مجلة التربية وثقافة الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا المجلد (٢٩) ع (١) ج (١) (يناير ٢٠٢٤ م)
الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٥٣٧-٠٢٥١ الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٤٥٩٠- ٢٦٨٢

فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات إدارة الذات المهنيَّة في خفض حدة الاحتراق النفسي وتحسين الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة

إعداد:

د/ ريم أحمد محمود علي عيسى*

مستخلص البحث:

استهدف البحث التحقق من فاعليَّة البرنامج التدريبي القائم على بعض مهارات الذات المهنيَّة في خفض حدة الاحتراق النفسي وتحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة. ولتحقيق هذا الهدف تمَّ اختيار عينة البحث من (٣٠) معلمة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة بمدرسة التَّربية الفكرية بشبين الكوم- محافظة المنوفية. وتمَّ إعداد أدوات البحث والتي تمثلت في: مقياس الاحتراق النفسي- مقياس الرضا الوظيفي من (إعداد الباحثة) طبق قبليًّا؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين. وتمَّ تطبيق البرنامج المُعد في البحث الحالي على المجموعة التجريبيَّة، ثمَّ طبق مقياس الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي تطبيقًا بعديًّا؛ للكشف عن مدى فعالية البرنامج في تخفيف حدة الاحتراق النفسي وتحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة. ويهدف مقياس الاحتراق النفسي على التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة (إعداد الباحثة) والذي تكون من أربعة محاور (الإنهاك الانفعالي، الإنجاز الشخصي، تبلد الشخصيَّة، الالتزام) ويشتمل على (٣٦) عبارة، وتمَّ حساب صدق وثبات الأدوات وتطبيقها قبليًّا، ثمَّ تطبيقه بعديًّا؛ ومقياس الرضا الوظيفي للتعرف على مدى الشعور الشخصي نحو العمل أو الوظيفة (إعداد الباحثة) والذي تكون من ستة محاور (التقدير واحترام الذات، الانتماء، طبيعة العمل، التفاعل الإداري والمهني، التفاعل الاجتماعي، الأجور والمكافآت) ويشتمل على (٤٤) عبارة وتمَّ حساب صدق وثبات الأدوات وتطبيقها قبليًّا، ثمَّ تطبيقه بعديًّا، وأداة معالجة برنامج تدريبي قائم على خفض حدة الاحتراق النفسي ورفع مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة (إعداد الباحثة)، واشتمل على أربع وعشرين جلسة، وتوصَّلت نتائج البحث إلى أن: البرنامج التدريبي القائم على بعض مهارات إدارة الذات المهنيَّة له تأثير كبير في تخفيف حدة الاحتراق النفسي وتحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة. كذلك تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات مُعلمات التَّربية الخاصَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاحتراق النفسي لصالح التطبيق القبلي. كما يؤكد **فاعلية استخدام البرنامج التدريبي في تخفيف حدة الاحتراق النفسي ورفع مستوى الرضا الوظيفي عند مستوى (مربع إيتا >٠,١٤)**، وتبين أن للبرنامج أثرًا مستمرًا في تخفيف الاحتراق النفسي وتحسين الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

مصطلحات البحث:

برنامج تدريبي– إدارة الذات المهنيَّة– الاحتراق النفسي – الرضا الوظيفي – مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

* مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنوفية

The Effectiveness of a Training Program based on some Professional Self-Management Skills in reducing Burnout and improving Job Satisfaction among Special Education Female Teachers

Abstract:

The research aimed to verify the effectiveness of a training program based on some professional self-management skills in reducing burnout and improving job satisfaction among special education female teachers. To achieve this objective; the research relied on a sample of (30) special education female teachers at the Intellectual Education School in Shebin El-Koum, Menoufia Governorate. The research tools were prepared, which were as follows: Burnout Scale - Job Satisfaction Scale (prepared by/ the researcher) that was previously applied to ensure the equality of the two groups. The program prepared in the current research was applied to the experimental group, then, each of the burnout and job satisfaction scales were answered using a post-measurement method, to reveal the effectiveness of the program at the level of burnout intensity and to improve job satisfaction among special education female teachers. The burnout scale aims to identify the burnout level of special education female teachers (prepared by/ the researcher), which consists of four axes (Emotional exhaustion, Personal achievement, Sag personality, Commitment) it includes (36) items, the validity and stability of the tools were calculated and applied pre- and then applied post-test. In addition, the job satisfaction scale to identify the level of personal feeling towards work or job (prepared by/ the researcher), which consists of six axes, they are (Esteem and Self-respect, Affiliation, Nature of work, Administrative and Professional interaction, Social interaction, Wages and Rewards). It includes (44) items, the validity and stability of the tools were calculated and applied pre- and then applied post-test. A treatment tool, which is a training program based on reducing the intensity of burnout among female education teachers (prepared by/ the researcher). It included twenty-four sessions. The results of the research

concluded that: The training program based on some professional self-management skills has a significant impact on reducing burnout and improving job satisfaction among special education female teachers. There are also statistically significant differences at the level of significance (≤0.05) between the average scores of special education female teachers in the pre and post measurements of the burnout scale in favor of the pre measurement. **There is an effectiveness of using the training program in reducing burnout and raising the level of job satisfaction at the level (eta square >0.14).** It was found that the program had a continuous effect in reducing burnout and improving job satisfaction among special education female teachers.

Research Concepts:

Training Program - Professional Self-Management - Burnout - Job Satisfaction - Special Education Female Teachers.

مقدمة:

تُعد مهارة الذات المهنيَّة حجر الزاوية في مهنة التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، فمعلمة التَّربية الخاصَّة لا بدَّ وأن يتوفر لها مفهوم إيجابي عن ذواتهنَّ فإنَّ امتلاك مُعلمات التَّربية الخاصَّة مهارة الذات المهنيَّة من أجل إحداث التوازن بين نشاطاتهنَّ وإيجابياتهنَّ، فإنَّ إعداد معلمة التَّربية الخاصَّة يحتاج إلى أن تكتسب مهارات علميَّة وقدرات تربويَّة، بالإضافة إلى مهارة الذات المهنيَّة التي تتمثل في مهارة إدارة الوقت ومهارة التحكم الذاتي ومهارة إدارة الانفعالات فكل هذه المهارات تساعد معلمة التَّربية الخاصَّة على تنظيم سلوكياتها لإحداث نتائج إيجابية على المدى البعيد في التفاعل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، كما يزيد من قدرتها على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعامل مع سلوكيات هؤلاء الأطفال والتي تشكل عبئًا ومزيدًا من الجهد على معلمة التَّربية الخاصَّة؛ ممَّا يزيد من إحساسها بالإنهاك النفسي.

فكان لا بدَّ أن يكون هناك توافق مهني لمعلمة التَّربية الخاصَّة حتَّى يساعد على نجاحها في عملها وقدرتها على التكيف مع ظروف وضغوط العمل ومتطلباته عند التعامل مع الاحتياجات الخاصَّة، وأن هذا النجاح يتطلب أن تكيف قدراتها واستعداداتها وخبراتها على التعامل مع بيئة العمل الماديَّة والاجتماعيَّة والسعي لتطوير مهنتها بقدراتها المتاحة.

تُعد فئة ذوي الاحتياجات الخاصَّة من أصعب المهن التدريسية فلا بدَّ من وجود معلم مؤهل في مجال التَّربية الخاصَّة قادر على المشاركة الفعَّالة في العملية التعليميَّة مع هذه الفئة وقادر على رفع مستوى التوافق المهني؛ نظرًا لصعوبة المهنة المتفردة التي يقوم بها مع فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة التي تجعله في حاجة إلى إشباع احتياجاتهم ومتطلباتهم الخاصَّة.

وقد أولت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية اهتمامًا واضحًا بمهارات التدريس للمعلم وأكَّدت على الذات المهنيَّة للطلاب المعلمين وجعلتها من المواصفات العامة الواجب توافرها في خريجي كلية التَّربية بجميع قطاعاتها دون استثناء. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣، ١٣)

وقد أشارت دراسة (العنود الرشيدي وعلي الهولي، ٢٠١٥) بأنَّه كلما كان المعلم على وعي مقبول بأدواره كان قادرًا على إشباع احتياجات الطلبة، كذلك كان قادرًا على العمل.

حيث أكدت دراسة (علي سليمان، ٢٠١٧) أن يشكل مفهوم الذات المهنيَّة للمعلمة لا بدَّ من أن تتعرف على نفسها، وأن تكون قادرة على اتخاذ القرارات التي تتعلق بنوعية العمل، وكما يتمثل في رؤية المعلمة لذاتها وثقتها في نفسها وفي أدائها التدريسي.

وهذا يؤكد أن معلمة التَّربية الخاصَّة لا بدَّ وأن تتمتع بدرجة عالية من التكامل سواء المعرفي والمهاري والوجداني، وأن تكون قادرة على تحسين أدائها والاعتزاز بذاتها، كذلك القدرة على الاستجابة المناسبة للمثيرات المتنوعة، فالمعلمة تتأثر بعوامل عدة كالخلفية الثقافيَّة والتعليميَّة والاقتصاديَّة كذلك القوانين والنظام المدرسي، بالإضافة إلى سماتها الشخصيَّة وقيمها ومعتقداتها

واتجاهاتها سواء السلبية والإيجابية فكل هذه العوامل تؤثر في تشكيل المعلمة وإعدادها. (ياسر الحميداوي، ٢٠١٧)

وقد أشارت دراسة (ليث حمزة، ٢٠٢٠) بأن لا بدَّ من توافر المستوى المناسب من الرضا الوظيفي حتَّى تصبح المعلمة أكثر قدرة على تقبل آرائها وذاتها؛ ممَّا يُعزز لديها التوافق مع الآخرين المحيطين معها ويدفعها إلى التفكير بشكل إيجابي ويحفزها على رفع مستوى إنتاجها وطموحاتها.

فإنَّ مهنة معلمة التَّربية الخاصَّة من أكثر المهن التي تكثر فيها الضغوط النفسية؛ لما عليها من أعباء ومسئوليات ومطالب بشكل مستمر؛ لذا لا بدَّ وأن يتوفر في معلمة التَّربية الخاصَّة الكفاءة والخبرة والمهارات الشخصيَّة (Maslach & Kackson, 1981), (Zarfshan, Reza, Mohammadin Ahmadi, Arsalani, 2013)

وأن معلمة التَّربية الخاصَّة من أكثر المعلمات التي تُعاني من مشاعر الإحباط والقلق والاكتئاب؛ لما تقتضيه مهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصَّة من أعباء ومهام متنوعة، فهي بحاجة إلى تطوير من أساليب التدريس، كذلك إلى إعداد الخطط التربويَّة (محمد الزيودي، ٢٠٠٧).

وقد أشارت دراسة (علي حسن، ٢٠١٧، ٣٨) بأنَّ الذات المهنيَّة هي رؤية المعلمة لمهاراتها التدريسية وقدرتها على التفاعل مع الأطفال في المواقف التعليميَّة المختلفة، كذلك ثقتها في نفسها وذاتها فلا بدَّ وأن تتمتع بدرجة عالية من التكامل المعرفي والمهاري والوجداني حتَّى يستطيع التعامل مع كافة المواقف ومنها تحسين أدائه.

فإنَّ هؤلاء الأطفال ذوي الفئات الخاصَّة يعانون من مشاكل عديدة كعدم القدرة على الإنجاز ونقص الدافعية؛ ممَّا يولد للمعلمة مشاعر الغضب والارتباك واليأس ومنها يتطور هذا الإحساس إلى الاحتراق النفسي.

حيث أشارت دراسة (عبد الرحمان خطاره، ٢٠١٨، ٤٢) أن طبيعة العمل مع هؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة ومشاكل ضبط السلوك في الفصل والإحساس بالإحباط والفشل واليأس حيث يتطور إلى استنفاذ انفعالي حتَّى يصل إلى الاحتراق النفسي.

وهذا ما أكدته دراسة (Puertas- Molero, et al., 2018) أن مهنة التدريس من أكثر المهن الذين يعانون من الاحتراق النفسي والضغوط المهنيَّة، وأن مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين يتباين تبعًا لمجموعة من المتغيرات كالذكاء والخبرة وغيرها.

كذلك دراسة (محمد عبد القادر، ٢٠٢١، ٧١) التي هدفت الاهتمام بمعرفة العوامل التي أدت إلى الاحتراق النفسي لمعلمي التَّربية الخاصَّة، وأن معلمي التَّربية الخاصَّة من أكثر المعلمين الذين يعانون من الاحتراق النفسي.

أكدت دراسة (Maslach & Jackson, 1998) ارتفاع نِسبة ترك معلمي التَّربية الخاصَّة للتدريس؛ ويرجع ذلك بسبب مشاكل الاحتراق النفسي حيث نجد أن مستوى الاحتراق النفسي يختلف لدى معلمي التَّربية الخاصَّة باختلاف فئات الإعاقة التي يقومون بتدريسها، كما أن معلم الأطفال المعاقين حركيًّا لديهم احتراق نفسي أقل مقارنة بمعلمي متعددي الإعاقة. (بندر العتيبي، ٢٠٠٥)

كما أن هناك العديد من المتغيرات التي تسهم في زيادة مستوى الاحتراق النفسي لمعلمة التَّربية الخاصَّة التي أشار لها (زيد البتال، ٢٠٠٠) والتي لها تأثير واضح في ارتفاع أو انخفاض الاحتراق النفسي للمعلمات، ومنها الخبرة ومدى توافر الدعم من المدرسة أو المعلمين، بالإضافة إلى توافر الوسائل والمواد التعليميَّة.

كما أضافت دراسة (كمال بورزق، ٢٠١٨) بأنَّ من أهم أسباب الاحتراق النفسي الفروق الفردية بين معلمين التَّربية الخاصَّة من حيث قدرتهم على تحمل الأعباء والمهام، كذلك درجة التحمل النفسي والدعم الاجتماعي من البيئة المحيطة بهم.

ومن هنا برزت الحاجة إلى تسليط الضوء على موضوع الاحتراق النفسي لمعلمات التَّربية الخاصَّة الذي يُعد إحدى نتائج الضغوط التي تتعرض لها المعلمة والتي تؤثر سلبًا في الجانب الاجتماعي والصحي والنفسي للمعلمة، ويؤثر على فاعليتها. (فوزية الجمالي، ٢٠٠٣).

كما أكدت دراسة (عماد صالح، ٢٠١٦) بأنَّ العمل في مهنة تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة بما فيه من مواقف متعددة وما يقع عليه من مسئوليات يسبب له ضغوطًا في العمل تفوق قدراته وإمكاناته.

ويرتبط الشعور بالرضا عن العمل من عدمه بالصحة النفسية، بل الجسميَّة والأسريَّة، فالشعور الإيجابي بالرضا عن العمل يؤدي إلى الصحة النفسية. (أحمد الشريف، ٢٠١٥)

فقد أكَّد (Raskin & Rogers, 1988, 183-96) بأنَّ مواقف العمل التي تتعرض لها المعلمة تلعب دورًا فعالًا في تشكيل أنماط الأبنية النفسية للمعلمة، كما تزيد من التقدير الذاتي للمعلمة الذي ينبثق منها مفهوم الذات العام والذي يتكون من خلاله إدراك المعلمة لذاتها ولعلاقتها بالأشخاص الآخرين والبيئة المحيطة بها.

وينعكس آثار الرضا الوظيفي لمعلمة التَّربية الخاصَّة على كفاءتها ومدى إخلاصها في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، ويُعد الرضا الوظيفي محصلة للخبرات الإيجابية والسلبية المرتبطة بعملية التدريس ومدى النجاح الشخصي لها أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصيَّة. (Kenneth, 2006: 4)

كما يتأثر الرضا الوظيفي لمعلمة التَّربية الخاصَّة بالعائد المادي وطبيعة العمل والعلاقات الاجتماعيَّة مع الزملاء والرؤساء في المدرسة، ومدى شيوع المناخ الديمقراطي في إدارة العمل.

فهناك الكثير من المتطلبات والاحتياجات النفسيَّة والصحيَّة والمعرفيَّة التي توكل بشكل مباشر لمعلمة التَّربية الخاصَّة مع كثرة المهام الأخرى الملقاة على عاتق هؤلاء المعلمات مقابل نقص الدعم الاجتماعي واستمرار المعاناة طول ساعات العمل؛ كل ذلك جعل المعلمة عاجزة عن تقديم المزيد من الجهد ويجعلها في حالة استنزاف متكرر؛ ممَّا يؤدي إلى ظهور الاحتراق النفسي. (ناصر يمينه، ٢٠١٧، ٤٨٨)

ولما كانت مهنة معلمة التَّربية الخاصَّة هي إعدادها بشكل مهني يساعدها على التكيف مع الظروف ومع العالم المحيط بها وذلك في ضوء قدراتها وإمكاناتها فإنَّ عملية التوافق المهني لمعلمة التَّربية الخاصَّة ضرورية.

كما أشار (محمود أبو مسلم وآخرون، ٢٠١٢) على أهمية تحقيق النمو المهني الشامل لمعلمة التَّربية الخاصَّة وعلى أهميته في حلِّ المشكلات بكفاءة، كما يزيد من قدرتها على التكيف مع البيئة المدرسية.

فإنَّ معلمة التَّربية الخاصَّة من أكثر الفئات تعرضًا للضغوط والاحتراق النفسي كونها الركيزة الأساسيَّة في العملية التعليميَّة وبالرغم من التطور والتغير فذلك يُقلل دورها بل يزيد عليها الضغوط والمؤثرات لمعلمة التَّربية الخاصَّة؛ لكونها تتعامل مع فئات مع الأطفال متباينة في القدرات والصعوبات.

وهذا ما أكدته دراسة (نصرة جلجل وآخرون، ٢٠١٩) على أهمية تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على الكفاءة الذاتية المهنيَّة؛ من أجل تخفيف حدة الاحتراق النفسي.

وفي ضوء اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة سواء الأجنبية أو العربية وإشرافها على التدريب الميداني على الطالبات في المدارس؛ تبين لها أن هناك قلة في عدد الدراسات التي تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي وظاهرة الرضا الوظيفي وعلاقتهم بالذات المهنيَّة وخاصة عند معلمي التَّربية الخاصَّة فكان لهذا سبب رئيسي أن تختار الباحثة معلمة ذوي الاحتياجات الخاصَّة وتتجلى في ذلك معرفة الاحتراق النفسي التي تُعاني منه مُعلمات التَّربية الخاصَّة، والكشف عن مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لمعلمة التَّربية الخاصَّة، كذلك العمل على تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على أبعاد مهارات إدارة الذات المهنيَّة من أجل تخفيف حدة الاحتراق النفسي وتأثيرها في رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهنَّ.

مشكلة البحث:

تُعد شخصية معلمة التَّربية الخاصَّة ومهاراتها الذاتية وكفاءتها المهنيَّة من أهم العوامل الرئيسية التي تساعد بشكل كبير في نجاح مهامها المهنيَّة كما تلعب الذات المهنيَّة دورًا مهمًّا في بيئة العمل، فكلما كانت الذات المهنيَّة مرتفعة أدى إلى تحقيق النجاح المهني.

ولا شكَّ أن العمل في مهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصَّة يشكل عبء على المعلمة ويسبب لها الضغط النفسي؛ ممَّا تؤدي إلى المعاناة والاكتئاب ومنها إلى الاحتراق النفسي فمعلمة التَّربية الخاصَّة تحمل على عاتقها الكثير من المسئوليات والأعباء المهنيَّة فما تمر به معلمة التَّربية الخاصَّة أثناء يومها من مواقف حياتية ضاغطة سواء على مستوى العمل أو الحياة بوجه عام وما له من آثار عميقة في حياتها الشخصيَّة والعمليَّة.

وتُعد الذات المهنيَّة من المفاهيم المهمة في ميدان علم النفس التربوي فهي تعمل على تطوير أداء مُعلمات التَّربية الخاصَّة من أجل تحسين العملية التعليميَّة وتحسين الفاعلية التدريسية لمعلمات

التَّربية الخاصَّة، فتطور الذات المهنيَّة شرط أساسي ومهم لنجاح العملية التربويَّة حيث تعتمد على تمكن المعلمة وقدرتها الشخصيَّة، كذلك تمكنها من حفظ النظام داخل الصف، كما أن الذات المهنيَّة تساعدها على وضوح الأهداف وتنمي اتجاهاتها نحو الإبداع والابتكار، كما تزيد من قدرتها على مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة على تحقيق إمكاناتهم.

وقد أشارت دراسة (خضر غيلان، ٢٠٢٣، ٤٤٧) بأنَّ الذات المهنيَّة تساعد على حفاظ الفرد على ثباته واتزانه الذاتي عند تعرضه للمواقف الضاغطة والمهنيَّة، والأسريَّة والأكاديميَّة.

حيث اتفقت دراسة كلٍّ من (Boe, et al., 2018; Schiele, et al., 2014; Mullen, 2014; Tsaai, 2015)، إلى أنه كلما كانت مستويات فعالية الذات المهنيَّة مرتفعة أدى إلى قلة المشكلات المهنيَّة. كما أوصت تلك الدراسات بضرورة تناول هذه المشكلة البحثية في الأبحاث حتَّى يمنع العديد من المشكلات.

كما يشكل الرضا الوظيفي أهم مكونات التوافق المهني، فالرضا الوظيفي يشمل بيئة عمل معلمة التَّربية الخاصَّة من حيث الأجر وساعات العمل وزملائها وطالباتها والمشرفة والمؤسسة التي تعمل فيها، كما يشمل مدى إشباع حاجاتها، وكلما كانت طموحاتها أقرب للتوقعات كان أفضل، كما أن الرضا الوظيفي يختلف من مهنة إلى أخرى تبعًا للعلاقات المتداخلة في المحكات نفسها.

فإذا كانت المعلمة راضية عن مهنتها تشعر بالارتياح النفسي وينعكس ذلك على عملها؛ ولذلك يجب على المدرسة مراعاة توجيه مشاعر المعلمات اللاتي ينتمون إليها تجاه أداء أعمالهم وتشجيعهم على التعاون. (السيد فرحات، ٢٠٠٣، ٢٧٣)

وقد أشار (عيد الدسوقي، ٢٠١١) بأنَّ هناك مجموعة من الصفات المهنيَّة التي ينبغي أن تتوفر فيها والتي تتضمن المعرفة الواسعة والبحث المستمر وتراعي الفروق الفردية بين الأطفال، والقدرة على التحليل والتخطيط والتقويم، كذلك القدرة على معرفة مراحل النمو وحاجات الأطفال وتلبيتها.

وهذا ما أكدته دراسة (Zivkovic, 2019)، (العنود الرشيدي وعلي الهولي، ٢٠١٥)، (Brunkowski, 2014)، (السيد فرحات، ٢٠٠٣، ٢٧٣)، (Song & Wei, 2017) على أن المعلمة قادرة على إشباع حاجات الطلبة، كذلك قادرة على العمل وهذا يعتمد على سماتها الشخصيَّة وسنوات الخبرة التدريبية؛ وتؤثر بذلك الذات المهنيَّة على الرضا الوظيفي للمعلمة.

وأن عدم امتلاك معلمة التَّربية الخاصَّة لمهارة الذات المهنيَّة يزيد من الاحتراق النفسي لها والذي يجعلها تفقد روح الاستقلال الذاتي في مهنتها وعدم القدرة على التوافق السوي؛ ممَّا يؤثر بشكل سلبي على أدائها وعلى شخصيتها وسلوكها.

كذلك دراسة (أمل الزغبي، ٢٠٠٨)، (Smith & Papo's, 2002) بأنَّ امتلاك المعلمة لمهارة الذات تؤثر بشكل إيجابي بكفاءتها الذاتية في مهنتها، كما تؤثر على معارف وسلوكيات الأطفال بشكل إيجابي؛ ممَّا يُقلل من الاحتراق النفسي للمعلمة ويزيد من عملية التوافق المهني.

وقد أشار كلٌّ من (سعيد الظفيري وإبراهيم القريطي، ٢٠١٠) إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات كلما كانت الذات منخفضة، كذلك أشارت دراسة (عمر الخرابشة، وأحمد عربيات، ٢٠٠٥) أن الاحتراق النفسي التي يُعاني منه معلمو التَّربية الخاصَّة كلما كان بدرجة عالية أثر بشكل سلبي على الإجهاد الانفعالي، كما أظهر تلبد المشاعر وأثر بدرجة سلبية عالية على دافعية الإنجاز.

وأشارت دراسة كلٍّ من (Williams, et al., 2004)، (Deliman, 2019)، (Blunkowski, 2014)، (عبد العزيز عبد الجبار، ٢٠٠٤) بأنَّ مستوى الذات المهنيَّة لدى معلم التعليم العام أقل من معلمي التَّربية الخاصَّة؛ وذلك دليل على انخفاض الضغوط المهنيَّة، كذلك قلة نِسبة الاحتراق النفسي لهم.

وبذلك تتضح العلاقة الوثيقة بين انخفاض الاحتراق المهني وزيادة بالرضا الوظيفي لمعلمة التَّربية الخاصَّة، كلما كانت الذات المهنيَّة مرتفعة لديها كانت الذات مرتفعة وقادرة على إدارة انفعالاتها وسلوكياتها وقدرتها على التحكم الذاتي في إدارة أفكارها ومعتقداتها وتنظيمها بشكل يتناسب مع مهنتها وتعد هذه المهارات ضرورية لنجاح مهنة معلمة التَّربية الخاصَّة.

وعلى الرغم من تناول مفهوم الاحتراق النفسي كذلك الرضا الوظيفي من قبل عديد من الباحثين لدى معلمي الأطفال الأسوياء ومعلمي التَّربية الخاصَّة إلا أن الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات وتأثير الذات المهنيَّة على خفض الاحتراق النفسي وزيادة معدل الرضا الوظيفي لمعلمة التَّربية الخاصَّة، ويتضح الدور الفعَّال لمهارة الذات المهنيَّة في إدارة الانفعالات والسلوكيات والمعتقدات والأفكار حول أنفسهم وحول مهنتهم؛ وينعكس بذلك بشكل إيجابي في خفض مستوى الاحتراق النفسي والرفع من مستوى الرضا الوظيفي؛ ممَّا يظهر أهمية التدريب على مهارة الذات المهنيَّة لمعلمة التَّربية الخاصَّة.

استنادًا لما سبق تمَّ صياغة المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات إدارة الذات المهنيَّة في خفض حدة الاحتراق النفسي وتحسين الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة في تخفيف حدة الاحتراق النفسي؟
- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة في رفع مستوى الرضا الوظيفي؟

أهداف البحث:

- إكساب مُعلمات التَّربية الخاصَّة بعض مهارات إدارة الذات المهنيَّة.
- خفض حدة الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.
- تحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

أهمية البحث:

❖ الأهمية النظريَّة:

تنبع أهمية البحث الحالي ممَّا يمكن أن يسهم به في:

- إلقاء الضوء على أهمية مهارة الذات المهنيَّة لما لها من تأثير بالغ على قدرة معلمة التَّربية الخاصَّة على مواجهة الضغوط المهنيَّة وزيادة قدرتها على التحمل ومواجهتها للمشكلات التي تتعرض لها أثناء عملها مع الفئات الخاصَّة.
- توضيح ارتباط متغير مهارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة بالعديد من المتغيرات التي تؤثر على عملية التعلم كالاحتراق المهني والقلق والتوتر والرضا الوظيفي.
- التعرف على الأنماط المختلفة التي تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي وخفض مستوى الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.
- الاستفادة من نتائج البحث في الاهتمام بالبرامج التي تسهم في خفض الاحتراق النفسي ورفع مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.
- إلقاء الضوء على أهمية الإعداد المهني لمعلمات التَّربية الخاصَّة، وكذلك برامج التدريب في أثناء الخدمة.
- إلقاء الضوء على أهمية الرضا الوظيفي لمعلمات التَّربية الخاصَّة والذي يعمل على زيادة فاعليتهنَّ في التعامل مع هذه الفئة كما يسهم في تطوير أدائهنَّ؛ ممَّا ينعكس ذلك على العملية التعليميَّة للأطفال ذوي الفئات الخاصَّة.
- تقديم إفادة للمكتبة العربية.

❖ الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث في:

- تقديم بعض التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في الواقع الميداني لمعلمات الفئات الخاصَّة والتي تساعد على تحقيق الرضا الوظيفي، وتزيد من الإحساس بالرضا نحو العمل مع ذوي الفئات الخاصَّة.
- تقديم برنامج يتناول مهارة الذات المهنيَّة والتي تحتاجها مُعلمات التَّربية الخاصَّة لمساعدتها في تخطي الصعاب والمشكلات التي تواجهها أثناء التعامل مع ذوي الفئات الخاصَّة.
- تقديمها مقياس الرضا الوظيفي ومقياس الاحتراق النفسي لمعلمات التَّربية الخاصَّة.

حدود البحث:

❖ حدود بشريَّة.

اقتصرت حدود البحث الحالي على مجموعة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة تمَّ اختيارهنَّ من مدارس التَّربية الفكرية بالمنوفية وكان عددهنَّ (٣٠) معلمة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

❖ حدود زمنية.

تمَّ إجراء البحث بالفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

❖ حدود مكانية:

تمَّ إجراء البحث بمدرسة التَّربية الفكرية بشبين الكوم - محافظة المنوفية.

❖ حدود موضوعية:

اقتصر البحث على فعالية برنامج تدريبي قائم على الذات المهنيَّة في خفض مستوى الاحتراق النفسي ورفع مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة بطريقة القياسين القبلي والبعدي؛ لتحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الاحتراق النفسي ورفع مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة، كما استخدمت المنهج الوصفي في كتابة الإطار النظري.

فروض البحث:

- " يُوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مُعلمات التَّربية الخاصَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاحتراق النفسي لصالح التطبيق القبلي".
- " يُوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مُعلمات التَّربية الخاصَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرضا الوظيفي لصالح التطبيق البعدي".
- "يُوجد فاعلية لاستخدام البرنامج التدريبي في تخفيف حدة الاحتراق النفسي ورفع مستوى الرضا الوظيفي عند مستوى (مربع إيتا >٠,١٤)".

مصطلحات البحث:

❖ الفاعلية:

هي "مدى أثر العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة" (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣).

وتعرف الباحثة الفاعلية إجرائيًّا: مقدار التحسن الذي يحدثه البرنامج التدريبي من خلال تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارة الذات المهنيَّة التي تساعد على خفض مستوى الاحتراق النفسي ورفع مستوى الرضا الوظيفي لمعلمات التَّربية الخاصَّة، وتقاس هذه الفاعلية من خلال القياس البعدي لمقياس الاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي.

❖ **البرنامج التدريبي:**

هو "عملية تعتمد على المنهج العلمي المنظم الذي يتمّ من خلاله مساعدة المعلمة على اكتساب العديد من الخبرات والمهارات التي تمكنها من أداء المهام الموكلة لها". (سميح جابر، ٢٠١٥)

كما يعرفه (حسن الحطاني، ٢٠٠٧) بأنه "العمل المخطط المنظم من أجل تزويد المعلمات بالمهارات والمعارف والخبرات من أجل إحداث التغيرات الإيجابية التي تسهم في تكوين خبرات وسلوكيات واتجاهات من أجل تطوير أداء المعلمات".

كما يُعرف (محمد علي، ٢٠١١) هي "مجموعة من الموضوعات التي تقدم لفئة معينة سواء كانت هذه الموضوعات إجبارية أو اختيارية؛ وذلك بهدف تحقيق أهداف معينة خلال فترة محددة بحيث تساعد المعلم على مزاولة المهنة".

وتعرفه الباحثة (البرنامج التدريبي) إجرائيًّا: بأنه مجموعة من الأنشطة والمهارات المصممة التي تقدم على شكل جلسات تدريبية لمعلمات التَّربية الخاصَّة؛ بهدف تطوير أدائهنَّ وتمكينهنَّ من ممارسة عملهنَّ بفاعلية.

❖ **الذات المهنيَّة:**

هي "الصور التي يكونها الفرد عن ذاته في مجال عمله؛ حيث يُعد هذا المفهوم غير ثابت بمعنى أنه يتطور ويتغير وينمو تبعًا لنمو الفرد وتطور خبراته الحياتية خاصة المرتبطة بمجال عمله أو مهنته الخاصَّة به". (أحمد عبد اللطيف ولمياء الهواري، ٢٠١٨، ١٧)

كما يُعرف (Merna & John, 2006)، (Chen; Lia & Lg. 2000: 119) بأنَّ الذات المهنيَّة هي "رؤية الفرد لنفسه بما فيها من قدرات ومهارات وكفاءات، كما تمثل مدى تقييم الفرد لتقدير الآخرين له ومدى احترامهم له وتظهر عندما يعبرون عنها من خلال نظرتهم لأدائهم المهني سواء بصورة إيجابية أو سلبية".

وتعرفها (دعاء البليشي، ٢٠١٩، ١٢) بأنها "مدركات الفرد لمعرفة مهاراته وأفكاره وخبراته ومهاراته وسماته الشخصيَّة وتقديره للآخرين أثناء القيام بالعمل".

كما تشير (سناء زهران، ١٩٩٦، ٦٣) بأنَّ الذات المهنيَّة تتمثل في "مقدرة المعلمة عن التعبير عن مشاعرها بصورة إيجابية في المواقف التدريسية المختلفة، كما تشير إلى سلبية عن التعامل مع المواقف التي تتعرض لها ويعبر عنها بصورة غير مناسبة".

ويقصد بمفهوم الذات المهنيَّة تصورات المعلمة حول مهاراتها ومعارفها ومعتقداتها وقيمها ودوافعها التي يتمّ تشكيلها وتغيرها عن طريق التقييم للسمات والقدرات الخاصَّة والمعلمة من خلال التجارب والتفاعل مع الآخرين.

وتعرف الباحثة (الذات المهنيَّة) إجرائيًّا: بأنها القدرة على التعبير الواضح عن المشاعر والأفكار والآراء والقيم والمعتقدات والطموحات المستقبلية المرتبطة بمهنة التدريس، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها معلمة التَّربية الخاصَّة من خلال استجاباتها عن فقرات مقياس الذات المهنيَّة.

❖ **الاحتراق النفسي:**

هو "حالة من الاستنزاف الانفعالي تحدث نتيجة لتعرض المعلمة لمجموعة من الضغوط لفترة طويلة؛ ممَّا تؤثر على الناحية النفسيَّة والعقليَّة والاجتماعيَّة للمعلمة بشكل سلبي". (زيد البتال، ٢٠٠٠، ٣٣)

كما يُعرف (سفيان الريدي، ٢٠١٣) الاحتراق النفسي بأنه "حالة نفسية تنتج من علاقة الأفراد ببعضها بصورة مباشرة كعلاقة معلمة التَّربية الخاصَّة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، وتؤثر على المعلمة بشكل سلبي ينتج عنها الإنهاك والتعب، كذلك عدم الكفاءة في أداء المهنة ممَّا يصل إلى ترك المهنة".

وعرفه الباحثان (Gold & Roth, 1994) بأنه "حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى، كذلك فقدان الأمل، ويتطور مفهوم الذات بشكل سلبي، كما تتكون اتجاهات سلبية نحو العمل".

كما تعرفه (لميعه الشيوخ، ٢٠١١) بأنه "حالة من التغيرات السلبية في الاتجاهات والمعتقدات تؤثر بشكل سلبي على الدافعية؛ وتؤدي إلى تدني مفهوم الذات".

وتعرف الباحثة (الاحتراق النفسي) إجرائيًّا: بأنه درجة استجابة معلمة التَّربية الخاصَّة على مقياس الاحتراق النفسي، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها معلمة التَّربية الخاصَّة على المقياس.

❖ **الرضا الوظيفي:**

وتعرف الباحثة (الرضا الوظيفي) إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها معلمة التَّربية الخاصَّة على مقياس الرضا الوظيفي الذي يعبر عن مدى شعور المعلمة بالراحة والأمان والاستقرار النفسي في العمل.

كما ترى (إيمان العشماوي، ٢٠١٨، ٢٢) أن الرضا الوظيفي هو "شعور المعلمة بالارتياح والسعادة والرضا؛ نتيجة للتفاعل والتوافق مع مهنتها وتحقيق أهدافها".

كما يمكن تعريفه بأنه "مجموعة المشاعر التي تدركها المعلمة من خلال عملها نتيجة للاتجاهات التي تتكون عن طبيعة الوظيفة، بالإضافة للأجر الذي تحصل عليه، كذلك الخدمات التي تقدم لها في المدرسة". (Nestern, 2009, 45)

كما يُعرف (Cook, 2008, 18) الرضا الوظيفي بأنه "عبارة عن مجموعة من التفاعلات السلوك والمشاعر والاتجاهات التي تتكون من خلال العمل وتنتج عنها صورة إيجابية عن العمل كالرضا عن الحياة".

كما يذكر (Griffin, 2010, 64) بأن الرضا الوظيفي هو "عبارة عن مجموعة من الاستجابات العاطفية التي تتكون اتجاه العمل".

ويذكر كلٌّ من (نجوى حسن وفوزية الجلامدة، ٢٠١٣: ٢٨) بأنه "إحساس داخلي ينتج عنه شعور بالارتياح والسعادة والرضا والتوافق النفسي ناتج عن إشباع حاجات المعلمة لمهام وظيفتها؛ ممَّا يؤدي إلى شعور المعلمة بالرضا نحو مهنتها وواجباتها ومهامها".

❖ **مُعلمات التَّربية الخاصَّة:**

هنَّ مُعلمات متخصصات في التَّربية الخاصَّة باختلاف الإعاقات سواء من خلال مراكز ومؤسسات من قبل الجهات الحكومية الرسمية كوزارة التَّربية والتعليم ووزارة الشئون الاجتماعيَّة. (محمد وفائي وسامي خليل، ٢٠١٣)

تعرف الباحثة مُعلمات التَّربية الخاصَّة إجرائيًّا: بأنهنَّ مجموعة من مُعلمات ذوي الاحتياجات الخاصَّة المتخصصات في مادة دراسية أو معلمة صف ذوي الاحتياجات الخاصَّة اللاتي سوف يتمّ تطبيق مقياس الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي عليهنَّ، كذلك البرنامج التدريبي.

الإطار النظري:

الذات المهنيَّة:

يُعد معلم التَّربية الخاصَّة من أهم أركان العملية التعليميَّة ويمتاز الدور الذي تقوم به المعلمة بأنه ذو أهمية كبيرة؛ كونها المحور الذي تقوم عليها العملية التربويَّة. فهي حجر الأساس في إنجاز المهام التعليميَّة وتحقيق جميع التفاعلات التعليميَّة التربويَّة، فكلما زادت دافعية المعلمة ساعدها بذلك إلى تحمس العمل الموكل إليها ورفع مستوى أدائها الوظيفي.

وقد ذكر (ياسر الحميداوي، ٢٠١٧) بأنَّ هناك العديد من العوامل التي تؤثر في المعلمة كالسمات الشخصيَّة والقيم والمعتقدات وخلفيتها الثقافيَّة والتعليميَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، كذلك النظم والقوانين التي ينطوي ضمنها النظام المدرسي، كذلك اتجاهاتها سواء كانت سلبية أو إيجابية.

فتُعد مهنة معلم التَّربية الخاصَّة من أصعب مهن التعليم فيجب على معلمة التَّربية الخاصَّة أن تسعى جاهدة إلى تنمية نفسها بالمعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات اللازمة لممارسة مهنة التعليم لذوي الفئات الخاصَّة.

وقد أكَّد (لبيبة صلاح، ٢٠٠٤) على المعلمة أن تسعى إلى تنمية نفسها بالمعلومات والخبرات وأن تحرص على أن تزداد فعاليتها في التعليم سنويًّا. وألا تكتفي بتكرار خبراتها الأولى في مهنة التعليم لذوي الفئات الخاصَّة.

كما أن من الصفات المهنيَّة لمعلمة التَّربية الخاصَّة المطالعة والبحث المستمر، كذلك التعمق في المعرفة. وقدرة على التشجيع والمدح، وقدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الرضا لذوي الاحتياجات الخاصَّة، كذلك القدرة على تحمل المسئولية وإشباع حاجات الطفل (عيدالدسوقي، ٢٠١١).

كما يرى (Fenwick, 2018) بأنَّ أهم سمات معلمة التَّربية الخاصَّة أن تتبع نمطًا جديدًا من التفكير وذلك بخلق جوّ تعليمي يتناسب مع جميع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة ويسمح بذلك بالمشاركة الفكرية، كما تراعي قدرات الأطفال وتسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، كذلك تشجع على وجهات النظر المختلفة بعد فحصها وتمحيصها.

فأسلوب الذات يُعد من أهم ما يُميز كل فرد عن غيره ففهم المعلمة لشخصيتها وطبيعتها يؤثر بشكل كبير في حياتها سواء في الحاضر أو في المستقبل؛ وينعكس ذلك على صحتها النفسية وتوافقها المهني. (علاء القطناني، ٢٠١١).

وهذا ما أشار له دراسة (محمود أبو مسلم وآخرون، ٢٠١٢) بأهمية تنمية الذات المهنيَّة لدى المعلمين والمعلمات من أجل تحقيق التوافق المهني الذي ينعكس على أدائهم وتعزيز وتقوية ذاتهم، كذلك تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

كما ترتكز الذات المهنيَّة أثناء عملية التعليم والتنشئة المهنيَّة الناشئة عن التَّربية المهنيَّة التي تخضع لها المعلمة على النمو المهني، ويتمّ اختيار المعلمة للمهنة التي تتلاءم مع الذات المهنيَّة لها حيث تُعد مكونًا رئيسيًا من مكونات الذات، كما تزيد من تهيؤ المعلمة للنجاح في الحياة المهنيَّة. (آمنة أبا الخيل، ٢٠١٧، ١٤)

وتُعد الذات المهنيَّة من أهم عناصر الوعي بالذات كما من خلالها تزيد من معرفة مدارك النفس وقدراتها وأهدافها، كما تمكن الذات المهنيَّة بوضع تصور واضح عن المهنة التي تتناسب مع المعلمة. (سناء زهران، ١٩٩٨، ٥٥)

فمعلمة التَّربية الخاصَّة عندما تكون على وعي بذاتها بما فيها من مشاعر وأفكار واتجاهات أثناء التفاعل المهنيَّة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة تنعكس المرونة النفسية على حياتها ككل وعلى أدائها في مهنتها بشكل خاص، وتمثل المرونة النفسية إحدى العوامل التي تعتبر من أهم الظواهر التي تؤثر في الأداء بشكل إيجابي؛ ممَّا يدفع إلى بذل المزيد من الجهد. (رؤى قدوري، ٢٠١٦، ١٠٢)

فالذات المهنيَّة تعمل على تشكيل التصورات المعلمة حول مهاراتها ومعتقداتها ودوافعها، ويمكن تغيرها وتشكيلها من خلال تقييم سماته وقدراته الخاصَّة وذلك من خلال التفاعلات مع الآخرين.

ومن خلال تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارة الذات المهنيَّة فسوف يساعد على تقوية ذاتها، كذلك تحسين أدائها. (Samdi, 2009)

وهذا ما أكدته دراسة (سهام عليوة، ٢٠١٧) أهمية تدريب المعلمات على برنامج تدريبي لتحسين إدارة الذات المهنيَّة لخفض المشكلات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، كذلك تحسين الجوانب الأكاديمية وتنمية وإدارة الذات المهنيَّة.

وأن تشكيل مفهوم الذات يتطلب من معلمة التَّربية الخاصَّة أن تدار التشابه بينها وبين الآخرين؛ من أجل أن تعي بأنَّ كل فرد متميز عن غيره، كذلك هناك أوجه تشابه.

فمفهوم الذات غير ثابت؛ أي قابل للتغير والتطور فهو يتغير نتيجة نمو وتطور الفرد العقلي والجسمي والنفسي، كذلك التفاعل مع الآخرين. وقد أشار (سعيد العزى وجودة عبد الهادي، ١٩٩٩، ١٢٣) بأنَّ مفهوم الذات المهنيَّة يتطور بنفس الطريقة.

وتشير الدراسات كدراسة (Delima, 2019)، (هشام حسين، ٢٠١٧)، (محمود عبد الله وأمجد إبراهيم، ٢٠١٦)، (شموس سليمان، ٢٠١٣)، (عبير الشرفاء، ٢٠١١)، (Beijaard; verloop & vermunt, 2010) إلى أنَّ هناك مستويات مختلفة من الذات كما يلي:

١- الذات الشعورية الخاصَّة: هي التى يدركها الفرد ويعبر عنها لفظيًّا مع الأصدقاء الحميمين فقط.
٢- الذات الاجتماعيَّة أو العامة: هي التي يعرضها للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسيين.
٣- الذات العميقة: هي التي تظهر عن طريق التحليل النفسي.
٤- الذات الخفيفة: هي التي يتمثلها الأفراد وتشبه الواقع، ولكن من الصعب إزالة الذات الحقيقية.
٥- الذات المدركة: هي الذات كما تراها الذات نفسها، فيرى الشخص ذاته وينمو ذلك من خلال التفاعلات مع الآخرين.
٦- الذات المثالية: هي التي تظهر عند الأفراد الذين لديهم طموحات وغايات لتحقيقها؛ وتنعكس الذات المثالية على ما يرد المرء أن يحمله.

وهذا ما أكدته دراسة (Delima, 2019) على مدى الالتزام المهني للمعلمين حيث يكون مرتفعًا كلما كان درجة الالتزام المهني مرتفعة.

٧- الذات البصيرة: هي التي يظهرها الفرد عندما يوضع في موقف تحليلي شامل كعمليات الإرشاد، أو العلاج النفسي المتمركز حول العميل.

أبعاد الذات المهنيَّة:

تتكون الذات المهنيَّة من عدة أبعاد، ومن أهم تلك الأبعاد هي:

- **البُعد النفسي:** يتمثل في القدرات الوجدانية كوعي الفرد بمشاعره وقدرته على قراءة مشاعر الآخرين والتفاعل معهم والتحكم في انفعالات وسماته الشخصيَّة؛ ممَّا يساعده على التفاعل الإيجابي مع مهنته، وأن عدم نجاح المعلم في مهنته قد يرجع لافتقاره المهارات والقدرات الخاصَّة التي تتطلبها مهنة التدريس، كذلك اضطرابه الانفعالي وعدم اتزان الشخصيَّة (Nakhaie, Silverman, & Lagrange, 2000, 49)، (دانيال جولمان وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٤٠).
- **البُعد المعرفي:** يتضمن معارف ومعلومات المعلمة التي تتعلق بالمهام وتؤثر على إدراكها لطبيعة عملها، وكيف تنظم المعلومات والمعارف لكي تستفيد منها في ممارسة العمل المهني. (ناز بدرخان، شيماء عبد الحميد وإيمان جدعان، ٢٠١٣، ٥٣٦).

كما أشارت دراسة (محمد القرني، ٢٠١٨) إلى أن هناك مجموعة من الاحتياجات الأساسيَّة للتنمية المهنيَّة الذاتية في المجالات المعرفيَّة والمهارية والسلوكيَّة التي لا بدَّ من تطويرها.

- **البُعد الأدائي:** يتعلق بالجانب العملي والتطبيقي للمهنة ويتمثل فيما تقوم به المعلمة من أعمال وممارسات وأداءات في مجال مهنتها، ومن خلال هذا البُعد يتمّ تحويل المعارف النظريَّة المرتبطة بالمهنة إلى تطبيقات وممارسات. (المركز الوطني لتنمية الموارد البشريَّة، ٢٠٠٦، ٢٤).
- **البُعد الاجتماعي:** يشمل السمات الشخصيَّة والاجتماعيَّة للمعلمة من إطار مهنتها فإنَّ مهنة التدريس تتطلب قدرًا كبيرًا من الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والمبادأة واتخاذ القرار، والمهارة في التواصل والصبر وسعة الصدر. (Nakhaie; Silverman, & Lac-range, 2000, 45)، (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٢، ٨٧).
- **البُعد المستقبلي:** يتمثل في طموح المعلمة ونظرتها إلى مستقبلها المهني؛ حيث يُعد الطموح أحد الأبعاد المهمة المكونة للذت المهنيَّة. (أحمد عبد الجواد، ٢٠٠٦، ٥).
- **البُعد القيمي:** يشمل هذا البُعد القيم المهنيَّة وأخلاقيات المهنة فهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ والمعتقدات ذات الطبيعة السلوكيَّة الوجدانية التي ترتبط بالمهنة، وتُعد القيم المهنيَّة أحد الجوانب المهمة في دراسة السلوك الإنساني في بيئة العمل حيث تُعد مدخلًا مهمًّا لفهم الاتجاهات والدوافع التي تؤثر على عمليات إدراك المعلمة للآخرين والبيئة من حولها (محمود أبو حمادة، ٢٠٠٨، ٢٣٨)، (عبير الشرفا، ٢٠١١، ٣٣).

كما يُحدد (Bandura, 1977. 84-85) أن هناك ثلاثة أبعاد للذات مرتبطة بالأداء، وأن معتقدات الفرد تعبر عن كفاءته الذاتية، وتختلف تبعًا لهذه الأبعاد:

- **العمومية:** تعني قدرة الفرد بأن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، كما أن انتقال فعالية الذات قد تتشابه من موقف لآخر، وأن الفرد لديه ثقة عامة في نفسه، ولكن هذه الثقة نجدها في مواقف ترتفع وأخرى تنخفض.
- **الكفاءة الذاتية:** تتمثل في المهام التي تتدرج من السهل إلى الصعب، ويطلق عليها مستوى صعوبة المهمة بحيث تنخفض تبعًا لدرجة الخبرة والمهارة.
- **القوة والشدة:** يرى أن المعتقدات الضعيفة عن الذات تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثير بما يلاحظه، فنجد أن الأفراد ذوي قوة الاعتقاد بكفاءة ذواتهم يثابرون عند مواجهة الأداء الضعيف، ونجد أن قوة الذات المهنيَّة تتحدد تبعًا للخبرات السابقة ومدى ملاءمتها للموقف.

وترى (نادية جاسر، ٢٠١٩) بأنَّه لا يُوجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في ترتيب أبعاد الذات المهنيَّة على عكس دراسة (زياد بركات، ٢٠٢٢) التي أشارت أن هناك فروقًا في مستوى الذات المهنيَّة لدى المعلمين من حيث المؤهل، وسنوات الخبرة وغيرها.

إجراءات إدارة الذات المهنيَّة:

إجراءات إدارة الذات المهنية:

تتعدد الإجراءات والاستراتيجيات التي تستخدم في الذات المهنيَّة وتختلف من دراسة إلى أخرى، إلا أنَّها تتضمن استراتيجيات لمراقبة الذات المهنيَّة وتقييم الذات المهنيَّة، كذلك تعزيز الذات المهنيَّة، وتتضمن هذه الاستراتيجيات التالية:

(١) **المراقبة الذاتية:** فهي عملية تشمل جمع وتحليل البيانات الخاصَّة بالسلوك المراد تعديله، وتشمل كلًّا من:

(أ) **الملاحظة الذاتية:** تتمثل في قدرة المعلمة على ملاحظة سلوكياتها وأن تكون قادرة على تحديد السلوك المستهدف (Copper et al., 2007)

كما توصل (محمد عمايرة، ٢٠١٦) إلى أن ملاحظة الذات تساعد على خفض السلوكيات غير المرغوبة، كذلك تزيد من قدرة المعلمة على حلِّ المشكلات السلوكيَّة والانفعاليَّة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

(ب) **التقارير الذاتية:** تعمل التقارير على مساعدة المعلمة على تسجيل السلوك المراد تغييره. ولا بدَّ أن تكون المعلمة قادرة على تغيير السلوك المستهدف. (عبد الفتاح مطر، ٢٠١٤، ١) حيث أشارت دراسة (Menzies et al., 2009) إلى فعالية أسلوب مراقبة الذات التي تساعد على الحد من السلوكيات غير المرغوبة، كما تساعد على ارتفاع الأداء الأكاديمي. كذلك أكدت دراسة (Briesch & Chafouleas, 2009) أن إدارة الذات تساعد على تحسين السلوكيات وتزيد من القدرة على إدارة الذات وتوجيها.

(٢) **التغذية الراجعة:** تساعد التغذية الراجعة على تحديد السلوكيات سواء كانت إيجابية أو سلبية، سواء تلقى مدحًا أو تعقيبًا على سلوكياته المرغوبة أو غير المرغوبة (أحمد حسنين، ٢٠١٢). كما توصَّلت دراسة (Cooganet et al., 2007) بأهمية مراقبة المعلمة لذاتها، كذلك لا بدَّ من عمل تغذية راجعة لنفسها كل فترة زمنية من أجل تحسين سلوكياتها وأدائها؛ ممَّا يساعد على التنمية المهنيَّة.

(٣) **التقييم الذاتي:** يتمّ تسجيل ملاحظاتهم الذاتية واستخدام التغذية الراجعة (عبد العزيز الشخص وآخرون، ٢٠١٠)، وبذلك يساعد التقييم الذاتي على تحديد معيار الأداء المناسب سواء داخل أو خارجي التي من خلالها يُحدد مدى التزام المعلمة بالسلوك المستهدف الذي يساعد المعلمة على تحقيق أهدافها المهنيَّة (أحمد حسنين، ٢٠١٢)،(Hansen, 2011).

(٤) **التصحيح الذاتي:** بعد أن يتمَّ عملية تقييم السلوك يتمّ تدريب المعلمة على التعزيز الذاتي؛ ممَّا يساعد على الدافعية الذاتية على تعديل السلوكيات. وقد أشارت دراسة (أماني وليد، ٢٠٠٥) على أهمية استخدام التعزيز الإيجابي والتعليم الذاتي؛ ممَّا يساعد على تنظيم الذات وتحسين الأداء.

(٥)إدارة الوقت: تعني قدرة المعلمة على إدارة الوقت من أجل الاستفادة الكاملة بالزمن المحدد لكلِّ مهمة؛ ممَّا تساعدها على التخطيط الجيد والقدرة على التنفيذ والمتابعة المستمرة للأداء والقدرة على القيام بالمهام بفاعلية (آمال باظة، ٢٠٠٨).

(٦)التوجيه الذاتي: هي القدرة على توجيه السلوك الشخصي بشكل مرغوب (Monny, 2005) وتتعدد صور وأشكال التوجيه الذاتي في صور لفظية وغير لفظية، كذلك الاقتران بين السلوك المرغوب وبعض الممارسات الدينية.

(٧)إدارة الانفعالات: تعني قدرة المعلمة على فهم الانفعالات والتحكم فيها وإظهارها بشكل مرغوب؛ حيث توصَّلت دراسة (Avcioglu, 2012) أن القدرة على التحكم في الغضب والعدوان يُعد نوعًا من تدريبات إدارة الذات التي تساعد على تنمية أداء وسلوكيات المعلمة بشكل مرغوب. حيث إنَّ معلمة التَّربية الخاصَّة من أكثر المهن التي تتعرض للضغوط المهنيَّة فهي بحاجة إلى ضبط انفعالاتها في الحكم فيها، وإبراز الانفعالات الإيجابية منها.

(٨)إدارة العلاقات الاجتماعيَّة: تتمثل في قدرة المعلمة على تكوين صداقات إيجابية مع الأطفال والمعلمات وإدارة المدرسة والتواصل معهم؛ من أجل تحقيق التوافق الاجتماعي والمهني والشعور بالأمن النفسي.

وتوصَّلت دراسة (Sauceda, 2011) إلى فعالية التدريب على إدارة الذات المهنيَّة التي تساعد على التحكم في السلوكيات غير المرغوبة، والقدرة على إدارة الصف وتحسين السلوك التوافقي.

(٩)الثقة والدافعية: قدرة معلمة التَّربية الخاصَّة على تحقيق إمكاناتها وإدراكها لأهدافها وقدراتها وميولها؛ ممَّا يساعدها على مواجهة المشكلات والتكيف معها؛ ممَّا يساعد على التوافق النفسي. حيث إنَّ إحساس المعلمة بتحقيق إمكاناتها وإدراكها للواقع يساعد على إنجاز المهام، والتوافق النفسي والمهني والاجتماعي (غرغوط عاتكة، ٢٠١٦).

حيث أكدت دراسة (Choi & Chung, 2012) أهمية إدارة الذات حيث تساعد على تنمية السلوكيات الإيجابية وتنمي الدافعية والتفاؤل، وتزيد من فرص النجاح في العمل.

كما يرى (ليث حمزة، ٢٠٢٠) أن المعلمة قادرة على تطوير الذات المهنيَّة لديها من خلال مجموعة من المصادر كما ذكر (Bandura, 1983) ومنها:

- خبرات التعلم غير المباشرة: وهي الخبرات التي تكتسبها المعلمة من خلال الملاحظة والتقليد كنموذج إيجابي، وكلما كان هذا النموذج الإيجابي في مستوى قدراتها وميولها وأدائها وكفاءتها؛ أدى إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية المهنيَّة للمعلمة والعكس صحيح.
- تجارب الإنجاز الناجحة: تتمثل في خبرات النجاح والتحصيل وهذه الخبرات تؤثر على فاعلية الذات المهنيَّة، كما تؤدي إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية المهنيَّة.

- الاستثارة العاطفية: كحالات القلق والاكتئاب الحادة التي تسيطر على أفكار وتوقعات المعلمة؛ ممَّا يؤثر بشكل سلبي على الكفاءة الذاتية المهنيَّة للمعلمة، فإذا أدركت المعلمة أن الخوف من الفشل أمر طبيعي فذلك يجعلها لا تتأثر بشكل سلبي، بالإضافة إلى طبيعة المهنة سواء سهلة أو صعبة، فكلما كان العمل مملًا فلا يتأثر بالاستثارة العاطفية على عكس المهن الصعبة.
- الإقناع اللفظي: التشجيع اللفظي التي تتلقاه المعلمة من الآخرين حول قدرتها على العمل وإنجاز المهام بشكل إيجابي يؤثر على الكفاءة الذاتية المهنيَّة، أما عن التحذيرات والأوامر من الآخرين تؤثر بشكل سلبي على أداء وكفاءة المعلمة، ويختلف هذا التأثير حسب طريقة الإقناع اللفظي؛ أي تبعًا للشخصية الموثوق أو غير موثوق به فكلما كان الشخص موثوقًا به أدى إلى زيادة الإقناع اللفظي، ومنها إلى زيادة كفاءة الذات المهنيَّة والعكس صحيح.

وترى الباحثة أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنيَّة ترتفع مع التجارب وخبرات المعلمة التي تمر بها، وهذا ما أكدته الكثير من نتائج الدراسات المدعمة لصحة افتراضات النظريَّة الاجتماعيَّة المعرفة.

كما ذكر باندورا (Bandura, 1994) أن أكثر العوامل أو المصادر التي تساعد على ارتفاع الذات المهنيَّة هي معتقدات الفرد وتجارب الإنجاز الناجحة التي مرَّ بها.

حيث يرى كل من (Hackett & Betz, 1981, 328) بأنَّه يمكن تطوير الكفاءة الذاتية المهنيَّة من خلال نموذج الكفاءة الذاتية المهنيَّة؛ حيث يروا أن التطور المهني يرتبط بالقيم والمعتقدات والاتجاهات الإيجابية نحو المهمات، ومن خلالها يكون الفرد قادرًا على تطوير أدائه ولتطوير القدرات والمهارات، كذلك المشاركة الإيجابية في اتخاذ القرارات المهنيَّة كالاختبار المهني أو التكيف المهني.

مبادئ الذات المهنيَّة:

هناك العديد من الأسس والمبادئ التي ينبغي مراعاتها لتنمية الذات المهنيَّة للمعلمة، وتتمثل فيما يلي:

- **تحديد الأهداف:** لا بدَّ من تحديد الأهداف المستهدفة حتَّى تستطيع المعلمة تحقيق النتائج بشكل واقعي وعملي.
- **تحديد الأدوار:** يتمّ تحديد أدوار المعلمة نفسها وأدوار الآخرين حتَّى يتمّ من خلالها تنظيم الوقت بفاعلية.
- **الجدولة:** تقوم المعلمة بعمل جدول للمهام اليومية أو الأسبوعية حتَّى تتعرف على ما تمَّ إنجازه وما يحتاج تحقيقه.
- **التكيف اليومي:** يتمّ وضع الأولويات للمهام والأهداف والأنشطة والعلاقات بشكل مناسب.
- **التخطيط:** لا بدَّ من تحديد الأهداف ووضع الخطط لتنفيذ المهام.

وقد حدد كلٌّ من (Choi Jean, 2012)، (Copelend, Susan, 2016) عدة مبادئ لإدارة الذات المهنيَّة المتمثلة على النحو التالي:

- القدوة المناسبة: اختيار القدوة المناسبة للاستفادة منها.
- الثقة بالنفس: تتمثل في إيمان المعلمة بقدراتها وإمكاناتها وخبراتها.
- التفكير الإبداعي: يتضمن القدرة على حلِّ المشكلات التي تواجه المعلمة بطريقة إبداعية مبتكرة.
- الاتصال: قدرة المعلمة على التفاعل والتواصل مع الآخرين.
- التعليم الذاتي: العمل المستمر على تطوير ذاتها وتنميتها وذلك بزيادة المعارف والخبرات المرتبطة بالمهنة.
- إدارة الوقت: قدرة المعلمة على توزيع المهام والأعمال على اليوم الدراسي.
- القيم الشخصيَّة والتنظيمية: إيجاد المعلمة نظام قيمي تابع لإيمان المعلمة بتقبل النقد والتوجيه. كما أشارت دراسة (صلاح محمد، ٢٠١٨) أن فعالية الذات المهنيَّة تزداد بزيادة الخبرة والتواصل، كذلك القدرة على إدارة الوقت وقدرتها على التكيف مع المشكلات والتغلب عليها.

تفسير الكفاءة الذاتية المهنيَّة في ضوء نظريَّة بيتز وتايلر (Betz & Tayler, 1983):

ترى هذه النظريَّة أن معرفة مستوى الكفاءة الذاتية المهنيَّة يساعد في تحديد السلوك المستهدف المرغوب من الفرد؛ ممَّا يساعد على تحديد وتعديل المعتقدات حول السلوك المهني للأفراد. كما أن الذات المهنيَّة تتأثر بمدى ثقة الفرد بالمهام وقدرتها على أداء المهام المكلف بها في مهنتها، كذلك مدى الالتزام والرضا الوظيفي.

وهذا ما أكدته دراسة (عبد الحكيم المخلافي وآخرون، ٢٠١٢) (Sahranard, 2014)، (Sinclaire, 2014)، على أهمية فعالية الذات المهنيَّة؛ حيث تؤثر بشكل كبير في تعميق الشعور بالرضا الوظيفي، كذلك خفض مستوى الاحتراق النفسي.

وبذلك يذكر (Betz, 1996, 414) بأنَّه كلما تطور الفرد من خبراته تبعًا للبيئة الاجتماعيَّة المحيطة به وتبعًا لمهنته؛ أدى إلى تطور الخبرة.

كما حدد (أبا الخيل، ٢٠١٧، ٦٤) بأنَّ هناك مجالات السلوك المرتبطة بعملية اتخاذ القرار المهني ومنها التقييم الذاتي والمعلومات المهنيَّة، وتحديد الأهداف والقدرة على حلِّ المشكلات والتكيف معها، كذلك التخطيط الجيد.

وقد أكَّد (Betz, 1983) أهمية الإرشاد المهني للذات المهنيَّة للكفاءة الذاتية المتمثلة في التعلم غير المباشر والنمذجة والدعم اللفظي، كذلك القدرة على السيطرة على القلق، كذلك دراسة الثقة المرتبطة بالنجاح في أداء المهام المتعلقة بالاختيار المهني والالتزام الوظيفي.

وأن العمل على تحقيق مطالب النمو النفسي خلال المراحل النمائية المختلفة خاصة مرحلة المراهقة المتأخرة والشباب سوف يساعد على تطوير الهوية المهنيَّة التي تعمل على الاستكشاف المهني والتخطيط المهني المستقبلي.

كما أكدت دراسة (Beljaard, verloop & vermunt, 2010)، (Debra & Michael, 2016)، (Canrinusetal, 2016) ودراسة (Delima, 2019) على تأثير الهوية المهنيَّة والالتزام المهني للمعلمات فكلما كانت المعلمات قادرات على تحديد هويتهنَّ المهنيَّة كانت قادرات على تحديد المغزى من المهنة أو المادة العلميَّة التي يقُمن بتدريسها.

مكونات الذات المهنيَّة:

- **الجدارة بالثقة:** يُعد عنصرًا أساسيًّا يعمل على تكوين وتطوير العلاقات بين المعلمات في المدرسة ومن خلالها يتعرفوا على القيم والمبادئ، وتمتاز المعلمة ذات الثقة الجيدة بأنها تتعرف على أخطائها، كذلك تعمل على مواجهتها مع الآخرين.
- **الضمير الحي:** حرص المعلمة على انضباط الذات، كذلك حرص المعلمة على التفاني في العمل والمواظبة، كذلك القدرة على إدارة الصف بكفاءة. (Goleman, 2000, 18).

وتمتاز بعض مُعلمات التَّربية الخاصَّة بالكفاءة وقوة الإدارة والقدرة على الإنجاز والمثابرة وتحمل المسئولية، والقدرة على اتخاذ القرار والاستمرار في العمل حتَّى تصل لتحقيق الأهداف المستهدفة. (نافز بقيعي، ٢٠١٦) (Zhang, 2006, 1176).

كما ترى الباحثة بأنَّ معلمة ذوي الاحتياجات الخاصَّة في حاجة إلى الدوافع والتطور في المجال المهني الخاص بها خاصة أن العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة عمل شاق ومتعب، **فكان من أبرز الحاجات والدوافع لمعلمة التَّربية الخاصَّة كما حددها (بديع القاسم، ٢٠٠١، ٤٤) ما يلي:**

- الحاجة إلى تحقيق النمو الوظيفي والتطور في الأداء المهني والترقي.
- الحاجة إلى فهم أهداف المدرسة.
- الحاجة إلى التدريس في جوّ بيئي منظم متوافق مع ميول ومعتقدات معلمة التَّربية الخاصَّة.
- الحاجة إلى التعبير عن رأيه بحرية مع احترام الغير لرأيه.
- الحاجة للإحساس بالأمن وخاصة بالأمن في مهنته سواء من حيث مستقبله المرتبط بالمهنة والشعور بالانتماء بالمدرسة.
- الحاجة إلى ضمان مستقبل إيجابي يتضمن حياة كريمة سواء بشكل مادي أو معنوي.

حيث أشارت دراسة (علي القريشي، ٢٠١٢) على أنه كلما كانت الذات مرتفعة أدت إلى الرغبة في العمل والاستمرارية والتواصل الإيجابي من أجل حياة كريمة.

حيث إنَّ مهنة التدريس مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة يتضمن العديد من المتطلبات أو المقومات ومنها لا بدَّ من التدريب المهني والثقافي للمعلم؛ حيث إنَّ التدريب يعمل على زيادة فعالية الذات المهنيَّة وهذا ما أكدته دراسة (إبراهيم سليمان، ٢٠١٩)، (Aladag, 2013).

على أهمية التدريب المهني حيث يعمل على تحسن القدرة على الكفاءة الذاتية المهنيَّة، وكان من أهم التوصيات التي توصَّلت إليها دراسة (يسري عيسى، أسماء سعد، ٢٠١٨) أن لا بدَّ من وضع ورش تدريبية وندوات للمعلمات؛ لما لها تأثير فعَّال في خفض مستوى الاحتراق النفسي وارتقاء الكفاءة الذاتية المهنيَّة.

وأشارت دراسة (محمد نزيه، يحيى مبارك، ٢٠١٤) على أثر فاعلية التدريب في تطور الكفاءة الذاتية المدركة، كما تُعد الخبرة من أهم العوامل التي تزيد من فاعلية الذات المهنيَّة.

وهذا ما أشارت له دراسة (عماد الكحلوت، وماجي يوسف، ٢٠١٣)، (هدى الخلايلة، ٢٠١٠) على أهمية امتلاك الجوانب المعرفيَّة للمهارات المهنيَّة حيث يسهم بشكل كبير في تطور الذات المهنيَّة كذلك دراسة (Abraham, 2011)، (علاء الغرابي، ٢٠١٣) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الخبرة والذات المهنيَّة، فكلما كان هناك ارتفاع في رصيد الخبرة أدى إلى زيادة كفاءة الذات المهنيَّة.

كما أن مستوى الذات المهنيَّة يختلف باختلاف الحالة الاجتماعيَّة؛ أي مدى القبول الاجتماعي في المهنة والمحيط الاجتماعي لكلِّ فرد وهذا ما أكدته دراسة (أنور العبادسة، ٢٠١١).

وأشارت دراسة (Smith, 2007) إلى أن ارتفاع الذات المهنيَّة يرجع إلى مدى التكيف الاجتماعي والسلوكي والعاطفي للأفراد.

كما تلعب قدرة المعلمة المهنيَّة على امتلاكها المهارات الفنيَّة دورًا مهمًّا في زيادة كفاءة فاعلية الذات المهنيَّة خاصة معلمة التَّربية الخاصَّة فكان لا بدَّ من امتلاكها المهارات الفنيَّة واستعدادها الأكاديمي للأنشطة الوظيفية.

حيث أشارت دراسة (نغم أبو النيل، ٢٠٢٠)، (Scott, 2015) على تأثير أداء المعلمة وكفاءتها في التفاعل مع الأطفال؛ ممَّا تجعلها قادرة على تلبية احتياجاتهم، كذلك إشباع الاحتياجات الشخصيَّة والاجتماعيَّة.

كما أن تعامل معلمة التَّربية الخاصَّة مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة لا بدَّ وأن تتمتع بالقدرة على التعامل مع المشكلات فإنَّ توقع حلول للمشكلات يرتبط بالذات المهنيَّة للمعلمة.

وهذا ما أشارت له نتائج دراسة كلٍّ من (عطاف أبو غالي، ٢٠١٢)، (Praharas, A, and rain, N, 2019)، (فاطمة عمروش، ٢٠١٥)، (إبراهيم سليمان، ٢٠١٩)، (علاء الفرابي، ٢٠١٣) على أهمية فاعلية الذات وعلاقتها بالقدرة على حلِّ المشكلات وتوقع الحلول فكلما زادت الذات المهنيَّة زادت القدرة على توقع حلول للمشكلات.

وهناك العديد من التأثيرات للذات المهنيَّة على معلمة التَّربية الخاصَّة بشكل عام؛ حيث تؤثر الذات المهنيَّة لمعلمة التَّربية الخاصَّة على ثلاثة أنواع من مستويات السلوك؛ المستوى الأول هو

اختيار المعلمة للموقف التي تمر به سواء بشكل اختياري أو إجباري فكلما كان الموقف طبيعيًّا واقعيًّا مرتبطًا بحرية المعلمة في الاختيار كانت درجة فعاليته الذاتية المهنيَّة مرتفعة، فأي فرد يختار المواقف التي يستطيع فيها السيطرة على المشكلات والقدرة على التحكم فيها ومواجهتها. أما عن المستوى الثاني فيحدد فيه درجة الجهد المبذول؛ أي يتمّ تحديد درجة فعالية الذات المبذولة تبعًا للمشكلة التي يسعى إلى حلها. أما عن المستوى الثالث يتمثل في المثابرة؛ أي السعي للتغلب على الموقف. (Bandura, 1997, 25)

كما يذكر (مصطفى مصبح، ٢٠١١، ٤٤) أن لفاعلية الذات المهنيَّة ذات أثر فعَّال على العملية المعرفيَّة؛ ممَّا تؤثر على أداء المعلمة في تحديد الهدف المطلوب، كما تؤثر على التوقعات سواء السلبية أو الإيجابية فكلما كانت المعلمة ذا تصور مرتفع للذات المهنيَّة أثر بشكل إيجابي على أدائها، على عكس كلما قلت فاعلية الذات المهنيَّة أدى إلى الفشل (البندري الجاسر، ٢٠٠٧، ١٢٦).

كما أن معلمة التَّربية الخاصَّة تقوم بتقويم أدائها وقدراتها عن طريق تقييم أدائها بالآخرين وذلك من خلال التغذية الراجعة. وقد ذكر (Maddux, 1995) بأنَّ أهم المعتقدات التي تؤثر على فاعلية الذات المهنيَّة على العملية المعرفيَّة وتتمثل في تحديد الأهداف التي تطمح المعلمة بتحقيقها، ثمَّ تقوم بوضع الخطط والاستراتيجيات من أجل تحديد الهدف المحدد، ثمَّ التنبؤ بالسلوك المناسب، ثمَّ اتخاذ القرارات المتعلقة بحل المشكلات.

كما أكَّد (Pagares, 1996, 542) بأنَّ الذات المهنيَّة تتكون من استخداماتنا للإمكانات المعرفيَّة والاجتماعيَّة والسلوكيَّة وتنعكس بذلك على ثقة المعلمة بنفسها وعلى أدائها، كذلك توقعات النتائج بشكل إيجابي. (Bandura & Cervone, 1986)

وحيث إنَّ الدافعية تؤثر بشكل فعَّال على مستوى الذات المهنيَّة، فإنَّ هناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقليَّة للذات المتمثلة في:

- **نظريَّة العزو السببي**: ترى أن الأفراد مرتفعة الفاعلية يعزو فشلهم إلى أن الظروف غير مناسبة أو الجهد غير كافٍ، بينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعزو فشلهم إلى انخفاض قدراتهم؛ أي أن الدافعية والأداء ترتبط بفاعلية الذات لكلِّ فرد.
- **نظريَّة الأهداف المدركة**: تشير لا بدَّ من تحديد الأهداف بشكل واضح؛ أي أن وضوح الأهداف ترتبط بمستوى الدافعية.

ويرى (فؤاد النفيعي، ٢٠١٠، ٥٩) بأنَّ الدوافع المرتبطة بالأهداف ترتبط بمستوى الرضا سواء الشخصي أو غير الشخصي، كذلك كمية الجهد المبذول في تحديد الأهداف ومواجهة المشكلات والمثابرة في السعي لحل هذه المشكلات.

- **نظريَّة توقع النتائج:** تعزيز الدوافع على عملية توقع النتائج، فإذا كانت النتائج مرغوبة فهذا يعني أن الذات مرتفعة، أما إذا كانت النتائج غير مرغوبة فهذا يدلُّ على أن الذات منخفضة. كما يرى (Schwazer, 1994, 105) بأنَّه كلما زادت اعتقاداتنا بامتلاكنا للسلوكيات

التوافقية؛ تمكن الفرد من حلِّ المشكلات. وتؤثر أيضًا الذات المهنيَّة على شعور المعلمة بالضغوط والإحباطات كذلك مستوى الدافعية.

ويرى (Bandura, 1986) أن الأفراد ذوي الذات المرتفعة أكثر عرضة للقلق، وهذا ما أكدته دراسة (سامر رضوان، ٢٠١٤) بأنَّ هناك علاقة بين الذات المهنيَّة وعامل القلق، فكلما كان الفرد أكثر قلقًا كان أقل تقديرًا لكفاءته الذاتية؛ بمعنى أن المعلمة القادرة الواعية بإمكانية البحث في ذاتها عن تحديد الأهداف وتفسيرها وتوقع النتائج تستطيع بذلك إعطاء القيم والتقدير في مهنتها (أحمد ماهر، ٢٠٠٣، ١٤٩).

تأثير الذات المهنيَّة بشكل خاص لمعلمة التَّربية الخاصَّة بشكل خاص:

يرى (Skaalvia, 2016) بأنَّ الذات المهنيَّة للمعلمين تُعد اعتقاد المعلم بقدرته للوصول للأهداف التربويَّة المحددة وذلك يتمّ تحقيقها من خلال الوسائل والأنشطة التعليميَّة المختلفة. فكل معلم تربية خاصة لديه القدرة على تكوين وتنظيم الأفكار والقيم والمفاهيم والمعتقدات المرتبطة بذاته سواء كانت هذه المعتقدات والأفكار مرتبطة بذاته أو بالبيئة المحيطة به، أو بطبيعة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة الذي يتعامل معهم وتؤثر على سلوكياتهم وأدائهم وتحصيلهم الأكاديمي.

كما يرى كلٌّ من (إنتصار عشا وآخرون، ٢٠١٢) (Halis & Hakan, 2014) بأنَّ كفاءة الذات المهنيَّة لمعلمي التَّربية الخاصَّة تؤثر على قدرته على الإنجاز وعلى علاقاته مع الآخرين وتفاعله مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة؛ ومن هنا تؤثر بشكل كبير على سلوكيات المعلمات ومنها إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة وعلى علاقة المعلمات بالمشرفين والمديرين.

وبذلك فإنَّ المعلمة عندما تواجه مشكلة ما عليها أن تقوم بسلوك معين، وأن تكون مقتنعة به على أساس الخبرة والمعرفة والقدرة التي تمتلكها ومن خلالها تكون قادرة على العمل بشكل ناجح ومنه تستطيع أن توجه سلوكها نحو هدف معين. (سامي زيدان، ٢٠٠١، ٨).

العلاقة بين فعالية الذات المهنيَّة وبعض المفاهيم الأخرى:

فعالية الذات المهنيَّة ومفهوم الذات: هناك علاقة بين مفهوم الذات كتكوين معرفي منظم موحد مكتسب؛ أي متعلم من المدركات الشعورية للفرد، وكذلك معتقداته وتصوراته وبين الذات النفسية الداخلية للفرد. (حامد زهران، ٢٠٠٣)

وأن مفهوم كفاءة الذات المهنيَّة يختلف عن مفهوم الذات إلى أن يتمَّ تقييم الفرد لكفاياته وأدائه وقدراته، ويُعد مفهوم الذات أكثر عموميًّا حيث تشتمل قدرة الفرد على الكفاءة وعلى علاقته بالبيئة الاجتماعيَّة والثقافيَّة للفرد (مراد عيسى، ٢٠٠٩)؛ (مباركة ميدون، ٢٠١٤).

حيث أكَّد (Bandura, 1997) بأنَّ فعالية الذات المهنيَّة تختلف عن مفهوم الذات؛ حيث يُعد مفهوم الذات أكثر عمومية عن فعالية الذات المهنيَّة، حيث تهتم بالكفاءة والقدرة على تحقيق الأهداف.

فعالية الذات المهنيَّة وتقدير الذات:

اهتم (مباركة ميدون، ٢٠١٤، ١٥) بأنَّ تقدير الذات ترتبط بسمات الفرد سواء كانت إيجابية أو سلبية. وترى (نيفين المصري، ٢٠١١، ٦٣) بأنَّ تقدير الذات للفرد ينتج عن طريق حكم الفرد

على قيمته وتصرفاته كقدرته على إنجاز عمل ما في المستقبل، وأن تقدير الفرد لذاته يرتبط بالجوانب المعرفيَّة والوجدانيَّة.

كما يُميز (Bandura, 1997) بين فعالية الذات التي تتعلق بحكم الفرد الشخصي عن نفسه وتقديره لذاته حول قيمته ومعتقداته الذاتية. وقد أكدت دراسة (أبو زيد الشويقي، ٢٠١٠، ٧٣) بأنَّ مفهوم الذات ينعكس على فكرة الفرد لذاته، وأن تقدير الذات عندما يضع تقييم الفرد لنفسه ولكفاءته وقدرته على أداء السلوك.

إن عملية اختيار السلوك كما يذكر (Bandura, 1995) أنَّ فاعلية الذات تؤثر على عملية اختيار السلوك ومنها اختيار الأنشطة والأعمال؛ ممَّا يتوفر لدى المعلم العديد من المعتقدات الذاتية التي تؤثر على قدرته على أدائه الأكاديمي كذلك العمل بصورة مناسبة.

أنواع الذات المهنيَّة:

- الذات المهنيَّة العامة: تتعلق بمعتقدات المعلمة عن نفسها وتشمل كلًّا من قدراتها وأدائها ومعتقداتها نحو نفسها، كذلك قدرتها على تنظيم أفعالها تبعًا للموقف كذلك المحافظة على مستوى معين من الأداء. (Bandura, A, 1997, 25)
- الذات المهنيَّة الخاصَّة: تشير إلى أحكام المعلمة الخاصَّة بمقدرتها على أداء مهمة محددة في نشاط محدد. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤، ٨٥)
- الذات المهنيَّة القومية: تشير إلى مدى تأثر المعلمة بالتكنولوجيا الحديثة ومدى التغير الاجتماعي.
- الذات المهنيَّة الجماعية: ترتبط بالقدرة على العمل وفق نظام جماعي معين لتحقيق الهدف المطلوب. فلا بدَّ وأن يدرك الفرد المشكلات والصعوبات التي تواجهه تحتاج إلى الجهد والدعم الجماعي، كذلك المساندة الجماعية فكثير من المشكلات تكمن فاعليتها في العمل الجماعي. (Bandura, 1997, 26)
- الذات المهنيَّة الأكاديمية: تشير إلى قدرة المعلمة على أداء المهام التعليميَّة وتتأثر قدرتها بعددٍ من المتغيرات كالعمر والخبرة، ومستوى الاستعداد. (محمد العزب، ٢٠٠٤، ٥١)

وتُعد مهارة الذات المهنيَّة لدى المعلمة مؤشرًا مهمًّا تدل على قدرتها وإمكاناتها، فالمعلمة ذات مهنية عالية تكون أكثر قدرة ومهارة في التدريس والوصول إلى الأهداف المحددة (Swars, 2005, 140).

كما أن المعلمة هي المسئولة عن التطوير الأكاديمي الخاصَّة بها؛ لأنَّ ذلك ينعكس على أداء الأطفال. كما يرى (Adedoyin, 2010, 15) أن استخدام نتائج الطلبة الأطفال وتقييمها يساعد على تحديد مستويات الذات المهنيَّة للمعلمين كما يُوضح دون الجوانب النفسية لهم.

فالمعلمات ذات فاعلية الذات المهنيَّة المنخفضة يواجهن مشكلات وصعوبات أكثر في التدريس، كذلك يعانين من ضغوط مستمرة وزيادة مستوى الاحتراق النفسي، كذلك انخفاض مستوى

الرضا الوظيفي فلا بدَّ من العمل على تطوير الذات المهنيَّة وتوجيه سلوكيات الأطفال (Einar, Skaalvik, 2007, 32).

- توقعات الذات المهنيَّة: يُوجد نوعان من التوقعات كالتوقعات المرتبطة بفاعلية الذات؛ أي ترتبط بقدرة المعلمة على القيام بأداء سلوك محدد وتحديد مقدار الجهد المطلوب للقيام بهذا السلوك، كذلك المشكلات والصعوبات.

وهذا ما أشارت له دراسة (حنان عبد الرحمن،٢٠٢١) بعلاقة الذات المهنيَّة بالأداء، كذلك مدى التوافق المهني والذكاء فكلما كانت الذات المهنيَّة مرتبطة ساعدت على أداء المهام المحددة.

- التوقعات الخاصَّة بالنتائج: تظهر في توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب حيث إنَّ التوقعات الخاصَّة بالذات المهنيَّة لا بدَّ وأن تكون واضحة ومحددة. (البندري الجاسر، ٢٠٠٧، ٣١-٣٢)

كما حدد (البندري الجاسر، ٢٠٠٧، ٣٢) أن التوقعات الخاصَّة بالنتائج تأخذ ثلاث صور، ومنها:

- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقويم الذاتي لسلوك الأطفال؛ كالرضا الشخصي أو فقدان الدعم أو تقدير الذات.
- الآثار البدنية والسلبية المرتبطة بالسلوك؛ حيث تشمل الخبرات الحسية سواء السارة أو غير السارة.
- الآثار الاجتماعيَّة السلبية والاجتماعيَّة: تتمثل الآثار السلبية في عدم الاهتمام وعدم الموافقة والرفض الاجتماعي والنقد والحرمان، أما الإيجابية فتشمل التقدير الاجتماعي والتعويض المادي والموافقة.

العوامل المؤثرة على الذات المهنيَّة لمعلمة التَّربية الخاصَّة:

يذكر (بشير الرشيدي، ٢٠٠٥) أن هناك بعض العوامل المؤثرة بشكل كبير على الذات المهنيَّة، ومن أهمها:

- الخبرات البديلة: تتمثل في الخبرات الخاصَّة بالآخرين فإنَّ نجاح الآخرين وإخفاقه هي الخبرة البديلة؛ أي أن الخبرات الخاصَّة أو الداخلية هي التي تحدد السلوك وليس المثيرات الخارجية، فإنَّ الخبرات البديلة تُعد مصدرًا للتنمية الذاتية المهنيَّة خاصة إذا أخضعتها المعلمة لسيطرتها وتحكمت فيها.
- الإنجازات الأدائية: بحيث تُعد الإنجازات بمثابة أداء المعلمة في إنجاز المهام المحددة لها؛ حيث إنَّ الأداء الناتج يرتبط بالتوقعات فكلما كان الأداء ضعيفًا دلَّ على انخفاض التوقعات؛ أي أن النجاح في الأداء يرتبط بفاعلية الذات المرتفعة، أما عن الفشل في الأداء لا يُقلل من ارتفاع الذات وإنما قد يكون لعوامل أخرى كالمرض أو حادث.

- الاستعداد للإقناع والاقتناع: تؤثر على فاعلية الذات المهنيَّة ممَّا تزيد منها فهي مرتبطة بالاستعداد الحسن والتوافق الحسن، فالإقناع يرتبط بالهدف المحدد إقناعه أو بالسلوك (موضوع الإقناع وتعتبر الإقناع وسيلة مهمة لتنمية الذات المهنيَّة).
- الاستثارة الانفعاليَّة: تُعد مصدرًا مهمًّا لتنمية الذات المهنيَّة؛ حيث إنَّ الانفعال الشديد يؤدي لأداء منخفض؛ أي أنه كلما كانت الاستثارة الانفعاليَّة شديدة كانت التوقعات الذات منخفضة؛ حيث أكَّد المعالجون النفسيين أن خفض القلق يساعد على زيادة الاسترخاء الجسمي ومنه يعمل على أداء السلوك بسهولة.

حيث أشارت دراسة (غالب المشيخي، ٢٠٠٩) على وجود علاقة بين مستوى قلق المستقبل ودرجة فاعلية الذات المهنيَّة، كما يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات المهنيَّة ومستوى الطموح.

المحور الثاني: الاحتراق النفسي:

يُعد مفهوم الاحتراق النفسي مفهومًا حديثًا نسبيًّا فقد ظهر في أوائل السبعينيات من القرن العشرين. (أميرة دويب وآخرون، ٢٠١٢).

ويعتبر هاربارت أول من اهتم وأشار إلى ظاهرة الاحتراق النفسي نتيجة للضغوط التي يتعرض لها كافة العاملين في الدولة بكافة الخدمات كالتربية أو الهندسة أو الطب وغيرها من المهن؛ حيث تؤدي إلى الإنهاك والإجهاد وكثير في بعض الأحيان ترك المهنة. (ليلى المزروع، ٢٠٠٨)

يتعرض معلمو التَّربية الخاصَّة في الكثير من البلاد للاحتراق النفسي وذلك نتيجة لبذل مجهود إضافي من جانب المعلم (زيد البتال، ٢٠٠١، ١٠).

فالاحتراق النفسي يحدث نتيجة المحل الوظيفي الزائد المصاحب لمجموعة من الأعراض كالإحساس بالفشل أو الغضب، أو الإرهاق أو فقدان الذات المهنيَّة الإيجابية والعناد، وعدم القدرة على مقاومة التغير، بالإضافة إلى التعامل السلبي مع الآخرين.

وفي ظل الضغوط التي تتعرض لها معلمة التَّربية الخاصَّة تظهر لها الحاجة إلى دراسة العوامل المختلفة التي تؤثر على الرضا الوظيفي، كذلك مستوى الاحتراق النفسي التي تصل له المعلمة (Barutcu & Serinkan, 2013, 319).

كما أن الاحتراق النفسي ينتج عن كثرة الضغوط المهنيَّة التي تمر بها معلمة التَّربية الخاصَّة، كذلك عدم القدرة على المواجهة المستمرة لهذه الضغوط. (Skaalvik & skaalvik, 2010, 1060). ويؤكِّد الكثير من العلماء والباحثين أن كثرة مضاعفات الاحتراق النفسي تؤثر بشكل خطير على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة وعلى مستوى وسلامة العملية التربويَّة ككل.

ويرى كل من (يسري عيسى وأسماء الصالح، ٢٠١٨) بأنَّ الاحتراق لمعلمات التَّربية الخاصَّة حالة تتمثل في معاناة المعلمة من استنفاذ الطاقة البدنية والانفعاليَّة الناتجة عن مشكلات

وضغوط المهنة، كذلك الاتجاه السلبي نحو نظرة التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، كذلك غياب المساندة الاجتماعيَّة من إدارة المدرسة وزملائها في العمل.

وقد أشارت دراسة (Halis Sakiz, Hakan saricam, 2014) أنَّ مستوى الاحتراق النفسي والذات المهنيَّة يختلف تبعًا لإيمان معلم التَّربية الخاصَّة بمهاراتها وأدائها في توظيف الاستراتيجيات المناسبة للحد من الاحتراق النفسي.

فالاحتراق النفسي لمعلمة التَّربية الخاصَّة هي حالة من الإرهاق الوجداني والعاطفي تؤثر على الأداء بالسلبية، كذلك تدني مستوى التحصيل والإنجاز الأكاديمي؛ ويرجع ذلك كثرة الأعباء والمهام المرتبطة بالعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

كذلك ذكر (Jameson, 2016, 6) مع زيادة الضغوط المهنيَّة وكثرة الأعمال مع قلة الوقت لتنفيذ المهام المتنوعة والمتعددة يؤدي إلى ظهور الاحتراق النفسي.

ويتفق كل من (مختار بوقرة ومصطفى منصوري، ٢٠١٤، ٨٤)، (واثق التكريتي عبد القادر الجابري، ٢٠١٤، ٢٣) بأنَّ الاحتراق النفسي حالة من الاستنفاذ الانفعالي والبدني الذي ينتج عن التوتر والقلق والجهد المبذول في العمل، ومنها إلى نقص الدافعية والاهتمام للعمل، كذلك قلة النشاط.

الاحتراق النفسي لمعلمة التَّربية الخاصَّة:

هناك بعض السمات الشخصيَّة التي تجعل معلمة التَّربية الخاصَّة أكثر عرضًا للاحتراق النفسي كالاعتماد على طرق سلبية، كذلك التقدير الذاتي المنخفض كذلك العصابية (Maslach et al., 2001, 401).

كما ذكر (Bastas, 2016, 106)، (مصطفى منصوري، ٢٠١٧) بأنَّ هناك عوامل أخرى كزيادة العبء الوظيفي وزيادة عوامل الإحباط، كذلك الالتزام بالعمل، كما يُوجد فروق بين المعلمين في الاتجاه إلى المثالية والنزعة إلى الكمال؛ ومن هنا يتباين توقعات المعلمين من حيث المهنة وتوقعات المجتمع تجاه المعلمة.

وقد أشارت دراسة (هالة صقر، ٢٠٢٠، ٣٠١)، (Shyman, 2016) بأنَّ من أهم العوامل المرتبطة بالاحتراق النفسي: الانخراط الزائد في العمل، كذلك الدافعية والشخصيَّة والضغوط في الحياة الشخصيَّة والدعم الرسمي وغير الرسمي التي تتلقاه معلمة التَّربية الخاصَّة.

كما حدد (Masalach & Leiter, 1997) أن من أهم أسباب الاحتراق:

- قلة التعزيز الإيجابي: عندما تبذل معلمة التَّربية الخاصَّة جهدًا كبيرًا في العمل فسوف يحتاج ذلك ساعات إضافية دون مقابل مادي أو معنوي؛ ممَّا يُعد مؤشرًا لظهور الاحتراق النفسي.
- عبء العمل الزائد: عندما يقوم المعلم بأعباء زائدة في مدة قصيرة جدًّا تؤدي إلى الشعور بالإرهاق والتعب. وأشارت دراسة (Demir, 2018) بأنَّ كثرة الضغوط المهنيَّة والأعباء تؤدي إلى شعور الفرد بالإرهاق وعدم الرضا؛ ممَّا تؤدي إلى ظهور الاحتراق النفسي. كما

حدد كل من (فوزية الجمالي، ٢٠٠٣)، (زيد البتال، ١٩٩٩)، (علي عسكر، ٢٠٠٠) بعض الأسباب المؤدية لظهور الاحتراق النفسي:

- الظروف المتعلقة بالبيئة المدرسية: تتمثل في الإعداد غير السليم الذي لا يتناسب مع الأطفال ذوي الفئات الخاصَّة، كذلك الأعداد الكبيرة من الأطفال في الفصول، كذلك عدم توافر عناصر الأمن والسلامة والشروط الصحية السليمة داخل الصف.
- الظروف المتعلقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة: انخفاض دافعية الأطفال، كذلك انخفاض المستوى التعليمي لأسر الأطفال، كذلك التصنيف غير السليم الذي لا يتناسب مع نوع الإعاقة.
- الظروف المتعلقة بالإدارة المدرسية: غياب الدعم والمساندة (المكافآت والحوافز التشجيعية) كذلك زيادة نصاب معلمة ذوي الاحتياجات الخاصَّة من الحصص الأسبوعية، كذلك انخفاض أو تدني التواصل بين المعلمة والإدارة والأسرة وتعدد المهام المطلوبة من المعلمة. وحيث أشارت دراسة (Janasugarn, 2010) بأنَّ قلة الدعم الاجتماعي من الإداريين والرؤساء والزملاء يؤثر بشكل سلبي على أداء المعلمة ويؤدي لظهور مشكلة الاحتراق النفسي.
- الظروف المتعلقة بمهنة التدريس: تدني المرتب، كذلك عدم توافر دورات أو ندوات أو ورش عمل متخصصة ترفع من كفاءة معلمة التَّربية الخاصَّة وتزيد من أدائها، كذلك العمل لفترات طويلة. حيث أشارت دراسة كلٍّ من (سندس رضيوي، ٢٠١٨)، (علاء عبد الرحمن، ٢٠٢١) ودراسة (نايف الزراع، وأحمد فتحي، ٢٠١١) بأثر عامل الخبرة والمؤهل على ظهور مشكلة الاحتراق النفسي لمعلمة التَّربية الخاصَّة.
- الظروف المتعلقة بمعلمة التَّربية الخاصَّة: تدني مستوى الخبرة وعدم توافر المعرفة في الأنظمة والقواعد المتبعة، وعدم الاهتمام بالمهنة والشعور بعدم الانتماء، كذلك عدم توافر عنصر الصبر وقلة التفاعل مع زملاء العمل.

كما أشار (وعد الشيخ، ٢٠٠٢) بأنَّ الاحتراق النفسي مؤشرٌ لظهور الضغوط المهنيَّة؛ ممَّا يؤدي إلى ترك المهنة. حيث أكدت دراسة (يحيى الرافعي ومحمد القضاة، ٢٠١٠) أن مستوى الاحتراق النفسي قد يرجع للنصاب التدريسي، فكلما كان أكثر أدى إلى ظهور مشكلة الاحتراق النفسي. وأيضًا قد أكدت العديد من الدراسات كدراسة (Garwood, 2004)، (Greengless & Burk & Fiksenbaum, 2001) بأنَّ هناك علاقة بين المشكلات والأحداث الحياتية الضاغطة وظهور مشكلة الاحتراق النفسي.

كما أن تعرض المعلمة للعديد من الضغوط الحياتية أو المدرسية تؤدي لظهور مشكلة الاحتراق النفسي كما في دراسة (أسماء إبراهيمي، ٢٠١٥) التي تشير إلى أن الشعور بالإرهاق وسرعة الانفعال وخصوصًا مع ضغوط الحياة كما في دراسة كلٍّ من (أمينة عزيزي، ٢٠١٨)، (إيناس شهاب، ٢٠٠١) بأنَّ اختلاف مجالات الحياة وعلى جميع المستويات الثقافيَّة والتربويَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة تؤدي إلى ظهور الاحتراق النفسي. وأشارت دراسة (إيمان دراز، ٢٠٠٦)

أن عدم قدرة المعلمة على التخطيط والتنظيم عند أداء المهام المحددة لها يؤدي لظهور الاحتراق النفسي.

كما أظهرت نتائج الدراسات أن هناك مجموعة أو عوامل إجمالية على شكل عناصر كعوامل فرعية للاحتراق النفسي، تتمثل في:

العوامل الديموغرافية: حيث تتعلق بقدرات ومهارات المعلمة، ويمكن قياسها ومعرفتها من خلال ما يلي:

(أ) الجنس: حيث تشير الكثير من الدراسات بأنَّ الرجال أقل عرضة من المعلمات الإناث. وأوضح (Veatch, et al., 2006) بأنَّ المعلمين الرجال يشعرون بنقص الإنجاز الشخصي أقل من المعلمات الإناث.

(ب) الحالة الاجتماعيَّة: تؤثر الحالة الاجتماعيَّة على مستوى الاحتراق وظهوره فإنَّ المعلمات المتزوجات أقل عرضًا للاحتراق النفسي عن الأرامل والعزاب والمطلقين.

حيث أشارت دراسة (Dirk, 2003, 112) بأنَّ المتزوجين من المعلمات أقل عرضًا لظاهرة الاحتراق النفسي.

(ت) المؤهل العلمي: هناك علاقة بين المؤهل العلمي وبين معدل الاحتراق النفسي للمعلمات. حيث أشارت دراسة (السيد ريشة، ٢٠١٠) فإنَّ المعلمة كلما زاد وارتفع مستوى التأهيل العلمي لها قلَّ مستوى الاحتراق النفسي.

(ث) العمر: أشارت العديد من الدراسات بأنَّ هناك علاقة ارتباطيَّة سلبية بين العمر وبين درجة الاحتراق النفسي للمعلمات، فكلما زادت درجة رضاها عن العمل قلت درجة الاحتراق الوظيفي. فإنَّ المعلمة في بداية عمرها الوظيفي يكون طموحها مرتفعًا فلا تقبل العمل فيؤدي إلى وجود الاحتراق النفسي، أما مع تقدم العمر فتكون أكثر واقعية فتتقبل الواقع وتقل بدرجة الاحتراق النفسي. حيث أظهرت دراسة كلٍّ من (Baker, et al., 2007, 27)، (Veatch, et al., 2006, 15) بأنَّ العمر يُعتبر عاملًا مهمًّا لظهور الاحتراق النفسي على الرغم من اختلاف مستواه من ظرف إلى آخر. كذلك أشارت دراسة (Agaliotios and platsidon, 2008) أن العمر كلما تقدم قلَّ مستوى الاحتراق النفسي للمعلمات؛ وذلك ناتج عن النضج والتوافق المهني.

وتعرف (Maslach, 2003) بأنَّ الاحتراق النفسي حالة من التوتر والقلق والإرهاق والإنهاك الانفعالي والجسدي، كذلك المعرفي العقلي الذي يتمثل في استنفاذ الطاقة والشعور بالإجهاد، كذلك عدم الرضا من الإنجاز في العمل.

ويرى كل من (أحمد مكي ومحمد معروف، ٢٠١٨، ٢٧)، (خالة مؤسن، ٢٠١٨، ١٨٢)، (واثق التكويتي وعبد القادر الباري، ٢٠١٤، ٣٦) بأنَّ هناك ثلاثة أبعاد أساسية للاحتراق النفسي، تتمثل فيما يلي:

- **البُعد الأول: الإجهاد الانفعالي:** يشمل الإحساس بالتعب والإرهاق الشديد والإحباط المستمر، كذلك شعور المعلمة بالعجز وانخفاض الروح الوطنية وعدم قدراتها على أداء العمل بشكل جيد، ويظهر ذلك في شكل أعراض نفسية وجسمية وأحيانًا الاثنين. وقد أكدت دراسة (Kim, 2020) إذا أردنا التقليل من ظاهرة الاحتراق النفسي علينا الاهتمام بالجانب العاطفي والوجداني وذلك من خلال مراعاة المشاعر والأحاسيس والتقدير الذاتي المهني للمعلمة، كذلك تحسين مستوى الدخل لديها.

كذلك أكدت دراسة كلٍّ من (Luthan, 2017)، (Garcia & Ayala, 2012) التي أكدت ارتباط ظاهرة الاحتراق النفسي بمستوى الدخل، فكلما كان الدخل منخفضًا أدى إلى ظهور الاحتراق النفسي.

- **البُعد الثاني: تبلد المشاعر:** تتجه المعلمة إلى السلبية تجاه ذاتها واتجاه الآخرين ويكون مصاحبًا لهذا الشعور الغضب والانفعال والتوتر، كذلك الإحساس بعدم التبذير في العمل والشعور بالإساءة وتبدأ بظهور الاتجاهات السلبية نحو وظيفتها وتتحول المشاعر إلى مشاعر سلبية، وأشارت دراسة (علا عبد الرحمن، ٢٠١٨) بأنَّ المشاعر السلبية تؤدي إلى فقدان الأحاسيس وتبلد المشاعر أما المشاعر الإيجابية تؤدي إلى الشعور بالسعادة وتُعد مصدر القوة الداخلية التي تستطيع المعلمة من خلالها القيام بعملها بنجاح. فكلما كان هناك شعور بالرضا الوظيفي أدى إلى عدم ظهور الاحتراق النفسي، وهذا ما أشارت له دراسة (رامي طشطوش وآخرون، ٢٠١٣) على ترابط الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي.
- **البُعد الثالث: تدني الشعور بالإنجاز:** يتمثل في شعور المعلمة بعدم قدرتها على التقييم الذاتي لذاتها وترى نفسها أنها غير قادرة على إنجاز الأعمال المكلفة بها، وعدم قدرتها على النتائج وفقد القدرة على العمل والشعور بالفشل في التعامل مع الآخرين. وقد أشارت دراسة (Salvagioni, 2017) كانت الاكتئاب واعتلال الصحة النفسية، كذلك عدم الرضا الوظيفي والتغيب المستمر عن العمل، كذلك ترك المهنة أدت إلى ظهور مشكلة الاحتراق النفسي.

أعراض الاحتراق النفسي:

- **الأعراض الفسيولوجية:** تظهر في شكل أعراض جسدية تشمل كلًّا من ارتفاع ضغط الدم وأمراض القلب وتناول الأدوية والكحوليات، كذلك تشنج العضلات وظهور الآلام البدنية. (أحمد عوض، ٢٠٠٧، ١٧)
- **الأعراض الاجتماعيَّة:** تشمل سلوكيات وتفاعلات المعلم من سخرية وانسحاب اجتماعي، كذلك الدعابة الساخرة والعزلة الاجتماعيَّة. (أحمد عوض، ٢٠٠٧، ١٧)
- **الأعراض الانفعاليَّة:** تتمثل في الحالة المزاجية للمعلمة كالقلق المبالغ وسرعة الغضب والخوف والتوتر، والإحباط والشعور بالفشل واليأس والعجز (سوسن شاكر، ٢٠١٢، ٥-١٠).

كما أن شعور المعلمة بالإنهاك الجسمي والنفسي يؤدي إلى فقدانها الحيوية والنشاط؛ وبالتالي فقدان التقدير الذاتي لنفسها، كذلك فقدان الدافعية والنظرة السليمة للذات والحياة (أحمد عوض، ٢٠٠٧، ١٨).

وهذا ما أشارت له دراسة (سميرة محسون وفوزية محمدي، ٢٠١٠) أنه كلما تعرضت المعلمة للضغوط والإنهاك الجسمي والنفسي زادت مستوى الاحتراق النفسي لها؛ وأدى إلى نقص قدرتها على أداء المهام المطلوبة أو المكلفة بها.

مراحل الاحتراق النفسي:

وقد حدد (علي عسكر، ٢٠٠٠، ١٠٦) أن عملية الاحتراق تمر بثلاث مراحل، هي:

- المرحلة الأولى: مرحلة الاستثارة الناتجة من الضغوط المهنيَّة وتؤدي إلى ظهور بعض الأعراض كسرعة الانفعال والقلق والأرق، وصعوبة التركيز والصداع وضربات القلب غير المنتظمة.
- المرحلة الثانية: تتمثل في محاولة الاحتفاظ على الطاقة، وتشمل التأخير في إنجاز المهام وزيادة استهلاك المنبهات واللامبالاة وتأجيل الأعمال، كذلك الانسحاب الاجتماعي والشعور بالتعب، وسيطرة مشاعر القلق والشك والسخرية.
- المرحلة الثالثة: تُعد مرحلة الإنهاك وترتبط بالمشكلات النفسية والبدنية حيث تشمل الاكتئاب المتواصل، كذلك الإجهاد النفسي المستمر وصداع دائم والانسحاب المتكرر، ويشير دراسة (عياد أبو مسعود، ٢٠١٠) بأنَّ المرحلة الثالثة تُعد المرحلة الحرجة وأكثر المراحل التي تؤدي إلى ظهور فكرة الانتماء.

كذلك أشارت دراسة (محمود المليجي، ٢٠١٢)، (هرقة كريم وشعبان ديمة، ٢٠١٩)، (رامي الظاهر، ٢٠٠٧)، (Lazuras, 2006) أن مراحل أو مستويات الاحتراق النفسي تختلف من معلم الأطفال الأسوياء عن معلم التَّربية الخاصَّة؛ فنجد أن معلم التَّربية الخاصَّة يتعرض لدرجة أعلى من الاحتراق النفسي.

ويشير (زيد البتال، ٢٠٠٠، ٥٩: ٦٠) أن الاحتراق النفسي يمثل سلسلة متصلة من العمليات. وهذا ما أشارت له دراسة (Callegos, 2019)، (تمارة نصير، ٢٠١٩)، (Gregory, 2009) أن الاحتراق النفسي يتطور مع مرور الوقت وأكَّد (زيدالبتال، ٢٠٠٠) بأربع مراحل للاحتراق النفسي، تتمثل في:

- الحماس: بأن تكون المعلمة على درجة عالية من الحيوية والدافعية والنشاط كلما أدت إلى التكيف والاندماج في العمل والعطاء المستمر في العمل. حيث أشارت دراسة (خالد مؤنس، ٢٠١٨)، (على الشاعر، ٢٠١٧) أن المعلمة في المرحلة الثانية من مستوى الاحتراق النفسي تكون قادرة على مواجهة المشكلات ومشاعر القلق والانسحاب، وأكَّدت نتائج

الدراسات كلما كان هناك اعتدال في مستوى الاحتراق النفسي أدى إلى شعور بالرضا الوظيفي.

- الجمود: يتمثل في شعور المعلمة بأنها أعطت أكثر ممَّا ينبغي وتلوم ذاتها بأن تفكر في مستقبلها وحياتها الشخصيَّة.
- الإحباط وخيبة الأمل: تسيطر على المعلمة الشكوك وعدم الثقة في النفس؛ ممَّا تصل إلى الشعور بعدم الكفاءة.
- اليأس وفتور الهمَّة: تُعد أخطر المراحل وتسيطر عليها مشاعر الإحباط في مهنتها.

النظريات والنماذج المفسرة للاحتراق النفسي:

❖ **نظريَّة الدافعية لأداء المعلم:**

- إدراك المعلمات لحاجات الطلاب: أن يكون المعلمون على وعي بالحاجات ومطالب الطلاب، ومن أهم هذه المطالب الحاجات التعليميَّة والإرشاديَّة والأخلاقيَّة ويتمّ تحديدها من خلال المعلمة نفسها.
- جهود المعلمين: يتمثل في استخدام المعلم الطاقة العقليَّة والجسميَّة والانفعاليَّة من أجل تحقيق الأهداف وإنجازها والحصول على المكافآت المرتبطة بها ويرتبط قلة جهد المعلم مع الأداء غير الجيد ويدل الاستمرار لمدة طويلة للأداء المنخفض للمعلم دليل على حدوث الاحتراق النفسي للمعلم.
- مصادر التكيف: قدرة المعلم على التغلب على جميع العوامل والمؤثرات الضاغطة المرتبطة بالجانب المهني، وتحقيق الأهداف المحددة.
- العوامل الضاغطة المرتبطة بالعمل: تشمل جميع العوامل المرتبطة بالعمل والتي ترتبط بجهد المعلم وتسبب له التوتر وتستنفد طاقته، كما ينتج الاحتراق النفسي عندما لا يستطيع المعلم التغلب على المشكلات أو العوامل الضاغطة المرتبطة بالعمل؛ ممَّا تؤدي في النهاية لحدوث الاحتراق النفسي (نشوة كرم، ٢٠٠٧، ٢٤).

❖ **النظريَّة المعرفيَّة:**

تقوم هذه النظريَّة على تفسير الاحتراق النفسي على عدم وجود المعنى؛ أي يفقد الفرد المعنى أو الهدف من حياته وبذلك يُعاني من الفراغ الذي يجعله يشعر بأنَّ الحياة لا معنى ولا قيمة لها وبذلك فلا أهداف يسعى إلى تحقيقها ولا يستطيع مواصلة حياته؛ ممَّا يعرضه للاحتراق النفسي، فهناك علاقة بين الاحتراق النفسي وعدم الإحساس بالمعنى فكل منهما وجهان لعملة واحدة؛ وبذلك فإنَّ الاحتراق النفسي يظهر في مرحلة متقدمة من الضغوط النفسية نتيجة لزيادة العبء ولم يستطع التعامل معها، ومع انخفاض الدعم المقدم له (حليمة بابا عمر، ٢٠١٣، ٢٨-٢٩).

❖ **النظريَّة الاجتماعيَّة:**

تؤكد هذه النظريَّة على أهمية أداء المعلم، كذلك تفاعل المعلم مع الطالب فهي مستمدة من نظريَّة الدافعية – الأداء للمعلم وتؤكد العلاقة الديناميكية بين المعلمين والطلاب. وأشارت أن حدوث الاحتراق النفسي يظهر نتيجة استجابات المعلمين للضغوط التي يتعرضوا لها في العمل سواء هذه الضغوط قصيرة أو طويلة المدى، ونجد أن الضغوط طويلة المدى تؤثر على تكيف المعلم، كذلك على قدرته على التفاعل الاجتماعي مع الطلاب والأداء الفني اللازم للعمل (نشوة كرم، ٢٠٠٧، ٢٤).

❖ **النظريَّة السلوكيَّة:**

ترى أن السلوك يظهر نتيجة للعوامل الفيزيقية والبيئيَّة وأن الاحتراق النفسي حالة داخلية تنشأ نتيجة عدم قدرته على التحكم في العوامل البيئيَّة وهذا ما أشارت له العديد من الدراسات والأبحاث على أهمية تعديل السلوك من أجل تحسين الأداء والإنتاجية في مختلف مجالات العمل (مالك الراشدون، ١٩٩٥)، (جهاد عبد الفتاح، ١٩٩٩، ١٥).

النماذج المفسرة للاحتراق النفسي:

- نموذج شفاف وآخرون (١٩٨٦): يشير هذا النموذج إلى مصادر الأعراض السلوكيَّة للاحتراق النفسي، فهناك عوامل ومتغيرات شخصية (كالجنس والسنّ والخبرة) كذلك المستوى التعليمي والتوقعات المهنيَّة.
- عوامل خاصة: تتمثل في صراع وغموض الدور، كذلك عدم القدرة على المشاركة في اتخاذ القرار.
- مظاهر (الأبعاد): تشمل فقدان الهوية الشخصيَّة، كذلك استنزاف انفعالي وقلة الإنجاز الشخصي.
- المصاحبات السلوكيَّة: ترك المهنة وزيادة معدل الغياب والشعور بالتعب مع أقل جهد.

وبذلك يمكن القول بأنَّ النموذج يشير إلى نوعين من مصادر الاحتراق النفسي متمثلة فيما يلي:

- الأول ارتباط الاحتراق النفسي بالمدرسة، وذلك في صراع وغموض الدور، وعدم مشاركة المعلم لاتخاذ القرار.
- والثاني التوقعات المرتبطة بالمعلم ذاته؛ أي السمات الشخصيَّة الخاصَّة به كالسن والجنس وغيرها.

- نموذج تشيرنس للاحتراق النفسي: قدم تشيرنس نموذجًا شاملًا للاحتراق النفسي يشمل أربعة مجالات: الصحة والقانون والتمريض في المستشفيات العامة، ومجال التدريس في المدارس الثانويَّة؛ حيث حدد:
- خصائص محيط العمل: تتمثل في التوجهات المستقبلية ومطالب العمل الزائدة التي تتطلب دعمًا ومساندة اجتماعيَّة، كما أن هذه العوامل تُعد مصدر ضغط يتعرض له الفرد، فهناك أفراد يتجهون إلى أساليب منحرفة وآخرون إلى استراتيجيات سلبية؛ وبهذا يُعتبر خصائص

محيط العمل تتمثل في العزلة الاجتماعيَّة والاستقلالية والقيادة والإشراف، وزيادة عبء العمل والتوجيهات والاتصالات، وتحديد أهداف مؤسسة العمل.

- المتغيرات الشخصيَّة: تضم الخصائص الديموجرافية، بالإضافة إلى التدعيم الاجتماعي من خارج العمل.
- مصادر الضغط: تتعدد مصادر الضغط فتشمل المشكلات وشعور الفرد بعدم الثقة ونقص الإثارة والكفاءة والإنجاز، وعدم القدرة على تقديم الدعم والمساندة للآخرين.
- متغيرات الاتجاهات السالبة: تنتج الضغوط نتيجة لعدم وضوح أهداف العمل، كذلك نقص المسئولية وعدم التوازن بين الواقع والمثالية ونقص الذات، والشعور بالاغتراب الوظيفي والنفسي.

كذلك قد أضاف تشيرنس متغيرات أخرى مرتبطة بالاحتراق النفسي في العمل وهي الرضا الوظيفي، كذلك الغياب المتكرر وترك المهنة وصراع الدور، واستخدام العقاقير واعتلال الصحة الجسمانية. (منى بدران، ١٩٩٧)

نموذج شوارب وآخرين للاحتراق النفسي عند المعلمين (١٩٨٦):

أهتم بجميع المتغيرات الخاصَّة بالمؤسسة التعليميَّة، كما اهتم بالسمات الشخصيَّة للمعلم وعلاقتها بالإنهاك النفسي، وحدد عدة مصادر للاحتراق النفسي، ومنها عوامل تتعلق بالمدرسة ذاتها، وعوامل تتعلق بشخصية المعلم.

مستويات الاحتراق النفسي:

- احتراق نفسي معتدل: ينتج عن نوبات قصيرة كالتعب والقلق والإحباط.
- احتراق نفسي متوسط: يصاحبه نفس النوبات القصيرة، ولكنها تمر لمدة أسبوعين على الأقل.
- احتراق نفسي شديد: ينتج عن أعراض جسمية كآلام الظهر والصداع وتظهر في شكل أمراض جسمية ونفسية مزمنة حتَّى يصبح الاحتراق النفسي مشكلة خطيرة. (فتيحة مزياني، ٢٠١٦، ٣٧)

علاقة الاحتراق النفسي ببعض المتغيرات الأخرى:

- **الاحتراق النفسي والتعب:** إن الاحتراق النفسي ليس تعبًا أو توترًا مؤقتًا، ولكن قد يكون هذا الشعور علاقة مبكرة له، فقد يكون التعب أو التوتر أحد العلامات المبكرة لظهور الاحتراق النفسي. فالاحتراق النفسي يتصف بحالة من الثبات النسبي فيما يتعلق بهذه التغيرات.
- **الاحتراق النفسي والقلق:** يُعتبر القلق وما يحمله من مشاعر وأفكار غير مريحة ويشير بذلك إلى وجود صراع بدرجاته المتفاوتة، ويتحول هذا الصراع بالاحتراق النفسي. (منى بدران، ١٩٩٧، ٣٥-٣٦)

- **الاحتراق النفسي والضغوط النفسية:** يختلف الاحتراق عن الضغوط وأن الفرد يشعر بالضغوط ويحاول أن يتعامل معها وتكون مصدر الضغط لفترة قصيرة، أما عن الاحتراق نتيجة لمصادر مرتبطة بعوامل ضاغطة لفترة طويلة.
- **الاحتراق النفسي وترك الفرد لعمله:** يترك الفرد عمله نتيجة التعرض للاحتراق النفسي؛ ويرجع ذلك لنقص الراتب أو الضمان الوظيفي.
- **الاحتراق النفسي والتهرب النفسي:** تُعد كل من هذه المصطلحات بنفس المعنى فكثير ما يلوم الإنسان نفسه على ما يفعله وعادة ما يتهرب من تحمل المسئولية نتيجة للتقدم في العمر أو الإحساس بعدم الأمان أو متاعب الحياة؛ أي أن التهرب النفسي من تحمل المسئولية فهو حالة إرادية يلجأ إليه الفرد لخفض الضغط كوسيلة دفاعية لحماية نفسه، فالاحتراق حالة جسمانيَّة وانفعاليَّة وسلوكيَّة على مستوى اللاوعي حتَّى تأخذ شكلًا مرضيًّا مع مرور الوقت. (علي عسكر، ١٩٨٦، ١٣)

علاج الاحتراق النفسي:

لا يمكن الإنفاق على علاج محدد لجميع الحالات وذلك تبعًا للظروف المحيطة بها، ولكن الأطر العلاجية تكون متشابهة في أغلب الحالات حيث تمر مرحلة العلاج بالتشخيص أي تحديد البيئة النفسية والظروف المحيطة للاحتراق النفسي في محيط العمل، كذلك استخدام المقاييس في مرحلة التشخيص التي تساعد على تحديد أسباب الاحتراق النفسي، أما مرحلة العلاج يتمّ عرض صورة واضحة يُحدد فيها السبب وبجميع المعلومات، ثمَّ يُحدد الأسلوب المستخدم في العلاج ويُعد الأسلوب المعرفي أفضل الأساليب المستخدمة، كما يمكن استخدام مجموعة من التقنيات: إعادة البرمجة الذهنية التي تقوم على إعادة صياغة الأفكار وتجديد الأساليب المستخدمة. كذلك أسلوب الاسترخاء التي يتمّ فيها إعطاء وقت لسماع جسمه وتفريغ الشحنات الضاغطة من خلال تمارين الاسترخاء بشكل يومي أو بعد العمل. (خليل عبد الحليم وهانى نبيل، ٢٠٠٧، ٣٢-٣٥)

آثار الاحتراق النفسي:

الاحتراق النفسي ما هو إلا رد فعل لظروف العمل، فالاحتراق وسيلة للهروب تلجأ إليها المعلمة نتيجة للضغوط النفسية التي تتعرض لها، ومنها استنفاذ الطاقة النفسية والشعور بلوم الذات والآخرين ونقص فعالية الأداء، وعدم الاستقرار الوظيفي وكثرة التغيب عن العمل وعدم القدرة على تحمل المسئولية؛ وقد ينتهي الاحتراق النفسي بترك المهنة. (عياد أبو مسعود، ٢٠١٠، ٤٤)

الوقاية من الاحتراق النفسي:

تمّ وضع مجموعة من الاستراتيجيات كما حدد (Pines A, Aronson, E. 1988) ومنها:

- استراتيجيَّة تنظيم العمل: يتمّ تحديد الأهداف بشكل محدد ثمَّ إعطاء هوية لكلِّ فرد في العمل تبعًا لعمله وخصوصياته، ثمَّ الانفتاح على المجتمع والمشاركة في الفعاليات الثقافيَّة والعلميَّة وغيرها.
- استراتيجيَّة تنظيم المهام والأدوار: يتمّ تحديد الأدوار والمهام، ثمَّ وضع الخطط المناسبة لأهداف المؤسسة، ووضع فترات راحة في العمل، والعمل على توفير فرص للإبداع والابتكار.
- استراتيجيَّة أخذ القرار وحلِّ الصراع: يتمّ وضع آليات للعمل والعمل على التدخل المباشر لحل الصراعات، وإعداد قادة قادرين على إدارة الصراع وعدم التسرع في اتخاذ القرارات، كذلك تحديد الأوليات في العمل، وإعداد قادة قادرين على إدارة الصراع. (خليلي عبد الحليم وزهاني نبيل، ٢٠٠٧، ٣٣)

المحور الثالث: الرضا الوظيفي:

يُعتبر الرضا الوظيفي من الظواهر المهمة التي اهتم بها كافة الباحثين والعلماء والمنظمات؛ وذلك لدورها الفعَّال حيث تؤثر على مستوى الإنتاج، كذلك أداء المعلمات وهذا ما يؤكد أن العنصر البشري في حياة واستمرار المنظمات وتطورها وفاعليتها يعمل على تحقيق الأهداف (أنس عباس، ٢٠١١، ٢٥٤).

الرضا الوظيفي هو الشعور بالسعادة نتيجة للظروف النفسية والفسيولوجية التي تحيط بعلاقة معلمة التَّربية الخاصَّة بزملائها ورؤسائها، كذلك توافقها مع ذاتها المهنيَّة فالرضا الوظيفي وظيفته الأساسيَّة هو شعور المعلمة بالقدرة على الإنتاجية، كذلك الشعور بالرضا المهنيَّة عن أدائها.

فالشعور بعدم الرضا عن المهنة يؤدي إلى الإحباط والملل وسوء التكيف، كذلك ترك العمل وبذلك يمكن التعرف على جوانب القصور، كذلك التعرف على المشكلات المرتبطة بالعمل ووضع حلول لها تؤدي إلى الشعور بالرضا الوظيفي، ومنها إلى زيادة الإنتاجية والتقدم في العمل ورفع الجودة العالية (Walder, 2013, 70).

ويرى (محمد الصيرفي، ٢٠٠٧، ٢٣) بأنَّ الرضا الوظيفي هو مجموعة من الاهتمامات بالظروف النفسيَّة والماديَّة والبيئيَّة التي تجعل المعلمة تشعر بالرضا في وظيفتها.

كما عرَّفها (Zhu, 2013, 294) بأنَّ الرضا الوظيفي حالة وجدانية تؤدي للشعور بالرضا الإيجابي مرتبطة بخبرة وظيفة ما. فالرضا الوظيفي هي الطريقة التي يعبر بها المعلمة عن شعورها بالرضا تجاه وظيفتها وتكون نتاجًا لإحساس المعلمة بالنجاح في عملها (Sodnom baijir, 2012, 14).

وقد أشار (Schermer horn, 2010, 72) بأنَّ الرضا الوظيفي هو عبارة عن تجمعات مشاعر إيجابية حول الوظيفة ورؤساء العمل وزملائه وبيئة العمل. وقد حدد (Juliet Hassard & Kevin, 2016) بأنَّ الرضا الوظيفي حالة عاطفية أو وجدانية يشعر بها المعلم نتيجة تحقق أهداف العمل وقد تجاوزها.

ويرى (أشرف عبد الغني، ٢٠١٠، ٣٣٢) بأنَّ الرضا الوظيفي يشير إلى مدى تقبل المعلم لعمله من جميع الظروف المختلفة؛ وينعكس ذلك على الحالة النفسية للمعلم وإن هذا الرضا يؤدي إلى مزيد من الإنتاج والإنجاز، ويقلل التوتر والقلق. وبذلك فإنَّ الرضا الوظيفي مفهوم نابع من العمل نفسه، فالعوامل أو التغيرات التي تحدث في العمل سواء إيجابية أو سلبية تؤثر على مستوى الرضا لدى المعلمة سواء بتحسن الأداء أو نقص كفاءة الأداء.

كما يرى (منال البارودي، ٢٠١٥، ٣٨) بأنَّ الرضا الوظيفي هي الحالة الانفعاليَّة الإيجابيَّة تنعكس على أداء المعلم وعلى تفاعله مع زملائه، ويشمل الرضا الوظيفي: الرضا الشخصي والرضا الاجتماعي، والرضا عن الراتب والرضا عن الإشراف، والرضا عن العمل والرضا عن ظروف العمل.

وأن معلمة التَّربية الخاصَّة التي تتمتع بصلابة نفسية تجعلها قادرة على مواجهة المشكلات والضغوط المتعلقة بالعمل؛ وبالتالي يكون لديها رضا وظيفي (Kobasa, 1997, 4).

فشعور المعلمة بالرضا الوظيفي تجعلها قادرة على مواجهة الضغوط المهنيَّة، كذلك الشعور بالحماس والالتزام في العمل، ويقلل من ظهور القلق والتوتر والاكتئاب. (Lease, 1999, 289)

فالرضا الوظيفي يُعد ركنًا أساسيًّا للنهوض بالعملية التعليميَّة فلا تطوير بدون مُعلمات وأن المعلمات إذا لم تشعر بالرضا الوظيفي فلا تطوير؛ وبذلك فإنَّ الرضا الوظيفي يمدّ المعلمة بالمثابرة والطموح في العمل. حيث أشارت دراسة كلٍّ من (Zabarau Skaite, 2011)، (Sivakumar, 2019) بأنَّ الرضا الوظيفي وسيلة تؤدي لزيادة الدافعية والشعور بالسعادة والتفاؤل تجاه العمل.

ويرى (Watt & Richardson, 2008) بأنَّ المعلمين القادرين على تطوير عملهم وإنجاز الأطفال دراسيًّا بنتائج مرتفعة هم ذلك المعلمون الذين لديهم مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي.

وهذا ما أكدته دراسة (محمد الثبيتي وخالد العتري، ٢٠١٥) بأنَّ المعلمين الذين يشعرون بالرضا الوظيفي هم القادرون على العمل الفعَّال مع الأطفال؛ ذلك فإنَّ الرضا الوظيفي لمعلمات التَّربية الخاصَّة من أهم الركائز في العملية التعليميَّة التي من خلالها يتمّ تحقيق أعلى مستوى من المخرجات التعليميَّة والنهوض بكافة جوانبها. وقد أشارت دراسة (علا عبد الرحمن، ٢٠٢١) بأنَّ امتلاك المعلمات الرضا الوظيفي منبع أساسي لتحقيق النجاح ويؤثر بشكل فعَّال في العلاقات الوظيفية، ويؤثر في تعليم الأطفال وينتج عنه جيل ناجح ومتميز.

فلا بدَّ من توافر الخدمات العامة التي تقدم في المؤسسة التعليميَّة التي من خلالها يتمّ تحسين الأداء المهني للمعلمة، كذلك الشعور بالرضا الوظيفي. حيث أكدت دراسة (Cassar, 2008) على

العلاقة بين الرضا في العمل واستمرارهم في العمل فإنَّ الرضا الوظيفي يعمل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

كما كشفت دراسة (منى فرحات، ٢٠١٨) على العلاقة بين الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء المهني لمعلمي التَّربية الخاصَّة؛ حيث أكدت أهمية العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء المهني لمعلمي التَّربية الخاصَّة والعمل على تطوير العملية التعليميَّة التي تُعد أهم الأركان التعليميَّة في تعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

كذلك أشارت دراسة (عبد العزيز الجبار، ٢٠٠٤) على أن هناك فروقًا في مستوى الرضا الوظيفي راجع لمعلِّم المدارس العام مقارنة بمعلم مدارس التَّربية الخاصَّة. وأن تأثير الضغوط التي يتعرض لها معلم التَّربية الخاصَّة تؤدي إلى ارتفاع نِسبة الاحتراق النفسي؛ وبالتالي تؤثر على مستوى الرضا الوظيفي. كما أكدت نتائج دراسة كلٍّ من (Liac & Schumacher, 2018)، (Abouserie, 2019)، (عمر النقاش وهاجر منصور، ٢٠١٧)، (هشام عبد الله وهبة شعراوي ومحمد متولي، ٢٠١٩) علاقة الاحتراق النفسي والضغوط النفسية بخفض مستوى الشعور بالرضا الوظيفي.

أنواع الرضا الوظيفي:

تتعدد أنواع الرضا الوظيفي، ومنها:

- الرضا الداخلي: مدى شعور المعلمة تجاه الضغوط والمتغيرات المختلفة بأنها قادرة على الاستقلال المهني، وتكوين اتجاهات نحو المهنة وظروف العمل.
- الرضا الخارجي: مدى شعور المعلمة بقدرتها على التكيف مع الأنظمة من قبل جهات وذلك بأنَّ المشاركة في صنعها محدودة كالرواتب أو فرص الترقي.
- الرضا العام: هي مجموع المشاعر والأحاسيس التي تكونت لدى المعلمة والتي نتجت عن تقويمها لعملها. (محمد حسين، ٢٠٠٣، ١٠٦)

كما يرى (أحمد عواد، ٢٠٠٩) بأنَّ الرضا الوظيفي له أنواع مختلفة، وهي كما يلي:

- الرضا الشخصي: مدى شعور الفرد بالسعادة في مجال العمل خاصة عندما يشبع رغباته أو حاجاته ويحقق ذاته في مجال عمله.
- الرضا الاجتماعي: شعور الفرد بأنَّ أولياء الأمور وأفراد المجتمع يقدرون قيمة العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة وأنها من المهن التي تحتاج لتقدير معنوي.
- الرضا عن محتوى العمل: شعور المعلمة بالارتياح والسعادة تجاه نظم العمل وقوانينه ولوائحه؛ وذلك لتوافر الإمكانات التي يحتاجها ليحقق الأهداف المحددة على أكمل وجه.
- الرضا عن الراتب: شعور المعلمة بالرضا تجاه الراتب الشهري بأن يتناسب مع طبيعة العمل وجهدها؛ ممَّا يجعلها تشعر بالأمن المادي.

- الرضا عن ظروف العمل: شعور المعلمة بأنَّ رؤساء العمل يقدرون قيمة عملها ويعملوا على توفير البيئة المناسب التي تتلاءم مع إمكانات وقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة.
- الرضا عن فرص الترقي: مدى شعور المعلمة بأنَّ متاحًا لها فرص الترقي في العمل لما تقوم به من بذل مجهود في عملها.
- الرضا عن الإشراف: شعور المعلمة بأنَّ هناك علاقة طيبة مع رؤسائها ممَّا تجعلها تشعر بالرضا والسعادة؛ نتيجة لإعطائها كافة حقوقها.
- الرضا عن جماعة العمل: شعور المعلمة بأنَّ هناك علاقة قائمة على الاحترام والحب مع رؤساء العمل وجميع العاملين في المؤسسة؛ فتجعلها تعمل في جوّ من الحب والألفة والمودة.

وهذا ما أشارت له دراسة (فؤاد العاجز وجميل نشوان، ٢٠٠٤) أن أكثر العوامل التي تؤدي للرضا الوظيفي هي مراعاة حقوق المعلم المهنيَّة من فرص الترقي، كذلك توفير جميع الإمكانات التي تساعد على أداء المعلمين أن العلاقة الطبيعيَّة بين المعلم وجميع العاملين معه في المؤسسة تعمل على توافر جوّ من الحب والود، ويشعر المعلم بالأمان والحرية والديمقراطية.

العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تحقيق الرضا الوظيفي، ومن أهمها:

❖ **العوامل الشخصيَّة:**

العوامل المرتبطة بشخصية المعلمة كالجنس والسن والمؤهل التعليمي، كذلك التدريب المهني (إبراهيم الفأر، ٢٠٠٠). كذلك أكدت دراسة (جهاد خليل وعزيزة عبد الله، ٢٠٠٨) على أثر عامل الجنس والخبرة والمؤهل على الرضا الوظيفي كذلك دراسة كلٍّ من (سالم الشرايدة، ٢٠٠٤)، (Stempien & Loab, 2002) بأنَّ هناك علاقة بين الرضا الوظيفي وعامل الخبرة؛ حيث كلما كانت المعلمة أكثر خبرة أدى إلى تحسن الشعور بالرضا الوظيفي للمعلمة.

كما تلعب الحالة المزاجية والنفسية والحالة الصحية دورًا فعَّالًا في الرضا الوظيفي، فكلما كان هناك اتزان ومرونة لدى المعلمة كانت أكثر ثباتًا انفعاليًّا وارتفع مستوى الرضا الوظيفي. (عويد المشعان، ١٩٩٩).

وهذا ما أشارت له دراسة كلٍّ من (Lorri, 2003)، (Plash & Piotrowski, 2006)، (Thornton et al., 2007) بأنَّ شعور عدم الرضا لدى المعلمة ينتج عنه العديد من المشكلات والضغوط النفسية ممَّا يؤثر على أدائها.

❖ **العوامل المرتبطة بالرواتب والمكافآت:**

تتمثل في مدى تلبية العمل على حاجات المعلمة وسد التكاليف المرتبطة بالعمل، فهذه العوامل تُعد عاملًا مهمًّا ذا ارتباط قوي للمستقبل المهني للمعلمة ومدى استقرارها في العمل.

كما ترتبط بمدى وضع نظام عادل للأجور والرواتب والمكافآت (سالم الشرايدة، ٢٠٠٩).

وأكَّد (محمد القريوتي، ١٩٨٤) أن الحوافز المادية كزيادة الأجر والمكافآت تؤثر بشكل إيجابي على النواحي السلوكيَّة للمعلمة.

وتُعد الحوافز كما أوضح كل من (منيف الكحل، ٢٠١٨)، (أحمد بوادر، ٢٠٠٩) على أنها بمثابة مثيرات خارجية تشجع المعلم على أداء الأعمال وتحقيق الأهداف الموكلة إليه، وذلك من خلال إشباع الحاجات والرغبات المادية والمعنوية للمعلمة.

وهذا ما أشارت دراسة (بلال بني حمد، ٢٠٢٠) على ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال كلما ارتفعت الرواتب والمكافآت، كذلك كان هناك علاقة بين الزملاء وأولياء الأمور بالمعلمات كلما ارتفع مستوى الأداء والرضا الوظيفي.

❖ **العوامل المرتبطة بظروف العمل:**

تشمل كلًّا من الإضاءة والتهوية والنظافة ودرجة الحرارة وعدد ساعات العمل ومدى توافر النظام الصحي، فكلما توافرت هذه العوامل ساعدت على تحقيق الرضا الوظيفي وكلما قلت انعكست بشكل سلبي على الرضا الوظيفي في العمل. كما أن توزيع المهام في العمل تعطي فرصًا لإظهار المعلم قدراته ومهاراته في العمل؛ ممَّا ينعكس على زيادة الدافعية والإنتاجية في العمل والعكس إذا لم تتوافر سوف تؤدي إلى إكثار المعلم من فرص الغياب، وقد تنتهي بترك العمل. (عويد الشحان، ١٩٩٣).

❖ **العوامل المرتبطة بزملاء العمل:**

حيث إنَّ لزملاء العمل تأثيرًا كبيرًا في تحديد مستوى الرضا الوظيفي للمعلم من حيث التواصل الاجتماعي والتفاعلات من أهم العوامل الضرورية في تحقيق الرضا الوظيفي (إيمان المصري، ٢٠١٤).

الإشراف التربوي:

حيث يلعب الإشراف تأثيرًا مهمًّا على أداء المعلمة، كذلك شعور المعلمة بعدالة الإشراف الإداري وذلك ينعكس بشكل إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلمة ويزيد من تحسن أدائها (رحمة الغامدي، ٢٠١٤).

وهذا ما أشارت له دراسة (Dongon, 2014)، (سحر التويجري، ٢٠١٩) على أهمية تأثير القيادة المدرسية على الرضا الوظيفي للمعلمة وأثرها في دافعية المعلم بشكل إيجابي.

كذلك دراسة (إلهام مصطفى، ٢٠١٢) ومن نتائجها أنه كلما كان مستوى الطموح لدى المعلم مرتفعًا، كلما انعكس بشكل إيجابي على انتمائه للمؤسسة؛ كذلك أدى إلى مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي ومستوى مرتفع من الرضا عن حياته، كما أكدت أيضًا أن ارتفاع الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع الإنتاجية، ويقلل فرص إصابة العاملين بالحوادث، كما يؤدي إلى استمرارية المعلم في العمل لفترات طويلة، وكذلك ارتفاع مستوى الإنجاز لدى المعلمين. (خليفة عبد اللطيف، ٢٠١٥)

كما أكدت دراسة كلٌّ من (Smith, 2000)، (Muhamed Akram gthers, 2015)، (Androson, 2002)، (أحمد الصرايرةوصهيب خالد، ٢٠٢٢)، (رحاب وقيع الله، ٢٠٠٨)، (محمد القطيش وأحمد عياد، ٢٠١٧)، (عبد العظيم صالح، ٢٠١٨) على العلاقة الإيجابية بين دافعية إنجاز المعلم وبين الرضا الوظيفي فكل هذه العوامل تؤثر في انخفاض مستوى الرضا الوظيفي. كما أكدت دراسة (عيسى عبد الله وآخرون، ٢٠٢١) على معرفة العوامل التي تقلل من الرضا الوظيفي ووضع آليات تساعد على رفع مستوى الرضا الوظيفي، كما أكدت على أهمية فرص الترقي والإشراف التربوي لدى معلمي وأخصائي التوحد في رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

أسباب الرضا الوظيفي:

هناك العديد من الأسباب تؤدي إلى الرضا الوظيفي والتي أشار لها (العلي الزارع، ٢٠١١) وهي كما يلي:

- أسباب خاصة بالمعلم نفسه: تتمثل في قدرة المعلم على تحمل الضغوط في العمل والقدرة على مواجهتها والتكيف معها؛ ممَّا يؤدي إلى الرضا الوظيفي في مهنته. كذلك شعور المعلم باحترامه لذاته يولد بذلك الرضا الوظيفي، كذلك كلما ارتفع الشعور بالمكانة الاجتماعيَّة الناتجة عن العمل زاد الرضا عن عمله.

وهذا ما أشارت له دراسة (هويدة حنفي، ٢٠١١) بالعلاقة الإيجابية بين قيم العمل كلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي. ودراسة كلٌّ من (ريم الكناني ومحمد بشاتوه، ٢٠١٤)، (أحمد عواد، ٢٠٠٩) بأنَّه كلما زاد الرضا الاجتماعي في مهنة المعلم أدى إلى ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي، وأكَّدت على أن معلمي وأخصائي التَّربية الخاصَّة يختلف مستوى الرضا الوظيفي لديهم تبعًا للرضا عن العلاقات الاجتماعيَّة في عملية كذلك الرضا عن الراتب.

- أسباب خاصة بتنظيم العمل: ظروف العمل المادية المناسبة؛ حيث أكدت دراسة (Sesanga & Carett, 2005) على أن أهم العوامل المسببة للرضا الوظيفي للمعلم كان من أبرزها المكافآت، ومناسبة العائد المادي مع المهنة. فكلما كان العمل أكثر مرونة وتكاملًا أدى لارتفاع الرضا الوظيفي، كذلك الأنظمة والقوانين التي تحكم فكلما اقتربت للوضوح والعدالة والمرونة أدت إلى الرضا الوظيفي.

حيث أشارت دراسة (Martin, Strnadova, Nemec, Hajkova & Kvetonova, 2019) على أهمية تعزيز رفاهية معلم ذوي الاحتياجات الخاصَّة في مكان العمل وأشارت أن القدرة على التكيف في مكان العمل يُعد عنصرًا مهمًّا وضروريًا في رفاهية ومرونة وضبط البيئة التعليميَّة للمعلم من أجل تحسين أو رفع مستوى الرضا الوظيفي لمعلم الاحتياجات الخاصَّة.

مظاهر عدم الرضا الوظيفي لدى معلمة التَّربية الخاصَّة:

إنَّ عدم الرضا الوظيفي يعني عدم قدرة معلمة التَّربية الخاصَّة على التكيف مع ظروف العمل سواء المادية أو الاجتماعيَّة، ومن أهم المظاهر:

كثرة الترغيب والتمارض سواء بعذر أو بدون عذر، كذلك الانتقال إلى عمل آخر، كذلك التكاسل والاكتئاب واللامبالاة، ومنها إلى الإسراف في الشكاوى والتمرد على القوانين والأوضاع التعليميَّة، وضعف أداء المعلمة ويظهر في قلة الإنتاج من حيث الكمّ والكيف وكثرة الأخطاء التي تقع فيها. (حسن الخيري، ٢٠٠٧)،(سالم الشرايدة، ٢٠١٠)

مظاهر الرضا الوظيفي لمعلمات التَّربية الخاصَّة:

قد حدد (عبد الله الشهري، ٢٠٢٠، ٧١٣-٧١٤) مجموعة من المظاهر كما يلي:

- انخفاض معدل الغياب وإذا وجد الغياب فيكون لأسباب مقنعة.
- زيادة الإنتاجية والقدرة على متابعة التطورات والتغيرات.
- انخفاض معدل ترك المهنة أو انخفاض التقاعد في وقت مبكر جدًّا.
- القدرة على التفاعل مع كافة البرامج والأنشطة المختلفة.
- التفاعل الجيد مع الرؤساء والقادة، كذلك قدرة التعامل الفعَّال مع زوار المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحيط.
- قلة الشكاوى والصراعات في بيئة المدرسة.

نظريات الرضا الوظيفي:

١- <u>نظريَّة الحاجات لماسلو</u>:

إذا تمَّ إشباع الحاجات ورغبات المعلم؛ أي أن المعلم يؤجل إشباع احتياجاته العليا قبل إشباع جميع احتياجاته الدنيا؛ ويعود ذلك إلى أن هناك خمسة مستويات للاحتياجات الإنسانية كما حددها العالم النفسي (ماسلو)، وهي:

- الاحتياجات الفسيولوجية الأساسيَّة: تُعد أدنى درجات السلم وتضمن الاحتياجات من مأكل ومشرب وملبس؛ حيث إنَّ الفرد يعمل من أجل الحصول على الأجر ليشبع احتياجاته الفسيولوجية.
- احتياجات الأمان: يعمل الفرد على حماية نفسه من الأخطار البيئيَّة فإذا تمَّ إشباع الاحتياجات الفسيولوجية فسوف يتخذ الإجراءات التي تضمن له السلامة من الأخطار الخارجية.
- احتياجات الحب والحنان والخدمة الاجتماعيَّة: يميل الفرد إلى التفاعل مع الآخرين، يعمل ويتفاعل معهم ويؤثر على مجتمعه ويتعاون معهم.

- احترام وتقدير الذات: يسعى الفرد إلى تحقيق ذاته واحترام الآخرين ويتبادل معهم المشاعر، وتلعب القيم الأخلاقيَّة دورًا مهمًّا في إشباع الاحتياجات الإنسانية الخاصَّة به كاحترام الذات وتقدير النفس.
- تحقيق الذات والكياسة في العمل: تتمثل في القدرة على القيام بالعمل والكياسة في الإنجاز، وتُعد أعلى درجات سلم الأولويات وأرقى الاحتياجات الإنسانية وأسماها وأقلها تحديدًا. (كامل المغربي، ٢٠٠٤، ١٢٤- ١٢٦)

٢- نظريَّة الحاجة للإنجاز:

يُعد ماكليلاند صاحب هذه النظريَّة وأن الدوافع والحاجات التي تتحرك الأفراد في المؤسسات تتمثل في الحاجة للإنجاز والحاجة للنفوذ والحاجة للانتماء، ويختلف تأثير إشباع هذه الحاجات تبعًا للبيئة التي يعيش فيها الفرد، كما أن هذه الحاجات ترجع إلى خبرات منذ الطفولة المبكرة حتَّى مرحلة الرجولة التي تؤثر على الفرد ويمكن أن يتعلمها. (محمد الحناوي، ومحمد سلطان، ١٩٩٧، ٢٢٥- ٢٢٧)

٣- نظريَّة الإنصاف:

تقوم هذه النظريَّة على المساواة في معاملة الفرد في عمله الوظيفي، فالرضا الوظيفي قد يرجع إلى الإنصاف والمساواة، فشعور الفرد بأنه يحصل على مكافآت وتقدير منها راجع إلى كفاءته (سالم السالم، ١٩٩٧، ٦٩).

٤- نظريَّة التوقع:

يُعد التوقع أكثر النماذج قبولًا وشيوعًا للدافعية نحو العمل، كما تعتمد على رغبة الفرد في تحقيق النتائج. كما أن هذه النظريَّة تقوم على أن سلوك الفرد مبني على عملية التحليل والمفاضلة بين البدائل المتاحة للقيام بهدف أو سلوك معين، وقد يتأثر سلوك الفرد بالبيئة المحيطة به سواء الخارجية أو الداخلية. (عبد المحسن الحيدر، إبراهيم طالب، ٢٠٠٥، ٦٦)

٥- نظريَّة Z:

تقوم هذه النظريَّة بالاهتمام بالجانب الإنساني، فالثقة والمهارة والألفة والمودة تؤدي لتحقيق الأهداف سواء الفردية أو أهداف المؤسسة (سالم السالم، ١٩٩٧، ٧١).

٦- نظريَّة القيمة:

يُعد من أهم مسببات الرضا الوظيفي هي قدرة الفرد على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة المالية تجعل الفرد راضيًا عن عمله، ويرى أن هذا العائد يتناسب مع وظيفته ومستواه الاجتماعي والوظيفي وكذلك رغباته، ومن خلال تحقيق الذات يجعل الفرد يشعر بالأمان. (أحمد ماهر، ٢٠٠٣، ٢٢٩-٢٣٠)

مكونات الرضا الوظيفي:

تشمل مجموعة من المكونات التي تهتم بالجانب النفسي والمادي للمعلمين، ومن أهم هذه المكونات شعور المعلم بحالة من الارتياح والقبول عن إشباع حاجاته ورغباته، كذلك ردود الأفعال الإيجابية التي تدل على مدى تحقيق الأهداف كما أنه الرضا الوظيفي يرتبط بإدراك المعلم نحو ظروف بيئة العمل، كذلك الجودة الداخلية للحياة الوظيفية بصفة عامة. (العلي الزراع، ٢٠١١)، (سالم الشرايده، ٢٠١٠).

قياس الرضا الوظيفي:

تنحصر المقاييس المستخدمة في الرضا الوظيفي فيما يلي:

- المقاييس الموضوعية: تستخدم لقياس اتجاه المعلم ورضاه عن العملية التعليميَّة من خلال عدة أساليب معينة كالغياب أو الاستقالة، أو ترك العمل، كذلك معدل الشكاوى أو مستوى إنتاج المعلم ومعدل الحوادث في العمل.
- المقاييس الذاتية: تعتمد على جمع المعلومات باستخدام استمارة الاستقصاء تتضمن مجموعة من الأسئلة خاصة بالرضا الوظيفي تجاه المعلم لمعرفة درجة رضاه عن العمل.

ما هي الآليات المقترحة في تنمية الرضا الوظيفي للمعلمين؟

أشارت دراسة (يحيى عبد الله وآخرون، ٢٠٢٢، ٢١: ٢٤) على مجموعة من الآليات كما يلي:

- استخدام أسلوب التحفيز: وذلك من خلال الدعم اللفظي والمعنوي لإنجاز العمل وتحقيق أهداف المدرسة، ثمَّ أهداف التعلم، كما أنه يعمل على زيادة الإنتاج والرفع من مستوى الابتكار.
- ممارسة القيادة من منظور أخلاقي: التعامل مع المعلمين من منظور القيادة الأخلاقيَّة والتعامل بموضوعية ومراعاة الاختلافات الثقافيَّة والاجتماعيَّة بين المعلمين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليميَّة.
- ممارسة القيم الإنسانية: تتمثل في قيم الأمانة والعدالة والاحترام والثقة، كذلك تطبيق مبدأ القيادة التشاركية والنمط الديمقراطي، كذلك احترام ذاتيتهم ومشاركتهم وتوزيع المهام والأعباء المسندة إليهم والثقة في قدرات المعلمين وطموحاتهم.
- المشاركة في اتخاذ القرارات: عملية إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات يساعد على تحسين دافعية المعلمين ويشعروا من خلالها بالاستقلال والرضا الوظيفي والصحة النفسية والثقة بالنفس، كما أن اختلاف الأداء يساعد على الابتكار والإبداع.
- الكفاءة في إدارة الوقت: يشير إلى قدرة الإدارة المسئولة عن العملية التعليميَّة في تحديد الوقت الذي يتناسب على المهام الإدارية والتحكم فيه؛ من أجل التخلص من كثافة الأعباء الإداريَّة والعمل بشكل أفضل وفعالية في الإنجاز.

- استخدام أنماط قيادية متنوعة: إنَّ استخدام قيادات متنوعة تتسم بشخصيات مختلفة عن السيطرة وضبط والنفس وغيرها تساعد على توليد أفكار جديدة والوصول للأهداف المحددة في وقت أقل، كما أن القيادة تُعد هي الأساس لعمليات التطوير والتغيير في جميع المؤسسات التعليميَّة؛ لأنها توفر البيئة التعليميَّة المناسبة التي تولد الإبداع والابتكار، كما أنها تساعد على كشف الحقائق ومواجهة التغيرات سواء الداخلية أو الخارجية التي تواجه المؤسسات التعليميَّة.
- احترام الذات المعلمات وتقديرها: الاهتمام بالمستجدات التربويَّة والعمل على تبادل الآراء والخبرات بينهم، كذلك التشجيع على التطوير والابتكار والعمل على الاهتمام بمشكلات المعلمات المهنيَّة والمساعدة في حلها، وإتاحة الفرص لهم بالتواصل الاجتماعي، وذلك من خلال الرحلات والأنشطة الترفيهية، كذلك إقامة اللقاءات التعريفية من أجل تنمية العلاقات الاجتماعيَّة بينهم.

معلم التَّربية الخاصَّة:

هم المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة باختلاف إعاقاتهم سواء الحركية والسمعيَّة والبصريَّة أو العقليَّة وذلك من خلال مدارس حكومية أو خاصة أو مراكز ومؤسسات مرخصة من قبل الجهات الحكومية الرسمية مثل وزارة التَّربية والتعليم، ووزارة الشئون الاجتماعيَّة. (يوسف عواد، ٢٠٠٥)

المشكلات التي يواجهها معلم التَّربية الخاصَّة:

يُعد معلم التَّربية الخاصَّة محور العملية التعليميَّة والتربويَّة والتأهيلية وتزداد الحاجة لهم كلما زاد عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة وزاد عددهم، كما يُعد علم التَّربية الخاصَّة من أهم العلوم التي يهتم بها الباحثون والمؤسسات والجمعيات الخيرية من أجل إعداد معلمين متأهلين قادرين على أداء مهامم بكفاءة. (خالد الكخن، ١٩٩٧).

كما أن معلمي التَّربية الخاصَّة يواجههم صعوبات في العمل؛ حيث إنَّ الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة لا يتغيرون بسرعة أو سهولة؛ ممَّا يجعل المعلم يشعر بالإحباط وعدم الكفاية؛ ممَّا يؤثر في الذات المهنيَّة لديهم.

أهم المشكلات المرتبطة بمهمة معلم التَّربية الخاصَّة:

- مشكلات مرتبطة بالمهنة: تتمثل في البُعد عن المهنة نتيجة للتغيرات السياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، تدني المكانة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة لمهنة المعلم.
- مشكلات مرتبطة بالمدرسة: كمشكلات المعلم مع زملائه من سوء الإدارة المدرسية أو استخدام أساليب غير مقبولة اجتماعيًّا وتربويًّا، كذلك مشكلات تدخل المديرين في صميم عمل المعلم، مشكلات المعلم مع أولياء الأمور نتيجة لعدم تفهم أولياء الأمور طبيعة المسئولية المشتركة بينهم في تعليم أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصَّة ومشكلات داخل الفصل

يكون الطفل أو المعلم أو من الإدارة المدرسية؛ نتيجة كثافة الأطفال في الفصول، كذلك الفروق الفردية بين الأطفال، كذلك اختلاف المستوى الاقتصادي والاقتصادي بينهم.

منهج البحث والتصميم التجريبي:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتصميم المجموعة الواحدة بطريقة القياسين القبلي والبعدي؛ لتحديد مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات المهنيَّة في تخفيف حدة الاحتراق النفسي وتحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة. وقد استخدم كذلك المنهج الوصفي في كتابه الإطار النظري.

عينة البحث:

- العينة الاستطلاعية وتشتمل على: (٢٠) معلمة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة لمرحلة رياض الأطفال، وكان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومتريَّة لأدوات البحث (التقنين).
- العينة الأساسيَّة: تكونت من (٣٠) معلمة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة لمرحلة رياض الأطفال من محافظة المنوفية (مدرسة التَّربية الفكرية) وتمَّ التعامل معهم كمجموعتين ضابطة وتجريبيَّة.

مواد وأدوات البحث:

١- مقياس الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة (إعداد/ الباحثة).
٢- مقياس الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة (إعداد/ الباحثة).
٣- البرنامج التدريبي المستند إلى بعض مهارات إدارة الذات المهنيَّة (إعداد/ الباحثة).

خطوات البحث:

١- إعداد الإطار النظري من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ومطالعة المراجع العربية والأجنبية التي تناولت إدارة الذات المهنيَّة والبرامج القائمة على أسلوب تعديل السلوك والاستفادة منها في إعداد الجانب التجريبي للبحث.
٢- إعداد مقياس الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة (إعداد/ الباحثة) وعرضها على السَّادة المختصين والمحكمين في علم نفس الطفل.
٣- إعداد مقياس الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة (إعداد/ الباحثة) وعرضها على السَّادة المتخصصين في علم نفس الطفل.
٤- بناء برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة حيث يتضمن البرنامج فلسفته العامة وأسس بنائه، وتحديد مكوناته وهدفه العام، وأهدافه السلوكيَّة ومحتواه والوسائط التعليميَّة المستخدمة فيه، وعرضه على السَّادة المحكّمين من المتخصصين في علم نفس الطفل؛ للتحقق من صدقه وإجراءات التعديلات الضرورية.
٥- اختيار عينة البحث من مُعلمات التَّربية الخاصَّة من المدرسة الفكرية من محافظة المنوفية.
٦- التطبيق القبلي لمقياس الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لمعلمات التَّربية الخاصَّة عينة البحث.

٧- تطبيق برنامج قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة لمعلمات التَّربية الخاصَّة (عينة البحث).
٨- التطبيق البعدي لمقياسي الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي على مُعلمات التَّربية الخاصَّة (عينة البحث).
٩- جمع البيانات من أدوات القياس ومعالجتها إحصائيًّا؛ للتحقق من صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته، وتحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم القيمة التربويَّة للبحث.

- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.
- **المعالجة الإحصائية المستخدمة:**

✓ للتحليل الإحصائي لبيانات البحث استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم PSS: Statistical Package for the Social Sciences v.25
✓ استخدم التحليل الإحصائي الوصفي المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
✓ استخدم التمثيل البياني بالأعمدة.
✓ استخدم اختبار ت للمجموعتين المرتبطتين لدلالة الفرق بين درجات التطبيقين.
✓ استخدم اختبار التحليل البعدي مربع ايتا وحجم الأثر.

أولًا: مقياس الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة: (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

خطوات إعداد المقياس:

- الاطلاع على بعض الأطر والتصورات النظريَّة وبعض المقاييس العربية والأجنبية والتي تناولت مفهوم الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة، ومنها:

أ) مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MASLASH BURNOUT INVENTORY, 1986) ترجمة (البتال، ٢٠٠٠) ويقيس أبعاد (الإجهاد الانفعالي – تبلد الشعور الشخصي – نقص الشعور بالإنجاز الشخصي).

ب) مقياس الاحتراق النفسي: إعداد (سيد البهاص، ٢٠٠٢) لمعلمي التَّربية الخاصَّة ويقيس الأبعاد (ضغوط المهنة – الاتجاه السلبي نحو التلاميذ – غياب المساندة الاجتماعيَّة).

ج) مقياس الاحتراق النفسي لمعلمي التَّربية الخاصَّة: إعداد (بديعة بنهان، ٢٠٠٨) ويتكون من الأبعاد (الاستنزاف الانفعالي- الاتجاه السلبي نحو الآخرين – نقص الكفاءة الشخصيَّة).

ومن خلال ما سبق تمَّ التوصل إلى مفهوم الاحتراق النفسي لمعلمات التَّربية الخاصَّة وهو حالة تُعاني منها معلمة التَّربية الخاصَّة تظهر في استنفاذ الطاقة المعرفيَّة والانفعاليَّة والاجتماعيَّة الناتجة عن ضغوط مهنة التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، كما تؤثر في اتجاهاتها بشكل سلبي بصفة عامة ومهنة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصَّة بصفة خاصة.

وتعرف الباحثة الاحتراق النفسي لمعلمات التَّربية الخاصَّة إجرائيًّا: بأنه الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الاحتراق النفسي لمعلمات التَّربية الخاصَّة والمستخدم في الدراسة الحالية.

ويتضمن مقياس الاحتراق النفسي الأبعاد التالية والتي يقيسها المقياس المُعد في البحث الحالي:

- الإنجاز الشخصي: مدى إدراك مُعلمات التَّربية الخاصَّة بعدم قدرتها على العطاء واتخاذ القرارات السليمة وفهم مشكلات ذوي الصعوبة في التعلم، كذلك فهم متطلبات المهنة وعدم القدرة على التفكير في أفضل وسائل لتحقيق الأهداف؛ ويرجع ذلك نتيجة لمدركاتها السلبية حول ذواتهنَّ وحول مهنتهنَّ والمجتمع والشعور بالإرهاق والتعب ويظهر ذلك في شكل أفكار سلبية تجاه مهنة التدريس والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، كما تظهر عدم قدرتهنَّ على التكيف مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة وأولياء الأمور وإدارة المدرسة.
- الاحتراق الانفعالي: تظهر في الانفعالات السلبية نحو المهنة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة ويظهر شعور الإحباط والفشل والتعب والملل، كذلك تبلد المشاعر تجاه المهنة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة.
- تبلد الشخصيَّة: تتمثل في التقدير الذاتي المهني السلبي لمعلمات التَّربية الخاصَّة الناتج عن ضغوط العمل وإحساسها بعدم القدرة على الإنجاز أو أداء العمل بكفاءة ويسيطر عليها الإحساس بالفشل.
- الالتزام: تتمثل في قوة إيمان معلمة التَّربية الخاصَّة بالمشاركة في العمل وتقبل أهداف وقيم المؤسسة والاستعداد لبذل أقصى جهد داخل المؤسسة.

وفي ضوء ما سبق تمَّ صياغة (مقياس الاحتراق النفسي) حيث يتكون من أربعة أبعاد ويشمل (٣٦) عبارة، وهم:

- البُعد الأول: الإنهاك الانفعالي، ويشمل (٦) عبارات.
- البُعد الثاني: الإنجاز الشخصي، ويشمل (١٠) عبارات.
- البُعد الثالث: تبلد الشخصيَّة، ويشمل (١١) عبارة.
- البُعد الرابع: الالتزام، ويشمل (٩) عبارات.

وتقيس هذه العبارات الأبعاد الأربعة السابقة للاحتراق النفسي.

الدراسة الاستطلاعية:

تمَّ تطبيق مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي على عينة استطلاعية عددها (٢٠) معلمة؛ وذلك بهدف تقنينه للتحقق من صلاحيته للتطبيق.

•مقياس الاحتراق النفسي:

❖ الصدق:

الصدق هو "مقدرته على قياس ما وضع لقياسه؛ أي قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها" وتمَّ حساب صدق المقياس الاحتراق النفسي من خلال ما يلي:

أ. صدق المحكّمين:

تمَّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم نفس الطفل والتربية الخاصَّة؛ لتحديد مدى ملاءمة كل مفردة للبُعد الذي تنتمي إليه ومعرفة مدى وضوح كل مفردة من حيث الصياغة وعدد المفردات في البُعد الواحد، وفي ضوء ذلك تمَّ تعديل بعض العبارات في ضوء آراء بعض السَّادة المحكّمين؛ حيث وصلت عدد عبارات المقياس على الأبعاد المختلفة للمقياس إلى (٣٦) عبارة.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس وتبين أنه تقع في المدى ٠,٦٢٣، ٠,٩٠١ وتعني أن جميع مفردات مقياس الاحتراق النفسي لها علاقة ارتباطيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بالدرجة الكلية للمقياس؛ ممَّا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعني أن المفردات تشترك في قياس الاحتراق النفسي. كما تمَّ حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات العينة على أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (١):

جدول (١): يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس الاحتراق النفسي

البُعد	الإنهاك الانفعالي	الإنجاز الشخصي	تبلد الشخصيَّة	الالتزام	الاحتراق النفسي ككل
الإنهاك الانفعالي	١	٠,٨٣١**	٠,٨١١**	٠,٧٠٨**	٠,٨١٥**
الإنجاز الشخصي	٠,٨٣١**	١	٠,٧٣٥**	٠,٦٦٠**	٠,٧٣٣**
تبلد الشخصيَّة	٠,٧٢٣**	٠,٧٣٥**	١	٠,٧٥٦**	٠,٧١٨**
الالتزام	٠,٨١١**	٠,٦٦٠**	٠,٧٥٦**	١	٠,٨٠٩**
الاحتراق النفسي ككل	٠,٨١٥**	٠,٧٣٣**	٠,٧١٨**	٠,٨٠٩**	١

* دالَّة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالَّة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالَّة إحصائيًّا عند مستويات الدلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)؛ ممَّا يدلُّ على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

● **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ**:

تمَّ حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تمَّ حساب ثبات مقياس الاحتراق النفسي بطريقة ألفا كرونباخ. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل = (٠,٨٢٦)؛ وهذا يعني ثبات مقياس الاحتراق النفسي، وأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الثبات بالتجزئة النصفية:**

تمَّ تطبيق المقياس وحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس (المفردات فردية الرتبة، والمفردات زوجية الرتبة) وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين ومنها يتمّ حساب معامل الثبات كما يُوضح ذلك الجدول (٢) التالي:

جدول (٢): يوضح معاملات ثبات المقياس

المقياس الاحتراق النفسي	الثبات بطريقة سبيرمان	الثبات بطريقة جتمان
	٠,٨١٥	٠,٨١٣

وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ثانيًا: مقياس الرضا الوظيفي لدى عينة البحث مُعلمات التَّربية الخاصَّة (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

خطوات إعداد المقياس:

- الاطلاع على بعض الأطر والتصورات النظريَّة وبعض المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة، ومنها:
  - مقياس رضا المعلم الوظيفي عن مهنة التدريس (١٩٩٥): إعداد: عبد الحي سليمان.
  - مقياس الرضا الوظيفي لدى العاملين في مؤسسات ومراكز التَّربية الخاصَّة (٢٠٠٩): إعداد: أحمد عواد.
  - مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين (١٩٩٣). إعداد: نور الدين عبد الجواد ومصطفى متولي.
  - مقياس الرضا الوظيفي (١٩٩٦). إعداد: طلال الشابحي.

من خلال ما سبق تمَّ التوصل إلى مفهوم الرضا الوظيفي لمعلمات التَّربية الخاصَّة فهو إحساس داخلي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة تتمثل في الشعور بالارتياح والسعادة ناتج عن إشباع حاجاتها ورغباتها وينتج عن رضا مُعلمات التَّربية الخاصَّة لمهنتها، كذلك تقبلها لذاتها وقيامها بالواجبات أو المهام الموكلة لها، وقد يكون رضا المعلمة عن جميع الجوانب المتعلقة بالمهنة كرضاها عن الراتب وعن أدائها وعن المكانة الاجتماعيَّة وعن القيادات.

تعرف الباحثة الرضا الوظيفي إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في البحث الحالي.

ويتضمن مقياس الرضا الوظيفي الأبعاد الآتية والتي يقيسها المقياس المُعد في البحث الحالي:

يتضمن (٦) أبعاد رئيسة، ويتضمن (٤٤) عبارة كالتالي:

- البُعد الأول: (التقدير واحترام الذات) يشمل على (٧) عبارات.
- البُعد الثاني: (الانتماء) يشمل (١٠) عبارات.

- البُعد الثالث: (طبيعة العمل) يشمل (٨) عبارات.
- البُعد الرابع: (التفاعل الإداري والمهني) يشمل (٩) عبارات.
- البُعد الخامس: (التفاعل الاجتماعي) يشمل (٥) عبارات.
- البُعد السادس: (الأجور والمكافآت) يشمل (٥) عبارات.

❖ **الصدق:**

- **صدق المحكّمين:** تمَّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم نفس الطفل والتربية الخاصَّة؛ لتحديد مدى ملاءمة كل عبارة للبُعد الذي تنتمي إليه ومعرفة مدى وضوح كل منها من حيث الصياغة، وفي ضوء ذلك تمَّ عمل بعض التعديلات في ضوء آراء بعض السَّادة المحكّمين. حيث أشار بعض المحكّمين إلى ضرورة تعديل بعض العبارات من بعض الأفعال (أشعر – أعتقد).
- **صدق الاتساق الداخلي:** تمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرضا الوظيفي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس؛ وتبين أنه تقع في المدى ٠,٥١٩، ٠,٨٨٣ وتعني أن جميع مفردات مقياس الرضا الوظيفي لها علاقة ارتباطيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بالدرجة الكلية للمقياس؛ ممَّا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعني أن المفردات تشترك في قياس الرضا الوظيفي. كما تمَّ حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات العينة على أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (٣):

جدول (٣): يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس الرضا الوظيفي

البُعد	التقدير واحترام الذات	الانتماء	طبيعة العمل	التفاعل الإداري والمهني	التفاعل الاجتماعي	الأجور والمكافآت	الرضا الوظيفي ككل
التقدير واحترام الذات	١	٠,٧٣٤**	٠,٧٩٢**	٠,٧٠٨**	٠,٦٩١**	٠,٦٧٢**	٠,٧٥٢**
الانتماء	٠,٧٣٤**	١	٠,٧٨٥**	٠,٦٩٨**	٠,٧٦٣**	٠,٧٧٥**	٠,٧٧٨**
طبيعة العمل	٠,٧٩٢**	٠,٧٨٥**	١	٠,٧٤٣**	٠,٨٠٤**	٠,٦١٣**	٠,٨٠١**
التفاعل الإداري والمهني	٠,٧٠٨**	٠,٦٩٨**	٠,٧٤٣**	١	٠,٧٧٨**	٠,٧٩٦**	٠,٦٩٣**
التفاعل الاجتماعي	٠,٦٩١**	٠,٧٦٣**	٠,٨٠٤**	٠,٧٧٨**	١	٠,٧٩٢**	٠,٧٨٣**
الأجور والمكافآت	٠,٦٧٢**	٠,٧٧٥**	٠,٦١٣**	٠,٧٩٦**	٠,٧٩٢**	١	٠,٦٦٨**
الرضا الوظيفي ككل	٠,٧٥٢**	٠,٧٧٨**	٠,٨٠١**	٠,٦٩٣**	٠,٧٨٣**	٠,٦٦٨**	١

* دالَّة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالَّة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالَّة إحصائيًّا عند مستويات الدلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)؛ ممَّا يدلُّ على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصادق لما وضع لقياسه.

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ**:

تمَّ حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تمَّ حساب ثبات مقياس الرضا الوظيفي بطريقة ألفا كرونباخ. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل = (٠,٧٩٤)؛ وهذا يعني ثبات مقياس الرضا الوظيفي، وأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الثبات بالتجزئة النصفية:**

تمَّ تطبيق المقياس وحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس (المفردات فردية الرتبة، والمفردات زوجية الرتبة) وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين ومنها يتمّ حساب معامل الثبات كما يُوضح ذلك الجدول (٤) التالي:

جدول (٤): يوضح معاملات ثبات المقياس

المقياس الرضا الوظيفي	الثبات بطريقة سبيرمان	الثبات بطريقة جتمان
	٠,٧٨٦	٠,٧٨٥

وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ثالثًا: البرنامج التدريبي المستند إلى مهارة إدارة الذات المهنيَّة.

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج خفض مستوى الاحتراق النفسي وزيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة من خلال التدريب على تنمية بعض مهارات إدارة الذات المهنيَّة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

من الهدف العام وبعد مراجعة الأطر النظريَّة والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغير إدارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة. وتوصَّلت الباحثة إلى أن بعض المتغيرات التي تشكل الصورة المتكاملة لهذا المتغير إدارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة، مثل: مهارة إدارة الوقت، مهارة إدارة الانفعالات، مهارة التحكم الذاتي؛ حيث تنعكس طبيعة هذه المتغيرات لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة؛ وبالتالي تمَّ تحديد الأهداف الفرعية للبرنامج في الجوانب التالية:

١- التدريب على مهارات التحكم الذاتي لمعلمات التَّربية الخاصَّة.
٢- التدريب على مهارة إدارة الوقت لمعلمات التَّربية الخاصَّة.
٣- التدريب على مهارة إدارة الانفعالات لمعلمات التَّربية الخاصَّة.
٤- قياس فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارة إدارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

وهناك بعض المسلمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج، وهي:

- أن ارتفاع مستوى مهارات إدارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة من الأسباب التي تؤدي إلى خفض مستوى الاحتراق النفسي لديهنَّ.
- كما أن ضعف مستوى مهارات إدارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة من الأسباب المؤدية إلى تدني مستوى الرضا الوظيفي لديهنَّ.
- أن أداء الأطفال ذوي احتياجات خاصة يرتبط إيجابيًّا بمستوى تمكن مُعلمات التَّربية الخاصَّة من مهارات إدارة الذات المهنيَّة.

فإنَّ إدارة الذات المهنيَّة متغير قابل للنمو والتطوير باستخدام مجموعة من الفنيات الملائمة لرفع مستوى مهارات إدارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة وينطلق ذلك تبعًا لوعيهن الحقيقي بذواتهنَّ وإمكاناتهنَّ وقدراتهنَّ. فإنَّ اقتناع مُعلمات التَّربية الخاصَّة بقدرتهنَّ على تحقيق أداء ونواتج إيجابية لدى طلابهن؛ ممَّا يزيد من رفع مستواهنَّ وإيجابياتهنَّ في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

مصادر اشتقاق البرنامج التدريبي:

تتحدد مصادر اشتقاق من الدراسات السابقة والتصورات النظريَّة في مجال التَّربية الخاصَّة، وكذلك الأدبيات التي تناولت كلًّا من الذات المهنيَّة، والاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي.

وصف البرنامج:

يتكون من مجموعة من الأنشطة التي تهدف رفع مستوى مُعلمات التَّربية الخاصَّة في مهارة إدارة الذات المهنيَّة، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تعمل على تحقيق هذا الهدف حيث تمَّ التدريب وفقًا لأربع مراحل من أجل أن يساعد على تنمية قدرات مُعلمات التَّربية الخاصَّة على إدارة ذواتهنَّ من الجوانب المختلفة:

١- أنشطة تمهيدية.
٢- التدريب على مهارة التحكم الذاتي.
٣- التدريب على مهارات إدارة الوقت.
٤- التدريب على مهارات إدارة الانفعالات.

وتتكون من كل مرحلة من مجموعة من الأنشطة المختلفة، وقد اعتمدت الباحثة على بعض الفنيات المستخدمة في كلِّ نشاط من أجل أن تساعد على رفع مستوى مهارة إدارة الذات المهنيَّة، مثل:

١- استراتيجيَّة العصف الذهني.
٢- استراتيجيَّة الحوار والمناقشات.
٣- أسلوب النمذجة بأنواعها الحية والرمزية.
٤- استراتيجيَّة حلِّ المشكلات.

أولًا: استراتيجيَّة العصف الذهني:

تمَّ الاعتماد على هذه الاستراتيجيَّة من أجل مساعدة معلم التَّربية الخاصَّة على توليد أكبر عدد من الإجابات عن سؤال طرح من جانب الباحثة؛ حيث يتضمن أخذ الأدوار وجعل مُعلمات التَّربية الخاصَّة يسهمون بإجابة واحدة في كلِّ مرة ممَّا يساعد على توليد أكبر عدد من الأفكار في حلِّ المشكلات التي تواجه في عمله أثناء التدريس لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، كما تساعدها على الاستفادة من أفكار الآخرين ومن خلالها تطور أفكارها.

ثانيًا: استراتيجيَّة الحوار والمناقشة:

يتمّ الاعتماد عليها حيث تقوم الباحثة باتباعها في البرنامج التدريبي من خلال أنشطة التدريس بحيث تتيح لكلِّ معلمة المشاركة من أجل إتاحة فرصة المشاركة الإيجابية والمناقشات والحوارات الفعَّالة، كذلك استثارة خبراتهنَّ السابقة والبناء عليها وفرض وجهات النظر المختلفة؛ ممَّا يساعد جميع مُعلمات التَّربية الخاصَّة (عينة البحث) على زيادة دافعيتهنَّ وتنمية ميولهنَّ وجذب انتباههنَّ لعملية التدريس للأطفال ذوي الفئات الخاصَّة.

ثالثًا: أسلوب النمذجة: (الحية والرمزية):

تمَّ استخدام الباحثة لأسلوب النمذجة سواء بالملاحظة أو التقليد حيث يتمّ استخدام النمذجة الرمزية والتي تحدث عن طريق شرائح باوربينت وغيرها في البرنامج التدريبي؛ حيث تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل الاتجاهات وسلوكيات معلمة التَّربية الخاصَّة من خلال النماذج السلوكيَّة، كما أنها تمنع من ردود الأفعال السلبية أو السلوكيات السلبية التي من الممكن أن تظهر خلال العمل المهني لمعلمة التَّربية الخاصَّة.

رابعًا: استراتيجيَّة حلِّ المشكلات:

هي الاستراتيجيَّة التي تمَّ الاعتماد عليها في البرنامج وتقوم على مجموعة من المعارف والخبرات السابقة لمعلمة التَّربية الخاصَّة بحيث تجعلها قادرة على فهم جميع جوانب المشكلة حتَّى تتمكن من الحل، ومن خلال استخدام الباحثة لها تجعل معلمة التَّربية الخاصَّة قادرة على التعرف على مواجهة مشكلات العمل أو الأزمات التي تتعرض لها داخل العمل وإمكانية الوصول لحل سريع وحكيم في فترة وجيزة.

حيث يتمّ عرض كل نشاط على النحو التالي:

- الهدف من النشاط: يتمّ وضع الهدف في شكل إجرائي الجوانب السلوكيَّة المرغوبة بعد التدريب والانتهاء من كل نشاط.
- الوسائل المستخدمة في الأنشطة: تمَّ الاستعانة ببعض الوسائل المساعدة في تنفيذ النشاط، مثل: المسجل، البطاقات الورقية، الفيديو، جهاز عرض الشرائح تمَّ تطبيق البرنامج على عينة قوامها (٣٠) معلمة من مُعلمات التَّربية الخاصَّة بمدرسة التَّربية الفكرية بشبين الكوم محافظة المنوفية.

الفئة المستهدفة من البرنامج: مُعلمات التَّربية الخاصَّة وعددهنَّ (٣٠) معلمة من مدرسة التَّربية الفكرية بشبين الكوم – محافظة المنوفية.

- مدة النشاط: تتمثل في المدة الزمنية التي يعرض فيها النشاط (٤٥) دقيقة لكلِّ نشاط، ويتكون البرنامج من ٢٤ جلسة شاملة الجلسة التمهيدية والختامية؛ حيث تمَّ تطبيق البرنامج في مدة تتراوح ثلاثة أشهر خلال الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣.
- الطريقة والإجراءات: تمَّ تحديد الخطوات التي تتبعها الباحثة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة.
- التقويم: يتمّ تحديد مدى تحقيق عينة البحث للأهداف التي يشملها كل نشاط من أنشطة البرنامج التدريبي.

عرض البرنامج على السَّادة المحكّمين:

يتمّ عرض البرنامج في صورته الأوّلية على مجموعة من السَّادة المحكّمين المتخصصين في مجال علم نفس الطفل والتربية الخاصَّة؛ لإبداء الرأي حول مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لعينة البحث ومدى وضوح الإجراءات التي تسهم في تحقيق الهدف المراد منه، كذلك مدى كفايات التدريبات لكلِّ نشاط وسلامة الصياغة اللغوية، وقد تمَّ التعديل وفقًا لآراء السَّادة المحكّمين والوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج.

تقويم البرنامج:

تمَّ عمل تقويم للبرنامج في ضوء الأسس والأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، وتتضمن عدة خطوات:

- **التقويم القبلي:** تم تطبيق المقياسين (الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي) تطبيقًا قبليًّا على عينة البحث؛ لتحديد مستواهنَّ قبل التدريب على أنشطة البرنامج.
- **التقويم البنائي:** يتمّ قياس أداء عينة البحث (المجموعة التجريبيَّة) من الانتهاء من كل نشاط من حيث الهدف والمحتوى والنتائج التي تتمثل في الجوانب (المعرفيَّة – الانفعاليَّة – السلوكيَّة) حيث يختلف طريقة التقييم الخاص بها، فاعتمدت الباحثة على تقديم استمارات تتضمن مفاهيم غير مكتملة ويطلب من معلمة التَّربية الخاصَّة إكمالها تبعًا للمفهوم وطرق أخرى للتقييم كمواقف وتتطلب المعلمة إبداء آرائهنَّ حول ما تمَّ عرضه من تصرفات لبعض المعلمات أدركن من خلالها الوقت بشكل خاطئ.
- **التقويم النهائي للبرنامج:** المتمثل في تطبيق مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي تطبيقًا بعديًّا على عينة البحث لتحديد مستواهنَّ بعد التدريب على أنشطة البرنامج.

خطة الجلسات:

يتضمن جدول (٥) خطة موجزة لأنشطة البرنامج التدريبي متضمنًا عناوين الأنشطة وأهدافها، والفنيات والأساليب المستخدمة فيها، مع تحديد زمن كل جلسة كالتالي:

جدول (٥): يوضح ملخص أنشطة البرنامج

المرحلة	رقم النشاط	عنوان النشاط	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	زمن النشاط
الأولى	١	نشاط تمهيدي	١- التعرف على مُعلمات التَّربية الخاصَّة. ٢- خلق جوّ من الألفة بين المعلمات والباحثة. ٣- استثارة دافعية المعلمات لدراسة البرنامج.	١- الحوار والمناقشة. ٢- استخدام بطاقات تعارف. ٣- تطبيق القبلي لمقياس الاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي.	٤٥ دقيقة
	٢	مفاهيم ومصطلحات	التعرف على بعض المفاهيم والمصطلحات: ١- مفاهيم إدارة الذات المهنيَّة. ٢- مفهوم الرضا الوظيفي. ٣- مفهوم الاحتراق النفسي.	١- الألعاب التعليميَّة. ٢- الحوار والمناقشة.	٤٥ دقيقة
	٣	مؤشرات الرضا الوظيفي	التعرف على مؤشرات الرضا الوظيفي خلال مواقف التدريس مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة	١- الاكتشاف والتخمين. ٢- العصف الذهني	٤٥ دقيقة
	٤	مؤشرات الاحتراق النفسي	التعرف على مؤشرات الاحتراق النفسي من خلال مواقف التدريس مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة	١- الاكتشاف والتخمين. ٢- العصف الذهني.	٤٥ دقيقة
	٥	إدارة الذات المهنيَّة ونجاح المعلمة	تنمية قدرات مُعلمات التَّربية الخاصَّة على تحديد مفهوم إدارة الذات المهنيَّة وخطوات لإنجاحها في حياتها.	١- المناقشات. ٢- العصف الذهني. ٣- النمذجة الحية.	٤٥ دقيقة
	٦	فهم الذات المهنيَّة	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارات إدارة الذات المهنيَّة من خلال فهم الذات ورفع الرضا الوظيفي وخفض مستوى الاحتراق النفسي.	١- الاكتشاف والتخمين. ٢- العصف الذهني	٤٥ دقيقة
الثانية	٧	فهم الذات المهنيَّة	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارات إدارة الذات المهنيَّة من خلال مهارة فهم الذات المهنيَّة في رفع الرضا الوظيفي وخفض حدة الاحتراق النفسي.	١- العصف الذهني. ٢- الاكتشاف والتخمين.	٤٥ دقيقة

المرحلة	رقم النشاط	عنوان النشاط	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	زمن النشاط
	٨	تغيير الذات المهنيَّة وتطويرها	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على إدارة الذات المهنيَّة من خلال مهارة تغيير الذات وتطويرها في رفع مستوى الرضا الوظيفي وخفض حدة الاحتراق النفسي.	١- النمذجة الرمزية. ٢- الحوار والمناقشة. ٣- العصف الذهني.	٤٥ دقيقة
	٩	طرق إدارة العقل	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على إدارة الذات المهنيَّة من خلال طرق إدارة العقل من خلال مستوى الرضا الوظيفي وخفض حدة الاحتراق النفسي.	١- العصف الذهني. ٢- الاكتشاف والتخمين.	٤٥ دقيقة
	١٠	تحديد الهدف كذلك التخطيط الذاتي	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على كيفية تحديد الهدف، كذلك التخطيط لها بشكل ذاتي.	١- الحوار والمناقشة. ٢- العصف الذهني. ٣- الألعاب التعليميَّة.	٤٥ دقيقة
	١١	تحديد الهدف كذلك التخطيط الذاتي	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على استخدام تحديد الهدف والتخطيط من خلال التعامل مع نص قرائي.	١- العصف الذهني ٢- الاكتشاف والتخمين. ٣- حلِّ المشكلات.	٤٥ دقيقة
	١٢	التقويم الذاتي	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارات التقويم الذاتي	١- العصف الذهني ٢- النمذجة الحية ٣- حلِّ المشكلات	٤٥ دقيقة
	١٣	المراقبة الذاتية	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارات المراقبة الذاتية	١- الحوار والمناقشة ٢- الألعاب التعليميَّة	٤٥ دقيقة
	١٤	المعالجة الواقعية للذات	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على المعالجة الواقعية للذات	١- العصف الذهني ٢- الاكتشاف والتخمين. ٣- الحوار والمناقشة	٤٥ دقيقة
الثالثة	١٥	تقييم أنشطة المرحلة الثانية	أن تتعرف معلمة التَّربية الخاصَّة على مدى تحقيق الأنشطة التعليميَّة للأهداف المطلوبة منها	يتمّ عرض استمارات مختلفة تتضمن مفاهيم غير مكتملة وعلى معلمة التَّربية الخاصَّة إكمالها	٤٥ دقيقة
	١٦	إدارة الوقت	١- أن تتدرب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على كيفية إدارة الوقت بشكل منظم. ٢- أن تنظم مُعلمات التَّربية الخاصَّة على تحديد مضيعات الوقت	١- العصف الذهني ٢- الحوار والمناقشة ٣- الألعاب التعليميَّة	٤٥ دقيقة
	١٧	كيفية إدارة الوقت	١-أن تتدرب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على إدارة الوقت بنظام. ٢-أن تتدرب على تجنب إضاعة الوقت.	١- العصف الذهني ٢- الحوار والمناقشة ٣- الألعاب التعليميَّة	٤٥ دقيقة

المرحلة	رقم النشاط	عنوان النشاط	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	زمن النشاط
	١٨	التخطيط الجيد لإدارة الوقت	تنمية قدرات مُعلمات التَّربية الخاصَّة على التخطيط الجيد لإدارة الوقت	١- العصف الذهني ٢- النمذجة الحية ٣- حلِّ المشكلات	٤٥ دقيقة
الرابعة	١٩	أهمية مهارة إدارة الوقت	تنمية قدرات مُعلمات التَّربية الخاصَّة على تحديد أهمية ومميزات مهارة إدارة الوقت	١- العصف الذهني ٢- الاكتشاف والتخمين ٣- حلِّ المشكلات	٤٥ دقيقة
	٢٠	تحديد واقع مهارات إدارة الوقت	أن تتعرف على مدى تحقيق الأنشطة التدريبية للأهداف المراد تحقيقها	إبداء الرأي نحو تصرفات بعض المعلمات قامت بإضاعة الوقت	٤٥ دقيقة
	٢١	تقييم الأنشطة للمرحلة الثالثة	أن تتعرف على مدى تحقق الأنشطة التدريبية للمرحلة الثالثة للأهداف المطلوبة منها	عرض مجموعة من التصرفات (المواقف) لبعض مُعلمات التَّربية الخاصَّة التي تدير الوقت بشكل خاطئ وعلى المعلمات (عينة البحث) إبداء آرائهنَّ	٤٥ دقيقة
	٢٢	الانفعالات المختلفة	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على كيفية مواجهة الانفعالات عند التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة	١- العصف الذهني ٢- النمذجة الحية ٣- الاكتشاف والتخمين	٤٥ دقيقة
	٢٣	انفعال الغضب والقلق	تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على كيفية إدارة انفعال الغضب والقلق عند التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة	١- الحوار والمناقشة. ٢- النمذجة الرمزية. ٣-الألعاب التعليميَّة ٤- يتمّ وضع المعلمات في (مواقف) تتضمن انفعالات للقلق والغضب ويتمّ تسجيل رد فعل المعلمات تجاهها.	٤٥ دقيقة
	٢٤	تقييم أنشطة المرحلة الرابعة (جلسة ختامية)	أن تتعرف على مدى تحقيق الأنشطة التدريبية للأهداف المطلوبة منها	١-التطبيق البعدي لمقياس الاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي.	٤٥: دقيقة

(اختبار صحة الفروض*)

- **اختبار صحة الفرض الأول:**

"يُوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مُعلمات التَّربية الخاصَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاحتراق النفسي لصالح التطبيق القبلي"

ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات التطبيقين لمقياس الاحتراق النفسي كما يوضحها الجدول التالي:

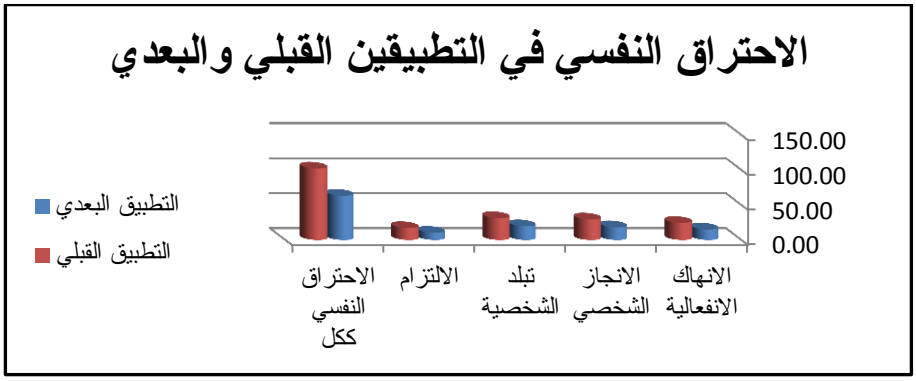
جدول (٦): يوضح الإحصاءات الوصفية لدرجات التطبيقين لمقياس الاحتراق النفسي

البُعد	العدد	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإنهاك الانفعالي	٣٠	١٥,١٣	٢,٤٢	٢٤,٤٣	٢,٧٦
الإنجاز الشخصي	٣٠	١٨,١٣	٣,٧٩	٢٩,٣٧	٣,٧٦
تبلد الشخصيَّة	٣٠	١٩,٧٠	٣,١٤	٣١,٣٠	٣,٢٧
الالتزام	٣٠	١٠,٣٧	٣,٠٧	١٧,٠٧	٣,٠٧
الاحتراق النفسي ككل	٣٠	٦٣,٣٣	٦,٢٢	١٠٢,١٧	٧,٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات التطبيق البعدي بالنسبة للاحتراق النفسي ككل بلغت (٦٣,٣٣)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (١٠٢,١٧) درجة من الدرجة النهائية؛ ممَّا يدلُّ على وجود فرق بين متوسطي درجات التطبيقين لمقياس الاحتراق النفسي لصالح التطبيق القبلي؛ ممَّا يعكس انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى العينة نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبيَّة (برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة) ذلك بالنسبة للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية. وبتمثيل درجات التطبيقين باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:

*استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة SPSS: Statistical Package for the Social Sciences الإصدار ٢٥ :باسم

شكل (١): التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات التطبيقين



ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروقٍ واضحة بيانيًّا بين درجات التطبيقين لمقياس الاحتراق النفسي ككل وللأبعاد الفرعية لصالح التطبيق القبلي.

وللتحقق من الدلالة الإحصائيَّة للفرق بين المتوسطين تمَّ استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين لمقياس الاحتراق النفسي

البُعد	فرق المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإنهاك الانفعالي	٩,٣٠	٠,٧٥	٦٧,٩٤	٢٩	مستوى ٠,٠١
الإنجاز الشخصي	١١,٢٣	٠,٧٧	٧٩,٥١	٢٩	مستوى ٠,٠١
تبلد الشخصيَّة	١١,٦٠	١,٥٢	٤١,٧٤	٢٩	مستوى ٠,٠١
الالتزام	٦,٧٠	٠,٤٧	٧٨,٧٣	٢٩	مستوى ٠,٠١
الاحتراق النفسي ككل	٣٨,٨٣	٣,٢٧	٦٥,٠٣	٢٩	مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة للاحتراق النفسي بلغت (٦٥,٠٣) تجاوزت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠١)؛ ممَّا يدلُّ على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات التطبيقين لصالح التطبيق القبلي (ذات المتوسط الأكبر).

وبالتالي تمَّ قبول الفرض: يُوجد فرقٌ دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مُعلمات التَّربية الخاصَّة لمقياس الاحتراق النفسي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق القبلي ذلك بالنسبة للمقياس ككل وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية.

أي أن البرنامج يسهم في خفض حدة الاحتراق النفسي لدى العينة.

ويتفق ذلك مع ما توصَّلت إليه دراسة (Einar et al ,2007)، (إيمان حمدي،٢٠١١)، (Prahara&Indriani,2019)، (رجوة سمران،٢٠١٠)، (لمياء سليمان وسلوى صالح،٢٠١٦)، (محمود أبو مسلم وآخرون،٢٠١٢)، (Dodd,2008)، (Jones,2008)،

(Park,J,2005)، (Donna,Berger,S .,2013)، (DUCHEVA,2005)، (Csikszentmihalyi,M.,2010)،(Copelend,susan R.,2016) .

- ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة يأتي في مقدمة المهن التي تخلق حالة من الغضب والإحباط لما تقتضيه هذه المهنة من متطلبات مع فئات متعددة من حيث الصعوبة وشدتها وطبيعة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصَّة وخصائصه وسلوكياته، وبالرغم من تعدد مصادر الضغوط التي تسبب الاحتراق النفسي إلا أن امتلاك معلمة التَّربية الخاصَّة لمهارات إدارة الذات المهنيَّة تؤهلها لأداء أدوارهنَّ في تعليم هذه الفئة؛ ممَّا يساعدها في التغلب على الصعوبات ومواجهة المشكلات النفسية والاجتماعيَّة والأكاديمية من جانب آخر وتؤهلها للتكيف مع مشكلات المهنة وضغوطاتها، كما أنها تكتسب القدرة على التعامل مع مشاعر الإحباط والتوتر والضغوط المهنيَّة بطريقة مناسبة؛ ممَّا يُقلل من مستوى الاحتراق النفسي. كما أن نجاح مُعلمات التَّربية الخاصَّة يعتمد إلى حد كبير على امتلاكهنَّ لقدرات إدارة الذات المهنيَّة كإدارة الوقت وإدارة الانفعالات وإدارة التحكم الذاتي؛ حيث إن معرفتهنَّ بقدرتهنَّ على تحقيق الأهداف الموكلة لها واختيار الوقت والاستراتيجيات المناسبة؛ كل ذلك يساعدها على تنظيم أعمالها المهنيَّة وتحقيق أكبر قدر من الإنجاز مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة كل ذلك يزيد من تقديرها لذاتها وإحساسها بالثقة بالنفس؛ ممَّا يؤدي إلى خفض مستوى الاحتراق النفسي لمعلمات التَّربية الخاصَّة. لذلك فإنَّ تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارات إدارة الذات المهنيَّة له الأثر الفعَّال في تشكيل أنماط التفكير، كذلك يؤثر في قدرتها وأدائها وفاعليتها على تحقيق الأهداف التي تنعكس بشكل إيجابي على إنجازاتها ورضاها الوظيفي عن ظروف العمل، كما يسهم في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.
- وتفسر النتيجة السابقة في ضوء إدراك مُعلمات التَّربية الخاصَّة لمهارات إدارة الذات المهنيَّة كنظام معقد من القيم والاتجاهات والعواطف يسهم بشكل كبير على قدرة مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مواجهة مصادر الضغوط المهنيَّة المختلفة، كما أن تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارات إدارة الانفعالات يُعد بمثابة وسيلة أو طريقة لاستبصارهنَّ بقدراتهنَّ وإمكاناتهنَّ؛ حيث يُعد الاستبصار دافعًا قويًّا يمنحهنَّ الاستمرار في العمل ويقلل من مشاعر الإحباط والقلق والانفعالات.
- **اختبار صحة الفرض الثاني:**

"يُوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مُعلمات التَّربية الخاصَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرضا الوظيفي لصالح التطبيق البعدي".

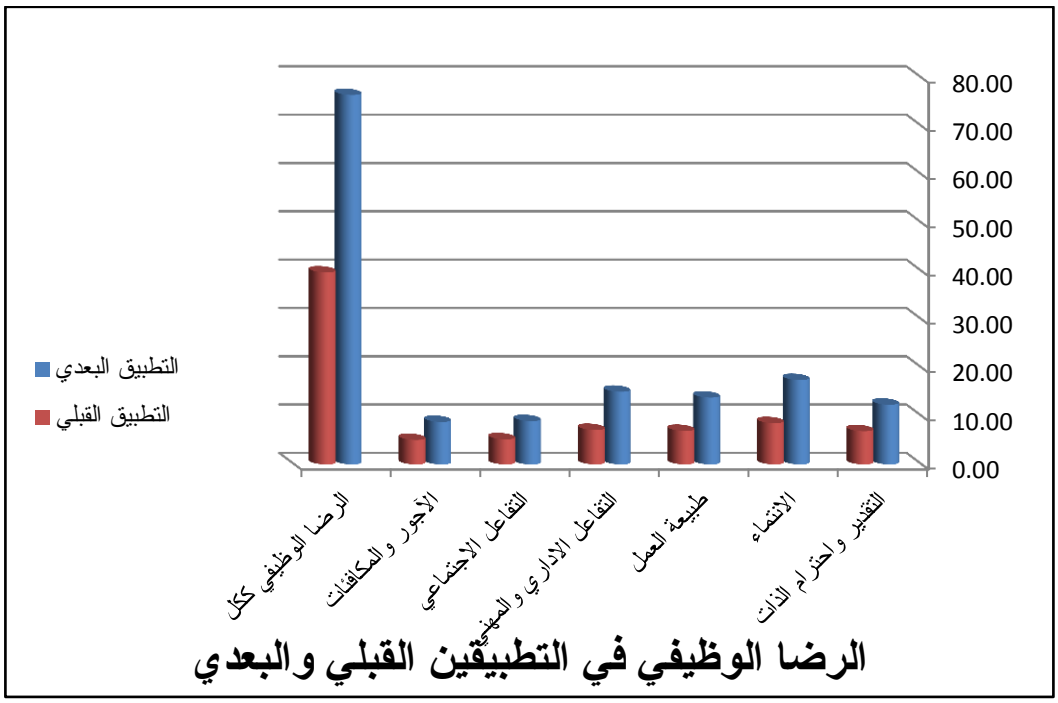
ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات التطبيقين لمقياس الرضا الوظيفي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨): يوضح الإحصاءات الوصفية لدرجات التطبيقين لمقياس الرضا الوظيفي

البُعد	العدد	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقدير واحترام الذات	٣٠	١٢,٣٧	٢,٠٨	٦,٨٧	٢,٣٢
الانتماء	٣٠	١٧,٤٧	٢,٥٢	٨,٥٣	٢,٤٩
طبيعة العمل	٣٠	١٣,٨٣	٢,٧٢	٦,٩٣	٢,٦٣
التفاعل الإداري والمهني	٣٠	١٥,٠٣	٢,٣٧	٧,١٣	٢,٣٩
التفاعل الاجتماعي	٣٠	٨,٩٧	٢,١٧	٥,٢٠	٢,١٧
الأجور والمكافآت	٣٠	٨,٨٠	١,٨١	٥,٠٧	١,٧٦
الرضا الوظيفي ككل	٣٠	٧٦,٤٧	٧,٤٩	٣٩,٧٣	٧,٨٧

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات التطبيق البعدي بالنسبة للرضا الوظيفي ككل بلغت (٣٩,٧٣)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (٧٦,٤٧) درجة من الدرجة النهائية؛ ممَّا يدلُّ على وجود فرق بين متوسطي درجات التطبيقين لمقياس الرضا الوظيفي لصالح التطبيق البعدي؛ ممَّا يعكس رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى العينة نتيجة تعرضهنَّ للمعالجة التجريبيَّة (برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة) ذلك بالنسبة للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية. وبتمثيل درجات التطبيقين باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:

شكل (٢): يوضح التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات التطبيقين



ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروقٍ واضحة بيانيًّا بين درجات التطبيقين لمقياس الرضا الوظيفي ككل وللأبعاد الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من الدلالة الإحصائيَّة للفرق بين المتوسطين تمَّ استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

جدول (٩): يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين لمقياس الرضا الوظيفي

البُعد	فرق المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التقدير واحترام الذات	٥,٥٠	١,٢٨	٢٣,٥٤	٢٩	مستوى ٠,٠١
الانتماء	٨,٩٣	٠,٢٥	١٩٢,٨٦	٢٩	مستوى ٠,٠١
طبيعة العمل	٦,٩٠	٠,٤٠	٩٣,٨٨	٢٩	مستوى ٠,٠١
التفاعل الإداري والمهني	٧,٩٠	٠,٣١	١٤١,٨١	٢٩	مستوى ٠,٠١
التفاعل الاجتماعي	٣,٧٧	٠,٩٤	٢٢,٠٦	٢٩	مستوى ٠,٠١
الأجور والمكافآت	٣,٧٣	٠,٨٣	٢٤,٧١	٢٩	مستوى ٠,٠١
الرضا الوظيفي ككل	٣٦,٧٣	٢,٨٢	٧١,٤٦	٢٩	مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة للرضا الوظيفي بلغت (٧١,٤٦) تجاوزت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠١)؛ ممَّا يدلُّ على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي (ذات المتوسط الأكبر).

وبالتالي تمَّ قبول الفرض: يُوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مُعلمات التَّربية الخاصَّة لمقياس الرضا الوظيفي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ذلك بالنسبة للمقياس ككل، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية.

أي أن البرنامج يسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى العينة ويتفق ذلك مع ما توصَّلت إليه دراسة (Blackburn, 2007)، (عيسى البلهان،٢٠٠٧)، (عادل محمود،٢٠٠٣)، (Voris,2011)، (Bruton، 2002)،(Guido, 2007)، (Fang، 2015) (Meilaw&Gwoje,Gou)،(عطاف محمود ونادرة غازي، ٢٠٠٩)،(Frayne&Geriner، ٢٠٠٠)، (هويدة حنفي،٢٠١١) التي أكدت ارتباط كل من الرضا الوظيفي بقيم العمل ومدى تحسن الأداء المهني لدى معلمي التَّربية الخاصَّة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما كان أداء مُعلمات التَّربية الخاصَّة مليئًا بالحيوية والنشاط وابتكار أفكار وطرق تدريس جديدة؛ فهذا يوحي بأنها تتمتع بمستوى من الرضا الوظيفي؛ حيث إنَّ حبّ المعلمة لوظيفتها يجعلها قادرة على إقامة علاقات على الحب والمودة سواء مع الزملاء ومع المدراء ومع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة ومع أولياء الأمور؛ لذلك فإنَّ أداء معلمه التَّربية

الخاصَّة يُعتبر مؤشرًا كبيرًا على رضاها الوظيفي؛ ممَّا يساعدها على تحقيق أهدافها وذاتها والشعور بالتوافق المهني؛ ممَّا يؤدي إلى الرضا الوظيفي.

وتفسر النتيجة السابقة بأنَّ عدم قدرة مُعلمات التَّربية الخاصَّة على التوافق السوي مع مهنتهنَّ؛ فذلك ينعكس بشكل سلبي لفقدانها الاستدلال الذاتي، كذلك ضعف تقبل وتقدير الذات وينعكس بشكل سلبي توافقهنَّ وتوافق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة. وبذلك فإنَّ مهارة إدارة الذات المهنيَّة تلعب دورًا مهمًّا في مساعدة مُعلمات التَّربية الخاصَّة على إنجاز أكبر عدد ممكن من أهدافهن؛ ممَّا يساعد هؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة في حلِّ مشاكلهنَّ ومساعدتهنَّ وتقديرهنَّ لما يقُمن به من عمل تجاه تلك هذه الفئة.

كما أن التدريب على مهارات إدارة الوقت يساعد مُعلمات التَّربية الخاصَّة على تنظيم أهدافهنَّ؛ ممَّا يساعد على إنجازها بسهولة، كما أنه يحفز على العمل من خلال تقديرهن لذواتهنَّ؛ ممَّا يزيد إنتاجهنَّ ويؤدى للشعور بالارتياح والرضا عن عملهنَّ.

وهذا ما أشار إليه دراسة (Papos & Smith,2002) حيث أشارت إلى أهمية تنمية إدارة المعلم لذاته التي تؤثر بشكل إيجابي على الطلاب وتنمي مفهوم إدارة الذات المهنيَّة.

كما أن تدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارات إدارة الوقت ومهارات إدارة الانفعالات ومهارات التحكم الذاتي كلما زاد الشعور بالقيمة؛ ومن هنا يتحول شعورهنَّ بالغضب والإحباط نتيجة الضغوط المهنيَّة وعبء العمل إلى استثارة داخلية لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة تجعلهنَّ قادرات على مواجهة المشكلات والتواصل مع الطلاب وأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة. كما تناول برنامج البحث العديد من الأنشطة حول أهمية الوقت وكيفية إدارته بطريقة فعَّالة ووضع الخطط والاستراتيجيات التي تسهم في تحقيق الأهداف بطريقة مناسبة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما يتضمنه برنامج البحث من أنشطة متنوعة كالمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي لتدريب مُعلمات التَّربية الخاصَّة على عمل التقارير الذاتية ورفع مستوى التحكم الذاتي في سلوكهنَّ؛ ممَّا يسهم في تطوير الأداء ويرفع من مستوى الرضا الوظيفي.

- **اختبار صحة الفرض الثالث:**
- **يُوجد فاعلية لاستخدام البرنامج التدريبي في تخفيف حدة الاحتراق النفسي ورفع مستوى الرضا الوظيفي عند مستوى (مربع إيتا >٠,١٤).**

يتضح ممَّا سبق وجود فروقٍ ونتائج ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات التطبيقين: ولكن تسليمًا بأنَّ وجود الشيء قد لا يعني بالضرورة أهميته، فالضرورة تتحقق بوجود الدلالة الإحصائيَّة والكفاية تتحقق بحساب الفاعلية وحجم الأثر وأهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًّا؛ ولذلك وجب أن تتبع اختبارات الدلالة الإحصائيَّة ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائيًّا، وتحديد أهمية النتائج التي تمَّ التوصل إليها، ومن هذه الأساليب المناسبة للبحث الحالي

اختبار مربع إيتا(η^2) واختبار حجم الأثر (d)، ويهدف اختبار مربع إيتا (η^2) تحديد نِسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل.

جدول (١٠): يوضح نتائج اختبار "ت" ومربع إيتا وحجم الأثر لنتائج تطبيق مقياس الاحتراق النفسي

البُعد	قيمة ت	مربع ايتا (η^2)	حجم الأثر (d)	مستوى الفاعلية والأثر
الإنهاك الانفعالي	٦٧,٩٤	٠,٩٩	١٢,٦٢	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
الإنجاز الشخصي	٧٩,٥١	١,٠٠	١٤,٧٦	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
تبلد الشخصيَّة	٤١,٧٤	٠,٩٨	٧,٧٥	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
الالتزام	٧٨,٧٣	١,٠٠	١٤,٦٢	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
الاحتراق النفسي ككل	٦٥,٠٣	٠,٩٩	١٢,٠٨	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**

جدول (١١): يوضح نتائج اختبار "ت" ومربع ايتا وحجم الأثر لنتائج تطبيق مقياس الرضا الوظيفي

البُعد	قيمة ت	مربع ايتا (η^2)	حجم الأثر (d)	مستوى الفاعلية والأثر
التقدير واحترام الذات	٢٣,٥٤	٠,٩٥	٤,٣٧	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
الانتماء	١٩٢,٨٦	١,٠٠	٣٥,٨١	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
طبيعة العمل	٩٣,٨٨	١,٠٠	١٧,٤٣	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
التفاعل الإداري والمهني	١٤١,٨١	١,٠٠	٢٦,٣٣	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
التفاعل الاجتماعي	٢٢,٠٦	٠,٩٤	٤,١٠	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
الأجور والمكافآت	٢٤,٧١	٠,٩٥	٤,٥٩	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**
الرضا الوظيفي ككل	٧١,٤٦	٠,٩٩	١٣,٢٧	**أثر كبير وفاعلية مرتفعة**

يتبين من الجدول (١١) ما يلي:

- قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لنتائج التطبيقين في مقياس الاحتراق النفسي (= **٠,٩٩**) وقد تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربويَّة والدلالة العملية ومقدارها (٠,١٤)؛ وهي تعني أن (٩٩٪) من التباين بين متوسطي درجات التطبيقين يرجع إلى متغير المعالجة التدريسية؛ أي أن (٩٩٪) من التباين بين التطبيقين في الاحتراق النفسي يمكن تفسيره بسبب المعالجة التدريسية (برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة)، ويتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = ١٢,٠٨ وهي أكبر من ٠,٨٠ ؛ ما يدلُّ على أن مستوى الأثر كبير، وأن **هناك فاعلية وأثر كبير ومهم تربويًّا لاستخدام برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة في تخفيف حدة الاحتراق النفسي ككل.**
- جميع قيم مربع إيتا أكبر من ٠,١٤ وجميع قيم حجم الأثر أكبر من ٠,٨٠ بالنسبة للتطبيقين لمقياس الاحتراق النفسي بالنسبة للأبعاد الفرعية.

- قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لنتائج التطبيقين في مقياس الرضا الوظيفي (= **٠,٩٩**) وقد تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربويَّة والدلالة العملية ومقدارها (٠,١٤) ؛ وهي تعني أن (٩٩٪) من التباين بين متوسطي درجات التطبيقين يرجع إلى متغير المعالجة التدريسية؛ أي أن (**٩٩**٪) من التباين بين التطبيقين في الرضا الوظيفي يمكن تفسيره بسبب المعالجة التدريسية (برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة)، ويتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = ١٣,٢٧ وهي أكبر من ٠,٨٠ ما يدلُّ على أن مستوى الأثر كبير، وأن **هناك فاعلية وأثر كبير ومهم تربويًّا لاستخدام برنامج تدريبي قائم على مهارة إدارة الذات المهنيَّة في رفع مستوى الرضا الوظيفي ككل.**
- جميع قيم مربع إيتا أكبر من ٠,١٤ وجميع قيم حجم الأثر أكبر من ٠,٨٠ بالنسبة للتطبيقين لمقياس الرضا الوظيفي بالنسبة للأبعاد الفرعية.

بحوث مقترحة:

- برنامج تدريبي لتحسين إدارة الذات لدى معلمي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات المهنيَّة في خفض الصعوبات الانفعاليَّة والاجتماعيَّة لدى معلمي التَّربية الخاصَّة.
- فعالية برنامج تدريبي لتحسين إدارة الذات لدى الآباء وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى أبنائهم.
- دراسة العلاقة بين فاعلية الذات المهنيَّة وضغوط العمل والتوافق المهني.
- دراسة مقارنة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصَّة والحكومية.
- فاعلية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات المهنيَّة لخفض حدة الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة.

توصيات البحث:

- توعية مُعلمات التَّربية الخاصَّة بأهمية تنمية مهارات إدارة الذات المهنيَّة لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة من أجل مساعدة طفل ذوي الاحتياجات الخاصَّة على تكوين شخصية مستقلة.
- إجراء دراسات بحثية حول إدارة الضغوط المهنيَّة التي تتعرض لها معلمة التَّربية الخاصَّة.
- إجراء دورات تدريبية لمعلمات التَّربية الخاصَّة حول اتخاذ القرار وحلِّ المشكلات وإدارة الوقت بفاعلية.
- إجراء دورات تدريبية لتنمية الكفاءة المهنيَّة لمعلمات التَّربية الخاصَّة على مهارات إدارة الذات المهنيَّة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم العثمان (٢٠١١). الكفايات التعليميَّة اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التَّربية الخاصَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التَّربية الخاصَّة، **مجلة جامعة الملك سعود**، ٢٢٣ (٣)، ص ٦٥٣-٧٠١.

إبراهيم الفأر (٢٠٠٠). **إدارة الموارد البشريَّة**، القاهرة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

إبراهيم سليمان (٢٠١٩). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الدراسات العليا في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة الخليل، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويَّة والنفسية**، جامعة الخليل، فلسطين، مج ٤، مج ٣٣، ص ٢١٧-٢٣٤.

أبو زيد الشويقي (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العملي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة طنطا، مصر، ع ٤٢، ص ٥٨-١٠٨.

أحمد الشريفين (٢٠١٥). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنيَّة لدى المرشدين المتدربين في الأردن، **مجلة الدراسات التربويَّة والنفسية**، الأردن، مج ٩، ع١، ص ص ١-٢٣.

أحمد الصرايرة وصهيب خالد (٢٠٢٢). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي، **مجلة التَّربية**، جامعة الأزهر، القاهرة، الجزء ١، ١٩٣٤، ص ٦٠٨-٦٣٥.

أحمد حسنين (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، **مجلة الإرشاد النفسي**، مصر، ع٣٣، ص ٢٩١-٣٥٦.

أحمد عبد الجواد (٢٠٠٦). فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، الفيوم.

أحمد عبد اللطيف ولمياء الهواري (٢٠٠٨). التوجيه التربوي والمهني، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

أحمد عواد (٢٠٠٩). عوامل الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين العاملين في مراكز ومؤسسات الشلل الدماغي في الأردن، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، جامعة المنيا، المجلد ١٩.

أحمد عواد (٢٠٠٩). عوامل الرضا الوظيفي لدى العاملين في مؤسسات ومراكز التَّربية الخاصَّة في الأردن، **المجلة العربية للتربية الخاصَّة**، أكاديمية التَّربية الخاصَّة بالرياض، ع ١٥، ص ١٣-٤٨.

أحمد ماهر (٢٠٠٣). **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**، الإسكندرية، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد محمد عوض (٢٠٠٧). **الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أحمد مكي ومحمد معروف (٢٠١٨). الاحتراق النفسي واستراتيجيات مواجهة لدى معلمي التعليم الثانوي، **مجلة كلية التَّربية الأساسيَّة للعلوم التربويَّة والإنسانية**، جامعة بابل، العراق، ع٣٩، ص ٢٢٤-٢٣٩.

أسماء إبراهيمي (٢٠١٥). الضغوط المهنيَّة وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى المرأة العاملة، دراسة ميدانية على عينة من الممرضات والمعلمات بدائرة طولقة ولاية بسكره، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعيَّة الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

أشرف عبد الغني (٢٠١٠). علم النفس الصناعة، مصر، المكتب الجامعي.

إلهام مصطفى (٢٠١٢). الرضا الوظيفي لدى معلمي وأخصائي التوحد بمؤسسات ومراكز التَّربية الخاصَّة في الأردن، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة بنها، مج٢٣، ع٩٠، ص٥٦-٨٣.

آمال باظة (٢٠٠٨). **مقياس كفاءة إدارة الوقت**، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة.

أماني وليد (٢٠٠٥). أثر استخدام التعزيز الإيجابي والتعليم الذاتي في تحسين ضعف الانتباه وعدم القدرة على التنظيم وإتمام الواجبات المدرسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

أمل الزغبي (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة بنها، مصر.

أمل الزغبي (٢٠١٧). **أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات إدارة الذات في خفض الإنهاك النفسي وزيادة التوافق المهني لمعلمات وصعوبات التعلم**.

آمنة أبا الخيل (٢٠١٧). الفاعلية الذاتية المهنيَّة وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات السنة التحضرية، **مجلة العلوم التربويَّة**، كلية التَّربية، جامعة الملك عبد العزيز، ص ٥، مج ٢٥، ع٢، ص ٥٣-٩٧.

أميرة دويب وسامي موسى واعتدال عباس وسامية صابر (٢٠١٢). فاعلية التدريبي على التحكم الذاتي في خفض حدة الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة، **مجلة كلية التَّربية بالإسماعيلية**، مصر، ٢٤، (١)، ص ٢٥٧-٢٩٠.

أمينة عزيزي (٢٠١٨). الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم المتوسط – دراسة ميدانية لدى معلمي التعليم المتوسط بولايتي سعيدة والبيض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعيَّة الإنسانية، جامعة سعيدة د مولاي طاهر سعيدة، الجزائر.

انتصار عشا وفريال أبو عواد وإلهام الشلبي وإيمان عبد رسمي (٢٠١٢). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربويَّة التابعة لوكالة الغوث الدولية، **مجلة جامعة دمشق**، ع١،٢٨، ص ٥١٩-٥٤٢.

أنس عباس (٢٠١١). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال العلوم السلوكيَّة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أنور العبادسة (٢٠١١). المهارات الإرشادية وعلاقتها بالكفاية المهنيَّة لدى المرشدين التربويين في محافظة النجف، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، ع١٤.

آية عبد الشافي (٢٠٢٠). إدارة الضغوط الحياتية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى المرأة العاملة، **المجلة المصريَّة للاقتصاد المنزلي**، جامعة المنوفية، المجلد ٣٦، ع١، ص ١٤٣-١٩٠.

إيمان العشماوي (٢٠١٨). الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مُعلمات التَّربية الخاصَّة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التَّربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس، ٤٢ (٣)، ١٤-٤٩.

إيمان حمدي (٢٠١١). برنامج تدريبي مقترح لإدارة الذات وأثره على تحسين جودة الحياة لدى الطلاب المراهقين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة الإسكندرية.

إيمان دراز (٢٠٠٦). أنماط إدارة الأمّ العاملة لمواردها في وجود طفل معاق وانعكاس ذلك على العلاقات الأسريَّة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التَّربية النوعية، جامعة عين شمس.

إيناس شهاب (٢٠٠١). دراسة مقارنة لمستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانويَّة في محافظة إربد، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

إيهاب المصري (٢٠١٤). **الولاء المؤسسي والرضا الوظيفي والمهني**. القاهرة، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع.

بديع القاسم (٢٠٠١). **علم النفس المهني بين النظريَّة والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

بشير الرشيدي (٢٠٠٨). **التفاعل مع الذات نموذج الإرشاد النفسي والصحة النفسية**، الكويت، إنجاز العالمية للنشر والتوزيع.

بلال بني حمد (٢٠٢٠). درجة الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في محافظة إربد، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، ٢ (١)، ٤٧-٧٦.

بندر العتيبي (٢٠٠٥). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التَّربية الفكرية، دراسة مقارنة، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة عين شمس، ج١، ع٢٩، ص ١٥٧-١٩٧.

البندري الجاسر (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول – الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة القرى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

تمارة نصير (٢٠١٩). **الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**، دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس، الأردن، مج١١٣، ع١١٣، ص٤٣-٦٢.

جابر عبد الحميد (١٩٩٤). **الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصَّة من الجنسين (دراسة مقارنة)**، كلية التَّربية، جامعة أم القرى.

جهاد عبد الفتاح (١٩٩٩). **ظاهرة الاحتراق النفسي واستراتيجيات التكيف لدى العاملين في وزارة السلطة الوطنية الفلسطينية**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

جواد خليل وعزيزة عبد الله (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، ع١، ص ٦٨٣-٧١١.

جيهان إبراهيم (٢٠١١). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى بعض معلمي التَّربية الخاصَّة، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة الأزهر، ع١٤٦، الجزء ٦، ص ٣٢٣-٣٥٩.

حامد زهران (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر.

حسن الخيري (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والقنفذة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حسن الطحان (٢٠٠٧). **التدريب مفهومه وفعالياته بناءً البرامج التدريبية وتقويمها**، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربويَّة والنفسية، القاهرة، الدار المصريَّة اللبنانية.

حليمة بابا عمر (٢٠١٣). الاحتراق النفسي لدى مربي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، جامعة غزة، الجزائر.

حنان عبد الرحمن (٢٠٢١). **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض الجامعات المصريَّة "دراسة تنبؤية فارقة"**، ج٢، ع ١٩٢، ص ص ٢٧٤-٣٤٢.

خالد الكخن (١٩٩٧). الضغوط المهنيَّة التي تواجه معلمي مؤسسات التَّربية الخاصَّة في الضفة الغربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

خالد مؤنس (٢٠١٨). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسيَّة الأولى في محافظة الوسطى – غزة، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويَّة والنفسية**، مج ٢٩، ع٢٥، ص١٧٩-١٩٦.

خضر غيلان (٢٠٢٣). الذات المهنيَّة لدى المرشدين التربويين، **مجلة الدراسات المستدامة**، الجمعية العلميَّة للدراسات التربويَّة المستدامة، العراق، مج ٥، ع١، ص ١٤٦١-١٤٤٦.

خليفة عبد اللطيف (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.

دانيال جولمان (٢٠٠٥). **ذكاء المشاعر**. ترجمة هشام المنادي، القاهرة، هلا للنشر والتوزيع.

دعاء التلبيشى (٢٠١٩). الذات المهنيَّة وعلاقتها بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة الخليل، فلسطين.

رامي طشطوش، علي جروان ومحمد مهيدات، زايد بن عطا (٢٠١٣). ظاهرة الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والعلاقة بين ما لدى معلمي غرفة المصادر في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٧ (٨)، ١٧٢٧-١٧٥٦.

راوية حسن (٢٠٠١). **السلوك في المنظمات**، الإسكندرية، الدار الجامعية.

رجوة سمرات (٢٠١٠). إدارة الذات وعلاقتها بالإبداع لدى مُعلمات ومديري المدارس الحكومية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

رحاب وقيع الله (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي مرحلة الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم درمان، السودان.

رحمة الغامدي (٢٠١٤). الرضا الوظيفي لدى مُعلمات المرحلة الثانويَّة لمنطقة الباحة التعليميَّة، **مجلة الإرشاد النفسي**، ٩ (٣٧)، ٩٥-١٤٣.

رؤى قدوري (٢٠١٦). تقويم المرونة النفسية لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية في مدينة الموصل، **مجلة كلية التَّربية الرياضية**، جامعة ديالي، العراق، مج ٩، ع١، ص٩٥-١٠٨.

ريم الكناني ومحمد بشاتوه (٢٠١٤). عوامل الرضا الوظيفي للعاملين في قطاع التَّربية الخاصَّة والمملكة العربية السعودية وعلاقتها في بعض المتغيرات الديموغرافية، **مجلة الدراسات الاجتماعيَّة جامعة الطائف**، ٢٠ (٤٢)، ١٦٥-٢٠٤.

زياد بركات (٢٠٢٢). الذات المهنيَّة المدركة لدى المعلم الفلسطيني في المدارس الحكومية الأساسيَّة والثانويَّة في محافظة طولكرم، **مجلة جامعة الزيتونة**، جامعة الزيتونة، ع ٤٢، ص ص ٥٨-٩٢.

زيد البتال (١٩٩٩). **الاحتراق النفسي لدى معلم التَّربية الخاصَّة، بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل توعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصَّة**، جامعة الخليج العربية، البحرين.

زيد البتال (٢٠٠٠). **الاحتراق النفسي (ضغوط العمل النفسية) لدى معلمي ومعلمات التَّربية الخاصَّة ماهيته – أسبابه – علاجه**. الرياض، المملكة العربية السعودية، سلسلة إصدارات أكاديمية التَّربية الخاصَّة.

سالم السالم (١٩٩٧). **الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات بالمملكة العربية السعودية**، الرياض، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية.

سالم الشرايدة (٢٠٠٤). الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس الحكومية في إقليم الجنوب، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الفلبين، السودان.

سالم الشرايدة (٢٠٠٩). **الرضا الوظيفي وتطبيقاته العملية**، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع.

سامر رضوان (٢٠١٤). **أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق**، دراسة ميدانية على طلاب كلية التَّربية التطبيقية بسلطنة عمان، دراسات نفسية، ٣، ص٩-٣٣.

سامي زيدان (٢٠٠١). فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة المنصورة، مصر.

سحر التويجري (٢٠١٩). مستوى الرضا الوظيفي لدى مُعلمات المرحلة الثانويَّة في مدينة بريده، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة أسيوط، مج ٣٥، ع٩، ص ٢٨٩-٣٢٥.

سعيد الظفري وإبراهيم القريني (٢٠١٠). الاحتراق النفسي لدى مُعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، **المجلة الأردنية في العلوم التربويَّة**، عمان، ٦ (٣)، ص ١٧٥-١٩٠.

سعيد العزه وجودة عبد الهادي (١٩٩٠). **التوجيه المهني ونظرياته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

سفيان الريدي (٢٠١٣). مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات القصيم في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة العلوم الإداريَّة والإنسانية في جامعة المجمعة**، المجلد ٣، ع٣، ص ٢٨١-٢٨٣.

سماهر أبو السعود (٢٠١٠). **ظاهرة الاحتراق النفسي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التَّربية والتعليم العالي بقطاع غزة**، أسباب وكيفية علاجها، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

سميح جابر (٢٠١٥). **دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية**، طرابلس، ليبيا، المركز العربي لتنمية الموارد البشريَّة.

سميرة ميسون، فوزية محمدي (٢٠١٠). إدراك مصادر الضغوط المهنيَّة وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائيَّة بورقله، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة**، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل.

سناء زهران (١٩٩٦). مفهوم الذات المهنيَّة لدى الأخصائي النفسي واتجاهات الآخرين نحو عمله، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة المنصورة.

سناء زهران (١٩٩٨). مفهوم الذات المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي واتجاهات الآخرين نحو عمله، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة المنصورة، مصر.

سندس رضيوي (٢٠١٨). علاقة بعض المتغيرات الديموغرافية في الاحتراق النفسي "دراسة تحليلية لآراء أعضاء الهيئة التدريسية، **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصاديَّة الجامعية**، الجامعة المستنصرية، ع٥٥، ص٤٧-٦٨.

سهام عليوة (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **مجلة كلية التَّربية**، بنها، مصر، ع١١، ص ٣٤٧-٤٠٢.

سوسن شاكر (٢٠١٢). **الاحتراق النفسي، أعراضه، مصادره**، الحوار المتمدن، ع ٣٧٢٣.

السيد ريشة (٢٠١٠). الاحتراق النفسي والرضا عن الحياة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصَّة وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة المصريَّة للدراسات النفسية**، المجلد ٢٠، ع ٦٧، ص ١١٥-١٦٣.

السيد فرحات (٢٠٠٣). الضغوط النفسية لدى معلمي التَّربية الخاصَّة وعلاقتها بالرضا عن العمل، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة الزقازيق، ع٤٤، ص ٢٧٣-٣٥٠.

شموس سليمان (٢٠١٣). مفهوم الذات وعلاقتها بالجدية بالعمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية شمال الضفة الغربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

صلاح محمد (٢٠١٨). عادات العقل المنتجة لدى المرشد النفسي المدرسي وعلاقتها بفاعلية الذات الإرشادية، **مجلة البحث العلمي في التَّربية**، جامعة القصيم، ١٩ (٣)، ٧٧١-٨٢٢.

طريف فرج (٢٠٠٣). **المهارات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

طلال الشابحي (١٩٩٦). الرضا الوظيفي لدى شاغلي الوظائف التعليميَّة بمدارس التعليم العام الثانوي للبنين (الحكومية والأهلية) بمدينة جدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة القرى، مكة المكرمة.

طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربويَّة والنفسية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

عادل محمود (٢٠٠٣) الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى مديري مدارس الحكومية ومديراتها في محافظات شمال فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

عبد الحكيم الخلافي وأمينة رزق وأحمد الجرموزي (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصيَّة لدى الطلبة، "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، **مجلة جامعة دمشق**، دمشق، المجلد ٢٦، ع، ص ٤٨١-٥١٤.

عبد الحي سليمان (١٩٩٥). مقياس رضا المعلم الوظيفي عن مهنة التدريس، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة أسوان، ع١٠، ص٢-٤٦.

عبد الرحمان حظارة (٢٠١٨). مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصَّة، دراسة مقارنة، **مجلة السراج في التَّربية وقضايا المجتمع**، جامعة غرداية، الجزائر، مج ٤، ع ٧، ص ٤١-٦٦.

عبد العزيز الشخص، تهاني منيب، فاطمة محمد (٢٠١٠). برنامج مقترح لتدريب الأطفال التوحديين على إدارة الذات لتحسين سلوكهم التكيفي ومواجهة مشكلاتهم السلوكيَّة، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة عين شمس، ع٣٤، مجلد ١، ص ٥٧٩-٦٠٠.

عبد العزيز عبد الجبار (٢٠٠٤). الرضاء الوظيفي لدى معلمي التَّربية الخاصَّة ومعلمي التعليم العام، **مجلة أكاديمية التَّربية الخاصَّة**، السعودية، ع٥، ص ٦٥-٩٥.

عبد الفتاح مطر (٢٠١٤). فعالية التدريب على مهارة إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المشكل وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، **مجلة التَّربية الخاصَّة**، مركز المعلومات التربويَّة والنفسيَّة والبيئيَّة بكلية التَّربية، جامعة الزقازيق، مصر، ع٧، ص ١-٨٧.

عبد الله الشهري (٢٠٢٠). درجة ممارسة الشفافية الإداريَّة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، **مجلة القلم جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية**، الجامعات السعودية، ع١٧، ٣٦١-٣٩٠.

عبد المحسن الحيدر وإبراهيم طالب (٢٠٠٥). **الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض**، الرياض، المملكة العربية السعودية، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث.

عبير الشرفاء (٢٠١١). الذات المهنيَّة للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي بقطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

عطاف أبو غالي (٢٠١٢). فاعلية الذات وعلاقته بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويَّة والنفسية**، فلسطين، ج (٢٠)، ع (١١)، ص ٦١٩-٦٥٤.

عطاف محمد ونادرة غازي (٢٠٠٩). التوافق المهني وعلاقته بأساليب إدارة الصراع لدى مديري مدارس الثانويَّة في محافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد ١٧، ع٢، ٤١٩-٤٦٣.

علا عبد الرحمن (٢٠٢١). رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي. الاحتراق النفسي لدى مُعلمات بالروضة في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط، ع١٦، ص١٠٢-١٨٦.

علاء الغرابي (٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالكفاية المهنيَّة لدى المرشدين التربويين في محافظة النجف، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، بغداد.

علاء القطناني (٢٠١١). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظريَّة محددات الذات، غزة، فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، فلسطين.

العلي الزارع (٢٠١١). الرضا الوظيفي وعلاقته بضغوط مهنة التدريس والاحتراق والاكتئاب لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقليَّة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة الزقازيق.

علي الشاعر (٢٠١٧). الاحتراق النفسي لدى مُعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سبها، **مجلة الجامعي**، النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، ع ٢٦، ص ٧٩-١٠٧.

علي القريشي (٢٠١٢). التفكير الرغبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم النفسية والتربويَّة**، ١٠٥٤، ص ٥٠١-٥٧٤.

علي حسين (٢٠١٧). استراتيجيَّة الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنيَّة لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة الأزهر، القاهرة، ع١٧٦، ص ١٣-٧٤.

علي سليمان (٢٠١٧). استراتيجيَّة الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنيَّة لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٧٦، ١٣-٧٤.

علي عسكر (٢٠٠٠). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، جدة، دار الكتاب الحديث.

علي عسكر (٢٠٠٣). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها "الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

عماد الكحاوت وماجي يوسف (٢٠١٣). مدى توافر بعض المهارات العينة لدى الطلبة المرشدين النفسيين التربويين، **مجلة البحث العلمي في التَّربية**، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربويَّة، ٤٧٥-٥٢٣.

عماد صالح (٢٠١٦). مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التَّربية الخاصَّة، **مجلة العلوم النفسية والتربويَّة**، ع (١)، ص ١٩٧-٢٢٧.

عمر الخراشة وأحمد عربيات (٢٠٠٥). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربويَّة والاجتماعيَّة والإنسانية**، ١٧ (٢)، ص ٢٩٤.

عمر النعاس وهاجر منصور (٢٠١٧). الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة، **مجلة العلوم النفسية والتربويَّة**، ليبيا، ٨، ٩٥-١١٩.

العنود الرشيدي وعلي الهولي (٢٠١٥). **وعي مُعلمات المرحلة الابتدائيَّة بهوية الدور كمدخل لقياس الهوية المهنيَّة للمعلم**. دراسات نفسية وتربوية، كلية التَّربية، جامعة الزقازيق، ٨٨، ص ص ٢٧١-٣١١.

عويد المستعان (١٩٩٩). **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا الوظيفي**، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.

عويد المشعان (١٩٩٣). دراسة مقارنة في الرضا الوظيفي بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص، **مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصريَّة**، مصر، ٣ (٤)، ٥٦٩-٥٩٥.

عيد الدسوقي (٢٠١١). **معلم المستقبل والتعليم**، مصر، القاهرة، المؤسسة العربية للاستشارات العلميَّة وتنمية الموارد البشريَّة.

عيسى البلهان (٢٠٠٧). الرضا الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائيَّة بدولة الكويت، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة عين شمس، ٣١ (٢)، ٨٥-١٢٣.

عيسى عبد الله والسيد سلامة ورانيا وصفي ومروة ماهر (٢٠٢١). معوقات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة دمياط، المجلد ٣٧، ع (٨٠)، ص ٢-٢٦.

غالب المشيخي (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من دافعية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

غرغوط عاتكة (٢٠١٦). الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، جامعة حمه لخضر بالوادي أنموذجًا، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعيَّة**، جامعة الشهيد حما لخضر، الوادي، الجزائر، ع١٥، ص ٨٤-٩١.

فاطمة عمروش (٢٠١٥). ضغوط العمل وعلاقتها بفاعلية الذات المهنيَّة دراسة ميدانية بمؤسسة سونلغار بالمسيله، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، جامعة محمد بوحنيا في المسيلة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

فتحية جعفر وربيعة الشكري وصالحة الدروقي، آمنة العكاش (٢٠٢١). **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة المرقب، كلية الآداب بالحمش، ليبيا، ع٢٢، ص ٧٩٥-٨٢١.

فؤاد العاجز وجميل نشوان (٢٠٠٤). **عوامل الرضا وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة**، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول، كلية التَّربية، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

فؤاد النفيعي (٢٠١٠). المهارات الاجتماعيَّة وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانويَّة بمحافظة جدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.

فوزية الجمالي (٢٠٠٣). **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصَّة**، دراسات عربية في علم النفس، ٢٢ (١)، ص ١٥١-٢١١.

فوزية الجمالي (٢٠٠٣). **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصَّة**، دراسات عربية في علم النفس، مجلد ٢، ع١، ص ١٥١-٢١١.

كامل المغربي (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجامعة في التنظيم**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٢). **مستوى الطموح والشخصيَّة**. القاهرة: النهضة المصريَّة.

كمال أبو رزق (٢٠١٨). الاحتراق الوظيفي لدى مربي ذوي الاحتياجات الخاصَّة، دراسة ميدانية بالمؤسسات المختصة بالأغواط والجلفة، **مجلة اقتصاديات المال والأعمال**، جامعة الأغواط، الجزائر، ع٦، ص ٥٢٨-٥٤٢.

لبيبة صلاح (٢٠٠٤). **المعلم ونموه المهني قبل الخدمة وانتهائها**، عمان، الأردن، أزمنة للنشر والتوزيع.

لمياء سليمان وسلوى صالح (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات عقليًّا منخفضات التحصيل، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة الأزهر، الجزء الثاني، مجلد ٣٥، ع١٦، ص ٢٤٥-٢٧٨.

لميعة الشيوخ (٢٠١١). الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم (دراسة ميدانية على مُعلمات الثانويَّة مدينة القطيف بالمملكة العربية السعودية)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، السعودية.

ليث حمزة (٢٠٢٠). كفاءة الذات المهنيَّة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة واسط، ع ٣٨، ٦٢٩-٦٥٨.

ليلى المزروع (٢٠٠٨). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصيَّة لدى العاملات من ذوي الاحتياجات الخاصَّة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التَّربية، المملكة العربية السعودية.

مباركة ميدون (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة قاصدي مرباح وقلة، الجزائر.

محمد الثبيتي وخالد العنزي (٢٠١٥). عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم دراسة إدارة التَّربية والتعليم بمحافظة القريات، **المجلة الدولية التربويَّة المتخصصة**، مج٣، ع٦، ص ٩٩-١١٧.

محمد الحناوي ومحمد سلطان (١٩٩٧). **السلوك التنظيمي، الإسكندرية**، مركز التنمية الإداريَّة.

محمد الزيودي (٢٠٠٧). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التَّربية الخاصَّة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد جامعة دمشق، مجلد ٢٣، ع٢، ص ١٨٩-٢١٩.

محمد السرحا (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيًّا كمنبئات بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة اليرموك، الأردن.

محمد الصيرفي (٢٠٠٧). **السلوك الإداري والعلاقات الإنسانية**، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

محمد العزب (٢٠٠٤). الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القاهرة، القاهرة.

محمد القرني (٢٠١٨). الاحتياجات الأساسيَّة للتنمية المهنيَّة الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائيَّة بمدينة الرياض، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة الأزهر، ١ (١٧٧)، ٣٤٣-٣٩٩.

محمد القطيش وأحمد عياد (٢٠١٧). مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعيَّة**، جامعة الوادي، ٥ (١)، ص ٩٥٥٥-٢٣٥٢.

محمد القيروتي (١٩٨٤). **مبادئ الإدارة**، عمان، الجامعة الأردنية.

محمد حسين (٢٠٠٣). الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الثانوي العام ببني سويف في ضوء بعض المتغيرات الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة المعاصرة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، بني سويف.

محمد عبد القادر (٢٠٢١). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم، **المجلة الدولية للدراسات التربويَّة والنفسية**، مركز رفاء للدراسات والأبحاث، مج ٩، ع٣، ص ٧١٠-٧٣٠.

محمد علي (٢٠١١). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد عمايرة (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالملاحظة في خفض المشكلات السلوكيَّة والانفعاليَّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربويَّة والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

محمد عيد (٢٠١٢). توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالثقة بالنفس والمهارات الاجتماعيَّة لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة المنصورة، مصر، ع٨١، ص٢٥٩-٢٩١.

محمد معروف (٢٠١٤). استراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي عن أساتذة التعليم الثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة وهران، الجزائر.

محمد نزيه ويحيى مبارك (٢٠١٤). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك والأردنية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، الأردن، ٣٣ (٤)، ٢١٧-٢٣٤.

محمد وفائي، سامي خليل (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التَّربية الخاصَّة بمدارس محافظات، **مجلة الجامعات الإسلامية للدراسات التربويَّة والنفسية**، غزة، فلسطين، مجلد ٢١، ع ٣، ص ١-٣٩.

محمود أبو حمادة (٢٠٠٨). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار النشر، عمان، الأردن.

محمود أبو مسلم وفؤاد الموافي وأية نبيل (٢٠١٢). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالتوافق المهني للمعلم، **مجلة البحوث التَّربية النوعية**، جامعة المنصورة، المنصورة، ع٢٤، ص١٨٧-٢١٢.

محمود السلخي (٢٠١٢). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التَّربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصَّة في مدينة عمان في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربويَّة**، المجلد، مج ٤، ملحق ٤، ص ١٢٠٧-١٢٢٩.

محمود عبد الله وأمجد إبراهيم (٢٠١٦). الذات المهنيَّة وعلاقتها بالاستقرار المهني عند المرشدين التربويين، **مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)**، جامعة البصرة، العراق، ٤١ (٤)، ص ص ٣١٣-٣٣٨.

مختار بوقره ومصطفى منصوري (٢٠١٤). علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، **مجلة الباحث للعلوم الإنسانية والاجتماعيَّة**، جامعة وهران، الجزائر، مج١، ع (٧)، ص ٨٧ – ٩٢.

مراد عيسى (٢٠٠٩). **الاتجاهات الحديثة في علم النفس العام**، دار الكتب العلميَّة للنشر والتوزيع، القاهرة.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشريَّة (٢٠٠٦). **مشروع المنارة دليل مهارات توكيد الذات**، عمان: مطابع الدستور التجارية.

مصطفى مصبح (٢٠١١). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعيَّة لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مصطفى منصوري (٢٠١٧). الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، كلية العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة محمد خيضر بسكرة، جامعة وهران، الجزائر، ع ٢٢، ص ٢٢٧-٢٥٠.

منال البارودي (٢٠١٥). **الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين**، مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

منى بدران (١٩٩٧). الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانويَّة وعلاقته ببعض المتغيرات "دراسة ميدانية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربويَّة، جامعة القاهرة.

منى فرحات (٢٠١٨). الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء المهني لدى معلمي التَّربية الخاصَّة بمحافظة الإسماعيلية، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة بني سويف، مج١٥، ع٨٠، ص ١٢٦-١٥٥.

منيف الكحل (٢٠١٨). **تحفيز العاملين وبناء الرضا الوظيفي**. مفاهيم ونظريات. القاهرة، دار المثقف للنشر والتوزيع.

نادية جاسر (٢٠١٩). تحقيق الذات المهنيَّة للمرشدين النفسيين العاملين بالمدارس الثانويَّة وعلاقتها ببعض المتغيرات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أسوان للعلوم، أسوان.

ناز بدر خان السندي، شيماء عبد العزيز وإيمان حسن (٢٠١٣). أثر أسلوب توكيد الذات في تنمية الإحساس بالمعنى الوجودي للحياة لدى طالبات الجامعة، **مجلة كلية التَّربية الأساسيَّة**، جامعة بابل، العراق، ١٢، ٥٣٢-٥٤٥.

ناصر يمنيه (٢٠١٧). دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي المهني عند مربي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة "تطبيق مقياس ماسلاش، **مجلة المنارة**، الجزائر، ٢ (١)، ص٥.

نافز بقيعي (٢٠١٦). **الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات**، دراسات العلوم التربويَّة، الأردن، ٤ (٤)، ٤١٩-٤٣٣.

نايف الزراع وأحمد فتحي (٢٠١١). الرضا الوظيفي وعلاقته بضغوط مهنة التدريس والاحتراق النفسي والاكتئاب لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقليَّة في مصر والسعودية في ضوء متغيري السنّ والخبرة، دراسات تربويَّة ونفسية، **مجلة كلية التَّربية**، الزقازيق، جمهورية مصر العربية، ع٧١، ص ٩١-١١٧.

نجوى حسن وفوزية الجلامدة (٢٠١٣). **العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى مُعلمات التعليم العام ومعلمات التَّربية الخاصَّة في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة**. السعودية، دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس، ٣٣ (١)، ١١-٤٦.

نشوة كرم (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ- ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة الفيوم، وهران، الجزائر.

نصرة جليجل وعلاء الدين النجار ومحمود عجاج (٢٠١٩). العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمهنيَّة والاحتراق النفسي لدى معلمي التَّربية الخاصَّة، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة كفر الشيخ، ع٩١، ص ٢٥٦-٢٧٦.

نعيمة طايبي (٢٠١٣). علاقة الاحتراق النفسي ببعض الاضطرابات الجنسية والنفسجسدية لدى الممرضين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، الجزائر.

نغم أبو البصل (٢٠٢٠). درجة امتلاك المرشدين التربويين في محافظة البلقاء للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، **مجلة كلية التَّربية**، أسيوط، ٣٦ (٤)، ص ١٨٤-٢١٤.

نوال الزهراني (٢٠٠٨). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض السمات الشخصيَّة لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التَّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

نور الدين عبد الجواد ومصطفى متولي (١٩٩٣). **مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين**، دراسات تربويَّة، مصر، ج٥١، مج٨، ص ١٤٨-١٧٩.

نيفين المصري (٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

هالة صقر (٢٠٢٠). الجهد الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين، دراسات تربويَّة ونفسية، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة الزقازيق، مجلد ٣٥، ع ١٠٨، ص ٢٩١-٣٤٠.

هدى الخلايلة (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، الأردن، ج (٢٥)، ع (١)، ص ١-٢٤.

هرقه كريم وشعبان ريمة (٢٠١٩). الاحتراق النفسي لدى معلمي التَّربية الخاصَّة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، جامعة ٨ ماي قالمة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

هشام إبراهيم وهبة عبد الله ومحمد شعراوي (٢٠١٩). التنبؤ بالرضا الوظيفي من بعض أبعاد الاحتراق النفسي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، **مجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، ٣، ١٥٥-١٧٨.

هشام حسين (٢٠١٧). استقصاء مستويات الهوية المهنيَّة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائيَّة، **مجلة كلية التَّربية الأساسيَّة للعلوم التربويَّة والإنسانية**، جامعة بابل، ع (٣٢)، ص ص ٨٤-١٠٩.

هويدة حنفي (٢٠١١). الرضا الوظيفي لدى معلمي التَّربية الخاصَّة وعلاقته بقيم العمل في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **رسالة التَّربية وعلم النفس**، جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربويَّة والنفسية، ع٣٧، ص ٢٩٩-٣٥١.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٣). **المعايير القومية الأكاديمية المرجعية قطاع كليات التَّربية**، القاهرة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

واثق التكويني وعبد القادر الجابري (٢٠١٤). **السلوك التربوي وعلاقته بالاحتراق النفسي**، العراق، المكتب الجامعي الحديث.

وعد الشيخ (٢٠٠٢). سيكولوجية العلاقة بين الرضا والاحتراق النفسي، **المجلة العربية للتربية**، المجلد ٢٢، العدد ٢، ص٩.

ياسر الحميداوي (٢٠١٧). **التدريب الإلكتروني لتنمية المعلمين المهنيَّة**، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

يحيى الرافعي ومحمد القضاة (٢٠١٠). مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربويَّة والنفسية**، كلية التَّربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، المجلد ٢، ع ٢، ص ٢٩٧-٣٥٢.

يسري عيسى (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، **مجلة التَّربية الخاصَّة والتأهيل**، كلية التَّربية، جامعة الملك سعود، مج٦، ٢٣٤، ص١-٣٤.

يوسف عواد (٢٠٠٥). **بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التَّربية الخاصَّة في الفصل مع المعاقين**، جامعة القدس المفتوحة، منطقة نابلس التعليميَّة، فلسطين.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abouserie, R. (2019). Stress, Coping strategies, and job satisfaction in university Academic Staff, **Educational Psychology**, 1 (16), 8-49.

Adedoyin, D. (2010). Factor-Analytic study of teacher's perceptions on self-Efficacy in Botsrrana Junior secondary Schools: Implications for Educational Quality. **European Journal of Educational studies**, Vol. 2, No. (2).

Aladag, M. (2013). Counseling Skills in pre practicum Training at Guidance and under graduate Programs: **A Qualitative Investigation Educational sciences: Theory a practice**, 13(1), 72-79.

Anderson, W, M. (2002). Factors that Motivate. Teaching Profession in North Carolina, **Dissertation Abstract International**, A, Pp 6-26

Avcioglu, H. (2012). **The effectiveness of the instructional programs based on self- management Strategies in acquisition of Social skills by the children with intellectual disabilities**, Educational sciences, 12 (1); 345-351

Bandura, A. (1997). "Self-Efficacy. **The exercise of control freeman New York**, PP 212-258.

Bandura, A. (1988), **Social Foundations of thought d action**. Englewood Cliffs, NJ prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). **Self-Efficacy. In V.S 3 Remachandran, En Cyclopedia of Human Behavior**, Vol. 4, New York, Academic Press/ EDUCATION /MFP/ Banency.

Bandura, A. (1997). self-efficacy: **Toward a unifying theory of behavior change Psycholoytcal Review**, Vol, 84, No2

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy the exercise of control, W, H, freeman, New York Academic**.

Bandura, A. Cervone, D. (1986). **Differential engagement of self-reactive mechanisms governing motivational effects of goal systems organizational behavior and human Decision Processes**, 28, PP. 1-113.

Baruten, E. & Serinkan, C. (2013). Burnout syndrome of Teachers: An Empirical study indenizli in Turkey, **Procedia Social and Behavioral Sciences** 89-318-322.

Beijaard, D; Verloop, N., & Vermunt, J. (2010). **Teacher's perceptions of professional identity**. An exploratory study from Personal knowledge perspective. Teaching and Teacher Education, 16, 749-764.

Berger, Donna, S. (2013). **The effect of learning self-management on student desire and ability to self-mange. Self-efficacy**, Academic Performance and retentions PH D, School of Education, University. At Albany, State University of New York.

Betz & Luzzo, Betz, N. E., & Luzzo, D. A (1996). **Career assessment and the career Decision making self. Efficacy scale**. Jour hat of career Assessment, vol. 4, PP. 413-428.

Black, Barn, J. (2007). **Assessment of Teacher self-efficacy and Job Satisfaction of Early Career Kentucky Agriculture Teacher's unpublished master Thesis**, University of Kentucky, USA.

Boe, O., Safvenbom, R., Bandlitz, R. & Johansen, B. (2018). The Relationship between self-concept, Self-Efficacy, and Military Skills and Abilities, **International Journal of Learning**, Teaching

and Educational Research, 17 (la), https://www.Ijlter.org/index.php/ijlter/articleview/1234.

Briesch, A. M., & Chafoules, S. M. (2009). **Review and analysis of literature on self-management intervention to Promote appropriate class room behavior** (1988-2008) School Psychology Quarterly, 24(2), 106-118.

Brun, Kowsxi, A. (2014). **The effects of self-selected Professional development on Instructional Practices**, Thesis PhD, Unpublished dissertation, Illinois state university, us.

Bruton, L. R. (2002). **Factors associated with Special education Teachers, intent to stay in teaching: The testing of a causal model**. D. A. L-A, Vol, 62 (7-A), 23-82

Busto. S, M. (2016). **Development of the Teacher's Burnout scale**. Anthropologist, 23 (1, 2): 105-114

Canrinus, I., Helms-Lorenz, M., Bel Jaard, D, Buitink, J & Hofman, A. (2016). **self-efficacy Job Satisfaction, Motivation and Commitment."** exploring the relationships between indicators of Teacher so professional Identity. European Journal of Psychology of education, 27 (1), 115-132.

Cassar, V. (2008). "The Maltese university Students mind-set: A Survey of their peered work values". **Journal of education & work** (21), (5).

Chen, X., Lia, M. & L. D. (2000). Parental warmth Control and indulgence of their relation to adjustment in Chinese Children: Longitudinal study. **Journal of family Psychology** 14(3), 401 -419.

Choi, J. & Chung, K. (2012). Effectiveness of college-level self-management Course or successful behavior change, **Journal of Behavioral Medicine**, 36(1), 18-36.

Chol, Jean, Chung, Kyong. (2012). Effectiveness of a College- Level self-management Con se on Successful f Behavioral Medicine, Vol behavior change, **Journal (36), No (1), pp 18-36**.

Coogan, B. A., Kehles T. J., Bray, M.A., & Chafouleas, S. M. (2007). **Group contingencies randomization of reinforces, and criteria for reinforcement**, self-monitoring, and Peer feedback on reducing in appropriate classroom behavior. School Psychology Quarterly, 22 (4), 540- 556.

Cook, A. L. (2008). **Job satisfaction and Job Performance, is the relations hip spurious? (Doctoral dissertation)** Texas A&M University.

Cooper, J. O. Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007). **App; ied behavior analysis (2nd Edition) New Jersey: Merrill prentice Hall**.

Copeland, Susan, R. (2016). "**Using self-management improve study skills Performance of high school students with mental retardation in general education classroom**", unpublished Ph. thesis, Vanderbilt University.

Copelend, Su San, R. (2016). Using self-management Improve study skills performance of high school students with mental retardation in general education classroom "**Published Ph.D**. thesis, Vander! University.

Csiks, Zentmihalyi, M. (2010). **Creativity. New York Harper Collins. Park. J. (2005). Fostering creativity productivity through emotional literacy**. The organizational context. Development & Learning in organizations, vol. 19 No. 4.

Cynthia, L., & Bobkosl. (1994). **Self-Efficacy Beliefs**. Comparison of five measures. Journal of Applied Psychology, Vol, 6913). PP 342 366.

Debra, L. & Michael, S. (2016). Environmental Attitudes, Know ledge. Intentions and Behaviors among college students. **The Journal of Social Psychology**, 152(3), 308-36.

Delima, T. (2019). Professional Identity, Professional commitment and teachers, Performance. **International Journal of Novel Research in Education and learning**, 2(4), 1- 12.

Demir, S. (2018). The relationship between Psychological Capital and stress, anxiety, burnout, Job satisfaction, and Job involvement. **Eurasian Journal of Educational Research**, 18 (75), 137-154

Dodd J. (2008). **A review of self-management outcome Research Conducted with Students who Exhibit**. Behavioral Disorders Behavioral Disorders, 16, 169-179.

Ducheva, z. (2005). Professional Adjustment in career Development of The teacher, **Traki a Journal of sciences**, 3(8), 21-23.

Einar, M. Skaalvik & Sidsel, Skaalvik. (2007). Dimensions of Teacher self-Efficacy and Relations with strain factors, perceived collective teacher' Efficacy and Teacher Burnout. **Journal of Educational psychology**, Vol. 99, No. 3.

Eniola, M. & Adebiyi, K. (2007). Emotional intelligence and goal setting - An investigation in to interventions to increase motivation to work visually impaired students in Nigeria. **British Journal of visual Impairment**, (25) (3).

Fang, Meilaw & Gwoje, Gou, (2015). Lacy Correlation of hope and self-efficacy with Job satisfaction job stress, and organizational Commitment for Correctional of officers the Taiwan Prison System international Journal of officers The Taiwan prison system. **International Journal of offender Therapy and comparative criminology** 2016, Vol. 66 (11) 1257-1277.

Fen, Wick, T. (2018). **Fostering teacher's lifelong learning through professional growth plans**; A Cautious recommendation for Policy. University of Alberta.

Frayne, C. A. d. Geringer, M. J. (2000). Self- management training for Improving Job Performance. A field Experiment Involving Sales people. **Journal of Applied Psychology**, Vol. 85 (3) P-301-372.

Gallegos, W. L., Cahua, J. C., & Canaza, K. D. (2019). Burnout syndrome in School Teachers and University professors: A Psychometrical and Comparative Analysis from Arequipa city. **Journal of**

Educational psychology-propositions Representations, 7(3), 92-113

Garcia, G,M & Ayala., J.C (2017). **Relationship between Psychical capital and Psychological well-being of direct support staff of specialist. Autism services**. The mediator role of burnout, frontiers in Psychology, 8, 2277, 2018.

Garwood, P. (2004). **Stress, un model bio psychosocial**, edition seeming, USA.

Gautier, I. (2003): **Burn out of medicines, In: The bulletin of the departmental Conseil order of medicines of the City Paris**.

Gold, Y., Roth, R, A., Wrigth, C.R., Michael, W. B., & Chen, C. Y. (1992). The factorial Validity of a teacher burnout measure (Educators survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary Schools in California**. Educational and Psychological Measurement**, 51, 761-768.

Greengless, E. R& Burke, R. J & Fiksenbanm, L (2001). Work load and Burnout in Nurses **Journal of Community & Applied Social Psychology** No 111.

Griffin, M. L., Mogan, N. L., Lambert, E. G., Tucker - Gail, K. A., & Baker, D.N. (2010). **Job Involvement, Job stress, Job satisfaction and organizational commitment and the burnout of correctional staff**, criminal Justice Behavior, 37 (2), 239-255.

Guldo, A. (2007). **Job satisfaction and work commitment as indicators of teacher's Job adaptation**: The role of self-efficacy beliefs, school climate, and work engagement, psychological Dell education & vol. 1(3), pp. 405-422

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. **Journal of Vocatiorw/ Behavior**, Vol 18, pp. 326-339.

Hakan, Saricama, & Halis, sakiz. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among Teachers working in special education institutions Turkey. **Educational studies**, Educational studies. Vol: 40 No. 4, 423-437.

Johns, K. (2018). **Primary grades Teachers' Teacher identities and Teaching practices in the United States and Japanese mathematics classrooms** (order No. 3790561). Available from Proquest Dissertations & Theses & Global (304842032) Retrieved from http://search.Proquest.cam/docview/3482032. Accountid-14 2908.

Jones, C. (2008). Self-management and self- Direction in the success of Native Literacy, **Canadian Journals of Native Education**, 19 (5), 45-54

Juliet, Hassard, Kevin Teoh, and Tom Cox, Birk beck university of London, United. **https://Gshwiki.eu/wiki/Job_Satisfaction: Theories. A- and definitions.**

Kathleen Lynne Lane Karen R. Harris stave Graham Jessica L. Weisenbach Mary Brindle Paul Morphy (2008). The Effects of self-Regulated strategy Development on the writing performance of second-Grade students with Behavioral and writing Difficulties, The **Journal of Special Education** Vol (41) N (4), 234-253

Kim, S., & Kweon, Y. (2020). **Psychological Capital Mediates the Association between Job stress and Burnout of among Korean Psychiatric Nurses**. In Health Care, 8, (3). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.

Kobasa, S. & Pucetti. (2003). Personality and Social Resource in stress Resistance Among Lowers, **Journal of Personality social psychology**, The American psychology Association V. (42), N. (4) PP 103-110

Lease, S. (1999). **Occupational Role stressors, Coping Support, Apd Hardiness As predicators of strain IN Academic faculty**: An Emphasis on New and female faculty Research in Higher. Education. V. (40), N. (3), PP. 285-307

Liacgu, A. & Schumacher, M. (2018). **Factors Contributing to rlob satisfaction in Higher Education**, 166, 1.

Liniar, M. Shaalvik & Sidsel, Skaalvik. (2007). Dimensions of Teacher self-efficacy and relations with strain factors Perceived Collective Teacher Efficacy and teacher Burnout, **Journal of Educational Psychology oral** 99, No.3.

Lori, R. (2002). "**Difference in Job satisfaction between general education and special education teacher's implications for retention**". Remedial and special Education (23), (5).

Luthans, F., & Youssef, Morgan, C.M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. **Annual review of organizational psychology and organizational behavior**, 4, 339-366

Maddux, James, E. (2002). **Self-Efficacy. The power of believing you can, in handbook of Positive psychology**, New York: Oxford university press.

Martin, A. J. Strnadova, I., Nemcc, Z., HaJkova, L. (2019). Teacher assistants working with students with disability: The role of adaptability enhancing their work place wellbeing. **International Journal of Inclusive Education**, 23(1), 1-23.

Maslach, C & Jacksons. (1981). The measurement of experienced Burnout. **Journal of occupational Behavior**. 2. 99-113.

Maslach, C. (2003). **Job burnout: New directions in research and intervention)** Current Directions in Psychological science 12 (5), 189-192

Maslach, C & Shaufeli, W. B. d. Leiter, M.P. (2000**). Job Burnout. Annual Review of Psychology**, 52, 397-422

Menzies, H. M., Lane, K. L., & Lee, J. M. (2009). Self-Monitoring strategies for use in classroom: **a promising Practice to support productive behavior for student with emotional or behavioral disorders**. Beyond Behavior, 18(2), 27-35.

Merna, G. & John, P. (2006). **The effects roleplaying Variations on the assessment of assertive behavior self. Behavior therapy**. (37) 347-343.

Muhammad, Akram, Muhammad Irfan Malik, Muhammad Sarwar, Muhammad Anwar & Fayaz Ahmed (2015). Relationship of satisfaction at secondary level", **international journal of AYER**, vol. 4, journal's USL, http:www.ayerohline.com.

Mullen, P. (2014). **The Contribution of School Counselors, self-Efficacy and professional Quality of Like to their programmatic Service De Livery, Electronic Theses and Dissertations**. 4793. http://stars. Library, ucf.edu/etd/4793

Nakhaie, R., silverman A. & La Grange. C. (2000). Self-control and social Control. An examination of gender ethnicity class and delinquency. **Canadian Journal of Sociology/ Cahiers Canadians** de sociologies 35-59.

Nestem, A. (2009). **Strategic Planning in school on oxymoron**. School leadership & management (18) 4, 462-483.

Pagares, F. (1996). **Self-Efficacy and health. Behavioral Research & Therapy**, 23, PP. 437-451.

Papo, Smith & S, C. (2002). **Self-Regulation Mathematics Skills**. Theory in practice, 44 (2), 93-101.

Plash. S. & Piotrowskic. (2006). **Retention Issues: A study of Alabama special Education Teachers. Education**. v127n 125-128.

Pongon, Sophia (2014). **The Effect of Principal Leadership and Achievement Motivation on Teaching Competence**. Public school Teacher in Manado City, Journal of Education and practice, 5 (1) 139-147

Prahara, s. A, Indriani, N (2019). Employees Occupational self-efficacy and work stress, **JPAI Journal of Psychology and Instruction**, Vol (3) No (3) pp. 91 - 98

Prahara, S. A, Indriani, N. (2019). Employees Occupational self-efficacy and work stress **JPAI Journal of Psychology and Instruction**, Vol (3) No (3) PP 91-96.

Raskin, N. J. & Rogers, C. R. (1988). **Person centered therapy in R. Corsini (Ed) Current Psychotherapies (4th ed) Itasco**. III peacock Publishing Company

Salvagioni, D. A. J, Me Landa, F. N. 9 Mesas, A. E., Gonzalez, A.D. Gonzalez, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. D. (2017). **Physical Psychological and occupational Consequences of Job burnout. A systematic review of prospective studies**, Plosone, 12 (16), eo 185781.

Sanceda, E. P. (2011). **The effects of social ski and self-management training on maladaptive behaviors and academic Performance within a Public School setting a thesis of Master**, Austen state university

Schawrzer, R. (1994). **General Perceived self-Efficacy in 14 cultures Washington Dc: Hemisphere**.

Schermerhorn Jr., John R:, Hunt, James G:, Osborn, Richard N.; Uhl Bien, Mary. (2010). **organizational Behavior 11th Edition, John Wiley & Sons**, Inc., USA

Schiele, B., Weist, M., Youngstrom, E, Stephan, s. & Lever, N. (2014). **Counseling self-Efficacy, Quality of services and know ledge of professional counselor**, 4(5), 467- 48.

Scott, L. (2015). **Professional Development and School Counselors: A study of Utah School Counselor preferences and practices**. Brigham Young University.

Sesanga, K. & Carret, T R. (2005). **Job Satisfaction of university Academics Perspectives from Uganda. Higher Education**, 2(1), 192-211.

Shyman, E. (2010). **Identifying predictors of emotional exhaustion among special education Par educators**: a Preliminary investigations Psychology in the Schools, 4-718), 828-841.

Sivakumar, A., & Arun, A. (2019). Job satisfaction among School Teachers in Coimbatore District. **ZENITH International Journal of Multi-disciplinary Research**, 9(4), 134-141.

Skaalvik E. M., Shaalvik, S. (2010). **Teacher self-efficacy and Teacher Burnout. A study of Relations**. Teaching and Teacher Education, 26, 4, 1059-1069.

Smadi, E. (2007). **The counselor role self the faculty of educational Sciences at the international university of Islamices Sciences Dirasast Journal**, educational sciences.

Smadi, E. (2007). **The counselor role self the faculty of educational sciences at the International University of Islamices Sciences Dirasast Journal**: educational Sciences.

Smith, Charles. (2007). **A study of job satisfaction among teachers in Florida Leaue of Christian**. School, Ph. D, Capella University, AAT 3883777.

Smith, D. (2007). **Introduction to special Education: Making a Difference**. (6th Ed). Boston: Pearson, Allyn and Bacon.

Sodnom Baljir, Narantsatsral. (2012). **The Influence of civil servants P-O fit on Job Satisfaction, organizational Commitment And Turnover intention in of Mongolia The Moderating Effect of Job Mobility**. Master Degree of Business Administration, Department of Business Administration, Ming Chwan University.

Song, G. & Wei, S. (2017). **A study Pertinent influencing factors on teacher so professional identity**. Frontiers of Education in China, 2(4), 634-650.

Stempien, L & Loeb. R. (2002). Differences in Job satisfaction between general education and special. Education teachers. Implications for

retention. **Journal of Remedial and special education**, V. (23), N. (5), pp 268-267.

Sterrett, E.A. (1998). Use of a Job Club to increase self-efficacy. A Case study of return to Work, **Journal of Employment Counseling**, Vol. 35, PP. 69-78.

Swars, S. L. (2005). Examining perceptions of Mathematics Teaching effectiveness among elementary Per-service with differing Levels of mathematics teacher efficacy. **Instructional Psychology**, 32/2).

Taylor, K.M, & Betz, N. E. (1983) Application of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career in decision. **Journal of Vocational Behavior**, Vol. 22, pp. 63-81.

Thornton B. Peltier. G. & Medina. R. (2007). Reducing the Special Education Teacher shortage. Clearing House: **A Journal of Educational strategies. Issues and Ideas**, V80n 5 p 233- 238.

Tsai, P. (2015). Trainee's anxiety and counseling self-efficacy in counseling sessions, Graduate Theses and Dissertation **http://lib.dr.iastate.edu/etd /14702.**

Tseng H. Y. (2005). **Effects of self-management Procedure in Preschool setting. Ph. D. g The Pennsylvania state university**.

Voris, B. (2011). **Teacher Efficacy, Job satisfaction and Alternative certification in Early Career Special Education Teachers**: Abstract of Dissertation, College of Education, university of Kentucky.

Walder, Wah, Taklp. (2013). The Impact of Knowledge, on the Relationship between organizational Culture and Job satisfaction; the Perception of formation Communication and Technology (ICT) Practitioners in Hong Kong. **International Journal of Human Resource studies**, Vol. 3, NO.1.PP. 9-37.

Watt, H.M., & Richardson, P.W. (2008). **Motivations, Perceptions, and aspirations**. Concerning teaching as a career for different types of beginning Teachers Learning and instructions 18 (5) 408 - 428.

Williams & et at. (2004). Teaching in mainstream and special school are the stresses similar or different. **British Journal of special education 3**, 162-185.

Zabarau, Skaite, Rase. (2011). **Effects of individual and satisfaction and Company Values on employed Job satisfaction** "www.eu.rofound.europaeag, Retrieved 1-10.

Zarafshan, H, Rez, M., Ahmadi, F., & Akram. A. (2013). **Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: a comparative study**. Iran Journal Psychiatry, 8-20-27.

Zhu, Yanhan. (2013). **A Review of Job Satisfaction Asian Social Science**, vol.9, No. 1, PP. 293-298

Zivkovic, P. (2019). The nexus between teacher professional identity and some Socio- Jemo graphic and Psychological variables. **European scientific Journal**, April 2016 /SPECIAL. Edition, 19-31. http://enJournal.org/indexphp/esj/article/view/7353/7073.