جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الاحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على مستوى بعض المدارس الابتدائية لولاية البليدة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالب
عباد بشير

تحت إشراف
أ. د رحماوي سعاد

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
صرداوي نزيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	رئيســـا
رحماوي سعاد	أستاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مقـــررا
ميزاب ناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	عضـــوا
سعودي ملحة	أستاذة محاضرة أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو	عضـــوا
جوابي لخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة لونيسي علي البليدة2	عضـــوا
شتوي يوسف	أستاذ محاضر أ	جامعة لونيسي علي البليدة2	عضـــوا

السنة الجامعية: 2023-2024

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الاحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على مستوى بعض المدارس الابتدائية لولاية البليدة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالب
عباد بشير

تحت إشراف
أ. د رحماوي سعاد

السنّة الجامعية
2024-2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الشكر لله والحمد لله الذي وهبني القوة والإرادة لإتمام رحلة دراستي العليا، وأرفع أسمى آيات الشكر والامتنان لله تعالى، الذي قال في كتابه الكريم: "وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ" (التوبة: (105)

أشكر من القلب الأستاذة المشرفة رحماوي سعاد على الإرشاد والدعم الذي قدمته لي خلال رحلتي البحثية، وأدعو الله أن يبارك في علمها ويجزيها عنا خير الجزاء، وهنا أستلهم حكمة الله الكامنة في قوله:

"إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقُوا وَّالَّذِينَ هُم مُّحْسِنُونَ" (النحل: (128)

كما أتقدم بالشكر الجزيل لمديرة التربية لولاية البليدة التي قدمت لنا كل التسهيلات لإجراء هذه الدراسة رغم الظروف الصحية التي كانت تمر بها البلاد

كما أتقدم بالشكر والعرفان لكل المعارف والأصدقاء في قطاع التعليم الذين قدموا لنا الدعم اللامحدود لإكمال هذه الدراسة، وأتذكر قوله تعالى: "وَقُل رَّبِّ أَدْخِلْنِي مُدْخَلَ صِدْقٍ وَأَخْرِجْنِي مُخْرَجَ صِدْقٍ وَاجْعَل لِّي مِن لَّدُنكَ سُلْطَانًا نَّصِيرًا" (الإسراء: 80)

كما لا يفوتني بأن أوجه تحية الشكر واحترام إلى الأساتذة الأفاضل، أعضاء لجنة المناقشة الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل وبذلوا جهودا لقراءته

في الأخير أتقدم بالشكر والعرفان لكل الأعضاء والقائمين على مخبر مجتمع-تربية-عمل نظيرا التسهيلات التي قدموها وعلى رأسهم رئيسة المخبر البروفيسور معروف لويزة

وختامًا أدعو الله أن يجعل هذا العمل ذخرًا لخدمة العلم والمجتمع

إهداء

إلى: أبي رحمة الله عليه الذي وافته المنية قبل الانتهاء من هذا العمل،
كان سندا لي في حياتي ودراستي وله الفضل بعد الله فيما أن عليه اليوم.

إلى قرة عيني أمي أطال الله في عمرها ورزقها الصحة والعافية،
إلى زوجتي وفلذات كبدي أمير ولينة، وإلى إخوتي وأبنائهم،

إلى أصدقائي الذين أسهموا في هذا العمل وأعطوني دعما نفسيا وعلميا

إلى كل الساهرين على قطاع التربية والتعليم في الجزائر، من مدراء ومفتشين
وبالخصوص أساتذة التعليم الابتدائي الذين يسهرون على إعداد جيل الغد.

ملخص الدراسة

تأتي هذه الدراسة استجابة للحاجة المتزايدة إلى الفهم العميق للتحديات النفسية التي يواجها أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر وتأثيرها على أدائهم وصحتهم النفسية، وهذا من خلال تسليط الضوء على الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي والذي يعتبر من المشكلات النفسية التي تنتشر بكثرة في مجال التعليم وعلاقته بكل من الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية للمعلم اللذان يعتبران من السمات الإيجابية القادرة على تعزيز المقاومة النفسية والتكيف مع التحديات المهنية.

فموضوع هذه الدراسة جاء للكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والصلابة النفسية، والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وعينة عرضية مقدرة بـ (1082) أستاذ وأستاذة تابعين للمدارس الابتدائية لولاية البليدة، طبق عليهم مقياس الاحتراق النفسي للمعلم لـ Maslach وزملائها طبعة (1996)، المترجم والمكيف إلى البيئة الجزائرية من طرف الباحثة وردة العزيز (2016)، ومقياس الصلابة النفسية لعماد مخيمر (2002)، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم لـ Tschannen- Moran و Woolfolk Hoy (2001)، والمترجم إلى العربية من طرف الباحثة هدى الخلايلة (2011).

وقد دلت نتائج الدراسة على وجود مستوى متباين بين أبعاد الاحتراق النفسي، حيث جاء بعد الإنهاك الانفعالي مرتفع، وجاء كل من بعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي منخفض، مع تسجيل مستويات مرتفعة في الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية. كما بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) مع كل من الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، الصلابة النفسية، الكفاءة الذاتية، أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract:

This study addresses the increasing need to deeply understand the psychological challenges encountered by primary school teachers in Algeria and their effects on performance and mental health. It concentrates on burnout among these teachers, a prevalent psychological issue in the education sector, and explores its relationship with psychological hardness and self-efficacy. These positive traits are believed to enhance psychological resilience and help teachers adapt to professional challenges.

Therefore, our study aims to uncover the nature of the relationship between burnout, psychological hardness, and self-efficacy among primary school teachers. We utilized an accidental sample of (1,082) teachers from primary schools in the wilaya of Blida. The Maslach Burnout Inventory (MBI) for teachers, by Maslach and her colleagues, (1996), translated and adapted to the Algerian context by researcher Warda Alaziz (2016), was administered. Additionally, we used the Psychological Hardiness Scale by Mkheimer (2002) and the Teacher Self-Efficacy Scale by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001), translated into Arabic by researcher Huda AlKhalaileh (2011). The study's results indicated varying levels of burnout dimensions: emotional exhaustion was high, while depersonalization and reduced personal accomplishment were low. Conversely, psychological hardness and self-efficacy were both at high levels. The results also showed a statistically significant inverse relationship between the dimensions of burnout (emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment) and both psychological hardness and self-efficacy among the study sample.

Keywords: Burnout; Psychological Hardiness; Self-Efficacy; Primary School Teachers.

فهـــــرس المحتويـــات

العنوان | الصفحة

شكر .....

اهداء .....

ملخص الدراسة .....

فهرس المحتويات .....

مقدمــة ..... أ

الفصـــل الـأول: الإطار العـام للدراسة

1. إشكالية الدراسة 06

2. فرضيات الدراسة 18

3. أهمية الدراسة 20

4. أهداف الدراسة 21

5. تحديد وضبط المفاهيم 21

1.5. الإحتراق النفسي 21

2.5. الصلابة النفسية 23

3.5. الكفاءة الذاتية 23

الإطـار النظـري للدراســة

الفصـــل الثـاني: الاحتراق النفسي

تمهيد 28

1. ظهور وتطور مفهوم الإحتراق النفسي 29

2. بعض تعريفات الإحتراق النفسي 29

3. أبعاد الإحتراق النفسي 34

4. الأعراض العامة للإحتراق النفسي 35

1.4. أعراض الإحتراق النفسي لدى المعلم 38

2.4. الأعراض المصاحبة لأبعاد الإحتراق النفسي 39

5. الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى 40
1.5. الإحتراق النفسي والضغط المهني 40
2.5. الإحتراق النفسي والاكتئاب 42
3.5. الإحتراق النفسي والتعب المزمن (التعب المستمر) 43
4.5. الإحتراق النفسي والتعب النفسي 43
6. مصادر الإحتراق النفسي 44
7. أسباب الإحتراق النفسي 45
1.7. العوامل التنظيمية المتعلقة بالبيئة المهنية 45
2.7. العامل الشخصي 47
8. أسباب الإحتراق النفسي لدى المعلمين 48
1.8. العوامل التنظيمية للمدرسة 48
2.8. العامل الشخصي 49
9. مراحل حدوث الإحتراق النفسي 50
10. الآثار الناتجة عن الإصابة بالإحتراق النفسي 54
11. النماذج المفسرة للإحتراق النفسي 56
1.11. نموذج عمليات الإحتراق النفسي لـ Cherniss (1980) 56
2.11. نموذج JDR لـ Bakker وآخرون (2001) 58
3.11. نموذج Schwab وآخرون (1986) للإحتراق النفسي لدى المعلمين 60
4.11. نموذج العلاقات البنائية (2003) 61
5.11. نموذج Maslach و Leiter (2003) للتطابق بين الشخص والمجالات الستة في بيئته الوظيفية 62
12. النظريات المفسرة للإحتراق النفسي 63
1.12. النظرية السلوكية 63
2.12. النظرية الوجودية 64
3.12. نظرية التعلم الاجتماعي 64
13. خصائص المعلمين المحترقين نفسيا 65
14. طرق الوقاية والتصدي للإحتراق النفسي 66
خلاصة الفصل 69

الفصـــل الثـــالث: الصلابة النفسية

تمهيد 72

1. مفهوم الصلابة النفسية 73

2. تعريف الصلابة النفسية 74

3. أهمية الصلابة النفسية 76

1.3. الأهمية في الجانب المهني 77

2.3. الأهمية في الجانب الاجتماعي 77

3.3. الأهمية في الجانب الصحي 78

4. أبعاد ومكونات الصلابة النفسية 79

5. الصلابة النفسية كمتغير واقي من الضغوط 82

6. بعض المفاهيم المشابهة للصلابة النفسية 85

1.6. الصلابة النفسية والمرونة النفسية 85

2.6. الصلابة النفسية ومصدر الضبط 86

3.6. الصلابة النفسية والشعور بالتماسك 86

4.6. الصلابة النفسية والمتانة النفسية 87

7. النماذج النظرية المفسرة للصلابة النفسية 88

1.7. النموذج النظري لـ Maddi وKobasa (1984) والذي دققه Maddi (1999) 88

2.7. نموذج الصلابة النفسية لـ Maddi (2002) 90

3.7. نموذج Funk (1992) المُعدِل لنظرية Kobasa 91

8. عوامل نشأة ونمو الصلابة النفسية 92

9. نموذج التدريب على الصلابة النفسية 94

10. خصائص الأفراد ذوو الصلابة النفسية 95

11. الفروق بين الجنسين في الصلابة النفسية 98

خلاصة الفصل 101

الفصـــل الرابـع: الكفاءة الذاتية

تمهيد 104

1. مفهوم الكفاءة الذاتية وفق النظرية المعرفية الاجتماعية 105

2. تعريف الكفاءة الذاتية 107

3. الكفاءة الذاتية للمعلم 108
1.3. مقاربة مؤسسة RAND (1966) 109
2.3. مقاربة Bandura (1986) 109
3.3. نموذج Tschannen وآخرون (1998) 111
4. مصادر الكفاءة الذاتية لدى المعلم 113
1.4. خبرات التمكن والإتقان 114
2.4. الخبرات الغير مباشرة أو النمذجة 114
3.4. الإقناع الفظي أو الاجتماعي 116
4.4. الحالة الفزيولوجية والإنفعالية 117
5. الفرق بين الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم المشابهة لها 118
1.5. الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات 118
2.5. الكفاءة الذاتية وتقدير الذات 119
3.5. الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي 119
4.5. الكفاءة الذاتية ووجهة الضبط 120
6. أبعاد الكفاءة الذاتية 121
1.6. مقدار وحجم الكفاءة 121
1.6. العمومية 122
1.6. القوة 122
7. مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم 123
8. العمليات الوسيطة المنشطة للكفاءة الذاتية 125
1.8. العمليات المعرفية 125
2.8. عمليات الدافعية 127
3.8. العمليات الوجدانية 128
4.8. عمليات الإنتقاء 128
9. العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية 129
10. خصائص المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية 131
11. دور الكفاءة الذاتية في الحد من الإحتراق النفسي لدى المعلم 135
خلاصة الفصل 138

الإطـــار التطبيقـــي للدراســـة

الفصـــل الخامـس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 142
1. منهج الدراسة 143
2. مجتمع الدراسة 143
3. الدراسة الاستطلاعية 144
1.3. عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها 145
2.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية 145
4. الدراسة الأساسية 146
1.4. خطوات اجراء الدراسة الميدانية 146
2.4. طريقة توزيع أدوات الدراسة واسترجاعها 146
3.4. عينة الدراسة الأساسية 146
4.4. خصائص عينة الدراسة الأساسية 147
5. أدوات الدراسة 150
1.5. وصف أدوات الدراسة 150
1.1.5. استمارة المعلومات العامة 150
2.1.5. مقياس الإحتراق النفسي 150
3.1.5. مقياس الصلابة النفسية 152
4.1.5. مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم 153
2.5. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة 155
6. الأساليب الاحصائية المستخدمة 168
7. حدود الدراسة 168
خلاصة الفصل 169

الفصـــل الســادس: عرض وتفسير ومناقشـة النتائج

تمهيد 172
1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة 173
1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 173

2.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 182
3.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 186
4.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 191
1.4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرابعة 192
2.4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرابعة 194
3.4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرابعة 196
5.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة 198
1.5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الخامسة 199
2.5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الخامسة 201
3.5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الخامسة 204
استنتاج عام 208
خاتمـــة 212
اقتراحات 213
قائمة المراجع 216
ملاحق 252

فهـــــرس الجداولـ

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق في الأعراض بين الإحتراق النفسي والاكتئاب	42
02	الرتب المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي حسب الجنس	144
03	الرتب المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي حسب المادة المدرسة	144
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	147
05	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن	147
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية	148
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مادة التدريس	149
08	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الأقدمية	149
09	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي للأستاذ	150
10	توزيع بنود مقياس الإحتراق النفسي على الأبعاد	151
11	تصنيف درجات مقياس الاحتراق النفسي على الأبعاد الثلاثة	151
12	توزيع درجات المقياس على مقياس الإحتراق النفسي	152
13	يوضح توزيع بنود مقياس الصلابة النفسية على الأبعاد	152
14	يوضح توزيع درجات مقياس الصلابة النفسية	153
15	يوضح تصنيف درجات مقياس الصلابة النفسية على الأبعاد الثلاثة	153
16	توزيع بنود مقياس الكفاءة الذاتية على الأبعاد	154
17	تصنيف درجات مقياس الكفاءة الذاتية على الأبعاد الثلاثة	154
18	توزيع درجات مقياس ليكرت الخماسي لمقياس الكفاءة الذاتية	155
19	قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس الإحتراق النفسي للمعلم	155
20	مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس الإحتراق النفسي مع درجته الكلية	156
21	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الإنهاك الانفعالي مع درجته الكلية	157
22	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد تبلد المشاعر مع درجته الكلية	157
23	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد نقص الشعور بالإنجاز مع درجته الكلية	158

24	مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الإحتراق النفسي مع درجته الكلية	158
25	قيمة معامل الثبات ألفا–كرونباخ لمقياس الصلابة النفسية	159
26	مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس الصلابة النفسية مع درجته الكلية	160
27	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الالتزام مع درجته الكلية	161
28	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التحكم مع درجته الكلية	162
29	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التحدي مع درجته الكلية	162
30	مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الصلابة النفسية مع درجته الكلية	163
31	قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية	164
32	مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم مع درجته الكلية	165
33	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التدريس مع درجته الكلية	165
34	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الصف مع درجته الكلية	166
35	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد إدماج التلاميذ مع درجته الكلية	167
36	مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية مع درجته الكلية	167
37	نتائج اختبار (كا^2) لأبعاد الإحتراق النفسي الثلاثة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة	173
38	نتائج اختبار (كا^2) للصلابة النفسية بأبعاده الثلاثة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة	183
39	نتائج اختبار (كا^2) للكفاءة الذاتية بأبعاده الثلاثة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة	187
40	نتائج معامل الارتباط Pearson بين أبعاد الإحتراق النفسي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة	191
41	نتائج معامل الارتباط Pearson بين أبعاد الإحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة	198

فهـــــرس الأشكالـ

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج Chirnes (1980) المعدل لتفسير الإحتراق النفسي	57
02	نموذج JDR لـ Bakker وآخرون (2001) لتفسير الإحتراق النفسي	59
03	نموذج Schwab وآخرون (1986) لتفسير الإحتراق النفسي	60
04	نموذج Plana وآخرون (2003) لتفسير عملية الإحتراق النفسي	61
05	نموذج التطابق لـ Maslach و Leiter (2003) المفسر للإحتراق النفسي	62
06	أهمية سمة الصلابة النفسية لدى الأفراد كعامل واق من الضغوط المهنية ...	84
07	النموذج النظري لـ Maddi و Kobasa (1984)	89
08	نموذج الصلابة النفسية لـ Maddi (2002)	90
09	نموذج Funk (1982) المعدل لنظرية Kobasa للتعامل مع الضغوط وكيفية مواجهتها	91
10	النموذج النظري للحتمية المتبادلة	105
11	يبين الفرق بين توقعات الكفاءة والنتائج	106
12	نموذج الطبيعة الدائرية للكفاءة الذاتية للمعلم	112
13	مصادر الكفاءة الذاتية لدى المعلم	113

. مقدمة

يعتبر التعليم في المرحلة الابتدائية من المهن النبيلة لما فيه من خدمات فاضلة تقدم للمجتمع، ويعود الفضل في هذه الخدمات إلى معلمي هذه المرحلة الذين يلعبون دورا حيويا في تشكيل مستقبل التلاميذ في مقتبل مراحل التعلم، حيث يقدم هؤلاء المعلمون مجموعة متنوعة من الخدمات الأساسية في العملية التعليمية التربوية التي تساعد التلاميذ على بناء أساس قوي للتعلم المستقبلي.

ويتميز عمل المعلم في المرحلة الابتدائية في نقل المعرفة والمهارات والأدوات اللازمة للنجاح في الحياة إلى تلاميذه، وتعليمهم بشكل إيجابي وفعال وهذا ما يستدعي منه بذل جهد نفسي وبدني كبيرين، ونجد عدد من المعلمين يحترمون وظيفتهم ويؤدونها بشكل جيد ويتعاملون بأريحية مع المتطلبات اليومية المرتبطة بمهنتهم وفي المقابل نجد البعض الآخر يعتبرها مهنة كثيرة الضغوط ومليئة بالأعباء اليومية، وهذا يجعلهم عرضة لاستنزاف طاقتهم والوقوع في الاحتراق النفسي الذي يتجلى في الشعور بالإنهاك الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص في الشعور بالإنجاز الشخصي.

ويشكل الاحتراق النفسي ظاهرة اجتماعية متزايدة الانتشار في مجتمعاتنا الحديثة، وقد أصبح تحديا كبيرًا يواجه الأفراد في مختلف المجالات المهنية خصوصا تلك التي تقدم خدمات إنسانية يكون التعامل فيها مع متلقي الخدمة بشكل مباشر مثل التعليم بمختلف أطواره، حيث نجد الباحثون يتساءلون عن الآثار النفسية لهذه الظاهرة والمخاطر التي تشكلها على المنظومة التربوية بصفة عامة وعلى المعلمين بصفة خاصة، كما أن فهم تأثير الاحتراق النفسي على أساتذة التعليم الابتدائي يمكن أن يساهم في تطوير استراتيجيات التدريس والدعم النفسي لتعزيز صحة العاملين في هذا المجال وتعزيز جودة التعليم.

ورغم أن المعلمون في هذه المرحلة التعليمية يواجهون تحديات كثيرة ومتعددة، ويتعرضون لمستويات عالية من الضغط النفسي والمهني الذي يمكن أن يؤدي استمرارهما لفترة طويلة إلى الاحتراق النفسي، الذي يجعلهم غير قادرين على التعامل بشكل فعال مع التحديات التي يوجهونها في الفصل الدراسي، وهو ما يؤثر على قدرتهم على التفكير الواعي والتخطيط والتنظيم والتواصل الفعال مع الطلاب والزملاء، إلا أنه نجد البعض منهم يتميز بالقدرة على مقاومة التحديات الصعبة والبقاء تحت الضغط دون التأثر وهذا لاكتسابه شخصية صلبة نفسيا تحميه أثناء مواجهة الأحداث الضاغطة التي تقتضيها هذه المهنة، فالصلابة النفسية تساعد المعلمين على تطوير استراتيجيات تكيفية إيجابية، مثل إعادة التقييم الإيجابي للمواقف الصعبة، والبحث عن الدعم الاجتماعي، والمحافظة على نمط حياة صحي وهذا من خلال اعتبار الضغوط والتحديات فرصًا للنمو والتطور بدلاً من كونها تهديدات،

وكذلك نجد أن تمتع المعلم بكفاءة ذاتية يجعله أكثر ثقة على تحقيق الأهداف المطلوبة منه في العملية التعليمية وكذلك الشعور بالتأثير الإيجابي على سلوك التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، وهذا ما يجعله في منأى من التعرض السلبي للضغوط المهنية المؤدية للاحتراق النفسي، وفيما يتعلق بعلاقة الاحتراق النفسي بالصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فإن الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية يعتبران من السمات الإيجابية في شخصية المعلم، والتي تسهم في بقائه بعيدا عن الاضطراب النفسي هي القدرة على التعامل مع الضغوط النفسية والتحديات بشكل صحي ومثالي، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذه المتغيرات الثلاثة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وهذا من خلال البحث في طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي والصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

وعليه قسمت هذه الدراسة إلى قسمين الأول يحتوي على الفصول النظرية والثاني على الفصول التطبيقية، إذ يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول، الفصل الأول يمثل الإطار العام للدراسة والذي من خلاله تم بلورة إشكالية الدراسة وفرضياتها، كما أبرزنا أهمية وأهداف البحث من خلال هذا الفصل، وقدمنا التعاريف الخاصة بمفاهيم البحث من خلال تحديد مفاهيم الدراسة.

في حين خصص الفصل الثاني لعرض الأدب النظري الخاص بمتغير الاحتراق النفسي، حيث تم التطرق إلى تطور مفهوم الاحتراق النفسي وأوردنا أهم التعريفات التي الخاصة به، كما تناولنا أبعاده الثلاثة مبرزين أهميتها والأعراض العامة للاحتراق النفسي مع إبراز أهم الأعراض الخاصة بالمعلمين وما يصاحبها من مظاهر وفقا لأبعاده الثلاثة، ثم التطرق إلى علاقة الاحتراق النفسي ببعض المفاهيم المشابهة، ومصادره والأسباب ومراحل حدوثه والأثار المترتبة عليه، كما تم الإشارة إلى أهم النماذج والنظريات المفسرة لآليات حدوثه، وإلقاء الضوء على خصائص المعلمين المحترقين نفسيا، وفي آخر الفصل تمت الإشارة إلى طرق الوقاية والتصدي للاحتراق النفسي.

كما تناولنا في الفصل الثالث متغير الصلابة النفسية مبينين المفاهيم والتعاريف التي قدمها الباحثين لهذا المصطلح وأبعاده وكذا إبراز دور الصلابة النفسية في الوقاية من الضغوط، والتطرق إلى المفاهيم المشابهة لهذا المفهوم، ثم قدمنا أهم النماذج النظرية التي فسرت هذا المتغير، كما أشرنا إلى عوامل نمو الخاصة به، وكان لابد من التطرق إلى الخصائص التي تظهر على المعلمين ذوو الصلابة النفسية وكذلك الفروق التي تظهر بين الجنسين.

وجاء الفصل الرابع الخاص بمتغير الكفاءة الذاتية مكملا للفصول النظرية حيث تم فيه عرض مفهوم وتعريف الكفاءة الذاتية بصفة عامة وبصفة خاصة لدى المعلم، والنماذج المفسرة للكفاءة الذاتية،

كما تم تناول مصادر الكفاءة الذاتية وكذلك التطرق للفرق بين الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم المشابهة، وقد عرضنا فيه أبعاد الكفاءة الذاتية بصفة عامة وأبعادها بصفة خاصة لدى المعلم، ثم تسليط الضوء على العمليات المنشطة للكفاءة الذاتية، كما تم إظهار خصائص المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية، وإبراز دور الكفاءة الذاتية في الحد من الاحتراق النفسي لدى المعلم، فيما جاء في ختام الفصل عرض العوامل التي تؤثر على الكفاءة الذاتية.

أما الجانب التطبيقي لهذه الدراسة فقد شمل فصلين إثنين، هما الفصل الخامس الذي خصص لإجراءات الدراسة الميدانية، حيث تم عرض فيه المنهج المتبع في هذا البحث وحدود الدراسة، مع التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، وكذا طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية وذكر خصائصها، مع عرض أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية لها، وخطوات إجراء الدراسة الميدانية، لنختم الفصل بالأساليب الإحصائية المستعملة.

أما الفصل السادس فقد تم من خلاله عرض نتائج الدراسة المتوصل إليها ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها استنادا على الدراسات السابقة، ليتم ختم الفصل في الأخير باستنتاج عام لهذه الدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الـــأول

الإطـار العـــام للدراســة

1. إشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. أهمية الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. تحديد وضبط المفاهيم

1.5. الاحتراق النفسي

2.5. الصلابة النفسية

3.5. الكفاءة الذاتية

1. إشكالية الدراسة

يعتبر المعلم ذو أهمية قصوى في النظام التعليمي لجميع الدول، ويعتمد التقدم والإزدهار والرقي للأمة بشكل أساسي على جودة معلميها من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، حيث يُنظر إلى المعلم في المرحلة الإبتدائية على أنه الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التربوية بالنظر إلى دوره الفعال والمحوري داخل المدرسة، فهو المعلم والمربي الذي يسهر على تشكيل شخصيات التلاميذ في مرحلة حياتهم المبكرة، من خلال توجيههم وتحفيزهم على اكتساب المعرفة والعلم والقيم الأخلاقية، كما يسهم في بناء أسس تعلمهم وتطوير مهاراتهم الفكرية والإجتماعية.

وحسب دراسة إحصائية لمعهد اليونيسكو للإحصاء (2016) فهناك حوالي 84.23 مليون معلم في العالم عبر كل المستويات التعليمية، حيث نجد في الطور ما قبل التمدرس (الروضة) 9.36 مليون، وفي طور التعليم الإبتدائي 30.27 مليون، أما في التعليم المتوسط 32.12 مليون، إضافة إلى 12.49 مليون في الثانوي، وبحلول عام (2030) سيزيد عدد المعلمين بـ 68.08 مليون معلم إضافي وهذا للحاجة إليهم مستقبلا نظرا لما هو يحدث من تطورات في مجال التعليم (as cited in Kim, Jörg, & Klassen, 2019).

ومما تجدر الإشارة إليه ونحن نتكلم على دور معلم المدرسة الابتدائية في العملية التعليمية الذي لا تختلف فيه الآراء، فإن مهنة التعليم في الابتدائي تعد من أكثر المهن عرضة أصحابها للضغوط النفسية، وهذا لما تتطلبه من جهد نفسي وبدني كبير يتناسب مع تحديات العمل، حيث يواجه المعلمون في حياتهم اليومية العديد من الضغوط السلبية التي تؤدي بهم الى سوء التوافق النفسي والمهني والاجتماعي وهو ما يؤثر على صحتهم النفسية ويجعلهم يفكرون في الانسحاب من عملهم. وقد كشفت الدراسات الإحصائية في هذا المجال حسب ما أشار إليه (دبابي، 2012) أن حوالي (67%) من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية أوضحوا أن ممارسة مهنة التعليم هو المصدر الأساسي للضغوط التي يواجهونها في حياتهم اليومية، وأن (40%) إلى (50%) من المعلمين الجدد يتجهون إلى ترك مهنة التعليم في سنواتهم الأولى نتيجة الضغط الذي تفرضه طبيعة هذا العمل. كما أشارت تقارير الصحة والسلامة بالمملكة المتحدة حسب (McNamara & al, 2000) أن مهنة التعليم تعد في المرتبة الأولى للمهن الأكثر إجهادا مقارنة بالمهن الأخرى، حيث بلغت نسبة المعاناة من الإجهاد لدى المعلمين (41%)، كما بلغت لدى مهنة التمريض (31%) وبلغت نسبة (29%) في الوظائف

ذات الطابع الإداري، و(27%) في وظائف الدعم (as cited in Jepson & Forrest, 2006, p. 184).

ويرى محافظة (2001) أن مهنة التعليم من أكثر المهن إثقالا بالضغوط، فالمعلمون هم من أكثر المهنيين عرضة لها، بحسب الكم والكيف الملقى على عاتقهم لإنجاح العملية التعليمية. (نقلا عن لملوم، 2018، ص. 157). أما في الجزائر فإن المعلم في مرحلة التعليم الإبتدائي لديه مهام كثيرة، كما يتحمل مسؤوليات كبيرة في التنظيم والتخطيط للعملية التعليمية، وهذا ما تنص عليه كل من المادة 34 و35 حول تحديد المهام المكلف بها أساتذة التعليم الابتدائي من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 12 أكتوبر (2008) المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 12-240 المؤرخ في 29 ماي (2012) والمتضمن للقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، والذي تظهر فيه كثرة المهام التي تقع على عاتق أساتذة التعليم الإبتدائي والحجم الساعي المنهك، وفي الوقت نفسه تفرض البيئة التعليمية الحديثة مطالب جديدة على المعلم منها مواكبة التطور الحاصل في مجال وسائل تكنولوجيا الإعلام والإتصال الحديثة لغرض إستخدامها في التدريس، وكذلك مطالب في صفاته وموارده الشخصية لأجل التعامل مع المشكلات التي تواجهه في البيئة المدرسية، والمتمثلة في ازدياد الحجم الساعي والعبء التدريسي واكتظاظ الأقسام وانخفاض العائد المادي، وقلة الحوافز المعنوية وكذلك النظرة المتدنية للمعلم من طرف أفراد المجتمع مما يخلق له حالة من الإجهاد البدني والإنفعالي والعقلي، ويقلل من الشعور في كفاءته المهنية، وهذا ما يجعله عرضة للوقوع في الإحتراق النفسي، الذي أصبح ظاهرة متزايدة في الوسط المدرسي. وفي هذا السياق يرى عسكر (1986) أن الضغوط المهنية تؤدي إلى سلب المعلم هويته المهنية وضعف الدافعية والأداء والإنهاك السريع ومن ثم الاحتراق النفسي (نقلا عن التكريتي والجباري، 2014، ص. 12).

فلطالما تم التعرف على الإحتراق النفسي كمشكلة متعلقة بالضغط المهني الذي يعاني منه الأفراد الذين يعملون في مهن يكون فيها الإحتكاك مع الأشخاص مباشرة، حيث تكون العلاقة بين مقدمي الخدمة والمستفيد منها أساسية في الوظيفة، وهذا ما ينطبق على أساتذة التعليم الإبتدائي وطبيعة العمل الذي يقومون به. إذ يرى (Maslach, Leiter, & Schaufeli, 2009) الإحتراق النفسي على أنه " *تجربة نفسية داخلية تحدث على المستوى الفردي، تنطوي على المشاعر السلبية*

والمواقف والدوافع والتوقعات السيئة إتجاه العمل، وأنها تجربة سلبية للفرد من حيث أنها تتعلق بالمشاكل والضيق وعدم الراحة والخلل الوظيفي والعواقب السلبية" (p. 89).

وتشير (Maslach & Jackson, 1981) اللاتي كانتا من الأوائل ممن تناولوا مفهوم الإحتراق النفسي على أنه ينقسم إلى ثلاث أبعاد رئيسة تحتوي على مجموعة من الأعراض السلبية والمتمثلة في " إحساس الفرد بالإنهاك الإنفعالي الذي يظهر في فقدان الطاقة في العمل والأداء مع الإحساس بزيادة متطلبات العمل، وينتقل إلى تبلد المشاعر والذي ينعكس في الصعوبة التعامل مع الأشخاص الآخرين والقيام بالأنشطة في العمل، وهو شعور الفرد بأنه سلبي وصارم وإحساسه باختلال الحالة المزاجية، وينتهي بانخفاض الشعور في الإنجاز الشخصي، أين يعتبر نقص الإنجاز الشخصي إحساس الفرد بتدني نجاحه واعتقاده بأن مجهوداته تذهب سدى، ويتجسد هذا في جوهر التقييم الذاتي السلبي الذي يقوم به الأشخاص فيما يتعلق بقيمة عملهم وجودة مساهمتهم " (Maslach & Leiter, 2016, p. 91).

ولهذا يرى الرافعي ومحمد فرحان القضاة (2010) أن الاحتراق النفسي ظاهرة نفسية تصيب أساتذة التعليم الإبتدائي بالإنهاك، والتعب، وقلة الحماس وإنخفاض في الدافعية، ومقاومة التغيير، ناتجة عن أعباء إضافية داخلية وخارجية، يشعر معها الأستاذ بعدم القدرة على تحملها، وهو ما ينعكس سلبا على أدائه التعليمي، وعجز عن تقديم المساعدة لتلامذته كما كانوا يرغبون، والقيام بالمهام المسندة اليه بتفان واتقان" (الرافعي والقضاة، 2010، ص. 307).

وعليه يتضح أن المتطلبات المهنية المتزايدة على عاتق المعلمين في عصرنا الحديث جعلتهم ضحية للضغوط المحيطة بهم في مهنتهم وهو ما جعلهم عرضة لخطر الوقوع في الإحتراق النفسي، وهو ما قد يكون له الأثر السلبي على حياتهم النفسية والإجتماعية والمهنية. وهذا ما تأكده دراسة حديثة أجرتها جمعية التربية الوطنية الأمريكية لتقييم مدى إنتشار الإحتراق النفسي بين المعلمين جاءت نتائجها لتشير إلى " أن ثلث المعلمين ظهرت عليهم أعراض الاحتراق النفسي فحوالي (20% إلى 60%) منهم كانوا مصابين بالاحتراق النفسي، فيما أشارت البحوث والدراسات الأوروبية إلى أن (60% إلى 70%) من المعلمين هم تحت الاحتراق النفسي المتكرر، وما يقرب (30%) من المعلمين ظهرت عليهم علامات الإحتراق النفسي" (بوفرة، 2018، ص. 9).

وفي دراسة كل من (Fimian & Blanton, 1987)؛ (Wolpin & al, 1991)؛ (Sewell, & Abel 1999) تم فيها تحديد العديد من العوامل المتعلقة بالعمل والتي لها إرتباط بالإحتراق النفسي لدى المعلمين، بما في ذلك ضغط الوقت المفرط، والعلاقات السيئة مع الزملاء، والصفوف الكبيرة، ونقص الموارد، والخوف من العنف، والمشاكل السلوكية للتلاميذ، والغموض في الأدوار، وصراع الأدوار، ونقص فرص الترقية، ونقص الدعم من طرف المشرفين وأولياء التلاميذ، ونقص المشاركة في إتخاذ القرار (as cited in Azeem, 2010, p. 36).

وفي السياق الخاص بالإحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، كمشكلة تؤثر عليهم بدرجات متفاوتة أثناء أدائهم لواجبهم المهني، وكذلك على حياتهم النفسية والإجتماعية والأكاديمية، نجد بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع منها ما كانت في البيئة الجزائرية حيث نجد دراسة (بن سليم، قيرع، ويبرير، 2022) والتي هدفت للتعرف على ظاهرة الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي من خلال الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي وأسفرت نتائجها عن وجود مستوى مرتفع للإحتراق النفسي على بعدي الانهاك الانفعالي وتدني الشعور بالإنجاز ومستوى معتدل على بعد تبلد المشاعر.

بالإضافة إلى دراسة (قدي وبراي، 2022) والتي جاءت في فترة كورونا، ودراسة (العزيز، 2016) أين بينت نتائج الدراستين أن أساتذة التعليم الإبتدائي لديهم مستوى متوسط من الإحتراق النفسي، كما أن أبعاد الإحتراق النفسي للدراسيتين جاءت بمستويات متوسطة. وعلى إعتبار أن الإحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي أصبح مشكلة شائعة في العديد من بلدان العالم منها العربية والغربية وما لها من أثار سلبية، فقد تناول العديد من الباحثين الأجانب هذه المشكلة بغرض الكشف عن مستوياتها وحقيقتها وإيجاد الحلول التي تحد من إنتشارها وهو ما يقودنا إلى التطرق إلى بعض الدراسات التي تناولت الموضوع بجدية منها دراسة (الوابلي، 1995) والتي أجريت على أساتذة التعليم العام بمكة وأسفرت نتائج الدراسة على أن معلمي التعليم العام قد تعرضوا لظاهرة الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة على مستوى التكرار والشدة في بعدي الإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر نحو التلاميذ وبدرجة عالية في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي. كما نجد دراسة (الحربي، المطيري، والعجمي، 2015) التي جاءت للبحث عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مهنة التعليم بمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت ولما لذلك من علاقة مباشرة حول

انعكاسها على شخصية المعلمين وحمايتها من الأضرار التي قد تحدق بهم، جاءت نتائج الدراسة تشير إلى وجود احتراق نفسي بمستوى متوسط لمعلمي طلبة مدارس التربية الخاصة، أما على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي فقد بلغ بعدي الإنهاك الإنفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي مستويات متوسطة، أما فيما يخص بعد تبلد المشاعر فقد كان منخفضا. أما في البيئة الغربية ورغم إجتهاد بعض الدول المتطورة التي سعت إلى توفير إمكانيات العمل المناسبة للمعلم والسهر على راحته إلا أنه يبقى عرضة للإحتراق النفسي وهو ما جر العديد من الباحثين المهتمين بمجال التعليم إلى التطرق لدراسة الظاهرة من عدة زوايا حيث نجد دراسة (Friedman, 1991) والتي بحثت في دور ثقافة المدرسة في ارتفاع أو انخفاض ظاهرة الإحتراق النفسي لدي المدرسين، أين هدفت الدراسة للتعرف على الأسباب التي تؤدي إلى شعور المعلم بالاحتراق والإنهاك النفسي تجاه مهنة التدريس، وكشفت النتائج أن مستوى الإحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة كان مرتفع عند المعلمين دون المستوى الجامعي، ومتوسط عند الأساتذة ذوي المستوى الجامعي، كما بينت الدراسة وجود عوامل تتمثل في مؤهلات المعلم والعلاقة بينه وبين الإدارة المدرسية والنظام والنظافة في المدرسة تفرق بين مدارس الاحتراق النفسي المرتفع والمنخفض. فالإحتراق النفسي للمعلم يدفع للشعور بالإحباط مما يجعل المعلمين مهددين بترك وظيفتهم. وهو ما أشارت إليه دراسة (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006) والتي كان الهدف منها تحديد المصادر المسببة للضغط المهني والاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية اليونانية، وهذا بالتركيز بشكل خاص على اختلافات الجنس والعمر، أين أشارت نتائجها أن المعلمين الأصغر سنًا لديهم مستويات أعلى من الإحتراق النفسي، وتحديداً في بعد الإنهاك الإنفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي. وأن مصادر الضغط الأكثر تصنيفًا في تلك الدراسة ترجع إلى مشاكل في التفاعل مع الطلاب، قلة الاهتمام، التحصيل المنخفض والتعامل مع الطلاب ذوي السلوك الصعب، كما بينت النتائج أن المعلمات تعرضن لمستويات أعلى بشكل ملحوظ من الضغط المهني والإنهاك الإنفعالي، خاصة فيما يتعلق بالتفاعل مع التلاميذ والزملاء، وعبء العمل، وتقدم الطلاب.

وفي دراسة أخرى لـ (Galanakis & al., 2020) والتي هدفت للكشف عن مستويات الإحتراق النفسي لدى المعلمين اليونانيين في زمن الأزمة الاقتصادية، حول ما إذا كانت هذه الظاهرة تتأثر بمتغيرات (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخدمة)، أظهرت نتائج الدراسة مستويات

عالية من الإحتراق النفسي لدى المعلمين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (30–40) سنة، وأن المعلمين الذين تتراوح أقدمية العمل لديهم ما بين (6–10) سنوات هم أكثر عرضة للإحتراق النفسي، ولديهم مستوى أعلى في بعد تبلد المشاعر. كما أظهرت النتائج أنه على الرغم من أن الإحتراق النفسي ليس مرتبطا بالجنس، إلا أنه يتأثر بظروف العمل والمتغيرات الديموغرافية الأخرى مثل الحالة الاجتماعية.

هذا وقد أورد (Loriol, 2019) أن هناك دراسات تناولت مدى إنتشار الإحتراق النفسي بين المعلمين، منها دراسة استقصائية لـ (King & Peart, 1992) أظهرت فيها نتائج مسح شامل للمعلمين الكنديين أن أكثر من (10٪) منهم يعانون من الضغط المهني، ومستويات متفاوتة من أبعاد الإحتراق النفسي التي تؤثر سلبًا على عملهم، كما أشارت نتائج دراسة (Houlfort & Sauvé, 2010) أن الصحة العقلية لمعلمي كيبيك قد تدهورت على مر السنين، حيث أظهر النتائج أن ما يقرب من (60٪) من المعلمين الذين شملتهم الدراسة ظهرت عليهم أعراض الإحتراق النفسي مرة واحدة على الأقل في الشهر، بينما عانى (20٪) منهم ظهرت عليهم هذه الأعراض مرة واحدة على الأقل في الأسبوع (as cited in Loriol, 2019, pp. 179-180).

في دراسة (Schwab Iwanicki, 1982) والتي أجريت على (469) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا من محافظة ماساتشويتس ولاية بوسطن، وجد أن العمر عامل مؤثر في الشعور بالإحتراق النفسي والإنهاك الإنفعالي، حيث كان للمعلمين الأصغر سنًا مشاعر أكثر حدة من نظرائهم الأكبر سنًا. كما أظهرت نتائج دراسات كل من (Carlson, 1992)؛ (Punch &Tuettemann, 1992)؛ (Molloy & Pierce, 1990)؛ (Maulpin & Hipps, 1991) نتائج مماثلة، أين تم التوصل إلى أن المعلمين الأصغر سنا أكثر عرضة للإنهاك الإنفعالي المؤدي إلى الإحتراق النفسي (as cited in Morelock, 1994, pp. 30-31).

وبالتالي أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن الإحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي هو نتيجة للعمل تحت الضغط الذي تفرضه بيئة العمل، وهو أحد طرفي النقيض للصحة النفسية. إلا أننا يمكن أن نجد بعض المعلمين الأصحاء والمحفزين للعمل من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنتظرة منهم، كما نجدهم يحتفظون بصحتهم الجسمية والنفسية، ويتمتعون بمستوى عال من الاستقرار النفسي، وأن أدائهم التعليمي مقبول وهذا في ظل الضغوط التي تفرضها طبيعة العمل في التعليم الإبتدائي، مما أدى إلى ضرورة فحص مصادر المقاومة النفسية لديهم أي تلك العوامل والمتغيرات النفسية والبيئية

التي يمكن أن تخفف من الآثار السلبية للأحداث الضاغطة على سلامة الأداء النفسي للمعلم وتعكس قدرته على التكيف مع هذه الضغوط المهنية العالية. حيث أشارت دراسات إلى أن متغير الصلابة النفسية يعتبر من أهم متغيرات الوقاية أو المقاومة النفسية للآثار السلبية للضغوط المؤدية للإحتراق النفسي، وقد عرفت (Kobasa, 1979) في بداية أبحاثها الصلابة النفسية على "*أنها مجموعة من سمات الشخصية التي تعمل كمصدر واق في مواجهة أحداث الحياة المجهدة*" (Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982, p. 168).

كما حددت Kobasa وزملائها أبعاد الصلابة النفسية في ثلاث مكونات أساسية تشكل مخففات للضغط هي: الإلتزام والتحكم والتحدي، وتعمل هذه الأبعاد متحدة على تقليل تأثير أحداث الحياة الضاغطة، إذ يعتبر الالتزام استعدادًا للانخراط مع الناس والأشياء والسياقات بدلًا من الانعزال أو العزلة أو الاغتراب، أما التحكم فيتضمن النضال من أجل التأثير على النتائج التي تحدث من حولك، بدلاً من الغرق في السلبية والعجز، في حين أن التحدي يعني الرغبة في التعلم المستمر من تجارب الفرد، سواء كانت إيجابية أو سلبية، بدلاً من اللعب بأمان عن طريق تجنب الفشل (as cited in Maddi, 2002, p. 174).

وقد أوردت (Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982) في دراستها حول الصلابة النفسية والصحة من خلال إجرائها مجموعة من الإختبارات النفسية على مجموعة من المديرين الذكور أن الأفراد ذوو الصلابة النفسية العالية لهم القدرة على تحقيق ذواتهم وإمكاناتهم الكامنة بالرغم من تعرضهم للعديد من الضغوط المنهكة، وأن الصلابة النفسية تعتبر نمط من التعاقد النفسي، يلتزم به الفرد إتجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرون من حوله، وإعتقاد الفرد أنه بإمكانه التحكم فيما يلقاه من أحداث يومية، وفهم التغيرات التي تطرأ في حياته على أنها أمر ضروري للنمو وليست تهديدا أو حاجزا يعيقه عن تحقيق أهدافه. وعلى إعتبار أن الصلابة النفسية متغير من المتغيرات التي تحافظ على الصحة النفسية وتخفض من الإحتراق النفسي حسب العديد من الدراسات التي بينت وجود علاقة عكسية بين الإحتراق النفسي والصلابة النفسية التي تلعب دورا مهما في التعامل الجيد مع الضغوط المتعددة التي تقع على عاتق أساتذة التعليم في الإبتدائي، كما تجعلهم يدركون الأحداث المجهدة التي تواجههم في مهنتهم على أنها فرص للتطور تساعد في بناء شخصية معلم ناجح وهذا ما يساعدهم على رفع التحدي والإلتزام بالمهام الموكلة إليهم مما يزيد من شعورهم بالتحكم فيما يقع داخل المدرسة

وهذا ما يساعدهم في الأخير على تحقيق التكيف مع متطلبات المهنة وتجنب الوقوع في الإحتراق النفسي. فتقدير المعلم الجيد لصحته النفسية يرجع إلى حد كبير لشعوره بالقدرة على الإلتزام في العمل والإحساس المرتفع بأهمية وجدوى وقيمة الأنشطة التي يقوم بها مع تلاميذه، وإعتقاده بأنه له القدرة على التحكم في إتخاذ القرارات المناسبة أثناء الأزمات، وأنه قادر على رفع التحدي لإحداث التغيير ومسايرة الأحداث والتكيف معها، وهذا ما يجعله محبا لمهنة التعليم وراضيا عن بيئة العمل بكل ما تحويه من مكان العمل والنظم التي تحكمه والعلاقات مع الرؤساء والزملاء وغيرها من ظروف في محيط العمل.

وفي هذا الصدد بينت نتائج دراسة (Pierce & Molloy, 1990) والتي صممت للتحقيق في الأنماط النفسية وأنماط العمل للمعلمين الذين يعانون من مستويات عالية ومنخفضة من الإحتراق النفسي، أن المعلمون الذين سجلوا مستويات عالية من الإحتراق النفسي تميزون بمستويات أقل في الصلابة النفسية (Morelock, 1994, p. 18). وهذا ما أكدته النتائج الصادرة عن دراسة (Holl & al, 1987)؛ ودراسة (Molloy & Pierce, 1990) حيث توصلت نتائجهما إلى أن انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين مرتبط بإرتفاع صلابتهم النفسية (as cited in Thomson, & Wendt, 1995, p. 270).

والواضح أن البحث في علاقة الإحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي في غاية الأهمية وهذا ما تؤكده الدراسات والأبحاث الأجنبية حيث نجد دراسة (Chan, 2003, p. 381) والتي أشارت إلى أن هناك علاقة إرتباطية عكسية ودالة بين الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية، كما كشفت على دور الصلابة النفسية كمورد شخصي لدى المعلمين وعلاقتها بتخفيف بالإحتراق النفسي الناتج عن الضغط المهني بين المعلمين الصينيين في هونغ كونغ. وكذا دراسة (Morelock, 1994) التي جاءت للتعرف على نوع العلاقة الإرتباطية بين المتغيرات الصلابة النفسية والصحة والإحتراق النفسي بين المعلمين، أين أجريت الدراسة على عينة بلغت (804) أستاذ من الجنسين من بعض المدارس من الأطوار الثلاثة في مقاطعة سوليفان شمال شرق ولاية تينيسي بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي أشارت نتائجها لوجود علاقة إرتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين الصلابة النفسية والإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر. كما جاءت دراسة (Schoenig, 1986) والتي بحثت في العلاقة بين الإحتراق النفسي لدى المعلم والصلابة النفسية والعوامل الوظيفية

والشخصية، والتي أكدت على أن الصلابة النفسية مرتبطة عكسيا بكل من بعدي الإحتراق النفسي المتمثلة في الإنهاك الإنفعالي، وتبلد المشاعر وترتبط طرديا مع بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

وفي الدراسات العربية القليلة التي أشارت إلى علاقة أبعاد الإحتراق النفسي بالصلابة النفسية نجد دراسة (البهاص، 2002) والتي هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين الإحتراق النفسي والصلابة النفسية، لدى عينة من المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين أبعاد الإحتراق النفسي وأبعاد الصلابة النفسية لدى أفراد العينة. كما جاءت دراسة (الخفاجي، 2016) والتي بحثت في دراسة العلاقة بين الإحتراق النفسي والذكاء الوجداني والصلابة النفسية للمعلمين والمعلمات في بعض مدارس محافظة البصرة. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد الإحتراق النفسي والصلابة النفسية.

ومن الدراسات الحديثة التي طبقت في البيئة الجزائرية نجد دراسة (عباد ورحماوي، 2022) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة بالصلابة النفسية لدى معلمات التعليم الإبتدائي، وقد بينت نتائجها أن هناك علاقة عكسية دالة إحصائيا بين أبعاد الإحتراق النفسي والصلابة لدى أفراد عينة الدراسة، وأن الصلابة النفسية تلعب دورا مهما في التخفيف من أعراض الإحتراق النفسي.

وتبعا لما سبق نجد أن الدراسات السابقة قد اتفقت على أن الصلابة النفسية تعد عاملا مهما في شخصية المعلمين، وهي ترتبط بالصحة النفسية والتي تتجلى في الأداء التربوي الأمثل والنشاط التعليمي في الظروف العصيبة التي يواجهونها، وهو ما يكسبهم تجارب نجاح تمكنهم من البقاء بعيدا عن المرض والإحباطات مستقبلا.

بالإضافة إلى الصلابة النفسية والتي تعتبر من السمات الإيجابية في الشخصية نجد أن هناك عوامل وسيطة أخرى تؤثر في كيفية رؤية المعلم للأحداث الضاغطة وكيفية إدراكه وتفسيره لها، وهو ما يجنبه الوقوع في الإحتراق النفسي، منها الكفاءة الذاتية والتي ظهرت كمكون أساسي للنظرية المعرفية الاجتماعية من خلال الدراسة التي قدمها (Bandura, 1977) تحت عنوان «الكفاءة الذاتية

نحو نظرية توحيدية لتعديل السلوك» حيث تشير الدراسة أن بدأ السلوكيات والمثابرة عليها وفق مسارات الحياة يتم تحديده مسبقا من خلال الأحكام والتوقعات المتعلقة بالمهارات والقدرات المكتسبة لدى الأفراد. ويعرف Bandura الكفاءة الذاتية على أنها" *تلك المعتقدات التي يملكها الأفراد حول قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أداء معين والنجاح فيه*" (as cited in Bandura, 1997, p. 3).

ويُعطي مفهوم الكفاءة الذاتية تفسيرًا مناسبًا لسبب امتلاك بعض المعلمين نظرة أكثر ثقة إتجاه مهنتهم، بغض النظر عن صعوبة المهمة التي تواجههم في العملية التربوية والتعليمية، كما تجدهم أكثر إصرارًا على القيام بها وهذا لإيمانهم بقدرتهم على النجاح، حيث يعرف (Ashton, 1985) الكفاءة الذاتية للمعلم على أنها إعتقاد المعلم في قدرته على إحداث تأثير إيجابي على تعلم التلميذ (نقلا عن مزايني، 2019، ص. 158). بحيث تؤثر أحكام الكفاءة الذاتية على أداء المعلم من خلال تأثيرها على إختيار السلوك، وعلى إنفاق الجهد والمثابرة، وعلى أنماط التفكير المعوقة أو المساعدة للذات، وعلى ردود الفعل العاطفية والفسيولوجية العصبية للمطالب البيئية (Bandura, 1986, p. 362).

وتشير الدراسات أن الكفاءة الذاتية تعمل كآلية تحفيز ذاتي، عندما يدرك الأفراد أن مستويات كفاءاتهم الذاتية مرتفعة، فإنهم بالتالي يحددون أهدافهم بدقة ويكون لديهم الدافع لبذل جهد ومثابرة كبيرين في التغلب على الضغوط المهنية والنفسية المنهكة والتحكم فيها لتحقيق النجاح (Guglielmi, Simbula, Schaufeli, & Depolo, 2012, p. 377). ويؤكد (Greenglass, 2002) أنه من الضروري الشعور بالكفاءة لإدارة المواقف العصيبة، لأن الكفاءة الذاتية تتنبأ بالسلوك المستقبلي (as cited in Herman, Hickmon-Rosa, & Reinke, 2018). وعلى نفس المتصل يفيد (Bandura, 1996) أن المصدر الرئيسي للإحتراق النفسي لدى المعلمين هو عدم قدرتهم على تطوير شعور قوي بالكفاءة الذاتية، والتي تتمثل في معتقدات المعلمين حول قدرتهم على زيادة مستويات الحافز لتنشيط الموارد المعرفية واتخاذ الإجراءات اللازمة لممارسة السيطرة على متطلبات التي تفرضها العملية التعليمية (De-Meulenaere, 2016, p. 4). كما أفاد (Farber & Friedman, 1992) أن المعلمين الذين يعتبرون أنفسهم أقل كفاءة في إدارة الفصل الدراسي وخلق الانضباط بين التلاميذ قد أبلغوا عن مستوى أعلى من الإحتراق النفسي من المعلمين الذين يتمتعون

بمستوى أعلى من الكفاءة الذاتية (as cited in E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2007). وقد ذكر (Bandura, 1991 ; 1997) أن المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية مرتبطة بزيادة قدرة الفرد على مواجهة الضغوط، لأن هؤلاء الأفراد يميلون إلى رؤية المواقف الضاغطة على أنها مواقف تحد من قدراتهم، بدلاً من رؤيتها على أنها مواقف لا يمكن القيام بها، لأن ثقتهم بقدراتهم تجعلهم يرفعون التحدي ويتقدمون ويواظبون على حل المشكلة حتى ولو واجهتهم الصعوبات في ذلك. وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية للمعلم كدراسة (الخلايلة، 2011)؛ (بقيعي، 2016)؛ ودراسة (فلاح، 2022) التي أشارت إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة للمعلم تساعده في الحفاظ على صحته النفسية والجسدية، حيث تلعب دور الوسيط بين الضغوط التي تفرضها طبيعة مهنة التعليم وكيفية إدارتهم لعملية التدريس، وأن تقدير المعلمين لكفاءتهم الذاتية ناتج من معتقداتهم الإيجابية حول قدرتهم على إستخدام إستراتيجيات التدريس الفعالة، وإدارة الصف والتحكم في المخرجات التعليمية، وإدماج التلاميذ في ظل الفروق الفردية التي تكون موجودة بينهم.

ونظرا لأهمية الكفاءة الذاتية للمعلم ودورها الفعال في إكتسابه القدرة على تأدية المهام المطلوبة منه والبقاء وفيا لمهنته رغم الصعاب والضغوط، قد جاءت العديد من الدراسات لتتناول طبيعة العلاقة الإرتباطية بين الإحتراق النفسي المكون من أبعاده الثلاثة (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) ومتغير الكفاءة الذاتية، منها دراسة (Hassan & Ibourk, 2021) والتي ركزت على استكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإحتراق النفسي والرضا الوظيفي بين معلمي المدارس الابتدائية المغربية، حيث شارك في هذه الدراسة ما مجموعه (404) معلما ومعلمة من المدارس المغربية، وقد أكدت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية دالة بين بعدي الإحتراق النفسي (تبلد المشاعر، والإنهاك الإنفعالي) وأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم. أما دراسة (Friedman, 2003) التي هدفت إلى فحص علاقة الكفاءة الذاتية والإحتراق النفسي لدى المعلمين، والتي أكدت نتائجها على أن الإحساس بالكفاءة الذاتية كان مرتبطا عكسياً بالاحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة، فكلما انخفض الشعور بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التعليم الإبتدائي زاد الإحتراق النفسي عندهم. أما عن دراسة (Savas, Bozgeyik, & Eser, 2014) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم والإحتراق النفسي على عينة بلغت (163) معلمًا ومعلمة من مدارس حكومية ابتدائية وثانوية، أين أشارت نتائج تحليل البيانات إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة عكسية ودالة بين الكفاءة الذاتية

للمعلم وأبعاد الإحتراق النفسي، أين أظهرت الدراسة أن المعلمين أدركوا مستويات عالية جدا في متغير الكفاءة الذاتية، كما بلغ متوسط الدرجات للمقياس الفرعي لإدارة الفصل الدراسي مستويات عالية بالمقارنة مع الدرجات الأخرى، وبذلك تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين أكثر كفاءة في إدارة الفصل الدراسي، مع امتلاكهم لتصورات إيجابية عن كفاءتهم ما قد يساعدهم في تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية وإشراك الطلاب في عملية التعلم، كما بينت تحاليل الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة للمعلم قد تنبأت بإنخفاض الإحتراق النفسي. ومن جهة أخرى أكدت نتائج دراسة طولية لـ (Brouwers, & Tomic, 2000) وجود علاقة عكسية بين الإحتراق النفسي وأبعاده بالكفاءة الذاتية للمعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل الدراسي كانت مرتبطة بشكل عكسي بالإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، كما أظهرت النتائج أن المعلمين عانوا من زيادة في أعراض الإحتراق النفسي بمرور الوقت وهذا يرجع إلى إنخفاض في كفاءتهم الذاتية في إدارة الفصل الدراسي. ويفهم مما سبق أن الكفاءة الذاتية للمعلم تلعب دور الوسيط بين الضغوط المهنية والنفسية المؤدية للإحتراق النفسي، إذ أن موضوع الإحتراق النفسي يرتبط بالصحة النفسية، حيث نجد أن الأشخاص الذين يتميزون بكفاءة ذاتية عالية يخلون من المرض ويتسمون بالصحة النفسية والجسدية. وفي هذا السياق يشير كل من (Maslach & al, 1996)؛ (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001) إلى أنه يمكن أن يساهم انخفاض الإحساس بالكفاءة الذاتية في الإحتراق النفسي الذي يتميز بالإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر وشعور بانخفاض في الإنجاز الشخصي، وهذا ما يجعلهم أكثر عرضة لترك الوظيفة أو البقاء فيها دون تقديم ما هو مطلوب منهم .(as cited in Oakes, Kathleen, Jenkins, & Booker, 2013, p. 99)

وتبعا لما سبق ذكره يتضح أن الاحتراق النفسي من المشاكل النفسية الشائعة في مجال التعليم الإبتدائي، فهو يمثل أثرا سلبيا يزيد من حالات الضغط النفسي الذي ينعكس بشكل سلبي على صحة المعلمين في هذا القطاع وهو ما يتركهم أكثر تفكيرا في مغادرة الوظيفة أو البقاء فيها عن كره، مما يجعل العملية التعليمية أقل جودة، كما أن الطريقة التي يدير بها المعلم هذه الضغوط هي التي تحدد ما إذا كان سيظل بصحة جيدة أم لا، ويرى الباحث أن هناك ضرورة حتمية لمعرفة مستوى الإحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الإبتدائي، وكذلك التحقق من مستوى الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية كمنبئ للإحتراق النفسي ودورها في إدراة الضغوط وتحقيق الصحة النفسية، ومن هنا جاء اختيار

الباحث لمشكلة دراسته التي يسعى من خلالها لدراسة علاقة الاحتراق النفسي بالصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي. ووفقا لذلك قمنا بطرح التساؤلات الموجهة للدراسة الحالية على النحو التالي:

1. ما مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة؟
2. ما مستوى الصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة؟
3. ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية البليدة؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية البليدة؟

2. فرضيات الدراسة

وكإجابة مؤقتة لهذه التساؤلات يمكننا أن نطرح الفرضيات التالية:

- **الفرضية الأولى:** يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي في كل أبعاده (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي).

- **الفرضية الثانية:** يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات مرتفعة من الصلابة النفسية.

- **الفرضية الثالثة:** يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية.

- **الفرضية الرابعة:** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الإحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.

ولمعالجة هذه الفرضية المركبة تم تقسيمها إلى فرضيات جزئية لتسهيل عملية المعالجة الاحصائية وتحليل النتائج وهي كالتالي:

- **الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرابعة:** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.
- **الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرابعة:** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد تبلد المشاعر والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.
- **الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرابعة:** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.
- **الفرضية الخامسة:** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الإحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.

ولمعالجة هذه الفرضية المركبة تم تقسيمها إلى فرضيات جزئية لتسهيل عملية المعالجة الاحصائية وتحليل النتائج وهي كالتالي:

- **الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الخامسة:** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.
- **الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الخامسة:** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.
- **الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الخامسة:** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.

3. أهمية الدراسة

انطلاقا من إيماننا الراسخ كمختصين وباحثين في علم النفس المدرسي بأهمية مهنة التعليم الإبتدائي، ولمكانة المعلم الذي يقوم بالسهر على توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، وما يعترضه من ضغوط مهنية. كما تكمن أهمية دراستنا في عينة أساتذة التعليم الإبتدائي، وطبيعة المتغيرات التي تدرسها، المتمثلة في الإحتراق النفسي والكفاءة الذاتية والكفاءة الذاتية.

تكمن أهمية الدراسة أيضا في طبيعة موضوع الإحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، باعتباره مشكلة خطيرة تهدد المنظومة التعليمية الجزائرية خصوصا مع الأوضاع الراهنة التي عاشها الأساتذة من تقلبات وإصلاحات في المناهج التربوية، إضافة إلى المشكلات التي يواجها الأساتذة والمتعلقة بالمناخ المدرسي ومتطلبات الدور، إضافة إلى الأجر المتدني الذي يتحصل عليه أساتذة التعليم الإبتدائي في الجزائر مقارنة بالمهن الأخرى وقلة الحوافز، ما يحتم علينا كباحثين ومختصين في علم النفس المدرسي تسليط الضوء على مشكلة الإحتراق النفسي ودراستها بدقة لإجاد الحلول والعمل عليها مستقبلا لحماية أساتذة التعليم الإبتدائي من الوقوع في الضغوط المهنية المؤدية للاحتراق النفسي.

وتأتي دراستنا لتبيين أهمية الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية كمتغيرين إيجابيين في شخصية أستاذ التعليم الإبتدائي، ودورهما الفعال الذي أثبتته الدراسات السابقة في تأثيرهما على الصحة النفسية بطريقة إيجابية، والحد من الإحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

كما تعد الدراسة الحالية في حدود إطلاع الباحث من الدراسات القلائل في المجتمع الجزائري التي تناولت العلاقة بين متغيرات الإحتراق النفسي، الصلابة النفسية، الكفاءة الذاتية مجتمعة بالنسبة لأساتذة التعليم الإبتدائي.

من جهة أخرى، ستسهم هذه الدراسة في وصف واقع الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية كمتغيرات إيجابية في الشخصية، وبالتالي توفير الأرضية اللازمة من خلال البيانات التي ستوفرها الدراسة لتبني استراتيجيات وبرامج ووضع تصور للجوانب التطبيقية لتحسين مستوى الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية وتنميتها لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، وبالتالي إفادة القائمين على تأهيل المعلمين وتدريبهم، بما يؤدي لتطوير العملية التربوية.

4. أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة مستوى الإحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة.
- معرفة مستوى الصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة.
- معرفة مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد الإحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد الإحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.

5. تحديد وضبط المفاهيم

هناك عدد من المصطلحات والمفاهيم النفسية التي وردت في عنوان الدراسة الحالية والتي تتطلب من الباحث توضيحها، وتبيين المقصود بها من أجل توظيفها في الدراسة، حيث تختلف تعاريف المفاهيم من المنظور الإمبريقي حسب الأطر النظرية التي تستند إليها كل دراسة، وفيما يلي عرض لتعاريف متغيرات الدراسة وما يبررها من مرجعيات نظرية يتبناها الباحث ويلتزم بها في دراسته هذه.

1.5. الاحتراق النفسي

1.1.5. التعريف الاصطلاحي للاحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة

تعرف (Maslach & Jackson, 1981) الاحتراق النفسي بأنه "*شعور الفرد بأعراض الإنهاك الانفعالي وفقدان الشعور الإنساني الذي يصاحبه مجموعة من المشاعر السلبية والسخرية اتجاه العملاء، والميل إلى تقييم الذات بشكل سلبي وهو ما يشعره بتدني الإنجاز الشخصي ويحدث الاحتراق النفسي غالبا للأفراد الذين يعملون في مجال الخدمات الإنسانية*" (Maslach & Jackson, 1981, p. 100).

وقد قسمت Maslach و Jackson الإحتراق النفسي إلى ثلاثة أبعاد هي كالتالي:

1.1.1.5. الإنهاك الانفعالي: ويتمثل في شعور المعلم بالتعب، والعجز، والقلق، والعصبية، وانخفاض الروح المعنوية، ونقص الاهتمام بالموضوع الذي يدرسه، وأنه ليس لديه شيء يقدمه للتلاميذ، وذلك استجابة لضغوط العمل الزائدة عن طاقة المعلم للتحمل، وهذا الشعور يكون انفعاليا، ناتج عن استنزاف في الطاقة الانفعالية نتيجة لضغوط العمل (السلخي، 2013، ص. 1209).

2.1.1.5. تبلد المشاعر: ويعتبر هذا البعد الأكثر توسعا ويمثل السياق الشخصي للاحتراق النفسي، حيث يشير إلى التحول السلبي في رد الفعل تجاه الآخرين كما ينطوي على التوجهات السلبية وغير الملائمة وحدة الطبع والميل إلى القسوة وفقدان الشعور الإنساني عند التعامل مع التلاميذ والتهكم والسخرية ويتميز المعلمون الذين يجربون التبلد بأنهم لم يعودوا قادرين على أداء مستويات أمانيهم المرتفعة بشكل طبيعي (العاسمي، 2016، ص. 457).

3.1.1.5. نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: يعتمد المعلم على تقييم نفسه بطريقة سلبية، مما يشعره بعدم الكفاءة والمقدرة على الإنجاز، وأنه غير مؤهل للتعامل مع التلاميذ وتقديم العون لهم والمساعدة، وأن لديه نقص في المقدرة على مواجهة المشكلات التي تواجهه في العمل ومن ثم يبدأ في الشكوى من اختياراته المهنية (السلخي، 2013، ص. 1210).

2.1.5. التعريف الإجرائي للاحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة

يتحدد التعريف الإجرائي للاحتراق النفسي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أساتذة التعليم الإبتدائي على مقياس الاحتراق النفسي للمعلم المكون من 22 بندا موزعة على أبعاده الثلاثة، وتقاس درجته من خلال الإجابة على المقياس الذي يتدرج على (7) بدائل، حيث يقابل كل بند درجات من (0 إلى 6) والذي أعدته (Maslach & Jackson, 1996) وتم ترجمته وتكييفه في البيئة الجزائرية على المعلمين من طرف الباحثة الجزائرية وردة العزيز (2016).

1.2.1.5.الإنهاك الانفعالي: والذي يمكن تعريفه اجرائيا في أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أساتذة التعليم الإبتدائي من خلال الإجابة على (9) بنود المكونة للبعد الإنهاك الانفعالي، والمتمثلة في الفقرات (1،2،3،6،8،13،14،16،20).

2.2.1.5. تبلد المشاعر: والذي يمكن تعريفه اجرائيا في أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أساتذة التعليم الإبتدائي من خلال الإجابة على (5) بنود المكونة لبعد تبلد المشاعر، والمتمثلة في الفقرات (22،15،11،10،05).

3.2.1.5. نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: والذي يمكن تعريفه اجرائيا في أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أساتذة التعليم الإبتدائي من خلال الإجابة على (8) بنود المكونة لبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، والمتمثلة في الفقرات (21،19،18،17،12،9،7،4).

2.5. الصلابة النفسية

1.2.5. التعريف الاصطلاحي للصلابة النفسية

عرفها عماد مخيمر (1996) بأنها "*نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، واعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يواجهه من أحداث يتحمل المسئولية عنها، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير، وضروري للنمو من كونه تهديدا، أو إعاقة له*" (نقلا عن أبو حلاوة والشربيني، 2016، ص. 153).

2.2.5. التعريف الإجرائي للصلابة النفسية

يتحدد التعريف الإجرائي للصلابة النفسية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أساتذة التعليم الإبتدائي على مقياس الكفاءة الذاتية المكون من (47) بندا موزعة على أبعاده الثلاثة، من إعداد عماد مخيمر (2002).

3.5. الكفاءة الذاتية

1.3.5. التعريف الاصطلاحي للكفاءة الذاتية

يعرف Bandura (1998) الكفاءة الذاتية بأنها *معتقدات الأفراد حول قدرتهم على التنظيم، وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنتاج مستويات معينة من الأداء في سياق محدد* (Bandura, 1998, p. 624).

2.3.5. الكفاءة الذاتية لدى المعلم

عرف (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها "*الأحكام التي يقدمها المعلمون حول قدراتهم لتحقيق النتائج التعليمية المرجوة منهم حتى بين الطلاب الذين يكونون*

غير متحمسين للتعلم، وأصحاب السلوك السيء داخل الصف" (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, p. 783).

3.3.5. التعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية للمعلم

تمثل الكفاءة الذاتية استجابات أساتذة التعليم الإبتدائي على بنود مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم والمتكون من (24) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد، والذي قام بإعداده كل من (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) أين تمت ترجمته وتكييفه إلى البيئة العربية كل من هدى الخلايلة وعبد الله محمد أبو تينه (2011).

الإطـــار النظـــري للدراســـة

الفصـــل الثـــــاني

الاحتراق النفسي

الفصل الثاني

الاحتراق النفسي

. تمهيد

1. ظهور وتطور مفهوم الإحتراق النفسي
2. بعض تعريفات الإحتراق النفسي
3. أبعاد الإحتراق النفسي
4. الأعراض العامة الإحتراق النفسي
5. الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى
6. مصادر الإحتراق النفسي
7. أسباب الإحتراق النفسي
8. أسباب الإحتراق النفسي لدى المعلمين
9. مراحل حدوث الإحتراق النفسي
10. الآثار الناتجة عن الإصابة الإحتراق النفسي
11. النماذج والنظريات المفسرة للإحتراق النفسي
12. النظريات المفسرة للإحتراق النفسي
13. خصائص المعلمين المحترقين نفسيا
14. طرق الوقاية والتصدي الإحتراق النفسي

. خلاصة الفصل

. تمهيد

يعتبر الاحتراق النفسي من المشكلات النفسية الشائعة التي يمكن أن يواجها أساتذة التعليم الابتدائي في وسطه المهني، حيث يشعر بالإرهاق والتعب الشديدين بسبب عدم القدرة على التعامل مع متطلبات العمل اليومية وضغوطاتها، أين يؤثر هذا التعب بشكل سلبي على الصحة الجسمية والنفسية لأستاذ التعليم الابتدائي ناهيك عن التأثير على أدائه المهني.

ويظهر الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الابتدائي على شكل شعور بالإحباط والتعب النفسي بشكل مستمر، وعدم القدرة على التكيف مع متطلبات العمل والمسؤوليات اليومية، وقد يؤدي هذا الشعور إلى فقدان الحماسة والإلهام اللازمين لتحقيق النجاح المهني، ويمكن أن يتجلى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي في العديد من الأعراض النفسية والجسدية، مثل التشنجات العضلية والصداع والأرق والتعب الشديد والإحباط وفقدان الشغف بالعمل والشعور بالعزلة والانزواء.

ويأتي هذا الفصل من هذه الدراسة، ليعرّفنا أكثر عن الاحتراق النفسي، مفهومه والعوامل المسببة له ومؤشراته وكذا مراحله، كما تطرقنا إلى النماذج والنظريات المفسرة للاحتراق النفسي وغيرها من العناصر التي تسهم في فهم هذه الظاهرة.

1. ظهور وتطور مفهوم الإحتراق النفسي

يعتبر برادلي (1969) أول من تطرق إلى مصطلح الإحتراق النفسي كظاهرة نفسية تحدث في المهن المساعدة، واقترح هيكلًا تنظيميًا جديدًا بقصد حماية موظفي ضباط المراقبة من الوقوع في الإحتراق النفسي. ومع ذلك فإن الطبيب النفسي الأمريكي (Freudenberger, 1974) يعتبر بشكل عام هو المؤسس لمفهوم متلازمة الإحتراق النفسي. في ورقته البحثية المؤثرة بعنوان "الموظفين والاحتراق النفسي" حيث تطرق إلى المتلازمة بتفصيل كبير مما جعل مصطلح الإحتراق النفسي منتشرًا وشائعًا. واكتشف Freudenberger متلازمة الإحتراق النفسي أثناء عمله كطبيب نفسي متطوع في عيادة للرعاية الصحية في نيويورك مع العديد من المتطوعين الشباب الذين كانوا مكرسين وقتهم للعمل مع الشباب مدمني المخدرات. حيث لاحظ Freudenberger استنفاذ الطاقة التدريجي وفقدان الحافز والالتزام، المصحوب بأعراض نفسية وجسدية مختلفة، وانه وقع هو وزملاءه ضحية الاحتراق النفسي ما تحول إلى دافع قوي لدراسته كمشكلة نفسية جدية.

ثم جاءت عالمة نفس والبروفيسور Cristina Maslache من جامعة كاليفورنيا في بيركلي سنة (1976) بأبحاثها حول مفهوم الاحتراق النفسي في مجال العمل والرعاية الصحية. التي تبلورت مخرجاتها على إثر انعقاد المؤتمر الدولي للاحتراق النفسي بمدينة فيلادلفيا سنة (1981)، الذي كان بمثابة البداية الحقيقية لتطور مصطلح الاحتراق النفسي.

لتلتحق بها تلميذتها Jackson (1981) أين قدمتا دراستهما مرفقة ببناء أول أداة لقياس الاحتراق النفسي في مجال الرعاية الصحية، ثم طورتا تلك الأداة سنة (1986) ثم تم تعميمها على جميع المجالات المهنية.

2. بعض تعريفات الاحتراق النفسي

يتم تعريف الاحتراق النفسي بشكل كلاسيكي على أنه تجربة للإرهاق الجسدي الانفعالي والنفسي الناجمة عن المشاركة الطويلة في مهن تتطلب تقديم خدمات إنسانية، انطلاقا من هذا يمكن عرض بعض التعاريف التي وضعها بعض الباحثين في تحديد مفهوم الاحتراق النفسي كما يلي:

يصف Freudenberger (1975) الإحتراق النفسي بانه " *حالة من الانهاك الإنفعالي والنفسي والبدني الناجم عن المشاركة الطويلة في الأعمال أو المهن التي تتطلب التزاما علائقيا بحيث لا يمكن*

للفرد لأي سبب من الأسباب تلبية المطالب المستمرة والمفروضة عليه" (as cited in Adam & Euan, 2018).

أما Cherniss (1980) يصف الإحتراق النفسي أنه استجابة خاصة للإجهاد المزمن الذي لا يمكن السيطرة عليه، بمعنى أكثر تحديدا هو المحصلة النهائية أو المرحلة المأساوية الأخيرة للضغوط النفسية (as cited in Cherniss, 1985, p. 46).

ويعرف Heiman (1980) الإحتراق النفسي على أنه عبارة عن خيبة أمل وفقدان تدريجي للمثالية والطاقة والتحفيز المرتبطين بظروف العمل التي يواجها الفرد (as cited in Edelwich & Brodsky, 1981, p. 353).

أما كل من Richelson (1980)؛ و Elliott Aronson (1988) فيعرفان الاحتراق النفسي على انه حالة من الانهاك النفسي والعاطفي والجسدي المؤدية الى احباط وهذا نتيجة البقاء مطولا في الأماكن المجهدة دون تحقيق هدف ما (as cited in Matthias, 2006, p. 18).

ويعرفه Perlman و Hartman (1982) بأنه: الاستجابة الى استنفاذ عاطفي مزمن على ثلاثة ابعاد رئيسية وهي: الاجهاد النفسي والعاطفي، وانتاجية العمل المتدنية، والتعامل الآلي مع المستفيدين (نقلا عن الحراملة، 2015، ص. 42).

أما Pines و Aronson (1983) فيعرفان الإحتراق النفسي على أنه حالة من الاجهاد البدني والذهني والعصبي والانفعالي، وهي حالة تحدث نتيجة للعمل مع الناس والتفاعل معهم لفترة طويلة وفي مواقف تحتاج الى بذل مجهود انفعالي مضاعف (نقلا عن الحاتمي، 2014، ص. 12).

وقد عرف Beck و Gargoulo (1983) الاحتراق النفسي على أنه حالة من الانهاك الانفعالي والعاطفي والجسدي والذهني الناتج عن الضغط الزائد على طاقة وقوة المعلم (نقلا عن الشيوخ، 2011، ص. 17).

أما (Meier, 1983) يعطي تعريفا يستند فيه إلى نظرية التعلم الاجتماعي لـ Bandura على أن الإحتراق النفسي هو حالة يتوقع فيها الأفراد القليل من المكافأة والعقاب الكبير من العمل بسبب الإفتقار إلى التعزيزات القيمة، أو النتائج التي يمكن التحكم فيها أو الكفاءة الذاتية (p. 899).

أما كل من Seidman وZadger (1989) فيعرفان "الاحتراق النفسي للمعلم نمط من أنماط التجاوب السلبي مع مسببات الضغوط النفسية في مجال التدريس كمهنة، والتفاعل مع الطلاب والاعتقاد السائد بغياب المساندة الاجتماعية سواء من زملاء العمل او إدارة المؤسسة التعليمية" (نقلا عن عبد الظاهر، 2013، ص. 181).

ويعرفه Show وآخرون نقلا عن الفاعوري (1990) بأنه النتيجة النهائية للمحاولات الغير الناجحة للتغلب على المصاعب وظروف العمل السلبية المختلفة (نقلا عن عبد العزيز، 2010، ص. 95).

كما يعرف كل من (Schaufeli & Enzmann, 1998) الإحتراق النفسي أنه حالة ذهنية مستمرة وسلبية مرتبطة بالعمل لدى الأفراد العاديين، تنتج عن عدم تطابق الطموحات الشخصية للعامل مع الواقع في الوظيفة، غالبًا ما يكون الإحتراق النفسي بسبب استراتيجيات المواجهة غير الملائمة. ويتميز في المقام الأول بالإنهاك الذي يصاحبه ضيق وشعور بانخفاض في الكفاءة وانخفاض الحافز وتطور مواقف وسلوكيات غير فعالة في العمل. تتطور هذه الحالة النفسية تدريجيًا ولكن قد تظل لفترة طويلة دون أن ينتبه لها من قبل الفرد المعني أو أفراد محيطه (Schaufeli, & Enzmann, 1998, p. 36).

أما جلال والشربيني (2000) يعرفان الاحتراق النفسي بأنه حالة شعورية سالبة انفعاليا وذهنيا وبدنيا كرد فعل للإجهاد الزائد في محيط العمل وعدم المواءمة بين طاقة المعلم وتبعاته العديدة نتيجة لأسباب مهنية وشخصية واجتماعية واقتصادية معينة، يترتب عليها انخفاض مستوى الأداء واللامبالاة وعدم الحماس وعدم الرضا عن العمل (نقلا عن النقيب، 2019، ص. 215).

أما Haberman (2000) فقد عرف الاحتراق النفسي سلوكيا بأنه الحالة التي يظل فيها المعلم يعمل ويتقاضى أجرا إلا أنه في الواقع يتوقف عن أدائه كمحترف بالمهنة فيقوم بأداء دوره دون التزام انفعالي بالمهمة ولا إحساس بالكفاءة ويعتقد أنه لن يحدث أي فرق هام في حياة طلابه، كما أنه لا يرى سبب للاستمرار في الاهتمام بهم أو بذل أي جهد جاد معهم (نقلا عن العاسمي، 2016، ص. 453).

يُعرَّف Johnson وآخرون (2005) الإحتراق النفسي بأنه حالة من الإنهاك الدائم والعميق المصحوب بأعراض معرفية وعاطفية وجسدية واجتماعية ناشئة عن ضغوط العمل على المدى الطويل، لا سيما في المهن ذات المسؤولية العالية تجاه الآخرين والتفاعلات البشرية التي لا تنتهي أبدًا (as cited in Safari, 2020, p. 165).

كما يصف (Assaad et, al, 2006) الإحتراق النفسي على أنه مجموعة من الاستجابات (العاطفية، الإدراكية، الفسيولوجية، السلوكية) للإجهاد المهني المزمن (Assaad, Guerrero, & Neveu, 2006, p. 302).

ويعرف Maslach وآخرون (2009) الإحتراق النفسي أنه تجربة نفسية داخلية تحدث على المستوى الفردي، تنطوي على المشاعر والمواقف والدوافع والتوقعات، وهو تجربة مهنية سلبية للفرد من حيث أنها تتعلق بالمشاكل والضيق وعدم الراحة والخلل الوظيفي أو العواقب السلبية التي يكون منشأها الضغوط المهنية (Maslach, Leiter, & Schaufeli, 2009, p. 89).

ويصف Moradi وآخرين (2013) الإحتراق النفسي هو الانهيار الجسدي والعقلي والعاطفي المصحوب بالمواقف السلبية تجاه الوظيفة وقلة الاهتمام بالعملاء، تشمل أهم علاماته التغيب عن العمل والتأخيرات المتتالية والشكاوى النفسية الجسدية المختلفة والصراع في مكان العمل (Moradi, Poursarrajian, & Naeeni, 2013, p. 500).

وتعرفه نصر (2013) بأنه: "استنفاذ الطاقة الجسدية والنفسية للفرد نتيجة الضغوط التي تمارس عليه في مجال العمل لفترات طويلة، ويكون لها آثاراً سلبية عليه، تتضمن انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لديه، وتفكك العلاقات الإنسانية بينه وبين زملاء العمل، مما يكون له مردود سلبي مباشر على إنجازه المهني، وبالتالي تدهور جودة المخرجات التعليمية (نصر، 2013، ص. 239).

يتطرق كل من (Maslach & Leiter, 2016) في إعطاء تعريف دقيق ومفصل للإحتراق النفسي على أنه متلازمة نفسية تحدث كنتيجة لاستجابة مطولة للضغوط النفسية المزمنة الناتجة على عدم القدرة على التكيف في بيئة العمل، ويتكون من ثلاثة ابعاد رئيسية هي الإنهاك الإنفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي (Maslach, & Leiter, 2016, p. 103).

أما للملوم (2018) يعرف الاحتراق النفسي على انه حالة يصل إليها الفرد بعد أن استنزف كل السبل والطاقات الممكنة للتكيف والتعامل مع متطلبات العمل الزائدة، التي تفوق قدراته وتجعله يشعر بالإجهاد والتعب وببعض الاضطرابات الانفعالية والجسمية مما ينتج عنه عدم الكفاءة في الأداء (لملوم، 2018، ص ص. 19-20).

أما Gutierrez وآخرون (2015) فيعرف الإحتراق النفسي على أنه متلازمة تشير إلى مجموعة من الأعراض السلبية التي تستمر أو تزداد بمرور الوقت، والتي يرتبط وجودها ارتباطا مباشرً بنشاط عمل المعلم (as cited in Gallardo, López, & Gallardo, 2019, pp. 4-5).

ويعتبر تعريف Schaufeli وآخرون (2020) من أحدث التعريفات التي أعطت تفسيرا مختلفا، حيث رأوا بأن تعريف الإحتراق النفسي الأصلي غير مكتمل، وأن عدم القدرة على بذل الجهد المهني ينطوي أيضًا على إعاقات عاطفية وإدراكية (عدم القدرة على التحكم في العواطف، وعدم القدرة على التركيز)، ولا يتم أخذ هذه الإعاقات بعين الاعتبار في التعريفات الأكثر شيوعًا للاحتراق النفسي. حيث عرّفوا الإحتراق النفسي على "أنه حالة مرتبطة بعمل الموظفين تتميز بالتعب الشديد، وانخفاض القدرة على تنظيم الإدراك، العمليات الإنفعالية والتباعد العقلي" (as cited in De-Vries, & Bakker, 2022).

أما (Assaad, Guerrero, & Neveu, 2006) فيعرفون الإحتراق النفسي على أنه مجموعة من الإستجابات (العاطفية، الإدراكية، الفسيولوجية، السلوكية) للضغط المهني المزمن (p. 302).

تبين من التعاريف السابق ذكرها أنها رغم إختلافها إلا أنها تتفق في وصف الإحتراق النفسي على أنه "استجابة نفسية للإجهاد المزمن المرتبط بظروف العمل الضاغطة التي يواجها المعلمون في مكان عملهم، والتي تظهر في بدايتها متمثلة في فجوة بين توقعات المعلم وطموحاته والجهود التي يبذلها وبين متطلبات وضغوط الحياة التي يعيشها، مما يترتب عنها مجموعة من الآثار السلبية المتمثلة في بعض الجوانب الانفعالية والسلوكية، والمعرفية والفيزيولوجية، يصاحبها مشاعر سلبية اتجاه الذات والآخرين وقلة الاهتمام بالتلاميذ إضافة إلى فقدان المثالية والنظرة المتدنية للعمل.

وقد تم تصنيف الاحتراق النفسي كمرض حيث تم تضمينه في المراجعة الحادية عشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD11) كظاهرة مهنية. لا يتم تصنيفها على أنها حالة طبية.

وتم تعريف الإحتراق النفسي من طرف منظمة الصحة العالمية (2018) على أنه متلازمة ناتجة عن الضغط النفسي الدائم في مكان العمل والذي لم يتم إدارته بطريقة ناجحة، ويتصف بثلاثة صفات:

1. شعور بنفاذ الطاقة أو الإنهاك.
2. الشرود الذهني المتزايد عن واقع العمل، وجود مشاعر سلبية أو تهكمية حول عمل الفرد.
3. انخفاض الكفاءة في العمل (نقلا عن القضاة وشيز، 2020، ص. 14).

3. أبعاد الاحتراق النفسي

لقد دعمت نتائج الأبحاث التي جاء بها أهم الباحثين طيلة العقود الماضية في تناول مشكلة الإحتراق النفسي على أنها متلازمة متعددة الأبعاد، لا يمكن التعامل معه كحالة ثابتة من نتائج بعد واحد منفصل عن بقية الأبعاد ولكنة يمر في عملية تفاعلية بين أبعاده الثلاثة.

تشير (Maslach, & Goldberg, 1998) في تناولهما لخصائص أبعاد الإحتراق النفسي إلى:

- **الإنهاك الإنفعالي:** يعتبر البعد الأساسي للإحتراق النفسي، ويتمثل في شعور الأفراد بالإستنزاف العقلي واستنزاف الطاقة جسديًا، المعلمون الذين يعانون من الإنهاك الإنفعالي يواجهون صعوبة في مواجهة مسؤوليات العمل اليومية، وفي بعض الأحيان يجدون صعوبة في إيجاد طرق لتجديد أنفسهم في العمل وفي حياتهم، وهو ما يشعرهم أنهم لم يعودوا قادرين على العطاء في مهنتهم.
- **تبلد المشاعر:** يشير إلى استجابة سلبية إتجاه الآخرين، عادة ما يكون تبلد المشاعر استجابة سلبية مرتبطة بالإنهاك الإنفعالي، ويتحول في النهاية إلى نزع الصفة الإنسانية في بيئة العمل والمنزل.
- **نقص الشعور بالإنجاز الشخصي:** يمثل هذا البعد عملية التقييم الذاتي للإحتراق النفسي ويصاحبه تدهور شعور المعلم بالكفاءة والإنتاجية، حيث يؤدي انخفاض الشعور بالإنجازات الشخصية إلى شعور المعلم بعدم الكفاءة والذي يمكن أن يتطور إلى إحساس بتدني إحترام الذات والإكتئاب، وهو ما يجعل المعلم يشعر جراء ذالك برضا أقل في بيئة عمله، وصعوبة في التأقلم مع حياته الشخصية (DeMeulenaere, 2016, pp. 2-3).

وفي هذا الإطار جاء تصور وفهم العلاقات النفسية لأساتذة التعليم الإبتدائي بوظائفهم كسلسلة متصلة بين التجربة السلبية التي تظهر في الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي والتجربة الإيجابية للانخراط

في العمل. ويعرف (Leiter & Maslach, 1998) الإنخراط (المشاركة) في العمل على أنها حالة من الإلتزام النشط من المشاركة مع الأنشطة الشخصية التي تعزز إحساس الفرد بالكفاءة المهنية وهذا من أجل الحد من الوقوع في الإحتراق النفسي.

ويحدد كل من (Leiter & Malach, 2005) ثلاثة أبعاد مترابطة لهذه السلسلة وهي الإنهاك الإنفعالي– الشعور بالطاقة (الحيوية)، تبلد المشاعر – الإنخراط، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي – الشعور بالكفاءة المهنية (Maslach, & Leiter, 2008, p. 498).

4. الأعراض العامة للاحتراق النفسي

تصاحب الإحتراق النفسي مجموعة من الأعراض والتي تكون بعضها ظاهرة وبعضها الآخر غير ظاهرة، كما تكون أحيانا متشابهة مع أعراض إضطرابات أخرى، وللتحديد الدقيق لهذه الأعراض جاء العديد من الباحثين بدراسات في هذا المجال تكشف الأعراض الحقيقية للإحتراق النفسي وهذا ما سنتناوله حاليا.

في هذا السياق قدم Densten (2005) الإحتراق النفسي على أنه زملة من الأعراض تنبعث من إدراك الفرد لحاجاته وتوقعاته غير المشبعة، وتتميز تلك الزملة بخيبة أمل متزايدة مرتبطة بأعراض نفسية وبدنية تقلل من تقدير الذات وتزداد تدريجيا عبر فترة من الزمن (نقلا عن فرج والسيد، 2010، ص. 14).

أما Truchot (2004) فقد حدد مجموعتين رئيسيتين من أعراض الاحتراق النفسي يمكن عرضها كما يلي:

- **الأعراض الجسدية والإنفعالية:** تشمل التعب المزمن، الأرق واضطرابات النوم، وآلام العضلات والالتهابات المفصلية، اضطرابات الجهاز الهضمي، التعرق، القلق، وضعف الجهاز المناعي مما يجعل الشخص أكثر عرضة للعدوى الفيروسية (الأنفلونزا، نزلات البرد، إلخ)، عدم انتظام دقات القلب، إرتفاع في: كوليسترول الدم، شحوم الدم، حمض يوريك الدم، كورتيزول الدم.
- **الأعراض الشخصية والسلوكية:** وتظهر في نمط حياة سيئ، خمول وقلة النشاط رياضي، والإدمان على (التبغ، والكحول، والقهوة، والمهدئات)، عدم تحمل الوقوع في الإحباط، التهيج، العدوانية،

وتدني احترام الذات، الحزن، القلق، الشعور بالعجز، فك الارتباط المهني، تدهور العلاقات الشخصية (الزوج، المسؤولين في العمل، الزملاء، التلاميذ) (Zawieja, & Guarnieri, 2013).

كما عرض خطاب (2003) تصنيفا آخر لأعراض الاحتراق النفسي يعتمد على أربع مجموعات تقدم دلالات محددة هي:

- **الأعراض الفسيولوجية:** وتشمل ارتفاع ضغط الدم وآلام الظهر والإنهاك الشديد بحيث يفقد الفرد حماسه ونشاطه للعمل.
- **الأعراض المعرفية والإدراكية:** وتشمل عدم القدرة على التركيز والمزاج الساخر إذ يتحول الفرد من كونه شخصا متسامحا ومتفهما إلى شخص عنيد ذي تفكير متصلب ومتشدد.
- **الأعراض السلوكية:** وتبدأ بالشكوى من العمل والبطء في الأداء وعدم الرضا والانجاز المتدني وترك المهنة.
- **الأعراض النفسية:** وتشمل ميل الفرد إلى حالة من التغيرات في عواطفه وتكون هذه التغيرات سلبية ومزعجة وأكثرها حدة الشعور بالإحباط والعجز واليأس والشعور بالخوف والقلق والاكتئاب والانعزال (نقلا عن التكريتي والجباري، 2014، ص ص. 38-39).

ويأتي تصنيف (Schaufeli, & Enzmann, 1998) ليكون أكثر تداولا في الدراسات الحديثة وهذا لشموليته ودقته وتناوله الواسع للأعراض المصاحبة لمتلازمة الإحتراق النفسي التي قدمها في خمس مجموعات، والتي تم الكشف عنها من خلال الملاحظات الإكلينيكية ومن المقابلات التي تمت مع مجموعة من الأفراد الذين أجريت عليهم دراسات للكشف عن الإحتراق النفسي لديهم. وتتمثل في:

- **الأعراض العاطفية:** نلاحظ بين الأفراد الذين يعانون من الإحتراق النفسي عادة بعض الحالات المزاجية البكاء والاكتئاب، والغضب ومع ذل يمكن أن تتغير الحالة المزاجية بسرعة ولكن بشكل عام تكون الروح المعنوية منخفضة، والموارد العاطفية للفرد مستنفدة وقد تقل السيطرة العاطفية مما يؤدي إلى ظهور مخاوف نفسية وعصبية غير محددة.
- **الأعراض المعرفية:** تتمثل الأعراض المعرفية الرئيسية في الشعور بالعجز واليأس والضعف، بالإضافة إلى ذلك تقل قدرة الفرد على التركيز لفترة أطول ويقع في النسيان ويرتكب جميع أنواع الأخطاء المهنية الصغيرة والكبيرة. ويحدث في هذه الحالة الشعور بالفشل مع الشعور بالقصور والعجز أو البرود الجنسي، مما قد يؤدي إلى ضعف احترام الذات المرتبط بالعمل، في بعض

الأحيان يشعر الموظفون المحترقون نفسيا بالخوف من الجنون لأنهم يشعرون بأنهم خارج نطاق السيطرة.

- **الأعراض الجسدية:** يتم تصنيفها إلى ثلاث فئات:

- **الفئة الأولى:** تحتوي على جميع أنواع شكاوى الضيق الجسدي غير المحدود مثل الصداع أو الغثيان أو الدوخة. بالإضافة إلى نقص أو زيادة في الوزن بطريقة غير صحية ومرضية، واضطرابات النوم ومشاكل في الآداء الجنسي. ومع ذلك فإن أكثر الأعراض الجسدية شيوعًا هو التعب المزمن، حيث يشعر الأشخاص المحترقون بالتعب الشديد والإنهاك.
- **الفئة الثانية:** وتشمل الاضطرابات النفسية الجسدية مثل القرحة وأمراض القلب التاجية بأقل حدة، ولكن يتم تسجيلها في كثير من الأحيان هي نزلات البرد الممتدة التي لا يمكن التعافي منها.
- **الفئة الثالثة:** تحمل ردود فعل الإجهاد الفيزيولوجية الطبية مثل زيادة معدل ضربات القلب والتنفس وارتفاع ضغط الدم وزيادة التعرق.

- **الأعراض السلوكية:** يميل الفرد المحترق نفسيا إلى الجري بشكل مفرط في جميع الاتجاهات، دون معرفة ما يجب القيام به وإلى أين يذهب. حيث نجده غير قادر على التركيز على أي شيء على وجه الخصوص ويتصرف بشكل مباشر وعفوي دون التفكير في الخيارات البديلة، كما يكثر لديه التسويف والشك والتردد، وتظهر في هذه الحالة زيادة استهلاك المنشطات مثل القهوة والتبغ وكذلك الكحول أو المهدئات أو العقاقير غير المشروعة.

من الأعراض السلوكية الأخرى نجد الشراهة في الأكل أو قلة تناوله والذي ينتج عن انخفاض التحكم في الانفعالات، كما يمكن أن يواجه الأفراد المحترقون أيضًا عددًا متزايدًا من الحوادث بسبب السلوكيات التي تنطوي على مخاطر عالية مثل القيادة السريعة والمتهورة أو الغوص، أو القيام بأعمال غير قانونية.

- **الأعراض التحفيزية أو الدافعية:** وتظهر في إختفاء الدافعية للعمل، فقدان الحماس، والاهتمام بالواجبات المهنية، الشعور بالدونية وخيبة الأمل، التغيب عن العمل وصولا إلى الاستقالة من الوظيفة (as cited in Ladstätter & Garrosa, 2008, pp. 10-12).

1.4. أعراض الإحتراق النفسي لدى المعلم

تظهر أعراض الاحتراق النفسي متدرجة، وبالتتابع ولا تحدث فجأة، وتتشابه أحيانا مع أعراض اضطرابات أخرى وهذا ما جعل العديد من الباحثين يعتمدون في دراستهم على الفحص الدقيق للكشف عن الأعراض المرتبطة بالاحتراق النفسي للمعلم، فهو ليس مجرد حالة وإنما هو عملية تنمو تدريجيا إلى مستوى تظهر فيه الأعراض بدرجات مختلفة وهذا لاختلاف المعلمين فيما بينهم من حيث مكونات شخصيتهم.

المظاهر العلنية للإحتراق النفسي للمعلم تتمثل حسب كل من Maslach (1976)؛ Farber وMiller (1981)؛ Cherniss (1980) في: ردود الفعل الشديدة للغضب والقلق والأرق والاكتئاب والتعب والملل والسخرية والشعور بالذنب والشعور بحالة نفسية سيئة، الانهيار العصبي. على المستوى المهني، قد يلاحظ المرء انخفاضًا ملحوظًا في القدرة على الأداء في التدريس، والتغيب عن العمل بسبب المرض، والتقاعد المبكر. كما يميل المعلمون المحترقون نفسيا إلى إهمال إعداد فصولهم الدراسية، ويميلون إلى التصرف بجدية مبالغ فيها وعدم مرونة تجاه طلابهم. يتوقع المعلمون مستويات منخفضة من الجهد من طلابهم، ويظهرون تسامحًا منخفضًا للإحباط في الفصل، ويشعرون بالإنهاك الإنفعالي والبدني، ويظهرون التزامًا منخفضًا بالتعليم والمسائل المتعلقة بطلابهم (as cited in Friedman, 1991, p. 325).

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة للعديد من الباحثين مثل (الخواجا، 2002)؛ و(الجعفري، 2005)؛ و(Edelwich, & Brodsky, 1981)؛ و(Schaufeli, & Enzmann,1998) التي قدمت مجموعة من التصنيفات لأعراض الإحتراق النفسي لدى المعلم. يتضح لنا أنه رغم إختلاف التصنيفات وطريقة تناولها إلا أنها لم تختلف في المحتوى وتمثلت فيما يلي:

- شعور المعلم بالإنهاك الجسدي والنفسي مما يجعله عرضة لفقدان الطاقة النفسية أو المعنوية، والشعور بالخمول والكسل وعدم القيام بأنشطة رياضية وفقدان الشعور بتقدير الذات والمثالية.
- الاتجاه السلبي نحو العمل وعدم تقديم الدعم والمساعدة للتلاميذ والزملاء في العمل، وفقدان الدافعية نحو العمل، والإقدام على الانسحاب من العمل والإحساس بأن العمل معقد مع ارتكاب الأخطاء المهنية.
- النظرة السلبية للذات والإحساس باليأس والعجز والفشل وتزايد شكاوى المرض.

- ظهور أعراض للاحتراق النفسي بإشكال عديدة كالتعب والأرق، وضعف الحماس وشعور الفرد بفقدان معنى العمل، الغضب لأتفه الأشياء، وإحساس بالاضطهاد من طرف المشرفين وأنه أكثر عزلة.
- شعور متكرر للإستثارة والغصب، عدم المبالاة، بأي جانب من الحياة المهنية.

2.4. الأعراض المصاحبة لأبعاد الاحتراق النفسي

يرى كل من Buchka و Hakenberg (1987)؛ Aronson وزملائه (1983) أنه يفضل تناول أعراض الاحتراق النفسي حسب أبعاده لتحديد طبيعة وأهمية الأعراض حسب البعد الذي تنتمي إليه:

- **الإنهاك الإنفعالي:** يؤدي ارتفاع الإنهاك الإنفعالي إلى نقص في المناعة ونقص في الطاقة وظهور مجموعة من الأعراض التالية: التعب المزمن، الضعف والوهن النفسي، الشعور بتوتر في عضلات الكتف وشد في الرقبة والام في الظهر، اضطرابات في الأكل (الشراهة وفقدان الشهية) تغير في وزن الجسم (السمنة او النحافة)، زيادة التعرض لنزلات البرد والالتهابات الفيروسية، اضطرابات في النوم وكوابيس.
- **تبلد المشاعر:** يؤدي المستوى العالي من تبلد المشاعر إلى: الشعور بالاكتئاب وكذلك بالعجز وخيبة الأمل مع عدم القدرة على التحكم في المشاعر والانفعالات، التهيج وسرعة الغضب، الشعور بالفراغ والوحدة والياس والإحباط، فقدان الرغبة وعدم القدرة على الانفعال مع الاخرين.
- **الشعور بالنقص اتجاه انجاز الوظيفة:** وتظهر الأعراض فيه على شكل موقف سلبي اتجاه الذات وفقدان الاحترام لذات، مع موقف سلبي اتجاه العمل والشعور بعدم القدرة على المواصلة وعدم القدرة على التواصل مع العملاء والزملاء في العمل، وإتخاذ مواقف سلبية اتجاه الأشخاص الذين يتعامل معهم (السخرية، الاحتقار العدوانية). كما يمكن أن تختلف الاعراض في قوتها اعتمادا على حالة الفرد المعني (as cited in Litzcke & Schuh, 2005, p. 148).

كما قدم (Leiter, & Maslach, 2016) في أحدث دراسة لهما حول الاستراتيجيات الجديدة للتخفيف من الإحتراق النفسي وتحسين الرعاية الصحية تفصيلات أكثر حداثة حول أعراض الاحتراق النفسي حسب كل بعد كما يلي:

- **الانهاك الانفعالي:** هو الاستجابة الجسدية والانفعالية للضغط، وغالبًا ما يكون أول علامة تدل على أن الأشخاص يواجهون مشكلة في عملهم، وتظهر في شعور لدى الفرد بالإنهاك الإنفعالي

بسبب متطلبات العمل واستنزاف الموارد الإنفعالية والمادية، والإفتقار إلى الطاقة الكافية لمواجهة يوم آخر من العمل أو مشكلة مهنية أخرى. ويكون الشعور بالتعب والإستنزاف دون أي قدرة على تجديد الطاقة والتعافي،

- **تبلد المشاعر**: ويشيرّ إلى الاستجابة النفسية القاسية والتي تكون بالإنفصال الشخصي بشكل مفرط لمختلف جوانب الوظيفة. عادة ما يتطور نتيجة للمستوى العالي من الإنهاك الإنفعالي، فالمعلم هنا يحمي نفسه في البداية بالإنعزال عاطفيا عن المحيطين به في العمل. إذا كان المعلم يعمل بجد ويقوم بالكثير من النشاطات، يبدئ في التراجع والتقليل من الجهد المبذول وصولا إلى الإنفصال النفسي عن العمل. يكمن الخطر في الإنفصال الذي يؤدي إلى فقدان المثالية والتجرد من الإنسانية مع مرور الوقت، وتطوير رد فعل سلبي إتجاه التلاميذ والوظيفة. مع التطور الحاصل في هذه المرحلة في بعد تبلد المشاعر يتحول الناس من محاولة بذل قصارى جهدهم في وظيفتهم إلى القيام بالحد الأدنى.
- **نقص الشعور بالإنجاز الشخصي**: يشير إلى الشعور بالضيق وعدم الإنجاز ونقص الإنتاجية في العمل. يتفاقم هذا الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية بسبب نقص الموارد الوظيفية، وكذلك بسبب الافتقار إلى الدعم الإجتماعي وفرص التطور المهني. قد يجعل هذا الإحساس بنقص الكفاءة المهنية المعلمين المحترقين بأنهم قد أخطأوا في اختيار مسار حياتهم المهنية وغالبًا ما يجعلهم يكرهون نوع الشخص الذي يعتقدون أنهم أصبحوا عليه. وهذا ما يشعرهم بتقدير سلبي لأنفسهم وللآخرين ويؤدي ذلك إلى فقدان الثقة بالنفس وحتى الاكتئاب (Leiter, & Maslach, 2016, p. 1).

5. الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى

1.5. الإحتراق النفسي والضغط المهني

ووفقا لـ (Brill, 1984) يحدث الضغط المهني عندما لا تتطابق متطلبات العمل مع الموارد التكيفية للشخص. الضغط هو مصطلح عام يشير إلى عملية التكيف المؤقتة المصحوبة بأعراض عقلية وجسدية، في المقابل يمكن اعتبار الإحتراق النفسي كمرحلة أخيرة في انهيار التكيف، الذي ينتج عن اختلال التوازن على المدى الطويل بين متطلبات العمل والموارد الشخصية للأفراد، وهذا كنتيجة لضغوط العمل الطويلة (Brill, 1984, p. 21).

ومن الفروق المفاهيمية ذات الصلة بين الإحتراق النفسي والضغط المهني حسب (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993) أن الأول يشمل تطوير المواقف والسلوكيات السلبية تجاه العملاء والوظيفة والمنظمة، في حين ضغوط العمل ليس بالضرورة مصحوبًة بمثل هذه المواقف والسلوكيات السلبية، كما أن الإحتراق النفسي هو نتيجة لتجربة ضغوط مهنية فردية ضمن سياق العلاقات الاجتماعية المعقدة التي تنطوي على تصور الشخص للذات والآخرين، إن مجرد إلقاء نظرة على عنصر الضغط في هذه التجربة المؤدي إلى الإنهاك الانفعالي لا يكفي لوقوع الفرد في الإحتراق النفسي، لأنه يتجاهل المكونين الأخيرين لمتلازمة الإحتراق النفسي للتقييم الذاتي والعلاقة مع الآخرين، يعكس الإنجاز الشخصي المنخفض بُعدًا للتقييم الذاتي، وتبلد الشخصية بُعد من العلاقات الشخصية. يضيف كلا المكونين شيئًا فوق فكرة الضغط المهني، إن تبلد الشخصية على وجه الخصوص هو بناء جديد إلى حد ما في أدبيات ضغوط العمل التقليدية (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993, p. 7).

كان هذا الافتراض مدعومًا تجريبيًا من قبل (Schaufeli, & Van-Dierendonck, 1993) الذي أظهرت دراستهما صلاحية مقياس الإحتراق النفسي MBI لا سيما في بعدي تبلد الشخصية ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، اللذان كان مؤشران حقيقيان على وجود الإحتراق النفسي عكس بعد الإنهاك الانفعالي الذي يتميز بالأعراض النفسية والبدنية العامة لضغوط العمل. بشكل تقريبي يشارك الإنهاك الانفعالي حوالي 30٪ من التباين مع الاستجابات للضغط المهني، بينما بالنسبة لتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، يكون التباين المشترك مع الضغط المهني 14٪ و10٪ فقط على التوالي (Schaufeli, & Van-Dierendonck 1993, p. 636).

يتضح مما تم تناوله سابقا أن أي شخص يمكن أن يعاني من الضغط المهني، في حين أن الإحتراق النفسي لا يمكن أن يعاني منه إلا أولئك الذين دخلوا حياتهم المهنية بحماس وبأهداف وتوقعات عالية. كما أن الأفراد الذين يتوقعون شعور بالغ الأهمية من عملهم يكونون عرضة للاحتراق النفسي عكس أولئك الذين ليس لديهم مثل هذه التوقعات سيعانون من ضغوط العمل بدلاً من الإحتراق النفسي، وفقًا لذلك يعد الإحتراق النفسي نوعًا معينًا من ضغوط العمل، التي تتميز بطبيعتها المزمنة والمتعددة الأوجه.

2.5. الإحتراق النفسي والإكتئاب

الاكتئاب والاحتراق النفسي على الرغم من تشاركهما غالبا في نفس الأعراض إلا أنهما مفهومان منفصلين ويتضمنان أعراض مختلفة، فالإحتراق النفسي يقتصر على المجال المهني، حيث من الصعب العثور على موارد كافية لتلبية متطلبات الوظيفة. أما الاكتئاب فله أسباب متعددة العوامل ومعقدة (تجارب مختلفة من الخسارة والإحباطات والتخلي، والميل إلى التقييم بطريقة سلبية للنفس والآخرين والمستقبل).

جدول (1)

يظهر الفرق في الأعراض بين الإحتراق النفسي والاكتئاب

الإحتراق النفسي	الاكتئاب
العدوان، الغضب.	الاكتئاب مزاج.
قليل المتعة.	انعدام المتعة.
خسارة أو الاكتساب في الوزن.	فقدان الوزن وآلام نفسية.
مشاكل النوم (صعوبة في النوم).	مشاكل النوم (النهوض باكرا).
لا توجد أفكار انتحارية.	الأفكار الانتحارية.
الإسناد السببي: في العمل فقط.	الإسناد السببي: مرض عام.
حيوية معتدلة.	حيوية منخفضة.
تردد في اتخاذ القرارات.	تردد في اتخاذ القرارات.

Note: (Assaad, Guerrero, & Neveu, 2006, p. 291)

كما لاحظ Freudenberger (1980) الارتباط الوثيق بين الإحتراق النفسي والاكتئاب، وهو يشير أن أعراض الإحتراق النفسي تكون في سياق العمل، فهي مرتبطة بالوظيفة، وحالة معينة وليست عامة ومنتشرة، عكس حالة الاكتئاب، من وجهة نظره يمكن أن "تتعمم أعراض الإحتراق النفسي الخاصة بالعمل في جميع المواقف ومجالات الحياة، مما يؤدي إلى اكتئاب حقيقي" هذا الرأي مدعوم بدراسة أكثر حداثة من ثلاث موجات امتدت لسبع سنوات، والتي أظهرت أن المستويات العالية من الإحتراق النفسي تشكل عامل خطر لتطور أعراض الاكتئاب في المستقبل (as cited in Neckel, Schaffner, & Wagner, 2017, p. 117).

في حين يعتبر Shirom (2011) أن الإحتراق النفسي هو مقدمة لأعراض الاكتئاب، وهو مرتبط بالوظيفة وتتمثل مكوناته الرئيسية في: التعب وانخفاض مستويات الطاقة البدنية (as cited in Norcross, VandenBos, Freedheim, 2016, p. 327).

3.5. الإحتراق النفسي والتعب المزمن (التعب المستمر)

يشير Schaufeli وBuunk (2003) إلى أبرز أعراض متلازمة التعب المزمن هو الشعور التعب المستمر غير الواضح على مستوى أعضاء الجسد، وتشمل الأعراض التي يتم الإبلاغ عنها بشكل شائع حمى خفيفة أو قشعريرة، والتهاب الحلق، وألم في العقد الليمفاوية وضعف عضلي عام غير مبرر، واضطراب عضلي، وإرهاق عام، والصداع المعمم، وآلام المفاصل، والشكاوى العصبية والنفسية واضطرابات النوم، على عكس الإحتراق النفسي فإن متلازمة التعب المزمن منتشرة ويمكن أن تؤثر فعليًا على جميع أجهزة الجسم الرئيسية. على الرغم من استمرار الجدل حول معايير التشخيص المناسبة فمن الواضح أن الأعراض الجسدية تكون أكثر وضوحًا في متلازمة التعب المزمن منه في الإحتراق النفسي الذي يبقى مرتبطا بالوظيفة، في حين أن أعراض التعب النفسي لا تقتصر على مجال حياة معين. كما يلوم الأفراد المحترقون وظائفهم على الحالة التي يعانون منها بينما بالنسبة للمرضى الذين يعانون من متلازمة التعب المزمن فإن أصل أعراضهم غير محدد (Schabracq, Winnubst, & Cooper, 2003).

4.5. الاحتراق النفسي والتعب النفسي

التعب النفسي والإحتراق النفسي مفاهيم مرتبطة ولكن مختلفة، حيث أن التعب النفسي يشير إلى حالة من الإرهاق الجسدي والعاطفي والانخفاض في الحافز، بينما الاحتراق النفسي هو حالة من الإنهاك الانفعالي والنفسي والجسدي الذي يترافق غالباً مع تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي. على الرغم من أن التعب النفسي هو عرض للاحتراق النفسي، إلا أن الإحتراق النفسي هو متلازمة أكثر تعقيدًا وذو وأبعاد متعددة ويشمل أعراضًا أخرى بالإضافة إلى التعب النفسي (Chutko, & al, 2015, p. 354).

6. مصادر الاحتراق النفسي

في دراسة لكل من Pithers (1995)؛ Burke وزملاؤه (1996)؛ Greenglass وزملاؤه (1996)؛ و Chan (1998) فقد تم تحديد مجموعة متنوعة من العوامل التي تشمل الضغط المهني الذي يواجهه المعلمون.

وتشمل هذه العوامل: المتطلبات الشخصية، وتنوع المهام المطلوبة، ونقص الاعتراف المهني، ومشاكل الانضباط في الفصل، الروتين الإداري والبيروقراطية ونقص الدعم، عبء العمل وضغط الوقت (as cited in Mearns, & Cain, 2003, p. 71).

أما للمعلم فقد تعددت مصادر الاحتراق النفسي، إلى أنها تختلف وتتباين في مستواها وتأثيرها من بيئة مهنية إلى أخرى، ومن عامل إلى آخر نتيجة التباين في سمات الشخصية وفي طبيعة المهنة ومتطلباتها، وتتميز مهنة التعليم الإبتدائي بخصائص عدة عن المهن الأخرى، وهذا ما يجعل العاملين فيها أكثر عرضة للضغوط المهنية المؤدية إلى الإحتراق النفسي.

تشير الدراسات حول مصادر الإحتراق النفسي للمعلمين لكل من Maslach و Jackson (1981)؛ Jackson وSchuler (1983)؛ Schwab (1983)؛ lwanicki (1983) إلى أن المصادر الأولية للإحتراق النفسي مرتبطة بالظروف التنظيمية والخصائص الشخصية بالنسبة للمعلمين. حيث تشمل الظروف التنظيمية تلك العوامل التي تنفرد بها المدرسة، والنظام الذي يعملون فيه، أما الخصائص الشخصية هي تلك التي ينفرد بها كل معلم في المنظمة المدرسية، وفي دراسة العوامل التنظيمية التي تساهم في ضغوط العمل. كما حددت العديد من الدراسات تضارب الأدوار وغموض الدور كمساهمين مهمين في حدوث الاحتراق النفسي. تعارض الدور هو الحدوث المتزامن لمجموعتين أو أكثر من سلوكيات الأدوار غير المتسقة والمتوقعة، غموض الدور هو عدم وجود معلومات واضحة ومتسقة بشأن حقوق وواجبات ومسؤوليات الوظيفة وكيفية هذه الواجبات في دراستهم لضغوط الدور في المنظمات التعليمية. وجد Schwab و lwanicki (1982) أنه في حالة وجود مستويات عالية من تضارب الأدوار وغموض الدور لدى المعلمين يقابله مستوى عالي من الإنهاك الإنفعالي وكذلك المواقف السلبية تجاه التلاميذ (as cited in Schwab, Jackson, & Schuler, 1986, p. 15).

يحدد John Pratt (1978) ثلاثة مصادر رئيسية للإحتراق النفسي لدى المعلم تتمثل في:

أ. **مصادر خارج البيئة المدرسية:** وهي عبارة عن تلك الأحداث التي تكون خارج العمل، ولكنها تؤثر على أداء المعلم وكفاءته مثل سن التلاميذ، ومستوى دخل الأسرة، وسن وجنس المعلم.

ب. **مصادر في بيئة المدرسة:** هي عبارة عن الأحداث الناشئة عن مهنة التدريس مثل: العلاقة مع زملاء العمل، والخصائص المميزة للتلاميذ كالأطفال العدوانيين أو غير المتعاونين في الفصل الدراسي، ومشكلات النظام في الفصل، ومشكلات مع المشرفين والمدراء.

ت. **مصادر خاصة بالمعلم ذاته:** تتمثل في قدراته وإمكاناته وسماته الشخصية، ورضاه عن مهنته وأيضا انخفاض الدافعية نحو العمل (نقلا عن محمد، 2008، ص. 92).

7. أسباب الإحتراق النفسي

إن البحث عن أسباب الاحتراق النفسي لا يختلف عن البحث في أسباب الضغوط المهنية، وذلك من مبدأ التشابه في الظروف والخلفية التي ينمو فيها كل منهما علما بان شعور الفرد بالضغوط المهنية أو الضغوط النفسية في مجال العمل لا يعنى بالضرورة إصابته بالاحتراق النفسي، ولكن إصابة الفرد بالاحتراق النفسي هو حتماً نتيجة لمعاناته من الضغوط النفسية الناجمة عن ظروف العمل الضاغطة (الشيوخ، 2011، ص ص. 21-22).

ويرتبط الاحتراق النفسي حسب (Leiter & Maslach, 2016) بعوامل متعلقة بالبيئة المهنية وهي: ستة (6) عوامل رئيسية مسببة للإحتراق النفسي: عبء العمل، والتحكم، والمكافأة، والمجتمع، والعدل، والقيم. وعوامل متعلقة بشخصية العامل.

1.7. العوامل التنظيمية المتعلقة بالبيئة المهنية

- **عبء العمل:** يسهم عبء العمل الزائد سواء كان نوعيا أم كمياً في حدوث الاحتراق النفسي، وذلك من خلال استنفاد قدرة العامل على تلبية متطلبات العمل، مثل مطالبته من طرف الإدارة أو المسؤولين بالقيام بمهام كثيرة لا يستطيع إنجازها في الوقت المحدد أو عبئاً نوعياً كالتكليف بأداء مهام تتطلب قدرات جسمية ومهارات علمية عالية لا يملكها الموظف. عندما يكون هذا النوع من العبء الزائد في العمل حالة مزمنة وغير قابل للتحكم فيه يكون هناك فرص ضئيلة للمعلم للراحة والتعافي واستعادة التوازن الذي يساعده في إثبات كفاءته المهنية من خلال القيام بنشاطات جديدة.

- **التحكم:** وجدت الأبحاث أن هناك ارتباطا واضحاً بين ضعف التحكم والمستويات المرتفعة من الضغط والاحتراق النفسي.عندما لا يكون لدى الموظفين القدرة على التأثير في القرارات المهنية وعدم الاستقلالية المهنية في إستخدام المصادر الضرورية لأداء عملهم بكفاءة فهذا يزيد من احتمالية وقوعهم في الضغوط المهنية المؤدية للإحتراق النفسي.وعلى العكس من ذلك عندما يكون لدى الموظفين القدرة المتصورة للتأثير على القرارات المهنية في محيط عملهم، وممارسة الاستقلالية المهنية، يمكنهم هذا الشعور الإيجابي من القيام بعمل فعال وكذالك الإعتزاز بالوظيفة والإلتزام بها.
- **المكافأة:** إن قلة التقدير وقلة الحوافز سواء مادية، ترقية في الوظيفة، أو تقديرية من طرف المحيط الإجتماعي تزيد من احتمالية تعرض الأفراد للاحتراق النفسي، إذ أنها تقلل من قيمة العمل والموظفين وترتبط بشكل وثيق بالشعور بعدم الكفاءة أو عدم الإعتراف من طرف المسؤولين بالجهد المبذول مما يشعر المعلم بأنه غير مرغوب فيه. بالمقابل فإن الاستمرارية في منح المكافآت ورفع الحوافز يساعد المعلمين في الشعور بالإنتماء للمؤسسة وهو ما يساعد تحقيق علاقة صحية بين المعلمين والمؤسسة التعليمية التي يعملون بها ويفسح المجال للشعور بالرضا الداخلي.
- **المجتمع:** للمجتمع دور في العلاقات المستمرة بين المعلمين والتلاميذ والزملاء أثناء العمل، عندما تتصف هذه العلاقات بقلة الدعم والثقة ووجود خلافات لم يتم حلها فهذا يتسبب في الوقوع في مخاطر الاحتراق النفسي، إلا أنه عندما تكون علاقات العمل مستمرة بشكل جيدة، ويتوفر فيها دعم اجتماعي كبير يتمكن المعلمين من الإعتماد على وسائل دعم فعالة في حل الخلافات ويتوفر لديهم فرص أكبر للإنخراط في العمل.
- **العدل:** يرتبط العدل بمدى رؤية المعلمين للقرارات الصادرة في العمل على أنها عادلة ومنصفة. ينظر المعلمين إلى الاجراءات الصادرة وكيفية التعامل معهم أثناء عملية اتخاذ القرارات كمؤشر لمكانتهم في محيط العمل والمجتمع ككل، من المحتمل أن تظهر صفات التهكم والغضب والعدائية عندما يشعر الموظفون بأنه لا يتم احترامهم وعدم التعامل معهم بعدل. حيث يستخدم المعلمون جودة الإجراءات المتخذة في حقهم، ومعاملتهم الخاصة أثناء عملية اتخاذ القرار، كمؤشر لمكانهم في المجتمع من المرجح أن تنشأ لديهم نوع من السخرية والغضب والعداء إتجاه المسؤولين عندما يشعرون أنهم لا يعاملون بالقدر المناسب من الإحترام.
- **القيم:** وهي المثل والدوافع التي جذبت المعلمين الى وظائفهم بالأساس، لذلك فهي الصلة التي تحفز الموظف للاستمرار في العمل، فهي صلة تتخطى المنفعة المتبادلة للوقت مقابل المال أو التقدم المهني، عندما يكون هناك تضارب في قيم العمل، يصبح هناك فجوة بين قيم المعلمين وقيم المؤسسة، فيجد المعلمون أنفسهم في حالة صدمة بين العمل الذي يريدون القيام به والعمل الذي يجب أن يقوموا

به، وهذا ينتج عنه احتراق نفسي أشد خطورة. وتتمثل مجال القيم في القوة المعرفية والإنفعالية التي يكونها المعلمون مسبقا حول الأهداف التي يتوقعونها من وظيفتهم. القيم هي المُثل والدوافع التي جذبت المعلمين في الأصل إلى وظائفهم، وبالتالي فهي الصلة المحفزة بين العامل ومكان العمل، والتي تتجاوز التبادل النفعي الذي يكون أساسه المصلحة وفقط، عندما يكون هناك تعارض في القيم تحدث فجوة بين القيم الفردية والتنظيمية، هنا سيجد المعلمين أنفسهم يقومون بمقايضة بين العمل الذي يريدون القيام به والعمل الذي يتعين عليهم القيام به، وهذا يمكن أن يؤدي إلى مزيد من الإحتراق النفسي (Maslach & Leiter, 2016, pp. 102-103).

لاحظنا من خلال ما سبق أن العوامل المتعلقة بالبيئة المهنية تُعتبر كمحرك أساسي لحدوث الإحتراق النفسي، وهذا نتيجة لعدم التطابق بينها وبين الخصائص الشخصية، حيث نجد أن العمل الزائد هو الاضطرار إلى القيام بالكثير من الأعمال في وقت قصير جدًا وبموارد قليلة جدًا، ويظهر الإفتقار إلى التحكم في عدم الحصول على فرص لإتخاذ الخيارات والقرارات الشخصية التي يستخدم فيها المعلم قدراته في التفكير وحل المشكلات، أما نقص المكافأة يظهر في عدم الحصول على مكافآت مالية كافية وكذلك ضعف المكافآت الداخلية مثل التقدير والترقية، الافتقار إلى المجتمع أي النسيج الاجتماعي الداعم، والعزلة الاجتماعية، والمشاكل المتراكمة التي لم يجد دعم إجتماعي لحلها، الافتقار إلى العدل في المعاملة التي تكون بشكل غير منصف وعدم الاحترام وتقدير لهم، أما تضارب القيم يتمثل في متطلبات الوظيفة التي لا تتفق مع المبادئ الشخصية للمعلمين.

2.7. العامل الشخصي

على الرغم من أن العوامل البيئية التنظيمية هما المتنبئان الرئيسان بالاحتراق النفسي، إلا أن بعض خصائص الشخصية ظهر علميا أن لها صلة بالاحتراق النفسي كذلك، فقد أظهرت الدراسات أن المعلمون الذين يعتقدون أن الأمور المهنية يتم التحكم بها عن طريق ظروف وإجراءات خارجة عن قدرتهم على التحكم فيها، والذين لديهم خصائص عصابية في شخصيتهم هم أكثر عرضة للإصابة بالضغط النفسي والاحتراق النفسي. كما أظهرت بعض الدراسات أن المعلمين الذين لديهم نمط شخصية من النوع (أ) وهو نمط شخصية يجعل صاحبه أكثر عرضة للإصابة بأمراض الشريان التاجي هم أكثر عرضة للإحتراق النفسي، كما أن هناك إرتباطاً بين الاحتراق النفسي والسن والجنس لدى المعلمين (Maslach & Leiter, 2016, p. 105).

8. أسباب الإحتراق النفسي لدى المعلمين

يتفق العديد من الباحثين على أن الظروف المحيطة بالعملية التعليمية هي السبب الرئيسي في وقوع المعلمين ضحية للإحتراق النفسي. حيث يشير (Kyriacou, 2001) أن الضغوط التي يواجهها المعلمون أثناء تأدية مهامهم مثل: تدريس التلاميذ الغير متحمسين للدراسة، والحفاظ على الإنضباط داخل الصف والتعامل مع المناهج التعليمية الجديدة المتغيرة، والتقييم الذي يحصل لهم من طرف المفتشين والإدارة والمحيط الاجتماعي والمهني (الزملاء، أولياء التلاميذ)، وضغوط عبء العمل المتزايدة، وتضارب الأدوار وغموضها، إضافة إلى ظروف العمل الغير مرضية ومواجهة مطالب الإدارة المرتفعة، كلها عوامل تسهم في وقوع المعلمين ضحية للإحتراق النفسي (Burić, Slišković, & Penezić,, 2019, p. 2).

وفيما يلي بعض العوامل الرئيسة التي تسبب الإحتراق النفسي:

1.8. العوامل البيئية التنظيمية للمدرسية

يحدد (Byrne, 1994) مجموعة من العوامل البيئية التي تسهم في حدوث الإحتراق النفسي المتمثلة في تضارب الأدوار، وعبء العمل، وسوء مناخ الفصل الدراسي، عدم الإستقلالية في اتخاذ القرارات، وقلة الدعم من الرؤساء والزملاء في المدرسة، هي من أكثر العوامل التنظيمية التي تساهم في الإحتراق النفسي المعلم (Byrne, 1994, p. 668).

ووفقا لـ (May,Male, 1998) يعتبر العمل الكتابي المفرط، وقلة الوقت، والفصول الكبيرة التي تضم طلابًا من ذوي القدرات الأكاديمية واللغوية غير المتجانسة، والعمل خارج المحيط الجغرافي للسكن، كلها عوامل تشكل عبئًا زائدًا على عاتق المعلمين وهذا يجعلهم أكثر عرضة للإحتراق النفسي (Küçükoğlu, 2014, p. 2742).

وتأتي دراسة (Enzmann et al, 1999) لتجادل أن تفاعل المعلمين السيئ مع تلاميذهم داخل حجرة الدرس هو أهم عامل محدد للإحتراق النفسي (Bakker, Schaufeli, Demerouti, & Euwema, 2007, p. 231).

كما تتفق دراسة كل من (Byrne,1999) ودراسة (Heus & Diekstra, 1999) وكذلك (Johnson, 2005) أن تعليم الطلاب غير المتحمسين ممن فقدوا الرغبة في التعلم، ومسؤولية الحفاظ

على الإنضباط داخل الصف، والتعامل مع التغير المستمر في المناهج التعليمية، وما يصاحبه من ضغوط عمل وتضارب في الأدوار وغموضها، إضافة إلى التقييم السلبي من طرف الإدارة والمشرفين وأولياء التلاميذ يؤدي بالمعلمين إلى الوقوع في الإحتراق النفسي خصوصا إذا كان التعرض لهذه الضغوط السلبية لفترات طويلة (Burić, Slišković, & Penezić, 2019, p. 2).

2.8. العوامل الشخصية

تشمل العوامل الشخصية الخصائص الديموغرافية للمعلمين مثل العمر والجنس، والحالة الاجتماعية وكذلك بعض المتغيرات الأخرى لعوامل الشخصية، حيث يختلف المعلمون في قدراتهم وحاجاتهم في هذه الخصائص، وتعتبر الفروق الفردية عامل جد مهم في التأثير على استجابة الفرد للمواقف الضاغطة، ويكون اختلاف المعلمين في درجة الاستجابة لموقف ضاغط ما، فما يكون مصدر ضغط لمعلم ما يمكن ألا يراه زميل أخر له أنه مصدر ضغط، وتسهم بعض الخصائص الشخصية في الإصابة بالاحتراق النفسي. (العاسمي، 2016، ص ص. 464-465)

يشير (Ozdemir, 2007) على أن حدوث الإحتراق النفسي يكون أقل احتمالاً مع المعلمين الذين يهتمون بالإنجاز، ويتجنبون التنافس الشديد، ولديهم موضع تحكم داخلي، وهدف قوي في حياتهم المهنية والشخصية، ولديهم حس دعابة، وصلابة نفسية، ولديهم تقدير عالي للذات، ثقة عالية بالنفس وكفاءة ذاتية مهنية ومفهوم إيجابي للذات (Küçükoğlu, 2014, p. 2743).

إن عدم مشاركة المعلمين في القرارات المهمة في بيئة عملهم اليومية، يؤدي بهم إلى تراجع في التقدير لذاتهم وإلى الشعور القوي بالسيطرة الخارجية من قبل المشرفين والرؤساء، وهذا ما يجعلهم بمرور الوقت أقل شعورا بالإنجاز الشخصي (Byrne, 1994, p. 665).

وفقا لـ Freudenberger (1976) أن الأشخاص الملتزمون بالعمل والذين يعملون بجهد واجتهاد شديدين هم أكثر عرضة للاحتراق النفسي، حيث يعانون من شعور مستمر بالتعب النفسي والجسدي والاكتئاب وفقدان الحماسة والرغبة في العمل (as cited in Neckel, Schaffner, & Wagner, 2017, p. 132).

ويتوافق طرح Freudenberger مع غالبية الدراسات التي جاءت بعده في إشارتها إلى الإلتزام بالعمل والمشاركة بتفان فيه يعرض صاحبه لمجموعة من الضغوط التي تنتهي بالإحتراق النفسي.

من خلال ماتم التطرق إليه سابقا للعوامل المسببة للإحتراق النفسي نجدها تتوافق مع ما أشار إليه Freidman (1991) الذي يعتبر أن الإحتراق النفسي ذو نمطين: أولهما يرتبط بملمح الشخصية والذي يفسر استعداد الفرد للاحتراق، والآخر يرتبط بالنظام والمناخ المدرسي والمساندة الإجتماعية والمهنية داخل المدرسة، وجميع هذه المتغيرات تؤثر في عملية الإحتراق النفسي (في جرار، 2011، ص. 23).

يتضح مما سبق في عنصر العوامل المسببة للإحتراق النفسي للمعلم أنها تتوافق مع ما تم ملاحظته في بيئتنا الجزائرية وهي أن التعليم مهنة مرهقة للغاية وهذا نتيجة للضغوط المتعلقة بالعمل التي تفرضها البيئة المدرسية وكذالك العوامل الشخصية للمعلمين التي تحدث إستجابة إنفعالية سلبية تؤدي بهم إلى سوء التكيف مع العمل وكثرة الشكاوي من طرفهم، وهذا ما يجعلهم أكثر عرضة للوقوع في خطر لإحتراق النفسي.

9. مراحل حدوث الإحتراق النفسي

إن مراحل حدوث الاحتراق النفسي تشير إلى مجموعة من الظروف التي تفشل فيها جهود المعلم الذي تهدر طاقته، وتضعف مصادر التكيف الخاصة به في التغلب على العوامل الضاغطة المرتبطة بالعمل أو المتطلبات والعوائق، وفي هذه الحالة فإن المعلم يرى من وجهة نظره أنه لم ينجز ما يعتبره أهداف رئيسية في عمله وهو ما يصله لدرجة التآكل النفسي.

الإحتراق النفسي هو عملية تمر بعدة مراحل من البداية إلى الذروة المعترف بها، وتتشابه هذه المراحل في بداياتها مع مراحل الضغط المهني في العديد من الجوانب خصوصا في الجانب البيولوجي والتغيرات الداخلية التي تحدث على مستوى الفرد الذي يكون عرض لجملة من الضغوط حيث جاءت دراسة Selye (1950؛ 1976) تتناول تطورًا عامًا للاستجابات للأحداث المجهدة في شكل استجابات فيزيولوجية ونفسية وسلوكية تُعرف بزملة أعراض التكيف العام General Adaptation Syndrome، والتي تنقسم إلى ثلاث مراحل: مرحلة الإنذار ومرحلة المقاومة ومرحلة الإنهاك.

في مرحلة الإنذار يكون الفرد في هذه المرحلة على أهب الإستعداد لمواجهة التهديد، وتحدث سلسلة من التغيرات الفزيولوجية كإستجابة أولية للتهديد، كما يحدث التوتر أو الخوف الحاد عندما يحاول الفرد السيطرة على المواقف الصعبة أو المهددة، وفي هذه المرحلة عادة ما يكون رد الفعل حادًا

ولكنه يبقى لمدة زمنية قصيرة ويتم إفراز هرمونات الأدرينالين والنورادرينالين، وتعتبر أكثر ردود الفعل الغريزية في هذه الحالة هي إستجابة المواجهة أو الإنسحاب التي تكون بداية إنتقال للمرحلة الثانية، حيث يسعى الجسم إلى استعادة توازنه، إذا نجحت هنا المواجهة فسوف توقف أو تقلل من آثار الإجهاد، أما إذا كان عامل الضغط شديدًا جدًا فقد يكون الشخص ببساطة غير قادر على التعامل معه، عادة يجمع الفرد قوته الجسدية أو الإنفعالية ويبدأ في مواجهة الآثار السلبية للضغوط باستخدام استراتيجيات التعامل مع الوضعيات الضاغطة للتأقلم أو التكيف مع البيئة.

إذا فشلت إستراتيجية المواجهة تأتي مرحلة الإنهاك حيث لم يعد لدى الجسم طاقة كافية لمكافحة الضغوط المدركة بعد الآن، وبقاء الفرد في حالة من التوتر المنهك لفترة طويلة يؤدي به إلى زيادة إفراز هرمون الكورتيزول كنتيجة للإجهاد العالي الذي يؤدي إلى حالة من التعب والإحتراق النفسي ومشاكل صحية طويلة (Anclair, 2017, pp. 13-14).

وإنطلاقا من المنظور الذي جاء به Selye (1950؛ 1976) لوصف إستجابة الجسم تحت الإجهاد وتركيزه على الجانب البيولوجي للجسم أثناء مقاومته لمراحل الإجهاد جاءت العديد من الدراسات التي تناولت مراحل حدوث الإحتراق النفسي مع إعطاء صبغة جديدة تتناسب مع طبيعة المتلازمة التي تحدث جراء العمل، وهنا جاءت دراسة Cherniss (1980) لتحدد لنا ثلاث مراحل أساسية متناسقة لحدوث الإحتراق النفسي وهي:

المرحلة الأولى هي ظهور حالة إجهاد شديدة وطويلة الأمد، تنتج بشكل عام عن عدم التوازن الملحوظ بين متطلبات الوظيفة المفروضة على الفرد والموارد الشخصية التي يجب أن تتوافق مع هذه المطالب، يتبع هذا الموقف عادةً اللجوء إلى الاستجابات العاطفية قصيرة المدى التي تتميز بالقلق المستمر والتوتر والشعور المستمر بالإنهاك، وتأتي المرحلة النهائية من خلال ملاحظة التغييرات في المواقف والسلوك، والتي تتسم في كثير من الأحيان في شكل اللامبالاة والاستعداد الساخر لإحتياجات المرء الخاصة (as cited in Guditus, 1981, p. 55).

كما يشير February (2005) أن تجربة الإحتراق النفسي لا تحدث لدى أعضاء هيئة التدريس فجأة، هناك اتفاق في الدراسات على أن الإحتراق النفسي يحدث في مراحل تدريجية على مدى فترة زمنية مثل ما يلي:

1. المرحلة إثارة الإجهاد: تشمل هذه المرحلة الاستجابات الفيزيولوجية والنفسية التي تظهر على شكل إستمرارية التهيج الإنفعالي والقلق وإرتفاع ضغط الدم والأرق وصرير الأسنان أثناء النوم وخفقان القلب وصعوبة التركيز ومشاكل المعدة وأعراض الجهاز الهضمي الحادة. تشير الدراسة إلى أن عضو هيئة التدريس الذي يعاني من أي من هذه الأعراض قد يكون يعاني من الإرهاق في المرحلة الأولى.

2. مرحلة ترشيد الطاقة: غالبًا ما يتخذ المعلم المنهك الذي يعاني من أعراض المرحلة الأولى تدابير للتعامل مع الإجهاد الذي يعاني منه مثل إنكار وجود المشكلة التي كانت في سبب الإجهاد، وهذا أمر بارز في هذه المرحلة. إذا فشلت تدابير التعامل هذه في إعطاء نتيجة الفرد يتجه نحو سلوكيات أخرى، مثل: التأخير المفرط، التسويف، الغياب المفرط، التعب، الانسحاب من تجمعات الأصدقاء والعائلة، زيادة الأفكار السلبية، تعاطي المخدرات (الكحول، العقاقير والمهدئات، الكافيين) اللامبالاة والاكتئاب.

3. مرحلة الإحتراق النفسي: في هذه هي المرحلة التي يبدأ فيها المعلمون في إدراك أن هناك شيئًا خاطئًا يحدث لهم، وتشمل الأعراض المزمنة المصاحبة لهذه المرحلة: الحزن أو الاكتئاب، مشاكل في المعدة أو الأمعاء، التعب العقلي، والصداع النصفي، والانسحاب من الزملاء والأصدقاء والعائلة، وأفكار الانتحار، والمشاكل الصحية المحتملة على المدى الطويل. تشير هذه الأعراض إلى المرحلة الإحتراق النفسي (as cited in Minter, 2009, p. 3).

أما Ivancevich و Matteson (1987) يرى أن ظاهرة الإحتراق النفسي لا تحدث فجأة وإنما تتضمن المراحل التالية:

- **مرحلة الاستغراق:** وفيها يكون مستوى الرضا عن العمل مرتفعاً، ولكن إذا حدث عدم اتساق بين ما هو متوقع من العمل وما يحدث في الواقع يبدأ مستوى الرضا في الانخفاض.
- **مرحلة التبلد:** هذه المرحلة تنمو ببطء، وينخفض فيها مستوى الرضا عن العمل تدريجيا، وتقل الكفاءة، وينخفض مستوى الأداء في العمل، ويشعر الفرد باعتلال صحته البدنية، وينقل اهتمامه إلى مظاهر أخرى في الحياة، كالهوايات والإتصالات الإجتماعية وذلك لشغل أوقات فراغه.
- **مرحلة الإنفصال:** وفيها يدرك الفرد ما حدث، ويبدأ في الإنسحاب النفسي، واعتلال الصحة البدنية والنفسية، مع ارتفاع مستوى الإجهاد النفسي.

- **المرحلة الحرجة:** وهي أقصى مرحلة في سلسلة الإحتراق النفسي، وفيها تزداد الأعراض البدنية والنفسية، والسلوكية، سوء، وخطرا، ويختل تفكير الفرد، نتيجة شكوك الذات ويصل الفرد إلى مرحلة الإجتياح (الإنفجار) ويفكر الفرد في ترك العمل وقد يصاحب ذالك أفكار إنتحارية (جرار، 2011، ص ص. 25-26).

ويأتي إقتراح Friedman (1996) ليكون أكثر دقة وإختصار في شرح مراحل حدوث الإحتراق النفسي، إذ يرى أن الإحتراق النفسي يتم عبر مرحلتين مختلفين، تبدأ من ظهور عوامل الضغط إلى ردود الفعل على التجارب التي يسببها الضغط والتي تكون وفق المراحل التالية:

- ✓ **مرحلة التقييم المعرفي:** تتضمن إحساسًا بعدم الإنجاز الشخصي والمهني. حيث تفسح التوقعات العالية لتحقيق الذات المجال لـ (أ) الشعور بعدم الإنجاز الشخصي يليه (ب) الشعور بعدم الإنجاز المهني، ونتيجة لذلك يشعر المعلم بإحساس عميق حول قدرته الإنتاجية، وبالتالي قد يتبنى المعلم ردود فعل سلبية في وظيفته كإستجابة للضغوط وتكون متمثلة في آليات مواجهة سلبية (السخرية، التهكم والتشدد، الإنسحاب) لتتوسط هذه الآليات الضغوط ويكون لها تأثير سلبي.
- ✓ **مرحلة التقييم الإنفعالي:** يظهر فيها إحساس أولي بالعبء الزائد، يليه شعور بالإنهاك الإنفعالي. يظهر في هذه المرحلة الشعور بالعبء الزائد أولاً نتيجة أحداث مرهقة في مكان العمل، وهذا ما يجعل المعلم يشعر بأن وظيفته متعبة للغاية وهو ما يشعره بالإنهاك الإنفعالي وخيبة الأمل، ويستجيب المعلم لمثل هذه المشاعر السلبية بالإنسحاب أو التغيب، الإهمال.

قد تتقاطع المراحل السابقة للتقييم المعرفي والإنفعالي مما يسمح بتحديد مسارات دمج أخرى، تبدأ المرحلة المعرفية الإنفعالية المشتركة بإحساس بعدم الإنجاز الشخصي والحمل الزائد وهنا يقع المعلم ضحية للأحداث المجهدة، مما يحدث لديه تفكير سلبي حول نفسه في قدرته على مواكبة هذه الوظيفة التي يعتبرها صعبة وهو ما يؤثر على تقديره الذاتي حول كفاءته المهنية، مثل هذه التجارب الأولية المسببة للضغط مثل الشعور بعدم الإنجاز الشخصي والشعور بالعبء المهني تؤدي إلى ظهور تجارب ثانوية ناتجة عن الإجهاد مثل الإحساس العميق باللامبالاة إتجاه الذات والآخرين، كما تلعب الفروق الفردية في الشخصية والتجارب السابقة والدعم الاجتماعي والأسري أدوارًا مهمة في تحديد المسارات والاستجابات التي سيتم اتخاذها من طرف المعلمين (Friedman, 2000, pp. 596-597).

10. الآثار الناتجة عن الإصابة بالاحتراق النفسي

يمكن اعتبار الإصابة بالاحتراق النفسي واحدة من الأحداث النفسية المؤلمة والتي قد تؤثر بشكل كبير على المعلمين وصحتهم النفسية والجسدية. قد يعاني المعلم المصاب بالاحتراق النفسي من عدة آثار سلبية مثل القلق والاكتئاب والإجهاد والنوبات الإنفعالية الشديدة، كما يمكن أن تؤثر الإصابة بالاحتراق النفسي على العلاقات الاجتماعية للفرد وقدرته على إدارة حياته بشكل عام.

ويقسم عبد العلي (2003) آثار الاحتراق النفسي إلى ثلاث مجموعات رئيسية هي:

- الآثار **المترتبة على الفرد نفسه:** وتظهر في شكل اتجاهات سلبية نحو الذات، كنتيجة لعدم القدرة على الإنجاز أو ضعف في الإنجاز، والقلق اليومي من احتمالية فصله عن العمل، وانطفاء شعلة حماسه واندفاع الفرد للعمل والتفكير في التخلي عن المهنة أو تغييرها بسبب الضغوط التي يعيشها في مهنته.
- **الآثار المترتبة على المحيطين بالفرد:** عدم الرضى عن مهنته يؤدي بالفرد إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه الاخرين والتي تتجلى في عدم الرغبة في التعامل معهم، والسعي إلى تجنب التواصل معهم والانسحاب ممن العلاقات والميل إلى قلة الظهور أمام الناس، بالإضافة إلى تدني القدرة في التعامل مع أفراد الأسرة والأصدقاء وفقدان الرغبة في محادثتهم، بالإضافة إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو هؤلاء الآخرين.
- **الآثار المترتبة على المهنة:** يؤدي عدم الرضى عن الوظيفة التي يشغلها الفرد، وتكوين الاتجاهات السلبية نحوها إلى الشعور باللامبالاة نحو المهام التي تفرضها الوظيف كما يجعل الفرد يشعر بالتشاؤم الذي يؤدي إلى تدني في مستوى دقة أداء العمل (عبد العلي، 2003، ص. 54).

ويرى عمار فريحات ووائل الربضي (2010) أن الاحتراق النفسي يترك أثارا سلبية على المعلمين وعلى صحتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية تتمثل في الجوانب التالية:

- ✓ **الجوانب الجسدية:** يزيد الاحتراق النفسي من شعور المعلم بالمرض والتوتر، وارتفاع ضغط الدم، وألام في الظهر، والصداع المستمر، واضطرابات النوم، والتهاب المفاصل.
- ✓ **الجوانب النفسية:** يؤدي الاحتراق النفسي إلى تدني مفهوم الذات والشعور بالبؤس والتعاسة، وانخفاض الثقة بالنفس، وفقدان الذاكرة، والشعور بالحزن والعجز والاكتئاب، وحدة الطبع والغضب، وفقدان روح الدعابة، وإهمال الأولويات الشخصية.

- ✓ **الجوانب الاجتماعية:** يؤدي الاحتراق النفسي إلى تدهور العلاقات الاجتماعية مع زملاءه والتلاميذ، ويفضل المعلم أن يبقى منعزلا لوحده ويؤثر في علاقاته العائلية (بوفرة، 2018، ص ص. 48-49).

بالإضافة إلى الآثار التي تم ذكرها سابقًا، فإن المعلمين الذين يعانون من الاحتراق النفسي قد يشعرون بالتشويش الذهني وصعوبة التركيز، وقد يصابون بالتعب الشديد والإرهاق بشكل دائم، وقد يعانون من الأرق أو النوم بشكل غير مريح وغير مريح للجسم. كما يمكن أن يتعرضوا للإصابة بالاكتئاب والقلق، ويشعرون بالانعزال والانفصال عن الآخرين، ويصابون بالإحساس بالذنب والفشل وعدم القدرة على التحكم في الأمور. قد يشعرون أيضًا بالغضب والاحتقان والاكتئاب، وقد يصبحوا أقل فعالية في العمل والحياة اليومية.

كما يترك الإحتراق النفسي آثارا متعددة على المعلم خارج المؤسسة التعليمية حيث يشير Grebot (2008) أن غالبًا ما تتجاوز العواقب الضارة للإحتراق النفسي المجال المهني وتمتد إلى الحياة الخاصة (مشاكل عائلية، والأزمات العاطفية، والطلاق، وما إلى ذلك). الأفراد الذين يعانون من الإحتراق النفسي لديهم ردود أفعال إنفعالية (قلق، اكتئاب)، فيزيولوجية (ارتفاع ضغط الدم، آلام أسفل الظهر، مرض السكري)، معرفي (صعوبة في التركيز، اتخاذ القرارات)، تحفيزية (فقدان الاهتمام بعملهم) أو سلوكية (عزلة، تهكم) (Grebot, 2008, p. 105).

ووفقا لـ Hulya (2013) هناك عدد من الآثار السلبية للإحتراق النفسي للمعلمين والبيئة التعلمية تتمثل فيما يلي:

- عندما يعاني المعلمون من الإنهاك الإنفعالي تنخفض إنتاجيتهم، وقد تنخفض كفاءتهم التدريسية، ويقل الحماس والنشاط لديهم لإعداد الدروس ويجدون صعوبة لتحفيز أنفسهم على القدوم إلى العمل.
- نتيجة لفقدان الطاقة وفقدان الرغبة وقلة الاهتمام بالتدريس ينشأ الإحباط لدى المعلم.
- عندما يعاني المعلمون من الإحتراق النفسي، فإنهم يطورون موقفًا سلبيًا تجاه التلاميذ، وقد يؤثر هذا النوع من العلاقة على دافعية المتعلمين ومعتقداتهم ومشاعرهم تجاه المعلم، مما يخلق لديهم نفورا من التعلم.

- نتيجة للإحتراق النفسي قد تفشل آليات المواجهة في كبح المطالب ثم يزيد الضغط ويهدد الرفاه العقلي والجسدي للمعلمين، مما يؤدي بالمدرسين إلى التغيب الذي يدفع بهم مع مرور الوقت إلى الإستقالة (as cited in Küçükoğlu, 2014, p. 2744).

11. النماذج والنظريات المفسرة للإحتراق النفسي

تعتبر النماذج المفسرة للاحتراق النفسي من الموضوعات التي تختلف فيها آراء الباحثين، وهذا نتيجة اختلاف الأطر النظرية التي انطلقوا منها في تفسير المصادر والأسباب والأعراض المصاحبة للاحتراق النفسي، ونذكر فيما يلي بعض النماذج المفسرة لمتلازمة الإحتراق النفسي.

1.11. نموذج عمليات الاحتراق النفسي لـ Cherniss

اقترح Cherniss (1980) نموذجًا مفسرا للإحتراق النفسي قائمًا على مراقبة المختصين في مجال الصحة النفسية، والقانون، والتمريض الصحة العامة، والتعليم إستعمل في بناء النموذج شبكة الملاحظة عن طريق إجراء مقابلات مع عينة الدراسة لمدة عامين تقريبًا. يعتقد Cherniss أن الإحتراق النفسي هو نتيجة عملية تفاعل تحدث في شكل دورة خارجية ذاتية الاستمرار وذاتية التعزيز حيث يغذي رد فعل ما إلى رد فعل آخر حتى يصعب كسر هذا النمط (Sharma & Cooper, 2016, p. 149).

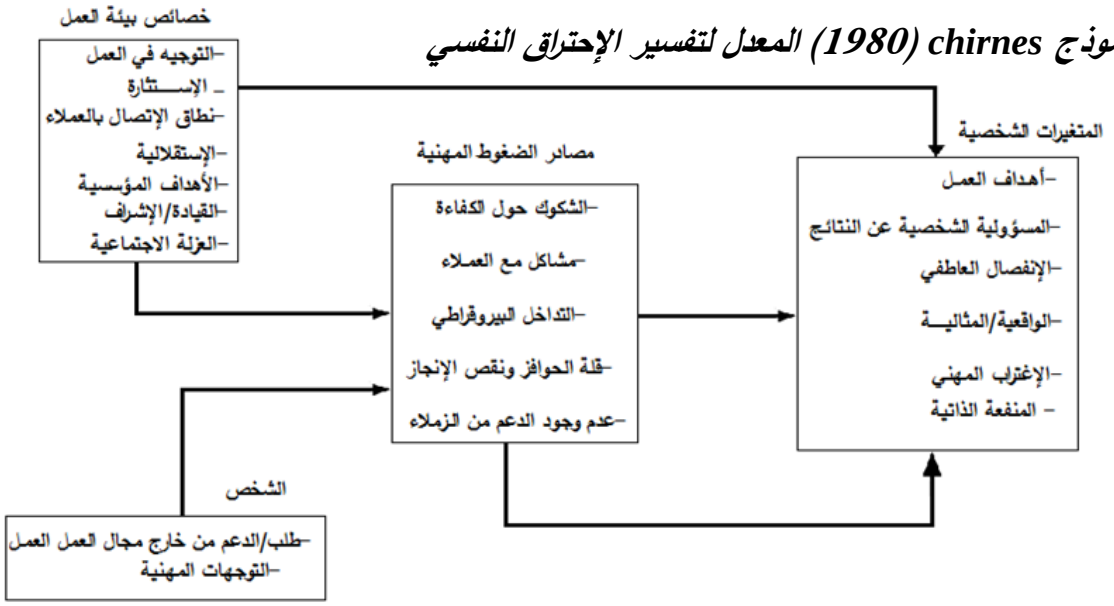
يفسر نموذج Cherniss (1980) كيفية تأثير البيئة التنظيمية والمتغيرات الشخصية على تصورات المعلمين وخبراتهم، حيث أن بيئة العمل والخصائص الفردية للعمال تعمل كمصدر للضغوط المسببة للإحتراق النفسي. والمقصود بالمتغيرات الشخصية السمات والخصائص الشخصية التي يتصف بها المعلم، والمتمثلة في: الخصائص الديموغرافية: كالعمر والجنس، وكذلك توجهات المعلم نحو مهنته، هل متقبل تواجده في مهنة التعليم أو غير متقبل، ويدرس النموذج التحفيز والدعم الذي يتلقاه المعلمين أثناء تأدية مهامهم، كما يتضمن نظرة المشرفين والمدراء والتلاميذ لهم في الوظيفة، وكذالك نظرة المجتمع للمعلم ولمهنته مما يساعده على زيادة القدرة على التنبؤ بالنجاح والتحكم في العملية التعليمية، وتقليل غموض الدور، كما تساعد معرفة المهمة وأهميتها المعلمين على فهم أدوارهم وعلاقتهم بالآخرين في مكان العمل، وهذا بالرجوع للهيكل التنظيمي للمؤسسة، الذي يحدد الأهداف وطريقة اتخاذ القرار الإستقلالية، وإذا فشل المعلم في التوافق مع بيئته المدرسية، وتثقله ضغوطها، فيؤدي ذلك إلى عدم الثقة بالذات، ونقص الكفاءة، والمشاكل مع الزملاء والتلاميذ وغيرها المدرسية،

والتي تعد بمثابة مصادر للضغوط، ويؤكد شيرنس على خصوصية الهيكل التنظيمي للمدارس الذي يقلل من استقلالية المعلمين وسيطرتهم في خلق ضغوط مؤدية للعجز والإحتراق النفسي (as cited in Albritton., 2020, p. 29).

وترى بدران (1997) أن نموذج الاحتراق النفسي لـ (Cherniss,1985) يفسر الإحتراق النفسي على أنه نتيجة لتفاعل كل من خصائص بيئة العمل والمتغيرات الشخصية للمعلم، والمقصود بالمتغيرات الشخصية السمات والخصائص الشخصية التي يتصف بها المعلم، والمتمثلة في: الخصائص الديموغرافية: كالعمر والجنس، وكذلك توجهات المعلم نحو مهنته، هل هو راض عنها، أو هل يتقبلها أم لا، إضافة إلى المطالب والدعم الذي يتلقاه المعلم خارج العمل، إضافة إلى نظرة المجتمع للمعلم وللتدريس كمهنة. وعندما لا يستطيع المعلم التوافق مع بيئته المدرسية، وتثقله ضغوطها، ولا يستطيع التوافق معها، فيؤدي ذلك إلى عدم الثقة بالذات، ونقص الكفاءة، والمشاكل مع الزملاء وغيرها، والتي تعد بمثابة مصادر للضغوط، ويمكن القول: إنه إذا حسن توافق المعلم مع بيئته المدرسية، فإنه يؤدي إلى مخرجات إيجابية، أما إذا فشل هذا التوافق، فإنه يؤدي إلى مخرجات سلبية، والمتمثلة في عدم وضوح أهداف العمل بالنسبة للمعلم، ونقص المسئولية الشخصية، والتناقض بين المثالية والواقع، والاغتراب النفسي والوظيفي، ونقص الاهتمام بالذات، والتي في حالة معاناة المعلم بها تدل على إصابته بالاحتراق النفسي (في دردير، 2007، ص. 27).

شكل (1)

نموذج chirnes (1980) المعدل لتفسير الإحتراق النفسي



Note: (as cited in Albritton., 2020, p. 29).

2.11. نموذج JDR لـ Bakker وآخرون

تم تطوير نموذج JDR في الأصل بواسطة Bakker، Demerouti، Nachreiner و Schaufeli (2001) ولكن تمت إعادة النظر فيه وتحديثه في عام (2004) بواسطة كل من Bakker و Schaufeli.

يهدف هذا النموذج لدراسة ظروف العمل ومصادره ومتطلباته كمصادر للاحتراق النفسي متمثلة في بعدين هما الإنهاك الانفعالي وضعف الارتباط بالعمل المتمثل في بعد تبلد المشاعر. وفقًا لهذا النموذج يمكن تصنيف حالات الإحتراق النفسي المرتبط بالوظيفة إلى مجموعتين عامتين هما: متطلبات الوظيفة وموارد الوظيفة.

يفترض نموذج JDR أن متطلبات الوظيفة هي الأكثر تنبؤًا بمشاعر الإنهاك الإنفعالي، في حين أن الافتقار إلى موارد الوظيفة هو الأكثر تنبؤًا بتبلد المشاعر.

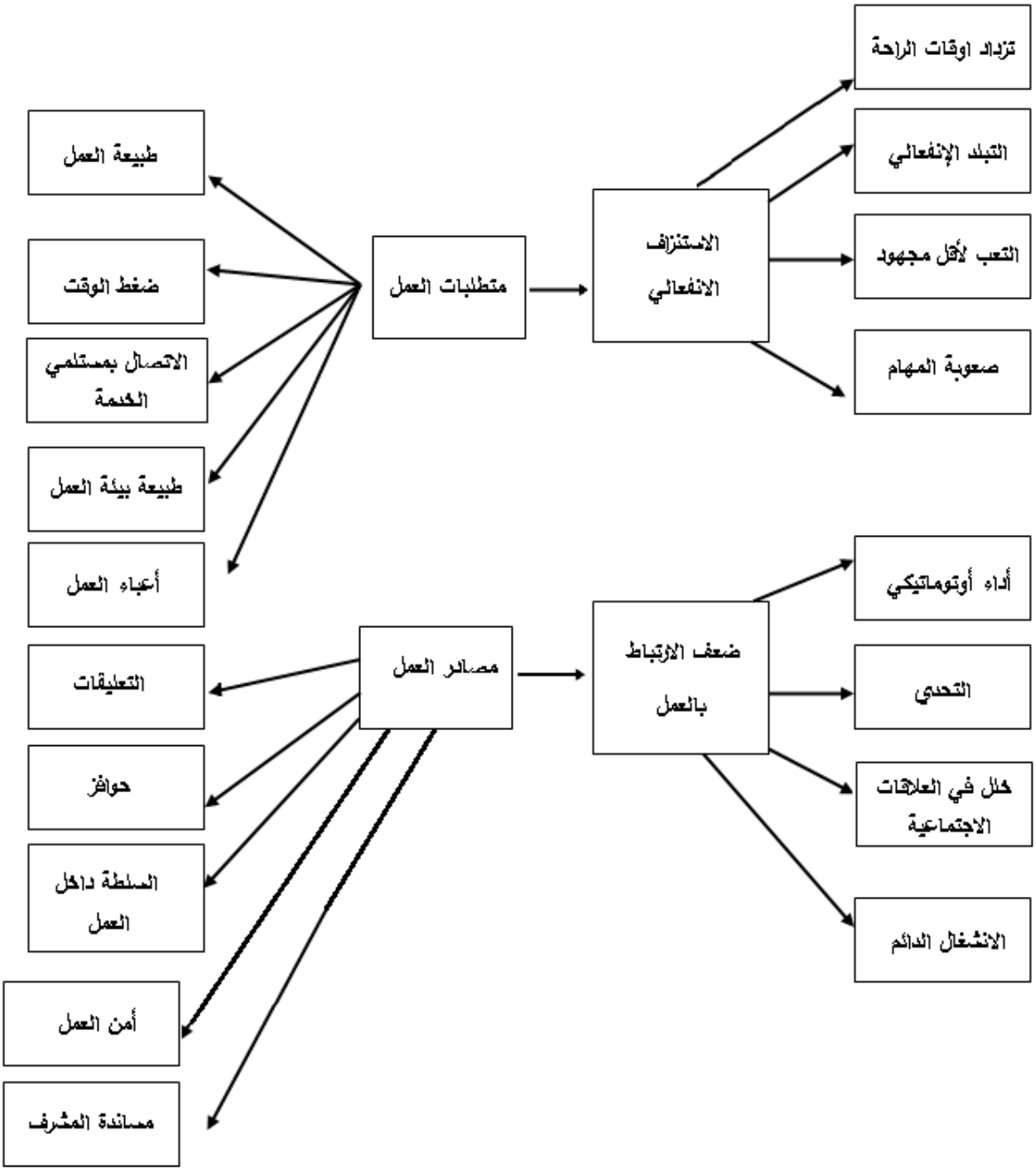
- **متطلبات الوظيفة:** تشير إلى الجوانب، الجسدية والنفسية والاجتماعية، والجوانب التنظيمية لوظيفة تتطلب مجهودًا نفسيًا وجسديًا مستمرًا في البيئة التعليمية، يمكن أن يكون هذا في شكل سلوك الطالب التخريبي، والأجر المنخفض، وعبء العمل الزائد، ونقص فرص الدعم، وبيئة العمل السيئة، وكل ذلك يمكن أن يسبب ضغوطًا نفسية بين المعلمين (Demerouti, Nachreiner, Bakker, & Schaufeli, 2001, p. 501).
- **موارد الوظيفة:** تشير إلى جوانب الوظيفة التي يمكن أن تقلل من متطلبات العمل، وتساعد المعلمين على تحقيق أهداف العمل، وتدعم نموهم الشخصي وتطورهم، تشمل أمثلة الموارد الوظيفية للمعلمين الوصول إلى المعلومات، والدعم الإشرافي، والمناخ المدرسي المبتكر والمناخ الاجتماعي. وبغض النظر عن المهنة تؤدي متطلبات العمل العالية ونقص الموارد الوظيفية إلى الإحتراق النفسي المرتبط بالوظيفة (Wolf & Lee, 2019, p. 50).

بالإضافة إلى متطلبات الوظيفة والموارد الوظيفية، أقرت المفاهيم الحديثة في نظرية JDR بالدور الذي تلعبه الخصائص الشخصية في تشكيل محيط العمل لخبرات لدى المعلمين وتعرف على نطاق واسع بأنها التقييمات الذاتية للمعلمين حول قدرتهم على التحكم في بيئة العمل والتأثير عليها، ويمكن للموارد الشخصية أن تتنبأ بشكل مباشر أو تؤثر بشكل غير مباشر على كيفية تأثير متطلبات الوظيفة وموارد الوظيفة على نتائج المعلمين. حيث يشير (Bakker et al, 2007) أن الخصائص

الشخصية تلعب دورا مهما في تكيف الموظفين مع بيئة عملهم. أو الوقوع في الإحتراق النفسي كنتيجة لتفسير سلبي لمتطلبات العمل المرتفعة، والتي تتطلب جهدًا مستمرًا، مما تستنفد موارد الموظفين وتؤدي بهم إلى استنزاف إنفعالي والوقوع في مشاكل صحية.

شكل (2)

يوضح نموذج Bakker وآخرين(2001) لتفسير الإحتراق النفسي



Note:(Bakker, Xanthopoulou, Demerouti, & Schaufeli, 2007, p. 122).

3.11. نموذج Schwab وآخرون للاحتراق النفسي لدى المعلمين

ويحدد هذا النموذج الذي أصدر في (1986) مصادر الاحتراق النفسي، ومظاهره ومصاحباته السلوكية، حيث يتطرق النموذج الى العوامل التنبؤية للاحتراق النفسي والمتمثلة في:

- **العوامل التنظيمية:** التي تتعلق بالمدرسة وهي عدم مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات، ونقص التأييد والدعم الاجتماعي من المدراء والزملاء، إضافة إلى صراع الدور وغموضه ونقص الحوافز المادية.
- **العوامل المرتبطة بشخصية المعلم:** فتتمثل في العمر، سنوات الخبرة المهنية، والمستوى الأكاديمي.

وفي شقه الثاني يتناول النموذج مظاهر وأبعاد الاحتراق النفسي، والمتمثلة في: الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي للمعلم، ويختتم النموذج بعرض المصاحبات السلوكية السلبية الناتجة عن الاصابة بالاحتراق النفسي، والتي تتمثل في نية المعلم في ترك المهنة، إرتفاع معدل الغياب عن العمل، التعب لأقل مجهود مبذول، إنخفاض في جودة الحياة للمعلم.

شكل (3)

يوضح نموذج Schwab وآخرون (1986) لتفسير الاحتراق النفسي

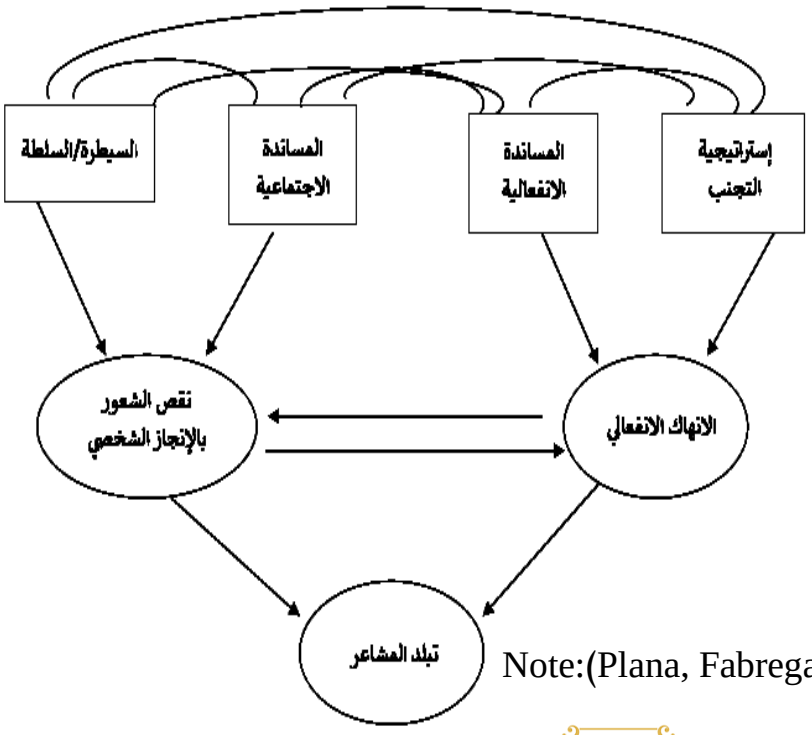
مصادر الإحتراق النفسي	مظاهر الإحتراق النفسي	نتائج الإحتراق النفسي
ـ العوامل التنظيمية ـ تعارض الدور ـ غموض المشاركة في صنع القرار ـ شبكات الدعم الاجتماعي (المدراء / الزملاء) ـ مكافأة هيكل الاستقلالية ـ العوامل الشخصية ـ التوقعات المهنة ـ متغيرات الديموغرافية الجنس والعمر	–الإنهاك الانفعالي –تبلد المشاعر –نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	– النية في ترك العمل – التغيب عن العمل – التعب لأقل مجهود

Note:(Schwab, Jackson, & Schuler, 1986, p. 19).

4.11. نموذج العلاقات البنائية

يعتبر نموذج العلاقات البنائية Strutural Relations Model (2003) من النماذج التجريبية التي قدمت وصفا للعلاقات البنائية المتبادلة بين أبعاد الاحتراق النفسي: الانجاز الشخصي، وللإنهاك العاطفي وتبلد المشاعر وإستراتيجية المواجهة من حيث تأثير كل منها على الآخر. حيث يفسر الإحتراق النفسي كنتيجة لإستجابة دقيقة لضغوط العمل المتصورة، التي تظهر بعد عملية إعادة التقييم المعرفي، التي تستخدم فيها إستراتيجيات المواجهة الغير فعالة، والمتمثلة في التجنب والمساندة الانفعالية والمساندة الاجتماعية والسلطة في اتخاذ القرار تمثل استراتيجيات مواجهة مباشرة أسباب لكل من نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والإنهاك الإنفعالي من قبل العمال منخفضي الكفاءة المهنية، بينما تبلد المشاعر يمثل إستراتيجية مواجهة غير مباشرة، تدل على إعتلال الصحة النفسية ويظهر كنتيجة لمشاعر الإنهاك الإنفعالي وانخفاض نقص الشعور بالانجاز الشخصي (Plana, Fabregat, & Gassió, 2003, p. 46).

يؤكد هذا النموذج أن الإحتراق النفسي هو استجابة لضغوط العمل المزمنة التي تظهر عندما تفشل استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها المعلمون في البداية لإدارة ضغوط العمل التي يشعرون بها، عندما لا تنجح استراتيجيات المواجهة المستخدمة في البداية، فإنها تؤدي إلى فشل مهني وتنمية مشاعر سلبية تتمثل بانخفاض الإنجاز الشخصي في العمل والشعور بالإنهاك الإنفعالي، ثم يظهر موقف تبلد المشاعر كشكل جديد من أشكال التأقلم السلبي (Valsania, Laguía, & Moriano, 2022).



شكل (4)

نموذج Plana وآخرون (2003) لتفسير عملية الاحتراق النفسي

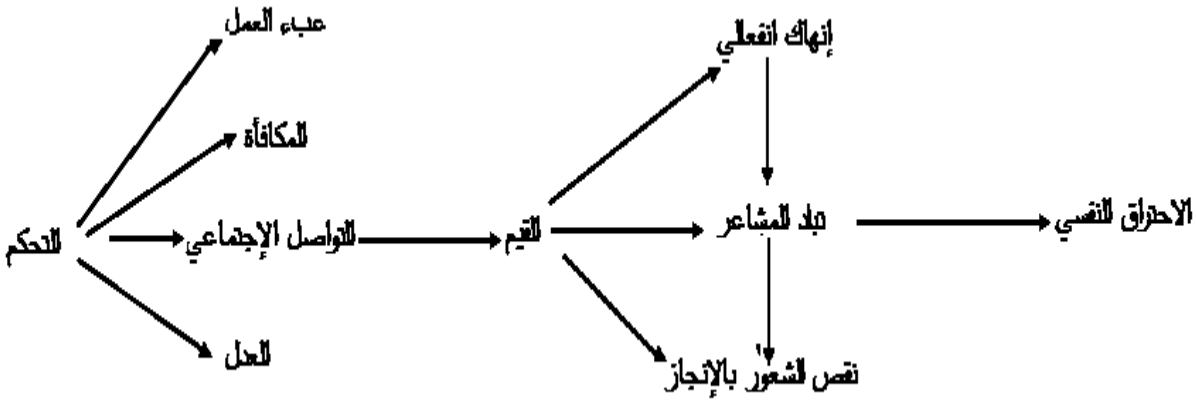
Note:(Plana, Fabregat, & Gassió, 2003, p. 46).

5.11. نموذج Leiter و Maslach للتطابق بين الشخص والمجالات الستة في بيئته الوظيفية

لقد تمت صياغة هذا النموذج من قبل (Leiter & Maslach ,2003)، بداية كان يركز على درجة التطابق بين الشخص والمجالات الستة لبيئته الوظيفية، حيث يقترح أنه كلما زادت الفجوة المتصورة للشخص حول الوظيفة زادت احتمالية الوقوع في الإحتراق النفسي، وعلى العكس كلما زاد الاتساق، زادت احتمالية المشاركة في العمل. أحد الجوانب الجديدة التي جاء بها هذا النموذج هو التركيز على العلاقة التي تربط الناس بوظائفهم. والجانب الثاني الجديد لهذا النموذج هو أنه لا يحدد مجالًا واحدًا، بل ست مجالات (عبء العمل، التحكم، المكافأة، التواصل الإجتماعي، العدل، القيم) يمكن أن يحدث فيها عدم التطابق، وهو ما يجعل طبيعة العمل لا تتوافق مع طبيعة الأشخاص، والنتيجة هي زيادة الإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وفي النهاية الوقوع في الإحتراق الشخصي. من ناحية أخرى عندما يوجد توافق أفضل في هذه المجالات الستة فإن المشاركة في العمل هي النتيجة المحتملة.

شكل (5)

يوضح نموذج التطابق Leiter و Maslach (2003) المفسر للإحتراق النفسي



Note: (Leiter & Maslach, 2003, p. 120).

يفترض هذا النموذج أن المعلم يلتحق بوظيفته بتوقعات إيجابية وحماس وهدفه أن يكون ناجحًا في الوظيفة ومع مرور الوقت تتغير الأمور ليصبح المعلم يعيش ضغوط مهنية نتيجة لعدم توافق شخصيته مع المجالات الست (عبء العمل، التحكم، المكافأة، التواصل الإجتماعي، العدل، القيم) التي تساهم في إستنزاف موارده الشخصية وتجعله عرضة للإحتراق النفسي الشديد. مشاعر الإحباط والغضب والتشاؤم، وشعور بعدم الفاعلية والفشل كلها تجارب سيئة يقدمها النموذج كنتيجة لعدم

التطابق بين شخصية المعلم والبيئة المهنية، مما يؤدي إلى إعاقة الأداء الشخصي والاجتماعي للمعلم في وظيفته، وبالتالي تكون التكلفة وخيمة على صحة المعلمين والأشخاص المحيطين بهم من تلاميذ وزملاء وللمنظمة ككل، ونتيجة لعدم التطابق بين خصائص المعلمين والمجالات الستة لبيئتهم المهنية قد يتركون الوظيفة كحل نهائي سببه الإحتراق النفسي، كما سيبقى آخرون ولكنهم سيقدمون الحد الأدنى من خدمات التعليم لتلاميذهم دون بذل جهد كاف.

يتضح من التناول السابق لنماذج التفسيرية للاحتراق النفسي أنها تساعد على فهم هذه الظاهرة وتفسير أسباب حدوثها، وتقديم حلول للتعامل معها، وتعتبر منهجاً علمياً يعتمد على التجربة في تحليل وتفسير الاحتراق النفسي وأبعاده وتصنيفها حسب درجة الاستعداد والمواصفات النفسية للفرد، كما تساعد النماذج التفسيرية في بناء صورة أوضح لهذه الحالة وذلك من خلال تحليل صفات وخصائص الشخص المصاب ودوافعه وخلفيته النفسية ومواجهته للتحديات والضغوط. ومن خلال القراءة لهذا النماذج يمكن إيجاد طرق للتعامل مع الاحتراق النفسي والحد من تأثيره على الفرد والمجتمع بهدف تحقيق الصحة النفسية الحياة وزيادة الإنتاجية في المؤسسات.

12. النظريات المفسرة للإحتراق النفسي

1.12. النظرية السلوكية

تنظر إلى السلوك الإنساني على أنه مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها الدماغ ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئة التي يتعرض لها الفرد، ولم تتجاهل هذه النظرية مشاعر وأحاسيس الإنسان، مثلما لم تتجاهل العمليات الداخلية له مثل الإرادة والحرية والعقل، وحسب نظرة أصحاب هذه النظرية فإن الإحتراق النفسي هو حالة داخلية شأنه شأن القلق والغضب، لهذا تجد أن النظرية السلوكية ترى الإحتراق النفسي كنتيجة لعوامل بيئية، وإذا ما تم ضبط تلك العوامل فإنه من السهولة التحكم بالاحتراق النفسي وهذا ما تؤمن به الكثير من النظريات والدراسات العلمية حاليا في أهمية تعديل السلوك لضمان درجة عالية من الأداء والإنتاجية في مختلف مجالات العمل (جرار، 2011، ص. 5).

2.12. النظرية الوجودية

يقوم الافتراض الأساسي للنظرية الوجودية حسب Pines (1993) أن الأفراد الذين لديهم دوافع عالية يقعون ضحية للإحتراق النفسي. يمكن لأي شخص ليس لديه دوافع عالية أن يعاني من الإجهاد، والعزلة، والاكتئاب، وأزمة وجودية، التعب، ولكن ليس الإحتراق النفسي (as cited in Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993, p. 41).

حسب النظرية الوجودية فإن الإحتراق النفسي هو النتيجة النهائية لعملية تدريجية من خيبة الأمل في السعي لاشتقاق شعور بالأهمية الوجودية من العمل. حيث يعمل المعلمون المثاليون بجد لأنهم يتوقعون أن يجعل عملهم حياتهم ذات أهمية من خلال تحقيق النجاحات مع طلابهم، ويجعلهم مثل الأبطال أمام المشرفين والأولياء وهذا ما يعطي معنى لوجودهم، هذا الجهد المبذول بدافعية كبيرة والتوقع العالي لتحقيق الهدف المنشود من العملية التعليمية، يجعل المعلم عرضة للكثير من الضغوط التي يتحداها لتحقيق الهدف، وإذا فشل في التحدي ولم تتحقق الأهداف يكون عرضة للإحتراق النفسي.

يفسر Aronson و Pines (1988) أن السبب الرئيسي للإحتراق النفسي يكمن في حاجتنا إلى الاعتقاد بأن حياتنا ذات مغزى، وهذا ما يجعلنا نسعى بدافعية كبيرة لتحقيق هذا المعنى من الوجود. عندما يحاول الناس إيجاد معنى لحياتهم من خلال العمل ويشعرون أنهم فشلوا في ذلك، فإن النتيجة هي الإحتراق النفسي (as cited in Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993, p. 33).

3.12. نظرية التعلم الإجتماعي

ينتج الإحتراق النفسي عن التوقعات الخاطئة، بسبب الإفتقار الى التعزيزات الإيجابية، وعدم التحكم في النتائج المرجوة من العمل، أو نقص في الكفاءة الذاتية.

توقعات التعزيز هي أوصاف حول ما إذا كانت نتائج عمل معينة ستلبي أهداف المرء. على سبيل المثال: قد يفضل المعلم العمل مع الطلاب المتحمسين الذين يطرحون الأسئلة بشكل متكرر. إذا كانت هذه الأهداف عالية جدًا، فلن تتحقق توقعات التعزيز وقد يتطور الإحتراق النفسي. يتم تعريف توقعات النتائج على أنها معلومات سابقة حول السلوكيات التي ستؤدي إلى نتائج معينة. على سبيل المثال: قد يعاني المعلم من الإحتراق النفسي بسبب التجارب التي تخلق توقعًا بأن فصلًا من الطلاب

"ببساطة لا يستطيع تعلم مادة الرياضيات، وبالتالي يسقط أي أمل في التعزيز الإيجابي من هذا الفصل. أخيرًا، تشير توقعات الفعالية إلى الكفاءة الشخصية في تنفيذ السلوك المطلوب. على سبيل المثال. قد يشعر المعلمون بالإحتراق النفسي لأنهم يشعرون أنهم يفتقرون إلى الكفاءة الشخصية اللازمة للتدريس بشكل كافٍ. أكد ماير (1983) أن هذه التوقعات الثلاثة تعتمد بشدة على العوامل الاجتماعية والشخصية. على سبيل المثال: تؤثر معايير المجموعة والمعتقدات الشخصية بشكل كبير على توقعات الشخص، وبالتالي بشكل غير مباشر على عملية الإحتراق النفسي (Meier, 1983, pp. 899-900).

13. خصائص المعلمين المحترقين نفسيا

يشير الإحتراق النفسي إلى العواقب السلبية المرتبطة بضغوط العمل المزمنة، ومن المحتمل أن تحدث للمعلمين كنتيجة لطبيعة عملهم، المجهد وتؤثر عليهم كأفراد وعلى البيئة المدرسية كمنظمة وتجعل منهم أفراد يتميزون بخصائص نفسية سلبية. وقد رسم Lens و Jesus (1999) صورة قاتمة للإحتراق النفسي للمعلم تتمثل في: الإجهاد، وعدم الرضا عن العمل، والتغيب عن العمل، وانخفاض الالتزام الوظيفي، والرغبة في ترك المهنة. وقد استشهدوا بدراسة أجراها Lens و Scops (1991) والتي توصلت إلى أن 29٪ من عينة مكونة من 718 معلمًا لن يتخذوا هذا الاختيار الوظيفي مرة أخرى (as cited in Dubois, 2015).

كما قد أورد Campbell (1983) بأن المهتمين والباحثين في مجال الإحتراق النفسي لدى المعلمين قد حددوا بعض الخصائص التي تشمل المعلم الذي نشئت لديه هذه الظاهرة في النقاط التالية:

- تنوع أمراضه النفسية والجسمية وتعددها، نتيجة ردة فعل الجهاز العصبي لمصادر إجهاده .
- اتصافه بالفوضى في العمل، مما يسبب له إجهادا وظيفياً متكرراً .
- إحساسه بالعجز في السيطرة على انفعالاته، نتيجة لمشاعره المحطمة.
- إحساسه بفقدان الاهتمام من الآخرين، نتيجة لشعوره بالانفصال عن المجموعة التي تعمل معه.
- تدني مستوى أدائه، وعطائه في التدريس، بسبب شكوكه، فضلاً عن تجرده من صفاته الشخصية تجاه تلاميذه (في الوابلي، 1995، ص. 13).

أما عقدي (2018) حدد خصائص المعلمين المحترقين نفسيا بأنهم يعانون من استنفاذ في الطاقة الجسدية والنفسية، وهذا بسبب معاناتهم من سلبيات في الجوانب التنظيمية والمعرفية والتفاعلية في المدارس التي ينتج عنها شعور بالإنهاك وقصور في التفاعل مع الآخرين وضعف في القدرة على الانجاز (نقلا عن أبو جراد ومحمد، 2021، ص. 105).

كما أظهرت دراسةKatz وآخرين (2016) أن 64% من المعلمين يعانون من النعاس المفرط أثناء النهار و51% بنوعية نوم سيئة، مما يضر بالصحة النفسية والجسدية لديهم ويؤثر على نوعية الحياة والأداء والكفاءة في التدريس، ويرتبط الاحتراق النفسي بين المعلمين بالتغيرات السلبية في المؤشرات البيولوجية للضغط المهني حيث يظهر المعلمون الذين يعانون من الضغط المزمن أنماطا تكيفية سلبية من تفاعل ضغط الفسيولوجي (Katz, Greenberg, Jennings, & Klein, 2016, p. 98).

14. طرق الوقاية والتصدي للاحتراق النفسي

تهدف طرق الوقاية والتصدي إلى الحد من الإحتراق النفس وتحسين الحالة النفسية للفرد وتقليل الإجهاد والإحساس بالإنهاك عن طريق إدارة العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية التي تسبب الإحتراق النفسي، ويعد فهم الأسباب الجذرية للإحتراق النفسي والظروف المرتبطة به أمرًا أساسيا لتصميم وتنفيذ التدخلات الوقائية، وفي هذا الصدد جاءت العديد من الدراسات التي قدمت مجموعة من الحلول التي تسهم في الوقاية والتصدي للإحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم بصفة عامة.

حسب pines (1982) أنه لكي نكون أكثر دقة وجدية في التعامل مع مشكلات الاحتراق النفسي يجب أن نضع استراتيجيات على عدة أصعدة ونلخصها في أربع مواقع هامة للتدخل:

- **الفرد:** تهدف التدخلات على هذا المستوى إلى تعزيز ودعم القوى والقدرات الفردية للتعامل مع الضغوط التي يكون مصدرها المهنة.
- **العلاقات الشخصية:** وتكون عن طريق العمل على تعزيز ودعم العلاقات بين الأفراد، وكذلك تشجيع آليات العمل الجماعي سواء لتخفيف وطأة الضغوط النفسية أو لدعم القدرات الفردية للتعامل مع هذه الضغوط.
- **أماكن العمل:** وهذا يشتمل على إعادة هيكلة ظروف البيئة المهنية، مما يهدف إلى الحد من الضغوط النفسية أو التخلص منها تماما.

- **المنظمات:** وهذا يشتمل على التغيرات في السياسات والإجراءات التي تهدف إلى التفاعل مع العوامل التنظيمية التي تتسبب بالإصابة بالاحتراق النفسي (العاسمي، 2016، ص. 483).

كما إقترح الجعفري (2006) مجموعة من الأفكار الوقائية التي تساهم في الحد من الوقوع في الاحتراق النفسي للمعلم وهي:

- العمل على إقامة دورات تدريبية لفائدة المعلمين حول التعامل مع الضغوط المؤدية للإحتراق النفسي، وكيفية التعامل مع العنف داخل المدرسة.
- مرافقة الإدارة للمعلمين في حل مشاكلهم المهنية، وتدخلها لوقف مشاكل التلاميذ وعنفهم، والمساعدة على توفير فرق تدخل لحل مشاكل المدرسة بشكل عام.
- الاشتراك في أداء التمارين الرياضية والأنشطة الخارجية.
- تدوير المهام المدرسية بين المعلمين للحد من الروتين والملل.
- إبراز القيمة الحقيقية للمعلم ودوره الفاعل في تربية أبنائنا، ورفع مستويات الوعي بين أفراد المجتمع حول دور المعلمين وأهميتهم.
- بناء اتصالات وعلاقات إيجابية بين المعلمين والجهاز الإداري وأولياء الأمور والقياديين (نقلا عن لملوم، 2018، ص. 62)

في دراسة نظرية لـ Awa (2010) التي جاءت لمراجعة برامج التدخل المانعة للإحتراق النفسي. من خلال الإعتماد على 258 دراسة في الموضوع وتحليلها توصل إلى أن برامج التدخل لمنع الإحتراق النفسي تكون إما موجهة للأفراد (أفراد / مجموعات)، أو موجهة من قبل المؤسسة، أو مزيجًا من الجوانب الموجهة للأفراد والمؤسسة وهي:

1- **برامج التدخل الموجهة للأفراد:** ذات تدابير سلوكية معرفية تهدف إلى تعزيز الكفاءة الوظيفية ومهارات التأقلم الشخصية أو الدعم الاجتماعي أو أنواع مختلفة من تمارين الرياضية أو تقنيات الاسترخاء، وهو ما يقلل من الأعراض السلبية للضغوط ويؤثر بشكل إيجابي على عوامل الخطر المتعلقة بالصحة العقلية السيئة المتعلقة بالعمل.
2- **برامج التدخل الموجهة من قبل المؤسسة:** عبارة عن تغييرات في إجراءات العمل مثل إعادة هيكلة المهام وتقييم العمل والإشراف بهدف تقليل الطلب على الوظائف أو زيادة التحكم في الوظائف أو مستوى المشاركة في صنع القرار، كما تعمل هذه الإجراءات على تمكين الأفراد من وظيفتهم وتقليل تجربتهم مع الضغوطات، كما أن التدخلات الموجهة من قبل المنظمة ستؤدي

إلى تأثيرات إيجابية طويلة الأمد على الإنهاك والصحة النفسية في موقع العمل مقارنة بالتدخلات الموجهة للأفراد، لأنها تعالج عوامل الخطر الرئيسية (Awa, Plaumann, & Walter, 2010, pp. 184-189).

من خلال ما تم تناوله سابقا في عنصر الوقاية والتصدي للإحتراق النفسي، يرى الباحث بحكم خبرته كمختص في علم النفس أن الوقاية من الإحتراق النفسي تساهم بشكل كبير في المحافظة على الصحة النفسية للأفراد واستمرارية المؤسسات في الإنتاج والتطور؛ تشمل الوقاية عدة اجراءات تتطلب الاهتمام بنمط الحياة الشخصي والاهتمام بالصحة النفسية المهنية من خلال الموازنة بين متطلبات العمل والحياة الشخصية، ومن أهم هذه الإجراءات العمل على التقليل والحد من مصادر الإجهاد المهني من خلال زيادة الوقت المخصص للراحة والاسترخاء، مع العمل على تحسين نمط الحياة والتغذية الصحية واتباع نظام غذائي متوازن، والحرص على مزاولة الرياضة والنشاطات الترفيهية بشكل منتظم من أجل تحسين الحالة البدنية والنفسية، الالتزام بنمط الحياة المهنية الصحية وعدم تعريض النفس لأوضاع ضغط عالية والبيئات المهنية الغير المريحة التي تشكل تهديد على سلامتها، مع الاحتفاظ بروابط دعم إجتماعية من خلال التحدث مع أصدقاء وأفراد العائلة حول المشاعر والاحاسيس وتقاسم الهموم والتحديات لتقليل من الشعور بالعزلة والوحدة مع البحث عن طرق صحية للتعامل مع التوتر والضغوط النفسية مثل التأمل واليوغا والتدريب على التنفس العميق والإسترخاء.

إن منع وتقليل الإحتراق النفسي المرتبط بالعمل له أهمية كبيرة ليس فقط فيما يتعلق بنوعية حياة المتضررين أو المعرضين للخطر، ولكن أيضًا لمنع الخسائر الاقتصادية التي تحدث نتيجة التغيب عن العمل أو ترك الوظيفة.

. خلاصة الفصل

لقد تبين من هذا الفصل أن مفهوم الإحتراق النفسي يمثل حالة من الشعور بالإنهاك الإنفعالي والجسدي نتيجة العمل المتواصل لفترة طويلة، وقد يطغى على المعلم الإحساس بعدم الرضا والإنجاز بالأعمال المنجزة مما يؤدي إلى فقدان الحماس والإبداع في العمل لديه، كما تتصاعد خطورة الإحتراق النفسي نظرًا للطبيعة المكثفة لمهام العمل التعليمي والتحضيرات المستمرة، مما يؤثر سلبًا على الأداء وصحة المعلمين وهو ما قد يؤدي إلى الرغبة في ترك المهنة وكذلك العديد من المشاكل النفسية.

لتفادي الإحتراق النفسي لدى المعلمين يجب اتخاذ بعض الإجراءات الوقائية والتدابير اللازمة، مثل التخفيف من العمل بما يتناسب مع القدرات والإمكانيات الفردية، والتركيز على تحقيق الأهداف الموضوعة بالتعاون مع الزملاء، إضافة إلى الحفاظ على التوازن بين الحياة العملية والشخصية.

الفصـــــل الثـــالث

الصلابة النفسية

الفصل الثالـــث

الصلابة النفسية

. تمهيد

1. مفهوم الصلابة النفسية

2. تعريف الصلابة النفسية

3. أهمية الصلابة النفسية

4. أبعاد الصلابة النفسية

5. الصلابة النفسية كمتغير واقي من الضغوط

6. بعض المفاهيم المشابهة للصلابة النفسية

7. النماذج النظرية المفسرة

8. عوامل نشأة ونمو الصلابة النفسية

9. نموذج التدريب على الصلابة النفسية

10. خصائص الأفراد ذوو الصلابة النفسية

11. الفروق بين الجنسين في الصلابة النفسية

. خلاصة الفصل

. تمهيد

تعد الصلابة النفسية مفهومًا مهمًا في علم النفس الإيجابي وتعني القدرة على المرونة والتأقلم مع المشاكل والتحديات في الحياة بشكل ايجابي. وتشمل هذه الصفات الثقة بالنفس، والاستقلالية، والتفاؤل، وتحمل المسؤولية، والقدرة على التعلم والتطور الذاتي، بالإضافة إلى القدرة على التأقلم مع المشاكل والتغييرات في الحياة. وتعتبر الصلابة النفسية لأساتذة التعليم الإبتدائي من السمات النفسية الأساسية في الحفاظ على التوازن النفسي والروحي المطلوب للتعامل مع التحديات الضاغطة في الحياة المهنية التعليمية.

ويأتي هذا الفصل في دراستنا إلى تعريفنا أكثر بموضوع الصلابة النفسية من خلال تناول أهم التعريفات وأبعادها، وعوامل نشأتها ودورها الواقي للمعلمين من الضغوط إضافة إلى خصائصها وأهم النماذج المفسرة مع التطرق إلى بعض المفاهيم المشابهة لها.

1. مفهوم الصلابة النفسية

اشتقت عالمة النفس والباحثة الأمريكية Suzanne Kobasa من جامعة كاليفورنيا في (1979) مصطلح الصلابة النفسية متأثرة بالفكر الفلسفي الوجودي الذي يرى أن الإنسان في حالة صيرورة مستمرة، كما يركز في تفسيره لسلوك الإنسان على المستقبل لا على الماضي، ويرى أن دافعية الفرد تتبع أساسياً من البحث المستمر عن المعنى والهدف من الحياة، وتقوم الوجودية على مبدأ أساسي هو "الوجود في العالم"، وتعتبر أن الإنسان يعيش في عالم معقد، ويسعى دائماً للبحث عن وجوده في الحياة من خلال إيجاد معنى لهذا الوجود، وخلال بحثه عن معنى حياته، يتخذ قرارات متعددة تعد حجر الأساس لكل شيء في حياته.

يعد مفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبيا، وكانت kobasa (1979) من أوائل من وضع الأساس لمصطلح الصلابة النفسية كأسلوب أو نمط شخصية مرتبط بإستمرار الصحة الجيدة والأداء تحت الضغط، أو كمورد مقاومة يتوسط النتائج السلبية للضغوط عالية المستوى. حيث لاحظت من خلال دراساتها (1979؛ 1982؛ 1983؛ 1989) على عينات متباينة الأحجام والنوعيات من شاغلي المناصب الإدارية المتوسطة والعليا ومن المحامين ورجال الأعمال، أن بعض الأفراد يستطيعون تحقيق ذواتهم وإمكاناتهم الكامنة بالرغم من تعرضهم لكميات كبيرة من أحداث الحياة المجهدة.

وتفترض kobasa (1979) أنهم يتميزون بـ:

- ✓ الإعتقاد بأنهم يستطيعون التحكم بدرجة كبيرة في أحداث تجربتهم أو التأثير عليها، كما يظهرون بصحة نفسية وجسدية جيدة.
- ✓ القدرة على الشعور بأنهم ملتزمون بعمق في مواكبة أنشطة حياتهم، وهو ما يجعل لديهم إحساس كبير بالمسؤولية نحو أنفسهم والآخرين، وهذا من خلال تقديم يد المساعدة لمن يحتاجها في أشد الظروف.
- ✓ يتوقعون التغيير تحديًا مثيرًا يزيد من فرصة التطور مستقبلا، وهذا شعور إيجابي يتسم بالتفاؤل فضلاً عن كونه محفزاً في بيئته ودافعاً قوياً له نحو الإنجاز (Kobasa, 1979, p. 414).

وقدمت (Kobasa , 1979) مصطلح الصلابة النفسية، وافترضت أنها العامل الأساس والأهم في الوقاية من آثار الضغوط النفسية على الفرد. وهي ترى أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يتعرضون للضغوط يواجهونها دون أن يتعرضوا للإصابة بالمرض النفسي أو الجسمي.

ويعطي (Delmas, 2011) مفهوم مختصر ودقيق الصلابة النفسية باعتبارها سمة في شخصية تتعلق بالمعتقدات والمشاعر والقيم والميول النفسية من منظور تنموي (Delmas, 2011, p. 3).

وحسب علاء دارب نصر (2014) الصلابة النفسية مفهوم يعبر عن قدرة التحمل التي تعكس نمطا معرفيا وانفعاليا وسلوكيا من المقاومة للإرهاقات، فهي سمة شخصية تمتلكها الفرد حيث تساعده على مواجهة ضغوط الحياة والعمل بإجابيه باستخدام اساليب المواجهة الفعالة التي تحمي الفرد وتقيه من الوقوع في براكين الأمراض النفسية والجسدية الناتجة عن التعرض لتلك الضغوط والمشكلات والعراقيل (دارب، 2014، ص. 1).

2. تعريف الصلابة النفسية

عرفتها (Kobasa, 1979) بأنها "مجموعة من السمات الشخصية تعمل كمصدر أو كواق لأحداث الحياة الشاقة، وأنها تمثل اعتقاداً أو اتجاهاً عاماً لدى الفرد في قدرته على استغلال كافة مصادره، وإمكاناته النفسية، والبيئة المتاحة، كي يدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة الشاقة إدراكاً غير مشوه، ويفسرها بواقعية وموضوعية، ويتعايش معها على نحو إيجابي. وأنها تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة، هي الالتزام، والتحكم، والتحدي" (Kobasa, 1979, p. 4).

يعرفها (Delmas et al, 2004) أن الصلابة النفسية توصف بأنها كواحد من أقوى الموارد الشخصية التي تلعب دور الوسيط في التعامل مع الضغوطات السلبية المؤدية إلى المرض، حيث تعمل على بقاء الأفراد بصحة جيدة في بيئة عمل مليئة بالضغوط، بفضل التقييم المعرفي الإيجابي للوضع الذي يعدل أو يخفف من حدة الضغوط المهنية القوية، وهو ما يساعدهم على رفع التحدي لمجابهة وإدارة الضغوط للحفاظ على الصحة النفسية والجسمية (Delmas, Duquette, Bourdeau, & Pronost, 2004, p. 13).

ومن التعريفات التي تناولت الصلابة النفسية لدى المعلمين نجد تعريف عبد الظاهر وأحمد (2013) حيث يعرفانها على أنها الاعتقاد العام لدى المعلم في فعاليته وقدرته على استخدام كل

المصادر النفسية والإجتماعية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفعالية أحداث الحياة الضاغطة. ويلاحظ أن المعلمين الذين يتسمون بالجرأة وقوة الإحتمال يكون لديهم روح المبادرة والإقدام، كما يمكنهم إدخال تغييرات جذرية في نظام حياتهم العامة والوظيفية (عبد الظاهر وأحمد، 2013، ص.191).

بينما يرى السيد (2008) الصلابة النفسية على أنها إحدى سمات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط، والاحتفاظ بالصحة الجسمية والنفسية وعدم تعرضه للاضطرابات السيكو فسيولوجية الناتجة عن الضغوط، كأمراض القلب والدورة الدموية وغيرها، حيث يتصف دور الشخصية الصلبة بالتفاؤل والهدوء الانفعالي، والتعامل الفعال والمباشر مع الضغوط لذلك فإنهم يحققون النجاح في التعامل مع الضغوط، ويستطيعون تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديداً (نقلا عن العبدلي، 2012، ص. 9).

وأورد البهاص (2002) تعريفا للصلابة النفسية على أنها إدراك الفرد وتقبله للتغيرات أو الضغوط النفسية التي يتعرض لها في حياته، فهي عامل وقاية من العواقب الحسية والنفسية للضغوط، كما تساهم في تعديل العلاقة الدائرية التي تبدأ بالضغوط وتنتهي بالإنهاك النفسي باعتباره مرحلة متقدمة من الضغوط" (البهاص، 2002، ص. 391).

وحسب حمادة وعبد اللطيف (2002) يعرفها بأنها "مصدر من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسدية، وذلك بتسهيل وجود نوع من الإدراك والتقييم للموقف، وإتخاذ المواجهة التي تقود إلى التوصل إلى الحل الناجح للموقف الذي خلقته الظروف الضاغطة" (حمادة وعبد اللطيف، 2002، ص. 233).

أما طه (2009) يعطي تعريفا للصلابة النفسية بأنها قوة الإرادة أو العزيمة المتمكنة في الإصرار ومواصلة الكفاح والمثابرة وثبات الفرد وقوته وصلابته في مواجهة الشدائد والضغوط، فلا ينهار تحت وقوتها، أو يضعف أو يستكين لها، وإصرار الفرد على موقفه من الأمور، حتى لو خالف فيه معظم الناس، مع صعوبة إثنائه عن موقفه هذا، وقوة بناء الفرد النفسي، وسلامته النفسية، وتكامل شخصيته، بحيث يؤدي كل ذلك إلى صعوبة إصابته بالاضطراب النفسي، واحتمال الفرد للضغوط النفسية والصدمات والظروف الصعبة دون أن تنال من اتزانه النفسي ورزانته (في العنزي، 2018، ص. 205).

وتعرف هلكا (2016) الصلابة النفسية على أنها " سمة من سمات الشخصية، تتكون من خصائص معرفية إنفعالية وسلوكية تؤدي إلى تعزيز قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والأزمات وحمايته من آثارها السلبية على صحته وتوافقه وأدائه، كما تعمل على وقايته من عواقب هذه الآثار وتحويل الأحداث الضاغطة إلى فرص للارتقاء والنضج" (هلكا، 2016، ص. 31).

لقد تعددت التعاريف واختلفت في وصفها للصلابة النفسية، إلا أنها كانت كلها في اتجاه واحد وهو أنها سمة من السمات الإيجابية للشخصية والتي تعمل على مقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة، من خلال التحكم فيها وتفسيرها بشكل إيجابي، ورفع التحدي إلى سقف أعلى لتحقيق الأهداف المستقبلية مع الالتزام بالعمل والنظر إليه كمسؤولية وواجب وليس عبئ.

3. أهمية الصلابة النفسية

تظهر أهمية الصلابة النفسية في كونها مركب مهم من مركبات الشخصية القاعدية، حيث تلعب دور الوسيط المخفف من حدة الضغوط التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية والمهنية، وهذا من خلال الإدراك والتقييم المعرفي للتجارب الضاغطة بطريقة إيجابية والتعامل معها بكفاءة وواقعية، وهذا ما يساعدهم على الإستمرار وإعادة التوافق النفسي. حيث تعتبر (kobassa,1979) أن الصلابة النفسية مزيج من المواقف والسلوكيات المعرفية والعاطفية الضرورية للبقاء وإثراء الحياة أثناء التطور (Oral & Karakurt, 2022, p. 3576).

كما يرى (Delmas et al ,2004) أن أهمية الصلابة النفسية تكمن في إستعمال الشخص الصلب إستراتيجيات المواجهة الفعالة التي يُنظر إليها إجتماعيًا على أنها إيجابية، وكذلك سعيه للحصول على دعم الأشخاص الذين يستخدمون هذا النوع من الإستراتيجيات عند مواجهة المواقف الضاغطة، فالصلابة النفسية تعتبر مصدر للتكيف الفعال الذي يحمي من المرض النفسي والجسدي الناتج عن الضغوطات المهنية، وتساهم في بقاء الأفراد بصحة جيدة على الرغم من بيئة العمل الصعبة للغاية (Delmas, Duquette, Bourdeau, & Pronost, 2004, p. 13).

أما (العبدلي 2012) يشير في دراسته إلى أن الصلابة النفسية تؤثر على القدرات التكيفية، فالأفراد الأكثر صلابة عندهم كفاءة ذاتية أكثر ولديهم قدرات إدراكية من ناحية أن الشخص الصلب نفسيا يدرك ضغوطات الحياة اليومية على أما أقل ضغطاً ولديهم استجابات تكيفية أكثر (العبدلي، 2012، ص. 33).

يظهر مما سبق أن الصلابة النفسية تكمن أهميتها في تحقيق الثقة والقدرة على التحمل والتأقلم مع المواقف الصعبة دون أن تأثر سلبا على الصحة النفسية والجسدية، حيث تساعد الأفراد على بناء علاقات أفضل في حياتهم وتحقيق الأهداف المرجوة منهم وهذا بصفة عامة، كما تكمن أهميتها في الجوانب التالية:

1.3. الأهمية في الجانب المهني

تحافظ الصلابة النفسية على الصحة والأداء تحت الضغط المجهد وهذا من خلال التخفيف من الشعور بالإجهاد الناتج عن الإدراك السلبي للأحداث، وتحول دون وصول الفرد لحالة الإجهاد المزمن وشعوره باستنزاف طاقاته، وترتبط الصلابة النفسية بطرق التكيف الفعال بدلاً من الانسحاب من الموقف، كما يظهر الأفراد ذوي الصلابة النفسية سلوكيات الرعاية الذاتية.

وفي هذا الجانب قد أجريت العديد من الدراسات حول ظغوط العمل التي أظهرت أن الصلابة ترتبط بكل من الصحة الجسمية والنفسية منها دراسة كل من Smith و Allerd (1989)؛ kobassa و maddi (1982؛ 1986) والتي قدمت تفسيرات توضح السبب الذي يجعل الصلابة النفسية تخفف من حدة الضغوط التي تواجه الأفراد في مسار حياتهم المهنية. "فالصلابة النفسية تساهم في تسهيل وجود ذلك النوع من الإدراك والتقويم والمواجهة، الذي يقود إلى التوصل إلى الحل الناجح للموقف الذي خلفته الظروف المهنية الضاغطة (نقلا عن محمد حسن، 2013، ص. 1).

2.3. الأهمية في الجانب الاجتماعي

تساعد الصلابة النفسية المعلمين إجتماعيا من خلال إكتسابهم للشجاعة الوجودية التي تعطيهم الدافع لإختيار المستقبل والانفتاح على تجارب جديدة فيه بدلا من التمسك بالماضي والبقاء في حيز مغلق (Maddi, 2004, p. 295).

وقد أظهرت دراسة Maddi و Hightower (1999) أن الصلابة النفسية تؤدي إلى حل المشكلات الإجتماعية حيث تساعد الأفراد في أنهم يحددون ما الذي يجعل الموقف مرهقًا، ويتخذون خطوات حاسمة نحو حل المشكلة بدلاً من الانغماس في الإنكار والتجنب وهو ما يساعدهم على البقاء بصحة جيدة (as cited in Maddi, 2004, pp. 289-291).

كما أظهر Ganellen و Blane (1984) أن الصلابة النفسية تعد من أهم المصادر النفسية والاجتماعية الواقية من آثار التعرض للضغوط، حيث إن إدراك الفرد لصلابته النفسية يرتبط بكفاءته المرتفعة في علاقته مع الآخرين وتقديره لذاته وتحديد صور المساندة التي يتطلبها عند التعرض للضغوط. (الرجيبي وحمود، 2018، ص. 60)

3.3. الأهمية في الجانب الصحي

تشير (kobasa et al, 1982) أن الصلابة النفسية مرتبطة بالوظيفة البيولوجية لجسم الإنسان حيث يظهر هذا في الاختلافات التي تظهر على الأفراد في الاستثارة الفسيولوجية لدى تعرضهم للأحداث الضاغطة، الصلابة النفسية تساعد في تقليل قدرة الأحداث المجهدة على إنتاج الإثارة في الجهاز العصبي الودي، حيث أظهرت بعض الدراسات في هذا السياق أن المشاركين الذين حصلوا على درجات عالية في الصلابة النفسية يظهرون تفاعلًا أقل لضغط القلب والأوعية الدموية أثناء استجابتهم للإجهاد (Kobasa, Maddi, Puccetti, & Zola, 1985, p. 526).

ارتبطت دراسات أخرى بالصلابة النفسية والجانب الفيزيولوجي من جسم الإنسان مثل الكوليسترول والتغيرات الهرمونية. وفي هذا الجانب الصحي قام (bartone, 2012) بفحص مستويات الصلابة النفسية مقابل صورة الدهون الكاملة بما في ذلك البروتين الدهني عالي الكثافة (HDL) والذي يعرف بإسم الكوليسترول "المفيد" لأنه يساعد في تخليص مجرى الدم من أشكال أخرى من الكوليسترول، حيث يشير الدراسة أن الصلابة النفسية تسهم في تحقيق التوازن الصحي للكوليسترول (Bartone, 2012, p. 7).

كما تشير دراسة (Bartone, 2012) أنه تتمتع مناطق الدماغ التنفيذية – القشرة الجبهية الأمامية بمسارات اتصال ثنائية الاتجاه وفيرة لمجموعة متنوعة من الهياكل الحوفية بما في ذلك اللوزة تحت المهاد. عند مواجهة مواقف وتحديات جديدة، فإن التقييمات التي يقوم بها الأشخاص ذوو الصلابة النفسية العالية تميل إلى أن تكون إيجابية، مع توقع المواجهة الناجحة والنتائج الجيدة. تميل هذه التقييمات الإيجابية إلى الحفاظ على التحكم المثبط الذي تمارسه الوظيفة التنفيذية للقشرة ما قبل الجبهية على الهياكل القشرية الأكثر بدائية وأنماط الاستجابة التلقائية ذات الصلة مثل استجابة الخوف التي تنظمها اللوزة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن المشاركين ذوي الصلابة النفسية العالية كانوا أكثر عرضة بمرتين لأن يكون لديهم أيضًا مستويات عالية من البروتين الدهني عالي الكثافة مقارنة بالمشاركين ذوي الصلابة المنخفضة (Bartone, 2012, pp. 8-9).

وتتضح أهمية الصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بأنها تعد مكونا هاما من مكونات الشخصية، والتي تساعد الأساتذة على الإستمرار في العمل والمحافظة على صحته النفسية والجسدية، وكذلك الإندماج الإبجابي إجتماعيا، ويساعدهم في هذا الشعور بالتحكم في العملية التعليمية، والإلتزام نحو المسؤوليات الملقاة على عاتقهم ورفع التحدي أمام الصعاب التي تواجههم داخل الصف أو مع المسؤولين والمشرفين عليه، وهذا يجعلهم أقل عرضة للضغوط المهنية التي تؤدي إلى الإحتراق النفسي.

4. أبعاد ومكونات الصلابة النفسية

تتضمن الصلاة النفسية عدة أبعاد تساهم في تعزيز قدرة الشخص على الصمود والتغلب على الصعوبات، ولقد حددت كوبازا وزملائها (Kobasa et al, 1982) أبعاد الصلابة النفسية في ثلاث مكونات أساسية هي:

- **الالتزام:** يُعرَّف الإلتزام بأنه قدرة الفرد على الإنخراط بجدية في موقف ما حتى إن كان صعبا، والميل إلى رفض الاستسلام بسهولة.
- **التحكم:** هو الإعتقاد بأنه يمكن للمرء أن يكون مؤثرًا بطريقة إيجابية على الأحداث التي يمر بها في الحياة رغم صعوبتها.
- **التحدي:** هو الاعتقاد بأن أحداث الحياة تتغير بإستمرار، وأن هذه التغييرات المسببة للضغط أمر طبيعي في الحياة ويجب اعتبارها فرصة للنمو الشخصي بدلاً من كونه تهديدًا لحق الفرد في الراحة والأمان (Maddi, Harvey, Khoshaba, Fazel, & Resurreccion, 2009, p. 567).

وتظهر القدرة على الالتزام في أن يؤمن أستاذ التعليم الإبتدائي بما يفعله ويلتزم بما يهمه، حيث يشمل الالتزام جوانب مختلفة من الحياة، مثل مكان العمل، والعلاقات الشخصية، والمسؤولية عن الالتزامات اليومية، وما إلى ذلك، كما نجد الأساتذة ذوي الإلتزام المرتفع لديهم القدرة على مواجهة المواقف العصيبة، وكذلك مساعدة الآخرين على التعامل مع هذا النوع من المواقف.

وقد حددت (Kobasa et al,1985) الإلتزام في نوعين هما:

- **الالتزام الذاتي:** وهو إتجاه الفرد نحو معرفة ذاته وتحديده لأهدافه بطريقة إيجابية، والتمسك بها رغم الصعوبات التي تواجهه، وهو ما يجعله يشعر بأكثر قيمة وتميز عن الآخرين.

- **الالتزام المهني:** وهو إحساس الفرد بمسؤوليته إتجاه العمل وأهميته بالنسبة له أو للمنخرطين معه في العمل، واعتقاده بضرورة الاندماج في محيط العمل بكل كفاءة لتحقيق الأهداف المرجوة منهم والتغلب على المعيقات التي تقابلهم في إنجازه (Kobasa, Maddi, Puccetti, & Zola, 1985, p. 525).

يرتبط بعد الالتزام ارتباطا وثيقا بالبناء النظري للصلابة النفسية، وهو مصطلح يستخدم لوصف قدرة الفرد على الإزدهار في المواقف العصيبة. وتوصلت Kobasa (1979؛ 1982؛ 1985) في بحوثها حول الصلابة النفسية ودورها الوقائي من الاضطرابات النفسية أن الأفراد الذين أظهروا مستويات عالية من الصلابة النفسية وعلى وجه التحديد بعد الإلتزام كانوا أقل عرضة لتجربة نتائج صحية سلبية نتيجة الإجهاد، وأن الأفراد الذين كانوا أكثر إلتزاما بعملهم وحياتهم الشخصية كانوا أكثر ميلًا للقيام بدور نشط في التعامل مع الإجهاد، بدلاً من الاعتماد ببساطة على الموارد الخارجية أو الدعم.

أما بعد التحكم يشير إلى قدرة أساتذة التعليم الإبتدائي على إيجاد دوافع ذاتية تساعدهم على الشعور بالقدرة على التحكم بالمواقف الضاغطة التي تواجههم في حياتهم دون الحاجة إلى مساعدة من طرف آخر، حيث نجدهم متحمسون لما يفعلونه، وهذا ما يساعدهم على الشعور بأنفسهم والاستمتاع بوقتهم، كما تجدهم أكثر تحكما في الأحداث التي تواجههم في حياتهم لأنهم أكثر إعتمادا على أنفسهم، فهم يعرفون أنهم يستطيعون مواجهة مشاكلهم والتحكم فيها.

وقد أشار الرفاعي (2008) أن بعد التحكم يتضمن أربع صور رئيسية هي:

- القدرة على إتخاذ القرارات والإختيار بين بدائل متعددة.
- التحكم المعرفي وإستخدام العمليات المعرفية للتحكم في الحدث الضاغط.
- التحكم السلوكي وهو القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدي.
- التحكم الإسترجاعي ويرتبط التحكم الإسترجاعي بمعتقدات الفرد وإتجاهاته السابقة عن الموقف وطبيعته فيؤدي إسترجاع الفرد لمثل هذه الإعتقادات إلى تكوين انطباعه محدد عن الموقف بأنه ذو معنى وقابل للسيطرة عليه، وبمعنى آخر نظرة الشخص للحدث الضاغط ومحاولة إيجاد معنى له في حياته مما قد يؤدي لتخفيف أثر الضغوط (يوسفي، 2016، ص. 110).

ويأتي بعد التحدي ليظهر أن الأستاذة الذين يحبون التحديات يعتبرون التغيير الذي يحدث في حياتهم ومجال عملهم شيئًا متأصلا في الحياة، وهذا ما يساعدهم على فهم التغييرات التي تقع في حياتهم على أنها ليست إخفاقات وإنما كتحديات مفيدة لتطورهم المهني وعبارة عن فرص لتحسين ومواصلة التقدم في أي مجال منها مجال التربية والتعليم.

كما يعرفه مخيمر (1997) بأنه اعتقاد الشخص أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته، هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً لسلامته النفسية، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة الضغوط بفاعلية (مخيمر، 1997، ص. 14).

وقد أظهرت النتائج التي تحصلت عليها (Sadaghiani, 2011) في دراستها حول دور الصلابة النفسية في التخفيف من ردود الفعل المعرفية والعقلية الناتجة عن عوامل الإجهاد البيولوجية، أن بعد التحدي مقارنة بالسيطرة والالتزام له تأثير أكبر في تقليل المشكلات العقلية والجسدية والمعرفية لدى الأفراد (Sadaghiani, 2011, p. 2429).

تساعد الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية (الإلتزام، التحكم، التحدي) أساتذة التعليم الإبتدائي على مواجهة التحديات والصعاب التي يواجهونها في سياق عملهم وتحويلها إلى فرص للنمو وإثراء لشخصيتهم، كما تسهم في المحافظة على سلامة الأداء النفسي لديهم. حيث توصل (Maddi, et al 2011) أن الأشخاص الأقوياء في موقف الالتزام يشاركون في الأحداث الصعبة بدلاً من الإنسحاب منها، معتبرين أن هذا هو أفضل طريقة للتعلم من تجاربهم. كما يعتقد الأشخاص الأقوياء في موقف التحكم أن محاولة التأثير على النتائج من خلال القرارات التي يتخذونها من المرجح أن تؤدي إلى نتائج ذات مغزى بدلاً من الانغماس في العجز في مواجهة الضغوط. يعتقد الأشخاص الأقوياء في موقف التحدي أن الضغط أمر طبيعي، بل هو فرصة للتعلم والنمو المستمر الذي يجعل الأفراد أكثر حكمة من خلال ما يتم تعلمه من التجارب السلبية والإيجابية التي تواجههم في الحياة (Maddi, Khoshaba, Harvey, & Fazel, 2011, p. 370).

حسب الأبحاث والدرسات التي أجراها (Kobasa,1979)، (maddi,2002,2004) طيلة عقود من الزمن أن الأفراد ذو الصلابة النفسية المرتفعة عند مواجهة الضغوط سواء المهنية أو الاجتماعية تجد

لديهم إحساس قوي بالالتزام والتحكم والتحدي، ينتج عنه شجاعة وجودية تحفزهم على خلق الفرص وإستغلالها بطريقة إيجابية في ظل هذه المواقف العصيبة التي تواجههم.

5. الصلابة النفسية كمتغير واقي من الضغوط

تعتبر الصلابة النفسية عاملاً مهمًا في الحالة النفسية للفرد، وتؤثر على الطريقة التي يرى بها الشخص موقفًا صعبًا. توصل (Maddi,1988,1998) أن الصلابة النفسية تساعد الأفراد على الانخراط في حل المشكلات والتأقلم معها، بدلاً من الإنكار والتجنب، والاعتماد على التفاعلات الداعمة اجتماعيًا مع الآخرين المهمين، والتعلم من هذه العملية المستمرة. (Maddi, Khoshaba, Harvey, & Fazel, 2011, p. 370)

أشارت حدة يوسفي (2016) أن الصلابة النفسية تنشأ جدار صد ودفاع نفسي للمعلم يعينه على التكيف البناء مع أحداث الحياة الضاغطة والمؤلمة وتخلق نمطاً من الشخصية شديدة الإحتمال، تستطيع أن تقاوم الضغوط وتقاوم من آثارها السلبية (يوسفي، 2016، ص. 119).

كما توصل (Hasanvand, 2014) أن الأشخاص ذوو الصلابة النفسية على الرغم من الاحتمالات السيئة التي تواجههم جراء مهنتهم، إلا أنهم يأملون في التعامل مع الضغوط بنجاح وفعالية وبهدوء، ولديهم القدرة على فهم معنى الحياة عند مواجهة تجارب مزعجة ولديهم ثقة في أدوارهم كأشخاص ذوي قيمة، كل هذا سيؤدي إلى الصحة العقلية (Hasanvand, Arya, & Dogaheh, 2014, p. 259).

وتعتبر الصلابة النفسية حسب Shukshina وآخرون (2019) المكون الأساسي لشخصية المعلم وتساعده على المشاركة بنشاط في مواقف الصعوبات المهنية، والانخراط في نشاط البحث لإيجاد وسائل للتغلب على هذه المواقف، وتحمل الضغط العاطفي، واستخدام استراتيجيات سلوكية بناءة، يساهم التغلب البناء على الصعوبات، بدوره، في الرفاه العاطفي الإيجابي للمعلم، ويزيد من احترام الذات والرضا عن العمل والعلاقات في الأوساط المهنية والقدرة على التكيف مع الأنشطة المهنية بشكل عام (Shukshina, et al, 2019, p. 3)

وتظهر العديد من الدراسات حول دور الصلابة النفسية في الحد من الضغوط المعاشة منها دراسة كل من Maddi (1986)؛ Maddi وآخرون (1996؛ 1997؛ 2002)؛ Weibe (1991؛ 1995)؛

McCallum (1986)، أنه ترتبط مواقف الصلابة النفسية بشكل إيجابي بالتعامل مع حل المشكلات، والتفاعلات الداعمة اجتماعيًا، والرعاية الذاتية المفيدة علاوة على ذلك، تسهل الصلابة النفسية النظر إلى هذه المواقف على أنها مقبولة، والتفاعل معها باستثارة فسيولوجية أقل حدة (as cited in Batthyany & Pninit, 2014, p. 295).

كما توصلت نتائج البحث حول دور الصلابة النفسية كعامل واق من الضغوط السلبية كدراسة كل من Maddi (1994؛2006)؛ Maddi وآخرون (2007)؛ Maddi وآخرون (2009)، أن الصلابة النفسية مرتبطة بتحسين الأداء والصحة العقلية، على الرغم من الضغوط، وهذا يدعم تصور الصلابة النفسية كتعبير عن الشجاعة الوجودية (as cited in Maddi, Khoshaba, Harvey, & Fazel, 2011, p. 371).

وتظهر دراسة الصفدي (2013) أن الأفراد الذين يتميزون بصلابة نفسية عالية لديهم كفاءة ذاتية أكثر، وقدرات إدراكية أفضل فعند تعرضهم لضغوطات الحياة اليومية يكون تأثيرها السلبي عليهم قليل. ويظهرون استجابات تكيفية أكثر (نقلا عن أبو عرام، 2021، ص. 18).

ومن بين الدراسات الحديثة التي تظهر أهمية الصلابة النفسية كسمة إيجابية في الشخصية للأفراد دراسة (Efimova, & al, 2019) تحت عنوان "الصلابة النفسية كعامل محدد لتفاعل الفرد مع البيئة" أجريت الدراسة في معهد Dimitrovgrad للهندسة والتكنولوجيا على (80) طالبا وطالبة مقسمين بالعدل تتراوح عمارهم بين 18و20 سنة تم تطبيق عليهم مقياس الصلابة النفسية لـ Maddi والمعدل من طرف الباحث، واستبيان الاقدام على السلوك الانتحاري لصاحبه Oryol، حيث أظهرت أن الطلبة من الجنسين ذوي الصلابة النفسية العالية لا يعانون من الاجهاد وليس لديهم سلوكيات انحرافيه ودرجاتهم في مقياس الإقدام على السلوك الانتحاري كانت ضعيفة جدا عكس زملائهم من ارتفعت نتائجهم في مقياس الاقدام على السلوك الانتحاري لوحظ عليهم ارتفاع في الشعور بالإجهاد وانخفاض في الصلابة النفسية (Efimova, & al., 2019, p. 566).

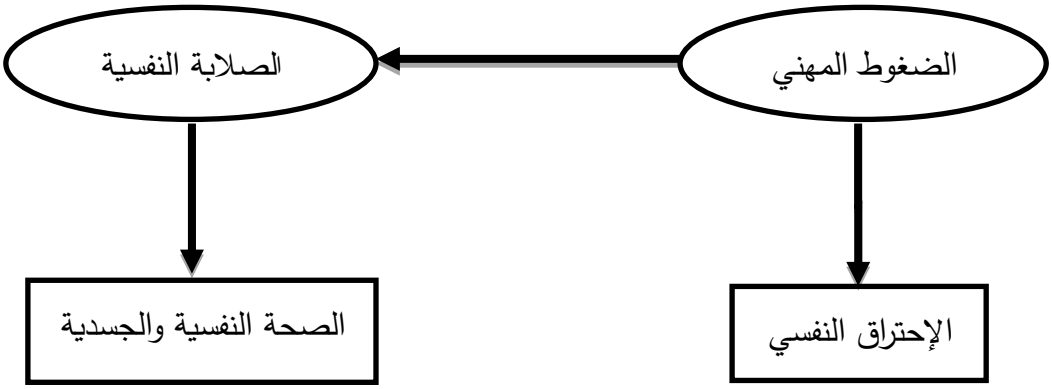
وتدعم نتائج دراسة Shalamzari وآخرين (2015) ما سبق الإشارة إليه وتوضح أن ارتفاع مستوى الصلابة النفسية لدى المهنيين يؤدي إلى تخفيف إدراك الضغوط بشكل سلبي، وتحسين الأداء المهني، وتخفيض نسبة حوادث العمل (نقلا عن هلكا، 2016، ص. 44).

من خلال العرض السابق يتضح دور الصلابة النفسية كمتغير وسيط يلعب دورا رئيسيا في حماية المعلمين من الوقوع في الضغوط المهنية، وأنها تحافظ على صحة الأفراد وتعززها في ظل الظروف العصيبة والمجهدة، مما يترك أثرًا إيجابيًا على صحتهم الجسدية والنفسية.

والشكل التالي يبين تأثير الصلابة النفسية في الحد من الضغوط المهنية لدى معلمي التعليم الإبتدائي.

الشكل (6)

يبين أهمية سمة الصلابة النفسية لدى الأفراد كعامل واق من الضغوط المهنية



Note: (Schimp, 2015, p. 71).

يوضح الشكل السابق أهمية وجود سمة الصلابة النفسية لدى الأفراد كعامل واق من الضغوط المهنية ودورها في تحقيق الصحة النفسية والجسدية ويبرز غيابها في الوقوع في المرض لدى الأفراد، إذ تلعب الصلابة النفسية دور الوسيط بين الضغوط المهنية والصحة النفسية، حيث تقلل الصلابة النفسية من الآثار الضاغطة على المعلم وتمكنه من التطور والتعلم من التجارب أو المواقف الضاغطة وتقوده نحو الحفاظ على صحته والخلو من الأمراض النفسية والجسدية، حيث أشارت دراسات كل من (kobassa, & maddi, 1979 ;1982 ;2006) أن بعض الأشخاص لا يصابون بالمرض رغم تعرضهم لضغوط شديدة، حيث أن الصلابة النفسية تلعب دور الوسيط في الحد من الضغوط العصيبة والمجهدة التي تؤدي إلى الإحتراق النفسي، وتساعد في تحقيق الصحة النفسية لدى الأفراد وهذا بمساهمتها في مقاومة الضغوطات من خلال تفسيرها على أنها حدث مساعد على إكتساب خبرة جديدة تؤدي إلى التطور والنمو، كما تساهم الصلابة النفسية من خلال مكوناتها الثلاثة: (الإلتزام، والتحكم، التحدي) بجعل الفرد الملتزم يقاوم آثار الضغط من خلال البقاء على إتصال بمجالات الحياة المجهدة، وعدم الهروب من

الإلتزامات الاجتماعية والأسرية والمهنية، ويحتفظ الفرد ذو الشخصية الصلبة بإحساسه بالسيطرة عند مواجهة المواقف العصيبة والمشاركة فيها من باب التحدي لإظهار قوته ومهاراته والعمل بشكل فعال وهذا ما يجلب له فرص الترقية في العمل مستقبلا (Schimp, 2015, p. 71).

تعكس الصلابة النفسية الحيوية النفسية الجيدة لدى الأفراد، وتعزز فعالية الآداء، كما أنها مؤشر على الصحة النفسية والجسدية. كما تؤكد الصلابة على الجودة الشخصية والمرونة النفسية في المواقف الصعبة، وهذا ما يجعل الأشخاص أكثر تحفيز على تغيير مواقف الحياة الصعبة، وأكثر شعورا بالقدرة على مواجهة تحديات الحياة وهذا من خلال إدارة مواردهم الداخلية بشكل فعال.

6. بعض المفاهيم المشابهة للصلابة النفسية

تم اقتراح بعض المفاهيم المماثلة للصلابة النفسية على الرغم من أنها تبدو معادلة للصلابة النفسية إلا أنها تختلف في بعض الأسس.

1.6. الصلابة النفسية والمرونة النفسية

يشير مصطلح المرونة النفسية إلى القدرة على التعافي من التجارب أو الأحداث الصعبة، ويستخدم هذا المصطلح في علم النفس لوصف القوة والقدرة على التكيف التي يظهرها الناس في مواجهة الشدائد أو الصدمات أو الضغوطات، ويُنظر إلى المرونة النفسية على أنها عامل وقائي مهم في الصحة النفسية والرفاهية النفسية.

يعطي Masten وزملاؤه (2009) تعريفا مختصرا للمرونة النفسية على" أنها القدرة على التكيف الإيجابي أثناء أو بعد التعرض لموقف ضار وخطير" (as cited in Lopez & Snyder, 2009, p. 118).

تشير الصلابة النفسية إلى سمة شخصية تتميز بلعبها دور الوسيط الذي تتحدد من خلاله كيفية التعامل مع الظروف العصيبة، في حين أن المرونة النفسية هي القدرة على الاستجابة للظروف العصيبة. كما تشير المرونة النفسية إلى قدرة الفرد على تحديد ومعالجة تحديات ومضاعفات الحياة العامة، والحفاظ على إستقرار نسبي على مستوى الوظائف الجسدية والنفسية (Bonanno, Westphal, & Mancini, 2011, p. 515).

2.6. الصلابة النفسية ومصدر الضبط

من المهم أن نلاحظ أن مفهوما الصلابة النفسية ومصدر الضبط غالبا ما تتم دراستهما معًا، حيث نجد أن كلاهما يساهم في قدرة الفرد على التعامل مع التحديات والحفاظ على جودة الأداء.

ويعد (Rotter, 1966) أول تناول مفهوم الضبط أو التحكم بالنسبة للأفراد، ويرى أن مفهوم مصدر الضبط أو التحكم يتمثل في القدرة على الحفاظ على السيطرة النفسية في ظل الظروف الصعبة أو المواقف الضاغطة، إذ يختلف موضع السيطرة لدى الناس في مواجهة الأحداث المؤلمة التي تحدث لهم، فبعض الناس يواجهونها من خلال عملية الضبط الذاتي أو السيطرة الذاتية للتحكم في ذلك الموقف، وبعض الناس الآخرين تكون سيطرتهم خارجية من خلال إسقاط هذه الأحداث المؤلمة التي حدثت لهم على الحظ والظروف الخارجية (Rotter, 1966).

وفي هذا الصدد يرى بعض الباحثين أن الصلابة النفسية ومصدر الضبط سمات نفسية ترتبط بالصحة النفسية لدى الأفراد، حيث تشير (Lawler & Schmied, 1992) أن مصدر الضبط يعتبر منبأ جيد للصلابة النفسية العالية، وأن كلاهما مخففان لأثار الإجهاد على الصحة، إذ أن التحكم في الأحداث الضاغطة وتفسيرها بطريقة إيجابية يشتركان فيها الصلابة النفسية خصوصا في بعد التحكم الذي يعد أهم مكونات الصلابة وكذلك مصدر الضبط أثناء الموقف أو الحدث الضاغط من خلال تفسيره أو عزوه الإيجابي (p. 30).

إذ نجد أن التحكم الجيد في تفسير الموقف الضاغط يساهم في تحقيق الصحة النفسية والحد من الوقوع عرضة للضغوط، وهو ما يقابله من عزو إيجابي للضغوطات الذي يعطي أحكام للفرد أن ما بتعرض له هو شيء متحكم فيه ولا يضره.

3.6. الصلابة النفسية والشعور بالتماسك

يعتبر Antonovsky (1987) أول من صاغ مفهوم الشعور بالتماسك وهذا خلال أبحاثه التي هدفت إلى الكشف عن الموارد النفسية والثقافية والإجتماعية التي يمكن للناس إستخدامها بنجاح في مقاومة المرض. وقد أظهر Antonovsky في بداية أبحاثه أن "الشعور بالتماسك" هو عامل رئيسي في تحديد مدى نجاح الشخص في إدارة الضغط والبقاء في صحة جيدة، كما يعتبر أن الشعور بالتماسك هو توجه أساسي وعام للفرد معرفيا وعاطفيا في مواجهة العالم المحيط به، وهو شعور بالثقة المطلقة والمتينة

والثابتة، وإدراك الفرد بأن التغير في الأحداث الداخلية أو الخارجية يمكن ضبطها والتحكم بها وبذلك إستخدام المصادر المتاحة للحفاظ على الصحة النفسية والجسدية (Antonovsky, 1987).

كما يعتبر الشعور بالتماسك النفسي من المصطلحات الكلاسيكية في علم النفس الصحة والتي تسهم في حماية الأفراد من الوقوع في المرض النفسي عندما يكون تحت تهديد الضغوط، إذ تسمح للفرد بالتقييم الإيجابي والمواجهة الفعالة للمواقف المهددة مما يجعل الفرد يحافظ على صحته النفسية والجسدية. ويعرف Consoli (1993) الشعور بالتماسك بأنه توجه عام للتفكير متمركز حول شعور ثابت وديناميكي بالثقة بالنفس والذي يسمح للشخص بفهم وضبط المثيرات القادمة من المحيط الخارجي أو الداخلي من أجل المواجهة والتصدي للمواقف الضاغطة (نقلا عن يوسفي، 2017، ص. 60).

وقد أظهرت الدراسات أن الصلابة النفسية والشعور بالتماسك لهما ارتباط وثيق بالصحة النفسية لدى الأفراد، حيث تجادل كوباسا 1982 بأن الصلابة النفسية ترتبط بالقدرة على الانخراط بشكل كامل في العديد من مواقف الحياة بما في ذلك العمل والأسرة والعلاقات الشخصية والمؤسسات الاجتماعية (Kobasa, 1982, p. 6)

في حين يرجع أحد التنبؤات المنطقية التي جاءت في الأبحاث حول الصلابة النفسية هو أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية العالية سيكونون أكثر قدرة على البحث عن الدعم الاجتماعي والموارد والاستفادة منها وهو ما يجعل الفرد أكثر شعورا بالتماسك وأكثر قدرة على مقاومة الصعاب والمحن، كما أن الصلابة النفسية والشعور بالتماسك هما بناءان يعملان من خلال تفاعلهما على تفسير الأداء النفسي للأفراد بطريقة إيجابية (Thomassen, & al, 2015, p. 561).

4.6. الصلابة النفسية والمتانة النفسية

يعطي Tom Fawcett (2011) تعريفا للمتانة النفسية على أنها سمة مركزية في شخص الفرد مرتبطة بالثقة بالنفس والإيمان، وإرادة الفوز، وأخلاقيات العمل الجاد، والشعور بالمسؤولية الشخصية وتقرير المصير وامتلاك الشجاعة للعمل تحت الضغط (as cited in Gucciardi & Gordon, 2011, p. 24).

أما Hardy وزملاؤه (2014) فيرى أن المتانة النفسية تمثل القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية في ظل مواجهة مجموعة واسعة من الضغوطات المختلفة، مع البقاء في سياق عالي من الإنجاز

الشخصي سواء بدني (رياضي) أو ذهني (Eubank, M. R., Nesti, M. S., & Littlewood, 2017, p. 38).

كما يشير (Clough, Earle, & Sewell, 2002, p. 38) أن الأفراد ذوي المتانة النفسية العالية يتمتعون بإحساس عالٍ بالثقة بالنفس وإيمان لا يتزعزع كما أنهم لهم القدرة على التحكم في مصيرهم، ويمكن لهؤلاء الأفراد أن يظلوا غير متأثرين نسبيًا بالمنافسة والشدائد.

وقد قدم (Clough, Earle, & Sewell, 2002) في أبحاثهم المتانة النفسية على أنها سمة من السمات الشخصية والتي تعتبر امتداد لمفهوم الصلابة الذي طرحه Kobasa (1979)، وتحتوي على نفس أبعاد الصلابة النفسية الثلاثة إضافة إلى بعد رابع وهو الثقة بالنفس والذي يظهر في التعامل مع الآخرين من خلال الإحساس العالي بالقدرات الشخصية، والإيمان الذي لا يتزعزع فيما يتعلق بقدرة الفرد على تحقيق النجاح.

يتضح من خلال ما سبق تناوله أن الصلابة النفسية والمتانة النفسية مفهومان متقاربان جدا كونهما يعتبران من السمات الإيجابية التي تحمي الأفراد أثناء القيام بمهام تحث الضغوط، مع التمتع بأكبر قدر من التفاؤل وإحترام الذات.

7. النماذج النظرية المفسرة للصلابة النفسية

النماذج المفسرة للصلابة النفسية تمثل أحد أهم المواضيع في مجال علم النفس الحديث، حيث تسعى هذه النماذج إلى فهم كيفية تمكن الأفراد من مواجهة التحديات والضغوط الحياتية بفعالية، تتناول هذه النماذج العوامل المؤثرة في تطوير الصلابة النفسية، مثل الجوانب الشخصية البيئية، والاجتماعية وتقدم رؤى حول كيفية تعزيز هذه الصفة الحيوية في الأفراد. في هذا السياق سنستعرض أبرز النماذج التي حاولت تفسير هذه الظاهرة النفسية المهمة، مع التركيز على الأسس العلمية والممارسات العملية لتعزيز الصلابة النفسية في مختلف مجالات الحياة.

1.7. النموذج النظري لـ Maddi و Kobasa (1984) والذي دققه Maddi (1999)

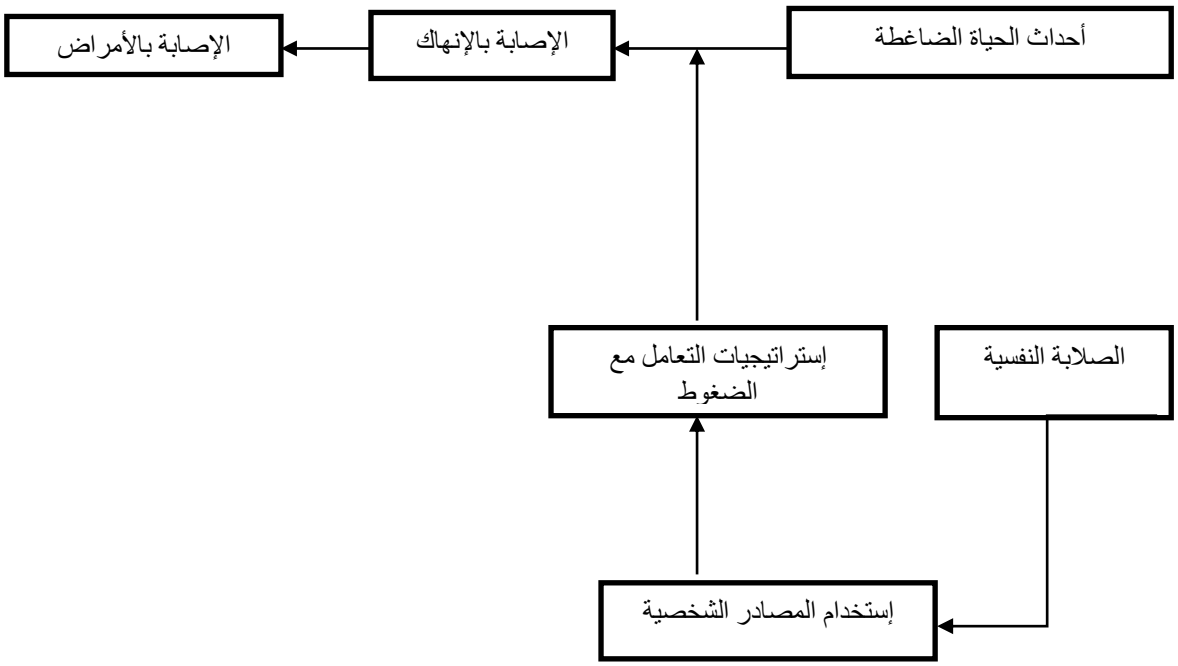
يُفترض النموذج حسب Maddi و Kobasa (1984) أن الأشخاص الذين يتميزون بصلابة نفسية تجدهم مقاومون للأمراض الناجمة عن الإجهاد، بسبب أسلوبهم المعرفي التكيفي الإيجابي الذي يؤدي إلى انخفاض في مستوى الاستثارة الفسيولوجية لديهم أثناء تعرضهم للأحداث الضاغطة، فالأفراد ذوي الصلابة

النفسـية تجـدهم أكثـر إيجابيـة مـن الأشـخاص الـذين يعـانون مـن انخفـاض فـي الصـلابة النفسـية حيث تعمل الصلابة النفسية لديهم كمخفف للتوتر المؤدي إلى المرض والإضطرابات النفسية (Delmas, Duquette, Bourdeau, & Pronost, 2004, p. 13).

ويوضح النموذج التالي التأثيرات المباشرة للصلابة النفسية في مواجهة أحداث الحياة المجهدة. حيث تعمل الصلابة النفسية لدى الأفراد على مواجهة المشكلات والضغوط المختلفة المصادر بطريقة إيجابية من خلال النظر إليها وتقييمها على أنها أمر مثير وضروري للنمو أكثر منه تهديداً له، ومن ثم التعرف إلى المصادر والموارد الشخصية والنفسية والاجتماعية التي تساعد على مواجهة الضغوط بفاعلية، والشعور بمعنى الحياة وهدفها، وتنمية حس السيطرة على الأحداث والأشياء التي تحدث في حياته، وبالتالي النظر إلى تجربة التغيير على أنها تحدّ ذو معنى إيجابي، وأنها فرصة للتطور، بدلا من الشعور بالعجز والاتكالية، والضعف مما يؤدي إلى الإصابة بالمرض (Delmas, Duquette, Bourdeau, & Pronost, 2004, pp. 13-14).

الشكل (7)

النموذج النظري لـ Maddi و Kobasa (1984)



Note: (Delmas, Duquette, Bourdeau, & Pronost, 2004, p. 14).

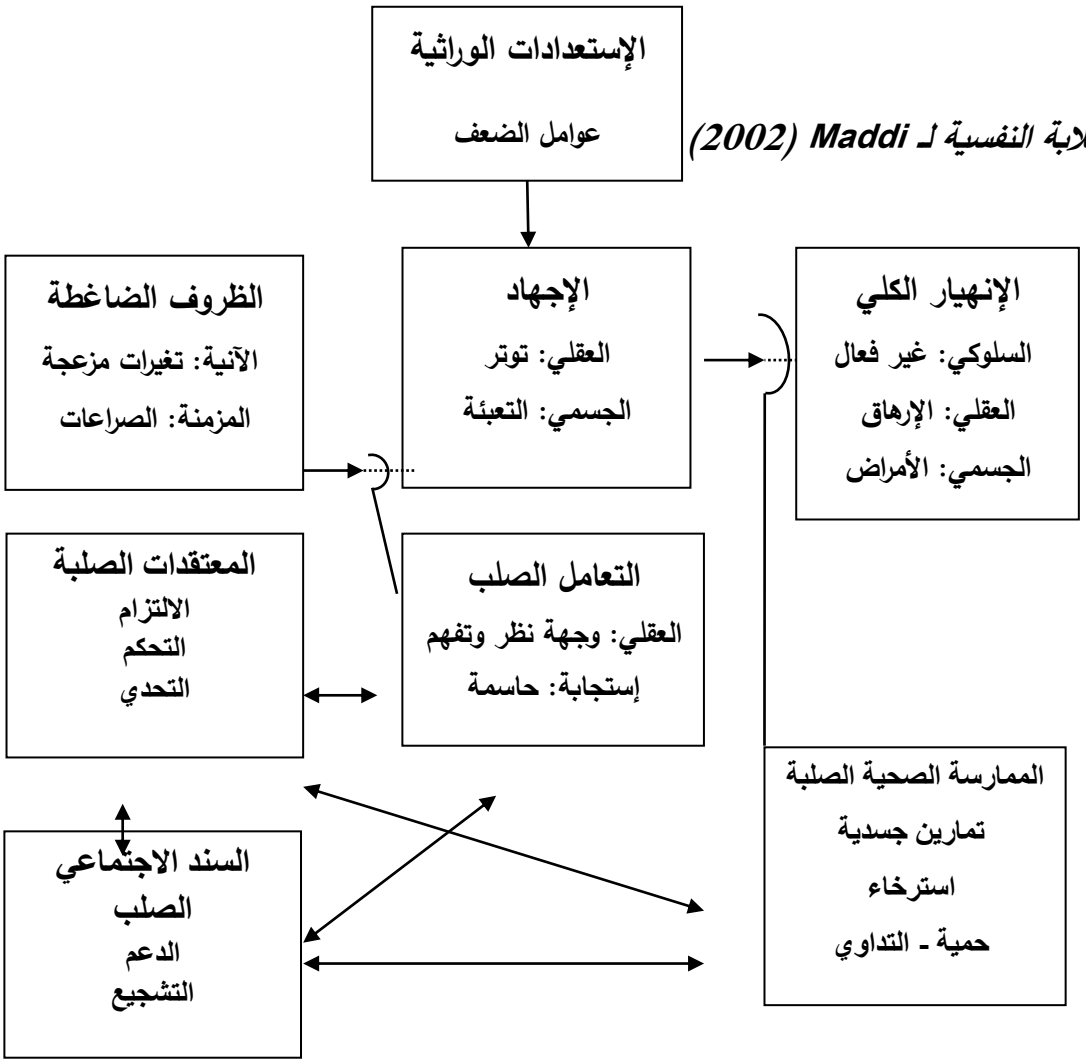
2.7. نموذج الصلابة النفسية لـ Maddi (2002)

يوضح الشكل (8) نموذج الصلابة لعوامل الضعف والمقاومة التي تؤثر على رفاهية الأفراد سلبا أو إيجابا. ويتمثل الجانب السلبي للنموذج في عوامل الضعف التي تظهر مع تصاعد الضغوط الحادة والمزمنة، مما قد يصبح الإجهاد العضوي شديدا وطويلا إلى حد إستنزاف موارد الجسم، وهو ما يزيد من خطر الانهيار والوقوع في إضطرابات على شكل أمراض جسدية، أو اضطرابات عقلية، أو سلوكية ويلعب الإستعداد الوراثي حسب النموذج دورا في زيادة خطر هذه الإضطرابات.

أما الجانب الإيجابي يظهر في وجود نظام وقائي يمنع من الوقوع في الإضطرابات، حيث يظهر هذا النظام في المكونات الثلاثة للصلابة النفسية (الإلتزام، التحكم، التحدي) عند الإستجابة للضغوط من خلال التكيف الفعال، وتفاعلات الدعم الاجتماعي وأنماط أساليب الحياة المكتسبة من برامج التدريب التي تسهم في امتلاك صلابة نفسية (Maddi , 2002, p. 177).

الشكل (8)

نموذج الصلابة النفسية لـ Maddi (2002)



Note: (Maddi, 2002, p. 178).

3.7. نموذج Funk (1992) المعدل لنظرية Kobasa

وفقا لـ Maddi و Kobasa (1984) فإن الأحداث الضاغطة تؤدي إلى الشعور بالضغط أو زيادة في الإثارة والإنفعلات السلبية، مما يؤدي في النهاية إلى الإنهاك وما يصاحبه من مرض أو ضيق نفسي.

ويفترض (Funk،1992) أنه تعدل الصلابة النفسية في عملية حدوث الضغط المجهد واستنفاد الطاقة من خلال عدة مسارات سببية، يبدأ المسار الأول (أ) من الصلابة النفسية التي تعمل على تغيير تصورات الأحداث المجهدة بطريقة إيجابية لجعلها أقل إنهاكا، (ب) تؤدي إلى تكيف نشط أو "تحويلي"، (ج) تؤثر على التكيف بشكل غير مباشر من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي، و(د) تؤدي إلى تغييرات في الممارسات الصحية التي بدورها تقلل من المرض (Funk, 1992, p. 338).

ويرى في هذا Thomas وآخرون (2013) أن الصلابة النفسية تساهم في تسهيل تحويل الضغوطات إلى مواقف مفيدة، وتعزيز خصائص الأداء مثل الإبداع والحكمة والإنجاز، وكذلك الحفاظ على الصحة الجسدية والنفسية أو تعزيزها في هذه العملية، أولا من خلال الإدراك المعرفي للضغط على أنه يشكل فرصة للنمو وليس تهديد، وثانيا من خلال استخدام آليات التكيف الفعالة التي تخفف من الضغط الناتج عن الموقف (as cited in Vezzani, 2015, p. 20).

شكل (9)

يمثل نموذج Funk (1982) المعدل لنظرية Kobasa للتعامل مع الضغوط وكيفية مواجهتها

Note: (Funk, 1992, p. 338).

تم ربط بناء الصلابة النفسية من خلال النماذج السابقة بتأثيراتها في الحفاظ على الصحة النفسية والجسدية في مواجهة الأحداث الضاغطة، من خلال دورها في حل المشكلات والتكيف والتفاعلات الإجتماعية مع الآخرين التي تقدم دعما نفسيا يقي الأفراد من الوقوع ضحية للمرض.

8. عوامل نشأة ونمو الصلابة النفسية

تلعب الأسرة دوراً اساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية فهي الوكيل الاجتماعي الأول الذي يستقبل الطفل بعد الولادة، وهي تنفرد في تقديم الرعاية للطفل والتفاعل معه ليكتسب مجموعة من الخبرات التي تترك آثاراً هامة في تكوين شخصيته المستقبلية وتشكيل سماته النفسية.

يشير Funk (1992) إلى الصلابة النفسية بأنها سمة عامة في الشخصية، تعمل الخبرات البيئية المتنوعة على تكوينها، وتنميتها لدى الفرد منذ الصغر (نقلا عن العبدلي، 2012، ص. 21).

وقد أشار (Erikson) من خلال تناوله لمراحل النمو النفسي الاجتماعي إلى دور الوالدين الأساسي في تكوين الصلابة النفسية، وذلك من خلال إشباع الحاجات الأساسية بالإضافة للحاجات الثانوية كالحاجة إلى الحب والحنان والأمن والقيمة الذاتية والثقة بالنفس وبالآخرين. وقد أيدت عالمة النفس الأمريكية (Maccoby) آراء من سبقها من العلماء والباحثين فيما يخص بنشأة سمة الصلابة النفسية لدى الفرد، وذلك من خلال دراستها التي أجرتها عام (1980) بهدف التعرف على دور البيئة الأسرية في تكوين سمة الصلابة لدى الأبناء وذلك لدى إدراك المشقة والتعايش معها (الرجيبي وحمود، 2018، ص. 60).

كما ينظر Maddi و Kobasa (1984) إلى البيئة على أنها مليئة بمتطلبات النمو والتطور لمساعدة الأفراد في الإرتقاء النفسي مستقبلا، خصوصا في المراحل العمرية الأولى التي يلعب فيها الآباء دورا مهما في تدريب أبنائهم على إكتساب خاصية الصلابة النفسية. تبنى الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية عبر مراحل نمو الطفل من التجربة الإيجابية حيث يتطور الشعور بالالتزام تجاه الأشخاص والمسؤوليات إذا كان والدي الطفل الصغير بشكل عام محبين وداعمين، ويوافقون على تفاعل أطفالهم معهم ومع الآخرين بالتشجيع والقبول، علاوة على ذلك يتم تشجيع الشعور بالتحكم في الجهود المستمرة لتحقيق الأهداف، عندما يتأكد الآباء من أن المهام التي يمر بها أطفالهم أصعب قليلاً مما يمكنهم القيام به بسهولة، حيث تتوافق المهام مع قدرات أبنائهم وليست سهلة للغاية، مما تجعلهم لا يشعرون بالإنجاز أو الإتقان، أو ليست بالمهام الصعبة للغاية والتي من المرجح أن يفشل الطفل فيها ويشعر بالعجز، ولتنمية الشعور بالتحدي يحتاج الطفل إلى مساعدة الوالدين ليرى التغييرات المستمرة مهمة وذات تأثيرًا إيجابيًا للتعلم والاستفادة من الأشياء على أفضل وجه (Maddi, 2013, p. 26).

وقد تطرق (Garmezy ,1985) في ورقته البحثية التي ركزت على تحديد العوامل الوقائية التي تساعد الأطفال على التعامل مع الإجهاد والشدائد، وتساهم في بناء المرونة النفسية والصلابة النفسية لديهم عبر مراحل نموهم النفسي والجسدي فيما يلي:

- العلاقات الأسرية الإيجابية، والتي يلعب الوالدين فيها دورا مهما جدا من خلال تقبل الأبناء وتشجيعهم وخلق جو أسري دافئ.
- الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الأطفال من المحيط الخارجي للأسرة مثل المدرسة ومراكز الرياضة والنوادي التي ينتمون إليها.
- سلامة العوامل البنيوية وهي العوامل التي تؤثر على حالة الطفل من منظور جسدي وعقلي، فالعوامل البنيوية الجسدية تتضمن الصحة العامة، بما في ذلك صحة الجهاز العصبي المركزي والجهاز المناعي والأعضاء الحيوية الأخرى في الجسم. أما العوامل النفسية البنيوية فتشمل شخصية الطفل وسلوكه ونمط تفكيره وقدرته على مواجهة التحديات والتكيف مع المواقف الجديدة. وهناك عوامل بنوية أخرى يتمتع بها الطفل كالحيوية والنشاط، والتفاؤل والاحترام الذاتي (Garmezy, 1985, p. 213).

وجاءت دراسة (Khoshaba and Maddi, 1999) في التحقق من الخبرات المبكرة التي ساهمت في تطوير الصلابة النفسية لدى المدراء، حيث كشفت بأن حياتهم المبكرة كانت مليئة بالتغييرات المجهدة، مثل الانتقال من مكان إلى آخر، ومقابلة أشخاص جدد بشكل متكرر، وتغيير آبائهم لوظائفهم، حيث ساعدهم آباؤهم على رؤية هذه التغييرات على أنها مجرد تطورات تساهم في النمو والإرتقاء، والعمل معًا لحل المشكلات بطريقة تنطوي على المضي قدمًا في الحياة الأسرية، وقد أظهرت نتائج البحث أن نظرة الآباء إلى أبنائهم المديرين الذين كانوا صغارًا بالطبع في ذلك الوقت على أنهم أمل العائلة، يتضمن هذا محاولات إقناع الطفل بقدراته ومواهبه الخاصة وهو ما يؤدي إلى زيادة الثقة لديه ويشعره بالقوة والإنجاز، كما يتم تشجيع الأطفال واحترامهم ودعمهم لتحمل المسؤولية ومساعدة الأسرة وتحضيرهم للدور التعويضي مستقبلا ليس فقط على أمور الحياة، ولكن أيضًا لتحقيق الازدهار في كل مجالات الحياة مستقبلا (Khoshaba & Maddi, 1999, p. 114).

يتضح مما سبق تناوله أن الناس يواجهون أحداثًا مختلفة في مرحلة الطفولة، حيث تلعب البيئة الاجتماعية والأسرية دورا مهما في تكوينهم وإكتسابهم لشخصية صلبة، حيث تقدم الأسرة نماذج جيدة تشجع على بناء جيد للصلابة النفسية (الالتزام والتحكم والتحدي) وهو ما ينعكس مستقبلا على سلوك الأبناء، فالشعور بالتقبل والحب والإهتمام والمساعدة من طرف الوالدين يعطي للأطفال قدرا من الحرية في إتخاذ القرارات والشعور بالمسوؤلية والإلتزام بها والمثابرة في العمل عن طريق التحدي مع الإعتقاد السليم بأنهم يستطيعون التحكم في الأحداث التي تقع وأنها ليست تهديدا يعيق حياتهم بل فرصة للنمو، وهذا ما يمكنهم مستقبلا من إستخدام هذه الموارد لمقاومة الإجهاد وضغوط الحياة.

9. نموذج التدريب على الصلابة النفسية

والذي جاء به كل من Khoshaba و Maddi (2004) يركز النموذج على تدريب الأفراد على إستراتيجيات التعامل الفعال في حل المشكلات من خلال الإندماج مع التفاعلات الداعمة اجتماعيًا، وإكتساب الرعاية الذاتية الفعالة، وكيف تعمل التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها من تجارب الحياة على الرفع من مستوى الصلابة النفسية، ويحتوي على إستراتيجيات التعامل الفعال التي تعمل على تدريب الأفراد وإكسابهم القدرة على تحويل المواقف العصيبة إلى فرص للنمو وبالتالي إيجاد حلول مبتكرة وهذا من خلال العناصر التالية:

1. **إعادة بناء الموقف:** هي تقنية تهدف إلى تحديد القيم وردود الفعل النفسية والجسدية المرتبطة بالحدث المجهد. حيث يضع الأفراد قائمة بالظروف المجهدة التي يمرون بها حاليًا، والتي لم يتم حلها بعد مع التفكير في هذه الظروف الضاغطة بطريقة سلبية وأخرى إيجابية وتخيل النتيجة التي يصلون إليها، كما يُطلب منهم إختيار ما يمكنهم فعله بالفعل لتقليل احتمالية تفاقم الضغوطات وزيادة احتمالية تحسنها. إذا كان المتدرب يمر بهذه الخطوات لإعادة بناء الموقف بشكل فعال، فإن هذا يسمى السيناريو الأول والذي يعده المدرب لبناء خطة عمل يمكن أن تحول عامل الضغط إلى ميزة إيجابية.

2. **التركيز (تعزيز الوعي الذاتي):** لتجنب المشاعر السلبية أثناء التفكير في حل المشكلات، يتم تشجيع المتدربين على إدراك حالتهم الإنفعالية أثناء الموقف الضاغط وفهمها بطريقة جيدة، ومعرفة المتدرب إذا كان هذا الأمر مساعد له أم لا وهنا يستبصر ذاته جيدا وهو ما يساعده على إبتكار طريقة جديدة للتفكير في الظروف المجهدة وهذا ما يعطيه القدرة على إتخاذ القرار المناسب.

3. الرعاية الذاتية: في بعض الأحيان في محاولة لحل الظروف المجهدة يتعثر المتدربون عند محاولة التركيز على المشكلة، ويتوصلون إلى نتيجة أن الظرف الحالي لا يمكنهم تغييره بقدراتهم الحالية من خلال هذه الجهود الفاشلة المبذولة من طرفهم للتأقلم، حيث يقوم المدربين في هذه الخطوة الثالثة في المواجهة الصعبة، إلى تدريب الأفراد على تحويل جهودهم على العمل على الضغوط التي يمكن حلها، وقبول المشكلات الضاغطة التي لم تكن قابلة للحل والنظر إليها بطريقة إيجابية وأنها جزء من الحياة وليست الحياة كلها (as cited in Maddi, 2013, pp. 32-34).

ويشير (Delmas, 2011) في الجانب الخاص بالرعاية الذاتية إلى ثلاث خطوات تساعد الأفراد على إكتساب إستراتيجية تعامل فعالة تساهم في الرفع من الصلابة النفسية لديهم وهي:

- على الشخص أن يتخيل ثلاث طرق لجعل الحدث أسوأ، ثم يتخيل مرة أخرى ثلاث طرق لجعله أفضل.
- يتساءل الشخص ماهي العناصر التي تساهم في تفاقم أو تحسين هذا الوضع فيما يتعلق بنفسه، والآخرين، وإختيار الأدوار المناسبة التي يلعبها.
- تسمح الخطوة الثالثة للشخص بتحديد ما يمكنه فعله من تقنيات أو حيل لتقليل الظروف المجهدة للموقف المعاش (Delmas, 2011, p. 5).

حيث يعمل هذا النموذج التدريبي وفقًا لما جاء به (Maddi, et al 2004) على تعزيز تنمية خيال الشخص، كما يسمح له برؤية الموقف من منظور أوسع وتعزيز فهم أفضل له، ثم يساعد هذا التحفيز للخيال على تعزيز الشعور بالإتقان والتحدي، عندما ينتهي الأفراد المتدربين على الرفع من صلابتهم النفسية يحتاج المتدرب إلى استخدام التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها في هذه العملية لتطوير المواقف القوية للالتزام والتحكم والتحدي.

يمكن للأفراد حسب النموذج تطوير مستوى أعلى من الصلابة النفسية الخاصة بهم، كما يساعدهم على إكتساب ممارسات صحية نفسية مثل الاسترخاء والتأمل والرياضة، بالإضافة استخدام التنظيم الذاتي وتطوير روح الإيجابية والمرونة في التعامل مع التحديات والضغوط في العمل.

10. خصائص الأفراد ذوو الصلابة النفسية

تعتبر الصلابة النفسية موضوعاً محورياً في الدراسات النفسية الحديثة، حيث تمثل مجموعة من السمات الشخصية التي تمكن الأفراد من التكيف مع الضغوط والتحديات الحياتية، تتضمن هذه السمات

عدة جوانب مثل الشعور بالتحكم والالتزام والتحدي، والتي تساهم بشكل كبير في تعزيز الصحة النفسية، في هذا السياق نهدف إلى استعراض الخصائص الأساسية للأفراد ذوي الصلابة النفسية.

توصلت Kobasa (1979؛ 1982؛ 1984؛ 1985) في دراساتها إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر صمودا ومقاومة وإنجازا وضبطا داخليا وقيادة واقتدارا ومبادأة ونشاطا ودافعية، مما يدعم فروض نظريتها التي أشارت فيها إلى أن الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد، فالأشخاص الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط ولا يمرضون. ويتميزون بالخصائص التالية: القدرة على الصمود والمقاومة، لديهم إنجاز أفضل، وهم ذوو وجهة داخلية للضبط، وأكثر اقتدارا كما يميلون للقيادة والسيطرة. وتجدهم أكثر مبادأة ونشاطا وذوو دافعية أفضل (نقلا عن أبو حلاوة والشربيني، 2016، ص ص 152-159).

يتميز الأفراد ذوي الصلابة النفسية في ظل المواقف الضاغطة التي تواجههم في حياتهم اليومية حسب Maddi و Kobasa (1984) بالشجاعة والشعور بالقوة والحافز للقيام بالعمل بكل جدية، والقدرة على التكيف مع التحولات والتفاعلات الإجتماعية من خلال تقديم الدعم للآخرين والرعاية الذاتية والإعتناء بأنفسهم (as cited in Maddi, 2006, p. 163).

وجاءت الدراسات التي أجراها سلفاستور مادي هو بعض الزملاء في السنوات الأخيرة لتدعم نتائج فرضية Maddi حول الأشخاص مرتفعي الصلابة النفسية. فحسب (Maddi, 2013) الأشخاص ذوو الصلابة النفسية العالية يتميزون بإختيار الوظائف التي تحفزهم على الاستمرار في النمو والتطور ويرفعون التحدي في المهن الصعبة، والإستمرار فيها لتعلم مهارات وتوقعات جديدة، ويشاركون بشكل أكثر عمقًا في عملهم، ومن المرجح أن يحصلوا على الترقيات، لأنهم لا يستمرون في النمو بشكل فردي فحسب، بل أيضًا لمساعدة الشركة على النمو والتطور في صناعتها (Maddi, 2013, p. 68).

كما يشير (Maddi, 2002) إلى خصائص الأفراد مرتفعي الصلابة النفسية على مستوى أبعادها الثلاثة (الإلتزام، التحكم، التحدي) حيث يتميز الفرد القويً في الالتزام، بإعتقاد عام على أنه من الضروري أن يظل منخرطًا في الأحداث والأشخاص من حوله، بغض النظر عن مدى صعوبة الأمور، يبدو أن الانسحاب إلى العزلة والغربة بالنسبة له عبارة عن مضيعة للوقت، أما الفرد القويً في التحكم تجده يريد الإستمرار في التأثير على النتائج التي تحدث من حوله، بغض النظر عن مدى صعوبة ذلك. إذ يبدو له أنه من الخطأ أن يدع نفسه تنزلق إلى الضعف والسلبية. إذا كان الفرد قويًا في التحدي، فإنه يرى

الضغوط كجزء طبيعي من الحياة وفرصة للتعلم والتطور والنمو. حيث لا يعتقد أن الراحة والأمان السهل هو حق مكتسب. توفر هذه المواقف الصعبة الشجاعة والدافع للقيام بالعمل الجاد لتحويل الظروف المجهدة من كوارث محتملة إلى فرص للنمو (Maddi, 2006, p. 160).

وحسب Florian وآخرين (1995) أن الأفراد ذوو الصلابة النفسية العالية يتعرضون لضغوطات الحياة مثل الآخرين، ولكن لا يقيمون الأحداث الضاغطة على أنها مواقف مرهقة، وهم متفائلون بشأن قدرتهم على مواجهة الأحداث. فالصلابة تقلل من تقييم التهديد وتزيد من توقع المواجهة الناجحة مع التهديدات (Haji-Moradi, Poursarrajian, & Naeeni, 2013, p. 501)

أما Smith و Allerd (1989) يؤكد أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر مقاومة للأمراض المدرجة تحت تأثير الضغط بسبب الطريقة الإدراكية التكيفية وما ينتج عنها من انحدار في مستوى التحفز الفسيولوجي، وأن لديهم أيضاً مجموعة من الجمل الإيجابية عن الذات أكثر من أولئك الأقل صلابة " والتي تعرف بالالتزام والسيطرة والتحدي" التي ترجع إلى التفاؤل وهي سمة من شأنها أن تقي من الآثار الجسدية المتعددة للضغط (نقلا عن العبدلي، 2012، ص. 33).

وفي سياق نتائج الدراسات التي أجريت على المعلمين وجد (De-Meulenare, 2016) أن المعلمين أصحاب الصلابة النفسية العالية يتمتعون بموقف إيجابي اتجاه المدرسة وزملاء العمل ويتميزون بالقدرة على التمتع بالحياة والرضى النفسي (De-Meulenaere, 2016, p. 30).

ونجد الأفراد ذوو المستوى العالي من الصلابة النفسية يميلون إلى تصور الحياة على أنها ذات مغزى وهادفة، حتى في الأوقات المضطربة، حيث أشار بارتون وزملاؤه (2013) أن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الصلابة النفسية ينظرون إلى الموقف المجهدة التي تواجههم على أنها مثير للاهتمام وجديرة بالاهتمام، وفرصة لممارسة السيطرة وفرصة للنمو بشكل أساسي (Judkins, Moor, & Collette, 2022, p. 4).

جاءت دراسة حديثة لـ Aram (2021) تحدد مجموعة من الخصائص التي يتميز بها الأفراد مرتفعي الصلابة النفسية والتي يمكن ذكرها كما يلي:

- يتميزون بالقدرة على الصمود ومقاومة الآثار السلبية الناجمة عن ضغوط المهنية، يميلون أكثر للقيادة والسيطرة على مجريات الأحداث وهذا يجعلهم يحققون إنجاز أفضل في مهنتهم.

- تجدهم ملتزمون بأداء الأعمال المطلوبة منهم بكفاءة عالية، وهذا ما يجعلهم أكثر مبادرة ودافعية ونشاط من غيرهم.
- لديهم القدرة على التحكم في الأحداث بدلاً من شعورهم بفقدان القوة، وهو ما يجعل نظرتهم للتغيير مستقبلا على أنها تحدٍ عادى وليس تهديدا (نقلا عن سبع، 2023، ص. 466).

وفي دراسة حديثة يشير (Sardar & Panda, 2024) أن معلمي التعليم الإبتدائي أصحاب الشخصيات الصلبة نفسيا يتميزون بما يلي: يخلقون بيئة تعليمية فعالة خاليًا من الإجهاد النفسي والمهني، كما أن لهم القدرة على تحسين نتائج التعلم من خلال تبني طريقة عمل إيجابية وهو ما يجعلهم أكثر رضا وظيفي، وأنهم يتميزون بالصفات الإدارية والإشرافية، وهم أكثر فهما وتعرفا على الحالات العاطفية للطلاب هو ما يمكنهم من التعامل مع المواقف الصعبة بطريقة مرنة وسهلة، ولهم مواقف جيدة إتجاه أولياء الأمور و يسعون للتعاون الإداري تسهيل الأمور، والعمل على توفير المادة العلمية الموجهة للتلاميذ (Sardar & Panda, 2024, p. 598).

تلعب الصلابة النفسية دورًا حيويًا في كيفية إدراك الأحداث اليومية الضاغطة، إذ يعتقد الأشخاص الذين يمتلكون صلابة نفسية بقدرتهم على التعامل مع تحديات الحياة بفعالية، هذا يجعلهم يرون المواقف الصعبة بواقعية وتساهم في تقليل الشعور بالإجهاد الناتج عن التفسيرات السلبية للأحداث، وبالتالي تمنعهم الصلابة النفسية من الوصول إلى حالة الإجهاد المزمن واستنزاف طاقاتهم، كما ترتبط الصلابة النفسية بأساليب التكيف الفعالة بدلاً من الهروب من المواقف الصعبة.

11. الفروق بين الجنسين في الصلابة النفسية

تختلف الصلابة النفسية اختلافًا كبيرًا بين الأفراد ويمكن أن تتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل، مثل الخبرات الحياتية والسمات الشخصية وشبكات الدعم الاجتماعي، وتشير العديد من الدراسات أن الصلابة النفسية تختلف بين الذكور والإناث وهذه الفروق حسب بعض الباحثين تعود إلى العوامل السابقة الذكر، وبغض النظر عن الأدلة المتراكمة التي قدمتها الدراسات فإن بناء الصلابة النفسية لم يسلم من النقد وهذا في مسألة ما إذا كانت الصلابة النفسية مهمة بنفس القدر للرجال والنساء وهو ما نحاول التطرق إليه في العنصر هذا.

تم وضع العديد من التفسيرات لشرح الفروق بين الجنسين لقد تم اقتراح أن استراتيجيات المواجهة المستخدمة عادة من قبل الرجال والنساء يمكن أن تفسر بعض الاختلافات الملحوظة في الصلابة النفسية بينهم، حيث يرى كل من Williams، Wiebe، و Smith (1992)؛ Klag و Bradley (2004) أن الصلابة النفسية تشمل عمليات التقييم المعرفي، حيث يتعامل الرجال بشكل نمطي مع الضغوط المجهدة باستخدام استراتيجيات تركز على المشكلة، بينما يُعتقد أن النساء يستخدمن استراتيجيات التجنب بدرجة أكبر وهذا ما يمكن أن يجعلهن أقل شعورا بالصلابة النفسية عند مواجهة الأحداث المهنية الضاغطة (as cited in Thomassen, Johnsen, Hystad, & Johnsen, 2022, p. 40).

ويذكر (Eysenck, Margalit,1990) في دراسة الفروق بين الجنسين في بنية الشخصية والمناخ الأسري والمهارات الإجتماعية أن تنمية الهوية لدى الذكور تركز على الإنجاز الفردي والسلوك الموجه نحو المهام، بينما تركز التنمية للهوية عند الإناث على قضايا العلاقات والسلوك الاجتماعي (Margalit, & Eysenck, 1990, p. 513).

أما وجهة النظر إلى صلابة المرأة نفسيا من خلال البناء الإجتماعي الذي ساد خلال فترة الثمانينات في الولايات المتحدة الأمريكية، انتقد Riska (2000) البناء باعتباره مجرد وسيلة لتأكيد وإضفاء الشرعية على الذكورة التقليدية، ويرى Riska الصلابة النفسية هي نتاج المناخ الاجتماعي والسياسي، هو ما ينعكس فيما نراه من القيم التقليدية للأفراد البيض، والطبقة الوسطى، والذكورة السائدة في الولايات المتحدة في ذلك الوقت، في هذا التحول أصبحت الصلابة النفسية مفتاحًا لإعادة تقييم السمات الأساسية للذكورة التقليدية، حيث يمكن أن يكون الرجال مرة أكثر طموحًا وتنافسا وسيطرًة وهو ما يمكنهم من الحفاظ على صحتهم النفسية والجسدية عكس الإناث (as cited in Hystad, 2012, p. 70).

وجاءت دراسة (Wiebe,1991) التي أخضع فيها المشاركين من الطلاب الجامعيين الذكور والإناث لتهديد تقييمي مستحدث تجريبيًا (موجه نحو الإنجاز) أن الاستجابة العاطفية والفسيولوجية للمشاركين قد بينت دور الصلابة النفسية كعامل وقائيً للذكور مقارنة بالإناث، في مواجهة تهديد الضغوط التجريبية على سلامتهم الصحية (Wiebe, 1991, p. 97).

قد يكون التفسير الأكثر منطقية هو أن الضغوطات التي تم التحقيق فيها في العديد من الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية الموجهة للذكور قد ركزت العديد منها على الضغوطات الموجهة نحو الإنجاز والأداء تحت الضغط سواء المهني أو الرياضي أو العسكري، في حين تم البحث عن الضغوط

الاجتماعية أو الشخصية جاء بشكل أقل، وبالتالي قد تحتوي العديد من الدراسات على تحيز ذكوري في الصلة بين الجنسين للضغوط وهو ما يجعلنا نقع في مقارنة خاطئة إذا لم نتناول كذلك مفهوم الصلابة النفسية كواق من الضغوط الاجتماعية أو الشخصية، حيث جاءت في هذا السياق العديد من الدراسات التي تشير إلى أن الصلابة النفسية لصالح الذكور مقارنة بالإناث منها دراسة مخيمر (1996) ودراسة حمادة وأخرون(2000) والتي أشارت لوجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور. ويرى مخيمر (1997) أن أساليب التنشئة الاجتماعية وطرق التفاعل بين الأبناء والآباء تكون أكثر دعما للإستقلالية لدى الذكور عكس الإناث، وهو ما يجعل الذكور أكثر صلابة نفسية، بينما تجعل القيود المفروضة على الإناث أقل قدرة على إتخاذ القرار وأكثر حاجة للآخرين (مخيمر، 1997، ص. 121).

وحسب Riska (2002) يتضمن بُعد التحكم في الصلابة النفسية إدراك الأفراد لقدراتهم على التأثير في مجرى الأحداث، ويتم تقييمه من خلال البنود التي تتضمن العمل الجاد والجهد الفردي لتحقيق الأهداف والتأثير على محيط العمل وهذا ما يتوافق مع الخصائص الذكورية، كما يمكن القول إن هذه المؤشرات تعكس القيم الذكورية التقليدية التي يفرضها المجتمع، وأن التحكم الشخصي له أهمية مختلفة بالنسبة لهوية الرجال والنساء. غالبًا ما وجد أن الأشخاص ذوي الخصائص الذكورية التقليدية يتأثرون عمومًا بالنجاح في الأنشطة الآلية، بدلاً من أولئك الذين يتمتعون بخصائص أنثوية والذين يتأثرون عمومًا بالنجاح الشخصي (as cited in Hystad, 2012, p. 70).

من الجدير بالذكر أن الفروق بين الجنسين في الصلابة النفسية قد تكون نتيجة للعوامل الثقافية والاجتماعية أكثر من العوامل البيولوجية، فالتوقعات الاجتماعية والثقافية للأدوار عند الجنسين قد تؤثر على كيفية تعامل الأفراد مع الضغوط المجهدة والتحديات الصعبة، الأهم هو أن نتذكر أن الصلابة النفسية هي قدرة يمكن تطويرها وتحسينها، وأن الجنس ليس العامل الوحيد الذي يؤثر على هذه القدرة خصوصا إذا علمنا أنه يوجد من الإناث ممن تلقين تنشئة إجتماعية والدية تحث على الإنجاز والنجاح في مهام الحياة المختلفة دون الشعور بالعجز والضعف الجسدي أو النفسي.

. خلاصة الفصل

يمكن القول من خلال حوصلة ما تم التطرق اليه في هذا الفصل أن الصلابة النفسية إحدى المتغيرات الشخصية الايجابية التي من شأنها مساعدة الفرد في الوقاية من الأثر النفسي والجسمي الذي ينتج عن التعرض للضغوط، وقد ارتبط هذا المفهوم بثلاث مكونات تسهم في بنائه هي الالتزام والتحكم والتحدي، وقد تم تضمن الفصل أهم العناصر الأدبية التي تبرز أهمية مفهوم الصلابة النفسية من خلال تناول أهم التعريفات لتي قدمها الباحثون خلال العقود الأخيرة والتي جاءت لتبرز حقيقة هذا المفهم ودوره الإيجابي في شخصية الأفراد، والمكونات الثلاثة الصلابة النفسية، كما نجد أهم النماذج النظرية المفسرة لصلابة النفسية، وكذاك أهم عوامل النمو التي تطرق إليها الباحثين وخصائص الأفراد ذوو الصلابة النفسية مع تبيين الفروق الفردية بين الجنسين.

الفصـــــل الرابـــع

الكفاءة الذاتية

الفصل الرابـــع

الكفاءة الذاتيـة

. تمهيد

1. مفهوم الكفاءة الذاتية
2. تعريف الكفاءة الذاتية
3. الكفاءة الذاتية للمعلم
4. مصادر الكفاءة الذاتية لدى المعلم
5. الفرق بين الكفاءة وبعض المفاهيم المشابهة لها
6. أبعاد الكفاءة الذاتية
7. مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم
8. العمليات الوسطية والمنشطة للكفاءة الذاتية
9. العوامل التي تؤثر على الكفاءة الذاتية
10. خصائص المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية
11. دور الكفاءة الذاتية في الحد من الإحتراق النفسي لدى المعلم

. خلاصة الفصل

. تمهيـد

الكفاءة الذاتية مفهوم متعدد الأوجه من حيث أنه يأخذ في الاعتبار موضع تحكم الفرد، أو الاعتقاد بأنه يمكن له إحداث تغيير في بيئته، وكذلك إدراكه الاجتماعي، أو فكرة أن سلوكيات معينة بشكل عام، تؤدي إلى نتائج مماثلة ضمن بيئات اجتماعية محددة. لذلك قد يعرف المعلم أن سلوكًا معينًا داخل القسم سيؤدي إلى نتيجة ناجحة في نهاية السنة، لكنه إذا افتقر إلى الثقة في كفاءته الخاصة لأداء هذا السلوك المحدد بنجاح بسبب نقص الكفاءة الذاتية سيتوقع الفشل وهو ما يجره إلى العمل تحت الضغط أو الانسحاب، وبالتالي حتى عندما يعرف المعلمون بشكل أساسي الطريقة التعليمية أو الإجراءات التي ستؤدي إلى النتيجة المرجوة في نهاية السنة الدراسية فقد يظلون يختارون التصرف بشكل مختلف إذا اعتقدوا أنهم يفتقرون إلى القدرة على إنتاج الإجراءات اللازمة، وبالتالي قد تكون معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم مؤشرا أكثر أهمية للسلوك المتبع في العملية التعليمية.

1. مفهوم الكفاءة الذاتية وفق النظرية المعرفية الاجتماعية

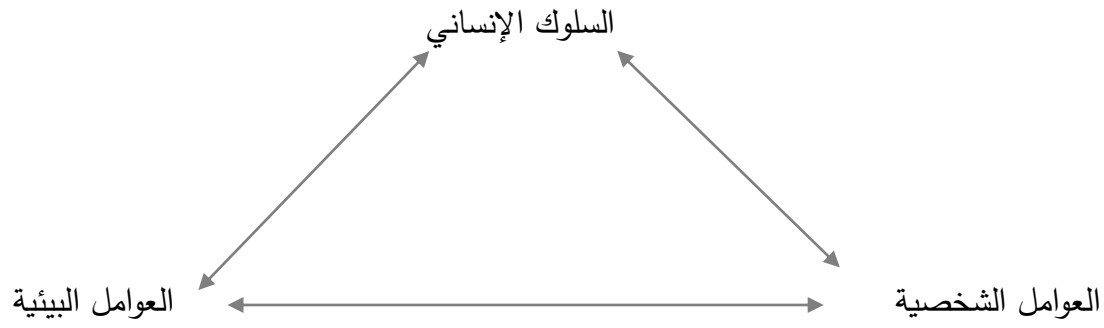
يتمثل جوهر نظرية الكفاءة الذاتية في أن القيام بالسلوك والمثابرة عليه في مسارات العمل يتم تحديده من خلال الأحكام والتوقعات المتعلقة بالمهارات والقدرات السلوكية، واحتمالية القدرة على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والتحديات. وفقًا لـ Bandura (1977) فالكفاءة الذاتية هي حكم الفرد على قدراته لتنفيذ مستويات معينة من الأداء، بحيث لا يتعلق الأمر بالمهارات التي يمتلكها الفرد ولكن بالأحكام على ما يمكن للفرد أن يفعله بالمهارات التي يمتلكها لتنفيذ الأداء (as cited in Bandura, 1986, p. 391).

حيث قدم Bandura في نظريته المعرفية الاجتماعية عام (1986) وصفاً لنموذج ثلاثي الأبعاد يتكون من عوامل ثلاثة متبادلة التأثير تلعب الدور الأساس في تكوين القوى الذاتية للأفراد وتشمل هذه العوامل: البيئة، والعوامل الشخصية والسلوك. ويختلف تأثير هذه العوامل باختلاف الأحداث والظروف، فالأفراد لا يعيشون بمعزل عن الآخرين، وإنما يعملون معاً ضمن نظام متكامل من العلاقات المتبادلة (نقلا عن الخلايلة، 2011، ص. 2).

ويأتي المفهوم الرئيسي في النظرية المعرفية الاجتماعية هو أن تصرفات الفرد وردود أفعاله، بما في ذلك السلوكيات الاجتماعية والعمليات المعرفية في كل موقف تقريبا تتأثر بالأفعال التي لاحظها الفرد في الآخرين.

شكل (10)

النموذج النظري للحتمية المتبادلة



Note: (Bandura, 1997, p. 06)

يفسر نموذج الحتمية المتبادلة لـ (Bandura, 1986) أن التفاعل التي يحدث بين هذه العوامل الثلاثة بأنه ثنائي الاتجاه، حيث تعمل العوامل الشخصية الداخلية في شكل العمليات المعرفية والعاطفية والبيولوجية، والسلوك والعوامل البيئية كمحددات تفاعلية تؤثر على بعضها البعض بشكل ثنائي الاتجاه.

ويرى جعيص والحديبي (2014) الكفاءة الذاتية تعد من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية لـ باندورا والتي افترضت أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة في السلوك الإنساني في ضوء نظرية يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاث مؤثرات هي: العوامل الشخصية(الذاتية)، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية، وطبقاً لهذا النموذج فإن الفرد يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة: شخصية. وسلوكية، وبيئية، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقومون بها كمعلمين (جعيص والحديبي، 2014، ص. 506).

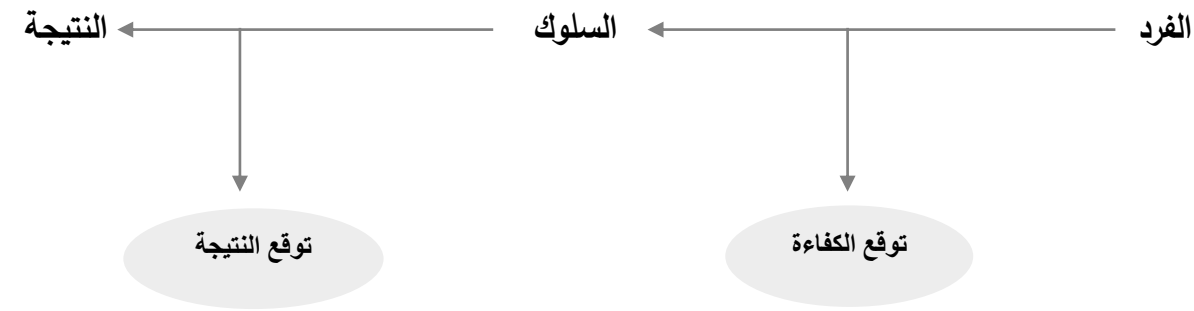
ووفقا (Bandura,1977; 1997) فإن الشعور بالكفاءة له شقين:

1- توقعات الكفاءة: وتتمثل في حكم الفرد على نفسه من حيث قدرته على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، وتساهم هذه التوقعات في تحديد مقدار الجهد المبذول في المهمة ومعرفة إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق التي تواجهه.

2-توقعات النتائج: وهي تقدير الفرد لكفاءته لممارسة التحكم في الأحداث التي يواجها بشكل فعال من خلال توقعاته للنتائج.

الشكل (11)

يبين الفرق بين توقعات الكفاءة والنتائج



Note: (Bandura, 1977, p. 193).

ويعتبر شعور الفرد بكفاءته الذاتية من أهم متغيرات الشخصية الإيجابية التي تمثل عامل وقاية أو حصانة في مواجهة الضغوط، حيث لا يؤثر شعور الفرد بقيمته وكفاءته في تقديره وتقييمه للأحداث فقط، ولكن في مواجهتها أيضا.

حسب (Bandura,1977) فإن الشعور بالكفاءة الذاتية ليس سمة عامة لفرد ما ولكنه خاص بالأداء في سياق محدد وليس مجالات مختلفة. يمكن لأي شخص أن يشعر بإحساس عالٍ بالكفاءة الذاتية أثناء تعلم اللغات الأجنبية، ولكن في نفس الوقت يمكن أن يكون لديه إحساس منخفض بالكفاءة الذاتية في إقامة علاقات مع الآخرين، وهذه الحالة تنطبق على المعلمين حيث يختلف شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية إعتمادًا على مجموعة الطلاب أو المادة المدرسة أو المتغيرات الأخرى المتعلقة بالبيئة أو أنواع المدارس التي يعملون فيها (Narkun, 2019, p. 112).

2. تعريف الكفاءة الذاتية

أعطى (Bandura,1977) في بداية أبحاثه حول الكفاءة الذاتية عرفها على أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة في سياق معين، وتتبع هذه السلوكيات مرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الفرد لصعاب التي تقابل المهام، والمثابرة لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura, 1977, p. 192).

وبعد إنتشار المفهوم وأخذه حيزا كبيرا من الدراسة بين الباحثين أعطى (Bandura,1998) تعريفا أكثر دقة وإختصارا للكفاءة الذاتية على "أنها تتمثل في معتقدات الناس حول قدرتهم على التنظيم، وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنتاج مستويات معينة من الأداء" (Bandura, 1998, p. 624).

أما (Gist, & Mitchell,1992) يرى الكفاءة الذاتية على أنها بناء تحفيزي مهم للإنسان، يؤثر على خياراته الفردية وأهدافه وردود أفعاله الإنفعالية في التعامل مع الموقف، والجهد المبذول والمثابرة عليه، وتتغير الكفاءة الذاتية أيضًا نتيجة للتعلم والخبرة والتغذية الراجعة (Gist, & Mitchell, 1992).

ويعطي Akhtar (2008) تعريفا أكثر اختصارا ودقة وهذا عندما يصف الكفاءة الذاتية هي الإيمان الذي لدينا بقدراتنا على مواجهة التحديات التي أمامنا وإكمال المهمة بنجاح (as cited in Hooda, & Saini, 2019, p. 3).

ويعرف Shoji وآخرون (2015) الكفاءة الذاتية في سياق العمل على أنها ثقة العمال في قدرتهم على توظيف المهارات اللازمة للتعامل مع المهام الخاصة بالوظيفة، والقدرة على التعامل مع التحديات الخاصة بالوظيفة (Shoji, Cieslak, Rogla, Luszczynska, & Benight, 2016, p. 3).

كما يعرف عبد العزيز (2010) الكفاءة الذاتية هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء تنفيذ السلوك الملائم والمناسب الذي يحقق نتائج مرغوباً فيها تخدم صحته وتزيد من ثقته وقدرته على مواجهة التحديات التي قد يواجها في حياته اليومية (عبد العزيز، 2010، ص. 161).

أما العدل (2001) يعرف الكفاءة الذاتية بأنها" ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل" (العدل، 2001، ص. 131).

وتعرف الحفاف (2013) الكفاءة الذاتية أنها عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة (الحفاف، 2013، ص. 150).

يتضح من التعاريف السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية أنها تعتبر من العوامل الرئيسية في التصرفات الشخصية، وبالرغم من أن الأفراد لديهم القدرة والحرية في التصرف حسب شخصيتهم إلا أنهم لا يمتلكون المعتقدات الجيدة بالكفاءة الذاتية التي تدفعهم إلى القيام بالسلوك. حيث يشير (bandura,1997) أن الكفاءة الذاتية لا تعني عدد المهارات عند الأفراد، ولكن تشير إلى إعتقاداتهم في إمكاناتهم التي تمكنهم من القيام بتلك المهارات في ظل ظروف متنوعة، وأشار أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على أنماط التفكير التي قد تساعد الذات أو تعيقها.

3. الكفاءة الذاتية للمعلم

قد حظي مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم باهتمام كبير مسبقًا في العديد من الدراسات لمجموعة من الباحثين المهتمين بالموضوع مثل (Bandura,1997)؛ (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2007)؛ (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). وهناك مقاربات أخرى في فهم الكفاءة الذاتية للمعلم:

1.3. مقاربة مؤسسة RAND (1966)

والتي جاءت استنادًا إلى أعمال Rotter (1966) حول تقييم موضع التحكم ودرجة قبول الأفراد للمسؤولية الشخصية عما يحدث لهم (داخليًا)، بدلاً من عزو هذه المسؤولية إلى قوى أو أحداث خارجة عن سيطرتهم. حيث تُنظر هذه المقاربة إلى الكفاءة الذاتية على أنها بناء ثنائي الأبعاد، يتضمن الكفاءة الذاتية التعليمية العامة والكفاءة الذاتية التعليمية الشخصية وهما:

أ- **الكفاءة الذاتية التعليمية العامة للمعلم:** ويشير هذا البعد إلى معتقداته فيما يتعلق بالدرجة التي يمكن للمدرسين عمومًا التأثير فيها على الطلاب، مع الأخذ في الاعتبار العامل الخارج عن سيطرتهم وسيطرة المدرسة (الحالة الاجتماعية والإقتصادية والعائلية للطالب).

ب- **الكفاءة الذاتية التعليمية الشخصية:** تتكون من معتقدات المعلم فيما يتعلق بقدراته الخاصة للتأثير على عملية التعلم (Narkun, 2019, p. 156).

2.3. مقاربة Bandura (1986)

وهي المقاربة المتبعة من طرف الباحث في دراستنا، وهي النهج الذي جاء به Bandura أن الكفاءة الذاتية خاصة بسياق معين وليست عامة، وهذا من خلال تقديمه لمفهوم الكفاءة الذاتية حيث يشير Bandura إلى أن "السلوك يتأثر بكل من توقعات النتائج وتوقعات الكفاءة، التوقعات النتائج هي الأحكام التي يتخذها المعلم حول العواقب المحتملة لسلوكيات معينة في موقف أو سياق تعليمي، من ناحية أخرى فإن توقعات الكفاءة الذاتية هي معتقدات المعلم حول قدرته على تحقيق مستوى أداء معين في هذا الموقف أو السياق التعليمي" (Bandura, 1986, p. 392).

إن الحكم على الكفاءة الذاتية يتطلب مواصفات دقيقة لمكونات الأداء في مجال محدد، حيث قد نجد أن أحد الأفراد ترتفع أو تنخفض كفاءته الذاتية في مجالات الحياة المختلفة مثل السياقة أو البناء وهذا ما يتطلب قياسه وفق مقاييس محددة لذات الغرض، أما في مجال مهنة التعليم يتطلب فهم ومعرفة الكفاءة الذاتية للمعلم إستعمال مقاييس خاصة بتصوراته أو أحكامه حول الأداء المهني الخاص به وفق معطيات المهنة التعليمية، مثل قياس إدارته للصف أو التحكم في الطلاب، وهذا ما يتطلب أن يقيم المقياس جوانب نوعية للمهمة، تكون الإجابة فيها تعكس أحاكمه الشخصية حول قدراته في تأدية المهام المطلوبة منه في السياق التعليمي فقط، وهذا ما نعتمد عليه في تقديم تعريف الكفاءة الذاتية للمعلم.

يشير Sondal وPodell (1996) أن الكفاءة الذاتية العامة تتميز بالتحكم (السيطرة) الخارجي عكس الكفاءة الذاتية الخاصة بسياق معين، وهما بنيات مختلفة ومستقلة نسبيًا.

أ- **الكفاءة العامة التحكم (السيطرة) الخارجي:** هو إعتقاد عام ومستقر نسبيًا حول القيود المفروضة على ما يمكن تحقيقه من خلال التعليم، بمعنى أن المعلم يقدم أحكاما عامة تتدخل فيها عوامل خارجية وهي ثابتة نسبيا.

ب- **الكفاءة الذاتية للمعلم:** ويتم النظر إليها على أنها خاصة بالسياق التدريسي وقابلة للتطور، وهي إيمان المعلم بما يمكن أن يحققه شخصيا في مجال العملية التعليمية، وهذا بالنظر إلى القيود التي تسببها العوامل الخارجية والصعاب التي تواجهه (as cited in E. Skaalvik & S. Skaalvik,2007, p. 612).

يتم تعريف كفاءة المعلم حسب (Berman et al., 1977) على أنها المدى الذي يعتقد فيه المعلم أنه يستطيع التأثير على سلوك الطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية، وخاصة الطلاب الذين يعانون من صعوبات أو أولئك الذين لديهم دافع تعليمي منخفض بشكل خاص (Friedman , 2003, p. 192).

كما يعطي(Tschannen-Moran, & Hoy, ,2001) تعريفا أكثر تداولا حاليا حول الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها "الأحكام التي يقدمها المعلمين على قدراتهم لتحقيق النتائج التعليمية المرجوة منهم حتى بين الطلاب صعاب المراس، وأصحاب السلوك السيء داخل الصف الذين يكونون غير متحمسين للتعلم" (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001, p. 783).

واقترح (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2007) من خلال أبحاثه المتعددة حول الكفاءة الذاتية للمعلم تعريفًا مشابهًا على أنها "معتقدات المعلم في قدرته الذاتية على التخطيط والتنظيم والقيام بالأنشطة المطلوبة لتحقيق أهداف تعليمية معينة" (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2007, p. 612).

أما (Gibson et Dembo ,1984)؛ (Pajares ,1992) يتفقان في تعريفهما للكفاءة الذاتية للمعلم على أنها إيمان المعلم بقدرته على التأثير الإيجابي على طلابه، واقتناع المعلم بأن جهوده التعليمية يمكن أن تغير سلوك التلاميذ بشكل إيجابي، وشعوره بالقدرة على تنفيذ الإجراءات التعليمية المطلوبة منه على نحو فعال (Louis, 2014, p. 29).

تشير الكفاءة الذاتية للمعلم حسب (Perera & Granziera ,2019) إلى أحكام المرجعية الذاتية للمعلمين حول قدرتهم على إنجاز متطلبات المهام المتعلقة بالتدريس، لتحقيق أهداف العملية التعليمية (Granziera, & Perera., 2019, p. 76).

جاءت التعاريف السابقة لتتناسب مع الطرح الذي قدمه ألبرت باندورا حول مفهوم الكفاءة الذاتية التعليمية، أنها تتكون من إعتقدات المعلم فيما يتعلق بقدراته الخاصة في التأثير على عملية التعلم، كما حددت التعاريف السابقة الكفاءة الذاتية للمعلم، كإعتقاد يتعلق بمدى استطاعة المعلم إحداث تغيير على سلوك الطلاب والتأثير على الإنجازات المدرسية للطالب، حتى عند الطالب الذي فقد الحافز، أو الطلاب الذين يظهرون صعوبات معينة في العملية التعليمية.

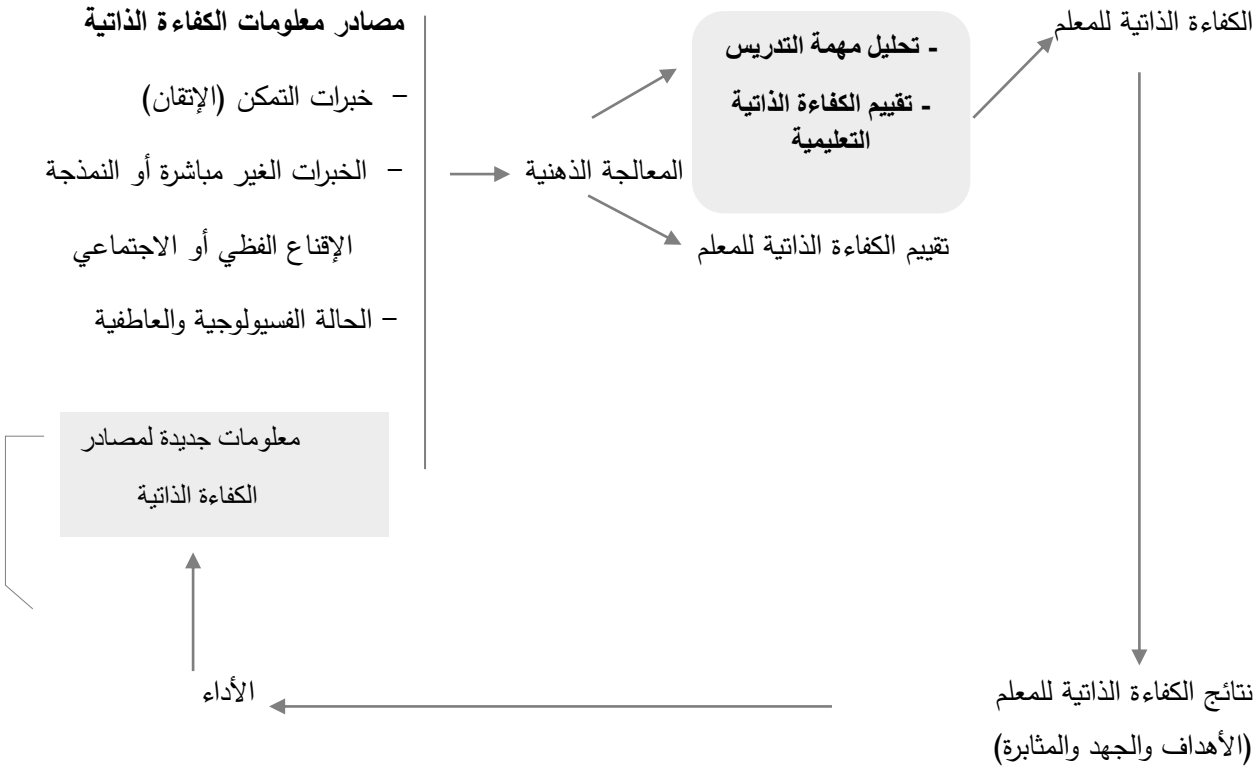
وفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية، يمكن تعريف الكفاءة الذاتية للمعلمين على أنها تتمثل في: معتقدات المعلمين في القدرة على التخطيط والتنظيم وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة التي تعتبر حاسمة لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة منهم، حيث تؤثر الكفاءة الذاتية على كيفية إدراك المعلمين للفرص والصعوبات ومقدار الجهد والأنشطة التي يحتاجون إليها للتغلب على هذه الصعوبات التي تواجههم في عملهم، والتي تتعلق بتعلم التلاميذ وسلوكهم داخل الصف، والتواصل مع الزملاء في العمل والمشرفين وأولياء التلاميذ.

3.3. نموذج Tschannen وآخرون (1998) المفسرة للكفاءة الذاتية للمعلم

إستجابة للارتباك المفاهيمي المحيط بالكفاءة الذاتية للمعلم، ووفقا لمجموعة كبيرة من الأبحاث التي قام بها سابقا إقترح Tschannen-Moran وآخرون (1998) نموذجًا متكاملًا لكفاءة المعلم الذاتية. يفترض النموذج أن التأثيرات الرئيسية على معتقدات الكفاءة الذاتية تتبع من التفاعل بين التقييم الذاتي لأهمية العوامل التي تزيد من صعوبة المهام التدريسية (تحليل مهمة التدريس) وتقييم الإدراك الذاتي لقدرات المعلم الشخصية في العملية التعليمية. يدخل هذا في إطار المعالجة الذهنية لمصادر المعلومات الأربعة حول الكفاءة الذاتية التي وصفها Bandura (1986، 1997) وهي: خبرات التمكن والخبرات الغير مباشرة والإقناع اللفظي والحالة الفسيولوجية والإنفعالية. ومع ذلك لا يشعر المعلمون بنفس الكفاءة الذاتية في جميع المواقف التعليمية.

الشكل (12)

نموذج الطبيعة الدائرية للكفاءة الذاتية للمعلم



Note: (Tschannen-Moran, A. Hoy, & M. Hoy, 1998, p. 228)

يشعر المعلمون بكفاءة ذاتية في تدريس مواد معينة لطلاب معينين في أماكن محددة، وهو كذلك من المتوقع أن يشعروا بكفاءة ذاتية أكبر أو أقل في ظل ظروف مختلفة. قد يشعر مدرس كيمياء في الثانوية ذو كفاءة ذاتية عالية بأنه غير فعال للغاية في تدريس العلوم بالمتوسطة، أو قد يتصور أستاذ الصف الخامس ابتدائي في منطقة ريفية بعدم الكفاءة الذاتية في فكرة تدريس طلاب الصف الخامس في المدينة. حتى من فصل دراسي إلى آخر، قد تتغير مستويات كفاءة المعلمين الذاتية، لذلك عند إصدار حكم الكفاءة الذاتية يلزم النظر في مهمة التدريس وسياقها بالإضافة إلى ذلك من الضروري تقييم نقاط القوة والضعف لدى المرء فيما يتعلق بمتطلبات المهمة المطروحة.

عند تحليل مهام التدريس والسياق الذي جاءت فيه يتم الموازنة بين الأهمية النسبية للعوامل التي تجعل التدريس صعبًا مقابل تقييم الموارد المتاحة التي تسهل عملية التدريس من خلال تقييم التصورات الذاتية لكفاءة التدريس، حيث يحكم المعلم على القدرات الشخصية مثل المهارات الذاتية أو المعرفة العلمية

أو الاستراتيجيات أو سمات الشخصية المتوازنة مع نقاط الضعف لديه أو المسؤوليات الشخصية في هذا السياق التعليمي المحدد على سبيل المثال: حس الدعابة لدى المعلم هو أحد الصفات التي يوظفها مع التلاميذ في المتوسطة، لكن عند التعامل مع الأطفال في الابتدائي الصغار يتغير الموقف إلى استعمال تقنيات أو مهارات إجتماعية أخرى. يؤدي تفاعل هذين المكونين إلى أحكام حول الكفاءة الذاتية الخاصة بمهمة التدريس (Tschannen-Moran, A. Hoy, & M. Hoy, pp. 228-229).

يصف نموذج الكفاءة الذاتية للمعلم (Tschannen-Moran et al,1998) أهمية المعالجة المعرفية في تكوين الكفاءة الذاتية للمعلم. هناك عمليتان معرفيتان تساهمان في تطوير وظهور الكفاءة الذاتية للمعلم: (1) تحليل مهمة التدريس وسياقها، و(2) تقييم كفاءة التدريس الشخصية. تشير العملية الأولى إلى تحليل المعلمين للمهمة التدريسية وسياقها بما في ذلك العوامل التي تجعل التدريس صعبا ومراعاة هذه القيود مقابل الموارد المتاحة، وتشير العملية الثانية إلى تقييم المعلمين لكفاءاتهم فيما يتعلق بأوجه القصور المتعلقة بالمهمة، ومن ثم يؤثر التفاعل بين تحليل المهام وتقييم الكفاءة الذاتية، وفي المقابل فإن معتقدات المعلمين بشأن الكفاءة الذاتية لها تأثير إيجابي على الأداء الشخصي. ومع ذلك فإن الكفاءة الذاتية للمعلم لها طبيعة دائرية بمجرد إنجاز المهمة بنجاح يتم مباشرة تفسير هذا الأداء الجيد على أنه تجربة إتقان جديدة والتي من شأنها أن تغذي معتقدات الكفاءة الذاتية.

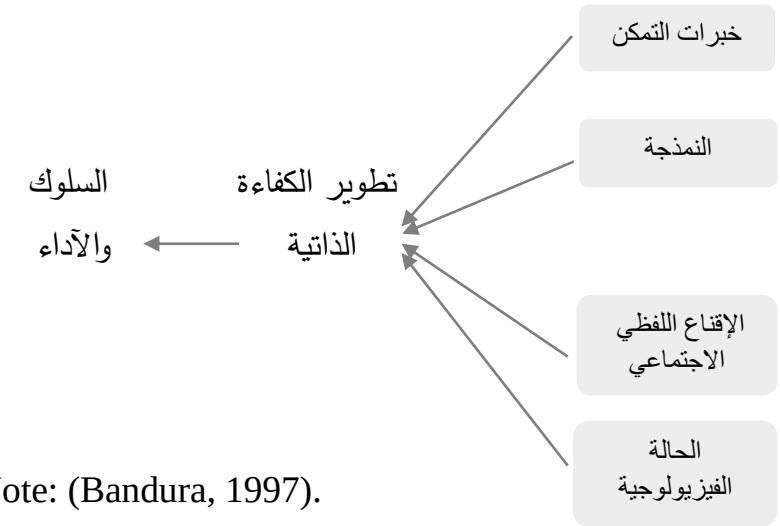
4. مصادر الكفاءة الذاتية لدى المعلم

أشار Bandura (1977؛ 1997) إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية مستمدة من أربعة مصادر أساسية: (1) خبرات التمكن أو الإتقان، (2) الخبرات الغير مباشرة أو النمذجة، (3) الإقناع الفظي أو الإجتماعي، (4) الحالة الفسيولوجية والعاطفية.

الشكل (13)

مصادر الكفاءة الذاتية

لدى المعلم



Note: (Bandura, 1997).

1.4. خبرات التمكن والإتقان

تعد المصدر الأكثر تأثيرًا لمعلومات الكفاءة الذاتية لأنها توفر أكثر الأدلة الموثوقة حول ما إذا كان بإمكان المرء القيام بكل ما يتطلبه الأمر لتحقيق النجاح. يساعد النجاح الفرد على بناء كفاءته الشخصية والفشل يضعفها بشكل كبير خصوصا إذا حدثت الإخفاقات قبل إثبات الفرد لكفاءته، ومع ذلك بمجرد أن يمتلك الفرد إحساسًا قويًا بالكفاءة الذاتية، فمن غير المرجح أن تؤثر حالات الفشل المتكررة بشكل كبير على الكفاءة الذاتية لديه (Bandura, 1986, p. 399).

إن بناء الشعور بالكفاءة الذاتية من خلال خبرات التمكن (الإتقان) هو ليس مسألة برمجة سلوك جاهز، إنه ينطوي على اكتساب الأدوات المعرفية والسلوكية والتنظيمية الذاتية لإنشاء وتنفيذ مسارات عمل فعالة لإدارة ظروف الحياة المتغيرة باستمرار، يأتي تطوير الكفاءة الذاتية من خلال التجربة النشطة التي تخلق مرفقًا إدراكيًا وتنظيمًا ذاتيًا لتحقيق أداء فعال (Bandura, 1997, p. 80).

حسب (Bandura, 1997) تتطور الكفاءة الذاتية القوية من خلال التجارب المبنية على النجاحات المتكررة، حيث تساعد هذه النجاحات على مواجهة العقبات الصعبة والتحكم في الأحداث، والتقليل من التأثير السلبي للفشل الذي قد يحدث بشكل طارئ أو عرضي ولا يؤثر كثيرا في حكم الأفراد على قدراتهم. وبالتالي يتم القضاء على هذا الشعور من خلال الجهود التي تقوي الدافعية الذاتية والقدرة على التحمل، والتي يجدها الفرد من خلال خبراته، واعتقاده بأن الصعوبات والعقبات يمكن التغلب عليها من خلال الجهود المبذولة (Bandura, 1977, p. 195).

2.4. الخبرات الغير مباشرة أو النمذجة

تعتبر المصدر الثاني المهم للكفاءة الذاتية وتتمثل في التجارب غير المباشرة التي توفرها النماذج الاجتماعية الملاحظة، حيث تتضمن التجارب غير المباشرة مراقبة أشخاص آخرين يكملون مهمة ما بنجاح وتقييم أدائهم. يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكي يتعلم أو يستفيد من خبراتهم وإنجازاتهم، لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة منها في النماذج الإيجابية التي تساعد في تعلم مهارات جديدة وبسهولة، يحقق لديه الشعور والإحساس بالكفاءة الذاتية وهو ما يجعله قادرا على تحقيق أنشطة ناجحة.

يفترض باندورا (1977) أنه عند رؤية الأفراد لأشخاص مشابهين لهم ينجحون بجهد متواصل، يزيد من اعتقادهم أنهم يمتلكون أيضا القدرات اللازمة لإتقان أنشطة مماثلة لتحقيق النجاح، حيث تكون التجربة التبادلية أكثر فاعلية عندما يدرك الأفراد وجود علاقة مشتركة بين قدراتهم وقدرات النموذج المراقب وهذا من خلال إستعمال التقييم المقارن (Bandura, 1997, p. 87).

التمثيلات المعرفية المنقولة عن طريق النمذجة تعمل كدليل لإنتاج العروض الماهرة وكمعايير لإجراء تعديلات تصحيحية في تطوير الكفاءة السلوكية، عادة ما يتم إتقان المهارات من خلال التعديلات التصحيحية المتكررة في مطابقة المفهوم أثناء إنتاج السلوك. يعمل السلوك الخاضع للمراقبة مع التغذية الراجعة الإرشادية كأداة لتحويل المفهوم إلى أداء بارع، توفر التعليقات المقدمة من الأخرين والتي تكون مصاحبة للسلوك، المعلومات اللازمة لاكتشاف وتصحيح حالات عدم التطابق بين السلوك الملاحظ والسلوك المطبق، وبالتالي يتم تعديل السلوك بناءً على المعلومات المقارنة لإتقان السلوك المطلوب بكفاءة (Bandura, 2005, p. 13).

وفقا لما قدمته النظرية المعرفية الاجتماعية يتعلم الناس ليس فقط من تجربتهم الخاصة ولكن من خلال ملاحظة الآخرين وهذا ما يسمى بالتعلم غير المباشر لسلوك جديد دون الخضوع لعملية التجربة والخطأ في الأداء، الذي يمنعهم في الكثير من الأحيان من المخاطرة التي يمكن أن تكون مكلفة وربما قاتلة، حيث يتم ترميز الملاحظة رمزياً واستخدامها كدليل للعمل المستقبلي، كما يخضع التعلم القائم على الملاحظة لعمليات الانتباه، والتخزين، والإنتاج، والتحفيز، حيث يشير الانتباه إلى قدرة الفرد على المراقبة الانتقائية لأفعال النموذج، حيث لا يمكن إعادة إنتاج السلوكيات المرصودة إلا إذا تم الاحتفاظ بها في الذاكرة، وهي عملية أصبحت ممكنة بفضل القدرة البشرية على الترميز، كما يشير الإنتاج إلى عملية الانخراط في السلوك الملاحظ، وأخيرًا إذا كان الانخراط في السلوك الملاحظ ينتج عنه نتائج وتوقعات قيّمة، فإن الفرد يكون متحمسًا لتبني السلوك وتكراره في المستقبل.

حسب (Bandura,1988) توفر مشاهدة سلوكات الآخرين أثناء تأدية مهام ما (النمذجة) معلومات قوية للناس للحكم جزئياً على قدراتهم ومقارنتها بالآخرين، إذ تعتبر النمذجة وسيلة فعالة بشكل خاص لتوفير معلومات عن استراتيجيات الأداء الصحيحة، لأن هذه المعلومات قد لا تكون متاحة بخلاف ذلك (حتى من الأداء السابق). بالإضافة إلى ذلك، يمكن تقييم الاستراتيجيات النفسية (مثل التعامل مع الملل أو القلق، أو الإستمرار على الرغم من الصعوبة) من خلال مراقبة الآخرين. الإلمام بالمهمة وملاحظة

الآخرين يوفران معرفة جيدة حول المساهمة النسبية للقدرة والمكونات التحفيزية التي تتطلبها المهمة (Gist, & Mitchell, 1992, p. 194).

يمكن لتأثيرات التجربة الغير المباشرة أن تتجاوز التجربة المباشرة، قد تغير المعلومات المقارنة التي تنقلها النمذجة التشخيصية لتجارب الفشل وتعزز السلوك الذي يؤكد التصور الذاتي القائم على التبعية، وبالتالي فإن المعلمين الذين يقتنعون بعدم كفاءتهم من خلال رؤية زملائهم يفشلون يسارعون إلى قبول إخفاقاتهم اللاحقة كمؤشرات على أوجه التحدي الشخصية، ثم يتصرفون بطرق غير فعالة تولد أدلة سلوكية مؤكدة على القدرة، وعلى العكس من ذلك فإن تأثيرات النمذجة التي تقنع المعلمين بكفاءتهم تضعف تأثير تجارب الفشل المباشر وتدعم الجهد الذي يدعم الأداء في مواجهة الفشل المتكرر.

3.4. الإقناع الفظي أو الاجتماعي

هو المصدر الثالث من حيث الأهمية لتقوية معتقدات الناس حول كفاءتهم الذاتية وأن لديهم ما يلزم للنجاح مستقبلا في المهام المنتظرة. الأشخاص الذين يتم إقناعهم شفهيا بأنهم يمتلكون القدرات لإتقان أنشطة معينة من المرجح أن يبذلوا جهدا أكبر ويحافظوا عليها أكثر حتى لو كانت لديهم شكوك في قدراتهم الذاتية ويبحثون في أوجه القصور الشخصية عند ظهور المشاكل.

تسهم التعزيزات اللفظية المقنعة من طرف الآخرين في الشعور بالكفاءة الذاتية المتصورة، وتجعل الناس يبذلون جهدا كافيا لتحقيق النجاح، وهو ما يعزز لديهم تنمية المهارات الشخصية والشعور بالكفاءة الذاتية. إن غرس معتقدات عالية حول الكفاءة الذاتية عن طريق الإقناع اللفظي (الاجتماعي) يعطي للأفراد تعزيزا قويا لإكتساب الثقة مستقبلا في كفاءتهم الذاتية وهذا ما يجعلهم أكثر قوة، في حين نجد التعزيزات غير الواقعية في الكفاءة يتم تثبيتها بسرعة من خلال النتائج المخيبة للآمال لجهود الفرد، حيث نجد الأشخاص الذين تم إقناعهم بأنهم يفتقرون إلى القدرات يميلون إلى تجنب الأنشطة الصعبة التي ممكن أن ترفع من التعزيز لديهم حول إمكاناتهم، وتجدهم يستسلمون بسرعة أثناء مواجهة الصعوبات، ويؤدي عدم إيمان المرء بقدراته إلى التحقق من صحة سلوكه. يقوم الإقناع اللفظي بأكثر من مجرد نقل التقييمات الإيجابية للأفراد حول قدراتهم فهو يمتد إلى رفع معتقدات الناس بكفاءتهم الذاتية، ويجعلهم يقومون ببناء أفكارهم وتوجهاتهم حول المواقف بطرق تحقق النجاح وتتجنبهم وضع أنفسهم في مواقف الصعبة التي من المحتمل أن يفشلوا فيها، إنهم يقيسون النجاح من حيث تحسين الذات بدلا من الانتصار على الآخرين (Bandura, 1994, pp. 3-4).

يلعب الأشخاص المؤثرين في حياة المعلمين مثل الآباء، المعلمين الزملاء أو المديرين أو المفتشين دورا كبيرا في تقوية معتقداتهم، بأن لديهم ما يلزم لتحقيق النجاح، إقناعهم بأنهم يمتلكون القدرات اللازمة لإتقان أنشطة معينة في سياق التعليم يجعلهم يبذلون جهد أكبر دون ملل ويحافظون على الآداء العالي رغم ما يواجهم من عراقيل ومشكلات صفية أو مع أولياء التلاميذ.

4.4. الحالة الفزيولوجية والإنفعالية

يعتمد الناس أيضا على حالاتهم الجسدية والإنفعالية في الحكم على قدراتهم الشخصية، فهم يفسرون ردود أفعالهم الفزيولوجية التي تتضمن إشارات جسدية مثل: معدل ضربات القلب، التعرق، التشنج العضلي، والتعب، الشعور بالضغط على أنها إحتمال علامات تدل على ضعف الأداء في الأنشطة التي تنطوي على القوة والقدرة على التحمل، أما المشاعر الإيجابية مثل الحماس والسعادة يمكن أن تزيد من شعور الفرد بالكفاءة الذاتية.

يحكم الناس على إجهادهم وأوجاعهم وآلامهم على أنها علامات تدل على الضعف البدني، كما تؤثر الحالة المزاجية أيضا على أحكام الناس حول كفاءتهم الذاتية، يعزز المزاج الإيجابي الكفاءة الذاتية ويقلل المزاج السلبي منها. لتعديل المعتقدات الذاتية للكفاءة يجب تقليل ردود أفعال الناس للتوتر وتغيير ميولهم للإنفعلات السلبية، وأن تفسيراتهم السلبية لحالتهم الجسدية وردود أفعالهم الإنفعالية ليست القوة المطلقة في الحكم على تأدية المهمة، بل كيف يتم إدراك المهمة وتفسيرها بطريقة إيجابية. من المرجح أن ينظر الأشخاص الذين يتمتعون بحس عال من الكفاءة الذاتية إلى حالة الإثارة الإنفعالية الخاصة بهم على أنها عامل ميسر ومنشط للأداء، في حين أن أولئك الذين تحاط بهم الشكوك حول كفاءتهم الذاتية يعتبرون استثارتهم بمثابة إنهاك لهم (Bandura, 1994).

تؤثر الحالات الفزيولوجية على الكفاءة الذاتية عندما يربط الناس بين الاستثارة الفزيولوجية الغير مرغوب فيها والأداء السلوكي السيئ، وعدم الكفاءة المتوقعة، والفشل المتصور، عندما يدرك الأشخاص الاستثارة الفزيولوجية غير السارة فمن المرجح أن يشككوا في كفاءتهم السلوكية أكثر مما لو كانت الحالة الفزيولوجية ممتعة أو محايدة، ومن المرجح أن تدفع الأحاسيس الفزيولوجية المريحة المرء للشعور بالثقة في قدرته أمام المواقف التي تواجه. ومع ذلك فإن المؤشرات الفيزيولوجية المنطقية لتوقع الكفاءة الذاتية تمتد إلى ما هو أبعد من الاستثارة النفسية لأنه في الأنشطة التي تنطوي على القوة والقدرة على التحمل تتأثر الكفاءة الذاتية ببعض التجارب السلبية مثل التعب والألم (Maddux, 1995, p. 11).

تشكل معتقدات المعلمين حول كفاءتهم الشخصية جانباً رئيسياً من معرفتهم بأنفسهم، حيث تلعب المعالجة المعرفية والتفكير التأملي وفقا لنظرية التعلم الإجتماعي دورا مهما في إعطاء المعلمين أحكام حول كفاءتهم الذاتية وقد تكوم هذه الأحكام صحيحة أو خاطئة.

5. الفرق بين الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم المشابهة لها

أشار Maddux و Kleiman (2016) أن إحدى أهم الطرق للحصول على معنى واضح لكيفية تعريف وقياس الكفاءة الذاتية هو تمييزها عن المفاهيم المشابهة لها. وحسب النظرية المعرفية الاجتماعية فإن الكفاءة الذاتية تتميز بأنها: (أ) اعتقادات تتعلق بالأفعال المستقبلية وليس الأداء الماضي، (ب) اعتقاد في القدرات وليس توقعات للنتيجة، (ج) نوعية السياق وليس تقييما لسمات عامة (نقلا عن مزايني، 2019، ص. 146).

1.5. الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات

يرى Gosselin و Maddux (2003) الكفاءة الذاتية ليست مفهوم الذات Self-Concept أو تقدير الذات، مفهوم الذات هو ما يعتقده الناس عن أنفسهم، وتقدير الذات هو ما يشعر به الناس حيال ما يؤمنون به عن أنفسهم. تعتبر معتقدات الكفاءة الذاتية جانبًا هامًا من جوانب مفهوم الذات، لكن مفهوم الذات يتضمن العديد من المعتقدات الأخرى حول الذات التي لا علاقة لها بالكفاءة الذاتية، مثل المعتقدات حول الصفات الجسدية والسمات الشخصية. تساهم معتقدات الكفاءة الذاتية في مجال معين في تقدير الذات فقط بما يتناسب بشكل مباشر مع الأهمية التي يوليها المرء لهذا المجال (as cited in Leary, & Tangney, 2003, p. 220).

يشير مفهوم الذات إلى تصورات الفرد الخاصة سواء منها الإيجابية أو السلبية لصفاته وقدراته، وتشمل مكونات مفهوم الذات للفرد احترام الذات (أي شعور الفرد بقيمة الذات)، وكفاءته الذاتية ومدى استقرار معتقداته وتماسكها. حيث يطور الأفراد إحساسًا بمفهوم الذات من خلال تجاربهم الخاصة ومن خلال مراقبة تجارب الآخرين، تعد مقارنة قدرات الفرد بقدرات الآخرين أيضًا جانبًا مهمًا في تطوير مفهوم الذات (Lee, 2005, p. 490).

مثال: كفاءة الذاتية للمعلم في لعب كرة القدم منخفضة جدًا لكن كفاءته الذاتية في لعب كرة القدم نادرًا ما تؤثر على تقديره لذاته، إذا كان قليل الاهتمام بالتفكير أن يكون لاعب كرة قدم جيد، أما الكفاءة

الذاتية للمعلم في التدريس والنشاطات الصفية أمر مختلف تمامًا، سيعتمد تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية على تقدير الذات أو تحقيق الذات لأن السياق هنا خاص بالمهنة التي يريد المعلم تحقيق الأهداف المرجوة منها.

2.5. الكفاءة الذاتية وتقدير الذات

يمثل تقدير الذات Self- Esteem الجانب المعرفي من الذات، ويشير إلى " تقويم الفرد العام لذاته، فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويشير التقدير الإيجابي للذات إلى مدى قبول الفره لذاته، وإعجابه بها وإدراكه لنفسه على إنه شخص ذو قيمة وجدير باحترام وتقدير الآخرين، أما التقدير السلبي للذات فيشير إلى عدم قبول المرء لنفسه، وخيبه أمله فيها، وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته بالآخرين، وغالباً ما يرى الفرد نفسه في هذه الحالة على إنه ليس به قيمة أو أهمية" (محمود، 2017، ص. 66).

يستخدم مفهوم تقدير الذات غالبا بشكل متبادل مع مفهوم الكفاءة الذاتية على أساس أنهما يعكسان نفس الشيء، وهما في الحقيقة مفهومان مختلفان. تهتم الكفاءة الذاتية بالأحكام التي يصدرها الأشخاص حول قدراتهم الشخصية، أما مفهوم تقدير الذات يرتبط بالأحكام الصادرة عن قيمة الذات نفسها، فلا توجد علاقة ثابتة بين القدرات الذاتية والحكم على قيمة الذات، فقد يعتبر الأفراد أنفسهم أكثر كفاءة في نشاط ما لا يحصلون منه على الفخر والتقدير، في حين أنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة الذاتية دون فقدان الإحساس بقيمة الذات فعلى سبيل المثال: قد يرى المعلم أن لديه قدرات عالية في التدريس ويقدر نفسه ويقيمها في حين إنه يقلل من ذاته أمام الآخرين (Bandura, 1997, pp. 10-11).

3.5. الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي

التنظيم الذاتي Self Régulation هو مصطلح شامل يستخدم لوصف العمليات المختلفة التي يسعى الناس من خلالها لتحقيق الأهداف، هذه العمليات تتم بوعي وتلقائية وتعمل دون نية أو مراقبة واعية، وإن تحديد الهدف والسعي نحوه ضرورى لنجاح عملية التنظيم الذاتي، حيث يعتمد التنظيم الذاتي الناجح على إختيار الأهداف المرغوبة مع ما هو مناسب من معايير النجاح أي عملية وضع الأهداف والإنخراط في السلوكيات والإستراتيجيات اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة (Mann, Ridder, & Fujita, 2013, p. 488).

يعتبر المعلمون قادرون على التنظيم الذاتي الذي يسمح لهم بالتحكم في سلوكهم، دافعيتهم ونشاطاتهم في إطار نظام الإدارة الذاتية، ويقومون بذلك عن طريق تبني معايير سلوكية ويقيمون على أساسها أداءهم بصفة مستمرة فيكون سلبيا أو إيجابيا تبعا لمدى كفاية مستوى السلوك مقارنة بتلك المعايير. فيزيد ذلك التقييم في دافعيتهم للعمل بجهد أكبر لتعزيز أو تغيير في سلوكهم (مزايني، 2019، ص. 139).

التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية هما مفهومان مختلفان من حيث المعنى، يشير التنظيم الذاتي إلى قدرة المعلم على إدارة أفكاره وعواطفه وسلوكياته من أجل تحقيق أهدافه التربوية أو تلبية معايير السلوك الخاصة بالعملية التعليمية، ويتضمن ذلك إدارة الدوافع وتأخير الإشباع والحفاظ على التركيز والانتباه، أما الكفاءة الذاتية تركز بشكل أكبر على إيمان المعلم بقدراته من خلال التوقعات على تحقيق نتيجة محددة، بينما يتضمن التنظيم الذاتي القدرة على إدارة سلوك الفرد ودوافعه من أجل تحقيق النتيجة المرجوة، كما يعدّ التنظيم الذاتي أداة هامة لتحقيق الكفاءة الذاتية، حيث يساعد التنظيم الذاتي على تحقيق الأهداف المحددة والتعلم المستمر الذي يؤدي في النهاية إلى زيادة الثقة في القدرات الذاتية المتعلقة بتحقيق هذه الأهداف.

يمكن تعزيز كلا المفهومين من خلال التدريب والتعلم المنتظم، والتمرين لتحسين المهارات والتقنيات اللازمة للنجاح في العمل وتحقيق الأهداف.

4.5. الكفاءة الذاتية ووجهة الضبط

مثل المفاهيم المذكورة سابقة رغم التشابه الجزئي والتداخل في المعنى إلا أن مفهوم وجهة الضبط Locus of control الذي خرج من رحم نظرية التعلم الاجتماعي لـ Julian Rotter (1966) يشير إلى مدى اعتقاد الفرد أن حدوث التعزيزات يتوقف على سلوكه أو هو نتاج لتأثيرات خارجية، فالعوامل المرتبطة بتوقع التعزيز يطلق عليها الضبط الداخلي والخارجي، الشخص لديه ضبط داخلي تجده أكثر اعتقاد أنه يمكنه التحكم في حياته أما صاحب الضبط الخارجي لديه إعتقاد بأن الحياة تتحكم فيها عوامل خارجية لا يمكنه التأثير عليها أو التحكم فيها (Rotter, 1966, p. 1).

يشير (Bandura, 1997) أن مفهوم وجهة الضبط يمثل توقع النتيجة ويمكن تعريفه بأنه: تقدير الفرد بأن سلوكا معينا قد يؤدي إلى نتيجة معينة فمستوى وجهة الضبط المرتفع لا يعني بالضرورة الشعور

بالكفاءة فقد يعتقد المعلم بأن النجاح في تدريس مادة صعبة مثل الرياضيات التحصيل الجيد يعتمد على توقعات أداءه سابقا في مواد أكثر صعوبة وهو مل يجعل مستوى وجهة ضبط مرتفع، الكفاءة الذاتية تتعلق بالسلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد وثقته في قدرته على التأثير، بينما وجهة الضبط تتعلق بمدى الاعتقاد بأن السيطرة على النتائج تكون من الداخل أو الخارج (Bandura, 1997, p. 413).

ينسب المعلم الذي يتمتع بمركز تحكم خارجي النجاح الأكاديمي أو الفشل إلى عامل الحظ أو الصدفة، أما إذا كان ذو ضبط داخلي يرجع النجاح الى قدراته الشخصية، أما في مفهوم الكفاءة الذاتية النجاح عند الأفراد يعود لتوقعاتهم المكتسبة من مصادر الكفاءة الذاتية مثل خبرات التمكن والخبرات الغير مباشرة.

نجد العديد من المفاهيم التي تتكلم على الذات وما يتعلق بمفهوم الفرد لذاته أو تقديره لذاته أو كيفية تنظيمها وما يترتب عن ضبط ذاته ومراقبتها، وإعتقداته الشخصية وما يرتبط عنها من أسباب تحفزه للعمل نحو تحقيق أهدافه، بينما في مقابل ذلك الكفاءة الذاتية تركز على الإيمان بالقدرات العملية، وبثقة الفرد في قدرته على تحقيق الأهداف وإنجاز المهام المحددة بنجاح، بينما تركز المفاهيم الأخرى على الجوانب الشعورية والتحفيزية التي تدعم الأداء والإنجاز، إن فهم الفروق بين هذه المفاهيم يساعد في تعزيز الاستراتيجيات النفسية والتربوية التي تدعم النمو الشخصي والمهني.

6. أبعاد الكفاءة الذاتية

تقييم الكفاءة الذاتية هو عملية استنتاجية يجب فيها ترجيح المساهمة النسبية لعوامل القدرة وعدم القدرة في الأداء، حيث يعتمد المدى الذي سيغير فيه الأشخاص كفاءتهم الذاتية على أساس ملاحظات الأداء على عوامل مثل صعوبة المهمة، ومقدار الجهد الذي يبذلونه، ومقدار المساعدة الخارجية التي يتلقونها، والظروف البيئية المحيطة بالمهمة، ومزاجهم وحالتهم الجسدية في ذلك الوقت.

حدد Bandura (1977؛ 1982؛ 1986) ثلاثة أبعاد تتغير الكفاءة الذاتية تبعا لها هي:

1.6. مقدار وحجم الكفاءة

يشير مفهوم حجم الكفاءة Magnitude إلى المستوى الذي يعتقد الشخص أنه قادر على أدائه، ويتضح ذلك في ترتيب المهام وفقا لمستوى الصعوبة وبطريقة تصاعدية، ويمكن الحكم على مقدار الكفاءة بوسائل مثل: الإتقان والدقة والإنتاجية والتنظيم الذاتي (Brouwers & Tomic, 2000, p. 240).

يساعد مقدار الكفاءة على التعرف على قوة الكفاءة الذاتية وقياسها على تقدم الشخص نحو إنجاز أكبر. مثال: المعلم الذي يريد التدريس بوسائل التكنولوجيا الحديثة يعتقد أن له القدرة على إستعمال الوسائل التكنولوجية والتحكم فيها يختلف إدراكه لصعوبة الموقف باختلاف السياق الذي يكون فيه، تقديم درس أمام التلاميذ فقط في قاعة التدريس يكون أسهل من تقديمها بحضور المفتشين أو المشرفين على المدرسة.

2.6. العمومية

ويشير بعد العمومية Generality إلى إنتقال توقعات الكفاءة الذاتية إلى مواقف متشابهة، فالأفراد غالبا يعممون إحساسهم بالكفاءة في المواقف المشابهة للمواقف التي تعرضوا لها سابقا في حياتهم (Bandura, 1977, p. 85).

ويظهر إختلاف العمومية درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر عن القدرات: السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، وخصائص الشخص. المعلم الذي كانت له تجربة ناجحة في تدريس طور الأول وينتقل إلى تدريس الطور الثاني يكون لديه شعور وتوقع النجاح في مهمته الجديدة، هذا التوقع مبني على أساس تجارب النجاح السابقة التي كانت له في تدريس طور الأول، وهذا ما يستثير قدراته السلوكية والمعرفية، والوجدانية بطريقة إيجابية لترتفع توقعات كفاءته الذاتية ويتم تعميمها في متطلبات الموقف الجديد.

3.6. القوة

وتعبر القوة Strength عن المثابرة والقدرة المرتفعة التي تمكن من إختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح، وتتحدد في ضوء خبرة الفرد وملاءمتها للموقف، والفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهدا أكثر في مواجهة الصعوبات (العتيبي، 2008، ص ص. 27-28).

وترتبط قوة توقع الكفاءة الذاتية حسب (Maddux,1995) بالإستمرار في مواجهة الألم والإحباط والعوائق الموجودة في مكان العمل التي تعترض القيام بالآداء (Maddux, 1995, p. 9).

مثال: قد يعتقد معلمان أنهما قادران على التحكم في قسم فيه مجموعة من التلاميذ المشاغبين، لكن أحدهما يكون أكثر إقتناعا وثقة من الأخر في تحقيق الأداء المطلوب، وتعزى قوة الكفاءة الذاتية هنا للمثابرة والإستمرار في بذل الجهد للتكيف بغض النظر عن الخبرات السابقة.

يشير مقدار الكفاءة إلى توقعات الكفاءة الذاتية عبر مستويات مختلفة من المهام، ويتحدد هذا البعد من خلال صعوبة الموقف، مثل مشاكل تعليم الرياضيات في أقسام مكتظة وفيها تلاميذ مشاغبين هنا يدرك المعلم صعوبة الموقف ويقيم قدراته على هذا الأساس، هذه التجربة تجعل التقييم يتغير بشكل إيجابي لما يدرس المعلم مادة الرياضيات مستقبلا في صف قليل العدد ويوجد به تلاميذ أكثر تحمسا وإلتزاما بخلق جو هادئ. وتتعلق العمومية بنقل معتقدات الكفاءة الذاتية عبر الأنشطة، حيث تشير إلى تأثير تجارب النجاح والفشل لدى المعلم إلى إحساس أكثر عمومية بكفاءته الذاتية، مثل الموضوعات التدريسية المختلفة فالمعلم الذي ينجح في تدريس تلاميذ سنة أولى إبتدائي يرفع من مستوى توقعاته بالنجاح في تدريس قسم سنة خامسة إبتدائي، وهو ما يجعله يوسع إحساسه بالكفاءة الذاتية إلى سياقات أخرى، مثل تعميم هذا النجاح في قدرته على الإنتقال للتدريس في المتوسطة أو الثانوية مستقبلا. وتُقاس قوة الكفاءة الذاتية بدرجات الإعتقاد التي يمكن للمعلم أن يؤديها في مهام معينة وتختلف من مهمة إلى أخرى، وبالتالي ترتبط معتقدات الكفاءة بمجالات مختلفة من الأداء، قد يشعر المعلم بمعتقدات الكفاءة في تدريس الرياضيات بينما تنخفض معتقدات الكفاءة الذاتية في تدريس اللغة الإنجليزية.

7. مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم

تعد الكفاءة الذاتية للمعلم محورًا أساسيا في مجال التربية والتعليم، حيث تعكس قدرة المعلم على التأثير الإيجابي في تعلم الطلاب ونموهم الأكاديمي والشخصي، لذا فإن قياس الكفاءة الذاتية للمعلم يُعد أمرا هاما بحكم أن مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم هو ليس فقط أداة لتقييم الأداء الحالي، ولكن أيضًا لتحديد المجالات التي تتطلب تطويرا ودعمًا مستمرًا، مما يساهم في تعزيز جودة التعليم ورفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما إن تطوير واستخدام مقياس دقيق للكفاءة الذاتية للمعلم يساهم في تحديد نقاط القوة والضعف للمعلم، وهو ما يوفر بيانات قيمة لتحسين البرامج التدريبية والتطوير المهني.

ويشير (Zimmerman, 2000) في بناء مقاييس الكفاءة الذاتية أنه يتم التركيز فيها على قدرات الأداء وليس على الصفات الشخصية، مثل الخصائص الجسدية أو النفسية للفرد، حيث يعبر المجيبون في المقياس على قدراتهم على تلبية متطلبات مهمة معينة، مثل تدريس الرياضيات والحساب، وليس على هويتهم الشخصية أو كيف يشعرون تجاه أنفسهم بشكل عام (Zimmerman, 2000, p. 83).

ويحدد كل من Moran وآخرون (2001) أن مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم يتكون من ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

- **الكفاءة الذاتية لإدارة الفصل الدراسي:** مع ملاحظة قدرة المعلمين المتصورة لإنشاء وصيانة في الفصل الدراسي.
- **الكفاءة الذاتية للاستراتيجيات التعليمية:** مما يدل على القدرة المتصورة لاستخدام طرق بديلة في التدريس والتقييم.
- **الكفاءة الذاتية لمشاركة الطلاب:** والتي تشير إلى القدرة المتصورة لتطوير العلاقات مع الطلاب وتعزيز دوافعهم ومشاركتهم في التعلم (Granziera & Perera., 2019, p. 76).

وقد تم إصدار نسختين منه واحدة تحتوي على 24 بند مقسمة على أبعاد المقياس الثلاثة والأخرى نسخة قصيرة مقننة تحتوي على 12 بند مقسمة بين الأبعاد الثلاثة، كما أن البنية العاملية متطابقة في النسختين القصيرة والطويلة، ويعتبر المقياس الأكثر تداولا عالميا لما يحتوي على خصائص سيكومترية جيدة، حيث أعاد العديد من الباحثين التحقق من صحة البناء الداخلي، خصوصا في جانب صدق التمييزي للمقياس، منهم (Saricoban, 2010)؛ (Wagler & Moseley, 2005)؛ (Wolters & Daugherty, 2007)؛ (De-Jong et al., 2014)؛ (De-Neve, Devos, & Tuytens, 2015) ووفقا لهذه الدراسات يتراوح الإتساق الداخلي للمقياس بين (0.53) و(0.99). وفي الدراسات التي تستخدم نسخة معدلة إعتمادا على السياق الثقافي أو التخصص الذي يتم تدرسيه أو مستوى التدريس كان ألفا كرونباخ دائما أكثر من (0.70) نقلا عن (Valls & Bonvin, 2015, p. 18).

وقد ثبت حسب الدراسات التي اعتمدت على مقياس كفاءة الذاتية للمعلم لـ (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001) أن هذه أبعاد المقياس ترتبط ارتباطًا وثيقًا، وبدرجة كافية لإستنتاج وجود كفاءة ذاتية عالية أو منخفضة لدى المعلمين تعكس قدرتهم على أداء المهام المطلوبة منهم والمتعلقة بالتدريس.

والملاحظ أن بناء الأبعاد الثلاثة للمقياس يتوافق مع ما حدده Bandura (1977؛ 1982؛ 1986) في وجود ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية مرتبطة بالأداء وهي أ/مقدار الكفاءة، ب/العمومية، ج/القوة.

8. العمليات الوسيطة المنشطة للكفاءة الذاتية

إن الكثير من السلوك البشري الهادف ينظمه الفكر المسبق الذي يتجسد في المعتقدات حول الكفاءة الذاتية التي تأثر في إعداد الأهداف الشخصية من خلال التقييم الذاتي للقدرات المكتسبة، كلما كان تصور الكفاءة الذاتية أقوى كلما زاد الهدف الذي حدده الأشخاص لأنفسهم وكان التزامهم إتجاهه أقوى، وتنظم معتقدات الكفاءة الذاتية الأداء البشري من خلال أربع عمليات رئيسية. وهي تشمل العمليات المعرفية والعمليات الدافعية (التحفيزية)، والعمليات الوجدانية، والعمليات الإنتقاء، وعادة ما تعمل هذه العمليات المختلفة بالتنسيق، وليس بمعزل عن بعضها البعض في التنظيم المستمر للأداء البشري.

حسب (Bandura ,1992) أن المعتقدات المتصورة حول الكفاءة الذاتية تعطي معنى وتقدير للأحداث الخارجية، كما تعمل على تحديد وتنظيم مسار السلوك الإنساني من خلال أربع أنماط أساسية من العمليات وهي: العمليات المعرفية، العمليات الدافعية، العمليات الوجدانية، والعمليات الانتقائية وتعمل هذه العمليات بطريقة متكاملة وغير مستقلة عن بعضها البعض للتأثير على الشعور، ودافعية تفكير وعلى الأنماط السلوكية التي يتم اختيارها. وهذه العلمليات المنشطة هي:

1.8. العمليات المعرفية

تتخذ تأثيرات معتقدات الكفاءة الذاتية على العمليات المعرفية Cognitive Processes أشكالًا متنوعة، يتم من خلالها تشكيل معظم مسارات السلوك في نماذج التفكير التي تساعد أو تعرقل الأداء الشخصي مستقبلا. إن الكثير من السلوك البشري الهادف ينظمه التفكير المسبق الذي يساهم في الأهداف الشخصية من خلال التدبر أو التبصر ويتأثر إعداد الأهداف الشخصية بالتقييم الذاتي للقدرات، حيث تؤثر معتقدات الأفراد حول كفاءتهم على أنواع السيناريوهات الاستباقية التي ينشئونها ويتدربون عليها، أولئك الذين يتمتعون بإحساس عالٍ من الكفاءة الذاتية يتوقعون تقديم أداء جيد في المهمة المطلوبة، وكلما كان الهدف المحدد أكبر زاد إصرارهم وإلتزامهم إتجارهم تحقيقه، أما أولئك الذين يشككون في كفاءتهم يتصورون سيناريوهات الفشل وهو ما يصعب عليهم تحقيق الأداء المطلوب منهم. تتمثل إحدى الوظائف الرئيسية للتفكير في تمكين الناس من التنبؤ بالأحداث وتطوير طرق للتحكم في تلك الأحداث التي تؤثر على حياتهم، تتطلب هذه المهارات معالجة معرفية فعالة للمعلومات التي تحتوي على العديد من الغموض والشكوك (Bandura, 1993, pp. 118-120).

وفقا لنظرية التعلم الاجتماعي فإن التغيرات السلوكية الناتجة عن أساليب مختلفة، يتم التوسط فيها من خلال أنماط آلية معرفية مشتركة، تشكل مجموعة من الإجراءات النفسية التي مهما كان شكلها فهي تعمل كطرق لخلق وتعزيز توقعات الكفاءة الذاتية، في هذه الصيغة يتم التمييز بين توقعات الكفاءة وتوقعات نتائج الاستجابة، وفيما يلي بعض العمليات المعرفية الرئيسية وفقًا لنظرية Bandura (1977):

- **الاعتقادات الشخصية:** تشمل الاعتقادات الشخصية المعرفة، والمعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه وقدراته. وتؤثر هذه الاعتقادات على تصور الشخص لما يستطيع تحقيقه وتحمل الصعاب والتحديات، يميل الناس إلى تجنب الأنشطة والمواقف التي يعتقدون أنها ستتجاوز قدراتهم على التأقلم، لكنهم يقومون بسهولة بأنشطة صعبة ويختارون البيئات الاجتماعية التي يعتبرون أنفسهم قادرين على إدارتها.

- **تحليل الواجبات الذاتية:** تعني القدرة على تقييم المهام وتحليلها لتحديد المهارات والاستراتيجيات اللازمة لإتمامها بنجاح. وتشمل هذه العملية تقدير الموارد المطلوبة وتوجيه الجهود اللازمة لتنفيذ المهام بكفاءة. هناك فرق بين امتلاك المهارات والقدرة على استخدامها بشكل جيد وباستمرار في ظل الظروف الصعبة، لكي تكون ناجحًا لا يجب على الشخص أن يمتلك المهارات المطلوبة فحسب، بل يجب أيضًا أن يمتلك إيمانًا ذاتيًا مرنًا بقدراته على ممارسة السيطرة على الأحداث لتحقيق الأهداف المرجوة وهذا من خلال تحليل الأنشطة المطلوبة حسب قدراته الذاتية، ولذلك فإن الأشخاص الذين يتمتعون بنفس المهارات قد يكون أداؤهم ضعيفًا أو كافيًا أو استثنائيًا، اعتمادًا على ما إذا كان التفكير في معتقداتهم الذاتية بشأن الكفاءة تعزز أو تضعف دوافعهم وجهودهم في حل المشكلات.

- **التنظيم الزمني:** يتعلق هذا الجانب بقدرة الشخص على تخطيط وتنظيم الوقت والتحكم في الأولويات، يساعد التنظيم الزمني في الاستفادة القصوى من الوقت المتاح وتحقيق الأهداف بكفاءة عالية.

- **التنظيم الاجتماعي:** يتعلق بقدرة الشخص على التفاعل والتعامل مع الآخرين بطريقة فعالة وبناءة، يتضمن التنظيم الاجتماعي مهارات التواصل والتعاون والتفاوض وحل المشكلات الاجتماعية التي تواجه الأفراد في بيئة عملهم أو عيشهم (Wood, & Bandura, 1989, pp. 365-366).

- **الاستدراك الحركي:** يشير إلى القدرة على مراقبة وتنظيم الحركات الجسدية والتكيف مع البيئة المحيطة. يساعد الاستدراك الحركي في تنسيق الحركات وتحقيق الأداء البدني بكفاءة.

يعتبر تطوير هذه العمليات المعرفية وتحسينها أمرًا هامًا لتعزيز الكفاءة الذاتية وتحقيق النجاح في العديد من المجالات، مثل التعليم والعمل والحياة الشخصية، يمكن تنمية العمليات المعرفية من خلال التعلم والتدريب والممارسة المنتظمة، وكذلك من خلال تعزيز الثقة بالنفس وتحفيز الدافعية الذاتية.

2.8. عمليات الدافعية

تلعب معتقدات الناس حول كفاءتهم الذاتية دورا كبيرا في التنظيم الذاتي للدافعية Motivational، ويرى (Bandura & Cervone,1983 ; 1986) أنه يحافظ الأفراد على هدفهم الأصلي أو يتنازلون عنه، كما قد يتبنون هدفًا جديدا أكثر تحديًا، من خلال ممارسة التفكير والتنظيم الذاتي المستمر الذي يؤثر في دافعيتهم، وفيما يتعلق بإعادة تعديل أهدافهم في ضوء إنجازاتهم الشخصية، وتمثل هذه التأثيرات الذاتية التفاعل جزء كبير من الاختلاف في نموذج الدافعية، وهذا في ظل الأهداف المختلفة التي يسعى الناس لتحقيقها (Wood, & Bandura, 1989, p. 368).

وحسب Dweck و Elliott (1983)؛ و Nicholls (1984) تتضمن دافعية الإنجاز لدى الناس فئة معينة من الأهداف الخاصة بالكفاءة، تنقسم هذه الأهداف إلى فئتين:

1.2.8. أهداف خاصة بالتعلم

وهي التي يسعى فيها الأفراد إلى زيادة كفاءتهم الذاتية من خلال رفع التحدي لتعلم أو إتقان سلوك جديد يتم إختياره والتركيز على بذل جهد لتعلمه، ويكتسب الأفراد في النهاية أحكام حول قدرتهم التنفيذية قد تكون إيجابية تعزز لصاحبها الميل إلى التحدي مستقبلا أو سلبية تؤدي إلى تجنب التحديات وهو ما يؤثر في دافعيتهم.

2.2.8. أهداف خاصة بالأداء

حيث يسعى الأفراد إلى الحصول على أحكام إيجابية حول كفاءتهم الذاتية أو تجنب الأحكام السلبية بشأن كفاءتهم عند تطبيق سلوك ما. وهذا ما يجعلهم يميلون إلى إختيار أهداف للقيام بها تكون مناسبة لقدراتهم وهذا لتجنب التقييم السلبي (as cited in Dweck, 1986, pp. 1040-1041).

ويرى Bandura (1986) أن الناس يكونون مجموعة من المعتقدات حول ما يستطيعون تأديته، ويتدبرون العواقب المحتملة للأفعال المستقبلية، ويحددون أهدافهم الشخصية، ويخططون أساليب عمل تسمح بتحقيق هذه الأهداف، وتوجد ثلاث أشكال مختلفة للدافعية المعرفية وهي: العزو السببي، توقعات

النتيجة والأهداف المدركة، وتقابل هذه الأشكال النظريات الثلاثة التالية: نظرية العزو، نظرية التوقع القيمة، ونظرية الأهداف المدركة. وتعتبر الكفاءة الذاتية عاملا أساسيا في كل شكل من هذه الأشكال (في مزايني، 2019، ص. 154).

3.8. العمليات الوجدانية

تلعب الكفاءة الذاتية دورًا محوريًا في التنظيم الذاتي للحالات الوجدانية Affective Processes، فهي تؤثر على طبيعة وشدة التجارب الوجدانية من خلال ممارسة الأفراد القدرة على التحكم في أفكارهم وأفعالهم وإنفعالاتهم الوجدانية. حيث يأخذ الوضع الموجه نحو الفكر في تنظيم الحالات الوجدانية شكلين، تخلق معتقدات الكفاءة تحيزات مقصودة وتؤثر على ما إذا كانت أحداث الحياة يتم تفسيرها، أو تمثيلها معرفيًا، أو استرجاعها بطرق حميدة أو مزعجة إنفعاليا. أما الشكل الثاني من التأثير فيركز على القدرات المعرفية المدركة للتحكم في سلسلة الأفكار المضطربة عندما تتطفل على تدفق الوعي (Bandura, 1997, p. 137).

اعتقادات الأفراد في قدراتهم على مواجهة المواقف الصعبة يؤثر على حجم الإجهاد والإحباط الذي يعايشونه في تلك المواقف، إن الكفاءة الذاتية المدركة للتحكم في العوامل المسببة للإجهاد تلعب دورا أساسيا في تنظيم مستوى القلق الذي يعتبر حالة إنفعالية، فالأفراد الذين يعتقدون أنهم يستطيعون التحكم في المواقف التي تمثل تهديدا لا يستحضرون وجدانيا أنماط التفكير السلبية، أما أولئك الذين يعتقدون أن لهم ضعف في إدارة المواقف الصعبة فيتملكهم مستوى مرتفع من القلق، يرون أن بيئتهم محفوفة بالخطر، يعظمون خطورة التهديدات المحتملة ويقلقون بشأن الأمور التي نادرا ما تحدث، ونتيجة لهذا النمط من التفكير السلبي يجهدون أنفسهم ويعوقون مستوى أدائهم (مزايني، 2019، ص. 155).

4.8. عمليات الإنتقاء

تؤثر إعتقدات الكفاءة الذاتية على إنتقاء Selection الأهداف التي يحددها الأشخاص لأنفسهم، ومسار العمل الذي يختارون اتباعه، ومقدار الجهد الذي يستثمرونه في مساعي معينة، ومدة مثابرتهم في مواجهة الحواجز والنكسات. يقوم الأشخاص بعزو داخلي من حيث الكفاءة الذاتية عند التنبؤ بسلوكهم على سبيل المثال: أنا متأكد من أنني أستطيع ممارسة الرياضة بانتظام حتى لو كان أصدقائي يفضلون هوايات أخرى عكس الرياضة، وهذا ما يسمى العزو الداخلي المبني على القدرات الشخصية، الذي يحدد عملية الإنتقاء لسلوك يتماشى مع القدرات الشخصية، فيما نجد بعض الأشخاص لا يجدون فائدة في

إنتقاء وتحديد هدف معين إذا كانوا يعتقدون أنهم لا يملكون ما يلزم لتحقيق النجاح، ومن ثم فإن نية عملية الإنتقاء تعتمد إلى حد ما على الإيمان الراسخ بالقدرة على ممارسة السيطرة على ذلك الهدف أو السلوك (Schwarzer, Luszczynska, Lippke, & Mazurkiewicz, 2011, p. 153).

يواجه الناس بشكل متكرر في حياتهم اليومية مواقف يتعين عليهم فيها إختيار نشاط معين، ونجد العديد من هذه الاختيارات لها تأثيرات قصيرة المدى وليست ذات عواقب دائمة مستقبلا، فيما نجد جزء من هذه الاختيارات قائم على الكفاءة الذاتية مما يترك علامات أكثر ديمومة أو حتى يغير مسار الحياة مستقبلا، إن الاختيارات التي يتم اتخاذها خلال مراحل الحياة الأولى لها وزن خاص لأنها تبدأ بتجارب متسلسلة يتم من خلالها ضبط المتطلبات الأساسية للمستقبل المرغوب فيه. ويشير Lent و Hackett (1987)؛ Betz و Hackett (1986) أنه تتجلى قوة معتقدات الكفاءة في التأثير على مسار الحياة من خلال عمليات الإختيار المهني، كلما زاد إيمان الناس بكفاءتهم، زادت القدرة على إختيار المهنة التي يعتبرونها مناسبة لهم، وكلما زاد الاهتمام الذي يظهرونه لهذه المهنة التي تم إختيارها عن قناعة، كلما أعدوا أنفسهم تعليميًا وتدريبيا بشكل أفضل لمواجهة الصعوبات المنتظرة مستقبلا في هذه المهنة (Bandura, 1997, p. 161).

تعتبر العمليات الوسيطة أساسية لتحقيق الكفاءة الذاتية والنجاح في مختلف مجالات الحياة، سواء كانت مهنية أو أكاديمية أو شخصية، حيث تعمل هذه العمليات على الرفع من إعتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم، وهي جزءًا لا يتجزأ من فهم كيفية رؤية المعلمين لقدراتهم ومهاراتهم وفعاليتهم المتعلقة بتدريس الطلاب في البيئات المدرسية.

9. العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية للمعلم

مع ظهور مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم كمتغير تعليمي مهم أقر العديد من الباحثين Ashton (1984)؛ Pajares (1996) أنه لكي يكون البناء مفيدًا، فإن الخطوة المهمة والضرورية هي البحث في كيفية تطوير هذا المفهوم والحفاظ عليه.

يرى Denham و Michael (1981) أن معتقدات الكفاءة للمعلم يمكن أن تتأثر بالخصائص الشخصية للمعلمين، والإعداد المهني الذي تحصلوا عليه قبل الخدمة، والخبرة المهنية المكتسبة في إدارة

الفصول الدراسية، بالإضافة إلى متغيرات النظام التعليمي منها خصائص أماكن عملهم وطبيعة المدراء والمشرفين على المؤسسات التعليمية (as cited in Cavers, 1988, p. 55).

كما يرى العديد من الباحثين أن الظروف التنظيمية على مستوى المدرسة تؤثر على إحساس المعلم بكفاءته الذاتية، مثل البيئة المدرسية، وكان الهدف لهذه الدراسات هو تحديد الشروط الأكثر أهمية وتحديدها لغرض استخدامها في التخطيط لتحسين ظروف المدرسة وخلق بيئة إيجابية لكفاءة المعلم.

وقد قام (Ashton & Webb, 1985 ; 1986) بوضع نموذج ينظم تأثيرات كفاءة المعلم الذاتية في أربعة أنظمة:

1. **النظام المصغر**: تلك الخصائص الموجودة في بيئة الفصل الدراسي والتي تؤثر على كفاءة المعلمين بطريقة مباشرة، على سبيل المثال، خصائص الطالب المعرفية والأخلاقية، وحجم الفصل.
2. **النظام الأوسط**: يوثر من خلال التفاعل المرتبط بالعلاقات المهنية للمعلمين داخل المؤسسة التعليمية مع زملائهم المعلمين والإداريين وأولياء التلاميذ.
3. **الهياكل الاجتماعية من خارج النظام**: تؤثر على بيئة التدريس من خارج المؤسسة التعليمية على سبيل المثال، المجتمع، موقع المدرسة ومميزات خصائص المنطقة من الناحية الجغرافية والاقتصادية، وسائل الإعلام.
4. **المؤسسات والأعراف الثقافية للنظام**: تؤثر القوانين الخاصة بالمؤسسة المدرسية، وكذلك مميزات المدرسة من خلال أعرافها وخصائصها الثقافية على مفاهيم المتعلم ودور التعليم، المعلم الذي يعمل في مدرسة يعتمد فيها المسؤولين على قوانين تضبط السير الحسن، وكذلك تعتمد على الكفاءات في التدريس بغرض الرفع من مستوى العملية التعليمة بما يتناسب مع الأعراف الثقافية للمدرسة، تجد أن كفاءته الذاتية تتأثر بهذا النظام المفروض أو المتبع (Hebert, Lee, 1998, p. 223).

يمكن القول إن الكفاءة الذاتية للمعلم تعد عنصرًا حاسما في تحسين جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية، وتتأثر هذه الكفاءة بعوامل متعددة تشمل الدعم المؤسسي الذي يلقاه المعلم من المدير وزملائه، والتدريب المهني المستمر من خلال حضور ورشات تدريبية وملتقيات علمية التي تساهم في إكتسابه لمعلومات ومهارات جديدة تفيده في مهنته وترفع من كفاءته التعليمية، كما أن البيئة التعليمية والتفاعلات الاجتماعية داخل وخارج الصف الدراسي مثل تفاعل التلاميذ واستجابتهم داخل الصف، وردود أفعال

أولياء التلاميذ يمكن أن تؤثر على شعور المعلم بكفاءة ذاتية. هذه العوامل تتكامل لتؤثر على مدى ثقة المعلم في قدرته على التدريس بكفاءة وإحداث تأثير إيجابي على تعلم الطلاب.

10. خصائص المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية

المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية العالية يتمتعون بالعديد من الخصائص التي تميزهم وتساهم في نجاحهم ونجاح طلابهم، وهذا ما أشارت إليه العديد من الأبحاث التي تناولت الكفاءة الذاتية لدى المعلم بأهمية كبيرة، وهو ما تبينه الدراسات الآتية.

حسب (Tschannen-Moran, A. Hoy, & W. Hoy, 1998) يشارك المعلمون ذوو الإحساس العالي بالكفاءة الذاتية في العملية التعليمية بشكل إيجابي ونتيجة لذلك يكون التحصيل الأكاديمي لدى طلابهم جيد، مما يؤدي بدوره إلى شعور أفضل بالنجاح لديهم، وبالتالي يجمع المعلمون الخبرات الإيجابية في أداء المهام الشخصية، وهذا بدوره يعزز إحساسهم العالي بالفعل بالكفاءة الذاتية (Tschannen-Moran, A. Hoy, & W. Hoy, 1998, p. 203).

أما (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2007 ; 2010) يرى أن المعلمين الذين يتمتعون بحس عالٍ من الكفاءة الذاتية لديهم مستويات أقل من ضغوط العمل وأقل إصابة بالإحتراق النفسي مقارنة بزملائهم.

فيما أظهرت مجموعة من الدراسات لكل من Caprara وآخرون (2006)؛ Guo وآخرون (2010)؛ و Herman وآخرون (2018) أن الإحساس العالي بالكفاءة الذاتية يرتبط بشكل إيجابي أيضًا بالرضا الوظيفي للمعلمين عن مهنتهم والإستمرار فيها بالإضافة إلى التحصيل الدراسي للطلاب.

ويشير (Coladarci,1992) أن المعلمين ذوي الإحساس العالي بالكفاءة في التعليم هم كذلك أكثر حرصًا على الرفع من مؤهلاتهم العلمية (Coladarci, 1992, p. 325).

كما يرى Herman و Reinke (2018) يتميز المعلمين أصحاب الكفاءة الذاتية بالحس الإجتماعي وبالتواصل الجيد مع طلبتهم وزملائهم والمشرفين عليهم. كما أنهم أكثر إنفتاحا على الطرق الحديثة في التدريس، وهذا ما يجعلهم أقل عرضة للوقوع في الإحتراق النفسي (Herman & Reinke, 2018, p. 91).

تكشف الأدلة البحثية لمجموعة من الدراسات الحديثة (Shoji et al., 2016)؛ (Aldridge & Fraser, 2016)؛ (Stephanou & Oikonomou, 2018) أن الكفاءة الذاتية للمعلم مرتبطة بالعديد من النتائج الإيجابية مثل: الإنخراط في العمل، والرضا الوظيفي وانخفاض مستويات التوتر والإحتراق النفسي، وتصورات إيجابية لبيئة العمل والشعور بالإنتماء مما يجعل المعلم أقل عرضة للضغوط المهنية المؤدية لمشاكل نفسية وجسدية كالإحتراق النفسي، الذي يعتبر نتيجة لضعف معتقدات المعلمين بقدرتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة منهم لتحقيق ما هو مطلوب منهم في مهنتهم (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2019, p. 1401).

وحسب ما جاء في دراسة (Lazarides & Warner, 2020) أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية هم أكثر انفتاحًا على أساليب التدريس الجديدة، ويضعون لأنفسهم أهدافًا أكثر تحديًا، ويظهرون مستوى أكبر من التخطيط والتنظيم، ويوجهون جهودهم نحو حل المشكلات، ويضبطون استراتيجيات التدريس الخاصة بهم عندما تواجه الصعوبات (Lazarides, & Warner, 2020, p. 14).

كما تحدد دراسة حديثة لـ (Samfira & Palos, 2021) مجموعة من الخصائص لدى المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية هي كالآتي:

- يعتمدون على التنظيم والتخطيط في عملهم، وهم أكثر خبرة في الممارسات التعليمية، ولديهم إعتقدات إيجابية حول قدرتهم على التدريس حتى في أصعب اللحظات، كما أنهم أكثر إنصافًا وحزمًا في التعامل مع طلابهم، وكذلك في المواقف العصيبة التي يواجهونها وهذا لإكتسابهم خاصية الكفاءة الذاتية.
- واثقون جدًا من قدرتهم على تعبئة الموارد وتقييم البدائل واتباع الإجراءات اللازمة للتعامل مع الضغوطات بكل كفاءة وحزم.
- يثقون بقدراتهم على الاستجابة بفعالية للمحفزات المختلفة من البيئة.
- تعمل الكفاءة الذاتية للمعلمين كمورد شخصي، مرتبطة بشكل إيجابي بإستراتيجيات التعامل الإيجابية (Samfira & Palos, 2021, p. 09).

ويجادل (Wood, & Bandura،1989) أن إدراك الناس لكفاءتهم الذاتية يؤثر على أنواع الأهداف التي يريدون الوصول إليها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة الذاتية يضعون أهدافا صعبة تجعلهم أكثر تحفيزا وقوة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة تجدهم أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف، ذلك أن الإحساس المرتفع بالكفاءة الذي ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة (Wood, & Bandura, 1989, p. 367).

حسب (Bandura ,1997) يعزز الشعور القوي بالكفاءة الذاتية لدى الأشخاص في رفع إنجازاتهم المهنية وتحقيق الرفاهية النفسية، كما ينمي لديهم الأداء الإجتماعي المعرفي، ويكسبهم إيمانا قويا بقدراتهم الشخصية (Bandura, 1997, p. 39).

كما لاحظ (T. Williams & K. Williams, 2010) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يتعاملون مع المهام الصعبة على أنها تحديات يجب إتقانها بدلاً من كونها تهديدات يجب تجنبها (T. Williams & K. Williams, 2010, p. 455).

وقد أشار (Schunk,1995) أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يقومون برفع التحدي وتطوير أنشطة فعالة تساهم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على النجاح، وهذا من خلال العمل على الاهتمام بالتلاميذ وإحتياجاتهم، والعمل على مدحهم وتحفيزهم فرديا وجماعيا وهذا ما يخلق صفا إيجابيا يعزز من تعلم الطلاب، ويزيد من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين كنتيجة لنجاحهم في تحقيق أهدافهم التعليمية (Maddux, 1995, pp. 298-299).

أوضح (Bandura, 1994) في تناوله للفرق بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية حسب خصائص كل حالة، الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية يتصفون بالخصائص التالية:

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس، ويتعاملون مع المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها بدلا من كونها تهديدات يجب تجنبها.
- لديهم قدر عالي من تحمل المسؤولية والإهتمام بعملهم والإنخراط في الأنشطة المهنية حتى الصعبة منها.
- يضعون لأنفسهم أهداف صعبة ويحافظون على الإلتزام لها لغرض تحقيقها مستقبلا.

- يستثمرون مستوى عالٍ من الجهد فيما يفعلونه ويزيدون من جهودهم في مواجهة الإخفاقات أو النكسات.
- يستعيدون سريعا شعورهم بكفاءتهم الذاتية في حالات الفشل، كما ينسبون الفشل إلى الجهد غير الكافي أو نقص المعرفة والمهارات التي يمكن اكتسابها وتعلمها مستقبلا.
- يواجهون المواقف المهددة في عملهم وفي يومياتهم بكفاءة تضمن لهم التحكم في أنفسهم وانفعالاتهم وهذا ما يجعلهم أكثر ضبطا للنفس وأكثر تحكما في المشكلات.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم وعدم الشعور باليأس والعجز.
- الشعور بالكفاءة الذاتية يزيد من إنجازاتهم وأداءاتهم الشخصية، كما تقلل من حالات القلق والضغط والتعرض للاكتئاب والوقوع في الإحتراق النفسي فهي تحافظ على الصحة النفسية والجسدية.
- يتصفون بالتفاؤل ولديهم القدرة على التخطيط للمستقبل، ويركزون على الأهداف بطموح.

بينما خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة تتمثل في:

- عندما يواجهون مهام صعبة فإنهم يركزون على عيوبهم الشخصية، والعقبات التي يواجهونها، وجميع أنواع النتائج السلبية بدلاً من التركيز على كيفية الأداء بنجاح.
- أفكار متشائمة وتجدهم يشككون في قدراتهم أمام المهام الصعبة.
- لديهم تطلعات منخفضة والتزام ضعيف بالأهداف التي يختارون متابعتها.
- يتباطؤون في جهودهم ويستسلمون بسرعة في مواجهة الصعوبات.
- إنهم بطيؤون في استعادة إحساسهم بالكفاءة الذاتية بعد الفشل أو النكسات.
- يركزون على الصعوبات وعلى الحواجز التي يواجهونها أكثر من تركيزهم على النجاح، مما يجعلهم ينسحبون من مواجهة هذه الصعاب.
- ينسحبون من المهام الصعبة كما يرونها تهديدات شخصية.
- يقعون ضحية سهلة للتوتر والاكتئاب والضغوط المهنية المؤدية إلى الوقوع في الإحتراق النفسي .(Bandura, 1994, p. 71)

يمكن القول من خلال ما تم التطرق إليه في هذا العنصر أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية هم ركيزة أساسية في بناء أجيال مبدعة ومتعلمة مستقبلا، إن خصائصهم التي تشمل الثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير الإيجابي، والتحفيز الذاتي، والتكيف والمرونة، والتواصل الفعال، وإدارة

الوقت، والتعليم المتمركز حول الطالب، والاستقلالية، والاستمرارية في التعلم والتطوير المهني، تجعلهم قادرين على إحداث تأثير إيجابي مستدام في العملية التعليمية، لذا ينبغي على المؤسسات التعليمية دعم وتنمية الكفاءة الذاتية بين معلميها لضمان مستقبل أفضل لهم وللأجيال القادمة والمنظومة التربوية ككل.

11. دور الكفاءة الذاتية في الحد من الإحتراق النفسي لدى المعلم

تلعب الكفاءة الذاتية دورًا حاسما في الحد من الضغوط المهنية التي يواجهها المعلمون والتي يمكن إن زادت حدتها أو صعب التعامل معها أن تؤدي إلى الإحتراق النفسي. كفاءة المعلم الذاتية تعتبر متغير وسيط بين المعرفة والفعل، فالمعتقدات التي يكونها المعلمين حول قدراتهم وتوقعاتهم حيال نتائج جهودهم التعليمية تعد عاملا أساسيا في إستعمال كفاءتهم الذاتية للتعامل الفعال مع متطلبات المهنة والضغوط الناتجة حيال ذلك. وفي مقال نظري قدمه Jerusalem و Mittag (1995) حول "الكفاءة الذاتية في التحولات الحياتية الضاغطة" أنه يثق الأشخاص الذين يتمتعون بإحساس عالٍ بكفاءتهم الذاتية بقدراتهم على إتقان أنواع مختلفة من المهارات التي تتطلبها بيئتهم، كما أنهم يميلون إلى تفسير المطالب والمشاكل التي تواجههم على أنها تحديات أكثر من كونها تهديدات أو أحداث لا يمكن السيطرة عليها ذاتيًا. إن الكفاءة العالية تمكن الأفراد من مواجهة المتطلبات المجهدة بثقة، والشعور بالتحفيز من خلال الإستثارة الفزيولوجية، والحكم على الأحداث الإيجابية على أنها ناجمة عن الجهد المبذول، والأحداث السلبية على أنها ترجع في المقام الأول إلى ظروف خارجة عن سيطرتهم. وبهذه الطرق والمهارات المختلفة يعمل الاعتقاد المعمم للناس حول كفاءتهم الذاتية كمورد وقائي يخفف من التجارب المؤلمة مثل الإحتراق النفسي ويعزز التصورات الإيجابية، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد الذين يتميزون بكفاءة ذاتية منخفضة يكونون عرضة للشكوك الذاتية، وإثارة القلق، وتقييم الأحداث بطريقة سلبية وأنها تهديدات لهم، وهو ما يزيد من تصورات أوجه القصور في التكيف عند مواجهة المواقف الصعبة (as cited in Bandura, 1995, pp. 178-179).

تعكس الكفاءة الذاتية الثقة في القدرة على ممارسة السيطرة على دوافع الفرد وسلوكه وبيئته الاجتماعية، حيث تؤثر التقييمات الذاتية المعرفية على جميع أنماط الخبرة البشرية، بما في ذلك الأهداف التي يسعى الناس من أجلها، وكمية الجهد المبذول نحو تحقيق الهدف، واحتمال الوصول إلى مستويات معينة من الأداء السلوكي. قد أثبتت الكفاءة الذاتية حسب (Bandura et al.,1977) أنها مؤشر فعال على استمرار الأداء في المهام المتفاوتة في الصعوبة، مع وجود تهديدات متباينة، حيث لا تؤثر الكفاءة

الذاتية على اختيار الأنشطة فحسب، بل يمكنها من خلال توقعات النجاح النهائي، أن تؤثر على استمرار جهود التكيف بمجرد بدء النشاط (Bandura, Adams, & Beyer, 1977, p. 126).

وفقا لنظرية المعرفية الاجتماعية تحدد معتقدات الكفاءة الذاتية كيفية النظر إلى الفرص والعوائق البيئية وبالتالي تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على أهداف الناس ودوافعهم وسلوكياتهم، وتؤكد الأدلة البحثية أن كفاءة المعلم الذاتية مرتبطة بتحفيز المعلم ورفاهيته النفسية، ومستويات أعلى من المشاركة المهنية، والرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، كما أنها ترتبط بمستويات أقل من الاحتراق النفسي وقلة الدافع لترك مهنة التدريس مستقبلا (Bandura, 2006, p. 04).

يعتبر Lombardo-Graves (2017) الكفاءة الذاتية العالية للمعلم مؤشراً قوياً في قدرته على مواجهة التحديات التي تواجهه في سنواته الأولى من التدريس، وكذلك مؤشراً على فاعلية المعلم ودافعيته وقدرته على الصمود في الفصول الدراسية، وثقته في تلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب وتحفيزهم للتعلم وزيادة مستوى تحصيلهم الدراسي (نقلا عن الحويطي، 2019، ص. 162).

يقيم المعلمين أحيانا الأحداث المجهدة على أنها صعبة وليست تهديدية، والتي لا يمكن أن تؤثر على اختياراتهم وجهدهم ووقتهم المستثمر في مواجهة العقبات، وهذا لتمتعهم بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية التي تجعلهم يثقون بقدراتهم على الاستجابة بفعالية للمحفزات المختلفة من البيئة تؤثر الكفاءة الذاتية على جوانب أداء المعلمين مثل المشاعر والتفكير والتصرف، بالإضافة إلى ذلك يكون المعلم الذي يتمتع بكفاءة ذاتية أعلى أكثر طموحا وتحفيزًا لإتخاذ الإجراءات المناسبة لنجاح العملية التعليمية، ويبذل المزيد من الجهد مقارنةً بالمعلم ذي الكفاءة الذاتية المنخفضة.

وقد جاءت العديد من الدراسات والأبحاث تظهر أهمية الكفاءة الذاتية ودورها في الحد من الضغوط المهنية والإحتراق النفسي، حسب Greenglass (2002) تجعل الكفاءة الذاتية الموظفين أكثر إيمانا بقدرتهم على إدارة المواقف الصعبة بكفاءة، كما تجعل الأفراد أقل حساسية للعقبات والإخفاقات المحتملة، من خلال التخفيف من التوتر المتصور، وزيادة التحكم الشخصي وتعزيز بعض استراتيجيات المواجهة الوظيفية، مثل تبني التأقلم النشط في حالة موقف العمل المجهد، مما يقلل من الإحتراق النفسي ويزيد من الشعور بالكفاءة الذاتية (as cited in Assaad, Guerrero, & Neveu, 2006, p. 301).

كما أفاد Friedman و Farber (1992) أن المعلمين الذين يعتبرون أنفسهم أقل كفاءة في إدارة الفصل الدراسي والانضباط أبلغوا عن مستوى أعلى من الإحتراق النفسي عكس المعلمين الذين يتمتعون بمستوى أعلى من الكفاءة الذاتية (as cited in E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2007, p. 611).

ويرى (Narkun, 2019) أن الكفاءة ذاتية تجعل المعلمين أقل شعورا بالإحباط جراء أول تجربة فاشلة، كما تمكنهم من التحكم في الخوف والتوتر جراء الضغوط المعاشة التي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإحتراق النفسي مستقبلا (Narkun, 2019, pp. 155-156).

وتشير غالبية الأبحاث والدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية للمعلم حسب ما جاء به (Berger, & Girardet, 2016) في دراستهم التي تناولت "معتقدات المعلمين حول إدارة الفصل الدراسي وتعزيز مشاركة الطلاب" أن المعلمين الذين يعتقدون أنهم يواجهون صعوبة أكبر في إدارة فصولهم الدراسية، يتميزون بضعف الإحساس بالكفاءة الذاتية في هذا المجال، كما نجدهم أكثر عرضة لتجربة المعاناة من الإحتراق النفسي (Berger, & Girardet, 2016, p. 130).

وعلى غرار ما تم ذكره من قبل يرى Cherniss (1980) أن الشكوك التي يعيشها المعلمين حول قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية تجعلهم أقل يقينا بالنجاح في مسارهم التعليمي، وهذا الحكم يؤثر في كفاءتهم هو يعتبر من بين أكثر العوامل النفسية التي تزيد من حجم الضغوطات التي تؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الإصابة بالإحتراق النفسي (Brudnik, 2010, p. 354).

يظهر من خلال ما تم تناوله في هذا العنصر أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً محورياً في الحد من مخاطر الاحتراق النفسي لدى المعلمين. إذ تحافظ على الكفاءة الذاتية العالية في تعزيز الثقة بالنفس والقدرة على التحكم في ضغوط العمل المختلفة، المعلمون الذين يمتلكون مستوى عالي من الكفاءة الذاتية يمكنهم إدارة التحديات اليومية بشكل أكبر فعالية، مما يقلل لديهم من مستويات التوتر والإجهاد النفسي في العمل، كما أن الكفاءة الذاتية تعطي الثقة بالقدرة على اعتماد استراتيجيات فعالة لحل المشكلات والتغلب على الصعوبات، مما يؤدي إلى تجديد وتحسين الصحة النفسية والجسدية، ومن هنا تبرز أهمية تعزيز الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال برامج التدريب والتطوير المهني المستدامة، وذلك بهدف تحسين جودة حياة المعلمين المهنية والشخصية بشكل عام.

. خلاصة الفصل

الكفاءة الذاتيـة هـي أحد المفـاهيم النظريـة التـي تقوم عليهـا نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي المعرفـي لـ Bandura، تشير الكفاءة الذاتية إلى مجموعة من المعتقدات الذاتية للفرد حول قدرته على أداء مهام معينـة في مجال محدد، وبالتالي فهي تتمثل في الإدراك المعرفي والتقدير الفردي لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة جيدة، وهو ما ينطبق على كفاءة المعلم الذاتية والتي تعتبر عنصر جوهري في تحقيق النجاح التعليمي. كما تشكل الكفاءة الذاتية للمعلم مصدرا لمواجهة الضغوط المهنية التي تفرضها طبيعة مهنته، حيث تلعب دورا مهما في إختيار الأنشطة المناسبة مع بذل مجهود يتوافق مع قيمة الهدف والمثابرة عليه لتحقيقه.

الإطـار التطبيقـي للدراسـة

الفصـــــل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الخامـــس

إجراءات الدراسة الميدانية

. تمهيد

1. منهج الدراسة
2. مجتمع الدراسة
3. الدراسة الاستطلاعية
4. الدراسة الأساسية
5. أدوات الدراسة
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة
7. حدود الدراسة

. خلاصة الفصل

. تمهيد

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والمتعلقة بمعرفة مستوى كل من أبعاد الإحتراق النفسي والصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة، وطبيعة العلاقة بين أبعاد الإحتراق النفسي والصلابة النفسية والكفاءة الذاتية، حيث تطرقنا أولا إلى المنهج العلمي المتبع وبعدها الدراسة الإستطلاعية، التي تعتبر تمهيدا للدراسة الأساسية، كما تضمن هذا الفصل وصفا لعينة الدراسة يليها وصفا للخطوات المتبعة لتطبيق الأدوات المستخدمة لقياس متغيرات الدراسة وكذلك التحقق من خصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1. منهج الدراسة

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة توفير وصفا كيفيا وكميا لمتغيرات الدراسة، يسمح بفحص العلاقات المحتملة بينها، ومن أجل ذلك تم الإعتماد على المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتتوافق طبيعة هذا المنهج مع المتطلبات والشروط الخاصة التي تفترضها الدراسة الحالية.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (المشهداني، 2019، ص. 126).

2. مجتمع الدراسة

تكَون مجتمع الدراسة الحالية من أساتذة التعليم الابتدائي بالمدارس الابتدائية لولاية البليدة، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي (5867) أستاذ وأستاذة، خلال السنة الدراسية (2022/2021) موزعين على (415) مدرسة إبتدائية بولاية البليدة، وهو ما يوضحه الجدول (2).

وقد تم اختيار أساتذة التعليم الإبتدائي التابعين لمديرية التربية لولاية البليدة كعينة للدراسة الحالية لطبيعة تخصصنا في علم نفس المدرسي الذي يعطي أهمية كبيرة للمدرسة، كونها تعد واحدة من المؤسسات التربوية التي تساهم في تطوير البلاد، وتقديم خدمات ذات طابع تعليمي وتربوي. وقد تم توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس، الرتبة المهنية، والمادة المدرسة. وفيما يلي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب رتبهم المهنية وخصائصهم الديموغرافية، وهو ما يوضحه الجدول أدناه:

جدول (2)

يوضح الرتب المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي حسب الجنس

الرتبة المهنية	الجنس		المجموع
	إناث	ذكور	
أستاذ مكون في مدرسة ابتدائية	580	191	771
أستاذ رئيسي في مدرسة ابتدائية	1407	94	1501
أستاذ مدرسة ابتدائية	3266	329	3595
المجموع	5253	614	5867

المصدر: (وزارة التربية الوطنية).

جدول (3)

يوضح الرتب المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي حسب المادة المدرسة

الرتبة المهنية	المادة المدرسة			المجموع
	لغة عربية	لغة فرنسية	لغة آمازيغية	
أستاذ مكون في مدرسة ابتدائية	682	89	00	771
أستاذ رئيسي في مدرسة ابتدائية	1329	172	00	1501
أستاذ مدرسة ابتدائية	3161	420	14	3595
مجموع الأساتذة	5172	681	14	5867

المصدر: (وزارة التربية الوطنية).

3. الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية من خطوات البحث العلمي، فهي مُهمة كباقي الخطوات الأخرى ضمن أي دراسة، والتي اعتبرها (ملحم، 2000، ص. 343) ركيزة ضرورية خاصة عندما تكون المشكلة أو موضوع البحث جديدا ولم يسبق اكتشافه من قبل، أو عندما تكون المعلومات أو المعارف المتحصل عليها حول المشكلة أو الموضوع قليلة.

لذلك تعد الدراسة الاستطلاعية نقطة البداية في البحث العلمي في جانبه الميداني من خلال عرض حيثيات الموضوع والالمام بمختلف جوانبه، فهي تقرب الباحث من الميدان وتزوده بمعلومات أولية عن

متغيرات الدراسة المراد دراستها، كما أنها تعمل على الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وهو ما سيساهم بشكل أكيد في تحقيق أهداف الدراسة الأساسية في المراحل اللاحقة.

1.3. عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عرضية، حيث تسهل هذه الطريقة على الباحث التعاون من قبل أساتذة المدارس الابتدائية لولاية البليدة، وبلغ عدد عينة الدراسة الاستطلاعية (200) أستاذ وأستاذة موزعين على (19) مدرسة من المدارس الإبتدائية لدائرة البليدة ودائرة أولاد يعيش. ونظرا للظروف الصحية التي كان يمر بها العالم جراء جائحة كورونا (كوفيد-19) وما ترتب عنه من حجر صحي وإتباع نظام وقائي شامل للحد من الجائحة التي فتكت بالكثير من الناس في العالم وفي بلادنا خصوصا، وولاية البليدة على وجه الخصوص التي كانت بؤرة للوباء، أين صار من الصعب علينا الحصول على رخصة كتابية من طرف مديرية التربية تسهل لنا الدخول للمدارس الإبتدائية لولاية البليدة، وهو ما جعل الدراسة الإستطلاعية تأخذ وقتا أطول وهو تقريبا كل السنة الدراسية (2020-2021)، وهذا لغرض الوصول لأكبر قدر ممكن من عينة الدراسة الإستطلاعية.

2.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية

جاءت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإحتراق النفسي للمعلم، ومقياس الصلابة النفسية، وكذا مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، إضافة إلى التعرف الجيد والعميق على أفراد عينة الدراسة، وقدرتهم على فهم المقاييس والإجابة عليها بدقة، أين سمح الإتصال المباشر بأفراد عينة الدراسة وعرض أدوات الدراسة عليهم من التأكد من سلامتها اللغوية وكذلك قابيتها للتطبيق من حيث الوقت المستغرق.

وقد جاءت نتائج الدراسة الإستطلاعية مهمة للباحث من خلال التأكد أن مقاييس الدراسة صالحة للإستعمال وأنها أكثر موثوقية، إضافة إلى تعديل طفيف في التعليمة التي كانت أكثر تطلبا نوعا ما وهذا ما لمسناه عند بعض الأساتذة، وكذلك الوقوف على حقيقة الميدان وطبيعة التعليم التي تتطلب جهدا أكبر، كما ساهمت الدراسة الإستطلاعية في بناء فرضيات البحث وهذا بعد الإحتكاك المباشر مع جزء من أفراد العينة لهذه الدراسة والذي جعلنا نكتسب نظرة أكثر عن طبيعة العينة وظروف العمل.

4. الدراسة الأساسية

1.4. خطوات إجراء الدراسة الميدانية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قمنا بإجراء الخطوات التالية:

- البدء بكتابة المدخل التمهيدي وما يتضمنه من مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها.
- تحديد وعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والاستفادة منها وتصنيفها إلى ثلاث مجموعات.
- كتابة الإطار النظري والذي يتكون من ثلاث فصول متعاقبة، والمتمثلة في: الفصل الأول الاحتراق النفسي، والفصل الثاني الصلابة النفسية، والفصل الثالث الكفاءة الذاتية.
- تبني أدوات الدراسة وتشمل (إستمارة المعلومات الشخصية، مقياس الاحتراق النفسي، والصلابة النفسية والكفاءة الذاتية).
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية لإجراء عملية التقنين للتحقق من الخصائص السيكومترية لها.
- تحديد العينة الأساسية التي يتم تطبيق المقاييس عليها بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية بعد التأكد من عدم وجود تعديلات.
- جمع البيانات والمعلومات المتاحة وتفريغها وتحليلها إحصائيا بهدف معالجة فروض الدراسة.
- عرض وتفسير ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة مع التحقق من صحة الفرضيات.

2.4. طريقة توزيع أدوات الدراسة واسترجاعها

بهدف تحقيق أهداف الدراسة تم توزيع عدد من المقاييس البالغ عددها (1157) مقياس، وتم استرجع (1124) مقياس، في حين تم استبعاد (42) مقياس لعدم صلاحيتها للتحليل الاحصائي، ليصبح عدد المقاييس الصالحة للتحليل الإحصائي النهائي (1082) مقياس.

3.4. عينة الدراسة الأساسية

تم اختيار عينة هذه الدراسة بطريقة عرضية حيث تسهل هذه الطريقة على الباحث التعاون من قبل معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية لولاية البليدة، وبلغ عدد أفراد العينة (المشاركين) في الدراسة الأساسية

(1082) معلم ومعلمة موزعين على (98) مدرسة إبتدائية من أصل (415) مدرسة إبتدائية على مستوى ولاية البليدة.

4.4. خصائص عينة الدراسة الأساسية

تميزت هذه العينة بعدة خصائص، موزعة حسب المتغيرات الفردية المستهدفة والمتمثلة في الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، مادة التدريس، سنوات الأقدمية والمؤهل العلمي وهو ما سيتم ادراجه في العناصر الموالية.

1.4.4. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكور/إناث)

جدول (4)

يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	188	%17.4
أنثى	894	% 82.6
المجموع	1082	% 100

يتضح من خلال الجدول (4) أن نسبة الذكور قد بلغت (17.4%)، في حين كانت نسبة الإناث (82.6%) مما يشير إلى أن النسبة الغالبة من أفراد عينة الدراسة هن من الإناث.

2.4.4. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن كما هو مبين أدناه:

جدول (5)

يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

السن	التكرار	النسبة %
من 25 إلى35 سنة	482	% 44.5
من 36 إلى 45 سنة	313	% 28.9

من 46 إلى 55 سنة	188	%17.4
أكبر من 55 سنة	99	%9.1
المجموع	1082	%100

يتضح من الجدول (5) بأن أعلى نسبة لأفراد عينة الدراسة تقع أعمارهم ضمن الفئة العمرية 25-35 سنة والتي بلغت نسبتهم (44.5%) وهي أكثر فئة تمثيلا لعينة الدراسة، في حين جاء الأفراد الذين تتمحور أعمارهم ضمن الفئة العمرية من 36-45 سنة بنسبة (28.9%)، أما الأفراد الذين تتمحور أعمارهم ضمن الفئة العمرية من 46-55 سنة فتقدر نسبتهم (17.4%)، أما الذين يقع أعمارهم ضمن الفئة العمرية أكبر من 55 سنة فقد بلغت نسبتهم (9.1%)، والتي تعتبر الفئة الأقل تواجدا في دراستنا.

3.4.4. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية(المدنية)

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6)

يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة %
أعزب (عزباء)	215	%19.87
متزوج (ة)	827	%76.43
مطلق (ة)	40	%3.69
المجموع	1082	% 100

يتضح من خلال الجدول (6) أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم متزوجون وبلغت نسبتهم (76.4%)، في حين نجد أن العازبين بلغت نسبتهم (19.87%) وأن ما نسبته (03.69%) فقط هم المطلقين.

4.4.4. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مادة التدريس

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المادة المدرسة كما هو موضح فيما يلي:

جدول (7)

يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مادة التدريس

مادة التدريس	التكرار	النسبـة %
العربية	945	%87.3
الفرنسية	137	%12.7
المجموع	1082	%100

يتضح من خلال الجدول (7) أن غالبية أفراد عينة الدراسة يدرسون مادة اللغة العربية وقد بلغت نسبتهم (87.3%)، وأن ما نسبته (12.7%) فقط يدرسون مادة اللغة الفرنسية.

5.4.4. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية في التدريس

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية حيث تم تصنيفهم إلى أربع فئات:

جدول (8)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الأقدمية

سنوات الأقدمية	التكرار	النسبـة %
أقل من 5 سنوات	165	%15.24
من 6 إلى 15 سنة	739	%68.29
من 16 إلى 25 سنة	116	% 10.72
أكثر من 25 سنة	62	% 5.73
المجموع	1082	%100

يوضح الجدول (8) بأن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة تقع سنوات أقدميتهم ضمن الفئة (أقل من 5 سنوات) والتي بلغت نسبتهم (15.24%)، في حين جاء الأفراد الذين تقع سنوات أقدميتهم ضمن الفئة (من 5 إلى 15 سنة) بنسبة (68.29%)، أما الذين يقع سنوات أقدميتهم ضمن الفئة (من 16 إلى 25 سنة) فقد بلغت نسبتهم (10.7%) من أفراد عينة الدراسة، أما ذوي الأقدمية (أكثر من 25 سنة) فبلغت نسبتهم (5.73%).

6.4.4. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي على النحو التالي:

جدول (9)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي للأستاذ

المؤهل العلمي	التكرار	النسبـة %
ثانوي	131	%12.10
ليسانس	802	%74.12
ماستر	138	%12.75
دراسات عليا	11	%1.01
المجموع	1082	%100

يوضح (9) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من ذوي شهادة (ليسانس) حيث بلغت نسبتهم (74.12%)، يأتي بعدها ذوي طور (ماستر) بنسبة (12.75%)، ثم يليها ذوي طور (ثانوي) بنسبة (12.10%) في حين رجعت الرتبة الأخيرة ذوي طور (دكتوراه) بنسبة (1.01%) من أفراد عينة الدراسة.

5. أدوات الدراسة

1.5. وصف أدوات الدراسة

لجمع البيانات إعتمد الباحث على كل الأدوات التالية:

1.1.5. إستمارة المعلومات العامة

اعتمد الباحث على استمارة لجمع البيانات الشخصية وتحديد المتغيرات الفردية لأفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي من اقليم ولاية البليدة.

2.1.5. مقياس الإحتراق النفسي

إعتمد الباحث على مقياس Maslach للإحتراق النفسي في نسخته الموجهة للمعلمين (1996) Maslach Burnout Inventory Educator Survey (MBI-ES) وهي نسخة معدلة عن النسخة الأصلية المتعلقة بمهن الخدمات الإنسانية Human Services Survey (MBI-HSS) الصادرة سنة (1981)، والتي أنشأتها Maslach بالاشتراك مع طالبتها Jackson، ونظرا لضيق الوقت لإعادة ترجمة

المقياس إلى اللغة العربية وتكييفه، ومع توفر مقياس Maslach وزملائها(1996) المترجم والمكيف من طرف الباحثة وردة العزيز (2016) خصيصا على أساتذة التعليم الابتدائي بالجزائر، والذي تحققت من خصائصه السيكو مترية، تم الإعتماد على هذه النسخة من المقياس.

ويتكون مقياس الإحتراق النفسي للمعلم (MBI-ES) من (22) بندا موزعين على الأبعاد الثلاث للمقياس، وهي كما يوضحها الجدول أدناه:

جدول (10)

توزيع بنود مقياس الإحتراق النفسي على الأبعاد

أبعاد مقياس الاحتراق النفسي	أرقام البنود
بعد الإنهاك الإنفعالي	1- 2- 3- 6- 8- 13-14- 16- 20
بعد تبلد المشاعر	5- 10- 11- 15- 22
بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	4- 7- 9- 12-17- 18- 19- 21

وبما أن البدائل المتاحة للإجابة على الفقرة تتراوح بين (0-6) فإن درجة الأستاذ على بعد الإنهاك الإنفعالي تتراوح بين (0-54)، وعلى بعد تبلد المشاعر بين (0-30)، في حين تتراوح درجة المستجيب على بعد نقص الشعور بالإنجاز بين (0-48)، وعلى هذا الأساس يمكننا تصنيف استجابات أساتذة التعليم الإبتدائي لولاية البليدة على الأبعاد الثلاثة من منخفضة، متوسطة، مرتفعة وفق المعايير التي جاءت في النسخة الأصلية، وهو ما يبينه الجدول أدناه:

جدول (11)

تصنيف درجات مقياس الاحتراق النفسي على الأبعاد الثلاثة

مستوى الإحتراق النفسي			
البعد	منخفض	متوسط	مرتفع
الإنهاك الإنفعالي	أقل من 16	17-26	**أكثر من 27**
تبلد المشاعر	أقل من 6	7-12	**أكثر من 13**
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	أقل من 31	32-38	**أكثر من 39**

جدول (12)

يوضح توزيع درجات مقياس الإحتراق النفسي

الفئات	لا يحدث أبدا	بضع مرات في السنة	مرة في الشهر على الأقل	بضع مرات في الشهر	مرة في الأسبوع على الأقل	بضع مرات في الأسبوع	كل يوم تقريبا
الدرجات	0	1	2	3	4	5	6

3.1.5. مقياس الصلابة النفسية

تم تطبيق مقياس الصلابة النفسية لـ kobasa (1982) والمترجم والمكيف إلى البيئة العربية من طرف عماد مخيمر (2002)، ويتكون مقياس الصلابة النفسية من (47) فقرة، موزعة إلى ثلاث أبعاد وهي كما يوضحها الجدول أدناه:

جدول (13)

توزيع بنود مقياس الصلابة النفسية على الأبعاد

أبعاد مقياس الصلابة النفسية	أرقام البنود
بعد الالتزام	1- 4- 7- 10- 13- 16- 19- 22- 25- 28- 31- 34- 37- 40- 43- 46
بعد التحكم	2- 5- 8- 11- 14- 17- 20- 23- 26- 29- 32- 35- 38- 41- 44
بعد التحدي	3- 6- 9- 12- 15- 18- 21- 24- 27- 30- 33- 36- 39- 42- 45- 47
أما بالنسبة للبنود التي تصحح بطريقة عكسية عددها 15 بند موزعة بين بنود المقياس، تم وضعها من طرف صاحب المقياس الفعلي وكان الهدف منها تقليل من الميل إلى إتخاذ نمط ثابت من الإجابات وهي: (7،11،16،21،23،25،28،32،35،36،37،38،42،46،47)							

جدول (14)

يوضح توزيع درجات مقياس الصلابة النفسية

الفئات	دائما	أحيانا	أبدا
الدرجات	3	2	1

فدرجة أستاذ التعليم الإبتدائي على بعد الإلتزام تتراوح ما بين (16-48)، وعلى بعد التحكم ما بين (15-45)، في حين تتراوح درجة المستجيب على بعد التحدي ما بين (16-48)، أما الدرجة الكلية لمقياس الصلابة تتراوح بين (47-141)، وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى أن البنود السلبية تنقط درجاتها بطريقة عكسية، وعلى هذا الأساس يمكننا تصنيف استجابات أساتذة التعليم الإبتدائي على الأبعاد الثلاثة من منخفضة، متوسطة، وفق المعايير التي وضعها عماد مخيمر، ويبين الجدول التالي ذلك:

جدول (15)

يوضح تصنيف درجات مقياس الصلابة النفسية على الأبعاد الثلاثة

مستوى الصلابة النفسية			
البعد	منخفض	متوسط	مرتفع
الالتزام	25-16	38-26	**48-39**
التحكم	23-15	36-24	**45-37**
التحدي	25-16	38-26	**48-39**
المقياس ككل	72-47	115-73	**141-116**

4.1.5. مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم

اختار الباحث مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم الذي طوره Tschannen-Moran و Woolfolk Hoy (2001) وقد حقق المقياس في صورته الأولية درجة عالية من الثبات حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.94)، وتم ترجمته وتكييفه للبيئة العربية من قبل هدى الخلايلة (2011)، وأعادت الباحثة أمل بنت عامر بن خميس الردينية (2017) التحقق من خصائصه السيكومترية لتظهر أنها ذات درجة عالية من الصدق والثبات.

ويتكون مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم من (24) فقرة، تتم الاستجابة للفقرات من خلال تدرج تساعي في النسخة الإنجليزية، وتدرج خماسي في النسخة المعربة (لا شيء، شيء قليل، متوسط، كبير، كبير جدا)، ويتكون مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم من (24) فقرة موزعة على أبعاده الثلاثة، كما هو مبين أدناه:

جدول (16)

توزيع بنود مقياس الكفاءة الذاتية على الأبعاد

أبعاد مقياس الاحتراق النفسي	أرقام البنود
بعد الكفاءة في إستخدام الإستراتيجيات التدريسية	7- 10- 11- 17- 18- 20- 23- 24
بعد الكفاءة في إدارة الصف	3- 5- 8- 13- 15- 16- 19- 21
بعد الكفاءة في إدماج التلاميذ	1- 2- 4- 6- 9- 12-14- 22

وقد تم تحديد مستوى الكفاءة الذاتية لأساتذة التعليم الإبتدائي من خلال حساب متوسط استجاباته على فقرات المقياس بشكل كامل.

جدول (17)

يوضح تصنيف درجات مقياس الكفاءة الذاتية على الأبعاد الثلاثة

مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم			
البعد	منخفض	متوسط	مرتفع
إستخدام إستراتيجيات التدريس	8- 18	19-30	**31-40**
إدارة الصف	8- 18	19-30	**31-40**
إدماج التلاميذ	8- 18	19-30	**31-40**
المقياس ككل	24-56	57-88	**89-120**

جدول (18)

يوضح توزيع درجات مقياس ليكرت الخماسي لمقياس الكفاءة الذاتية

الفئات	لا شيء	شيء قليل	متوسط	كبير	كبير جدا
الدرجات	1	2	3	4	5

2.5. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

1.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس Maslach للإحتراق النفسي لدى المعلم (MBI-ES)

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإحتراق النفسي على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الإبتدائية لولاية البليدة، وكانت النتائج كالآتي:

1.1.2.5. ثبات مقياس Maslach للإحتراق النفسي

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباط العبارات فيما بينها لكل إختبار على حدى كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (19)

يوضح قيمة معامل الثبات ألفا-كرونباخ لمقياس الإحتراق النفسي للمعلم

المحاور	قيمة معامل ألفا-كرونباخ	عدد الفقرات
البعد الأول (الإنهاك الإنفعالي)	0.756	9
البعد الثاني (تبلد المشاعر)	0.754	5
البعد الثالث (نقص الشعور بالإنجاز الشخصي)	0.714	8
الدرجة الكلية	0.818	22

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للبعد الاول **الإنهاك الإنفعالي** (0.75)، وبالنسبة للبعد الثاني **تبلد المشاعر** (0.75)، وبالنسبة للبعد الثالث **نقص الشعور بالإنجاز الشخصي** (0.71)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.81)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات عالي.

2.1.2.5. صدق مقياس Maslach للإحتراق النفسي

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارات والدرجة الكلية للمقياس ككل ثم بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل، كما يلي:

وقد تم *تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ككل* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (20)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس الإحتراق النفسي مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.509**	الفقرة 9	0.588**	الفقرة 16	0.592**
الفقرة 2	0.521**	الفقرة 10	0.502**	الفقرة 17	0.670**
الفقرة 3	0.595**	الفقرة 11	0.581**	الفقرة 18	0.558**
الفقرة 4	0.542**	الفقرة 12	0.610**	الفقرة 19	0.686**
الفقرة 5	0.563**	الفقرة 13	0.630**	الفقرة 20	0.520**
الفقرة 6	0.599**	الفقرة 14	0.553**	الفقرة 21	0.683**
الفقرة 7	0.588**	الفقرة 15	0.595**	الفقرة 22	0.546**
الفقرة 8	0.532**				

**الارتباط دال عند(0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (22) فقرة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,50) كأدنى ارتباط، والذي كان بين الفقرة (10) والدرجة الكلية للمقياس ككل، و(0,68) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (19) والدرجة الكلية للمقياس ككل، وعموما يمكن القول أن فقرات هذا المقياس صادقة وتتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

كما تم *تقدير الارتباطات بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها*، حيث تم *تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الإنهاك الإنفعالي)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح:

جدول (21)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الإنهاك الإنفعالي مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.664**	الفقرة 6	0.578**
الفقرة 2	0.620**	الفقرة 7	0.548**
الفقرة 3	0.705**	الفقرة 8	0.634**
الفقرة 4	0.650**	الفقرة 9	0.609**
الفقرة 5	0.690**	**الإرتباط دال عند (0.01)	*الإرتباط دال عند (0.05)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (9) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,70) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (3) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,54) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (7) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الأول (الإنهاك الإنفعالي) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

تم تقدير *الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (تبلد المشاعر)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (22)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد تبلد المشاعر مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 10	0.576**	الفقرة 13	0.579**
الفقرة 11	0.737**	الفقرة 14	0.584**
الفقرة 12	0.714**		**الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (5) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين

(0,73) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (12) والدرجة الكلية للبعد ككل و (0,57) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (10-13) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الثاني (تبلد المشاعر) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

تم تقدير *الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لبعد (نقص الشعور بالإنجاز الشخصي)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (23)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 19	0.559**	الفقرة 23	0.639**
الفقرة 20	0.580**	الفقرة 24	0.656**
الفقرة 21	0.654**	الفقرة 25	0.584**
الفقرة 22	0.594**	الفقرة 26	0.560**

**الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,65) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (24) والدرجة الكلية للمحور ككل و (0,55) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (19) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الثالث (نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

وفيما يلي تم حساب *صدق* هذا الاستبيان عن طريق حساب أو *تقدير الارتباطات بين درجة كل جزء من المقياس بالدرجة الكلية له*، كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (24)

يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الإحتراق النفسي مع درجته الكلية

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
معامل الارتباط	**0.780	**0.821	**0.793

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط Pearson بين البعد الأول والدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.78)، وبالنسبة لارتباط البعد الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.82)، وبالنسبة لارتباط البعد الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.79)، ونلاحظ أن كل القيم جاءت موجبة وقوية، وعليه يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين درجة الاستبيان ككل.

2.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية

تم التحقق من نتائج الثبات والصدق لمقياس الصلابة النفسية على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الإبتدائية لولاية البليدة، وكانت النتائج كالآتي:

1.2.2.5. ثبات مقياس الصلابة النفسية

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباط العبارات فيما بينها لكل إختبار على حدى كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (25)

يوضح قيمة معامل الثبات ألفا-كرونباخ لمقياس الصلابة النفسية

أبعاد مقياس الصلابة النفسية	قيمة معامل ألفا-كرونباخ	عدد الفقرات
البعد الأول (الالتزام)	0.706	16
البعد الثاني (التحكم)	0.665	15
البعد الثالث (التحدي)	0.683	16
الدرجة الكلية	0.826	47

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الاول الالتزام (0.70)، وبالنسبة للمحور الثاني التحكم (0.66)، وبالنسبة للمحور الثالث التحدي (0.68)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.82)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات عالي.

2.2.2.5. صدق مقياس الصلابة النفسية

تم التحقق من صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ككل، ثم بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ثم بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

وقد تم ***تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ككل*** بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (26)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس الصلابة النفسية مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.628**	الفقرة 17	0.552**	الفقرة 33	0.585**
الفقرة 2	0.570**	الفقرة 18	0.693**	الفقرة 34	0.594**
الفقرة 3	0.669**	الفقرة 19	0.622**	الفقرة 35	0.626**
الفقرة 4	0.634**	الفقرة 20	0.526**	الفقرة 36	0.549**
الفقرة 5	0.672**	الفقرة 21	0.810**	الفقرة 37	0.586**
الفقرة 6	0.587**	الفقرة 22	0.579**	الفقرة 38	0.661**
الفقرة 7	0.659**	الفقرة 23	0.553**	الفقرة 39	0.607**
الفقرة 8	0.710**	الفقرة 24	0.629**	الفقرة 40	0.624**
الفقرة 9	0.699**	الفقرة 25	0.687**	الفقرة 41	0.608**
الفقرة 10	0.666**	الفقرة 26	0.692**	الفقرة 42	0.793**
الفقرة 11	0.745**	الفقرة 27	0.551**	الفقرة 43	0.692**
الفقرة 12	0.564**	الفقرة 28	0.676**	الفقرة 44	0.659**
الفقرة 13	0.746**	الفقرة 29	0.643**	الفقرة 45	0.651**
الفقرة 14	0.713**	الفقرة 30	0.754**	الفقرة 46	0.698**
الفقرة 15	0.668**	الفقرة 31	0.613**	الفقرة 47	0.681**
الفقرة 16	0.508**	الفقرة 32	0.571**		

**الفقرات الدالة عند(0.01)

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (47) فقرة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,52) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (20) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,81) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (21) والدرجة الكلية للمقياس ككل، وعموما يمكن القول أن فقرات هذا المقياس صادقة وتتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

كما تم ***تقدير الارتباطات بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها*** ، حيث تم *تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (*الإلتزام*)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (27)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الإلتزام مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.608**	الفقرة 9	0.670**
الفقرة 2	0.651**	الفقرة 10	0.699**
الفقرة 3	0.652**	الفقرة 11	0.776**
الفقرة 4	0.684**	الفقرة 12	0.594**
الفقرة 5	0.776**	الفقرة 13	0.669**
الفقرة 6	0.670**	الفقرة 14	0.761**
الفقرة 7	0.715**	الفقرة 15	0.540**
الفقرة 8	0.892**	الفقرة 16	0.586**

**الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (16) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,89) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (8) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,54) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (15) والدرجة الكلية لبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الأول (الإلتزام) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

تم تقدير *الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (التحكم)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (28)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التحكم مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 17	0.611**	الفقرة 25	0.655**
الفقرة 18	0.680**	الفقرة 26	0.702**
الفقرة 19	0.573**	الفقرة 27	0.782**
الفقرة 20	0.532**	الفقرة 28	0.755**
الفقرة 21	0.676**	الفقرة 29	0.692**
الفقرة 22	0.557**	الفقرة 30	0.617**
الفقرة 23	0.514**	الفقرة 31	0.547**
الفقرة 24	0.633**		

** الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (15) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,78) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (27) والدرجة الكلية للبعد ككل و (0,51) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (23) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الثاني (التحكم) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

تم تقدير *الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (التحدي)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (29)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التحدي مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 32	0.657**	الفقرة 40	0.666**
الفقرة 33	0.604**	الفقرة 41	0.644**

الفقرة 34	0.624**	الفقرة 42	0.560**
الفقرة 35	0.603**	الفقرة 43	0.637**
الفقرة 36	0.594**	الفقرة 44	0.528**
الفقرة 37	0.850**	الفقرة 45	0.544**
الفقرة 38	0.509**	الفقرة 46	0.572**
الفقرة 39	0.717**	الفقرة 47	0.670**

** الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (16) فقرة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,85) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (37) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,50) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (38) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (التحدي) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

وفيما يلي تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير **الارتباطات بين درجة كل بعد من المقياس بالدرجة الكلية له**، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (30)

يوضح مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الصلابة النفسية مع درجته الكلية

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
معامل الارتباط	**0.776	**0.785	**0.660

**الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط Pearson بين البعد الأول والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.77)، وبالنسبة لارتباط البعد الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.78)، وبالنسبة لارتباط البعد الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.66)، ونلاحظ أن كل القيم جاءت موجبة وقوية، وعليه يمكن القول بأن مقياس الصلابة النفسية صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين درجة المقياس ككل.

3.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية

تم التحقق من نتائج الثبات والصدق لمقياس الكفاءة الذاتية على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الإبتدائية لولاية البليدة، وكانت النتائج كالآتي:

1.3.2.5. ثبات مقياس الكفاءة الذاتية

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباط العبارات فيما بينها لكل إختبار على حدى كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (31)

يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية	قيمة معامل ألفا-كرونباخ	عدد الفقرات
البعد الأول (التدريس)	0.780	8
البعد الثاني (الصف)	0.775	8
البعد الثالث (الطلبة)	0.710	8
المقياس ككل	0.746	24

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للبعد الاول التدريس (0.78)، وبالنسبة للمحور الثاني الصف (0.77)، وبالنسبة للمحور الثالث الطلبة (0.71)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.74)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عالي.

2.3.2.5. صدق مقياس الكفاءة الذاتية

تم حساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ككل ثم بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

وقد تم تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (32)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.681**	الفقرة 9	0.557**	الفقرة 17	0.695**
الفقرة 2	0.707**	الفقرة 10	0.561**	الفقرة 18	0.539**
الفقرة 3	0.630**	الفقرة 11	0.673**	الفقرة 19	0.595**
الفقرة 4	0.603**	الفقرة 12	0.671**	الفقرة 20	0.599**
الفقرة 5	0.618**	الفقرة 13	0.767**	الفقرة21	0.543**
الفقرة 6	0.781**	الفقرة 14	0.652**	الفقرة 22	0.586**
الفقرة 7	0.664**	الفقرة 15	0.654**	الفقرة 23	0.652**
الفقرة 8	0.717**	الفقرة 16	0.679**	الفقرة 24	0.584**

** الفقرات الدالة عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (24) فقرة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,53) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (18) والدرجة الكلية للمقياس ككل و (0,78) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (06) والدرجة الكلية للمقياس ككل، وعموما يمكن القول فقرات هذا المقياس صادقة وتتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

تم تقدير *الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (التدريس)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (33)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التدريس مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.757**	الفقرة 5	0.716**
الفقرة 2	0.721**	الفقرة 6	0.803**
الفقرة 3	0.715**	الفقرة 7	0.746**
الفقرة 4	0.680**	الفقرة 8	0.785**

** الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,80) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (6) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,68) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (4) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (التدريس) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

تم تقدير *الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (إدارة الصف)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (34)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الصف مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 9	0.679**	الفقرة 13	0.829**
الفقرة 10	0.596**	الفقرة 14	0.724**
الفقرة 11	0.720**	الفقرة 15	0.762**
الفقرة 12	0.717**	الفقرة 16	0.690**

** الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,82) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (13) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,52) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (10) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (الصف) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

تم تقدير *الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (إدماج الطلبة)* بمعامل الارتباط Pearson كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (35)

يوضح مصفوفة ارتباطات فقرات بعد إدماج التلاميذ مع درجته الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 17	0.679**	الفقرة 21	0.646**
الفقرة 18	0.580**	الفقرة 22	0.539**
الفقرة 19	0.557**	الفقرة 23	0.606**
الفقرة 20	0.538**	الفقرة 24	0.520**

** الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (17) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,52) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (24) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (الطلبة) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

وفيما يلي تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير **الارتباطات بين درجة كل بعد من المقياس بالدرجة الكلية له**، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (36)

يوضح مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية مع درجته الكلية

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
معامل الارتباط	**0.852	**0.769	**0.778

**الإرتباط دال عند (0.01)

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط Pearson نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط Pearson بين البعد الأول والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.85)، وبالنسبة لارتباط البعد الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.76)، وبالنسبة لارتباط البعد الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.77)، ونلاحظ أن كل القيم

جاءت موجبة وقوية، وعليه يمكن القول بأن مقياس الكفاءة الذاتية صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين درجة المقياس ككل.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة

استناداً إلى طبيعة صياغة الفرضيات والمنهج المستخدم في هذه الدراسة وبغية تحقيق أهدافها، تم استخدام مجموعة من الأدوات الإحصائية، وقد تم الإعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) النسخة 25، والتي تتمثل فيما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية، وذلك لإستخراج ووصف المتغيرات الديموغرافية للدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أدوات الدراسة (المقاييس).
- معامل الارتباط Pearson للتحقق من صدق أدوات الدراسة بإستخدام طريقة الإتساق الداخلي، وإختبار الفرضية الرابعة والفرضية الخامسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس الإتجاه المركزي لمتغيرات الدراسة. إختبار كاف مربع لتحديد مستويات متغيرات الدراسة (الاحتراق النفسي، الصلابة النفسية، الكفاءة الذاتية).

7. حدود الدراسة

1.7. الحدود المكانية

تم تطبيق الدراسة الحالية بالمدارس الإبتدائية التابعة لإقليم ولاية البليدة.

2.7. الحدود الزمانية

أجرينا **الدراسة الاستطلاعية** للدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي (2021/2020)؛ بينما تم اجراء **الدراسة الأساسية** في الموسم الدراسي (2022/2021)، بداية من شهر نوفمبر إلى غاية نهاية شهر ماي من نفس السنة الدراسية.

3.7. الحدود البشرية

تم تطبيق هذه الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي بمختلف رتبهم والتابعين لإقليم ولاية البليدة.

4.7. الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسة الحالية على تناول موضوع الاحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

. خلاصة الفصل

استند انجاز الجانب التطبيقي للدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، أين تم عرض خلال هذا الفصل نتائج الدراسة الاستطلاعية والتي هدفت إلى التعرف على خصائص عينة الدراسة وتحديد الظاهرة موضوع الدراسة، وكذا اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات.

حددت عينة الدراسة الاستطلاعية (200) أستاذ وأستاذة موزعين على (19) مدرسة من المدراس الإبتدائية لدائرة البليدة ودائرة أولاد يعيش. أين تم خلال هذه المرحلة تطبيق مقياسين لغرض التحقق من خصائصهما السيكو مترية، وهي مقياس الاحتراق النفسي، مقياس الصلابة النفسية ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، وقد تم تفريغ المعطيات لغرض المعالجة الاحصائية، أين أُستخدِم في هذا الصدد العديد من الأساليب الاحصائية.

وبعد التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقاييس، تم الشروع في انجاز الدراسة الأساسية، وبعد الانتهاء من مرحلة التمرير وجمع البيانات تم فحص جميع المقاييس، أين تم الغاء بعض أوراق الإجابة نظرا لعدة أسباب.

ووفقا لذلك فقد حدد عدد أفراد العينة الأساسية بعد التطبيق بـ 1082 فرد من أساتذة التعليم الابتدائي التابعين لإقليم ولاية البليدة.

وقد تم اتباع هذه المنهجية بهدف الوصول إلى نتائج موضوعية تساعد على التحقق الاجرائي من الفرضيات المقدمة، مع إعطاء تفسيرات موضوعية لنتائج هذه الدراسة.

الفصـــل السادس

عرض وتفسير ومنـاقشة النتائج

الفصل الســـادس

عرض وتفسير ومنـاقشة النتـائج

. تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة

1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

1.4.1. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرابعة

2.4.1. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرابعة

3.4.1. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرابعة

5.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

1.5.1. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الخامسة

2.5.1. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الخامسة

3.5.1. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الخامسة

. استنتاج عام

. تمهيد

يشكل هذا الفصل الجزء المحوري من هذه الدراسة، أين تناولنا من خلاله موضوع العلاقة بين الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية مع الاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بإقليم ولاية البليدة. وبناءا عليه، قمنا بطرح فرضيات الدراسة الحالية والتي نسعى من خلالها إلى فهم طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات.

إذ سنعمل خلال هذا الفصل على عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، وذلك بعد أن قمنا بالمعالجة الإحصائية للبيانات بالاعتماد على برنامج ($SPSS_{25}$) للتأكد من صحة فرضيات الدراسة.

وبعد عرض هذه النتائج سنقوم بمناقشتها وتحليلها تبعا لنتائج الدراسات السابقة، سعيا منا لتقديم فهم عميق للبيانات التي تم جمعها، وتفسيرها في سياق الأسئلة البحثية والأطر النظرية المحددة في الفصول السابقة.

1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات

بعد جمع بيانات الدراسة من خلال تطبيق الاختبارات والأدوات، سيتطرق الباحث إلى عرض قراءة وصفية للنتائج حسب المتغيرات المتعامل معها، يليها عرض لنتائج الفرضيات وتفسيرها انطلاقا من الأدب النظري والدراسات السابقة، لتختتم باستنتاج عام لأهم النتائج المتوصل إليها.

1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

والتي مفادها: **يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي في كل أبعاده (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي)**، وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق اختبار كاف مربع (كا^2) وهذا لتحديد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لولاية البليدة، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول (37)

نتائج اختبار (كا^2) لأبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة

أبعاد الاحتراق النفسي	مستويات الاحتراق النفسي			درجة الحرية	Chi Squre كا^2		Sig	مستوى الدلالة
	منخفض	متوسط	مرتفع		المجدولة	المحسوبة		
الانهاك الإنفعالي	223	252	607	2	9.21	253.53	0.000	دال عند 0.01
تبلد المشاعر	546	360	176	2	9.21	189.78	0.000	دال عند 0.01
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	1025	29	28	2	9.21	1835,51	0.000	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول (37) أن (223 أستاذ) لديهم مستوى منخفض من الإنهاك الإنفعالي، و(252 أستاذ) لديهم مستوى متوسط من الانهاك الانفعالي، أما (607 أستاذ) وهي أعلى تكرار، أين نلاحظ أن لديهم مستوى مرتفع من الانهاك الانفعالي. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (253.53) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند

مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع من الانهاك الانفعالي.**

كما نلاحظ من خلال الجدول (37) أن (546 أستاذ) وهو أعلى تكرار، لديهم مستوى منخفض من تبلد المشاعر، و(360 أستاذ) لديهم مستوى متوسط من تبلد المشاعر، أما (176 أستاذ) لديهم مستوى مرتفع من تبلد المشاعر. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (189.78) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى منخفض من تبلد المشاعر.**

في حين نلاحظ من خلال الجدول (37) أن (1025 أستاذ) وهو أعلى تكرار لديهم مستوى منخفض من نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، و(29 أستاذ) لديهم مستوى متوسط من نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، أما (28) أستاذ لديهم مستوى مرتفع من نقص الشعور بالإنجاز الشخصي. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (1835,51) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى منخفض من نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.**

من خلال ما سبق من النتائج المتوصل إليها والتي تظهر في الجدول (37)، يمكننا أن نستنتج أن درجة الإحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة جاءت مرتفعة وفقا لبعد الإنهاك الإنفعالي، في حين كانت متدنية في بعدي تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي. ومنه نقول إن **الفرضية الأولى للدراسة لم تتحقق.**

فارتفاع بعد الإنهاك الإنفعالي يدل على أن غالبية عينة أفراد الدراسة لديهم إستجابة إنفعالية للضغط جراء متطلبات العمل الناتجة عن مهنة التعليم في الإبتدائي، حيث تشير (العزيز، 2016) في دراستها عن الإحتراق النفسي لدى المعلم الجزائري في المرحلة الإبتدائية "أن معلمي المرحلة الابتدائية يواجهون بعض الإنهاك الإنفعالي نتيجة لتفاعلهم مع الأطفال الذين يحتاجون لرعاية واهتمام أكبر،

ومعرفة أكثر بخصائصهم النمائية في الجوانب المختلفة، مما يضع عليهم بعض المصاعب أثناء عملهم مع هذه الفئة".

وأكدت دراسة (الخطاطبة، 2021) أن المعلمين يعانون من مستويات مرتفعة من الإنهاك الانفعالي الذي تصاحبه مجموعة من الأعراض تتمثل في: الشعور بالتعب الجسدي أثناء العمل أو حتى بعد الانتهاء من العمل، والشعور بأعراض وآلام جسدية كالصداع وآلام أسفل الظهر وألم العضلات، ويجدون صعوبة في الدخول في النوم، وعبء العمل الزائد والشعور بأنهم تحت ضغط الوقت لإكمال جميع المهام التعليمية والأدوار الإدارية المنوطة بهم.

كما يمكن إرجاع المستوى المرتفع للإنهاك الإنفعالي إلى أعباء العمل المرتفعة، وكثرة المهام التي يقوم بها أساتذة التعليم الإبتدائي في المدارس الجزائرية والتي أحيانا تفوق قدراتهم الجسدية والإنفعالية، مثل مراقبة التلاميذ قبل الدخول إلى القسم وبعد الخروج منه، إضافة إلى مرافقتهم إلى المطعم كمراقبين لسلامتهم، فالمعلم هنا يقوم بمهام يرى أنها ليست من صلاحياته وأنها خارج مهامه المهنية التي يختزلها في المهام التعليمية داخل القسم، وهذا ما لمسناه من خلال المقابلات التي أجريت مع أفراد عينة الدراسة حيث أشار غالبية الأساتذة أن العمل الروتيني الممل والمهام الموكلة إليهم تجعل المسؤولية كبيرة على عاتقهم إتجاه التلاميذ، وهذا ما يجعلهم أكثر سهرا على سلامتهم داخل المؤسسة التعليمية، ويمثل لهم هذا تضارب في الأدوار، فالأستاذ مسؤول عن التدريس داخل القسم وما يترتب عنه من مهام ونشاطات صفية لفائدة التلاميذ، أما خارج القسم فهذا أمر يحتاج إلى مساعدين ومرافقين تربويين للتلاميذ وهذا ما يجعلهم منهكين نفسيا وإنفعاليا عند نهاية المهام الموكلة إليهم. وفي هذا السياق يشير (Byrn,1994) أن تضارب الأدوار يحدث عندما يكلف المعلم بإنجاز مهام يرى أنها ليست من صميم مسؤولياته الوظيفية (العاسمي، 2016، ص. 463).

ونجد أيضا من بين الأمور التي تجعل أساتذة التعليم الإبتدائي أكثر شعورا بالإنهاك الإنفعالي هو طبيعة سن تلاميذ المدارس الإبتدائية وخصوصا منهم التلاميذ المتمدرسين في السنوات الأولى الذين يحتاجون إلى مرافقة ومتابعة من طرف الأساتذة داخل محيط المدرسة، وما يتبعه كذلك من الأعمال الورقية الكبيرة التي يقوم بها المعلمون في المدرسة الجزائرية التي لم تواكب بعد التطور التكنولوجي، وأهميته في التقليل من الأعباء الورقية، مما يوقع أساتذة التعليم الإبتدائي عرضة للإنهاك الإنفعالي، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن المعلمين يعانون من مستوى مرتفع من الإنهاك الإنفعالي

مثل دراسة Schwab و Iwanicki (1982) التي ترجع المستوى المرتفع للإنهاك الإنفعالي إلى وجود مستويات عالية من تضارب الأدوار وغموض الدور، وكذلك المواقف السلبية للمعلمين إتجاه التلاميذ (as cited in Schwab, Jackson, & Schuler, 1986, p. 15).

ومن الدراسات الحديثة التي أشارت إلى الأسباب المؤدية للإنهاك الإنفعالي لدى المعلم نجد دراسة (Amzat, Kaur, Al-Ani, Mun, & Ahmadu, 2021) والتي كشفت نتائجها أن الأسباب التي تجعل المعلمين يعانون من الإنهاك الإنفعالي والإحتراق النفسي بصفة عامة، متمثلة في سوء سلوك التلاميذ في الصف وخارجه، وتعارض الأدوار، ونقص الدعم من الإدراة، وعدم تعاون الوالدين وطبيعة بيئة العمل المجهدة وضعف إستراتيجيات التعامل كلها عوامل تزيد من حدة الشعور بالضغوط وإرتفاع مستوى الإنهاك الإنفعالي.

كما يمكن إرجاع ارتفاع مستوى الإنهاك الإنفعالي حسب الباحث إلى طبيعة جنس أفراد عينة الدراسة، والتي يتمثل غالبيتها في جنس الإناث بنسبة قدرت حسب ما يبينه الجدول (4) بـ (82.62%)، حيث نجد لدى النساء العاملات مهام منزلية كبيرة تسهرن على إنجازها خصوصا منهن المتزوجات، وهو ما يجعلهن أكثر عرضة للضغوط نتيجة العمل على التوفيق بين المهام المنزلية والأسرية والتعليمية، إضافة إلى التكوين الفيزيولوجي للنساء مقارنة بالرجال، والذي يؤثر على كيفية التعامل مع الضغوطات النفسية والمهنية وكذلك على لياقتها البدنية مما يجعل مستوى الإنهاك الإنفعالي لديهن مرتفع، وهذا ما تؤكده دراسة (Abkhou, & Jenaabadi, 2015) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الصحة العامة والإحتراق النفسي للمعلمين من خلال دراسة مقارنة بين الإناث والذكور، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات أكثر عرضة للإنهاك الإنفعالي بسبب الصحة النفسية المتدنية للنساء مقارنة بين الرجال وأن النساء أقل تحملا للضغوط التي تؤثر على صحتهم النفسية وترفع من مستوى الإنهاك الإنفعالي لديهن.

ويتفق الطرح الذي قدمه الباحث في الفقرة السابقة حول المهام والواجبات التي تقع على عاتق المعلمات مع دراسة (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006)، والتي كان الهدف منها تحديد المصادر المسببة للإحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي باليونان، وتوصلت نتائج الدراسة أن المعلمات يعانين مستوى أعلى في بعد الإنهاك الإنفعالي، بسبب مشاكل في التفاعل مع التلاميذ، قلة الإهتمام، التحصيل المنخفض والتعامل مع الطلاب ذوي السلوك الصعب، خاصة فيما

يتعلق بالتفاعل مع الطلاب والزملاء، وعبء العمل. كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك أن المعلمين الشباب الأصغر سنًا لديهم مستويات أعلى في بعد الإنهاك الإنفعالي.

ويشير موقع Devlin Peck في دراسة تناول فيها إحصائيات حول الإحتراق النفسي لدى المعلمين كسبب للإستقالة من التعليم في شهر ماي من سنة (2023) إلى أن المعلمات يتعرضن لمستويات أعلى من الإنهاك الإنفعالي والعصابية مقارنة بنظرائهم من الرجال (devlinpeck, 2023).

وقد جاء أفراد عينة الدراسة الحالية غالبيتهم من فئة الشباب حيث قدرت النسبة حسب ما يبينه الجدول رقم (5) بـ (44.54%) للفئة السِنية (25–35) من مجموع أفراد عينة الدراسة والتي يمكن أن يكون نقص الخبرة المهنية لهذه الفئة المؤثرة في مجموع عينة الدراسة سببا في الإنهاك الإنفعالي لدى عينة الدراسة الحالية، خصوصا وأن مهنة أستاذ في التعليم الإبتدائي تتطلب قدرات كبيرة من صاحبها من حيث الخبرة في التعامل مع التحديات المهنية والأزمات العاطفية والإنفعالية، كما تعتبر فئة الشباب أكثر رغبة وطموح في تحقيق النجاح وبسرعة، فقد يكون لديهم توقعات مهنية عالية تصطدم مع الواقع الفعلي لظروف العمل والمسؤوليات اليومية. حيث يشير (Cordes, & Dougherty, 1993) أنه قد أظهرت الأدلة التجريبية أن المعلمين الأصغر سنا أكثر تعرضا للإنهاك الإنفعالي كنتيجة للتباين بين توقعات تنظيم وإنجاز العمل المنوط بهم عن الواقع الحالي في مكان العمل.

وفي نفس السياق توصلت نتائج مجموعة من الدراسات لكل من(Antonio, & al ,2006)؛ (Lau et al ,2005)؛ و(Brunsting et al, 2014) أن المعلمين الأصغر سنا أبلغوا عن مستويات أعلى في بعد الإنهاك الإنفعالي مقارنة بالمعلمين الأكبر سنا، والذين يستعملون خبراتهم الطويلة في مجال التعليم بطريقة فعالة تسهم في الفهم والتفسير الإيجابي لمصادر الإنهاك الإنفعالي (Saloviita & Pakarinen, 2021, p. 2).

أما دراسة Schwab و Iwanicki (1982) والتي أجريت على (469 معلمًا) تم اختيارهم عشوائيًا من محافظة ماساتشويتس ولاية بوسطن، إستخلصت نتائجها أن العمر عامل مؤثر في الشعور بالإنهاك الإنفعالي، حيث كان للمعلمين الأصغر سنًا مشاعر أكثر حدة من نظرائهم الأكبر سنًا. كما جاءت نتائج دراسات كل من Carlson (1992)؛ Tuettemann و Punch (1992)؛

Pierce وMolloy (1990)؛ ودراسة Hipps وMaulpin (1991)، مماثلة من حيث التوصل إلى أن المعلمين الأصغر سنا أكثر عرضة للإنهاك الإنفعالي المؤدي إلى الإحتراق النفسي (as cited in Morelock, 1994, pp. 30-31).

والملاحظ في أفراد عينة دراستنا أن غالبيتها من الأساتذة الملتحقين بالمهنة في السنوات الأخيرة والذين لم يتحصلوا على تكوين كاف، وأن غالبيتهم إلتحق بهذه المهنة صدفة ولم يخطط لها سابقا، وهو ما لمسناه من تصريحات غالبية الأساتذة أثناء الإحتكاك بهم أثناء إجراء الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية، حيث جاء التوظيف على أساس الشهادة الذي إتبعته وزارة التربية والتعليم منذ سنة (2012) ليفتح المجال للشباب البطالين الحاصلين على شهادات جامعية في التخصصات المطلوبة للإلتحاق برتبة أستاذ في التعليم الإبتدائي، ليجعل منهم الأكثر تواجدا في هذه المهنة وهو ما خلق العديد من المشاكل لديهم، خصوصا في جانب التعامل مع الضغوط المهنية الذي يعتبر سلبيا نتيجة إفتقادهم للخبرة المهنية وكذلك نقص التكوين وغياب الملمح الخاص بالأستاذ لديهم، والذي نجده عند خريجي المدارس العليا للأساتذة الذين لديهم إتجاه نحو مهنة التعليم منذ حصولهم على شهادة البكالوريا وإلتحاقهم بالمدارس العليا للأساتذة، وكذا الأساتذة خريجي الأدب العربي ذوي الأولوية في التوظيف، لأن هاته الفئتين لديهم تكوين مشبع يظهر في المقاييس المدرسة لهم في المدارس العليا للأساتذة والجامعات وهو ما يعطيهم صبغة وملمح يتناسب مع هذه المهنة مقارنة بالأساتذة الآخرين.

وتتفق النتائج المتحصل عليها على مستوى بعد الإنهاك الإنفعالي في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (السمادوني والربيعة، 1998)؛ (بن سليم وبرير، 2022) لتدعم نتائج دراستنا، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن مستوى الإنهاك الإنفعالي جاء مرتفع لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، وتفسر هذا إلى طبيعة المهنة التي تتطلب جهود كبيرة. وقد إختلفت النتيجة المتحصل عليها على مستوى الإنهاك الإنفعالي في دراستنا عن نتائج دراسة (الوابلي، 1995)؛ (الرافعي والقضاة، 2010)، (العزيز، 2016)؛ ودراسة (قدي وبراي، 2022).

كما توصلت نتائج دراستنا الحالية إلى أن بعد تبلد المشاعر جاء منخفض، مما يدل على وجود إستجابة إيجابية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي في إستراتيجيات التعامل مع بعد الإنهاك الإنفعالي، إذ رغم أن مستواه كان مرتفع إلا أن بعد تبلد المشاعر جاء بمستويات منخفضة، وفي هذا الإطار يفترض (Markelj, Kovač, & Jurak, 2023) أين جاءت نتائج دراسته التي أجريت على (718) معلما

سلوفينيا تشير إلى ارتفاع مستوى بعد الإنهاك الإنفعالي وإنخفاض في مستوى بعد تبلد المشاعر، أن هذا الإنخفاض في تبلد المشاعر يعود إلى إستراتيجيات التعامل التي يعتمد عليها المعلمين خصوصا في بداية شعورهم بالإنهاك الإنفعالي، والتي تعتبر كمحاولة للبقاء في العمل وتحقيق الأفضل رغم الضغوط، وأن هذه الإستراتيجيات يمكن أن تنهار في نهاية المطاف بسبب متطلبات العمل المجهدة وهو ما يجعل المعلمين ينتقلون إلى ارتفاع في البعد الثاني للإحتراق النفسي وهو ما يزيد من التنبؤ في الوقوع في الإحتراق النفسي. ويرجع الباحث إنخفاض مستوى تبلد المشاعر لأفراد عينة الدراسة على أن الأساتذة يشعرون بثقة كبيرة في زملائهم والمدراء، ولديهم تقبل كبير لمهنتهم ويتميزون بالجانب الإنساني في التعامل مع تلاميذهم وزملائهم في العملية التعليمة، وهو ما يجعلهم أكثر حماسا داخل الصف مع التلاميذ وأكثر تفاعلا مع الزملاء داخل المدرسة وخارجها، حيث يتميز المعلمون منخفضي تبلد المشاعر بنمط حياة جيد ونشاط كبير. وهذا ما توصل إليه (Richards, Hemphill, & Templin, 2018) في دراستهم أن المعلمين الذين لديهم مستوى منخفض في بعد تبلد المشاعر ينظرون إلى بيئة عملهم أنها جيدة ومناسبة للعمل، كما نجدهم أكثر رضا وتقبلا لمهنتهم.

كما يرى الباحث أن خصائص أفراد عينة الدراسة لعبت دورا كبيرا في الحد من إنخفاض تبلد المشاعر حيث أن (82.62%) من أفراد عينة الدراسة إناث، وإذا ربطنا هذا بالجنس نجد النساء إجتماعيات أكثر من الرجال وهذا يعود للتنشئة الاجتماعية للنساء التي تعزز من قدرتهن على فهم إحتياجات ومشاعر الآخرين، مما يجعلهن أكثر تسامحا، حيث يتعلمن من خلال التربية والثقافة الاجتماعية أن العناية والتعاطف هما جزء أساسي من العلاقات الإنسانية والتواصل الفعال، وهو ما يشجعهن على التعاطف ومساعدة الآخرين، ويعزز لديهن القدرة على الانصهار مع مشاعر الآخرين وتقديم الدعم العاطفي، وهذا ما أشارت إليه Maslach وJackson (1985) "أن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا مهما في جعل النساء أكثر إنسانية واهتماما وتركيزا على رعاية الآخرين، حيث نجد أنهن يظهرن اهتماماً أكبر بالأشخاص المحيطين بهن، علاوة على ذلك فإنهن عادة ما يكونن أقل عرضة في إظهار سلوكيات قاسية وغير إنسانية إتجاه الأخرين مقارنة مع شخصية الرجال التي هي أكثر قابلية للتبلد في المشاعر (as cited in Cordes, & Dougherty, 1993, p. 645).

وحسب الباحث فإن إنخفاض تبلد المشاعر في الدراسة الحالية يمكن إرجاعه إلى الفترة التي جاءت فيها الدراسة، والتي كانت في السنة الدراسية (2022/2021)، حيث تزامنت مع إعادة فتح

المدارس التي كانت مغلقة سابقا نظرا لإنتشار جائحة كورونا في العالم، حيث أطلق على هذه المرحلة من الجائحة مرحلة التعايش مع كورونا بحذر. وكعامل وقائي في هذه المرحلة الصعبة إعتمدت وزارة التربية والتعليم نظام التفويج في التدريس وهذا جراء جائحة (كوفيد 19)، التي تركت أثرا نفسيا كبيرا في سكان ولاية البليدة عموما وأساتذة التعليم الإبتدائي خصوصا، حيث يرى الباحث أن فترة الحجر الصحي الطويلة والتباعد الاجتماعي وما ترتب عليها من شعور بالملل والضجر من المكوث الإجباري في البيت (الحجر الصحي) قد أثر على أساتذة التعليم الإبتدائي وزاد شعورهم بالعزلة، والانفصال عن الآخرين والشعور بالإغتراب النفسي بدون رغبة منهم، وحسب اعتقادنا هذا ما جعل الأساتذة في رغبة للعودة إلى حياتهم الطبيعية وخصوصا إلى مهنتهم والإلتقاء مجددا مع زملائهم وتلاميذهم، وهذا ما لمسناه أثناء الإحتكاك بهم في دراستنا، حيث تعتبر المدرسة بيئة اجتماعية حيوية يتعامل المعلمون فيها مع التلاميذ والزملاء والإدارة وأولياء التلاميذ مما يخلق حالة من التفاعلات الإجتماعية والعمل الجماعي الذي يوفر لهم شعورًا بالتواصل والانتماء، مما يساعدهم على التغلب على الشعور بالعزلة والملل والخوف الذي جاءت به جائحة كورونا، وهنا تظهر الحاجة النفسية للإنخراط من جديد في بيئة العمل التي تجعل أساتذة التعليم الإبتدائي يظهرون نوع من الجانب الإنساني في تعاملاتهم مع الأخرين في محيط العمل، والإنقاص من السخرية والتهكم الذي يعتبر عرض لتبلد المشاعر الذي يعرفه (Leiter, & Maslach, 2016) أنه الإنفصال النفسي عن العمل الذي يؤدي إلى فقدان المثالية والتجرد من الإنسانية مع مرور الوقت، وتطوير رد فعل سلبي إتجاه التلاميذ والوظيفة، إذ يتحول الناس من محاولة بذل قصارى جهدهم في وظيفتهم إلى القيام بالحد الأدنى.

وقد إتفقت نتائج دراستنا مع الدراسة التي أجراها (الخلايلة، الشايب، وصالح، 2012) على عينة قوامها (374 معلما) من محافظة الزرقاء بالأردن، التي توصلوا فيها إلى أن بعد تبلد المشاعر لدى أساتذة التعليم الإبتدائي يميل إلى الانخفاض كلما ازدادت ثقتهم بزملائهم من الأساتذة في المدرسة.

وهو ما يتفق مع نتائج مجموعة من الدراسات لكل من (الخلايلة، الشايب، وصالح، 2012)؛ (الحربي، المطيري والعجمي، 2015)، (Markelj, Kovač & Jurak, 2023).

وقد تعارضت نتائج دراستنا مع دراسة (Galanakis, et al, 2020) التي توصلت إلى أن المعلمين الذين تتراوح أقدمية العمل لديهم ما بين (6 إلى 10) سنوات لديهم مستوى أعلى في بعد تبلد

المشاعر، كذلك مع دراسة (الخطاطبة، 2021) التي كان فيها بعد تبلد المشاعر مرتفع، مع الإشارة إلى إختلاف عينة الدراسة التي كانت متمثلة في معلمي تلاميذ طيف التوحد، كما إختلفت نتائج الدراسة الحالية مع الدارسات الوطنية الحديثة مثل دراسة (العزيز، 2016)، (قدي وبراي، 2022)، (سليم، قيرع، ويبرير، 2022) التي كانت نتائجهم تشير إلى أن أساتذة التعليم الإبتدائي في الجزائر لديهم مستوى متوسط في بعد تبلد المشاعر، ودراسة (الوابلي، 1995)، والتي جاء بعد تبلد المشاعر فيها متوسط، كما اختلفت مع دراسة كل من (خير الله والسيد، 2019)؛ (الخطاطبة، 2021)، التي جاء فيها مستوى تبلد المشاعر مرتفع.

كما توصنا إلى أن بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي جاء بمستويات منخفضة لدى غالبية أفراد العينة، والتي قدرت بـ (1025) أستاذ وأستاذة التعليم الإبتدائي من مجموع أفراد عينة الدراسة التي قدرت بـ (1082)، فمن خلال هذه النتيجة يمكننا القول إن الشعور بالإنجاز الشخصي كان بدرجة كبيرة جدا لدى عينة دراستنا، وهذا يعبر عن حالة إنخراطهم الإيجابي إتجاه العملية التعليمية وكذلك شعورهم بالرضى عن وظيفتهم. حيث يرى (Maslach & Leiter, 1997) الإنخراط في العمل على أنه حالة من المشاركة في الأنشطة الشخصية والمهنية، والتي تتميز بالإلتزام النشط الذي يعزز إحساس الفرد بكفاءته المهنية ويحد من وقوعه كضحية للإحتراق النفسي.

ونجد الأساتذة الذين لديهم شعور بالإنجاز الشخصي يتميزون بالكفاءة المهنية أنهم أكثر مواظبة على العمل وأكثر توقعا للنجاح في عملهم وهو ما يشعرهم بالطاقة، حيث تشكل المعتقدات الإيجابية للأساتذة حول كفاءتهم المهنية جانباً رئيسياً من معرفتهم بحدود قدراتهم، حيث تلعب المعالجة المعرفية والتفكير التأملي وفقا لنظرية التعلم الإجتماعي حسب Bandura (1997) دورا مهما في إعطاء الأساتذة أحكام حول كفاءتهم الذاتية، ولما تكون هذه الأحكام إيجابية تعزز من الآداء لديهم وتجعلهم أكثر عطاء في مهنتهم، وهذا ما تأكده دراسة (Evers, Tomic, & Brouwers, 2004) في بعد نقص الشعور بالإنجاز أن شعور المعلمين بالكفاءة يساعدهم على التحكم في مشكلات الفصل الدراسي وهو ما يسهم في الرفع من الشعور بالإنجاز الشخصي لديهم.

ويرى الباحث أن إنخفاض نقص الشعور بالإنجاز الشخصي يعود إلى أفراد عينة الدراسة التي غالبيتها شباب في بداية مشوارهم المهني، إذ أن (44.54%) لم يتجاوز أعمارهم (35 سنة) إضافة إلى (28.92%) لم يتجاوز (45 سنة)، والمعروف على فئة الشباب أنها تتميز بالإندفاع نحو العمل،

ويقودهم في ذلك حداثة عهدهم بالمهنة وطموحهم للإرتقاء في تصنيف السلم الإداري من معلم مدرسة ابتدائية، وأستاذ مدرسة ابتدائية إلى أستاذ رئيسي لمدرسة ابتدائية أو مدير مدرسة إبتدائية. ووفقا لمسح حديث أجراه مركز (PEW) للأبحاث أشارت التقارير أن (85%) من العمال الشباب تجدهم راضون إلى حد ما عن مهنتهم، كما يعبر المهنيون الذين تتراوح أعمارهم بين (30 و49 سنة) أنهم راضون للغاية عن وظائفهم، وهم أكثر شعورا بالإنجاز الشخصي (Leppert, 2023).

إن هذه النتيجة تقودنا إلى ما تمخضت عنه نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت الإحتراق النفسي لدى المعلمين مثل دراسة (عبد العلي، 2003)؛ ودراسة (الظفري والقريوتي، 2010) التي تعتبر ارتفاع الشعور بالإنجاز لدى المعلمين يعبر عن شعور المعلمين بتقدير إيجابي للذات وهو ما يساهم في إعطاء معنى للعمل التدريسي الذي يقومون به، مما يجعلهم أكثر شعورا بالكفاءة المنهية التي ترفع لديهم من مستوى الشعور بالإنجاز الشخصي.

وقد جاءت دراسة كل من (الوابلي، 1995)؛ (السلخي، 2013)؛ (الحربي، المطيري، والعجمي، 2015)؛ (العزيز، 2016)؛ (الخطاطبة، 2021)؛ (بن سليم، وزملاءه، 2022)، (قدي وبراي، 2022) عكس نتائج دراستنا الحالية في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى المعلمين حيث توصلت نتائجها على أن الشعور بالإنجاز الشخصي جاء بمستويات منخفضة تماما، وترجع هذا إلى إحساس المعلم بتدني نجاحه وإعتقاده أن المجهودات التي يبذلها تذهب سدى، كما أن إرتفاع نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى المعلمين هو تحصيل حاصل يعود إلى ارتفاع بعدي الإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر بتسلسل، وهذا ما يعبر عن شدة الضغوط المهنية التي عاشها المعلمين ومتطلبات العمل التي فاقت قدراتهم الشخصية.

2.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

والتي مفادها: **يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات مرتفعة من الصلابة النفسية**. وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق إستخدام اختبار كاف تربيع ($كا^2$) وهذا لتحديد مستوى الصلابة النفسية، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول (38)

نتائج اختبار (كا²) للصلابة النفسية بأبعاده الثلاثة لدى أساتذة التعليم الابتدائي

أبعاد الصلابة النفسية	مستويات الصلابة النفسية			درجة الحرية	Chi Squre كا²		Sig	مستوى الدلالة
	منخفض	متوسط	مرتفع		المجدولة	المحسوبة		
الإلتزام	38	291	753	2	9.21	728,9	0.000	دال عند 0.01
التحكم	40	791	251	2	9.21	831,9	0.000	دال عند 0.01
التحدي	76	579	427	2	9.21	369,05	0.000	دال عند 0.01
اجمالي الصلابة النفسية	38	445	599	2	9,21	465,88	0.000	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول (38) أن (38 أستاذ) لديهم مستوى منخفض من الإلتزام، و(291 أستاذ) لديهم مستوى متوسط من الإلتزام، أما (756 أستاذ) وهي أعلى تكرار لديهم مستوى مرتفع من الإلتزام. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (728.9) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع من الإلتزام.**

كما نلاحظ من خلال الجدول (38) أن (40 أستاذ) لديهم مستوى منخفض من التحكم، و(791 أستاذ) وهو أعلى تكرار لديهم مستوى متوسط من التحكم، أما (251 أستاذ) لديهم مستوى مرتفع من التحكم. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (831.9) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى متوسط من التحكم.**

في حين نلاحظ من خلال الجدول (38) أن (76 أستاذ) لديهم مستوى منخفض من التحدي، و(579 أستاذ) وهو أعلى تكرار لديهم مستوى متوسط من التحدي، أما (427 أستاذ) لديهم مستوى مرتفع من التحدي. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (369.05) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01)

وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى متوسط من التحدي.**

كما جاءت مستويات الصلابة النفسية من خلال ما هو ملاحظ في الجدول (38) أن (38 أستاذ) لديهم مستوى منخفض من الصلابة النفسية، و(445 أستاذ) لديهم مستوى متوسط من الصلابة النفسية، أما (599 أستاذ) وهو أعلى تكرار لديهم مستوى مرتفع من الصلابة النفسية. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (465.88) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي، فإن غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع من الصلابة النفسية. وعليه فإن **الفرضية الثانية للدراسة تحققت.**

ويمكن تفسير المستوى المرتفع للصلابة النفسية لأفراد عينة الدراسة على أن أغلبية أفراد العينة لديهم إحساس بأن بيئة العمل مرضية وهو ما يتجلى في المشاعر والسلوكيات التي تتميز بالإيجابية لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا ما بينته نتائج تحليل إجاباتهم على مقياس الصلابة النفسية المستعمل في الدراسة التي أظهرت مستوى مقبول في أبعاد الصلابة النفسية (الإلتزام والتحكم والتحدي)، حيث يجعل المستوى المرتفع للصلابة النفسية المعلمين أكثر جدية وإنخراط في العملية التعليمية، كما يسمح لهم بالتعامل مع متطلبات العمل التي تفرضها عليهم طبيعة عملهم بشكل جيد، وهذا في ظل الظروف الصعبة والعراقيل التي يواجهونها، كما أن المعلمين مرتفعي الصلابة النفسية يتميزون بالإستمرار في العمل ورفع التحدي لتحقيق أحسن النتائج بين تلاميذهم، ويشير (Crosson, 2015, p. 27) في رسالة الدكتوراة التي تناول فيها التأثير المعتدل للصلابة النفسية في العلاقة بين الضغوط المهنية والصلابة النفسية أن المستوى الجيد لأبعاد الصلابة النفسية يساعد الأفراد على مواجهة التحديات ضمن سياق العمل، وتحويل ظروف الحياة المجهدة إلى فرص للنمو الشخصي، وأن غالبا ما يؤدي الإفتقار إلى الإلتزام والتحدي والتحكم إلى الوقوع في الإحتراق النفسي. ونلاحظ من خلال النتائج المشار إليها في الجدول السابق، أن الدرجات المتحصل عليها في مجموع الأبعاد الثلاثة أنها جاءت لتشكل صلابة نفسية مرتفعة لدى عينة الدراسة، وفي هذا السياق يرى (Maddi, 2002) أن التعبير الحقيقي عن الصلابة النفسية يكمن في إتحاد أبعادها الثلاثة التي تشكل متغير سيكولوجي يعمل على مقاومة الأحداث المجهدة وتحويلها إلى فرص للنمو والتطور، وهو ما يساعد الأفراد على تحقيق

الصحة النفسية والجسمية، مما يعطي لديهم دافعا وشجاعة للتغلب على هذه الأحداث (Maddi, 2002, pp. 175-176).

وقد أشار Maddi وKobasa (1984) أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية في ظل المواقف الضاغطة التي تواجههم في حياتهم اليومية، نجدهم يتميزون بالشجاعة والشعور بالقوة والحافز للقيام بالعمل بكل جدية، والقدرة على التكيف مع التحولات والتفاعلات الإجتماعية من خلال تقديم الدعم للآخرين والرعاية الذاتية والإعتناء بأنفسهم (as cited in Maddi, 2006, p. 163).

كما يمكننا إرجاع المستوى المرتفع للصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لدى عينة الدراسة إلى خبرتهم المكتسبة من خلال سنوات العمل التي قضوها في مجال التعليم الإبتدائي حيث أن غالبية أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة مهنية تفوق العشر سنوات وهو ما يثبته الجدول (8)، وفي هذا الصدد يفترض كل من (Khoshaba, & Maddi, 1999) أن الصلابة النفسية ليست فطرية وإنما تتطور لدى الأشخاص بمرور سنوات العمل، وهذا من خلال الدعم والتشجيع الذي يتلقونه من محيطهم، حيث تلعب هذه التجارب دورا فعالا في إكتسابهم شخصية صلبة (Maddi, 2002, p. 175).

وبناء على ما سبق ذكره يمكننا القول بأن المستوى المرتفع للصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي هو موضوعي بالنظر إلى خبرتهم المعتبرة في مجال التعليم والتي تؤثر بشكل إيجابي على تقييمهم المعرفي لخصائصهم الشخصية، وكذلك طبيعة الفئة التي يتعاملون معها متمثلة في الأطفال الصغار والتي هي في الحقيقة العمل معها متعب، ولكن فيه جانب من الإنسانية التي تجعل الأساتذة أكثر إلتزاما في العمل، وكذلك خصائص سن هذه الفئة التي تجعل الأساتذة أكثر شعور بالتحكم وتسيير العملية التعليمية مقارنة مع الأطوار الأخرى المتوسط والثانوي والتي نجد فيها تلاميذ في سن المراهقة وشباب في مقتبل العمر يتميزون بالعناد ومحاولة إثبات الذات وهو ما يسهم في بعض الأحيان في خلق جو مشحون لا يساعد على التدريس، وكذلك نجد أن العمل في الإبتدائي يرفع التحدي لتحقيق أكبر قدر من النجاح مع الأطفال الصغار، هذا ما لمسناه في حديث غالبية أفراد عينة الدراسة أثناء تواصلنا معهم وإحتكاكنا بهم خلال مراحل إجراء هذه الدراسة.

وجاءت نتائج دراستنا لتتفق مع دراسة (زريق والأحيمر، 2022) والتي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات المرحلة الأساسية رغم إختلاف مؤهلاتهم العلمية، وأن الصلابة النفسية تلعب دورا مهما في محافظة المعلمين على صحتهم النفسية والبقاء لمدة طويلة في عملهم رغم تعرضهم للضغوط المجهدة، كما أشارت الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين ومساعدتهم لإكتساب صلابة نفسية وهذا من أجل تعزيز وتطوير قدراتهم الشخصية مما يعود بالفائدة على قطاع التعليم والمجتمع بصفة عامة.

وقد قامت دراسات عديدة بتقييم مستوى الصلابة النفسية لدى المعلمين كدراسة (Chan, 2003)؛ (Kılınç, 2014)؛ (الرجيبي وحمود، 2018)؛ ودراسة (بومهراس، 2022) التي جاءت نتائجها لتشير أن الصلابة النفسية لدى معلمي التعليم الإبتدائي مرتفعة وهذا ما يساعدهم على التعامل بشكل أفضل مع التحديات والضغوط التي تواجههم في مهنتهم وهو ما يؤدي بشكل عام إلى تحسين بيئة التعليم، كما تؤكد غالبية هذه الدراسات على أهمية تعزيز الصلابة النفسية للمعلم من خلال إتباع سياسات تدعم التدريب المهني للمعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

وإختلفت نتائج هذه الدراسة الحالية عن نتائج دراسة كل من (الرفوع، 2019) والتي أظهرت نتائجها أن أساتذة التعليم الأساسي بمحافظة الطفيلية لديهم مستوى متوسط من الصلابة النفسية، ودراسة (Sardar, & Panda, 2024) والتي جاءت نتائجها لتشير أن أساتذة التعليم الإبتدائي لديهم مستوى متوسط من الصلابة النفسية وهو ما يخلق لديهم العديد من الصعوبات والمشاكل في التدريس خصوصا للإناث.

وهو ما أكدت عليه دراسة كل من (المطيري، 2019)، (الرشيدي وإسماعيل، 2020) و(المقبالي والفواعير، 2020)، التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من الصلابة النفسية لدى معلمات الرياض ومعلمات التربية الخاصة.

3.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

والتي مفادها: **يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية**، وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق اختبار كاف تربيع ($كا^2$) وهذا لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول (39)

نتائج اختبار (كا²) للكفاءة الذاتية بأبعاده الثلاثة لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة

أبعاد الكفاءة الذاتية	مستويات الكفاءة الذاتية			درجة الحرية	Chi Squre كا²		Sig	مستوى الدلالة
	منخفض	متوسط	مرتفع		المجدولة	المحسوبة		
بعد التدريس	73	321	688	02	9.21	530.88	0.000	دال عند 0.01
إدارة الصف	80	309	693	02	9.21	532.03	0.000	دال عند 0.01
إدماج الطلبة	83	436	563	02	9.21	813.86	0.000	دال عند 0.01
إجمالي الكفاءة الذاتية	123	288	671	02	9.21	438.27	0.000	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول (39) أن (73 أستاذ) لديهم مستوى منخفض في بعد التدريس، و(321 أستاذ) لديهم مستوى متوسط في بعد التدريس، أما (688 أستاذ) لديهم مستوى مرتفع في بعد التدريس وهو أعلى تكرار لديهم، وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (530.88) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع في بعد التدريس.**

في حين نلاحظ كذلك من خلال الجدول (39) أن (80 أستاذ) لديهم مستوى منخفض في بعد إدارة الصف، و(309 أستاذ) لديهم مستوى متوسط في بعد إدارة الصف، أما (693 أستاذ) وهي أعلى تكرار لديهم مستوى مرتفع في بعد إدارة الصف. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (532.03) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع من إدارة الصف.**

كما نلاحظ من خلال الجدول (39) أن (123 أستاذ) لديهم مستوى منخفض في بعد إدماج الطلبة، و(436 أستاذ) لديهم مستوى متوسط في بعد إدماج الطلبة، أما (563 أستاذ) وهو أعلى تكرار لديهم مستوى مرتفع في بعد إدماج الطلبة. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (813.86) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة

(α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي فإن **غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع من التحكم.**

كما جاءت مستويات الكفاءة الذاتية من خلال ما هو ملاحظ في الجدول (39) أن (123 أستاذ) لديهم مستوى منخفض من الصلابة النفسية، و(288 أستاذ) لديهم مستوى متوسط من الصلابة النفسية، أما (671 أستاذ) وهو أعلى تكرار لديهم مستوى مرتفع من الصلابة النفسية. وللتحقق من صحة هذه الفروق تم حساب اختبار كاف مربع والذي بلغ (438.27) وهو أكبر من كاف مربع المجدولة والمقدرة بـ (9.21) عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يدل على أن الفروق فعلية. وبالتالي، فإن غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية. وعليه فإن **الفرضية الثالثة من هذه الدراسة قد تحققت.**

فنتائج الجدول السابق المتضمن مستوى الكفاءة الذاتية وأبعادها الثلاثة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تبين أن أفراد عينة الدراسة لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة، ويمكن إرجاع هذا إلى تقديرهم الجيد لمكتسباتهم المعرفية والعلمية التي تتلاءم مع هذه المهنة النبيلة. إذ يرى Kushman (1992) أن تحكم المعلمين في العملية التعليمية يجعلهم أكثر إدراكا لقيمتهم المهنية، وأكثر إحساسا بالكفاءة الذاتية (as cited in Evers, Brouwers, & Tomic, 2002, p. 229).

وقد بينت دراسة (Zee, & Koomen, 2016) أن المعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة يستطيعون مواجهة المشاكل السلوكية لتلاميذهم داخل الصف، كما أنهم يستخدمون الأساليب والممارسات الصفية الفعالة التي تركز على التعامل الجيد مع التلميذ مما يقلل من المشاكل العلائقية ويزيد من مستوى مخرجات التعلم.

من خلال ملاحظتنا للجدول رقم (9) نجد أن ما يفوق (87%) من أفراد العينة لديهم مستوى جامعي، وهذا ما يجعلنا نتوقع أن غالبية أفراد العينة لديهم أهم مصدر للكفاءة الذاتية وهو مصدر خبرات التمكن، والتي تلعب تجارب النجاح العلمي دورا مهما في إكتسابها، بداية من التفوق في شهادة التعليم النهائي وكذلك الحصول على شهادات جامعية منها ليسانس وماستر ودراسات عليا، حيث يؤثر هذا النجاح بالإيجاب في معتقدات المعلمين حول قدرتهم على القيام بالمهام التعليمية وتقديم آداء جيد فيها وهو ما يجعلهم أكثر شعورا بالكفاءة الذاتية، ما يساعدهم ذلك على وضع أنفسهم في مواقف جيدة

للعمل وتوفير بيئة صفية تساعد التلاميذ على التعلم وهو ما يحقق شعور بالنجاح في تأدية المهمة، والشعور بالكفاءة الذاتية من خلال أبعادها الثلاث والمتمثلة في إستخدام إستراتيجيات التدريس، وإدارة الصف والتحكم في سلوكيات التلاميذ، وإدماج التلاميذ رغم إختلاف قدراتهم الدراسية وهذا ما إكتشفناه من خلال مخرجات العملية الإحصائية التي أظهرت أن لدى أفراد عينة الدراسة مستوى مرتفع في أبعاد الكفاءة الذاتية. وقد جاءت دراسة (عباس وعبد الأمير، 2022) حول الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الإبتدائية وفقا للمؤهل العلمي بمحافظة ديالي بالعراق لتشير أن المؤهل العلمي له دور إيجابي في بناء معتقد الكفاءة الذاتية للمعلمين في المرحلة الإبتدائية. كما يمكن القول إن السنوات الطويلة التي قضاها الأساتذة في التعلم في الأطوار التعليمية المختلفة وكذلك في الجامعة ومن خلال دورات التكوين والتدريب التي يتحصلون عليها قبل وأثناء الخدمة، نجد كل هذا يمكن أنه قد ساهم في تكوين وتطوير كفاءتهم الذاتية. ويرى (مزايني، 2019) أن المعلمين الذين تتاح لهم الفرص في تطوير كفاياتهم المهنية من خلال التكوين البيداغوجي والتدريب والممارسة طوال سنوات التعلم في المدارس والمعاهد، والمرافقة البيداغوجية خلال سنوات العمل تجدهم أكثر شعورا بالكفاءة الذاتية أثناء التعامل مع المهام الصعبة المرتبطة بطبيعة مهنتهم.

كما يرى الباحث أن خصائص أفراد عينة الدراسة والتي يمتاز أكثر من (84%) منها بخبرة مهنية تفوق (6 سنوات) قد ساهم في إكتساب أساتذة التعليم الإبتدائي لكفاءة ذاتية عالية، وهذا من خلال المصادر الأربعة للكفاءة الذاتية والتي تم الإشارة إليها في الجانب النظري الخاص بفصل الكفاءة الذاتية، حيث تلعب هذه المصادر الأربعة دورا في تحديد السلوك والآداء وإكتساب كفاءة ذاتية مرتفعة من خلال تجارب النجاح التي يحققونها في حياتهم المهنية التي تجعلهم أكثر تمكنا. وحسب Bandura (1997) أن الكفاءة الذاتية تتشكل من خلال تفسيرات المعلمين للمعلومات النابعة من مصادر أربعة وهي: خبرات التحكم والتي تعمل كمؤشرات مباشرة للقدرات التي يمتلكها المعلم وهو ما يساعده على وضع إستراتيجيات لتحقيق الأهداف التدريسية المطلوبة منه، ثانيا الخبرات البديلة والتي تسهم في تغيير المعلم لمعتقداته الشخصية حول قدرته على تأدية المهام المطلوبة منه وهذا من خلال مراقبة الآخرين الذين يؤدون مهام مماثلة وهو ما يجعله يكتسب نموذج جديد للنجاح كما يصبح أكثر مثابرة، ثالثا الإقناع اللفظي وهو ما يسمعه المعلمين من كلام إيجابي حول قدراتهم من الأفراد المحيطين بالمعلمين وهو ما يحفزهم ويساعدهم على الإيمان بقدراتهم الخاصة ويعطيهم دافع قوي

للوصول إلى الهدف، وفي الأخير المكون الرابع وهو الحالات الإنفعالية الفسيولوجية والتي يمكن أن تسهم في ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال إدارته الجيدة لحالته الفيزيولوجية في المواقف الصعبة التي تواجهه في العملية التعليمية فالتحكم في القلق والخوف من الفشل في المهام المطلوبة يساعد على مواجهة الضغوط المهنية بإيجابية (بسلاسة) وهذا ما يجعل المعلم أقل شعورا بالفشل في التعليم. كما تشير الكثير من الدراسات أن الخبرة المهنية في مجال التعليم تلعب دورا مهما في الرفع من الكفاءة الذاتية للمعلمين. حيث توصلت دراسة (Hebert, Lee, & Williamson, 1998) أن الخبرة الشخصية هي العامل الأكثر أهمية في تطوير الكفاءة الذاتية للمعلم، حيث يعتمد المعلمون ذوو الخبرة في أغلب الأحيان عند تقييمهم لكفاءتهم الذاتية التدريسية على المعرفة المكتسبة من سنواتهم في المدارس. وهذا ما نجده يتوافق مع الطرح الذي قدمه (Tschannen-Moran, A. Hoy, & W. Hoy, 1998) في دراسته حول معنى الكفاءة الذاتية للمعلم وكيفية قياسها، حيث أشار إلى أن المعلمين يقيمون كفاءتهم الذاتية من خلال تجاربهم التي تعطي لهم صورة مسبقة حول القدرات الشخصية المكتسبة والمتمثلة في المهارات، المعرفة العلمية، إستراتيجيات التعامل، السمات الإيجابية في الشخصية مع نقاط ضعفهم والمسؤوليات التعليمية التي تقع على عاتقهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (الخلايلة، 2011)؛ (توات، 2015)؛ (الرفوع، 2019)؛ (نصار، 2020)؛ (الخروصي والذهلي، 2020)؛ (الركابي، 2021)؛ (Dubois, 2015)؛ (Savas, Bozgeyik, & Eser, 2014)، والتي توصلت نتائجها أن الكفاءة الذاتية لدى معلمي التعليم الإبتدائي مرتفعة، كما توافقت هذه الدراسة مع دراسة (Safari, 2021) والتي جاءت نتائجها لتشير أن الكفاءة الذاتية لدى الأساتذة الجامعيين مرتفعة وأنها تراوحت بين المتوسط والمرتفع في أبعادها الثلاثة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Khan, Fleva, & Qazi, 2015) حيث وجد الباحثين أن الكفاءة الذاتية لدى معلمي المدارس الإبتدائية منخفضة، وهذا كنتيجة حتمية لإنخفاض تقدير الذات الذي أثر بشكل مباشر على كفاءة المعلمين. كما تتعارض هذه الدراسة مع دراسة طولية أجراها (Brouwers & Tomic, 2000) على (243 أستاذ) من الطور الثانوي بمقاطعة ليمبورغ في هولاندا وأظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة لديهم كفاء ذاتية منخفضة وهذا ما أثر على ارتفاع الإنهاك الإنفعالي لديهم.

4.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

والتي مفادها: **توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الإحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة**، وللتحقق من صحة هاته الفرضية قمنا بتقسيمها إلى ثلاث فرضيات جزئية، وهذا حسب أبعاد الإحتراق النفسي، وتم اللجوء إلى معامل الارتباط Pearson لتحديد العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والصلابة النفسية، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (40)

نتائج معامل الارتباط Pearson بين أبعاد الاحتراق النفسي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة

المتغيرات	العينة	قيمة معامل Pearson	مستوى الدلالة Sig	القرار
الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية	1082	-0,211**	0,000	دال
تبلد المشاعر والصلابة النفسية	1082	-0,340**	0,000	دال
نقص الشعور بالإنجاز والصلابة النفسية	1082	-0,319**	0,000	دال

**الفقرات الدالة عند(0.01)

من خلال الجدول (40) نلاحظ أن معامل الإرتباط Pearson بين الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية يساوي (-0,211**) ومستوى الدلالة (Sig=0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01)، وبين تبلد المشاعر والصلابة النفسية يساوي (-0,340**) ومستوى الدلالة (Sig=0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01)، بين نقص الشعور بالإنجاز والصلابة النفسية يساوي (-0,319**) ومستوى الدلالة (Sig=0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة. وبالتالي نستنتج بأن الفرضيات الجزئية الخاصة بالفرضية الرابعة تحققت كلها.

1.4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الرابعة

والتي مفادها: **توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.** وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهر التحليل الاحصائي كما هو موضح في الجدول (40) أن هناك علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لعينة الدراسة، وهو ما يشير إلى أن **الفرضية قد تحققت.**

ويمكن تفسير هذه النتائج إستنادا إلى ما أشارت إليه Kobasa (1995) أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية يتميزون بأنهم أكثر نشاطا واقتدارا وقيادة وضبطا داخليا، وأنهم يتميزون بالصمود والمقاومة لأعباء الحياة الشاقة، كما أنهم أشد واقعية وإنجاز وسيطرة وقدرة على تفسير الأحداث بإيجابية، ويتصفون بالقدرة على إستخدام استراتيجيات مواجهة إيجابية لمواجهة الضغوط المهنية المنهكة إنفعاليا وجسديا (نقلا عن الزيد وجاد الرب، 2022، ص. 268). حيث يتضح مما سبق ذكره أن الصلابة النفسية من السمات الشخصية الإيجابية للأفراد والتي تلعب دورا مهما في تخفيف الضغوط المهنية والنفسية المؤدية للإنهاك الإنفعالي ومنه للإحتراق النفسي، حيث يؤدي ارتفاع الصلابة النفسية لدى الأفراد إلى إنخفاض الإنهاك الإنفعالي لديهم، وهذا نتيجة لقدرتهم على إستخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، والتي تجعلهم أكثر قدرة على التحكم وضبط للأحداث التي تحيط بهم في عملهم، كما تجعلهم أكثر شعورا بالإلتزام إتجاه مهنة التعليم ومتطلباتها الكبيرة، مما يرفع لديهم الإحساس بالتحدي وإدارك أن التغيرات التي تحدث في الحياة الشخصية والمهنية تمثل تحديا وليس تهديدا، فإرتفاع الصلابة النفسية يجعل الأساتذة في الطور الإبتدائي أكثر إنخراط في العمل وأكثر تحكما في الأحداث الضاغطة التي من المتوقع أن تجعلهم منهكين ومستنزفين إنفعاليا وذهنيا في غياب الصلابة النفسية. وفي هذا الصدد قد أشار Florian وآخرون (1995) أن الأفراد ذوو الصلابة النفسية العالية يتعرضون لضغوطات الحياة مثل الآخرين، ولكن لا يقيمون الأحداث الضاغطة على أنها مواقف منهكة إنفعاليا، وهم متفائلون بشأن قدرتهم على مواجهة الأحداث، فالصلابة تقلل من تقييم التهديد وتزيد من توقع المواجهة الناجحة مع التهديدات (as cited in Haji-Moradi, Poursarrajian, & Naeeni, 2013, p. 501).

وقد جاءت العديد من الدراسات موافقة لنتائج دراستنا، منها دراسة (Erkutlu, 2012) والتي أجريت على (1344 مدرسا) تركيا، حيث أشارت نتائجها أن الإنهاك الإنفعالي يرتبط عكسيا بالصلابة النفسية لدى المعلمين، وأن تمتع أفراد عينة الدراسة بالصلابة النفسية المرتفعة قد يكون السبب في تمتعهم بدرجة متوسطة من الاحتراق النفسي، وهذا ما ساهم في التخفيف من أعراضه، كما أشارت في نتائجها إلى أن الصلابة النفسية المرتفعة بمكوناتها (الإلتزام، التحكم، التحدي) تعد عاملا وقائيا يحد من وقوع المعلمين في الإنهاك الإنفعالي، وهذا جراء متطلبات العمل الكثيرة التي تستنزف مواردهم العاطفية والجسدية وتشعرهم بالإحساس بالإنهاك الجسدي عند بذل أقل جهد.

كما أظهرت دراسة (Schoenig, 1986) والتي جاءت بنفس نتائج دراستنا في تناولها لعلاقة الإحتراق النفسي بالصلابة النفسية لدى المعلمين، أن بعد الإنهاك الإنفعالي مرتبط عكسيا بالصلابة النفسية التي تعتبر عامل إيجابي في شخصية المعلمين.

وإتفقت النتائج كذلك مع دراسة (Chan, 2003, p. 381) والتي أشارت إلى أن هناك علاقة إرتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية، كما كشفت على دور الصلابة النفسية كمورد شخصي لدى المعلمين وعلاقتها بتخفيف بالإحتراق النفسي الناتج عن الضغط المهني بين المعلمين الصينيين في هونغ كونغ.

وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة (البهاص، 2002) والتي هدفت إلى معرفة طبيعة الإرتباط بين الإحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة والصلابة النفسية لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمدارس السعودية على عينة قدرت بـ (144) معلما ومعلمة، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إرتباطية عكسية دالة إحصائيا بين أبعاد الإحتراق النفسي والصلابة النفسية وأبعادها.

والجدير بالذكر أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة حديثة لـ (عباد ورحماوي، 2022)، والتي تشير إلى وجود علاقة سلبية ودالة بين الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية لدى معلمات التعليم الإبتدائي في الجزائر، وأن الصلابة النفسية تساعد أساتذة التعليم الإبتدائي على التقليل من درجة الاحتراق النفسي، أي أن الأستاذ يستخدم كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة كي يفسر ويواجه بفعالية أحداث الحياة النفسية والمهنية المجهدة، وهذا ما يحميه من الوقوع في الإنهاك الإنفعالي المترتب عن هذه الأحداث.

وبناء على النتائج التي توصل إليها الباحثين من خلال تناول العلاقة بين بعد الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية فنلاحظ أنهم قد اتفقوا على وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة بين المتغيرين، وهذا ما يتفق مع نتائج دراستنا الحالية بحيث يمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة أنه كلما كانت الصلابة النفسية أقوى، زاد الميل إلى تحديد العوامل المسببة للإنهاك الإنفعالي والتحكم فيها، مما يمكِّن أساتذة التعليم الإبتدائي من إختيار الإستراتيجيات الفعالة والمناسبة للموقف الذي يشكل خطرا، وهو ما يساعدهم على تحويل الأحداث المجهدة إلى فرص للنمو والتطور، وبالتالي فإن الميل إلى إيجاد معنى إيجابي في الحياة اليومية والعملية قد يؤدي إلى انخفاض في الشعور بالإنهاك الإنفعالي خصوصا إذا كان العمل ذو طابع إنساني مثل التعليم في الإبتدائي وما يترتب عنه من تعامل مع أطفال حديثي السن يتسمون بالبراءة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Akhter, Asghar, & Shah, 2020) والتي توصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة إرتباطية عكسية غير دالة بين الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية لدى المعلمين. وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحث التي أشارت إلى وجود علاقة غير دالة بين متغيري الإنهاك الإنفعالي والصلابة النفسية والتي يمكن أن يكون سببها وجود متغيرات أخرى لم يتم التحكم فيها أثناء الدراسة.

2.4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الرابعة

والتي مفادها: **توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد تبلد المشاعر والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.** وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهر التحليل الاحصائي كما هو موضح في الجدول (40) أن هناك علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد تبلد المشاعر والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لعينة الدراسة، وهو ما يشير إلى أن **الفرضية قد تحققت.**

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Morelock , 1994) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الإرتباطية بين الصلابة النفسية والإحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة بين المعلمين، حيث أجريت على عينة قدرت بـ (804) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد تبلد المشاعر والصلابة النفسية، وأنه كلما زادت درجات بعد تبلد المشاعر عند المعلمين كان مستوى الصلابة النفسية لديهم أقل، كما أن ارتفاع أحد المتغيرات يؤدي

إلى إنخفاض الآخر، فوجود الصلابة النفسية بدرجة مرتفعة لدى المعلمين يمكننا من التنبؤ بإنخفاض في مستوى تبلد المشاعر والعكس يحدث عند إنخفاض الصلابة النفسية. هذا ما توضحه نتائج دراستنا التي أشارت إلى مستوى منخفض في تبلد المشاعر وفي المقابل يوجد مستوى مرتفع من الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة.

ومن بين الدراسات كذلك التي أشارت إلى العلاقة العكسية الدالة بين تبلد المشاعر والصلابة النفسية لدى المعلمين نجد دراسة (Azeem, 2010) والتي جاءت نتائجا مدعمة لنتائج دراستنا، حيث توصل صاحب الدراسة إلى أن مستوى تبلد المشاعر جاء منخفض وهذا نتيجة لدور الصلابة النفسية التي تعمل على الرفع من قدرة الأساتذة على التعامل مع المشكلات السلوكية بفعالية وإنسانية وهو ما يجعلهم لا يشعرون بالسوء إتجاه عملهم والآخرين، كما أنهم أكثر تقبلا وتفاعلا مع المحيطين بهم في عملهم.

وسعيا للتعرف على طبيعة العلاقة بين الإحتراق النفسي والصلابة النفسية لدى المعلمين، أجرى (Haji-Moradi, & al, 2013) دراسة على عينة قوامها (120) مدرسا إيرانيا، جاءت نتائجها لتؤكد على وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين بعد تبلد المشاعر والصلابة النفسية، وأن هذه العلاقة قائمة على أن إنحفاض تبلد المشاعر لدى عينة الدراسة من المعلمين له علاقة بإرتفاع الدرجة الكلية للصلابة النفسية لديهم وكذلك أبعادها الثلاثة.

كما يمكننا تفسير العلاقة العكسية بين بعد تبلد المشاعر وهو المكون الثاني لمتغير الإحتراق النفسي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي إلى طبيعة المتغيرين في جانب الشخصية واحد سلبي والآخر إيجابي، حيث يعتبر تبلد المشاعر من الأبعاد المكونة لمتغير الإحتراق النفسي والتي يؤدي إرتفاعها إلى نمو إتجاهات سلبية وباردة لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تتمثل في غياب التفاعل الإنساني مع متلقي التعليم من التلاميذ، وكذلك الزملاء في العمل وعدم المبالات بما يحدث، وهو ما يجعلهم أكثر نفورا وأقل رغبة في التواصل مع الزملاء والتلاميذ، عكس متغير الصلابة النفسية الذي يعتبر سمة إيجابية في الشخصية يساهم إرتفاعها في المحافظة على الصحة النفسية والجسدية من خلال التفاعل الإيجابي مع الأفراد من مدراء وزملاء وتلاميذ وأولياء التلاميذ في محيط العمل وخارجه، وفي هذا السياق يشير (Maddi , 2013) في دراسته للصلابة النفسية ودورها في تحويل الظروف المجهدة إلى فرص للنمو "أن الأشخاص ذوو الصلابة النفسية العالية يتميزون بإختيار الوظائف التي

تحفزهم على الاستمرار في النمو والتطور، ويشاركون بشكل أكثر عمقًا في عملهم، ومن المرجح أن يحصلوا على الترقيات، لأنهم لا يستمرون في النمو بشكل فردي فحسب، بل أيضًا من خلال التفاعل الاجتماعي الجيد مع زملائهم في العمل، وهذا ما يساعد المؤسسة على النمو والتطور في خدماتها المقدمة".

وقد بينت (kobasa ,1982) في تفسيرها لبناء الصلابة النفسية أهمية بعد الإلتزام والذي ينطوي على النشاط، وليس السلبية والاغتراب والإبتعاد عن الناس، بالإضافة إلى الميل إلى الانخراط بشكل كامل وقوي في الحياة، وهذا ما يظهر علاقته العكسية مع بعد تبلد المشاعر، حيث يجد الفرد الملتزم أن الحياة بشكل عام والعمل بشكل خاص ذات معنى وتستحق المشاركة، وبالتالي يقل لديه من التهديد المتصور في المواقف والظروف الصعبة (Morelock, 1994, p. 11).

والشيء الملاحظ أثناء الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية أن غالبية أساتذة التعليم الإبتدائي ممن تم التعامل معهم مباشرة لديهم قدرة على التعبير عن مشاعرهم بشكل طبيعي، وهذا ما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط التي يواجهونها، كما عبر جزء منهم أن يتميزون بالإلتزام، والتحكم، والتحدي وهو ما يجعلهم حسب تعبيرهم أكثر حرصا على تحقيق أهدافهم، وهذا ما يجعلهم أكثر مشاركة وتفاعلا مع تلاميذهم وزملائهم داخل المدرسة مما يجنبهم الوقوع في تبلد المشاعر وإعتزال الناس عاطفيا وإجتماعيا.

3.4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الرابعة

والتي مفادها: **توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.** وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهر التحليل الاحصائي كما هو موضح في الجدول (40) أن هناك علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لعينة الدراسة، وهو ما يشير إلى أن **الفرضية قد تحققت**.

وتدل نتائج الدراسة أن نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي جاء منخفض بشكل ملحوظ فيما يقابله ارتفاع في صلابتهم النفسية، وربما هذا ما يفسر العلاقة الإرتباطية العكسية بينهم، فإرتفاع الصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لعينة الدراسة ينعكس في

إنخفاض نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لديهم وهذا ما يجعلهم أكثر رضا عن عملهم. كما يساهم ارتفاع الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة في شعورهم بأن مهنة التعليم لها قيمة ومعنى إيجابي وهذا رغم المتطلبات الكثيرة التي تصاحب هذه المهنة. وتشير kobasa (2010) إلى أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يتمتعون بالإنجاز الشخصي المرتفع، ولديهم القدرة على التحمل الاجتماعي ولديهم شعور بالإنجاز شخصي جيد، وتجدهم أكثر حيوية ومبادرة ونشاطا وذوي دافعية أفضل نحو العمل (نقلا عن الرشيدي وإسماعيل، 2020، ص. 470).

وعطفا على ما سبق يرى (Azeem, 2010) أن تفسير العلاقة بين نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والصلابة النفسية يستند على الدور الذي تلعبه الصلابة النفسية في الزيادة من قدرة المعلم في السيطرة على الموقف الضاغط والالتزام بالمهام الموكلة إليه ومواجهة الأحداث، وهو ما يجعلهم أكثر شعورا بالإنجاز الشخصي، فالمعلمون الذين لديهم صلابة نفسية عالية يمتلكون مهارات اجتماعية عالية، وكذلك يتسمون بالقدرة على حل مشكلة وإدارة الذات، والشعور بالهدف والأمل في المستقبل، كما أنهم يتميزون بالجدية في العمل وهذا ما يقلل لديهم من الأفكار السلبية ويعطيهم تأثير إيجابي في حياتهم.

وقد جاءت دراسة (Haji-Moradi, & al, 2013) تحت عنوان العلاقة بين الصلابة النفسية والإحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعات ومعاهد التعليم العالي لتتفق مع نتائج دراستنا، حيث كشفت نتائجها وجود علاقة إرتباطية عكسية دالة بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والصلابة النفسية وأبعادها الثلاثة، كما أشارت الدراسة أن العلاقة العكسية بين نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والصلابة النفسية لدى الأساتذة هو مؤشر جيد ومنبئ لمعرفة مستوى الإحتراق النفسي.

كما جاءت دراسة (البهاص، 2002)؛ ودراسة (Chan, 2003)؛ دراسة (الخفاجي، 2016) ودراسة (عباد ورحماوي، 2022) لتتوافق مع نتائج دراستنا، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والصلابة النفسية لدى المعلمين، وأن الصلابة النفسية تسهم في تعزيز الثقة بالنفس والشعور بالإيجابية لدى المعلمين وهو ما يجعلهم يشعرون بالرغبة في رفع التحدي لتحقيق أهداف العملية التربوية وهو ما يجعلهم أكثر رضى عن عملهم ويعطيهم حافزا للمواصلة في التعليم.

وإختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة (Schoenig, 1986)؛ (Morelock, 1994) والتي جاءت نتائجهما لتشير على أن الصلابة النفسية ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي يرتبطان طرديا.

5.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

والتي مفادها: **توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الإحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.** ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط Pearson من أجل تقدير حجم العلاقة الارتباطية بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والكفاءة الذاتية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (41)

نتائج معامل الارتباط Pearson بين أبعاد الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

المتغيرات	العينة	قيمة معامل Pearson	مستوى الدلالة Sig	القرار
الانهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية	1082	−0,334**	0,000	دال
تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية	1082	−0,253**	0,000	دال
نقص الشعور بالإنجاز والكفاءة الذاتية	1082	−0,356**	0,000	دال

**الفقرات الدالة عند(0.01)

من خلال الجدول (41) نلاحظ أن معامل الإرتباط Pearson بين الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية يساوي (−0,334**) كما بلغ مستوى الدلالة (Sig=0,000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01)، كما نلاحظ أن معامل الإرتباط Pearson بين بعد تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية يساوي (−0,253**) ومستوى الدلالة (Sig=0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01)، بين نقص الشعور بالإنجاز والكفاءة الذاتية يساوي (−0,356**) ومستوى الدلالة (Sig=0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية ضعيفة وعكسية ودالة إحصائيا بين أبعاد الاحتراق النفسي (الانهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة ودالة إحصائيا، ومنه نقول إن الفرضيات الجزئية الخاصة بالفرضية الخامسة قد تحققت.

1.5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الخامسة

والتي مفادها: **توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.** وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهر التحليل الاحصائي كما هو موضح في الجدول (41) أن هناك علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لعينة الدراسة، وهو ما يشير إلى أن **الفرضية قد تحققت.**

ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب اعتقادنا إلى عدة أسباب منها ما جاء في الجانب النظري لمتغير الكفاءة الذاتية في عنصري: خصائص المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية، ودور الكفاءة الذاتية في الحد من الإحتراق النفسي، والذي جاءت فيهما بعض الدراسات لتشير أن إدراك المعلمين لكفاءتهم الذاتية يعزز لديهم من الشعور بالقدرة على مواجهة الأحداث المهنية المجهدة التي تفرضها عليهم طبيعة مهنتهم وهو ما يقلل لديهم من الشعور بالإنهاك الإنفعالي ومنه الإحتراق النفسي، كما يمكن تفسيرها إلى نوعية المتغيرن، الإنهاك الإنفعالي والذي تعتبره Maslach أهم الأبعاد المنبئة بالإحتراق النفسي الذي يعتبر متغير سلبي في شخصية المعلم يرتبط بالإعتلال الصحي، ومتغير الكفاءة الذاتية الذي يعتبر من المتغيرات الإيجابية في شخصية المعلم التي تسهم في تحقيق الصحة النفسية، فإرتفاع أحد الطرفين يؤدي إلى إنخفاض في المتغير الآخر. وفي هذا الصدد قد أشار Avanzi وآخرون (2013) إلى أن المستوى العالي من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين قد يقلل مستويات الإنهاك الإنفعالي (as cited in Guidetti, Viotti, Bruno, & Converso, 2018, p. 202).

كما نجد أن أساتذة التعليم الإبتدائي في المدارس الجزائرية تواجههم العديد من متطلبات العمل التي تنهكهم إنفعاليا مثل التعامل مع الأطفال ذوي السلوك التخريبي أو مع الأطفال الذين يعانون من إفراط حركي وكذلك عبء العمل الزائد وهذا ما أثبتته مستويات الإنهاك الإنفعالي المرتفعة عند عينة الدراسة، والذي قابلها ارتفاع ملحوظ في مستويات الكفاءة الذاتية لديهم، إلا أنه لم يؤثر على إتجاه العلاقة السلبية ودلالتها بين المتغيرين، والإرتفاع الموجود هنا في مستوى المتغيرين حسب نتائج الدراسة يمكن أن نرجعه إلى طبيعة الفترة التي أنجزت فيها الدراسة والتي تزامنت مع جائحة كورونا مما جعل الأساتذة رغم إكتسابهم لكفاءة ذاتية عالية إلا أنه كان لديهم شعور بنوع من الإنهاك الإنفعالي الذي ممكن أن تكون قد فرضته الظروف النفسية والمهنية الصعبة الناجمة عن جائحة

(كوفيد 19). وفي سياق دراسة العلاقة بين الإنهاك الإنفعالي الذي يعتبر مفتاح للإحتراق النفسي والكفاءة الذاتية للمعلم جاءت العديد من الدراسات لتتناول العلاقة التبادلية بين المتغيرين. حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات لكل منGuskey وآخرون (1994)؛ Gross (2002)؛ Chwalisz وآخرون (1992) أن ارتفاع الإنهاك الإنفعالي لدى المعلمين يقابله إنخفاض في كفاءتهم الذاتية والعكس صحيح، وأن ارتفاع الكفاءة الذاتية لدى المعلمين تجعلهم أكثر إدراكا للفرص والعقبات البيئية التي تواجههم، كما تجعلهم يؤمنون بتأثيرهم الشخصي على التلاميذ وتحكمهم في العملية التعلمية وقوتهم في مواجهة العوامل الخارجية وهذا ما يجنبهم الوقوع في الإنهاك الإنفعالي والإحتراق النفسي (as cited in Smetackova, 2017, p. 2478).

ويتوافق مع ما جاء في الدراسات السابقة التي تناولها (Smetackova, 2017) مع ما توصل إليه (نمر وليم، 2019) في نتائج دراسته أن الكفاءة الذاتية تؤثر إيجابيا في المعلمين وتسهم بنسبة كبيرة في الحد من وقوعهم في الإحتراق النفسي.

وعلى ضوء ما سبق ذكره من دراسات يمكن تفسير العلاقة العكسية بين بعد الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي إلى الدور الذي تلعبه الكفاءة الذاتية للمعلم في شعوره الإيجابي بمعتقداته حول آدائه التعليمي، والذي يظهر في الأبعاد الثلاثة للكفاءة الذاتية والتي جاءت مرتفعة كلها حسب ما يتضح من الجدول (41)، حيث تتمثل هذه الأبعاد في: جانب إستخدام إستراتيجيات التدريس الفعالة والمتنوعة والتي تتناسب مع إحتياجات ومستويات التلاميذ، وإدارة الصف من خلال تنظيم البيئة الصفية وإدارة السلوكيات والتفاعل مع الطلاب والحفاظ على جو تعليمي فعال، وإدماج التلاميذ في عملية التعلم من خلال ضمان مشاركة الجميع والتعامل مع كل الفئات الموجودة داخل القسم وهذا رغم إختلاف خصوصياتهم. إن ارتفاع الكفاءة الذاتية يجعل المعلمين أكثر شعورا بالتحكم في مهنتهم، وهوما يجنبهم الإحباط والإنهاك الإنفعالي، من هنا نقول إن انخفاض الإنهاك الإنفعالي لدى عينة الدراسة له علاقة بإرتفاع في كفاءتهم الذاتية. حيث تشير (Li, 2023) في دراستها أن الكفاءة الذاتية للمعلم تسهم في تنظيم المشاعر النفسية وضبط الإنفعالات، وهو ما يساعد المعلمين على الصمود في مواجهة الضغوط المهنية، كما تشير الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية للمعلم وهذا نظرا لطبيعة المتغيرين.

وقد جاءت بعض الدراسات التي تناولت طبيعة العلاقة بين الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التعليم الإبتدائي كدراسة كل من (Kuok, Teixeira, Forlin, Monteiro, & Correia, 2020)؛ (Yang, & Du, 2024) موافقة لنتائج دراستنا، حيث أشارت إلى وجود ارتباط عكسي ودال إحصائيا بين الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية للمعلم، وأن المعلمين ذوي المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية يميلون عادة لتقييم المواقف المهنية الضاغطة على أنها مواقف مثيرة للتحدي وتزيد من الدافعية، وبالتالي يقل تعرضهم للاحتراق النفسي، في حين يُقيم المعلمون ذوو المستويات المنخفضة من الكفاءة الذاتية مثل هذه المواقف على أنها مواقف مهددة لذواتهم ولقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منهم، وهو ما يرتبط بإزدياد احتمال تعرضهم للإنهاك الإنفعالي ومنه الوقوع في الإحتراق النفسي.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات التي أجريت في البيئة النرويجية (E.Skaalvik, & S. Skaalvik, 2007; 2014; 2017; 2019) والتي أجريت طيلة العقدين الماضيين على المعلمين في النرويج، حيث جاءت نتائجها لتشير إلى دور الكفاءة الذاتية للمعلم في الحد من الإحتراق النفسي، وأن هناك علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد الإنهاك الإنفعالي والكفاءة الذاتية للمعلم، وترجعه هذه الدراسات المتتالية أن شخصية المعلم في المدرسة تحتاج إلى الشعور بالكفاءة الذاتية والاستقلالية للحفاظ على دوافعه المهنية، وهذا ما جعل المختصين في مجال التربية في النرويج يعملون على تدريب المعلمين على إكتساب الكفاءة الذاتية أثناء تكوينهم، وهذا لإيمانهم الكبير بدورها في تحقيق الصحة النفسية للمعلم ومنه إزدهار العملية التعليمية (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2021).

2.5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الخامسة

والتي مفادها: **توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.** وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهر التحليل الاحصائي كما هو موضح في الجدول (41) أن هناك علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لعينة الدراسة، وهو ما يشير إلى أن **الفرضية قد تحققت.**

ويمكن تفسير هذه العلاقة السلبية الدالة إحصائيا من خلال التطرق إلى الخاصية السلبية لبعد تبلد المشاعر والذي يظهر في نمو إتجاهات سلبية وباردة إتجاه التلاميذ والزملاء في العمل والإتصاف بعدم الإنسانية في التعاملات مع الآخرين، والذي يميل إلى الإنخفاض كلما كان إدراك المعلمين مرتفعا لكفاءتهم الذاتية التي تشعرهم بالقدرة على تنظيم وتنفيذ أساليب العمل المطلوبة منهم لإنجاز المهام التعليمية، والتأثير الإيجابي في التلاميذ من خلال صنع جو من التفاعل الإيجابي معهم، وجاءت الكفاءة الذاتية لأساتذة التعليم الإبتدائي لعينة الدراسة بدرجات مرتفعة يقابلها إنخفاض ملحوظ في درجاتهم ببعد تبلد المشاعر وهو ما يعطي تفسير جيد للعلاقة العكسية بين تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية لأساتذة التعليم الإبتدائي، بمعنى كلما إرتفع طرفي أحد المتغيرات إنخفض الآخر.

وفي تحققه من الدور الرئيسي الذي تلعبه الكفاءة الذاتية وعلاقتها الوثيقة بالإحتراق النفسي وأبعاده الثلاث لدى معلمي اللغة الإنجليزية بإيران توصلت دراسة (Safari, 2021) إلى أن بعد تبلد المشاعر له علاقة إرتباطية عكسية ودالة مع الكفاءة الذاتية وأبعادها، حيث جمعته أعلى الدرجات مع بعد إستراتيجيات التدريس، يليها بعد إدارة الصف وثم بعد مشاركة الطلاب، كما أظهرت نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لتقدير العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإحتراق النفسي إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلمين كانت مؤشرا سلبيا على وقوعهم في الإحتراق النفسي. وفي هذا الصدد يشير (Safari, 2021, p. 34) إلى أن من العوامل الرئيسية التي تزيد من مستوى تبلد المشاعر لدى المعلمين هو إفتقارهم إلى الكفاءة الذاتية، مما يجعلهم عرضة للمواقف الضاغطة التي تستنزف طاقتهم وتجعلهم أكثر سلبية إتجاه عملهم، كما يعتبر إكتساب المعلمين لكفاءة ذاتية شرط أساسي للتطور المهني.

وفي مراجعة منهجية للدراسات التي تناولت العلاقة بين الإحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة والكفاءة الذاتية للمعلم قد أكد Brown (2012) من خلال إحدى عشر دراسة التي تمت مراجعتها، أن هذه الدراسات قد أشارت إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الإحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة، وأن البعد الأكثر علاقة بالكفاءة الذاتية للمعلم هو بعد تبلد المشاعر (as cited in Friesen & Shory, 2023, p. 2).

وتتفق دراستنا الحالية مع دراسة (Evers, & al, 2002) والتي أجريت على (490) معلما ومعلمة من المدارس الهولندية، لتظهر نتائجها أن الكفاءة الذاتية للمعلمين بأبعادها الثلاثة لها علاقة إرتباطية عكسية قوية مع بعد تبلد المشاعر. كما توصلت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين لديهم

معتقدات قوية حول الكفاءة الذاتية تجدهم يعتمدون على طرق حديثة في التعليم، وهم أكثر استعدادًا لمواجهة الإحتراق النفسي عكس زملائهم منخفضي الكفاءة الذاتية، وتشير الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستوى بعد تبلد المشاعر حسب الدرجات المتحصل عليها في الكفاءة الذاتية أي كلما زاد طرفي العلاقة إنخفض الآخر.

كما تتفق نتائج دراستنا مع مجموعة من الدراسة الحديثة العربية والأجنبية، منها دراسة عربية مغربية حديثة لـ (Hassan, & Ibourk, 2021) والتي جاءت لإختبار مقاييس مصممة لقياس الكفاءة الذاتية للمعلم والإحتراق النفسي بين معلمي المدراس الإبتدائية بالمملكة المغربية، حيث أكدت نتائجها على وجود علاقة عكسية ودالة إحصائيا بين بعد تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية وأبعادها لدى المعلم.

كما نجد دراسة (Kim, & Burić, 2020) التي أجريت على (3002) معلم ومعلمة من كرواتيا، والتي توصلت إلى مجموعة من النتائج حيث تشير إلى وجود علاقة عكسية دالة بين بعد تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية للمعلم، وأن المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية تشير إلى إنخفاض في مستوى تبلد المشاعر، وتعتبر أن الكفاءة الذاتية للمعلم لها دور كبير في التنبؤ بتبلد المشاعر لديه.

وقد جاءت العديد من الدراسات لتفصح عن وجود علاقة إرتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية وبعد تبلد المشاعر لدى المعلمين نذكر منها دراسة (Brouwers, & Tomic, 2000) والتي أشارت نتائجها أن الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل الدراسي كانت مرتبطة بشكل عكسي بالإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، كما أظهرت النتائج أن إرتفاع الإحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة منهم تبلد المشاعر لدى المعلمين له علاقة عكسية مع كفاءتهم الذاتية المنخفضة في إدارة الفصل الدراسي.

وفي هذا الصدد نجد دراسة (Friedman, 2003) التي جاءت نتائجها لتتفق مع الدراسة الحالية، والتي أشارت إلى أن طبيعة العلاقة العكسية بين الكفاءة الذاتية للمعلم وتبلد المشاعر أمر شائع في غالبية الدراسات التي أجريت على المعلمين من مختلف المستويات المدرسية وأن هذا يرجع إلى طبيعة خصائص المتغيرين التي تفرض حتمية العلاقة التبادلية بينهما، حيث أن بعد تبلد المشاعر

يدل على أعراض الإحتراق النفسي الذي يعتبر من المتغيرات السلبية التي تسهم في المرض عكس الكفاءة الذاتية التي ترفع من مستوى الصحة النفسية لدى المعلمين.

وتختلف هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (عيسى والفالح، 2018)، والتي أشارت لوجود علاقة ضعيفة وغير دالة بين تبلد المشاعر والكفاءة الذاتية للمعلم. وهذا يمكن إرجاعه لصغر عينة الدراسة التي لم تتجاوز (100) معلم مقارنة بدراستنا حيث يلعب حجم العينة دورا كبيرا في معنوية العلاقة بين متغيرات الدراسة.

عند مراجعة نتائج الدراسة الحالية والدراسات التي أجريت سابقًا، يمكن استنتاج أن ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلمين هي عامل حاسم يدل على صحتهم النفسية الجيدة، وهذا ما يجب تدريب المعلمين على إكتسابها بغية حماية المعلمين من الوقوع في خطر تبلد المشاعر الذي يجعلهم يفتقدون للإنسانية وهو ما يجعلهم يعملون كالآلات نتيجة لفقدانهم إحساس الشعور بالأخر مما يخلق لديهم نوع من الإغتراب النفسي الذي يشكل لديهم عائق في مواصلة العمل مستقبلا كما يجعلهم أكثر عرضة للشعور بعدم الكفاءة المهنية مما ينقص لديهم الشعور بالإنجاز الشخصي لاحقا.

3.5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية الخامسة

والتي مفادها: **توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية البليدة.** وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهر التحليل الاحصائي كما هو موضح في الجدول (41) أن هناك علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي لعينة الدراسة، وهو ما يشير إلى أن **الفرضية قد تحققت**.

ويمكن تفسير وجود علاقة إرتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، من خلال العودة إلى النتائج المتحصل عليها في دراستنا حيث جاء مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع للأساتذة عينة الدراسة، والذي قابله إنخفاض كبير في مستوى نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لديهم، فالأساتذة الذين يشعرون بقيمة العمل الذي يقومون به نجد لديهم تصورات إيجابية حول القدرة على التخطيط والتنظيم الجيد فيما يتعلق بآدائهم لنشاط تعليمي معين وهو ما يسهل لديهم تنفيذ هذه المهام والشعور بالإنجاز الشخصي. حيث يشير

في هذا الصدد (Schwarzer, & Hallum, 2008) أن إنخراط المعلم في العمل بشكل إيجابي يتعلق بموارد التكيف الشخصية، فالمعلم الذي يتصف بالكفاءة الذاتية يكون أكثر رضا عن عمله وأكثر شعورا بالقدرة على التحكم في العملية التدريسية، كما تجده أكثر توقعا للنجاح وهذا ما يرتبط بالبقاء في العمل والشعور بالكفاءة المهنية.

وتوصل (Shoji, Cieslak, Rogla, Luszczynska, & Benight, 2016) في دراستهم التي تناولت العلاقة بين الإحتراق النفسي والكفاءة الذاتية، على أن الكفاءة الذاتية تعطي الثقة لدى الأفراد في قدرتهم على توظيف المهارات اللازمة للتعامل مع المهام والتحديات الخاصة بالوظيفة، والقدرة على مواجهة الضغوط المترتبة عنها، وهو ما يجعلهم أكثر شعورا بإنجازهم الشخصي في مجال وظيفتهم.

ويرى (Maddux, 1995, p. 4) في مقدمة تناوله لنظرية الكفاءة الذاتية في دراسته "أن بدأ السلوك المهني والمثابرة عليه يكون طيلة مسار العمل، أين ينتج بشكل أساسي من خلال تحديد الأحكام والتوقعات المتعلقة بالمهارات والقدرات السلوكية وإحتمالية القدرة على التعامل مع متطلبات البيئة والتحديات". وإستنادا على الطرح الذي قدمه (Maddux, 1995) وما جاء في الدراسات السابقة التي تم الإشارة إليها يتضح لنا أن شعور المعلمين بكفاءة ذاتية عالية يكسبهم نظرة مستقبلية حول قدرتهم على تحقيق النجاح المهني، فإذا شعر المعلم أن له تحكم في مجريات الدرس والقدرة على التأثير على سلوكيات الطلاب بمختلف خصوصياتهم تجده لا يهاب تدريس أي نوع من الصفوف المدرسية خصوصا إذا كانت له تجارب نجاح تعزز من معتقداته حول كفاءته الذاتية التي تؤثر على مقدار الجهد المبذول ومدى تنفيذه وهو ما يساعد المعلمين على بناء نموذج ناجح يستعملونه عند مواجهة العقبات مستقبلا، وهذا ما يكسبهم كذلك شعور قوي بالإنجازات الشخصية في مجال التعليم، ومنه يتضح أن ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلم له علاقة بإنخفاض نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

وقد أفصحت دراسة Ryan وآخرين (2000) عن دور الكفاءة الذاتية التي تسهم في خلق الإستقلالية لدى المعلم والتي تجعله أكثر شعورا بالحرية في العمل مما يسهل عليه الإندماج في بيئة عمله، حيث يشعر المعلم بحرية إختيار الأهداف وطرق التدريس والإستراتيجيات التعليمية التي تتوافق مع المعتقدات والقيم التعليمية الشخصية وهو ما يحقق له رضى عن مهنته (as cited in E.Skaalvik, & S. Skaalvik, 2014, p. 69).

وفي دراسة أجراها (Oakes, Kathleen, Jenkins, & Booker, 2013) على عينة بلغت (86) معلما كان الغرض منها فحص الكفاءة الذاتية والإحتراق النفسي لدى المعلمين من خلال تطبيق نموذج وقائي ثلاثي المستويات، أظهر جزء من نتائجها أن المعلمين الذين يتمتعون بإحساس عالٍ بالكفاءة الذاتية لديهم إعتقاد أن إنجازات الطلاب وسلوكياتهم الاجتماعية الإيجابية ترجع إلى تصرفات المعلم وهذا ما يؤدي إلى الشعور بالإنجاز الشخصي.

وقد جاءت العديد من الدراسات التي تتفق مع نتائج دراستنا منها دراسة (Friedman, 2003) والتي هدفت إلى فحص علاقة بين الكفاءة الذاتية والإحتراق النفسي لدى المعلمين، وتوصلت نتائجها على أن الإحساس بالكفاءة الذاتية كان مرتبطا عكسياً بالاحتراق النفسي، فكلما انخفض الشعور بالكفاءة الذاتية زاد الإحتراق النفسي، وأن نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى المعلمين يرتبط عكسيا بكفاءتهم الذاتية.

وأشارت دراسة (Gholami, 2015) التي تكونت عينتها من أساتذة جامعيين من إيران إلى وجود علاقة إرتباطية عكسية ودالة بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والكفاءة الذاتية للأساتذة، وأن الأساتذة الذين لديهم إحساس منخفض بكفاءتهم الذاتية في تسيير الفصل الدراسي، يميلون إلى عدم التسامح مع سوء سلوك الطلاب والإتجاه نحو إستعمال العدوانية، كما نجدهم يقللون من قدرة الطلاب، وأكثر لوما لهم، وهو ما يجعلهم يميلون إلى التركيز على محتوى الدراسة بدلاً من تطوير الطلاب.

كما تتفق نتائج دراستنا كذلك مع دراسة كل من (Brouwers, & Tomic, 2000)؛ (Dubois, 2015)؛ (Dubois, 2015) في وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وأن ارتفاع الكفاءة الذاتية أو انخفاضها يؤدي بالعكس عند بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، كما أقرت هذه الدراسات أن الشعور القوي بالكفاءة الذاتية يعزز الإنجازات الشخصية لدى المعلمين وهو ما يجعلهم يستمرون في عملهم.

وتختلف جزئيا هذه الدراسة مع نتائج دراسة (عيسى والفالح، 2018) والتي جاءت لتبحث في العلاقة بين الإحتراق النفسي والكفاءة الذاتية، لدى معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الإبتدائية ببعض

المناطق في السعودية على عينة قدرت بـ (90) معلما ومعلمة، حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية ضعيفة وغير دالة بين نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والكفاءة الذاتية.

بناءً على ما سبق ذكره يمكن القول إن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا بارزًا في تحقيق إشباع نفسي للمعلمين من خلال تعزيز شعورهم بالإنجاز الشخصي فيما يخص مهنتهم، كما تتيح الكفاءة الذاتية للمعلمين تقييم وتحسين أدائهم المهني بشكل فعال، مما يعزز الرضا المهني ويسهم في تعزيز الصحة النفسية لديهم، بالتالي يظهر الارتباط الوثيق بين الكفاءة الذاتية والشعور بالإنجاز الشخصي، مما يعزز استمرارية المعلمين في مهنتهم ويسهم في تحسين جودة التعليم.

. استنتاج عام

كون أننا باحثين ومختصين في علم النفس المدرسي هدفت دراستنا إلى لفت إنتباه الجهات المختصة في منظومتنا التربوية إلى موضوع الإحتراق النفسي كظاهرة سلبية يعيشها أساتذة التعليم الإبتدائي وعلاقتها بالصلابة النفسية والكفاءة الذاتية للمعلم واللذان يعتبران من المتغيرات الإيجابية في الشخصية. إلى جانب الكشف عن مستويات أبعاد الإحتراق النفسي ومستوى كل من الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية، وتمثل الهدف الأساسي لهذه الدراسة في معرفة العلاقة الإحصائية ودلالتها بين أبعاد الإحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) بكل من الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس ولاية البليدة.

أجريت الدراسة على عينة قوامها (1082) أستاذ وأستاذة من الطور الإبتدائي التابعين لمدارس ولاية البليدة، وقد تم صياغة عدة فروض بحثية رئيسية وجزئية واختبارها، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بعد إختبار الفرضيات ما يلي:

- **عدم تحقق الفرضية الأولى** التي نصت على أنه: يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي في كل أبعاده (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي). وقد تم تناول هذه الفرضية مجزأة وهذا حسب أبعاد الإحتراق النفسي كالتالي:

  - بالنسبة لمستوى البعد الأول الإنهاك الإنفعالي، فإننا وجدنا أن الإنهاك الإنفعالي لدى أفراد عينة الدراسة **مرتفع**.
  - بالنسبة لمستوى البعد الثاني تبلد المشاعر، فإننا وجدنا أن تبلد المشاعر لدى أفراد عينة الدراسة **منخفض**.
  - بالنسبة لمستوى البعد الثالث نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، فإننا وجدنا أن نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى أفراد عينة الدراسة **منخفض**.

ومن خلال قراءتنا لنتائج الفرضية الأولى نستنتج أنها لم تتحقق، حيث جاءت الأبعاد بمستويات متفاوتة، أين تبين أن مستوى بعد الإنهاك الإنفعالي مرتفع وقد جاء أعلى تكرار في هذا المستوى مقدرا بـ (607) أساتذ وأستاذة التعليم الإبتدائي، فيما جاء بعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي كل منهما بمستوى منخفض.

- جاءت النتائج لتبين **تحقق الفرضية الثانية** التي نصت على أنه: يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات مرتفعة من الصلابة النفسية، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الأبعاد الثلاثة المكونة لمقياس الصلابة النفسية جاء فيها بعد الإلتزام مرتفع بتكرار (753) أستاذ وأستادة التعليم الإبتدائي، فيما جاء بعدي التحكم والتحدي بمستوى متوسط بتكرار (791)، و(579) على التوالي، أما المستوى الكلي للمقياس جاء مرتفع وقدر بتكرار (599) أستاذ وأستاذة التعليم الإبتدائي.

- أما **الفرضية الثالثة فقد بينت النتائج تحققها**، والتي نصت على أنه: يبدي أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس ولاية البليدة مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الأبعاد الثلاثة المكونة لمقياس الكفاءة الذاتية جاءت كلها مرتفعة بتكرار قدر على التوالي بـ (688)، (693)، (563)، كما كان المستوى الكلي للمقياس مرتفعا بتكرار قدر (671) أستاذ وأستاذة التعليم الإبتدائي.

- فيما يخص **الفرضية الرابعة فقد بينت النتائج تحققها**، والتي نصت على: وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة. أين قسمت هذه الفرضية إلى ثلاث فرضيات جزئية، وهذا حسب الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي، حيث تم دراسة علاقة كل بعد من الإحتراق النفسي بالصلابة النفسية كالتالي:

  - بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى حول علاقة بعد الإنهاك الإنفعالي بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة، فإننا قد توصلنا لوجود علاقة عكسية ودالة إحصائيا حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط Pearson (−0.21)، وهو ما يشير إلى **تحقق الفرضية الجزئية الأولى**.
  - بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية حول علاقة بعد تبلد المشاعر بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة، فإننا قد توصلنا لوجود علاقة عكسية ودالة إحصائيا حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط Pearson (−0.34)، ومنه نقول إن **الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت**.

- بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة حول علاقة بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة، فإننا قد توصلنا لوجود علاقة عكسية ودالة إحصائيا حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط Pearson (0.31−)، ومنه نقول إن **الفرضية الجزئية الثالثة تحققت كذلك.**

➢ أما عن **الفرضية الخامسة من هذه الدراسة فقد بينت النتائج تحققها**، والتي نصت على: وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين أبعاد الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة. أين قسمت هذه الفرضية إلى ثلاث فرضيات جزئية، وهذا حسب الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي، حيث تم دراسة علاقة كل بعد بالكفاءة الذاتية.

- بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى حول علاقة بعد الإنهاك الإنفعالي بالكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة، فإننا قد توصلنا لوجود علاقة عكسية ودالة إحصائيا حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط Pearson (0.33−)، وهو ما يشير إلى **تحقق الفرضية الجزئية الأولى.**
- بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية حول علاقة بعد تبلد المشاعر بالكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة، فإننا قد توصلنا لوجود علاقة عكسية ودالة إحصائيا حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط Pearson (0.25−)، ومنه نقول إن **الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.**
- بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة حول علاقة بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي بالكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لولاية البليدة، فإننا قد توصلنا لوجود علاقة عكسية ودالة إحصائيا حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط Pearson (0.35−)، منه نقول إن **الفرضية الجزئية الثالثة تحققت.**

خـــــاتمة

. خـــاتمة

تظهر أهمية هذه الدراسة في فهم ومعالجة قضية الإحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، وهذا مع الأخذ بعين الإعتبار الدور المهم الذي يقدمه أساتذة التعليم الإبتدائي في المنظومة التربوية الوطنية من أجل الرفع من المستوى التعليمي، ومنه الإسهام في تحقيق أهداف العملية التربوية، وما يقابله ذلك من متطلبات عمل كبيرة ذات جهد نفسي وبدني كبيرين يتناسبا مع طبيعة مهنة التعليم في الإبتدائي وكذلك سمات الشخصية المتمثلة في الصلابة النفسية التي تعني القدرة على التكيف مع التحديات والضغوط النفسية والمهنية بشكل صحيح، إضافة إلى تناول سمة الكفاءة الذاتية للمعلم والتي تشير إلى قدرته على إدارة الذات وموارده الشخصية لتحقيق الأهداف المهنية والنجاح في الحياة. وقد جاءت عينة الدراسة متمثلة في أساتذة التعليم الإبتدائي العاملين بالمدارس الإبتدائية لولاية البليدة، والتي قدرت بـ (1082) أستاذ وأستاذة مرسمين موزعين على (415) مدرسة إبتدائية.

وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها يمكننا القول أن الإحتراق النفسي ورغم أنه جاء بمستوى متباين في أبعاده الثلاثة إلا أنه يبقى يشكل خطر على الصحة النفسية لأفراد عينة الدراسة خصوصا وأن الإنهاك الإنفعالي جاء مرتفع فهو مؤشر جيد للوقوع في الإحتراق النفسي مستقبلا، وهذا حسب الدراسات التي قدمها العديد من الباحثين منهم Maslach (1982؛ 2016)، كما يمكننا التأكيد من خلال نتائج دراستنا في متغيري الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي والذي جاء مستواهما مرتفع أن لهما دور كبير في التقليل من بعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وهذا نتيجة عملهما على الحد من الضغوط المهنية التي يعيشها الأساتذة التعليم الإبتدائي لأفراد عينة الدراسة، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة من خلال العلاقة العكسية التي تشير إلى أن إرتفاع الصلابة النفسية يقابله إنخفاض في الإحتراق النفسي، وكذلك ارتفاع الكفاءة الذاتية يقابله إنخفاض في الإحتراق النفسي. وعليه يمكن القول أن اختيارنا لمتغيرات الدراسة لم يكن من باب الصدفة وإنما ضرورة حتمية يفرضها علينا الواقع الذي تعيشه المدرسة الجزائرية والذي أثبتت العديد من الدراسات أن المعلمين فيها أكثر عرضة للإحتراق النفسي، واقتضت علينا بحكم تخصصنا في علم النفس المدرسي العمل على معرفة طبيعة متغيرات الدراسة وهذا من خلال الرجوع إلى الأدبيات السابقة التي تناولت المتغيرات خصوصا منها أمهات الكتب والمقالات العلمية المنشورة في المجلات العالمية التي لها

مصداقية، وهذا ما مككنا من فهم السياق الذي جاءت فيه ضمن ميدان علم النفس، ودورها في الصحة النفسية للأفراد بصفة عامة وأساتذة التعليم الإبتدائي بصفة خاصة.

وعليه نشير إلى أن ما توصلنا إليه في دراستنا هذه من نتائج علمية يلعب دورا مهما في فهم الحقائق التي تعيشها المنظومة التعليمية في الجزائر خصوصا مع الإصلاحات الكثيرة التي قامت بها الوزارة الوصية طيلة العقدين الماضيين، ذلك تجسيدا لبرنامج الحكومة القائم على إصلاح العملية التعليمية.

- **اقتراحات**

في ضوء النتائج التي تم توصل إليها سنورد مجموعة من الإقتراحات التي نرى أنها مهمة وهي كالآتي:

- إجراء دراسات طولية لتعرف على حقيقة إنتشار ظاهرة الإحتراق النفسي ومتابعة تطوره بين أساتذة التعليم الإبتدائي، خاصة وأن الدراسة الحالية توصلت إلى وجود مستويات متباينة بين أبعاد الإحتراق النفسي وأن بعد الإنهاك الإنفعالي جاء مرتفع، فيما قابله إنخفاض محسوس في بعدي تبلد المشاعر ونقص في الشعور بالإنجاز الشخصي. وبما أن المستوى الكلي للإحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسط نرى أنه من الضروري العمل على إجراء دراسات تتبعية مستقبلا تكون أكثر دقة لكشف حقيقة وجود الإحتراق النفسي في المنظومة التربوية والتعامل معه وفق الطرق الوقائية والعلاجية للحد من خطورته.
- ضرورة العمل على تطوير الصلابة النفسية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بحكم أنهما من السمات الإيجابية في الشخصية التي تساعد في تخفيف الضغوط المهنية والنفسية التي يعيشها المعلم جراء متطلبات هذه المهنة، وهذا من خلال الاهتمام بالتكوين الجيد الذي يجعل المعلم متحكم بيداغوجيا في قسمه، مع الزامية إجراء دورات تدريبة قبل بداية الخدمة وأثناء الخدمة، تسهم في بناء الصلابة نفسية والكفاءة ذاتية لدى المعلمين، لأن التعليم في الجزائر تؤثر فيه العديد من المتغيرات السلبية منها ما هو متعلق بالبيئة وأخرى متعلقة بشخصية المعلم، فمن الواجب أن يكون المعلم مهيئ لمواجهة الضغوط التي تقتضيها هذه المهنة.
- العمل على العودة إلى نظام الدوام الواحد وهذا لما فيه من فوائد للتلاميذ والمعلمين حيث لاحظنا من خلال إجراء هذه الدراسة أن المدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد أن معلميها هم الأقل شعورا بالضغط والأكثر أريحية في العمل، وهذا ما لمسناه من كلامهم في التعبير عن الأريحية التي

يجدها المعلم لما يكون له قسم خاص تحت تصرفه هو وتلاميذه مما يقلل من المشاكل التي تكون أثناء الشراكة في الأقسام مع معلمين آخرين مثل إنعدام الحرية في تزيين الأقسام والعديد من المشاكل كالنظافة والتخريب. ومن أهم مميزات الدوام الواحد هو عامل الوقت الذي يجعل المعلمين والتلاميذ أكثر حرية في المساء بما أن الفترة المسائية يتوقف التعليم فيها على الساعة الثالثة عكس الدوامين الذي ينتهي على الخامسة مما يؤثر سلبا على المعلمين ويجعلهم أقل شعورا بالراحة وأنهم أكثر إرتباط بالعمل مما يولد لديهم ضغط زائد.

- تزامن إجراءنا لهذه الدراسة مع فترة كورونا حيث إتخذت وزارة التربية مجموعة من التدابير منها التفويج والذي قلل من عدد التلاميذ في القسم، وهو ما إستحسنه كل الأساتذة ممن إلتقينا بهم، حيث يساعد العمل مع مجموعة صغيرة من التلاميذ على تحقيق أكبر قدر من الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ، كما يجعل المعلم أقل بذلا للمجهود عند تطبيق النشاطات الجماعية وهو ما يوفر له الطاقة للعمل في باقي الأيام، وهذا ما ندعو إليه الوزارة الوصية بمقترح العمل على تقليل عدد التلاميذ قدر الإمكان داخل الأقسام.
- الاهتمام بالصحة النفسية والجسدية للمعلمين والتلاميذ من خلال توفير طاقم من المختصين في الصحة من أطباء ومختصين في علم النفس المدرسي، الذي نرى أن وجودهم منعدم في المدارس الوطنية وأنهم هم الأولى بالتواجد في المدرسة لمرافقة المعلمين والتلاميذ على تجاوز المشكلات التي تواجههم داخل المحيط المدرسي الذي يؤثر على صحتهم النفسية ومردودهم المهني وكذلك على التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- تعزيز ثقافة التطوير المستمر من خلال خلق أنشطة ترفيهية ومسابقات ولائية ووطنية بين المدارس وتكريم المعلمين الناجحين في قيادة تلاميذهم للفوز في هذه الأنشطة الترفيهية والرياضية والمسابقات العلمية وذلك من أجل تعزيز الروابط الاجتماعية داخل البيئة التعليمية.
- العمل على إعطاء الأولية للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة في التوظيف، وهذا لما لمسناه فيهم من تكوين بيداغوجي جيد مقارنة بالأساتذة الملتحقين بالوظيفة على أساس الشهادة.
- العمل على سن قوانين جديدة تحمي كرامة المعلمين وترفع قيمتهم في المجتمع، من خلال إعادة النظر في سلم الرواتب حيث يعتبر راتب أستاذ في الإبتدائي أقل من راتب عون أمن في بعض المؤسسات، وكذلك النظر في سنوات العمل وسن التقاعد لأن مهنة التعليم شاقة والبقاء فيها لمدة طويلة قد أثبتت فيه الدراسات أنه يؤثر على الصحة النفسية والجسدية للمعلمين وما يترتب عليه نقص في الطاقة وضعف في الأداء، وهو ما يخلق مشاكل بين المعلمين والتلاميذ والإدارة والأولياء.

قـــائمة المراجـــع

المراجـــــع

أبو جراد، خليل. علي. ومحمد، صالح. عبد الرؤوف. (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية. *مجلة ريحان للنشر العلمي*، (9)، 99-130. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/PDF/Articles/SYRjsp/RjspNo9Y2021/rjsp_2021-n9_099-130.pdf

أبو حلاوة، محمد. السعيد. والشربيني، عاطف. مسعد. الحسين. (2016). *علم النفس الإيجابي نشأته وتطوره ونماذج من قضاياه* (ط1.). القاهرة: عالم الكتب.

أبـو عـرام، إيمـان. يحيـى. عيـد. (2021). *الصـلابة النفسـية وعلاقتهـا بـالاتزان الانفعـالي لـدى الممرضـين العـاملين فـي مراكـز الحجـر الصـحي فـي محافظـة الخليـل بسـبب جائحـة كورنا* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.

إسماعيل، أحمد. محمد. علي. وهدي، رانيا. ماهر. محمد. وشاهين، هيام. صابر. (2017). الصلابة النفسية والإحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 18(6)، 239-254. http://education.arab.macam.ac.il/article/1313

بركات، محمد. خليفة. (1995). *علم النفس التعليمي* (ط1.). الكويت: دار القلم.

بـن سـليم، كمـال. قيـرع، فتحـي. ويبريـر، سـعد الله. (2022). الاحتـراق النفسـي فـي ضـوء بعـض المتغيـرات الفرديـة. *مجلـة أبحـاث*، 7(1)، 489-501. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/190014

البهاص، سيد أحمد. (2002). الإنهاك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، 1(3)، 118-137. ارجع إلى الرابط https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fcbej.uomustansiriyah.edu.iq

بوفرة، مختار. (2018). *الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي* (ط1.). عمان، الاردن: دار اسامة للنشر والتوزيع.

بـومهراس، الزهـرة. (2022). إتجاهـات أسـاتذة التعلـيم الابتـدائي نحـو دمـج أطفـال التوحـد وعلاقتهـا بالصـلابة النفسـية دراسـة ميدانيـة علـى عينـة مـن أسـاتذة التعلـيم الابتـدائي بمدينة متليلي ولاية غرداية. *مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، 8(1)، 945-974. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/190183

التح، زياد. خميس. (2013). علاقة فعالية الذات في التدريس بالاحتراق النفسي والخبرة لدى معلمي محافظة المفرق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 11(4)، 163-189. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=106151

التكريتي، واثق. عمر. موسى. والجباري. جنار. عبد القادر. أحمد. (2014). *السلوك التربوي وعلاقته بالإحتراق النفسي* (ط1.). العراق: المكتب الجامعي الحديث.

توات، عدنان. (2015). *اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة البليدة 2. الجزائر.

جرادات، عزت. عبيدات، ذوقان. أبو غزالة، هيفاء. وعبد اللطيف، خيري. (2008). *التدريس الفعال* (ط1.). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جـرار، سـنابل. أمـين. صـالح. (2011). *الجديـة فـي العمـل وعلاقتهـا بـالاحتراق النفسـي لـدى مـديري المـدارس الحكوميـة الثانويـة فـي محافظـات شـمال الضـفة الغربيـة* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

الجريدة الرسمية الجزائرية. (2012) *القانون الأساسي الخاص بموظّفي التربية الوطنية*. (المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 2008/10/11 المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 12-240 المؤرخ في 2012/05/29). الناشر: الأمانة العامة للحكومة.

جعيص، عفاف. محمد. والحديبي، مصطفى. عبد المحسن. (2014). نمذجة العلاقة السببية بين إدراك ضغوط الأحداث الحياتية وفعالية الذات المدركة واستراتيجيات التعايش مع الضغوط والإعزاءات السببية الحياتية لدى طلاب الدبلوم العامة في التربية بكلية التربية بأسيوط. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 8(3)، 502-527. ارجع إلى الرابط https://www.researchgate.net/publication/330742142

الحاتمي، سليمان. علي. بن راشد. (2014). *الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة نزوى. سلطنة عمان.

الحاوري، محمد. عبدالله. وقاسم، محمد. سرحان. علي. (2016). *مقدمة في علم المناهج التربوية* (ط1.). صنعاء: دار الكتب.

الحراملة، أحمد. عبد الرحمان. علي. (2015). تأثير الاحتراق النفسي على مفهوم الذات لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة المنظومة الرياضية*، 2(4)، 39-55. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1143.8802

الحربي، حمدان. عوض. المطيري، خالد. شخير. والعجمي، منصور. منيف. (2015). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 8(2)، 87-127. https://doi.org/10.21608/SERO.2015.92154

الحفاف، إيمان. عباس. (2013). *الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليا* (ط 1.). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حمادة، لولوة. وعبد اللطيف، حسن. (2002). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية*، 12(2)، 229-272. ارجع إلى الرابط https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fsearch.mandumah.com

الحويطي، محمد. مثري. (2019). مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 159-182. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=299335

الخروصي، حسين. بن علي. والذهلي، ربيع. بن المر. (2020). واقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان: الاستخدام والكفاءة الذاتية والاتجاه. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 17(65)، 286-323. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=267946

الخطاطبة، محمد. عبد القادر. (2021). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 9(3)، 710-730. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=288880

الخفاجي، زينب. حياوي. بديوي. (2016). الذكاء الوجداني والصلابة النفسية وعلاقتهما بالإنهاك النفسي للمعلمين والمعلمات في بعض مدارس محافظة البصرة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 40(1)، 313-368. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=248145

الخلايلة، هدى. (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 25(1)، 1-24. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=29523

الخلايلة، هدى. أحمد. الشايب، عبد الحافظ. وصالح، هديل. (2012). الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة البينمنظمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 8(3)، 243-253. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=69335

خليل، جواد. محمد. الشيخ. (2008). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين. *مجلة بحوث*، 2008(1)، 90-106. ارجع إلى الرابط https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-13010

خوين، سندس. رضيوي. (2018). علاقة بعض المتغيرات الديموغرافية في الاحتراق النفسي: دراسة تحليلية لآراء أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الجامعة المستنصرية. *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة*، (55)، 47-68. ارجع إلى الرابط https://www.iasj.net/iasj/download/f80c92d84519564c

خير الله، منى. عبد اللطيف. العوض. والسيد، سحر. عبد الرحيم. عوض. (2019). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدي عينة من عضوات هيئة التدريس في كليات التربية للبنات بجنوب المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين جنسيات مختلفة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(17)، 171-191. ارجع إلى الرابط https://doi.org/10.26389/AJSRP.S301018

دارب، نصر. علاء. (2014). الصلابة النفسية. *المجلة العربية للعلوم النفسية*، 8(37)، 38.

دبابي، بوبكر. (2012). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية استكشافية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*، 4(9)، 85-99. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/20605

دردير، نشوة. كرم. عمار. أبو بكر. (2007). *الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ، ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات* (رسالة ماجستير، غيرلا منشورة). جامعة الفيوم. مصر.

دشاش، نادية. (2014). *مهنة التعليم: أخلاقيتها وأدوار المعلم القدوة*. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، 8(1)، 218-237. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/20708

الرافعي، يحيى. عبد الله. والقضاة، محمد. فرحان. (2010). مستويات الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بابها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 2(2)، 297-352. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=49471

الرجيبي، يوسف. بن سيف. وحمود، محمد. عبد الحميد. الشيخ. (2018). الصلابة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس*، 12(1)، 58-75. https://www.researchgate.net/publication/335820817

الرشيدي، نشميه. عمهوج. حمدان. وإسماعيل، هب. حسين. (2020). علاقة الصلابة النفسية بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(107)، 467-503. https://doi.org/10.21608/EJCJ.2020.97704

الرفوع، محمد. أحمد. خليل. (2019). الصلابة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الطفيلة في جنوب الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، 46(3)، 181-200. ارجع إلى الرابط https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fsearch.mandumah.

الركابي، جلال. جاسم. محمد. (2021). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، 22(2)، 619-632. ارجع إلى الرابط https://edumag.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/mjse/article/view/916

زريق، نجاة. سالم. عبد الله. والأحيمر، نجمة. عمار. (2022). واقع مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات التعليم الأساسي بمراقبة تعليم قصر الأخيار. *مجلة التربية الرياضية والعلوم الأخرى*، (8)، 283-294. ارجع إلى الرابط http://dspace.elmergib.edu.ly/xmlui/handle/123456789/1011

الزكي، أحمد. عبد الفتاح. الخزاعلة، محمد. سلمان. والسخني، حسين. (2013). *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق* (ط.). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزهراني، نوال، بنت عثمان. بن أحمد. (2008). *الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات من ذوي الإحتياجات الخاصة* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الزيد، لؤي. مساعد. وجاد الرب، هشام. فتحي. (2022). الإحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى الإختصاصيين بمدارس التعليم العام والنوعي بدولة الكويت. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(144)، 251-272. ارجع إلى الرابط https://www.researchgate.net/publication/380971759

سبع، سنية. محمد. أحمد. سليمان. (2023). الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط العمل والالتزام التنظيمي. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية*، 4(1)، 459-496. https://doi.org/10.21608/CFDJ.2023.259978

سبيتان، فتحي. ذياب. (2014). *التدريس الفعال والمعلم الذي تريد* (ط1.). الأردن: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

السلخي، محمود. جمال. (2013). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 40(4)، 1207-1229. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=98073

السمادوني، السيد. إبراهيم. والربيعة، فهد. بن عبدالله. (1998). الإنهاك النفسي لدى عينة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية لمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 10(1)، 114-165. ارجع إلى الرابط https://jes.ksu.edu.sa/ar/node/3810

الشريف، ناهل. محمد. بابكر. (2020). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات صعوبات التعلم مقارنة بمعلمات الصفوف العامة بمكة المكرمة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 47(4)، 195-210. ارجع إلى الرابط https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A14%3A26071502

الشيوخ، لميعة. محسن. محمد. (2011). *الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم: دراسة ميدانية على معلمات ثانوية القطيف المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير، غير منشورة). المملكة العربية السعودية.

الصباغ، هدير. محمود. علي. جابر. (2018). *فاعلية الذات وعلاقتها بالاختيار المهني لمهنة التعليم لدى عينة من طلاب الدبلوم العالي* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة حلوان. مصر.

الطاف، عباس. (2010). الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة الكلية التربية*، 62(1)، 168-233. ارجع إلى الرابط https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fsearch.mandumah.com

الظفري، سعيد. والقريوتي، إبراهيم. (2010). الاحتراق النفسي لدي معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(3)، 175-190. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=26746

العاسمي، رياض. نايل. (2016). *علم النفس الصحة الاكلينيكي* (ط1.). عمان الاردن: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

عباد، بشير. ورحماوي، سعاد. (2022). علاقة الصلابة النفسية بالإحتراق النفسي لدى معلمات التعليم الإبتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية*، 22(2)، 578-598. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/204982

عباس، مهند. فاضل. وعبد الأمير، عباس. ناجي. (2022). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفقا للمؤهل العلمي. *مجلة كلية التربية الاساسية*، 28(116)، 408-423. https://www.iasj.net/iasj/download/73f6b78a88d34f53

عبد الظاهر، سيد أحمد. محمد. (2013). *الضغوط النفسية والعلاج بالتحليل النفسي: دراسة في الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي* (ط1.). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد العزيز، مفتاح. محمد. (2010). *مقدمة في علم النفس الصحة: مفاهيم نظريات نماذج دراسات* (ط1.). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد العلي، مهند. عبد سليم. (2003). *مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

عبد المطلب، عبد القادر. عبد المطلب. (2017). الصلابة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات الجسمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة الطفولة العربية*، (74)، 10-35. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=238153

عبد المعطي، حسن. مصطفى. (2006). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها* (ط1.). مصر: مكتب زهراء الشرق.

عبد بقيعي، نافز. أحمد. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43(2)، 597-618. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=120799

العبدلي، خالد. بن محمد. بن عبدالله. (2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

عبيدات، نهاد. غسان. والجراح، عبد الناصر. ذياب. (2020). نمذجة العلاقات السببية بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية للمعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(5)، 542-567. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=306512

العتيبي، بندر. بن محمد. حسن. الزيادي. (2008). *اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينه من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

العدل، عادل. محمد. محمود. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*، 25(1)، 121-178. ارجع إلى الرابط https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fsearch.mandumah.com

العزيز، وردة. (2016). *علاقة المناخ التنظيمي وبعض المتغيرات الفردية بالإحتراق النفسي لدى المعلم الجزائري في المرحلة الابتدائية* (أطروحة الدكتوراه. جامعة البليدة 2). التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (www.dist.Cerist.dz).

العنزي، مرزوق. العبد الهادي. (2018). الصلابة النفسية لدى المرأة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 8(2)، 201-226. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/99437

عياصره، معن. محمود. وعبد الرحمن، علي. أحمد. (2013). دراسة لمستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في مديرية تربية وتعليم جرش في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14(3)، 35-64. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=85812

عيسى، يسري. أحمد. سيد. والفالح، أسماء. سعد. (2018). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(23)، 1-34. https://doi.org/10.21608/SERO.2018.91669

فرج، عبد القادر. طه. والسيد. مصطفى. راغب. (2010). *مقياس الاحتراق النفسي المهني: كراس الإجابة* (ط1). مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

فريحات، عمار. والربضي، وائل. (2010). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 24(5)، 1559-1586. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=64301

فلاح، خولة. (2022). *الكفاءة التدريسية وعلاقتها بالالتزام الصحي لدى المعلمين المصابين بأمراض مزمنة السكري وارتفاع ضغط الدم: دراسة وصفية ارتباطية مقارنة مطبقة بمدينة الوادي* (أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة). التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (www.dist.Cerist.dz)

قدي، سومية. وبراي، محمد. (2022). الإحتراق النفسي وعلاقته بالإتجاه نحو مهنة التعليم لدى أساتذة التعليم الإبتدائي. *مجلة الحوار الثقافي*، 11(2)، 320-341. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/206698

قريشة، خالد. والشايب، محمد. الساسي. (2023). البنية العاملية لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين المتشائين وولقولك لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي الجزائر. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 9(1)، 39-55. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/220514

القضاة، أشرف. وشيز، كيت. (2020). *دليل رعاية الموظفين ورعاية الذات في وزارة الصحة في سياق نظام الرعاية الصحية* (ط1.). عمان: الوكالة الألمانية للتعاون الدولي.

لملوم، زينب. أحمد. محمد. (2018). *الاحتراق النفسي للمعلم* (ط1.). عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

محمد، زنب. محمد. حسن. (2013). *الصلابة النفسية وعلاقتها معنى الحياة في ضوء التفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة أسوان. مصر.

محمد، سهام. إبراهيم. كامل. (2008). *اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية* (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة القاهرة. مصر.

محمود، نهاد. عبد الوهاب. (2017). *الفعالية الذاتية وضغوط الحياة* (ط.). مصر: دار العلوم والإيمان للنشر والتوزيع.

مخيمر، عماد. (1997). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين الضغوط وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 7(17)، 1-20.

مرصالي، حورية. (2020). *اتجاه معلمي المدرسة الابتدائية نحو النشاطات البيداغوجية اللاصفية وعلاقتها بالتوافق النفسي والتحصيل الأكاديمي للتلميذ داخل الصف الدراسي* (أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة 2). التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (www.dist.Cerist.dz)

مزايني، جيلالي. (2019). *فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات* (أطروحة الدكتوراه. جامعة البليدة2). التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (www.dist.Cerist.dz)

المشهداني، سعد. سلمان. (2019). منهجية البحث العلمي (ط1.). الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المطيري، نوف. (2019). *الصلابة النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال* (رسالة ماجستير، غير منشورة) جامعة الكويت. الكويت.

المقبالي، رحمة. بنت عبد الله. والفواعير، أحمد. محمد. جلال. (2020). مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(38)، 75-92. https://doi.org/10.26389/AJSRP.J160520

ملحم، سامي. محمد. (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط1.). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نصار، أنور. شحدة. (2020). التنشئة التنظيمية مدخلاً لتحسين الكفاءة الذاتية للمعلمين الجدد بالمدارس الأساسية الحكومية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10(3)، 39-82. https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fsearch.mandumah.com

نصر، عزة. جلال. مصطفى. (2013). إدارة الاحتراق الوظيفي لمعلمي المرحلة الإبتدائية: دراسة إثنوجرافية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، 20(82)، 233-282. ارجع إلى الرابط http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=107341

النقيب، ايناس. فهمي. (2019). الاسهام النسبي لكل من الاتزان الانفعالي والانهاك المهني في التنبؤ بمستوى الصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية: دراسات تربوية ونفسية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 34(105)، 189-291. https://doi.org/10.21608/sec.2019.81138

نمر، مصطفي. علي. وليم، نبيل. وليم، حنا. (2019). مدى الإسهام النسبي للذكاء الوجداني وفعالية الذات في التنبؤ بالإنهاك النفسي لدى عينة من معلمات الروضة بالمنيا. *مجلة كلية الأداب بالوادي الجديد*، 10(5)، 193-262. https://doi.org/10.21608/mkwn.2021.100854.1030

هلكا، عمر. علاء الدين. (2016). الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من تحمل الضيق والأبعاد الأساسية للشخصية لدى عينة من المراهقين اللبنانيين (أطروحة دكتوراه، جامعة بيروت العربية). لبنان.

الوابلي، سليمان. محمد. سليمان. (1995). *الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلك المعرب* (رسالة ماجستير، منشورة). معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية. ارجع إلى الرابط https://www.quranicthought.com/ar/books

ياور، أحمد. عجيل. محمد، أريان. عبد الله. وجمال، رسول. شاهين. (2020). الإنهاك النفسي لدى تدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كركوك. *مجلة بحوث*، (31)، 185-200. ارجع إلى https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fsearch.emarefa.

يوسفي، حدة. (2016). *الاستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية* (ط1). عمان الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

يوسفي، حدة. (2017). الشعور بالتماسك النفسي كمورد صحي للوقاية من الضغوط. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 5(1)، 53-71. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/79413

Abkhou, T., & Jenaabadi, H. (2015). Comparative analysis of the relationship between job burnout and general health of male and female high school teachers in Zabol. *Natural Science*, 7(8), 391-399. https://doi.org/10.4236/ns.2015.78042

Akhter, K., Asghar, M. A., & Shah, N. H. (2020). Moderating Mechanism of Psychological Hardiness in the Effect of Emotional Exhaustion on Teachers Job Performance. *Pakistan Social Sciences Review*, 4(III), 912-926. https://pdfs.semanticscholar.org/f2b6/e148572e52ae2c9c6d6b9837b68de1ea3232.pdf

Albritton, K. (2020). *Organizational Stressors as Predictors of Burnout* (Doctoral dissertation, Southern Mississippi University). USA. Retrieved from https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2957&context=dissertations

Amzat, I. H., Kaur, A., Al-Ani, W., Mun, S. P., & Ahmadu, T. S. (2021). Teacher Burnout and Coping Strategies to Remain in Teaching Job in Malaysia: An Interpretative Phenomenological Analysis. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1075-1088. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307822.pdf

Anclair, M. (2017). Fears, Stress and Burnout in Parents of Children with Chronic Conditions: Treatment with Cognitive Behavioural Therapy and Mindfulness (Doctoral Thesis, Karlstad University). Sweden. Retrieved from https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1092596/FULLTEXT02

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology*, 21(7), 682-690. https://doi.org/10.1108/02683940610690213

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well* (Ed.). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient education and counseling*, 78(2), 184-190. https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008

Azeem, S. M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International journal of vocational and technical education*, 2(3), 36-40. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=def75a7f5b87a90c2ccc7a528e84a0bde2d29095

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2007). An organisational and social psychological perspective on burnout and work engagement. In *The Scope of Social Psychology: Theory and Applications* (pp. 227-252). Psychology Press Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203965245

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. http://dreuarchive.cra.org/2007/Tolbert/self-efficacy.pdf

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory* (Ed.). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. https://www.allhallows.org/ourpages/auto/2014/10/27/60142094/Bandura.pdf

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Ed).USA, NY: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology & Health*, 13(4), 623-649. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b74c3c816a71b971823ebebca6f79d3ef5e2ceb5

Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith, & M. A. Hitt (Eds.), *Great Minds in Management: The Process of Theory Development* (pp.9-35). https://doi.org/10.1093/oso/9780199276813.003.0002

Bartone, P. T. (2012). Social and organizational influences on psychological hardiness: How leaders can increase stress resilience. *Security Informatics*, 1, 1-10. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/2190-8532-1-21.pdf

Berger, J. L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 3(196), 129-154. https://doi.org/10.4000/rfp.5099

Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual review of clinical psychology*, 7(1), 511-535. Retrieved from https://www.disastermh.nebraska.edu/wp-content/uploads/2021/04/2011_Bonanno-Westphal-Mancini_ANNUAL-REVIEW-CLINICAL-PSYCHOLOGY.pdf

Bousquet, S. (2012). Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention. *Online Submission*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534527.pdf

Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health*, 6(4), 12-24. Retrieved from https://journals.lww.com/familyandcommunityhealth/citation/1984/02000

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253. Retrieved from https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8b579a25526cc89653549aebc9e353b078f506cd

Brudnik, M. A. (2010). Macro-paths of burnout in physical education teachers and teachers of other general subjects. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 17(4), 353-365. Retrieved from http://www.wbc.poznan.pl/Content/157811/09_Brudnik_REV.pdf

Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American educational research journal*, 31(3), 645-673. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ab0e4c3361710e09565b69ccb6b40f6ca38555c2

Cavers, L. (1988). *Teacher efficacy: Its relationship to school level organizational conditions and teacher demographic characteristics* (Doctoral dissertation, University of British Columbia). Canada. Retrieved from https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/831/1.0055813/1

Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher Education*, 19(4), 381-395. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4

Chan, D. W. (2010). Teacher burnout revisited: Introducing positive intervention approaches based on gratitude and forgiveness. *Educational Research Journal*, 25(2), 165-186. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.406734425019134

Chapple, R., & Ertel, A. (2022, September 15). Teacher burnout: A growing problem in schools [Web log post]. Retrieved March 11, 2023, from https://www.talkspace.com/blog/teacher-burnout/

Cherniss, C. (1985). Stress, burnout, and the special services provider. *Special Services in the Schools*, *2*(1), 45-61. https://doi.org/10.1300/J008v02n0104

Cherniss, C., & Hills, Beverly. (1981). Staff Burnout: Job Stress in the Human Services. *Journal of Teacher Education*, 32(4), 55-56. https://doi.org/10.1177/002248718103200418

Chutko, L. S., Surushkina, S. Y., Rozhkova, A. V., Nikishena, I. S., & Yakovenko, E. A. (2015). The asthenic symptom complex in patients with emotional burnout syndrome. *Neuroscience and behavioral physiology*, 45(3), 354-359. https://doi.org/10.1007/s11055-015-0080-1

Clough, P. J., Earle, K., & Sewell, D. (2002) Mental Toughness: The Concept and Its Measurement. In I. Cockerill (Ed.). *Solutions in Sport Psychology* (pp. 32-45). London: Thomson.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60(4), 323-337. https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869

Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656. https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210153

Crosson, J. B. (2015). *Moderating effect of psychological hardiness on the relationship between occupational stress and self-efficacy among Georgia school psychologists* (Doctoral dissertation, Walden University).USA: Washington. Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1391&context=dissertations

Delmas, P. (2011). Hardiesse une caractéristique de la personnalité protectrice du stress. *EMC Savoirs et soins infirmiers*, 2(60-470-U-10), 1-9. https://doi.org/10.1016/S0000-0000(11)58801-1

Delmas, P., Duquette, A., Bourdeau, M., Pronost, A. M. (2004). Effet d'un programme de renforcement de la hardiesse sur la qualité de vie au travail d'infirmières françaises. *L'infirmière clinicienne*,1 (1), 12-24. Téléchargé du site https://revue-infirmiereclinicienne.uqar.ca/wp-content/uploads/2023/01/InfirmiereClinicienne-vol1no1-Delmas.pdf

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512. Retrieved from https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_69.pdf

De-Meulenaere, M. A. (2016). *A study of the relationship of stress, burnout, hardiness, and social support in pre-kindergarten and kindergarten teachers* (Doctoral dissertation, Louisiana State University). USA. Retrieved from https://repository.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3960&context=gradschool_dissertations

Devlinpeck. (2023). *Teacher Burnout Statistics: Why Teachers Quit*. Retrieved from https://www.devlinpeck.com/content/teacher-burnout-statistics

De-Vries, J. D., & Bakker, A. B. (2022). The physical activity paradox: a longitudinal study of the implications for burnout. *International archives of occupational and environmental health*, 95,965-979. https://doi.org/10.1007/s00420-021-01759-y

Dubois, R. (2015). *L'épuisement professionnel des enseignants: l'indiscipline des élèves et le rôle modérateur du sentiment d'auto efficacité* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Canada. Téléchargé du site https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12104/Dubois_Robert_2014_th%E8se.pdf?sequence=2

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1981). Burnout: Stage of disillusionement in the helbing profssions. *Human sciences press*, 32 (5), 353-354. https://doi.org/10.1176/ps.32.5.353

Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1-27. https://doi.org/10.3390/ijerph19031780

Efimova, O. I., Grinenko, A. V., Kalinina, N. V., Miroshkin, D. V., Bazhdanova, Y. V., Oshchepkov, A. A., & Ivleva, S. A. (2019). Personality hardiness as a factor determining the interaction of a person with the environment (psychological and ecological aspects). *Ekoloji Dergisi*, 28(107), 563-569. Retrieved from https://mgimo.ru/library/publications/personality_hardiness_as_a_factor_determining_the_interaction_of_a_person_with_the_environment_psych/

El-Akremi, A., Guerrero, S., & Neveu, J. P. (2006). *Comportement organisationnel: Justice organisationnelle, enjeux de carrière et épuisement professionnel* (Vol. 2). Paris: De Boeck Supérieur.

Erkutlu, H. (2012). Impact of psychological hardiness and self-monitoring on teacher burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 186-197. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87316

Eubank, M. R., Nesti, M. S., & Littlewood, M. A. (2017). A culturally informed approach to mental toughness development in high performance sport. *International Journal of Sport Psychology*, 48(3), 206-222. Retrieved from http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/7066/

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72(2), 227-243. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Welko-Tomic/publication/11343030

Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Welko-Tomic/publication/25398 5447

Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of educational research*, 84(6), 325-333. https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606. Retrieved from http://curriculumstudies.pbworks.com/f/Burnout+in+Teachers+-+Isaac+Friedman.pdf

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social psychology of education*, 6(3), 191-215. https://doi.org/10.1023/A:1024723124467

Friesen, D. C., Shory, U., & Lamoureux, C. (2023). The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 1-7. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100599

Funk, S. C. (1992). Hardiness: a review of theory and research. *Health psychology*, 11(5), 335-345. https://doi.org/10.1037//0278-6133.11.5.335

Galanakis, M., Graki, E., Dimitriadou, M., Kalemaki, I., Kalogirou, E., Kourbeli, M., & Chouliara, R. (2020). Occupational burnout in Greek teachers: A contemporary study in the era of economic crisis. *Psychology*, 11(8), 1170-1178. https://doi.org/10.4236/psych.2020.118077

Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Analysis of burnout syndrome in teachers of preschool, middle school and high school for prevention and treatment. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 324-343. http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.17

Garmezy, N. (1985). Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement* (Vol 4. pp. 213-233). Oxford: Pergamon.

Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 83-86. http://dx.doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.60.83

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*, 17(2), 183-211. https://doi.org/10.5465/amr.1992.4279530

Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003

Grebot, E. (2008). *Stress et burnout au travail: identifier, prévenir, guérir* (Ed.). Paris: Groupe Eyrolles. Téléchargé du site http://livre21.com/LIVREF/F34/F034161.pdf

Gucciardi, D., & Gordon, S. (2011). *Mental Toughness in Sport Developments in theory and research* (1st Ed.). NY : Routledge

Guglielmi, D., Simbula, S., Schaufeli, W. B., & Depolo, M. (2012). Self-efficacy and workaholism as initiators of the job demands-resources model. *Career Development International*, 17(4), 375-389. https://doi.org/10.1108/13620431211255842

Guidetti, G., Viotti, S., Bruno, A., & Converso, D. (2018). Teachers' work ability: A study of relationships between collective efficacy and self-efficacy beliefs. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 197-206. https://doi.org/10.2147/PRBM.S157850

Haji-Moradi, A., Poursarrajian, D., & Alizadeh Naeeni, A. (2013). The relationship between hardiness and burnout among the teachers of the universities and higher educational institutes-case study. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(3 (s)), 500-506. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/296306689.pdf

Hasanvand, B., ARIA, A. M., & Dogaheh, E. R. (2014). Prediction of psychological hardiness based on mental health and emotional intelligence in students. . *Practice in Clinical Psychology Journal*, 2(4), 277-283. https://www.sid.ir/paper/345846/en

Hassan, O., & Ibourk, A. (2021). Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100148

Hebert, E., Lee, A., & Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students' sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31(4), 214-225. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Edward-Hebert/publication/301232487

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. https://doi.org/10.1177/1098300717732066

Hooda, M., & Saini, A. (2019). Self-efficacy: an overview. *Bhartiyam İnternational Journal of Education & Research*, 8(11), 1-7. Retrieved from http://www.gangainstituteofeducation.com/NewDocs/march2019/Madhuri_Anu_Self-efficacy-paper-for-bhartiyam.pdf

Hystad, S. W. (2012). Exploring gender equivalence and bias in a measure of psychological hardiness. *International Journal of Psychological Studies*, *4*(4), 69-78. http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v4n4p69

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197. https://doi.org/10.1348/000709905X37299

Judkins, J., Moor, B. A., & Collette, T. (2022). Psychological Hardiness. Department of Psychology, In O. Abingdon,. (Eds.). *Psychology in the Real World* (pp. 1-14). Routledge Resources Online. https://doi.org/10.4324/9780367198459-REPRW120-1

Katz, D. A., Greenberg, M. T., Jennings, P. A., & Klein, L. C. (2016). Associations between the awakening responses of salivary α-amylase and cortisol with self-report indicators of health and wellbeing among educators. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 98-106. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.012

Khan, A., Fleva, E., & Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. *Psychology*, 6(1), 117-125. https://doi.org/10.4236/psych.2015.61010

Khoshaba, D. M., & Maddi, S. R. (1999). Early experiences in hardiness development. *Consulting psychology Journal: practice and research*, 51(2), 106-116. https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.106

Kılınç, A. Ç. (2014). Examining psychological hardiness levels of primary school teachers according to demographic variables. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 70-79. https://doi.org/10.19128/turje.74512

Kim, L. E., & Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1-47. https://doi.org/10.1037/edu0000424

Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational psychology review*, 31(1), 163-195. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2

Kobasa, S. C. (1979). Personality and resistance to illness. *American journal of community psychology*, 7(4), 413-423. https://doi.org/10.1007/BF00894383

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1-11. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1

Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. In *Social psychology of health and illness* (1st Ed. pp. 3-32). New York: Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203762967

Kobasa, S. C. O., Maddi, S. R., Puccetti, M. C., & Zola, M. A. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of psychosomatic research*, 29(5), 525-533. https://doi.org/10.1016/0022-3999(85)90086-8

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 168-177. https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168

Küçükoğlu, H. (2014). Ways to cope with teacher burnout factors in ELT classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2741-2746. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.647

Kuok, A. C., Teixeira, V., Forlin, C., Monteiro, E., & Correia, A. (2020). *The Effect of Self-Efficacy and Role Understanding on Teachersâ Emotional Exhaustion and Work Engagement in Inclusive Education in Macao (SAR). International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 1–19. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1808949

Kuok, A. C., Teixeira, V., Forlin, C., Monteiro, E., & Correia, A. (2020). The effect of self-efficacy and role understanding on teachers' emotional exhaustion and work engagement in inclusive education in Macao (SAR). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1-19. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1808949

Ladst, F., & Garrosa, E. (2008). *Prediction of Burnout: An Artificial Neural Network Approach* (Ed.). Humbuerg: Druck Diplomic Verlag GMBH.

Lawler, K. A., & Schmied, L. A. (1992). A prospective study of women's health: The effects of stress, hardiness, locus of control, Type A behavior, and physiological reactivity. *Women & Health*, 19(1), 27-41. https://doi.org/10.1300/J013v19n01_02

Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education*, 1-22. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890

Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2003). *Handbook of self and identity* (1st Ed.). New York: The Guilford Press.

Lee, S. S., & Wolf, S. (2019). Measuring and predicting burnout among early childhood educators in Ghana. *Teaching and Teacher Education*, 78, 49-61. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.021

Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia of school psychology* (Ed.). USA: Sage Publications, Inc.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P.L. Perrewe, & D.C. Ganster, (Ed.) Emotional and physiological processes and positive intervention strategies (Vol. 3, pp. 91-134). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/S1479-3555(03)03003-8

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout research*, 3(4), 89-100. https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001

Leppert, R. (2023). *Pew Research Center*. Retrieved from https://pewrsr.ch/426WgQn

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in psychology*, 14, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079

Litzcke, S., & Schuh, H. (2005). *Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz* (Ed.). Germany: springer medizin Verlag Heidelberg

Lopez, S. J., & Snyder, C. R (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology* (Ed.). New York: Oxford University Press.

Loriol, M. (2019). *Stress and suffering at work: the role of culture and society* (Ed.). Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05876-0

Louis, N. (2014). *Les effets d'une formation continue tels que perçus par des enseignants sur leur sentiment d'efficacité et leurs pratiques de l'enseignement des sciences au primaire* (Mémoire de Maîtrise, Université de Montréal) Canada. Téléchargé du site https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11875/Louis_Natacha_NL_2014_memoire.pdf;sequence=4

Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting psychology journal: practice and research*, 54(3), 173-185. https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173

Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of humanistic psychology*, 44(3), 279-298. https://doi.org/10.1177/0022167804266101

Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The journal of positive psychology*, 1(3), 160-168. https://doi.org/10.1080/17439760600619609

Maddi, S. R. (2013). *Hardiness turning stressful circumstances into resilient growth* (Ed.). New York: Springer Dordrecht Heidelberg.

Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 566-577. https://doi.org/10.1080/17439760903157133

Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., Harvey, R. H., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2011). The personality construct of hardiness, V: Relationships with the construction of existential meaning in life. *Journal of humanistic psychology*, 51(3), 369-388. https://doi.org/10.1177/0022167810388941

Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J.E. Maddux, (Eds). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_1

Mann, T., De Ridder, D., & Fujita, K. (2013). Self-regulation of health behavior: Social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 32(5), 487–498. https://doi.org/10.1037/a0028533

Markelj, N., Kovač, M., & Jurak, G. (2023). The dynamics of burnout among Slovenian primary school teachers over the school year in relation to their perceptions of various predictors of burnout in the school context. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1108322

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498-512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Medical teacher*, 39(2), 160-163. https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1248918

Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. (2009). Measuring burnout. In S. Cartwright., & C. L. Cooper (Eds.). *The Oxford Handbook of Organizational Well-being*, (pp. 86-108). NY: Oxford University Press Editors.

Matthias, B. (2006). *Das Burn-out-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung* (3thEd.). Germany: Springer Medizing Verlag Heidelberg

McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85(1), 204-214. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020

Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82. https://doi.org/10.1080/1061580021000057040

Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human relations*, 36(10), 899-910. https://doi.org/10.1177/001872678303601003

Minter, R. L. (2009). Faculty burnout. *Contemporary Issues in Education Research*, 2(2), 1-8. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056895.pdf

Morelock, D. F. (1994). *A correlational study of hardiness, health, and burnout among teachers in the Sullivan County School System* (Dissertation, East Tennessee State University). USA. Retrieved from https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4144&context=etd

Narkun, Z. (2019). The teachers' self-efficacy and its importance for inclusive education. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 25(1), 151-176. https://doi.org/10.14746/ikps.2019.25.07

Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important: Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110-126. https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9405

Neckel, S., Schaffner, A. K., & Wagner, G. (2017). *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction* (Ed.). Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8

Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). The role of teacher in primary school students' mental health promotion. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 17(5), 12-20. https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/download/2338/2227/22532

Norcross, J. C., VandenBos, G. R., Freedheim, D. K., Domenech Rodriguez, M. M., Olatunji, B. O., Krishnamurthy, R., Pole, N., & Campbell, L. F. (Eds.). (2016). *APA handbook of clinical psychology*. (1st Ed.). Washington, DC : American Psychological Association.

Nygaard, K. (2019). *The causes of teacher burnout and attrition* (Thesis, Concordia University). Minnesota, USA. Retrieved from https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=teacher-education_masters

Oakes, W. P., Lane, K. L., Jenkins, A., & Booker, B. B. (2013). Three-tiered models of prevention: Teacher efficacy and burnout. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 95-126. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Wendy-Oakes/publication/265979837

Oral, M., & Karakurt, N. (2022). The impact of psychological hardiness on intolerance of uncertainty in university students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Community Psychology*, 50(8), 3574-3589. https://doi.org/10.1002/jcop.22856

Plana, A. B., Fabregat, A. A., & Gassió, J. B. (2003). Burnout syndrome and coping strategies: A structural relations model. *Psychology in Spain*, 7(1), 46-55. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=824929

Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768-787. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1-28. https://doi.org/10.1037/h0092976

Sadaghiani, N. S. K. (2011). The role of hardiness in decreasing the stressors and biological, cognitive and mental reactions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2427-2430. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.474

Safari, I. (2020). A study on the relationship between burnout and job satisfaction of Iranian EFL teachers working in universities and schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(4), 164-173. http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2020.130401

Safari, I. (2021). Relationship between Iranian EFL teachers' self-efficacy and their burnout level in universities and schools. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(35), 25-38. Retrieved from https://journals.iau.ir/article_679258_7097610ae79fc18d51331326add118b0.pdf

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and teacher education*, 97, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221

Samfira, E. M., & Paloş, R. (2021). Teachers' personality, perfectionism, and self-efficacy as predictors for coping strategies based on personal resources. *Frontiers in psychology*, 12(751930), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751930

Sardar, T.S, & Panda, P. K. (2024). Psychological hardiness among elementary school teachers, *International Journal of Scientific Development and Research*, 9(5), 595-599. Retrieved from https://mail.ijsdr.org/papers/IJSDR2405084.pdf

Savas, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, İ. (2014). A study on the relationship between teacher self efficacy and burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166. https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.4.159

Schabracq, M., Winnubst, J. A., & Cooper, C. L. (2003). *The handbook of work and health psychology* (2nd Ed. pp. 438-463). USA: John Wiley & Son. https://doi.org/10.1002/0470013400

Schaufeli, W. B., & Van-Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of organizational behavior*, 14(7), 631-647. https://doi.org/10.1002/job.4030140703

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis* (Ed.). London: Taylor & Francis. https://doi.org/10.1201/9781003062745

Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. y. (1993). *Professional burnout: recent developments in theory and research* (1st Ed.). Washington, DC: Taylor & Francis.

Schoenig, T. M. (1986). *An investigation of the relationships among burnout, hardiness, stressful teaching events, job and personal characteristics in public school teachers New York, Long Island* (Doctoral dissertation, Hofstra University). USA. Retrieved from https://www.proquest.com/openview/618fda4c009b6fecc099658c25aa8a66/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux,. (Eds.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, (pp.281-303). Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10

Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30. Retrieved from https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/Documents/Faculty-Staff-Docs/EducatorBurnout.pdf

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Sharma, R.R. and Cooper, S.C. (2016), Models of Burnout. In *Executive burnout: Eastern and Western concepts, models, and approaches for mitigation* (Ed., pp. 143-161). UK: Emerald Group Publishing Limited

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, n.d(n.d), 1-20. https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369

Shukshina, L. V., Khammatova, R. S., Bezborodova, L. A., Zotova, L. E., Khudyakova, T. L., Kokhova, I. V., & Kochetkov, I. G. (2019). Hardiness as resource of adaptation and a teacher's professional and personal development. *Electronic Journal of General Medicine*, 16(6), 1-5. https://doi.org/10.29333/ejgm/114265

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424. https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(04), 775-790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. 20(3), 2476-2488. http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.219

Staten, A., & Lawson, E. (2018). *GP wellbeing: combatting burnout in general practice* (1st Ed.). CRC Press.

Thomassen, Å. G., Hystad, S. W., Johnsen, B. H., Johnsen, G. E., Laberg, J. C., & Eid, J. (2015). The combined influence of hardiness and cohesion on mental health in a military peacekeeping mission: A prospective study. *Scandinavian journal of psychology*, 56(5), 560-566. https://doi.org/10.1111/sjop.12235

Thomassen, Å. G., Johnsen, B. H., Hystad, S. W., & Johnsen, G. E. (2022). Avoidance coping mediates the effect of hardiness on mental distress symptoms for both male and female subjects. *Scandinavian journal of psychology*, 63(1), 39-46. https://doi.org/10.1111/sjop.12782

Thomson, W. C., & Wendt, J. C. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 269-274. https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941310

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Valls, M., & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser?. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47. https://doi.org/10.7202/1036698ar

Vezzani, M. (2015). *Hardiness: An examination of psychological characteristics of participating in high intensity interval training* (Masters Thesis, Western Washington University). USA. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/232703224.pdf

Wiebe, D. J. (1991). Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms. *Journal of personality and social psychology*, 60(1), 89-99. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.1.89

Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of educational Psychology*, 102(2), 453-466. https://doi.org/10.1037/a0017271

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384. https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*, 14(2), 121-141. https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121

Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: a mediation model. *BMC psychology*, 12(51), 1-13. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z

Zawieja, P., & Guarnieri, F. (2013). *Épuisement professionnel: approches innovantes et pluridisciplinaires* (1er Ed.). Paris : Armand Colin.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 1-35. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

مـــلاحـق

التعليمة:

سيدي / سيدتي الأستاذ(ة)

في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه، نضع بين يديك ثلاثة مقاييس لغرض الدراسة (مقياس الاحتراق النفسي للمعلم، مقياس الصلابة النفسية، مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم)، والتي تحتوي على مجموعة من العبارات قد تنطبق عليك بدرجات مختلفة. المطلوب منك قراءة هذه العبارات ووضع علامة **(X)** حول العبارة التي تنطبق عليك فعليا، مع ضرورة الحرص على إتباع التعليمات وملئ البيانات كاملة علما أن هذه المعلومات ستبقى سرية وستستعمل لغرض البحث العلمي وفقط، شاكراً لكم مساهمتكم في إنجاح هذه الدراسة.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐ **العمر: .....**

سنوات الخبرة المهنية في التعليم الابتدائي: .....

الحالة العائلية: أعزب ☐ **متزوج (ة)** ☐ **مطلق (ة)** ☐

مادة التدريس: العربية ☐ **الفرنسية** ☐ **الأمازيغية** ☐

المؤهل العلمي: ثانوي ☐ **ليسانس** ☐ **ماستر** ☐ **دراسات عليا** ☐

الرتبة المهنية: أستاذ مكون في مدرسة ابتدائية ☐ **أستاذ رئيسي في مدرسة ابتدائية** ☐

أستاذ مدرسة ابتدائية ☐ **معلم في مدرسة ابتدائية** ☐

رقم	الفقرات	لا يحدث أبدا	بضع مرات في السنة	مرة في الشهر على الأقل	بضع مرات في الشهر	مرة في الأسبوع على الأقل	بضع مرات في الأسبوع	كل يوم تقريبا
1	أشعر أنني متعب نفسيا بسبب عملي.							
2	أشعر أن طاقتي استنفذت عند نهاية يوم العمل.							
3	أشعر بالتعب عندما استيقظ في الصباح وأعلم بأنني سأواجه يوما آخر من العمل.							
4	العمل مع التلاميذ طوال اليوم فيه إجهاد كبير لي.							
5	أشعر بالإنهاك الشديد بسبب عملي.							
6	أشعر أنني أعمل بمشقة كبيرة.							
7	العمل بشكل مباشر مع الناس يشكل لي ضغوطا كثيرة							
8	أشعر أنني على وشك الانهيار بسبب متاعب مهنة التعليم.							
9	يلازمني شعور الإحباط بسبب عملي.							

10	أشعر أنني أعامل بعض التلاميذ بجفاء.						
11	أصبحت أكثر قسوة تجاه الأخرين منذ استلمت هذا العمل.						
12	أشعر بالقلق لأن هذا العمل جعلني قاسي العواطف.						
13	لا أهتم كثيرا لما يحدث مع بعض التلاميذ.						
14	أشعر أن التلاميذ يلومونني على بعض المشاكل التي تواجههم.						
15	يمكنني أن أفهم بسهولة كيف يشعر تلاميذي تجاه الأشياء.						
16	أتعامل بفعالية مع مشاكل تلاميذي.						
17	أشعر أنني أؤثر بإيجابية في حياة الأخرين من خلال عملي.						
18	أشعر أنني مفعم بالطاقة.						
19	يمكنني بسهولة خلق جو مريح مع تلاميذي.						
20	أشعر بالحيوية بعد العمل مع تلاميذي.						
21	أنجزت أشياء عديدة جديرة بالاهتمام في هذا العمل.						
22	أتعامل مع المشاكل العاطفية بكل هدوء أثناء عملي.						

رقم	الفقرات	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق أبدا
1	مهما كانت العقبات فإنني أستطيع تحقيق أهدافي.			
2	أتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى على من مصدر خارجي.			
3	أعتقد أن متعة الحياة وإثارتها تكمن في قدرة الفرد على مواجهة تحدياتها.			
4	قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم.			
5	عندما أضع خططي المستقبلية غالبًا ما أكون متأكدًا من قدرتي على تنفيذها.			
6	أقتحم المشكلات لحلها ولا أنتظر حدوثها.			
7	معظم أوقات حياتي تضيع في أنشطة لا معنى لها.			
8	نجاحي في أموري كدراسة، العمل ... يعتمد على مجهودي وليس على الحظ أو الصدفة.			
9	لدي حب استطلاع ورغبة في معرفة مالا أعرفه.			
10	أعتقد أن لحياتي هدفًا ومعنى أعيش من أجله.			
11	الحياة فرص وليست عمل وكفاح.			
12	أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تنطوي على مشكلات أستطيع أن أواجهها.			
13	لدي قيم ومبادئ معينة التزم بها وأحافظ عليها.			
14	أعتقد أن الفشل يعود إلى أسباب تكمن في الشخص نفسه.			
15	لدي قدرة على المثابرة حين انتهي من حل أي مشكلة تواجهني.			
16	لا يوجد لدي من الأهداف ما يدعو للتمسك بها أو الدفاع عنها.			
17	أعتقد أن كل ما يحدث لي غالبا هو نتيجة تخطيطي.			
18	المشكلات تستنفر قواي وقدرتي على التحدي.			
19	لا أتردد في المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه.			
20	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.			
21	أشعر بالخوف والتهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث.			
22	أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.			
23	أعتقد أن الصدفة والحظ يلعبان دورا هاما في حياتي.			
24	عندما أحل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى.			
25	أعتقد أن البعد عن الناس غنيمة.			
26	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي.			
27	أعتقد أن مواجهة المشكلات إستبانة لقوة تحملي وقدرتي على المثابرة.			
28	اهتمامي بنفسي لا يترك لي فرصة للتفكير في أي شيء آخر.			
29	أعتقد أن سوء الحظ يعود إلى سوء التخطيط.			
30	لدي حب المغامرة والرغبة في استكشاف ما يحيط بي.			
31	أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي.			
32	أعتقد أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي.			
33	أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في قدرتي على حلها.			
34	أهتم كثيرا بما يجري من حولي من قضايا وأحداث.			
35	أعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوى خارجية لا سيطرة لهم عليها.			
36	الحياة الثابتة والساكنة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي.			

37	الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها.			
38	أؤمن بالمثل الشعبي قيراط حظ ولا فدان شطارة".			
39	أعتقد أن الحياة التي لا تنطوي على تغيير هي حياة مملة وروتينية.			
40	أشعر بالمسئولية تجاه الآخرين وأبادر بمساعدتهم.			
41	أعتقد أن لي تأثيرًا قويًا على ما يجري حولي من أحداث.			
42	أتوجس من تغييرات الحياة فكل تغير قد ينطوي على تهديد لي ولحياتي.			
43	أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها كلما أمكن.			
44	أخطط لأمور حياتي ولا أتركها تحت رحمة الصدفة والحظ والظروف الخارجية.			
45	التغير هو سنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح.			
46	أغير قيمي ومبادئي إذا دعت الظروف لذلك.			
47	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث.			

رقم	الفقرات	كبير جدا	كبير	متوسط	شيء قليل	لا شيء
1	ما مقدار ما يمكنك عمله للتأثير في أكثر التلاميذ صعوبة في التعامل؟					
2	ما مقدار ما يمكنك القيام به لمساعدة تلميذك على التفكير الناقد؟					
3	ما مقدار ما يمكنك عمله للسيطرة على السلوك الفوضوي في غرفة الصف؟					
4	ما مقدار ما يمكنك عمله لتحفيز التلاميذ الذين يظهرون اهتماماً أقل بالعمل المدرسي (الأنشطة الصفية واللاصفية)؟					
5	إلى أي مدى تستطيع أن تجعل توقعاتك واضحة عن سلوكيات تلاميذك؟					
6	ما مقدار ما يمكنك القيام به لجعل التلاميذ يقتنعون بأنهم قادرون على القيام بالأعمال المدرسية بشكل جيد؟					
7	إلى أي مدى تتقن الرد على الأسئلة الصعبة لتلاميذك؟					
8	ما مدى دقتك في تأسيس نظام مستمر في غرفة الصف للقيام بالأنشطة بسهولة؟					
9	ما مقدار ما يمكنك عمله لمساعدة تلاميذك في تقدير أهمية التعلم؟					
10	ما مقدار استطاعتك الحكم على مدى استيعاب التلاميذ لما قمت بتدريسه؟					
11	إلى أي مدى يمكنك صياغة أسئلة جيدة تلاميذك؟					
12	ما مقدار ما يمكنك القيام به لتنمية إبداع تلاميذك؟					
13	ما مقدار ما يمكنك القيام به لجعل التلاميذ يلتزمون بقوانين الصف؟					
14	ما مقدار ما يمكنك عمله لتحسين فهم التلميذ الضعيف جداً؟					
15	ما مقدار ما يمكنك عمله لتهدئة التلميذ الفوضوي أو المزعج؟					
16	ما مدى دقتك في وضع نظام لإدارة الصف يناسب كل نوعية من نوعيات التلاميذ داخله؟					
17	ما مقدار ما يمكنك القيام به لتعدل من مستوى دروسك (مهارات التدريس لتتناسب مع مستوى كل التلاميذ في الصف؟					
18	ما مقدار استطاعتك استخدام أنواع مختلفة من التقويم؟					
19	ما مدى دقتك في منع قلة من التلاميذ المشاغبين من إضاعة الدرس بأكمله؟					
20	إلى أي مدى يمكنك أن تقدم توضيحاً بديلاً أو مثالاً آخر عندما لا يفهم تلاميذك نقطة ما؟					
21	إلى أي مدى تتقن التعامل مع التلاميذ العدوانيين؟					
22	ما مقدار استطاعتك مساندة الأسر لمساعدة أبنائها على الأداء الجيد في المدرسة؟					
23	إلى أي مدى تتقن تطبيق استراتيجيات بديلة (تقويم، تدريس ...) في صفك؟					
24	إلى أي مدى تتقن تقديم تحديات مناسبة (أنشطة، أسئلة...) لمستوى التلاميذ ذوي القدرات العالية؟					

- خصائص العينة

Statistiques								
		الجنس	العمر	الحالة العائلية	التدريس	سنوات الأقدمية	المؤهل العلمي	الطور التعليمي
N	Valide	1082	1082	1082	1082	1082	1082	1082
	Manquante	0	0	0	0	0	0	0

- خصائص العينة وفقا لمتغير الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	188	17,4	17,4	17,4
	أنثى	894	82,6	82,6	100,0
	Total	1082	100,0	100,0	

- خصائص العينة وفقا لمتغير العمر

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنة 35 الى 25	482	44,5	44,5	44,5
	سنة 45 الى 36 من	313	28,9	28,9	73,5
	سنة 55 الى 46 من	188	17,4	17,4	90,9
	سنة 55 من أكثر	99	9,1	9,1	100,0
	Total	1082	100,0	100,0	

- خصائص العينة وفقا لمتغير الحالة العائلية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أعزب	215	19,9	19,9	19,9
	متزوج	827	76,4	76,4	96,3
	مطلق	40	3,7	3,7	100,0
	Total	1082	100	100,0	

- خصائص العينة وفقا لمتغير التدريس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	العربية	945	87.3	87.3	87.3
	الفرنسية	137	12.7	12.7	100,0
	Total	1082	100,0	100,0	

- خصائص العينة وفقا لمتغير سنوات الأقدمية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنوات 5 من أقل	165	15,2	15,2	15,2
	سنة 15 الى 5 من	739	68,3	68,3	68,3
	سنة 25 الى 16 من	116	10,7	10,7	94,3
	سنة 26 من أكثر	62	5,7	5,7	100,0
	Total	1082	100	100,0	

- خصائص العينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ثانوي	131	12,1	12,1	12,1
	ليسانس	802	74,1	74,1	86,2
	ماستر	138	12,8	12,8	99,0
	دراسات عليا	11	1,0	1,0	100,0
	Total	1082	100,0	100,0	

- خصائص العينة وفقا لمتغير الطور التعليمي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الأول الطور	342	31,6	31,6	31,6
	الثاني الطور	408	37,7	37,7	69,3
	الثالث الطور	332	30,7	30,7	100,0
	Total	1082	100,0	100,0	

❖ صدق مقياس الاحتراق النفسي

حساب تقدير الارتباطات بين الفقرات والمقياس ككل

Correlations

		الاحتراق النفسي			الكلي			الكلي
ب1	Pearson	0.509**	ب9	Pearson	0.588**	ب17	Pearson	0.670**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب2	Pearson	0.521**	ب10	Pearson	0.502**	ب18	Pearson	0.558**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
	Pearson	0.595**	ب11	Pearson	0.581**	ب19	Pearson	0.686**
	Sig. (2-tailed)	0.782		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب4	Pearson	0.542**	ب12	Pearson	0.610**	ب20	Pearson	0.520**
	Sig. (2-tailed)	0.261		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب5	Pearson	0.563**	ب13	Pearson	0.630**	ب21	Pearson	0.683**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب6	Pearson	0.599**	ب14	Pearson	0.553**	ب22	Pearson	0.546**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب7	Pearson	0.588**	ب15	Pearson	0.595**			
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).	
	N	200		N	200			
ب8	Pearson	0.532**	ب16	Pearson	0.592**			
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200		N	200			

تقدير الارتباطات بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها

1. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد الانهاك الانفعالي

Correlations

		الإنهاك الإنفعالي	دك1			دك1
ب1	Pearson Correlation	0.664**	ب6	Pearson Correlation	0.578**	
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	200		N	200	
ب2	Pearson Correlation	0.620**	ب7	Pearson Correlation	0.548**	
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	200		N	200	
ب3	Pearson Correlation	0.705*	ب8	Pearson Correlation	0.634**	
	Sig. (2-tailed)	0.028		Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	200		N	200	
ب4	Pearson Correlation	0.650*	ب9	Pearson Correlation	0.609**	
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	200		N	200	
ب5	Pearson Correlation	0.690**				
	Sig. (2-tailed)	0.000		**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	N	200				

2. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد تبلد المشاعر

Correlations

تبلد المشاعر		دك2			دك2
ب10	Pearson Correlation	0.576**	ب13	Pearson Correlation	0.579**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب11	Pearson Correlation	0.737**	ب14	Pearson Correlation	0.584**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب12	Pearson Correlation	0.714**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200			

3. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي

Correlations

نقص الشعور بالانجاز الشخصي		دك3			دك3
ب19	Pearson Correlation	0.559**	ب24	Pearson Correlation	0.656**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب20	Pearson Correlation	0.580**	ب25	Pearson Correlation	0.584**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب21	Pearson Correlation	0.654**	ب26	Pearson Correlation	0.560**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب22	Pearson Correlation	0.594**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200			
ب23	Pearson Correlation	0.639**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200			

4. الارتباط بين أبعاد الاحتراق النفسي والدرجة الكلية

Correlations

أبعاد الاحتراق النفسي		دك
البعد الأول	Pearson Correlation	0.780**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
البعد الثاني	Pearson Correlation	0.821**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
البعد الثالث	Pearson Correlation	0.793**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

❖ **ثبات مقياس الاحتراق النفسي**

التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ)

Reliability Statistics

الأبعاد	Cronbach's Alpha	N of Items
الانهاك الانفعالي	0.756	9
تبلد المشاعر	0.754	5
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	0.714	8
الاحتراق النفسي ككل	0.818	22

❖ صدق مقياس الصلابة النفسية

حساب تقدير الارتباطات بين الفقرات والمقياس ككل

Correlations

		الصلابة النفسية	الكلي			الكلي			الكلي
ب1	Pearson	0.628**	ب18	Pearson	0.693**	ب35	Pearson	0.626**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب2	Pearson	0.570**	ب19	Pearson	0.622**	ب36	Pearson	0.549**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب3	Pearson	0.669**	ب20	Pearson	0.526**	ب37	Pearson	0.586**
	Sig. (2-tailed)	0.782		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب4	Pearson	0.634**	ب21	Pearson	0.810**	ب38	Pearson	0.661**
	Sig. (2-tailed)	0.261		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب5	Pearson	0.672**	ب22	Pearson	0.579**	ب39	Pearson	0.607**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب6	Pearson	0.587**	ب23	Pearson	0.553**	ب40	Pearson	0.624**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب7	Pearson	0.659**	ب24	Pearson	0.629**	ب41	Pearson	0.608**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب8	Pearson	0.710**	ب25	Pearson	0.687**	ب42	Pearson	0.793**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب9	Pearson	0.699**	ب26	Pearson	0.692**	ب43	Pearson	0.692**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب10	Pearson	0.666*	ب27	Pearson	0.551**	ب44	Pearson	0.659**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب11	Pearson	0.745**	ب28	Pearson	0.676*	ب45	Pearson	0.651**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب12	Pearson	0.564**	ب29	Pearson	0.643**	ب46	Pearson	0.698**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب13	Pearson	0.746**	ب30	Pearson	0.754**	ب47	Pearson	0.681**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200		N	200
ب14	Pearson	0.713**	ب31	Pearson	0.613**			
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200		N	200			
ب15	Pearson	0.668**	ب32	Pearson	0.571**			
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200		N	200			

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

ب16	Pearson	0.508**	ب33	Pearson	0.585**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب17	Pearson	0.552**	ب34	Pearson	0.594**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200

تقدير الارتباطات بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها

1.الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمحور الالتزام

Correlations

الالتزام		دك1			دك1
ب1	Pearson Correlation	0.608**	ب10	Pearson Correlation	0.699**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب2	Pearson Correlation	0.651**	ب11	Pearson Correlation	0.776**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب3	Pearson Correlation	0.652**	ب12	Pearson Correlation	0.594**
	Sig. (2-tailed)	0.028		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب4	Pearson Correlation	0.684**	ب13	Pearson Correlation	0.669**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب5	Pearson Correlation	0.776**	ب14	Pearson Correlation	0.761**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.013
	N	200		N	200
ب6	Pearson Correlation	0.670**	ب15	Pearson Correlation	0.540**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.013
	N	200		N	200
ب7	Pearson Correlation	0.775**	ب16	Pearson Correlation	0.586**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.013
	N	200		N	200
ب8	Pearson Correlation	0.882**			
	Sig. (2-tailed)	0.013			
	N	200	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
ب9	Pearson Correlation	0.670**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200			

2. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد التحكم

التحكم		دك2			دك2
ب17	Pearson Correlation	0.611**	ب25	Pearson Correlation	0.655**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب18	Pearson Correlation	0.680**	ب26	Pearson Correlation	0.702**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب19	Pearson Correlation	0.573**	ب27	Pearson Correlation	0.782**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب20	Pearson Correlation	0.532**	ب28	Pearson Correlation	0.755**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب21	Pearson Correlation	0.676*	ب29	Pearson Correlation	0.692**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب22	Pearson Correlation	0.557**	ب30	Pearson Correlation	0.617**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب23	Pearson Correlation	0.514**	ب31	Pearson Correlation	0.547**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب24	Pearson Correlation	0.633**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200			

3. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد التحدي

التحدي		دك3			دك1
ب32	Pearson Correlation	0.657**	ب41	Pearson Correlation	0.644**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب33	Pearson Correlation	0.604**	ب42	Pearson Correlation	0.560**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب34	Pearson Correlation	0.624**	ب43	Pearson Correlation	0.637**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب35	Pearson Correlation	0.603**	ب44	Pearson Correlation	0.528**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.001
	N	200		N	200
ب36	Pearson Correlation	0.594**	ب45	Pearson Correlation	0.544**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب37	Pearson Correlation	0.850**	ب46	Pearson Correlation	0.572**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب38	Pearson Correlation	0.509**	ب47	Pearson Correlation	0.670**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب39	Pearson Correlation	0.717**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200			
ب40	Pearson Correlation	0.666**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	200			

4. الارتباط بين أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية

Correlations		
أبعاد االصلابة النفسية		دك
البعد الأول	Pearson Correlation	0.776**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
البعد الثاني	Pearson Correlation	0.785**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
البعد الثالث	Pearson Correlation	0.660**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

❖ **ثبات مقياس الصلابة النفسية**

التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ)

Reliability Statistics		
الأبعاد	Cronbach's Alpha	N of Items
الالتزام	0.706	16
التحكم	0.665	15
التحدي	0.683	16
الصلابة ككل	0.826	47

❖ **صدق مقياس الكفاءة الذاتية**

حساب تقدير الارتباطات بين الفقرات والمقياس ككل

Correlations					
الكفاءة الذاتية		دك1			دك1
ب1	Pearson Correlation	0.681**	ب14	Pearson Correlation	0.652**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب2	Pearson Correlation	0.707**	ب15	Pearson Correlation	0.654**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب3	Pearson Correlation	0.630**	ب16	Pearson Correlation	0.679**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب4	Pearson Correlation	0.603**	ب17	Pearson Correlation	0.695**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب5	Pearson Correlation	0.618**	ب18	Pearson Correlation	0.539**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب6	Pearson Correlation	0.781**	ب19	Pearson Correlation	0.595**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب7	Pearson Correlation	0.664**	ب20	Pearson Correlation	0.599**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب8	Pearson Correlation	0.717**	ب21	Pearson Correlation	0.543**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب9	Pearson Correlation	0.557**	ب22	Pearson Correlation	0.586**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.013
	N	200		N	200
ب10	Pearson Correlation	0.561**	ب23	Pearson Correlation	0.652**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200

ب11	Pearson Correlation	0.673**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
ب12	Pearson Correlation	0.671**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
ب13	Pearson Correlation	0.767**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200

ب24	Pearson Correlation	0.584**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200

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

تقدير الارتباطات بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها

1.الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد استراتيجيات التدريس

Correlations

		إستراتيجيات التدريس			دك1
ب1	Pearson Correlation	0.757**	ب5	Pearson Correlation	0.716**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب2	Pearson Correlation	0.721**	ب6	Pearson Correlation	0.803**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب3	Pearson Correlation	0.715**	ب7	Pearson Correlation	0.746**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب4	Pearson Correlation	0.680**	ب8	Pearson Correlation	0.785**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200

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

2. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد إدارة الصف

Correlations

		االصف			دك1
ب1	Pearson Correlation	0.679**	ب5	Pearson Correlation	0.829**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب2	Pearson Correlation	0.596**	ب6	Pearson Correlation	0.724**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب3	Pearson Correlation	0.720**	ب7	Pearson Correlation	0.762**
	Sig. (2-tailed)	0.028		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب4	Pearson Correlation	0.717**	ب8	Pearson Correlation	0.690**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200

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

3. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد إدماج التلاميذ

Correlations					
ادماج التلاميذ		دك1			دك1
ب1	Pearson Correlation	0.679**	ب5	Pearson Correlation	0.646**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب2	Pearson Correlation	0.580**	ب6	Pearson Correlation	0.539**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب3	Pearson Correlation	0.557**	ب7	Pearson Correlation	0.606**
	Sig. (2-tailed)	0.028		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
ب4	Pearson Correlation	0.538**	ب8	Pearson Correlation	0.520**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

4. الارتباط بين أبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية

Correlations		
أبعاد الكفاءة الذاتية		دك
البعد الأول	Pearson Correlation	0.852**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
البعد الثاني	Pearson Correlation	0.769**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
البعد الثالث	Pearson Correlation	0.778**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

❖ ثبات مقياس الكفاءة الذاتية

Reliability Statistics		
الأبعاد	Cronbach's Alpha	N of Items
التدريس	0.780	8
الصف	0.775	8
الطلبة	0.710	8
الكفاءة ككل	0.746	24

- اختبار صحة الفرضية الأولى

Test du Khi-deux

بعد الإنهاك			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	223	360,7	-137,7
متوسط	252	360,7	-108,7
مرتفع	607	360,7	246,3
Total	1082		

بعد تبلد المشاعر			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	546	360,7	185,3
متوسط	360	360,7	-,7
مرتفع	176	360,7	-184,7
Total	1082		

بعد الشعور			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	1025	360,7	664,3
متوسط	29	360,7	-331,7
مرتفع	28	360,7	-332,7
Total	1082		

.

Test				
	الإحتراق النفسي	بعد الإنهاك	بعد تبلد المشاعر	بعد الشعور
Khi-deux	524,752[a]	253,532[a]	189,789[a]	1835,513[a]
Ddl	2	2	2	2
Signification asymptotique	,000	,000	,000	,000
a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 360,7.				
b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 541,0.				

- اختبار صحة الفرضية الثانية

Test du Khi-deux

بعد الالتزام			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	38	360,7	-322,7
متوسط	291	360,7	-69,7
مرتفع	753	360,7	392,3
Total	1082		

بعد التحكم			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	40	360,7	-320,7
متوسط	791	360,7	430,3
مرتفع	251	360,7	-109,7
Total	1082		

بعد التحدي			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	76	360,7	-284,7
متوسط	579	360,7	218,3
مرتفع	427	360,7	66,3
Total	1082		

الكفاءة الذاتية			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	38	360,7	-322,7
متوسط	445	360,7	84,3
مرتفع	599	360,7	238,3
Total	1082		

Test				
	بعد الالتزام	بعد التحكم	بعد التحدي	الكفاءة الذاتية
Khi-deux	728,908[a]	831,906[a]	369,052[a]	465,884[a]
Ddl	2	2	2	2
Signification asymptotique	,000	,000	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 360,7.

- اختبار صحة الفرضية الثالثة

Test du Khi-deux

بعد التدريس			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	73	360,7	-287,7
2,00	321	360,7	-39,7
3,00	688	360,7	327,3
Total	1082		

بعد إدارة الصف			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	80	360,7	-280,7
2,00	309	360,7	-51,7
3,00	693	360,7	332,3
Total	1082		

بعد إدماج الطلبة			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	83	360,7	-187,5
2,00	436	360,7	165,5
3,00	563	360,7	291,5
Total	1082		

الكفاءة الذاتية			
	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	123	360,7	-237,7
متوسط	288	360,7	-72,7
مرتفع	671	360,7	310,3
Total	1082		

Test				
	بعد التدريس	بعد إدارة الصف	بعد إدماج الطلبة	الكفاءة الذاتية
Khi-deux	530,885[a]	532,039[a]	813,860[b]	438,279[a]
Ddl	2	2	2	2
Signification asymptotique	,000	,000	,000	,000
a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 360,7.				
b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 270,5.				

- اختبار صحة الفرضية الرابعة

Corrélations					
		بعد الإنهاك	بعد تبلد المشاعر	بعد الشعور	مج الصلابة
بعد الإنهاك	Corrélation de Pearson	1	,450**	,054	-,211**
	Sig. (Bilatérale)		,000	,073	,000
	N	1082	1082	1082	1082
بعد تبلد المشاعر	Corrélation de Pearson	,450**	1	,199**	-,340**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	1082	1082	1082	1082
بعد الشعور	Corrélation de Pearson	,054	,199**	1	-,319**
	Sig. (bilatérale)	,073	,000		,000
	N	1082	1082	1082	1082
مج الصلابة	Corrélation de Pearson	-,211**	-,340**	-,319**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	1082	1082	1082	1082
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

- اختبار صحة الفرضية الخامسة

Corrélations					
		بعد الإنهاك	بعد تبلد المشاعر	بعد الشعور	مج الكفاءة
بعد الإنهاك	Corrélation de Pearson	1	,450**	,054	-,334**
	Sig. (bilatérale)		,000	,073	,000
	N	1082	1082	1082	1082
بعد تبلد المشاعر	Corrélation de Pearson	,450**	1	,199**	-,253**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	1082	1082	1082	1082
بعد الشعور	Corrélation de Pearson	,054	,199**	1	-,356**
	Sig. (bilatérale)	,073	,000		,000
	N	1082	1082	1082	1082
مج الكفاءة	Corrélation de Pearson	-,334**	-,253**	-,356**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	1082	1082	1082	1082
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					