراد والأعمال والآلات. وبناء على ذلك قام بتحديد الصفات التي يجب أن تتوفر في المدير ومنها: الصفات الجسمانية كالقوة والحيوية، الصفات العقلية كالقدرة على الفهم والإدراك، والصفات الثقافية التي تتعلق بالمعرفة والثقافة العامة وما يخص المنظمة، والصفات التي تتعلق بالخبرة والتجربة والصفات التي تتعلق بالمؤهلات والإعداد العلمي والمعرفي اللازم لتحسين الأداء.

كما وركزت هذه النظرية على الأنشطة الأساسية التي يجب أن تتوفر في المنظمة، ومنها نشاطات فنية (إنتاج وتصنيع)، تجارية (بيع وشراء وتبديل)، مالية (الحصول على رؤوس أموال واستخدامها للاستثمار)، المحاسبية (تحديد المركز المالي للمنظمة وإعداد الإحصائيات)، الوقاية والضمان (التأمين لحماية الأفراد والممتلكات)، الإدارية (التخطيط، والتنظيم، وإصدار الأمر والتنسيق).

وللاطلاع على الأنشطة السابقة فقد حدد فايول 14 مبدأً إدارياً وهو: مبدأ تقسيم العمل، السلطة والمسؤولية، الانضباط، وحدة الأمر، وحدة التوجيه، إخضاع المصلحة الفردية للمصلحة العامة، المكافأة، المركزية، التدرج في السلطة، الترتيب، العدالة والمساواة، استقرار العامل، المبادأة وروح الجماعة (الشماع وحمود، 2000؛ النعيمي،2007).

تتجلى هذه المبادئ في الثقافة التنظيمية بكونها تخلق روح الفريق والعمل الجماعي، استقرار العامل في العمل، ووضع نظام عادل للحوافز وتقديم المكافآت مما يجعل العاملين مبدعين وملتزمين بأداء عملهم.

تعرضت مبادئ هذه النظرية للانتقادات من ضمنها أن المبادئ مثالية وتصطدم بالواقع المعاش، وأن النظرية اهتمت بالبناء التنظيمي والعمليات التنظيمية وأغفلت المتغيرات البيئية (النعيمي، 2007).

3. النظرية البيروقراطية لماكس فيبر:

برزت هذه النظرية في أواخر القرن 19 للعالم ماكس فيبر والذي عرفها بأنها نموذج من الهيمنة الشرعية– العقلانية تبنى فيه السلطة على أساس قانوني يُحدِد بشكل مجرد وموضوعي وعلمي أساليب ممارستها بطريقة تلغي الولاءات الشخصية ويجعل السلطة ممارسة لصلاحية مثبتة قانونا، والطاعة وتنفيذ الأوامر لا تعود إلى شخص الرئيس الإداري إنما تعود إلى اللوائح القانونية التي تستند إليها السلطة، كما وعرفها على أنها النظام العقلاني للجهاز الإداري في المنظمة وتأثيره على سلوك وأداء العاملين، كما وتعد سلطة المكتب التي تستمد من مجموع القوانين والتعليمات التي يحتوي عليها التنظيم الرسمي القائم على مجموعة من المبادئ كتقسيم العمل، التخصص الوظيفي، وذلك بعيد عن كل ما هو ذاتي (زويلف والعضايلة، 1996؛ دهام، 2008).

وبناء على نظرية فيبر فإن السلطة داخل المنظمة تتمثل بثلاثة أنماط وهي:

أ. السلطة الكاريزمية (Charismatic) المستندة إلى الإلهام والتي تنسب لوجود قائد ملهم له خصائص نادرة وبمقتضاها يضحى قائدا أو زعيما.

ب. السلطة التقليدية (Traditional) تستند إلى قدسية التقاليد والإيمان بخلود الماضي، وبمقتضاها ينظر الناس للنظام الاجتماعي القائم بوصفه مقدساً وخالداً وغير قابل للانتهاك.

ج. السلطة العقلانية– القانونية والتي تستند إلى الإيمان بسيادة القانون، وتفترض وجود مجموعة رسمية من المعايير المستقرة نسبياً، والتي تسعى إلى تنظيم السلوك كي يكون سلوكا رشيدا (عبد المعطي، 1981).

وبالاعتماد على ما ذكر الصحن (2001) فمن أهم خصائص النظرية البيروقراطية ما يلي:

– تقسيم العمل والتخصص فيه، بحيث يتم توزيع العمل على الأفراد بناء على خبرتهم وتخصصهم، وقيام كل فرد بأداء عمل محدد وفق قدراته.

– تحقيق النمطية في الأداء والتي تعني تنفيذ الأعمال داخل المنظمة وفق لوائح وقواعد عمل رسمية مكتوبة، تنظم أدائه لتحقيق النمطية في الأداء لحماية الموظفين من تعسف رؤسائهم.

–التدريب والذي يعد أمرا جوهريا لجميع الموظفين لاكتساب مهارات جديدة في مجال عملهم والتغلب على الملل الذي يصيبهم.

من خلال هذه النظرية تظهر بعض مؤشرات الثقافة التنظيمية والتي تظهر في التقسيم الواضح للعمل والتخصص الوظيفي، وفي فصل الحياة الخاصة للعاملين عن الحياة داخل المنظمة، كذلك تظهر في وضوح إجراءات العمل وضرورة تطبيقها حرفيا من طرف العاملين، وبرزت بعد نقاط النقد للنظرية وذلك لإهمالها للفرد ومعاملته على أنه آلة، تؤدي لإهمال البيئة الخارجية ومتغيراتها المؤثرة، انخفاض الكفاءة وهدر الوقت في التركيز على إنجاز أنشطة الرقابة، تهديد الحريات الفردية والنظم الديموقراطية في المجتمعات الغربية وعدم إتاحة الفرصة لظهور القيادات الملهمة، وعلى الرغم من الانتقادات للنظرية البيروقراطية إلا أنها جاءت بمبادئ وأفكار أسهمت وما زالت تسهم في تحقيق أهداف المنظمات بأشكالها المختلفة (درويش وتكلا 1976؛ السمالوطي، 1989؛ الشماع وحمود، 2000؛ عرب، 2000).

2.3.1.2 النظريات الكلاسيكية الجديدة:

1. نظرية العلاقات الإنسانية:

يعد إلتون مايو رائد نظرية العلاقات الإنسانية وقد وضع هذه النظرية من خلال خبراته وممارساته الإدارية في الولايات المتحدة، وتكمن أهمية هذه النظرية في السعي إلى التركيز على العلاقات الإنسانية وعلاقتها بزيادة الإنتاجية، وتحقيق الإشباع الوظيفي المهني داخل المنظمات، كما وتسعى إلى الاهتمام بالروح المعنوية والعمل كفريق موحد في المنظمة، وتركز على العاملين وعلاقاتهم فيما بينهم وعلاقاتهم مع الرؤساء، وعلى الدوافع والحوافز، وتهتم بديناميكية الجماعة والمبادرات الفردية وأهمية الدور الذي يلعبه الأفراد في نجاح أو فشل المنظمة (السلمي، 1980).

اكتشف إلتون وزملائه أن كمية العمل التي يؤديها العمال في المنظمة تتحدد تبعا للطاقات الاجتماعية، وأن للمكافآت والحوافز الاقتصادية دورا أساسيا في تحفيز العاملين في المنظمة، كما وأن التخصص الدقيق في الأعمال ليس بالضرورة أهم أشكال الكفاءة من حيث الإنتاجية، وأن العمال يسلكون ويجابهون الإدارة كجماعات وليس كأفراد.

بناء على ما اكتشف إلتون وزملائه فقد تم تحديد أهم المتغيرات التي تؤثر في السلوك التنظيمي وهي: القيادة (Leadership)، والاتصالات (Communication)، والمشاركة (Participation) (عباس، 2004؛ عبد الغني، 2011).

وبالاعتماد على الهاشمي (2010) فلدمج المعنوية الإيجابية للأفراد وللإنتاجية العالية في المنظمة يجب:

– وجود قيادة ديمقراطية تؤمن بالصداقة بين الرئيس والمرؤوسين وتسمح لهم بالمشاركة وتمنحهم حرية في العمل.

– عدم مقاومة التنظيم غير الرسمي، بل توجيهه لمصلحة التنظيم الرسمي والتقرب منه والتعاون معه وكسب ثقته والعمل معه جنبا إلى جنب من أجل مصلحة العاملين والتنظيم الرسمي في آن واحد.

– يجب إعادة الهيكل التنظيمي وتحديد تقسيماته الإدارية، تحديد المهام والمسؤوليات والسلطات، ولكن مع مراعاة الجانب الإنساني والاجتماعي وحاجات الأفراد.

– دراسة مشاكل العاملين في المنظمة ومحاولة حلها، تنمية قنوات اتصال رسمية وغير رسمية بين الوحدات الإدارية والجماعات داخل المنظمة.

– توفير الكرامة الإنسانية للفرد من خلال الاحترام والتقدير للدور الذي يقوم به الفرد داخل التنظيم مهما قل شان العمل الذي يقوم به.

وبناء على ما ذكر سابقاً يمكن القول إن الظروف الاجتماعية والتفاعل بين الأفراد في العمل واهتمام الإدارة بالعاملين سوف يؤدي الى زيادة الرضا والشعور بالانتماء وبالتالي لزيادة الرقابة الذاتية للعاملين وانضباطهم وتحسين أدائهم، كما أن مشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرارات تشعرهم بأهميتهم داخل التنظيم مما يتيح لهم الاستمرار داخل المنظمة، ومنح العاملين حوافز معنوية يؤدي لشعورهم بإنسانيتهم وكرامتهم ويحفزهم على العطاء والانضباط والاستمرار في المنظمة.

وبالرغم من إسهام نظرية العلاقات الإنسانية في تطوير الفكر الإداري إلا أنها وبحسب سالم (2011) واجهت عدد من الانتقادات التي وجهت إليها وذلك من خلال تركيزها على العنصر البشري وإهمال باقي عناصر البيئة التنظيمية، وإغفال حقيقة وجود صراعات وخلافات داخل المنظمة، وإهمال

الحوافز المادية لإشباع رغبات العاملين والتركيز على الحوافز غير المادية، وإغفال التنظيم الرسمي وعدم إظهار أثره في تشكيل سلوك أعضاء المنظمة.

2. نظرية الفلسفة الإدارية لدوغلاس ماكريغور:

قدم دوغلاس نظرية الفلسفة الإدارية من خلال نظريتين أطلق عليهم نظرية (X) ونظرية (Y)، حيث تقوم نظرية (X) على أن العاملين في المنظمة يميلون إلى عدم الرغبة في العمل وهم بطبعهم كسولين، لذلك يجب فرض الرقابة واستخدام وسائل تأديبية للتخويف لتوجيه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف وتحمل المسؤولية في المنظمة، طموحات الفرد تكون محدودة ويبحث دائما عن الاستقرار فلذلك يتجنب المسؤولية، والدافع الأساسي للفرد للعمل هو الأجر.

أما نظرية (Y) التي اقترحها دوغلاس كبديل لنظرية (X) فتقوم على استثمار المجهود العضلي والذهني لدى العاملين مسالة طبيعية فالأفراد في المنظمة يحبون عملهم ويبدعون به، العاملين يملكون قدرات فكرية تمكنهم من الإبداع والخلق والتطوير في حل المشكلات التنظيمية وبالتالي يمكن تحفيزهم معنويا.

بالاعتماد على ما ذكر عن افتراضات النظريتين سابقا يمكن القول إن مؤشرات الثقافة التنظيمية في النظرية (X) تظهر باهتمامها بالحوافز المادية أما النظرية (Y) فمؤشرات الثقافة التنظيمية تظهر بها من خلال اهتمامها بالحوافز المعنوية كإشباع الحاجات وتشجيع الأفراد على بذل المزيد من الجهد، فتقدير الأفراد بالحوافز المادية والمعنوية ينعكس إيجابًا على كفاءتهم وفعاليتهم، ويجسد انتماءهم والتزامهم بالعمل مما يحقق أهداف المنظمة (حنفي، 2007).

وبالرغم مما قدمته هاتان النظريتان من دوافع إنسانية وحاجات للعاملين داخل المنظمة إلا أنهما لاقتا نقدا، حيث من الخطأ التعميم والحكم على جميع العاملين أنهم كسالى ويكرهون عملهم كما تفترض نظرية (X) بنظرتها التشاؤمية السلبية وغير الإنسانية للعامل وترى بأن مستوى أدائه يتعلق بالحافز المادي، أما النظرية (Y) فهي تفترض الإيجابية القائمة على الاهتمام بالجوانب الإنسانية المتعددة للعمال وتفرض التمييز بين العمال وعملهم وتعتبرها وجهان لعملة واحدة (الصرن، 2004).

3.3.1.2 النظريات الحديثة:

1. نظرية الإدارة بالأهداف لبيتر دروكر:

تؤكد هذه النظرية على تحديد الأهداف بدقة وشمولية وموضوعية من قبل الرؤساء والمرؤوسين، وأن تكون هذه الأهداف قابلة للتحقيق وذلك من أجل تقييم النتائج المحققة والوقوف على سبب الانحرافات إن وجدت، وبناء على ذلك فهذه النظرية تحقق مجموعة من الفوائد إذا طبقت بعقلانية حيث يمكن أن تؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمرؤوسين وتحسين مشاركاتهم والاستفادة من إبداعاتهم وابتكاراتهم، والتعرف على المشكلات العملية القائمة والمحتملة وبالتالي يمكن الانتباه لمؤشرات التغيير والتعامل معها بإيجابية، والاستفادة من خبرة الرئيس من خلال تحفيز المرؤوسين على مشاورته، وتقييم آداء المرؤوسين لعدم تكرار الأخطاء من خلال مراقبة عملهم وآدائهم، والتعاون بين المرؤوسين والرؤساء يعطي المنظمة القدرة على مواجهة التحديات (القريوتي، 2010).

وتتضح مؤشرات الثقافة التنظيمية في نظرية الإدارة بالأهداف من خلال منح العاملين المشاركة في اتخاذ القرارات ورفع روحهم المعنوية من خلال التحفيزات المقدمة لهم، والابتكارات والإبداعات التي يقدمونها

للمنظمة حيث جميع هذه المؤشرات من شأنها زيادة ولائهم للمنظمة وشعورهم بالانتماء لها، وذلك نتيجة التمسك بالقوانين مما يساعد على تحقيق الأهداف.

على الرغم مما تقدمه هذه النظرية من إيجابيات للمنظمة، إلا أنه لنجاحها يجب قبل تطبيقها تهيئة الرؤساء نفسيا وعمليا حيث إن هذا الأسلوب في هذه النظرية يكشف عن أهداف وخطط المنظمة (عبد الغني، 2011).

2. النظرية اليابانية (Z) لويليام اوتشي:

تجمع هذه النظرية بين الجوانب الإدارية الأمريكية واليابانية، وتؤكد على نهج مختلط يقدر مشاركة الموظفين والتزامهم تجاه المنظمة، أثبتت الدراسات عدم فاعلية النظرية اليابانية في المنظمات خارج اليابان فلذلك تم الدمج في هذه النظرية بين النهج الأمريكي واليابانى، وتستند هذه النظرية على التوظيف لمدى الحياة وذلك لإسهامه في تعزيز روح الانتماء لدى الفرد، والتقييم والترقية البطيئة للعاملين، وعدم التخصص في المسار الوظيفي من خلال مرونة العمل، والاهتمام الشامل بالعاملين وأسرهم، والرغبة الذاتية، و التنظيمية من خلال افتراضات النظرية اليابانية بالقيم والعادات التي تعد مقدمة لدى الفرد الياباني وجزء من تكوينه الذاتي، بالإضافة إلى الاحترام والانضباط والمشاركة في اتخاذ القرارات، فكل ما ذكر ينعكس إيجابًا على العمل الإداري داخل المنظمة وينتج عنه ولاء والتزام الفرد للمنظمة والسعي لتحقيق أهدافها (الجيوسي، 2000).

1. نظرية المؤسس والرمز لبيتغرو (Pettigrew,1979): حيث تفيد هذه النظرية بأن ثقافة مؤسسي المنظمة ولمساتهم الأولى هي التي ترسم رسالة المنظمة، وملامحها، وأهدافها، واستراتيجياتها من خلال الرؤية، والقيم، والفلسفة والمعتقدات التي يرونها في كيف ستكون المنظمة فيما بعد.

2. نظرية المستويات فومبرون و زاجاك (Fombrun & Zajac, 1987): تفيد هذه النظرية بأن أصل الثقافة التعايش عبر الأجيال في المجتمعات، وتطرقت لمستويين لتبلور الثقافة التنظيمية، فالأول هو المجتمع والذي يتضح من خلال الدين، والأعراف، والتقاليد، واللغة، والطقوس، والشعائر، والقيم، وطبيعة التفكير وأنماط الحياة التي تسود المجتمع، أما المستوى الثاني فهو الجماعة حيث تتبلور الثقافة التنظيمية من خلال تشاركية أفراد الجماعة في مضمون مفردات هذه الثقافة وقد تتبلور ثقافات فرعية وصولا إلى ثقافة العامل ذاته.

3. نظريات المسارات لشاين (Schein, 1987): ترتكز هذه النظرية على مفهوم الجماعة والتغير في أهدافها، وتتسم في مسار مرحلي يسهل استمراريتها، وأول هذه المراحل السلطة الاستقلالية بمعنى من سيقود المجموعة أو المنظمة، وكلما كان القائد متسماً بخصائص الشخصية المتكاملة أدى ذلك لتشكيل ثقافة خاصة بالمنظمة، أما المرحلة الثانية فهي التآلف وتبادل الأدوار والذي يأتي من خلال الانتماء إلى المجموعة ويعتمد على مدى الالتزام.

أما المرحلة الثالثة فهي الابتكار وتتعلق بالتكيف على الطرق الإبداعية من خلال الإنجازات والتصدي للمشكلات التي تواجهها.

وأخيراً مرحلة البقاء والنمو وتعتمد على مدى المرونة والتكيف مع ظروف المنظمة المتغيرة، وهذا ما يعتمد على إحداث تغيير ثقافي في المنظمة عن طريق القيادة.

4. نظرية التفاعل التنظيمي لإفانسفيجين وآخرون (Ivancevich et al., 1997): تؤكد هذه النظرية على أن الثقافة التنظيمية تنشأ نتيجة لتفاعل الوظائف الإدارية مثل التخطيط، والتنظيم، والقيادة والرقابة. ومن المكونات التنظيمية مثل القواعد، والإجراءات، والقوانين، والهيكل التنظيمي والعمليات. وتنتقل سمات

وعناصر الثقافة من خلال الإدارة العليا بكيفية تخطيطها وتحفيزها ومراقبتها لطبيعة الأداء ونوع الهيكل التنظيمي والعمليات، أي أن الإدارة العليا هي الموحدة لثقافات المنظمة.

مستويات الثقافة التنظيمية:

1. الثقافة المبتكرة Innovative Culture: التي تدور حول الأداء التنظيمي والحفاظ على الميزة التنافسية التي تعتبر موردا وجوديا لنجاح المنظمة، كما وتؤكد هذه الثقافة على أهمية تطوير المنتجات والخدمات الجديدة والنمو والتغيير ومواءمة المنظمة مع البيئة التنافسية المتغيرة والتأكد من أن المنظمة تكتسب ميزة تنافسية مع المنتجات والخدمات والتكوينات الجديدة, وذلك سيمكن المنظمة من تحسين أدائها من خلال إنتاج منتجات وخدمات فريدة، وذات قيمة مضافة للمنظمة (Dess & Picken, 2000; Lyon & Ferrier, 2002; Misigo et al, 2019; Nonaka et al., 2014; Tseng, 2010)

2. الثقافة التنافسية Completive Culture: ترتكز هذه الثقافة على أهمية وجود الثقافة المبتكرة في المؤسسة كي تسهل تشكيل الثقافة التنافسية فيها، إذ تعد الثقافة التنافسية أكثر توجها نحو المهام وتقدم لموظفيها برنامج عمل محدد من أجل تحقيق أهداف عالية، وتقدر الإنتاجية وروح المنافسة والعمل المثالي. المنظمات التي تتبع هذه الثقافة تقوم بتحليل البيئة وإنشاء استراتيجيات تنافسية من خلال وضع اهتمامها بروح تنافسية دون فقدان فعاليتها. فالنجاح في هذه الثقافة لا غنى عنه والعامل الرئيسي الذي يحافظ على نزاهة المنظمة هو الفوز (Mwangi et al., 2018).

3. ثقافة المجتمع Community Culture: تؤكد ثقافة المجتمع على تطوير القيم والأهداف المشتركة داخل المنظمة، وتهدف إلى زيادة الأداء من خلال خلق هذه القيم، كما وتوفر القرار الجماعي والإجماع

داخل المنظمة، وتقلل من صراع الأدوار الاستراتيجية ومقاومة الموظفين للتغيير، ففي هذه الثقافة مشاركة موجهة نحو الناس وآلية صنع القرار تشمل الجميع, وبالتالي توفر القيم والتقاليد والمعتقدات المشتركة إجماعا بين الموظفين، والظاهرة التي تحافظ على تماسك الموظفين، هي الرؤية المشتركة التي يمتلكها جميع الموظفين وهذا يعني أن القائد والموظف لهما الأهداف نفسها وأن الموظفين يعملون من أجل نجاح المنظمة، ويزداد الفهم التنظيمي المشترك والولاء التنظيمي، وتخلق الأفكار والتعاون بين الموظفين بيئة من الثقة، وتمنع ثقافة المجتمع المناقشات المحتملة وذلك لأنها تحافظ على مصالح المنظمة ومصالح الموظفين بنفس المستوى، والأشخاص الذين يعملون في منظمة تعتمد هذه الثقافة يشعرون كعائلة كبيرة وهذا ما يجلب للموظفين مصدر سعادة داخل المنظمة (Chuang et al, 2012; Moorman, 1995; Mwangi et al., 2018).

4.1.2 أنواع الثقافات التنظيمية:

أشار كل من حاروش (2014) وباميديلي (Bamidele, 2022) وكينيدي (Kennedy,1982) ومارتينس ومارتينس (Martins & Martins, 2003) وويسلسون (Wilson,1992) إلى أن الثقافة التنظيمية قد تكون إما قوية وإما ضعيفة، ففي الثقافة القوية يتبنى العاملون نفس المعتقدات والمبادئ والقيم التي تهتم بها المنظمة، والمنظمة التي تسودها الثقافة القوية تحقق نجاحا كبيرا لأن الثقافة التنظيمية القوية تعزز تنسيق الأهداف في المنظمة، تسهم في الاستقرار والالتزام والمشاركة العالية للموظفين وتؤدي إلى انخفاض معدل دوران العاملين في المنظمة.

أما الثقافة التنظيمية الضعيفة فالعاملون لا يلتزمون بالقيم والأعراف والمعتقدات المشتركة في المنظمة، وذلك ما يصعب عليهم الانسجام مع المبادئ والأولويات الأساسية للمنظمة، ونتيجة لذلك تتعدد القيم التي يتبناها العاملون في المنظمات الضعيفة، وذلك لا يتوافق مع أهداف المنظمة الأساسية، وهذا ما يجعل المنظمة هشة ويعيق تحقيق النجاح فيها ويسمح بتعدد الثقافات داخل المنظمة.

5.1.2 خصائص الثقافة التنظيمية:

هنالك إجماع على أن هنالك هيكل يفصل منظمة معينة عن منظمات أخرى التي تحمل ذات الميزات للعاملين فيها، وهذا الهيكل عبارة عن مجموعة من الخصائص الأساسية التي تقدرها المنظمة وهي:

أ. الابتكار وتحمل المخاطر وتعني الدرجة التي يتم فيها تشجيع الموظفين على الابتكار وتحمل المخاطر.

ب. الاهتمام بالتفاصيل وتعني الدرجة التي يتوقع بها الموظفين إظهار الدقة والتحليل والاهتمام في التفاصيل.

ج. التوجه نحو النتائج وتعني الدرجة التي تركز بها الإدارة على النتائج بدلا من التركيز على التقنيات والعمليات المستخدمة لتحقيق هذه النتائج.

د. توجيه الأفراد ويعني الدرجة التي تأخذ بها قرارات الإدارة بعين الاعتبار تأثير النتائج على الأفراد داخل المنظمة.

هـ. توجيه الفريق وتعني الدرجة التي يتم بها تنظيم أنشطة العمل كفريق وليس كأفراد.

و. العدوانية ويعني الدرجة التي يكون بها الأفراد في المنظمة متساهلين وليس عدوانيين وتنافسيين.

ز. الاستقرار ويعني درجة تأثير الأنشطة التنظيمية على الحفاظ على الوضع الراهن مقابل محافظتها على نمو المنظمة (Dasanayake & Mahakalanda, 2008).

6.1.2 مكونات الثقافة التنظيمية:

1. القيم التنظيمية: هي عبارة عن قواعد ثابتة واتفاقات مشتركة بين أعضاء التنظيم الاجتماعي الواحد، وتمثل تقاهما مشتركا في المنظمة، إذ إنها تمثل دستوراً مرجعياً يسمح بتصور القرار والسلوك وبالتالي تعمل على توجيه سلوك العاملين وتمكينهم من التمييز بين ما هو مرغوب فيه ضمن الظروف التنظيمية المختلفة، لذلك يعتقد أن نجاح المنظمات يتوقف على كيفية إدراك منتسبيها للقيم والعمل بموجبها، و تعطي القيم التنظيمية رؤية واضحة عن اتجاهات الأفراد وطبيعة الثقافة التي يتبنونها، فلذلك هي تمثل الركيزة الرئيسة وجوهر لفلسفة في أية منظمة تسعى إلى تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، ومن بين هذه القيم: المساواة بين العاملين، الاهتمام بإدارة الوقت، واحترام العملاء، والتعاون مع الزملاء والاهتمام بأداء الآخرين (شريفي وحاجي، 2012؛ العميان، 2005؛ العوفي، 2005).

2. فلسفة العمل: هي مجموعة من المعتقدات والمبادئ التي توجه تصرفات المنظمة التي تصف قيم المنظمة، وغالبا ما يشار اليها على أنها رؤية أو بيان مهم، فالمنظمات تستخدم فلسفة العمل لتوصيل هدفها العام ورسالتها وقيمها سواء داخل المنظمة أم خارجها للعاملين و العملاء على حد سواء، كما وتساعد المديرين والعاملين على فهم الأهداف والقيم التي يعملون من أجلها باستمرار، وتسهم فلسفة العمل في توحيد العاملين وتحسين العلاقات بين العاملين في المنظمة والعملاء، كما وتعد أساسا أخلاقيا داخل المنظمة لتوجيه صناع القرار وقادة الأعمال داخل المنظمة (Cameron & Quinn, 2006).

3. المعتقدات التنظيمية: هي عبارة عن أفكار مشتركة بين العاملين يعتقدون بها ويسعون إلى تطبيقها في بيئة العمل لأنها تتعلق بكيفية إنجاز العمل والقيام بالمهمات الموكلة لهم داخل المنظمة، ومن أهم هذه المعتقدات في المنظمة: أهمية المشاركة في عملية صنع القرار، الإسهام في العمل الجماعي وأثر ذلك على تحقيق الأهداف (عبد الحميد، 2015؛ العميان، 2005).

4. الأعراف التنظيمية: هي عبارة عن معايير غير مكتوبة وواجبة الاتباع يلتزم بها العاملون في المنظمة على اعتبار أنها مفيدة للمنظمة، مثل الالتزام بعدم تعيين الأب والابن في المنظمة نفسها، أو عدم توظيف اثنين من العائلة نفسها (العميان، 2005).

5.التوقعات التنظيمية: هي التوقعات المختلفة التي يتوقعها الفرد من المنظمة أو التي تتوقعها المنظمة من الأفراد العاملين فيها، فالفرد يتوقع من المنظمة أن تتبنى إبداعاته وإعطائه وضعاً اجتماعياً معيناً، وبالمقابل تتوقع المنظمة من الفرد أن يعطي أفضل ما لديه، أن يبدع وأن يطيع القوانين واللوائح المتبعة في المنظمة، فالتوقعات تختلف باختلاف المنظمة وأفرادها ورغباتهم وتطلعاتهم (العميان، 2005؛ العوفي، 2005).

7.1.2 أساليب تعلم الثقافة التنظيمية:

في المنظمات لا يتم اكساب العاملين الجدد الثقافة التنظيمية بأسلوب التلقين، إنما تستخدم المنظمة أسلوب التنشئة الاجتماعية والذي من خلاله تساعد العاملين الجدد على اكتساب ثقافة المنظمة من خلال الأساليب التالية وفق ورولي (Brown, 1998):

أ. البيئة المادية والاجتماعية للمنظمة: وتشمل المصنوعات اليدوية، المساحات المكتبية، المعدات والقواعد والأنظمة والإجراءات.

ب. اللغة: وتشير إلى الطريقة الأساسية التي تفهم بها المنظمة عالمها من خلال النكات والقصص والأساطير.

ج. أنماط السلوك: وتشير إلى أنماط السلوك المتكررة والتي تعد سمة من سمات الحياة التنظيمية، وتشمل أيضا الطقوس والاحتفالات داخل المنظمة.

د. قواعد السلوك: وتشير إلى استجابات العاملين داخل المنظمة لمواقف في ظروف معينة، وتطور معايير الاستجابات مع مرور الوقت وبعد التفاوض بين العاملين في المنظمة بين بعضهم بعضاً للتوصل إلى إجماع حول كيفية التعامل مع القضايا التنظيمية.

هـ. الأبطال: وهم الأفراد في المنظمة الذين يحفزون العاملين الآخرين ويجعلون النجاح ممكناً، حيث يقدمون نماذج يحتذى بها ويصورون المنظمة للدوائر الخارجية.

و. الرموز والافعال الرمزية: تشمل الكلمات، والظروف، والأفعال، وشعارات المنظمة وسياساتها وخصائص المنظمة، وهي تعني الكثير للعاملين فيها.

ز. المعتقدات والقيم والمواقف: وتشير إلى ما يعتقده الناس أنه صحيح أو غير صحيح والاعتماد عليه لتحديد ما يجب القيام به في مواقف معينة وذلك وفق قواعد أخلاقية ومعنوية.

ح. الافتراضات الأساسية: والتي توجه أفراد المنظمة نحو إدراك مشاعرهم وعواطفهم حول الأمور في المنظمة، وأيضا تمكن الأفراد من تحديد الحلول المسلم بها لحل أي مشكلة تواجههم في المنظمة.

ط. تاريخ المنظمة: حيث إن ثقافة المنظمة هي نتاج العملية التاريخية وكل الأساليب التي تم ذكرها أعلاه يمكن استخدامها لنقل الثقافة داخل المنظمة.

8.1.2 أبعاد الثقافة التنظيمية:

أولًا: بعد الاحتواء والترابط: يشير إلى مدى أهمية العمل بالنسبة للفرد ومدى اندماجه بعقله وقلبه في العمل، حيث يصبح العمل بالنسبة له جزءا مهما من حياته ويشعر أنه جزء من المنظمة، وأن عمله يؤثر على تحقيق أهداف المنظمة، كما ويسهم الاحتواء والترابط في خلق توجه إيجابي لدى العاملين تجاه المنظمة وقيمها، وبالتالي يحفزهم على إخراج أفضل مهاراتهم وقدراتهم لأداء عملهم، ولتحقيق الترابط والاحتواء تحتاج المنظمة إلى مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، تطوير قدرات العاملين من خلال التدريب والتمكين والتعلم التنظيمي، والتقدير والتحفيز من خلال احترام وتقدير العاملين، ونشر ثقافة المكافأة، وتشجيع الإنجاز، والشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي، وتوفير الرعاية الصحية والاجتماعية المناسبين للعاملين ولأسرهم، وتفعيل الاتصالات لتحقيق التنسيق والتكامل بين جميع أقسام المنظمة حيث يسهم ذلك في رفع روح المعنوية بين العاملين، وبث روح التعاون والاندماج في جماعة العمل (أبو القاسم، 2013؛ بوبكر 2007؛ جغلولي، 2011؛ خصاونة، 2011؛ ماهر وعمر، 2012).

ثانيًا: بعد القدرة على التكيف: ويعني التكيف مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، ويضمن وجود المعتقدات والقيم والمعايير التي تدعم قدرة المنظمة على استقبال وتفسير وترجمة الإشارات الصادرة من البيئة إلى سلوكيات تسهم في بقاء المنظمة ونموها، وهذا يساعد المنظمة في تصور رؤيتها المستقبلية، ورسم رسالتها، وتحديد غاياتها للمدى البعيد، وتحديد أبعاد علاقاتها مع البيئة مما يساعد على بيان الفرص

والمخاطر المحيطة بها، ونقاط قوتها وضعفها، وبالتالي كل ذلك يسهم في تمكنها من اتخاذ قراراتها الاستراتيجية المؤثرة للمدى البعيد والتمكن من تقييمها وتقويمها (نجيب، 2005).

ثالثًا: بعد التوجه نحو النتائج: يتضمن اعتماد مجموعة من العمليات المتداخلة والمتكاملة كأساس للتخطيط والتوجيه في المنظمة، حيث إنها تسهم في تحقيق الأهداف بدقة ووضوح، وذلك يتم من خلال تحديد مستوى الأداء المطلوب ومقارنته مع مستوى الأداء الفعلي وتحديد الفارق بين المستويين والعمل على تضييقه من حلال تحسين وتطوير الأداء للوصول المستوى المستهدف (الباتول، 2013؛ بومدين، 2006).

رابعًا: بعد الاتساق والتجانس: يتضمن عمق واتساق القيم التي يعتنقها الأفراد في المنظمة ومدى إيمانهم بها، وجودة التنسيق والتكامل بين الإدارات والأقسام المختلفة في المنظمة، ولتحقيق الاتساق والتجانس يجب توضيح القيم الجوهرية في المنظمة والاتفاق عليها، والتحقق من التنسيق والتكامل بين أقسام المنظمة (إبراهيم، 2006؛ اشتيوي، 2012؛ ماهر وعمر، 2012).

خامسًا: بعد تشجيع الإبداع والابتكار: يتضمن مجموعة من القيم والمعتقدات التي تسهم في توليد الأفكار الجديدة، خلق روح الإبداع، زرع روح العمل الجماعي بين العاملين، والعمل على تطبيق الأفكار الإبداعية التي تؤدي إلى التغيير البناء وذلك بعد اختبارها علميا (بن عوده، 2016).

سادسًا: بعد التوجه كفريق: يتضمن العمل بروح الفريق من خلال تركيزهم على الهدف، وزيادة إحساسهم بالهوية والانتماء والاعتزاز بأدائهم الجماعي، خلق بيئة محفزة والاستجابة الأسرع للمتغيرات التكنولوجية، وذلك يحسن الإنتاجية ويزيد قدرة المنظمة على التغلب على مشاكل بيئات العمل وبالتالي يكسب المنظمة ميزة التنافسية (بن عوده، 2016).

9.1.2 الثقافة التنظيمية في المجال التربوي:

تأتي أهمية الثقافة التنظيمية في المدارس لارتباطها بالفاعلية التنظيمية من حيث تأثيرها على تحصيل الطلبة، والإنجاز، والولاء، والانتماء للعمل، العمل بروح الفريق، والتعامل بديموقراطية ما بين المعلمين والطلبة والمعلمين أنفسهم، وتحقيق الإبداع الذاتي، فالمؤسسات التعليمية بحكم ماضيها وحاضرها ووظائفها والعلاقات التي تربطها بالأطر الثقافية التي تعيش فيها تسعى إلى بناء القيم في كل مجال من مجالاتها الخلقية، والنفسية، الاجتماعية، والفكرية والسلوكية، فالفرد في تفاعله الاجتماعي يحتاج إلى نظام ثقافي يتخذه كمعايير تعمل موجها لسلوكه ونشاطه وتعكس اهتمامه وحاجاته، مشكلاً بذلك مفهوماً واضحاً لذاته وللآخرين وفقا للنظام الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه (الطويل، 2006). وترى الباحثة أن هذا ما يجب أن توفره الثقافة التنظيمية في المدارس للحد والتقليل من ظاهرة العنف فالمعايير الثقافية الواضحة والمفهومة للفرد تعزز من سلوكه الإيجابي في المنظمة، وبناء على ما ذكر مومني (2017) فإن إدراك وفهم معايير الثقافة للفرد يشكل مرجعاً يقوم الأفراد بتفسير الأحداث والأنشطة في ضوئه.

10.1.2 أهمية دراسة الثقافات التنظيمية في المنظمات (المدارس):

كما ذكر فاسياكين وآخرون (Vasyakin et al., 2016) فإن لدراسة الثقافة التنظيمية في المنظمة أربع فوائد متوقعة وهي:

1. منح المنظمة السمعة الطيبة مع مستوى أعلى من المعايير في القيم والمعتقدات.

2. مساعدة المنظمة في جذب عملاء (طلاب) جدد.

3. مساعدة المنظمة على فهم ثقافتها.

4. تشجيع أعضاء المنظمة على الالتزام أكثر بقيم المنظمة.

2.2 المحور الثاني: العنف

تعد مشكلة العنف من المشكلات النفسية والاجتماعية المعقدة، فالعنف يعد أول مظاهر السلوك التي عرفتها المجتمعات البشرية منذ أن قتل قابيل أخاه هابيل، ولا يخلو أي مجتمع من أشكال العنف، فقد أصبحت موجة العنف تجتاح العالم وتهدد أمنه واستقراره، وتجعل المجتمعات تعيش في حالة قلق وحيرة إزاء هذه الظاهرة والتي بلغت ذروتها في القرن الواحد والعشرين الذي شهد أكثر أشكال العنف تنوعا، وتميز بنقلة نوعية سخرت التطور العلمي والتكنولوجي لزيادة العنف وجعله أكثر ضرراً وأكثر خطورة على الانسان في كل مكان (حمادنه، 2014).

وعندما تزداد أشكال العنف عند الأفراد، فإن ذلك يتحول بدوره في أغلب الأحيان إلى أشد أنواع العنف سلوكا، حيث يتحول من مفهوم تأكيد الذات وإثباتها إلى عنف مباشر يمارس على الغير أو على الذات، فقد تظهر الزيادة الواضحة والجلية في متوسطات الممارسات المنحرفة مع تقدم الجيل (السعايدة، 2014).

ويشير التطور العلمي والواقع التاريخي لظاهرة العنف أنه كلما تعقدت المجتمعات تحول العنف إلى وسيلة ممارسة العنف لتحقيق أهداف معينة من قبل الأفراد، وتتنوع هذه الأهداف بتنوع المواقف التي يتفاعل من خلالها الفرد، فالعنف في بعض الأحيان وسيلة لتحقيق التفوق، وفي أحيان أخرى وسيلة لتحقيق

التكيف، وفي أحيان أخرى يعد وسيلة للمقاومة، وقد يستخدم وسيلة للهيمنة والضبط والسيطرة (Ghoneem, 2012).

1.2.2 النظريات التي تناولت تفسير ظاهرة العنف:

حظيت دراسة ظاهرة العنف باهتمام كبير وذلك لفهم وتفسير العوامل المؤدية للعنف ونتيجة هذا الاهتمام نتجت العديد من النظريات التي وضعت تفسيرات لهذه الظاهرة، ومنها:

1. نظرية التحليل النفسي: رواد هذه النظرية وعلى رأسهم فرويد يرون أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عددا من الغرائز العدوانية التي لا تعود إلى الطبيعة البيولوجية له، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية وأن العنف هو بالأساس مشكلة نفسية بحتة لا اجتماعية، وذلك انطلاقا من أن فرويد يؤكد على أن الإنسان يمتلك غريزتين أساسيتين وهما: غريزة الحياة التي من خلالها يتم الحفاظ على الحياة واستمرار النوع، وغريزة الموت التي يعبر عنها الإنسان بالعدوان، وإذا لم يجد الإنسان ملاذا لتفريغ الطاقة قد يلجأ الإنسان الى أسلوب الكبت مما قد يؤدي إلى تراكم الضغوط النفسية لديه، فبالتالي يكون هذا الإنسان شخصا عنيفا ويوجه عدوانه إما بشكل مباشر أو غير مباشر نحو المصدر الذي يهدده (الشهري، 2008؛ الصديقي وآخرون، 2002).

2. النظرية البيولوجية: يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال وجود ارتباط بين زيادة إفراز هورمون الرجولة (الأندروجين) وزيادة أحداث العنف (ملكية، 1987)، وأشار عبد العاني (2010) إلى أن اللوزة والتي توجد في الجهاز الطرفي للدماغ هي نواة تنبيه الهيبوتلاموس، وهي بدورها المسؤولة عن العنف، وهذه العملية مرتبطة بشكل وثيق بالجهاز

العصبي المحيطي والغدة النخامية، وأن هذه العملية ترتبط من الناحية الوظيفية ببعض الحالات الانفعالية الخاصة وبالتغيرات الجسمية، كما ويرى علماء الوراثة أن هناك صفات أساسية للفرد تأتيه من أبويه وأجداده عن طريق الوراثة فينتقل السلوك الناجح عن طريقه، فالأفراد كما يشبهون آباءهم من الناحية الجسمية والفعلية يشبهونهم أيضا سلوكيا وعاطفيا (عبد الله، 2005).

3. النظرية السلوكية: يؤكد رواد هذه النظرية أن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه وإدراكه وتعديله وفقاً لقوانين التعلم، لذلك ركزت البحوث والدراسات التي أجراها السلوكيون على أن السلوك متعلم من البيئة، ومن ثم الخبرات أو المثيرات التي اكتسبها شخص معين وفيها سلوك عنيف قد تم تعزيزه وتدعيمه (الحربي، 2004).

4. النظرية المعرفية: ركز العلماء في هذه النظرية على كيفية إدراك العقل الإنساني لوقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية التي يعيشها الأفراد ومدى انعكاسها على الحياة النفسية للأفراد، مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، ومثل هذه المشاعر تتحول تلقائيا إلى إدراك داخلي يؤدي بالفرد لممارسة السلوك العدواني، واتسمت الطرق العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني الناتج عن إدراك العقل لمشاهد عنيفة عن طريق التعديل الإدراكي، وتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة عن حيثيات الموقف المحدد، الأمر الذي يؤدي لوضوح المجال الإدراكي مما يجعله متبصرا بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة (الشهري، 2009).

5. نظرية الاتجاه نحو الذات: أعد هذه النظرية كابلين وكابلين (Kaplan & Kaplan,1982) وهي تشير إلى أن العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات السلبية نحو الذات لديه،

والأشخاص الذين لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة كوسيلة يحظى من خلالها باهتمام الآخرين (ورد في حسين، 2007).

6. نظرية الإحباط والعدوان: تؤكد هذه النظرية على أن العدوان والعنف ينتج من الشعور بالإحباط، وأصحاب هذه النظرية هم دولار وميلر، وترى هذه النظرية أن العنف ينتج من الإحباط دائما وأن هناك ثلاثة أنواع من الإحباط: الإحباط الشخصي وينشأ عندما يكون عند الفرد بعض الخصائص الجسمية أو الشخصية التي تمنعه من إشباع حاجاته وطموحاته.

الإحباط البيئي ويحدث عندما يواجه الفرد عقبة من البيئة تعيق إشباع حاجاته.

وإحباط الصراع وينشأ عندما يحتاج الفرد إلى أن يختار حاجة من بين مجموعة حاجات تكون الأكثر أهمية في إشباع حاجاته (صبحي، 2003؛ العقاد، 2001؛ معمرية وماحي، 2004).

2.2.2 الفلسفات المفسرة لظاهرة العنف:

ستتطرق الباحثة للفلسفات الثلاث التي فسرت ظاهرة العنف والتي وجدت نفسها في موقف جدلي تجاه العنف، هل ترفضه تماما؟ أم تقبله جزئيا وتضع له شروطا؟

1. العنف في الفلسفة اليونانية: لم يتطرق فلاسفة اليونان للعنف بمفهومه الآني إنما إلى بعض الإشارات التي تدل على العنف، وتبعا لمفهوم الجدل لدى "هيراقليطس" يجد أن العنف ضروري للعالم فلا يوجد فكر بلا عنف، ولتتواجد فكرة ما يجب أن تلغي فكرة أخرى، كما ويدعي أن كل من الحرب والصراع والتنازع هي أساس الوجود لكل الموجودات وهي ما جعلت من بعض الموجودات آلهة وبشرا وأحرار وعبيدا.

يرى السوفطائيون أن القوة (العنف) هي فطرية لدى الإنسان وأن المعيار الرئيس في الوجود قائم على الذات البشرية دون غيرها، ويرفعون الشعار الشهير "الإنسان مقياس كل شيء" (يعيش كما يحلو له ويشبع رغباته).

أما أبرز الفلاسفة اليونانيين أفلاطون وأرسطو لم يتطرقا للعنف بشكل مباشر إنما من خلال دراستهم وكتابتهم حول العلاقة بين القوة والممارسات السياسية، حيث كل مؤلفاتهم تناولت موضوع العدالة، والفضيلة، والمساواة والأخلاق، وكان مضمونها يرفض أي شكل من أشكال العنف، وحاول أفلاطون تغيير حكم "ديونيزيوس" الحاكم الطاغي الذي استخدم القوة والطغيان واستعباد الشعب من أجل مصالحة، ولكن لم ينجح في ذلك فنتيجة لمحاولته وفلسفته فقد تعرض من الحاكم للعنف والاضطهاد السياسي.

وتبعا لما ذكر سابقا فالفلسفة اليونانية كان لها وجهتا نظر للعنف، الأولى تؤكد على أفعال العنف وذلك من خلال رؤيتها أنه كي تتواجد فكرة عليها أن تلغي فكرة أخرى، كما وترى أن القوة هي المعيار الرئيس للفعل السياسي وفض النزاعات، والثانية تعترض على أفعال العنف وذلك وفقا لما ذكر سابقا عن محاولة أفلاطون وتلميذه أرسطو نشر العدالة والمساواة والأخلاق (المحمداوي، 2015).

2. العنف في الفلسفة السياسية الحديثة: إن تجربة كل من أفلاطون وتلميذه في الفلسفة اليونانية وما عانوه نتيجة لأفكارهم وآرائهم ضد استبداد الدولة كانت مصدرا للفلسفة الحديثة عن العنف خاصة للفلاسفة " نيقولا ميكافيلي" و "توماس هوبز".

اعتبر الفيلسوف " نيقولا ميكافيلي" أن للسياسة قواعد خاصة لا علاقة لها بالقيم الدينية والأخلاقية، ومن هذه القواعد الاعتماد على العنف في تنفيذ السياسة، حيث يرى أن العنف قوة سياسية يجب أن يتحلى بها الأمير لتحقيق مصالح البلاد العليا، والقوة هي ما تدفعه غالبا لبث الرعب والرعبة في نفوس الرعية.

فبناء على ذلك ممكن تلخيص فلسفة " نيقولا ميكافيلي" بأن مصلحة الدولة مرتبطة بالقوة (العنف) وأن القوة معيار للحكم والمصلحة العامة.

أما "توماس هوبز" يصف المجتمع بجملة " حرب الكل ضد الكل" حيث يرى أنه كي يؤمن الفرد نفسه في المجتمع عليه التأكد من سلامة قوته ومؤهلاته البدنية التي يمتلكها، كما ولديه عبارة شهيرة " الإنسان ذئب لأخيه الإنسان" أي أن العنف والعدوانية دافع فطري في الإنسان، وبالتالي فهو يؤكد على أن الدافع الأساسي في سلوك الإنسان هو حب التملك للبقاء والحفاظ على الذات، فكل إنسان بحكم طبيعته الأنانية وحب ذاته يشكل خطرا على الآخر، فلذلك يرى أنه لا بد من تأسيس دولة تمتلك القوة وتستخدمها في سياستها القاهرة للمجتمع لإيقاف حروبه وضمان سلامة وأمان الحياة للجميع واستمرارية المجتمع.

وتبعا لما ذكر أعلاه فتتلخص فلسفة السياسة الحديثة بأن مصلحة الدولة بالقوة (العنف)، حيث ترى أن القوة هي المحرك الأساسي لمختلف التنظيمات السياسية والاجتماعية المستقرة، وأن العنف معايير للحكم والمصلحة العامة، وأن القوة من مكونات الأساسية للفعل السياسي، وبناء على ذلك فالحاكم لديه تخويل في استخدام القوة المشروعة بغية تحقيق الأمن والاستقرار (بالكفيف، 2013).

3. العنف في الفلسفة السياسية المعاصرة: في ظل التطورات التي تمر بها مجتمعاتنا البشرية وانتشار وازدياد العنف بشتى صوره وفي عدة مجالات، فحاول الفلاسفة المعاصرون دراسة العنف ظاهرة ومفهوما، ومنهم " جورج سوريل" و "وفرانز فانون".

أما جورج سويل وهو أحد فلاسفة الاشتراكية تناول في كتابه فكرة "مديح العنف" معبرا عن العنف بأنواع الإضرابات، ويرى أن الاضطرابات الناشئة بين طبقة البروليتاريا والبرجوازيين هي أحد صور العنف السائدة في العصر الحديث، ويؤكد أنه من الصعب استمرار البروليتاريا وتحقيق أهدافها إلا بالإضراب في

مواجهة البرجوازيين، ويدعي أنه من الخطأ اعتبار الإضراب مجرد أمر عارض وفترة وينتهي، ويرى أن الإضراب الضخم بمثابة حلقة من الحلقات الشعبية تعمل على طرد أصحاب العمل، أما البرجوازيون الباحثون دائما عن الوسائل الملائمة لممارسة جزء من السلطة فإنهم سيصبحون بلا أي فائدة، وبناء على ذلك يرى سوريل أن العنف الوسيلة التي من خلالها تحيا المجتمعات مجددا، ويتم الحفاظ من خلاله على المجتمع من البرجوازيين ذوي المصالح الخاصة الذين هدفهم سقوط وانهيار المجتمع بغية التحكم فيه والسيطرة عليه.

وتبعا لما تناوله سوريل يرى وفرانز فانون في كتابه " المعذبون في الأرض" أن الكولنيالية (الاستعمارية) تقتل إنسانية الفرد المقهور والمستعبد وتتعمد بشتى الوسائل إهانته واستعباده، وبالتالي لا يمكن القضاء على الاستعمارية الا بالعنف، فما أخذ بالقوة يرد بالقوة، وأن الحل الوحيد للإنسان المستعبد لاسترداد حريته هو العنف، وأن نجاح المجتمعات المستعبدة والمقهورة في تحرير ذاتها مرهون باستخدامها العنف بشتى الوسائل والأدوات (Sorel, 1999).

وبناء على ما تناولته الفلسفات الثلاث تستنتج الباحثة أنه يمكن تقسيم الفلسفات إلى مجموعات بناءً على مواقفها من العنف المشروع وغير المشروع حيث إن هناك فلاسفة يرون بعض أشكال العنف مشروعًا إذا كان يخدم غايات ضرورية، يشمل هذا هيراقليطس والسفسطائيين وميكافيلي وهوبز، هؤلاء الفلاسفة يبررون العنف إذا كان يخدم غايات معينة مثل الصراع الطبيعي، المصلحة العامة، أو استقرار الدولة.

من هنا يلحظ أن الفلاسفة يرفضون العنف إلا في حالات محددة لتحقيق العدالة والاستقرار، يشمل هذا أفلاطون وأرسطو، هؤلاء الفلاسفة يرفضون العنف بصفة عامة، لكن قد يرون بعض أشكال القوة مشروعة إذا كانت تخدم العدالة والاستقرار.

وفلاسفة آخرون يرون العنف وسيلة ضرورية لتحقيق التغيير الاجتماعي والسياسي، يشمل هذا سوريل وفانون، هؤلاء الفلاسفة يرون أن العنف مشروع إذا كان يخدم هدف تحقيق العدالة الاجتماعية أو التحرر من الاستعمار، لذلك لا يوجد إجماع واضح بين الفلسفات المختلفة حول العنف المشروع وغير المشروع، وتتفاوت الآراء بناءً على السياق والغايات التي يخدمها العنف.

وبعض الفلاسفة يرون العنف جزءًا من الطبيعة البشرية والسياسة، بينما يرى آخرون أنه يجب تجنبه إلا لتحقيق العدالة أو التحرر.

3.2.2 أنماط العنف:

صنف كل من دهلبيرج وكروج (Dahlberg & Krug, 2006, pp. 268–287) أنماط العنف وفق ثلاثة مستويات :

أولًا: النموذج الأيكولوجي: الذي يحدد طبيعة علاقة الفرد بالمجتمع ويتمثل هذا النموذج بأربعة مستويات رئيسة على الترتيب وهي: دائرة الفرد، ودائرة العلاقات الاجتماعية القريبة، ودائرة البيئة المحيطة ودائرة المجتمع، وكل مستوى يعني ما يلي:

1. دائرة الفرد: تركز على العوامل الشخصية للفرد والتي تحدد أي أنماط عنف يكتسبها الفرد، التي تؤثر في سلوكياته الشخصية ومن أهمها التاريخ البيولوجي والنفسي والديموغرافي.

2. دائرة العلاقات الاجتماعية القريبة: تتمثل بعلاقات الفرد القريبة والمباشرة مع أفراد الأسرة والأقران والأصدقاء، أي بمعنى آخر كل من يتفاعل معهم الفرد بشكل يومي أو بمشاركات محدودة، ونتيجة هذا

التفاعل يكتسب الفرد مجموعة خبرات مباشرة وغير مباشرة تؤثر في اكتسابه لأنماط سلوكية بشبكة علاقاته القريبة.

3. البيئة المحيطة: يقصد بها سياقات البيئة الاجتماعية بما تتضمنه من علاقات (المدارس، دور العبادة، النوادي وأماكن الترفيه)، يركز هذا المستوى على التعاملات الاجتماعية للفرد في نطاق أوسع وأشمل من المستوى السابق، وتختلف الأنماط التي يكتسبها وفق طبيعة ومدى التعليم ونوعية السكان في البيئة المحيطة ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي.

4. دائرة المجتمع: ويقصد بها العوامل المجتمعية على نطاق أوسع وأشمل، وتتمثل في الفوارق والفجوات بين شرائح التكوين المجتمعي المحلي أو بين المجتمعات الدولية التي تلجا لأنماط معينة من الضبط التي بدورها تخلق مناخا لأنماط سلوكية للعنف المجتمعي، وتتمثل فيما يلي:

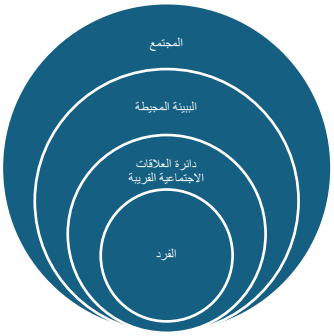
-الأعراف الثقافية التي تدعم العنف كطريقة مقبولة لحل النزاعات.

-الأعراف التي ترسخ للذكر الهيمنة على النساء والأطفال.

-الأعراف التي تدعم استخدام صاحب السلطة القوة ضد المواطنين.

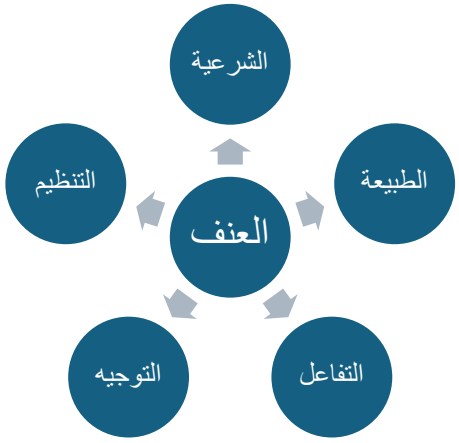
الأعراف السياسية الداعمة لسلوكيات العنف في حل النزاعات.

وتوضح الباحثة النموذج الأيكولوجي الذي يحدد طبيعة علاقة الفرد بالمجتمع بالشكل التالي:



شكل 1.2: النموذج الأيكولوجي

ثانيًا: أنماط العنف الأساسية وفق النموذج الأيكولوجي: وفق هذا النموذج فان كل دائرة في النموذج الأيكولوجي تتضمن عدد من الأنماط الأساسية للعنف، والتي تتشكل وفق كيفية التفاعل في عملية العنف، طبيعة سلوكيات العنف، وكيفية تنظيم العلاقات، وكيفية وطريقة توجيه أنماط العنف والشرعية التي يضيفها القائم بسلوكيات العنف، وهذا ينطبق على جميع دوائر النموذج الأيكولوجي المحدد لعلاقات الفرد بالمجتمع وعلاقات المجتمع بالفرد، وتوضح الباحثة هذا المستوى بالشكلين التاليين :



شكل 2.2: أنماط العنف الأساسية

شكل 3.2: أنماط العنف الأساسية وفق النموذج الأيكولوجي

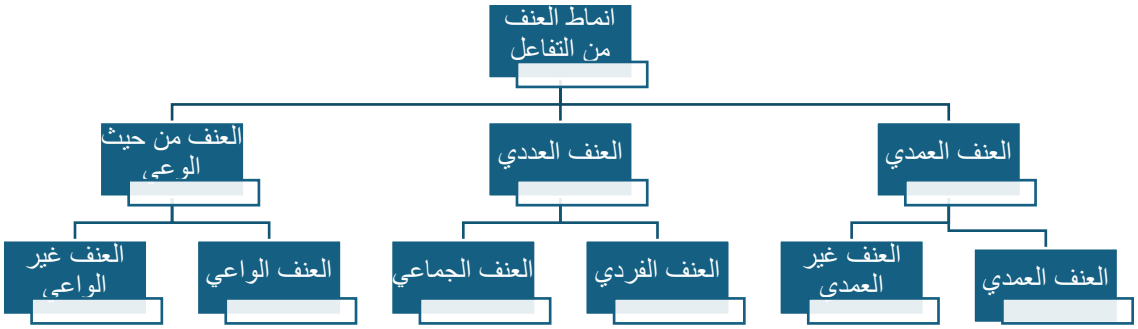
ثالثًا: أنماط العنف الفرعية وفق الأنماط الأساسية المحددة تبعا للنموذج الأيكولوجي ويشمل ما يلي:

3.1 أنماط العنف من التفاعل الذي يشمل العنف العمدي، العنف العددي، العنف الواعي. وستتطرق الباحثة لكل نوع من العنف وفق مركباته (داوود، 2003؛ هرمية، 2005؛ Hampy, 2017).

1. العنف من حيث العمدية ويشمل العنف العمدي الذي يكون بشكل عمدي من أجل تحقيق هدف غير مقبول اجتماعيا كإلحاق ضرر بالآخرين، إتلاف ممتلكات، كنوع نظام إرهابي أو سلوك غير اجتماعي. أما العنف غير العمدي فهو يحدث نتيجة لأسباب مرضية عند القائم أو المقدم عليه، ومن أسبابه أمراض عقلية أو نفسية نتيجة لإدمان أو إحباط أو غضب، مما يجعل الفرد يقوم بالفعل العنيف.

2. العنف العددي ويشمل العنف الفردي حيث يمارسه الفرد لتحقيق هدف شخصي سواء كان العنف موجها للذات أم للآخر، ويترتب عليه أذى بدني أو مادي ويدخل هذا العنف تحت نطاق الجريمة، أما العنف الجماعي فهو العنف الذي تمارسه مجموعات لتحقيق أهداف خاصة بعيدة عن المصلحة الذاتية ويتمثل بإضعاف الآخرين أو فرض السيطرة عليهم والهيمنة.

3. العنف من حيث الوعي ويشمل العنف الواعي المقصود الذي يقصد به التصرفات العدوانية الواعية والمدعومة بإرادة عاقلة سواء كانت مبررة أم غير مبررة مع وقوع أذى على الآخرين، أما العنف اللاواعي يقصد به كافة الممارسات والتصرفات العدوانية الموجه للآخرين دون إرادة حقيقية مع توفر شرطي الأذى والضرر.



شكل 4.2: أنماط العنف من التفاعل

2.3 أنماط العنف من حيث طبيعته ويشمل العنف المادي (الجسدي)، العنف المعنوي والعنف اللفظي (الشفهي) وستتطرق الباحثة لكل نوع وفق مركباته (The office of the SRSG, 2012, p. 9).

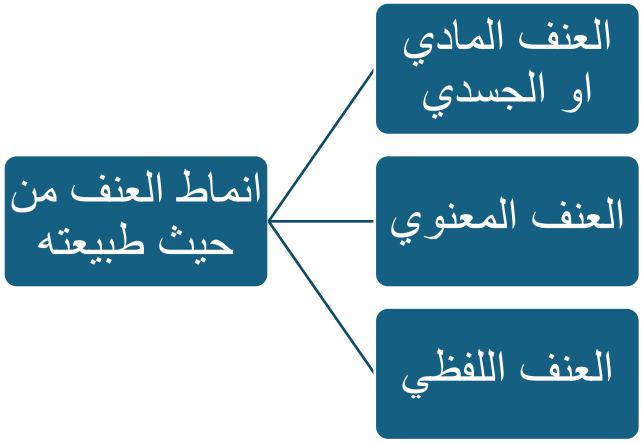
1. العنف المادي (الجسدي) ويقصد به استخدام مباشر للقوى الجسدية تجاه فرد آخر أو مجموعة بتعمد الإيذاء وإلحاق الضرر الجسدي أو بث الشعور بالخوف لدى الآخرين، يرافق هذا النوع من العنف نوبات من الغضب الشديد ويكون موجها تجاه مصدر العنف والعدوان الحادث، ويكون العنف فيه موجها للذات أو لشخص أو مجموعة، ويمكن أن يؤدي ألى حدوث إصابة أو موت، ويتمثل به الضرب بشتى أنواعه، الحرق، السجن والتعذيب، ويعد هذا النوع من العنف من أول أشكال العنف تاريخيا.

2. العنف المعنوي ويعد نوعا من أنواع خداع الأفكار، حيث يدفع الفرد للاعتقاد بأنه يمارس حريته في ذات الوقت يعرض الآخرين للإهانة، إذ يعد من أخطر أنواع العنف حيث يشوبه الغموض، ومن الوسائل المستخدمة به الدعاية والإشاعة، ويمكن تقسيمه إلى العنف الرمزي والعنف النفسي، فالعنف الرمزي أو العنف الناعم غير مرئي ومقنع لكونه غير ملموس ماديا، كما أنه عنف غير صريح يستدل من خلال الطرق التعبيرية أو الرمزية والتي في مضمونها محاولات بالتهديد والتهكم واحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم ، كعدم النظر للآخر أو النظر له نظرة احتقار.

أما العنف النفسي فهو العنف من خلال العمل أو الامتناع عن العمل من قبل أشخاص أو جماعات ممن يمتلكون القوة والسيطرة حسب معايير المجتمع، ومنها الإهانة، والتخويف، والتهديد، والاستغلال والتذنيب، ويستخدم لإلحاق أضرار نفسية بالآخرين والتي تؤثر بدورها على الخصائص السلوكية والوجدانية والذهنية والجسدية لديهم.

3. العنف اللفظي أو الشفهي يعد أكثر الأنواع شيوعا وتأثيرا على الصحة النفسية لدى أفراد المجتمع، لما فيه من اعتداءات على مشاعر وأحاسيس الآخرين، ولكن رغم ذلك لا يعاقب عليه القانون لصعوبة إثباته إلا بالشهود، يتمثل هذا النوع من العنف بالتهكم والاحتقار والشتم وغيرها مما يسبب الأذى النفسي للأفراد.

وعادة ما يسبق هذا النوع العنف الجسدي حيث استخدامه يكون بمثابة استكشاف قدرات وإمكانات الاخرين قبل الإقدام على استخدام العنف الجسدي معهم.



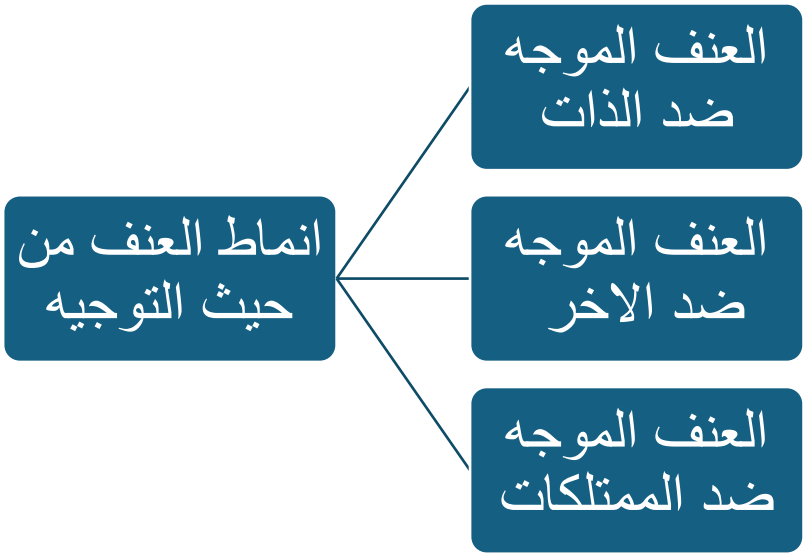
شكل 5.2: أنماط العنف من حيث الطبيعة

3.3 أنماط العنف من حيث التوجيه تختلف الأنماط باختلاف سمات الشخصية وأسلوب التنشئة الاجتماعية وتصنف إلى ثلاثة أنماط كما ذكرها سليم (2018):

1. العنف الموجه ضد الذات ويستخدمه الفرد كتعبير عن مشاعره السلبية تجاه الإحباط أو العدوان، فيقوم الفرد بتوجيه العنف لذاته بالأشكال التالية: أن يجرح نفسه أو يقدم على الانتحار أو يقدم على الانعزال عن الآخرين، ويعد من أقسى الأنواع ضررا على النفس.

2. العنف الموجه ضد الآخر ويتمثل بعمليات الاعتداءات والاغتيال.

3. العنف الموجه ضد الممتلكات حيث يوجه الفرد العنف تجاه الممتلكات من خلال التخريب أو التكسير أو الاستيلاء على ممتلكات الآخرين بالقوة.



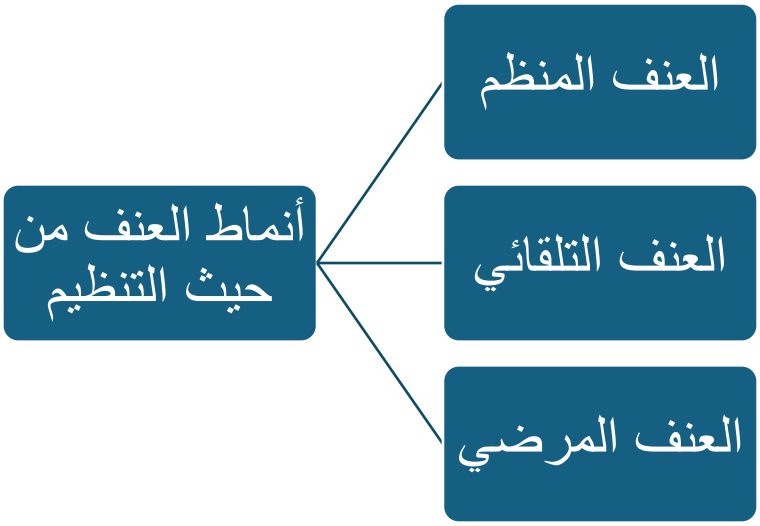
شكل 6.2: أنماط العنف من حيث التوجيه

4.3 أنماط العنف من حيث التنظيم تنقسم حسب قضاة وسلوم (2006) إلى ثلاثة أنماط:

1. العنف المنظم الذي يلجا له جماعات المصالح المتصارعة لإلحاق الضرر بالآخرين وذلك بهدف تحقيق مصالهم الخاصة.

2. العنف التلقائي يلجا له الأفراد ليعبروا عن الإحباط الذي يعانون منه وعن رفضهم لواقعهم الحالي، فيعدونه وسيلة للتفريغ عن الضيق وعدم الرضا النفسي.

3. العنف المرضي يكون نتيجة لمرض نفسي أو جسدي أو عقلي يعاني منه الشخص الذي يمارس العنف.

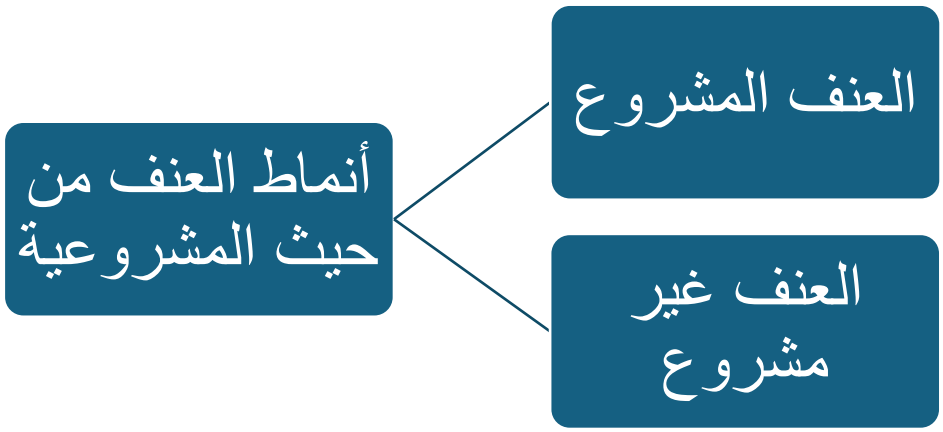


شكل 7.2: أنماط العنف من حيث التنظيم

5.3 أنماط العنف الموجه من حيث المشروعية وتصنف إلى نمطين بحسب الخولي (2008):

1. العنف المشروع وهو العنف المسموح من قبل السلطات بهدف الدفاع عن النفس وحماية الآخرين, ويتمثل بالسلوكيات العدوانية المشروعة فيما لا يخرج عن القانون والعادات والقيم والتقاليد المجتمعية ويندرج تحته العنف المستخدم للدفاع عن العرض والوطن ومعاقبة المخطئين.

2. العنف غير المشروع يقصد به العنف الذي يقوم به بعض الأفراد ضد الآخرين دون حق، وتندرج تحته السلوكيات العدوانية التي لا يسمح بها القانون ولا العادات والتقاليد والقيم المجتمعية، ويعد هذا النمط الشائع بين الأفراد ويتمثل بالضرب والشتم والإيذاء.



شكل 8.2: أنماط العنف من حيث المشروعية

4.2.2 العنف في المدارس:

المدرسة هي انعكاس للمجتمع، وفي المجتمع العنيف يمكن توقع سلوك عنيف حتى داخل المدرسة، ينتج هذا السلوك كتطور ثقافة فرعية تقول إن كل عنيف رجولي وكل عنف مرجله (علي، 2014)، والقيم التي تقدم في المدارس وأنظمتها ومبانيها الفيزيائية والإنسانية من شأنها الإسهام في استقرار العاملين فيها أو العكس بأن تشجع على مظاهر العنف، لذا على عاتق المدرسة ملقاة مسؤولية كبيرة جدا سواء من ناحية تبلور سلوكيات عنيفة ومن ناحية توفير طرق لحلها ووجود جهاز تربوي ناجع وفاعل يقوم بتزويد العاملين بمجموعة قيمية كفيلة بنموهم وتنشئتهم اجتماعيا (أبو عصبة، 2010؛ علي، 2014)، وهذا ما يتسق مع نظرية المستويات للثقافات التنظيمية حسب فومبرون و زاجاك (Fombrun & Zajac, 1987) بأن المستوى الأول هو المجتمع الذي يتضح من خلال الدين، الأعراف، التقاليد، اللغة، الطقوس، الشعائر،

القيم، طبيعة التفكير وأنماط الحياة التي تسود المجتمع وهذا بحسب رأي الباحثة ما يمثل الجهاز التربوي الناجع والفاعل الذي يجب أن توفره المدرسة لكل الأفراد فيها، والمستوى الثاني الجماعة التي تبلور الثقافة التنظيمية من خلال تشارك الأفراد في مفردات الثقافة وهذا ما يعبر من وجهة نظر الباحثة عن تقليد العاملين لسلوك المسؤولين باتباعهم القيم الثقافية التنظيمية أو السلوك العنيف.

5.2.2 استخدام المعلمين العنف نحو الطلاب:

وفق دوبانوسكي وآخرون (Dubanoski et al., 1983) وجروسمان وآخرون (Grossman et al., 1995) فإن استخدام المعلمين للعنف ينبع من اعتقادهم بفاعلية العقاب البدني، حيث يعتقدون أن العقاب البدني يبني الشخصية وضروري لتنمية ضمير الطالب، ويعلمه الاحترام، وعدم استخدام العقاب البدني يمكن أن يؤدي لتفاقم المشاكل السلوكية لدى الطلاب، وقد أثنى على ذلك 86% من مديري المدارس في ولاية واشنطن بأن العقاب البدني وسيلة فعالة للتعامل مع سوء سلوك الطلاب على المدى القصير والطويل.

وتتجلى سوء معاملة للطلاب من قبل المعلمين بثلاثة أنواع العنف اللفظي، الجسدي والجنسي. حيث تشمل الإساءة اللفظية للطلاب الشتائم، التلفظ بأسماء مهينة وما شابه ذلك، أما الإساءة الجسدية تتمثل بالعقاب البدني والذي يعرف بإلحاق الألم لمعاقبة الطالب على سلوك ما ويتجلى في درجات مختلفة من استخدام القوة مثل الدفع، الصفع، القرص أو الركل، أما الإساءة الجنسية فتتمثل بالتحرش الجنسي بالطلاب من قبل المعلمين ويتجلى بالاستغلال الجنسي، التعليقات الجنسية واللمسات غير اللائقة (Benbenishty et al., 2002; Hymamn & Snook, 2000; Hyman, 1990).

ومن الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى عنف المعلمين نحو الطلاب وفقأبو غازي (2015) ما يلي:

– الاضطراب في التواصل المدرسي بين الطلاب والمعلمين والذي يمكن أن يكون أحد مسبباته معلمين جدد وبالتالي سلوكيات وأنماط تواصل جديدة لن يتقبلها الطالب، ونتيجة لذلك يخلق جو من الاضطراب بالتواصل والذي يمكن أن يؤدي إلى استخدام المعلم العنف بأحد أشكاله تجاه الطلاب إن لم يترو في مواجهة عدم تقبل الطلاب لنمطه الجديد.

– الاضطراب في العلاقة بين المعلمين وإدارتهم مما يؤثر سلبا على نفسية المعلم وبالتالي يؤثر على أسلوب تعامله مع الطلاب.

– سلوكيات خاطئة يقوم بها المعلم تجاه الطلاب التي يمكن أن تؤدي إلى ردة فعل سلبية من قبل الطلاب والتي يواجها المعلم بممارسة العنف بأحد أشكاله لردعها، ومنها عدم مراعاة المعلم للفروقات الفردية للطلبة داخل الصف، والتركيز على نقاط ضعف الطالب وانتقاده بشكل سلبي، وعدم وضوح القوانين المدرسية للطالب.

وترى الباحثة أن أشكال ومظاهر العنف التي ذكرت منتشرة في المدارس العربية بكثرة، حيث تشير الدراسات السابقة لدلفابرو وآخرون (Delfabbro et al., 2005) و كيم وآخرون (Kim et al., 2000) إلى أن موضوع العنف المدرسي قضية ذات أهمية وتؤثر على الصحة الجسدية والعاطفية عند الطلاب، وقد وجدت هذه الدراسات أن الطلاب يتعرضون لمستويات عالية من العقاب البدني من قبل المعلمين في بلدان مختلفة حول العالم مثل الصين وأستراليا وكوريا والولايات المتحدة، كما وأشار تقرير اليونيسيف (2017) إلى أن 34% ممن هم في جيل 15 سنة تعرضوا للعقاب الجسدي من قبل معلميهم في المدرسة مرة واحدة على الأقل خلال الأسبوع السابق، كما وأشار التقرير إلى وجود أشكال عقوبات أخرى قاسية

ومهينة من ضمنها الأفعال التي تقلل من شأن الطالب أو تذله أو تشوه سمعته أو تجعل منه كبش فداء أو تهدده أو تفزعه وتعرضه للسخرية، أما في إسرائيل فأشارت دراسة خوري- كسابري وآخرون (Khoury-Kassabry et al., 2008) إلى أن ثلث الطلاب الإسرائيليين يتعرضون لسوء المعاملة العاطفية من قبل المعلمين وخمس الطلاب تعرضوا لسوء المعاملة الجسدية. وفي دراسة خوري- كسابري (Khoury-Kassabry, 2006) تبين أن الطلاب في المدارس العربية يتعرضون إلى سوء المعاملة من قبل المعلمين بنسب أكبر من الطلاب اليهود وتعزي كسابري- خوري ذلك إلى الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية بين العرب واليهود في إسرائيل، حيث يشكل العرب في إسرائيل أقلية تتميز بارتفاع معدلات الفقر والبطالة وإنفاق أقل بكثير من الأموال العامة على الخدمات الاجتماعية مثل التعليم مقارنة باليهود، ولذلك تجد الباحثة أنه من المهم التطرق لتوصيات خطة وطنية شاملة لتقليص هذه الظاهرة في جهاز التعليم داخل الخط الأخضر والتي أوصت بالتشديد على مسؤولية مدير المدرسة وطاقم المربين وبناء خطة متعددة الأنظمة يتم تطبيقها على أيديهم دون الحاجة إلى تغييرات جوهرية وإضافة ميزانيات، وتنص التوصيات بما يلي:

- منح مدير المدرسة صلاحيات تتيح له ممارسة مسؤوليته عن سلامة وأمن الطلاب.

- تطوير مناخ عام يمنع العنف داخل المدرسة.

- تشكيل لجنة بقيادة المدير داخل كل مدرسة مهمتها منع العنف ومظاهر اجتماعية غير مرغوب بها تنبع من العنف.

- تحميل المربي مسؤولية سلامة طلابه وأمنهم.

- بلورة قواعد سلوك داخل الصف.

- تعزيز الرقابة والإشراف على المعلمين في المدرسة.

– تعزيز العلاقة الشخصية بين الطاقم التربوي وبين التلاميذ والأهالي (علي، 2014).

وترى الباحثة أن بعض هذه التوصيات تندرج تحت ملامح الثقافة التنظيمية والتي تعزز القيم والمعتقدات والتوقعات التنظيمية، وتهدف الدراسة إلى معرفة أتباعها في المدارس ودورها في الحد من ظاهرة العنف داخل المدارس العربية.

3.2 المحور الثالث: الاحتراق الوظيفي

1.3.2 مفهوم الاحتراق الوظيفي:

أصبح مفهوم الاحتراق الوظيفي من المفاهيم الشائعة في مجال السلوك التنظيمي، ويرجع هذا المفهوم إلى فرويدينبرج (Freudenberg, 1980) حيث قدم مصطلح الاحتراق الوظيفي لوصف عدم القدرة على العمل بفعالية في وظيفة الفرد نتيجة الضغط النفسي المطول والممتد المرتبط بالوظيفة، ومنذ ذلك الوقت زادت حالات التوتر والاحتراق الوظيفي والأبحاث المتعلقة به مع التركيز الشعبي على الموظفين في قطاعات الخدمات الإنسانية، بما في ذلك الأخصائيين الاجتماعيين، الممرضات، المعلمين، المحامين، الأطباء وضابط الشرطة والسمات المشتركة لهذه المهن أن طبيعة العمل بها تكون عاطفية للغاية (Jackson et al., 1986; Maslach & Jackson, 1981).

وعرف الاحتراق الوظيفي بحسب كل من العتيبي (2003) ومتولي (2005) وسميث (Smith, 1986) وتايم وبترسون (Timm & Peterson, 1993) وزمباردو ووبر (Zambardo & Weber, 1994) ووودز وبريتون (Woods & Britton, 1985) أنه ينتج عن تعرض الأفراد المهنيين باستمرار

لمستويات مرتفعة من المشقات المهنية مما يجعلهم يظهرون مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي وينفصلون انفعاليا من وظائفهم وحينما يدرك الأفراد أن المطالب المطروحة عليهم تفوق قدراتهم ويعجزون عن تحملها، فيتجلى الاحتراق الوظيفي في الشعور بالاستنزاف العاطفي والعقلي والجسدي وتدني الإنجاز الشخصي والقوة تجاه الاخرين وعدم الالتزام الوظيفي الناتج عن حالة مزنة من الضغط.

2.3.2 نظريات الاحتراق الوظيفي:

1. النظرية السلوكية (Behavioural Theory): تنظر النظرية السلوكية إلى الاحتراق الوظيفي بأنه سلوك غير سوي تعلمه الفرد نتيجة الظروف الفيزيقية والبيئية، ويرى السلوكيون أن الاحتراق الوظيفي هو حالة داخلية شأنه شأن القلق والغضب، وهو نتيجة للعوامل البيئية والتي إذا تم ضبطها يمكن التحكم بالاحتراق الوظيفي وإن لم يتم ضبطها وتعلم الفرد سلوكيات تكيفية مقبولة للتعامل معها فإنه قد يتعلم سلوكا غير سوي يسمى الاحتراق (Burnout)، كما ويرى السلوكيون أن الضغوط تتمثل في الاعتماد على عملية التعلم لمنطق من خلاله يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط وتكون هذه المثيرات مرتبطة شرطيا مع مثيرات حيادية أثناء الازمة أو مرتبطة بخبرة سابقة، فيصنفها الفرد على أنها مخيفة ومقلقة، ويرى السلوكيون أيضا أن التفاعلات المتبادلة للإنسان مع وسطه الفيزيائي والاجتماعي توفر إمكانية للتنبؤ ومعرفة سلوكه قبل وقوعه، وهذا يمكنه من التكيف مع السلوك حسب متطلبات الموقف المحدد، وبصورة ذات معنى ومغزى، فلذلك هذه النظرية ترفض أن سبب الاحتراق الوظيفي يعود إلى تعامل الموظف مع عملائه، بل تعود إلى العوامل البيئية والضغوط التي يتعرض لها (الرشدان، 1995؛ الطريري، 1994؛ الفريحات والربضي، 2009)

2. نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory): تفسر هذه النظرية الاحتراق الوظيفي على أنه ناتج عن عملية ضغط الفرد على الأنا لمدى طويل وذلك بسبب الاهتمام الزائد بالعمل، مما قد يمثل جهداً مستمراً لقدرات الفرد، مع عدم قدرة الفرد على مواجهة تلك الضغوط بطريقة سوية، أو أنه ناتج عن عملية الكبت أو الكف للرغبات غير المقبولة بل المتعارضة في مكونات الشخصية مما ينشأ عنه صراع ينتهي بحالة احتراق وظيفي (ندى، 1998)، ويعتقد فرويدينبرج (Freudenberger, 1980) أن المهنيين الأكثر التزاما وتفانيا بشكل مفرط، والذين يستخدمون وظائفهم كبديل للحياة الاجتماعية ويعتقدون أنه لا غنى عنهم، هم الأكثر عرضة للاحتراق، والسبب هو أن هؤلاء الأشخاص ينسبون إحساسا مبالغا فيه بأهمية عملهم، والذي يعدونه بعد ذلك دليلا على أهميتهم الخاصة، وعندما يتعرضون لمواقف صعبة للغاية فإنهم يحترقون، ويضيف فيشر (Fischer, 1983) إلى هذا التصور فكرة أن الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق يميلون إلى المعاناة من "وهم العظمة" وفي سياق التطور الطبيعي تصبح المظاهر المباشرة لجنون العظمة مكبوتة وسرية، وتعود في النهاية إلى الظهور في تشكيل المثل العليا للفرد، وتأكيد "وهم العظمة" يعمل على دعم إحساس الفرد الأساسي باحترام الذات أما عدم التأكيد يؤدي إلى الوهم بالفشل وبالتالي للاحتراق الوظيفي.

3. النظرية الاجتماعية المعرفية (Social Cognitive Theory): تعد الكفاءة الذاتية واحدة من أهم المفاهيم المركزية في النظرية المعرفية الاجتماعية، وتوقع الكفاءة الذاتية هو المحدد الأساسي للسلوك الذي سيكون بمثابة البداية لفعل ما، والمحدد للجهد الذي سيتم بذله، وللوقت الذي سيتم استغراقه في حالة مواجهة الفشل أو العرقلة، فانخفاض الكفاءة الذاتية قد يؤدي إلى الاكتئاب والقلق والياس، وتدني احترام الذات، ويكون لدى الأفراد نظرة متشائمة بشأن نجاحهم وتطورهم الشخصي ويستسلمون بسهولة، وتعد الكفاءة الذاتية أحد العوامل المحددة للمهمة أو النشاط الذي سيختاره الفرد حيث يميل الأفراد الذين لديهم معتقدات أعلى بالكفاءة الذاتية إلى القيام بمهام أكثر تحديا ويحددون لنفسهم أهدافا أعلى ويكرسون أنفسهم لهذه

الأهداف ويبذلون المزيد من الجهود، وعندما يواجهون عقبات فإنهم يتعافون منها بشكل أسرع، على العكس من الأفراد الذي لديهم معتقدات ضعيفة في الكفاءة الذاتية فهم يفضلون المهام التي تكون أقل من موهبتهم ولديهم شكوك في أنفسهم ولا يستطيعون تحفيز أنفسهم، وهم لا يعرفون الخطوات التي يجب اتخاذها لتحقيق النجاح، فمن هذا المنطلق الكفاءة الذاتية هي ما تزيد أو تقلل من الدافع لدى الأفراد.

وقد كشف الباحثون في النظرية الاجتماعية المعرفية عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق بكون الكفاءة الذاتية تعد أحد المؤثرات النفسية للاحتراق الوظيفي حيث كلما كانت الكفاءة الذاتية منخفضة يعانون أكثر من الاحتراق الوظيفي وتكون قدراتهم على التكيف أضعف والعكس صحيح كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية لدى الفرد قل الاحتراق لديه وهذا ينطبق على جميع المهن (Bandura, 1977; Cherniss, 1992; Salmela-Aro et al., 2014; Schwarzer & Hallum, 2008; Skalvik & Skalvik, 2007; Yang, 2004)

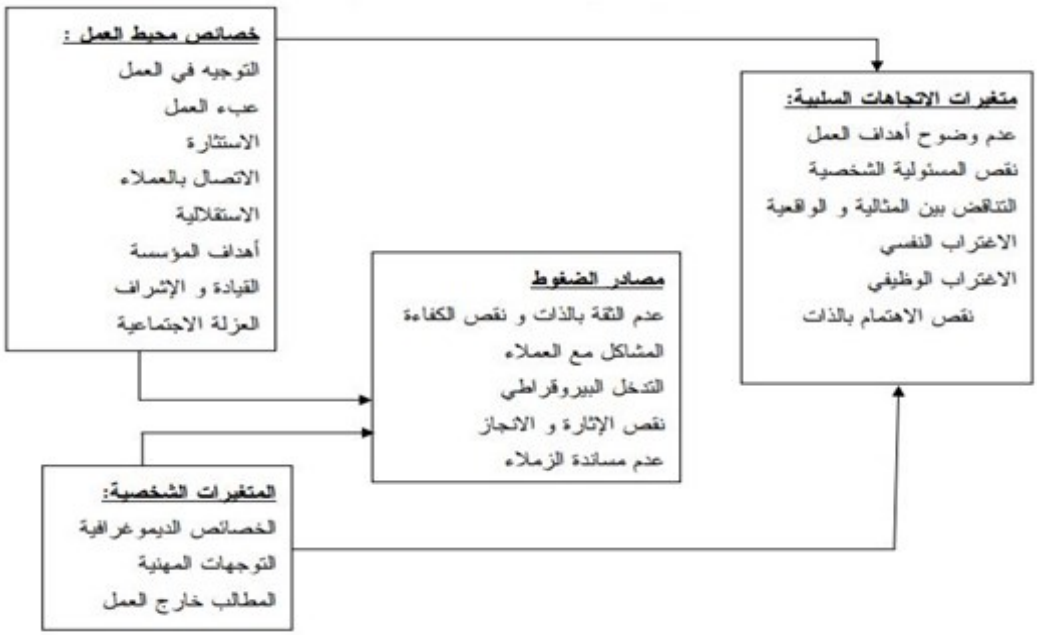
4. النظرية الوجودية (Existential Theory): وفقا لهذه النظرية فإن السبب الجذري للاحتراق يكمن في حاجة الأفراد إلى الاعتقاد بأن حياتهم ذات معنى، وأن الأشياء التي يقومون بها مفيدة ومهمة وحتى بطولية، فلكي يتمكن الإنسان من إنكار الموت عليه أن يشعر بالبطولة وأن يعرف أن لحياته معنى وأنه مهم، وهذا ما ينطبق على مجال العمل حيث الأفراد يستمدون من عملهم إحساسا بالمعنى لحياتهم بأكملها، ولهذا السبب غالباً ما يدخلونها بآمال وأهداف وتوقعات كبيرة جداً، ومثالية ومتحمسة، وهذا هو سبب ارتباط الكثيرين بعملهم، وعندما يشعر هؤلاء الأفراد المتحمسون والملتزمون للغاية أن عملهم غير مهم وأنهم لا يحدثون أي فرق في العالم فإنهم يبدؤون في الشعور بالعجز والياس وفي النهاية يحترقون (Becker, 1973; Cherniss, 1995; Frankl, 1984; Pines, 2018).

3.3.2 النماذج المفسرة للاحتراق الوظيفي:

هناك العديد من النماذج التي فسرت الاحتراق الوظيفي ومن هذه النماذج ما يأتي:

1. نموذج تشيرنس للاحتراق الوظيفي:

قدم تشيرنس (1985) النموذج الشامل للاحتراق الوظيفي، وقد قابل مع معاونيه ثمانية وعشرون مهنياً مبتدئاً في أربعة مجالات هي مجال الصحة، مجال القانون، مجال التمريض في المستشفيات العامة، ومجال التدريس في المدارس الثانوية، وتم مقابلة كل من المفحوصين عدة مرات خلال فترة تتراوح من سنة إلى سنتين، ويوضح الشكل التالي نموذج تشيرنس ويشير هذا النموذج إلى ما يلي:



نموذج 1.2: نموذج تشيرنس للاحتراق الوظيفي

المصدر: (Graham, 1993)، (أبو مسعود، 2010؛ الزهراني، 2008، ص41-52)

خصائص محيط العمل والتي تتفاعل مع الأفراد اللذين يدخلون وظيفة لأول مرة ولهم توجهات مستقبلية معينة، ومطالب عمل زائدة، ويحتاجون إلى مساندات اجتماعية، حيث إن هذه العوامل عبارة عن مصادر معينة من الضغط الذي يتعرض له الأفراد بدرجات متفاوتة، وقد أوضح تشيرنس أنه كلما زادت صدمة الواقع وزاد التعرض للضغط زاد الاحتراق الوظيفي، ويوضح النموذج أن الأشخاص اللذين يحصلون على درجات عالية في الاحتراق الوظيفي هم الذين يتلقون مساندة اجتماعية ضعيفة ويوضح أيضاً هذا النموذج أن العوامل الديمغرافية مثل الجيل، والجنس، وسنوات الخبرة ضعيفة الارتباط بالاحتراق الوظيفي، بناءً عليه وطبقاً للنموذج فإن من يحصلون على درجات احتراق مرتفعة هم العاملون الذين يعانون من صراع الدور، وقلة الرضا الوظيفي، وترتفع نسب غيابهم، كما أنهم يميلون إلى ترك المهنة.

ويختلف نموذج تشيرنس عن غيره من النماذج فيما يلي:

تختلف المفاهيم التي اقترحها تشيرنس وهي عدم وضوح أهداف العمل، ونقص الإحساس بالمسؤولية الشخصية، والتعارض بين الواقعية والمثالية، والاغتراب النفسي، والاغتراب عن العمل، ونقص الاهتمام بالذات، عن تلك التي اقترحتها ماسلاك بينز وآخرون (1981)، اتفق تشيرنس مع الدراسات السابقة على أهمية الرضا الوظيفي وخصائص محيط العمل مع التأكيد على عدم أهمية الفروق الفردية والخصائص الديمغرافية، وأكد النموذج على أهمية متغيرات العمل الإضافية، مثل المساندة الاجتماعية ومتطلبات الحياة في زيادة فهمنا لظاهرة الاحتراق الوظيفي الناتج عن العمل (الزهراني، 2008، 41-52).

2. نموذج شفاف وآخرون للاحتراق الوظيفي (1986):

يشير هذا النموذج إلى المصادر والمظاهر والمصاحبات السلوكية للاحتراق الوظيفي وذلك كما هو موضح بالشكل التخطيطي على النحو التالي، كما ورد في (الزهراني، 2008).

الاحتراق الوظيفي	
مصادره	
عوامل خاصة	**عوامل ومتغيرات شخصية**
• صراع الدور • غموض الدور • عدم المشاركة في القرار • تأييد اجتماع رديء **مظاهره (الأبعاد)** استنزاف انفعالي فقدان الهوية الشخصية نقص في الإنجاز الشخصي	• الجنس، السن • سنوات الخبرة • المستوى التعليمي • التوقعات المهنية **المصاحبات السلوكية** ترك المهنية زيادة معدل الغياب التعب لأقل مجهود

نموذج 2.2: نموذج الاحتراق الوظيفي 1 المصدر: شفاف وآخرون (1986)

يوضح هذا الشكل التخطيطي:

أولاً: أن النموذج يشير إلى نوعين من مصادر الاحتراق الوظيفي:

1. يرتبط بمكان العمل والذي يتمثل في صراع الدور وغموضه، وعدم مشاركة الموظف في اتخاذ القرارات والتأييد الاجتماعي الرديء.

2. يرتبط بالموظف ذاته مثل توقعاته نحو دوره المهني، بالإضافة إلى المتغيرات الشخصية الأخرى الخاصة به مثل سنه وجنسه وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي

ثانياً: أشار النموذج أيضاً إلى مظاهر أو مكونات أو أبعاد الاحتراق الوظيفي والتي تتمثل في الاستنزاف الانفعالي وفقدان الهوية الشخصية والشعور بالإنجاز الشخصي المنخفض.

ثالثاً: أشار النموذج إلى المصاحبات السلوكية للاحتراق الوظيفي والتي تتمثل في رغبة الموظف ترك المهنة والتعب لأقل مجهود والتمارض وزيادة معدل التغيب عن العمل.

3. نموذج المتغيرات الشخصية والبيئية: لجين بريزي وآخرون (Gene Brizzi et al., 1988)، كما ورد في (الزهراني، 2008، ص. 56):

يحدد هذا النموذج أحسن مجموعة من المتغيرات المنبئة بالاحتراق الوظيفي وقد ضم هذا النموذج مجموعتين من المتغيرات البيئية حيث ركزت المجموعة الأولى على الخصائص التنظيمية المهمة مثل الحالة الاجتماعية الاقتصادية لمكان العمل، بالأضافة لمدى فعالية التحكم الشخصي في الموقف المهني، ومدى مشاركة الموظفين في اتخاذ القرار.

ركزت المجموعة الثانية أيضاً على المساندة من مصادرها المختلفة: الزملاء، الإصدقاء، الإدارة. كما ضم النموذج أيضاً مجموعة من المتغيرات الشخصية مثل الجنس وسنوات الخبرة، وركزت المجموعة الثانية على متغيرات شخصية مثل الكفاءة المهنية وتقدير الذات والمستوى التعليمي، وفي جميع مراحل هذا النموذج وجد أن المتغيرات البيئية والشخصية ذات ارتباط دال بالاحتراق الوظيفي.

نموذج الاحتراق الوظيفي

نموذج 3.2: نموذج الاحتراق الوظيفي 2 المصدر: (عبد الله والقرني، 2022)

4.3.2 مصادر الاحتراق الوظيفي:

ممكن إيجاز مصادر الإحتراق الوظيفي بالآتي :

أولا: المصادر الشخصية والنفسية: ترتبط المصادر الشخصية بسمات شخصية الفرد، فلذلك اهتم الباحثون بالدور الذي تلعبه الشخصية في التعرض للاحتراق الوظيفي وقد توصلوا لمجموعة صفات مرتبطة بالاحتراق الوظيفي ومنها ما يلي:

1. مركز الضبط: يعتبر مهما لحدوث الاحتراق وله علاقة قوية في حدوثه، وينقسم إلى مركز الضبط الخارجي حيث يتحكم بالفرد قوى خارجية، ويرى الفرد نفسه واقعا تحت ضغوط خارجية لا يستطيع التأثير فيها ولذلك لا يبذل جهدا عاليا لأنه يتوقع أنه لا يوجد لجهده أثرا فعالا قي النتائج ويكون الفرد أكثر عرضا للاحتراق، أما مركز الضبط الثاني فهو مركز الضبط الداخلي وفيه يشعر الفرد بالمسؤولية نحو تصرفاته

وأنه المسؤول عنها بالدرجة الأولى وهذا ما يسبب في وقايته من الاحتراق (السمادوني، 1991، ص. 733).

2. نمط الشخصية: هنالك نمطين للشخصية، نمط (A) ونمط (B)، النمط (A) انفعال سلوكي مركب يتضمن استعدادات وصفات سلوكية معينة مثل: الاهتمام بالمواعيد، التحدث بسرعة، النشاط والرغبة القوية في الإنجاز وهذا ما يجعله يشعر بالضغوط بدرجة أعلى من النمط الآخر وبالتالي يكون أكثر عرضة للاحتراق، أما النمط (B) فأفراده يتميزون بالتحرر من العدوان، لديهم قدرة على الاسترخاء والمشاركة في الأنشطة الترويجية ولا يشعرون بضغوط الوقت مما يجعلهم أقل عرضة للضغط وبالتالي أقل عرضة للاحتراق الوظيفي (دردير، 2007، ص. 104).

3. الالتزام: الفرد الأكثر التزاما وإخلاصا في عمله يكون أكثر عرضة للاحتراق الوظيفي، حيث إن التزامه وحرصه الزائد على عمله يؤدي إلى وقوع ضغوطات العمل عليه، إضافة إلى الضغوطات الداخلية التي تدفعه للعطاء، وبالتالي ضغوطات العمل وعطاؤه الزائد تجعله غير قادر على مواجهة التغيرات الخارجية والسيطرة عليها، وبالتالي يكون أكثر عرضة للاحتراق الوظيفي (عسكر، 2000؛ علي، 2008).

أما حسب متولي (2005) فمصادر الاحتراق الشخصية تتجلى بالهوية الجنسية للفرد (ذكر، أنثى)، والفرق ليس في احتمالية تعرضهم للاحتراق الوظيفي فكلاهما معرضان لذلك ولكن الفرق في التعامل مع الاحتراق الوظيفي وردود الفعل تجاه، حيث إن الإناث يكن أكثر عرضة للإجهاد الانفعالي عند تعرضهم للاحتراق، كما وأن درجة الكفاءة الشخصية لديهم أيضا تكون أعلى، أما الذكور أثناء تعرضهم للاحتراق الوظيفي فيكونون أكثر عرضة لضعف الاهتمام بالبعد الإنساني.

كما وذكرت متولي بأن مستوى التعليم وعمر الفرد أيضا من مصادر الاحتراق الشخصية، حيث كلما كان مستوى تعليم الفرد مرتفع كان أكثر عرضة للاحتراق الوظيفي من ذوي مستوى التعليم الأقل درجة، أما فيما يتعلق بالجيل فالأفراد الأصغر سنا أكثر عرضة للاحتراق ممن هم أكبر سنا وذلك لأن التقدم بالجيل يؤدي لزيادة الخبرة بالعمل وهذا ما يزود الفرد بالمصادر الداخلية للتعامل مع المشقة ومواجهتها.

ثانيا: بالإضافة للمصادر الشخصية والنفسية للاحتراق الوظيفي فهنالك أيضا مصادر وظيفية ومؤسسية، وتم تحديدها وفق كل من الزيور (2010) وعبد المعطي (2006) وعلي (2008) وهيجان (1997) وكاهن (Kahn, 1990) وماسلاك وليتر (Maslach & Leiter, 2000):

1. ثقافة المنظمة حيث لكل منظمة شخصيتها وقيمتها التي قامت ببلورتها، ويعني عدم استطاعة الفرد تبنيها وجود فجوة بينه وبين المنظمة، مما يشكل عليه ضغطا وخاصة إذا كانت قيم المنظمة غير متوافقة مع قيمه أو إذا كان الزملاء في المنظمة يشكلوا ضغطاً على الفرد بما يحملون من قيم وأفكار، فإصابة الفرد بالضغط يمكن أن يوصله إلى الاحتراق الوظيفي.

2. أعباء العمل حيث تتمثل بأعباء العمل الزائد وأعباء العمل المنخفض وكلاهما يشكلان مصدر احتراق للفرد، حيث تعرض الفرد لضغوطات ومتطلبات عمل تفوق قدراته وطاقاته وعدم تمكنه من إنجازها في الوقت المحدد تزيد من احتمالية تعرضه للاحتراق الوظيفي، والعبء الزائد ممكن أن يكون كميا حيث يشعر الفرد بأعباء ضخمة مطلوب منه إنجازها في وقت العمل الرسمي مما يثقل عليه، أما العبء الكيفي فيتعلق بقدرات الفرد حيث يشعر الفرد أن المطلوب منه يفوق قدراته وأنه ليس لديه القدرة لأداء المطلوب بفاعلية مما يمثل أيضا ضغطا عليه وبالتالي يؤدي للاحتراق.

أما أعباء العمل المنخفض فتتمثل في قلة الحمل الوظيفي حيث المتطلبات الوظيفية التي تتطلب من الفرد قدرات أقل من إمكانياته وبالتالي فهي لا تتحدى قدراته، فتكون ردود فعل الفرد الإنسحاب من العمل، التغيب، الشعور بالنقص وكثرة الانتقاد للمؤسسة، وذلك يزيد من الضغوطات النفسية على الفرد ويؤدي للاحتراق الوظيفي.

3. نقص المساندة الاجتماعية ويشير مفهوم المساندة الاجتماعية إلى شعور الفرد بالراحة والمساعدة والمعلومات التي يتلقاها من خلال اتصاله الرسمي وغير الرسمي بالجماعات والأفراد داخل المنظمة، وتشمل المساندة الاجتماعية التي تتضمن الرعاية والثقة والقبول والتعاطف، المساعدة الأدائية وتشمل المساعدة في الأعمال والأموال، أما المساعدة الإرشادية فتكون من خلال تقديم المعلومات والنصح والإرشاد اللازم لحل المشكلات ومساندة الأصدقاء من خلال تعزيز ودعم بعضهم بعضا وقت الشدة. ولذلك تلعب المساندة الاجتماعية دوراً في تحقيق التوازن والتوافق في حياة الفرد المهنية، مما يقلل من الوقوع في الاحتراق الوظيفي والوقاية منه.

4. ضغوط الدور والتي تتكون، أولا نتيجة غموض دور الفرد فعدم وضوح دوره والمطلوب منه في المنظمة يصعب عليه فهم وتنفيذ المهام المطلوبة منه، وبالتالي ستقل كفاءته الإنتاجية وسيشعر بضياع جهده المبذول فيصبح روتينيا وجافا في عمله مما يقلل شعوره بالإنجازات فيقيم نفسه سلبيا مما يزيد احتمالية حدوث الاحتراق الوظيفي.

ثانيا، صراع الدور الذي يتطلب من الفرد القيام بمجموعة من المهام إذا كانت في العمل المهني أو في المنزل حيث تتعارض هذه المهام في وقت إنجازها لأنه نتيجة هذا التعارض يتطلب من الفرد القيام بأكثر

من عمل في الوقت ذاته ولكنه لا يعلم بالتحديد بأي عمل يبدأ أولا وذلك يسبب له ضغوطا نفسية ويزيد من احتمالية الاحتراق الوظيفي.

ثالثا، صدمة الدور وهي عندما يطلب من الفرد القيام بدور آخر غير مألوف له فيخاف من الفشل في الدور الجديد بعد أن اعتاد النجاح في الدور المألوف وبالتالي عدم نجاحه في الدور الجديد يمكن أن يؤدي إلى صدمة تتعلق بالدور ويزيد احتمالية الاحتراق الوظيفي.

5.3.2 أبعاد الاحتراق الوظيفي:

تتكون أبعاد الاحتراق الوظيفي من ثلاثة أبعاد رئيسية (حراز، 2015؛ الغامدي وعبد الجواد، 2015؛ Midgley et al., 1997):

1. الإنهاك العاطفي (Emotional Exhaustion): وتعني مدى شعور المعلم بالإرهاق نتيجة العمل وتتمثل بما يلي، شعور المعلم أن العمل يستنزف طاقاته، وعند ذهابه للمدرسة يشعر بالإرهاق والتعب حيث إنه يشعر بأنه يبذل جهدا شاقاً في عمله وأن الأعباء الوظيفية قد ازدادت، ويفقد المعلم الهدوء في مواجهة مشكلات العمل وتصبح انفعالاته أكثر حدة، وكل ذلك يضعف شعور المعلم بالانتماء للمدرسة ويولد شعوره بالإحباط أثناء تواجده في المدرسة.

2. ضعف الإنجاز الشخصي (Diminished Personal Accomplishment): وتعني مدى شعور المعلم بالكفاءة والنجاح في عمله مع الطلاب والزملاء وتتمثل بفقدان المعلم قدرته على الإبداع، وانخفاض دافعية العمل، وعدم تحقيق المعلم لأهدافه في العمل مهما بذل جهدا وذلك يفقده الرغبة في تطوير أدائه

في العمل والعجز في الإسهام في الارتقاء بمستوى العمل في المدرسة، ويفتقد المعلم قدرته في التأثير على الطلاب وبالتالي لا يهتم بالمساعدة في حل المشكلات بين الطلاب، وكل ذلك يزيد من التقدير الذاتي السلبي لدى المعلم.

3. قصور التفاعلات داخل العمل (Depersonalization) وتعني انعدام شعور المعلم وتجريد الصفة الشخصية لدى المعلم في الاستجابة تجاه الآخرين في العمل، يصبح المعلم أكثر قساوة وتشاؤما وانتقادا وتوجيه اللوم لزملائه في العمل، كما ويصبح أكثر برودة وغير مبال ويشعر بالسلبية نحو الزملاء والطلاب، وكل ذلك يولد ضغوط نفسية ومعاناة بسبب التعامل مع الطلاب، وصعوبة بالتعامل مع زملائه وبالتالي عدم حصوله على مكانته في المدرسة نتيجة نقص الدعم المعنوي له من قبل الإدارة وعدم تشجيع الزملاء له وكل ذلك يزيد من الصراعات داخل المدرسة.

6.3.2 مؤشرات الاحتراق الوظيفي:

تصنف مؤشرات الاحتراق الوظيفي وفق كوننجهام (Cunningham,1982) فيما يلي:

1. مؤشرات فيسيولوجية وتتمثل في ارتفاع ضغط الدم، ارتفاع معدل ضربات القلب، اضطرابات في المعدة، جفاف في الحلق وضيق التنفس.

2. مؤشرات نفسية وتقسم لثلاث استجابات، الاستجابات العقلية وتشمل عدم القدرة على التركيز واضطراب التفكير، وضعف القدرة بالتذكر، وضعف القدرة على حل المشكلات وإصدار الاحكام واتخاذ القرارات، أما الاستجابات الثانية فهي الانفعالية وتتمثل بالقلق، والغضب والاكتئاب والحزن والوحدة النفسية، واستمرار

الفرد في هذا الموقف سيزيده اضطرابا، أما الاستجابات الثالثة فهي السلوكية وتتمثل العدوان، وترك المهنة، وزيادة معدل الغياب والتعب حتى في حالة عدم بذل مجهود.

3. مؤشرات اجتماعية وتتمثل في إشكالية في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين التي تؤدي إلى العزلة الاجتماعية وكبت المشاعر وعدم التواصل مع الآخرين.

4. مؤشرات ترتبط بالعمل وتتمثل بالاتجاه السلبي نحو العمل، لا مبالاة، تأخر عن العمل، الملل في العمل، ضعف الاستعداد للتعامل مع الضغوطات وفقدان السيطرة على مخرجات العمل وهذا يؤدي إلى زيادة المسؤوليات وتعدد المهام المطلوبة.

7.3.2 الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين:

لدى المعلمين الاحتمال للتعرض للضغط العاطفي كبير، لأنهم يعملون في فصول يصل عدد الطلاب فيها إلى 35 طالباً وأكثر لفترات طويلة من الزمن، إن الطبيعة العلائقية المكثفة للفصول الدراسية تعني أن المعلمين أكثر عرضة للتجارب المحبطة والاستنزاف العاطفي ومثل هذه التجارب يمكن أن تؤدي إلى سلوكيات مختلة وظيفيا للمعلم مما يترتب على ذلك آثار واضحة على رفاهية المعلم وتعلم الطلاب. وهذا ما يجعل المعلمين عاجزين عن القيام بالأعباء المهنية وتقديم المساعدة لطلابهم كما كانوا يرغبون، فيتولد لديهم الشعور بعدم أهمية نتائجهم العملية وبالقلق من ظروف العمل المادية والنفسية والاجتماعية، نتيجة للاستنفاذ التدريجي للرضا الوظيفي والحماس وتحقيق الهدف، ولعدم التقدير المادي والمعنوي من قبل المسؤولين بما يتناسب مع الجهد المبذول، فيصبح المعلم يحمل اتجاهاً سلبياً نحو مهنته ونحو زملائه،

فتنخفض دافعيته للعمل مما يؤثر سلبا على كفاءته الشخصية كمدرس (أبو هدروس والفرا، 2007؛ Maslach & Leiter, 1999).

بالإضافة لما ذكر في الإطار النظري في المحاور الثلاثة ستتطرق الباحثة في هذه الفقرة للثقافة التنظيمية، العنف تجاه الطلاب والاحتراق الوظيفي في المدارس بشكل خاص، كما وستتطرق للعلاقات بين المتغيرات.

1.4.2الثقافة التنظيمية في المدارس:

الثقافة التنظيمية في المدارس تلعب دورًا حيويًا في تشكيل البيئة التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية. وتتكون الثقافة التنظيمية من مجموعة من القيم، والمعتقدات، والعادات التي يتبناها جميع أفراد المدرسة، من إدارة ومعلمين وطلاب، فهذه الثقافة تؤثر بشكل مباشر على كيفية تعامل الأفراد مع بعضهم بعضاً وكيفية مواجهتهم للتحديات اليومية (Torres, 2022)، كما وتشير الدراسات إلى أن القيادة المدرسية تلعب دورًا أساسيًا في تشكيل وتطوير هذه الثقافة، والقادة المدرسيون الفعّالون يعملون على إنشاء بيئة تحفز الابتكار، وتدعم رفاهية الموظفين، وتبني الثقة بين أفراد المجتمع المدرسي. هذا النوع من القيادة يعزز من شعور الانتماء والالتزام لدى المعلمين والطلاب، مما ينعكس إيجابًا على الأداء العام للمدرسة (Cote, 2023).

كما تؤكد الأبحاث على أهمية التواصل المستمر والشفاف بين جميع الأطراف المعنية، ما يساعد في ضمان فهم واضح للأهداف والرؤية المشتركة للمدرسة، و يدعم تحقيق نتائج تعليمية متميزة (Frost et al., 1985).

2.4.2العنف من قبل المعلمين تجاه الطلاب:

العنف من قبل المعلمين تجاه الطلاب هو قضية جدية تؤثر على البيئة التعليمية وسلامة الطلاب النفسية والجسدية، فالدراسات الحديثة تشير إلى أن هذا النوع من العنف يمكن أن يتخذ أشكالًا مختلفة، من الإساءة اللفظية إلى الاعتداءات الجسدية، وفقًا لتقرير من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) في عام 2023، فإن العنف المدرسي قد ارتفع بعد انتهاء الجائحة، حيث لوحظ زيادة في عدد الحوادث التي يتعرض فيها الطلاب للإيذاء من قبل المعلمين والإداريين (American Psychological Association, 2023). ويشير التقرير إلى أن واحدًا من كل خمسة معلمين قد أبلغوا عن حالات عنف لفظي أو جسدي خلال العام الدراسي، كما وتؤكد دراسة أخرى أن الضغوط المتزايدة على المعلمين يمكن أن تسهم في مثل هذه السلوكيات العدوانية، فالضغوط الناتجة عن زيادة الأعباء الإدارية، ضعف الدعم المهني، والتوترات الناجمة عن التعاملات اليومية مع طلاب ذوي احتياجات سلوكية خاصة، قد تؤدي ببعض المعلمين إلى التصرف بعنف (American Psychological Association, 2024). وللتعامل مع هذه المشكلة، من الضروري أن توفر المدارس برامج تدريبية للمعلمين تهدف إلى تعزيز مهاراتهم في إدارة الضغوط والصراعات بطريقة بناءة وغير عنيفة، بالإضافة إلى ذلك، يجب على إدارات المدارس توفير بيئة تدعيمية يمكن للمعلمين فيها الحصول على المشورة والمساعدة النفسية عند الحاجة (American Psychological Association, 2024).

3.4.2 الاحتراق الوظيفي بين المعلمين:

الاحتراق الوظيفي بين المعلمين في المدارس هو قضية متزايدة تؤثر على جودة التعليم والرفاهية العامة للمعلمين، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن مستويات الضغط والإجهاد بين المعلمين لا تزال أعلى من المتوسط مقارنة بالقطاعات الأخرى، وفي دراسة أجرتها مؤسسة RAND في عام 2023، أظهرت النتائج أن 23% من المعلمين يفكرون في مغادرة وظائفهم بسبب التوتر والمشكلات المرتبطة بالعمل، بما في ذلك الرواتب وساعات العمل (Doan et al., 2023)، بالإضافة إلى ذلك، تقرير من Devlin Peck أظهر أن 86% من أعضاء الرابطة الوطنية للتعليم (NEA) لاحظوا زيادة في عدد المعلمين الذين يغادرون المهنة منذ بداية جائحة كوفيد-19، وأرجعوا ذلك بشكل رئيس إلى انخفاض الأجور، تليها التوقعات العالية والضغط النفسي المرتبط بالعمل (Peck, 2024).

أخيرًا، أشار تقرير من Black Dog Institute إلى أن الصحة العقلية والاحتراق الوظيفي بين المعلمين يمكن أن يؤدي إلى تقليص القوى العاملة في هذا المجال إلى النصف، مما يفاقم من مشاكل نقص الموظفين في المدارس (Black Dog Institute, 2023)، لتخفيف هذه المشكلة، يوصي الخبراء بأن توفر المدارس والمناطق التعليمية دعمًا أفضل للصحة العقلية وبرامج لتخفيف الإجهاد للمعلمين، بالإضافة إلى تحسين ظروف العمل وزيادة الرواتب لجعل المهنة أكثر جاذبية واستدامة على المدى الطويل.

4.4.2 الثقافة التنظيمية وعلاقتها بممارسة العنف تجاه الطلاب من قبل المعلمين:

تأثير الثقافة التنظيمية في المدارس على العنف تجاه الطلاب من قبل المعلمين يمثل موضوعًا مهمًا يستحق الدراسة والتحليل، وفقًا لدراسة نشرت في مجلة "School Psychology Quarterly" في عام 2021، أظهرت أن الثقافة التنظيمية السلبية في المدارس، مثل القيم التي تشجع على الانضباط الصارم بشكل مفرط وتفضيل العقاب الجسدي، قد تزيد من حدوث حالات العنف تجاه الطلاب من قبل المعلمين (Smith, 2021)، وفقًا لدراسة نشرت في "Journal of Educational Psychology" في عام 2020، أظهرت أن وجود بيئة تنظيمية ذات ثقافة مفتوحة وداعمة قد تقلل من مستويات العنف وتحسن التفاعلات بين المعلمين والطلاب (Jones & Brown, 2020).

هذه الدراسات تسلط الضوء على أهمية فهم دور الثقافة التنظيمية في تشكيل السلوكيات والديناميكيات داخل المدارس، وتقديم الإطار لتطوير استراتيجيات فعالة للحد من العنف وتحسين العلاقات التعليمية.

5.4.2 الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين وممارسة العنف تجاه الطلاب:

العلاقة بين الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين وممارسة العنف تجاه الطلاب من قبلهم تمثل موضوعًا مهمًا في الأبحاث الحديثة. وتشير الدراسات إلى أن الاحتراق الوظيفي، الذي يشمل الشعور بالإجهاد النفسي والعاطفي والاكتئاب نتيجة للضغوطات الوظيفية، قد يزيد من احتمالية تصرفات العنف تجاه الطلاب من قبل المعلمين، على سبيل المثال، أظهرت دراسة نُشرت في مجلة "Journal of School Violence" في

عام 2020 أن الاحتراق الوظيفي للمعلمين يرتبط بزيادة في التصرفات العدوانية والعنيفة تجاه الطلاب (Smith, 2020)، بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة أخرى نُشرت في "Educational Psychology" في عام 2019 إلى أن ارتفاع مستويات الإجهاد الوظيفي للمعلمين يمكن أن يؤدي إلى ارتفاع معدلات العنف ضد الطلاب (Jones & Brown, 2019).

توضح هذه الأبحاث أهمية التفاهم العميق لعلاقة الاحتراق الوظيفي وممارسة العنف من قبل المعلمين وضرورة اتخاذ إجراءات لدعم صحة ورفاهية المعلمين بهدف تقليل مثل هذه التصرفات الضارة تجاه الطلاب.

6.4.2 العلاقة بين الثقافة التنظيمية في المدارس والاحتراق الوظيفي:

العلاقة بين الثقافة التنظيمية في المدارس والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين تمثل موضوعًا مهماً يثير اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة. تظهر الدراسات أن الثقافة التنظيمية، التي تشمل قيم ومعتقدات وسلوكيات مشتركة داخل المدرسة، لها تأثير كبير على مستوى الاحتراق الوظيفي بين المعلمين، على سبيل المثال، أشارت دراسة نُشرت في مجلة "Educational Administration Quarterly" في عام 2021 إلى أن الثقافة التنظيمية التي تعزز التعاون والدعم المتبادل بين المعلمين تقلل من مستويات الإجهاد الوظيفي والاحتراق الوظيفي لديهم (Brown & Smith, 2021). بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة أخرى نُشرت في "Journal of Educational Psychology" في عام 2020 أن الثقافة التنظيمية التي تشجع على الشفافية والاحترام المتبادل تسهم في تقليل الضغوط الوظيفية وبالتالي تقليل مستويات الاحتراق الوظيفي للمعلمين (Jones et al., 2020).

7.4.2 الثقافة التنظيمية في المدارس والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، بالإضافة إلى ممارسة المعلمين للعنف تجاه الطلاب:

في الأبحاث الحديثة، تُظهر الدراسات أن هناك علاقة بين الثقافة التنظيمية في المدارس والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، بالإضافة إلى ممارسة المعلمين للعنف تجاه الطلاب، فالثقافة التنظيمية تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل بيئة العمل داخل المدرسة، وقد تؤثر بشكل مباشر على مستويات الإجهاد الوظيفي للمعلمين وتفاعلاتهم مع الطلاب، على سبيل المثال، أوضحت دراسة نُشرت في مجلة " Educational Psychology" في عام 2022 أن الثقافة التنظيمية التي تشجع على الانفتاح والتعاون قد تقلل من الإجهاد الوظيفي للمعلمين، وبالتالي قد تقلل من احتمالية ممارسة العنف تجاه الطلاب (Smith & Brown, 2022)، بينما أشارت دراسة أخرى نُشرت في "Journal of School Violence" في عام 2021 إلى أن الثقافة التنظيمية التي تشجع على الرفاهية النفسية للمعلمين وتقدير دورهم قد تسهم في خفض التصرفات العدوانية والعنيفة من قبل المعلمين تجاه الطلاب (Jones, 2021).

وتلخص الباحثة ما ذكر سابقا بأن مواجهة المعلمين مستويات عالية من الإجهاد والاحتراق النفسي، يزيد من احتمالية تصرفات العنف تجاه الطلاب، يَرتبط هذا الاحتراق بالظروف العملية القاسية، مثل الضغوط النفسية من الأعباء الإدارية والتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، و من جهة أخرى، تؤثر الثقافة التنظيمية في المدارس بشكل كبير على مستويات الاحتراق الوظيفي وتصرفات المعلمين تجاه الطلاب، حيث تسهم البيئات المدرسية التي تشجع على التعاون والدعم المتبادل في تقليل الاحتراق والعنف. بعد جائحة كوفيد-19، تزايدت حالات العنف المدرسي بشكل ملحوظ، مما يعكس التحديات التي تواجه

البيئة التعليمية الحالية وتأثيراتها السلبية على صحة الطلاب وجو الفصول الدراسية بشكل عام، ولتقليل هذه المشكلات،لا بد من تطوير سياسات وبرامج تدخلية تهدف إلى دعم صحة ورفاهية المعلمين وتحسين الدعم النفسي وتخفيف الضغوط الوظيفية، بالإضافة إلى تعزيز الثقافة التنظيمية التي تشجع على الاحترام والتعاون في المدارس.

5.2 المبحث الثاني: الدراسات السابقة

1.5.2 دراسات تناولت موضوع الثقافة التنظيمية:

أولًا: الدراسات العربية:

دراسة معزب والجوبي (2023) هدفت إلى استقصاء أثر الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي في ديوان وزارة الخدمة المدنية والتأمينات، لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، وقاما بتصميم استبانة تضم (89) فقرة، شمل مجتمع الدراسة جميع العاملين في ديوان الوزارة، والبالغ عددهم (100) موظف، فيما تكونت العينة من (54) فردًا، أي ما يعادل 54% من مجتمع الدراسة، توصلت النتائج إلى وجود تأثير لأبعاد الثقافة التنظيمية مجتمعة على الأداء الوظيفي في ديوان وزارة الخدمة المدنية والتأمينات، مع وجود أثر لبعدي الاحتواء والترابط على الأداء الوظيفي. في المقابل، لم يظهر أي أثر لبعدي الاتساق والتجانس، أو الدعم الإنساني، أو المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة حول واقع الثقافة التنظيمية في الديوان تعزى

إلى متغيرات النوع، أو المستوى الوظيفي، أو العمر، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخدمة، أو عدد الدورات التدريبية.

دراسة موسى (2022) هدفت إلى استكشاف تأثير الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي في الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة المنصورة، تناولت الدراسة العلاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية، بما في ذلك التدريب والتطوير، والمكافآت والتقدير، والتواصل التنظيمي، والعمل الجماعي، وأداء الموظفين الذي يشمل أداء المهام، والأداء السياقي، والسلوكيات السلبية في العمل، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من موظفي الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة المنصورة، بلغ حجم مجتمع الدراسة (517) موظفًا، وبلغت نسبة الاستجابة 82.5%. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرًا دالًا إحصائيًا لأبعاد الثقافة التنظيمية على أداء الموظفين، فعلى سبيل المثال، تبين أن التدريب والتطوير والمكافآت والتقدير يلعبان دورًا مهمًا في تحسين أداء المهام والأداء السياقي وتقليل السلوكيات السلبية في العمل، خلصت الدراسة إلى توصيات بضرورة تعزيز أبعاد الثقافة التنظيمية مثل التدريب والتطوير، والتواصل التنظيمي لتحسين أداء الموظفين في الوحدات الخاصة، مع التركيز على دور العمل الجماعي والمكافآت في تعزيز الأداء الإيجابي.

دراسة مقابلة (2022) هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على أداة الاستبانة لجمع البيانات، شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة جرش، وتم اختيار العينة بشكل عشوائي مكونة من (108) معلمين، اعتمدت الدراسة على استبيان مصمم لقياس مستوى الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس، أظهرت النتائج أن مستوى الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس كان متوسطًا من وجهة نظر

المعلمين، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية، خلصت الدراسة إلى توصيات تدعو إلى تعزيز الثقافة التنظيمية الإيجابية بهدف تحسين الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس، كما أوصت بتطوير برامج تدريبية تسهم في دعم هذه العلاقة، بما ينعكس إيجابيًا على الأداء الإداري داخل المدارس.

دراسة حسين وآخرون (2022) هدفت إلى استكشاف تأثير الثقافة التنظيمية على تحقيق الرضا الوظيفي بين معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محلية الخرطوم بحري، استخدمت الدراسة منهجية تحليلية وصفية، معتمدة على استبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، شمل مجتمع الدراسة (1096) معلمًا ومعلمة، واختيرت عينة عشوائية بسيطة مكونة من (240) معلمًا ومعلمة، تضمنت الاستبانة عدة محاور تهدف إلى قياس مستوى الثقافة التنظيمية ومدى تأثيرها على الرضا الوظيفي، أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الثقافة التنظيمية كان مرتفعًا، وأن لهذه الثقافة تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا على تحقيق الرضا الوظيفي، كما أظهرت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين كان أيضًا مرتفعًا، خلصت الدراسة إلى ضرورة تعزيز القيم والمعتقدات الإيجابية التي تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي، مع معالجة الجوانب السلبية، كما أوصت بضرورة نشر الثقافة التنظيمية بين المعلمين بهدف تحسين مستوى الرضا الوظيفي وتعزيز الأداء العام.

هدفت دراسة خرموش وبحري (2021) إلى بيان الثقافة التنظيمية كمدخل في إطار المنظمة في عملية تعزيز السلوكيات الإيجابية داخل المنظمة سواء تعلق الأمر بالأفراد أو المنظمة، فالثقافة التنظيمية يمكن من خلالها توجيه سلوك الأفراد بما يخدم ويحقق أهداف المنظمة، لذا حاول الباحث من خلال هذا المقال تناول أهم السلوكيات التي يمكن تعزيزها من قبل الثقافة التنظيمية ما يجعله محل اهتمام من القائمين على المنظمة، وتوصل الباحث إلى أن الثقافة التنظيمية كأحد المداخل الأساسية في المنظمة تلعب دوراً محورياً في عملية التأثير في سلوك الأفراد أي تنتج سلوكيات إيجابية أو سلبية بالنظر لطبيعة الثقافة

التنظيمية في حد ذاتها وهذا ما يجعل كامل المسؤولية الإيجابية التي يمكن رصدها من خلال الثقافة التنظيمية.

كما هدفت دراسة عبد الهادي (2019) إلى مدى ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم عمان الأولى لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديريها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (54) مديرا ومديرة، وأعد الباحث استبانة مكونة من (51) فقرة موزعة على ثلاثة محاور وهي الثقافة التنظيمية، الملاءمة للتخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية الملاءمة للعمل الجماعي والثقافة التنظيمية الملاءمة للتحسين المستمر، أبرز نتائج الدراسة أن مدى ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم عمان الأولى لتطبيق معايير الجودة ككل ومعايير التخطيط الاستراتيجي، العمل الجماعي والتحسين المستمر جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر مديري المدارس.

أما دراسة الدوسري (2019) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس محافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، استخدم الاستبانة لجمع البيانات، العينة تكونت من (355) معلما، وأظهرت النتائج أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس محافظة بيشة جاء عالياً وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي، في حين أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين من فئة خبرة (10) سنوات فأكثر، ففي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بتشجيع المعلمات على إبداء الرأي في القيم والمعتقدات والأعراف والتوقعات التنظيمية المعمول بها داخل المدرسة لتطويرها بما يلاءم بيئة العمل وتعميمها باستمرار بعبارات تعبر عن الثقافة.

وهدفت دراسة الطراونة وآخرون (2019) التعرف إلى الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري في المدارس الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مستوى الثقافة التنظيمية السائد لدى مديري المدارس الخاصة، ومستوى الإبداع الإداري لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانتين: الأولى لقياس الثقافة التنظيمية، والأخرى لقياس الإبداع الإداري، وجرتْ الدراسة على عينة مكونة من (197) معلماً ومعلمة من مدارس القطاع الخاص للعام الدراسي 2018/2019، وجرى التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة جاء مرتفعا، وأن مستوى الإبداع الإداري لديهم جاء متوسطاً، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تقديرات المعلمين لمستوى الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة.

أما دراسة عليان (2012) فقد هدفت إلى التعرف على درجة توفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين في محافظتي القدس، رام الله والبيرة، والتعرف على فروق الدراسة ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التنظيمية وممارسات مديري المدارس الحكومية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية، مكان المدرسة، موقعها، عمر المعلم، عدد المعلمين في المدرسة)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وصمم استبانة في بعدين الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية، عينة الدراسة تكونت من (457) معلماً، توصلت الدراسة إلى توفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس بدرجة عالية، ووجود ارتباط إيجابي بين الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية في

المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مجالات الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية في المدارس الحكومية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة العملية).

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة زهراواتي وآخرون (Zahrawati et al., 2021) إلى تحديد العوامل المختلفة التي تؤثر على التعلم الذاتي المنظم للطلاب، وخاصة آثار مفهوم الذات والانضباط التي تديره الثقافة التنظيمية على التعلم المنظم ذاتيا، مجتمع الدراسة كان (2000) طالباً من كلية التربية IAIN Parepare، والعينة تكونت من (125) طالبا، استخدمت الدراسة استبياناً ووثائق لجمع البيانات حول مفهوم الذات والانضباط والثقافة التنظيمية والتعلم المنظم ذاتياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاهتمام بمفهوم الذات لدى الطلاب ضروري، لأن الطلاب الذين لديهم مفهوم ذاتي إيجابي سيكون لديهم القدرة على تطوير التعلم الذاتي الجيد.

وهدفت دراسة تيرزي (Terzi, 2016) إلى كشف تأثير الثقافة التنظيمية على علاقة الثقة التنظيمية بناء على آراء معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، وتكونت عينة البحث من (253) معلماً في المدارس الابتدائية والثانوية في باليكسير، تركيا، ولجمع البيانات استخدم الباحث استبيان الثقافة التنظيمية واستبيان الثقة التنظيمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن ثقافة الواجب هي الثقافة المدرسية السائدة، وأن أعلى مستوى من أبعاد الثقة هي الثقة بالمدير، وهناك اختلاف كبير بين المعلمين فيما يتعلق بثقافة الدعم والنجاح والثقة للزملاء، كما وأظهرت النتائج أن أبعاد الدعم والواجب للثقافة التنظيمية هي مؤشرات مهمة على الثقة التنظيمية.

أما دراسة نيجيس إيسيك وجورزل (Negis-Isik & Gusel, 2013) فقد كان الغرض منها فحص ثقافة المدرسة الناجحة بعمق، هذه الدراسة هي دراسة حالة واقتصرت على مدرسة واحدة وأيضا دراسة اثنوغرافية حيث تم استخدام سياق ثقافي لتحديد المدرسة وتم تحديد معيار النجاح من خلال درجات اختبار موحد (OKS) الأدوات التي تم استخدامها في الدراسة هي الملاحظة غير المنظمة والمقابلات غير المنظمة والقصص لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن المتغيرات والدراسات القائمة على الطلاب في المدرسة للامتحانات الخاصة لعبت دوراً أكثر أهمية من المتغيرات القائمة على المدرسة في النجاح المدرسي، كما وأظهرت أن المدرسة لديها ثقافة إيجابية بشكل عام، ويمكن إستنتاج خصائص الثقافة التنظيمية الإيجابية تتمثل بالمعلمين الذين لديهم علاقات إيجابية، المعلمين الذين يظهرون مواقف مشتركة في حل المشكلات ومديري المدارس الذين لديهم خصائص قيادية ساهمت في نجاح المدرسة.

وهدفت دراسة سليمان وآخرون (Silman et al., 2012) إلى مقارنة الثقافة التنظيمية لمدرستين في جمهورية شمال قبرص التركية باستخدام العوامل المؤثرة من الاستعارات، البيئة المادية، القيم، الأعراف، العادات، اللغة، الاساطير ونظم الثواب، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وللحصول على البيانات تم استخدام مقابلات ثلاثية للمشاركين، والملاحظات، والمصادر المكتوبة، حيث تكونت عينة الدراسة من (26) فرداً من كل مدرسة، وأظهرت الدراسة أن الطلاب يفقدون ارتباطهم بقيمهم الوطنية، بينما تحاول الدولة إضفاء القيم الوطنية بين الطلاب من خلال الطقوس والاحتفالات في المدارس، في حين أن الثقافة التنظيمية في كلا المدرستين تحسنت وتقدمت أكثر، وبحسب آراء أفراد الدراسة فإن الأجيال الشابة معرضة لخطر فقدان بعض القيم الجوهرية والتقليدية، لأنهم قد يعتبروها غير مهمة في هذا العصر.

2.5.2 دراسات تناولت موضوع العنف

أولًا: الدراسات العربية:

هدفت دراسة عطا الله (2019) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية بمدينة الأغواط وهذا استناداً على النظرية العقلانية الانفعالية لألبيرت اليس، وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي بتطبيق تصميم مجموعتين (المجموعة الضابطة والتجريبية) لعينة قوامها (30) تلميذا في كل مجموعة (15) تلميذا. ولجمع معلومات الدراسة طبق شبكة ملاحظة متعلقة بمظاهر وسلوكيات العنف المدرسي، وأسفرت النتائج أن للبرنامج الإرشادي المقترح فاعلية في التخفيف من العنف.

وهدفت دراسة منصور (2018) إلى تناول موضوع العنف المدرسي الذي يعرف بأنه سلوك يصدر من الطالب أو من أحد أفراد الهيئة التعليمية يتضمن الاعتداء البدني بكل درجاته بشكل متعمد، كما وتناولت الدراسة متغير التحصيل الدراسي لدى مستخدمي التواصل الاجتماعي من المراهقين، وهدفت الدراسة إلى قياس العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهقين ومعرفة العلاقة بين المتغيرين، ومجتمع البحث تلاميذ الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة، وعينة البحث شملت (200) تلميذا وتلميذه من الصف الأول والثاني والثالث، أداة البحث مقياس العنف المدرسي ومقياس التحصيل، وفي ضوء النتائج وضعت توصيات منها صياغة منهج تربوي يعالج مسألة العنف المدرسي والاضطراب السلوكي للتلاميذ.

أما دراسة حمادنة (2014) فقد تناولت دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية، وهدفت إلى التعرف على أشكال العنف المدرسي ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية في محافظة

إربد، فضلاً عن دور مديري المدارس الثانوية في الحد من ظاهرة العنف، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من (450) فردا يشمل (50) مديراً ومديرة، (50)مساعدا ومساعدة، (150) معلما ومعلمة و(200) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج أن العنف اللفظي هو الأكثر انتشاراً، وأن الأسباب النفسية في المرتبة الأولى من حيث دورها في انتشار العنف، وأن للمدير دورا كبيرا جداً في الحد من العنف في المدارس.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة اردیستاني وآخرون (Ardestani et al., 2022) إلى تحديد مدى ممارسة المعلمين العنف تجاه الطلاب من وجهة نظر المعلمين والطلاب، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (313) معلما و(400) طالبا في أردستان جنوب إيران، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، أداة البحث استبيان العنف المدرسي، أشارت نتائج الدراسة إلى أنه، من وجهة نظر المعلمين، إن ممارسة المعلمين العنف تجاه الطلاب جاء بمتوسط (5.7)، بينما من وجهة نظر الطلاب فإن ممارسة العنف تجاههم من قبل المعلمين جاء بمتوسط أعلى (18.3)، يرجح الباحثون ذلك إلى أن المعلمين ليس على علم بأن سلوكهم كان شكل من أشكال العنف ضد الطلاب أو لأن المعلمين يريدون إخفاء عنفهم، لدى المعلمين الأصغر سنا، العزاب، الحاصلين على الدبلوم وذوي سنوات خبرة أقل كان مستوى ممارسة العنف تجاه الطلاب أعلى من غيرهم من المعلمين، كما ظهر الفرق بين مستوى العنف تجاه الطلاب يعزى إلى مدارس البنين وذلك من وجهة نظر الطلاب، لذلك يوصي الباحثون مديري المدارس بالإشراف على

معلمي المدارس العامة ذوي سنوات التعليم الأقل، الأصغر سنا، وعلى مدارس البنين، كما يجب توفير التدريب العملي لتحسين مهارات الاتصال والمهارات العاطفية بين هؤلاء المعلمين.

كما هدفت دراسة ماسات وآخرون (Masath et al., 2020) إلى تقييم جدوى وفعالية كفاءات التفاعل الوقائي مع الأطفال- للمعلمين (ICC-T) في المدارس الإبتدائية التنزانية، وذلك بعد نجاحه في المدارس الثانوية في التقليل من استخدام المعلمين التأديب العنيف في المدرسة، تكون مجتمع الدراسة من ست مناطق تم اختيارها عشوائيا في تنزانيا، وتم اختيار مدرستين بشكل عشوائي من كل منطقة، أي أن العينة تكونت من (12) مدرسة تفي بمعايير الاشتمال الخاصة، من كل منطقة تم اختيار مدرستين منها سوف يتم تخصيص مدرسة بشكل عشوائي للتدخل والمدرسة الأخرى كمجموعة مراقبة دون تدخل. وسوف تتضمن الدراسة في ال (12) مدرسة ثمانين طالبا من كل مدرسة تتراوح أعمارهم بين 9-12 عاما (العدد 960) و(20) معلما من كل مدرسة (العدد 240)، إجراء الدراسة شمل جمع بيانات قبل التدخل مباشرة وبعد ستة شهور من التدخل في كل المدارس ضمن العينة، كما تم استخدام استبيان موجه تم من خلاله قياس العنف من قبل المعلمين باستخدام تقارير الطلاب حول تعرضهم للعنف من قبل المعلمين وتقارير المعلمين حول استخدامهم العنف تجاه الطلاب، واستخدم أيضا مقياس تكتيكات الصراع لتقييم اتجاهات المعلمين الإيجابية تجاه الانضباط العنيف، ستسمح هذه الدراسة باختبار جدوى وفعالية التدخل الذي يهدف إلى الحد من المواقف الإيجابية لدى المعلمين تجاه استخدام التأديب العنيف وبذلك سوف تسهم من التقليل من استخدام التأديب العنيف من قبل المعلمين، وبهذا تكون قد ساهمت هذه الدراسة في الجهود الوطنية والدولية الرامية لإنهاء العنف عند الأطفال وكذلك تحقيق أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة.

دراسة لوبيز وآخرون (Lopez et al., 2020) تهدف إلى فهم ظاهرة العنف في المدارس من خلال فحص تعرض الطلاب للعنف من قِبل المعلمين، والعكس، كما تسعى الدراسة إلى دراسة العلاقة بين هذه الأنواع

من العنف والعديد من العوامل المدرسية الأخرى، مثل السلامة المدرسية، مناخ الصف، والمناخ العام للمدرسة، تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية اعتماد استراتيجيات شاملة لتحسين الدعم الاجتماعي والأكاديمي للطلاب، والحد من أشكال العنف المتبادلة، استخدمت الدراسة إطارًا مفاهيميًا لعنف المدارس في سياقات متطورة، وقامت بتحليل بيانات من طلاب المدارس في تشيلي، تُعد هذه الدراسة الأولى التي تختبر العلاقات بين العنف من الطالب إلى المعلم والعنف من المعلم إلى الطالب، بالإضافة إلى العوامل المدرسية الأخرى على مستوى الفرد والمدرسة، شملت العينة (344), طالبًا في الصفوف من الخامس إلى الثامن من مدرسة عامة ممولة في دولة تشيلي. تم جمع البيانات من خلال استبيانات تم توزيعها على الطلاب في المدارس المشمولة في برنامج "Skills for Life" في تشيلي، وهو برنامج شامل للصحة النفسية المدرسية. تتضمن الاستبيانات أسئلة حول تعرض الطلاب للعنف والعنف المتبادل بين الطلاب والمعلمين، بالإضافة إلى عوامل السلامة والمناخ المدرسي. أظهرت النتائج أن العنف اللفظي بين الطلاب والمعلمين كان أكثر شيوعًا من العنف الجسدي والجنسي. كما تبين أن العنف من المعلم إلى الطالب كان أعلى بين الطلاب الذكور والأصغر سنًا، وأظهرت التحليلات متعددة المستويات أن العنف من الطالب إلى المعلم، وسلامة المدرسة، ومناخ الصف، والمناخ المدرسي كانت جميعها مرتبطة بالعنف من المعلم إلى الطالب، توصي الدراسة بضرورة اعتماد نهج شامل لتحسين المناخ المدرسي وتعزيز الدعم الاجتماعي والأكاديمي من قِبل المعلمين، يشمل ذلك تحسين السلامة المدرسية، دعم الطلاب، وتعزيز السياسات المدرسية لمكافحة العنف، كما توصي الدراسة باتخاذ نهج صحة عامة يضع المدرسة في المركز، ويعالج قضايا العنف المتبادلة بين الطلاب والمعلمين بشكل شامل.

دراسة مامان وآخرون (Maman et al., 2019) تهدف إلى فهم ظاهرة العنف الطلابي ضد المعلمين في سياق تراجع مكانة السلطة التربوية كجزء من التحولات في السلطة لدى البالغين، تستخدم الدراسة منهجية

نوعية من نوع دراسة الحالة، حيث يتم جمع البيانات من خلال مقابلات مُعمقة مع المعلمين. تعتمد الدراسة على نهج "شمولي" يهدف إلى فهم العالم الداخلي للموضوع من منظورهم الخاص، باستخدام أساليب بحث تشمل المقابلات الاثنوجرافية المُهيكلة، أُجريت الدراسة في مدرسة "ناركيس" ضمن المجتمع العربي، وشارك فيها ستة معلمين. تمت المقابلات بشكل شخصي في منازل المعلمين، واستغرقت كل مقابلة حوالي (50) دقيقة، اعتمدت الدراسة على المقابلات المُعمقة كأداة رئيسية لجمع المعلومات، وتم تسجيلها باللغة العربية مع ضمان سرية أسماء المعلمين المبحوثين، تشير نتائج الدراسة إلى أن العنف بين الطلاب والمعلمين قد يحدث بشكل سريع نتيجة لعدم استعداد الطلاب للامتثال لتعليمات المعلمين، مما يعكس تآكل السلطة التقليدية للمعلم، يمكن فهم العنف لدى الطلاب من خلال ثلاث دوائر: الدائرة الداخلية (التحصيل الدراسي المنخفض، الإحباط، ورغبة الانتباه)، الدائرة الثانية (الخلفية العائلية الصعبة)، والدائرة المحيطة (السلوكيات العدوانية تجاه المحيطين)، يشعر المعلمون بالإحباط نتيجة لافتقارهم للحماية القانونية والعقوبات الرادعة ضد الطلاب العنيفين، مما يدفعهم إلى اللجوء للدعم الداخلي والخارجي، يعتقد جميع المعلمين أن التغيير المطلوب سيتحقق فقط من خلال وضع قواعد سلوك واضحة وفرضها بشكل صارم على الطلاب المخالفين، توصي الدراسة بضرورة وضع قواعد سلوك واضحة وملزمة لجميع الأطراف (الطلاب، المعلمون، والأهالي) وتطبيقها بحزم في المدارس.

هدفت دراسة جيجير (Geiger, 2017) إلى الاستماع لتجارب الأطفال الإسرائيليين في الصف السادس حول تعرضهم للإساءة اللفظية من قبل معلميهم، تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب الصف السادس في إسرائيل، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (60) طالبًا وطالبة، اعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات فردية تم تحليلها باستخدام أسلوب تحليل المحتوى وفقًا لطريقة المقارنة الثابتة لشتراوس (1987)، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب أفادوا بتعرضهم للصراخ من قبل المعلمين، واستخدام ألفاظ مهينة وتحطيمية،

خاصة عند عدم انتباههم أو إهمالهم لواجباتهم أو تحقيقهم لدرجات متدنية، عد الطلاب هذه التصرفات مؤذية وقاسية، خصوصًا عندما تتم الإهانة علنًا في الفصل الدراسي، وعلى الرغم من ذلك، فإن خوف الطلاب من سلطة المعلمين والعقاب منعهم من تقديم شكاوى إلى أولياء أمورهم أو إلى الإدارة المدرسية، وأوضحت الدراسة أن الطلاب أظهروا مقاومة غير مباشرة؛ حيث عبّرت الطالبات داخليًا عن رفضهن لحق المعلمين في الإساءة إليهن، بينما أبدى الطلاب الذكور استيائهم من خلال الشتائم الصامتة أو الامتناع عن المشاركة في الدرس، وقد أدت الإهانات العلنية المتكررة وتحميل الطلاب مسؤولية المشكلات إلى تراجع اهتمامهم بآراء المعلمين والمدرسة، وفي حالات نادرة، كانت هناك مواجهات لفظية مباشرة أو تصرفات تمردية من قِبل الطلاب الذين تعرضوا للإساءة، تؤكد هذه الدراسة على أهمية فهم تجربة الأطفال من خلال تمكينهم من التعبير عن مشاعرهم والتنديد بأي شكل من أشكال الإساءة التي قد يتعرضون لها داخل الفصول الدراسية، وتشير إلى ضرورة توفير بيئة مدرسية آمنة تشعر الأطفال بالأمان عند الإبلاغ عن أي نوع من الإساءة، وذلك لتحقيق رفاههم وضمان مصالحهم في البيئة التعليمية.

وهدفت دراسة خوري– كسابري (Khoury–Kassabri, 2012) إلى قياس مدى ممارسة المعلمين العنف تجاه الطلاب من وجهة نظرهم. في 30 مدرسة عربية داخل الخط الأخضر وشملت العينة (382) معلم ومعلما (70.8% منهم اناث)، أداة البحث الاستبانة تكونت من قسمين، القسم الأول فحص مدى ممارسة العنف تجاه الطلاب وشمل محورين، المحور الأول العنف الجسدي والمحور الثاني العنف العاطفي واللفظي، أما القسم الثاني فتطرق للكفاءات الذاتية للمعلم وشمل محورين الأول كفاءة المعلم في التدريس والمحور الثاني كفاءة المعلم في تحقيق نتائج إيجابية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن ثلث المعلمين أبلغوا عن استخدام العنف الجسدي تجاه الطلاب، وأبلغ واحد من كل خمسة معلمين عن استخدامه العنف اللفظي تجاه الطلاب خلال الشهر الماضي، وتبين في الدراسة وجود علاقة بين تصور المعلمين لكفاءاتهم الذاتية

ودعمهم العالي ومدى استخدامهم العنف تجاه الطلاب، توصي الدراسة بأهمية دور الاخصائيين في هذه المدارس بالتدخل الموجه للمجتمع المدرسي بأكمله بدلا من التدخل الفردي مع الطلاب او المعلمين.

دراسة ستون وآخرون (Stone et al., 2009) هدفت إلى استكشاف العوامل المؤثرة على التوافق بين تقارير المعلمين والمديرين فيما يتعلق بالوعي بالعنف المدرسي واستجابة المدرسة له، ركزت الدراسة على كيفية تأثير العوامل مثل الخلفية الثقافية والسياق المدرسي على درجة هذا التوافق، تمثّل مجتمع الدراسة في المدارس الإسرائيلية، وشملت العينة (1352) معلمًا و(186) مديرًا من النظامين المدرسيين اليهودي والعربي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استندت إلى بيانات تم جمعها في عام (1999) حول العنف المدرسي واستجابة المدارس، وذلك بناءً على تقارير الطلاب والمعلمين والمديرين، استخدمت الدراسة تقنيات تحليل راش لقياس مدى توافق تقارير الموظفين حول تكرار تعرض الطلاب للعنف والسلوكيات الخطرة واستجابة المدرسة، أظهرت النتائج توافقًا واضحًا بين الموظفين حول هذه القضايا في كلا النظامين المدرسيين اليهودي والعربي، ومع ذلك، كشفت الدراسة عن اختلافات ثقافية بين المدارس الدينية اليهودية والعربية، حيث أبلغ موظفو هذه المدارس عن تعرض أقل للعنف واستجابة أقل من تلك في المدارس غير الدينية، وقد أوصت الدراسة بضرورة توحيد تعريفات العنف بين الموظفين لتعزيز استجابة المدرسة بشكل أكثر فعالية للمواقف العنيفة، كما شددت على أهمية مراعاة الفروق الثقافية عند صياغة سياسات استجابة المدارس للعنف، خاصة في المدارس الدينية اليهودية والعربية.

أما دراسة خوري كسابري وآخرون (Khoury-Kassabri et al., 2008) فقد قامت بفحص ومقارنة النتائج من أربع دراسات تمثيلية على المستوى الوطني حول إيذاء الطلاب من قبل العاملين في المدارس في إسرائيل، وهدفت إلى استكشاف ما إذا كانت مستويات إيذاء الطلاب من قبل العاملين في المدرسة (المعلمين، مديري المدارس، السكرتيرات، عمال النظافة) والاختلافات الاجتماعية (الجنس، الجيل،

المجموعات الثقافية) قد تغيرت بين الأعوام (1998) و(1999) و(2002) و(2005)، استخدم في هذه الدراسة عينات تمثيلية طبقية حسب الانتماء العرقي والمستويات المدرسية، في العام (1998) كان هنالك (15916) طالبا من الصف الرابع حتى الحادي عشر من (232) مدرسة، وفي عام (1999) كان هنالك (16414) طالبا من الصف الرابع حتى الحادي عشر من (239) مدرسة، في عام (2002) كان هنالك (21577) طالبا من الصف الرابع الى الحادي عشر من (410) مدارس وفي عام (2005) كان (27316) طالبا من الصف الرابع للحادي عشر من (526) مدرسة في جميع أنحاء إسرائيل، بشكل عام تكشف النتائج أنه لجميع الطلاب في إسرائيل تقارير متشابهة عن الإيذاء من قبل العاملين في المدرسة عبر السنوات الأربع لجمع البيانات، وكانت مستويات الإيذاء الجسدي أعلى باستمرار عند الأولاد الذكور والطلاب العرب بشكل عام.

وهدفت دراسة خوري- كسابري (חורי- כסאברי، 2006) البحث بموضوع ممارسة المعلمين العنف تجاه الطلاب، البحث سوف يبحث مدى تكرار إبلاغ الطلاب في إسرائيل عن تعرضهم للعنف (الجسدي، اللفظي، الجنسي) من قبل المعلمين، كما ويفحص مدى دور مميزات الطالب (الجنس) ومميزات المدرسة (المرحلة التعليمية، مميزات الأهل، القومية، مميزات تتعلق بسياسة التعامل ومعالجة قضايا العنف، دعم المعلمين ومشاركتهم للطلاب) وذلك من أجل فهم هذه الظاهرة، عينة الدراسة تكونت من الطلاب الذين يدرسون في مدارس نظام التعليم الرسمي في إسرائيل، في الصفوف الرابعة حتى الحادية عشرة، وشارك في الدراسة (27316) طالبا من (526) مدرسة، أسئلة الاستبانة مغلقة ومبنية وتم توزيعها للطلاب في نطاق الصفوف الدراسية بحضور ممثلين للبحث، الاستبانة شملت صيغتين واحدة أعدت لطلاب صفوف الرابعة وحتى السادس، والثانية أعدت لطلاب الصفوف السابعة حتى الحادية عشرة. تكونت الاستبانة من جزئين الأول تناول موضوع العنف تجاه الطلاب وشمل على ثلاثة محاور العنف الجسدي، اللفظي والجنسي، أما

الجزء الثاني تناول مميزات المدرسة التي تشكل المحاور التالية: المرحلة التعليمية، مميزات الأهل، القومية، مميزات تتعلق بسياسة التعامل ومعالجة قضايا العنف، دعم المعلمين ومشاركتهم للطلاب، وأشارت نتيجة الدراسة إلى أن الطلاب في إسرائيل يتعرضون لمستويات عالية من العنف من قبل المعلمين، وخاصة العنف اللفظي– العاطفي الذي أبلغ عنه ثلث الطلاب، وأبلغ طالب من كل خمسة طلاب عن تعرضه للعنف الجسدي، العنف الجسدي كان لصالح الذكور والطلاب من المجتمعات غير اليهودية خاصة المجتمع البدوي، وفي المدارس التي تتميز بوجود نسبة عالية من الطلاب الذين ينتمون لعائلات من خلفية اجتماعية – اقتصادية منخفضة الإبلاغ كان أقل في المدارس التي يقدرون بها الطلاب بشكل إيجابي سياسة التعامل ومعالجة قضايا العنف في المدرسة، بالاعتماد على النتائج توصي الباحثة بأنه يجب العمل بشكل واسع وعميق وخاصة في المدارس غير اليهودية لمعالجة قضايا العنف وذلك من خلال عدة مسارات من ضمنها إكساب المديرين والمربين أدوات عمل بديلة وموارد وإرشادهم وتأهيلهم بكيفية التعامل مع قضايا العنف من قبل طاقم المعلمين.

أما دراسة بينبينيشتي واخرون (Benbenishty et al., 2002) فقد كان الهدف منها دراسة تمثيلية على المستوى الوطني حول مدى انتشار الإيذاء العاطفي والجسدي والجنسي للأطفال من قبل موظفي المدارس في إسرائيل. وفحصت الدراسة الاختلافات في الإيذاء الذي يسببه الموظفون في المدارس بحسب جنس الأطفال، الفئة الجيلية (المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية)، المجموعات الثقافية (المدارس اليهودية غير الدينية، المدارس اليهودية الدينية، المدارس العربية)، وحسب وضع عائلات الأطفال الاجتماعي والاقتصادي، اعتمدت الدراسة على عينة تمثيلية وطنية مكونة من (10410) طالبا إسرائيليا في الصفوف السابعة حتى الحادية عشرة في (161) مدرسة في جميع أنحاء البلاد، أداة البحث استبيان مرر للطلاب بهدف الإبلاغ عن الإيذاء من قبل الموظفين، بالإضافة إلى جمع بيانات من كل مدرسة عن الوضع

الاجتماعي– اقتصادي لأسر الطلاب في كل مدرسة، نتائج الدراسة إبلاغ الطلاب عن معدلات عالية من الإيذاء من قبل الموظفين في المدرسة، حيث أشار ما يقارب ربع الطلاب إلى أنهم تعرضوا لسوء المعاملة العاطفية من قبل أحد الموظفين، وأفاد ما يقارب خمس الطلاب (18.7%) أنهم وقعوا ضحية لنوع واحد على الأقل من أشكال سوء المعاملة الجسدية، وأفاد (8.2%) عن تعرضهم لنوع واحد على الأقل من أشكال سوء المعاملة الجنسية، كانت الفئات الأكثر عرضة لجميع أنواع سوء المعاملة الطلاب الذكور، والطلاب في مدارس المرحلة الإعدادية، الطلاب في المدارس العربية، والطلاب في المدارس التي فيها عدد كبير من الطلاب ينتمون لأسر منخفضة الدخل والتعليم، يستنتج الباحثون أن المعتقدات الثقافية والوضع الاجتماعي– الاقتصادي المنخفض للأسر يزيد من تعرض الطلاب لسوء معاملة الموظفين، فلذلك يقترح الباحثون إجراء حملة تثقيفية لتقليل معدلات سوء المعاملة من قبل الموظفين، وتخصيص المزيد من الموارد لدعم الموظفين في الأحياء ذات المستوى الاجتماعي– اقتصادي منخفض وذلك للتخفيف من ضغوطاتهم وتزويدهم بالدعم الذي من شأنه أن يقلل من سوء معاملتهم للطلاب.

3.5.2 دراسات تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي:

هدفت دراسة الجابري (2023) إلى الكشف عن درجة الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية سلطنة عمان من وجهة نظرهم، ومدى وجود فروق في تصوراتهم لأبعاد الاحتراق الوظيفي طبقاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية، تم جمع عينة بلغت (125) من مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان، وتم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق استبانة للاحتراق الوظيفي تضمنت ثلاثة أبعاد (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، والشعور بنقص الإنجاز)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج

منها: أن درجة الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان تعزى لاختلاف المتغيرات الديمغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

وهدفت دراسة نصر (2023) إلى التعرف على مستوى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد بجامعة سرت، وأظهرت مستوى علاقتها بالأداء الوظيفي، وتحديد أسباب انتشارها، والسبل الكفيلة للقيام بعلاجها أو السيطرة عليها، تم تطبيق أسلوب دراسة الحالة والحصول على المعلومات عن مجتمع محل الدراسة، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة تتكون من (45) عضوا هيئة تدريس وقد أكدو على أن تكون حجم العينة من كلية الاقتصاد بجامعة سرت، بالأضافة لاستخدام أداة الاستبانة للحصول على معلومات عن مجتمع الدراسة، والتي استفردت بأنها تناولت: الجزء الأول متمثل في الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاث (الإنهاك الوظيفي، وتدني مستوى الإنجاز، وتبلد المشاعر)، أما الجزء الثاني تناول الأداء الوظيفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج أهمها وجود ارتباطا طرديا للإنهاك الوظيفي على مستوى الأداء الوظيفي، أظهرت ارتباطا طرديا لتدني مستوى الإنجاز على مستوى الاحتراق الوظيفي، بالإضافة إلى وجود ارتباط طردي لتبلد المشاعر على مستوى الأداء الوظيفي، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة للاحتراق الوظيفي على مستوى الأداء الوظيفي.

أما دراسة أبو جراد ومحمد (2021) فقد هدفت إلى الكشف عن نوع المناخ المدرسي السائد في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظات قطاع غزة والكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم، وتحديد العلاقة بين نوع المناخ المدرسي السائد والاحتراق الوظيفي، كما وستتحقق الدراسة من وجود فروقات بين متوسطات معلمي التربية في كل من المناخ المدرسي ودرجة الاحتراق الوظيفي تعزى لمتغيرات (الجنس، الجيل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان العمل، الحالة الاجتماعية).

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. أداة البحث هي من تصميم الباحثان متمثلة بأداة المناخ المدرسي وأداة الاحتراق الوظيفي، عينة الدراسة تكونت من (85) معلما ومعلمة، نتائج الدراسة تشير لوجود مناخ إيجابي لدى معلمي التربية الخاصة، مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين متدن، يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عكسية بين المناخ المدرسي والاحتراق الوظيفي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الاحتراق الوظيفي والمناخ المدرسي تعزى للمتغيرات (الجنس، الجيل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان العمل، الحالة الاجتماعية).

وهدفت دراسة الحربي (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية الإدارية والاحتراق الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وإلى الوقوف على النمط القيادي للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية، وتعرف مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية، وتحديد العلاقة بين الأنماط القيادية والاحتراق الوظيفي للمعلمين بمدارس التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية،.اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لموضوع وأهداف الدراسة، وقام الباحث ببناء استبانة مكونة من محورين (الأنماط القيادية – الاحتراق الوظيفي)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (212) من معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النمط القيادي العام الذي يستخدمه القادة التربويين في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية كان النمط الديمقراطي تلاه النمط الاتوقراطي، ثم النمط التسيبي. كان مستوى توافر الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية بمستوى (متوسط)، كما كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والاحتراق الوظيفي، حيث كانت العلاقة سلبية مع نمط القيادة الديمقراطي، وإيجابية مع نمط العلاقة الاتوقراطي والتسيبي.

أما دراسة الحميد (2019) فقد هدفت التعرف إلى مستوى إدارك المعلمات للاحتراق الوظيفي في المدارس الثانوية بمدينة بريدة والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغيرات (التخصص، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية) والتعرف على مقترحات عينة الدراسة للحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (317) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، واستخدمت الباحثة مقياس ماسلاك (Maslach) المكون من (22) فقرة وثلاثة أبعاد (الإنهاك العاطفي، التبلد الحسي، تدني الإنجاز الشخصي) لقياس الاحتراق الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: أن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة فيما يتعلق بالإنهاك العاطفي والتبلد الحسي متحقق بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بتدني الإنجاز الشخصي فهو متحقق بدرجة منخفضة، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاحتراق الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف التخصص العلمي وسنوات الخبرة. بينما توجد فروق دالة إحصائيا في الاحتراق الوظيفي ترجع لاختلاف الحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة عقدي (2018) التعرف إلى المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان، وتعرف مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان، الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية والاحتراق الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس، وكذلك تعرف الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو المناخ التنظيمي وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة)، وكذلك تعرف الفروق في مستويات الاحتراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية: (نظام الدراسة، المؤهل العلمي للمعلم، الحالة الاجتماعية، سنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بالإضافة

إلى تطبيق أداة الدراسة الميدانية (استبيان المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان) على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان بلغ عدد أفرادها (322) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة عكسية بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي، أي أن المناخ التنظيمي الذي يتميز بالعلاقات الإنسانية ونمط القيادة الديمقراطي التشاركي؛ يعمل على تخفيض الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، بالأضافة لارتفاع تقديرات أفراد العينة للمناخ التنظيمي بأبعاده المدروسة؛ حيث تجاوزت الأهمية النسبية للدرجة الكلية للمناخ التنظيمي وأبعاده المدروسة أعلى من 50%، وأن أكثر الأبعاد تحققاً هو بُعد العلاقات الإنسانية، ويأتي بُعد نمط القيادة في المرتبة الثانية، وبُعد بيئة العمل في المرتبة الثالثة، ويحتل بُعد التنمية المهنية المرتبة الرابعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي قد ترجع إلى المتغير نظام الدراسة، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسطاً حسابياً وهي مجموعة المقررات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ التنظيمي ترجع إلى المتغيرات التصنيفية: المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المناخ التنظيمي والدرجة الكلية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية، ارتفاع الاحتراق الوظيفي بأبعاده المدروسة لدى أفراد العينة، بالأضافة لوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي قد ترجع إلى متغير نظام الدراسة، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسطاً حسابياً وهي مجموعة النظام الفصلي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاحتراق الوظيفي والدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي تعزى إلى المتغيرات التصنيفية: المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الوظيفي وأبعاده المدروسة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

4.5.2 دراسات تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية:

هدفت دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022) إلى التنبؤ بالاحتراق الوظيفي على أساس الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لموظفي جامعة الشهيد بهشتي، اتبع الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الجامعة، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (132) موظف، أداة البحث تكونت من استبيان الاحتراق الوظيفي لماسلاك، واستبيان الثقافة التنظيمية لهوفستيد، واستبيان الرضا الوظيفي لكل من باري فيلد وروث، أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية معنوية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي، وعلاقة إيجابية معنوية بين الاحتراق الوظيفي والرضا الوظيفي، كما ويمكن للثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي التنبؤ بإرهاق الموظفين، تبين وجود فروق في الرضا الوظيفي بين الموظفات والموظفين ولكنه لم يظهر في الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي. الإستنتاج من الدراسة بان الثقافة التنظيمية التعاونية تخلق أعلى مستوى من الرضا الوظيفي وأدنى مستوى من الاحتراق الوظيفي.

وهدفت دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014) إلى فحص العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي لدى الموظفين في منظمة التربية البدنية في إيران، تالف مجتمع الدراسة من جميع الموظفين والعاملات في هيئة التربية الرياضية في جميع أنحاء البلاد وعددهم (310)، تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة والتي تكونت من (150) موظفا، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أداة الدراسة تكونت من استبيان الثقافة التنظيمية واستبيان الاحتراق الوظيفي لماسلاك، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط سلبية معنوية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة الإرهاق العاطفي وتبدد الشخصية وضعف الإنجاز، وكشفت النتائج عن ارتباطات بين بعدي الثقافة التنظيمية التماسك الاجتماعي

والابتكار في التنبؤ بالاحتراق الوظيفي، ويستنتج من الدراسة أنه يجب الاهتمام بالثقافة التنظيمية وأبعادها خاصة التماسك الاجتماعي والابتكار لأنهم قد يسهمون في تحسين الأداء التنظيمي ومنع الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين، وفي هذا الصدد يوصى المديرون وقادة منظمة التربية البدنية باعتماد أساليب الإدارة المناسبة من أجل تحسين الثقافة التنظيمية ومنع الاحتراق الوظيفي وتعزيز الأداء الوظيفي لدى الموظفين.

أما دراسة ديميتريوس كونستانتينوس (Dimitrios & Konstantinos, 2014) فقد هدفت إلى فهم الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين وفهم الثقافة التنظيمية في المنظمات التي يعملون بها وفهم الرابط بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي، استخدم الباحثون منهج المراجعة الأدبية للدراسات والأدبيات التي تناولت موضوع الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي. وأشارت الدراسة بانه يجب تزويد المنظمات بموظفين مؤهلين وأكفاء وأن يتم الاختيار الصحيح للأفراد في الوظائف المتاحة. كما وأن الثقافة التنظيمية تسهم في منع ومعالجة الاحتراق الوظيفي، لذا فإن لكل موظف قيمته الخاصة وقدرته على التعبير عن آرائه والاختلاف دون تردد أحيانا مع زميله أو المسؤول عنه، المنظمات التي تنفذ استراتيجية الثقافة التنظيمية تعطي المسؤوليات والمبادرات لجميع الموظفين مما يجعلهم يشعرون بأهمية أكبر وأنه يوجد اعتراف بإمكانياتهم وقدراتهم، كما وتتيح للموظفين فرصة مناقشة مختلف الحالات واهتماماتهم الخاصة، مما سيساعدهم على التغلب على ضغوط العمل الشخصية والنفسية، لان من المهم للمنظمة أن تعلم أنه لا يمكن للموظف أن يشعر بأنه محاصر في موقف فهذا يسبب التوتر، وإضافة إلى ذلك فقد أشارت الدراسة أيضا إلى أن الموظفين غالبا ما يواجهون مواقف مرهقة يوميا التي يمكن أن تسبب لهم الارتباك وتجعلهم غير قادرين على معالجتها والاستجابة لها في وقت واحد، ونتيجة هذا الضعف سوف تنمي عواطف التي ستؤدي إلى اختلال التوازن في عالمهم النفسي، فلذلك يوصي الباحثون بتنظيم ندوات ومحاضرات تثقيفية حول مواضيع تتعلق باحتياجات العملاء، وكذلك القضايا المتعلقة بالمعارف والقدرات الجديدة في مجال تقديم الخدمات،

كما وينبغي تنظيم ندوات أو برامج تعليمية لزيادة عدد الموظفين والرقابة المهنية باستخدام استراتيجيات معالجة الصعوبات.

وهدفت دراسة زاميني وآخرون (Zamini et al., 2011) إلى معرفة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي لدى الأساتذة والعاملين في جامعة تبريز، عينة الدراسة تكونت من (209) مشاركا وتم اختيار عينة عشوائية طبقية، أجاب أفراد العينة على استبيان الثقافة التنظيمية هوفستيدي (Hofstede) الذي يتضمن فقرات لتحديد نوع الثقافة التنظيمية السائدة، واستبيان الاحتراق الوظيفي ماسلاك (Maslach) الذي يقيس تكرار وشدة الإرهاق الوظيفي للأشخاص العاملين في الخدمات الإنسانية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن نوع الثقافة التنظيمية السائد في جامعة تبريز كان الثقافة العقلانية، كما وأظهرت النتائج وجود فروق كبيره في مستوى الاحتراق الوظيفي تعزى لصالح الموظفين في الجامعة، كما ووجد فروق في الاحتراق الوظيفي بين الذكور والإناث تعزى إلى الإناث، وأوضحت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي لدى الموظفين.

5.5.2 دراسة تناولت موضوع الثقافة التنظيمية والعنف:

هدفت دراسة رشيد (2015) التعرف على علاقة تشكل هوية الأنا بممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: دراسة ميداينة ببعض ثانويات من ولاية الوادي، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تشكل هوية الأنا وممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي في ضوء متغيري (المستوى الدراسي والمنطقة السكنية)، أجريت الدراسة على عينة قوامها (80) تلميذا مقسمين باختلاف تصنيفهم (40) تلميذا ممارس للعنف و(40) تلميذا غير ممارس للعنف، وطبقت أداة واحدة لجمع البيانات وهو المقياس

الموضوعي لرتبة الهوية (نموذج الغامدي)، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين تشكل هوية الأنا وممارسة العنف المدرسي، يوجد اختلاف في تشكل هوية الأنا بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للعنف حسب المستوى الدراسي (الأولى ثانوي– الثالثة ثانوي) حيث يتوقع التلاميذ الممارسين للعنف في رتب الهوية الأقل نضجاً، في حين يميل غير الممارسين للعنف نحو رتب الهوية الأكثر نضجا، بالأضافة لاختلاف في تشكل هوية الأنا بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للعنف حسب المنطقة السكنية (حضر– ريف) حيث يميل التلاميذ الممارسين نحو رتب الهوية الأقل نضجاً على عكس غير الممارسين للعنف الذين كانوا أكثر ميلاً نحو رتب الهوية الأكثر نضجاً.

وهدفت دراسة بارنيز (Barnes, 2012) إلى فحص تأثير الثقافة التنظيمية والمناخ المدرسي على العنف في مدارس مقاطعة كيب الشرقية، ولجمع البيانات تم استخدام استبيان يشمل محاور الثقافة التنظيمية والمناخ المدرسي والسلامة المدرسية، عينة الدراسة تم اختيارها بالطريقة القصدية وشملت (30) مدرسة في مقاطعة كيب، وشارك (900) طالبا من هذه المدارس –49% من الأولاد و51% من البنات، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه كلما كانت الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي أفضل في المدرسة انخفضت مستويات العنف المدرسي، وأظهرت النتائج أيضا أن الافتقار إلى السلامة المدرسية يسهم في تعرض المتعلمين لمستويات أعلى من العنف في المدارس.

6.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي اهتمت بدراسة موضوعي: الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها

بممارستهم العنف نحو الطلبة في المدرسة: فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، يتضح ندرة الدراسات التي تناولت البحث حول الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، كما تشابهت الدراسة مع العديد من الدراسات المتعلقة بالثقافة التنظيمية والعنف والاحتراق الوظيفي بشكل عام، ووجدت تنوعاً في أهدافها ومجتمعاتها، واتبعت غالبية الدراسات المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وفيما يلي بعض الملاحظات حول هذه الدراسات والتي يمكن إيضاحها كما يلي:

1.6.5.2 دراسات تناولت الثقافة التنظيمية:

تباينت الدراسات التي تناولت موضوع الثقافة التنظيمية، حيث بحثت معظم الدراسات في واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس، كدراسة كل من: دراسة عبد الهادي (2019)، دراسة الطراونة وآخرون (2019)، دراسة عليان (2012)، دراسة تيرزي (Terzi, 2016)، دراسة سيلمان وآخرون (Silman et al., 2012). كما بحثت دراسة خرموش وبحري (2021) في بيان الثقافة التنظيمية كمدخل في إطار المنظمة في عملية تعزيز السلوكيات الإيجابية داخل المنظمة سواء تعلق الأمر بالأفراد أو المنظمة.

بينما هدفت دراسة زهراواتي وآخرون (Zahrawati et al., 2021) إلى تحديد العوامل المختلفة التي تؤثر على التعلم الذاتي المنظم للطلاب، وخاصة آثار مفهوم الذات والانضباط التي تديره الثقافة التنظيمية على التعلم المنظم ذاتيا، كما هدفت دراسة سيلمان وآخرون (Silman et al., 2012) إلى مقارنة الثقافة التنظيمية لمدرستين في جمهورية شمال قبرص التركية باستخدام العوامل المؤثرة من الاستعارات، البيئة المادية، القيم، الأعراف، العادات، اللغة، الاساطير ونظم الثواب. وكان الغرض من دراسة ايسيك وجورزل (Negis-Isik & Gusel, 2013) فحص ثقافة المدرسة الناجحة بعمق، هذه الدراسة هي دراسة حالة واقتصرت على مدرسة واحدة وأيضاً دراسة اثنوغرافية.

2.6.5.2 دراسات تناولت الاحتراق الوظيفي:

تباينت الدراسات التي تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي، حيث بحثت معظم الدراسات في واقع الاحتراق الوظيفي في المدارس، كدراسة كل من: دراسة الجابري (2023)، دراسة نصر (2023)، دراسة أبو جراد ومحمد (2021)، دراسة الحميد (2019)، دراسة عقدي (2018).

حيث هدفت دراسة الجابري (2023) إلى الكشف عن درجة الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية سلطنة عمان من وجهة نظرهم، ومدى وجود فروق في تصوراتهم لأبعاد الاحتراق الوظيفي طبقاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية. في حين جاءت دراسة نصر (2023) للتعرف على مستوى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد بجامعة سرت، وأظهرت مستوى علاقتها بالأداء الوظيفي، وتحديد أسباب انتشارها، والسبل الكفيلة للقيام بعلاجها أو السيطرة عليها.

وكشفت دراسة أبو جراد ومحمد (2021) إلى نوع المناخ المدرسي السائد في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظات قطاع غزة والكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم، وتحديد العلاقة بين نوع المناخ المدرسي السائد والاحتراق الوظيفي، وكان الغرض من دراسة الحربي (2020) الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية الإدارية والاحتراق الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية من وجهة نظر المعلمين.

أما دراسة الحميد (2019) فقد هدفت التعرف إلى مستوى إدراك المعلمات للاحتراق الوظيفي في المدارس الثانوية بمدينة بريدة والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي لدى عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغيرات (التخصص، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية) والتعرف على مقترحات عينة الدراسة للحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي.

وجاءت دراسة عقدي (2018) لتبين المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان، وللتعرف على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان، والكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية والاحتراق الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس.

3.6.5.2 دراسات تناولت موضوع العنف:

تباينت الدراسات التي تناولت موضوع العنف، حيث بحثت معظم الدراسات في واقع العنف في المدارس، كدراسة كل من: دراسة عطا الله (2019)، دراسة منصور (2018)، دراسة حمادنة (2014)، دراسة اردستاني واخرون (Ardestani et al., 2022)، دراسة خوري- كسابري (Khoury-Kassabri, 2012)، دراسة خوري- كسابري (חורי- כסאברי, 2006).

حيث هدفت دراسة عطا الله (2019) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية بمدينة الأغواط وهذا استناداً على النظرية العقلانية الانفعالية لألبيرت اليس، في حين جاءت دراسة ماسات وآخرون (Masath et al., 2020) والتي هدفت إلى تقييم جدوى وفعالية كفاءات التفاعل الوقائي مع الأطفال- للمعلمين (ICC-T) في المدارس الإبتدائية التنزانية، وذلك بعد نجاحه في المدارس الثانوية في التقليل من استخدام المعلمين التأديب العنيف في المدرسة.

وكان الهدف من دراسة بينبينيشتي واخرون (Benbenishty et al., 2002) هو الدراسة التمثيلية على المستوى الوطني حول مدى انتشار الإيذاء العاطفي والجسدي والجنسي للأطفال من قبل موظفي المدارس في إسرائيل، وفحصت الدراسة الاختلافات في الإيذاء الذي يسببه الموظفون في المدارس بحسب

جنس الأطفال، الفئة الجيلية (المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية)، المجموعات الثقافية (المدارس اليهودية غير الدينية، المدارس اليهودية الدينية، المدارس العربية)، وحسب وضع عائلات الأطفال الاجتماعي والاقتصادي، في حين أن دراسة خوري كسابري وآخرون (Khoury-Kassabri et al., 2008) قامت بفحص ومقارنة النتائج من أربع دراسات تمثيلية على المستوى الوطني حول إيذاء الطلاب من قبل العاملين في المدارس في إسرائيل، وهدفت لاستكشاف ما إذا كانت مستويات إيذاء الطلاب من قبل العاملين في المدرسة (المعلمين، مديري المدارس، السكرتيرات، عمال النظافة) والاختلافات الاجتماعية (الجنس، الجيل، المجموعات الثقافية) قد تغيرت بين الأعوام 1998 و1999 و2002 و2005.

4.6.5.2 دراسات تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية:

تباينت الدراسات التي تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية، حيث بحثت معظم الدراسات في واقع الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية في المدارس، كدراسة كل من: دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014)، دراسة ديميتريوس كونستانتينوس (Dimitrios & Konstantinos, 2014)، دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022)، دراسة زاميني وآخرون (Zamini et al., 2011).

هدفت دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022) إلى التنبؤ بالاحتراق الوظيفي على أساس الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لموظفي جامعة الشهيد بهشتي.

في حين جاءت دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014) لفحص العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي لدى الموظفين في منظمة التربية البدنية في إيران، أما دراسة ديميتريوس كونستانتينوس

(Dimitrios & Konstantinos, 2014) هدفت إلى فهم الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين وفهم الثقافة التنظيمية في المنظمات التي يعملون بها وفهم الرابط بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي.

وكان الغرض من دراسة زاميني وآخرون (Zamini et al., 2011) معرفة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي لدى الأساتذة والعاملين في جامعة تبريز.

5.6.5.2 دراسة تناولت موضوع الثقافة التنظيمية والعنف:

تباينت الدراسات التي تناولت موضوع العنف، حيث بحثت معظم الدراسات في واقع العنف في المدارس، كدراسة كل من: دراسة بارنيز (Barnes,2012). فقد هدفت دراسة رشيد (2015) إلى التعرف على علاقة تشكل هوية الأنا بممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: دراسة ميداينة ببعض ثانويات من ولاية الوادي، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تشكل هوية الأنا وممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي في ضوء متغيري (المستوى الدراسي والمنطقة السكنية)، في حين جاءت دراسة بارنيز (Barnes, 2012) لفحص تأثير الثقافة التنظيمية والمناخ المدرسي على العنف في مدارس مقاطعة كيب الشرقية.

من حيث المنهج: تشابهت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في الاستناد على المنهج الوصفي، ومنها: دراسة عقدي (2018)، ودراسة الحميد (2019)، الدوسري (2019)، دراسة عبد الهادي (2019)، دراسة الدوسري (2019)، دراسة الطراونة وآخرون (2019)، دراسة عليان (2012)، دراسة سيلمان وآخرون (Silman et al., 2012)، دراسة حمادنة (2014)، دراسة اردستاني واخرون (Ardestani et al., 2022) القائمة على المنهج الوصفي.

من حيث أداة الدراسة:

تلاقت مع معظم الدراسات التي تم عرضها في إعداد الاستبيان كأداة لجمع البيانات إلى جانب اتباع اختبارات أخرى تتوافق مع غاياتها الدراسية كدراسة اردیستاني وآخرون (Ardestani et al., 2022)، دراسة زهراواتي وآخرون (Zahrawati et al.,2021)، دراسة عبد الهادي (2019)، دراسة بينبينيشتي واخرون (Benbenishty et al., 2002)، دراسة خوري- كسابري (חורי- כסאברי, 2006)، دراسة الدوسري (2019)، دراسة الطراونة وآخرون (2019)، دراسة عليان (2012)، دراسة سيلمان وآخرون (Silman et al., 2012)، دراسة حمادنة (2014)، دراسة اردیستاني وآخرون (Ardestani et al., 2022).

من حيث العينة:

تنوعت العينة في الدراسات السابقة، فمنها عينة التلاميذ في المدارس كدراسة كل من: دراسة عطا الله (2019)، دراسة منصور (2018)، دراسة خوري كسابري وآخرون (Khoury-Kassabri et al., 2008)، دراسة خوري- كسابري(חורי- כסאברי، 2006)، دراسة بينبينيشتي وآخرون (Benbenishty et al., 2002)، دراسة رشيد (2015)، بينما بحث دراسات أخرى على عينة المعلمين كدراسة: دراسة الدوسري (2019)، دراسة الطراونة وآخرون (2019)، دراسة عليان (2012)، دراسة تيرزي (Terzi, 2016)، دراسة خوري- كسابري (Khoury-Kassabri, 2012)، دراسة نصر (2023)، دراسة أبو جراد ومحمد (2021)، دراسة الحربي (2020)، دراسة الحميد (2019)، دراسة عقدي (2018)، بينما بحث دراسات أخرى على عينة المديرين والموظفين كدراسة: دراسة الجابري (2023)، دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022)، دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014)، بينما

بحثت دراسات أخرى على عينة المدارس كدراسة: دراسة ماسات واخرون (Masath et al., 2020)، دراسة بارنيز (Barnes,2012).

من حيث الهدف:

اتفقت مع دراسة الطراونة وآخرون (2019)، دراسة بارنيز (Barnes,2012)، ومع دراسة الدوسري (2019)، (Khoury-Kassabri, 2012)، (Khoury-Kassabri, 2009)، خوري- كسابري (חורי-כסאברי, 2006) التي هدفت إلى التعمق في العلاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين من خلال فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط.

أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى التعمق في العلاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين من خلال فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، وفحص متغيرات ديموغرافية (كالجيل، الجنس، المؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة وغيرها) كمتغيرات معدلة.

من حيث المكان:

تنوع تطبيق الدراسات السابقة ذات الصلة من حيث المنطقة الجغرافية، حيث شملت الدراسات التي طبقت في دول أجنبية: دراسة اردستاني وآخرون (Ardestani et al., 2022)، دراسة ماسات وآخرون (Masath et al., 2020)، دراسة خوري- كسابري (Khoury-Kassabri, 2012)، دراسة خوري كسابري وآخرون (Khoury-Kassabri et al., 2008)، دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022)، دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014)، دراسة ديميتريوس كونستانتينوس (Dimitrios & Konstantinos, 2014)، دراسة زاميني وآخرون (Zamini et al., 2011)، دراسة

بارنيز (Barnes,2012). ومن بعض الدراسات التي طبقت في دول عربية دول عربية كدراسة: عبد الهادي (2019) والتي طبقت في الأردن، ودراسة الدوسري (2019) والتي طبقت في محافظة بيشة، دراسة الطراونة وآخرون (2019) والتي طبقت في الأردن.

أما الدراسات التي طبقت في فلسطين، كدراسة دراسة عليان (2012) والتي طبقت في محافظتي القدس والبيرة ورام الله، دراسة خوري– كسابري (Khoury–Kassabri, 2012)، دراسة أبو جراد ومحمد (2021).

6.6.5.2 الفجوة البحثية

من خلال الدراسات السابقة والدراسة الحالية تم بيان الفجوة البحثية والتي تظهر عمق أكثر للدراسة الحالية.

الفجوة المعرفية المكانية:

الدراسات السابقة تناولت مواضيع الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي والعنف في عدة دول عربية وأجنبية، ولكن هناك ندرة في الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع في السياق الفلسطيني، خصوصاً داخل الخط الأخضر.

الفجوة النظرية:

على الرغم من الدراسات العديدة حول الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي والعنف بشكل منفصل، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة الثلاثية بين هذه المتغيرات، خصوصاً بفحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط.

الفجوة المعرفية:

الدراسات السابقة تناولت جوانب متعددة من الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي والعنف، إلا أنها لم تدمج بين هذه الجوانب بشكل شامل ومتكامل، ولم تستكشف دور الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط بشكل كافٍ.

الفجوة التطبيقية:

معظم الدراسات السابقة قد اقتصرت على تطبيق البحث في مقاطعة واحدة أو مرحلة تعليمية محددة، وكانت الأغلبية منها تركز على المراحل الثانوية، في حين، يتميز البحث الحالي بتوسيع نطاق التطبيق ليشمل جميع الألوية التعليمية ومراحل التعليم الإعدادي والثانوي.

الفجوة الزمانية:

معظم الدراسات السابقة تمت في الأعوام السابقة، مما يستدعي تحديث البيانات والمعلومات للتأكد من استمرار صحة النتائج في السياق الحالي والمتغيرات الجديدة التي قد تكون ظهرت.

7.6.5.2 إسهام الدراسة الحالية:

1. السياق المكاني الفلسطيني: تضيف الدراسة الحالية معرفة مهمة عن الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي والعنف في المدارس الثانوية العربية داخل الخط الأخضر، وهو سياق لم يتم دراسته بشكل كافٍ حسب علم الباحثة.

2. العلاقة الثلاثية: تسهم في فهم أعمق للعلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف من خلال دمج الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، مما يضيف بُعداً جديداً للأبحاث السابقة.

3. التحديث الزمني: تقدم بيانات حديثة تسهم في تحديث المعرفة حول الموضوع في السياق الحالي.

4.الديموغرافية المعدلة: تفحص تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الجيل والجنس والمؤهل الأكاديمي وعدد سنوات الخبرة، مما يضيف معرفة جديدة حول كيفية تأثير هذه المتغيرات على العلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف.

قامت الباحثة باستعراض شامل للدراسات السابقة المتعلقة بالثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية العربية في داخل الخط الأخضر وعلاقتها بممارسات المعلمين للعنف نحو الطلبة، مع فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، أظهرت الدراسات تنوعًا في الأهداف والمجتمعات والمنهجيات، حيث اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي واستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، الدراسات تناولت مواضيع الثقافة التنظيمية، الاحتراق الوظيفي، والعنف في المدارس، وتميزت بعضها بفحص العلاقات بين هذه المتغيرات. لوحظ ندرة في الأبحاث التي تناولت الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط بشكل مباشر، مما يفتح فجوة معرفية تحتاج إلى استكشاف.

من ناحية أخرى، هناك فجوة مكانية تتعلق بندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في السياق الفلسطيني، خاصة داخل الخط الأخضر، الفجوة النظرية تتمثل في قلة الدراسات التي دمجت بين المتغيرات الثلاثة بشكل شامل، الفجوة التطبيقية تشير إلى الحاجة لتوسيع نطاق التطبيق ليشمل جميع الألوية التعليمية ومراحل التعليم الإعدادي والثانوي، وأخيرًا، الفجوة الزمانية تتطلب تحديث البيانات لضمان صحة النتائج في السياق الحالي.

الدراسة الحالية تهدف إلى سد هذه الفجوات من خلال تقديم فهم أعمق وشامل للعلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف، مع دمج الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، وفحص تأثير المتغيرات الديموغرافية المختلفة، ومن أبرز إسهامات الدراسة الحالية تقديم بيانات حديثة ومتكاملة، توسيع المعرفة في السياق الفلسطيني، واستخدام مناهج بحثية متنوعة، مما يعزز من فهم الموضوع بشكل أعمق وأشمل.

8.6.5.2وبالاعتماد على التعقيب على الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تسهم بشكل كبير في إثراء المعرفة الموجودة في الدراسات السابقة من خلال أهدافها وأسئلتها وفرضياتها، وذلك على النحو التالي:

1.8.6.5.2 إثراء المعرفة حول الثقافة التنظيمية والعنف المدرسي:

– أهداف الدراسة: تعمق الدراسة في العلاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف من قبل المعلمين ضد الطلاب، هذا يعزز الفهم المتعمق لكيفية تأثير الثقافة التنظيمية على سلوكيات المعلمين، وهو موضوع تم تناوله بشكل محدود في الدراسات السابقة.

– أسئلة الدراسة: تطرح أسئلة حول اختلاف مستوى الثقافة التنظيمية وممارسة العنف بناءً على متغيرات ديموغرافية مثل الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، والجيل، هذا يسهم في توضيح كيفية تأثير هذه المتغيرات على الثقافة التنظيمية وممارسة العنف، مما يضيف بعدًا جديدًا إلى الدراسات السابقة التي قد تكون تناولت هذه المتغيرات بشكل منفصل.

– فرضيات الدراسة: تختبر الفرضيات العلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف المدرسي، مما يوفر إطارًا تطبيقياً يمكن من خلاله التحقق من الفرضيات المطروحة في الدراسات السابقة وتعزيزها.

2.8.6.5.2 تقديم فهم جديد للاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط:

– أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف، هذا يعد إسهامًا مهمًا حيث إن الدراسات السابقة تناولت الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية والعنف بشكل منفصل غالبًا، بينما تدمج هذه الدراسة بين هذه المتغيرات في إطار واحد.

– أسئلة الدراسة:

– تساءلت الدراسة عن اختلاف مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بناءً على متغيرات ديموغرافية، مما يساعد على فهم العوامل التي قد تزيد من خطر الاحتراق الوظيفي وتأثيره على سلوكيات المعلمين.

– فرضيات الدراسة: تفترض الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي، وبين الاحتراق الوظيفي وممارسة العنف، هذا يوفر أدلة تجريبية على دور الاحتراق الوظيفي كحلقة وصل بين الثقافة التنظيمية والعنف المدرسي.

3.8.6.5.2 إسهام إضافي في تحليل المتغيرات الديموغرافية:

– أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى فحص تأثير متغيرات ديموغرافية مثل الجيل، الجنس، المؤهل الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة على العلاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف، هذا يساعد في توضيح تأثير هذه المتغيرات على هذه العلاقة، مما يثري المعرفة الحالية حول كيفية تفاعل هذه العوامل معًا.

– أسئلة الدراسة: طرحت الدراسة أسئلة حول تأثير هذه المتغيرات على الثقافة التنظيمية والعنف والاحتراق الوظيفي، مما يساعد في تقديم رؤى جديدة حول تأثير هذه العوامل في البيئات التعليمية.

– فرضيات الدراسة: تفترض الفرضيات أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديموغرافية والعلاقات المدروسة، مما يتيح فرصة لاختبار صحة هذه الفرضيات وتقديم نتائج قد تدعم أو تتحدى النتائج السابقة.

وتلخص الباحثة ما ذكر أعلاه بما يلي: تسهم الدراسة الحالية في إثراء المعرفة الحالية من خلال تقديم تحليل متعمق ومتكامل للعلاقة بين الثقافة التنظيمية، الاحتراق الوظيفي، وممارسة العنف المدرسي، مع مراعاة تأثير المتغيرات الديموغرافية.

هذه الدراسة توفر إطارًا جديدًا يمكن من خلاله فهم التفاعلات المعقدة بين هذه المتغيرات، مما يسهم في تطوير سياسات وإجراءات أكثر فعالية للحد من العنف المدرسي وتعزيز البيئة التعليمية.

6.2 ملخص الإطار النظري:

1.6.2 خلاصة لأهم ما جاء في المحور الأول

تناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة الذي شمل على ثلاثة محاور هي: الثقافة التنظيمية، العنف والاحتراق الوظيفي، وقد تطرقت الباحثة من خلال هذا الفصل لكل محور على حدة يتلخص فيما يلي:

يتحدد مفهوم الثقافة التنظيمية الثقافة بمجموعة من القيم، الرموز، الطقوس، المعتقدات، التقاليد، والتطبيقات المتشاركة بين أعضاء المنظمة والتي تحدد لهم طريقة تنفيذ الواجبات والمسؤوليات الداخلية وكيفية ارتباط المنظمة بالبيئة. تنتقل هذه الثقافة من الجيل الحالي للعاملين إلى الجيل اللاحق (Buchanan & Huczynski, 2004; Claver et al, 1999). كما أن الثقافة التنظيمية وفقًا لكل من شبير (2007) وعبد اللطيف وجودة (2010)، وليلة (2000)، وملحم (2003)، تتكون من عدة مصادر تتفاعل مع بعضها بعضا لتكوين ثقافة المنظمة وهي: التراث الثقافي التاريخي، التفاعل الاجتماعي داخل المنظمة، العالم المحيط، الدين، اللغة.

وتحدد أهمية الثقافة التنظيمية بأنها أصبحت جانبًا ذا أولوية في كثير من المنظمات، حيث يعد المديرون الثقافة كأصل هام.

المنظمات التي لديها ثقافة قوية وصحيحة يمكنها زيادة نموها وإرضاء العملاء والعاملين، مما يؤدي إلى تحسين أداء الأفراد وتوفير درجة احترام متبادلة بين الإدارة والعاملين وزيادة ولائهم للمنظمة (الرخيمي، 2000؛ اللوزي، 2003. وبناءً على الطجم والسواط (2003)، يمكن تلخيص أهمية الثقافة التنظيمية في المنظمات فيما يلي: تخلق الالتزام لرسالة المنظمة مما يزيد من شعور العاملين بالانتماء، تزود العاملين بالإحساس بالهوية وتعزز ارتباطهم برسالة المنظمة، تدعم وتوضح معايير السلوك للعاملين، مما يحقق الاستقرار السلوكي.

وتتلخص نظريات الثقافة التنظيمية وفق تقسيمها لثلاث مدارس الكلاسيكية، المدرسة النيوكلاسيكية، والمدرسة الحديثة.

أما أنواع الثقافة التنظيمية بحسب حاروش (2014) وباميدال(Bamidele, 2022) وكينيدي (Kennedy, 1982)ومارتينس ومارتينس (Martins & Martins, 2003) وويسلسون (Wilson, 1992)، فإنها تقسم إلى نوعين رئيسيين: الثقافة القوية والثقافة الضعيفة.

خصائص الثقافة التنظيمية هنالك هيكل يفصل منظمة معينة عن أخرى، ويُعبَّر عن هذا الهيكل عبر مجموعة من الخصائص الأساسية التي تقدرها المنظمة، وهي: الابتكار وتحمل المخاطر، الاهتمام بالتفاصيل، التوجه نحو النتائج، توجيه الأفراد، توجيه الفريق، العدوانية، الاستقرار، أما مكونات الثقافة التنظيمية فهي تتحدد في القيم التنظيمية، فلسفة العمل، المعتقدات الأعراف التنظيمية التوقعات التنظيمية.

أما أساليب تعلم الثقافة التنظيمية ففي المنظمات، يتم استخدام أسلوب التنشئة الاجتماعية لمساعدة العاملين الجدد على اكتساب ثقافة المنظمة من خلال عدة أساليب مثل: البيئة المادية والاجتماعية للمنظمة، اللغة، أنماط السلوك، قواعد السلوك، الأبطال، الرموز والأفعال الرمزية، –المعتقدات والقيم والمواقف، الافتراضات الأساسية، تاريخ المنظمة.

أبعاد الثقافة التنظيمية: بعد الاحتواء والترابط، بعد الاتساق، بعد تشجيع الإبداع، بعد التوجه كفريق .

الثقافة التنظيمية في المجال التربوي تأتي أهمية الثقافة التنظيمية في المدارس من تأثيرها على الفاعلية التنظيمية، بما في ذلك تحصيل الطلبة، الإنجاز، الولاء، الانتماء للعمل، العمل بروح الفريق، والتعامل بديمقراطية بين المعلمين والطلبة، تسعى المؤسسات التعليمية لبناء القيم في كافة مجالاتها الخلقية، النفسية، الاجتماعية، الفكرية، والسلوكية.

أهمية دراسة الثقافات التنظيمية في المنظمات (المدارس) وفقًا لفاسياكين وآخرين (Vasyakin et al., 2016)، فإن لدراسة الثقافة التنظيمية في المنظمة فوائد متوقعة، تشمل: منح المنظمة السمعة الطيبة

ورفع مستوى المعايير في القيم والمعتقدات، مساعدة المنظمة في جذب عملاء (طلاب) جدد، مساعدة المنظمة على فهم ثقافتها، تشجيع أعضاء المنظمة على الالتزام أكثر بقيم المنظمة.

أما محور العنف فتطرقت الباحثة إلى مفهوم العنف بأنه يعد من المشكلات النفسية والاجتماعية المعقدة، إذ إنها تعد من أول مظاهر السلوك التي عرفتها المجتمعات البشرية منذ أن قتل قابيل أخاه هابيل. ولا يخلو أي مجتمع من أشكال العنف، فقد أصبحت موجة العنف تجتاح العالم وتهدد أمنه واستقراره، مما يجعل المجتمعات تعيش في حالة قلق وحيرة إزاء هذه الظاهرة.

بلغت شدة العنف ذروتها في القرن الواحد والعشرين، الذي شهد أكثر أشكال العنف تنوعًا، وتميز بنقلة نوعية أثرت في التطور العلمي والتكنولوجي الذي سُخِّر في مجال العنف ليجعله أكثر ضررًا وخطورة على الإنسان في كل مكان (حمادنه، 2014).

عندما تزداد أشكال العنف بين الأفراد، فإن ذلك يتحول في أغلب الأحيان إلى أشد أنواع العنف سلوكًا، حيث يتحول من مجرد تأكيد وإثبات الذات إلى عنف مباشر يمارس على الغير أو على الذات. تظهر الزيادة الواضحة في متوسطات الممارسات المنحرفة مع تقدم الجيل (السعايدة، 2014).

النظريات التي تناولت تفسير ظاهرة العنف: نظرية التحليل النفسي، النظرية البيولوجية، النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، نظرية الاتجاه نحو الذات، نظرية الإحباط والعدوان.

أما الفلسفات المفسرة لظاهرة العنف: العنف في الفلسفة اليونانية، العنف في الفلسفة السياسية الحديثة، العنف في الفلسفة السياسية المعاصرة، في حين أن أنماط العنف وفق النموذج الأيكولوجي: دائرة الفرد، دائرة العلاقات الاجتماعية القريبة، البيئة المحيطة، دائرة المجتمع. وأنماط العنف الأساسية تتضمن

كل دائرة في النموذج الأيكولوجي عدد من الأنماط الأساسية للعنف والتي تتشكل وفق كيفية التفاعل في عملية العنف وطبيعة سلوكيات العنف وكيفية تنظيم العلاقات.

أنماط العنف الفرعية تشمل:

1. أنماط العنف من التفاعل: العنف العمدي، العنف العددي، العنف من حيث الوعي.

2. أنماط العنف من حيث طبيعته: العنف المادي (الجسدي)، العنف المعنوي، العنف اللفظي.

3. أنماط العنف من حيث التوجيه: العنف الموجه ضد الذات، العنف الموجه ضد الآخر، العنف الموجه ضد الممتلكات.

4. أنماط العنف من حيث التنظيم: العنف المنظم، العنف التلقائي، العنف المرضي.

5. أنماط العنف من حيث المشروعية: العنف المشروع، العنف غير المشروع.

العنف في المدارس: المدرسة تعكس المجتمع، وفي المجتمعات العنيفة يمكن توقع سلوك عنيف داخل المدارس، القيم والأنظمة المدرسية يمكن أن تسهم في استقرار العاملين فيها أو العكس، المسؤولية الكبيرة تقع على عاتق المدرسة لتوفير طرق لحل العنف وتوفير جهاز تربوي ناجع، استخدام المعلمين للعنف ينبع من اعتقادهم بفاعلية العقاب البدني.

أسباب العنف في المدارس وفق (أبو غازي، 2015): الاضطراب في التواصل المدرسي بين الطلاب والمعلمين، الاضطراب في العلاقة بين المعلمين والإدارة، سلوكيات خاطئة يقوم بها المعلم تجاه الطلاب.

توصيات لتقليص ظاهرة العنف في المدارس: منح مدير المدرسة صلاحيات أوسع، تطوير مناخ يمنع العنف داخل المدرسة، تشكيل لجنة داخل المدرسة لمنع العنف، تعزيز الرقابة والإشراف على المعلمين، تعزيز العلاقة الشخصية بين الطاقم التربوي وبين التلاميذ والأهالي.

وأشارت الباحثة إلى انتشار العنف في المدارس العربية وتأثيره على الصحة الجسدية والعاطفية للطلاب. تقترح بعض التوصيات التي تندرج تحت ملامح الثقافة التنظيمية لتعزيز القيم والمعتقدات والتوقعات التنظيمية داخل المدارس للحد من ظاهرة العنف.

أما المحور الثالث الاحتراق الوظيفي فتطرقت الباحثة لمفهوم الاحتراق الوظيفي حيث أصبح مفهوم الاحتراق الوظيفي شائعًا في مجال السلوك التنظيمي، ويُعزى هذا المفهوم إلى فرويدينبرج (Freudenberg, 1974)، الذي قدم مصطلح الاحتراق الوظيفي لوصف عدم القدرة على العمل بفعالية نتيجة الضغط النفسي المطول المرتبط بالوظيفة، منذ ذلك الحين، زادت حالات التوتر والاحتراق الوظيفي والأبحاث المتعلقة به، مع التركيز على الموظفين في قطاعات الخدمات الإنسانية مثل الأخصائيين الاجتماعيين، الممرضات، المعلمين، المحامين، الأطباء وضباط الشرطة، حيث تتسم هذه المهن بطبيعتها العاطفية العالية (Jackson, Schwab & Schuler, 1986; Maslach & Jackson, 1981).

نظريات الاحتراق الوظيفي:النظرية السلوكية (Behavioural Theory)، نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)، النظرية الاجتماعية المعرفية (Social Cognitive Theory)، النظرية الوجودية (Existential Theory).

النماذج المفسرة للاحتراق الوظيفي: نموذج تشيرنس (Chernis) للاحتراق الوظيفي (1985)، نموذج شفاف وآخرون (1986)، نموذج المتغيرات الشخصية والبيئية لجين بريزي وآخرون (1988).

مصادر الاحتراق الوظيفي: المصادر الشخصية والنفسية وتشمل مركز الضبط، نمط الشخصية، الالتزام، وكذلك المصادر الوظيفية والمؤسسية وتشمل ثقافة المنظمة، أعباء العمل، نقص المساندة الاجتماعية، ضغوط الدور.

أبعاد الاحتراق الوظيفي: الإنهاك العاطفي (Emotional Exhaustion)، ضعف الإنجاز الشخصي (Diminished Personal Accomplishment)، قصور التفاعلات داخل العمل (Depersonalization.

مؤشرات الاحتراق الوظيفي وفقًا لكوننجهام (Cunningham, 1982): مؤشرات فيسيولوجية، مؤشرات نفسية (استجابات عقلية، استجابات انفعالية، استجابات سلوكية)، مؤشرات اجتماعية، مؤشرات مرتبطة بالعمل.

الاحتراق لدى المعلمين: المعلمون معرضون بشكل كبير للضغط العاطفي بسبب عملهم في فصول مكتظة تصل أعداد الطلاب فيها إلى 35 طالبًا وأكثر لفترات طويلة، الطبيعة العلائقية المكثفة للفصول الدراسية تجعلهم أكثر عرضة للتجارب المحبطة والاستنزاف العاطفي، مما يؤدي إلى سلوكيات مختلة وظيفيًا تنعكس سلبًا على رفاهيتهم وتعلم الطلاب، نتيجة لذلك، يشعر المعلمون بعدم أهمية نتائجهم العملية وبالقلق من الظروف المادية والنفسية والاجتماعية للعمل، يؤدي الاستنفاذ التدريجي للرضا الوظيفي والحماس إلى انخفاض الدافعية للعمل، مما يؤثر سلبًا على كفاءتهم الشخصية كمدرسين، ويصبح المعلمون عاجزين عن تقديم المساعدة للطلاب كما يرغبون، ويشعرون بعدم التقدير المادي والمعنوي من المسؤولين بما يتناسب مع الجهد المبذول، مما يؤدي إلى تكوين اتجاه سلبي نحو مهنتهم ونحو زملائهم.

2.7.5.2 خلاصة لأهم ماجاء في المحور الثاني

عند استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية في داخل الخط الأخضر وعلاقتها بممارسة المعلمين للعنف نحو الطلبة، مع فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، يمكن ملاحظة النقاط التالية:

1. دراسات تناولت الثقافة التنظيمية:

– تنوع الدراسات والأهداف: تنوعت الأهداف والمجتمعات الدراسية في الدراسات التي تناولت الثقافة التنظيمية. فمثلاً، دراسة عبد الهادي (2019)، الطراونة وآخرون (2019)، وعليان (2012) بحثت في واقع الثقافة التنظيمية في المدارس، بينما دراسة خرموش وبحري (2021) بحثت في تعزيز السلوكيات الإيجابية في إطار المنظمة.

– منهجية المقارنة: بعض الدراسات مثل دراسة سيلمان وآخرون (2012) قارنوا الثقافة التنظيمية بين مدرستين باستخدام العوامل المؤثرة، بينما دراسة نيجيس إيسيك وجورزل (Negis-Isik & Gusel, 2013) فحصت ثقافة مدرسة ناجحة بعمق.

2. دراسات تناولت الاحتراق الوظيفي:

– تفاوت الأهداف والمجتمعات الدراسية: الأهداف تتراوح بين الكشف عن درجة الاحتراق الوظيفي (مثل دراسة الجابري، 2023) إلى دراسة العلاقة بين المناخ المدرسي والاحتراق الوظيفي (مثل دراسة أبو جراد ومحمد، 2021).

– العوامل المؤثرة: بعض الدراسات، مثل دراسة الحميد (2019)، بحثت في تأثير التخصص، سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية على مستوى الاحتراق الوظيفي.

3. دراسات تناولت العنف:

– برامج التدخل: بعض الدراسات مثل دراسة عطا الله (2019) ركزت على برامج إرشادية للتخفيف من العنف، بينما دراسة ماسات وآخرون (Masath et al., 2020) قيمت فعالية كفاءات التفاعل الوقائي مع الأطفال.

– الاختلافات الثقافية والجنسية: دراسة بينبينيشتي وآخرون (Benbenishty et al., 2002) بحثت في الاختلافات في الإيذاء العاطفي والجسدي والجنسي للأطفال بحسب الجنس، الفئة الجيلية، والمجموعات الثقافية.

4. دراسات تناولت الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية:

– العلاقة بين المتغيرين: مثل دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022) التي تنبأت بالاحتراق الوظيفي على أساس الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي، ودراسة أليريزا (Alireza et al., 2014) التي فحصت العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي.

– دراسة متعمقة: دراسة ديميتريوس كونستانتينوس (Dimitrios & Konstantinos, 2014) هدفت إلى فهم الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية وفهم الرابط بينهما.

5. دراسات تناولت الثقافة التنظيمية والعنف:

– العلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف: دراسة بارنيز (Barnes,2012) فحصت تأثير الثقافة التنظيمية والمناخ المدرسي على العنف.

المنهجية والأداة والعينة:

– المنهج الوصفي: معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي، مثل دراسة عقدي (2018) والحميد (2019).

– الاستبيان كأداة: أغلب الدراسات استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات، مثل دراسة اردیستانیوآخرون (Ardestani et al., 2022) وزهراواتي وآخرون (2021).

– تنوع العينة: العينات تنوعت بين تلاميذ، معلمين، مديرين، وموظفين في المدارس.

التنوع الجغرافي:

– دول أجنبية وعربية: الدراسات السابقة تنوعت بين دول أجنبية وعربية، مع بعض الدراسات التي طبقت في فلسطين، مثل دراسة عليان (2012) وأبو جراد ومحمد (2021).

الملخص:

الدراسة الحالية تسعى إلى التعمق في العلاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر، مع فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، كما تتناول متغيرات ديموغرافية مختلفة كمتغيرات معدلة.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

يستعرض هذا الجزء الإجراءات والطرق التي اتبعت في الدراسة، من حيث: منهجية الدراسة، الاستراتيجية المتبعة فيها، مجتمع الدراسة وعينتها وكيفية اختيارها، وتوضيحاً لأداة الدراسة ومدى ثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات وإظهار النتائج.

1.3 منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي في الإجابة عن أسئلتها وتحقيقًا لأهدافها المتمثلة في فحص العلاقة بين الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وممارستهم العنف نحو الطلبة في المدرسة، بوجود متغير الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، إذ إن المنهج الوصفي الارتباطي هو ذلك النوع من التصاميم البحثية التي تحاول شرح العلاقة بين متغيرين أو أكثر دون تقديم أي إدعاءات حول السبب والنتيجة (Seeram, 2019).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة المدارس العربية الإعدادية والثانوية داخل الخط الأخضر وتتمثل ب مائة وسبعون مدرسة، مقسمة على 5 ألوية: لواء الشمال، لواء حيفا، لواء الجنوب، لواء المركز ولواء تل أبيب (שקיפות,2023).

أما عينة الدراسة فقد اختيرت بطريقة العينة العنقودية، بواقع خمسمائة وخمسة عشر معلم ومعلمة من ثمانية عشر مدرسة إعدادية وثانوية من جميع الألوية، وقد شكلت العينة من المجموع الكلي من المدارس العربية في المراحل التعليمية الإعدادية والثانوية داخل الخط الأخضر وعددها مائة وسبعون مدرسة، فيما يلي العرض الإحصائي لأفراد عينة الدراسة:

جدول 1.3: وصف العينة

من حيث		العدد	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	298	57.9%
	ذكر	217	42.1%
الجيل	22-36 سنة	295	57.3%
	37-50 سنة	178	34.6%
	51 سنة فأكثر	42	8.2%
المؤهل	بكالوريوس فما دون	272	52.8%
	ماجستير	218	42.3%
	دكتوراه	25	4.9%
سنوات الخبرة	1-8سنوات	251	48.7%
	9-15سنة	136	26.4%
	16سنة فأكثر	128	24.9%
المجموع		515	100%

يتضح من خلال جدول (1.3) توزع أفراد عينة الدراسة بشكل متباين على متغيراتها، وهو الأمر الذي يؤكد عشوائية الاختيار والتعيين لأفراد عينة الدراسة، وهذا ما يؤكد على أن العينة المختارة تمثل مجتمع الدراسة.

3.3 طريقة اختيار العينة:

اختيرت عينة الدراسة بالاعتماد على إجراءات اختيار العينة العشوائية العنقودية وذلك بعد أن حصلت الباحثة على قائمة بتفاصيل المدارس العربية الإعدادية والثانوية داخل الخط الأخضر، التي شملت أسماء المدارس، المنطقة الجغرافية، عدد المعلمين في كل مدرسة والتقسيم حسب اللواء لكل مدرسة، الأمر الذي مكنها من اعتماد الطريقة العشوائية العنقودية في اختيار العينة من خمسة ألوية، لواء الشمال، لواء حيفا، لواء الجنوب، لواء المركز ولواء تل أبيب، بسبب أن لواء تل أبيب يشمل ثلاث مدارس فقط وهذا يحد من تمكن الباحثة من اختيار العينة بطريقة متساوية لجميع الألوية فقد تم دمجه مع لواء المركز وذلك بسبب التشابه الديموغرافي بينهم، وبذلك تمكنت الباحثة من اختيار العينة العنقودية وفق الألوية بعد ذلك قامت الباحثة باختيار المدارس من كل عنقود (لواء) بالطريقة العشوائية وذلك وفق الخطوات التالية:

بعد التحديد النسبي للعينة وهو 10.6% من مجتمع الدراسة والذي يشمل ثمانية عشر مدرسة قامت الباحثة بالاختيار العشوائي لثمانية عشر مدرسة وفق توزيعها على أربعة ألوية وبذلك تم اختيار (4) مدارس من المرحلة الإعدادية والثانوية من كل لواء، إلا لواء المركز ثلاث مدارس ولواء تل أبيب مدرستين وذلك مفسر لاحقا، اختارت الباحثة بطريقة القرعة حيث قامت الباحثة باختيار أربعة ارقام بشكل عشوائي من كل لواء، حيث لواء الجنوب يقع في الأرقام التسلسلية (2–11) فقد اختارت منه الباحثة الأرقام (3، 5، 8، 10)، أما لواء حيفا يقع في الأرقام التسلسلية (12_46) فقد اختارت الباحثة الأرقام (12، 24، 34، 43)، أما لواء المركز ويقع في الأرقام التسلسلية (47–70) ولواء تل أبيب الذي تم دمجه مع لواء المركز يقع في الأرقام التسلسلية (169–171) فقد قامت الباحثة باختيار ثلاثة أرقام من لواء المركز (49، 55، 63) ومن لواء تل أبيب اختارت الرقمين (169,170) وذلك لأن عدد المدرسين في المدارس في لواء تل

أبيب قليل أكثر مدرسة فيها 19 معلم لذلك اختارت الباحثة مدرستين من لواء تل أبيب، أما لواء الشمال يقع في الأرقام التسلسلية (71-168) فقد اختارت منه الباحثة الأرقام (95، 101، 104، 139) والأرقام التي وقع الاختيار عليها ضمت مدارسها لعينة الدراسة.

وبهذا يكون عدد العينة العشوائي خمسمائة وخمسة عشر معلم ومعلمة، مع العلم أن هذه المدارس كانت ضمن القرعة الثانية التي أجرتها الباحثة لاختيار العينة، حيث في القرعة الأولى لم يكن هناك تجاوب من قبل المدارس جميعها لذلك اضطرت الباحثة لاستبدالها.

4.3 أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة الاستبيانات لإجراء الدراسة، إذ اختيرت الأدوات ضمن دراسة تجريبية (Pilot-Study) شملت ثلاثون معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة.

1.4.3 استبانة الثقافة التنظيمية:

لجمع البيانات المتعلقة بمستوى الثقافة التنظيمية لدى أفراد عينة الدراسة من المعلمين داخل الخط الأخضر، تم الاعتماد على استبانة من إعداد الهاجري (2013) التي قام بإعدادها بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الثقافة التنظيمية، إذ تكونت الاستبانة في البداية من سبعون عبارة مقسمة على خمسة مجالات وبعد إجراء الصدق الظاهري للاستبانة واختبارها من قبل محكمين من ذوي اختصاص وخبرة في الإدارة التربوية وأصول التربية، تم اختيار العبارات التي حصلت على موافقة 80%

من المحكمين أو أكثر وبناء على ذلك استقرت الاستبانة على واحد وأربعون فقرة موزعة على خمسة مجالات قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية، التوقعات التنظيمية المستقبلية، قامت الباحثة في الدراسة الحالية في البداية باعتماد الاستبانة بعباراتها الواحد وأربعون وبعد اختبارها من قبل المحكمين تم الإجماع من قبل محكمين اثنين على إزالة فقرة من المجال الثاني فلسفة العمل لأنها لا تنتمي برأيهم للمجال، وبهذا أصبحت الاستبانة التي تم اعتمادها مكونة من أربعين عبارة موزعة على خمسة مجالات على النحو التالي:

المجال الأول: قيم العمل وتضمن (8) عبارات وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8)، من الأمثلة على العبارات "يَسود بيئة العمل في المدرسة مجموعة واضحة من القيم الإيجابية"، "تَتفق قيم الجهاز الإداري في المدرسة مع القيم التي ينادي بها المعلمون".

المجال الثاني: فلسفة العمل وتضمن (7) عبارات وهي: (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15) ومن الأمثلة على العبارات "تُؤكد الإدارة على قيمة العمل"، تُعمِّق السلوك الديمقراطي وتجذير ممارسته".

المجال الثالث: المعتقدات ورسالة المدرسة وتضمن إحدى عشر عبارة وهي: (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26)، من الأمثلة على العبارات "تسود روح الجماعة في المدرسة"، يَتمُّ وضع **الأهداف بصورة جماعية**".

المجال الرابع: الأعراف والقوانين المدرسية وتضمن (6) عبارات وهي: (27، 28، 29، 30، 31، 32)، من الأمثلة على العبارات "يَتمُّ مُساءلة الطلبة المتأخرين والغائبين"، "يَتمُّ مُسائلة المعلمين المتأخرين والغائبين".

المجال الخامس: التوقعات التنظيمية المستقبلية وتضمن (8) عبارات وهي: (33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40)، من الأمثلة على العبارات "يَشعر المعلمون في المدرسة بالأمن والرضا الوظيفي"، "يَشعر المعلمون في المدرسة بالولاء المهني لما يقومون به من أعمال".

وللإجابة على الاستبانة تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي الذ تكون من الدرجات الخمسة الآتية: موافق جداً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق أبداً.

1.1.4.3 صدق أداة الدراسة وثباتها:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها باتباع الإجراءات الآتية:

1. الصدق الظاهري:

جرى التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها من قبل أربعة محكمين خبراء، منخرطين في الأبحاث بمجالات قضايا المجتمع العربي والإدارة التربوية وذلك للحكم على مدى انتماء فقرات الاستبانة للمجالات التي تم تحديدها، مدى صلاحية الفقرات وهل بحاجة لتعديل، ووفقا لذلك خضعت الاستبيانات لتعديلات طفيفة لتلبية احتياجات الدراسة كما هو مفصل لاحقا.

2. صدق المحتوى:

جرى التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة من حيث مدى جودة تمثيل محتوى الاستبيان لفئة من المواقف أو الموضوعات التي يقيسها، فتعد الاستبانة صادقة إذا مثلت تقسيماتها وتفرعاتها تمثيلاً سليماً،

وذلك بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الثقافة التنظيمية، إذ تمت الاستعانة بأربعة محكمين من ذوي الخبرة ولاختصاص في مجال الثقافة التنظيمية، للحكم على جودة الاستبيان ومدى تمثيله لمتغير الثقافة التنظيمية.

3. الصدق البنائي:

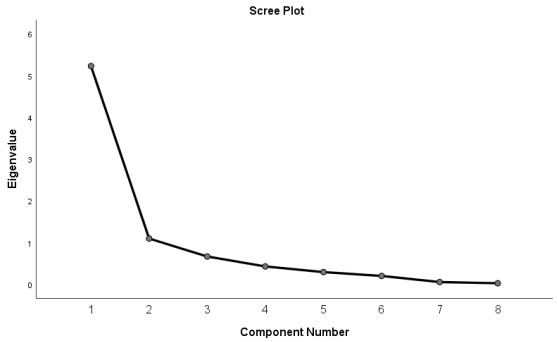
عملت الباحثة على التحقق من صدق البناء العاملي للأداة، من خلال فحص أحادية البعد لكل محور من محاوره له ومدى كفاية العينة، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) كما يأتي:

جدول 2.3: التحقق من البناء العاملي لأداة الدراسة (استبانة الثقافة التنظيمية)

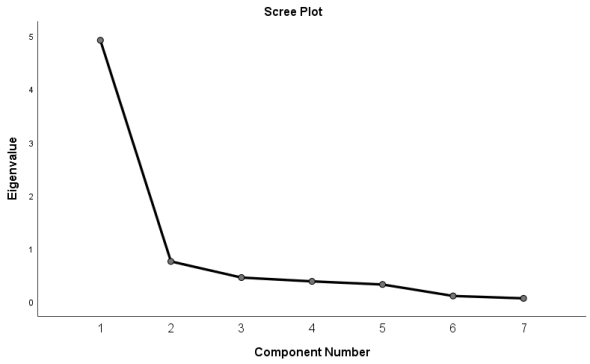
المجال	المكون	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	مقياس كايزر
قيم العمل	1	5.225	65.31%	0.834
	2	1.098	13.72%	
فلسفة العمل	1	4.920	70.28%	0.804
	2	.756	10.80%	
المعتقدات ورسالة المدرسة	1	7.664	69.67%	0.825
	2	.924	8.40%	
الأعراف والقوانين المدرسية	1	4.075	67.93%	0.875
	2	.824	13.74%	
التوقعات التنظيمية المستقبلية	1	6.385	79.82%	0.858
	2	.474	5.93%	

يتبين من خلال جدول (2.3) كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مقياس كايزر والتي زادت عن (0.80) لكل مجال من مجالات الاستبانة،

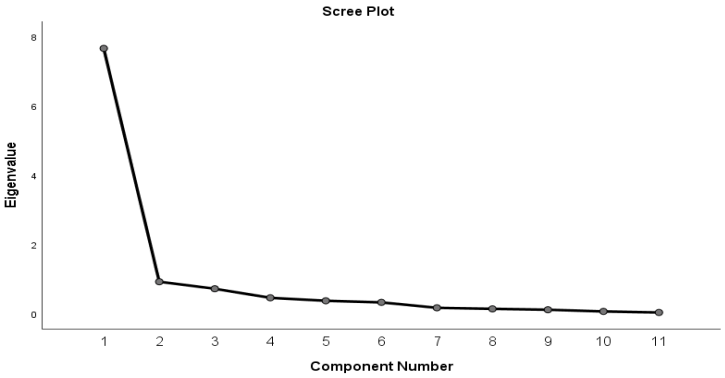
كما يتبين من خلال الجدول أن البنية العاملية لكل مجال من مجالات الاستبانة يقيس سمة واحدة، أي أن مجالات الاستبانة تتمتع بأحادية البعد، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيم الجذور الكامنة التي يفترض أن تتجاوز قيمتها الـ (20%) والأشكال الآتية توضح ذلك:



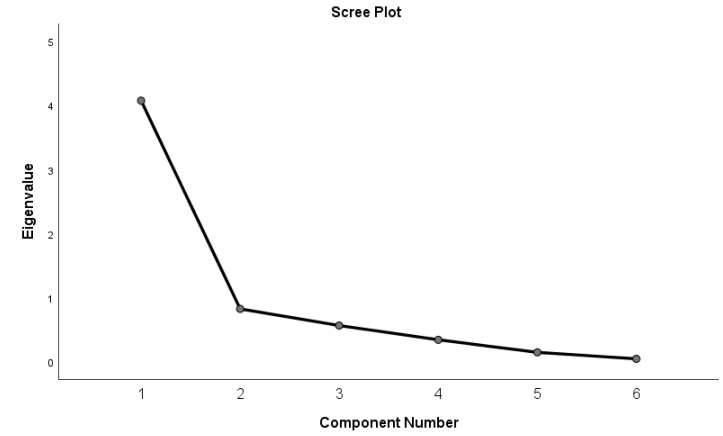
شكل 1.3: سكري بلوت لمجال قيم العمل



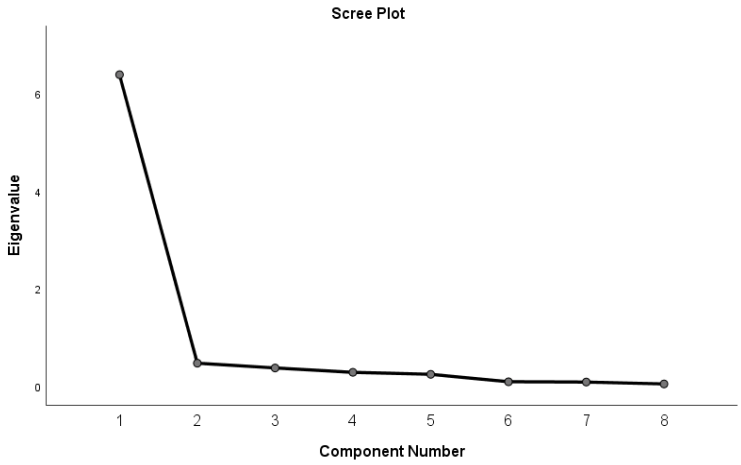
شكل 2.3: سكري بلوت لمجال فلسفة العمل



شكل 3.3: سكري بلوت لمجال المعتقدات ورسالة المدرسة



شكل 4.3: سكري بلوت لمجال الأعراف والقوانين المدرسية



شكل 5.3: سكري بلوت لمجال التوقعات التنظيمية المستقبلية

2.1.4.3 ثبات استبانة الثقافة التنظيمية:

جرى التحقق من ثبات استبانة الثقافة التنظيمية من خلال تطبيقها على عينة تجريبية بواقع ثلاثون معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، باستخدام معامل ثبات (Cronbach's α)، حيث تعد قيم معامل الثبات ذات القيمة (60%) فأقل ضعيفة، والقيم ما بين (70%–80%) مقبولة، والقيم ما بين

(80%–90%) تصنف بالجيدة والقيم التي تزيد عن (90%) تصنف بالممتازة وذلك بحسب (Sekaran & Bougie, 2016). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 3.3: معاملات الثبات (Cronbach α) لمجالات استبانة الثقافة التنظيمية

المجال	الفقرات	معامل الثبات
قيم العمل	1–8	0.916
فلسفة العمل	9–15	0.924
المعتقدات ورسالة المدرسة	16–26	0.954
الأعراف والقوانين المدرسية	27–32	0.888
التوقعات التنظيمية المستقبلية	33–40	0.962
الثقافة التنظيمية	1–40	0.981

يتبين من خلال جدول (3.3) أن استبانة الثقافة التنظيمية تتمتع بقيم ثبات مرتفعة وجيدة لمثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية، إذ بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل 0.981، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالاتها (0.888–0.962), وقد كانت كافة قيم الثبات لمختلف مجالات استبانة الثقافة التنظيمية جيدة، وبهذا تعد الاستبانة مناسبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

2.4.3 استبانة العنف نحو الطلبة:

اعتمدت الباحثة في إعداد الاستبانة على دراسة خوري–كسابري (Khoury–Kassabri, 2012) وأبو مصطفى وأبو غالي (2004) إذ تكونت الاستبانة النهائية من ستة وعشرين عبارة موزعة على مجالين وذلك على النحو الآتي:

العبارات من (1- 12) من دراسة خوري-كسابري (Khoury-Kassabri, 2012) والتي تمت ترجمتها من دراسة بنبينيشتي واخرون (Benbenishty et al., 2006) حيث اعتمدت خوري-كسابري الاستبانة في دراسة لفحص العنف نحو الطلاب من قبل المعلمين من وجهة نظر الطلاب في دراسة خوري-كسابري (Khoury-Kassabri, 2006) وفي دراستها (Khoury-Kassabri, 2012) والتي تناولت موضوع العنف نحو الطلاب من قبل المعلمين من وجهة نظر المعلمين، قامت بتعديل الاستبانة التي أجريت على الطلاب وملائمتها لإجرائها على المعلمين، حيث تناولت مجالين، المجال الأول العنف اللفظي والعاطفي وكان معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المجال α=0.72، والمجال الثاني العنف الجسدي وكان معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المجال α=0.76. وفي الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة في إعداد الاستبانة على اثنتي عشرة عبارة من الاستبانة المعدلة للمعلمين، حيث تشمل خمس عبارات في مجال العنف الجسدي وسبع عبارات في مجال العنف اللفظي والعاطفي، العبارات (13-26) من دراسة أبو مصطفي وأبو غالي (2004) تكونت الاستبانة من ثمانية وخمسين عبارة تناولت أربعة مجالات: العنف بين الطلاب مع بعضهم، العنف من المعلمين للطلاب، العنف من الطلاب للمعلمين والعنف ضد الممتلكات المدرسية، ولغرض الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة على عبارات العنف من المعلمين للطلاب وذلك ما يتوافق مع هدف البحث، وتكون هذا المجال من ستة عشر عبارة، اعتمدت منهم الباحثة أربعة عشر عبارة، حيث 6 عبارات في مجال العنف الجسدي و8 عبارات في مجال العنف اللفظي والعاطفي، وكان معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة بجميع عباراتها α=0.96 واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع عبارات مجال العنف من المعلمين للطلاب وكانت بمقدار 0.01.

وبهذا تتكون استبانة العنف نحو الطلاب من قبل المعلمين بصورتها النهائية من ستة وعشرين عبارة، مقسمة وفق ما يلي:

المجال الأول: العنف اللفظي والعاطفي ويتضمن خمسة عشر عبارة وهي: (1، 2، 4، 7، 8، 10، 12، 15، 16، 17، 21، 23، 25، 26)، من الأمثلة على العبارات "أَخرجتَ طالبًا من الصف"، "أَرسلتَ طالبًا إلى المدير".

المجال الثاني: العنف الجسدي ويضمن إحدى عشر عبارة وهي: (3، 5، 6، 9، 13، 14، 18، 19، 20، 22، 24)، من الأمثلة على العبارات "وَجّهتَ ركلة أو لكمة لطالب"، "قَرصتَ طالبًا أو شّددتهُ من أذنه".

تم اختبار الاستبانة من قبل المحكمين ولم تكن هناك أية توصية بحذف أو تعديل أي من عبارات الاستبانة وبهذا تتكون استبانة البحث الحالي من ستة وعشرين عبارة.

وللإجابة على عبارات الاستبانة تم تحديد مدى الاستخدام للطرق التي ذكرت في الأشهر الثلاثة الأخيرة وفق الخيارات الثلاثة الآتية: (ولا مرة، مرة أو مرتين، ثلاث مرات أو أكثر).

1.2.4.3 صدق أداة الدراسة وثباتها:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها باتباع الإجراءات الآتية:

1. الصدق الظاهري:

جرى التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها من قبل أربعة محكمين خبراء، منخرطين في الأبحاث بمجالات قضايا المجتمع العربي والإدارة التربوية وذلك للحكم على مدى انتماء فقرات الاستبانة للمجالات التي حددت، مدى صلاحية الفقرات وهل

بحاجة لتعديل، ووفقا لذلك خضعت الاستبيانات لتعديلات طفيفة لتلبية احتياجات الدراسة كما هو مفصل لاحقا.

2. صدق المحتوى:

جرى التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة من حيث مدى جودة تمثيل محتوى الاستبيان لفئة من المواقف أو الموضوعات التي يقيسها، فتعد الاستبانة صادقة إذا مثلت تقسيماتها وتفرعاتها تمثيلاً سليماً، وذلك بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع العنف نحو الطلاب، إذ تمت الاستعانة بأربعة محكمين من ذوي الخبرة ولاختصاص في مجال العنف نحو الطلاب، للحكم على جودة الاستبيان ومدى تمثيله لمتغير العنف نحو الطلاب.

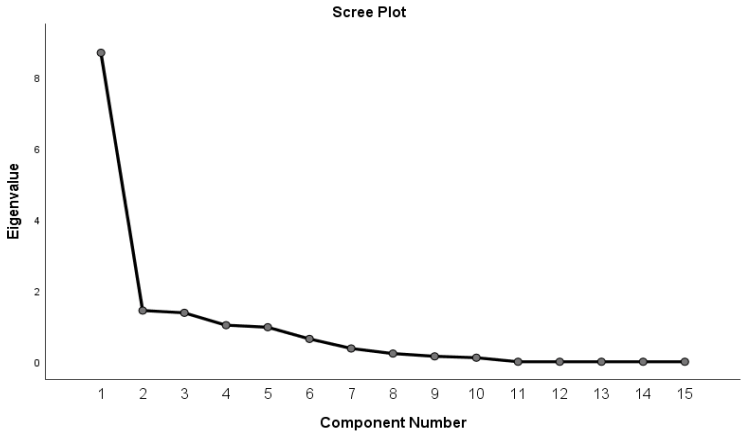
3.الصدق البنائي:

عملت الباحثة على التحقق من صدق البناء العاملي للأداة، من خلال فحص أحادية البعد لكل محور من محاوره له ومدى كفاية العينة، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) كما يأتي:

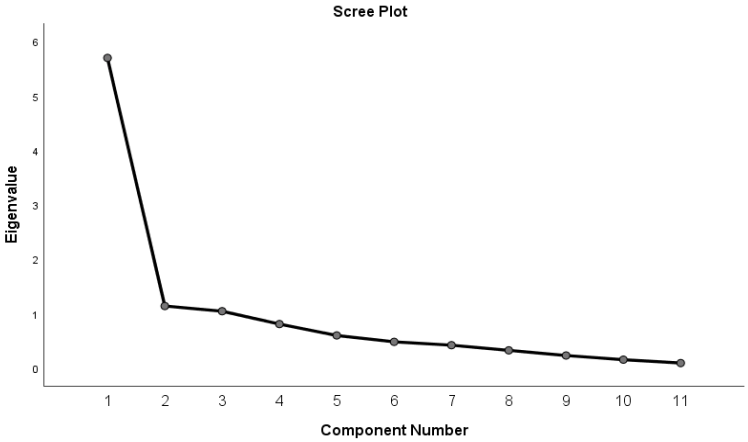
جدول 4.3: التحقق من البناء العاملي لأداة الدراسة (استبانة العنف نحو الطلبة)

المجال	المكون	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	مقياس كايزر
العنف اللفظي والعاطفي	1	8.682	57.88%	0.807
	2	1.439	9.59%	
العنف الجسدي	1	5.696	51.78 %	0.879
	2	1.141	10.37 %	

يتبين من خلال جدول (4.3) كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مقياس كايزر والتي زادت عن (0.80) لكل مجال من مجالات الاستبانة، كما يتبين من خلال الجدول أن البنية العاملية لكل مجال من مجالات الاستبانة يقيس سمة واحدة، أي أن مجالات الاستبانة تتمتع بأحادية البعد، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيم الجذور الكامنة التي يفترض أن تتجاوز قيمتها الـ (20%) والأشكال الآتية توضح ذلك:



شكل 6.3: سكري بلوت لمجال العنف اللفظي والعاطفي



شكل 7.3: سكري بلوت لمجال العنف الجسدي

2.2.4.3 ثبات استبانة العنف نحو الطلبة:

جرى التحقق من ثبات استبانة العنف نحو الطلبة من خلال تطبيقها على عينة تجريبية بواقع ثلاثون معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، باستخدام معامل ثبات (Cronbach's α)، حيث تعد قيم معامل الثبات ذات القيمة (60%) فأقل ضعيفة، والقيم ما بين (70%–80%) مقبولة، والقيم ما بين (80%–90%) تصنف بالجيدة والقيم التي تزيد عن (90%) بالممتازة وذلك بحسب (Sekaran & Bougie, 2016). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 5.3: معاملات الثبات (Cronbach's α) لمجالات استبانة العنف نحو الطلبة

المجال	الفقرات	معامل الثبات
العنف اللفظي والعاطفي	1، 2، 4، 7، 8، 10، 12، 15، 16، 17، 21، 23، 25، 26	0.866
العنف الجسدي	3، 5، 6، 9، 13، 14، 18، 19، 20، 22، 24	0.836
العنف نحو الطلبة	1–26	0.914

يتبين من خلال جدول (5.3) أن استبانة العنف نحو الطلبة تتمتع بقيم ثبات مرتفعة وجيدة لمثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية، إذ بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل 0.914، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالاتها 0.836–0.866، وقد كانت كافة قيم الثبات لمختلف مجالات استبانة العنف نحو الطلبة جيدة، وبهذا تعد الاستبانة مناسبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

3.4.3 استبانة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين:

لفحص مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، تم الاعتماد على استبانة من إعداد عقدي (2017)، والتي قام بإعدادها بناء على مراجعة مقياس الاحتراق لماسلاك والذي قام بترجمته (الكلابي ورشيد، 2001)، كما وراجع الأدبيات السابقة التي تناولت الاحتراق الوظيفي وبالاعتماد على ذلك قام بإعداد الاستبانة المكونة من واحد وعشرين عبارة موزعة على ثلاثة مجالات، على النحو الآتي:

المجال الأول: الإنهاك العاطفي (7) عبارات وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، من الأمثلة على العبارات "أشعر بثقل المهام والواجبات المكلف بها مما يرهقني نفسيا وجسديا"، "أشعر أنّ كثرة متطلبات العمل تُضعف قدرتي على التحمل والاستمرارية".

المجال الثاني: ضعف الإنجاز الشخصي (7) عبارات وهي: (8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)، من الأمثلة على العبارات "أشعر بتأثيري السلبي على الآخرين من خلال عملي بمهنة التدريس"، "أشعر أنّه من الصعب تبني أي فكرة جديدة في المدرسة".

المجال الثالث: قصور التفاعلات داخل العمل (7) عبارات وهي: (15، 16، 17، 18، 19، 20، 21)، من الأمثلة على العبارات "أستطيع توفير جو عمل إيجابي مع الآخرين في المدرسة"، "أفتقد التعاونَ مع زملائي في العمل عند الحاجة إليهم".

وكانت معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة بجميع عباراتها α=0.899.

وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية الاستبانة بجميع عباراتها وذلك لملائمتها لغرض البحث. وبعد اختبار الاستبانة من قبل المحكمين حيث لم تكن توصية بحذف أو تعديل أي من عبارات الاستبانة وبهذا تتكون استبانة البحث الحالي من واحد وعشرين عبارة.

وللإجابة على الاستبانة استخدم مقياس ليكرت الخماسي الذي تكون من الدرجات الخمسة الآتية: موافق جداً، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق أبداً.

1.3.4.3 صدق أداة الدراسة وثباتها:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها باتباع الإجراءات الآتية:

1. الصدق الظاهري:

جرى التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها من قبل أربعة محكمين خبراء، منخرطين في الأبحاث بمجالات قضايا المجتمع العربي والإدارة التربوية وذلك للحكم على مدى انتماء فقرات الاستبانة للمجالات التي تم تحديدها، مدى صلاحية الفقرات وهل بحاجة لتعديل، ووفقا لذلك خضعت الاستبيانات لتعديلات طفيفة لتلبية احتياجات الدراسة كما هو مفصل لاحقا.

2. صدق المحتوى:

جرى التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة من حيث مدى جودة تمثيل محتوى الاستبيان لفئة من المواقف أو الموضوعات التي يقيسها، فتعد الاستبانة صادقة إذا مثلت تقسيماتها وتفرعاتها تمثيلاً سليماً،

وذلك بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، إذ تمت الاستعانة بأربعة محكمين من ذوي الخبرة ولاختصاص في مجال الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، للحكم على جودة الاستبيان ومدى تمثيله لمتغير الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

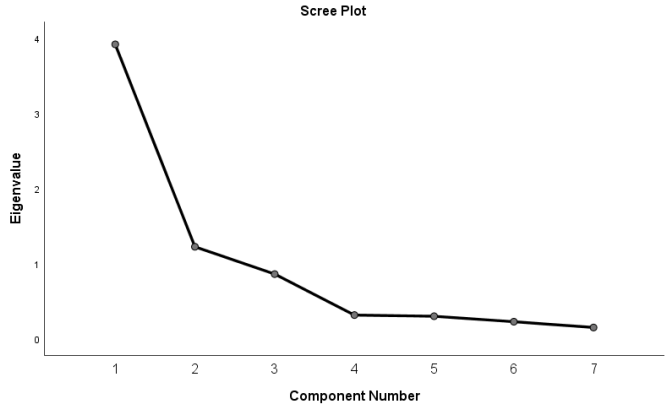
3. الصدق البنائي

عملت الباحثة على التحقق من صدق البناء العاملي للأداة، من خلال فحص أحادية البعد لكل محور من محاوره له ومدى كفاية العينة، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) كما يأتي:

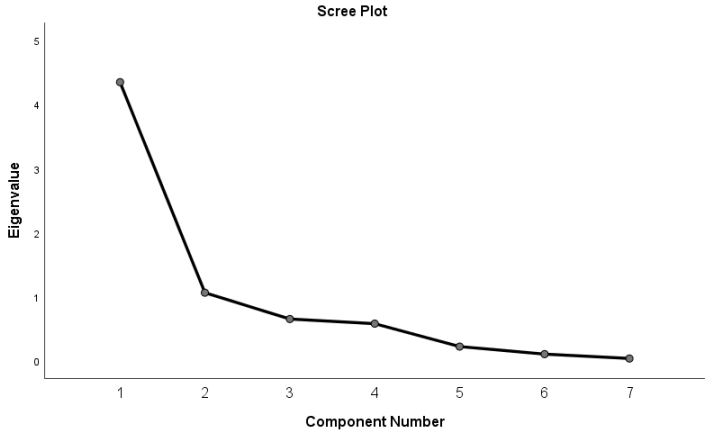
جدول 6.3 : التحقق من البناء العاملي لأداة الدراسة (استبانة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين)

المجال	المكون	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	مقياس كايزر
الإنهاك العاطفي	1	3.920	56.00%	0.878
	2	1.225	17.50%	
ضعف الإنجاز الشخصي	1	4.348	62.12%	0.822
	2	1.062	15.17%	
قصور التفاعلات داخل العمل	1	4.301	61.45%	0.867
	2	1.042	14.89%	

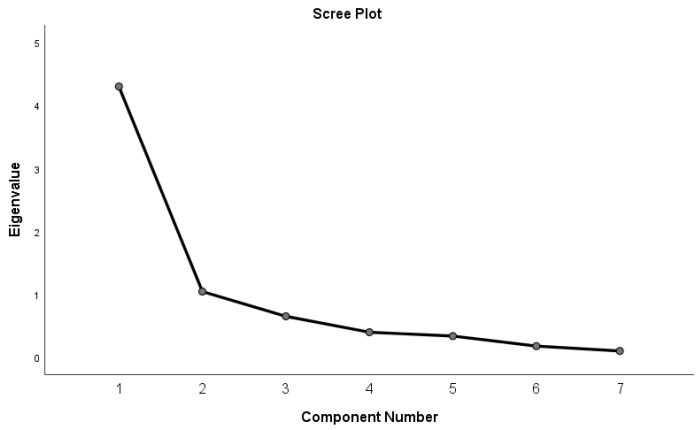
يتبين من خلال جدول (6.3) كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مقياس كايزر والتي زادت عن (0.80) لكل مجال من مجالات الاستبانة، كما يتبين من خلال الجدول أن البنية العاملية لكل مجال من مجالات الاستبانة يقيس سمة واحدة، أي أن مجالات الاستبانة تتمتع بأحادية البعد، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيم الجذور الكامنة التي يفترض أن تتجاوز قيمتها الـ (20%) والأشكال الآتية توضح ذلك:



شكل 8.3: سكري بلوت لمجال الإنهاك العاطفي



شكل 9.3: سكري بلوت لمجال ضعف الإنجاز الشخصي



شكل 10.3: سكري بلوت لمجال قصور التفاعلات داخل العمل

2.3.4.3 ثبات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين

جرى التحقق من ثبات استبانة العنف نحو الطلبة من خلال تطبيقها على عينة تجريبية بواقع ثلاثون معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، باستخدام معامل ثبات (Cronbach's α)، حيث تعد قيم معامل الثبات ذات القيمة (60%) فأقل ضعيفة، والقيم ما بين (70%–80%) مقبولة، والقيم ما بين (80%–90%) تصنف بالجيدة والقيم التي تزيد عن (90%) ممتازة وذلك بحسب (Sekaran & Bougie, 2016). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 7.3 : معاملات الثبات (Cronbach's α) لمجالات استبانة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين

المجال	الفقرات	معامل الثبات
الإنهاك العاطفي	1–7	0.837
ضعف الإنجاز الشخصي	8–14	0.817
قصور التفاعلات داخل العمل	15–21	0.847
الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين	1–21	0.936

يتبين من خلال جدول (7.3) أن استبانة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين تتمتع بقيم ثبات مرتفعة وجيدة لمثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية، إذ بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل 0.936، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالاتها 0.817–0.847، وقد كانت كافة قيم الثبات لمختلف مجالات استبانة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين جيدة، وبهذا تعد الاستبانة مناسبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

5.3 متغيرات الدراسة:

5.3.1 المتغير المستقل –الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس:

1. قيم العمل.

2. فلسفة العمل.

3. المعتقدات ورسالة المدرسة.

4. الأعراف والقوانين المدرسية.

5. التوقعات التنظيمية المستقبلية.

5.3.2 المتغير التابع– ممارسة العنف من قبل المعلمين نحو الطلاب:

1. العنف اللفظي والعاطفي.

2. العنف الجسدي .

5.3.3 المتغير الوسيط– الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين:

1. ضعف الإنجاز الشخصي.

2. الإنهاك العاطفي.

3. قصور التفاعلات داخل العمل.

5.3.4 المتغيرات الديموغرافية حيث سوف يتم فحصها في الدراسة كمتغيرات معدلة:

1. الجنس.

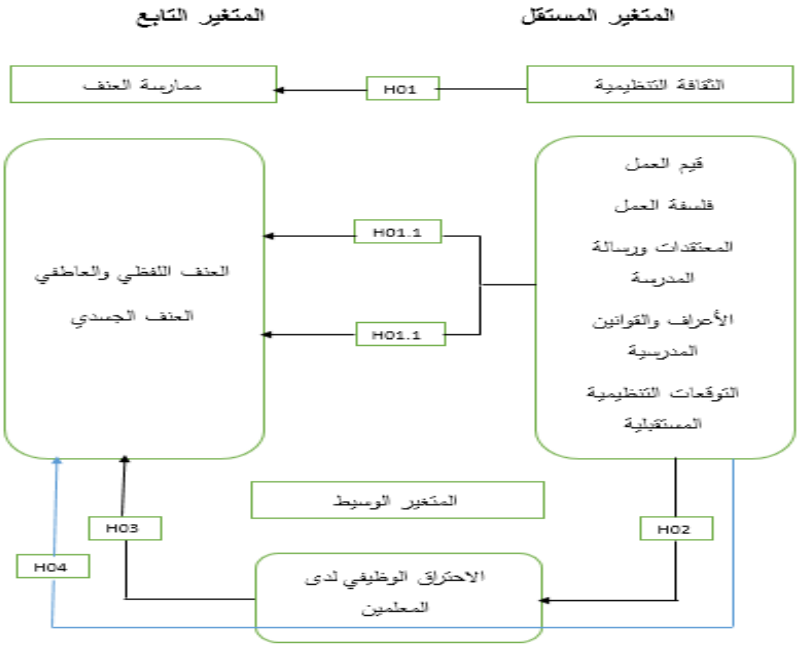
2. سنوات الخبرة.

3. المؤهل.

4. الجيل.

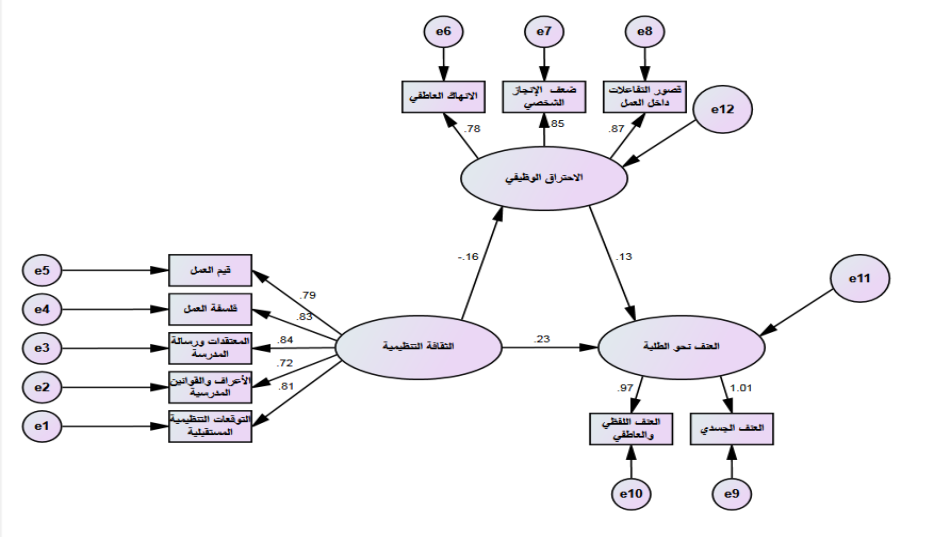
6.3 التحقق من مطابقة البيانات للنموذج المفترض للدراسة

بغرض فحص العلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف نحو الطلبة بوجود متغير الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، تم اقتراح النموذج النظري الآتي:



نموذج (1.3): النموذج النظري المفترض للدراسة

وللتحقق من صلاحية متغيرات النموذج النظري المفترض ومدى ملاءمتها، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للنموذج من خلال برنامج (AMOS)، لحساب مؤشرات جودة المطابقة والتشبع (Loading factors) كما يأتي:



نموذج (2.3): نموذج المسار المفترض لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة

جدول 8.3 : اختبار جودة المطابقة لنموذج المسار المفترض لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة

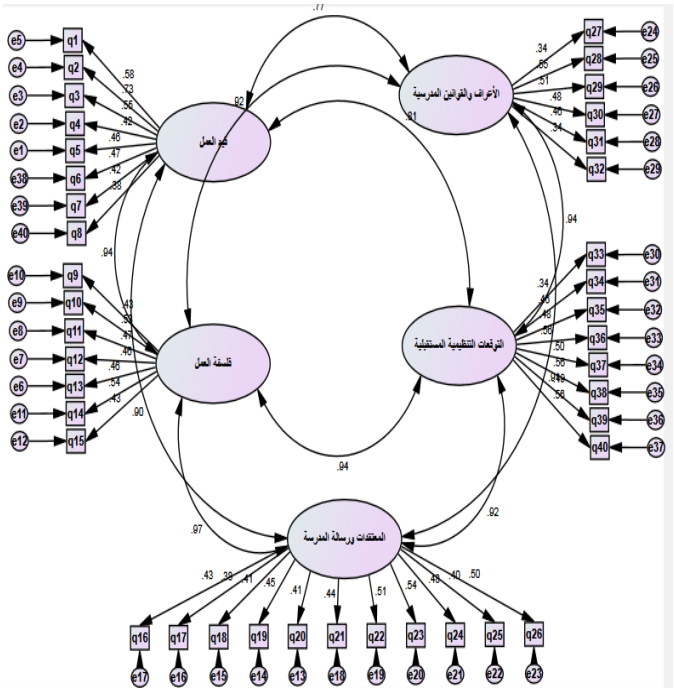
المؤشر	قيمة المؤشر	مدى القبولية	مستوى قبول المطابقة للنموذج
مؤشر نسبة (Chi-Square) إلى درجة الحرية	2.678	مقبول	مقبول إذا كانت القيمة أقل من (5)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	0.987	مقبول	مقبول إذا كانت أعلى من (0.90)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	0.696	مقبول	مقبولة إذا كانت أكبر من (0.50) والأفضل أكبر من (0.06)

(RMR) مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.01	مقبول	مقبولة إذا كانت أقل من (0.1)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	0.057	مقبول	مقبولة إذا كانت أقل من (0.08)

يتضح من خلال جدول (8.3) أن كافة مؤشرات جودة المطابقة (Model Fit) للنموذج المفترض تقع في المدى المقبول، وبالتالي صلاحية النموذج لفحص العلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف ضد الطلبة بوجود الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط.

كما تم دراسة كل متغير من متغيرات الدراسة الثلاث على حدة للتحقق من مؤشرات جودة المطابقة لكل منها كما يأتي:

أولا: المتغير المستقل الثقافة التنظيمية



نموذج (3.3): نموذج المسار المفترض للمتغير المستقل الثقافة التنظيمية

جدول 9.3 : مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغير المستقل الثقافة التنظيمية

المؤشر	قيمة المؤشر	مدى القبولية	مستوى قبول المطابقة للنموذج
مؤشر نسبة (Chi-Square) إلى درجة الحرية	1.940	مقبول	مقبول إذا كانت القيمة أقل من (5)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	0.944	مقبول	مقبول إذا كانت أعلى من (0.90)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	0.679	مقبول	مقبولة إذا كانت أكبر من (0.50) والأفضل أكبر من (0.06)
(RMR) مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.032	مقبول	مقبولة إذا كانت أقل من (0.1)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	0.043	مقبول	مقبولة إذا كانت أقل من (0.08)

يتضح من خلال جدول (9.3) أن كافة مؤشرات جودة المطابقة (Model Fit) للمتغير المستقل الثقافة التنظيمية تقع في المدى المقبول، وبالتالي يمكن قبول النموذج.

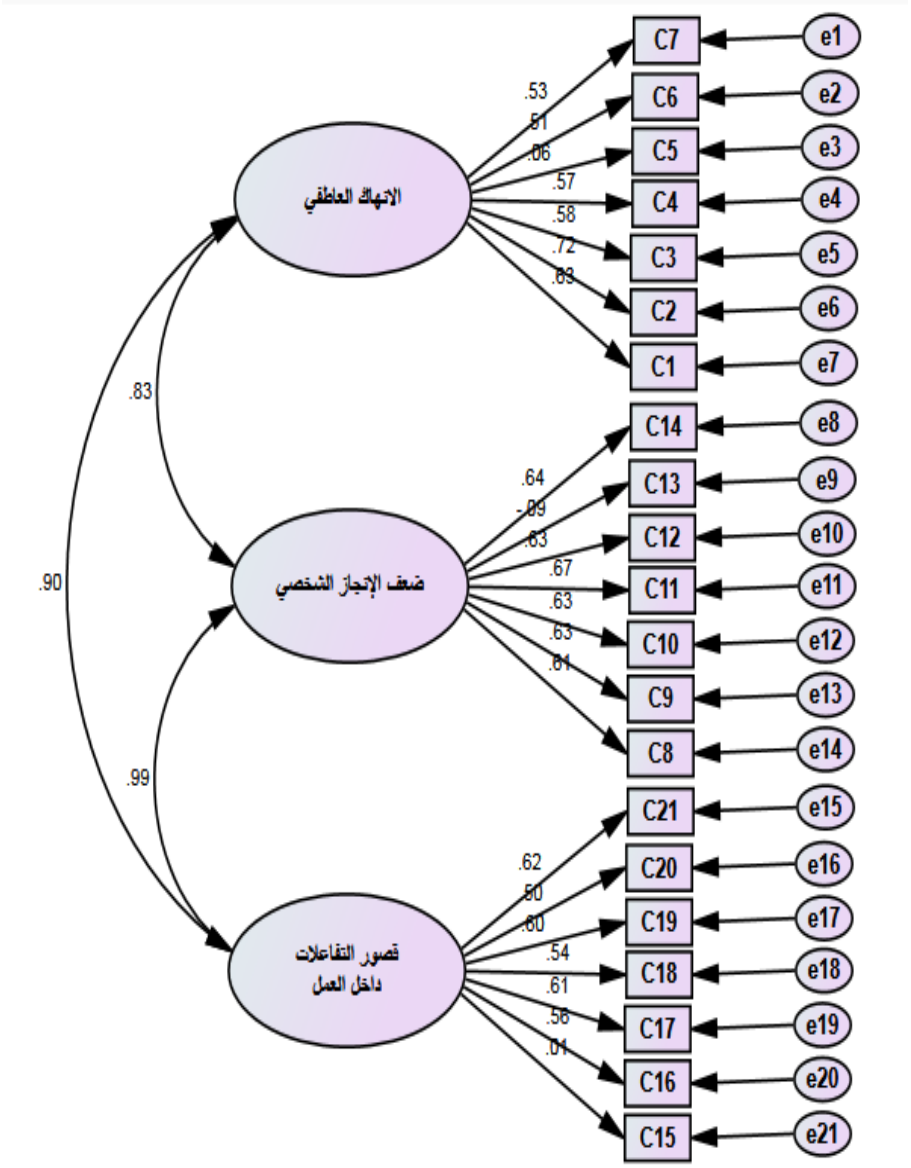
جدول 10.3 : معاملات تشبع الفقرات على مجالات أداة الدراسة في المتغير المستقل الثقافة التنظيمية

الفقرة	التشبع	الخطأ المعياري	T	P	الفقرة	التشبع	الخطأ المعياري	T	P
q1	1.204	0.137	8.781	***	q21	1.02	0.145	7.054	***
q2	1.348	0.139	9.731	***	q22	1.199	0.158	7.60	***
q3	1.291	0.151	8.543	***	q23	1.358	0.173	7.867	***
q4	0.967	0.133	7.275	***	q24	1.125	0.152	7.391	***
q5	1				q25	0.934	0.139	6.712	***
q6	1.121	0.145	7.755	***	q26	1.156	0.152	7.581	***
q7	0.961	0.134	7.167	***	q27	1			
q8	0.864	0.129	6.697	***	q28	1.725	0.263	6.561	***
q9	0.964	0.128	7.522	***	q29	1.494	0.234	6.386	***
q10	1.165	0.136	8.544	***	q30	1.423	0.227	6.267	***
q11	0.994	0.125	7.945	***	q31	1.303	0.213	6.12	***
q12	0.992	0.126	7.907	***	q32	0.994	0.188	5.282	***
q13	1				q33	1			
q14	1.18	0.137	8.594	***	q34	1.428	0.231	6.174	***
q15	0.912	0.122	7.48	***	q35	1.445	0.23	6.278	***
q16	0.939	0.135	6.932	***	q36	1.754	0.265	6.615	***
q17	0.97	0.142	6.821	***	q37	1.521	0.238	6.387	***
q18	0.875	0.135	6.492	***	q38	1.673	0.253	6.606	***
q19	0.997	0.139	7.15	***	q39	1.393	0.221	6.302	***
q20	0.939	0.135	6.932	***	q40	1.598	0.241	6.634	***

*** $p < 0.001$

يتضح من خلال جدول (10.3) بأن قيم تشبع فقرات المتغير المستقل على كل مجال من مجالاتها كانت أعلى من الحدود الدنيا للقيمة المقبولة (0.05)، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001).

ثانيًا: المتغير الوسيط الاحتراق الوظيفي



نموذج (4.3): نموذج المسار المفترض للمتغير الوسيط الاحتراق الوظيفي

جدول 11.3: مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغير الوسيط الاحتراق الوظيفي

المؤشر	قيمة المؤشر	مدى القبولية	مستوى قبول المطابقة للنموذج
مؤشر نسبة (Chi-Square) إلى درجة الحرية	2.911	مقبول	مقبول إذا كانت القيمة أقل من (5)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	0.904	مقبول	مقبول إذا كانت أعلى من (0.90)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	0.739	مقبول	مقبولة إذا كانت أكبر من (0.50) والأفضل أكبر من (0.06)
(RMR) مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.044	مقبول	مقبولة إذا كانت أقل من (0.1)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	0.061	مقبول	مقبولة إذا كانت أقل من (0.08)

يتضح من خلال جدول (11.3) أن كافة مؤشرات جودة المطابقة (Model Fit) للمتغير الوسيط الاحتراق الوظيفي تقع في المدى المقبول، وبالتالي يمكن قبول النموذج.

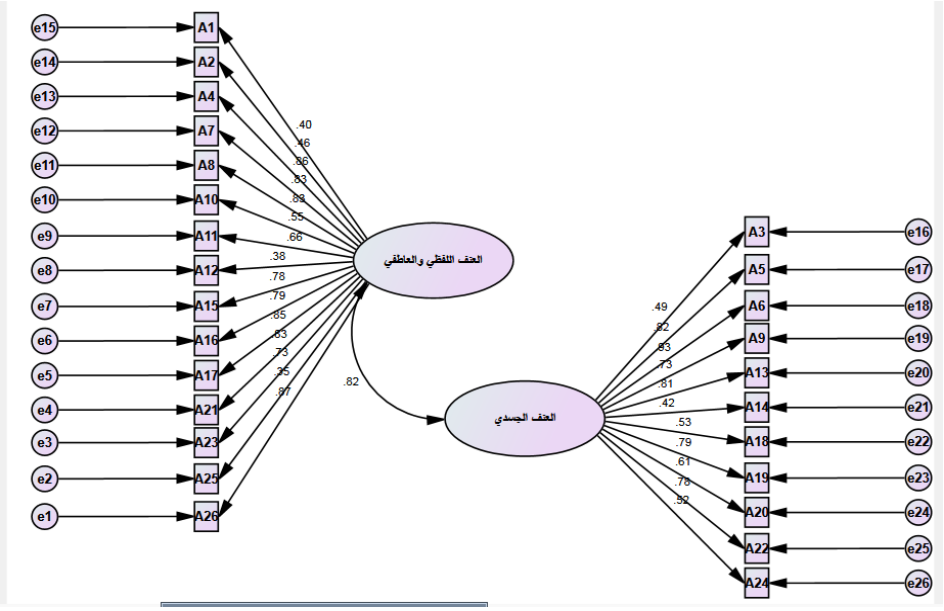
جدول 12.3 : مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغير الوسيط الاحتراق الوظيفي

الفقرة	التشبع	الخطأ المعياري	T	P	الفقرة	التشبع	الخطأ المعياري	T	P
C1	1.271	0.125	10.138	***	C12	1.009	0.082	12.242	***
C2	1.109	0.101	10.996	***	C13	1.001	0.094	10.648	***
C3	1.03	0.106	9.679	***	C14	1			
C4	1.094	0.114	9.602	***	C15	1.018	0.089	11.438	***
C5	1.102	0.109	10.110	***	C16	0.896	0.081	11.036	***
C6	0.94	0.106	8.832	***	C17	0.998	0.085	11.718	***
C7	1				C18	0.883	0.082	10.714	***
C8	1.003	0.084	11.915	***	C19	1.023	0.088	11.685	***
C9	0.993	0.082	12.183	***	C20	0.786	0.078	10.026	***
C10	1.043	0.085	12.315	***	C21	1			
C11	1.127	0.087	12.933	***					

*** $p < 0.001$

يتضح من خلال جدول (12.3) بأن قيم تشبع فقرات المتغير الوسيط على كل مجال من مجالاتها كانت أعلى من الحدود الدنيا للقيمة المقبولة (0.05)، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001).

ثالثًا: المتغير التابع العنف نحو الطلبة



نموذج (5.3): نموذج المسار المفترض للمتغير التابع العنف نحو الطلبة

جدول 13.3 : مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغير التابع العنف نحو الطلبة

المؤشر	قيمة المؤشر	مدى القبولية	مستوى قبول المطابقة للنموذج
مؤشر نسبة (Chi-Square) إلى درجة الحرية	2.680	مقبول	مقبول إذا كانت القيمة أقل من (5)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	0.905	مقبول	مقبول إذا كانت أعلى من (0.90)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	0.678	مقبول	مقبولة إذا كانت أكبر من (0.50) والأفضل أكبر من (0.06)
(RMR) مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.045	مقبول	مقبولة إذا كانت أقل من (0.1)

(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	0.071	مقبول	مقبولة إذا كانت أقل من (0.08)

يتضح من خلال جدول (13.3) أن كافة مؤشرات جودة المطابقة (Model Fit) للمتغير التابع العنف نحو الطلبة تقع في المدى المقبول، وبالتالي يمكن قبول النموذج.

جدول 14.3 : معاملات تشبع الفقرات على مجالات أداة الدراسة للمتغير التابع العنف نحو الطلبة

الفقرة	التشبع	الخطأ المعياري	T	P	الفقرة	التشبع	الخطأ المعياري	T	P
A1	1.032	0.11	9.377	***	A14	0.945	0.082	11.462	***
A2	1.058	0.096	10.977	***	A15	1.548	0.195	7.932	***
A3	1				A16	0.644	0.028	22.84	***
A4	1.018	0.038	26.765	***	A17	0.67	0.029	23.27	***
A5	0.956	0.083	11.518	***	A18	0.808	0.03	26.543	***
A6	0.981	0.081	12.098	***	A19	0.362	0.039	9.232	***
A7	0.766	0.03	25.133	***	A20	0.64	0.056	11.384	***
A8	0.687	0.027	25.469	***	A21	0.528	0.053	10.029	***
A9	0.548	0.05	10.989	***	A22	0.626	0.025	25.17	***
A10	0.245	0.018	13.839	***	A23	0.818	0.073	11.27	***
A11	0.71	0.04	17.634	***	A24	0.835	0.041	20.432	***
A12	0.712	0.081	8.756	***	A25	0.277	0.03	9.139	***
A13	1.032	0.11	9.377	***	A26	1.010	0.123	8.201	***

*** $p < 0.001$

يتضح من خلال جدول (14.3) بأن قيم تشبع فقرات المتغير التابع على كل مجال من مجالاتها كانت أعلى من الحدود الدنيا للقيمة المقبولة (0.05)، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001).

7.3 التحقق من افتراضات تحليل الانحدار الخطي المتعدد:

1.7.3 التوزيع الطبيعي للبيانات

جرى التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات (Normal Distribution) من خلال اختبار (One Sample Kolmogorov–Smirnov test)، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول 15.3: التوزيع الطبيعي لبيانات المتغير المستقل والمتغير الوسيط

المتغير	قيمة اختبار One Sample Kolmogorov–Smirnov test	الدلالة الإحصائية
قيم العمل	0.130	0.200
فلسفة العمل	0.152	0.074
المعتقدات ورسالة المدرسة	0.135	0.173
الأعراف والقوانين المدرسية	0.141	0.133
التوقعات التنظيمية المستقبلية	0.154	0.066
الثقافة التنظيمية	0.120	0.200
الإنهاك العاطفي	0.087	0.200
ضعف الإنجاز الشخصي	0.165	0.036
قصور التفاعلات داخل العمل	0.125	0.200
الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين	0.130	0.200

يتضح من خلال جدول (15.3) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (One Sample Kolmogorov–Smirnov test) لكافة المتغيرات كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، بالتالي رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تنص على البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وكذلك استنادًا لنظرية النزعة المركزية والتي تنص على أن البيانات التي يتم جمعت من عينة أكبر من ثلاثين لها وسط

حسابي (μ) وتباين (σ^2)، فإن توزيع المعاينة للوسط الحسابي يقترب من التوزيع الطبيعي (Krithikadatta, 2014).

2.7.3 معاملات ارتباط متغيرات الدراسة المستقلة والوسيطة والتابعة:

جدول 16.3 : معاملات ارتباط متغيرات الدراسة المستقلة والوسيطة (N=515)

المتغير	فلسفة العمل	المعتقدات ورسالة المدرسة	الأعراف والقوانين المدرسية	التوقعات التنظيمية المستقبلية	العنف اللفظي والعاطفي	العنف الجسدي	الإنهاك العاطفي	ضعف الإنجاز الشخصي	قصور التفاعلات داخل العمل
قيم العمل	.679**	.678**	.528**	.614**	.107*	.118**	-0.073	-.193**	-.141**
فلسفة العمل		.684**	.585**	.659**	.243**	.254**	-0.061	-.207**	-.128**
المعتقدات ورسالة المدرسة			.612**	.683**	.155**	.164**	-0.045	-.172**	-.127**
الأعراف والقوانين المدرسية				.631**	.185**	.184**	0.065	-0.085	-0.028
التوقعات التنظيمية المستقبلية					.131**	.138**	0.008	-.134**	-0.080
العنف اللفظي والعاطفي						.984**	.110*	0.004	.119**
العنف الجسدي							.113*	0.005	.122**
الإنهاك العاطفي								.666**	.684**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتضح من خلال جدول (16.3) وجود بعض المتغيرات المستقلة والوسيطة والتابعة المرتبطة عند مستوى الدلالة (0.01) ومستوى الدلالة (0.05)، إذ إنه في حالة وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات ينصح

بحذف إحداها أو دمجها، وذلك لاحتمال وجود مشكلة التعددية الخطية، وللتحقق من عدم وجود مشكلة التعددية الخطية أجري اختبار الارتباط الخطي المتعدد للبيانات (Multi-Co-Linearity)، كما يأتي:

3.7.3 اختبار الارتباط الخطي المتعدد للبيانات (Multi-Co-Linearity)

للتحقق من عدم وجود مشكلة الارتباط الخطي المتعدد للبيانات فيما يتعلق بالمتغيرات المستقلة والوسيطة، أعتمد على اختبار معامل تضخم التباين (VIF) التي يجب ألا تتجاوز قيمته 10، واختبار التباين المسموح به (Tolerance) الذي لا بد أن يكون أكبر من (0.05) (Daoud, 2017)، كما يأتي:

جدول 17.3: اختبار معامل التضخم والتباين المسموح لمتغيرات الدراسة

المتغير		التباين المسموح به (Tolerance)	معامل تضخم التباين (VIF)
المستقل	قيم العمل	0.441	2.267
	فلسفة العمل	0.401	2.494
	المعتقدات ورسالة المدرسة	0.378	2.647
	الأعراف والقوانين المدرسية	0.522	1.915
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	0.415	2.409
الوسيط	الإنهاك العاطفي	0.474	2.111
	ضعف الإنجاز الشخصي	0.410	2.438
	قصور التفاعلات داخل العمل	0.393	2.545

يتضح من خلال جدول (17.3) عدم وجود مشكلة التعددية الخطية بين متغيرات الدراسة المستقلة والوسيطة، إذ إن كافة قيم معامل التضخم جاءت أقل من عشرة ، وقيم معاملات التباين المسموح جاءت أكبر من (0.05)، وهذا ما يؤكد عدم وجود مشكلة التعددية الخطية ويعزز إمكانية استخدام البيانات في هذا النموذج.

8.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحث باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.28)، وذلك لغايات ترميز البيانات وإجراء عملية التحليل الإحصائي، حيث تم استخدام الاختبارات والأساليب الاحصائية التالية:

1. مقاييس الإحصاء الوصفية (Descriptive statistic measures) حيث سيتم عرض وصف لعينة الدراسة باستخدام النسب المئوية والتكرارات.

2. اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار أثر المتغيرات المستقلة الثانوية (المعدلة) (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل) لأسئلة الدراسة الأول والثاني والثالث.

3. التحقق من الصدق العاملي لأداة الدراسة (CFA) (Confirmatory factor Analysis).

4. اختبار جودة المطابقة لمتغيرات الدراسة.

5. معامل الثبات (Cronbach α) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

6. معامل التفلطح (Kurtosis) ومعامل الالتواء (Skewness) لاختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة.

7. اختبار (test One Sample Kolmogorov-Smirnov) للمتغيرات المستقلة للتحقق من اتباع متغيرات الدراسة للتوزيع الطبيعي.

8. اختبار معامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor (VIF))، ومعامل التباين المسموح به (Tolerance) لاختبار وجود ارتباط خطي بين أبعاد المتغير المستقل والتابع.

9. نمذجة المعادلة البنائية من خلال البرنامج الإحصائي (AMOS) لاختبار الفرضية الرئيسية الرابعة.

10. معامل ارتباط بيرسون للمتغيرات المستقلة والوسيطة والتابعة.

11. الانحدار الخطي المتعدد الهرمي (hierarchical multiple linear regression analysis) لاختبار الفرضيات الرئيسية الأولى والثانية والثالثة.

12. اختبار كاي سكوير (مربع كاي) لفحص الاختلاف في قوة العلاقة تبعًا للمتغيرات المعدلة.

9.3 إجراءات الدراسة:

تم اتباع الخطوات التالية:

1. قامت الباحثة باختيار موضوع الدراسة بدقة ووضوح: وذلك من خلال تحديد مجال البحث الذي ترغب في دراسته وتحديد الموضوع الرئيس الذي سوف تبحثه، كما وقامت بتحديد أهداف الدراسة والأسئلة التي تسعى للإجابة عنها، بحيث وضعت مجموعة من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال الدراسة، ووضعت أسئلة بحثية وفرضيات محددة تسعى إلى الإجابة عنها.

2. مراجعة الأدبيات: قامت الباحثة بجمع ومراجعة المصادر الأدبية السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث إنها قامت بجمع الكتب والمقالات والأبحاث السابقة التي تتعلق بموضوع دراستها وقراءتها بتمعن. كما وحددت الفجوات المعرفية التي ستتناولها في دراستها، وذلك من خلال تحديد النقاط أو المجالات التي لم تُغطَ بشكل كافٍ في الدراسات السابقة، والتي ستتناولها في بحثها.

3. تصميم الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في الإجابة عن أسئلتها وتحقيقًا لأهدافها المتمثلة في فحص العلاقة بين الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من

وجهة نظر المعلمين وممارستهم العنف نحو الطلبة في المدرسة، بوجود متغير الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط.

حددت الباحثة مجتمع وعينة الدراسة حيث شمل مجتمع الدراسة المدارس العربية الإعدادية والثانوية داخل الخط الأخضر وتتمثل ب مائة وسبعين مدرسة، أما عينة الدراسة فقد اختيرت بطريقة العينة العنقودية، بواقع خمسمائة وخمسة عشر معلماً ومعلمة من ثمانية عشر مدرسة إعدادية وثانوية من جميع الألوية.

حددت الباحثة أدوات جمع البيانات حيث اعتمدت الاستبيانات لإجراء الدراسة، إذ اختيرت الأدوات ضمن دراسة تجريبية شملت ثلاثون معلما ومعلمة.

4. إجراءات توزيع الاستبانة: قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على المدارس المختارة عشوائيًا، تم ذلك عبر معارف شخصية للمعلمين أو المديرين العاملين في تلك المدارس، بالإضافة إلى التواصل الهاتفي أو الزيارة الميدانية، وزعت الاستبانة بوسائل إلكترونية مثل واتساب والبريد الإلكتروني، أعدت الباحثة قائمة بالمدارس المختارة مع أرقام هواتفها، ثم تواصلت هاتفيًا مع مندوبي المدارس (مدير، نائب مدير، سكرتيرة) لإرسال رسالة نصية تفسر الهدف من الاستبانة وتحث المعلمين على الإجابة عليها مع رابط الاستبانة.

راقبت الباحثة عدد الإجابات المستلمة، فقط لضعف التجاوب في بعض الحالات، تواصلت مع مندوبي المدارس مرة أخرى لحث المعلمين على المشاركة، في إحدى المدارس الشمالية، دعت المديرة الباحثة للقاء الطاقم التربوي وطلبت منهم تعبئة الاستبانة وجاهياً خلال أول عشر دقائق من اللقاء.

بعد اكتمال تجميع الاستبيانات من العينة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة للتحليل الإحصائي بلغ خمسمائة وخمسة عشر استبانة من أصل خمسمائة وسبعة وثلاثين وزعت.

5.تحليل البيانات: بعد جمع الاستبيانات جرى التأكد من صلاحيتها للتحليل وترميزها (إعطائها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة قامت الباحثة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.28).

6.مناقشة النتائج: قامت الباحثة بتفسير النتائج وتحليلها ومقارنتها بالأدبيات السابقة حيث إنها شرحت ما تعنيه النتائج التي حصلت عليها، وكيف تتفق أو تختلف عن الدراسات السابقة.

7. اقتراح تصور مقترح من أجل تعزيز الثقافة التنظيمية في البيئة التعليمية وعلاقتها بممارسة العنف من قبل المعلمين والاحتراق الوظيفي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

8.اقتراح توصيات مناسبة بناءً على النتائج التي عرضت.

9. ملخص الدراسة: قامت الباحثة بكتابة ملخص الدراسة حيث يشمل الأهداف، المجتمع والعينة، المنهجية، الأدوات، النتائج والتوصيات).

10.مراجعة وتدقيق الاطروحة

راجعت الباحثة الاطروحة ودققتها لغوياً وعلمياً وذك للتأكد من خلوها من الأخطاء اللغوية والعلمية.

وتأكدت من توثيق المصادر بشكل صحيح يعني أنها راجعت التوثيقات والمراجع للتأكد من أنها دقيقة ومكتوبة بشكل صحيح.

10.3 قضايا منهجية وأخلاقية واجهت الباحثة خلال اجراء الدراسة:

1.10.3 القضايا المنهجية:

1.**تحكيم الاستبانة:** واجهت الباحثة صعوبة في تحكيم الاستبانة من قبل محكمين مختصين في الأبحاث والإدارة التربوية، تواصلت الباحثة هاتفيًا وإلكترونيًا مع 15 محكمًا من الجامعة العربية الأمريكية ومن داخل الخط الأخضر، ولكن لم تتلق تجاوبًا من الغالبية، لجأت الباحثة إلى وسائل التواصل الاجتماعي، وتوصلت إلى محكمين في مجال الإدارة التربوية من الجامعة الإسلامية في لبنان التي قامت بتحكيم الاستبانة، ليصل عدد المحكمين إلى أربعة.

2.توزيع الاستبانة: كان من المخطط توزيع الاستبانة في بداية نوفمبر 2023، بعد شهرين من بدء السنة الدراسية وقبل فترة الامتحانات، لكن الأوضاع الأمنية في تلك الفترة أثرت على الوضع النفسي والعملي في المدارس، مما أدى إلى تأجيل توزيع الاستبانة لنهاية نوفمبر 2023. وواجهت الباحثة رفضًا من بعض المديرين للتجاوب بسبب الضغوطات النفسية والعملية على المعلمين، اضطرت الباحثة لإجراء قرعة أخرى لاختيار مدارس بديلة.

3.موضوع الدراسة: اعترضت بعض المدارس على موضوع الدراسة، خاصة العنف من قبل المعلمين تجاه الطلاب، اضطرت الباحثة إلى التوضيح لمندوبي المدارس بأن الدراسة تفترض وجود عنف بناءً على دراسات سابقة، وأن إجاباتهم ستسهم في قبول أو رفض الفرضية.

4.طول الاستبانة والوقت المستغرق لتعبئتها: تتكون الاستبانة من ثلاثة محاور تحتوي على 87 عبارة، مما قد يستغرق وقتًا طويلاً للإجابة عليها، لتجنب إرهاق المعلمين، أشارت الباحثة في رسالة التوجيه إلى أن الاستبانة تستغرق من 10–15 دقيقة للإجابة، ويمكن للمعلمين أخذ استراحة واستكمال الإجابة لاحقًا.

5. تصميم الاستبانة الإلكتروني: تم تصميم الاستبانة بشكل إلكتروني بحيث لا يمكن الانتقال من محور إلى آخر دون الإجابة على جميع أسئلة المحور السابق، هذا لضمان الإجابة على جميع العبارات ومنع تخطي أي سؤال على الرغم من أن هذا التصميم يضمن جمع بيانات كاملة، إلا أنه قد يشعر بعض المعلمين بالإزعاج أو بعدم الرغبة في الاستمرار إذا واجهوا أسئلة لا يرغبون في الإجابة عليها، لمعالجة هذه المشكلة، أوضحت الباحثة في التوجيهات أنه يمكن للمعلمين الذين يشعرون بعدم القدرة على الاستمرار في الإجابة على الاستبانة التوقف في أي وقت يرونه مناسبًا.

2.10.3 القضايا الأخلاقية:

1. سرية المعلومات: كانت هناك مخاوف بشأن كشف المعلومات التي سيقدمها المعلمون، خاصة في استبانة ممارسة العنف تجاه الطلاب، أكدت الباحثة سرية الاستبانة وأن تحليل البيانات سيكون جماعيًا وليس فرديًا، وأن أي استبانة تتضمن معلومات تدل على هوية المشارك سيتم إتلافها.

2. الإنكار بخصوص الواقع المدرسي: قد ينكر بعض المعلمين الواقع الموجود ويفضلون البقاء في الواقع المثالي، أوضحت الباحثة أهمية الدراسة ودورها كمرجع مهم لمديري المدارس، وأكدت أنه يمكن لأي معلم يشعر بالاستياء من الاستبانة التوجه للباحثة لمناقشة ذلك.

3. ردود فعل المعلمين: تشير الأبحاث إلى أن ردود فعل المعلمين النفسية والانفعالية عند الإفصاح عن ممارستهم للعنف تجاه الطلاب قد تتراوح بين التوتر، الغضب، والكراهية، هذا الأمر قد يكون نتيجة لتجاربهم الشخصية السابقة، حيث يمكن أن يسترجعوا أحداثًا تعرضوا فيها للعنف أو اضطروا لممارسته. يتوافق هذا مع ما ذكره هيكر وآخرون(Hecker et al., 2016) حيث أشاروا إلى أن قبول المعلمين للعنف يمكن تفسيره بتعرضهم لممارسات عنيفة خلال طفولتهم أو نشأتهم في بيئة كانت العقوبات الجسدية فيها شائعة، نتيجة لذلك، عندما يفكر المعلم في ضرب الطالب، قد يتولد لديه شعور بالغضب واليأس والكراهية المشابهة لما شعر به في طفولته عند تعرضه للعنف من قبل معلميه أو ذويه، لذا، وضحت الباحثة أنه في حال شعور أحد المعلمين بالاستياء أو عدم الراحة عند الإجابة على الاستبانة، يمكنه التوقف عن الإجابة.

ومن الجدير ذكره أنه بتبني هذه التدابير، تسعى الباحثة إلى ضمان تحقيق التوازن بين جمع بيانات دقيقة وشاملة وبين احترام وقت وراحة المشاركين، ملتزمة بأخلاقيات البحث العلمي.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1.4 تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بممارستهم العنف نحو الطلبة في المدرسة: فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة والفرضيات الآتية:

2.4 أسئلة الدراسة:

1.2.4 السؤال الأول: ما هو مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

للإجابة على هذا السؤال اعتمد على اختبار (t–test) واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

1. الجنس:

جدول 1.4 : اختبار ت لفحص الفروق في مجالات الثقافة التنظيمية تبعًا للجنس

من حيث		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قيم العمل	أنثى	298	3.559	0.474	0.151	513	0.880
	ذكر	217	3.552	0.463			
فلسفة العمل	أنثى	298	3.548	0.504	−0.113	513	0.910
	ذكر	217	3.553	0.498			
المعتقدات ورسالة المدرسة	أنثى	298	3.556	0.433	0.148	513	0.882
	ذكر	217	3.550	0.439			
الأعراف والقوانين المدرسية	أنثى	298	3.529	0.511	−0.751	513	0.453
	ذكر	217	3.561	0.462			
التوقعات التنظيمية المستقبلية	أنثى	298	3.591	0.474	0.574	513	0.566
	ذكر	217	3.567	0.451			

يتبين من خلال جدول (1.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمتوسطات الحسابية لمجالات متغير الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير الجنس، إلا أنه من خلال الاطلاع على قيمة مستوى الدلالة لاختبار ت للعينات المستقلة يتبين عدم وجود اختلاف ذي إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس.

2. سنوات الخبرة:

جدول 2.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق مجالات الثقافة التنظيمية تبعًا لسنوات الخبرة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	**مستوى الدلالة**
سنوات الخبرة	قيم العمل	2.520	2	1.260	5.836	0.003
	فلسفة العمل	4.197	2	2.098	8.613	0.000
	المعتقدات ورسالة المدرسة	1.079	2	0.539	2.865	0.058
	الأعراف والقوانين المدرسية	1.751	2	0.875	3.672	0.026
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	1.468	2	0.734	3.441	0.033
الخطأ	قيم العمل	110.533	512	0.216		
	فلسفة العمل	124.732	512	0.244		
	المعتقدات ورسالة المدرسة	96.418	512	0.188		
	الأعراف والقوانين المدرسية	122.074	512	0.238		
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	109.250	512	0.213		
المجموع	قيم العمل	113.053	514			
	فلسفة العمل	128.928	514			
	المعتقدات ورسالة المدرسة	97.496	514			
	الأعراف والقوانين المدرسية	123.824	514			
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	110.718	514			

يتبين من خلال جدول (2.4) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (قيم العمل، فلسفة العمل)، من مجالات متغير الثقافة التنظيمية، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق أجريت المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما يأتي:

جدول 3.4 : المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مستوى الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير التابع	سنوات الخبرة		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
قيم العمل	1–8 سنوات	9–15 سنة	−0.030	0.049	0.833
		16 سنة فأكثر	−0.170*	0.050	0.004
	16 سنة فأكثر	9–15 سنة	0.140	0.057	0.051
فلسفة العمل	1–8 سنوات	9–15 سنة	−0.066	0.053	0.460
		16 سنة فأكثر	−0.222*	0.054	0.000
	16 سنة فأكثر	9–15سنة	0.157*	0.061	0.037
المعتقدات ورسالة المدرسة	1–8 سنوات	9–15سنة	−0.040	0.046	0.699
		16 سنة فأكثر	−0.113	0.047	0.058
	16 سنة فأكثر	9–15سنة	0.074	0.053	0.387
الأعراف والقوانين المدرسية	1–8 سنوات	9–15سنة	−0.076	0.052	0.341
		16 سنة فأكثر	−0.140*	0.053	0.031
	16 سنة فأكثر	9–15 سنة	0.064	0.060	0.569
التوقعات التنظيمية المستقبلية	1–8 سنوات	9–15 سنة	−0.044	0.049	0.675
		16 سنة فأكثر	−0.132*	0.050	0.033
	16 سنة فأكثر	9–15سنة	0.088	0.057	0.303

يتبين من خلال جدول (3.4) أن الفروق في متوسطات مستوى قيم العمل وفلسفة العمل والأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية من مجالات الثقافة التنظيمية كان لصالح المعلمين ممن خبرتهم (1–8) سنوات مقابل المعلمين الذي خبرتهم (16) سنة فأكثر، كما يتبين من خلال الجدول أن الفروق في متوسطات مستوى فلسفة العمل كأحد مجالات الثقافة التنظيمية لصالح المعلمين ممن خبرتهم أكثر من (16) سنة مقابل المعلمين الذين خبرتهم من (9–15) سنة.

3.المؤهل الأكاديمي:

جدول 4.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق مجالات الثقافة التنظيمية تبعًا للمؤهل الأكاديمي

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المؤهل الأكاديمي	قيم العمل	0.730	2	0.365	1.665	0.190
	فلسفة العمل	1.207	2	0.604	2.420	0.090
	المعتقدات ورسالة المدرسة	0.277	2	0.138	0.729	0.483
	الأعراف والقوانين المدرسية	0.235	2	0.117	0.486	0.615
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	0.502	2	0.251	1.167	0.312
الخطأ	قيم العمل	112.322	512	0.219		
	فلسفة العمل	127.721	512	0.249		
	المعتقدات ورسالة المدرسة	97.220	512	0.190		
	الأعراف والقوانين المدرسية	123.590	512	0.241		
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	110.216	512	0.215		
المجموع	قيم العمل	113.053	514			
	فلسفة العمل	128.928	514			
	المعتقدات ورسالة المدرسة	97.496	514			
	الأعراف والقوانين المدرسية	123.824	514			
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	110.718	514			

يتبين من خلال جدول (4.4) عدم وجود اختلاف ذي إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لكافة متغيرات الثقافة التنظيمية والتي جاءت أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

4.الجيل:

جدول 5.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق مجالات الثقافة التنظيمية تبعًا للجيل

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الجيل	قيم العمل	2.993	2	1.497	6.963	0.001
	فلسفة العمل	5.888	2	2.944	12.250	0.000
	المعتقدات ورسالة المدرسة	2.139	2	1.070	5.743	0.003
	الأعراف والقوانين المدرسية	4.798	2	2.399	10.318	0.000
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	3.676	2	1.838	8.791	0.000
الخطأ	قيم العمل	110.060	512	0.215		
	فلسفة العمل	123.040	512	0.240		
	المعتقدات ورسالة المدرسة	95.357	512	0.186		
	الأعراف والقوانين المدرسية	119.027	512	0.232		
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	107.043	512	0.209		
المجموع	قيم العمل	113.053	514			
	فلسفة العمل	128.928	514			
	المعتقدات ورسالة المدرسة	97.496	514			
	الأعراف والقوانين المدرسية	123.824	514			
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	110.718	514			

يتبين من خلال جدول (5.4) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجيل، لكافة مجالات متغير الثقافة التنظيمية، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما يأتي:

جدول6.4 : المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مستوى الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير الجيل

المتغير التابع	الجيل		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
قيم العمل	22–36 سنة	37–50 سنة	-0.111*	0.044	0.041
		51 سنة فأكثر	-0.247*	0.076	0.006
	51 سنة فأكثر	37–50 سنة	0.135	0.079	0.237
فلسفة العمل	22–36 سنة	37–50 سنة	-0.188*	0.046	0.000
		51 سنة فأكثر	-0.298*	0.081	0.001
	51 سنة فأكثر	37–50 سنة	0.110	0.084	0.425
المعتقدات ورسالة المدرسة	22–36 سنة	37–50 سنة	-0.125*	0.041	0.010
		51 سنة فأكثر	-0.149	0.071	0.112
	51 سنة فأكثر	37–50 سنة	0.024	0.074	0.948
الأعراف والقوانين المدرسية	22–36 سنة	37–50 سنة	-0.187*	0.046	0.000
		51 سنة فأكثر	-0.219*	0.079	0.023
	51 سنة فأكثر	37–50 سنة	0.031	0.082	0.934
التوقعات التنظيمية المستقبلية	22–36 سنة	37–50 سنة	-0.156*	0.043	0.002
		51 سنة فأكثر	-0.217*	0.075	0.016
	51 سنة فأكثر	37–50 سنة	0.061	0.078	0.738

يتبين من خلال جدول (6.4) أن الفروق في متوسطات مستوى قيم العمل وفلسفة العمل والأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية من مجالات الثقافة التنظيمية كان لصالح المعلمين ممن أعمارهم (22–36) سنة مقابل المعلمين الذين أعمارهم من (37–50) ومن زادت أعمارهم عن 51 سنة، كما يتبين من خلال الجدول أن الفروق في متوسطات مستوى المعتقدات ورسالة المدرسة كأحد مجالات الثقافة التنظيمية لصالح المعلمين ممن أعمارهم (22–36) سنة مقابل المعلمين الذين أعمارهم من (37–50) سنة.

2.2.4 السؤال الثاني: ما هو مستوى مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي، والعاطفي والجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظرالمعلمين، وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

للإجابة على هذا السؤال اعتمد على اختبار (T-test) واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

1. الجنس:

جدول 7.4: اختبار ت لفحص الفروق في مجالات العنف تبعًا للجنس

من حيث		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العنف اللفظي والعاطفي	أنثى	298	0.144	0.196	-2.389	513	0.017
	ذكر	217	0.193	0.269			
العنف الجسدي	أنثى	298	0.095	0.143	-2.580	513	0.010
	ذكر	217	0.136	0.215			

يتبين من خلال جدول (7.4) وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجنس، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار ت للعينات المستقلة والتي جاءت أقل من (0.05)، كما يتبين من خلال الجدول أن المعلمات أقل استخدامًا للعنف من المعلمين في كل من مجال العنف اللفظي والعاطفي والعنف الجسدي، أي أن المعلمين يمارسون العنف ضد الطلبة أكثر من المعلمات.

2. سنوات الخبرة:

جدول 8.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق في مجالات العنف تبعًا لسنوات الخبرة

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	العنف اللفظي والعاطفي	2.857	2	1.428	29.791	0.000
	العنف الجسدي	1.619	2	0.809	28.344	0.000
الخطأ	العنف اللفظي والعاطفي	24.548	512	0.048		
	العنف الجسدي	14.619	512	0.029		
المجموع	العنف اللفظي والعاطفي	27.405	514			
	العنف الجسدي	16.238	514			

يتبين من خلال جدول (8.4) وجود اختلاف ذو إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار F والتي جاءت أقل من (0.05)، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما يأتي:

جدول 9.4 : المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مدى ممارسة المعلمين العنف تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير التابع	سنوات الخبرة		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	1-8 سنوات	9-15 سنة	-0.100*	0.023	0.000

العنف اللفظي		16 سنة فأكثر	−0.178*	0.024	0.000
والعاطفي	16 سنة فأكثر	15−9سنة	0.078*	0.027	0.015
العنف الجسدي	8−1 سنوات	15−9سنة	−0.079*	0.018	0.000
		16 سنة فأكثر	−0.133*	0.018	0.000
	16 سنة فأكثر	15−9سنة	0.054*	0.021	0.037

يتبين من خلال جدول (9.4) أن مدى ممارسة العنف من قبل المعلمين سواء أكان العنف اللفظي والعاطفي أم العنف الجسدي، يصبح أقل كلما زادت خبرة المعلمين في مجال مهنة التدريس، وقد أفصحت النتائج عن أنه كلما ازدادت عدد سنوات الخبرة لدى المعلم قل استعماله للعنف ضد الطلبة.

3. المؤهل الأكاديمي:

جدول 10.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق في مجالات العنف تبعًا للمؤهل الأكاديمي

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المؤهل الأكاديمي	العنف اللفظي والعاطفي	1.411	2	0.705	13.891	0.000
	العنف الجسدي	0.730	2	0.365	12.046	0.000
الخطأ	العنف اللفظي والعاطفي	25.994	512	0.051		
	العنف الجسدي	15.508	512	0.030		
المجموع	العنف اللفظي والعاطفي	27.405	514			
	العنف الجسدي	16.238	514			

يتبين من خلال جدول (10.4) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار F والتي جاءت أقل من (0.05)، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما يأتي:

جدول 11.4 : المقارنات البعدية بطريقة شيفية لمعرفة اتجاه الفروق في مدى ممارسة المعلمين العنف تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي

المتغير التابع	المؤهل الأكاديمي		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
العنف اللفظي والعاطفي	بكالوريوس فما دون	ماجستير	-0.108*	0.020	0.000
		دكتوراه	-0.055	0.047	0.509
	دكتوراه	ماجستير	-0.053	0.048	0.536
العنف الجسدي	بكالوريوس فما دون	ماجستير	-0.078*	0.015	0.000
		دكتوراه	-0.039	0.036	0.558
	دكتوراه	ماجستير	-0.038	0.037	0.581

يتبين من خلال جدول (11.4) أن مدى ممارسة العنف من قبل المعلمين سواء أكان العنف اللفظي والعاطفي أم العنف الجسدي، كان لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير مقابل كل من المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فما دون وكذلك من يحملون درجة الدكتوراه.

4. الجيل:

جدول 12.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق في مجالات العنف تبعًا للجيل

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الجيل	العنف اللفظي والعاطفي	2.793	2	1.396	29.047	0.000
	العنف الجسدي	1.540	2	0.770	26.827	0.000
الخطأ	العنف اللفظي والعاطفي	24.612	512	0.048		
	العنف الجسدي	14.698	512	0.029		
المجموع	العنف اللفظي والعاطفي	27.405	514			
	العنف الجسدي	16.238	514			

يتبين من خلال جدول (12.4) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية داخل

الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجيل، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار F والتي جاءت أقل من (0.05)، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما يأتي:

جدول 13.4 : المقارنات البعدية بطريقة شيفية لمعرفة اتجاه الفروق في مدى ممارسة المعلمين العنف تبعًا لمتغير الجيل

المتغير التابع	الجيل		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
العنف اللفظي والعاطفي	22-36سنة	37-50 سنة	-0.099*	0.021	0.000
		51سنة فأكثر	-0.247*	0.036	0.000
	51سنة فأكثر	37-50 سنة	-0.148*	0.038	0.000
العنف الجسدي	22-36سنة	37-50 سنة	-0.070*	0.016	0.000
		51سنة فأكثر	-0.186*	0.028	0.000
	51سنة فأكثر	37-50 سنة	-0.116*	0.029	0.000

يتبين من خلال جدول (13.4) أن مدى ممارسة العنف من قبل المعلمين سواء أكان العنف اللفظي والعاطفي أم العنف الجسدي، يصبح أقل كلما زادت عمر المعلم. أي أن اتجاه الفروق كان دائمًا لمن أعمارهم أقل.

3.2.4 السؤال الثالث: ما هو مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظرالمعلمين، وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

للإجابة على هذا السؤال اعتمد على اختبار (T-test) واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما يأتي:

1.الجنس:

جدول 14.4 : اختبار ت لفحص الفروق في مستوى الاحتراق الوظيفي للمعلمين تبعًا للجنس

من حيث		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ضعف الإنجاز الشخصي	أنثى	298	3.371	0.549	0.178	513	0.859
	ذكر	217	3.362	0.513			
الإنهاك العاطفي	أنثى	298	3.327	0.589	−0.818	513	0.414
	ذكر	217	3.369	0.546			
قصور التفاعلات داخل العمل	أنثى	298	3.411	0.560	−1.321	513	0.187
	ذكر	217	3.474	0.501			

يتبين من خلال جدول (14.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجنس، إلا أن هذه الفروق غير دالة إحصائيًا، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبارات للعينات المستقلة والتي جاءت أكبر من (0.05).

2. سنوات الخبرة:

جدول 15.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لسنوات الخبرة

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	الإنهاك العاطفي	0.161	2	0.080	0.281	0.755
	ضعف الإنجاز الشخصي	0.696	2	0.348	1.067	0.345
	قصور التفاعلات داخل العمل	0.448	2	0.224	0.779	0.459

الخطأ	الإنهاك العاطفي	146.091	512	0.285	
	ضعف الإنجاز الشخصي	166.951	512	0.326	
	قصور التفاعلات داخل العمل	147.389	512	0.288	
المجموع	الإنهاك العاطفي	146.251	514		
	ضعف الإنجاز الشخصي	167.648	514		
	قصور التفاعلات داخل العمل	147.837	514		

يتبين من خلال جدول (15.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار F والتي جاءت أكبر من (0.05).

3. المؤهل الأكاديمي:

جدول 16.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا للمؤهل الأكاديمي

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المؤهل الأكاديمي	الإنهاك العاطفي	0.000	2	0.000	0.000	1.000
	ضعف الإنجاز الشخصي	0.935	2	0.468	1.436	0.239
	قصور التفاعلات داخل العمل	0.082	2	0.041	0.142	0.868
الخطأ	الإنهاك العاطفي	146.251	512	0.286		
	ضعف الإنجاز الشخصي	166.712	512	0.326		
	قصور التفاعلات داخل العمل	147.755	512	0.289		
المجموع	الإنهاك العاطفي	146.251	514			
	ضعف الإنجاز الشخصي	167.648	514			
	قصور التفاعلات داخل العمل	147.837	514			

يتبين من خلال جدول (16.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار F والتي جاءت أكبر من (0.05).

4. الجيل:

جدول 17.4 : اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا للجيل

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الجيل	الإنهاك العاطفي	0.024	2	0.012	0.042	0.959
	ضعف الإنجاز الشخصي	1.222	2	0.611	1.879	0.154
	قصور التفاعلات داخل العمل	1.356	2	0.678	2.370	0.095
الخطأ	الإنهاك العاطفي	146.227	512	0.286		
	ضعف الإنجاز الشخصي	166.426	512	0.325		
	قصور التفاعلات داخل العمل	146.481	512	0.286		
المجموع	الإنهاك العاطفي	146.251	514			
	ضعف الإنجاز الشخصي	167.648	514			
	قصور التفاعلات داخل العمل	147.837	514			

يتبين من خلال جدول (17.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجيل، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار F والتي جاءت أكبر من (0.05).

3.4 اختبار فرضيات الدراسة:

1.3.4 الفرضية الرئيسية الأولى: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم. وهل تختلف هذه العلاقة بموجب المتغيرات المعدلة التالية: الجيل، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) كما يأتي:

جدول 18.4: معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد ممارسة العنف

المتغير	العنف اللفظي والعاطفي	العنف الجسدي
قيم العمل	0.107^{*}	0.118^{**}
فلسفة العمل	0.243^{**}	0.254^{**}
المعتقدات ورسالة المدرسة	0.155^{**}	0.164^{**}
الأعراف والقوانين المدرسية	0.185^{**}	0.184^{**}
التوقعات التنظيمية المستقبلية	0.131^{**}	0.138^{**}

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتبين من خلال جدول (18.4) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P<0.05$; 0.01) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف

والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم.

وللتحقق من فاعلية معاملات الارتباط بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم، تم إجراء اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي (hierarchical multiple linear regression analysis) كما يأتي:

جدول 19.4 : تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي لفحص فاعلية العلاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد العنف

	من حيث	F	مستوى الدلالة	R	R^2	بيتا	الخطأ المعياري	معاملات بيتا المعيارية	T	مستوى الدلالة
المتغير التابع	الثابت					−0.197	0.090		−2.191	0.029
العنف اللفظي والعاطفي	قيم العمل	5.977	.015[b]	.107[a]	0.012	−0.058	0.032	−0.117	−1.823	0.069
	فلسفة العمل	17.867	.000[c]	.255[b]	0.065	0.136	0.031	0.296	4.389	0.000
	المعتقدات ورسالة المدرسة	11.945	.000[d]	.256[c]	0.066	0.006	0.037	0.012	0.176	0.860
	الأعراف والقوانين المدرسية	9.658	.000[e]	.265[d]	0.070	0.052	0.028	0.111	1.873	0.062
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	7.954	.000[f]	.269[e]	0.072	−0.035	0.033	−0.070	−1.062	0.289
العنف الجسدي	الثابت					−0.179	.069		−2.598	0.010
	قيم العمل	7.305	.007b	.118	.014	−0.042	.024	−0.110	−1.708	0.088
	فلسفة العمل	19.314	.000c	.265	.070	0.109	.024	0.306	4.551	0.000
	المعتقدات ورسالة المدرسة	12.911	.000d	.265	.070	0.007	.028	0.018	0.254	0.800
	الأعراف والقوانين المدرسية	10.181	.000e	.272	.074	0.035	.021	0.096	1.629	0.104
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	8.366	.000f	.276	.076	−0.027	0.025	−0.069	−1.048	0.295

يتبين من خلال جدول (19.4) فاعلية النموذج المقترح لفحص العلاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد العنف، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار (F) والتي جاءت أقل من (0.05)، كما يتبين من جدول 36 أن فلسفة العمل كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية هو البعد الوحيد

الذي يؤثر إحصائيًا على كل من بعدي العنف اللفظي والعاطفي والعنف الجسدي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار (T) والتي جاءت أقل من (0.05)، إذ فسر هذا البعد ما مقداره (6.5%) من التباين المفسر في بعد العنف اللفظي والعاطفي، و(26.5%) من التباين المفسر في بعد العنف الجسدي.

وللتحقق من اختلاف هذه العلاقة بموجب المتغيرات المعدلة: الجيل، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، استخدم اختبار مربع كاي (Chi-square) كما يأتي:

1. الجنس:

جدول 20.4 : اختبار مربع كاي لفحص الاختلاف في قيم معاملات الارتباط تبعًا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	العنف اللفظي والعاطفي	Chi-Square	P-value	العنف الجسدي	Chi-Square	P-value
قيم العمل	أنثى	298	0.125*	0.114	0.735	0.146*	0.259	0.611
	ذكر	217	0.095			0.101		
فلسفة العمل	أنثى	298	0.227**	0.225	0.635	0.243**	0.175	0.676
	ذكر	217	0.267**			0.278**		
المعتقدات ورسالة المدرسة	أنثى	298	0.134*	0.301	0.583	0.156**	0.082	0.774
	ذكر	217	0.182**			0.181**		
الأعراف والقوانين المدرسية	أنثى	298	0.196**	0.053	0.818	0.195**	0.026	0.872
	ذكر	217	0.176**			0.181**		
التوقعات التنظيمية المستقبلية	أنثى	298	0.152**	0.132	0.717	0.167**	0.239	0.625
	ذكر	217	0.120			0.124		

يتبين من خلال جدول (20.4) عدم وجود اختلاف في بين قيم معاملات ارتباط متغير الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية

والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجنس، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي والتي جاءت جميعها أكبر من (0.05).

2. الجيل:

جدول 21.4 : اختبار مربع كاي لفحص الاختلاف في قيم معاملات الارتباط تبعًا لمتغير الجيل

المتغير	الجيل	العدد	العنف اللفظي والعاطفي	Chi-Square	P-value	العنف الجسدي	Chi-Square	P-value
قيم العمل	22-36	295	0.140*	3.274	0.195	.133*	1.932	0.381
	37-50	178	-0.032			0.001		
	51 فأكثر	42	0.082			0.092		
فلسفة العمل	22-36	295	0.191**	5.299	0.071	.194**	0.773	0.679
	37-50	178	0.154*			.175*		
	51 فأكثر	42	0.295			.320*		
المعتقدات ورسالة المدرسة	22-36	295	0.091	2.165	0.339	0.098	1.111	0.574
	37-50	178	0.108			0.117		
	51 فأكثر	42	0.239			0.271		
الأعراف والقوانين المدرسية	22-36	295	0.131*	0.207	0.902	.137*	0.404	0.817
	37-50	178	0.132			0.119		
	51 فأكثر	42	0.205			0.228		
التوقعات التنظيمية المستقبلية	22-36	295	0.054	0.602	0.740	0.053	0.852	0.653
	37-50	178	0.127			0.139		
	51 فأكثر	42	0.066			0.101		

يتبين من خلال جدول (21.4) عدم وجود اختلاف في بين قيم معاملات ارتباط متغير الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية

والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجيل، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي والتي جاءت جميعها أكبر من (0.05).

3. المؤهل الأكاديمي:

جدول 22.4 : اختبار مربع كاي لفحص الاختلاف في قيم معاملات الارتباط تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي

المتغير	المؤهل الأكاديمي	العدد	العنف اللفظي والعاطفي	Chi-Square	P-value	العنف الجسدي	Chi-Square	P-value
قيم العمل	بكالوريوس	272	0.127*	5.063	0.080	0.118	1.966	0.374
	ماجستير	218	0.094			0.126		
	دكتوراه	25	−0.355			−0.403*		
فلسفة العمل	بكالوريوس	272	0.254**	3.103	0.212	0.256**	4.067	0.131
	ماجستير	218	0.238**			0.260**		
	دكتوراه	25	−0.129			−0.174		
المعتقدات ورسالة المدرسة	بكالوريوس	272	0.109	3.349	0.187	0.104	4.911	0.086
	ماجستير	218	0.208**			0.230**		
	دكتوراه	25	−0.161			−0.206		
الأعراف والقوانين المدرسية	بكالوريوس	272	0.133*	2.251	0.324	0.130*	2.574	0.276
	ماجستير	218	0.249**			0.252**		
	دكتوراه	25	0.031			0.011		
التوقعات التنظيمية المستقبلية	بكالوريوس	272	0.099	1.420	0.492	0.097	0.815	0.665
	ماجستير	218	0.158*			0.177**		
	دكتوراه	25	0.330			0.163		

يتبين من خلال جدول (22.4) عدم وجود اختلاف في بين قيم معاملات ارتباط متغير الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية

والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي والتي جاءت جميعها أكبر من (0.05).

4. سنوات الخبرة:

جدول 23.4 : اختبار مربع كاي لفحص الاختلاف في قيم معاملات الارتباط تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	العنف اللفظي والعاطفي	Chi-Square	P-value	العنف الجسدي	Chi-Square	P-value
قيم العمل	1-8 سنوات	251	0.141*	2.087	0.352	0.139*	1.848	0.397
	9-15 سنة	136	0.120			0.152		
	16 سنة فأكثر	128	-0.013			0.005		
فلسفة العمل	1-8 سنوات	251	0.151*	1.698	0.428	0.164**	1.803	0.406
	9-15 سنة	136	0.284**			0.300**		
	16 سنة فأكثر	128	0.205*			0.221*		
المعتقدات ورسالة المدرسة	1-8 سنوات	251	0.073	1.103	0.576	0.085	1.114	0.573
	9-15 سنة	136	0.162			0.183*		
	16 سنة فأكثر	128	0.168			0.170		
الأعراف والقوانين المدرسية	1-8 سنوات	251	0.092	1.685	0.431	0.105	1.125	0.57
	9-15 سنة	136	0.149			0.158		
	16 سنة فأكثر	128	0.230**			0.217*		
التوقعات التنظيمية المستقبلية	1-8 سنوات	251	0.085	0.133	0.936	0.092	0.177	0.915
	9-15 سنة	136	0.115			0.124		
	16 سنة فأكثر	128	0.119			0.133		

يتبين من خلال جدول (23.4) عدم وجود اختلاف في بين قيم معاملات ارتباط متغير الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية

والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي والتي جاءت جميعها أكبر من (0.05)

2.3.4 الفرضية الرئيسية الثانية: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) والاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم.

لاختبار هذه الفرضية استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) كما يأتي:

جدول 24.4 : معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد الاحتراق الوظيفي

المتغير	الإنهاك العاطفي	ضعف الإنجاز الشخصي	قصور التفاعلات داخل العمل
قيم العمل	−0.073	−0.193**	−0.141**
فلسفة العمل	−0.061	−0.207**	−0.128**
المعتقدات ورسالة المدرسة	−0.045	−0.172**	−0.127**
الأعراف والقوانين المدرسية	0.065	−0.085	−0.028
التوقعات التنظيمية المستقبلية	0.008	−0.134**	−0.080

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتبين من خلال جدول (24.4) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد متغير الثقافة التنظيمية والإنهاك العاطفي كأحد أبعاد متغير الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، كما يتبين من خلال الجدول السابق وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين أبعاد متغير الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، التوقعات التنظيمية المستقبلية) وضعف الإنجاز الشخصي، في حين لم تكن

هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال الأعراف والقوانين المدرسية وضعف الإنجاز الشخصي، كما يظهر لنا الجدول السابق وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين أبعاد متغير الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة،) وقصور التفاعلات داخل العمل في حين لم تكن هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من مجال الأعراف والقوانين المدرسية ومجال التوقعات التنظيمية المستقبلية وقصور التفاعلات داخل العمل.

وللتحقق من فاعلية مجالات الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، والتوقعات التنظيمية المستقبلية) في الاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم، تم إجراء اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي (hierarchical multiple linear regression analysis) كما يأتي:

جدول 25.4 : تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي لفحص فاعلية العلاقة بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد الاحتراق الوظيفي

	من حيث	F	مستوى الدلالة	R	R^2	بيتا	الخطأ المعياري	معاملات بيتا المعيارية	T	مستوى الدلالة
المتغير التابع	الثابت					4.325	0.221		19.542	0.000
ضعف الإنجاز الشخصي	قيم العمل	19.79	.000	.193	.037	−0.117	0.079	−0.096	−1.479	0.140
	فلسفة العمل	12.91	.000	.219	.048	−0.169	0.077	−0.148	−2.194	0.029
	المعتقدات ورسالة المدرسة	8.628	.000	.220	.048	−0.051	0.090	−0.039	−0.561	0.575
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	6.609	.000	.222	.049	0.060	0.079	0.049	0.757	0.449
قصور التفاعلات داخل العمل	الثابت					4.075	0.211		19.358	0.000
	قيم العمل	10.37	.001	.141	.020	−0.107	0.075	−0.094	−1.426	0.154
	فلسفة العمل	5.704	.004	.148	.022	−0.066	0.073	−0.062	−0.908	0.364
	المعتقدات ورسالة المدرسة	3.924	.009	.150	.023	−0.078	0.086	−0.063	−0.908	0.364
	التوقعات التنظيمية المستقبلية	3.169	.014	.156	.024	0.072	0.075	0.062	0.952	0.342

يتبين من خلال جدول (25.4) فاعلية النموذج المقترح لفحص العلاقة بين بين أبعاد الثقافة التنظيمية وأبعاد الاحتراق الوظيفي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار (F) والتي جاءت أقل من (0.05)، كما يتبين من جدول (41) أن فلسفة العمل كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية هو البعد الوحيد الذي يؤثر إحصائيًا على بعد ضعف الإنجاز الشخصي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار (T) والتي جاءت أقل من (0.05)، إذ فسر هذا البعد ما مقداره (4.8%) من التباين المفسر في بعد ضعف الإنجاز الشخصي.

3.3.4 الفرضية الرئيسية الثالثة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين الاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم.

لاختبار هذه الفرضية استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) كما يأتي:

جدول 26.4 : معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاحتراق الوظيفي وأبعاد العنف

المتغير	العنف اللفظي والعاطفي	العنف الجسدي
الإنهاك العاطفي	0.110^{*}	0.113^{*}
ضعف الإنجاز الشخصي	0.004	0.005
قصور التفاعلات داخل العمل	0.119^{**}	0.122^{**}

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتبين من خلال جدول (26.4) وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مجال الإنهاك العاطفي وكل من مجال العنف اللفظي والعاطفي والعنف الجسدي، وكذلك وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مجال قصور التفاعلات داخل العمل وكل من مجال العنف اللفظي والعاطفي والعنف

الجسدي، في حين لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال ضعف الإنجاز الشخصي وكل من مجال العنف اللفظي والعاطفي والعنف الجسدي.

وللتحقق من فاعلية أبعاد الاحتراق الوظيفي (الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) في ممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم، تم إجراء اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي (hierarchical multiple linear regression analysis) كما يأتي:

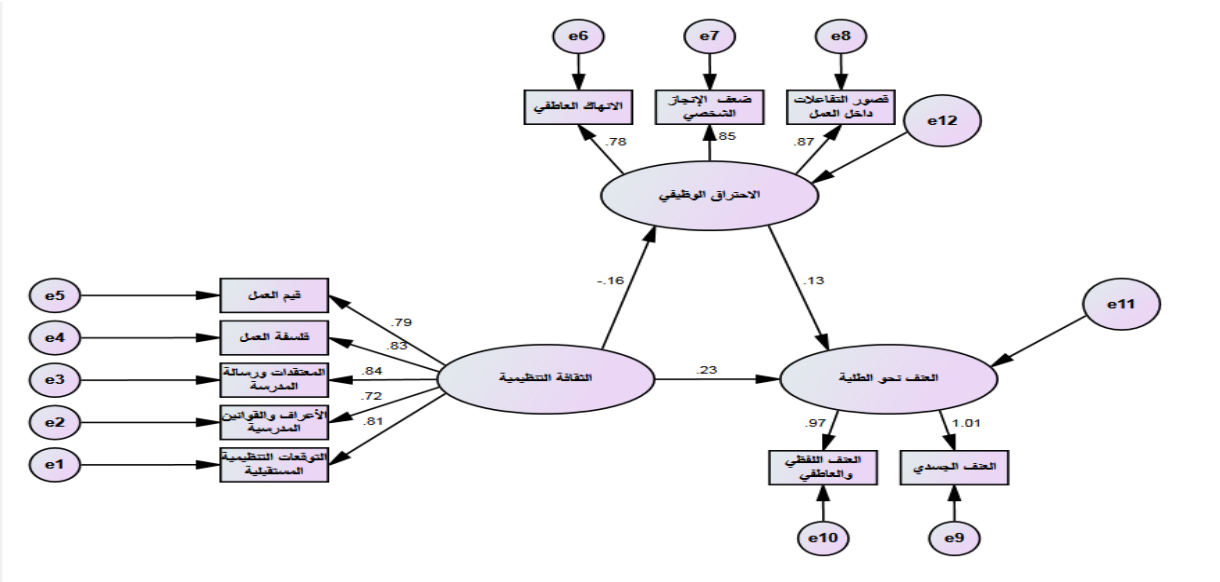
جدول 27.4 : تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي لفحص فاعلية العلاقة بين أبعاد الاحتراق الوظيفي وأبعاد العنف

من حيث		F	مستوى الدلالة	R	R^2	بيتا	الخطأ المعياري	معاملات بيتا المعيارية	T	مستوى الدلالة
المتغير التابع	الثابت					−0.035	0.071		−0.497	0.620
الإنهاك	العنف اللفظي والعاطفي	6.245	.013	.110	0.012	0.023	0.026	0.54	0.891	0.373
العاطفي	العنف الجسدي	4.060	.018	.125	0.016	0.035	0.026	0.082	1.365	0.173
قصور التفاعلات داخل العمل	الثابت					−0.046	0.055		−0.836	0.0403
	العنف اللفظي والعاطفي	6.642	.010	.113	0.013	0.019	0.020	0.056	0.928	0.354
	العنف الجسدي	4.302	.014	.129	0.017	0.028	0.020	0.084	1.396	0.163

يتبين من خلال جدول (27.4) فاعلية النموذج المقترح لفحص العلاقة بين أبعاد الاحتراق الوظيفي وأبعاد العنف، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار (F) والتي جاءت أقل من (0.05)، كما يتبين من جدول 43 أن أبعاد الاحتراق الوظيفي لم تكن ذات تأثير إحصائي في أبعاد العنف من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لاختبار (T) والتي جاءت أكبر من (0.05).

4.3.4 الفرضية الرئيسية الرابعة: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P \leq 0 > 05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من خلال الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

لفحص العلاقة بين مجالات الثقافة التنظيمية وممارسة العنف من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من خلال الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم، اعتمد على نمذجة المعادلة البنائية من خلال برنامج (AMOS) كما يأتي:



نموذج (1.4): نموذج المسار المفترض لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة

جدول 28.4 : معاملات نموذج المسار المباشر وغير المباشر والكلي عبر توسط الاحتراق الوظيفي في النموذج

تغير	نوع التأثير	العنف	المسار	معامل المسار	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الاحتمالي
نافة ظيمية	مباشر	−0.160	الاحتراق الوظيفي --> − الثقافة التنظيمية	−0.179	0.055	−3.220	0.001
	غير مباشر	0.000					
	كلي	−0.160					
	مباشر	0.234	العنف ---> الثقافة التنظيمية	0.113	0.022	5.115	0.001
	غير مباشر	−0.21					
	كلي	0.213					
حتراق ظيفي	مباشر	0.129	العنف ---> الاحتراق الوظيفي	0.056	0.020	2.837	0.005
	غير مباشر	0.000					
	كلي	0.129					

يتبين من خلال (28.4) وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف عبر توسط الاحتراق الوظيفي في النموذج بأثر مباشر بلغ (0.234)، وأثر غير مباشر (0.21−) وبأثر كلي (0.213)، كما يتبين من خلال الجدول السابق وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المتغير الوسيط الاحتراق الوظيفي وممارسة العنف في النموذج بأثر مباشر وكلي بلغ (0.129)، كما يتبين من الجدول السابق وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي في النموذج بأثر مباشر وكلي بلغ (0.160).

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة الحالية التي هدفت إلى معرفة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بممارستهم العنف نحو الطلبة في المدرسة: فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط، وقد نوقشت نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة، وعرض مناقشة النتائج حسب ترتيب أسئلة وفرضيات الدراسة، وهي على النحو التالي:

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: " ما هو مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

1. الجنس:

بينت نتائج السؤال الأول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات الحسابية لمجالات متغير الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير الجنس، كشفت نتائج الدراسة إلا أنه من خلال الاطلاع على قيمة مستوى الدلالة لاختبار ت للعينات المستقلة عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف

والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس.

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين من كلا الجنسين لديهم توجهات ورؤى مشتركة نحو مستوى الثقافة التنظيمية داخل المدارس العربية، ويعزى ذلك إلى أن الثقافة التنظيمية بكافة أبعادها وما تتضمنه من معتقدات وأعراف وتقاليد وتوقعات تنطبق على جميع المعلمين على اختلاف جنسهم، كما يعود ذلك إلى التطور التكنولوجي الكبير الذي نشهده اليوم والذي أتاح توفر الخبرات والتجاب المتباينة لكلا الجنسين، فالثقافية التنظيمية تلعب دوراً مهماً في تشكيل القيم والمعتقدات والسلوكيات داخل المجتمعات بشكل عام، وبالتالي داخل المدارس العربية وداخل الخط الأخضر بشكل خاص، وهذا يدفع المعلمين إلى أن يكونوا أكثر اندماجًا في العلاقات الاجتماعية مع زملائهم من المعلمين والإدارة ومع طلبتهم. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2019) التي أشارت إلى وجود فروق في متغير الجنس ولصالح المعلمين، واختلفت مع دراسة عليان (2012) التي أشارت إلى وجود فروق وفق متغير الجنس.

2. سنوات الخبرة:

كما بينت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية، والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (قيم العمل، فلسفة العمل)، من مجالات متغير الثقافة التنظيمية.

وكانت الفروق في متوسطات مستوى قيم العمل والأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية من مجالات الثقافة التنظيمية لصالح المعلمين ممن خبرتهم (1–8) سنوات مقابل المعلمين الذي

خبرتهم 16 سنة فأكثر، كما يتبين من خلال الجدول أن الفروق في متوسطات مستوى فلسفة العمل كأحد مجالات الثقافة التنظيمية لصالح المعلمين ممن خبرتهم أكثر من 16 سنة مقابل المعلمين الذين خبرتهم من (9–15) سنة.

وتُفسر هذه النتيجة بأن المعلم مع مرور سنوات على عمله يصبح خبيرًا في نقل الثقافة المجتمعية للطلبة، والمعلومات التعليمية وذلك بواسطة دوره كقيادي مسؤول عن إدارة الصف وتوجيه طلبته لتحقيق الغايات التعليمية. كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذي يمتلكون سنوات خبرة طويلة يتصفون بالتطور المهني الذي ينعكس على آفاقهم التنظيمية وقدراتهم على التفاعل والتأقلم مع المدرسة بشكل متميز وأفضل، مما يجعلهم أكثر عرضة لتاثيرات الثقافة التنظيمية داخل المدرسة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2019) حيث أشارت إلى وجود فروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة (10 سنوات فأكثر). واتفقت مع دراسة عليان (2012) التي أشارت إلى وجود فروق وفق متغير سنوات الخبرة.

3. المؤهل الأكاديمي:

وبينت النتائج عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مستوى الدلالة لكافة متغيرات الثقافة التنظيمية والتي جاءت أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين على اختلاف درجاتهم علمية يدركون الثقافة التنظيمية بأبعادها بذات المستوى، ويُعزى ذلك إلى الخبرات المتماثلة التي يتعرض لها المعلمين والدورات التدريبية التي يتم إشراكهم فيها. واتفقت مع دراسة عليان (2012) التي أشارت إلى وجود فروق وفق متغير المؤهل العلمي.

4.الجيل:

كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الثقافة التنظيمية (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) السائدة داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجيل، لكافة مجالات متغير الثقافة التنظيمية، وكانت الفروق في متوسطات مستوى مجالات الثقافة التنظيمية والمقياس ككل لصالح المعلمين ممن أعمارهم (22–36) سنة مقابل المعلمين الذين أعمارهم من (37–50) ومن زادت أعمارهم عن 51 سنة.

وتُفسر هذه النتيجة بأن الجيل الأصغر هو أكثر التزامًا وظيفيًا، وهذا يُعزى إلى عدم تمتعهم باستقرار وظيفي مقارنة بمن يمتلكون خبرات عمل لسنوات طويلة، وهذا الأمر يدفعهم إلى أن يلتزموا ويطبقوا اللوائح والتنظيمات السائدة في بيئة العمل دون ارتكاب أي مخالفات.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة خرموش وبحري (2021) التي أكدت أن الثقافة التنظيمية تلعب دورًا حيويًا في توجيه سلوك الأفراد، مما يعزز السلوكيات الإيجابية أو السلبية بناءً على طبيعة الثقافة، هذا يتماشى مع النتيجة التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية بين الأجيال، حيث أظهر المعلمون الأصغر سناً التزاماً أكبر بالقيم التنظيمية مقارنة بالمعلمين الأكبر سناً، كما تدعمها دراسة عبد

الهادي (2019) التي أكدت أهمية الثقافة التنظيمية في تحسين الأداء الإداري، مما يشير إلى أن الالتزام بالقيم التنظيمية يمكن أن يتأثر بالجيل والخبرة.

في المقابل، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2019) التي أظهرت أن مستوى الثقافة التنظيمية في مدارس محافظة بيشة كان عالياً بدون فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على الجيل، مما يشير إلى أن الجيل ليس دائماً عاملاً حاسماً في تأثير الثقافة التنظيمية.

أيضًا، تتعارض مع دراسة سليمان وآخرون (2012) التي وجدت أن الثقافة التنظيمية قد تتأثر بعوامل متعددة، مثل القيم الوطنية والتقاليد، مما يعكس تعقيد العوامل المؤثرة على الثقافة التنظيمية عبر الأجيال. كما أن دراسة الطراونة وآخرون (2019) لم تسجل فروقًا ذات دلالة إحصائية بناءً على الجنس والخبرة، مما يشير إلى أن تأثير الجيل على الثقافة التنظيمية قد يكون سياقيًا ومتأثراً بعوامل أخرى.

2.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: ". ما هو مستوى مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي، والعاطفي والجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظرالمعلمين, وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

1. الجنس:

بينت النتائج وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال

قيمة مستوى الدلالة لاختبارات للعينات المستقلة والتي جاءت أقل من (0.05)، كما يتبين من خلال الجدول أن المعلمات أقل استخدامًا للعنف من المعلمين في كل من مجال العنف اللفظي والعاطفي والعنف الجسدي، أي أن المعلمين يمارسون العنف ضد الطلبة أكثر من المعلمات.

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات أقل استخداماً للعنف من المعلمين وذلك يعود للتنشئة الاجتماعية والثقافية لذا غالباً ما تكون المعلمات أكثر تعاطفاً وتفهماً لما يحدث مع الطلبة وأكثر مراعاة لقدراتهم ومشاعرهم وهذا ينعكس على سلوك المعلمات، كما تميل المعلمات لاستخدام أسلوب تعاوني وقيادي للتقليل من اللجوء لاستخدام العنف والتشدد في التعامل مع الطلبة، بينما المعلمين أكثر استخداماً للعنف لأن الثقافة المجتمعية السائدة تُشجع على السيطرة والتشدد للذكور لكونها مجتمعات أبوية، تُعزز شعور السيطرة وحب النفوذ لديهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة خوري كسابري واخرون (Khoury–Kassabri et al., 2008) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصاح الذكور.

2. سنوات الخبرة:

كما بينت النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة المعلمين للعنف (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وكشفت الفروق عن أنه كلما ازدادت عدد سنوات الخبرة لدى المعلمين قل استعماله للعنف ضد الطلبة.

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين مع مرور سنوات على عملهم يصبحون أكثر دراية بالأساليب التي تمنح جو من التعاون والحوار والمناقشة مع الطلبة، وذلك بحكم خبرتهم الطويلة في التعامل مع فئات متباينة من الطلبة منحتهم فرصة إدراك الفروق الفردية لطلبتهم، مما ساعدهم على تحديد طرق التعامل الأكثر

سلاسة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة اردیستاني وآخرون (Ardestani et al., 2022) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأقل.

3. المؤهل الأكاديمي:

وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، وكانت لصالح من يحملون درجة الماجستير.

وتعزى هذه النتيجة إلى تأثير المواد النظرية التي تلقوها المعلمين خلال مرحلة دراستهم والتي عملت على تزويدهم بمهارات التواصل بفاعلية وكفاءة مع طلبتهم، وبشكل يجعلهم قادرين على التواصل معهم وتحديد احتياجاتهم ومتطلباتهم لتلبيتها وتنمية مهاراتهم، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة اردیستاني وآخرون (Ardestani et al., 2022) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدبلوم.

4.الجيل:

كما بينت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة المعلمين العنف (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) نحو الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجيل، وكانت الفروق لمن تتراوح أعمارهم من (22-36) سنة.

وتعزى هذه النتجية إلى أن المعلمين في عمر صغير يكون لديهم توجهات حول أن آلية ضبط الصف والطلبة يكون من خلال استخدام العنف والشدة في التعامل مع طلبتهم، وهذا قد يعود لكونهم في

يريدون رسم صورة معينة لهم في نظر الطلبة لضمان إدارة الصف، فهم يعتقدون أن الطلبة لا يلتزمون بالضوابط مع المعلمين الذين هم أصحاب الأعمار الصغيرة.

اتفقت النتيجة مع ما ذكرته دراسة أرديستاني وآخرون (Ardestani et al., 2022) في أن المعلمين الأصغر سناً يميلون إلى ممارسة العنف تجاه الطلاب أكثر من المعلمين الأكبر سناً، وذلك بسبب قلة خبرتهم ورغبتهم في فرض سلطتهم داخل الصف، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين (22–36) سنة يميلون لاستخدام العنف بشكل أكبر، مما يعكس رغبتهم في تأكيد قوتهم والتحكم في الطلاب، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة أرديستاني التي أظهرت أن المعلمين الأصغر سناً لديهم مستويات أعلى من استخدام العنف تجاه الطلاب.

على الصعيد المقابل، تختلف النتيجة عن دراسة خوري–كسابري (Khoury–Kassabri, 2012)، التي وجدت أن العنف الجسدي واللفظي كان موجوداً بشكل ملحوظ بين المعلمين بشكل عام دون الإشارة إلى فروق واضحة بناءً على العمر، كما تتعارض مع دراسة عطا الله (2019) التي أظهرت فعالية البرامج الإرشادية في تقليل العنف المدرسي دون التركيز على علاقة ذلك بمتغير الجيل، أما دراسة منصور (2018) فتباينت نتائجها أيضا، حيث ركزت على العلاقة بين العنف والتحصيل الدراسي بدلاً من تأثير العمر على ممارسة العنف، مما يدل على أن العوامل المؤثرة على العنف المدرسي يمكن أن تكون متعددة ومعقدة.

أيضاً، تختلف النتائج مع دراسة ماسات وآخرون (Masath et al., 2020)، التي ركزت على فعالية التدخلات للحد من العنف بدلاً من العلاقة بين العنف والعمر.

كما أن دراسة حمادنة (2014) التي تناولت دور الإدارة في الحد من العنف، لم تشر بشكل محدد إلى تأثير العمر على ممارسة العنف من قبل المعلمين.

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: ما هو مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية في داخل الخط الأخضر من وجهة نظرالمعلمين، وهل يختلف تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل، الجيل؟

1. الجنس:

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجنس، إلا أن هذه الفروق غير دالة إحصائيًا.

2. **سنوات الخبرة:**كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

3. المؤهل الأكاديمي:

4. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل)

لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي.

5. **4. الجيل:**

كما بينت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الاحتراق الوظيفي (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجيل.

وتُفسر النتائج السابقة فيما يخص الاحتراق الوظيفي بأن المعلمين على اختلاف جنسهم وسنوات خبرتهم ومؤهلهم العملي وجيلهم، يتمتعون في مستوى سلطة متشابه ولديهم ذات الصلاحيات والإمكانيات المهنية، كما أنهم بأنهم معرضون لمستويات متشابهه من الاحتراق الوظيفي وهذا يعني أن العوامل التي قد ترتبط بعوامل أخرى مثل بيئة العمل، والضغوط المهنية والدعم الأداري، نوع المدرسة، والدعم الإداري، والضغوط المهنية وبيئة العمل، والدعم المهني، السياسات المدرسية، والضغوط اليومية، واتفقت هذه النتجية مع دراسة الجابري (2023) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس والخبرةوالمرحلة التعليمية، كما اتفقت مع دراسة أبو جراد ومحمد (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، واختلفت هذه النتجية مع دراسة عقدي (2018) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

3.5 مناقشة نتائج اختبار فرضيات الدراسة

1.3.5 الفرضية الرئيسية الأولى التي نصها: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p < 0.05) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم. وهل تختلف هذه العلاقة بموجب المتغيرات المعدلة التالية: الجيل، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي؟

بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الثقافة التنظيمية بأبعادها وممارسة العنف بأبعاده، وأوضحت النتائج بأن بُعد فلسفة العمل هو البعد الوحيد الذي يؤثر على كل من بعد العنف اللفظي والجسدي، وتبين عدم وجود اختلاف بين قيم معاملات ارتباط كل من الثقافية التنظيمية بأبعادها وممارسة العنف بأبعاده وفق متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وتفسر هذه النتيجة بأنه كلما زاد مستوى الثقافة التنظيمية لدى المعلمين قلت ممارستهم للعنف، وتعزى هذه النتيجة إلى التزام المعلمين بالضوابط المهنية ومعايير الثقافة المجتمعية، التي توجب عليهم احترام الطلبة والتعامل معهم بسلاسة واحترام وتقدير. وذلك على اختلاف جنس والمؤهل العلمي والسنة الخبرة للمعلم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بارنيز (Barnes, 2012) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف.

وفي ظل هذه النتيجة قبلت الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم. تتفق مع دراسة موسى (2022) ودراسة حسين وآخرون (2022) حيث تدعمان الفرضية من خلال التأكيد على أن تحسين الثقافة التنظيمية يؤثر إيجابياً على الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي، مما يساهم في تقليل احتمالية ممارسة العنف، كما أن دراسة مقابلة (2022) تدعم الفرضية من خلال التأكيد على أهمية تعزيز الثقافة التنظيمية لتحسين الممارسات الإدارية، مما ينعكس إيجابياً على تقليل العنف.

ومع ذلك، هناك بعض الاختلافات نتائج الفرضية والدراسات الأخرى، حيث دراسة جيجير (2017) تركز بشكل خاص على الإساءة اللفظية وتجارب الطلاب، مما يدعم الفرضية من حيث وجود أشكال العنف، لكن تركز على جوانب محددة وتجارب فردية، كذلك، دراسة لوبيز وآخرون (2020) تركز على عوامل مدرسية وسياق عام لتحسين المناخ المدرسي وتعزيز الدعم الاجتماعي، وهي توصيات قد تكون ذات صلة ولكنها تختلف عن الفرضية التي تركز بشكل محدد على العلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف، بالإضافة إلى ذلك، دراسة ستون وآخرون (2009) تقدم رؤى حول اختلافات ثقافية في تقارير العنف، مما يدعم فالفرضية بشكل غير مباشر من خلال التأكيد على أهمية التوافق في تقارير العنف، لكنه يركز أكثر على الفروق الثقافية بدلاً من العلاقة المباشرة بين الثقافة التنظيمية والعنف.

2.3.5 الفرضية الرئيسية الثانية التي نصها: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) والاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم.

بينت النتائج وجود علاقة عكسية بين الثقافة التنظيمية بأبعادها والإنهاك العاطفي وضعف الإنجاز الشخصي كأحد أبعاد الاحتراق الوظيفي، وتبين أن بُعد فلسفة العمل هو البعد الذي يؤثر على ضعف الإنجاز الشخصي.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه كلما زاد مستوى الثقافة التنظيمية لدى المعلمين قل مستوى الإنهاك العاطفي ومستوى ضعف الإنجاز الشخصي لديهم، وهذا يُعزى بأن الثقافة التنظيمية تعزز لدى المعلمين الشعور بالمسؤولية نحو العمل وترفع من مستوى دافعيتهم للعمل بشكل يجعلهم أكثر تنظيم لآلية تنفيذ مهماتهم. ويعزى ذلك إلى ما يحصل عليه المعلمين من دعم اجتماعي، كما أن الثقافة التنظيمية تشجع على الالتزام بالقيم التي تقلل من شعور المعلمين بضعف الإنجاز أو صعوبة أداء المهمات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022) ومع دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014) ودراسة زاميني واخرون (Zamini et al., 2011) حيث أشاروا إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية معنوية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي.

وفي ظل هذه النتيجة قبلت الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) والاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف

الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) لدى المعلمين داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم.

3.3.5 الفرضية الرئيسية الثالثة التي نصها: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين الاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم.

بينت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بيين مجال الإنهاك العاطفي ومجال قصور التفاعلات داخل العمل وكل من أبعاد ممارسة العنف (اللفظي، الجسدي والعاطفي)، وتفسر هذه النتيجة بأنه كلما زاد مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين زاد مستوى ممارستهم للعنف بكافة أشكالها والعكس صحيح، وهذا يعزى إلى توجه المعلمين لإيجاد منافذ لتفريغ عدم رضاهم ويأسهم من مهنتهم ومن متطلباتهم على الطلبة من خلال التعامل معهم بعنف وبشكل غير مرضي، فالمعلمين الذين يعانون من مستويات أعلى من الإنهاك العاطفي أو قصور التفاعلات داخل العمل قد يكونون أكثر عرضة لممارسة أشكال مختلفة من العنف ضد الطلاب.

وفي ظل هذه النتيجة قبلت الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: "يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين الاحتراق الوظيفي بأبعاده (ضعف الإنجاز الشخصي، الإنهاك العاطفي، قصور التفاعلات داخل العمل) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم".

تتفق نتائج الفرضية مع ما أظهرته دراسة خوري–كسابري (Khoury–Kassabri, 2012) التي وجدت علاقة بين الكفاءات الذاتية والمعاملة العنيفة، مما يشير إلى أن المعلمين الذين يعانون من الاحتراق الوظيفي قد يكونون أكثر عرضة لممارسة العنف، كما تدعم النتائج ما توصلت إليه دراسة عطا الله (2019) التي أكدت فعالية التدخلات في تقليل العنف، مما يشير إلى أهمية معالجة الاحتراق الوظيفي كجزء من استراتيجيات الحد من العنف، من ناحية أخرى، تختلف النتائج عن دراسة الجابري (2023) التي وجدت مستوى متوسطاً من الاحتراق الوظيفي بين مديري المدارس، مما قد يشير إلى أن التأثير الوقائي المحتمل لمعالجة الاحتراق الوظيفي على العنف لم يكن واضحاً، كما تتباين النتائج مع دراسة عقدي (2018) التي أظهرت علاقة عكسية بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي، مما قد يقترح تأثيراً غير مباشر على تقليل العنف، لكنه لا يتطابق تمامًا مع الفرضية، أما الدراسات التي لم تدعم الفرضية، مثل دراسة منصور (2018) التي تناولت العنف المدرسي دون التركيز على الاحتراق الوظيفي، ودراسة حمادنة (2014) التي أبرزت انتشار العنف اللفظي، ودراسة أريديستاني وآخرون (Ardestani et al., 2022) التي كشفت عن تباين في تصورات العنف بين المعلمين والطلاب، فقد أشارت إلى أهمية البحث في جوانب أخرى من العنف المدرسي وأثرها على النتائج التي نناقشها.

4.3.5 الفرضية الرئيسية الرابعة التي نصها: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P\geq 0>05$) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من خلال الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف عبر توسط الاحتراق الوظيفي في النموذج بأثر مباشر بلغ (234)، وأثر غير مباشر (−0.21) وبأثر كلي (0.213)، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المتغير الوسيط الاحتراق الوظيفي وممارسة العنف في النموذج بأثر مباشر وكلي بلغ (0.129)، فضلًا عن وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي في النموذج بأثر مباشر وكلي بلغ (−0.160).

وتفسر هذه النتيجة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف في العمل، وأن الاحتراق الوظيفي يمكن أن يكون عاملاً وسيطاً في هذه العلاقة، وبالتالي فإن الثقافة التنظيمية قد تؤثر على ممارسة العنف عن طريق تأثيرها على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى العاملين.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن القيم والمعتقدات والسلوكيات المشتركة تلعب دوراً هاماً في تحديد كيفية تفاعل أفراد المنظمة مع بعضهم بعضاً ومع الهيكل التنظيمي، وأن الاحتراق الوظيفي يشعر بالإرهاق والإحباط وعدم الكفاءة في العمل، ويمكن أن ينجم عن ذلك عوامل مثل الضغط النفسي الناجم عن العمل، أو الشعور بعدم الانتماء إلى المنظمة، أو الشعور بعدم الاستفادة الشخصية من العمل.

وفي ظل هذه النتيجة قبلت الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: "يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (P≤0>05) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (قيم العمل، فلسفة العمل، المعتقدات ورسالة المدرسة، الأعراف والقوانين المدرسية والتوقعات التنظيمية المستقبلية) وممارسة العنف بأبعاده (العنف اللفظي والعاطفي، العنف الجسدي) من قبل المعلمين ضد الطلاب داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر من خلال الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم".

تتفق نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة مع عدة دراسات تناولت العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي، أظهرت دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022) وجود علاقة سلبية معنوية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي، مما يدعم فكرة أن الثقافة التنظيمية الجيدة قد تسهم في تقليل الاحتراق الوظيفي، وهو ما يتماشى مع النتائج التي تشير إلى تأثير الثقافة التنظيمية على ممارسة العنف عبر تأثيرها على الاحتراق الوظيفي، كذلك، تتوافق مع دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014) التي كشفت عن علاقة سلبية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي، مما يعزز من دور الثقافة التنظيمية في تقليل الاحتراق الوظيفي ومن ثم العنف، خاصة في سياق التماسك الاجتماعي والابتكار.

من ناحية أخرى، تختلف عن دراسة ديميتريوس كونستانتينوس (Dimitrios & Konstantinos, 2014) التي لم تجد علاقة واضحة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي، حيث أوصت بالتركيز على استراتيجيات الثقافة التنظيمية للتخفيف من الاحتراق الوظيفي، لكن لم تدعم النتائج تأثير الثقافة التنظيمية بشكل مباشر كما في الدراسة الحالية، أيضاً، تتباين نتائج الفرضية مع دراسة زاميني وآخرون (Zamini et al., 2011) التي أظهرت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي في جامعة تبريز، ولكن دون توضيح تأثير الاحتراق الوظيفي على العنف، مما يعكس اختلافاً في التركيز بين الدراسة الحالية والدراسات الأخرى.

فيما يخص الدراسات التي تناولت الثقافة التنظيمية والعنف، تتفق نتائج الفرضية مع دراسة بارنيز (Barnes, 2012) التي أظهرت أن تحسين الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي يؤدي إلى انخفاض مستويات العنف، وهو ما يتماشى مع فكرة أن الثقافة التنظيمية يمكن أن تؤثر على ممارسة العنف عبر تأثيرها على الاحتراق الوظيفي، بينما تختلف النتائج عن دراسة رشيد (2015) التي فحصت علاقة الهوية الشخصية

بممارسة العنف، حيث لم تركز على الثقافة التنظيمية، مما لا يقدم دعماً مباشراً للفرضية ولكنه يسلط الضوء على أهمية جوانب أخرى في فهم العنف المدرسي.

5.3.5 ملخص النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: اختلاف مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر

متغير الجنس: النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير الجنس. وتفسر النتيجة بكون المعلمين من كلا الجنسين لديهم توجهات ورؤى مشتركة نحو مستوى الثقافة التنظيمية، ويرجع ذلك إلى تأثير الثقافة التنظيمية المشتركة والتكنولوجيا الحديثة التي تعزز من توحيد الخبرات بين الجنسين.

متغير سنوات الخبرة: النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة على الثقافة التنظيمية، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة (1–8) سنوات مقابل المعلمين ذوي الخبرة (16 سنة فأكثر).

وتفسر النتيجة بأنه مع مرور السنوات، يكتسب المعلمون خبرات تمكنهم من التأقلم بشكل أفضل مع الثقافة التنظيمية للمدرسة.

متغير المؤهل الأكاديمي: النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، وتفسر النتيجة بأن المعلمون، بغض النظر عن درجاتهم العلمية، يدركون الثقافة التنظيمية بذات المستوى، ويرجع ذلك إلى الخبرات والدورات التدريبية المتماثلة.

متغير الجيل: النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير الجيل، وكانت الفروق لصالح المعلمين ممن أعمارهم (22–36) سنة. وتفسر النتيجة بكون الجيل الأصغر يتمتع بالتزام وظيفي أعلى بسبب عدم الاستقرار الوظيفي، مما يدفعهم إلى تطبيق اللوائح التنظيمية بشكل أكبر.

السؤال الثاني: مدى ممارسة العنف من قبل المعلمين نحو الطلاب

متغير الجنس: النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة العنف تبعًا لمتغير الجنس، حيث كانت المعلمات أقل استخدامًا للعنف من المعلمين، وتعود هذه النتيجة إلى التنشئة الاجتماعية والثقافية التي تجعل المعلمات أكثر تعاطفًا وتفهمًا لمشاعر الطلاب.

متغير سنوات الخبرة: النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة العنف تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث يقل استخدام العنف مع زيادة سنوات الخبرة، وتفسر النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يصبحون أكثر دراية بأساليب التعامل مع الطلاب بطريقة تعاونية.

متغير المؤهل الأكاديمي: النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة العنف تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي، وكانت لصالح من يحملون درجة الماجستير، وتفسر النتيجة بأن المعلمين ذوي المؤهل العالي يتمتعون بمهارات تواصل أكثر فاعلية وكفاءة مع الطلاب.

متغير الجيل: النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة العنف تبعًا لمتغير الجيل، حيث كان المعلمون الأصغر سنًا أكثر استخدامًا للعنف، وتفسر النتيجة بأن المعلمين الأصغر سنًا يميلون لاستخدام العنف كوسيلة لضبط الصف وتأكيد السلطة.

السؤال الثالث: مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين

متغير الجنس: النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لمتغير الجنس.

متغير سنوات الخبرة: النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

متغير المؤهل الأكاديمي: النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي.

متغير الجيل: النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لمتغير الجيل.

وتفسر النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لمتغيرات الجنس, سنوات الخبرة , المؤهل الاكاديمي والجيل لكون المعلمون يعانون من مستويات متشابهة من الاحتراق الوظيفي بغض النظر عن متغيراتهم الشخصية.

فرضيات الدراسة:

1. الفرضية الأولى: وجود علاقة سلبية بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف، وعدم وجود اختلاف في هذه العلاقة تبعًا للجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، النتائج قبلت الفرضية، حيث كلما زاد مستوى الثقافة التنظيمية قل مستوى ممارسة العنف.

2. الفرضية الثانية: وجود علاقة عكسية بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي، النتائج قبلت الفرضية، حيث كلما زاد مستوى الثقافة التنظيمية قل مستوى الاحتراق الوظيفي.

3. الفرضية الثالثة: وجود علاقة طردية بين الاحتراق الوظيفي وممارسة العنف، النتائج قبلت الفرضية، حيث كلما زاد مستوى الاحتراق الوظيفي زاد مستوى ممارسة العنف.

4. الفرضية الرابعة: وجود علاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف عبر الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط. النتائج قبلت الفرضية، حيث تؤثر الثقافة التنظيمية على ممارسة العنف من خلال الاحتراق الوظيفي.

خلاصة

تعكس النتائج أهمية الثقافة التنظيمية في تقليل العنف والاحتراق الوظيفي بين المعلمين، وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية داخل المدارس، كما توضح الفروق بين المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، والجيل، مما يسهم في تطوير استراتيجيات تستهدف تحسين بيئة العمل المدرسية وتعزيز رفاهية المعلمين.

6.3.5 مدى إسهام نتائج الدراسة للمعرفة الموجودة في الدراسات السابقة:

1. الثقافة التنظيمية: تسهم نتائج الدراسة الحالية في إثراء فهم الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية داخل داخل الخط الأخضر، من خلال استعراض الأبعاد المختلفة لهذه الثقافة وكيفية تأثيرها على سلوكيات المعلمين، حيث إن الدراسات السابقة التي تناولت الثقافة التنظيمية في المدارس، وركزت على تحليل الواقع الثقافي التنظيمي السائد فيها مثل دراسة عبد الهادي (2019)، والطراونة وآخرون (2019)،

وعليان (2012)، دراسة تيرزي (Terzi, 2016) ، دراسة سليمان وآخرون (Silman et al., 2012) وخرموش وبحري (2021). تلك الدراسات تباينت في أهدافها ومجتمعاتها، حيث بحثت في العوامل المؤثرة على الثقافة التنظيمية وكيفية تأثيرها على السلوكيات الإيجابية والسلبية في المدارس.

2. الاحتراق الوظيفي: تسهم النتائج في فهم كيفية تأثير الثقافة التنظيمية على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، مما يعزز من المعرفة السابقة حول هذا الموضوع ويضيف له بُعداً جديداً، والدراسات التي تناولت موضوع الاحتراق الوظيفي في المدارس مثل دراسة الجابري (2023)، ونصر (2023)، وأبو جراد ومحمد (2021), دراسة ديميتريوس كونستانتينوس (Dimitrios & Konstantinos, 2014) و دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014)، و دراسة زاميني وآخرون (Zamini et al., 2011). تلك الدراسات استهدفت تحليل مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين والعوامل المؤثرة عليه، مثل المناخ التنظيمي والأنماط القيادية.

3. العنف في المدارس: تضيف النتائج فهماً أعمق للعلاقة بين الاحتراق الوظيفي وممارسات العنف من قبل المعلمين تجاه الطلاب، مما يسهم في تطوير استراتيجيات أكثر فعالية للتعامل مع هذه الظاهرة.

والدراسات التي تناولت موضوع العنف في المدارس مثل دراسة عطا الله (2019)، ومنصور (2018)، وحمادنة (2014), دراسة اردستاني واخرون (Ardestani et al., 2022)، و دراسة خوري كسابري وآخرون (Khoury-Kassabri et al., 2008) ، وMasath et al دراسة ماسات وآخرون (Masath et al., 2020). تلك الدراسات ركزت على تحليل العوامل المؤثرة على سلوكيات العنف لدى الطلاب والمعلمين وكيفية التعامل معها.

4. نتائج الفرضيات تسهم في تقديم فهم متكامل للعلاقة بين الثقافة التنظيمية، الاحتراق الوظيفي، وممارسات العنف في المدارس الثانوية. كما تقدم توجيهات عملية لصانعي السياسات والقادة التربويين لتحسين بيئة العمل المدرسية ودعم المعلمين بشكل أفضل، مما يساهم في خلق بيئة تعليمية أكثر إيجابية وأمانًا للطلاب، حيث إن الدراسات السابقة التي تناولت الاحتراق الوظيفي والثقافة التنظيمية مثل دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022) ، و دراسة أليريزا (Alireza et al., 2014) ودراسة ديميتريوس كونستانتينوس (Dimitrios & Konstantinos, 2014). والدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف في المدارس مثل دراسة بارنيز (Barnes, 2012). تلك الدراسات هدفت إلى فهم كيفية تأثير الثقافة التنظيمية على مستويات الاحتراق الوظيفي والرضا الوظيفي لدى الموظفين. كما وركزت على كيفية تأثير الثقافة التنظيمية على سلوكيات العنف في المدارس.

الخلاصة:

تسهم نتائج الدراسة الحالية في سد الفجوة الموجودة في الدراسات السابقة، خاصةً فيما يتعلق بفحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط بين الثقافة التنظيمية والعنف في المدارس الثانوية، كما تبرز أهمية الاهتمام بالثقافة التنظيمية في تحسين البيئة المدرسية والحد من ممارسات العنف، مما يعزز من الجهود الأكاديمية والميدانية للتعامل مع هذه الظواهر بشكل أكثر فعالية.

4.5 تصور مقترح:

التصور المقترح من أجل تعزيز الثقافة التنظيمية في البيئة التعليمية وعلاقتها بممارسة العنف من قبل المعلمين والاحتراق الوظيفي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

مقدمة.

5.4.5 منطلق االتصور المقترح .

2.4.5 أهداف التصور المقترح.

3.4.5 مبررات التصور المقترح.

4.4.5 الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح.

5.4.5 مجالات التصور المقترح .

6.4.5 آليات تنفيذ الاتصور المقترح.

7.4.5 التّحديات المحتملة أمام تطبيق التصور المقترح.

8.4.5 مقترحات للتعامل مع التّحديات المحتملة أمام تطبيق التصور المقترح.

4.5 تصور مقترح

تستعرض الباحثة في هذا الجزء التصور الذي تقترحه من أجل تعزيز الثقافة التنظيمية في البيئة التعليمية وعلاقتها بالحد من ممارسة العنف من قبل المعلمين وتخفيف الاحتراق الوظيفي في المدارس

العربية داخل الخط الأخضر، وذلك لما توفره هذه الثقافة من بيئة مهنية مريحة ومرنة تُسهل عملية تحقيق الأهداف التربوية التعليمية.

1.4.5 منطلق التصور المقترح

ينطلق هذا التصور من أهمية تعزيز الثقافة التنظيمية في المدارس كوسيلة لتحسين بيئة العمل وتعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، مع التركيز على الحد من العنف المدرسي وتخفيف الاحتراق الوظيفي للمعلمين، هذا المنطلق يأتي استنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي والعنف المدرسي، مثل دراسة خرموش وبحري (2021) التي أشارت إلى أهمية الثقافة التنظيمية في تعزيز السلوكيات الإيجابية في المدارس، ودراسة سيلمان وآخرون (Silman et al., 2012) التي أظهرت تأثير الثقافة التنظيمية على بيئة المدرسة، كما أن دراسة دراسة روستامي وجيزيلسيفلو (Rostami & Ghezelseflu, 2022) أكدت على العلاقة الوثيقة بين الثقافة التنظيمية والاحتراق الوظيفي.

2.4.5 أهداف التصور المقترح

1. تعزيز الثقافة التنظيمية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر: بناءً على ما أكدته دراسة عبد الهادي (2019) حول أهمية تعزيز الثقافة التنظيمية في المدارس لرفع مستوى التواصل والبيئة الإيجابية.

2. تقليل مستوى العنف المدرسي الممارس من قبل المعلمين تجاه الطلاب: وهو ما أكدت عليه دراسة بارنيز (Barnes,2012) التي فحصت تأثير الثقافة التنظيمية على العنف المدرسي، ودراسة عطا الله (2019) التي تطرقت إلى استراتيجيات تقليل العنف من خلال برامج توعوية.

3. تخفيف الاحتراق الوظيفي للمعلمين من خلال تحسين بيئة العمل ودعم رفاهيتهم النفسية: استنادًا إلى دراسة الحميد (2019) التي أشارت إلى ضرورة تحسين البيئة الوظيفية للمعلمين لتقليل مستويات الاحتراق الوظيفي.

4. زيادة التفاعل الإيجابي والتواصل بين المعلمين والطلاب: كما بينت دراسة سيلمان وآخرون (Silman et al., 2012) أهمية تعزيز بيئة مدرسية داعمة تزيد من التفاعل الإيجابي بين مختلف أفراد المجتمع المدرسي.

5. تحسين أداء المعلمين الأكاديمي من خلال رفع مستوى الرضا الوظيفي: بناءً على ما أكدته دراسة زاميني وآخرون (Zamini et al., 2011) حول تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الأكاديمي وتقليل الاحتراق الوظيفي.

3.4.5 مبررات التصور المقترح

1. تسهم الثقافة التنظيمية في توفير بيئة مدرسية تعزز الشفافية والمشاركة، مما يقلل من العنف المدرسي.

2. ارتفاع مستوى الاحتراق الوظيفي للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر يتطلب تدخلاً عاجلاً لتحسين بيئة العمل.

3. تحسين العلاقات المهنية بين المعلمين والإدارة، مما يعزز من استقرار البيئة التعليمية.

4. الأبحاث والدراسات السابقة أثبتت وجود علاقة عكسية بين الثقافة التنظيمية الإيجابية والاحتراق الوظيفي وممارسات العنف.

4.4.5 الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح

1. الأساس الديني:

يعزز الدين القيم والمبادئ التي تدعو إلى الرحمة، العدل، والتسامح في التعامل مع الآخرين، بما في ذلك العلاقة بين المعلمين والطلاب، يعتمد الأساس الديني على تشجيع المعلمين على اتباع أخلاقيات مهنية تستند إلى الفضائل الدينية مثل الرحمة والتفاهم، مما يسهم في تقليل العنف المدرسي وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية.

2. الأساس الفكري:

يستند هذا الأساس إلى تبني المفاهيم الحديثة المتعلقة بإدارة التعليم والقيادة التربوية، مثل تعزيز ثقافة التعاون والإبداع والتفكير النقدي، يعمل هذا على تطوير سياسات تهدف إلى تحفيز التفكير المستقل لدى الطلاب، والابتعاد عن الأساليب التقليدية التي قد تؤدي إلى الاحتراق الوظيفي أو العنف.

3. الأساس الاقتصادي:

يجب أن يعزز المقترح الاهتمام بتحسين الموارد المالية وتخصيص الميزانيات المناسبة لتدريب المعلمين وتحسين البيئة المدرسية، التخصيص العادل للموارد يؤثر على جودة التعليم ويقلل من الضغوط الاقتصادية على المعلمين، مما يخفف من الاحتراق الوظيفي والعنف المدرسي.

4. الأساس القانوني والإداري:

يعتمد على تطبيق سياسات وقوانين تحمي حقوق المعلمين والطلاب وتنظم العلاقات داخل المدرسة. يهدف إلى تطوير لوائح داخلية لضمان الشفافية والمساءلة في التعامل مع حوادث العنف المدرسي والاحتراق الوظيفي، مع تحسين الإدارة المدرسية من خلال معايير قانونية فعالة.

5. الأساس الأخلاقي:

يؤكد على أهمية الأخلاق المهنية في التعليم، مثل النزاهة والاحترام المتبادل بين المعلمين والطلاب. يشجع هذا الأساس على خلق بيئة تعليمية قائمة على الثقة والاحترام، مما يساعد في تقليل الصراعات داخل المدرسة وتعزيز ثقافة تنظيمية إيجابية.

6. الأساس الاجتماعي:

يعكس هذا الأساس الدور الاجتماعي للمدرسة كمؤسسة تسهم في تطوير العلاقات الاجتماعية الصحية بين المعلمين والطلاب، يركز على تعزيز الروابط الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، وتفعيل دور المجتمع المحلي في دعم الثقافة التنظيمية الإيجابية وتقليل العنف المدرسي.

5.4.5 مجالات التصور المقترح

1. مجال التعامل مع الإحباط والعنف المدرسي (مستند إلى نظرية الإحباط والعدوان):

وفقًا لنظرية الإحباط والعدوان التي تفيد بأن العنف قد ينشأ نتيجة الإحباط، يمكن التركيز على تطوير استراتيجيات وقائية للتعامل مع مصادر الإحباط المختلفة التي يواجهها المعلمون والطلاب، تشمل هذه الاستراتيجيات:

- التعرف على مصادر الإحباط: مثل الإحباط الشخصي، البيئي، وإحباط الصراع.

- تطوير أساليب للتعامل مع الإحباط: مثل التدريب على إدارة الضغوط والقدرة على اتخاذ قرارات صحيحة في مواجهة الصراعات.

- تعزيز مهارات التواصل الفعّال: لتقليل فرص ظهور العنف الناتج عن الشعور بالإحباط.

2. مجال تعزيز الثقافة التنظيمية مستند إلى نظرية المستويات لفومبرون وزاجاك (Fombrun & Zajac, 1987):

تعتمد هذه النظرية على مفهوم الثقافة التنظيمية وتبلورها عبر الأجيال والمستويات المختلفة، يمكن لهذا المجال أن يركز على:

- التأكيد على القيم والمبادئ الاجتماعية والديني في تشكيل الثقافة التنظيمية.

- تفعيل التشاركية الجماعية: من خلال تعزيز مشاركة جميع أفراد المجتمع المدرسي (معلمين، طلاب، إداريين) في بناء ثقافة تنظيمية إيجابية.

– التركيز على ثقافة المدرسة: التي تعكس قيم المجتمع وتدعم التعايش والاحترام المتبادل، وتقليل العنف.

3. مجال الوقاية من الاحتراق الوظيفي مستند إلى النظرية السلوكية (Behavioural Theory):

وفقًا للنظرية السلوكية التي ترى أن الاحتراق الوظيفي هو نتيجة للعوامل البيئية، يمكن أن يركز هذا المجال على:

– تحديد العوامل البيئية المسببة للاحتراق الوظيفي مثل الضغوط المهنية والعلاقات داخل البيئة المدرسية.

– تطوير استراتيجيات التعلم والتكيف: من خلال تقديم برامج تدريبية تساعد المعلمين على اكتساب سلوكيات تكيفية فعّالة للتعامل مع الضغوط.

– التدخل الوقائي: لضبط العوامل البيئية التي تؤدي إلى الاحتراق الوظيفي، مما يقلل من تأثير هذه العوامل على المعلمين ويمنع تدهور أدائهم وسلوكياتهم.

4. مجال بناء بيئة مدرسية داعمة:

يمكن الاستفادة من النظرية السلوكية أيضًا في هذا المجال من خلال:

– بناء بيئة مدرسية تحفز على التكيف الإيجابي مع الضغوط والمشكلات التي قد تنشأ.

– التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب: من خلال تعزيز علاقات قائمة على التفاهم والتفاعل الإيجابي لتجنب السلوكيات العدوانية أو الاحتراق الوظيفي.

5. مجال التقييم المستمر والتحسين:

يستلزم هذا المجال:

–التقييم الدوري للتدخلات: لتحديد مدى فعاليتها في تحسين الثقافة التنظيمية وتقليل الاحتراق الوظيفي والعنف.

– المرونة في التكيف: مع المتغيرات الاجتماعية والبيئية داخل المدرسة والمجتمع المحيط.

بناءً على هذه المجالات، يمكن إنشاء نموذج يعزز من الثقافة التنظيمية الإيجابية ويقلل من الاحتراق الوظيفي والعنف المدرسي، مع الاستفادة من الأطر النظرية المختلفة لفهم العوامل المؤثرة والآليات التي تؤدي إلى تحسين السلوكيات التنظيمية والتربوية.

6.4.5 آليات تنفيذ التصور المقترح

1. عقد ورش عمل ودورات تدريبية دورية للمعلمين والإدارة المدرسية

– تنمية المهارات القيادية: يتم تنظيم ورش عمل تستهدف تطوير المهارات القيادية لدى الإدارة المدرسية والمعلمين بما يتماشى مع قيم وثقافة المدرسة، هذا يشمل مهارات اتخاذ القرارات، إدارة الأزمات، وتنظيم الوقت.

– برامج تدريبية لإدارة الصف: يتم تنفيذ برامج متخصصة لإدارة الصفوف بفعالية، مما يتيح للمعلمين التحكم في البيئة التعليمية وتقليل التوتر والعنف الناتج عن الفوضى أو ضعف السيطرة.

– تطوير مهارات التواصل الفعال: تنظيم ورش عمل تركز على تحسين مهارات التواصل بين المعلمين والطلاب، والإدارة، وكذلك أولياء الأمور، بما يعزز من العلاقات الإيجابية.

– التعامل مع الاحتراق الوظيفي: عقد جلسات تدريبية حول إدارة الضغوط والاحتراق الوظيفي، بما يشمل تقديم استراتيجيات نفسية وسلوكية للتكيف مع الضغوط المهنية المتزايدة.

2. إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية وإدارة الصفوف بشكل أكثر فعالية

– لجان استشارية للمعلمين: إنشاء لجان استشارية تتضمن المعلمين وأعضاء الإدارة، يتم فيها مناقشة القرارات المتعلقة بالسياسات التربوية وإدارة المدرسة بشكل جماعي، مما يعزز من شعور المعلمين بالمشاركة والمسؤولية.

– تحفيز المعلمين على تقديم المبادرات: تشجيع المعلمين على تقديم اقتراحات لتحسين البيئة التعليمية وتنفيذ المشاريع الجديدة، ما يزيد من شعورهم بالإنجاز والمشاركة الإيجابية.

– إشراك المعلمين في وضع الخطط التربوية: يتم إشراك المعلمين في صياغة الأهداف التعليمية وخطط الدروس، بما يتماشى مع استراتيجيات المدرسة لتنمية الطلاب والتعامل مع التحديات.

– تنمية الاستقلالية في إدارة الصف: تقديم برامج تدريبية تركز على منح المعلمين الاستقلالية في إدارة الصفوف واتخاذ القرارات اليومية بما يعزز من ثقتهم وقدرتهم على التعامل مع المواقف الصعبة.

3. تقييم دوري لمدى تأثير الثقافة التنظيمية على ممارسات العنف والاحتراق الوظيفي.

– أدوات تقييم متعددة: استخدام استبيانات دورية ومقابلات مع المعلمين والطلاب لقياس مدى تأثير الثقافة التنظيمية على سلوكيات المعلمين وممارساتهم داخل الفصول الدراسية.

– مراقبة مؤشرات الأداء: يتم وضع معايير لقياس مدى انخفاض حالات العنف داخل المدرسة وتراجع مستويات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بناءً على التدخلات المنفذة.

– التغذية الراجعة المستمرة: يتم تنظيم جلسات مخصصة لمراجعة وتقييم التدخلات المتبعة، بما يتضمن الاستماع إلى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور لتقييم فعالية الاستراتيجيات وتحديد نقاط القوة والضعف.

– التعديل والتكيف مع النتائج: بناءً على نتائج التقييمات الدورية، يتم تعديل الخطط والاستراتيجيات لتتناسب مع المتغيرات المستجدة في المدرسة والمجتمع المحيط بها.

4. تطوير استراتيجيات تعزيز التعاون بين المعلمين والإدارة وأولياء الأمور

– لقاءات دورية مع أولياء الأمور: تنظيم لقاءات دورية تجمع بين المعلمين وأولياء الأمور لمناقشة التحديات المشتركة، متابعة تطور الطلاب، وتحديد سبل التعاون لتحسين البيئة المدرسية.

– فرق عمل مشتركة: إنشاء فرق عمل تشمل المعلمين وأولياء الأمور والإدارة لمتابعة قضايا محددة مثل السلوكيات الطلابية، ممارسات العنف، ومواجهة الاحتراق الوظيفي للمعلمين.

– إنشاء قنوات تواصل مفتوحة: تطوير منصات رقمية (مثل تطبيقات أو منصات إلكترونية) تسهل التواصل المستمر بين أولياء الأمور والمعلمين والإدارة المدرسية، مما يتيح متابعة مستمرة وتبادل الآراء والحلول.

– تعزيز الشراكات المجتمعية: تعزيز الشراكات بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي (مثل الجمعيات الأهلية والمراكز الثقافية) لدعم الأنشطة المدرسية وتعزيز الترابط بين المجتمع والمدرسة.

5. تقديم الدعم النفسي والاجتماعي المستمر للمعلمين

– إنشاء وحدات دعم نفسي: يتم إنشاء وحدات متخصصة للدعم النفسي والاجتماعي داخل المدرسة تكون متاحة للمعلمين لمساعدتهم في التعامل مع الضغوط والتحديات النفسية المرتبطة بالعمل.

– برامج رفاهية الموظفين: إطلاق برامج رفاهية تهدف إلى تحسين الصحة النفسية للمعلمين، مثل الاستشارات الفردية والجماعية، وإقامة أنشطة اجتماعية وترفيهية لتعزيز الروح الجماعية والحد من التوتر.

– تطوير استراتيجيات إدارة الإجهاد: توفير ورش عمل تدريبية حول تقنيات إدارة الإجهاد مثل التأمل والاسترخاء، إلى جانب توجيه المعلمين نحو ممارسات تعزز من رفاهيتهم الشخصية والمهنية.

– الاستفادة من الخبرات النفسية: التعاون مع خبراء في مجال الصحة النفسية لتقديم جلسات دعم وتوجيه حول كيفية التعامل مع الأزمات النفسية التي قد تواجه المعلمين نتيجة الضغوط المهنية.

6. تعزيز بيئة عمل تشاركية وإيجابية

– تنمية العلاقات الإيجابية: العمل على تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين والإدارة، مع التركيز على بناء الثقة المتبادلة والاحترام كقيم أساسية داخل المدرسة.

– أنشطة جماعية تعاونية: تنظيم فعاليات وأنشطة جماعية تشمل جميع أعضاء المجتمع المدرسي، بهدف تعزيز روح الفريق والارتباط العاطفي بالمدرسة.

– التشجيع على الابتكار: توفير بيئة محفزة للإبداع والابتكار حيث يمكن للمعلمين تقديم أفكار جديدة لتحسين المناهج وأساليب التعليم، وتحفيز الطلاب على المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية.

الخلاصة:

من خلال تنفيذ هذه الآليات، يمكن تحقيق تحسينات ملموسة في الثقافة التنظيمية للمدرسة، تقليل الاحتراق الوظيفي، والحد من العنف المدرسي، التركيز على التدريب المستمر، المشاركة الجماعية، والدعم النفسي والاجتماعي يساهم في بناء بيئة تعليمية أكثر إيجابية وتعزز من رفاهية المعلمين والطلاب على حد سواء.

7.4.5 التحديات المحتملة أمام تطبيق التصور المقترح

1. مقاومة بعض المعلمين والإدارة للتغيير أو الالتزام بالخطط المقترحة

– مقاومة التغيير السلوكي والمفاهيمي: يمكن أن تواجه المدارس صعوبة في إقناع بعض المعلمين أو أفراد الإدارة بتبني السياسات الجديدة، بعض المعلمين قد يشعرون بأن الطرق التقليدية في إدارة الصفوف أو التعامل مع الطلاب هي الأفضل بالنسبة لهم، مما يجعلهم غير راغبين في التغيير، هذه المقاومة قد تكون نتيجة للارتياح بالوضع الحالي أو الخوف من التغيير وتأثيراته على الأداء المهني.

– المقاومة المؤسسية: الإدارة المدرسية قد تكون هي الأخرى غير مستعدة لتغيير بعض السياسات والإجراءات القائمة، قد يخشون من عدم تحقيق الأهداف الجديدة أو الفشل في تنفيذها، مما يؤدي إلى تباطؤ في تبني المبادرات الجديدة.

– المعوقات الثقافية والاجتماعية: في بعض الحالات، قد تعكس ثقافة المدرسة والمجتمع المحيط بها مواقف تقليدية تعيق التحول نحو نماذج أكثر شفافية أو تشاركية في اتخاذ القرار.

2. نقص التمويل اللازم لتنفيذ البرامج التدريبية

– تكاليف التدريب المستمر: تنفيذ البرامج التدريبية بشكل دوري للمعلمين والإداريين يتطلب ميزانية مالية، وهذا قد يكون عائقاً في بعض المدارس التي تعاني من نقص التمويل، من دون توفر التمويل الكافي، قد لا تستطيع المدارس توفير المدربين المتخصصين أو الموارد التعليمية اللازمة لتنفيذ هذه البرامج بفعالية.

– العجز في الموارد المادية والبشرية: بالإضافة إلى التكلفة المالية، فإن المدارس قد تواجه نقصًا في الموارد البشرية المدربة على تنفيذ البرامج التدريبية المتخصصة، مما يعيق تحسين الثقافة التنظيمية والتعامل مع العنف المدرسي.

– التمويل المستدام: قد تكون المدارس قادرة على تأمين تمويل أولي لإطلاق البرامج التدريبية، ولكن التحدي الأكبر يكمن في كيفية تأمين تمويل مستدام يضمن استمرارية تلك البرامج على المدى الطويل.

3. عدم وضوح دور المعلمين في عمليات اتخاذ القرار

– الغموض في توزيع المسؤوليات: أحد التحديات الرئيسية يتمثل في عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات بين المعلمين والإدارة المدرسية، وخاصة في عمليات اتخاذ القرار، هذا الغموض قد يؤدي إلى إحباط المعلمين وشعورهم بعدم الأهمية أو الفعالية، مما يعيق مشاركتهم في تطبيق النموذج بشكل إيجابي.

– البيروقراطية المدرسية: الإجراءات البيروقراطية المعقدة في بعض المدارس قد تجعل من الصعب على المعلمين التفاعل الفعّال مع القرارات الإدارية، بالإضافة إلى ذلك، قد لا تُمنح المعلمين الفرصة الكافية لإبداء آرائهم أو المشاركة في صياغة السياسات المدرسية، مما يقلل من التزامهم بتلك السياسات.

– ضعف التواصل بين الإدارة والمعلمين: قد يكون هناك فجوة في التواصل بين المعلمين والإدارة، مما يؤدي إلى عدم توافق في الأهداف وفهم متبادل بين الطرفين حول كيفية تنفيذ التصور.

4. تأثير الضغط الوظيفي المستمر على فعالية تنفيذ النموذج

– زيادة أعباء العمل: مع الضغط المستمر الذي يعاني منه المعلمون نتيجة للمتطلبات اليومية والمهام الإضافية المرتبطة بالتدريس، قد يجدون صعوبة في التفرغ للبرامج التدريبية أو المبادرات الجديدة، هذا الضغط المهني قد يؤدي إلى تراجع دافعهم للمشاركة الفعّالة في عملية التغيير.

– الإرهاق المهني: الإرهاق المهني والاحتراق الوظيفي يعد من أكبر التحديات التي قد تعيق نجاح تنفيذ النموذج، المعلمون الذين يعانون من الإرهاق الوظيفي قد يكونون أقل قدرة على تبني ممارسات جديدة أو المشاركة في التدريب والتطوير، مما يؤثر سلبًا على فعالية النموذج.

– نقص الدعم النفسي والاجتماعي: في ظل غياب الدعم النفسي والاجتماعي المستمر للمعلمين، يمكن أن يؤدي ذلك إلى شعورهم بالإجهاد وفقدان الحافز للمشاركة في تحسين البيئة المدرسية أو الحد من العنف.

5. التحديات الثقافية والاجتماعية

– الفروقات الثقافية: في المجتمعات التي تتميز بتنوع ثقافي، قد تختلف توقعات المعلمين والإداريين وأولياء الأمور حول ما يجب أن تكون عليه الثقافة التنظيمية، هذا التباين قد يخلق صعوبة في تحقيق التوافق حول الأهداف والقيم التنظيمية الجديدة.

– العادات الاجتماعية السائدة: بعض المدارس قد تتأثر بالعادات الاجتماعية السائدة التي قد تعيق تطبيق مفاهيم جديدة مثل الشفافية في اتخاذ القرارات أو المشاركة الجماعية في السياسات المدرسية.

6. التحديات الإدارية والتنظيمية

– ضعف القيادة المدرسية: القيادة المدرسية الضعيفة قد تؤدي إلى صعوبة في تنفيذ التصور المقترح بنجاح، إذا لم تكن الإدارة ملتزمة بالتغيير أو غير قادرة على توجيه المعلمين نحو تبني ممارسات جديدة، قد يفشل النموذج في تحقيق أهدافه.

– قلة المتابعة والتقييم: ضعف عمليات التقييم الدوري قد يؤدي إلى عدم القدرة على تحديد نقاط الضعف في التصور وتصحيحها، هذا قد يجعل التحديات المستمرة غير ظاهرة، مما يؤثر على فعالية تنفيذ التصور.

7. التحديات التقنية والبنية التحتية

– نقص في التكنولوجيا والبنية التحتية: في بعض المدارس، قد يكون هناك نقص في استخدام التكنولوجيا أو توفر بنية تحتية حديثة تدعم تنفيذ التصور، مثل قاعات التدريب أو أدوات التواصل الرقمي اللازمة لتنفيذ البرامج التدريبية وورش العمل.

الخلاصة:

إن مواجهة هذه التحديات المحتملة تتطلب استراتيجية شاملة تعتمد على التخطيط المسبق وتوفير الموارد الكافية، إلى جانب دعم القيادة المدرسية والمعلمين، من خلال معالجة هذه التحديات بشكل فعّال، يمكن تطبيق النموذج المقترح وتحقيق تحسينات ملموسة في الثقافة التنظيمية، والحد من العنف المدرسي، وتخفيف الاحتراق الوظيفي.

8.4.5 مقترحات التعامل مع التحديات المحتملة أمام تطبيق التصور المقترح

للتعامل مع التحديات المحتملة أمام تطبيق النموذج المقترح، يمكن النظر في الإجراءات التالية:

1. مقاومة التغيير:

– التدريب والوعي: تنظيم ورش عمل وجلسات توعية حول فوائد النموذج المقترح وكيفية تطبيقه بشكل فعّال، يمكن أن تسهم هذه الجلسات في تقليل المقاومة من خلال توضيح المزايا والتأثيرات الإيجابية على بيئة العمل.

– القيادة النموذجية: يجب على القيادة المدرسية أن تكون داعمة ومثالاً يحتذى به في تبني التغيير. دعم القيادة ومشاركتها الفعّالة يمكن أن يشجع الآخرين على الالتزام بالخطط الجديدة.

– مشاركة المعلمين في صنع القرار: إشراك المعلمين والإدارة في عملية اتخاذ القرار بشأن تطبيق النموذج، من خلال هذه المشاركة، يمكن تقليل المقاومة وزيادة الالتزام.

2. نقص التمويل:

– البحث عن مصادر تمويل إضافية: يمكن استكشاف فرص التمويل من الجهات المانحة أو المنظمات غير الحكومية التي تدعم تحسين التعليم، قد تكون هناك منح أو برامج دعم خاصة بالمجالات التعليمية.

– الاستفادة من الموارد المتاحة: استخدام الموارد المتاحة بشكل فعّال، مثل التكنولوجيا المتاحة بالفعل في المدارس، والاستفادة من خبرات المعلمين والإداريين الذين يمكنهم تقديم التدريب والتوجيه دون الحاجة إلى تمويل إضافي.

– تخطيط الميزانية: وضع خطة مالية واضحة تشمل جميع التكاليف المتعلقة بتنفيذ النموذج وضمان تخصيص جزء من الميزانية للبرامج التدريبية والتطويرية.

3. عدم وضوح دور المعلمين:

– توضيح الأدوار والمسؤوليات: تحديد واضح لدور المعلمين والإدارة في عمليات اتخاذ القرار وتوزيع المسؤوليات بشكل عادل، يمكن أن يساعد هذا في تقليل الغموض وزيادة الفعالية.

– تحسين التواصل: تعزيز قنوات التواصل بين الإدارة والمعلمين لضمان فهم مشترك للأهداف والمهام. يمكن تحقيق ذلك من خلال اجتماعات دورية ووسائل تواصل فعّالة.

– تبسيط الإجراءات البيروقراطية: تقليل الإجراءات البيروقراطية المعقدة لتسهيل عملية اتخاذ القرار وتعزيز التعاون بين جميع الأطراف المعنية.

4. الضغط الوظيفي والإرهاق:

– إدارة الأعباء: إعادة تقييم توزيع الأعباء والمهام لضمان عدم تحميل المعلمين بمهام إضافية تؤثر على قدرتهم على المشاركة في البرامج التدريبية.

– الدعم النفسي: توفير دعم نفسي واجتماعي للمعلمين من خلال برامج دعم وتوجيه لمساعدتهم في التعامل مع الضغط والإرهاق.

– تقديم حوافز: تقديم حوافز لتشجيع المعلمين على المشاركة الفعّالة في البرامج التدريبية والمبادرات الجديدة.

5. التحديات الثقافية والاجتماعية:

– فهم الثقافات المتنوعة: التعرف على الفروقات الثقافية والاجتماعية وتقديرها، وضمان أن النموذج المقترح يتماشى مع القيم والتوقعات الثقافية للمجتمع المدرسي.

– تعزيز الوعي الثقافي: تنظيم فعاليات توعية تعزز من فهم الثقافات المتنوعة وتدعم التوجهات الجديدة في الثقافة التنظيمية.

6. التحديات الإدارية والتنظيمية:

– تعزيز القيادة: تطوير مهارات القيادة المدرسية وتدريبها على كيفية إدارة التغيير وتوجيه الفرق نحو أهداف النموذج المقترح.

– تقييم دوري: إنشاء نظام تقييم دوري لمتابعة تقدم تطبيق النموذج وتحديد المشاكل المحتملة ومعالجتها بشكل سريع.

7. التحديات التقنية والبنية التحتية:

– تحسين البنية التحتية: الاستثمار في تحديث البنية التحتية والتكنولوجيا اللازمة لدعم تنفيذ النموذج، بما في ذلك أدوات التدريب والتواصل الرقمي.

– التعاون مع جهات خارجية: التعاون مع مؤسسات تعليمية أو شركات تقنية قد توفر الدعم والمعدات اللازمة لتحسين البنية التحتية.

الخلاصة:

تتطلب مواجهة هذه التحديات تنفيذ استراتيجيات شاملة ومتكاملة، بدءًا من تحسين القيادة والتواصل، وصولاً إلى تأمين التمويل وتعزيز الوعي الثقافي، بتطبيق هذه الإجراءات، يمكن تسهيل عملية تنفيذ النموذج المقترح وتحقيق تحسينات ملحوظة في البيئة المدرسية.

5.5 توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي عرضت، يمكن تقديم توصيات لكل بند على النحو التالي:

1.5.5 توصيات أسئلة الدراسة

1.1.5.5. وفق نتائج السؤال الأول:

1.الجنس: نتائج الدراسة لا تظهر اختلافاً دالاً إحصائياً في مستوى الثقافة التنظيمية بناءً على الجنس. وهذا يعني أن المعلمين من الجنسين لديهم توجهات ورؤى مشتركة نحو مستوى الثقافة التنظيمية داخل المدارس العربية.

توصيات:

1. تشجيع العمل الجماعي: يجب تشجيع العمل الجماعي بين المعلمين من الجنسين لزيادة التفاهم وتبادل الخبرات والآراء بشأن الثقافة التنظيمية داخل المدارس.

2. برامج تدريبية: يُقترح تنظيم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز الوعي بأهمية الثقافة التنظيمية وكيفية التفاعل معها بغض النظر عن الجنس.

2. سنوات الخبرة: تظهر النتائج تأثيراً دالاً إحصائياً لسنوات الخبرة على مستوى الثقافة التنظيمية، حيث يبدو أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يظهرون تفاعلًا أكبر مع الثقافة التنظيمية داخل المدرسة.

توصيات:

1. تبادل الخبرات: يُنصح بتشجيع التبادل المستمر للخبرات والممارسات الناجحة بين المعلمين الذين لديهم خبرة طويلة والمعلمين الجدد.

2. برامج تطوير المهارات: ينبغي تنظيم برامج تطوير المهارات المتقدمة للمعلمين الجدد لمساعدتهم على التأقلم بشكل أفضل مع بيئة العمل والثقافة التنظيمية.

3.المؤهل الأكاديمي: لم تظهر النتائج اختلافاً دالاً إحصائياً في مستوى الثقافة التنظيمية بناءً على المؤهل الأكاديمي.

توصيات:

1. التركيز على التواصل: يُشجع على تعزيز التواصل وتبادل الخبرات بين جميع المعلمين بغض النظر عن مستوى المؤهل الأكاديمي.

2. التعلم المستمر: يُنصح بتشجيع المعلمين على التعلم المستمر وحضور دورات تدريبية وورش عمل تهدف إلى تعزيز فهمهم للثقافة التنظيمية.

4. الجيل: تظهر النتائج أن الجيل الأصغر يظهر مستوى أعلى من الالتزام بالثقافة التنظيمية مقارنة بالأجيال الأكبر سناً.

توصيات:

1. تبادل الخبرات بين الأجيال: ينبغي تشجيع التواصل وتبادل الخبرات بين مختلف الأجيال في المدرسة لتعزيز فهم متبادل وبناء بيئة تعاونية.

2. برامج تدريب للأجيال الأصغر: يُنصح بتنظيم برامج تدريبية تستهدف الأجيال الأصغر سناً لزيادة فهمهم للثقافة التنظيمية وتعزيز الالتزام بها.

هذه التوصيات قد تساعد في تعزيز الفهم والالتزام بالثقافة التنظيمية داخل المدارس العربية وتعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والإدارة والطلاب.

2.1.5.5 وفق نتائج السؤال الثاني

1. الجنس: أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف دال إحصائيًا في مستوى ممارسة العنف بناءً على الجنس ولصالح المعلمين الذكور، وهذا يعني أن المعلمين يمارسون العنف ضد الطلبة أكثر من المعلمات داخل المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

2. سنوات الخبرة: تبين من النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى ممارسة العنف لصالح سنوات الخبرة الأقل، وهذا يعني أنه كلما قلت سنوات الخبرة لدى المعلمين زاد مستوى ممارستهم للعنف ضد الطلبة.

3. المؤهل العلمي: كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير، وهذا يعني أن حملة الماجستير أكثر ميلا لممارسة العنف ضد الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

4. الجيل: كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة العنف تبعًا لمتغير الجيل ولصالح الجيل الأصغر.

توصيات:

1. ورش عمل وندوات علمية: دمج المعلمين الذكور في ورش عمل وندوات علمية خاصة في آلية التعامل مع الطلبة بشكل صحيح، لتطوير مهاراتهم في التعامل مع الطلبة بشكل يضمن تواصل آمن مع الطلبة.

2. تبادل الخبرات: تعزيز تبادل خبرات المعلمين مع المعلمات حول تقديم صور لأساليب التعامل والتفاعل مع الطلبة.

3. عقد جلسات حوارية: دمج المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم والمؤهلات العلمية والجيل، في جلسات حوارية تهدف إلى تبادل الآراء والتوجهات.

4. دورات تدريبية: إشراك المعلمين من حملة درجة الماجستير والجيل الأصغر ومنذوي سنوات الخبرة الأقل في دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم في التواصل مع الطلبة والتفاعل معهم بكفاءة وفعالية.

3.1.5.5 وفق نتائج السؤال الثالث

1. الجنس: كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي، وهذا يدل على مواجهة كلا الجنسين من المعلمين لذات المستوى من الاحتراق الوظيفي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

2. سنوات الخبرة: كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

3. المؤهل العلمي: أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

4. الجيل: أوضحت الدراسة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي تبعًا لمتغير الجيل.

توصيات:

1. تشجيع التواصل بين المعلمين بواسطة تعزيز عملية تبادل الخبرات فيما بنيهم لا سميا فيما يخص آلية الحد من تعرضهم للاحتراق الوظيفي خلال تأدية دورهم المهني بشكل يضمن سيسر العملية التعليمية بشكل صحيح ويضمن تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية ويضمن تمتعهم بصحة نفسية جيدة.

2. تحقيق التوازن الصحي بين العمل والحياة الشخصية للمعلمين على اختلاف جنسهم ومؤهلاتهم العلمية وسنوات خبرتهم ومستوى الجيل، من خلال مدحهم وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم؛ لتحسين مستوى أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية والمهنية.

3. تشجيع المعلمين على الاشتراك بالأنشطة الترفيهية المتنوعة مابين أنشطة رياضية أو اجتماعية أو دينية أو صحية وغيرها الكثير.

4. دمج المعلمين في المشاركة في عملية اتخاذ القرارات المدرسية ووضع المقترحات والبدائل المناسبة لبيئة العمل المدرسية.

2.5.5 توصيات فرضيات الدراسة

1.2.5.5 وفق نتائج الفرضية الأولى، والتي نصت على "وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف وفق متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة"، ويدل هذا على أنه كلمات زاد التزام المعلمين بالثقافة التنظيمية قل مستوى ممارستهم للعنف.

التوصيات

- التركيز على بيئة مبتكرة متماسكة: توصي الباحثة في تعزيز الثقافة التنظيية في البيئة المدرسية لضمان سيادة علاقات تعاونية إيجابية من قبل المعلمين مع طلبتهم وعليه تؤكد على ضرورة العمل على تنمية نواحي القوة في خصائص الثقافة التنظيمية الداعمة للابتكار والتفاعل والتماسك في بيئة العمل.

2.2.5.5 وفق نتائج الفرضية الثانية، والتي نصت على "وجود علاقة عكسية بين الثقافة التنظيمية بأبعادها وبين الإنهاك العاطفي وضعف الإنجاز الشخصي كأحد أبعاد الاحتراق الوظيفي"، وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى الثقافة التنظيمية لدى المعلمين قل مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم.

التوصيات

- توليد فرص جديدة: اغتنام المزيد من الفرص التي تزرع وتولد مستوى عالٍ من الثقافة التنظيمية في نفوس المعلمين، بشكل يجعلهم أكثر التزامًا وقدرةً على حل المشكلات ومواجهة التحديات والوقاية منها.

3.2.5.5 وفق نتائج الفرضية الثالثة، والتي نصت على "وجود علاقة طردية بين مجال الإنهاك العاطفي ومجال قصور التفاعلات داخل العمل كأحد أبعاد الاحتراق الوظيفي وبين ممارسة العنف اللفظي والجسدي والعاطفي"، وتدل هذه النتيجة على أنه كلما زاد مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين زاد مستوى ممارستهم للعنف.

التوصيات

- تعزيز نظام حوافز مادي ومعنوي: ضرورة العمل على رفع مستوى رضاهم عن مهنتهم وبيئة عملهم وذلك بتوفير حوافز مادية ومعنوية وإشراكهم بدورات تدريبية تنمي مهاراتهم وترفع من مستوى قدراتهم المهنية في ظل التطورات التكنولوجية والتقنية.

4.2.5.5 وفق نتائج الفرضية الرابعة، والتي نصت على "وجود علاقة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف عبر توسط الاحتراق الوظيفي"، وتدل هذه النتيجة على وجود تأثير للاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط في تعزيز ممارسة العنف من قبل المعلمين نحو الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

- عقد دورات تدريبية: إشراك المعلمين بدورات تدريبية وأنشطة ترفيهية متنوعة من أجل ضمان رضاهم عن العمل وتحسين تعاملهم مع الطلبة من دون عنف وتشدد.

3.5.5 التوصيات العامة

1.توفير إجراءات وآليات لضمان ثقافة تنظيمية إيجابية في المدارس.

2. تقديم دورات تدريبية للمعلمين لتعزيز كفاءتهم المهنية.

3. إجراء دراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين الثقافة التنظيمية وممارسة العنف بوساطة متغيرات أخرى مثل الكفاءة الذاتية.

4. عقد ورش توعوية لتعزيز الوعي حول الثقافة التنظيمية وأهميتها.

5. تعزيز وعي المعلمين حول آثار العنف وطرق تحقيق العدالة والمساواة مع الطلاب.

6. تحسين التوازن بين العمل والحياة الشخصية للمعلمين من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية.

7. تعزيز العلاقات التعاونية الإيجابية من خلال تطوير الثقافة التنظيمية الداعمة للابتكار والتفاعل.

8. خفض مستوى الاحتراق الوظيفي برفع مستوى رضا المعلمين عن بيئة عملهم، من خلال الحوافز والتدريب المستمر.

9. تبني التصور المقترح في إطار السعي نحو تحسين البيئة التعليمية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، لضمان تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بفعالية وكفاءة.

6.5 تلخيص:

توصي الدراسة بعقد ورشات توعوية للمعلمين حول الثقافة التنظيمية، موضحة أهمية هذه الثقافة وأثرها على تحسين بيئة العمل في المدارس، مع التركيز على ضرورة دعمها من قبل القادة التعليميين لكافة المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة أو الجيل.

كما توصي الدراسة بتعزيز وعي المعلمين حول آثار العنف في البيئة التعليمية، وتدريبهم على كيفية تحقيق العدالة والمساواة مع الطلاب، وتشجيع مشاركتهم في اتخاذ القرارات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك، يجب على المدارس الاهتمام بتحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية للمعلمين من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية لرفع مستوى رضاهم وتحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية.

وفي ضوء الفرضيات، توصي الدراسة بتعزيز الثقافة التنظيمية لخلق بيئة عمل تعاونية وإيجابية، والتركيز على تنمية جوانب القوة التي تدعم الابتكار والتماسك، كما تشدد الدراسة على ضرورة خفض مستويات الاحتراق الوظيفي من خلال تحسين الرضا المهني للمعلمين، وتوفير دورات تدريبية تسهم في رفع مهاراتهم المهنية.

وتقترح الدراسة أيضًا إجراء أبحاث مستقبلية لاستكشاف تأثير الثقافة التنظيمية على الأداء الأكاديمي للطلاب، وتحليل تأثير ورشات التوعية على سلوك المعلمين، ودراسة العوامل المؤثرة على الاحتراق الوظيفي، وتقييم فعالية الحوافز المختلفة في تحسين رضا المعلمين، بالإضافة إلى دور التكنولوجيا في تقليل الاحتراق الوظيفي وتعزيز التفاعل بين المعلمين والطلاب.

هذه التوصيات والمقترحات تهدف إلى تحسين البيئة التعليمية وزيادة فعالية المعلمين ورضاهم عن عملهم.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، منى. (2006). *إطار مرجعي مقارن لخصائص الثقافة التنظيمية دراسة تطبيقية للبنوك التجارية في مصر*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

أبو القاسم، حمدي. (2013). *التنمية الاستراتيجية لكفاءات المواد البشرية في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة: دراسة حالة مديرية الصيانة لشركة سوناطراك*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمار ثليجي، الجزائر.

أبو جراد، خليل ومحمد، محمد. (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. *مجلة ريحان للنشر العلمي، تصدر عن مركز فكر للدراسات والتطوير*، 9، 99-130.

أبو عصبة، خالد. (2010). ظاهرة العنف لدى الطلبة في جهاز التربية والتعليم. *مجلة جدل*، 14، 1-4.

أبو عصبة، خالد. (2021). العنف المدرسي في التعليم العربي :أسبابه، طرق الوقاية والعلاج. *قضايا إسرائيلية*، 77، 46-58.

أبو غازي، ايمان. (2015). نحو مدرسة بلا عنف. *وزارة التربية والتعليم- إدارة التخطيط والبحث التربوي*، 52 (2)، 80-83.

أبو مسعود، سماهر. (2010). *ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية و التعليم العالي بقطاع غزة – أسبابها و كيفية علاجها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو مصطفى، نظمي وأبو غالي، عطاف. (2004). العنف المدرسي لدى الأطفال الفلسطينيين: دراسة ميدانية على عينة من طلاب مدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين الفلسطينيين. *المؤتمر التربوي الأول – التربية فى فلسطين ومتغيرات العصر*، 559-580.

أبو هدروس، ياسرة والفرا، معمر. (2007). الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بمحافظات قطاع غزة وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني. *أعمال المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز*، 597-638.

اشتيوي، محمد. (2012). أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري: دراسة تطبيقية في مستشفى الوفاء للتأهيل الطبي بمحافظة غزة. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*، (19)، 39-84.

الكلابي، سعد ورشيد، مازن. (2001). الاحتراق الوظيفي: دراسة استكشافية لمقياس (ماسلاك) على الموظفين بمدينة الريا بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود، 13*(1)، 113-151.

الباتول، علوط. (2013). *الثقافة التنظيمية وأثرها على الأداء الوظيفي للمرأة العاملة في المؤسسة العمومية الاستشفائية: دراسة ميدانية ببعض المؤسسات العمومية الاستشفائية بولاية الجلفة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

بالكفيف، سمير. (2013). *الفلسفة الأخلاقية- من سؤال المعنى الى مأزق الإجراء*. ط1، الجزائر: منشورات الاختلاف.

بن عوده، مصطفى. (2016). *تأثيرأبعاد الثقافة التنظيمية على محددات سلوك المواطنة التنظيمية في المؤسسة الاقتصادية: دراسة ميدانية على عينة من مؤسسات دباغة الجلود في الجزائر*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة يحي قارس بالمدية، الجزائر.

بومدين، يوسف. (2006). *دراسة أثر إدارة الجودة الشاملة على الأداء الحالي للمؤسسات الاقتصادية: حالة المعمل الجزائري الجديد للمصبرات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

بوبكر، منصور. (2007). *الثقافة التنظيمية وعلاقتها بسوء السلوك التنظيمي: المصالح الخارجية للدولة بولاية الوادي نموذجا*. رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر.

تقرير اليونيسيف. (2017). *القضاء على العنف في المدارس*. القضاء_على_العنف في المدارس، الموقع العالمي (unicef.org).

الجابري، عبد الله. (2023). *الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان: دراسة ميدانية*. المركز العربى للتعليم والتنمية، 30(141)، 11-46.

جرينبرج، جيرالد وبارون، روبرت. (2004). *إدارة السلوك في المنظمات*. ترجمة: رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل علي بسيوني، ط1، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

جغلولي، يوسف. (2011). *القيادة الوسطى وعلاقتها بتطوير الثقافة التنظيمية بالمنظمة الإدارية: دراسة ميدانية بالمديريات التنفيذية لولاية المسيلة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

الجيوسي، محمد. (2000). *الإدارة علم وتطبيق*. ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

حاروش، نور الدين. (2014). *علم الإدارة من المدرسة التقليدية الى الهندرة*. ط1، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

حراز، يوسف. (2015). أثر تطبيق سياسة التدوير على الاحتراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على جامعة دمياط. *مجلة البحوث التجارية، 37*(1)، 193-235.

الحربي، عواض. (2004). *العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدي الطلاب الصم*. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الحربي، نايف. (2020). العلاقة بين الأنماط القيادية الإدارية والاحتراق الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم التعليمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة المعرفة والقرأة، 20*(219)، 137-167.

حسن، فوزي. (2008). الاحتراق الوظيفي وتأثيره على الدور المهني للأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي: دراسة مطبقة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمرحلة الإبتدائية والإعدادية والثانوية بمدينة أسوان. *بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية*، مصر.

حسين، طه. (2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. ط1، الإسكندرية: *دار الجامعة الجديدة*.

حسين، بانقا وعلي، أميرة وموسى، ريتا. (2022). دور الثقافة التنظيمية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم بحري. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (21)، 67-82.

حمادنه، محمد. (2014). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2*(7)، 1-12.

الحميد، حصة. (2019). مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. *مجلة كلية التربية، 35*(11)، 93-127.

حنفي، عبد الغفار. (2007). *السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية*. ط1، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

خرموش، منى وبحري، صابر. (2021). الثقافة التنظيمية كمدخل لتعزيز السلوك الإيجابي في المنظمة. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5*(1)، 117-138.

خصاونة، عاكف. (2011). *إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الاعمال*. ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الخولي، محمود. (2008). *العنف المدرسي- الأسباب وسبل المواجهة سلسلة قضايا العنف (2)*. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

داوود، ليلى. (2003). *العنف الموجه نحو المرأة: الأسباب النفسية والاجتماعية*. ط1، دمشق: سلسلة التثقيف القانوني.

دردير، نشوة. (2007). *الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ وب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.

درويش، عبد الكريم وتكلا، ليلا. (1976). *أصول الإدارة العامة*. ط1، القاهرة: الطبعة العربية الحديثة للنشر والتوزيع.

دهام، عبد الستار. (2008). التنظيم البيروقراطي إزاء الفكر الإداري المعاصر: إطار نظري. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، 2*(1)، 1-25.

الدوسري، منصور. (2019). الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس محافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العلمية، 35*(10)، 670-690.

الرحاحلة، عبد الرزاق والعزام، زكريا. (2011). *السلوك التنظيمي في المنظمات*. ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الرخيمي، ممدوح. (2000). *دور الثقافة التنظيمية في إدارة الجودة الشاملة*. رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الرشدان، مالك. (1995). *الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

رشيد، سواكر. (2015). علاقة تشكل هوية الأنا بممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: دراسة ميداينة ببعض ثانويات من ولاية الوادي. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، 31، 231-253.

الزهراني، نوال. (2008). *الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

زويلف، مهدي والعضايلة، علي. (1996). *إدارة المنظمة: نظريات وسلوك*. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الزيور، نادر. (2010). واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، 1، 197-222.

سالم، محمد. (2011). *نظرية المنظمة*. ط1، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

السعايدة، جهاد. (2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن: دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا. *دراسات-العلوم الانسانية والاجتماعية، 41*(1)، 54-69.

السلمي، علي. (1980). *تطور الفكر التنظيمي*، ط2، الكويت: وكالة المطبوعات للنشر والتوزيع.

سليم، بهيجة. (2018). السلوك العدواني لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، 4*(4)، 338-359.

السمادوني، السيد. (1991). إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية. *المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع قسم علم النفس التعليمي*، كلية التربية، جامعة المنصورة، 749-761.

السمالوطي، نبيل. (1989). *الأيدولوجيات وقضايا علم الاجتماع النظرية والمنهجية والتطبيقية*. ط1، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديد للنشر والتوزيع.

السومري، نجاح. (2017). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم*، *5*(1)، 178-204.

شبير، ابتهال. (2007). *أثر بعض عناصر الثقافة التنظيمية على الاستعداد لمواجهة الأزمات في مستشفى ناصر*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شريفي، مسعودة وحاجي، كريمة. (2012). *المسؤولية الاجتماعية والثقافة التنظيمية في منظمات الاعمال المعاصرة*. رحلة ألف ميل تبدأ بخطوة، مقدمة للمشاركة في الملتقى الدولي الثالث" منظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية "الذي تنظمه جامعة بشار بالجزائر.

شلبي، فاطمة. (1998). *رؤية الشباب لظاهرة العنف في المجتمع المصري التشخيص*. العلاج. ط1، القاهرة: دون دار النشر.

الشماع، خليل وحمود، خضير. (2000). *نظرية المنظمة*. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشهري، عبد الله. (2008). *فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين*. رسالة دكتوراه في علم النفس غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

الشهري، علي. (2009). *العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

صبحي، سيد. (2003). *الإنسان وصحته النفسية*. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

الصحن، محمد. (2001). *مبادئ الإدارة*. ط1، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

الصديقي، سلوى وعبد الخالق، جلال ورمضان، السيد. (2002). *مناهج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب*. ط1، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع.

الصرن، رعد. (2004). *نظريات الادارة والاعمال*. ط1، سوريا: دار الرضا للنشر والتوزيع.

الطجم، عبد الله والسواط، عوض الله. (2003). *السلوك التنظيمي*. ط1، جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

الطراونة، عوض والطراونة، عيسى وعبد الكريم، جواهر. (2019). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري في المدارس الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية لضمان الجودة، 2*(2)، 176-189.

الطريري، عبد الرحمن. (1994). *الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته*. ط1، الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني. (2006). *الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق*. ط3، الأردن، عمان: *دار وائل للطباعة والنشر*.

العاجز، فؤاد. (2002). العوامل المؤدية الى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية في مدارس محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية، 10*(2)، 1- 44.

عباس، علي. (2004). *أساليب علم الإدارة*. ط، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، مؤمن. (2015). *السلوك التنظيمي في المجال الرياضي*. ط1، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عبد العاني، ليث. (2010). *أنماط العنف الموجه نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق وفق تنميط منظمة الصحة العالمية*. دراسة منشورة بمؤتمر كلية التربية الثامن، جامعة اليرموك، إربد.

عبد الغني، علاء الدين. (2011). *إدارة المنظمات*. ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، مراد. (2000). *المعجم القانوني رباعي اللغة (فرنسي،إنجليزي، إيطالي، عربي-شرعي)*. الإسكندرية: الكرنك للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، عبد اللطيف وجودة، محفوظ. (2010). دور الثقافة التنظيمية في التنبؤ بقوة الهوية التنظيمية: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة. *مجلة جامعة دمشق، 26*(2)، 119-156.

عبد الله، معتز. (2005). *العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته*. ط2، القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية.

عبد الله، معتز والقرني، علي. (2022). نموذج مقترح لأثر الاحتراق الوظيفي على أداء الموظفين ودرجة الرضا الوظيفي لهم: دراسة تطبيقية على موظفي مؤسسة البريد السعودي في الرياض قطاع الخدمات المساندة. *المجلة العربية للإدارة، كلية إدارة الإعمال، 42*(2)، 272-291.

عبد المعطي، حسن. (2006). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*. ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

عبد المعطي، عبد الباسط. (1981). *اتجاهات معرفية في علم الاجتماع، سلسلة عالم المعرفة*. ط1، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد الهادي، ليلى. (2019). مدى ملاءمة الثقافة التنظيمية في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم عمان الأولى لتطبيق معايير إدارة الجودة الشامة من وجهة نظر مديريها. *دراسات–العلوم التربوية، 46*(2)، 62–87.

العتيبي، آدم غازي. (2003). الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في قطاع الخدمة المدنية الكويتي وعلاقته بنمط الشخصية "أ" والرغبة بترك العمل. *مجلة العلوم الاجتماعية، 31*(2)، 347–390.

العتيق، أحمد وعبد المنعم، صلاح.(1994). *البيئة والعنف، دراسة الدلالات البيئة لاحتمال السلوك العنيف لدى عينة من الشباب المصري مصر*. ط1، القاهرة: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

عرب، بيان. (2000). *مدخل الى إدارة الاعمال*. ط1، عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

عز الدين، خالد. (2010). *السلوك العدواني عند الأطفال*. ط1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عسكر، على. (2000). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*. ط2، الكويت: دار المتاب الحديث للنشر والتوزيع.

عطا الله، كزواي. (2019). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية، دراسة تجريبية بمدينة الأغواط*. أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة قاصدي مر باح ورقلة، الجزائر.

العقاد، عصام. (2001). *سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد*. ط1، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عقدي، حسن. (2017). *المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة جازان*. رسالة ماجيستير منشورة، كلية التربية، جامعة المملكة العربية السعودية، السعودية.

عقدي، حسن. (2018). المناخ التنظيمي وعلاقته مع بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان. *مجلة كلية التربية، 34*(5)، 139–249.

علي، حسام. (2008). *الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

علي، نهاد. (2014). *إرهاب مدني: الجريمة والعنف في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل*. ط1، جامعة حيفا: دار الأركان للإنتاج والنشر والتوزيع.

عليان، ديمة. (2012). *الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين في محافظتي القدس ورام الله والبيرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

العميان، محمود. (2005). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العوفي، محمد. (2005). *الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي "دراسة ميدانية على هيئة الرقابة والتحقيق بمنطقة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الادارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، السعودية.

الغامدي، حمدان وعبد الجواد، نور الدين. (2015). *تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط1، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الفريحات عمار والربضي، وائل. (2009). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24*(5)، 1560-1586.

قضاة، محمد وسلوم، صفية. (2006). العنف الأسري وأثره على صحة الاسرة. *دراسات، علوم الشريعة والقانون، 33*(1)، 138-159.

القريوتي، محمد. (2010). *السلوك التنظيمي- دراسة السلوك التنظيمي الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة*. ط1، عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

قناوي، شادية. (1996). نحو تفسير آليات العنف في المجتمع المصري، رؤية سوسيولوجية حولية. كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية. *حولية كلية الإنسانيات والعلوم الإجتماعية*، 19، 307-331.

اللوزي، موسى. (2003). *التطوير التنظيمي أساسات ومفاهيم حديثة*. ط1، عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

ليلة، على. (2000). *نظرية علم الاجتماع: النماذج الرئيسية*. ط2، الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

ماهر، محمد وعمر، مرسي. (2012). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري للقيادات الإدارية بجامعة أسيوط. *مجلة كلية التربية، 28*(2)، 269-333.

المبحوح، فايقة. (2000). *العنف ضد الأطفال في مخيم جباليا*. معهد كنعان للدراسات، غزة، 1.

متولي، رجوات. (2005). *الاحتراق النفسي لدى عينة من المحامين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمهنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، مصر.

المحمداوي، علي. (2015). *الفلسفة السياسية– كشف لما هو كائن والخوض في العيش معا*. ط1، بيروت: منشورات ضفاف.

مختار، بوفرة ومصطفى، منصوري. (2014). علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 17، 81–92.

مرسي، جمال. (2006). *إدارة الثقافة التنظيمية والتغيير*. ط1، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

مسعداوي، يوسف. (2014). *أساسيات في إدارة المؤسسات*. ط2، الجزائر دار هومة للنشر والتوزيع.

معزب، أنور والجوبي، أفراح. (2023). أثر الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي "دراسة حالة ديوان عام وزارة الخدمة المدنية والتامينات في الجمهورية اليمنية صنعاء". *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 10 (79)، 72–112.

معمرية، بشير وماحي، إبراهيم. (2004). أبعاد السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، 4، 14–24.

مقابله، رشا. (2022). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالممارسات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، 33(9)، 979–991.

ملحم، أحمد. (2003). *الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ملكية، لويس. (1987). *علم النفس الإكلينيكي*. ط1، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب والنشر والتوزيع.

منصور، هدى. (2018). *العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من المراهقين*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب.

موسى، نهى. (2022). تأثير الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي بالتطبيق على الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة المنصورة. *المجلة العلمية لكلية التجارة* – جامعة المنصورة،13 (3)، 874–842.

مومني، خالد. (2017). مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 17*(01)، 422-437.

نجيب، محمد. (2005). أثر إدراك الثقافة التنظيمية على ضغوط العمل. *مجلة البحوث التجارية، 27*(1)، 519-577.

ندى، يحيى. (1998). *مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس فلسطين.

نصر، عزة. (2013). إدارة الاحتراق الوظيفي لمعلمي المرحلة الإبتدائية: دراسة اثنوجرافية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، 82، 233-282.

نصر، فرج. (2023). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسة حالة على كلية الاقتصاد بجامعة سرت الليبية. *مجلة الدراسات الاقتصادية، 6*(1)، 138-164.

النعيمي، صلاح. (2007). *الإدارة*. ط1، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

النفيعي، ضيف الله. (2000). الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، 14*(1)، 55-88.

الهاجري، ناصر. (2013). *الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين من وجهة نظرهم*. رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الهاشمي، لوكيا. (2010). *نظريات المنظمة، (مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري قسطنطينية)*. ط1، الجزائر: دار الطباعة للنشر والتوزيع.

هرمية، غي. (2005). *قاموس علم السياسة والسياسات*. ترجمة: هيثم مناع، ط1، بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الهيجان، عبد الرحمن. (1991). أهمية قيم المديرين في تشكيل ثقافة منظمتين سعوديتين: الهيئة الملكية للجبيل وينبع، وشركة سابك. *مجلة الإدارة العامة*، 74، 32-66.

هيجان، عبد الرحمن (1997). *ضغوط العمل: مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها*. ط1، الرياض: مركز البحوث والدراسات الإدارية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alireza, T., Ahahram. A., & Reza, N. (2014). The relationship between Organizational culture and Job Burnout in the Employees of Physical Education organization. *International Journal of Sport Studies, 4*(6), 666-670.

American Psychological Association. (2023). Vi*olence Against Educators: Post-Pandemic Trends.* Retrieved from: (https://www.apa.org/news/press/releases/2024/05/violence-against-educators-post-pandemic).

American Psychological Association. (2024). *Technical Report on School Violence*. Retrieved from: (https://www.apa.org/education-career/k12/violence-educators-technical-report.pdf).

Ardestani, Z.F., Saber, M., Dehghan, M., Iranpour, A., & Baniasadi, H. (2022). *Teacher violence from the perspectives of teachers and students and related factors: A survey in Southern Iran. Front. Psychol*. 13:942284. doi: 10.3389/fpsyg.2022.942284

Negis-Isik, A., & Gursel, M. (2013). Organizational Culture in a Successful Primary School: An Ethnographic Case Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 221-228.

Bamidele, R. (2022). Organizational culture. *Industrial Sociology, Industrial Relations and Human Resource Management*, *30,* 284-292.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*. *Psychol Rev,* 84, 191-125.

Barnes, K. (2012). the influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, 32, 69-8.

Becker, E. (1973). *The Denial of Death*, New York: Free press.

Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child abuse & neglect*, *26*(8), 763-782.

Bransgrove, E. (1994). A decade of teacher stress: The changing nature of the determinants of teacher stress, 1981 to 1991. *South Pacific Journal of Teacher Education*, *22*(1), 39-52.

Brown, A. (1998). Organizational culture and its themes. *International Journal of Business and Management*, *3*(12), 137-141.

Brown, J., & Smith, R. (2021). Organizational culture and teacher job stress: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 321-335.

Buchanan, D., & Huczynski, A. (2004). *Organizational behaviour: An introductory text (Instructor's manual)*. Financial Times/Prentice Hall.

Cameron, K. S. (1985). Cultural congruence, strength, and type: Relationships to effectiveness. *The Review of Higher Education*, *9*(1), 121-121.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework (Rev. ed. ed.).* San Francisco: Jossey-Bass.

Cherniss, C. (1992). Long- term consequences of burnout: an exploratory study. *J Organ. Behave*, *13*(1), 1-11.

Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout*, New York: Routledge.

Chuang, F. M., Morgan, R. E. & Robson, M. J. (2012). Clan culture, strategic orientation and new product performance in Chinese marketing ventures: an exploration of main and moderating effects. *Journal of Strategic Marketing*, *20*(3), 267-286.

Claver, E., Llopis, J., Gascó, J. L., Molina, H., & Conca, F. J. (1999). Public administration: from bureaucratic culture to citizen-oriented culture. *International journal of public sector management*, *12*(5), 455-464.

Cote, C. (2023). How does leadership influence organizational culture. *Harvard Business Review. https://online. hbs. edu/blog/post/organizational-culture-and-leadership*.

Cunningham, W. G. (1982). Teacher Burnout: Stylish Fad or Profound Problem. *Planning and changing*, *12*(4), 219-44.

Dahlberg, L. L., & Krug, E. G. (2006). Violence a global public health problem. *Ciência & Saúde Coletiva*, *11*, 277-292.

Daoud, J. I. (2017). Multicollinearity and regression analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, *949*(1), 1-6.

Dasanayake, S. W. S. B., & Mahakalanda, I. (2008). A literature survey on organizational culture and innovation. *Global Business and Management Research*, *8*(1), 539-550.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., & Metzer, J. (2005). Peer and teacher bullying/ victimization of south Australian secondary students: Prevalence and psychological profiles. *British Journal of educational psychology*, 75, 1-21.

Dess, G. G. & Picken, J. C. (2000). Changing roles: Leadership in the 21st century. *Organizational Dynamics, 28*(3), 18-34

Devlin Peck. (2024). *Teacher Burnout Statistics: Why Teachers Quit in 2024 Devlin Peck*. Retrieved from: https://www.devlinpeck.com/teacher-burnout-statistics-2024).

Dimitrios, B,. & Konstantinos, V. (2014). "Organizational culture and Job burnout- A Review''. *International Journal of Research in Business Management, 2*(1), 43-62.

Doan, S., Steiner, E. D., Pandey, R., & Woo, A. (2023). *Teacher well-being and intentions to leave*. RAND Corporation, RR-A1108-8. https://www. rand. org/pubs/research_reports/RRA1108-8. html.

Dubanoski, R. A., Inaba, M. I., & Grekewicz, K. (1983). Corporal punishment in schools: Myths, problems and alternatives. *Child Abuse & Neglect*, 7, 271-278.

Silman, F., Özmatyaylı, İ. Ö., Birol, C., & Çağlar, M. (2012). Organizational culture at high schools In TRNC: A Comparative case study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(42).

Fischer, H. J. (1983). A psychoanalytic view of burnout. *Stress and burnout in the human service professions*, 40-45.

Fombrun, C. J., & Zajac, E. J. (1987). Structural and perceptual influences on intraindustry stratification. *Academy of Management Journal*, *30*(1), 33-50.

Frankl, V. E. (1984). *Search for meaning*. Milwaukee, WI, USA: Mount Mary College.

Freudenberger, H.J. (1980). *Burn-out: The High Cost of High Achievement*. Garden City, New York: Doubleday.

Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C., & Martin, J. (1985). *Organisational culture*. Journal of Educational Change. Retrieved from: https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-022-09407-8).

Geiger, B. (2017). Sixth graders in Israel recount their experience of verbal abuse by teachers in the classroom. *Child abuse & neglect*, *63*, 95-105.

Ghoneem, K. (2012). Attitudes of Princess Rahma College Students toward University Violence. *International Education Studies*, *5*(3), 98-114

Gialamas, V., & Avgerinos, T. (2017). The impact of school organizational culture on teacher-student relations. *Journal of School Psychology*, 45 (3), 287-303. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.05.001.

Graham, S.D. (1993). *Staff burnout and job induced tension: the buffering effects of social support and locus of control*. master study, Simon Fraser university, Canada's.

Grossman, D. C., Rauh, M.J., & Rivara, F. P. (1995). Prevalence of corporal punishment among students in Washington state schools. *Pediatrics & Adolescent Medicine*, 149, 529-532.

Hampy, S. (2017). On Defining Violence, and Why It Matters. *Psychology of Violence*, *7*(2), 167-180.

Hecker, T., Hermenau, K., Salmen, C., Teicher, M., & Elbert, T. (2016). Harsh discipline relates to internalizing problems and cognitive functioning: findings from a cross-sectional study with school children in Tanzania. *BMC psychiatry*, *16*, 1-9.

Hyman, I. A. (1990). Reading, writing, and the hickory stick: The appalling story of physical and psychological abuse in American schools. *(No Title)*.

Hyman, I. A., & Snook, P. A. (2000). Dangerous schools and what you can do about them. *Phi Delta Kappan*, *81*(7), 488-500.

Ivancevich, J., Olekains, M., & Matteson, M. (1997). Organisational behaviour and management Sydney: Irwin.

Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.

Jones, A., & Brown, C. (2019). Work stress and violence towards students: Understanding the role of teacher emotional exhaustion. *Educational Psychology, 42*(4), 567-580.

Jones, A., & Brown, C. (2020). The Impact of Organizational Culture on Teacher-Student Interactions and Violence Prevention. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 450-465.

Jones, A. (2021). Impact of organizational culture on teacher aggression toward students. *Journal of School Violence, 38*(2), 210-225.

Smith, A. (2021). Organizational Culture and Teacher-Student Violence in Schools. *School Psychology Quarterly, 36*(2), 210-225.

Smith, J. (2020). The relationship between teacher burnout and student aggression. Journal of School Violence, 35(2), 123-135.

Smith, J., & Brown, C. (2022). Organizational culture and teacher job stress: Implications for student violence. *Educational Psychology, 45*(1), 78-92.

Sorel, G. (1999). *Sorel: Reflections on violence*. Cambridge University Press.

Kahn, H. (1990). *Stress in the dealing room*. The University of Manchester (United Kingdom).

Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, Mass.; Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishing Company.

Khoury-Kassabri, M. (2008). Student victimization by educational staff in Israel. *Child abuse & neglect*, *30*(6), 691-707.

Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2008). Student victimization by school staff in the context of an Israeli national school safety campaign. *Aggressive behavior*, *34*(1), 1-8.

Khoury-Kassabri, M. (2012). The relationship between staff maltreatment of students and bully- victim group membership. *Child Abuse & Neglect*, *33*(12), 23-914.

Kim, J., Park, y., Zhang, L., Lu, M., & Li, D. (2000). Children's experience of violence in China and Korea: A transcultural study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1163-1173.

Krithikadatta, J. (2014). Normal distribution. *Journal of Conservative Dentistry and Endodontics*, *17*(1), 96-97.

López, V., Benbenishty, R., Astor, R. A., Ascorra, P., & González, L. (2020). Teachers victimizing students: Contributions of student-to-teacher victimization, peer victimization, school safety, and school climate in Chile. *American journal of orthopsychiatry*, *90*(4), 432.

Lyon, D. W. & Ferrier, W. J. (2002). Enhancing performance with product-market innovation: the influence of the top management team. *Journal of Managerial Issues*, *14*(4), 452-469.

Maman, Y., Yaffe, Y., & Falah, J. F. (2019). Students' Violence against Teachers in the Arab Sector in Israel—A Case Study. *Sociology Mind*, *9*(03), 207.

Martins, P. & J.L. Martins (2003). *Culture and performance*. New York: Free Press.

Masath, F. B., Hermenau, K., Mabula, N., & Tobias, H. (2020). Reducing violent discipline by teachers using Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): study

protocol for a matched cluster randomized controlled trial in Tanzanian public primary schools. *Springer Nature Journal content*, 21, 1-11.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavio*r, 2, 99-113.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.)*. Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice (pp. 295-314). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., ... & Middleton, M. (1996). Patterns of adaptive learning survey (PALS). *Ann Arbor, MI: Center for Leadership and Learning*.

Misigo, G. K., Were, S. & Odhiambo, R. (2019). Influence of adhocracy culture on performance of public water companies in Kenya. I*nternational Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, *3*(5), 84-103.

Moorman, C. (1995). Organizational market information processes: Cultural antecedents and new product outcomes. *Journal of marketing research*, *32*(3), 318-335.

Mwangi, A. K., Rotich, G., Nzulwa, J. & Orwa, G. (2018). Influence of adhocracy culture on performance of the listed banks in Kenya. *Journal of Advances in Social Science and Humanities*, *4*(6), 56-71.

Nonaka, I., Kodama, M., Hirose, A. & Kohlbacher, F. (2014). Dynamic fractal organizations for promoting knowledge-based transformation–A new paradigm for organizational theory. *European Management Journal*, *32*(1), 137-146.

Öğülmüş, S. (1995). *Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık [Violence and aggresiveness in schools* (in high schools)]. *Unpublished report.* Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara.

Pettigrew, A., (1979). *On Studying Organizational Cultures*. Administrative Science Quarterly, *24*(4), 570-584.

Pines, A. M. (2018). *Burnout: An existential perspective*. In Professional burnout (pp. 33-51). CRC Press.

Pişkin, M., Öğülmüş, S., Atik, G., Çınkır, Ş., Çokluk, Ö. Babadoğan, C., Şahan, B. (2011). Liselerde öğrenciler arasındaki şiddetin saptanması [Determining school violence among high school students]. Paper presented at XI. *National Psychological Counseling and Guidance Congress, Izmir, Turkey.*

Rashid, M.Z.A., Sambasivan, M. and Johari, J. (2003) the Influence of Corporate Culture and Organisational Commitment on Performance. *Journal of Management Development*, 22, 708-728. http://dx.doi.org/10.1108/02621710310487873

Rosenstein, A. H., & O'Daniel, M. (2008). A survey of the impact of disruptive behaviors and communication defects on patient safety. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, *34*(8), 464-471.

Rostami, M., & Ghezelseflu, M. (2022). Prediction of job burnout based on organizational culture and job satisfaction of employees of Shahid Beheshti University. *International Journal of Innovation in Management and Organizational Behavior, 2*(1), 1-14.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British journal of educational psychology*, *84*(1), 137-151.

Schein, E.H. (1987) *Process Consultation: Volume II*. Addison-Wesley, Reading.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, *57*, 152-171.

Seeram, E. (2019). An overview of correlational research. *Radiologic Technology*, *91*(2), 176-179.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 611.

Smith, A. (1986). Toward a cognitive model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.

Stone, S., Astor, R., & Benbenishty, R. (2009). Teacher and principal perceptions of student victimization and the schools' response to violence: The contributions of context on staff congruence. *International Journal of Educational Research*, *48*(3), 194-213.

Terzi, A. R. (2016). Teachers' perception of organizational culture and trust relation. *International Journal of organizational leadership*, *5*, 338-347.

The Office of the SRSG on Violence against Children. (2012), Ibid.

Timm, P.R, & Peterson, B.D. (1993). *People at work: Human relation in organizations*. New York: West Publishing Company.

Torres, L. L. (2022). *School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. Education Sciences.* Retrieved from: (https://www.mdpi.com/2227-7102/12/4/254).

Tseng, S. M. (2010). The correlation between organizational culture and knowledge conversion on corporate performance. *Journal of Knowledge Management*, *14*(2), 269-284.

Vasyakin, B. S., Ivleva, M. I., Pozharskaya, Y. L., & Shcherbakova, O. I. (2016). A Study of the Organizational Culture at a Higher Education Institution [Case Study: Plekhanov Russian University of Economics (PRUE)]. *International Journal of Environmental and Science Education*, *11*(10), 11515-11528.

Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International journal of educational development*, *24*(3), 283-301.

Wilson, D., (1992). *A strategy of change: concepts and controversies in the management of change*. Routledge, New York, USA.

Woods, R.T. & Britton, P.G. (1985). *Clinical Psychology with the Elderly*. London: Chapman and Hall.

Zahrawati, F. Maryadi, M. Didiek, H. Andi, a. (2021). The Effect of organizational culture on self-concept and discipline towards self-regulated learning, Lientera Pendidikan: *Jurnal Ilmu tarbiyah dan Keguan*, *24*(2), 290-302

Zambardo, P.G, & Weber, A.L. (1994).*Psychology*. Harper Collins: college publishers.

Zamini, S., Zamini, S., & Barzegary, L. (2011). The relationship between organizational culture and job burnout among the professors and employees in the University of Tabriz. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30, 1964-1968.

Negis-Isik, A., & Gursel, M. (2013). Organizational Culture in a Successful Primary School: An Ethnographic Case Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 221-228.

المراجع العبرية:

חורי- כסאברי, מונא (2006). **אלימות צוות כלפי תלמידים בבתי ספר בישראל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית.

-מדינת ישראל , משרד החינוך מינהל כלכלה ותקציבים , מינהל תקשוב מערכת מידע (2023). . ***שקיפות בחינוך*** **.** שקיפות בחינוך(education.gov.il)

الملحقات

الملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولية

عنوان البحث: الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بممارستهم العنف نحو الطلبة في المدرسة: فحص الاحتراق الوظيفي كمتغير وسيط .

حضرة المعلمين الكرام

أرجو منكم المشاركة في هذا البحث العلمي الذي أقوم بإجرائه بهدف نيل درجة الدكتوراة من الجامعة العربية الأمريكية – رام الله. يهدف البحث إلى بناء نموذج نظري مقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة، الثقافة التنظيمية، العنف نحو الطلاب والاحتراق الوظيفي . لتحقيق ذلك سوف تقوم الباحثة بفحص التأثير المباشر وغير المباشر للاحتراق الوظيفي على كل من الثقافة التنظيمية السائدة والعنف نحو الطلاب كل على حدة وتحديد طبيعة مسار العلاقة بينهما ومعرفة إذا كان الاحتراق الوظيفي متغير وسيطا في العلاقة بين الثقافة التنظيمية والعنف نحو الطلاب.

ومن هنا اشكركم اذا أجبتم على أسئلة الاستبيان بصراحة تامة، وما يهمني هو معرفة رأيكم في هذه المسألة، وإذا شعرتم أنكم غير جاهزين للإجابة على أحد الأسئلة يمكنكم عدم الإجابة. ومن الجدير التنويه انه تم اختياركم لتعبئة الاستبيان بشكل عشوائي.

يهمني جدا التأكيد على أن المعطيات سرية، والمعلومات التي سيتم جمعها لن تسلم لأي جهة غير الباحثة، وستقوم الباحثة بإتلاف أية معلومات تحدد هوية الأشخاص بعد عملية تشفير المعطيات. ستقوم الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي لكل الاستبيانات مجتمعة، ولن تجري أي تحليل للاستبيانات بصورة منفردة، كما ولن تجري تحليلا للنتائج لكل مدرسة على حدة وإنما لمجموعات من المدارس معا، وبذلك فإن البحث يضمن للجميع السّرية التامة.

الرجاء عدم كتابة أسماءكم أو اسم المدرسة.

*الاستبيان موجه للمعلمين والمعلمات على حد سواء. لغرض تسهيل عرض الاستبيان فقط استخدمت الباحثة صيغة المذكر في النص ، وفي كل فقرة يذكر فيها طالبا\ طلاب فان المقصود طالبة\ طالبات أيضا ، وكل فقرة ذكر فيها معلمون المقصود بها المعلمات أيضا.

***[اذا كنتم ترغبون بالحصول على ملخص البحث ، فبإمكانكم إرسال رسالة نصية للباحثة عبر البريد الالكتروني المرفق لاحقا لطلب ذلك.**

مع خالص شكري وتقديري ,,, الباحثة: نجديه حبشيNajdieh.h@gmail.com

معطيات إحصائية:

تحتاج الباحثة إلى بعض المعطيات الإحصائية لأغراض البحث . وتنوه أنها ستحافظ على السرية التامة، وأنها ستجري كل التحليلات الإحصائية على مجموعات من المستجوبين فقط.

الجنس: 1. أنثى 2. ذكر

الجيل : _____

المؤهل : لقب أول\ لقب ثاني \ لقب ثالث.

عدد سنوات الخبرة في التعليم: _____

عدد سنوات العمل في هذه المدرسة :_____

المرحلة التي تدرس بها : 1. إبتدائي 2.إعدادي 3. ثانوي

الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس :

أمامك (41) فقرة تتناول موضوع الثقافة التنظيمية السائدة في مدرستك , الرجاء تحديد رايك من خلال اختيارك لإحدى درجات الموافقة الخمسة (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) ويجب التنويه أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، إنما إجاباتك تمثل رأيك الخاص.

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	يسود بيئة العمل في المدرسة مجموعة واضحة من القيم الإيجابية.					
2	تتفق قيم الجهاز الإداري في المدرسة مع القيم التي ينادي بها المعلمون.					
3	تهتم إدارة المدرسة بقيمة الوقت.					

4	تفصل الادارة بين العمل والعلاقات الشخصية.					
5	تقوم العلاقة بين المعلمين في المدرسة على أساس الثقة المتبادلة.					
6	تتفق القيم والأفكار السائدة في المدرسة مع قيم المجتمع.					
7	تطبق القرارات المتخذة بعدالة على جميع المعلمين دون استثناء.					
8	توزع الاعمال على المعلمين وفق أسس من الموضوعية .					
9	تعزز الإدارة الانتماء الديني لدى المعلمين والطلبة.					
10	تؤكد الإدارة على قيمة العمل.					
11	تعمق السلوك الديمقراطي وتجذير ممارسته.					
12	ترسخ الإدارة عمل الفريق بين المعلمين.					
13	الاهتمام باللغة العربية الفصيحة كتابة ومحادثة.					
14	تشجع الإدارة التفكير بأنواعه (العلمي , الناقد والإبداعي...)					
15	تهتم الإدارة بالنمو المهني للمعلمين.					
16	تقوم الإدارة بتقييم المعلمين وفق أسس موضوعية واضحة.					
17	تسود روح الجماعة في المدرسة.					
18	يتم وضع الأهداف بصورة جماعية.					
19	يهتم المعلمون في المدرسة بالصالح العام.					
20	يشعر المعلمون في المدرسة بالولاء لمهنة التربية والتعليم .					
21	تشرك إدارة المدرسة المعلمين في صنع القرارات.					
22	يسود المدرسة الجو المحفز للتعليم النوعي.					

23	تركز الإدارة باجتماعاتها على تحقيق رسالة المدرسة .					
24	تستشير الإدارة المعلمين للعمل بمهنية عالية.					
25	تؤمن الإدارة بتفويض الصلاحيات للمعلمين.					
26	تستشير الإدارة همة المعلمين.					
27	يتم التواصل والاتصال بين الإدارة واولياء الأمور.					
28	يشارك طلبة المدرسة في فقرات البرنامج الصباحي.					
29	يتم مساءلة الطلبة المتأخرين والغائبين.					
30	يتم مسائلة المعلمين المتأخرين والغائبين.					
31	تسعى الإدارة إلى تطوير الانضباط الذاتي عند الطلبة.					
32	تقيم الإدارة حفل وداع للمعلمين المنقولين من المدرسة.					
33	تقيم الإدارة حفل استقبال للمعلمين المنقولين إلى المدرسة.					
34	تسعى إدارة المدرسة للمحافظة على المصالح الشخصية للمعلمين.					
35	يشعر المعلمون في المدرسة بالأمن والرضا الوظيفي.					
36	يشعر المعلمون في المدرسة بالولاء المهني لما يقومون به من أعمال.					
37	تشجع إدارة المدرسة المعلمين المبدعين في إظهار طاقاتهم وامكاناتهم الإبداعية .					
38	تزود إدارة المدرسة المعلمين بالتغذية الراجعة المتعلقة بأعمالهم .					

39	تسعى إدارة المدرسة لتوفير المناخ السليم للطلبة للدراسة وللمعلمين للعمل.					
40	يقوم المعلمون بتنظيم الخطط اللازمة لمعالجة الضعف لدى الطلاب .					
41	يلتزم المعلمون بقواعد العمل المهني.					

العنف نحو الطلاب:

في كثير من الأحيان يواجه المعلمون سلوكيات مختلفة للطلاب في إطار المدرسة، في بعض الأحيان ينجح المعلمون في مواجهة هذه السلوكيات مستعينين بالشرح والإقناع الكلامي، وفي أحيان أخرى يضطرون لمعاقبة الطلاب وحتى استخدام القوة معهم . الباحثة معنية بأن تسمع منك كم مرة حدث معك أن اضطررت إلى استخدام هذه الطرق مع واحد أو أكثر من الطلاب. أمامك (26) فقرة تتناول موضوع مدى استخدامك لتلك الطرق في الشهر الأخير بسبب سلوك عنيف أو سلوك غير منضبط للطالب، عليك بتحديد اجابتك باختيارك احدى الخيارات الثلاثة (ولا مرة ، مرة أو مرتين أو ثلاث مرات أو أكثر). ويجب التنويه أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة ، إنما إجاباتك تمثل رأيك الخاص.

الرقم	خلال الشهر الأخير كم مرة حدث أنه بسبب سلوك عنيف أو سلوك غير منضبط للطالب قمت بِ:	ولا مرة	مرة أو مرتين	ثلاث مرات أو أكثر
1	إخراج طالب من الصف			
2	بعثت طالبا للمدير			
3	أمسكت بطالب ودفعته			
4	سببت في وضع تم فيه توقيف لطالب من صفك عن التعليم			
5	اضطررت إلى توجيه ركلة أو لكمة للطالب			
6	قرصت الطالب أو شددت له أذنه			
7	ناديت الطالب بأسماء غير جميلة (ألقاب مهينة).			
8	استهزأت ، أهنت أو قمت بإيذاء طالب كلاميا .			

9	صفعت طالبا كفا على وجهه .			
10	أهنت عائلة الطالب.			
11	شتمت طالبا.			
12	أعطيت الطالب أن يحضر وظيفة عن موضوع العنف.			
13	قذفت الطالب بأدوات الكتابة.			
14	طرقت على الطاولة.			
15	سخرت من أقوال الطلاب وأعمالهم.			
16	عاقبت جميع الطلاب دون ذنب.			
17	أجبرت الطلاب على القيام بأعمال غير منهجية لموقف ما.			
18	عاقبت أحد الطلاب بوقوفه بجوار سلة المهملات.			
19	استخدام العقاب البدني باستمرار.			
20	تطرح الطلاب أرضا عند عقابهم.			
21	تنظر للطلاب باحتقار.			
22	تشد آذان الطلاب عند عقابهم .			
23	تسب وتشتم الطلاب.			
24	تعاقب الطلاب بشد شعرهم.			
25	تصرخ على الطلاب بصوت عال.			
26	تهمل بعض الطلاب ولا تكترث بهم.			

الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين :

أمامك (21) فقرة تتناول موضوع الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في المدارس ، الرجاء أن تشير إلى درجة موافقتك على هذه الفقرات من خلال اختيارك إحدى درجات الموافقة الخمسة (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا). ويجب التنويه أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، إنما إجاباتك تمثل رأيك الخاص.

		درجة الموافقة

الرقم	الفقرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	أشعر يثقل المهام والواجبات المكلف بها مما يرهقني نفسيا وجسديا .					
2	أشعر أن كثرة متطلبات العمل تضعف قدرتي على التحمل والاستمرارية .					
3	أشعر بالإجهاد نتيجة لعملي مع الطلاب طيلة اليوم الدراسي .					
4	أشعر بأن متطلبات العمل الملقاة علي تفوق قدراتي واستعداداتي.					
5	مناخ العمل بالمدرسة يشعرني بالراحة والاستقرار .					
6	أصبحت أكثر حدة في انفعالاتي منذ أن التحقت بمهنة التدريس					
7	أشعر أن عملي بمهنة التدريس يستنزف طاقاتي الانفعالية.					
8	أشعر بتأثيري على الآخرين من خلال عملي بمهنة التدريس .					
9	أشعر أنه من الصعب تبني أي فكرة جديدة في المدرسة .					
10	أشعر بعدم الاكتراث تجاه المشكلات التي تحدث في المدرسة .					
11	ليس لدي الرغبة في تطوير أدائي في العمل .					
12	أشعر بأن مسيرتي العملية اوشكت على الانتهاء.					
13	أشعر بسعاة كبيرة عندما أتعامل مع طلابي .					
14	افتقد القدرة على الإنجاز في العمل .					
15	أستطيع توفير جو عمل إيجابي مع الآخرين في المدرسة .					

16	أفتقد العون مع زملائي في العمل عند الحاجة اليهم.					
17	ليس لدي الرغبة في القيام بعمل أحد الزملاء عند غيابه.					
18	يضايقني ضعف الترابط بين الزملاء في المدرسة التي أعمل بها.					
19	أشعر بأن العمل في المدرسة يسوده جو من الصراع بين الزملاء.					
20	تضايقني الشللية بين زملائي داخل المدرسة .					
21	أعاني من الضغوط النفسية بسبب التعامل مع الطلاب .					

الملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين

أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم	البريد الالكتروني	الرتبة الاكاديمية	الجامعة
.1	خالد أبو عصبة	**khaled.asbe.massar@gmail.com**	أستاذ دكتور	الجامعة العربية الأمريكية
.2	ياسر عواد	**Awad_y@netvision.il**	أستاذ دكتور	كلية سخنين لإعداد المعلمين
.3	فيولا مخزوم	**Dr.violla-makhzoum@democraticac.de**	دكتوره	الجامعة الإسلامية لبنان
.4	رافع يحيى	**Rafia15@hotmail.com**	دكتور	الكلية العربية للتربية حيفا

الملحق (3): الاستبانة بعد التحكيم

حضرة المعلمين الكرام:

أتوجّه إليكم بطلب المشاركة في هذا البحث العلمي الذي أقوم بإجرائه بهدف نيل درجة الدكتوراه في مجال الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية – رام الله.

تفحص الدراسة العلاقة بين تقدير المعلمين للثقافة التنظيمية بالمدرسة التي يعملون بها.

الشعور بالاحتراق الوظيفي. وممارسة العنف نحو الطلاب.

ومن هنا أتوجه إليكم بطلب المشاركة في هذه الدراسة من خلال الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان، وما يهمني هو معرفة رأيكم أو تجاربكم بخصوص المواضيع المطروحة بالاستبيان.

ومن الجدير التنويه أنّه تم اختياركم لتعبئة الاستبيان بشكل عشوائي، ومشاركتكم في هذه الدراسة طوعيّة بصورة مطلقة؛ لذلك بإمكانكم الامتناع عن المشاركة في هذه المشاركة، أو عدم الإجابة على بعض أسئلتها، لأي سبب من الأسباب، مع أنّه من الأهميّة بمكان التأكيد على أهميّة الإجابة عن جميع الأسئلة، إذا قررتم المشاركة بالدراسة .

يهمني جداً التأكيد على أنّ مشاركتكم بالدراسة وطرح المعطيات سوف أتعامل معها بغاية السرية المطلقة، وسوف أقوم بإجراء التحليل الإحصائي لكل الاستبيانات مجتمعة، ولن أجري أيَّ تحليل للاستبيانات بصورة منفردة، كما ولن أجري تحليلاً للنتائج لكل مدرسة على حدى وإنّما لكل المدارس المشاركة في الدراسة، دون تحديد هوية المدرسة ودون تحديد هوية أي من المشاركين بالدراسة وبذلك فإنّ البحث يضمن للجميع السّرية التامة.

الرجاء عدم كتابة أسمائكم أو اسم المدرسة على الاستمارة

الاستبيان موجه للمعلمين والمعلمات على حدٍّ سواء، ولكن لغرض تسهيل عرض الاستبيان فقط استخدمت صيغة المذكر في النص، وفي كل فقرة يذكر فيها طالب\ طلاب فإنّ المقصود طالبة\ طالبات أيضاً، وكلّ فقرة ذكر فيها معلمون المقصود بها المعلمات أيضاً.

إذا كنتم ترغبون بالحصول على ملخص البحث، فبإمكانكم إرسال رسالة نصية للباحثة عبر البريد الالكتروني المرفق لاحقا لطلب ذلك

مع خالص شكري وتقديري..

الباحثة: نجديه حبشي Najdieh.h@gmail.com

معطيات إحصائية

تحتاج الباحثة إلى بعض المعطيات الإحصائية لأغراض البحث، وتؤكد مرة أخرى أنّها ستحافظ على السرية التامة، وأنها ستجري كل التحليلات الإحصائية فقط على كل المشاركين بالدراسة كمجموعة واحدة.

الجنس: 1. أنثى 2. ذكر

الجيل: _____

المؤهل :1. لقب أول أو أقل منه 2. لقب ثاني 3. لقب ثالث.

عدد سنوات الخبرة في سلك التعليم: _____

عدد سنوات العمل في هذه المدرسة: _____

المرحلة التي تدرِّس بها: 1. إعدادي 2. ثانوي

المنطقة التي تَسكن بها: 1. منطقة الجليل الأعلى أو الأسفل 2. منطقة المثلث 3. منطقة النقب 4. مدينة مشتركة فيها العرب واليهود

لأي لواء تَتبع المَدرسة التي تعمل بها:

1.لواء الشمال 2. لواء حيفا 3. لواء المركز 4. لواء الجنوب 5. لواء تل أبيب

الانتِماء الديني: 1. مُسلم 2. مَسيحي 3. دُرزي

عدد الاستكمالات التي التحقت بها خلال عملك في سلك التعليم: _____

الوظيفة التي تشغلها في المدرسة:

نائب مدير نعم \الا

مركز طبقة نعم \الا

مركز موضوع نعم \الا

مركز تربوي نعم\ لا

مركز تربية اجتماعية نعم \الا

معلم نعمالا

مستشار تربوي نعم الا

مركز الدمج والاحتواء نعمالا

الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس:

أمامك (40) فقرة/عبارة تتناول موضوع الثقافة التنظيمية السائدة في مدرستك، الرجاء تحديد رأيك نحو كل عبارة من هذه العبارات من خلال اختيارك لإحدى درجات الموافقة أو المعارضة الخمسة التالية: موافق جداً، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق أبداً.

ويجب التنويه أنّه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، إنّما إجاباتك تمثّل رأيك الخاص.

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة أو المعارضة				
		موافق جداً	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بالمرة
1	يَسود بيئة العمل في المدرسة مجموعة واضحة من القيم الإيجابية.					
2	تَتفق قيم الجهاز الإداري في المدرسة مع القيم التي ينادي بها المعلمون.					
3	تَهتم إدارة المدرسة بقيمة الوقت.					
4	تَفصل الإدارة بين العمل والعلاقات الشخصية.					
5	تَقوم العلاقة بين المعلمين في المدرسة على أساس الثقة المتبادلة.					
6	تَتفق القيم والأفكار السائدة في المدرسة مع قيم المجتمع.					
7	تُطبَّق القرارات المتخذة بعدالة على جميع المعلمين دون استثناء وتفرقة.					
8	تُوَّزع الأعمال على المعلمين وفق أسس من الموضوعية .					
9	تُعزِّز الإدارة الانتماء الديني لدى المعلمين والطلبة.					
10	تُؤكد الإدارة على قيمة العمل.					
11	تُعمِّق السلوك الديمقراطي وتجذير ممارسته.					
12	تُشجع الإدارة العمل الجماعي بين المعلمين كفريق.					

13	تُشجِع الإدارة التفكير بأنواعه (العلمي ، الناقد والإبداعي...)					
14	تَهتم الإدارة بالنمو المهني للمعلمين.					
15	تَقوم الإدارة بتقييم المعلمين وفق أسس موضوعية واضحة.					
16	تَسود روح الجماعة في المدرسة.					
17	يَتمُّ وضع الأهداف بصورة جماعية.					
18	يَهتمُّ المعلمون في المدرسة بالصالح العام.					
19	يَشعر المعلمون في المدرسة بالالتزام لمهنة التربية والتعليم .					
20	تُشرك إدارة المدرسة المعلمين في صنع القرارات.					
21	يَسود المدرسة أجواء تحفيزيّة للتعليم النوعي.					
22	تُركز الإدارة باجتماعاتها على تحقيق رسالة المدرسة .					
23	تُحفز الإدارة المعلمين للعمل بمهنية عالية.					
24	تُؤمن الإدارة المدرسية بتفويض الصلاحيات للمعلمين.					
25	تَهتم الإدارة بالمعلمين وميولهم واهتماماتهم.					
26	يَتمُّ التواصل والاتصال بين الإدارة وأولياء الأمور.					
27	يُشارك طلبة المدرسة في فقرات البرنامج الصباحي.					
28	يَتمُّ مُساءلة الطلبة المتأخرين والغائبين.					
29	يَتمُّ مُساءلة المعلمين المتأخرين والغائبين.					
30	تَسعى الإدارة الى تطوير الانضباط الذاتي عند الطلبة.					
31	تُقيم الإدارة حفل وداع للمعلمين الذين انهَوا مسيرتهم التعليمية في المدرسة.					
32	تُقيم الإدارة حفل استقبال للمعلمين الجدد في المدرسة.					
33	تَسعى إدارة المدرسة للمحافظة على المصالح الشخصية للمعلمين.					
34	يَشعر المعلمون في المدرسة بالأمن والرضا الوظيفي.					
35	يَشعر المعلمون في المدرسة بالولاء المهني لما يقومون به من أعمال.					
36	تُشجّع إدارة المدرسة المعلمين المبدعين في إظهار طاقاتهم وإمكاناتهم الإبداعية .					
37	تُزود إدارة المدرسة المعلمين بالتغذية المرتدّة المتعلقة بأعمالهم .					

38	تَسعى إدارة المدرسة لتوفير المناخ السليم للطلبة للدراسة وللمعلمين للعمل.					
39	يَقوم المعلمون بتطوير الاستراتيجيات اللازمة لمعالجة الضعف لدى الطلاب .					
40	يَلتزم المعلمون بقواعد العمل المهني.					

العنف نحو الطلاب:

في كثير من الأحيان يواجه المعلمون سلوكيات مختلفة من الطلاب في إطار المدرسة، في بعض الأحيان ينجح المعلمون في مواجهة هذه السلوكيات مستعينين بالشرح والإقناع الكلامي، وفي أحيان أخرى يضطر المعلمون لمعاقبة الطلاب وحتى استخدام أساليب غير ذلك. يَهم الباحثة بأن تسمع منك كم مرة حدث معك أن اضطررت الى استخدام هذه الطرق مع واحد أو أكثر من الطلاب.

أمامك (26) فقرة تتناول موضوع مدى استخدامك لتلك الطرق في الثلاثة أشهر الأخيرة.

عليك بتحديد إجابتك باختيارك إحدى الخيارات الثلاث (ولا مرة، مرة أو مرتين، ثلاث مرات أو أكثر).

الرقم	خلال الثلاثة أشهر الأخيرة كم مرة اضطررت الى استخدام كل واحد من الطرق التالية مع واحد أو أكثر من الطلاب	ولا مرة	مرة أو مرتين	ثلاث مرات أو أكثر
1	أَخرجتَ طالبًا من الصف.			
2	أَرسلتَ طالبًا الى المدير.			
3	أَمسكتَ بطالب وقمتَ بدفعِهِ.			
4	تَسبّبتَ بإيقاف طالب من صفك عن التعليم.			
5	وَجّهتَ ركلة أو لكمة لطالب.			
6	قَرصتَ طالبًا أو شّددتهُ من أذنه.			
7	نَاديت الطالب بأسماء غير لائقة (ألقاب مهينة).			
8	استهزأت، أهنت أو قمت بإيذاء طالب كلاميًا.			
9	صَفعت طالبًا على وجهه .			

10	أَهنت عائلة الطالب.			
11	شَتمت طالبًا.			
12	طَلبتَ من طلابك تحضير وظيفة عن موضوع العنف.			
13	رَميت الطالب بأدوات الكتابة.			
14	طرقت على الطاولة بعصبية.			
15	سَخرت من أقوال الطلاب وأعمالهم.			
16	عَاقبت جميع الطلاب دون ذنب.			
17	أَجبرت الطلاب على القيام بأعمال غير مدرسية لموقف ما.			
18	عَاقبت أحد الطلاب بوقوفه بجوار سلة المهملات.			
19	اِستخدمت العقاب البدني باستمرار.			
20	طَرحت الطلاب أرضا عند عقابهم.			
21	نَظرت للطلاب باحتقار.			
22	شَدّدت آذان الطلاب عند عقابهم .			
23	شَتمت الطلاب.			
24	عَاقبت الطلاب بشد شعرهم.			
25	صَرخت على الطلاب بصوت عالٍ.			
26	أَهملت بعض الطلاب ولم تكترث بهم.			

الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين:

أمامك (21) فقرة تتناول موضوع الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في المدارس، الرجاء أن تشير إلى درجة موافقتك أو معارضتك على هذه الفقرات من خلال اختيارك إحدى درجات الموافقة أو المعارضة التالية: موافق جداً، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق بالمرّة.

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة أو المعارضة				
		موافق جداً	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بالمرّة
1	أشعر بثقل المهام والواجبات المكلف بها مما يرهقني نفسيا وجسديا					
2	أشعر أنّ كثرة متطلبات العمل تُضعف قدرتي على التحمل والاستمرارية					
3	أشعر بالإجهاد نتيجة لعملي مع الطلاب طيلة اليوم الدراسي					
4	أشعر بأنّ متطلبات العمل الملقاة علي تفوق قدراتي واستعداداتي.					
5	مناخ العمل بالمدرسة يشعرني بالراحة والاستقرار					
6	أصبحتُ أكثر حدة في انفعالاتي منذ أن التحقت بمهنة التدريس					
7	أشعر أن عملي بمهنة التدريس يستنزف طاقاتي.					
8	أشعر بتأثيري السلبي على الآخرين من خلال عملي بمهنة التدريس					
9	أشعر أنّه من الصعب تبني أي فكرة جديدة في المدرسة					
10	أشعر بعدم الاكتراث تجاه المشكلات التي تحدث في المدرسة					
11	ليس لدي الرغبة في تطوير أدائي الوظيفي في المدرسة					
12	أشعر بأن مسيرتي العملية أوشكت على الانتهاء					
13	أشعر بسعادة كبيرة عندما أتعامل مع طلابي					
14	أفتقد القدرة على الإنجاز في العمل					

15	أستطيع توفير جو عمل إيجابي مع الآخرين في المدرسة					
16	أفتقد التعاونَ مع زملائي في العمل عند الحاجة إليهم					
17	ليس لدي الرغبة في القيام بعمل أحد الزملاء عند غيابه					
18	أشعر بالضيق من ضعف الترابط بين الزملاء في المدرسة التي أعمل بها					
19	أشعر بأن العمل في المدرسة يسوده جو من الصراع بين الزملاء					
20	أتضايق من التحيّز بين زملائي داخل المدرسة					
21	أعاني من الضغوط النفسية بسبب التعامل مع الطلاب					

حضرة المعلمين الأفاضل لكم مني كل الشكر والتقدير على المشاركة في هذا البحث من خلال الإجابة على أسئلة الاستبيان.

The organizational culture prevailing in Arab middle and secondary schools inside the green line from teacher's point of view and its relationship with their practice of violence against pupils in aschool: Examination of job burnout as a mediating variable

Najdieh Mousa Omar Habashi

Dissertation Committee:

Prof. Mohammad Haj-Yahia

Prof. Khaled Abu-Asbah

Dr. Khaled Al-Qurwani

Dr. Ghassan Sarhan

Abstract

The study aims to analyze the prevailing organizational culture in Arab secondary schools within the Green Line from the perspective of teachers and its relationship to their use of violence against students, with burnout examined as a mediating factor. The sample consisted of 515 teachers from 18 middle and high schools, employing a descriptive correlational method to achieve the study's objectives. The results revealed no statistically significant differences in the level of organizational culture based on gender or academic qualification, while significant differences were found according to the variables of years of experience and generation. The study also identified differences in teachers' use of violence against students based on gender, years of experience, academic qualification, and generation.

Moreover, the findings indicated a negative relationship between organizational culture and violence, as well as an inverse relationship between organizational culture and the dimensions of burnout, specifically emotional exhaustion and reduced personal accomplishment. Additionally, the study found a positive relationship between emotional exhaustion and certain dimensions of school violence.
Based on these results, the study recommended fostering teamwork and enhancing the exchange of experiences among teachers, in addition to offering training programs aimed at developing teachers' skills and improving communication among them. The study also emphasized the importance of creating a healthy work environment that balances work demands with personal life and integrating teachers into the decision-making process to enhance positive interaction and achieve educational goals.

The study proposed a framework for improving organizational culture in Arab schools within the Green Line, with the goal of reducing violence and burnout among teachers. The framework is based on religious, intellectual, economic, legal, and ethical principles, and

includes implementation mechanisms such as workshops, continuous training, and providing psychological and social support for teachers. Despite the effectiveness of these recommendations, the plan may face challenges related to resistance to change and a lack of funding.
Keywords: Organizational Culture, Job Burnout, Violence, Teachers in Middle and Secondary Schools, Inside the Green Line.