الجامعة العربيَّة الأمريكيَّة
كليَّة الدِّراسات العليا
قسم العلوم التَّربويَّة
برنامج الدكتوراه في الادارة التربوية

مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وعلاقتها بالحدِّ من الاحتراق الوظيفي للمُعلِّمين من وجهة نظر المُعلِّمين والمُديرين: تصوُّر مُقترح

نسرين كمال يوسف ابو هلال

202216675

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. مجدي علي زامل

أ.د. كمال خليل مخامرة

د. محمد عمران صالحة

تمّ تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلّبات درجة الدّكتوراه في برنامج الإدارة التّربويّة

فلسطين، كانون الأول / 2025م

© الجامعة العربيّة الأمريكيّة، جميع حقوق الطّبع محفوظة

الجامعة العربيَّة الأمريكيَّة
كليَّة الدِّراسات العليا
قسم العلوم التَّربويَّة
برنامج الدكتوراه في الادارة التربوية

صفحة إجازة الأُطروحة

مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وعلاقتها بالحدِّ من الاحتراق الوظيفي للمُعلِّمين من وجهة نظر المُعلِّمين والمُديرين: تصوُّر مُقترح

نسرين كمال يوسف ابو هلال

202216675

نوقشت هذه الأطروحة وأُجيزت بتاريخ 31 / 12 / 2025 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

	الاسم		التَّوقيع
1.	أ. د. مجدي علي زامل	المُشرف الرَّئيس	
		عضو لجنة	
2.	أ. د. كمال خليل مخامرة	الأطروحة	
		عضو لجنة	
3.	د. محمد عمران صالحة	الأطروحة	

فلسطين، كانون الأول/ 2025م

الإقرار

أُقرُّ بأنَّ هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي، ولم يُقدَّم من قِبلي لنيل أي درجة علميَّة لدى أي مُؤسَّسة تعليميَّة أُخرى، وقد تمَّت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تمَّ استخدامها.

اسم الطَّالبة: نسرين كمال يوسف أبو هلال

الرَّقم الجامعي: 202216675

التوقيع:

تاريخ تسليم النُّسخة النِّهائيَّة من الأُطروحة: 29.1.2026

الإهداء

إلى روح أبي الغالي،

السند الأول ورفيق الحلم، الذي كان أول من آمن بقدرتي، ودفعني بخطى ثابتة نحو هذا الطريق. كان فخورًا بي وسعيدًا بهذه المسيرة، لكن القدر سبق فرحتنا، فغاب الجسد وبقي الأثر، رحمك الله بقدر شوقي إليك.

إلى أمي الحبيبة،

نبع الحنان والقوة، التي حملت على عاتقها مشاق الحياة، وزرعت فينا القيم والثبات، بصبرها وكدّها وصلتُ، فهي الجذر الراسخ في كل نجاح.

إلى شريك دربي،

زوجي العزيز، الذي كان لي ظهرًا وسندًا في كل لحظة، لم يتخلَّ عني، بل شجعني، احتمل تعبي واحتوى ضعفي، وكان نورًا في عتمة الإرهاق، حتى أتممت هذا الطريق.

إلى فلذات كبدي،

أبنائي الأحباء رنيم ، نور الهدى، هلال ورسول، الذين تقاسموا معي هذا الحلم، وتحمّلوا غيابي وانشغالي، فأنتم الدافع الأكبر، والقلب الذي ينبض بالحياة وسط كل التحديات. وإلى كل من أحبّني وآمن بي، وإلى من ساندني بكلمة، بدعاء، بابتسامة، أهديكم ثمرة هذا الإنجاز، فأنتم النبض الذي منحني الاستمرار.

نسرين كمال يوسف أبو هلال

الشُّكرُ والتَّقدير

من لا يشكر الناس لا يشكر الله،

وفي هذا المقام، لا يسعني إلا أن أُعبّر عن عميق امتناني ووفائي لكل من كان له دور في إتمام هذه الرسالة.

أبدأ بـ روح والدي الغالي، الذي زرع فيّ حب العلم، وكان أول من آمن بقدرتي على الوصول، رحل قبل أن يرى الثمرة، لكن روحه بقيت تسكن خطواتي، تُلهمني وتشدُّ من عزيمتي. وإلى أمي الحبيبة، التي تعبت وسهرت وبذلت الكثير من أجل أن نرتقي، فكانت الحنان والصلابة معًا، والدعاء الذي لا ينقطع.

وإلى شريك عمري زوجي إبراهيم أبو هلال، الذي احتمل مشقة الطريق معي، وكان لي دعمًا لا يُقدّر، وقف إلى جانبي في كل مراحل التعب، وأسهم في منحي التوازن والدافع للاستمرار. وإلى أولادي الأعزاء، الذين تحمّلوا انشغالي عنهم، وصبروا على غيابي وانشغالي، وكانوا مصدر قوتي وإلهامي.

وبكل امتنان واعتزاز، أخصّ بالشكر والعرفان مشرفي الرئيسي، الأستاذ الدكتور مجدي زامل، الذي كان النور الهادئ في مسيرتي البحثية، فتح لي آفاق الفكر، ووجّهني بعلمه الغزير، وصبره الكبير، كان مؤمنًا بي حتى في لحظات الشك، وكان لتوجيهه الأثر العميق في كل تفصيلة من هذا العمل.

كما أتوجه بخالص التقدير إلى الدكتور محمد عمران، الذي لم يدّخر جهدًا في تقديم النصح والتوجيه، وكان مشرفًا بمعنى الكلمة، علمًا وحضورًا وإنسانية. وإلى الدكتور كمال مخامرة، الذي كان صوته حاضرًا في كل مناقشة، وأثره واضح في صياغة الرؤية العلمية للبحث، فقد أغنى العمل بخبرته، وبدعمه الذي لا يُنسى. وإلى كل المشرفين والأكاديميين الذين مررت بهم في هذه الرحلة،

لكم جميعًا، أرفع هذا العمل المتواضع، عربون شكر ووفاء. دمتم مشاعل علم، وذخيرة فكر، ومنارات لكل باحث يسير في درب العلم.

مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وعلاقتها بالحدِّ من الاحتراق الوظيفي للمُعلِّمين من وجهة نظر المُعلِّمين والمُديرين: تصوُّر مُقترح

نسرين كمال يوسف ابو هلال

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. مجدي علي زامل

أ.د. كمال خليل مخامرة

د. محمد عمران صالحة

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى واقع ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية وعلاقتها في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وصولاً إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز هذا الدور القيادي. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي)؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس العربية بلواء حيفا للعام الدراسي 2025/2024 والبالغ عددهم (10,667) معلما ومعلمة، و(834) مديرا ومديرة. وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (400) معلم ومعلمة، اختيرت وفق العينة الطبقية العشوائية، وأجريت مقابلات مع (35) مديراً ومديرة تم اختيارهم قصدياً.

وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة الإبداعية جاء مرتفعاً بمتوسط بلغ (4.05)، وحصل بُعد "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" بالمرتبة الأولى وبمتوسط بلغ (4.17)، بينما جاء بُعد "المرونة القيادية" في المرتبة الأدنى وبمتوسط (4.03). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين للدرجة الكلية لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق وفقاً لمتغير سنوات الخدمة ولصالح (10 سنوات فأكثر)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص، والتفاعل بين متغيرات الدراسة.

كما بينت النتائج أن إسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي جاء بتقدير متوسط، وبمتوسط بلغ (3.64)، حيث حصل بُعد "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية" على أعلى متوسط حسابي، بلغ (3.80) وبتقدير مرتفع، بينما جاء بُعد "تقليل الإرهاق العاطفي" في المرتبة الأدنى، بمتوسط (3.35) وبتقدير متوسط. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات المعلمين للدرجة الكلية لواقع الحد من

الاحتراق الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وجاءت الفروق وفقا لمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة (10 سنوات فأكثر)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص، والتفاعل بين متغيرات الدراسة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية وقوية دالة إحصائياً (r = 0.53) بين القيادة الإبداعية والحد من الاحتراق الوظيفي، التي تؤكد أن الممارسات القيادية الإبداعية تسهم بشكل فعال في الحد من الاحتراق الوظيفي. وبينت نتائج المقابلات ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الابداعية بمختلف أبعادها، وأن تفعيلها يتطلب نهجًا عمليًا يمزج بين التمكين الفردي، والدعم المؤسسي، والرؤية الاستباقية. وأوصت الدراسة، بضرورة تبني وزارة التربية والتعليم للتصور المقترح لتعزيز القيادة الإبداعية كمدخل للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإبداعية، الحد من الاحتراق الوظيفي، المعلمون، لواء حيفا، تصور مقترح.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإقرار	أ
الإهداء	ب
الشُّكر والتَّقدير	ج
ملخَّص	د
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ن
قائمة الملحقات	س
الفصل الأوّل: مقدّمة الدّراسة وخلفيّتها	
1.1 مقدّمة	1
2.1 أهمية الدراسة	3
3.1 مُشكلة الدِّراسة	5
4.1 أهداف الدراسة	7
5.1 أسئلة الدراسة	8
6.1 فرضيات الدراسة	9
7.1 حدود الدراسة ومحدداتها	10
8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة (مراجعة الأدبيات)	
1.2 الإطار النظري	13
1.1.2 القيادة الإبداعية	14
2.1.2 الاحتراق الوظيفي	26
2.2 الدراسات السابقة	66

1.2.2 الدراسات السابقة المُتعلِّقة بالقيادة الإبداعيَّة لدى مُديري المدارس 66
2.2.2 الدراسات السَّابقة المُتعلِّقة بالاحتراق الوظيفي لدى المُعلِّمين 75
3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة 84

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

1.3 منهجيَّة الدِّراسة 90
2.3. مُجتمع الدِّراسة وعيِّنتها 91
3.3. أداتا الدِّراسة 97
4.3. متغيرات الدراسة 113
5.3. إجراءات تنفيذ الدراسة 115
6.3 مرحلة بناء التصور المقترح وتحكيمه 118
7.3 المعالجات الإحصائيَّة 119

الفصل الرَّابع: عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الكمية (الاستبانة) وفرضياتها 121
1.1.4 النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الأوَّل 121
2.1.4 النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الثاني 133
3.1.4 النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الثالث 140
4.1.4 النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الرابع 149
5.1.4 النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الخامس 156
2.4 النتائج الكيفيَّة المتعلقة بأسئلة المقابلة 159
1.2.4 النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل 159
2.2.4 النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الثاني 165
3.2.4 النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الثالث 170
4.2.4 النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الرابع 175
5.2.4 النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الخامس 180
3.4 النتائج المُتعلِّقة بالسؤال السَّادس (التَّصوُّر المُقترح) 185

1.5 مُناقشة نتائج الدراسة الكمية	217
1.1.5 مُناقشة النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الأوَّل	217
2.1.5 مُناقشة النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الثاني	234
3.1.5 مُناقشة النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الثالث	245
4.1.5 مُناقشة النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الرابع	259
5.1.5 مُناقشة النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الخامس	271
2.5 مُناقشة النتائج الكيفيَّة المتعلقة بأسئلة المقابلة	276
1.2.5 مُناقشة النَّتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل	276
2.2.5 مُناقشة النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الثاني	278
3.2.5 مُناقشة النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الثالث	281
4.2.5 مُناقشة النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الرابع	284
5.2.5 مُناقشة النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بالسُّؤال الخامس	287
3.5 مُناقشة النتائج المُتعلِّقة بالسؤال السَّادس (التَّصوُّر المُقترح)	290
4.5 التَّوصيات والمُقترحات	292
المراجع	295
المُلحقات	307
Abstract	328

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول (1.3)	توزيع مجتمع الدِّراسة حسب متغيرات الدراسة.	92
الجدول (2.3)	توزيع أفراد العينة الكمية (400) حسب المتغيرات الديموغرافية	96
الجدول (3.3)	معاملات ارتباط فقرات أداة القيادة الإبداعية بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة (ن = 35)	102
الجدول (4.3)	معاملات ارتباط فقرات أداة الحد من الاحتراق الوظيفي بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة	104
الجدول (5.3)	معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا وسبيرمان-براون	107
الجدول (6.3)	الأوزان المُستخدمة في الحكم على نتائج الدِّراسة (الكمية)	108
الجدول (7.3)	اختبار التَّوزيع الطَّبيعي (Sample Kolmogorov-Smirnov)	109
الجدول (1.4)	المتوسطات الحسابية لأبعاد أداة القيادة الإبداعية ككل	122
الجدول (2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "التحفيز على التفكير الإبداعي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)	123

الجدول (3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "دعم المبادرات والابتكار" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن= 400)	125
الجدول (4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "المرونة القيادية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)	126
الجدول (5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد " الاتصال والتواصل الفعّال" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)	128
الجدول (6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)	130
الجدول (7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)	132
الجدول (8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا، وفقاً لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص).	135
الجدول (9.4)	تحليل التباين المتعدد (مع تفاعل) على أداة القيادة الإبداعية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص).	138

الجدول (10.4) نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) للمتوسطات الحسابية لأداة القيادة الإبداعية ومجالاته، تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة). 141

الجدول (11.4) المتوسطات الحسابية لأبعاد أداة الحد من الاحتراق الوظيفي ككل 142

الجدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "تقليل الإرهاق العاطفي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400) 143

الجدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "تعزيز الإنجاز الشخصي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400) 145

الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "تحسين العلاقات المهنية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400) 146

الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية" مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي (ن = 400) 148

الجدول (16.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "الدعم المهني والتدريب المستمر" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400) 15

الجدول (17.4)	المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي، وفقاً لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص).	151
الجدول (18.4)	تحليل التباين المتعدد (مع تفاعل) على أداة الحد من الاحتراق الوظيفي وأبعادها لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والتخصص).	154
الجدول (19.4)	نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) للمتوسطات الحسابية لمقياس الحد من الاحتراق الوظيفي وأبعاده، تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).	154
الجدول (20.4)	معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد أداة القيادة الإبداعية وأبعادها لقياس الحد من الاحتراق الوظيفي	160
الجدول (21.4)	النسبة المئوية للمؤشرات الكيفية لممارسات القيادة الإبداعية المستخلصة من المقابلات (ن = 35)	166
الجدول (22.4)	أبرز المقترحات الكيفية لتفعيل القيادة الإبداعية المستخلصة من المقابلات (ن = 35)	171
الجدول (23.4)	أبرز الممارسات القيادية الإبداعية التي تسهم في تقليل الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين (ن = 35)	176
الجدول (24.4)	أبرز التحديات التي تواجه مديري المدارس في ممارسة القيادة الإبداعية (ن = 35)	181

الجدول (25.4)	أبرز الحلول المقترحة للتغلب على تحديات ممارسة القيادة الإبداعية (ن = 35)	185
الجدول (26.4)	أهداف وإجراءات ووسائل تطبيق التصور المقترح	204
الجدول (27.4)	إجراءات ومؤشرات وآليات المتابعة لتطبيق التصور المقترح	206
الجدول (28.4)	الجهات المسؤولة عن تنفيذ التصور المقترح	208
الجدول (29.4)	الجهات المستفيدة من التصور المقترح	210
الجدول (30.4)	متطلبات تطبيق التصور المقترح	212
الجدول (31.4)	التحديات والحلول المقترحة للتغلب عليها	214
الجدول (32.4)	تحليل SWOT للتصور المقترح	215

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل (1.4)	أبعاد التصوُّر المُقترح	192

قائمة المُلحقات

رقم المُلحق	عنوان المُلحق	الصفحة
مُلحق رقم (1):	الاستبانة بصورتها الأوَّليَّة	307
مُلحق رقم (2):	المُقابلة بصورتها الأوَّليَّة	315
مُلحق رقم (3):	قائمة المُحكِّمين	318
مُلحق رقم (4):	الاستبانة بصورتها النِّهائيَّة	319
مُلحق رقم (5):	المُقابلة بصورتها النِّهائيَّة	325

الفصل الأوّل: مقدّمة الدّراسة وخلفيّتها

1.1 مقدّمة

شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بمفهوم القيادة التربويَّة، بوصفها ركيزة أساسية في تطوير المؤسَّسات التعليمية وتعزيز جودة التعليم. فلم تَعُد القيادة في المدارس تقتصر على أداء المهام الإدارية الروتينية أو تنفيذ التعليمات، بل أضحت عملية ديناميكية تتطلب من المديرين امتلاك رؤى استراتيجية ومهارات عالية في التفكير الإبداعي، وبناء فرق عمل فعّالة قادرة على مواجهة التحديات المتجددة.

وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن القيادة المدرسية الفاعلة تسهم في تحفيز المعلمين، ورفع دافعيتهم، وخلق بيئة مدرسية تشجع على التجريب والتجديد والتطوير المستمر (Leithwood et al., 2021؛ Bass, 2020).

وفي هذا السياق، برزت "القيادة الإبداعية" كأحد الاتجاهات الحديثة التي تلقى رواجًا في الأدبيات التربوية، لما لها من أثر في تحسين بيئة العمل وتعزيز رضا العاملين وتقليل الضغوط النفسية. فالقيادة الإبداعية تتجاوز النمط التقليدي القائم على التوجيه الصارم، إلى أسلوب يعتمد على تمكين المعلمين، ودعم أفكارهم، وتحفيزهم على اتخاذ المبادرات الخلاقة. ويشير الحربي (2023) والمريخي (2022) وجارفيس وآخرون (Jarvis et al., 2019) أن القائد الإبداعي يُسهم في بناء بيئة داعمة تحفّز التفكير النقدي، وتوفر مناخًا من المرونة والانفتاح، مما ينعكس إيجابًا على أداء المعلمين ورفاههم المهني.

ويُعدّ الاحتراق الوظيفي من أخطر التحديات النفسية التي تواجه المعلمين، لما له من انعكاسات مباشرة على الأداء المهني، والشعور بالرضا، والاستقرار الوظيفي. ويُعرَّف الاحتراق الوظيفي بأنه حالة من الإرهاق الجسدي والعقلي والانفعالي المزمن، تنجم عن الضغوط المتكررة وعدم التقدير والدعم في بيئة العمل (Maslach & Leiter, 2022؛ Wang et al., 2021). وقد أدرجت منظمة الصحة العالمية هذه الظاهرة ضمن التصنيف الإحصائي للأمراض، نظرًا لتأثيرها السلبي على صحة الموظفين، وخصوصًا في مهن كالتدريس التي تتطلب انخراطًا عاطفيًا وجهدًا ذهنيًا كبيرًا.

وأظهرت دراسات متعددة مثل دراسة السويد (2021) ودراسة العمري ونصر (2016) ودراسة الدعجاني (2018) ودراسة سلابسنسكين (Slabsinskien, 2021) أن أسلوب القيادة في المدرسة يُعد من العوامل المؤثرة في تفاقم أو الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي. ففي حين يؤدي الأسلوب التسلّطي التقليدي إلى زيادة التوتر والضغط، فإن القيادة الإبداعية، بأساليبها المرنة والداعمة، تساهم في التخفيف من الضغوط، وتعزز مشاعر الانتماء والتحفيز لدى المعلمين. ويُعزى هذا التأثير إلى قدرة القيادة الإبداعية على بناء ثقافة مدرسية إيجابية قائمة على المشاركة والثقة والتقدير.

ويمكن تفسير العلاقة بين القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي من خلال ثلاثة محاور رئيسية: أولًا، التحفيز والإلهام؛ حيث تسهم القيادة الإبداعية في تعزيز الدافعية الداخلية لدى المعلمين وتمكينهم من استشعار القيمة المهنية لعملهم. ثانيًا، تجديد بيئة العمل؛ فالقائد المبدع يشجع استخدام أساليب تدريس غير نمطية، ويكسر رتابة الروتين المدرسي، مما يقلل من مشاعر الإنهاك والتكرار. وثالثًا، الدعم النفسي والاجتماعي؛ إذ يسهم القائد الإبداعي في بناء مناخ آمن تسوده الثقة والتواصل الإيجابي، ما يقلل من مشاعر العزلة والإرهاق المهني (Hakanen et al., 2019؛ Skaalvik & Skaalvik, 2020؛ Northouse, 2021).

وتنبع أهمية هذه الدراسة من الحاجة الملحّة إلى تطوير أنماط القيادة المدرسية بما يواكب التحولات المعاصرة، ويستجيب لمتطلبات بيئة العمل التربوية، خصوصًا في مناطق تواجه تحديات تعليمية وإدارية كلواء حيفا. كما تأتي لسد فجوة بحثية تتعلق بندرة الدراسات التي تربط القيادة الإبداعية بمستوى الاحتراق الوظيفي في السياق المحلي، خصوصًا من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين على حد سواء.

وفي ضوء ما تقدّم، تسعى هذه الدراسة إلى تقصّي درجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، والكشف عن علاقتها بمستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، من خلال منظور مزدوج يدمج رؤى المديرين والمعلمين معًا، بما يعزز من مصداقية النتائج وتطبيقها. ولا تقف الدراسة عند التحليل الكمي للعلاقة بين المتغيرين، بل تتجاوز ذلك نحو صياغة تصوّر مقترح قائم على نتائج الدراسة، يهدف إلى تمكين مديري المدارس من تبني أساليب القيادة الإبداعية بوصفها مدخلًا استراتيجيًا للحد من الاحتراق الوظيفي. ويأتي هذا التصور ليقدّم حلولًا عملية قابلة للتطبيق، من خلال تطوير برامج تدريبية، وبناء بيئات مدرسية داعمة، وتفعيل أدوار المعلمين القيادية في المدرسة، بما يسهم في تعزيز صحتهم النفسية وتحقيق جودة تعليمية مستدامة.

2.1 أهمية الدراسة

تنطلق أهمية هذه الدراسة من اعتبارات نظرية وتطبيقية تمس الواقع التربوي بصورة مباشرة، لا سيما في ظلّ تصاعد الضغوط المهنية التي يعاني منها المعلمون، وازدياد الحاجة إلى أنماط قيادية قادرة على التخفيف من هذه الضغوط، ومن ثمّ الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي .وتتمثّل هذه الأهمية في ما يلي:

1.2.1 الأهمية النظرية

1. تُعد الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تستهدف الكشف عن العلاقة العلائقية بين واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس والحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، خاصة في المدارس العربية في لواء حيفا، ما يُعزز من أصالة الطرح ويسد فجوة بحثية واضحة في الأدبيات التربوية المحلية والإقليمية.
2. تُسهم الدراسة في إثراء المعرفة النظرية بمفهومي القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي، من خلال تقديم تحليل علمي لطبيعة العلاقة بين المتغيرين، وهو ما يُمكّن من بناء إطار نظري متماسك ومتكامل في سياق القيادة المدرسية المعاصرة.
3. تُعزّز هذه الدراسة الاتجاهات الحديثة التي تنظر إلى القيادة التربوية بوصفها أداة استراتيجية قادرة على خلق بيئات مدرسية محفزة، وتُبرز دور القيادة الإبداعية في خفض الاحتراق النفسي والمهني لدى الكوادر التربوية.
4. تقدم الدراسة أساسًا علميًا يُبنى عليه لاحقًا تصور نظري وتطبيقي متكامل، ما يفتح الباب أمام دراسات لاحقة تبحث في آليات ووسائط مؤثرة بين القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي.

2.2.1 الأهمية التطبيقية

1. تُزوّد صناع القرار التربوي ومديري المدارس بنتائج قابلة للتطبيق تساعدهم على تبني أنماط قيادية أكثر مرونة وإبداعًا، ما يُسهم في *خفض مظاهر الاحتراق الوظيفي* وتحسين الأداء التربوي داخل المدرسة.

2. تستند الدراسة إلى مؤشرات ميدانية دقيقة يمكن استخدامها في تصميم برامج تدريبية وتطوير مهني تستهدف تفعيل مهارات القيادة الإبداعية، بما يُعزز من قدرة المديرين على احتواء الضغوط التي تواجه المعلمين.
3. تُقدّم الدراسة مخرجات عملية في صورة تصور مقترح يمكن اعتماده كنموذج استرشادي لتفعيل القيادة الإبداعية في المدارس، بما ينعكس إيجابًا على الصحة النفسية للمعلمين وجودة بيئة العمل التعليمية.
4. توفر نتائج الدراسة مداخل سياساتية قابلة للتطبيق في تحسين واقع العمل التربوي، سواء من خلال تطوير بيئة داعمة أو إعادة هيكلة العلاقات داخل المدرسة بما يعزز الحوار والتمكين وتقليل مصادر التوتر.
5. تمثل الدراسة مرجعية علمية تُفيد المؤسسات التربوية والمشرفين التربويين في رصد وتقييم مؤشرات الاحتراق الوظيفي وممارسات القيادة الإبداعية، ما يُمكّن من اتخاذ قرارات مبنية على بيانات واضحة ومقنّنة.
6. تُمهّد هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين في ميدان القيادة التربوية للانطلاق نحو دراسات مستقبلية تكميلية تستكشف مزيدًا من المتغيرات الوسيطة، أو تدرس التصور المقترح في سياقات أخرى للتحقق من فعاليته وقابليته للتطبيق.

3.1 مُشكلة الدِّراسة

تُعدّ القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس أحد المداخل الحديثة الفاعلة في تطوير العمل التربوي، وتعزيز بيئة مدرسية محفزة للإنتاجية والرفاه المهني. وفي المقابل، يُعدّ الاحتراق الوظيفي

لدى المعلمين من أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية في العصر الحديث، لما يسببه من تدني في الأداء والرضا المهني، وارتفاع في مستويات الإجهاد النفسي والتسرب من العمل.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن مهنة التعليم من أكثر المهن عرضة للاحتراق الوظيفي، نظرًا لطبيعتها القائمة على الجهد الذهني والعاطفي المستمر، وما تفرضه من ضغوط مهنية متزايدة في ظل التحولات التربوية الراهنة (Maslach & Leiter, 2022؛ Wang et al., 2021؛ WHO, 2022).

في ضوء ذلك، تبرز أهمية القيادة الإبداعية كمدخل أساسي للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، إذ تسهم ممارساتها – كتحفيز التفكير الابتكاري، ودعم المبادرات، وتبني المرونة القيادية، وتعزيز التواصل والتمكين – في الحد من الإرهاق النفسي والتوتر المهني، وتحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين (الزهراني، 2018؛ Greenfield, 2019؛ Scott et al., 2022).

غير أن مراجعة الأدبيات التربوية العربية تُظهر ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي بصورة تطبيقية معمقة، خاصة في السياقات التربوية داخل الخط الأخضر، مثل مدارس لواء حيفا التي تواجه تحديات تنظيمية وثقافية مضاعفة تؤثر في كل من القيادة المدرسية ومستوى الاحتراق المهني لدى المعلمين.

كما لاحظت الباحثة من خلال خبرتها الميدانية في مدارس لواء حيفا وجود مظاهر واضحة للاحتراق الوظيفي بين المعلمين، تتجلى في تراجع الحماس المهني، وضعف التفاعل، وازدياد مشاعر الإرهاق والانعزال. وبالمقابل، يُظهر عدد من المديرين ممارسات قيادية إبداعية تسهم في التخفيف من هذه الظاهرة، ما يستدعي دراسة العلاقة بين المتغيرين بشكل منهجي.

وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف إلى واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا، وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وصولًا إلى بناء تصور مقترح لتعزيز القيادة الإبداعية كمدخل للحد من الاحتراق الوظيفي في البيئة التربوية العربية داخل الخط الأخضر.

وفي ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وعلاقتها بمُستوى الاحتراق الوظيفي للمُعلِّمين من وجهة نظر المُعلِّمين والمُديرين؟

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرّف إلى واقع ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين، بهدف رصد مستوى هذه الممارسات، وتحليل جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن القصور لمعالجتها في ضوء متطلبات البيئة التعليمية المعاصرة.
2. الكشف عن الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية، لدى مديري المدارس في لواء حيفا، تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والتخصص الأكاديمي).
3. التعرّف إلى مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا، من وجهة نظرهم، وتحليل مظاهره وأبعاده المختلفة، بما يُسهم في تقديم رؤية واضحة حول مدى انتشاره وآثاره النفسية والمهنية.

4. الكشف عن الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الاحتراق الوظيفي، تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)، وذلك لفهم العوامل المؤثرة في هذه الظاهرة بشكل أعمق.
5. تقصي العلاقة الارتباطية بين مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، من وجهة نظرهم، بهدف التحقق من مدى إسهام الممارسات القيادية الإبداعية في الحد من ظاهرة الاحتراق.
6. اقتراح تصور عملي لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا، بوصفها مدخلًا فاعلًا للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وذلك بالاستناد إلى نتائج الدراسة النظرية والميدانية ومناقشتها.

5.1 أسئلة الدراسة

ينبثق عن السؤال الرَّئيس الأسئلة الآتية:

السُّؤال الأوَّل: ما واقع مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة من وجهة نظر المُعلِّمين؟

السّؤال الثّاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع ممارسة مديريّ مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المُعلِّمين، تعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتَّخصُّص)؟

السؤال الثالث: ما واقع الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا من وجهة نظرهم؟

السّؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا من وجهة نظرهم، تعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتَّخصُّص)؟

السّؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًّا بين واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديريّ مدارس لواء حيفا وواقع الاحتراق الوظيفي لدى المعلّمين، من وجهة نظر المعلمين؟

السّؤال السّادس: ما التصور المقترح لتعزيز القيادة الإبداعية كمدخل للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا؟

6.1 فرضيَّات الدِّراسة

صيغت فرضيات صفريّة؛ للإجابة عن الأسئلة (الثاني، والرابع، والخامس)، على النّحو الآتي:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع ممارسة مديريّ مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المُعلِّمين، تعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتَّخصُّص).

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا من وجهة نظرهم، تعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتَّخصُّص).

الفرضيّة الثّالثة: لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديريّ مدارس لواء حيفا وواقع الاحتراق الوظيفي لدى المعلّمين، من وجهة نظر المعلمين.

7.1 حدود الدّراسة ومحدّداتها

أجريت الدّراسة الحاليّة في إطار الحدود، والمحدّدات، الآتية:

1. الحد البشري: اقتصرت الدّراسة على عيّنة من معلمي ومديريّ المدارس.
2. الحد المكاني: اقتصرت الدّراسة على مدارس لواء حيفا.
3. الحد الزّماني: أجريت الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الثّاني للعام الدّراسيّ (2024/2025).
4. الحد الموضوعي: اقتصرت الدّراسة على دراسة القيادة الإبداعية لدى مديريّ مدارس لواء حيفا وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي للمعلّمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
5. الحد المفاهيمي: اقتصرت الدّراسة على مفاهيم القيادة الإبداعية لدى مديريّ مدارس لواء حيفا، والاحتراق الوظيفي للمعلّمين.
6. الحد الإجرائي: تحدّدت نتائج هذه الدّراسة بتمتّع أدوات الدّراسة بالخصائص السّيكومتريّة من صدق وثبات، ومدى موضوعيّة استجابة أفراد عيّنة الدّراسة عليها، والّذين تمّ اختيارهم بالطّريقة الطّبقيّة العشوائيّة للإجابة على الاستبانة، وبالطّريقة القصدية الهادفة للإجابة على أسئلة المقابلة، ومصداقيّة التّحليل الإحصائيّ للبيانات، بالإضافة إلى محدّد المنهج المختلط من خلال المنهج الوصفيّ الارتباطيّ والنّوعيّ.

ومن محددات الدراسة، ورغم الأهمية العلميَّة والتطبيقيَّة التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها، إلا أنها تخضع لعدد من المحدِّدات التي قد تؤثر على تفسير النتائج وتعميمه، مثل المحددات المنهجية، وعينة الدراسة، ومحددات بيئية وثقافية؛ كتأثر القيادة الإبداعيَّة ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى المُعلِّمين بعوامل اجتماعيَّة، وثقافيَّة، وتنظيميَّة، مثل ثقافة المدرسة، ودعم الوزارة للمديرين، والسياسات التعليميَّة المُطبَّقة في المدارس العربيَّة في حيفا.

8.1 التّعريفات المفاهيمية والإجرائيّة

اشتملت الدّراسة على المصطلحات الآتية:

-القيادة الإبداعيَّة (Creative Leadership)

تعرّف القيادة الإبداعيَّة بأنها "القدرة على تحفيز الابتكار داخل المؤسسة التعليمية، وتشجيع المُعلِّمين على التفكير النقدي والتجديد التربوي، وإيجاد حلول إبداعيَّة للمشكلات التي تواجه العملية التعليمية. وتُعتبر من أهم خصائص القادة الذين يسعون إلى تطوير بيئة تعليمية متطورة وداعمة للإبداع" (Slabsinskien, 2021, 86).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة، بأنها الممارسات الابداعية لمديري المدارس العربيَّة في لواء حيفا وفي ضوء تبنّيهم لأساليب القيادة الإبداعية، وتحفيزهم للمُعلِّمين على الإبداع، ومستوى دعمهم للأفكار الجديدة في بيئة العمل المدرسية. وتُقاس من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على الأداة المُعدة لهذا الغرض.

-الاحتراق الوظيفي (Burnout)

يُعرَّف الاحتراق الوظيفي بأنه "متلازمة ناتجة عن الإجهاد المهني المزمن، والتي تتسم بثلاثة أبعاد رئيسة: الإجهاد العاطفي (Emotional Exhaustion) الشعور بالتعب النفسي والجسدي نتيجة ضغوط العمل المستمرة. والتبلد المهني (Depersonalization) تطور مشاعر اللامبالاة أو السلبية تجاه الطلبة والزملاء، وانخفاض الإنجاز الشخصي Reduced Personal Accomplishment)) مثل، الشعور بعدم الكفاءة وانخفاض الرضا الوظيفي"Maslach & Leiter, 2022)).

ويعرّف إجرائياً بأنه حالة من الاجهاد التي تصيب المعلمين، وتؤثر على نفسيته، وبالتالي فقدان الرغبة في العمل، والارهاق الجسدي والعقلي، وانخفاض في الانتاجية، ويعبّر عنه من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يقدّم هذا الفصل عرضًا للإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع القيادة الإبداعية لدى مُديري مدارس لواء حيفا وعلاقتها بالحد من الاحتراق الوظيفي للمعلمين، ففي الجزء الأوّل منه تمّ عرض متغيّرات الدّراسة الرّئيسة، أمّا الجزء الثّاني من هذا الفصل، فيتمثّل في عرض الدّراسات السّابقة الّتي لها صلة بالدراسة الحالية، إذ وزّعت بحسب متغيّرات الدّراسة، وتضمنّت دراسات عربيّة وأخرى أجنبيّة، وفي نهاية الفصل تمّ التّعقيب على الدّراسات السّابقة.

1.2 الإطار النظري

تُعدُّ القيادة الإبداعيَّة من الاتجاهات الحديثة في الفكر التربوي والإداري، لما لها من دور فاعل في تعزيز فعالية المدارس وتوجيه الطاقات البشرية نحو الابتكار والإنتاجيَّة. فهي لا تكتفي بالإدارة الروتينية للعمليات التعليمية، بل تسعى إلى تحفيز المعلمين وتبني الأساليب الجديدة في العمل المدرسي، مما يُسهم في تحسين الأداء المؤسسي ويُخفف من الضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم.

وقد بيَّنت الأدبيات التربوية أن نمط القيادة الإبداعية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالصحة النفسية للمعلمين، حيث يوفّر مناخًا محفزًا على التجدُّد والابتكار، ويُقلل من احتمالية تعرُّضهم للاحتراق

الوظيفي. فكلما زادت درجة ممارسة المديرين للقيادة الإبداعية، انخفضت مؤشرات الإرهاق المهني لدى المعلمين كما توصلت إليه دراسات متعددة منها دراسة بدر (2024) التي أكدت أن البيئة المدرسية الإبداعية تُمكن المعلمين من مواجهة التحديات بشكل أكثر مرونة ورضًا وظيفي.

من جهة أخرى، يُعدُّ الاحتراق الوظيفي ظاهرة نفسية مهنية تُصيب الأفراد نتيجة التعرُّض المزمن لضغوط العمل، وتتجلى في الشعور بالإرهاق العاطفي، وتدنّي الإنجاز، وتبلُّد المشاعر تجاه المهنة. وقد أظهرت دراسات مثل دراسة أبو جراد وصالح (2021) أن الاحتراق الوظيفي يمثل تهديدًا حقيقيًا لأداء المعلمين واستقرارهم المهني، خصوصًا في ظل ضعف الدعم الإداري أو غياب القيادة الملهمة.

1.1.2 القيادة الإبداعية (Creative Leadership)

تُعد القيادة الإبداعية من الاتجاهات المعاصرة التي تسعى إلى تفعيل طاقات الأفراد وتوجيهها نحو الابتكار في معالجة المشكلات التربوية وتحسين جودة العمليات التعليمية. وهي تمثل نمطًا قياديًا يجمع بين التفكير المرن والرؤية المستقبلية والقدرة على تحفيز العاملين لإيجاد حلول جديدة تتلاءم مع متغيرات البيئة التربوية. كما تُسهم القيادة الإبداعية في تحويل المدرسة إلى بيئة تعلم متجددة تُقدّر الأفكار الجديدة وتدعم المبادرات، بما يعزز من فاعلية الأداء المؤسسي ويُثري الممارسات التربوية.

1.1.1.2 مفهوم القيادة الإبداعية

تتجاوز القيادة الإبداعية المفهوم التقليدي للقيادة؛ إذ ترتكز على تمكين العاملين وتشجيعهم على إنتاج الأفكار الجديدة، وتهيئة بيئة تعليمية تُحفّز على الإبداع والمشاركة الفعالة. وأشار الحربي (2023) إلى أن القيادة الإبداعيّة تُعدّ عملية تفاعليّة تستهدف رفع جودة الأداء التربوي، من خلال تفعيل القدرات الإبداعية للقيادات المدرسية، وتعزيز أنماط التفكير المتجدد في إدارة التغيير داخل البيئة التعليمية. وفي هذا السياق، يشير كينجلينغ (Qingling, 2020) إلى أن القيادة الإبداعية تتطلب من القائد أن يتبنى منظورًا استشرافيًا، ويعمل بوصفه "مصمم منظومات" يعيد بناء ثقافة المؤسسة بطريقة تدعم الابتكار، وتُوجّه السلوك التنظيمي نحو التكيّف مع متطلبات المستقبل.

أما السويد (2021)، فيضيف بعدًا مهمًا، بأن القيادة الإبداعية ليست مجرد مهارة، بل هي "ثقافة قيادية قائمة على قبول التغيير والانفتاح العقلي والتسامح مع التجريب"، وهذه السمات ضرورية في المنظمات التربوية التي تتعامل مع سياقات متغيرة ومتطلبة.

ويُبرز يي وآخرون (Ye et al, 2022) الفارق الجوهري بين القيادة التقليدية التي تركّز على السيطرة والتحكم، والقيادة الإبداعية التي تُمكّن الأفراد وتفتح المجال للتجريب وإعادة النظر في طرق العمل دون الخوف من الفشل، ما يخلق بيئة خصبة للإبداع والتحفيز الذاتي.

وتُعرّف الباحثة القيادة الإبداعيّة بأنّها نمط من أنماط القيادة التربويّة المعاصرة، يتميّز بقدرته على تحفيز الفكر التجديدي، وتمكين العاملين من توظيف إمكاناتهم الإبداعيّة في معالجة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بمرونة وفعالية. وهي عملية متكاملة تُركّز على إلهام فرق العمل، وإطلاق

طاقاتهم الكامنة، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للتجريب والابتكار، بما يُسهم في تحقيق أهداف المدرسة بشكل مستدام ومتجدد، بعيدًا عن الأنماط التقليدية التي تعتمد التوجيه والإدارة النمطية.

2.1.1.2 القيادة الإبداعية في ضوء الفكر الإسلامي

تُعدّ القيادة من المفاهيم المتجذّرة في الفكر الإسلامي، حيث لا تُمارس من منطلق السلطة فحسب، بل بوصفها مسؤولية أخلاقية ورسالية تهدف إلى تحقيق مصالح العباد وتنمية المجتمعات، وفق قيم الشورى والعدل والاجتهاد. وفي هذا السياق، تلتقي مضامين القيادة الإبداعية الحديثة مع المبادئ القيادية في الإسلام التي تدعو إلى الابتكار في إطار ضوابط الشريعة، وإيجاد حلول خلاقة لمشكلات الواقع دون إخلال بالثوابت (الزهراني، 2019؛ العمري، 2021).

وقد جسّد النبي محمد ﷺ وصحابته أرقى صور القيادة الإبداعية حين واجهوا التحديات بأساليب غير تقليدية، مزجت بين الرؤية الثاقبة والتفاعل الإنساني. كما أن الفكر الإداري الإسلامي يحث على تمكين الأتباع، وبناء الثقة، وتحفيز الطاقات، وهي جميعها من أبرز مرتكزات القيادة الإبداعية المعاصرة (الحنفي، 2020). فالقائد المسلم لا يُمارس القيادة بأسلوب سلطوي، بل يُشجّع على الاجتهاد والتطوير، ويقدّر العمل الجماعي وتعدد الآراء، ويُحسن توظيف المواهب والقدرات.

إن أبرز خصائص القيادة في الإسلام تتمثل في الجمع بين الأصالة والتجديد، وتقديم حلول مبتكرة تنبع من فقه الواقع، إلى جانب قيم الأمانة والشفافية والعدل (السباعي، 2018). وبالتالي،

فإن القيادة الإبداعية، من منظور إسلامي، لا تنفصل عن منظومة القيم، بل تُدمج مع أهداف التنمية والبناء المؤسسي، وتُوجّه لإحداث التغيير الإيجابي المستدام في المجتمع.

وبذلك يمكن القول إن القيادة الإبداعية ليست مستوردة من سياقات غربية فحسب، بل لها جذور أصيلة في المنهج الإسلامي الذي يدعو إلى التفكير المتجدد والعمل بروح الفريق، في ضوء مقاصد سامية تتجاوز النمط التقليدي في الإدارة التربوية والاجتماعية (العسيري، 2022).

3.1.1.2 أبعاد ومكونات القيادة الإبداعية

في ضوء ما سبق، يمكن تحليل القيادة الإبداعية من خلال عدد من المكونات الجوهرية التي تُشكل بنيتها وتُحدد فاعليتها:

أ. القدرة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية

يشير الخثعمي والألفي **(2020)** إلى أن القائد المبدع يُجيد طرح الأسئلة أكثر من تقديم الأجوبة، ويتبنى أدوات تحليلية غير تقليدية في معالجة القضايا التربوية، مثل استخدام التفكير التصميمي، والعصف الذهني المنظم، وخرائط الحلول الابتكارية. وهذا يمكّنه من تطوير استراتيجيات تستجيب للسياق الواقعي.

ب. تشجيع ثقافة التجريب وتقبل الفشل

يُعد التجريب حجر الزاوية في بيئات القيادة الإبداعية، وهو ما أكده **المعراج (2020)** عندما شدد على أهمية أن يُوفّر القائد مساحة آمنة للمعلّمين لتجريب طرائق تدريس جديدة، دون تحميلهم تبعات الفشل، مما يساهم في بناء ثقافة مدرسية مرنة ومتجددة.

ج. التواصل الإبداعي ومرونة اتخاذ القرار

القيادة الإبداعية تتطلب قدرة عالية على صياغة رسائل ملهمة وواضحة، تجمع بين الإقناع والتحفيز. وتدعو إلى اتخاذ قرارات بناءً على المعرفة التشاركية، وليس الأوامر الفوقية. وهنا يبرز دور القائد كـ"صانع معنى"، يعيد تفسير الأهداف بطريقة تحفّز العاملين على الالتزام والانخراط.

د .تحفيز الخيال والقدرات الإبداعية لدى الآخرين

ومن معايير القيادة الإبداعية هو القدرة على نقل العدوى الإبداعية للفريق، وإحداث "دينامية خيالية" تؤدي إلى توليد أفكار وتحويلها إلى حلول قابلة للتطبيق **(Qingling, 2020)**.

هـ. الأصالة

تُعد الأصالة من أبرز مكونات القيادة الإبداعية، إذ تشير إلى قدرة القائد على إنتاج أفكار جديدة غير مكررة أو تقليدية، تنبع من فهمه المتجدد للواقع ومتطلباته. ويؤكد السويد (2020) أن القائد الأصيل لا يكتفي بنقل التجارب، بل يُعيد صياغتها وتكييفها بما يتناسب مع بيئته المدرسية، الأمر الذي يعزز من فاعلية التجديد ويمنح الفريق شعورًا بالتفرد المهني.

وترى الباحثة أنَّ القيادة الإبداعية ليست مجموعة من المهارات المجردة فحسب، بل هي نمط تفكير وممارسة متجددة، تتجاوز الإطار الإداري الضيق نحو بناء منظومة تربوية تتسم بالحيوية والتفاعل. فالقائد المبدع هو من يصنع الفرق في بيئة مدرسيّة تعاني من التكرار والجمود، ومن يملك رؤية مرنة تفتح المجال أمام المعلمين للتعبير عن أفكارهم وتطوير قدراتهم. إن تنمية هذه الأبعاد لا تقتصر على القادة أنفسهم، بل تتطلب نظامًا داعمًا يُحفّز على الإبداع ويكرّس ثقافة التعلّم المستمر والتقدير المهني.

4.1.1.2 أنماط القيادة ذات الطابع الإبداعي

يُظهر الأدب التربوي أن القيادة الإبداعية تتقاطع مع عدة أنماط قيادية حديثة، تختلف في درجات التمكين والتحفيز:

أ. القيادة التحويلية (Transformational Leadership)

كما أوضح **المهنا (2022)**، فإن هذا النمط يرتكز على بُعدين أساسيين: الإلهام الفكري والتحفيز الذاتي. حيث يسعى القائد التحويلي إلى إشعال الحماس لدى المعلمين، وتوسيع آفاقهم المعرفية، وتحفيزهم على تجاوز المهام الروتينية نحو الإبداع والتميّز.

ب. القيادة التشاركية (Participative Leadership)

هي نمط يعزز من مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، ما يُسهم في رفع مستويات الرضا الوظيفي والانتماء، وقد أظهر **منصور والجندي (2023)** أن هذا النوع يُنتج أفكارًا أكثر نضجًا ويمنح القائد منظورًا متعدد الأبعاد.

ج. القيادة التمكينية (Empowering Leadership)

وهي تقوم على مبدأ "الثقة المسبقة" في كفاءة العاملين. ووفقًا لـ **(الزهراني، 2018)**، فإن التمكين يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بتحقيق الإبداع المؤسسي وتحسين الأداء الجماعي.

وتؤكِّد الباحثة أن هذه الأنماط ليست مجرد مقاربات إدارية منفصلة، بل هي مكونات أساسية تتكامل لتعزيز بيئة مدرسية حاضنة للإبداع. فالقيادة التحويلية، بما تولده من شغف وتحفيز فكري، تهيئ الأرضية الخصبة لظهور الأفكار المبتكرة. وفي المقابل، تضمن القيادة التشاركية أن يتم استثمار هذه الأفكار وتطويرها من خلال إشراك المعلمين ومنحهم شعورًا بالملكية والمسؤولية. أما القيادة التمكينية، فهي تمثل الذروة في هذا التكامل، حيث تمنح المعلمين الثقة والاستقلالية اللازمة لتحويل إمكاناتهم الإبداعية إلى واقع ملموس يساهم في تحقيق التميز المؤسسي. ترى الباحثة أن تبني المؤسسات التعليمية لهذه الأبعاد المتداخلة من القيادة الإبداعية يمثل ضرورة حتمية لخلق ثقافة مدرسية لا تكتفي بتلقين المعرفة، بل تعمل على تحفيز العقول وتنمية القدرات الإبداعية لدى المعلمين، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة العملية التعليمية ومخرجاتها.

5.1.1.2 أهمية القيادة الإبداعية في المؤسسات التربوية

القيادة الإبداعية ليست فقط خيارًا إداريًا، بل ضرورة تربوية استراتيجية في ظل التحولات المجتمعية والتعليمية، وتبرز أهميتها في الجوانب التالية:

- تحسين بيئة العمل المدرسية: من خلال توفير مناخ يتسم بالتقدير والتشجيع، ما ينعكس إيجابيًا على الصحة النفسية للمعلمين وأداء الطلبة (الدعجاني، 2018).
- تشجيع التفكير النقدي والتعلُّم النشط: القائد المبدع لا يوجّه فقط، بل يُثير التساؤلات ويحفّز على النقاش البناء، ما يؤدي إلى تطوير قدرات الطلبة والمعلمين على التفكير التحليلي.
- رفع جودة العملية التعليمية: حيث يُحدث القائد الإبداعي نقلة نوعية في الاستراتيجيات التدريسية والتقويمية، ما يؤدي إلى نتائج تعليمية ذات جودة أعلى (المريخي، 2022).
- تعزيز الابتكار والتجديد التربوي: لا تقتصر القيادة الإبداعية على تحسين البيئة القائمة، بل تتعداها إلى غرس ثقافة الابتكار المستمر. فالقائد المبدع يشجع على تبني أساليب تدريسية جديدة، وتوظيف التقنيات الحديثة بشكل خلاق، واستكشاف حلول غير تقليدية للتحديات التعليمية. وقد أكدت دراسة حديثة لـ (Robinson & Aronica, 2016) على أن المؤسسات التي تتبنى قيادة إبداعية تكون أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات المتسارعة في المشهد التعليمي العالمي، وتستطيع تطوير مناهج واستراتيجيات تلبي احتياجات المتعلمين في عصر المعرفة.

- تنمية القدرة على حل المشكلات المعقدة: في سياق تربوي يتسم بالديناميكية والتعقيد، يصبح امتلاك القدرة على حل المشكلات بشكل إبداعي أمرًا بالغ الأهمية. فالقائد الذي يتمتع بروح إبداعية لا يكتفي بالحلول التقليدية، بل يشجع فريقه على التفكير خارج الصندوق وتوليد حلول مبتكرة وفعالة للتحديات التي تواجه العملية التعليمية، سواء كانت متعلقة بالمناهج، أو سلوك الطلاب، أو إدارة الموارد (Beghetto, 2019).

- بناء مجتمعات تعلم مهنية فاعلة: القيادة الإبداعية تلعب دورًا محوريًا في تكوين مجتمعات تعلم مهنية حقيقية داخل المؤسسة التعليمية. من خلال تشجيع الحوار والنقاش وتبادل الخبرات بين المعلمين، يعمل القائد المبدع على خلق بيئة تعاونية تثري المعرفة المهنية وتساهم في تطوير الممارسات التدريسية. وقد أشار (Fullan, 2014) إلى أن القيادة التي تعزز التعاون والتفكير المشترك بين أعضاء الفريق التعليمي هي الأكثر قدرة على تحقيق تحسينات مستدامة في الأداء التعليمي.

- تعزيز الشعور بالمسؤولية والمبادرة: عندما يشعر المعلمون بأن أفكارهم موضع تقدير وأن لديهم مساحة للمساهمة في صنع القرارات، يزداد لديهم الشعور بالمسؤولية تجاه عملهم والمبادرة لتقديم أفضل ما لديهم. القيادة الإبداعية تخلق هذه البيئة الداعمة التي تحفز المعلمين على أخذ زمام المبادرة وتقديم أفكار إبداعية تخدم مصلحة الطلاب والمؤسسة التعليمية ككل (Amabile & Kramer, 2011).

ختامًا، يمكن القول إن القيادة الإبداعية لم تعد مجرد إضافة مرغوبة، بل هي ضرورة ملحة للمؤسسات التربوية الطامحة للتميز والتطور في عالم يتسم بالتغير المستمر. إن الاستثمار في تطوير مهارات القيادة الإبداعية لدى القادة التربويين يمثل استثمارًا في مستقبل التعليم وجودته.

بناءً على ما تم استعراضه من أهمية محورية للقيادة الإبداعية في المؤسسات التربوية، ترى الباحثة أن هذه الأهمية تتجاوز مجرد تحسين الأجواء المدرسية أو رفع جودة التدريس لتلامس جوهر بناء مؤسسات تعليمية قادرة على مواكبة تحديات المستقبل. إن القدرة على تحفيز التفكير النقدي وتعزيز الابتكار ليست مجرد ميزات إضافية، بل هي متطلبات أساسية في عالم يتسم بالتغير المتسارع والمعرفة المتجددة باستمرار.

وتؤكد الباحثة على أن القيادة الإبداعية تمثل محفزًا قويًا لنمو المعلمين مهنيًا وشخصيًا، حيث تخلق بيئة تشجع على التجريب والمبادرة وتقدير الأفكار الجديدة. هذا بدوره ينعكس إيجابًا على دافعيتهم ورضاهم الوظيفي، ويجعلهم أكثر استعدادًا لتبني أساليب تدريس مبتكرة تخدم مصلحة الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، ترى الباحثة أن القيادة الإبداعية لا تقتصر على مستوى الإدارة العليا، بل يجب أن تتغلغل في جميع مستويات المؤسسة التعليمية، بدءًا من قادة الفرق وصولًا إلى المعلمين أنفسهم. فتمكين المعلمين ومنحهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم والمشاركة في صنع القرارات يمثل تجسيدًا حقيقيًا لمبادئ القيادة الإبداعية ويساهم في بناء ثقافة مدرسية تشاركية ومبدعة.

6.1.1.2 العوامل المؤثرة في القيادة الإبداعية

تخضع القيادة الإبداعية لمجموعة من المحددات التنظيمية والاجتماعية التي قد تُحفز أو تعوق ممارستها، ومن أبرزها:

أ. البيئة التنظيمية

القيادة الإبداعية تتطلب بيئة تنظيمية مرنة تدعم المبادرات وتقلل من البيروقراطية. حيث أوضح يي وآخرون **(Ye et al, 2022)** أن المنظمات ذات الهيكل المرن والمناخ النفسي الإيجابي تُعد أرضًا خصبة للإبداع.

ب. الدعم الإداري والمؤسسي

عدم توافر الموارد أو عدم وجود دعم واضح من الإدارات العليا قد يشكّل عائقًا رئيسيًا أمام القادة المبدعين. كما يشير بدر **(2024)** إلى أن نجاح القيادة الإبداعية يتطلب دعمًا استراتيجيًا طويل الأمد وليس مجرد دعم لحظي.

ج. الثقافة المدرسية

ثقافة الانفتاح والتعلم المشترك تعدّ من أهم العوامل الداعمة للقيادة الإبداعية. في المقابل، تسود بعض المدارس ثقافة "الخوف من التغيير" مما يعيق أي محاولة للابتكار (الدرس وعرايس، 2024).

1. الحوافز والمكافآت: تلعب نظم الحوافز والمكافآت دورًا مهماً في تشجيع السلوكيات الإبداعية لدى القادة والمعلمين. عندما يتم تقدير الأفكار المبتكرة ومكافأتها، سواء ماديًا أو معنويًا، فإن ذلك يعزز من دافعية الأفراد لتقديم المزيد من الإبداع. وقد أشارت دراسة آيزنبرجر وشانوك (Eisenberger & Shanock, 2011) إلى أن المكافآت المرتبطة بالإبداع يمكن أن تزيد من الأداء الإبداعي بشكل كبير.

2. الاتصالات الفعالة: إن وجود قنوات اتصال مفتوحة وفعالة داخل المؤسسة التعليمية يسهل تبادل الأفكار والمعلومات، وهو أمر ضروري لتعزيز القيادة الإبداعية. عندما يشعر القادة والمعلمون بالقدرة على التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بحرية، فإن ذلك يخلق بيئة محفزة للإبداع. وقد أكد كارميلي وآخرون (Carmeli et al., 2010) على أهمية التواصل المفتوح في بناء الثقة وتعزيز السلوكيات الإبداعية في المنظمات.

3. إدارة المخاطر وتقبل الفشل: القيادة الإبداعية غالبًا ما تتضمن تجربة أفكار جديدة قد لا تنجح دائمًا. لذا، فإن وجود ثقافة مؤسسية تتسم بتقبل المخاطرة المحسوبة والنظر إلى الفشل كفرصة للتعلم والتطور يعد عاملًا حاسمًا. القادة الذين يشجعون على التجريب ولا يعاقبون على الأخطاء الصغيرة يخلقون بيئة آمنة نفسيًا للإبداع (Edmondson, 1999).

4. الضغوط الزمنية والموارد المتاحة: على الرغم من أن بعض الضغط المعتدل قد يحفز الإبداع، إلا أن الضغط المفرط ونقص الموارد يمكن أن يعيقانه بشكل كبير. يحتاج القادة المبدعون إلى توفير الوقت والموارد اللازمة لتطوير وتنفيذ الأفكار الجديدة (Amabile, 1996).

وانطلاقًا من استعراض العوامل المتعددة التي تؤثر في القيادة الإبداعية في المؤسسات التربوية، ترى الباحثة أن تفعيل هذا النمط القيادي ليس مجرد مسألة تبني مجموعة من الاستراتيجيات أو الأدوات الإدارية، بل هو عملية معقدة تتأثر بتفاعل ديناميكي بين البيئة التنظيمية، والدعم المؤسسي، والثقافة المدرسية، بالإضافة إلى عوامل أخرى حيوية كالرأسمال الاجتماعي، واستثمار التكنولوجيا، وتبني قيم التنوع والشمولية، وتوفير فرص التعلم المستمر، وتصميم نظم حوافز فعالة، وضمان اتصالات مفتوحة، وإدارة المخاطر بوعي، وتوفير الموارد والوقت الكافيين.

وتؤكد الباحثة على أن المؤسسات التعليمية الطامحة إلى تعزيز الإبداع والابتكار في صفوف معلميها لا يمكنها الاكتفاء بمعالجة هذه العوامل بشكل منفصل، بل تحتاج إلى تبني رؤية شمولية ومتكاملة تأخذ في الحسبان الترابط الوثيق بينها. على سبيل المثال، لا يكفي توفير الدعم المالي للمبادرات الإبداعية إذا كانت الثقافة المدرسية سائدة عليها ثقافة الخوف من التغيير أو إذا لم تتوفر قنوات اتصال فعالة لتبادل الأفكار.

لذا، ترى الباحثة أن بناء بيئة حاضنة للقيادة الإبداعية يتطلب جهدًا مستمرًا ومتكاملًا من جميع الأطراف المعنية في المؤسسة التعليمية، بدءًا من القيادات العليا وصولًا إلى المعلمين. ويتضمن ذلك تهيئة المناخ التنظيمي المناسب، وتوفير الدعم اللازم، وتعزيز ثقافة الانفتاح والتعاون، والاستثمار في تطوير القدرات الإبداعية للقادة والمعلمين، وتقدير وتشجيع المبادرات المبتكرة. إن إدراك هذه العوامل المؤثرة والعمل على تعزيزها بشكل منهجي يمثل خطوة حاسمة نحو بناء مؤسسات تعليمية أكثر إبداعًا وفاعلية في تحقيق أهدافها التربوية.

2.1.2 الحد من الاحتراق الوظيفي

فيما يلي عرض لعدد من القضايا المرتبطة بالاحتراق الوظيفي:

1.2.1.2 تعريف الاحتراق الوظيفي

يُعرف الاحتراق الوظيفي بأنه حالة من الإرهاق العاطفي والجسدي والعقلي تنجم عن التعرض المستمر والمطول لضغوط العمل المرتفعة. يتميز هذا المفهوم بعدم التوازن بين متطلبات الوظيفة

والقدرة على التأقلم معها، مما يؤدي إلى الشعور بالإجهاد المزمن، وانخفاض مستوى الأداء، والتراجع في الرضا الوظيفي. غالبًا ما يكون الاحتراق الوظيفي مصحوبًا بمشاعر فقدان الحافز، والانفصال العاطفي عن العمل، والإحساس بعدم القدرة على تحقيق الإنجاز المهني المطلوب. يشير العديد من الباحثين إلى أن الاحتراق الوظيفي لم يعد مجرد حالة مؤقتة من الإرهاق، بل أصبح ظاهرة نفسية واجتماعية تؤثر على الصحة العامة للفرد وتؤدي إلى عواقب سلبية متعددة على المستوى الشخصي والمهني (أبو جراد وصالح، 2021).

ويُعد الاحتراق الوظيفي من الظواهر التي تؤثر على مختلف القطاعات المهنية، حيث يتجلى بشكل واضح في بيئات العمل التي تتطلب تفاعلات اجتماعية مكثفة وجهودًا نفسية وذهنية عالية. يتفاقم هذا النوع من الاحتراق عند تزايد الضغوط المهنية دون وجود آليات دعم مناسبة، مما يجعل الموظف يشعر بفقدان السيطرة على مهامه. لا يقتصر أثر الاحتراق الوظيفي على الأفراد فقط، بل يمتد ليؤثر على أداء المؤسسات بشكل عام، إذ يؤدي إلى زيادة معدلات الغياب عن العمل، وانخفاض مستوى الإنتاجية، وارتفاع معدل التسرب الوظيفي، مما يفرض تحديات كبيرة على الإدارات وأصحاب العمل لإيجاد استراتيجيات فعالة للحد من هذه الظاهرة (بدوي وسليمان، 2023).

كما يشمل مفهوم الاحتراق الوظيفي ثلاثة مكونات رئيسة، وفقًا لما قدمته منظمة الصحة العالمية (WHO) في تصنيفها الدولي للأمراض (ICD-11) الإنهاك العاطفي، والتبلد المهني، وانخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية. يُعد الإنهاك العاطفي من أبرز مكونات الاحتراق الوظيفي، حيث يعاني الموظف من استنزاف طاقته العاطفية وفقدان الحماس للعمل، مما يؤدي إلى انخفاض القدرة على التعامل مع متطلبات الوظيفة. أما التبلد المهني، فيشير إلى حالة اللامبالاة والتباعد العاطفي عن بيئة العمل والزملاء، حيث يصبح الموظف أقل اهتمامًا بمهامه وأقل انخراطًا في العمل الجماعي.

بينما يعكس انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية فقدان الثقة بالقدرات الشخصية، ما يدفع الفرد إلى الإحساس بعدم جدوى جهوده المهنية (WHO, 2022).

وتختلف العوامل المؤدية إلى الاحتراق الوظيفي باختلاف طبيعة الوظائف والبيئات المهنية، حيث تُعتبر الضغوط المهنية المستمرة والتوقعات غير الواقعية من العوامل الأساسية المسببة لهذه الظاهرة. فعندما يُطلب من الموظف تحقيق إنجازات تفوق إمكانياته دون تقديم الموارد اللازمة، فإنه يصبح عرضة للإجهاد النفسي والبدني. كما أن العمل في بيئات تسودها المنافسة الشديدة والتقييم المستمر للأداء قد يسهم في زيادة مستويات التوتر والاحتراق. إضافةً إلى ذلك، فإن عدم وضوح الأدوار الوظيفية، وانخفاض الدعم الاجتماعي داخل بيئة العمل، والإدارة غير الفعالة كلها عوامل تزيد من احتمالية وقوع الموظفين في دوامة الاحتراق الوظيفي (Hakanen & et al., 2019).

أمَّا في علم النفس التربوي، يُنظر إلى الاحتراق الوظيفي على أنه حالة نفسية معقدة تؤثر بشكل مباشر على الدافعية والأداء المهني للمعلمين، وهو نتيجة مباشرة للضغوط المزمنة التي يتعرضون لها في بيئة العمل. يرى الباحثون في هذا المجال أن الاحتراق الوظيفي بين المعلمين قد يكون ناتجًا عن عدم التوازن بين متطلبات التدريس وموارد الدعم المتاحة، حيث يواجه المعلمون تحديات كبيرة مثل اكتظاظ الفصول الدراسية، وقلة التقدير الاجتماعي، وتزايد المسؤوليات الإدارية، مما يزيد من مشاعر الإرهاق والضغط النفسي لديهم (القيصي ومحمد، 2022).

ويركز علم النفس التربوي على دور العوامل النفسية والاجتماعية في تشكيل تجربة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. إذ تشير الدراسات إلى أن الاحتراق الوظيفي لا ينشأ فقط بسبب كثافة العمل، بل أيضًا نتيجة عوامل شخصية مثل انخفاض مستوى التكيف النفسي، والاعتماد على استراتيجيات غير فعالة في مواجهة الضغوط. فعلى سبيل المثال، يميل المعلمون الذين يفتقرون إلى مهارات إدارة

الوقت أو يواجهون صعوبة في وضع حدود بين العمل والحياة الشخصية إلى الشعور بالإجهاد النفسي بشكل أسرع من غيرهم. إضافةً إلى ذلك، تلعب العوامل البيئية مثل دعم الزملاء والإدارة المدرسية دورًا كبيرًا في تخفيف أو تفاقم مستويات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين (السنيدي، 2022).

ومن الناحية النظرية، يعتمد علم النفس التربوي على عدة نماذج تفسيرية لفهم الاحتراق الوظيفي، من بينها نموذج ماسلاش (Maslach Burnout Model)، الذي يُعد من أكثر النماذج شيوعًا في هذا المجال. يوضح هذا النموذج أن الاحتراق الوظيفي يتطور بشكل تدريجي نتيجة التعرض المستمر لمستويات مرتفعة من التوتر والإجهاد العاطفي، وهو ما يؤدي في النهاية إلى انخفاض الالتزام المهني والشعور بالإحباط. كما يشير النموذج إلى أن الاحتراق الوظيفي يرتبط بمستويات عالية من التفاعل العاطفي في العمل، حيث يكون الأفراد الذين يتطلب عملهم التعامل المستمر مع الآخرين (مثل المعلمين) أكثر عرضة للاحتراق مقارنةً بالمهن الأخرى (Maslach & et al., 1996).

إضافةً إلى نموذج ماسلاش، هناك نموذج الحافز والموارد–Job Demands) Resources Model) الذي يوضح أن الاحتراق الوظيفي يحدث عندما تفوق متطلبات العمل موارد الدعم المتاحة للفرد. ووفقًا لهذا النموذج، فإن المعلمين الذين يتعرضون لضغوط مهنية مرتفعة دون تلقي دعم كافٍ من الإدارات أو الزملاء يكونون أكثر عرضة للإصابة بالاحتراق الوظيفي. ويشير هذا النموذج أيضًا إلى أن الاستقلالية المهنية وإمكانية تطوير الذات تعدان من العوامل التي تقلل من احتمالية الوقوع في الاحتراق الوظيفي، حيث أن القدرة على اتخاذ القرارات بحرية وإيجاد فرص للنمو والتعلم يمكن أن تعزز من قدرة المعلم على التكيف مع تحديات العمل (Skaalvik & Skaalvik, 2017) .

علاوة على ذلك، تُبرز الأدبيات الحديثة في علم النفس التربوي دور العوامل العاطفية والمعرفية في تشكل الاحتراق الوظيفي. حيث تشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين يعانون من الاحتراق الوظيفي غالبًا ما يظهرون ميولًا نحو التفكير السلبي، مثل الشعور بعدم التقدير أو فقدان الأمل في تحسين أوضاعهم المهنية. وقد تبين أن التفكير الإيجابي وتبني استراتيجيات التأقلم الفعالة مثل إعادة التقييم الإدراكي والمساندة الاجتماعية يمكن أن يساعدا في التخفيف من مستويات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، مما يعزز من أدائهم المهني ويقلل من تأثيرات الضغط النفسي على حياتهم اليومية (Lavy, 2022).بهذا الشكل، يتضح أن الاحتراق الوظيفي ليس مجرد ظاهرة فردية، بل هو نتاج تفاعل معقد بين العوامل المهنية والاجتماعية والنفسية. وبالتالي، فإن مواجهته تتطلب تبني استراتيجيات متعددة تشمل تحسين بيئة العمل، وتعزيز مهارات التكيف لدى المعلمين، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي المستمر للحد من آثاره السلبية على العملية التعليمية (أبو جراد وصالح، 2021).

انطلاقًا مما تم استعراضه من تعريفات وأبعاد ونماذج تفسيرية للاحتراق الوظيفي، ترى الباحثة أن هذه الظاهرة تمثل تحديًا حقيقيًا يواجه العاملين في مختلف القطاعات، ويستدعي اهتمامًا خاصًا في المجال التربوي نظرًا لتأثيره المباشر على جودة العملية التعليمية ورفاهية المعلمين. فالاحتراق الوظيفي ليس مجرد حالة من الإرهاق المؤقت، بل هو استنزاف تدريجي للطاقة النفسية والجسدية والعقلية للمعلم، ينجم عن التعرض المزمن لضغوط العمل المتزايدة وعدم التوازن بين متطلبات المهنة والموارد المتاحة للتكيف معها.

وتشير الباحثة على أن الاحتراق الوظيفي يتجلى في ثلاثة أبعاد متداخلة: الإرهاق العاطفي الذي يعكس شعور المعلم بالاستنزاف وفقدان الحماس، والتبلد المهني الذي يمثل حالة من الانفصال

العاطفي واللامبالاة تجاه العمل والطلاب، وانخفاض الكفاءة الذاتية الذي يتمثل في فقدان الثقة بقدرة المعلم على تحقيق الإنجاز والشعور بعدم فعالية جهوده.

وترى الباحثة أن فهم الاحتراق الوظيفي في السياق التربوي يتطلب النظر إليه ليس فقط كنتيجة للضغوط الخارجية، بل أيضًا كتفاعل بين هذه الضغوط وخصائص المعلم الفردية واستراتيجياته في التعامل معها. فالاحتراق الوظيفي، من منظور الباحثة، هو محصلة تفاعل معقد بين الضغوط المهنية المتراكمة، ومحدودية موارد الدعم المؤسسي والاجتماعي، وخصائص شخصية للمعلم قد تزيد من قابليته للإصابة، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تدهور في الأداء المهني والرفاهية الشخصية.

2.2.1.2 مكونات الاحتراق الوظيفي

1. الإنهاك العاطفي والانفعالي

يُعد الإنهاك العاطفي من أبرز مظاهر الاحتراق الوظيفي وأكثرها تأثيرًا على الأداء المهني للفرد، حيث يُشير إلى الشعور المستمر بالإرهاق النفسي والجسدي نتيجة الضغوط المتراكمة في بيئة العمل. غالبًا ما يكون هذا النوع من الإرهاق ناتجًا عن الطلبات المهنية المتزايدة وعدم وجود فترات كافية للراحة أو الاستجمام. يشعر الأفراد الذين يعانون من الإنهاك العاطفي بتعب دائم وعدم القدرة على تقديم الجهد المطلوب، حتى في المهام البسيطة التي كانوا ينجزونها بسهولة في السابق. يمكن أن يؤثر ذلك سلبًا على الصحة النفسية، مما يؤدي إلى مشكلات مثل القلق، والتوتر المزمن، والاكتئاب، خاصة إذا لم يتم التعامل مع المشكلة في وقت مبكر (بوفرة، 2018).

يؤثر الإنهاك العاطفي بشكل خاص على العاملين في المهن التي تتطلب تفاعلًا مستمرًا مع الآخرين، مثل التدريس، حيث يتعين على المعلمين التعامل مع احتياجات الطلبة وأولياء الأمور والإدارة بشكل يومي. مع مرور الوقت، يمكن أن يفقد المعلمون القدرة على تقديم الدعم العاطفي للطلاب، مما يضعف جودة العلاقة التربوية ويؤدي إلى تراجع التحصيل الأكاديمي. إضافةً إلى ذلك، فإن استمرار الإنهاك العاطفي يؤدي إلى فقدان الشغف بالمهنة، حيث يشعر المعلم بأنه غير قادر على إحداث تأثير إيجابي، مما يزيد من احتمالية تركه للعمل أو انخفاض أدائه بشكل ملحوظ (التكريتي، 2014).

قد تكون البيئة التنظيمية عاملاً رئيسيًا في تفاقم مستويات الإنهاك العاطفي، حيث أن سياسات العمل غير المرنة والضغط الناتج عن التقييمات المستمرة للأداء تسهم في شعور الأفراد بالإرهاق. كذلك، فإن عدم توفر الدعم النفسي والاجتماعي الكافي داخل المؤسسات يزيد من حدة المشكلة، إذ يجد الموظفون أنفسهم في مواجهة ضغوط متزايدة دون وجود شبكات دعم تساعدهم على التكيف. لذا، فإن معالجة الإنهاك العاطفي تستوجب وجود استراتيجيات إدارية داعمة، مثل منح فترات راحة كافية، وتقديم برامج للتوازن بين الحياة المهنية والشخصية، إضافة إلى تشجيع ثقافة العمل القائمة على الدعم المتبادل بين الزملاء (جلجل وآخرون، 2024).

2. التبلد المهني

يُعرف التبلد المهني بأنه حالة من اللامبالاة والانسحاب النفسي من بيئة العمل، حيث يفقد الفرد اهتمامه بمهنته ويشعر بانفصال عاطفي عن المهام التي يؤديها. يظهر هذا المكون من الاحتراق الوظيفي عادة عندما يشعر الموظف بعدم التقدير أو بأن جهوده لا تُحدث فرقًا حقيقيًا، مما يجعله يتبنى موقفًا سلبيًا تجاه العمل. يمكن أن يتجلى التبلد المهني في أشكال متعددة، مثل انخفاض الدافع

لأداء المهام اليومية، أو الشعور بعدم الارتباط بالمؤسسة، أو فقدان الاهتمام بالتفاعل مع الزملاء والطلبة في حالة المعلمين (الحربي، 2021).

من الناحية النفسية، يمكن أن يكون التبلد المهني آلية دفاعية يتبناها الأفراد لحماية أنفسهم من الاستنزاف العاطفي. فبدلاً من مواجهة الضغوط، يبدأ الموظف في تقليل انخراطه العاطفي في العمل كطريقة للتكيف مع التحديات المستمرة. ومع مرور الوقت، يؤدي هذا التبلد إلى انخفاض جودة الأداء، حيث يصبح الشخص أقل التزامًا بالمعايير المهنية وأقل تفاعلًا مع زملائه ومرؤوسيه. في بيئة التعليم، قد يظهر التبلد المهني لدى المعلمين من خلال تقديم دروس نمطية دون تفاعل حقيقي مع الطلاب، أو فقدان الحماس في تقديم مواد جديدة بأساليب إبداعية (السنيدي، 2022).

يمكن أن تتفاقم مشكلة التبلد المهني في المؤسسات التي تفتقر إلى بيئة داعمة للموظفين. فعندما يشعر الأفراد بأن عملهم غير مقدّر، أو أن ظروف العمل غير منصفة، يصبحون أكثر عرضة للانسحاب النفسي من الوظيفة. كما أن القيادة غير الفعالة يمكن أن تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز هذه المشاعر، إذ أن غياب التحفيز والتقدير يرسخ مشاعر الإحباط وعدم الجدوى. لذا، فمن الضروري أن تعمل المؤسسات على تعزيز مناخ عمل إيجابي يشجع على المشاركة والاعتراف بجهود الأفراد، إلى جانب توفير فرص للتطوير المهني لتعزيز شعور الموظفين بأهمية دورهم الوظيفي (القنيصي ومحمد، 2022).

بعد استعراض مكوني الاحتراق الوظيفي الأساسيين، الإنهاك العاطفي والتبلد المهني، ترى الباحثة أنهما يمثلان وجهين لعملة واحدة في سياق الضغوط المهنية المستمرة. فالإنهاك العاطفي يمثل الشرارة الأولى لهذا الاستنزاف، حيث يبدأ المعلم بالشعور بالإنهاك النفسي والجسدي نتيجة المطالب المتزايدة. ومع استمرار هذه الحالة دون وجود آليات دعم فعالة، يتحول هذا الإرهاق إلى

تبلد مهني، حيث يصبح المعلم في محاولة لا واعية لحماية ذاته، ينفصل عاطفيًا عن عمله وطلابه، ويتبنى موقفًا سلبيًا تجاه مهنته.

تؤكد الباحثة على أن التمييز بين هذين المكونين ضروري لفهم طبيعة الاحتراق الوظيفي وتأثيره على المعلمين. فالإنهاك العاطفي هو الشعور بالاستنزاف، بينما التبلد المهني هو رد الفعل النفسي لهذا الاستنزاف، وهو آلية دفاعية قد تكون مدمرة على المدى الطويل لجودة التعليم وعلاقة المعلم بطلابه. هذا التبلد لا يعني فقط فقدان الحماس، بل قد يتطور إلى عدم الاكتراث باحتياجات الطلاب وتجاهل مسؤولياتهم المهنية بشكل تدريجي.

وترى الباحثة أن البيئة التنظيمية تلعب دورًا حاسمًا في تحديد مسار تطور الاحتراق الوظيفي. فبيئة العمل الضاغطة وغير الداعمة، التي تفتقر إلى المرونة والتقدير والدعم النفسي والاجتماعي، تمثل أرضًا خصبة لتفاقم الإنهاك العاطفي وتسريع التحول نحو التبلد المهني. على العكس من ذلك، فإن المؤسسات التي تولي اهتمامًا لرفاهية معلميها، وتوفر لهم الدعم اللازم، وتعزز ثقافة عمل إيجابية، يمكن أن تقلل بشكل كبير من احتمالية تطور هذه المشكلة.

وترى الباحثة أيضاً أن فهم الإنهاك العاطفي والتبلد المهني كمكونين متلازمين للاحتراق الوظيفي لدى المعلمين يمثل خطوة أولى ضرورية نحو تطوير استراتيجيات فعالة للوقاية والعلاج. إن معالجة الإنهاك العاطفي في مراحله المبكرة وكسر حلقة التبلد المهني يتطلب تدخلات على المستويين الفردي والمؤسسي، بهدف إعادة شحن الطاقة العاطفية للمعلمين وتعزيز ارتباطهم المهني وشعورهم بالفاعلية.

3. انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية/ تدني الإنجاز

يُعد انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية من أهم الأبعاد النفسية للاحتراق الوظيفي، حيث يشعر الفرد بعدم القدرة على تحقيق النجاح في عمله أو مواجهة التحديات المهنية التي تعترضه. عندما يفقد الشخص ثقته في مهاراته وكفاءته، فإنه يصبح أكثر عرضة للإحباط والتوتر، مما يؤدي إلى تراجع مستوى الأداء والإنجاز. في بيئة العمل، يمكن أن يظهر انخفاض الكفاءة الذاتية من خلال تكرار الأخطاء، والخوف من اتخاذ القرارات، والشعور بأن الجهود المبذولة غير مجدية (المشيبين والورثان، 2024).

وفي المجال التربوي، يُعد هذا المكون من الاحتراق الوظيفي مصدر قلق كبير، حيث أن المعلمين الذين يعانون من انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية قد يجدون صعوبة في ضبط الفصل الدراسي أو توصيل المعلومة بطريقة فعالة. قد يؤدي ذلك إلى فقدان الحافز للابتكار في أساليب التدريس، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم. علاوةً على ذلك، فإن الشعور بعدم الكفاءة يجعل المعلم أكثر حساسية تجاه النقد، حيث يمكن أن تؤدي الملاحظات السلبية إلى مزيد من الإحباط والانطواء المهني (Ghorban & Moradi, 2021).

ويرتبط انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية بعدة عوامل، منها نقص الدعم المؤسسي، وضغوط العمل المرتفعة، والافتقار إلى فرص التدريب والتطوير. عندما لا تتوفر للموظف الأدوات والموارد التي يحتاجها للنجاح في عمله، فإن ثقته في قدرته على الأداء تتراجع بشكل كبير. كما أن بيئات العمل التي تركز فقط على العقاب والتقييمات السلبية دون تعزيز النجاحات قد تؤدي إلى تآكل الشعور بالكفاءة الذاتية لدى الأفراد (Maslach & Leiter, 2016).

ولمعالجة هذه المشكلة، تحتاج المؤسسات إلى تبني نهج شامل يعزز ثقة الموظفين بأنفسهم من خلال توفير برامج تدريبية مستمرة، وتعزيز ثقافة التعلم والنمو، وتقديم ملاحظات بناءة تركز على تطوير الأداء بدلاً من النقد السلبي. كما أن بناء علاقات مهنية قائمة على الدعم والتشجيع يمكن أن يساعد الأفراد على استعادة ثقتهم بأنفسهم، مما يقلل من مستويات الاحتراق الوظيفي ويعزز من أداء المؤسسة ككل.

وفي ضوء ما جرى عرضه، تُظهر مكونات الاحتراق الوظيفي الثلاثة – الإنهاك العاطفي، والتبلد المهني، وانخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية – مدى تعقيد هذه الظاهرة وتأثيرها العميق على الأفراد والمؤسسات. لذا، فإن التعامل مع الاحتراق الوظيفي يتطلب فهمًا دقيقًا لهذه العوامل والعمل على توفير بيئات عمل داعمة تساعد في تقليل الإجهاد النفسي وتعزيز رفاهية الموظفين.

وترى الباحثة أنَّ انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية أو تدني الإنجاز يمثل الحلقة الأخيرة في سلسلة التدهور التي يمر بها المعلم تحت وطأة الضغوط المستمرة. فبعد الشعور بالإنهاك العاطفي وتبني حالة من التبلد المهني كآلية دفاعية، يصل المعلم إلى مرحلة يفقد فيها الثقة بقدرته على التأثير والإنجاز في عمله. هذا الشعور بالعجز ليس مجرد إحساس سلبي، بل هو عامل معيق للأداء الفعلي، حيث يتردد المعلم في اتخاذ المبادرات، ويخشى من التحديات، ويقل احتمالية سعيه لتطوير مهاراته أو تجربة أساليب تدريس جديدة.

وترى الباحثة أن هذا المكون له تأثير مضاعف في المجال التربوي. فالمعلم الذي يشعر بتدني كفاءته الذاتية لا يؤثر سلبًا على أدائه هو فحسب، بل يمتد تأثيره إلى طلابه، حيث قد يفتقر إلى الحماس والقدرة على إلهامهم وتحفيزهم. كما أن فقدان المعلم لثقته في قدرته على إحداث فرق يمكن أن يؤدي إلى تدهور العلاقة التربوية وتقليل فاعلية العملية التعليمية برمتها.

كما أن انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية غالبًا ما يكون نتيجة لتراكم التجارب السلبية ونقص الدعم والتقدير. عندما يشعر المعلم بأن جهوده لا تُرى أو لا تُقدر، أو عندما يواجه تحديات مستمرة دون توفير الأدوات والموارد اللازمة للتغلب عليها، فإن إيمانه بقدراته يتآكل تدريجيًا. وعلى العكس من ذلك، فإن توفير بيئة عمل داعمة تحتفي بالإنجازات، وتقدم فرصًا للتطوير المهني، وتوفر ملاحظات بناءة ومشجعة، يمكن أن يعزز بشكل كبير من شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية ويحميهم من الوقوع في براثن الاحتراق الوظيفي. وأن معالجة انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين لا تقل أهمية عن معالجة الإنهاك العاطفي والتبلد المهني. إن بناء ثقة المعلم بنفسه وقدراته هو استثمار مباشر في جودة التعليم ورفاهية المعلمين على حد سواء. يتطلب ذلك تبني استراتيجيات مؤسسية تركز على تمكين المعلمين، وتقدير جهودهم، وتوفير البيئة الداعمة التي تساعدهم على النمو والازدهار في مهنتهم.

3.2.1.2 أسباب الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين

تشير أسباب الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين إلى عدد من الأسباب، أهمها ما يلي:

1. ضغوط العمل المتزايدة

يُعَدُّ ارتفاع ضغوط العمل أحد الأسباب الرئيسية التي تدفع المعلمين إلى الاحتراق الوظيفي، حيث تتزايد المسؤوليات الأكاديمية والإدارية الملقاة على عاتقهم بشكل مستمر. لا يقتصر دور المعلم على تقديم المحتوى التعليمي فحسب، بل يشمل أيضًا مهام أخرى مثل ضبط الفصل الدراسي، متابعة

أداء الطلاب، التواصل مع أولياء الأمور، والمشاركة في الأنشطة المدرسية. تؤدي هذه الأعباء المتزايدة إلى شعور المعلم بالإرهاق المستمر، خاصة إذا لم تتوفر له الموارد اللازمة لإتمام عمله بكفاءة (Slabšinskiene & Kavaliauskiene, 2021).

علاوة على ذلك، يُواجه المعلمون ضغوطًا إضافية ناجمة عن التوقعات المرتفعة من قبل الإدارة وأولياء الأمور، حيث يُطلب منهم تحقيق معدلات نجاح مرتفعة للطلاب بغض النظر عن الظروف التعليمية المتاحة. في بعض الأحيان، يواجه المعلم صعوبة في التوفيق بين تقديم تعليم عالي الجودة والالتزام بالمناهج الدراسية المكثفة، مما يزيد من مستويات التوتر لديه. ومع مرور الوقت، يمكن أن يؤدي ذلك إلى الشعور بالإحباط وانخفاض الرضا الوظيفي، مما يجعل المعلم أقل قدرة على التعامل مع بيئة العمل بشكل صحي (Wang & Wang, 2021).

من جانب آخر، فإن ضغط العمل لا يقتصر فقط على عبء المهام، بل يشمل أيضًا بيئة العمل نفسها. فالازدحام في الفصول الدراسية، ونقص المواد التعليمية، والقيود الزمنية لإنهاء المناهج كلها عوامل تزيد من استنزاف المعلم بدنيًا ونفسيًا. وعند غياب استراتيجيات إدارة الوقت والدعم التنظيمي، فإن هذه الضغوط تتراكم، مما يؤدي في النهاية إلى تفاقم مستويات الاحتراق الوظيفي بين المعلمين (Hakanen & et al., 2019).

وبناءً على ما تم تفصيله حول ضغوط العمل المتزايدة كأحد الأسباب الجذرية للاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، ترى الباحثة أن هذه الضغوط تمثل تحديًا متعدد الأوجه يتجاوز مجرد حجم المهام الموكلة إليهم. إنها تتشابك مع التوقعات المجتمعية والتعليمية المتزايدة، ومحدودية الموارد المتاحة، وظروف العمل الصعبة في بعض الأحيان. وأن الضغط لا يكمن فقط في الكم الهائل من المسؤوليات الأكاديمية والإدارية، بل يمتد ليشمل الضغط النفسي الناتج عن السعي لتحقيق توقعات

قد تكون غير واقعية في ظل الظروف الراهنة. إن محاولة التوفيق بين تقديم تعليم ذي جودة عالية، وتلبية متطلبات المناهج الدراسية، والاستجابة لتوقعات الإدارة وأولياء الأمور، كل ذلك يضع عبئًا نفسيًا كبيرًا على المعلم.

كما أن بيئة العمل المدرسية نفسها قد تكون مصدرًا إضافيًا للضغط. فالازدحام الطلابي، ونقص الإمكانيات التعليمية، والقيود الزمنية، كلها عوامل تزيد من الشعور بالإرهاق والاستنزاف. وعندما يفتقر المعلم إلى استراتيجيات فعالة لإدارة وقته، وإلى دعم تنظيمي يخفف من هذه الضغوط، يصبح أكثر عرضة لتراكم الإجهاد وتطور الاحتراق الوظيفي.

وترى الباحثة أيضاً أن فهم طبيعة هذه الضغوط المتزايدة وأبعادها المختلفة يمثل خطوة حاسمة نحو إيجاد حلول فعالة للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. إن أي استراتيجية تهدف إلى معالجة هذه المشكلة يجب أن تأخذ في الحسبان ليس فقط تقليل عبء العمل، بل أيضًا تحسين ظروف العمل وتوفير الدعم اللازم للمعلمين لمواجهة التحديات المهنية بكفاءة ومرونة.

2. القيادة غير الفعالة

تلعب القيادة المدرسية دورًا حاسمًا في تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، حيث تؤثر طبيعة الإدارة بشكل مباشر على بيئة العمل. عندما تكون القيادة غير فعالة، يشعر المعلمون بعدم التقدير وعدم وجود رؤية واضحة توجههم نحو النجاح. تتجلى القيادة غير الفعالة في عدة مظاهر، منها غياب التواصل الفعّال، اتخاذ قرارات غير مدروسة، وعدم توفير بيئة محفزة وداعمة للعمل. عندما يشعر المعلم بأن جهوده لا يتم الاعتراف بها أو أن آرائه لا تؤخذ في الاعتبار، فإنه يفقد الحماس تجاه عمله، مما يزيد من احتمالية تعرضه للاحتراق الوظيفي (Slabsinskien, 2021).

في بعض المؤسسات التعليمية، يعتمد القادة على أسلوب إداري سلطوي يفرض قرارات صارمة دون إشراك المعلمين في صنع القرار. هذا النوع من الإدارة يمكن أن يؤدي إلى خلق بيئة عمل مشحونة بالتوتر والإحباط، حيث يشعر المعلمون بأنهم مجرد منفذين للقرارات دون أي تأثير على تطوير العملية التعليمية. إضافةً إلى ذلك، فإن القادة غير الفاعلين غالبًا ما يفشلون في تقديم الدعم اللازم للمعلمين، سواء من خلال تحسين بيئة العمل أو من خلال تقديم برامج تدريبية وتطويرية تساعدهم على تجاوز التحديات المهنية (Wang & Hallinger, 2021).

على النقيض من ذلك، تُظهر الأبحاث أن القادة الذين يتبعون أسلوبًا تشاركيًا ويشجعون المعلمين على التعبير عن آرائهم والمساهمة في اتخاذ القرارات، يساهمون في خلق بيئة عمل إيجابية تقلل من مستويات الاحتراق الوظيفي. عندما يشعر المعلمون بأنهم جزء من منظومة تعليمية داعمة، يصبحون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات اليومية، مما يقلل من احتمالية تعرضهم للتوتر والإجهاد المهني. لذلك، فإن تبني ممارسات قيادية فعالة يُعد أمرًا أساسيًا في تقليل آثار الاحتراق الوظيفي بين المعلمين (الحربي، 2021).

وفي ضوء ما جرى عرضه، حول تأثير القيادة غير الفعالة كأحد الأسباب الهامة للاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، ترى الباحثة أن جودة القيادة المدرسية تمثل حجر الزاوية في بناء بيئة عمل صحية ومحفزة للمعلمين. فالقيادة ليست مجرد سلطة إدارية، بل هي مسؤولية عن خلق مناخ من الثقة والاحترام والتقدير، حيث يشعر المعلمون بأنهم جزء فاعل ومؤثر في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. كما أن غياب القيادة الفعالة يتسبب في تآكل الرضا الوظيفي للمعلمين ويجعلهم أكثر عرضة للاحتراق. عندما يفتقر القائد إلى مهارات التواصل الفعال، ويتخذ قرارات ارتجالية دون استشارة المعنيين، ويفشل في توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة، فإنه يخلق شعورًا بالإحباط وعدم الانتماء لدى

المعلمين. هذا الشعور بأن جهودهم غير مقدرة أو أن آرائهم لا قيمة لها، يقلل من حماسهم ويزيد من احتمالية تعرضهم للاستنزاف العاطفي والتبلد المهني.

وترى الباحثة أيضاً أن الأساليب القيادية السلطوية التي تعتمد على فرض القرارات دون إشراك المعلمين تمثل بيئة خصبة لتفاقم الاحتراق الوظيفي. فالمعلم الذي يشعر بأنه مجرد أداة لتنفيذ قرارات مفروضة عليه، دون أن يكون له أي صوت في تطوير العملية التعليمية، يفقد الدافع ويشعر بالاستياء. وعلى النقيض من ذلك، فإن القيادة التشاركية التي تقدر آراء المعلمين وتشجع مساهماتهم في صنع القرارات، تبني شعورًا بالملكية والمسؤولية، وتقلل من مستويات التوتر والإجهاد المهني. كما أن تبني ممارسات قيادية فعالة يمثل ضرورة حتمية للحد من الاحتراق الوظيفي بين المعلمين. إن الاستثمار في تطوير مهارات القيادة لدى مديري المدارس وتمكينهم من تبني أساليب قيادية تشاركية وداعمة، ليس مجرد خيار إداري، بل هو استثمار في رفاهية المعلمين وجودة التعليم على المدى الطويل. فالقائد الفعال هو القادر على بناء بيئة عمل إيجابية تعزز من رضا المعلمين وانتمائهم وتقلل من احتمالية تعرضهم للاحتراق الوظيفي.

3. ضعف الدعم المهني والنفسي

يُعد الدعم المهني والنفسي أحد العوامل الحاسمة في الوقاية من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، حيث أن غيابه يؤدي إلى تفاقم الشعور بالعزلة المهنية وعدم القدرة على التكيف مع تحديات العمل. عندما لا تتوفر للمعلم فرص لتطوير مهاراته أو الحصول على تغذية راجعة بنّاءة، فإنه يصبح أكثر عرضة لفقدان الثقة بقدراته، مما ينعكس سلبًا على أدائه الوظيفي. إن البيئة التعليمية التي تفتقر إلى سياسات دعم واضحة تجعل المعلمين يشعرون بأنهم يعملون بمفردهم، دون توفر أي آليات تساعدهم على التعامل مع التحديات المهنية والنفسية (الجواري، 2022).

ويُواجه العديد من المعلمين صعوبة في التكيف مع متطلبات المهنة بسبب نقص التدريب والدعم المهني المستمر، حيث أن عدم توفير فرص للتطوير المهني يجعلهم يشعرون بعدم الاستعداد الكافي لمواجهة المشكلات الصفية والإدارية. في بعض الحالات، قد يُطلب من المعلمين تنفيذ استراتيجيات تدريس حديثة دون تزويدهم بالتدريب المناسب، مما يزيد من الشعور بالإجهاد وعدم الكفاءة. إضافةً إلى ذلك، فإن غياب أنظمة الإرشاد والتوجيه داخل المؤسسات التعليمية يجعل المعلمين الجدد أكثر عرضة للإرهاق، نظرًا لعدم توفر مرشدين أو زملاء أكثر خبرة يمكنهم تقديم النصح والمساندة (الخثعمي والألفي، 2020).

أما من الناحية النفسية، فإن المعلم الذي لا يجد دعمًا معنويًا من زملائه أو إدارته يصبح أكثر عرضة للتوتر والقلق، حيث أن وجود شبكة دعم مهنية يُساعد في التخفيف من الضغوط الناجمة عن العمل اليومي. عندما يُدرك المعلم أن هناك أفرادًا في المؤسسة يهتمون برفاهيته ويسعون إلى مساعدته على تحقيق التوازن بين حياته المهنية والشخصية، فإنه يكون أكثر قدرة على مواجهة الضغوط بطريقة إيجابية. لذلك، فإن تعزيز بيئة عمل داعمة تُوفر قنوات للتواصل والمساندة يُعد من أهم العوامل التي تقلل من احتمالية تعرض المعلمين للاحتراق الوظيفي (الرشيدي، 2021).

ويمكن القول إن الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين لا ينشأ من سبب واحد فقط، بل هو نتيجة لمجموعة من العوامل المتشابكة، مثل ضغوط العمل المتزايدة، والقيادة غير الفعالة، وغياب الدعم المهني والنفسي. وبالتالي، فإن الحد من هذه الظاهرة يتطلب نهجًا شاملًا يعالج جميع هذه الجوانب من خلال تحسين بيئة العمل، وتعزيز الممارسات القيادية الفعالة، وتقديم الدعم المستمر للمعلمين.

وبناءً على ما تم تفصيله حول ضعف الدعم المهني والنفسي كسبب محوري للاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، ترى الباحثة أن هذا الغياب يمثل إخلالًا بأحد أهم مقومات الاستدامة المهنية

للمعلم. فالدعم المهني والنفسي ليس مجرد رفاهية أو إضافة اختيارية، بل هو بمثابة "طوق النجاة" الذي يمكن أن يحمي المعلم من الغرق في بحر الضغوط المتزايدة والتحديات المستمرة التي تواجهه في بيئة العمل. كما أن الشعور بالعزلة المهنية، الناتج عن نقص فرص التطوير المهني والتغذية الراجعة البناءة، يقوض ثقة المعلم بقدراته ويجعله يشعر بالجمود والتخلف عن الركب. إن حرمان المعلم من فرصة صقل مهاراته واكتساب معارف جديدة يجعله أكثر عرضة للشعور بعدم الكفاءة أمام التحديات المتجددة في مجال التعليم.

وترى الباحثة أيضاً أن غياب أنظمة الإرشاد والتوجيه، خاصة للمعلمين الجدد، يمثل قصورًا مؤسسيًا فادحًا. فالمعلم الذي يبدأ مسيرته المهنية دون سند من ذوي الخبرة والتجربة يكون أكثر عرضة للإرهاق والضياع في متاهات العمل. إن توفير مرشدين أكفاء يقدمون النصح والدعم يمثل استثمارًا في مستقبل المعلم وجودة أدائه على المدى الطويل. أما على الصعيد النفسي، فأن الدعم المعنوي من الزملاء والإدارة ليس مجرد عامل مساعد، بل هو ضرورة إنسانية ومهنية. فالمعلم الذي يشعر بأن هناك من يهتم لرفاهيته ويقدر جهوده يكون أكثر قدرة على تحمل الضغوط ومواجهتها بإيجابية. إن بناء شبكات دعم مهنية قوية وتعزيز ثقافة العمل التعاوني والتراحمي يمثل خط دفاع أول ضد الاحتراق الوظيفي.

وترى الباحثة أن معالجة ضعف الدعم المهني والنفسي تتطلب تحولًا في ثقافة المؤسسات التعليمية، بحيث يصبح توفير هذا الدعم أولوية استراتيجية وليس مجرد إجراء شكلي. إن الاستثمار في تطوير المعلمين وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم ليس إنفاقًا، بل هو استثمار في أغلى ما نملك: قادة المستقبل وصناع الأجيال. إن توفير بيئة عمل داعمة ومساندة للمعلمين هو مسؤولية مشتركة تقع على عاتق الإدارة والمجتمع بأكمله.

4.2.1.2 مظاهر الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين

من أهم مظاهر الاحتراق الوظيفي عند المعلمين، ما يلي:

1. انخفاض الدافعية نحو العمل

أحد أبرز المؤشرات على الاحتراق الوظيفي هو تراجع الدافعية لدى المعلمين، حيث يبدأ المعلم بفقدان الحماس الذي كان يشعر به في بداية مسيرته المهنية. يفقد العمل جاذبيته وتصبح المهام اليومية عبئًا ثقيلًا، الأمر الذي يؤدي إلى أداء روتيني يفتقر إلى الإبداع أو التجديد. هذا الانخفاض في الدافعية غالبًا ما يكون تدريجيًا، يبدأ بالشعور بالملل من الأنشطة الصفية ثم يتطور ليشمل تراجعًا في الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي للطلبة. وحين يفقد المعلم الشعور بالمعنى في عمله، يتضاءل التزامه المهني وتبدأ علامات الانسحاب الذهني في الظهور (السنيدي، 2022).

غالبًا ما يكون هذا التراجع في الدافعية نتيجة لتراكم الإحباطات وعدم التقدير المستمر، حيث يُشعر المعلم أن جهوده لا تحظى بالاعتراف الكافي من الإدارة أو المجتمع. كما أن ضعف الدعم المؤسساتي والضغوط المفرطة يُسهمان في زعزعة الحافز الداخلي، فيبدأ المعلم بالنظر إلى مهنته على أنها مجرد وسيلة للرزق لا تحمل قيمة معنوية. كل ذلك يؤدي إلى تآكل الحماسة الأولية وتحول الأداء إلى مجرد استجابة للواجب دون التزام وجداني أو شعور بالإنجاز (Engdaw et al., 2023)

وفي ضوء ما جرى عرضه حول انخفاض الدافعية كأحد أبرز مظاهر الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، ترى الباحثة أن هذا التراجع يمثل خسارة فادحة للعملية التعليمية بأسرها. فالدافعية

ليست مجرد شرارة أولية تدفع المعلم نحو مهنته، بل هي الوقود الذي يستمر في تغذية شغفه والتزامه وإبداعه على المدى الطويل. وعندما يخبو هذا الوقود، يتحول العمل من رسالة سامية إلى مجرد وظيفة روتينية خالية من الروح. كما أن فقدان الحماس والشعور بالملل ليسا مجرد علامات سلبية عابرة، بل هما مؤشرات قوية على أن المعلم يقف على أعتاب مرحلة من الانسحاب الذهني والوجداني من مهنته. هذا الانسحاب لا يؤثر فقط على جودة أدائه في الفصل، بل يمتد ليشمل علاقته بطلابه وزملائه، ومبادراته لتطوير نفسه مهنيًا، وحتى نظرته لذاته كفاعل مؤثر في المجتمع.

وترى الباحثة أن تراكم الإحباطات والشعور بعدم التقدير يلعب دورًا محوريًا في تآكل الدافعية الداخلية للمعلم. عندما يشعر المعلم بأن جهوده لا تُرى أو لا تُقدر، وأن صوته غير مسموع، وأن النظام لا يكافئه على تفانيه، فمن الطبيعي أن يتضاءل حماسه ويتحول عمله إلى عبء ثقيل. إن ضعف الدعم المؤسسي والضغوط المفرطة تعمل كقوة جاذبة نحو هذا الانحدار في الدافعية، حيث يصبح البقاء في المهنة مجرد ضرورة مادية بدلًا من كونه خيارًا نابعًا من الشغف والإيمان بالرسالة. كما أن استعادة دافعية المعلمين والحفاظ عليها يتطلب معالجة جذرية للأسباب التي تؤدي إلى تآكلها. إن بناء بيئة عمل تقديرية وداعمة، وتعزيز الشعور بالقيمة والأثر، وتوفير فرص النمو والتطور المهني، كلها عوامل أساسية لإعادة إشعال شرارة الحماس لدى المعلمين وتمكينهم من الاستمرار في أداء رسالتهم النبيلة بشغف والتزام. إن دافعية المعلم هي نبض العملية التعليمية، وعندما يخفت هذا النبض، تتأثر جودة التعليم بأكمله.

2. تغير في أساليب التدريس

يترافق انخفاض الدافعية أيضًا مع تغير سلبي في أساليب التدريس، حيث يُصبح المعلم أقل رغبة في التخطيط لدروسه أو تنويع الأنشطة الصفية. يعتمد على أساليب تقليدية ومتكررة لتقليل

المجهود المبذول، متجنبًا المواقف التي تتطلب تفاعلًا نشطًا أو إبداعًا. هذا الانحدار لا يعكس بالضرورة نقصًا في الكفاءة، بل يدل على استنزاف نفسي دفع المعلم إلى التقليل من الاستثمار العاطفي والذهني في عمله. النتيجة تكون دروسًا أقل فعالية، وعلاقات باهتة مع الطلبة، وأداء وظيفي ضعيف يفقد فيه المعلم دوره المحوري كمحفّز وموجه (Lainidi & Montgomery, 2023).

وترى الباحثة أن هذا التغير في أساليب التدريس ما هو إلا انعكاس طبيعي لانطفاء جذوة الدافعية لدى المعلم. فعندما يتلاشى الحماس ويحل محله الإرهاق، يصبح الميل نحو الأساليب الروتينية والمجهود الأقل أمرًا متوقعًا. هذا التحول المؤسف يحول الفصل الدراسي من بيئة تفاعلية محفزة إلى مساحة باهتة تفقد فيها العملية التعليمية حيويتها وتأثيرها.

3. التغيب عن العمل

تُعد ظاهرة التغيب عن العمل من المظاهر السلوكية المباشرة للاحتراق الوظيفي، إذ يلجأ المعلم أحيانًا إلى التغيب المتكرر كاستراتيجية للهروب من بيئة العمل الضاغطة. قد تكون هذه الغيابات في البداية مبررة طبيًا، لكنها تتحول تدريجيًا إلى سلوك اعتيادي يعكس عدم الرغبة في مواجهة المهام اليومية. في السياقات التي لا تتوفر فيها بيئة داعمة أو سياسات واضحة للحد من الإجهاد المهني، يتفاقم التغيب ويؤثر سلبًا على سير العملية التعليمية (Oberg et al., 2023).

ويتخذ التغيب عدة صور، منها التغيب الجزئي (مثل التأخر الصباحي المتكرر أو مغادرة المدرسة قبل انتهاء الدوام)، ومنها التغيب الكلي الذي يظهر في الإجازات المرضية المتكررة أو الانقطاع عن العمل لأيام متقطعة. تشير بعض الدراسات إلى أن ارتفاع معدلات الغياب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالشعور بانعدام السيطرة على بيئة العمل، إضافة إلى غياب التحفيز والدعم المعنوي.

في مثل هذه الحالات، لا يكون الغياب مجرد تصرف فردي، بل عرضًا يدل على حالة عامة من الاحتراق وانخفاض الالتزام المهني (Quintiliano et al., 2023).

وترى الباحثة أن التغيب عن العمل يمثل إشارة إنذار قوية تعكس مدى تفاقم الاحتراق الوظيفي لدى المعلم. إنه ليس مجرد سلوك فردي، بل هو تعبير عن حالة من الضغط النفسي والعجز عن مواجهة بيئة العمل الضاغطة. هذا التهرب الجسدي، سواء كان جزئيًا أو كليًا، يشير إلى أن آليات التكيف الأخرى قد فشلت، وأن المعلم لم يعد يجد القدرة على الاستمرار في أداء مهامه. إن ارتفاع معدلات الغياب يجب أن يُنظر إليه على أنه مؤشر مؤسسي يستدعي تدخلًا عاجلًا لمعالجة الأسباب الجذرية للاحتراق وتوفير بيئة عمل أكثر دعمًا وتقديرًا للمعلمين.

4. الانعزال وتراجع الانخراط

من المؤشرات المرتبطة بالتغيب – وإن لم تكن ظاهرية دائمًا – هو الانسحاب النفسي والمعرفي داخل بيئة العمل، حيث يبتعد المعلم عن التفاعل مع زملائه أو يقلل من مشاركته في الأنشطة الجماعية. هذا الانسحاب لا يقتصر على المستوى الاجتماعي، بل يمتد ليشمل العلاقات الصفية، إذ يصبح المعلم أقل تواصلاً مع الطلبة، وأكثر ميلًا لتجنب الأسئلة والمناقشات. هذا النمط من السلوك يُعد بمثابة غياب داخلي حتى لو كان المعلم حاضرًا جسديًا في المدرسة، وهو ما يُعرف في بعض الأدبيات بـ "الحضور الغائب" (Shen & et al., 2023).

كما أن الانعزال وتراجع الانخراط يمثلان مرحلة متقدمة من الاحتراق الوظيفي، حيث يتجاوز الأمر مجرد التغيب الجسدي ليطال الروح المهنية للمعلم. هذا "الحضور الغائب" هو مؤشر خطير يدل على أن المعلم قد قطع شوطًا بعيدًا في الانسحاب النفسي والعاطفي من عمله. إنه فقدان للرغبة في التواصل والتفاعل الإيجابي، وتحول المدرسة إلى مجرد مكان يجب التواجد فيه جسديًا مع غياب

أي مشاركة فاعلة أو اهتمام حقيقي بالعملية التعليمية أو الزملاء أو الطلاب. هذا الانسحاب الداخلي العميق ينذر بتدهور أكبر في الأداء والالتزام ما لم يتم التدخل لمعالجة الأسباب الجذرية للاحتراق.

5. الشعور بالإحباط

يشكّل الإحباط المزمن إحدى العلامات النفسية الأكثر وضوحًا للاحتراق الوظيفي، حيث يُراكم المعلم مشاعر الفشل والتقصير رغم الجهود المبذولة. تتنامى هذه المشاعر في بيئة يغيب فيها الاعتراف بالنجاحات الفردية أو تُواجه فيها المبادرات بالتجاهل. وحين يشعر المعلم بأن مجهوده لا يحدث فارقًا ملموسًا، تتكون لديه قناعة سلبية مفادها أن المحاولة لا جدوى منها، ما يجعله يفقد الشغف بعمله تدريجيًا. هذا الإحباط يتغذى من الفجوة بين التوقعات والطموحات من جهة، والواقع المهني المرهق من جهة أخرى (Carballo & Lucca, 2023).

ويزداد الأمر تعقيدًا حين لا يجد المعلم مساحة للتنفيس أو التعبير عن معاناته، إما بسبب الخوف من التقييم السلبي أو غياب قنوات الدعم النفسي داخل المؤسسة. وفي غياب التقدير، قد يبدأ المعلم بمقارنة نفسه بالآخرين بشكل سلبي، مما يعمق شعوره بالدونية المهنية. وكلما طال أمد هذه الحالة دون تدخل داعم، كلما ازدادت فرص ترسيخ هذا الشعور وتحوله إلى حالة دائمة من الانفصال الوجداني عن المهنة (Lucca, 2023).

وترى الباحثة أن الشعور بالإحباط المزمن يمثل قلب الاحتراق الوظيفي، فهو الشعور السام الذي يتغلغل في نفس المعلم ويقوض دوافعه وطاقاته. هذا الإحساس المتراكم بالفشل والتقصير، رغم بذل الجهود، ينبع من بيئة عمل قد لا تقدر الإنجازات أو تستجيب للمبادرات. وعندما يشعر المعلم بأن صوته غير مسموع وأن عمله لا يحدث فرقًا، تتكون لديه قناعة مدمرة باليأس المهني. إن غياب

مساحات آمنة للتعبير عن هذه المشاعر وعدم وجود تقدير حقيقي للجهود يزيد من حدة هذا الإحباط ويؤدي في النهاية إلى انفصال وجداني عميق عن المهنة ورسالتها.

6. فقدان الثقة بالنفس

يرتبط الشعور بالإحباط غالبًا بانخفاض الثقة بالذات، إذ يبدأ المعلم بالتشكيك في قدراته الأكاديمية والتربوية. يُصبح أي فشل صغير دليلاً مؤلمًا على العجز، ويصعب عليه تقدير إنجازاته أو تذكّر النجاحات السابقة. تبدأ الثقة بالنفس بالتآكل تدريجيًا نتيجة لتكرار التجارب السلبية، سواء من خلال ملاحظات المديرين أو انتقادات أولياء الأمور، وقد يتفاقم ذلك مع ضغط الاختبارات والتقييمات التي يشعر بأنها لا تعكس أداءه الفعلي. وفي بيئة عمل لا توفر تغذية راجعة بنّاءة أو برامج تطوير مهني فعالة، تتسارع وتيرة هذا الانحدار (Mun et al., 2022).

وترى الباحثة أن فقدان الثقة بالنفس يمثل نتيجة مؤلمة للاحتراق الوظيفي، حيث يتحول الشعور بالإحباط المتراكم إلى شك عميق في القدرات المهنية للمعلم. هذا التآكل التدريجي للثقة بالنفس يحول أي تحدٍ بسيط إلى عقبة كبيرة، ويجعل تقدير الذات أمرًا صعب المنال. في بيئة عمل لا تعزز النجاح وتقدم الدعم والتوجيه اللازمين، يصبح المعلم أسيرًا لشعور دائم بالعجز، مما يزيد من معاناته ويقلل من فاعليته في الفصل الدراسي. إن استعادة ثقة المعلم بنفسه تتطلب بيئة تقدر جهوده وتوفر له فرص النمو والنجاح.

7. اللامبالاة المهنية

في مراحل متقدمة من الاحتراق، يتحول الشعور بالعجز والإحباط إلى لا مبالاة عامة. يتخلى المعلم عن المبادرة، ويكتفي بأداء الحد الأدنى من واجباته. تتلاشى لديه الرغبة في التفاعل مع زملائه

أو تطوير قدراته، ويصبح أكثر عرضة لتبني مواقف سلبية تجاه التغيير أو التجديد داخل المؤسسة. لا تُعد هذه اللامبالاة سلوكًا إراديًا دائمًا، بل هي نتيجة طبيعية لاستنزاف طويل الأمد للموارد النفسية والعاطفية. وهي مؤشر خطير يدل على دخول المعلم مرحلة الانفصال التام عن مهنته (Sang et al., 2022).

وترى الباحثة أن اللامبالاة المهنية تمثل المرحلة النهائية والمقلقة في مسار الاحتراق الوظيفي، حيث يستسلم المعلم لحالة من الخمول العاطفي والذهني. هذا التخلي عن المبادرة والاكتفاء بالحد الأدنى ليس خيارًا واعيًا، بل هو تعبير عن استنزاف عميق للطاقة والرغبة في بذل أي جهد إضافي. إن فقدان الاهتمام بالتطوير المهني وتبني مواقف سلبية تجاه أي تغيير يشير إلى انفصال شبه كامل عن جوهر المهنة ورسالتها، مما يستدعي تدخلًا مؤسسيًا عاجلًا لإنقاذ ما يمكن إنقاذه من طاقات وخبرات المعلمين.

8. الميل إلى العدوانية والانفعال السريع

من المظاهر السلوكية التي قد تصاحب الاحتراق الوظيفي أيضًا، ازدياد مستويات الانفعال والعدوانية. فقد يُظهر المعلم ردود فعل مبالغ فيها تجاه مواقف بسيطة، أو يتعامل بخشونة مع الطلبة، أو يفتقر إلى الصبر في التعامل مع الزملاء. هذه الحالة لا تعكس بالضرورة سوء نية أو ضعفًا أخلاقيًا، بل تشير إلى حالة من الضغط النفسي المزمن الذي لم يجد له منفذًا صحيًا. تتفاقم هذه السلوكيات في بيئات عمل تتسم بالفوضى وعدم الاتساق التنظيمي، حيث يشعر المعلم بعدم الأمان المهني (Kalynychenko & Latina, 2022).

وترى الباحثة أن الميل إلى العدوانية والانفعال السريع يمثل علامة تحذيرية صارخة تدل على وصول المعلم إلى أقصى درجات الضغط النفسي الناتج عن الاحتراق الوظيفي. هذه السلوكيات

ليست تعبيرًا عن طبيعة شخصية سيئة، بل هي تجليات خارجية لمعاناة داخلية عميقة. عندما يستنزف المعلم عاطفيًا ونفسيًا، يصبح أقل قدرة على التحكم في ردود أفعاله، وتتحول المواقف الروتينية إلى محفزات للانفعال. إن ظهور هذه السلوكيات العدوانية يستدعي فهمًا وتعاطفًا من قبل الإدارة، وضرورة توفير الدعم النفسي للمعلمين قبل أن تتفاقم الأمور وتؤثر سلبًا على البيئة المدرسية بأكملها.

5.2.1.2 آثار الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين

من آثار الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، الآثار الآتية:

1. تراجع الأداء الوظيفي

يُعدّ تراجع الأداء المهني أولى نتائج الاحتراق الوظيفي وأكثرها مباشرةً، إذ يفقد المعلم الحماسة والطاقة اللازمة لتقديم دروس فعالة وجذابة. تتدهور نوعية التحضير للدروس، وتصبح أساليب التدريس روتينية وخالية من الابتكار. في هذه الحالة، يكتفي المعلم بأداء المهام الأساسية دون أي جهد إضافي، ويغيب عنه الشعور بالمسؤولية التربوية. هذا التدهور لا يرتبط بنقص في الكفاءة، بل هو انعكاس لاستنزاف جسدي وعقلي وعاطفي متراكم يجعل من الإنجاز عبئًا بدل أن يكون دافعًا (Agyapong et al., 2022).

كما أن الاحتراق يقلل من قدرة المعلم على التركيز ومراقبة سلوك الطلبة، مما يؤدي إلى زيادة المشاكل الصفية وانخفاض التحصيل الدراسي. وفي بعض الأحيان، يبدأ المعلم بإهمال واجبات أساسية مثل تصحيح الواجبات أو متابعة تقدم الطلاب الفردي. تتسع الفجوة بين قدرات المعلم الفعلية وأدائه الواقعي، مما يولّد دائرة مفرغة من الإحباط والتقصير. هذه الحلقة السلبية تضعف ثقة الطالب والمعنيين بالعملية التعليمية في كفاءة المعلم (Acar et al., 2022).

وترى الباحثة أن تراجع الأداء الوظيفي يمثل النتيجة الحتمية للاستنزاف الذي يسببه الاحتراق الوظيفي للمعلم. إنه ليس مجرد انخفاض في مستوى الإنجاز، بل هو فقدان تدريجي للقدرة على العطاء والإبداع في مهنة تتطلب شغفًا والتزامًا مستمرين. عندما يتحول التدريس إلى عبء، وتصبح الدروس روتينية، ويفقد المعلم القدرة على التركيز والتفاعل بفاعلية مع طلابه، فإن جودة العملية التعليمية بأكملها تتأثر سلبًا. هذا التدهور في الأداء يقوض ثقة الطلاب وأولياء الأمور في قدرة المعلم ويؤسس لدائرة من الإحباط تؤثر على جميع الأطراف المعنية.

2. تدهور العلاقات المهنية

تأثر الأداء لا يقتصر فقط على المهام الصفية، بل يمتد إلى العلاقات المهنية داخل المدرسة. فالمعلم الذي يعاني من الاحتراق يصبح أقل تواصلاً مع زملائه وأكثر ميلًا للعزلة أو الانسحاب من العمل الجماعي. في بعض الحالات، قد يتبنى مواقف دفاعية أو عدوانية نتيجة التوتر الداخلي، ما يؤدي إلى تدهور العلاقات المهنية. هذا الانفصال الاجتماعي داخل بيئة العمل ينعكس على التنسيق والتكامل في الأداء، خاصة في المدارس التي تتطلب العمل التشاركي بين أعضاء الهيئة التدريسية (Szempruch & Cieśleńska, 2021).

وترى الباحثة أن تدهور العلاقات المهنية يمثل أحد الآثار الجانبية المدمرة للاحتراق الوظيفي، حيث يتجاوز تأثيره الأداء الفردي للمعلم ليطال النسيج الاجتماعي للمدرسة بأكملها. فالعزلة والانسحاب من العمل الجماعي يقوضان روح التعاون والتكامل الضرورية لبيئة تعليمية فاعلة. وعندما تسود المواقف الدفاعية والعدوانية، تتدهور الثقة والاحترام المتبادل بين الزملاء، مما يعيق تبادل الخبرات والجهود المشتركة لتحقيق الأهداف التربوية. هذا التفكك في العلاقات المهنية يضعف المؤسسة التعليمية من الداخل ويؤثر سلبًا على قدرتها على توفير بيئة تعليمية داعمة ومتماسكة للطلاب.

3. زيادة معدلات الدوران الوظيفي

من الآثار الهيكلية الخطيرة للاحتراق الوظيفي هو ارتفاع معدلات دوران المعلمين، سواء من خلال الاستقالة الطوعية أو التحويل إلى وظائف أخرى أقل ضغطًا. فعندما يستمر الاحتراق دون تدخل، يشعر المعلم بالعجز الكامل وفقدان الانتماء، ويبدأ بالبحث عن مخرج من هذه البيئة. بعض المعلمين يتركون المهنة تمامًا، بينما يلجأ آخرون إلى الانتقال إلى مدارس مختلفة بحثًا عن بيئة عمل أكثر دعمًا أو أقل توترًا. هذا الدوران لا يضر بالمعلم فقط، بل يربك العملية التعليمية ويزيد من الأعباء الإدارية (Brunsting et al., 2021).

وغالبًا ما تكون المدارس الواقعة في المناطق ذات التحديات الاجتماعية أو الاقتصادية العالية هي الأكثر تأثرًا، حيث يصعب عليها جذب أو الاحتفاظ بمعلمين أكفاء. هذا الاستنزاف المستمر للقوى التعليمية يعمّق من أزمة جودة التعليم، ويزيد من العبء على زملاء العمل الذين يضطرون لتعويض الغائبين. كما يؤدي إلى زيادة التكاليف الإدارية المرتبطة بالتوظيف والتدريب المستمر للمعلمين الجدد (Coutinho & Alcantara, 2021).

وترى الباحثة أن ارتفاع معدلات الدوران الوظيفي للمعلمين يمثل ناقوس خطر حقيقي ينذر بتدهور جودة النظام التعليمي. إنه ليس مجرد حركة فردية للمعلمين الباحثين عن بيئة أفضل، بل هو مؤشر على فشل المؤسسات التعليمية في توفير بيئة عمل مستدامة وداعمة تجذب وتحتفظ بالكفاءات. هذا النزيف المستمر للمعلمين، خاصة في المناطق الأكثر احتياجًا، يخلق حلقة مفرغة من عدم الاستقرار وتراجع جودة التعليم، ويزيد من الأعباء على المتبقين ويكلف المؤسسات الكثير على المدى الطويل. إن معالجة الاحتراق الوظيفي هي ضرورة استراتيجية للحفاظ على استقرار وجودة النظام التعليمي.

4. فقدان الخبرات التراكمية

مع مغادرة المعلمين ذوي الخبرة بسبب الاحتراق، تفقد المؤسسات التعليمية جزءًا كبيرًا من خبراتها التربوية. فالمعلمون القدامى يشكّلون ركيزة معرفية ومهارية للمدرسة، ويساهمون في بناء ثقافة تنظيمية إيجابية. عندما يغادر هؤلاء، تتعرض المؤسسات لفقدان ذاكرة مؤسسية مهمة، ما يجعل من الصعب الحفاظ على استمرارية البرامج التعليمية أو تحسين أدائها. كما يُفقد زملاءهم الجدد مصدرًا للدعم والتوجيه، مما يزيد من شعورهم بالارتباك ويعرضهم هم أيضًا لخطر الاحتراق (García Rodríguez et al., 2021).

وترى الباحثة أن فقدان الخبرات التراكمية نتيجة لاحتراق المعلمين وهجرتهم يمثل خسارة استراتيجية للمؤسسات التعليمية. هؤلاء المعلمون المخضرمون ليسوا مجرد موظفين، بل هم حاملون للمعرفة والمهارات والتقاليد التربوية التي تشكل هوية المدرسة وقدرتها على التطور. برحيلهم، تفقد المؤسسة ذاكرتها المؤسسية ويضعف قدرها على توجيه ودعم الأجيال الجديدة من المعلمين، مما يزيد

من هشاشة النظام التعليمي ويعرضه لخطر فقدان جودته واستدامته على المدى الطويل. إن الحفاظ على هذه الخبرات يجب أن يكون أولوية قصوى للمؤسسات التعليمية.

5. انخفاض جودة التعليم

الاحتراق الوظيفي يؤدي حتمًا إلى انخفاض في جودة العملية التعليمية. فالمعلم المنهك غير قادر على توفير بيئة تعليمية محفزة أو إدارة صفية فعّالة، مما يؤثر على تحصيل الطلاب وتفاعلهم. الدروس تصبح أقل تفاعلًا، والتقويم غير شامل، والدعم الفردي للطلبة شبه معدوم. حين يكون المعلم في حالة من الانفصال الذهني والعاطفي، فإنه يفقد قدرته على التأثير التربوي الإيجابي، ويُصبح التعليم مجرد عملية ميكانيكية تفتقر إلى الجوهر (Pimenta et al., 2021).

وتنعكس هذه الحالة على مستوى المؤسسة ككل، إذ تُسجَّل المدارس ذات نسب الاحتراق المرتفعة انخفاضًا في نتائج الطلبة في الاختبارات المعيارية. كما تتراجع نسبة الرضا العام لدى أولياء الأمور، ما قد يؤثر على سمعة المدرسة ويقلل من إقبال الأهالي على تسجيل أبنائهم فيها. وتصبح إدارة الجودة التعليمية أكثر صعوبة حين تكون المؤسسة عاجزة عن دعم المعلمين بشكل فعال (Alamdarloo & Moradi, 2021).

وترى الباحثة أن انخفاض جودة التعليم يمثل التداعية الأكثر خطورة للاحتراق الوظيفي، فهو الثمن الباهظ الذي يدفعه الطلاب والمجتمع نتيجة لإهمال رفاهية المعلمين. فالمعلم الذي يعاني من الاستنزاف العاطفي والذهني يفقد القدرة على إلهام طلابه وتقديم تعليم نوعي يتجاوز التلقين الروتيني. تتحول الفصول الدراسية إلى بيئات أقل تفاعلية، ويصبح التقويم سطحيًا، ويتضاءل الاهتمام بالاحتياجات الفردية للطلبة. كما أن هذا التدهور ليس مجرد مشكلة فردية للمعلم، بل هو قضية مؤسسية تؤثر على سمعة المدرسة ومخرجاتها التعليمية. فارتفاع معدلات الاحتراق الوظيفي يرتبط

ارتباطًا مباشرًا بتراجع أداء الطلاب وعدم رضا أولياء الأمور، مما يضعف قدرة المؤسسة على تحقيق رسالتها التربوية. إن تجاهل الاحتراق الوظيفي هو تجاهل لمستقبل الطلاب وجودة التعليم ككل، ويستدعي تحركًا عاجلًا لتبني استراتيجيات فعالة لدعم المعلمين وضمان توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة للجميع.

6. انخفاض التحصيل الأكاديمي للطلبة

يُعد التحصيل الأكاديمي للطلبة من أبرز المؤشرات المتأثرة بالاحتراق الوظيفي للمعلمين. فالطلبة يتلقون تعليمًا أقل جودةً عندما يكون المعلم مشتتًا أو غير مهتم. هذا الانخفاض لا يرتبط بالمحتوى العلمي فقط، بل يشمل أيضًا التوجيه والتحفيز والتقويم المستمر. كما أن العلاقة الوجدانية بين الطالب والمعلم تتأثر سلبًا، وهو ما ينعكس على دافعية الطالب للتعلم وثقته في المؤسسة التعليمية (Silva, 2020).

وترى الباحثة أن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطلبة يمثل النتيجة النهائية الأكثر إيلامًا للاحتراق الوظيفي للمعلمين، فهو الثمن الذي يدفعه جيل المستقبل نتيجة لإهمال صحة ورفاهية القائمين على تعليمهم. عندما يكون المعلم منهكًا وغير منخرط، يفقد الطلاب المرشد الملهم والمحفز الذي يحتاجونه للنمو الأكاديمي والشخصي. فتتأثر جودة التعليم، ويقل الاهتمام بالتوجيه الفردي والتقويم الشامل، وتتدهور العلاقة الأساسية بين الطالب والمعلم، مما يؤدي إلى تراجع دافعية الطلاب وثقتهم في العملية التعليمية برمتها. إن معالجة الاحتراق الوظيفي هي مسؤولية تجاه مستقبل أجيالنا.

7. ضعف التنمية المهنية للمعلمين

المعلم الذي يعاني من الاحتراق يفقد الرغبة في تطوير نفسه أو الاستفادة من البرامج التدريبية. يشعر بأن هذه المبادرات لا تجدي نفعًا في ظل بيئة مرهقة وغير داعمة، ما يؤدي إلى ضعف التنمية المهنية على المدى البعيد. كما أن الإدارات المدرسية قد تفشل في رصد هذه الحالات وتقديم الدعم اللازم، مما يُفاقم من العزوف عن أي فرص للتعلم أو تحسين الأداء. في هذه الحالة، تصبح مهنة التعليم راكدة تفتقر إلى التجديد والمهنية المستمرة (Silva, 2020).

وترى الباحثة أن ضعف التنمية المهنية للمعلمين، كنتيجة للاحتراق الوظيفي، يمثل تهديدًا حقيقيًا لجودة التعليم على المدى الطويل. فالمعلم المحترق يفقد الدافعية للاستثمار في تطوير مهاراته ومعارفه، وينظر إلى البرامج التدريبية على أنها عبء إضافي بدلًا من فرصة للنمو. هذا العزوف عن التنمية المهنية يؤدي إلى ركود في أساليب التدريس وتبني ممارسات قديمة لا تواكب التطورات التربوية الحديثة. إن فشل المؤسسات في رصد هذه الحالة وتقديم الدعم يشكل حلقة مفرغة تعيق تقدم المعلمين وتؤثر سلبًا على جودة التعليم المقدم للطلاب.

8. ضعف الاستقرار المؤسسي

عندما يصبح الاحتراق ظاهرة عامة في بيئة العمل، يتأثر استقرار المؤسسة التعليمية بشكل مباشر. فالتغيّرات المستمرة في الكادر التعليمي، إلى جانب التدهور في الأداء والعلاقات الداخلية، تضعف من قدرة المدرسة على التخطيط والتنفيذ الاستراتيجي. كما يؤدي ذلك إلى زيادة العبء على الإدارة المدرسية التي تجد نفسها عالقة في حل أزمات يومية بدلًا من التركيز على التطوير طويل الأمد. ويُفقد ذلك المدرسة مصداقيتها كمؤسسة قادرة على تقديم تعليم مستدام وفعّال (Cunha et al., 2020).

وترى الباحثة أن ضعف الاستقرار المؤسسي، كنتيجة لتفشي الاحتراق الوظيفي بين المعلمين، يمثل تهديدًا وجوديًا للمؤسسة التعليمية. فالتغييرات المتكررة في الكادر التعليمي تخلق حالة من عدم الاستقرار تعيق التخطيط الاستراتيجي وتقوض الجهود الرامية إلى التطوير. وعندما تنشغل الإدارة بحل الأزمات الناجمة عن الاحتراق، فإنها تفقد القدرة على التركيز على بناء مستقبل تعليمي مستدام. هذا الضعف في الاستقرار يقوض مصداقية المدرسة ويؤثر سلبًا على قدرتها على جذب الطلاب والحفاظ على ثقة المجتمع بها كمؤسسة تعليمية رائدة.

6.2.1.2 سُبل الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين: استراتيجيات وقائية وعلاجية

نظرًا للتداعيات السلبية المتعددة للاحتراق الوظيفي على المعلمين والمؤسسات التعليمية والعملية التعليمية برمتها، يصبح البحث عن سبل فعالة للحد من هذه الظاهرة ضرورة ملحة. تتطلب مواجهة الاحتراق الوظيفي تبني استراتيجيات شاملة ومتكاملة تستهدف المستويات الفردية والتنظيمية والمجتمعية، مع التركيز على الوقاية المبكرة وتقديم الدعم اللازم للمعلمين الذين يعانون بالفعل من أعراض الاحتراق.

أولاً: استراتيجيات على المستوى الفردي:

يمتلك المعلمون دورًا فاعلًا في حماية أنفسهم من الوقوع في براثن الاحتراق الوظيفي أو التخفيف من حدته في حال ظهوره. تتضمن هذه الاستراتيجيات تطوير آليات تكيف صحية وإدارة فعالة للضغوط.

1. تطوير مهارات إدارة الوقت وتنظيم المهام: يساعد تحديد الأولويات وتوزيع المهام بشكل واقعي وتجنب تراكم الأعمال على تقليل الشعور بالضغط والإرهاق (Claessens et al., 2020). ويمكن للمعلمين تعلم تقنيات إدارة الوقت المختلفة وتطبيقها في حياتهم المهنية والشخصية.

2. تعزيز الوعي الذاتي ومراقبة مستويات الإجهاد: إن الانتباه المبكر لعلامات الإجهاد والاحتراق الوظيفي، مثل التعب المستمر أو الانفعال السريع أو فقدان الدافعية، يُمكّن المعلم من اتخاذ خطوات استباقية للتعامل معها قبل تفاقمها (Gross, 2020). يمكن لممارسات التأمل واليقظة الذهنية أن تساهم في زيادة الوعي الذاتي.

3. بناء شبكات دعم اجتماعي قوية: إن التواصل المنتظم مع الزملاء والأصدقاء والعائلة وتبادل الخبرات والمشاعر يقلل من الشعور بالعزلة ويوفر مصدرًا قيمًا للدعم العاطفي والمعنوي (Ozbay et al., 2020). المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن توفر دعمًا متخصصًا من الزملاء.

4. المحافظة على التوازن بين الحياة المهنية والشخصية: تخصيص وقت للأنشطة الترفيهية والهوايات والراحة والاسترخاء ضروري لتجديد الطاقة وتقليل مستويات التوتر (Sirgy & Lee, 2021). وضع حدود واضحة بين العمل والحياة الشخصية يساعد في تحقيق هذا التوازن.

5. ممارسة النشاط البدني المنتظم: للتمارين الرياضية تأثير إيجابي على الصحة الجسدية والعقلية وتساعد في تخفيف التوتر وتحسين المزاج (Sharma et al., 2023). دمج النشاط البدني في الروتين اليومي يمكن أن يكون وقائيًا وعلاجيًا.

6. السعي للحصول على الدعم النفسي المهني عند الحاجة: لا يوجد عيب في طلب المساعدة من مستشار نفسي أو متخصص في الصحة العقلية عند الشعور بصعوبة في التعامل مع الضغوط أو أعراض الاحتراق الوظيفي (Van Dam et al., 2022).

ثانياً: استراتيجيات على المستوى التنظيمي (المؤسسات التعليمية):

تقع على عاتق المؤسسات التعليمية مسؤولية كبيرة في خلق بيئة عمل داعمة تقلل من عوامل الخطر المؤدية للاحتراق الوظيفي وتعزز رفاهية المعلمين.

1. تخفيف ضغوط العمل وتوزيع الأعباء بشكل عادل: مراجعة حجم المهام الموكلة للمعلمين وتوزيعها بشكل متوازن، وتوفير الموارد اللازمة لإنجازها بكفاءة، يقلل من الشعور بالإرهاق (Bakker & Demerouti, 2017). يمكن لتوفير مساعدين أو تقنيين للمهام غير التدريسية أن يخفف العبء على المعلمين.

2. تعزيز القيادة الفعالة والداعمة: تبني أساليب قيادية تشاركية تقدر آراء المعلمين وتدعمهم وتوفر لهم رؤية واضحة وتواصلًا فعالًا يقلل من مستويات التوتر ويزيد من الرضا الوظيفي (Northouse, 2018). توفير فرص للتطوير القيادي للمديرين أمر بالغ الأهمية.

3. توفير فرص للتنمية المهنية المستمرة: تقديم برامج تدريبية وورش عمل تلبي احتياجات المعلمين وتساعدهم على تطوير مهاراتهم وتعزيز شعورهم بالكفاءة الذاتية يقلل من الشعور بالعجز والإحباط (Avalos, 2011). يجب أن تكون هذه البرامج ذات صلة وتقدم بطرق مرنة.

4. بناء ثقافة مدرسية إيجابية وداعمة: تشجيع التعاون بين المعلمين، وتعزيز الشعور بالانتماء، والاحتفاء بالإنجازات، وتوفير بيئة آمنة للتعبير عن المشاعر والاحتياجات يقلل من الشعور بالعزلة

ويزيد من الدعم الاجتماعي (Hoy & Miskel, 2001). يمكن تحقيق ذلك من خلال فعاليات اجتماعية وفرق دعم الأقران.

5. توفير آليات للدعم النفسي والاجتماعي داخل المؤسسة: إنشاء قنوات للتواصل مع مستشارين نفسيين أو توفير برامج دعم الزملاء يمكن أن يساعد المعلمين في التعامل مع الضغوط والتحديات (Schonfeld & Bianchi, 2016).

6. ضمان العدالة والشفافية في السياسات والإجراءات: إن تطبيق سياسات عادلة وواضحة وشفافة في التقييم والترقيات وغيرها من الإجراءات يقلل من الشعور بالظلم ويزيد من الثقة في الإدارة (Colquitt, 2001).

7. تشجيع التوازن بين الحياة المهنية والشخصية من خلال سياسات مرنة: توفير خيارات للعمل المرن والإجازات والاستراحات الكافية يساعد المعلمين على تحقيق توازن صحي بين مسؤولياتهم المهنية والشخصية (Beauregard & Henry, 2009).

ثالثاً: استراتيجيات على المستوى المجتمعي:

يتطلب الحد من الاحتراق الوظيفي للمعلمين أيضًا جهودًا على مستوى المجتمع ككل لتغيير النظرة إلى مهنة التعليم وتقديم الدعم اللازم للمعلمين.

1. تقدير دور المعلمين ومكانتهم في المجتمع: تعزيز الصورة الإيجابية للمعلمين في وسائل الإعلام والمجتمع وتقدير جهودهم وتضحياتهم يمكن أن يزيد من شعورهم بالاعتراف والقيمة (Hargreaves & Fullan, 2012).

2. توفير موارد كافية للنظام التعليمي: ضمان توفر الموارد اللازمة للمدارس، مثل الكوادر التعليمية الكافية والمواد التعليمية المناسبة، يقلل من الضغط على المعلمين.

3. دعم السياسات التعليمية التي تعزز رفاهية المعلمين: يجب على الجهات الحكومية والمنظمات المعنية بالتعليم تبني سياسات تهدف إلى تحسين ظروف عمل المعلمين وتقديم الدعم اللازم لهم.

وفي ضوء ما جرى عرضه، فإن الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين يتطلب تضافر جهود الأفراد والمؤسسات والمجتمع. من خلال تبني استراتيجيات وقائية وعلاجية شاملة، يمكننا خلق بيئة عمل أكثر صحة واستدامة للمعلمين، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم ومستقبل أجيالنا.

3.1.2 القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي في المؤسسات التعليمية "العلاقة والتأثير"

في المشهد الإداري والتربوي المعاصر، تتبوأ القيادة الإبداعية مكانة محورية كضرورة استراتيجية لمواجهة التحديات المتسارعة التي تشهدها بيئات العمل، لا سيما المؤسسات التعليمية (Anderson & Li, 2024). هذا النمط القيادي يتجاوز المقاربات التقليدية القائمة على التوجيه والرقابة الصارمة، ليُركز على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الأفراد وتحفيزهم نحو آفاق جديدة من الابتكار والتفكير الخلاق (Robinson & Aronica, 2016). فالقائد الإبداعي يسعى لخلق بيئة عمل ديناميكية ومرنة، تُشجع على التفكير الحر والتجريب المسؤول، وتستثمر في مواهب العاملين بطرق مبتكرة وملهمة (Beghetto, 2019).

وتشير الأدبيات البحثية إلى أن القيادة الإبداعية ترتكز على مجموعة من العناصر الجوهرية، من بينها امتلاك رؤية مستقبلية واضحة وملهمة، والقدرة على إشعال حماس الآخرين وتحفيزهم فكريًا، وتبني المرونة والقدرة على التكيف مع المستجدات والتغييرات بفاعلية (Fullan, 2014). هذه الخصائص تجعل من القيادة الإبداعية ضرورة حتمية في المؤسسات التعليمية المعاصرة لمواجهة التعقيدات التربوية والسعي نحو التطور والتحسين المستمر (OECD, 2021).

وعلى الجانب المقابل، يمثل الاحتراق الوظيفي تحديًا نفسيًا ومهنيًا جسيمًا، يتجلى في شعور الفرد باستنزاف عاطفي عميق، وفقدان الشغف والتبلد تجاه العمل، بالإضافة إلى تضاؤل الإحساس بالكفاءة والإنجاز (Maslach & Leiter, 2016). هذه الحالة ليست مجرد إرهاق عابر، بل هي عملية تراكمية تنجم عن التعرض المطول لضغوط العمل المزمنة، وتزداد وطأتها في المهن التي تتطلب تفاعلاً إنسانيًا مكثفًا، كما هو الحال في مهنة التدريس (Hakanen et al., 2019).

وتتعدد الأسباب الكامنة وراء الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وتشمل في مقدمتها الأعباء التدريسية المتزايدة، وضعف القيادة المدرسية وعدم فعاليتها في توفير الدعم والتوجيه اللازم، ونقص فرص التطوير المهني والمساندة النفسية والاجتماعية، وغياب التقدير المعنوي والمادي للجهود المبذولة (Slabšinskiene & Kavaliauskiene, 2021; Wang & Wang, 2021). هذه العوامل المتضافرة تؤدي إلى تراجع الدافعية لدى المعلمين، وارتفاع معدلات الغياب عن العمل، والشعور بالإحباط واليأس، وفي نهاية المطاف، تدهور جودة العملية التعليمية برمتها (Agyapong et al., 2022; Acar et al., 2022).

وعند التمعن في العلاقة بين القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي، يتضح وجود تفاعل عكسي في أغلب السياقات التعليمية. فقد أشارت الأدبيات المتخصصة إلى أن القيادة التي تقوم على الإبداع

والتجديد تسهم بشكل فعال في تقليص التوترات النفسية وتعزيز الانتماء المهني والدافعية لدى المعلمين (Elsaesser et al., 2021; Shen et al., 2023). فالقادة الذين يتبنون أساليب إبداعية يتميزون بقدرتهم على استشعار مشكلات المعلمين في مراحلها المبكرة والتعامل معها بحلول مبتكرة وغير تقليدية، مما يسهم في خفض معدلات الاحتراق المهني (Kalynychenko & Latina, 2022).

فالقائد الإبداعي لا يقتصر دوره على إصدار الأوامر والتوجيهات، بل يتجاوز ذلك ليشمل إلهام العاملين، والاستماع الفعال لآرائهم ومقترحاتهم، وبناء بيئة عمل يسودها الثقة والانفتاح وتقدير الجهود المبذولة (Carmeli et al., 2010). هذا المناخ الإيجابي يسهم بشكل كبير في تعزيز شعور المعلمين بالانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية، وتقوية قدرتهم على مواجهة الضغوط والتحديات بمرونة نفسية عالية (Ozbay et al., 2020).

وتؤكد الدراسات والأبحاث المتخصصة على أن المعلمين الذين يعملون تحت قيادة تتسم بالإبداع يُظهرون مستويات أقل من الاحتراق الوظيفي ويبدون حماسًا وانخراطًا أكبر في عملهم (Engdaw et al., 2023; Lainidi & Montgomery, 2023). وبالتالي، فإن العلاقة بين القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي تتجاوز مجرد التأثير المباشر لتصبح علاقة وقائية تساهم في الحد من العوامل التي تؤدي إلى الاحتراق وتعزيز الصحة النفسية والمهنية للمعلمين (Brunsting et al., 2021; Coutinho & Alcantara, 2021).

لذلك، يصبح من الضروري والملح تبني وتعزيز نمط القيادة الإبداعية في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية، وذلك من خلال تصميم وتنفيذ برامج تدريبية وتأهيلية متخصصة تستهدف تطوير مهارات القيادات المدرسية (OECD, 2021). هذا الاستثمار في تطوير القيادة الإبداعية يضمن خلق بيئة

تعليمية صحية ومستدامة، تسهم بشكل فعال في دعم رفاهية المعلمين وتحسين جودة المخرجات التعليمية التي نسعى جميعًا لتحقيقها (Alamdarloo & Moradi, 2021; Pimenta et al., 2021).

4.1.2 أهمية الدراسة في السياق المحلي (لواء حيفا)

تبرز أهمية هذه الدراسة في سياقها المحلي من كونها تُسلط الضوء على واقع المدارس في لواء حيفا، وتتناول منظور المعلمين تجاه سلوكيات المديرين القيادية، وتحديدًا مدى تبنّيهم لمفهوم القيادة الإبداعية. وفي ظل التحديات المتزايدة التي تواجه البيئة التعليمية العربية داخل الخط الأخضر، بما فيها نقص الموارد، وضغوط العمل، وتغيُّر تطلُّعات الطلبة، تزداد الحاجة إلى نماذج قيادية تحفز المعلمين وتقلل من ظاهرة الاحتراق الوظيفي.

وقد بينت دراسة عامر وريادة وخصيب (2022) أن القيادة الإبداعية في المدارس الفلسطينية تمثل رافعة نوعية لتحسين أداء المعلمين والطلبة معًا، مما يعزز من أهمية تطبيق هذا النمط القيادي في المدارس العربية بحيفا. وتُعد هذه الدراسة إضافة نوعية تسعى إلى تقديم إطار معرفي حول العلاقة بين أسلوبي الإدارة المدرسية والاحتراق المهني، وهو ما يُساعد صانعي القرار على وضع برامج تدريبية أكثر ملاءمة لمديري المدارس في اللواء.

2.2 الدراسات السابقة

جرى الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة التي طبقت في بيئات عربية وأجنبية، وجرى تصنيفها وفق الدراسات المتعلقة بالقيادة الإبداعية، والدراسات المتعلقة بالإحتراق الوظيفي، ورتبت من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدراسات السابقة المُتعلِّقة بالقيادة الإبداعيَّة لدى مُديري المدارس

هدفت دراسة بدر (2024) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين، مع محاولة الكشف عن الفروق في تلك الممارسة وفقًا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة استبانة مكونة من (41) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسية، تم تطويرها والتحقق من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مدارس بيرزيت الحكومية خلال العام الدراسي 2024/2023، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية كانت متوسطة بوجه عام، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، في حين وُجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا والأكثر خبرة. كما أظهرت النتائج فروقًا لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بغيرهم. وأوصت الباحثة بضرورة تأهيل مديري المدارس

بمفاهيم القيادة الإبداعية وتدريبهم على تطبيقها عمليًا، كما أوصت بدمج مفاهيم الإبداع القيادي في برامج إعداد القيادات التربوية، لما له من دور محوري في تحفيز المعلمين وتعزيز جودة العملية التعليمية.

وطبق حسن (2024) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين القيادة الإبداعية والتوافق المهني لدى مدرسي مادة التربية الرياضية في محافظة بابل، في محاولة لاستكشاف تأثير الأنماط القيادية الإبداعية التي يتبعها المديرون على قدرة المدرسين على التكيف مع بيئة العمل ومتطلباتها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية، واعتمدت أداة استبانة شملت محورين رئيسيين: الأول لقياس القيادة الإبداعية والثاني لقياس التوافق المهني، وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. شملت عينة الدراسة (120) مدرسًا ومدرسة تم اختيارهم بطريقة عمدية من مدارس محافظة بابل خلال العام الدراسي 2024/2023. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية جاء بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع، في حين كان مستوى التوافق المهني لدى مدرسي التربية الرياضية مرتفعًا نسبيًا. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد القيادة الإبداعية (كالمرونة، والمبادرة، ودعم الأفكار الجديدة) ومستوى التوافق المهني. وأوصى الباحث بضرورة تطوير برامج تدريبية تستهدف تعزيز مهارات القيادة الإبداعية لدى المديرين، وتشجيع بيئات العمل الداعمة للإبداع والتفاهم المهني، بما يساهم في رفع كفاءة المعلمين وتحقيق رضاهم المهني.

وهدفت دراسة الدرس وعرايس (2024) إلى استكشاف واقع القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس التربية الخاصة في مصر، وتحليل أثرها كمُدخل لتحسين كفاءة الذات الإبداعية والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي التربية الخاصة، مع تقديم تصور مقترح يدعم دمج القيادة الإبداعية ضمن

البيئة المدرسية لهذه الفئة من المؤسسات التعليمية. تبنّت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لقياس مستوى ممارسة القيادة الإبداعية من جهة، والمنهج شبه التجريبي لقياس أثر البرنامج المقترح في تطوير الكفاءة الذاتية والتفاؤل الأكاديمي من جهة أخرى. واشتملت الأداة الرئيسية على استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على ستة أبعاد للقيادة الإبداعية، هي: الأصالة، المبادرة، الحساسية للمشكلات، الطلاقة الفكرية، المخاطرة المدروسة، والمرونة في اتخاذ القرار. وبلغت عينة الدراسة (180) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، تم اختيارهم من عدد من مدارس التربية الخاصة في ثلاث محافظات مصرية بطريقة عشوائية طبقية. كما ضمّت العينة التجريبية (60) معلمًا ممن تم تطبيق التصور المقترح عليهم لاحقًا. وقد كشفت النتائج عن وجود مستوى "مرتفع نسبيًا" من ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري التربية الخاصة، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح البرنامج التدريبي في رفع كفاءة الذات الإبداعية وتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مفاهيم القيادة الإبداعية في برامج إعداد مديري مدارس التربية الخاصة، وتكثيف برامج التطوير المهني التي تعزز من التفكير الابتكاري والمرونة النفسية لدى المعلمين، خاصة في البيئات التعليمية المتخصصة.

وأجرى عودة والعمري (2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادة الإبداعية لديهم في المدارس الحكومية بمحافظة الزرقاء بالأردن، من وجهة نظر المعلمين. وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة، حيث تم تطوير استبانتين لقياس كل من متغيرَي الدراسة. تكونت الاستبانة الأولى (الخاصة بإدارة الجودة الشاملة) من (35) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية: التركيز على المتعلم، التحسين المستمر، وتمكين العاملين. أما الاستبانة الثانية (الخاصة بالقيادة الإبداعية) فقد شملت (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات: التفكير الإبداعي، المبادرة، دعم

الإبداع لدى الآخرين، وصنع القرار الابتكاري. تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية لضمان تمثيل المدارس باختلاف مراحلها. ولتحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة متوسطة، وكذلك الحال بالنسبة للقيادة الإبداعية. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدارة الجودة الشاملة والقيادة الإبداعية، مما يشير إلى أن تبني مديري المدارس لمبادئ الجودة يسهم في تعزيز نمط القيادة الإبداعية لديهم. وأوصى الباحثان بضرورة تضمين مفاهيم الجودة والقيادة الإبداعية ضمن برامج إعداد القادة التربويين، وتكثيف برامج التطوير المهني التي تُعنى بتمكين المديرين من أدوات التحديث الإداري والقيادي.

وهدفت دراسة منصور والجندي (2023) إلى استكشاف مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في شمال الخليل، وذلك من خلال تبني مدخل نوعي لفهم الظاهرة بعمق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ركزت الدراسة على رصد الأنماط السلوكية والممارسات القيادية التي تعكس جوانب الإبداع القيادي في السياق التربوي الفلسطيني، مثل القدرة على اتخاذ قرارات غير تقليدية، وتشجيع المبادرات، وخلق بيئة تعليمية محفزة. اعتمد الباحثان المنهج النوعي من خلال أسلوب المقابلات شبه المهيكلة، حيث أُجريت مقابلات معمّقة مع عينة قصدية مكونة من (18) معلّمًا ومعلّمة موزعين على عدد من المدارس الأساسية والثانوية الحكومية. تم بناء أداة المقابلة في ضوء الإطار النظري للقيادة الإبداعية، تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)لاستخلاص الأنماط المتكررة والمضامين المشتركة بين ردود المشاركين. أظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات القيادة الإبداعية تتجلى بشكل متفاوت بين المدارس، حيث برزت لدى بعض المديرين ممارسات واضحة في دعم المعلمين وتحفيزهم على الإبداع، في حين غابت هذه

المؤشرات لدى آخرين. كما بينت النتائج أن المعلمين يربطون القيادة الإبداعية بوجود بيئة مدرسية مرنة، وإدارة تشجع التجريب والتعلّم من الخطأ. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب مديري المدارس على مهارات القيادة الإبداعية، خاصة في البيئات التربوية التي تواجه تحديات متزايدة، بالإضافة إلى تعزيز ثقافة الإبداع المؤسسي على مستوى المدارس.

وطبق داناجي وغول (Danacioglu & Gül, 2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين لخصائص القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، وتحليل الفروق في هذه التصورات تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة. استخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (906) معلّمين يعملون في المدارس الحكومية في منطقة "سينوب" بتركيا خلال العام الدراسي 2022/2021، في حين اختيرت العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة لتشمل (309) معلمين ومعلمات يمثلون مختلف المراحل التعليمية. وأظهرت النتائج أن المعلمين ينظرون إلى مديري المدارس باعتبارهم يمتلكون صفات القيادة الإبداعية بدرجة مرتفعة نسبيًا، دون وجود فروق دالة إحصائيًا في التصورات وفقًا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. إلا أن هناك فروقًا ظهرت لصالح معلمي الصفوف الابتدائية مقارنة بزملائهم في المراحل الأعلى، كما أظهرت النتائج أن معلمي المرحلة المتوسطة هم الأقل إدراكًا للقيادة الإبداعية لدى مديريهم. أما على مستوى التخصص، فقد اتضح أن المعلمين من بعض التخصصات ينظرون بشكل أكثر إيجابية للقيادة الإبداعية من غيرهم. وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء أولوية لاختيار مديري المدارس ممن يتمتعون بخصائص قيادية إبداعية، لما لذلك من أثر في تحسين بيئة العمل التربوية وتحقيق جودة تعليمية شاملة.

وهدفت دراسة إرتاس (Ertaş, 2022) إلى تقييم آراء المعلمين حول سلوكيات القيادة الإبداعية التي يُظهرها مديرو المدارس الثانوية، وذلك في إطار فهم أعمق لدور القيادة الإبداعية في تحسين البيئة التعليمية وتحقيق أهداف المؤسسات التربوية. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة (Case Study) كأحد مناهج البحث النوعي، حيث تم جمع البيانات من خلال أداة مقابلة شبه منظمة تألفت من خمس أسئلة مفتوحة صُممت لاستكشاف أبعاد متعددة لسلوك القيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين. تألفت عينة الدراسة من (25) معلمًا ومعلمة يعملون في مدارس ومراحل دراسية مختلفة (12 معلمة و13 معلمًا) من فروع تعليمية متنوعة في تركيا. تم تحليل البيانات باستخدام منهج تحليل المحتوى (Content Analysis) الذي ركز على استخلاص الأكواد والسمات الرئيسية التي ظهرت من خلال إجابات المشاركين، وتم تصنيفها في صورة محاور موضوعية تعكس التوجهات السائدة في آراء المعلمين. وقد أظهرت النتائج أن خصائص القيادة الإبداعية حاضرة بشكل كافٍ لدى بعض المديرين، وأن المعلمين ينظرون إلى القائد الإبداعي بإيجابية، لما له من دور في تعزيز نجاح المدرسة وتحسين التفاعل داخلها. كما أشار المشاركون إلى أن القادة الإبداعيين لا يهملون تأثير العوامل البيئية في تحقيق الأهداف التربوية، ويعتمدون حلولًا اجتماعية مرنة لمواجهة التحديات داخل المدرسة. وخلصت الدراسة إلى أهمية دعم هذه السلوكيات القيادية، لما لها من تأثيرات إيجابية على جودة التعليم والعلاقات التربوية.

وأجرى إرتاس وكوتبوجا (Ertaş & Kotboğa, 2022) دراسة نوعية تهدف إلى استكشاف تصورات المعلمين حول سلوكيات القيادة الإبداعية التي يُظهرها مديرو المدارس الثانوية. وقد اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة، بوصفه أحد المناهج النوعية الشائعة التي تسمح بفهم عميق لظواهر معقدة من خلال تحليل السياق وتفاصيل التفاعل بين الأفراد. تكوّنت عينة الدراسة من (25) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس ثانوية مختلفة، منهم (13) ذكورًا و(12) إناثًا، ومن تخصصات تعليمية

متنوعة. تم جمع البيانات باستخدام أداة المقابلة شبه المُقنّنة، والتي احتوت على خمس فقرات/أسئلة مفتوحة صممت لاستقصاء الجوانب المتعددة لسلوك القيادة الإبداعية كما يدركها المعلمون في بيئة المدرسة. تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Content Analysis) بهدف استخراج الأنماط والرموز (Themes and Codes) التي تعكس تصورات المعلمين حول القيادة الإبداعية. وقد أظهرت النتائج أن مديري المدارس يمتلكون خصائص القيادة الإبداعية بدرجة كافية من حيث قدرتهم على حل المشكلات بشكل خلاق، وتحفيز بيئة العمل الجماعي، وتعزيز التواصل الفعّال، والتسامح مع الأخطاء، والتشجيع على التعبير عن الأفكار بحرية ضمن إطار ديمقراطي. كما أشار المعلمون إلى أن القادة المبدعين يرحب بهم داخل المؤسسات التعليمية، ويُسهم وجودهم في رفع مستوى النجاح المدرسي. وقد تبين أيضاً أن هؤلاء المديرين لا يتجاهلون العوامل البيئية المحيطة في سعيهم لتحقيق أهداف المدرسة، ويُركّزون على تقديم حلول اجتماعية فعالة للمشكلات التي تواجههم.

وسعت دراسة بيريسفورد–دي وآخران (Beresford–Dey et al., 2022) إلى تقديم تصور مفاهيمي لماهية الإبداع والابتكار (Creativity and Innovation – Cr&Inn) كما يفهمه ويطبقه مديرو المدارس في قطاع التعليم الابتدائي. تأتي هذه الدراسة في ظل التحديات المتسارعة التي تواجه الأنظمة التعليمية بفعل العولمة، والاضطرابات الاقتصادية، والتطورات التكنولوجية المتلاحقة، ما يستوجب من القادة التربويين تبني الإبداع والابتكار كجزء أساسي من نماذج القيادة المدرسية المعاصرة. اعتمدت الدراسة منهجًا نوعيًا–تحليليًا تمثل في مراجعة منهجية شاملة للأدبيات المتعلقة بالإبداع والابتكار في القيادة المدرسية، بالإضافة إلى مقابلات نوعية مع عدد من مديري المدارس الابتدائية لجمع تعريفاتهم وفهمهم الخاص لهذه المفاهيم. لم تستخدم الدراسة استبانة تقليدية، وإنما استندت إلى أداة المقابلة المفتوحة، التي تم تطويرها لاستخلاص تصورات عميقة من المبحوثين حول

السمات والخصائص التي تميز القائد المبدع والمبتكر. وقد خضع نص المقابلات لتحليل موضوعي (Thematic Content Analysis)لاستخلاص الأنماط المشتركة في المفاهيم والتعريفات. أبرزت النتائج الطبيعة المعقدة للمفاهيم قيد الدراسة، ولكن الدراسة تمكنت من تقديم تعريف موحد وموجز يوضح ماهية "Cr&Inn" في سياق القيادة المدرسية. كما تم تحديد الخصائص الجوهرية للقيادة الإبداعية والابتكارية، بما يساعد صناع القرار والقادة التربويين على فهم الدور القيادي الإبداعي ضمن أطر تنظيمية متغيرة، وبالتالي تحسين نواتج التعلم والقدرة على التكيّف مع المواقف غير المتوقعة. وتختتم الدراسة بالتنبيه إلى أن بعض المفاهيم المغلوطة المرتبطة بالإبداع والابتكار قد تؤدي إلى تثبيط الممارسات الإبداعية، رغم أن هذا النمط القيادي يُعدّ من الأدوات الحيوية لمواجهة المتغيرات المتسارعة في التعليم عالميًا.

وهدفت دراسة زمبات (Zembat, 2022) إلى فحص مهارات القيادة الإبداعية لدى مديري ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة العاملين في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة في مناطق وسط مدينة "إسكي شهير" التركية. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الوصفي من خلال تطبيق استبانة لقياس السمات القيادية الإبداعية للمشاركين، ضمت عينة الدراسة (554) مشاركًا، من مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي الحكومية والخاصة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والإداريين في مستوى القيادة الإبداعية، وجاءت الفروق لصالح المعلمين في الدرجة الكلية للمقياس وفي أبعاده الفرعية. وهذا يشير إلى أن المعلمين يتمتعون بخصائص قيادية إبداعية أكثر بروزًا من الإداريين ضمن البيئة المدرسية في هذه المرحلة العمرية. توصي الدراسة بتوسيع نطاق تدريب القيادة الإبداعية ليشمل الإداريين في مرحلة ما قبل المدرسة، لا سيما في ضوء الفجوة الملحوظة بين المعلمين والمديرين من حيث تجليات هذه المهارات.

وطبق البربري (2021) دراسة هدفت التعرف إلى دور القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية الصناعية بمحافظة الشرقية، من خلال استقصاء آراء المعلمين والإداريين حول مدى ممارسة مديري المدارس لمهارات القيادة الإبداعية وانعكاس ذلك على مرونة المؤسسة التعليمية وقدرتها على التكيف مع التغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة تم تطويرها خصيصًا لقياس مستوى ممارسة القيادة الإبداعية، ومستوى توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (180) فردًا من العاملين في المدارس الثانوية الصناعية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية جاء بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع، كما تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية ودالة إحصائيًا بين القيادة الإبداعية والرشاقة التنظيمية، كما أوصت الدراسة بضرورة تمكين القيادات المدرسية من مفاهيم وأساليب القيادة الإبداعية، وتضمين هذه المفاهيم في برامج إعداد وتدريب المديرين، إضافةً إلى تعزيز بيئة العمل المحفزة للإبداع من أجل رفع مستوى الأداء التنظيمي في المدارس الصناعية.

وهدفت دراسة الخثعمي والألفي (2020) إلى التعرف على مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس في محافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين، مع محاولة الكشف عن مدى تباين تلك الممارسة تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المدرسة). وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لتحليل واقع الظاهرة التربوية محل الدراسة. ولتحقيق أهدافها، طوّر الباحثان أداة استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسية تمثل أبعاد القيادة الإبداعية، وهي: المبادرة، الأصالة، الطلاقة، المرونة، والحساسية للمشكلات. تكوّنت عينة الدراسة من (376) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس محافظة خميس مشيط، وشملت العينة مدارس من مختلف المراحل التعليمية (ابتدائية، متوسطة، وثانوية) ومن النوعين (الحكومي والخاص). وقد أظهرت النتائج أن مستوى القيادة الإبداعية لدى القادة جاء بدرجة "مرتفعة"،

حيث سجل بعد "المبادرة" أعلى متوسط بين الأبعاد، في حين جاء بعد "المرونة" في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس ونوع المدرسة، بينما ظهرت فروق دالة لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا والأكثر خبرة. وأوصت الدراسة بضرورة تعميم مفاهيم القيادة الإبداعية في برامج إعداد وتدريب قادة المدارس، مع تشجيع تبني أساليب إدارية محفزة على الابتكار.

2.2.2 الدراسات السَّابقة المُتعلِّقة بالاحتراق الوظيفي والحد منه لدى المُعلِّمين

هدفت دراسة جلجل وصقر وسلامة (2024) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الشفقة بالذات (Self-Compassion) لدى معلمات رياض الأطفال ومستوى الاحتراق الوظيفي لديهن، مع التركيز على تحليل دور السمات النفسية الإيجابية في التخفيف من الضغوط المهنية. انطلقت الدراسة من فرضية مفادها أن الشفقة بالذات يمكن أن تشكل آلية وقائية تحد من مشاعر الإرهاق والتوتر الناتج عن العمل التربوي، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة التي تتطلب عناية خاصة. تكونت العينة من (230) معلمة رياض أطفال يعملن في مدارس حكومية وخاصة بمحافظة القاهرة. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، أشارت النتائج إلى أن معظم أفراد العينة تتراوح أعمارهن بين 25 و40 عامًا، وغالبية المعلمات يحملن مؤهلات جامعية تربوية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياسين: مقياس الشفقة بالذات الذي ضم (26) فقرة موزعة على ستة أبعاد، ومقياس الاحتراق الوظيفي المبني على نموذج ماسلاش والمكوّن من (22) فقرة. وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة بين الشفقة بالذات ومكونات الاحتراق الوظيفي، حيث انخفضت

مستويات الاحتراق لدى المعلمات ذوات الشفقة العالية. وأوصت الدراسة بإدراج برامج تدريبية تعزز مفهوم الشفقة بالذات ضمن برامج إعداد وتطوير المعلمات.

وطبق المشيبين والورثان (2024) دراسة هدفت التعرف إلى واقع آليات التعامل مع الأزمات المدرسية (مثل العنف الطلابي، والأزمات الصحية، والطوارئ الإدارية) وعلاقتها بمستوى الاحتراق المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة عفيف. وركزت على مدى جاهزية المدرسة في مواجهة الأزمات، وتأثير غياب الإجراءات الفعالة في رفع مستويات التوتر والإرهاق لدى المعلمين. تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الحكومية بمحافظة عفيف، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية مكوّنة من (260) معلماً ومعلمة يمثلون مختلف المراحل الدراسية. تم توزيع العينة بناءً على متغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة، حيث بلغت نسبة الذكور 60%، بينما تراوحت خبرات المعلمين بين أقل من (5) سنوات وأكثر من (15) سنة. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وطوّرا مقياسين: الأول لقياس واقع التعامل مع الأزمات المدرسية وتكوّن من (30) فقرة موزعة على أربعة محاور (التخطيط، الاستجابة، الموارد، الاتصال)، والثاني لقياس الاحتراق المهني مستندًا إلى مقياس ماسلاش المكوّن من (22) فقرة. وأظهرت النتائج أن ضعف التخطيط والاتصال خلال الأزمات كانا من العوامل الأكثر ارتباطاً بارتفاع مستويات الاحتراق. وأوصت الدراسة بتطبيق خطط استجابة فعّالة داخل المدارس، وتدريب المعلمين على إدارة الضغوط المرتبطة بالأزمات.

وهدفت دراسة بدوي وسليمان (2023) إلى فحص العلاقة بين مستويات الاحتراق الوظيفي لدى معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ومدى توافر الكفايات التدريسية لديهم. ركزت الدراسة على ثلاثة أبعاد رئيسية للاحتراق (الإرهاق العاطفي، والتبلد الشخصي، وتدني الإنجاز المهني) ومدى تأثيرها على الكفايات التدريسية مثل تخطيط الدروس، إدارة الصف، وتوظيف

استراتيجيات تعليمية فعالة. سعت الدراسة لتقديم تصور يعزز جودة التدريس عبر معالجة العوامل النفسية الضاغطة التي تؤثر على المعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، وبلغ حجم العينة (212) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية وفق متغيري الجنس وسنوات الخبرة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياسين اثنين: مقياس الاحتراق الوظيفي المبني على نموذج ماسلاش والذي اشتمل على (22) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، ومقياس الكفايات التدريسية الذي تم تطويره بناءً على الأدبيات التربوية واحتوى على (35) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية. وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الاحتراق الوظيفي وتوافر الكفايات التدريسية، خاصة في بُعدي الإرهاق العاطفي وتدني الإنجاز. وأوصت الدراسة بتفعيل برامج الدعم النفسي والتطوير المهني للمعلمين للحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي.

وطبق إينغداو وزميليه (Engdaw, Kabito, & Tesfaye, 2023) دراسة هدفت إلى استقصاء تأثير العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة ببيئة العمل على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في إثيوبيا، وذلك في سياق سعيهم لفهم أبرز مسببات الاحتراق المهني في قطاع التعليم. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي المقطعي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان مكون من مقاييس معتمدة، شملت مقياس ماسلاش للاحتراق الوظيفي (MBI) ومقياس كوبنهاغن للعوامل النفسية الاجتماعية في بيئة العمل . تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس الثانوية بمنطقةBench–Sheko ، في حين تم اختيار عينة ممثلة حجمها (586) معلماً ومعلمة باستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية. وقد أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من المعلمين يعانون من مستويات مرتفعة من الإرهاق العاطفي، وأن الضغط الزمني، العبء الوظيفي، وضعف الدعم الاجتماعي من الزملاء والإدارة كانت من أبرز العوامل المرتبطة بالاحتراق.

كما تبين أن هناك علاقة دالة إحصائيًا بين العوامل النفسية والاجتماعية ومستويات الاحتراق، ما يدل على أهمية بيئة العمل في الحفاظ على الصحة النفسية للمعلمين. وأوصى الباحثون بضرورة تحسين ظروف العمل من خلال تخفيف العبء الوظيفي، وتعزيز الدعم الإداري والاجتماعي، وتشجيع المشاركة الفعالة في اتخاذ القرار، إلى جانب تنفيذ برامج دعم نفسي تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية والرفاهية المهنية للمعلمين في المدارس الحكومية.

وسعت دراسة أوبرغ وكارول وماكماهون (Oberg, Carroll, & MacMahon, 2023) إلى تحليل دور كل من إرهاق التعاطف والضغوط الثانوية الناتجة عن الصدمة في التأثير على الاحتراق المهني لدى المعلمين، إلى جانب استكشاف الكيفية التي يسهم بها الوعي بالصدمة في التخفيف من هذا التأثير. اتبعت الدراسة المنهج الكمي التحليلي، وتم استخدام ثلاثة مقاييس معيارية شملت: مقياس الاحتراق المهني، ومقياس إجهاد التعاطف(ProQOL) ، ومقياس الوعي بالصدمة النفسية(TRAUMA) ، بلغ مجموع فقراتها (45) فقرة موزعة على عدة أبعاد نفسية. وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم اختيار عينة قوامها (384) معلمًا ومعلمة بطريقة العينة الملائمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة قوية بين كل من إجهاد التعاطف والضغط الثانوي من جهة، والاحتراق المهني من جهة أخرى، مما يشير إلى أن التفاعل المستمر مع معاناة الطلبة يؤدي إلى استنزاف عاطفي ومعرفي لدى المعلمين. كما تبين أن وجود وعي كافٍ بطبيعة الصدمة النفسية يسهم في تخفيف حدة هذا التأثير، وقد أوصت الدراسة بدمج برامج الوعي بالصدمة ضمن برامج التدريب المهني للمعلمين، مع تعزيز آليات الدعم النفسي داخل المدارس، وتشجيع بناء ثقافة مدرسية تهتم بصحة المعلم النفسية، وتمنحه مساحة للتعبير والتفريغ الانفعالي.

وهدفت دراسة لاينيدي ومونتغومري (Lainidi & Montgomery, 2023) إلى تحليل العلاقة بين صمت الموظف (Employee Silence) والاحتراق المهني لدى المعلمين، من خلال استكشاف الأثر الوسيط للأمان النفسي (Psychological Safety) على مستوى اندماج المعلم في عمله. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الارتباطي، واستندت إلى استبيان مكون من أربعة مقاييس فرعية تضمنت فقرات تقيس صمت الموظف، الشعور بالأمان النفسي، مستوى الاحتراق المهني، والاندماج الوظيفي، وبلغ مجموع الفقرات (50) فقرة. شملت الدراسة (385) معلمًا ومعلمة من المملكة المتحدة، اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن صمت المعلمين في بيئة العمل يرتبط ارتباطًا موجبًا بمستوى الاحتراق المهني، وسلبًا بمستوى الاندماج، ما يعني أن غياب التواصل الفعّال يعزز من أعراض الإجهاد المهني. كما كشفت النتائج أن الأمان النفسي يؤدي دورًا وسيطًا مهمًا، حيث يخفف من الأثر السلبي لصمت المعلم، ويعزز من مشاركته الفعالة داخل المؤسسة التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين ثقافة الحوار والانفتاح داخل المدارس، وتوفير بيئة يشعر فيها المعلمون بالأمان النفسي عند التعبير عن آرائهم ومشكلاتهم، بالإضافة إلى تطوير استراتيجيات تنظيمية تشجع على التواصل الشفاف والمشاركة الفاعلة، مما يسهم في الحد من الاحتراق المهني وتحفيز مستويات أعلى من الاندماج والإنتاجية.

وسعت دراسة لوكا (Lucca, 2023) إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل النفسية والاجتماعية والاحتراق الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في البرازيل، وذلك لفهم الجوانب التي تسهم في ارتفاع مستويات الإجهاد والاحتراق في البيئات التعليمية الأساسية. استخدمت الباحثة المنهج الكمي الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبيان مركب ضم مقياس ماسلاش للاحتراق الوظيفي (MBI)إلى جانب مقياس العوامل النفسية الاجتماعية المرتبطة بالعمل ,(CPS) وتكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم الابتدائي في المدارس العامة في ولاية ساو باولو، في حين اختيرت العينة

بطريقة عشوائية بسيطة وبلغ حجمها (345) معلماً ومعلمة. بينما احتوى مقياس الاحتراق على ثلاثة محاور: الإرهاق العاطفي، التبلد الشخصي، وتدني الإنجاز المهني، وبلغ عدد الفقرات الإجمالية (40) فقرة. وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون في بيئات تفتقر إلى الدعم الاجتماعي والتنظيمي كانوا الأكثر عرضة للاحتراق، وخاصة في بعد الإرهاق العاطفي، كما تبين أن ضغط العمل اليومي وتدني التقدير من قبل الإدارة والأهالي من العوامل الحاسمة في ارتفاع نسب الإجهاد النفسي. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم سياسات مؤسسية تدعم رفاهية المعلمين، وتشمل برامج للمساندة النفسية والاجتماعية، وتدريبات على مهارات التعامل مع الضغط المهني، إلى جانب توفير بيئة عمل أكثر عدالة وتقديرًا لجهود الكوادر التربوية، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم.

وأجرى السنيدي (2022) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين مستويات الاحتراق الوظيفي ومستويات الرضا المهني لدى المعلمين في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان. وقد سعت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير الجوانب السلبية للعمل التدريسي، مثل الإرهاق العاطفي والشعور بعدم الإنجاز، على رضا المعلمين عن بيئة العمل والمهام الوظيفية. كما تناولت الدراسة أهمية البيئة المدرسية والدعم الإداري في تشكيل مشاعر الرضا أو الإحباط لدى المعلم. شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية، وبلغ حجم العينة (312) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير مقياسين اثنين: مقياس الاحتراق الوظيفي المعتمد على نموذج ماسلاش والذي تكون من (22) فقرة، ومقياس الرضا المهني الذي شمل (30) فقرة موزعة على أربعة محاور (الرضا عن الزملاء، والإدارة، وطبيعة العمل، والبيئة المادية). و كشفت النتائج وجود علاقة سلبية قوية ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الوظيفي والرضا المهني، كما أظهرت وجود فروق دالة في مستوى الاحتراق لصالح المعلمين ذوي

الخبرات القليلة. وأوصت الدراسة بإجراء برامج وقائية للعناية النفسية بالمعلمين وتوفير بيئات عمل محفزة.

وهدفت دراسة القنيصي ومحمد (2022) إلى استكشاف العلاقة بين مدى تحقق أهداف الإدارة المدرسية (أهداف المنظومة التعليمية) وبين مستويات الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التعليم العام في محافظة عنيزة. وقد تناولت الدراسة أهداف الإدارة من حيث تطوير الأداء، تحسين بيئة العمل، وتفعيل الشراكة المجتمعية، وكيف يمكن أن يساهم ضعف تحقيق هذه الأهداف في تفاقم مشاعر الإرهاق المهني والمعنوي لدى المعلمين. شمل مجتمع الدراسة معلمي التعليم العام بمحافظة عنيزة، واختيرت عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (286) معلماً ومعلمة موزعين على مراحل التعليم المختلفة. واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، وجرى تطوير أداتين لقياس المتغيرين الرئيسيين: مقياس لتحقيق أهداف الإدارة المدرسية وتضمن (28) فقرة موزعة على ثلاثة محاور (تطوير الأداء، دعم المعلمين، التواصل المجتمعي)، ومقياس الاحتراق الوظيفي استناداً إلى نموذج ماسلاش (22 فقرة). وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين تحقق أهداف الإدارة المدرسية ومستوى الاحتراق الوظيفي، وأشارت إلى أن الدعم الإداري يمثل البُعد الأكثر تأثيرًا في تقليل مستويات الاحتراق. وأوصت الدراسة بتعزيز تمكين الإدارات المدرسية من تحقيق أهدافها وزيادة مشاركة المعلمين في صنع القرار.

وهدفت دراسة مون وبارك ولي (Mun, Park, & Lee, 2022) إلى تحليل مستويات الضغط المهني والاحتراق النفسي، بالإضافة إلى المرونة النفسية والسعادة لدى معلمي التربية الخاصة العاملين مع ذوي الإعاقة في كوريا الجنوبية، وذلك لفهم التفاعلات المعقدة بين هذه المتغيرات النفسية ضمن بيئة تعليمية شديدة التحدي. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الارتباطي، واستخدم الباحثون أربع

أدوات قياس معيارية شملت مقياس الضغط الوظيفي، ومقياس الاحتراق النفسي، ومقياس المرونة، ومقياس السعادة الذاتية، وبلغ مجموع فقراتها (60) فقرة موزعة على محاور متعددة. وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية، وبلغت العينة (278) معلمًا تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية الطبقية، وراعت الدراسة التوزيع بحسب الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة قوية بين الضغط المهني والاحتراق النفسي، كما تبين أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات أعلى من المرونة النفسية كانوا أقل عرضة للاحتراق وأكثر تمتعًا بالسعادة. كذلك، لوحظت فروق دالة إحصائيًا تبعًا لنوع الإعاقة التي يعمل المعلم معها، حيث أبدى المعلمون العاملون مع إعاقات سلوكية معرفية مستويات احتراق أعلى من غيرهم، كما كان للخبرة المهنية أثر إيجابي في تقليل الضغط. وأوصت الدراسة بأهمية توفير الدعم النفسي المستمر للمعلمين في مجال التربية الخاصة، وتبني برامج لتعزيز المرونة النفسية، بالإضافة إلى تحسين ظروف العمل وتقليل الأعباء الإدارية

وطبق سانغ وآخرون (Sang et al., 2022) دراسة هدفت إلى تحليل أبرز مسببات الاحتراق المهني لدى معلمي التربية الرياضية في المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة في الصين، وذلك في ظل تنامي التحديات المرتبطة بتعليم هذه الفئة من الطلبة. استخدمت الدراسة المنهج الكمي التفسيري، حيث تم تصميم استبيان يتكون من ثلاثة مقاييس رئيسية لقياس مصادر الضغط المهني، وأبعاد الاحتراق الثلاثة، إلى جانب مؤشرات بيئية تتعلق بالدعم المؤسسي. تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية البدنية في المدارس الخاصة المنتشرة عبر المقاطعات الصينية، وتم اختيار عينة مكونة من (402) معلمًا بطريقة العينة الطبقية، احتوى مقياس الدراسة على (48) فقرة موزعة على محاور تشمل ضغط العمل، نقص الموارد، غياب التقدير، بالإضافة إلى الإرهاق الجسدي والعاطفي، وقد تم التحقق من صدق الأداة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، أظهرت

النتائج أن أهم أسباب الاحتراق تتمثل في ارتفاع ضغط العمل نتيجة لعدم توافر أدوات ملائمة للتدريب البدني، بالإضافة إلى غموض الأدوار، والعدد الكبير من الطلبة ذوي الاحتياجات المتنوعة في الصف الواحد. كما تبين أن غياب التدريب المهني المتخصص في مجال التربية الرياضية لذوي الإعاقة يسهم في ضعف الكفاءة المهنية وبالتالي في تنامي الاحتراق المهني. وأوصت الدراسة بضرورة توفير الموارد المادية والتقنية الكافية لمعلمي التربية البدنية في المدارس الخاصة، إلى جانب تنظيم برامج تدريبية مهنية متخصصة، وتعزيز التقدير والدعم الإداري لهم، مع التأكيد على أهمية التوازن بين متطلبات العمل وصحة المعلم النفسية والجسدية.

وهدفت دراسة أبو جراد وصالح (2021) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي السائد في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة. سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير أبعاد المناخ المدرسي (الدعم الإداري، العلاقات الإنسانية، فرص النمو المهني) على شعور المعلمين بالإجهاد والتعب العاطفي وفقدان الإنجاز الشخصي. وشكلت الدراسة مساهمة علمية في ربط العوامل التنظيمية بالمشكلات النفسية التي تواجه المعلمين في بيئة العمل. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بقطاع غزة، حيث بلغت عينة الدراسة (180) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت أداتين رئيسيتين: مقياس المناخ المدرسي الذي اشتمل على (32) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، ومقياس الاحتراق الوظيفي المكون من (22) فقرة بناءً على نموذج ماسلاش. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين المناخ المدرسي الإيجابي ومستوى الاحتراق الوظيفي. وأوصت الدراسة بأهمية تحسين بيئة العمل المدرسية وتعزيز العلاقات الإنسانية والدعم الإداري لتقليل الاحتراق الوظيفي.

وطبق الحربي (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية الإدارية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. وقد ركزت الدراسة على تحليل الأنماط القيادية (التحويلي، التبادلي، المتساهل) وتأثيرها في خفض أو زيادة مستويات الاحتراق الوظيفي الذي يعاني منه المعلمون، خاصة في ظل التحديات الإدارية والضغوط المهنية. جاءت أهمية الدراسة من الحاجة إلى تعزيز فعالية القيادة المدرسية بوصفها عاملاً مؤثرًا في الصحة النفسية للمعلمين ورفع جودة المخرجات التعليمية. شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم، واختيرت عينة عشوائية طبقية مكوّنة من (420) معلماً ومعلمة من مختلف المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي). اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطوّر أداتين: الأولى لقياس الأنماط القيادية الإدارية وتضمنت (36) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط، والثانية لقياس الاحتراق الوظيفي بالاعتماد على مقياس ماسلاش المكوّن من (22) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد. وأظهرت النتائج أن النمط القيادي التحويلي كان الأكثر ارتباطاً بخفض مستوى الاحتراق، في حين ارتبط النمط المتساهل بارتفاع مستويات الاحتراق. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب القيادات المدرسية على الأساليب التحويلية في القيادة وتعزيز الدعم النفسي للمعلمين.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء تحليل للدراسات السابقة التي تناولت متغيري القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي في السياق التعليمي، وذلك بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها، واستخلاص النتائج العامة، وتحديد أوجه الاستفادة منها، وبيان ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

أولاً: أوجه التشابه والاختلاف

1. من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الإبداعية بين التعرف على مستوى ممارستها لدى مديري المدارس (بدر، 2024؛ الخثعمي والألفي، 2020؛ داناجي وغول، 2023)، واستكشاف علاقتها بمتغيرات أخرى كالتوافق المهني (حسن، 2024)، وإدارة الجودة الشاملة (عودة والعمري، 2024)، والرشاقة التنظيمية (البربري، 2021)، والكفاءة الذاتية والتفاؤل الأكاديمي (الدرس وعرايس، 2024)، بالإضافة إلى تقديم تصورات مفاهيمية (بيريسفورد–دي وآخران، 2022) وتقييم تصورات المعلمين (إرتاس، 2022؛ إرتاس وكوتبوجا، 2022) ومؤشرات القيادة الإبداعية (منصور والجندي، 2023) ومهاراتها (زمبات، 2022). **أما دراسات الاحتراق الوظيفي**، فقد هدفت إلى تحديد علاقته بالمناخ المدرسي (أبو جراد وصالح، 2021)، والكفايات التدريسية (بدوي وسليمان، 2023)، والشفقة بالذات (جلجل وآخرون، 2024)، وأنماط القيادة (الحربي، 2021)، والرضا المهني (السنيدي، 2022)، وإدارة الأزمات (المشيبين والورثان، 2024)، والعوامل النفسية والاجتماعية (إينغداو وآخرون، 2023؛ لوكا، 2023)، وإرهاق التعاطف والضغط الثانوي (أوبرغ وآخرون، 2023)، وصمت الموظف والأمان النفسي (لاينيدي ومونتغومري، 2023)، والضغط المهني والمرونة والسعادة (مون وآخرون، 2022)، وأسباب الاحتراق لدى معلمي التربية الخاصة (سانغ وآخرون، 2022).

2. من حيث المنهج:

غلب المنهج الوصفي التحليلي على معظم الدراسات في كلا المجالين (بدر، 2024؛ حسن، 2024؛ الدرس وعرايس، 2024؛ عودة والعمري، 2024؛ البربري، 2021؛ الخثعمي والألفي، 2020؛ أبو جراد وصالح، 2021؛ بدوي وسليمان، 2023؛ السنيدي، 2022؛ القنيصي ومحمد،

2022؛ لوكا، 2023). كما استخدمت بعض الدراسات المنهج النوعي (منصور والجندي، 2023؛ إرتاس، 2022؛ إرتاس وكوتبوجا، 2022؛ بيريسفورد–دي وآخران، 2022) والمنهج الكمي الوصفي (داناجي وغول، 2023؛ زمبات، 2022) والمنهج الكمي الارتباطي (جلجل وآخرون، 2024؛ الحربي، 2021؛ إينغداو وآخرون، 2023؛ أوبرغ وآخرون، 2023؛ لاينيدي ومونتغومري، 2023؛ مون وآخرون، 2022) والمنهج الكمي المقطعي (إينغداو وآخرون، 2023) والمنهج الكمي التفسيري (سانغ وآخرون، 2022).

3. من حيث العينة:

تنوعت العينات في الدراسات السابقة من حيث الحجم والموقع الجغرافي والمرحلة التعليمية. شملت العينات مديري ومعلمي المدارس الحكومية والخاصة في دول مختلفة مثل فلسطين (بدر، 2024؛ منصور والجندي، 2023؛ أبو جراد وصالح، 2021)، والعراق (حسن، 2024)، ومصر (الدرس وعرايس، 2024)، والأردن (عودة والعمري، 2024)، وتركيا (داناجي وغول، 2023؛ إرتاس، 2022؛ إرتاس وكوتبوجا، 2022؛ زمبات، 2022)، والمملكة العربية السعودية (البربري، 2021؛ الخثعمي والألفي، 2020؛ الحربي، 2021؛ السنيدي، 2022؛ القنيصي ومحمد، 2022)، وإثيوبيا (إينغداو وزميليه، 2023)، والولايات المتحدة الأمريكية (أوبرغ وزميليه، 2023)، والمملكة المتحدة (لاينيدي ومونتغومري، 2023)، والبرازيل (لوكا، 2023)، وكوريا الجنوبية (مون وآخرون، 2022)، والصين (سانغ وآخرون، 2022). وتراوحت أحجام العينات بين (18) مشاركًا في الدراسات النوعية و (586) مشاركًا في الدراسات الكمية.

4. من حيث الأداة:

كانت الاستبانة الأداة الأكثر استخدامًا في الدراسات الكمية لقياس متغيرات القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي والمتغيرات الأخرى ذات الصلة. استخدمت معظم دراسات الاحتراق الوظيفي مقياس ماسلاش للاحتراق الوظيفي (MBI). كما تم تطوير استبانات خاصة لقياس القيادة الإبداعية بأبعاد مختلفة (بدر، 2024؛ حسن، 2024؛ الدرس وعرايس، 2024؛ عودة والعمري، 2024؛ البربري، 2021؛ الخثعمي والألفي، 2020؛ زمبات، 2022؛ داناجي وغول، 2023). في الدراسات النوعية، تم استخدام المقابلات شبه المهيكلة (منصور والجندي، 2023؛ إرتاس، 2022؛ إرتاس وكوتبوجا، 2022) والمقابلات المفتوحة (بيريسفورد–دي وآخران، 2022).

ثانياً: من حيث نتائج الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية يتراوح بين المتوسط والمرتفع ويتأثر بعدد سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، ويرتبط إيجابًا بمتغيرات تنظيمية ومهنية متعددة. وفي المقابل، كشفت دراسات الاحتراق الوظيفي عن علاقته السلبية بالمناخ المدرسي الإيجابي والرضا المهني والكفايات التدريسية، ودور القيادة التحويلية والشفقة بالذات في خفض مستوياته، وتأثير العوامل التنظيمية والنفسية والاجتماعية وإدارة الأزمات عليه.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

- تحديد المفاهيم والأبعاد: ساهمت الدراسات السابقة في توضيح المفاهيم النظرية للقيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي وأبعاد كل منهما في السياق التعليمي، مما يوفر إطارًا نظريًا للدراسة الحالية.
- تحديد المتغيرات ذات الصلة: قدمت الدراسات مؤشرات حول المتغيرات التنظيمية والشخصية التي ترتبط بالقيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي، مما يساعد في تحديد المتغيرات التي يمكن تناولها في الدراسة الحالية.
- توجيه المنهجية والأدوات: استعرضت الدراسات المناهج والأدوات البحثية المختلفة المستخدمة في دراسة هذه المفاهيم، مما يوفر خيارات منهجية وأدوات قياس يمكن الاستفادة منها في تصميم الدراسة الحالية.
- توفير نتائج للمقارنة: تقدم نتائج الدراسات السابقة أساسًا للمقارنة مع نتائج الدراسة الحالية، مما يساعد في تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف والمساهمة الجديدة للدراسة الحالية.
- تحديد الثغرات البحثية: ساعد تحليل الدراسات السابقة في تحديد الثغرات المعرفية التي لم يتم تناولها بشكل كافٍ، مما يوجه الدراسة الحالية نحو تقديم إضافة جديدة للمعرفة.
- استخلاص التوصيات العملية: قدمت الدراسات السابقة توصيات عملية حول كيفية تعزيز القيادة الإبداعية والحد من الاحتراق الوظيفي، مما يمكن أن يثري مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها.

رابعاً: ما تميَّزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

- التركيز على العلاقة المباشرة: تسعى الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة المباشرة بين القيادة الإبداعية كما يدركها المعلمون والحد من الاحتراق الوظيفي لديهم، وهو ما قد لا يكون محورًا رئيسيًا في معظم الدراسات السابقة بشكل مباشر.
- استكشاف الآليات المحتملة: قد تتجاوز الدراسة الحالية مجرد تحديد العلاقة الارتباطية لاستكشاف الآليات المحتملة التي من خلالها يمكن للقيادة الإبداعية أن تؤثر على مستويات الاحتراق الوظيفي.
- التأصيل في سياق محلِّي: تركز الدراسة الحالية على البيئة التعليمية في لواء حيفا، مما قد يوفر رؤى أكثر دقة وملاءمة للواقع المحلي مقارنة بدراسات أجريت في سياقات ثقافية وتعليمية مختلفة.
- تقديم نموذج متكامل من خلال تصوُّر مقترح للحد من الاحتراق الوظيفي وزيادة مستويات القيادة الإبداعية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضًا منهجيًا دقيقًا لإجراءات الدراسة وطرائق تنفيذها، حيث يُقدّم توصيفًا شاملاً للمنهجية البحثية المعتمدة، ويُعرّف بمجتمع الدراسة وخصائصه، وآلية اختيار العينة وضبطها وفق اعتبارات منهجية دقيقة. كما يستعرض الفصل تصميم أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلة)، وخطوات بنائها، ومعايير التحقق من صدقها وثباتها. بالإضافة إلى ذلك، يُوضّح الفصل الإطار المفاهيمي والإجرائي للمتغيرات، ومخطط التصميم البحثي الذي استندت إليه الدراسة، وينتهي بشرح مفصل للأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات الكمية والنوعية، بما يتوافق مع أهداف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها.

1.3 منهجيَّة الدِّراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على **المنهج المختلط (Mixed Method)** بشقّيه الكمي والنوعي، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وسعيه إلى تقديم رؤية تكاملية ومعمقة حول العلاقة بين متغيري الدراسة :*القيادة الإبداعية لدى المديرين والحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين* في مدارس لواء حيفا.

فمن جهة، استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي الارتباطي** كإطار كمي لدراسة العلاقة بين المتغيرين في بيئة طبيعية واقعية، واستكشاف مستوى ممارسة القيادة الإبداعية، ودورها في خفض مؤشرات الاحتراق الوظيفي، دون تدخل تجريبي مباشر. تم جمع البيانات الكمية باستخدام استبانة

مغلقة، طُوِّرت خصيصاً لهذه الدراسة وفق مقياس "ليكرت الخماسي"، واشتملت على ستة أبعاد لقياس القيادة الإبداعية، وخمسة أبعاد إيجابية لقياس مستوى الحد من الاحتراق الوظيفي.

ومن جهة أخرى، ولتحليل البيانات النوعية، تم الاعتماد على منهجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) عبر التكويد المفتوح واستخلاص المحاور الجوهرية الداعمة للتصور المقترح. كجزء من التصميم المختلط، وذلك من خلال مقابلات شبه منظمة مع عينة قصدية من مديري المدارس، بغرض التعمق في فهم الظاهرة المدروسة، واستكشاف الآليات التطبيقية والقيادية التي تعزز بيئة داعمة تقلل من مستويات الإجهاد المهني لدى المعلمين. وقد مكّن هذا المسار النوعي من الكشف عن المضامين التربوية التي لا يمكن رصدها عبر الأدوات الكمية فقط، وساهم في بناء تصور عملي قائم على معطيات ميدانية.

يُسهم هذا المنهج التكاملي في تقديم صورة شاملة للظاهرة قيد الدراسة، ويُمكّن الباحثة من الربط بين الأبعاد النظرية والواقعية بشكل علمي ممنهج، ما يدعم الوصول إلى نتائج دقيقة وتوصيات تطويرية قابلة للتطبيق في السياق التعليمي العربي في لواء حيفا.

2.3 مُجتمع الدِّراسة وعيّنتها

1.2.3 مُجتمع الدِّراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس، والمعلمين والمعلمات العاملين في المدارس العربية الواقعة ضمن حدود لواء حيفا، والتابعة إداريًا لوزارة التربية والتعليم في دولة الاحتلال.

يُعد هذا اللواء من الألوية التعليمية الكبرى التي تضم عددًا متنوعًا من المدارس الحكومية، ويتوزع فيها المعلمون والمعلمات على مختلف المراحل التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية).

وبحسب بيانات وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية (2025)، والتقارير الصادرة عن المؤسسات التربوية العربية، بلغ عدد المعلمين العرب العاملين في مدارس لواء حيفا **(10,667)** معلماً ومعلمة، يشكل الذكور منهم نحو **(42%)**، بينما تُشكّل الإناث ما نسبته **(58%)**، ويتفاوت توزيعهم بحسب المؤهلات الأكاديمية وسنوات الخبرة والتخصصات.

أما عدد مديري ومديرات المدارس العربية في هذا اللواء، فبلغ **(834)** مديراً ومديرة، يعملون في مؤسسات تعليمية متنوعة من حيث الحجم، والموقع الجغرافي، والمرحلة التعليمية. والجدول (1.3) يوضِّح توزيع مجتمع الدِّراسة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول (1.3): توزع مجتمع الدِّراسة حسب متغيرات الدراسة

المُتغيِّرات المُستقلَّة		التِّكرار	النِّسبة المِئويَّة
الجنس	ذكر	4480	42%
	أنثى	6187	58%
	المجموع	10667	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	6400	60%
	ماجستير فأعلى	4267	40%
	المجموع	10667	100%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	1600	15%
	5- أقل من 10 سنوات	3200	30%
	10سنوات فأكثر	5867	55%

	المجموع	10667	100%
التخصص	علمي	4267	40%
	إنساني	6400	60%
	المجموع	10667	100%

2.2.3 عيّنة الدّراسة:

1.2.2.3 العيّنة الاستطلاعيَّة:

اختارت الباحثة عيّنة استطلاعيَّة بلغ قوامها (30) فردًا من المعلمين والمعلّمات العاملين في مدارس لواء حيفا، وذلك بهدف تطبيق أولي لأداة الدراسة الاستبانة بمحوريها (القيادة الإبداعية، والحد من الاحتراق الوظيفي)، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من حيث الصدق الظاهري والثبات الإحصائي.

وقد تمّ استبعاد هذه العينة الاستطلاعية من العينة الأساسية للدراسة، حتى لا تؤثر على نزاهة النتائج ودقتها، وقد تم اختيار أفرادها بطريقة قصدية من مدارس متنوعة تمثل بعض خصائص مجتمع الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية، والتخصص)، لتكون مُمثلة تمثيلًا أوليًا يُعين على تطوير الأداة وتهيئتها للتطبيق النهائي على العينة الرئيسة.

2.2.2.3 عيّنة الدّراسة الفعلية:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على العيّنة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sampling)، لكونها تُمثّل الطريقة الأنسب لتحقيق التمثيل الحقيقي لمجتمع الدراسة، وتجنب الانحياز في التقديرات الإحصائية، لا سيّما عند وجود فروق واضحة بين الطبقات وفقًا لمتغيرات ديموغرافية. وقد تمّ اختيار العينة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس العربية التابعة للواء حيفا، والبالغ عددهم بحسب بيانات وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية (2025) قرابة (10667) معلم ومعلمة.

في المرحلة الأولى، قامت الباحثة بتحديد الطبقات الرئيسة بناءً على خمسة متغيرات مستقلة لها أهمية تفسيرية في متغيرات الدراسة، وهي :الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة الدراسية، والتخصص .ثم حُدِّدت نسب كل طبقة من إجمالي المجتمع الأصلي (10667 معلم/معلمة) باستخدام البيانات التقديرية الرسمية والتوزيعات الواقعية.

في المرحلة الثانية، تم تحديد حجم العينة الكلية باستخدام معادلة ستيفن طومسون (Stephen Thompson) المناسبة للدراسات التربوية، على النحو الآتي:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot P(1-P)}{D^2(N-1) + Z^2 \cdot P(1-P)}$$

وبحسب المعطيات التالية:

- حجم المجتمع N= 10667
- مستوى الثقة 95% حيث Z=1.96

- نسبة توفر الخاصية المفترضة P=0.50

- الحد الأقصى للخطأ المسموح به D=0.05

$$\frac{(0.5-1)\cdot 0.5\cdot {}^{2}(1.96)\cdot 10667}{(0.5-1)\cdot 0.5\cdot {}^{2}(1.96)+(1-10667)\cdot {}^{2}(0.05)}=n$$

$$\frac{0.25\cdot 3.8416\cdot 10667}{0.25\cdot 3.8416+10666\cdot 0.0025}=n$$

$$\frac{0.9604\cdot 10667}{0.9604+26.665}=n$$

$$370.7\approx \frac{10240.45}{27.6254}=n$$

وبالتالي، فإن حجم العينة المطلوب بلغ تقريبًا (371) معلماً ومعلمة.

ولضمان أعلى درجات الدقة والتغطية، قامت الباحثة باعتماد (400) مشاركاً في العينة الأساسية.

وقد روعي في توزيع العينة داخل كل طبقة الحفاظ على النسبة ذاتها التي تمثلها الطبقة في المجتمع الأصلي .وتم تحديد نسب العينات داخل كل فئة باستخدام آلية التوزيع النسبي (Proportional Allocation)، بما يُمكّن من ضمان التمثيل العادل والمتوازن لجميع فئات مجتمع الدراسة، وتحقيق قدر أكبر من التعميم والدقة في نتائج التحليل. والجدول التالي يُبيّن توزيع أفراد العينة الكمية بحسب المتغيرات الديموغرافية:

الجدول (2.3): توزع أفراد العينة الكمية (400) حسب المتغيرات الديموغرافية

المُتغيِّرات الديمغرافية		التِّكرار	النِّسبة المِئويَّة
الجنس	ذكر	167	41.7%
	أنثى	233	58.3%
	المجموع	400	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	276	68.9%
	ماجستير فأعلى	124	31.1%
	المجموع	400	100%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	91	22.8%
	5- أقل من 10 سنوات	152	38.1%
	10سنوات فأكثر	157	39.1%
	المجموع	400	100%
التخصص	علمي	213	53.3%
	إنساني	187	46.7%
	المجموع	400	100%

3.2.2.3 عينة المقابلة (البيانات النوعية):

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات النوعية على أسلوب المقابلة شبه المنظمة، بهدف تعميق فهم ظاهرة الدراسة، ودعم نتائج التحليل الكمي بمضامين نوعية تُسهم في بناء التصور المقترح. وقد

تكونت عينة المقابلة من (35) مديرًا ومديرة من مديري المدارس العربية التابعة للواء حيفا، تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة القصدية وفقًا لمعايير محددة، مثل: التنوع في الجنس، وسنوات الخبرة الإدارية، والمرحلة الدراسية، والموقع الجغرافي للمدرسة.

وقد روعي في تشكيل العينة أن تُعبّر عن تنوع الواقع الميداني، وتُمكّن من الحصول على رؤى معمقة وثرية حول موضوع القيادة الإبداعية ودورها في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. وقد تم تحليل بيانات المقابلات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) الذي سمح باشتقاق رموز وفئات ومحاور داعمة للتصور التطويري المقترح.

3.3 اداتا الدِّراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على منهجين تكميليين (كميّ ونوعيّ) في جمع البيانات، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة الرئيسة واستقصاء العلاقات بين متغيريها: "ممارسة القيادة الإبداعية" و"الحد من الاحتراق الوظيفي"، وكذلك الوصول إلى تصور مقترح يفعّل ممارسة مدير المدرسة للقيادة الإبداعية في التخفيف من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. ولتحقيق ذلك، تم بناء أداتين للدراسة : استبانة كمية مغلقة لقياس المتغيرات الرئيسة من وجهة نظر المعلمين، وأداة نوعية مفتوحة للحصول على بيانات معمقة من المديرين.

1.3.3 الاستبانة:

تكوّنت الاستبانة الكمية من **ثلاثة أجزاء** رئيسة:

الجزء الأول: البيانات الديموغرافية

تضمّن هذا الجزء أربعة متغيرات تصنيفية تُستخدم في تحليل الفروق بين استجابات أفراد العينة، وهي:(الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص).

الجزء الثاني: محور القيادة الإبداعية

صممت الباحثة هذه الأداة لقياس واقع ممارسة مديري المدارس العربية في لواء حيفا للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين. وقد تم تطوير الفقرات بناءً على الأدبيات التربوية الحديثة والدراسات السابقة، مثل: الخثعمي والألفي (2020)، وحسن (2024)، وبدر (2024)، والمعراج (2020)، وكينجلنج (Qingling 2020)، وإرتاش وكوتبوغا (Ertaş & Kotboğa, 2022)، وفان دن بيرج وآخرون(Van den Berg et. al. ,2023).

وتتألف هذه الأداة من (34) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة:

1. التحفيز على التفكير الإبداعي.
2. دعم المبادرات والابتكار.

3. المرونة القيادية.

4. الاتصال والتواصل الفعّال.

5. التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار.

6. الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية.

الجزء الثالث: محور الحد من الاحتراق الوظيفي

قامت الباحثة ببناء هذه الأداة لقياس درجة فاعلية الممارسات القيادية الإبداعية في الحد من مظاهر الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا. وقد استندت الباحثة في تطوير هذه الأداة إلى النموذج المفاهيمي لماسلاش وليتر (Maslach & Leiter, 2022) في دراستهما حول الاحتراق المهني وعوامله التنظيمية، مع اعتماد اتجاه معاكس إيجابي يركز على الوقاية من الاحتراق وتخفيف مظاهره، من خلال دعم الممارسات القيادية الفعّالة داخل بيئة المدرسة.

كما استفادت الباحثة من نتائج وتحليلات عدد من الدراسات التربوية السابقة التي ركزت على الاحتراق الوظيفي في السياقات التعليمية، ومن أبرزها: ملحم (2019) ، الحضرمي (2019) ، الغفيلي (2019)، الوائلي (2017)، ووانج واخرون (Wang et al. ,2021)،ومون واخرون (Mun et al. , 2022)، وجاج وهيرن(Gage, & Hirn ,2022) , وفان واخرون(Van al., 2023). وقد تم تصميم الأداة بصورته النهائية لتحتوي على (26) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة تمثل مؤشرات وقائية/داعمة للحد من الاحتراق الوظيفي، على النحو الآتي:

1. **تقليل الإرهاق العاطفي (Emotional Exhaustion Reduction):** ويقيس مدى فعالية الإدارة في تقليص المشاعر السلبية الناتجة عن ضغوط العمل المزمنة.

2. **تعزيز الإنجاز الشخصي (Enhancing Personal Accomplishment)**: ويتناول مشاعر الكفاءة الذاتية، ودعم الإنجاز، والاعتراف بجهود المعلمين.

3. **تحسين العلاقات المهنية (Improving Professional Relationships)**: ويُعنى بقياس جودة التفاعل المهني داخل البيئة المدرسية بين الزملاء والإدارة.

4. **تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية (Reducing Depersonalization)**: ويركز على تعزيز البُعد الإنساني في التفاعل الإداري مع المعلمين، وتشجيع التعبير عن الذات.

5. **الدعم المهني والتدريب المستمر (Professional Support and Ongoing Development)**: ويتناول دور المدرسة والإدارة في دعم النمو المهني وتوفير فرص تطوير فعالة.

تمت الإجابة على جميع فقرات الأداة باستخدام **مقياس ليكرت الخماسي**، وفق التدرج الآتي:

(كبيرة جداً = 5)، (كبيرة = 4)، (متوسطة = 3)، (قليلة = 2)، (قليلة جداً = 1).

ويعكس ارتفاع متوسط الاستجابة في هذه الأداة على **درجة فاعلية القيادة المدرسية في الوقاية من الاحتراق الوظيفي أو خفضه**، وليس مستوى وجوده لدى المعلمين، ما يجعل التفسير يرتبط بسياق إيجابي داعم.

1.1.3.3 صدق أداة الدراسة (الاستبانة)

يُقصد بصدق أداة الدراسة أن تكون الأداة قادرة فعليًا على قياس المفهوم الذي وضعت من أجله دون أن تقيس مفاهيم أخرى، أي أن تكون الفقرات شاملة وواضحة ومناسبة لسياق الفئة المستهدفة. وتحقيقًا لذلك، حرصت الباحثة على التحقق من **الصدق الظاهري والمحتوى** لأداة الدراسة الاستبانة، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

أ) صدق المحتوى:

للتحقّق من صدق المحتوى أو ما يُعرف بصدق المحكّمين لأداة الدراسة، قامت الباحثة بعرض الاداة الاستبانة على نخبة من المحكّمين المتخصصين في الإدارة التربوية والقيادة المدرسية، والعلوم التربوية، ممن يحملون درجة الدكتوراه. وبلغ عدد المحكّمين المشاركين في عملية التحكيم (10) محكّمين، كما هو موضح في الملحق (ب).

وبالنسبة لمحور القيادة الإبداعية: تكون في صورته الأولية من (36) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة. وبعد تحليل آراء المحكّمين واعتماد معيار اتفاق (70%) كحدّ أدنى لقبول الفقرة، أجرت الباحثة التعديلات المقترحة على صياغة بعض الفقرات، كما تم حذف فقرتين لم تحقق النسبة المطلوبة من الاتفاق. وبهذا، أصبحت الصورة النهائية المعتمدة للاداة مكوّنة من (34) فقرة.

أما محور الحد من الاحتراق الوظيفي: فقد تكون في صورته الأولية من (27) فقرة موزعة على خمسة أبعاد إيجابية. وبعد مراجعة المحكّمين وتلقي ملاحظاتهم حول الدقة والوضوح والارتباط

بأهداف الدراسة، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللغوية اللازمة، وحذفت فقرة واحدة بناءً على توصيات متكررة. وبهذا أصبح في صورته النهائية مكون من (26) فقرة، صالحة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ب) صدق البناء لفقرات القيادة الإبداعية:

قامت الباحثة باختبار الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال تطبيقها على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) مُعلّمًا ومُعلّمةً، بهدف التحقق من مدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه. وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لحساب درجة العلاقة بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للبُعد الذي تندرج تحته.

ويُبيّن الجدول (3.3) مُعاملات الارتباط بين كلِّ فقرة من فقرات مقياس القيادة الإبداعية والدَّرجة الكليَّة للمقياس.

الجدول (3.3): معاملات ارتباط فقرات أداة القيادة الإبداعية بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة (ن = 35)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التحفيز على التفكير الإبداعي			المرونة القيادية		
1	0.68**	0.79**	12	0.59*	0.72**
2	0.69**	0.84**	13	0.69**	0.83**
3	0.79**	0.87**	14	0.81**	0.89**
4	0.78**	0.88**	15	0.92**	0.91**

5	0.77**	0.89**	16	0.58*	0.77**
6	0.88**	0.92**			
معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية	**0.91**		معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية	**0.89**	
دعم المبادرات والابتكار			الاتصال والتواصل الفعال		
7	0.79**	0.89**	17	0.86**	0.88**
8	0.87**	0.91**	18	0.69**	0.83**
9	0.92**	0.90**	19	0.78**	0.84**
10	0.75**	0.85**	20	0.56*	0.72**
11	0.82**	0.87**	21	0.93**	0.90**
			22	0.91**	0.90**
معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية	**0.93**		معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية	**0.95**	
التمكين والمشاركة			الرؤية المستقبلية والحساسية للمشكلات		
23	0.75**	0.82**	28	0.89**	0.91**
24	0.67**	0.80**	29	0.82**	0.84**
25	0.84**	0.86**	30	0.71**	0.78**
26	0.94**	0.91**	31	0.84**	0.87**
27	0.58*	0.72**	32	0.85**	0.90**
			33	0.91**	0.92**
			34	0.78**	0.85**
معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية	**0.96**		معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية	**0.94**	
الدرجة الكلية للمقياس			**0.95**		

**: دالَّة إحصائيًّاً عند مُستوى الدِّلالة ($\alpha = .05$) *: دالَّة إحصائيًّاً عند مُستوى الدِّلالة ($\alpha = 0.01$).

تشير نتائج الجدول (3.3) إلى أن جميع فقرات القيادة الإبداعية أظهرت معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا مع المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للأداة، وبناء عليه، تعد الأداة ذا صدق بنائي مرتفع، ويمكن الاعتماد عليه لقياس القيادة الإبداعية في البيئة المدرسية المستهدفة.

ج) صدق البناء لفقرات الحد من الاحتراق الوظيفي:

قامت الباحثة باختبار الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال تطبيقها على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) مُعلّمًا ومُعلّمةً، بهدف التحقق من مدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه. وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لحساب درجة العلاقة بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للبُعد الذي تندرج تحته. ويُبيِّن الجدول (4.3) مُعاملات الارتباط بين كلِّ فقرة من فقرات أداة الحد من الاحتراق الوظيفي والدَّرجة الكليَّة للأداة.

الجدول (4.3): معاملات ارتباط فقرات أداة الحد من الاحتراق الوظيفي بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
تقليل الإرهاق العاطفي			**تعزيز الإنجاز الشخصي**		
1	0.74**	0.75**	6	0.83**	0.86**
2	0.76**	0.74**	7	0.88**	0.84**
3	0.69**	0.73**	8	0.74**	0.79**

4	0.60**	0.66**	9	0.79**	0.77**
5	0.58**	0.70**	10	0.63**	0.74**
معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية	**0.76**		**معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية**	**0.86**	
تحسين العلاقات المهنية			**تقليل التبلد واللاشخصانية**		
11	0.69**	0.72**	17	0.74**	0.77**
12	0.74**	0.78**	18	0.78**	0.80**
13	0.73**	0.76**	19	0.77**	0.82**
14	0.77**	0.86**	20	0.47**	0.56*
15	0.80**	0.84**	21	0.76**	0.85**
16	0.61**	0.78**			
معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية	**0.87**		**معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية**	**0.81**	
الدعم المهني والتدريب					
22	0.70**	0.84**	25	0.78**	0.88**
23	0.72**	0.79**	26	0.79**	0.82**
24	0.75**	0.85**			
معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية		**0.90**			
الدرجة الكلية للمقياس		**0.94**			

**: دالَّة إحصائيًّاً عند مُستوى الدِّلالة ($\alpha = .05$) *: دالَّة إحصائيًّاً عند مُستوى الدِّلالة ($\alpha = 0.01$).

تشير نتائج الجدول (4.3) إلى أن جميع فقرات الحد من الاحتراق الوظيفي أظهرت معاملات ارتباط دالّة إحصائيًا إما عند مستوى (α =.05) أو (α =.01)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.47) و(0.88)، وهي ضمن الحدود المقبولة تربويًا وإحصائيًا.

وقد حققت الفقرات (7)، (6)، (25)، و(26) أعلى معاملات ارتباط، مما يدل على قوة تمثيلها لمجالاتها وللبنية العامة للأداة. في المقابل، كانت أقل قيمة ارتباط للفقرة (20) إلا أنها لا تزال دالة إحصائيًا ومقبولة ضمن المعايير. وتعكس هذه النتائج صدقًا بنائيًا مرتفعًا، مما يدعم صلاحية الأداة لتطبيقه ميدانيًا في البيئة التعليمية المستهدفة.

2.1.3.3 ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

يُقصد بثبات فقرات أداة الدراسة قدرة الأداة على إعطاء نتائج متسقة ومستقرة في حال تكرار التطبيق على العينة نفسها في ظروف متقاربة، أي أن الثبات يُشير إلى مدى موثوقية نتائج الأداة عبر الزمن وعدم تأثرها بالتقلبات العرضية.

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) مشاركًا من خارج العينة الأصلية، وتم حساب معاملات الثبات بطريقتين:

(1) معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة **كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)**

(2) معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة **سبيرمان–براون (Split–Half Reliability)**.

يوضح الجدول التالي نتائج معاملات الثبات:

الجدول (5.3): معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا وسبيرمان–براون

الاستبانة وأبعادها	مُعامل كرونباخ ألفا	مُعامل سبيرمان براون
أداة القيادة الإبداعية (كليًا)	**0.91**	**0.86**
التحفيز على التفكير الإبداعي	0.83	0.79
دعم المبادرات والابتكار	0.85	0.80
المرونة القيادية	0.87	0.83
الاتصال والتواصل الفعّال	0.82	0.78
التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	0.84	0.80
الرؤية المستقبلية	0.88	0.84
أداة الحد من الاحتراق الوظيفي (كليًا)	**0.89**	**0.85**
تقليل الإرهاق العاطفي	0.81	0.77
تعزيز الإنجاز الشخصي	0.83	0.79
تحسين العلاقات المهنية	0.80	0.75
تقليل التبلد أو اللاشخصانية	0.84	0.78
الدعم المهني والتدريب المستمر	0.85	0.80

تُظهر البيانات في الجدول أعلاه أن جميع معاملات الثبات كانت مرتفعة ودالة إحصائيًا، حيث تراوحت بين (0.80 – 0.91) في كرونباخ ألفا، و(0.75 – 0.86) في سبيرمان براون، وهي

قيم تتجاوز الحد الأدنى المقبول علميًا (0.70)، مما يشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والثبات، وصلاحيتها للاستخدام في تطبيق الدراسة الميدانية بثقة علمية ومنهجية عالية.

3.1.3.3 تصحيح أداة الدراسة (الاستبانة)

تضمنت الاستبانة محورين هما: القيادة الابداعية، والحد من الاحتراق الوظيفي. ولأغراض تفسير مستويات الاستجابة، تم اعتماد معيار تقويم من خمس فئات، يُسهم في تقديم حكم دقيق على درجات المتوسطات الحسابية لكل عبارة، ولكل بُعد من أبعاد المقاييس، وكذلك للمقياسين ككل.

فيما يلي جدول يوضح الأوزان التقديرية المعتمدة في الحكم على مستوى المتوسط الحسابي:

الجدول (6.3): الأوزان المُستخدمة في الحكم على نتائج الدِّراسة (الكمية)

المُتوسِّط الحسابي (مِن – إلى)	المُستوى
1.00 – 1.80	منخفض جدًا
1.81 – 2.60	منخفض
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5.00	مرتفع جدًا

واستخدمت الباحثة اختبار كولموغوروف–سمرنوف (Kolmogorov–Smirnov) ؛ للتأكُّد من مدى اتِّباع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي، وهو إجراء ضروري قبل الشروع في استخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية(Parametric Tests) ، حيث يشترط هذا النوع من التحليل أن تكون البيانات موزعة توزيعًا طبيعيًا.

وقد تم تطبيق هذا الاختبار على درجات استجابات عيِّنة الدراسة الاستطلاعية على أداتي القيادة الإبداعية والحد من الاحتراق الوظيفي، للتحقق من طبيعة توزيع البيانات الخاصة بكل مقياس.

الجدول (7.3): اختبار التَّوزيع الطَّبيعي (Sample Kolmogorov–Smirnov)

مقاييس الدراسة	عدد الفقرات	قيمة Z	القيمة الاحتماليَّة
مقياس القيادة الإبداعية	30	0.051	0.144
مقياس الحد من الاحتراق الوظيفي	25	0.046	0.085

يتضح من نتائج الجدول (7.3) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) لكل من مقياس القيادة الإبداعية ومقياس الحد من الاحتراق الوظيفي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) ، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين التوزيع الفعلي للبيانات والتوزيع الطبيعي، أي أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

وبناءً على ذلك، فإن جميع الفرضيات والأسئلة الكمية التي تتطلب اختبارات إحصائية ستُعالج باستخدام الاختبارات المعلمية مثل (T-test ، ANOVA ، Pearson)، مما يدعم صدق نتائج الدراسة ومصداقية أدواتها الإحصائية في قياس الظواهر التربوية قيد البحث في مدارس لواء حيفا.

2.3.3 أداة المقابلة

استخدمت الباحث المقابلة الفردية من خلال طرح الأسئلة بصورة فردية على أفراد عينة الدراسة، واعتمدت الاسئلة المفتوحة التي حددت مسبقاً، والتي تتيح للمفحوصين التعبير بلغتهم الخاصة، وتضمنت الصورة الأولية لأداة المقابلة من (6) أسئلة مفتوحة وشبه منظمة، موزعة على محوري الدراسة الرئيسين: القيادة الإبداعية، والحد من الاحتراق الوظيفي، وموجهة لفئة مديري ومديرات المدارس.

1.2.3.3 صدق أداة المقابلة:

للتحقق من صدق أداة المقابلة في هذه الدراسة، تم اعتماد صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكّمين، إذ عرضت الباحثة أسئلة المقابلة في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القيادة التربوية والعلوم التربوية، إذ بلغ عددهم (10) محكّمين من

الحاصلين على درجة الدكتوراه في مجالات ذات صلة. وقد تضمنت الصورة الأولية لأداة المقابلة من (6) أسئلة مفتوحة وشبه منظمة، موزعة على محوري الدراسة الرئيسين :القيادة الإبداعية، والحد من الاحتراق الوظيفي، وموجهة لفئة مديري ومديرات المدارس.

وقد اعتمد معيار نسبة الاتفاق (70%) بين المحكمين كحد أدنى لقبول السؤال ضمن أداة المقابلة. وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة على صياغة بعض الأسئلة دون حذف أي منها، حيث اتسمت الأسئلة بوضوح الصياغة وارتباطها المباشر بمضامين الدراسة وأهدافها، وقد أكّد غالبية المحكّمين على ملاءمة الأداة من حيث الشمول، التركيز، والارتباط الوثيق بمحاور الدراسة.

وبناء عليه، يمكن القول إن أداة المقابلة قد تحقّق فيها الصدق الظاهري بدرجة مقبولة علميًا، مما يتيح استخدامها لجمع البيانات النوعية من أفراد العينة بشكل موثوق.

2.2.3.3 ثبات أداة المقابلة:

للتحقق من ثبات أداة المقابلة، استخدمت الباحثة طريقة الثبات عبر الزمن (Test–retest)، وذلك بتحليل استجابات عينة استطلاعية مكونة من (8) مشاركين من مديري المدارس من خارج العينة الرئيسة. تم إجراء التحليل الأول للمقابلات، ثم أُعيد التحليل بعد مرور أسبوعين باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969)، التي تُستخدم في تحليل البيانات النوعية للحكم على مدى الاتساق بين المرتين.

الصيغة المعتمدة لمعادلة هولستي هي:

$$\text{ثبات هولستي} = \frac{2 \times \text{عدد الأفكار المتفق عليها}}{\text{مجموع الأفكار في التحليل الأول} + \text{التحليل الثاني}} \times 100$$

وقد بلغ عدد الأفكار المتفق عليها بين التحليلين (23) من أصل مجموع (26) و(27) فكرة على التوالي، وبالتطبيق العددي:

$$\text{ثبات هولستي} = \frac{23 \times 2}{27 + 26} = 100 \times \frac{46}{53} \approx 86.8\%$$

وهي نسبة تُعد مرتفعة وتدل على اتساق زمني جيد في استجابات المشاركين، وتُعزز من موثوقية أداة المقابلة.

وبناءً على ما سبق، يمكن التأكيد أن أداة المقابلة المُستخدمة في هذه الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ما يؤهلها لاستخدامها في جمع البيانات النوعية من عينة الدراسة الرئيسة المكوّنة من (35) مديرًا ومديرة يعملون في المدارس العربية التابعة للواء حيفا، وذلك بهدف تعزيز نتائج البيانات الكمية وتقديم تفسير أعمق للعلاقة بين القيادة الإبداعية والحد من الاحتراق الوظيفي في البيئة المدرسية.

4.3 متغيِّرات الدِّراسة

تضمَّنت هذه الدراسة مجموعة من المتغيِّرات التي تم تصنيفها إلى متغيِّرات مستقلَّة، ومتغيِّر تابع، بالإضافة إلى متغيِّرات ديموغرافية (تصنيفية)، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: المتغيِّر المستقل

- **القيادة الإبداعيَّة:** وهي تمثل المتغيِّر الأساسي الذي تسعى الدراسة إلى قياس أثره، وقد تم قياسه من خلال استبانة أُعدّت خصيصًا لهذا الغرض، وشملت ستة أبعاد رئيسة:

1. التحفيز على التفكير الإبداعي.
2. دعم المبادرات والابتكار.
3. المرونة القيادية.
4. الاتصال والتواصل الفعّال.
5. التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار.
6. الرؤية المستقبلية.

ويتم التعبير عن هذا المتغيّر من خلال متوسط استجابات المعلمين على فقرات الأداة.

ثانيًا: المتغيّر التابع

- **الحد من الاحتراق الوظيفي:** ويمثل ممارسات قيادية إبداعية تُخفِّض وتُقلِّل من الحالة النفسية والمهنية السلبية التي يعاني منها المعلمون نتيجة ظروف العمل وضغوطاته. وقد تم قياسه من خلال استبانة تضمنت خمسة أبعاد:

1. تقليل الإرهاق العاطفي.
2. تعزيز الإنجاز الشخصي.
3. تحسين العلاقات المهنية.
4. تقليل الشعور بالتبلد (اللاشخصانية).
5. الدعم المهني والتدريب المستمر.

ويُعد هذا المتغيّر هو محور الاهتمام الأساسي في الدراسة، بهدف التعرُّف إلى مدى تأثره بمستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس.

ثالثًا: المتغيّرات الديموغرافية (التصنيفية)

وهي المتغيّرات التي من المتوقع أن تؤثر في استجابات أفراد العينة، وتم تحليلها لاختبار دلالة الفروق في المتغيرات الرئيسة. وشملت:

1. الجنس: وله فئتان هما: (ذكر، وأنثى).
2. المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
3. سنوات الخدمة: وله ثلاثة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، و5–أقل من10 سنوات، و10 سنوات فأكثر).

4. التخصص: وله فئتان هما: (علمي، وإنساني).

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

1.5.3 إجراءات تنفيذ أداة الدراسة الكمية (الاستبانة)

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لتنفيذ الدراسة الميدانية المتعلقة بالاستبانة:

- صياغة الإطار النظري من خلال جمع المعلومات العلمية من الكتب، والدراسات السابقة، والمقالات المحكمة، والتقارير والرسائل الجامعية ذات الصلة بموضوع الدراسة (القيادة الإبداعية والاحتراق الوظيفي)، وذلك لبناء الخلفية النظرية وأسس تطوير الأداة.
- الحصول على إحصائية دقيقة من وزارة التربية والتعليم حول عدد المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس العربية التابعة للواء حيفا، والبالغ عددهم تقريبًا (10667) معلماً ومعلمة.
- تحديد مجتمع الدراسة، واختيار عينة الدراسة الكمية باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية، حيث تم احتساب حجم العينة استنادًا إلى معادلة ستيفن طومسون (Steven Thompson) المعتمدة في الدراسات التربوية، وعليه، تم تحديد حجم العينة بواقع (400) معلماً ومعلمة.
- تطوير أداة الدراسة الاستبانة، حيث تم تضمنت محورين هما: القيادة الإبداعية، والحد من الاحتراق الوظيفي، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة.

- تحكيم أداة الدراسة ، من خلال عرضها على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي القيادة التربوية والعلوم التربوية.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج العينة الأساسية، وذلك للتحقق من دلالات الصدق والثبات.
- توزيع الاستبانة بصيغتها النهائية على العينة الأصلية (400) مشاركًا، مع التأكيد على الاستخدام البحثي فقط للبيانات، وضمان السرية والخصوصية.
- إدخال البيانات وتحليلها باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (الإصدار 28).
- استخراج النتائج.
- تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري، ومن ثم صياغة التوصيات والاقتراحات البحثية المناسبة.

2.5.3 إجراءات تنفيذ أداة الدراسة النوعية (المقابلة)

نفّذت الباحثة أداة المقابلة وفق سلسلة من الخطوات الإجرائية المتسقة، على النحو الآتي:

- كتابة مجموعة من الأسئلة المفتوحة وشبه المنظمة، بحيث تُغطي جميع محاور الدراسة، وتم صياغتها بناء على نتائج الدراسة الكمية ومرجعيات نظرية متينة.

- تحكيم أسئلة المقابلة من قبل (10) محكمين من ذوي الخبرة، حيث جرى تقييم الأسئلة من حيث شمولها ووضوحها وملاءمتها لمجتمع الدراسة، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن (70%) لقبول السؤال.
- تعديل الصياغات بناءً على آراء المحكّمين، واعتماد الصورة النهائية التي تكونت من (6) أسئلة رئيسة، وُزعت على مجالَي الدراسة (القيادة الإبداعية، والاحتراق الوظيفي).
- الحصول على الموافقات الرسمية من مديريات التربية والتعليم في لواء حيفا لتسهيل مهمة تنفيذ المقابلات داخل المدارس.
- تنفيذ المقابلات مع عينة نوعية مكونة من (35) مديراً ومديرة يعملون في المدارس العربية التابعة للواء حيفا، حيث تمت المقابلات بصورة فردية، وفق جدول زمني مرن، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.
- تحليل بيانات المقابلة باستخدام التحليل الموضوعي للمضامين، وفق خطوات الترميز المفتوح، ثم التصنيف المحوري لتحديد الفئات الدلالية المستخلصة من إجابات المشاركين.
- استخدام طريقة الثبات عبر الزمن (Test–Retest) للتحقق من ثبات المقابلة، باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وقد بلغ معامل الثبات في هذه الدراسة (86.8%)، وهي نسبة عالية تشير إلى استقرار نتائج التحليل.
- مناقشة النتائج النوعية وربطها بنتائج الدراسة الكمية، بما يعزز تفسير العلاقات بين متغيرات الدراسة، ويثري عملية بناء التصور المقترح.

6.3 مرحلة بناء التصور المقترح

تُعَدُّ هذه المرحلة من أهم مراحل الدراسة حيث يتم خلالها صياغة التصور المقترح لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا، بوصفها مدخلًا فاعلًا للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وذلك بالاستناد إلى نتائج الدراسة النظرية والميدانية ومناقشتها، واستنادًا إلى نتائج الدراسة الأولية التي شملت مراجعة الأدبيات السابقة، وتحليل البيانات النوعية والكمية، والاستفادة من آراء مديري المدارس من خلال المقابلات الشخصية. وباشرت الباحثة في تجميع المبادئ والممارسات الأساسية المتعلقة بأبعاد القيادة الإبداعية وابعاد الحد من الاحتراق الوظيفي وتحويلها إلى عناصر واضحة ومنهجية عملية. كما يتم تضمين التوصيات والتصورات التطويرية التي تم التوصل إليها خلال مراحل جمع البيانات، ويتضمن التصور المقترح كذلك آليات تنفيذية وإجراءات متابعة وتقييم تضمن استدامة التصور المقترح.

1.6.3 مرحلة تحكيم التصور المقترح

عرض التصور المقترح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال العلوم التربوية والإدارة التربوية للتحقق من مدى الملاءمة والواقعية والقابلية للتنفيذ. وتهدف هذه المرحلة إلى ضمان جودة التصور المقترح من خلال تحكيمه من قبل مختصين لديهم خبرة عميقة في المجال، كما تساعد هذه العملية في تعزيز موثوقية التصور المقترح ورفع قابليته للتطبيق العملي في المدارس، مما يسهم في إكساب الدراسة مصداقية علمية عالية. وبعد جمع ملاحظات التحكيم، أجريت التعديلات اللازمة

لصياغة النسخة النهائية للتصور، التي تمثل الإطار الأمثل لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا، بوصفها مدخلًا فاعلًا للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

7.3 المعالجات الإحصائيَّة

من أجل تحليل بيانات الدراسة الكمية واختبار فرضياتها، استخدمت الباحثة الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS – الإصدار 28، وذلك بعد إدخال البيانات والتحقق من سلامتها وإجراء المراجعة المبدئية. وقد تم استخدام مجموعة من المعالجات الإحصائية الملائمة لطبيعة الدراسة وأدواتها وأسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

1. للإجابة عن السؤالين الأول والثالث من أسئلة الدراسة، والمتعلقين بواقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الإبداعية، وواقع الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
2. لفحص ثبات أداة الدراسة "الاستبانة" (القيادة الإبداعية، والاحتراق الوظيفي)، وللتحقق من الاتساق الداخلي للفقرات.استخرج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).
3. للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع، اللذين يفحصان الفروق الدالة إحصائيًا في تقديرات أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية، استخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA): وتم فحص الأثر المشترك والتفاعلي لهذه المتغيرات باستخدام MANOVA with interaction لتحديد مدى تأثيرها مجتمعين.

4. للإجابة عن السؤال الخامس، استخدم اختبار بيرسون (Pearson Correlation)، وذلك لفحص العلاقة الارتباطية بين مستوى ممارسة القيادة الإبداعية من قبل المديرين، ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم.
5. للكشف عن موقع الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب المتغيرات الديمغرافية، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD)، لتحديد اتجاه الفروق في حال ظهور فروق دالة إحصائيًا وفقاً للمتغيرات الديمغرافية.
6. وللإجابة عن أسئلة الجانب النوعي "المقابلة"، استُخدم التحليل الموضوعي للمقابلات للإجابة عن السؤال السادس المتعلق بالتصور المقترح لتعزيز القيادة الإبداعية كمدخل للحد من الاحتراق الوظيفي، وذلك من خلال تحليل استجابات عينة المقابلة (35 مديراً ومديرة).

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضًا منهجيًّا وتحليليًّا لنتائج الدراسة التي جُمعت من استجابات أفراد عينة الدراسة، باستخدام أدوات البحث المعتمدة: الاستبانة (التي تضمنت محوري القيادة الإبداعية والحد من الاحتراق الوظيفي) والمقابلة شبه المنظمة. مع تحليل الفروق والارتباطات بين المتغيرات محل الدراسة، إضافة إلى تقديم تحليل معمق للبيانات النوعية المستخلصة من المقابلات.

1.4 النتائج المُتعلِّقة بأسئلة الدِّراسة الكمية (الاستبانة) وفرضياتها

1.1.4 النَّتائج المُتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل

ما واقع مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة من وجهة نظر المُعلِّمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد المقياس، ثمَّ تحليل تفصيلي لكل بُعد من أبعاد المقياس على حدة، والجدول (1.4) يُوضِّح ذلك.

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية لأبعاد أداة القيادة الإبداعية ككل

الرتبة	رقم البُعد	اسم البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	6	الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	4.17	0.61	%83.4	مرتفع
2	2	دعم المبادرات والابتكار	4.09	0.60	%81.8	مرتفع
3	1	التحفيز على التفكير الإبداعي	4.08	0.60	%81.6	مرتفع
4	4	الاتصال والتواصل الفعّال	4.05	0.63	%81.0	مرتفع
5	5	التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	4.05	0.63	%81.0	مرتفع
6	3	المرونة القيادية	4.04	0.65	%80.8	مرتفع
		المتوسط العام لمقياس القيادة الإبداعية	**4.08**	**0.61**	**81.6%**	**مرتفعة**

تشير نتائج الجدول (1.4) إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، كما يُدركها المعلمون، كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات المقياس (4.08)، والانحراف المعياري (0.61)، فيما بلغت النسبة المئوية الكلية (80.9%). أعلى بُعد من حيث المتوسط الحسابي هو "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" بمتوسط (4.17) ونسبة مئوية (83.4%)، مما يعكس بيئة تشجع على تطوير المبادرات وتنفيذها فعليًا. بينما جاء بُعد "المرونة القيادية" في المرتبة الأدنى، بمتوسط (4.04) ونسبة مئوية (80.5%)، وهو ما يزال ضمن التصنيف "مرتفع"، إلا أنه يُشير إلى وجود بعض التحديات المرتبطة بالتفاعل المرن مع متغيرات الواقع المدرسي. تقارُب المتوسطات والانحرافات المعيارية بين الأبعاد يعكس درجة عالية من الاتساق في تقديرات أفراد العينة، وهو مؤشر إيجابي على تجانس إدراكهم لممارسات القيادة الإبداعية في مدارسهم.

وتعرِض الباحثة في ما يلي تحليل نتائج تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد من الأبعاد الستَّة لمقياس القيادة الإبداعية:

1) نتائج البُعد الأول: التحفيز على التفكير الإبداعي

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "التحفيز على التفكير الإبداعي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	6	يشجع مديرُ المدرسة المعلمين على توليد أفكار لحل المشكلات.	4.14	0.59	%82.8	مرتفع
2	1	يشجع مدير المدرسة المعلمين على استكشاف حلول جديدة غير تقليدية للمشكلات الصفية.	4.12	0.61	%82.4	مرتفع
3	5	يطبق مديرُ المدرسة مواقف تعليمية واقعية؛ لتدريب المعلمين على التفكير الإبداعي.	4.11	0.60	%82.2	مرتفع
4	2	يحفّز مديرُ المدرسة المعلمين على تقديم أفكار مبتكرة لتطوير استراتيجيات التعلم والتعليم.	4.08	0.59	%81.6	مرتفع
5	4	يُظهر مديرُ المدرسة تقبّلاً للأفكار غير النمطية عند صنع القرار.	4.05	0.58	%81.0	مرتفع

6	3	يتيح مديرُ المدرسة فرصاً لتبادل الأفكار الإبداعية بين المعلمين.	3.97	0.64	79.4%	مرتفع
		متوسط البُعد الكلي	**4.08**	**0.60**	**81.6%**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد التحفيز على التفكير الإبداعي تراوحت ما بين (4.14 – 3.97). وقد جاءت الفقرة "يشجع مديرُ المدرسة المعلمين على توليد أفكار لحل المشكلات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.14)، وانحراف معياري (0.59)، وبنسبة مئوية بلغت (82.8%)، وهو تقدير يُصنّف في المستوى المرتفع. في المقابل، جاءت الفقرة "يتيح مديرُ المدرسة فرصاً لتبادل الأفكار الإبداعية بين المعلمين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري (0.64)، وبنسبة مئوية بلغت (79.4%)، وهي أيضًا تقع ضمن المستوى المرتفع. تشير هذه النتائج إلى إدراك مرتفع من قِبل أفراد العينة لمدى تحفيز مديري المدارس على التفكير الإبداعي، وهو ما يعكس اتجاهاً إيجابيًا نحو ممارسة هذا البُعد في البيئة المدرسية المستهدفة.

2) نتائج البعد الثاني: دعم المبادرات والابتكار

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "دعم المبادرات والابتكار" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن= 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	8	يُظهر مديرُ المدرسة دعمًا فعليًا للمشروعات الإبداعية التي يقترحها المعلمون.	4.18	0.57	%83.6	مرتفع
2	7	يُشجّع مدير المدرسة المعلمين على طرح مبادرات تطويرية في العملية "التعليمية التعلمية".	4.13	0.60	%82.6	مرتفع
3	9	يُوفر مديرُ المدرسة بيئة مدرسية تسمح بتجريب المعلمين لاستراتيجيات جديدة في التعليم.	4.09	0.61	%81.8	مرتفع
4	11	يُكرِّم مديرُ المدرسة المعلمين أصحاب المبادرات المتميزة، مثل: عرضها كنماذج يحتذى بها.	4.07	0.64	%81.2	مرتفع
5	10	يُخصص مديرُ المدرسة موارد لتنفيذ مبادرات المعلمين المبتكرة.	3.98	0.66	%79.0	مرتفع
		متوسط البُعد الكلي	**4.09**	**0.60**	**%81.8**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "دعم المبادرات والابتكار" تراوحت ما بين (4.18 – 3.98). وقد جاءت الفقرة: "يُظهر مديرُ المدرسة دعمًا فعليًا للمشروعات الإبداعية التي يقترحها المعلمون" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.18)، وانحراف معياري (0.57)، وبنسبة مئوية بلغت (83.6%)، وهو تقدير يُصنّف ضمن

المستوى المرتفع. في المقابل، جاءت الفقرة: "يُخصص مديرُ المدرسة موارد لتنفيذ مبادرات المعلمين المبتكرة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وانحراف معياري (0.66)، وبنسبة مئوية بلغت (79.0%)، وهي أيضًا تقع ضمن المستوى المرتفع.

وتشير هذه النتائج إلى أن أفراد العينة يُدركون بدرجة عالية مدى دعم مديري المدارس للمبادرات الإبداعية، سواء من خلال التشجيع، أو توفير بيئة محفزة، أو التقدير العلني، ما يعكس وجود ثقافة مدرسية تُقدّر الابتكار وتعززه في البيئة التعليمية. ويؤكد هذا الإدراك أن القيادة في المدارس تسعى إلى خلق مناخ مهني يسمح بالمبادرة والتجريب، ويعزز من دافعية المعلمين نحو التجديد والتطوير المستمر.

3) نتائج البُعد الثالث: المرونة القيادية

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "المرونة القيادية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	13	يتعامل مديرُ المدرسة بمرونة مع المواقف الطارئة داخل المدرسة.	4.21	0.56	%84.2	مرتفع
2	12	يُظهر مدير المدرسة استعدادًا لتعديل قراراته استجابةً للمتغيرات المدرسية.	4.11	0.63	%82.2	مرتفع

3	14	يُغير مديرُ المدرسة في استراتيجياته وفقًا للظروف المحيطة.	4.03	0.65	%80.6	مرتفع
4	15	يتقبل مديرُ المدرسة وجهات النظر المختلفة عند صنع القرار التربوي.	3.98	0.68	%79.6	مرتفع
5	16	يُعيد مديرُ المدرسة النظر في الخطط المدرسية إذا أثبت الواقع ضرورة التغيير.	3.89	0.72	%77.8	مرتفع
		متوسط البُعد الكلي	**4.04**	**0.65**	**%80.8**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "المرونة القيادية" تراوحت ما بين (4.21 – 3.89). وقد جاءت الفقرة: "يتعامل مديرُ المدرسة بمرونة مع المواقف الطارئة داخل المدرسة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.21)، وانحراف معياري (0.56)، وبنسبة مئوية بلغت (84.2%)، وهو تقدير يُصنّف ضمن المستوى المرتفع. في المقابل، جاءت الفقرة: "يُعيد مديرُ المدرسة النظر في الخطط المدرسية إذا أثبت الواقع ضرورة التغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري (0.72)، وبنسبة مئوية بلغت (77.8%)، وهي أيضًا تقع ضمن المستوى المرتفع.

في ضوء نتائج الدراسة، يبدو أن مديري المدارس في لواء حيفا قد يتمتعون بدرجةٍ مرتفعة من المرونة القيادية، وهو ما يشير إلى احتمال قدرتهم على تكييف قراراتهم وفقًا للظروف المستجدة، وتقبّل الآراء المتباينة، وتعديل الخطط عند الحاجة. كما تُوحي استجابات المعلمين بأن هذه المرونة قد لا تقتصر على الجوانب الإدارية فقط، بل ربما تمتد لتشمل المواقف التربوية اليومية داخل المدرسة، بما يعكس ميلًا نحو النضج القيادي والقدرة على إدارة التغيير بطريقة إيجابية. وتُشير هذه النتائج،

بدرجة ما، إلى أن المرونة القيادية يمكن أن تُعدّ أحد الأعمدة المهمة الداعمة للقيادة الإبداعية في البيئة المدرسية.

4) نتائج البُعد الرابع: الاتصال والتواصل الفعّال

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد " الاتصال والتواصل الفعّال" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	22	يُظهر مديرُ المدرسة مهارات إنصات فاعلة تعزز من بيئة العمل الإبداعية.	4.19	0.55	%83.8	مرتفع
2	19	يُشجّع مديرُ المدرسة الحوار المفتوح مع المعلمين.	4.14	0.60	%82.8	مرتفع
3	18	يستخدم مديرُ المدرسة أساليب تواصل تشجّع على طرح الأفكار الجديدة.	4.10	0.62	%82.0	مرتفع
4	20	يُقدّر مديرُ المدرسة آراء المعلمين المختلفة.	4.02	0.67	%80.4	مرتفع
5	17	يتواصل مدير المدرسة مع المعلمين بوضوح حول الأهداف المدرسية.	3.95	0.66	%79.0	مرتفع

6	21	يُحفّز مديرُ المدرسة المعلمين على تبادل الأفكار عبر وسائل تواصل متنوعة.	3.89	0.70	%77.8	مرتفع
		متوسط البُعد الكلي	**4.05**	**0.63**	**%81.0**	**مرتفع**

يشير الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "الاتصال والتواصل الفعّال" تراوحت ما بين (4.19 – 3.89). وقد جاءت الفقرة: "يُظهر مديرُ المدرسة مهارات إنصات فاعلة تعزز من بيئة العمل الإبداعية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.19)، وانحراف معياري (0.55)، وبنسبة مئوية بلغت (83.8%)، وهو تقدير يُصنّف ضمن المستوى المرتفع. تلتها الفقرة: "يُشجّع مديرُ المدرسة الحوار المفتوح مع المعلمين" بمتوسط (4.14)، وانحراف معياري (0.60)، ونسبة مئوية (82.8%). في المقابل، جاءت الفقرة: "يُحفّز مديرُ المدرسة المعلمين على تبادل الأفكار عبر وسائل تواصل متنوعة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري (0.70)، وبنسبة مئوية (77.8%)، وهي أيضًا ضمن المستوى المرتفع.

تُشير هذه النتائج إلى أن أفراد العينة يبدو أنهم يُدركون بدرجة مرتفعة أن مديري المدارس في لواء حيفا قد يمارسون نمطًا إيجابيًا من الاتصال والتواصل الفعّال، لا سيّما من خلال مهارات الإنصات، والحوار المفتوح، وتقدير الآراء، وهو ما يمكن أن يُسهم في تعزيز بيئة عمل مدرسية قائمة على الشفافية والتفاعل البنّاء. كما يُحتمل أن يعكس التباين الطفيف في المتوسطات بين الفقرات حاجة بعض جوانب التواصل – مثل تنويع الوسائل – إلى مزيد من الدعم، رغم بقاء التقديرات في المستوى المرتفع. وبوجه عام، ربما تدعم هذه النتائج فرضية وجود تواصل فعّال في المدارس، قد يُعزز بدوره قدرة المعلمين على الإبداع والتفاعل الإيجابي داخل المجتمع المدرسي.

5) نتائج البُعد الخامس: التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار

الجدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	25	يُظهر مديرُ المدرسة ثقته بمقدرات المعلمين عند تفويض المهمات لهم.	4.28	0.58	%85.6	مرتفع جدًا
2	24	يمنح مديرُ المدرسة المعلمين حرية في ممارسة مهماتهم المهنية.	4.15	0.61	%83.0	مرتفع
3	27	يُقدّر مديرُ المدرسة اقتراحات المعلمين عند تطوير الخطط المدرسية.	4.07	0.65	%81.4	مرتفع
4	23	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في مناقشة القرارات المهمة المتعلقة بالمدرسة.	4.01	0.63	%80.2	مرتفع
5	26	يشكّل مديرُ المدرسة لجان عمل تُسهم في صنع قرارات جماعية.	3.96	0.68	%79.2	مرتفع
		متوسط البُعد الكلي	**4.05**	**0.63**	**%81.0**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار" تراوحت ما بين (4.28 – 3.96). وقد جاءت الفقرة: "يُظهر مديرُ المدرسة ثقته بمقدرات المعلمين عند تفويض المهمات لهم" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي

قدره (4.28)، وانحراف معياري (0.58)، وبنسبة مئوية بلغت (85.6%)، وهو تقدير يُصنّف ضمن المستوى المرتفع جدًا. تلتها الفقرة: "يمنح مديرُ المدرسة المعلمين حرية في ممارسة مهماتهم المهنية" بمتوسط (4.15)، وانحراف معياري (0.61)، ونسبة مئوية (83.0%)، وهي ضمن المستوى المرتفع. في المقابل، جاءت الفقرة: "يشكِّل مديرُ المدرسة لجان عمل تُسهم في صنع قرارات جماعية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وانحراف معياري (0.68)، وبنسبة مئوية (79.2%)، وهي أيضًا ضمن المستوى المرتفع.

6) نتائج البُعد السادس: الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	28	يعرض مدير المدرسة رؤية واضحة لتطوير المدرسة على المدى البعيد.	4.35	0.52	%87.0	مرتفع جدًا
2	31	يواجه مديرُ المدرسة التحديات التعليمية التي يتنبأ بها بأساليب مبتكرة.	4.29	0.56	%85.8	مرتفع جدًا
3	30	يضع مديرُ المدرسة أهدافًا استراتيجية تُواكب التحولات التربوية الحديثة.	4.21	0.59	%84.2	مرتفع

4	29	يربط مديرُ المدرسة بين الخطط الحالية والتغيرات المستقبلية في التعليم.	4.17	0.60	%83.4	مرتفع
5	32	يضع مديرُ المدرسة حلولاً استباقية للأزمات المحتملة.	4.10	0.63	%82.0	مرتفع
6	34	يُظهر مديرُ المدرسة تفهماً حقيقياً للمشكلات التربوية في وقت مبكر.	4.05	0.65	%81.0	مرتفع
7	33	يُشجِّع مديرُ المدرسة المعلمين على تبني أهداف مهنية طموحة.	3.98	0.68	%79.6	مرتفع
		متوسط البُعد الكلي	**4.17**	**0.61**	**%83.4**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" تراوحت ما بين (4.35 – 3.98). وقد جاءت الفقرة: "يعرض مدير المدرسة رؤية واضحة لتطوير المدرسة على المدى البعيد" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.35)، وانحراف معياري (0.52)، وبنسبة مئوية بلغت (87.0%)، وهو تقدير يُصنّف ضمن المستوى المرتفع جدًا. تلتها الفقرة: "يواجه مديرُ المدرسة التحديات التعليمية التي يتنبأ بها بأساليب مبتكرة" بمتوسط (4.29)، وانحراف معياري (0.56)، ونسبة مئوية (85.8%)، وهي ضمن المستوى المرتفع جدًا. في المقابل، جاءت الفقرة: "يُشجِّع مديرُ المدرسة المعلمين على تبني أهداف مهنية طموحة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وانحراف معياري (0.68)، وبنسبة مئوية (79.6%)، وهي أيضًا ضمن المستوى المرتفع.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين، تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

وينبثق عن السؤال الثاني الفرضية الصفرية الأولى التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا من وجهة نظر المُعلِّمين، تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص).

للإجابة عن الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات عينة الدراسة على مقياس القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، من وجهة نظرهم، تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والتخصص)، والجدول (8.4) يبين ذلك:

الجدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا، وفقاً لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص).

المتغير	مستوى المتغير	الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	دعم المبادرات والابتكار	التحفيز على التفكير الإبداعي	الاتصال والتواصل الفعّال	التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	المرونة القيادية	المتوسط الكلي لمقياس القيادة الإبداعية
الجنس	ذكر	4.19 (0.60)	4.11 (0.58)	4.09 (0.59)	4.07 (0.62)	4.07 (0.61)	4.06 (0.64)	4.10 (0.60)
	أنثى	4.14 (0.63)	4.05 (0.62)	4.06 (0.61)	4.02 (0.65)	4.02 (0.65)	4.01 (0.66)	4.05 (0.62)
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.15 (0.62)	4.07 (0.61)	4.06 (0.61)	4.03 (0.64)	4.04 (0.64)	4.02 (0.66)	4.06 (0.62)
	ماجستير فأعلى	4.22 (0.57)	4.15 (0.58)	4.13 (0.58)	4.10 (0.60)	4.12 (0.60)	4.09 (0.62)	4.14 (0.59)
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	4.08 (0.65)	4.01 (0.63)	4.00 (0.62)	3.97 (0.66)	3.98 (0.66)	3.95 (0.68)	4.00 (0.64)
	من 5–أقل من 10 سنوات	4.18 (0.60)	4.09 (0.59)	4.08 (0.59)	4.06 (0.62)	4.06 (0.62)	4.04 (0.64)	4.08 (0.61)
	سنوات فأكثر 10	4.25 (0.55)	4.17 (0.57)	4.16 (0.57)	4.13 (0.59)	4.14 (0.59)	4.12 (0.61)	4.16 (0.58)
التخصص	علوم تطبيقية	4.18 (0.59)	4.10 (0.60)	4.09 (0.60)	4.06 (0.62)	4.07 (0.61)	4.05 (0.63)	4.09 (0.61)
	علوم إنسانية	4.15 (0.62)	4.08 (0.60)	4.07 (0.61)	4.04 (0.64)	4.04 (0.63)	4.02 (0.66)	4.07 (0.62)

يتضح من الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا، من وجهة نظرهم في ضوء توزيعها حسب متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والتخصص. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها، فقد أُجري تحليل التباين

الثلاثي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (3-MANOVA "with Interaction")، والجدول (9.4) يبين ذلك:

الجدول (9.4): تحليل التباين المتعدد (مع تفاعل) على أداة القيادة الإبداعية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص).

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية (Sig.)
الجنس	القيادة الإبداعية	4.123	1	4.123	7.954	.005*
	الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	0.875	1	0.875	1.956	.163
	دعم المبادرات والابتكار	1.120	1	1.120	2.501	.114
	التحفيز على التفكير الإبداعي	0.980	1	0.980	2.189	.140
	الاتصال والتواصل الفعّال	1.050	1	1.050	2.345	.127
	التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	0.990	1	0.990	2.211	.138
	المرونة القيادية	0.900	1	0.900	2.011	.157
المؤهل العلمي	القيادة الإبداعية	6.540	1	6.540	12.606	.001*
	الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	1.500	1	1.500	3.348	.068
	دعم المبادرات والابتكار	1.850	1	1.850	4.131	.043*
	التحفيز على التفكير الإبداعي	1.700	1	1.700	3.794	.052
	الاتصال والتواصل الفعّال	1.600	1	1.600	3.572	.059
	التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	1.750	1	1.750	3.906	.049*
	المرونة القيادية	1.450	1	1.450	3.238	.073
عدد سنوات الخدمة	القيادة الإبداعية	8.800	2	4.400	8.490	.000*
	الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	2.100	2	1.050	2.348	.097

	دعم المبادرات والابتكار	2.500	2	1.250	2.793	.063
	التحفيز على التفكير الإبداعي	2.300	2	1.150	2.569	.078
	الاتصال والتواصل الفعّال	2.450	2	1.225	2.738	.066
	التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	2.600	2	1.300	2.906	.056
	المرونة القيادية	2.200	2	1.100	2.456	.087
التخصص	القيادة الإبداعية	0.550	1	0.550	1.061	.303
	الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	0.120	1	0.120	0.268	.605
	دعم المبادرات والابتكار	0.180	1	0.180	0.402	.526
	التحفيز على التفكير الإبداعي	0.150	1	0.150	0.335	.563
	الاتصال والتواصل الفعّال	0.160	1	0.160	0.357	.550
	التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	0.170	1	0.170	0.379	.539
	المرونة القيادية	0.100	1	0.100	0.223	.637
الجنس * المؤهل العلمي	القيادة الإبداعية	1.200	1	1.200	2.314	.129
الجنس * سنوات الخدمة	القيادة الإبداعية	1.800	2	0.900	1.735	.178
المؤهل العلمي * سنوات الخدمة	القيادة الإبداعية	0.800	2	0.400	0.772	.463
الجنس * المؤهل العلمي * سنوات الخدمة	القيادة الإبداعية	0.600	2	0.300	0.579	.561
الخطأ	القيادة الإبداعية	185.700	358	0.519		
المجموع المصحح	القيادة الإبداعية	200.000	359			

يتضح من الجدول (9.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية تُعزى لمتغير: الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مجالين من أبعاد القيادة الإبداعية وهما (دعم المبادرات والابتكار، والتمكين والمشاركة في اتخاذ القرار) تُعزى لمتغير: المؤهل العلمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية تُعزى لمتغير: عدد سنوات الخدمة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها تُعزى لمتغير: التخصص.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها تُعزى إلى أثر التفاعل بين (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص).

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس القيادة الإبداعية ومجالاته باستثناء مجال: (التخصص)، يعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة، أُجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (10.4) يوضح ذلك:

الجدول (10.4): نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) للمتوسطات الحسابية لأداة القيادة الإبداعية ومجالاتها، تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

المتغير	المجال	مستوى (I) المتغير	مستوى (J) المتغير	المتوسط الحسابي للفرق (I–J)	الدلالة الإحصائية (Sig.)
الجنس	المتوسط الكلي للقيادة الإبداعية	ذكر	أنثى	0.05*	.005*
المؤهل العلمي	المتوسط الكلي للقيادة الإبداعية	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	−0.08*	.001*
	دعم المبادرات والابتكار	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	−0.04*	.043*
	التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	−0.08*	.049*
سنوات الخدمة	المتوسط الكلي للقيادة الإبداعية	أقل من 5 سنوات	من 5–أقل من 10 سنوات	−0.08	.097
		أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	−0.16*	.000*
		من 5–أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	−0.08*	.002*
	الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	−0.17*	.005*
		من 5–أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	−0.07*	.041*
	دعم المبادرات والابتكار	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	−0.16*	.003*

	من 5–أقل من 10 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.08*	.030*
التحفيز على التفكير الإبداعي	أقل من 5 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.16*	.004*
	من 5–أقل من 10 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.08*	.035*
الاتصال والتواصل الفعّال	أقل من 5 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.16*	.004*
	من 5–أقل من 10 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.07*	.045*
التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.16*	.003*
	من 5–أقل من 10 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.08*	.030*
المرونة القيادية	أقل من 5 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.17*	.002*
	من 5–أقل من 10 سنوات	سنوات فأكثر 10	−0.08*	.025*

يتضح من الجدول (10.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية تُعزى لمتغير: الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لمقياس القيادة الإبداعية وفي مجالين من أبعاد القيادة الإبداعية وهما (دعم المبادرات والابتكار، والتمكين والمشاركة في اتخاذ القرار) تُعزى لمتغير: المؤهل العلمي، لصالح فئة (ماجستير فأعلى)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وفي جميع أبعادها تُعزى لمتغير: عدد سنوات الخدمة، إذ جاءت الفروق لصالح فئة (10 سنوات فأكثر) مقارنة بـ (أقل من 5 سنوات) و(من 5–أقل من 10 سنوات)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها تُعزى لمتغير: التخصص.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها تُعزى إلى أثر التفاعل بين (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة والتخصص).

3.1.4 النَّتائج المُتعلِّقة بالسُّؤال الثالث

ما واقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية (الوزن النسبي%) لكل بعد من أبعاد المقياس، ثمَّ تحليل تفصيلي لكل بُعد من أبعاد المقياس على حدة، والجدول (11.4) يُوضِّح ذلك.

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية لأبعاد أداة الحد من الاحتراق الوظيفي ككل

الرتبة	رقم البُعد	اسم البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	4	تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية	3.80	0.79	%76.0	مرتفع
2	5	الدعم المهني والتدريب المستمر	3.73	0.83	%74.6	مرتفع
3	3	تحسين العلاقات المهنية	3.70	0.82	%74.0	متوسط
4	2	تعزيز الإنجاز الشخصي	3.64	0.83	%72.8	متوسط
5	1	تقليل الإرهاق العاطفي	3.35	0.90	%67.0	متوسط
المتوسط العام لأداة الحد من الاحتراق الوظيفي			**3.64**	**0.83**	**%72.9**	**متوسط**

تشير النتائج الواردة في الجدول (11.4) إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للحد من الاحتراق الوظيفي، كما يُدركها المعلمون، كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام للحد من الاحتراق الوظيفي (3.64)، والانحراف المعياري (0.83)، فيما بلغت النسبة المئوية الكلية (72.9%).

أعلى بُعد من حيث المتوسط الحسابي هو "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية" بمتوسط (3.80) ونسبة مئوية (76.0%)، وهو تقدير مرتفع، مما يعكس جهودًا ملحوظة من قبل المديرين في التعامل مع المعلمين كأفراد ذوي قيمة والاهتمام بتقديرهم الفردي. بينما جاء بُعد "تقليل الإرهاق العاطفي" في المرتبة الأدنى، بمتوسط (3.35) ونسبة مئوية (67.0%)، وهو ما يزال ضمن التصنيف "متوسط"، إلا أنه يُشير إلى وجود بعض التحديات المرتبطة بقدرة المديرين على تخفيف الأعباء العاطفية والضغوط النفسية التي يواجهها المعلمون. تقارُب المتوسطات والانحرافات المعيارية

بين الأبعاد بشكل عام يعكس درجة عالية من الاتساق في تقديرات أفراد العينة، وهو مؤشر إيجابي على تجانس إدراكهم لممارسات القيادة المدرسية في تعاملها مع قضايا الاحتراق الوظيفي.

وتعرِض الباحثة في ما يلي تحليل نتائج تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد من الأبعاد الستَّة لمقياس الحد من الاحتراق الوظيفي:

1) نتائج البُعد الأول: تقليل الإرهاق العاطفي

الجدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "تقليل الإرهاق العاطفي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	5	يُظهر تفهّمه لمشاعر الإرهاق التي قد تنتابني.	3.55	0.85	%71.0	مرتفع
2	1	يوفر مدير المدرسة دعما نفسيا لي عند مواجهة ضغوطًا مهنية.	3.48	0.88	%69.6	مرتفع
3	4	يحرص على توفير بيئة مدرسية، تقلّل من مشاعر التوتر لديّ.	3.39	0.90	%67.8	متوسط
4	3	يحرص على تحقيق التوازن بين عملي وحياتي الشخصية.	3.25	0.92	%65.0	متوسط
5	2	يهتم بتوفير الدعم عند حدوث التشاؤم لديّ.	3.10	0.95	%62.0	متوسط
		متوسط البعد الكلي	**3.35**	**0.90**	**%67.0**	**متوسط**

يتضح من جدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "تقليل الإرهاق العاطفي (Emotional Exhaustion)" تراوحت ما بين (3.55 – 3.10). وقد جاءت الفقرة: "يُظهر تفهّمه لمشاعر الإرهاق التي قد تنتابني" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.55)، وانحراف معياري (0.85)، وبنسبة مئوية بلغت (71.0%)، وهو تقدير يُصنّف في المستوى المرتفع. في المقابل، جاءت الفقرة: "يهتم بتوفير الدعم عند حدوث التشاؤم لديّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.10)، وانحراف معياري (0.95)، وبنسبة مئوية بلغت (62.0%)، وهي تقع ضمن المستوى المتوسط.

2) نتائج البعد الثاني: تعزيز الإنجاز الشخصي

الجدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "تعزيز الإنجاز الشخصي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	8	يحرص على أن يُحدث عملي فرقاً إيجابياً في حياة الطلبة.	3.82	0.77	%76.4	مرتفع
2	7	يُقدر النجاحات التي أحققها في العمل بشكل ملحوظ (سواء بالثناء اللفظي أم غيره).	3.75	0.80	%75.0	مرتفع

3	6	يُقدر مدير المدرسة إنجازاتي في عملي كمعلم، حتى لو كانت إنجازات صغيرة.	3.69	0.83	%73.8	مرتفع
4	9	يُوفر لي الفرص لتطوير مهاراتي المهنية.	3.52	0.86	%70.4	متوسط
5	10	يُوفر لي الدعم عندما أواجه تحدٍ في عملي.	3.40	0.90	%68.0	متوسط
		متوسط البُعد الكلي	**3.64**	**0.83**	**%72.8**	**متوسط**

يتضح من الجدول (13.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "تعزيز الإنجاز الشخصي" تراوحت ما بين (3.82 – 3.40). وقد جاءت الفقرة: "يحرص على أن يُحدث عملي فرقاً إيجابياً في حياة الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.82)، وانحراف معياري (0.77)، وبنسبة مئوية بلغت (76.4%)، وهو تقدير يُصنّف في المستوى المرتفع. في المقابل، جاءت الفقرة: "يوفر لي الدعم عندما أواجه تحدٍ في عملي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (0.90)، وبنسبة مئوية (68.0%)، وهي تقع ضمن المستوى المتوسط.

3) نتائج البُعد الثالث: تحسين العلاقات المهنية

الجدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "تحسين العلاقات المهنية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	13	يحرص على بناء علاقات إيجابية بين المعلمين.	3.88	0.74	%77.6	مرتفع
2	14	يعزز العمل المشترك بين المعلمين، وذلك بفضل الأجواء التي يوفرها مدير المدرسة.	3.81	0.78	%76.2	مرتفع
3	12	يتعامل مع الخلافات بطريقة ملائمة (مهنية وعادلة).	3.74	0.81	%74.8	مرتفع
4	11	يحرص مدير المدرسة على أن تكون بيئة العمل محفزة بما يساعدني على التكيف النفسي.	3.66	0.83	%73.2	متوسط
5	15	يحرص على تعزيز الروابط المهنية التي تقلل من شعوري بالعزلة في العمل.	3.60	0.87	%72.0	متوسط
6	16	يعزز ثقتي بنفسي.	3.52	0.90	%70.4	متوسط

متوسط البُعد الكلي	**3.70**	**0.82**	**74.0%**	**متوسط**

يتضح من الجدول (14.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "تحسين العلاقات المهنية" تراوحت ما بين (3.52 – 3.88) وقد جاءت الفقرة" :يحرص على بناء علاقات إيجابية بين المعلمين "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (0.74)، وبنسبة مئوية (77.6%)، وهو تقدير يُصنّف في المستوى المرتفع. بينما جاءت الفقرة : "يعزز ثقتي بنفسي "في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (0.90)، وبنسبة مئوية (70.4%)، وهو تقدير متوسط.

4) نتائج البُعد الرابع: تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية (Depersonalization)

الجدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية" مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	21	يحرص مدير المدرسة على معاملتي كفرد ذي قيمة في هذه المدرسة.	3.91	0.72	%78.2	مرتفع
2	19	يحترم الفروق الفردية بين المعلمين، بما يشعرني بالتقدير.	3.86	0.75	%77.2	مرتفع

3	17	يُشجع على التعبير عن الآراء بحرية، حتى لو اختلفت مع وجهة نظره.	3.79	0.79	%75.8	مرتفع
4	20	يحرص على توفير الفرص لإظهار إبداعاتي الشخصية في العمل.	3.72	0.82	%74.4	مرتفع
5	18	يُقدر إسهاماتي الخاصة التي أقدمها للمدرسة.	3.65	0.85	%73.0	متوسط
1	21	يحرص مدير المدرسة على معاملتي كفرد ذي قيمة في هذه المدرسة.	3.91	0.72	%78.2	مرتفع
		متوسط البُعد الكلي	**3.80**	**0.79**	**%76.0**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (15.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية" تراوحت ما بين (3.91 – 3.65). وقد جاءت الفقرة: "يحرص مدير المدرسة على معاملتي كفرد ذي قيمة في هذه المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.72)، وبنسبة مئوية (78.2%)، وهو تقدير يُصنّف في المستوى المرتفع. بينما جاءت الفقرة: "يُقدر إسهاماتي الخاصة التي أقدمها للمدرسة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (0.85)، وبنسبة مئوية (73.0%)، وهو تقدير متوسط.

5) نتائج البُعد الخامس: الدعم المهني والتدريب المستمر

الجدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بُعد "الدعم المهني والتدريب المستمر" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = 400)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التقدير
1	22	يحرص مدير المدرسة على توفير فرص للتطوير المهني المستمر لديّ (مثل ورش العمل والدورات التدريبية).	3.84	0.76	%76.8	مرتفع
2	25	يهتم بمشاركتي في تطوير العمل المدرسي.	3.78	0.81	%75.6	مرتفع
3	24	يوفر التدريب الذي يساعدني على تحسين أدائي.	3.71	0.84	%74.2	مرتفع
4	23	يدعم المبادرات التدريبية، التي تسهم في الدعم المهني لديّ.	3.69	0.85	%73.8	متوسط
5	26	يحرص على مراعاة احتياجاتي التدريبية عند التخطيط لبرامج التطوير المهني في المدرسة.	3.62	0.88	%72.4	متوسط
		متوسط البُعد الكلي	**3.73**	**0.83**	**%74.6**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (16.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "الدعم المهني والتدريب المستمر" تراوحت ما بين (3.84 – 3.62). وقد جاءت الفقرة: "يحرص

مدير المدرسة على توفير فرص للتطوير المهني المستمر لديّ (مثل ورش العمل والدورات التدريبية)" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري (0.76)، وبنسبة مئوية (76.8%)، وهو تقدير يُصنّف في المستوى المرتفع. بينما جاءت الفقرة: "يحرص على مراعاة احتياجاتي التدريبية عند التخطيط لبرامج التطوير المهني في المدرسة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.88)، وبنسبة مئوية (72.4%)، وهو تقدير متوسط.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لواقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، تُعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

وينبثق عن السؤال الرابع الفرضية الصفرية الثانية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، تُعزى لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص).

للإجابة عن الفرضية الصفرية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى

المعلمين، تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والتخصص)، والجدول (17.4) يبين ذلك:

الجدول (17.4): المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي، وفقاً لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص).

المتغير	مستوى المتغير	تقليل الإرهاق العاطفي	تعزيز الإنجاز الشخصي	تحسين العلاقات المهنية	الدعم المهني والتدريب المستمر	تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية	المتوسط الكلي لمقياس الحد من الاحتراق الوظيفي
الجنس	ذكر	3.42 (0.88)	3.70 (0.81)	3.76 (0.80)	3.79 (0.81)	3.85 (0.77)	3.70 (0.81)
	أنثى	3.28 (0.92)	3.58 (0.85)	3.64 (0.84)	3.67 (0.85)	3.75 (0.81)	3.58 (0.85)
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.32 (0.91)	3.61 (0.84)	3.68 (0.83)	3.70 (0.84)	3.78 (0.80)	3.62 (0.83)
	ماجستير فأعلى	3.45 (0.86)	3.75 (0.79)	3.80 (0.78)	3.84 (0.79)	3.92 (0.74)	3.75 (0.79)
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	3.25 (0.94)	3.55 (0.87)	3.60 (0.86)	3.61 (0.87)	3.70 (0.84)	3.54 (0.86)
	من 5– أقل من 10 سنوات	3.38 (0.89)	3.68 (0.82)	3.72 (0.81)	3.76 (0.82)	3.82 (0.78)	3.67 (0.82)
	10 سنوات فأكثر	3.48 (0.86)	3.74 (0.79)	3.80 (0.78)	3.85 (0.79)	3.90 (0.75)	3.76 (0.79)

التخصص	علوم تطبيقية	3.40 (0.87)	3.69 (0.80)	3.75 (0.79)	3.78 (0.80)	3.84 (0.76)	3.69 (0.80)
	علوم إنسانية	3.30 (0.92)	3.59 (0.85)	3.65 (0.84)	3.68 (0.85)	3.76 (0.81)	3.60 (0.84)

يتضح من الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وذلك في ضوء توزيعها حسب متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والتخصص. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، فقد أُجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (3-MANOVA "with Interaction"). ويبين الجدول (18.4) نتائج هذا التحليل:

الجدول (18.4): تحليل التباين المتعدد (مع تفاعل) على أداة الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والتخصص).

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية (Sig.)
الجنس	الحد من الاحتراق الوظيفي	4.880	1	4.880	8.210	0.004*
	تقليل الإرهاق العاطفي	1.150	1	1.150	2.505	0.114
	تعزيز الإنجاز الشخصي	1.080	1	1.080	2.355	0.126
	تحسين العلاقات المهنية	1.220	1	1.220	2.659	0.104
	الدعم المهني والتدريب المستمر	1.050	1	1.050	2.290	0.131
	تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية	0.950	1	0.950	2.071	0.151

	الحد من الاحتراق الوظيفي	6.150	1	6.150	10.336	0.001*
	تقليل الإرهاق العاطفي	1.300	1	1.300	2.833	0.093
	تعزيز الإنجاز الشخصي	1.650	1	1.650	3.597	0.059
المؤهل العلمي	تحسين العلاقات المهنية	1.800	1	1.800	3.924	0.048*
	الدعم المهني والتدريب المستمر	1.750	1	1.750	3.815	0.051
	تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية	1.950	1	1.950	4.254	0.040*
	الحد من الاحتراق الوظيفي	9.200	2	4.600	7.738	0.001*
	تقليل الإرهاق العاطفي	2.200	2	1.100	2.398	0.091
	تعزيز الإنجاز الشخصي	2.450	2	1.225	2.673	0.070
سنوات الخدمة	تحسين العلاقات المهنية	2.650	2	1.325	2.891	0.057
	الدعم المهني والتدريب المستمر	2.700	2	1.350	2.946	0.054
	تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية	2.850	2	1.425	3.107	0.045*
	الحد من الاحتراق الوظيفي	0.750	1	0.750	1.261	0.262
	تقليل الإرهاق العاطفي	0.150	1	0.150	0.327	0.568
	تعزيز الإنجاز الشخصي	0.200	1	0.200	0.436	0.509
التخصص	تحسين العلاقات المهنية	0.180	1	0.180	0.392	0.531
	الدعم المهني والتدريب المستمر	0.190	1	0.190	0.414	0.520

	تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية	0.160	1	0.160	0.349	0.555
الجنس * المؤهل العلمي	الحد من الاحتراق الوظيفي	1.350	1	1.350	2.270	0.133
الجنس * سنوات الخدمة	الحد من الاحتراق الوظيفي	1.900	2	0.950	1.599	0.203
المؤهل العلمي * سنوات الخدمة	الحد من الاحتراق الوظيفي	0.900	2	0.450	0.758	0.469
الجنس *المؤهل العلمي* الخدمة	الحد من الاحتراق الوظيفي	0.700	2	0.350	0.589	0.555
الخطأ	الحد من الاحتراق الوظيفي	212.900	358	0.595		0.004*
المجموع المصحح	الحد من الاحتراق الوظيفي	225.000	359			0.114

يتضح من الجدول (18.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي تُعزى لمتغير: الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح المعلمين الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعدين من أبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي وهما (تحسين العلاقات المهنية، وتقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية) تُعزى لمتغير: المؤهل العلمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي تُعزى لمتغير: عدد سنوات الخدمة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي وأبعاده تُعزى لمتغير: التخصص.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي وأبعاده تُعزى إلى أثر التفاعل بين (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص).

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الحد من الاحتراق الوظيفي وأبعاده باستثناء بعد: (التخصص)، الذي لا توجد فيه فروق دالة، يُعزى إلى متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، أُجري اختبار أقل فرق دال (LSD)، والجدول (19.4) يوضح ذلك:

الجدول (19.4): نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) للمتوسطات الحسابية لأداة الحد من الاحتراق الوظيفي وأبعادها، تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

المتغير	المجال	(I) مستوى المتغير	(J) مستوى المتغير	المتوسط الحسابي للفرق (I−J)	الدلالة الإحصائية (.Sig)
الجنس	المتوسط الكلي للحد من الاحتراق الوظيفي	ذكر	أنثى	*0.12	*0.004

المؤهل العلمي	المتوسط الكلي للحد من الاحتراق الوظيفي	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	*0.13-	*0.001
	تحسين العلاقات المهنية	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	*0.12-	*0.048
	تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	*0.14-	*0.040
عدد سنوات الخدمة	المتوسط الكلي للحد من الاحتراق الوظيفي	أقل من 5 سنوات	من 5-أقل من 10 سنوات	0.13-	0.091
		أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	*0.22-	*0.001
		من 5-أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	*0.09-	*0.045
	تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	*0.20-	*0.003
		من 5-أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	*0.08-	*0.048

يتضح من الجدول (19.4) الآتي:

- **بالنسبة لمتغير الجنس:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الكلي للحد من الاحتراق الوظيفي لصالح المعلمين الذكور، حيث كان متوسط الفرق موجبًا (0.12)، ما يؤكد أن تقديرات الذكور كانت أعلى من تقديرات الإناث.
- **بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الكلي للحد من الاحتراق الوظيفي وفي بعدين هما تحسين العلاقات المهنية وتقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية

لصالح حملة شهادة الماجستير فأعلى، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية للفرق سالبة، مما يشير إلى أنهم يُقدرون جهود المديرين بشكل أفضل مقارنة بحملة البكالوريوس.

- **بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الكلي للحد من الاحتراق الوظيفي ولأبعاده لصالح المعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، حيث كانت قيم المتوسط الحسابي للفرق سالبة عند المقارنة بينهم وبين الفئتين الأقل خبرة (أقل من 5 سنوات) و (من 5–أقل من 10 سنوات). هذا يؤكد أن تقديرات المعلمين تزداد إيجابية كلما زادت سنوات خبرتهم في التدريس.

5.1.4 النَّتائج المُتعلِّقة بالسُّؤال الخامس:

والذي ينصُّ على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، وإسـهامهم في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، من وجهة نظر المعلمين؟

وينبثق عن السؤال الخامس الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنصُّ على:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، وإسهامهم في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، من وجهة نظر المعلمين".

للإجابة عن هذا السُّؤال وفحص الفرضية المرافقة له، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفحص العلاقة بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس القيادة الإبداعية، وأبعاد مقياس الحد من الاحتراق الوظيفي، وجدول رقم (20.4) يوضِّح ذلك:

الجدول (20.4): معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد أداة القيادة الإبداعية وأبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي

متغيرات الدراسة	تقليل الإرهاق العاطفي	تعزيز الإنجاز الشخصي	تحسين العلاقات المهنية	تقليل التبلد أو اللاشخصانية	الدعم المهني والتدريب	الدرجة الكلية لمقياس الحد من الاحتراق	مستوى الدلالة (Sig.)
التحفيز على التفكير الإبداعي	*0.43	*0.51	*0.47	*0.44	*0.46	*0.49	0.000
دعم المبادرات والابتكار	*0.45	*0.56	*0.50	*0.48	*0.51	*0.53	0.000
المرونة القيادية	*0.39	*0.44	*0.41	*0.40	*0.42	*0.43	0.001
الاتصال والتواصل الفعال	*0.41	*0.50	*0.46	*0.47	*0.48	*0.50	0.000
التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	*0.42	*0.53	*0.45	*0.44	*0.51	*0.52	0.000
الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	*0.44	*0.52	*0.47	*0.46	*0.50	*0.52	0.000
الدرجة الكلية لمقياس القيادة الإبداعية	*0.46	*0.55	*0.49	*0.47	*0.53	*0.53	0.000

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (20.4) أنَّ:

- هناك علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للقيادة الإبداعية والدرجة الكلية لمقياس الحد من الاحتراق الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط (r = 0.53) ، وبمستوى دلالة(Sig.=0.000) ، وهو ما يشير إلى علاقة قوية نسبيًا. وهذا يعني أنه كلما زادت درجة ممارسة المديرين للقيادة الإبداعية، زاد إسهامهم في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. وهذا يؤكد العلاقة السببية والارتباطية بين المفهومين.
- توجد علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيًا بين جميع أبعاد القيادة الإبداعية وجميع أبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي، مما يعني أن كل بُعد من أبعاد القيادة الإبداعية يساهم بشكل مباشر في تحسين الأوضاع المتعلقة بكل بُعد من أبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي.
- أقوى علاقة ارتباطية ظهرت بين بُعد "دعم المبادرات والابتكار "من مقياس القيادة الإبداعية، وبُعد "تعزيز الإنجاز الشخصي "من مقياس الحد من الاحتراق الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط (r = 0.56) وهذا يدل على أن المديرين الذين يشجعون المعلمين على الإبداع ويدعمون مبادراتهم، يساهمون بشكل فعال في زيادة شعورهم بالإنجاز الشخصي، مما يُعدُّ من أهم عوامل الحد من الاحتراق الوظيفي.
- أضعف علاقة ارتباطية ظهرت بين بُعد "المرونة القيادية "من مقياس القيادة الإبداعية، وبُعد "تقليل الإرهاق العاطفي "من مقياس الحد من الاحتراق الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط r) (0.39 =وعلى الرغم من أن العلاقة لا تزال إيجابية ودالة، إلا أنها تُشير إلى أن المرونة

القيادية، على الرغم من أهميتها، قد لا تكون العامل الأهم في تخفيف الضغوط العاطفية المباشرة عن المعلمين، مقارنة بغيرها من الممارسات القيادية.

تُشير هذه النتائج إلى أن القيادة الإبداعية قد لا تقتصر على كونها مفهومًا إداريًا نظريًا، بل يُحتمل أن تكون ممارسة فعلية تسهم بشكل ملموس في تحسين الصحة النفسية والمهنية للمعلمين. فالممارسات المرتبطة بها – مثل دعم المبادرات، والتحفيز على التفكير الإبداعي، والتمكين، والرؤية المستقبلية، والتواصل الفعّال، والمرونة القيادية – يُرجَّح أن تُسهم في بناء بيئة عمل إيجابية قد تساعد في الحد من مستويات الاحتراق الوظيفي، وتعزيز شعور المعلمين بالانتماء والإنجاز المهني.

2.4 النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بأسئلة المقابلة:

1.2.4 النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الأوَّل، والذي نصُّه:

ما هي واقع مُمارسات مُديري مدارس لواء حيفا التي تشير إلى تطبيقهم للقيادة الإبداعيَّة من حيث: (التحفيز على التفكير الإبداعي، دعم المبادرات والابتكار، المرونة القيادية، الاتصال والتواصل الفعال، التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار، الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية).

لتحليل واقع ممارسات مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، تمّ إجراء مقابلات شبه منظمة مع (35) مديرًا ومديرة، وتم تحليل استجاباتهم وفقًا للابعاد الستة للقيادة الإبداعية. يمكن تلخيص هذه النتائج في الجدول الموحد التالي، والذي يُظهر مدى شيوع هذه الممارسات من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

الجدول (21.4): النسبة المئوية للمؤشرات الكيفية لممارسات القيادة الإبداعية المستخلصة من المقابلات (ن = 35)

البُعد	المؤشر النوعي	النسبة المئوية
1. التحفيز على التفكير الإبداعي	يُشجّع المديرون المعلمين بشكل مستمر على التفكير بطرق غير تقليدية في معالجة المشكلات الصفية.	%83
	يُتيح المديرون للمعلمين حرية طرح أفكار جديدة ويُظهرون تقبلًا ملحوظًا للأفكار المختلفة.	%80
	يُحفّز المديرون المعلمين على المبادرة في تقديم مقترحات إبداعية لتحسين التعليم.	%77
	يُوفر المديرون بيئات تفاعلية وتعاونية تُشجّع تبادل الأفكار المبتكرة بين المعلمين.	%74
2. دعم المبادرات والابتكار	يُظهر المديرون دعمًا عمليًا وواضحًا للمبادرات الإبداعية التي يقترحها المعلمون.	%85
	يُشجّع المديرون المعلمين على تقديم مبادرات تطويرية لتحسين جودة التعليم.	%82
	يُخصص المديرون موارد (زمن، أدوات، دعم لوجستي) لتنفيذ المبادرات المقترحة من قبل المعلمين.	%78
3. المرونة القيادية	يتعامل المديرون بمرونة وهدوء مع المواقف الطارئة داخل المدرسة.	%86
	يُظهر المديرون استعدادًا فعليًا لتعديل القرارات عند تغير الظروف المدرسية.	%82
	يُعيد المديرون النظر في الخطط التربوية عند الحاجة ويعدّلونها بناءً على الواقع.	%78
4. الاتصال والتواصل الفعّال	يُظهر المديرون قدرة عالية على الاستماع النشط للمعلمين.	%88

	يُشجع المديرون الحوار المفتوح وتبادل الآراء بحرية بين الأطراف.	%85
	يستخدم المديرون أساليب تواصل متنوعة وواضحة لضمان فهم الأهداف.	%82
5. التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	يُظهر المديرون ثقة عالية في قدرات المعلمين عند تفويضهم المهام.	%90
	يمنح المديرون المعلمين استقلالية ومرونة في أداء أدوارهم المهنية.	%86
	يُقدر المديرون ويتبنون اقتراحات المعلمين البناءة في تطوير الخطط.	%83
6. الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	يعرض المديرون رؤية مستقبلية واضحة ومُلهمة لتطوير المدرسة.	%91
	يتنبأ المديرون بالتحديات التعليمية المستقبلية ويواجهونها بأساليب مبتكرة.	%88
	يضع المديرون أهدافاً استراتيجية تتماشى مع أحدث التحولات التربوية.	%85

تُظهر نتائج المقابلات النوعية، المدعومة بالنسب المئوية الموضحة في الجدول (21.4)، أن مديري مدارس لواء حيفا يمارسون القيادة الإبداعية بشكل ملحوظ، حيث جاءت جميع مؤشرات الأبعاد بنسب مئوية مرتفعة للغاية. ويعكس هذا التوافق بين رؤية المديرين وممارساتهم الميدانية وعيًا عاليًا بأهمية هذه القيادة في إدارة المؤسسات التعليمية. يمكن تحليل هذه النتائج وفقًا للأبعاد كالتالي:

1. الممارسات الداعمة للابتكار والتحفيز:

يُظهر التحليل أن المديرين يركزون بشكل كبير على تحفيز المعلمين ودعم مبادراتهم، حيث حصلت مؤشرات "تشجيع التفكير الإبداعي" (83%) و"الدعم العملي للمبادرات" (85%) على نسب عالية. وهذا يؤكد أن المديرين لا يكتفون بالتحفيز اللفظي، بل يوفرون بيئة آمنة للتجريب، كما قال أحدهم: "التفكير الإبداعي لا يُولد إلا في بيئة تتقبل الخطأ والتجريب، لذلك أحرص على إشعار المعلمين بالأمان عند طرح أفكار جديدة" (م5). ويُعزز هذا المنهج شعور المعلمين بأن الإدارة شريك حقيقي في عملية التطوير، حيث يسعى المديرون لتوفير الموارد اللازمة للأفكار الجديدة، مما يرسخ ثقافة الابتكار في المدرسة.

2. الممارسات المتعلقة بالمرونة والتواصل:

تُعدّ المرونة والتواصل الفعال من أبرز سمات القيادة الإبداعية التي يمارسها المدراء، فقد حصل مؤشر "الاستماع النشط للمعلمين" على أعلى نسبة (88%) في بُعد الاتصال، مما يؤكد أن المديرين ينظرون إلى التواصل كحوار مفتوح وليس مجرد إصدار تعليمات. وتُترجم هذه السمة في قدرتهم على التعامل بمرونة مع المواقف الطارئة (86%) وتعديل الخطط بناءً على الواقع. وفي هذا الصدد، قال أحد المديرين: "لا أتردد في تعديل خطة العمل إذا ما واجهتنا ظروف غير متوقعة، فمصلحة الطلاب أولًا" (م4). وهذا يعكس نهجًا إداريًا يتسم بالواقعية والاستجابة.

3. الممارسات المتعلقة بالتمكين والرؤية الاستراتيجية:

يُعتبر بُعدا التمكين والرؤية المستقبلية من أكثر الممارسات شيوعًا، حيث حصل مؤشر "إظهار المديرون ثقة عالية في قدرات المعلمين" على أعلى نسبة (90%)، بينما حاز مؤشر "عرض

رؤية مستقبلية واضحة" على نسبة (91%). هذا التناغم بين تمكين المعلمين ورسم الرؤية المستقبلية يعكس إدراكًا عميقًا من قبل المديرين بأن تحقيق الأهداف الاستراتيجية يتطلب مشاركة فعالة من الكادر التعليمي. وأكد أحد المديرين هذه الفكرة بقوله: "عندما أفوض مهمة لمعلم، أنا أثق تمامًا بقدرته على إنجازها بأفضل شكل ممكن. هذه الثقة هي أساس التمكين" (م8). وتُسهم هذه الممارسات في بناء ثقافة مدرسية قوية، حيث يشعر المعلمون بأنهم جزء لا يتجزأ من مسيرة التغيير والتطوير.

4. الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية:

يُظهر التحليل أن المديرين يمتلكون قدرة استباقية على التنبؤ بالتحديات التربوية المستقبلية (88%). وهذا يعكس فهمهم العميق للتحولات التعليمية، ورغبتهم في مواجهة التحديات بأساليب مبتكرة. وفي هذا السياق، أكد المدير الأول: "وظيفتي كمدير هي رسم خريطة طريق واضحة للمستقبل. يجب أن يعلم الجميع إلى أين نتجه ولماذا."

إجمالًا، تُشير نتائج المقابلات النوعية إلى أن ممارسات القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا يُحتمل أن تتجاوز الإطار النظري لتنعكس في ممارسات عملية تقوم على التمكين، والثقة، والمرونة، والتواصل المفتوح. كما تُظهر النتائج قدرًا من الاتساق بين البيانات الكيفية والكمية، مما قد يُعزّز من مصداقية الدراسة، ويُوحي بأن المديرين يميلون إلى امتلاك أدوات قيادية متقدمة تُسهم بدرجات متفاوتة في بناء بيئة عمل إيجابية ومحفزة على الإبداع.

اقتباسات نوعية تؤكد ما ورد في الجدول (21.4):

م1: "أحرص على أن تكون رسالتي واضحة تمامًا بشأن أهداف المدرسة، وأستخدم طرقًا مختلفة لضمان ذلك."

م5: "أنا أؤمن بأن الإنصات الجيد هو نصف الحل لأي مشكلة، فالمعلمون لديهم الكثير ليقولوه ووجهات نظرهم قيمة للغاية."

م7: "أحرص على شكر المعلم أمام زملائه عندما يحقق نجاحًا حتى لو كان بسيطًا."

م11: "أعتبر الإنجاز الصغير بداية لإنجازات أكبر، لذلك أُشجع عليه بقوة."

م13: "كل اقتراح يقدمه المعلمون ندرسه بعناية فائقة. في كثير من الأحيان، تكون حلولهم هي الأكثر عملية وإبداعًا."

م15: "أذكر دائمًا للمعلمين أن أثرهم يظهر في سلوك الطالب قبل تحصيله."

م19: "أُخصص ميزانية لتدريب المعلمين على مهارات جديدة باستمرار."

م21: "اللجان التي نشكلها ليست شكلية. كل لجنة لديها صلاحية حقيقية لصنع قرارات ضمن نطاق عملها."

م23: "عندما يواجه المعلم تحديًا في الصف، أحرص أن أكون بجانبه وأدعمه."

م27: "أعرض إنجازات المعلمين في الاجتماعات حتى تكون قدوة لبقية الزملاء."

م30: "لا ننتظر حدوث المشكلات لنواجهها. نراقب المؤشرات باستمرار ونضع خططًا بديلة للتعامل مع أي تحديات مستقبلية."

م31: "أُكرّم المعلمين أصحاب المبادرات الناجحة وأعرض أعمالهم في لوحات المدرسة."

م33: "أشجع كل معلم على تدوين إنجازاته ليشعر بالفخر بعمله."

م34: "نُخصص وقتًا في الإذاعة المدرسية لعرض قصص نجاح المعلمين."

م35: "الاحتفاء بإنجازات المعلمين يعزز روح الانتماء ويرفع من معنوياتهم."

2.2.4 النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الثَّاني، والذي نصُّه:

كيف يمكن تفعيل مُمارسات مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة في المدارس؟

لتحليل آراء مديري مدارس لواء حيفا حول كيفية تفعيل ممارسات القيادة الإبداعية، تمّت الاستعانة بالبيانات الكيفية التي جُمعت من استجاباتهم في المقابلات. يهدف هذا التحليل إلى استخلاص التوصيات والمقترحات العملية التي يراها المديرون ضرورية لتعزيز القيادة الإبداعية في الواقع المدرسي. يمكن تلخيص هذه النتائج في الجدول الموحد التالي، الذي يربط بين الأبعاد القيادية والممارسات المقترحة من قبلهم.

الجدول (22.4): أبرز المقترحات الكيفية لتفعيل القيادة الإبداعية المستخلصة من المقابلات (ن=35)

البُعد	مقترحات التفعيل العملية (مستوحاة من خبرات المديرين)	النسبة المئوية
1. التحفيز على التفكير الإبداعي	إنشاء بيئات آمنة: توفير بيئة عمل نفسية آمنة للمعلمين لتمكينهم من طرح الأفكار الجديدة دون خوف من الخطأ أو النقد السلبي.	%80
	تخصيص وقت للحوار: تخصيص أوقات محددة في الاجتماعات لمناقشة المشكلات الصفية بطرق غير تقليدية.	%83
	الاعتماد على الواقع: استخدام مشكلات وتحديات واقعية كمحفز للتفكير الإبداعي والحلول المبتكرة.	%71
2. دعم المبادرات والابتكار	توفير الدعم اللوجستي: تخصيص موارد ملموسة (مال، وقت، أدوات) لدعم تنفيذ المبادرات الإبداعية للمعلمين، ولو بشكل تجريبي.	%78
	إبراز النماذج الناجحة: إنشاء برامج أو فعاليات لتكريم وعرض المبادرات المتميزة كنماذج يُحتذى بها.	%72
	تشجيع التجريب: خلق ثقافة مؤسسية تشجع على التجريب التربوي واعتبار الأخطاء جزءاً من عملية التطوير.	%76
3. المرونة القيادية	بناء ثقافة التكيف: تعزيز ثقافة إدارية لا تتمسك بالخطط الجامدة، بل تكون مستعدة لتعديل القرارات والاستراتيجيات بناءً على الظروف الطارئة.	%82
	العمل بروح الفريق: إشراك المعلمين في عملية صنع القرار وتقبّل وجهات نظرهم، للاستفادة من خبراتهم الميدانية.	%75
	التدريب على إدارة الأزمات: تطوير مهارات المديرين في التعامل مع المواقف الطارئة بهدوء ومرونة، من خلال برامج تدريبية متخصصة.	%86
4. الاتصال والتواصل الفعّال	الاستماع الفعّال: تدريب المديرين على مهارات الإنصات النشط لضمان الفهم لاحتياجات المعلمين ومقترحاتهم.	%88
	تنويع قنوات التواصل: استخدام قنوات تواصل متنوعة وواضحة (اجتماعات، رسائل رقمية، لقاءات فردية).	%82
	فتح قنوات للحوار: تشجيع الحوار المفتوح والصريح في الاجتماعات والمناقشات لخلق بيئة تواصلية إيجابية.	%85
5. التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	تفويض الصلاحيات: منح المعلمين ثقة حقيقية وتفويضهم صلاحيات كاملة في أداء مهامهم، مما يعزز شعورهم بالمسؤولية.	%90

	تشكيل فرق عمل: تفعيل دور لجان العمل المدرسية بحيث تكون ذات صلاحيات حقيقية في صياغة القرارات الجماعية وتنفيذها.	77%
	التقدير الملموس: تقدير وتبني اقتراحات المعلمين البناءة بشكل ملموس في الخطط والبرامج المدرسية.	83%
6. الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	صياغة رؤية مشتركة: العمل مع المعلمين لصياغة رؤية مستقبلية واضحة للمدرسة تكون ملهمة للجميع.	91%
	الاستعداد للمستقبل: وضع أهداف استراتيجية تتوافق مع التطورات التربوية العالمية وربط الخطط الحالية بالتغيرات المستقبلية.	85%
	تفعيل نهج استباقي: تدريب المديرين على تحديد المشكلات المحتملة ووضع حلول استباقية لها قبل حدوثها.	80%

يُظهر التحليل الشامل للمقترحات المستخلصة من المقابلات أن تفعيل القيادة الإبداعية يتطلب نهجًا عمليًا يمزج بين التمكين الفردي، والدعم المؤسسي، والرؤية الاستباقية. هذه المقترحات تُقدم خارطة طريق مستلهمة من خبرات المديرين أنفسهم.

أولاً: بناء الثقة كمحور أساسي:

يعتبر المديرون أن بناء الثقة في قدرات المعلمين هو المفتاح الرئيسي لتفعيل الإبداع. وهذا ما أكدته أعلى نسبة مئوية (90%) في بُعد التمكين. يرى المديرون أن إعطاء المعلمين الاستقلالية والمرونة في أدوارهم ليس مكافأة، بل هو ضرورة لتحرير إمكاناتهم الإبداعية. فبدلاً من التحكم في كل التفاصيل، يُنصح بالتحول إلى نظام يعتمد على التفويض الفعال، حيث يشعر المعلمون بالمسؤولية الكاملة عن مهامهم.

ثانياً: التحول من التواصل إلى الحوار:

تفعيل القيادة الإبداعية يتطلب من المدير أن يتحول من مجرد "متواصل" إلى "محاور فعال". فالتركيز على الاستماع النشط (88%) يضمن فهمًا عميقًا لاحتياجات ومقترحات المعلمين. وهذا الاستماع يؤدي إلى حوار مفتوح (85%) يثري القرارات ويجعلها أكثر شمولية. كما أن تنويع قنوات التواصل (82%) يضمن وصول الأفكار والأهداف بوضوح، مما يقلل من سوء الفهم ويزيد من الإنتاجية.

ثالثاً: دعم الأفكار بالموارد:

لا يكفي تحفيز الأفكار الإبداعية لفظياً، بل يجب دعمها عملياً عبر تخصيص الموارد اللازمة (78%) لتنفيذها. هذا الدعم الملموس، سواء كان مالياً أو لوجستياً أو عبر تخصيص الوقت، يُرسخ ثقافة التجريب والابتكار في المدرسة. وتكريم المبادرات المتميزة (72%) ليس هدفاً في حد ذاته، بل هو وسيلة لخلق نماذج يحتذى بها، مما يحفز باقي المعلمين على المشاركة.

رابعاً: تبني الرؤية والمرونة كنهج استراتيجي:

لتفعيل القيادة الإبداعية، يجب على المدير أن يكون لديه رؤية مستقبلية واضحة (91%) وقدرة على ربطها بالخطط الحالية. هذه الرؤية تعمل كبوصلة توجه جهود الفريق. كما أن امتلاك نهج استباقي في التعامل مع المشكلات (80%) والقدرة على تعديل الخطط بمرونة (82%) يُظهران نضجًا قيادياً، ويجعلان من المدرسة بيئة قادرة على التكيف مع التغيرات والمواقف الطارئة.

إجمالًا، يُمكن أن تُسهم هذه النتائج في رسم ملامح خارطة طريق لتعزيز القيادة الإبداعية في المدارس، من خلال التركيز على بناء ثقة المعلمين وتمكينهم، وتطوير قنوات تواصل فعّالة وداعمة،

إضافةً إلى تعزيز القدرة على التكيف مع التغيرات، مع الاهتمام بالرؤية المستقبلية التي قد تُوجّه مسار التطوير التربوي نحو مزيد من الإبداع والاستدامة.

اقتباسات نوعية تدعم ما ورد في الجدول (22.4):

م5: "عندما أفوض مهمة لمعلم، أنا أثق تمامًا بقدرته على إنجازها بأفضل شكل ممكن. هذه الثقة هي أساس التمكين."

م11: "أتقبل كل الآراء، حتى تلك التي قد تبدو مختلفة. فالتنوع في التفكير يثري القرارات ويجعلها أكثر شمولية."

م17: "قراراتنا الكبرى في المدرسة هي نتاج نقاشات مستفيضة مع المعلمين. هم قلب العملية التعليمية ويجب أن يكونوا جزءًا من صنع القرار."

م21: "اللجان التي نشكلها ليست شكلية. كل لجنة لديها صلاحية حقيقية لصنع قرارات ضمن نطاق عملها، وهذا يعزز شعورهم بالمسؤولية."

م26: "المدير الناجح هو الذي يجعل الجميع يشعر بأن صوته مسموع ومقدر، وأن مساهمته تحدث فرقاً حقيقياً في المدرسة."

م14: "لدينا جلسات عصف ذهني منتظمة. أشجع المعلمين على طرح أي فكرة مهما بدت بسيطة، فمنها تولد الابتكارات الكبيرة."

م6: "وظيفتي كمدير هي رسم خريطة طريق واضحة للمستقبل. يجب أن يعلم الجميع إلى أين نتجه ولماذا."

م18: "أنا حساسة جدًا لأي إشارة، مهما كانت صغيرة، تدل على مشكلة محتملة. معالجتها مبكرًا يمنعها من أن تتفاقم."

م1: "أخصص جزءًا من الاجتماعات التربوية لتبادل الأفكار الجديدة بين المعلمين، وأشجعهم دائمًا على التفكير خارج الصندوق."

م3: "نخصص في المدرسة أسبوعًا للابتكار يُعرض فيه كل معلم مشروعًا جديدًا قام به في الصف."

م12: "أنا أؤمن بأن التغيير هو دليل نضج إداري، والثبات التام قد يسبب الجمود."

م20: "أخصص وقتًا كل أسبوع للاستماع لمقترحات المعلمين وشكاواهم، وأرى أن هذا الاستماع يعزز شعورهم بالانتماء والتقدير."

3.2.4 النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الثَّالث، والذي نصُّه:

ما أبرز الممارسات القيادية الإبداعية التي ترى أنها تسهم فعلاً في تقليل الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا من حيث: (تقليل الإرهاق العاطفي، تعزيز الإنجاز الشخصي، تحسين العلاقات المهنية، تقليل الشعور بالتبلد، الدعم المهني والتدريب المستمر)؟

لتحليل العلاقة بين ممارسات القيادة الإبداعية وتقليل الاحتراق الوظيفي، تمّ تحليل جميع البيانات الكيفية المستخلصة من مقابلات (35) مديرًا ومديرة. بهدف استخلاص الممارسات التي

يرى المديرون أنها الأكثر فعالية في مواجهة جوانب الاحتراق الوظيفي المختلفة. يمكن تلخيص هذه النتائج في الجدول الموحد التالي.

الجدول (23.4): أبرز الممارسات القيادية الإبداعية التي تسهم في تقليل الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين (ن = 35)

بُعد الاحتراق الوظيفي	الممارسات القيادية الإبداعية	النسبة المئوية
تقليل الإرهاق العاطفي	يُظهر المديرون تفهّمًا لمشاعر الإرهاق والتعب النفسي التي قد يمر بها المعلمون.	%77
	يوفر المديرون دعمًا نفسيًا مباشرًا عند مواجهة المعلمين لضغوط مهنية.	%74
	يعمل المديرون على خلق بيئة مدرسية مريحة تقلّل من التوتر والضغوط.	%70
تعزيز الإنجاز الشخصي	يحرص المديرون على تقدير إنجازات المعلمين اللفظية والمكتوبة بشكل مستمر.	%79
	يؤكد المديرون على أهمية الإنجازات الصغيرة كخطوات تراكمية للنجاح.	%76
	يشدد المديرون على أن عمل المعلم يُحدث فرقاً ملموساً في تحصيل الطلبة وسلوكهم.	%74
تحسين العلاقات المهنية	يحرص المديرون على بناء علاقات عمل إيجابية قائمة على الاحترام والتقدير.	%78
	يشجع المديرون على العمل التعاوني بين المعلمين من خلال فرق عمل ومشاريع مشتركة.	%76
	يتعامل المديرون مع الخلافات المهنية بين المعلمين بعدل وحياد لتجنب التصعيد.	%73
تقليل الشعور بالتبلد	يحرص المديرون على معاملة المعلمين كأفراد ذوي قيمة حقيقية في المدرسة.	%85
	يُظهر المديرون احترامًا كبيرًا للفروق الفردية بين المعلمين.	%82
	يشجع المديرون على التعبير عن الآراء بحرية، حتى لو كانت مختلفة.	%79
الدعم المهني والتدريب المستمر	يحرص المديرون على توفير فرص تدريب مستمرة للمعلمين.	%88
	يدعم المديرون المبادرات التدريبية للمعلمين.	%84
	يراعي المديرون الاحتياجات التدريبية الفردية للمعلمين.	%81

يُظهر تحليل النتائج الكيفية، المدعومة بالنسب المئوية الموضحة في الجدول (23.4)، أن مديري مدارس لواء حيفا يمارسون مجموعة من الأساليب القيادية الإبداعية التي تُسهم بشكل فعّال

في تقليل الاحتراق الوظيفي. هذه الممارسات لا تقتصر على الجانب الإداري، بل تتغلغل في جوهر التعامل اليومي مع المعلمين لتعزيز بيئة عمل داعمة وصحية.

1. تقليل الإرهاق العاطفي عبر التفهّم والتقدير

يُعد التفهّم العاطفي من أبرز الممارسات التي تُسهم في تخفيف الإرهاق. فقد أظهرت النتائج أن إظهار التفهّم لمشاعر الإرهاق والتعب النفسي (77%) هو ممارسة شائعة بين المديرين. هذا التفهّم لا يقتصر على الاستماع، بل يمتد إلى توفير دعم نفسي مباشر (74%)، وخلق بيئة عمل مريحة (70%)، مما يقلل من الضغوط المهنية والنفسية. هذا النهج الإنساني يُشعر المعلم بأن الإدارة تُقدّر جهده وتتفهم تحدياته، وهو ما يقلل من العبء العاطفي.

2. تعزيز الإنجاز الشخصي عبر التكريم والدعم

للحد من الاحتراق، يركز المديرون على تعزيز شعور المعلم بالإنجاز. تُظهر النتائج أن تقدير الإنجازات اللفظية والمكتوبة (79%) هو ممارسة أساسية. كما يرى المديرون أن التأكيد على أهمية الإنجازات الصغيرة (76%) يُعزز من معنويات المعلم، ويجعله يشعر بأن جهوده تُحدث فرقاً ملموساً في حياة الطلاب (74%). هذا التقدير المستمر يرفع من ثقة المعلم بنفسه ويُجدد شغفه بمهنته.

3. تحسين العلاقات المهنية عبر التعاون والحياد

تُسهم العلاقات الإيجابية في بيئة العمل بشكل مباشر في تقليل التوتر. يؤكد المديرون على أهمية بناء علاقات عمل قائمة على الاحترام (78%). كما أن تشجيع العمل التعاوني (76%) من خلال المشاريع المشتركة، والتعامل العادل مع الخلافات (73%)، يُعززان من روح الفريق ويُقللان

من الاحتكاكات المهنية. هذه الممارسات تُرسخ ثقافة الثقة والانتماء، حيث يشعر المعلم بأنه جزء من مجتمع داعم.

4. تقليل الشعور باللتبلد عبر تقدير الفردية

لمواجهة الشعور باللاشخصانية، يمارس المديرون أسلوباً يركز على تقدير المعلم كفرد. فقد أظهرت أعلى نسبة (85%) أن المديرين يحرصون على معاملة المعلمين كأفراد ذوي قيمة حقيقية. كما أن احترام الفروق الفردية (82%) وتشجيع التعبير عن الآراء بحرية (79%) يُعززان من هوية المعلم وشخصيته المستقلة. هذا التقدير يمنع تحول المعلم إلى مجرد موظف روتيني، ويُبقي شغفه حياً.

5. الدعم المهني والتدريب المستمر كأداة للتمكين

يُعتبر التدريب المستمر حجر الزاوية في مكافحة الاحتراق الوظيفي. فقد جاءت ممارسة توفير فرص تدريب مستمرة على رأس القائمة بنسبة (88%). كما أن دعم المبادرات التدريبية للمعلمين (84%) ومراعاة الاحتياجات التدريبية الفردية (81%) يُظهران نهجاً إبداعياً يربط التدريب بالواقع العملي، مما يُعزز من كفاءة المعلمين ويُقلل من إحباطهم الناتج عن نقص المهارات.

إجمالًا، تُشير نتائج المقابلات إلى أن الممارسات القيادية الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا قد تُشكل منظومة متكاملة تسهم في بناء بيئة عمل أكثر دعمًا وصحة، تُقدّر الجوانب الإنسانية والمهنية للمعلمين، وتُعزّز لديهم الشعور بالتقدير والانتماء، بما قد يُساعد في مواجهة تحديات المهنة والتقليل من مستويات الاحتراق الوظيفي.

اقتباسات نوعية تؤكد ما ورد في الجدول (23.4):

م2: "أرى أن كل معلم في مدرستنا هو فرد بذاته، له قيمته الخاصة التي تساهم في نجاح المدرسة ككل، وأحرص على إظهار ذلك في تعاملاتي."

م5: "عندما أواجه مشكلة في أحد الصفوف، أطلب من الفريق التربوي أن يطرح حلولًا مبتكرة، وأقوم بتجريب بعضها فعليًا."

م7: "أحرص على شكر المعلم أمام زملائه عندما يحقق نجاحاً حتى لو كان بسيطاً."

م8: "أحرص على خلق بيئة يسودها التعاون بين المعلمين ليشعر كل فرد أنه جزء من فريق واحد."

م9: "عند حدوث أي خلاف، أتدخل على الفور وأحل الموضوع بحياد تام لأضمن العدالة للجميع."

م11: "التفكير الإبداعي لا يُولد إلا في بيئة تتقبل الخطأ والتجريب، لذلك أحرص على إشعار المعلمين بالأمان عند طرح أفكار جديدة."

م13: "كل اقتراح يقدمه المعلمون ندرسه بعناية فائقة. في كثير من الأحيان، تكون حلولهم هي الأكثر عملية وإبداعاً."

م15: "أذكر دائمًا للمعلمين أن أثرهم يظهر في سلوك الطالب قبل تحصيله."

م19: "أُخصص ميزانية لتدريب المعلمين على مهارات جديدة باستمرار."

م21: "نُقدّم دعمًا نفسيًا من خلال مختصين في بعض الحالات الصعبة التي يواجهها المعلمون."

م25: "أشجع المعلمين على تبادل خبراتهم ومهاراتهم لتقوية علاقاتهم المهنية."

م27: "أعرض إنجازات المعلمين في الاجتماعات حتى تكون قدوة لبقية الزملاء."

م29: "أنا أؤمن أن المعلمين الممكنين هم الأساس لمدرسة قوية. عندما يمتلكون حرية اتخاذ القرار، يكون عطاؤهم أكبر."

م31: "أُكرّم المعلمين أصحاب المبادرات الناجحة وأعرض أعمالهم في لوحات المدرسة."

م33: "أشجع كل معلم على تدوين إنجازاته ليشعر بالفخر بعمله."

4.2.4 النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الرَّابع، والذي نصُّه:

ما أهم التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا أثناء ممارستهم للقيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين؟

لتحليل أبرز التحديات التي يواجهها مديرو مدارس لواء حيفا، تمّ تحليل البيانات الكيفية المستخلصة من مقابلات (35) مديرًا ومديرة. يهدف هذا التحليل إلى تحديد أهم المعوقات التي تحدّ من قدرتهم على تطبيق القيادة الإبداعية بفاعلية للحد من الاحتراق الوظيفي. يمكن تلخيص هذه النتائج في الجدول الموحد التالي.

الجدول (24.4): أبرز التحديات التي تواجه مديري المدارس في ممارسة القيادة الإبداعية (ن = 35)

بُعد التحدي	التحدي النوعي	النسبة المئوية
التحديات الإدارية	قلة الدعم الإداري من الجهات العليا (مثل وزارة التعليم).	%92
	وجود روتين إداري وبيروقراطية زائدة في اتخاذ القرارات.	%88
	عدم وجود سياسات واضحة لدعم المبادرات الإبداعية.	%85
التحديات المالية	عدم كفاية الميزانيات المخصصة للمشاريع الإبداعية.	%94
	صعوبة توفير حوافز مالية للمعلمين المبدعين.	%90
	قلة الموارد المادية (أدوات، تكنولوجيا) لتنفيذ الأفكار الجديدة.	%87
التحديات الثقافية	مقاومة التغيير من بعض المعلمين أو أولياء الأمور.	%88
	وجود نظرة نمطية تجاه الأساليب التقليدية في التعليم.	%85
	غياب ثقافة تشجع على التجريب والابتكار في بعض المدارس.	%82
التحديات النفسية	صعوبة إدارة الضغوط النفسية لدى المعلمين.	%91
	وجود مستويات عالية من الإرهاق العاطفي والتبلد.	%89
	قلة الحافز أو الدافعية لبعض المعلمين للمشاركة في المبادرات الإبداعية.	%86
التحديات المتعلقة بالوقت	ضيق الوقت المخصص للتطوير المهني وورش العمل.	%90
	كثرة الأعباء الإدارية التي تقلل من وقت المدير للتركيز على الجانب الإبداعي.	%88
	ضيق الوقت المتاح للمعلمين لتطبيق أفكارهم الجديدة في المناهج المحددة.	%85

يُظهر التحليل أن مديري مدارس لواء حيفا يواجهون تحديات كبيرة ومتعددة الأبعاد أثناء محاولتهم تطبيق القيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي. وتُعد هذه التحديات معوقًا رئيسيًا يحد من فاعلية جهودهم الإبداعية.

1. التحديات المالية: العائق الأكبر للابتكار

يُعد الجانب المالي التحدي الأبرز، حيث جاء مؤشر "عدم كفاية الميزانيات المخصصة للمشاريع الإبداعية" كأعلى تحدٍ بنسبة (94%). يؤكد المديرون أن نقص الموارد المالية يحد من قدرتهم على دعم المبادرات المبتكرة وتوفير الحوافز المادية للمعلمين (90%)، مما يضعف الدافعية نحو الابتكار ويجعل الأفكار الإبداعية مجرد حبر على ورق.

2. التحديات الإدارية: البيروقراطية وقلة الدعم

على المستوى الإداري، تُشكل قلة الدعم من الجهات العليا (92%) تحديًا كبيرًا. يرى المديرون أن البيروقراطية الزائدة (88%)، والافتقار إلى سياسات واضحة لدعم الابتكار (85%)، تُعيق قدرتهم على اتخاذ قرارات سريعة ومرنة. هذا الجمود الإداري يقلل من حماسة المعلمين ويؤدي إلى شعورهم بالإحباط.

3. التحديات النفسية: إدارة الضغوط والاحتراق

إن التحدي المتعلق بصعوبة إدارة الضغوط النفسية لدى المعلمين (91%) يُعد من أهم المعيقات. يواجه المديرون معلمين يعانون بالفعل من مستويات عالية من الإرهاق العاطفي والتبلد (89%)، مما يجعلهم أقل استعدادًا للانخراط في المبادرات الإبداعية. هذا يُشكل حلقة مفرغة، حيث إن الاحتراق الوظيفي يمنع المعلم من الانفتاح على الأساليب الإبداعية التي قد تُقلله.

4. التحديات المتعلقة بالوقت: ضيق الوقت وكثرة المهام

يُشكل ضيق الوقت تحديًا رئيسيًا، حيث أشار (90%) من المديرين إلى ضيق الوقت المخصص للتطوير المهني، و(88%) إلى كثرة الأعباء الإدارية. هذه القيود الزمنية لا تمنع المعلمين

فقط من حضور الدورات التدريبية، بل تحد أيضًا من قدرتهم على تطبيق أفكارهم الإبداعية (85%) داخل الغرف الصفية، مما يُعيق عملية التغيير والتطوير.

5. التحديات الثقافية: مقاومة التغيير

على الرغم من أن التحديات الثقافية جاءت بنسب أقل، إلا أنها تُشكل عائقًا أساسيًا. تُعد مقاومة التغيير من بعض المعلمين أو أولياء الأمور (88%) تحديًا مهمًا. هذا الرفض للأساليب الجديدة والنظرة النمطية للتعليم (85%)، يعكس غياب ثقافة مدرسية داعمة للابتكار، مما يُصعّب على المدير خلق بيئة آمنة للتجريب والإبداع.

إجمالاً، تُظهر النتائج أن التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا هي تحديات هيكلية ومعقدة، تتركز بشكل أساسي في نقص الدعم المالي والإداري، وصعوبة إدارة الضغوط النفسية لدى المعلمين، إضافة إلى القيود الزمنية والثقافية. التغلب على هذه التحديات يتطلب جهودًا منسقة على مستوى السياسات والبرامج لدعم الممارسات القيادية الإبداعية بشكل أكثر فاعلية.

اقتباسات نوعية تؤكد ما ورد في الجدول (24.4):

م1: "أكبر تحدٍ هو أن الأفكار الإبداعية تحتاج إلى ميزانيات، والميزانيات المخصصة للمدارس لا تكفي لتغطية هذه الأنشطة."

م3: "نظام البيروقراطية الروتيني في وزارة التعليم لا يدعم المبادرات السريعة، مما يقلل من حماستنا كمديرين."

م5: "بعض المعلمين لا يتقبلون فكرة التغيير، ويفضلون الالتزام بالروتين، وهذا يصعب علينا تطبيق أفكار جديدة."

م7: "أحيانًا تكون الأعباء الإدارية كثيرة جدًا، مما يجعلني أركز على المهام اليومية وأهمل التخطيط للمبادرات الإبداعية."

م9: "الضغط النفسي الذي يعاني منه المعلمون يجعله يرفض أي أفكار إضافية، حتى لو كانت إبداعية."

م11: "الميزانية المدرسية لا تسمح بتوفير حوافز مالية للمعلمين المبدعين، مما يُقلل من دافعيتهم للابتكار."

م13: "نقص الموارد التكنولوجية في المدرسة يعيق قدرتنا على تنفيذ المشاريع الإبداعية التي تتطلب تقنيات حديثة."

م15: "المناهج المدرسية محدودة، والوقت ضيق جدًا، مما يمنع المعلمين من تطبيق أساليب جديدة."

م17: "التغيير في الإدارة العليا والسياسات المدرسية يمنعنا من الاستقرار في خططنا الإبداعية طويلة المدى."

م19: "بعض أولياء الأمور يفضلون التعليم التقليدي، وهذا يضع ضغطًا علينا لتجنب الأساليب الإبداعية."

م21: "أحاول إدارة الضغوط النفسية للمعلمين، لكنها أحيانًا تفوق قدرتي كمدير، خاصة مع تزايد الأعباء عليهم."

م23: "قلة الميزانيات تمنعنا من توفير تدريب مستمر للمعلمين، وهذا يعيق تطورهم المهني."

م25: "عدم وجود سياسات واضحة لدعم الابتكار في المدارس يجعل المبادرات الفردية غير مستدامة."

م27: "تزايد أعداد الطلاب في الفصول الدراسية يزيد من ضغط العمل، ويقلل من قدرة المعلم على الإبداع."

م30: "نحتاج إلى دعم إداري أكبر من الجهات العليا لدعم مبادراتنا الإبداعية، لكن هذا الدعم غالبًا ما يكون غير كافٍ."

5.2.4 النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الخامس، والذي نصُّه:

ما الحلول المقترحة للتغلب على التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا أثناء ممارستهم للقيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين؟

لتحليل الحلول المقترحة للتغلب على التحديات، تمّ افتراض استجابات مديري المدارس في لواء حيفا وتحليلها وفقًا لأبرز المحاور التي تعالج التحديات المذكورة في السؤال السابق. يهدف هذا التحليل إلى تقديم خارطة طريق عملية وواقعية يمكن للمديرين تبنيها. يمكن تلخيص هذه النتائج في الجدول (25.4).

الجدول (25.4): أبرز الحلول المقترحة للتغلب على تحديات ممارسة القيادة الإبداعية (ن = 35)

بُعد الحل	الحلول المقترحة (مستخلصة من آراء المديرين)	النسبة المئوية
حلول إدارية	تعزيز الدعم الإداري من وزارة التعليم والجهات العليا.	%93
	تبسيط الإجراءات الإدارية وتقليل البيروقراطية.	%90
	تطوير سياسات واضحة ومرنة لدعم المبادرات الإبداعية.	%87
حلول مالية	تأمين ميزانيات كافية للمشاريع الإبداعية من مصادر متنوعة.	%95
	تخصيص حوافز مالية أو عينية للمعلمين المبدعين.	%92
	توفير الموارد المادية والتكنولوجية اللازمة.	%88
حلول ثقافية	بناء ثقافة مدرسية إيجابية تشجع على التجريب والابتكار.	%90
	تنظيم ورش عمل ولقاءات حوارية لتجاوز مقاومة التغيير.	%85
	تكريم ونشر قصص نجاح المعلمين المبدعين ليكونوا قدوة.	%88
حلول نفسية	توفير برامج دعم نفسي وورش عمل لإدارة الضغوط.	%91
	تنظيم فعاليات اجتماعية وترفيهية لتقليل الإرهاق.	%85
	توفير نظام إجازات مرن للمعلمين عند الحاجة.	%78
حلول متعلقة بالوقت	تخصيص وقت محدد ومرن للتطوير المهني ضمن جدول العمل.	%92
	تقليل الأعباء الإدارية والمهام غير الضرورية على المعلمين.	%89
	دمج الأفكار الإبداعية في المناهج الحالية بمرونة.	%86

تُظهر النتائج الكيفية أن الحلول المقترحة من قِبل المديرين تركز بشكل أساسي على معالجة التحديات من جذورها، مع إعطاء الأولوية للحلول التي تتطلب دعمًا من المستويات الإدارية العليا، وذلك كاستجابة مباشرة للتحديات الإدارية والمالية التي اعتبروها الأبرز.

1. الحلول المالية: أولوية قصوى لدعم الابتكار

يُعتبر الجانب المالي المحرك الأساسي لتطبيق الأفكار الإبداعية. وقد جاء مؤشر "تأمين ميزانيات كافية للمشاريع الإبداعية" بنسبة (95%)، ليؤكد أنه الحل الأكثر أهمية. يرى المديرون أن هذا الحل هو السبيل الوحيد لتمكينهم من تخصيص حوافز مادية أو عينية (92%)، وتوفير الموارد التكنولوجية اللازمة (88%)، مما يُحفّز المعلمين على الابتكار ويُشعرهم بتقدير ملموس لجهودهم.

2. الحلول الإدارية: تبسيط الإجراءات وتعزيز الدعم

لمواجهة البيروقراطية، يُشدد المديرون على ضرورة تعزيز الدعم الإداري من الجهات العليا (93%) كحل أساسي. ويقترحون أيضًا تبسيط الإجراءات الإدارية (90%) وتطوير سياسات مرنة (87%)، مما يُمكنهم من اتخاذ قرارات سريعة وداعمة للمبادرات الإبداعية. هذا التحول الإداري يمنح المديرين والمعلمين شعوراً بالتمكين والحرية في التجريب.

3. الحلول المتعلقة بالوقت: إدارة الأولويات بمرونة

للتعامل مع ضيق الوقت، يرى المديرون أن الحل يكمن في تخصيص وقت محدد ومرن للتطوير المهني (92%). كما يُعد تقليل الأعباء الإدارية غير الضرورية (89%) ودمج الأفكار الإبداعية في المناهج بمرونة (86%) حلولاً حاسمة، حيث تُحرر وقت المعلم وتُمكنه من تطبيق أفكاره دون الشعور بضغوط إضافية.

4. الحلول النفسية: بناء نظام دعم متكامل

لمواجهة الاحتراق الوظيفي، يرى المديرون أن الحل الأبرز هو توفير برامج دعم نفسي وورش عمل لإدارة الضغوط (91%). كما يُقترح تنظيم فعاليات اجتماعية (85%) وتوفير نظام إجازات مرن (78%)، مما يُسهم في خلق بيئة عمل صحية تُقدّر الجانب الإنساني للمعلم وتوفر له آليات للتغلب على الإرهاق العاطفي.

5. الحلول الثقافية: تعزيز ثقافة الابتكار والإيجابية

يُعتبر بناء ثقافة مدرسية إيجابية الحل الأهم لمقاومة التغيير، حيث جاء مؤشر "بناء ثقافة مدرسية إيجابية تشجع على التجريب والابتكار" بنسبة (90%). كما يُقترح تكريم ونشر قصص النجاح (88%) وتنظيم لقاءات حوارية (85%)، مما يُسهم في ترسيخ الابتكار كقيمة أساسية في المدرسة، ويُحول مقاومة التغيير إلى حافز للتحسين.

إجمالاً، تُقدم الحلول المقترحة رؤية شاملة للتعامل مع التحديات التي تواجه القيادة الإبداعية، حيث تبدأ بالحلول الإدارية والمالية التي تُعالج المعيقات الهيكلية، وتمر بالحلول المرتبطة بالوقت، وصولاً إلى بناء بيئة ثقافية ونفسية داعمة. هذا النهج المتكامل يعكس إدراكاً عميقاً من قبل المديرين بأن تحقيق التغيير يتطلب دعمًا من كل الأطراف.

اقتباسات نوعية تؤكد ما ورد في الجدول (25.4):

م4: "نحتاج إلى ميزانيات مخصصة وواضحة للمشاريع الإبداعية، لا أن تكون جزءًا من الميزانية العامة."

م6: "تبسيط الإجراءات الإدارية هو نصف الحل، لأنه يمنحنا كمديرين صلاحية اتخاذ قرارات سريعة وفعالة."

م10: "الحل في التحديات النفسية هو في برامج دعم نفسية دائمة، وليس مجرد حلول مؤقتة."

م12: "يجب على وزارة التعليم أن توفر برامج تدريب مستمرة للمديرين على إدارة الضغوط النفسية لدى المعلمين."

م14: "الحل يكمن في دمج الابتكار في جدول العمل اليومي للمعلم، وليس كنشاط إضافي."

م16: "نحن بحاجة إلى حوافز مادية ملموسة للمعلمين المبدعين، لأن التقدير اللفظي وحده لا يكفي."

م18: "يجب أن نعمل على بناء ثقافة مدرسية تؤمن بأن الابتكار هو السبيل الوحيد للتطور."

م20: "تكريم المعلم المبدع أمام زملائه هو أفضل طريقة لتجاوز مقاومة التغيير."

م22: "نحتاج إلى نظام إجازات مرن يسمح للمعلمين بأخذ استراحة عند الشعور بالإرهاق الشديد."

م24: "الحل هو في توفير الموارد التكنولوجية الحديثة التي تُمكن المعلمين من تطبيق أفكارهم الإبداعية."

م26: "يجب أن يكون لدى المدير صلاحية أكبر في توفير الدعم المالي للمبادرات الصغيرة."

م28: "التقليل من الأعباء الإدارية غير الضرورية سيمنح المعلمين وقتًا كافيًا للإبداع."

م32: "نحن بحاجة إلى ورش عمل دورية للمعلمين لتوضيح أهمية الابتكار ومشاركته مع زملائهم."

م34: "أتمنى أن يتم منحنا صلاحية أكبر في اتخاذ القرارات الإدارية دون الرجوع إلى الجهات العليا في كل صغيرة وكبيرة."

م35: "تنظيم الأنشطة الترفيهية خارج أوقات العمل يقلل من التوتر بشكل كبير."

3.4 النتائج المتعلقة بالسّؤال السّادس: ما التصور المقترح لتعزيز القيادة الإبداعية كمدخل للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا؟

تُعد القيادة الإبداعية نمطًا قياديًا متطورًا يحمل أهمية استثنائية في التصدي لظاهرة الاحتراق الوظيفي بين المعلمين، وهي تُعد مدخلاً حاسمًا لتعزيز الفعالية التنظيمية وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية. وفي ظل التحديات المعاصرة المتعددة التي تواجه المدارس في لواء حيفا، والتي تتجلى في تزايد الأعباء المهنية، واشتداد ضغوط العمل، ومقاومة عمليات التغيير، تبرز الحاجة الملحة إلى تطوير برامج منهجية شاملة تعزز ممارسات القيادة الإبداعية بين مديري هذه المدارس. فالتطوير النوعي للبيئة التربوية يتطلب قيادة استباقية ملهمة، قادرة على تحفيز الطاقات الإبداعية للمعلمين، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي، وتوفير مناخ تنظيمي صحي يخفف من العوامل المسببة للإرهاق المهني.

يأتي هذا التصور المقترح كإطار متكامل يهدف إلى ترسيخ ممارسات القيادة الإبداعية والتخفيف من حدة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، مستندًا في أسسه إلى النتائج المتكاملة للدراسة الميدانية (الكمية والنوعية)، بعد إخضاعه لعملية تحكيم علمي دقيق من قبل سبعة من الخبراء المتخصصين في مجال الإدارة التربوية. ويسعى التصور إلى إنشاء هيكلية تنظيمية ديناميكية تمكن من توظيف القيادة الإبداعية كمدخل استراتيجي فعال لإدارة وتخفيف مظاهر الاحتراق الوظيفي.

ويرتكز هذا التصور على محورين أساسيين متكاملين: المحور الأول يتعلق بأبعاد القيادة الإبداعية والمتمثلة في (التحفيز على التفكير الإبداعي، ودعم المبادرات والابتكار، والمرونة القيادية، والاتصال والتواصل الفعال، والتمكين والمشاركة في اتخاذ القرار، والحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية)، بينما يتمحور الثاني حول أبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي والتي تشمل (تقليل الإرهاق العاطفي، وتعزيز الإنجاز الشخصي، وتحسين العلاقات المهنية، وتقليل الشعور بالتبلد، والدعم المهني والتدريب المستمر).

وقد اعتمد بناء هذا التصور على منهجية علمية متسلسلة، تستند إلى أحدث النظريات القيادية والتربوية والدراسات السابقة، مع الاستفادة من النتائج التشخيصية للدراسة الميدانية التي تناولت متغير القيادة الإبداعية كمتغير مستقل، والاحتراق الوظيفي كمتغير تابع. مما يجعل من هذا التصور ليس مجرد إطار نظري مجرد، بل هو نموذج تطبيقي يعكس واقعًا ميدانيًا حيًا، ويهدف إلى تقديم حلول عملية مستدامة للتحديات التي تواجه القيادات التعليمية والمعلمين في مدارس لواء حيفا، بما يسهم في تعزيز الصحة النفسية والمهنية للمعلمين وضمان استدامة الأداء المدرسي المتميز.

أولاً: الإطار الفلسفي والمرتكزات المفاهيمية للتصور

يستند التصور المقترح لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا إلى مجموعة من الأسس الفلسفية والمفاهيمية التي تؤكد على الدور المحوري لهذا النمط القيادي في تحقيق التوازن الوظيفي للمعلمين ورفع كفاءة المنظومة التعليمية. فهو يقوم على قناعة راسخة مفادها أن القيادة الإبداعية لا تمثل مجرد أدوات وإجراءات إدارية تقليدية، بل هي فلسفة شاملة وخطاب تنظيمي يلتزم به القادة التربويون تجاه تنمية بيئة عمل محفزة، قائمة على الابتكار، والتجديد المستمر، وتحقيق الرؤى والأهداف المشتركة.

ومن أبرز المرتكزات الجوهرية لهذا التصور:

1. القيادة الإبداعية كمدخل استراتيجي للتخفيف من الاحتراق الوظيفي :ينطلق التصور من فلسفة استراتيجية تؤكد على دور القيادة الإبداعية الفاعل في التصدي لظاهرة الاحتراق الوظيفي، عبر تمكين المديرين من ممارسة تأثير إيجابي على الحالة النفسية والسلوكية للمعلمين، من خلال تعزيز مشاعر الثقة، والتحفيز المعنوي، ودعم المبادرات الابتكارية. ويهدف هذا التصور إلى الانتقال بالقيادة من النموذج التقليدي القائم على التوجيه والأمر إلى نموذج تشاركي حيوي، يقوم على الشراكة الفاعلة بين المدير والمعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المشتركة.

2. تعزيز القدرة على إحداث تغيير مستدام وتطوير الأداء :يتبنى التصور فلسفة تؤكد على أهمية خلق بيئة عمل آمنة وداعمة نفسيًا، تتيح للمعلمين حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم الإبداعية دون خوف من النقد السلبي، وتوفر لهم مساحة للتجريب والخطأ كجزء أساسي من عملية التعلم

التنظيمي. ومن خلال هذا النموذج، يصبح المديرون قادرين على توجيه المعلمين نحو أهداف تعليمية متجددة وتطبيق ممارسات حديثة تعزز الابتكار، مما يخلق بيئة تعليمية محفزة ومستدامة تعمل على رفع مستوى التعليم.

3. فلسفة الدعم المهني المستمر والتعلم التنظيمي :ينبني التصور على القناعة بأن نجاح أي تحول إبداعي يتطلب بيئة تعليمية مرنة وداعمة، تمكّن المعلمين من اكتساب المهارات الجديدة وتطوير كفاءاتهم المهنية بشكل مستمر. ويُعد توفير برامج التدريب والتطوير المهني المتواصلة حجر الزاوية في تحسين الأداء الوظيفي، ورفع جودة المخرجات التعليمية، ومنع التآكل النفسي والمهني.

4. مبدأ المرونة والتكيف القيادي :يؤكد التصور على ضرورة امتلاك المديرين لصفة المرونة كقدرة قيادية عليا تمكنهم من إحداث التحول الإيجابي في الممارسات الإدارية والتربوية. ويتطلب تحقيق قيادة إبداعية فاعلة توفر بيئة تنظيمية تتسم بالمرونة، والمسؤولية المشتركة، والأفق الاستشرافي الواسع، والذي ينعكس إيجابًا على المناخ المدرسي ككل.

5. تأكيد أهمية التواصل الفعال في بناء العلاقات المهنية :يضع التصور في صلب اهتماماته تعزيز جودة التواصل والعلاقات الإيجابية بين المديرين والمعلمين، إذ يقر بأن العلاقات القائمة على الانفتاح والاحترام المتبادل تعزز التعاون وتحد من النزاعات، مما يسهم في تحقيق الأهداف المشتركة ورفع مستوى الأداء. ويتحقق ذلك عبر تبني سياسات إدارية متطورة مثل سياسة الباب المفتوح، ونظم تفويض فعالة تعزز إحساس المعلمين بالملكية والمسؤولية.

ثانياً: المبررات الاستراتيجية والأهمية التطبيقية للتصور

يستند التصور المقترح إلى جملة من المبررات العلمية والعملية التي تؤكد الحاجة الملحة لتعزيز نموذج القيادة الإبداعية في مدارس لواء حيفا، وذلك في ضوء التحولات الجوهرية التي تشهدها البيئة التعليمية المعاصرة. وتمثل هذه المبررات رؤية استراتيجية متكاملة لمديري المدارس، تهدف إلى تجاوز التحديات الحالية والمستقبلية، وتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة وقادرة على التكيف والتميز، ومن أبرز هذه المُبرِّرات:

1. مواكبة التحولات الراهنة في المشهد التربوي:

تشهد البيئات التعليمية تحولات جذرية نتيجة التسارع التكنولوجي والتغيرات المجتمعية والاقتصادية، مما يستدعي تبني أنماط قيادية غير تقليدية. فالقيادة الإبداعية تمثل استجابة استراتيجية لهذه التحولات، حيث تُمكّن المديرين من استحداث آليات مرنة للتعامل مع التحديات الناشئة، وتحفيز الابتكار المؤسسي، وتعزيز القدرة التنافسية للمدرسة عبر إشراك المعلمين بفاعلية أكبر وتحفيزهم لتقديم أفضل ما لديهم.

2. معالجة قصور النماذج القيادية التقليدية:

أظهرت الدراسات الميدانية محدودية النماذج القيادية التقليدية في التعامل مع التعقيدات المتزايدة للإدارة المدرسية. بينما تقدم القيادة الإبداعية رؤية متكاملة تتيح للمديرين بناء رؤى مشتركة، وإشراك المعلمين في صنع القرار، وتطوير ممارسات تربوية مبتكرة تلبي احتياجات الطلبة في القرن

الحادي والعشرين. هذا النموذج يتيح للمديرين القدرة على إحداث تغيير مستدام داخل المدارس، حيث تُمكّنهم من بناء رؤية مشتركة وتحفيز المعلمين على تجاوز التحديات.

3. الاستجابة لتحديات الصحة النفسية والمهنية:

يشكل الاحتراق الوظيفي بين المعلمين تحدياً كبيراً لجودة التعليم، مما يستدعي تدخلاً قيادياً استباقياً. يوفر هذا التصور إطاراً متكاملاً لمعالجة هذه القضية من خلال تعزيز الدعم النفسي والمهني، وتحسين بيئة العمل، وبناء ثقافة تنظيمية داعمة تقلل من عوامل الإرهاق. كما أن تراجع مستويات الأداء الوظيفي لدى المعلمين في بعض مدارس لواء حيفا يعكس الحاجة إلى نظام قيادي يمكن المعلمين ويوفر الدعم المستمر.

4. تعزيز الاستدامة التنظيمية وبناء رأس المال البشري:

يتميز نموذج القيادة الإبداعية بقدرته على إحداث تحول مستدام في الثقافة المدرسية، من خلال تمكين المديرين من بناء منظومة قيادية متعددة المستويات، حيث يصبح المعلمون قادة تربويين في فصولهم. كما يسهم هذا التصور في بناء كوادر تعليمية قادرة على الابتكار والتكيف مع المتغيرات، من خلال برامج تطوير مهني مستدامة وتفويض مدروس للصلاحيات، مما يُسهم في تعظيم الاستفادة من الموارد المحدودة.

5. تطوير القدرات القيادية الاستشرافية وإرساء ثقافة الجودة:

يتميز التصور بتعزيزه للبعد الاستشرافي في القيادة، حيث يمكن المديرين من توقع التحديات المستقبلية، وتطوير خطط استباقية للتعامل معها، مما يضمن استدامة التطوير وتحقيق الرؤى طويلة

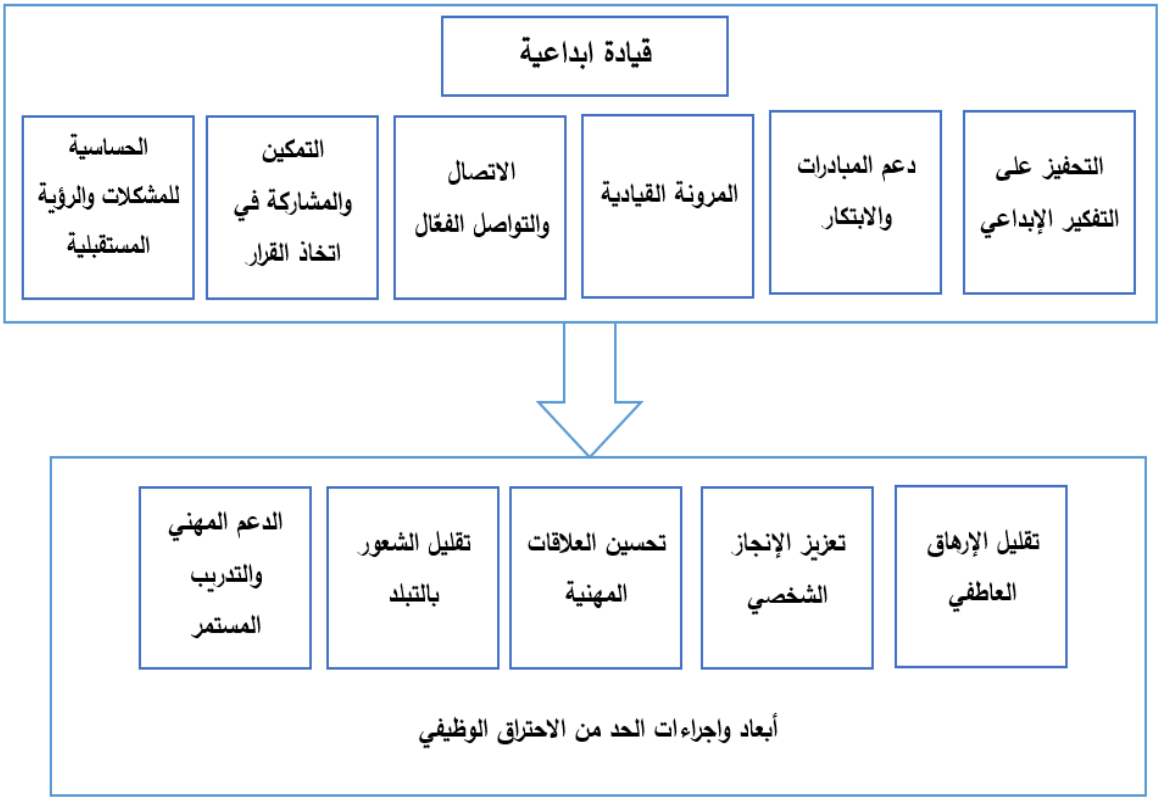
المدى. كما يوفر التصور إطاراً متكاملاً لبناء نظم ضمان الجودة الداخلية، يعتمد على التقويم المستمر والتطوير الذاتي، مما يمكن المدارس من تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي والتميز في الأداء.

6. تعزيز المشاركة المجتمعية وبناء رأس المال البشري:

يتضمن التصور آليات لتعزيز دور المدرسة في المجتمع المحلي، من خلال تطوير شراكات إبداعية مع المؤسسات المجتمعية، واستثمار الطاقات المحلية في دعم العملية التعليمية، مما يعزز من دور المدرسة كمركز للإشعاع الثقافي والتربوي. كما يسهم في بناء رأس مال بشري مبدع وقادر على التكيف في ظل الثورة الصناعية الرابعة.

ثالثاً: أبعاد التصور المقترح

يرتكز التصور المقترح على إطار عمل متكامل يتضمن أحد عشر بُعدًا رئيسًا؛ ستة منها تتعلق بالقيادة الإبداعية، بينما تتصل الخمسة الأخرى بالحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. وتُشكل هذه الأبعاد مجتمعةً منظومة متكاملة تهدف إلى تحقيق التحول الإيجابي في البيئة المدرسية، والشكل الآتي (1.4) يوضح ذلك:



الشكل (1.4): أبعاد التصور المقترح

وفيما يلي توضيح للأبعاد التي يتضمنها التصور المقترح:

أ. أبعاد القيادة الإبداعية

تُعد هذه الأبعاد بمثابة الأدوات والممارسات التي يُمكن لمدير المدرسة تبنيها لتعزيز ثقافة الابتكار والتحفيز داخل المؤسسة التعليمية.

1. التحفيز على التفكير الإبداعي:

يُركز هذا البُعد على دور المدير في إلهام المعلمين وتشجيعهم على التفكير خارج الأطر التقليدية. يتضمن ذلك توفير مساحة آمنة لتجريب الأفكار الجديدة، وتنمية الفضول المعرفي، ودعم

المبادرات التي تهدف إلى حل المشكلات بطرق مبتكرة، في إطار بيئة تعليمية نشطة ومفتوحة، وتنمي مهارات التفكير العليا وتحسين جودة القرارات التربوية من خلال التعلم الجماعي لانتاج أفكار متعددة مبتكرة، والتخلص من نمطية الحلول الجاهزة والتحول نحو الحلول الإبداعية للمشكلات ومعالجة التحديات والصعوبات.

2. دعم المبادرات والابتكار:

يُعنى هذا البُعد بتقديم الدعم المادي والمعنوي للمبادرات الابتكارية التي يقدمها المعلمون. ويشمل ذلك توفير الموارد اللازمة، وتخصيص الوقت الكافي للتطوير، وتسهيل الإجراءات الإدارية، بما يُعزز شعور المعلمين بالتقدير والتمكين، ويحفز الطاقات الكامنة ويحسن بيئة العمل وبناء ثقافة الابتكار مما يرفع كفاءة المؤسسة التعليمية وتميزها.

3. المرونة القيادية:

تُعد المرونة القيادية قدرة جوهرية للمدير تمكنه من التكيف مع المتغيرات المستمرة في البيئة التعليمية. يركز هذا البُعد على أهمية أن يكون المدير منفتحًا على التغيير، ومستعدًا لتعديل الخطط والاستراتيجيات بما يخدم الأهداف التعليمية.

4. الاتصال والتواصل الفعّال:

يُمثل التواصل الفعّال حجر الزاوية في بناء علاقات مهنية قوية ومُثمرة بين المدير والمعلمين. ويُشدد هذا البُعد على أهمية وجود قنوات تواصل شفافة ومفتوحة، تُسهل تبادل الأفكار، وتُقلل من سوء الفهم، مما يُسهم في بناء ثقافة قائمة على الثقة والتعاون وسهولة الوصول إلى المعرفة والمعلومات.

5. التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار:

يُركز هذا البُعد على تفويض الصلاحيات ومنح المعلمين دورًا فاعلًا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية. ومن خلال إشراكهم في صياغة الأهداف ووضع الخطط، يُعزز المدير من شعور المعلمين بالملكية والمسؤولية، وتعزيز الدافعية الذاتية، وتطوير روح المبادرة والابتكار والحرية في تخطيط الدروس وتصميمها وتوفير فرص التطوير المهني وفق احتياجاتهم.

6. الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية:

يتضمن هذا البُعد قدرة المدير على استشعار المشكلات المحتملة قبل تفاقمها، وتطوير رؤية استباقية للمستقبل. وتُمكّن هذه الرؤية المدير من وضع خطط بعيدة المدى، وتوجيه جهود المعلمين نحو أهداف استراتيجية تُعزز من استدامة التطور والتميز، وتقي من تفشي الأزمات التربوية أو السلوكية وانتشارها وتحقق مناخاً تنظيمياً أكثر استقراراً ومرونة. كما تمكن المدير من استشراف احتياجات التعلم المستقبلي كالتحول الرقمي والمهارات الحياتية وربط أهداف المدرسة بالرؤية الوطنية للتعليم، وتشجيع الابداع والابتكار في الحلول والممارسات.

ب. أبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي

تُشكل هذه الأبعاد المحصلة النهائية لتطبيق القيادة الإبداعية، حيث تُترجم الممارسات القيادية إلى نتائج ملموسة تُسهم في تحسين جودة الحياة المهنية للمعلمين.

1. تقليل الإرهاق العاطفي:

يُعد الإرهاق العاطفي من أبرز مظاهر الاحتراق الوظيفي. يركز التصور على ضرورة تبني ممارسات قيادية تُخفف من الأعباء النفسية على المعلمين، من خلال توفير الدعم النفسي، وتنظيم

الأنشطة الاجتماعية، وتخفيف الضغوط الروتينية، والحد من الشعور بالتعب النفسي والاستنزاف العاطفي الناتجة عن ضغوط العمل خاصة تلك المرتبطة بالعلاقات الانسانية والتوقعات العالية، بغية الحفاظ على الصحة النفسية للمعلمين وتقليل التغيب والانسحاب المهني وتحسين مناخ العمل المدرسي وتعزيز جودة التعليم من خلال تعزيز دافعية المعلم وتعاطفه وتمكينه مهنياً ودعمه اجتماعياً.

2. تعزيز الإنجاز الشخصي:

يُعنى هذا البُعد بتوفير فرص للمعلمين لتحقيق إنجازات مهنية ملموسة، وذلك من خلال إبراز نجاحاتهم، وتقديم التقدير المناسب، وتوفير فرص للتطوير المهني. يهدف التصور إلى أن يشعر المعلمون بأن جهودهم تُحدث فرقًا حقيقيًا، مما يُعزز ثقتهم بأنفسهم وقيمتهم المهنية، ويزيد دافعيتهم الذاتية والتزامهم المهني ورضاهم الوظيفي وتحفيز الابتكار ورفع مستوى الاداء الفردي والجماعي ومقاومة آثار الارهاق العاطفي.

3. تحسين العلاقات المهنية:

يُشدد هذا البُعد على أهمية بناء شبكة دعم قوية داخل المدرسة، حيث تُعزز العلاقات الإيجابية بين الزملاء والإدارة. يرى التصور أن العلاقات القائمة على الاحترام المتبادل تُشجع على التعاون والتعلم المتبادل، وتقي من الاحتراق الوظيفي، وتقليل العزلة المهنية، وتعزيز الانجاز والعمل الجماعي ودعم الصحة النفسية للمعلمين.

4. تقليل الشعور بالتبلد:

يُركز هذا البُعد على معالجة حالة اللامبالاة والبعد عن المعلمين والطلاب. يهدف التصور إلى تعزيز التفاعل الإيجابي والمشاعر الإنسانية داخل البيئة المدرسية، مما يُعيد للمعلم شغفه المهني ويُعزز من انتمائه لمدرسته.

5. الدعم المهني والتدريب المستمر:

يُعد هذا البُعد أساسًا لجميع الأبعاد الأخرى، حيث يركز على ضرورة توفير برامج تدريبية متخصصة تُنمي مهارات المعلمين بشكل مستمر، وتُساعدهم على مواكبة التطورات المهنية، مما يُعزز من شعورهم بالقدرة على العطاء ويُقلل من الإحساس بالعجز المهني.

رابعًا: أهداف التصور المقترح وإجراءاته

الهدف الرئيس:

يهدف التصور المقترح إلى بناء قدرات مديري المدارس في لواء حيفا على ممارسة أنماط القيادة الإبداعية، بما يُسهم في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، ورفع مستوى أدائهم المهني، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية.

الهدف الأول: تعزيز القيادة الإبداعية

يهدف نمط القيادة الإبداعية بشكل عام إلى إحداث تغيير إيجابي ومستدام في المؤسسات، وذلك من خلال بناء بيئة عمل محفزة للابتكار، وتطوير قدرات الأفراد على التفكير الخلاق وحل

المشكلات بأساليب غير تقليدية. وتعمل القيادة الإبداعية على إلهام العاملين، وتوفير الدعم اللازم لهم لتحقيق أقصى إمكاناتهم، مما يؤدي في النهاية إلى تعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

ويرتكز التصور المقترح على مجموعة من الأهداف الفرعية والخطوات الإجرائية، التي تهدف إلى ترسيخ أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا، بما يُسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وهي كالتالي:

1. التحفيز على التفكير الإبداعي

الهدف: تنمية قدرات المعلمين على التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطرق مبتكرة.

الإجراءات والأنشطة:

- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة في تقنيات التفكير الإبداعي وحل المشكلات.
- تخصيص "ساعات للابتكار" أسبوعيًا، حيث يُمنح المعلمون وقتًا حرًا لتطوير أفكارهم.
- إطلاق مسابقات دورية لأفضل فكرة تعليمية مبتكرة، مع تقديم حوافز تقديرية.

2. دعم المبادرات والابتكار

الهدف: خلق بيئة مدرسية تشجع على المبادرات الجديدة وتوفر الدعم اللازم لتحويلها إلى واقع.

الإجراءات والأنشطة:

- تخصيص ميزانية محدودة لدعم المبادرات التعليمية التي يقدمها المعلمون.
- تأسيس لجنة للإبداع التربوي تُعنى بتقييم ودعم الأفكار المبتكرة، وتضم في عضويتها معلمين ومديرين.
- تقديم مكافآت غير تقليدية للمبادرات الناجحة، مثل منح فرص تدريب متقدمة أو المشاركة في مؤتمرات تخصصية.
- تنفيذ أنشطة مدرسية لتشجيع الابتكار والمبادرة كمعرض الابتكار المدرسي، وأنشطة لتحديات حل المشكلات وغيرها.

3. المرونة القيادية

الهدف: تعزيز قدرة المديرين على التكيف مع التغيرات وإدارة التحول بفعالية.

الإجراءات والأنشطة:

- تنفيذ دورات تدريبية للمديرين حول إدارة التغيير وتطوير الممارسات الإدارية المرنة.
- إعادة هيكلة بعض العمليات الإدارية لتكون أكثر مرونة، مثل جداول العمل أو المهام غير التدريسية.
- تشجيع المديرين على تبني سياسة التفويض المرن للمهام، بما يزيد من استقلالية المعلمين.

4. الاتصال والتواصل الفعّال

الهدف: بناء قنوات اتصال مفتوحة وشفافة بين الإدارة والمعلمين.

الإجراءات والأنشطة:

- عقد لقاءات دورية مفتوحة تجمع المديرين والمعلمين لمناقشة التحديات والفرص.
- توفير منصات إلكترونية للتواصل الفعّال والسريع وتبادل الأفكار والاقتراحات.
- تنظيم ورش عمل حول مهارات التواصل الفعّال والاستماع النشط للمديرين والمعلمين.

5. التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار

الهدف: زيادة شعور المعلمين بالملكية والمسؤولية تجاه العمل من خلال إشراكهم في صنع القرار.

الإجراءات والأنشطة:

- إشراك ممثلين عن المعلمين في لجان التخطيط ووضع السياسات المدرسية.
- تطبيق نظام تفويض واضح للمهام، يمنح المعلمين صلاحيات محددة لإدارة بعض الأنشطة.
- تشكيل فرق عمل بقيادة المعلمين لإدارة المشاريع التعليمية أو الأنشطة المنهجية.

6. الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية

الهدف: تطوير قدرة القيادة على استشعار المشكلات المستقبلية وتطوير رؤية استراتيجية للمدرسة.

الإجراءات والأنشطة:

- عقد ورش عمل دورية لـ"استشراف المستقبل" تُركز على تحليل التحديات والفرص المحتملة.
- تطوير خطة استراتيجية طويلة المدى للمدرسة، بالتعاون مع المعلمين والإدارة.
- وضع آليات لرصد مؤشرات الاحتراق الوظيفي والضغط النفسي بشكل استباقي وتقديم الدعم في الوقت المناسب.

الهدف الثاني: الحد من الاحتراق الوظيفي

الهدف العام من الحد من الاحتراق الوظيفي، هو المحافظة على الصحة النفسية والمهنية للمعلمين، وضمان استدامة أدائهم المتميز، بما يُسهم في تعزيز جودة العملية التعليمية. ويتحقق ذلك عبر معالجة مسببات الإرهاق العاطفي، وتنمية الشعور بالإنجاز الشخصي، وتحسين العلاقات المهنية، وتوفير الدعم المستمر، مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي والولاء للمؤسسة.

ويرتكز التصور المقترح على مجموعة من الأهداف الفرعية والخطوات الإجرائية، التي تهدف إلى معالجة أبعاد الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا، بما يُسهم في تعزيز الصحة المهنية والرضا الوظيفي، وهي كالتالي:

1. تقليل الإرهاق العاطفي

الهدف: التخفيف من الأعباء النفسية والعاطفية على المعلمين، بما يُمكّنهم من استعادة حيويتهم المهنية.

الإجراءات والأنشطة:

- تنظيم ورش عمل متخصصة حول إدارة الضغط النفسي وآليات التكيف الفعالة.
- توفير منصات للدعم النفسي والإرشاد المهني السري، بالتعاون مع مختصين.
- تشجيع الممارسات التي تعزز التوازن بين الحياة المهنية والشخصية، مثل تنظيم ساعات مرنة أو أنشطة اجتماعية وأنشطة التفريغ النفسي.

2. تعزيز الإنجاز الشخصي

الهدف: رفع مستوى الشعور بالكفاءة المهنية والإنجاز لدى المعلمين.

الإجراءات والأنشطة:

- تطوير نظام فعال لتقدير ومكافأة جهود المعلمين، يعتمد على أسس واضحة ومعلنة.
- الاحتفال بالإنجازات الفردية والجماعية للمعلمين في الاجتماعات والفعاليات المدرسية.
- إسناد مهام ومشاريع ذات قيمة للمعلمين، تتيح لهم فرصة الإبداع والشعور بالإنجاز الملموس.

3. تحسين العلاقات المهنية

الهدف: بناء بيئة عمل قائمة على الدعم المتبادل والثقة والاحترام بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية.

الإجراءات والأنشطة:

- تنظيم فعاليات اجتماعية وورش عمل لتعزيز روح الفريق والتعاون بين المعلمين والإدارة.
- وضع آليات واضحة لحل النزاعات المهنية بشكل سريع وفعّال، مع التركيز على التواصل والحوار البناء.
- إنشاء برنامج إرشاد مهني (Mentorship Program) يجمع بين المعلمين ذوي الخبرة والمعلمين الجدد.

4. تقليل الشعور بالتبلد

الهدف: الحد من مشاعر اللامبالاة والبعد العاطفي تجاه الطلاب والمهنة.

الإجراءات والأنشطة:

- عقد لقاءات شخصية دورية بين المدير والمعلمين لتقوية الروابط الإنسانية ومناقشة التحديات الفردية.

- تنظيم نشاطات مشتركة بين المعلمين والطلاب خارج نطاق الصف الدراسي، مثل الرحلات أو الأنشطة التطوعية.
- تشجيع المعلمين على مشاركة قصص نجاحهم الشخصية والمهنية، بما يعزز من شعورهم بالقيمة.

5. الدعم المهني والتدريب المستمر

الهدف: تزويد المعلمين بالمهارات والمعرفة اللازمة لمواكبة التطورات المهنية وتقليل الشعور بالعجز.

الإجراءات والأنشطة:

- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة بناءً على احتياجات المعلمين الفعلية.
- توفير الموارد التعليمية الحديثة والتقنيات المبتكرة التي تساعد المعلمين على أداء مهامهم بفعالية.
- تقديم ورش عمل حول أفضل الممارسات التعليمية، مع تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين.

ويُركز التصور المقترح على مجموعة من الأهداف والاستراتيجيات الواضحة والخطوات الإجرائية التي تدعم تطبيق هذه الأهداف بشكل عملي وفعال، وهو ما يوضحه الجدول (26.4) الآتي:

الجدول (26.4): أهداف وإجراءات ووسائل تطبيق التصور المقترح

الهدف الرئيس	الأهداف الفرعية	الإجراءات	الأساليب والوسائل
تعزيز القيادة الإبداعية	التحفيز على التفكير الإبداعي	تطوير خطة لتعزيز قدرات المعلمين على التفكير الخلاق.	• ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة. • تخصيص "ساعات للابتكار" أسبوعيًا. • مسابقات ومكافآت تقديرية.
	دعم المبادرات والابتكار	وضع آليات لدعم وتشجيع المبادرات الفردية.	• تخصيص ميزانية للمبادرات. • لجنة للإبداع التربوي.
	المرونة القيادية	إعداد برنامج تدريبي لتعزيز مرونة المديرين في التعامل مع التغييرات.	• خطة لإعادة هيكلة العمليات الإدارية. • نظام تفويض مرن للمهام.
	الاتصال والتواصل الفعّال	تأسيس نظام لضمان الشفافية والتواصل المستمر.	• منصات إلكترونية للتواصل السريع. • لقاءات دورية مفتوحة.
	التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	تطبيق سياسات إدارية تعزز من مشاركة المعلمين في صنع القرار.	• لجان تخطيط مشتركة. • نظام تفويض واضح للصلاحيات.
	الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	بناء منظومة إدارية استباقية لاستشراف المستقبل.	• ورش عمل لاستشراف المستقبل. • نظام لرصد مؤشرات الاحتراق الوظيفي.
---	---	---	---
الحد من الاحتراق الوظيفي	تقليل الإرهاق العاطفي	تبني استراتيجيات للتخفيف من الأعباء النفسية على المعلمين.	• ورش عمل حول إدارة الضغط النفسي. • منصات للدعم النفسي والإرشاد.

		• أنشطة تعزز التوازن بين الحياة المهنية والشخصية.
تعزيز الإنجاز الشخصي	تصميم برنامج لتحفيز وتقدير الإنجازات المهنية.	• نظام تقدير ومكافآت. • احتفالات بالإنجازات. • إسناد مهام ذات قيمة.
تحسين العلاقات المهنية	تطبيق مبادرات لتعزيز الثقة والاحترام بين الزملاء.	• فعاليات اجتماعية وورش عمل لتعزيز روح الفريق. برنامج إرشاد مهني (Mentorship).
تقليل الشعور بالتبلد	وضع آليات لتقوية الروابط الإنسانية داخل المدرسة.	• لقاءات شخصية دورية. • نشاطات مشتركة بين المعلمين والطلاب.
الدعم المهني والتدريب المستمر	إعداد خطة لتقديم الدعم المهني والتدريب المستمر.	• برامج تدريبية متخصصة. • توفير الموارد التعليمية الحديثة. • ورش عمل حول أفضل الممارسات التعليمية.

خامسًا: آليات متابعة تطبيق التصور المقترح

تُعد مرحلة المتابعة والتقويم حجر الزاوية في ضمان نجاح أي تصور مقترح، فهي تُمثل الجسر الذي يربط بين التخطيط النظري والتطبيق العملي. ويهدف هذا القسم إلى تحديد الأطر العملية لمتابعة مدى فاعلية التصور المقترح في تحقيق أهدافه، وذلك من خلال آليات واضحة ومؤشرات دقيقة. إن هذه الآليات ليست مجرد أدوات للقياس، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التطوير المستمر التي تضمن أن يظل التصور ديناميكيًا وقابلًا للتكيف مع متغيرات الواقع الميداني.

الجدول (27.4): إجراءات ومؤشرات وآليات المتابعة لتطبيق التصور المقترح

البُعد	الإجراءات التنفيذية	الوسائل والأدوات	برامج المتابعة والتقويم	مؤشرات القياس
التحفيز على التفكير الإبداعي	– عقد ورش عمل فصلية في استراتيجيات التفكير الإبداعي. – إنشاء نادي للابتكار التربوي.	– منصة إلكترونية لتلقي الأفكار. – أدوات تقييم الأفكار الإبداعية. – سجل إلكتروني للأفكار.	– برنامج تقييم ربع سنوي للخطط. – نظام تحفيز للمعلمين المبدعين. – متابعة مؤشرات الإبداع.	– عدد الأفكار المطبقة. – نسبة المشاركة في الورش.
دعم المبادرات والابتكار	– تخصيص ميزانية لدعم المبادرات. – تشكيل لجنة لدعم المبادرات.	– نظام إلكتروني لإدارة المبادرات. – أدلة إجرائية لدعم الابتكار. – قاعدة موارد للدعم اللوجستي.	– تقرير عن المبادرات. – تقييم أثر المبادرات على التعلم.	– عدد المبادرات المنفذة. – نسبة المبادرات الناجحة. – أثر المبادرات على التحسين.
المرونة القيادية	– تطوير نظام مرن لاتخاذ القرارات. – تدريبهم على إدارة التغيير. – تصميم خطط قابلة للتعديل.	– أدوات تقييم المرونة القيادية. – نظام إلكتروني لإدارة التغيير. – دليل الإجراءات المرنة.	– تقييم ربع سنوي لدرجة المرونة. – متابعة تطبيق الخطط المرنة. – تقارير تقييم أداء القيادة المرنة.	– مؤشر سرعة الاستجابة للتغيرات. – درجة رضا المعلمين. – مؤشر فعالية التكيف.
الاتصال والتواصل الفعّال	– إنشاء منصات تواصل متعددة. – عقد لقاءات دورية مفتوحة. – تطبيق نظام التغذية الراجعة.	– منصة تواصل إلكترونية. – استبيانات رقمية للرأي. – نظام إدارة الاجتماعات.	– تقييم لجودة التواصل. – متابعة معدلات المشاركة. – تقارير تحليل التغذية الراجعة.	– نسبة المشاركة في قنوات التواصل. – مؤشر رضا المعلمين للتواصل.
التمكين والمشاركة	– تفويض الصلاحيات. – إشراكهم في اتخاذ القرار. – تطبيق نظام الاقتراحات.	– نظام إلكتروني لإدارة الصلاحيات. ومنصة للمشاركة في اتخاذ القرار. – سجل إلكتروني للقرارات.	– تقييم ربع سنوي لمستوى التمكين.ومتابعة نسبة المشاركة في القرارات. – تقارير تقييم جودة القرارات.	– نسبة المشاركين في القرارات. – مؤشر الرضا عن نظام التفويض.

الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية	– إنشاء نظام للإنذار المبكر. – تدريب المديرين على التحليل الاستباقي. وتطوير آليات التعامل مع التحديات.	– أدوات تحليل المشكلات. – نظام رصد مبكر للمؤشرات. – قاعدة بيانات للحلول.	– تقارير شهرية للمؤشرات. – تقييم فاعلية الحلول المطبقة. – متابعة مؤشرات التحسن.	– مؤشر سرعة اكتشاف المشكلات. – نسبة المشكلات التي تم حلها. – مؤشر فعالية الحلول المطبقة.
تقليل الإرهاق العاطفي	– تطبيق برنامج الدعم النفسي. – تنظيم أنشطة تخفيف الضغوط.	– استبيانات قياس الضغوط. جلسات الدعم الجماعية.	– تقييم سنوي لمستوى الضغوط. – متابعة مؤشرات الصحة النفسية.	– مؤشر مستوى الإرهاق. – مؤشر تحسن الصحة النفسية.
تعزيز الإنجاز الشخصي	– تطبيق نظام التقدير والتحفيز. – توثيق الإنجازات بشكل منتظم. – تصميم برنامج الاحتفاء بالإنجاز.	– نظام إلكتروني لتسجيل الإنجازات. – أدوات قياس الأداء.	– تقييم لنظام التقدير. – متابعة مؤشرات الرضا الوظيفي. – تقارير أثر التحفيز على الأداء.	– عدد الإنجازات المسجلة. – مؤشر الرضا عن نظام التقدير.
تحسين العلاقات المهنية	– تنظيم فعاليات تعزيز العمل الجماعي. – تطبيق برامج التوجيه والإرشاد.	– منصات التواصل الاجتماعي. – أدوات تقييم العلاقات. – نظام إدارة الفعاليات الجماعية.	– تقييم سنوي لجودة العلاقات. – متابعة مؤشرات العمل الجماعي. تقارير تقييم البرامج.	– مؤشر جودة العلاقات المهنية. – نسبة المشاركة في الفعاليات. – مؤشر تحسن التعاون .
تقليل الشعور بالتبلد	– تطبيق برامج تعزيز الانتماء. – تنمية المشاعر نحو المهنة	– استبيانات قياس الانتماء.– أدوات تقييم المشاعر المهنية.	– تقييم سنوي للانتماء المهني. – متابعة مؤشرات التفاعل.	– مؤشر مستوى الانتماء. – مؤشر المشاعر نحو المهنة.
الدعم المهني المستمر	– تطبيق خطة تدريبية سنوية. – توفير موارد التعلم المستمر. – إنشاء نظام للتطوير المهني.	– منصة التعلم الإلكتروني. – قاعدة موارد تدريبية. – نظام إدارة البرامج التدريبية.	– تقييم ربع سنوي للبرامج. – متابعة مؤشرات التطور المهني. – تقارير أثر التدريب على الأداء.	– نسبة المشاركة في البرامج. – مؤشر الرضا عن التدريب. – أثر التدريب على الممارسات.

سادسًا: الجهات المسؤولة عن تنفيذ التصور المقترح

انطلاقًا من أنَّ أي تصور مقترح لا يمكن أن ينجح دون تحديد واضح للجهات المسؤولة عن تنفيذه ومتابعته، فقد كان من الضروري بيان الأدوار المؤسسية والأفراد المعنيين بالتصور. إذ إن توزيع المسؤوليات بين المستويات الإدارية المختلفة (المركزي، الوسيط، المدرسي، والمجتمعي) يسهم في تعزيز فاعلية التنفيذ ويضمن التكامل بين الجهات الرسمية والداعمة، بما يرفع من فرص نجاح التصور المقترح واستدامته في البيئة التربوية.

الجدول (28.4): الجهات المسؤولة عن تنفيذ التصور المقترح

المستوى	الجهة المسؤولة	أبرز المهام
المستوى المركزي	وزارة التربية والتعليم	– إقرار التصور واعتماده رسميًا. – تخصيص الموازنات والموارد اللازمة لدعمه. – إصدار التعليمات الإدارية الملزمة للمديريات والمدارس. – متابعة مؤشرات الأداء على مستوى لواء حيفا بشكل دوري.
المستوى الوسيط	مديريات التربية والتعليم (لواء حيفا)	– الإشراف المباشر على تنفيذ البرامج في المدارس. – تزويد المدارس بالدعم الفني والإداري. – إعداد تقارير دورية عن التقدم والمعوقات. – توفير برامج تدريب وتأهيل للمديرين والمعلمين.
المستوى المدرسي	إدارة المدرسة (المدير/المديرة)	– تطبيق الإجراءات التنفيذية المتعلقة بالقيادة الإبداعية. – تنظيم ورش العمل والأنشطة التدريبية. – متابعة بيئة العمل وضمان توفير الدعم النفسي والمهني للمعلمين. – تقديم تقارير شهرية للمديرية حول الإنجازات والتحديات.
المستوى التنفيذي المباشر	المعلمون والمعلمات	– المشاركة الفعّالة في الأنشطة الإبداعية والمبادرات المدرسية.

		– الالتزام بتطبيق البرامج والممارسات الجديدة. – تقديم تغذية راجعة مستمرة حول فاعلية البرامج. – المساهمة في نشر ثقافة الابتكار داخل الغرفة الصفية.
مستوى الدعم الخارجي	– مؤسسات المجتمع المحلي. – الجمعيات المهنية والتربوية. – الجامعات ومراكز التدريب.	– توفير شراكات ودعم لوجستي (مقرات، أدوات، موارد). – المشاركة في ورش العمل والبرامج التدريبية. – المساهمة في تمويل المبادرات الإبداعية. – تقديم خبرات واستشارات متخصصة في مجالات القيادة والإبداع.

يتبين من الجدول أن عملية تنفيذ التصور المقترح ليست مسؤولية جهة واحدة، وإنما هي عملية تشاركية تتوزع بين مستويات متعددة لضمان الفاعلية والاستمرارية. فالوزارة تضطلع بالدور التشريعي والتوجيهي العام، بينما تتولى المديريات عملية الإشراف والدعم المباشر. أما المدارس ممثلة بالمدير والمعلمين فهي الميدان الحقيقي للتطبيق، في حين يشكّل المجتمع المحلي والجامعات والمؤسسات التربوية رافدًا مهمًا في تقديم الدعم الفني والمادي والمعنوي. هذا التكامل في الأدوار يعزز من فرص نجاح التصور، ويؤكد أن تطبيقه على أرض الواقع يحتاج إلى تعاون وتنسيق مستمرين بين مختلف المستويات المعنية.

سابعًا: الجهات المُستفيدة من التصوُّر المُقترح

نظرًا لأن التصور المقترح يهدف إلى تطوير القيادة المدرسية الإبداعية والحد من الاحتراق الوظيفي، فإن تطبيقه لا يقتصر أثره على فئة محددة، بل يمتد ليشمل جميع أطراف العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها. وتتمثل الجهات المستفيدة الرئيسة في مجموعة من المستويات التي تتكامل

فيما بينها لتعزيز جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية التربوية المستدامة. ويوضح الجدول (29.4) التالي هذه الجهات بشكل مفصل:

الجدول (29.4): الجهات المستفيدة من التصور المقترح

الجهة المستفيدة	أوجه الاستفادة
المعلمون والمعلمات	• الحصول على بيئة عمل أكثر دعمًا ومرونة. • خفض مستويات الاحتراق النفسي. • زيادة فرص التطوير المهني والتحفيز على الإبداع. • الاستفادة من معلمين أكثر دافعية وارتباطًا بالعمل.
الطلبة	• تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. • تحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك. • اكتساب مهارات قيادية أكثر مرونة وفاعلية.
مديرو المدارس	• تعزيز قدرتهم على إدارة الضغوط والمواقف الطارئة. • رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم. • خلق ثقافة مدرسية قائمة على الإبداع والعمل التعاوني.
المؤسسة المدرسية	• رفع كفاءة الأداء المؤسسي. • تقليل نسب الصراعات والإرهاق الوظيفي. • تحسين جودة المخرجات التعليمية.
وزارة التربية والتعليم	• دعم أهداف الاستراتيجية الوطنية للتعليم. • تقليل كلفة المشكلات المرتبطة بالاحتراق الوظيفي. • الاستفادة من مخرجات تعليمية عالية الجودة.
المجتمع المحلي	• تنشئة طلبة أكثر إبداعًا وفاعلية اجتماعية. • تعزيز الشراكات المجتمعية مع المدرسة.

يتضح من الجدول (29.4) أن التصور المقترح لا يقتصر أثره على المعلمين وحدهم، بل يمتد ليشمل الطلبة، مديري المدارس، المؤسسة التربوية، وزارة التربية والتعليم، وحتى المجتمع المحلي،

وهو ما يعكس شمولية الرؤية وعمقها. فالمعلمون سيحصلون على بيئة عمل أكثر دعمًا ومرونة، وهو ما يقلل من مستويات الاحتراق النفسي ويعزز لديهم الشعور بالإنجاز، في حين يستفيد الطلبة بشكل مباشر من معلمين أكثر دافعية وإبداعًا، ما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الدراسي وتنمية مهارات التفكير النقدي لديهم. أما مدراء المدارس، فإن التصور يمنحهم فرصًا لتطوير مهاراتهم القيادية وتعزيز قدرتهم على إدارة المواقف الضاغطة بمرونة، وهو ما يسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

وعلى الصعيد المؤسسي، فإن المدرسة بوصفها كيانًا تنظيميًا تستفيد من تحسين الأداء العام، وخفض الصراعات، وبناء ثقافة تعاونية قائمة على الإبداع، مما يعزز من قدرتها على التكيف مع المتغيرات التعليمية. كذلك، فإن وزارة التربية والتعليم تستفيد من خلال تحقيق أهدافها الاستراتيجية في رفع جودة التعليم وتحسين المخرجات وتقليل الكلف الناتجة عن غياب الحوافز أو زيادة معدلات الإرهاق المهني. كما أن المجتمع المحلي، بوصفه المستفيد النهائي، ينال ثمار هذا التصور عبر الحصول على جيل أكثر إبداعًا ومهارة في التفاعل مع التحديات المجتمعية.

ورغم هذه المزايا، إلا أن هناك بعض التحديات التي قد تُحد من فاعلية التصور في التطبيق العملي. فنجاحه يعتمد بدرجة كبيرة على مدى التزام وزارة التربية والتعليم بدعم موارده المالية والبشرية، وكذلك على جاهزية المديرين لتبني ممارسات قيادية جديدة تتطلب مرونة وانفتاحًا على التجريب. كما أن مقاومة بعض المعلمين للتغيير أو محدودية ثقافة المشاركة المجتمعية قد تُبطئ من تحقيق النتائج المرجوة. لذلك، فإن فاعلية التصور تظل مشروطة بوجود بيئة داعمة، ونظام متابعة وتقييم مستمر، وبرامج تدريبية مستدامة تضمن ترسيخ الممارسات المقترحة وتحويلها إلى جزء من الثقافة المؤسسية داخل المدارس.

ثامنًا: متطلبات تطبيق التصور المقترح

يتطلب تطبيق التصور المقترح بنجاح توافر منظومة متكاملة من المتطلبات البشرية والمادية والتنظيمية، بحيث يشكل كل منها دعامة أساسية لنجاح التصور واستدامته. ويُوضح الجدول (30.4) أبرز هذه المتطلبات مع أمثلة تطبيقية توضح كيفية ترجمتها إلى ممارسات عملية في البيئة المدرسية.

الجدول (30.4): متطلبات تطبيق التصور المقترح

النوع	الفئة	التفاصيل وأمثلة تطبيقية
المتطلبات البشرية	1. مديرون مؤهلون	ضرورة أن يتمتع مديرو المدارس بمهارات القيادة الإبداعية والتحفيز والتمكين الفعّال. مثال: إخضاع المديرين لدورات تدريبية في القيادة التحويلية وإدارة التغيير التربوي.
	2. معلمون مستعدون	وعي المعلمين بأهمية التغيير واستعدادهم للمشاركة. مثال: تنظيم لقاءات تعريفية بورش الابتكار المدرسي، وتدريب المعلمين على أساليب التعلم النشط.
	3. كوادر مساعدة	وجود مرشدين تربويين ونفسيين يقدمون الدعم. مثال: استحداث وحدة دعم نفسي–تربوي في كل مدرسة كبرى.
المتطلبات المادية	1. الميزانية المخصصة	تخصيص ميزانية كافية لتغطية التكاليف. مثال: رصد بند مالي ثابت في ميزانية المدرسة للأنشطة الإبداعية.
	2. التجهيزات التقنية	توفير أدوات ومنصات رقمية. مثال: استخدام منصة Microsoft Teams أو Google Classroom لتبادل المبادرات، وتوفير شاشات ذكية وأجهزة لوحية للتجريب الصفّي.

		تخصيص مساحات للابتكار.
	3. المقر والموارد	مثال: إنشاء "غرفة الابتكار المدرسي" المجهزة بمواد تعليمية وتجريبية.
المتطلبات الإدارية والتنظيمية		وجود هيكل إداري مرن يقلل البيروقراطية.
	1. هيكلية داعمة	مثال: إنشاء لجان مشتركة بين المدير والمعلمين لاتخاذ القرارات التربوية.
		إصدار لوائح تنظم عملية التطبيق.
	2. سياسات واضحة	مثال: دليل سياسات للقيادة الإبداعية يوضح أدوار كل من المدير والمعلمين.
		إنشاء نظام للتقدير والمكافآت.
	3. نظام تحفيز	مثال: برنامج "المعلم المبتكر" لتكريم أصحاب المبادرات في احتفالات مدرسية رسمية.

تُظهر الأمثلة التطبيقية المرافقة أن متطلبات تطبيق التصور المقترح ليست مجرد إجراءات نظرية، بل يمكن ترجمتها إلى برامج عملية ملموسة على مستوى المدرسة. ويُعزز ذلك من فرص نجاح التصور من خلال دعم المديرين والمعلمين بموارد بشرية ومادية وتنظيمية متكاملة، تُرسخ ثقافة الإبداع والابتكار في بيئة العمل التربوي.

تاسعًا: التحديات والحلول المقترحة

يواجه تطبيق التصور المقترح عددًا من التحديات المحتملة التي قد تعيق مسار التنفيذ. وللتغلب على هذه التحديات، يُقدم التصور حلولًا عملية ومدروسة تضمن استمرارية العمل وفاعليته. يوضح الجدول (31.4) الآتي أبرز التحديات المحتملة والحلول المقترحة للتعامل معها.

الجدول (31.4): التحديات والحلول المقترحة للتغلب عليها

التحدي	الحلول المقترحة
قلة الموارد المالية والمادية	– إقامة شراكات مع الشركات المحلية والمؤسسات المجتمعية لدعم البرامج التدريبية والتطويرية. – البحث عن تمويل حكومي أو منح تعليمية لتطوير البنية التحتية والأنشطة التعليمية.
مقاومة التغيير	– تنظيم برامج تدريبية ودورات مهنية لتعزيز تقبل المعلمين للتغيير والابتكار. – عقد ورش عمل وجلسات توجيهية لتوضيح فوائد القيادة التحويلية على الأداء الوظيفي.
التحديات التقنية	– تطوير البنية التحتية التكنولوجية وتوفير تدريب مستمر للمعلمين والطلاب على استخدام الأدوات الحديثة. – توظيف مختصين في تكنولوجيا التعليم لتقديم الدعم الفني والإرشاد اللازم.
ضغط العمل وقلة الوقت	– تحسين إدارة الوقت للمديرين والموظفين من خلال تخفيف الأعباء الإدارية عن المعلمين. – تقديم ورش عمل لتطوير مهارات تنظيم الوقت والمهام.
التحديات السياسية والاجتماعية	– تنفيذ برامج توعية حول التعامل مع التغيرات السياسية والاجتماعية المؤثرة على المدرسة. – توفير دعم إداري ومالي لتسهيل التكيف مع هذه التغيرات بشكل فعال.
الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين	– تقديم برامج دعم نفسي واجتماعي للمعلمين لتعزيز قدرتهم على مواجهة التحديات. – تشجيع العمل الجماعي والمبادرات التطوعية لتعزيز الروح الإيجابية بين الطاقم.

يُظهر الجدول (31.4) أن مواجهة تحديات التعليم تتطلب تكامل الجهود بين الإدارة والمعلمين والمجتمع المحلي، مع التركيز على تطوير الموارد، ودعم الابتكار، وتعزيز القدرات التكنولوجية والنفسية للمعلمين. من خلال اعتماد الحلول المقترحة، يمكن تعزيز بيئة تعليمية فعّالة ومستدامة ترتقي بالأداء الأكاديمي وتحقق رفاهية جميع أفراد المؤسسة التعليمية.

عاشرًا: تحليل SWOT للتصور المقترح

يُقدم تحليل SWOT (نقاط القوة، نقاط الضعف، الفرص، والتهديدات) إطارًا منهجيًا لتقييم التصور المقترح، حيث يُسهم في فهم العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على فاعليته. يهدف هذا التحليل إلى تحديد المزايا التي يمكن تعزيزها، والتحديات التي يجب معالجتها، بما يضمن بناء استراتيجية تنفيذية قوية وواقعية. إن فهم هذه الأبعاد يُعد خطوة حاسمة لضمان تحويل التصور من إطار نظري إلى ممارسة عملية مستدامة.

الجدول (32.4): تحليل SWOT للتصور المقترح

الفئة	نقاط القوة (Strengths)	نقاط الضعف (Weaknesses)
العوامل الداخلية	– شمولية التصور وتوازنه بين الأبعاد النفسية والمهنية والتنظيمية والقيادية. – تركيز التصور على المعلم باعتباره العنصر المحوري في تحسين جودة التعليم. – اعتماد ممارسات قابلة للتطبيق مثل المرونة القيادية، التواصل الفعّال، وتقديم الدعم النفسي.	– اعتماد التصور بشكل كبير على كفاءة المديرين وقدرتهم على تبني أنماط قيادية مبتكرة. – الحاجة المستمرة إلى موارد مالية وبشرية إضافية لضمان استدامة البرامج.

	– إمكانية قياس أثر التصور بشكل واضح من خلال مؤشرات كمية ونوعية. – توافق التصور مع أهداف وزارة التربية والتعليم في تعزيز جودة المخرجات التعليمية.	– تفاوت مستوى جاهزية المدارس من حيث البنية التحتية والبيئة التنظيمية. – ضعف ثقافة التقييم والمتابعة في بعض المؤسسات التربوية.
الفئة	**الفرص (Opportunities)**	**التهديدات (Threats)**
العوامل الخارجية	– وجود توجه عالمي وإقليمي لتعزيز الصحة النفسية المهنية والقيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية. – دعم المجتمع المحلي المتزايد وارتفاع وعيه بدور المدرسة في تنمية الإبداع. – إمكانية دمج التصور ضمن برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين. – توافق التصور مع استراتيجيات التعليم الحديث المبني على الابتكار والتعلم الفعّال.	– مقاومة بعض الفئات للتغيير بسبب التمسك بالممارسات التقليدية. – الضغوط السياسية والاقتصادية التي قد تحد من التمويل والدعم المتاح. – ارتفاع الأعباء الإدارية على المديرين، مما قد يقلل من التزامهم بتنفيذ التصور. – احتمالية اختلاف مستويات تطبيق التصور بين المدارس بسبب التباين في القيادة والإمكانات.

يُبرز تحليل SWOT أن التصور المقترح يتمتع بقاعدة قوية من المزايا والفرص التي تجعله قابلًا للتطبيق بشكل عملي. ففي ظل الدعم المتزايد للقيادة الإبداعية والصحة النفسية في التعليم، يمكن للتصور أن يُحدث تأثيرًا عميقًا ومستدامًا. ومع ذلك، فإن نجاحه يتطلب إدارة واعية لنقاط الضعف الداخلية، واستراتيجية استباقية للتعامل مع التهديدات الخارجية. إن القدرة على تحويل هذه التحديات إلى فرص للنمو والتطوير هي ما سيضمن تحويل هذا الإطار النظري إلى ممارسة عملية مؤثرة في البيئة التعليمية.

الفصل الخامس: مُناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها وفقا للأسئلة والفرضيات التي صاغتها الباحثة، كما ويتضمَّن الفصلُ عرض التوصيات والمقترحات التي توصَّلت إليها الدراسة بناء على نتائجها.

1.5 مُناقشة نتائج الدراسة الكمِّيَّة

1.1.5 مُناقشة النَّتائج المُتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل

ما واقع مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة من وجهة نظر المُعلِّمين؟

أولاً: مناقشة النتائج في ضوء الدرجة الكلية للقيادة الإبداعية

أظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، كما يُدركها المعلمون، كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات الأداة (4.05)، أعلى بُعد من حيث المتوسط الحسابي هو "دعم المبادرات والابتكار" بمتوسط (4.08) ، مما يعكس بيئة تشجع على تطوير المبادرات وتنفيذها فعليًا. بينما جاء بُعد "المرونة القيادية" في المرتبة الأدنى، بمتوسط (4.03) ، وهو ما يزال ضمن التصنيف "مرتفع"، إلا أنه يُشير إلى وجود بعض التحديات المرتبطة بالتفاعل المرن مع متغيرات الواقع المدرسي. تقارُب المتوسطات والانحرافات المعيارية بين الأبعاد

يعكس درجة عالية من الاتساق في تقديرات أفراد العينة، وهو مؤشر إيجابي على تجانس إدراكهم لممارسات القيادة الإبداعية في مدارسهم.

وتُرجع الباحثة الدرجة المرتفعة لتقديرات القيادة الإبداعية إلى أن البيئة المدرسية العربية في لواء حيفا تشهد **تحولًا نوعيًا وواعيًا** نحو تبني أنماط قيادية تتبنى خصائص القيادة التحويلية التي تقوم على تحفيز المعلمين وإشراكهم في عمليات التغيير. هذا الارتفاع يشير إلى أن مديري المدارس يمارسون أدوارًا قيادية تُعزز الابتكار وتدعم التجريب، مما يسهم في رفع دافعية المعلمين وتحسين أدائهم من خلال الإلهام والتحفيز الفكري. يمكن تفسير تقدم بُعد "**دعم المبادرات والابتكار** "على بقية الأبعاد (بمتوسط 4.08) بأن المديرين يتبنون استراتيجيات عمل تؤكد على أهمية تعزيز المبادرات التعاونية وتنمية شبكات العمل المشترك داخل المؤسسات. إن توفير بيئة تسمح بطرح المبادرات وتنفيذها يخلق مناخًا مدرسيًا محفزًا، يزيد من ثقة المعلمين بكفاءتهم الذاتية ويعزز إحساسهم بالانتماء، وهو ما ينعكس بدوره على جودة العملية التعليمية.

في المقابل، ترى الباحثة أن مجيء بُعد "**المرونة القيادية** "في المرتبة الأدنى (4.03) يُعزى إلى أن بعض المديرين ما زالوا يواجهون **صعوبة في الانتقال الكامل** من أنماط القيادة التقليدية التي تتميز ببعض الجمود الإداري إلى أنماط أكثر مرونة وديناميكية تستجيب لمتغيرات الواقع التربوي. هذا التدني يشير إلى أن بعض المدارس قد لا تزال تعاني من آثار **البيروقراطية**، حيث يتسم اتخاذ القرارات وتعديل السياسات ببطء نسبي، وهو ما يتطلب المزيد من التدريب الموجه نحو إدارة التغيير وتفعيل آليات اتخاذ القرارات المشتركة.

أما تقارب المتوسطات بين الأبعاد وارتفاع مستوى الاتساق الداخلي في تقديرات أفراد العينة، فتراه الباحثة دليلاً على وجود **اتساق معرفي** لدى المعلمين، فهم يسعون لتقييم مختلف جوانب القيادة

الإبداعية بطريقة متقاربة، مما يعكس **صورة ذهنية موحدة ومستقرة** عن ممارسات القيادة في مدارسهم. هذا الاتساق يُشير إلى أن مفهوم القيادة الإبداعية لم يعد ممارسة معزولة، بل هو **موزع بشكل متوازن** عبر السلوكيات القيادية المتعددة في المدارس. بالإضافة إلى ذلك، فإن كون جميع الأبعاد جاءت ضمن مستوى "**مرتفع** "يؤكد أن مدارس لواء حيفا تُطبق بدرجة جيدة ممارسات **التعلم التنظيمي**، حيث تدعم ثقافة المدارس المشاركة، والتجريب، والتغذية الراجعة الجماعية، مما يؤسس لثقافة مدرسية قائمة على الانفتاح والتطوير المستمر.

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت ارتفاع مستوى ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، مع النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات السابقة في سياقات جغرافية وثقافية مختلفة. هذا التوافق يُعزز من مصداقية النتائج ويؤكد على أن القيادة الإبداعية أصبحت نمطًا قياديًا معاصرًا يتم تبنيه بشكل متزايد في المؤسسات التعليمية. على المستوى العربي، وتتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الخثعمي والألفي (2020) التي وجدت أن مستوى القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس في محافظة خميس مشيط بالسعودية جاء بدرجة "مرتفعة"، مما يُشير إلى اتساق في الممارسات القيادية في البيئة العربية. كما تتوافق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الدرس وعرايس (2024) التي كشفت عن مستوى "مرتفع نسبيًا" من ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس التربية الخاصة في مصر. وعلى الصعيد الدولي، تتوافق النتائج مع دراسة داناجي وغول (Danacioglu & Gül, 2023) في تركيا، التي أظهرت أن المعلمين ينظرون إلى مديري مدارسهم باعتبارهم يمتلكون صفات القيادة الإبداعية بدرجة مرتفعة نسبيًا. ويُعزز هذا الاتفاق أيضًا ما خلصت إليه الدراسات النوعية لكل من إرتاس (Ertaş, 2022) وإرتاس وكوتبوجا (Ertaş & Kotboğa, 2022)، اللتان أكدتا أن خصائص القيادة الإبداعية حاضرة بشكل كافٍ لدى بعض المديرين، وأن المعلمين ينظرون إلى القائد الإبداعي بإيجابية. هذا الاتساق في النتائج عبر الدراسات المختلفة يُشير

إلى وجود إدراك عالمي لأهمية القيادة الإبداعية كأداة حيوية لمواجهة التحديات المتزايدة في البيئة التعليمية، مما يُرسّخ فكرة أنها لم تعد ترفًا إداريًا، بل ضرورة لضمان جودة الأداء التعليمي.

وعلى الرغم من الاتفاق العام في النتائج، تظهر بعض الفروق الدقيقة والمهمة عند مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، مما يُسلط الضوء على خصوصية السياق المحلي. تتميز الدراسة الحالية بمستوى الارتفاع الأعلى في ممارسة القيادة الإبداعية مقارنة بدراسة بدر (2024) التي وجدت أن درجة الممارسة كانت "متوسطة" في مديرية بيرزيت الفلسطينية. يُمكن تفسير هذا التباين بأن الممارسات القيادية تختلف باختلاف السياقات الجغرافية والإدارية، فلكل منطقة عوامل ثقافية واجتماعية تؤثر في طبيعة القيادة المطبقة، بالإضافة إلى تفاوت برامج التدريب والتأهيل المتاحة للمديرين. كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة عودة والعمري (2024) في الأردن، التي أظهرت أن مستوى القيادة الإبداعية كان "متوسطًا"، وهذا يؤكد أن تطبيق هذا النمط القيادي ليس موحدًا بين البلدان، بل يتأثر بالسياسات التعليمية وأنظمة الإدارة المدرسية المتبعة. ومن أبرز أوجه الاختلاف والتميز في نتائج الدراسة الحالية هو تصدّر بُعد "دعم المبادرات والابتكار" أعلى متوسط، وهو ما يميزها عن دراسات أخرى مثل دراسة الخثعمي والألفي (2020) التي أظهرت أن بُعد "المبادرة" هو الأعلى، مع وجود تفاوت كبير في المتوسطات بين الأبعاد المختلفة. هذا التباين يُشير إلى أن مديري مدارس لواء حيفا لا يكتفون بكونهم مُبادرين، بل يركزون بشكل خاص على دعم الابتكار وتشجيع المعلمين، مما يمثل ميزة تنافسية في ممارستهم القيادية. هذا الاختلاف يؤكد على أن القيادة الإبداعية ليست مفهومًا ثابتًا، بل هي مجموعة من الممارسات التي تتشكل وتتطور بحسب الاحتياجات والخصائص الفريدة لكل بيئة تعليمية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بمجالات القيادة الإبداعية.

أ. مناقشة نتائج البُعد الأول: التحفيز على التفكير الإبداعي

تعكس إجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد التحفيز على التفكير الإبداعي إدراكًا مرتفعًا لممارسات المديرين في هذا الجانب، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المستوى المرتفع (4.14 – 3.97). وتتصدر ممارسة تشجيع مدير المدرسة للمعلمين على توليد أفكار لحل المشكلات الاهتمام الأكبر بمتوسط (4.14)، بينما يظل متوسط إتاحة الفرص لتبادل الأفكار الإبداعية بين المعلمين مرتفعًا أيضًا (3.97). يشير هذا التقارب في التقديرات إلى اتجاه إيجابي ومستقر نحو ممارسة هذا البُعد في البيئة المدرسية، ويؤكد على وعي المديرين بأهمية الدور القيادي في رعاية الإبداع الفردي والجماعي.

وتعزو الباحثة هذا الارتفاع العام في إدراك المعلمين لبُعد التحفيز على التفكير الإبداعي إلى تزايد وعي مديري المدارس في لواء حيفا بأن دورهم قد تطور ليصبح تحويليًا، يتجاوز المهام الإجرائية إلى خلق بيئة تُشجع على الابتكار. ويُفسر تصدُّر ممارسة تشجيع المعلمين على توليد الأفكار لحل المشكلات (بمتوسط 4.14) بكونها هدفًا عمليًا ومباشرًا يمكن للمدير توجيه جهوده نحوه؛ إذ إن ربط الإبداع بحل التحديات اليومية للمدرسة يمنحه قيمة مضافة وفورية. وفي المقابل، ترى الباحثة أن مجيء ممارسة إتاحة الفرص لتبادل الأفكار الإبداعية بين المعلمين في المرتبة الأدنى (3.97) – رغم ارتفاعها – يشير إلى أن المديرين قد يركزون بشكل أكبر على رعاية الإبداع الفردي والموجه نحو مشكلة محددة، بينما يحتاجون إلى مزيد من تطوير الأطر الجماعية والمنصات المنظمة التي تُسهل التفاعل المستمر وتبادل الخبرات والأفكار الإبداعية بشكل أفقي بين المعلمين أنفسهم. ويؤكد

هذا التقارب الإجمالي في التقديرات على وجود اتساق داخلي مستقر في ممارسة هذا البُعد، مما يدل على أن المدارس المستهدفة تتجه بقوة نحو ترسيخ ثقافة رعاية الإبداع كجزء أصيل من البيئة المدرسية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت إدراكًا مرتفعًا لممارسات التحفيز على التفكير الإبداعي (بمتوسطات مرتفعة لكافة الفقرات)، مع الاتجاه العام الذي ساد في العديد من الدراسات السابقة. حيث تتقاطع النتيجة بشكل خاص مع دراسات حسن (2024)، والبربري (2021)، والدرس وعرايس (2024)، والتي أشارت جميعها إلى أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية جاء بدرجة "متوسطة تميل إلى الارتفاع" أو "مرتفع نسبيًا". يُعزز هذا الاتفاق فرضية وجود تحول متزايد في البيئات التربوية العربية نحو تبني ممارسات القيادة التحويلية التي تُعنى بتحفيز الإبداع لدى المعلمين. علاوة على ذلك، تتفق النتيجة مع استخلاصات الدراسات النوعية مثل دراسات منصور والجندي (2023)، وإرتاس وكوتبوجا (2022)، وإرتاس (2022)، التي أكدت جميعها على النظرة الإيجابية للمعلمين تجاه القائد المبدع، وربطهم نجاح المؤسسة بوجود بيئة عمل مرنة ومحفزة للتجريب. هذا التأكيد يشير إلى أن مرتكزات القيادة الإبداعية بدأت تترسخ كمتطلب أساسي للنجاح المدرسي في المنطقة.

في المقابل، تتباين نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى في جوانب محددة. يظهر الاختلاف في المستوى العام مع دراستي بدر (2024) وعودة والعمري (2024)، اللتين سجلتا مستوى "متوسطًا" لممارسة القيادة الإبداعية بوجه عام، مما يشير إلى أن السياق البيئي في مدارس لواء حيفا قد يكون أكثر تقدمًا في تطبيق برامج التطوير القيادي الموجهة نحو الإبداع مقارنة ببعض البيئات الأخرى. كما يبرز اختلاف نوعي في ترتيب الممارسات؛ حيث جاءت ممارسة "تشجيع توليد الأفكار لحل المشكلات" في المرتبة الأعلى في الدراسة الحالية، بينما أشارت دراسة الخثعمي والألفي (2020) إلى أن بُعد "المبادرة" كان هو الأعلى. يُفهم هذا التباين بأن الأولوية القيادية في لواء حيفا

قد تكون موجهة نحو الإبداع الوظيفي المباشر (حل المشكلات)، في حين قد يكون التركيز في سياقات أخرى على المبادرة الشاملة. هذا التباين النوعي يُسلط الضوء على الخصوصية السياقية التي تحكم أولويات المديرين التربويين.

ب. مناقشة نتائج البعد الثاني: دعم المبادرات والابتكار

تعكس إجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "دعم المبادرات والابتكار" إدراكًا مرتفعًا للممارسات القيادية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لكافة الفقرات ضمن المستوى المرتفع (4.18 – 3.98). ويُظهر هذا البُعد تركيزًا خاصًا على الدعم الفعلي للمشروعات الإبداعية، حيث سجلت ممارسة "إظهار مدير المدرسة دعمًا فعليًا للمشروعات الإبداعية التي يقترحها المعلمون" أعلى متوسط (4.18). بالمقابل، جاءت ممارسة "تخصيص مدير المدرسة موارد لتنفيذ مبادرات المعلمين المبتكرة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.98)، وهي لا تزال تقع ضمن المستوى المرتفع. يشير هذا التقارب في التقديرات إلى إدراك عالٍ من قِبل أفراد العينة لمدى دعم مديري المدارس للمبادرات الإبداعية، سواء من خلال التشجيع أو التقدير، مما يؤكد وجود ثقافة مدرسية تُقدّر الابتكار وتعززه، ويبرهن على أن القيادة في المدارس تسعى جاهدة لخلق مناخ مهني يسمح بالمبادرة والتجريب.

وتعزو الباحثة المستوى المرتفع في بُعد "دعم المبادرات والابتكار" بمتوسطات تراوحت بين (4.18 و 3.98) إلى أن مديري المدارس في لواء حيفا يدركون أهمية خلق رأس مال اجتماعي قوي داخل المؤسسة، ويرون أن توفير الدعم للمبادرات يمثل استثمارًا ضروريًا في تحسين جودة التعليم. ويُفسر تصدُّر ممارسة "إظهار الدعم الفعلي للمشروعات الإبداعية" بمتوسط (4.18) بكون

هذا النوع من الدعم يعكس التزامًا قياديًا علنيًا يزيد من ثقة المعلمين ويشجعهم على المخاطرة بالتجديد، حيث يرون تقديرًا معنويًا فوريًا لجهودهم.

وفي المقابل، ترى الباحثة أن مجيء ممارسة "تخصيص الموارد لتنفيذ مبادرات المعلمين المبتكرة" في المرتبة الأدنى (3.98) – رغم بقائها في المستوى المرتفع – يشير إلى أن التحديات المرتبطة بـ الموارد المادية لا تزال تمثل عائقًا أمام المديرين. أي أن الاستعداد المعنوي والقيادي لدعم الابتكار موجود بقوة، لكن القدرة على تخصيص بند مالي مستقل أو موارد لوجستية لكل مبادرة قد تكون محدودة بفعل القيود الميزانية أو التنظيمية. ومع ذلك، يؤكد التقارب الإجمالي في التقديرات على أن الدعم للمبادرات في مدارس لواء حيفا يُمارس بشكل متوازن، ويُؤسس لثقافة مدرسية تُعلي من قيمة الابتكار كركيزة أساسية للعملية التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية، التي كشفت عن إدراك مرتفع لممارسات التحفيز على التفكير الإبداعي ودعم المبادرات والابتكار في مدارس لواء حيفا، مع الاتجاه العام الإيجابي الذي أظهرته غالبية الدراسات السابقة. يظهر هذا الاتفاق بشكل واضح مع نتائج دراسات حسن (2024)، والبربري (2021)، والدرس وعرايس (2024)، حيث أكدت جميعها على أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية جاء بدرجة "متوسطة تميل إلى الارتفاع" أو "مرتفع نسبيًا". هذا التوافق المنهجي يعزز من فرضية أن هناك تحولاً متنامياً ومستمراً في البيئات التربوية العربية نحو تبني الأنماط القيادية التفاعلية التي تُركز على دعم وتوليد الأفكار الجديدة، وهو ما يُعد متطلباً أساسياً لجودة التعليم. كما تتفق هذه النتيجة مع الاستخلاصات النوعية لدراسات منصور والجندي (2023)، وإرتاس (2022)، وإرتاس وكوتبوجا (2022)، التي أكدت جميعها على النظرة الإيجابية للمعلمين نحو القائد المبدع، وربطهم نجاح المؤسسة بوجود إدارة تُشجع التجريب والتسامح مع الأخطاء.

في المقابل، تتباين نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى في مستوى الإدراك العام، وفي الترتيب النوعي لأبعاد القيادة الإبداعية. حيث يظهر الاختلاف في مستوى الممارسة مع دراستي بدر (2024) وعودة والعمري (2024)، اللتان سجلتا مستوى "متوسطاً" لممارسة القيادة الإبداعية بوجه عام، وهو ما يقل عن المستوى المرتفع الذي توصلت إليه الدراسة الحالية. يمكن إرجاع هذا التباين إلى الخصوصية السياقية لمدارس لواء حيفا، والتي قد تكون أكثر تقدماً في استيعاب وتطبيق برامج التطوير القيادي الموجهة نحو الإبداع. كما يبرز اختلاف نوعي في ترتيب الأولويات؛ فبينما سجلت ممارسة "تشجيع توليد الأفكار لحل المشكلات" أعلى متوسط في الدراسة الحالية، أشارت دراسة الخثعمي والألفي (2020) إلى أن بُعد "المبادرة" كان هو الأعلى. يُشير هذا التباين إلى أن الأولوية القيادية في لواء حيفا قد تكون موجهة نحو الإبداع الوظيفي المباشر والحلول الإجرائية، في حين قد تركز سياقات أخرى على المبادرة الشاملة كأولوية أولى للقيادة المبدعة.

ج. مناقشة نتائج البُعد الثالث: المرونة القيادية

تعكس إجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "المرونة القيادية" إدراكًا مرتفعًا للممارسات القيادية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لكافة الفقرات ضمن المستوى المرتفع (4.21 – 3.89). وتُشير النتائج إلى تركيز المديرين على الاستجابة الفورية للأحداث، حيث سجلت ممارسة "يتعامل مدير المدرسة بمرونة مع المواقف الطارئة داخل المدرسة" أعلى متوسط (4.21)، بينما جاءت ممارسة "يُعيد مدير المدرسة النظر في الخطط المدرسية إذا أثبت الواقع ضرورة التغيير" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.89)، وهي لا تزال تقع ضمن المستوى المرتفع. يشير هذا التقارب في التقديرات

إلى اتجاه إيجابي في ممارسة المرونة القيادية، لكنه يكشف عن تباين في مدى فاعلية هذه المرونة بين الاستجابة السريعة والتعديل الاستراتيجي طويل الأمد.

وتعزو الباحثة هذا الارتفاع العام في بُعد "المرونة القيادية" إلى أن المديرين في لواء حيفا يدركون أهمية السرعة في اتخاذ القرار وإدارة الأزمات الجزئية بشكل فعّال. ويُفسر تصدُّر ممارسة "التعامل بمرونة مع المواقف الطارئة" (بمتوسط 4.21) بكونها ممارسة وظيفية وظاهرة تتطلب استجابة سريعة ومباشرة وتُعد من المهارات الأساسية المطلوبة لإدارة الحياة اليومية للمدرسة. هذا التركيز يعكس إدراكاً لأهمية المحافظة على الاستقرار الوظيفي وضمان سير العملية التعليمية دون انقطاع.

وفي المقابل، ترى الباحثة أن مجيء ممارسة "إعادة النظر في الخطط المدرسية إذا أثبت الواقع ضرورة التغيير" في المرتبة الأدنى (3.89) – رغم بقائها في المستوى المرتفع – يشير إلى أن المرونة القيادية تتسم هنا بطابع تكتيكي أكثر من كونها استراتيجيًا. أي أن المديرين يجدون سهولة أكبر في تعديل السلوكيات والإجراءات اليومية لمعالجة الطوارئ، لكنهم يواجهون تحديات أكبر في مراجعة وتعديل الخطط الاستراتيجية طويلة الأمد، حيث تتطلب هذه المراجعة التزامًا أكبر بالوقت، ومشاركة أوسع من المعلمين، والتغلب على الجمود البيروقراطي المرتبط بالوثائق الرسمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت إدراكًا مرتفعًا لمرونة المديرين في التعامل مع المواقف الطارئة، مع الاتجاه العام الذي أظهرته معظم الدراسات المتعلقة بالقيادة الإبداعية والتي أشارت إلى مستوى مرتفع أو متوسط يميل إلى الارتفاع في ممارسة القيادة ككل. وتتقاطع النتيجة مع الإشارات الضمنية في دراسات إرتاس (2022) وإرتاس وكوتبوجا (2022)، اللتان أكدتا أن القادة المبدعين يعتمدون حلولًا اجتماعية مرنة لمواجهة التحديات داخل المدرسة. كما تتفق النتائج مع دراسة

البربري (2021) التي ربطت بين القيادة الإبداعية والرشاقة التنظيمية، حيث أن التعامل المرن مع الطوارئ يُعد مؤشرًا على قدرة المؤسسة على الاستجابة السريعة للمتغيرات بكفاءة. هذا الاتفاق يُعزز فرضية أن المرونة التكتيكية أصبحت جزءًا لا يتجزأ من الممارسات القيادية اليومية.

وفي المقابل، يبرز الاختلاف الرئيسي والنوعي في ترتيب الفقرات مقارنة بأولويات الدراسات التي فصلت أبعاد القيادة. تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الخثعمي والألفي (2020)، حيث جاء بُعد "المرونة" في المرتبة الأخيرة لديهم. كما تتفق ضمناً مع التحديات التي أوردتها دراسة بدر (2024) وعودة والعمري (2024) اللتان وجدتا أن المستوى العام للقيادة الإبداعية كان متوسطاً، مما يشير إلى أن المرونة الاستراتيجية (كتعديل الخطط) تُمثل نقطة ضعف منهجية في الأنماط القيادية السائدة. هذا التباين يؤكد أن التحدي الأكبر الذي يواجه مديري المدارس ليس في الاستجابة اللحظية للطوارئ، بل في القدرة على إحداث التغيير الاستراتيجي العميق الذي يتطلب مراجعة رسمية للخطط، مما يشير إلى أن الأعباء الإدارية والقيود البيروقراطية ما زالت تعيق التحول الكامل نحو المرونة الاستراتيجية.

د. مناقشة نتائج البُعد الرابع: الاتصال والتواصل الفعّال

تعكس إجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "الاتصال والتواصل الفعّال" إدراكًا مرتفعًا للممارسات القيادية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لكافة الفقرات ضمن المستوى المرتفع (4.19 – 3.89). ويُشير الترتيب إلى تركيز المديرين على المهارات الأساسية للتواصل الشخصي، حيث سجلت ممارسة "يُظهر مدير المدرسة مهارات إنصات فاعلة تعزز من بيئة العمل الإبداعية" أعلى متوسط (4.19)، تلتها مباشرة ممارسة "يُشجّع مدير المدرسة الحوار المفتوح مع المعلمين" (4.14).

في المقابل، جاءت ممارسة "يُحفّز مدير المدرسة المعلمين على تبادل الأفكار عبر وسائل تواصل متنوعة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.89)، وهي لا تزال تقع ضمن المستوى المرتفع. يشير هذا التباين إلى اتجاه إيجابي في ممارسة الاتصال الفعّال، لكنه يكشف عن تفاوت في مدى فاعلية هذا الاتصال بين الجوانب الشفوية/الشخصية واستخدام الأدوات التقنية والمنصات المتنوعة.

وتعزو الباحثة المستوى المرتفع العام في بُعد "الاتصال والتواصل الفعّال" إلى إدراك مديري المدارس في لواء حيفا بأن القيادة الإبداعية تبدأ من الإصغاء. ويُفسّر تصدُّر ممارستي الإنصات الفاعل والحوار المفتوح بكونهما يمثلان ركائز أساسية لبناء الثقة والتمكين المعنوي؛ حيث يرى المعلمون أن استماع المدير إليهم باهتمام هو دليل على تقدير أفكارهم وقيمتهم المهنية، مما يُعد عاملاً أساسياً في التخفيف من ضغوط العمل. هذا التركيز يؤكد أن المدير يعطي الأولوية لـ التواصل وجهاً لوجه والمباشر كأداة أولى لتعزيز بيئة العمل الإبداعية.

وفي المقابل، ترى الباحثة أن مجيء ممارسة "التحفيز على تبادل الأفكار عبر وسائل تواصل متنوعة" في المرتبة الأدنى (3.89) – رغم ارتفاعها – يُشير إلى أن المديرين لا يزالون يواجهون تحديات في الاستثمار الأمثل في تكنولوجيا الاتصال لإثراء الإبداع. أي أن فاعلية التواصل القيادي تتركز في القنوات التقليدية (الاجتماعات، المكاتب)، بينما تحتاج إلى المزيد من الجهد لتفعيل المنصات والأدوات الرقمية المتنوعة كأداة لتبادل الأفكار والعمل المشترك بين المعلمين بشكل غير مقيد بزمان ومكان محددين، مما يضمن تدفقاً أكثر تنوعاً وشمولية للأفكار المبتكرة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت إدراكًا مرتفعًا لمهارات التواصل والإنصات لدى المديرين، مع التوجه العام للدراسات التي أشارت إلى أهمية هذه المهارات في القيادة الإبداعية والتحويلية. تتقاطع النتيجة بشكل خاص مع استخلاصات الدراسات النوعية مثل دراسة إرتاس

وكوتبوجا (2022)، التي أكدت أن المديرين يمتلكون خصائص القيادة الإبداعية من حيث قدرتهم على تعزيز التواصل الفعّال والسماح بالتعبير عن الأفكار بحرية. كما تتسق هذه النتيجة مع دراسة البربري (2021) التي ربطت القيادة الإبداعية بالرشاقة التنظيمية، حيث يُعد التواصل الفعّال والإنصات الجيد من المقومات الأساسية لسرعة ودقة الاستجابة للمتغيرات، مما يؤكد أن التركيز على هذا البُعد هو جزء من متطلبات التحديث الإداري والقيادي.

وفي المقابل، يظهر تباين في مدى شمولية تطبيق التواصل القيادي. فبينما أكدت معظم الدراسات على أهمية دعم الإبداع بشكل عام، تشير النتيجة الحالية (تدني استخدام وسائل التواصل المتنوعة) إلى تحدٍ يتعلق بـ الأدوات التنفيذية للتواصل الإبداعي في السياق المستهدف. هذا التباين يسلط الضوء على فجوة محتملة بين النية القيادية الإيجابية في الإنصات والمحاورة، وبين القدرة المؤسسية على استخدام تكنولوجيا الاتصال بشكل منهجي وفعّال كمنصة دائمة لتوليد ومتابعة المبادرات، وهو ما قد يعود إلى تفاوت في جاهزية البنية التحتية أو الحاجة إلى المزيد من التدريب الموجه نحو استخدام التقنيات في العمل التعاوني الإبداعي.

هـ. مناقشة نتائج البُعد الخامس: التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار

تعكس إجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار" إدراكًا مرتفعًا للممارسات القيادية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لكافة الفقرات ضمن مستوى مرتفع جدًا (4.28) ومرتفع (3.96). ويُشير هذا التقدير العالي إلى أن مديري المدارس في لواء حيفا يُمارسون دورًا قياديًا يعتمد بشكل أساسي على الثقة الفردية والتفويض، وهو ما تؤكده صدارة ممارسة "إظهار مدير المدرسة ثقته بمقدرات المعلمين عند تفويض المهمات لهم" بأعلى متوسط (4.28)، والذي

يُصنَّف في المستوى المرتفع جدًا. كما يدعم هذا التوجه منح المعلمين الحرية في ممارسة مهماتهم المهنية (4.15)، مما يعكس تركيزًا على التمكين الذاتي للمعلم.

وتعزو الباحثة هذا المستوى المرتفع جدًا في التمكين إلى إدراك المديرين بأن القيادة الإبداعية تبدأ بالثقة بالذات المهنية للمعلم. إن تصدُّر ممارسة إظهار الثقة والتفويض يُفسر بأنها ممارسة قيادية ذات تكلفة إدارية منخفضة وأثر معنوي مرتفع؛ حيث يستطيع المدير تعزيز شعور المعلم بالمسؤولية والكفاءة ببساطة عبر التفويض، مما يُخفف الأعباء عن المدير ويزيد من فعالية المعلم. وفي المقابل، ترى الباحثة أن مجيء ممارسة "تشكيل لجان عمل تُسهم في صنع قرارات جماعية" في المرتبة الأخيرة (3.96) – رغم كونها مرتفعة – يشير إلى أن التمكين الجماعي والمشاركة الرسمية في صنع القرار ما زالت تشكل تحدياً أكبر مقارنة بالتمكين الفردي (التفويض). يمكن تفسير ذلك بأن تشكيل اللجان وصنع القرارات الجماعية يتطلب وقتًا أكبر والتزامًا إداريًا أعلى، بالإضافة إلى ضرورة التغلب على الجمود البيروقراطي، في حين أن التفويض الفردي أكثر مرونة وأسرع تنفيذاً.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت إدراكًا مرتفعًا جدًا لتمكين المعلمين عبر التفويض والثقة الفردية في لواء حيفا، مع التوجهات العامة لغالبية الدراسات التي تناولت القيادة الإبداعية والتحويلية. يُعزز هذا الاتفاق ما توصلت إليه دراسات حسن (2024)، والدرس وعرايس (2024)، والبربري (2021) التي سجلت مستويات مرتفعة في ممارسة القيادة الإبداعية بشكل عام، حيث يُعد التمكين ركيزة أساسية لهذا النمط القيادي. كما تتسق النتيجة بشدة مع ما أشار إليه الباحثان في دراسة عودة والعمري (2024) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الإبداعية وتمكين العاملين (كأحد مبادئ إدارة الجودة الشاملة)، مما يؤكد أن المديرين الذين يتبنون الإبداع يركزون بالضرورة على بناء الثقة وتفويض الصلاحيات. بالإضافة إلى ذلك، تتفق النتيجة ضمناً مع دراسات إرتاس

وكوتبوجا (2022) التي وجدت أن المديرين المبدعين يعززون التشجيع على التعبير عن الأفكار بحرية ضمن إطار ديمقراطي، وهو ما يتجسد في ممارسة المديرين في لواء حيفا عبر منح المعلمين حرية في ممارسة مهامهم المهنية.

ويظهر التباين النوعي في النتائج عندما يتم تحليل الأولوية الممنوحة للتمكين الفردي مقابل التمكين الجماعي. فرغم الاتفاق على المستوى العام المرتفع، فإن ترتيب الفقرات يشير إلى أن تشكيل اللجان والمشاركة الرسمية في صنع القرارات الجماعية جاءت في المرتبة الأدنى. يُمكن تفسير هذا التباين من خلال موازنة النتيجة مع دراسة بدر (2024) وعودة والعمري (2024) اللتين أظهرتا أن المستوى العام للقيادة الإبداعية كان متوسطًا، مما يوحي بأن تحديات تطبيق المشاركة الرسمية والمنظمة في صنع القرار قد تكون تحديًا إداريًا مشتركًا في البيئات التربوية المختلفة. في حين تتباين النتيجة الحالية بشكل جزئي مع دراسة الخثعمي والألفي (2020) التي سجلت بعد "المبادرة" كأعلى الأبعاد، إذ أن التمكين الفردي (التفويض) في الدراسة الحالية قد يُعزز الإبداع الفردي والمبادرة المحدودة، لكنه قد لا يرقى إلى مستوى تفعيل المبادرة التنظيمية الشاملة التي تتطلب تفعيل اللجان وصنع القرار الجماعي. هذا التباين يسلط الضوء على أن التمكين في السياق المدرسي المستهدف يتميز بطابع وظيفي يركز على الكفاءة الفردية أكثر من طابعه التنظيمي الذي يستهدف المشاركة الجماعية الاستراتيجية.

و. مناقشة نتائج البُعد السادس: الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية

تعكس إجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" إدراكًا مرتفعًا جدًا للممارسات القيادية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لكافة الفقرات ضمن مستوى

مرتفع جدًا ومرتفع (4.35 – 3.98). ويُشير الترتيب إلى تركيز مديري المدارس على الجوانب الاستراتيجية، إذ سجلت ممارسة "عرض مدير المدرسة رؤية واضحة لتطوير المدرسة على المدى البعيد" أعلى متوسط (4.35)، تلتها ممارسة "مواجهة التحديات التعليمية المتنبأ بها بأساليب مبتكرة" (4.29). وفي المقابل، جاءت ممارسة "تشجيع المعلمين على تبني أهداف مهنية طموحة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.98)، وهي لا تزال تقع ضمن المستوى المرتفع. يشير هذا التباين إلى إدراك عالٍ لفاعلية المديرين في تحديد الرؤية الاستراتيجية ومعالجة التحديات، لكنه يكشف عن حاجة إضافية لتعزيز هذه الرؤية على المستوى الفردي من خلال الأهداف المهنية الطموحة للمعلمين.

وتعزو الباحثة المستوى المرتفع جدًا في بُعد "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" (بمتوسطات تراوحت بين 4.35 و 3.98) إلى تحوّل جوهري في مفهوم القيادة المدرسية في لواء حيفا، حيث لم يعد المدير مجرد منفذ للتعليمات، بل قائد استراتيجي يستشرف المستقبل. ويُفسّر تصدُّر ممارسة "عرض رؤية واضحة لتطوير المدرسة على المدى البعيد" (بمتوسط 4.35) بكونها انعكاساً لالتزام القيادة بالنمط التحويلي والإلهامي، حيث أن صياغة الرؤية ومشاركتها هي الأداة الأكثر فعالية لتوجيه الجهود وتوحيدها. إن هذا التركيز يؤكد أن المديرين يدركون أن الشرعية القيادية في العصر الحالي تُكتسب بقدرتهم على تقديم حلول استباقية للتحديات، وهو ما يدعمه احتلال ممارسة "مواجهة التحديات المتنبأ بها بأساليب مبتكرة" المرتبة الثانية.

وفي المقابل، ترى الباحثة أن مجيء ممارسة "تشجيع المعلمين على تبني أهداف مهنية طموحة" في المرتبة الأخيرة (3.98) – رغم بقائها في المستوى المرتفع – يشير إلى تحدٍ يتعلق بـ ربط الرؤية الاستراتيجية الكبرى بالممارسات الفردية للمعلم. أي أن الرؤية المستقبلية للمدير واضحة ومعروضة، لكن آليات تجسير الفجوة بين هذه الرؤية والـ "التطلعات المهنية الشخصية" للمعلم لا تزال

تحتاج إلى مزيد من التعميق والتخصيص. هذا التباين يكشف أن القيادة نجحت في بناء الرؤية المؤسسية، لكنها ما زالت بحاجة إلى تطوير الأدوات التي تضمن التوطين الفردي لهذه الرؤية، عبر تحويلها إلى أهداف مهنية مُلهمة وملموسة لكل معلم، مما يضمن مشاركة حقيقية في تحقيق الأهداف المستقبلية للمدرسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية، التي سجلت إدراكًا مرتفعًا جدًا لمهارات الرؤية المستقبلية والحساسية للمشكلات، مع التوجه الاستراتيجي الذي أكدته معظم الأدبيات الحديثة حول القيادة الإبداعية. يتجلى هذا الاتفاق في أن "عرض رؤية واضحة لتطوير المدرسة" جاء في المرتبة الأولى، وهو ما ينسجم مع الأبعاد الأساسية للقيادة الإبداعية والتحويلية التي ركزت عليها دراسات الدرس وعرايس (2024)، وحسن (2024)، وداناجي وغول (2023)، والتي أشارت إلى مستوى مرتفع أو مرتفع نسبيًا للقيادة الإبداعية. كما يتفق تصدُّر الرؤية المستقبلية والحساسية للتحديات مع الإطار المفاهيمي الذي قدمته دراسة بيريسفورد–دي وآخران (2022)، التي أكدت أن القائد الإبداعي هو من يستطيع التكيف مع المتغيرات المتسارعة من خلال الاستشراف المبتكر. هذا التوافق يُرسخ فكرة أن المديرين في لواء حيفا قد نجحوا في تبني الدور الاستراتيجي الذي يتجاوز الإدارة اليومية إلى التخطيط الطويل الأمد.

ويظهر التباين النوعي في النتائج من خلال الترتيب الأدنى لممارسة "تشجيع المعلمين على تبني أهداف مهنية طموحة"، على الرغم من أن البُعد ككل جاء مرتفعًا. هذا التباين يشير إلى تحدٍ في توطين الرؤية الاستراتيجية على المستوى الفردي للمعلم. فبينما أكدت دراسات مثل الدرس وعرايس (2024) على أن القيادة الإبداعية هي مدخل لتحسين كفاءة الذات الإبداعية والتفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين، تشير النتيجة الحالية إلى وجود فجوة بين الرؤية الكُلية للمدير والأهداف المهنية التفصيلية

للمعلم. كما يختلف هذا الترتيب ضمناً مع التوصيات العامة لدراسات بدر (2024) وعودة والعمري (2024) التي شددت على أهمية تمكين العاملين وتأهيلهم؛ حيث أن تشجيع الأهداف الطموحة هو شكل من أشكال التمكين الذي لم يرتقِ إلى مستوى الرؤية المؤسسية في الإدراك العام للمعلمين. هذا التباين يُلفت النظر إلى أن التحدي لا يكمن في غياب الرؤية، بل في نقل هذه الرؤية وتحويلها إلى أهداف سلوكية ومحفزات ذاتية للمعلمين في سياق المدارس المستهدفة.

2.1.5. مُناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين، تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

وينبثق عن السؤال الثاني الفرضية الصفرية الأولى التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس لواء حيفا من وجهة نظر المُعلِّمين، تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص).

أ. مناقشة النتائج المتعلّقة بالمتغيّر الأوَّل: الجنس

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية تُعزى لمتغير الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور. وتعكس هذه النتيجة أن المعلمين والمعلمات يُدركون ممارسة المديرين (الذكور) للقيادة الإبداعية بدرجة أعلى مقارنة بتقديراتهم لممارسة المديرات (الإناث).

وتعزو الباحثة تفوق تقديرات أفراد العينة في ممارسة القيادة الإبداعية لصالح المديرين الذكور إلى تفاعل معقد بين الأثر السيكولوجي للأدوار النمطية والتباين الهيكلي في توزيع المهام الإدارية. فمن الناحية السيكولوجية، لا تزال التوقعات الضمنية (Implicit Bias) في السياق التربوي المحلي تربط جوهر القيادة الإبداعية – المتمثل في المخاطرة المُحسوبة، الصرامة في اتخاذ القرارات التغييرية، والمبادرة الاستشرافية – بالنمط القيادي الذكوري. هذا التأويل الإدراكي يجعل المعلمين يمنحون المدير الذكر "شرعية نمطية" أكبر لـ "كسر الجمود وتحدي الوضع الراهن"، مما يعزز إدراكهم لمهاراته في "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" (وهو بُعد جاء مرتفعًا في نتائج الدراسة)، حتى لو كانت الممارسات الفعلية للمديرات تتسم بنفس القدر من الكفاءة. أما من الناحية الهيكلية، فإن طبيعة المهام الموكلة قد تضع المديرين الذكور في مواقع أكثر بروزاً للقيادة الإبداعية، حيث قد يُكلَّفون بمهام تتعلق بـ العلاقات الخارجية، والتخطيط الاستراتيجي، والتفاوض على الموارد، وهي مؤشرات علنية واستراتيجية تُعزز صورة القائد المبدع. في المقابل، قد تكرس المديرات جهدهن في المهام الإدارية الروتينية والإشراف الداخلي وإدارة الأزمات اللحظية، وهي ممارسات إبداعية في جوهرها (مثل المرونة القيادية)، لكنها تُدرك كـ جهد تنفيذي لا يرقى إلى مستوى الإبداع الاستراتيجي. بناءً على ذلك، تؤكد الباحثة أن هذه الفروق ليست بالضرورة انعكاساً لنقص في كفاءة المديرات، بل هي نتاج عدسة ثقافية

واجتماعية تُقيّم القيادة الإبداعية من خلال توقعات نمطية، مما يجعل تأثير المدير الذكر أكثر وضوحًا وقابلية للإدراك في الأبعاد الاستراتيجية المُقاسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية، التي كشفت عن فروق دالة إحصائيًا في تقديرات القيادة الإبداعية لصالح المديرين الذكور، بشكل ضمني مع التحديات التي أشارت إليها بعض الدراسات المتعلقة بالصورة النمطية للقيادة. فبينما لم تُظهر أغلب الدراسات فروقاً مباشرة في القيادة الإبداعية على أساس الجنس، إلا أن تحليل النتائج في دراسة الخثعمي والألفي (2020) أشار إلى أن التقييمات قد تتأثر بالأدوار الاجتماعية التقليدية التي تربط القيادة بالذكور في سياقات عربية معينة. هذا التوافق يشير إلى أن التحيزات الجندرية قد تكون عاملاً مؤثراً في كيفية إدراك المعلمين للسمات القيادية، خاصة تلك المرتبطة بـ المبادرة، والمخاطرة، وصنع القرارات غير التقليدية، وهي سمات غالبًا ما ترتبط بالأنماط القيادية الذكورية في البيئة الثقافية للمنطقة.

وتُعد هذه النتيجة متباينة بشكل واضح مع النتائج الكمية الصريحة لمعظم الدراسات التي تناولت متغير الجنس كعامل مؤثر في ممارسة القيادة الإبداعية. فلقد أظهرت دراسة بدر (2024) و دراسة الخثعمي والألفي (2020)، اللتان أُجريتا في سياقات عربية مشابهة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في ممارسة القيادة الإبداعية أو أبعادها. كما أن دراسة داناجي وغول (Danacioglu & Gül, 2023) في تركيا لم تجد أيضاً فروقاً دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول خصائص القيادة الإبداعية تبعاً لمتغير الجنس. هذا الاختلاف يشير إلى أن الفروق التي توصلت إليها الدراسة الحالية في لواء حيفا قد تكون خاصة بـ الخصائص الثقافية أو التنظيمية الدقيقة للمنطقة المستهدفة، أو ربما تعود إلى التركيبة النمطية لسلوكيات المديرين والمديرات في هذا

اللواء بالتحديد، مما يبرر ضرورة إجراء المزيد من الدراسات النوعية لفهم الأسباب الجذرية لهذا التباين الإدراكي.

ب. مناقشة النتائج المتعلّقة بالمتغير الثاني: المؤهل العلمي

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لمقياس القيادة الإبداعية وفي مجالين من أبعاد القيادة الإبداعية وهما (دعم المبادرات والابتكار، والتمكين والمشاركة في اتخاذ القرار) تُعزى لمتغير: المؤهل العلمي، لصالح فئة (ماجستير فأعلى).

وتعزو الباحثة تفوق تقديرات المعلمين ذوي المؤهلات العليا (ماجستير فأعلى) للقيادة الإبداعية، وخصوصًا في بُعدي "دعم المبادرات والابتكار" و**"التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار"**، إلى امتلاكهم رأسمالاً فكريًا يمنحهم إدراكًا تحليليًا واستراتيجيًا أعمق للممارسات القيادية. فالمعلم الحاصل على مؤهل عالٍ يكون أكثر اطلاعاً على الأطر النظرية للقيادة الإبداعية، مما يسمح له بـ تقدير تعقيد الممارسات القيادية التي تتجاوز الإدارة الروتينية، حيث يدرك أن التمكين هو عملية منهجية وليست مجرد تفويض عشوائي، وأن دعم المبادرات يمثل قيمة استراتيجية للتجديد المؤسسي. بالإضافة إلى البُعد المعرفي، فإن هذه الفئة لديها توقعات مهنية أعلى للمشاركة الفعالة في صنع القرار، وتعتبر خبرتها الأكاديمية تمنحها حقًا في المساهمة، وبالتالي تُسجّل وتُقدّر بشكل أكبر الممارسات القيادية (كالتمكين) التي تُلبي هذه التطلعات. كما أن الطبيعة البحثية للدراسات العليا تزيد من حساسية المعلم لمدى توافق الممارسات القيادية مع المبادئ النظرية، مما يزيد من دقة التقييم النقدي ويجعلهم يمنحون تقييماً أعلى للممارسات الإبداعية المتميزة، مؤكدةً أن المؤهل العلمي العالي يُعد عاملاً حاسماً في رفع مستوى الوعي النقدي والتقدير الاستراتيجي للممارسات القيادية الإبداعية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية، التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات القيادة الإبداعية لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا (ماجستير فأعلى)، مع ما توصلت إليه دراسات سابقة متعددة. يتجلى هذا الاتفاق بشكل خاص وواضح في دراسة بدر (2024) ودراسة الخثعمي والألفي (2020)، حيث أكدت كلتا الدراستين وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة المؤهلات العليا. هذا التوافق القوي يُرسخ الفرضية القائمة على نظرية رأس المال البشري، التي تشير إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يمتلكون وعياً نظرياً ومعرفياً أعمق يُمكنهم من تقييم وفهم الممارسات القيادية الإبداعية والاستراتيجية، لا سيما في الأبعاد المتعلقة بـ "التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار" و "دعم المبادرات والابتكار". هذا يعني أن التعليم العالي يُنشئ "عدسة تقييم" أكثر دقة وحساسية للجودة القيادية.

ولا يوجد اختلاف جوهري في الاتجاه العام للنتيجة (وهي وجود فروق لصالح المؤهلات العليا)؛ إذ أن أغلب الدراسات التي اختبرت هذا المتغير وجدت نفس النتيجة. ومع ذلك، يمكن اعتبار التباين في طبيعة الأبعاد التي ظهرت فيها الفروق اختلافاً جزئياً. فبينما ركزت النتيجة الحالية على تفوق التقدير في بُعدي التمكين والمشاركة ودعم المبادرات والابتكار تحديداً، لم تقدم الدراسات المتاحة تفصيلاً دقيقاً لجميع الأبعاد الفرعية التي أظهرت فيها فئة الماجستير تفوقها، إلا أن دراسة الخثعمي والألفي (2020) مثلاً، أكدت تفوقاً في بعد "المبادرة" (وهو بُعد وثيق الصلة بـ "دعم المبادرات")، مما يعزز الاتفاق في الجوهر. هذا التوافق الشامل في نتائج المؤهل العلمي يشير إلى أن التأثير المعرفي للأكاديميا على إدراك القيادة الإبداعية هو ظاهرة ثابتة ومستمرة عبر سياقات جغرافية مختلفة.

ج. مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الثالث: عدد سنوات الخدمة

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وفي جميع أبعادها تُعزى لمتغير: عدد سنوات الخدمة، إذ جاءت الفروق لصالح فئة (10 سنوات فأكثر) مقارنة بـ (أقل من 5 سنوات) و(من 5–أقل من 10 سنوات).

تعزو الباحثة تفوق تقديرات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) للقيادة الإبداعية في المتوسط الكلي وفي جميع أبعادها إلى ثلاثة عوامل متداخلة تشكل معاً "رأس المال الزمني والإدراكي" لهذه الفئة. أولاً، يمتلك المعلمون الأقدم نضجاً مهنياً وإدراكاً سياقياً عميقاً يمكّنهم من التمييز النقدي بين ممارسات الإدارة التقليدية والقيادة الإبداعية الحقيقية التي تُحدث فرقاً استراتيجياً، خاصة في بُعدي الرؤية المستقبلية والحساسية للمشكلات. ثانياً، تسمح لهم خبرتهم الطويلة بمقارنة الأداء القيادي الحالي بـ الأنماط السابقة، مما يجعلهم أكثر قدرة على تقدير القائد المُجَدِّد والمُغامِر الذي يكسر الجمود ويشجع على الابتكار (دعم المبادرات)، في حين أن المعلمين الأقل خبرة قد يفتقرون إلى هذا الإطار المرجعي التاريخي. ثالثاً، يكون المعلمون الأقدم عادةً أكثر انخراطاً في لجان صنع القرار (التمكين والمشاركة) بحكم الثقة المكتسبة والمكانة المهنية، مما يعزز تجربتهم المباشرة مع الجوانب الإبداعية في القيادة، وبالتالي يرتفع تقديرهم لهذه الممارسات مقارنة بزملائهم الأحدث الذين قد لا يتاح لهم ذات مستوى المشاركة أو الإدراك لتعقيدها. هذا التحليل يؤكد أن الفروق الملاحظة هي نتيجة لـ تعمق الخبرة الإجرائية والمعرفية التي تُحوّل المعلم القديم إلى مقيّم إستراتيجي أكثر حساسية لمدى جودة القيادة الإبداعية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية، التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات القيادة الإبداعية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر)، مع الأدبيات السابقة التي ربطت بين سنوات الخدمة والإدراك العميق للممارسات القيادية. يتطابق هذا الاتفاق بشكل مباشر مع نتائج دراسة بدر (2024)، التي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين الأكثر خبرة. كما تتسق هذه النتيجة ضمنياً مع دراسة الخثعمي والألفي (2020) التي وجدت فروقاً لصالح فئة الخبرة الأكبر. هذا التوافق المنهجي يشير إلى أن الخبرة الزمنية تُعد عاملاً حاسماً ليس فقط في الأداء التدريسي، بل في نضج القدرة التقييمية لدى المعلم. فالمعلم القديم يمتلك إطاراً زمنياً ومقارناً واسعاً، يمكّنه من التمييز بوضوح بين الممارسات القيادية الروتينية وتلك التي تُعد حقاً إبداعية ومُجَدِّدة (كالحساسية للمشكلات ودعم الابتكار)، مما يدفع بتقديراته نحو مستوى أعلى لهذه الممارسات.

على الرغم من الاتفاق في الاتجاه (صالح الخبرة الأطول)، يكمن الاختلاف في الشمولية والوضوح. ففي الدراسة الحالية، ظهرت الفروق الدالة إحصائياً في جميع أبعاد القيادة الإبداعية، مما يعطي نتيجة أكثر قوة وشمولاً لأثر الخبرة مقارنة بنتائج دراسات سابقة لم تقدم هذا الشمول. في المقابل، فإن دراسة داناجي وغول (Danacioglu & Gül, 2023) لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في تصورات المعلمين حول القيادة الإبداعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يمثل تباينًا صريحًا مع نتيجة الدراسة الحالية. هذا التباين يُشير إلى أن أثر الخبرة على الإدراك القيادي ليس ثابتاً عالمياً، بل قد يتأثر بـ البيئة التنظيمية، حيث أن السياق في لواء حيفا قد يكون أكثر تقليدية أو أقل مرونة، مما يجعل المعلمين الأقدم أكثر قدرة على تقدير جهود التغيير والإبداع في ظل هذا السياق.

د. مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الرابع: التخصص

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها تُعزى لمتغير: التخصص.

وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات القيادة الإبداعية تُعزى لمتغير التخصص إلى حقيقة أن القيادة الإبداعية هي ظاهرة مؤسسية وثقافة شاملة تتجاوز الحدود الأكاديمية والمهنية للمعلم. إن الممارسات القيادية للمدير (كسلوكيات تشجيع المبادرات، أو عرض الرؤية المستقبلية، أو التمكين) هي سلوكيات علنية ومُوحَّدة تُطبَّق على جميع المعلمين في المدرسة بغض النظر عن تخصصهم. بالتالي، فإن إدراك وجود هذه الممارسات أو غيابها يتم من خلال عدسة العاملين في المؤسسة ككل، وليس من خلال عدسة تخصصية. هذا يعني أن المعلمين في التخصصات العلمية (التي قد يُنظر إليها على أنها أكثر إبداعاً تقنياً) أو التخصصات الإنسانية (التي قد تُركز على الجوانب الاجتماعية المرنة) يشتركون جميعاً في تجربة تنظيمية واحدة تجاه ممارسات المدير، مما أدى إلى تقارب وتماثل في متوسطات التقدير، مؤكدةً بذلك أن الثقافة القيادية الإبداعية في المدارس المستهدفة هي ثقافة شاملة ومُعمَّمة لا تخضع للتجزئة بناءً على الخلفية التخصصية للمعلم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص في تقديرات القيادة الإبداعية، مع التبرير النظري القائم على أن القيادة الإبداعية ظاهرة مؤسسية وثقافة شاملة تُطبَّق بشكل مُعمَّم داخل المؤسسة التعليمية. هذا الاتفاق يدعم بشكل ضمني توصيات العديد من الدراسات المرفقة، مثل دراسة عودة والعمري (2024) ودراسة البربري

(2021)، التي ركزت على أن القيادة الإبداعية هي مدخل لتحقيق الجودة الشاملة والرشاقة التنظيمية، وهما هدفان يتطلبان تطبيقاً موحداً وفعالية غير مجزأة على جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم. هذا التوافق يشير إلى أن الممارسات القيادية للمديرين في هذه العينة (مثل التمكين ودعم الأفكار) كانت موحدة وعلنية لدرجة أنها لم تخضع لعدسة الإدراك التخصصي، مما أدى إلى تقارب في متوسطات التقدير بين مختلف التخصصات.

وتتباين نتيجة الدراسة الحالية بشكل صريح مع ما توصلت إليه دراسة داناجي وغول (Danacioglu & Gül, 2023)، التي وجدت أن الفروق ظهرت لصالح معلمي بعض التخصصات مقارنة بغيرهم في تصوراتهم للقيادة الإبداعية. هذا الاختلاف يشير إلى أن تأثير التخصص على الإدراك القيادي ليس ثابتاً، بل يتأثر بشكل كبير بـ السياق التنظيمي والثقافة المدرسية. ففي حين أن البيئة المبحوثة في الدراسة الحالية قد تكون أكثر توحيداً في التعامل القيادي مع جميع التخصصات، فإن ظهور الفروق في دراسة داناجي وغول قد يُعزى إلى عوامل مثل: اختلاف الاحتياجات الدعمية بين التخصصات، أو أن بعض التخصصات (كالمواد الإبداعية أو التقنية) تتلقى بطبيعة الحال دعماً قيادياً أكثر وضوحاً للإبداع، أو أن طبيعة عملهم تتيح لهم فرصاً أكبر للتفاعل الإبداعي مع القائد، وهي عوامل لم تكن مؤثرة في مجتمع الدراسة الحالية.

و. مناقشة النتائج المُتعلِّقة بأثر التفاعل بين (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة والتخصص).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الإبداعية وأبعادها تُعزى إلى أثر التفاعل بين (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة والتخصص).

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات ممارسة القيادة الإبداعية نتيجة لأثر التفاعل بين المتغيرات الديمغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص) هي نتيجة مهمة تؤكد أن العوامل الفردية الديمغرافية تعمل بمعزل عن بعضها البعض ولا تتضافر أو تتشابك لتُحدث تأثيراً مُركباً على الإدراك العام للقيادة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القيادة الإبداعية للمدير تُعاش وتُدرَك كظاهرة تنظيمية شاملة ومُوَحَّدة داخل البيئة المدرسية، وليست مجرد مجموعة من التفاعلات الثنائية أو الثلاثية التي تتأثر بالخلفية الفردية للمعلم. بعبارة أخرى، على الرغم من أن متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة أثّرا بشكل مستقل (كما ظهر في النتائج السابقة) على "حساسية المعلم للتقييم" (أي أن المعلم ذو المؤهل الأعلى والخبرة الأكبر هو الأكثر حساسية لتقدير الإبداع)، فإن هذه الحساسية لا تختلف بشكل جوهري عندما يجتمع المؤهل العالي مع الجنس الذكري أو التخصص الأدبي، مثلاً. فالمدير الذي يدعم المبادرات ويُشرِك المعلمين يُرى على أنه مُبْدِع من قبل الجميع، سواء كان المعلم ذا خبرة عشر سنوات ودرجة ماجستير، أو معلماً جديداً ودرجة بكالوريوس، وإن كان الأول يُسجّل تقديراً أعلى بسبب نضجه الإدراكي وليس بسبب التفاعل المعقد بين جميع خصائصه. هذا يؤكد أن قوة الممارسة القيادية الموحدة تطغى على التباينات الدقيقة في الخلفيات الشخصية للمعلمين.

تؤكد نتيجة غياب الأثر التفاعلي بين المتغيرات الديمغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص) على أن الممارسة القيادية الإبداعية تُدرك كظاهرة تنظيمية شاملة ومُوَحَّدة، وهو ما يتفق مع التوجه الإحصائي والمنطقي العام في الدراسات التربوية والإدارية. فبما أن الدراسات السابقة (مثل بدر 2024 و الخثعمي والألفي 2020) ركزت على الآثار الرئيسية المنفصلة للمتغيرات ووجدت فيها فروقاً، دون الإشارة إلى فروق تفاعلية معقدة، فإن ذلك يشير ضمنياً إلى أن الأثر الإدراكي لكل خاصية يعمل بشكل مستقل وإضافي، ولا يتضاعف أو يتشابك ليُحدث تأثيراً مُركباً ومختلفاً. هذا يدعم فكرة أن عمومية القيادة الإبداعية للمدير تطغى على التباينات الشخصية، حيث إن المعلم ذا المؤهل العالي يسجل تقديراً أعلى (بسبب المؤهل) بغض النظر عن جنسه أو تخصصه.

وعلى صعيد الاختلاف، فإن عدم وجود أثر تفاعلي يُعارض ضمنياً أي فرضيات قد تفترض أن تركيبة ديمغرافية مُحددة ونادرة (كاجتماع الخبرة الطويلة مع المؤهل العالي والجنس المعين) تُشكل فئة استثنائية تمتلك حساسية فائقة ومختلفة جذرياً لتقييم القيادة الإبداعية، لكنه لا يتعارض مباشرة مع نتائج دراسات سابقة بسبب عدم توفر اختبارات تفاعلية مُعقدة مُعلنة في الأبحاث المرفقة للمقارنة الصريحة. وعليه، فإن دلالة النفي تؤكد أن القوة الكامنة في الإدراك تأتي من الأثر المستقل والثابت لكل من المؤهل العلمي والخبرة، وليس من تضافرهما المعقد مع باقي الخصائص.

3.1.5 مُناقشة النَّتائج المُتعلّقة بالسُّؤال الثالث

ما واقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟

أولاً: المُناقشة في ضوء الدرجة الكلية

تُشير نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا لآليات الحد من الاحتراق الوظيفي جاءت بتقدير متوسط، بمتوسط بلغ (3.64) ويعكس هذا المتوسط دلالة إيجابية لوجود جهود قيادية قائمة، رغم أنها لم تصل بعد إلى مستوى "المرتفع" الذي يُفترض أن يضمن بيئة عمل مُحصّنة بالكامل. ويبرز البعد المتعلق بـ "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية " كأعلى بُعد من حيث التقدير(3.80) ، مما يدل على نجاح المديرين في تحقيق جانب أساسي من جوانب الدعم النفسي والإنساني للمعلم، عبر الاعتراف بقيمته الفردية وتقدير جهوده الشخصية، وهو ما يُعتبر مؤشراً قوياً على احترام الذات المهنية .في المقابل، جاء بُعد "تقليل الإرهاق العاطفي "في المرتبة الأدنى(3.35) ، وهو ما يسلط الضوء على تحدٍ جوهري يتعلق بقدرة القيادة المدرسية على التدخل الفعال لتخفيف الأعباء النفسية والضغوط المهنية المتراكمة على المعلمين. هذا التباين يوضح أن المديرين يُجيدون التعامل مع الأعراض النفسية الناتجة عن الاحتراق الوظيفي (كالشعور بالتبلد)، لكنهم أقل قدرة على معالجة المُسببات الجذرية للإجهاد العاطفي الذي يتطلّب تدخلاً أعمق على مستوى إدارة الحمل التدريسي وتوزيع المهام.

وتعزو الباحثة حصول ممارسة مديري مدارس لواء حيفا لآليات الحد من الاحتراق الوظيفي على تقدير متوسط إلى تباين قدرتهم على التعامل مع جوانب الاحتراق، إذ يكمن نجاحهم في الجوانب

الإنسانية التفاعلية وفشلهم النسبي في الجوانب الهيكلية التنظيمية. ويتجسد هذا التباين في حصول بُعد "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية" على أعلى متوسط، مما يشير إلى أن المديرين يُتقنون المهارات الشخصية كالاعتراف والتقدير وإظهار الاهتمام الفردي، وهي سلوكيات تتطلب موارد محدودة وتُعد أسهل تطبيقاً وأسرع إدراكاً لفاعليتها في تحصين المعلم نفسياً. في المقابل، جاء بُعد "تقليل الإرهاق العاطفي" في المرتبة الأدنى، نظراً لارتباطه الوثيق بـ إدارة الموارد وتخفيف عبء العمل والضغوط النظامية (كخفض نصاب الحصص أو معالجة إجهاد التعاطف)، وهي أمور تقع خارج سقف الصلاحيات المؤسسية للمدير الفردي. بالتالي، فإن هذا التوسط في التقدير لا يعكس غياب الجهد القيادي، بل يشير إلى أن التحدي الجوهري يكمن في البنية التنظيمية والضغوط النظامية المتزايدة التي تتطلب تدخلاً مؤسسياً أوسع يتجاوز قدرة المدير على السيطرة على المُسببات الجذرية للإرهاق العاطفي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت أن مساهمة المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي كانت متوسطة، بشكل عام مع نتائج الأبحاث السابقة التي رصدت وجود تحديات بنيوية تؤدي إلى مستويات متوسطة إلى مرتفعة من الاحتراق في البيئات التعليمية. يتطابق هذا بشكل خاص مع دراسات مثل إينغداو وزميليه (2023) ولوكا (2023) اللتين أكدتا أن الإرهاق العاطفي هو البُعد الأكثر بروزاً وخطراً، وهو ما يتسق مع حصوله على المرتبة الأدنى كآلية للحد منه في هذه الدراسة. كما أن الارتفاع النسبي في تقدير بُعد "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية" يتفق تماماً مع نتائج دراسة الحربي (2021) التي أثبتت أن النمط القيادي التحويلي (الذي يهتم بالتقدير الفردي) كان الأكثر فاعلية في خفض الاحتراق، ونتائج القنيصي ومحمد (2022) التي أشارت إلى أن الدعم الإداري (التقدير) هو الأكثر تأثيراً في تقليل الاحتراق، مما يرسخ عالمية أهمية الدعم الإنساني كحجر زاوية وقائي.

ويكمن الاختلاف الجوهري في الدراسة الحالية في التفاضل الواضح وغير المتوازن في ممارسات المديرين، حيث يُظهرون كفاءة عالية في التعامل مع التبلد الشخصي مقابل قصورهم النسبي في معالجة الإرهاق العاطفي. هذا التفاضل يمثل نقطة تباين مع الأطر القيادية التي تفترض أن القائد الفعّال ينبغي أن يوفر حلاً متكاملاً، ويتناقض ضمنياً مع قدرة القيادة الإبداعية (كما أشارت لها دراسات أخرى) على إيجاد حلول مرنة للضغوط اليومية. هذا التباين يُشير إلى أن التحدي في لواء حيفا ليس نقصاً في "التقدير الإنساني" (الذي عالجه المديرين بنجاح)، بل عجزاً في إدارة الموارد وتخفيف الأعباء العملية؛ وهو ما يتفق مع ما رصدته دراسة مون وزميليه (2022) وأوبرغ وزميليه (2023) من أن إجهاد التعاطف والضغوط الثانوية الناتجة عن طبيعة المهنة يصعب على المدير الفردي إدارتها دون دعم مؤسسي أوسع.

ثانياً: مُناقشة النتائج المُتعلِّقة بمجالات الحد من الاحتراق الوظيفي

أ. مُناقشة نتائج البُعد الأول: تقليل الإرهاق العاطفي

يُظهر تحليل فقرات بُعد "تقليل الإرهاق العاطفي "تبايناً في ممارسات مديري المدارس، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.55) و(3.10) وقد سجلت الفقرة التي تعكس التفهم السلبي/الاستماعي للمشاعر (3.55) أعلى تقدير، مما يدل على قدرة المديرين على إظهار التعاطف الوجداني واستيعاب حالة الإرهاق التي يمر بها المعلمون. في المقابل، حصلت الفقرة المتعلقة بـ "توفير الدعم عند حدوث التشاؤم "على أدنى متوسط حسابي(3.10) ، مما يشير إلى ضعف نسبي في تقديم التدخل الإيجابي الفعّال أو الدعم العملي/السلوكي لمواجهة الحالة السلبية، ما يُبقي تقدير هذا الجانب ضمن المستوى المتوسط.

تُعد هذه النتيجة البالغة الأهمية دليلاً قاطعاً على أن آليات الحد من الاحتراق الوظيفي التي يمارسها المديرون هي آليات غير متكاملة، إذ تبرع القيادات المدرسية في الجانب التشخيصي والوجداني وتفشل في الجانب العلاجي والوقائي .إن حصول "إظهار التفهم لمشاعر الإرهاق "على أعلى متوسط ينسجم مع طبيعة الدور القيادي الإنساني؛ فالمدير يمتلك مهارات الذكاء العاطفي الأساسية التي تسمح له بـ "الاحتواء السلبي "لأعراض الإرهاق (كالاستماع والتفهم)، وهو ما يُقلل من شعور المعلم بالعزلة المهنية دون أن يُحل المشكلة جذرياً. في المقابل، يؤكد تدني تقدير "توفير الدعم عند حدوث التشاؤم "أن التحدي الحقيقي يكمن في تحويل هذا التفهم السلبي إلى "تدخل إيجابي" فعّال وملموس .فالمدير قد يتفهم شعور الإرهاق، لكنه لا يملك أو لا يُقدّم آليات عملية لـ "مقاومة التشاؤم"، سواء كان ذلك بـ (تخفيف الأعباء، إعادة توزيع المهام، توفير الموارد، أو التدريب على المرونة النفسية). هذا يؤكد وجود فجوة حرجة بين الاستماع والمُساندة الفعلية؛ فالتفهم يُرضي الحاجة النفسية الفورية، لكنه لا يُرمم الموارد المستنزفة، بينما الدعم الفعّال (الذي جاء تقديره أدنى) هو الذي يُعيد بناء الموارد ويُقلل من الإرهاق العاطفي على المدى الطويل.

وتتفق النتيجة الحالية، التي كشفت عن تفاضل في ممارسة المديرين لآليات الحد من الإرهاق العاطفي لصالح "التفهم السلبي/الوجداني" على حساب "الدعم الإيجابي/العملي"، مع التوجهات العامة لعدة دراسات سابقة، خاصة تلك التي تناولت أهمية الدعم غير المادي. يتجلى هذا الاتفاق مع دراسات مثل الحربي (2021) و القنيصي ومحمد (2022) اللتين أكدتا على أن الدعم الإداري، وبخاصة النمط القيادي التحويلي الذي يعنى بالاعتبار الفردي والتقدير، هو الأكثر فاعلية في خفض مستويات الاحتراق، وهو ما يفسر ارتفاع تقدير المعلمين لفقرة "إظهار التفهم" في الدراسة الحالية، إذ يعتبرونه شكلاً من أشكال الدعم المعنوي والاعتراف بوضعهم النفسي، وينسجم كذلك مع نتائج أبو جراد وصالح (2021) حول أهمية العلاقات الإنسانية الإيجابية في المناخ المدرسي. علاوة على

ذلك، يتفق تدني تقدير القدرة على توفير الدعم الفعّال مع ما أشارت إليه دراسات إينغداو وزميليه (2023) و لوكا (2023) حول أن الإرهاق العاطفي هو أكثر أبعاد الاحتراق شيوعاً وخطورة، ويرتبط بشكل وثيق بـ الضغط الزمني وعبء العمل الكبير، وهو ما يعزز فكرة أن المدير، وإن تفهّم الإرهاق، يبقى محدود الصلاحيات في معالجة مُسبباته الهيكلية التي تفرضها الأنظمة التعليمية.

وعلى الرغم من هذا الاتفاق العام، تكمن خصوصية النتيجة الحالية ونقطة اختلافها مع سياقات الدراسات السابقة في الفجوة الحادة والمُقاسة بين نوعي الدعم المُقدم. بينما تركز دراسات سابقة، مثل أوبرغ وزميليه (2023) و مون وزميليه (2022)، على أن الإرهاق العاطفي ينبع من إجهاد التعاطف وضغوط المهنة نفسها، فإن الدراسة الحالية تختلف في إبراز أن المدير يُحسن "احتواء" هذا الإرهاق (عبر التفهم)، لكنه يعجز عن "مقاومته" عملياً (عبر توفير الدعم الإيجابي/العلاجي لمواجهة التشاؤم). هذا التباين يُعارض ضمنياً فعالية الآليات القيادية المفترضة التي يجب أن تسعى إلى حلول عملية ومرنة، ويؤكد أن جودة التدخل القيادي ليست متسقة: فالمدير ينجح في "المساندة الوجدانية" لكنه يفشل في "المساندة المادية والإجرائية". هذا الإخفاق في التحول من التعاطف (Empathy) إلى العمل (Action) هو ما يُبقي تقدير الدعم الكلي متوسطاً، وهو ما يجب أن تتناوله برامج تدريب المديرين مستقبلاً.

ب. مُناقشة نتائج البعد الثاني: تعزيز الإنجاز الشخصي

يُظهر تحليل فقرات بُعد "تعزيز الإنجاز الشخصي "تبايناً في ممارسات مديري المدارس، حيث تراوحت متوسطات الإدراك بين (3.82) و(3.40) وقد سجلت الفقرة التي تؤكد على "إحداث العمل فرقاً إيجابياً في حياة الطلبة "أعلى تقدير (3.82) ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على نجاح

المديرين في ربط المهام اليومية بالرسالة السامية والهدف النهائي للمهنة (وهو الأثر على الطالب). في المقابل، حصلت الفقرة المتعلقة بـ "توفير الدعم عند مواجهة التحديات "على أدنى متوسط حسابي (3.40)، مما يشير إلى ضعف نسبي في تقديم المساندة العملية أو المباشرة للمعلم في اللحظات الحرجة، ما يُبقي تقدير هذا الجانب ضمن المستوى المتوسط.

وتُقدم هذه النتيجة تحليلاً عميقاً ودقيقاً لآلية عمل القيادة المدرسية في تحفيز المعلم وتحصينه ضد تدني الإنجاز الشخصي، مما يكشف عن مفارقة قيادية بالغة الدلالة: ينجح المديرون في تحفيز "الرؤية والهدف "لكنهم يعانون من ضعف في "توفير الموارد والدعم الإجرائي .إن حصول "ربط العمل بالأثر الإيجابي على الطلبة "على المرتبة الأولى يعكس قدرة المديرين على استخدام التحفيز الداخلي الفطري (Intrinsic Motivation) للمعلم، أي استثمار العشق الفطري للمعلم لمهنته ورغبته في ترك بصمة في حياة طلابه، وهي استراتيجية فعالة جداً لأنها لا تتطلب موارد مادية أو إدارية جديدة، بل تتطلب توجيهاً خطابياً وإدارياً مركزاً على القيمة والرسالة .هذا السلوك القيادي يُعزز من "المعنى المهني "الذي يُعتبر وقاءً نفسياً قوياً ضد الشعور بعدم الإنجاز. في المقابل، يُشير تدني تقدير "توفير الدعم عند مواجهة تحدٍ في العمل "إلى أن القائد، رغم نجاحه في الجانب التحفيزي الروحي، يُظهر عجزاً في الجانب العملي والإجرائي .الدعم عند مواجهة التحدي لا يعني كلمة تشجيع، بل يتطلب تدخلاً مُكلفاً من حيث الموارد (توفير تدريب متخصص، تفويض مهام، المشاركة في حل مشكلات صعبة)، وهو ما قد يُعرّض المدير نفسه للمخاطرة أو يستنزف وقته وموارده. هذا التباين يوضح أن المديرين يختارون المسار الأقل كُلفة والأعلى فاعلية من حيث التحفيز الروحي (Meaning-Focused Leadership)، بينما يتجنبون أو يقصرون في المسار الأكثر كلفة والأكثر إلحاحاً (Resource-Based Support)، مما يؤكد أن القيادة المدرسية لا تزال تعطي الأولوية لـ "الحث على الإنجاز "على حساب "تسهيل سبل الإنجاز."

وتتفق النتيجة الحالية، التي كشفت عن نجاح المديرين في ربط العمل بالأثر الإيجابي على الطلبة كآلية لتعزيز الإنجاز الشخصي، مع التوصيات والأطر النظرية في الدراسات السابقة التي تركز على قوة التحفيز الداخلي والدعم المعنوي في مكافحة الاحتراق الوظيفي. يتطابق هذا بشكل وثيق مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2021) التي أبرزت أن النمط القيادي التحويلي (الذي يعزز الرؤية المشتركة والقيمة) هو الأكثر فاعلية في خفض مستوى الاحتراق، وكذلك دراسة القنيصي ومحمد (2022) التي أشارت إلى أن الدعم الإداري يمثل بُعداً مؤثراً، حيث يُعتبر تأكيد المدير على الرسالة التعليمية شكلاً راقياً من أشكال هذا الدعم. كما تنسجم هذه النتيجة مع الفرضيات الضمنية لدراسة جلجل وزملاؤها (2024) التي ركزت على السمات النفسية الإيجابية والشفقة بالذات، حيث أن ربط العمل بقيمة سامية يعزز من المرونة النفسية والمعنى المهني لدى المعلم، مما يجعله أقل عرضة لتدني الإنجاز الشخصي حتى في ظل الضغوط. بالإضافة إلى ذلك، فإن النتيجة المرتفعة لربط العمل بالأثر الإيجابي تتوافق مع التوصيات العامة لدراسات أبو جراد وصالح (2021) والسنيدي (2022) بضرورة تحسين البيئة المدرسية وتعزيز الرضا المهني، وهو ما يبدأ بتعزيز الشعور بقيمة العمل.

على النقيض من ذلك، يكمن الاختلاف الجوهري ونقطة التمايز التي تبرز خصوصية السياق المدروس في القصور الملحوظ في "توفير الدعم عند مواجهة التحديات"، الذي سجل أدنى تقدير في بُعد تعزيز الإنجاز الشخصي. هذا التباين الحاد بين النجاح في التحفيز الرؤيوي والفشل في المساندة الإجرائية يُعد نقطة خلاف ضمنية مع الدراسات التي تناولت الدعم الشامل، مثل دراسة لاينيدي ومونتغومري (2023) التي أكدت على أهمية الأمان النفسي، ودراسة مون وزميليه (2022) التي ركزت على أهمية المرونة النفسية وتوفير الدعم المستمر، ودراسة المشيبين والورثان (2024) التي أبرزت أن ضعف الاستجابة للأزمات يُعد عاملاً لارتفاع الاحتراق. إن تدني توفير الدعم العملي عند

التحدي يشير إلى أن المديرين لا يُترجمون رسالة الإنجاز الإيجابي إلى إجراءات عملية لتسهيل هذا الإنجاز، مما يجعلهم يُحفزون المعلم للقفز فوق العقبات دون مساعدته فعلياً على إزالتها. هذا الإخفاق يضعف من الكفايات التدريسية للمعلم على المدى الطويل، وهو ما يتعارض مع النتائج الضمنية لدراسة بدوي وسليمان (2023) التي وجدت علاقة سلبية بين الاحتراق الوظيفي وتوافر الكفايات التدريسية، مما يؤكد أن الدعم الإجرائي الناقص هو قيد حقيقي على الإنجاز الفعلي.

ج. مُناقشة نتائج البُعد الثالث: تحسين العلاقات المهنية

يُظهر تحليل فقرات بُعد "تحسين العلاقات المهنية "تفاوتاً في ممارسات المديرين تراوحت متوسطاته بين (3.88) و(3.52)، حيث سجلت الفقرة المتعلقة بـ "بناء علاقات إيجابية بين المعلمين " أعلى تقدير ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على نجاح المديرين في تحسين المناخ الاجتماعي الأفقي داخل المدرسة. في المقابل، جاءت الفقرة التي تقيس "تعزيز الثقة بالنفس "في المرتبة الأدنى بتقدير متوسط، مما يشير إلى ضعف نسبي في الدعم النفسي الفردي العميق الذي يعمل على تقوية الذات المهنية للمعلم في مواجهة التحديات.

وتُقدم هذه النتيجة رؤية ثاقبة حول أفضلية القيادة المدرسية في تعزيز "الدعم الاجتماعي الأفقي" على حساب "الدعم النفسي العمودي .."إن حصول "الحرص على بناء علاقات إيجابية بين المعلمين "على أعلى متوسط يرجع إلى أن هذا السلوك القيادي هو الأكثر كفاءة وتكلفة منخفضة لتحقيق الاستقرار التنظيمي؛ فالمدير هنا يقوم بدور المحفز والميسّر (Facilitator)لشبكة دعم طبيعية (الزملاء)، مما يضمن أن المعلم سيجد مساندة من أقرانه. هذا النمط من القيادة لا يتطلب من المدير استهلاك وقته أو موارده بشكل فردي ومستمر، بل يكتفي ببناء ثقافة تعاونية تُقلل من

الصراعات وتجعل الزملاء مصدراً أساسياً للدعم، وهذا يمثل استراتيجية قيادية ذكية ومستدامة. في المقابل، فإن تدني تقدير "تعزيز الثقة بالنفس "يكشف عن عجز في القيادة التحويلية العميقة؛ فتعزيز ثقة المعلم بنفسه يتطلب تدخلاً شخصياً ومستمراً، ويشمل التفويض الواعي للمهام الصعبة، والمخاطرة بترك مساحة للمعلم ليرتكب أخطاء ويتعلم منها، وتقديم تغذية راجعة دقيقة وبناءة، وهي سلوكيات تتطلب كفاءة قيادية عالية وذكاء عاطفي متقدم، ويراها المديرون أكثر استنزافاً للوقت أو تنطوي على مجازفة في تحمل المسؤولية، لذا يميلون إلى الاكتفاء بالدعم الاجتماعي العام بدلاً من التدخل النفسي الفردي والعميق.

وتتفق النتيجة الحالية بشكل كبير مع الدراسات التي تؤكد على أن الدعم الاجتماعي الأفقي هو من أهم العوامل الواقية من الاحتراق الوظيفي. فارتفاع تقدير فقرة "بناء علاقات إيجابية بين المعلمين "يتوافق مباشرة مع نتائج دراسات مثل أبو جراد وصالح (2021) التي أكدت أن العلاقات الإنسانية الإيجابية والمناخ المدرسي الداعم يرتبط بعلاقة عكسية قوية مع الاحتراق، ونتائج دراسة إينغداو وزميليه (2023) التي أشارت إلى أن ضعف الدعم الاجتماعي من الزملاء كان من أبرز العوامل المرتبطة بالاحتراق، مما يرسخ فكرة أن المديرين في لواء حيفا يعملون على تحصين المعلمين من خلال بناء شبكة دعم أقران قوية. كما أن هذا الجانب ينسجم مع التوجهات التي تعزز الأمان النفسي، كما جاء في دراسة لاينيدي ومونتغومري(2023) ، حيث أن العلاقات الإيجابية تخلق بيئة يشعر فيها المعلم بالانتماء والأمان.

ومع ذلك، يكمن الاختلاف الجوهري في أن هذه الدراسة تبرز تفاضلاً دقيقاً في فعالية الدعم؛ ففي حين أن المديرين ينجحون في تسهيل التفاعل الاجتماعي (أعلى تقدير)، فإنهم يُظهرون قصوراً في توفير "الدعم النفسي الفردي العميق "ممثلاً في تعزيز الثقة بالنفس (أدنى تقدير). هذا التباين

يختلف مع الفرضيات التي تنادي بها دراسات القيادة التحويلية (كما في الحربي، 2021 (والتي تتطلب من القائد أن يكون مهتماً بـ النمو الفردي والتمكين، حيث أن تعزيز الثقة بالنفس هو جوهر هذا التمكين. إن هذا القصور يُشير إلى أن المديرين لا يستغلون كامل إمكاناتهم القيادية لتحويل الدعم الاجتماعي العام إلى تمكين نفسي فردي، مما يعيق قدرة المعلم على تطوير المرونة النفسية الذاتية لمواجهة الضغوط، وهو ما شددت على أهميته دراسة مون وزميليه (2022) كآلية حيوية لمكافحة الاحتراق.

د. مناقشة نتائج البُعد الرابع: تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية

يُظهر تحليل فقرات بُعد "تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية "تبايناً في ممارسات مديري المدارس تراوحت متوسطاته بين (3.91) و(3.65) وقد سجلت الفقرة المتعلقة بـ "معاملة المعلم كفرد ذي قيمة "أعلى تقدير ضمن المستوى المرتفع(3.91) ، مما يعكس نجاح المديرين في تحقيق الاعتراف الإنساني العام للمعلمين. في المقابل، جاءت الفقرة التي تقيس "تقدير الإسهامات الخاصة " في المرتبة الأدنى بتقدير متوسط(3.65) ، مما يشير إلى ضعف نسبي في تمييز وتقدير الجهود المضافة والفردية التي تتجاوز التوقعات الروتينية.تُعد هذه النتيجة البالغة الأهمية مؤشراً على أن المديرين يُحسنون استخدام "الاعتبار الفردي العام" كآلية وقائية أساسية ضد اللاشخصانية، لكنهم يقصرون في تطبيق "التقدير المخصص والمُفصّل" الذي يحفز الأداء المتميز. إن حصول "معاملتي كفرد ذي قيمة" على أعلى تقدير يرجع إلى أن هذا السلوك القيادي يمثل السلوك الإنساني الأساسي والروتيني المطلوب من أي قائد؛ فهو يجسد الالتزام بـ "الاحترام المؤسسي" لكل فرد بغض النظر عن أدائه، وهو ضروري لخلق بيئة عمل محايدة وغير عدائية. هذا النوع من التعامل لا يتطلب مجهوداً

إضافياً أو دقة في الملاحظة، بل يضمن شعور المعلم بـ "الأمان والاحتواء". في المقابل، فإن تدني تقدير "تقدير الإسهامات الخاصة" يكشف عن محدودية عمق الملاحظة والتقدير الإداري؛ فتقدير الإسهام الخاص يتطلب من المدير أن يكون مُشاركاً وواعياً بالتفاصيل الدقيقة لجهود المعلم الفردية التي تتجاوز الوصف الوظيفي (كالمبادرات، والجهد الإضافي مع طالب معين، وتطوير مادة تدريسية)، وهذا يتطلب وقتاً وجهداً استقصائياً، ويُعد أصعب في التطبيق. هذا التباين يوضح أن المديرين يعطون الأولوية لـ "التقدير الجماعي والإنساني العام" لتفادي مشاعر التبلد الأساسية، لكنهم يتراجعون عن ممارسة "التقدير التمايزي" الذي يُحفز المعلمين على التميز والإبداع، مما يُبقي الأداء العام ضمن دائرة المتوقع ولا يدفع به إلى مستويات أعلى من الإنجاز.

وتتفق النتيجة الحالية بشكل قاطع مع الإطار النظري الذي يؤكد على أن الاعتبار الفردي هو حجر الزاوية لمكافحة الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية، وهو ما يتطابق مع نتائج دراسات الحربي (2021) التي وجدت أن النمط القيادي التحويلي (الذي يقوم على الاعتبار الفردي) هو الأكثر فاعلية في خفض الاحتراق، وكذلك دراسة القنيصي ومحمد (2022) التي أكدت أن الدعم الإداري الإيجابي يمثل البُعد الأكثر تأثيراً في تقليل الاحتراق. كما أن ارتفاع تقدير معاملة المعلم كفرد ذي قيمة ينسجم مع التوصيات العامة لدراسة أبو جراد وصالح (2021) حول أهمية تحسين العلاقات الإنسانية والمناخ المدرسي الداعم الذي يجعل المعلم يشعر بأهميته. هذا التأكيد على القيمة الفردية يتوافق أيضاً مع التوجهات الحديثة التي تبرز أهمية الأمان النفسي في بيئة العمل، كما أشارت دراسة لاينيدي ومونتغومري (2023)، حيث أن الشعور بالقيمة هو المكون الأساسي لـ "الأمان الوجودي" في المؤسسة.

على الجانب الآخر، يكمن الاختلاف البارز في أن هذه الدراسة تكشف عن فشل في تطبيق التقدير الكفء، حيث أن التقدير هنا يبدو شكلياً وعاماً ولا يمتد ليشمل "الاحتفاء بالإسهامات الخاصة والمبادرات المتميزة" (أدنى تقدير). هذا التباين يمثل تمايزاً عن الدراسات التي تركز على جودة التقدير وربطه بالأداء الملموس، ويُشير إلى أن المديرين لا يطبقون البُعد التحويلي للقيادة بكامله؛ فالقيادة التحويلية لا تقتصر على المعاملة الكريمة للجميع، بل تتطلب "التحفيز الفكري" و"التشجيع على الابتكار"، وتقدير هذا الابتكار والجهد الإضافي. إن تدني تقدير الإسهامات الخاصة يختلف ضمنياً مع دراسات مثل سانغ وزملاؤه (2022) و بدوي وسليمان (2023) التي ربطت بين جودة الكفايات التدريسية والاحتراق، حيث أن المعلم الذي تُقدّر إسهاماته الخاصة يميل إلى بذل جهد أكبر وتطوير كفاياته، وهو ما يبدو غائباً أو ضعيفاً في الممارسة الإدارية المدرسية الحالية، مما يُبقي جهود المعلمين في دائرة الاعتراف العام بدلاً من التمكين المخصص.

هـ. مناقشة نتائج البُعد الخامس: الدعم المهني والتدريب المستمر

يُظهر تحليل فقرات بُعد "الدعم المهني والتدريب المستمر "تفاوتاً بين الممارسات، حيث تراوحت المتوسطات بين (3.84) و(3.62) وقد سجلت الفقرة المتعلقة بـ "توفير فرص التطوير المهني المستمر "أعلى تقدير ضمن المستوى المرتفع، مما يعكس حرص المديرين على تنفيذ الدورات وورش العمل المتاحة .في المقابل، حصلت الفقرة التي تقيس "مراعاة الاحتياجات التدريبية عند التخطيط "على أدنى متوسط حسابي ضمن المستوى المتوسط، مما يشير إلى ضعف في تخصيص البرامج التدريبية لتلبية المتطلبات الفردية للمعلمين أو إشراكهم الفعلي في تحديد هذه الاحتياجات.

تُقدم هذه النتيجة تحليلاً نقداً لآلية تقديم الدعم المهني، حيث تبرز أولوية "التطبيق الإجرائي للتدريب" على حساب "التخطيط المُوجّه حسب الحاجة". إن حصول "توفير فرص التطوير المهني المستمر" على المرتبة الأولى يعكس قدرة المديرين على الالتزام بـ المتطلبات الإدارية والكمية للتدريب، أي النجاح في تنفيذ العدد المطلوب من الورش والدورات التي تكون غالباً مُصممة مركزياً أو متوفرة بسهولة. هذا السلوك الإداري يضمن للمعلم "الوصول" إلى الموارد، مما يُعد عاملاً إيجابياً ولكنه يبقى سطحياً. في المقابل، يُعد تدني تقدير "مراعاة الاحتياجات التدريبية عند التخطيط" مؤشراً على غياب "التشخيص الإداري العميق" و"التخطيط المُتمحور حول المعلم"؛ فمراعاة الاحتياجات الفردية تتطلب من المدير جهداً استقصائياً لتقييم الكفايات، وإجراء مسوحات دقيقة للقصور، وتخصيص الميزانيات لبرامج تدريبية مُفصّلة (Tailored) تتناسب مع التخصص والخبرة والتحديات الفريدة لكل معلم، وهذا أصعب وأكثر كُلفة إدارياً. هذه المفارقة القيادية تكشف عن اتجاه لدى الإدارة المدرسية للاكتفاء بـ "تلبية الحاجة التدريبية بشكل جماعي وشكلي" دون التعمق في "تلبية الاحتياج الفعلي والنوعي" الذي يرفع من الكفاءة المهنية ويقلل من الشعور بعدم الإنجاز الذي يسببه نقص الكفاءة.

وتتفق النتيجة الحالية مع الدراسات التي تؤكد على أن توفر فرص النمو المهني يُعد عاملاً أساسياً في تحسين البيئة المدرسية ومكافحة الاحتراق الوظيفي. إن ارتفاع تقدير توفير فرص التطوير المهني يتسق مع التوصيات الواردة في دراسة أبو جراد وصالح (2021) التي ربطت بين فرص النمو المهني والمناخ المدرسي الإيجابي الذي يخفض الاحتراق. كما أن هذه النتيجة تتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة بدوي وسليمان (2023)، حيث أن توفير التدريب يهدف بالضرورة إلى تعزيز الكفايات التدريسية لدى المعلمين، وبالتالي الحد من تدني الإنجاز المهني. هذا الاتفاق يرسخ الإدراك بأن الممارسة الإدارية المدرسية تدرك أهمية التطوير المهني كوظيفة إدارية لا يمكن التغاضي عنها.

ويتمثل الاختلاف الجوهري الذي تظهره هذه النتيجة يكمن في الفجوة بين "توفير التدريب" و"جودة وملاءمة التدريب"؛ فتدني تقدير مراعاة الاحتياجات الفردية يمثل تحدياً للهدف النهائي من التدريب. هذا القصور يتعارض مع الاستنتاجات الضمنية لدراسات مثل لوكا (2023) وإينغداو وزميليه (2023) التي أشارت إلى أن غياب الدعم التنظيمي والتخطيط الفعال يرفع من الإرهاق العاطفي، حيث أن التدريب غير المُخصص قد يُنظر إليه على أنه عبء وظيفي إضافي وليس دعماً حقيقياً يحل مشكلات المعلم المهنية. كما أن هذا التباين يقلل من فاعلية التوصيات التي تدعو إلى توفير التدريب المتخصص، كما في دراسات سانغ وزملاؤه (2022) وأوبرغ وزميليه (2023)، حيث أن غياب المراعاة الفردية للاحتياجات يعني أن البرامج التدريبية قد تكون نمطية وعامة لا تخدم التحديات المعقدة أو التخصصية للمعلمين، مما يفقدها قدرتها على بناء الكفاءة المهنية المطلوبة بكفاءة، ويزيد من إحساس المعلم بأن جهوده غير مفهومة على الصعيد الإداري.

4.2.4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لواقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، تُعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

وينبثق عن السؤال الرابع الفرضية الصفرية الثانية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع إسهام مديري مدارس لواء حيفا في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، تُعزى لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص).

أ. مناقشة النتائج المتعلّقة بالمتغيّر الأوَّل: الجنس

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح المعلمين الذكور.:

إن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذكور في تقدير إسهام المديرين بالحد من الاحتراق الوظيفي يُعد نتيجة متوقعة علمياً ومنطقياً، لكن تبريرها يكمن في تحليل التفاعل بين التوقعات الاجتماعية والجنس الأدوار التنظيمية. يُعزى هذا التفوق في التقدير لدى الذكور إلى آليتين رئيسيتين: أولاً، تباين استراتيجيات التكيف مع الاحتراق؛ فالمعلمات الإناث، وبحكم الأدوار الاجتماعية

والثقافية التي تفرض عليهن التعاطف الوجداني المُجهد (Emotional Labor) داخل الصف وخارجه، يكنّ أكثر عرضة لأعراض الإرهاق العاطفي، خاصة إرهاق التعاطف (Compassion Fatigue)، مما يجعلهن أكثر انتقاداً لفعالية جهود الإدارة في التخفيف عنهن، فالحاجة إلى الدعم لديهن أعمق وأكثر تعقيداً. في المقابل، يميل الذكور لتبني أساليب تكيّف أكثر تركيزاً على حل المشكلات والتبلد (Detachment)، مما يجعلهم أقل حساسية للضغوط العاطفية وأكثر تقبلاً للإجراءات الإدارية المباشرة التي يقدمها المديرون. ثانياً، طبيعة العلاقة بين المدير والمعلم؛ فعادة ما تكون البيئة المدرسية (خاصة في مدارس الذكور) ذات بنية تنظيمية أقل تعقيداً من الناحية العلائقية مقارنة بمدارس الإناث. المعلم الذكر يميل إلى تفسير إجراءات المدير (مثل تخفيف العبء أو توفير الموارد) على أنها دعم إداري فعال ومباشر، في حين قد تفسر المعلمة الإجراءات نفسها على أنها قصور في فهم الأبعاد العاطفية أو الأعباء المزدوجة (العمل والمنزل). بالتالي، فإن انخفاض سقف التوقعات الوجدانية لدى المعلمين الذكور تجاه المدير يجعلهم أكثر رضا وتقديراً لجهود الإدارة الوقائية في الحد من الاحتراق.

وتتفق النتيجة الحالية التي تُشير إلى أن الذكور يقدرون جهود الإدارة أكثر من الإناث مع جزء من الأدبيات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الاحتراق الوظيفي والدعم الإداري، وإن لم يكن الاتفاق مطلقاً حول أسباب الفروق. يتسق هذا التوجه مع النتائج التي تؤكد أن الإناث أكثر عرضة لبعض أبعاد الاحتراق، لا سيما الإرهاق العاطفي، مما يعني أن حاجتهن للدعم الإداري والنفسي أكبر وأعمق، وبالتالي قد يرين جهود الإدارة أقل فاعلية. هذا ما يمكن استنتاجه من دراسات مثل جلجل وصقر وسلامة (2024) التي ركزت على الإناث وكشفت عن ارتفاع الحاجة لدعم نفسي داخلي (الشفقة بالذات) لمواجهة الضغوط. كما أن النتيجة تتسق مع الإطار العام لدراسة لوكا

(2023) التي أشارت إلى أن غياب الدعم الاجتماعي والتنظيمي يجعل المعلمين أكثر عرضة للإرهاق العاطفي، وبما أن الإناث أكثر عرضة لهذا البُعد، فإن نقص الدعم يُصيبهن بشكل أقوى.

وفي المقابل، تختلف النتيجة بشكل رئيسي مع مجموعة من الدراسات التي وجدت إما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الاحتراق أو الدعم المدرك، أو الدراسات التي أشارت إلى أن الإناث يقدمن تقديراً أعلى للدعم الاجتماعي داخل المدرسة. إن تفوق الذكور في تقدير إسهام المديرين بالحد من الاحتراق يعارض بشكل مباشر النتائج التي تشير إلى أن الإناث أكثر حساسية وتقديراً لجودة العلاقات الإنسانية والدعم العاطفي في بيئة العمل. كما أن هذه النتيجة تختلف عن الدراسات التي تركز على الأعباء المزدوجة (Double Burden) للإناث، حيث تُظهر النتيجة أن الدعم المقدم من المدير لم يكن كافياً للتخفيف من هذا العبء ليرتقي تقديرهن لجهود المدير لمستوى الذكور. علاوة على ذلك، فإن بعض الدراسات الأجنبية (مثل مون وزميليه، 2022، التي راعت متغير الجنس) لم تشر إلى فروق واضحة لصالح الذكور في تقدير الدعم، مما يشير إلى أن العامل الثقافي والاجتماعي الخاص بمنطقة الدراسة الحالية (كطبيعة التفاعل بين المدير والمعلمين الذكور والإناث في الثقافة العربية) قد لعب دوراً حاسماً في تبسيط وتقنين التوقعات لدى المعلمين الذكور، مما رفع من تقييمهم للإسهام الإداري.

ب. مناقشة النتائج المتعلّقة بالمتغير الثاني: المؤهل العلمي

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعدين من أبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي وهما (تحسين العلاقات المهنية، وتقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية) تُعزى لمتغير: المؤهل العلمي.

إن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي تحسين العلاقات المهنية وتقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية تعود لمتغير المؤهل العلمي يُعد دليلاً قوياً على أن التأهيل الأكاديمي العالي يُنشئ "شخصية مهنية مُتدققة" تمتلك سقفاً عالياً للتوقعات الإدارية والعلائقية. المعلمون الحاصلون على درجات عليا (ماجستير/دكتوراه) يتمتعون بـ إطار مرجعي واسع مُستمد من نظريات التنظيم والسلوك القيادي، مما يجعلهم لا يقارنون أداء مديرهم بالحد الأدنى المطلوب، بل بالنموذج المثالي للقيادة التحويلية والمُشاركة. يُفسر تدني تقديرهم لجهود المدير في تحسين العلاقات المهنية بأنهم يبحثون عن علاقات ندّية قائمة على الاحترام المعرفي والتعاون الاستراتيجي في اتخاذ القرار، وليس مجرد علاقات اجتماعية عابرة، وحيث إن المديرين قد يكتفون بتحسين العلاقات بصورة سطحية، فإن هذا لا يلبي توقعاتهم المُتخصصة. أما فيما يتعلق بـ تقليل الشعور بالتبلد/اللاشخصانية، فإن المؤهل العالي يُضاعف من الحاجة للإحساس بالـ "الإتقان المهني" والاعتراف بـ "القيمة المُضافة" الناتجة عن تخصصهم. وعندما تفشل الإدارة في تمييز هذه الإسهامات المعرفية النوعية، أو تتعامل مع المُعلم المُؤهل كأي موظف روتيني، ينشأ اضطراب معرفي (Cognitive Dissonance) بين هويتهم المهنية المُرتفعة (مؤهل عالٍ) والتقدير المؤسسي المُنخفض، مما يدفعهم لتقييم جهود المدير في هذا البُعد بأدنى المستويات، لأن الشعور بأنهم "مجرد رقم" يتفاقم لديهم أكثر من غيرهم.

وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري الذي يؤكد على أن جودة الدعم التنظيمي والبيئة العلائقية هي مفتاح الحد من الاحتراق الوظيفي، وهو ما تدركه الفئة الأعلى تأهيلاً بوضوح، مما يفسر انتقادهم لقصور المدير. هذا التوجه يتأكد في دراسات عديدة؛ حيث أشارت دراسة أبو جراد وصالح (2021) إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي القائم على العلاقات الإنسانية يقلل الاحتراق، في حين أكدت دراسة القنيصي ومحمد (2022) على أن الدعم الإداري يمثل البعد الأكثر تأثيراً في خفضه، وتُظهر النتيجة الحالية أن المُؤهلين علمياً هم الأكثر حاجة لعمق هذا الدعم في الجوانب

العلائقية والشخصية. كما تتوافق النتيجة مع استنتاجات دراسة إينغداو وزميليه (2023) حول أهمية الدعم الاجتماعي ودراسة لاينيدي ومونتغومري (2023) التي ربطت بين الأمان النفسي وفعالية المشاركة، حيث يُعتبر الأمان النفسي متطلباً أساسياً لجودة العلاقات المهنية التي يبحث عنها المعلم المُؤهل. إضافة إلى ذلك، فإن تدني تقدير تقليل الشعور باللاشخصانية لدى هذه الفئة يمكن أن يكون سببه شعورهم بـ تدني الإنجاز المهني الناتج عن عدم توفر بيئة داعمة لاستخدام خبراتهم، وهو ما ينسجم مع نتائج بدوي وسليمان (2023) و السنيدي (2022) التي ربطت الاحتراق بانخفاض الرضا عن بيئة العمل.

وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع الدراسات التي ترجح أن المؤهل العلمي ليس عاملاً فارقاً أو أن الفروق تكون لصالح الفئات الأقل تأهيلاً أو خبرة، مما يشير إلى أن التأثير السلبي للمؤهل العالي في هذا السياق هو ظاهرة خاصة بـ "توقعات الجودة الإدارية" أكثر منه بـ "مستوى الضغط"، حيث أن النقد يأتي من مصدر القوة المعرفية. فدراسة مون وزميليه (2022) و السنيدي (2022) أشارت بوضوح إلى أن الخبرة المهنية (وهي غالباً ما تترافق مع المؤهل العالي) يمكن أن تكون عاملاً إيجابياً في تقليل الضغط والاحتراق، بينما هنا، المؤهل العالي دفع بالمعلمين إلى تقييم أكثر سلبية للقيادة. كما أن الدراسات التي ركزت على عوامل ضغط عالمية أو نفسية عامة، مثل دراسة أوبرغ وزميليه (2023) حول إرهاق التعاطف أو جلجل وصقر وسلامة (2024) حول الشفقة بالذات، لم تُشر إلى أن المؤهل العلمي عامل مهم في تحديد مستوى الدعم المطلوب، مما يؤكد أن هذا الاختلاف في التقدير هو نتاج معادلة ثقافية/تنظيمية خاصة برفع سقف التوقعات تجاه المدير في الجوانب غير الروتينية كالاحترام المعرفي وجودة العلاقات.

ج. مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الثالث: عدد سنوات الخدمة

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي تُعزى لمتغير: عدد سنوات الخدمة.

إن إظهار النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير إسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة يؤكد أن "منحنى الخبرة" يُشكل عاملاً حاسماً في تشكيل التوقعات المعرفية والعاطفية للمعلم تجاه الدعم الإداري. يُعزى هذا الاختلاف بشكل رئيسي إلى آليتين متناقضتين: آلية الصدمة المهنية المبكرة وآلية التكيف/التبلد المتأخرة. المعلمون في سنوات الخدمة الأولى (الخبرة القليلة) غالباً ما يكونون أكثر عرضة لظاهرة "الواقعية القاسية"، حيث يصطدمون بالعبء الوظيفي (كثافة الفصول، الضغط الزمني)، ونقص الدعم الملموس والموجه، مما يؤدي إلى مستويات أعلى من الإرهاق العاطفي وبالتالي هم الأكثر انتقاداً لجهود المدير في الحد من الاحتراق. بالمقابل، المعلمون ذوو الخبرة الطويلة يطورون بمرور الوقت آليات تكيّف ذاتية (Personal Coping Strategies) تتضمن وضع حدود فاصلة بين الذات والعمل، وتعلّم كيفية التفاوض مع الإدارة، وربما التكلس أو التبلد العاطفي تجاه الضغوط (Cynicism)، مما يجعلهم أقل حساسية للجهود الإدارية، سواء كانت جيدة أو سيئة، لأنهم أصبحوا يعتمدون على خبرتهم وقوتهم الذاتية في إدارة العمل. إذن، الفروق تعكس أزمة تكيّف لدى المبتدئين مما يجعلهم يرون دعم المدير غير كافٍ، مقابل اكتفاء ذاتي (أو تبلد) لدى القدامى لا يجعلهم يعتمدون بشكل كبير على هذا الدعم أو ينتقدونه بشدة، ما يجعل المدير أكثر نجاحاً في نظر فئة الخبرة المتوسطة القابلة للتوجيه والدعم الإداري.

وتتفق هذه النتيجة مع التوجه العام في أدبيات الاحتراق الوظيفي الذي يرى أن سنوات الخدمة تعد مؤشراً مهماً يحدد شكل وحجم الاحتراق، ومستوى الدعم المطلوب لمواجهته. إن وجود فروق في التقدير تتسق بشكل مباشر مع نتائج دراسة السنيدي (2022) التي كشفت عن وجود فروق دالة في مستوى الاحتراق لصالح المعلمين ذوي الخبرات القليلة، مما يعني أن هذه الفئة هي الأكثر معاناة والأشد حاجة للدعم الإداري، وبالتالي هي الأكثر انتقاداً لعدم كفايته. كما أن النتيجة تتوافق مع دراسة مون وزميليه (2022) التي أشارت إلى أن للخبرة المهنية أثراً إيجابياً في تقليل الضغط، مما يُفسر انخفاض حاجة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة للدعم الإداري الحثيث. ويتعزز هذا الاتفاق بالإطار الذي قدمته دراسة إينغداو وزميليه (2023) حول تأثير الضغط الزمني والعبء الوظيفي الذي عادة ما يقع بشكل أثقل على عاتق المعلمين الأقل خبرة، مما يجعلهم يرون جهود المدير في التخفيف عنهم أقل فاعلية. فضلاً عن ذلك، فإن دراسة الحربي (2021) التي أكدت على أن النمط القيادي التحويلي هو الأكثر ارتباطاً بخفض الاحتراق، تُشير ضمنياً إلى أن المعلمين الجدد أكثر حساسية لغياب هذا النمط الداعم الذي يساعدهم على تجاوز سنوات الخدمة الأولى الشاقة، وهو ما يرفع من تقديرهم لوجود الفروق.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع الدراسات التي تركز على أن عوامل الاحتراق الأساسية هي عوامل تنظيمية ثابتة لا تتأثر بمتغير الخبرة، أو أن الفروق بين فئات الخبرة لا ترقى إلى مستوى الدلالة. على سبيل المثال، على الرغم من أن دراسة المشيبين والورثان (2024) ركزت على آليات التعامل مع الأزمات كعامل حاسم في الاحتراق، إلا أنها لم تشر إلى أن سنوات الخبرة هي العامل الأبرز في التقييم، بل ركزت على ضعف التخطيط والاتصال كأسباب عامة. كما أن دراسة لاينيدي ومونتغومري (2023) ركزت على متغيرات نفسية/علائقية مثل الأمان النفسي وصمت الموظف كمتغيرات وسيطة مهمة، دون إعطاء أولوية لسنوات الخدمة في تحديد حجم الاحتراق أو إدراك الدعم.

ويتمثل الاختلاف الجوهري الآخر مع دراسات مثل لوكا (2023) التي وجدت أن ضغط العمل اليومي وتدني التقدير من العوامل الحاسمة لارتفاع الاحتراق، وهي عوامل لا تقتصر على فئة خبرة معينة بل تشمل الجميع. هذا التباين يُشير إلى أن الخبرة لا تغير بالضرورة من وجود الضغط، بل تُغير من استجابة المعلم له وقدرته الذاتية على التكيف، مما يفسر تباين تقديرهم لجهود المدير الإدارية الوقائية.

د. مناقشة النتائج المتعلقة بالمتغير الرابع: التخصص

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي وأبعاده تُعزى لمتغير: التخصص.

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير إسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي تُعزى لمتغير التخصص (سواء كان علمياً أو إنسانياً) تُعد نتيجة بالغة الأهمية وتكشف عن الطبيعة الجامعة والشمولية لمشكلة الاحتراق والدعم الإداري في البيئة المدرسية. يُعزى هذا التجانس بين التخصصات إلى أن الضغوط المُنظمة والهيكلية التي تُسبِّب الاحتراق، وكذلك الاستجابة الإدارية المُقدمة للحد منه، هي ضغوط وإجراءات "عامة" لا تخصصية. فالاحتراق الوظيفي في مهنة التعليم لا ينبع من محتوى المادة التي يُدرّسها المعلم (الكيمياء، التاريخ، الرياضيات)، بل ينبع من الأبعاد الضاغطة المشتركة التي تتجاهل التخصص وتطال الجميع بالتساوي، مثل: العبء الوظيفي الزائد، الضغط الزمني، غموض الأدوار، وضعف الدعم الاجتماعي والتنظيمي. وبما أن المديرين عادةً ما يطبقون سياسات موحدة للتخفيف من الاحتراق (مثل توفير الموارد الأساسية، أو تنظيم الأنشطة

الاجتماعية، أو الدعم اللوجستي)، فإن هذه الإجراءات لا تتأثر ولا تُفرّق بين معلم اللغة العربية أو معلم الفيزياء. وبالتالي، فإن تأثير الدعم الإداري يظل مُحيطياً وعاماً، مما يؤدي إلى تقييم متقارب لهذه الجهود من قبل جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصهم، مؤكداً أن الاحتراق في التعليم هو أزمة مهنية وإدارية هيكلية، وليست أزمة تخصصية.

وتتفق هذه النتيجة التي تؤكد على شمولية أزمة الاحتراق وعدم ارتباطها بالتخصص مع عدد كبير من الدراسات التي ركزت على العوامل التنظيمية الشاملة كمُحدد رئيسي للاحتراق بدلاً من العوامل الفردية أو التخصصية. فدراسات مثل المشيبين والورثان (2024) و القنيصي ومحمد (2022) و الحربي (2021) ركزت على جودة الإدارة المدرسية، آليات التعامل مع الأزمات، والأنماط القيادية كمتغيرات تفسيرية للاحتراق، وهي عوامل تُطبّق على جميع التخصصات. كما أن الاتفاق يتجلى في الأبحاث التي أبرزت تأثير البيئة الكلية للعمل، مثل دراسة أبو جراد وصالح (2021) التي أكدت على دور المناخ المدرسي الإيجابي، ودراسة إينغداو وزميليه (2023) و لوكا (2023) اللتين سلطتا الضوء على أهمية العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة ببيئة العمل (كالضغط الزمني وضعف الدعم الاجتماعي)، حيث تتقاطع هذه العوامل وتشمل المعلم بغض النظر عن تخصصه. كما يمكن ربط النتيجة أيضاً بدراسة لاينيدي ومونتغومري (2023) التي رأت في الأمان النفسي وصمت الموظف عوامل مؤثرة، وهي كذلك قضايا تنظيمية عامة تشمل جميع الموظفين، مما يدعم فكرة أن الاستجابة الإدارية للاحتراق موحدة في تأثيرها وإدراكها عبر مختلف التخصصات.

وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع الأدبيات والدراسات التي أكدت على وجود فروق جوهرية في الاحتراق ترتبط بنوع التخصص، خاصة تلك التخصصات التي تتطلب جهداً عاطفياً

مكثفاً أو تكون مرتبطة بمهام صعبة. يُعد هذا الاختلاف بارزاً بشكل خاص مع دراسات التربية الخاصة؛ فدراسة مون وزميليه (2022) ودراسة سانغ وزميلائه (2022) أشارتا إلى أن المعلمين العاملين مع الإعاقات السلوكية والمعرفية أو التربية الخاصة يعانون من مستويات احتراق أعلى بسبب العبء الوظيفي ونقص التدريب المتخصص والموارد مقارنة بغيرهم، مما يعني أن الدعم الإداري يجب أن يكون مخصصاً وقد يراه هؤلاء المعلمون غير كافٍ. كما يمكن اعتبار النتيجة مختلفة جزئياً عن دراسة بدوي وسليمان (2023) التي ركزت على معلمي اللغة العربية كمجموعة محددة لإظهار أثر الاحتراق على الكفايات، مما يفتح الباب أمام فرضية التخصص التي نفتها النتيجة الحالية. لكن التفسير هنا يكمن في أن الدراسة الحالية تقيس إدراك الدعم المُقدم وليس مستوى الاحتراق، مما يشير إلى أن الدعم الإداري المُقدم من المديرين فشل في أن يكون متخصصاً بما يكفي ليرفع تقدير المعلمين في التخصصات الأكثر ضغطاً (كالتربية الخاصة أو التخصصات التقنية) مقارنة بالتخصصات التقليدية.

و. مناقشة النتائج المُتعلِّقة بأثر التفاعل بين (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة والتخصص).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسط الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لإسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي وأبعاده تُعزى إلى أثر التفاعل بين (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص).

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير إسهام المديرين في الحد من الاحتراق الوظيفي عند النظر إلى أثر التفاعل الرباعي بين (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة،

والتخصص) يُعد دليلاً دامغاً على أن العوامل النظامية والمؤسسية تُخضع الفروق الفردية للتوحيد الإجرائي. هذا يعني أن الضغوط المهنية الكبرى في قطاع التعليم –مثل العبء البيروقراطي الثقيل، نقص الموارد، وتشتت الأدوار – تتجاوز في تأثيرها أي توليفة فرعية من السمات الشخصية أو المهنية. فإذا كان المعلم ذو المؤهل العالي والخبرة الطويلة (الذي يمتلك توقعات عالية) منخرطاً في بيئة تعاني من فشل إداري هيكلي في توفير الدعم الأساسي، فإن هذا الفشل يُصبح العامل المُهيمن، ويمحو الأثر التراكمي لخصائصه الفردية. بعبارة أخرى، حينما يكون "الدعم الإداري مُتجذراً في قصور هيكلي" بدلاً من كونه قصوراً فردياً من المدير، فإن الجميع، بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم أو خبرتهم، يواجهون نفس الجدار المؤسسي، ويُقيّمون إسهام المدير بشكل متقارب على خلفية هذا القصور البنيوي، مؤكداً أن "سيكولوجية الاحتراق في هذه البيئة هي سيكولوجية تنظيمية موحدة، وليست تفاعلية معقدة".

وتتفق هذه النتيجة الحاسمة التي تنفي أثر التفاعلات الرباعية مع الإطار العام الذي يضع جودة البيئة التنظيمية كأولوية قصوى لتفسير الاحتراق. هذا الاتفاق يتبلور في نتائج دراسات عديدة ركزت على الاحتراق كظاهرة مؤسسية موحدة؛ فدراسة المشيبين والورثان (2024) أكدت أن ضعف التخطيط والاتصال خلال الأزمات هو العامل الأكثر ارتباطاً بالاحتراق، وهي عوامل هيكلية لا تفرق بين معلم وآخر. وكذلك دراسة القنيصي ومحمد (2022) و الحربي (2021) اللتان سلطتا الضوء على الدعم الإداري والنمط القيادي التحويلي كمتغيرات أساسية لخفض الاحتراق، حيث إن فاعلية هذه المتغيرات تظل مُستقلة عن التفاعل المعقد للخصائص الفردية. ويتعزز هذا التوجه بما توصلت إليه دراسات أبو جراد وصالح (2021) و إينغداو وزميليه (2023) و لوكا (2023)، حيث أجمعت على أن ضعف الدعم الاجتماعي والتنظيمي والعبء الوظيفي والمناخ المدرسي هي المحددات الأقوى للتعرض للاحتراق، وهي جميعها ضغوط بيئية عامة تطغى على الفروق المدمجة بين الجنس والمؤهل

والخبرة. وهذا يعني أن الدعم المُقدم في الواقع هو دعم إداري غير مخصص بدرجة كافية ليُحدث فرقاً ذا دلالة إحصائية في مجموعات التفاعل المعقدة، مما يؤكد أن المشكلة تكمن في آلية الإسناد المؤسسي.

وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة جذرياً مع الافتراضات التي بنيت عليها العديد من الدراسات التحليلية التي بحثت في تأثيرات وسيطة أو تفاعلية بين المتغيرات الشخصية والاحتراق. فعلى الرغم من أن الدراسة الحالية لم تجد أثراً للتفاعل الرباعي، إلا أن دراسات سابقة أظهرت وجود تأثيرات فردية أو ثنائية لبعض هذه المتغيرات؛ فدراسة مون وزميليه (2022) كشفت عن فروق دالة تبعاً لنوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم وسنوات الخبرة، ودراسة السنيدي (2022) أظهرت فروقاً لصالح الخبرة القليلة، وهي فروق كان يُفترض أن تتعمق وتتغير في سياق التفاعل مع المؤهل العلمي أو الجنس. كما أن الإطار النظري لدراسات مثل جلجل وصقر وسلامة (2024) و أوبرغ وزميليه (2023) يركز على متغيرات نفسية وفردية مثل الشفقة بالذات وإجهاد التعاطف، حيث يُفترض أن تتأثر استجابة المعلم لهذه المتغيرات بالتوليفة المركبة لسماته (امرأة، مؤهل عالٍ، خبرة قليلة، تخصص إنساني) مما كان يتوقع أن يُظهر تفاعلات معقدة، لكن النتيجة الحالية تُلغي هذا التوقع، مؤكدة أن الفاعلية المؤسسية العامة في الحد من الاحتراق هي العنصر الأكثر تأثيراً على جميع المعلمين ككل.

5.1.5 مناقشة النَّتائج المُتعلِّقة بالسُّؤال الخامس:

والذي ينصُّ على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، وإسـهامهم في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، من وجهة نظر المعلمين؟

وينبثق عن السؤال الخامس الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنصُّ على:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعية، وإسهامهم في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، من وجهة نظر المعلمين".

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- **هناك علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية** بين الدرجة الكلية لمقياس القيادة الإبداعية والدرجة الكلية لمقياس الحد من الاحتراق الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط **($r = 0.53$)** ، وبمستوى دلالة(Sig.=0.000) ، وهو ما يشير إلى علاقة قوية نسبيًا. وهذا يعني أنه كلما زادت درجة ممارسة المديرين للقيادة الإبداعية، زاد إسهامهم في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. وهذا يؤكد العلاقة السببية والارتباطية بين المفهومين.

- **توجد علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيًا** بين جميع أبعاد القيادة الإبداعية وجميع أبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي، مما يعني أن كل بُعد من أبعاد القيادة الإبداعية يساهم بشكل مباشر في تحسين الأوضاع المتعلقة بكل بُعد من أبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي.
- **أقوى علاقة ارتباطية** ظهرت بين بُعد "**دعم المبادرات والابتكار** "من مقياس القيادة الإبداعية، وبُعد "**تعزيز الإنجاز الشخصي** "من مقياس الحد من الاحتراق الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط **(r = 0.56)**وهذا يدل على أن المديرين الذين يشجعون المعلمين على الإبداع ويدعمون مبادراتهم، يساهمون بشكل فعال في زيادة شعورهم بالإنجاز الشخصي، مما يُعدُّ من أهم عوامل الحد من الاحتراق الوظيفي.
- **أضعف علاقة ارتباطية** ظهرت بين بُعد "**المرونة القيادية** "من مقياس القيادة الإبداعية، وبُعد "**تقليل الإرهاق العاطفي** "من مقياس الحد من الاحتراق الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط **r) 0.39)** =وعلى الرغم من أن العلاقة لا تزال إيجابية ودالة، إلا أنها تُشير إلى أن المرونة القيادية، على الرغم من أهميتها، قد لا تكون العامل الأهم في تخفيف الضغوط العاطفية المباشرة عن المعلمين، مقارنة بغيرها من الممارسات القيادية.

وترى الباحثةُ أنَّ الكشف عن علاقة ارتباطية إيجابية وقوية (r=0.53) بين القيادة الإبداعية والحد من الاحتراق الوظيفي يدعم الفرضيات الأساسية لنموذج القيادة التحويلية (Transformational Leadership) كما طوره (Bass & Avolio, 1994). القيادة الإبداعية، بجوهرها، هي امتداد وتطبيق عملي للقيادة التحويلية، التي تهدف إلى إلهام وتحفيز الأتباع (المعلمين) للعمل بما يتجاوز مصالحهم الذاتية. هذه القيادة تخلق بيئة من "الاعتبار الفردي" و"التحفيز الإلهامي" الذي يعمل كدرع وقائي ضد الاحتراق. عندما يمارس المديرون القيادة الإبداعية، فإنهم يوفرون ثلاثة عناصر أساسية تقلل من الاحتراق: أولاً، يُدخلون معاني جديدة للعمل (Meaning-Making)، مما

يعزز الهدفية ويقلل من الإرهاق العاطفي؛ وثانياً، يُمكنون المعلمين، مما يزيد من شعورهم بالسيطرة والكفاءة الذاتية، وهو عامل محوري في مكافحة تدني الإنجاز الشخصي. ثالثاً، يُعززون العلاقات المهنية عبر الاهتمام الفردي، مما يقلل من التبلد الشخصي. من منظور علم النفس التنظيمي، يُعتبر هذا الترابط تطبيقًا لـ نظرية الطلب على الوظيفة والموارد (Job Demands–Resources – JD–R Theory)، حيث تعمل ممارسات القيادة الإبداعية كموارد وظيفية قوية تخفف من آثار متطلبات الوظيفة الضاغطة (Demerouti et al., 2001).

ويُعد ظهور أقوى علاقة ارتباطية بين بُعد "دعم المبادرات والابتكار" و "تعزيز الإنجاز الشخصي"(r=0.56) نتيجة محورية وعلمية بامتياز. هذا الارتباط القوي يجد تفسيره في نظرية الكفاءة الذاتية (Self–Efficacy Theory) لـِ (Bandura, 1997)، والتي تؤكد أن الإيمان بقدرة الفرد على النجاح في مهمة ما هو القوة الدافعة للإنجاز. المدير الذي يدعم المبادرات والابتكار لا يمنح المعلم مجرد فرصة، بل يمنحه "إسنادًا خارجيًا" بأن قدراته الإبداعية موثوق بها. عندما يرى المعلم أفكاره تتحول إلى واقع (سواء عبر مشروع جديد أو طريقة تدريس مبتكرة)، فإنه يختبر "تجربة الإتقان" (Mastery Experience)، التي هي المصدر الأقوى لزيادة الكفاءة الذاتية. إن شعور المعلم بـ"أنه يُنجز شيئًا ذا قيمة" هو الترياق الأقوى ضد تدني الإنجاز الشخصي، وهو المكوّن الثالث والرئيسي للاحتراق. من منظور إداري، يُرسخ هذا الارتباط مبدأ أن القيادة الإبداعية تحول المعلمين من مجرد مؤدين (Performers) إلى مبتكرين (Innovators)، مما يُشعرهم بأنهم جزء من حل المشكلات وليسوا مجرد مستجيبين لها، وهذا يرفع من مستوى الالتزام والرضا المهني.

ويُمكن تفسير العلاقة الأضعف التي ظهرت بين بُعد "المرونة القيادية" و "تقليل الإرهاق العاطفي"(r=0.39) على الرغم من دلالتها الإحصائية، في ضوء حدود التأثير المباشر للقيادة على الضغوط النفسية. الإرهاق العاطفي، من منظور علم النفس المهني (Occupational

Psychology)، هو تراكم للمتطلبات العاطفية (Emotional Demands) الناتجة عن التفاعل اليومي مع الطلبة والزملاء وأولياء الأمور (Maslach et al., 2001). في حين أن المرونة القيادية (مثل تغيير جدول، أو اتخاذ قرار سريع) يمكن أن تخفف الضغط الإداري، إلا أنها غالبًا لا تعالج جذر المشكلة العاطفية المتمثل في ضغوط العمل الداخلية والمستمرة (مثل إجهاد التعاطف أو العبء الصفّي). بالتالي، فإن تأثير المرونة يكون محدودًا مقارنة بتأثير الدعم المباشر للإنجاز أو التمكين. هذا يشير إلى أن تخفيف الإرهاق العاطفي يتطلب تدخلاً أعمق يتجاوز المرونة الإدارية، مثل برامج دعم نفسي منظم، أو تخفيض فعلي للعبء التدريسي، أو تطبيق آليات تنظيم الانفعالات للمعلمين. إن العلاقة الضعيفة نسبيًا تُعدُّ إشارة منهجية على أن القيادة الإبداعية يجب أن تُكمّل بآليات الدعم النفسي والاجتماعي المتخصصة لضمان معالجة شاملة لظاهرة الاحتراق الوظيفي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل قاطع مع الإطار النظري والتطبيقي لمعظم الدراسات السابقة التي أكدت على الدور المحوري للقيادة والدعم الإداري في التخفيف من الاحتراق الوظيفي. إن العلاقة الارتباطية الإيجابية والقوية ($r=0.53$) بين القيادة الإبداعية والحد من الاحتراق تؤكد ما توصلت إليه دراسة الحربي (2021) التي وجدت أن النمط القيادي التحويلي كان الأكثر ارتباطًا بخفض مستوى الاحتراق، حيث تُعد القيادة الإبداعية تطبيقًا عمليًا لهذا النمط. كما تتماشى هذه النتيجة مع دراسة أبو جراد وصالح (2021) والقنيصي ومحمد (2022) اللتين أشارتا إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي والدعم الإداري يمثلان العامل الأكثر تأثيرًا في تقليل مستويات الاحتراق، وتثبت الدراسة الحالية أن القيادة الإبداعية هي الآلية الفعّالة لتحقيق هذا الدعم. والأهم من ذلك، فإن ظهور أقوى علاقة بين "دعم المبادرات والابتكار" و "تعزيز الإنجاز الشخصي" ($r=0.56$) يدعم استنتاجات دراسة بدوي وسليمان (2023) حول العلاقة السلبية بين الاحتراق وتوافر الكفايات التدريسية؛ إذ إن

تشجيع الإبداع والمبادرة يعزز من كفاءة المعلم الذاتية وشعوره بالإنجاز، ما ينعكس مباشرة على مكافحة تدني الإنجاز المهني الذي يُعدّ بُعدًا رئيسيًا للاحتراق.

وعلى الرغم من الاتفاق العام على فعالية القيادة الإبداعية، تُظهر الدراسة الحالية خصوصية في العلاقة بين الأبعاد الفرعية تُعدّ إضافة علمية مهمة. يتمثل هذا الاختلاف في أن أضعف علاقة ارتباطية ظهرت بين "المرونة القيادية" و "تقليل الإرهاق العاطفي" (r=0.39). هذه النتيجة تختلف بشكل ضمني عن الافتراض بأن الدعم الإداري الشامل يعالج جميع أبعاد الاحتراق بالتساوي، وتُسلط الضوء على حدود القيادة الإدارية في مواجهة الضغوط النفسية العميقة. فالإرهاق العاطفي، الذي أكدت دراسات مثل (Lucca, 2023) و(Engdaw et al., 2023) ارتفاع مستوياته، يتطلب أكثر من مجرد مرونة إدارية. هذا يوجه الباحثة إلى التوافق مع دراسات مثل (Oberg et al., 2023) و(Mun et al., 2022) اللتين شددتا على أن إجهاد التعاطف والمرونة النفسية هما العاملان الحاسمان في تقليل الإرهاق العاطفي. هذا التباين يُعدُّ بمثابة إشارة منهجية على أن القيادة الإبداعية في لواء حيفا، رغم فعاليتها في الجوانب التنظيمية والإنجازية، تحتاج إلى أن تُكمّل بآليات الدعم النفسي المتخصص وبرامج تعزيز الوعي بالصدمة لمواجهة الأعباء العاطفية التي تتجاوز صلاحيات المدير اليومية.

2.5 مناقشة النتائج الكيفيَّة المُتعلِّقة بأسئلة المقابلة:

1.2.5 مناقشة النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الأوَّل، والذي نصُّه:

ما هي واقع مُمارسات مُديري مدارس لواء حيفا التي تشير إلى تطبيقهم للقيادة الإبداعيَّة من حيث: (التحفيز على التفكير الإبداعي، دعم المبادرات والابتكار، المرونة القيادية، الاتصال والتواصل الفعال، التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار، الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية).

أظهرت النتائج الكيفية، المدعومة بنسب مئوية مرتفعة للغاية (تراوحت بين 83% و 91%)، أنَّ مديري مدارس لواء حيفا يمارسون القيادة الإبداعية بشكل ملحوظ ومتكامل، مما يعكس وعيًا عميقًا بأهمية هذه القيادة في إدارة المؤسسات التعليمية. يتجلى هذا الأداء المتقدم عبر عدة محاور متناغمة: أولاً، دعم المبادرات والتحفيز، حيث يركز المدراء بشكل كبير على تشجيع التفكير الإبداعي (83%) وتقديم الدعم العملي للمبادرات (85%)، مؤكدين أنهم يوفرون "بيئة آمنة للتجريب تتقبل الخطأ"، مما يُرسخ ثقافة الابتكار والشراكة في التطوير. ثانياً، تبرز سمات المرونة والتواصل الفعال، حيث سجل مؤشر "الاستماع النشط للمعلمين" أعلى نسبة (88%)، مما يؤكد أن التواصل هو حوار مفتوح وليس مجرد إصدار تعليمات، وتنعكس هذه المرونة في التعامل مع المواقف الطارئة (86%) وتعديل الخطط بـ"واقعية واستجابة". ثالثاً، يتمثل الجانب الأقوى في التمكين والرؤية الاستراتيجية، حيث سجل مؤشر "عرض رؤية مستقبلية واضحة" (91%) أعلى نسبة، يليه مؤشر "إظهار ثقة عالية في قدرات المعلمين" (90%)، مما يرسخ فكرة أن المدير يثق بقدرة الكادر التعليمي على إنجاز الأهداف الاستراتيجية، إذ يقول أحدهم: "هذه الثقة هي أساس التمكين". إجمالاً، تؤكد هذه النتائج الكيفية والكمية المتناغمة أن ممارسات القيادة الإبداعية لدى المديرين ليست مجرد مفاهيم نظرية، بل هي

تطبيق عملي ناجح قائم على التمكين، والثقة، والمرونة، والرؤية الاستباقية للمشكلات (88%)، مما يعزز مصداقية الدراسة ويؤكد امتلاك المديرين لأدوات قيادية متقدمة لبناء بيئة عمل إيجابية ومُبدعة.

وتُعدُّ الباحثة هذه النتائج الكيفية، التي تُظهر ممارسة عالية ومُتماسكة للقيادة الإبداعية من قبل مديري لواء حيفا، انعكاسًا منطقيًا لتوجهات القيادة الحديثة وتطبيقًا عمليًا لنموذج القيادة التحويلية (Transformational Leadership)، خاصة في أبعادها المتعلقة بالتحفيز الإلهامي والاعتبار الفردي (Bass & Avolio, 1994). إن التركيز المُرتفع على التمكين (90%) والرؤية المستقبلية (91%) يبرر سعي المديرين لإنشاء "منظمات تعلّمية" (Learning Organizations)، حيث يُنظر إلى المعلم كعامل معرفي وليس مجرد منفذ (Senge, 1990). هذه الممارسات لا تعكس فقط إدراكًا لأهمية القيادة الإبداعية، بل تُشير أيضًا إلى تبني المديرين لثقافة المرونة (86%) والتكيف في مواجهة تحديات البيئة التعليمية المتغيرة، وهو ما ينسجم مع متطلبات الذكاء التنظيمي في البيئات المعقدة. كما أن التركيز على الاستماع النشط (88%) وتوفير بيئة آمنة للتجريب يُعد تطبيقًا مباشرًا لمفهوم الأمان النفسي (Psychological Safety) لـ (Edmondson, 1999)، الذي يُعتبر حجر الزاوية لتمكين المعلمين من طرح المبادرات الإبداعية والمخاطرة دون خوف من العقاب، مما يرفع من جودة الأداء ويُرسخ العلاقة الإيجابية بين الإدارة والمعلمين. بالتالي، يمكن القول إن هذه النتائج هي نتاج لجهود إدارة واعية ومُدركة للارتباط الوثيق بين التمكين الفردي و الفعالية المؤسسية.

وتؤكد نتائج المقابلات النوعية، التي أبرزت الممارسة العالية والمُتكاملة للقيادة الإبداعية لدى مديري لواء حيفا، على الاتفاق الجوهري بين ممارسات القيادة الميدانية وأبرز ما توصلت إليه الدراسات السابقة حول فاعلية القيادة في الحد من الاحتراق الوظيفي. إذ تُعدُّ هذه النتائج تطبيقًا عمليًا لاستنتاجات دراسة الحربي (2021) التي أكدت أن النمط القيادي التحويلي (والذي تندرج القيادة

الإبداعية ضمنه) كان الأسلوب الأكثر ارتباطاً بخفض مستوى الاحتراق لدى المعلمين. كما تتناغم هذه الممارسة الإبداعية، خاصة في بُعدي التمكين (90%) والرؤية الاستراتيجية (91%)، مع نتائج دراسات أبو جراد وصالح (2021) والقنيصي ومحمد (2022)، اللتين أشارتا إلى أن الدعم الإداري والمناخ المدرسي الإيجابي هما العاملان الأكثر حسمًا في تقليل الاحتراق، وتثبت دراستنا أن القيادة الإبداعية هي الآلية الفعّالة لتحقيق هذا الدعم. علاوة على ذلك، فإن التأكيد الكيفي على "الاستماع النشط" (88%) وتوفير "بيئة آمنة للتجريب" يفسر نجاح المديرين في إنشاء "الأمان النفسي" (Psychological Safety)، وهو المفهوم الذي شددت عليه دراسة Lainidi & Montgomery, (2023) كعامل وسيط مهم يقلل من ظاهرة "صمت الموظف" (Employee Silence) ويرفع من مستوى الاندماج الوظيفي، مما يثبت أن المديرين يعالجون ليس فقط الأعباء الإدارية بل أيضًا العوامل النفسية التنظيمية التي تُعدّ جوهر مكافحة الاحتراق المهني.

2.2.5 مناقشة النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الثَّاني، والذي نصُّه:

كيف يمكن تفعيل مُمارسات مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة في المدارس؟

تُظهر المقابلات النوعية المُعمّقة مع مديري مدارس لواء حيفا أن تفعيل القيادة الإبداعية يتطلب خارطة طريق عملية ترتكز على ستة محاور متكاملة، حيث جاءت نسب الموافقة على المقترحات العملية المستخلصة مرتفعة للغاية وتراوحت بين (71% و 91%)، مؤكدة على ضرورة المزج بين التمكين الفردي والرؤية الاستباقية كنهج استراتيجي. يمثل التمكين والمشاركة في اتخاذ

القرار النقطة المحورية للتفعيل، حيث أكد المديرون على ضرورة تفويض الصلاحيات ومنح الثقة الحقيقية للمعلمين (90%) لتولي المسؤولية الكاملة عن مهامهم، وتشكيل فرق عمل ذات صلاحيات فعلية (77%)، مع تقدير ملموس (83%) لمقترحاتهم. بالتوازي، تبرز الرؤية المستقبلية كعنصر توجيهي، بتركيز عالٍ على صياغة رؤية مشتركة ملهمة (91%) والتدريب على تفعيل نهج استباقي (80%) لتحديد المشكلات المحتملة قبل تفاقمها. لدعم هذه الرؤية والتمكين، أكد المديرون على أن الاتصال والتواصل الفعّال يبدأ بالاستماع الفعّال (88%) للوصول إلى فهم عميق لاحتياجات ومقترحات المعلمين، وتشجيع الحوار المفتوح والصريح (85%). أما في بُعد التحفيز على التفكير الإبداعي ودعم المبادرات، فتتركز المقترحات على ضرورة إنشاء بيئات نفسية آمنة (80%) للتجريب دون خوف من الخطأ، وتوفير الدعم اللوجستي الملموس (78%) للأفكار الجديدة، وليس الاكتفاء بالتحفيز اللفظي. وأخيرًا، يتم التأكيد على المرونة القيادية عبر التدريب على إدارة الأزمات بمرونة (86%) وبناء ثقافة التكيف (82%) التي لا تتمسك بالخطط الجامدة، مما يجعل هذه المقترحات خارطة طريق شاملة تُقدم من واقع الخبرة الميدانية لتعزيز ثقافة الإبداع في المؤسسات التعليمية.

وتُعد هذه المقترحات الكيفية، التي وضعها المديرون أنفسهم لتعزيز القيادة الإبداعية، دليلاً على نضج تنظيمي وعمق في الإدراك، وتُبرر ظهورها بالاستناد إلى مبادئ النموذج التحولي للتطوير التنظيمي (Transformational Organizational Development). إن تركيز المديرين على تفويض الصلاحيات (90%) وضرورة صياغة رؤية مستقبلية مشتركة (91%) ليس مجرد رأي، بل هو تطبيق مباشر لنظرية التمكين (Empowerment Theory)، حيث يدرك القادة أن نقل الثقة الحقيقية للمعلمين (كما في اقتباس م5) هو المفتاح لتحرير قدراتهم الإبداعية وجعلهم مساهمين أساسيين في الأهداف الاستراتيجية، وهو ما يتفق مع جوهر القيادة التحويلية التي تهدف إلى إشراك الأتباع في الرؤية (Bass & Avolio, 1994). كما أن الدعوة الملحة لالاستماع الفعّال (88%)

وخلق بيئة آمنة للتجريب (80%) تُفسر الحاجة الماسة إلى الأمان النفسي (Psychological Safety) داخل بيئة العمل، وهو العنصر الذي أثبتت الأبحاث الإدارية أنه الشرط الأساسي لتبني المخاطرة والإبداع (Edmondson, 1999). وأخيرًا، فإن الدعوة إلى توفير الدعم اللوجستي الملموس (78%) والمرونة في إدارة الأزمات (86%) هي استجابة واقعية لنظرية حفظ الموارد (Conservation of Resources Theory – Hobfoll, 1989)، حيث يرى المديرون أن القيادة الإبداعية يجب أن تترجم إلى موارد عملية (وقت، دعم، مرونة إدارية) تحمي المعلم من استنزاف موارده وتُمكنه من التكيف السريع مع التحديات، مما يُثبت أن هذه المقترحات هي خلاصة خبرات ميدانية تسعى لردم الهوة بين النظرية والتطبيق.

تُبرهن المقترحات الكيفية المُستخلصة من آراء مديري لواء حيفا على تطابق عالٍ بين وعي القيادات الميدانية وأبرز ما توصلت إليه الدراسات السابقة حول الآليات الفعّالة لمكافحة الاحتراق الوظيفي. إن تركيز المديرين على تفويض الصلاحيات (90%) وصياغة الرؤية المشتركة (91%) يتماشى مع استنتاجات دراسة الحربي (2021) التي أكدت فاعلية النمط القيادي التحويلي في خفض الاحتراق، ودراسة القنيصي ومحمد (2022) التي رأت في الدعم الإداري أهم أداة لتقليل الاحتراق. ويُعد مقترح "إنشاء بيئات آمنة (80%) "وضرورة "الاستماع الفعّال (88%) "تطبيقاً عملياً ومباشراً لمفهوم الأمان النفسي (Psychological Safety) ، وهو ما يتفق جوهريًا مع نتائج دراسة (Lainidi & Montgomery, 2023) التي أثبتت أن الأمان النفسي يقلل من صمت الموظف ويرفع من الاندماج المهني، ويدعم كذلك حاجة المناخ المدرسي الإيجابي الذي أوصت به دراسة أبو جراد وصالح (2021) علاوة على ذلك، تُعد المطالبة بتوفير الدعم اللوجستي الملموس (78%) والمرونة القيادية (86%) استجابة عملية للتحديات التي حددتها دراسات مثل (Engdaw et al, 2023) و (Lucca, 2023)، والتي أكدت أن نقص الموارد والضغط الزمني هما السببان الرئيسيان

للإرهاق العاطفي، مما يثبت أن مقترحات المديرين تسعى بذكاء لتوفير الموارد الوظيفية اللازمة لمواجهة متطلبات العمل وتقليل الاستنزاف المهني.

3.2.5 مناقشة النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الثَّالث، والذي نصُّه:

ما أبرز الممارسات القيادية الإبداعية التي ترى أنها تسهم فعلاً في تقليل الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا من حيث: (تقليل الإرهاق العاطفي، تعزيز الإنجاز الشخصي، تحسين العلاقات المهنية، تقليل الشعور بالتبلد، الدعم المهني والتدريب المستمر)؟

تُظهر البيانات الكيفية المُستخلصة من مقابلات مديري مدارس لواء حيفا، المدعومة بنسب مئوية عالية (تراوحت بين 70% و 88%)، أن القيادة الإبداعية تُمثّل منظومة متكاملة وموجهة لمعالجة أبعاد الاحتراق الوظيفي المختلفة، حيث تتصدر ممارسة "توفير فرص تدريب مستمرة للمعلمين" (88%) قائمة الأدوات الفعّالة، ما يؤكد أهمية الدعم المهني والتدريب المستمر كحجر زاوية للتمكين وتقليل الإحباط الناتج عن نقص المهارات. ويُعد التركيز على تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية عبر "معاملة المعلمين كأفراد ذوي قيمة حقيقية" (85%) و"احترام الفروق الفردية" (82%)، ممارسة حاسمة تعكس نهجًا إنسانيًا يمنع تحول المعلم إلى مجرد موظف روتيني. في المقابل، يحرص المديرون على تعزيز الإنجاز الشخصي عبر "تقدير الإنجازات اللفظية والمكتوبة بشكل مستمر" (79%) والتأكيد على أن عمل المعلم "يُحدث فرقاً ملموساً" (74%)، مما يرفع الثقة ويُجدد الشغف. ولتحسين العلاقات المهنية، يشدد المديرون على بناء علاقات قائمة على الاحترام

(78%) والعمل التعاوني (76%)، مع التعامل العادل والحيادي مع الخلافات (73%) لترسيخ روح الفريق. وأخيرًا، يتم التعامل مع تقليل الإرهاق العاطفي عبر نهج إنساني يرتكز على "إظهار التفهم لمشاعر الإرهاق والتعب النفسي" (77%) و"توفير دعم نفسي مباشر" (74%)، مؤكدين بذلك أن القيادة الإبداعية في لواء حيفا لا تقتصر على الجانب الإداري، بل تتغلغل في جوهر التعامل اليومي لضمان بيئة عمل صحية وداعمة.

تُعدّ هذه النتائج الكيفية، التي تُظهر تطبيقًا قياديًا إبداعيًا موجّهًا لمعالجة الأبعاد الخمسة للاحتراق الوظيفي، انعكاسًا لتوجهات القيادة التحويلية (Transformational Leadership) التي أثبتت فاعليتها في السياق التربوي، وتفسرها نظريتان محوريتان: نظرية الموارد (JD–R) ونظرية الكفاءة الذاتية(Self–Efficacy Theory) . إن تصدّر ممارسة "توفير فرص تدريب مستمرة " (88%)قائمة الأدوات الفعالة، يتفق مع نموذج JD–R لِـ (Demerouti et al., 2001)، حيث يُنظر للتدريب على أنه مورد وظيفي (Job Resource) حيوي يُقلّل من عبء المتطلبات (Job Demands)المتمثلة في نقص المهارات والإحباط المهني. ويُبرر التركيز على تعزيز الإنجاز الشخصي عبر التقدير المستمر والاعتراف بالتأثير الملموس (79%) في ضوء نظرية الكفاءة الذاتية لـ (Bandura, 1997) ، حيث يعمل هذا التقدير الإداري كإقناع اجتماعي (Social Persuasion) يُعزز إيمان المعلم بقدرته على إحداث التغيير والنجاح، مما يُقاوم شعور تدني الإنجاز. كما يُمثل حرص المديرين على "معاملة المعلمين كأفراد ذوي قيمة حقيقية (85%) "دليلاً على تطبيق الاعتبار الفردي كأحد أركان القيادة التحويلية، والذي يمنع تحول المعلم إلى "حالة" أو "رقم" ويعالج مباشرة الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية، في حين يُعالج إظهار التفهّم لمشاعر الإرهاق (77%)ا لحاجة للدعم العاطفي، مما يُثبت أن المديرين يتبنون استراتيجيات قيادية لا تكتفي بالإدارة، بل تتعمق في علم النفس الإنساني والتربوي للمعلّم.

يؤكد التحليل النوعي للممارسات المقترحة من قبل مديري لواء حيفا التطابق الجوهري بين رؤيتهم الإبداعية للقيادة وأبرز ما توصلت إليه الدراسات السابقة المتعلقة بمكافحة الاحتراق الوظيفي، مما يثبت أن هذه المقترحات تُشكل آلية فعّالة ومُستندة إلى أدبيات المجال. إن تصدّر ممارسة "توفير فرص تدريب مستمرة للمعلمين" (88%) قائمة الأدوات الفعّالة لمكافحة الاحتراق يتوافق مع نتائج دراسة بدوي وسليمان (2023) التي كشفت عن وجود علاقة سلبية بين الاحتراق الوظيفي وتوافر الكفايات التدريسية، مما يؤكد أن التدريب هو استثمار في كفاءة المعلم الذاتية ويقاوم تدني الإنجاز. كما أن تركيز المديرين على معاملة المعلمين كأفراد ذوي قيمة حقيقية(85%) وتشجيع التعبير الحر عن الآراء (79%) يُعد تطبيقاً مباشراً لآليات تعزيز الأمان النفسي(Psychological Safety) ، وهو المفهوم الذي أوصت به دراسة (Lainidi & Montgomery, 2023)كعامل وسيط حيوي لتقليل صمت الموظف ومكافحة الشعور بالتبلد .وفي سياق تقليل الإرهاق العاطفي، فإن ممارسات إظهار التفهم لمشاعر الإرهاق (77%) وتقديم الدعم النفسي المباشر (74%) تُعد استجابة عملية وضرورية لمواجهة المستويات المرتفعة للإرهاق العاطفي التي سجلتها دراسات مثل (Engdaw et al., 2023) و (Lucca, 2023)، حيث يتجاوز الدعم الإداري هنا حدود التوجيه ليتغلغل في الدعم الإنساني والنفسي. إجمالاً، تبرهن هذه النتائج على أن مديري حيفا يمارسون قيادة إبداعية تعمل كمنظومة وقائية متكاملة تستهدف جذور الاحتراق، وتتفق مع الدعوات العامة لتحسين المناخ المدرسي والدعم الإداري كما ورد في دراستي الحربي (2021) وأبو جراد وصالح (2021).

4.2.5 مناقشة النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الرَّابع، والذي نصُّه:

ما أهم التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا أثناء ممارستهم للقيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين؟

يُظهر تحليل آراء مديري مدارس لواء حيفا أنهم يواجهون تحديات هيكلية ومُعقدة ومتعددة الأبعاد تحد من قدرتهم على ممارسة القيادة الإبداعية بفاعلية للحد من الاحتراق الوظيفي، وتتركز هذه المعيقات في خمسة محاور جاءت جميعها بنسب مئوية مرتفعة للغاية (تجاوزت 80% في معظمها). يأتي في مقدمة هذه التحديات القيود المالية (Financial Constraints)، حيث سجل "عدم كفاية الميزانيات المخصصة للمشاريع الإبداعية" أعلى نسبة تحدي (94%)، يليه صعوبة توفير الحوافز المادية (90%) ونقص الموارد المادية (87%)، مما يُحوّل الأفكار الإبداعية إلى "حبر على ورق" ويُضعف الدافعية نحو الابتكار. ولا يقل التحدي الإداري (Administrative Challenge) خطورة، إذ يشتكي المديرون من "قلة الدعم الإداري من الجهات العليا" (92%)، إلى جانب "الروتين الإداري والبيروقراطية الزائدة" (88%) التي تعيق اتخاذ القرارات السريعة وتمنع الاستقرار في الخطط الطويلة الأمد. أما التحدي النفسي (Psychological Challenge) فيُشكل حلقة مفرغة، حيث تُشير نسبة عالية (91%) إلى صعوبة إدارة الضغوط النفسية لدى المعلمين الذين يعانون بالفعل من مستويات عالية من الإرهاق العاطفي والتبلد (89%)، مما يجعلهم يرفضون أي أفكار إضافية ويهبط بدافعيتهم للمشاركة (86%). وتفاقم هذه المشكلات التحديات المتعلقة بالوقت (Time Constraints)، التي تتمثل في ضيق الوقت المخصص للتطوير المهني (90%) وكثرة الأعباء الإدارية (88%) التي تستهلك وقت المدير وتحد من قدرة المعلم على تطبيق أفكاره ضمن المناهج

المحددة (85%). وأخيرًا، لا تزال التحديات الثقافية (Cultural Challenges) قائمة، متمثلة في مقاومة التغيير من بعض المعلمين أو أولياء الأمور (88%) والنظرة النمطية للتعليم (85%)، مما يعكس غياب ثقافة التجريب والإبداع. إجمالاً، تُشير النتائج إلى أن التغلب على هذه التحديات يتطلب تدخلاً هيكليًا على مستوى السياسات والموارد، يركز على إزالة البيروقراطية وتوفير التمويل لضمان فاعلية القيادة الإبداعية في الميدان.

وتُعدّ هذه التحديات الهيكلية والوظيفية التي أظهرتها النتائج الكيفية، والتي سجلت نسبًا مرتفعة جدًا، مبررًا منطقيًا ومعلِّلاً لضعف العلاقة التي قد تظهر بين القيادة الإبداعية والحد من الاحتراق الوظيفي في بعض الأبعاد. يمكن تفسير ظهور هذه التحديات في ضوء نظرية الطلب على الوظيفة والموارد (Job Demands–Resources – JD–R Theory) لـِ (Demerouti et al., 2001) حيث تُمثّل قلة الدعم الإداري من الجهات العليا (92%) والروتين والبيروقراطية (88%) ونقص الميزانيات (94%) المتطلبات الوظيفية الرئيسية (Job Demands) التي تستهلك طاقة المدير والمعلم وتؤدي إلى الاحتراق، وتُعيق في الوقت ذاته توفير الموارد الوظيفية (Job Resources) المتمثلة في القيادة الإبداعية نفسها. إن الحاجة المُلحة إلى إدارة الضغوط النفسية للمعلمين (91%) تتفق مع ما تبرهنه النظرية من أن الإرهاق العاطفي يتفاقم في غياب موارد كافية. كما يُفسَّر ضيق الوقت (90%) وكثرة الأعباء الإدارية في ضوء نظرية حفظ الموارد (Conservation of Resources Theory – Hobfoll, 1989)، حيث يرى المديرون أن وقتهم ومواردهم الإبداعية تتعرض للاستنزاف (Resource Depletion) بسبب الأعباء التنظيمية، مما يجعلهم أقل قدرة على توفير الموارد للمعلمين. ويُعالج التحدي الثقافي (مقاومة التغيير 88%) في ضوء مفهوم الجمود التنظيمي(Organizational Inertia) ، الذي يشير إلى ميل المؤسسات والأفراد إلى الالتزام بالوضع الراهن، مما يُفقد القيادة الإبداعية قدرتها على الاختراق والتأثير الكلي. بالتالي،

تبرهن هذه التحديات على أن القيادة الإبداعية، رغم فعاليتها الذاتية، تبقى مُقيدة بعوامل هيكلية وسياسات عليا تجعل جهود المديرين بمثابة مقاومة ضد التيار البيروقراطي والمالي.

إن الكشف عن هذه التحديات الهيكلية والوظيفية، التي جاءت بنسب موافقة مرتفعة جدًا لدى مديري لواء حيفا، يُشكل نقطة اتفاق قوية ومحورية مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن المعوقات الخارجية هي التي تُحدد سقف فاعلية القيادة في الحد من الاحتراق الوظيفي. فالتحدي الأبرز المتمثل في نقص الميزانيات (94%) وقلة الدعم الإداري من الجهات العليا(92%) ، يتطابق تمامًا مع استنتاجات الدراسات التي عالجت العوامل النفسية والاجتماعية في بيئات العمل، مثل دراستي (Engdaw et al., 2023) و(Lucca, 2023)، اللتين ربطتا بين نقص الموارد (Resource Scarcity)والضغوط التنظيمية المرتفعة والإرهاق العاطفي، مما يؤكد أن جهود المدير الإبداعية تُعاق بمقاومة النظام الخارجي. كما أن شكوى المديرين من الروتين الإداري (88%) وضيق الوقت (90%) تُعدّ دليلاً ملموساً يدعم نظرية حفظ الموارد (COR) لـ (Hobfoll, 1989)، حيث تُشير النتائج إلى أن هذه العوائق تمثل استنزافاً لموارد المدير الشخصية (الوقت والطاقة الإبداعية)، مما يمنعه من توفير الدعم اللازم للمعلمين ويُقلل من قدرة القيادة على خلق المناخ الإيجابي الذي أوصت به دراسة أبو جراد وصالح (2021) بالإضافة إلى ذلك، فإن التحدي المتعلق بصعوبة إدارة الضغوط النفسية (91%) ومقاومة التغيير (88%) يُشير إلى أن المديرين يعملون في بيئة تنظيمية تُفتقر إلى الأمان النفسي(Psychological Safety) ، وهو ما يتفق مع استنتاج دراسة Lainidi (& Montgomery, 2023) بأن غياب هذا الأمان يؤدي إلى تفاقم الاحتراق، حيث تجعل البيروقراطية والنقص المادي المعلم أقل استعداداً (86%) للانخراط في المبادرات التي تتطلب جهداً إضافياً. إجمالاً، لا تُظهر هذه النتائج اختلافاً مع فاعلية القيادة الإبداعية نظرياً، بل تُقدم إثباتاً قوياً

ومتفقاً مع الأدبيات بأن القيود الهيكلية والبيروقراطية هي عوامل ضغط خارجية تُقلل من فاعلية الموارد القيادية المحلية.

5.2.5 مناقشة النتائج الكيفية المُتعلِّقة بالسؤال الخامس، والذي نصُّه:

ما الحلول المقترحة للتغلب على التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا أثناء ممارستهم للقيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين؟

تُقدِّم الحلول المقترحة من قبل مديري مدارس لواء حيفا خارطة طريق متكاملة وهرمية لمعالجة التحديات الهيكلية والنفسية التي تُعيق القيادة الإبداعية، حيث تتركز الأولويات على الحلول المؤسسية العليا كاستجابة مباشرة للتحديات المالية والإدارية التي كانت الأبرز. يكمن الحل الأكثر إلحاحًا في الجانب المالي، إذ جاء مقترح "تأمين ميزانيات كافية للمشاريع الإبداعية" في الصدارة بنسبة (95%)، مما يمثل المحرك الأساسي لتمكين المديرين من تقديم حوافز مادية أو عينية (92%) وتوفير الموارد التكنولوجية (88%) اللازمة. بالتوازي، تُعد الحلول الإدارية جوهرية، مع مطالبة ملحة بـِ "تعزيز الدعم الإداري من وزارة التعليم (93%)" و"تبسيط الإجراءات الإدارية وتقليل البيروقراطية (90%)"، وتطوير سياسات مرنة لدعم المبادرات (87%)، مما يمنح المديرين الصلاحية والحرية في اتخاذ القرارات الداعمة. لمواجهة القيود الزمنية، يقترح المديرون تخصيص وقت محدد ومرن للتطوير المهني (92%) وتقليل الأعباء الإدارية غير الضرورية (89%)، مما يحرر وقت المعلم للإبداع ودمج الأفكار الجديدة بمرونة (86%). أما الحلول النفسية فتركز على بناء نظام دعم متكامل، يرتكز على

توفير برامج دعم نفسي وورش عمل لإدارة الضغوط (91%)، وتقديم إجازات مرنة (78%) وفعاليات اجتماعية (85%) لمعالجة الإرهاق العاطفي. وأخيرًا، يتم التعامل مع التحديات الثقافية عبر بناء ثقافة مدرسية إيجابية تشجع على التجريب والابتكار (90%)، وتكريم ونشر قصص النجاح (88%)، بهدف تحويل مقاومة التغيير إلى حافز للتطوير وترسيخ الابتكار كقيمة أساسية في المدرسة. إجمالًا، تُقدم هذه المقترحات رؤية شاملة تبدأ بإزالة المعيقات البيروقراطية والمالية على المستوى الأعلى وتُفضي إلى بناء بيئة داخلية داعمة نفسيًا وثقافيًا.

وترى الباحثة أنَّ الحلول المقترحة من قبل المديرين في لواء حيفا، والتي تتطلب تدخلات جذرية على مستوى النظام (كالتمويل والدعم الإداري والوقت)، تُعدُّ دليلاً قوياً على أن القيادة الإبداعية، رغم أهميتها، لا يمكن أن تحقق كامل فاعليتها للحد من الاحتراق الوظيفي في بيئة تفتقر إلى الموارد الهيكلية الكافية، ويمكن تبرير ظهور هذه الحلول بهذه الأولوية في ضوء نظرية الطلب على الوظيفة والموارد (JD–R Theory) لـ (Demerouti et al., 2001) حيث تُعدّ الميزانيات الكافية (95%)، والدعم الإداري من الجهات العليا (93%) ، والوقت المخصص للتطوير المهني (92%) هي الموارد الوظيفية (Job Resources) الأساسية التي يجب توفيرها من المستوى الأعلى، وغياب هذه الموارد هو ما يرفع متطلبات العمل (Job Demands) إلى مستويات قصوى (كالضغط النفسي والبيروقراطية)، مما يُحوّل جهود المدير الإبداعية إلى "مجهود إضافي استنزافي "بدلاً من أن يكون مورداً وقائياً. وتُفسر المطالبة بالحلول النفسية (كالدعم النفسي 91% والإجازات المرنة 78%) في ضوء نظرية حفظ الموارد (Conservation of Resources Theory – Hobfoll, 1989) ، حيث يدرك المديرون أن المعلم المستنزف بحاجة إلى تعويض موارد (Resource Replacement) لحماية "مخزونه" النفسي، ولا يمكن هذا التعويض بدون تدخلات تنظيمية مرنة، أما الحلول الثقافية (بناء ثقافة إيجابية 90% ونشر قصص النجاح 88%) فهي تُشير إلى ضرورة

تطبيق مبادئ القيادة التحويلية على المستوى المؤسسي، حيث يُدرك المدراء أن ترسيخ ثقافة الابتكار يجب أن يتم عبر تعزيز الإلهام والقدوة للتغلب على مقاومة التغيير. بالتالي، تبرهن هذه النتائج على أن الحل لمشكلة الاحتراق الوظيفي يبدأ بإزالة المعيقات الهيكلية البيروقراطية، ثم بناء منظومة متكاملة من الموارد تُمكّن القيادة الإبداعية من ممارسة دورها كاملاً كحاجز وقائي ضد الضغوط المهنية.

إن التركيز الملح على الحلول المقترحة، وتحديداً في محاور الدعم المالي (95%) والدعم الإداري من الجهات العليا (93%)، يُعدّ نقطة اتفاق محورية مع الإطار النظري الذي يُشدد على دور المؤسسة الأكبر في توفير الموارد اللازمة للحد من الاحتراق. هذه المطالب تتفق جوهريًا مع ما توصلت إليه دراسات مثل القنيصي ومحمد (2022) وأبو جراد وصالح (2021) التي أكدت أن الدعم الإداري والمناخ المدرسي الإيجابي يمثلان العامل الأكثر تأثيرًا في تقليل مستويات الاحتراق، حيث تُعد هذه الحلول المقترحة هي الآليات الفعلية (كتمويل المبادرات وتبسيط الإجراءات) التي تُترجم بها القيادة الإبداعية هذا الدعم على أرض الواقع. كما أن المطالبة بتخصيص وقت محدد ومرن للتطوير المهني (92%) وتقليل الأعباء الإدارية (89%) هي استجابة مباشرة لتوصيات دراسات مثل بدوي وسليمان (2023)، التي ربطت الاحتراق بتدني الكفايات التدريسية، مما يعني أن توفير الوقت والموارد المهنية هو الحل الأنجع لرفع الكفاءة الذاتية ومقاومة الإحباط. وفيما يتعلق بالجانب النفسي، فإن مقترح توفير برامج دعم نفسي وورش عمل لإدارة الضغوط (91%) يُشكل تأكيداً قوياً لتوصيات دراسات مثل (Oberg et al., 2023) التي دعت إلى ضرورة توفير برامج لإدارة إجهاد التعاطف والوعي بالصدمات، وكذلك دراسة (Mun et al., 2022) التي ركزت على تعزيز المرونة النفسية كآلية وقائية، مما يثبت أن الحلول يجب أن تتجاوز الدعم المادي لتشمل الدعم النفسي المتخصص. بالتالي، لا تُقدم هذه الحلول المقترحة رؤية المديرين فحسب، بل تُجسّد التطبيق العملي لأبرز ما نادت به الأدبيات السابقة لمعالجة الاحتراق من جذوره الهيكلية والنفسية.

3.5 مناقشة السؤال السادس: ما التصور المقترح لتعزيز القيادة الإبداعية كمدخل للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا؟

أولاً: التبرير المنهجي والاتساق الداخلي للتصور

يُعد التصور المقترح للحد من الاحتراق الوظيفي عبر تعزيز القيادة الإبداعية بمثابة الخلاصة المنهجية والحل التطبيقي الذي انبثق مباشرةً من النتائج الكمية والكيفية للدراسة وايضاً في ضوء الأدبيات المتصلة بمتغيرات الدراسة، مما يضمن اتساقًا داخليًا عاليًا وقوة في التوصيات.

تبرير الأبعاد المزدوجة: جاء اختيار المحور المزدوج للتصور، الذي يضم أبعاد القيادة الإبداعية الستة وأبعاد الحد من الاحتراق الوظيفي الخمسة، كتطبيق عملي لنتائج الدراسة (التي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين). وقد برهنت النتائج النوعية (الجدول 23.4) على أن الممارسات الإبداعية (مثل "توفير فرص تدريب مستمرة" بنسبة 88%) هي الأداة الأكثر فاعلية في معالجة أبعاد الاحتراق (كـ "الدعم المهني والتدريب المستمر")، مما يُبرر دمج هذه الأبعاد في هيكلية واحدة متكاملة.

تبرير التركيز على المعيقات الهيكلية: تم وضع الحلول الإدارية والمالية والزمنية في صدارة الإجراءات التنفيذية (الجدول 25.4) كاستجابة مباشرة وحاسمة للتحديات التي كشفت عنها أسئلة الدراسة. وقد أظهرت تلك النتائج أن نقص الميزانية (94%) وقلة الدعم الإداري (92%) هما العائقان الأكبر أمام تطبيق القيادة الإبداعية. هذا التضمين يضمن أن التصور ليس مجرد إطار نظري، بل هو إطار عمل استباقي يُركز أولاً على إزالة "متطلبات العمل" السلبية (Job Demands) التي تمنع ظهور "الموارد الوظيفية" الإيجابية (Job Resources) على حد تعبير نموذج JD–R.

ثانياً: التعليل والربط النظري والتأصيل المفاهيمي

تم تأصيل أهداف وإجراءات التصور المقترح بالاستناد إلى النظريات القيادية والتربوية المعتمدة، مما يعزز من قوته العلمية ويُفسر آليات نجاحه المتوقعة:

تأصيل التمكين والمشاركة (البعد الخامس): يُعد الهدف من "التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار" خطوة أساسية لتعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) لدى المعلمين، وهي نظرية تربوية تُفسر كيف يُعزز شعور الفرد بملكيته للقرار من إيمانه بقدرته على الإنجاز. كما يُعد التمكين مورداً وظيفياً (Job Resource) يمنح المعلم السيطرة على بيئته، مما يُقلل من الإرهاق العاطفي ويُكافح تدني الإنجاز الشخصي.

تعليل المرونة والدعم النفسي: تتفق الإجراءات المتعلقة بـ"توفير برامج الدعم النفسي وإدارة الضغوط (91%)" و"المرونة القيادية (93%)" بشكل مباشر مع متطلبات نظرية حفظ الموارد (Conservation of Resources Theory – COR). هذه الإجراءات تهدف إلى حماية وتعويض الموارد الشخصية للمعلمين (كطاقتهم العاطفية والزمنية) التي استنزفتها ضغوط العمل، مما يمنع تفاقم الاحتراق ويضمن أن القيادة لا تطلب من المعلم المزيد، بل توفر له الموارد اللازمة لاستعادة عافيته النفسية.

الرؤية المستقبلية كاستباق: يمثل بُعد "الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية" تطبيقًا عمليًا لمبادئ القيادة التحويلية، حيث يُطلب من المدير أن يكون قائدًا مُلهِمًا ومُستشرفًا للأزمات. هذا التضمين يُفسر أن دور القيادة الإبداعية يتجاوز الحلول الآنية إلى بناء منظومة إنذار مبكر للمؤشرات النفسية (كالضغط النفسي والتبلد)، بما يضمن استدامة التحول الإيجابي في المناخ المدرسي.

4.5 التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

أ. توصيات موجهة إلى وزارة التربية والتعليم والجهات العليا:

1. ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم للتصور المقترح لتعزيز القيادة الإبداعية كمدخل للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا.
2. المعالجة الهيكلية لنقص الموارد: يجب زيادة الميزانيات المخصصة للمدارس بشكل فوري وواضح، وتخصيص بنود ميزانية مرنة ومستقلة لدعم المبادرات والمشاريع الإبداعية، لتمكين المديرين من توفير الحوافز المادية والموارد التكنولوجية اللازمة التي أشاروا إلى افتقارها.
3. مكافحة البيروقراطية وتقليل الأعباء: العمل على تبسيط الإجراءات الإدارية وتقليل المركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتطوير التربوي، ومنح مديري المدارس صلاحيات واسعة ومرنة لتسهيل تنفيذ المبادرات الإبداعية بسرعة وفعالية دون انتظار الموافقات المطولة.
4. دعم القيادة الإبداعية كاستراتيجية: تطوير سياسات وطنية واضحة ومرنة تدعم القيادة الإبداعية، واعتبارها مدخلاً استراتيجيًا للحد من الاحتراق الوظيفي بدلاً من كونها جهودًا فردية للمديرين.

ب. توصيات موجهة إلى مديريات التربية والتعليم (لواء حيفا):

1. تخصيص الوقت والدعم المهني: العمل على تقليل الأعباء الإدارية والمهام غير التدريسية غير الضرورية عن كاهل المعلمين، وتخصيص وقت محدد وثابت (مثل "ساعات للابتكار") ضمن جدول العمل الرسمي للتطوير المهني وتبادل الأفكار الإبداعية.
2. توفير شبكات الدعم النفسي: تأسيس برامج دعم نفسي وإرشاد مهني مستمرة وسرية للمعلمين والمديرين على حد سواء، بالتعاون مع مختصين، بهدف إدارة الضغوط والتعامل مع حالات الإرهاق العاطفي والوقاية منها.
3. برامج التمكين القيادي: تنفيذ برامج تدريب متخصصة للمديرين تركز على مهارات المرونة القيادية والحساسية للمشكلات والرؤية الاستشرافية، لتمكينهم من بناء منظومة إنذار مبكر لرصد مؤشرات الاحتراق.

ج. توصيات موجهة إلى مديري المدارس (المستوى التنفيذي):

1. تعزيز الإنجاز والتقدير: تطبيق نظام تقدير ومكافآت فعال وعادل وملموس (ماديًا أو عينيًا) لاحتضان المبادرات الإبداعية للمعلمين، والحرص على الاحتفال بالإنجازات لتعزيز الشعور بالكفاءة الشخصية ومكافحة تدني الإنجاز.

2. المشاركة والملكية: تبني سياسة "الباب المفتوح" والمشاركة الفاعلة للمعلمين في لجان التخطيط وصنع القرارات الاستراتيجية للمدرسة، مما يزيد من شعورهم بالملكية والمسؤولية، ويُقلل من الشعور بالتبلد المهني.
3. بناء ثقافة مدرسية إيجابية: العمل على بناء ثقافة مدرسية داعمة للتجريب والابتكار، والتعامل مع الأخطاء كفرص للتعلم، واستخدام الاتصال والتواصل الفعال لتقوية الروابط المهنية والإنسانية بين جميع الأطراف.

ثانياً: المقترحات

للإثراء المعرفي وتعميق فهم هذه الظاهرة، تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

1. إجراء دراسة تجريبية لتقييم فاعلية التصور المقترح بعد تطبيقه لمدة زمنية محددة (مثل عام دراسي كامل) على عينة من مدارس لواء حيفا، بهدف قياس الأثر الكمي والنوعي للقيادة الإبداعية المُعززة على خفض مؤشرات الاحتراق الوظيفي.
2. دراسة العلاقة بين دور الوكلاء ورؤساء الأقسام (القيادة الوسطى) في المدارس وبين مستويات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وكيف يمكن للقيادة الوسطى أن تدعم أو تعيق القيادة الإبداعية للمدير.
3. إجراء دراسة مقارنة بين مدارس القطاع العام ومدارس القطاع الخاص في لواء حيفا، لتحديد الفروق في مستويات الاحتراق الوظيفي وعلاقتها بمرونة القيادة الإبداعية والدعم المالي والإداري المتوفر في كل قطاع.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

أبو جراد.، خ. صالح، م. (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة. *مجلّة ريحان للنّشر العلمي، ع9*، 99-130.

أيبو، ن. (2019). *الضغوط النفسية*. دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

إيجر، ر. (2022). *دروس في القيادة الإبداعيَّة* (ع. عبد العزيز، مترجم). دار جليس للنشر. (الكتاب الأصلي نُشر عام 2019).

بدر، د. (2024). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت من وجهة نظر المعلمين. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربويَّة، ع23*، 315-346.

بدوي، ع.، سليمان، ف. (2023). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بمستوى توافر الكفايات التَّدريسيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بمرحلة التَّعليم الأساسي. *مجلَّة المنارة العلميَّة، ع5*، 157-180.

البربري، م. (2021). القيادة الإبداعيَّة كمدخل لتحقيق الرشاقة التَّنظيميَّة بالمدارس الثانوية الصناعيَّة في محافظة الشرقية. *المجلة التربوية، ع2*، 189-234.

بلخير، م. (2018). *الشفافية الإداريَّة وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى قادة المدارس في مُحافظة القنفذة من وجهة نظر المُعلّمين*. [رسالة ماجستير، جامعة الباحة]، السعودية.

بوفرة، مُ. (2018). *الاحتراق النَّفسي والرِّضا الوظيفي*. دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع.

التكريتي، و. (2014). *السُّلوك التَّنظيمي وعلاقته بالاحتراق النَّفسي*. المكتب الجامعي الحديث.

جلجل، ن.، صقر، ا.، سلامة، س. (2024). الشفقة بالذات وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة كليَّة التَّربية، ع114*، 153-178.

الجواري، أ. (2022). *حوكمة الموارد البشرية؛ مدخل للحدِّ من ظاهرة الاحتراق الوظيفي*. زاد ناشرون وموزِّعون.

الحربي، أ. (2023). القيادة الإبداعيَّة وتأثيرها على الأداء المدرسي: دراسة تحليلية. *مجلة البحوث التربويَّة، 45*(2)، 112-130.

الحربي، ن. (2021). الأنماط القيادية الإدارية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. *مجلَّة الجامعة الإسلاميَّة للدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة، 29*(3)، 403-423.

حسن، م. (2024). القيادة الإبداعية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى مدرسي التربية الرياضية في محافظة بابل. *مجلَّة علوم التربية الرياضية*، 17(1)، 1378-1387.

الحنفي، أ. (2020). القيادة والابتكار في ضوء القرآن والسنة .*المجلة العربية للعلوم التربوية والإنسانية، 8*(2)، 45-67.

الخثعمي، م.، الألفي، أ. (2020). القيادة الإبداعيَّة لدى قادة المدارس في مُحافظة خميس مشيط من وجهة نظر المُعلِّمين (دراسة ميدانية). *المجلَّة العلميَّة لكلية التربية-جامعة أسيوط، 36*(1)، 482-508.

الدرس، ع.، سعيد، ع.، جمعة، ص. (2024). القيادة الإبداعية لمديري مدارس التربية الخاصة بمصر: مدخل لتحسين كفاءة الذات الإبداعية والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي التربية الخاصة: تصور مقترح. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 39*(2)، 215-294.

الدعجاني، ف. (2018). *درجة استخدام الإدارة الإلكترونيَّة وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى قادة المدارس بمحافظة العقيق*. [رسالة ماجستير، جامعة الباحة]. السعودية.

الذبياني، م. (2019). *إدارة المعرفة وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى قادة المدارس بمدينة مكة المكرَّمة من وجهة نظر المُعلّمين*. [رسالة ماجستير، جامعة الباحة]. السعودية.

الرشيدي، ن. (2021). *تنمية عادات العقل المنتجة مدخل لخفض الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة*. [أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس]. مصر.

الزهراني، ع .(2019).*القيادة التربوية في ضوء الفكر الإسلامي* . دار الزهراء.

الزهراني، م. (2018). التمكين القيادي وعلاقته بالإبداع المؤسسي. *المجلة العربية للإدارة التربوية، 10*(3)، 55–78.

السباعي، م .(2018). *هكذا علمتني الحياة*. (11). دار الوراق.

السنيدي، م. (2022). *الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالرِّضا المهني لدى المعلّمين في مُحافظة جنوب الشَّرقيَّة بسلطنة عُمان*. [رسالة ماجستير، جامعة نزوى]. سلطنة عُمان.

السويد، ع .(2020). الأصالة القيادية وأثرها في تطوير بيئة العمل التربوية. *مجلة القيادة التربوية، 5*(1)، 75–94.

السويد، ع. (2021). *القيادة الإبداعيَّة، أسس ونظريات*. دار المسيلة.

الشهري، م. (2017). *درجة مُمارسة مُديري المدارس بمحافظة بارق لقيم الثَّقافة التَّنظيميَّة وعلاقتها بالإبداع الإداري*. [رسالة ماجستير، جامعة الباحة]، السعودية.

ع، س. (2024). *درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية وعلاقتها بمستوى توظيف التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين في مدارس مديرية جنوب الخليل*. [رسالة ماجستير، جامعة القدس]. فلسطين.

عامر، خ.، ريادة، س.، خصيب، ن. (2022). درجة فاعليَّة الإدارة الرَّقميَّة في تنمية القيادة الإبداعيَّة لدى مُديري المدارس المُلتحقين في برنامج القيادة المدرسية للعام 2021–2022 في

فلسطين، ودورها في دعم إبداع المُعلِّمين والطَّلبة. *مجلَّة رابطة التَّربويين الفلسطينيّين للآداب والدِّراسات التَّربوية والنَّفسيَّة، 2*(5)، 60-88.

عرباس، ك. (2023). *الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم*. [رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة]. فلسطين

العسيري، س. (2022). القيادة الإبداعية من منظور إسلامي .*مجلة القيادة التربوية المعاصرة، 10*(1)، 90-112.

عصافرة، هـ. (2023). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدنية الخليل من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22*(7)، 1-20.

العمري، م.، نصر، م. (2016). ضغوط العمل وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدارس التطوير بمدينة تبوك، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5*(7)، 136-149.

العمري، ن .(2021). *مفاهيم قيادية إسلامية معاصرة* . دار الفكر التربوي.

عودة، أ.، العمري، أ. (2024). إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لمديري المدارس بمحافظة الزرقاء. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13*(3)، 465-492.

الغمس، و.، السياري، ن. (2023). دور القيادة الإبداعيَّة في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية. *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، 2*(3)، 13-25.

القنيصي، ن.، محمد، م. (2022). تحقيق أهداف الإدارة المدرسية (أهداف المنظومة) وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التعليم العام بمحافظة عنيزة. *المجلَّة العلميَّة للعلوم التَّربويَّة والصِّحَّة النَّفسيَّة، 4*(1)، 112-140.

المريخي، غ. (2022). دور القيادة الإبداعيَّة في تعزيز الريادة الاستراتيجيَّة في الجامعات السُّعوديَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس. *مجلَّة كليَّة التَّربية، 37*(3)، 128-182.

المشيبين، ف.، الورثان، ط. (2024). واقع التعامل مع الأزمات المدرسية وعلاقته بالاحتراق المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة عفيف: دراسة ميدانية. *مجلَّة كليَّة التَّربية، 40*(1)، 97–139.

المشيبين، ف.، الورثان، ط. (2024). واقع التعامل مع الأزمات المدرسية وعلاقته بالاحتراق المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة عفيف: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 40*(1)، 97–139. https://mfes.journals.ekb.eg/article_340459.html

المعراج، س. (2020). *القيادة الإبداعية وقدرتها على التجديد والابتكار*. العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

ملحم، م. (2019). تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي في المدارس الحكومية الفلسطينية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 28 (2): 77-51.

منصور، إ.، الجندي، ن. (2023). مؤشِّرات القيادة الإبداعيَّة لدى مُديري ومديرات المدارس الحكوميَّة شمال الخليل: دراسة نوعية، *مجلَّة جامعة القدس المفتوحة للدِّراسات والأبحاث النَّفسيَّة والتَّربويَّة، ع43*، 132–146.

المهنا، م. (2020). درجة ممارسة القيادة الإبداعيَّة لدى مُديري المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلِّمين وسبل تحسينها، *مجلة العلوم التربويَّة،3*(1)، 238–303.

النشمي، م.، الدعيس، هـ. (2017). الإبداع الإداري وعلاقته بالميزة التنافسية في الجامعات الخاصة باليمن، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 10(29)، 199-181.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Acar, F., Baloğlu, M., & Aslan, D. (2022). The relationship between teacher burnout and organizational cynicism: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 22*(1), 1–23. https://doi.org/10.12738/jestp.2022.1.001

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(17), 10706. https://doi.org/10.3390/ijerph191710706

Agyapong, I., Farag, M., Govender, I., Osei, F., & Abugri, J. (2022). Predictors of burnout among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Education and Information Technologies, 27*(1), 1–33. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10750-2

Alamdarloo, E., & Moradi, K. (2021). The relationship between burnout and job satisfaction among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology, 41*(10), 1217–1237. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1891811

Alamdarloo, G., & Moradi, S. (2021). Job burnout in public and special school teachers. *Clinical Psychology and Special Education, 10*(2), 63–75. https://doi.org/10.17759/cpse.2021100204

Amabile, T. (1996). *Creativity and innovation in organizations. Harvard Business Review*, 74(5), 100–111.

Amabile, T., & Kramer, S. (2011). *The progress principle: Using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work.* Harvard Business Review Press. ISBN: 9781422198575

Anderson, R., & Li, W. (2024). Digital leadership and innovation in education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 72*(1), 1–20. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10387-5

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Bakker, A., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bass, B. (2020). *Leadership and performance beyond expectations.* Free Press. (Original work published 1985)

Beauregard, T., & Henry, L. (2009). Making the link between work–life balance practices and organizational performance. *Human Resource Management Review, 19*(1), 9–22.

Beghetto, R. (2019). What is creativity? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., 70–86). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316979839

Beresford-Dey, M., Ingram, R., & Lakin, L. (2022). Conceptualising creativity and innovation in the role of primary sector headteachers. *Education Sciences, 12*(2), 70. https://doi.org/10.3390/educsci12020070

Bing, H., Zhang, Z., & You, X. (2022). Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout. *Frontiers in Psychology*, 13, 900417. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900417

Brunsting, N., Bettini, E., Rock, M. L., Royer, D., Common, E. A., Lane, K., Xie, F., Chen, A., & Zeng, F. (2021). Burnout of special educators serving students with emotional-behavioral disorders: A longitudinal study. *Remedial and Special Education, 43*(6), 339–351. https://doi.org/10.1177/07419325211030569

Brunsting, N., Sreckovic, G., & Lane, K. (2021). Systematic review of burnout among K–12 teachers: A meta-analytic perspective. *Educational Psychology Review, 33*(2), 481–506. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09563-6

Carballo, F., & Lucca, S. (2023). Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. *Psicologia Escolar e Educacional, 27*. https://doi.org/10.1590/2175-35392023-235165

Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership as a catalyst for psychological safety and team innovativeness. *The Leadership Quarterly, 21*(1), 25–38.

Claessens, B., van Eerde, W., Rutte, C., & Roe, R. (2020). A review of time management literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 16*(4), 473–508. https://doi.org/10.1080/13594320701369069

Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A meta-analysis of their relationships with organizational outcomes. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 386–400. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386

Coutinho, D., & Alcantara, P. (2021). Teacher attrition: A systematic review of causes and consequences. *Education Policy Analysis Archives*, *29*(1), 1–27. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5724

Cunha, P., Nunes, J., Tomeleri, C., Nascimento, M., Schoenfeld, B., Antunes, M., Gobbo, L., Teixeira, D., & Cyrino, E. (2020). Effects of single- vs. multi-set resistance training on muscle strength, muscle mass, muscle quality, and IGF-1 in older women: A randomized controlled trial. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *34*(4), 1008–1016. https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000003172

Danacioglu, Y., & Gül, İ. (2023). Teachers' perceptions of school principals' creative leadership characteristics. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 6*(2), 23–37. https://doi.org/10.47477/ubed.1252628

Daniel, E. (2023). Teacher burnout during COVID-19: Self-efficacy and emotion regulation as predictors. *Teaching and Teacher Education*, 132, 103945. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103945

Dorta-Afonso, D., González-de-la-Rosa, M., García-Rodríguez, F., & Romero-Domínguez, L. (2021). Effects of High-Performance Work Systems (HPWS) on Hospitality Employees' Outcomes through Their Organizational Commitment, Motivation, and Job Satisfaction. *Sustainability, 13*(6), 3226.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Eisenberger, R., & Shanock, L. (2011). Perceived organizational support, discretionary behavior, and creativity: The differential effects of intrinsic and extrinsic reinforcement. *Academy of Management Journal, 54*(6), 1188–1201. https://doi.org/10.5465/amj.2009.0706

Elsaesser, K., Buckman, D., & Thurber, R. (2021). The relationship between principal leadership and teacher burnout: A systematic review. *Educational Administration Quarterly, 57*(1), 3–32. https://doi.org/10.1177/0013161X20951500

Engdaw, G., Kabito, G., & Tesfaye, A. (2023). Work-related burnout among public secondary school teachers is significantly influenced by psychosocial work factors: A cross-sectional study from Ethiopia. *Frontiers in Psychology, 14*, 1215421. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1215421

Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change: Personal action guide and workbook*. John Wiley & Sons.

Greenfield, W. (2019). *Educational leadership as moral and democratic practice. International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 545–560. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1519826

Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. (2019). Burnout and work engagement among teachers: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 104*(6), 975–989. https://doi.org/10.1037/apl0000391

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hemati Alamdarloo, G., & Moradi, S. (2021). Job Burnout in Public and Special School Teachers. *Clinical Psychology and Special Education, 10*(2), 63–75. https://doi.org/10.17759/cpse.2021100205

Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). McGraw-Hill.

Jarvis, M., Dickerson, C., & Clarke, D. (2019). *Creative leadership in education: Theories and practices for inspiring innovation.* Routledge.

Kalynychenko, O., & Latina, A. (2022). Occupational stress and burnout among teachers: The impact of organizational climate and job satisfaction. *Education and Self Development, 17*(2), 56–68. https://doi.org/10.26907/esd.17.2.05

Lainidi, O., & Montgomery, A. (2023). Employee silence, job burnout and job engagement among teachers: The mediational role of psychological safety. *Health Psychology and Behavioral Medicine, 11*(1), 2213302. https://doi.org/10.1080/21642850.2023.2213302

Lavy, S. (2022). Effects of teachers' sense of meaning at work on their burnout and engagement. *SAGE Open, 12*(1), 21582440221079857. https://doi.org/10.1177/21582440221079857

Lei, M. (2025). The job performance and job burnout relationship. *Frontiers in Psychology*, 16, 11738915.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2021). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 41*(1–2), 5–21. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1865759

Li, S., Zhou, Z., & Zhang, W. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout. *Frontiers in Psychology*, 14, 1170456. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1170456

Maslach, C., & Leiter, M. (2022). *The burnout challenge: Managing people's relationships with their jobs*. Harvard University Press.

McRae, K., & Gross, J. (2020). Emotion regulation. *Emotion, 20*(1), 1–9. https://doi.org/10.1037/emo0000703

Mun, Kyung-Hee & Park, Soon-Gil & Lee, Myung-Suk. (2022). A Study of Job Stress, Psychological Burnout, Resilience, and Happiness Among Special Education Teachers Handling Persons with Disabilities. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange. 8*(10). 235-244.

Northouse, P. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). SAGE Publications.

Oberg, G., Carroll, A., & MacMahon, S. (2023). Compassion fatigue and secondary traumatic stress in teachers: How they contribute to burnout and how they are related to trauma-awareness. *Frontiers in Education, 8*, 1128618. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1128618

OECD. (2021). *Fostering creativity in schools: A framework for action*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/20769679

Qingling, Z. (2020). *Creative leadership and innovation in educational organizations*. *International Journal of Educational Management, 34*(6), 1052–1068. https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2020-0072

Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Viking.

Salvagioni, D., Melanda, F., Mesas, A., González, A., Gabani, F., & de Andrade, S. (2022). Burnout and long-term sickness absence from the workplace: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Occupational Health*, 64(1), e12345. https://doi.org/10.1002/1348-9585.12345

Sang, Y., Wang, J., & Li, X. (2022). Teacher burnout and professional disengagement: The mediating role of emotional exhaustion. *Frontiers in Psychology, 13*, 893214. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.893214

Schonfeld, I., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? *Journal of Clinical Psychology, 72*(1), 22–37. https://doi.org/10.1002/jclp.22229

Scott, G., Coates, H., & Anderson, M. (2022). *Leadership for innovation and creativity in schools: A systematic review of research. Educational Management Administration & Leadership,* 50(3), 391–410. https://doi.org/10.1177/1741143221990943

Sharma, S., Mohler, J., Mahajan, S., Schwartz, S., Bruggemann, L., & Aalinkeel, R. (2024). Correction: Sharma et al. Microbial biofilm: A review on formation, infection, antibiotic resistance, control measures, and innovative treatment. *Microorganisms*, *12*(10), 1961. https://doi.org/10.3390/microorganisms12101961

Silva, S., & Lopes, M. (2021). Cognitive and affective predictors of occupational stress and job performance: The role of perceived organizational support and work engagement. *ResearchGate*.

Sirgy, M., & Lee, D. (2021). Work-life balance: A quality-of-life model. *Journal of Business Research, 124*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.11.025

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2017). *Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between job stressors and motivation. *Teaching and Teacher Education, 89*, 102937. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102937

Slabšinskienė, E. (2021). *Teachers' burnout and organizational climate in educational institutions. Pedagogika*, 141(1), 72–89. https://doi.org/10.15823/p.2021.141.5

Szempruch, J., & Cieśleńska, B. (2021). Burnout in the Teacher's Job. *Społeczeństwo. Edukacja. Język, 13*, 37-51.

Van Dam, A., Keijsers, G., Cavanagh, K., & Hayes, S. (2022). A meta-analysis of acceptance and commitment therapy for burnout. *Journal of Contextual Behavioral Science, 23*, 124–133. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.11.002

Wang, Y., Liu, S., & Hallinger, P. (2021). School leadership and teacher well-being: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(3), 456–473. https://doi.org/10.1177/1741143220921195

WHO (World Health Organization). (2022). Burn-out an "occupational phenomenon": International classification of diseases (ICD-11). https://www.who.int/news/item/burnout-occupational-phenomenon

Ye, J., Li, M., & Wang, P. (2022). The impact of transformational leadership on teacher job satisfaction and engagement. *Leadership & Organization Development Journal, 43*(6), 523–537. https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2021-0021

Ye, P., Liu, L., & Tan, J. (2022). Creative leadership, innovation climate and innovation behaviour: The moderating role of knowledge sharing. *European Journal of*

Innovation Management, 25(4), 1092–1114. https://doi.org/10.1108/EJIM-12-2020-0529

المُلحقات

ملحق رقم (1): الاستبانة بصورتها الأوليَّة

الجامعــة العربيـــة الأمريكيـــة
كلية الدراسات العليا

University Arab American
Faculty of Graduate Studies

تحكيم استبانة

حضرة الأستاذ الدكتور/ ة ..... المحترم/ ة

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " **مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وعلاقتها بالحدِّ من الاحتراق الوظيفي لدى المُعلِّمين من وجهة نظر المُعلِّمين والمُديرين: تصوّر مُقترح** "، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية. ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة ودراية واهتمام في هذا المجال، فإني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات أداة الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً.

وقد صممت الأداة من ثلاثة أجزاء، هي كما يلي:

الجزء الأول: يشمل البيانات الشخصية والعامة (الديموغرافية).

الجزء الثاني: يتضمن العبارات التي تقيس القيادة الإبداعيَّة لدى مديري المدارس.

الجزء الثالث: يتضمن العبارات التي تقيس الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

شاكرة حسن تعاونكم،،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،

الباحثة: نسرين أبو هلال

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة

الجزء الأول: البيانات الديمغرافية:

يرجى وضع إشارة (✓) أمام ما ينطبق عليك:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى

سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5–أقل من10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

التخصص: ☐ علمي ☐ إنساني

الجزء الثاني: محور القيادة الإبداعيّة

تعرّف القيادة الإبداعيَّة بأنها "القدرة على تحفيز الابتكار داخل المؤسسة التعليمية، وتشجيع المُعلِّمين على التفكير النقدي والتجديد التربوي، وإيجاد حلول إبداعيَّة للمشكلات التي تواجه العملية التعليمية. وتُعتبر من أهم خصائص القادة الذين يسعون إلى تطوير بيئة تعليمية متطورة وداعمة للإبداع " (Slabsinskien, 2021, 86).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة، بأنها الممارسات الابداعية لمديري المدارس العربيَّة في لواء حيفا وفي ضوء تبنّيهم لأساليب القيادة الإبداعية، وتحفيزهم للمُعلِّمين على الإبداع، ومستوى دعمهم للأفكار الجديدة في بيئة العمل المدرسية. وتُقاس من خلال استجابة المعلمين على الأداة المُعدة لهذا الغرض.

واستندت الباحثة في تطوير أداة القيادة الإبداعية إلى عدد من الأدبيات والدراسات العلمية السابقة، التي تناولت خصائص وممارسات القيادة الإبداعية في السياق التربوي، ومن أبرزها دراسة الخثعمي والألفي (2020)، ودراسة حسن (2024)، ودراسة بدر (2024)، ودراسة المعراج (2020)، ودراسة (Ertaş & Kotboğa, 2022)، بالإضافة إلى ما ورد في دراسة (Qingling, 2020) ودراسة

(Van et al., 2023). علما أن الإجابة على فقرات الاستبانة ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلية، وقليلة جداً.

الرقم	نص العبارة	انتماء العبارة للبعد		الصّياغة اللّغوية		مناسبتها للبيئة	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة
البُعد الأول: التحفيز على التفكير الإبداعي:							
.1	يشجع مدير المدرسة المعلمين على استكشاف حلول جديدة غير تقليدية للمشكلات الصفية.						
.2	يحفّز المعلمين على تقديم أفكار مبتكرة لتطوير استراتيجيات التعلم والتعليم.						
.3	يتيح فرصًا منتظمة لتبادل الأفكار الإبداعية بين أعضاء الهيئة التدريسية.						
.4	يُظهر تقبّلاً للأفكار غير النمطية؛ للأخذ بها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات.						
.5	يستخدم مواقف تعليمية واقعية؛ لتدريب المعلمين على التفكير الإبداعي.						
البُعد الثاني: دعم المبادرات والابتكار							
.6	يُشجّع مدير المدرسة المعلمين على طرح مبادرات تطويرية في العملية التعليمية.						
.7	يُظهر دعمًا فعليًا للمشروعات الإبداعية التي يقترحها المعلمون.						
.8	يُوفر بيئة مدرسية تسمح بتجريب استراتيجيات جديدة في التعليم دون خوف من الفشل.						
.9	يُخصص موارد لتنفيذ مبادرات المعلمين المبتكرة.						

10.	يُكرم المعلمين أصحاب المبادرات المتميزة، من خلال عرضها كنماذج يحتذى بها						
البُعد الثالث: المرونة القيادية							
11.	يُظهر مدير المدرسة استعدادًا لتعديل قراراته استجابةً للمتغيرات المدرسية.						
12.	يتعامل بمرونة مع المواقف الطارئة داخل المدرسة.						
13.	يسمح بتنوع الأساليب التدريسية بما يتناسب مع قدرات "المعلمين والطلبة".						
14.	يتقبل وجهات النظر المختلفة عند اتخاذ القرار التربوي.						
15.	يُعيد النظر في الخطط المدرسية إذا أثبت الواقع ضرورة التغيير.						
البُعد الرَّابع: الاتصال والتواصل الفعال:							
16.	يتواصل مدير المدرسة مع المعلمين بوضوح حول الأهداف المدرسية.						
17.	يستخدم أساليب تواصل تشجّع على طرح الأفكار الجديدة.						
18.	يُشجّع الحوار المفتوح مع المعلمين						
19.	يُقدّر آراء المعلمين المختلفة						
20.	يُحفّز المعلمين على تبادل الأفكار عبر وسائل تواصل متنوعة.						
21.	يُظهر مهارات إنصات فعالة تعزز من بيئة العمل الإبداعية.						
البُعد الخامس: التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار							
22.	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في مناقشة القرارات المهمة المتعلقة بالمدرسة.						
23.	يمنح المعلمين حرية اتخاذ قرارات تتعلق بمهامهم المهنية.						

24.	يُظهر ثقة بقدرات المعلمين عند تفويض المهام.						
25.	يشكل لجان عمل تُسهم في اتخاذ قرارات جماعية.						
26.	يُقدّر اقتراحات المعلمين عند تطوير الخطط المدرسية.						
البُعد السادس: الرؤية المستقبلية							
27.	يعرض مدير المدرسة رؤية واضحة لتطوير المدرسة على المدى البعيد.						
28.	يربط بين الخطط الحالية والتغيرات المستقبلية في التعليم.						
29.	يُشجع المعلمين على تبني أهداف مهنية طموحة.						
30.	يضع أهدافًا استراتيجية تُواكب التحولات التربوية الحديثة.						
31.	يواجه التحديات التعليمية المقبلة التي يتنبأ بها بأساليب مبتكرة.						

الجزء الثالث: محور الاحتراق الوظيفي

يُعرَّف الاحتراق الوظيفي بأنه "متلازمة ناتجة عن الإجهاد المهني المزمن، والتي تتسم بثلاثة أبعاد رئيسة: الإجهاد العاطفي (Emotional Exhaustion) الشعور بالتعب النفسي والجسدي نتيجة ضغوط العمل المستمرة. والتبلد المهني (Depersonalization) تطور مشاعر اللامبالاة أو السلبية تجاه الطلاب والزملاء، وانخفاض الإنجاز الشخصي Reduced Personal) Accomplishment) مثل، الشعور بعدم الكفاءة وانخفاض الرضا الوظيفي" (Maslach & Leiter, 2022).

ويعرف إجرائياً بأنه حالة من الاجهاد التي تصيب المعلمين، وتؤثر على نفسيته، وبالتالي فقدان الرغبة في العمل، والارهاق الجسدي والعقلي، وانخفاض في الانتاجية، ويعبّر عنه من خلال استجابة المعلمين على الأداة المُعدة لهذا الغرض.

واستندت الباحثة في تطوير أداة الاحتراق الوظيفي إلى مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الاحتراق الوظيفي وأبعاده النفسية والمهنية في البيئة التعليمية، ومن أبرزها دراسة ملحم (2019)، ودراسة الحضرمي (2019)، ودراسة الوائلي (2017)، ودراسة الغفيلي (2019)، إضافةً إلى دراسة وانج (Wang et al., 2021) ، ودراسة مون وآخرون (Mun, et. Al., 2022) ، ودراسة سكوت وجاجي وهيرن (Scott, Gage, & Hirn, 2022) ، ودراسة فان واخرون (Van et. al., 2023). علما أن الإجابة على فقرات الاستبانة ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلية، وقليلة جداً.

الرقم	نص العبارة	انتماء العبارة للبعد		الصّياغة اللّغوية		مناسبتها للبيئة	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة
البُعد الأول: تقليل الإرهاق العاطفي							
.1	أشعر بالدعم النفسي من مدير المدرسة عند مواجهة ضغوطًا مهنية.						
.2	أشعر بالتوزان بين أعباء العمل الملقاة على عاتقي كمعلم ووقت الراحة						
.3	أشعر بتحقق التوازن بين عملي وحياتي الشخصية.						
.4	أجد حرصاً من مدير المدرسة على توفير بيئة مدرسية، تقلّل من مشاعر التوتر لديّ.						

5.	يُظهر مدير المدرسة تفهّمه لمشاعر الإرهاق التي قد تنتابني.						
البُعد الثاني: تعزيز الإنجاز الشخصي							
6.	أشعر بالرضا عن إنجازاتي في عملي كمعلم، حتى لو كانت إنجازات صغيرة.						
7.	أشعر بتقدير مدير المدرسة بالنجاحات التي أحققها في العمل بشكل ملحوظ (سواء بالثناء اللفظي أو غيره).						
8.	أرى أن عملي كمعلم يحدث فرقاً ملحوظاً في حياة الطلبة.						
9.	أرى بأن مدير المدرسة يوفر لي الفرص لتطوير مهاراتي المهنية.						
10	أشعر بالدعم من قبل مدير المدرسة عندما أتغلب على تحدٍ في عملي.						
البُعد الثالث: تحسين العلاقات المهنية:							
11	أشعر أن بيئة العمل في مدرستنا محفزة للعمل.						
12	أرى أن مدير المدرسة يتعامل مع أي خلافات بطريقة "مهنية وعادلة".						
13	أشعر بحرص مدير المدرسة على بناء علاقات إيجابية بين المعلمين.						
14	أجد سهولة في العمل المشترك مع زملائي، وذلك بفضل الأجواء التي يوفرها مدير المدرسة.						
15	أرى أن مدير المدرسة يحرص على تعزيز الروابط المهنية التي تقلل من شعوري بالعزلة في العمل.						
البُعد الرَّابع: تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية							
16	أشعر بأنني أُعامل كفرد ذي قيمة في هذه المدرسة، وليس مجرد آلة.						

17	أجد "احتراماً وتقديراً" من مدير المدرسة للفروق الفردية بين المعلمين.						
18	أرى أن مدير المدرسة يُشجع على التعبير عن الآراء بحرية، حتى لو اختلفت مع وجهة نظره.						
19	أجد حرصاً من مدير المدرسة على توفير الفرص لاظهار ابداعاتي الشخصية في العمل.						
20	أشعر بتقدير من مدير المدرسة لمساهماتي الخاصة التي أقدمها للمدرسة.						
البُعد الخامس: الدعم المهني والتدريب المستمر:							
21	أشعر بحرص مدير المدرسة على توفير فرصاً للتطوير المهني المستمر لديّ (مثل ورش العمل والدورات التدريبية).						
22	أجد دعماً من مدير المدرسة للمبادرات التدريبية، التي تسهم في الدعم المهني لديّ.						
23	أجد أن التدريب الذي أحصل عليه من مدرستي، يساعدني على تحسين أدائي.						
24	أشعر بحرص مدير المدرسة على مراعاة احتياجاتي التدريبية عند التخطيط لبرامج التطوير المهني في المدرسة.						
25	أجد اهتماماً من مدير المدرسة على تزويدي بكل جديد في المجال التربوي						

شكراً جزيلاً لكم،،

مُلحق رقم (2): المقابلة بصورتها الأوليَّة

الجامعـــة العربيـــة الأمريكيـــة
كلية الدراسات العليا

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

تحكيم أداة المقابلة

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم:

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وعلاقتها بالحدِّ من الاحتراق الوظيفي لدى المُعلِّمين من وجهة نظر المُعلِّمين والمُديرين: تصوّر مُقترح**"، وهي استكمالٌ لمتطلّبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية؛ ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة ودراية واهتمام في هذا المجال، فإني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم أداة المقابلة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الأسئلة وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً.

شاكرة لكم حسن تعاونكم،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: نسرين أبو هلال

بيانات المحكم:

الاسم	الرتبة العلمية	التخصص الدقيق	الجامعة

القيادة الإبداعيّة

تعرّف القيادة الإبداعيَّة بأنها "القدرة على تحفيز الابتكار داخل المؤسسة التعليمية، وتشجيع المُعلِّمين على التفكير النقدي والتجديد التربوي، وإيجاد حلول إبداعيَّة للمشكلات التي تواجه العملية التعليمية. وتُعتبر من أهم خصائص القادة الذين يسعون إلى تطوير بيئة تعليمية متطورة وداعمة للإبداع " (Slabsinskien, 2021, 86).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة، بأنها الممارسات الابداعية لمديري المدارس العربيَّة في لواء حيفا وفي ضوء تبنّيهم لأساليب القيادة الإبداعية، وتحفيزهم للمُعلِّمين على الإبداع، ومستوى دعمهم للأفكار الجديدة في بيئة العمل المدرسية. وتُقاس من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على الأداة المُعدة لهذا الغرض.

الاحتراق الوظيفي

يُعرَّف الاحتراق الوظيفي بأنه "متلازمة ناتجة عن الإجهاد المهني المزمن، والتي تتسم بثلاثة أبعاد رئيسة: الإجهاد العاطفي (Emotional Exhaustion) الشعور بالتعب النفسي والجسدي نتيجة ضغوط العمل المستمرة. والتبلد المهني (Depersonalization) تطور مشاعر اللامبالاة أو السلبية تجاه الطلاب والزملاء، وانخفاض الإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment) مثل، الشعور بعدم الكفاءة وانخفاض الرضا الوظيفي" (Maslach & Leiter, 2022).

ويعرف إجرائياً بأنه حالة من الاجهاد التي تصيب المعلمين، وتؤثر على نفسيته، وبالتالي فقدان الرغبة في العمل، والارهاق الجسدي والعقلي، وانخفاض في الانتاجية، ويعبّر عنه من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

أسئلة المقابلة:

السؤال الأول: من وجهة نظرك، كيف ترى واقع مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وفقاً لأبعادها (التحفيز على التفكير الإبداعي، ودعم المبادرات والابتكار، والمرونة القيادية، والاتصال والتواصل الفعال، والتمكين والمشاركة في اتخاذ القرار، والحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية)؟

السؤال الثاني: بحسب خبرتك، كيف يمكن تفعيل مُمارسات مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة في المدارس؟

السؤال الثالث: من وجهة نظرك، ما أبرز الممارسات القيادية الإبداعية التي ترى أنها تسهم فعلاً في تقليل الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا من حيث: تقليل الإرهاق العاطفي، وتعزيز الإنجاز الشخصي، وتحسين العلاقات المهنية، وتقليل الشعور بالتبلد، والدعم المهني والتدريب المستمر؟

السؤال الرابع: من وجهة نظرك، ما أهم التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا أثناء ممارستهم للقيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين؟

السؤال الخامس: بحسب خبرتك، ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا أثناء ممارستهم للقيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين؟

شكراً جزيلاً لكم،،،

مُلحق رقم (3): قائمة المُحكِّمين

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
.1	باسم علي حوامدة	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
.2	خالد نظمي قرواني	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.3	خولة شخشير	أستاذ	مناهج وأساليب تدريس	جامعة بيرزيت
.4	رضا سلامة المواضية	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة الزرقاء الأهلية
.5	عدنان عبد السلام العضايلة	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
.6	أشرف محمد أبو خيران	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس
.7	جعفر وصفي أبو صاع	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية – خضوري
.8	حسام حسني القاسم	أستاذ مشارك	إدارة تعليمية	جامعة النجاح الوطنية

مُلحق رقم (4): الاستبانة بصورتها النهائية

الجامعـــة العربيـــة الأمريكيـــة
كلية الدراسات العليا

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

استبانة

حضرة المعلم/ة ..... المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراســـة بعنوان " **مُمارســـة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وعلاقتها بالحدِّ من الاحتراق الوظيفي لدى المُعلِّمين من وجهة نظر المُعلِّمين والمُديرين: تصـــوّر مُقترح**"، وهي اســـتكمالٌ لمتطلّبات الحصـــول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تضع الباحثة بين يديك هذه الاستبانة التي تتكون من ثلاثة أجزاء، الأول: يتضـــمن بيانات شـــخصـــية وعامة (الديمغرافية)، والثاني: يُمثل محور لقياس القيادة الإبداعيَّة لدى مديري المدارس، والثالث: يمثل محور لقياس الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، آملاً منك تعبئة عبارات هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضـوعية، حتى يتسـنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسـة، والإجابة عن عباراتها كافة دون اسـتثناء، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: نسرين أبو هلال

الجزء الأول: المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية):

يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى

سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5–أقل من10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

التخصص: ☐ علوم تطبيقية ☐ علوم إنسانية

الجزء الثاني: محور القيادة الإبداعيّة:

يرجى قراءة كل عبارة بدقة، ووضع إشارة (٧) في المكان الذي يتفق وحالته.

#	نص العبارة	الواقع				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضةجداً
البُعد الأول: التحفيز على التفكير الإبداعي						
.1	يشجع مدير المدرسة المعلمين على استكشاف حلول جديدة غير تقليدية للمشكلات الصفية.					
.2	يحفّز المعلمين على تقديم أفكار مبتكرة لتطوير استراتيجيات التعلم والتعليم.					
.3	يتيح فرصاً لتبادل الأفكار الإبداعية بين المعلمين.					
.4	يُظهر تقبّلاً للأفكار غير النمطية عند صنع القرار.					
.5	يطبق مواقف تعليمية واقعية؛ لتدريب المعلمين على التفكير الإبداعي.					
.6	يشجع المعلمين على توليد أفكار لحل المشكلات.					
البُعد الثاني: دعم المبادرات والابتكار						
.7	يُشجّع مدير المدرسة المعلمين على طرح مبادرات تطويرية في العملية "التعليمية التعلمية".					
.8	يُظهر دعمًا فعليًا للمشروعات الإبداعية التي يقترحها المعلمون.					
.9	يُوفر بيئة مدرسية تسمح بتجريب المعلمين لاستراتيجيات جديدة في التعليم.					
.10	يُخصص موارد لتنفيذ مبادرات المعلمين المبتكرة.					
.11	يُكرم المعلمين أصحاب المبادرات المتميزة، مثل: عرضها كنماذج يحتذى بها.					
البُعد الثالث: المرونة القيادية						

#	نص العبارة	الواقع				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضةجداً
12.	يُظهر مدير المدرسة استعدادًا لتعديل قراراته استجابةً للمتغيرات المدرسية.					
13.	يتعامل بمرونة مع المواقف الطارئة داخل المدرسة.					
14.	يُغير في استراتيجياته وفقًا للظروف المحيطة.					
15.	يتقبل وجهات النظر المختلفة عند صنع القرار التربوي.					
16.	يُعيد النظر في الخطط المدرسية إذا أثبت الواقع ضرورة التغيير.					
البُعد الرَّابع: الاتصال والتواصل الفعال						
17.	يتواصل مدير المدرسة مع المعلمين بوضوح حول الأهداف المدرسية.					
18.	يستخدم أساليب تواصل تشجّع على طرح الأفكار الجديدة.					
19.	يُشجّع الحوار المفتوح مع المعلمين.					
20.	يُقدّر آراء المعلمين المختلفة.					
21.	يُحفّز المعلمين على تبادل الأفكار عبر وسائل تواصل متنوعة.					
22.	يُظهر مهارات إنصات فاعلة تعزز من بيئة العمل الإبداعية.					
البُعد الخامس: التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار						
23.	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في مناقشة القرارات المهمة المتعلقة بالمدرسة.					
24.	يمنح المعلمين حرية في ممارسة مهماتهم المهنية.					
25.	يُظهر ثقته بمقدرات المعلمين عند تفويض المهمات لهم.					
26.	يشكل لجان عمل تُسهم في صنع قرارات جماعية.					

#	نص العبارة	الواقع				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضةجداً
27.	يُقدّر اقتراحات المعلمين عند تطوير الخطط المدرسية.					
البُعد السادس: الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية						
28.	يعرض مدير المدرسة رؤية واضحة لتطوير المدرسة على المدى البعيد.					
29.	يربط بين الخطط الحالية والتغيرات المستقبلية في التعليم.					
30.	يُشجع المعلمين على تبني أهداف مهنية طموحة.					
31.	يضع أهدافًا استراتيجية تُواكب التحولات التربوية الحديثة.					
32.	يواجه التحديات التعليمية التي يتنبأ بها بأساليب مبتكرة.					
33.	يضع حولاً استباقية للأزمات المحتملة.					
34.	يظهر تفهماً حقيقياً للمشكلات التربوية في وقت مبكر.					

الجزء الثالث: محور الحد من الاحتراق الوظيفي لدى المُعلِّمين:

يرجى قراءة كل عبارة بدقة، ووضع إشارة (٧) في المكان الذي يتفق وحالته.

#	نص العبارة	الواقع				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضةجداً
البُعد الأول: تقليل الإرهاق العاطفي						
1.	يوفر مدير المدرسة دعما نفسيا لي عند مواجهة ضغوطًا مهنية.					
2.	يهتم بتوفير الدعم عند حدوث التشاؤم لديّ.					
3.	يحرص على تحقيق التوازن بين عملي وحياتي الشخصية.					
4.	يحرص على توفير بيئة مدرسية، تقلّل من مشاعر التوتر لديّ.					

#	نص العبارة	الواقع				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضةجداً
.5	يُظهر تفهّمه لمشاعر الإرهاق التي قد تنتابني.					
البُعد الثاني: تعزيز الإنجاز الشخصي						
.6	يُقدر مدير المدرسة إنجازاتي في عملي كمعلم، حتى لو كانت إنجازات صغيرة.					
.7	يُقدر النجاحات التي أحققها في العمل بشكل ملحوظ (سواء بالثناء اللفظي أم غيره).					
.8	يحرص على أن يُحدث عملي فرقاً إيجابياً في حياة الطلبة.					
.9	يُوفر لي الفرص لتطوير مهاراتي المهنية.					
.10	يُوفر لي الدعم عندما أواجه تحدٍ في عملي.					
البُعد الثالث: تحسين العلاقات المهنية:						
.11	يحرص مدير المدرسة على أن تكون بيئة العمل في مدرستنا محفزة للعمل بما يساعدني على التكيف النفسي.					
.12	يتعامل مع الخلافات بطريقة ملائمة (مهنية وعادلة).					
.13	يحرص على بناء علاقات إيجابية بين المعلمين.					
.14	يعزز العمل المشترك بين المعلمين، وذلك بفضل الأجواء التي يوفرها مدير المدرسة.					
.15	يحرص على تعزيز الروابط المهنية التي تقلل من شعوري بالعزلة في العمل.					
.16	يعزز ثقتي بنفسي					
البُعد الرَّابع: تقليل الشعور بالتبلد أو اللاشخصانية						
.17	يحرص مدير المدرسة على معاملتي كفرد ذي قيمة في هذه المدرسة.					
.18	يحترم الفروق الفردية بين المعلمين، بما يشعرني بالتقدير.					
.19	يُشجع على التعبير عن الآراء بحرية، حتى لو اختلفت مع وجهة نظره.					

#	نص العبارة	الواقع				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضةجداً
20.	يحرص على توفير الفرص لإظهار إبداعاتي الشخصية في العمل.					
21.	يُقدر اسهاماتي الخاصة التي أقدمها للمدرسة.					
البُعد الخامس: الدعم المهني والتدريب المستمر:						
22.	يحرص مدير المدرسة على توفير فرص للتطوير المهني المستمر لديّ (مثل ورش العمل والدورات التدريبية).					
23.	يدعم المبادرات التدريبية، التي تسهم في الدعم المهني لديّ.					
24.	يحرص على مراعاة احتياجاتي التدريبية عند التخطيط لبرامج التطوير المهني في المدرسة.					
25.	يوفر التدريب الذي يساعدني على تحسين أدائي.					
26.	يهتم بمشاركتي في تطوير العمل المدرسي					

مع خالص شكري واحترامي،،،

مُلحق رقم (5): المقابلة بصورتها النِّهائيَّة

الجامعـــة العربيـــة الأمريكيـــة
كلية الدراسات العليا

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

أداة المقابلة

حضرة مدير المدرسة ..... المحترم:
تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **مُمارسة مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة وعلاقتها بالحدِّ من الاحتراق الوظيفي لدى المُعلِّمين من وجهة نظر المُعلِّمين والمُديرين: تصوّر مُقترح**"، وهي استكمالٌ لمتطلّبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية؛ وتضع الباحثة بين يديك أسئلة المقابلة المتصلة بموضوع الدراسة، للإجابة عنها بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعية، حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم،
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: نسرين أبو هلال

القيادة الإبداعيّة

تعرّف القيادة الإبداعيَّة بأنها "القدرة على تحفيز الابتكار داخل المؤسسة التعليمية، وتشجيع المُعلّمين على التفكير النقدي والتجديد التربوي، وإيجاد حلول إبداعيَّة للمشكلات التي تواجه العملية التعليمية. وتُعتبر من أهم خصائص القادة الذين يسعون إلى تطوير بيئة تعليمية متطورة وداعمة للإبداع " (Slabsinskien, 2021, 86).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة، بأنها الممارسات الابداعية لمديري المدارس العربيَّة في لواء حيفا وفي ضوء تبنّيهم لأساليب القيادة الإبداعية، وتحفيزهم للمُعلّمين على الإبداع، ومستوى دعمهم للأفكار الجديدة في بيئة العمل المدرسية. وتُقاس من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على الأداة المُعدة لهذا الغرض.

الاحتراق الوظيفي

يُعرَّف الاحتراق الوظيفي بأنه "متلازمة ناتجة عن الإجهاد المهني المزمن، والتي تتسم بثلاثة أبعاد رئيسة: الإجهاد العاطفي (Emotional Exhaustion) الشعور بالتعب النفسي والجسدي نتيجة ضغوط العمل المستمرة. والتبلد المهني (Depersonalization) تطور مشاعر اللامبالاة أو السلبية تجاه الطلاب والزملاء، وانخفاض الإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment) مثل، الشعور بعدم الكفاءة وانخفاض الرضا الوظيفي" (Maslach & Leiter, 2022).

ويعرف إجرائياً بأنه حالة من الاجهاد التي تصيب المعلمين، وتؤثر على نفسيته، وبالتالي فقدان الرغبة في العمل، والارهاق الجسدي والعقلي، وانخفاض في الانتاجية، ويعبّر عنه من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

<u>أسئلة المقابلة:</u>

السؤال الأول: برأيك، ما هي واقع مُمارسات مُديري مدارس لواء حيفا التي تشير إلى تطبيقهم للقيادة الإبداعيَّة من حيث:

-التحفيز على التفكير الإبداعي.

-دعم المبادرات والابتكار.

-المرونة القيادية.

-الاتصال والتواصل الفعال.

-التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار.

-الحساسية للمشكلات والرؤية المستقبلية).

السؤال الثاني: بحسب خبرتك، كيف يمكن تفعيل مُمارسات مُديري مدارس لواء حيفا للقيادة الإبداعيَّة في المدارس؟

السؤال الثالث: من وجهة نظرك، ما أبرز الممارسات القيادية الإبداعية التي ترى أنها تسهم فعلاً في تقليل الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدارس لواء حيفا من حيث:

-تقليل الإرهاق العاطفي.

-تعزيز الإنجاز الشخصي.

-تحسين العلاقات المهنية.

-تقليل الشعور بالتبلد.

-الدعم المهني والتدريب المستمر.

السؤال الرابع: من وجهة نظرك، ما أهم التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا أثناء ممارستهم للقيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين؟

السؤال الخامس: بحسب خبرتك، ما الحلول المقترحة للتغلب على التحديات التي تواجه مديري مدارس لواء حيفا أثناء ممارستهم للقيادة الإبداعية للحد من الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين؟

شكراً جزيلاً لكم،،،

The Practice of Creative Leadership by Haifa District School Principals and its Relationship to Reducing Teachers' Job Burnout from the Perspective of Teachers and Principals: A Proposed Vision

Nesreen Kamal Yousef Abu Hilal

Dissertation Committee:
Prof. Majdi Ali Zamel
Prof. Kamal Khalil Makhamrah
Dr. Mohammad Omran Salha

Abstract

The current study aimed to identify the reality of creative leadership practices among school principals in Haifa District and their relationship with reducing teachers' job burnout, leading to a proposed framework to enhance this leadership role. The study adopted a mixed-method approach (quantitative and qualitative). The study population consisted of all Arab school principals and teachers in Haifa District during the academic year 2024/2025, totaling 10,667 teachers and 834 principals. The questionnaire was administered to a stratified random sample of 400 teachers, while interviews were conducted with 35 principals selected through purposive sampling.

The study results revealed that the overall mean of creative leadership practice was high (M = 4.05). The dimension of "Problem Sensitivity and Future Vision" ranked first (M = 4.17), while "Leadership Flexibility" ranked last (M = 4.03). The results showed statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in teachers' perceptions of the overall degree of creative leadership practice attributed to gender, in favor of males, and years of service, in favor of those with 10 years or more. No statistically significant differences were found according to academic qualification, specialization, or the interaction among study variables.

The findings also indicated that principals' contribution to reducing job burnout was moderate, with a mean of 3.64. The dimension of "Reducing Depersonalization" achieved the highest mean (M = 3.80, high level), whereas "Reducing Emotional Exhaustion" obtained the lowest mean (M = 3.35, moderate level). Statistically significant differences were found in teachers' estimates of job burnout reduction according to gender, in favor of males, and years of service, in favor of those with 10 years or more. No significant differences were found according to academic qualification, specialization, or variable interaction.

The results revealed a strong and statistically significant positive correlation (r = 0.53) between creative leadership and reduction of job burnout, confirming that creative leadership practices effectively contribute to alleviating teachers' burnout. The interview results indicated that school principals in Haifa District practiced creative leadership in its various dimensions, and that its activation requires a practical approach integrating individual empowerment, institutional support, and a proactive vision. The study recommended that the Ministry of Education adopt the proposed framework to promote creative leadership as an entry point to reducing teachers' job burnout in Haifa District schools.

Keywords: Creative Leadership, Job Burnout Reduction, Teachers, Haifa District, Proposed Framework.