



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة العربي بن مهدي أم البواقي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: العلوم الاجتماعية



رقم التسجيل:

الرقم التسلسلي:

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس العيادي بعنوان:

فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة الاحتراق النفسي وتحسين
الأداء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية
(دراسة ميدانية ببعض المدارس الإبتدائية لولاية سطيف)

إشراف الأستاذ: معروف لمنور

إعداد الطالبة: عقون آسيا

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
إبرييم سامية	أستاذ	أم البواقي	رئيسا
معروف لمنور	أستاذ محاضر أ	خنشلة	مشرفا ومقررا
بن عبيد عبد الرحيم	أستاذ محاضر أ	أم البواقي	عضوا مناقشا
منايفي يسمينة	أستاذ محاضر أ	أم البواقي	عضوا مناقشا
بوعيشة أمال	أستاذ محاضر أ	بسكرة	عضوا مناقشا
شينار سامية	أستاذ محاضر أ	باتنة 1	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

رَبِّ السَّمَوَاتِ السَّبْعِ وَالْأَرْضِ
وَالْعَرْشِ الْعَظِيمِ

شكر وتقدير

"ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والدي وأن أعمل صالحاً ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" (النمل: 19)

فالشكر لله عز وجل أولاً وأخيراً؛ ظاهراً وباطناً، على ما من به من عون وتوفيق في إتمام هذا العمل. اللهم حسن كل عاقبة أموري اللهم علم لنا إلا ما علمتنا، إنك العليم الحكيم، اللهم علمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علمتنا وزدنا علماً.

وامثالاً لقوله صلى الله عليه وسلم "من لم يشكر الناس لم يشكر الله عز وجل"

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور معروف لمنور، لإشرافه على هذا البحث؛ ولما بذله من جهد في متابعته؛ وإمدادي بالتوجيهات القيمة والآراء السديدة، التي كان لها

عظيم الأثر في انجاز هذه الرسالة. أسأل الله أن يجزيه عني كل خير. ولي عظيم الشرف أن أتوجه بأسمى عبارات العرفان؛ وخالص مشاعر التقدير والاحترام، لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الأطروحة. بارك الله لهم في وقتهم وعلمهم وعملهم، وجزاهم خيراً في دنياهم وأخراهم.

كما أعبّر عن امتناني لجميع الأساتذة الأفاضل والزملاء الأعزاء، الذين لم يبخلوا عليّ بتحكيم أدوات الدراسة. فشكراً على اهتمامهم ونصحهم ودعمهم الأخوي الصادق. ولا يفوتني أن أشيد بفضل موظفي مديرية التربية بسطيف؛ في توزيع مقاييس الدراسة، دون أن أنسى أفراد عينة البحث (المعلمين) الذين كانوا متعاونين معي إلى أقصى حد. الشكر موصول إلى تلك الأيدي البيضاء، التي تقاسمت معي عناء هذه الرسالة إلى آخر حرف منها، أخص بالذكر الأخت الغالية "رزيقة" والأب الروحي "بن عكشة السعيد" وقرّة عيني "يونس"، فقد كانوا لي بحق أقوى سند وأوفى صديق؛ طيلة مساري العلمي. في الأخير أستسمح كل من نسيت ذكرهم سهواً، ممن ساهموا من بعيد أو قريب في تدليل مشاق هذا العمل، والله لن أنساهم من خالص دعائي.

الباحثة: عقون آسيا

إهداء

إلى كل من سعى في طريق العلم.
إلى أرواح شهدائنا الأبرار الذين ضحوا في
سبيل هذا الوطن، من أجل نحياء هذه الحياة.
إلى كل مخلص محب لوطنه أهدي له هذا
العمل.

فهرس الموضوعات

الصفحة	العنوان
	ملخص الدراسة: (عربية - فرنسية - إنجليزية)
أ - ب	المقدمة
	الجانب النظري
21-5	الفصل الأول (مدخل الدراسة)
6-5	1.1 / الإشكالية
6	2.1 / الفرضيات
8-7	3.1 / أهمية الدراسة
8	4.1 / أهداف الدراسة
8	5.1 / تحديد مصطلحات الدراسة
21-9	6.1 / دراسات سابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة
40-24	الفصل الثاني (الإرشاد النفسي)
25-24	1.2 / تعريف الإرشاد النفسي
30-25	2.2 / تاريخ الإرشاد النفسي
31-30	3.2 / أسس ومبادئ الإرشاد النفسي
32-31	4.2 / خدمات الإرشاد النفسي
33-32	5.2 / الحاجة للإرشاد النفسي وأهميته
33	6.2 / مجالات الإرشاد النفسي
34-33	7.2 / أهداف الإرشاد النفسي
37-34	8.2 / محاور الإرشاد النفسي
38-37	9.2 / أساليب الإرشاد النفسي
40-38	10.2 / البرنامج الإرشادي
38	10.2 / 1 / تعريفه
40-38	10.2 / 2 / مراحل
40	10.2 / 3 / شروط بنائه وإدارته

78-44	الفصل الثالث (الإحتراق النفسي)
46-44	1.3 / تعريف الإحتراق النفسي
50-46	2.3 / الخلفية التاريخية للإحتراق النفسي
51-50	3.3 / علاقته بالمفاهيم الأخرى
52-51	4.3 / عناصر الإحتراق النفسي
59-52	5.3 / مصادر الإحتراق النفسي
60-59	6.3 / آلية حدوث الإحتراق النفسي
64-60	7.3 / آثار الإحتراق النفسي
70-64	8.3 / إستراتيجيات إدارة الإحتراق النفسي
72-70	9.3 / قياس الإحتراق النفسي
78-72	10.3 / النظريات والنماذج المفسرة للإحتراق النفسي
98-82	الفصل الرابع (الأداء المهني)
83-82	1.4 / تعريف الأداء المهني
83	2.4 / بعض المفاهيم المتعلقة بالأداء المهني
83	3.4 / عناصر الأداء المهني
84-83	4.4 / مؤشرات الأداء المهني
84	5.4 / محددات الأداء المهني
85-84	6.4 / أهمية الأداء المهني
90-85	7.4 / تقييم الأداء المهني
90	8.4 / العلاقة بين الأداء المهني والإحتراق النفسي
98-90	9.4 / العملية التعليمية (التدريس)
91	9.4 / 1 / التعليم بين الماضي والحاضر
91	9.4 / 2 / تعريف العملية التعليمية
91	9.4 / 3 / أبعادها
91	9.4 / 4 / مراحلها
98-92	9.4 / 5 / الكفايات التدريسية
	الجانب التطبيقي
205-102	الفصل الخامس (إجراءات الدراسة الميدانية)

102	1.5 / منهج الدراسة
105-102	2.5 / عينة الدراسة
204-105	3.5 / أدوات الدراسة
127-105	1.3.5 / أدوات سيكومترية
114-105	1.1.3.5 / مقياس مصادر الاحتراق النفسي
121-114	2.1.3.5 / مقياس استجابة الاحتراق النفسي
127-121	3.1.3.5 / مقياس الأداء المهني
204-127	2.3.5 / أدوات إكلينيكية
129-127	1.2.3.5 / المقابلة العيادية
204-129	2.2.3.5 / البرنامج الإرشادي
129	1.2.2.3.5 / تعريفه
132-129	2.2.2.3.5 / الإطار النظري للبرنامج
132	3.2.2.3.5 / أهميته
134-132	4.2.2.3.5 / الأسس والمبادئ العلمية؛ لاختيار وبناء البرنامج
136-135	5.2.2.3.5 / أهدافه
138-136	6.2.2.3.5 / مصادر بناء محتوى البرنامج
138	7.2.2.3.5 / حدود البرنامج
144-138	8.2.2.3.5 / الفنيات والأساليب المستخدمة
145-144	9.2.2.3.5 / البرنامج بصورتها الأولية
146-145	10.2.2.3.5 / التجريب والاستطلاع للبرنامج
148-146	11.2.2.3.5 / الصورة النهائية للبرنامج
200-148	12.2.2.3.5 / عرض محتوى جلسات البرنامج
204-200	13.2.2.3.5 / تقييم البرنامج
204	14.2.2.3.5 / العوامل المؤثرة على تطبيق البرنامج
205-204	4.5 / الأساليب الإحصائية المستخدمة
238-207	الفصل السادس (عرض النتائج ومناقشتها)
214-207	1.6 / عرض وتحليل نتائج تطبيق المقاييس
209-207	1.1.6 / النتائج الخاصة بمصادر الاحتراق النفسي

211-209	2.1.6 / النتائج الخاصة باستجابة الاحتراق النفسي
212-211	3.1.6 / النتائج الخاصة بمستويات الاحتراق النفسي
214-212	4.1.6 / النتائج الخاصة بمستويات الأداء المهني
220-214	2.6 / عرض وتحليل نتائج المقابلات العيادية
217-214	2.6.1 / النتائج الخاصة باستجابة الاحتراق النفسي
220-217	2.6.2 / النتائج الخاصة بمصادر الاحتراق النفسي
237-220	3.6 / عرض ومناقشة نتائج اختبار الفرضيات (1، 2، 3، 4، 5، 6)
238	توصيات واقتراحات
240	خاتمة
261-242	المراجع
274-263	الملاحق
قائمة الأشكال	
الصفحة	العنوان
52	1 / عناصر الاحتراق النفسي
60	2 / متلازمة التكيف العام لـ (Hans Selye)
90	3 / العلاقة بين الأداء والاحتراق النفسي
208	4 / متوسطات أبعاد مصادر الإحتراق النفسي
210	5 / متوسطات أبعاد إستجابة الاحتراق النفسي
211	6 / مستويات مصادر الاحتراق النفسي
211	7 / مستويات استجابة الاحتراق النفسي
212	8 / متوسطات محاور الأداء المهني
213	9 / مستويات الأداء المهني
223	10 / الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين في مصادر الاحتراق النفسي
227	11 / الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين في استجابة الاحتراق النفسي
230	12 / الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين في الأداء المهني
231	13 / الفروق بين متوسطي المجموعتين في القياس البعدي للمتغيرات التابعة
233	14 / الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمصادر الاحتراق

234	15/ الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبعيل لاستجابة الاحتراق
236	16/ الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبعيل لأداء المهني
236	17/ الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبعيل للمتغيرات التابعة
قائمة الجداول	
الصفحة	العنوان
103	(1) توزيع أفراد العينة الأولية على بعض المتغيرات الديموغرافية
104	(2) مدت كافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغيرات الديموغرافية.
104	(3) مدى تكافؤ المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في المتغيرات التابعة
107	(4) مقياس مصادر الاحتراق النفسي بصورته الأولية
108	(5) مقياس مصادر الاحتراق النفسي بصورتها النهائية
109-108	(6) تحليل وصفي لبيانات المقياس ومحاوره
109	(7) تحديد فئات المقياس ومحاوره
11-110	(8) التعديلات المدخلة على المقياس وفق ملاحظات السادة المحكمين
111	(9) معاملات ارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس
112	(10) معاملات ارتباط كل بند بالمجال الذي ينتمي إليه
113	(11) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين (وفقا لقيمة t-test)
113	(12) معاملات الثبات بطريقة إعادة المقياس ومحاوره
114	(13) معاملات ثبات المقياس ومحاوره بطريقة ألفا كرونباخ
116	(14) الصورة الأولية لمقياس إستجابة الإحتراق النفسي
116	(15) توزيع البنود على محاور المقياس في صورتها النهائية
117	(16) تحليل وصفي لبيانات المقياس ومحاوره
117	(17) تحديد فئات المقياس ومحاوره
118-117	(18) التعديلات المدخلة على المقياس وفقا لآراء السادة المحكمين
118	(19) معاملات ارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس
119	(20) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه
199	(21) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين (وفقا لقيمة t-test)
120	(22) معاملات الثبات بطريقة إعادة المقياس ومحاوره
120	(23) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس ومحاوره

122	(24) مقياس الأداء المهني في صورته النهائية
123	(25) تحليل وصفي لبيانات المقياس ومحاورة
123	(26) تحديد فئات المقياس وأبعاده
124	(27) التعديلات المدخلة على المقياس تبعاً لآراء المحكمين
124	(28) معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس
125	(29) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه
126	(30) الفرق بين متوسطي المجموعتين في الأداء المهني (وفقاً لقيمة t- test)
126	(31) معاملات ارتباط المقياس وأبعاده بطريقة الإعادة
126	(32) معاملات ارتباط المقياس وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية
148-147	(33) البرنامج الإرشادي بصورته النهائية
201	(34) إستجابات المشاركين على استمارات تقييم الجلسات
202	(35) إستجابات المشاركين على استمارة تقييم البرنامج
203	(36) نسبة حضور وغيا بالمشاركين في جلسات البرنامج
207	(37) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمصادر الإحترق النفسي
209	(38) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لأبعاد إستجابة الإحترق النفسي
210	(39) مستويات مصادر الإحترق النفسي
211	(40) مستويات إستجابة للإحترق النفسي
212	(41) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمحاور الأداء المهني
213	(42) مستويات الأداء المهني
221	(43) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مصادر الإحترق النفسي
222	(44) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مصادر الإحترق النفسي
223-222	(45) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمصادر الإحترق النفسي
224	(46) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في إستجابة الإحترق النفسي
226-225	(47) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في إستجابة الإحترق النفسي
226	(48) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لإستجابة الإحترق النفسي
228	(49) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الأداء المهني
229	(50) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الأداء المهني
230-229	(51) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للأداء المهني

233-232	(52) الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مصادر الاحتراق النفسي
234	(53) الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في استجابة الاحتراق النفسي
235	(54) الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الأداء المهني

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية لإعداد برنامجا إرشاديا انتقائيا، وتقصي مدى فاعليته في تخفيف الاحتراق النفسي وتحسين الأداء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية، بعد الانتهاء منه مباشرة وبعد شهرين. تكونت عينة البحث من (20) معلمة ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة قصدية من بين (300) معلما يمارسون في حدود إقليم سطيف للسنة الدراسية 2017-2018، وفقا لارتفاع درجاتهم في الإحتراق النفسي وانخفاضها في الأداء المهني، ثم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية (خضعت للبرنامج) والثانية ضابطة (لم تخضع للبرنامج).

لتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة المنهج "شبه التجريبي؛ بتصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية، الضابطة) واختبار (قبلي، بعدي، تتبعي). كونه الأنسب لقياس أثر متغير مستقل (البرنامج) على متغيرات تابعة (مصادر الإحتراق النفسي، إستجابة الإحتراق النفسي، الأداء المهني).

كما استعانت بمختلف أدوات جمع البيانات (الملاحظة، المقابلة العيادية، (3) مقاييس سيكومترية تخص مصادر الإحتراق النفسي؛ إستجابة الإحتراق النفسي؛ الأداء المهني)، فضلا عن برنامج إرشادى مكون من (25) جلسة، مصمم ومعد من قبل الباحثة وفق مبادئ وأسس النظرية الانتقائية.

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها، إستخدمت الباحثة عدة أساليب إحصائية تنوعت بين وصفية مثل (المتوسط الحسابي، النسبة المئوية، الإنحراف المعياري)؛ وأخرى تحليلية مثل (معاملات الارتباط (ر)، إختبار (ف)، إختبار (ت) ستودنت، اختبار (ز) ويلكوكسن)

بعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأداء المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في القياسين (القبلي، البعدي)، أوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي للمتغيرات التابعة، مما يثبت حدود فنيات البرنامج المعرفية السلوكية الإنفعالية الفسيولوجية؛ في خفض حدة الإحتراق النفسي ورفع مستوى الأداء المهني لدى المشاركين. كما أكدت أيضا تفوق المجموعة التجريبية في القياس التبعي للمتغيرات التابعة مقارنة بالقياس البعدي، وهو ما يدل على استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج؛ بعد انقضاء شهرين من تطبيقه.

وعليه فالبرنامج الحالي يعزز من أهمية برامج التدخل الإرشادي الانتقائي في علاج اضطرابات نفسية عميقة؛ يعتبر "الإحتراق النفسي" أخطرهما، لما تتميز به هذه المقاربة العلاجية من نظرة تكاملية للمعلم داخل بيئته عمله وفي حياته الخاصة، مما يساهم في التشخيص الدقيق لمشكلته والوقوف على حاجاته ومن ثم تحديد الأساليب الفضلى لتخفيف معاناته. كل هذا سعيا منا لبلوغ الهدف الأسمى للعملية الإرشادية المتمثل في تحقيق الصحة النفسية للفرد وتوافقه مع شتى متغيرات الحياة.

Résumé de l'étude: La présente étude visait à élaborer un programme de guidance sélectif, pour réduire le "burnout psychologique" et améliorer le "performance professionnelle", révélant l'efficacité et la durabilité de son impact, à l'issue des séances et pendant la période de suivi, s'effectuer auprès d'un échantillon des enseignants en cycle primaire.

L'étude porte sur (20) individus féminin et masculin, qui ont été délibérément sélectionnés parmi (300) enseignants du primaire exerçant à Sétif durant l'Année scolaire 2017- 2018, en fonction de leur niveau élevé de burnout et de leur diminution de performance professionnelle. Ils ont été répartis également en deux groupes: le premier étant expérimental (soumis au programme) et le second témoin (non soumis au programme).

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a adopté l'approche "para-expérimentale", en concevant les deux groupes équivalents (expérimental, contrôle) et (pré, post, déferée) mesures. Étant le plus approprié pour connaître l'effet d'une variable indépendante (le programme) sur des variables dépendantes (sources de burnout, réponse de burnout, performance professionnelle). Il a également utilisé divers outils de collecte de données sont: l'observation, l'entretien clinique, échelle des sources burnout, échelle de réponse burnout, échelle de performance professionnelle, ainsi qu'un programme de guidance basé sur la théorie sélective, composé de (25) séances -préparés par le chercheur-. Pour répondre aux questions de l'étude et examiner ses hypothèses, le chercheur a utilisé plusieurs méthodes statistiques qui variaient entre descriptives (moyenne, pourcentage, écart type) et analytiques telles que (R coefficients de corrélation, F test, T test, Z wilcoxon test).

Après avoir effectué les procédures statistiques appropriées, les résultats ont montré la supériorité du groupe expérimental dans les deux mesures (post, défféré) des toutes variables dépendantes, ce qui indique l'impact positif des différentes techniques thérapeutiques appliquées (comportementales, cognitives, physiologiques, émotionnelles); En diminuant la gravité de "burnout"et en augmentant le niveau de "performance professionnelle" chez les participants, à la fin des séances et deux mois après (periode de suivi).

Le programme actuel renforce l'importance de guidance sélectif dans la prise en charge des effets néfastes de " stress" notamment le "burnout", car cette approche thérapeutique se caractérise par une vision intégrative envers l'enseignant, dans son environnement de travail et dans sa vie privée, ce qui contribue au diagnostic précis de son état; déterminer ses besoins; et sélectionner les meilleures thérapies, pour soulager ses souffrances et atteindre sa compatibilité.

Study Summary: The current study aimed to elaborate a selective counseling program, and to investigate its effectiveness in reducing "psychological burnout"; improving "professional performance", for primary school teachers, and revealing the continuity of its impact during the follow-up period.

The research sample consisted of (20) individuals female and male, who were deliberately selected from (300) teachers at setif for (2017-02018) school year, according to their high burnout levels and decrease levels in professional performance. They were divided equally into two groups: the first was experimental (subject to the program), the second one was control (not subject to the program).

To achieve the goals of study, the researcher adopted the "quasi- experimental" approach, by designing the two equivalent groups (experimental, control) and (pre, post, deferred) measurements, Being the most appropriate to explore the effect of an independent variable (the program) on dependent variables (burnout sources, burnout response, professional performance).

She also used various data collection tools are: observation, clinical interview, 3 psychometric scales (burnout sources, burnout response, professional performance), as well as a counseling program consisting of (25) sessions; based on selective guiding theory -prepared by researcher-.

To answer the study's questions and test its hypotheses, the researcher applied several statistical methods that varied between descriptive (average, percentage, standard deviation); analytical ones such as (R correlation coefficients, F test, T student test, Z wilcoxon test).

After performing the appropriate statistical treatments, the results showed the superiority of experimental group at (post, follow-up) measurements. which indicated the effectiveness of different guiding technicals (behavioral, cognitive, physiological, psychological); In reducing the severity of "burnout" and raising the "professional performance" among participants. It also confirmed the positive impact of program after two months (deferred period).

Therefore, the current program enhances the importance of selective counseling intervention in treating stress effects; that "burnout" is considered the most dangerous, because this approach is characterized by an integrative view to the teacher; within his work environment and private life, which contributes to the accurate diagnosis; Finding his needs; and determining the best therapies, to alleviate his suffering and achieve his compatibility.

مقدمة

مقدمة: يتعرض المعلمون لدرجات متفاوتة من الضغوط، بسبب طبيعة مهنتهم وما تنطوي عليه من أعباء ومسؤوليات متزايدة، لاسيما بالمرحلة الابتدائية فعليه أن ينتبه لكل حركة في الصف؛ يجيب على كل سؤال؛ يجتاز من الخطأ؛ يقبل الغباء والبلادة؛ يحرص على قبول النابغ الذكي واحترام النبيه النشيط؛ يتحمل الضوضاء والمشاكسات الطلابية؛ يكتب غضبه ويجبر نفسه على التظاهر بالهدوء والوقار. وهنا قد يحصل الإرهاق وتعب الأعصاب، في ظل افتقار المعلم لأساليب تكيف فعالة مع ظروف العمل المحبطة وغيرها من ضغوط الحياة، ليجد نفسه بمرور الزمن مجهدا خائر القوى عاجزا عن أداء مختلف أدواره الحياتية، أي "محترقا نفسيا" من خلال ما يعاينه من استنزاف مفرط لطاقاته الحيوية؛ ومظاهر سلبية على مستوى صحته النفسية والبدنية.

يعد "الأداء المهني للمعلم" الوسيلة الوحيدة التي تحقق من خلالها المؤسسة التعليمية أهدافها، كسلوك هادف ينتج عن تفاعل القوى الداخلية للفرد والظروف الخارجية المحيطة به، فمجرد امتلاك المعلم لبعض المؤهلات والإمكانات وإحاطته بكفايات التدريس وأساليبه، لا يعني بالضرورة تفانيه في أداء واجبه التعليمي، ما لم يتحل بتجاهات ايجابية نحو مهنته وتلاميذه والمادة التي يدرسها؛ ويقدر معين من الصحة النفسية البدنية.

وبالنظر إلى التعليم الابتدائي كمرحلة البداية الفعلية والشاملة؛ لتنمية مدارك المتعلمين، والتي تتأصل فيها الملامح الرئيسية لشخصياتهم، وأنجاحها أو فشلها يرجع بالدرجة الأولى لفاعلية وكفاية المدرس؛ الذي يمثل الدعامة الأساسية للعملية التربوية، كانلزاما العمل على تهيئتها أكاديميا ونفسيا، لتمكينهم من أداء رسالته النبيلة على أكمل وجه، بإشراكه في دورات تدريبية؛ تلبى احتياجاته المهنية والنفسية على حد سواء.

تهدف الخدمة النفسية بشكل عام، التخفيف من شدة الضغوط التي يعانيها الأفراد؛ والحفاظ على تلك المكتسبات، ويفرض ذلك على المختص توجيه خبرته السريرية وترسانته المعرفية، بما يناسب مصلحة عميله، ليأخذ من كل نظرية أفضل ما فيها من أدوات وتقنيات، يستطيع من خلالها الإمام بالجوانب المتعددة للشخصية، وسد الثغرات التي قد تكون مدخلا لنكسة الاضطراب. وهو ما يجسد جوهر "الانتقائية" كمقاربة إرشادية حديثة نسبيا تقوم على أساس الدمج والتوفيق بين الوقائع العلمية التحليلية السلوكية المعرفية وجعلها منهجا تشخيصيا علاجيا شموليا، يخدم المصلحة المشتركة لكل من المرشد والمسترشد.

نظرا لحيوية وأهمية العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية، وإيماننا منا بخطورة الاحتراق النفسي على صحة المعلم النفسية- الجسدية وأدائه المهني وعلى نجاح النظام التربوي برمته، وفي ظل ندرة دراسات تناولت علاج مشكلة الاحتراق النفسي وفق المنحى الانتقائي؛ على الصعيدين العربي والأجنبي. ارتأت الباحثة تصميم برنامج إرشادي انتقائي لإكساب عينة من معلمي الابتدائي؛ أساليب تخفف احتراقهم النفسي وتحسن أدائهم المهني، واختبار مدى فاعليته في تحقيق الاهداف المتوخاة منه.

وتأكيدا منا على بلوغ أهداف الدراسة ضمنها شقين؛ نظري وآخر تطبيقي، بحيث انطلقنا من "مقدمة" تبلور الفكرة العامة للبحث، متبوعة بالفصل النظري الأول كمدخل وإطار عام للبحث؛ بما يجويه من (إشكالية، فرضيات، أهمية الدراسة، أهدافها، ضبط مفاهيمها، الدراسات السابقة)، ثم انتقلنا إلى عرض الأدبيات السيكولوجية المتعلقة بموضوع (الإرشاد النفسي، الاحتراق النفسي، الأداء المهني) ضمن (3) فصول. بعدها عرجنا إلى "الجانب الميداني" والذي يضم فصلين: الخامس (إجراءات الدراسة الميدانية) بما اشتمل عليه من (منهج البحث، مجتمع وعينته، أدواته، التجريب الاستطلاعي للبرنامج، التجربة الأساسية، الأساليب الإحصائية المعتمدة)، يليه الفصل السادس ممثلا بعرض ومناقشة النتائج التي تمخضت عن (تطبيق المقاييس، تحليل مضمون المقابلات العيادية، اختبار الفرضيات)، ومن ثم الخروج بتوصيات كحلول وبدائل لمشكلة البحث؛ ومجموعة إقتراحات كدعوة تلفت انتباه الباحثين للتعلم أكثر في دراسة مشكلة الاحتراق النفسي (تشخيصا علاجا ووقاية). أخيرا عمدت لتلخيص محتوى الدراسة في ثلاثة تقارير (عربية، فرنسية، إنجليزية)، أملا في تعميم الاستفادة من قراءتها لدى أكبر عدد ممكن من المهتمين.

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1.1 / الإشكالية

2.1 / الفرضيات

3.1 / أهمية الدراسة

4.1 / أهداف الدراسة

5.1 / تحديد مصطلحات الدراسة

6.1 / الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة

1.1 / الإشكالية: يمثل المعلم الدعامة الأساسية للعملية التعليمية من خلال ما يسند إليه من مهام وأدوار، إذ يتناوب العمل مدرسا وإداريا وغيرهما، وعلى الرغم من توافر المناخ البيئي الملائم والوسائل البيداغوجية اللازمة، يكون في بعض الأحيان غير قادر على تأدية الواجبات المنوطة به بالصورة المطلوبة، لما تزخر بمهنة التدريس من أعباء ومسؤوليات تتطلب توافر مستويات عالية من المعارف والكفاءات والمهارات؛ واستمرارية فئتيها لدى المعلم. يحدث هذا في ظل تسارع وتيرة الحياة وهو بربها العولمة، التي طالت الفلسفة التربوية ومناهجها، وما نتج عن ذلك من ضغوط انعكست على الدور الجدي للمعلم؛ وعلاقتها بالأعداد المتزايدة من الطلاب بونسق العلاقات المتغير بالرؤساء الزملاء والمشرفين. وحيث تفاوت الأشخاص في كيفية إدراكهم للضغوط وفي طرق مواجهتها، قد يتبن كثير من المعلمين "أساليب مواجهة" غير مناسبة تجاه ضغوط الحياة بصفة عامة بما فيها المهنية، مما يجعلهم يبذلون جهودا مضنية للتكيف معها دون جدوى، لينتهي بهم الأمر إلى درجة "احتراقهم نفسيا" من خلال ما يتبدى عليهم من مظاهر سلبية كالشعور الدائم بالتعب والإرهاق العام؛ اعتلال الصحة النفسية والبدنية؛ نقص الدافعية والحماس للتدريس؛ تدني مستوى الأداء المهني؛ كثرة التغيب عن العمل والرغبة في ترك المهنة.

يعتبر "الأداء المهني" أحد المؤشرات الدالة على مدى كفاءة المعلم في عمله، من خلال توظيفه لخبراته العلمية والتطبيقية بما يناسب كل موقف تعليمي، في حدود ما يتمتع به قدرات ومهارات؛ وبمساعدة عوامل دافعة وبيئة عمل ملائمة. فهو استجابة لمؤثرات شخصية (فسيولوجية، دوافع، إدراك، مؤهلات، خبرات سابقة، روح معنوية) وأخرى بيئية (اجتماعية، مادية، تقنية، تنظيمية) تتفاعل فيما بينها، لتحديد مستوى إنجازه لمهامه التدريسية وفق الإمكانيات المتاحة.

إن الهدف الأسمى من الإرشاد النفسي هو مساعدة الفرد؛ الذي تحركه عوامل فسيولوجية نفسية معرفية، وتتنوع هذه الخصائص لا يمكن القول؛ بوجود نظريات خاصة ومستقلة للإرشاد النفسي، بل هي واحدة موحدة في إطار الممارسة المهنية، حيث يتعين على المرشد التمييز والاختيار والتنسيق بين؛ مختلف المضامين والأفكار المتوافرة بالحقل الإرشادي، لرسم خطة علاجية محكمة؛ تناسب شخصية المسترشد طبيعة مشكلاته وظروفه العامة. الأمر الذي يتيح للمرشد حرية الاختيار من بين متعدد، من أجل تكيف العلاجات على الحالات وليس العكس؛ بدل تعصبه لنظرية على حساب أخرى - كمبدأ أساسي يقوم عليه "المنظور الإرشادي الانتقائي" -.

أثبت "الإرشاد الانتقائي" جدارته في التعامل مع مختلف المشكلات النفسية (القلق، الاكتئاب، الرهاب الاجتماعي، الوسواس القهري، العدوانية، الضغط النفسي، ...)، لما يزخر به من إجراءات وأساليب؛ لتشخيص الاضطراب وتقديم البدائل الممكنة لحلها أو التخفيف على الأقل من عواقبه. كما أكد الباحثون في دراساتهم النظرية والميدانية، على فعالية البرامج الإرشادية الانتقائية في تخفيف احتراق المعلم وتحسين أدائه المهني؛ على المدى القريب والبعيد، منهم (Forman S, 1980) (Long, 1988) (Zabel et Zabel, 1984) (Shaw, 1982) (Forman S, 1990) (عبد الجواد، 1994) (سلامة، 1995) (الشعلان،

2002) (محمد وحنفى، 2007) (البلوي، 2009) (مسعودي، 2010) (Schaufeli, 2011) (الصياح، 2014) (عماري وعيساوي، 2015) (بوجمان، 2016) (نصر، 2018) (مدور، 2019).

تأسيسا على ما تم عرضه من أدلة ودراسات؛ لاتستطيعاؤسسة تعليمية أنتنظر فيتحسينجودة وكفاءة أنظمتها، دونأنتعطيللمعلمينمايمتلكونهمنامكانياتومؤهلات؛ وبما يتميزون به من خصائص واتجاهات؛ وبما يقدمونهمخدمات وانجازات، أولوية خاصة، وذلك من خلال إعداد برامج تكاملية (انتقائية) تسمح للمعلمين بتفجير طاقاتهم في نشاطات تعليمية على درجة من الإبداع والابتكار؛ وتحفظ صحتهم النفسية والبدنية. الأمر الذي دفع الباحثة لتصميم برنامج إرشادي يستثمر أهم انطوت عليه المدارس النفسية من إجراءات وتقنيات؛ ثبتت فاعليتها في التعامل مع ضغوط الحياة، ومن ثم تقصي أثره على مستوى الاحتراق النفسي والأداء المهني لدى عينة من معلمي الابتدائي.

على ضوء ما سبق تتحدد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس: هل يساهم (يؤثر) البرنامج في تخفيف احتراق المعلمين وتحسين أدائهم المهني؟ ويمكن ترجمة ذلك في التساؤلات الفرعية:

1/ هل يؤثر البرنامج الإرشادي على مستوى إدراك المعلمين لمصادر الاحتراق النفسي؟

2/ هل يؤثر البرنامج الإرشادي على شدة استجابة الاحتراق النفسي لدى المعلمين؟

3/ هل يؤثر البرنامج الإرشادي على كفاءة الأداء المهني للمعلمين؟

4/ هل يستمر أثر البرنامج خلال فترة المتابعة (بعد شهرين من إنجائه)، على مستوى إدراكهم لمصادر الاحتراق؟

5/ هل يستمر أثر البرنامج خلال فترة المتابعة على شدة استجابة الاحتراق النفسي لديهم؟

6/ هل يستمر أثر البرنامج خلال فترة المتابعة على كفاءة أدائهم المهني؟

2.1/ الفرضيات: بناء على التساؤلات المطروحة تمتصياغة الفرضيات لتعال الشكالاتالي:

* **الفرضية العامة:** يساهم البرنامج الإرشادي في تخفيف احتراق المعلمين وتحسين أدائهم المهني. وتنفرعنها الفرضيات الجزئية:

1/ يساهم البرنامج الإرشادي في خفض مستوى إدراك المعلمين لمصادر الاحتراق النفسي.

2/ يساهم البرنامج الإرشادي في تخفيف شدة استجابة الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

3/ يساهم البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الأداء المهني للمعلمين.

4/ يستمر أثر البرنامج خلال فترة المتابعة في خفض مستوى إدراك المعلمين لمصادر الاحتراق النفسي.

5/ يستمر أثر البرنامج خلال فترة المتابعة في تخفيف شدة استجابة الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

6/ يستمر أثر البرنامج خلال فترة المتابع في تحسين مستوى الأداء المهني للمعلمين.

3.1/ أهمية الدراسة: بناء على ما سبق ذكره في تجليات الاشكالية، تبرز الحاجة لتصميم برنامج إرشادي يعالج القصور

الذي يعانيه معلمي المرحلة الابتدائية بشقيه النفسي والأدائي، والذي يخدمهم لتحديد أهمية الدراسة علميا وعمليا.

1.3.1/ من الناحية النظرية: تتناول الدراسة الحالية موضوعا هاما، طالما شغلبالعلماء والباحثين في مجالات

الصحة النفسية والتربية، ألا وهو "الاحترق النفسيللمعلم". لما يترتب عنهما آثار سلبية وخيمة على صحة المعلم ومستوى أدائه المهني؛ وعلى فعالية العملية التعليمية بوجه عام. ولما يستلزمه من تدخل ارشادي.

* علما لرغم من الجهود العلمية الرامية لتعميق فهم مشكلة "الاحترق النفسي"، إلا أن الغموض لا يزال يكتنفها، وهي بذلك في حاجة ماسة للمزيد من البحث والتقصيلسبر أغوارها بشكل حثيث.

* تسعده الدراسة لكشف النقاب عن مقاربة علاجية حديثة رائدة في مجال "الإرشاد النفسي"، ألا وهي "الانتقائية" بكل ما تتضمنه من أسس وقواعد تقوم على مبدأ التكامل بين مختلف النظريات النفسية، من حيث تشخيص الاضطراب النفسي ومعالجته.

* يستهدف البحث الحاليفة مهمة في المجتمع "معلمي المرحلة الابتدائية"، إذ يلعبون دورا هاما في تنشئة الاجيال وتطور المجتمعات، باكساب التلاميذ ألوانا من المعارف والخبرات في هذه المرحلة البنائية الحساسة.

* يتسم موضوع الدراسة بالجدوة والأصالة النسبيتين؛ علما للصعدين العربي والأجنبي (فيحدو دعلما للباحثة)، لاسيما فيما يتعلق بإعداد "برامج إرشادية انتقائية تخفف احترق معلم الابتدائي وترتقي بمستوى أدائه المهني".

1.3.2/ من الناحية التطبيقية: تتيح لنا الدراسة الحالية فرصة التحقق من وجود مشكلة "الاحترق النفسي" لدى

معلمي المرحلة الابتدائية، بتشخيصها عياديا من خلال المقابلات الفردية وقياسها من خلال اختبارات سيكومترية، وكذا الكشف عن واقع مستوى أدائهم المهني، فضلا عن تبيانها لإمكانية بناء "برنامج إرشادي انتقائي" قد تكون له فاعليته في تخفيف احترق المعلمين وتحسين أدائهم المهني. وتحديدًا:

* تعنى الدراسة بتصميم وإعداد أربع أدوات: (3) سيكومترية تقيس (مصادر الاحترق النفسي، استجابة الاحترق النفسي، الأداء المهني)، وواحدة اكلينيكية تمثلت في البرنامج الارشادي الانتقائي المصمم والمعد من قبل الباحثة، لتخفيف احترق المعلمين وتحسين أدائهم المهني. وكلها قد يستفاد منها في إجراء بحوث أخرى.

* سعت الباحثة لتصميم برنامج إرشادي يستثمر أهم ما انطوت عليهم مختلف المدارس النفسية؛ من أفكار وإجراءات تمضامين وأساليب علاجية، يتوقع أن تسهم في تخفيف احترق المعلمين وتحسين أدائهم المهني، من خلال إكسابهم مهارات وفنيات معرفية سلوكية انفعالية فسيولوجية-تضمنتها جلسات البرنامج-، تساعد على تعديل أفكارهم تجاه المواقف الضاغطة وتخفف شدة استجابتهم السلبية تجاهها وترفع مستوى نشاطهم.

* يتوقع أن تلقت نتائجها وما تمخضت عنها من مقترحات وتوصيات، انتباه القائمين على جودة التعليم بالمنظومة التربوية إلى ضرورة تذليل العقبات والضغوطات، التي تعبت بصحة المعلم وتستنزف طاقته.

* يمكن اعتبار هذه الدراسة خطوة هامة لدراسات لاحقة، خاصة لما يتوقع أن تقدمه من أسس نظرية وتجريبية لإعداد برامج إرشادية انتقائية تعالج مشكلة الاحترق النفسي لدى المعلمين.

1.4 / أهداف الدراسة: يسع البحث الحالي أساسا لاختبار فاعلية برنامج إرشاديات نقائية لتخفيف الاحتراق النفسي وتحسين الأداء

المهني لدعينة من معلمي المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال:

* تحديد مصادر الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

* الكشف عن طبيعة إستجابة الاحتراق النفسي لديهم.

* التعرف لمستوى الاحتراق النفسي لديهم.

* التعرف لمستوى أدائهم المهني.

* تصميم برنامج إرشاديات نقائية لتخفيف احتراق المعلمين وتحسين أدائهم المهني؛ يستند إلى منظومة فنيات ومهارات معرفية

سلوكية إنفعالية فسيولوجية، وتنفيذه على أفراد المجموعة التجريبية.

* تقصي أثر البرنامج على مستويات الاحتراق النفسي والأداء المهني، بعد الانتهاء من تطبيقه

مباشرة وبعد شهرين من ذلك.

1.5 / تحديد مصطلحات الدراسة: يتبين عنوان البحث من

تجليات المشكلة وما يصيغها مفروض، أننا أمام شبكة من المفاهيم ذات الارتباط المباشر

بمما يستدعي منهجيا ضبط معانيها بشكل دقيق.

* الفاعلية: عملية تتظاهر فيها الجهود للوصول إلى أفضل نوعية ممكنة من الأداء، ولتحقيق الأهداف المنشودة.

(النيف، 1980: 215؛ الشمري: 34؛ عبد الوهاب، 1402: 168). وتعرفها الباحثة: بمدى قدرة البرنامج على إحداث

التغييرات المطلوبة لدى المعلمين، بعد إكسابهم مهارات وفنيات إرشادية انتقائية. ويمكن تقصي ذلك تجريبيا من

خلال المعالجة الإحصائية لتتائج القياسات القبلية والبعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

* البرنامج الإرشادي الانتقائي: تعرفه الباحثة اجرائيا على أنه: خطة منظمة ومصممة في ضوء الأسس النظرية العلمية

للإرشاد الانتقائي، وما يتمخض عن ذلك من فنيات ومهارات نفسية معرفية سلوكية فسيولوجية، مختارة بعناية

ومتسقة فيما بينها وفق جلسات معدة مسبقا، بحيث تساعد المشاركين (المعلمين) على خفض درجة الاحتراق

النفسي وتزيد من فعالية أدائهم المهني. ولا يفترض في هذا البرنامج إلغاء حالة الاحتراق النفسي تماما لدى هؤلاء

المعلمين، بل تخفيف حدته لديهم ووقايتهم من آثارها السلبية مستقبلا.

* الإحتراق النفسي: حالة من الإنهاك البدني؛ والإستنزاف المفرط للطاقة النفسية وللدافعية، نتيجة الفشل المتكرر في

التكيف مع ضغوط طويلة الأمد، يظهر من خلال تغيرات سلبية في الإتجاهات والسلوكيات مثل: الإفراط في

التدخين وتناول الأدوية، الأداء المنخفض المرتبط ب (ضعف التركيز والحماس، فقدان المعنى الخاص بجدد العمل، مقاومة

التغيير، عدم القدرة على الابتكار)، إضافة إلى المشاكل كالاتصحية والمعرفية. مما يجعل الفرد في النهاية عاجزا عن أداء العمل

(الصياح، 2014: 16-17؛ الهملان، 2008: 16؛ جابر وكفاني، 1989: 494؛ عسكر وآخرون، 1986: 9-43). ويمكن الإستدلال

عليهم خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياسي (مصادر الإحترق النفسي، إستجابة الإحترق النفسي) المعتمدة في الدراسة الحالية.

*الأداء المهني: الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات وممارسات عملية تطبيقية، والذي يتحقق من خلال الخبرات الشاملة المتراكمة؛ في مجال التخصص (نصر، 2009، ص 155). وهو قابل للتحليل إلى سلوكيات وللتقييم باستخدام الملاحظة المنظمة، كما يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية (أبوزيد، 2016، ص 76). وتعرفه الباحثة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الأداء المهني المعتمد في الدراسة.

*معلم المرحلة الابتدائية: شخص مؤهل علمياً ومهنيًا، توكلت له مهمة إعداد التلاميذ بالمدرسة الابتدائية وفق مقررات بيداغوجية أكاديمية.

6.1/ دراسات سابقة ذات علاقة بموضوع الدراسة: إنالمهتم بدراسة الإحترق النفسي وطرق

مواجهته، يجد نفسه محاطاً بالعديد من البحوث التي اهتمت بقياسه وعلاقته ببعض المتغيرات، في مقابل دراسات قليلة تناولت برامج خفض الضغوط والإحترق النفسي، وذلك على الصعيد المحلي والعربي والأجنبي.

1.6.1/ دراسات حول الإحترق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية، النفسية):

*دراسة (مارتن وبالديوين، 1996): "الفرق بين المعلمين المبتدئين والقدامى، في الإحترق النفسي والقدرة على إدارة الصف". تكونت عينه الدراسة من (107) معلماً بولاية تكساس الأمريكية، وقد بلغت نسبة المعلمين المبتدئين (40%)، أشارت النتائج إلى أن المعلمين المبتدئين أشد شعوراً بالضغط والإحترق النفسي من المعلمين ذوي الخبرة، كذلك كان مستوى إدارة المعلمين المبتدئين للصف متدن مقارنة بالقدامى. (الحمر، 2006، ص 44)

*دراسة (عبدالله،

2005): "علاقة الإحترق النفسي بعوامل الشخصية و متغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية)"، تكونت عينة الدراسة من (444)

معلماً بالمرحلة الابتدائية والثانوية، استخدمت الدراسة مقياس التحليل الإكلينيكي الجزء الأول Lattel & Krug، مقياس الإحترق النفسي للمعلمين عبد الله محمود 2005. أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي

دال نسبياً بين الإحترق النفسي (الثبات الانفعالي، السيطرة، التنظيم الذاتي)، ارتباطاً موجباً بين الإحترق النفسي (التوتر، الإندفاعية)، وأن عملي المرحلة الثانوية أكثر معاناة من الإحترق النفسي، وكان الإناث أكثر إحترقاً من الذكور. (سراي، 2012، ص 22-23)

*دراسة (العزيبو المشعان، 2006): "خصائص العمل، وعلاقتها بالإحترق النفسي والأداء الوظيفي".

طبقت على (446) موظفاً كويتياً و (96) من العمالة الوافدة في القطاع الحكومي الكويت، وباستخدام مقياس (الإحترق النفسي Maslachetal، الأداء الوظيفي للقطان 1987، خصائص العمل Helleriegeetal 1992)،

أسفرت نتائجها عن

وجود علاقة موجبة بين الأداء الوظيفي الفعال وشعور الموظف بالإنجاز الشخصي، وعلاقة سالبة بين الإنجاز كالأداء الوظيفي.

*دراسة (الخطيب، 2007): "الإحترق النفسي وعلاقتهم مرونة الأنا لدى المدرسين الفلسطينيين". (ن = 306 معلما و 156 معلمة بمحافظة غزة)، بتطبيق مقاييس (الإحترق النفسي سيدمان وزاجر/ تعريب عادل عبد الله محمد 1994، مرونة الأنا لمحمد وفائيا لخلو ومحمد جواد الخطيب 2005)، بينت نتائجها عدم وجود مستوى أتمتة رفعة في أبعاد الإحترق النفسي، ووجود مستوى أتمتة رفعة في أبعاد مرونة الأنا، عدم وجود علاقة إرتباطية بأبعاد الإحترق النفسي مرونة الأنا.

*دراسة (التيجاني، 2007): "مركز التحكم بالإحترق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية بالجزائر". تكونت عينة البحث من (220) معلما ومعلمة، إعتمد الباحث على مقياسي (مركز التحكم لروترو، الإحترق النفسي لاسلاش)، ليخرج بالنتائج التالية: يعاني المعلمون درجة متوسطة من الإحترق النفسي، توجد علاقة موجبة بين مركز التحكم الخارجي للإحترق النفسي، لا يؤثر عامل "الترسيم" على الإحترق النفسي، المعلمون الذين استفادوا من تكويناً وظيفياً وظيفياً لا يتقبلون الإحترق المهنة، كانوا أقل إحترقا من الذين التحقوا بالتعليم مباشرة. (سراي، 2012، ص ص 24-25)

*دراسة (منصور، 2007): "علاقة الإحترق النفسي ب (الضغوط المهنية، المساندة الاجتماعية، الكفاءة الذاتية)". شملت العينة (181) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام المقاييس (الكفاءة الذاتية إعداد الباحثة، المساندة الاجتماعية لعزت عبد الحميد، الإحترق النفسي لاسلاش)، أوضح النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين الضغوط المهنية والإحترق النفسي، وجود علاقة سالبة دالة بين (المساندة الاجتماعية، الكفاءة الذاتية) والإحترق النفسي، كما تبين الكفاءة الذاتية والضغوط النفسية بالإحترق النفسي.

*دراسة (أندرسون وإيوانيكوي، 1984): "العلاقة بين الإحترق النفسي والدافعية". طبقت على (375) معلما ومعلمة بمدارس إبتدائية متوسطة وثانوية، واتضح أن المعلمين يعانون بدرجة متوسطة من الإحترق النفسي، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة قوية بين الإحترق ونقص الحاجات وضعف الدافعية. (الحمر، 2006، ص 40)

*دراسة (Butler Constantine, 2005): "العلاقة بين تقدير الذات الجماعي والإحترق النفسي". تكونت العينة من (538) معلما ومعلمة، باستخدام (قائمة المتغير التالديموغرافية، مقياس لاسلاش للإحترق النفسي، مقياس تقدير الذات (CSSES) (Crocker & Luhtanen 1992)، أكد النتائج: وجود علاقة مختلفة بين أبعاد مقياس تقدير الذات وأبعاد الإحترق

النفسي، حيث ارتبط تقدير الذات العام سلبيا بالإحترق الإيجابي بالإنجاز الشخصي، وارتبط تقدير الذات للهوية سلبيا بتبليد المشاعر الإيجابية بالإنجاز الشخصي.

*دراسة (Zhou & Wen, 2007): "الإحترق النفسي لدى المدرسين في ظل الصراعات المتنوعة". تكونت العينة من (466) مدرسا ومدرسة بمقاطعة غواندونغ الصينية، باستخدام المقابلة المقننة التي تضمنت (مقياس الإحترق النفسي، قائمة تفصيلي وصف؛ أداء الإدارة والمدرسين (الباحثين)، بينت النتائج: يرتبط الإحترق النفسي لدى

المعلمين بتغيراتهم متعددة أهمها

(ضعف التواصل مع الإدارة، الصراعات التنظيمية، أعباء العمل الزائدة، صراع الدور وغموضه، الإفتقار بالأهداف التنظيمية الواضحة، الحاجة إلى الإنصاف، شخصية المعلم، سنه، مستواه التعليمي، المواد التي يدرسها).

* دراسة (Cenkseven & Sari, 2009): "نوعية الحياة المدرسية والإحترق النفسي كمتنبئ للرفاه النفسي". (ن =

161 معلماً ومعلمة فيأضنة التركية)، تمثلت أدوات الدراسة في (مقياس ساريل لمستويات تنوع الحياة المدرسية،

مقياس سيدمانوزا للاحترق النفسي)، أفضت النتائج إلى:

أكثر المعلمين يعانون من مستويات متوسطة في نوعية الحياة والإحترق النفسي، وجود ارتباط سلبي بين نوعية الحياة والاحترق النفسي، يمكن

أن تتنبأ مستويات تنوع الحياة بشكل كبير في حدوث الإحترق النفسي، يعاني ذوو الشهادات العليا أكثر من الإحترق النفسي، إنخفاض

مستوى الرفاه النفسي في بيئة المدرسة.

* دراسة (Brackett et al, 2010): "العلاقة بين الإحترق النفسي

والتنظيمي في نفعالي الرضا الوظيفي". تكونت العينة من (123) مدرساً ومدرسة بالمرحلة الثانوية في مقاطعة كينت البريطانية،

بالاعتماد على مقياس (ماسلا شوجا كسون للإحترق النفسي، الرضا الوظيفي Cooper 1993،

التنظيمي في نفعالي إعداد الباحثين)، أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيمي في نفعالي والرضا الوظيفي، كما

أن القدرة على التنظيمي في نفعالي لتساعد في تخفيف الإحترق النفسي، عدم وجود علاقة بين الإحترق وعدد سنوات الخبرة المهنية. (الصباح،

2014، ص 38-39)

2.6.1 دراسات تناولت برامج تخفيف الضغط والإحترق النفسي:

* دراسة (عبد الجواد، 1994):

"فاعلية برنامج إرشاد يجمع بين التدرج والتدريب التحصيني ضد الضغوط، في خفض الضغط النفسي ورفع الروح المعنوية". شملت العينة (60

معلمة) بالمدارس الحكومية في القاهرة، قسمت إلى (8) مجموعات تجريبية (4) تجريبية و(4)

ضابطة)، تمت تنفيذ البرنامج لمدة (5) أسابيع بواقع جلسة أسبوعياً؛ تستغرق الجلسة الواحدة ساعة ونصف الساعتين. حيث:

تضمنت الجلسات الثلاث الأولى: تقديم معلومات عن مفهوم الضغط ومصادره وعواقبه.

الجلسات (4-7): تدريباً أفراد العينة على الاسترخاء العضلي، مهارات التعامل مع الأزمات.

الجلسة الأخيرة: تدريب المعلمين على مهارات مواجهة المعرفة مثل: إعادة البناء

المعرفي التي تقوم عليها حلول الاعتقادات والاتجاهات العقلانية التكيفية بدلتك

اللاعقلانية غير التكيفية، كما تم استعراض مشكلات مختلفة. تمثلت أدوات البحث في (قائمة الضغوط النفسية،

مقياس الروح المعنوية، البرنامج الإرشادي). أكدت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض ضغط المعلمين، من

خلال وجود فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعات التجريبية على جميع محاور مقياس الضغوط النفسية. في حين

لم تظهر أية فروق فيما يتعلق بأثر البرنامج على الروح المعنوية والدرجة الكلية لمقياس الضغوط. (عبد الجواد، 1994)

*دراسة (سلامة، 1995): "فاعلية برنامج إرشاد يقاتل معلمي التدريس التحصينيين ضد الضغوط

والعلاج العقلانيا لفاعلية خفض مستوى الضغوط النفسية". بلغت عينة البحث (46) معلما بالمدارس الابتدائية في مصر تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (22 معلما ومعلمة) وأخرى ضبطة (24 معلما ومعلمة)، تمت تنفيذ البرنامج خلال (3) أسابيع وعقدت أربع جلسات أسبوعيا؛ يتراوح من جلسة من دقيقة، وعقب كل جلسة تتم مناقشة بعض المشاكل الفردية في صورة جلسة فردية. الجلسة الأولى: ماهية الضغوط وعواقبه.

الجلسة الثانية: السيرة الفسيولوجية للضغط. الجلسة الثالثة: التعرف على استرخاء أهميته وبعض طرق ممارسته. الجلسة الرابعة: عرض نظرية "إليس" مع شرح نموذج (ABC).

الجلسة الخامسة: عرض بعض المعتقدات العقلانية التي وردت في الدراسات السابقة على المعلمين ومناقشتها، ثم طلب من المشاركين منزلي يتمثل في كتابة بعض المواقف الضاغطة وعواقبها، التفكير المصاحب لها، تحديد أفكارهم العقلانية أملا؟ وكيفية استبدال المعتقدات اللاحقة.

الجلسة السادسة والأخيرة: تماثلت كدفيها

من الفهم الصحيح والتطبيق الجيد لمضمون البرنامج. كما استخدم المشاركون استمارة الدراسة العقلانية للذات لمراقبة أنفسهم مباشرة بعد الجلسة الخامسة.

إعتمدت الباحثة على (مقياس الضغوط النفسية، استمارة الدراسة العقلانية للذات، البرنامج الإرشادي). أثبتت القياس بالبعدي للضغوط النفسية وقياس المتابعة، فاعلية البرنامج الإرشادي للتدريس التحصينيين ضد الضغوط "و" العلاج العقلانيا لفاعلية "في خفض ضغوط المعلمين. (سلامة، 1995)

*دراسة (الشعلان، 2002): "فاعلية برنامج علاج سلوكي معرفي في خفض ضغوط العمل". تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من

(106 معلمة)، اختبرن بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية الحكومية بالرياض، أما عينة الدراسة النهائية فقد تكونت من (40 معلمة) قسمت إلى مجموعتين متساويتين واحدة تجريبية وأخرى ضبطة. استعانت الباحثة بـ (مقياس ضغوط المعلمة، البرنامج الإرشادي)، وكشفت النتائج عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تعلمتا المجموعتين الضابطة والتجريبية،

(الأعباء، العلاقة مع المعالم، العلاقة مع المدير، غموض صراعات الدور، التجهيزات، المناهج المدرسية، العلاقة مع الأمهات، صائص وسلوكيات الطالبات، العلاقة مع المشرفة، التقدير المهني)، علما القياس بالبعدي لصالحة المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تعلمتا المجموعتين في انخفاض أعراض ضغوط المعلمة (الفسيولوجية، السلوكية،

الفصل الأول:.....مدخل الدراسة

الإفعالية، العقلية) والدرجة الكلية للأعراض، علماً القياس البعدي لوصف الحالت التجريبية. (الشعلان، 2002) على الرابط 3/ 0026/ http:// www. Jamaa.cc/art 23598.html 172017

* نتائج ورشة عمل (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2006): "التخفيف من ضغوط صراعات العمل". خلصت هذه

الهيئة التابعة لجامعة الدول العربية بالقاهرة إلى توصيات ومقترحات؛ للتغلب على "الضغوط والصراعات المهنية" كان أهمها:
أ/ التدريب على الاتصال الفعال مع الآخرين من خلال: تعرفاً أسباب الصراع مع الآخرين، ماهية وسائل الاتصال بالآخرين، تحديد مضمون الرسائل التي يريد إيصالها للآخرين ووسيلة الاتصال المناسبة لذلك، تكوين ردود أفعال تتناسب مع المواقف المختلفة.
ب/ تعلم التكيف الإيجابي مع إجهاد العمل: بتحديد المواقف الضاغطة وإزالتها عن طريق: رفع كفاية آليات التكيف النفسية، معالجة الضغوط وأولاً ولو تجنب تراكمها، إيجاد توازن بين الحاجات الخاصة وحاجات الآخرين، تعلم الرفض للطلبات غير المعقولة، المعالجة البناءة للصراعات والخلافات، إعادة تنظيم وجدولة الأعمال (التفويض وتوزيع المهام)، تنظيم الوقت (جدولة مهام الحياة الشخصية والمهام الوظيفية).

ج/ تهدئة الجسم والعقل: باستخدام الاسترخاء، تنظيم التنفس، التخيل الفعال، تنظيم ساعات النوم، التدريب على التأمل، تعديل الحوار الداخلي السلبي، تعلم ضبط الذات (ملاحظة وتحديد الآليات السلوكية غير التكيفية وتعلم آليات دفاعية مناسبة)، إعادة صياغة الواقع بشكل منطقي. (الصباح، 2014، ص ص 74 - 75)

* دراسة (محمد وحفي، 2007):

"برنامج إرشاد يهدف إلى احتراق النفس لدى المدرسين وإكسابهم مهارات التعامل مع التلاميذ". (ن = 12 معلماً للطلاب بالصم في مدينة الأمال الطبية الرياض. تمثلت أدوات الدراسة في (مقياس سلاشوليتز لإحتراف النفس 1999، قائمة مهارات التعامل إعداد الباحثين، مقياس وصف جوانب حياة العمل لمسلاشوليتز AWS، برنامج معرفي سلوكي وفق نموذج جيبك). أسفرت النتائج عن: فاعلية البرنامج المقترح في خفض إحتراف المعلمين، وتزويدهم بمهارات التواصل مع التلاميذ، وأنها بدم مناسبة استخدام مقائمة حياة العمل بالتوازن مع مقياس سلاشوليتز، لتحديد مستوى إحتراف النفس وفهم آلية تشكله.

* دراسة

(البلوي، 2009): "أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغوط وإدارة الوقت، في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين". أجريت على (302) معلماً مشاركاً في الدورة التدريبية بكلية المعلمين الجوف/ السعودية، تمتعدهم (40 معلماً) ممن حصلوا

علماً على الدرجات في مقياس الضغوط، ثم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث شمل أسلوب التحصين مهارات (جمع معلومات حول المواقف الضاغطة، الاسترخاء، حل المشكلات). أشارت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً (خفضاً لضغط النفس وتحسيناً لكفاءة الذاتية).

* دراسة (مسعودي، 2010): "برنامج إرشاد يهدف إلى تحصين ضد الضغط

لخفض ضغوط المعلمين". تكونت عينة الدراسة الإسطلاعية من (243 معلمة) موزعين على (30) مدرسة، أما عينة الدراسة الأساسية فتم اختيارها بالطريقة العنقودية (19 معلمة)

يعمل بمدرسة أحمد بن سليم دولة الإمارات العربية المتحدة، تمتقيسها للمجموعتين ضبطة (9 معلمات) وأخرى تجريبية (10 معلمات)، وذلك حسب متغيري السن والخبرة المهنية. طبق بعدها البرنامج لمجموعة التجريبية داخل قاعة المسرح بالمدرسة علمدى (7 أسابيع، بواقع (12) جلسة تستغرق مدتها بين ساعة إلى ساعة ونصف. شمل البرنامج ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى (4) جلسات: تناول فيها الباحث المفاهيم المرتبطة بالضغط، مصادرها الخارجية والداخلية، استراتيجيات مواجهةها، دور أخطاء التفكير في ادراكها. مستخدما (المحاضرة، المناقشة، التنفيس الانفعالي، التعزيز، الأسئلة السقراطية، الواجبات المنزلية).

المرحلة الثانية (4) جلسات: تنفيذها تدريجياً أفراد المجموعة علفنيات (الإسترخاء، مهارات المواجهة المعرفية السلوكية، حل المشكلات، إدارة الوقت).

المرحلة الثالثة (4) جلسات: تضمنت الجلسات الثلاثة الأولى والتدريب على ما تم تعلمه سابقاً من مهارات باستخدام (تخيلاً لمواجهة، لعب الأدوار، التعرض داخل الجلسة)، إستعان خلالها الباحث بلفنيات (الحوار والمناقشة، التعريض، لعب الأدوار، النمذجة، التعزيز، الواجبات المنزلية). أما الجلسة الأخيرة فقد خصصت لإنهاء البرنامج وتقييمه.

تم تطبيق القياس البعدي لأدوات الدراسة (إستمارة جمعياتاً أولية، قائمة مؤشرات الضغط النفسي، مقياس مصادِر ضغوط العمل، مقياس لإحتراق النفس، مقياس عملياً لتحمل الضغوط) على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية فقط (بعد أسبوعين من إنتهاء البرنامج). دلالتنا جعلى مساهمة البرنامج لإرشاد بلفيتبعديلاً استخدام المعلمين لاستراتيجيات المقاومة بشكل نسبي، وفيتبعديلاً إدراك المعلمات لمصادر الضغط، وأتمؤشرات الضغط النفسي كالتأقل نسبياً، لذا فأفراد المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة (علمالقياس البعدي)، كما كالتلبرنامج أترفيخفض درجات الإحتراق النفسيلد بالمعلمات. أما بالنسبة للقياس التتبعي فقد أظهر استقراراً في نتائج الدراسة. (مسعودي، 2010)

*دراسة (الصياح، 2014): "برنامج إرشاد بمرفيسلوكي لخفض إحتراق مدرسي الثانوية". تكونت عينة البحث الأساسية من (234 معلماً ومعلمة) بمدارس دمشق الرسمية، أختيرت منها عينة مقصودة (26 معلماً ومعلمة)، تمتقيسها بالتساوي بالمجموعتين التجريبية والضابطة، إستخدم الباحث مقياس (Maslach) Burnout Inventory، مسببات الإحتراق النفسيفي حياة العمل AWS لما سلاشوليتير 2005، البرنامج لإرشاد بالمعريف السلوكي إعداد الباحث)، أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تخفيف حدة إحتراق أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي المباشر والمؤجل، يعانيلمدرسون درجة متوسطة من الإحتراق النفسي، لا توجد علاقة جوهرية بين الإحتراق والمتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، سنوات الخبرة). أما مهارات البرنامج فتمثلت في (التعاقد السلوكي، تأكيد الذات، التحصين التدرجياً المضاد للقلق، تهدئة الجسم والعقل، ضبط الذات، الإتصال والتواصل للفعالمعالآخريين، إعادة البناء المعرفي، تحسین العلاقة مع العمل). (الصياح، 2014)

*دراسة (عيساوي وعماري، 2015): "فعالية برنامج إرشاديات نقائيل تخفيفاً احتراقاً لأستاذ الجامعي".
بعد بناء البرنامج الإرشادي الانتقائي وإخراج هياكله النهائية المكونة من (13) جلسة، تم إجراء دراسة استطلاعية على (30) أستاذاً بجامعة بسكرة/ الجزائر، ثم قامت الباحثة بالدراسة الأساسية اعتماداً على المنهج التجريبي أسلوب المقابلة الفردية، على مجموعة عددها (5) أساتذة ذكور، وبالاعتماد على (مقياس الإحتراف النفسي لمسلاش، قائمة الحاجات الإرشادية إعداد الباحثان)، بينت النتائج أن البرنامج مساهم في تخفيف درجة الإحتراف النفسي لدى الأساتذة. (عماري وعيساوي، 2015)

*دراسة (بوجان، 2016) "برنامج إرشاد معرفي سلوكي تخفيفاً للضغط النفسي لدى أستاذة الجامعية" شملت عينة الدراسة (74) أستاذة جامعية متزوجة تم اختيارهن بطريقة قصدية لغرض الدراسة، وبالنسبة لعينة التجربة فقد ضمت (13) أستاذة ممن حصلن على درجات مرتفعة في مقياسي (مصادر الضغط، إستجابة الضغط)، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية (5) أستاذات) والأخرى ضابطة (6 أستاذات). لإختبار فاعلية برنامج "التدريب التحصيني ضد الضغوط لماكنوم SIT"، تبنت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين واختبار قبلي - بعدي، حيث تم إجراء القياس القبلي "مصادر واستجابة الضغط النفسي" على المجموعتين (الضابطة، التجريبية)، ثم طبق البرنامج على العينة التجريبية، وبعد الإنتهاء من تنفيذها جرى القياس البعدي على المجموعتين، والقياس التبعي (بعد مرور شهرين) على التجريبية فقط. توصلت نتائج الدراسة إلى:

تعاين أستاذة الجامعية المتزوجة ضغطاً نفسياً متوسطاً وفقاً لمقياس مصادر الضغط النفسي، وقد احتلت المصادر المتعلقة بـ (الدرجة العلمية، الأبناء، المصادر العائلية والاجتماعية) أعلى المراتب.

تعاين أستاذة الجامعية المتزوجة ضغطاً نفسياً متوسطاً وفقاً لمقياس إستجابة الضغط النفسي، والتي الترتيب (الإستجابة الفسيولوجية، المعرفية، الإفعالية، السلوكية).

للبرنامج فاعلية في تخفيف ضغوط أستاذة الجامعية كما يستمر تأثيره بعد شهرين من انتهائه. (بوجان، 2016)

*دراسة (Shaw & An, 1980): "إستراتيجيات التعامل مع الإحتراف النفسي لدى معلمي التربية الخاصة". طبقت على عينة مقصودة (22) معلماً ومعلمة يعملون بمدارس واشنطن، باستخدام مقياس مسلاش للإحتراف النفسي وبرنامج إرشاد معرفي سلوكي، أسفرت النتائج عن فاعلية المهارات "المعرفية السلوكية" في خفض الإحتراف النفسي للمعلمين. (الصياح، 2014، ص 31)

*دراسة (Forman s, 1982): "فعالية برنامج معرفي سلوكي لإدارة ضغط المعلمين". تكونت عينة البحث من (19) معلمة و 5 معلمين) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، جرت تنفيذ البرنامج خلالها ستة أسابيع بعد جلسة واحدة كلاً أسبوع، وتدرج خلالها المعلمون على فنيات "التدريب التحصيني ضد الضغوط لماكنوم SIT". وقد سارت الجلسات تعلمياً نحو التالي: الجلسة الأولى تضمنت مناقشة: تعريفات الضغط، أسبابه، آثاره، إنعكاساته، نسبة إنتشاره بين المعلمين. الجلسة الثانية تضمنت التدريب على مهارات: الإسترخاء العضلي العميق، طرق التنفس الصحية. الجلسة الثالثة تم فيها: شرح توضيح نموذج ABC وإعطاء أمثلة واقعية عنه.

الجلسة الرابعة تضمنت: فحص المعتقدات الالاعقلانية الأساسية "لألبرت إليس" وكيفية إسهامها في ردود أفعالهم، مع تكلف المتدربين واجتمع حول رصد المعتقدات الالاعقلانية في مواقف حياتهم.

الجلسة الثانية أخيرت بتبني التركيز فيهما على: التجريب والتطبيق للمهارات والأفكار والمفاهيم المكتسبة.

باستخدام (مقياس الضغط إعداد الباحثة، مقياس القلق، شبكة ملاحظة سلوك المعلم داخل الفصل، البرنامج الإرشادي)، أظهرت نتائج الدراسة أثر البرنامج في خفض مستوى الضغط والقلق لدى أفراد المجموعة التجريبية (في نهاية البرنامج وبعدها بفترة المتابعة)، كما أظهرت تشبكات الملاحظة تحسناً في الجوانب السلوكية للمعلمين داخل الفصل. (بوجان، 2016، ص ص 13-14)

*دراسة (Zabel & Zabel, 1984): "نموذج الضغط والإحترق النفسيين معلميذ والمشكلت السلوكية".

هدفت التعرف على فاعلية الفنيات السلوكية المعرفية في تعديل السلوك ومقاومة الإحترق النفسي، لدى عينة من (18) معلماً ومعلمة بأمريكا، أكدت النتائج أن الإحترق النفسي يحدث للمعلم بسبب (التوقعات غير المتحققة من المهنة، تراكم الخبرات السلبية، ضعف سبل الإلتصال بالزملاء الآخرين)، كما ثبتت فاعلية البرنامج في خفض شدة الإحترق النفسي، مع

ضرورة مراعاة (معالجة التوقعات المنطقية، تعزيز الميول نحو المهنة، تفحص المشاعر السلبية، إعادة البناء المعرفي). (الصياح، 2014، ص 31)

*دراسة (Long, 1988): "إدارة الضغط لدى المعلمين بمهنة التدريس".

هدفت التحقق من فاعلية أسلوب (التحصين ضد الضغط، ميكنبوم، الإسترخاء) في تعديل استراتيجيات المواجهة، وخفض مستوى القلق والضغط النفسية. تكونت عينة الدراسة من (66 معلماً) بالمدارس الإعدادية والإبتدائية، قسماً لمجموعتين تجريبتين: الأولى (34 معلماً) خضعت لبرنامج التحصين ضد الضغط مع التدرب على الإسترخاء، أما المجموعة الأخرى (32 معلماً) فقد خضعت لبرنامج التدرب على الإسترخاء فقط، إستغرقت تنفيذ البرنامج (8 أسابيع) بواقع جلسة كلاً أسبوع تتراوح مدة كل واحدة ساعتين. باستخدام (مقياس الضغط، مقياس القلق، قائمة إستراتيجيات المواجهة، برنامج التدرب على التحصين ضد الضغط) أو وضحت النتائج

أن: التدرب على التحصين ضد الضغط المقرون بالتدرب على الإسترخاء كان أكثر فعالية في تحسين سبل المواجهة (لدى المجموعة التجريبية الأولى)؛ وفي خفض مستوى القلق والضغط النفسية، مقارنة بالمجموعة الثانية التي خضعت لبرنامج التدرب على الإسترخاء منفرداً. (بوجان، 2016، ص ص 14-15)

*دراسة (Forman S, 1990): "فاعلية العلاج العقلاني لإنفصال إدارة ضغط المعلم". أشارت إلى

أنها كأفكار الالاعقلانية شائعة لدى المعلمين، تسبب لهما إحساساً بالمرتبعة بالضغط هي (يجب أن يحترمنا الجميع، يجب أن تسير الأحداث وفقاً لأريد، يجب علينا أن لا يسبب لنا التلاميذ الإحباط، يجب أن نكون الفصل مريح، يجب أن يعاقبوا أفراد السيئ وأن شدة عقوبة، يجب أن تكون المدرسة خالية من أي شيء مزعج محيط، يجب أن نكون معلمين ممتازين ولا نترك أي خطأ). فهناك علاقة دالة بين الأفكار الالاعقلانية ومستوى ضغط المعلم، كما أثبتت فاعلية برنامج معرفي سلوكي إنفعالي في إدارة ضغط المعلم، من خلال تقنية الإستجابات النفسية الفسيولوجية للضغط المحتملة ورد الفعل السلبي للضغط. (دردير، 2010، ص 95)

*دراسة (Severens et al, 2004): "تكلفة وفاعلية العلاج المعرفي السلوكي لدمر مرض متلازمة التعب المزمن". هدفت إلى المقارنة بين تكلفة وفاعلية العلاج الجلدي (270 فردا) بهولندا، تمت تقسيمهم إلى (3) مجموعات علاجية ولمدة (14) شهرا، بحيث استمر (128) مفعو (مفحوصا) بتجربة المرض؛ (37) تلقوا "العلاج المعرفي السلوكي"؛ (36) عولجوا بطريقة "مجموعة الدعم الموجهة"؛ (55) خضعوا للعلاج "دوائي". إستعان الباحث "بقائمة أعراض الإلها كالنفسى"، وأظهرت النتائج أن العلاج المعرفي السلوكي كان الأقل كلفة والأكثر فاعلية، بالرغم من التحسن النوعي لدمر كل من مجموعة العلاج (الدوائي).

*دراسة (Blonk et al, 2006): "المقارنة بين نظريتي نيفيا لإرشاد المعرفي السلوكي، في حالات الشكاو والنفسية المرتبطة بالعمل". لتقصيد ورالعلاج المعرفي السلوكي، في الخفض من المعاناة النفسية الناتجة عن العمل (الإكتئاب، القلق، الإحترق النفسى)، لدمرالموظفين في هولندا. تألفت العينة من (122 مفحوصا) تمت تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، الأولى تجريبية تلقت إرشادا "معرفيا سلوكيا مختصرا"؛ الثانية أيضا تجريبية تلقت البرنامج نفسه مع التدريب على "المهام المتدرجة" في أداء العمل؛ أما الثالثة فهي ضابطة لمتلقيا إرشاد. باستخدام مقياس القلق؛ مقياس الإكتئاب المرتبط بالضغط النفسى لبيرز؛ مقياس ماسلا شلا لإحترق النفسى؛ برنامج معرفي سلوكي مختصر قائم على إعادة تشكيل البنية المعرفية والمهام المتدرجة في حياة العمل، أثبتت النتائج نجاح البرنامج في خفض إحترق أفراد المجموعتين التجريبتين وعودتهم لعملهم.

*دراسة (Tyrrel, 2010): "النموذج المعرفي السلوكي المساهم في الإبقاء على الإحترق النفسى". هدفت إلى تحديد الطريقة "المعرفية السلوكية" الفعالة في خفض الإحترق النفسى، تألفت العينة الدراسة من (202) عاملا ب (مستشفى سانتستيفنس، محاكم ستار سفيلد، شركات عملة متفرقة في غامبور / إيرلندا)، إستعان الباحث ب (بطاقة المعلومات الشخصية، مقياس ماسلا شلا لإحترق النفسى، برنامج معرفي سلوكي للتحقق من الأفكار المشوهة). وقد

بينت النتائج أن: التدريب على استراتيجيات التأقلم مع عملية الإحترق النفسى يمكن أن تعزز إبقاءه، عن طريق تشكيل منظومة أفكار أحر مشوهة معرفيا، تركز على إنسحاب توقع فرص التعلم عن طريق المواجهة. في حين أن التدخل خلال المعرفي السلوكي القائم على تحديد الأفكار المعطلة "المرتبطة بالإحترق والتدريب على استراتيجيات مواجهةتها، هو الطريقة الفعالة للخفض منه.

*دراسة (Schaufeli et al, 2011)

"للرفع الكفاءة الذاتية عن طريق التدخل المعرفي السلوكي، دور في خفض الإحترق النفسى وإعادة الاندماج في العمل وتحسنا لأداء المهني". شملت العينة (23) طالبا مدرسا في جامعة إسبانيا كمجموعة تجريبية أولى تلقت "الإرشاد المعرفي السلوكي"، (27) آخرون استفادوا من ورشة عمل لتخفيف من الإحترق النفسى (كمجموعة تجريبية ثانية)، (27) طالبا لم يتلقوا تدريبا (كمجموعة ضابطة). إتمدت الدراسة على (مقياس الإحترق النفسى الأكاديمي 2002، Schaufeli، مقياس

الكفاءة الذاتية والإندماج والدراسيل للباحثين، برنامج معرفي سلوكي مكون من (4) جلسات إرشادية، محاضرات تتضمن تعرّف ظاهرة الإحترق النفسي). بالنتيجة أظهرت كلاً من مجموعة (الإرشاد المعرفي السلوكي، ورشة العمل)، ارتفاعاً في الكفاءة الذاتية وتحسناً في الإندماج المدرسي والأداء المهني، كما أظهرت مجموعة الإرشاد المعرفي السلوكي انخفاضاً في مستويات الإحترق النفسي وتحسناً في الكفاءة الذاتية، بعد انتهاء الجلسات وبعد شهرين من ذلك.

*دراسة (Hamamci & Bercin, 2012): "إختبار العلاقة بين الإحترق النفسي واستراتيجيات المواجهة". تألفت العينة من (159) معلماً ومعلمة في عنتاب التركية، وباستخدام مقياساً لشلل الإحترق النفسي والبرنامج الإرشادي "المعرفي السلوكي"، أكدت النتائج: فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض الإحترق النفسي، وأناً لتدريب على "السلوك التوكيدي" مناهة التقنيات الفعالة في البرنامج.

*دراسة (Dreyer et al, 2012): "فاعلية عشرة أسابيع من التمرينات المركزة، على عينة من الكادرات الأكاديمي بنينوزيلاندا؛ ممنيعانون الإحترق النفسي وعوامل الخطورة المتعددة". هدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على الكفاءة الجسدية، في خفض من الإحترق النفسي. تكونت المجموعة التجريبية من (61) مفحوصاً والضابطة من (20) مفحوصاً، تمثلت أدوات البحث في (مقياس الإحترق النفسي Pinse & Aronson، مقياس عوامل الخطورة المحتملة؛ يهتم بضغط الدم ومعدل ضربات القلب وتحليلات الدم المختلفة، برنامج يعتمد على؛ التمرينات الرياضية المكثفة المترافقة مع الإسترخاء والتأمل). أظهرت النتائج فاعلية اللياقة البدنية والنشاط المصاحب للإسترخاء، في خفض من شدة الإحترق لدى أفراد المجموعة التجريبية. (الصباح، 2014، ص ص 32-36)

- تحليل المجموعة الأولى للدراسات السابقة: هدفت أساساً لتحديد مستويات الإحترق النفسي ومدى انتشارها بين أفراد العينة، كما تناولت علاقة الإحترق النفسي ببعض المتغيرات الشخصية مثل (السن، الجنس، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، التخصص التدريسي). أو النفسية مثل (شخصية المعلم، مرونة الأنا، مركز التحكم، المساندة الاجتماعية، الكفاءة الذاتية، الدافعية، تقدير الذات، التنظيم الانفعالي، الرضا الوظيفي، الرفاه النفسي). أو متغيراتها المهنية مثل (خصائص العمل، ضعف التواصل مع الإدارة، الصراعات التنظيمية، أعباء العمل الزائدة، صراع الدور وموضه، الإفتقار للأهداف التنظيمية الواضحة، حاجة إلى الإنصاف، نوعية الحياة المدرسية).

. كان المنهج الوصفي هو المستخدم في هذه المجموعة. .إشتملت العينات على أفراد من المعلمين، بمختلف المستويات (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي)، وبأحجام متباينة (صغيرة، متوسطة، كبيرة)، كما تناول معظمها عينات مختلطة بين (ذكور وإناث). .إعتمدت أغلبها على الأسس التجريبية التي تقدمتها "ماسلاشوز ملاؤها"، وأشهرها مقياس "ماسلاشوز جاكسون" الذي يتضمن الأبعاد الأساسية للإحترق (الإجهاد، تبدل المشاعر، تدني الشعور بالإنتاج).

.تباينت نتائج الدراسات وفقاً لتنوع أهدافها وتكاد تجمع على أن المعلمين بمختلف المراحل يعانون إحتراقاً نفسياً (متوسطاً أو مرتفعاً). بحيث تنوع مصادر احتراقهم بين عوامل ذاتية نفسية ك (شخصية المعلم، مرونة الأنا، مركز التحكم، الكفاءة الذاتية، الدافعية، تقدير الذات)، وخارجية ك (كضغوط العمل، نقص الدعم الاجتماعي).

- تحليل المجموعة الثانية للدراسات السابقة: تمحور تحول هدف رئيس هو: إختبار مدى فاعلية برنامج إرشادي/ علاجي في تخفيف الضغوط/ الإحتراق النفسي، بالتقصي التجريبي لما يحدثه من تغيير لدى المشاركين. وقد تجاوزت بعض الدراسات هذا لتتناول أيضاً أثر البرنامج على متغيرات أخرى تابعة مثل: الروح المعنوية في دراسة (عبد الجواد، 1994)، التواصل مع التلاميذ (محمد وحفي، 2007)، الكفاءة الذاتية (البلوي، 2009) (Schaufeli et al, 2011)، إستراتيجيات المقاومة (مسعودي، 2010)، (Long, 1988)، (1988)، القلق (Forman s, 1982) (Blonk et al, 2006) (Long, 1988)، الإكتئاب (Blonk et al, 2006) (Long, 1988)، (1988)، الإندماج في العمل والأداء المهني (Schaufeli et al, 2011).

في حين سعت بحوث أخرى لإجراء مقارنة بين مختلف الأساليب الإرشادية/ العلاجية مثل دراسة (Long 1988) للتعرف على فاعلية أسلوب "التحصين ضد الضغط ليكنيوم" "الإسترخاء"، فيتعدى إستراتيجيات المواجهة؛ وخفض مستوى القلق والضغط النفسي لدى المعلمين. دراسة (Severens et al 2004) للمقارنة بين فاعلية وتكلفة كل من "العلاج المعرفي السلوكي" "الدعم الجماعي" "العلاج الدوائي"؛ في تخفيف الإجهاد النفسي. دراسة (Blonk et al 2006) للمقارنة بين طريقتين في علاج المعاناة النفسية المرتبطة بالعمل؛ هما "الإرشاد المعرفي السلوكي المختصر" "المهام المتدرجة في أداء العمل".

. كما أن المنهج "شبه التجريبي" هو المعتمد في هذه الدراسات، كونه الأنسب لدراسة أثر متغير مستقل (البرنامج التدريبي) على متغيرات تابعة (نفسية، مهنية،....).

. فيما يتعلق بجمعينة البرنامج، تراوح بين (11 - 66)، تم إختيار أفرادها بطريقة قصدية وفقاً لدرجاتهم علمياً في الدراسة، سواء من الجنسين أو من جنس واحد فقط، بمختلف المراحل التعليمية؛ حيث أجريت أغلب تلك الدراسات على معلمي الإبتدائي.

. تعددت الأهداف باختلاف أهداف الدراسات حيث تمثلت أهدافها الأساسية لها في "البرنامج الإرشادي"، الذي شمل عدداً من الجلسات (الفردية أو الجماعية) تراوحت ما بين (4 - 12) حصة، صممت وطورت؛ وفق مبادئ النظرية الإرشادية "المعرفية السلوكية" باستثناء برنامج رفع "الكفاءة الجسدية" في خفض الإحتراق النفسي (Dreyer et al, 2012).

. كما تجدر الإشارة إلى تنوع المهارات والأساليب العلاجية، المستخدمة بهذه البرامج الإرشادية بين (التدريب التحصيني ضد الضغوط ليكنيوم، العلاج العقلانياً لإنفعالي لألبرت إيليس، إدارة الوقت، الإسترخاء، تدرج المهام،

السلوك التوكيدي، التعاقد السلوكي، توكيد الذات، حل المشكلات، التحصين التدريجي المضاد للقلق، تهدئة الجسم والعقل، ضبط الذات، الإتصال والتواصل الفعال مع الآخرين، إعادة البناء المعرفي).

بينما وردت "البرامج الإرشادية الإنتقائية" بشكل شحيح جداني دراسة (عيسوي وعماري، 2015) "فعالية برنامج إرشاديات انتقائية لتخفيف الإحترق النفسيلدنا لأستاذ الجامعي".

أفضت نتائج الدراسات إلى فاعلية مختلف البرامج الإرشادية في خفض الضغوط والإحترق النفسيلدى العلمين، وكذا أثرها الإيجابي على بعض المتغيرات التجريبية (الروح المعنوية، التواصل مع التلاميذ، الكفاءة الذاتية، إستراتيجيات المواجهة، القلق، الإكتئاب، الإندماج في العمل، الأداء المهني، الكفاءة الجسدية). باستثناء دراسة (Tyrrel, 2010) "النموذج المعرفي السلوكي المساهم في الإبقاء على الإحترق النفسي"، حيث أكدت أن التدريب على استراتيجيات التأقلم مع الإحترق النفسي يمكن أن تعزز بقاءه عن طريق تشكك منظومة أفكاره من مشوهة معرفياً، تركزاً على حابو تعوق فرص التعلم عن طريق المواجهة.

- ما استفادت بها الباحثة من الدراسات السابقة: إن قيام الباحثة بمسح شامل لما هو متوافر من دراسات سابقة، ذات العلاقة بموضوع بحثها، مكنها من إكتساب خبرات علمية عملية جديدة، كان أهمها:

• التعمق في فهم مشكلة الإحترق النفسي: كنتيجة مأساوية لتراكم الضغوط على الفرد في ظل افتقاره لاساليب التكيف معها، وكاضطراب متعدد الأبعاد (الاجهاد الانفعالي العقلي البدني، تبدل المشاعر، تدني الشعور بالإنجاز)، يستهدف الطاقات الحيوية الفسيولوجية النفسية المعرفية السلوكية للمعلم.

• المنهجية العلمية المتبعة في إعداد الدراسات: كانت بمثابة موجه للباحثة خلال مختلف مراحل الدراسة، بدءاً بصياغة إشكاليتها وفرضياتها إلى غاية عرض النتائج ومناقشتها على ضوء؛ الخلفية النظرية والدراسات السابقة. أما أدواتها فقد تم استغلالها في تصميم وبناء أدوات الدراسة الحالية.

• إن تعرفنا على الأسس النظرية والتجريبية التي تقوم عليها البرامج السابقة، ساهم بشكل كبير في إعداد البرنامج للدراسة شكلاً ومضموناً، باعتبارها معلماً يوجهنا نحو الإطار العام؛ لبناء البرنامج تفعيله وتقييمه.

• إن القراءة المتفحصية لمحتوى البرامج السابقة أتاح للباحثة قدراً من الفهم النظري والعملي؛ لمختلف الأساليب والإجراءات التي قد تخدم أهداف برنامجها.

- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: يبدو أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في:

• تناولها لموضوع مهم في مجال علم النفس العيادي "الإحترق النفسي للمعلم"، كاضطراب عميق يستهدف موارده الفسيولوجية النفسية المعرفية ويستنزف طاقته الحيوية، مما يؤدي لاعتلال صحته وتدني كفاءة أدائه.

• تأكيدها على أهمية البرامج الإرشادية في إدارة الضغوط النفسية لدى المعلمين والوقاية من عواقبها الوخيمة، حيث يعد "الإحترق النفسي" أخطرهما باعتباره المحصلة النهائية للفشل المتكرر في مواجهة الضغوط.

تمحورها حول هدف رئيس هو: إختبار مدى فاعلية برنامج إرشادي إنتقائي مصمم ومعد لتخفيف احتراق المعلمين وتحسين أدائهم المهني.

فضلا عن تبنيها للمنهج "شبه التجريبي" على غرار مختلف الدراسات التي عنيت ببرامج إدارة الضغوط، فهو الأكثر ملاءمة لتقصي أثر متغير مستقل (البرنامج) على متغير تابعة (الإحتراق النفسي، الأداء المهني).

بينما تتميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات بـ:

تصميم برنامج إرشادي إنتقائي يأخذ بعين الإعتبار ضرورة تنوع المهارات والأساليب السلوكية المعرفية الإنفعالية الفسيولوجية، والمرونة فيتصميمها وتنظيمها ضمن جلسات البرنامج، بهدف مساعدة المعلمين على تخفيف إحتراقهم وتحسين أدائهم المهني؛ وبأقصى فاعلية ممكنة.

البحث الحالي هو خطوة مكملة لجهود الباحثين في إعداد برامج إرشادية تكاملية (إنتقائية)، لخفض إحتراق المعلم وتخفيف شدة آثاره على صحته وأدائه المهني، في ظل ندرة هذه البرامج على مستوى البيئة العربية والأجنبية- فيحدود علم الباحثة- فهو بذلك يتسم بالجدة والأصالة النسبيتين.

إن نجاح البرنامج الحالي في تحقيق الأهداف المتوخاة منه على المدى القصير وعلى المدى الطويل، يؤكد الأهمية القصوى للتدخل الإرشادي الانتقائي كأسلوب علاجي وقائي فعال.

الفصل الثاني: الإرشاد النفسي

1.2 / تعريف الإرشاد النفسي

2.2 / تاريخ الإرشاد النفسي

3.2 / أسس و مبادئ الإرشاد النفسي

4.2 / خدمات الإرشاد النفسي

5.2 / الحاجة للإرشاد النفسي وأهميته

6.2 / مجالات الإرشاد النفسي

7.2 / أهداف الإرشاد النفسي

8.2 / محاور الإرشاد النفسي

9.2 / أساليب الإرشاد النفسي

10.2 / البرنامج الإرشادي

إحتو هذا الفصل على فحوى المقاربة الإرشادية فابتدأنا بمفهوم الإرشاد النفسي ثم
مساها الكرونولوجيا وأشرنا إلى أهم مبادئها وأسسه؛ خدماته؛ أهميته؛ مجالاته؛ أهدافه؛ محاوره؛ أساليبه، وكذا البرنامج
الإرشادي بتعريفه مراحلها وشروطه. حيث تعد "الانتقائية" كمنهج إرشادي تكاملي تشخيصيا علاجيا ووقائيا،
يجمع وينسق بين الوقائع العلمية المتوافرة بمختلف النظريات النفسية، من أجل التأثير الإيجابي على كل جوانب
الشخصية؛ وبما يخدم الهدف التشاركي المتفق عليه بين المرشد والمسترشد.

1.2/ تعريف الإرشاد النفسي: حاول العديد من العلماء والباحثين تعريف الإرشاد النفسي، كل حسب وجهة نظره ومجال تخصصه. وقد ساعدت التغيرات التاريخية التي طرأت عليه في الاتساع الإدراكي لمفهومه.

1.1.2/ الإرشاد لغة: وردت كلمة "إرشاد" في بعض معاجم اللغة، على النحو التالي:

* الإرشاد النفسي = Conselling (علي، 2018، ص 9)

* إرشاد = Conselling (إنجليزية) = Conseil, Conciliation (فرنسية). (التركي، 2007، ص 40)

* "رشد": إهتدى و"أرشده" هداه، و"المُرشد" هو الواعظ. (المعجم الوسيط، القاهرة، دت، ص 391)

* "رشد": إهتدى فهو "راشد" و"رشيد"، "أرشده" هداه، "إسترشد" إهتدى. (محيط المحيط، ص 336)

* (Counseling) من الفعل (Counsel) يرشد وينصح، مشتقة من الكلمة اللاتينية (Consilium) التي تعني أن نكون معا أو نتكلم معا، والذي صار يتضمن معنى "التبادلية" (Mutuality) حيث يتفاعل المرشد والمسترشد معا. (عيد، 2005، ص 14)

* الإرشاد: الإصلاح والإبعاد عن الضلال، التوعية وتقديم المساعدة والخدمة للآخرين. (صالح، 1985، ص 17)

~ وعليه فالأصل اللغوي لمصطلح "الإرشاد" في بنيتة العربية الفرنسية والإنجليزية، يفيد معنى الهداية؛ إسداء النصح؛ الإصلاح؛ التوعية؛ المساعدة والخدمة.

2.1.2/ الإرشاد اصطلاحاً: الإرشاد النفسي قدّم قدم الإنسانية، لذا يجد المتفحص في معانيه كما هائلا من التعاريف التي تناولته. حاولنا الإكتفاء ببعضها فقط لتوضيح مفهومه.

* يعني الإرشاد النفسي: "محاولة فرد لمساعدة فرد آخر على فهم مشكلاته وتوحيدها معها وحلها". (معجم علم النفس والتربية، 1984، ص 36).

* "عملية تعليمية تتضمن جهودا منظمة للتأثير على الأفراد وتعديل سلوكهم؛ في مجال معين، بما يتفق وظروف مجتمعهم". (بدوي، 1993، ص 188)

* "إرشاد (إستنصاح) (Counseling) علم يهتم بتقديم المساعدة للأفراد؛ في مواقف الحياة المختلفة". (الشريبي، د ت، ص 35)

* "خدمة نفسية متطورة تتضمن مجموعة نشاطات يقوم بها مختص، بغية مساعدة الفرد على فهم ذاته؛ إدراك قدراتها واستثمارها في حل المشكلات التي يواجهها بشتى مناحي حياته". (Patterson H, 1967, p9)

* "مساعدة الفرد على تبني طرق جديدة لفهم ذاته ومشاعره، وكيفية الاستجابة لعواطفه أفكاره والبيئة الاجتماعية المادية المحيطة به". (Holden A, 1971, p 79)

* "مساعدة الأفراد في حل المشكلات واتخاذ القرارات الشخصية المهنية الأسرية، بتطبيق مختلف الأدوات والوسائل المتاحة" (الجمعية الأمريكية للإرشاد APGA 1980). (الأشول، 1992، ص 988)

*"عملية تعليمية من خلال علاقة إنسانية بين مرشد ومسترشد، تساعد الفرد علفهم نفسه بتعرفه على مختلف جوانب شخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية، مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي التربوي المهني". (عمر، 1987، ص 46)

*"عملية بناءة تساعد الفرد لكي يفهم ذاته؛ يحدد صعوباته؛ ينمي إمكانياته؛ ويحل مشاكله في ضوء معرفته تدريبيه وتعليمه، بما يحقق أهدافه وتوافقه التربوي المهني الشخصي الاجتماعي الأسري". (زهران، 1998، ص 12-13) (سرى، 2000، ص 163)

*"مساعدة الفرد في فهم حاضره وإعداده لمستقبله، بهدف وضعه في المكان المناسب، وتحقيق توافقه الشخصي التربوي المهني الاجتماعي؛ صحته النفسية؛ سعادته مع نفسه والآخرين". (شعبان وتيم، 1999، ص 13)

*"علاقة مهنية يتحمل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الايجابية للعميل، بتغيير أنماط سلوكه السلبية إلى أخرى إيجابية، فهم وتحليل (استعداداته؛ قدراته؛ إمكانياته؛ ميولاته؛ الفرص المتاحة أمامه)، تقوية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار، بهدف إعداده لمستقبله وتحقيق أهدافه". (أحمد، 2000، ص 7)

*"علاقة تفاعلية تنشأ بين مرشد ومسترشد، لتوجيه نمو الفرد باستغلال إمكانياته وفقا لحاجاته ميولاته واتجاهاته، وذلك بهدف إعداد القوى البشرية لتحمل مسؤولياتها مستقبلا". (عبد الهادي والعزة، 2004، ص 14)

*"مساعدة الأفراد في التغلب على المشكلات التي تواجههم". (النعيم، 2008، ص 10)

*"مجموع الخدمات التي تهدف لمساعدة الأفراد على معرفة ذواتهم ومتطلبات محيطهم الخارجي، بما يحقق لهم التوافق والتكيف". (فنتازي ولوكيا، 2009، ص 44)

*"عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الفرد كي يفهم شخصيته يعرف قدراته ويحل مشكلاته، ليصل إلى تحقيق أهدافه وتوافقه النفسي التربوي الاجتماعي". (وزارة المعارف، 1417، ص 15)

*"مساعدة الفرد على مواجهة مشكلاته بالاستفادة من إمكانياته وقدراته". (جمال الليل، 2009، ص 17)

*"الخدمات النفسية التي تقدم للأفراد والجماعات من خلال عملية مخططة منظمة، تتسم بالتفاعل والإنسانية بين المرشد والمسترشد، يتم فيها تبصير الفرد بقدراته إمكانياته، لمساعدته على رسم أهدافه وتحقيقها وتنمية كفاءته النفسية في وسط بيئي محفز آمن". (عوض، 2016، ص 3، 58-59)

~ بالرغم من اختلاف صياغة التعاريف المعروضة إلا أنها تضمنت معنا مشتركا للإرشاد النفسيهو: علاقة مهنية تتضمن طرفين مرشد مؤهل ومسترشد يحتاج إلى مساعدة، تتم في ظروف معدة لذلك، بحيث تسمح للمسترشد بفهمه ذاتها وحل مشكلاته؛ تحقيق صحته النفسية وتوافقهم متغيرات الحياة.

2.2/ تاريخ الإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي علم وفن، له ماضي وحاضر ومستقبل، وهو تجمع لجهود أعلام ولحركات من مختلف مناطق العالم عبر حقب تاريخية متتابعة.

1.2.2/ بدايات الإرشاد النفسي: كان الإنسان يطلب المساعدة من أخيه الإنسان، عندما تواجهه صعوبة في

الحياة؛ أو عندما يريد اتخاذ قرار عاجل، وهكذا كانت النصيحة والمشورة السبيل الإرشادي المتاح؛ الذي تعوزه الموضوعية والدقة. (www.eawraq.com12:0030/ 04/ 2017)

تجدر الإشارة هنا إلى الدور الإرشادي العظيم، الذي قام به الأنبياء والرسل عليهم السلام على مر العصور، لمساعدة البشرية في التغلب على مشكلاتها؛ والأخذ بالسلوكيات الصائبة والابتعاد عن تلك المنحرفة، وذلك بهدف الارتقاء بها إلى أعلى درجات التوافق النفسي في الحياة الدنيا، والأمل في الحصول على المغفرة من الله سبحانه وتعالى، والفوز بالجنة.

وقد حاول بعض الفلاسفة اليونانيين أمثال "أفلاطون" "أرسطو" إلقاء الضوء على مفهوم الإرشاد، حيث اعتبروه المهمة التي يتم خلالها؛ التعامل مع ما يحدث بين الأفراد والبيئة المحيط بهم من تفاعل. كما سعى بعض فلاسفة القرن السابع عشر البريطانيين أمثال "لوك" "بيركلي" "مهيل"، لتحديد مفهومه في "محاولة الوصول بالفرد إلى مرحلة جيدة من الاستبصار بنفسه؛ والمحيط الذي يعيش فيه". (جمال الليل، 2009، ص ص 15-16)

هذا ويحتوي الفكر الإسلامي على صور وملامح متعددة للفعل الإرشادي، ففي مجال "الإرشاد التربوي" عرف المسلمون فكرة "توجيه الطلاب" إلى الدراسة وفق قدراتهم، فإن كان قادرا على الحفظ وجهوه إلى دراسة الحديث، وإن كان ميالا للتفكير والتحليل وجهوه إلى علم الجدل والمناظرة. وفي مجال "الإرشاد الأكاديمي" أوضح الإسلام ضرورة توجيه الأمة للعلوم النافعة، فقد ذكر ابن تيمية أنه يجب توجيه الطالب إلى أربعة مجالات هي (العلوم الدينية، العلوم العقلية كالرياضيات والطب والأحياء، العلوم الإنسانية، العلوم العسكرية والصناعات والمهن). وفي مجال "الإرشاد المهني" ذكر ابن سينا "ينبغي لمدير الصبي إذا رام الصناعة، أن يزن أولا طبع الصبي ويصبر قريحته ويختبر ذكائه". واهتم الإسلام أيضا "بالعلاقات الإنسانية" بين العامل وصاحب العمل، فقد فرض واجبات على صاحب العمل تجاه العمال والعكس، وحدد هذه العلاقة التي تؤدي للصحة النفسية "بالعقود الشخصية"، إذ يقول عز وجل: "يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود"، ويقول (ص): "أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه".

إن ما نسميه اليوم بالإرشاد النفسي لم يرد ذكره في الكتابات العلمية إلا في عام (1931)، ومع ذلك فأصوله تمتد إلى القرن (19) أو قبل ذلك (مشاقبة، 2008، ص 28)، إذ أنشئ أول معمل "لعلم النفس التجريبي" في "ليزينج الألمانية" سنة (1879) من قبل "Wunt" (زهران، 1998، ص 48)، كاستجابة للظروف الاقتصادية والاجتماعية؛ وماترتب عليها من مشكلات تستدعي الإصلاح. حيث أدى نمو المدن في هذا القرن وكذا الثورة الصناعية؛ وما نجم عنها من إحلال الآلة محل العامل، إلى استغلال العمال وعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، كما أثارت مظاهر الفقر والظلم والفساد ذعر الأمريكيين، وجعلتهم يخللون أسلوب الحياة ويوجهون إليها النقد الشديد ويبحثون عن علاج لعيوبها، فناد المصلحون بضرورة استئصال الأسباب الحقيقية للفقر والجهل والجريمة، وتحققوا من أن المجتمع يتحمل جزءا من المسؤولية، ومن ثم كان الاهتمام بتحسين الظروف الاجتماعية؛ إيجاد فرص للعمل؛

تحسين ظروف العمل والتعليم. وربما كان هذا المناخ الذي أوجدته حركة الإصلاح؛ قد عمل على نشأة الإرشاد النفسي. (مشاقبة، 2008، ص28)

وحسب (Super, 1955) فإن امتزاج حركات "التوجيه المهني" و"القياس النفسي" و"علم النفس العلاجي"، ساهم بقدر كبير في تطور "علم النفس الإرشادي". (عمر، 1987، ص ص 9-10)

* **حركة التوجيه المهني:** أدى تطور الثورة الصناعية في القرن (19) إلى انتشار المصانع واختفاء الصناعات الصغيرة، مما تسبب بدوره في تعطل العمال وانتشار الفقر والمرض، وظهور الدعوة إلى الإصلاح الاجتماعي والاقتصادي، فجاءت جهود "فرانك بارسنز" لتدريب الشباب على فهم استعداداتهم وتوجيههم لاختيار المهنة المناسبة لهم، وترأس "المكتب المهني" في "بوسطن" عام (1908)؛ لمساعدة الأفراد على التكيف المهني في مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية، وصاغ "بارسنز" فلسفته في "التوجيه المهني" ضمن كتابه الشهير "إختيار مهنة" (1909)، الذي رشحه ليلقب "أبي التوجيه المهني". وفي (1910) عقد في "بوسطن" أول "مؤتمر قومي للتوجيه المهني"، تزامنا مع نشر أول "مجلة في التوجيه المهني" (مشاقبة، 2008، ص 29) (زهران، 1998، ص 48).

كما تم إنشاء "الإتحاد القومي للتوجيه المهني" في "أمريكا" (1913)، وفي الثلاثينات جذب "التوجيه والإرشاد النفسي" أنظار رجال الاقتصاد، بسبب تطور الآلات والتحضر المهني ومشكلات وقت الفراغ والبطالة والتقاعد وغيرها، فزاد الاهتمام بشؤون العاملين من حيث الإختيار التوزيع والكفاية الإنتاجية، لتنوع فيما بعد النشاطات والاهتمامات في مجال التوجيه المهني. وبذلك توسعت حركة التوجيه المهني لتمثل الأساس الأول للإرشاد النفسي. (زهران، 1998، ص ص 48-49) (مشاقبة، 2008، ص 29)

* **حركة القياس النفسي:** كان لدراسة "الفروق الفردية" وتطوير "الإختبارات والمقاييس"، أثرا كبيرا في تطور التوجيه والإرشاد النفسي، ففي (1890) ذكر "Cattell" لأول مرة مصطلح "الإختبارات العقلية"، وفي سنة (1905) أنشأ "Binet" بفرنسا أول "مقياس ذكاء"، وبعد ذلك ب (11) عاما نشر "Terman" مراجعة لمقياس "بينيه" مقننة على المجتمع الأمريكي، وفي العشرينات اتسعت حركة القياس باعداد "إختبار ألفا" كأول اختبار جماعي للذكاء لفائدة الجيش الأمريكي، وفي الثلاثينات ظهرت إختبارات ومقاييس أخرى زادت في نشاط هذه الحركة، وفي الأربعينات ظهرت إختبارات خاصة بالإرشاد النفسي، حيث بادر "Strong" بإنشاء "إختبار الميول المهنية للرجال والنساء" (1943)، وبعد الحرب العالمية الأولى تعددت إختبارات ومقاييس (الذكاء، التحصيل، الميول، التوافق)، وأنشأت مؤسسات قائمة بذاتها لإعدادها، وكثرت معامل علم النفس بتوالي جهود العلماء، فلمعت أسماء مثل "Goddard; Thorndike; Spearman; Thurstone"، وتم تأليف كتاب "Mental Measurements book" (1950)؛ الذي يضم قائمة جديدة لقياس الذكاء والشخصية. وهكذا ساهمت حركة القياس بقدر كبير في تطور ونمو التوجيه والإرشاد، من خلال تأكيدها على أن العمل مع الفرد يستلزم جمع معلومات دقيقة موضوعية عنه واستخدامها بذكاء. (زهران، 1998، ص ص 50-51) (مشاقبة، 2008، ص 30)

* حركة الصحة النفسية والعلاج النفسي: كان ظهورها مصاحباً لظهور الحركتين السابقتين، ففي سنة (1896) افتتح "Witmer" أول عيادة نفسية في جامعة "بنسلفانيا الأمريكية"، وبدأ بعلاج حالات "التخلف العقلي والدراسي"، ليمتد نشاطه إلى حالات "أمراض الكلام والتوجيه المهني"، ثم تزايد عدد العيادات النفسية وأصبح الاهتمام منصباً نحو التوافق النفسي والمشكلات (الشخصية، التربوية، المهنية، الإجتماعية). وفي سنة (1908) ألف "Beers" كتاب "العقل الذي وجد نفسه"، الذي وصف فيه حالته من المرض إلى الصحة النفسية - على إثر إصابته بانحيار عصبي-، وفي العام التالي أنشأت في أمريكا "اللجنة القومية للصحة النفسية" لدراسة وتأهيل المرضى النفسيين، وفي نفس السنة أسس "Healy" معهد "رعاية الأطفال الجانحين" بشيكاغو، الذي يعتبر أول عيادة نفسية لتوجيه الأطفال وعلاج مشكلاتهم الانفعالية؛ وسوء توافقهما الأسري والمدرسي.

وفي الثلاثينات بدأ "الإرشاد العلاجي" يتميز عن "الإرشاد المهني" و"الإرشاد التربوي"، بتركيزه على المشكلات الشخصية أو ما يعرف بـ "الإرشاد الشخصي"، الذي كانت بدايته الجادة على يد كل من "Symonders" بتأليفه كتاب "تشخيص الشخصية والسلوك 1931"؛ "williamson" بكتابه "كيف نرشد الطلبة 1939". وفي الأربعينات أثرت مفاهيم "التحليل النفسي" لـ "Freud"؛ على زيادة الاهتمام بالصحة النفسية والعلاج النفسي، وعلى نمو "الإرشاد العلاجي" الذي يعنى بالمشكلات الشخصية الإنفعالية.

كما برز في العقد الخامس "الإرشاد المباشر" و"العلاج المتمركز حول العميل"؛ على يد "Rogers" بتأليفه لكتاب "الإرشاد و العلاج النفسي 1942"، حيث عدل أسلوبه المباشر (السابق)؛ من منطلق أن المرشد يقوم بعلاج الناس وليس المشكلات. وعمل كل من "Harms etSchreiber, 1963" على دفع حركة الإرشاد النفسي؛ من القياس النفسي إلى العلاج النفسي. (زهان، 1998، ص ص 49-50) (مشاقبة، 2008، ص ص 30-32)

* حركة التوجيه التربوي: لفتت مشكلة "التخلف العقلي" في أواخر القرن (19) وأوائل القرن (20)؛ إنتباه علماء النفس مما جعلهم يتوافدون على دراستها، فأنشأ "Binet" بفرنسا عام 1905 أول "اختبار ذكاء"، وبدأت الجهود في تعليم وتوجيه وإرشاد هاته الفئة، حيث نظم "مجلس التربية الأمريكي 1923" دراسات في ميدان "الخدمات الشخصية"، واتجه الاهتمام إلى فئات أخرى من المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة، كما زاد التوسع والاهتمام بالمناهج وتخطيط المستقبل التربوي؛ للتلاميذ العاديين. (زهان، 1998، ص 48)

* حركة دراسة الطفل: يرجع الفضل فيها إلى جهود "ستانلي هول"، الذي نشر كتابه "دراسة محتوى عقل الطفل 1883"؛ وعدداً من الدراسات والمؤلفات في موضوعات إنمائية أخرى "كالمراهقة"، واجتهد فيما بعد باحثون آخرون لدراسة الخصائص الجسمية العقلية الوجدانية؛ بمختلف المراحل العمرية، وفي العشرينات والثلاثينات من القرن (20) أنشأت مراكز دراسة الطفل "في جامعات "أيوا" "مينيسوتا" "كاليفورنيا". وبذلك وفرت هذه الحركة الأساس الإنمائي للإرشاد النفسي. (مشاقبة، 2008، ص 31)

* **الحربان العالميتان الأولى والثانية:** كان للحربين الأولى والثانية؛ وما حدث بينهما من أزمات إقتصادية وتدخل حكومي، تأثير هام في تطور الخدمات النفسية وعلى رأسها الإرشاد النفسي، فإعداد الجيوش للقتال يتطلب فرز المؤهل من الشباب وتوزيعهم على مختلف المهام، وفي ظل هذه الظروف تم تطوير أدوات في وقت قياسي بسبب الحاجة الملحة لها منها المقياسين الأمريكيين "ألفا وبيتا للذكاء". (السابق، ص 32)

* **الجمعيات والاتحادات:** تأسست أول "جمعية للإرشاد النفسي" في "ميتشيغان الأمريكية" (1913)، يليها "جمعية علم النفس الأمريكية" (1947) كميدان تمنح فيه الدبلومات والدرجات العليا، والتي تفرع عنها "قسم الإرشاد النفسي" (1953)، وظهر "الاتحاد الأمريكي للخدمات الشخصية والتوجيه" سنة (1951)، بعدها اندمج "الاتحاد القومي للتوجيه المهني" مع "الاتحاد الأمريكي لمرشدي المدارس" و"الاتحاد الأمريكي للإرشاد والتأهيل" سنة (1952)، وفي سنة (1979) أنشأت "الجمعية الأمريكية لمرشدي الصحة النفسية".

2.2.2 / حاضر الإرشاد النفسي: تطور الإرشاد إلى حاضر أكثر نمواً، ليصبح ملء السمع والبصر، من حيث:

* **الإرشاد كتنخصص ومهنة:** أصبح الإرشاد "تخصصاً" معترفاً به، وإن كان يتصل بالعلوم الأخرى أخذاً وعطاءً، وأنشأت "أقسام الإرشاد النفسي" عبر مختلف جامعات العالم، والتي تمنح شهادات في الماجستير والدكتوراه. كما أصبح الإرشاد "مهنة" لها مكانتها الخاصة، في المدارس المصانع والقوات المسلحة وغيرها من المؤسسات، بل دخل البيوت وأصبحنا نسمع عن "المرشد النفسي للمدرسي والأسري... الخ".

* **الوسائل والطرق والمجالات:** لم تعد خدمات الإرشاد النفسي قاصرة على استخدام الاختبارات السجلات الجمعية والملاحظة، بل أصبحت تعتمد على وسائل جديدة أكثر تطوراً مثل (دراسة الحالة، السيرة الشخصية، مؤتمر الحالة). كما تعددت طرقه وأساليبهين (الإرشاد الفردي، الإرشاد الجماعي، الإرشاد المباشر، الإرشاد غير المباشر)، مما أتاح فرص العمل مع الأفراد والجماعات. واتسعت بالمقابل مجالاته، فخرجت عن مثلث الإرشاد (التربوي، العلاجي، المهني)، لتشمل الإرشاد بذلك الإرشاد (الأسري، الصحة النفسية،...).

* **مراكز وعيادات الإرشاد النفسي:** أخذ الإرشاد النفسي مكانه اللائق في كافة المؤسسات، فكثرت بذلك المراكز والعيادات الإرشادية، وأصبحت أكثر تخصصاً فمنها مراكز (الإرشاد العلاجي، الإرشاد التربوي، الإرشاد المهني، إرشاد ذوي الإحتياجات الخاصة، إرشاد الصحة النفسية). كما زاد الاهتمام "بالمنهج التنموي" الى جانب "المنهج الوقائي"، بدلا من الاكتفاء السابق "بالمنهج العلاجي". وتطورت الدراسات العلمية في مجال بحث وتقصي (وسائله، طرقه، مجالاته، نتائجه)، والتي تزخر بها المجالات الدورية.

* **المجلات العلمية:** ظهرت أول مجلة علمية للتوجيه سنة 1915، ومنذ ذلك الوقت توالى صدور المجلات الدورية مثل (مجلة الإرشاد النفسي بمركز الإرشاد النفسي كلية التربية جامعة عين شمس)

(The journal of counseling psychology (1954) , British journal of guidance et counseling, Counselling and values, Counselling news et views, Measurment

(زهرا، 1998، ص ص 52-). and evaluation in guidance, Personnel and guidance journal). (54

3.2.2 / مستقبل الإرشاد النفسي: إن دخول الإرشاد النفسي قلب التربية والتعليم؛ كثرة البحوث والدراسات الإرشادية التي تناولتها المجالات العلمية، كلها عوامل تبشر بمستقبل مشرق له. إذ يُتوقع حسب "Collison, 1991" احتمالات كثيرة لنمو الإرشاد النفسي منها:

. ظهور نظريات إرشادية جديدة متقدمة، معتبرة وتعدد تخصصاته؛ وإتساع مجالاته.

. إن التقدم العلمي الهائل سيُتيح في أيدي المرشدين وسائل فنية أكثر تقدماً لدراسة الفرد والجماعة؛ توافر معلومات أكثر؛ سهولة في حفظ البطاقات والسجلات؛ زيادة إمكانات العيادات الإرشادية، حيث يعمم (الحاسب الآلي، آلات التعليم المبرمج، شرائط الفيديو)، وهكذا ستتحسن خدمات الإرشاد النفسي أكثر.

. التركيز على الإرشاد "التنموي" و"الوقائي" أكثر من "العلاجي"، وهذا يحتاج إلى خدمات الإرشاد النفسي قبل سن المدرسة واستمرارها مدى الحياة.

. إنشاء مراكز دراسة متخصصة للسلوك البشري تسعى إلى الناس، فيخرج الأخصائيون إلى المدارس والمعامل بدلا من غرف الإرشاد. لذا ستعدل برامج إعداد وتدريب المرشدين إلى برامج أكثر حرية تنوعا واتساعا.

. زيادة الانفتاح التفاعل والإتصال الدولي في ميدان الإرشاد النفسي، أي امتداد عمل المرشدين إلى المجتمع الدولي، حيث يزداد تداخل العاملين بين الدول بشكل إعارات وانتدابات دولية. (زهرا، 1998، ص ص 55-58)

. توضيح الخلفية التاريخية للإرشاد النفسي، بأن جذوره كانت مهنية بفضل حركة التوجيه المهني، ثم جاءت حركة القياس النفسي لتقدم الأساس الموضوعي لدراسة السلوك التنبؤ به والتحكم فيه، وحركة دراسة الطفل بالأساس الإنمائي، وحركة العلاج والصحة النفسية بالأساس العلاجي الوقائي.

3.2 / أسس ومبادئ الإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي علم و فن، يقوم على مبادئ وأسس:

1.3.2 / فلسفية: يقوم الإرشاد على مبدأ مؤداه أن؛ كل فرد بحاجة إلى مساعدة لحل مشاكله المختلفة، وفقا لظروف حياته، وله الحق في طلب هذه المساعدة، إذا ما اعترضه موقف لا يستطيع مواجهته بنجاح.

2.3.2 / نفسية تربوية إجتماعية: تتمثل خاصة في:

. الفروق الفردية بين الأفراد: وذلك على مستوى قدراتهم وميولاتهم استعداداتهم.

. الخصائص الإنسانية ليست ثابتة: فكثيرا ما تسرع بعض الخصائص على غيرها في معدل النمو، إضافة إلى ما قد يطرأ على الفرد من تغيير عند انتقاله من مرحلة لأخرى، إذ لا بد من مراعاة نمو الشخصية نموا متكاملا، حيث تؤثر أبعادها المختلفة على سلوك الفرد. (حمود، 1999، ص ص 30-34)

. عملية الإرشاد النفسي ليست واحدة لكلا الجنسين: فما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث.

. الإرشاد النفسي مكمل لعملية التعلم: إذ يكتسب الفرد فيها قيما وسلوكات جديدة قد تغير وجهة نظره لنفسه وللآخرين. (مرسي، 1976، ص 81) (زهرا، 1994، ص 91)

. تستغل عملية الإرشاد المنهج والنشاط لتحقيق أهدافها: كما تقوم بدور فعال في تعديل هذا المنهج وتخطيط برامج النشاط، بما يساعد على تحقيق أهدافها.

. تنفيذ خدمات الإرشاد والتوجيه النفسي من اختصاص مؤهلين: ويتطلب هذا التعاون الفعال بين أخصائي التوجيه والإرشاد؛ والأخصائي الاجتماعي والطبيب المدرسين وكل المسؤولين عن تنظيم النشاطات.

. الإنسان فرد في جماعة: تقدم خدمات الإرشاد بما يلائم المجتمع الذي يعيش فيه. (حمود، 1999، ص ص 36-37)

2.3.3/ أخلاقية: تلخص خاصة في:

. على المرشد أن يحافظ على أعلى مستوى ممكن من الخدمات التي يقدمها: دون النظر إلى الفوائد المادية والأغراض الشخصية التي قد يجنيها.

. على المرشد أن ينظر إلى مشكلة الفرد من كل زواياها: فيستخدم بالمقابل كل الإمكانيات لمساعدته في حلها.

. أن يكون المرشد مرناً: في إتباع الأسلوب الذي يتفق مع حاجات المسترشد وطبيعة الصعوبات التي يواجهها، متمكناً من وسائل بحث المشكلات تشخيصها وعلاجها، غير متجاوز لاختصاصه. (الرفاعي، 2000، ص 75)

. المحافظة على سر المهنة: يطلع المرشد خلال عمله على الأسرار الخاصة بالمسترشد، التي لا يجوز أن يعرفها غيره إلا بإذن صاحبها، لذا يعنى بوضع سجلات وتقارير الحالات في مكان أمين.

. ألا تخرج علاقة المرشد بالمسترشد عن الاطار المهني المخطط له: وينبغي أن يحافظ عليها المرشد ضمن حدود أخلاق المجتمع دينه ومعاييره الاجتماعية.

. يجب على المرشد أن يحافظ على كرامة مهنته فلا يسيء لها ولزملائه.

. ينبغي أن يكون القرار النهائي لعملية الإرشاد صادر عن المسترشد ذاته: ولا يعنى ذلك أن يترك للمسترشد حرية إختيار أي قرار ولو كان ضد مصلحته. (البيلاوي وعبد الحميد، 2002، ص ص 82-83)

. إذا ما اكتشف المرشد أن حالة المسترشد تخرج عن حدود إمكانياته وإعدادته، يجب عليه أن يوجهه إلى من هو أقدر على مساعدته دون تأخير. (مرسي، 1976، ص 81)

. الإستعداد للإرشاد النفسي: حيث تنجح مهمة المرشد إذا توافرت النية لدى العميل وحاجته للمساعدة، ويمكن جذب إهتمامه بعدة طرق مثلاً لدعوة وتهيئة الجو المناسب للمقابلة.

. يتقبل المرشد العميل دون شروط: ويشعره بأنه يتقبله لذاته مهما كانت سلوكياته، فيحس العميل بالطمأنينة وتنمو الثقة المتبادلة بينهما والاحترام. (جلال، 1992، ص ص 119-127)

2.4/ خدمات الإرشاد النفسي: تتعدد بين نمائية علاجية ووقائية.

2.4.1/ نمائية: تعنى برعاية مظاهر النمو العقلية النفسية الاجتماعية الجسمية، تقدم لأفراد أسوياء بهدف زيادة كفاءتهم إلى أقصى حد ممكن، ومن خلال استغلال طاقاتهم لتحقيق أهداف واقعية ملائمة.

4.2. 2/ وقائية: يطلق عليها أحيانا "التحصين ضد المشكلات"، حيث تهتم بالأسوياء قبل المرضى لتقيهم شر الوقوع في شراكا الاضطرابات النفسية بتهيئة الظروف المناسبة للنمو السوي للفرد.

4.2. 3/ علاجية: بعض المشكلات يصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا، وهنا يأتي دور الخدمات التي تهدف إلى التعامل مع الاضطرابات النفسية، بما يمكن الفرد من العودة إلى حالة التوازن. (القاضي وآخرون، 1981، ص394)

5.2/ الحاجة للإرشاد النفسي وأهميته: تطورت عملية الإرشاد إستجابة للحاجة الملحة لها؛ لدى الأفراد والجماعات، بغية مساعدتهم على حل مشكلاتهم، في ظل التغيرات الطارئة على شتى مجالات الحياة مثل:

1.5.2/نقص دور الأسرة التوجيهي: كان عبء توجيه الأبناء في الماضي يقع على عاتق الأسرة، لكن انشغال الأب ومن بعده الأم عن تربية الأبناء، جعل من الضروري إحلال وسائط أخرى محلها، فكانت المؤسسات التعليمية هي المنوطة بسد الفراغ الذي تركته الأسرة، بتوعية وإرشاد التلاميذ نفسيا إجتماعيا دينيا.

2.5.2/ الانفجار السكاني الهائل:تبعالزيادة الهائلة في عدد السكان،تواجد كممعتبر من المؤسسات التربوية لاستيعاب أعداد هائلة من الطلاب، الأمر الذي تمخض عنه ظهور العديد من المشكلات التعليمية النفسية الاجتماعية بين التلاميذ ك (التأخر الدراسي، سوء التكيف المدرسي، صعوبة التعرف إلى قدراتهم واستعداداتهم). مما استدعى ضرورة إيجاد استراتيجيات فعالة لمواجهة هذه المعضلات، على أسس علمية سليمة، ووفق أساليب فنية تربوية مخططة. (حمود، 1999، ص14) (البلاوي وعبد الحميد، 2002، ص3)

3.5.2/التقدم التكنولوجي السريع: أحدث دخول الآلة حياة الإنسان؛ طفرة كبيرة بكافة مجالات الحياة، خاصة عند ظهور الثورة الصناعية التي عمت أنحاء الأرض، وما ترتب عنها من إلغاء وظائف ونشوء مهن أخرى جديدة، ومن ثم إعادة تكييف الخريجين لشغلها. وكان لذلك تأثير بالغ على توسع مجالات الإرشاد النفسي، فدخلت الخدمة النفسية المدارس من أوسع أبوابها، وأصبح ينظر إليها على أنها أساسية ضرورية، بعد ظهور الهوة الواسعة بين ما يتلقاه التلميذ في المدرسة وما يواجهه في الحياة.

4.5.2/تعقد الحياة وتشابك العلاقات الاجتماعية: لم تعد الحياة التي نعيشها الآن سهلة بسطة كالتى كان يعيشها الإنسان في الماضي، فقد تباينت وتعقدت الأدوار وتشابكت العلاقات الاجتماعية، كما زادت الضغوط بسبب وضع الكثير من القيود والضوابط على سلوك الإنسان، مما أثقل كاهله وأفقده بعضا من حريته، فأصبح يسلك سلوكا لا يرض عنهمسايرة لمعايير الجماعات التي ينتمي إليها (الأسرة، المدرسة، فريق العمل). وهو ما استدعى ضرورة إيجاد إستراتيجيات تنمي لدى الأفراد مهارات تساعد على تكوين علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين؛ واختيار الأسلوب الملائم للحياة. (البلاوي وعبد الحميد، 2002، ص ص 4- 5)

5.5.2/تطور الفكر التربوي: إن تركيز التربية الحديثة على المتعلم أكثر من تركيزها على المعلم والمادة الدراسية، أتاح الفرصة أمام نظريات علم النفس وأساليبه، كي تساهم في رفع مستوى المتعلم التحصيلي بتحقيق توافقه

النفسي الاجتماعي، فرسالة المدرسة الحديثة لم تعد حشو أذهان التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات، بل أصبحت مهمتها الأساسية إعداد المواطن الصالح للمعيشة الإيجابية. (العيسوي، 1992، ص275)

~ للإرشاد أهمية بالغة في حياة الفرد، خصوصاً فيما يتعلق باتخاذ القرارات التي تناسب مؤهلاته وقدراته، واختيار أسلوب حياة يفضي إلى توافقه نفسياً اجتماعياً دراسياً مهنياً.

6.2/ مجالات الإرشاد: يعبر الإرشاد عن "خدمة نفسية متطورة تساعد الفرد على فهم ذاته وإدراك قدراته واستثمارها في حل مشكلاته" (Patterson H, 1967, p9)، فهو لا يقتصر على جوانب معين من جوانب الحياة.

1.6.2/ الإرشاد المدرسي: يهدف إلى إعداد الخطط التي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية، ومساعدة الطلبة على مواجهة مشكلاتهم؛ تحقيق حاجاتهم؛ اختيار التخصصات الدراسية التي تتفق مع ميولهم وقدراتهم.

2.6.2/ الإرشاد المهني: يهدف إلى توجيه الفرد لاختيار مهنة تتناسب مع قدراته استعداداته ظروفه العامة؛ وحاجة المجتمع لها، كما يساعده في مواجهة المشكلات التي قد تعترضه في مجال عمله.

3.6.2/ الإرشاد الأسري: يتيح للأفراد فهم تركيبته الأسرية وأثر ذلك على علاقة كل منهم بالآخر، كما يساعدهم على إدراك مسؤوليتهم تجاه الآخرين وكيفية إشراك أعضاء الأسرة في تقديم المساعدة.

4.6.2/ الإرشاد الزوجي: يهدف إلى مساعدة اللذين يواجهون صعوبات تعوق استمرار زواجهما في التغلب على مشكلاتهم؛ بإيجاد تواصل فعال بينهما وتعزيزه.

5.6.2/ إرشاد الأطفال: يسع لتلبية حاجات الأطفال وحل مشكلاتهم اليومية؛ مساعدتهم على النمو التربوي النفسي الاجتماعي السليم، وهي من الخدمات النفسية القليلة نظراً لصعوبة التعامل مع هذه الفئة.

6.6.2/ إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة: يعنى بالأفراد بمساعدة المعاقين وأسره في التعرف على الصعوبات المهنية التربوية الاجتماعية المرتبطة بإعاقتهم؛ حاجاتهم غير المشبعة كالحاجة إلى (التقبل، الاعتراف من الآخرين، الرضا عن الحياة وعن الإنجاز) وكيفية إشباعها. (جل الليل، 2009، ص 17-19)

7.6.2/ الإرشاد العلاجي: يساعد الفرد في فهمه وتحليل نفسه؛ ومشكلاته التي عادة ما تتسبب في صراعات داخلية أو خارجية تحول دون توافقه النفسي، ومن ثم العمل على حل تلك المشكلات بما يحقق صحته النفسية. (زهران، 1978، ص 292، 296)

7.2/ أهداف الإرشاد النفسي: للإرشاد أهداف يسعى إلى تحقيقها لصالح الأفراد والمجتمعات:

1.7.2/ أهداف عامة: يتلخص الهدف العام للعملية الإرشادية في كلمة واحدة هي "المساعدة"، حتى وصل الأمر ببعض الباحثين لوضع المعادلة: الإرشاد النفسي = مساعدة الفرد (عمر، 1987، ص 36)

2.7.2/ أهداف خاصة: مساعدة الفرد على علاج شتى جوانب القصور في ذاته من أجل:

*تحقيق الذات: تأتي الحاجة لتحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية، فبعد إشباع الأساسية منها يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة باحتلاله مكانة اجتماعية ومهنية؛ تحقق له السعادة والرضا النفسي.

(الخطيب، 2007:40؛ بلان، 2007:29؛ عبد العزيز وعطيوي:14)

*تحقيق التوافق: يعبر عن التلاؤم والانسجام بينالفرد ونفسه؛ وبينهوبيئته(شاذلي، 2001، ص 59)ومنه:

.التوافقالشخصي:السعادة مع النفس والرضا عنها؛إشباع الدوافع والحاجات؛ والتوافق مع مطالب النمو.

.التوافقالمهني: الإختيار المناسب للمهنةوالإستعداد لها علميا تدرييبا والإندماججمعها؛الرضا والنجاح فيها.

.التوافقالإجتماعي: الالتزام بأخلاقيات المجتمع؛ التفاعل الاجتماعي السليم مع الآخر العمل لخير الجماعة.

(ملحم، 2001، ص 42- 43)

* تحقيق الصحة النفسية: يهدف الإرشادلتحرير الفرد من قلقه مخاوفه ومختلف اضطراباته، بمساعدته على حل

مشكلاته الحالية وإكسابه المهارات اللازمة للسيطرة عليها مستقبلا. (عبد العزيز وعطوي، 2004، ص 14)

~ تهدف خدمات الارشاد النفسيلمساعدة الأفراد على تحقيق ذواتهم توافقهم وصحتهم النفسية.

8.2/محاور الإرشاد النفسي:الإرشاد النفسي علم وفن يقومعلى ثلاثة عناصرأساسية:

1.8.2/ المرشد النفسي: شخص مؤهل علميا لتقدم خدمات الارشادبعد حصوله على تدريب خاص، وأن

كل خاصية فيه لا تفيد فقط في تدعيم عمله الإرشادي، بل تتعداه إلى التأثير في شخصيات الأفراد.

2.8.2/المسترشد: شخص يعجز عن مواجهة مشكلاته فيطلب المساعدة من مختص (المرشد).

3.8.2/ العملية الإرشادية: برنامج كامل يحرك أساسه المرشد بما لديه من مؤهلاتوإمكانات، بهدف تغيير

السلوك السلبي للعميل وتحقيق توافقه النفسي، ثم إنهاء تلك العلاقة بعد التأكد من تكيف المسترشد مع مشكلته

(المصري، 2010، ص 21- 24). تتموفق ستة (6)مراحل هي:

13.8.2./ إقامة العلاقة الإرشادية: يرى "روجرز" أن التغيير الذي يحدث في شخصية المفحوص بعد العلاج،

يعتمد كثيرا على هذه العلاقة المهنية (الإنسانية- الاجتماعية) فهي تسمح ب:

. تحقيق"تحالف نفسي علاجي" بين المرشد والمسترشد:يقوم على الاحترام والتقبل غير المشروط من قبل المرشد تجاه

المسترشد، بحيث يشعر هذا الأخير بأهميته ويتعاون إلى أقصى حد مع المرشد.

. الإطلاع على العالم الداخلي للمسترشد بما فيه من ميولاتطموحات ومشاعر؛ يرى من خلالها الأشياء.

. التعرف على الأهداف التي يصبو المسترشد لتحقيقهاودفعه لتبني سلوكاتمرغوبة.

ويلخص (سيلفرمان في الخطيب 1423هـ) إجراءات تأسيس العلاقة الإرشادية في:

.يبدأ المرشد المقابلة واضعا في اعتباره ضرورة تكوين الألفة، التي تساعد على إزالة التوتر القلق التردد وغيرها من

المشاعر السلبية؛التي قد تعتربالعميل في البداية، لذا يركز في بداية الأمر على موضوعات عامة.

.الإنصات الجيد: يحرر المرشد نفسه من جميع ما يمكن أن يشغله عن واجبه ويجلس في مكان مناسب أمام العميل،

للاستماع إلى كلماته باهتمام مع النظر إلى عينيه مباشرة واستخدام إشارات الرأس الوجه واليدين.

.تشجيع المسترشد لكي يتحدث بتلقائية وصراحة عن مشاعره: باستخدامأسئلة تركز على تفحص المشاعر.

• استخدام المرشد لفنية التصريح الذاتي: بذكر بعض الخبرات المشابهة لخبراته التي حدثت له في وقت ما، من أجل تخفيف توتره وجعله يحس بأن ما لديه ليس بعيدا عما يحدث للآخرين كما قد يستفيد من تجارب غيره.

3.8.2. 2/تحديد المشكلة: بعد تكوين الألفة بين الطرفين يبدأ المرشد في تحديد مشكلة العميل بعبارة مختصرة واضحة، يستحسن كتابتها في ملفه الخاص مثل (الرسوب المدرسي، صعوبة التكيف مع ظروف العمل). ومن ثم تحديد طبيعة المعلومات التي لها علاقة بالمشكلة والبداية الممكنة لحلها، وذلك وفقا لجراءات:

* **جمع المعلومات وتفسيرها:** يستخدم المرشد وسائل وأدوات كالمقابلة ودراسة الحالة، لجمع معلومات حول الحالة الجسمية الانفعالية الاجتماعية الأسرية للعميل، تساعد في التعرف على إطاره المرجعي (أفكاره، آرائه، قيمه، طموحاته، مشاعره، مدى نضجه، صراعاته الداخلية وأساليب مواجهتها). يعمل المرشد هنا على تشجيع المسترشد للحديث عن نفسه بوضوح، التعرف على العوامل التي تعيق استبصاره بنفسه، تفسير المعلومات التي تم الحصول عليها، تحديد الأسباب المباشرة وغير المباشرة للمشكلة، تشخيصها بصورة دقيقة.

* **مناقشة المسترشد حول رؤيته لمشكلته:** وذلك بالتعرف على اتجاهاته نحوها؛ ماذا فعل لمواجهةها؛ الأشياء التي نجح وأخفق فيها، بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف لديه، والاستفادة منها في تغيير اتجاهاته أفكاره السلبية وردود فعله تجاه محاولاته السابقة المحبطة، مما يهيئها لمواجهة مشكلته.

* **الوقوف على المكاسب التي يجنيها المسترشد من جراء مشكلته:** قد يكشف العميل عن فوائد مرتبطة بمعاناته مثل (العطف، الاهتمام، الدعم المادي)، لتتم مناقشتها واقناعه بعدم جدواها وضرورة مواجهتها.

* **مساعدة المسترشد على تحليل مشكلته:** من خلال تزويده بأهم المعلومات المرتبطة بها؛ تعريفه بأسبابها الحقيقية؛ ترتيب موضوعاتها حسب أولويتها. ينصب إهتمام المرشد هنا على مراعاة فردية المسترشد.

* **مساعد المسترشد على تحديد الأجزاء الهامة التي يجب تغييرها:** إن المواجهة الفعالة للمشكلة تقتضي بطبيعة الحال؛ تحديد الوحدات التي يجب تعديلها من سلوكات اتجاهات أفكار مشاعر ورغبات.

3.8.2. 3/تحديد الأهداف: قد لا يعي المسترشد جيدا ما يريده من المرشد، لذا يوضح له هذا الأخير ذلك من منطلق الأسباب التي دفعته للحضور، ويطرح مجموعة أسئلة معدة لهذا الغرض "كيف أستطيع مساعدتك؟ ما الذي تريده الآن بعد أن اتضح لك كل شيء؟ ما الأفكار والسلوكات الجديدة التي ترى أنها مهمة في مواجهة مشكلتك؟ ما المطلوب من الآخرين لمساعدتك في التغلب على مشكلتك؟". وتقتضي هذه المرحلة:

* **صياغة الأهداف في صورة إيجابية:** بحيث تشير إلى قيام المسترشد بجهد ما في سبيل تحقيقها، مثلا إن أراد الإقلاع عن التدخين فمن المستحسن أن يسأله المرشد (كيف؟ ماذا تستطيع فعله لتتحفي ذلك؟)

* **إتناء الأهداف إلى المسترشد:** أحيانا يسقط العميل مسؤولية حدوث مشكلته على الآخرين، فيسعى لتغييره بدلا من تغيير ذاته كأن يقول "يكرهني مدير المدرسة أشد الكره ويعاملني أسوأ معاملة... أريد أن يكف عن

ذلك وأكون محبوباً لديه"، هنا يتدخل المرشد لأجل أن يتضمن الهدف إجراءات يقوم بها المرشد نفسه فيسأله: "ما المفروض أن تقوم به أنت حتى تجعل مديرك يحبك؟".

* **التأكد من واقعية الأهداف وجدواها:** هناك أهداف يصعب تحقيقها كونها تفوق قدرات المرشد، ومنها ما تتميز بقلّة جدواها كأنتلحق الضرر بالآخرين، لذا يجب على المرشد مناقشة كل هدف يتم طرحه.

* **تحديد الخطوات التي يجب القيام بها لتحقيق الأهداف:** كأن يحدد المرشد عدد مرات المذاكرة اليومية التي ينوي القيام بها؛ لتحقيق النجاح الدراسي الذي يصبو إليه.

* **تحديد الشروط التي يحدث فيها السلوك:** حيث يتم توضيح (أين يحدث السلوك؟ متى ومع من؟).

* **تحديد المستوى المطلوب من التغيير:** كأن يحدد المرشد الرفع من راتبه الشهري إلى الضعف لمواجهة الضائقة المالية التي تسببت في حدوث مشكلته، وذلك بمطالبة مؤسسة منحه فرصة للعمل المسائي.

3.8.2. 4/التدخل: يتضمن إجراءات عادة ما تدرج من البسيطة إلى المعقدة لمساعدة المرشد على القيام بمهامه بشكل منظم، آخذاً بعين الاعتبار المرونة في تنفيذ تلك الإجراءات لتحل محل مختلف المراحل:

* **تزويد المرشد بالخبرات اللازمة:** مع مراعاة انتقاء الأفضل منها لمواجهة مشكلته واختيار الوقت المناسب لتفعيلها، تحديد كميتها وأسلوب تنفيذها، فالتسرع في عرضها أو الإفراط في طرحها قد يكون له أثر عكسي.

* **مطالبة المرشد بطرح مجموعة بدائل:** يستخدم المرشد هنا أسلوب "العصف الذهني" لتوليد أفكار المرشد متحاشياً توجيه النقد لأي حل قد يقترحوه وتشجيعه على طرح المزيد، فذلك يؤدي إلى انتقاء نوعية جيدة ومحددة من البدائل، ولا مانع من عرض المرشد لبعض خبراته وخبرات الآخرين ذات العلاقة بالمشكلة.

* **تحليل النتائج التي يمكن أن تترتب عن كل حل:** بمناقشة المرشد حول الفوائد المتوقعة من الحل بالنسبة له وللآخرين فقد يذكر العميل (الثقة بالنفس، تحسين علاقته بالآخرين)، المشكلات المتوقعة حدوثها للمرشد والآخرين جراء الحل مثل التكلفة المالية اللازمة لشراء شيء معين، المشاعر التي قد تصاحب المرشد أو الآخرين في حالة تبني هذا الحل، مدى إمكانية تحقيق الحل، الشروط والإجراءات التي يجب اتباعها قبل الشروع في تنفيذه.

* **إختيار أفضل الحلول مع تحديد إجراءات تنفيذها:** بعد أن يختار المرشد الحل المناسب لمشكلته، يتم تحديد الإجراءات المناسبة لتفعيله؛ ترتيبها وجدولتها؛ كتابة الأشخاص الذين يشاركون فيها؛ وأخيراً عرض الطرق العلاجية التي تساعد على تعديل السلوك. مثلاً إذا تضمنت الخطة العلاجية قيام المفحوص بالمذاكرة لمدة (6) ساعات يومياً، تقوم الأسرة بتوفير المناخ الملائم لذلك مع تشجيعه مادياً ومعنوياً.

3.8.2. 5/الإنهاء والتقويم: بعد شعور العميل بمعرفته الجيدة لنفسه ومشكلته؛ وبحدوث تغييرات في أفكاره اتجاهاته وسلوكياته؛ واستعداده لمواجهة صعوباته، نقول أننا في نهاية العمل الإرشادي. هنا يطمئن المرشد إلى فهم

مسترشده لما يجب أن يقوم به فيعمد لتقويم ما طرأ عليه من تغييرات مروراً بالخطوات التالية:

- * تلخيص أهم ما تمت مناقشته: خاصة فيما يتعلق بالأهداف التي يرغب المسترشد في تحقيقها والخطة العلاجية التي تساعده في ذلك، وكذا العقبات التي قد تعترضه إذا شرع فعلا في تنفيذها.
- * الإستفسار من المسترشد عما إذا كان راغبا في مزيد من المساعدات.
- * تشجيع المسترشد على البدء في الخطة العلاجية أو الإستمرار فيها: مع إعطائه الأمل في تقديم العون له مستقبلا كلما كان بحاجة لذلك.
- * إشعار المسترشد بانتهاء العملية الإرشادية: بأسلوب وديع توضح ضرورة الانتقال إلى تنفيذ الخطة العلاجية، ليتغلب على مشكلته فعلا ويحقق التوافق المأمول.
- * قبل توديع المسترشد: يطمئنه المرشد إلى أن الاتصال بينهما لن ينقطع، فلاهتمام به يبقى قائما عن طريق (المكالمات الهاتفية، تحديد مواعيد لزيارته، الاستفسار عنه من أسرته أو مكان عمله أو مدرسته).
- 3.8.2. 6/ المتابعة:** يقوم المرشد بتتبع التقدم الذي أحرزه العميل، لتحديد مدى استفادته من العملية الإرشادية؛ التأكد من ثبات سلوكه الجديد وعدم حدوث انتكاسة؛ تلمس الفرص المناسبة لمساعدته وإمكانية إدخال بعض التعديلات على الخطة الإرشادية. (جل الليل، 2009، ص ص 105- 227)
- ~ العملية الإرشادية غير محددة بزمن معين فهي تقصر أو تطول تبعا لطبيعة المشكلة؛ مدى تجاوب المسترشد مع المرشد؛ الأساليب الإرشادية المتبعة ومدى تحقق أهدافها؛ شعور المسترشد بقدرته على الإستقلال؛ ثقته بنفسه وقدرته على حل مشكلاته. هذا وقد تعترض عملية الإنهاء صعوبات كترغبة بعض المسترشدين في استمرارية العلاقة الإرشادية، لما لها من دور في نجاحهم. (عبد الهادي والعزة، 2004، ص 106)
- 9.2/ أساليب الإرشاد النفسي:** تعددت أساليب الإرشاد بتوسع الخدمات المقدمة من قبل المرشد ينمونها:
- 1.9.2/ الفردي:** يأخذ شكل المقابلة مع فرد واحد لديه مشكلات خاصة تستدعي السرية.
- 2.9.2/ الجماعي:** يقوم على تعليم أفراد الجماعة مهارات التواصل والاتصال؛ طرق حل المشكلات؛ أساليب تعديل السلوك والتكيف مع الآخرين، من خلال استكشاف الشخصية والتغذية الراجعة داخل الجماعة.
- 3.9.2/ الموجه:** يركز على الدور الايجابي للمرشد في كشف صراعات المسترشد وتفسير المعلومات المتعلقة بمشكلته، يرتبط أكثر بميدان التربية والتعليم كونه يتضمن التدريب على حل المشكلات.
- 4.9.2/ غير الموجه:** يركز على المسترشد باعتباره أدرى الناس بنفسه، فدور المرشد هنا حيادي يكمن فيتهيئة الجو العلاجي الذي يمكن العميل من القيام بدوره الايجابي في؛ الإحاطة بمشكلاته وتحمل مسؤولية حلها. (زهرا، 1998، ص ص 339- 403)
- 5.9.2/ الإستشارة:** يقوم المرشد هنا بتوجيه المسترشد إلى التسهيلات والمؤسسات المتواجدة في بيئته، للإستفادة من خدماتها الطبية الإجتماعية الترفيحية المهنية، مع تتبع مدى تقدمه فيها.

6.9.2/الإعلام: يقدم خدمات لفئات كبيرة من المواطنين بغية معالجة قضايا واسعة الانتشار في المجتمع المحلي أو

الوطني(مثل: التنشئة السليمة للأطفال، التشجيع على الابتكار). (طاطش وبالريش، 2009، ص 638-639)

~ يقوم المرشد باختيار الطرق التي تمكنه من مساعدة العميل بما يتلاءم مع خصائصه الشخصية وظروفه العامة.

2.10/ البرنامج الإرشادي: يعد الأداة الأساسية التي تتحقق من خلالها أهداف العملية الإرشادية.

2.10.1/ تعريفه: خطة منظمة لاكتساب الأفراد مهارة معينة(معجم علم النفس والتربية، 1984، ص 82) بتدريبهم على

مجموعة سلوكيات، وبهدف مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم. (جل الليل، 2009، ص 228)

2.10.2/ مراحل: يتم تنفيذ البرنامج وفق خطوات منظمة تضيء عليه صفة العلمية والموضوعية هي:

2.10.2.1/ تحديد الإطار النظري للبرنامج: تندرج تحت كل نظرية مجموعة من الأساليب العلاجية، التي

تساعد على وقف السلوك أو التخفيف منه أو اكتساب عادات سلوكية جديدة. ويساعد الالتزام بنظرية معينة في

استخدام فنياتها بصورة أكثر فعالية، في حين يفضل البعض الآخر الاستفادة من كل إتجاه نظري.

2.10.2.2/ أسس إختيار البرنامج: يشير (حسين 1425 هـ وسعفان 1426 هـ) إليها فيما يلي:

*تطوير مشكلة المرشد: يسعى المرشد للتعرف على مشكلة العميل بتحديد طبيعتها مدرسية مهنية إنفعالية

والوقوف على أبعادها، ومن ثم حصر أفضل الطرق الممكنة لعلاجها، مستعينا في ذلك بالبحوث والدراسات المنشورة

في الكتب والمجلات وكذا الاستفسار من المرشدين ذوي الخبرة.

*مراعاة العمر الزمني: قد تكون بعض البرامج العلاجية صالحة للأطفال في حين لا تصلح للمراهقين والكبار،

فلكل مرحلة عمرية خصائصها ومشكلاتها واحتياجاتها، وهنا يسأل المرشد نفسه من الذي سيتلقى العلاج؟

*مراعاة الفروق بين الجنسين: فما يصلح للمسترشدين الذكور قد لا يصلح للإناث.

*تحديد عدد الساعات التي ينفذ فيها البرنامج.

*إشراك بعض الأطراف الأخرى فيه (الإخوة، الأصدقاء): ممن تتوفر لديهم الكفاءة في أداء أدوارهم.

*الإهتمام بالجواب البيئية: قد تسمح تضاريس البلاد مناخها أو تعاليمها الدينية أعرافها الاجتماعية، بتنفيذ

البرنامج كاملا أو جزء منها واستحالة ذلك.

*تحديد إحتياج البرنامج إلى خدمات مجتمعية مساندة: أو من بعض المسؤولين للتأكد من إمكانية توفيرها.

*الحرص على أن يكون البرنامج واقعا قابلا للتنفيذ.

2.10.2.3/ تحديد الأهداف: بعد تحديد المشكلة والوقوف على أسبابها يتم تحديد أهداف البرنامج وفق:

*أهداف عامة: عادة ما تتحقق بصورة غير مباشرة من خلال العملية الإرشادية مثل تحقيق درجة جيدة من الصحة

النفسية؛ تحقيق الذات؛ تحقيق التوافق المهني؛ ...

* أهداف خاصة: تختلف باختلاف المشكلة وصاحبها، فلكل حالة مجموعة من الأهداف التي تلي

احتياجاتها كاستبدال الأفكار غير العقلانية بأخرى عقلانية.

***أهداف فرعية:** يقوم البعض بتجزئة الأهداف الخاصة إلى أهداف فرعية يسهل التعامل معها، مما يساعد المرشد على جدولتها والتعامل مع كل جزء منها بأسلوب مناسب.

2. 10.2. 4/ إنقاء الطرق والأساليب الإرشادية: يقوم المرشد باختيار طريقة أو عدة طرق إرشادية؛ في إطار نظري واحد أو أكثر، بما يتناسب وتحقيق الأهداف المسطرة. ويشير (سعفان، 1426هـ) إلى ضرورة مراعاة أن تكون الطريقة ذات جدوى وبالإمكان استخدامها، تتناسب مع قدرات المسترشد وتسمح فعلا بتنمية معارفه ومهاراته، ألا يترتب عنها تعلم سلوكيات سلبية أو انخفاض في قدراته واستعداداته.

2. 10.2. 5/ تعيين فريق العمل: يضطر المرشد أحيانا إلى حصر عدد من المساعدين الذين يقومون ببعض المهام أثناء تطبيق البرنامج، ويعتمد هذا على حجم مشكلة المسترشد؛ عدد الطرق الإرشادية المستخدمة؛ المواقف التي يتم تنفيذ البرنامج من خلالها كأن يشمل عدد من الطلاب في مؤسسة تعليمية أو مجموعة موظفين في شركة، أين يعمل المرشد على تحديد دور كل عضو مساعد وتدريبه عليه.

2. 10.2. 6/ إعداد جلسات البرنامج: بعد إجراء المرشد لمقابلات العيادية مكثفيا بها أو مستخدما منهج دراسة الحالة والملاحظة، من أجل تشخيص المشكلة رصد أسبابها وتحديد الأهداف الإرشادية، يقوم بتحديد إجراءات البرنامج الإرشادي وتوزيعها على عدد مناسب من الجلسات.

2. 10.2. 7/ تحكيم البرنامج: يجب عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في مجال الإرشاد النفسي، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ خبراء في التدريب الإرشادي أو مرشدين ذوي الخبرة، للتأكد من صلاحية أهدافه خطواته ومحتواه. (جمل الليل، 2009، ص ص 228-237)

2. 10.2. 8/ تنفيذ البرنامج: يتعمق هنا المرشد في أسرار نفسية المسترشد للحصول على الحقائق الصحيحة المتعلقة بمشكلاته، موضحا للمسترشد أن الإرشاد ليس عملية فردية بل هو عملية تعليمية بين فردين متفاعلين؛ كل منهما يتحمل مسؤولية تحقيق الهدف الواحد المشترك، كما يتيح المرشد للمسترشد فرصة الحديث عما يدور بداخله، مما يمكنه من تطبيق خطة العلاجية بنجاح. (المصري، 2010، ص 70)

2. 10.2. 9/ تقويم البرنامج: يخضع البرنامج للتقييم في كل مرحلة من مراحل تنفيذه على المشاركين، من أجل معرفة أوجه القصور فيه والتغلب عليها؛ والجوانب الايجابية لتعزيزها، بما يحسن من خدماته وسائله وطرق تنفيذه. وذلك وفق اجراءات:

* **أولا/** تحديد طرق التقييم ووسائله: منها إخضاع البرنامج "للتحريب" بقياس الفرق في درجات المشكلة قبل وبعد تطبيق البرنامج على مجموعة واحدة/مجموعتين (ضابطة، تجريبية)، وقد توزع "استمارات تقييم" المشاركين لمعرفة رأيهم حول مدى فعاليته، كما يمكن استجواب الأشخاص المحيطين بهم (الإخوة، زملاء العمل، الاصدقاء) عن مدى التغير الحاصل لديه. (جمل الليل، 2009، ص ص 228-237)

* ثانياً/ تحليل نتائج التقييم وتفسيرها.

* ثالثاً/ إقتراح تعديلات على البرنامج: في ضوء نتائج التقييم وتحديد ما يجب تدعيمه أو تغييره من عناصر.

* رابعاً/ نشر نتائج البرنامج: ليستعان بها في تخطيط وتنفيذ البرامج الأخرى المشابهة، بما يفيد القائمين عنه والمستفيدين منه. (عبد الهادي والعزة، 2004، ص ص 151 - 152)

2. 10.3/ شروط إدارة البرنامج الإرشادي: حدد "مكينوم" عدداً من القواعد التينبغياً للإلتزام بها في إعداد وتنفيذ

برامج التدريب على "مواجهة الضغوط" هي:

* التحليل الدقيق لما يجب التدريب عليه: يقوم المرشد بتحديد المشكلات التي تواجهها المشاركون وما يترتب عنها من حاجات إرشادية لديهم، ومن ثم يكف على اختيار الفنيات التي يمكن توظيفها في مواجهتها.

* التنوع المرونة: لأن الأسلوب الملائم للتعامل مع الضغوط في وقت معين قد لا يكون كذلك في وقت آخر، وما يلائم فئة إرشادية معينة قد لا يلائم فئة أخرى.

* الحساسية للحاجات الفردية: من الأهمية بمكان أن يندمج المتدربون بجدية في مواقفهم في مواجهة

من خلال "العباد دور" و"الاسترجاع التخيلي"، لينتقلوا لاحقاً إلى التعرض الحى، حيث يمكنهم هذا من تعلم كيفية مواجهة الضغوط خطوة بخطوة.

* تعليم المرونة: حيث يتم تدريب المشاركين على تكييف أسلوبهم في مواجهة المواقف والسيئات المتغيرة.

* العناية بالعواملا للمعرفة والانفعالية: ينبغي أن تهتم بإدارة الضغوط بدور العواملا للمعرفة والوجدانية

في تحديد المواقف الضاغطة طبيعة الاستجابة لها والمصادر المتاحة للتعامل معها، مع العمل على بث الطمأنينة الانفتاحية والتلقائية في نفوس المسترشدين، لمساعدتهم في الكشف عن أفكارهم ومشاعرهم تجاه الأحداث.

* التعرض التدريجي: يتضمن التدريب على مواقف أقل تهديداً داخل الجلسات،

لترسيخ مهاراتهم الجديدة متعلمة؛ تدعيم الشعور بالكفاءة الذاتية وتقوية ما يشبه المناعة النفسية؛ تعزيز الثقة بالنفس السيطرة والالتزام.

* التعليمات المباشرة: يقوم التدريب عموماً على توجيه تعليمات مباشرة للمتدربين، حتى

يكونوا على وعيتهم بالمنطق العقلاني الذي يفخلف كل نشاط تدريبي.

*

توقع المستقبل: للتدريب توجيهه مستقبلاً أحداثاً حياتية الضاغطة التي يمكن أن تتعقبا المستقبل، بهدف إعداد العميل لمواجهة الفشل المحتمل

مل مستعينا بالمهارات المكتسبة.

* تقديم التغذية الراجعة: تهتم بإدارة الضغوط بإعطاء المتدربين مردوداً أو عائدات نتائج جهودهم في تنفيذ الإجراءات والقيام

بالواجبات المنزلية. (مریم، 2006، ص ص 148 - 149)

إن الهدف الأسمى من الإرشاد هو مساعدة الفرد الذي تحركه عوامل فسيولوجية نفسية معرفية، وبتنوع هذه الخصائص لا يمكن القول بوجود نظريات خاصة ومستقلة للإرشاد النفسي، بل هي واحدة موحدة في إطار الممارسة المهنية، حيث يتعين على المرشداستغلالها، بانتقاء أفضل ما تحويه من فنيات وتقنيات، واستثمارها في تطوير خطة علاجية تتلاءم مع خصائصالمسترشد وتستجيب لحاجاته.وهو ما يجسد جوهر "الإنقائية" كأسلوبإرشادي تكاملييستخدم المصلحة المشتركة للمرشد والمسترشد، ويحقق أهداف العملية الإرشادية بامتياز. وأن كل مايقال لنقد هذا المنظور لا يعدو بطلانه أمام تعقد الظواهر النفسية، وتعدد ما يواجهه المختص العيادي من حالات ومشكلات. فعلى حد قول (marmor et wods, 1980) في (براهيمي وبوعمامة، 2017: 24):

"يقتى الموقف رجعيا وغير ديموقراطي مقاومة التكامل العلاجي".

الفصل الثالث: الاحتراق النفسي

1.3 / تعريف الاحتراق النفسي

2.3 / الخلفية التاريخية للاحتراق النفسي

3.3 / علاقة الاحتراق النفسي بالمفاهيم الأخرى

4.3 / عناصر الاحتراق النفسي

5.3 / مصادر الاحتراق النفسي

6.3 / آلية حدوث الاحتراق النفسي

7.3 / آثار الاحتراق النفسي

8.3 / إستراتيجيات إدارة الاحتراق النفسي

9.3 / قياس الاحتراق النفسي

10.3 / النظريات و النماذج المفسرة للاحتراق النفسي

يحتل الحديث عن "الإحترق النفسي" مساحة كبيرة في مجال التربية والتعليم، وذلك لأهمية الدور الذي يلعبه المعلم في المدرسة والمجتمع بأكمله، ولما تزخر به مهنة التدريس -لاسيما بالمرحلة الابتدائية-، من متطلبات وتحديات متزايدة، فعلى حد تعبير (Boreen et al, 2003: 135-136) في (الصياح، 2014: 16) يبدأ جدول الأعمال لفعيل للمدرسين في الصباح الباكر ولا ينتهي حتى ساعات الليل المتأخرة، إذ لا يقتصر دوره علم مجرد إلقاء الدروس وتصحيح الواجبات، إنما يمتد إلى المنزل لتنظيم أعماله لامتحانات والتقييم؛ تحضير الدروس وغيرها، فضلا عن تعاملهم مع الطلاب وأولياء الأمور والادارات المتعددة. كل هذه الأعباء تضاف إلى قائمة الضغوط التي يخبرها المعلم خلال حياته اليومية، لتجعله في الأخير منهك القوى ومسلوب العزيمة، في ظل افتقاره لاستراتيجيات التكيف مع كل تلك المتطلبات، لدرجة شعوره بالاستنزاف الكامل لطاقاته الحيوية؛ البدنية والنفسية، وهو ما يطلق عليه في لغة علم النفس "بالاحتراق النفسي". وعلى الرغم من الجهود العلمية المعتبرة التي سلطت الضوء على هذا الموضوع، فإننا نعاني من مشكلة جهل أفراد المجتمع والمعلمين أنفسهم؛ بطبيعة هذه الظاهرة وأعراضها وآثارها وطرق علاجها. . . وهو ما سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل بحول الله.

1.3/ تعريف الإحتراق النفسي: إن المتفحص للأدبيات النفسية حول موضوع الإحتراق النفسي يجد نفسه محاطا

بتعاريف عديدة له، حاولت الباحثة اختيار البعض منها على سبيل توضيح معانيه ودلالاته.

1.1.3/ الإحتراق لغة: من بين ما جادت به معاجم اللغة حول كلمة "الإحتراق النفسي":

* ورد في (لسان العرب، 1956): "الحرق أيل النار، التحرق أيتأثيرها في الشيء، ومنه قول الجاهليين: "احتزقت" أي هلكت بمعني شتعلت ويحترق. (بمنظور، 1956، ص 136)

* حسب (Freudenberger, 1974): المعنى اللغوي لمصطلح "Burnout" يجهد يرهق ويصيب حمنها.

وجاء في (المعجم الوسيط، 1985: 174) بمعن النار وما تسببه من هلاك. (البال، 2000، ص ص 22- 23، 48)

* أشار (المورد، 2003): "الإحتراق" هو الهلاك والحرق بالنار. (البعلي، 2003، ص 24)

* الإحتراق "Burn out": مصطلح مستوحى من المجال الفضاائي يعني الحرق والشوي بالإستنزاف الداخلي.

<http://www.startimes.com/f.aspx?t=31901409> 15:00 02/ 04/ 2017

* الإحتراق النفسي = psychological burnout (علي، 2018، ص 14)

~ يبدو أن مصطلح "الإحتراق النفسي" ورد في اللغتين العربية والانجليزية كمرادف ل (الهلاك، الإشتعال، الإجهاد، الإرهاق، الإنهاك، الشوي، الإستنزاف).

2.1.3/ الإحتراق في المعاجم والموسوعات النفسية: جاء تعريفه بعدة صيغ:

* لم يتضمن الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV) والتصنيف الدولي للاضطرابات السلوكية والعقلية

(ICD-10) الإحتراق النفسي كتصنيف تشخيصي محدد، إنما يعتبر كعلامة تنذر ضمن التصنيفات الخاصة باضطرابات

التوافق". ومع ذلك تجر التصنيفات التشخيصية العديدة لإدراجه كعلامة مميزة. (الملان، 2008، ص 13)

* حسب قاموس Merriam-Websters Collegiate Dictionary: هو إنهاك بدني

وإستنزاف للطاقة العاطفية والدافعية المستمر، الناتج عن التعرض لضغوط طويلة الأمد ولإحباط. (المرجع السابق، 2008، ص 16)

* متلازمة الإحتراق النفسي: حالة تحدث للأشخاص الذين يقومون بأعمال روتينية مملّة، حيث يصل بهم الأمر إلى

فقدان الحماس والتشاكل في العمل ضعف الإنتاجية والإنجاز وعدم القدرة على الابتكار. (معجم مصطلحات الطب النفسي،

د ت، ص ص 21- 22)

* هو عدم التكيف في العمل، يشير إلى أن الفرد يتوهم عمله كشيء مؤذ مهديد وغير مشبع له، فيصعبه الغالب المتعب من عمله،

وتغيير نوعية العمل هي مقصدها للشعوري. (الأشول، 1987، ص 151)

* الاستنزاف والفتل؛ في الحياة المهنية خاصة وحياة الفرد بصفة عامة، كما أنه يطلق على من يعمل تحت مستوي عال من الضغوط. (جابر

وكفاني، 1989، ص 494)

* الإستنزاف الذي يذفع الفرد إلى اضطرابات نفسية والبحث عن مهنة أخرى. (سيسام، 2002، ص 67)

* الإنهاك الشديد الذي يصيب الفرد نتيجة انهماك في العمل، كما يشير إلى إختيار الفرد تحت وطأة

الضغوط والتوترات التي تفوق احتمالها؛ سواء في العمل أو لأسرة أو الظروف التي يتعرض لها. (فرج آخرون، 2009، ص 76)

~ يبدو أن الاحتراق النفسي يرتبط بتراكم الضغوط الحياتية على الفرد، وما يترتب عن ذلك من استهلاك مفرط لطاقتها ومصادره الحيوية، في ظل افتقاره لاستراتيجيات التكيف معها.

3.1.3/ الاحتراق اصطلاحاً: تطرق العديد من الباحثين والعلماء لمفهوم الإحتراق النفسي كل حسب إطاره النظري، وفيما يلي بعض من تلك التعاريف.

***تعريف (Freudenberger, 1974):** هو "إفراط الفرد في استخدام طاقاته حتى يستطيع تلبية متطلبات العمل الزائدة على قدرته" (محمود، 2005، ص ص 209 - 210)، وفي (1975) عرفه بأنه "مجموعة ردود فعل نفسية سلبية متعلقة بالضغوط المستمرة في محيط العمل" (Freudenberger HJ 1975, p 12,13-83). وفي (1980): "زملة أعراض متمثلة في الإلحاح للمشاعر السلبية نحو العميل والزلاء والوظيفة". (Freudenberger h, 1981, p 18)

*"الاستنزاف والاستنفاد؛ البدني والانفعالي". (Truch s, 1980, p 4)

Jakson, 1981)(Maslach *

et: "إحساس الفرد بالإجهاد الانفعالي المتبدل للمشاعر وانخفاض الإنجاز الشخصي". (دردير، 2007، ص ص 19 - 20)

et Aronson, (Pines *

1983) حالة منا لإجهاد البدني والذهني لانفعالي نتيجة العمل مع الناس والتفاعل معهم لفترة طويلة، خلال المواقف المحتاجة لبذل مجهودات عالية". (pines et aronson, 1983, p 263-273)

et (sidman 1986) *

zager, "نمط سلبي منا لاستجابات لحدوث التدرسية الضاغطة والتلاميذ والتدريسيين كمهنة، بالإضافة إلى إدارا كنقص في المساندة من قبل إدارة المدرسة" (محمد، 1994، ص 1)

***(Blasé, 1987):** "نوع من ردود الفعل المزمنة للضغوط السلبية طويلة الأمد". (Assaf A.M, 1989, p 297)

(C Maslach, *

1991) حالة منا لإجهاد تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل التي تفوق طاقته، ينتج عنها أعراض نفسية جسدية عقلية".

17:00 26/ 03/ 2017http://www.tomohna.com/vb/showthread

***(Maslach et leiter, 1997):** "تغير اتجاهات وسلوك الفرد نحو العمل وفي حالتها البدنية مع إجهاد انفعالي، بليصلاً لمرئنا انخفاض إنجازها". (دردير، 2007، ص ص 19 - 20)

***Cherniss:** "العملية التي ينسحب فيها المهني المعروف بالتزامه منا خراطه في العمل، نتيجة للضغوط التي يجربها". (عوض، 2007، ص 14)

***(Dhaniram, 2003: 60):** "ردود فعل سلبية لاستمرارية ضغوط العمل ومطالبه، يعد الإعياء العاطفي صفة أساسية فيها كما يؤثر على كفاءة الخدمات التي يقدمها الفرد".

***(Tribolet, 2006: 48):** "تناذر إكتسابي يميزه الوهن وفقدان الدافعية، يحدث في سياق مهني من العمل الزائد والاجهاد".

* (Zhou&Wenju, 2007):

(37): "مجموعة أعراض سلبية يجربها الفرد في مجال العمل والتي تجعلها فقد الرغبة في أداء مهامه، نتيجة لما يحمله من مشاعر سلبية تجاه العمل والأفراد الذين يتعامل معهم".

* (Ahola, 2012):

(17) "حالة من الضغوط المتلاحقة التي تجعلنا الفرد في نقطة ما متشككاً في قيمة وجدو بما يقوم به؛ وبمعنا العمل وأهميته".

* Lazarus: "حالة ناجمة عن المتطلبات والأعباء المتواصلة الزائدة الملقاة على عاتق الأفراد، والتي تفوق طاقاتهم وقدراهم المهنية". (الشيخ، 2002، ص 22)

* (عسكر وآخرون، 1986: 9-43): "النتيجة النهائية للمحاولات الفاشلة في التغلب على ظروف العمل السلبية، يظهر من خلال تغيرات سلبية في اتجاهات وسلوكيات الفرد مثل (فقدان الاهتمام بالعمل وأدائه بطريقة آلية، نقص الدافعية، مقاومة التغيير، فقدان الإبتكارية)".

* (السمادوني، 1990: 729-761): "حالة من الإستنزاف الانفعالي البدني بسبب ما يتعرض لها الفرد من ضغوط، يتضمن تغيرات سلبية في علاقته باتجاهاتها نحو الآخرين".

* (عثمان، 2001: 18): "زملة أعراض بدنية عقلية عاطفية مرتبطة بالطاقة الحيوية للفرد وأدائه لمهامه الوظيفية، وبفقدان الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين".

* (اللامي وآخرون، 2005: 74): "إستنزاف بدني عقلي انفعالي نتيجة الأعباء والمتطلبات التي يتعرض لها الفرد، وإن كان من الصعب تحديد الأسباب والعوامل التي تؤدي إليه".

* (الزبيدي، 2007: 200): "حالة نفسية داخلية يشعر بها المعلم نتيجة ضغوط العمل والأعباء الزائدة الملقاة على عاتقه، تتضمن الشعور بالاجهاد الانفعالي تبدل الشعور ونقص الشعور بالإنجاز".

* (بقيعي، 2011: 57): "حالة من الإتهك والتعب مع عدم رغبة المعلم في العمل، نتيجة الأعباء والمتطلبات المهنية المستمرة الزائدة".

* (الصياح، 2014: 8): "حالة من الإجهاد الانفعالي؛ هبوط في مستو المشاعر الإنسانية؛ تراجع الشعور بالإنجاز الشخصي، تترافق مع مجموعة أعراض فسيولوجية، يتعرض لها المعلم بعد فترة مزمنة من الفشل في التكيف مع بيئة عمل ضاغطة".

* (عيساوي وعمار، 2015: 11): "حالة نفسية تتولد عن زيادة الضغوط المهنية التي تنعكس سلباً على شخصية الفرد، تتجلى في ثلاثة أعراض هي الإجهاد الانفعالي تبدل الشعور ونقص الشعور بالإنجاز".

وترى الباحثة أنه: المحصلة النهائية للفشل المتكرر في مواجهة ضغوط الحياة بما فيها المهنية، يتبدى من خلال متلازمة أعراض فسيولوجية معرفية نفسية سلوكية، تستهدف أساساً الطاقة الحيوية للفرد وكفاءة أدائه المهني.

2.3/ الخلفية التاريخية للاحتراق النفسي: يعتبر "الاحتراق النفسي" مفهوم حديث نسبياً، إلا أن جذوره عميقة تمتد إلى البدايات المبكرة التي تناولت "الضغط النفسي". وفيما يلي ملخص لأهم المراحل التي مر بها.

حسب (النابلسي وآخرون، 1991): فإن ابن سينا (980-1037) أول من تناول مفهوم "الإجهاد" بالدراسة العلمية التجريبية، فقد ربط حملاً وذئباً في غرفة واحدة دون أن يظال أحدهما الآخر، وكانت النتيجة هزال الحمل وضموره ومن ثم موته، على الرغم من أن لديه نفس كميات الغذاء التي يستهلكها حمل آخر حر. (بن زروال، 2008، ص 14)

إستخدم مفهوم "الضغط" في القرن (14) بطريقة أكثر عمومية، ليصف "المشقة" "الضيق" "الشدة" (حسين وحسين، 2006، ص 17)، وفي عام (1599) نوه "شكسبير" عن مصطلح "الاحتراق النفسي" في كتابه "الرحالة الغاضب" (Ronald Rush, 2003, 17). (الميلان، 2008، ص 12)

أما في القرن (17) فقد استخدم هذا المصطلح للتعبير عن "الحرمان" "الضجر" "العذاب" "المحن" "المصائب" "العداوة"، التي هي نتائج لقسوة الحياة، وفي القرن (18) حدث تطور دلالي كبير إذ جرى الانتقال من المفهوم الطبيعي إلى المفهوم الطبيالنفسي "للضغط"، من خلال ما يتسبب فيه على المدى الطويل من أمراض نفسية وجسدية (ستورا، 1997، ص 8). وعرف القرن (19) بداية انتشار مفهوم "الضغط" إذ يقول العالم الفسيولوجي الفرنسي (Claude Bernard, 1867): "تؤثر التغيرات الخارجية على توازن البيئة الداخلية للكائن العضوي، ولكي يحافظ على نفسه يجب عليه أن يتكيف معها بطريقة مناسبة". (شنتوح، 2010، ص 21)

تغير مفهوم "الضغط" في بداية القرن (20) إذ أصبح يعني "قوة مجموعة الدوافع المحركة للسلوك" (منصوري، 2010، ص 9)، فأشار العالم الأمريكي "هانس سيللي" منذ (1936) ومن بعده طبيب وظائف الأعضاء "والتر كانون" (1942) إلى حالات نفسية مرضية ناتجة عن المواقف المهنية، وفي (1948) وضع "الازاروس وفولكمان" نموذج "مواجهة الضغوط".

كان "كلود فيل" أول من وضع مفهوماً "للإرهاق" في "فرنسا" سنة (1959)، وحتى إن لم يصفها بالمتلازمة فقد قدم توضيحاً علمياً لحالات "الإرهاق في العمل". <http://ar.wikipedia.org/wiki/00.21> 12/ 05/ 2013 واستخدم "Graham Green" (1960) عبارة "Burn-Out case" في قصته عن حالة خبير عقاري يعاني تعباً حاداً فقد هلذة العمل فذهب إلى أدغال إفريقيا لكي يعيد بناء ذاته (Peter bugel, 2005, 33) (سراي، 2012، ص 50). في سنة (1969) أشار طبيب الأمراض النفسية "هارولد برادلي" في مقال "قواعد العلاج المجتمعي للشباب الجرمين" إلى نوع من الضغوط الخاصة المتعلقة بالعمل تحت مسمى "الاحتراق النفسي". <http://ar.wikipedia.org/wiki/00.21> 12/ 05/ 2013

في السبعينات عمل "فردنبرجر" مديراً لإحدى مستشفيات اليوم الواحد (عيادات مجانية تستقبل المدمنين بنيويورك)، التي تعتمد في نشاطها بصفة أساسية على بعض الشباب المتطوعين، وقد بدأت ملاحظاته برصد حالة بعض هؤلاء المتطوعين الذين انتهى بهم الأمر بعد ما يقارب عام واحد إلى فقدان الدافعية في العمل مع ظهور أعراض بدنية مصاحبة لهذا التغير (الإرهاق، نزلات البرد، الصداع، الاضطرابات الهضمية، الأرق). لذا قام بوضع جدول

إكلينيكي وصفي لؤلئك الأفراد المفعمين بانفعالات (الغضب، الاستثارة، العجز عن مواجهة التوترات والمواقف الجديدة، نضوب الطاقة)، والتي تعد كعلامات أولية لحالة "الانهيار الوجداني العقلي" فضلا عن تصرفاتهم السلبية (قضاء طويل في العمل، بذل نشاط زائد غير فعال، العزلة، رفض الاتصال بالزملاء). وفي (1980) أشار "فردنبرجر" "ريتشلسون" إلى أن الاحتراق يصيب أفرادا لديهم صورة مثالية عن أنفسهم حتى ينتهي بهم الأمر إلى انقطاع الصلة مع الذات الحقيقية. فالعوامل الفردية تلعب دورا هاما في تطور هذه المتلازمة التي تعبر عن "حالة من الإرهاق المزمن الكآبة والإحباط، تنتج عن التفاني لقضية ما أو نمط حياة".

ذكرت باحثة علم النفس الاجتماعي "كريستينا ماسلاش" في بحث لها عام (1993) كيف قادتها الدراسات التي أجرتها في السبعينات إلى اكتشاف "متلازمة الاحتراق" بمحض الصدفة، حيث كانت تعنى بدراسة استراتيجيات مواجهة "القلق التباعدي" باللجوء إلى الموضوعية كوسيلة للدفاع عن الذات من فرط الوجدان. واستنادا إلى هذه المفاهيم دشنت برنامجا بحثيا يركز على مقابلات أجرتها مع بعض المهنيين في الحقل الطبي، وكشف التحليل عن أن الكثير من المواقف المزعجة (التعامل مع حالات مرضية صعبة معقدة، الدخول في الصراعات مع الزملاء) يتسبب في الكثير من الضغوط لهؤلاء المهنيين، فتتحول تصرفاتهم فيما بعد إلى السلبية مع مرضاهم، وفي نهاية الأمر يفسرون تجاربهم الوجدانية بالفاشلة ويتساءلون عن مدى قدرتهم على العمل ويقللون من قيمة كفاءتهم. أدركت "ماسلاش" فيما بعد وجود هذه الظاهرة لدى المحامين الذين يتعاملون مع أشخاص يعانون من صعوبات اجتماعية، ولتفعيل هذه الفكرة سعت إلى عقد لقاءات مع مجموعات مهنية أخرى تركز أنشطتها على الانخراط في العلاقات الشخصية، ولاحظت في جميع الحالات تكرار بعض الأعراض (النضب الوجداني، التباعدية والسلبية تجاه المستفيدين)، ولم تكن هذه الظواهر مجرد حالات فردية بل كانت بالأحرى مشكلة متفشية بشكل نسبي.

عرضت "ماسلاش" نتائج تحقيقاتها الأولية في بحث وصفي ركزت فيه على مصطلح "الانهيار" الذي يعقبه (تدني الانجاز في العمل، الغياب المتكرر، تدهور الصحة الجسمية)، مما يدفع هؤلاء الأفراد إلى استهلاك المهدئات والمخدرات وما يصحب ذلك من إدمان أمراض عقلية صراعات زوجية وحتى الانتحار. كما أكدت على استراتيجيات انسحابية جسمانية واحترام صارم للقواعد كتصرفات تساعد على الحد من الانخراط في شخصية العميل "فرط سلب الشخصية". ومع بداية الثمانينات تم نشر أول الأعمال التجريبية المنهجية عن "الاحتراق النفسي" القائمة على العديد من المقابلات، حيث صاغت "كريستينا" تعريفا مؤقتا لهذه المتلازمة إشمتمل على بعدين فقط هما (النضب الوجداني، سلب الشخصية)، وبالتعاون مع "كاتي كيللي، أيليا باينز، سوزان جاكسون" أجرت دراسات استقصائية معتمدة على استبيانات وأعدت برنامجا للبحوث النفسية القياسية لوضع تعريف مقياسي فعال قابل للتطبيق، وأكدت التحليلات الإحصائية وجود (4) أبعاد تتطابق مع تعريف "ماسلاش" و"جاكسون": "تتضمن متلازمة الاحتراق النضب الوجداني وسلب الشخصية وتدني الانجاز الشخصي، تظهر لدى الأفراد المنخرطين وظيفيا"، مع العلم أن "الانخراط في العمل" لم يتم الاحتفاظ به إلا مؤقتا، بحيث يرتبط النضب

الوجداني بالضغط والاكئاب؛ في حين يمثل سلب الشخصية البعد العلائقي لها؛ أما الإنجاز الشخصي فيمثل البعد التقييمي الذاتي للمتلازمة. بالاعتماد على هذه الأبعاد الثلاثة (3) والعناصر المكونة لها تم إعداد مقياس الاحتراق النفسي (MBI) المكون من (22) فقرة الذي نشرت البحوث الأولية حوله في (1996) من قبل "ماسلاش و جاكسون وليتر"، ل يتيح بذلك سهولة قياس أعراض المتلازمة لدى مجموعات كبيرة ودراسة أسبابه بشكل منهجي.

ظهرت في هذه الفترة وبالتوازي مع أبحاث "ماسلاش" جهود "كاري تشرنيس" في "الرؤية التحليلية التبادلية لمتلازمة الإنهاك النفسي" حيث لا يكون الفرد والبيئة المحيطة به كيانات منفصلة عن بعضها البعض ولكن مكونات لعملية تبادلية، ووفقاً لهذا تحدث المتلازمة عبر ثلاث مراحل: الأولى "الضغط" الناتج عن الخلل في متطلبات العمل وموارد الطاقة الذاتية، الثانية "الاستجابة الوجدانية" الشعور بالإجهاد الجسدي الإنهاك الوجداني والتوتر والقلق، وأخيراً "التغيير السلوكي" حيث تبدأ الأهداف الأولية والرؤية المثالية وتزيد التصرفات الساحرة الانفصالية الآلية واللامبالاة الشديدة تجاهها لاحتياجات الشخصية. وعليه عرف الاحتراق كعملية هروب نفسي نتيجة الفشل في مواجهة الضغوط بشكل مباشر، مما يؤديها لعمالهم من جانب المهنيين الذين كانوا يتسمون سابقاً بالالتزام فيه".

كما قدمت "أيلابينس" مقترحاً للنموذج "الإحترق النفسي الدافع" الذي ينتج عن الفجوة ما بين التوقعات الفردية والواقع، حيث تعزز الأهداف الأولية وفق "حلقة إيجابية حميدة" للانخراط في العمل، ولكي إذا كان الفرد يتحملهم مواجهة بيئة عمل غير مناسبة، فإنها ليستطيع تحقيق تلك "الأهداف الأولية" ويسقط في حلقة سلبية، إلا أن الفشل في تحديد أهدافاً يتسبب في الإصابة بالمتلازمة ولكن بالأحرى إدراك الفرد بأنهم بما بذل من جهود لن يكون لها تأثير فعال. كما بحثت "بينس" أيضاً عن الاحتراق في العلاقات الزوجية ما بين (1993-1994) وفي الصراعات السياسية ما بين (1995-1996).

قامت الأبحاث بدراسة العوامل التنظيمية التي تؤثر على المتلازمة فأكد "ويلمارشوفيلي": "تظهر المتلازمة في الوظائف التي تستوجب التزاماً نفسياً، تنهك الموارد المعرفية الانفعالية الفسيولوجية للفرد". مما يفسر سبب إعادة النظر في مفهوم الاحتراق النفسي الذي أصبح يعبر عن أزمة الفرد مع العمل نفسه وليس عن علاقته بالفرد مع العمل.

في غضون عشرينات السنين وخلال القرن (21) أدت تأثير العوامل الاقتصادية الاجتماعية الثقافية السياسية التكنولوجية إلى إعادة تشكيل ظروف العمل وتغيير الآمال، فأشارت "كريستين فاربر" (2000) إلى المتلازمة السائدة حالياً: "المعدي الأفراد يصابون بالشكالات التقليدية للاحتراق الذي يصطد مفياً استمراراً وتحقيقاً أهدافاً اجتماعية سامية مع مقاومة بيئة عمل ضاغطة، إذ

تتسم المتلازمة الحديثة بتحملا للفرد العديد من الالتزامات بالضغط الخارجية والمطالب المتزايدة التي يفرضها عليه الآخرون، فضلا عن تقلص فرص العمل وتدني الأجور؛ التيلتا تعوضو جزء صغير من الجهود التي يبذلها". ومنذ عام 2007 تركزت الجهود حول تعديل مقياس الاحتراق النفسي كقياساً لمعياراً بحثاً "ليتر" "ماسلاك"، حيث لم يتم تغيير بعد "الإرهاك الإنفعاى" ولكن عدلت بعض العناصر فيه، أما بعد "فرطسلبا الشخصية" الذي يتعلق بتصرف الفرد تجاه العملاء فقد تم استبداله "بالاستخفاف بالقواعد والأعراف"، بينما تم إعادة تسمية بعد "الإنجاز الشخصي" ليصبح "الفعالية المهنية" التي تتضمن التقييم الشخصي ومدى فعالية الذات عندما لا إنجاز انخفاض الإنتاجية وتراجع الكفاءة. اتخذت الكثير من الأفلام متلازمة الاحتراق موضوعاً لها كان أشهرها: نساء على حافة أزمة الضغط (1993)، راتب المعاناة/ التحرش المعنوي في العمل للماريكريستين جيمبارت (2001)، حالات التحرش لبرنارد كازيدياتس (2002)، عنف المعاملات تفسيبئة معتدلة لجونمار كمو تو (2004)، إنهم لم يموتوا لكنهما أصيبوا جميعاً لطنوبورنو توماركا أنطوان (2005)، العمل محتالموت لبلوموريرا (2007).

(http://ar.wikipedia.org/wiki/00.2112/05/2013)

~ يبدو أن مفهوم "الاحتراق النفسي" عرف مراحل متعددة تطور خلالها مضمونه وتنوعت المجالات التي استخدم فيها والمقاربات التي تناولته. فإلى غاية (1969) تم الإشارة إليه كنوع من الضغوط الخاصة المتعلقة بالعمل. وشهد المفهوم في الفترة ما بين (1974-1980) تطوراً كبيراً بفضل جهود "فريدنبرجر" الذي وضع جدولاً إكلينيكي وصفياً للعلامات الأولية "للاختيار الوجداني العقلي" مؤكداً على دور العوامل الفردية. ومنذ بداية الثمانينات أصبح المفهوم أكثر تحديداً بفضل محاولات "ماسلاش" "جاسون" "ليتر" (1996) في صياغة تعريف مقياسي له، موازاة مع "النموذج التحليلي التبادلي لشرنيس" و"النموذج للدفعي لأيلابينس"، كما بحثت عنه "بينس" في العلاقات الزوجية (1993-1994)؛ وفي الصراعات السياسية (1995-1996). وبحلول القرن (21) توسع مفهومه ليطلق كل ضغوط الحياة تحت تأثير التطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السياسية والتكنولوجية، فتناولت "كريستين فاربر" (2000) الشكل الحالي للمتلازمة "بتحملا للفرد العديد من الالتزامات بالضغط المتزايدة في ظل عجزه عن تلبيتها".

3.3/ علاقة الإحترق النفسي بالمفاهيم الأخرى: هناك مصطلحات عديدة يستخدمها الباحثون لوصف

الحالات الانفعالية قد تتداخل مع مصطلح "الإحترق النفسي" من بينها:

* **التعب العابر:** يعرفه "فيرنون" بأنه "تناقص القدرة على القيام بالعمل والذي يظهر في مجموع نتائج النشاطات" (عويضة، 1996، ص 151). على الرغم من أن مشاعر التعب قد تكون علامة مبدئية ومبكرة للاحتراق النفسي لكن ذلك ليس كافياً للدلالة عليه، فالاحتراق يتميز بحالة من الثبات النسبي فيما يتعلق بهذه المتغيرات.

* **الضغط النفسي:** الإحترق النفسي والضغط النفسي كالأهـما يعبر عن حالة من الإجهاد والإرهاك كالتعب النفسي

البدني، لكن يختلفا لاحتراقنا للضغط، فعلاً بما يعانينا المعلم من ضغط مؤقوتو يشعر كما لو كان محترقاً نفسياً، لكن مجرد تعاملهم مع مصد

والضغط ينتهي هذا الشعور. قد يكون الضغط داخلياً أو خارجياً طويلاً أو قصيراً، وإذا طاف فإنه

يستهلك أداء الفرد، ويؤدي بالناهي أحياناً إلى إضراب أو مرض نفسي (عبد الحميد وكفاني، 1995، ص 3749-3750

)، أما الاحتراق النفسي فهو عرض طويلاً المديرة تبطحد وثبها للضغط النفسية؛ وبمصادر
وعوامل أخرى. وبذلك كلف الضغط عدسبباً في الاحتراق النفسي إذا ما استمر.

* **الإجهاد:** هو عبء انفعالي زائد ناتج عن تعرض الفرد لمطالب تفوق طاقة احتماله، مما يؤدي إلى الإنهاك البدني النفسي (عبد الحميد وكفاني، 1995، 3744 - 3745)، وإذا اعتبر الاحتراق النفسي قريباً من الإجهاد، فإن هذا الأخير يمثل أحد مكونات (مظاهر) الاحتراق النفسي.

* **القلق:** شعور بالوحدة قلة الحيلة وعدوانية ضد البيئة يدركها الفرد علماً أنها مهددة (عبد الحميد، 1986، ص 220). قد تلبس هذا الأعراض بمظاهر الاحتراق المتمثلة في (سرعة الاستشارة، التوتر الشديد)، إلا أن القلق يتكون لدى الفرد منذ مرحلة الطفولة بعكس الاحتراق الذي يرتبط بتراكم الضغوط الحياتية في مرحلة الرشد.

* **الإكتئاب:** حسب (رضوان، 2007) تتداخل الكثير من أعراض الاكتئاب مع أعراض الاحتراق (كاضطرابات المزاج؛ إضرابات النوم والشهية؛ تدني مستوى الطاقة والنشاط؛ إنخفاض تقدير الذات) (طايبي، 2013، ص 57-61)، إلا أنها غالباً ما يظهر الاحتراق كاستجابة للضغط انفعالي الناتج عن ظروف وعوامل خارجية، أما الاكتئاب فلها أصول داخلية بدرجة أو ليا إضافة عوامل خارجية مفرجة لظهوره. كما يتطور الاحتراق النفسي بشكل تدريجي ولا يتميز بتبدلات المزاج مثل الاكتئاب.

* **الأزمة:** حسب (Sequan et Brunet, 2006) تحدث عندما يواجه الفرد عائقاً يقف أمام تحقيق أهدافه في وقت من الأوقات، حيث يصيب الفرد حالة لا تنظيم وشعور بعدم الارتياح، مع محاولات فاشلة في تجاوز العائق (قويدري، 2016، ص 71). فهي حادثة مفاجئة تتطلب من الفرد إستجابة فورية بعكس الإحترق الذي يعد عملية تراكمية للضغوط السلبية، والتي تنجم عنها أعراض طويلة المدى يصعب التخفيف من وطأتها.

4.3/ عناصر الإحترق النفسي: من خلال تفحصنا لمختلف تعاريف الإحترق نجد أن هناك ميلاً مشتركاً لاعتباره ظاهرة معقدة تتكون من ثلاثة عناصر متداخلة فيما بينها هي:

1.4.3/ المشير: ما يتعرض له الفرد من مواقف تنبع عنه أو عن المنظمة أو البيئة الخارجية، والتي يترتب عنها شعوره بالضغط.

2.4.3/ الإستجابة: ردود الفعل النفسية الجسمية السلوكية المعرفية تجاه مختلف المثيرات والتأثيرات إلى حالة تكيف أو فشل في المواجهة (شقيير، 2002، ص 6-7) (فليه، 2005، ص 306). حددها (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2008) في ثلاثة مظاهر أكليينكية كأبعاد رئيسية "لمتلازمة الإحترق النفسي" هي:

* **الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion:** المتمثل بالتعب الجسدي النفسي، سيادة المشاعر السلبية نحو المهنة والحياة ككل.

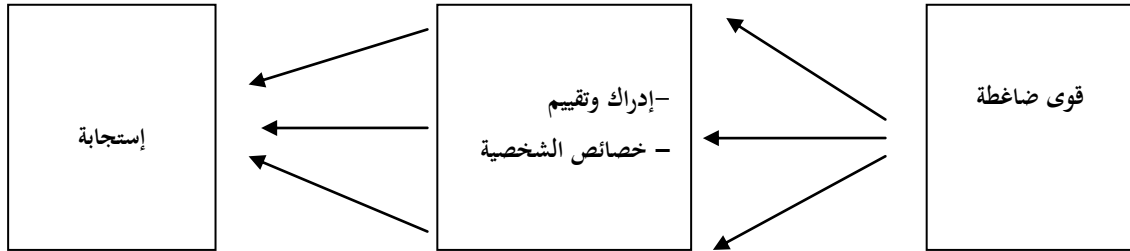
* تبدل المشاعر Depersonalization: مشاعر سلبية نحو العملاء والتعامل معهم كأشياء جامدة.

* ضعف الشعور بإنجاز الشخصي Lack Of Personal Accomplishment:

سيادة مشاعر عدم الكفاية والفاعلية؛ عدم القدرة على إنجاز المهام الموكلة؛ ضعف الدافعية للعمل. (الصياح، 2014، ص 10)

3.4.3/ التفاعل: عملية تحدث بين العوامل المثيرة والاستجابة لها، يتضمن هذا تقييم الفرد للمواقف الضاغطة

من حيث طبيعتها آثارها وقدرته على التعامل معها. (لوكيا وبن زروال، 2006، ص 14) (بن زروال، 2008، ص 48)



شكل (1): عناصر الإحترق النفسي في (لوكيا وبن زروال، 2006:14)

5.3/ مصادر الإحترق النفسي: تتعدد مصادر الإحترق بتعدد البيئات التي يتفاعل معها الفرد، فهو يتأثر بما

يحدث له؛ وبما يحدث في عائلته وعمله؛ وبما يعتري مجتمعه من تغيرات. وعليه يمكن تصنيفها إلى:

1.5.3/ داخلية: تنبع من داخل الشخص وتعزى لخصائصه وسماته الشخصية؛ الموروثة والمكتسبة؛ العضوية منها

والنفسية، التي تحدد وتميز إستجابته للمواقف منها:

* **الإدراك:** يعرفه علماء النفس بأنه: "ذلك السلوك الذي يستخدم فيه الفرد خبراته السابقة وحاجاته الحالية

وطموحاته المستقبلية، لتفسير المؤثرات البيئية". (عدون، 2003، ص 98)

وأشار (Lazarus et Folkman, 1984) إلى أن الأفراد يفسرون الأحداث بشكل إيجابي أو سلبي وفق طبيعة

إدراكهم لها، وعليه فإن العمل الكثير وفقدان الوظيفة وغيرها من المواقف، قد يعد ضاغطة بالنسبة للبعض وغير

ضاغطة بالنسبة لبعضهم الآخر. (النعاس، 2008، ص ص 46- 47)

* **نمط الشخصية:** حسب (Yri lle porte) تعبر الشخصية عن "ذلك النظام الثابت نسبياً المتكوّن من الميول

الاستعدادات الجسمية العقلية التي تميز فرداً بعينه، وبمقتضاها يتحدد أسلوبه الخاص للتكيف مع البيئة"

(عدون، 2003، ص 115). وقد حدده العالمان (فريدمان، روزنمان) نمطين من الشخصية هما:

. النمط (A): مسرع دائماً، ينجز الكثير من الأعمال في وقت قليل غير ملائم، تنافسي على نحو مفرط، صعب

الاسترخاء واللّهو، يطلق عداء لأدنى تحريض، يفتقر للتخطيط الصحيح، يعمل لساعات طويلة، يتورط في العمل

التطوعي والأندية، إتصاله قليل مع الشريك، يستمد القليل فقط من السرور عند المعاشرة الاجتماعية.

. النمط (B): لا يقوم إلا بما في وسعه، يرسم أهدافاً واقعية، هو أفضل في الانتداب أو التفويض، لا يقلق لعدم

إتمام المهام في الموعد الأخير، مؤمن بذاته وبما يفعله، ليس بحاجة اضطرارية لإحراز الحب والاحترام، يحافظ على

حس التوازن تجاه الأحداث الحياتية، أكثر استرخاءً وأقل سرعة وتنافسية. وعلى هذا الأساس يكون أفراد النمط (A) أكثر قابلية في التعرض للضغط والاحتراق النفسي. (شيخاني، 2003، ص 37-38)

وذكرت (Maslach, 1982) مجموعة من الخصائص الديموغرافية والشخصية المرتبطة بالاحتراق النفسي:

الجنس: يتشابه الرجل والمرأة في المعاناة من الاحتراق، ولكن المرأة تميل أكثر للمعاناة من الإرهاق الانفعالي.

السن: يرتفع الضغط في مرحلة الشباب، لأن الشباب أقل خبرة واتزاناً في مفهومهم للحياة.

الحالة الاجتماعية: يعاني الأعزب من الضغوط أكثر من المتزوج، حيث تمثل الأسرة مصدراً للدعم.

المستوى التعليمي: يتمتع الأشخاص ذوي التعليم العالي بطموحات عالية، فيتعرضون لضغوط أكثر من الأشخاص الأقل تعليماً الذين تتقلص الفجوة بين أهدافهم وتحصيلهم الحقيقي.

الشخصية: يتميز الشخص الأكثر تعرضاً للاحتراق بأنه غير حازم في التعامل مع الآخرين فلقخائف غير

صبور يغضب بسرعة يجبطه أي عائق طموحه ضعيف وأهدافه غير واضحة. (عبد العزيز، 2010، ص 95-96)

*مركز الضبط: مدى شعور الفرد بقدرته على التحكم في مجريات حياته، وفقاً لطريقة إدراكه لموجهات

الأحداث ولعوامل السيطرة في بيئته. (حسين وحسين، 2006، ص 123-124) (عبد المعطي، 1992، ص 280)

بينت الدراسات أن ذوي "التحكم الداخلي" يعززون النتائج إلى مجهوداتهم الخاصة، لذا يستخدمون أساليب

مواجهة فعالة "مركزة على المشكل" تجعلهم أقل عرضة لأمراض الضغط، في حين أن ذوي "التحكم الخارجي"

يعززون النتائج إلى قوى خارجية كالصدفة والحظ فيستخدمون بذلك أساليب مواجهة غير فعالة "مركزة على

الانفعال". (فايد، 2005، ص 223-224) (عبد المعطي، 1992، ص 280)

*مفهوم الذات: الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه والتي تتكون من خلال تفاعله الاجتماعي في محيطه عبر

مراحل العمر، لتبرز بذلك مستويات مختلفة حول النظرة للذات، يعتبر هذا المفهوم مؤشراً على درجة الثقة بالنفس

القيمة الذاتية التفاضلية... وغيرها. (عسكر، 2000، ص 156)

أشارت دراسة (Chan, 1993) أن ذوي "التقدير المرتفع للذات" يستخدمون أساليب مواجهة إيجابية متمركزة حول

المشكلة عند مواجهتهم للمواقف الضاغطة، في حين أن ذوي "التقدير المنخفض" يتبنون أساليب مواجهة سلبية

متمركزة حول الانفعال كالانسحاب الإنكار المليل لتعاطي المخدرات والتدخين، فهم بذلك أكثر عرضة للضغوط

وأكثر تضرراً من آثارها السلبية (الاحتراق النفسي).

(حسين وحسين، 2006؛ 123؛ مريم، 2006؛ 70؛ عسكر، 2003؛ 167)

*الكفاية الذاتية: تعبر عن فعالية الذات من خلال قدرات الفرد ومهاراته بالنسبة لمهامه، تشمل درجة التعليم

الخبرة والخصائص الجسمية العقلية الاجتماعية للفرد، والتي تتحدد بموجبها صلاحيته لوظيفة ما دون سواها (معجم

علم النفس والتربية، 1984، ص 85). وحسب (Hughes et al, 1992)(Schwarzer et al, 1997) تلعب "فعالية

الذات" دورا هاما في ثقة الفرد بقدرته على التعامل مع ضغوط الحياة وتمكنه من مواجهتها بفعالية (سكران، 1996، ص 286-287)، فيكون بذلك أقل عرضة للاحتراق النفسي.

* الصحة النفسية والبدنية: إن وجود خلل في الحالة النفسية العقلية والبدنية لدى الفرد؛ يرتبط بمدى فعالية وظائف أعضائها الحيوية وهيئة النفس للمرض، ولهذا تأثير على طبيعة استجابته لمختلف المواقف. فالعامل الذي لا يتمتع بصحة نفسية جيدة لديه معدلات غياب أكثر ويكون أقل إنتاجا (النحاس، 2008، ص 91، 97)، كما تتزايد درجة الاحتراق النفسي لديهن تناول الأدوية المهدئات والإصابة بالأمراض، في حين يتميز العامل المتزن نفسيا بالخلو قدر الإمكان من الأمراض أيا كان نوعها بالتوافق مع بيئة العمل؛ المرونة الايجابية والتفاعل البناء؛ الثقة بالنفس؛ الشعور بالمسؤولية اتجاه نفسه والآخرين؛ الكفاية الإنتاجية والخدمية. (عثمان، 2004، ص 4-5) 2.5.3 / مصادر خارجية
:تتبع منالبيئة المحيطة بالفرد وتمثلالحوادثغيرالسارة التييصعبالسيطرةعليهاوغيرالمتوقعة؛ بسيطة كانت أم حادة، كأحداثالحياةالرئيسيةوالمغصبات اليومية.

2.5.3. 1 / أحداث الحياة الرئيسية: خبرات غير مريحة تتضمن حرمانا يثقل كاهل الإنسان كالمريض المزمن وفقدان المهنة أو فقدان عزيز، والتي قد تؤثر عليه بشكل سلبي كبير (الفرماوي وعبد الله، 2009، ص 78)، فقد ثبت أن أحداث الحياة الكبرى كموت قرين حدوث طلاق تغيير المسكن والعمل تلعب دورا خاصا في الإجهاد (ستورا، 1997، ص 29-31). وأن العامل الذي يخبر مشكلات كبيرة في حياته يعاني من القلق التوتر عدم الاستقرار الإنفعالي والمشكلات السلوكية، فيسوء بذلك توافقه مع عمله. (غالب، 1989، ص 126)

2.5.3. 2 / ضغوط إجتماعية - إقتصادية: إن الصراع بين القيموالمعتقداتوالمبادئ التي يتبناها المجتمع؛ وبينالواقعالذي يعيشه الفرد، يسببلهضغوطا عالية كأن يتوقع المجتمع من المعلم أن يقوم بدور أكبر في تربية النشء دون النظر إلى أن هناك مدخلات متعددة تلعب دورها في ذلك مثلمدى ما يتمتع به العمل من إثارة وتنوع؛ روح التعاون والمحبة بين الزملاء؛ المشاركة في اتخاذ القرارات. (محمد، دت، ص 8)

كما أن الضغوط المنزلية المتعلقة بالشريك الأطفال قد تؤثر سلبا على حالة المعلم النفسية والمهنية (الفرماوي، 2009، ص 78)، وأن شعور المعلم بالعزلة وغياب المساندة؛ تدني المكانة الاجتماعية؛ والاستهتار بانجازاته وخبراته، قد يضع المعلم في تحدي كبير يعرضه للضغوط والاحتراق النفسي. (عثمان، 2004، ص 13-16)

ويؤدي افتقاد المعلم لدخلا لمناسبا لإعالة أسرته وتحقيق الحد الأدنى منظموحاته، إلى شعوره بعدم القدرة على تحقيق ذاته، فيحدثالتوقفلديهوما قد يترتب عنه من احتراق نفسي. (وضاح، 2009، ص 18-22) (http://www.acofps.com/vb/archive/index.php/t_07:05_8/18/2010)

2.5.3. 3 / ضغوط مهنية: إنبيئة العملوطبيعته قد تسمحبتنظيممستوياتمناالضغوطلدى العاملين ولفترات طويلة منالزمن، مما يؤدي فيالنهايةإلىالاحتراقهمنفسيا.

3.2.5.3. 1/متطلبات الدور: يشير الدور إلى "مجموعة من السلوكيات المتوقعة من الفرد الذي يشغل مركزا

معينا " (المشتعان،1998، ص 117)، وهناك نوعان من ضغوط الدور هما (صراع الدور، غموض الدور).

أ/ صراع الدور: يحدث عندما تتعارض المهام مع بعضها البعض (الفرماوي،2009،ص 68) بشكل من الأشكال:

.تعدد متطلبات الدور الواحد: إذ يقوم المعلم بمهام متعددة (تحضير الدروس وإلقائها، تقييم التلاميذ، ...)، بحيث أن الامتثال لإحداها يجعل من الصعب الامتثال للآخرى.

. تضارب متطلبات الدور الواحد: كأن يطلب من المعلم قبول عدد كبير من التلاميذ في الصف، مع مراعاة الحفاظ على هدوء واستقرار القسم في نفس الوقت.

.تعدد الأدوار: قد يكون للمعلم أكثر من دور في المؤسسة كأن يكون له منصب أصلي (معلم) والثاني بالنيابة (مدير)، حيث أن امتثاله لاحدهما يكون على حساب الآخر، كما قد يتعارض دور المعلم "كرب أسرة" مع دوره "كعضو نقابة أو جمعية" أو "كعامل في مؤسسة تربوية".

.الصراع بين مبادئ الفرد والمنظمة: كأن يرى المعلم ضرورة استعمال العقاب لتقويم التلاميذ والحفاظ على نظام

القسم، في حين ترى الإدارة بأنه أسلوب عقيم. (منصوري،2010،ص ص 70-71) (حسين وحسين، 2006،ص 222)

أثبتت دراسات (DFontana, 1994) (Adams, 1975) أن الأفراد الذين يعانون من صراع الدور هم أكثر عرضة لضغط العمل وتدهور صحتهم النفسية- البدنية. (منصوري،2010، ص ص 71-72)

ب/ غموض الدور: حسب (Stora, 1991) يعني "عدم وضوح المهام التي يقوم بها الفرد في عمله ومسؤولياتهم مدققة والأهداف التي ينوي تحقيقها " (السابق، ص 64). وذلك بسبب: عدم وجود معلومات كافية لأداء العمل، إفتقاد العامل للتغذية الراجعة حول نتائج أدائه (حسين وحسين، 2006،ص ص 222-223).

عادة ما يحدث غموض الدور في حالات: بداية استلام عمل جديد، الترقية، النقل، تعيين مسؤول جديد، إعادة تنظيم المؤسسة. (النحاس،2008،ص 41)

أشارت دراسات (Kahn et al ,1984)(RCaplan,1971)(منصوري، 2010) أنغموض الدور يؤثر بشكل أو بآخر سلبا على صحة الفرد وتوافقه المهني. (منصوري،2010،ص ص 65-67)، وأكدت دراسة (Schwab et Iwaniki ,1982) على أن التناقض والغموض في الأدوار يؤدي إلى احتراق المعلمين نفسيا.

3.2.5.3. 2/ عبء العمل: يعبر عن كثرة وتعدد المهام المطلوب إنجازها في وقت قصير، أو عدم تناسب قدرة

الفرد ومؤهلاته مع طبيعة العمل، وهو نوعان كمي وكيفي.

أ/ العبء الكمي: يتضمن حجم متطلبات العمل سواء بالزيادة أو النقصان حيث:

- يشعر المعلم "بالعبء الزائد" عندما يسند إليه مهام كثيرة يطلب منه إنجازها في وقت غير كاف، كتحضير الامتحانات وتصحيحها؛ تقييم التلاميذ؛ كتابة المذكرات؛... (حسين وحسين،2006،ص ص 223-224)

أشار (Costello,1981) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين عدد ساعات العمل وتعرض المعلم للاحتراق النفسي (منصوري،2010، ص ص 57-60)، كما ثبت أن الحمل الزائد ينعكس سلبا على الصحة البدنية- العقلية والأداء المهني والرضا الوظيفي. (عسكر،2000، ص ص 99-100)

- في المقابل قد يسند إلى المعلم مهام لا ترقى إلى مستوى قدراتهم مما يؤدي إلى اهتزاز ثقته بنفسه؛ ضعف دافعيته للعمل؛ الشعور بالإرهاك (عسكر، 2000، ص ص 100-101)؛ الشعور بالملل؛ فقدان الشعور بالإثارة والأهمية؛ القلق؛ إنخفاض تقدير الذات؛ زيادة الشكوى التغيب عن العمل والعزلة، ضعف الولاء للمؤسسة (النحاس،2008، ص 49)؛ الإحباط الضغط والإحترق النفسي. (مصطفى،1995، ص ص 38-39)

ب/ العبء الكيفي: يحدث عندما يشعر العاملون وظيفتهم تتطلب مهارات فكرية وافية تفوق قدراته الحالية، بسبب أنه غير مؤهل أكاديمياً أو أن اختصاصه لا يتوافق مع نوع مهنته (حسين وحسين، 2006، ص 223). وقد بينت دراسات (French et Caplan, 1972) (Margolis et Croes 1974) أن عبء العمل النوعي يتسبب للمعلم في التوتر نقص الدافع للانجاز الضغط والاحترق النفسي. (منصوري،2010، ص ص 60-62)

3.2.5.3. 3/ الإشراف: يعبر الإشراف عن "مختلف أوجه النشاط والإجراء التي يتبناها المشرف التربوي؛ بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فهو بذلك يستهدف كل عناصر العملية التعليمية من معلمين طلاب مناهج دراسية إمكانات مادية وبيئة محلية (حمدان، 1992، 5؛ بن حمودة، 123، 2006؛ صيام، 2007، 7). ولكل أسلوب إشرافي مميزاته وأهدافه حيث لا يمكن القول بأن أسلوباً أفضل من غيره مع جميع المعلمين؛ وفي كل الظروف والمواقف وفي جميع المدارس. (الخطيب والخطيب، 2003، ص 203) (نشوان ونشوان، 2003، ص ص 42، 153، 154)

يمكن للمشرف التربوي أن يخلق الكثير من الضغوط لدى المعلمين إذا كان يفتقد إلى حسن التعامل الإنساني؛ يعتمد نظام الرقابة الصارمة النقد الشديد والتقييم اللاموضوعي، يزيد من قلقهم ضغطهم واحتراقهم نفسياً. (منصوري، 2010، ص ص 85-86)

3.2.5.3. 4/ التطور المهني: يعني مدى التقدم الذي يجززه المعلم في معرفته بمادته؛ مهارته في تدريسها؛ عمق بصيرته في المشكلات التربوية وما يصاحب ذلك من نجاح في مهنته (معجم علم النفس والتربية، 1984، ص 82). قد لا يتحقق هذا لدى بفعل عوامل كقلة الدورات التدريبية؛ فرص محدودة للترقية؛ تدني نظام الحوافز والأجور. (محمد، 1999: 195-227؛ حسين وحسين، 2006: 228-229؛ عسكر، 1022000؛ عبد المقصود وطاحون، 1993: 295)

أوضحت دراسة (Fimian, 1986) أن قلة فرص الترقية؛ نقص المكافآت والرواتب؛ عدم الاعتراف بقيمة المعلم كانت من أهم مصادر الضغوط المهنية لدى المعلمين (منصوري، 2010، ص 91)، كما ثبت أن الضغوط المهنية لدى المعلمين ترتبط بقلّة الدورات التدريبية وعدم الإلمام بطرائق التدريس. (محمد، 1999، ص ص 195-227)، في حين تؤدي ترقية المعلم لمنصب عالي لا يتناسب مع قدراته إلى شعوره بالعجز والخوف من الفشل حيال الوظيفة الجديدة، مما يتسبب له في ضغوط شديدة وما قد ينجم عنها من احتراق نفسي. (محمد، دت، ص 10)

3.2.5.3. 5/ العلاقات الإجتماعية المهنية: لاشك أن الضغوط المهنية لا تفصح عن نفسها فقط من خلال أداء المعلم للمهام المنوطة به، بل أيضا من خلال علاقاته الشخصية مع أفراد المجتمع المدرسي، فبينما يؤدي إنسجام أفراد جماعة العمل إلى زيادة الطاقة الإنتاجية، يتسبب الصراع بين أفرادها في ارتفاع معدل الغيابات والاضرابات غير الرسمية (دويدار، 2000، ص65)(قطيشات، 2006، ص71).

يؤكد (Marcson 1970,Shepard1971) بأن الحالة الصحية للعامل قد تصبح أكثر خطورة عندما يكون محيط العمل جافا من العلاقات الإنسانية، كما أشار (عسكر وزملائه، 1986) أن أهم مصادر الضغط لدى المعلمين هي سوء العلاقات الاجتماعية مجتمعة. (منصوري، 2010، ص ص 74- 75).

أ/ العلاقات مع المدير: اكتشف (Buck et Vernon, 1972) بأن الأفراد الذين يتولى أمرهم مدير متسلط غير متعاون؛ يعاملهم بتحيز ومحاباة ولا يشركهم في اتخاذ القرارات، يكونون أكثر توترا وأقل إبداعا. وأوضح (mellinger) أن قلة الثقة بين المدير ومرؤوسيه تؤثر سلبا على كفاءة الاتصال بينهما ويخلق حالة من التوتر لدى الطرفين والمعاناة في العمل. (منصوري، 2010، ص ص 75- 77)(تايلور، 2008، ص398)

ب/ العلاقات مع الزملاء: تتحدد علاقة المعلمين ببعضهم البعض من خلال تفاعل سماتهم الشخصية، وما يتمخض عنه من تكوين جماعات ذات أهداف موحدة، وهناك ظاهرتان أساسيتان تحددان علاقة العامل بزميله داخل المؤسسة (التعاون، التنافس)، تصبح هذه العلاقة مصدر ضغط رئيسي في حالة فقدان الثقة والاحترام المتبادل بين الزملاء، مما يساهم في ظهور الخلافات؛ التنافس غير الشريف؛ نقص التعاون والدعم الاجتماعي (حسين وحسين، 2006، ص ص 224- 225). فقد ثبت أن الأفراد غير المحبوبين بين زملائهم هم الأكثر عرضة لحوادث العمل والمرض (تايلور، 2008، ص398)، وأكد (Saricki et Colly, 1987) أن وجود تفاعلا إيجابيا بين زملاء العمل يقلل من احتمال الإصابة بالاحترق النفسي. (منصوري، 2010، ص ص 78- 79)

ج/ العلاقات مع التلاميذ: يعد التلميذ محور العمل المدرسي لذا تعتمد المناهج الدراسية في مجملها على الفهم الحقيقي لحاجاته ومشاكله، فيعمل المعلم بذلك على التوفيق بين العلاقة الإنسانية التي تربطه بهم وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (الميلادي، 2004، ص11) (أبو عميرة، 1994، ص ص 13- 14).

أكدت دراسة (Filler,1969) أن عدم انضباط الطلاب داخل القسم؛ عدم قدرة المعلم للإجابة عن تساؤلاتهم؛ مشكلات تقويم أدائهم، من المصادر الهامة التي تسبب ضغوطا للمعلم، وأشارت دراسة (جبريل، 1991) إلى أن الاتجاه السلبي للتلاميذ نحو الدراسة كان المصدر الأول المسبب لضغوط المعلم.

د/ العلاقات مع أولياء الأمور: يجادل كثير من آباء المعلمين في عملهم ويخطونهم فنياً سأليتعاملهم معاً بنائهم؛ كما يتشككون في قدراتهم وكفاءتهم، مما يهز ثقة المعلم في نفسه؛ يقلل من كونه التعليم المهنية مغلقة المهنة مكشوفة يتزاحم فيها غير المؤهلين؛ يسلب المعلم هويتها المهنية المتخصصة؛ يشعره بالضغط الشديد الذي يفضي في الأخير لاحتراقه نفسيا (خضر، 1998). (http://kenanaonline.com/users/ 15:00 25/ 03/ 2011). ويرى (عثمان، 2004) بأن التدخل في شؤون

المعلم؛ تهميش دوره ومسؤولياته؛ المشاحنات والتصادمات مع أولياء التلاميذ؛ إتهامه بالتقصير في عمله... كلها مؤشرات سلبية تؤدي إلى ضعف ثقته بنفسه وبقدرته، في حين أن تجنب التدخل المباشر في عمله من قبل الأولياء واحترام مجهوده وتقديرهم المتواصل له، يضمن استقلاليته في وظيفته؛ يساهم في بناء علاقات اجتماعية متعاونة مع الآباء وإشراكهم في مختلف الفعاليات؛ ويقلل من خطر إصابته بالاحترق النفسي. (منصوري، 2010، ص ص 78-79) (عثمان، 2004، ص 16)

2.5.3. 3. 6 / ظروف العمل: شغلت إهتمام الباحثين منذ السنين الأولى من القرن (20)، بحيث كان الانشغال منصباً حول أثر العوامل المادية على الأداء الإنتاجي ليتحول فيما بعد إلى اختبار أثر هذه العوامل على الحالة النفسية للعاملين (عاشور، 1997، ص 149). ويقصد بالظروف "مجموعة العوامل التي تُحدِّدُ سلوك الفرد سواء كانت مباشرة كمتطلبات العمل وصعوبته، أو غير مباشرة كوسائل التنقل لمكان العمل". (Louche, 2007, p148)

أ/ الشروط الفيزيائية: تتمثل في الظروف البيئية الطبيعية التي يمارس من خلالها المعلمون مهامهم ك:
* **الضوضاء:** يبدأ التأثير السلبي للضجيج وفق المقاييس الدولية عند مستوى (90 ديسيبل)، فيتسبب في الصمم؛ اضطرابات نفسية؛ سرعة التعب؛ عدم القدرة على التركيز وحسن الأداء؛ صداع؛ دوخة؛ اضطراب وظائف المعدة والغدد الصماء؛ إضعاف قدرة الجسم على التحمل والمقاومة للأمراض؛ الإصابة بالقرحة أمراض القلب الشرايين وضغط الدم؛ صعوبة التخاطب والتفاهم بين عناصر العملية التعليمية. (الشويهيدي، 2008، ص ص 56-85). لذا تتناسب الضوضاء طردياً مع صعوبة العمل. (دويدار، 2000، ص ص 278-279)

* **الإضاءة:** يتوقف أداء العمل على الحدة البصرية للعامل ودرجة الإضاءة، وليس من السهل تحديد أحسن مستوى للإضاءة بمختلف المهن، لأن ذلك يتوقف على عدة عوامل كمقدار العمل ونوعه ودرجة سهولته. يتسبب ضعف الإضاءة في التعب؛ الشعور بالضيق؛ التعرض للأخطار والحوادث المهنية (دويدار، 2000، ص ص 275-276)؛ إرهاق العين؛ الشعور بالاكنتاب والانقباض؛ التهيج (مخلوف، 2006، ص ص 38-39)؛ ضعف البصر؛ الدوخة والصداع؛ الإضطراب النفسي العصبي؛ سرعة التعب والإجهاد. (الشويهيدي، 2008، ص 50)

* **الحرارة:** تتحكم المراكز العليا للدماغ في تنظيم درجة حرارة الجسم حيث تضبطها تقريبا عند 37 درجة مئوية تقريبا (عسكر، 2000، ص 106)، وتعتبر أفضل درجة حرارة لبيئة العمل 22 درجة مئوية مع رطوبة نسبية بحدود 45% (الشويهيدي، 2008، ص 51). حيث يؤدي ارتفاع درجة الحرارة إلى الشعور بالضيق؛ زيادة الأخطاء؛ ضياع الوقت (دويدار، 2000، ص 277)؛ الشعور بالإرهاك (مخلوف، 2006، ص 41)، أما انخفاضها فينتج عنه نقص القدرة على القيام بالحركات الدقيقة وزيادة حوادث العمل (دويدار، 2000، ص 277)؛ تقلص الشعيرات الدموية في الجلد وتجمد العضو المعرض للبرودة وفقدان العضو في الأخير. (مخلوف، 2006، ص 41)

وحسب (منصوري، 2010: 53) تؤثر درجة الحرارة العالية أو المنخفضة على الموقف التعليمي، من حيث القدرة على التركيز لدى المعلم والمتعلم وإصابتهم بالأمراض.

***التهوية:** يوصي المتخصصون بت (0.2) ميل/ثانية من التهوية للحفاظ على جو طبيعي، ويؤكد (بيار بوسايورغنوسوندرينغ، 1970) على أن تكون مداخل ومخارج الهواء داخل حجرات الدراسة ذات أحجام متفاوتة وبأعداد مناسبة، لتساعد على تدفق الهواء بالأقسام.

* **طبيعة المباني:** تعتبر المباني واجهة تتوسط المعلم وبيئته لهذا فهي تؤثر عليه بشكل من الأشكال، هناك أقسام لا تستجيب للأبعاد الأرغونومترية من حيث التصميم والشكل الهندسيين، مما يثير نفور المعلمين والتلاميذ منها، ويؤثر على الطريقة التي يرى بها المعلم نفسه ومكان عمله، هذا ما عبر عنه (Tchurchell) في قوله: "إننا نشكل مبانينا وبعد ذلك هي التي تشكلنا". (منصوري، 2010، ص 53)

ب/ الوسائل التعليمية: يحتاج المعلم إلى أدوات ووسائل علمية تجعله فعالا في عمله (كتب، خرائط، مواد كيميائية وغيرها)، لذا فإن افتقادها يدفع بالمعلم إلى بذل جهد إضافي ويخلق لديه ضغوطا. حيث ترى (الفاغوري) أن الوسائل التعليمية ضرورية للوصول إلى المعرفة تبسيطها وتعميمها، لذا فإن قتلها أو غيابها يؤثر على المردودية المدرسية وفعالية المعلم، فتضعف بذلك روحه العلمية والمعنوية. (منصوري، 2010، ص 54-56)

ج/ المواصلات: تعد التنقلات اليومية من المدرسة وإليها من الأسباب المؤدية للضغوط نظرا لعدم انتظام مواعيد المواصلات؛ الإزدحام والضوضاء الذي تسببه؛ الخروج المبكر من البيت؛ سلوك الراكبين وتصرفاتهم المزعجة؛ التعب؛ التأخر عن العمل. فقد احتل عامل "بعد المدرسة" في دراسة (الدمرداش، 1985) المرتبة الأولى في مصادر ضغط المعلم، ووجد (الشهري ورفاع، 1995) أن المعلمين القاطنين بضواحي المدينتين يعانون ضغوطا أكثر مقارنة بزملائهم. (منصوري، 2010، ص 50، 54-56)

~ سواء ظهرت مصادر الاحتراق في الحياة الشخصية للمعلم أو المهنية، فإن كيفية إدراكه لها وتفاعله معها؛ على أساس ما يملكه من مصادر وخصائص شخصية، هي التي تحدد مدى إمكانية إصابته بالاحتراق النفسي.

6.3/ آلية حدوث الاحتراق النفسي: إن وقوع الفرد تحت وطأة الضغوط لفترات زمنية طويلة يؤدي إلى احتراقه نفسيا، لذا فإن معرفة آلية حدوث الاحتراق النفسي تقتضي بطبيعة الحال التعرف على سيرورة استجابة الضغط، والتي وصفها "سيللي" "بالتناذر العام للتكيف GAS"، كعملية معقدة تتم وفق ثلاث مراحل:

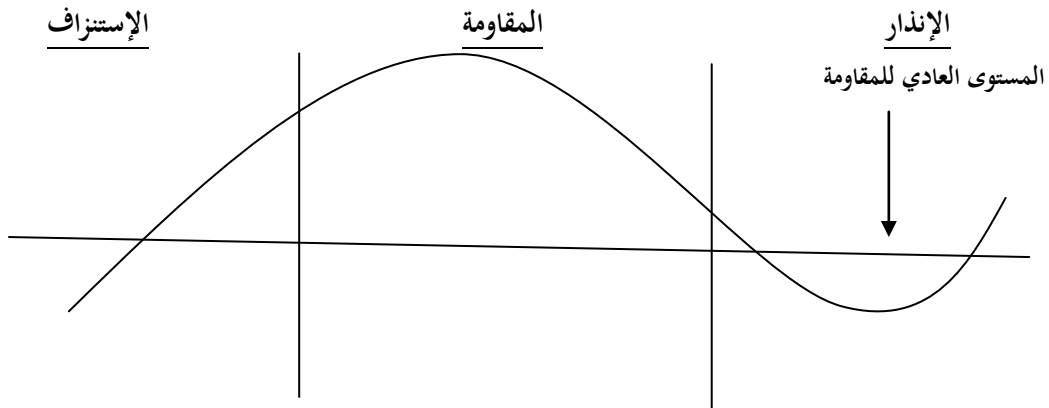
1.6.3/ مرحلة الإنذار: تنقسم بدورها إلى طورين هما:

أ/ التعرض للضغوط: تبدأ هذه المرحلة بتعرض الفرد لمثير معين سواء كان داخليا أو خارجيا؛ والإنذار المبكر الذي يتزامن مع الإحساس بوجود الخطر، عندها تفرز الغدة الصماء هرمونات تترتب عليها بعض المظاهر مثل: زيادة ضربات القلب؛ الأرق؛ توتر الأعصاب؛ الضحك المستيري؛ الاستهداف للحوادث؛ الحساسية للنقد.

ب/ التعامل مع الضغوط: تبدأ فور حدوث التغيرات السابقة لتؤدي إلى إثارة العمليات الدفاعية في الجسم كمحاولة للتعامل مع الضغوط، ويأخذ رد الفعل هنا اتجاهين إما المواجهة أو الهروب لاستعادة حالة التوازن، وإذا لم ينجح الفرد في ذلك فإنه ينتقل إلى المرحلة التالية حيث يكون قد أصيب فعلا بالضغوط.

2.6.3/ مرحلة المقاومة: يحاول الفرد هنا علاج الآثار التي حدثت للتكيف مع ما يحدث، فإذا نجح في ذلك زادت فرصته في العودة إلى حالة التوازن، أما إذا فشل فإنه ينتقل للمرحلة الأخيرة.

3.6.3/ مرحلة الإستنزاف: عندما يتعرض لمصادر الضغط باستمرار يصاب بالإجهاد نتيجة لتكرار المقاومة ومحاولات التكيف، من أهم مظاهرها الإستياء من جو العمل؛ إنخفاض معدلات الانجاز؛ التفكير في ترك الوظيفة؛ إضطرابات نفسية (النسيان، السلبية، اللامبالاة، الاكتئاب)؛ الإصابة بالأمراض العضوية (القرحة المعدية، إرتفاع نسبة السكر في الدم، ضغط الدم). (أبو قحف، 2001، ص ص 172 - 174، Loo et Galinowski, 2003, pp 6-7). ويرى الكثير من الباحثين أنها المرحلة التي تتزامن مع حدوث الاحتراق النفسي.



شكل (2): متلازمة التكيف العام لسيلي في (سيزلاقي ووالاس، 1991: 181)

7.3/ آثار الإحتراق النفسي: تنعكس آثار الإحتراق النفسي على المؤسسة والفرد سواء بسواء.

1.7.3/ على مستوى الفرد: باعتبار العنصر البشري أهم وأعلى عناصر الإنتاج في المنظمة، كان من الأهمية بمكان الكشف عن عواقب الإحتراق النفسي على الفرد لمعالجة ما أمكن منها، ويمكن تصنيفها إلى:

1.1.7.3/ آثار فسيولوجية: يؤدي استمرار الضغوط إلى نشاط دائم غير متوازن لدى الجهاز العصبي اللاإرادي وجهاز الغدد الصماء يترافق مع جملة أعراض عضوية كالأرق الصداع الإحساس بالإنهاك طوال اليوم والشعور بالتعب بعد العمل (دردير، 2007: 34) (البنال، 2000: 65 - 68)، قد تتطور بمرور الوقت المشكلات الصحية كأمراض القلب؛ إرتفاع السكر في الدم؛ الصداع النصفي؛ إرتفاع ضغط الدم؛ قرحة المعدة... وغيرها من "أمراض التكيف" (فليه وعبد المجيد، 2005، ص 310).

أشارت إحصائيات حديثة إلى أن 80% من تلك الأمراض والأعراض الفيزيولوجية تعود إلى وقوع الفرد تحت طائلة الضغوط (إبراهيم، 1994، ص 96)، كما يؤدي الشعور المستمر بالضغط والقلق إلى الإصابة بأمراض تتراوح من؛ انخفاض المناعة إلى الأمراض العقلية والجسدية. (كريكو، 2004، ص 25)

2.1.7.3/ آثار نفسية: يؤثر الاحتراق على الأشخاص بأشكال مختلفة، إلا أن إحدى الأعراض التي يشعر بها الجميع هي القلق، كما أن تعرض المعلمين لفترة طويلة من الضغط الشديد يؤدي بهم إلى الشعور بالإحباط الذي يتزامن مع استخدامهم لاستراتيجيات تأقلم غير ناجحة (كرياكو، 2004، ص 24، 28). فضلا عن الشعور بالعجز؛ فقدان الاهتمام بالآخرين وبالعمل؛ الكآبة؛ الشك في قيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية؛ السلبية في مفهوم الذات؛ الملل؛ عدم الثقة بالنفس، فقدان الحماسة؛ الغضب الاستياء؛ عدم الإشباع الوظيفي.

(حسين وحسين، 2006: 235؛ دردير، 2007: 34؛ البتال، 2000: 65-68؛ عسكر، 2000: 112-113)

3.1.7.3/ آثار سلوكية: يظهر الاحتراق النفسي من خلال تغيرات سلبية في عادات الفرد مثل الزيادة أو النقصان في الشهية؛ الإفراط في التدخين المنبهات وتعاطي الأدوية المهدئة؛ عدم القدرة على مواجهة المشكلات؛ العدوانية؛ سرعة الغضب والاندفاع؛ اللامبالاة بالأحداث والآخرين؛ عدم الاهتمام بالمظهر الشخصي؛ اضطرابات النوم؛ فقدان الدافعية للعمل وأداؤه بطريقة آلية، مقاومة التغيير وفقدان الابتكارية.

(عسكر وآخرون، 1986: 9-43؛ غالب، 1989: 119؛ عسكر، 2000: 24)

4.1.7.3/ آثار إجتماعية: تطل عواقب الاحتراق علاقة الفرد بأفراد مجتمعه وكفاءته في أداء أدواره الحياتية، ويتبدى ذلك من خلال مظاهر سلبية كالشعور بالاغتراب عن مجال العمل؛ توتر العلاقات الاجتماعية مع زملاء المهنة والرؤساء؛ الصراعات والخلافات الزوجية؛ الإنسحاب والعزلة من العلاقات الاجتماعية؛ عدم تحمل المسؤولية. (النعاس، 2008: 65-66؛ فليو وعبد المجيد، 2005: 312؛ حسين وحسين، 2006: 235-236)

5.1.7.3/ آثار معرفية: يؤدي الإحترق إلى اختلال نمط تفكير الفرد مما يتسبب في صعوبة اتخاذ القرارات السلمية تجاه المشكلات؛ اضطرابات الذاكرة والنسيان؛ تدهور الانتباه والتركيز؛ ارتكاب الأخطاء المهنية؛ فقدان الإبتكارية وعدم القدرة على الإنجاز المتميز. (عسكر، 2000: 45؛ المشعان، 1998: 115؛ النعاس، 2008: 66)

2.7.3/ على مستوى المنظمة: تعد الضغوط وما قد يترتب عنها من احتراق السبب الثاني لمشكلات الصحة في العمل، وذلك حسب نتائج دراسة "القاعدة الأوروبية لتحسين ظروف العمل والحياة دوبلان/ 2000)" (Boudarene, 2005, p101)، مما انعكس سلبا على أداء المؤسسات بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

1. 2.7.3/ التكاليف المباشرة: تتضمن تكاليف العضوية المكافآت التعويضية والأداء.

1.1. 2.7.3/ تكاليف العضوية: تشمل بدورها تكاليف:

أ/ التغيب عن العمل: يعرفه بأنه "الانقطاع المؤقت عن المنظمة" (فرج وآخرون، 1996، ص ص 226-228)، والذي ينتج عنه خصم أجر العامل؛ تكاليف الساعات الإضافية والموظف البديل؛ إنخفاض الإنتاج؛ اضطراب عمل المشرفين من تخطيط توجيه رقابة و تخصيص مهام إضافية لبعض العمال. (لغويل، 2005، ص ص 64-65)

ب/ ترك العمل: وسيلة للإنسحاب من العمل وأقل العواقب مقارنة بالعدوان والتخريب، فقد بينت أبحاث (Matrunola, 1996) أن هناك علاقة قوية بين مستوى الضغط المهني والغياب (النعاس، 2008، ص 67)، يترتب عنه تكاليف نفقات اختيار عامل جديد وتدريبه؛ وما يمثله كل ذلك من عبء على استثمار المنظمة.
(فج وآخرون، 1996، ص ص 226-228) (أبو قحف، 2001، ص 209)

ج/ الإضراب عن العمل: سلوك يُعبر من خلاله العمال عن حالة الإستياء تجاه ظروف العمل، برفض العمل لحين حدوث تغيرات في تلك الظروف. قد يكون فردياً أو جماعياً يأخذ شكل إبطاء في الجهد الأداء والتطبيق؛ الإنصراف عن التعاون وإنخفاض المعنويات؛ كما قد يأخذ شكلاً أعنف من خلال المشاجرات وتخريب الآلات والإنتاج. ينجم عن كل ذلك خلق جو من الخمول سوء الأداء وقلة الإنضباط؛ خفض الإنتاج؛ فضلاً عن تحمل نفقات إحلال عمال جدد والأيام المفقودة وضياع الفرص؛ سوء العلاقات مع الموردّين العملاء والمجتمع.
(إقبال، 2005، ص ص 56-59) (أبو قحف، 2001، ص 209)

2.7.3. 2.1 / تكاليف المكافآت التعويضية: تمثل التعويضات المادية التي تتحملها المنظمة بموجب أحكام قضائية أو طبقاً للنظام المعمول به؛ إزاء الإصابات وترك العمل (فلية وعبد المجيد، 2005، ص 314)، والتي تعد كردود فعل اتجاه ضغوط العمل. توجد هناك صعوبة كبيرة في تحديد مصدر الضغط المتسبب في العجز، كما يوجد اختلاف في حجم التعويض باختلاف نوع المهنة وحجم الإصابة (أبو قحف، 2001، ص 210). هذه التكاليف تكبد المنظمة ثمناً باهضاً فقد أكد "المجلس القومي الأمريكي للتأمين والتعويضات" أن ضغوط العمل هي المسؤولة في الوقت الحالي عما يزيد على 13 % من جملة متطلبات التعويض (النعاس، 2008، ص 92)، وأن نفقات التأمين الفردي زادت بـ 50 % في العقدين الأخيرين بالولايات المتحدة الأمريكية؛ إسهامات المستخدمين بـ 140 %؛ يتكلف أرباب العمل سنوياً (70) مليون دولار لإستبدال (200000) عامل مسن بين (45-60) سنة إما توفوا بسبب أمراض تاجية أو أعيقوا عن العمل. (ستورا، 1997، ص 38). هذا ويهدر في المملكة المتحدة 40 مليون يوم عمل بسبب أمراض تتعلق بالضغط، وتقدر كلفة التغيب عن العمل في الصناعة البريطانية والألمانية بـ 14 بليون ونصف بليون جنيه إسترليني في السنة. (شيخاني، 2003، ص 14)

2.7.3. 3.1 / تكاليف الأداء: إن انخفاض أداء العامل جراء ما يعانيه من ضغوط يتجلى في عدة مظاهر:
أ/ حوادث العمل: أثبتت الدراسات بأن الحوادث لا تقع بمحض الصدفة وإنما هي متعمدة لاشعورياً، إذ يؤكد (Heinrich) أن 10% فقط من الحوادث ترجع الى عوامل غير بشرية كالمباني والآلات، ووجد "فونجا" أن الإتجاهات السلبية نحو العمال الروح المعنوية المنخفضة الدافعية المتدنية والإغتراب عن العمل كلها عوامل تساهم في تلك الحوادث. تتمثل تكاليف ذلك في إشاعة جو مهدد للأمان بين العمال؛ نفقات علاج الإصابات؛ تكاليف تخريب الوسائل والمعدات؛ ضياع الكثير من وقت العمل. (إقبال، 2005، ص 36، 38، 65، 64)

ب/ الشكاوى والتظلمات: تعد أهم مظاهر تدمير العامل من جوانب العمل المختلفة ومؤشرا على مدى قدرة الإدارة في معالجة مشكلات موظفيها، حسب (Ash, 1970) قد تكون جماعية أو فردية (لغويل، 2005، ص 69)، ويصنفها (Echerman, 1984) إلى أولية ومتلاحقة وكلها تكلف المنظمة أعباء ثقيلة من حيث نفقات تعيين مختصين لفحص الشكاوى؛ ضياع وقت معتبر في ذلك على حساب وقت العمل؛ روح معنوية منخفضة وتآثر لدى العمال مع تدني مستوى أدائهم. (دويدار، 2000، ص ص 40 - 41) (النحاس، 2008، ص 67)

ج/ إنخفاض الإنتاج: يؤدي تدهور الروح المعنوية لدى العمال بسبب سخطهم على ظروف العمل إلى تدني الإنتاج كما وكيفما من خلال نقص الإنتاج في وحدة الزمن وقلة الجودة. (الجيلاني، 2008، ص ص 110 - 111) (دويدار، 2000، ص 40)

2.7.3. 2 / التكاليف غير المباشرة: يصعب تقييمها ويمكن أن تكون أكثر خطورة من سابقتها أهمها:

2.7.3. 1 / إنهيار قنوات الإتصال: الإتصال شرط أساسي للتفاعل والتنسيق بين الزملاء من خلال تبادلهم المعلومات (الرسائل) (النابلسي، 1991، ص ص 38 - 39) (ماهر، 1995، ص ص 356، 361). قد تتطافر عدة ظروف لتسبب في ضعف الإتصال داخل التنظيم كعامل الزمان (العمل بنظام الورديات)؛ عامل المكان (البعد بين وحدات التنظيم) فضلا عن وجود ضغوط مهنية عالية (إقبال، 2005، ص ص 34 - 35)، مما يؤدي إلى التغيير محتوى الرسائل وتشتت خطوط الإتصال وتفشي مظاهر سلبية مثل تعطيل العمل وعدم السرعة في اتخاذ القرارات؛ تدهور المهام المشتركة بين الأعضاء (لغويل، 2005، ص ص 48 - 49، 70) الشعور بفقدان الإلتزام للمنظمة؛ إنخفاض الإنتاج رغم توفر الإمكانيات؛ كثرة الأعطال في المعدات والإسراف في استخدام المواد اللازمة للإنتاج كثرة الشكاوى والتردد على العيادات الطبية (إقبال، 2005، ص ص 34 - 35)؛ ارتفاع حوادث العمل؛ سوء الفهم المتبادل بين الأفراد؛ إتساع الفجوة بين الرؤساء والمرؤوسين؛ العنف والتوجه نحو سلوك التعاطي. (فرج وآخرون، 1996، ص 263)

2.7.3. 2 / القرارات خاطئة: تختص عملية إتخاذ القرار بالكشف عن الجوانب التي تستدعي الإهتمام؛ التركيز عليها في التنفيذ واختيار الإجراء الأفضل للعمل به (مداس، 2002، ص ص 37، 87، 88)، يتطلب هذا توافر المعلومات المرتبطة بالموقف والوقت المناسب لإتخاذ القرار والمهارات المطلوبة (حسين وحسين، 2006، ص 227)، لذا فإن وجود عوامل مثل مشاركة المرؤوسين بأرائهم ورغبتهم المتصاعدة؛ عدم توفر الجو السليم إجتماعيا في المنظمة؛ ظهور قوى غير رسمية تضغط على الإدارة (مداس، 2002، ص ص 37، 87، 88) يقود إلى المخاطرة في إتخاذ القرار الملائم ويكلف المنظمة غالبا من خلال إنتشار اللامبالاة؛ غياب العقلانية في تسيير العمل؛ فرض قرارات عليا على المسؤول؛ غياب التنسيق بين مختلف الأنشطة؛ صعوبة تحديد الأهداف المشتركة بين أعضاء المنظمة. (مداس، 2002، ص ص 73 - 74) (فرج وآخرون، 1996، ص ص 243 - 244)

2.7.3. 3 / سوء العلاقات الإجتماعية: يحدث الصراع بين أعضاء جماعة العمل نتيجة لاختلاف قدراتهم في التعامل والإتصال، وتحمل المنظمة حتما النتائج السلبية الناجمة عن ذلك كفقدان الثقة والمشاجرات بين العاملين (فليه وعبد المجيد، 2005، ص 314)؛ نقص التعاون وفقدان الاحترام بينهم وعدم كفاية الدعم الاجتماعى (حسين

وحسين، 2006، ص 225)؛ تفشي مشاعر الحقد الكراهية والعداوة؛ السلوك اللاخلاقى؛ انخفاض الرضا الوظيفي وكفاءة الأداء. (أبو قحف، 2001، ص 213)

2.7.3.2. 4/ إنخفاض الروح المعنوية: لم يلق هذا العامل الإهتمام إلا منذ القرن العشرين من قبل مسؤولين إقتصاديين خلال الستينيات، ليعقبهم في السبعينات باحثين في ميدان "قيمة العمل" (p , Louche, 2007) مفسرين إياه في ضوء إشباع الحاجات الفردية ومدى تقبل الفرد لوظيفته (التويجري، 1995، ص 484).

تؤثر الروح المعنوية للعمال على درجة تحملهم لظروف التعب الملل وعلى معدلات تغييرهم تمارضهم وتمردهم، مما ينعكس سلبا على مستوى إنتاج المنظمة وأرباحها (عيسوي، 1974، ص 388). فقد أشارت دراسة (G, 1984 Sutton et Huberty) (منصوري، 2004) إلى وجود علاقة عكسية بين الرضا المهني والضغط النفسية لدى المعلمين. (منصوري، 2004، ص ص 100 - 102)

2.7.3.2. 5/ تكلفة الفرصة الضائعة: إن بيئات العمل الصحية يمكنها مواجهة المخاطر وإستغلال الفرص المتاحة، على عكس المنظمات التي تشهد ضغوطا مرتفعة فهي غير قادرة على مواجهة المعوقات وليس بإمكانها إستغلال الفرص المتاحة حاليا ومستقبلا. (أبو قحف، 1999، ص 213)

~ إن مجمل الأعراض التي يعاني منها المعلم جراء تعرضه المستمر للضغوط، قد تؤدي بمرور الزمن إلى إستنزاف مفرط لطاقاته الحيوية أي إحترقه نفسيا، وهو ما يستدعي تدخلا متخصصا من خلال برامج إرشادية.

8.3/ إدارة الإحترق النفسي: تظال آثار الإحترق الفرد والمنظمة لذا فإن أساليب إدارته تعنى بكليهما.

1.8.3/ الإستراتيجيات التنظيمية: تتخذ المنظمة مجموعة قرارات للسيطرة على مسببات الإحترق أهمها:

1.1.8.3/ تحليل الوظائف: تهدف هذه العملية لمعرفة درجة الضغوط في الأعمال المختلفة من أجل إسنادها إلى الأفراد المناسبين لها، ويتطلب الأمر الأخذ بعين الإعتبار شخصية الفرد بمختلف سماتها، من منطلق أن الرضا والنجاح المهنيين يعتمدان على مدى ملاءمة بيئة العمل لشخصية الفرد. (عسكر، 2000، ص ص 124 - 125)

2.1.8.3/ تصميم/ إعادة تصميم الوظائف: يقصد بالتصميم "تطبيق المبادئ الأفكار والنظريات في العملية التربوية" (عودة، 2008، ص 19)، وتعني إعادة التصميم إجراء تغييرات في جوانب معينة من الوظيفة أو الطريقة التي يؤدي بها الأفراد عملهم، بهدف التخلص من معيقات الأداء. (حسين وحسين، 2006، ص ص 237 - 239)

1.1.8.3. 3/ الإنتقاء والتدريب المهني: يحدد الانتقاء في "اختيار أصلح الأفراد وأكفئهم من المتقدمين لشغل وظيفة ما" بإجراء دراسة شاملة للفرد وتحليل العمل المعين تحليلا مفصلا لمعرفة متطلباته السيكولوجية والفنية وغيرهما. وذلك بهدف تحقيق المواءمة بين العامل ومهنته؛ إشباع دوافعه وحاجاته النفسية كالحاجة للأمن التقدير الإجتماعي والتعبير عن الذات؛ الإستغلال الأمثل للقوى البشرية. (عويضة، 1996، ص ص 40 - 42)

أما التدريب المهني فهو "أكساب الفرد مهارات تساعد في أداء عمله بالشكل المطلوب" مثلاً محاضرات المناقشات الزيارات الميدانية والمؤتمرات. (بوخرسة وآخرون، 2008، ص 162) (عويضة، 1996، ص 40 - 42)

1.1.8.3.4 / تحسين ظروف العمل: تكتسي بيئة العمل أهمية حيوية بالنسبة للفرد سواء من الناحية الإنتاجية أو المعنوية، مما يتطلب توفير مناخ عمل صحي يرتقي بمستوى أداء الفرد. فقد ثبت أن معدلات الغياب ودوران العمليقلان في المهن ذات الظروف المادية الجيدة. (عاشور، 1997، ص 149)

1.1.8.3.5 / التفويض: يمكن للمسؤول أن يعهد إلى بعض مرؤوسيه بواجبات معينة بحكم الصلاحيات المخوطة لهم لتنفيذ بعض المهام (فج وآخرون، 1996، ص 243)، بهدف تسهيل سير الأعمال؛ رفع مستوى الأداء؛ تحسين النتائج والعلاقات العامة؛ جعل الرأي العام إيجابياً (بن حمودة، 2006، ص 157)؛ تخفيف العبء على المسؤول واعطائه قدراً من الحرية للقيام بأعمال أكثر أهمية. (حسين وحسين، 2006، ص 252)

1.1.8.3.6 / المشاركة في إتخاذ القرارات: يتوقف نجاح القرار على عاملين مهمين هما كفاءة الحل وقبول الأفراد له (عاشور، 1997، ص 245)، لذا يجب على المسؤولين إشراك مختلف الأطراف في صنع القرار بالتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم المتعلقة بنواحي العمل في جو من الإحترام والصراحة، مما يرفع روحهم المعنوية ويشعرهم بأن دورهم لا يقتصر فقط على مجرد الخضوع للتعليمات؛ تعزيز شعورهم بالإنتماء للمؤسسة؛ جعل أهداف المنظمة أكثر تحديداً ووضوحاً (مداس، 2002، ص 81-82)؛ الإلتزام بالقرار المتخذ من طرف مختلف الأعضاء المشاركة؛ إشباع بعض الحاجات النفسية كالحاجة كالشعور بالإنجاز الإثارة والإشباع (عاشور، 1997، ص 184، 238، 239). لهذا تعد التربية عاجزة ما لم تسع إلى تشجيع الطلاب على الإسهام الفعلي في الحياة المدرسية وما لم تغرس فيهم روح المشاركة. (الجسماني، 1994، ص 481)

1.1.8.3.7 / تشجيع التواصل بين أعضاء المنظمة: عبّر أساتذة الإدارة عن أهمية الإتصال داخل جماعة العمل بقولهم "إن أكبر الكوارث وأوخم العواقب التي تصيب المنظمات تأتي نتيجة الإخفاق في عملية الإتصال"، كما اتضح أن الإنتاج العالي يرتبط بفتح قنوات الإتصال الفعال بين الرؤساء والمرؤوسين، ومن العوامل التي تحقق الإتصال الجيد: أن يكون خط الإتصال قصيراً قدر الإمكان، أن تتأكد الإدارة من فعالية الإتصالات باختيار الأفراد الذين بإمكانهم تشكيل علاقات يومية تحقق التآلف، مما يُمكن من تفسير معنى الرسائل بطريقة صحيحة.

1.1.8.3.8 / بث روح الجماعة: تسعى المنظمة جاهدة لبث "روح العمل الجماعي" لدى موظفيها لأجل:

- إحساس الموظف بالإنتماء إلى الجماعة وتحقيق بعض الرغبات التي قد يعجز عن تحقيقها بمفرده.
- إمكانية تغيير سلوكه عن طريق الجماعة وتمكينه من التفاعل الإيجابي مع مجتمعه.
- مساعدته على معرفة نفسه من خلال المقارنة بغيره، وعلى تأكيد ذاته بممارسته لمختلف النشاطات.
- كلما إزداد تماسك الجماعة إزداد إنتاجها ونشاطها.

- الأنشطة والعمليات الجماعية تفضي إلى مشاعر التعاون الحب والأمن. (بن حمودة، 2006، ص 138 - 201)

-يؤدي التضامن داخل الجماعة لارتفاع الروح المعنوية وقدرة أفرادها على مقاومة الأخطار التي تهدد كيانها.(العيسوي، 1974، ص 386)

1.1.8.3 /9 الحوافز والمكافآت: ترتبط الدافعية للعمل بعوامل عديدة أهمها الحافز (الباعث) (بوخرسة

وآخرون، 2008، ص 149)، وقد رصد العلماء مجموعة من الحوافز الداخلية والخارجية في مجال العمل:

-الحوافز المالية: تشمل الأجر أو الراتب المدفوع.

-المزايا الإضافية: الإجازة المدفوعة الأجر، وجبات الغداء، تأمين الحياة والصحة، تخفيضات أسعار المنتجات.

-المشاركة في الأرباح: بتقسيم جزء من الأموال المدخرة من عملية معينة على العاملين.

-تقدير زملاء المهنة: تشمل إشباع الحاجة للإحترام من قبل الزملاء بفضل إنجازات العامل في مهنته.

-الترقيات: تعزز بصفة خاصة الدافعية المرتبطة بالمستقبل الوظيفي وتدعم التكيف المهني.

- الإشراف: يتعلق بالحوافز التي يقدمها المشرف في شكل (إطراء، علاقة صداقة، أسلوب الإشراف).

-علاقة الصداقة: تتيح للفرد في الجماعات غير الرسمية فرصة الإختلاط والتفاعل مع الآخرين.

-التعويضات المؤجلة: هو ما يدفع للأفراد في وقت معين من المستقبل (تتمثل غالباً في معاشات التقاعد).

-حوافز أخرى: كالسماح للموظف بتحديد ساعات عمله، تحقيق حاجات الآباء والأمهات بتوفير خدمات

متكاملة في موقع العمل للأطفال دون سن المدرسة.(سيزلاقي ووالاس، 1991، ص ص 417-419)

1.1.8.3 /10/المساندة الإجتماعية: يعرفها "Leavy" بأنها"توافر أشخاص مقربين للفرد يتسمون بالمشاركة

الوجدانية والدعم المعنوي له" (علي، 1997، ص 210)، فهي مصدر للأمن عندما يشعر بأن شيئاً ما يهدده أو أنه قد

استنفذ كل طاقته وبمحااجة إلى دعم ممن حوله(دسوقي، دت، ص44)، تأخذ داخل المنظمات شكليناً ولهما

"إنفعالي"بالإستماع للموظف وإظهار التعاطف معه والآخر "وسيلي"بتقديم مختلف المساعدات المادية

له(عسكر، 2000، ص127).من مزاياها تأسيس علاقات حب ودفء بين اعضاء المنظمة؛ وقايتهم من الآثار السلبية

للضغوط؛ الرفع من تقديرهم لذاتهم وفاعليتها في مواجهة الضغوط. (جاب الله، 1999، ص 111)

1.1.8.3 /11/ تحسين التقويم: التقويم عملية أساسية للحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق

أهدافها وإدخال التغييرات اللازمة على الأنظمة والمناهج التربوية، فهيتستهدف التلميذ المدرساً لإداريين المناهج الطرق

والوسائل التدريسية. (مرعي والحيلة، 2004، ص97)(بن حمودة، 2006، ص ص 233-234، 243)

تم هذه العملية من قبل مختصين بحيث تكون مبنية على خطة شاملة؛ تحوي مختلف النشاطات التي يقوم بها المعلم

كالقدرة على إثراء المناهج والنشاطات الإبداعية. وهذا يتطلب تحلي المقومين بكفايات (صياغة أهداف التقويم،

وصف إطار عملية التقويم المكاني الزماني، الحفاظ على المعايير الخلقية للتقويم، نشر خطط ونتائج التقويم بصورة

فعالة وإيصالها للمعنيين). (نشوان ونشوان، 2003، ص ص 291-292)

1.1.8.3 /12/ برامج مساعدة الموظف: تتضمن مختلف الخدمات المقدمة من قبل المنظمة منها:

أ/ الخدمات الفردية: تشمل الخدمات الإرشادية/ العلاجية التي تسهم في توافق العامل ورضاه عن مهنته؛ من خلال مساعدته على تحقيق صورة نفسه في مجال عمله وتطوير أساليب مواجهته للضغوط، تنظيم علاقات بين العمال؛ دراسة وحل مشكلاتهم الاجتماعية- الأسرية حتى يمكنهم التفرغ لعملهم؛ تزويدهم بمعلومات عن حقوقهم وواجباتهم. (أبو حماد، 2008، ص 242) (القرعان، 2005، ص 10)

ب/ الخدمات الجماعية: تنظيم الأنشطة الترويجية للعمال الرياضية الفنية الثقافية، وخدمات الإسكان والعمل.

ج/ الخدمات المجتمعية: تعمل على حصر كافة موارد المجتمع الخارجي للإستفادة منها في خدمة المؤسسة، كمساعدة اللجان العمالية والنقابية للقيام بدورها في خدمة الموظفين بما أمكن.

د/ الخدمات العلمية: بإشتراك المؤسسة مع مراكز البحوث العلمية لإعداد دراسات حول تأثير مختلف العوامل على أداء الموظف، والخروج بتوصيات تصدي لمشكلاته بأسلوب علمي. (عويضة، 1996، ص ص 173- 176)

1.1.8.3. التدابير الوقائية: تعد أسهل الطرق وأقلها تكلفة لتجنب حدوث مختلف الاضطرابات النفسية لدى العمال، كأن تجري المدرسة دراسات مسحية لتقصي الأسباب التي تولد الشعور بالضغط لدى المعلمين؛ اشراكهم في دورات تدريبية حول المشكلات التي يواجهونها مثل (العنف لدى التلاميذ، ظروف العمل، ...). بإشراف إدارات مهنية متخصصة. (http://www.gulfkids.com19.00 26/ 03/ 2017)

2.8.3/ الإستراتيجيات الفردية: يقصد بها "النشاطات الدينامية التي يسعى الفرد بمواجهتها للاحتراق النفسي لحل مشكلاته أو التخفيف من آثارها" (إبراهيم، 1994، ص ص 105- 108)، يمكن تصنيفها إلى:

1.2.8.3/ فنيات فيسيولوجية: تساهم إلى حد كبير ما في خفض شدة التغيرات الفسيولوجية الناجمة عن الاحتراق النفسي منها:

أ/ التأمل: إحدى طرق الاسترخاء الذهني القديمة التي تمارس في جو هادئ من خلال تنفس بطيء وبصفة يومية من 10 إلى 20 دقيقة (ستورا، 1997، ص 112)، من مزاياه الوصول إلى حالة الاسترخاء العميق (يسين وآخرون، 1999، ص 187)؛ يجعل الفرد أكثر إبداعاً وابتكاراً؛ يقلل التعب؛ الهدوء النفسي الجسدي العاطفي؛ يساعد على إيجاد الحلول لأصعب المشكلات. (الفيقي، 2010، ص ص 300- 301)

ب/ التمرينات الرياضية: يفضل أن تدور حول الرياضات الخفيفة التي لا تتطلب جهداً مكثفاً من الرئتين والقلب، كما يجب أن تمارس بشكل منتظم وخلال فترة زمنية تتراوح من 10 إلى 20 دقيقة يومياً، يتم بموجبه إفراز بعض الهرمونات التي تقلل من حدة الضغوط والتوترات النفسية (نوتس، 2003، ص 49)؛ الوقاية من أمراض القلب؛ تنمية الثقة بالنفس والرغبة في الحياة، تعزيز علاقة الشخص بالآخرين (ياسين وآخرون، 1999، ص 188)؛ الوقاية من أمراض نقص المناعة (نصري، 1999، ص 85)؛ التنظيم الفيزيولوجي لأعضاء الجسم؛ زيادة حيوية الجسم؛ الوقاية من الأمراض النفسية والجسمية؛ النوم الهادئ؛ تنظيم ضغط الدم ونسبة الكوليسترول و السكر في الدم؛ تحسين عمل الرئتين. (إبراهيم، 1998، ص ص 212- 213)

ج/التغذية: إن الضغوط ترهقنا وتستهلك طاقتنا (ماكسين، 1999، ص16) مادام رد الفعل الناتج تجاهها بيولوجيا في المقام الأول، فالجسم بحاجة إلى الكثير من الأغذية للتعامل مع الضغوط منكرهيدرات دهون بروتينات وفيتامينات (حسين وحسين، 2006، ص ص 149 - 150). لهذا ينصح بإتباع جملة من الإرشادات الغذائية هي:

التقليل من تناول الدهون خاصة تلك المشبعة واللجوء إلى غير المشبعة كزيوت الخضروات و الأسماك.

الإكثار من تناول الخضروات والفواكه الطازجة من الأحسن دون طبخها أو عن طريق تبخيرها.

تناول أكبر قدر ممكن من الألياف التي توجد في الخضروات الفواكه الخبز والحبوب.

التقليل قدر الامكان من تناول الملح والسكر.

تناول الأطعمة المعدة في البيت وتجنب تلك المعدة خارجه.

تناول أنواع الأغذية المدرجة ضمن فيتامين ب كفيتامينات (ب1، ب2).

مراقبة الوزن للتحكم بشكل جيد في اللياقة البدنية. (الفرماوي وعبد الله، 2009، ص ص 179 - 180)

الاقلاع عن التدخين والمشروبات الكحولية.

التقليل من استهلاك المنبهات كالقهوة والشاي وكذا المشروبات الغازية، مع محاولة تعويضها بالماء.

الإكثار من تناول الأغذية الغنية بفيتامين (C) خلال المواقف الضاغطة. (عسكر، 2000، ص 197)

د/ الإسترخاء: حسب "جوزيف كنيدي" يعني "فن التحكم في أجسامنا عضليا وعقليا"، أما في العصر الحديث فكانت أولى الأعمال العلمية التي تبنته في بداية القرن العشرين على يد (Schultz) بجامعة برلين وفق طريقة "التدريب المتولد ذاتيا". كما اهتم به (Jacobson) بجامعة هارفرد "الإسترخاء العضلي المتدرج" 1934 (لوكيا وبن زروال، 2006، ص75). ينطلق الإسترخاء من فكرة أن جميع الناس تستجيب للاضطرابات الانفعالية من خلال زيادة في توتر العضلات، لذا فإن التقليل من تلك التوترات يقلل من حدة الانفعالات المصاحبة لها (إبراهيم، 1983، ص 102، 89). من مزاياه يخفض معدل الالتهابات مستوى الدهون واستهلاك الطاقة (تايلور، 2008، ص469)؛ يعدل ضربات القلب؛ يحقق توازن الجهاز العصبي الذاتي؛ زيادة الثقة في النفس وتقدير الذات؛ يحسن التركيز والذاكرة. (حسين وحسين، 2006، ص151)

هـ/التنفس: يتسبب التنفس بطريقة خاطئة في عدم وصول الأكسجين إلى أعضاء الجسم وحرمانها من الطاقة الحيوية والإصابة بمختلف الاضطرابات (معيزة، 2004، ص ص 75-76). يتم التنفس عن طريق البطن ليضمن دخول أكبر قدر ممكن من الأكسجين وبطريقة أقل إجهادا، على أن يستغرق الزفير مدة أطول من الشهيق مع تكرار ذلك عدة مرات في اليوم بهدف: رفع الأداء الصحي؛ التخفيض من مستوى الاكتئاب والقلق؛ تعديل ضغط الدم وضربات القلب؛ التخلص من السموم الموجودة في الجسم (إبراهيم، 1998، ص ص 214 - 215).

2.2.8.3/الفنيات السلوكية: تهدف إلى تعديل انماط السلوك السلبية ورفع مستوى النشاط منها:

أ/ تعديل أسلوب الحياة: إن بعض السلوكيات التي يقوم بها الفرد تضعف من قدرته على مقاومة الضغوط، فالشخص الذي يتناول بإفراط "القهوة" ويسرف في "التدخين" بهدف خفض توتره سيكتشف أن ذلك لن يحل مشكلاته بل يعقدها أكثر، لهذا يسعى لتغيير أسلوب حياته بالإقلاع عن تلك العادات السيئة ليحل محلها سلوكيات صحية؛ كممارسة الرياضة والتقليل من المنبهات، تساعد على إدارة ضغوطه بشكل فعال (حسين وحسين، 2006، ص 152-153). يعتمد هذا الأسلوب على فنيات (تخطيط الأهداف، إدارة الوقت، الحزم في اتخاذ

القرارات، حل المشكلات، الضبط الذاتي، تنمية شبكة الدعم الاجتماعي). (شمسي والدعدي، 2008، ص 31)

ب/ روح الدعابة والمرح: يظهر الأفراد المرحين مقاومة قوية للضغوط كما أنهم أكثر سعياً نحو المساندة الاجتماعية واستخدام الاستراتيجيات مواجهة تعبيرية. إذ تتيح هذه الفنية التفرغ الانفعالي؛ زيادة القدرة على الفهم والتذكر؛ تعديل ضربات القلب التنفس وادورة الدموية؛ تقوية الجهاز المناعي؛ خفض الاكتئاب؛ إسترخاء الجسد. (نوتس، 2003، ص 82) (حسين وحسين، 2006، ص 153-155)

ج/ السلوك التوكيدي: يعني حسن التعبير عن الذات بما لدى الفرد من أفكار انفعالات وأداء بطريقة توافقية ايجابية (حسين وحسين، 2006، ص 156)، من خصائص هذا السلوك (الصوت الثابت المرتخي، عبارات الحديث المتعانة، إرتفاع الصوت حسب الموقف، الإنصات الواعي، الإتصال المباشر بالعين) (الرشيدي، 1999، ص 121). من مزاياه حل المشكلات بطريقة ايجابية؛ زيادة الثقة بالنفس؛ تحسين مفهوم الذات؛ مواجهة الضغوط البينشخصية وتحقيق أكبر قدر من النجاح في العلاقات الإجتماعية. (حسين وحسين، 2006، ص 156-157)

د/ إدارة الوقت: تعني "الإستخدام الجيد للوقت والمحدود والمسموح به لتحقيق غاية ما" (فرح، 2008، ص 17-25)، لأن الإنجاز بمختلف مستوياته يعتمد على تنظيم الوقت (عمر، 1994، ص 89). ويتضمن هذا تدريب الفرد على مهارات (تحليل الوقت، تحديد الأهداف والأولويات، جدولة الأنشطة، بناء عادات جديدة)، فقد أشار (Macan, 1994) أن التدريب على إدارة الوقت يزيد من قدرة الفرد على التحكم فيه، مما يؤدي إلى انخفاض توتره وضغوطه ورفع مستوى أدائه. (حسين وحسين، 2006، ص 158-162)

2.8.3. 3/ الفنيات المعرفية: لا يمكن عزل الضغوط التي يعيشها الفرد عن الطريقة التي يفكر بها، وعما يحمله من آراء واتجاهات ومعتقدات؛ نحو نفسه والمواقف التي يتفاعل معها، لذا فإن التعامل مع الأفكار والاعتقادات السلبية يساعد الفرد على تفسير المواقف الضاغطة في إطار إيجابي، يقتضي معه تغييرها وتعديلها ومواجهتها بشكل فعال (حسين وحسين، 2006، ص 152-153). يعتمد هذا على إكساب الفرد مهارات إعادة البناء المعرفي من مراقبة وتحديد الأفكار المختلة وظيفياً؛ دحضها واستبدالها بأفكار عقلانية توافقية، وهو ما يؤدي بدوره إلى تعديل الاستجابة الانفعالية-السلوكية تجاه المواقف. (الطيري، 1993، ص 161)

4.2.8.3/ الفنيات الروحية: الإنسان كل متكامل حيث يعمل كل من الجسم والعقل والروح كوحدة واحدة في مواجهة الضغوط، لذا كان من الضروري التطرق للفنيات الروحية في مواجهة الضغوط منها:

أ/ البحث عن معنى الحياة: تكتسب الحياة معناها من خلال الأهداف التي يحددها الأفراد لأنفسهم، وبفشلهم في بلوغ تلك الأهداف يفتقدون هذا المعنى، فيحدث "العصاب الوجودي" المتمثل ب (الاضطرابات النفسية، تعاطي المخدرات، اليأس، العصبية، القلق، التفكير في الانتحار،... إلخ). في حين يرتبط معنى الحياة إيجاباً ب (تقدير الذات المرتفع، القدرة على ضبط النفس، الإنبساطية، الرضا عن الحياة)، كما يتدعم هذا المعنى بقوة المعتقدات الدينية مثل (المواظبة على الصلاة، الإكثار من العبادات والدعاء).

ب/ التفاؤل: يُعبر عن التوقعات المستقبلية المرغوبة التي ترتبط بالابتهاج والايجابية نحو الحياة، بعكس التشاؤم الذي يرتبط بمحدوث الكآبة، يساعد على تحديد الأهداف والتأكيد على الجوانب الايجابية للمواقف الحياتية؛ استخدام القدرات بشكل أكثر فعالية في التعامل مع الضغوط؛ يقلل الأعراض النفسية - البدنية. (عسكر، 2000: 149؛ حسين وحسين، 2006: 177-179؛ تايلور، 2008: 422-424).

ج/ اللجوء إلى الدين: لا يشكل الدين جزءاً مهماً في حياة الفرد فحسب، فالإيمان بالقيم والنظم الشرعية من أقوى العوامل التي تحفظ صحة الفرد العقلية الجسدية التي تتخذ أعراضها أشكالاً عديدة؛ كقرحة المعدة الصداع النصفي الربو،... القلق والاكتئاب (العيسوي، 2001، ص ص 54-57). لذا يتمتع الإنسان المتدين بشخصية سوية صحة نفسية وثقة بالنفس (سرى، 2000، ص ص 265-268). يقوم العلاج الديني على عدة مبادئ وأسس أهمها الإيمان بالقضاء والقدر؛ تقوى الله تعالى والتقرب إليه بالعمل الصالح؛ الاستعانة بالصبر والصلاة؛ حسن الظن بالله تعالى؛ لزوم الإستغفار والدعاء؛ العمل بالأسباب المعينة على النجاح. (الغزالي، 2009، ص ص 67-71) (<http://www.alssunnah.com> 10: 00 08/ 05/ 2013)

5.2.8.3 / العلاج الدوائي: هناك من يفقد السيطرة على نفسه مما يتطلب وضعه تحت علاج طبي باستخدام العقاقير الكيميائية النفسية مثل مضادات الاكتئاب والقلق؛ التي تخفف أعراض الانفعالات وتساعد على النوم، على أن يكون ذلك تحت إشراف الطبيب لأن إساءة استعمالها من قبل المريض قد يسبب له الإدمان. (الدباغ، 1974، ص 350)

9.3 / قياس الإحترق: إن عملية التقدير الكمي والكمي لشخصية المسترشد وسماته، تساعد المرشد في تحديد التشخيص وأسلوب العلاج (مشاقبة، 2008، ص 266). لذا كان من الأهمية القصوى التعرض لقياس الإحترق.

1.9.3 / قياس المؤشرات الفيزيولوجية: تعتبر الإستجابات السلوكية والمظاهر الدالة علماً لإحترق النفس القاعدات الأساسية التي تعتمد عليها؛ فيتشخيص حالة الإحترق لدى الأفراد من خلال:

* **العمليات الفيزيولوجية**: مثل الإستجابة الجلفانية، التصوير الكهربائي للدماغ، التخطيط الكهربائي للقلب.

* **التحليل البيوكيميائي**: مثل تغير معدلات "الأدرينالين" "الكاتيكولامينات" "الكورتيزول" في الدم أو البول.

* **إستبيانات الملاحظة الذاتية للأعراض الجسدية**: مثل الفحص الشهري للصحة monthly health review، سلم التقييم الذاتي echelle d'auto-evaluation globale de la sante' de Coburn

* سالام الأعراض اللانوعية: مثل تحقيق الرأي الصحي "Mac Millan" Heathopinionsurvey وفهرس 22 بند Index aux 22 items de Langner.

* قياسات التعب ومشكلات النوم: مثل سلم تناذر التعب "Schwartz et al" Fatigue syndrome scale، سلم مشكلات النوم Echelle des problemes de sommeil de Rose.

* فضلا عن المقابلات الإكلينيكية المنظمة، التقارير الطيبة- النفسية، الملاحظة المباشرة للتوتر العضلي، معدل التغيب عن العمل. (بن زروال، 2008، ص ص 97-98)

2.9.3 / المقاييس والإختبارات: أدوات علمية تتكون من مجموعة من المواقف المقننة وفق معايير معينة، بهدف

قياس جوانب محددة في شخصية الفرد (مشاقبة، 2008، ص 265)، من أشهرها بالنسبة للاحتراق النفسي:

* **مراقبة التحقق من الإجهاد:** عبارة عن أداة مؤلفة من (238) سؤالاً وضعت من طرف شركة خاصة في بوسطن "ماساتشوستس"، تكشف عن نماذج "الإجهاد التنظيمي" وتقيم قابلية الإصابة للإجهاد، تُقسم مجموعة الأسئلة إلى (14) جدولاً تُصنف ثلاثة أشكال من الإجهاد (الأعراض، الأوضاع، قابلية الإصابة).

* **التحقيق التشخيصي للإجهاد:** إكتشفه "ماتسون وإيفانسفيتش" بجامعة "هيوستن" الأمريكية، عبارة عن استمارة تضم (60) بنداً تركز على مصادر الإجهاد على المستويين الشامل والمحدود.

* **نظام تحليل الإجهاد:** تم وضعه من قبل مختبر الأبحاث بـ(سان فرانسيسكو)، يشمل (114) سؤالاً تتضمن تقييماً لستة مصادر للإجهاد منها القيام بمهمة والعلاقات الإجتماعية،...، كما يهدف إلى اكتشاف العوامل الكامنة وراء هذه المصادر وتوحيد الحلول التي تعمل على تخفيف الإجهاد. (ستورا، 1997، ص ص 107-109)

* **تقييم آدم للإجهاد:** وضعت هذه السلسلة من الأسئلة من قبل باحثين بجامعة (سان دياغو) للتمييز بين الإجهاد المزمن والعارض، وكذا بين الإجهاد الناشئ عن العمل وغير الناشئ عنه. (Stora, 1991, P 119)

* **مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي:** وضع من طرف "ماسلاش وجاكسون" بجامعة "بالو ألتو" كاليفورنيا لاستخدامه في مجال الخدمات الاجتماعية والإنسانية، يقيس ثلاثة أبعاد رئيسية للاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبدل المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز)، يحتوي على (22) فقرة تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته، بحيث تتطلب كل فقرة استجابتين من المفحوص؛ تخص الأولى تكرار الشعور أما الاستجابة الثانية فتخص شدة الشعور، وعلى أساس الدرجات التي يحصل عليها الفرد في الأبعاد الثلاثة تصنف درجة احتراقه ما بين (عالية، معتدلة، منخفضة). (لوكيا وبن زروال، 2006، ص ص 43-44)

* **مقياس احتراق المعلم لـ Seidman & Zager:** يتكون من (21) عبارة تتم الاستجابة عليها وفق خمسة مستويات، تتوزع على أربعة محاور هي عدم الرضا المهني؛ إنخفاض المساندة الإدارية؛ الضغوط المهنية؛ الاتجاه السلبي نحو التلاميذ، وقد قام عبد الله بترجمته للعربية عام 1994.

* مقياس الاحترق النفسي لـ(1974)Freudenberger: يهدف إلى القياس مستوى الاحترق النفسي، يتكون من (18) عبارة

تتم الإجابة عليها من خلال مقياسي تراوح بين عدم الانطباق إلى الانطباق التام مع متصلتي تراوح بين (0-5)، حيث تشير الدرجة التي يحصل عليها الفرد إلى مستواه احترقه وفق المعيار التالي: (0-5) حالة جيدة (26-35) بداية الإحساس بالضغط (36-50) إرهاصا تا لإصابة بالاحترق، (51-65) محترق نفسيا (65 فأكثر) وضع الخطر. (http://www.tomohna.com/vb/showthread17:00 26/ 03/ 2017)

10.3/ النظريات والنماذج المفسرة للاحترق النفسي: كانت وما زال الموضوع الاحترق النفسي يستقطب اهتمام العلماء والباحثين، لذا قدموا بشأنه نظريات ونماذج؛ تناولته بالبحث والتقصي.

1.10.3/ النظريات: تعددت النظريات المفسرة للاحترق النفسي باعتباره استجابة معقدة للضغوط المزمنة.

1.1.10.3/ الفسيولوجية: "الضغط" مجموعة من الإستجابات السلوكية التي يتبناها الفرد في مواجهة

التهديدات الخارجية أو الداخلية، للتخفيف من حدة الإضطرابات المصاحبة للموقف الضاغط.

يعد العالم الفيزيولوجي الأمريكي (Walter Cannon): من الأوائل الذين استخدموا مصطلح الضغط وعرفه "برد الفعل العسكري" لارتباطه بانفعال القتال، كما استخدم عبارة "الضغط الإنفعالي" ليصف "رد الفعل النفسي الفيزيولوجي" لدى الحيوانات، وأشار إلى استجابة "المواجهة أو الهروب" التي يسلكها الفرد عند تعرضه للمواقف البيئية المؤلمة التي تتضمن تغيرات فيزيولوجية بفعل تنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي والجهاز الغدي، مما يمكنه من العودة إلى حالة "الإتزان الحيوي"، أما في حالة استمرار الضغوط يضعف مستوى الأداء الفيزيولوجي الإنفعالي وتظهر المشكلات الصحية. (عسكر، 2000، ص 33-34) (حسين وحسين، 2006، ص 51)

أما الإستعمال الحديث لمفهوم الضغط "كاستجابة وظيفية فيزيولوجية" فقد ارتبط بالعالم الكندي (Hans selye) الذي عرفه في الفترة ما بين (1936-1946) "بزملة أعراض خاصة تنطبق على جميع التغيرات العامة المستقرة في نظام حيوي كرد فعل على تأثير بيئي مؤذ" ما أسماه "بالتناذر العام للتكيف GAS"؛ الذي يتضمن ثلاث مراحل متعاقبة (الإندار، المقاومة، الإنهاك)، طور في الفترة ما بين (1946-1950) فكرة "الأمراض التكيفية" التي يمكن أن تنشأ عن ردود فعل شاذة تجاه الضغط". (ستورا، 1997، ص 9-11)

ويستتجارب (Ursin et levine, 1993) أن استمرار حياة الحيوان مرتبطة بقدرته على التنبؤ والسيطرة، من أجل تجاوز الأخطار وتقليص حدة النشاط الفيزيولوجي الناجم عن الضغوط. (طايبي، 2007، ص 17)

2.1.10.3/ السيكودينامية: يفسر التحليليون "إستجابة الضغط" من منظور داخلي مؤكداً على دور العمليات اللاشعورية في إثارة مشاعر؛ القلق والخوف لدى الأفراد تجاه مختلف التهديدات.

حسب "Freud": عندما تصطدم النزعات الغريزية بتحريم من المحيط الاجتماعي أو من الرقابة النفسية الداخلية، يحدث صراع بين القوى الكابتة والقوى المكبوتة يؤدي إلى إطلاق "الآليات الدفاعية" التي تعمل بدورها على تحويل طاقة الليبدو نحو أهداف أخرى؛ تتوافق مع متطلبات الواقع والمثل العليا. أما عندما تكون "الأنا" ضعيفة تعجز عن تحقيق التوازن بين مطالب "الهو" "الأنا الأعلى" "الواقع" فيقع الفرد فريسة للضغوط النفسية. ويميز "فرويد" بين "القلق

الموضوعي" الذي يعتبر ردة فعل معقولة لموقف ضاغط و"القلق العصبي" الناتج عن صراعات داخلية غير محددة. (عبيد،2008،ص132-133) (التوم، 2011، ص ص 20-21)

يرى "Yung" أن الضغط رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى غير معقولة صادرة من "اللاشعور الجمعي" أين تختزن الخبرات الماضية المتراكمة(عثمان، 2001،ص22). فشعور الفرد في موقف مهدد لكيانه يجعله ينسى كل خبراته الحضارية الثقافية ويرتد إلى بعض التصرفات اللامعقولة، فهو لا يؤمن في حياته العادية بتأثير الأشباح لكنه إذا مر بجوار القبو ليلا تتنابه مشاعر الخوف والملح التي لها علاقة بمحتويات اللاشعور الجمعي(فرج،2009، ص 131). كما أن تعرض الفرد لمواقف حياتية ضاغطة يسبب له صراعات نفسية تستهلك طاقاته الفطرية وتغير مسار سلوكه المتوقع (ندى، 1998: 21). (التوم، 2011، ص 21)

يشير "Adler" إلى أن الفرد يسعى فطريا لفرض نفسه في معترك الحياة بشكل أو بآخر، ويؤدي فشله في السيطرة على زمام الأمور في بعض المواقف الصعبة (الضاغطة) إلى شعوره بالدونية والعجز، مما يدفعه لتعويض هذا النقص عن طريق عمليات نفسية- فسيولوجية لاواعية وتقوية علاقاتها الاجتماعية. (عثمان، 2001، ص 22)

3.1.10.3/ السلوكية: يركز أصحابها على عملية "التعلم" فالإنسان السلوك المرضي مثلما يكتسب السلوك السوي، كما أنهم يخللون السلوك إلى وحدات من المثير والإستجابة.

يفسر "Skinner" الضغط بأنه: أحد المكونات الطبيعية لحياة الفرد اليومية التي لا يستطيع تجنبها لأن شدتها تفوق قدرته على المواجهة. في حين يوضح "Bandura" "الاحتمية التبادلية" بين العناصر الثلاثة(السلوك، الشخص، البيئة)، حيث يكتسب الفرد سلوكه من خلال تقليد سلوك الآخرين؛ ويتأثر بالبيئة ويؤثر فيها بما لديه من عمليات معرفية، كما يشير إلى "فعالية الذات" بمجمل السلوكيات التكيفية التي يستخدمها الفرد في مواجهته للأحداث الضاغطة والتي تتوسط العلاقة بين "تقييمات الضبط" "استراتيجيات المواجهة". (حسين وحسين، 2006، ص ص 63-65)

كما يفسر السلوكيون "الاضطراب السيكوسوماتي" كنتيجة لارتباط سالف بين الموقف الضاغط واستجابة عضو خاص، خاصة إذا ما كوفئ الفرد على هذه الاستجابة وإذا ما تكررت هذه المواقف بدرجة كافية، أين يظهر الخلل الوظيفي خلال الاستجابة للأحداث المؤلمة. (لوكيا وبن زروال، 2006، ص 47)

4.1.10.3/ المعرفية: يرى المعرفيون أن استجابة الفرد للأحداث ترتبط بتفسيراتها الخاصة لها، فالعوامل المعرفية هي التي تحدد مدى تأثر الفرد بالموقف الضاغط وقدرته على مواجهته.

يعرف (Lazarus et Folkman, 1984)الضغطك "علاقة خاصة بين الفرد والبيئة والتي يُقِيمها على أنها مهددة لذاته متجاوزة لمصادره" (الشويخ، 2007، ص 139)، فهو يتكون من ثلاثة عناصر (الموقف/المطالب، التقييم المعرفي للموقف، الإستجابة/ المواجهة)، ويعني "التقييم المعرفي" كيفية تفسير الفرد للموقف ولمصادره في مواجهته، والذي يتضمن ذلك ثلاث عمليات معرفية: أ/التقييم الأولي يتم فيها الحكم على الوضعية فيما إذا كانت ضاغطة أم لا؛ ب/ التقييم الثانوي يتم فيه تقويم وسائل مواجهة الخطر؛ ج/ إعادة التقييم بتغيير الفرد لكيفية

إدراك الموقف ولمصادر مواجهته(عبيد،2008: 180؛ منصور، 2010: 17؛ تايلور، 2008: 349-351؛ حسين وحسين، 2006: 57-59).

يعتبر (A.Ellis)"الظروف الضاغطة ليست كذلك في ذاتها وإنما هي ضاغطة تبعا لنسق الاعتقادات التي يُكوّنها الفرد عن الموقف"(حسين وحسين، 2006، ص 67-69). ويشير (A.Beek) إلى "أنماط التفكير المشوهة" في تقييم الموقفوما يترتب عن ذلك من تكوين مركبات معرفية نشطة، تُحوّل المثيرات البيئية إلى مصادر تهديد تؤدي للشعور بالضغط وظهور أعراضه(غانم، 2009، ص 313-314). بينما انطلق (Meichenbaum) من مبدأ: "الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دورا في تحديد السلوكات التي يقومون بها" (مليكه، 1990، ص 245)، فالحديث الذاتي المرتبط بموقف الضغط يؤثر في سلوك الفرد تجاهه، حيث تركز التعبيرات الداخلية السلبية على الانتقاص من قيمة الذات وعلى أفكار العجز؛ في حين تؤكد التعبيرات الداخلية الإيجابية على الكفاءة الذاتية والقدرة على المواجهة، لذا يقتضي "التعدّي للسلوكي" تدريبا عمليا لتعدّي أنماط التحدي الذاتي لعلها تفرضا ناسبا استطاعتنا التأثير في قدراتنا للتأقلم معالمواقف الضاغطة. (كوري، 2013: 383-386؛ صالح وشامخ، 2011: 43-44؛ حسين وحسين، 2006: 272؛ الصياح، 2014: 23)

51.10.3/الإنسانية: تنطلق من فكرة أن الاضطراب هو خوف الفرد من المستقبلوما يحمله من أحداث تهدد وجوده، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يعرف نهايته الحتمية "الموت". (عبيد، 2008، ص 195) حسب (Rolo may) الاضطراب النفسي هو فشل في الموازنة بين الإحساس بالوجود (المادي الذاتي الاجتماعي)، مما يعني غلبة الإحساس بالوجود فيأحدها كأن يهمل الفرد العالم الاجتماعي-المادي ويتمركز حول ذاته. ويعتبر "الضغط" كخوف عام من مهددات الوجود يتدرج من المستويات المقبولة إلى الشديدة المعيقة للنمو، في حين لا يتحقق لاستقرار النفسي إلا بتقبل الفرد لتلك المهددات واستغلالها بفاعلية. ويرى (Frankl) أنه شعور بالذنب تجاه الحياة ككل وعدم تحقيق الشخص لإمكاناته القيمة (فرج، 2009، ص 139-140)، في حين يفسره (Maslow) بعدم إشباعه لحاجاته الأولية أو الثانوية (عبيد، 2008، ص 135). وينظر (Rogers) للضغط كتهديد للذات يرجع أساسا لعدم تطابق الخبرات المعاشة (الضاغطة) مع مفهوم الفرد لذاته. (فرج، 2009: 141؛ عبيد، 2008: 195؛ مشاقبة، 2008: 135-142)

6.1.10.3/البيئشخصية: الإنسان كائن اجتماعي وهو في تفاعل مستمر مع الآخرين يتأثر بهم ويؤثر فيهم، لذا تنشأ الضغوط النفسية كسلوك غير توافقي من جراء ما أسماه (Carson et al, 1996) بـ"أنماط التفاعل الاجتماعي المختلة وظيفيا" كما هو الحال في الصراعات الزوجية. (عبيد، 2008، ص 136)

7.1.10.3/الاجتماعية: يتأثرالأفراد بجميع مكونات البيئة التي يعيشون فيها، لذا فإن الضغوط وأساليب مواجهتها؛ تحدث وتحدد في إطار السياق الاجتماعي الذي يشملهم، فعادة ما ترتبط الضغوط بانخفاض ظروف المعيشة؛ ظروف العمل السيئة؛ نقص الدعم الاجتماعي. (حسين وحسين، 2006، ص 69-70)

2.10.3/ النماذج النظرية والتطبيقية الرائدة في تفسير الاحترق النفسي وإدارته: من أشهرها:

1.2.10.3 / نموذج (Zabel & Zabel, 1984): يمثل الشكل المطور لنموذج

"نيكلسون" للضغوط النفسية (1981)، يتضمن خمسة عناصر ذات علاقة تفاعلية (التوقعات، الخبرات المدرسية، المشاعر، السلوك، ردود أفعال الآخرين) كأسباب رئيسية لاحتراق المعلم نفسياً. حيثيقعالمدرسونفيدائرة غيرمكتملة لتوقعاتهم بسبب ما يعانونه منخبراتسلبية تنعكسبدها على مشاعرهم وسلوكهم، ومنثمفهميدركونردودأفعالهم منيتعاملونمعهمبشكلسلبى أيضاً، وينتج لديهم الاحتراق كأثرمتراكمللتوقعاتغيرالمتحققة والخبراتالسلبية. لذلك صمم "زابلوزملاؤه" برنامجالتخفيفالاحتراقيشمل معالجة توقعاتالمعلمين؛ تعزيزميولهم نحوالمهنة؛ تفحصمشاعرهمالسلبية وإعادة صياغتها.

2.2.10.3 / نموذج (Farber & al, 1998): يشرح فيه مراحل احتراق المعلم وفق:

أ/ مرحلة المستعر (المحموم): يميزها الانشغال الدائم بالعمل وبذلجهود خارقة لمواجهة متطلباتها المتزايدة، تتضمن بدورها ثلاث مراحل هي: الاستغراق ببذل كامل الجهد لتحقيق الأهداف، التكلفة يعكس الحاجة الشديدة للإنجاز والاعتراف العلني به؛ رفض التوقف عند الحدود مع عدم تقبل الفشل، الحملات الزائدة من خلال العمل بلا هوادة على حساب الحياة الشخصية والصحة. تظهر في هذا المستوى المشاكل النفسية المرتبطة باضطراب القلق التهيج صعوبة الاسترخاء والنوم.

ب/ مرحلة اللامبالاة: يغيب الإحساس بضرورة بذل الجهد الكافي لمعالجة جميع متطلبات العمل، تنطوي على ثلاث مكونات أساسية هي: اللامبالاة وأداء العمل بطريقة سطحية، فقدان الشعور بالتنمية والتطور؛ كنتيجة لعدم الرضا الذاتي عن القدرات وتفقد الحماسة، الملل والاركان العمل علماً ثموتينيوافتقاد المتعة في أدائه.

ج/ مرحلة المستهلك: يفقد المعلم الشعور بالسيطرة على مخرجات عمله ويتعزز لديها الشعور بأن التحديات أصبحت أكبر من إمكانيات مجتهدها، وذلك مروراً بثلاثة أطوار هي (عدم الاعتراف، الإهمال وعدم المشاركة، فقدان السيطرة على نتائج العمل). تتشابه أعراض الاحتراق النفسي هنا مع أعراض الاكتئاب.

تبعاً لهذه المراحل الأساسية الثلاث فإن المعلميكون أمامالتفاني في العمل من أجل خفض الإحباط الذي يشعر به تجاهه، أو إهمال العمل والاستسلام للهروب وعدم مواجهة أية صعوبات.

استنتج "فاربروزملاؤه" أن التقنيات التي أثبتت فعاليتها في خفض الضغوط والقلق والافتقار إلى التمتع بالعمل، في حين قد يكون العلاج "التحليل الدينامي" مناسباً في بعض الحالات؛ التبريد في الاحتراق النفسي بالحاجة للقوة والإنجاز.

3.2.10.3 / نموذج (Maslach & Leiter, 2005): قام اصحابهم منذ عام (1997) بصياغة منظور جديد

للاحتراق النفسي يركز على مدى التوافق بين الفرد وبيئة العمل، ويغطي بشكل كامل جوانب حياة المعلم من خلال ستة عوامل هي:

الفصل الثالث:..... الاحتراق النفسي

- * أعباء العمل: يتمثل بشعور المعلم بأن العمل يستنزف كامل قدراته لأن متطلباتها أكبر من قدرته على التحمل، ولا سيما في الأعمال التي تتطلب إظهار التعاطف. يرتبط هذا الجانب "بالإجهاد الانفعالي" ويتطلب إكساب المعلم مهارات (إدارة الوقت، المرونة، تفويض المهام، تنظيم الجهد والاحتفاظ بالطاقة).
- * السيطرة: تتضمن إحساس المعلم بأن لديه صلاحيات محدودة في مجال عمله، لأنه يرضخ لإدارات تدير وقراطية ناقدة ويعمل مع زملاء غير متعاونين، فيفقد بذلك القدرة على ضبط العمل والتحكم فيها بطريقة التمييز المناسبة، مما يضعف "شعوره بالإنجاز الشخصي" ويكرس لسلبيته فكرة الانفصال عن العمل. يتطلب هذا مهارات (التدريب على الاستقلالية، المشاركة في القيادة، تأهيل وتدريب الفرق العمل، الحرية في اتخاذ القرارات).
- * عوائد العمل: تحدث الهوة بين المعلم ووظيفته عندما لا تتناسب جهوده مع عوائد العمل؛ سواء أكانت مادية أم اجتماعية، فيشعر بعدم التقدير لجهوده وتجاهل شخصيته، لذا يرتبط هذا الجانب "بضعف الشعور بالإنجاز". يستوجب تدريس المعلم لمهارات (طلب الإشادة بالجهود، تعلم كيفية كسب ثقة المؤسسة التي تقدر شخصيتك).
- * زملاء العمل: إن فقدان التواصل الإيجابي مع الزملاء (زملاء، رؤساء، طلاب، أولياء أمور) يعزز جوًا يتسم بالانقسامات؛ والأعمال التي تتطلب الفرد القيام بمهام مهم مع زملائه الآخرين. مما يستدعي مهارات (حالات النزاعات، تحسين طرق التواصل؛ بما يجعل الزملاء ودودين للرؤساء واعمين والمستفيدين من قدراتهم للخدمات).
- * الإنصاف: عندما يدرك المعلم أنه يتعرض للاستغلال؛ بيئة العمل غير منصفة تسودها سياسة المحاباة والتمييز؛ اللواتي توجدوا لأعمال التعسفية، يشعر "بالإجهاد الانفعالي" كمرحلة أولي ومن ثم "التباعد العاطفي". مما يقتضي اكتساب مهارات (تعزيز الاحترام، تقدير التنوع، ضمان المساواة والإنصاف، تعزيز الثقة في الآخرين).
- * القيم: أحياناً تحدث هوة بين توقعات المؤسسة من الفرد؛ وتوقعات الفرد من مؤسسته، قد يدرك الفرد بأن قيم العمل تتضارب مع قيمها الخاصة، لذا ينبغي على المعلم تعلم مهارات (المحافظة على الاستقلالية، تعزيز القيم البناءة).
- هذا وقد اقترحت "ماسلاش وزملاؤها" مفهومًا مقابلاً للاحتراق النفسي هو (الاندماج بالعمل: الذي يشير إلى حالة الارتباط الذهني والدافعية الإيجابية المتواصلة، المتمثلة بالنشاط والتفرغ والاستغراق في العمل وعدم الشعور بالإجهاد بشكل سريع". فهو يعكس التفاعل الإيجابي بين المعلم وعمله من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي (النشاط، التفرغ للعمل، الفاعلية)، ولا يركز على كونها ناتجة عن العمل بل أنها. وبموجب ذلك يمكن تحديد مجال العمل المتوافق بين الفرد وعمله؛ ومواجهتها بفعال إجراءات التالية:

أ/ الإجابة على قائمة جوانب حياة العمل (AWS): مقياس يحدد جوانب ضعف العلاقة بين الفرد وعمله، يتكون من (60) عبارة لكل منها ثلاثة احتمالات إيجابية.

ب/ تطوير برنامج عمل مفصل "الخطة الرباعية": من خلال تحديد المشكلة، تحديد الأهداف السلوكية، إتخاذ الإجراءات المناسبة، متابعة التقدم والإنجاز.

ج/ تشجيع المشاركين على تطوير احتمالات إضافية تتلاءم مع شخصياتهم: لإدراجها في خطة البرنامج.

يؤكد العالمان علماء أهمية المرونة، لأنها توجد حلولاً كاملة ولا حلولاً تنطبق على الجميع.

تماختبار هذا النموذج تجريبياً على قطاعات واسعة، حيث

فهم عملية الاحتراق النفسي وكيفية إدارته، كان أبرزها نموذج (2008) (Leiter, الذي يربطاً بالاحتراق النفسي)

يحدد نتيجة مواجهة الأفراد لأعباء العمل الزائدة؛ وفي وقت غير مناسب

القدرة على الاندماج مع عملهم؛ عندما لا يهتم بما يقدمون من خدمات؛ ضعف

شعورهم بالإنجاز والتحقق منها؛ غياب المعايير والمضامين التي تنطوي عليها خدماتهم. واستنتج

أن جانب "القيم" هو الأكثر تأثيراً بعبء الاحتراق، وشرح كيفية تسبب "الإجهاد الانفعالي" في "تبلد المشاعر" ومن ثم تنبؤهم بالفرد

ذاته؛ نقص الفاعلية والإنجاز.

كما قدم (Schaufeli et al, 2009) نموذجاً آخر تجريبياً "موارد ومتطلبات العمل:

* المتطلبات: كافة الأمور التي يجب أن تتميز بيئة العمل الفيزيائية والاجتماعية الإدارية التي تفرض

على الفرد أن يستجيب لها معرفياً عاطفياً سلوكياً، وعندما تتزايد تلك المطالبات يفرض

لأن الفرد ممنون بمرور استجاباتها لها، مما يؤدي إلى الإجهاد وفقدان السيطرة.

*

موارد العمل:

تتضمن البيئة الفيزيائية والاجتماعية الإدارية التي تنشأ عنها أن تيسر العمل؛ تقلل من متطلباتها الجهد المبذول والملق على الأفراد، مما يفرض

على المؤسسة تقديم الدعم الاجتماعي لموظفيها والتعلم المستمر وتشجيع تطويرهم الذاتي.

وعليه يرتفع الاحتراق مع زيادة متطلبات المهنة، في حين تزيد دافعية العمل الاندماج معه ويتحقق رفاهه

النفسي؛ كلما كانت موارد العمل كافية.

لذا يتمتع المندمجون بنهاية بطاقة فاعلية التعامل مع جميع متطلبات العمل، ولديهم القدرة على المثابرة الحماسة والتحمدي. (الصياح،

2014، ص 63-70)

على ضوء ما سبق خلصت "ماسلاش" إلى المبادئ التالية:

. منع حدوث الاحتراق النفسي فضلاً عن كثير من معالجه

. إعادة اندماج الأفراد مع أعمالهم

. لا بد من لا يتدخل إرشادياً بغير مركز على إدراك الأفراد لبيئة العمل:

القدرة التنبؤية العالية لقائمة جوانب حياة العمل AWS فيتحديد مصادر الاحتراق (السابق، ص 70)

4.2.10.3 / نموذج Potter: يستجيب الفرد للأمر بكلماته وأفكارها الخاصة أكثر مما هو عليه الحدتفعلياً،

لهذا صممت "إختبار الفاعلية الذاتية للتخفيف من الاحتراق" مرفقا ببرنامج "تحصين الشخصية ضد الاحتراق" الذي يتضمن الاستراتيجيات التالية:

. إدارة المهارات الذاتية: بالاعتماد على القدرات الشخصية وفعال الدافعية الذاتية.

. إدارة الضغوط: بتعرف أسباب الاحتراق ووضع خطة لمواجهةها: بدلاً من تجنبها.

. بناء نظاماً اجتماعياً عم: من الأصدقاء الزملاء والعائلة.

. تطوير المهارات اللازمة لكل فرد: والتي تتناسب مع أسلوبها الخاص ومكاناته.

. تعديلاً لنظرة العمل: بالبحث عن إيجابياته لتعزيزها ومعالجة سلبياته.

. تغيير مهام العمل: بإعادة توزيع المهام وإشراك الآخرين فيها من حين لآخر.

. تغيير الأفكار: بالوقوف على أفكار الدخلية السلبية والتحكم فيها.

. عزلاً للقلق: يستبعد الفرد الأفكار التي تثير مخاوفه ومحبطه وتجعلها جزءاً عن أداء عمله.

كما ترى "بوتر" أنه لا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال الالتزام بجملة قواعد وشروط هي:

. التعاقد السلوكي: بوضع خطة عمل للمهام التي يجب أن يقوم بها الفرد أو يتجنبها.

. استخدام العمل كمدعم للعمل نفسه: باختيار الأعمال المحببة للفرد وجعلها كمعززات إيجابية.

. تحديد الأهداف السلوكية: تكون موضوعية مختصرة إيجابية واضحة ولها موعد إنجاز.

. التعزيز من أهمية الأهداف: بتذكر النتائج الإيجابية التي تتأتى من جراء تحقيقها هدف.

. البدء بنشاطات قصيرة سهلة: لتتناسب مع القدرة الذاتية للفرد ثم الأخذ بالتوسع.

. وضع مخطط شخصي لمراحل تحقيق الأهداف: فعلى الفرد البدء من النهاية أي من الهدف

الرئيس، ثم ينتقل

لوضع الخطوات التي يتوصل إليها ويكون قادراً على تحقيقها.

. إقامة علاقات بناءة مع الأشخاص الذين يحققون دعماً اجتماعياً: من أصدقاء، زملاء...

بتحديد المواقف الضاغطة: بتحديد المواقف السلوكية التي تثير الضغط النفسي وتدوينها

في "سجل لإجهااد الشخصي"، الذي يتدرج من واحد إلى عشرة تبعاً للشدة.

. التدريب على الدقة فيما لحظة وتحسس؛ الإجهاد ومصادره.

. التدريب على الاسترخاء العضلي وتنظيم التنفس.

. التدريب على الملاحظة الذاتية: فيما يخص السلوك؛ بيئة العمل وما ينتج عنها من ضغوط، وإعادة ترتيبها.

. التدريب على التفكير الفعال: فعادة ما تأتي الأستجابة السلوكية تبعاً للأفكار التي أثارها الموقف وليس للموقف بذاته، مما يستلزم

تعديل أنماط التفكير. (السابق، ص ص 71 - 72)

~

إن النموذج الذي طور من قبل "ماسلاشولايتز" في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، ومن ثم جهود العلماء في أوروبا خاصة "سكوفيلي"، وما انبثقت عن كل

ذلك من دراسات لاحقة كانت نقلة نوعية في النظر لظاهرة الاحتراق النفسي الآخذة في الانتشار، من كونها مشكلة تحتاج إلى تدخل علاجي يسر
يعالج اضطراب عميق يتطلب الوقاية والتعامل معه؛ قبل أن تظهر أعراضه.

إن التعرف على طبيعة الاحتراق النفسي من خلال كشف النقاب عن (مفهومه، عناصره، أعراضه، آلية حدوثه، آثاره، أساليب مواجهته وقياسه)، يزيد من وعي الأفراد - خاصة المعلمين - بخطورة هذه المشكلة على الصحة العامة وكفاءة الأداء المهني، مما يدفعهم لاتباع سبل الوقاية منها قبل استفحالها، واتخاذ التدابير اللازمة للتخفيف من آثارها بعد حدوثها. كما قد يساعد هذا ذوي الاختصاص على تطوير برامج تدريبية إرشادية، تهدف أساساً لتخفيف شدة الاحتراق النفسي لدى هذه الشريحة المهمة من المجتمع، بما ينعكس إيجاباً على صحة المعلم وأدائه المهني؛ وعلى نمو شخصية التلميذ ومستوى تحصيله؛ وعلى فعالية العملية التعليمية برمتها. ولعل لاتجاه نحو العمل بمنظور انتقائي يضم مختلف التيارات والاتجاهات النفسية؛ لدى إعداد تلك البرامج، هو أقصر طريق للوصول بالمعلم إلى أعلى مستويات التوافق النفسي والمهني.

الفصل الرابع: الأداء المهني

1.4 / تعريف الأداء المهني

2.4 / بعض المفاهيم المتعلقة بالأداء المهني

3.4 / عناصر الأداء المهني

4.4 / مؤشرات الأداء المهني

5.4 / محددات الأداء المهني

6.4 / أهمية الأداء المهني

7.4 / تقييم الأداء المهني

8.4 / العلاقة بين الأداء المهني و الاحتراق النفسي

9.4 / العملية التعليمية (التدريس)

لقيموضوعالأداءالوظيفي ومايزالاهتمامأمنقبلاالمختصينعلماالصعيدبالنظري
مثالبالعلماءالكتابوالأكاديميين؛العمليممثالاًبرجالالأعمالالمديرينوصناعالقرار، نظرالارتباطهبكفاءةوفعاليةالمنظمتفيتهاحقية
قأهدافها. فلالتستطيعأيمؤسسةتعليميةأنتنظرفيتحسينجودةأنظمتهادونأنتعطيللمعلمينبمايمتلكونهمكفاياتومؤهلات؛بمايت
ميزونبهمنسمةوكفاءةعلمية؛بمايقدمونهمنخدماتتعليميةوانتاجعلمي وأنشطةاجتماعية، أولويةخاصة.
فالمعلمونيمثلونمحوراًأساسياًفيالعمالالتدريسيوعليهمتوقفمدفعاليةالتعليموجودته.
لذا حاولنا في هذا الفصل تفصي حقيقة "الأداء المهني للمعلم" من خلال التطرق لمفهومه؛ عناصره؛ محدداته؛
أهميته، تقييمه، ثم تعرضنا للعملية التعليمية من خلال تعريفها؛ أبعادها؛ مراحلها؛ الكفايات التدريسية.

1.4 / تعريف الأداء المهني: اجتهد الباحثون في تحديد مفهومه لغة واصطلاحاً، وفيما يلي عرض لبعضها:

1.1.4 / لغة: ورد مصطلح "الأداء" في مختلف معاجم اللغة على النحو التالي:

*أداء = performance (علي، 2018، ص 22)

*أداء = execution, operation (إنجليزية) = exécution, opération (فرنسية).

*أداء جيد = performance (إنجليزية) = performance (فرنسية). (التركي، 2007، ص 33).

*الأداء حسب (القاموس المحيط، 1987): القيام بالواجب وهو مشتق من الفعل

"أدنتأدي" أو صلها وقضاه، وتأتي تلحقها يقضيتها. (الصريرة، 2011، ص 606)

*الأداء (performance): إنجاز يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسمية العقلية النفسية.

(معجم علم النفس والتربية، 1984، ص 78).

* هو القيام بعمل أو إنجاز كما يدل على الفعالية والكفاءة. (معجم مصطلحات الطب النفسي، د ت، ص 135)

*"performance" في (Larousse de poche, 2000): النجاح الملاحظ والمستغل. (شامي، 2010، ص 60)

* "الأداء" كلمة مترجمة عن اللغة اللاتينية "performance" التي تشير إلى: تأديية عمل إنهاء نشاط أو تنفيذ

مهمة، بمعنى القيام بفعل يساعد على الوصول إلى الأهداف المسطرة. (خطاب، 1989، ص 439)

~ وعليه فمصطلح "الأداء" بمدلولاته العربية والأجنبية جاء كمرادف ل: "القيام بالواجب" "الوصول" "القضاء"

"الإنجاز" "القيام بالعمل" "الفعالية" "الكفاءة" "النجاح" "إنهاء نشاط" "تنفيذ مهمة".

2.1.4 / اصطلاحاً: ستعرض لمجموعة من تعاريف "الأداء" حسب بعض الباحثين والمنظرين:

* حسب (Porter et Lawler, 1967): الجهد المبذول في العمل متفاعلاً مع؛ قدرات الفرد وإدراكه لمكونات

دوره الوظيفي. (عاشور، 1997، ص 33)

* نشاط يمكن الفرد من إنجاز المهمة أو الهدف المخصص له بنجاح، ومن خلال الاستخدام المعقول للموارد المتاحة. (Jamal M, 1985, P 213)

* الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بعمل من الأعمال. (هاينز وآي، 1989، ص 271)

* (سينزلاقيو والاس، 1991): مجموعة من السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهامه وتحمل مسؤولياته. (الصريرة، 2011، ص ص 607 - 608)

* القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات، وفقاً للمعدل المفروض أداءه من الأعمال لكفاء المدرب. (بدوي، 1984: 3؛ العلاق، 1996: 20؛ معجم مصطلحات العلوم الإدارية، د ت: 304)

* قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله. (عاشور، 1997، ص 25)

* (عبد المحسن، 2002): المخرجات أو الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها خلال الفترة محددة، يعكس كلاً من الأهداف والوسائل

والأنشطة المرتبطة بذلك. (الصريرة، 2011، ص 608)

* محصلة السلوك الإنساني في ضوء الإجراءات الواجبات والأنشطة، للوصول إلى أقصى إنتاجية في تحقيق أهداف

المؤسسة. (بنات، 2009، ص 33)

*يعني في مجال التدريس: قيام المعلم في المؤسسة التعليمية بالواجبات الأكاديمية والإدارية الموكولة إليه؛ بموجب الأنظمة والتعليمات المعمول بها في النظام التربوي، بكفاءة وفعالية. (الصريرة، 2011، ص 603-606)

حتى وإن اختلفت تلك التعاريف في صياغتها فإنها تتفق على أن "الأداء المهني" هو: الجهد الذي يبذله الموظف لإنجاز المهام الموكولة إليه وتحقيق الأهداف المخصصة له. وتعرف الباحثة "الأداء المهني للمعلم": قيامه بالأنشطة والمهام التي يتكون منها عمله، لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

2.4/ بعض المفاهيم المتعلقة بالأداء المهني: عادة ما يحدث لبس وتداخل بين مصطلح "الأداء" ومفاهيم أخرى سيتم تحديدها، ليتسنى لنا التمييز بينها.

2.4.1/ الجهد: يشير إلى الطاقة المبذولة خلال نشاط معين، في حين يمثل "الأداء" النتائج التي يحققها الفرد جراء ذلك الجهد (حسن، 2000، ص 215). فقد يبذل الطالب مجهودات كبيرة في الاستعداد لامتحان لكنه يحصل على درجات منخفضة فيه. نقول في هذه الحالة أن الجهد المبذول كان عاليا بينما جاء الأداء منخفضا.

2.4.2/ السلوك: ما يقوم به الفرد من تصرفات وأعمال داخل المنظمة.

2.4.3/ الإنجاز: ما يبقى من أثر ونتائج بعد انتهاء الفرد من العمل، فهو نتاج وخرج.

ويعبر "الأداء" عن محصلة التفاعل بين السلوك والإنجاز للوصول إلى أهداف المنظمة. (الدحله، 2001، ص 96)

3.4/ عناصره: تتمثل المكونات الأساسية للأداء في:

1.3.4/ المعرفة بمتطلبات الوظيفة: تتضمن المهارة المهنية، المعرفة الفنية، الخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.

2.3.4/ نوعية العمل: تشمل الدقة النظام والاتقان والبراعة على تنفيذ وتنظيم العمل. (بنات، 2009، ص 34)

3.3.4/ كمية العمل المنجز: حجم العمل المنجز في الظروف العادية وسرعة الإنجاز. (الحسيني، 1994، ص 72)

4.3.4/ المثابرة والثوق: التفاني والجدية في العمل، القدرة على تحمل المسؤولية، إنجاز الأعمال في مواعيدها.

5.3.4/ الموظف: وما يمتلكه من معرفة مهارات قيم إتجاهات ودوافع.

6.3.4/ الموقف: ما تتصف به البيئة التنظيمية للعمل من مناخ العمل الاشراف ووفرة الموارد والهيكلة التنظيمي. (الزهراني، 1999، ص 22)

4.4/ مؤشرات الأداء: الأداء هو أساس الحكم على فعالية الأفراد والوحدات والمنظمات من خلال مجموعة مؤشرات أهمها الفعالية الكفاءة والإنتاجية. (الشوابكة، 2008، ص 44)

1.4.4/ الفعالية: هي العلاقة بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة لنظام معين (Boislandelle, 1998, p 39)، فهي تعتمد على درجة تحقيق الأهداف فمهما كانت الوسائل المستخدمة وبغض النظر عن التكاليف المترتبة عن ذلك. (Martory b et Daniel c, 2005, p 164) (غربي وآخرون، 2007، ص 129).

4.4. 2 / الكفاءة: تعني قدرة القدرة على تحقيق الأهداف بأقل تكاليف (الدويلة، 2007: 25)، وتشير إلى العلاقة بين النتائج

المتحصل عليها والوسائل المستخدمة. (Martory b et Daniel c, 2005, p 164) (j bureaux, 2000, p 33) على هذا الأساس يمكن أن تكون المنظمة فعالة وفي نفس الوقت غير كفأة، كما قد تتمتع بقدر كبير من الكفاءة دون أن تكون فعالة.

4.4. 3 / الإنتاجية: تعبر عن مقدرة المنظمة على خلق الناتج (القيمة المضافة) باستخدام عوامل إنتاج محددة خلال فترة زمنية معينة، فهي علاقة نسبية بين عناصر الإنتاج المستخدمة لتوليد كمية معينة من الإنتاج (سلع، خدمات). (عبوي، 2006، 169-170)

4. 5 / محددات الأداء: يتطلب تحديد مستوى الأداء المهني معرفة العوامل التي تؤثر فيه:

4. 5. 1 / الجهد: الطاقة الجسمية والعقلية التي يبذلها العامل لأداء مهامه.

4. 5. 2 / القدرة: الخصائص الشخصية المستخدمة في أداء العملائي لا تتغير أو تتقلب خلال فترة زمنية قصيرة (عاشور، 2005، ص 38-39)، تعبر عن مدى تمكن الفرد فنيا من الأداء وتتألف من محصلة (المعرفة أو المعلومات، المهارة أي التمكن من ترجمة المعلومات في أداء العمل، مدى وضوح الدور). (مصطفى، 2000، ص 147)

4. 5. 3 / الدافعية: درجة حماس الفرد لأداء العمل، فبقدر ماتكون مرتفعة يكون الجهد المبذول أكبر. (عاشور، 2005، ص 38-39)

4. 5. 4 / إدراك المهام: تصورات الفرد وانطباعاته عن الأنشطة والسلوكات التي يتكون منها عمله، وعن كيفية التي ينبغي أن يمارس بها مهامه في المنظمة.

4. 5. 5 / الرغبة: حاجة تدفع الفرد ليلسلك باتجاه إشباعها في بيئة العمل، تتألف من محصلة (الإتجاهات غير المشبعة، المواقف التي يجربها في بيئة العمل؛ ومدى كونها مواتية لذلك).

4. 5. 6 / بيئة العمل: تتمثل في الخصائص المادية من (إضاءة، حرارة، تهوية، الوسائل المادية)، وكذا الملامح المعنوية التي تسودها ك(العلاقات بين الزملاء، الدعم الاجتماعي). (مصطفى، 2000، ص 147)

وعلى العموم تتفاعل المتغيرات البيئية/ الخارجية (المادية، التنظيمية، الاجتماعية، التقنية) مع المتغيرات الشخصية/ الداخلية (الرغبة، القدرة، الإدراك، الدافعية، الخبرة)، لتؤثر في أداء الفرد داخل المنظمة. (العبيدة، 2003، ص 52)

4. 6. 4 / أهمية الأداء: إن أداء المنظمة ما هو إلا انعكاس للأداء الفردي داخلها (العماج، 2003، ص 58)، فلأداء المهني أهميته القصوى بالنسبة للفرد والمؤسسة التي يعمل بها.

4. 6. 1 / بالنسبة للفرد: يرتبط لأداء بحاجة الفرد إلى الاستقرار والشعور بالأمن في العمل (Watkins D & Thomas B, 1991, p 185-198)، كما يعد مقياساً لمقدرة عمله إنجاز العمل المكلفه في الحاضر؛ وعلماً أداء الأعمال الحرفية يكلفه في المستقبل، فضلاً

عن أنه يساعد المسؤول على اتخاذ قرارات رشيدة بشأن موظفيه كالترقية النقل والتعيين.

6.4. 2/ بالنسبة للمنظمة: يعتبر الأداء جوهر السياسات والبرامج الإدارية الهامة في إدارة الموارد البشرية، فعن طريقه تتمكن

المنظمة من الحكم على مدققة القرارات التي تتعمدها في؛ استقطاب واختيار موظفيها تدريجياً ومتابعتهم. مما يعكس على صورتها القانونية الاجتماعية والأخلاقية (رابعة، 2003، ص 323). هذا ولا تقتصر أهمية الأداء على المنظمة والعاملين بها فحسب، فهو يساهم في نجاح خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة. (البراهيم، 2008، ص 40)

7.4 / تقييم الأداء: يعد أحد الوظائف المتعارف عليها في إدارة الموارد البشرية بالمنظمات، للحكم على كفاءة

العاملين من ناحية؛ وعلى فعالية السياسات والبرامج التي تتبعها المنظمة.

7.4. 1/ تعريفه: حكم متعدد الأبعاد على قدرة الفرد لشغل منصبه وتطويره، يتم من طرف الفرد أو مسؤوليه (مرعي، 1999،

ص 241)، وهو "عملية يتم بموجبها تقدير جهود العاملين بشكل عادل بالاستناد للمعايير" (الصباغ، 2008، ص 259-260)

7.4. 2/ أهدافه:

التقويم ليس غاية بحد ذاتها بل وسيلة لتحقيق حسن الأداء، يكتسب جزءاً من اهتمام القيادة التربوية ورسمياً السياسات توصانها لقرار للمبررات التالية:

* يتعرف من خلالها الموظف على نقاط قوته ليطورها ونقاط ضعفه ليعالجها. (برنوطي، 2007، ص 323)

* يزود متخذي القرار بالمنظمة بمعلومات عن مستوى أداء العاملين ومدى إسهامهم في تحقيق أهداف المنظمة؛ ومن ثم اقتراح إجراءات لتحسين أدائهم (التدريب).

* يساهم في اقتراح نظام المكافآت المالية المناسبة للعاملين؛ بزيادة الرواتب وتخفيضها، واقتراح إمكانية ترقيتهم.

* وسيلة تغذية عكسية تبين المطلوب من العاملين وفق معايير أداء معينة.

* أداة اتصال بين العاملين وبين رؤسائهم وتحسين الفهم المشترك بين مختلف الأطراف.

*

يزود مسؤولي إدارة الموارد البشرية بمعلومات واقعية عن أداء وأوضاع العاملين، مما يعتبر نقطة إنطلاق لإجراء دراسات ميدانية تتناول مشكلاتها
عاملين ومستقبل المنظمة. (عطية، ص 324)

7.4. 3/ إجراءاته: "تقييم الأداء" عملية إدارية منتظمة مخططة تتم عبر سلسلة خطوات:

أ/ المرحلة الأولى: تتمثل في التأكد من معرفة وفهم جميع العاملين بالمؤسسة للمهام المكلفين بها، وللمعايير التقييم التي سيتم اعتمادها، آلية التقييم ومعدلاتها الزمنية. ويتطلب ذلك عادة إصدار نشرة تعريفية شاملة بهذه العناصر مع حلقات نقاشية داخل كل وحدة إدارية.

ب/ المرحلة الثانية: تتضمن جمع وتحليل المعلومات بملء جداول التقييم من الجهات المعنية، ثم تحليلها للخروج بتقرير نهائي.

ج/ المرحلة الثالثة: تتم مناقشة التقارير مع العاملين لإسداء التوجيه التصحيح؛ الإتفاق على الأهداف وبرامج التدريب والعمل الجديدة؛ شكر وتحفيز المبدعين المتميزين.

د/ المرحلة الرابعة: تشمل اعتماد نتيجة التقييم وضمها لملف التقييم، تمهيدا لجمع كل التقارير السنوية والخروج بالتقرير النهائي.

هـ/ المرحلة الخامسة: تفعل نتائج التقارير النهائية في سياسات التدريب الترقى الوظيفي النقل والعلاوات، الإهتمام بالمبدعين من خلال تنميتهم دعمهم. (الديب، 2006، ص ص 199-200)

4.7.4 / مصادره: يستقي المقومون المعلومات التي تساعدهم على تقدير كفاءة مرؤوسيه من عدة مصادر (المدرء، الموظف، الزملاء، المستفيدين). (جوري، 2003، ص 146)

1.4.7.4 / الرئيس المباشر: إن أنسب شخص تتوفر لديه المعلومات الكافية عن أداء الموظف هو رئيسه المباشر، الذي يكون على دراية كاملة وشخصية بأحوال رؤسائه.

2.4.7.4 / الموظف نفسه: يمكن للفرد نفسه أن يقوم بتقييم أدائه خاصة إن كان قد سبق له الاشتراك في تحديد الأهداف الممكن تحقيقها، باعتباره أدرى الناس جميعا بحقيقة أدائه.

3.4.7.4 / زملاء العمل: يمكن للنظراء الذين ينشطون مع الفرد في العمل إبداء رأيهم حول أدائه، لأن لديهم معلومات كفاية حول سلوكه وإنجازاته نتيجة احتكاكهم المستمر به.

4.4.7.4 / المرؤوس: يمكن للموظف الإدلاء بمعلومات حول سلوك رئيسه في العمل، لتقدير مدى كفاءته في إنجاز مهامه بحكم الاحتكاك اليومي بينهما. (شاويش، 2005، ص ص 103-105)

5.4.7.4 / الملف الشخصي: يعد مرجعا رئيسا كونه يتضمن أهم القرارات المتخذة بشأن الموظف مساره المهني، لذا يجب الرجوع إليه قبل إجراء التقييم النهائي.

6.4.7.4 / سجل الملاحظات: يقوم الرئيس المباشر بتدوين الأحداث المهمة فيه والتي تؤثر على أداء الموظف، سواء تعلق الأمر بنقاط قوته أو مواطن ضعفه. (بنات، 2009، ص 38)

5.7.4 / طرق قياس (تقييم) الأداء: يطلق عليهما مصطلح "معايير الأداء"؛ التي تعبر عن أساليب تحديد الأداء الناجح وتمييزه عن الأداء الفاشل، وهي نوعان كمية وتقديرية.

1.5.7.4 / الأساليب الموضوعية: تشمل معايير قياس الجوانب التي يسهل التعبير عنها كميًا مثل عدد الوحدات التي يتم إنتاجها؛ كمية المبيعات معبرا عنها بالعملة؛ الوقت الذي تستغرقه عملية معالجة المعلومات. من إيجابياتها أنها أقل تأثرا بالتحيز وعوامل التشويه لاعتمادها على حيثيات موضوعية مثل عدد الوحدات المنتجة أو رصد الوقت اللازم لإنجاز الواجبات.

2.5.7.4 / الأساليب التقديرية: يتم استخدامها عندما يتعذر استخدام المعايير الكمية، كما هو الحال بالنسبة لتقييم عمل المشرف أو المعلم، نظرا لصعوبة تحديد التصرفات الممثلة للأداء القيادي أو الإشرافي الناجح، وتعني إعطاء تقديرات لأداء كل فرد على حدة في المؤسسة، من قبل أشخاص تتوفر فيهم الخبرة والمعرفة الضروريتان لذلك. ويمكن تقسيمها إلى ستة أنواع هي:

4.2.5.7.4.1 / المقارنة: تتم مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين عن طريق ترتيب العاملين تصاعديا أو تنازليا، على أساس عدد من الجوانب المهمة للمهنة أو على أساس الصورة الكلية لأداء الفرد. لكن سهولة تطبيق هذا النظام واختصاره لكثير من الوقت لا يخفيان سلبياته، باعتباره غير دقيق وربما يكون مضللا في بعض الأحيان، فحين يكون أداء جميع العاملين أدنى أو أعلى من المستوى المقبول بصفة عامة، في هذه الحالة قد نجد أداء من يحتل أعلى مرتبة؛ هو في حقيقة الأمر أدنى من المستويات المقبولة، بينما قد يكون أداء من يحتل المرتبة الأدنى في الحقيقة متميزا؛ إذا ما قورن بأداء العاملين المماثلين له في مؤسسات أخرى. وهناك طريقة أخرى، تتميز بسهولة استخدامها وقابليتها للتطبيق في عدد كبير من المهن، تتمثل بمقارنة أداء كل عامل مع أداء عامل آخر في قسمه، في هذه الحالة تكون الرتبة النهائية للفرد عبارة عن عدد المرات التي تم اختياره فيها على أنه الأفضل. أما الطريقة الأخيرة فتعرف "بالتوزيع الإجباري"، إذ يقوم المشرف بتوزيع تقديرات أداء العاملين على فئات معدة سلفا؛ تتراوح بين ضعيف وممتاز، وغالبا ما يتم مسبقا تحديد النسب المئوية لعدد أفراد كل فئة، من أجل الحصول على توزيع اعتدالي للأداء في كل بعد من أبعاد الوظيفة.

4.2.5.7.4.2 / إستبانة التقدير: تشمل عبارات مأخوذة من تحليل العمل تمثل الجوانب الإيجابية أو السلبية للأداء، بحيث لا تتجاوز مهمة المقدر هنا؛ التأكد من مدى انطباق كل عبارة على الفرد الذي هو بصدد تقييمه. ولكل عبارة قيمة رقمية تعكس مقدار الكفاءة أو الفعالية المرتبطة بها، وفي النهاية يتم جمع الدرجات لإعطاء صورة عامة عن أداء الفرد. وللتغلب على ميل المشرف في إعطاء تقديرات إيجابية أو سلبية، تم تطوير مقياس "الإختيار الإجباري"؛ حيث يجهل المشرف مقدار إيجابية التقديرات التي يعطيها للعامل، من خلال إعطائه عبارات وصفية يختار منها العبارة الأكثر أو الأقل انطباقا على الفرد، وللعبارات قيم رقمية متباينة تضاف فيما بعد لتعطي تقديرا عاما للأداء.

4.2.5.7.4.3 / مقياس الأبعاد الرئيسية للوظيفة: عادة ما تكون هذه المقاييس معدة مسبقا من لتقدير الأداء على جوانب معينة مثل جودة العمل؛ مدى الاعتماد على الفرد؛ قدرته على التعامل والتفاهم مع زملائه. يشتمل هذا الأسلوب عدة نقاط يشار إليها بطريقة رقمية أو كيفية، حيث يكون الوصف اللفظي بسيطا لا يتجاوز كلمة واحدة أو عدة كلمات. كما يمكن استخدام الوصف اللفظي عند النهايات (القطبين) فقط، في حين يستعان بالأرقام بين تلك النهايات. تتضمن هذه المقاييس عددا من الأبعاد، تتراوح عادة ما بين سبعة وإثني عشر بعدا، حيث يشترط تقديم تعريف واضح لكل بعد على حدا؛ ولكل فئة من فئات التقدير أيضا، لذا تحتاج المقاييس الجديدة إلى وقت طويل لتطويرها.

4.2.5.7.4.4 / مقياس تقدير الأحداث المهمة: ظهر هذا المقياس كنتيجة لتطوير أسلوب "تحليل الأحداث المهمة للعمل" (Smith et Kendall, 1963)، فبدلا من الاعتماد على تقديرات (ضعيف، متوسط، ...)، يتم تقديم أحداث مهمة معينة؛ كنماذج وأمثلة عن الأداء الضعيف والمتوسط والجيد، لكل بعد من أبعاد الوظيفة. نجد

في بداية المقياس تعريفاً دقيقاً للبعد مع تقديرات رقمية تتراوح ما بين (1-8)، والتي تتضمن وصفاً لكل فئة من خلال أمثلة سلوكية مهمة تميز بين الأداء الجيد والفاشل من الأعلى إلى الأدنى، مما يساعد على التنبؤ بأن العامل قادر على القيام بجوانب معينة من السلوك الوظيفي؛ وعند مستوى معين.

5.2.5.7.4/ مقياس السلوك الملاحظ: يتطلب هذا الأسلوب من المقدر؛ لأن يشير إلى عدد مرات ظهور السلوك موضوع التقييم، إذ يعتمد التقدير على السلوك الذي تم أدائه فعلاً من قبل العامل. فهو بذلك لا يستند إلى الملاحظة الراهنة المباشرة وإنما على ما تذكره المقدر.

6.2.5.7.4/ الوصف الروائي: يعطي للمقدر حرية وصف الأداء؛ بالطريقة التي يعرفها وبكلماته الخاصة، مما يتيح له فرصة إبراز ما يريده من جوانب سلوكية يعتقد بأهميتها. ومن سلبياتها صعوبة تحويل الوصف الروائي الكيفي إلى كمي، واحتمالية حدوث سوء تفسير لهذا التقييم فقد يصف أحد المشرفين أداء العامل بأنه "معتدل" قاصداً أنه بحاجة لتحسين؛ في حين يفهم العامل بأن التحسين غير ضروري.

7.2.5.7.4/ أساليب أخرى: قد نلجأ أحياناً لقياس الأداء بطريقة غير مباشرة، من خلال قياس سلوك مرتبط به أو له صلة مباشرة بالإنتاجية، مثل (جودة العمل، عدد الإنذارات، عدد الشكاوي، عدد الغيابات). (رجيو ترجمة حلمي، 2013، ص ص 115-130).

~ يبدو أنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة معتمدة في تقييم الأداء، تناسب كلاً من المنظمات باختلاف ظروفها بيئياً وأهدافها؛ التيتكون شخصيتها المستقلة، فلا بد أن تراعى كل هذه المتغيرات عند وضع برامج التقييم.

6.7.4/ مشكلات وثرعات في تقييم الأداء: رغم التطور الكبير الذي شهدته عملية تقييم الأداء فإنها لازالت ذاتية إلى حد كبير، فالمشرفون يختارون متى يراقبون ما يعتقدون أنه مستوى أداء العامل، لهذا فأحكامهم عرضة للتأثر بعدد من التحيزات والتشويبات.

6.7.4.1/ التساهل والتشدد: قد يميل المشرف إلى التساهل في تقديراته لأداء الموظفين، فيمنحهم بطريقة روتينية تقديرات إيجابية، وعلى العكس من ذلك قد يحدث خطأ التشدد، ويوجد أيضاً خطأ النزعة المركزية؛ أين يميل المشرف لإعطاء الدرجة الوسطى لمقياس التقييم. تؤدي هذه الأخطاء إلى عدم التمييز بين الأداء الضعيف المتوسط والجيد، وكما رأينا فأسلوب المقارنة؛ مصمم خصيصاً للتغلب على هذه الصعوبة.

6.7.4.2/ أثر الهالة: قد يعطي المقدر حكماً إيجابياً عاماً على أساس معرفته بسمة إيجابية واحدة فقط، فإذا لاحظ بأن أداء مرؤوسه تفوق للغاية في إحدى الواجبات يحكم عليه بأنه ممتاز في جميع الجوانب الأخرى. وهناك عوامل أخرى تتسبب في مثل هذه الأحكام كالوسامة وجاذبية المظهر (Landy et Sigall, 1974).

6.7.4.3/ أثر الحدائة: يقصد به ميل المقدر إلى إعطاء وزن أكبر للأداء الذي عهده في الفترة الأخيرة، مقابل إعطاء وزن أقل لأداء الفترات الأقدم، ونظراً لأن التقييم يعتمد على ما يتذكره المقدر من أداء العامل، فلا مناص من وقوع أخطاء مصدرها دقة التركيز.

6.7.4. 4 / أخطاء العزو: لا يكتفي المقدر عادة بتحديد مستوى الأداء وإنما يحاول معرفة الأسباب الكامنة خلفه، لذا يطلب من العامل تقديم تفسير لأية تقديرات استثنائية (العالية جداً، المنخفضة جداً). فقد كشفت البحوث عن حدود تحيزات أثناء عملية افتراض الأسباب، والتي تؤثر في تقييم الأداء منها: إعطاء تقديرات أفضل إذا ما اعتقد أن سبب الأداء المتميز للعامل هو بذله لمجهود كبير؛ وليس القدرة الموروثة. وهناك تحيز الفاعل-المشاهد حيث يميل الموظف (الفاعل) لإبراز أهمية العوامل الموقفية (الحظ، ظروف العمل) كأسباب، في حين يميل المراقب (المشاهد) لإعطاء تفسيرات متعلقة بشخصية الموظف مثل (القدرة، المجهود)، مما يعوق الإدراك الموضوعي الدقيق للأداء.

6.7.4. 5 / التحيز الشخصي: من أكثرها التحيزات المعتمدة على (الجنس، العرق، السن، السمات الجسمية بما فيها الإعاقات)، وليس سرا أن النساء والأقليات العرقية الكبار والمعوقين لا يحصلون على ما يستحقونه لدى تقييم أدائهم، على الرغم من وجود التشريعات التي تستهدف تحقيق العدالة الاجتماعية. كما قد يحدث العكس من ذلك (التمييز الإيجابي) (ريجيو، ترجمة حلمي، 2013، ص ص 130-136)

7.7.4. 7 / تحسين عملية تقييم الأداء: لاحظنا مدى خطورة التحيزات وحجم الأخطاء في تقييم الأداء، لذا وجب على المؤسسات السعي نحو تحسين هذه العملية من خلال:

7.7.4. 1 / تطوير أدوات التقييم: يتضح بأنه كلما أنفقنا مالا وجهداً أكثر من أجل إعداد أدوات صادقة لقياس الأداء، كلما كانت عملية التقييم أفضل، وهذا يعني أن تطوير مقاييس أداء لمختلف المهن بالاعتماد على تحليل العمل الدقيق؛ اتخاذ إجراءات واضحة.

7.7.4. 2 / تدريب المقيمين: نظراً لأن التقييم جيد ليس بالعملية السهلة، فلا بد من خضوع المقدرين لتدريب مناسب يعلمهم كيفية استخدام أدواته وأساليب تجنب الأخطاء المحتملة.

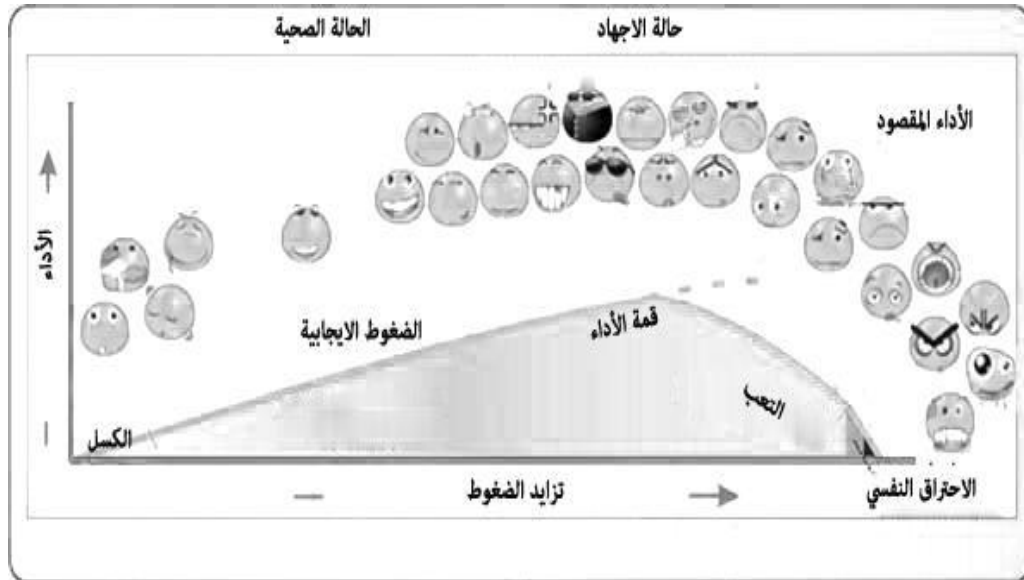
7.7.4. 3 / الحصول على عدة تقييمات: يمكن اللجوء إلى أحكام عديدة حول الأداء من خلال عدد من المشرفين الزملاء أو عدة تقييمات ذاتية، فإذا تماثلت التقييمات توكان المقدرين غير متأثرين بنوع معين من التحيز، فمن المحتمل أن تكون نتيجة التقييم دقيقة جداً.

7.7.4. 4 / تقييم المقيمين: قد لا يرحب الكثير من المشرفين بعملية التقييم لاعتقادهم بأنها شاقة عديمة الفائدة، لهذا لا بد أن تصبح جزءاً لا يتجزأ من واجباتهم مع فحص طريقة قيامهم بمهامهم باستمرار، وهذا يعني حصول الجيدين منهم على مكافآت مناسبة.

7.7.4. 5 / تقييم الأداء بانتظام: يعتبر بمثابة تغذية راجعة للعامل إذا ما تم بطريقة متكررة، مما يمكنه من تحسين أدائه إلى أقصى حد ممكن (رونالد، ترجمة حلمي، 2013، ص ص 134 - 136)

~ "تقييم الأداء" هو عملية إدارية مخططة هادفة وإيجابية، فهي لا تقتصر على مجرد تقدير كفاءة الفرد في إنجاز المهام المنوطة به داخل المنظمة، بل تتعدى إلى تشخيص مواطن الضعف لتقويمهما (علاجهما)، وتحفيز الموظف على تحسين أدائه وتطوير إمكاناته.

8.4/ العلاقة بين الأداء المهني والإحترق النفسي: لعل الشكل الأكثر شيوعاً في توضيح هذه العلاقة هو حرف (U) مقلوب، حيث أنه كلما زاد مقدار الضغط على الفرد زادت إنتاجيته، إلى أن يصل إلى حد معين يترتب بعده نقص في الإنتاجية. وتفسير ذلك أنه: حينما تكون الضغوط الواقعة على الفرد بسيطة، لا تعمل على تخفيفه وتقلل من قابليته لرد الفعل، فيحافظ على مستوى أدائه السابق. أما إذا كانت تلك الضغوط عالية، فإنه يبذل جهداً معتبراً للتكيف معها، مما يؤدي إلى إرهاقه وتثبيط عزيمته وفتور همته وتدنى مستوى أدائه. لذا يبقى الموقف المثالي هو وجود مقدار مقبول (معتدل) من الضغط، يتمتع فيه الفرد بالنشاط اللازم لإنجاز المهام المنوطة به بكفاءة وفعالية. (العطية، 2003: 378-379؛ كشرود، 1995: 341-342؛ أندرودي ووالاس، 1991: 189-191)



شكل (3): العلاقة بين الأداء والاحترق النفسي، في (الصياح، 2014: 191)

9.4/ العملية التعليمية: تماشياً مع مقتضيات دراستنا الحالية، سنتطرق فيما هو آت لبعض النقاط المتعلقة بالعملية التدريسية.

9.4.1/ التعليم بين الماضي والحاضر: كان ينظر إلى التعليم على أنه؛ عملية نقل المعلومات من عقل المعلم إلى عقل المتعلم، فهو بذلك يجمد المعرفة البشرية ويجعل المتعلم سلبياً، كما أنه يسوي بين المتعلمين؛ بصرف النظر عما بينهم من فروق في القدرات والاهتمامات. أما النظرة الحديثة فتعتبر التعليم محصلة التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف، بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها، فهي بذلك تنوع أهداف التعليم وتعتبر المعرفة البشرية متجددة باستمرار، وتجعل دور المعلم إيجابياً في الكشف والتحصيل،

وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وهي فوق هذا توسع مجال عمل المعلمن مجرد اختيار المادة التي يقدمها. (شحاتة، د ت، ص ص 95-96)

9.4.2 / تعريف العملية التعليمية: يجدر بنا أن نميز أولاً بين "التعلم" و"التعليم".

*التعلم (التحصيل): العملية التي يدرك الفرد بها موضوعاً ما يتفاعل معه ويستدخله، بفضلها يتم اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات، كما ينتج عنها حدوث تغيير ديناميكي داخل الفرد يتقبله عن رضى وطوعية، إنطلاقاً من استقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية؛ تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية؛ ووعيه بمحيطه.

*التعليم (التدريس): نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف وخبرة، يتفاعل معها المتعلم ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود، وحتى يتم ربط التلميذ بالخبرة التعليمية، يتبنى المعلم استراتيجيات تدريس ووسائل تزيد من فاعليتها". (شحاتة، د ت، ص 96)

9.4.3 / أبعادها: إن التأمل في العملية التعليمية يجدها تشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسية هي محتوى المادة التعليمية، طريقة تدريس المحتوى، الظروف البيئية المحيطة بالعملية ككل:

9.4.3.1 / البعد المعرفي (المادة التعليمية): مجموع المعارف والمعلومات والمهارات التي يستهدف تعليمها للطلاب.

9.4.3.2 / البعد السلوكي (طريقة التدريس): مجموع أشكال الأداء والأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة.

9.4.3.3 / البعد البيئي (المجال الخارجي): مجموع الظروف البيئية المحيطة بعملية التدريس والتي يتم من خلالها تحقق الأهداف التعليمية. (طعيمة، 1999، ص 198)

9.4.4 / مراحلها: العملية التعليمية نشاط يتضمن أربع مراحل هي:

9.4.4.1 / التنظيم: اختيار الغايات العامة الأهداف الخاصة والوسائل الملائمة لتحقيقها.

9.4.4.2 / التدخل: تطبيق الاستراتيجيات والتقنيات التربوية داخل الفصل بما يقتضيه كل موقف تعليمي.

9.4.4.3 / تحديد وسائل القياس: للاستعانة بها في تقييم نتائج التحصيل وتحليل البيانات.

9.4.4.4 / التقويم: امتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي. (الدرنج، 2003، ص ص 54-55)

9.4.5 / الكفايات التدريسية: تعني "الكفاية competency" قدرة الفرد على ترجمة ما اكتسبه من معارف ومهارات في مواقف حياتية فعلية بعد إنهاء المسار الدراسي، جاء هذا المفهوم إلى مجال التربية لتحسين البرامج التعليمية بكافة المستويات الدراسية، كي تعمل على تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات المختلفة لدى التلاميذ. ويمكن تصنيفها إلى:

9.4. 5. 1/الكفايات المعرفية والبحثية: مازالت المعرفة وسوف تظل ذات أهمية خاصة في إعداد المعلم، فعليه أن يمتلك قدرًا من المعلومات الغزيرة في مجال تخصصه الأكاديمي؛ الحقائق والبيانات الرئيسة له؛ المفاهيم والتعميمات التي تنتمي إليه؛ الفروع المختلفة في مجال تخصصه والعلاقة بينها؛ التنظيم المنطقي للمعارف في هذا المجال؛ نبذة عن تاريخه والعلماء الذين أسهموا في بنيته؛ فضلًا عن إتقانه لأساليب البحث المتبعة في هذا المجال. (http://child.trng.blogspot.com/seach /label 12: 00 08/ 03/ 2019) (الثل، 2006)

9.4. 5. 2/الكفايات الأدائية: يقصد بها مهارة الأداء التدريسي التي تشمل بل دورها مهارات:

9.4. 5. 2. 1/ التخطيط: حيث أن عملية التعلم متعددة العناصر فهي تستوجب تخطيطًا منهجيًا محكمًا، يجعل المعلم يفكر ويتدبر فيما سيدرسه وكيف يدرسه، وهذا يتطلب منه دراية ومعرفة بخصائص الطلاب وقدراتهم، حتى يتمكن من تكييف تعليمه لهم مع كل هذه المدخلات، كذلك ينبغي أن يكون المعلم قادرًا على صياغة أهداف التعلم؛ تحليل محتوى المادة الدراسية إلى أوجه التعلم المطلوبة؛ تحديد أفضل تتابع لتقديم كل درس. فحسب (الخطيب وآخرون، 2002: 140) يتضمن التخطيط تحديد أهداف واضحة ومن ثم اختيار الخبرات المناسبة لتحقيقها بهدف:

* تعرف المعلم على نقاط قوة وضعف المناهج الدراسية لمعالجة ما أمكن من قصور فيها.

* تمكين المعلم من تحديد الأهداف التعليمية وتزويده بتصوير مسبق عن الأساليب الأدوات والطرق اللازمة؛ لتحقيق الأهداف.

* تحسين عملية التعلم والتعليم؛ وجعلها أكثر تنظيمًا وفعالية، باستنادها إلى التخطيط المحكم.

* مساعدة المعلم على مواجهة المواقف الطارئة بثقة ومعنويات عالية.

* تجنب المعلم شر الوقوع في مواقف صعبة مخرجة.

* مساعدة المعلم على النمو المهني المستمر.

يرى (عبد اللطيف، 1991: 11-16) أن التخطيط الجيد الفاعل هو التخطيط الواقعي الذي يأخذ بالحسبان الامكانيات المتاحة والممكنة؛ يتسم بالشمولية والتوازن في جميع خطواته؛ يقوم على المشاركة والعمل التعاوني بين ذوي العلاقة فيه؛ يراعي المرونة ومبدأ تعديل مسارات الخطة وإجراءاتها بهدف تحقيق النتائج؛ يقوم على تحديد الأولويات.

ومن هذا كله يخرج بخطة للدرس يسترشد بها أثناء التنفيذ، كما يحرص على وضع خطط فصلية وسنوية.

أ/الخطة الفصلية/ السنوية: هي "تصور مسبق للإجراءات التعليمية التعلمية، التي سيقوم بها المعلم والتلاميذ على مدار السنة الدراسية، لتحقيق أهداف المنهاج الدراسي". تستهدف العناصر التالية:

* الأهداف: يطلع المعلم أن على المنهاج المراد تعليمه ويحلل عناصره، لتحديد أهداف المقرر الدراسي.

* محتوى المنهاج: يشمل عناصر الموضوعات، أي الخبرات التي تؤدي لتحقيق الأهداف.

* **الإجراءات التعليمية العلمية:** تمثل الأساليب والطرق العلمية المختلفة مثل (البحوث، التجارب، الرحلات، الوسائل والأدوات)، التي تخدم المنهاج.

* **وسائل التقويم:** يعمل المعلم على توضيح أسلوب التقويم المعتمد، سواء كان (أسئلة شفوية، ملاحظات، أسئلة تحريرية، بحوث، تحليل أعمال التلاميذ).

* **تحديد الفترة الزمنية:** المخصصة لكل وحدة من وحدات المنهاج.

* **المراجع والكتب:** التي يمكن إثراء المنهاج من خلالها.

* **الملاحظات التي تهدف إلى تقديم تغذية راجعة.** (صيام 2007، ص ص 40-47)

ب/ الخطة اليومية: تستغرق عادة 45 دقيقة حيث يقوم المعلم بتحضير الدروس وفق مجموعة خطوات هي:

أولاً/ يسجل في دفتر التحضير: البيانات الشخصية والفصول التي يدرسها؛ عدد الطلاب في كل فصل؛ الجدول الأسبوعي، الأهداف العامة للمبثالث الذي يدرسه، توزيع وحدات المقرر الدراسي على فصول السنة.

ثانياً/ وضع خطة مكتوبة: تشمل الأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم؛ الوسائل والتقنيات التربوية، التهيئة والتمهيد (المتطلبات الأساسية)؛ إجراءات تنفيذ الدرس، التقويم المرحلي والنهائي، النشاط المنزلي، التغذية الراجعة. (أبو الهيجا، 2001، 72-77)

4.9.6.2/ التنفيذ: يقود هذا الإجراء المعلم إلى إنجاز ما خطط له بتفاعله مع طلابه، ويتوقف نجاحه على إجادته مجموعة مهارات فنية متخصصة كإعداد وعرض الدرس؛ طرح الأسئلة؛ إثارة دافعية التلاميذ، كما أنه في حاجة لأن يجيد إدارة الدرس ويعرف كيف يكون علاقات طيبة مع طلابه. (شحاتة، دت، ص ص 149-150)

أ/ التهيئة والإثارة: قد يحتاج الدرس إلى أكثر من عملية تهيئة وإثارة ويتوقف هذا على أهداف الدرس، فقد يجد المعلم بعد تحقيق هدف معين أنه بحاجة لتهيئة التلاميذ إلى موضوع الهدف الثاني وهكذا، لذا فإن فترة التهيئة قد تستمر لمدة خمس دقائق وقد لا تستغرق عدة ثوان. والعبرة فيما يقدمه هذا الحدث من إثارة لدافعية التلاميذ والوقت الذي تستمر فيه الدافعية، بحيث لا تفتقر قبل انتهاء الوقت المحدد لتحقيق الهدف.

من طرق إثارة الطلاب فكرباً: طرح سؤال حول موضوع الدرس؛ بشرط أن يتوقع وجود بعض المعلومات المتعلقة بالسؤال لدى بعض التلاميذ، عرض (فيلم قصير، مجسم، شكل غامض)؛ ثم طرح بعض الأسئلة حوله، عمل تجربة قصير مثيرة؛ كأن يطلق كرة مملوءة خفيفة تستقر في سقف الغرفة دون أن تنزل، إستغلال خبر في صحيفة.

ب/ طرح الأسئلة: تعد وسيلة فعالة للتهيئة والحفاظ على الإثارة الفكرية في الفصل، بالإضافة إلى أنها تحول الصف الدراسي إلى بيئة نشطة تعج بالتفاعل بين المعلم والطلاب، يعتمدها المعلم في المراحل المختلفة للدرس لتحقيق أهدافه ومن أجل التقويم، من قواعد استخدامها: ألا توجه بصفة دائمة لمجموعة معينة من التلاميذ، أن تشجع الأسئلة عمليات التفكير وليس سرد المعلومات ما تبدأ هذه الأسئلة بلماذا؟ وكيف؟، المرونة في تلقي إجابات الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم في زمن الإجابة 5 ثوان على الأقل، تغيير طريقة توجيه الأسئلة، استخدام عبارات

المدح والثناء؛ حركات الجسم وتعابير الوجه لتشجعهم على الاستمرار في الإجابة، عدم استخدامها كنوع من تعجيز الطلاب واحتقار شأنهم.

ج/ استخدام المواد والأجهزة التعليمية: تستخدم المواد التعليمية كوسائل أو وسائط تعين على التعلم، فقد أثبتت البحوث أن الطلاب يتعلمون أكثر ويصبحون أكثر إيجابية، إذا ما استخدموا الأدوات التعليمية التي تثير أكثر من حاسة لديهم، فإشراك حاستي السمع والبصر في التعليم، يكون أفضل من استخدام حاسة بمفردها. لذا ينبغي على المعلم أن يخطط جيداً بالوسائل التعليمية المتوفرة، ثم يقوم بدراسة أهداف دروسه من جهة أخرى، وفي ضوء الموازنة بين الأهداف والمواد التعليمية، يختار أكثرها إثارة للحواس وأفضلها في تعليم طلابه. تكون المادة التعليمية مكتوبة مثل الكتب أو مسموعة على أشرطة كاسيت أو مرئية كالمسجلة على أشرطة الفيديو.

د/ حيوية المعلم: يقصد بها نشاط المعلم وحركته لإنجاز المهام التدريسية المتنوعة، ويتطلب هذا ما يلي:

• أن يتحرك المعلم في جميع أرجاء الفصل حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي، ولا تقتصر حركاته على مستوى القدمين فقط ولكنها تتعدى ذلك إلى حركات اليدين؛ أثناء الشرح أو الإشارة نحو تلميذ، كما تشمل أيضاً تعابير الوجه والعينين والشففتين للدلالة على الاستحسان الموافقة أو الرفض.

• أن يعمل على توصيل صوته إلى جميع طلابه، مع تنوع وتغيير نبرته حسب ما تقتضيه المواقف التعليمية، وللتعبير عن الفرح الحزن الغضب الرضا وغيرها من الحالات.

• ينتبه لكل ما يدور في الفصل من أحداث جارية ويبيد استجابة فورية لذلك.

هـ/ إنهاء الدرس: يقتضي إنهاء الموقف التدريسي نظاماً محددًا يفرض على المعلم ما يعرف بمهارة الغلق، التي تتطلب تمرسه على التحكم في الزمن المتاح للنشاط التعليمي، حتى يبقى دائماً بضع دقائق لتلخيص الدرس؛ قبل أن يفاجأ بإنتهاء الحصة. (http://child.trng.blogspot.com/seach /label 12: 00 08/ 03/ 2019) (التل، 2006)

9.4. 5. 2. 3/ إدارة الصف: تركز العملية التربوية على عمليات التواصل والتفاعل الإيجابي، بين المعلمين والمتعلمين خلال مختلف المواقف التعليمية، لذا يعمل المعلم على توفير البيئة المناسبة لتفعيل عمليتي التعلم والتعليم، ولا يعني هذا مجرد تجنب الفوضى وإنما وضع نظام يتيح لأنشطة التعلم أن تمضي بسهولة. (جابر، دت، ص 381) سيد، 2014، ص 112) (http://child.trng.blogspot.com/seach /label 12: 00 08/ 03/ 2019)

عرف (البناء والعاجز، 2004: 5) الإدارة الصفية بأنها: "جميع الإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم والمتعلمون من أجل توفير مناخ دراسي داخل غرفة الصف، يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية وبناء شخصية المتعلمين بناء شاملاً". فهي عملية على غاية من الأهمية لما تتيحه من:

* **حفظ النظام:** حيث يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بدرجة من الهدوء، ولا يعني هذا أن يكون الصف صامتاً جامداً، فالأصوات والمهممات التي تصدر عن التلاميذ خلال انغماسهم في مختلف النشاطات، توحياً للصف أكثر نظاماً من صف آخر تسمع فيه دقائق الساعة.

* **توفير المناخ التعليمي المناسب:** يشير إلى الجو العام الذي يسود غرفة الصف، إذ لا يقتصر على المناخ المادي فحسب والمتمثل في ترتيب وتنظيم الصف، بل يتعدى إلى توفير المناخ النفسي والاجتماعي الذي يقوي الدافعية للتعلم.

* **تنظيم البيئة الفيزيائية:** يتطلب هذا فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم؛ بالإضافة إلى مهارة التخطيط، بحيث يتم الاستفادة من جميع أجزاء غرفة الصف وتوزيع التجهيزات، بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة ويسهل حركة المعلم والمتعلمين، فيؤدون نشاطاتهم بطريقة تعاونية فاعلة.

* **توفير خبرات تعليمية تعلمية متنوعة:** وهذا مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ، بحيث يتسنى لكل تلميذ فرصة المشاركة في تحقيق أهداف الدرس، من خلال أنشطة تناسب قدراته وامكانياته.

* **وضع خطة عملية لتقويم مدى تقدم التلاميذ في تحقيق الأهداف:** تتطلب عملية التقويم استخدام أساليب متنوعة؛ كالملاحظة الاختبارات القصيرة والأنشطة الكتابية. (السابق، ص 52-53)

ونظرا لأن النظام الصفّي يتأثر بعوامل متعددة منها ما يتعلق بدور المعلم وشخصيته؛ أو بالتلاميذ ومناخ التعليم، حدد العلماء مجموعة من التوصيات التي تساهم في الإدارة الناجحة للصف هي:

* **التخطيط الجيد:** يشمل التحضير بكل جوانبه من (تحديد الأهداف، الإحاطة الجيدة بحيثيات المادة التعليمية، إختيار إستراتيجية تنظيم الدرس، إعداد الوسائل والأدوات اللازمة، تهيئة الظروف المادية الملائمة).

* **وضوح الأهداف التعليمية:** كي يدرك التلاميذ ما هو المطلوب منهم، ويعرفون كيفية استخدام الوسائل اللازمة لتنفيذ مختلف النشاطات.

* **ضبط سلوك الطلبة:** يساعد الانضباط الصفّي على توفير الجو المناسب للتعلم، لذا يتوجب على المعلم أن يستغل اللقاء الأول مع الطلبة، بحيث يوضح لهم الما الذي ينبغي أن يفعلوه؛ ما إيجابيات وسلبيات سلوكياتهم داخل الصف، مع إراحه على ضرورة تنفيذ قواعد الصف بصورة واعية.

* **تنظيم البيئة المادية:** يسعى المعلم نحو الاستغلال الأمثل لظروف بيئة الصف من (مساحة، طاولات، أماكن الأنشطة، لوحات الإعلان، طريقة جلوس الطلبة)، لأن تنظيم كل هذه الأمور يؤثر إيجابا على النظام الصفّي.

* **إعتماد طرق تعليم حديثة:** إن استخدام المعلم لتقنيات حديثة من (فيديو، أفلام، شرائح ومجسمات، أجهزة مصغرة)، تعمل على إشراك جميع حواس التلاميذ في عملية التعلم؛ وتحقيق الانضباط الصفّي، بدلا من الاقتصار على اللقاء المحاضرة والانصات.

* **نمط الإدارة المتبع:** المعلم الناجح هو الذي يحسن قيادة تلاميذه كي يقبلوا على التعلم برغبة حماسوثقة، حيث تتيح الإدارة الديمقراطية للتلاميذ التعبير عن قدراتهم وإنجازاتهم؛ تعودهم على تحمل المسؤولية والحفاظة على نظام الصف، في حين تؤدي الإدارة التسلطية إلى كبت الحريات؛ البحث عن المشكلات التي يثبت بها التلميذ نفسه، وتوفر الإدارة التسيبية قسط كبير من الحرية للمتعلمين.

* **التنظيم والتنسيق:** يحرص المعلم على الاستفادة القصوى من الموارد المادية المتاحة والموارد البشرية المتمثلة في التلاميذ أنفسهم، من خلال تنظيم مشاركتهم وتفاعلهم؛ تصحيح مسارات عملهم بالشرح والتوضيح، مع استبعاد كل ما من شأنه توليد التناقضات والتنافسات غير الإيجابية بينهم، كما يعمل على زيادة الاتصال بينه وبين الطلبة.

* **شخصية المعلم:** على المعلم أن يتحلى بشخصية قوية تفرض إحترامها من الطلبة؛ وتنال إعجابهم وتقديرهم. ومن المهم أن يتقبل المعلم مهنته ويدرك أهميتها؛ يتحلى بالموضوعية والحزم وتقبل الطلبة؛ يعمل على تعديل سلوكهم في شتى المواقف التعليمية، كما يتوجب عليه تطوير مهاراتها لتدريسية ليواكب التغيرات التربوية الحاصلة، ويزيد من قدرته على إدارة الصف.

* **التفاعل مع الزملاء وأولياء الأمور:** قد تساهم أطراف أخرى (زملاء، أولياء أمور) لغرس الإنضباط الذاتي في نفوس التلاميذ وتعزيزه بطرق عديدة.

* **التعزيز والإثارة بدل التجاهل والعقاب:** حيث أن النظام القائم على الثقة والاحترام، أفضل من ذلك القائم على الشدة والخوف. وللتعزيز الإيجابي وقع طيب في نفس المتعلم ودورا فاعلا في تحقيق الانضباط؛ كما أنه الأقدر على إحداث التعديلات السلوكية المرغوبة.

* **التعاون والمشاركة:** على الرغم من الضجيج والفوضى الذي يجتاح الأنشطة الجماعية، فإنها تدرهم على التحكم في سلوكهم والتعامل مع الآخرين؛ معرفة الأدوار والمهام الموكلة لكل طالب؛ إحترام حرية وآراء الآخرين في التعبير والعمل.

* **النقد البناء لا الإنتقاد الساخر:** يشكل موقف المعلم من الأخطاء التي قد يقع فيها الطالب؛ عاملا مؤثرا في النظام الصفّي، فقد يقع التلميذ في أخطاء أدئية معرفية أو انفعالية، يستوعبها المعلم الواعي ويعالجها بذكاء.

* **الصمت الفعال لا السلوك القسري:** لا بد من التمييز بين الصمت الهادف الذي يؤدي للفهم الاستيعاب والتفاعل الإيجابي، وبين الصمت القسري الذي يولد الاتجاهات السلبية نحو المعلم المدرسة والتعلم، ويعزز فكرة التسرب من المدرسة.

* **التقويم:** يقوم المعلم بمراجعة العمليات السابقة، ويستفيد من التغذية الراجعة في إعادة النظر حول تخطيطه قيادته تنظيمه توجيهه ومدى تحكمه في إدارة الصف. (صيام، 2007، ص ص 52-57)

~ فالبيئة التعليمية المنظمة المنضبطة هي التي يعرف كل فرد فيها - معلما كان أو تلميذا - ما يفعله، فإدارة الصف تتطلب ضبطا نظاما وتعلما ذا مغزى، وتستلزم على المعلم أن يعرف خصائص نمو التلاميذ متمكنا من فهم عملية التعلم، لتقديم دروس أكثر تشويقا تجذب اهتمام التلاميذ للانغماس والإستمرار في العمل.

9.4.5.2.4 التقويم: هو عملية واسعة تهتم بقياس المخرجات التعليمية ومحاولة علاج ما قد يظهر فيها من قصور (الدوسري، 2004، ص ص 44-45)، تعتمد على تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال وسائل القياس

النفسي والتربوي كالاختبارات النفسية والتحصيلية؛ البيانات الخاصة بالتغيرات التي تطرأ على نمو المتعلم في جميع جوانب شخصية نتيجة متابعته لبرنامج تعليمي معين.

فهو عملية مستمرة تبدأ قبل أن يبدأ الدرس وتسير معه خطوة بخطوة، وإجراء شامل يأتي بعد عملية التعليم والتعلم، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية (شحاتة، د، ص ص 149-150). تكمن قيمة هذه العملية في:

* تزويد المعلم بمعلومات حول مدى فهم الطالب للمعارف والمهارات وقدرته على تطبيقها، وتمكينه من إيجاد نوع من التكامل بين عملية التعليم الصفي والتعليم المعتمد على الأداء الفعلي، مما يؤدي إلى إثراء الخبرة التعليمية والتعلمية للمعلم. (الدوسري، 2004، ص ص 44-45)

* تقدير قيمة تحصيل التلميذ لمختلف المعارف والمهارات كما وكيفا، للتعرف على نقاط الضعف التي يعاني منها والعمل على تحسينها.

* إذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين، فإن التقويم يعتبر مؤشرا له دلالة في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية محتوياتها وأساليبها في تحقيق هذا الهدف، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها (عبد الهادي، 2001، ص ص 67-68). وحتى يكون التقويم ناجحا فعلا لا بد أن يركز على مبادئ وأسس هي:

* التقويم عملية تعاونية: حيث يشترك أكثر من طرف في تقويم الطلبة.

* التقويم عملية شاملة: إذ يشمل كافة جوانب العملية التربوية والعوامل المؤثرة فيها.

* التقويم عملية تراكمية مستمرة: فلا يجوز تأخيرها إلى نهاية الحصة.

* التقويم وسيلة وليس غاية: فالمعرفة التي يتم الحصول عليها من خلال التقويم، تسخر في اتخاذ قرارات تربوية تحسن مستوى تحصيل الطلبة. (صيام، 2007، ص 59)

* تخطيط إجراءات التقويم مسبقا (أهدافه، أدواته، جدول الزمني): لضمان الحصول على تقويم فعال.

* التقويم التكويني: يتم فيه تقدير التقدم نحو الأهداف، فإذا أظهرت النتائج التحسن المتوقع من الطلاب كانت النشاطات المخطط لها مناسبة، وإذا كانت النتائج سلبية فلا بد من تعديل خطة النشاط.

* التقويم النهائي: للكشف عن مدى تحقق الأهداف (إيزابيل وآخرون، 2001، ص 239) (صيام، 2007، ص 59)

~فالتقويم عملية منظمة هادفة يتم من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية، تطوير الأداء المهني للمعلم.

4.9.5.3 الكفايات الوجدانية: تتضمن إتجاه المعلم نحو مهنة التدريس ومعاملة التلاميذ.

4.9.5.3.1 / الإتجاه نحو مهنة التعليم: يتضمن الاتجاه حالة تأهب أو استعداد لدى صاحبه تجعله

يستجيب بطريقة معينة وسريعة؛ دون تفكير أو تردد إزاء الموضوع، ويعتمد تكوين الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو مهنة التدريس على عدة عوامل كالمعرفة الأكاديمية في مجال التخصص والتدريس

(http://child.trng.blogspot.com/seach /label 12: 00 08/ 03/ 2019) (التل، 2006). ومن المهم أن يتقبل المعلم مهنته

ويدرك أهميتها ويتحلى بالموضوعية الحزم ويتقبل الطلبة، ويعمل على تعديل سلوكهم في شتى المواقف التعليمية، كما يتوجب عليه تطوير مهاراته التدريسية ليواكب التغيرات التربوية. (صيام، 2007، ص 56)

9.4. 5. 3. 2 / معاملة التلميذ من قبل المعلم: ذكر "جون ديوي" في كتابه "كيف نفكر" أن "عقل التلميذ ليس قطعة من ورقتمتص المعلومات آليا وتحتفظ بها" و"ليس من قبيل المبالغة أن نقول بأن التلميذ كثيرا ما يعامل كما لو كان اسطوانة فوتوغرافية، تسجل عليها مجموعة من الكلمات التي يعيد إنتاجها معرفيا،...، كما لو كان وعاء تصب فيه المعلومات على نحو ميكانيكي" (عبد الحميد، 2006، ص 29). في حين تقوم النظرة الحديثة على الدور الأساسي للمدرسة والمعلم في تقويم سلوك المتعلمين، تعديل اتجاهاتهم وإعدادهم أخلاقيا نفسيا إجتماعيا، من أجل الاعتماد على أنفسهم وتطوير شخصياتهم (قلي وبوزقاق، 2009، 452). لذا فإن معرفة المعلم للنظريات النفسية اللغوية ولأساليب التدريس لاتكفي وحدها ما لم يتحلى باتجاهات ايجابية نحو مهنته وتلاميذه، فيحب تلاميذه ويخلص لهم؛ يتفانى في أداء واجبه؛ يحب المادة التي يدرسها (فرنسيس، 1975: 89). (شحاتة، دت، ص95)

يعتبر الأداء المهني واحدا من أهم متغيرات العمل، إذ تهتم المؤسسات بمتابعته مراقبته وقياسه أكثر من أي متغير آخر، لأن نجاح أو فشل أي مؤسسة يعتمد بالدرجة الأولى على أداء موظفيها. ويقوم التقييم الجيد له على أساس علمية سليمة تراعي مبادئ العدالة والمساواة، تفضي المشاعر ايجابية وشعور بالأمن النفس والرضا الوظيفي لدى المعلم، وتساعد على التطوير الذاتي المستمر للوصول إلى أعلى مستويات الأداء ، كما يوفر للمؤسسة التعليمية فرصة التعرف على الكفاءات المتوافرة؛ للاستفادة منها قدر الإمكان في تحقيق رؤاها وأهدافها.

وبالنظر إلى التعليم الإبتدائي كمرحلة البداية الفعلية والشاملة لتنمية مدارك المتعلمين وصقل لشخصياتهم، وأنجاحها أو فشلها يرجع بالدرجة الأولى للفاعلية وكفاءة المعلم؛ الذي يمثل

الدعم الأساسي للعملية التربوية.

كانلزامالعملعلتأهيلهاأكاديميا ونفسيا لتمكينهنمأداء رسالته النبيلة على أكمل وجه، وذلك باشراكه في دورات تدريبية تلبي احتياجاته المهنية والنفسية على حد سواء.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

1.5 / منهج الدراسة

2.5 / عينة الدراسة

3.5 / أدوات الدراسة

4.5 / الأساليب الإحصائية المستخدمة

لكي تتحقق الباحثة من صحة فروض البحث، قامت بإعداد البرنامج الإرشادي وتطبيقه على عينة من المعلمين، وفق سلسلة خطوات هي: تحديد المنهج المستخدم، حصر عينة البحث، تجهيز أدوات القياس والبرنامج؛ وتجربتها على عينة استطلاعية، إجراء الدراسة الأساسية بمختلف مراحلها (القياس القبلي، تطبيق البرنامج، القياس البعدي المباشر والمؤجل)، وأخيراً التطرق للأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات.

1.5 / منهج الدراسة: يرتبط اختيار منهج البحث بطبيعة الموضوع المراد دراسته وأهدافه، ومنهذه المنطلق اعتمدت الباحثة في تناولها لمتغيرات الدراسة الحالية على المنهج "شبه التجريبي"، كونه الأنسب لمعرفة أثر متغير مستقل (البرنامج الإرشادي) على متغير تابع (الإحترق النفسي، الأداء المهني). هذا ويتسم المنهج "شبه التجريبي" بالشمولية، إذ ينطوي على المنهج الوصفي، الذي يسمح لنا بجمع البيانات بتبويبها وتحليلها وتفسيرها؛ باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة، واستخلاص النتائج. كما يتيح لنا أن نغير عن قصد وعلمنا منظمتنا متغيراً معيناً، لنتأثيره على متغير آخر في ظاهرة محل الدراسة، مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى (الدخيلة)، مما يفضي إلى استنتاجات أكثر دقة.

أما التصميم التجريبي المستخدم في ضمن مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تخضع المجموعة التجريبية فقط للبرنامج الإرشادي (المتغير المستقل)، في حين تطبق إجراءات القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة (الإحترق النفسي، الأداء المهني) على المجموعتين، وذلك بهدف تقصي أثر البرنامج في تخفيف إحترق المعلمين وتحسين أدائهم المهني. كما استفادت المجموعة التجريبية دون الضابطة من قياس تتبعي (بعد شهرين من إنهاء البرنامج)، للتحقق من استمرارية أثر البرنامج.

2.5 / عينة الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس المتواجدة بإقليم ولاية سطيف، من الجنسين وبالعدد هم (9000) تقريباً، يتوزعون على (853) مدرسة أي (60) مقاطعة (حسباً للقوائم الإحصائية لمصلحة التخطيط والاحصاء بمديرية التربية والتعليم / سطيف)، خلال العام الدراسي (2017- 2018). أما المجتمع المتاح الذي أخذت منه عينة الدراسة فقد بلغ (1500) معلماً ومعلمة، نظراً لتعذر وصول الباحثة إلى بعض المناطق النائية.

لتحقيق أهداف الدراسة إختارت الباحثة عينة أولية شملت (350) معلماً ومعلمة، من المدارس الابتدائية الموزعة على مختلف مقاطعات إقليم ولاية سطيف، وبعدها قامت باستبعاد الاستبيانات التي تحتوي على معلومات ناقصة تكونت العينة من (300) معلماً ومعلمة، تماختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، التي تكون فيها كل عنصر من عناصر المجتمع الأصلي؛ فرصة متكافئة معقبة عناصر المجتمع للظهور في العينة. وهي تمثل ما نسبته 20% من المجتمع الأصلي المتاح للبحث بناءً على أن أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية يساوي 20% من أفراد مجتمع صغير مؤلفاً من عدد من بضعمئات، و 10% من مجتمع مؤلف من بضعمئات آلاف، و 5% من مجتمع مؤلف من عشرات الآلاف. (عودة وملكوي، 1999، ص 168) وتوضح الجداول أدناه خصائص هذه العينة وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الأقدمية المهنية).

جدول (1) توزيع أفراد العينة الأولية على بعض المتغيرات الديموغرافية

المعلمين		المتغيرات	
النسبة المئوية	العدد		
48	144	ذكر	الجنس
52	156	أنثى	
45.66	137	أقل من 30 سنة	السن
54.33	163	30 سنة فأكثر	
59	177	متزوج	الحالة الاجتماعية
41	123	غير متزوج	
77.66	233	ليسانس	المؤهل العلمي
22.33	67	دراسات عليا	
40.66	122	0 - 10 سنوات	الأقدمية المهنية
59.33	178	أكثر من 10 سنوات	

- يتضح أن ما يزيد عن نصف أفراد العينة: إناث بنسبة % 52 وتكون أعمارهم 30 سنة بنسبة % 54.33، في حين أن معظمهم: متزوجون بنسبة % 59 وحاملين لشهادة ليسانس % 77.66 ولديهم خبرة مهنية تفوق 10 سنوات بنسبة % 59.33.

بعد الإنتهاء من تطبيق مقاييس الدراسة على عينة البحث الأولية (300) معلما ومعلمة، اختيرت عينة مقصودة شملت (20) فردا ممن حصلوا على درجات "إحتراق نفسي" مرتفعة في مقابل مستويات متدنية "للأداء المهني"؛ وفق المقاييس المعدة لذلك، ثم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، مع حرص الباحثة على ضرورة توافر بعض الشروط لدى أفراد المجموعة التجريبية:

- . خلوهم من أي اضطرابات أخرى (غير الإحتراق النفسي).
- . عدم تلقيهم سابقا أية برامج علاجية للاحتراق النفسي.
- . لديهم الرغبة في اتباع جلسات البرنامج الإرشادي والاستعداد للالتزام بقواعدها.

. التأكد من تجانس أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، السن، الأقدمية المهنية، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي)، للسيطرة عليها والحد من أثرها على المتغير المستقل (البرنامج)، وكذا على المتغيرات التابعة (الإحتراق النفسي، الأداء المهني). (أنظر الجدول)

جدول (2) مدت كافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغيرات الديموغرافية.

المتغيرات	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	عينة البرنامج
-----------	--------------------	------------------	---------------

العدد	%	العدد	%	العدد	%		
55	11	60	6	50	5	ذكر	الجنس
45	9	40	4	50	5	أنثى	
45	9	50	5	40	4	أقل من 30 سنة	السن
55	11	50	5	60	6	30 سنة فأكثر	
65	13	60	6	70	7	متزوج	الحالة الاجتماعية
35	7	40	4	30	3	غير متزوج	
75	15	70	7	80	8	ليسانس	المؤهل العلمي
25	5	30	3	20	2	دراسات عليا	
15	3	20	2	10	1	0 - 10 سنوات	الأقدمية المهنية
85	17	80	8	90	9	أكثر من 10 سنوات	

- تتكون عينة البرنامج من (20) فردا يتوزعون بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث أن ما يربو عن نصفهم 55 % ذكور يزيد عمرهم عن 30 سنة؛ متزوجون بنسبة 65 % . في حين أن معظمهم حاملين ليسانس 75 % وتزيد خبرتهم عن 10 سنوات 85% . كما يبين الجدول التقاربا الكبيرين نسب توزيع أفراد المجموعتين على كل المتغيرات مما يدل على تجانس المجموعتين.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين على المتغيرات التابعة (مصادر الإحترق النفسي، إستجابة الإحترق النفسي، الأداء المهني)، طبق قياس قبلي على المجموعتين، وباستخدام إختباري "ت ستودنت" و"ف" تم رصد الفروق الموجودة بينهما في الجدول أدناه.

جدول (3) مدى تكافؤ المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في المتغيرات التابعة

مستوى الدلالة	ت (t)	ف (f)	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			المتغيرات
			ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	
			n	S2	\bar{x}_2	n	S1	\bar{x}_1	
0.01	0.3	4.34	10	7.16	209.5	10	14.93	211.2	مصادر الإحترق
	0.36	1.98	10	15.27	103.2	10	21.53	100	إستجابة الإحترق
	0.59	1.86	10	15.77	136.7	10	21.53	131.4	الأداء المهني

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}, \quad S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n-1}} = \frac{1}{n} \sqrt{\sum x^2 - (\sum x)^2}$$

$$f = \frac{s_1^2 \text{ (الكبير التباين)}}{s_2^2 \text{ (الصغير التباين)}}, \quad t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{n-1}}} \quad df = 2n-1$$

- إنقيم (t) المحسوبة (0.3) (0.36) (0.59) كلها غير دالة عند مستوى (0.01) وأمام درجة حرية (df) 19، لأنها تقل عن القيمة الجدولية (2.53). كما أنقيم (f) المحسوبة (4.34) (1.98) (1.86) كلها غير دالة عند مستوى (0.01) وأمام درجات حرية (df) (9، 9)، لأنها تقل عن القيمة الجدولية (5.35). مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين بالضابطة والتجريبية على جميع مقاييس الدراسة. وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتين في مستويات (مصادر الإحترق النفسي، إستجابة الإحترق النفسي، الأداء المهني)، قبلاً إجراء التجربة الأساسية (تنفيذ البرنامج).

3.5/ أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف البحث واختبار فرضياتها استخدمت الباحثة مجموعة أدوات:

1.3.5/ أدوات سيكومترية: قامت الباحثة بتصميم مقياس الإحترق النفسي ومقياس الأداء المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية، على الرغم من وجود البعض منها في التراث النظري للترسانة النفسية؛ بمجال الاختبارات والمقاييس، وذلك في محاولة منها للتدريب على طريقة إعدادها، وفق الإجراءات الموصى بها. باعتبار أن أغلب تعاريف "الإحترق النفسي" تكاد تتفق على أنه: نمط سلبي من استجابة الفرد (المعلم) للفشل المتكرر في مواجهة مع ضغوط الحياة. فهو يحدث عندما تكون العوامل الضاغطة حاضرة واستراتيجيات التكيف معها غائبة، بصيغة أبسط:

أحداث حياة (مصادر ضاغطة) أساليب مواجهة غير متوافقة إحترق نفسي (استجابة سلبية).
قامت الباحثة بإعداد مقياس "مصادر الإحترق النفسي" و "إستجابة الإحترق النفسي".

1.1.3.5/ مقياس مصادر الإحترق النفسي: لقياس مصادر إحترق المعلمين صممت الباحثة أداة تهدف إلى ذلك، وفقاً للإجراءات التالية:

*الإطلاع على الكتابات النظرية المتوفرة في التراث السيكلوجي الذي تناول موضوع الإحترق النفسي، مع التركيز على العوامل المتسببة في حدوثه (مصادره). وتأسياسا على هيتري الباحثة بأن الإحترق النفسي هو: المحصلة النهائية لتراكم الضغوط السلبية الداخلية والخارجية على الفرد، في ظل افتقاره لاستراتيجيات التكيف معها.

*إجراء مسح شامل للبحوث والدراسات السابقة؛ العربية منها والأجنبية، للاستفادة من الأدوات المعدة لقياس مصادر الإحترق النفسي، لدى فئة المعلمين وغيرهم من المهنيين أهمها دراسة: (عبد اللطيف وكاظم، 2001) حول "الإحترق النفسي لمدرسي العلوم الاجتماعية"، (بنات، 2009) "ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى عمال الاتصالات"، (التوم، 2011) "الضغوط النفسية وعلاقتها بالأداء المهني لدى الأطباء"، دراسة (نعامة وعلي، 2011) "الضغوط المهنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى موظفي مكتبة الأسد"، (بوجان، 2016) "برنامج إرشادي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة".

تم الاعتماد على مقياس "ضغوط العمل/ينات 2009" في التقسيم العام لمصادر الاحتراق النفسي إلى داخلية وخارجية، ومقياس "الضغوط النفسية/التوم 2011" في تحديد المجالات الفرعية لمقياس الدراسة إلى (ضغوط مهنية، ضغوط اقتصادية، ضغوط اجتماعية، ضغوط داخلية)، فضلا عن مقياس "مصادر الاحتراق النفسي، عبد اللطيف وكاظم 2001" الذي ساعدنا في تحديد بعض بنود مجالي (الضغوط المهنية، الضغوط الداخلية)، أما مقياس "الضغوط المهنية للأستاذة، بوجمان 2016"، فقد مكنتنا من صياغة بعض بنود المقياس الخاصة بمهنة التعليم بالذات.

*إعداد استبانهمفتوحة: أجرت الباحثة دراسة استطلاعية، شملت (50) معلما ومعلمة، كان لها هدف منها تحديد أهم العوامل (الأسباب) التي تتقف وراء احتراقهم، من خلال توجيه سؤال المفتوح لهم: "ماهي الأحداث والمشكلات التي تواجهك في حياتك اليومية، لتشير لديك درجة من الضيق والمعاناة النفسية وتعرف لممارستك كمهنتك". أسفرت نتائج تحليل استجابات المعلمين على السؤال عن معاناتهم من ضغوط خارجية (مهنية، اقتصادية، إجتماعية) وأخرى داخلية (إنفعالية، صحية).

*صياغة التعريف الإجرائي "لمصادر الاحتراق النفسي" لدى المعلم: إستنادا إلى ما تم جمعه من أدبيات حول موضوع الاحتراق النفسي والعوامل المتسببة في حدوثه، وعلى ما تم تفحصه من أدوات لقياس الاحتراق النفسي وتحديد مصادره؛ ببحوث ودراسات سابقة، وعلى ما أسفرت عنه نتائج السؤال المفتوح. ترى الباحثة أن مصادر احتراق المعلم هي: مجموعة العوامل الضاغطة الداخلية والخارجية؛ التي يدركها المعلم على أنها مهددة وتتجاوز إمكاناته التكيفية.

*إقتراح مجموعتين أساسيتين لمصادر احتراق المعلم: أولا/ المصادر الخارجية تشمل (ضغوط العمل، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية)، ثانيا/ المصادر الداخلية (الضغوط الصحية، الضغوط النفسية). وبموجب هذا التقسيم تم اشتقاق (12) مصدرا لإحتراق المعلم كمحاور فرعية للمقياس يمكن تحديدها إجرائيا:

- 1/ محور / ظروف العمل: يمثل الضغوط الناجمة عن السياق (المناسبات) العام الذي يمارس من خلاله المعلم مهامه.
- 2/ محور / غموض الدور: الضغوط الناجمة عن عدم معرفة المعلم لحدود مسؤولياته وصلاحياته بصفة مدققة.
- 3/ محور / صراع الدور: الضغوط الناجمة عن تعارض مهام الوظيفة مع بعضها البعض أو مع متطلبات الحياة.
- 4/ محور / النمو والتقدم الوظيفي: الضغوط الناجمة عن محدودية فرص التطوير المعرفي في مجال التعليم وعدم فعالية نظام الترقية المهنية فضلا عن غياب التقويم الموضوعي للأداء الوظيفي من قبل المسؤولين.
- 5/ محور / العلاقات مع المفتش: الضغوط الناجمة عن منط الإشراف الذي يتبناه المفتش.
- 6/ محور / العلاقات مع المدير: الضغوط الناجمة عن أسلوب المدير في تسيير شؤون المدرسة.
- 7/ محور / العلاقات مع الزملاء: الضغوط الناجمة عن الصراعات والخلافات بين رفقاء العمل.
- 8/ محور / العلاقات مع التلاميذ: الضغوط الناجمة عن سلوكيات التلاميذ السلبيّة تجاه المعلم والعملية التعليمية.

- المحور 9/ العلاقات مع أولياء الأمور: الضغوط الناجمة عن مواقف أولياء التلاميذ السلبية تجاه المعلم.
- المحور 10/ الضغوط الاجتماعية: الضغوط الناجمة عن الصراع بين قيم المجتمع والواقع الذي يعيشه المعلم، وعن سوء علاقاته مع الآخرين في حياته المهنية والخاصة.
- المحور 11/ الضغوط الاقتصادية: الضغوط الناجمة عن عجز المعلم في تلبية الاحتياجات المادية.
- المحور 12/ الضغوط الداخلية: تنبع من داخل الفرد تبعاً لخصائصه الذاتية النفسية والجسدية.
- ***تحديد بنود كل محور:** بحيث ترتبط كل عبارة بالتعريف الإجرائي للبعد الذي تنتمي إليه، روعي في صياغتها السهولة والوضوح؛ بما يتناسب وخصائص عينة البحث الفكرية والثقافية.
- ***على ضوء ما سبق تم تصميم الصورة الأولية للمقياس التي تضمنت (72) عبارة موزعة على (12) بعداً.**

جدول (4) مقياس مصادر الاحتراق النفسي بصورته الأولية

عدد البنود	المحاور
7	ظروف العمل
2	غموض الدور
3	صراع الدور
7	النمو والتقدم الوظيفي
4	العلاقات مع المفتش
6	العلاقات مع المدير
7	العلاقات مع الزملاء
7	العلاقات مع التلاميذ
3	العلاقات مع أولياء الأمور
6	الضغوط الاجتماعية
6	الضغوط الاقتصادية
14	الضغوط الداخلية
72	المقياس ككل

***إعداد تعليمات المقياس ومفتاح التصحيح:** يطلب من المفحوص قراءة كل عبارة جيداً لتحديد الأيدى درجة تنطبق عليه، بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة أمام واحد من خمس اختيارات (بدائل): تنطبق بدرجة كبيرة جداً (5 درجات)، بدرجة كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، قليلة (درجتان 2)، تنطبق بدرجة قليلة جداً (درجة واحدة 1).

***عرض المقياس بصورته الأولية** علم مجموعة من المحكمين: لإبداء آرائهم فيما إذا كان يقيس ما وضع لقياسه في ضوء التعريفات الإجرائية لأبعاده، وحوماً مناسبة العبارة التي وضعت له. (ملحق 1/ قائمة السادة المحكمين).

*تعديل المقياس على ضوء ملاحظات السادة المحكمين: حيث تمحاسبنسبالاتفاقعلكلعبارة،لخذفالعباراتالتيملتقعلنسبة قبول75 % منالمحكمين،مع تعديلبعضالعبارات، وإضافةأخرى.وبذلك أصبح المقياس يشمل (65) عبارة موزعة على (11) بعدا. (ملحق 2)

جدول (5) مقياس مصادر الاحتراق النفسي صورته النهائية

المحاور	عدد البنود	أرقام البنود
ظروف العمل	7	1.2.3.4.5.6.7
غموض وصراع الدور	5	8.9.10.11.12
النمو والتقدم الوظيفي	6	13.14.15.16.17.18
العلاقات مع المفتش	5	19.20.21.22.23
العلاقات مع المدير	6	24.25.26.27.28.29
العلاقات مع الزملاء	7	30.31.32.33.34.35.36
العلاقات مع التلاميذ	5	37.38.39.40.41
العلاقات مع أولياء الأمور	4	42.43.44.45
الضغوط الاجتماعية	6	46.47.48.49.50.51
الضغوط الاقتصادية	6	52 .53.54.55.56.57
الضغوط الداخلية	8	58.59.60.61.62.63.64.65

*تطبيق المقياس وتصحيحه: يطبق هذا المقياس على فئة المعلمين بصفة فردية أو جماعية، حيث لا يوجد وقت محدد للإجابة على فقراته. يطلب من المفحوص قراءة كل عبارة جيدا، لتحديد الأيدى درجة تنطبق عليه، بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة أما واحد من خمس اختيارات: تنطبق درجة كبيرة جدا (5 درجات)، بدرجة كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، قليلة (درجتان 2)، قليلة جدا (درجة 1). وبالتالي تتراوح الدرجة النظرية الكلية للمقياس ما بين (65-325)، حيث تدل الدرجة العالية على ارتفاع مصادر الإحتراق النفسي لدى المفحوص (المعلم) في حين تشير الدرجة المنخفضة على العكس من ذلك.

*تقدير الدرجات: لمعرفة مستويات مصادر الإحتراق النفسي يجب تحديد المجالات التي تتوزع عليها درجات المقياس، لذا قمنا كخطوة أولى بتحليل ووصف لبيانات المقياس ومحاوره وفق الجدول أدناه.

جدول (6) تحليل ووصف لبيانات المقياس ومحاوره

المقياس	الإحصاءات	أقل قيمة	أعلى قيمة	المدى	طول الفئة
المقياس ككل		65	325	260	52
المحور 1		7	35	28	5.6
المحور 2		5	25	20	4
المحور 3		6	30	24	4.8
المحور 4		5	25	20	4
المحور 5		6	30	24	4.8

5.6	28	35	7	المحور 6
4	20	25	5	المحور 7
3.2	16	20	4	المحور 8
4.8	24	30	6	المحور 9
4.8	24	30	6	المحور 10
6.4	32	40	8	المحور 11

حيث: المدى = أعلى قيمة - أقل قيمة، طول الفئة = المدى / عدد البدائل (5)

وكانت الخطوة الموالية هي تحديد فئات كل مكون من مكونات المقياس كما هو مبين في الجدول.

جدول (7) تحديد فئات المقياس ومحاوره

مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا	مستويات مصادر الاحتراق المقياس
325 -273	272.9-221	220.9 -169	168.9 -117	116.9 -65	المقياس ككل
35 -29.4	29.3 -23.8	23.7 -18.2	18.1 -12.6	12.5 -07	البعد 1
25 -21	20.9 -17	16.9 -13	12.9 -9	8.9 -05	البعد 2
30 -25.2	25.1 -20.4	20.3 -15.6	15.5 -10.8	10.7 -06	البعد 3
25 -21	20.9 -17	16.9 -13	12.9 -9	8.9 -05	البعد 4
30 -25.2	25.1 -20.4	20.3 -15.6	15.5 -10.8	10.7 -06	البعد 5
35 -29.4	29.3 -23.8	23.7 -18.2	18.1 -12.6	12.5 -07	البعد 6
25 -21	20.9 -17	16.9 -13	12.9 -9	8.9 -05	البعد 7
20 -16.8	16.7 -13.6	13.5 -10.4	10.3 -7.2	7.1 -04	البعد 8
30 -25.2	25.1 -20.4	20.3 -15.6	15.5 -10.8	10.7 -06	البعد 9
30 -25.2	25.1 -20.4	20.3 -15.6	15.5 -10.8	10.7 -06	البعد 10
40 -33.6	33.5 -27.2	27.1 -20.8	20.7 -14.4	14.3 -8	البعد 11

* الخصائص السيكومترية للمقياس: للتحقق من جاهزية الأداة المعدة لجمع البيانات يجب التأكد

من صدقها وثباتها في الميدان للدراسة.

الصدق: يشير إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس في القياس بتفسيرات معينة (أبوعلام، 1998، ص 403). وقد تم حساب

صدق مقياس "مصادر الاحتراق النفسي" بعدة طرق:

• **صدق المحتوى (المحكمين):** تعتمد هذه الطريقة على علمد تمثيل فقرات المقياس تمثيلاً لسلوك المقياس الذي

نريد قياسه (السابق، ص 408). لذا تم عرض المقياس على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والتربية،

للحكم على مضمونه من حيث: أسلوب صياغة العبارات، مدانتماء البنود إلى البعد الخاص بها، تعديل بعض

العبارات أو حذفها، إضافة فقرات إذا تطلب الأمر، ملاحظات أخرى حول المقياس.

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

وبناء على ما أشار إليه السادة المحكمين جرى حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق 75 % من طرفهم، تعديل بعضها مع دمج وإضافة فقرات أخرى. وبذلك تضمنت الصورة النهائية للمقياس (65) بنوداً موزعاً على (11) محورا.

جدول (8) التعديلات المدخلة على المقياس وفق ملاحظات السادة المحكمين

الأبعاد/ البنود (قبل التعديل)	نوع التعديل
النمو والتقدم الوظيفي: الفقرة 19/ لا يمكنني الاعتراض على نتائج التقييم	حذف: يصبح عدد بنود المحور (6)
العلاقات مع التلاميذ: الفقرة 40/ يتجاوز بعض التلاميذ حدود اللياقة والاحترام مع المعلم	حذف: يصبح عدد بنود المحور (5)
الضغوط الداخلية: الفقرة 64/ يبدو لي أن ساعات عملي تمتد لفترات طويلة الفقرة 65/ يظهر بأني لم أتمكن من إنجاز أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية، في مجال عملي الفقرة 66/ أقوم بتصرفات أندم عليها فيما بعد الفقرة 67/ أفكر مليا في ترك مهنة التدريس الفقرة 68/ أشعر بالتشتت والضياع الفقرة 69/ يتملكني إحساس قوي بالفشل والإخفاق الفقرة 70/ أميل إلى الروتين في حياتي	حذف البنود (64-70): لإحداث توازن بين المحاور، يصبح عدد بنود المحور (8)
الفقرة 60/ أؤدي عملي بطريقة آلية خالية من الحماس والمتعة الفقرة 61/ أجد صعوبة في ضبط إنفعالاتي الفقرة 63/ أفكر مليا في ترك مهنة التدريس	إعادة صياغة: أقوم بعملي بشكل آلي يفتقد لكل معاني الإبداع والابتكار إعادة صياغة: لا أملك السيطرة على نفسي في المواقف الصعبة إعادة صياغة: أجدني غير راض تماما عن اختياري لمهنة التعليم
الضغوط الداخلية:	إضافة البند (62): لا يهمني إن كنت قد أجزت مهامتي بشكل مرض أم لا
غموض الدور (2 بند) صراع الدور (3 بنود)	دمج: بنود المحورين في محور واحد (غموض وصراع الدور: يشمل 5 بنود)، لإحداث توازن بين محاور المقياس
العلاقات مع المفتش (4 بنود)	إضافة البند 23: لا يمكنني الاعتراض على نتائج تقييم المفتش لي. ليصبح عدد بنود المحور (5)

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

- قامت الباحثة بتطبيق المقياس لعينة استطلاعية قوامها (30) معلما ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية، للتأكد من مدمناسبة البنود للتطبيق، طلب منهما أن يضعوا إشارة (x) إلى الجانب الكلي الذي يجدون فيه صعوبة أو غموضا، وبناءً عليه ميسروا الإيشيء عند الإجابة. وقد تم استغلال هذه العينة في استكمال إجراء تصدقوثبات المقياس.

• **الصدق البنوي:** للتحقق من الصدق البنوي للمقياس قامت الباحثة بالإجراء التالي:

أ/ حساب معاملات الارتباط "rpearson": بين درجة كل محور ودرجات المحاور الأخرى، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (9) معاملات ارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس

البعد 11	البعد 10	البعد 9	البعد 8	البعد 7	البعد 6	البعد 5	البعد 4	البعد 3	البعد 2	البعد 1	n= 30
0.98	0.97	0.97	0.93	0.95	0.97	0.98	0.97	0.89	0.97	-	البعد 1
0.98	0.98	0.98	0.96	0.96	0.98	0.98	0.98	0.87	-	-	البعد 2
0.97	0.88	0.85	0.89	0.89	0.82	0.85	0.88	-	-	-	البعد 3
0.97	0.98	0.97	0.96	0.97	0.96	0.97	-	-	-	-	البعد 4
0.98	0.98	0.97	0.94	0.95	0.98	-	-	-	-	-	البعد 5
0.96	0.96	0.96	0.9	0.92	-	-	-	-	-	-	البعد 6
0.96	0.96	0.96	0.97	-	-	-	-	-	-	-	البعد 7
0.95	0.96	0.96	-	-	-	-	-	-	-	-	البعد 8
0.97	0.97	-	-	-	-	-	-	-	-	-	البعد 9
0.98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	البعد 10
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	البعد 11
0.99	0.99	0.98	0.96	0.97	0.97	0.99	0.99	0.9	0.99	0.98	المقياس

$$r \text{ Pearson} = \frac{n \sum(x.y) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}}, df = n-2$$

- يبين الجدول أن معاملات الارتباط (r) المحسوبة بين درجة كل محور ودرجات المحاور الأخرى، كلها دالة إحصائيا أمام درجات حرية (df= 28) وعند مستوى دلالة (0.01)، إذ تراوحت ما بين (0.82 - 0.98). كما كانت معاملات الارتباط بين درجة كل محور ودرجات المحاور الأخرى، جميعها دالة حيث تراوحت قيمها ما بين (0.9 - 0.99).

ب/ حساب معاملات الارتباط "r Pearson": بين درجة كل بند ودرجات المحاور الأخرى، والتي تنتمي إليه.

جدول (10) معاملات ارتباط كل بند بالمحاور التي تنتمي إليه

المحور 4		المحور 3		المحور 2		المحور 1	
البند	r (بند، محور)	البند	r (بند، محور)	البند	r (بند، محور)	البند	r (بند، محور)
19	0.38	13	0.61	8	0.65	1	0.74
20	0.53	14	0.78	9	0.76	2	0.72
21	0.63	15	0.75	10	0.51	3	0.49

0.64	22	0.97	16	0.67	11	0.37	4
0.41	23	0.76	17	0.44	12	0.81	5
-	-	0.76	18	-	-	0.72	6
-	-	-	-	-	-	0.68	7
المحور 8		المحور 7		المحور 6		المحور 5	
Γ(بند، محور)	البند	Γ(بند، محور)	البند	Γ(بند، محور)	البند	Γ(بند، محور)	البند
0.64	42	0.77	37	0.67	30	0.45	24
0.84	43	0.42	38	0.48	31	0.74	25
0.38	44	0.84	39	0.64	32	0.78	26
0.68	45	0.63	40	0.4	33	0.54	27
-	-	0.59	41	0.69	34	0.71	28
-	-	-	-	0.86	35	0.63	29
-	-	-	-	0.47	36	-	-
-	-	المحور 11		المحور 10		المحور 9	
-	-	Γ(بند، محور)	البند	Γ(بند، محور)	البند	Γ(بند، محور)	البند
-	-	0.71	58	0.43	52	0.7	46
-	-	0.63	59	0.68	53	0.58	47
-	-	0.72	60	0.7	54	0.66	48
-	-	0.65	61	0.63	55	0.65	49
-	-	0.63	62	0.67	56	0.63	50
-	-	0.7	63	0.39	57	0.65	51
-	-	0.66	64	-	-	-	-
-	-	0.49	65	-	-	-	-

- بينا الجدول وجود ارتباط موجب وداإحصائيا بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، حيث تراوحت قيم (r) المحسوبة بين (0.37 - 0.86)، وكلها أكبر من قيمة (r) الجدولية (0.36) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجات حرية (28). مما يشير إلى أن المقياس يتصف باتساق داخلي ويؤكد صدقه البنوي.

• الصدق التمييزي: بعد تحديد المجموعتين العليا والدنيا باختيار أعلى وأدنى 25% من أفراد عينة البحث الأولية (300 معلما ومعلمة)، وفقاً لدرجاتهم في مقياس مصادر الاحتراق النفسي، تم الكشف عن الفرق بين المجموعتين في مصادر الاحتراق النفسي بتطبيق اختبار "ت ستودنت" كما يوضحه الجدول أدناه.

الجدول (11) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين (وفقا لقيمة t-test)

مستوى الدلالة	t	fd	s	\bar{x}	n	
0.01	32.36 دالة	81	10.53	208.87	41	مرتفعي مصادر الإحترق النفسي
			7.45	143.17	41	منخفضي مصادر الإحترق النفسي

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{n-1}}} \quad df = 2n-1$$

- يتضح من الجدول أن قيمة (t) دالة إحصائياً إذ جاء تقييمها المحسوبة (23.36) أكبر بكثير من قيمتها الجدولية (2.63) أمام درجات حرية (df) 81 وعند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في مصادر الإحترق النفسي. ما يثبت بأن المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

• **الصدق الذاتي:** وذلك بحسب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بوصفه معامل الصدق.

الصدق الذاتي = الثبات = $\sqrt{0.91} = 0.95$ (قيمة تفوق بكثير 0.5) تدل على معامل صدق عالي.

ثانياً/ الثبات: من أجل الوثوق في نتائج المقياس قامت الباحثة بالتأكد من ثباته بعدة طرق هي:

• **الثبات بالإعادة:** طبق المقياس على عينة استطلاعية (30 معلماً) ثم أعيد تطبيقه للمرة الثانية على العينة

نفسها بعد مضي شهرين من التطبيق الأول، وجرنا استخراج معاملات ثبات المحاور والمقياس ككل عن طريق حسب معامل الارتباط " r Pearson" بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني.

جدول (12) معاملات الثبات بطريقة الإعادة للمقياس ومحاوره

المحاور/ المقياس	Pearson (r)
المحور 1	0.84
المحور 2	0.7
المحور 3	0.73
المحور 4	0.65
المحور 5	0.57
المحور 6	0.65
المحور 7	0.62
المحور 8	0.59
المحور 9	0.56
المحور 10	0.66
المحور 11	0.74
المقياس ككل	0.91

- يتبين من الجدول أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة (r) بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني موجبة دالة إحصائياً، سواء بالنسبة للمحاور حيث تراوحت بين (0.56 - 0.84) أو بالنسبة للمقياس ككل حيث بلغت (0.91)، فجميعها تفوق قيمة (r) الجدولية (0.46) أمام درجات حرية (28) وعند مستوى الدلالة (0.01). وهذا يدل على ثبات المقياس بطريقة الإعادة.

• **ثبات الاتساق الداخلي:** تم حسب الثبات باستخدام معادلة ألفا

كرونباخ"، فكان معامل ثبات المقياس ككل (0.96)، أما بالنسبة للمحاور فقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.57 - 0.87)، وكلها قيم دالة لأنها تفوق (0.5)، وتشير إلى ثبات المقياس.

جدول (13) معاملات ثبات المقياس ومحاوره بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد/ المقياس	(α) Coefficient
البعد 1	0.83
البعد 2	0.72
البعد 3	0.78
البعد 4	0.87
البعد 5	0.78
البعد 6	0.8
البعد 7	0.78
البعد 8	0.58
البعد 9	0.78
البعد 10	0.78
البعد 11	0.87
المقياس ككل	0.96

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s_i^2} \right]$$

(k) عدد مفردات الاختبار

($\sum s_i^2$) تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار

(s_i^2) التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار

وعليه فالمقياس سيتم بحصائص سيكومترية (صدق وثبات) مقبولة، تجعله صالحاً للاستخدام كأداة في البحث

3.5.1. 2/ مقياس إستجابة الاحتراق النفسي: لقياس إستجابة الاحتراق للمعلمي المرحلة الابتدائية طورت

الباحثة أداة تهدف إلى ذلك، وفقاً لإجراءات التالية:

*الإطلاع على المراجع والكتب التي تناولت موضوع الإحتراق النفسي مع التركيز على العلامات والمظاهر؛ التي تميز

هذه الاستجابة السلبية للضغط. بعد القراءة المتفحصه لما تم جمعه من أطر نظرية حول مفهوم الإحتراق النفسي ترى

الباحثة أنه: حالة من الإستنزاف البدني العقلي الانفعالي، نتيجة الأعباء والمتطلبات التي يتعرض لها الفرد (المعلم)

باستمرار، تترافق مع مجموعة تغيرات فسيولوجية إنفعالية سلوكية معرفية سلبية.

*الإستفادة من محتوى البحوث والدراسات السابقة؛ العربية منها والأجنبية، فيما يتعلق بالأدوات المعدة لقياس

إستجابة الإحتراق النفسي، لدى المعلمين وغيرهم من المهنيين بينها:

- مقياس "ماسلاشوجاكسون للاحتراق (MBI)" (1981)، استعانت به الباحثة في تحديد بنود مقياسها التي تعكس

فعلاً الأبعاد الأساسية لاستجابة الإحتراق لدى فئة المعلمين بالذات.

- مقياس "سيدمان وزاجر" لاحتراق المعلم تعريب (عادل محمد، 1994): استعانت به الباحثة في إدراج بنود تعبر

عن استجابة المعلم لضغوط التدريس بالذات.

- قائمة "أعراض الضغط النفسي" إعداد(ليلى الشريف) إتمدت عليه (ملحم، 2008) في قياس "الضغوط المهنية لدى العاملين بالتمريض النفسي"، لاحظت الباحثة أن البنود الخاصة بالاستجابة الفسيولوجية قد طغت بشكل كبير، لذا إرتأت أن تستعين بها في تحديد فقرات محور "الأعراض الفسيولوجية".

- مقياس "إستجابة الضغط النفسي للأستاذة الجامعية" (بوجمان، 2016)، إستعانت به الباحثة في اشتقاق المجالات الأساسية لمقياسها كونه يتضمن "إستجابة الضغط النفسي" بشتى أبعادها لدى فئة الاساتذة، كما مكنتها من تعديل صياغة بعض بنود المقياس.

*إعداد استبانهم مفتوحة: أجرت الباحثة دراسة استطلاعية شملت (50) معلما ومعلمة، بهدف التعرف على أهم الأعراض التي يعانون منها والتي يمكن إعتبارها كمؤشرات لاحتراقهم نفسيا. حيث تمت توجيه سؤال مفتوح لهم: "صف أهم المظاهر (الأعراض) التي ترافق إحساسك بالفشل في مواجهة ضغوط الحياة؟". أسفرت نتائج تحليل استجابات المعلمين على السؤال عن معاناتهم من أعراض فسيولوجية معرفية إنفعالية سلوكية.

*بناء على ماسبق تمت صياغة التعريف الإجرائي لاستجابة الاحتراق النفسي باعتبارها: العلامات والأعراض المنذرة بوقوع المعلم تحت طائلة الاحتراق النفسي، كرد فعل سلبي لفشله المتكرر في مواجهة الضغوط. والتي يمكن تصنيفها ضمن (5) أبعاد رئيسية هي:

1/ البعد / الأعراض الفسيولوجية: تتضمن تغيرات في وظائف الأعضاء نتيجة إفرازات بعض الغدد؛ وفعاليات الجهاز السمبثاوي الذي يسيطر على الأجهزة الحيوية اللاإرادية.

2/ البعد / الأعراض الإنفعالية: تشمل اضطرابات المزاج حيث تتاب المعلم مشاعر سلبية تهدد راحته النفسية.

3/ البعد / الأعراض المعرفية: تتمثل في تشوه نمط التفكير وما يرافقه مناخات لالات في مختلف الوظائف العقلية.

4/ البعد / الأعراض السلوكية: تشمل تغيرات سلبية في عادات وتصرفات المعلم الظاهرة.

5/ البعد / الأعراض الاجتماعية: الاختلالات التي تحدث على مستوى علاقات المعلم مع أفراد المجتمع.

*تصميم الصورة الأولية للمقياس: قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس البالغ عددها (45)، والتي تتوزع على (5) محاور، بحيث يعبر كل بند عن إحدى أعراض الاحتراق النفسي؛ ضمن المجال الذي ينتمي إليه، روعي في صياغتها السهولة والوضوح، بما يتناسب وخصائص عينة البحث الفكرية والثقافية.

جدول (14) الصورة الأولية لمقياس إستجابة الإحترق النفسي

عدد البنود	المحاور
9	الأعراض الفسيولوجية
10	الأعراض الانفعالية
8	الأعراض المعرفية
9	الأعراض السلوكية
9	الأعراض الاجتماعية

المقياس ككل	45
-------------	----

*إعداد تعليمات المقياس ومفتاح التصحيح: يطلب من المفحوص قراءة كل عبارة جيدا، لتحديد الأيدى درجة تنطبق عليه بوضوح علامة (x) في الخانة المناسبة أمام واحد من خمس بدائل: تنطبق درجة كبيرة جدا (5 درجات)، بدرجة كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، قليلة (درجتان 2)، قليلة جدا (درجة 1).

*عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، لإبداء آرائهم فيما إذا كان مقياسا وضعا معلقيا سهفيا ضوء التعريفات الإجرائية لأبعاده، وحوالدا مناسبة للعبارة التي وضعت له.

*تعديل المقياس على ضوء ملاحظات السادة المحكمين: قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة لحذف العبارة التي لم تلتق بنسبة قبول 75 % من طرفهم وتعديل بعضها بعبارة تم إضافة فقرات أخرى. وبذلك أصبح المقياس يشمل (40) عبارة موزعة على (5) أبعاد. (ملحق 3)

جدول (15) توزيع البنود على محاور المقياس في صورته النهائية

أرقام البنود	عدد البنود	محاور المقياس
1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8	8	الأعراض الفسيولوجية
9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17	9	الأعراض الانفعالية
18، 19، 20، 21، 22، 23، 24	7	الأعراض المعرفية
25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32	8	الأعراض السلوكية
33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40	8	الأعراض الاجتماعية

*تطبيق المقياس وتصحيحه: يطبق هذا المقياس على فئة المعلمين بصفة فردية أو جماعية، حيث لا يوجد وقت محدد للإجابة على فقراته. يطلب من المفحوص قراءة كل عبارة جيدا لتحديد الأيدى درجة تنطبق عليه بوضوح علامة (x) في الخانة المناسبة أمام واحد من خمس اختيارات: تنطبق درجة كبيرة جدا (5 درجات)، بدرجة كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، قليلة (درجتان 2)، قليلة جدا (درجة واحدة 1). وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (40-200)، حيث تدل الدرجة العالية على ارتفاع شدة إستجابة الاحتراق النفسي لدى المفحوص في حين تشير الدرجة المنخفضة على العكس من ذلك.

*تقدير الدرجات: لمعرفة مستويات استجابة الاحتراق النفسي يجب تحديد المجالات التي تتوزع عليها درجات المقياس. لذا قمنا كخطوة أولى بتحليل الوصف لبيانات المقياس ومحاوره وفق الجدول أدناه.

جدول (16) تحليل ووصف لبيانات المقياس ومحاوره

الإحصاءات / المقياس	أقل قيمة	أعلى قيمة	المدى	طول الفئة
المقياس ككل	40	200	160	32
البعد 1	8	40	32	6.4
البعد 2	9	45	36	7.2
البعد 3	7	35	28	5.6
البعد 4	8	40	32	6.4
البعد 5	8	40	32	6.4

وكانت الخطوة الموالية هي تحديد فئات كل مكون من مكونات المقياس كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (17) تحديد فئات المقياس ومحاوره

مستويات الاستجابة / المقياس	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
المقياس ككل	71.9 - 40	103.9 - 72	135.9 - 104	167.9 - 136	200 - 168
البعد 1	14.3 - 8	20.7 - 14.4	27.1 - 20.8	33.5 - 27.2	40 - 33.6
البعد 2	16.1 - 9	23.3 - 16.2	30.5 - 23.4	37.7 - 30.6	45 - 37.7
البعد 3	12.5 - 07	18.1 - 12.6	23.7 - 18.2	29.3 - 23.8	35 - 29.4
البعد 4	14.3 - 8	20.7 - 14.4	27.1 - 20.8	33.5 - 27.2	40 - 33.6
البعد 5	14.3 - 8	20.7 - 14.4	27.1 - 20.8	33.5 - 27.2	40 - 33.6

*الخصائص السيكومترية للمقياس: للتحقق من جاهزية الأداة لجمع البيانات يجب التأكد من صدقها وثباتها

أولا/ الصدق: تم التأكد من صدق المقياس بعدة طرق:

● صدق المحكمين: عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في

مجالات النفس والتربية، للحكم على مضمونه من حيث: أسلوب صياغة العبارات، مدان انتماء البنود إلى البعد الخاص بها، تعديل بعض العبارات أو حذفها، إضافة فقرات إذا اقتض الأمر، أو بملاحظات أخرى. وبناء على ملاحظات السادة المحكمين جرى حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق 75 % من طرفهم، مع تعديل بعضها وإضافة فقرات أخرى.

جدول (18) التعديلات المدخلة على المقياس وفقاً لآراء السادة المحكمين

نوع التعديل	الأبعاد / البنود (قبل التعديل)
حذف البند: لأنه ينم عن تكرار. يصبح عدد البنود (8)	الأعراض الفسيولوجية: بند 9/ أشعر بانخفاض طاقتي عند بذل أدنى جهد.
حذف البند: لأنه ينم عن تكرار. يصبح عدد البنود (9)	الأعراض الإنفعالية: بند 19/ أعجز عن التحكم في انفعالاتي وسلوكاتي.

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

الأعراض المعرفية: بند 27/ أعانمين نقصالاتنباه. بند 23/ أتوقع حدوث مكروه مستقبلا.	حذف البند: لأنه ينم عن تكرار. يصبح عدد البنود (7) إعادة صياغة العبارة لتصبح: ينشغل تفكيري بتوقع حدوث مكروه مستقبلا.
الأعراض السلوكية: بند 31/ أضطر إلى تناول عقاقير (مهدئات، منشطات) لتعديل مزاجي. بند 36/ يتراجع مستوى نشاطي العام عما كان عليه سابقا.	إعادة صياغة العبارة لتصبح: كثيرا ما أضطر إلى تناول أدوية لتعديل حالتي. حذف البند: لأنه ينم عن تكرار. يصبح عدد البنود (8)
الأعراض الإجتماعية: بند 45/ أجد صعوبة في إقامة علاقات وصدقات مستمرة.	حذف البند: لأنه ينم عن تكرار. يصبح عدد البنود (8)

- بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس لعينة استطلاعية قوامها (30) معلما ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية، للتأكد من مدى مناسبة البنود للتطبيق، لذا طلب منهما أن يضعوا إشارة (x) إلى الجانب كلبند يجدون فيه صعوبة أو غموضا، وبناءً عليه لم يشيروا إلى شيء ع.

الصدق البنوي: للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بإجراء التالي:

أ/ حساب معاملات الارتباط "r Pearson" بين درجة كل محور ودرجات المحاور الأخرى، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (19) معاملات ارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس

المحور 5	المحور 4	المحور 3	المحور 2	المحور 1	30 = n
0.66	0.7	0.77	0.77	-	المحور 1
0.5	0.5	0.72	-	-	المحور 2
0.71	0.64	-	-	-	المحور 3
0.71	-	-	-	-	المحور 4
-	-	-	-	-	المحور 5
0.83	0.82	0.9	0.82	0.91	المقياس ككل

- يبين الجدول بأن معاملات الارتباط (r) المحسوبة بين درجات محاور المقياس تراوحت ما بين (0.5 - 0.77)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين درجات محاور المقياس ودرجة المقياس ككل ما بين (0.82 - 0.91)، وكلها قيم موجبة دالة إحصائياً لأنها تفوق قيمة (r) الجدولية (0.45) عند مستوى دلالة (0.01) وأمام درجات حرية (28)، مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ب/ حساب معاملات الارتباط "r Pearson" بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه.

جدول (20) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه

المحور 3	المحور 2	المحور 1
----------	----------	----------

البند	r(بند، محور)	البند	r(بند، محور)	البند	r(بند، محور)
1	0.61	9	0.74	18	0.41
2	0.38	10	0.6	19	0.7
3	0.5	11	0.49	20	0.44
4	0.64	12	0.82	21	0.51
5	0.52	13	0.55	22	0.63
6	0.45	14	0.87	23	0.49
7	0.63	15	0.45	24	0.54
8	0.66	16	0.42	-	-
-	-	17	0.51	-	-
المحور 4			المحور 5		
البند	r(بند، محور)	البند	r(بند، محور)	البند	r(بند، محور)
25	0.63	33	0.57	-	-
26	0.54	34	0.45	-	-
27	0.66	35	0.57	-	-
28	0.72	36	0.46	-	-
29	0.74	37	0.66	-	-
30	0.77	38	0.43	-	-
31	0.59	39	0.49	-	-
32	0.8	40	0.58	-	-

- يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط (r) المحسوبة بين درجة كل بند ودرجة المحور الذي ينتمي إليه، تراوحت ما بين (0.38 - 0.87)، وكلها قيم موجبة دالة إحصائياً لأنها تفوق قيمة (r) الجدولية (0.36) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (28). مما يشير إلى أن المقياس متنسق داخلياً.

• الصدق التمييزي: بعد تحديد المجموعتين العليا والدنيا باختيار أعداء 25% من أفراد عينة البحث

الأولية (300 معلما ومعلمة)، وفقاً لدرجاتهم في مقياس استجابة الإحترق النفسي، تم الكشف عن الفرق بين المجموعتين بتطبيق اختبار "ت ستودنت" كما يوضحه الجدول أدناه.

الجدول (21) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفين (وفقاً لقيمة t-test)

مستوى الدلالة	t	fd	s	\bar{x}	N	
0.01	31.79	81	7.19	115.8	41	مرتفعي استجابة الإحترق النفسي
	دالة		5.63	70.02	41	منخفضي استجابة الإحترق النفسي

- إن قيمة (t) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وأمام درجات حرية (81)، إذ كانت القيمة المحسوبة لها (31.79) أكبر من القيمة الجدولية (2.63)، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات الأرباعي الأعلى والأرباعي الأسفل من أفراد العينة في استجابة الإحترق النفسي. ويشير إلى الصدق المقياس.

الصدق الذاتي: تم بحساب الثبات $\sqrt{0.68} = 0.82$ (قيمة تدل على معامل صدق عالي).

ثانياً/ الثبات: من أجل الوثوق في نتائج المقياس قامت الباحثة بالتأكد من ثباته بعدة طرق:

• الثبات بالإعادة: طبق المقياس على (30) فرداً أعيد تطبيقه للمرة الثانية

علما لعينة نفسها بعد مضي شهرين من التطبيق لأول، وجرنا استخراج معاملات الثبات للمحاور والمقياس ككل، عن طريق حسام معاملات ارتباط "r Pearson" بين درجات الأفراد في التطبيقين (الأول، الثاني).

جدول (22) معاملات الثبات بطريقة الإعادة للمقياس ومحاوره

المحاور / المقياس	(تطبيق 1، تطبيق 2) Pearson (r)
البعد 1	0.64
البعد 2	0.63
البعد 3	0.55
البعد 4	0.56
البعد 5	0.54
المقياس ككل	0.68

- تنحصر معاملات الارتباط (r) المحسوبة بين درجات التطبيق 1 والتطبيق 2، بالنسبة للمحاور بين (0.54 - 0.64) أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغت (0.68). وكلها موجبة دالة احصائيا لأنها تفوق قيمة (r) الجدولة (0.45) عند مستوى دلالة (0.01) وأمام درجات حرية (28)، وهذا يدل على ثبات المقياس بطريقة الإعادة.

• الثبات بالتجزئة النصفية: بعد تجزئة فقرات المقياس إلى قسمين فردية وزوجية، قمنا بحساب معاملات الارتباط (R) بطريقة (جتمان، سبيرمان براون، بيرسون) بين درجات الأفراد في البنود الفردية ودرجاتهم في البنود الزوجية. وكانت النتائج كما يلي:

جدول (23) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس ومحاوره

(R) Pearson (درجات ف، درجات ز)	(R) Spearman Brown (درجات ف، درجات ز)	(R) Gateman (درجات ف، درجات ز)	s ² تباين درجات البنود الزوجية	s ¹ ² تباين درجات البنود الفردية
0.93 دالة	0.96 دالة	0.98 دالة	511.66	574.08

حيث r: معامل ارتباط الجزئين الفردي والزوجي. $(R) Spearman Brown = \frac{2r}{r+1}$

$$s^2 = \frac{\sum(x-\bar{x})^2}{n-1}$$

$$(R) Gateman = 2 \left(\frac{s_1^2 + s_2^2}{s^2} \right)$$

s¹²: تباين درجات الأسئلة الفردية

s²: تباين درجات الأسئلة الزوجية

s²: تباين درجات الإختبار

- تراوحت معاملات الارتباط (R) بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية ما بين (0.93 بيرسون، 0.96 سبيرمان، 0.98 جتمان)، وكلها موجبة دالة أمام درجات حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01)، لأنها تفوق القيمة الجدولة (0.45) وتزيد بكثير عن (0.50). مما يدل على ثبات عالي للمقياس.

~ وعليه: فالمقياس يتم تبعا بخصائص سيكومترية جيدة تجعله صالحا للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

3.5.1. 3 / مقياس الأداء المهني: لقياس الأداء المهني للمعلمي المرحلة الابتدائية طورت الباحثة أداة تهدف

إلى ذلك وفقا لإجراءات التالية:

*مراجعة التراث النظري الذي تناول موضوع الأداء المهني بشكل عام، والأدب التربوي المتعلق بالأداء المهني للمعلم بشكل خاص، للتعرف على مفهومه عناصره وعملية تقييمه. بعد القراءة المتفحصية يتضح أن هناك ميلا مشتركا لاعتبار "الأداء المهني": الجهد الذي يبذلها الموظف (المعلم)، من خلال ما يمتلكه من مهارات معارف وقدرات، في سبيل إنجاز المهام المنوطة به وتحقيق الأهداف المخصصة له.

*الملاحظة المباشرة لسير العملية التعليمية بالفصل (من قبل الباحثة)، للوقوف على ما تتطلبه كل مرحلة من نشاطات يقوم بها المعلم.

*الإستناد إلى الخبرة المشرفين التربويين (مديرين ومفتشين)، للتعرف على الكفايات التدريسية المتوفرة لدى المعلمين. وذلك بإجراء الباحثة مناقشات علمية معهم، إتضح من خلالها بأن تلك الكفايات تتمثل خاصة في (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم)

*مسح واستقراء لما تضمنته الدراسات السابقة المتاحة من أدوات، تعنى بقياس وتقييم الأداء المهني للمعلمين وغيرهم من المهنيين كان أهمها: إستبانة "الكفايات التدريسية" (الحمادي، 1418هـ) في دراسته: "الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين"، ساعدت الباحثة في تحديد بنود محور "الكفاية الإنسانية". مقياس "الأداء المهني" (صيام، 2007) "دور الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني لمعلمي الثانوي"، إستفادت منه الباحثة في تحديد الأبعاد الخاصة بمجال "الكفايات التدريسية الأساسية" وكذا في صياغة بنود هذا المجال. مقياس "الأداء المهني" (بنات، 2009) "علاقة ضغوط العمل بالأداء الوظيفي لعمال الإتصالات"، إستعانت به الباحثة في إقتراح محاور أخرى للمقياس هي (الفاعلية والكفاءة، المواضبة والانضباط) بدلا من إقتصاره على الكفايات التدريسية فقط. إستبانة "الأداء المهني" (التوم، 2011) "علاقة الضغوط النفسية بالأداء المهني للأطباء"، لفتت انتباه الباحثة لإدراج محور (المواضبة والانضباط) ضمن مقياسها، كما ساعدتها في تحديد الفقرات التي تندرج ضمن هذا المجال. إستبانة "الكفايات التدريسية" (بليل، 2018) "دور الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية"، إعتمدت عليها الباحثة في صياغة بنود المحاور الخاصة بالكفايات التدريسية. إستبانة "الكفايات التدريسية" (بن كريمة وعواريب، 2018) "برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية"، إستفادت منها الباحثة في صياغة البنود الخاصة بالكفايات التدريسية.

*صياغة التعريف الإجرائي للأداء المهني للمعلم وأبعاده: بناء على كل ما سبق تعرف الباحثة الأداء المهني المعتمد في الدراسة على أنه: قيام المعلم بالواجبات والمهام الموكولة إليه، بموجب الأنظمة والتعليمات المعمول بها في النظام التربوي، والذي يترجم في شكل أفعال وممارسات يمكن تصنيفها ضمن (7) أبعاد هي:

البعد 1/ التخطيط: يعنى قدرة المعلم على إعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة من خلال خطة مستوفية لجميع العناصر.

البعد 2/ التنفيذ: العمليات والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل.

البعد 3/ إدارة الصف: توفير البيئة المناسبة لتفعيل عمليتي التعلم والتعليم.

البعد 4/ التقويم: الإجراءات المناسبة لقياس نتائج التعلم لدى التلاميذ.

البعد 5/ الإنسانية: القيم المولولة لأجهاها التي تبناها المعلم تجاه التلاميذ والعملية التعليمية.

البعد 6/ الكفاءة والفاعلية: قدرة المعلم على استخدام مصادره قدر الإمكان لإحداث التغيير المطلوب.

البعد 7/ الإنضباط والمواظبة: "الانضباط" التزام المعلم ذاتيا بالنظام المدرسي مع تقبل التوجيهات وتنفيذها. أما

"المواظبة" فتعبر عن إلتزام المعلم بالحضور إلى المدرسة حسب المواعيد الرسمية المحددة لذلك من بداية اليوم الدراسي إلى نهايته؛ بما في ذلك الإلتزام بوقت الحصص الدراسية.

*إعداد قائمة مبدئية من "الأداءات المهنية" لمعلم المرحلة الابتدائية في ضوء الخطوات السابقة، تضمنت (66) فقرة موزعة على (7) محاور ترتبط بشكل وثيق بالتعريف الإجرائي للبعد الذي تنتمي إليه، روعي في صياغتها السهولة والوضوح بما يتناسب وخصائص عينة البحث الفكرية الثقافية.

* عرض المقياس بصورته الأولية علماء المحكمين:

لإبداء آرائهم فيما إذا كان يقيس ما وضع لقياسه في ضوء التعريفات الإجرائية لأبعاده، وحوّل من مناسبة العبارات لما وضعت له.

* تعديل المقياس على ضوء ملاحظات السادة المحكمين:

تم حساب نسبة الاتفاق على كل عبارة لحذف تلك التي لم تلحق بالنسبة قبل 75% من المحكمين، مع تعديل بعض الفقرات وإضافة أخرى. وبذلك أصبح المقياس يتضمن (64) فقرة موزعة على (7) أبعاد. (ملحق 4)

جدول (24) مقياس الأداء المهني في صورتها النهائية

الأبعاد	عدد البنود	أرقام البنود
التخطيط	8	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8
التنفيذ	10	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18
إدارة الصف	8	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26
التقويم	9	27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34
الإنسانية	10	35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45
الكفاءة والفاعلية	10	46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55
الإنضباط والمواظبة	9	56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64

*تطبيق المقياس وتصحيحه: يطبق هذا المقياس على فئة المعلمين بصفة فردية أو جماعية، حيث لا يوجد وقت

محدد للإجابة على فقراته. يطلب من المفحوص قراءة كل عبارة جيد التحديد إلى أيد درجة تنطبق عليه، بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة أمام واحد من خمس اختيارات تنطبق بدرجة كبيرة جدا (5 درجات)، بدرجة كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

درجات)، قليلة (درجتان 2)، قليلة جدا (درجة 1). وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (64 - 320)، حيث تدل الدرجة العالية على ارتفاع مستوى الأداء المهني.

*تقدير الدرجات: لمعرفة مستويات الأداء المهني يجب تحديد المجالات التي تتوزع عليها درجات المقياس، لذا قمنا كخطوة أولى بتحليل وصفي لبيانات المقياس ومحاوره وفق الجدول أدناه.

جدول (25) تحليل وصفي لبيانات المقياس ومحاوره

المقياس	الإحصاءات	أقل قيمة	أعلى قيمة	المدى	طول الفئة
المقياس ككل		64	320	256	51.2
البعد 1		8	40	32	6.4
البعد 2		10	50	40	8
البعد 3		8	40	32	6.4
البعد 4		9	45	36	7.2
البعد 5		10	50	40	8
البعد 6		10	50	40	8
البعد 7		9	45	36	7.2

وكانت الخطوة الموالية هي حصر فئات كل مكون من مكونات المقياس كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (26) تحديد فئات المقياس وأبعاده

المقياس	مستويات الأداء	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
المقياس ككل	64 - 115.1	115.1 - 166.3	166.3 - 217.5	217.5 - 268.8	268.8 - 320	
البعد 1	8 - 14.3	14.3 - 20.7	20.7 - 27.1	27.1 - 33.5	33.5 - 40	
البعد 2	10 - 17.9	17.9 - 25.9	25.9 - 33.9	33.9 - 41.9	41.9 - 50	
البعد 3	8 - 14.3	14.3 - 20.7	20.7 - 27.1	27.1 - 33.5	33.5 - 40	
البعد 4	9 - 16.1	16.1 - 23.3	23.3 - 30.5	30.5 - 37.7	37.7 - 45	
البعد 5	10 - 17.9	17.9 - 25.9	25.9 - 33.9	33.9 - 41.9	41.9 - 50	
البعد 6	10 - 17.9	17.9 - 25.9	25.9 - 33.9	33.9 - 41.9	41.9 - 50	
البعد 7	9 - 16.1	16.1 - 23.3	23.3 - 30.5	30.5 - 37.7	37.7 - 45	

*الخصائص السيكومترية للمقياس: تتضمن هذه الخطوة التحقق من صدق وثبات المقياس.

أولا/ الصدق: للتأكد من صدق المقياس استخدمت الباحثة عدة طرق:

- صدق المحكمين: تتعرض المقياس لمجموعة محكمين ذوي خبرة في مجال التربية والتعليم لمعرفة مدى مناسبتهم لها، وقد طلب منهم الحكم على مضمونه من حيث أسلوب صياغة العبارات، مدى انتماء البنود إلى البعد الخاص بها، تعديل بعض العبارات أو حذفها، إضافة فقرات أخرى إذا تطلب الأمر، إبداء أي

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

ملاحظتان حول المقياس. وبناءً على ما أشار إليها السادة المحكمين جرى حذف بارتين هما (46)(47) لمتحظيا بنسبة اتفاق 75 % مع إعادة صياغة الفقرة (27). وبذلك وصل عدد البنود إلى (64).

جدول (27) التعديلات المدخلة على المقياس تبعاً لآراء المحكمين

نوع التعديل	الأبعاد/ البنود (قبل التعديل)
حذف البند 46: لأن مضمونه لا يعبر عن كفاية تدريسية، بل يدل على قدرة عامة تتطلبها جميع الممارسات المهنية.	الإنسانية (12 بنداً): بند 46/ يتمتع بسلامة العقل والجسم. بند 47/ يبحث عن فرص للتعلم والتطوير الذاتي.
حذف البند 47: لأن مضمونه لا يعبر عن كفاية إنسانية، بقدر ما يعبر عن الكفاءة المهنية. ليصبح عدد بنود المحور (10).	
إعادة صياغة: من أجل توضيح معنى العبارة أكثر، فتصبح: "صياغة الأسئلة بطريقة ساهرة، تكشف عن مستوى تفكير التلميذ".	التنفيذ: البند 27/ صياغة الأسئلة بطريقة ساهرة وكاشفة (معقدة)، تم عن مستوى تفكير التلميذ.

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) معلماً ومعلمة، للتأكد من مناسبة البنود للتطبيق ومدى وضوحها بالنسبة لهم. لذا طلبت منهم أن يضعوا الإشارة (x) إلى الجانب الذي يجدون فيه صعوبة أو غموضاً، وبناءً عليه لم يشيروا إلى أي شيء.

الصدق البيئي: للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بـ:

أ/ حساب معاملات الارتباط "Pearson r" بين درجة كل بعد ودرجات الأبعاد الأخرى، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (28) معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد/ المقياس	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	البعد 7
البعد 1	-	0.83	0.84	0.84	0.81	0.74	0.82
البعد 2	-	-	0.82	0.77	0.8	0.78	0.84
البعد 3	-	-	-	0.83	0.8	0.78	0.84
البعد 4	-	-	-	-	0.78	0.89	0.82
البعد 5	-	-	-	-	-	0.77	0.81
البعد 6	-	-	-	-	-	-	0.8
البعد 7	-	-	-	-	-	-	-
المقياس ككل	0.91	0.91	0.92	0.92	0.9	0.9	0.93

- يتضح أن معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس، جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وأمام درجات حرية (28)، إذ تراوحت قيمها بين (0.74 - 0.93) وهي تفوق بكثير قيمة (r) الجدولة (0.45).

ب/ حساب معاملات الارتباط "Pearson r" بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

جدول (29) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

البعد 4		البعد 3		البعد 2		البعد 1	
Γ(بعد، بند)	البند	Γ(بعد، بند)	البند	Γ(بعد، بند)	البند	Γ(بعد، بند)	البند
0.46	27	0.71	19	0.66	9	0.47	1
0.63	28	0.54	20	0.51	10	0.51	2
0.48	29	0.55	21	0.46	11	0.75	3
0.47	30	0.63	22	0.74	12	0.74	4
0.77	31	0.66	23	0.82	13	0.63	5
0.59	32	0.72	24	0.54	14	0.6	6
0.63	33	0.51	25	0.61	15	0.4	7
0.47	34	0.57	26	0.63	16	0.7	8
0.71	35	-	-	0.6	17	-	-
-	-	-	-	0.5	18	-	-
-	-	البعد 7		البعد 6		البعد 5	
-	-	Γ(بعد، بند)	البند	Γ(بعد، بند)	البند	Γ(بعد، بند)	البند
-	-	0.65	56	0.49	46	0.7	36
-	-	0.49	57	0.47	47	0.83	37
-	-	0.7	58	0.45	48	0.49	38
-	-	0.39	59	0.48	49	0.55	39
-	-	0.55	60	0.8	50	0.6	40
-	-	0.5	61	0.52	51	0.57	41
-	-	0.56	62	0.71	52	0.66	42
-	-	0.46	63	0.65	53	0.58	34
-	-	0.49	64	0.9	54	0.86	44
-	-	-	-	0.72	55	0.9	45

- هناك إرتباط موجود الإحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجات حرية (28)، بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، حيث تراوحت قيم (r) المحسوبة ما بين (0.4 - 0.86)، وجميعها تفوق قيمة (r) مجدولة (0.36). مما يشير إلى أن المقياس يمتنع بتبعات داخلية (صدق بنوي).

• **الصدق التمييزي:** بعد تحديد المجموعتين العليا والدنيا باختبار أعلو أدنى 25% من أفراد عينة البحث الأولية (300 معلما ومعلمة) وفقا لدرجاتهم مقياس الأداء المهني، تم الكشف عن الفرق بين المجموعتين بتطبيق اختبار "ت ستودنت" كما يوضحه الجدول أدناه.

الجدول (30) الفرق بين متوسطي المجموعتين في الأداء المهني (وفقا لقيمة t-test)

مستوى الدلالة	t	s	\bar{x}	n	
0.01	31.45 دالة	7.99	172.09	41	مرتفعي الأداء المهني
		8.09	115.78	41	منخفضي الأداء المهني

- يتضح أن قيمة (t) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وأمام درجات حرية (81)، إذ بلغت قيمتها المحسوبة (31.45) وهي أكبر بكثير من (t) الجدولية (2.63). مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الأداء المهني. ويشير الصدق المقياس بدلالة المجموعات الطرفية.

• **الصدق الذاتي:** يمثل الجذر التربيعي للثبات $\sqrt{0.75} = 0.86$ وهي قيمة تدل على معامل صدق جيد.

ثانياً/ الثبات: للتأكد من أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به إتبعته الباحثة عدة طرق:

• **الثبات بالإعادة:** طبق المقياس على (30) فرداً ثم أعيد تطبيقه للمرة الثانية

على العينة نفسها، بعد مضي شهرين من التطبيق لأول، وجربنا استخراج معاملات الثبات للمحاور والمقياس ككل عن طريق حساب معاملات ارتباط "Pearson" بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني.

جدول (31) معاملات ثبات المقياس وأبعادها بطريقة الإعادة

الأبعاد/ المقياس	(تطبيق 1، تطبيق 2) Pearson (r)
البعد 1	0.64
البعد 2	0.56
البعد 3	0.64
البعد 4	0.73
البعد 5	0.7
البعد 6	0.8
البعد 7	0.62
المقياس ككل	0.75

- تراوحت قيم (r) المحسوبة بين درجات التطبيقين بالنسبة للأبعاد بين (0.56 - 0.8)، أما بالنسبة للمقياس فقد بلغت (0.75). وكلها معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وأمام درجات حرية (28) لأنها تفوق قيمة (r) الجدولية (0.45). مما يدل على ثبات المقياس.

التجزئة النصفية: بعد تجزئة فقرات المقياس إلى قسمين فرديين وزوجية، قمنا بحساب معاملات ارتباط (R) بطريقة (جتمان، سبيرمان براون، بيرسون)، بين درجات الأفراد في البنود الفردية والزوجية وكانت النتائج:

جدول (32) معاملات ثبات المقياس وأبعادها بطريقة التجزئة النصفية

(R) Pearson (درجات ف، درجات ز)	(R) Spearman Brown (درجات ف، درجات ز)	(R) Gateman (درجات ف، درجات ز)	s ² تباين درجات البنود الزوجية	s ¹ تباين درجات البنود الفردية
0.96 دالة	0.97 دالة	0.99 دالة	1522.56	1428.84

- بلغت معاملات الارتباط (r) بين درجات الفقرات الفردية والزوجية (0.96 بيرسون - 0.97 سبيرمان - 0.99 جتمان)، وكلها قيم موجبة دالة أمام درجات حرية (28) وعند مستوى الدلالة (0.01)، إذ تفوق قيمة (r) الجدولية (0.45) وتزيد بكثير عن (0.50). مما يدل على ثبات عالي للمقياس بطريقة التجزئة.

~ وعليه فالمقياس يتم تعبئته بخصائص سيكومترية (صدق وثبات) جيدة تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث.

3.5. 2/ أدوات إكلينيكية: تعتبر وسائل جمع المعلومات حجر الزاوية في العملية الإرشادية لفهم المسترشد ومساعدته في تحقيق أقصى توافق ممكن، لهذا إرتأت الباحثة أن تقوم بمقابلات شخصية مع كل فرد من مجموعة البرنامج؛ كمرحلة تمهيدية لإشراكهم في جلسات البرنامج لاحقاً.

3.5. 2. 1/ المقابلة العيادية: "علاقة مهنية دينامية مباشرة وجها لوجه يسعى من خلالها المرشد لمساعدة المسترشد على تحقيق أهداف يجد صعوبة في بلوغها، تتم في فترة زمنية محددة ومكان معين" (عبد الهادي والعزة، 2004، ص78). يتطلب استخدام المقابلة كأداة بحث أن يكون الباحث على دراية بإجراءاتها (الاعداد، تأسيس العلاقة الإرشادية، تحديد المشكلة، التدخل)، حتى يسودها نوع من النظام الذي هو أساس العمل الإرشادي.

أولاً/ الإعداد: تم التحضير للمقابلة من خلال:

*إطلاع الباحثة على ما تيسر من معلومات لبناء مقابلة على أساس نظري سليم.

*وضع خطة مرنة قابلة للتعديل والتغيير: تتضمن تحديد الخطوط العريضة والمحاور الرئيسية التي تدور حولها.

*تحديد الهدف: تسمح المقابلة الفردية "بالتمعق في مشكلة العميل" وبشكل أدق:

هدفت المقابلة 1 إلى: تحقيق قدر من التعارف بين الباحثة والمعلم، والتمهيد لبناء علاقة ثقة بينهما.

هدفت المقابلة 2 إلى: وضع تشخيص دقيق لحالات البرنامج، من خلال التحليل الوظيفي لمشكلاتهم.

*تحديد التقنيات العلاجية: يتوقف نجاح المقابلة على مدى ممارسة المرشد لفيئاتها (السرية، التقبل، الإحترام، التسامح، الصدق، التنفيس الإنفعالي، الإتصال البصري، الإستيضاح، التفسير، التساؤل، الإصغاء، عكس المشاعر والمحتوى، التعاطف، الصمت، الإنتباه، الإيجاء، الملاحظة، تحليل السلوك، تحديد المشكلة).

*تحديد الأفراد المعنيين بالمقابلة: إختارت الباحثة (10) أفراد (5 معلمين و5 معلمات)، ممن سجلوا درجات مرتفعة على مقياسي (مصادر الاحتراق النفسي، استجابة الاحتراق النفسي) في مع درجات منخفضة على مقياس الأداء المهني، والذين أبدوا رغبة واستعداداً للإدلاء بمعلومات تخصهم والتعاون مع الباحثة.

*تحديد أسئلة المقابلة: حرصت الباحثة على أن تتميز الأسئلة بالوضوح الموضوعية والتحديد، بحيث تكون الأسئلة الخاصة أكثر من العامة للحصول على معلومات دقيقة، كما تجنبت توجيهها بشكل مستمر طيلة الجلسة كي لا يشعر المعلم بأنه فيتحقيق ويسمح له من حين لآخر بالإسترسال في التعبير عن نفسه.

تركزت الأسئلة في المقابلة 1 حول البيانات العامة للمعلم (السن، الإقامة، المهنة، الحالة الإجتماعية، المستوى الدراسي، السوابق المرضية النفسية- الجسدية التي عانى منها خلال مختلف مراحل حياته، السوابق العلاجية فيما إذا كان قد تلقى سابقاً متابعة طبية- نفسية ونتائج هذا العلاج.

تمحورت الأسئلة في المقابلة 2 حول: دوافع اختيار المعلم لمهنة التعلم فيما إذا كانت عن رغبة منه أو لضرورة ملحة فقط، التجارب الحياتية المهمة التي مرت بمواقف الصعبة (الضاغطة) التي خبرها وكيف تصرف حيالها (استجابته)، وهل تمكن في الأخير من التكيف معها؟.

*تحديد مكان المقابلة: تم استغلال مكتب "السيدة المفتشة لمقاطعة العالمة" لتوافره على مواصفات معينة (الأثاث المكتبي، الإنارة، الهدوء، الإبتعاد عن المراقبة والتدخل)، مما يعث على الطمأنينة ويسر سير المقابلة.

*تحديد موعد المقابلة: قامت الباحثة بالاتفاق مع المبحوثين على موعد كل مقابلة بما يتناسب وظروف كل واحد منهم، فهذا يشعرهم بأن هناك نوعا من الإهتمام من قبل الباحثة ويعطيهم دفعة قوية للتعاون معها.

*تحديد زمن المقابلة: قدرت مدة كل مقابلة بـ (45) دقيقة، حيث لا تقل عن الوقت اللازم لجمع المعلومات ولا تزيد عن الحد الذي يشعر فيه كل الباحثة والمبحوثين بالفتور والملل. حيث يتراوح نظريا المعدل الذي تستغرقه الحصة الفردية الواحدة للراشدين ما بين (30-45) دقيقة. (المصري، 2010، ص 67)

ثانيا/ المقابلة الأولية (التعارف وبناء العلاقة الإرشادية): تبدأ المقابلة منذ أول لحظة يستقبل فيها المرشد المسترشد، حيث يتوقف الإنطباع الأول للمسترشد على كيفية إستقباله (المصري، 2010، ص 68). غالبا ما يواجه الكثير من المرشدين والمسترشدين صعوبة في افتتاح الجلسة، وعادة ما يستغرق حديث البدء (5-15) دقيقة. (عبد الهادي والعزة، 2004، ص 84).

- تمت المقابلة في الموعد الذي تم الاتفاق عليه، إذ تستقبل الباحثة المعلم بابتسامة دافئة في جو تسوده الألفة والأمان، إلى درجة يستطيع فيها المبحوث أن يقول أي شيء وكل شيء. حاولت الباحثة من خلالها جمع معلومات عامة عن المبحوث للتعرف عليه وتهيئته نفسيا للحديث عن ذاته ومشكلاته.

- من خلال إصغاء الباحثة لما يصدر عن المبحوث من وصف عام لحالته وللظروف المحيط به، تلمس مشكلة معاناته من ضغوط شديدة تثقل كاهله يوما عن يوم وتعكر صفو حياته. وهذا ما دفعها للتحرري عن حقيقة هذه المشكلة بإجراء مقابلة ثانية معه.

ثالثا/ المقابلة الثانية (تطويق المشكلة): تتعمق الباحثة في أسرار نفسية المبحوث للحصول على حقائق تمكنها من الوقوف على مشكلاته الفعلية، كما توضح للمبحوث أن الإرشاد ليس عملية فردية بل هو عملية تعاونية بين شخصين متفاعلين؛ لكل منهما دوره ومسؤوليته نحو تحقيق الهدف الواحد المشترك. وهنا تتيح له فرصة التعبير عن مشاعره وأفكاره وكل ما يدور بداخله؛ بمحاولة قدر الإمكان إزالة كلمة "مشكلة" من ذهنه مستخدمة "صعوبة".

- إن تشجيع المعلم على التعبير عن نفسه ومشكلاته بكل صراحة وأريحية؛ وما يتيح ذلك من تنفيس إنفعالي لديهم، مكن الباحثة من جمع بيانات مستفيضة عن تاريخ كل حالة، ليتم تلخيصها فيما بعد بالتركيز على أهم الأعراض التي يعانون منها وعلى العوامل التي تبدو كأسباب لظهورها، ومن ثم تفريغها وتنظيمها ضمن شبكة

معلومات لتحليلها واستخلاص نتائج حول مظاهر ومؤشرات معاناتهم من مشكلة الاحتراق النفسي؛ العوامل الضاغطة الخارجية والداخلية التي تقف وراء احتراقهم.

~ لهذا كان من الأهمية بمكان تشجيع المعلمين المبحوثين للمشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي، لإكسابهم أساليب التعامل الإيجابي مع ضغوط الحياة وما يترتب عن ذلك من تخفيف مشكلة احتراقهم.

3.5.2.2 / البرنامج: تقوم الدراسة على أساس إعداد وإختبارفاعلية برنامج إرشادي في تخفيف إحتراق المعلمين وتحسين أدائهم المهني، ليكون بذلك الأداة الرئيسية لتحقيق أهدافها وإبراز أهميتها.

3.5.2.2.1 / تعريفه: "خطة منظمة لتدريب الأفراد على إتقان مهارة معينة" (معجم علم النفس والتربية، 1984، ص 82). وهو

الموجهة لتحقيقها؛ التصميم بالبحثيا للملائم؛ محتوى البرنامج؛ الإجراءات التنظيمية؛ تنفيذ البرنامج وتقييمه، والتنسيق بين كل ما سبق". (سغان، 2005، ص 202)

~ وتعرف الباحثة برنامج الدراسة بأنه: "سلسلة خطوات محددة ومنظمة تستند في أساسها إلى المبادئ الإرشاد الإنتقائي، بهدف إكساب المعلمين المشاركين مجموعة خبرات علمية عملية بطريقة جماعية وخلال فترة محددة، تساعد على تعلم التعامل بكفاءة مع المواقف الضاغطة، ومن ثم التخفيف من شدة احتراقهم وتحسين أدائهم المهني.

3.5.2.2.2 / الإطار النظري للبرنامج: يستند البرنامج على أساس "الإرشاد الانتقائي"، الذي يقوم على فكرة أن النظرية الواحدة ليست قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الفاعلية مع مشكلات وشخصيات المسترشدين، لهذا ظهرت "الانتقائية" كتوجه يجمع ويوفق بين كل النظريات لجعلها منهجا تشخيصيا علاجيا ووقائيا تكامليا يخدم المطلب الإرشادي بامتياز، بعيدا عن تحيز المرشد لوجهة نظر معينة.

يعد الإرشاد النفسياً أحد فروع علم النفس التطبيقية التي تعرفت وتطوراً كبيراً في حياتنا المعاصرة، نظراً لما تشهده المجتمعات من تغيرات هائلة على كافة مناحي الحياة وما أفرزته من مطالب تفوق طاقة الأفراد، جعلتهم يتخبطون في شرك الضغوط والاضطرابات النفسية، فبادرت المجتمعات بتقديم خدمات نفسية منظمة من طرف مهني مؤهل متخصص (المرشد)؛ إلى شخص آخر يجد صعوبة في حل مشكلاته (المسترشد)، وذلك تحقيقاً لأقصى درجات النمو والصحة النفسية. (حداد وعبدالله، 2002، ص 33)

جاءت "الانتقائية" كرد فعل للقصور الذي شهدته النظرية الأحادية القطب في علاج الاضطرابات النفسية بصورة فعالة، فلا مناص اليوم من الإطلاع على كافة المقاربات النفسية للاستفادة من الفنيات والأساليب العلاجية التي تتضمنها، لأن الهدف الأول هو مساعدة العميل على تجاوز آلامه النفسية وتغليب مصلحته على أية اعتبارات نظرية. (جباري وبجياوي، 2014، ص 297)

كان لـ (Thorn) الفضل الكبير في تطوير هذا الإتجاه حيث يرى أنه "لا بد للمرشد من دراسة شخصية العميل وتحديد احتياجاته، ومن ثم يختار أفضل الأساليب للتعامل مع مشكلته؛ دون تعصب لنظرية ما. فالظروف

والحالات المختلفة للأشخاص تتطلب ألوانا عديدة من العلاجات، وهذا يتطلب إلمام المرشد بالنظريات الإرشادية" (الزهراني، 2017، ص 274). لذا صمّم أني مجموعيو وحدبين مناهج الإرشاد والعلاج النفسي أسلوبا انتقائيتكاملية سنة (1950) بما يحقق التعامل مع الشخص ككله (جسمه، عقله، انفعالاته، روحه، محيطه). وفي عام (1965) قدم (Lazarus) محاولة انتقائية لعلاج الإدمان (عيسوي وعمار، 2015، ص 15)، واقترح سنة (1977) النموذج العلاجي المتعدد الذي يركز على تحليل الاضطراب إلى سبعة مستويات (BASICID) ممثلة بـ (السلوك، الوجدان، الإحساس، التخيل، المعرفة، العلاقات الاجتماعية، العضوية)، ثم اختيار التقنيات العلاجية الملائمة لكل جانب منها، مع الاهتمام بتخفيف معاناة العميل في أسرع وقت ممكن، بدلا من الالتزام المتمتت بالحدود النظرية للعقائد العلاجية. (مقداوي، 2008، 271)

تتحقق وجهة النظر الانتقائية في الموقف الإرشادي من خلال "التطبيقا عمليا أسس وتقنيات تؤخذ من مجال المعرفة العلمية المتوافرة في المجالات النفسية، من أجل رسم إستراتيجية علاجية منظمّة مناسبة للحالة" (ملحم، 2007، 179). ويمكن تحديد المبادئ والأسس الرئيسية التي تركز عليها في: -
- المنهج العلمي قاعدته الرئيسية في التصديك للمشكلات النفسية: فكما تتجه الدراسة نحو العوامل المتسببة فيها وما ينتج عنها من حالات سلوكية، ينطلق التخطيط لمعالجتها من إدراك واضح شامل للأساليب الإرشادية التي ثبتت فاعليتها في علاج الاضطراب محل البحث.

- إنتقاء ما هو أفضل وأكثر صراحة في المجالات النفسية المختلفة: كأساس يوفرقاعدة مناسبة لتأليف نظام معالجة نفسية يكون نعلدرجة جدوع الية ومستوي علمي راق.

- تقوم المعالجة الانتقائية علما أساسا باختلاف خصائص الأفراد والتنوع في الشروط المحيطية بهم، لذا يجب النظر الكلد شخصيتفردهم حيثتكونين سلوكه وحالة اضطرابه.

- توجيه المعالجة الانتقائية لغرض واضح محدد؛ هو تعديل السلوك العميلتعدديلايكفيفي الحكمعليهاأنتغلبعلاضطرابهاوتجهنحو ما هو مقبول ومناسب. (أبو عيطة، 2002، 177)

~ فالانتقائية تقوم على أساس الدراسة العلمية الشاملة لكل حالة من حيث أنها خاصة، من أجل وضع خطة علاجية تلبي احتياجاتها بشكل تكاملي.

يبدو جليا أن "الانتقائية" تسير قداما نحو تحقيق الممارسة الإرشادية الناضجة، لإحراز أفضل النتائج العلاجية وعلى كافة جوانب شخصية العميل، فهي تهدف إلى تغيير السلوك السلبي إلى سلوك إيجابي فاعل؛ تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية سارة؛ تغيير الأحاسيس السلبية إلى أخرى إيجابية؛ تغيير الصور السلبية للذات إلى صور إيجابية؛ تعديل أنماط التفكير المختلة وظيفيا وتصحيح الأفكار الخاطئة؛ إكساب العميل مهارة تكوين علاقات اجتماعية ناجحة؛ مساعدته على تحسين الجوانب البيولوجية. (Jones, 2011, p 348)

على الرغم من الانتقادات المؤسسة وغير المؤسسة التي وجهت لهذه النظرية، أهمها الغلو في الامبريقية إذ لا يكبل الانتقائيون أنفسهم بالمرجعيات النظرية؛ بقدر ما يركزون علماً آثار العلاجية المحققة، فهي تفرض نفسها يوماً عن يوم كمحاولة جادة فعالة في مجال الممارسة الإرشادية تشخيصاً علاجاً ووقاية. حيث أظهرت نتائج دراسات (vann, 1995) بأن الانتقائية تعد أهم إتجاه نظري تعتمد عليه العلاجات النفسية بمراكز الصحة النفسية في الولايات الأمريكية المتحدة (الشهري، 2001). ودلت الإحصائيات التي قام بها (lazarus, 1997-2002) أن التدخل المتعدد الأوجه بمديني (كينفستون، نيوجرسي) قد حقق نسبة نجاح (70-80) % مع (700) حالة خلال خمس سنوات سبق لها وأن خضعت لعلاجات أخرى، فقد أضحى الالتزام المتزمت القاسي بعقائد علاجية خاصة مقصورياً على قلة من المعالجين. (براهيمي وبوعامة، 2017، ص ص 11-12)

وتكاد تتفق نتائج الدراسات النظرية والتطبيقية المتوافرة لحد الآن على فاعلية البرامج الإرشادية الانتقائية في علاج الكثير من الاضطرابات النفسية مثل "القلق" لدى المعلم في دراسة (Forman s, 1982) (Blonk et al, 2006) (Long, 1988)، "الإكتئاب" (جبالي ويحياوي، 2014)، "الخوف الاجتماعي" دراسة (الطائي)، "العدوانية" لدى المراهق (الشهري، 2001) (براهيمي، 2014)، "الوسواس القهري" (سعفان، 2003)، "الضغوط المهنية" لدى معلمات الثانوي (نصر، 2018)، "الإحترق النفسي" (تباي، 2017) (مدور، 2019-2020). كما أكدت العديد من البحوث الميدانية فاعلية هذا النوع من البرامج في تنمية الكثير من المتغيرات النفسية "كالروح المعنوية" في دراسة (عبدالجواد، 1994)، "الكفاءة الذاتية" (البلوي، 2009) (Schaufeli et al, 2011)، "إستراتيجيات المقاومة" (Long, 1988) (مسعودي، 2010)، "الإندماج في العمل والأداء المهني" (Schaufeli et al, 2011)، "الصلابة النفسية" (نصر، 2018)، "الذكاء الوجداني" (تباي، 2017-2018)، "المرونة النفسية" (مدور، 2019-2020).

يحتل الحديث عن "الإحترق النفسي" مساحة كبيرة في مجال التربية والتعليم، وذلك لأهمية الدور الذي يلعبه المعلم في المدرسة والمجتمع بأكمله؛ ولما تتسم به مهنة التدريس -لاسيماً بالمرحلة الابتدائية- بمتطلبات وتحديات متزايدة، فعلى حد تعبير-135: (Boreen et al, 2003)

(136) يبدأ جدول الأعمال للفعل للمدرسين صباحاً بالباكر ولا ينتهيحتساعات الليل المتأخرة، إذ لا يقتصر دوره علم مجرد إلقاء الدروس وإنما يمتد إلى المنزل لتنظيم أعماله لامتحاناته والتقويم؛ تحضير الدروس وغيرها، فضلاً عن تعاملهم مع الطلاب وأولياء الأمور والادارات المتعددة (الصباح، 2014، ص 16). كل هذه الأعباء تضاف إلى قائمة الضغوط التي يخبرها المعلم خلال حياته اليومية لتجعله في الأخير منهك القوى ومسلوب العزيمة، في ظل افتقاره لاستراتيجيات التكيف مع كل تلك المتطلبات. وهو ما يطلق عليه في لغة علم النفس "بالاحترق النفسي" كحالة منا لإرهاق الاستنزاف نتيجة التعرض للضغوط العالية، والتي ترافق مع زملة أعراض فسيولوجية انفعالية معرفية سلوكية مرتبطة بالطاقة الحيوية للفرد وأدائه الوظيفي. (عثمان، 2001، ص 18) (عسكر، 2000، ص ص 112-113)

تكمن الخطورة الحقيقية في وقوع المعلم فريسة للاحتراق النفسي من خلال ما يتبدى عليه من مظاهر سلبية مثل الإرهاق التام؛ فقدان الدافعية والحماس للمبادرة والانجاز؛ العجز في العودة للوتيرة السابقة من الحيوية والعطاء، وهو ما ينعكس بدوره سلبا على صحته العامة وكفاءة أدائه المهني؛ وعلى تحصيل التلاميذ وفعالية العملية التعليمية برمتها. لذلك كان لزاما للمعلم لتأهيله نفسيا لتمكينه من أداء رسالته النبيلة على أكمل وجه من خلال برامج إرشادية إنتقائية تخفف احتراقه النفسي والتي ثبتت فاعليتها في دراسة:

(Forman S, 1990)(Zabel et Zabel, 1984)(Long, 1988)(And&1980) Shaw,

(عبد الجواد، 1994) (سلامة، 1995) (الشعلان، 2002) (محمد وحفي، 2007) (البلوي، 2009) (مسعودي، 2010) (Schaufeli, 2011) (الصياح، 2014) (عماري وعيساوي، 2015) (بوجمان، 2016) (نصر، 2018) (مدور، 2019 - 2020).

تأسيسا على كل ماسبق من أدلة ودراسات يمكن القول بأن العمل وفق المنحى الانتقائي يعطي قيمة وفعالية للعملية الإرشادية، إذ يتيح حرية علمية للممارس العياديين؛ الدمج والتأليف بين وقائع علمية متعددة، من أجل تحقيق الهدف الإرشادي من أقصر الطرق وسد احتياجات الحالة وفق قاعدة واسعة من الحلول والبدائل. فقد وصفه (patterson, 1990) بإرشاد العصور (Lazarus, 1997- 2002) بالنموذجي.

لذا كان من الأهمية بمكان التفكير في اقتراح برنامج يحقق على أساس فنيات وأساليب؛ منتقاة بعناية من مصادر إرشادية مختلفة ومتسقة فيما بينها في شكل جلسات، بهدف مساعدة المعلمين على تخفيف احتراقهم.

3.5.2.2.3 أهمية: يستمد البرنامج المقترح أهميته من اعتبارات التالية:

*نظريا: يقدم البرنامج معلومات تثقيفية حول (الإحتراق النفسي، الإرشاد الانتقائي) مستمدة من التراث النظري السيكولوجي، لتنمية معرفة المفحوصين وزيادة وعيهم بمثل هذه الموضوعات، ومن ثم تهيئتهم لمواجهة مشكلتهم.
*عمليا: يتوقع للبرنامج مساعدة المعلمين في خفض حدة الاحتراق النفسي والتخفيف من آثارها السلبية على صحتهم النفسية الجسدية وأدائهم المهني. مما ينعكس إيجابا على تحصيل الطلاب وعلى فعالية العملية التعليمية. كما يقدم مقترحات وتوصيات للمهتمين بتطوير الواقع النفسي في حقول التربية والتعليم.

3.5.2.2.4 الأسس والمبادئ العلمية؛ لاختيار وبناء البرنامج: إن تبني الباحثة فكرة إعداد برنامج إرشادي

انتقائي لتخفيف احتراق المعلمين وتحسين أدائهم المهني، كان مؤسسا على مجموعة قناعات هي:

- يعتبر "الإرشاد النفسي" من أهم المقاربات العلاجية التي تعنبا لآثار السلبية للضغوط؛ حيث يعد "الإحتراق النفسي" أخطرهما، بمساعدة الفرد على حل مشكلاته الحالية وإكسابها مهاراتا لازمة للسيطرة عليهما مستقبلا.

- تعد "الانتقائية" إحدى المقاربات الإرشادية الحديثة نسبيا التي أثبتت جدارتها في الميدان العملي لكثير من المشكلات النفسية، لما تزخر به من إجراءات وأساليب؛ لتشخيص الاضطراب وتقديم البدائل الممكنة للحله، دون تحيز لنظرية بعينها. لذا يمكن اعتبارها أسلوبا تشخيصيا علاجيا نموذجيا لها أهميته القصوى في التعامل مع شتى جوانب القصور بشخصية العميل.

- أشار (Bernstein, 1997) إلى الفعالية البرامج الإرشادية الانتقائية في التعامل مع الضغوط الحالية ومواجهة الضغوط المستقبلية، فهي أقل ألامعالجيات نسبة حدوث انتكاسة لأن تأثيرها يمتد لفترة طويلة بعد انتهاء البرنامج. (عبدالله، 2000، ص148) (بوجمان، 2016، ص331).
- تأكيد وتوصيات الباحثين فيدراساتهم النظرية والميدانية علىفعالية البرامج الإرشادية الانتقائية في تخفيف ضغوط المعلم واحتراقه النفسي؛ على المدى القريب والبعيد، مثل دراسة (Forman S, 1990) (Zabel et Zabel, 1984)(Long, 1988)(And&1980) Shaw, (عبد الجواد، 1994) (سلامة، 1995) (الشعلان، 2002) (محمد وحنفي، 2007) (البلوي، 2009) (مسعودي، 2010) (Schaufeli, 2011) (الصياح، 2014) (عمارى وعيساوي، 2015) (بوجمان، 2016) (نصر، 2018) (مدور، 2019-2020). وأثبتت نتائج دراسة (Forman s, 2011) (Schaufeli, 2011) (1982) (محمد وحنفي، 2007) (البلوي، 2009) جدوى البرامج الإرشادية الانتقائية فيتحسين الكفاءة الذاتية للمعلم واندماجه المدرسي وأدائه المهني؛ مقابل انخفاض مستوى ضغوطه واحتراقه.
- يتأثر السلوك الإنساني بعواملوراثيةبيولوجية؛ بيئيةتمثلفي العلاقات الشخصية مع الآخرين والظروف البيئية الثقافية الاجتماعية المحيطة به، وفي عملية التعلم من خلال الآخرين. مما يدعو إلى الانتباه واليقظة لكل المتغيرات الفسيولوجية النفسية الاجتماعية المعرفية لدى تعديله (لازاروس، 1997-2002).
- الشخصية بناء متكامل: إذتكونمنسبعة أبعاد (السلوك، الوجدان، الإحساس، التخيل، المعرفة، العلاقات الاجتماعية، العضوية) المعبر عنها فيالصيغة (BASICID)، وهيمترابطةمتداخلة الوظائفضمننظامتفاعليموحد (جرادات، 2011) في (جبالويجيواوي، 2014، صص 281-282). لذا يفسر الاضطرابمنوجهة نظر متعددة الأبعاد، فإما أن يكون خللاً في أحد الجوانب السبعة للشخصية قد انعكس على بقية الجوانب الأخرى، أو في طريقة التفاعل بين تلك الأجزاء. (الزويد، 2008، ص 325)
- يعتمد تشخيص الحالات على تحديد المشكل المتضمن في كل جانب من جوانب الشخصية السبعة، باستخدام شبكة التحليل الوظيفي (BASICID)، ومن ثم اختيار أنسب الطرق العلاجية المستمدة من مختلف التوجهات النظرية، مع عدم ضرورة الانتماء لها (Windy, 1999: 144).
- العلاقة العلاجية: هيالترية التي تتم من خلالها تفعيل دور التقنيات العلاجية المنتقاة، وعلا المرشد أن يختار طبيعة العلاقة التي يقيمها مع مسترشد هاأخذابعين الاعتبار خصائصها الشخصية وطبيعتها مشكلاته (James o et al, 2010: 443). (جبالويجيواوي، 2014، ص282)

- مرونة السلوك الإنساني: لا يوجد مسترشد ذو موقف ثابت وليس من المعقول أن نعمم موقفا إرشاديا ما على كل احتياجات الحالة، فقد تحدث مستجدات تؤدي إلى إدراك الفرد لحل معين قد لا يتفق معه فيما بعد. (الداهري، 2005) في (براهيمي وبوعامة، 2017، ص 15)
- تفرد الحالات: ينظر إلى كل شخص على أنه متفرد في خصائصه وطبيعته اضطرابه، فما قد يصلح لحالة ما لا يصلح مع حالة أخرى تعاني من نفس المشكلة. وعليه يجب أن تقوم المعالجة النفسية على أساس الدراسة العلمية المتكاملة لكل عميل كحالة فريدة من نوعها.
- أسهمت كل نظرية بشكل أو بآخر في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، فلا بأس من استخدام الطرق الفاعلة الصادقة لكل اتجاه بما يستجيب لحاجات المسترشد ويمكنه من حل مشكلاته.
- مرونة المرشد الفعال: فالمعالج الذي يرنو إلى النجاعة والفعالية في تعامله مع طيف واسع من المشكلات والشخصيات، لا بد أن يكون مرنا طليق الحركة يتصف بسعة الأفق في انتقاء التقنيات المستمدة من مصادر مختلفة، بما يوفر له قاعدة مناسبة لتأليف بروتوكول علاجي ذو جدوى عالية ومستوى علمي راق. (لازاروس، 1997-2002) في (براهيمي وبوعامة، 2017، ص ص 10-18)
- يدل تحليل حالات الاضطراب النفسي على كثرة العوامل المتسببة في كل منها، مما يقتضي بطبيعة الحال تنوعا في إجراءات علاج الاضطراب، ولعل الانتقاء أفضل طريقة لتلبية حاجات هذه المواجهة. كما يدل على تعقد كبير فيها يجعل الأخذ بتصنيف لها والتقييد به؛ أمرا يؤدي للإحاطة الكافية بجميع أعراض الاضطراب وشروطه. وهو ما يدفع بدوره لتبني نظام انتقاء ينطلق من مفهوم الأعراض التي تميز كل اضطراب لتكون موضع فحص ومعالجة.
- تمر المعالجات النفسية بتطور يعمل فيه بالمعارف العلمية بشكل عام والمعارف النفسية بشكل خاص، ولعل الانتقاء هو الأكثر سلامة في مواكبة هذا التطور وأفضل تلاؤما مع واقع حالات الاضطراب.
- يعتمد كل اتجاه في المعالجة النفسية على نظرية عامة في علم النفس، والأمر صادق بالنسبة للمعالجة الانتقائية فهي تقوم على نظرية أساسها؛ الدمج بين وقائع علمية متعددة والتأليف المتكامل بينها. (الحجار، 2005) في (براهيمي وبوعامة، 2017، ص ص 13-15)
- أسفرت نتائج تطبيق المقاييس السيكومترية والمقابلات العيادية على أفراد البرنامج (المعلمين) عن تعدد أسباب (مصادر) احتراقهم بينداخية (نفسية، صحية، معرفية) وخارجية (مهنية، اجتماعية، اقتصادية)، وكذا تنوع مظاهر استجابتهما بين أعراض (فسيولوجية، معرفية، نفسية، سلوكية). وهو ما حمل الباحث لتصور منظومة مهارات وظيفية معرفية نفسية سلوكية قد تكون ذات فعالية في؛ تعديلا لإدراكهم للمواقف الضاغطة وتخفيف شدة استجابتهما السلبية حيالها.

على

بناء

مما سبق جاء البرنامج الحالي منظما ومخططا لآسالي وظيفيا لإرشاد متنوعة، ثم تنسيقا لإجراءاتها وأنشطتها وفق جدول زمني في شكل جلسات

ماعية؛ وفي جو علاقة إرشادية نفسية اجتماعية، سعيًا من المشاركة المعلمين وتفاعلها الإيجابي؛ نحو إكتساب مهارات تخففاً لاحتراقهم وتحسناً أداءهم المهني.

3.5.2.2 / أهدافه: يعد تحديد أهداف البرنامج خطوة أساسية يتم تنفيذها لتحديد محتواه وبنائه.

*الهدف العام: يسعى البرنامج أساساً لتخفيف احتراق المعلمين وتحسين أدائهم المهني، باكتسابهم خبرات علمية عملية تضمنتها جلساته.

*الأهداف الفرعية: يتوقع أن يحقق البرنامج - من خلال ما تضمنته جلساته - الأهداف التالية:

- التعرف على السمات البارزة في شخصية المشاركين؛ اتجاهاتهم ومدى استعدادهم للتعاون في البرنامج.
- محاولة الوصول إلى تشخيص دقيق لحالات البرنامج.
- بناء العلاقة الإرشادية: من خلال تحقيق قدر مناسب من التعارف بين المعلمين والباحثة؛ وبين المعلمين.
- مساعدة المشاركين على صياغة مجموعة من الأهداف الواقعية على ضوء الهدف العام للبرنامج.
- تزويدهم بمعلومات تشخيصية عن الاحتراق النفسي (مفهومه، مصادره، أعراضه): لتوعيتهم بالضغط والتعرض لهما في حياتهم المهنية والشخصية، وكيف أنها تتسبب في احتراقهم نفسياً مع مرور الزمن.
- مساعدتهم على إدراك العلاقة بين (الأفكار، المشاعر، السلوك): لتعميق معرفتهم بذواتهم ولكي يصبحوا أكثر وعياً بآثارها على مواقفهم تجاه المواقف الضاغطة.
- التعرف على ماهية الأفكار التلقائية: كأساس لعمل النظام المعرفي الداخلي.
- التعرف على التشوهات المعرفية الشائعة ومعالجتها: بالإعتماد على قائمة "بيك" للتفكير المحرف.
- مراقبة وتحديد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالمواقف الضاغطة: بتدريبهم على فنيات (المراقبة الذاتية، العمود المزدوج، العمود الثلاثي، السهم النازل، الاسئلة السقراطية، سجل DRDT).
- تعديل نمط التفكير على نحو أكثر عقلانية: بتدريبهم على أساليب إعادة البناء المعرفي (جدول المزايا والمساوي، المقياس المزدوج، إعادة العزو، تحسين لغة الحوار الداخلي، التفكير بتدرجات الرمادي، موازين التقدير، إيجاد البدائل، تفحص الدليل، الإقلال من صفة الكارثية، دلالات الألفاظ).
- معاينة ورفع مستوى النشاط والأداء: بتدريبهم على مهارات (المهام المتدرجة، إدارة الوقت، تفعيل الذات، توقع السعادة، جدولة النشاطات، نسبة الإتقان والرضا).
- تدريبهم على حل المشكلات بأسلوب إيجابي: كطريقة فعالة للتعامل مع الضغوط.
- تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح والفاعلية في العلاقات الاجتماعية: بتدريبهم على فنيات توكيد الذات.
- تخفيف آثار الاحتراق النفسية-الجسدية: من خلال (مزاولة الرياضة، الدعابة والمرح، إيقاف الأفكار الإيجابية، الأكل الواعي، التنفس العميق، التخيل الفعال، التحصين التدريجي للقلق، الإسترخاء العضلي).

- تهيئة المشاركين لمواجهة الإحترق النفسيين طريق (تخيلا لمواجهة، لعب الدور بعرض مواقف سابقة أو متوقعة، التعريض التدريجي داخل الجلسات في جو آمن).

- مواجهة الإحترق النفسي: بتشجيعهم على تطبيق خبرات البرنامج في مواقف حياتهم اليومية.

- الوقاية من الانتكاس: عن طريق بناء الإحساس بالكفاءة والفعالية الذاتية في مقاومة الإحترق النفسي مستقبلا.

3.5. 2. 2. 6 / مصادر بناء محتوى البرنامج: تماشقا لإطار العمل للبرنامج مادتها العلمية وتقنياتها من:

* العودة إلى كتب ومراجع تناولت موضوع "الإرشاد النفسي": كان أهمها كتاب "أساسيات في الإرشاد النفسي" ل (جمل الليل، 2009)، "مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي" (عبد الهادي والعزة، 2004)، "علم النفس العلاجي" (سرى، 2000)، "التوجيه والإرشاد النفسي" (أحمد، 2000)، "الإرشاد النفسي" (المصري، 2010)، "المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي" (عمر، 1987)، "مقدمة في الإرشاد النفسي" (عيد، 2005)، "مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين" (مشاقبة، 2008).

~ استفادت منها الباحثة خاصة في الاطلاع على النظريات والنماذج المفسرة للإحترق النفسي؛ واستراتيجيات إدارته، ومن ثم وضع تصور مقترح لبرنامج يجمع وينسق بين الفنيات والأساليب المتوافرة بالحقل الإرشادي، بما يتناسب مع خصائص عينة البحث وطبيعة مشكلاتهم. كما أن إطلاع الباحثة على الأطر النظرية لتصميم البرامج الإرشادية مكنها من وضع "المخطط العام لإجراءات البرنامج" وفق 5 مراحل أساسية: التمهيد والاعداد للبرنامج، وضع الملصق الأولي له، تجربتها استطلاعيا، تنفيذه، تقييمه.

* الاطلاع على كتب ومراجع حول موضوع "الإحترق النفسي": كان أهمها كتاب "الضغط النفسي ومشكلاته وآثاره على الصحة النفسية" ل (عبيد، 2008)، "التعامل مع الضغوط" (الغريب وأبو اسعد، 2009)، "استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية" (حسين وحسين، 2006)، "الضغط النفسي؛ طبيعته وأسبابه والمساعدة الذاتية" (شيخاني، 2003)، "مقدمة في علم نفس الصحة مفاهيم؛ نظريات؛ نماذج؛ دراسات" (عبد العزيز، 2010)، "الإحترق النفسي وعلاقته بالإكتئاب لدى المعلمين" (عثمان، 2004) في الموقع الإلكتروني (www.gulfkids.com)، "ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها" (عسكر، 2000)، "الإجهاد" (لوكيا وبن زروال، 2006)، "الإحترق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال" (محمد، دت) في الموقع الإلكتروني (www.gulfkids.com)، "الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها" (منصوري، 2010)، "القلق وإدارة الضغوط النفسية" (عثمان، 2001).

~ إتمدت عليها الباحثة في إعداد جمع نظري حول موضوع "الإحترق النفسي" (مفهومه، مسبباته، أعراضه، قياسه، علاجه)، ل عرضه فيما بعد على المشاركين في شكل محاضرات تزودهم بمعلومات مستفيضة عن مشكلتهم، مما يجعلهم أكثر وعيا بها ويهيؤهم لمواجهتها. فضلا عن إعدادها ل "مطبوعة تثقيفية حول الإحترق" يتم تكليفهم بقراءتها جيدا - كواجب منزلي- (الجلسة 5 / تطوير مشكلة الإحترق النفسي).

* تحليل مضمون البرامج التي تضمنتها الدراسات السابقة: للاستفادة منها في بناء الهيكل العام للبرنامج الحالي وإثراء محتوى جلساتها:

- دراسة (النحمة، 2008) "مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب الثانوية". إستفادت الباحثة من محتوى الجلسات (7، 8) المتعلقة "بالتفكير العقلاني" في إثراء محتوى جلسات برنامجها الخاصة ب(مراقبة الأفكار وتحديدتها: الممتلئة بالجلسة 9 و10، تعديل الأفكار غير المتكيفة: الممتلئة بالجلسة 11 و12 و13).

- (دردير، 2010) "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني في تفعيل التسمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن أحداث الحياة لطلبة الجامعة". ساعدت الباحثة في استخدام مهارة "ملء الفراغ ABC" كأسلوب فعال لإدراك العلاقة بين الأفكار المشاعر والسلوك (الجلسة 6/ الوعي بالذات).

- (بكري، 2012) "أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكريين المراهقين". إستعانت الباحثة ببعض فنياته المعرفية (DRDT، أداء الدور، تفحص الدليل، إيجاد البدائل، الإقلال من صفة الكارثية، إعادة العزو، التفكير بتدرجات الرمادي، دلالات الألفاظ، المزايا والمساوي، المقياس المتدرج) في اقتراح الأنشطة التدريبية الخاصة ب(مراقبة الأفكار وتحديدتها بالجلسة 9 و10، تعديل الأفكار غير المتكيفة بالجلسة 11-13). فضلاً عن الاستفادة من بعض الفنيات السلوكية ك(جدولة النشاطات، نسبة الإتقان والرضا، المهام المتدرجة) في إثراء محتوى جلسات "تنشيط الذات وتفعيلها" (14-16).

- (الصياح، 2014) "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الاحتراق النفسي لدى مدرسي المرحلة الثانوية". إستفادت الباحثة من مضمون الجلسات (10، 11) في إثراء محتوى بعض جلسات برنامجها (الجلسة 22/ الاستعداد لمواجهة الإحترق، الجلسة 23/ مواجهة الإحترق).

- (عيسوي وعماري، 2015) "فاعلية برنامج إرشادي إنتقائي للتخفيف من الإحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي". لفتت إنتباه الباحثة إلى ضرورة إجراء مقابلات فردية تمهيدية مع أفراد التجربة، بغرض التشخيص الدقيق لحالتهم وتهيئتهم للجلسات التدريبية الجماعية، كما إستعانت بها الباحثة في تصور المراحل الأساسية لسيروية برنامجها الإرشادي وفق المنحى الانتقائي.

- (بن صالح، 2016) "فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة الضغوط النفسية لدى المراهق المتمدرس". لفتت إنتباه الباحثة إلى ضرورة إجراء مقابلات فردية تمهيدية مع أفراد التجربة (الجلسة 1، 2).

- (بوجان، 2016) "بناء برنامج معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية". إتمدت عليها الباحثة في تصميم الهيكل العام لبرنامجها، وفي استنباط فكرة "المواجهة المتدرجة للإحترق" باستخدام مهارات (تحليل المواجهة، التعرض داخل الجلسة، التعرض الفعلي) خلال الجلسة (22-23).

- (عوض، 2016) "برنامج إرشادي إنتقائي لخفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال". استفادت منه الباحثة في رسم ملامح الهيكل العام لبرنامجها وفق الأسس العلمية للنظرية الانتقائية.
- (قويدري، 2016) "تصميم برنامج تدريبي مقترح يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغوط النفسية والعصابية لدى طلاب البكالوريا". ساعدت الباحثة في وضع المخطط العام للجلسة الواحدة (رقم الجلسة وعنوانها، مدتها، هدفها العام، أهدافها الفرعية، أدواتها، فنياتها، محتواها التنفيذي).
- ***الإستفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية الميدانية:** قامت الباحثة في مراحل البحث الأولى بتوزيع استبيان لعينة مكونة (300) معلماً؛ كما أجرت مقابلات تشخيصية مع حالات البرنامج، وذلك بغرض التعرف على مصادر إحتراقهم والوقوف على مختلف مظاهره لديهم. بالنتيجة تأكدت من معاناتهم الفعلية لمشكلة الإحتراق النفسي ولمست مدى حاجتهم للإستفادة من برامج تكاملية تعالج ما أمكن من صعوباتهم.
- ***إستثمار الباحثة لخبرتها في مجال الممارسة النفسية:** استفادت الباحثة خلال مسارها المهني كأخصائية نفسانية عيادية من دورات تدريبية حول "إدارة البرامج العلاجية"، ساعدتها في تصور معالم برنامج إرشادي قد يساهم بما يتضمنه من خبرات علمية عملية؛ في تخفيف إحتراق المعلمين وتحسين أدائهم.
- 3.5. 2. 2. 7 / حدود البرنامج:** تتمتع البرنامج بحدود التالية:
- ***الحدود الزمنية:** تتمتع البرنامج (25 جلسة) خلال (8) أشهر تقريباً بعد لحظة واحدة أسبوعياً تستغرق مدتها (90 د)؛ باستثناء الجلستين التمهيديتين الفرديتين مدة الواحدة (45 د). إذ أشار (Pietro 1984) Fesa، أن الفترة الزمنية المثالية في جلسة الواحدة من الإرشاد الجماعي تقدر بساعة ونصف، حيث تسمح لكامل أعضاء المشاركة والشعور بالاهتمام الذي يتوقعونه. (الخطيب، 2013، ص 173).
- ***الحدود المكانية:** طبق البرنامج للإرشاد في مكتب السيدة المفتشة؛ المشرفة على المقاطعة التعليمية (العلمة)، وهو مجهز بمكتب كراسي مريحة خزانة صغيرة ومكيف هوائي، يقع المكتب بالطابق الأرضي بعيداً عن كلال المشير التي يمكن أن تشتت انتباه المشاركين، كما قامت الباحثة بعد حصولها على نسخة من مفتاحها كتيبته تجهيزها باللواز الضرورية لتنفيذ البرنامج منسبورة أفلام ملونة ممسحة داتاشو وكمبيوتر، مع حرصها على نظافته وتهويته في كل مرة قبل البدء في الجلسة حتى يشعر الأعضاء بالراحة والاطمئنان.
- ***الحدود البشرية:** بلغ عدد المشاركين في البرنامج (10) معلماً ومعلمة ممن سجلوا درجات مرتفعة في الإحتراق النفسي مقابل مستويات متدنية للأداء المهني، وأبدوا استعداداً للمشاركة في البرنامج.
- ***الأسلوب الإرشادي المستخدم:** يقوم البرنامج على طريقة الإرشاد الجماعي للأسباب التالية:
- تشابه مشكلات أفراد المجموعة التجريبية، تسمح للجماعة بالتفاعل المتبادل بين المشاركين وسيادة جو من الدعاية والمرح، تحقيق قدر من التنفيس الانفعالي لديهم بأفصاحهم عن مختلف انشغالاتهم، تسهيل عملية تعلم واستخدام مختلف مهارات وفنيات البرنامج.

3.5. 2. 2. 8 / فنيات ومهارات البرنامج: حددت الباحثة مجموعة من الاساليب المنتقاة بعناية والمنظمة وفق نسق؛

يتيح للمشاركين الاستفادة بأكبر قدر ممكن من خبرات البرنامج، والتي يمكن تقسيمها إلى:

أ/ فنيات إدارة الجلسات: ممارسات تتبناها الباحثة حتى يسود حصص البرنامج من النظام والجدية منها:

* الإتصال البصري: يعبر عن النظرة المتفهمة للمستترشد ومشكلته، المليئة بالانتباه؛ والتي تقول للمستترشد أن المرشد ينصت ويتعاطف معك ويحرص على مساعداتك.

* لغة الجسد: إن وضع الجسم واتجاهاته يمكن أن يشجع أو يثبط التفاعلات بين المرشد والمستترشد، فحركة الجسم القليلة إلى الأمام مع الإتصال البصري يستقبلها المستترشد بإيجابية، لأنها توصل إليه رسالة اهتمام.

* الإستيضاح: أحيانا تكون بعض المسائل التي يعبر عنها المستترشد غامضة أو مشوشة بالنسبة للمرشد، لذا يطلب هذا الأخير توضيح معناها للتحقق من قصده، عادة ما يبدأ ذلك بعبارات مثل "هل تقول أن؟ هل تحاول أن تصف لي ذلك؟ هل يمكن أن توضح ذلك؟".

* التساؤل: تتوقف فاعليته على نوع الأسئلة ومدى تكرارها، فبعضها مقبول وبعضها الآخر يشعر المستترشد بالضيق، وعلى المرشد ألا يكثر من توجيه الأسئلة دون هدف معين، فينظر المستترشد للمقابلة على أنها تحقيق.

* التفسير: يعرفه (cormier et cormier) كـ"تقرير من جانب المرشد يحدد العلاقة السببية بين السلوكيات المختلفة للمستترشد يعتمد على المشاعر الأفكار والتصرفات المشاهدة". فهو يستهدف الجانب الضمني لرسالة المستترشد والذي لا يتحدث فيه بشكل مباشر.

* الإصغاء: يعني الإنتباه بدقة لما يصدر عن المستترشد دون مقاطعة مع محاولة عدم التأثير عليه فيما يرغب أن يقوله أو يفعله، وهو لا يقل أهمية عن الكلام الجيد حيث يسمح ب: التركيز على الأفكار المهمة، استنتاج أفكار لم يقلها المستترشد، تكوين فكرة عامة عن كل ما قاله المستترشد. ويتم الاستماع للمستترشد بإيجاب من خلال ألفاظ (نعم، آه، صحيح) أو إيماءات (ابتسامة، حركة اليد، إيماءة الرأس).

* عكس المشاعر: إعادة صياغة مشاعر المستترشد في كلمات تعكس جوهرها، لإخراجها إلى حيز الوعي والتعامل معها، حيث يقوم المرشد بتكرار المقاطع الأخيرة من حديث المستترشد أو إعادة محتوى ما يقوله بنبرة صوت تنقل للمستترشد فهم المرشد له؛ دون استهجان أو استحسان، وكأنها مرآة عاكسة لما يجول بداخله. من العبارات التي تدل عليها "هل تشعر بالغضب؟ أنت تشعر بالحزن والكآبة".

* عكس المحتوى: الإنتباه الانتقائي الموجه نحو الجانب المعرفي من رسالة المستترشد مع ترجمة الأفكار الأساسية في كلمات بلغة المرشد، والتي تقود إلى المناقشة ومزيد من الفهم من جانب المستترشد.

* التلخيص: يدل على المعنى المقصود في بداية المقابلة أو نهايتها أو في حالة الانتقال من موضوع لآخر. يتناول المحتوى المعرفي العاطفي لقضايا المستترشد، عادة ما يكون ذلك من خلال تجميع جملتين وإعادة صياغتها بعبارات قصيرة هادفة تساعد بشكل عام في تفسير أفكار المستترشد وتركيبها في الفترات الفاصلة أثناء المقابلة.

* **المواجهة:** يعتمد جوهرها على تعيين التباين وتحديدته في؛ أفعال مشاعر وأفكار المرشد، مما يعني أن أنه غير واقعي أو غير قادر على التمييز، فيواجهه المرشد بهذا التناقض بكلمات بسيطة هادئة ليكون أكثر وعياً بنفسه؛ أكثر موضوعية؛ ويعيد تنظيم ذاته في ضوء قدراته.

* **التعاطف:** القدرة على فهم أفكار ومشاعر العميل من خلال الإصغاء؛ مع إظهار هذا الفهم له من خلال لغة يفهمها وتقدير الظروف التي شكلت سلوكه حتى لو كانت غير سوية، حيث يستجيب المرشد على نحو طيب عندما يجد التفهم من مرشده بعدما إعتاد الانتقاد من الآخر. تتمثل إجراءاتها في متابعة حركات المرشد والتحديق في وجهه، الاستماع الفعال والإستمرار في الإنتباه له حتى لا يشعر بانقطاع التواصل، عدم النظر إلى الساعة أو إظهار الرغبة في إنهاء الجلسة، الإقتراب من المرشد. (المصري، 2010، ص ص 80-89، 249-252)

* **الصمت:** أحيانا يكون الصمت ضروريا للمرشد والمرشد ولا ينبغي أن يزيد عن 20 ثانية، فيشعر المرشد بالملل والإهمال أو بنهاية المقابلة قبل الأوان، وهويتيح فرصة للمرشد كي يتكلم يفكر ويحقق الإستبصار الداخلي لنفسه، يبطئ سرعة جريان المقابلة، يخدم خصائص الانطوائيين، ضروري في حالة سؤال المرشد عن نقطة لم يكن المرشد مستعدا لها والتفكير فيما يقوله المرشد، وسيلة لاستعراض وتلخيص ما أدلى به المرشد؛ ولتصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها المرشد.

* **الإنتباه:** أحد طرق الاتصال الهامة لتقوية التفاعل بين المرشد والمرشد، وتعزيز المرشد على الاستمرار في نقل أفكاره للمرشد، يتم الإنتباه في القنوات التالية (تعايير الوجه، الإيماءات، حركة الجسم، مستوى التقبل والاستحسان، الإستجابات اللفظية) وكلها رسائل غير لفظية تعبر عن مدى الرضا لاتفاق أو اللامبالاة.

* **التغذية الراجعة:** استجابة فورية تلقائية من المرشد للمرشد بمهدف مساعدته على تعديل سلوكه؛ زيادة إدراكه الذاتي لنفسه وللآخرين؛ تحديد هويته وتأكيد ذاته؛ مراجعة سلوكاته وتقويمها.

* **الإيحاء:** وسيلة هامة فعالة لمساعدة المرشد على تنظيم أفكاره وصياغة عباراته التي تعبر عن حالته دون وضع الكلمات في فمه، كما تحدد ما يجب أن يقوله وما يجب أن يفعله إن كان عاجزا على الوصول إلى حلول معقولة بنفسه. (عبد الهادي والعزة، 2004، ص ص 80-82)

* **تحديد المشكلة:** تعبر المشكلة عن وضع غير مرغوب بالنسبة الفرد يعجز عن الخروج منه فيطلب المساعدة، أما تحديدها فيعني تلك المجالات التي يعمل من خلالها المرشد على جمع معلومات حول المرشد ومشكلته؛ مستخدما أساليب ووسائل مختلفة، تارك الفرصة لعميلهم تقديم مشكلته والبدائل الممكنة لحلها. (المصري، 2010، ص ص 98-99)

* **التحليل الوظيفي للسلوك:** يحاول من خلاله المرشد تحديد السلوك المستهدف بشكل واضح قابل للقياس، وقد اعتمدت الباحثة على نموذج "BASICID التحليل الوظيفي للسلوك" (Lazarus, 1997) في الكشف عن "استجابة الاحتراق" لدى حالات الدراسة، حيث: (B) السلوك المضطرب، (A) المشاعر التي تصاحب السلوك،

(S) الإحساسات التي تصاحب السلوك (الشدة العضلية بالخصوص)، (I) التصور الذهني لعلاقتهم مع السلوك، (C) المعرفة التي تنطبق مع أفكارهم ومعتقداتهم العملية، (I) العلاقات البيئية المتصلة بالمشكل، (D) الأدوية والحالة الجسدية. (أبو عبادة ونيازي، 2001، ص 93)

* **الملاحظة المنظمة:** تعني الاهتمام والانتباه إلى شيء حدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس (عبد الهادي والعزة، 2004، ص 63)، تقوم على عدة اجراءات هي:

أ/الإعداد: يمثل مرحلة التخطيط المسبق للملاحظة من خلال:

تحديد زمن إجرائها: بحيث يكون مناسباً لهولمسترشده؛ كافيًا لملاحظة السلوكيات.

تحديد مكانها: يكون ذلك في غرفة الصف أو أثناء اللعب، وقد يكون المرشد متواجداً مع المسترشد أو يلاحظه دون أن يتمكن من رؤيته. (مشاقبة، 2008، ص 257)

إعداد دليل الملاحظة: يفيد في تحديد عينات السلوك المراد ملاحظتها، يحتوي على معلومات (عمامة، أسرية، الحالة الجسمية والصحة العامة، القدرات العقلية، التحصيل المدرسي، سمات الشخصية، خصائص السلوك الإجتماعي، ملاحظات عامة عن الشخصية ونواحي الإضطراب النفسي).

تحديد السلوك المراد ملاحظته: يتم اختيار عينات متعددة وشاملة ممثلة لأكبر عدد ممكن من مواقف الحياة؛ فردية وجماعية، بحيث تعطي صورة متكاملة واضحة لسلوك المسترشد فقد يكون خجولاً في موقف ما ورائداً خطيباً في موقف آخر. أي يجب مراعاة انتقاء السلوك ذي الدلالة الصادقة عن شخصية المسترشد.

ب/ التنفيذ: تجرى عملية ملاحظة مسترشد واحد في الوقت الواحد، وفي حالة ملاحظة سلوك الجماعة يستحسن استخدام الشرائط التسجيلية والاستعانة بعدة ملاحظين توخياً للدقة والموضوعية.

ج/ التسجيل: يجب تسجيل الملاحظة دون الحاجة الماسة إلى الكتابة أثناءها، بالتعود على تذكر السلوك الهام ثم الإسراع بتسجيلها لمصاحبها مباشرة، وتسجيل بعض النصوص كلما أمكن ذلك.

د/ التفسير: بعد التسجيل يتم تفسير السلوك الملاحظ على ضوء الخلفية الثقافية التربوية الإجتماعية الإقتصادية للمسترشد وخبراته السابقة. (عبد الهادي والعزة، 2004، ص 65-66)

~ إستخدمتها الباحثة خلال المقابلات الفردية (التمهيدية) والجماعية (التدريبية) التي أجرتها مع أفراد التجربة، من أجل مراقبة سلوكياتهم التلقائية (حركاتهم، انفعالاتهم، مظهرهم العام).

* **المحاضرة المناقشة الجماعية:** تعتمد أساساً على لقاء دروس سهلة علماء المشاركين ليحللها ويلعبها مناقشات؛ يكون المرشد محوراً لها، يتبادل فيها أعضاء المجموعة الأدوار بين (مستمع، معلق، متعاطف، معترض، مقتنع)، فيكتسبون بذلك مزيداً من المعارف التي تساعدهم على تعديل أفكارهم اتجاهاتهم وسلوكهم نحو الذات والآخرين والعالم الخارجي. (حسين، 2004، ص 238)

~ يتمثل المضمون التطبيقي لهذا الفهم في تقديم معلومات تشخيصية للمعلمين المشاركين حول: الإحترق النفسي (مفهومه، مراحلها، مصادره ومسبباته، آثاره، علاجه)، توضيح الفروق الفردية بين الأشخاص في نمط إدراكهم

للمواقف الضاغطة واستجاباتهم حيالها، ماهية الإرشاد النفسي الانتقائي وأهميته في علاج مشكلة الاحتراق النفسي، فضلا عن توضيح بعض النقاط الغامضة والرد على أسئلة المشاركين.

***النمذجة:** عملية تعلم تتضمن تغيير الفرد لسلوكه كنتيجة لتقليد سلوك الآخرين، يقوم هذا الأسلوب على نظرية التعلم الاجتماعي عند "Bandura" لزيادة السلوك المرغوب، تتخذ عدة أشكال هي:

النمذجة الحية: تأدية السلوكات المستهدفة بوجود الشخص المراد تعليمه، دون أن يطلب منه تأدية تلك السلوكات وإنما مجرد مراقبتها فقط.

النمذجة الرمزية: يقوم المرشد بمشاهدة السلوك النموذجي من خلال وسائل (الكتب والملخصات، الأشرطة المسموعة والمرئية، الصور).

النمذجة بالمشاركة: يراقب الفرد أولاً نموذجاً حياً يقوم بعدها بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج، وأخيراً يؤديها بمفرده.

النمذجة التخيلية: يستحث فيها العميل على تخيل شخصاً ما يؤدي السلوك المستهدف. (الخواجة، 2010، ص 176-180)

***الحوار السقراطي:** من أكثر تقنيات العلاج المعرفي استخداماً في ظل أسئلة وليس هناك بروتوكول خاص بهذا الأسلوب، فهو يعتمد على خبرة المرشد وإبداعه بصوغ أسئلة التي تساعد المرشد على تحديد مشكلته والتعرف على المحتوى المعرفي الذي يملكها، إكتشاف طريقة تفكيرها استنتاجاً مما يتمسك به من أفكار ومعتقدات أو أسلوب خاطئ اعتماداً عليه. (بكري، 2012، ص 184-186)

~ يتمثل مضمونه التطبيقي في: تدريب المشاركين على تحويل عباراتهم التقريرية إلى عبارات استفهامية فبدلاً من قول "أنا يائس، أنا فاشل" يقول "لماذا لا تصبح حياتي أكثر بهجة، لماذا أنا فاشل"، تحديد الأفكار التلقائية التي تصاحب مشاعره السلبية أثناء مواقف معينة أي يتساءل "فيما كنت أفكر أثناءها؟".

***التعزيز:** يعرفه "Repp 1983" بأنه ذلك الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك المتوابع إيجابياً وإزالة التوابع السلبية، الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك مستقبلاً، في المواقف المماثلة".

يسمى المثير (الشيء، الحالة، الموقف) الذي يحدث بعد السلوك كفيؤد بالتقوية "بالمعزز" (السابق، ص 14).

التعزيز المتواصل: بتدعيم الفرد

في كل مرة تحدث فيها الاستجابة المناسبة للحصول على نتائج سريعة، لكنها ضعيفة نسبياً يسهل نطفائها.

التعزيز المتقطع: يتم تقديم التعزيز بعد عدد معين من الاستجابات المناسبة أو بعد حدوث عدد من الاستجابات متوالية أو بعد مرور فترة زمنية معينة، فالتعزيز يحد من تباطؤ نسبي الكهيك كوناً أكثر قوة من التعزيز المتواصل.

التعزيز الإيجابي: يأمل المرشد أن يكافأ السلوك المناسب كما كافأه المعلم، فإيماءه بالرأس أو ابتسامة تعمل على تعزيز المسترشد إيجابياً من ناحية الكلام والثقة والإفتاح، وهو ما يحدث للطلاب في الفصول المدرسية سواء أكانت بطريقة تلقائية أم مقصودة بمصوبهم علمكافأ تفيشكدرجاتاً ومزايا أخرى.

التعزيز السلبي: تقوية السلوك من خلال إزالة مثير بغضه لمبعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة، مما يؤدي إلى زيادة السلوك المرغوب، وهو أقل استخداماً في اجتماعات لطلاب السلوك الكأهميتضم مثيراتمرعجة تؤدي إلى التجنب وغيرها من السلوكيات غير المناسبة كالانسحاب والعدوانية. (مصطفو علي، 2011، صص 223- 224)

~ يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في: تقديم دعمات لفظية (ثناء، تشجيع، مدح) علماء إجابات السليمة، بهدف مشاركة السلوك الصحيح والتفكير الصائب، مما يعزز تكرار حدوثه والاستجابة المرغوبة لتصبح جزءاً من سلوكياتهم التلقائية خلال المواقف حياتهم اليومية.

***العبء الدور:** أسلوب تعليمي مستمد من نظرية "التعلم الاجتماعي" / بان دورا " يتيح للمسترشد أداء أنماط سلوكية نموذجية لمواقف لا يجيدها، فيجوز تقسيمها إلى مبادئ عمومية (الشهري، 2008، ص 188). يتضمن هذا أن يقوم المرشد أو المسترشد أو كلاهما بتقمص دور يتفاعلون وفقه (إبراهيم، 2006، ص 137)، حيث يتم إثارة مواقف في جلسات الإرشاد بطريقة التخيل كونه منشأً لها إثارة مشاعر الغيظ والإحباط، يقوم معلمها إثرها المرشد بتدريب المسترشد على إظهار الإستجابة الملائمة بضبط النفس والثقة. (عبد الستار، 2011، ص 166)

~ يتمثل مضمونه التطبيقي في تدريب المشاركين خلال الجلسات على طرق جديدة للتعامل مع المواقف الضاغطة، من خلال عرض مواقف مشابهة سابقة أو متوقعة.

***الدعابة:** تستخدم هذه التقنية أكثر في العلاج العقلاني لإنفعالي؛ كوسيلة لتمكين العملاء من صوغ تفكيرهم ضمن منظوراً أكثر واقعية (Trower et al, 1999, p 89). تكون الدعابة مفيدة إذا قدمت بعفوية كي لا يشعر المسترشد بأنه شخص مستخفبه ويتمكن من مراقبة أفكاره بموضوعية، كما تسمح للمرشد بتحرير بنية معتقدات المسترشد بدمواجهته مباشرة. حيث يطلق المرشد الشكوك والمغالاة حول تصريحا تهدون أن يتجادل حول تأكيد أو معارضة فكرة ما، فيحدث تنافر معرفي يجعله يبحث عن تفسيرات متعاقبة محتملة أو أفكاراً أكثر تكيفاً. علم المرشد أن يراعيها عدة أمور

كتكوين علاقة قوية مع عميله، إختيار الوقت الملائم لطرحها، التراجع عنها بوجود حساسية للإنتقاد. (بكري، 2012، ص ص 150- 151)

* **العصف الذهني:** يتعد المرشد عن التلقين ويتبنى فكرة طرح الأسئلة على المسترشد (المشاركين). (إسماعيل وآخرون، 2016، ص 99)

ب/ فنيات تخفيف الإحترق النفسي وتحسين الأداء المهني: تم الإعتماد على مهارات انتقاؤها بعناية وعرضها نظرياً- عملياً في الجلسة، لتمكين المشاركين من إكتسابها وممارسة وفقاً لأهداف كل جلسة:

. تقنية الكلمة الواحدة، تقنية الحادثة النقدية: أنظر (الجلسة 3: التعارف والتعريف بالبرنامج)

- التثقيف النفسي: (الجلسة 3 التعارف والتعريف بالبرنامج، الجلسة 4 أهداف وتوقعات المشاركين من البرنامج، الجلسة 5 تطويق مشكلة الاحتراق النفسي مفهومه-مصادره-أعراضه).
- العمود الثلاثي ABC(ملء الفراغ) أنظر (الجلسة 6/ الوعي بالذات).
- مراقبة الأفكار وتحديددها وفق مهارات (المراقبة الذاتية، السهم العمودي النازل، السجل اليومي للأفكار المختلة وظيفيا ل "بيك"، التخيل، الحوار السقراطي، أداء الدور). أنظر (الجلسة 9، 10)
- تعديل الأفكار غير المتكيفة وفق مهارات (تفحص الدليل، إيجاد البدائل، الإقلال من صفة الكارثية، إعادة العزو، تحسين لغة الحوار الداخلي، التفكير بتدجات الرمادي، دلالات الألفاظ، جدول المزايا والمساوى، المقياس المتدرج). أنظر (الجلسة 11، 12، 13)
- تنشيط الذات وتفعيلها عن طريق مهارات (جدولة النشاطات، نسبة الإتقان والرضا، تفعيل الذات، توقع السعادة، المهام المتدرجة، إدارة الوقت). أنظر (الجلسة 14، 15، 16)
- حل المشكلات وإيجاد البدائل. أنظر (الجلسة 17)
- توكيد الذات. أنظر (الجلسة 18)
- تهدئة وتسكين؛ العقل والجسم باستخدام مهارات (التنفس العميق، التخيل الفعال، التحصين التدريجي ضد القلق، الإسترخاء العضلي التصاعدي، إيقاف الأفكار الاقترامية، الأكل الواعي، ممارسة الرياضة، التحلي بروح الدعابة والمرح). أنظر (الجلسة 19، 20، 21)
- مواجهة الإحترق النفسي: بالاعتماد علىأساليب (تخيل المواجهة، التعرض داخل الجلسة، التعرض الفعلي للموقف). أنظر (الجلسة 22، 23)
- ~ هذاالفنياتليستقدراتأوسماتموجودةلدنفرددونآخر،إنمابمكنالتدريبعليهاوممارستهالتصبحجزءامنردودفعل الشخص تجاه مواقفالحياة الضاغطة.
- 3.5.2.2 /9 البرنامج بصورتها الأولية: إستنادا إلى الأطر النظرية الخاصة ببناء وتصميم البرامج؛ المتوافرة بمختلف الكتب والمراجع، وبالعودة إلى الدراسات والبحوث السابقة؛ التي تضمنت اعداد وتطوير برامج ارشادية لتخفيف الضغط/ الاحتراق النفسي، وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أسفرت عن معاناة حالات البرنامج من الاحتراق وأكدت حاجتهم للتدخل الرشادي. تمتصميمالملح الاولي للبرنامجوفقالإجراءات:
- أ/ تحديدأهدافالبرنامجوأهدافكلجلسةإرشادية.
- ب/ تحديدالفئةالمستهدفةفيالبرنامج (10 معلمين بالمرحلة الابتدائية:5إناث و5 ذكور).
- ج/ صياغةمحتوىالبرنامج وفقمراحل العملية الإرشادية:التهيئة والإعداد {الجلسة 1، 2، 3، 4}، البناء والتدريب {الجلسة5- 21}، التنفيذ والتغيير {الجلسة 22، 23}، الإنهاء والتقييم {الجلسة 24}، المتابعة والوقاية من الانتكاس {الجلسة 25}.

د/ تحديد عدد الجلسات التي تتضمن البرنامج (25) جلسة، تقدم بمعدل (حصة واحدة) أسبوعياً تستغرق مدة كل جلسة جماعية (90) دقيقة.

هـ/ تحديد الإجراءات والفنيات المستخدمة في كل جلسة.

و/ تحديد الواجب المنزلي.

3.5. 2. 2. التجريباً لإستطلاع البرنامج: /10

بعد رسم الصورة المبدئية للبرنامج كما كان لابد من وضعه ضمن إطار تجريبي، للتعرف على مدى صلاحيته للتنفيذ وتلافي بعض الصعوبات التي قد تحول دون السير الحسن لمختلف إجراءاته، وذلك من خلال:

3.5. 2. 2. 10. عرض البرنامج جعلها المحكمين: للتأكد من قابلية تطبيق البرنامج على المشاركين تم عرضه

على مجموعة من المحكمين لتقويمهم حيث مدى: سلامة اللغة ووضوحها، مناسبة المدة الزمنية لمواضيع البرنامج والتسلسل المنطقي لها، تحقيقاً لمحتوى الأنشطة لأهداف البرنامج، مناسبة تدابير التقويم، ووضوح الأهداف العامة والفرعية ومدى الاتساق بينها (بالنسبة للبرنامج وجلساته)، كفاية عدد الجلسات، إضافات أخرى لتغطية مختلف جوانب البرنامج.

قدما محكمون مجموعة ملاحظات تساهم في تطوير الصيغة الأولية للبرنامج: المحتوى واضح مناسباً لأهداف العامة والفرعية (بالنسبة للبرنامج وجلساته)، الأساليب والأنشطة والوسائل ملائمة لتنفيذه، أهمية التعامل مع المشكلة الحالية للمشاركين بعدما إنزلاقاً للمشكلات الأخرى قد يطرحونها، المرونة في تحديد عدد الجلسات على أن تبقى ضمن حدود 10 - 25 جلسة، الإستعاضة عن بعض العبارات المبالغ فيها لأنها تعزز لدى المشاركين فكرة الإنسحاب، وضع مخططات شبكية لكل جلسة كي تعطي فكرة سريعة عن محتواها، التركيز في البداية على العلاقة الإرشادية لتحقيق التحالفت من مناقشة توقعات المبحوثين وتصحيحها، تخفيف كمية الواجبات المطلوبة منهم تفادياً لإرهاقهم.

~ وعليه تم إدخال التعديلات الضرورية على البرنامج والتي أصبح في ضوئها يتمتع بصدق المحكمين.

3.5. 2. 2. 10. التطبيق الإستطلاعي للبرنامج: أجري في مكتب السيدة المفتشة لمقاطعة العلمة خلال شهري

(نوفمبر - ديسمبر) 2017 - 2018، بمعدل (جلسة واحدة) في الأسبوع وفقاً لوضعها الخاصة بالمعلمين البالغ عددهم (10)؛ ممن أبدوا الرغبة الصادقة في المشاركة. حيث قامت الباحثة مبدئياً بشرح أهداف البرنامج ومحتواها شرحاً عاماً مع الإكتفاء بتجريب بعض التدريبات والأنشطة المتضمنة فيه؛ لإختبار مدى موائمتها لخصائص أفراد التجربة، فكان ذلك بمثابة اختبار لفنيات وأدوات البرنامج.

استفادت الباحثة كثيراً من المناقشات والحوارات؛ التبادرت بينهما وبين المعلمين خلال الجلسات الاستطلاعية، فقد عبروا عن إرتياحهم لمثل هذه التجربة الجديدة، التي أتاحت لهم فرصة التعبير عن مشكلاته وأفادتهم ببعض التوجيهات. وعلى ضوء ذلك اقترحت الباحثة الآتي:

- التأكيد على مدة الجلسات التدريبية الجماعية المقدرة بـ (90) دقيقة، من أجل توفير الوقت اللازم لتحقيق أهداف الجلسة وضمان مشاركة كل الأعضاء فيها.
- تحديد (10) دقائق استراحة بعد (45) دقيقة من بدء الجلسة.
- تخصيص (10) دقائق مع بداية كل جلسة لتقديم تغذية راجعة عن الواجب المنزلي.
- يقدم الواجب المنزلي في نهاية كل جلسة مع تخصيص (10) دقائق لشرحه.
- تحديد عدد الجلسات لكل مرحلة من مراحل البرنامج. (أنظر جدول الصورة النهائية للبرنامج)
- ضرورة الخروج عن الحدود المكانية للجلسة أحياناً (خاصة عند تطبيق تقنية مواجهة الواقع).
- تقديم نبذة خاصة بالإرشادي الإنتقائي كمشارك في بداية العلاج.
- ضرورة إعطاء المفحوصين دوراً فعالاً في الجلسة بدلاً من الاقتصار على دور الباحثة.
- إعتماد المرونة في تطبيق مختلف التقنيات لأننا نتعامل مع أشخاص يختلفون كل واحد عن الآخر.
- تدريب الباحثة على فن المقابلة وإجراءاتها.

3.5. 2. 2. 11 / الصورة النهائية للبرنامج: وضعت الصورة النهائية له من خلال تنظيم محتواه ضمن أربع وحدات أساسية على النحو التالي:

أ/ القياس القبلي: قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدراسة على عينة قوامها (300) معلماً ومعلمة خلال شهري (سبتمبر - أكتوبر) 2017، لإنتقاء أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (20) ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياسي الإحترق النفسي مقابل درجات منخفضة للأداء المهني، ومن ثم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ضابطة (غير معنية بالبرنامج) والتجريبية (تخضع للبرنامج).

ب/ التدخل (تطبيق البرنامج): جرت تنفيذ جلسات البرنامج بشكلها النهائي على المجموعة التجريبية (5 معلمين، 5 معلمات)، في مكتب السيدة المفتشة ابتداءً من 2 جانفي إلى غاية 26 جوان / 2018. حددت موعد الجلسات بناء على رغبة المعلمين لتسهيل التحاقهم بالجلسات (25 حصة) بمعدل (جلسة واحدة) أسبوعياً وبواقع (ساعة ونصف) لكل جلسة. تم تنفيذ البرنامج بطريقة الإرشاد النفسي الجماعي استثناءً للجلستين التمهيديتين الأولى والثانية (الفردية) المجرأة خلال الفترة (2- 23 جانفي 2018).

ج/ القياس البعدي: جرت التطبيق الفوري لأدوات الدراسة على المشاركين في الجلسة الأخيرة من البرنامج؛ مع مناقشتهم حول مدى استفادتهم من محتواه، كما اتفقت الباحثة معهم على أنه سيتم إعادة تطبيق هذه المقاييس بعد شهرين وتشجيعهم على ممارسة المهارات المكتسبة في واقع حياتهم اليومية. كما طبقت نفس الأدوات على أفراد المجموعة الضابطة في اليوم التالي من انتهاء البرنامج. وبعد استرجاعها كاملة من المجموعتين تم معالجتها إحصائياً، للمقارنة بين نتائج أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياسين (القبلي، البعدي).

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

د/ القياس التبعي: تمت تطبيق

المقياس المعتمدة في البحث للمرة الثالثة على العينة التجريبية، لمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج محققاً هدفاً بعد (شهرين) من إنتهائها الجلسات، وذلك بتاريخ 26 أوت 2018.

جدول (33) البرنامج الإرشادي بصورته النهائية

مدة الجلسة	موضوع الجلسة	تاريخ الجلسة	رقم الجلسة	المجموع ة
/	القياس القبلي	(سبتمبر، أكتوبر) 2017	/	الضابطة التجريبية
90 د	التحريب الاستطلاعي للبرنامج	(نوفمبر، ديسمبر) 2017	/	التجريبية
45 د	الجلسة التمهيدية الأولى (فردية): التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	2 - 8 / جانفي 2018	1	التجريبية
45 د	الجلسة التمهيدية الثانية (فردية): تشخيص مشكلة الاحتراق النفسي	16 - 23 جانفي 2018	2	التجريبية
90 د	التعارف والتعريف بالبرنامج	30 جانفي 2018	3	التجريبية
90 د	أهداف وتوقعات المشاركين من البرنامج	6 فيفري 2018	4	التجريبية
90 د	تطويق مشكلة الاحتراق النفسي (مفهومه، أسبابه، أعراضه)	13 فيفري 2018	5	التجريبية
90 د	الوعي بالذات (التفكير، المشاعر، السلوك)	20 فيفري 2018	6	التجريبية
90 د	الأفكار التلقائية	27 فيفري 2018	7	التجريبية
90 د	التشوهات المعرفية الشائعة	6 مارس 2018	8	التجريبية
90 د	مراقبة الأفكار غير المتكيفة (1)	13 مارس 2018	9	التجريبية
90 د	مراقبة الأفكار غير المتكيفة (2)	20 مارس 2018	10	التجريبية
90 د	تعديل الأفكار غير المتكيفة (1)	27 مارس 2018	11	التجريبية
90 د	تعديل الأفكار غير المتكيفة (2)	3 أبريل 2018	12	التجريبية
90 د	تعديل الأفكار غير المتكيفة (3)	10 أبريل 2018	13	التجريبية
90 د	تنشيط الذات و تفعيلها (1)	17 أبريل 2018	14	التجريبية
90 د	تنشيط الذات و تفعيلها (2)	24 أبريل 2018	15	التجريبية
90 د	تنشيط الذات و تفعيلها (3)	1 ماي 2018	16	التجريبية
90 د	حل المشكلات	8 ماي 2018	17	التجريبية
90 د	توكيد الذات	15 ماي 2018	18	التجريبية
90 د	التهدئة والتسكين (1)	22 ماي 2018	19	التجريبية
90 د	التهدئة والتسكين (2)	30 ماي 2018	20	التجريبية
90 د	التهدئة والتسكين (3)	5 جوان 2018	21	التجريبية
90 د	التهيؤ لمواجهة مشكلة الاحتراق النفسي	12 جوان 2018	22	التجريبية
90 د	مواجهة مشكلة الاحتراق النفسي	19 جوان 2018	23	التجريبية
90 د	الإثناء والتقييم (القياس البعدي)	26 جوان 2018	24	التجريبية
/	القياس البعدي	27 جوان 2018	/	الضابطة

التجريبية	25	26 أوت 2018	القياس التتبعي (المتابعة)	90 د
-----------	----	-------------	---------------------------	------

3.5. 2. 2. 12/ عرض محتوى جلسات البرنامج: لا يعد برنامج الدراسة تدريبا ضليعا في المقاربة الإرشادية الإنتقائية بل صمما لأغراض تجريبية، ويشمل بصورته النهائية على (25) جلسة لكل منها (عنوان، أهداف، فنيات، أدوات ووسائل مساعدة، إجراءات التنفيذ)، بحيث تراعي الباحثة في كل جلسة (الترحيب بالحضور، مناقشة الواجب المنزلي، عرض الأهداف، الخوض في الإجراءات التنفيذية من خلال مختلف الأنشطة والتدريبات المبرمجة، أخيرا توزيع الواجب المنزلي واستمارة تقييم الجلسة).

الجلسة التمهيديّة (1): التعارف وبناء العلاقة الإرشادية (مقابلة فردية)

*المدة الزمنية: 45 دقيقة

*الهدف العام: بناء علاقة مهنية سليمة بين الباحثة وأفراد البرنامج، تقوم على الألفة الاحترام والثقة.

*الأهداف الخاصة:

1/ تحقيق قدر من التعارف بين الباحثة والمعلم.

2/ تخفيض قلق ومقاومة المعلم إلى المستوى الذي يسمح له بالتحدث عن مشكلته بأريحية.

3/ التعرف على السمات البارزة في شخصيته بعض اتجاهات ومدى استعداده للتعاون في البرنامج.

4/ تمكين الباحثة من تطوير مشكلة المعلم.

*فنياتها: السرية، التقبل، الإحترام، التسامح، الصدق، التنفيس الإنفعالي، الإتصال البصري، الإستيضاح، التفسير، التساؤل، الإصغاء، عكس المشاعر والمحتوى، التعاطف، الصمت، الإنتباه، الإيحاء.

*الإجراءات التنفيذية: بعد إعداد الباحثة للمقابلة من خلال: إطلاعها على الأسس النظرية لإجراء المقابلة العيادية، وضع خطوطها العريضة ومحاورها الأساسية، تحديد أهدافها وفنياتها والأفراد المعنيين بها، صياغة أسئلتها، تعيين مكانها وموعدها ومدة إجرائها. قامت بإجراء مقابلة أولية مع كل حالة على حدا في الموعد الذي تم الاتفاق عليه، ووفقا للإجراءات الآتية (الحالة 1 كنموذج):

- تستقبل الباحثة المعلم بابتسامة دافئة، وبمجرد دخوله للمكتب تغلق الباب، وتشير إلى المقعد الذي يجلس عليه، وتستهل اتصالها اللفظي بالحديث عن بعض الأمور العامة (الجو، ظروف مجيئه للمكتب،...)، مع اهتمامها بالمشاركة الانفعالية والتشجيع. كل هذا في جو تسوده الألفة و المحبة، إلى درجة يستطيع فيها المفحوص أن يقول أي شيء وكل شيء. بعدها تشير إلى ما سوف تنتهجه بخصوص باقي إجراءات العملية الإرشادية، مستأذنة إياه بعبارة مهذبة ومطمئنة؛ بالسرية التامة.

- بعد تحقيق قدر معين من التعارف؛ بين الباحثة والمعلم، وبعد أن تحس بانخفاض توتره (القلق، الخوف) ومقاومته (التهرب، الصمت)، تطلب إليه الحديث عن نفسه بكل حرية وأريحية. فإن وجد صعوبة في ذلك، توجهه للتكلم عن معلوماته العامة (السن، مكان الإقامة، المهنة، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي). عندما يسترسل في

التعريف عن نفسه بشكل تلقائي، تفتح له المجال ليحكى عن " حالته الصحية في تطورها مع الزمن، وإن كان قد خضع لعلاج نفسي - طبي".

- يستهل المعلم الحديث عن وضعه الصحي الحالي على أنه "سيء للغاية نفسيا وعضويا"، كان "نتيجة منطقية لما عشته من ضغوط و أزمات في حياتي الشخصية والمهنية"، "الضغط يولد الانفجار"، .. يختتم: "إن حالتي الصحية زادت سوءا، منذ التحاقني بمهنة التعليم، وهي في تدهور مستمر حتى هذه الساعة".

- تعلق الباحثة: "حسنا، لا بأس على كل الحال". المهم والأهم منذ اللحظة: "أن تترك نفسك على سجيته (دون خوف أو خجل)، وأنت تعبر عما يختلج نفسك من أفكار أو مشاعر أو غيرها"، حتى تستطيع رؤية نفسك بشكل واضح، مما يساعدك فيما بعد على تحديد نقاط القوة والضعف لديك، وهو ما سيمكنك بدوره؛ من تعديل وإصلاح ما أمكن من جوانب سلبية في ذاتك، ولن يتأتى هذا طبعاً؛ إلا من خلال "تضافر جهودنا نحن الاثنين" نحو تحقيق "الهدف الواحد" وهو التخفيف من معاناتك بأقصى قدر ممكن.

- من خلال إصغاء الباحثة لما يصدر عن المعلم من وصف ذاتي لحالته؛ وللظروف المحيط به، تلمس مشكلة معاناته من ضغوط شديدة يتعرض لها باستمرار بما فيها تلك المهنية، دون أن يستطيع التكيف معها. تسببت في إرهاقه؛ وإعتلال صحته البدنية والنفسية؛ وضعف حماسه للعمل. وهذا ما دفع بالباحثة للتحري عن حقيقة هذه المشكلة، من خلال إجراء مقابلة فردية ثانية.

- تشكر الباحثة المعلم على حضوره والتزامه بالموعد، وعلى تصريحاته الجريئة التي تدل على الثقة المتبادلة بينهما. ثم تتفق معه على تاريخ الحصة القادمة بحول الله.

الجلسة التمهيديّة(2): تشخيص مشكلة الاحتراق النفسي(مقابلة فردية)

*المدة الزمنية: 45 دقيقة

*الهدف العام: محاولة الوصول إلى تشخيص دقيق لحالات البرنامج.

*الأهداف الفرعية:

- 1/ تمكين المعلمين من التعبير عن أنفسهم ومشكلاتهم وما يتمخض عن ذلك من تنفيس انفعالي لديهم.
- 2/ تبصيرهم بمختلف الأعراض التي يعانون منها.
- 3/ مساعدتهم في الوقوف على الأسباب التي تقف وراء معاناتهم.
- 4/ جعلهم أكثر وعياً بأنفسهم ومشكلاتهم.
- 5/ تحفيزهم على تحقيق ذواتهم ومواجهة مشكلاتهم بمشاركة في جلسات البرنامج.

*الفنيات: السرية، التقبل، الاحترام، التسامح، التنفيس الإنفعالي، الإستيضاح، التفسير، التساؤل، الإصغاء، عكس المشاعر والمحتوى، التعاطف، الصمت، الإنتباه، الإيجاء، تحليل السلوك، تحديد المشكلة.

*الإجراءات التنفيذية: تتعمق الباحثة أكثر في أسرار نفسية الحالة من أجل الحصول على الحقائق الصحيحة؛ التي تمكنها من الوقوف على مشكلاته الفعلية. وذلك من خلال الإجراءات الآتية (الحالة 1 كنموذج):

-ترحب الباحثة بالمعلم شاكرة إياه على الإلتزام بموعد الجلسة للمرة الثانية.

-تسأله عن ظروف مجيئه للمكتب، فيباشر الحديث بنوع من الخجل والتردد...سرعان ما يزول ذلك، ليبدو أكثر تلقائية وطمأنينة.

-قبل الخوض في صميم الموضوع، تمهد الباحثة بسؤالها له حول "انطباعه عن الجلسة السابقة"، فيعرب عن ارتياحه وتفاؤله: "شيء جميل أن نجد أذانا صاغية لشكاويننا؛ وصدرا رحبا يحتوي معاناتنا مهما كان حجمها؛ ونفسا طيبة تشاركنا الحل والمر؛ وعقلا رزينا يهدينا إلى سواء السبيل".

-تناقش الباحثة المفحوص: قلت في الحصة السابقة أن "حالتك الصحية العامة قد بدأت تسوء، منذ التحاقك بمهنة التعليم، وهي في تدهور مستمر حتى هذه الساعة". فهل لك أن تحكي لي بشيء من التفصيل مراحل تطور هذا الأمر لديك، مع محاولة تركيزك على وصف المظاهر (الأعراض) التي كانت تتناوب خلالها؟

-يتحدث: أنا من عائلة بسيطة جدا تقدر العلم و تقدر المعرفة، لذا حرصت أن أكون متعلما؛ وبذلت قصارى جهدي كي أفوز بشهادة البكالوريا؛ وألتحق بالجامعة، لأكون من الأوائل في دفعتي " ليسانس أدب عربي". كنت موهوبا جدا في كتابة الخطابات ونظم الشعر، مما دفعني للتفكير في تأليف كتاب؛ لولا بعض الصعوبات التي حالت دون ذلك (ما كانش زهر). وفي المقابل اجتهدت وجاهدت في سبيل البحث عن وظيفة تسد حاجاتي وتحفظ ماء وجهي، عملت لمدة عامين (كمعلم مستخلف) بالمرحلة الابتدائية، حقيقة سرتني هذه التجربة كثيرا وأحسست أنني إنسان إيجابي؛ ما دمت أقدم شيء ثمينا للبلاد والعباد، ألا وهو تربية النشء على حب العلم وتنمية معارفهم لأقصى حد ممكن؛ بما يمكنهم من خدمة وطنهم في شتى مجالات الحياة. حتى علاقتي مع (المدير، زملاء، التلاميذ، الأولياء) كانت جيدة (كنا عايلة واحدة). مع انتهاء مدة تعاقدتي، شاركت في مسابقة توظيف الأساتذة ومن الله عليا بمنصب "أستاذ مجاز" بالمرحلة الابتدائية، فرحت كثيرا وشعرت بحماس كبير للبدل والعطاء. لكن سرعان ما متفاجأت بمكان تنصبي بعيدا جدا عن مقر إقامتي، تداركت الأمر مع نفسي (خمنت بعقلي)، وقررت أن التحق بعملتي؛ على أن أسعى بالمقابل للتقرب. بمرور الوقت تعودت على البعد والتنقل، حتى أنني أحيانا أضطر للمبيت عند بعض (معارفي)؛ خاصة في أيام الشتاء. وقد كان زملائي المعلمين خير معين لي هناك (يصبروني وينحيولي على بالي). على الرغم من هذا أحسست مع مرور الوقت بالروتين والملل والوحدة، فقررت أن أرتبط وأستقر. تزوجت عن إقتناع كبير مني بشخصية زوجتي المتواضعة وأخلاقها الحميدة. وبعد عام أصبحت أبا لطفلة. تعددت مسؤولياتي والتزاماتي عما كان سابقا، وأصبحت أحس بتعب شديد في نهاية اليوم، فلا يخلو لي إلا أن أخلد للنوم؛ إستعدادا لمشاق الغد. أخيرا تم تعييني بمدرسة قريبة من بيتي بعض الشيء (يبانلي تهنيت)، باشرت العمل؛ وسرعان ما لاحظت أن الجو العام السائد بها غير الذي ألفته سابقا (في الريف)، من حيث

(إكتظاظ الأقسام، وقاحة التلاميذ، جفاء الزملاء والمدير)، "والله خفت" وقلت في نفسي: "نخدم خدمتي ونروح، وما يهمني والو"، وكأني أحتم على نفسي طعاما لا أستلذه إطلاقا، تغيرت في نفسي أمور عديدة فأصبحت (أستيقظ كل صباح وكأني سأواجه يوما عصيبا مليئا بالمضايقات، أحس بأن ساعات التدريس تمتد لفترة طويلة، أشعر بأن التلاميذ لا يقدون مجهودي بل ويكروهوني، صرت أتجنب مناقشتهم والتحاور معهم؛ لأن ذلك يجهدني كثير، أفضل تقديم الدروس كتابيا؛ ولا يهمني إن كانوا قد فهموا أم لا، لا أبالي بمشكلاتهم الشخصية أيا كانت؛ نفسية أو صحية أو ...). ولكي أهون على نفسي نقول: "ما يهمني كيفاش نخدمها، المهم راني عندي شهرية نعيش بها" ... "حتى المصاريف نتاع امرأة و3 أولاد، عادت تفوت الشيء اللي نسلكو". توصلت في الأخير إلى أني ندمت على اختياري لمهنة التعليم؛ فمهما قدمت من مجهود لن أنال إلا نفس الأجر "بديت معلم ونخلص معلم، وين لفائدة؟". حتى أني "ناقشت مع نفسي فكرة البحث عن عمل آخر". أصبحت مع الوقت (عصيبا جدا حتى مع زوجتي وأولادي، منهك القوى، يائسا، جامدا، فاقدا للشعور بقيمة نفسي وقيمة ما أؤديه من عمل، ناقما على وضعيتي المادية، لائما لنفسي عن كل ما أعانيه من مشكلات صحية، منعزلا عن العالم والناس،... فكان عجلة حياتي قد توقفت؛ وأن نهايتي قد قربت".

-تعلق الباحثة: لا بأس عليك إنشاء الله، فلكل منا عيوبه ومزايه "الكمال لله وحده"، حتى العظماء يتعثرون أمام ضراوة ضغوط الحياة، لكن لا يستسلمون للأزمات، فينهضون مجددا ويستمررون في عطائهم أكثر من ذي قبل، إذ ليس عيبا أن نقع؛ وإنما المعيب ألا نحاول النهوض مرة أخرى. حتى وإن فشل الواحد منا في تجاوز مشكلاته بنفسه، فلا بأس أن يلتمس العون من الآخر، مادام هذا الأخير أهلا لذلك؛ بحكم خبرته في الحياة أو تأهيله العلمي.

-تضيف: لهذا سأرافقك طيلة جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي، لمساعدتك في التخفيف من معاناتك؛ بما يتناسب مع قدراتك وظروفك العامة. فتفاءل خيرا بإنشاء الله.

-تشكر الباحثة المعلم على حضوره وتجاوبه الصادق معها، ثم تتفق معه على تاريخ الجلسة القادمة.

الجلسة (3):التعارف والتعريف بالبرنامج

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تحقيق التعارف بين أفراد الجماعة الإرشادية وخلق جو منا لاندماج بينهم.

*الأهداف الفرعية:

- 1/ بناء العلاقة الإرشادية بتحقيق قدر مناسب من التعارف بين المعلمين والباحثة، وبين المعلمين بعضهم بعضا.
- 2/ تزويد المعلمين بفكرة عن البرنامج: أهدافه؛ عدد جلساته؛ مدته ومكانه؛ زمن الحصص.
- 3/ تشجيعهم على ضرورة الالتزام بقواعد البرنامج، خاصة حضور الجلسات والقيام بالواجبات المنزلية.
- 4/ مناقشة توقعات المعلمين عن البرنامج وتقديم تغذية راجعة حولها.

5/ تخفيف كلف فرد من مجموعة على ضرورة التعبير عن مشكلاته وطرق تعاملهم معها.

***الأدوات والوسائل التدريبية:** مطوية التعريف بالبرنامج وقواعد الإلتزام به، دفتر التدريب اليومي.

***الفيئات:** التنفيس الانفعالي، الحوار والمناقشة، الإصغاء، الأسئلة السقراطية، التلخيص، التشجيع، تقنية الكلمة الواحدة والحادثة النقدية، التثقيف النفسي، المحاضرة، الشرح، التعاقد السلوكي، التعزيز.

***الإجراءات التنفيذية:** ترحب الباحثة بالمشاركين (المعلمين) بطريقة ودية، تقدم نفسها بإيجاز معطية اسمها ووصفها المهني وسيرتها الذاتية باختصار.

- تستهل الحديث بموضوع عام خارج نطاق الجلسة (حالة الطقس، ظروف مجيئهم إلى العيادة، ...)، لكسر حواجز الارتباك والحجل التي تظهر عليهم.

- تطلب من كل مشارك تقديم نفسه هوياً أو اهتمامه، أو بطريقة "منالذي أطلق عليك اسمك؟ وماذا يعينك هذا الاسم؟"، لفتح المجال أمامهم للتعبير بكل حرية وأريحية.

- تقدم الباحثة للمشاركين فكرة عامة عن العلاج الإرشادي الإنتقائي: يعد أحد أشكال الإرشاد النفسي، التي تعتمد على فكرة أن النظرية الواحدة ليست قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الفاعلية؛ مع مشكلات وشخصيات الأفراد، مما يمكن المرشد لإستثمار كل نظرية للوصول إلى طريقة واحدة تكاملية، يتم توظيفها وتفعيلها ضمن برنامج علاجي منظم ومخطط لأساليب وفتيات إرشادية متنوعة، ثم تنسيق مراحلها وإجراءاتها وأنشطتها وفق جدول زمني، في شكل جلسات جماعية؛ وفي جو علاقة إرشادية نفسية اجتماعية، سعياً إلى مشاركة المفحوص بنو تفاعلهم، بهدف تخفيف معاناتهم النفسية.

- تعرف الباحثة بالبرنامج من حيث عدد جلساته؛ مدته؛ مكان انعقاده؛ زمن كل جلسة، موضحة بأن كل حصة تتضمن (أهداف، فنيات، أنشطة وتدريبات، واجب منزلي).

- تشرح لأفراد المجموعة الضوابط والقواعد العامة، التي تساعد على نجاح البرنامج الإرشادي وهي:

التفديد بمواعيد الجلسات وعدم التغييعنها، التفاعلا لإيجابيين أعضاء المجموعة والتعاون البناء مع الباحثة لتحقيق أهداف الجلسات، احترام آراء المشاركين وإبداء الرأي الحر، المبادرة في المناقشة والحوار وتنفيذ التدريبات، احترام خصوصية كل مشارك،

إتمام الواجبات والمهام المنزلية؛ والتعامل معها بإيجابية للمهام من دور رئيسياً نجاح أهداف البرنامج، فمن الضروري تنفيذ المهارات أثناء الجلسة الإرشادية ومهارات أخرى في المنزل، وألا ينظر إليها على أنها عبء ثقيل؛ لأنها تساعد كل

مشارك على رفع مهاراتها التكيفية وتجاوز مشكلاته.

- تسأل المشاركين "ما الذي توقعو عن هذا البرنامج الإرشادي"، وتشرح لهم بإيجاز بأنه يهدف إلى مساعدتهم في حل مشكلاتهم.

- تسألهم عما إذا كان لديهم أي قلق أو مخاوف تخص مجيئهم للبرنامج، لإعطائهم محالة من الطمأنينة؛ بالتعهد لهم بأن نتيجتهم عن كل انشغالاتهم خلال الجلسة.

- تعطي الباحثة لكل مشارك دعوة مفتوحة ليتكلم عن نفسه وعالمه ومصاعبه، بهدف: أ/ إعطاءه فرصة عرض مشكلته بأسلوبها الخاص لفهم وجهة نظرها أكثر، ب/ يشعر بأنها مفهوم مفهماً أكثر من قبل الباحثة ويساعد على تقوية العلاقة بينهما،

ج/ تكون الباحثة أكثر قدرة على تكييف العلاج وفق حاجات المفحوص النوعية. مما يؤسس نموذجاً إرشادياً يأخذ فيها المفحوص دوراً فعالاً.

ملاحظة: عندما يبدأ المشاركون بالتحدث، يتوجب على الباحثة تسهيلاتاً مرهبة باستخدام مهارات إصغائية، وبعد انتهاء الحديث يمكنها أن تطرح عليها أسئلة معينة؛ أو تلخص ما قاله بطريقة الخاصة.

وفي حالة المفحوصين الذين لا يستطيعون البدء بالكلام، أو بقوا خارجاً للمشكلة يمكن استخدام تقنيات مثل:

أ/ تقنية الكلمة الواحدة: حيث يسأل فيها المفحوص (المعلم) أن يصف بكلمة واحدة مصاعبه، ومن ثم يضع هذه الكلمة في جملة، ورويدا رويدا

تقوم الباحثة بطرح أسئلة استكشافية طليقة، ليتنقل إلى خطوة أكثر توضيحاً وتفصيلاً عن المشكلة. (الحجار، 1999، ص 66)

ب/ تقنية الحادثة النقدية:

يتم فيها سؤال المفحوص عن حادثة تصف فيها توصفاً أفضل، وتكون هذه متضمنة نظرتهم عن الذات أو العالم المستقبل (Trower et al, 1999). (بكيري، 2012، ص 226)

- توزع الباحثة على المشاركين دفتر التدريب اليومي، لحفظ الأنشطة والواجبات وأهم الإنجازات.

- يمكن أن تكون قراءة مطوية توضيحية للتعريف بالبرنامج الإرشادي وقواعده كواجب منزلياً وليلاً للمشاركين، ويطلب منهم أن يسجلوا تساؤلاتهم في دفترهما الخاص لمناقشتها في الجلسة التالية.

- تشكر الباحثة المشاركين على حضورهم مؤكدة على موعد الجلسة المقبلة.

الجلسة (4): أهداف وتوقعات المشاركين من البرنامج

* المدة الزمنية: 90 دقيقة

* الهدف العام: تمكين المشاركين من تحديد أهدافهم الإرشادية.

* الأهداف الخاصة:

1/ التعرف على توقعات المشاركين من البرنامج وتقديم تغذية راجعة حولها.

2/ مساعدتهم على صياغة أهداف واقعية على ضوء الهدف العام للبرنامج.

3/ بث الألفة بين أفراد البرنامج وتنمية روح العمل الجماعي لديهم.

4/ كسر حواجز الخجل والارتباك لديهم للتحدث بثبورية وتلقائية.

* الأدوات والوسائل: أوراق وأقلام، مطوية توضيحية للتعريف بالبرنامج الإرشادي وقواعده، نشرة تثقيفية حول موضوع

الإحترق النفسي.

***الغيات:** التنفيس الإنفعالي، الحوار والمناقشة، العصف الذهني.

***الإجراءات التنفيذية:** ترحب الباحثة بالمشاركين شاكرة إياهم على الحضور والالتزام بالمواعيد، لتقوم بعدها بتلخيص مضمون الجلسة السابقة، ومن ثم تناقشتهم في واجبهما المنزلي حول "فكرتهم عن البرنامج الإرشادي الإنتقائي"، بعد مطالعتهم للمطوية المعدة لذلك.

- بعد ذلك قامت بتقسيمهم إلى (3) مجموعات، وطلبت من كل مجموعة؛ وفي ظرف (10) دقائق، كتابة الأهداف المتوقع تحقيقها من وراء البرنامج، تمهيدا لمناقشتها فيما بعد من خلال مندوب كل مجموعة؛ الذي تحدده بنفسها ليكون ناطقا باسمها.

- يعرض ممثل كل مجموعة الأهداف، التي تم اقتراحها من قبل مجموعته.

- تبدأ الباحثة بمناقشة كل تلك الأهداف مع المشاركين، وذلك بهدف إختيار الواقعي منها لتحقيقه، وحذف الأهداف غير الواقعية.

- تسجل الباحثة الأهداف الواقعية التي تم الاتفاق عليها مع المشاركين، مؤكدة لهم: "إننا كجماعة متعاونة سنبدل قصارى جهدنا، لتحقيق الأهداف التي اتفقنا عليها جميعا".

- كواجب منزلي، تزود الباحثة المشاركين بنشرة تثقيفية حول "الاحتراق النفسي"، وتطلب منهم قراءتها.

- توزع عليهم نموذج تقييم الجلسة لإبداء رأيهم حول الحصة، تشكرهم على الحضور والالتزام بالموعد وبالقواعد المتفق عليها، مذكرة إياهم بموعد الجلسة المقبلة.

الجلسة (5): تطوير مشكلة الإحتراق النفسي (مفهومه، مصادره، أعراضه)

***المدة الزمنية:** 90 دقيقة

***الهدف العام:** تزويد المشاركين بمعلومات عن موضوع الإحتراق النفسي.

***الأهداف الفرعية:**

1/ تطوير العلاقة الإرشادية التعاونية بين (الباحثة- المشاركين).

2/ تحديد مفهوم الإحتراق النفسي.

3/ التعرف على المظاهر العيادية (الأعراض) التي تميز إستجابة الإحتراق النفسي.

4/ الوقوف على العوامل التي تتسبب في حدوث الإحتراق النفسي (المصادر/ المثيرات).

5/ لفت إنتباه المشاركين الى دور العوامل المعرفية في طريقة إدراكهم للمواقف.

6/ تحفيز المشاركين على التفاعل الإيجابي مع البرنامج من خلال تحسيسهم بالفوائد العملية لختواه.

***الغيات:** المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة، الشرح والإيضاح، الإستنتاج المنطقي،

التلخيص، التنفيس الإنفعالي، التثقيف النفسي، التعزيز الإيجابي، التشجيع، الإصغاء.

***الأدوات والوسائل:** مطبوعة تثقيفية حول الإحتراق النفسي، السبورة.

*الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور وتلخص بمشاركتهم مضمون الجلسة السابقة.

تسأل

المشاركين عن مشاعرهم وتقييمهم للجلسة السابقة دائماً، فهذا يقوي العلاقة الإرشادية ويصحح تفسيراتهم الخاطئة، مما يجعل كلامهم (الباحثة - المشارك) متناغماً مع الآخر.

- بعد ذلك تعرض جدول أعمال الجلسة.

- توضح للمشاركين أن الاحتراق النفسي مستوياتها المرتفعة والمنخفضة، وأن هناك بالمقابل أساليب لمعالجته.

- تطلب منهم أن يصفوا حالتهم العامة منذ ممارستهم لمهنة التعليم، لتسجيل ذلك على السبورة. فيقوم المشاركون بذكر مجموعة كبيرة من الأعراض التي يعانون منها مثل (التعب عند بذل أدبي جهد، الشعور باستنفاد كامل الطاقة النفسية والبدنية في نهاية اليوم الدراسي، صعوبة الاسترخاء والهدوء والنوم، حساسية كبيرة في التعامل المباشر مع الزملاء و التلاميذ، تأدية المهام التدريسية بطريقة روتينية آلية، التطلع بشغف لأيام الراحة والعطل، الشعور بالضيق والاحتناق، الصداع الحاد وآلام في مختلف مناطق الجسم، ...).

- تشير الباحثة إلى أن هذه الأعراض يمكن تصنيفها في ثلاثة حقول، تمثل الأبعاد الرئيسة للاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبدل المشاعر، ضعف الشعور بالإنجاز الشخصي).

- بعد تصنيف مظاهر الاحتراق النفسي

"مجموعة الأعراض النفسية السلبية المتمثلة بالإجهاد الانفعالي وجود المشاعر وضعف الشعور بالإنجاز، نتيجة التعرض المستمر للخبرات الضاغطة؛ بما فيها تلك

المهنية". لا سيما لدى أفراد الذين يسعون لتحقيق أهداف مثالية، في الميادين التي تنشأ عنها الاحتكاك المباشر بالعنصر البشري مثل (التدريس، الشرطة، الطب، التمريض، الإرشاد والعلاج النفسي)، الأمر الذي يشعرهم بالعجز عن تقديم خدمات ذات معنى؛ مهما بذلوا من جهد، فيلجأون بذلك إلى الاستنفاد المفرط لطاقتهم الحيوية دون جدوى، لدرجة شعورهم بالإنهاك والاستنزاف لتام لمصادرهم، ومتى حدث ذلك تأخذ العلاقة التي تربطه بعمله بعداً سلبياً، له آثاره المدمرة على العملية التعليمية وعلى صحته

- تذكر الباحثة

أن الاحتراق النفسي لا يحدث بين عشية وضحاها بل هو عملية تراكمية، تبدأ بإشارات بسيطة كالمشاعر السلبية نحو العمل، وتنتهي بعجز شديد؛ فاعلية منخفضة؛ أو ترك العمل.

- ثم تقوم بعرض الصورة الإكلينيكية للاحتراق النفسي، التي تتجلى على جميع المستويات:

المستوى المعرفي: المتمثل بضعف القدرة على التركيز وصعوبات اتخاذ القرار.

المستوى النفسيولوجي: المتمثل بأعراض عقلية ووعائية،

توتر عصبي، اضطرابات النوم والطعام، زيادة التعرق والتبول، سرعة الشعور بالتعب والإنهاك.

المستوى والسلوكي: المتمثل بعد المرونة، ومحدودية العلاقات الاجتماعية،

الإنسحاب من الأنشطة والفعاليات؛ العامة والخاصة، تكرار الغياب عن العمل، توتر العلاقة مع الإدارة والزملاء والتلاميذ.

المستوى الإنفعالي: المتمثل بالتعامل مع التلاميذ بشكل آلي

(الإنفصال نفسياً عن العمل)، اللامبالاة والجمود العاطفي، فقدان المتعة وظهور بعض المظاهر الإكتئابية. (الصياح، 2014)

- تشير الباحثة إلي أنهم مع استمرار شدة الضغوط وتراكمها دون علاج أو مساعدة، يستسلم الفرد لهذا المظهر السلبي وتراجع مقام ومتهلها تدريجياً، فتظهر عليهم معظم الأعراض الإكلينيكية المميزة للإحترق النفسي.

- تطرح سؤالاً مفتوحاً على المشاركين، بهدف تقصي أهم العوامل التي تتسبب في إحترقهم نفسياً: "ما هي أهم المشكلات والصعوبات التي تعترضك في حياتك اليومية، فتثير لديك معاناة نفسية؛ وتتسبب في تدهور حالتك الصحية؛ وتحول دون ممارستك لمهامك التدريسية بالشكل المطلوب؟". يذكر المشاركون عدداً كبيراً من المواقف الضاغطة مثل: عبء العمل، نقص الراتب، إكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، عدم القدرة على التوفيق بين متطلبات العمل والإلتزامات الشخصية، الندم على اختيار مهنة التعليم، الانشغال المستمر بفكرة ترك المهنة، شعور بتأنيب الضمير تجاه تدهور الحالة الصحية، التردد في اتخاذ القرارات، نقص الحماس للعمل، صعوبة إيجاد حلول للمشكلات، إفتقاد مساندة الآخر في العمل والمجتمع بصفة عامة، ... الخ

- تلفت الباحثة إنتباه المعلمين إلى إن هذه العوامل المذكورة من طرفهم، يمكن تصنيفها حسب مصادرها ضمن مجموعتين رئيسيتين هما:

العوامل الداخلية (الذاتية): تنبع من الفرد ذاته، كنمط تفكيره؛ سمات شخصيته؛ أساليب مواجهته للضغوط، وبعض خصائصه (جنسه، مستواه العلمي، قدراته وإمكاناته، خبراته السابقة).

العوامل الخارجية (البيئية): جملة التهديدات التي تتأتى من البيئة المحيطة بالفرد، كضغوط العمل (غموض وصراع الدور، الظروف الفيزيائية، توتر العلاقات مع الآخر، ...)، الضغوط الإجتماعية (صراعات أسرية، ضعف المساندة الاجتماعية، ...)، الإقتصادية (العجز عن تلبية الحاجات المادية للأسرة، غلاء المعيشة، ...).

- توضح الباحثة أنكثيراً من هذه الضغوط التي يتعرضون لها، قد ترجع إلى اعتقادها السلبي حول المواقف التي يخبرونها؛ وحول قدرتهم على مواجهتها، وليس بسبب الموقف نفسه.

- تسلط الضوء علما انتشار ظاهرة الإحترق النفسي، كنتيجة حتمية لتسارع وتيرة الحياة اليومية وكثرة متطلباتها، وما ينجم عنها من ضغوط يعجز الفرد عن مواجهتها، فتستهلك طاقاته بشكل مفرط؛ يشعره بالاجهاد التام والعجز عن أداء مختلف أدواره واعتلال صحته. وهنا يكون من الضروري اللجوء إلى مساعدة متخصصة لتخفيف معاناته.

- تشير إلى أن هذا ما استدعاها لاعداد هذا البرنامج الإرشادي، خاصة وأنها واجهت حالات عديدة تعاني من هذه المشكلة، خلال مسرها المهني كأخصائية نفسانية.

- تقدم الواجب المنزلي المتمثل في القراءة التفحصية لمطبوعة الإحترق النفسي، وتسجيل أية تساؤلات عنها.

- تطلب من كل واحد الإجابة علناستمارةتقومبالجلسة.
- تشكرالمشاركين علىحضورهم،مؤكدة على موعدالجلسة المقبلة.

الجلسة (6): الوعي بالذات (التفكير، المشاعر، السلوك)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: المعرفة الواعية بالذات، من خلال إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.

*الأهداف الفرعية:

1/ التمييز بينالأفكار والمشاعر والسلوك.

2/ تعرفآليةعمالأفكارمن خلال تأثيرهافيالمشاعر والسلوك.

3/ الفصلين (الواقع أو الحدث الفعلي، الحدث المدرك).

*الأدوات والوسائل: أوراق وأقلام.

*الفنيات: القصة الرمزية، التنفيس الإنفعالي، العمود الثلاثي ABC، التلخيص، التغذية الراجعة، الأسئلة

السقراطية، الواجب المنزلي، المراقبة الذاتية، الحوار والمناقشة الجماعية، الإستنتاج.

*الإجراءات التنفيذية:ترحب الباحثة بالمشاركين شاكرة إلتزامهم بموعد الجلسة، لتتطرق إلى ملخص عن ماهية

الإحتراق النفسي سائلة إياهم من حين لأخر، لمعرفة مدى إحاطتهم بالموضوع؛ وتصحيح ما لديهم من

معلومات خاطئة حوله.

- تعرض قصة رمزية لشخصية ناجحة، يبرز فيها وجود مشكلات وما يقابلها من إنفعالات، وأنه لا يوجد إنسان

إلا ويواجه صعوبات في حياته، وأن النجاح الحقيقي هو التعامل الإيجابي مع ضغوط الحياة.

- تطلب إلى المشاركين أن يذكروا موقفا أثارإنفعالهم وسخطهم، وما هيأبرز المشاعر التي صاحبتها؟ وكيف تصرفوا

حينها؟. تترك لهم الحرية في التعبير عن ذلك (كتابيا).

- تقوم باختيار خبرة أحدهم، لمناقشة الأفكار والمعتقدات الكامنة وراء استجابته الإنفعالية، وفق نموذج (ABC

لألبرت اليس) أو (فنية ملء الفراغ)حيث: A/ الحدثالفعليالمحرض، B/ الإعتقادوالتفسيرحولA،

C/النتائجالإنفعاليةالسلوكيةلB.

تسأل المفحوص: كيف بماذا شعرتفيتلكالحالة؟ ماذاكان يدور في ذهنك حينها؟ كيف تصرفت؟

- تدونالجوابفيجدول ثلاثي الأعمدة، مظهرةلهماتكتبه.

(A) الموقف (متى، أين، من، مالذي حدث)	(B) الأفكار التلقائية (فيما كنت تفكر أثناء الشعور السلبي الذي كان يراودك)	(C) النتائج (الإنفعالات، السلوك)
وشوشة أحد المشاركين مع زميله، أثناء إجابتي على سؤال الباحثة، في الحصة السابقة.	إن الآخرين لا يحترمون آرائي. (فكرة سلبية ناتجة عن استنتاج إعتباطي)	إحباط، توتر، إرتباك، غضب. (مشاعر سلبية، سلوك سلبي)

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

- تلخص له بإيجاز ما قاله: قلنا أن (A) جعلت كشعر ب (C)، حاول استدعاء الأفكار التي دارت في ذهنك حينها؟
يجيب: "اعتقدت أن ذلك الشخص يسخر من إجابتي بمعية زميله".
- تسأله: عما إذا كان يشعر بنفس الشيء في وجود فكرة أخرى (إيجابية) معاكسة للأولى (كالاعتقاد بتعبير ذلك الشخص لزميله عن إعجاب به بجرأتك في الإجابة)، حول الموقف ذاته.
- فيجيب بأن: إحساسه سيكون مختلفا تماما عن السابق وإيجابيا (الشعور بالسعادة والثقة بالنفس)، وعليه سيكمل إجابته بأريحية كبيرة وطلاقة تامة.
- هنا تكون الباحثة قد بدأت تشير الدور المعتقدات في أحداث؛ الضيق والتوتر الانفعالي وكذا السلوك السلبي، ملخصة ما قاله المفحوص في جدول مشابه.

(A) الموقف (متى، أين، من، مالذي حدث)	(B) الأفكار التلقائية (فيما كنت تفكر أثناء الشعور السلبي الذي كان يراودك)	(C) النتائج (الإنفعالات، السلوك)
وشوشة أحد المشاركين مع زميله، أثناء إجابتي على سؤال الباحثة، في الحصة السابقة	إن الآخرين معجبون بموقفي الشجاع في الإجابة. (فكرة إيجابية)	سعادة، ثقة بالنفس، طلاقة في التعبير. (مشاعر إيجابية، سلوك إيجابي)

- حين تشعر الباحثة باستيعاب المشاركين للفكرة، تؤكد أنها الضيق الانفعالي والسلوك غير المتكيف ليسا من جراء الحدث نفسه فحسب، ولكنهما جزء منا لا نستنتجها والتفسيرات والتقييمات السلبية لهذا الموقف. من هنا تقع عليها مسؤولية إقناع المشاركين بأن (B) هي المسؤولية غالباً عن اضطرابهم (C) وليس (A).
- كواجب منزلي: حاول تطبيق تقنية العمود الثلاثي مرة أخرى على موقف المضايق الذي دونته قبل قليل.
- توزيع استمارة تقييم الجلسة الحالية.

الجلسة (7): الأفكار التلقائية

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: التعرف على الأفكار التلقائية وآلية عملها.

*الأهداف الفرعية:

1/ التعرف على ماهية المخططات المعرفية الراسخة لدى الفرد وآلية عملها.

2/ ماهية الأفكار التلقائية وآلية عملها.

3/ التمييز بين الأفكار الإيجابية والأفكار السلبية.

4/ التعرف على عمل الدائرة العقيمة كنموذج توضيحي للنظام المعرفي الداخلي.

*الأدوات والوسائل: السبورة، جهاز داتا شو، قائمة التشوهات المعرفية وتسمية المشاعر لبيك.

*الفنيات: التنفيس الإنفعالي، التلخيص، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، المراقبة الذاتية، الحوار والمناقشة الجماعية، الاستنتاج، الشرح والإيضاح، المحاضرة، التعزيز الإيجابي.

*الإجراءات التنفيذية: تبدأ الباحثة الجلسة مرحبة بالحضور، بعدها تقوم بتلخيص مضمون الحصة السابقة؛ سائلة المشاركين من حين لآخر، لتنتقل إلى مناقشة الواجب المنزلي معهم، مؤكدة أن استجابة الفرد للمواقف؛ من خلال ما يبيده من انفعالات وسلوكات، تتوقف بدرجة كبيرة على الأفكار التي يتبناها تجاه الموقف.

- تختار الباحثة أحد المشاركين ليتحدث ارتجالاً أمام أفراد المجموعة حول موضوع تم تكليفه به سابقاً، وتتفق مع بقية الزملاء على طريقة استقبالهم للملقي من حيث: تعبيرات وجوههم وطريقة إلقاء السؤال عليه، محاولين قدر الإمكان إرباكه، لملاحظة ما يحدث لديه من ردود فعل.

تتوجه الباحثة نحو الملقي وتساءله: صف بكل حرية شعورك عندما تم اختيارك للتحدث أمام المجموعة؟ ما هي الأفكار التي راودتك حينها؟ هل أحسست بتغيرات في جسدك ومشاعرك؟ ما هي الأساليب التي حاولت استخدامها للتخلص من آثار هذا الموقف؟

يجيب الملقي: إنني أشعر بشديد (شعور سلبي) على إثر اختياري، واعتقدت أثناءها بأني لن أكون في المستوى المطلوب؛ وربما سأكون محل سخرية زملائي (فكرة سلبية)، وسرعان ما شعرت بـ (القلق، الإرتباك، تسارع نبضات قلبي، التعرق، الإرتجاف والدوار، جفاف الحلق والتحدث بصعوبة، ... (استجابة فسيولوجية إنفعالية سلوكية سلبية).

حاولت أن أتدارك الوضع باسترجاع أنفاسي وترك نفسي على سجيته والإستغفار (استجابة إيجابية متكيفة)

- تستنتج الباحثة: الموقف الضاغظ هو: "مزيج من الأفكار التي تتدفق في ذهن الفرد؛ دون أن يشعر بما في كثير من الأحيان، والتي تسفر عن انفعالات محددة؛ وسلوكيات تركز أساساً على تحليل الفرد لنوع المنبه (الحدث)".

- تقدم محاضرة مقتضبة عن المخططات المعرفية: يعرفها (Beck, 1976: 246) بأنها: "الأبنية المعرفية؛ التي تحتوي على جميع المعلومات والمعتقدات والمفاهيم والافتراضات والصفات الصغرى الأساسية للفرد، المكتسبة خلال المراحل النمو". تنقده سميلاً إيجابية وسلبية، حيث تسهم الإيجابية منها في مساعدة الفرد على التكيف، أما السلبية فهي غير تكيفية (بن صالح، 2016، ص ص 66-67). تركز غالباً على الخطر بدلاً من الأمان؛ وعلى الأمل بدلاً من السرور / اللذة. (بكري، 2012، ص 142)

• إن استشارة المخططات المعرفية؛ يتطلب وجود أحد أمر تربطه بها من حيث الموضوع والفكرة، وفي حال انعدامها تظن تلك المخططات تكامنة.

• تؤدي المخططات إلى الظهور الأفكار الآلية، نتيجة التفسيرات التي يقدمها الفرد للمواقف، مما يؤدي بدوره إلى جملة من التغيرات السلوكية الإنفعالية (حسين، 2007: 115-117؛ عادل، 2000: 61). (بن صالح، 2016، ص ص 67-69)

- تلخص: المخططات المعرفية تمثل المعتقدات الرئيسية العامة للفرد؛ المسؤولة عن المعالجة المعرفية للمواقف، من خلال تنشيط الأفكار التلقائية وما ينجم عنها منها انفعالات وسلوكات.

ملاحظة: بالرغم من أن الأفكار الجوهرية لا شعورية في جانب كبير منها، فهي عادة ما تترافق بلازمة شعورية على غرار " أنا فاشل " أنما ظلو مدائم " أنا شخص غير محبوب ". (الصباح، 2014، ص ص 92-93)

• يذكر (Beck, 1976) بعضاً من المخططات التي هيئها الناس وتعلمها أكثر استعداداً للإضطراب، هي:

-لكياً كونسعيدياً يجب أن نكون جحافاً يشيء أقومبه .

-لكياً كونسعيدياً يجب أن كون محبوباً من كل الناس .

-إذالمأكنفياالقمةفأنإنسانفاشللساقط .

-إذامارتكبتخطأفهذايعنيأننيلستكفئاً .

-إنقيمتيكشخصتتوقفعلرأيالآخرينفي .

تتصل هذه "المخططات المطلقة" غالباً بالينبيغات"؛ وهي عبارات تفترض الكمالية والمثالية مثل: يجب أن كون قادر على حل أي مشكلة، يجب أن كون دائماً ولعل القمة من حيث الكفاءة، يجب أن كون كريماً، مراعيًا للمشاعر الآخرين، شجاعاً، غير أناني، وغير ذلك. (بكري، 2012، ص 142)

- ثم تقدم محاضرة مختصرة عن الأفكار التلقائية: حسب (حسين، 2007:100) عرفها "بيك" بأنها: "سياقنا لأفكار والتأويلات تترد إلى العقل لإرادياودونوعيمنا الفرد، تظهر أحيانا معالسياق الظاهر للأفكار، فهي المحصلة النهائية لعمليات المعرفة".

. تهيمنا الأفكار التلقائية على الفرد بطريقة آلية، وتظهر جلياً من خلال الطريقة تفكيره؛ التي تبنيها إثر تفاعلهم مع البيئة الخارجية. وتعتبر هيمنة الأفكار السلبية على طريقة التفكير؛ السبب الرئيسي لحدوث التشوهات المعرفية علمستون النظام المعرفي الداخلي للفرد.

. يشير "بيك" أن النظام المعرفي الداخلي للفرد؛ هو المسؤول عن الاستجابة الانفعالية والاضطراب النفسي، من خلال ما يحدث من عدم إتساق بين الداخل والخارج. (بن صالح، 2016، ص 66)

- تلخص: يمكننا إنجاز عمالبنية المعرفة في:

أفكار جوهرية مشوهة ← افتراضات وقواعد واتجاهات مشوهة ← أفكار تلقائية سلبية ← مشاعر سلبية ← سلوك غير متوافق.

أفكار جوهرية ايجابية ← افتراضات وقواعد واتجاهات ايجابية ← أفكار تلقائية ايجابية ← مشاعر ايجابية ← سلوك متوافق.

- بعدها تشرحللمشاركينأليةعمل "الدائرة العقيمة/Lathrgy circle"، التيمنشأنهاإدخالالفردفيحلقةمنالأفكارالتلقائية المشوهة، مما يعزز ويرسخ بدورها الأفكار الجوهرية المشوهة معرفياً، ويتسبب فيحدوثمشاعر وسلوكاتسلبية، ويكرسحالةالعجزعندالفرد. (ملحق 6)

*مثال

توضيحي: مدرس سيفشل في ضبط الطلاب بغيماً حد الفصول، فتراودها أفكار تلقائية بأهضعيفالشخصية وسوفلنيجحاً بدأفياالمهنة. ترتب طهذهالأفكارالتلقائية؛ بأفكار جوهرية متعلقة بطفولتهوالأبالديغرسفيهفكرةالعجز.

-تعلق الباحثة:

إنعمليةتحديدالمخططاتوتعديلها؛ أصعبالحدما من تغيير الأفكار التلقائية السلبية، لأنالمعتقداتالجوهريةمطمورةأكثروأبعدبكثيرعنوعمالفرد، تعززتعبرسنواتمنالتجاربالحياتية.

ويمكنللعديدمنالأساليبفيتعديلالأفكارالتلقائية؛ أنتوظفوتوظيفاً جحافياًللتعاملمعالمخططات.

(بكري، 2012، ص 199)، والتي سيتم التدرج عليها لاحقاً إنشاء الله.

- واجب منزلي: تقدم الباحثة للمشاركين "قائمة التشوهات المعرفية لبيك" (ملحق 7)، و"قائمة تسمية المشاعر لبيك" (ملحق 8). تطلب منهم قراءتها بتمعن، لتسهيل إستخدامها خلال الجلسة اللاحقة.
- ملء إستمارة تقييم الجلسة الحالية.

الجلسة (8): التشوهات المعرفية الشائعة

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: التعرف على التشوهات المعرفية الشائعة بالإعتماد على قائمة "بيك".

*الأهداف الفرعية:

1/ مفهوم التفكير اللاعقلاني.

2/ الكشف عن التشوه المعرفي المتضمن في الأفكار التلقائية ونمطه البديل باستخدام "قائمة بيك".

4/ التمييز بين الإنفعالات السلبية والإيجابية باستخدام "قائمة بيك لتسمية المشاعر".

*الأدوات والوسائل: أوراق، أقلام، السبورة، قائمة بيك للتشوهات المعرفية وتسمية المشاعر.

*الفنيات: التنفيس الإنفعالي، التلخيص، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، المراقبة الذاتية، الحوار والمناقشة الجماعية، الإستنتاج، الشرح والإيضاح، لعب الدور، التخيل، إعادة البناء المعرفي.

*الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور شاكرة إياهم على الإلتزام بقواعد البرنامج؛ وحرصهم على بذل أقصى ما يمكن للاستفادة من فحواه، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي للوقوف على الصعوبات التي واجهتهم في إنجازها، ومن ثم تلخص مجمل ما تم تناوله لحد الآن حول موضوع "الأفكار التلقائية".

. تمهد: يستخدم الناس قواعد معينة (تصورات، صياغات، مخططات)، لتنظيم حياتهم الخاصة وتعديل سلوك الآخرين، كما أنهم يملقون بعض الصفات ويفسرون الأمور بواقعية؛ وفقاً لهذا القواعد.

عندما تكون هذه القواعد مصوغة في حدود مطلقة؛ أو غير واقعية؛ أو تستخدم بطريقة غير ملائمة؛ أو متطرفة،

يقع سوء التوافق والإضطراب النفسي (القلق، الاكتئاب، الرهاب، ... الخ). أطلق "Ellis" على هذه القواعد

إسم (الأفكار غير العقلانية/Ideas Irrational)، وأسمها (Beck) (المخططات Schemata) (باترسون، 1990، 39).

- تلخص: يتسبب التفكير الخاطئ (غير العقلاني) في انفعالات وسلوكيات غير متكيفة، وهو يرتبط بقناعات جوهرية متأصلة في البناء المعرفي للفرد، فأفكاره هي المسؤولة عن إضطرابه وليس الحدث ذاته.

- تلفت انتباههم بأنه: يمكنهم استنباط الأفكار السلبية التي تقف وراء معاناتهم النفسية، من خلال إكتشاف التحريف المعرفي الذي تتضمنه؛ بالإعتماد على "قائمة التشوهات المعرفية لبيك"، وفق النموذج:

الفكرة السابقة (مثال)	نمط التشوه المعرفي	النمط العقلاني البديل	الفكرة حاليا
كنت سأستمتع بالجلسة، ما لم يحدث لي ذلك الإرتباك في الإجابة.	السلبية: التركيز على الجوانب السلبية فقط	تغيير بؤرة التركيز	إن مقابلة زملائي والجلوس معهم والاستئناس بهم، جعلني استمتع.

نشاط تدريبي 1: تطلب الباحثة من المشاركين ذكر أكبر عدد ممكن من المشاعر التي يخبرونها أو سمعوا عنها، لتقوم بتقديم التغذية الراجعة وفق

"قائمة تسمية المشاعر/ لبيكو آخريين". ولتأكد من أن أفراد المجموعة قد استطاعوا التمييز بين الأفكار والمشاعر، وكذا التفريق بين المشاعر السلبية (كالحزن، الغضب، الإحباط) والمشاعر الإيجابية (كالفرح، الأمل، السعادة)، تطلب منهم تطبيق ذلك علمًا مستمد من الأجددة اليومية.

نشاط تدريبي 2: لتطبيق أكبر قدر ممكن من الأفكار السلبية المستوحاة من الواقع المعاش، تطلب الباحثة من كل مشارك تدوين بعض الأفكار التي تراوده إثر مواجهته بحدث طاغط، وما يصاحبها من مشاعر وسلوكيات.

- تجمع إجابات المجموعة وتسجلها في شكل قائمة، لتناقشهم في نمط التفكير المشوه والنمط العقلاني البديل.

الفكرة 1/ "سأعرض حتما للنقد من قبل مديري، ما لم أنجز مهامي بشكل كامل": هي فكرة لاعقلانية ومن المستحيل تحقيقها، لأن طلب الكمال يقود إلى متاعب نفسية والشعور الدائم بالخوف من الفشل والإحساس بالنقص وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة الشخصية. أما الشخص العقلاني فيسعى للانجاز بشكل جيد وليس بالضرورة لدرجة التمام، من أجل إرضاء نفسه وليس الآخرين.

الفكرة 2/ "أرى أن أسباب تعاسي خارجة تماما عن إرادتي": قد لا تكون الظروف الخارجية في مظهرها مؤذية ومهددة لأمن الفرد بحد ذاتها، لكن ردود فعل الفرد وتأثره واتجاهاته نحوها هو الذي يجعلها تبدو كذلك، وهكذا يولد الفرد الإضطرابات الإنفعالية لنفسه بقوله: "كم هو مخيف أن يكون حولي شخص رافض مضايق وغير لطيف"، وعندما يتأكد من أن انفعالاته المرعجة تتكون من خلال إدراكه وحكمه عليها ونتيجة أفكاره الداخلية، سيدرك أنه من الممكن ضبطها والتحكم فيها وتجنب آثارها المرعجة.

الفكرة 3/ "أفضل تجنب بعض الصعوبات والمسؤوليات بدلا من مواجهتها": قد يؤدي تجنب القيام بعمل ما إلى نتيجة أشد وأكثر أذى من القيام به، تترتب عنها فيما بعد مشكلات وعدم الشعور بالرضا وفقدان الثقة بالنفس. فالإنسان العقلاني يؤدي واجباته ويتحمل مسؤولياته دون تدمير، معتجنب الأشياء غير الضرورية.

- بعدما أحست الباحثة بإمكانية تقييم المشاركين لنسق تفكيرهم من حيث إيجابيته وسلبيته، قسمهم إلى مجموعتين بحيث تقوم كل واحدة بإعداد سيناريو تمثيلي لإنسان مر بظروف حياتية صعبة، فتولدت لديه أفكار لاعقلانية، جعلته يفكر بطريقة سلبية ويعيش معاناة نفسية في حياته اليومية.

قام المشاركون بإعداد السيناريو وتوزيع الأدوار بينهم، لتقدم بعدها كل مجموعة عرضها التمثيلي، أمام الجميع. بعد انتهاء العرض، قامت الباحثة بمناقشة المشاركين حول بعض الجزئيات التي تضمنتها هذه التجربة، بهدف لفت انتباههم لنمط الأفكار الواردة فيها وما ترتب عنها من (مشاعر، إنفعالات، سلوكيات). تأكيداً منها على أن استجابة الفرد للمواقف، تتوقف على طريقة تفسيره وتأويله لها، مما يؤيد فكرة "إعادة البناء المعرفي" من خلال تعديل نمط التفكير.

- واجب منزلي: حاول استخدام "قائمة التشوهات المعرفية لبيك" كموجة لاستكشاف الأفكار السلبية (الخاطئة) التي تقف وراء سوء تكيفك مع بعض مواقف حياتك المهنية، وفق النموذج:

الفكرة العقلانية البديلة	نمط التشوه المعرفي	الفكرة السلبية

- ملء استمارة تقييم الجلسة الحالية.

الجلسة (9): مراقبة الأفكار غير المتكيفة (1)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تحديد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالمواقف الضاغطة.

*الأهداف الفرعية:

1/ إدراك العلاقة بين (الأفكار، المشاعر، السلوك).

2/ تحديد الأفكار التلقائية والمشاعر المرتبطة بالمواقف الضاغطة.

3/ تقييم الأفكار والمشاعر من حيث سلبيتها وإيجابيتها.

4/ دحض الأفكار التلقائية السلبية ومحاولة استبدالها بأفكار عقلانية متكيفة.

*الأدوات والوسائل: السبورة، ملف التدريب اليومي، قائمة "بيك" للتشوهات المعرفية وتسمية المشاعر.

*الفنيات: التنفيس الإنفعالي، التلخيص، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، المراقبة الذاتية، الحوار والمناقشة الجماعية، الإستنتاج، الشرح والإيضاح، المحاضرة، العمود المزدوج، العمود الثلاثي، السهم النازل، سجل (DRDT)، التعزيز الإيجابي.

*الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي للوقوف على الصعوبات التي واجهتهم في إنجازها، ومن ثم تلخص مضمون الجلسة السابقة مؤكدة على دور العمليات المعرفية في تحديد استجابة الفرد للمواقف.

- تقوم بشرح النموذج التعليمي (ABC) المتضمن في "النظرية العقلية الإنفعالية لألبرت ليس" حيث:

A.(Activating Event) (السبب): تعني الأحداث والخبرات التي عادة ما تكون مؤلمة كالطلاق والموت والفشل، يتم إدراكها في جو غير سار فتكون بذلك خبرة غير عقلانية.

B. (beliefs about event) (التفكير): يعني نظام الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد، التي تؤدي

إلى إثارة الاضطراب الإنفعالي وهزيمة الذات.

C.(consequences) (النتيجة): يقصد بها المتربات الإنفعالية المرتبطة بنظام المعتقدات والأفكار لديه، فإن كان

هذا النظام غير عقلائي كانت النتيجة هي الاضطراب النفسي.

تلخص: يعني هذا أن كل استجابة إيجابية كانت أم سلبية ورائها معتقدات تسبق ظهور الإنفعالات.

قام "ليس" بتطوير النموذج ليصبح (ABCDEF)، وهو يمثل الأسلوب العلاجي الذي ينتهجه حيث:

D.(dispute) (التفنيدي): يتضمن مفهوم الدحض والاحتجاج على المعتقدات اللاعقلانية من قبل الفرد، لتحديها ومحاولة تعديلها بمساعدة المرشد.

E.(final new effect) (التأثير النهائي الجديد): يتمثل في تمكن الفرد من تعديل نمط تفكيره الفرد وتبنيه فلسفة جديدة، للتعامل مع متغيرات الحياة.

F. (feelings) (المشاعر الجديدة): تعبر عن حالة الارتياح العام والاستقرار النفسي، التي تنتاب الفرد نتيجة تغير الانفعالات السلبية إلى انفعالات موجبة. (مشاقبة، 2008، ص ص 145-147)

- بعد مناقشة جماعية لهذا النموذج، تلخص الباحثة هذا الأسلوب الإرشادي في عبارة (إعادة البناء المعرفي)، الذي يقوم على تعديل نمط التفكير من خلال: مراقبة وتحديد الأفكار المختلة وظيفياً كمرحلة أولى، ومن ثمة دحضها واستبدالها بأفكار عقلانية متكيفة كمرحلة ثانية.

أولاً/ مرحلة مراقبة وتحديد الأفكار المختلة وظيفياً: تتضمن ملاحظة الفرد لأفكاره ومعرفياته عندما يشعر بالضيق أو الإزعاج اتجاه الأحداث، ليتعرف على أنماط التفكير الذي تولد لديها استجابات انفعالية غير مناسبة أو مفرطة حتى يعطل القدرة على التكيف مع خبرات الحياة؛ يفسد التوافق الداخلي؛ يعوق سعادته؛ ويجول بينه وبين تحقيق أهدافه. وربما لا يعي الكثير ونهذه التصورات والأفكار وعياً كاملاً، إلا من خلال تدريبهم على بعض الأساليب، التي من أهمها:

***المراقبة الذاتية:** تتطلب ملاحظة وتسجيل جميع الأنشطة والإنفعالات والأفكار المصاحبة، ساعة بساعة لمدة أسبوعاً على الأقل. (بن صالح، 2016، ص 77) (جلال وآخرون، 2007، ص 71)

مثال تطبيقي **باستخدام**

جدولاً لمراقبة الذاتية: راقب الأفكار التي تخطر في بالك وتحدث بها نفسك، عندما تجد نفسك مضطرباً أو غير راضٍ، يجب أن ... ، أشعر بالعجز ... ، إني فاشل ... ، أنا غير محبوب ... ، أشعر بالذنب ... ، وحاول ملء الجدول المرفق على ملف التدريب اليومي:

التاريخ/ الساعة	الأفكار/العبارات التي تحدث بها نفسك
الأحد/ الساعة:	
الاثنين/ الساعة:	
الثلاثاء/ الساعة:	
الأربعاء/ الساعة:	
الخميس/ الساعة:	
الجمعة/ الساعة:	
السبت/ الساعة:	

* **فنية الأعمدة:** يسجل المسترشد أفكاره بعدد من الطرائق المختلفة، تسمى كل واحدة منها طبقاً لعدد الأعمدة، وأسهلها أسلوب العمود المزدوج؛ لتعليمه كيفية تمييز الأفكار التلقائية التي تتقحم

تفكيره في حالة التوتر والانعراج. ويمكن أن يحدد بالتناوب بالإستجابات بالإنفعالية في عمود آخر ثالث، كما قد يستخدم "السهم العمودي النازل" كنهجاً لنوياً لطريقة العمود المزوج، حيث يبدأ بـ "إذا كانت هذه الفكرة صحيحة فماذا تعني لي؟ ولماذا أترعجني؟"، مما يقود إلى سلسلة من الأفكار التي تكشف عن السبب الحقيقي للمشكلة (Burns, 1999: 267). وسع "بيك" هذا الأسلوب ليصبح مؤلفاً لمنسقة أعمدة، مسمياً إياه "السجل اليومي للأفكار المختلفة وظيفياً (DRDT)، ففي العمود الأول يتم تسجيل الحدوث حالياً وذكر بالحدث أو الحالة، وفي العمود الثاني تسجيل الأفكار التلقائية مع درجة الإعتقاد بصحتها، وفي العمود الثالث تسجيل الإستجابة الإنفعالية على تلك الأفكار مع تقدير شدة الإنفعال، ويخصص العمود الرابع لتحديد نمط التشوه المعرفي، والعمود الخامس للإستجابة العقلانية البديلة، أما العمود السادس فيتضمن النتائج؛ التغييرات التي ترتبت عن تحديد الأفكار التلقائية وتعديلها (Trower et.al 1999: 98- 99). (بكري، 2012، ص ص 188-190)

مثال تطبيقي باستخدام سجل DRDT: تطلب الباحثة من أحد المشاركين، أن يستذكر حدثاً مزعجاً أثار لديه مشاعر سلبية، لإستبطان الأفكار التلقائية التي تقبع خلفه، ومن ثم اقتراح الإستجابات التكوينية البديلة.

الموقف	المشاعر	الأفكار التلقائية	التشوه المعرفي	الإستجابة العقلانية	النتائج
شرح موجز للحدث الذي أدى إلى مشاعر غير سارة	- تسمية نوع الإنفعال - تحديد النسبة المئوية لشدة (0-100)	- سجل الأفكار التي تدفقت في ذهنك بالتزامن مع الحدث - إلى أي مدى تصدق بما (0-100)	حدد نوع التشوه المعرفي لكل فكرة تلقائية	- حاول تمييز الفكرة البديلة الأكثر تكيفاً، مقابل كل فكرة تلقائية مشوهة - إلى أي مدى تصدق بما (0-100)	وضح التغيير الذي طرأ على استجابتك الإنفعالية بنسبة مئوية (0-100)
تلميذ لا يعبرني انتباهها، عندما كنت أشرح الدرس	- غضب 90 % - إحباط 60 %	- يبدو أنني لن أنجح في عملي كمدرس - أتمنى أن أعاقب ذلك التلميذ - من المؤكد أنني غير جدير باحترام الغير.	- تعميم - تحويل - إستنتاج - إعتباطي	- كثيراً ما نجحت في إعداد أجيال 70 % - قد تكون ردة فعله تلقائية 65 % - يكن لي زملائي - إحتراما كبيرا 90 %	- غضب 40 % - إحباط 30 %

-الواجب المنزلي: حدد مثالا واقعا للموقف يؤرقك، وقم بتحليله وفقتنيه (DRDT).

-ملء إستمارة تقييم الجلسة من قبل المشاركين.

الجلسة (10): مراقبة الأفكار غير المتكيفة (2)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تحديد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالمواقف الضاغطة.

***الأهداف الفرعية:**

- 1/ إدراك العلاقة بين (الأفكار، المشاعر، السلوك).
- 2/ تحديد الأفكار التلقائية والمشاعر المرتبطة بالمواقف الضاغطة.
- 3/ تقييم (الأفكار التلقائية، المشاعر) من حيث سلبيتها وإيجابيتها.
- 4/ دحض الأفكار التلقائية السلبية ومحاولة استبدالها بأفكار عقلانية متكيفة.

***الأدوات والوسائل:** السبورة، جهاز داتا شو، قائمة "بيك" للتشوهات المعرفية، قائمة "بيك" لتسمية المشاعر.

***الفنيات:** التنفيس الإنفعالي، التلخيص، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، المراقبة الذاتية، المناقشة الجماعية، الاستنتاج، الشرح و الإيضاح، المحاضرة، التخيل، الحوار السقراطي، أداء الدور، التعزيز الإيجابي، الإصغاء.

***الإجراءات التنفيذية:** ترحب الباحثة بالحضور، شاكرة إياهم على الإلتزام بقواعد البرنامج؛ وحرصهم على بذل مجهودات جبارة للإستفادة منه، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي، ومن ثم تلخص محتوى الجلسة السابقة، مشيرة إلى أنعملية "مراقبة الأفكار غير المتكيفة" تنطوي على مهارات عديدة يصعب التطرق إليها كاملة، لذا سنكتفي بانتقاء البعض الآخر منها للتدرب عليه في جلسة اليوم، بما يناسب قدراتهم وظروفكم العامة.

***التخيل:** تطلب الباحثة إلى إحدى المشاركات أنتخيلنفسها فيحالة مزعجة، وأنتصفالأفكارالتي راودتها. فتعلق: "لقد غصبت أثناءها غضبا شديدا؛ وأحسست باحترق أعصابي؛ وعجزت عن التحكم في نفسي والرجوع إلى طبيعتي، عندما عاتبني مدير المدرسة بصوت مرتفع؛ وعلى مرأى الجميع". تضيف (المعلمة): "كان بإمكانني التصرف بشكل أحسن وأتمالك نفسي، بدلا من العصبية". (فعالبا ما يرى الفرد لامعقولية أفكاره وسلبيتها؛ وهو يصف للمشاعر السلبية المصاحبة لها)

ملاحظة: قد يحتاج المفحوص في المراحل الأولى إلى مساعدة

المُرشد في إعداد مشهد التخيل، كأن يطلب إليها أن يصف تفصيلا مكانا وزمان، متوأم يتحدث هذا الشيء؟ ما الذي يحدث تقبلًا لحادثة مباشرة؟ كيف تبدوا والشخصيات الحاضرة في المشهد؟ ما أبرز صفة مادية لهذا المحيط؟. مما يضيفها الصفة الحية علما لمشهد في ذهن المفحوص؛ ويسهل استدعاء إستجاباتها المعرفية على هذا الموقف (Trower et Al, 1999: 93).

***الحوار السقراطي:** يعبر عن أسلوب في طرح الأسئلة، يساعد الفرد على التفحص الموجه لأفكاره (المحاكمة العقلية للأفكار المشوهة معرفيا)، فيتيح له بذلك التعرف للأفكار الذهنية أو المحتوى المعرفي الذي كمنوراء مشكلت (منصور وآخرون، 2000: 12). يتمثل مضمونه التطبيقي في تحويل تصريحات المفحوصين التأكيدية إلى أسئلة استفهامية (Freeman &, 1994: 13). (بكري، 2012، ص ص 184-186)

أمثلة تطبيقية: مستمدة من تصريحات المشاركين.

. إنخذ اجد ثلثي دائما (عبارة تصريحية) — لماذا اجد ثلثي هذا دائما؟ (سؤال)

. إنني إنسان نائس (عبارة تصريحية) — لماذا لا تصبح حياتي أكثر بهجة؟ (سؤال)

إني فاشل (عبارة تصريحية) — ما المانع في أن أكون ناجحاً؟ (سؤال)

***أداء الدور:** يكون أداء الدور أكثر فائدة من التخيل، بعد الحصول على وصف وافلسوكالشخص الذي يحدث معهما الموقف، عندها يقوم المرشد بأداء دور ذلك الشخص بينما يقوم العميل بدور ههو (الجمعية، 2002:29) (بكري، 2012، ص 186-188)، كما يمكن عكس الدور بين الطرفين.

مثال تطبيقي 2: تطلب الباحثة من مشارك أن يقوم بدور "شخص دائماً لا انتقاد لذا فهو يعتنق نفسه بالغبى".

المعلم: أنا إنسان مريض وفاشل، لا أتعلم، لا أتقن العمل، إنغبى حقاً.

الباحثة: حسناً، إننا إنساناً لا يفشل في كل شيء، ولا يستطيع تعلم كل شيء، وإذا أردت أن تتعلم فليكن المحاولة وأناساً يساعدك.
المعلم: لكنغبى.

الباحثة: سأقترح عليك مثلاً، لو أردت أن تتعلم السباحة فماذا تفعل.

المعلم: سيكون منظر يغيرياً ومضحكاً.

الباحثة: لا تهتمبلاً آخرين، مادمت تريد تعلم السباحة، ولا بد عندئذ أن تسقط الماء لتتعلم كيف تسبح.

المعلم: لكن بما أغرق.

الباحثة: لا فسأعطيكم بعض التعليمات الخاصة بتعليم السباحة، وما عليك سوى اتباعها.

المعلم: لا أستطيع لأنني سوف أخرجكم ما ما الآخرين، وربما سأفعل شيئاً مزعجاً.

الباحثة: إن هذا سيجعلني أشعر بالفشل معك.

المعلم: وهل هذا لأنك تعتقد بأنني لا أستطيع تعلم السباحة؟ هل تعتقد بأنني غبي؟

الباحثة: لا، بل لأنك أنت الذي تعتقد ذلك.

مثال تطبيقي 3: تطلب الباحثة من مشاركين اثنين أن يتقدما ليغير أحدهما عن فكرة سلبية تراوده، في حين يمثل

الآخر دور العاقل المنطقي؛ الذي يحاول قدر الإمكان تفنيد تلك الفكرة وتصحيحها.

يقول (غير المنطقي): أريد إنجاز الكثير في حياتي، لكن لا أشعر أنني فيمزا جملاً مثل ذلك.

يجيب (المنطقي): سوف تشعر بتحسن فور البدء في العمل، وعندما تنتهي منهنشع بالرضا والسعادة، لأنك بذلت قصارى جهدك وقدمت أقصى ما في وسعك.

واجب منزلي: حاول إستدكار بعض المواقف الضاغطة التي مررت بها، محاولاً تحديد الأفكار التي راودتك على

إثرتها؛ والمشاعر التي كانت تحتلجك حينها، موظفاً بعض فنيات مراقبة الأفكار المختلفة وظيفياً.

- ملء استمارة تقييم المفحوص للجلسة الحالية.

الجلسة (11): تعديل الأفكار غير المتكيفة (1)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تعديل نمط التفكير على نحو أكثر عقلانية (إعادة البناء المعرفي).

***الأهداف الفرعية:**

- 1/ إدراك العلاقة بين (الأفكار، المشاعر، السلوك).
 - 2/ تحديد الأفكار التلقائية والمشاعر المرتبطة بالمواقف الضاغطة.
 - 3/ تقييم (الأفكار التلقائية، المشاعر) من حيث سلبيتها وإيجابيتها.
 - 4/ دحض الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار عقلانية متكيفة.
- *الأدوات والوسائل:** السبورة، جهاز داتاشو، قائمة "بيك" للتشوهات المعرفية وتسمية المشاعر، أوراق وأقلام، ملف التدريب اليومي.

***الفنيات:** التنفيس الإنفعالي، التلخيص، الإصغاء، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، المراقبة الذاتية، الحوار والمناقشة الجماعية، الإستنتاج، الشرح، المحاضرة، إيجاد البدائل، تفحص الدليل، الإقلال من صفة الكارثية.

***الإجراءات التنفيذية:** ترحب الباحثة بالحضور شاكرة إياهم على الإلتزام بقواعد البرنامج؛ وحرصهم على التعلم والاستفادة منه، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي للوقوف على الصعوبات التي واجهتهم في انجازهم، مؤكدة على ضرورة الإلتباه للأفكار التلقائية؛ التي سرعان ما تثير انفعالاتهم السلبية لدى مواجهتهم لمواقف ضاغطة، وذلك بتوظيف فنيات "مراقبة الأفكار غير المتكيفة"؛ كمرحلة أساسية تسبق عملية تعديلها.

ثانيا/ مرحلة تعديل الأفكار: تشير الباحثة إلى أنه لا يمكن (عمليا) الفصل التام بين تحديد الأفكار التلقائية وتعديلها، ففي الواقع إننا عمليا المرتبطة بتحديد الأفكار التلقائية غالباً ما تكون كافية للبدء بالتحقق الحقيقي، بعد تطوير مهاراتها المراقبة الذاتية للأفكار (الجمعية، 2002: 17). لذا يمكننا تعديل الأفكار بالموازاة مع تطبيقنا لمختلف أساليب مراقبة الأفكار التلقائية وتعديلها (Wright, 1988: 560).

***إيجاد البدائل:** يعتقد العديد من الأفراد وكأنهم فقدوا كلاً للخيارات فيقدمون علناً لانتحار، حيث يشعر الفرد أن البدائل المتوافرة لديهم محدودة جداً؛ لدرجة أنه يهين بالموت هو الخيار الأسهل. لذا يتضمننا التكنيك المعرفي هنا؛ العمل سوية لإيجاد بدائل أخرى للمشكلة (Beck et al, 1979: 159).

مثال توضيحي 1: تطلب الباحثة من أحد المشاركين أن يطرح فكرة مؤرقة؛ تثير لديه مشاعر سلبية، لمحاولة إيجاد أفكار أخرى بديلة عنها.

إعتقاد/ فكرة المفحوص	البدائل
- لا يحظ المعلم بقيمة كبيرة في المجتمع	-الكثير من المعلمين حققوا نجاحات باهرة في حياتهم الخاصة والمهنية، فهم بذلك عظماء.
	-إن قيمة الإنسان تنبع أيضا من قوة شخصيته وصفاء سريره، وليس من وظيفته فقط.

***تفحص الدليل:** بعد تسجيل الأفكار السلبية وتحديد التشوهات المتمثلة فيها، يتم اعتبار مجموعة الأفكار التلقائية فرضية؛ يقوم كل من المرشد والمفحوص بالبحث عند ليوليويدها أو يفندها، خاصة وأن الفرد غالباً ما يقدم دليلاً يدعم اعتقاده متجاهلاً جوانب أخرى رئيسية، مركزاً على معلومات تقليدية تعزز أفكارها المختلفة. لذلك يسأل المرشد عن الدليل الذي يؤيد هذا الفكرة

مقابل الدليل الذي يدحضها؟ مما يتيح له فرصة التدقيقي الحقائق وتفحصها، حينها سيرب الأشياء من منظور مختلف (Burns, 1999: 100).

مثال توضيحي 2: تناقش الباحثة فكرة سلبية لأحد المشاركين: "أعتقد أنني إنسان فاشل" الباحثة: هل تعتقد بأنك فاشل فعلاً؟

المعلم: أكيد لأنني لم أتمكن من متابعة دراستي فأشغل بذلك منصب مهم وأحظى بقيمة أكبر.

الباحثة: لكنك إنسان متعلم وحاصل على شهادة جامعية، كما أنك رب عائلة صالح.

المعلم: أجل، ولكني تمنيت أن أكون أفضل حالا مما أنا عليه.

الباحثة: إذا هنا كاشياء جيدة فعلتها، وحققت فيها بعض النجاحات؟

المعلم: ربما

الباحثة: بالموكد بأنك إنسان مثلاً لاخرى تتخطو تصيب، لأن الكمال لله وحده، فقط حاول أن تركز على تحقيق ما تستطيع من الأهداف الأخرى، بدلا من انتقاد الذات وتحجيرها.

- تعمل الباحثة هنا على إثارة شك المعلم بصحة إعتقاده، للبدء في التفكير بتفسيرات بديلة لهذا الاعتقاد.

مثال توضيحي 3: لتأكيد فهم المشاركين أكثر، تقوم الباحثة بتناول فكرة أخرى يدي بها أحدهم: "أنا غير كفء في مهنتي كمعلم". وتطلب منه تحديد الدليل الذي يؤيد ويعارض هذا الإعتقاد في الحقل المناسب.

الدليل الذي يعارض الاعتقاد	الدليل الذي يؤد الاعتقاد
الكثير من الأصدقاء والزلاء، أبدو إعجاباً بأدائيو نتائجي.	أنا لم أجد مهنتي كمدرس، فالصفوف لا تضبط معي.
استنتاج المعلم: إن رأيي الشخصي وافتراساتي الخاصة، لا تعتبر دليلاً على إعتقادي بأنني معلم غير كفء.	

*الإقلا لمنصفة الكارثية: يساعد هذا الأسلوب الفرد على تقوية نفسه؛ فيما إذا كان يبالي بغيت تقدير صفة الكارثية للحدث أو للفكرة،

فيسأل نفسها أسئلة سلبية مثل: "ماذا لو لم أنجح في حياتي الزوجية؟" (Newman, 2000: 139). ليتنبأ بأسوأ

الإحتمالات التي قد تنجر عن ذلك الموقف. (بكي، 2012، ص 194)

مثال توضيحي 4: تحاور الباحثة أحد المشاركين الذي يتبنى فكرة: "من الفظيع أن لا أستطع الإنسجام مع بقية المدرسين في المدرسة الجديدة التي نقلت إليها؟"

المعلم: ماذا لو لم أستطع الإنسجام مع الزملاء الجدد؟

الباحثة: ماذا لو إنسجمت؟

المعلم: لكنياً علمياً ليس ألقى صعوبات أو أفضل في ذلك تماماً.

الباحثة: وإذا لم تستطع الإنسجام فعلاً، فما أسوأ شيء ممكن أن يحدث لك؟

المعلم: قد أحس بالوحدة والملل خلال فترات العمل.

الباحثة: وهل سيؤثر ذلك حقاً على مستوى أدائك لعملك؟

المعلم: لا طبعاً، فأنا سأنجز مهامي كما كنت سابقاً.

- إستنتاج المعلم: "حتى لو لم أنسجم مع زملائي الجدد، فذلك لا يمنعني من أداء عملي بشكل جيد".
- تعلق الباحثة: إن توقع أسوأ الاحتمالات تجاه الموقف المشكلا يكون في حد ذاته مهددا، مما يقلل من صفة الكارثية التي يضيفها الفرد على الحدث. فهذا الأسلوب يمكن أن يكون فعالاحتلو كما نهنالك احتمال قوي أنالتنبؤ السلبي سيحدث، لأنه يشجع المواجهة الناجحة للمصاعب وحل المشكلا بتجاهها الواقعية.
- واجب منزلي: استذكر موقفا مؤلما مررت به سابقا محاولا: تحديد الأفكار التي راودتك على إثره؛ والمشاعر التي انتابتك حينها؛ وكيف تصرفت حياله؟ تمنع جيدا في سلبية استجابتك للموقف، وحاول تعديلها باستخدام بعض المهارات التي تدرت عليها في جلسة اليوم.
- ملء استمارة تقييم الجلسة.

الجلسة (12): تعديل الأفكار غير المتكيفة (2)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تعديل نمط التفكير على نحو أكثر عقلانية (إعادة البناء المعرفي).

*الأهداف الفرعية:

- 1/ إدراك العلاقة بين (الأفكار، المشاعر، السلوك).
 - 2/ تحديد (الأفكار التلقائية، المشاعر) المرتبطة بالمواقف الضاغطة.
 - 3/ تقييم (الأفكار التلقائية، المشاعر) من حيث سلبيتها وإيجابيتها.
 - 4/ دحض الأفكار السلبية؛ واستبدالها بأفكار عقلانية متكيفة.
- *الأدوات والوسائل: السبورة، جهاز داتا شو، قائمة "بيك" للتشوهات المعرفية، قائمة "بيك" لتسمية المشاعر، أوراق وأقلام، ملف التدريب اليومي.
- *الفنيات: التنفيس الإنفعالي، التلخيص، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، الإصغاء، المراقبة الذاتية، المناقشة الجماعية، الإستنتاج، الشرح، المحاضرة، إعادة العزو، تحسين لغة الحوار الداخلي، التفكير بتدرجات الرمادي.
- *الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي لتصحيح ما أمكن من سوء تقديرهم والوقوف على الصعوبات التي واجهتهم في انجازه، ومن ثم تلخص مضمون الجلسة السابقة، مؤكدة على محاولة تطبيق الأساليب التي تم التدرب عليها في مواقف حياتهم اليومية. أما اليوم فسنكمل في نفس السياق؛ بإقتراح فنيات أخرى "لتعديل الأفكار المختلة وظيفيا".
- *إعادة العزو: يستخدم هذا الأسلوب مع الأفراد الذين يميلون إلى اللوم الذاتي بشدة، فيعزون كالأموال السلبية دون سبب واقعي بالنقص شخصي، مما يقود إلى انخفاض تقدير الذات كالعبارات الشائعة "هذا ما جنيت على نفسك". وليس المقصود هنا إعفاء الفرد من مسؤولياته، ولكن أيضا حوالها لحواله الخارجية المتعددة التي ربما تكون قد أسهمت في مشكلته.

فمن غير المرجح أن يكون الشخص بمفرده مسؤولاً عن كل خلل يحدث له، لذلك ركزنا التدخل العلاجي على إعادة توزيع المسؤولية بينك كالأطراف ذات الصلة بالأزمة، عندها يكتب المبرء بعض الموضوعية التي تخفف من موهلذاته. يمكن تصحيح المعرفيات الخاصة باللوم الذاتي " العزو الداخلي " عن طريق:

- معاينة الحقائق المتعلقة بالحوادث التي أدت إلى اللوم الذات.
- أيضاً مختلف معايير إلقاء المسؤولية، التي تطبقها الفرد على نفسه ولا يطبقها علماء آخريين.
- تحدي الاعتقاد الذي يكون فيه الفرد مسؤولاً %100 عن النتائج السلبية. (بكري، 2012، ص 195)

مثال توضيحي 1: تناقش الباحثة أحد المشاركين حول فكرته: " إن لم أسيطر تماماً على مجريات عملي، سأعرض حتماً للنقد من طرف مديري "

الباحثة: هل حدث لك وأن تعرضت للنقد من طرف مديرك؟
المعلم: نعم، عدة مرات.

الباحثة: هل يمكن لك أن تذكر لي الأسباب التي كانت وراء هذا النقد؟

المعلم: من بينها النتائج السيئة لتحصيل التلاميذ، عدم انضباط الصف معي بشكل جيد، إستياء بعض أولياء التلاميذ من طريقة عملي، ...

الباحثة: توقف، ألا ترى أن بعضاً من هذه الأسباب التي ذكرتها خارج عن إرادتك، فهناك أطراف أخرى قد تدخلت لتجعل مديرك ينتقدك (التلاميذ، أولياء الأمور).

المعلم: فعلاً، فقد تعرضت لملاحظات لاذعة، على الرغم من ثقتي بقدراتي في القيام بواجباتي جيداً.

الباحثة: إذاً لا انتقاد الموجه إليك من خطأ كقط. لهذا أنصحك بأن تعالج الأمور بموضوعية أكثر، من خلال تتبعك للمسار الفعلي للمشكلة، حتى تتمكن من وضع استنتاجات صحيحة، تقلل من لومك لذاتك.

***تحسين لغة الحوار الداخلي:** هذه التقنية مأخوذة عن أسلوب "ميكناوم" في العلاج المعرفي السلوكي، الذي ركز على أهمية "الحديث الذاتي" في تغيير مشاعر تفكير وسلوك الفرد. فالمزاج الكئيبيفتح بالبل فرد ليقل لنفسه "إنياً قلمنا لآخريين، أفإنيلست جيداً، إنعبد بالقيمة" وهي عبارات تقلل من قيمة الذات وتزيد مشاعر اليأس، فيصبح الفرد خائف من عزلة الحياة لدرجة تفضيل الموت.

مثال توضيحي 2: لتدعيم فهم المشاركين تقدم الباحثة عبارات ذاتية سلبية وما قد يقابلها من أفكار إنهمازية.

فلان يعاملني بإحتقار (حديث سلبي) — إذا كل الناس يكرهوني (فكرة سلبية)
فلان يكرهني (حديث سلبي) — إذا لا يوجد حب في العالم (فكرة سلبية)
لا أحد يحبني (حديث سلبي) — إذا يجب أن أتخلص من حياتي (فكرة سلبية)

تعلق الباحثة: لذا فإن الخطوة الأساسية هنا؛ أنت توقعنت توجيه أنفسنا بتعليمات سلبية مثل "إنني بعيد القيمة، أنا فاشل، أنا غبي...". وتندربعلنا للتحدث بالذاتنا بطريقة بناءة "كثيرا ما تغلبت على مثل هذا الموقف، سأبذل ما في وسعي لأنجح، لا بأس من إعادة المحاولة،...".

تعقيب: تمثل طريقة الأعمدة، الأسلوباً أفضل للتدريب على هذه التقنية، حيث يتم أولاً تسجيل الموقف (الحدث)، الحوار الذاتي السلبي في العمود الثاني، المعرفيات التي يتضمنها في العمود الثالث، أخيراً الاستجابة البديلة (الحوار الذاتي الايجابي) في العمود الرابع.

إذا استمر بالعمل بالأسلوب الأعمدة لفترة خمسة عشر دقيقة كل يوم معلمي شهر أو شهرين، فسوف تجد أنها أصبحت أسهل، وليس معيياً أن يقوم مسؤول الآخر بتدريبنا على كيفية استخدامنا لبرنامجنا، إذ الميتمكن من تحديد الاستجابة الملائمة لوحده (Burns, 1991, p 61_64).

الموقف / الحدث	الحديث الداخلي السلبي	نمط التفكير المشوه	عبارات المواجهة / الحديث الداخلي الايجابي
تقدم العرض للملخص الجلسة	أتوقع حدوث ارتباك كوزلات، أثناء العرض التوضيحي	إستنتاج اعتباطي تفكير إنفعالي	- تنفسوا استرخ... دعها تمر - لا بأسمنا تركنا بعض الأخطاء - سأكون راضياً عن مجهودي الطيب

* التفكير بتدرجات المادي: تقوم هذه الطريقة على تحفيز التفكير المتعدد لدى الفرد، بعدما لاقتصر على (إما... أو... / أسود أو أبيض) كأن يقول: "إنني إنسان فاشل، لأفعل شيئاً صحيحاً على الإطلاق، إنني مجرد خاسر". فعلم المرشد توضيح أفكار العميل المتطرفة المشوهة التي غالباً ما تؤدي إلى انفعالات سلبية، بأن يقيم الأشياء ضمن مجال المنصفر المئة، لأن الأشياء غالباً ما تكون على خط متصلبين (0-100) بدلاً من الإصرار على أنها إما بهذا الشكل أو ذاك [خط منفصل (0)، 100]، وعندما لا تنتهي الأشياء بشكل جيد كما كان يأمل، يمكننا أن نقول لنفسه:

"إنني فاشل بمقدار محدد، إنني أفعل أشياء صحيحة وأشياء غير صحيحة، إنني خسرت بالخدمة" (Burns, 1999, p104).

مثال توضيحي 3: لتعميق إستيعاب المشاركين تناقش الباحثة قول أحدهم: "أنا خائب كل ما أفعله يخفق".

المعلم: أشعر أن أملك شيئاً سيئاً قد خاب

الباحثة: ماذا تقصد بذلك؟

المعلم: إنني لم أحقق شيئاً مفيداً في حياتي.

الباحثة: أرجو أن نتحدث قليلاً أكثر ولنبدأ علو وضعك الأسري.

المعلم: أنا متزوج وأب لطفلين، مستقر على كل حال.

الباحثة: ماذا عن وضعك المهني؟

المعلم: أنا حامل لشهادة جامعية وموظف بالتعليم منذ 10 سنوات.

الباحثة: إنك على درجة من العلم ورب أسرة صالح وتؤدي مهمة نبيلة،
ألا ترمعياً أخذنا يتناقض مع قولك "أنك لم تحقق شيئاً في حياتك".

المعلم: أقصد أني أطمح إلى أن أكون أفضل مما أنا عليه حالياً.

الباحثة: دعنا نضع لكم مقياساً من الصفر إلى المائة، وسأطلب إليكم تحديد نسبة مئوية لما حققت في حياتك.

المعلم: 70% تقريباً

الباحثة: يبدو لي أني أتحكم أفضل من الكثيرين ممن هم في سنك.

المعلم: لكنها ممن هم أفضل مني كثير، فما هو موقعي بينهم؟ وكيف ينظرون إلي؟

الباحثة: إننا نشيء الأهموما تفكر أنت بنفسك؛ إنسان مختلف عن باقي البشر، فليس لازماً عليك أن تكون مثالياً أي تحصل على 100%، لأن لكل واحدنا واقع صهوظروفه.

- واجب منزلي: أكتب تقريراً شخصياً عن أهم خبرات الحياة التي مررت بها، وترى بأنها جدير بالتفكير وإعادة الصياغة من جديد، وفق النموذج المرفق:

الخبرة	كيف كنت أراها	كيف تمنيت أن أراها	الآن أراها

- ملء استمارة تقييم الجلسة.

الجلسة (13): تعديل الأفكار غير المتكيفة (3)

* المدة الزمنية: 90 دقيقة

* الهدف العام: تعديل نمط التفكير على نحو أكثر عقلانية (إعادة البناء المعرفي).

* الأهداف الفرعية:

1/ إدراك العلاقة بين (الأفكار، المشاعر، السلوك).

2/ تحديد (الأفكار التلقائية، المشاعر) المرتبطة بالمواقف الضاغطة.

3/ تقييم (الأفكار التلقائية، المشاعر) من حيث سلبيتها وإيجابيتها.

4/ دحض الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار عقلانية متكيفة.

* الأدوات والوسائل: السبورة، جهاز داتا شو، قائمة "بيك" للتشوهات المعرفية وتسمية المشاعر، أوراق وأقلام، ملف التدريب اليومي.

* الفنيات: التنفيس الإنفعالي، التلخيص، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، الإصغاء، المراقبة الذاتية، المناقشة الجماعية، الإستنتاج، الشرح، المحاضرة، تعديل دلالات الألفاظ، جدول المزايا والمساوي، المقياس المزدوج.

* الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي، لتصحيح ما أمكن من

أخضائهم والوقوف على الصعوبات التي واجهتهم في إنجازهم، ومن ثم تلخص مضمون الجلسة السابقة، مؤكدة على

أهمية تطبيقهم للأساليب التي تم التدرب عليها لحد الآن؛ في مواقف حياتهم اليومية قدر الامكان. بعدها تشير الى أن جلسة اليوم إمتداد لسابقتها، حيث يتم التعرض على لمهارات أخرى هي:

*تعديلا لالتألفاظ: يغلب عند البعض مطا التفكير بالنبغات، فبدلا من أن يقول للفرد لنفسه عندما يكون متزعجا "كان يجب ألا أرتكب ذلك، أو يجب أن أفعل هذا"، يتم تنديبه للرد على كلفكرة وجوبية تدور في ذهنه، من خلال استبدالها بمفردات لغوية تعطي انطبعا أقل نفعالا وإزعاجا عليه كأن يقول "سيكون لطيفا لو، كما نأمل فضلا لأرتكب ذلك الخطأ" (Burns, 1999, p109).

مثال توضيحي 1: يصرح أحد المشاركين: "يجب أن أكون قادرا على تحمل الصعاب". فتناقشه الباحثة:

المعلم: أقول للنفسى "يجب أن تتمكن دائما من تحمل المشكل"، وإلا سأكون ضعيفا مهزوما.

الباحثة: مارأيك لو استبدلت هذه الكلمات (يجب، ينبغي، المفروض،...) بأخرى مثل (سيكون جيدا لو استطعت مواجهة الموقف، كما نأمل فضلا أن أكون أكثر لطفا في التعامل مع زملائي).

المعلم: وما الفرق في ذلك؟

الباحثة: إن هذا التغيير اللفظي سيؤثر على الطابع الإيجابي للمشكلة، فتبدو لك أقل إزعاجا، كما يجعلك هذا تركز على أهدافك؛ وليس على إصدار الأوامر لنفسك. فضلا عنك أنك تفترض بأن لديك القدرة المطلقة على التحكم بنفسك وبالأخرين؛ من خلال التزامك بعبارات (يجب وينبغي).

*جدول المزايا والمساوي: يختلف أسلوب تحليل المزايا والمساوي عن الأساليب المعرفية الأخرى، لأنها تعامل مع الأفكار السلبية للفرد وفقا لمبدأ التحريض أكثر من الحقيقة، وغالبا ما يؤدي ذلك إلى الشك بصحة المخططات، وبالتالي إيجاد تفسيرات بديلة لها.

مثال توضيحي 2: تطلب الباحثة من إحدى المشاركات إعداد قائمة بمزايا ومساوي إعتقادها: "حتى أكون سعيدة يجب أن أحصل على استحسان جميع من حولي"

المزايا/ مكاسب الفكرة	المساوي/ أضرار الفكرة
- الحصول على استحسان يجعلني أشعر بالسعادة	- سيكون شعوري سيئا، مما يعبر الناس عن استحسانهم
- سأعملوا سعداء للحصول على استحسان	- سيتحكم الناس في شعوري واحتراميلذاتي
	- ربما لن يحترموا الناس إذا بقيتنا بعبءهم

- تلفت الباحثة إنتباه المشاركة: "ألا ترين أن مساوي فكرتها أكثر من مزاياها، وهذا دليل على سلبيتها ومدعاة لتعديل إعتقادك السابق لي يصبح أكثر تكيفا وأقل ضررا"، أليس من الأفضل أن تقولي لنفسك مثلا "سيكون لطيفا لو حضيت باستحسان من هم حولي".

*المقياس المزدوج: تساعد

هذه التقنية الفرد في رؤية تفكيرهم من منظور مختلف، كما تكشف عدم واقعية أفكاره. فغالبا ما يضع الإنسان لنفسه مقياسا عالية غير مشجعة؛ تشعرها بالغرابة والانسحاب والعجز، بعكس ما يضعه لآخرين من تسهيلات مساندة (Trower et al, 1999: 89).

مثال توضيحي 3: تقول إحدى المشاركات: "كثيرا ما أسيء تقدير الأمور لذا أستحق العقاب".

الباحثة: لو أن لك صديقة لديها مشكلة مماثلة لمشكلتك، هل ستقولين لها ما قلته لنفسك.

المعلمة: لا

الباحثة: ربما ستفعلين؟

المعلمة: ربما سأفهم وضعها أو أساعدها على حل مشكلتها.

الباحثة: لماذا إذن لا تكونين عوناً لنفسك، كما كنت عوناً لصدقتك؟

المعلمة: لا أستطيع

الباحثة: هل تعرفين السبب؟

المعلمة: لا اعرف.

الباحثة: لأنك تطالبين نفسك أكثر مما تحتملين

المعلمة: ماذا تقصدين بذلك؟

الباحثة: أيتفترضين أن لديك القدرة المطلقة على التحكم بنفسك، والسيطرة على كل المشكلات.

المعلمة: إنياً عزل نفسي فبيني، ولأخرج أحياناً المدة أسبوعاً وأكثر

الباحثة: أيتعاقبين نفسك

المعلمة: نعم لأني سيئة وأستحق هذا العقاب

الباحثة: نعود لصدقتك، لماذا لا تطالبينها بسجن نفسها لأنها تستحق ذلك.

المعلمة: لا أستطيع.

الباحثة: لماذا؟

المعلمة: لأهمغير المعقول أنت سجن نفسك ولا تخرجاً بدأ.

الباحثة: صحيح، فهذا لا يغير واقع غير منطقي، فلماذا لا تعاملين نفسك بالمقياس ذاته؟

المعلمة: الأنفهمت، تقصدين "أعامل نفسي بالآخرين بالمقياس ذاته"

- واجب منزلي: حاول تسجيل بعض الخبرات المؤلمة التي مررت بها، مستنبطاً الأفكار السلبية التي وردت إلى

ذهنك على إثرها، المشاعر التي صحبتها، كيف تصرفت تجاهها؟، ما هي الإستجابة البديلة التي تراها الآن.

- ملء استمارة تقييم الجلسة.

جلسة (14): تنشيط الذات وتفعيلها (1)

* المدة الزمنية: 90 دقيقة

* الهدف العام: معاينة ورفع؛ مستوى النشاط والأداء.

* الأهداف الفرعية:

1/ تحديد ومعالجة المفاهيم السلبية التي تقف وراء السلوكيات غير المتكيفة

2/ تخفيف شدة الإنفعال بالمرجحة

3/ إكساب المشاركين عادات سلوكية جديدة تزيد نشاطهم وتحسن أداءهم

***الأدوات والوسائل:** إستمارة النشاط اليومي والأسبوعي لـ "بيك"، أوراق وأقلام، سبورة، داتا شو.

***الفنيات:** جدولة النشاطات، نسبة الإتقان والرضا، الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة.

***الإجراءات التنفيذية:** ترحب الباحثة بالحضور، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي، ومن ثم تلخص ما تم تناوله حول "إعادة البناء المعرفي"، حاثثة إياهم على تطبيق ما تدرّبوا عليه لحد الآن؛ في مواقف حياتهم اليومية، لتصبح جزء من ردود فعلهم التلقائية. تشير بأن حصة اليوم تنصب أكثر على تعلم "مهارات سلوكية"، ترفع مستوى نشاطهم وحيويتهم؛ وتحسن أداءهم لمختلف أدوارهم الشخصية والمهنية.

-**تمهد الباحثة:** يذكر "بيك" من خلال ملاحظاتها لإكلينيكية، أن المكثبتين جنبا لشر وعفيا لقيامهما بمعينة سبقوا أنجزها بسهولة؛ أويوقفا لمحاولة إذا لقبعض الصعوبات، لأنعتقد أنهم مواقفها السلبية تشكل بناءا تحتية للتوقف عند ذلك، فلا جدو ومنا لمحاولة لأنهم علاقة ناعبا أنهم سيفشل.

لذلك فإت تكليف الفرد ببعض المهام وإشراكه في مهام مختلفة لخلق أنشطة، منشأها نيبطلفقد أهمل الدفاعية وعدم النشاط؛ وأن يحد من إنشغالها بالأفكار السلبية المتواردة. وحسب (Wright and Beck, 1983)؛ أكثر الأفراد يشعرون بتحسن عندما ينغمسون في نشاطا، إذ يشغلهم ذلك ولولفترات محدودة عن مزاجا لإكتئاب. لهذا يشترك المرشد والمفحوص في تخطيط "برنامج نشاط يوميها هدف".

ملاحظة: من الضروري أن يراعي المرشد النقاط التالية لدى تطبيقه هذه التقنية:

- لا يتوقع من العميل أن ينجز كل خططها في ذاتها، حتى لا يشعرها بالأسف.
- من المهم عند تخطيط الأنشطة تحديد نوعيتها وماهيتها، أكثر من تحديد الكمية المراد إنجازها.
- حتى وإن لم يتم إحراز نجاحا واضح في تنفيذ نشاطا، فالمهم محاولة الإستمرار في تنفيذ الخطة.
- من الأفضل تخصيص بعض الوقت مساء كل يوم لموضع برنامج أنشطة اليوم التالي؛ موزعا على كل ساعة.
- تشجيعه على تسجيل الأفكار التي تراودها أثناء تنفيذ نشاطا. (بكري، 2012، ص ص 146-147)

***جدولة النشاطات:** يزود هذا الأسلوب كلاما لمرشد

والعميل بمعطيات؛ تحدد وتصحح المعلومات السلبية كالشعور بالعجز والفشل وعدم القدرة على الإستماع بأي شيء، إذ يمكنه من التقدم بالعملا إستبعاد الأنشطة التي لم تؤد إلى أمتعة واستبدالها بغيرها.

نشاط تدريبي 1/ استمارة النشاط اليومي والأسبوعي: توزع الباحثة جدول (Beck et al, 1979) للنشاط اليومي على المشاركين، وتطلب إليهم ملء العمود الثاني منه، بتوزيع النشاطات المعتادة في اليوم من الساعة (9-16)، ثم تسترجع تلك الاستمارات، لإجراء تغذية راجعة حولها (معينة مستوى نشاطهم).

النشاط	التوقيت
	10-9
	11-10
	12-11
	13-12
	14-13
	15-14
	16-15

- بعدها تشير إلى أنه بنفس الطريقة يتم ملء جدول النشاط الأسبوعي الموضح أدناه.

السبت	الجمعة	الخميس	الأربعاء	الثلاثاء	الاثنين	الأحد	
							10-9
							11-10
							12-11

(Beck et al, 1979) في (بكري، 2012:205)

تقييم* **النشاطات:** يشير **الإتقان** إلى الإحساس بالإنجاز عند تأدية مهمة معينة، في حين يدلل الرضا

على المشاعر السارة الناتجة عن هذا النشاط. ويمكن استخدام جدول النشاط اليومي لتقييم إنجازات المشاركين، بإعطاء درجة تتراوح من (0-5) لكل من الإثبات والرضا؛ تسجل جانبا للنشاط

المبرمج. وكلما زاد تنسب درجات الإتقان والرضا، إنخفض تنسب القلق والاكتئاب (Dattilio and Freeman, 2000).

حسب (Beck et.al, 1979) (Trower et al.1999) يحث هذا التقدير الفردي ليدرك النجاحات الجزئية والدرجات الصغيرة من المتعة كما يرفع تقييم هذا الشعور بالإنجاز،

ويمكن لتقنيته الإتقان والرضا أن تكونا مستقليين لبعضهما، وإنأيا تقان بعد خطوة للأمام مستحقا التشجيع.

نشاط تدريبي 2/ جدول الإتقان والرضا: باستخدام استمارات النشاط اليومي الموزعة سابقا على المشاركين، تطلب الباحثة منهم:

• وضع حرف (م) بجانب النشاط المتقن وحرف (ر) بجانب النشاط الذي تشعر فيه بالرضا، مع تحديد الدرجة في كل مرة من (0-5) (وفق الجدول أدناه).

• تحديد الأنشطة التي حظيت بدرجات مرتفعة من الإتقان والرضا، للتركيز عليها بشكل مكثف خلال برجة الأنشطة اليومية والأسبوعية.

التوقيت	النشاط	الإتقان (م) (5-0)	الرضا (ر) (5-0)
10-9			
11-10			
12-11			
13-12			

			14 -13
			15 -14
			16 -15

-واجب منزلي: بعد تحديدك للأنشطة التي تشعرك بالإنجاز والمتعة خلال الجلسة؛ باستخدام استمارة النشاط اليومي، حاول ملء جدول النشاط الأسبوعي بالتركيز أكثر على تلك الأنشطة، واعمل على تنفيذه.
- ملء استمارة تقييم الجلسة.

جلسة (15): تنشيط الذات وتفعيلها (2)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: معاينة ورفع؛ مستوى النشاط والأداء.

*الأهداف الفرعية:

1/ تحديد ومعالجة المعرفيات السلبية التي تقف وراء السلوكيات غير المتكيفة

2/ تخفيف شدة الإنفعالات المزعجة

3/ إكساب المشاركين عادات سلوكية جديدة تزيد نشاطهم وتحسن أداءهم

*الأدوات والوسائل المساعدة: سبورة، أوراق وأقلام، داتا شو.

*الفنيات: جدول تفعيل الذات، جدول توقع السعادة، الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة.

*الاجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي؛ مركزة على مدى تنفيذهم لجداول الأنشطة اليومية والأسبوعية؛ وعمّا إذا كانت هناك أفكار سلبية حالت دون ذلك؟ ومن ثم تلخص ما تم تناوله في الجلسة السابقة، مؤكدة على محاولة التطبيق الفعلي لما تم التدرب عليها لحد الآن من مهارات. تشير إلى أن جلسة اليوم هي إمتداد للجلسة السابقة، نظرا لتعدد مهارات تنشيط الذات وتفعيلها.

*جدول تفعيل الذات لـ Jung: يهدف إلى رفع ادافعية الأفراد وإلغاء حالة العجز لديهم، من خلال إدراكهم للفوائد الإيجابية؛ التي سوف يجنونها من إجراء تعديلبعض أفكارهم المشوهة أو سلوكياتهم غير المتكيفة (الصباح، 2014، ص 101). يتضمن ذلك جدول الأنشطة السارة في حالات العزلة؛ واستخدام السجاليومي لتفحص فكرة ساخنة مؤرقة.

مثال تطبيقي 1/ يقول أحد المعلمين: "أشعر بالتشتت، ليس هنا كما أقوم به، أحس بالوحدة والضجر في عطلة نهاية الأسبوع"، في حين يعبر آخر: "تتملكني الرغبة الشديدة بعد ما لقيت ما يشيء". تطلب الباحثة من المشاركين تحديد ومعالجة؛ المعرفيات والسلوكيات غير المتكيفة، المتضمنة في تصريحاتهم وفق الجدول أدناه.

العارض المستهدف	التقنية المحفزة	هدف التقنية (ما الفائدة التي أجنبيها؟)
- أشعر بالتشتت، ليس هنا كما أقوم به، - أحس بالوحدة والضجر في عطلة نهاية الأسبوع	جدول توقع السعادة	التخطيط لأنشطة المبهجة في أوقات الفراغ، الأشخاص المشاركين، معتقد ير حجمال سعادة المتوق

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

بوع		
تتملك رغبة الشديدة بعدم القيام بأشياء	السجلات اليومية لأفكار المشوهة معرفياً DRDT	تحديد الأفكار المشوهة معرفياً؛ التيمناً شأناً نشيطاً للدفاعية، واستبدالها بأفكار عقلانية

* **جدول توقع السعادة:** يقوم بعض الأفراد بعدد من الأنشطة التي لا تمنحهم أية متعة، ويرجع ذلك إلى:

. هذا لأنشطة غير ممتعة أصلاً، حيث لا يتقبل الإصابتها بالاضطراب، كما هو الحال بالنسبة للأعمال المنزلية اليومية.

. سيطرة الأفكار السلبية على الفرد؛ بحيث تجعلها يشعر بالارتياح.

. وجود إهمال لتقائيل للشعور بالمتعة (Dattilio et Freeman, 2000).

لذا تقوم هذه التقنية على التخطيط للأنشطة المبهجة في أوقات الفراغ؛ الأشخاص المشاركين

فيها، معتقدون بحجم السعادة المتوقع؛ ونسبة الرضا الفعلي بعد القيام بالنشاط. (الصباح، 2014، ص164)

مثال تطبيقي 2/ تصرح إحدى المشاركات "لما أعدت متعباً يشيء في حياتي نتيجة تدهور حالتي".

المعلمة: لما أعدت متعباً يشيء في حياتي، نتيجة تدهور حالتي النفسية والصحية.

الباحثة: دعينا نرصد ونشاط كنعنا أسبوعاً الماضي، إنهم ليء فقد قدمت بعدة نشاطات (حضور حفلة زفاف، زيارة أحد الأقارب

بالمستشفى، تسوق شراء حاجات)

المعلمة: أجل

الباحثة: هل كنت سعيدة وأنت تقومين بهذه النشاطات.

المعلمة: نعم، قليلاً

الباحثة: هل تستطيعين تحديد نسبة استمتاعك بذلك

المعلمة: تقريباً 60%

الباحثة: هذا يعني أنكما لتي تقدران على الاستمتاع ببعض النشاطات، ألا ترى معي أن هذا يناقض ما قلته؟

المعلمة: نعم، ولكن بعضها روتيني تماماً لا يشعرني بالمتعة، إنهم مجرد واجب أو عادة.

الباحثة: معنى هذا أن بعضها الآخر لا يزال الممتع لك، دعينا نركز على تلك النشاطات المبهجة

ونكثر منها، لذلك حاولي أن تذكري للنشاطات التي كنت تستمتعين بها سابقاً.

المعلمة: التنزه، الرياضة، المسرح، السهر مع الأصدقاء، سماع الموسيقى.

الباحثة: سنضع معاً برنامجاً بالنشاطات التي ذكرتها وأرجو منكن تنفيذها الأسبوع القادم، مع ملء الجدول:

التاريخ	النشاط المقترح	المشاركون في النشاط	نسبة الرضا المتوقع جراء القيام بالنشاط	نسبة الرضا الفعلي بعد القيام بالنشاط
2019/02/10	القراءة	بمفردتي	50%	70%
2019/02/27	العشاء خارج البيت	الزوج - الأولاد	80%	90%

-واجب منزلي: حاول تطبيق جدول السعادة على ما تم تنفيذه من نشاطات هذا الأسبوع، مع تسجيل الأفكار السلبية التي راودتك أثناء تلك الأنشطة؛ لمعالجتها وفق سجل DRDT.
- ملء استمارة تقييم الجلسة.

جلسة (16): تنشيط الذات وتفعيلها (3)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: معاينة ورفع؛ مستوى النشاط والأداء.

*الأهداف الفرعية:

1/ تحديد ومعالجة المفريات السلبية التي تقف وراء السلوكيات غير المتكيفة

2/ تخفيف شدة الإنفعالات المرعبة

3/ إكساب المشاركين عادات سلوكية جديدة تزيد نشاطهم وتحسن أداءهم

*الأدوات والوسائل: سبورة، أوراق وأقلام، داتاشو

*الفنيات: المهام المتدرجة، إدارة الوقت، الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة.

*الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور ثم تناقش معهم الواجب المنزلي؛ مركزة على مدى تنفيذهم لجداول الأنشطة اليومية والأسبوعية؛ وعمّا إذا كانت هناك أفكار سلبية حالت دون ذلك؟ لتصحيحها، ومن ثم تلخص مضمون الجلسة السابقة، مؤكدة على محاولة التطبيق الفعلي لما تم التدرب عليها لحد الآن، بعدها تشير إلى أن جلسة اليوم هي امتداد للجلسة السابقة نظرا لتعدد مهارات تنشيط الذات وتفعيلها.

*المهام المتدرجة: يلاقى الأفراد تحسنا فيمزا جه بعد تنفيذهم لبعض الأنشطة البسيطة، مما يدفعهم إلى القيام بمهام أكثر صعوبة.

تقوم هذه التقنية على

تجزئة المهمة الصعبة إلى خطوات تتدرج من السهل إلى الصعب، يطلب من الفرد إنجازها الواحدة تلو الأخرى، بحيث لا يكلفها الخطوة التالية حتى

كون قد اعتاد على إنجاز الأولى، مما ينفيلديه فكرة العجز عن إنجاز

أشياء ذات قيمة؛ وبخاصة لدى شديدي الإكتئاب (Beck, 1976) (Goldfried, 1974). فضلا عن أنها

تحدد نشاط الفرد وتركز طاقته بصورة منتجة وتعزز مزاجه (الجمعية، 2002: 14)، مع ضرورة مراعاة ما يلي:

• تحديد المشكلة مثلا اعتقاد إحدنا للحالات بأنها غير قادرة على تعلم لغات أجنبية.

• التدرج في تنفيذ الخطوات من السهل إلى الصعب.

• تقديم تغذية راجعة للفرد تزود به معلوماً تصحيحية تتعلق بقدرتها الوظيفية.

• تشجيع التقوى بمواقف الفرد حول أدائها الحقيقي.

• تأكيد حقيقة أن الفرد وصل إلى الهدف المرجو؛ كنتيجة لجهده ومهارتها الخاصة.

• ابتكارها مجددة أكثر صعوبة بالتعاون والعمل. (بكري، 2012، ص 208، 147-148)

مثال توضيحي 1: تقول مشاركة: "أعتقد بأني لن أتعلم الإعلام الآلي مهما اجتهدت"، تناقشها الباحثة:

الباحثة: إنك تودين تعلم الإعلام الآلي أليس كذلك؟

المعلمة: نعم

الباحثة: سأقترح عليك طريقة تساعدك في ذلك، حاولي تقسيم العمل إلى خطوات صغيرة. يمكنك إنجازها في وقت قصير كلمة، وهذا

سيجعل عملية التعلم تبدو سهلة.

المعلمة: لا أعتقد أن الأمر بهذه البساطة.

الباحثة: دعيني أشرح لك الأمر بطريقة أخرى، حاولي كل يوم تخصيص وقت لإنجاز خطوة ما لنفرض 30 د.

المعلمة: لكنني لا أريد أن أتعب.

الباحثة: أعلم أنك بدأتين بذلك، وحينما ينتهي الوقت لا أحد يمنعك من العمل 30 د أخرى.

فحينما تنتهي من العمل وتحسبنا لإنجاز، فإن ذلك سيسهل عليك من مشاعر التوتر والقلق؛ ويزيدك إصراراً ورغبة

على العمل لزيد نتيجة شعورك بالارتياح.

المعلمة: لكنني أريد أن أستطيع زيادة الوقت المخصصاً لي.

الباحثة: حسناً، لا تكوني ملزمة بالعمال أكثر من وقت محدد أو لإنجاز خطوة معينة، وكلشي يزيد عليك ذلك فهو أفضل، ولكننا نريد منك أن تتك

أثني نفسك بعد إجتناب كل خطوة، على الأقل قوليل نفسك "إنني فعلت اليوم ما خططت له وهذا جيد جداً".

***إدارة الوقت:** تعني عملية تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة للوقت، بما يمكننا اختيار الشيء الصحيح المراد عمله، والقيام بأعمال كثيرة

في وقت قصير. فهي تزيد من كفاءة الفرد لاستثمارها الوقت في كل ما هو مفيد، بما يمكنه من تحقيق أهداف

حياته؛ خلق التوازن ما بين الواجبات والرغبات. (البلوي، 2009، ص 32)

يرى (Laurie Michelle, 1999) أن الأفراد يصبحون أكثر فاعلية في استخدام أوقاتهم،

عندما يعرفون بشكل واضح ما يريدون القيام به من مهام وأنشطة؛ وما يحتاجون أن يفعلوها أداء تلك المهام، أي إذا تمكنوا من مهارات

إدارة الوقت المتمثلة في:

أ/ تحديد الوقت: تتطلب وعي الفرد بأهمية الوقت وكيفية استخدامه، حيث يتم تدوين الأنشطة التي يود القيام بها؛

معتاد يدو وقت كل نشاط. إذ يساعد هذا لك على تقويم استثماره للوقت.

ب/ تحديد الأهداف: حيث يضع الفرد أهدافاً (شخصية،

مهنية، روحية، أسرية، اجتماعية)، يتعين عليها تحقيقها عبر أوقات زمنية محددة.

ج/ تحديد الأولويات: تتضمن ترتيباً لأهداف المهام؛ التي يتعين على الفرد القيام بها، طبقاً لأهميتها الطويلة أو القصيرة المدى.

د/جدولة الأنشطة: يستخدم الفرد جدولاً أو مفكرة، يدون فيها جميع الأنشطة والمهام التي يقوم بها؛ والأوقات الملائمة لإنجازها، علماً لتكون هذه المهام مرتبة ومنظمة. كما يجعلها تقسيمها لثلاثة أجزاء (الصباح، بعد الظهر، المساء)، ومحاولات توزيع الأنشطة الهامة على الفترات المناسبة لها.

هـ/بناء عادات جديدة من الوقت: لا شك أن معظم الأفراد يتعاملون مع الوقت بحكم العادة، ومن ثم يتعين عليهم التخلص من العادات السيئة وتبنيها ذات جديدة.

(Macan, 1994)

يشير

أنتدرب الفرد على إدارة الوقت وذلك بالزيادة إدراكه على التحكم فيها وانخفاض توتره؛ زيادة رضاه عن عمله وتحسين أدائه. (حسين وحسين، 2006، صص 158-162)

- واجب منزلي: حاول وضع جدول أعمال يلخص كيفية قضائك ليومك سابقاً، يليه جدول آخر يلخص كيفية قضائك ليومك؛ بعد معرفتك الآن بإجراءات إدارة الوقت.

- استخدام استمارة تقييم الجلسة.

الجلسة (17): حل المشكلات problems solving

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تدريب المشاركين على حل مشكلاتهم بطريقة إيجابية.

*الأهداف الفرعية:

1/ تحديد مفهوم وحل المشكلات.

2/ تبصير المعلمين بالمرحلة العملية لحل المشكلة.

3/ التعرض داخل الجلسة؛ لحل مشكلات يقترحها المشاركون.

4/ تنمية أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرار، في مواقف الحياة الفعلية.

*الأدوات والوسائل: سبورة، أوراق وأقلام، داتا شو

*الفنيات: الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، حل المشكلات، الأسئلة السقراطية، لعب الدور.

*الإجراءات التنفيذية: تبدأ الباحثة الجلسة مرحبة بالحضور، مثنية على جهودهم والتزامهم خلال الجلسات، ثم تطلب من أحدهم تلخيص ما تم تناوله في الحصة السابقة، لتتقدم إليه بالشكر والتشجيع على المواصلة.

- بعدها تناقش مع المشاركين الواجب المنزلي (كل على حدا)، لتتقدم التغذية الراجعة والتعزيز المناسبين.

- تقدم الباحثة محاضرة مختصرة عن تعريف المشكلة: حسب (Hicks) "هي موقف يدركه الفرد خارجاً عن المألوف، مما يدفعه للتفكير في بدائل وحلول للتعامل مع هذا الموقف، وتنفيذها".

ويذكر (Himel & Meichenbaum) أنا التكيف مع الضغوط النفسية يمكن اعتباره

عملية حل مشكلات، حيث يجعلنا الفرد أن ينظر إلى الموقف الضاغطاً بمشكلة تحتاج إلى الحل، بدلاً من النظر إليه كمثير يجب أن يستجيب له؛ أو تهديداً يحتاج إلى المواجهة. (مرم، 2006، صص 113-114)

تضيف الباحثة: هذا الأسلوب يزود الفرد بنظرة أكثر واقعية للمشكلة كتهدية عن طريق الاختيار المتاحة، ومن ثم التوصيل للقرار سليم بشأنها، مما يساهم بدوره في التخفيف من حدة الضغوط الناشئة عنها.

- تلخص بمساعدة المشاركين ماهية الإستراتيجية: "عملية ذهنية معقدة، تتضمن مجموعة عمليات معرفية؛ يتم فيها دمج جميع الخبرات السابقة والمهارات التي يمتلكها الفرد، للتغلب على عقبات يحول دون تحقيق هدف ما". يتم ذلك وفق سلسلة خطوات هي:

1/ إدراك المشكلة: من المهم أن ينتبه الفرد للمشاعر عندما يكون متوترًا ومضطربًا، مثلاً... الخ، فالمثير يذكر كإثارة؛ وأن هناك شيء ما غير سليم (مشكلة).

2/ خفض الإثارة: عن طريق كبح جماح التفكير التلقائي (قف وفكر قبل أن تتصرف)، فضبوط النفس كسر دائرة الإثارة المفترقة التي يمكن أن تستثير سلوكيات غير مرغوبة؛ من شأنها أن تقطع سلسلة حل المشكلة.

3/ صياغة المشكلة: بالتركيز على المطلوب بعمله (وليس على أسباب الإحباط)، وتقدير حجم المعلومات المتاحة، ثم عرض المشكلة في شكل يمكن حلها بصورة إيجابية، ومن ثم تحديد الأهداف التي تفضي لذلك.

4/ التفكير بالحل البديل: يشير إلى السلوك العقلاني المتحلل لطلب بديلة عديدة للمشكلة، والاختيار من بينها.

5/ التفكير بالعواقب: إذا فكر الفرد في عواقب الفعل الذي سيقوم به، سواء على نفسه أو على الآخرين والأشياء المحيطة به، سيكفحتماً عن هذا الفعل.

6/ التفكير العلمي: يتضمن تقديم إجابات عن أسئلة مثل: لماذا؟ كيف يمكن؟

7/ تقييم النتائج: من خلال النظر إلى السبب والنتيجة والعلاقات بينهما، ويتضمن ذلك مدى فعالية البدائل

المقترحة (هل وصلت إلى اختيار جيد أم لا)، التعلم من الأخطاء، تجنب ما لا تعلم محاولة تغيير التفكير الضعيف غير المجدي، تعلم القيمة الإستراتيجية لحل المشكلات (مصطفى علي، 2011، صص 215-216).

نشاط تدريبي 1/ لعب الدور: تقسم الباحثة المشاركين إلى مجموعات صغيرة، وتطلب من كل واحدة منها أن تختار موقف معين يمثل مشكلة ما، لتمثيلها أمام بقية المجموعات، التي تقوم بدورها بجمع معلومات حول المشكلة المعروضة وتحليلها، للتعرف عليها وتحديد حل لها. ثم تقوم بتخمين حل لها.

- بعدها تشير الباحثة إلى تجسيد قيمة النتائج التي توصلوا إليها، وكيف يمكن اختيارها وتقييمها من خلال: استجابة الآخرين تجاه هذا الحل، النتائج الإيجابية والسلبية للحل، النتائج طويلة المدى. (الزهراني، 2017، ص 317)

نشاط تدريبي 2/ المناقشة الجماعية: تقوم الباحثة بتقسيم المشاركين مرة ثانية إلى مجموعات صغيرة، وتعرض على كل منها جملة مشكلات تم طرحها حيث يطالبون بإيجاد بدائل لها و اختيار الأكثر ايجابية من بينها.

-واجب منزلي: أكتب عن مشكلة مررت بها سابقا أو تؤرقك حاليا، ثم حاول اقتراح بدائل عديدة لها، بعدها قم بانتقاء الأفضل منها في ضوء مبررات منطقية، وذلك وفق النموذج المرفق:

مبررات منطقية للاختيار	إختيار أفضل الحلول	الحلول (البدايل)	وصف المشكلة

- ملء استمارة تقييم الجلسة.

الجلسة (18): توكيد الذات **self assertion**

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح والفاعلية في العلاقات الاجتماعية

*الأهداف الفرعية:

1/ التعرف على مفهوم توكيد الذات

2/ التدريب على مهارات توكيد الذات

3/ تحسين مفهوم الذات وتقويتها، فيما يختص بالعلاقات الشخصية مع الآخرين

*الأدوات والوسائل: سبورة، أوراق وأقلام، داتا شو، ملف التدريب اليومي

*الفنيات: الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، توكيد الذات، الأسئلة السقراطية، لعب الدور، الإستنتاج.

*الإجراءات التنفيذية: تتوجه الباحثة بالتحية والشكر للمشاركين، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي.

- تقدم محاضرة موجزة: تعد التوكيدية الذاتية إحدى أهم المفاهيم التي تعبر عن نجاح الفرد في مجال التفاعل الاجتماعي، فهي تمكن المرء من الدفاع عن حقوقه والتعبير عن شعوره، توجه بشكل خاص للأفراد شديدي التهذيب؛ لدرجة تسمح لآخرين باستغلالهم، فهم يجدون صعوبة كبيرة في الإجابة بلا، ويضطرون لم سايرة الآخرين لعل حساب رغباتهم الشخصية، وقد يجدون صعوبة في التعبير عن غضبهم وانزعاجهم. وهذا هو نقيض السلوك العدواني، الذي يتضمن محاولة تنفيذ الرغبات الشخصية بما يتجاوز حقوق الآخرين.

- تلخص: تفيد هذه التقنية عندما يكون مصدر القلق خارجياً (أي قادماً من الآخرين)، يوجزها (الزاد، 167: 2005) في: "الإصرار على بلوغ عهد فمعين، والحصول على اعتراف الآخرين بالمطالب الذاتية، وإثبات الفرد لوجوده، واحترام الآخرين لاستقلاليتهم". تتضمن مهاراتها عدة هي:

.تعلم الفرد تحديد مكان القوة والضعف في استجاباته، عن طريق تعلم مهارة "التسجيل الذاتي".

.تعلم السيطرة والتحكم في استجاباتها السلبية.

.تعلم الفرد السلوك الإيجابي عن طريق النمذجة أو لعب الدور.

.تعلم التحدث عن المشاعر.

.التدريب على استخدام ضمير المتكلم.

التدرب على المهارات الاجتماعية؛ التمييز بالفرد أنفيها جوانب ضعف وقصور .

الإستخدام الفعال لإجاءات الجسم المناسبة في المواقف الاجتماعية. (الحوشان، 2005، صص 202-206)

لقد اتفق "سالتير" ومنبعده "وولب" علماً أخذ بهذا التدريب، لكنهما أضافا

: تعلم التعبير عن الموافقة أو الرفض؛ فقط عندما يكون ذلك بنا بعبارة الفرد،

التدريب على المبادرة والإرتجال الكلامي؛ دون اللجوء إلى الكلمات المعدة مسبقاً (الشناوي وعبد الرحمن، 1998، ص ص 112- 115).

مثال توضيحي 1/ تنمية توكيد الذات عن طريق مهارات لفظية هي:

. الإلتباه بالكلامنا: لأن الفرد يتكلم حسب لغته وتفكيره هو ترتيبته.

. إستعمال الضمير المتكلم "أنا": لأنه يظهر الفرد كحالة خاصة مختلفة عن غيره، كما أنه

يتعلم أن يعبر عن نفسه بطريقة مباشرة واضحة وبجدية، فبدلاً من قولك "نحن نعمل في ظروف قاسية جداً" قل "أنا أعمل في ظروف

قاسية جداً"، وهذا الإيعان الإستغناء عن ضمير "نحن" بالإستعمال الضمير "أنا" في المواقف التي تتطلب توكيد الذات.

. التكلم بصراحة: عند الحوار مع شخصاً خرتوجه إليه مباشرة، وتكلم معه دون غموض أو لالفة

ودوران، لهذا يجب تجنب استعمال عبارة "كما تريد" التياتل على (نعم) أو (لا)، وتجنب استعمال عبارات "ألا تريد، هل يمكن،

ألا تظن" التياتل تعبر عن الذا تبصراحة وبدقة؛ بليجبا استعمال عبارات "نعم، لا"

. الإرتجال: باستخدام العبارات التلقائية في المناسبات التي تتطلب إلقاء كلمة مقتضبة.

. التعبير عن المشاعر: يجب أن تكون للفرد الجرأة على التعبير عن المشاعر بصدق؛ دون خوف من النبذ، لأنه عادة ما يعبر في مجتمعنا

عن المشاعر مع المقرين فقط، فمعرفةنا لمشاعرنا تعرفنا بأنفسنا وتسهل توكيد ذاتنا.

مثال توضيحي 2/ تنمية توكيد الذات عن طريق مهارات لفظية هي:

. النظر في العيون:

إن النظر إلى آخر مباشرة في عينيه، يجذب الغير ويعطيها انطباعاً عن قوتي، وإذا كنا نحن كصعوبة في ذلك؛ يمكننا تركيز النظر على أنف أو بينا العينين

أو على الجبهة أو الذقن.

. الصوت: يجب الكلام بطريقة فعالة؛ أي بوضوح ودقة وهدوء وبطء، لتعطي فرصة لنفسك في

تركيباً أفكارك وتسمح للسامع بفهم ما ذا تريد،

لهذا لا يجب أن يكون صوتك حاداً يؤذي الأذن أو جافاً تؤكد ذاتك، وأن لا يكون نقيراً يفيد لعلنا العدوانية،

وأن لا يكون نسيراً يعيد لعلنا الثقة والارتباك.

. تعابير الوجه: تظهر على الوجه تعبيراتك التوترتات والفرح الغضب، التيشعر بها الأخر فتكون رد فعلها حسبها، إضافة إلى أنملاح الوجه

قد تكون نعايقاً لتوكيد الذات؛ خاصة عند الأفراد العاسين والمتوترين والثائرين، لهذا يجب سما بتسامة علماً لوجهك لعلنا لالفة وتقبلاً لآخر

ر.

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

•وضعية الجسد: إن وضعية الجسد الساكنة والحركة الكثيرة، تدفعنا لآحر للهروب بلأنها تتعبه، لهذا يجب تجنب كثرة السكون وكثرة الحركة، إضافة إلى أن نطأ أقدامنا الرأس الدائمة لا تدل على توكيد الذات، لذا يجب أن يكون الجسد في وضعية مستقيمة والرأس مرتفعا.

•المظهر الخارجي: تظهر شخصية الفرد وحالتها الفكرية من خلال (تسريحة الشعر، اللباس) فهي عوامل خارجية تعكس الكيان الداخلي وتساعد على توكيد الذات؛ خاصة إذا أحسب أنه مرتاح فيها هذه الصورة.

نشاط تدريبي/ تنمية توكيد الذات عن طريق لعب الأدوار: تطلب الباحثة من كل مجموعة (فردين) أن يتخيلا موقفا جتياز امتحان شفهيأ ومقابلة توظيف، حيث يلعبوا أحدهما دور المسؤول والأستاذ والآخر دور المترشح، فيدور بينهما حوار؛ مع توظيف كالاتوجيهات المذكورة في الجلسة. أما باقي أفراد الجماعة فيسجلون ملاحظاتهم على الجدول أسفله؛ لتقييم مدى كفاءتهما في ممارسة المهارات التوكيدية.

التعليمية: ضع علامة (x) في الخانة المناسبة، ثم قم بجمع عدد العلامات للحصول على المجموع			
ملاحظات حول:	توكيد مقبول جدا	توكيد مقبول	لا يوجد توكيد
نظرة العين			
ملاحظة تعبير الوجه			
وضعية الجسد وحركاته			
العبارات: 1/ استخدام ضمير أنا 2/ الصراحة 3/ التعبير عن المشاعر 4/ التلقائية والارتجال			
الصوت: 1/ قوته 2/ حجمه 3/ سرعته			
المجموع			

-بعد ذلك تقوم الباحثة بمناقشة إستجابات المشاركين على التدريب، مع تشجيع الذين قاموا منهم بسلوكات توكيدية جيدة، وتوجيه الذين فشلوا في ذلك.

- **واجب منزلي:** حاول تسجيل بعض المواقف الضاغطة التي حدثت من جراء التعامل الخاطيء مع الآخرين في حياتك اليومية، مع مرافقتها بأفكار ومشاعر وسلوكات، ومن ثم حاول اقتراح الإستجابة المتكيفة.

الموقف الضاغط	الإستجابة غير المتكيفة			الإستجابة التوكيدية المتكيفة
	أفكار	مشاعر	سلوكات	

- ملء إستمارة تقييم الجلسة.

الجلسة (19): التهدئة والتسكين (1)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تخفيف آثار الإحترق النفسي على النفس والجسد.

*الأهداف الفرعية:

1/ فهم عملية الضبط الذاتي للأفكار الإنفعالات والسلوكيات.

2/ إدراك العلاقة التفاعلية التبادلية بين النفس والجسد.

3/ خفض شدة الإنفعالات السلبية والأعراض الفسيولوجية المصاحبة للاحترق النفسي.

4/ رفع مستوى النشاط وزيادة كفاءة الأداء.

*الأدوات والوسائل: سبورة، أوراق وأقلام، داتاشو، ملف التدريب اليومي.

*الفنيات: الشرح والإيضاح، المحاضرة، العصف الذهني، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، التنفس العميق، التحليل الفعال، التحصين التدريجي للقلق، الإسترخاء العضلي التصاعدي.

*الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور شاكرة إياهم على اهتمامهم والتزامهم بالبرنامج، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي لإعطائهم تغذية راجعة حوله.

- تمهد: يفسر الإضطراب النفسي بفقدان السيطرة على الإنفعالات والأفكار، ومن هنا تبرز أهمية "الضبط الذاتي" للاستجابة المعرفية الإنفعالية السلوكية خلال المواقف الضاغطة، وهي مهارة يمكن تعلمها مع توافر دافعية لدى الشخص لإكتسابها. (الزهراني، 2017، ص 314)

- الآن: حاولوا أن تقدموا ما لديكم من أفكار حول ضبط الذات، دون مراعاة إن كان ذلك صحيحاً أم لا.

- تدون الباحثة إجابات المشاركين على السبورة على النحو التالي:

. هي التحكم بالنفس في حالات التوتر والغضب.

. هي التصرف بهدوء وريانة كبيرة تجاه مواقف الحياة.

. هي قوة الشخصية في مواجهة المشكلات الخارجية والداخلية.

- تشير الباحثة بأن كل هذه الآراء والمعاني تندرج فعلاً تحت مفهوم ضبط الذات، واستنتاجاً لذلك تلخص بأنها: "أسلوب يمكن الفرد من تغيير سلوكه، عن طريق إحداث تعديل في العوامل الداخلية (أفكار ومشاعر سلبية)؛ أو الخارجية (أماكن ما أو أشخاص معينين)، المؤثرة في هذا السلوك".

- ومن منطلق أن "العقل السليم في الجسم السليم"، فإن مشاعرنا وأفكارنا واعتقاداتنا وسلوكياتنا يمكن أن تؤثر إلى حد كبير في أدائنا البيولوجي، وبالمقابل فإن اهتمامنا بأجسامنا يمكن أن يؤثر على الطريقة التي نشعر ونفكر ونعتقد بها، أي أن هناك تفاعلاً متبادلاً بين الجسم والعقل.

- لهذا الغرض ستعرض لمجموعة مهارات وأساليب تشعرك باسترخاء أكثر؛ أعراض جسدية أخف؛ ألم وتعب أقل؛ الكثير من الطاقة والحيوية، فضلا عن أنك ستعامل مع القلق والاكتئاب والإجهاد بنجاح أكبر، بمرور الوقت ستكون أكثر وعيا وسيطرة على ذاتك، كما ستكتسب مفاهيم إيجابية عن الحياة.

*الإسترخاء: يرعى علماء النفس الفسيولوجيون منذ القرن (19)؛ بأن جميعنا نسيستجيبون للإضطرابات الإنفعالية بتغير اتوزيادة في الأناشيط العضلية، مما ينعكس سلبا على توافقهم

ونشاطهما البناء. لأتفهيحالات التوتر تنهار المقدرة على استمرار في النشاط العقلي والجسمي، بسبب عدم توظيف العضلات النوعية المختلفة توظيفاً بناءً، لذا يرتكز الإسترخاء على توقف كامل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للإنفعال (إبراهيم، 1994، ص154). أول أشكاله (الاسترخاء التصاعدي، (Jakpson 1938) الذي يعتمد على تدرييب كل عضلة منعزلا تا لجسم لحد بدء امن (الأذرع، الرأس ... وحتالقدمين) .بعدها طور

(Wolpe) طريقة تعتمد على المبدأ نفسه لكتسب تقسيم عضلات الجسم إلى مجموعات، ثم تدريبا الفرد على إرخاء كل مجموعة على حد دا. ثم إشتهر لاحقا أسلوب (Martin & peer, Potter 1999). (الصياح، 2014، ص ص 20- 21) من أساليبه:

*التنفس العميق: يجري التدر على التنفس البطني العميق، من خلال (الشهيق العميق من الأنف والزفير من الفم)، مما يؤدي لإستشارة تدفقهمون "الأندروفين" المهدي،

والسما حل كرات الدم الحمراء بتنشيط الجسم بالتقاط الأوكسجين من الرئتين وحمله عبر الجسم إلى كل خلية وعصب وعضو وعضلة، وما أن تطلق خلايا الدم الأوكسجين تحتلقت ثانيا أكسيد الكربون وتعيدها إلى الرئتين لتخلص منه. الأمر الذي يساهم في تهدئة العقل والنفوس (مريم، 2006، ص ص 102- 103)؛ ردع إستجابة الضغوط بعدما يصبح الفرد أكثر وعيا بأفكاره؛ إستعادة السيطرة الذاتية (بودحوش، 2016، ص 114)؛ علاج نوبات الهلع والأعراض الجسمية للقلق. (حسين، 2006، ص 282)

نشاط تدريبي 1 / تخيل البطن المسترخية: تطلب الباحثة إلى أحد المشاركين التقدم إلى الإمام من أجل تطبيق تمرين "التنفس البطني" على النحو:

. إجلس بأريحية على الكرسي، ظهرك منتصبا، ضع قدميك على الأرض وأغلق عينيك.
تنفس بعمق، خذ شهيقا من الأنف والزفير من الفم، تخيل بطنك مرتخية، فهذا سيساعدك على تعميق التنفس وتبادل الأكسجين وإرخاء عضلاتك.

. قل عند الشهيق "بطني" وعند الزفير "مرتخية"
. إذا راودتك الأفكار إسمح لها بأن تأتي وتذهب... وبهدوء عد إلى إدراكك "بطني" (فاصل) "مسترخية".
. إذا كنت تشعر بالتوتر في مكان ما، تخيل أن الشهيق ذهب هناك وأن التوتر خرج مع الزفير بعيدا، أعد انتباهك مرة أخرى بهدوء "بطني" ... "مسترخية".

. تطلب الباحثة من باقي المشاركين نمذجة (تقليد) المثال المقدم (كل في مكانه)، لعدة دقائق.

. لإنهاء التمرين، تتوجه الباحثة للجميع: الآن خذ أنفاسا من الشهيق والزفير، وعندما تكون مستعدا عد إلى الغرفة وافتح عينيك. (الولو، 2012، ص 135)

***التخيل** **الفعال:** يتضمن القيام برحلة ذهنية ممتعة؛ بدلا من التركيز على الموقف الضاغط، فقد يتخيل الفرد نفسه كأنه في موقف طبيعي تأمل جامل فيه؛ مركزا على التفاصيل. فهو يساعد على الاسترخاء وإيقاف الأفكار المشحونة انفعالياً وخفض التوتر. (الصياح، 2014، ص 106)

نشاط تدريبي 2: تطلب الباحثة إلى أحد المشاركين التقدم إلى الإمام من أجل تطبيق التمرين:

أغمض عينيك، واجعل مخيلتك تتحلق بك بعيداً إلى الحد يفتك، حاول أن تتوظف جميع حواسك كفياس تشعشع المكان؛ كهبوبالنسمات العليقة وهيتداعبا أوراق الأشجار، وخرير المياه الصادر من منبع قريب، ميز رائحة العشب.. تحسس ملمس الأرض الغضة أسفل قدميك.. وردد في نفسك "أنا بأمان، أنا على ما يرام".

. الآن بإمكانك رسم ابتسامة على وجهك، افتح عينيك لتعود إلى القاعة وأنت في غاية الطمأنينة.

***التحصين التدريجي من القلق:** مفادها وضع الفرد في حالة استرخاء لتقدم له المثيرات المسببة للقلق وفق تدرج تصاعدي مع سابقا (من البسيط إلى المعقد). يعود الفضل في استخدام هذا المجهود (Wolpe, 1986)، حيث أن الاستجابة الإيجابية (الإسترخاء) والاستجابة العصبية (القلق) هما استجابتان متعارضتان ليس من الممكن حدوثهما معاً، وهو ما أطلق عليه "الكف المتبادل". وقد لاقت هذه التقنية نجاحا كبيرا في علاج الإضطرابات الانفعالية (Lang, Napalkov, Ramsay). (الصياح، 2014، ص ص 20-21)

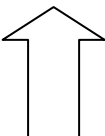
نشاط تدريبي 3: تطلب الباحثة إلى المشاركين:

قم بإعداد مدرج للقلق؛ الخاص بالموقف الذي يسبب لك ضيقا وإزعاجا، وفق النموذج المبين أسفله.

. الآن تنفس بهدوء مع إبقاء جسمك مسترخ تماما، وحاول أن تستحضر في ذهنك مجريات الموقف مرحلة بمرحلة (حسب مدرج القلق الذي أعدته)، مع محافظتك على استرخائك حتى النهاية.

. لاحظ الفرق بين استجابتك السابقة لهذا الموقف، ورد فعلك الحالي تجاهه... يبدو الأمر (الموقف) وكأنه أخف وطأة على نفسك أليس كذلك؟

. في الأخير يعبر أغلب المشاركين عن: استحسانهم لهذا الأسلوب البسيط والمريح في نفس الوقت.

مدرج القلق	الموقف الضاغط (المقلق)
 <p>من الأسفل (البسيط) إلى الأعلى (المعقد)</p>	

*الإسترخاء العضلي التصاعدي: يرتبط هذا الأسلوب باسم الطبيب النفسي (Jacobson)؛ الذي أكد أن هذه المهارة لا تحتاج إلى اختيار أو قوة إرادة أو إيجاء، وإنما تقوم معلماً فتراضاً ترد فعلاً لجسد علماً لأفكار والأحد المثلثة للتوتر يتمثل في "التوتر العضلي"، وإذا تمكنت الفرد من إرخاء العضلات؛ فإن ذهنه سيصل إلى الحالة الهدوء والراحة، نتيجة خفض نشاط "الجهاز العصبي الذاتي".

نشاط تدريبي 4/ الخطوات العملية للإسترخاء العضلي التصاعدي:

- تناقش الباحثة أسلوباً بالإسترخاء العضلي، عن طريق تناوب عمليتي الشد والإرخاء لعضلات الجسم؛ ابتداءً من الساعد وانتهاءً بعضلات القدم، مؤكدة أن ذلك يهدف لمراقبة جوانب الشد العضلي في مواقف الحياة، ومن ثم تقديم استجابة الإسترخاء التي تخفف شدة التوتر والضغط تجاه المواقف.
- تقدم الباحثة نموذجاً للإسترخاء المبسط (ملحق 9) علماً بحدوث المشاركات، ثم تطلب من الآخرين إعادة تطبيقه بعد الجلسة كواجب منزلي، مع التركيز على التنفس العميق؛ شدة إرخاء كل عضلة على حدة.
- ملء إستمارة تقييم الجلسة.

الجلسة (20): التهدئة والتسكين (2)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تخفيف آثار الإحترق النفسي على النفس والجسد.

*الأهداف الفرعية:

1/ فهم عملية الضبط الذاتي للأفكار الإنفعالات والسلوكيات.

2/ إدراك العلاقة التفاعلية التبادلية بين النفس والجسد.

3/ خفض شدة الإنفعالات السلبية والأعراض الفسيولوجية المصاحبة للإحترق النفسي.

4/ رفع مستوى النشاط وزيادة كفاءة الأداء.

*الأدوات والوسائل: سبورة، أوراق وأقلام، داتا شو، ملف التدريب اليومي.

*الفنيات: الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، إيقاف الأفكار الإقتحامية، الأسئلة السقراطية، الأكل الواعي.

*الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور شاكرة إياهم على اهتمامهم والتزامهم بالبرنامج، ثم تناقش معهم

الواجب المنزلي لإعطائهم تغذية راجعة حوله. تشير إلى أن هذه الجلسة امتداد لسابقتها.

*وقفندفقارالأوتوماتيكية:

تتطلب بعض المواقف استجابة فورية لخفض التوتر أو السيطرة على الحدود والدينامنه، ويكون ذلك بصر فإلانتباه عن

والتركز علمشيراً أخرى. فهي عملية بسيطة إلى حد ما، حيث يستطيع كل واحد منكم أن يوقف أفكار التي تقتحم مجال

وعيه، بإحدى الطرق:

منبهه مفاجئ سواء كان حقيقياً أم خيالياً إثر ولوج تلك الأفكار ساحة وعيه. (بودحوش، 2016، ص 114)

. الإلهاء: بممارسة بعض النشاطات الممتعة مثل (الإستماع إلى المذياع

والفكاهات، حل كل ما تم تقاطعه، لعبة رياضية، تسلية ما)، التي يمكنها أن تصرف إنتباه الفرد مؤقتاً عن سلسلة الأفكار السلبية والتأملات التالكتشائية أو أية معرفيات أخرى مختلفة وظيفياً (بكيري، 2012، ص 210)، كما يدرك أن باستطاعتها التحكم في الأعراض التي يشكو منها (الغامدي، 2013: 186). (بودحوش، 2016، ص 109)

***التغذية الصحية:** تمهد الباحثة "العقل السليم في الجسم السليم" حكمة عربية مأثورة طالما ردها الناس، تسترعي انتباهنا لتتعرف من خلالها القواعد الغذائية الصحية، للحفاظ على سلامة جسمنا ما استطعنا إليها سبيلاً، كما تلقي الضوء على مكونات الغذاء الصحي والسليم، بإتباع نظام غذائي يشمل نوعية الطعام وتحديد كمياته؛ إلى جانب تناول مقدار كاف من الماء يومياً؛ ومزاولة التمارين الرياضية والتربية البدنية، كل ذلك يساعد في المحافظة على وزن معتدل؛ وظائف بيولوجية طبيعية؛ نفسية مرتاحة قدر الإمكان.

- يؤثر الاحتراق النفسي على أنظمة الجسم بما في ذلك الأكل والتغذية، حيث يمنع الهضم والإمتصاص، مما يؤدي إلى زيادة معدل الأيض ومن ثمة العوز لبعض المواد الضرورية، الأمر الذي يستلزم وضع نظام غذائي متوازن يقي الفرد من الوقوع في الأمراض المزمنة. وكون كل فرد يختلف كيميائياً عن الآخر، فإن اتباع نظام غذائي واحد لا يكون جيداً مع الجميع، مما يستوجب منا الأكل بطريقة واعية.

- يعني الغذاء التأملي: إعطاء الوقت الكامل لتجربتك مع الأكل، بتناول الأطعمة ببطء وتمعن دون وجود مشتتات (تلفزيون، مشي، قيادة سيارة، قراءة)، فهذا يجعلك تميز الأطعمة التي تشعرك بالسعادة والحيوية؛ عن تلك التي تشعرك بالقلق والإكتئاب والإنزعاج. ليس هذا فحسب، فجنبنا إلى جنب مع فهمك للمبادئ الأساسية للتغذية الصحية، ستصبح أكثر وعياً بنفسك (كيف وماذا ولماذا تأكل؟)، قادراً على إعداد برنامج تغذية تحس من خلاله بأن مذاقك قد تغير وتقديرك للأطعمة الصحية قد تطور.

نشاط تدريبي 1/ المبادئ الأساسية للتغذية الصحية: يؤدي الغذاء غير المتوازن للكثير من الأمراض المزمنة:

. تؤدي الوجبات الغذائية الغنية بالسكريات والكربوهيدرات المكررة؛ إلى خطر الإصابة بداء السكري.

. تؤدي الوجبات الغذائية الغنية بالدهون المشبعة؛ إلى خطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية.

. تؤدي الوجبات الغذائية الفقيرة من الكالسيوم؛ إلى خطر الإصابة بهشاشة العظام.

وبهدف خلق نمط حياة صحي من المهم الإلتزام ب:

. تناول الأطعمة المكتملة: التي تمت معالجتها كيميائياً بالحد الأدنى، وهي غنية بالفيتامينات والمعادن مثل (الفواكه

والخضروات الطازجة، الحبوب الجافة، المكسرات، اللحوم غير المصنعة خاصة الأسماك والدجاج).

. شرب الماء بمعدل (7-8) أكواب يومياً.

. الإبتعاد عن الأغذية المصنعة: لأنها تفتقر للمواد الأساسية المكونة لها مع احتوائها على مواد كيميائية.

. تفادي الأطعمة السريعة: فغالبا ما تكون غير مطهوه جيدا ولا تراعي شروط النظافة.(الخلو، 2012، ص ص 156 - 157)

نشاط تدريبي/2 مهارات التأمل الغذائي: تحضر الباحثة مجموعة من الفواكه متوجهة إلى المشاركين:"عادة ما يتناول معظمنا الطعام تلقائيا (ميكانيكيا)، وسنذهب الآن إلى تجربة مع الأكل بطريقة مختلفة تماما:

. في كل مرة توشك على الأكل إسأل نفسك إن كنت جائعا حقا، إذا لم يكن كذلك، إسأل نفسك "لماذا سأتناول هذا الطعام؟ هل من الملل، أم الوحدة؟ أو القلق؟"...لاحظ إجابتك.

.خذ واحدة فقط من هذه الثمار، تمنع فيها، ماذا تشبه؟ ما شكلها؟ ما لونها؟ لاحظ كيف تعكس الضوء؟ كيف هي حرارتها؟ ملمسها؟ إجلبها نحو أنفك، هل تشم رائحتها؟ كيف تشعر حيال هذا الطعام القادم إلى جسمك في هذه اللحظة؟

. إن جسمك الآن بصدد أن يستقبل الطعام، فكن واعيا بانتقال ذراعك نحو فمك، وكيف يدخل الطعام الفم؟ تحسسهُ وهو في فمك، إمضغه ببطء وركز كامل اهتمامك على ذوقه وملمسه، كن على بينة من نية إبتلاعه قبل إبتلاعه فعلا.

. حاول أن تدون كل ملاحظاتك (مشاعر، أفكار، سلوكيات) وأنت تأكل بتأمل، لتعرف أكثر عن علاقتك بالطعام، ستدرك حتما أن الغذاء يجعلك تشعر جسديا وعاطفيا.

. قم بهذه التجربة الغذائية لمدة أسبوع، مع أكبر قدر ممكن من أنواع الطعام، لتلاحظ آثار كل منها على مزاجك وطاقتك.

. ضع قائمة بجميع الأعراض التي تعاني منها، ومن ثمة إختبر لائحة الأغذية التي تناسب حالتك، وحاول أن تتبعها لمدة أسبوعين أو ثلاثة.

. لاحظ مدى تحسنتك في غضون أيام أو أسابيع، بالرجوع إلى قائمة الأعراض التي حددتها سابقا.

. عندما تذهب للتسوق أو إلى المطعم، تريث واسأل نفسك عما يجب أن تأكل.(الخلو، 2012، ص ص 158-159)

- ولعل أفضل ما نحتم به جلستنا:حديث الرسول صلى الله عليه وسلم الذي يسترعي الإنتباه والتفكير مليا، لما يحتويه من نصائح صحية وقائية في مجال التغذية الصحية: "ما ملأ ابن آدم وعاء شراً من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لا بد فاعلاً فثلث لطعامه وثلث لشرابه وثلث لنفسه". [رواه الترمذي]

-واجب منزلي: حاول تناول طعامك بروية وتأمل، وفق الطريقة المعمول بها في الحصة. دون في ملف التدريب اليومي ما تشعر به وما تفكر فيه، وأنت تخوض هذه التجربة اللذيذة.

- ملء إستمارة تقييم الجلسة.

الجلسة (21):التهدئة والتسكين (3)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام:تخفيف آثار الإحترق النفسي على النفس والجسد.

***الأهداف الفرعية:**

11/ فهم عملية الضبط الذاتي للأفكار الإنفعالات والسلوكيات.

12/ إدراك العلاقة التفاعلية التبادلية بين النفس والجسد.

13/ خفض شدة الإنفعالات السلبية والأعراض الفسيولوجية المصاحبة للاحتراق النفسي.

14/ رفع مستوى النشاط وزيادة كفاءة الأداء.

***الأدوات والوسائل:** سبورة، أوراق وأقلام، داتاشو، ملف التدريب اليومي.

***الفنيات:** الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، مزاوله الرياضة، الدعاية والمرح.

***الإجراءات التنفيذية:** ترحب الباحثة بالحضور شاكرة إياهم على اهتمامهم والتزامهم بالبرنامج، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي لإعطائهم تغذية راجعة حوله.

- تشير إلى أن هذه الجلسة إمتداد لسابقتها، فهي تتضمن فنيات أخرى لتهدئة وتسكين؛ العقل والجسم، فضلاً عن مهارات (الإسترخاء، إيقاف الأفكار الاقتحامية، الأكل الواعي) سنتناول بحول الله:

***مزاوله الرياضة:** أدرك الإنسان منذ القدم أهمية الحركة لتأمين قوته اليومي أولاً، ثم سعى باحثاً مستكشفاً؛ فاستنبط أنواع من الرياضة مثل الفروسية والسباحة وركوب الخيل. وتتطور الزمن دخلت التربية البدنية مادة في برامج التدريس، يتوجب على التلميذ الحصول على معدل لها كبقية المواد التعليمية.

في عصرنا الحاضر، أضحت الرياضة ضرورة يتوجب ممارستها للحفاظ على صحة سليمة، حيث يمنح الإنسان نحو التكاسل؛ قلة الحركة وملازمة الجلوس، نتيجة استعمال وسائل النقل والتسلية (سيارة، مصعد، تلفاز، حاسوب)، مع ما يترتب عليها من احتمالات الإصابة بمختلف العلل (زيادة الوزن والسمنة، خلل في العمود الفقري، إصابة الشرايين،...).

- تطرح سؤالاً للجميع: لماذا يجب علينا ممارسة الرياضة؟ وتدون إجاباتهم على السبورة في شكل قائمة.

- تعلق: كلها إجابات سليمة، تعكس إدراككم لأهمية ممارسة الرياضة في حياتنا اليومية.

تلخصاً استناداً لإجابات المشاركين المدونة: إن ممارسة الرياضة كالسباحة؛ ركوب الدراجة؛ المشي السريع في الهواء الطلق بعيداً عن أماكن التلوث وعلى أرض مسطحة، قرب البحر إذا أمكن، يؤدي إلى التخلص من (300) وحدة حرارية في كل ساعة نشاط، يساعد على الراحة النفسية والتخفيف من ضغط العمل اليومي، تنشيط عمل الدورة الدموية وتقوية عضلة القلب، تنقية الرئتين، تخفيض ضغط الدم الشرياني، تقوية العضلات والمفاصل، منع تطور هشاشة العظام، خفض نسبة السكر في الدم لدى المصابين بداء السكري، تدني مستوى الكوليسترول العام مع إرتفاع نسبة الجزء الجيد منه. كما دلت أبحاث أوروبية أجريت حديثاً، على نتائج واعدة بالغة الأهمية مفادها أن؛ ممارسة الرياضة (5) مرات أسبوعياً ولمدة (45 - 60 دقيقة) كل مرة، تساعد على تجديد خلايا الدماغ.

وحسب دراسات أميركية؛ تلعب ممارسة الرياضة بشكل منتظم، دوراً مهماً في المحافظة على المادة البيضاء بالدماغ؛ التي تنقل الرسائل بين مناطق الدماغ المختلفة المسؤولة عن (السمع، الكلام، الذاكرة، المشاعر). وبما أن بنية الدماغ وبعض وظائف الإدراك تتدهور مع تقدم السن، تأمل الأبحاث المتواصلة في نتائج أحسن للوقاية من مرض "الزهايمر" وأنواع الخرف الأخرى، إذ تبين أن المادة البيضاء قد حوفظ عليها بشكل أفضل لدى الرياضيين مقارنة بغيرهم. (www.tbceb.net/health/400715:30 8/ 3/ 2016)

- واجب منزلي: حاول تخصيص وقتاً للنشاط البدني ضمن جداول الأنشطة، وتذكر أن الرياضات الخفيفة وأقلها المشي لمدة ساعة يومياً، تساعد الفرد على الاسترخاء والهدوء وإعادة تنظيم الأفكار، وذلك بخطوات سريعة واسعة؛ معتنا وبحركة اليدين عكس الساقين؛ واستقامة الظهر.

***التحلي بروح المرح والدعابة:** ليس مصادفة أنه يوجد في أمريكا مهرجان يجوبون أجنحة المستشفيات التي يوجد بها أطفال، حيث ثبت أن إسعاد الأطفال يقلل من تناولهم للأدوية المخففة للألم. إن الضحك بالنسبة لمعظمنا مسألة عرضية وليس شيئاً متكرراً، ونحن باعتبارنا راشدين، كثيراً ما نفقد عادة الضحك على سخافات الحياة، فممثلي الكوميديا لا يلقون نكتاً كثيرة بل يوضحون الأشياء المضحكة التي نراها دائماً؛ ولا نستطيع استبيان مواطن الدعابة فيها، أي أنهم يكشفون لنا جوانب المرح في الحياة. إن الضحك من الأعماق يمكن أن يحرك أغلب العضلات في أجسامنا، ينظف الرئتين، يزيد حركة الدورة الدموية، ويطلق مادة الإندروفين المسكنة للألم. لقد أظهرت إحدى الدراسات الأمريكية أن مجرد التفكير في الضحك يمكن أن يكون مفيداً، إذ تم تقديم إختبارات نفسية لمدة خمس عشرة دقيقة قبل وبعد مشاهدة شريط فيديو كوميدي مدته ساعة (من إختيار المبحوثين). أوضحت النتائج أن معدلات الإكتئاب والتوتر والغضب بدأت تقل بشكل مدهش قبل مشاهدتهم للفيديو بيومين، مما يبين أن التطلع إلى الضحك وانتظاره يمكن أن يحسن من الحالة النفسية. ترتبط هذه النتائج مع دراسة تشير إلى أن مرضى القلب يضحكون أقل، وهذا هو الحال أيضاً مع الأشخاص؛ الذين يعيشون في دوائر إجتماعية صغيرة. (www.tbceb.net/health/400715:30 8/ 3/ 2016)

نشاط تدريبي: لكي تحصل على أقصى فوائد المرح، عليك بإتباع الآتي:

أولاً/ ذكر نفسك بالبحث عن الأشياء المرحّة في الحياة.

ثانياً/ تذكر الشيء المرح أو المضحك الذي حدث.

ثالثاً/ أعد سرد ما حدث لشخص آخر.

- بعدها تسأل الباحثة المشاركين: كم مرة سبق أن سمعت نفسك تقول: "أنا أحتاج إلى الضحك". فيجيب أغلبية المشاركين: "قليلاً جداً أو نادراً، لأن هذا الأمر يبدو سخيفاً وتافهاً جداً لأشخاص في مثل عمرنا، وبالنظر إلى حجم المشاكل التي نعيشها في حياتنا اليومية".

- تستخلص الباحثة بمعية المشاركين: الدعاية أساسية في عالمنا الذي يتسم بالصعوبة، لا بد أن يكون لدينا الوقت لممارسة الضحك، تذكر الشيء الذي يجعلك تضحك في سريرتك أولاً؛ ثم اسرده على آخرين لتحصل على الفائدة مرة أخرى.

الجلسة (22): التهيؤ لمواجهة الإحترق النفسي

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: مساعدة المشاركين؛ لوضع خطة لمواجهة الإحترق النفسي.

*الأهداف الفرعية:

- 1/ تمكين المشاركين من تحديد أسباب (مصادر) إحترقهم النفسي
 - 2/ تمكين المشاركين من الوعي بمظاهر (أعراض) إحترقهم النفسي
 - 3/ تحفيزهم على توظيف خبرات البرنامج في مواجهة مواقف حياتهم اليومية
 - 4/ فتح المجال أمامهم لإقتراح أساليب جديدة تخفف من الإحترق النفسي على ضوء خبرتهم الشخصية.
- *الأدوات والوسائل: سبورة، أوراق وأقلام، داتا شو، ملف التدريب اليومي، مقياس إستجابة الإحترق النفسي، مقياس مصادر الإحترق النفسي، مقياس الأداء المهني.
- *الفنيات: الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية.
- *الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور؛ شاكرة إياهم على اهتمامهم والتزامهم طيلة هذه الفترة، مشيرة إلى أن ما إكتسبوه من خبرات علمية وتطبيقية خلال جلسات البرنامج، يعد بمثابة ذخيرة لمواجهة الإحترق النفسي في مواقف حياتهم الفعلية، وهو ما سنتطرق فيما تبقى من عمر البرنامج.
- تطلع الباحثة المشاركين على مختلف مسببات (مصادر) إحترقهم؛ والمظاهر (الأعراض) الدالة على ذلك، وفقاً لنتائج استجاباتهم خلال المقابلات العيادية التمهيديّة (1، 2)، ودون ذكر الأسماء. والتي أدت في الأخير لاستنزاف طاقتهم الحيوية وضعف علاقتهم بعملهم. ملفنة إنتباههم إلى أن تباين تلك النتائج دليل قوي على وجود فروق فردية بينهم، سواء في طريقة إدراكهم للمواقف أو بالنسبة لردود فعلهم تجاهها، مما يقتضي بطبيعة الحال إختلاف أساليب مواجهتها من شخص لآخر.
- تقوم الباحثة بتسجيل قائمة بمصادر الإحترق النفسي على السبورة، ثم تقسم المشاركين إلى مجموعتين، بحيث يقوم كل فريق باختيار ثلاثة (3) مواقف ضاغطة - من بين تلك التي تم رصدها-، ثم يناقش أفراد كل مجموعة فيما بينهم كل موقف على حدا فيما يتضمنه من (أفكار تلقائية، حديث داخلي، مشاعر وإنفعالات، أساليب مواجهته، الإستجابة التكيفية المقترحة).

- بعد إنتهاء المجموعتين من النشاط، تقوم الباحثة بعرض نتائج المجموعتين على السبورة أمام الجميع، لمناقشتها وإعطاء تغذية راجعة حولها، بتصحيح ما أمكن من أخطاء؛ وتعزيز الاستجابات الجيدة. وقد اطمأنت الباحثة لاستجابات المشاركين؛ التي تنم عن اكتسابهم -ولو نسبيا- لفنيات البرنامج.
- واجب منزلي: حاول اقتراح أساليباً خرنفي مواجهة المواقف الضاغطة، مستمدة من واقع خبرتك الحياتية، تفيد بها الآخرين وتثريها البرنامج أكثر.

الجلسة (23): مواجهة الإحترق النفسي

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تمكين المشاركين من مواجهة الاحترق النفسي مواقف حياتهم اليومية.

*الأهداف الفرعية:

- 1/ مواجهة الإحترق النفسي من خلال أسلوب التخيل.
 - 2/ مواجهة الاحترق النفسي بالتعرض داخل الجلسة.
 - 3/ حث المشاركين وتشجيعهم على تطبيق فنيات البرنامج في مواقف حياتهم اليومية.
- *الأدوات والوسائل: سبورة، أوراق وأقلام، داتاشو، ملف التدريب اليومي.
- *الفنيات: الشرح والإيضاح، المحاضرة، التلخيص، الإصغاء، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية، تخيل المواجهة، التعرض داخل الجلسة، لعب الأدوار.
- *الإجراءات التنفيذية: بعد الترحيب بالمشاركين تناقش الباحثة معهم الواجب المنزلي، حيث تمكن البعض فعلا من اقتراح طرق جديدة في مواجهة المواقف الضاغطة، مثل أن يسطئ المدرس منبعضردو أفعاله؛ عندما يفاجا بموقف صادم، أو أن يعيد رسم خطة مواجهة لمواقف شل سابقاً في مواجهتها.
- تشكر الباحثة المشاركين الجييين على جهودهم المعتبرة ومساعدتهم القيمة، في إفادة زملائهم بخبراتهم الذاتية؛ وإثراء محتوى البرنامج بإضافاتهم الجديدة.

-تمهد للدخول في موضوع الجلسة: لا يهدف هذا البرنامج إلى إكسابكم مهارات وفنيات تخفيف الإحترق النفسي فحسب، بل يذهب لأبعد ذلك؛ بتطبيقها على مواقف حياتكم الفعلية. فقدركز "ميكنبوم، 1973" في نموذج "التحصين التدريجي ضد الضغوط"؛ على ضرورة تنظيم انتقال التغيير والحفاظ عليه؛ منموقفاً للعلاج الحياتية اليومية، لأن مجردنطق المسترشد بأشياء جديدة خلال الجلسات التدريبية، ليس كافياً لإحداث التغيير المطلوب، فهو بحاجة ليتدرب على مثل هذا الحديث مع النفس، ثم يطبق المهارات الجديدة في مواقف حياتها الواقعية. تتضمن هذا المرحلة شقين؛ أولهما "التهيئة لتطبيق المهارات" من خلال (تخيلاً للمواجهة، لعب الدور بعرض مواقف سابقة أو متوقعة، تعريض المسترشد تدريجياً لجلسات في جو آمن، التعرض التدريجي الواقعي)، أما الثاني فهو "الصيانة والتعميم" يتم فيه (بناء الإحساس بالكفاءة والفعالية الذاتية فيمقاومة الضغوط، مراجعة مواقف الإحترق، تشجيع المسترشد

دخلت تطبيقاً مما كتبت سابقاً (مهارات)، وأيضاً الإثبات لاجراءات المتابعة للمحافظة على تلك المكتسبات. (بوجان، 2016، ص 175-180)

نشاط تدريبي 1/ تخيل المواجهة: تطلب الباحثة من إحدى المشاركات أن تستذكر موقفاً مزعجاً تعرضت إليه سابقاً، محددة ما يلي:

الموقف:

. شعرت عندها ب:

. كان ذهني منشغلاً ب:

. قاومت ذلك الشعور عن طريق:

. الآن أنظر للموقف على أنه:

. الآن أشعر ب:

- تشكر الباحثة المشاركة على تصريحاتها الصادقة، ومحاولتها الجادة في تجاوز الموقف بأقل ضرر ممكن.

- تفتح المجال لبقية المشاركين، لمناقشة مواقف أخرى مستحاة من واقع حياتهم.

نشاط تدريبي 2/ المواجهة بالتعرض داخل الجلسة: تقوم الباحثة بافتعال الموقف فوهيمثل إزعاجاً لأفراد المجموعة، ثم

تقوم بملاحظة رد فعل كل واحد منهم، بعدها تناقش كل مشاركياً أسلوباً الذي يمكن أن يتعامل به مع هذا الموقف.

- تطلب من إحدى المشاركات: حاولي افتعال موقف يحمل قدراً من الإحباط تتوقعين التعرض له، محددة:

الموقف:

. ستكون مشاعري حينها:

. سأركز تفكيري في:

. سأسعى عندها إلى:

- بعدما اطمأنت الباحثة لاستجابات المشاركين؛ الإيجابية في معظمها، تحثهم على محاولة

تطبيق ما تعلموها أثناء الجلسات؛ خلال مواقف حياتهم اليومية (الشخصية والمهنية)، لتصبح فيما بعد جزءاً من ردود

فعلهم التلقائية.

الجلسة (24): الإنهاء والتقييم (ختامها مسك)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: تلخيص محتوى البرنامج وتقصي مدى استفادة المشاركين من خبراته.

*الأهداف الفرعية:

1/ التأكيد على أهم الجوانب التي تضمنها البرنامج.

2/ تقديم تغذية راجعة للمشاركين حول المكتسبات التي حققوها من جراء البرنامج.

3/ تحقيق مشاعر الرضا والسعادة لدى المشاركين بما تم إنجازه.

4/حث المشاركينعلى التطوير المستمر لمكتسباتهم بتوظيفها قدر الإمكان في واقعهم المعاش.

5/ إجراء القياسالبعدي ل (مصادر الإحترق النفسى، استجابة الإحترق النفسى، الأداء المهني).

***الأدوات والوسائل:** إستمارة تقييم البرنامج، مقياسالإحترق النفسى، مقياس الأداء المهني.

الفيئات: الشرح والإيضاح، التلخيص، الإصغاء، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية.

***الإجراءات التنفيذية:** ترحب الباحثة بالمشاركين، وتشكرهم على الحضور والإلتزام بقواعد البرنامج، بعدها تلخص محتوى الجلسة السابقة.

- تشير بأن هذه الجلسة هي الختامية، مذكرة إياهم بأن البرنامج سعى أساسا لتخفيف إحترقهم النفسى وتحسين أدائهم المهني، بإكسابهم مهارات وفيات منتقاة بعناية؛ ومنسقة وفق نظام محكم، بما يتيح لهم فهمها بعمق وممارستها بنجاح وفعالية. كما تم تقديم محتوى البرنامج عبر ثلاث مراحل رئيسية متسلسلة، تتيح للمشاركين فرصة تعلم مهاراته بأقل جهد ممكن، وتحفزهم لاكتساب المزيد منها.

أولا/ مرحلة تكوين المفاهيم: حيث تم تزويد المشاركين بمعلومات تثقيفية، تمكنهم من تحديد مفهوم الإحترق النفسى؛ أسبابه ومظاهره، وأيضا التعرف على مبادئ الارشاد الإنتقائي وأهميته في علاج مشكلة الإحترق النفسى. مما يجعلهم مؤهلين للتدريب على مختلف المهارات.

ثانيا/ مرحلة إكتساب المهارات: بتدريب المشاركين على "مهارات مواجهة الإحترق النفسى"، التي تستهدف كل جوانب القصور في شخصياتهم (الفسىولوجية، الإنفعالية، المعرفية، الإجتماعية)، وتجعلهم أكثر تكيفا مع متغيرات الحياة.

ثالثا/ مرحلة التطبيق: يكون التركيز فيها على تنظيم انتقال التغيير والحفاظ عليه؛ منموقفالعلاج إلى الحياة اليومية، لأن مجرد تعرفهم على خبرات جديدة خلال الجلسات التدريبية، ليس كافيا لإحداث التغيير المطلوب.

- بعدها تترك للمشاركين الحرية التامة، لطرح استفساراتهم وتساؤلاتهم، حول الموضوعات التي لم تستوف حقها من المناقشة أو يشوبها بعض الغموض، ومن ثم توجيههم وتشجيعهم على التعبير عما يخالج أنفسهم من مشاعر؛ ويدور في أذهانهم من أفكار، تجاه البرنامج بصفة عامة .

-تستشعر الباحثة مشاعر الرضا والسعادة؛ التي تنتاب المشاركين من جراء هذه التجربة الجديدة (البرنامج)، لتتوجه بعدها إلى تقديم تغذية راجعة إيجابية حول ما إكتسبوه، حاثة إياهم على ضرورة التطبيق الفعلي لمهارات وفيات مواجهة الإحترق النفسى؛ بما يقتضيه كل موقف من مواقف حياتهم.

- يحتتم الأعضاء معا العمل، بالتعاهد فيما بينهم على مواصلة السير نحو الإيجابية والتميز، والسعي الدءوب نحو تحقيق القدرات وتوظيف الإمكانيات، على النحو الأمثل.

- توزع الباحثة على المشاركين (استمارة تقييم البرنامج، مقياس الدراسة)، لتقصي مدى فعالية البرنامج في تخفيف إحترافهم وتحسين أدائهم المهني.

- في النهاية تتقدم الباحثة بأسمى عبارات الشكر والتقدير والثناء للمشاركين، على حسن تعاونهم انضباطهم والتزامهم، طيلة فترة البرنامج. وتتفق معهم على موعد المقابلة التتبعية (بعد شهرين).

الجلسة (25): التقييم المؤجل (المتابعة النفسية)

*المدة الزمنية: 90 دقيقة

*الهدف العام: التحقق من استمرار أثر البرنامج بعد إنقضاء شهرين من إنتهاء الجلسات.

*الأهداف الخاصة:

1/ تقصي أثر البرنامج على كل من (الإحتراف النفسي، الأداء المهني) لدى المشاركين بعد شهرين من انتهائه.

2/ معرفة مدى توظيف أفراد البرنامج للمهارات المتعلمة في مواقف حياتهم الفعلية.

3/ الكشف عن الحوارات الداخلية التي تبناها المشاركون حالياً.

4/ تفحص مدى إختفاء الأعراض المرتبطة بالإحتراف النفسي.

الغيات: الشرح والإيضاح، التلخيص، الإصغاء، التعزيز الإيجابي، المناقشة الجماعية، التنفيس الإنفعالي، التغذية الراجعة، الأسئلة السقراطية.

*الإجراءات التنفيذية: ترحب الباحثة بالحضور شاكرة حضورهم والتزامهم بالموعد، تستهل الحديث بطمأننتهم على حالتهم؛ التي تبدو على أحسن ما يرام من خلال هيأتهم العامة (نظراتهم، إيماءاتهم،...). وهو ما أشعرهم فعلاً بالارتياح والرضا، وجعلهم يتحمسون لمجريات هذه المقابلة.

- لكي تتأكد من مدى فعالية البرنامج الإرشادي، فيالتخلص من السلوكيات والأفكار والمشاعر السلبية، التي تبناها المعلمون في مواجهتهم للمواقف الضاغطة؛ لا سيما تلك التي تعترضهم في مجال عملهم، تمتفحص:

أولاً/ مدى إختفاء أعراض الإحتراف النفسي: تترك الباحثة للمشاركين الحرية التامة في وصف ما يعانونه من أعراض حالياً، بكل حرية وصراحة وموضوعية (دون تهوين أو تهويل). وقد كانت النتيجة بأن عبر كل المشاركين عن انخفاض شدة الأعراض دون إختفائها نهائياً؛ معربين عن ارتياحهم نفسياً وجسدياً، مقارنة بالسابق، ولديهم أمل كبير في استمرار هذا التحسن، ماداموا قد تعلموا كيف يتعاملون مع أنفسهم ومشكلاتهم بشكل أفضل، بل ومع الآخرين والعالم ككل أيضاً.

ثانياً/ الحوارات الداخلية والتعليمات الذاتية: حاولت الباحثة من خلال المناقشة التي أجرتها مع المشاركين، إستنباط الحوارات الداخلية التي يقولونها لأنفسهم؛ لدمواجهتهم مواقف ضاغطة. وقد كانت في معظمها إيجابية على غرار:

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

. عبارات تسبق الحدث مثل: (أنا قمت بهذا من قبل، سأفعل أفضل ما أستطيع؛ دون التركيز على ردود أفعال الآخرين، هذا هو الموقف الذي يشكك لتحدي القدراتي، علياً أنا ركز فقط على ما أريد وأفعله، نجحت في امتحانات أصعب من هذا)...، وهي تعليمات تحفز على مواجهة الموقف بدلا من تجنبه والإمتعاض منه.

. عبارات مواجهة الموقف مثل: (مالشيء الذي يفعلها الآن؟، الإسترخاء يساعدني على التركيز أكثر في الأمر، هدئ نفسك، خذ وقتك، لا تتردد، لا تفقد السيطرة ماهي إلا بداية التكيف، لا داعي للقلق، أستطيع اجتياز الأمر، لا يهم أن أكون خارقا، سينتهي الأمر بدقائق، أنا مستعد ولد بخطة مواجهة)... وهي تعليمات تساعد على وضع خطة مواجهة فعالة.

. عبارات مابعد المواجهة مثل: (ممتاز أنا فعلت ذلك، مهما يكن فقد قمت بأفضل ما لدي)،... وهي تعمل على التعزيز الإيجابي للذات؛ ترفع من تقدير الفرد لها، وبالتالي تزيد من احتمال حدوث الاستجابة المناسبة.

- تتقدم الباحثة بأسمى عبارات الشكر والتقدير والثناء للمشاركين، على حسن تعاؤهم انضباطهم والتزامهم، حاثا إياهم على ضرورة تطبيق مهارات البرنامج في واقعهم المعاش، لتعميمها على مختلف مواقف حياتهم اليومية؛ حاليا ومستقبلا.

- في الأخير تم تطبيق مقياس الدراسة للمرة الثالثة، للتحقق من استمرار أثر البرنامج على المشاركين فيه، بعد شهرين من إنتهاء جلساته.

3.5. 2. 2. 13 / تقييم البرنامج: يهدف هذا الإجراء إلى الكشف عن مدى نجاح البرنامج وفعالية؛ فيتحقيق أهدافه. لذا عمدت الباحثة لتقييم البرنامج بالحوالي فوق ثلاثة (3) مستويات هي:

أولا/ التقييم التكويني: يتم فيه الحكم على فعالية البرنامج، من خلال تحليل إستجابات المشاركين على: *إستمارة تقييم الجلسة: توزع على المشاركين؛ إنطلاقا من الجلسة الثالثة وحتما للجلسة ما قبل الأخيرة، حيث يظهر كل مشارك وجهة نظره حول الجلسة؛ بتحديد مدى استفادته منها وانطباعتها لها (أنظر الجدول أدناه). مما يفيد الباحثة في المراجعة المستمرة لمحتوى البرنامج، وأخذ فكرة عن أداء المشاركين خلال كل حصة.

* إستمارة تقييم البرنامج: توزع على المشاركين في الجلسة الختامية، يظهر من خلالها كل مشارك مدى استفادته من خبرات البرنامج؛ ومد شعوره بانخفاض مستوى الإحتراف النفسي لديه، بعد إنتهاء الجلسات. مما يفيد الباحثة في تقدير حجم التحسن الذي حققه المشاركون، بالنسبة للأهداف المسطرة.

* إستمارة الحضور: يمكن اعتبار نسبة حضور المشاركين في البرنامج؛ كمؤشر للحكم على مدى فعاليتها.

جدول (34) إستجابات المشاركين على إستمارة تقييم الجلسات

الجلسات	ما رأيكم بالمعلومات والتدريبات التي تقدمت في الجلسة؟						كيف كانت مشاعر كونوا فعالا تكفي هذه الجلسة؟
	مفيدة	واضحة	سهلة	جديدة	سعيد	مرتاح	
3	70	60	60	100	60	60	60
4	70	60	70	100	60	60	60
5	70	60	60	100	60	70	60

70	70	60	100	60	60	80	6
80	60	70	100	70	70	80	7
70	60	70	100	70	70	80	8
70	60	70	100	70	70	80	9
70	70	80	100	70	70	80	10
70	60	80	100	80	80	70	11
90	60	80	100	80	80	70	12
70	60	80	100	80	80	80	13
80	70	80	100	80	80	70	14
80	70	70	100	80	80	90	15
80	70	80	100	80	80	90	16
90	70	80	100	90	80	90	17
90	80	80	100	90	80	80	18
90	80	80	100	80	90	80	19
90	80	90	100	80	90	80	20
80	80	90	100	90	90	90	21
80	80	90	100	80	90	80	22
80	90	90	100	80	90	80	23
80	90	90	100	90	90	80	24

- يوضح الجدول أن: نسبة إستجابة أفراد التجربة على (الجلسات مفيدة)، تراوحت ما بين (70 - 90) %.

في حين تراوحت بين (60 - 90) % بالنسبة ل (وضوحها سهولتها)، وإتفق جميعهم (100) % على جودة المعلومات والتدريبات التي تضمنتها كل جلسة. هذا وقد عبر (60 - 90) % منهم؛ عن مشاعر إيجابية بين (سعيد، مرتاح، راض) تجاه جلسات البرنامج. ويمكن إعتبار كل هذا مؤشرا إيجابيا (نسبيا)؛ على تجاوزهم مع البرنامج وإستفادتهم منه.

جدول (35) إستجابات المشاركين على إستمارة تقييم البرنامج

العبارة	الإجابة	ت نعم	% نعم	ت نوعا ما	% نوعا ما
هل كونت فكرة جيدة عن مفهوم الاحتراق النفسي؟	8	80	2	20	
هل استطعت تحديد المواقف الضاغطة التي تمر بك؟	7	70	3	30	
هل أصبحت أكثر معرفة بردود أفعالك على المواقف الضاغطة؟	7	70	3	30	
هل تدرك الآن العلاقة بين (التفكير، المشاعر، السلوك)؟	8	80	2	20	
هل أصبحت أكثر وعيا بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بمشكلاتك؟	8	80	2	20	
هل تعلمت تعديل أفكارك السلبية إلى أفكار إيجابية؟	6	60	4	40	
هل تعلمت استبدال الحدوث السلبي بالحدوث الإيجابي؟	6	60	4	40	
هل تشعر بأنك أكثر نشاطا وفعالية عن السابق؟	8	80	2	20	
هل تعلمت انتقاء الحلول الملائمة لمشكلاتك؟	7	70	3	30	
هل تحسنت نظرتك إلى نفسك (ذاتك)؟	9	90	1	10	
هل تحس بثقة أكثر في نفسك عند تعاملك مع الآخرين؟	8	80	2	20	

الفصل الخامس:.....إجراءات الدراسة الميدانية

10	1	90	9	هل يمكنك طلب المساعدة من الآخرين إذا احتجت لها؟
10	1	90	9	هل يمكنك تقديم المساعدة للآخرين في حاجة إليها؟
40	4	60	6	هل تستطيع ضبط انفعالاتك عند مواجهةكم مواقف ضاغطة؟
30	3	70	7	هل تعلمت كيفية تدبير وقتك بفعالية؟
20	2	80	8	هل تعلمت كيفية الحفاظ على سلامة صحتك البدنية والنفسية؟
30	3	70	7	هل شعرت بانخفاض مستوى الإحتراف النفسي، بعد انتهاء البرنامج؟
90	1	90	9	هل شعرت بأن البرنامج يحقق لك فائدة كبيرة؟

- يبين الجدول أن: 90% من أفراد التجربة عبروا عن استفادتهم الكبيرة؛ من محتوى البرنامج ككل. خاصة فيما يتعلق بمهارات (طلب المساعدة من الآخر، تقديم المساعدة للآخر، تحسين مفهوم الذات) بنسبة 90%، يليها (تكوين فكرة جيدة عن مفهوم الإحتراف النفسي، إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك، الوعي بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالمشكلات، رفع مستوى النشاط والفعالية، زيادة الثقة بالنفس عند التعامل مع الآخر، المحافظة على الصحة البدنية والنفسية) بنسبة 80%، ثم (تحديد المواقف الضاغطة، الوعي بدور الفعل لتلك المواقف، حل المشكلات، إدارة الوقت) بنسبة 70%، وأخيراً (تعديل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية، تحسين لغة الحوار الداخلي، ضبط الإنفعالات خلال المواقف الضاغطة) بنسبة 60%. كما إتضح بأن 70% من المشاركين؛ قد شعروا بانخفاض شدة الإحتراف النفسي لديهم. كل هذا ينم عن جدوى وفعالية فنيات البرنامج؛ في تخفيف الإحتراف النفسي لدى أفراد التجربة وتحسين أدائهم.

جدول (36) نسبة حضور وغياب المشاركين في جلسات البرنامج

نسبة حضور المعلمين للجلسة	أعضاء البرنامج										الجلسات
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	3
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	6
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	7
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	12
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	13

100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	15
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	16
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	17
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	19
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	20
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	21
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	22
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	23
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	24
100	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	25
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	نسبة حضور المعلم للجلسات

- نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة حضور المعلمين لجلسات البرنامج بلغت 100 % مما يدل على الرغبة الملحة والإستعداد الكبير لدى المشاركين، في علاج ومواجهة مشكلتهم. وهو ما يمكن إعتبره أيضا كمؤشر على نجاح البرنامج نسبيا.

ثانيا/ التقييم الختامي: يهدف إلى

الكشف عن مدى فاعلية التدريبات والوسائل والطرق المتبعة في التنفيذ، ومدى نجاح البرنامج في تحقيق الأهداف التي وضعنا أجلها، وذلك في ضوء نتائج تطبيقها بما ييسر البحث، ومن خلال المقارنة بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة؛ في التطبيقين القبلي والبعدي.

ثالثا/ التقييم المتبعي: أجري بعد مرور شهرين من إنتهاء حصص البرنامج، بغية التأكد من إستمرار أثر البرنامج مجعلا لمجموعة

التجريبية؛ بمقارنة أداء أفرادها في القياسين (البعدي، المتبعي).

3.5. 2. 2. 14/ العوامل المؤثرة على تطبيق البرنامج: تعددت بين ظروف مساعدة وصعوبات معرقة.

أولا/ ظروف مساعدة: هناك عدة ظروف يسرت للباحثة مهمة تنفيذ البرنامج من أهمها:

- تطبيق البرنامج بمكتب السيدة مفتشة التعليم لمقاطعة العلمة، والذي يتوفر على مواصفات الغرفة الإرشادية.
- رغبة المعلمين الصادقة في المشاركة بالبرنامج النابعة من حاجتهم الماسة لتخفيف معاناتهم.
- حرصهم على الالتزام بقواعد وأسس البرنامج المتفق عليها في بداية الجلسات (التعاقد الإرشادي).
- مشاركتهم الإيجابية والفعالة في الجلسات الإرشادية أملا في تحقيق التغيير الإيجابي.
- تأسيس علاقة إرشادية قوية بين الباحثة والمشاركين تقوم على احترام الثقة والمودة.

ثانيا/ ظروف معرقة: كثيرا ما شعرت بالحاجة إلى المزيد من التدريب على إدارة البرامج، على الرغم من خبرتها المعتبرة كأخصائية نفسانية عيادية.

4.5 / الأساليب الإحصائية المستخدمة: استعانت الباحثة ببعض المعالجات الإحصائية للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار

فرضياتها، والتي يمكن تصنيفها إلى:

*أولا/ أساليب وصفية:

. (أقل قيمة، أعلى قيمة، المدى، طول الفئة): تم استخدامها في التحليل لوصف البيانات المقياس، من أجل تحديد المستويات التي تتوزع عليها درجات الأفراد في المتغيرات التابعة، بالنسبة للمقياس ككل ومجالاته.

. (التكرارات، النسب المئوية): لوصف الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وإستجاباتهم على (مقياس الدراسة، إستمارات تقييم البرنامج، المقابلات العيادية الفردية).

. مقياس النزعة المركزية والتشتت (المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، التباين): لترتيب مصادر الإحتراق النفسي وأنماط الإستجابة له، فضلا عن استغلالها في حساب معاملات الثبات والصدق.

* ثانيا/ أساليب تحليلية:

. معامل الارتباط "rpearson" (العلاقة بين المتغيرات): لحساب معاملات الصدق البنيوي ومعاملات الثبات (بالإعادة، التجزئة النصفية) لمقاييس الدراسة.

. معامل "Cronbach α": لحساب ثبات المقياس ومحاوره بطريقة "الإتساق الداخلي".

. معامل "جتمان": لحساب ثبات المقياس بطريقة "التجزئة النصفية" المصحح بمعادلة "Spearman".

. إختبار (t): للكشف عن الفرق بين متوسطي الدرجات، تم استخدامه في التحقق من تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية على المتغيرات التابعة؛ والتأكد من الصدق التمييزي لمقاييس الدراسة.

. إختبار (f): للتأكد من تجانس العينتين الضابطة والتجريبية على المتغيرات التابعة، قبل تطبيق البرنامج.

. إختبار "Wilcoxon Z" لمجموعتين صغيرتين مرتبطتين: استخدم للكشف عن الفروق في نتائج أداء المجموعتين (الضابطة، التجريبية) على القياس (القبلي، البعدي).

. معاملات "إيتا مربع 2η" و "d": لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على المتغيرات التابعة (الإحتراق النفسي، الأداء المهني). كما استعانت الباحثة بجدول (1989 / Kiess): لمعرفة مستويات حجم التأثير.

مستويات حجم التأثير				
مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	منخفض	
1	0.8	0.5	0.2	(d)
0.20	0.15	0.06	0.01	(η 2)
%20	%15	%6	%1	النسبة المئوية

الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها

1.6 / عرض وتحليل نتائج تطبيق أدوات الدراسة

2.6 / عرض ومناقشة نتائج اختبار الفرضيات (1، 2، 3، 4، 5، 6)

– توصيات واقتراحات

– خاتمة

بعد التطرق لإجراءات الدراسة تنتقل إلى عرض نتائجها، من خلال تحليل البيانات التي تمخضت عن تطبيق أدوات الدراسة واختبار الفرضيات، وتفسير كل ذلك على ضوء؛ الإطار النظري المقترح والدراسات السابقة. ثم التعليق على ملخص النتائج، متبوعاً ببعض المقترحات والتوصيات.

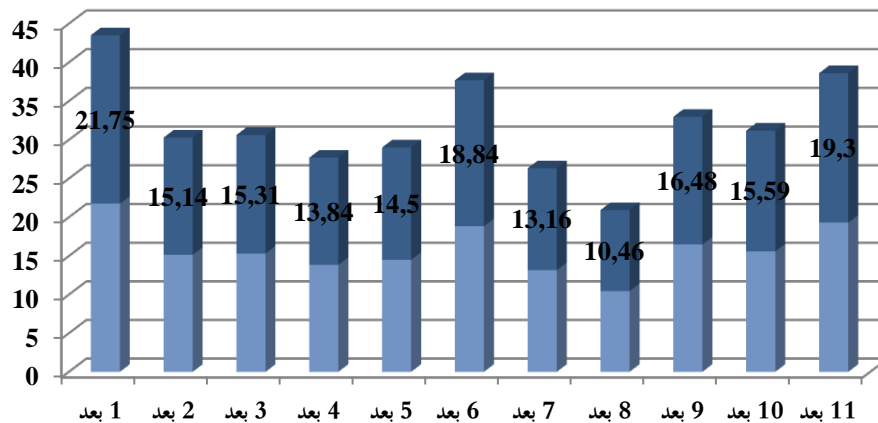
1.6/ عرض وتحليل نتائج تطبيق المقياس: قما يجمع الإستيبيانات وعددها (300)، لتفريغ إستجابات المعلمين في صورة درجات خام بالنسبة للمقياس ككل ومحاوره، ومن ثم تحليل تلك البيانات لمعرفة: ماهي أهم مصادر إحتراق المعلمين؟ ما طبيعة إستجابته لتلك العوامل (المصادر)؟ ما مستوي إحتراقهم وأدائهم المهني؟

1.1.6/ النتائج الخاصة بمصادر الإحتراق النفسي: لمعرفة أهمية كل مصدر (عامل) في معاناة المعلمين من الإحتراق النفسي، تم حساب المتوسطات والنسب المئوية لأبعاد المقياس المعد لذلك، ومن ثم ترتيبها تنازلياً.

جدول (37) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمصادر الإحتراق النفسي

الأبعاد/ المقياس	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب التنازلي
1/ ظروف العمل	21.75	12.4	1
2/ غموض وصراع الدور	15.14	8.69	7
3/ النمو والتقدم الوظيفي	15.31	8.78	6
4/ العلاقات مع المفتش	13.84	7.94	9
5/ العلاقات مع المدير	14.5	8.3	8
6/ العلاقات مع الزملاء	18.84	10.81	3
7/ العلاقات مع التلاميذ	13.16	7.55	10
8/ العلاقات مع أولياء الأمور	10.46	6	11
9/ ضغوط اجتماعية	16.48	9.46	4
10/ ضغوط اقتصادية	15.59	8.95	5
11/ ضغوط داخلية	19.3	11.08	2
المقياس ككل	174.19	100	-

- يتضح من أن مصادر إحتراق المعلمين تعددت وتنوعت بين خارجية (مهنية، إجتماعية، إقتصادية) وأخرى داخلية (إنفعالية، صحية). يرجع هذا في تقديرنا إلى: كثرة تحديات هذا العصر وزيادة مطالبه وتسارع وتيرة تطوره، التي أفرزت أعباء ثقيلة تفوق طاقة الإنسان (المعلم) على التحمل والمقاومة، جعلته يبذل قصارى جهده ويستنفذ مصادره على نحو مفرط في سبيل التكيف مع ضغوط الحياة. إذ يشير الإحتراق النفسي إلى "الإستنفاد والفشل في الحياة المهنية خاصة وحياة الفرد بصفة عامة". (جابر وكفاني، 1989: 494)



شكل (4) متوسطات مصادر الإحترق النفسي

- يبين الشكل أعلاه أن: (ظروف العمل) قد احتلت المرتبة الأولى في مصادر إحترق المعلمين بمتوسط حسابي 21.75 ونسبة استجابة 12.48 % من مجموع أفراد العينة، يلي ذلك (الضغوط الداخلية) بمتوسط حسابي 19.30 ونسبة 11.08 %، ثم (العلاقات مع المدير) بمتوسط حسابي 18.84 ونسبة 10.81 %، بعدها يأتي على الترتيب باقي المصادر (غموض وصراع الدور، النمو والتقدم الوظيفي، العلاقات مع المفتش، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع التلاميذ، العلاقات مع أولياء الأمور، ضغوط إجتماعية، ضغوط إقتصادية).

تفسر الباحثة ذلك بأن عدم ملاءمة ظروف العمل من (شروط فيزيقية، أدوات ووسائل التعليمية، تنقلات يومية)، تدفع المعلم لبذل جهد معتبر في محاولة للتكيف مع تلك الظروف، مما يتسبب في هدر طاقاته وإجهاده بشكل مستمر لدرجة إحترقه نفسياً. إذ يرى (الصياح، 2014:13) أن: "إحترق المعلم نفسياً يتزامن مع فشلهم في التكيف مع بيئة عمل ضاغطة".

ويؤدي "سوء الظروف الفيزيقية" إلى: سرعة التعب والإجهاد، إضعاف قدرة الجسم على مقاومة الأمراض، عدم القدرة على التركيز لدى المعلم والمتعلم (الشويهي 2008، ص 51-58)، التقليل من كفاية المعلم وراحته النفسية، التعرض للحوادث المهنية وزيادة عدد الأخطاء، ضياع الوقت (دويدار، 2000، ص 275 - 277)، الشعور بالإكتئاب (خلوف، 2006، ص 38-39). فضلاً عن أنها تؤثر على حجم الجهود التي يبذلها المعلم؛ إحساسه بقيمته ودوره في العملية التربوية، وعلى اتجاهه نحو مهنته (منصوري، 2010، ص 54-56).

كما يؤثر ضعف "الأدوات والوسائل التعليمية" أو غيابها على المردودية المدرسية وفعالية المعلم التعليمية، فتتضعف بذلك روحه العلمية والمعنوية. وكثيراً ما تزيد "التنقلات اليومية للعمل" من ضغوط المعلم من جهة تحمل متاعبها والتأخر عن العمل على نحو متكرر. حيث نال عامل "بعد المدرسة عن السكن" المصدر الأول لضغوط المعلم في دراسة (الدمرداش، 1985). (منصوري، 2010، ص 50-56)

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Veenman s, 1984) "تحديد مصادر الضغط لدى المعلمين" حيث تصدرت "ظروف العمل" المرتبة الأولى (عقون، 2013، ص 20)، كما أكد (guston R, et L L, 1988) "النمو

المهني المستمر لتطوير التأمل في علم التدريس والتعلم" على أن "طبيعة العمل ومكانه" هي متطلبات تؤثر سلبا على المعلمين بشكل مستمر؛ بالرغم من نواياهم الحسنة في التغيير الإيجابي. (صيام، 2007، ص ص 86-87) في حين تختلف مع نتائج دراسة (Harriss Z C, 1960) "مشكلات العمل لدى المعلمين" ودراسة (الفاغوري، 1991) "مصادر الضغط لدى معلمات التربية الخاصة"، أين جاءت "ظروف العمل" كعامل ثاني لضغوط المعلمين، في حين مثلت المصدر الثالث في دراسة (rudd et wisman, 1977) والمصدر الرابع في دراسة (الكخن، 1997). (عقون، 2013، ص 19، 27)

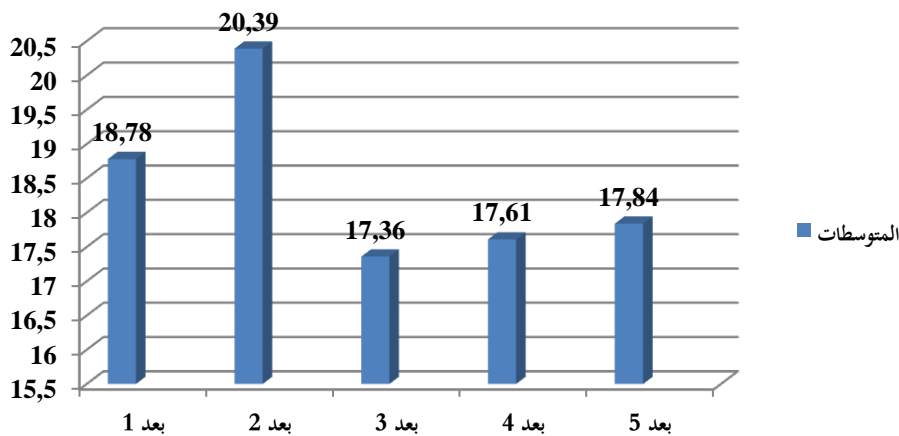
2.1.6 / النتائج الخاصة بإستجابة الإحترق النفسي: لمعرفة أنماط إستجابة المعلمين لما يجربونه من مصادر إحترق نفسي، تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لأبعاد المقياس المعد لذلك.

جدول (38) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لأبعاد إستجابة الإحترق النفسي

الأبعاد/ المقياس	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب التنازلي
1/ إستجابة فسيولوجية	18.78	20.41	2
2/ إستجابة إنفعالية	20.39	21.7	1
3/ إستجابة معرفية	17.36	18.87	5
4/ إستجابة سلوكية	17.61	19.14	4
5/ إستجابة إجتماعية	17.84	19.39	3
المقياس ككل	92	100	/

- يتضح أن المعلمين يستجيبون للعوامل الضاغطة على كافة المستويات (الفسولوجية، الإنفعالية، المعرفية، السلوكية، الإجتماعية). وذلك على إعتبار أن الفرد وحدة متعددة الجوانب الفسيولوجية الإنفعالية المعرفية السلوكية؛ التي تتداخل وتتفاعل فيما بينها ضمن نظام موحد، لتترجم بذلك كل ما يصدر عنه من ردود فعل تجاه مختلف المثيرات بما فيها من مواقف ضاغطة. فقد أشار (حسين وحسين، 2006: 41-44) (الرشدي، 1999: 38) أنه "في كل الحالات تتضمن إستجابة الضغط أبعادا فيزيولوجية إجتماعية سيكولوجية تشكل في مجملها بنية تفاعلية دينامية". وإذ ينتج الإحترق النفسي عن التعرض لضغوط طويلة الأمد وللإحباط (الهمان، 2008، ص 16)، فإن إستجابة الإحترق تتضمن بدورها أعراضا على كافة الأصعدة.

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (دردير، 2007: 34) (البتال، 2000: 65-68) حيث يترافق الإحترق النفسي مع أعراض: أ/ عضوية (الإعياء، الأرق، إرتفاع ضغط الدم، كثرة التعرض للصداع، الإحساس بالإنهاك طوال اليوم، الإحساس بالتعب بعد العمل)، ب/ نفسية (الملل، عدم الثقة بالنفس، التوتر، فقدان الحماسة، عدم الرغبة في الذهاب للعمل)، ج/ إجتماعية (الإتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء، الميل للعزلة).



شكل (5) متوسطات أبعاد إستجابة الإحترق النفسي

- هذا ويبين الشكل أعلاه أن إستجابة المعلمين كانت بالدرجة الأولى إنفعالية بمتوسط حسابي 20.39 ونسبة إستجابة 21.7%، يليها الإستجابة الفسيولوجية بمتوسط 18.78 ونسبة 20.41%، بعدها يأتي على الترتيب الإستجابة (الإجتماعية، السلوكية، المعرفية). فإستجابة المعلمين، كانت أشد وأعنف على المستوى النفسي، الأمر الذي يمكن إغزائه إلى سهولة استثارة مشاعرهم السلبية (إحباط، توتر، خوف، غضب، ...) لدى مواجهتهم مواقف ضاغطة، نظرا لفشلهم المتكرر في التكيف مع وضعيات مشابهة. كما أن تلك الإنفعالات من شأنها التأثير على مختلف وظائف أعضاء الجسم، من خلال ما يديه من أعراض فسيولوجية. تنفقهذه النتيجة مع رأي (الرشيدي، 1999: 38): "إن الشعور بحالة الضغط ينتج عنها حالة من عدم التوازن النفسي الفيزيولوجي، والتي تعبر عن نفسها في حاجات وتوترات تخرج الفرد من انتظامه الطبيعي، فتبدد طاقاته وقواه العقلية الميزاجية الجسمية". في حين تختلف النتيجة مع نتائج دراسة (بوجمان، 2016) حيث جاءت إستجابات الأستاذات للضغوط على الترتيب التالي (فسيولوجية، معرفية، إنفعالية، سلوكية).

3.1.6 / النتائج الخاصة بمستوى الإحترق النفسي: يمكن الإستدلال عن مستوى الإحترق النفسي لدى

أفراد العينة بتحديد مستويات كل من (مصادر الإحترق النفسي، إستجابة الإحترق النفسي) لديهم.

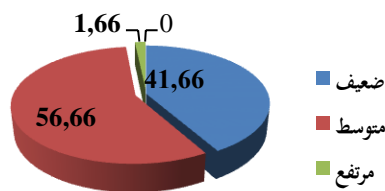
3.1.6 / 1 / مستويات مصادر الإحترق النفسي: إن تصنيف إستجابات أفراد العينة على مقياس "مصادر

الإحترق النفسي" وفقا للمعيار المعتمد فيه، مكننا من تحديد مستوياتهم كالتالي:

جدول (39) مستويات مصادر الإحترق النفسي

المستوى المرتفع		المستوى المتوسط		المستوى الضعيف	
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار
1.66	5	56.66	170	41.66	125

- يبدو من الجدول أن: معظم أفراد العينة 56.66% يجرون مستوى "متوسطا" لمصادر الإحترق النفسي، في حين كان مستواها "ضعيفا" لدى 41.66% منهم، و"مرتفعا" بالنسبة لـ 1.66% منهم.



شكل (6) مستويات مصادر الإحترق النفسي

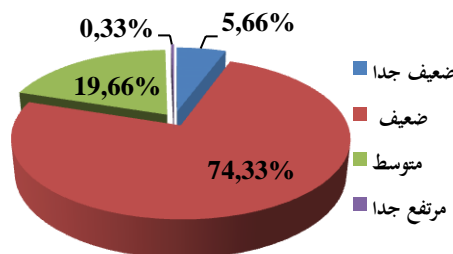
يعني هذا أن المعلمين يدكون بعض المواقف الحياتية فقط على أنها ضاغطة متجاوزة لإمكاناتهم، لذا يفشلون في مواجهتها مرارا وتكرارا، مما يجعلهم يهدرون (يحرقون) الكثير من طاقاتهم الحيوية للتكيف معها. حيث أشار (1990 Endler) إلى أن "المتغيرات الشخصية تتفاعل مع المتغيرات الموقفية، لتساهم في إدراك الموقف على أنه مهدد خطر، مما يزيد من قلق الحالة لدى الفرد ويؤدي إلى إستجابة المواجهة". (عبيد، 2008، ص 131)

تتفق هذه النتيجة نسبيا مع نتائج دراسة (بوجان، 2016) إذ تعاني الأستاذة الجامعية المتروجة ضغطا متوسطا وفقا لمقياس مصادر الضغط النفسي". بينما تختلف مع نتائج دراسة (الخطيب، 2007) (الشيخ، 2011)، حيث يعاني المعلمون من مستويات عالية لمصادر الإحترق النفسي. **3.1.6. 2 / مستويات إستجابة الإحترق النفسي:** إن تصنيف إستجابات أفراد العينة على مقياس "إستجابة الإحترق النفسي" وفقا للمعيار المعتمد فيه، مكننا من تحديد مستوياتها لديهم كالتالي:

جدول (40) مستويات إستجابة للإحترق النفسي

مرتفع جدا		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا	
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار
0.33	1	19.66	59	74.33	223	5.66	17

- يوضح الجدول أن: الغالبية الساحقة من أفراد العينة 74.33 % سجلت إستجابة "ضعيفة" للإحترق النفسي، بينما أظهر 19.66 % منهم إحترقا نفسيا "متوسطا"، 5.66 % إحترقا "ضعيف جدا"، وأبدى 0.33 % فقط منهم إحترقا "مرتفعا جدا" (أنظر الشكل اسفله).



شكل (7) مستويات إستجابة الإحترق النفسي

يدل هذا على أن المعلمين يخبرون إحترقا نفسيا في بداية نشوئه. فقد أكدت (Potter, 1999) (320 أن: "الإحترق النفسي لا يحدث بين عشية وضحاها لكنه عملية تراكمية تبدأ بإشارات بسيطة؛ كالمشاعر السلبية نحو العمل، وتنتهي بعجز شديد فاعلية منخفضة أو ترك العمل". (الصباح، 2014، ص 11)

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصياح، 2014) إذ يعاني المعلمون من احتراق نفسي "متوسط"، ودراسة (بوجان، 2016) التي دلت على معاناة الأستاذات من ضغط نفسي "متوسط".

إستخلاص: على ضوء النتائج (1.3.1.6) (2.3.1.6) يمكن القول بأن أفراد العينة يخبرون درجة من الإحتراق النفسي حتى وإن لم تكن حادة؛ سواء من ناحية إدراكهم لمختلف مصادره أو بالنسبة لشدة إستجابتهم لها. الأمر الذي يعكس واقع الحال الذي يخبره معلم الإبتدائي في حياته اليومية (الخاصة والمهنية)، التي تزخر بعوامل ضاغطة تفوق قدرته على التحمل والمواجهة، فتستهلك مصادره وتجعله عرضة للإحتراق بمرور الزمن وما يترتب عنه من اعتلال صحته العامة وكفاءة أدائه. وهو ما يعزز أهمية إعداد برامج تخفف إحتراق المعلم، قبلتقا كما الأمر للمستويات إستئصال التعامل معها.

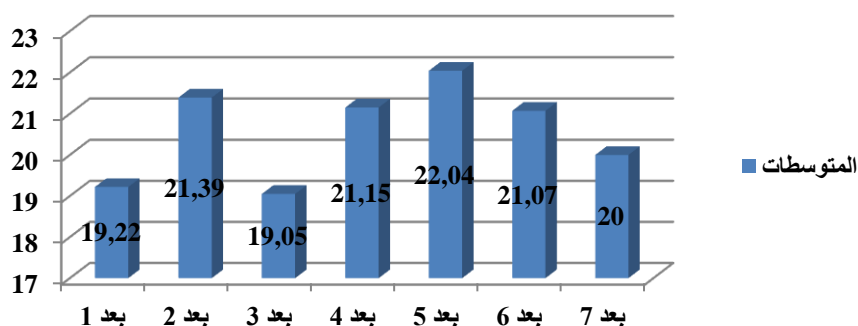
4.1.6/ النتائج الخاصة بمستوى الأداء المهني: قبل التطرق لمستويات الأداء المهني لدى أفراد العينة، قمنا بوصف كمي لإستجاباتهم على المقياس ومحاوره كما يبينه الجدول أدناه.

جدول (41) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمحاور الأداء المهني

الترتيب التنازلي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الكفايات الأدائية التعليمية
6	13.35	19.22	1/ التخطيط
2	14.86	21.39	2/ التنفيذ
7	13.23	19.05	3/ إدارة الصف
3	14.69	21.15	4/ التقويم
1	15.31	22.04	5/ الإنسانية
4	14.64	21.07	6/ الكفاءة و الفعالية
5	13.89	20	7/ الإنضباط والمواظبة
/	100	143.94	المقياس ككل

- يبين الجدول أن: "الكفاية الإنسانية" قد إحتلت المرتبة الأولى في مدى ممارسة أفراد العينة لمهامهم، وذلك بمتوسط حسابي 22.04 ونسبة إستجابة 15.31 %، يلي ذلك "كفاية التنفيذ" بمتوسط قدره 21.39 ونسبة (14.86%)، ثم "التقويم" بمتوسط 21.15 ونسبة (14.69%)، بعدها يأتي على التوالي (الكفاءة والفعالية، الإنضباط والمواظبة، التخطيط، إدارة الصف).

شكل (8) متوسطات أبعاد الأداء المهني



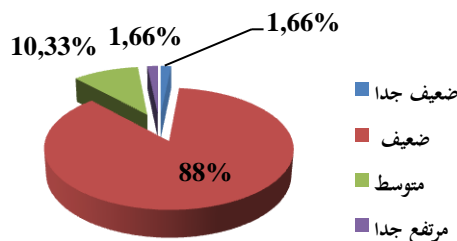
يدل هذا على أن المعلمين يركزون في أدائهم المهني على "المهارات الإنسانية" أكثر من غيرها، كونها لا تتطلب أعمال الكثير من الجهد بل تمارس تقريبا بصفة تلقائية (عفوية) كونها تمثل "القيم والميول والاتجاهات التي تبناها المعلم؛ تجاه التلاميذ والعملية التربوية، وتتجسد في مظاهر مثل (معاملة التلاميذ بعدالة ومساواة، الإهتمام بهم ومراعاة مشاعرهم، التواصل مع مختلف أطراف العملية التربوية). (التل، 2006)

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عفاش، 1413: 68-95) "الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة" إذ كانت درجة ممارسة المعلمين للكفايات على الترتيب (إدارة الصف، التقويم، التنفيذ، الإرشاد والتوجيه، التخطيط)، ودراسة (العويناتي، 1418هـ) "مدى إمتلاك المعلمين للكفايات ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم" حيث جاءت الكفايات على الترتيب (الأهداف، شخصية المعلم، التخطيط).
- ولتحديد "مستويات الأداء المهني" لأفراد العينة تم تصنيف درجاتهم الخام على المقياس ككل، وفقا للمعيار المعتمد فيهما كما يوضحه الجدول أسفله:

جدول (42) مستويات الأداء المهني

مرتفع جدا		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا	
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار
1.66	5	10.33	31	88	264	1.66	5

- يتضح من الجدول أن الغالبية الساحقة من أفراد العينة 88% يؤدون عملهم بمستوى "ضعيف"، في حين سجل 10.33% منهم مستوى أداء "متوسط"، و 1.66% أبدوا أداء مرتفع جدا. (أنظر الشكل أسفله)



شكل (9) مستويات الأداء المهني

فمستوى الأداء المهني للمعلمين "ضعيف"، وهو الأمر الذي يمكن إرجاعه بشكل منطقي نسبيا إلى معاناتهم من الإحترق النفسي، وما قد ينجر عنه من إجهاد نفسي ذهني بدني يطفئ دافعيتهم للعمل ويحط من كفاءة أدائهم لمهامهم. فقد ثبت أن الإحترق النفسي يظهر على شكل تغيرات سلبية في اتجاهات وسلوكيات المعلم من انخفاض الكفاية وتراجع الأداء؛ إتجاهات سلبية ساخرة تجاه التلاميذ الزملاء والإدارة؛ أداء العمل بطريقة آلية؛ نقص الدافعية؛ مقاومة التغيير وفقدان الإبتكارية (عسكر وآخرون، 1986: 9-43؛ الصباح، 2014: 13). وحسب (Leitter et Maslach, 2005: 7) يشترك المحترقون نفسيا في الأداء المنخفض المرتبط بضعف التركيز والدافعية وفقدان المعنى الخاص بجدوى العمل، إضافة إلى المشكلات الصحية والمعرفية التي تجعلهم في النهاية عاجزين عن أداء العمل. (الصباح، 2014، ص 11)

تتفق النتيجة مع نتائج دراسة (الشايب، 2007) التي أسفرت عن ضعف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الابتدائية (بن كريمة وعورايب، 2017، ص 220)، ودراسة (Selvn, 2003) التي أشارت الى أن المعلمات لا تتوافر لديهن الكفايات الأدائية الأساسية بالقدر الذي يرضى عنه المتخصصون، ودراسة (san, 1999) التي دلت على أن مستوى تطوير المعلمين لمعارفهم ومهاراتهم كان منخفضا جدا. (رمو، 2016، ص ص 29-30) في حين تختلف مع نتائج دراسة (كووب، 2006) حيث أدى 42 % من المعلمين الكفايات بمستوى إتقان عال و 31 % منهم بمستوى متوسط و 27 % بمستوى منخفض (السابق، ص 31)، ودراسة (البناء، 2003) "الدور المهني للمشرف التربوي" التي أظهرت أن المعلمين يمارسون مهامهم بدرجة متوسطة. (صيام، 2007، ص ص 66-67)، ودراسة (شنتات، 1999) "الدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين" إذ كان واقع أداء المعلمين لدورهم جيدا. (السابق، ص 84)

2.6/ عرض وتحليل نتائج المقابلات العيادية: قامت الباحثة بتلخيص مضمون المقابلاتين الفرديتين مع حالات التجربة، محاولة التركيز على أهم مظاهر الإحترق النفسي لديهم؛ والعوامل (المصادر) التي تسببت في حدوثه.

2.6.1 / بالنسبة لاستجابة الاحترق النفسي: راحت الباحثة تفرغ وتنظم "إستجابات" المعلمين تجاه المواقف الضاغطة في شبكة معلومات "BASICID" وفقا لنموذج (Lazarus, 1977) في "التشخيص المتعدد للسلوك" كما يوضحه الجدول أسفله.

إستجابة الاحترق النفسي				الحالات
أعراض سلوكية IB	أعراض معرفية IC	أعراض نفسية A	أعراض فيسيولوجية DS	
-أنعامل بخشونة مع زملائي في العمل -أضطر لتناول أدوية مهدئة تساعدني على النوم	-أصبحت قليل الانتباه والتركيز -أحل مشكلاتي بطريقة أندم عليها فيما بعد	-أشعر بانعدام الحماس للعمل -أشك في قيمة نفسي، وقيمة الحياة ككل	-أشكو من تكرار (أوجاع المعدة، آلام الظهر، الصداع) -أحس بالإعياء لأقل جهد أبذله	1
-أتحاور بصعوبة مع أفراد أسرتي -أصبحت أكثر قسوة مع الناس	-أنسى بسرعة، وأجد صعوبة في استرجاع المعلومات	-لا أهتم بمشاكل تلاميذي مهما كانت	-أفتقد الشهية للأكل -أحس بشد في عضلات جسمي -أشعر بضعف شديد في ذاتي	2
-أجنب التعامل المباشر مع تلاميذي -أترقب باستمرار مرور وقت الحصة، وأنتظر يشغف كبير موعد الخروج	-أتردد كثيرا في اتخاذ القرارات -أعجز عن التفكير بعقلانية، خلال المواقف الصعبة	-أستيقظ قلقا كل صباح وكأني سأواجه يوما عصيبا -أشعر باليأس والاكتئاب	-أشعر بالإرهاك في نهاية اليوم -أشعر وكأني فارغ داخليا	3
-أؤدي عملي بشكل روتيني، يفتقر للإبداع	-أتوقع حدوث مكروه لي مستقبلا	-لأكثر لمشكلات زملائي	-أشعر بالكسل والخمول -أحس بحرق شديدة في معدتي	4

الفصل السادس:.....عرض النتائج ومناقشتها

5	-أشعر بالآلام شديدة على مستوى مفاصلي -أعاني من اضطرابات متكررة في الهضم (إمساك، إسهال) -أحس بأني مسلوب الطاقة تماما، عند بذلي أبسط جهد	-أشعر بالتوتر والقلق، لأتفه سبب -أشعر بتفكيري مطولا بفكرة ما، رغم سداحتها -أراني أقل قيمة من الآخرين	-أفضل ممارسة الأنشطة الكتابية، على تلك التعبيرية -أدائي لعملي لا يرق إلى المستوى المطلوب
6	-أعاني من صداع فضيع، في نهاية الدوام -أجد صعوبة كبيرة في تهدئة نفسي -يسبب لي التعامل المباشر مع التلاميذ إجهادا كبيرا	-أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي -أشعر بتدني قيمة ذاتي؛ وقيمة ما أقوم به كمعلم -أعجز عن تنظيمها	-لا تحمني جودة ما أقدمه خلال الدرس، بقدر ما تحمني كميته
7	-أعاني من رؤية كوايس كل ليلة -ينبض قلبي بسرعة فائقة، وأتنفس بصعوبة كبيرة -أحس باستنفاد كامل طاقتي	-أشعر بالانهيار وقرب النهاية -أفتقد لروح الدعابة والمرح	لا أكثرث لما يحدث لتلاميذي، داخل الفصل -أجد صعوبة في التعبير عن نفسي وحقوق، أمام الآخرين
8	-أعرق كثيرا، حتى في أيام الشتاء الباردة -أعاني من جفاف حلقي -ينتابني شعور بالفراغ، على مستوى جسمي وعقلي	-يتغير مزاجي بسرعة، أمام مواقف تافهة جدا -أشعر بتدني قيمة ذاتي؛ وقيمة ما أقوم به كمعلم -أحس بأني شخص سلمي جدا	-أبذل قصارى جهدي في العمل، دون إحساسي بجدواه - كثيرا ما ألتجأ لتعاطي منبهات، كي أحس بالنشاط
9	-أعرض بشكل متكرر لنزلات البرد -يصيبني إرهاق شديد، بمجرد التفكير في بدء الدرس	-يتملكني إحساس قوي بالفشل والإخفاق، في كل ما أقوم به -لدي خوف تجاه كل ما هو جديد	-المهم أن انهي الدرس، ولا أبالي باستيعاب التلاميذ له
10	-أستيقظ كل صباح وأنا خائر القوى -أشعر بالحمول والكسل، طيلة اليوم	-من الصعب أن أهدأ وأسترخي -تنتابني مشاعر تأنيب ضمير، تجاه سوء حالتي الصحية -أعتبر نفسي المسؤول الوحيد عما يحدث لي من مشكلات	-أحجم عن مساعدة غيري، حتى وإن كان في حاجة ماسة لذلك -أمارس عملي دون حماس ومتعة

حيث: (A) المشاعر التي تصاحب السلوك، (B) السلوك المضطرب، (C) الأفكار والمعتقدات، (D) الأدوية والحالة الجسدية.

(S) الإحساسات المصاحبة الشدة العضلية خاصة، (I) التصور الذهني لفعاليتهم مع السلوك، (C) الأفكار والمعتقدات، (D) الأدوية والحالة الجسدية.

(I) العلاقات البيئية المتصلة بالمشكل، (D) الأدوية والحالة الجسدية.

- كخطوة موالية: قامت الباحثة بوصف كميات استجابات المعلمين من خلال حساب "تكرارات"

ظهور تلك الأعراض لديهم، وفقا لجدول التالي.

إستجابة الاحتراق النفسي								الحالات
أعراض سلوكية		أعراض معرفية		أعراض نفسية		أعراض فسيولوجية		
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
25	2	25	2	25	2	25	2	1
28.57	2	14.28	1	14.28	1	42.85	3	2
25	2	25	2	25	2	25	2	3
20	1	20	1	20	1	40	2	4
28.57	2	28.57	2	14.28	1	37.5	3	5
20	1	20	1	20	1	40	2	6
25	2	12.5	1	25	2	37.5	3	7
28.57	2	28.57	2	14.28	1	37.5	3	8
20	1	20	1	20	1	40	2	9
28.57	2	14.28	1	28.57	2	28.57	2	10
24.63	17	20.28	14	20.28	14	34.78	24	المجموع

- تحليل البيانات: إن القراء المتفحصين لبيانات الجدول، مكنتنا من حصر بعض النقاط كنتائج مبدئية تكشف عن "طبيعة استجابة" المعلمين للمواقف الضاغطة.

. أولا/كل حالة من الحالات: تتبصر ودفع لسلبية في مواجهتها للمواقف الضاغطة، والتي تظهر على كافة المستويات (الفسولوجية، النفسية، المعرفية، سلوكية)، وإن كان ذلك بنسب متفاوتة بينهم. حيث تختلف استجابات الأفراد لأحداث الحياة منفرداً بخبركم الفروق الفردية الموجودة بينهم، كما تختلف استجابة الفرد الواحد تجاهه من الموقف بمرور الوقت لعدم ثبات السلوك الإنساني.

فقد أكد (حسين وحسين، 2006: 41-42) أن استجابة الضغط عمومًا تتحدد بثلاث عناصر هي (خصائص الفرد الشخصية، تاريخ الضغوط لديه، مصادر هفيا المواجهة)، وأشار (Lazarus et Folkman) طبقاً "لنموذج التفاعلي" أن المكونات الفسيولوجية المعرفية الانفعالية والسلوكية في استجابة الضغط تكون متداخلة فيما بينها؛ وأي تغيير في أي منها يؤدي إلى تغيير المكونات الأخرى. (السابق، ص 42-44).

ودلت نتائج دراسة (دردير، 2007: 34) (البتال، 2000: 65-68) أن الاحتراق النفسي يتوافق مع جملة أعراض عضوية مثل (الإعياء، الأرق، ارتفاع ضغط الدم، كثرة التعرض للصداع، الإحساس بالإرهاك طوال اليوم)، انفعالية مثل (الملل، عدم الثقة بالنفس، التوتر، فقدان الحماسة، فقدان الرغبة في العمل)، اجتماعية (الاتجاهات السلبية نحو العمل والزلاء، الميل للعزلة).

وعليه: يعاني المعلمون من مظاهر وأعراض مختلفة كعناصر بنائية تتفاعل فيما بينها ضمن "متلازمة الاحتراق". ثانياً/ إستجابة المفحوصين للمواقف الضاغطة كانت بالدرجة الأولى "فسيولوجية" بوزن نسبي قدره 34.78%، تليها الاستجابة السلوكية بنسبة 24.63%، ثم النفسية والمعرفية بنسبة 20.28%.

فقد توصلت نتائج دراسة (بوجمان، 2016: 315) إلى أن الضغوط تؤثر سلباً على الوظائف الفسيولوجية للفرد، وأن ظهور الاستجابة الفسيولوجية بدرجة مرتفعة هي أكثر دلالة على وجود الضغط لدى الأستاذة.

وعليه: فإن تركز استجابة المعلمين حول الجانب الفسيولوجي بشكل أكبر، دليل قوي على معاناتهم الفعلية من الضغوط التي تتسبب بتراكمها في احتراقهم نفسياً.

. ثالثاً/ كل المفحوصين يعانون من "الإجهاد النفسي والجسدي"، حيث عبروا عن شعورهم بالإرهاق الجسدي الذهني النفسي وعن هبوط كبير في مستوى طاقتهم الحيوية. كما أنهم يشتركون في "ضعف الشعور بالإنتاج" حيث اعترفوا بممارستهم لعملهم دون حماس ومتعة وبطريقة آلية تفتقر لمعاني الإبداع والابتكار معتمدين أكثر على الأنشطة الكتابية. فضلاً عن أن معظمهم أظهروا "تبلداً في المشاعر" من خلال تعاملهم الخشن (القاسي) مع الزملاء؛ عدم اكتراثهم بمشكلات التلاميذ وتجنب التعامل المباشر معهم؛ الإحجام عن مساعدة الآخر حتى وإن كان في حاجة ماسة لذلك.

فحسب (LeiterMaslach,& 2008Schaufeli, :4) يتكون الاحتراق النفسي من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الإجهاد الانفعالي المتمثل بالتعب الجسدي النفسي وسيادة المشاعر السلبية نحو المهنة والحياة، تبدل المشاعر المتمثل بظهور مشاعر سلبية نحو العملاء والتعامل معهم كأشياء جامد، ضعف الشعور بالإنتاج. وعليه فإن: ردود فعل المعلمين حيال المواقف الضاغطة تتضمن الأبعاد الأساسية لاستجابة الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبدل المشاعر، ضعف الشعور بالإنتاج).

خلاصة 1: بمقارنة نتائج تحليل المقابلات مع ما توافر لدينا من إطار نظري ودراسات سابقة؛ حول موضوع الإحترق النفسي، واستناداً إلى ملاحظات الباحثة لسلوكيات ومواقف المفحوصين (المعلمين)؛ خلال مجريات المقابلات. تتضح لنا معالم معاناتهم الفعلية من مشكلة الاحتراق النفسي الذي لم يحدث بين عشية وضحاها، لكنه عملية تراكمية للضغوط، تبدأ بإشارات بسيطة كالمشاعر السلبية نحو العمل والقلق والتوتر، لتنتهي بحالة عجز شديد وفاعلية منخفضة مرفوقة بجملة أعراض فسيولوجية نفسية معرفية سلوكية.

2.6. 2/ بالنسبة لمصادر الاحتراق النفسي: عمدت الباحثة إلى حصر مجموعة مواقف يعتبرها المعلمون

مهدة صعبة والتي طالما فشلوا في التكيف معها، من أجل تفرغها وتنظيمها في "شبكة معلومات" وفق "نموذج لازاروس وزملائه، 1985" الذي يصنف مصادر الاحتراق النفسي إلى داخلية (نفسية صحية) وخارجية (مهنية اجتماعية اقتصادية). كما يوضحه الجدول أسفله.

مصادر الاحتراق النفسي				الحالات
داخلية	اقتصادية	اجتماعية	مهنية	
- أعجز على التعبير لمديري، عما أتعرض له من ضغوط العمل - أشعر بأن صحتي في تدهور مستمر	- لا يكف راتي لسد حاجيات الأسرة الأساسية	- أفترق إلى أشخاص اشتكي إليهم همومي	- إن عملي لا يلقي ما يستحقه من تقدير، لدى الإدارة - أشعر بالروتين القاتل في عملي - يتجاوز بعض التلاميذ، حدودهم في التعامل معي	1
- لا أحس بقيمة ما أقدمه	- لا يتناسب مجهودي	- يحملني المجتمع بأسره،	- فرص الترقى في مهنة التدريس؛	

الفصل السادس:.....عرض النتائج ومناقشتها

2	أقل منها في المهن الأخرى -وظيفتي لا تناسب تماماً مع طموحي و أهدافي المستقبلية	مسؤولية تدني مستوى التلاميذ	في العمل، مع الأجر الذي أتقاضاه	في عملي -أشعر بالذنب، تجاه النتائج السلبية للتلاميذ -أشعر بالإرهاق الشديد في ذاتي
3	-أعجز عن خلق أجواء نفسية مريحة وسهلة، مع التلاميذ -يزعجني السفر كل يوم للعمل -يتحيز كل معلم لرأيه حتى وإن كان خطأ	-لا يوجد أشخاص يمكنني الإعتماد عليهم، في حل مشكلاتي	-كثيراً ما اضطر للإقتراض لحل أزماتي المالية	-أشعر بأن مهنة التعليم تستنزف كامل طاقاتي
4	-يضايقني تدخل أولياء الأمور في شؤون عملي -أرى أن متطلبات عملي، تفوق بكثير طاقتي و قدراتي -قلما يتعاون الأولياء، في تحسين مستوى أبنائهم	-لا تقدر عائلي ظروف عملي الصعبة	-الراتب الذي أتقاضاه لا يتناسب مع غلاء المعيشة	-أشعر أني أمارس مهنتي بإجهاد كبير -أنتظر بشغف كبير أيام العطل والراحة
5	-لا أتقبل النقد من مديري - أحتاج لمزيد من الوقت، لإنجاز مهامهم كما ينبغي -أغلب التلاميذ الذين أدرسهم تنقصهم التربية	-لا يحظى المعلم بقيمة كبيرة، بين كافة أفراد المجتمع	-لا يتناسب أجري مع؛ مجهودي ومؤهلاتي و خبرتي	-أحس بفقدان كامل طاقاتي ونشاطي، بعد الدوام -أفكر كثيراً في ترك مهنة التدريس
6	-لا تتوفر قاعة الفصل على ظروف مادية ملائمة (تأثيث، وسائل تعليمية) -إن تقييم المفتش والمدير لأدائي، غير عادل	-تؤثر مشكلاتي العائلية سلباً، على طريقة أدائي لعملي	-أظن أني بحاجة إلى عمل إضافي، لتحقيق مستوى معيشة مقبول	-يتملكني إحساس قوي بالفشل والعجز -أتردد كثيراً على العيادات الطبية، بسبب سوء حالتي الصحية
7	-أحتاج إلى المعرفة النتائج الفعالية، التي حققتها في عملي كمدرس -يضايقني أخذ العمل معي إلى البيت، لأنني لم أتمكن من إكماله	-يجزني عدم تأثر الآخرين بمشاكلي في الحياة	-لا أشعر بالأمان المادي، بالنظر إلى مدخولي الحالي	-أشعر أن عملي، أثر إيجاباً في جفاء عواطفني واعتنال صحي

الفصل السادس:.....عرض النتائج ومناقشتها

8	-أضحى بالكثير من وقتي في عملي، على حساب حياتي الشخصية -هناك تناقض بين مطالب (المدير، الزملاء، التلاميذ، أولياء الأمور)	-يعتمد علي أفراد العائلة كليا في سد مختلف احتياجاتهم	-أفكر بإعطاء دروس خصوصية بعد الدوام لتحسين ظروف معيشتي	-أعتقد بأن ممارستي للتعليم، هي سبب ما أعانيه من أمراض نفسية وعضوية
9	- أحتاج الدورات التكوينية وتحسيسية، للتدبير مكنأكثر من عملي -يتحدث المعلمون عن بعضهم بسوء -معظم التلاميذ الذين أدرسهم يفتقدون الرغبة في الدراسة	-أشعر بأن الآخرين ينظرون لي باحتقار	-أجدني غير راض تماما عن راتي الشهري، مقارنة بالمجهود الذي أبذله في مهنتي الشاقة	-أشعر وكأني منهار تماما عضويا وعقليا
10	-تتميز العلاقات بين الزملاء المعلمين، بالفتور والسطحية - أعاني من كثرة الأعباء والملقاة على عاتقني في العمل	-أعرض للنقد اللاذع من طرف زملائي، بدافع الغيرة	-ينشغل تفكيري باستمرار، في إمكانية ممارستي لنشاط آخر؛ يعينني ماديا	-أحس بأني أقل قدرة وعطاء، مقارنة بزملائي

- كخطوة موابية: قامت الباحثة بوصف كمي لمصادر احتراق المعلمين، من خلال حساب "تكرارات" إدراكهم لها وفق الجدول أسفله.

مصادر الاحتراق النفسي								الحالات
ضغوط داخلية		ضغوط إقتصادية		ضغوط إجتماعية		ضغوط مهنية		
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
16.66	1	16.66	1	16.66	1	50	3	1
42.85	3	14.28	1	14.28	1	28.57	2	2
16.66	1	16.66	1	16.66	1	50	3	3
28.57	2	14.28	1	14.28	1	42.85	3	4
28.57	2	14.28	1	14.28	1	42.85	3	5
20	1	20	1	20	1	40	2	6
20	1	20	1	20	1	40	2	7
20	1	20	1	20	1	40	2	8
16.66	1	16.66	1	16.66	1	50	3	9
20	1	20	1	20	1	40	2	10
23.72	14	16.94	10	16.94	10	42.37	25	المجموع

-تحليل البيانات: إن القراءة المتفحصه للبيانات الجدول مكنتنا من حصر بعض النقاط كالتالي: تكشف عن "مصادر احتراق" المعلمين.

أولاً/ كلحالة منالحالات: تواجهضغوطخارجية (مهنيةاجتماعيةاقتصادية) وأخربداخلية (نفسيةصحية)،لكنبدرجاتمتفاوتةنظرا لاختلافطريقةإدراكهمللمواقف. إذيشير(Endler, 1990) (Lazarus et Folkman, 1984) إلى أن تفسير الفرد للموقف على أنه مهددة لذاته ومتجاوز لإمكاناته، هو الذي يتسبب في تقييمه له "كمصدر ضغط". (الشويخ،2007، ص 139) (عبيد،2008، ص131، 180). وقام (عبد اللطيف وكاظم، 2001)بمحصر "مصادر احتراق المعلم" في (سلوك الطلاب، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الإدارة، العلاقة مع المرشد، تقدير مهنة التدريس، الصراعات الذاتية، الأعراض النفسجسمية).وصنفها (التوم، 2011) إلى (ضغوط العمل،ضغوطالأسرة، الضغوطالاقتصادية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الانفعالية، الضغوط الصحية)

وعليه: يخبر المعلمون ضغوطا داخلية وخارجيةتتضافر فيما بينها، لتساهم مع مرور الزمن في احتراقهم نفسيا. ثانيا/ جاءت الضغوط المهنية كأهم مصدرلاحتراق المعلمين، وذلك بوزن نسبي قدره 42.37% تليها الضغوط الداخلية بنسبة 23.72% ثم الضغوط الاقتصادية والاجتماعية بنسبة 16.94%. فقد تكاد تتفق معظم تعاريف الاحتراق النفسي على أنه: عملية تراكمية عبر الزمن لفشل الفرد المتكرر في التكيف مع الضغوط؛ لاسيما تلك المتعلقة ببيئة العمل. ويعرفه (جابر وكفاي، 1989: 494) أنه:" الاستنزاف والفشل في الحياة المهنية خاصة وحياة الفرد بصفة عامة"
وعليه: تعد الضغوط المهنية كعامل حاسم في حدوث الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

خلاصة2: بمقارنة نتائج تحليل المقابلات مع ما توافر لدينا من إطار نظري ودراسات سابقة؛ حول موضوع الاحتراق النفسي، واستنادا لما لاحظته الباحثة مناستجاباتالمعلمين خلال مجريات المقابلات، يتضح أن المعلمين يقومون بمحاكمة عقليةلما يتعرضون له من مواقف حياتية (مهنية، شخصية)، قد يفسرون من خلالها الأحداث على أنها مهددة خطيرة وتتجاوز قدرتهم على التحمل والمواجهة، مما يتسبب في شعورهم بالضغط ويضعف مستوى أدائهم العام فسيولوجيا نفسيا معرفيا سلوكيا. ليس هذا فحسب إذ يؤدي فشلهم المتكرر للتكيف مع المواقف الضاغطة؛ في تعزيز مشاعر العجز اليأس والإجهااد لديهم، والتي تهيئ بدورها الأرضية لترسيخ جذور الاحتراق النفسي كاضطراب عميق متعدد الأبعاد.

* تعليق: إنمقارنة نتائج تطبيق المقاييسبتائج تحليل المقابلات العيادية؛لحالات البرنامج، تؤكد معاناتهم الفعلية من مشكلة "الاحتراق النفسي" -بغض النظر عن درجتها-، كاستجابة سلبية للآثار المترتبة عن الضغوط الحياتية المتراكمة، في ظل افتقارهم لاستراتيجيات التكيف معها. لذا كان من الأهمية بمكان تشجيع هؤلاء المعلمين، للمشاركة في جلسات برنامج إرشادي جماعي، بهدف إكسابهم مهارات التعامل الفعال مع ضغوط الحياة، الأمر الذي قد يسهم بدوره في تخفيف شدة احتراقهم وتحسين ادائهم.

3.6/ عرض ومناقشة نتائج اختبار الفرضيات: نتناول هنا معالجة فروض الدراسة باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة للمقارنة بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

1.3.6/ الفرضية الأولى: نصت على مساهمة البرنامج في خفض مستوى ادراك المعلمين لمصادر الاحتراق النفسي. والتي يمكن ترجمتها إلى (3) فرضيات جزئية:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمصادر الاحتراق النفسي.

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمصادر الاحتراق النفسي.

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمصادر الاحتراق النفسي.

- لاختبار هذه الفرضيات الجزئية تم استخدام معادلة (Wilcoxon) للمجموعتين الصغيرتين المتكافئتين كما توضحه الجداول (43، 44، 45).

جدول (43) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مصادر الاحتراق النفسي

درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
205	157	48	6		6
208	133	75	8		8
208	200	8	4		4
210	122	88	9		9
203	205	2-	2,5	2,5	
213	211	2	2,5		3
200	200	0	/		
224	225	1-	1	1	
207	142	65	7		7
200	178	22	5		5
ن = 10	ن = 2 = 10			مج = 3,5	مج = 42
م = 1 = 207.8	م = 2 = 177.3				
قيمة wilcoxon (z)		2.25- دالة			
حجم التأثير d		0.86 كبير جدا			
حجم التأثير η²		0.45 كبير جدا			

tminimal: مجموع أقل لترتب

$$Z = \frac{t_{\text{minimal}} - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

- إنقيمة (z) المحسوبة (2.25) دالة إحصائية لأنها أقل من القيمة الجدولة (z=6) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (9)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمصادر الاحتراق النفسي؛ ولصالح القياس الثاني (بمتوسط حسابي أقل). الأمر الذي يمكن إرجاعه لمشاركة أفراد المجموعة التجريبية في البرنامج، وهو ما تؤكدده القيم الكبيرة لحجم تأثير البرنامج (d, 2, η) علما المتغير التابع (مصادر الاحتراق). وعليه نرفض الفرضية الصفرية الأولى ونقبل الفرضية البديلة: "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علمصادر الاحتراق النفسي ولصالح القياس البعدي".

جدول (44) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مصادر الاحتراق النفسي

درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
202	202	0	/		
201	202	1-	2	2	
203	200	3	5,5		5.5
206	206	0	/		
204	205	1-	2	2	
210	210	0	/		
233	235	2-	4	4	
206	203	3	5,5		5.5
203	203	0	/		
221	222	1-	2	2	
ن=10	ن=10			مج=10	مج=11
م=1	م=2				
208.8	208.9				
قيمة wilcoxon (z)	-0.1				

- إنقيمة (z) المحسوبة (0.1) غير دالة إحصائية لأنها أكبر من القيمة الجدولة (z=0) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (6)، مما يشير إلى عدم وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمصادر الاحتراق النفسي، وهو أمر متوقع نظرا لعدم مشاركتهم في البرنامج. وعليه نقبل الفرضية الصفرية الثانية: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مصادر الاحتراق النفسي".

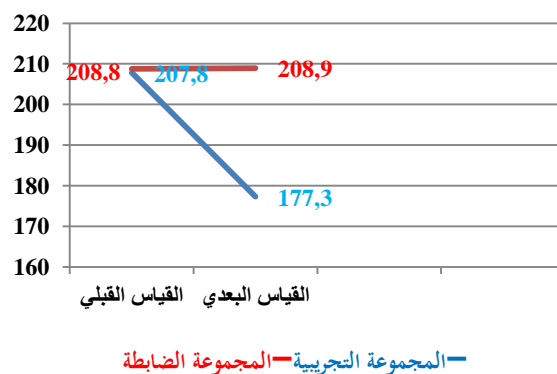
جدول (45) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمصادر الاحتراق النفسي

درجات المجموعة الضابطة	درجات المجموعة التجريبية	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
202	157	45	5		5

7		7	69	133	202
		/	0	200	200
8		8	84	122	206
		/	0	205	205
	1	1	1-	211	210
3		3	35	200	235
	2	2	22-	225	203
6		6	61	142	203
4		4	44	178	222
مج=33	مج=3			ن=2=10	ن=1=10
				م=2=177.3	م=1=208.8
دالة -2.1					قيمة wilcoxon (z)

- إنقيمة (z) المحسوبة (2.1) دالة إحصائيا لأنها أقل من القيمة الجدولة (z= 4) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (8)، مما يدل على وجود فروق دال بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمصادر الاحتراق النفسي؛ ولصالح المجموعة التجريبية (بمتوسط حسابي أقل). الأمر الذي يمكن إرجاعه لمشاركة أفراد المجموعة التجريبية في البرنامج. وعليه نرفض الفرضية الصفرية الثالثة ونقبل الفرضية البديلة: "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمصادر الاحتراق النفسي، ولصالح المجموعة التجريبية".

النتيجة 1: بناء على نتائج معالجة الفرضيات الجزئية الثلاث نستخلص أن: "البرنامج الإرشادي المقترح يساهم في خفض مستوى إدراك المعلمين لمصادر الاحتراق النفسي". الأمر الذي يستدل عليه بانخفاض متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمصادر الاحتراق النفسي (مقارنة بالمجموعة الضابطة).



الشكل (10) الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين في مصادر الاحتراق النفسي

تفسر الباحثة هذه النتيجة على ضوء:

* فاعلية المعلومات العلمية في تثقيف المشاركين

حول: ماهية الاحتراق النفسي؛ الفروق الفردية بين الأشخاص في كيفية إدراكهم للمواقف؛ أهمية الإرشاد الانتقائي في علاج الاحتراق

النفسي، مما جعلهم أكثر وعياً بمشكلاتهم (الجلسة 5). فقد أوضحت نتائج تحليل "استمارات تقييم البرنامج" أن 80 % من المشاركين كونوا فكرة جيدة عن "مفهوم الاحتراق النفسي"، وتمكن 70 % من تحديد المواقف الضاغطة التي تقف وراء معاناتهم (مصادر احتراقهم)، كما أنهم أصبحوا أكثر وعياً بردود فعلهم (استجاباتهم) تجاه تلك المواقف.

* فاعلية الفنيات "المعرفية" في تعديل نمط التفكير: إن تدريب المشاركين على مهارات (مراقبة وتحديد الأفكار المختلة وظيفياً، دحضها واستبدالها باستجابات عقلانية متكيفة) خلال الجلسات (6-13)، أفضت إلى تبنيهم نمط تفكير أكثر منطقية وإيجابية ساهم في تعديل ادراكهم للمواقف الضاغطة من مصادر "ضغط ألم تهدد وإحتراق" إلى "مشكلات حياة عادية" يمكن التعامل معها بهدوء وتجاوزها بسلام. إذ بينت نتائج تحليل "استمارات تقييم البرنامج" أن 80 % من المشاركين يدركون العلاقة بين (التفكير، المشاعر، السلوك)، التي تفسر طبيعة استجاباتهم للمواقف؛ وتجعلهم يميزون بين "الحدث الفعلي" و"الحدث المدرك"، كما أنهم يستطيعون تحديد "الأفكار التلقائية السلبية" المرتبطة بالمواقف الضاغطة، في حين تمكن 60 % من تعديل "أفكارهم اللاعقلانية" إلى "أفكار عقلانية"؛ واستبدال الحديث الذاتي السلبي بحديث ذاتي إيجابي.

تتفق هذه النتيجة مع رأي (Lazarus et Folkman, 1984) حيث يرتبط الضغط النفسي بعملية "التقييم المعرفي" أي "كيفية تقييم الفرد للموقف ومصادره في مواجهته" كما بإمكانه أن "يعيد تقييمه للموقف ولإستراتيجيات مواجهته لإدراكه بعدم جدواها أو لحصوله على معلومات جديدة". (عبيد، 2008، ص 180) (حسين وحسين، 2006، ص 57)

ومع نتائج دراسة (الشعلان، 2002) التي أثبتت فاعلية "البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي" في خفض مصادر ضغوط المعلمين، دراسة (مسعودي، 2010) حيث ساهم "البرنامج التحصيني ضد الضغوط" في تعديل إدراك المعلمين لمصادر الضغط، كما أشارت نتائج دراسة (بوجمان، 2016) إلى نجاح "البرنامج المعرفي السلوكي" في خفض الدرجة الكلية لمصادر الضغط لدى الأستاذات.

2.3.6/ الفرضية الثانية: نصت على مساهمة البرنامج في تخفيف شدة "إستجابة الإحتراق النفسي" لدى المعلمين. والتي يمكن ترجمتها إلى (3) فرضيات جزئية:

. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لإستجابة الإحتراق النفسي.

. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لإستجابة الإحتراق النفسي.

. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإستجابة الإحتراق النفسي.

- لاختبار هذه الفرضيات الجزئية تم استخدام معادلة (Wilcoxon) للمجموعتين الصغيرتين المتكافئتين كما توضحه الجداول (46، 47، 48)

جدول (46) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استجابة الاحتراق النفسي

درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
110	100	10	8		8
111	102	9	7		7
109	105	4	5		5
90	88	2	2,5		2,5
89	90	-1	1	1	
103	100	3	4		4
139	124	15	9		9
92	90	2	2,5		2,5
91	91	0	/		
98	93	5	6		6
ن=10	ن=10			مج=1	مج=44
م=103.2	م=98.3				
قيمة wilcoxon (z)					2.54- دالة
حجم التأثير d					0.98 كبير جدا
حجم التأثير η ²					0.51 كبير جدا

- إن قيمة (z) المحسوبة (2.54) دالة احصائيا لأنها أقل من القيمة المحدولة (z=6) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (9)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاستجابة الاحتراق النفسي؛ ولصالح القياس الثاني (بمتوسط حسابي أقل). الأمر الذي يمكن إرجاعه لمشاركة أفراد المجموعة التجريبية في البرنامج، كما تؤكد القيم الكبيرة لحجم تأثير البرنامج (d, 2 η) على المتغير التابع (استجابة الاحتراق النفسي). وعليه نرفض الفرضية الصفرية الأولى ونقبل الفرضية البديلة: "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاستجابة الاحتراق النفسي؛ ولصالح القياس البعدي".

جدول (47) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في استجابة الاحتراق النفسي

درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
108	102	6	9		9
97	100	-3	5	5	
89	100	-1	2	2	

الفصل السادس:.....عرض النتائج ومناقشتها

4		/	2	99	101
	6,5	6,5	-4	99	95
	8	8	-5	99	94
	6,5	6,5	-4	120	116
	2	2	-1	96	95
	2	2	-1	97	96
10		/	10	99	109
مج=23	مج=32			ن=2=10	ن=1=10
				م=2=101.1	م=1=100
دالة -0.45					قيمة wilcoxon (z)

- إن قيمة (z) المحسوبة (0.45) دالة احصائية لأنها أقل من القيمة الجدولة (z=4) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (8)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لإستجابة الاحتراق النفسي؛ ولصالح القياس الأول (بمتوسط حسابي أقل)، وهذا أمر متوقع لعدم مشاركتهم في البرنامج. وعليه نرفض الفرضية الصفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة: "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاستجابة الإحتراق النفسي؛ ولصالح القبلي".

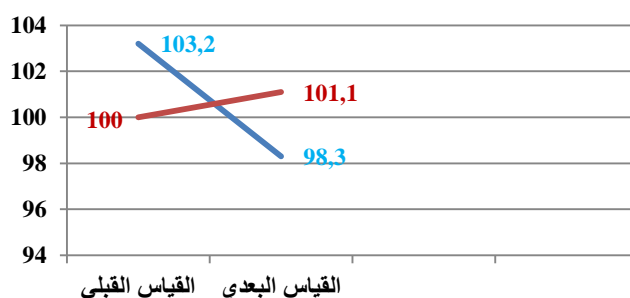
جدول (48) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاستجابة الاحتراق النفسي

الفروق الموجبة	الفروق السالبة	ترتيب الفروق	الفروق	درجات المجموعة التجريبية	درجات المجموعة الضابطة
2,5		2,5	2	100	102
	2,5	2,5	-2	102	100
	5	5	-5	105	100
10		10	11	88	99
9		9	9	90	99
	1	1	-1	100	99
	4	4	-4	124	120
7		7	6	90	96
7		7	6	91	97
7		7	6	93	99
مج=42.5	مج=12.5			ن=2=10	ن=1=10
				م=2=98.3	م=1=101.1
دالة -1.52					قيمة wilcoxon (z)

- إن قيمة (z) المحسوبة (1.52) دالة احصائية لأنها أقل من القيمة الجدولة (z=8) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (10)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في

القياس البعدي لاستجابة الاحتراق النفسي؛ ولصالح المجموعة التجريبية (بمتوسط حسابي أقل)، الأمر الذي يمكن إرجاعه لمشاركة أفراد المجموعة التجريبية في البرنامج. وعليه نرفض الفرضية الصفرية الثالثة ونقبل الفرضية البديلة: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستجابة الإحترق النفسي؛ ولصالح المجموعة التجريبية".

النتيجة 2: بناء على نتائج معالجة الفرضيات الجزئية نستخلص أن البرنامج الإرشادي المقترح يساهم في تخفيف شدة استجابة الاحتراق النفسي لدى المعلمين. الأمر الذي يستدل عليه بانخفاض متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاستجابة الإحترق النفسي (مقارنة بالمجموعة الضابطة).



— المجموعة التجريبية — المجموعة الضابطة

شكل (11) الفرق بين متوسطي المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي لاستجابة الإحترق النفسي

تفسر الباحثة هذه النتيجة بانخفاض شدة الإحساس بمصادر الإحترق النفسي لدى أفراد البرنامج؛ نتيجة تبنيهم نمط تفكير أكثر عقلانية تجاه المواقف الضاغطة، وما تمخض عن ذلك من وعي ومرونة في التعامل معها؛ واستجابات أكثر تحكما وأقل توترا نحوها (النتيجة 1). حيث يرى (Taylor S, 1986) (Endler, 1990) أن "إدراك الفرد للموقف على أنه مهدد خطر هو الذي يحدد استجاباته المعرفية الإنفعالية الفسيولوجية إزاءه". (عبيد، 2008، ص 131) (منصوري، 2010، ص 17)

فضلا عن استفادتهم من فنيات "التهدئة والتسكين" الجلسات (19- 21) في خفض أعراض الاحتراق: إن تمكين المشاركين من ضبط أفكارهم ومشاعرهم السلبية باستخدام مهارات (وقف تدفق الأفكار، الإلهاء، الاسترخاء، الدعابة والمرح، التنفيس الإنفعالي، تحسين لغة الحوار الداخلي)، ومن رفع لياقتهم البدنية بممارسة الرياضة والتغذية الصحية. ساهم بشكل كبير في تخفيف وطأة آثار الاحتراق النفسي على صحتهم النفسية والجسدية. فقد كشفت نتائج تحليل "استمارات تقييم البرنامج" عن وعي 70% من المشاركين بردود فعلهم على المواقف الضاغطة، وقدرة 60% منهم على ضبط أنفسهم (أفكارهم، مشاعرهم، سلوكياتهم) خلالها، إدراك 80% لأهمية المحافظة على صحتهم البدنية- النفسية، شعور 90% بتحسّن نظرهم لذاتهم، وأحس 70% بانخفاض شدة أعراض الاحتراق النفسي لديهم.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشعلان، 2002) حول فعالية البرنامج الإرشادي "المعرفي السلوكي" في خفض أعراض الضغوط الفسيولوجية السلوكية الإنفعالية العقلية لدى المعلمين، دراسة (مسعودي، 2010) التي

دلت على مساهمة "البرنامج التحصيني ضد الضغوط" في تخفيف مؤشرات الضغط النفسي لدى المعلمين، كما أشارت دراسة (بوجان، 2016) إلى فاعلية البرنامج "المعربي السلوكي" في خفض الدرجة الكلية "لإستجابة الضغط النفسي" لدى الأستاذات، دراسة (Zabel et Zabel, 1984) حول جدول البرنامج في خفض شدة الإحترق النفسي للمعلم، دراسة (Long, 1988) (Forman s, 1982) "نجاح" برنامج التدريب التحصيني ضد الضغط والإسترخاء في تدني مستوى "القلق والضغط النفسية" لدى المعلمين.

3.3.6 / الفرضية الثالثة: نصت على مساهمة البرنامج في تحسين الأداء المهني للمعلمين. والتي يمكن ترجمتها إلى (3) فرضيات تجزئية:

- . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأداء المهني.
 - . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للأداء المهني.
 - . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء المهني.
- لاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة (Wilcoxon) للمجموعتين الصغيرتين المتكافئتين كما توضحه الجداول (49، 50، 51).

جدول (49) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الأداء المهني

درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
137	145	-8	5	5	
98	118	-20	10	10	
136	142	-6	3	3	
149	157	-8	5	5	
96	106	-10	8	8	
123	144	11-	9	9	
143	142	1	1		1
143	151	8-	5	5	
164	173	9-	7	7	
125	130	5-	2	2	
ن = 10	ن = 20			مج = 54	مج = 1
م = 132.11	م = 140.8				
قيمة wilcoxon (z) دالة 2.7-					
حجم التأثير d 1.6 كبير جدا					
حجم التأثير η² 0.73 كبير جدا					

- إن قيمة (z) المحسوبة (2.7) دالة إحصائياً لأنها أقل من القيمة الجدولة (z= 8) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (10)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأداء المهني؛ ولصالح القياس الثاني (بمتوسط حسابي أكبر)، الأمر الذي يمكن إرجاعه لمشاركة أفراد هذه

الفصل السادس:.....عرض النتائج ومناقشتها

المجموعة في البرنامج، وهو ما تؤكدته القيم الكبيرة لحجم تأثير البرنامج ($d, 2 \eta$) على المتغير التابع (الأداء المهني). وعليه نرفض الفرضية الصفرية الأولى ونقبل الفرضية البديلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وللأداء المهني؛ ولصالح البعدي".

جدول (50) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الأداء المهني

درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
105	125	-20	8	8	
133	88	45	10		10
145	142	3	1,5		1,5
158	148	10	5		5
146	126	20	8		8
137	134	3	1,5		1,5
150	132	18	6		6
146	141	5	4		4
123	143	-20	8	8	
124	120	4	3		3
ن = 10	ن = 20			مج = 16	مج = 36
م = 136.7	م = 129.9				
قيمة wilcoxon (z)					-1.17 دالة

- إن قيمة (z) المحسوبة (1.17) دالة احصائية لأنها أقل من القيمة المحدولة ($z=8$) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (10)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للأداء المهني؛ ولصالح القياس القبلي (بمتوسط حسابي أكبر)، وهذا أمر متوقع لعدم مشاركتهم في البرنامج. وعليه نرفض الفرضية الصفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للأداء المهني؛ ولصالح القبلي"

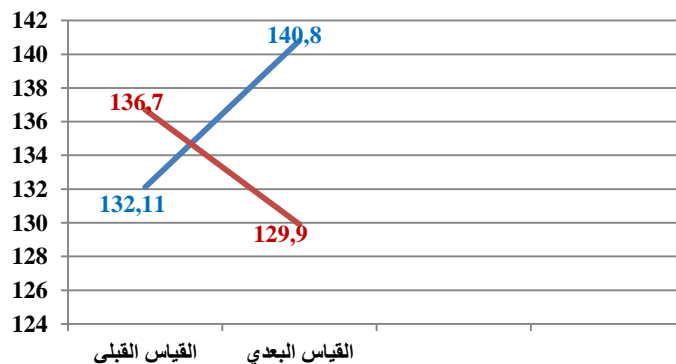
جدول (51) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للأداء المهني

درجات المجموعة الضابطة	درجات المجموعة التجريبية	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
125	145	-20	6,5	6,5	
88	118	-30	8,5	8,5	
142	142	0	/		
148	157	-9	1	1	
126	106	20	6,5		6,5
134	144	-10	3,5	3,5	
132	142	-10	3,5	3,5	
141	151	-10	3,5	3,5	

	8,5	8,5	-30	173	143
	3,5	3,5	-10	130	120
مج = 6.5	مج = 38.5			ن = 2 = 10	ن = 1 = 10
				م = 2 = 142	م = 1 = 129.9
					قيمة Wilcoxon (z)
					-1.89 دالة

- إن قيمة (z) المحسوبة (1.89) دالة إحصائية لأنها أقل من القيمة الجدولة (6 = z) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (9)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء المهني؛ ولصالح المجموعة التجريبية (بمتوسط حسابي أكبر)، كونها خضعت للبرنامج الإرشادي. وعليه نرفض الفرضية الصفرية الثالثة ونقبل الفرضية البديلة: "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء المهني؛ ولصالح المجموعة التجريبية".

النتيجة 3: يساهم البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مستوى الأداء المهني للمعلمين. الأمر الذي يستدل عليها ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للأداء المهني (مقارنة بالمجموعة الضابطة).



- المجموعة التجريبية - المجموعة الضابطة

شكل (12) الفرق بين متوسطي المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي للأداء المهني

تفسر الباحثة النتيجة بأن تخفيف شدة "إستجابة الإحترق النفسي" لدى أفراد البرنامج، أفضى إلى إستهلاك معقول (غير مفرط) لطاقتهم الحيوية؛ التي تم إستثمارها بشكل فعال في ممارستهم لمختلف مهامهم، ومن ثم زيادة كفاءة أدائهم. فقد ثبت عن (Maslach & Leiter, 2005: 7) أن "الإحترق يتسبب في تراجع مستوى الأداء المرتبط بضعف التركيز

وفقدان المعنى الخاص بجدول العمل، إضافة إلى المشاكل الصحية والمعرفية التي تجعل الفرد في النهاية عاجزاً عن أداء عمله". (الصياح،

2014، ص 11)

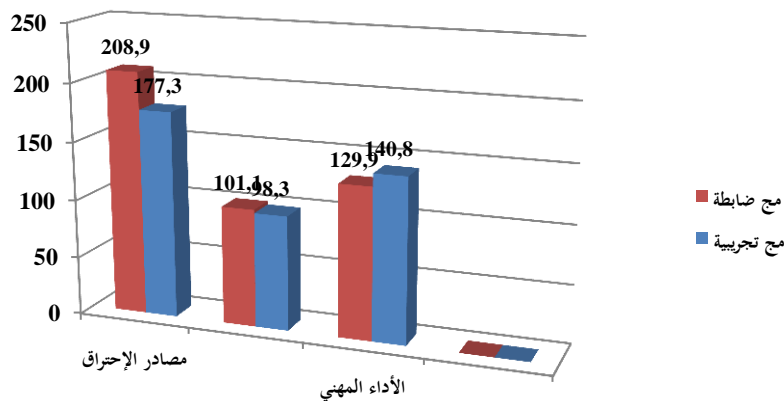
هذا فضلاً عن استفادة معلمي البرنامج من مهارات "تفعيل وتنشيط الذات" خلال الجلسات (14-16): بإكسابهم عادات سلوكية جديدة أكثر تكيفاً (جدولة النشاطات مع تقدير نسبة الرضا والإلتقان، توقع السعادة بالتخطيط للأنشطة المبهجة، تفعيل الذات، تدرج المهام، إدارة الوقت، حل المشكلات، التوكيدية). ساعدتهم في تحديد وتصحيح المفاهيم السلبية كالشعور بالعجز والفشل وعدم القدرة على الاستماع بأي شيء؛

التي تقف وراء بعض سلوكياتهم غير المتكيفة، فضلا عن تعديل مزاجهم؛ تجديد طاقاتهم؛ زيادة دافعيتهم وكفاءة أدائهم لمختلف أدوارهم. فحسب نتائج تحليل "استمارات تقييم البرنامج" أصبح بإمكان 90 % من المشاركين طلب المساعدة من الآخر وتقديم المساعدة له، وأحسن 80 % بزيادة الثقة في أنفسهم خلال تعاملهم مع الآخرين؛ وبارتفاع مستوى نشاطهم وفعاليتهم. كما تعلم 70 % انتفاء الحلول المناسبة لمشكلاتهم.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Forman s,1982) حول أثر "العلاج المعرفي السلوكي" في تحسين سلوكيات المعلمين داخل الفصل، كما أظهرت مجموعة "الإرشاد المعرفي السلوكي" تحسنا في الكفاءة الذاتية الإندماج المدرسي والأداء المهني في دراسة (Schaufeli et al, 2011)، دراسة (محمد وحفي، 2007) (البولي، 2009) حول فعالية البرنامج في رفع مستوى "الكفاءة الذاتية المدركة" لدى المعلم.

خلاصة النتائج (1، 2، 3): تؤكد نتائج اختبار الفرضيات الثلاث الأولى فعالية البرنامج في تخفيف الاحتراق

النفسي وتحسين الأداء المهني لدى المعلمين. والتي يستدل عليها بتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي ل (مصادر واستجابة الاحتراق النفسي، الأداء المهني)، كما تدل قيم (d، η²) المعتبرة عن التأثير الإيجابي الكبير للبرنامج على تلك المتغيرات بعد إنتهاء الجلسات. (أنظر الشكل أسفله)



شكل (13) الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للمتغيرات التابعة

تفسر الباحثة ذلك على ضوء:

* فاعلية الخبرات التي احتوتها جلسات البرنامج العلمية (التثقيف النفسي) والعملية (المعرفية السلوكية الفسيولوجية) في؛ تعديل ادراك المشاركين للمواقف الضاغطة وتخفيف شدة استجاباتهم السلبية حيالها وتجديد طاقاتهم.

* أهمية "الواجبات المنزلية": التي كانت تقدم للمشاركين مع نهاية كل جلسة، وتناقش وتصوب مع بداية الجلسة التي تليها، مما أتاح لهم فهما معمقا لمهارات البرنامج وفرصة لنقل الخبرات المتعلمة إلى مواقف حياتهم اليومية.

* فاعلية "أسلوب الإرشاد الجماعي" المستخدم في الجلسات: والذي يتسم بالحرية التفاعلا للمشاركة الوجدانية والتعاون والاحترام المتبادل. حيث تبدأ

"المحاضرات والمناقشات الجماعية" تؤدي بالتعدديا المفهوم السلبي عن الذات، تقوية التفاعلا لاجتماعيينا لأعضاء، تسهيا لنظفاء الاستجابات السلوكية غير المرغوبة.

* الحاجة الملحة للمشاركين في تخفيف معاناتهم:

وهذا ما درستها الباحثة من خلال ادفعيتها المرتفعة لحضور جلسات البرنامج؛ التزامهم بقواعده؛ جهدهما الصادقاً أداء الأنشطة التدريبية والواجبات المنزلية.

~ كل هذا ما عوالم أتاح للمشاركين: إفيهما معمقا لخبرات البرنامج ورغبة صادقة للاستفادة منها في مواقف حياتهم اليومية. فقد بينت نتائج تحليل "إستمارات تقييم الجلسة" أن نسبة إستجابة المشاركين على أن الجلسات (مفيدة) تراوحت ما بين (70- 90) %، في حين كانت بين (60- 90) % بالنسبة ل (وضوحها وسهولتها)، واتفق جميعهم 100 % على جودة المعلومات والتدريبات التي تضمنتها كل جلسة. هذا وقد أبدى (60- 90) % منهم مشاعر إيجابية بين (سعيد، مرتاح، راض) تجاه جلسات البرنامج. كما أوضحت نتائج تحليل "إستمارات تقييم البرنامج" أن 90 % من المشاركين إستفادوا من محتوى البرنامج ككل، وشعر 70 % منهم بانخفاض شدة الاحتراق النفسي لديهم. وكلها مؤشرات إيجابية على جدوى وفعالية البرنامج.

تتفق هذا النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الجواد، 1994) (سلامة، 1995) (بوجمان، 2016) التي أسفرت عن فعالية برنامج "معرفي سلوكيا نفعالي"

ضغوط المجموعة التجريبية، دراسة (الصياح، 2014) (And & Shaw, 1980, Forman, S, 1990) حول فعالية برنامج "معرفي سلوكي" في خفض الاحتراق النفسي للمعلمين، دراسة (عماري و عيساوي، 2015) التي أثبتت فعالية "برنامج إرشادي انتقائي" في تخفيف الاحتراق النفسي لدى الأساتذة، دراسة (Schaufeli, 2011) التي أكدت فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين الكفاءة الذاتية الاندماج الدراسي والأداء المهني للمعلمين مقابل انخفاض مستوى احتراقهم.

في حين تختلف مع نتائج دراسة (Tyrrel, 2010) حيث تعزز البرامج الإرشادية مستوى الاحتراق النفسي، لأنها تشكل بغير قصد بنية معرفية تستند على أفكار مشوهة، تركز جوانب العجز وتعطل فرص التعلم الذاتي والمواجهة الفعالة للضغوط.

4.3.6 / الفرضية الرابعة: نصت على إستمرار أثر البرنامج في خفض مستوى ادراك المعلمين لمصادر الاحتراق النفسي بعد شهرين من إنتهائه (فترة المتابعة).

- لاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة (Wilcoxon) للمجموعتين الصغيرتين المتكافئتين، للكشف عن الفروق في أداء المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتبقي لمصادر الإحتراق النفسي.

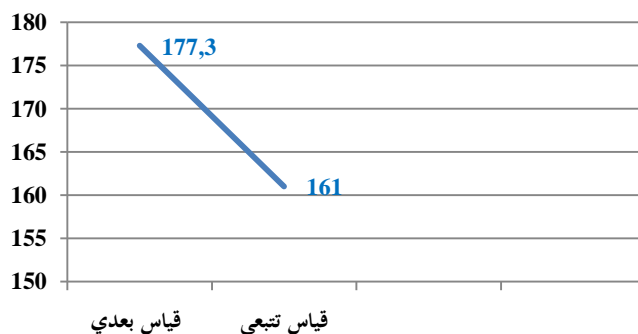
جدول (52) الفروق بين القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية في مصادر الاحتراق النفسي

درجات القياس البعدي	درجات القياس التبقي	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
157	155	2	1		1

2		2	3	130	133
		/	0	200	200
		/	0	122	122
3		3	5	200	205
5		5	6	205	211
		/	0	200	200
5		5	6	119	225
	7	7	9-	151	142
5		5	6	172	178
مج = 21	مج = 7			ن = 2 = 10	ن = 1 = 10
				م = 2 = 161	م = 1 = 177.3
دالة -1.18					قيمة wilcoxon (z)
متوسط 0.45					حجم التأثير d
0.18 كبير					حجم التأثير η^2 2

- إن قيمة (z) المحسوبة (1.18) دالة إحصائياً لأنها أقل من القيمة الجدولة ($z=2$)، عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (7)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمصادر الاحتراق النفسي؛ ولصالح القياس التبعي (بمتوسط حسابي أقل). الأمر الذي يمكن إرجاعه لاستمرار فاعلية خبرات البرنامج في تعديلاً إدراكاً للمشاركين للمواقف الضاغطة (مصادر الإحراق النفسي)، وبحجم تأثير لا بأس به حسب قيم (d ، η^2). (تحقق الفرضية الرابعة).

النتيجة 4: يستمر أثر البرنامج الإرشادي المقترح في خفض مستوى إدراك المعلمين لمصادر الاحتراق النفسي، خلال فترة المتابعة. الأمر الذي يستدل عليه بانخفاض متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس التبعي لمصادر الاحتراق النفسي (مقارنة بالقياس البعدي). (أنظر الشكل أدناه)



شكل (14) الفرق بين متوسطي القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في مصادر الاحتراق النفسي

5.3.6 / معالجة الفرضية الخامسة: نصت على استمرار أثر البرنامج في تخفيف شدة استجابة الاحتراق النفسي لدى المعلمين خلال فترة المتابعة.

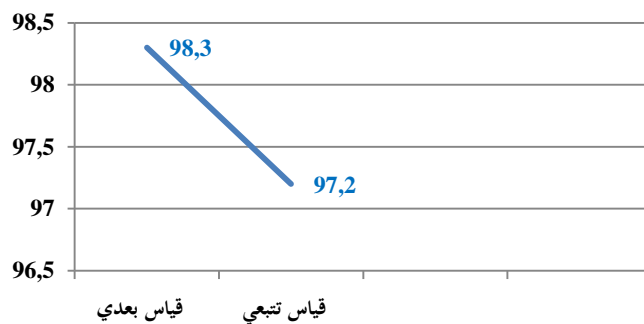
- لاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة (Wilcoxon) للمجموعتين الصغيرتين المتكافئتين، للكشف عن الفروق في أداء المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتبقي لاستجابة الإحترق النفسي.

جدول (53) الفروق بين القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية في استجابة الإحترق النفسي

الفروق الموجبة	الفروق السالبة	ترتيب الفروق	الفروق	درجات القياس التبقي	درجات القياس البعدي
		/	0	100	100
3,5		3,5	2	100	102
		/	0	105	105
6		6	8	80	88
		/	0	90	90
	3,5	3,5	-2	102	100
	1,5	1,5	-1	125	124
		/	0	90	90
1,5		1,5	1	90	91
5		5	3	90	93
مج = 16	مج = 5			ن = 2 = 10	ن = 1 = 10
				م = 2 = 97.2	م = 1 = 98.3
					قيمة wilcoxon (z)
					حجم التأثير d
					حجم التأثير η^2

- إن قيمة (z) المحسوبة (1.52) غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من القيمة المحدولة (z=0) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (6)، مما يشير إلى عدم وجود فرق دال بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين البعدي والتبقي لاستجابة الإحترق النفسي؛ مع تفوقهم في القياس التبقي (بمتوسط حسابي أقل)، الأمر الذي يدل على استمرار أثر البرنامج في تخفيف شدة استجابة الإحترق النفسي لدى المشاركين بحجم تأثير لا بأس به حسب قيم (d، η^2). (تحقق الفرضية الخامسة).

النتيجة 5: يستمر أثر البرنامج في تخفيف شدة استجابة الإحترق النفسي لدى المعلمين خلال فترة المتابعة. الأمر الذي يستدل عليه بانخفاض متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التبقي لاستجابة الإحترق النفسي (مقارنة بالقياس البعدي). (أنظر الشكل أدناه)



شكل (15) الفرق بين متوسطي القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في استجابة الاحتراق النفسي

6.3.6 / معالجة الفرضية السادسة: نصت على استمرار أثر البرنامج في تحسين مستوى الأداء المهني للمعلمين خلال فترة المتابعة.

- لاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة (Wilcoxon) للمجموعتين الصغيرتين المتكافئتين، للكشف عن الفروق في أداء المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتبعي للأداء المهني.

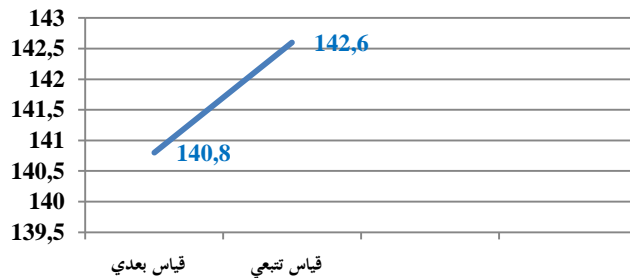
جدول (54) الفروق بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في الأداء المهني

درجات القياس البعدي	درجات القياس التبعي	الفروق	ترتيب الفروق	الفروق السالبة	الفروق الموجبة
145	148	-3	4,5	4,5	
118	116	2	3		3
142	146	-4	6	6	
157	156	1	1,5		1,5
106	109	-3	4,5	4,5	
144	144	0	/		
142	147	-5	7,5	7,5	
151	151	0	/		
173	174	1	1,5		1,5
130	135	-5	7,5	7,5	
ن=10	ن=20			مج=30	مج=6
م=140.8	م=142.6				
قيمة wilcoxon (z)				-2.45 دالة	
حجم التأثير d				0.6 فوق المتوسط	
حجم التأثير η				0.28 كبير جدا	

- إن قيمة (z) المحسوبة (2.45) دالة إحصائياً لأنها أقل من القيمة الجدولة (z=4) عند مستوى دلالة (0.05) وأمام درجات حرية (8)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي للأداء المهني؛ ولصالح القياس الثاني (بمتوسط حسابي أكبر). الأمر الذي يمكن إرجاعه لاستمرار

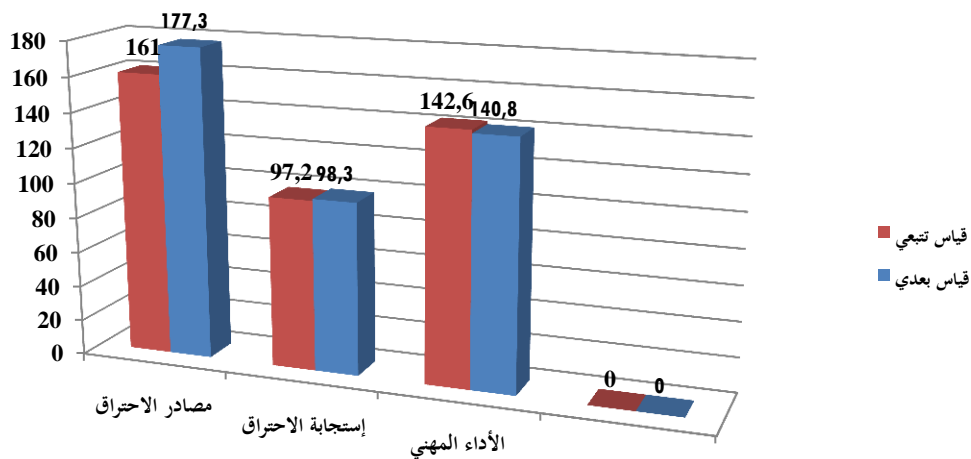
فاعلية خبرات البرنامج في تحسين الأداء المهني للمشاركين، وبحجم تأثير لا بأس به حسب قيم (d، η^2). (تحقق الفرضية السادسة).

النتيجة 6: يستمر أثر البرنامج في تحسين مستوى الأداء المهني للمعلمين خلال فترة المتابعة. الأمر الذي يستدل عليه بارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي للأداء المهني (مقارنة بالقياس البعدي).



شكل (16) الفرق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الأداء المهني

خلاصة النتائج (4، 5، 6): إن النتائج التي تمخضت عن معالجة الفرضيات (4، 5، 6)، تؤكد إستمرارية أثر البرنامج الإرشادي المقترح في تخفيف الاحتراق النفسي وتحسين الأداء المهني للمعلمين خلال فترة المتابعة. وهو ما يستدل عليه بتفوق المجموعة التجريبية في القياس التتبعي ل (مصادر الاحتراق، إستجابة الاحتراق النفسي، الأداء المهني) مقارنة بالقياس البعدي لتلك المتغيرات. كما أن حجم تأثير البرنامج حسب قيم (η^2 , d) كان دالاً في جميع تلك المتغيرات. (أنظر الشكل أدناه)



شكل (17) الفرق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في المتغيرات التابعة

الأمر الذي تفسره الباحثة بالمكاسب الفعلية التي حققها أفراد المجموعة التجريبية في الفترة التي تلت نهاية البرنامج الإرشادي، من خلال تعميمهم واستخدامهم لخبراته في مواقف حياتهم اليومية، والتي كانت تحاكي إلى حد كبير مواقف عملية تلقوها أثناء تنفيذ التجربة.

فقد تبين تجريبياً أن الاحتفاظ يزيد كلما ارتفعت درجة التعلم، وأنه خلال الفاصل الزمني الذي يلي نهاية البرنامج تُنسى الاستجابات الضعيفة؛ أسرع مما تنسى الاستجابات الصحيحة. ومثل هذا النسيان الفرقي يمكن أن يكون مسؤولاً جزئياً على الأقل عن تحسن الأداء الذي يلي فاصلاً زمنياً (حمصي، 2003، ص 268، 290).

كما أن نجاح المشاركين في نقل خبرات البرنامج من القصديّة (التعرض داخل الجلسات) إلى التلقائية (مواقف حياتهم الواقعية)، قد يرجع لتضافر عوامل أخرى مثل:

* الدقة والتنظيم في بناء البرنامج: إن استعانة الباحثة بآراء وتوصيات مجموعة محكمين من ذوي الخبرة في مجال إعداد وتطوير البرامج، واستفادتها من الأسس النظرية والتجريبية؛ المعتمدة في أعداد البرامج الإرشادية، مكنها من تلافي عوامل قد تحول دون نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه.

* إلتزام الباحثة بقواعد إدارة البرامج: حرصت الباحثة على العمل بالتوصيات التي حددها "مكينوم" ك شروط لضمان فعالية برامج التدريب على "إدارة الضغوط" والمتمثلة في: التحليل الدقيق لما يجب التدريب عليه، التنوع والمرونة، الحساسية للحاجات الفردية، العناية بالعوامل المعرفية- الانفعالية، التعرض التدريجي، التعليمات المباشرة، توقع المستقبل، التغذية الراجعة.

تتفق هذه النتيجة مع وجهة نظر (Meichenbaum, 1996) حيث يذكر أن الفكرة من وراء برامج التدريب على مواجهة الضغوط هي: "تزويد المتدربين بدفاعات مستقبلية ضد الضغط، بماهصلة مناظرة بالتحصين الوقاية ضد الاتجاهات المغايرة"، وأشار

(Bernstein, 1997) إلى الفاعلية البرامج الإرشادية الانتقائية

في التعامل مع الضغوط الحالية ومواجهة الضغوط المستقبلية (بوجان، 2016، ص ص 330-331).

ونتائج دراسة (مسعودي، 2010) (بوجان، 2016) حول استمرار أثر البرنامج الإرشادي في خفض مصادر الاحتراق النفسي وتخفيف شدة أعراضه لدى المعلمين، دراسة (Schaufeli et al, 2011) التي أكدت انخفاض مستوى الاحتراق النفسي وتحسن الكفاءة الذاتية الاندماج الدراسي والأداء المهني لديهم، بعد انتهاء الجلسات وبعد شهرين من ذلك.

- * توصيات واقتراحات: إن معايشة الباحثة لموضوع الدراسة منذ مدة معتبرة، وعلى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث،مكنها من إبداء رأيها حول أمرين هامين هما: توصيات لحل مشكلة الاحتراق النفسي؛ ومقترحات لبحوث مستقبلية.
- مراعاة مدى ملاءمة "مؤهلات وميولات" الأفراد لوظيفة التعليم، أثناء عملية انتقائهم، مما يزيد في تقبلهم للمهنة ورضاهم عنها؛ تفانيهم في ممارستها بشيء من الإبداع والابتكار.
- بناء "التواصل" الفعال والعلاقات الجيدة بين (المعلمين، الجهاز الإداري، أولياء الأمور).
- تنمية "العلاقات الإيجابية" بين المعلمين، بتشجيعهم على العمل بروح الفريق؛ تهيئة "منتديات اجتماعية" بالمدرسة يمارسون من خلالها بعض الأنشطة الترفيهية.
- إثراء "المهام التدريسية"، للتقليل من الروتين اليومي للمعلم؛ وتعزيز شعوره بالمتعة والتحدي، بدلا من شعوره بالملل والاكتئاب.
- العمل على تحسين "ظروف العمل المادية" بما فيها من (شروط فيزيقية، وسائل وأدوات بيداغوجية)، مما يوفر البيئة المادية- النفسية الملائمة لعملية التعليم والتعلم؛ ويستثمر جهود المعلم بشكل أفضل، بعيدا عن كل المضايقات والمشكلات.
- عقد "دورات تكوينية" حول "الكفايات التدريسية"؛ وفقا للمنهاج المقرر، والتي من شأنها توضيح أدوار المعلم خلال مختلف المواقف التعليمية؛ ومن ثم تسهيل أدائه لها.
- الإهتمام أكثر "بتقييم الأداء"، من خلال تقدير مستوى إنجاز المعلمين لمهامهم وواجباتهم، وفق معايير علمية موضوعية وبشكل عادل.
- إجراء "دورات تدريبية إرشادية"؛ إلبانباالدورات العلمية التي تقدم لهم، بهدف أكساب المعلمين أساليب فعالة في مواجهة ضغوط الحياة؛ وتخفيف آثار الإحتراق النفسي.
- الإنتقال من المرحلة التقليدية فيدراسة الإحتراق النفسي؛ التي تركز على الفرد وخصائصها النفسية، إلى "تصور تكاملية تفاعلية" لعلاقة الفرد مع محيطه الاجتماعي والمهني. من أجل الوقوف على جوانب القوة والضعف بهذا العلاقة، ومدى خصوصية كل عمالاً ومهنة.

الدراسة الإكلينيكية المعمقة للمفحوصين؛ قبلاً إخضاعهم للبرنامج الإرشادي، لأنها تسمح "بالتشخيص الفارقي" للأعراض،
الذي يمكن الباحث / المعالج من التمييز بين الاحتراق النفسي؛ وما يتداخل معهما من اضطرابات أخرى مشابهة (متلازمة التعب المزمن،
الوهن العصبي الحاد، الاكتئاب، تبدد الشخصية).
إجراء دراسات تحليلية "لمصادر الاحتراق النفسي" لدى المعلمين؛ بمختلف المراحل الدراسية، وتوضيح علاقتها ببعض
المتغيرات الديموغرافية والنفسية، لبناء برامج إرشادية تستند إلى الواقع المعاش للمعلم؛ وتتلاءم مع خصائصه
الشخصية.

خاتمة

خاتمة: سعى البحث الحالي أساساً لتصميم برنامج إرشادي انتقائي واختبار فاعليته؛ خفض الاحتراق النفسي وتحسين الأداء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب لأداء المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في القياسين (البعدي، القبلي) على المتغيرات التابعة (مصادر الاحتراق النفسي، استجابة الاحتراق النفسي، الأداء المهني)، أكدت النتائج تفوق مجموعة البرنامج في القياس البعدي لجميع تلك المتغيرات، مما يدل على فاعلية وجدوى البرنامج في تحقيق أهدافه. الأمر الذي يمكن تفسيره على ضوء فاعلية الخبرات العلمية العملية التي احتوتها جلسات البرنامج، وأهمية الواجبات المنزلية في اكتسابها فهماً وممارسة، فضلاً عن رغبة المعلمين الصادقة في تخفيف شدة معاناتهم.

كما أمكن التحقق تجريبياً من استمرار فاعلية البرنامج خلال فترة المتابعة، بتفوق معلمي التجربة في القياس التتبعي ل (مصادر الاحتراق، استجابة الاحتراق، الأداء المهني)، وهو ما يفسر انتقال "الأثر الإيجابي" لما اكتسبه المعلمون من خبرات خلال الجلسات إلى واقع حياتهم اليومية، والذي يمكن إرجاعه بدوره إلى عوامل أخرى كالدفقة والتنظيم في بناء البرنامج، التزام الباحثة بقواعد برامج التدريب على "إدارة الضغوط".

وعليه يمكن اعتبار دراستنا الحالية كمحاولة متواضعة، تعزز فاعلية البرامج الإرشادية الانتقائية في تخفيف الاحتراق النفسي للمعلم، خاصة في ظل تعدد العوامل الضاغطة عليه؛ وتنامي شدة استجابته السلبية حيالها، وما يترتب عن ذلك من استنزاف مفرط لطاقتها الحيوية واعتلال صحته وتراجع مستوى أدائه المهني. مما يستلزم وضع خطة علاجية متعددة الأبعاد في صورة برنامج؛ يجمع وينسق بين مختلف الفنيات والمهارات لإكساب المعلمين أساليب التعامل الفعال مع ضغوط الحياة، بما يخفف من حدة احتراقهم ويحسن مستوى أدائهم.

المراجع

❖ المراجع باللغة العربية:

- القرآن الكريم
- الحديث النبوي الشريف
- إبراهيم، درة عبد الباري. الصباغ، زهير نعيم، 2008، إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين، دار وائل للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، عبد الستار، 1983، العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان، ط2، بيروت: دار الفارابي.
- إبراهيم، عبد الستار، 1994، علاج اضطراب العصر الحديث، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والعلوم: الكويت، عدد (239).
- إبراهيم، عبد الستار، 1998، الاكتئاب اضطراب العصر الحديث، الكويت: عالم المعرفة.
- إبراهيم، فيصل بن فهد بن محمد، 2008، العوامل المؤثرة على مشاركة الموظفين في صنع القرار؛ وعلاقته بمستوى أدائهم، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية: السعودية.
- إبراهيم، لطفي عبد الباسط، 1994، عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، سنة (3) عدد (5).
- أبو النور، محمد عبد التواب، 2000، أثر العلاج الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى عينة من الباب الجامعي، مجلة البحث في علم النفس والتربية: جامعة المنيا، مجلد (13) عدد (3)، ص ص 247-293.
- أبو الهيجا، فؤاد، 2001، أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، ط1، عمان: دار المناهج.
- أبو حماد، ناصر الدين، 2008، الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، ط1، إربد الأردن: عالم الكتب الحديث.
- أبو عباد، صالح. نيازي، عبد المجيد، 2001، الإرشاد النفسي والاجتماعي، الرياض: مكتبة العبيكان.
- أبو عيطة، سهام محمد، 2002، مبادئ الإرشاد النفسي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- أبو قحف، عبد السلام، 2001، محاضرات في السلوك التنظيمي، بيروت لبنان: الدار الجامعية.
- أحمد، أحمد. محمد، عوض، 2007، الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- أحمد، سهير كامل، 2000، التوجيه والإرشاد النفسي، الأزاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- إسماعيل، مجدي رجب. أبو زيد، إنعام عبد الوكيل. عفيفي، أميمه محمد، 2016، برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بمصر؛ في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة لتنمية الأداء التدريسي، مجلة العلوم التربوية: مصر، عدد (3) جزء (3) يوليو، ص ص 70-121.

- الأشول، عادل عز الدين، 1992، الإرشاد النفسي والوالدية الفاعلة، المؤتمر الخامس للطفل المصري - رعاية الطفولة -، القاهرة، المجلد(2).
- إقبال ، محمود محمد، 2005، التحليل النفسي لإصابات العمل، ط1، عمان الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- أندرودي، سيزلاقي. والاس، ماك جي، ترجمة احمد، جعفر أبو القاسم، 1991، السلوك التنظيمي، المملكة العربية السعودية ، معهد الإدارة العامة للبحوث والآداب.
- باترسون، س ه، 1990، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الببلاوي، إيهاب. عبد الحميد، أشرف محمد، 2002، الإرشاد النفسي المدرسي؛ إستراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي، القاهرة مصر: دار الكتاب الحديث.
- بدوي، أحمد زكي، 1993، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط2، مكتبة لبنان.
- بدوي، أحمد، 1984، معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط1، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- براهيمي، شبلي، 2014، مشكلة قياس العدوانية، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، 4(4)، 87-96.
- براهيمي، شبلي. بوعمامة، اسماعيل، 2017، المنظور الادماجي الانتقائي في الارشاد النفسي، مجلة مجتمع تربية عمل، جامعة مولود معمري، تيزي وزو: الجزائر، عدد (4)، 9-27.
- برونوطي، سعاد نائف، 2007، إدارة الموارد البشرية، عمان: داروائل للنشر والتوزيع.
- البعلبكي، منير، 2003، المورد " إنجليزي- عربي"، ط 37 ، بيروت: دارالعلم للملادين.
- بقيعي، نافز، 2011، الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحترق النفسي؛ لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وكالة الغوث الدولية: الأردن، مجلد 25 (1).
- بكيري، نجية، 2012، أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكريين المراهقين، رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة باتنة: الجزائر.
- بلان، كمال يوسف، 2007، نظريات الإرشاد النفسي، منشورات جامعة دمشق.
- البلوي، محمد نواف عبد الله، 2009، أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغط العمل؛ وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- بن حمودة، محمد، 2006، علم الإدارة المدرسية، عنابة الجزائر: دار العلوم.

- بن زروال، فتيحة، 2008، أنماط الشخصية و علاقتها بالإجهاد، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.
- بن صافي، حبيب، 2006، صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري، رسالة ماجستير في الأنثروبولوجيا، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان: الجزائر.
- بن صالح، هداية، 2016، فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة الضغوط النفسية لدى المراهق المتمدرس، دكتوراه في تقنيات وتطبيقات العلاج النفسي، جامعة تلمسان: الجزائر.
- بنمنظور، 1956، لسانالعرب، المجلد 10، بيروت: داربيروت للطباعة والنشر.
- بنات، عبد القادر سعيد، 2009، ضغوط العمل وأثرها في أداء الموظفين بشركة الاتصالات الفلسطينية لمنطقة غزة، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال/ موارد بشرية، جامعة غزة: فلسطين.
- بوخريسة، بوبكر. معمر، داود. سعدون، يوسف. سموك، علي. لحرش، موسى، 2008، دراسات في تسيير الموارد البشرية، ط1، المحمدية الجزائر: منشورات قرطبة.
- بودحوش، نصر الدين، 2016، أثر برنامج علاجي في التخفيف من حدة الأعراض الاكتئابية لدى المصابين بالعقم، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة وهران 2: الجزائر.
- بوجمان، نادية، 2016، بناء برنامج معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة، رسالة دكتوراه في الإرشاد والتوجيه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر.
- تابلور، شيلي، ترجمة وسام بريك درويش وفوزي شاکر داود طعمية، 2008، علم النفس الصحي، ط1، عمان الأردن: دار الحامد.
- التركي، جمال، 2007، معجم العلوم النفسية؛ عربي- إنكليزي- فرنسي، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، الإصدار العربي (20).
- تركي، مصطفى أحمد، 1998، العلاقة بين اضطراب الضغوط التالية للصدمة وبين الجمود وتقدير الذات؛ عند طلبة الجامعة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية: جامعة الكويت، عدد(62) للسنة(16).
- التل، سعيد، 2006، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، الوراق للنشر.
- التوم، إبراهيم محمد علي، 2011، الضغوط النفسية وعلاقتها بالأداء المهني لدى الأطباء العاملين في مستشفيات وزارة الصحة بغزة، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- التويجري، محمد عبد المحسن، 1995، بعض أبعاد الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الرياض، دراسات نفسية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مجلد(5) عدد(3).

- جابر، جابر عبد الحميد. كفايي، علاء الدين، 1989، معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء 2، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جبالي، نور الدين. بجاوي وردة، مارس 2014، إختبار فعالية برنامج انتقائي متعدد الأبعاد - نموذج لازاروس - لعلاج الاكتئاب لدى المراهقة المتقدمة (دراسة حالة)، مجلة علوم الانسان والمجتمع: جامعة بسكرة، عدد (9)، ص ص 279-300.
- جبوري، ندبا سماعيل، 2003، أثر تكنولوجيا المعلومات في أداء المنظمين في الشركة العامة للصناعات الكهربائية، رسالة ماجستير: جامعة بغداد.
- جرادي، التيجاني، 2007، مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى المعلمين في المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة الجزائر.
- الجسماني، عبد العلي، 1994، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، ط1، بيروت لبنان: الدار العربية للعلوم.
- جلال، سعد، 1992، التوجيه النفسي والتربوي و المهني، ط2، القاهرة مصر: دار الفكر العربي.
- جمل الليل، محمد جعفر، 2009، أساسيات في الإرشاد النفسي، ط1، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- جهاد محمود علاء الدين، 1999، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من المراهقات الأردنيات، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الجيلاني، حسان، 2008، الجماعات: دراسة نفسية اجتماعية للجماعات غير الرسمية، الجزائر، دار هومة.
- الحجار، محمد حمدي، 1999، الوجيز في ممارسة العلاج النفسي - السلوكي، بيروت: دار النفايس.
- حداد، عفاف. عبد الله، سليم، 2002، مدممارسة المرشد النفسي لفتيات المقابلة الإرشادية من وجهة نظر المرشدين، مجلة أبحاث اليرموك: جامعة اليرموك، مجلد (18) عدد (1).
- حسن، راوية، 2000، إدارة الموارد البشرية، كلية التجارة بجامعة الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
- حسين، طه عبد العظيم. حسين، سلامة عبد العظيم، 2006، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر: عمان.
- حسين، طه عبد العظيم، 2006، العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات، الإسكندرية مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الحسيني، أحمد، 1994، علاقة الإشراف الإداري بكفاءة إدارة العاملين، ط1، السعودية الرياض.

- الحلو، رمضان سعيد، 2012، فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، جامعة غزة.
- الحمادي، عبد الله، 1418هـ، المهارات اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية؛ من وجهة نظر المعلمين والموجهين بدولة قطر، حولية كلية التربية (31)، ص ص 237 - 263.
- حمدان، زياد، 1992، الإشراف في التربية المعاصرة؛ مفاهيم وأساليب وتطبيقات، عمان: دار التربية الحديثة.
- الحمر، رائدة حسن، 2006، مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة، رسالة بكالوريوس علم النفس التربوي "فئات خاصة"، كلية التربية، جامعة البحرين.
- حمصي، أنطوان، 1993، علما النفس والتجربي، ط3، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- حمود، محمد عبد الحميد الشيخ، 1999، الإرشاد المدرسي، منشورات جامعة دمشق.
- الحوشان، بشرى، 2005، علما النفسيينديك، الأردن: دار الشروق للنشر.
- خرياش، هدى. تباي، ساعد، 2018، الذكاء الوجداني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى عينة من الأطباء المناوبين بالمؤسسة الاستشفائية العمومية مسيلة، مجلة تنمية الموارد البشرية: جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، عدد (2) مجلد (9)، ص ص 56 - 78.
- خطاب، عايدة، 1989، التخطيط الإستراتيجي في قطاع الأعمال والخدمات، الإسكندرية: دار الفكر العربي.
- الخطيب، صالح أحمد، 2007، الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، صالح أحمد، 2013، الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ط1، عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، محمد، 2007، الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المدرسين الفلسطينيين بمحافظة غزة، بجمقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث للجامعة الإسلامية تحت عنوان الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز"، غزة: جامعة الأقصى.
- الخواجة، عبد الفتاح، 2010، أساليب الإرشاد النفسي، ط1، عمان: دار البداية.
- ديبس، سعيد. السمادوني، السيد، 1998، التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة، مجلة جامعة أم القرى السعودية، 11 (17)، ص ص 298 - 299.
- الدحلة، فيصل عبد الرؤوف، 2001، تكنولوجيا الأداء البشري (المفهوم، أساليب القياس، النماذج)، عمان: المكتبة الوطنية.

- دردير، نشوة كرمعمار أبوبكر، 2007، الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ، ب) وعلاقته بأساليب المواجهة، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، جامعة الفيوم: مصر.
- دردير، نشوة كرمعمار أبوبكر، 2010، فاعلية برنامج إرشاد يعقلانها نفعاليات تنموية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية؛ لدبلة الجامعة، رسالة دكتوراه في الإرشاد النفسي، كلية التربية: جامعة الفيوم.
- الدريج، محمد، 2003، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التدريسية)، العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الدوسري، راشد، 2004، القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1، عمان الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- دويدار، عبد الفتاح محمد، 2000، علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- الدولية، فهد يوسف، 2007، أثر الثقافة التنظيمية على أداء الموظفين في الشركات الصناعية الكويتية، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، جامعة عمان.
- الديق، إبراهيم، 2006، دليل إدارة الموارد البشرية - أول دليل عربي للتنمية والموارد البشرية-، مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع.
- رابعة، علم محمد، 2003، إدارة الموارد البشرية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الرشدان، عبد الله. جعين، نعيم، 1999، المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق.
- الرشيدى، هارون توفيق، 1999، الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرفاعي، نعيم، 2000، التوجيه المهني المدرسي، منشورات جامعة دمشق.
- رمو، لمى، 2011، فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات؛ في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية، رسالة دكتوراه في التربية، كلية التربية/ قسم تربية الطفل: جامعة دمشق.
- ريجيو، رونالد. ي، ترجمة فارس حلمي، 2013، المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي، ط1، عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زابل، روبرت. ريزو، جوزيف، ترجمة عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي، 1999، تربية الأطفال والمرهقين المضطربين سلوكياً، جزء 2 الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- زاهر، ضياء الدين، 1995، تقويم أداء الأستاذ الجامعي (الأداء البحثي كنموذج)، مجلة المستقبل للتربية العربية، مجلد (11) عدد (3).
- الزراد، فيصل، 2005، العلاج النفسي السلوكي، بيروت: دار العلم للملايين.

- زرارقة، فيروز، 2008، محاضرات في علم الاجتماع و التربية، الجزائر: دار بهاء الدين للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام، 1978، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام، 1994، المعلم المرشد ودوره في الإرشاد النفسي (إستراتيجية التعلم في الوطن العربي في ضوء تحديات القرن 21)، القاهرة.
- زهران، حامد عبد السلام، 1998، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، القاهرة: عالم الكتب.
- الزهراني، حسن، 1999، خصائص الوظيفة وأثرها في أداء العاملين، دراسة مسحية على عينة من ضباط الدفاع المدني بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.
- الزهراني، فيصل بن صالح بن حسن، 2017، فعالية برنامج انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، عدد(49) يناير، ص ص 261-333.
- زيتون، حسين، 2001، مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ الدرس)، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- الزيود، أحمد فهمي، 2008، نظريات الارشاد والعلاج النفسي، ط2، الأردن: دار الفكر.
- الزيودي، محمد حمزة، 2007، مصادر الضغوط والاحترق النفسي لمعلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك؛ وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، مجلد(23) عدد(2).
- ستورا، جان بنجمان، ترجمة الهاشم أنطوان، 1997، الإجهاد أسبابه وعلاجه، بيروت لبنان: منشورات عويدات.
- سراي، مهدي، 2012، الاحترق النفسي وعلاقتها بالتوافق والزواج لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، رسالة ماجستير في الإرشاد والصحة النفسية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الجزائر 2.
- سري، إجلال محمد، 2000، علم النفس العلاجي، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
- سعفان، محمد أحمد (2003)، فعالية برنامج إرشدي إنتقائي تكاملي في خفض وساوس الأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب، مجلة كلية التربية، (4)، 393-449.
- سعفان، محمد أحمد إبراهيم، 2005، العملية الإرشادية، دار الكتاب الحديث.
- سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام، 1998، الخبرة وفعالية الذات العامة على الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، عدد (69) يناير.
- سلامة، عبد الرحمن، 1995، مدفاعلية برنامج إرشاد يفيت تخفيف مستو بالضغوط النفسية لدى المدرسين، رسالة دكتوراه، يرمشورة، كلية الآداب: جامعة عين شمس.

- السمدوني، السيد إبراهيم، 1990، إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل الدراسي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والبيئية، أبحاث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس بمصر من 22 - 24 يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الجزء الثاني، القاهرة، ص ص 729 - 761.
- السهل، راشد علي، 1999، تقويم أهداف الإرشاد النفسي للمدرسي بالمرحلة الثانوية، المجلة التربوية: جامعة الكويت، مجلد (13) عدد (51)، ص 19.
- سيد، أسامة محمد، 2014، الاتصال التربوي رؤية معاصرة، ط1، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- سيسالم، كمال سالم، 2002، موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، العين: دار الكتاب الجامعي.
- شامي، صليحة، 2010، المناخ التنظيمي وتأثيره على الأداء المهني للعاملين، مذكرة ماجستير في العلوم الاقتصادية (تسيير المنظمات)، جامعة محمد بوقرة بومرداس: الجزائر.
- شاويش، مصطفى، 2005، إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)، ط3، الأردن عمان: دار الشروق.
- الشايب، محمد الساسي، 2007، علاقة أساليب الإشراف التربوي (التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران: الجزائر.
- شتوح، فاطمة، 2010، مصادر الإجهاد النفسي لدى عمال الدرك الوطني، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.
- شحاتة، حسن. أبو عميرة، محبات، 1994، المعلمون والمتعلمون (أنماطهم، سلوكهم، أدوارهم).
- شحاتة، حسن، د ت، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشريبي، لطفي، د ت، مراجعة صادق، عادل، معجم مصطلحات الطب النفسي - سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة -، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي: مركز تعريف العلوم الصحية.
- شعبان، كاملة الفرخ. تيم، عبد الجابر، 1999، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الشعلان، لطيفة إبراهيم، 2002، فاعلية برنامج سلوكي معرفي يخفض ضغط العمل للمعلمين بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه منشورة كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- شقير، زينب محمود، 2002، مقياس المواقف الضاغطة، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- الشمري، مشوح بن هذال الوريك، 1424، تقويم برامج التأهيل المهني للمعوقين من وجهة نظر المعوقين والمشرفين ورجال الأعمال، رسالة ماجستير في تأهيل ورعاية اجتماعية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية: كلية الدراسات العليا، المملكة العربية السعودية.
- شمسي، غزلان. الدعدي، محمد، 2008، الضغوط النفسية والتوافق الأسري والزواجي لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال المعاقين، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- الشناوي، محروس، 1994، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غرب للطباعة والنشر.
- الشناوي، محمد. عبدالرحمن، محمد، 2005، العلاج السلوكي المعرفي الحديث، القاهرة: دار غرب.
- شند، سميرة محمد، 2005، فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية؛ في تقدير الذات لدى عينة من طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية/ القسم الأدبي: عين شمس، عدد (3) مجلد (11)، ص 311-381.
- الشهري، عبد الله أبو عراد، 2001، فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي للتقليل من مستوى العنف لدى المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة: المملكة العربية السعودية.
- الشوابكة، خالد محمد، 2008، العلاقة بين تطبيق الحكومة الالكترونية والأداء الوظيفي، رسالة ماجستير في الإدارة العامة، الجامعة الأردنية.
- الشويهيدي، مفتاح عبد السلام، 2008، الصحة والسلامة المهنية، ط1، منشورات جامعة 7 أكتوبر.
- الشيخ، دعد، 2002، سيكولوجية العلاقة بين الرضا المهني والاحترق النفسي، المجلة العربية للتربية، مجلد (22) عدد (2).
- شيخاني، سمير، 2003، الضغط النفسي (طبيعته، أسبابه، المساعدة الذاتية)، ط1، بيروت لبنان: دار الفكر العربي.
- الشيوخ، لميعة، 2011، الاحترق النفسي للمعلمة وعلاقتها باتجاهها لتجاهن نحو مهنة التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدمام، السعودية.
- صالح، صالح محمد. شامخ، بسمة كريم، 2011، التحذير من الذات وبعض الاضطرابات النفسية والسلوكية، ط1، عمان: دار الصفاء.
- صالح، محمد عبد الله، 1985، أساسيات في الإرشاد التربوي، الرياض: دار المريخ للنشر.
- الصرايرة، خالد أحمد، 2011، الأداء الوظيفي لمدراء أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، مجلة جامعة مؤتة: الأردن، مجلد (27) عدد (1+2).

- الصياح، محمد ربيع إدريس، 2014، فاعلية برنامج إرشاد معرفي لسلوكي خفض درجة الاحتراق النفسي لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية؛ في مدارس محافظة دمشق الرسمية، رسالة دكتوراه في علم النفس، كلية التربية: جامعة دمشق.
- صيام، محمد بدر عبد السلام، 2007، دور الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني لمعلمي المرحلة الثانوية بغزة، رسالة ماجستير في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- الضريبي، عبدالله، 2010، أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية مجلد (26) عدد (4).
- طاطش، سعيده. بالريش، مريامة، واقع الممارسة الإرشادية في المؤسسات التربوية التعليمية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المهني، مداخلة في الملتقى الدولي للإرشاد النفسي 19-20 جانفي 2009.
- طايبي، نعيمة، 2013، علاقة الاحتراق النفسي ببعض الاضطرابات النفسية والنفس جسدية لدى المرضين، رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الجزائر 2.
- الطائي، إيمان محمد، الإرشاد الانتقائي التكاملي ودوره في تخفيض مستوى ظاهرة الخوف الاجتماعي، مجلة العلوم النفسية، جامعة بغداد، عدد (22)، 182-253.
- الطيرري، سليمان عبد الرحمن، 1994، مجلة كلية التربية: جامعة الإمارات، مجلد (8) عدد (9).
- طعيمة، رشدي أحمد، 1999، المعلم (كفاياته، إعداد، تدريبه)، القاهرة: دار الفكر العربي/ حورس للطباعة والنشر.
- عاشور، أحمد صقر، 1997، السلوك الإنساني في المنظمات، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- عاشور، أحمد صقر، 2005، السلوك الإنساني في المنظمات، الإسكندرية: دار المعرفة.
- عبد الجواد، وفاء محمد، 1994، فعالية برنامج إرشاد في خفض الضغوط لدى عينة من المدرسين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.
- عبد الحميد، جابر، 1986، نظريات الشخصية (البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم)، القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الحميد، جابر، 2006، تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار - إستراتيجيات للمدرسين -، ط 1، دار الفكر العربي.
- عبد العزيز، سعيد. عطوي، جودت عزت، 2004، التوجيه المدرسي، الأردن: دار الثقافة.
- عبد العزيز، مفتاح محمد، 2001، علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة، القاهرة: دار قباء للنشر.

- عبد العزيز، مفتاح محمد، 2010، ط1، مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم، نظريات، نماذج، دراسات)، عمان الأردن: دار وائل للنشر.
- عبدالعظيم، باسم. أبوكويك، علي، 2007، مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية للمعلم ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا فيغزة، بجمقدم بالمؤتمر التربوي الثالث الجوده في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز" الذي تعقد ها الجامعة الإسلامية في الفترة من 30- 31 أكتوبر، ص ص 360- 415.
- عبد اللطيف، خيرى، 1991، القائد التربوي والتخطيط الموجه نحو الأداء، نشرة رقم 21/ SS، دائرة التربية والتعليم، قسم تربية المعلمين والتعليم العالي، معهد التربية: عمان الأردن.
- عبد الله، صلاح، 1999، فعالية تقييم الأداء: بجمقدم لندوة المدير الفعال، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- عبد الله، محمد عادل، 2000، العلاج المعرفي والسلوكي أساس وتطبيقات، مصر: دارالرشاد.
- عبد المعطي، حسن مصطفى، ديسمبر 1992، ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية، مجلة كلية التربية بالقازيق، عدد (19)، الجزء (1).
- عبد المقصود، هانم علي. طاحون، حسين، 1993، الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ دراسة عبر ثقافية في مصر والسعودية، مجلة كلية التربية، عدد (17) جزء (3).
- عبد الهادي، جودت. العزة، سعيد حسني، 2004، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، نبيل، 2001، القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفّي، ط2، عمان الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.
- عبد الوهاب، علي محمد، 1402 هـ، مقدمة في الإدارة، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- عبوي، زيد منير، 2006، التنظيم الإداري مبادئه وأساسياته، ط1، عمان: دار أسامة ودار المشرق للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد، 2008، الضغط النفسي (مشكلاته وآثاره على الصحة النفسية)، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- عثمان، أكرم، الاحتراق النفسي وعلاقته بالاكتئاب لدى المعلمين، 2004، المكتبة الإلكترونية/ أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، في الموقع الإلكتروني www.gulfkids.com.
- عثمان، فاروق السيد، 2001، القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عدون، ناصر دادي، 2003، إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي.
- عزب، حسام الدين، 1981، العلاج السلوكي الحديث لتعديل السلوك، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- عزب، حسام الدين، 2002، فعالية برنامج علاج جيتفاوضيتكا مليفيا لتغلب على سلوكيات العنف بعينة من المراهقين، أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس، مجلد (2)، ص ص 1- 810.
- عسكر، علي. جامع، حسن. الأنصاري، محمد، 1986، مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، المجلة التربوية، مجلد(3)، عدد(10)، ص ص 9- 43.
- عسكر، علي، 2000، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العطاس، عبد الله احمد، 2010، فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تحسين مستوى النضج المهني؛ لدى عينة من الطلبة المستجدين بأم القرى، دراسة شبه تجريبية بالمؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين، الفترة 29 نوفمبر - 1 ديسمبر، المجلد(1)، ص ص 51- 82.
- عطوي، جودت عزت، 2014، الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية)، ط8، عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطية، العربي، 2012، أثار استخدام تكنولوجيا المعلومات على أداء الموظفين العاملين في أجهزة الحكومة المحلية، مجلة الباحث، جامعة قاصديميريا حورقلة: الجزائر، عدد (10).
- العطية، ماجد، 2003، سلوك الفرد والجماعة، ط1، دار الشروق للنشر: العراق.
- عفاش، يحيى، 1413، الكفايات التعليمية التي يحتاج إليها المعلمون والمعلمات في برنامج التأهيل التربوي، المجلة العربية للتربية: الأردن، ص ص 68- 95.
- عقل، محمود عطا، 2000، الإرشاد النفسي والتربوي، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- عقون، آسيا، 2013، علاقة الضغط المهني باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة سطيف: الجزائر.
- العلاق، بشير، 1996، المعجم الشامل لمصطلحات العلوم الإدارية والمحاسبة والتمويل والمصارف، ط1، مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع لإعلام.
- علي، سعد، 1994، علم الشذوذ النفسي، منشور جامعة دمشق.
- علي، علي سيد، 2018، معجم المصطلحات الأكاديمية في العلوم الاجتماعية عربي - إنجليزي، أسبوط جمهورية مصر العربية: مطبعة ومكتبة شوشة.
- علي، علي عبد السلام، 1997، المساندة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين، أفريل مجلد(7) عدد(2).

- علي، محمد محمود. مصطفى، علياًحمد، 2011، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، ط1، الرياض: دار الزهراء.
- العماج، حمود، 2003، علاقة الضغوط التنظيمية بالأداء الوظيفي؛ للحرس الوطني في مدينة الملك عبد العزيز الطبية، رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- عمر، ماهر محمود، 1987، المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، الأزريطة الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية/ الفنية للطباعة والنشر.
- العنزري، عوض خلف. المشعان، عويد سلطان، الرضا الوظيفي لدى المدراء ورؤساء الأقسام والموظفين في القطاع الحكومي والخاص، دراسات نفسية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مجلد (9)، عدد (2).
- عودة، أحمد، 2008، تصميم التدريس (رؤية تطبيقية)، عمان الأردن: دار الشروق.
- عوض، أحمد محمد، 2007، الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع.
- عوض، يحيى علي عودة، 2016، برنامج إرشادي انتقائي لخفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال، رسالة دكتوراه في علم النفس التعليمي: جامعة الأقصى فلسطين.
- عويضة، كامل محمد محمد، 1996، الصحة النفسية في منظور علم النفس، ط1، بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
- عويضة، كامل محمد محمد، 1996، مدخل إلى علم النفس، ط1، بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
- عويضة، كامل محمد محمد، 1996، علم النفس الصناعي، ط1، بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.
- العويناني، سالم مبارك، 1416هـ، مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بجنوب الجمهورية اليمنية؛ للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم، وممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك: إربد.
- عيد، أحمد إبراهيم، 2005، مقدمة في الإرشاد النفسي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عيساوي، إيمان. عماري، نسبية، 2015، فاعلية برنامج إرشادي انتقائي للتخفيف من درجة الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي، رسالة ماستر في علوم الإرشاد والتوجيه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة حمه لخضر الوادي: الجزائر.
- العيسوي، عبد الرحمان محمد، 1974، علم النفس الاجتماعي، بيروت لبنان: دار النهضة.
- العيسوي، عبد الرحمان، 2001، سيكولوجية الإسلام والإنسان المعاصر، ط1، بيروت: دار الراتب الجامعية.
- العيسوي، عبد الرحمن، 1992، الصحة النفسية والعقلية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- غالب، مصطفى، 1989، في سبيل موسوعة نفسية، بيروت: دار ومكتبة الهلال.

- الغامدي، حامد بن أحمد ضيف الله، 2013، فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء.
- الغرير، أحمد نايل. أبو اسعد، أحمد عبد اللطيف، 2009، التعامل مع الضغوط، ط1، عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الغزالي، محمد، 2009، جدد حياتك، الجزائر: دار المجد للنشر والتوزيع.
- فايد، حسين علي، 2005، المشكلات النفسية الاجتماعية، ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة.
- الفتلاوي، سهيلة محسناظم، 2004، كفايات تدريسيات المواد الاجتماعية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- فرجواخرون، 2009، موسوعة علماء النفس والتحليل النفسي، ط1، الإسكندرية: مصر، المكتبة المصرية.
- فرج، ظريف شوقي. محمود، عبد المنعم شحاتة. عبد الحميد، إبراهيم شوقي، 1996، علم النفس ومشكلات الصناعة، القاهرة: دار غريب.
- فرح، ياسر أحمد، 2008، إدارة الوقت ومواجهة ضغوط العمل، ط1، عمان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الفرماوي، حمدي علي. عبد الله، رضا، 2009، الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة، ط1، عمان الأردن: دار صفاء.
- الفقهي، إبراهيم، 2010، قوة التفكير، المركز الكندي للتنمية البشرية.
- فليه، فاروق عبده. عبد المجيد، السيد محمد، 2005، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التربوية، ط1، عمان الأردن: دار المسيرة.
- فنتازي، كريمة. لوكيا، الهاشمي، خدمات الإرشاد في المرحلة الثانوية حسب آراء التلاميذ ومستشاري التوجيه، الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي 19-20 جانفي 2009.
- القاضي، مصطفى وآخرون، 1981، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، الرياض: دار المريخ.
- القرعان، أحمد خليل محمد، 2005، التوجيه والإرشاد التربوي، ط1، عمان الأردن: دار الإسرائ.
- قطيشات، ليلى عبد الحليم، 2006، إدارة الصراع في المؤسسات التربوية، ط1، عمان الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
- قلي، عبد الله. بوزقاق، سميرة، مداخلة في الملتقى الدولي الأول للإرشاد النفسي 19-20 جانفي 2009.
- قويدري، علي، 2016، تصميم برنامج تدريبي مقترح يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني؛ لخفض مستوى الضغوط النفسية ومستوى العصائية لدى عينة من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2: الجزائر.

- كريكو، كريس: ترجمة وليد العمري، 2004، الضغط والقلق لدى المعلمين، العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- كشرود، عمار الطيب، 1995، علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، ط1، بنغازي تونس: منشورات جامعة قار يونس.
- كوري، حيرالد، 2013، النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: ساحوديع الخفش، ط2، عمان: دار الفكر.
- اللامي، عبدالله حسين. جبار، سلام. موسى، حازم، 2005، السمات الشخصية وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى مدربي كرة القدم، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل مجلد (4) عدد (1).
- لغويل، سميرة، 2005، رسالة ماجستير، ضغوط العمل في التنظيم، جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.
- لوكيا، الهاشمي. فتيحة، بن زروال، 2006، الإجهاد، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،
- ماهر، أحمد، 1995، السلوك التنظيمي (مدخل بناء المهارات)، ط2.
- مجمع اللغة العربية، د.ت، المعجم الوسيط، ط1، القاهرة.
- محمد، سهام إبراهيم كامل، الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال، مركز دراسات وبحوث المعوقين/ أطفال الخليج، في الموقع الإلكتروني www.gulfkids.com.
- محمد، عادل عبد الله، 1994، مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، مصطفى عبد السميع. حوالة، سهير محمد، 2005، إعداد المعلمين مهتمين بتدريبه، ط1، عمان بالأردن: دار الفكر
- محمد، يوسف عبد الفتاح، 1999، الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية، مجلة مركز البحوث التربوية: جامعة قطر، يناير عدد (15) السنة (8)، ص ص 195 - 227.
- محمود، عبد الله جاد، 2005، بعض العوامل الشخصية والمتغيرات الديموغرافية المسهمة في الاحتراق النفسي لدى المعلمين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، يناير عدد (57).
- مخلوف، سعاد، 2006، الضغط النفسي ومدى تأثيره على صحة الأطباء العاملين بالمراكز الصحية، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.
- مداس، فاروق، 2002، تنظيم علاقات العمل، دار المدني.
- مدور، ليلي، 2020، فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية بعض المتغيرات الشخصية؛ للتخفيف من الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم المتوسط، رسالة دكتوراه في علوم التربية (التوجيه والإرشاد التربوي)، جامعة حاج لخضر باتنة: الجزائر.
- مرسي، سيد عبد الحميد، 1976، الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، ط1، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- مرعي، توفيق أحمد. الحيلة، محمد محمود، 2004، المناهج التربوية الحديثة، عمان الأردن: دار المسيرة.

- مرعي، محمد مرعي، 1999، أسس إدارة الموارد البشرية - النظرية والتطبيق، دمشق: دار الرضا للنشر.
- مرعي، رجاء، 2006
- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية المهنية لدى العاملين بتمهنة التمريض، رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة دمشق.
- مرعي، رجاء، 2007، الإستراتيجيات التي تستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: جامعة دمشق، مجلد (5) عدد (1).
- مسلم، محمد، 2007، مدخل إلى علم نفس العمل، ط1، الجزائر: منشورات قرطبة المحمدية.
- مسلم، محمد، 2007، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، ط1، الجزائر: دار قرطبة المحمدية.
- مشاقبة، محمد أحمد خدام، 2008، عمان الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- المشعان، عويد سلطان، 1998، مصادر الضغوط في العمل (مقارنة بين الموظفين الحكوميين غير الحكوميين في القطاع الحكومي)، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المصري، إبراهيم سليمان، 2010، الإرشاد النفسي؛ أسسه وتطبيقاته، ط1، إربد الأردن: عالم الكتب الحديث.
- مصطفى، أحمد سيد، 2000، إدارة السلوك التنظيمي رؤية معاصرة.
- مصطفى، إيمان، 1998، مدفعالية كمنال إرشاد النفس الموجه والغير الموجه فتي تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة منا لمعلمات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية والنفسية: جامعة القاهرة.
- معجم مصطلحات العلوم الإدارية، القاهرة: دار الكتاب المصري.
- معيزة، جلييلة، 2004، أحدث تقنيات الاسترخاء العالمية والسفرولوجيا، عين مليلة الجزائر: دار الهدى.
- مقداد، محمد. خليفة، فاضل، عباس، 2012، الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى معلمين نظام الفصل بمملكة البحرين، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ديسمبر عدد (9).
- مقدادي، يوسف فرحان، 2008، فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة آل بيت، مجلة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية: الأردن، مجلد (20) عدد (2)، ص 271.
- ملحم، سامي محمد، 2007، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: دار المسيرة.
- مليكة، لويس كامل، 1997، العلاج النفسي مقدمة وخاتمة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مليكة، لويس كامل، 1990، العلاج السلوكي والتعديل بالسلوكي، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

- منصور، إيمان عطية، 2007،
- الاحترق النفسي وعلاقتها بكمنا للضغوط المهنية والمساندة الاجتماعية والكفاءة الذاتية؛ لدمعلميا المرحلة الابتدائية، رسال
ة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية: جامعة السويس.
- منصور، مصطفى، 2010، الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها، المحمدية الجزائر: منشورات
قرطبة.
- المنيف، إبراهيم عبد الله، 1980، الإدارة (المفاهيم، الأسس، المهام)، الرياض: دار العلوم.
- الميلادي، عبد المنعم عبد القادر، 2004، أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية.
- النابلسي، محمد أحمد، 1991، الاتصال الإنساني في علم النفس، بيروت: دار النهضة العربية.
- نشوان، يعقوب حسين. نشوان، جميل عمر، 2003، السلوك التنظيمي في الإدارة و الإشراف التربوي،
ط3، عمان الأردن: دار الفرقان.
- نصر أحمد السيد، ناهد، 2018، فعالية برنامج ارشادي انتقائي لتحسين الصلابة النفسية؛ لخفض
الضغوط المهنية لدى معلمات التعليم الثانوي الأزهرى، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين
شمس، عدد (3) مجلد (42)، ص ص 145 - 207.
- نصر، محمد علي، 2009، رؤى المستقبل نحو تطوير إعداد المعلم وتدريبه ونموه المهني ونوعيته؛ في ضوء
معايير الجودة لتطوير التعليم قبل الجامعي، المؤتمر القومي 16/ العربي الثامن (التعليم الجامعي ودوره في
تطوير التعليم ما قبل الجامعي)، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية: عين شمس، 15 - 16 نوفمبر،
ص ص 151 - 168.
- نصري، هادي يحيى، 1999، علم النفس دراسة الحواس الداخلية عبر السلوك اليومي للإنسان، بيروت
لبنان: شركة الأرقم ابن أبي الأرقم.
- النعاس، عمر مصطفى محمد، 2008، دراسات في الضغوط المهنية والصحة النفسية، ط1، مصراة
الجماهيرية العظمى، الإدارة العامة للمكتبات: إدارة المطبوعات والنشر.
- نعام، سليم. علي، أنور جميل، 2011، الضغوط المهنية وعلاقتها بالأداء المهني لدى موظفي مكتبة
الأسد، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية): دمشق،
مجلد (33) عدد (5)، ص ص 131 - 158.
- النعيم، عبد الحميد بن أحمد، 2008، حقبة تدريبية أكاديمية (أسس التوجيه والإرشاد النفسي)، مركز
التنمية الأسرية، جمعية البر في الإحساء.
- نوتس، كويك، 2003، كيف تتغلب على الضغوط النفسية في العمل، ط1، القاهرة مصر: دار
الفاروق.

- نويوة، صالح، 2009، استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة: الجزائر.
- هاينز، ماريون آي: ترجمة محمد مرسى زهير الصباغ، 1989، إدارة الأداء والدليل للشامل للإشراف الفعال، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- الهملان، أم لفلح فهد، 2008، الاحترق النفسي المساندة الاجتماعية وعلاقتها؛ باتجاه العاملين الكويتيين نحو التقاعد المبكر، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، كلية التربية: جامعة الرقازيق.
- وزارة المعارف، 1417 هـ، دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام، الرياض: الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد.
- وضاح، محمد، 2009، الاحترق النفسي لدى العاملين في العلاقات العامة، بـمقدم لـلدبلوم: الأكاديمية السورية الدولية، ص ص 18 - 22.
- ياسين، حمدي. عسكر، علي. الموسوي، حسين، 1999، علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الكتاب الحديث.

❖ قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Ahola K, Pulkki-Raback L, Kouvonen A, Rossi H, Aromaa A, & Lönnqvist J, 2012, Burnout and behavior -related health risk factors: results from the population-based Finnish Health 2000 study, Journal Of Occupational And Environmental Medicine, 54 (1), 17- 22.
- Assaf A M, 1989, Faculty Members stress and Burnout in two major west Bank Universities Dissertates Abstracts international (50) (3).
- Claude Louche, 2007, introduction a la psychologie du travail et des organisations, Paris: éd Armand Colin.
- Capuzzi, david, 2000, Counseling and psychotherapy and integrative perspective.
- Dhaniram N February, 2003, Stress, Burnout and Salutogenic functioning among community service Doctors in Kwazulu- Natal hospitals, Master study, University of South Africa.
- Freudenberger h, 1981, burnout, p 18, available on line www .adrenalfatigue. ORG.
- Holden A, 1971, counseling in secondary school, London constable.
- j Bareaux, 2000, entreprise et performance globale, outils; évaluation et pilotage, paris: édition economica.
- Jamal M, 1985, Relationship of Job Stress to Job Performance: A Study of Managers and Blue-Collar Workers, Human Relations, Vol (38), N (5).
- Jean Benjamin stora, 1993, le stress, 1ére éd, Paris: Dahlab.
- Larousse de poche, 2000, paris: éd mise a jour Larousse.

- Lôi P, lôi H, et Galinowski A, 2003, Le stress permanent ; Réaction-adaptation de l'organisme aux aléas existentiels, 3 ème édition, Paris: Masson.
- Mahmoud Boudarene, 2005, le stress entre bien être et souffrance, Alger: éd Berti.
- Patterson H, 1967, the counselor in the school, Mc Gram Hill company.
- pines A, aronson E, 1983, combating burnout children and youth services, services review, 5(2).
- Richard Nelson, Jones, 2011, Theory and Practice of Counseling and Therapy, 5th ed, SAGE publications.
- Serge tribolet, 2006, vocabulaire de santé mentale, paris: Ed de santé .
- Watkins D & Thomas B, 1991, Assessing Teaching Effectiveness; An Indian Perspective, Assessment and Evaluation in Higher Education, 16 (3), pp 185- 198.
- Zhou & Wen J, 2007, The Burnout Phenomenon of Teachers under Various Conflicts, us-education on review, 4(1).

❖ المواقع الإلكترونية:

- <http://www.gulfkids.com> 19.00 26/ 03/ 2017
- <http://www.yasser.metwally.com> 14 :00 25/ 03/ 2011
الصحيفة الطبية ياسر متولى
- [http:// www. Jamaa.cc/art 23598.html](http://www.Jamaa.cc/art/23598.html) 17.00 26/ 03/ 2017
- [http://ar.wikipedia.org/wiki](http://ar.wikipedia.org/wiki/متلازمة_الاحتراق) 00.2112/ 05/ 2013
متلازمة الاحتراق
- [http://child.trng.blogspot.com/seach /label](http://child.trng.blogspot.com/seach/?label=كفايات_التدريس) 12: 00 08/ 03/ 2019
كفايات التدريس
- <http://kenanaonline.com/users/verjenia/posts> 15:00 25/ 03/ 2011
- <http://www.acofps.com/vb/archive/index.php/t> 07: 05 8/ 18/ 2010
- <http://www.alssunnah.com> 10: 00 08/ 05/ 2013
- <http://www.google.dz/#sclient=psy> 15:00 27/ 03/ 2017
حفضاً أعراض الاحتراق النفسي
- <http://www.startimes.com/f.aspx?t=31901409> 15:00 02/ 04/ 2017
الاحتراق النفسي
- <http://www.tomohna.com/vb/showthread> 17:00 26/03/ 2017
- www.eawraq.com 12:00 30/ 04/ 2017
- www.tbbeb.net/health/4007/ 15:308/ 320/16
العقل - السليم

الملاحق

ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

مجال التحكيم		الصفة المهنية	إسم المحكم
البرنامج	المقاييس		
*	*	أستاذ التعليم العالي بجامعة خنشلة	معروف لمنور
*	*	أخصائي نفسي عيادي للصحة العمومية	بوجري ريمة
*	*	أخصائي نفسي عيادي للصحة العمومية	شريط عايدة
*	*	مفتشة التعليم الابتدائي لغة عربية (العلمة)	عقون مسعودة
	*	مفتش التعليم الابتدائي لغة فرنسية (عين ولمان)	معاش عبد العزيز
	*	مفتش التعليم الابتدائي لغة فرنسية (سطيف)	سنساوي فوزي
	*	مفتشة التعليم الابتدائي لغة فرنسية (سطيف)	صفصاف آسيا
	*	مفتش التعليم الابتدائي لغة عربية (عين الكبيرة)	مباركي منور
	*	مفتشة التعليم الابتدائي لغة عربية (سطيف)	بوداعة نجية
	*	مفتش التعليم الابتدائي لغة فرنسية (سطيف)	نجاعي لزهري
	*	مفتشة التعليم الابتدائي لغة عربية (سطيف)	ثابت فريدة
*	*	مفتشة التعليم الابتدائي لغة فرنسية (العلمة)	طالبي سلوى
	*	مفتش التعليم الابتدائي لغة عربية (سطيف)	ضحوة ابراهيم

ملحق (2) مقياس مصادر الاحتراق النفسي

إعداد الطالبة: عقوآسيا

إشراف الأستاذ: معروف لمنور

أخي/ أختي الفاضلة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد؛ في إطار إعداد رسالة الدكتوراه الموسومة بـ "فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة الاحتراق النفسي وتحسين الأداء المهني، لمعلمي المرحلة الابتدائية"، فإنّه ولغرض الدراسة تم إعداد

المقاييس المرفقة، والمطلوب من سيادتكم قراءة كل عبارة منها وتسجيل الإجابة عليها في الخانة المقابلة لها، من

خلالا اختياريا ديلوا حد فقط من خمس بدائل، علما أنّها لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، كما أنّ إجاباتكم ستبقى محفوظة في غاية السرية. معرجاء كتابة البيانات الشخصية وعدم ترك أي عبارة دون إجابة.

مع خالص الشكر والامتنان على حسن تعاونكم.

البيانات الشخصية:

. السن: . المؤهل العلمي: . الحالة الاجتماعية:

. الجنس: . سنوات الخبرة:

. هل تعاني من مرض مزمن: لا إذا كان نعم ما هو؟

- إلى أي درجة تنطبق عليك كل عبارة من العبارات؟

كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	العبارات
ظروف العمل					
					1/ أتضايق من عدم توفر القسم على الظروف الفيزيائية الملائمة للعمل (درجة الحرارة، الإضاءة، التهوية، الغبار، المساحة، الأثاث والتجهيزات)
					2/ يحبطني نقص الإمكانيات والوسائل المادية اللازمة للعمل كما ونوعاً
					3/ تسبب لي الأقسام المكتظة بالتلاميذ إرهاقاً مضاعفاً
					4/ أشعر بالروتين في عملي، بسبب تعاملتي يومياً مع نفس الأشخاص
					5/ أضطر للسفر كل يوم للالتحاق بمنصب عملي
					6/ إن العمل الموكل إلي يفوق طاقتي وقدراتي
					7/ علي أخذ العمل معي للبيت في المساء لأتمكن من إنجازه كاملاً
غموض وصراع الدور					
					8/ تنقصني المعارف والمهارات اللازمة لإدارة عملي بشكل فعال
					9/ لا يوجد وصف مهني واضح ومحدد لمهام ومسؤوليات المعلم
					10/ أعمل في ظل سياسات و إرشادات تربوية متناقضة
					11/ أجد صعوبة في التوفيق بين مطالب مختلف الأطراف (المفتش، المدير، الزملاء، التلاميذ، أولياء الأمور)
					12/ أشعر بأن متطلبات عملي تتداخل مع التزاماتي الشخصية
النمو والتقدم الوظيفي					
					13/ لا أنال التدريب الكافي خلال الدورات التكوينية والأيام الدراسية
					14/ لا تتناسب وظيفتي الحالية مع طموحاتي وأهدافي
					15/ هناك صعوبة في نظام الترقية المعمول بمقارنة بالمهن الأخرى
					16/ لا يتم تقييم أدائي على أسس علمية ومعايير واضحة
					17/ لا يراعي التقييم الجوانب الإيجابية في المعلم بقدر ما يركز على الجوانب السلبية
					18/ إن نتائج تقييم الأداء غير مرتبطة بخوافز مادية أو معنوية
العلاقات مع المفتش					
					19/ يجبرني المفتش على إتباع طريقة معينة في التدريس دون اقتناع مني
					20/ لا أشعر بالارتياح عند زيارة المفتش لأنني أتوقع منه المعاتبة والنقد الشديد فقط
					21/ يركز المفتش على أمور العمل الملموسة دون اهتمامه بالمعلمين كأشخاص
					22/ لا أتلقى من المفتش النصائح والتوجيهات اللازمة لتعديل مسار عملي
					23/ لا يمكنني الاعتراض على نتائج تقييم المفتش لي
العلاقات مع المدير					
					24/ لا يتيح لي المدير فرصة المشاركة في مختلف القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة
					25/ أختلف مع المدير في الكثير من وجهات النظر
					26/ إمكانية الحوار المباشر مع المدير غير متاحة دائماً

				27/ لا يقدم لي المدير التوجيهات الكافية عندما أستشيريه في بعض المشكلات المدرسية
				28/ يفتقد المدير لروح المناقشة والحوار في شتى مواقف مع المعلمين
				29/ لا يراعي المدير الجوانب الإنسانية في تعامله مع المعلمين ك (الدعم، التفهم، الثقة)
العلاقات مع الزملاء				
				30/ يتناقل المعلمون في التعاون والتنسيق فيما بينهم
				31/ لا يتبادل المعلمون المعلومات فيما بينهم
				32/ يتحدث المعلمون عن بعضهم بسوء بدافع الغيرة
				33/ يتحيز كل معلم لرأيه حتى وإن كان خطأ
				34/ يتدخل بعض المعلمون فيما لا يعنهم
				35/ لا يقدر معظم الزملاء أهمية العلاقات الشخصية المتينة بينهم
				36/ يتمنع الزملاء عن مساعدتي في الأوقات العصيبة
العلاقات مع التلاميذ				
				37/ لا أملك السيطرة على ضبط الصف بسبب وجود عناصر مشاغبة من التلاميذ
				38/ يؤسفني أن اغلب التلاميذ الذين أدرسهم تنقصهم الرغبة في الدراسة
				39/ أجد نفسي عاجزا أمام صعوبة الاستيعاب لدى بعض التلاميذ
				40/ أفقد صبري عندما لا يستجيب التلاميذ لما أكلفهم به من واجبات
				41/ تحبطني النتائج السلبية للتلاميذ في الامتحانات بالرغم من الجهود الكبير الذي أبذله
العلاقات مع أولياء الأمور				
				42/ يتدخل بعض الأولياء في صميم عملي
				43/ هناك القليل فقط من الأولياء الذين يتعاونون مع أبنائهم في إنجاز واجباتهم
				44/ يحملني الأولياء مسؤولية فشل أبنائهم على الرغم من تيقنهم من ضعف مستواهم
				45/ يتجاوز الأولياء أحيانا حدود اللياقة والاحترام في تعاملهم مع المعلمين
الضغوط الاجتماعية				
				46/ لا يقدر المجتمع مكانة المعلم ولا يثمن مجهوداته الجبارة في إعداد النشاء
				47/ إن علاقتي الاجتماعية محدودة جدا لانشغالي الكبير بالعمل
				48/ ليس لدي متسع من الوقت لتبادل الزيارات العائلية
				49/ تؤثر مشكلاتي العائلية سلبا على كفاءة أدائي لعملي
				50/ يحز في نفسي عدم تأثر أفراد أسرتي بمشاكلي
				51/ لا أستطيع تلبية كل احتياجات العائلة بسبب إجهادي في العمل
الضغوط الاقتصادية				
				52/ لا يتناسب راتي مع مجهودي ومؤهلتي وخبرتي
				53/ لا يلي الأجر الذي أتقاضاه مختلف احتياجاتي اليومية
				54/ أحتاج إلى عمل إضافي لتحقيق مستوى معيشي مقبول
				55/ إن مهنتي كمعلم لا تكفيني في حياتي المستقبلية
				56/ يعتمد علي أفراد العائلة كليا في سد مختلف احتياجاتهم المادية
				57/ كثيرا ما أضطر لاقتراض مبالغ مالية عند تعرضي لأزمات مادية

					21/ لدي مقاومة شديدة للأفكار والخبرات الجديدة
					22/ تتدفق في ذهني أفكار سلبية قاهرة أعجز عن إيقافها
					23/ ينشغل تفكيري بتوقع حدوث مكروه مستقبلا
					24/ أعتبر نفسي المسؤول الوحيد عن كل ما يحدث لي من مشكلات
الأعراض السلوكية					
					25/ أفتقد الدافعية والحماس للعمل
					26/ يظهر بأني لم أتمكن من إنجاز أشياء كثيرة ذات قيمة في مجال عملي
					27/ أميل إلى الروتين في حياتي
					28/ لا أجد حلول مناسبة لمشكلاتي
					29/ كثيرا ما أقوم بتصرفات أندم عنها فيما بعد
					30/ أندفع وأسرع في تصرفاتي عندما أنفعل
					31/ كثيرا ما أضطر لتناول أدوية تعدل حالتي
					32/ أرى أن مستوى أدائي لعملي لا يرقى إلى المستوى المطلوب
الأعراض الاجتماعية					
					33/ أغار من زملائي في العمل لإحساسي بأنهم أفضل مني
					34/ أظن بأن الآخرين لا يكونون لي الحب والاحترام
					35/ أعجز عن التوفيق بين مطالب مهنتي والتزاماتي الخاصة
					36/ يؤسفني بأن ما أبدله من مجهود لا يلقى التقدير من المسؤولين والأولياء
					37/ أشعر بأني وحيد ومنعزل عن المجتمع
					38/ لا أكثر لمشكلات الآخرين مهما كان حجمها
					39/ إن تعاملتي المباشر مع التلاميذ يسبب لي إجهادا مضاعفا
					40/ أحس بأني عضو غير فعال في مجتمعي

ملحق (4) مقياس الأداء المهني

- إلى أي مدى تنطبق عليك كل عبارة من العبارات؟

					العبارات
قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
التخطيط					
					1/ صياغة أهداف الدرس بشكل يحقق التوازن بين المجالات الثلاثة (المعرفية، المهارية، الوجدانية)
					2/ إختيار وإعداد الوسائل التعليمية وفقا للأهداف المعدة سابقا
					3/ إختيار وإعداد الأنشطة المناسبة لتحقيق الأهداف
					4/ إختيار وإعداد؛ الطرق والأساليب التدريسية التي تخدم الأهداف
					5/ إختيار وإعداد محتوى المادة تبعا للأهداف
					6/ وضع التوزيع الزمني للحصص والأنشطة التي تتخللها
					7/ تحديد الواجبات المنزلية المناسبة لكل موقف تعليمي
					8/ تحديد أساليب التقويم المناسبة لمختلف الأنشطة التعليمية

التنفيذ				
				9/ ربط محتوى الدرس السابق باللاحق
				10/ التمهيد للدرس بطرح أسئلة مناسبة
				11/ إثراء موضوع الدرس بإعطاء أمثلة متنوعة وتوظيف الأحداث الجارية
				12/ إستخدام أساليب تدريسية حديثة، بما يخدم كل موقف تعليمي
				13/ طرح الأفكار بشكل متسلسل
				14/ إستخدام أسئلة معمقة ومفتوحة لتشجيع الطلاب على التفكير العلمي
				15/ تمكين التلاميذ من الربط بين المحتوى النظري للدرس ومجالاته التطبيقية
				16/ كتابة الملخص السبوري بشكل واضح
				17/ تكليف التلاميذ بواجبات منزلية
				18/ غلق الدرس في نهاية الحصة
إدارة الصف				
				19/ التعزيز اللفظي البناء لاستجابات التلاميذ، بما يثير دافعيتهم للمشاركة
				20/ إستخدام مثيرات تعليمية ملائمة لجذب انتباه التلاميذ
				21/ مشاركة التلاميذ في تصميم بيئة التعلم النفسية- المادية الملائمة
				22/ تعويد الطلبة على الانضباط الصففي الذاتي، بعيدا عن أسلوب العقاب
				23/ التفاعل الايجابي مع التلاميذ، بما يحقق التواصل الفعال
				24/ تشجيع التلاميذ على المشاركة في أنشطة التعلم، بغض النظر عن الفروق الموجودة بينهم
				25/ تنمية المهارات الاجتماعية والعمل التعاوني لدى التلاميذ، خلال مختلف الأنشطة الصفية
				26/ التحكم في وقت الحصة واستغلاله بفعالية
التقويم				
				27/ صياغة الأسئلة بطريقة ساهرة تكشف عن مستوى تفكير التلميذ
				28/ توزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من التلاميذ
				29/ منح التلاميذ الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة
				30/ تقلم تغذية راجعة واضحة مستمرة لاستجابات التلاميذ
				31/ إشاعة جو من الاطمئنان أثناء الامتحانات
				32/ تحليل نتائج الاختبار بصورة فعالة
				33/ التعامل مع مستويات التلاميذ حسب نتائج التقويم
				34/ تدريب التلاميذ على تقييم وتعديل مسارهم الذاتي
				35/ استخدام طرق تقييم مناسبة ومتنوعة، بدلا من الأهداف التعليمية
الإنسانية				
				36/ إتران انفعالي وموضوعية تجاه المشكلات المدرسية
				37/ مشاركة التلاميذ في مختلف الأنشطة التعليمية
				38/ التحلي بالأخلاق الفاضلة والمبادئ المتزمنة

					39/ الإعراف بالخطأ وتقبل التوجيه
					40/ حماس ودافعية للعمل
					41/ الإهتمام بالتلاميذ بالتلاميذ ومراعاة مشاعرهم
					42/ معاملة التلاميذ بعدالة ومساواة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم
					43/ خلق جو من الحرية والأمان داخل الصف
					44/ مؤهل علميا وملم جيدا بمهام عمله
					45/ القدرة على التواصل وإدارة النقاش مع مختلف أطراف العملية التعليمية
الكفاءة والفعالية					
					46/ الإشتراك في معظم القرارات التي تتخذ في المدرسة بشأن رفع المستوى العلمي للتلاميذ
					47/ يعتمد على نفسه في إنجاز كل ما يوكل إليه من مهام
					48/ الحرص على تحسين مستوى الأداء المهني، بالتدريب المستمر والاطلاع على كل ما هو جديد ومفيد
					49/ إنجاز الأعمال بدقة وفي الوقت المحدد
					50/ القدرة على التكيف وإيجاد البدائل في الحالات الطارئة
					51/ الرقابة الذاتية للعمل
					52/ إستغلال القدرات الشخصية لأبعد حد ممكن، من أجل الإرتقاء بمستوى العمل
					53/ قيمة إجتماعية ومكانة بين أفراد المجتمع المدرسي
					54/ التعرف على احتياجات التلاميذ وحل مشاكلهم
					55/ التعامل مع أولياء الأمور وتبادل الإتصالات معهم، لتأكيد مشاركتهم في الأنشطة المدرسية
الإنضباط والمواظبة					
					56/ المشاركة في الدورات التكوينية باستمرار
					57/ إحترام قواعد المظهر المهني اللائق
					58/ الإلتزام بالسلوك القويم مع جميع عناصر العملية التعليمية
					59/ إحترام مواعيد الحضور والانصراف وزمن الحصص
					60/ مراعاة التسلسل الإداري في الإتصالات
					61/ العمل بقوانين الصف والمدرسة
					62/ المحافظة على الممتلكات العامة للمدرسة
					63/ إتباع إجراءات الأمن والسلامة، خلال ممارسة الأنشطة التعليمية
					64/ مراعاة مصلحة العمل على المصلحة الخاصة

العنوان: برنامج إرشادي انتقائي لتخفيف الاحتراق النفسي وتحسين الأداء المهني للمعلمي المرحلة الابتدائية.

الإرشاد الانتقائي: عملية تعليمية، تقوم على مساعدة الأفراد فتنبأ سلبياً أكثر كفاءة؛ لمواجهة مشكلاتهم، من خلال اكسابهم مجموعة مهارات علمية وعملية، وبما يحقق توافقهم النفسي. تتألف من (3) مراحل هي:

* تكوين المفاهيم: تتضمن تزويد المشاركين بمعلومات تثقيفية تتيح لهم فهما معمقاً للطبيعة اضطرابهم (الاحتراق النفسي)؛ مظهره؛ مصادره.

* التدريب: ياكساب المشاركين منظومة مهارات معرفية- سلوكية- إنفعالية، قد تكون ذات فاعلية في تخفيف حدة احتراقهم النفسي وتحسين مستوى أدائهم.

* التطبيق: بمساعدة المشاركين على توظيف المهارات المتعلمة، في مواجهة ضغوط حياتهم الواقعية.

المرشد/ الباحثة: هو من تقع عليه مسؤولية مساعدة المسترشدين (المعلمين)؛ في حل مشكلاتهم وتذليل صعوباتهم، إذ يشتركان معا في إطار علاقة تعاونية؛ لإنجاز أنشطة ومهام محددة، بهدف تحقيق الأهداف المسطرة.

التعريف بالبرنامج: حلقة متكاملة من الجلسات الجماعية، تضم أشخاصاً يشتركون في مشكلاتهم، تبدأ بتعزيز التعارف وبناء علاقات دائمة؛ لكسر الحواجز النفسية بين عناصر الجماعة الإرشادية، وبينها كوداً يكتسب لسلاسل البرنامج لتوجيه المعرفة إدراكاً وشعوراً وسلوكاً، ليُفعل ما ينبثق عن ذلك من أسباب ومسيبات العلاج، من خلال تقديم استراتيجيات توفيقاً تفاعلية في مواجهة الاحتراق النفسي؛ علاجاً ووقاية، بما يمتد أثره للمدني البعيد ويحفظ للمشاركين صحتهم النفسية- البدنية، وتنتهي كما بدأً بتحليل يشعرون بذلك الانقطاع.

هدف البرنامج: مساعدة المعلمين- المستفيدين منه- على التعامل بكفاءة مع المواقف الضاغطة، ومن ثم تخفيف من شدة احتراقهم النفسي وتحسين أدائهم المهني، وذلك من خلال اكسابهم مجموعة من المهارات.

الجلسات الإرشادية: يحتوي البرنامج على (25) جلسة، تنفذ بواقع جلسة واحدة اسبوعياً، يسغرق زمن كل واحدة منها (90) دقيقة. وعلى كل عضو فيه أن يلتزم بما يلي:

. التقيد بمواعيد الجلسات وعدم التغييب عنها.

. التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة والتعاون والبناء معاً بالباحثة، لتحقيق أهداف الجلسات.

. إحترام آراء المشاركين، إبداء الرأي الحر، المبادرة في المناقشة والحوار وتنفيذ التدريبات.

. إحترام خصوصية كل مشارك.

. إتمام الواجبات المنزلية والتعامل معها بإيجابية، لما لها من دور رئيسي في نجاح أهداف البرنامج.

. العلاقة بين أعضاء المجموعة الإرشادية قائمة على الأمانة والأخوة.

. ليس هناك مشرفاً وأستاذاً ومسئول، العلاقة بين الجميع واحدة.

. أنتبهنشيطاً ومتيقظاً خلال كل مجريات الجلسة.

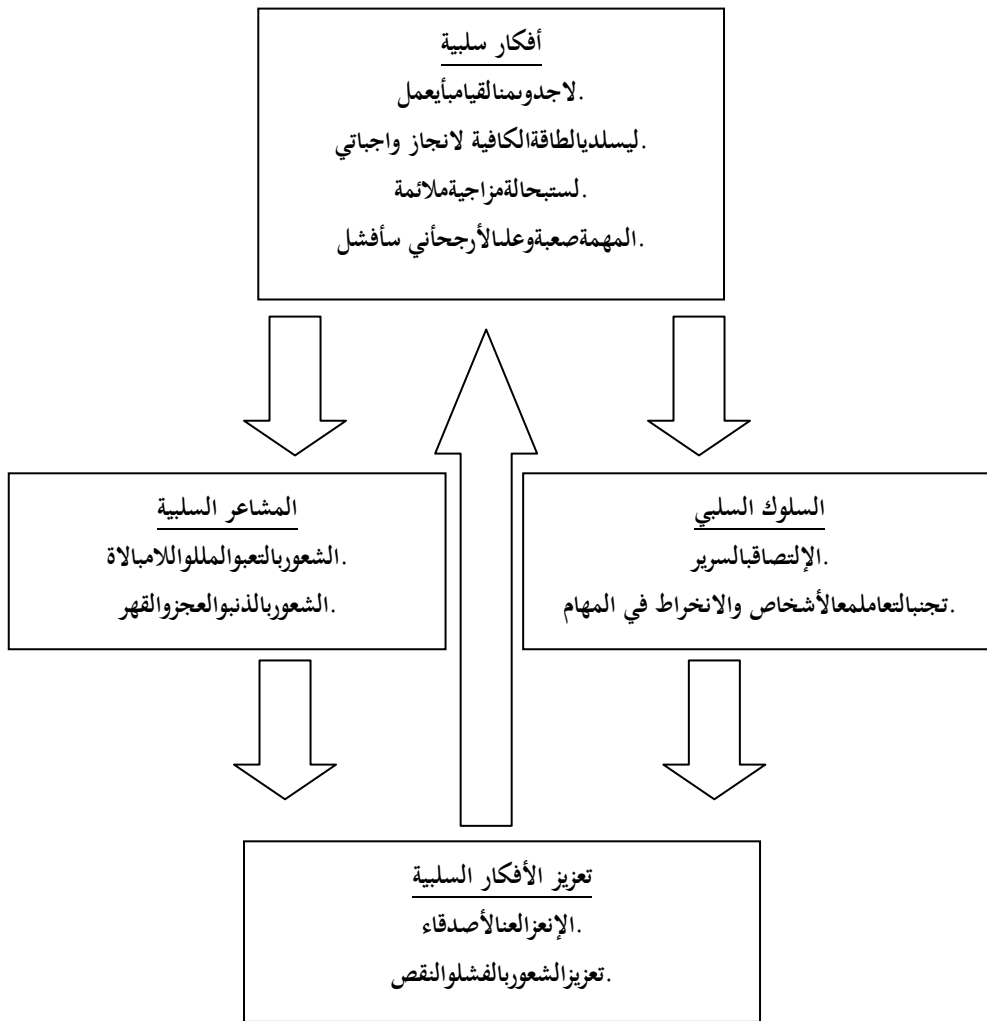
. أنتضعنصبعينك النجاح في المهمة التي نعلماناً جلها.

. أنتنعاملنمعضنا بمنتهى الثقة والصدق والصرامة.

. السرية في كل ما يقال ويجدد داخل الجلسة

بالتوفيق للجميع

ملحق (6) الدائرة العقيمة Lethary cycle



في (الصباح، 2014، ص 177)

ملحق (7) قائمة الأفكار المشوهة وأنماطها العقلانية البديلة (Beck et al, 1979)

التدخل العلاجي	الإفترض	التشوه المعرفي
تحتاجنا إلى استجابة علاجية هنا، إنقلنا لمتعالجنا من حالة التطرف القسوي إلى المعتدل المتعدلة	- إما أنا كوني ناجحاً أو فاشلاً - العالم إيمان - يكوناً بيضاً أو يكوناً سوداً	التفكير بالكل أو اللا شيء
طرحنا التحدي لعلنا المتعاليين؛ يحدد الدليل لعلنا قراءة ما في عقولنا الآخرين	- ربما يفكرون بنا أن نغير كفاء - إنياً عرفنا ما بدأنا لاجتماعنا للأمر	قراءة الأفكار
يطلب من المتعالج تقديم الدليل الذي يدعم هذا الاعتقاد غير المنطقي	- أشعرباً نغير كفاء فأنا - فعلا لست كفاء	الإستدلال للإنفعالي

	علياً أو كونه سلبياً أو كونه محبباً، إذ تُخذ ههنا الحقيقة	
المبالغة في التعميم	- كلما أفعالها خاطع، ولا يكون ههما - كلما أختار هي خفق	مواجهة المنطق الخاطيء؛ بإقامة مقيا استتشافها القضاء ووضعد درجة للفعل
تحويل الأُمور الكارثة	- إذ أهبتنا بالحفلة سيكون هنا كعواقب وخيم - مناً أفضل أو أحاولاً أنيقداً أفضل، وه ذا سيكون مخيفاً	رما يفتقر جعل المتعا لجانب غير سمح خطا متصلاً للكوارث، وأن يحدد تحديدا واقعي التناجدا لقيمة المترتبة على الكارثة التي يدركها
عبارات "الينبغيات"	- يجب أن أزرأ سرتي كلما أرادوا ذلك مني - ينبغي أن يكونوا أكثر لطفاً معي	إنتحدا بالمتعا لجانب كالعبارا التمرتطة بكلمة ينبغي، يمكن أن يساعد على تحديد حاجتهم؛ مقابلا بما تم توقعه هأوما تمليهه قواعداً الآخرين
الإعتقاد الخاطيء عن السيطرة	- إن لم أسيطر سيطرة تامة طوال الوقت على الأمر، فسوف أكون غير قادر على التحكم به - يجب أن أكون قادر على التحكم بكل طوارئ حياتي	إنتشجيع المتعا لجعل تصور محيطاً أقل سيطرة، يخلق لديه خياراً إضافية ويساعد على إعلان يكون أقل تقيداً وعجزاً
المقارنة	- إن ليس بمتكفءة زملائي رؤسائي - مقارنة بالآخرين أجد في نفسي عيباً واضحاً	بإمكاننا المتعا لجعل تشجيعه محالاً إذ يتم مقابلاً بمدح الآخرين، بوصفه وسيلة لتحديد المتعا لجعل التقدم؛ كأساسداً تحليل للمقارنة أكثر من الأساسا للخارج ي
الإنتقاص من المزايا الإيجابية	- إنتجربة النجاح كما تتم جر دضربة حظ - إن أخذ الإطراء كان بلا مبرر - إن في الحقيقة شخص من خاد عمحتال، وسيكتشف الجميع ذلك	بإمكاننا المتعا لجعل المتعا لج؛ بأن يظلم منها أعداداً لا تحصى بالإيجابيات والمنجزات التي تحدثتفعلاً
النزوع إلى الكمال	- يجب أن أفعال كلشيء بشك مثالي، وإلا سوف أتعرض للندم والفشل	يحتاج المتعا لجها إلى التوجيه، بمعاشرة أحداث الحياة بمنطق النسبة وليس المطلق، فالحصول على الكلاوع دما حصولاً عليها هو أساس فكرة الكمالية

استخدام المعالج هنا سجلا لأداء، لتحديد النجاحات والتنسيبها المتعالج	- إنقية المعلومات أتمفهد ههيا النقطة ال بارزة	الإنتقاء الذهني
---	---	-----------------

في (بكيري، 2016)

ملحق (8) قائمة تسمية المشاعر لـ "بيك" في (الصياح، 2014، ص ص 180-181)

أشعر أنني :					
قاموس المشاعر السلبية					
منقزز	لا أطيع	حائق	أبغض	أكره	غاضب من
متلاعب به	غير مُقدَّر	مُعتدى عليه	غير مرغوب فيه	مكروه	غير مُطاق
حزين	مُعاقب	مُتهجم	مفزوع	خجل من نفسي	منحط
مقيّد	مذلول	مكبوت	مُرَوَّع	ممتعض	غير متماسك
مغتاظ	مُحتقر	مقهور	متشائم	غير واثق	مُنتقد
مهزوم	غير مؤمن	حاسد	مُنبط	خائف	مُهان
غير مسيطر	غير موثوق	دنيء	مرفوض	وحيد	متجاهل
زائف	مُتهم	معتدى عليه	عديم الإنسانية	متآمر عليه	غير محترم
غير متفهم	مغشوش	مُتحكم به	حقير	مشوش	مقرّز
مُهمل	مُتهكم به	قذر	مهموم	قلق	مرتبك
مسلوب	مُغتصب	نكرة	ضعيف	مستاء	مُكره
مذنب	مُخطئ	مُستجوب	مُدان	مُنتهك	مُزدري
مُهمل	مُشكك به	غير مفهوم	مخوّف	مُنعزل	حزين
جبان	مهموم	مضغوط	منكد	غير مهم	مشتت
منطو	تعييس	مُتجاهل	وضيع	مغموم	مُستحي
	شكّاك	منكسر	عدواني	محتار	
		عاجز	متضايق	مجبّر	

* تطبيق جميع التمارين التالية بوضعية الجلوس على كرسي مستوي، بحيث يكون الظهر جالساً والقدمين بشكل مستوي على الأرض والراسنحو الأمام.

* التنفس خلال التمرين بحيث يؤخذ شهيقاً ثمناً لأنفوزفير من الفم.

* يجب تطبيق هذه التعليمات مع كمال التمرين باللاحقة:

التمرين الأول: ضع يدك على جبينك، وادفع برأسك للأمام مع مقاومة يديك. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين الثاني: ضع يدك خلف رأسك، وادفع برأسك للخلف مع مقاومة يديك. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين الثالث: ضع يدك أسفل ذقنك، وادفع لأعلى مع مقاومة يديك. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين الرابع: أد وجهك لليمين واليسار.

التمرين الخامس: أد وجهك لليمين واليسار، ثم طبق مقاومة بيدك وادفع برأسك برفق مع مقاومة يديك.

التمرين السادس: ضع يدك كما لو أنك تكتك على حائط وهمي. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين السابع: ألق برأسك تجاه كتفك وللوراء قليلاً، اضمق مقاومة من خلال اليد كتماد دفع برأسك مع مقاومة يديك. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين الثامن: ضع ذراعك بشكك أفقياً داخل طبق مقاومة بالذراع الأخرى. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين التاسع: ارفع يدك فوق رأسك واطوها إلى الخلف، طبق مقاومة باليد الأخرى. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين العاشر: ضع يدك أمام صدرك واضغط بكفك. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين الحادي عشر: ارفع ذقنك نحو الأمام. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين الثاني عشر: حاول خفض راسك مستوياً، إرجع ذقنك نحو الخلف وأقر بما يمكن صدرك. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين الثالث عشر: ضع يدك خلف ظهرك واشبك أصابعك، ثم ارفع يدك بعيداً عن جسمك. إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ ثم استرح.

التمرين الرابع عشر:

ضع يدك على ظهرك بحيث أصابعك تتجه للأعلى وادفعها كواكلاً أمام، إستمر على هذا الوضع لمدة 8 ثوانٍ، ثم استرح ولا تنس طريقتا التنفس الصحيح.

التمرين الخامس عشر: ضع يدك خلف ظهرك واحدة فوق الأخرى، و ارفع يدك كالأعلى على ظهرك بقدر المستطاع ثم انزل يدك كالأعلى. (الصباح، 2014، ص

ص 167-174)

