جامعة الجزائر - 2-

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علوم التربية

المعتقدات اللاعقلانية و علاقتها بالإحتراق النفسي و الرضا الوظيفي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالبة:

شبعاني فاطمة

إشراف الأستاذة:

د : بن نابي نصيرة

السنة الجامعية 2016 / 2017

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة علاقة الأفكار اللاعقلانية بالاحتراق النفسي والرضا الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي. تكونت العينة من (197) أستاذ وأستاذة التعليم الثانوي، تابعين لمديرية التربية الجزائر وسط وغرب. طبق عليهم مقياس الأفكار اللاعقلانية الصورة المعربة لسليمان الريحاني، مقياس الاحتراق النفسي الصورة المعربة للبتال، ومقياس الرضا الوظيفي للأستاذ أعد خصيصا لهذه الدراسة.توصل البحث إلى مجموعة من النتائج:

- يوجد انتشار كبير للأفكار اللاعقلانية عند أساتذة التعليم الثانوي.
- الأفكار التي يميل الأساتذة إلى تبنيها بلغ عددها سبعة أفكار من ثلاث عشرة فكرة.
- الأفكار التي يميل أساتذة التعليم الثانوي إلى رفضها بلغ عددها أربعة من ثلاثة عشر فكرة.
- يعاني أساتذة التعليم الثانوي من مستويات مختلفة من الاحتراق النفسي وأغلبيتهم يعانون منه بدرجة متوسطة.
- يوجد رضا وظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمستويات مختلفة وأغلبيتهم لديهم رضا وظيفي متوسط.
- لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي ووجدت علاقة ايجابية بين الأفكار اللاعقلانية وبعد تبلد المشاعر.
- الأفكار التي ارتبطت ببعد تبلد المشاعر هي: ابتغاء الكمال الشخصي، الاعتمادية، الشعور بالعجز، الجدية والرسمية، علاقة الرجل بالمرأة، ابتغاء الكمال الشخصي، اللوم القاسي للذات والآخرين.
- الأفكار التي ارتبطت ببعد تدني الشعور بالانجاز هي: ابتغاء الكمال الشخصي، اللوم القاسي للذات والآخرين، الشعور بالعجز، الانزعاج لمشاكل الآخرين، الجدية والرسمية.
- اشترك بعد تبلد المشاعر وتدني الانجاز في ارتباطهما بثلاث أفكار هي: ابتغاء الكمال الشخصي، الشعور بالعجز، الجدية والرسمية.
- عدم وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي.

Abstract

This research aims to identify the relationship of irrational ideas to Burnout and job satisfaction among teachers of secondary education. The sample consists on (197) professors and secondary education teachers belonging to the Directorate of Education Algeria Central and West. The scale of irrational ideas applied to *Sulaiman al-Rihani* and BMI Scale were the Arabized image of *Batal*. The teacher's job satisfaction measure was prepared specifically for this study. The research has reached a number of results:

- There is a large spread of irrational ideas among teachers of secondary education;
- The thoughts that teachers tend to adopt are seven ideas from thirteen;
- The majority of teachers suffer from different levels of Burnout on average degree;
- Teachers of secondary education have different levels of professional satisfaction; the majority suffers from it moderately ;
- There is no relationship between irrational ideas and psychological combustion among teachers of secondary education and there is a positive relationship between irrational ideas and the dimensions of depersonalization;
- The ideas associated with the dimension of depersonalization are: seeking for personal perfection, reliability, sense of helplessness, the relationship between men and women, the harsh blame for self and others;
- Ideas associated with the dimension of low sense of accomplishment are: seeking for personal perfection, the harsh blame for self and others, the sense of helplessness, the discomfort to the problems of others;
- The dimension of depersonalization and lack of achievement are related on three ideas: seeking for personal perfection, the feeling of helplessness and serious and official;
- There is no relationship between irrational thoughts and job satisfaction.

- الفهرس

قائمة الجداول والأشكال

مقدمة.....1

الباب الاول: الجانب النظري

الفصل الاول : الاطار العام للبحث

1 الاشكالية:.....6

2 فرضيات البحث.....12

3 أ همية البحث.....12

4 أهداف البحث 13

5 تحديد مفاهيم البحث 14

6 الدراسات السابقة 18

الفصل الثاني : المعتقدات العقلانية و اللاعقلانية.

تمهيد. 53

1 مفهوم المعتقد..... 53

2 مفهوم المعتقدات اللاعقلانية 54

3 التطور التاريخي للمعتقدات اللاعقلانية 60

4 أسس النموذج العقلاني المعرفي السلوكي لألبرت إليس (Albert Ellis) 64

5 مسلمات نموذج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي..... 65

6 الأفكار اللاعقلانية عند أليس (A. Ellis).....66

7 تصنيفات وإضافات أخرى للأفكار اللاعقلانية لإليس (Ellis) 75

8 المصادر التي تنشأ عنها المعتقدات اللاعقلانية 76

خلاصة.....81.

الفصل الثالث : الاحتراق النفسي.

تمهيد.....83

1 تعريف الاحتراق النفسي 83

2 مفاهيم تتداخل مع مفهوم الاحتراق النفسي الوظيفي والاختلاف بينهما.....88

3 الاحتراق النفسي عند الأستاذ.....92

4 نماذج الاحتراق النفسي في الوظائف المختلفة 95

5 نماذج الاحتراق النفسي في مهنة التدريس 100

6 العوامل التي تؤدي إلى ظهور الاحتراق النفسي 104

7 مظاهر الاحتراق النفسي 109

8 قياس الاحتراق النفسي.....114

خلاصة 117

الفصل الرابع الرضا الوظيفي

تمهيد 119

1 مفهوم الرضا /عدم الرضا الوظيفي 119

2 مفهوم الرضا الوظيفي عند المعلم 124

3 نظريات الرضا الوظيفي 124

4 اهم عوامل الرضا الوظيفي في مهنة التدريس 135

5 قياس الرضا الوظيفي 139

خلاصة: 143

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الخامس الاجراءات المنهجية للجانب الميداني للبحث

تمهيد 146

1 المنهج المستخدم في الدراسة 146

2 عينة البحث.....146

3 أدوات البحث 147

4 الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل نتائج البحث 160

الفصل السادس مناقشة النتائج

تمهيد 163

1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 163

2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 167

3 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 170

4 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 172

5 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة 179

الاستنتاج العام 181

المقترحات و التوصيات 183

المراجع

الملاحق

قائمة الجداول و الأشكال

1- قائمة الجداول

- الجدول رقم(**1**) يشرح رموز الشكل(1). 65
- الجدول رقم (**2**): نبين الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي عند الأستاذ حسب (Maslach & al) و نبين خصائصها وأسبابها المحتملة. 93
- الجدول رقم (**3**): نماذج نظرية تفسر الاحتراق النفسي . 95
- الجدول رقم (**4**): النماذج المفسرة للاحتراق حسب (Ramos 1999). 98
- الجدول رقم (**5**):تسلل متلازمة الاحتراق النفسي حسب مجموعة من الباحثين (Gomez2008) 103
- الجدول رقم (**6**): يوضح العوامل التي تنبأ بالاحتراق النفسي حسب (Gomez 2008). 108
- الجدول رقم (**7**): آثار متلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي (Gastro 2005). 109
- الجدول رقم (**8**): أعراض مرافقة لمتلازمة الاحتراق النفسي لـ (Fernandez Rio & Alvarez Gallego 1991) 112
- الجدول رقم (**9**) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والأقدمية. 146
- الجدول رقم (**10**): الدرجات الفرعية للفكرة. 148
- الجدول رقم (**11**): الأفكار اللاعقلانية والعبارات المرتبطة بها. 148
- الجدول رقم (**12**): معامل ارتباط كل فكرة على حدى مع الدرجة الكلية للمقياس. 149
- الجدول رقم (**13**): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الأفكار اللاعقلانية. 150
- الجدول رقم (**14**) معامل الارتباط بين اجزاء مقياس الافكار اللاعقلانية بعد تجزأته إلى نصفين. 150
- الجدول رقم (**15**) : أبعاد مقياس الاحتراق النفسي و أرقام العبارات. 152
- الجدول رقم (**16**) تصنيف درجات مقياس الاحتراق النفسي. 152
- الجدول رقم (**17**): معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية له. 153
- الجدول رقم (**18**): معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعية والعلامة الكلية للمقياس. 154
- الجدول رقم (**19**) دراسة ثبات مقياس الاحتراق النفسي بحساب معامل ألفا-كرومباخ. 154
- الجدول رقم (**20**) أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والبنود التي تنتمي إليها. 156
- الجدول رقم (**21**) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. 158

- لجدول رقم (**22**) معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعية والعلامة الكلية للمقياس. 159
- االجدول رقم (**23**) معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده بصورته النهائية. 159
- الجدول رقم (**24**) دراسة ثبات مقياس الرضا الوظيفي بحساب معامل ألفا كرومباخ. 160
- الجدول رقم(**25**): نسبة تكرار الأفكار اللاعقلانية بدلالة الفروق. 164
- الجدول رقم (**26**): مستويات الاحتراق النفسي وأبعاده بدلالة الفروق. 168
- الجدول رقم (**27**) مستويات الرضا الوظيفي وأبعاده بدلالة الفروق. 170
- الجدول رقم (**28**): قيم معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي وأبعاده. 173
- الجدول رقم (**29**) قيم معامل ارتباط كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية بالدرجات الكلية للاحتراق النفسي. 174
- الجدول رقم (**30**) قيم معامل ارتباط كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية بكل بعد من ابعاد الاحتراق النفسي. 175
- الجدول رقم (**31**): قيم معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالرضا الوظيفي. 180
- الجدول رقم (**32**) قيم معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية بعلاقتها بأبعاد الرضا الوظيفي. 180

2- قائمة الأشكال

- الشكل رقم (**1**) مثلث التفكير والإدراك والانفعال والسلوك. 65
- الشكل رقم (**2**) تسلسل متلازمة الاحتراق النفسي وفق (Maslach & Leither 1999). 101
- الشكل رقم (**3**): نموذج العلاقة بين الأبعاد الثلاثة للاحتراق.(Leither 1993) 102
- الشكل رقم (**4**): نموذج (Ashforth & Lee 1993). 102
- الشكل رقم (**5**): نموذج(Gil- Monte , Peiro & Valcarcel 1995) . 102
- لشكل رقم (**6**) . عناصر المجتمع التربوي الذي يتعامل معه الأستاذ. 111
- الشكل رقم (**7**): هرم ماسلوا للحاجات. 124
- الشكل رقم (**8**) سلم الحاجات عند "Alderfer . 126
- الشكل (**9**) نموذج نظرية التوقع (مزيان الوناس،2011). 132

مقدمة

يحتل الأستاذ مكانة مهمة في العملية التربوية، نظرا إلى طبيعة العمل الذي يقوم به وهو تربية التلاميذ وإعدادهم جسميا، نفسيا، عقليا، معرفيا، اجتماعيا وخلقيا، فعندما يكون الأستاذ في سعادة ورضا عن عمله، فإننا نتوقع أن ينعكس ذلك بآثاره على التلاميذ أولا وعلاقته بزملائه وأدائه المهني ثانيا، أما إذا كانت حياة الأستاذ غير مرضية وغير سعيدة فإننا لا نستغرب أن ينعكس ذلك على تلاميذه وأدائه.(كمال يوسف بلان،2015)، ومن مؤشرات سلامة الصحة النفسية والمهنية للأستاذ أن يكون لديه توجه إيجابي نحو مهنة التدريس ونحو تلاميذه، وامتلاكه الثقة بالنفس والقدرة على تأكيد الذات، وأن يكون راض عن عمله و متوافق معه.

فمهنة التعليم كغيرها من المهن الخدماتية، تتطلب القدرة على مقاومة الصعاب والتحلي بالصبر والإرادة، والسعي وراء اكتساب خبرات نظرية وميدانية، فالأستاذ الكفء عليه أن يملك شخصية قوية قادرة على فهم المشاكل وتقبل العثرات والمعوقات التي تحول دون قيامه بدوره على الوجه الأكمل، لأنه من أكثر الأفراد تأثرا بما يجري حوله من أحداث داخل المجتمع، وفي مختلف المجالات وخصوصا المجال المهني والأسري، نظرا لما يمر به من ظروف ومواقف وعلاقات قد لا تكون دائما في صالحه، وهذا يؤدي حتما إلى تأثيرات وانعكاسات، تجعله يعيش حالة من عدم الرضا و حالة من الاضطرابات النفسية التي تشعره بالتعب النفسي والجسدي واستنفاذ الجهد ، وحالة من الإنهاك والاستنزاف النفسي الأمر الذي يؤدي به إلى الشعور بالضغوط النفسية والمهنية .

إذا اشتدت هذه الضغوط واستمرت فإنها تصل به إلى ما يعرف بالاحتراق النفسي، وهو حالة نفسية يصل فيها الأستاذ إلى الشعور بالاستنزاف البدني والإرهاق العاطفي وتكوين اتجاهات سلبية نحو الآخرين مع التقدير السلبي لذاته .ويحدث الاحتراق النفسي لدى المعلمين والأساتذة نتيجة لعدد من المشاكل التي ترتبط بشكل مباشر بمهنة التعليم، سواء تعلق منها بالجانب المهني كظروف العمل السيئة والغير مريحة، أو بالجانب العلائقي كسوء العلاقة مع التلاميذ ومع

الإدارة التربوية، أو بالجانب البيداغوجي ككثافة البرامج و سرعة تغييرها، إلخ (بوفرة ومنصوري، 2014)

من ناحية أخرى، قد برز في السنوات الأخيرة توجه يركز على أهمية الجانب المعرفي من شخصية الأساتذة في تقدير انفعالاتهم وتكيفهم النفسي والاجتماعي والمهني. حيث شهد علم النفس اهتماما متزايدا لما يسمى بالعمليات المعرفية كالتفكير والإدراك والذاكرة... وأصبح يحظى باهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس، ومن أبرز النظريات التي اهتمت بتوظيف الجانب المعرفي وحاولت تفسير الاضطرابات الانفعالية في علاقتها بالتفكير اللاعقلاني"نظرية إليس Ellis "، التي تعرف بالنظرية العقلانية الانفعالية و التي ترى أن نسق الأفكار لدى الفرد عن الأحداث التي يواجهاها، هي المتغير الجوهري لتحديد استجاباته السلوكية والانفعالية، فإذا كان نسق أفكاره عقلانيا فإنه سيسلك بشكل فعال ومنتج، أما إذا كان نسق أفكاره لاعقلانيا فإنه سيسلك بشكل غير فعال وغير منتج وسيعاني من الاضطرابات وسوء التوافق.

في ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات، يواجه الأستاذ زيادة وتنوع في مصادر الأفكار اللاعقلانية والتوتر والضغوط النفسية، مما جعلنا نهتم بموضوع الأفكار اللاعقلانية وتأثيرها على إدراك الأستاذ للضغوط النفسية المرتبطة بحياته، وتأثيرها على اتجاهاته نحو مهنة التدريس بالرضا أو عدم الرضا المهني والإصابة بالاحتراق النفسي.

مما سبق يمكن أن نستخلص أن الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي قد تكون لهما علاقة بالأفكار اللاعقلانية التي يتبناها الأستاذ، على أن هذا يبقى مجرد افتراض يحتاج إلى تأكيد أو تفنيد، وعلى هذا الأساس فإن البحث الحالي يحاول أن يستقصي ويتعرف على هذه العلاقة وتحقيقا لذلك قمنا بتقسيم البحث إلى بابين:

الباب الأول: ويشمل الجانب النظري الذي يتضمن ثلاث فصول.

- الفصل الأول تم التطرق فيه إلى الإشكالية وتساؤلاتها والفرضيات المعتمدة، كذلك أهمية هذا البحث، وأهدافه، ثم تحديد أهم المفاهيم الواردة فيه وأخيرا الدراسات السابقة.
- الفصل الثاني يتم التطرق فيه إلى المعتقدات العقلانية واللاعقلانية، استعرض بعض المفاهيم الخاصة بها، التطور التاريخي لهذا المفهوم، وبعض النماذج القريبة من نموذج ألبرت إليس (Albert Ellis) للعلاج المعرفي الانفعالي السلوكي، ثم شرح النموذج الأخير وأسسه ومسلماته، وفي الأخير عرض بعض المصادر التي تنشأ عنها هذه المعتقدات اللاعقلانية.
- الفصل الثالث خصص لموضوع الاحتراق النفسي، مفهومه، أبعاده وبعض المفاهيم التي تتداخل معه، وبعض النماذج النظرية التي تفسر الاحتراق النفسي بشكل عام وعند الأستاذ بشكل خاص، العوامل المسببة له، وفي الأخير كيفية قياسه.
- الفصل الرابع نتطرق فيه إلى موضوع الرضا الوظيفي ومفهومه ونظرياته، أهم العوامل التي تؤثر عليه وفي الأخير كيفية قياسه.

والباب الثاني يشمل الجانب الميداني الذي يتضمن فصلين:

- الفصل الخامس مخصص لكيفية تنظيم البحث الميداني وإجراءاته المتمثلة في: منهج البحث، عينته، الأدوات المستعملة وكيفية معالجة البيانات الإحصائية.
- الفصل السادس تناولنا فيه عرض ومناقشة النتائج، ثم تقديم استنتاجات البحث العامة.

الباب الاول

الجانب النظري

الفصل الاول

الإطار العام للبحث

1. الاشكالية:

مهنة التعليم من أهم المهن وأصعبها لأن أخطائها لا يمكن إصلاحها، كون العامل فيها يتفاعل مع الإنسان، وأي خطأ في هذه المهنة تكون عواقبه وخيمة على الإنسان والمجتمع.

فالتعليم مهنة، لها شروطها لا مجرد حرفة تعتمد على بعض المهارات التي يستطيع أن يقوم بها أي شخص (محمد كمال النحاس وآخرون، 1956: 78)، ودور المعلم أو الأستاذ لم يعد مجرد حافظ معلومات أو ناقل للثقافة أو معلم للمهارات الأساسية، فهو رائد المجتمع يسهم في تطويره وتقدمه عن طريق تربية النشئ تربية صحيحة، وتعويدهم على التعامل مع الحياة، كذلك هو مسؤول عن نموذج التفكير الذي يتشكل عند تلاميذه. (جبرائيل بشارة، 1983: 36).

أثبتت الدراسات أن 60% من نجاح العملية التربوية تقع على عاتق المدرس، كما أظهرت هذه الدراسات الأثر الواضح الذي يتركه المدرس في تحصيل تلاميذه (يزيد عيسى السويطي، 1997)، فالأستاذ من خلال سلوكه وأساليب تفكيره بصورة مقصودة أو عفوية، يؤثر في تلاميذه ويزداد تأثرهم به كلما زادت مدة التفاعل بينهم، هذا عندما نتعرض لتأثير المعلم بشكل عام، أما عندما نتعرض لتأثير أستاذ مرحلة التعليم الثانوي وأهميته في نفس الوقت، علينا التعرف على خصوصية مرحلة التعليم الثانوي.

فالمرحلة الثانوية، تتوسط التعليم الأساسي والتعليم العالي، وأهمية هذه المرحلة تتمثل في تعليم الناشئة المهارات التقنية والمعارف العلمية وتنمية القدرات والاستعدادات وصقل المواهب العقلية للتلاميذ، لإعدادهم في مجالات تتصل بمقابلة حاجات المجتمع ودور الأستاذ فيها كبير لأنه مسؤول عن مساعدة التلاميذ في اكتساب المهارات الضروري، مثل القدرة على التفكير السليم وحل المشكلات ومساعدتهم على فهم العالم الخارجي والتوافق (A.Morrison 1973 & D.McIntyre,) رغم اهمية أدوار الأستاذ في المرحلة الثانوية، نجد أنه لا ينال ما يستحقه من اهتمام ، من حيث دافعيته للعمل والمشاكل الصحية التي قد يتعرض لها جراء عمله في مهنة التدريس، فنجد الكثير ممن يهتمون بمجال التربية، ركزوا على التلميذ وجعلوه أساس

العملية التربوية، متناسين أنها تقوم على ثلاث دعائم هم المنهاج، الأستاذ والتلميذ ولا يمكن أن تنجح العملية التربوية ما لم نعطي كل دعامة الاهتمام اللائق.

فمهمة التعليم مهمة صعبة تتداخل فيها الكثير من العناصر وتعود صعوباتها إلى تعقد ظاهرة التدريس واشتمالها على عوامل لا حصر لها، منها المادية والتي تتعلق بالمدرسة وتجهيزاتها والتي يؤدي الأستاذ مهامه في إطاره، والعوامل البشرية التي تتمثل في العلاقات الاجتماعية داخل التنظيم المدرسي (زملاء العمل، التلاميذ واولياء أمورهم، الادارة) والعوامل الذاتية، التي لها علاقة بالأستاذ نفسه والمتمثلة في: صفاته الشخصية وخصائصه النفسية والإدراكية المعرفية والانفعالية ومهاراته وخبراته.

فالظروف التي يؤدى فيها أي عمل، لها دور هام في إثارة الدوافع وتحقيق الأداء الجيد للعمل، مما يؤدي إلى إنتاج أكبر، وفي المجال التربوي، تعتبر العلاقة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي والتربوي عاملا هاما في صحة المدرسين النفسية وتكوين شخصية التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم وإكسابهم الخبرات المرغوب فيها في المدرسة.

حسب مارسيل بوستيك (M. Postic, 1997: 30)، العلاقة التربوية في بعدها النفسي والاجتماعي تترابط في سلوك كل من المعلم وتلاميذه، أي أن سلوك التلاميذ هو انعكاس لسلوك المعلم، وتشير العديد من الأبحاث أن أغلب المدرسين يكون رضاهم إما عن المهنة نفسها أو في العلاقة العاطفية التي تربطهم بتلاميذهم، (Vaillant & Rossel .2006والعلاقة الجيدة بين التلاميذ ومدرسيهم، هي المفتاح إلى نجاح الموقف التعليمي، والتلميذ يعتبر مرآة عاكسة للحالة المزاجية للمدرس، فلو كان المدرس متفتح على الحياة، انعكس ذلك على تلاميذه والعكس، إذا كان يظهر الاكتئاب والضيق فسوف يقابل من طرف التلاميذ بنفس المزاج، اما علاقة المدرس بالزملاء فحسب (فاخر عاقل، 1972: 80) تمكن المعلم من نموه المهني وهذه العلاقة عامل اساسي في رفع معنويات المدرسين وهي تساعد على تكيفهم وتطورهم المهني، وتمكنهم من اداء عملهم في جو مريح، وفيما يخص الإدارة وعلاقتها بالأستاذ وإدراكه لعدم الاهتمام برأيه وعدم مشاركته في تصميم المناهج وصنع القرار، فضلا عن قلة اهتمام والتزام

التلاميذ بالتعلم، والأجور المنخفضة هذه بعض العناصر التي تضعف الشعور بالارتياح والرضا في العمل (Guerrero & Rubio, 2005).

حسب دراسة ماكنزي (Mac Kenzie)، التي هدفت إلى البحث عن أثر الحوافز المهنية على العمل توصلت نتائجها إلى أن من أهم الأشياء التي تحفز المدرسين للعمل بمرتب، هو إعطائهم فرص الاشتراك في حل المشكلات وشعورهم بتقدير آرائهم وتمتعهم بظروف عمل مريحة (محمد العزاوي،1965)..

فحسب تعريف بادرون (Padron)، الرضا الوظيفي للمعلم، له علاقة بالوضعيات الخاصة لمهمته التعليمية وخصائص شخصيته، وكل هذا ينعكس على استقراره الانفعالي وذلك بالتوتر والقلق، وهذا يسبب عدم الارتياح الشخصي الوظيفي (Padron,1994: 4).

عند التكلم عن الرضا الوظيفي أو عدم الرضا الوظيفي في مهنة التدريس، نجد أن الدراسات وظفت هذا المفهوم بعلاقته مع مجموعة من المصطلحات لها علاقة بالصحة العقلية والنفسية والانفعالية للمعملين ومن اهمها الاحتراق النفسي، (Lucia Sublado, 2012)، وكثيرا ما يتداخل المفهومان (عدم الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي) والبحوث لم تثبت وجود علاقة بينهما، بينما تشير إلى أنهما ليسا متطابقان، لكن مع ذلك هما مرتبطان بشكل واضح، ولكن طبيعة ارتباطهما تبقى مسألة تكهنات، لأنه من غير الواضح ما إذا كان عدم الرضا الوظيفي يؤدي إلى الاحتراق النفسي، أو أن الاحتراق النفسي هو الذي يسبب الشعور بعدم الرضا الوظيفي (Maslach & al, 2001).

كل الدراسات التي تناولت المتغيران، وجدت ان الاحتراق النفسي وعدم الرضا الوظيفي ليسا مفهومان متطابقان، إلا أنهما يظهران بعض التطابق الدال، فعندما يكون الشخص محترقا نفسيا يمكننا توقع بأن رضاه الوظيفي يكون منخفضا (Firth & Britton, 1989).

فقد عرفت ماسلاش وآخرون (Maslach & al, 2001)، الاحتراق النفسي بأنه حالة من الانهاك الجسدي والانفعالي والإدراكي، تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل، وتطور مفهوم ذات سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس.

فحسب فيرث وبريتن (Firth & Britton, 1989)، عدم الرضا الوظيفي لديه ارتباط قوي مع الشعور بتدني الانجاز الشخصي، وكذلك بأن الاحتراق النفسي هو عبارة عن بناء أوسع يمكن أن يشمل عدم الرضا الوظيفي.

عند التكلم عن الاحتراق النفسي، نجد أنه يتداخل مع مفهوم العجز، فتعرض الفرد إلى ظروف لا يستطيع السيطرة عليها، يولد عجز في الدافعية، وعجز اجتماعي ووجداني والتي لها علاقة بالاحتراق النفسي (Sligman, 1975. Peterson & al, 1993)، لذلك الاحتراق النفسي، يعتبر أحد الأمثلة التي اقترحها بترسون (Peterson & al, 1993) لتمثيل العجز، إذا توفرت فيه شروط أهمها خبرة طويلة من تتالي الأحداث غير المسيطر عليها، وإدراك الفرد أنه لا يمكنه التحكم فيها، وبما أن الاحتراق النفسي له علاقة بمهن المساعدة والعلاقات الانسانية مثلما هي مهنة التدريس، فإدراك الأستاذ لضغوطات العمل التي يعيشها بشكل مستمر في مهنته وعدم قدرته على السيطرة عليها، يمكن أن تجعله يشعر بالعجز.

اظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين التهجم والاحتراق النفسي عند المعلمين (Ayuso & Guillen, 2008)، أي أن الأستاذ المحترق نفسيا، قد يميل إلى استعمال العنف مع تلاميذه عندما يواجه المشاكل التي تنجم عن محيط عمله، كونه يملك نوع من القوة ليدافع عن نفسه جراء الضغط.

فالشعور بالعجز، والتهجم الذي يعتبر ميل لمعاقبة الآخرين، هما بعض من الأفكار الاحدى عشر للاعقلانية لألبرت إليس (Ellis)، هذا ما شجعنا على محاولة فهم سبب اعتبار مهنة التدريس من أكثر المهن التي يتعرض موظفيها لعدم الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي (Mendez & al, 2006)، على ضوء النظرية المعرفية العقلانية الانفعالية السلوكية لألبرت إليس، التي تبين أن هناك بعض الوضعيات يمكن أن تكون في جوهرها مجهدة وضاغطة، لأن في الغالب الأشخاص لديهم أحاسيس ومشاعر سلبية على أساس معتقدات يحملونها حول الوضعية (Ellis, 1987: 370)، كما عرفها (أحمد متولي، 1993: 50) بأنها عوامل معرفية سلبية، يتبناها الفرد عند التعامل مع الآخرين أو في المواقف الاجتماعية أو حتى عند تقديره لذاته، كما أنها التوقعات غير الواقعية والتفسيرات غير الصحيحة للأحداث، حديث الذات

السالب والمعتقدات الخاطئة والتقديرات المتدنية للذات وابتغاء الكمال في الأداء الاجتماعي، وقال عنها (عبد الستار ابراهيم، 1994: 273)، هي معتقدات يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، تؤدي إلى نشوء الاضطرابات الوجدانية والسلوكية للفرد.

أساس النظرية المعرفية الانفعالية السلوكية، هو أن الأفكار العقلانية والمعتقدات اللاعقلانية، تشكل جزء من نظام أوسع ما يمكن اعتباره بالسمات المعرفية للشخصية (Ellis ;1978) ما يعني أن نظام المعتقدات يؤثر بشكل فعال على التفكير وانفعالات وسلوكيات الأفراد في الوضعيات المختلفة، أي تفترض هذه النظرية، أن الفرد في حياته يحتاج إلى أربعة عناصر: الانفعالات (أو الأحاسيس والمشاعر)، الحركة، العمل، والتفكير. هذه العناصر الأربعة، تكون خلال تصرف الفرد متداخلة، ومن النادر أن يتمكن الفرد من ممارسة عنصر منها منفرد عن العناصر الأخرى، لذلك يتصرف بترابط منطقي هو أن يحس يتحرك ويفكر في نفس الوقت (Ellis 1962).

أجريت مجموعة من الدراسات في مهنة التدريس، لفهم العلاقة بين السمات الشخصية والمعرفية مع الاحتراق النفسي للأستاذ (Forman, 1994; Toro & Ursua, 2005; Clavete & Sanchez, 1993; Toro,2007; Fernandez & al, 2015) والأسباب التي يمكن أن تساهم في الشعور بالضغط والتوتر(Bernard & Joyce 1984 ; Bernard & col 1983 ; Bernard 1988) وفي العلاقة بين إجهاد المدرسين ومعتقداتهم وقدراتهم لمواجهة مهام التدريس المتمثلة في إدارة الوقت، الاسترخاء، استخدام المهارات الاجتماعية، استنتج منها أن المدرسين الذين يحصلون على مستويات عالية من اللاعقلانية لا يمكنهم تطوير مهارات المواجهة التي تساعدهم على التعامل مع المواقف.

ووفقا للنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، يمكن أن نقول أن الأساتذة الذين يتبنون المعتقدات اللاعقلانية يقومون بتضخيم العوامل الضاغطة الموجودة في البيئة المدرسية (Forman 1994)، والأساتذة المتطلبين في الانجاز والتقبل (مثل الأفكار اللاعقلانية المتمثلة في طلب الاستحسان، البحث عن الحلول الكاملة...) يشعرون بعدم الكفاءة عندما لا يصلون لأهدافهم أو ينتقدون من طرف زملاء العمل، كما يزداد احتمال إصابتهم بالتوتر، والشعور بالضغط عندما نقارنهم

بالأساتذة الذين يكونون أكثر عقلانية، أما الأساتذة الذين لديهم سلوكيات تسلطية تجاه انضباط تلاميذهم، يميلون إلى الشعور بالضغط الزائد و العجز عندما يواجهون تلاميذ بمشاكل سلوكية في القسم، والأساتذة الذين ليست لديهم القدرة على تحمل الإحباط ويعتقدون أن التعليم صعب لديهم استعداد أكبر للشعور بالضغط (Bernard, 1988).

انطلاقا من النظرية المعرفية السلوكية العقلانية، نفترض أن بعض الأساتذة بناءا على منظومتهم المعرفية والخاصة بمنظورهم الشخصي للحياة والعلاقات والبيئة المدرسية، لديهم استعداد لتطوير اتجاهات سلبية نحو وظيفتهم كعدم الرضا الوظيفي، وهذه الاتجاهات تحملهم على اعتبار المهام والمطالب والتهديدات الموجودة في بيئة العمل المدرسي على أنها ضغوط شديدة قد تؤدي بهم للاحتراق النفسي، مقارنة بهؤلاء الذين يواجهون نفس الظروف ولكن يحملون تصور أكثر عقلانية (Forman, 1994).

فمن خلال بحثنا هذا سندرس علاقة الأفكار اللاعقلانية بالاحتراق النفسي والرضا الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي.

قبل الخوض في بحثنا، وضعنا التساؤلات التالية:

1. هل يوجد اختلاف في مستوى الأفكار (اللاعقلانية والعقلانية) لدى اساتذة التعليم الثانوي؟
2. هل يوجد اختلاف في مستويات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
3. هل يوجد اختلاف في مستويات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
4. هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
5. هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

2. فرضيات البحث:

1. يوجد اختلاف بين مستوى الأفكار (اللاعقلانية، والعقلانية) لدى أساتذة التعليم الثانوي.
2. يوجد اختلاف في مستويات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي.
3. يوجد اختلاف في مستويات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.
4. توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي.
5. لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

3. أهمية البحث:

1. نحاول من خلال هذه الدراسة إلقاء الضوء على بعض السمات المعرفية الشخصية المتمثلة في المعتقدات اللاعقلانية التي قد يتبناها الأساتذة وقد تجعلهم يعيشون بعض الاضطرابات نتيجة الضغوط التي تميز مهنة التدريس والمتمثلة في عدم الرضا الوظيفي، وحتى الإصابة بالاحتراق النفسي، لأن حسب علمنا، الدراسات التي تناولت الأفكار اللاعقلانية عند المدرسين نادرة في الأدب العلمي العربي بشكل عام والجزائري بشكل خاص.
2. الجمع بين متغيرات (الأفكار اللاعقلانية، الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي) لم يسبق التطرق للمتغيرات الثلاث مجتمعة في البيئات الثلاث الأجنبية والعربية والمحلية في حدود اطلاع الباحثة.
3. يساهم البحث من خلال نتائجه في مساعدة الباحثين والمختصين بالإرشاد على بناء برامج تتناسب مع طبيعة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المنتشرة في مجتمعنا، لأن البعد الثقافي يلعب دور في انتشار بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة وهذا ما يؤكده كل من. (Wonderling 1974، الريحاني 1987)
4. كما يمكن أن يساهم هذا البحث في تطوير برامج إرشادية مناسبة يمكن أن تساعد هذه الفئة من الأساتذة من تحقيق توافق مهني أفضل، الذي ينعكس بشكل إيجابي على استفادة أفضل للتلاميذ والمجتمع ككل.

5. لفت انتباه الجهات المختصة والمهتمة بالتربية إلى خطورة هذه العوامل التي قد يدركها ويعيشها أحد أهم أعمدة المنظومة التربوية والمنفذ للإصلاحات التربوية التي تجرى من حين لأخر دون مراعاة هذه الشريحة وأخذ بعين الاعتبار حالتهم والظروف الضاغطة المفروضة عليهم وانعكاساتها على التلاميذ الذين يعتبرون المحور الذي تكون من أجله هذه الإصلاحات.

6. هذا البحث قد يمثل إضافة علمية في مجال البحث العلمي مما يمكن له من جمع نظري لموضوع الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، والاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى فئة مهمة من المجتمع التربوي التي تمارس هذه المهمة المقدسة ألا وهي مهنة التدريس والتي وجدناها شحيحة في مجتمعنا العربي بشكل عام والجزائري بشكل خاص، خاصة موضوع الأفكار اللاعقلانية عند الأستاذ أو المدرس بشكل عام، والدراسات التي قد نجدها حول هذا الموضوع اهتمت بفئة الشباب وخاصة الطلبة.

4. أهداف البحث:

1. الكشف عن الاختلاف بين مستويي الأفكار (اللاعقلانية، والعقلانية) لدى أساتذة التعليم الثانوي.
2. الكشف عن الاختلاف في مستويات (ضعيف، متوسط، مرتفع) الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي.
3. الكشف عن الاختلاف في مستويات (ضعيف، متوسط، مرتفع) الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.
4. الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى اساتذة التعليم الثانوي.
5. الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي لدى اساتذة التعليم الثانوي.
6. بناء مقياس خاص بالرضا الوظيفي عند الأستاذ.

5. تحديد مفاهيم البحث:

1. **المعتقدات:** مفرده معتقد وهو حكم لا يقبل الشك عند صاحبه. (أحمد مختار عمر وآخرون ،2008: 1528)، وعرفت المعتقدات بأنها البديهة التي تستقر في العقل الباطن للإنسان فتؤثر في حدسه وشعوره، وتوجهه في تفكيره وسلوكه، او هي ما يؤمن به الإنسان من حقائق الوجود وما يعتقد بحقيقته من الأخبار والتصورات. (محمد الزحيلي،1992: 91).

2. التفكير عقلاني واللاعقلاني:

التفكير لغة:

تعريف ومعنى التفكير في معجم اللغة العربية المعاصرة (أحمد مختار عمر وآخرون ،2008: 1733-1734) هو:

التَّفْكِيرُ في الموضوع: إعمال الفكر فيه وإمعان النظر **تفْكِيرٌ** صائبٌ وفي الفلسفة ما يقابل الوجدان والنزوع

تفكير: مصدر فَكَّرَ

فَكَّرَ / فَكَّرَ في يفكِّر، تفكيراً، فهو مُفكِّر، والمفعول مفكَّر فيه

فكر الشخص مارس نشاطه الذهني

فكر في الأمر، تفكر فيه، تأمله، أعمل العقل فيه ليصل إلى نتيجة أو حل أو قرار

وعقلاني هو إسم منسوب إلى العقل، مقنع يستند إلى تفكير عميق قائم أو مرتكز على العقل والمنطق دليل/ تصور عقلاني. (أحمد مختار عمر وآخرون ،2008: 1532)

اللاعقلاني: نسبة إلى اللاعقل.

عرفت الأفكار اللاعقلانية بأنها معتقدات وتقييمات مستمدة من افتراضات ومقترحات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، وهي أفكار غير صحيحة وسخيفة ومنافية للعقل وغير واقعية ولا منطقية ويعبر عن التفكير اللاعقلاني بجمل تستخدم فيها الوجوبيات المطلقة وهي نتاج أفكار

وتعميمات وتوقعات مبنية على مزيج من الظن والتهويل والمبالغة وتقود إلى عدم الراحة والقلق وتسبب المشكلات والاضطرابات النفسية (Ellis.a,1973).

كما عرفها إليس (Ellis) بأنها مجموعة الأفكار غير المنطقية التي تتميز بالمبالغة، والتهويل في تفسيرها للحدث، والتي تعيق الفرد في حياته اليومية وتسب له اضطرابا نفسيا، وبأنها تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة التي تتميز بعدم موضوعيتها، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ المبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والإمكانات الفعلية للفرد.(Ellis, 1977: 2-20)

ويعدل مرة أخرى أليس (Ellis) تعريفه للمعتقدات اللاعقلانية ويقول عنها هي الاعتقاد في بعض الأفكار الخاطئة الاستبدادية مثل يجب أن أفعل كذا وما يتبع ذلك من تعزيز ذاتي لهذه الأفكار، ومن ثم يؤدي إلى حدوث الاضطرابات النفسية والأعراض المرضية. (Ellis, 1987:370)

اجرائيا:

وتحدد درجة الأفكار اللاعقلانية إجرائيا لغايات الدراسة من الدرجة التي يتحصل عليها الأساتذة على اختبار الأفكار اللاعقلانية والمتمثلة في مايلي: طلب التأييد والاستحسان، ابتغاء الكمال الشخصي، اللوم القاسي للذات والآخرين، توقع الكوارث، التهور الانفعالي، القلق الزائد، تجنب المشكلات، الاعتمادية، الشعور بالعجز، الانزعاج لمشاكل الآخرين، ابتغاء الحلول الكاملة، الجدية والرسمية، علاقة الرجل بالمرأة من اعداد (الريحاني، 1985) وهي الصورة المعدلة والمكيفة على البيئة العربية.

3. الاحتراق النفسي:

الاحتراق لغة: **احترق** فعل **احترق** يحترق، احتراقا فهو محترق

احترق الورق: حرقته النار، **احترق** بالشمس: لوحته ولفحته

احترق الشخص: احتد وطار طائره، **احترق** قلبي من شدة الآلام: اشتد المي (أحمد مختار عمر وآخرون، 2008: 479).

لقد وردت تعريفات كثيرة لمصطلح الاحتراق النفسي في الأبحاث والدراسات التي تناولت هذه الظاهرة، ولكن بالرغم من الاختلافات فيها إلا أن هناك نقاط تجمع عليها معظم الباحثين هي أن الاحتراق النفسي عبارة عن: خبرة نفسية سلبية داخلية تتضمن المشاعر والاتجاهات والدوافع وتشمل استجابات سلبية وغير ملائمة نحو الغير ونحو الذات ومفهومها وان الاحتراق يحدث على المستوى الفردي. نستعرض تعريف ماسلاش (Maslach,1982) الذي أشارت فيه الى أن الاحتراق النفسي يعرف بأنه: "متلازمة أو مجموعة أعراض الإجهاد العصبي واستنفاذ الطاقة الانفعالية (الاجهاد الانفعالي) والتجرد عن الخواص الشخصية (تبدد الشخصية) والإحساس بعدم الرضا عن الانجاز الشخصي (تدني الشعور بالانجاز) في المجال المهني وهي مجموعة أعراض يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعا من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس" (البتال،2000).

اجرائيا:

تحدد درجة الاحتراق النفسي اجرائيا لغايات الدراسة من الدرجات التي يتحصل عليها الأساتذة على مقياس ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson)، للاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، تدني الشعور بالانجاز)، واعتمدنا الصورة العربية المعدة من طرف (البتال، 2000).

4. الرضا الوظيفي:

تعريف الرضا لغة:

في معجم المعاني الجامع يعرف **بالرضا** هو اسم من مصدر رضي، هو **رضا:** مرضي طلب **رضاه:** موافقته، استحسانه، رضا الناس غاية لا تدرك.

رضا النفس: اطمئنان النفس، عن **رضى:** بطيب خاطر، أي تعبير عن الموافقة والارتياح سريع **الرضا** سريع الغضب: ذو طبع حساس، نظر بعين **الرضا:** قبل الشيء عن طيب نفس وفي علم النفس حالة من التوافق بين الكائن والبيئة (أحمد مختار عمر وآخرون، 2008: 904).

عرف الرضا الوظيفي بأنه:" اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة" (نادر أبو شيخة.1998: 13).

كما عرف بأنه: " موقف الشخص تجاه العمل الذي يؤديه وذلك نتيجة لإدراكه لعمله (محمد التويجري.1988: 48).

أما حسن حسان وعبد العاطي الصياد فعرفا الرضا الوظيفي بأنه:"مدى شعور المعلم باحترام واعتراف المحيطين به في العملية التربوية (حسن وعبد العاطي.1986: 125)، كما عرف بأنه:"الحالة التي يحقق الفرد من خلالها ذاته ويشبع رغباته مما يجعله مقبلا على عمله بحماس ورغبة ويحرص على زيادة كفاءته الإنتاجية (منصور المعمر.1993: 19)، وتعرفه مريم بخاري بأنه:"تقبل الفرد لعمله وتمسكه به وشعوره بالسعادة لممارسته وانعكاس ذلك على أدائه وحياته الشخصية (مريم بخاري.1986: 30).

اجرائيا:

الرضا الوظيفي هو ما يقيسه مقياس الرضا الوظيفي الذي تم إعداده من طرف (بن نابي نصيرة وشبعاني فاطمة، 2015) بناءا على استعراض الإطار النظري والمقاييس السابقة في هذا المجال حتى يتلائم مع طبيعة إطار عمل استاذ التعليم الثانوي في الجزائر، المتضمن لأبعاد (الراتب، علاقات العمل، التطلعات الوظيفية. الخدمات الصحية والاجتماعية).

6. الدراسات السابقة:

6 .1 . دراسات حول متغير المعتقدات اللاعقلانية:

أولا. الدراسات العربية:

1 . دراسة أحمد. عبد الله عثمان عبد الله (2004):

تناولت موضوع بعنوان (الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تعز(اليمن)

- هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وهل لمتغير الجنس أثر على هذه الأفكار، كما هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين وهل لمتغير الجنس أثر على مستوى الاحتراق النفسي،

وكذلك التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي.

- تكونت عينة الدراسة من (318) معلماً ومعلمة منهم (129) معلماً و (189)معلمة.
- استخدم الباحث أداتين هما: مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى المعلمين من إعداد الباحث، ومقياس الاحتراق النفسي لدى المعلمين) مقياس(الوشلي،1996).
- توصل الباحث إلى النتائج التالية :

إن الأفكار اللاعقلانية موجودة ومنتشرة لدى المعلمين والمعلمات حيث كانت متوسطات درجات المعلمين في مقياس الأفكار اللاعقلانية أعلى من الوسط النظري(الفرضي) للمقياس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وفقا لمتغير الجنس (ذكور . إناث) فقد كانت الأفكار اللاعقلانية لدى الذكور أعلى من الإناث.

كان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين بدرجة معتدلة.

توجد هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى المعلمين، وكان هناك دور لمتغير الجنس على هذه العلاقة فقد كان معامل الارتباط لدرجات المقياسين لعينة البحث ككل (0,6271)، ومعامل الارتباط لدرجات المقياسين لعينة الذكور (0,6224)، ومعامل الارتباط لدرجة المقياسين لعينة الإناث (0,5830).

ثانيا. الدراسات الأجنبية:

2 . دراسة باولين ليتي (Pauline Lytie, 1991) تناولت موضوع "العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والاحتراق النفسي الوظيفي عند معلمي التربية الخاصة.

ركزت هذه الدراسة على العلاقة بين اللاعقلانية كمصدر شخصي لإجهاد العمل والاحتراق النفسي الوظيفي في إطار تفاعلها مع العوامل المتداخلة بالضغط المدرك والاكتئاب.

تكونت عينة الدراسة من 286 معلم التربية الخاصة في شمال كاليفورنيا خلال الثلاثي الثاني من سنة 1990.

والأدوات المستعملة في هذه الدراسة كانت:

مقياس المعتقدات اللاعقلانية لـ Albert Ellis لإعتباره العنصر المحوري للنظرية المعرفية العقلانية الانفعالية. مقياس الاحتراق النفسي لـ Maslach ثلاثي الأبعاد، بالإضافة إلى أدوات أخرى مثل: استبيان عوامل الضغط المدركة عند المعلم. البطاقات التربوية للمعلمين، والبطاقات المعلومات الخاصة بالمعلمين.

وتحليل النتائج كان باستعمال تقنيات الإحصاء الارتباطي، والانحدار المتعدد فكانت النتائج كالتالي:

- إرتفاع درجات اللاعقلانية ترتبط مع ارتفاع درجات الاحتراق النفسي الوظيفي في أبعاده الثلاث.
- عند تثبيت الضغط المدرك هناك علاقة خطية دالة بين المعتقدات اللاعقلانية والاجهاد الانفعالي، الشعور بنقص الانجاز الشخصي، ولكن لا توجد علاقة مع تبدد الشخصية.
- عند تثبيت الاكتئاب والضغط المدرك تحليل الانحدار المتعدد واظافة المعتقدات اللاعقلانية يعطينا تغيير ذو دلالة في المعامل بالنسبة فقط للانجاز الشخصي أما بالنسبة للبعدين الآخرين (الإجهاد الانفعالي وتبدد الشخصية) فلم يكن دال.
- عند القيام بتحليل أعمق تبين أن هناك بعض النماذج من المعتقدات ترتبط بكل بعد من الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي الوظيفي.
- وخلصت هذه الدراسة إلى تأكيد الاختلافات في الأبعاد المتعدد للاحتراق النفسي الوظيفي والاكتئاب وضغوط المعلمين، وتقترح استعمال التدخل المعرفي لتغيير المعتقدات

اللاعقلانية وهذا قد يساعد في التخفيف من تجربة الاحتراق النفسي الوظيفي. وتؤكد الدراسة على العوامل الشخصية في الشعور بالضغط في العمل.

3 . دراسة أورسوا وتورو (Ursua. M.P, Toro.L.B, 2005):

جاءت تحت عنوان" المعتقدات اللاعقلانية وعلاقتها بالاجهاد عند المعلم"

هدفت الدراسة البحث في العلاقة بين وجود المعتقدات اللاعقلانية عند المعلمين ودرجات الاحتراق النفسي في مختلف مقاييسه. على عينة مكونة من 71 أستاذ تعليم ثانوي. وتم تطبيق الأدوات التالية: من أجل قياس المعتقدات اللاعقلانية أستعمل مقياس المعتقدات اللاعقلانية للمعلم (TIBS) ولقياس الاحتراق النفسي استعملت درجات استبيانات الاحتراق النفسي للمعلم المنقحة (CBP-R) ، ومقياس الصحة النفسية المعدل Symptoms Checklist (SCL-90-R) و مقياس بك للاكتئاب Beck Depression Inventory (BDL)، ومن أهم نتائج الدراسة:

- أثبتت وجود مستوى عال من الاحتراق النفسي.
- وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين المعتقدات اللاعقلانية للمعلم مع متغيرات الاحتراق النفسي الوظيفي، وعلى وجه التحديد نقص التسامح الذي يلعب دور أساسي في مستوى الإجهاد والإحباط والأعراض الجسدية.

4 . دراسة برمخو تورو (Bermejo – Toro. L, 2007، 2007):

تناولت موضوع بعنوان "المتغيرات المعرفية المسببة للشعور بضغوط العمل للمعلم"

وهدفت الدراسة تحليل العلاقة بين بعض نتائج الشعور بضغوط العمل (إجهاد الدور، الاحتراق النفسي، أعراض الاضطراب النفسي والاكتئاب) مع متغيران من النوع المعرفي (الأفكار اللاعقلانية، الكفاءة الذاتية للمعلم)، وطبقت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي، وأدوات القياس المستعملة كانت على التوالي واستعملت حزمة من المقاييس منها (TIBS) مقياس المعتقدات اللاعقلانية للمعلم و(BDI)مقياس بك للاكتئاب و (SCL-90-R) مقياس الصحة النفسية، (TSES) و(CBP-R) أظهرت النتائج:

- أن 32 ٪ من أفراد العينة يعانون من مستوى عال من إجهاد الدور، 23 ٪ يعانون من مستوى عال من الاحتراق النفسي، 32 ٪ من المعلمين يظهرون مستويات عالية من أعراض الاضطراب النفسي، و20 ٪ من الاكتئاب الخفيف.
- الأفكار اللاعقلانية ترتبط بشكل ايجابي مع إجهاد الدور، الإجهاد الانفعالي (الاحتراق النفسي)، أعراض الاضطراب النفسي والاكتئاب.
- الأساتذة الذين لديهم درجات عالية في الأفكار اللاعقلانية يحصلون على درجات مرتفعة في إجهاد الدور، الاضطرابات النفس جسمية(السكوسوماتية)، الاحتراق النفسي والاكتئاب.
- إدراك الكفاءة الذاتية عند المعلم مرتبطة بشكل سلبي مع الاحتراق النفسي خصوصا على بعد انخفاض الانجاز الشخصي.
- والمعلمين الذين يحصلون على درجات منخفضة في إدراك الكفاءة الذاتية يحصلون على متوسط حسابي عال في الاحتراق النفسي.

5 دراسة كاترين ميهان (Katherine E. Meehan, 2011)

تناولت موضوع بعنوان " البحث عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية واستراتيجيات المواجهة والاحتراق النفسي الوظيفي للمعلم"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف ما إذا كانت اللاعقلانية مرتفعة عند المعلمين يمكن أن نتنبأ بظهور الاحتراق النفسي الوظيفي.

فكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- المعلمين الذين تبنوا عدد كبير من المعتقدات اللاعقلانية تحصلوا على درجات عالية في الاحتراق النفسي الوظيفي.
- الدرجات المتحصل عليها المعلمين في مقياس المعتقدات اللاعقلانية تنحرف ب 5 بالمائة عن الدرجات الكلية في البعد الانفعالي لمقياس ماسلاش.
- المعلمين الذين يتبنون نماذج تفكير لاعقلانية يحصلون على دعم اجتماعي أقل، غموض في الدور أكثر وصراع الدور، ودرجات عالية من التوتر هذا ما يؤثر في استجاباتهم التي تقيس العوامل التنظيمية.

6. دراسة كاميل جيوردانو (Camille A. Giordano, 2014)

تناولت موضوع بعنوان "المؤشرات المعرفية السلوكية والتدريب السلوكي: فحص ضغوط المعلمين، الكفاءة والمعتقدات اللاعقلانية"

- والهدف منها هو مقارنة مدى فاعلية ورشتان تدوم كل منها 60 دقيقة حول مستوى إدراك الضغط، الكفاءة الذاتية والمعتقدات اللاعقلانية للمعلمين، وكذلك تحسين سلوك تلاميذهم.
- الورشة الأولى: تسمى الورشة المعرفية السلوكية (CBT) ركزت في تدريبها على الإدارة الصفية والادراكات وإعادة تعديل المعتقدات اللاعقلانية التي يعايشها المعلمين من خلال استراتيجية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي
- الورشة الثانية: ركزت في تدريبها على ادارة الصف فقط (BT)
- والعينة كانت تتكون من 6 معلمين دائمين لمدرستين في نيويورك اختيروا بشكل عشوائي للمشاركة في الورشتين.
- والمقاييس المستعملة كانت:
- الشعور بالضغط قيس بـ The Index of Teaching Stress (ITS)
- الكفاءة الذاتية قيست بـ Teacher s Sense of Self-Efficacy Scale (TSES)
- والمعتقدات اللاعقلانية قيست بـ Teacher s Irrational Beliefs Scale (TIBS)
- وسلوك التلاميذ استعملت فيها الملاحظة المقيدة ببرنامج لملاحظة التلاميذ والمعلمين في الصف (OPTIC).

- وفرضيات الدراسة نصت على التالي:
- أ. كل المعلمين يظهرون انخفاظ في الشعور بالضغط، وارتفاع في الكفاءة الذاتية المدركة وكذلك تحسن آداء التلاميذ.

- ب . عند مقارنة الورشتان يظهر أن معلمي ورشة (CBT) يظهرون انخفاض مهم في الشعور بالضغط والمعتقدات اللاعقلانية، وارتفاع الشعور بالكفاءة الذاتية وتحسن في سلوك التلاميذ.
- ومن نتائج الدراسة أن هذه الفرضيات لم تتحقق وذلك لأن نتائج دلالة التغيير كانت ضعيفة والمعتقدات اللاعقلانية لم تتغير بشكل دال على أساس أن بعد قياسها بعد فترة ثلاث أسابيع بعد الورشة وهذا عند أغلب المعلمين وفي المتغيرات التي اعتمدتها الدراسة.

6 . 2 . دراسات حول متغير الاحتراق النفسي:

أولا: الدراسات العربية:

7 دراسة رواني، والكيلاني. كمال وامار(1989)

تناولت موضوع بعنوان " مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن" وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين الأردنيين، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروقًا جوهرية على أبعاد الاحتراق النفسي بين مستويات الجنس، والمؤهل، والخبرة لدى المعلمين .وقد تكونت عينة الدراسة من (349) معلمًا ومعلمة.

وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- إن المعلم الأردني يعاني من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق جوهرية بين مستويات المؤهل العلمي والخبرة التعليمية على بعد الإجهاد الانفعالي وشدته.
- وجود فروق مهمة تعزى إلى متغير الجنس على بعد الإجهاد الانفعالي، وكانت الفروق لصالح المعلمات، حيث أظهرن درجة أعلى من المعلمين في الاحتراق النفسي.
- وجود فروق جوهرية بين مستويات المؤهل العلمي على بُعد الشعور بالإنجاز وشدته، حيث تبين أن المعلمين ذوي التأهيل العالي يعانون أكثر من غيرهم من ذوي المؤهلات الأخرى من نقص الشعور بالإنجاز.

- وجود تفاعل بين متغيرات المؤهل، والخبرة، والجنس، وذلك على بُعد شدة الإجهاد الانفعالي.

8 . دراسة عساف عبد محمد (1996) :

تناولت موضوع بعنوان" مصادر الاجهاد والضغط النفسي لدى مدرسي الجامعات في الضفة الغربية" هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مصادر الضغط النفسي والإجهاد كما هدفت إلى بحث العلاقة بين الضغوط النفسية وظاهرة الاحتراف النفسي عند مدرسي الجامعات في الضفة الغربية المحتلة من قبل إسرائيل سنة 1967 وكذلك إلى تحديد مدى مساهمة كل من المتغيرات الديموغرافية التالية: الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، الكلية، الخبرة، والرتبة العلمية (في الضغوطات النفسية التي يتعرض لها الأكاديميين).

تكونت عينة الدراسة من (136) عضو هيئة تدريس اختيروا عشوائيًا وتم تطوير مقياسًا لقياس الضغط النفسي عند الأكاديميين، وطبق على أفراد العينة بعد أن استخرج صدقه وثباته، وقد أشارت النتائج إلى:

- أن مساهمة المتغيرات الديموغرافية كانت نسبة 8.6٪، وكان أهم المتغيرات هو متغير الجنس حيث فسر ما نسبته 6٪، ثم عدد سنوات الخبرة 5٪، ثم الحالة الاجتماعية 3,1 ٪ ثم ال عمر3٪، ثم الرتبة العلمية0.6 ٪، ثم الكلية 0.5٪، وأخيرًا الشهادة العلمية ب 0.4 ٪
- وجود فروقات دالة إحصائيًا بين متغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة ومتغير الضغط النفسي، بينما المتغيرات الديموغرافية الأخرى لم يكن لها أية دلالة إحصائية. ومثل هذه النتيجة قد تعني أن ضغوطات العمل هي من العوامل الأساسية في الضغط النفسي أو الإجهاد عند الأكاديميين في جامعات الضفة الغربية التي تحد من إنجازهم العلمي والأكاديمي وأهمها:
  - إغلاق الجامعات بشكل متكرر ومستمر أو التهديد بالإغلاق.
  - عدم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
  - عدم توفير الأمن للفرد ولأسرته.
  - عدم توفير الكفاءة الإدارية في إدارة المؤسسة التي يعمل فيها.

9 . دراسة حرب (1998) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية بالضفة الغربية، وقياس مستوى ضغط العمل، والتعرف على مصادره، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ظاهرة الاحتراق النفسي وضغوط العمل وعدد من المتغيرات الديموغرافية) الجنس، العمر، الخبرة، المستوى التعليمي والحالة الاجتماعية. وقد تكونت العينة العشوائية الطبقية التي اختارها الباحث من (558) معلمًا ومعلمة، وقد استخدم الباحث مقياس (Maslach) لقياس الاحتراق النفسي، وأعد استبانه ضغوط العمل من خلال الاطلاع على الأدب التربوي وعلى دراسات سابقة وقد استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار للتوصل إلى معامل الثبات .وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- أن مستوى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية كان معتدلا.
- وجود ضغوط عمل لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية فوق المتوسط.
- لا يوجد أثر لمتغيرات العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والخبرة مع كل من الاحتراق النفسي وضغوط العمل.

10.دراسة فهيمة فهمي جبرة عبد الملك (2009)

- الموضوع: الاحتراق النفسي وعلاقته بالمناخ المدرسي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية
- هدف البحث إلى دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي وأبعاده والمناخ المدرسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ودراسة امكانية وجود فروق دالة بين متوسط درجات المعلمين في الاحتراق النفسي والمناخ المدرسي حسب النوع، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي

- فكانت النتائج:
- 1.توجد علاقة ارتباطية بين درجة الاحتراق النفسى وأبعاده ودرجة المناخ المدرسي لدى معلمى المرحلة الابتدائية.
- 2.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين فى كل من الاحتراق النفسى والمناخ المدرسي.

11.دراسة عبد الله محمد ابراهيم عبد النبي (2012):

- عنوانها" برنامج ارشادي لتحسين مستوى الصلابة النفسية لدى المعلمين المحترقين نفسيا"

هدفت الدراسة إلى التعرف على تنمية الصلابة النفسية لدى المعلمين ذوي الصلابة النفسية المنخفضة وذلك باستخدام برنامج إرشادي لرفع مستوى الصلابة النفسية إلى أعلى مستوى ممكن من الفاعلية وتوظيفها توظيفا فعالا لرفع كفاءة المعلمين لمواجهة مطالب وتحديات مهنة التدريس بقوة وفاعلية للتخلص من الاحتراق النفسي.

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (300) من معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي بإدارة دسوق التعليمية (مصر)، واستعمل فيها الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، مقياس الصلابة النفسية من إعداد عماد مخيمر، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، فكانت أهم النتائج كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي على مقياس الاحتراق النفسي لدى المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة وذلك في القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الاحتراق النفسي.

12 . دراسة عبد المطلب عبد القادر (2013):

تناولت موضوع بعنوان" الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت"

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات. تكونت العينة النهائية للدراسة من (120) معلماً ومعلمة وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: (قائمة بالبيانات العامة، ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وقائمة كورنال الجديدة للنواحي العصابية والاضطرابات الجسمية، ومقياس الاغتراب الوظيفي، وكانت أهم نتائج الدراسة إلى:

- أنه توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات على بعد شدة تبلد الشعور وبعد نقص الشعور بالإنجاز وبعد تكرار تبلد الشعور على مقياس الاحتراق النفسي في اتجاه المعلمين.
- يعتبر الاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية منبئين قويين بالاغتراب الوظيفي ويفسران نحو 40٪ من تباين المتغير التابع (الاغتراب الوظيفي).
- وتوجد فروق دالة على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى الحالة الصحية في اتجاه الأصحاء.
- ولا توجد فروق دالة إحصائياً على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى النوع أو التفاعل بين النوع والحالة الصحية.
- وتوجد فروق دالة على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى إقامة الأسرة في اتجاه المتزوجين وأسرهم معهم.
- ولا توجد فروق دالة على مقياس الاحتراق النفسي ترجع إلى الحالة الاجتماعية والتفاعل بين الحالة الاجتماعية وإقامة الأسرة.

13 . دراسة محمود السلخي (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة، في مدينة عمّان، في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدخل الشهري، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمرحلة التي

يدرسها المعلم وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بلغت166 معلماً ومعلمة باستخدام مقياسMaslach للاحتراق النفسي .كشفت نتائج الدراسة:

- أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية كان معتدلاً حسب معايير(Maslach) للاحتراق النفسي، على بعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلّد المشاعر، ومرتفعاً على بعد نقص الشعور بالإنجاز
- أشارت النتائج إلى وجود فرق دال في مستوى الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي تبعاً لعمر المعلم، وحالته الاجتماعية .
- كشفت الدراسة أن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية العليا، وسنوات الخبرة الطويلة، والدخل الشهري المرتفع، هم الأكثر شعورا بالاحتراق النفسي .
- كما أظهرت وجود فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية، ولصالح المرحلة الأساسية .

14. دراسة بوفرة مختار ومنصوري مصطفى (2014):

تناولت موضوع بعنوان "علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي تبعا لاختلاف الجنس ، واختلاف سنوات الخبرة لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر قوامها 337 أستاذا و أستاذة ، طبق عليهم مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي، و اعتمد الباحثان في المعالجة الإحصائية للبيانات على النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط ، و أهم النتائج تمثلت:

-توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

15 . دراسة نادين طوالو 2016:

تناولت موضوع بعنوان "الاحتراق النفسي لدى المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات في محافظة اللاذقية"يهدف البحث إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، ودراسة الفروق فيما بينهم في مستوى الاحتراق النفسي تبعاً لمجموعة من المتغيرات تمثلت بـ: الجنس، ومكان الإقامة وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ استخدام مقياس ماسلاش لقياس مستوى الاحتراق النفسي، حيث تمّ توزيعه على عينة من المعلمين بلغت (369) معلماً أعيد منها (321)، وبنسبة استجابة بلغت (86.99%)، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تمّ التوصل إلى النتائج الآتية:

- إنّ مستوى الاحتراق النفسي المتعلق ببعد الإجهاد الانفعالي هو مستوى متوسط، وفيما يتعلق ببعدي تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز فهو ضعيف، حيث يشعر المعلمون بدرجة عالية من الإنجاز.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس، وهذه الفروق لصالح المعلمات الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في بعدي الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، بينما تبين وجود فروق في بعد نقص الشعور بالإنجاز تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

16 . دراسة إيوا (Ewa, 1998):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الاحتراق النفسي لدى معلم المدرسة المتوسطة والضغط والرضى الوظيفي وأساليب التكيف، وقد بلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (220) من معلمي المدارس المتوسطة في منطقة تعليمية حضرية كبرى .وقد أجاب المشاركون على مسوحات لقياس مستويات الاحتراق النفسي والضغط والرضى الوظيفي وأساليب التكيف . كما قدمت معلومات ديموغرافية بما في ذلك الجنس، العمر، وسنوات الخبرة.

دلت النتائج على:

- أن الضغط الوظيفي والتكيف الذي يركز على المشكلة كانت مؤشرات هامة لأبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة.
- المعلمون الذين أشاروا إلى ضغط أكبر أشاروا أيضًا إلى مستويات أعلى من الإرهاق العاطفي، ومستويات أقل من الإنجاز الشخصي.
- استخدام التكيف الذي يركز على المشكلة مرتبطًا بشكل سلبي من الإرهاق العاطفي، وبشكل إيجابي مع الإنجاز الشخصي.
- الرضى الوظيفي مرتبط بشكل سلبي مع الإرهاق العاطفي.
- احتراق المعلم والضغط الوظيفي والرضى الوظيفي وأساليب التكيف لم تختلف بالنسبة لمتغيري العمر والجنس.
- وجود فورقات إحصائية هامة بين المشاركين حول مقياس الإنجاز الشخصي والرضى الوظيفي بالنسبة للفترة الزمنية في الوظيفة الحالية.

17 . دراسة ريتا (Rita,1998) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المدى الذي تشكل فيه العزلة عن الزملاء مؤشرًا على الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية .وقد طبق الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومسح المربين، ومقياس العزلة عن الزملاء، وقد أشارت النتائج إلى أن التأثير المشترك للأبعاد الثلاثة من العزلة عن الزملاء والمتغيرات الشخصية قد فسرت 25% من التباين للإرهاق العاطفي الذي يسبب الاحتراق النفسي، بالإضافة إلى ذلك كانت (الارتباطات

هامة في تحديد صراع الدور، والعمر والإرهاق العاطفي والجنس، والعمر والإنجاز الشخصي وسنوات التعليم، والسنوات المتوقعة قبل المغادرة، والأبعاد الثلاثة من العزلة عن الزملاء على بُعْد الإرهاق العاطفي للاحتراق النفسي، كما بينت أن الشبان وخاصة النساء هم الأكثر تعرضًا للاحتراق النفسي.

18 . دراسة هيرينغتن(Herrington, 1999) :

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقات بين متغير الاحتراق النفسي للمعلم والقائمة الفرعية التي تشكله، ومتغير الأسلوب التفسيري والقائمة الفرعية التي تشكله .وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (59) معلمًا من أعضاء اتحاد المسسبي للمعلمين الأمريكان الذين أجابوا على استبيان يتكون من قائمة Maslach للاحتراق النفسي، واستبيان الأساليب السببية، بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول الأسباب الرئيسية للاحتراق النفسي عند المعلم في المسسبي . وقد استخدم الباحث معامل ارتباط ثنائي التباين .وقد كانت النتائج تتجه نحو الاتجاه المتوقع وهو ارتباط إيجابي بين الاحتراق النفسي للمعلم والأسلوب التفسيري السلبي، وقد أظهر نصف الأفراد المشتركين درجات مختلفة من الاحتراق النفسي من خلال النتائج على قائمة Maslach للاختراق النفسي ومسح المربين.

19. دراسة آنيت (Annette, 1999):

قارنت هذه الدراسة بين مستوى الرضى عن العمل والاحتراق النفسي عند المعلمين العاملين في التعليم الخاص في المدارس الثانوية وسهولة مكان الإقامة العامة للطلاب، وتطور الإعاقة في المسسبي في الولايات المتحدة، وقد استخدم الباحث استبانة منيسوتا للرضى (الشكل القصير 1977) ومقياس(1986) Maslach ، والتي استخدمت لمقارنة مستويات الاحتراق النفسي في مجموعتين، وقد قيس الاحتراق النفسي من خلال ثلاثة أبعاد وهي: الإنهاك العاطفي، وتبلد الشعور، والإنجاز الشخصي .وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا مهمة في مستويات الرضى الوظيفي الرئيسي والطارئ بين المجموعتين، بينما لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة للاحتراق النفسي.

20 . دراسة هارولد (Harold, 1999):

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير إدراك مستويات الاحتراق النفسي في السنة الأولى لمعلمي المدارس الحكومية في جنوب كارولينا، وفحص المتغيرات التي تعود للشخصية والمدرسة مثل: الجنس، والعمر، والمستوى التربوي للمعلمين، والوضع القانوني لتقليد المنصب، ومسؤوليات تعليم السنة الأولى في علاقتها مع الاحتراق النفسي لمعلمي السنة الأولى. وقد تكونت العينة من (383) معلم من معلمي السنة الأولى في المدارس الحكومية في كارولينا .وقد اختيرت هذه العينة عشوائيًا، وقد استخدم الباحث مقياس Maslach للاحتراق النفسي لتحديد إدراك مستويات الاحتراق النفسي .وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود اختلافات في مستويات الاحتراق النفسي بين متغير المنطقة ومتغيرات نوع المدرسة، وحجم الصف، وعلاقة المساعد.
- وجود اختلافات بين معلمي السنة الأولى في المدارس الابتدائية، ومعلمي السنة الأولى في المدارس الثانوية .وكذلك بين معلمي السنة الأولى في المدارس الابتدائية، ومعلمي السنة الأولى في المدارس المتوسطة في مستويات تبلد الشعور، ونقص الشعور بالإنجاز، حيث أدرك معلمو السنة الأولى في المدارس الابتدائية مستوى أقل من الاحتراق النفسي أكثر من زملائهم في مراحل المدرسة المتوسطة والثانوية.

هناك أثر لمتغير حجم الصف على مستوى تبلد الشعور، حيث أن معلمي السنة الأولى الذين يعلمون الصفوف التي يكون عدد الطلاب فيها أقل بأنهم أكثر إيجابية، أكثر من المعلمين الذين يعلمون صفوف عدد طلابها كبيرز

أكثر الاختلافات أهمية في مستويات الاحتراق النفسي وجدَت بين معلمي السنة الأولى الذين يعملون مع مساعد يهتم بإرشاد ضعيف، وبين الذين يعملون مع مساعد يهتم بإرشاد ممتاز، وتقدير الأفراد لصالح الفئة الأخيرة. أظهروا مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي على مقياس الإنهاك العاطفي، وتبلد الشعور، ونقص الشعور بالإنجاز مع معلمي المساعد الضعيف.

21 . دراسة مولينا ورال (Molina & Real , 1999):

- دراسة أجريت في الشيلي (امريكا اللاتينية) من أجل تشخيص متلازمة الاحتراق النفسي عند فئة المعلمين.
- استعمل "استبيان المواقف تجاه مهنة التدريس" المكيف والمقنن على البيئة الشيلية.فكانت النتائج ان المعلمين يظهرون استعداد للاحتراق النفسي بنسبة 56 ٪، نسبة المعلمين المحترقين بلغت 24 ٪، والمعلمين غير محترقين بنسبة 20 ٪.

22 . دراسة جيل (Jille, 2000):

بحثت هذه الدراسة في العلاقة بين توقعات تنظيم المزاج السلبي والضغط الوظيفي والتكيف والكآبة والاحتراق النفسي لدى المعلمين، وقد بلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة 93 معلمًا من (6) مدارس في مقاطعتي لوس أنجلوس وأدرانج في كاليفورنيا، حيث أجاب المعلمون على قائمة ضغط المعلم، ومقياس تنظيم المزاج السيئ، ومقياس التكيف، وقائمة Maslach للاحتراق النفسي ومسح المربين، وقائمة الأعراض المختصرة، حيث أشارت النتائج إلى أن توقعات تنظيم المزاج السلبي قد تنبأت بشكل متميز بوقوع التكيف والكآبة والاحتراق النفسي بشكل يفوق ما يتوقعه الضغط فقط .

- كما تبين أن توقعات تنظيم المزاج السلبي ترتبط بشكل إيجابي بالتكيف الإيجابي، وبشكل سلبي بالتكيف التجنبي، كما أشارت أن المعلمين ذوي النتائج العالية في تنظيم المزاج السلبي أشاروا إلى مستويات أدنى من الاحتراق النفسي والكآبة.وتؤكد هذه الدراسة صدق وفائدة مقياس تنظيم المزاج السلبي في التنبؤ بالتكيف والكآبة والاحتراق النفسي، ويمكن أن يكون مقياس تنظيم المزاج السلبي أداة فعالة في التعرف على المعلمين الذين لديهم توقعات تنظيم المزاج السلبي المنخفض لكي يمكن لبرامج التدخل أو تستهدف هؤلاء الذين يمكن أن يصابوا بالاحتراق النفسي بسرعة.

23 . دراسة كورديرو (Cordeiro, 2001):

هدفت إلى البحث عن مدى انتشار متلازمة الاحتراق النفسي عند معلمي التعليم الابتدائي في مقاطعة Cadiz (اسبانيا) ، والأداة المستعملة هي IBM (Maslach) ومقياس الاكتئاب Beck، ومن النتائج: انتشار كبير للاحتراق 40 ٪ من مجتمع الدراسة، ونسبة معتبرة من الاكتئاب 22 ٪، ومن استنتاجات الدراسة أن الأفراد المحترقين يتوافقون مع المصابين بالاكتئاب.

24 . دراسة إلواسا غيريرو (Eloisa Guerrero, 2003)

أجريت الدراسة في جامعة اكستريمادورا Extremadura على عينة من الأساتذة الجامعيين قوامها 257 أستاذ استعملت كأداة استبيان اجتماعيي ديمغرافي وظيفي تحفيزي. صمم بهدف جمع معلومات حول المظاهر الاجتماعية الديمغرافية والمهنية، وأخرى ذات طابع تحفيزي على شكل بيانات تشير الى سلوكيات وانفعالات ومشاعر ذاتية للموظف حول عمله وحول الأشخاص الذين يتعامل معهم (الطلبة)، وبأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الثلاثة لمتلازمة الاحتراق النفسي ل (Maslach & Jackson): الاجهاد الانفعالي، تبدد الشخصية، ونقص الانجاز الشخصي. 85 ٪ من أفراد العينة أعمارهم أقل من 45 سنة، 70 ٪ منهم متزوجون و 64,5 ٪ لديهم أطفال. واخذ بعين الاعتبار متغير الاختصاص 36,19 ٪ تخصص علمي، 12,45 ٪ تخصص اجتماعي، و 33,85 ٪ متعاقدون و 31, 13 ٪ دائمون مع متوسط أقدمية عمل من 5 إلى 15 سنة (45,91 ٪). فكانت النتائج كالتالي:

- الأساتذة الذين يعانون من درجات عالية في الاجهاد العاطفي يظهرون مشاعر تبدد الشخصية بشكل متكرر بشكل دال، ما يعني درجات تبدد الشخصية تتناسب بشكل طردي مع درجات الاجهاد العاطفي. وفي نفس الوقت درجات الاجهاد الانفعالي وتبدد الشخصية ترتبط عكسيا مع النجاح الشخصي، هذا يعني الأساتذة الذين يظهرون درجات منخفضة في الاجهاد الانفعالي وتبدد الشخصية يشعرون بكفاءة شخصية ومهنية أكثر عكس هؤلاء الذين يشعرون بالإجهاد الانفعالي وتبدد الشخصية مع تكرار متوسط أو منخفض، هذه المجموعات قدمت فروق دالة احصائيا.

- كذلك الأساتذة الذين لديهم اجهاد انفعالي مرتفع يستعملون بشكل متكرر استراتيجيات الترويح عن النفس، الانقطاع العقلي، الانقطاع السلوكي، استهلاك المخدرات...الخ، وفي المرتبة الثانية تأتي مجموعة الأساتذة المصابين بشكل مرتفع بتبدد الشخصية يستعملون بشكل متكرر استراتيجيات البحث عن الدعم، الترفيه عن النفس، التغيب، والانفصال العقلي، عندما نقارنهم بالمجموعات الأخرى. ألائك الذين يظهرون مشاعر الاجهاد الانفعالي بدرجات كبيرة وتبدد الشخصية يلجئون في التعامل مع الوضعيات المجهدة في بيئة العمل باستعمال استراتيجيات سلبية ولا يتجهون للبحث عن حلول فعالة.

25 . دراسة ألدريتي و آخرون (Aldrete & Cols, 2003):

أجريت الدراسة على معلمين من 25 مدرسة ابتدائية بغوادالخارا Guadalajara (اسبانيا) ووجدوا أن المعلمين يظهرون مستويات عالية للإجهاد الانفعالي 25,9 ٪ ، نقص الانجاز 21,6 ٪، ومستوى عال في تبدد الشخصية 5,6 ٪.

26. دراسة أورسوا و تورو (Ursua.M.P& Toro.L.B,2005 b):

جاءت الدراسة تحت عنوان " الاحتراق النفسي للمعلم ومعتقد الكفاءة الذاتية" والهدف منها هو البحث عن العلاقة بين معتقد الكفاءة الذاتية للمعلم ومجموعة من مؤشرات الاحتراق النفسي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 71 أستاذ تعليم ثانوي، واستعملت الأدوات التالية مقياس إدراك الكفاءة الذاتية، واستبيان الاحتراق النفسي للمعلم المنقح، ومقياس "بك" للاكتئاب، مع بيانات أخرى كالتغيب عن العمل (عدد العطلات المرضية، عدد أيام العطلات المرضية، عدد أيام التغيب) وبينت النتائج أن هناك علاقة سلبية بين إدراك الكفاءة الذاتية للمعلم والاحتراق النفسي والتغيب عن العمل.

27 . دراسة (CISEROS IX, 2006):

دراسة أجرتها مقاطعة مادريد على عينة قوامها 47000 معلم منتمين للتعليم العمومي، وجد أن هناك حوالي واحد من كل خمسة مدرسين يعانون من الاحتراق النفسي بنسبة 21,22 ٪ و39 ٪ منهم مؤشرات اكلينيكية خطيرة للاجهاد.

28 . دراسة (Constantinos M. Kokkinos, 2007):

تناولت الدراسة موضوع بعنوان " ضغوط العمل، الشخصية والاحتراق النفسي عند معلمي مدارس الابتدائي هدفت هذه الدراسة للتحقق من العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الشخصية وضغوطات وظيفة التعليم على عينة من معلمي الابتدائي في قبرص (اليونان) والبحث عن المساهمة النسبية لهذه المتغيرات على الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي (الاجهاد الانفعالي تبدد الشخصية، الشعور بانخفاض الانجاز)

تكونت عينة الدراسة من 447 معلم ومعلمة. كانت النتائج كالتالي:

أظهرت النتائج أن كل من العوامل الشخصية وضغوط العمل مرتبطة مع أبعاد الاحتراق النفسي.

وكانت العصابات مؤشر مشترك مع جميع أبعاد الاحتراق النفسي ما عدى بعد الشعور بانخفاض الانجاز الذي كان له اتجاه مختلف.

إدارة السلوكيات غير المنضبطة للتلاميذ وقلة الوقت كانت من العناصر التي تنبأ بشكل منهجي بأبعاد الاحتراق النفسي.

29 . دراسة أيوسو وغيلن (Ayuso & Guillen , 2008):

دراسة أجريت في مقاطعة كاديس Cadiz باسبانيا حوالي 50 ٪ من المدرسين في التعليم الثانوي مصابون بالاحتراق النفسي بناء على نموذج الثمن مراحل لـ (Golembieski).

30 . دراسة ميركادو و راميريز(Mercado & Ramirez, 2009):

اجريت هذه الدراسة من أجل الكشف عن متلازمة الاحتراق النفسي عند مدرسي التعليم الأساسي والثانوي في مقاطعة Aguas Calientes (المكسيك)، على عينة قوامها 686 معلم (74 ٪ من مؤسسات عمومية، 26 ٪ من مؤسسات التعليم الخاص)، واستعملت أداة CESQT-ed (استبيان قياس متلازمة الاجهاد في العمل الخاص بالمعلم) وكانت نسبة

التجاوب مع الدراسة 74 ٪. وبينت النتائج في الأبعاد التي يتضمنها المقياس: 1,8 ٪ يظهرون أمل منخفض تجاه عملهم، 28,6 ٪ اجهاد نفسي3,4 ٪ فتور، 8,7 ٪ الشعور بالذنب. وفي الاجمال هناك ما نسبته 3 ٪ من المدرسين مصابون بمتلازمة الاحتراق النفسي، ومن هذا استنتج أن من الضروري التدخل في هذا المستوى حتى يتجنبوا انتشار متلازمة الاحتراق النفسي.

31 . دراسة باديا وآخرون (Padia & al, 2009):

دراسة من أجل الكشف عن مدى انتشار الاحتراق النفسي وكذلك المميزات التي لها علاقة بهذه المتلازمة، الدراسة كانت على عينة مأخوذة من ثلاث مدارس عمومية في مدينة بوغوتا Bogota (كولمبيا). دراسة مستعرضة والأداة لقياس الاحتراق عند المعلمين كانت مقياس Maslach للاحتراق النفسي الوظيفي، وصمم فريق البحث استبيان لقياس العوامل الاجتماعية الديمغرافية الشخصية والمهنية. والنتائج المتحصل عليها: نسبة انتشار متلازمة الاحتراق النفسي 15,4 ٪ عند المعلمين وممكن أن ترتفع إلى 29,7 ٪ اذا أخذنا بعين الاعتبار أن اثنين من الأبعاد الثلاثة للمتلازمة هم فوق الميئين 30. وأن 25,3 ٪ لديهم اجهاد عاطفي مرتفع، وانتشار المتلازمة كان أقل عن المعلمين الأكبر من 55 سنة، وخبرة من(21 . 30)سنة ، الذين يعملون يوم واحد في الاسبوع، ولديهم مناصب ادارية، وأقل انتشارا عند المعلمين المتزوجين والذين لديهم أطفال.

32 . دراسة كورنيخو (Cornejo, 2009):

دراسة أجريت بسانتياغو Santiago (الشيلي) من أجل البحث عن" ظروف العمل وعلاقتها بصحة المدرس" لمعلمي التعليم المتوسط، بينت النتائج ثلث معلمي Santiago لديهم مستوى مرتفع على الأقل في بعد من أبعاد مقياس ثلاثي الأبعاد للاحتراق ل Maslach، ونسب الأمراض المنتشرة بين المعلمين يفوق المعدل الوطني عند البالغين، ومن جهة أخرى فقط 6 ٪من اساتذة التعليم الثانوي لديهم مستويات مرتفعة من أعراض القلق والاكتئاب.

6 .3 . دراسات حول متغير الرضا الوظيفي:

أولا: الدراسات العربية:

33 . دراسة محسن مجيد المنصوري (1968):

تناولت موضوع بعنوان: "الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية"، هدفت للتعرف على مستوى الرضا عن العمل بين معلمي المدارس الابتدائية في مدينة بغداد وضواحيها، وتحديد العوامل المؤثرة في الرضا، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها:

أن عوامل الرضا عن المهنة تنحصر في الاشباع الذي تحققه مهنة التعليم لعدد من الحاجات الأساسية، مثل التقدير، والمكانة الاجتماعية والحرية، والاستقلالية، وتقديم الخدمة للآخرين.

34 . دراسة عادل محمد الطوباسي (1971):

دراسة مشابهة تمت في الأردن لعادل محمد الطوباسي (1971) بعنوان "الرضا عند معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن"، ركزت على مقارنة رضا المعلمين، من خلال خصائصهم الديمغرافية، وكانت من أهم نتائجها: أن المعلمات أكثر رضا من المعلمين، وخلافا للدراسة السابقة فإن هذه الدراسة تهتم بتحديد العوامل الأساسية للرضا.

35 . دراسة على عسكري(1981):

تناولت موضوع حول الرضا الوظيفي للمدرس بدولة الكويت أجريت هذه الدراسة من أجل تحديد الجوانب التالية:

- درجة تأثير سبعة عشرة حاجة من الحاجات الشخصية والمهنية.
- درجة أهمية الحاجات التسع عشر.
- درجة تأثير سبعة عوامل على قرارات المدرسين في اختيارهم لمهنة التدريس.
- العوامل التي يرى المدرسون أنها تساعد على تطور العملية التعليمية بدولة الكويت

بلغ حجم العينة 1132 مدرسا ومدرسة موزعين على 18 مدرسة، مثلت كل المراحل، وزعت عليهم استبيانات تحتوي على 18 حاجة شخصية ومهنيه وكانت نسبة الاستجابة 82٪

- وخلاصة ما توصل إليه الباحث أن هناك قصور في تلبية الحاجيات الأساسية من حيث الرواتب والفرص المتاحة لتطوير قدراتهم، والفرص المتاحة للتقدم العلمي والإدراك الاجتماعي للمهنة والمساواة فيما يخص المردود المالي.
- أما عن أهمية الحاجيات التسع عشر، نذكر التي احتلت المراتب الأولى منها:

العلاقة الودية بين المدرسين والتفاعل الاجتماعي مع الرؤساء واختيار الفصول الدراسية.

وقد خلص الباحث إلى أن هذه الجوانب لها أثر كبير في رضا المدرسين عن وظيفتهم، ابتداء من الأجر الذي يمكنه من العيش حياة كريمة وحتى التطور المهني والعلمي الذي يدعم إحساس المدرس بذاته وأهميته في المجتمع.

36 . دراسة صلاح مصطفى (1989):

هدفت الدراسة إلى قياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المدرسة الإعدادية الإمارات العربية المتحدة، واشتملت العينة على (321) معلما ومعلمة من (25) مدرة إعدادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- عدم وجود أثر للجنس في درجة الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب المؤهل الدراسي ولصالح حملة الشهادات الأقل من مستوى الجامعة.
- رضا أفراد العينة عن كل من: (الراتب ، الإدارة المدرسية ، المكانة الاجتماعية للمهنة، الإشراف والعلاقات السائدة في المدرسة).

37 . دراسة أحمد الهزايمة (1990):

هدفت إلى معرفة نمط المدير القيادي وضبط الوضع المدرسي على كل من الرضا عند المعلمين، والتحصيل عند التلاميذ، في المدارس الثانوية بعمان، وقد بلغت عينة الدراسة (47) مدرسة ثانوية حكومية، وعدد المعلمين (158)، وعدد التلاميذ بلغ (7604)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة بين نمط المدير القيادي العالي ونفوذه و رضا المعلمين عن فرص الترقية والمرتب ورضا المعلمين العام، كما توجد أيضا علاقة بين نمط المدير القيادي المتدني ونفوذه ورضا المعلمين عن طبيعة العمل وعن المشاركة في العمل ورضا المعلمين العام، كما أشارت نتائج

الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات في جوانب الرضا الوظيفي عن طبيعة العمل والمشاركة ورضا المعلمين العام.

38 . دراسة عبد الرحمان (1991):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين سلوكيات إدارية مختارة لمديري المدارس الثانوية في الأردن ودرجة رضا معلميهم لقراراتهم الإدارية، وشملت عينة الدراسة (365) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وجود علاقة إيجابية بين استخدام المديرين لمهارة العلاقات الانسانية وثقة المديرين بمعلميهم، والقدرة على الاتصال والتواصل ودرجة رضا المعلمين لقراراتهم الادارية.
- وجود فروق دالة لأثر كل من الجنس والمؤهل والخبرة بين السلوك القيادي للمديرين ودرجة رضاهم الوظيفي لصالح الإناث والمؤهل الأعلى والخبرة الأكثر.

39 . دراسة أمينة العمادي 1996:

تناولت موضوع بعنوان " الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التعليم العام وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بقطر وعلاقته ببعض المتغيرات، واشتملت العينة على (667) معلما ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في كل من (الخبرة، المؤهل الدراسي، المرحلة التعليمية).

40 . دراسة هيام الشريدي وزهير عبد الرحيم (1999):

تناولت موضوع بعنوان "أنماط القيادة لدى مديري المدارس الأساسية وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين"، هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، معرفة أثر كل من الجنس والخبرة والتدريب على الرضا الوظيفي لديهم، وتكونت العينة من (775) معلما ومعلمة من مجتمع أصلي قوامه (5815)، وقد استخدم الباحثان مقياس جوردن، لوصف السلوك القيادي، ومقياس مينوسوتا لقياس الرضا الوظيفي.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين النمط القيادي الديمقراطي والنمط التسلطي على الرضا الوظيفي وذلك لصالح النمط الديمقراطي، كما توجد فروق بين متوسطات الرضا الوظيفي

للمعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، كما توجد فروق في درجات الرضا الوظيفي تبعا لمتغير الخبرة.

41 . دراسة فؤاد العاجز، وجميل نشوان 2004:

تناولت موضوع بعنوان" ا لعلاقة بين الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على ا لعلاقة بين الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة ، وتكونت عينة الدراسة من (302) معلما ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي التي تسهم في تطوير فعالية أداء المعلمين كانت سلامة النظام والانضباط المدرسي، مراعاة احتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي، توفير الأمن والآمان والحرية والديمقراطية للمعلمين، استخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي لصالح الذكور، وطبقا للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الإعدادية، وطبقا للمؤهل لصالح حملة الشهادات العليا، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لسنوات الخدمة.

42 . دراسة فوزي عبد الله العكش وأحمد مصطفى الحسين (2005):

تناولت موضوع بعنوان: "الرِّضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة والحكومية في الأردن: دراسة مقارنة لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإدارية"

هدفت الدراسة إلى مقارنة مدى توفر الرِّضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإدارية في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن. ولتحقيق ذلك فقد تم تصميم استبانه لقياس وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه الرضا الوظيفي من خلال العناصر التالية: -المكافآت المالية. - الإجراءات الإدارية والبحث العلمي. - المناخ الأكاديمي. - الخدمات الاجتماعية. - وسائل التدريس. تقييم الأداء.

وقد تم استخدام الإحصاء الوصفي لتحليل بيانات العينة، والإحصاء الاستقرائي لاختبار فرضيات الدراسة.

وتوصل البحث إلى عدم وجود فروق في نظرة أعضاء هيئة التدريس تجاه تلك العناصر، باستثناء عنصري المناخ الأكاديمي وتقييم الأداء، حيث تبين رضا أعضاء هيئة التدريس في الجامعات

الخاصة أكثر من الجامعات الحكومية. وقد أوصت الدراسة بضرورة اتخاذ طرق وإجراءات موضوعية ومقبولة في عملية التقييم والتركيز على عملية التقييم فقط.

43 . دراسة جواد محمد الشيخ خليل، عزيزة شرير (2008):

تناولت موضوع بعنوان" على ا لعلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين " هدفت الدراسة إلى التعرف على ا لعلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين (الجنس ،المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المرحلة الدراسية) ، وقد تكونت عينة الدراسة من (360) معلما ومعلمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسئولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

44 . دراسة منيرة الشرمان وصفاء جعافرة (2014):

تناولت موضوع بعنوان:"درجة الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي."، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه وقد تم التأكد من إجراءات الصدق والثبات لها، وتم توزيعها على عينة مكونة (252) عضو هيئة تدريس في جامعة مؤتة. ومن أجل تحليل النتائج فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكافة مجالات الدراسة وفقراتها، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، واختبار شافيه للمقارنات البعدية، ومعامل بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة متوسطة في الرضا الوظيفي وفي مستوى الأداء لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة والرتبة الأكاديمية، ووجود فروق تعزى للجنس ولصالح الذكور، وقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء

الوظيفي تعزى لمتغير الجنس والخبرة، ووجود فروق في متغير الرتبة الأكاديمية. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين درجة الرضا الوظيفي ومستوى الأداء الوظيفي. وقد أوصت الدراسة في ضوء النتائج على ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث العلمية، وزيادة فرصة مشاركتهم في المؤتمرات العلمية .

45 . دراسة عقيل وعلي عليمات (2014):

تناولت موضوع بعنوان: "الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بإقليم الوسط من وجهة نظرهن"، وهدفت الدراسة التعرف إلى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بإقليم الوسط من وجهة نظرهنّ .تألف مجتمع الدراسة من (350) معلمة في مدارس إقليم الوسط من العام الدراسي (2012-2013)، وتم الاعتماد على الاستبانة في جمع بيانات الدراسة، واشتملت على (30) فقرة، وتم التأكد من دلالات الصدق والثبات لها، حيث بلغ معامل ثبات مقياس الرضا الوظيفي (0.94)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، وأن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي يعزى إلى متغير الخبرة ، ولصالح فئة عشر سنوات فأكثر، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأشارت النتائج ،أيضا، إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الرضا الوظيفي والمتغيرات التالية:(طبيعة العمل، والعلاقة مع رؤساء العمل، والرواتب والحوافز، والمكانة الاجتماعية، وتقدير المجتمع)، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات كان من أبرزها أن يكون الرضا الوظيفي من بين الموضوعات الرئيسية التي تحظى باهتمام وزارة التربية والتعليم وأولوياتها، وزيادة ورش العمل المتعلقة بأهمية رياض الاطفال لكافة شرائح المجتمع.

46 . دراسة المنظمة العربية للثقافة والعلوم عن التسرب المهني من مهنة التعليم (منظمة اليونيسكو)

دراسة قامت بها المنظمة العربية للثقافة والعلوم بالتعاون مع مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة آل سعود حول سبب عزوف الشباب عن مهنة التعليم وتسرب أعداد كبيرة من المدرسين إلى مهن أخرى، وقد شملت الدراسة 13 قطرا عربيا بعينة قدرتها 8334 مبحوث ذكورا وإناثا.

وعن نتائج البحث فقد وجد أن نسبة19,5% من مجموع عينة البحث قد اختاروا مهنة التعليم دون رغبة، وأن 47,3 % غير راضيين عن مهنة التعليم، وأن نسبة 40,3% يفكرون في ترك المهنة إلى عمل آخر وعن الأسباب الداعية إلى التسرب من المهنة، فقد أرجعتها الدراسة إلى عدة عوامل منها المادية كضعف الرواتب، وغياب الحوافز والمكافآت ، وقلة فرص الترقية، أما عن العوامل المهنية فتعود خاصة إلى ازدحام عدد التلاميذ في الفصول وعدم تطور المناهج وطرق التدريس لمحدودية الإمكانيات والوسائل المهنية في التعليم، هذا بالإضافة إلى ضآلة العلاقات الاجتماعية التي تتيحها المهنة، وهناك العوامل الاجتماعية التي أرجعتها الدراسة إلى عدم تلبية المهنة للطموحات المستقبلية وتدني نظرة المجتمع للمهنة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

47 . دراسة يونغ (Young, 1988):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي للمعلمين بالمدارس الابتدائية بولاية كاليفورنيا ، واشتملت العينة على (160) معلما، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر المتغيرات تأثيرا في رضا المعلمين هي: (القيادة الديمقراطية ، الرواتب ، الإمكانات المتوفرة للترقية ، توافر مكافآت الإنجاز ، اعتراف المدير بقيمة المعلم).

48 . دراسة شانغ (Shang, G. M,1991):

تناولت موضوع بعنوان "تحليل للرضا الوظيفي." بهدف استقصاء أثر عدد من المتغيرات في التنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم المؤسسي الخاص، وتركزت المتغيرات التي درس أثرها على الراتب، وعدد سنوات الخبرة، الحوافز، وعلاقات الزملاء، وسلوك التلميذ، وأنظمة المكافآت، وتحصيل التلميذ، بالإضافة إلى المتغيرات الشخصية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن هناك عشر متغيرات لها علاقة ذات دلالة إحصائية بالتنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم المؤسسي الخاص.

49 . دراسة ايرموسة رودريغز (Hermosa Rodríguez, 2006):

تناولت موضوع بعنوان "الرضا الوظيفي ومتلازمة الاحتراق النفسي عند معلمي الابتدائي والثانوي

هذه الدراسات أظهرت العلاقة الموجودة بين الرضا الوظيفي ومتلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي على عينة من أساتذة مدرسة إيباغي Ibague (كولمبيا) واعتبرت أن ممتهني مهنة التدريس ممكن أن يطوروا بسبب التوتر المستمر متلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي التي تؤثر على حياتهم وتنعكس على ميلهم نحو وظيفتهم ويصبحون غير راضون عنها.

ونتائج الدراسة توصلت إلى أن هناك علاقة سلبية بين الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي. بحيث عندما تكون هناك درجات عالية في الرضا الوظيفي تكون هناك درجات منخفضة في الاحتراق النفسي في عينة الدراسة.

4.6. التعليق على الدراسات السابقة:

فيما يخص الدراسات التي تتعلق بمتغير الأفكار اللاعقلانية:

يتضح من العرض السابق أن الدراسات التي تناولت موضوع الأفكار اللاعقلانية عند فئة المدرسين وفي كل مستويات التعليم قليلة. خلال بحثنا عن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع أغلب ما توصلت له الباحثة كانت تناولت فئة الأطفال، الشباب، المراهقين، فئة الطلاب، وهذا خاصة فيما يتعلق الدراسات العربية.

وفيما يخص فئة المدرسين توصلت الباحثة فقط إلى دراسة واحدة فقط (أحمد، 2004)، بينما في الدرسات الأجنبية كانت مجموعة قليلة أيضا تمثلت في ستة (6) دراسات فقط (Giordano, 2014; Oswaldo & al, 2013;Meehan, 2011 Toro, 2007; Ursua & Toro, 2005).

أما المتغيرات التي تناولتها الدراسات مع الأفكار اللاعقلانية: هناك من الدراسات من تناولت موضوع الأفكار اللاعقلانية، الكفاءة الذاتية كمتغيرات معرفية في علاقتها مع بعض نتائج الشعور بضغوط العمل (مثل: إجهاد الدور، الاحتراق النفسي، أعراض الاضطراب النفسي، الاكتئاب) (Ursua & Toro, 2005، Toro, 2007) ومنها من ركزت على العلاقة بين اللاعقلانية كمصدر شخصي لإجهاد العمل والاحتراق النفسي من خلال تفاعلها مع العوامل المتداخلة بالضغط المدرك والاكتئاب (Pauline, 1991) ومن درستها في علاقتها مع الاحتراق النفسي واستراتيجيات المواجهة (Meehan, 2001) .نلاحظ أيضا بعد تحليلنا لهذه الدراسات أنها أغلبها تطرق إلى اللاعقلانية في علاقتها بمتلازمة الإحراق النفسي وأبعادها.

ومن حيث المنهج المعتمد أعتمد أغلب الباحثين على المنهج الوصفي ألارتباطي (Pauline, 1991، أحمد 2004، Ureua&Toro, 2005، Toro, 2007، Oswaldo & al, 2013) ودراسة واحدة فقط اعتمدت المنهج التجريبي من خلال بناك وتطبيق برنامج إرشادي وتطبيقه على عينة من المدرسين (Giorando, 2014).

فيما يخص أدوات القياس المستعملة لتقدير درجة عقلانية ولا عقلانية المدرسين كان هناك من استعمل مقياس ألبرت إليس (A.Ellis) (Pauline, 1991; Meehan, 2011; Oswaldo

(& al, 2013) ، وهناك من إستعمل مقياس الأفكار اللاعقلانية خاص بالمعلم(CBP-R) (Ursua & Toro, 2005 ; Toro, 2007) وهناك من أعد مقياس خاص لدراسته (أحمد،2004).

ومن حيث النتائج فكانت تعتبر الأفكار اللاعقلانية منتشرة عند هذه الفئة (أحمد،2004). وأن ارتفاع في اللاعقلانية يقابلها ارتفاع في الاحتراق النفسي (Pauline,1991; Meehan, 2011; Oswaldo & al, 2013) (Ursua & Toro, 2005; Toro, 2007) (أحمد،2004). وأن الأفكار اللاعقلانية مرتبطة ببعض أبعاد الاحتراق النفسي كبعد الاجهاد الانفعالي مرتبط مع الارتفاع في درجة الأفكار اللاعقلانية (Pauline,1991، Toro, 2007) بعد تدني الشعور بالانجاز مرتبط مع ارتفاع درجات الاحتراق النفسي (Pauline,1991) وهناك عدم الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية مع بعد تبلد المشاعر(Pauline,1991، Toro, 2007) وعدم ارتباطها مع بعد تدني الشعور بالانجاز في دراسة (Toro, 2007).

وجود فروق راجعة للجنس في تبني الأفكار اللاعقلانية حيث توصلت دراسة (أحمد، 2004) إلى أن الذكور يتبنون أفكار لاعقلانية أكثر من الإناث.

أما فيما يخص متغير الاحتراق النفسي:

فنجد أن الدراسات السابقة التي تناولته كثيرة خاصة ممارسي التي طبقت على مهنة التدريس وفي كل المستويات (الابتدائي، الإعدادي، الثانوي، الجامعي)، عكس المتغير المستقل (الأفكار اللاعقلانية) والشح الذي لاحظناه في الأدب العلمي بخصوص هذه الفئة.

فيما يخص المنهجية المتبعة في الدراسات السابقة التي توصلت لها الباحثة فأغلبها اعتمدت المنهج الوصفي ألارتباطي (رواني والكيلاني. 1989، عساف عبد محمد ، حرب .1998، فهيمة فهمي 2009، عبد المطلب .2013، ناهد محمد حسن .2015، Ewa ,1998 ، Herrigngton, 1999 ، Eloisa Guerrero, 2003، Padia , 2009) دراسات اعتمدت على المنهج المسحي (Rita,1998 ، Cordiero, 2001، CISEROS,2006 IX) ودراسة استعملت المنهج التجريبي لتطبيق برنامج ارشادي لهذه الفئة (عبد الله محمد ابراهيم، 2012).

وعندما نتكلم عن المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات الى جانب الاحتراق النفسي نجد مجموعة كبيرة منها تناولت المتغيرات الديمغرافية (رواني الكيلاني. 1989، عساف .1996، حرب. 1998، محمود السلخي. 2013، نادين طوالو. 2016، Ewa1998 ، Harold, 1999،Eloisa,2003 ، Padia & al, 2009) وهناك ماتناوله مع متغير الضغط الوظيفي (عساف. 1996، حرب. 1998،1998, Ewa ،Jille, 2000) ومن ربطه بمتغير توقعات تنظيم المزاج السلبي و التكيف والاكتئاب (Jille,2000) ومتغير الكفاءة الذاتية (Ursua & Toro,2005 ، ناهد محمد حسن. 2015) ظروف العمل وصحة المدرس (Cornejo, 2009) العزلة عن الزملاء (Rita,1998)والاغتراب الوظيفي (عبد المطلب. 2013) مرحلة التدريس (محمود السلخي. 2013) الرضا الوظيفي (Ewa, 1998 ، Annette, 1999) أسلوب إدارة الصف (ناهد محمد حسن. 2015) المناخ المدرسي (فهيمة فهمي. 2009) الأساليب السببية (Herrignton, 1999).

إذا نظرنا إلى الأدوات المستعملة فأغلبها استعمل لتشخيص حالة الإحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة عند هذه الفئة مقياس الاحتراق النفسي الذي طوره (Maslach & Jackson) ومن هذه الدراسات (حرب. 1998، عبد المطلب. 2013، محمود السلخي. 2013، طوالو. 2016، Rita, 1998 ،Herringngton, 1999، Annette, 1999، Harold ,1999،2000, Jill ، Cordeiro 2001 ،Guerrero , 2003، Padia & al , 2009، Cornejoc , 2009).

وفيما يخص النتائج فكان أهم ما توصلت له هذه الدراسات :

وجود اختلاف في مستويات الاحتراق النفسي (رواني والكيلاني. 1989، حرب. 1998، محمود السلخي. 2013، طوالو.2016، 1999, Harold ،1998،Ewa ، 1999 Herringngton،2000, Jille ،2009، Cornejo ،2003، Guerrero ،2003, Aldrete ، 2006, IX CISEROS) بينما الدراسات التي اختلفت معها ولم تجد هناك اختلاف في مستويات الاحتراق النفسي كانت دراسة (Annette,1999).

بالنسبة للاختلاف في مستويات أحد أبعاد الاحتراق النفسي فكانت (Harold,1999 ،1998, Ewa ، رواني والكيلاني. 1989، محمود السلخي. 2013، طوالو. 2016).

أما الدراسات التي توصلت إلى أن الاحتراق النفسي ينتشر بدرجات متوسطة بين الأساتذة فكانت (رواني والكيلاني. 1989، حرب. 1998، محمودالسلخي. 2013،Molina 1999,).

ومنها من توصلت إلى أن الاحتراق النفسي مرتفع لدى المدرسين (Cornejo,2009، Ayuso & Guillen ,2008، Cordeiro,2001) أما الدراسات التي بينت أن الأساتذة يعانون من الاحتراق النفسي بدرجات عالية في أحد أبعاده فكانت (Guerrero,2003،2003, Aldrete، محمود السلخي. 2013).

كما كانت هناك دراسات التي تناولت بعض المتغيرات المعرفية و الاحتراق النفسي مثل الكفاءة الذاتية، الأساليب السببية، توقعات تنظيم المزاج السلبي، فقد بينت النتائج على أن هناك علاقة بينها وبين الاحتراق النفسي بغض النظر عن اتجاه هذه العلاقة سواء بالسلب أو الإيجاب حسب نوعية المتغير المعرفي (ناهد محمد حسن. 2015، Ayuso & Guillen,2008، Jille,2000، Herringngton,1999).

أما الدراسات التي تناولت المتغير الثاني في دراستنا (الاحتراق النفسي) بالمتغير الثالث وهو (الرضا الوظيفي) فكانت (Ewa ,1998، Annette,1999) وكانت من أهم نتائجها أن الرضا الوظيفي يرتبط بشكل سلبي مع أحد أبعاد الاحتراق النفسي (الاجهاد الانفعالي) (Ewa1998) وان هناك اختلاف في مستويات الرضا الوظيفي لفئة المدرسين.

التعليق على الدراسات التي ناولت الرضا الوظيفي: هذا المتغير كان له نصيب معتبر من الدراسات التي تناولته لأهميته لوظيفة التدريس وفي الجانب التنظيمي للوظيفة. بالنسبة للمنهجية المعتمدة في هذه الدراسات فكانت أغلبها اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي أو الوصفي الارتباطي (محسن مجيد المنصوري. 1968، عادل محمد الطوباسي. 1971، صفر. 1988، علي عسكري. 1989، أحمد الهزايمة. 1990، صلاح مصطفى. 1989، عبد الرحمان. 1991، أمينة العمادية. 1996، هيام الشريدي وزهير عبد الرحيم. 1999، العاجز فؤاد ونشوان جميل. 2004، جواد محمد وعزيزة شرير. 2008، منيرة الشرمان وصفاء جعافرة. 2014، عقيل وعليمات. 2014، Young,1988 ،Steell ,1989) ومنها من اعتمدت المنهج المقارن مثل دراسة (فوزي عبد الله العكش وأحمد مصطفى الحسين. 2005) ومنها من اعتمد المنهج الاستقصائي (Shang,1991).

بينما المتغيرات التي تناولت بالدرسة مع الرضا الوظيفي عند المدرسين فكانت بالنسبة للمتغيرات الديمغرافية فقد تناولتها الدراسات (عادل محمد الطوباسي 1971، صلاح مصطفى 1989،

أمينة العمادية 1996، هيام الشريدي و زهير عبد الرحيم 1999، جواد محمد و عزيزة شرير 2008، عقيل وعلي عليمات 2014،1989, Steell ،1977, Willias) نمط القيادة (أحمد الهزايمة 1990، عبد الرحمن 1991، هيام الشريدي وزهير عبد الرحيم 1999، Young,1988) الوضع المدرسي (أحمد الهزايمة 1990، العاجز فؤاد ونشوان جميل 2004) آداء المعلمين (العاجز فؤاد ونشوان جميل 2004، منيرة الشرمان وصفاء جعافرة 2014، آداء المعلمين (العاجز فؤاد ونشوان جميل 2014، منيرة الشرمان وصفاء جعافرة 2014) ، المكانة الاجتماعية (محسن مجيد المنصوري 1968، عقيل و علي عليمات 2014) التقدير (عقيل وعليمات 2014، محسن مجيد المنصوري 1968، Young,1988).

كما كانت أغلب الدراسات في قياسها للرضا الوظيفي اعتمدت على استبانات أو مقاييس بنيت خصيصا للدراسة (محسن مجيد المنصوري 1968، عادل محمد الطوباسي 1971، علي عسكري 1982، صلاح مصطفى 1989، أحمد الهزايمة 1990،عبد الرحمن 1991، أمينة العمادية 1996، العاجز فؤاد و نشوان جميل 2004، فوزي عبد الله العكش و أحمد مصطفى الحسين 2005، جواد محمد وعزيزة شرير 2008، منيرة الشرمان و صفاء جعافرة 2014، عقيل وعلي عليمات 2014، صفر 1988) بينما دراسة (هيام الشريدي و زهير عبد الرحيم 1999) اعتمدت على مقياس مينسوتا.

في حين الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي باختلاف المتغيرات توصلت الى نتائج أهمها: الدراسات التي توصلت إلى وجود أثار لواحد أو مجموعة من هذه العناصر (الجنس والسلوك القيادي للمديرين والخبرة والمؤهل العلمي) ودرجة الرضا الوظيفي كانت (عبد الرحمان 1991، أحمد الهزايمة 1990، هيام الشريدي 1999، منيرة الشرمان وصفاء جعافرة 2014، عقيل وعلي عليمات 2014،1989, Steel ، 1977, Willias ،1988, Young) اما الدرسات التي توصلت إلى أن أحد هذه العناصر(الخبرة والمؤهل والجنس) ليست لها تأثير على الرضا فكانت (عقيل وعليمات 2014، منيرة الشرمان وصفاء الجعافرة 2014، جواد محمد الشيخ خليل وعزيزة شرير 2008، فؤاد العاجز وجميل نشوان 2004، أمينة العمادي 1996) أما الدراسات والتي تكلمت عن مستوى الرضا فكانت دراسة (عقيل وعليمات،2014، منيرة الشرمان و صفاء جعافرة 2014) حيث جاء مستوى رضا المعلمين لعينة دراستهم بدرجة متوسطة.

أما الدراسات التي تكلمت على الأمن الوظيفي وأثره الاجابي على الرضا فكانت (صفر 1988، العاجز فؤاد ونشوان جميل 2004).أما عن تقدير المجتمع والمكانة الاجتماعية والودية والتفاعل الاجتماعي وتأثيرها على الرضا الوظيفي والعلاقة الايجابية بينهما فتوصلت لها دراسة كل من (Young,1988 ،عقيل وعلي عليمات 2014، علي عسكري 1981، محسن مجيد المنصوري 1968).

5.6.موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

- الملاحظ من الدراسات التي تحصلت عليها الباحثة في موضوع المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية التي قد يتبناها المدرسين قليلة جدا وأغلبها أجنبي إلا دراسة واحدة أجريت في المجتمع اليمني (أحمد،2004) ولم أتوصل إلى أي دراسة أجريت في المجتمع الجزائري عن هذا الموضوع مع فئة المدرسين، لهذا جاءت دراستنا لتثير الانتباه لهذا الموضوع والاهتمام به لأهميته وخطورته على منظومتنا التربوية وبالتالي على المجتمع ككل كون هذا المدرس أو الأستاذ أحد عناصر التنشئة الاجتماعية.
- أغلب الدراسات التي توصلنا إليها تناولت متغير المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية في علاقتها بالاحتراق النفسي الذي بينت الدراسات أنه يتأثر بالمنظومة المعرفية التي يحملها الفرد الذي يصاب بهذه المتلازمة، ولقد أخذناها كأحد المتغيرات التابعة في دراستنا من أجل تأكيد هذا التأثير أو تفنيده.
- أما فيما يخص متغير الرضا الوظيفي فلم نصادف دراسات تناولت موضوع المعتقدات اللاعقلانية في علاقتها بالرضا عند فئة المدرسين وكما نعلم أن الرضا يتأثر بالمنظومة المعرفية التي يحملها الفرد.

هكذا يمكننا القول أن بحثنا هذا يحمل إضافة جديدة للبحث العلمي كونه جمع بين ثلاث متغيرات ندر أن أهتم بدراستها الباحثين خاصة في مجتمعاتنا العربية بشكل عام ومجتمعنا الجزائري بشكل خاص.

الفصل الثاني

المعتقدات العقلانية واللاعقلانية

تمهيد

من مفارقات الحياة أن هذا التفكير الذي حبا به الله سبحانه وتعالى الإنسان، وجعله ميزة ينفرد بها عن باقي مخلوقات الكون، والذي عن طريقه يتعرف على ذاته وعلى محيطه، قد يصبح سببا في إعاقته عن إدراك جيد لواقعه لدرجة أنه يصبح أحد مصادر الاضطرابات الصحية سواء الجسدية منها أو النفسية، وفي السنوات الأخيرة برز توجه يركز على الجانب المعرفي من شخصية الإنسان، حيث شهد علم النفس اهتماما متزايدا بما يسمى بالعمليات المعرفية كالتفكير، الإدراك، الذاكرة...، وأصبح يحظى باهتمام العديد من الباحثين في المجال النفسي بشكل عام ومجال الإرشاد النفسي بشكل خاص، ومن أبرز النظريات التي اهتمت بتوظيف الجانب المعرفي وحاولت تفسير الاضطرابات الانفعالية بعلاقتها بالتفكير هي نظرية أليس Ellis في العلاج المعرفي الانفعالي السلوكي. هذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل في هذا الفصل.

1. مفهوم المعتقد

يعرف المعتقد على أنه: " التقبل الوجداني لقضية أو خبر يحتمل الصدق حسب ما يوجد لدى الفرد من أسباب وحجج، والحجج في المعتقدات غالبا ما يصعب فحصها، وتشتمل على درجات متقاربة من اليقين الذاتي، أي أنها تختلف في قابليتها للتحقيق.يشير مصطلح المعتقد إلى حالات عامة يعتقد في صدقها المجتمع أو بعض افراده ويعرفه (English & English,1958).

يبنى المعتقد على التفكير بحيث يعتبر هذا الخير اللبنة الأولى له، وعرف العلماء مفهوم المعتقد بأنه جملة أفكار نشأت عند الفرد اثر ظروف خاصة، ساهمت تفاعلات البيئة والمجتمع والتربية والتعلم في صناعتها، من ثم اتجهت بمرور الوقت إلى اليقين والجزم لتتحول إلى حقيقة لا تقبل الجدل، عندئذ تتحول الأفكار إلى قيم ومشاعر متأصلة في داخل النفس.

2. مفهوم المعتقدات اللاعقلانية

يعرف إليس (Ellis) المعتقدات اللاعقلانية، بأنها مجموعة الأفكار غير المنطقية التي تتميز بالمبالغة، والتهويل في تفسيرها للحدث، والتي تعيق الفرد في حياته اليومية وتسبب له اضطرابا نفسيا، وبأنها تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة التي تتميز بعدم موضوعيتها، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ المبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والامكانات الفعلية للفرد. (Alber Ellis 1977: 2-20) وعرفه مرة أخرى بكونها تلك الأفكار السالبة الخاطئة، وغير المنطقية، وغير الواقعية والتي تتسم بالذاتية وعدم الموضوعية، وتتأثر بالأهواء الشخصية، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والاحتمالية والتهويل والمبالغة والتي لا تتفق مع إمكانيات الفرد (Albert Ellis 1979).

وأعطى إليس تعريف أخر للمعتقدات اللاعقلانية ويقول عنها هي الاعتقاد في بعض الأفكار الخاطئة الاستبدادية مثل يجب أن أفعل كذا وما يتبع ذلك من تعزيز ذاتي لهذه الأفكار، ومن ثم يؤدي إلى حدوث الاضطرابات النفسية والأعراض المرضية. (Albert Ellis 1987:370).

كما عرفها مايشنبوم بأنها " افتراضات لا عقلانية نحو العالم وتقود إلى مناقشات ذاتية وعبارات لفظية ذات أثار سلبية على السلوك"(Merchenbaum 1977:18).

أشار بريمافيرا إلى أن المعتقدات اللاعقلانية هي افكار مطلقة ومتطلبات متطرفة من قبل الفرد فيما يتعلق بنفسه من جهة (اعتقاده بأنه يجب أن يكون فعالا ومنجزا حتى تكون له قيمة) وبالآخرين من جهة اخرى (اعتقاده بأن بعض الناس أشرار ويجب معاقبتهم).(Primavera 1980:85).

اما باترسون فيعرفها بانها المعتقدات والمفاهيم التي يتبناها الفرد من الاحداث والظروف الخارجية والتي ترجع نشأتها للتعلم المبكر غير المنطقي (Patterson 1980: 22).

كما قال روش إن المعتقدات اللاعقلانية هي الأفكار التي تؤدي إلى سلوكيات وانفعالات غير صحية هازمة للذات (Roush 1984:240).

بالنسبة لديغيسبي المعتقدات اللاعقلانية هي أفكار لا منطقية وغير متفقة مع الواقع الموضوعي وغير مساعدة على وصول الفرد لأهدافه التي يتمناها. (DiGiuseppe & al 1990:176).

عرفها كل من أغا ودافيسون بأنها تلك الأفكار التي لا تجد دعما تجريبيا، وتعكس واجبات وأوامر مثلا يجب أن يكون أدائي جيد وأحوز القبول وإلا سوف اعتبر شخصا فاسدا ,ويصاحب هذه الأفكار في الغالب الاضطرابات الانفعالية كالعصاب والذهان وغيرها. (Hagga & Davison,1993).

عرف أحمد متولي الأفكار اللاعقلانية على انها كل العوامل المعرفية السلبية التي يتبناها الفرد عند التعامل مع الآخرين أو في المواقف الاجتماعية أو حتى عند تقديره لذاته، كما أنها التوقعات غير الواقعية، والتفسيرات غير الصحيحة للأحداث، حديث الذات السالب والمعتقدات الخاطئة والتقديرات المتدنية للذات وابتغاء الكمال في الأداء الاجتماعي".(أحمد أحمد متولي، 1993: 50).

حسب إبراهيم عبد الستار هي عبارة عن معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، تؤدي بالتالي إلى نشوء الاضطرابات الوجدانية والسلوكية للفرد. (عبد الستار ابراهيم ،1994: 273)

عرف معتز السيد ومحمود السيد المعتقدات اللاعقلانية بأنها "مجموعة من الأفكار الخاطئة، وغير الموضوعية التي تتميز بابتغاء الكمال، الاستحسان، تعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرين، الشعور بالعجز، الاعتمادية".(معتز ، ومحمود ، 1994: 423).

يرى محمد ابراهيم بأنها تلك الأفكار اللامنطقية و اللاأواقعية التي تتناقض مع منطق العقل, والفرد الذي لدية الأفكار اللاعقلانية, هو فرد رفض التفكير المنطقي من حيث هو وسيلة للوصول إلى الحقيقة والموضوعية واحل محله الأهواء الشخصية والظن والاحتمالية و المبالغة. و التهويل فجاءت توقعات لاعقلانية و تعميمات غير موضوعية.(محمد عساف، 1996).

بالنسبة لمحمد مزنوق هي مجموعة الصيغ المعرفية المتجسدة في الثقافة واللغة التي تنتظم في نسق لا يخضع لقوانين المنطق أو قواعده الدقيقة، ويعتنقها بعض الأشخاص ويعتبرونها قواعد أساسية

يسلكون وفقها. (محمد صهيب مزنوق، 1996: 9) وقال عنها أيضا: " هي أفكار قائمة على الاستنتاجات والتقييمات غير المنطقية التي تضفي تفسيرات غير واقعية ومخادعة على المواقف والأحداث التي يواجهها الفرد في حياته ويستخدم فيها تعبيرات لغوية تؤدي إلى انهزام الذات وسوء التوافق كاستخدام "ينبغي" بشكل مطلق وإضفاء طابع الكارثة على المواقف"(محمد صهيب مزنوق، 1999: 7).

عرف درايدن المعتقدات اللاعقلانية على انها انفعالات سلبية ومثبطة للذات تؤثر على الفرد وعلاقته بذاته والآخرين. (Dryden 1996: 300).

بالنسبة لبوند وآخرون فهي أفكار تؤدي إلى انفعالات سلبية وغير مفيدة، كما تؤدي أيضا إلى الخروج باستنتاجات أو استدلالات غير مفيدة حول الأحداث وتتعدى البيانات المتوفرة حول الحدث". (Bond & al,1999:560).

عرفت نسيمة داود الأفكار اللاعقلانية بانها "أفكار تتسم بالوجوب فهي تمثل مطالب وادراكات غير واقعية وجامدة حول ما ينبغي أن تكون عليه الأمور، وتؤدي لعبارات اللوم الموجهة نحو الذات والآخرين، وعبارات التذمر التي تصف الأمور بأنها فظيعة وتعكس تضخيم الأمور وعدم القدرة على تحمل الاحباط" (نسيمة علي داود، 2001: 250).

يعرف محمد غنيم المعتقدات اللاعقلانية بالأفكار الغير منطقية وغير الواقعية التي تتميز بعدم موضوعيتها وتكون على درجة عالية من المبالغة في تقدير الفرد لكفاءته والنظرة السلبية للذات والآخرين والقلق الزائد على الذات وعلى مشاكل الآخرين مع الاهتمام بتعظيم وتضخيم الأمور نتيجة التكوين المعرفي للفرد وتفسيره للأحداث بما لا يتسق مع إمكانات الفرد الفعلية .(محمد أحمد غنيم، 2002).

سماها دافيد بالرو(David Balrow) بالأفكار الآلية وعرفها " انها تلك الأفكار التي تعترض الأحداث الخارجية وردود فعل الفرد الانفعالية نحو هذه الأحداث وغالبا ما تمضي دون أن تلاحظ، لأنها جزء من النمط الإدراكي للتفكير، ولأنها تحدث دائما بسرعة شديدة، ونادرا ما نتوقف لتقييم مصداقيتها لأنها شديدة القابلية للتصديق ومألوفة ومعتادة".(David Balrow 2002:583).

كما عرف جاي الأفكار اللاعقلانية بأنها شعور الفرد بانفعال عنيف عندما يواجه مشكلات ويتحمل مسؤولية أفعاله، كما انها تعد أفكارا هازمة للذات يستخدم فيها كلمات مثل ينبغي أن أو يجب أن، كما أنها تجعل الفرد يشعر بأن ليس هناك أمل في الحياة. (Jay 2003).

بالنسبة لجايمس الأفكار اللاعقلانية هي ثوابت نحتفظ بها في عقولنا عن معتقداتنا الحياتية فهي ضروريات تخصنا وتخص الآخرين، واتجاهات وقيم و آراء لا أساس لها من الصحة نتمسك بها وتبعدنا عن الواقع المعاش، كما انها مجموعة من الاستنتاجات السلوكية السالبة التي نتمسك بها عند تعرضنا لأحداث الحياة الضاغطة أو أي موقف مثير، كما انها مجموعة نمطية نعتمد عليها في حل المشكلات، كما أنها طريقة مضادة من التفكير غير المنتج تعطي راحة وامنا وتزيد المشكلة تفاقما، كما انها طريقة في التفكير تجعل الفرد منعزلا ومجادلا ومعاندا. (James 2004).

اما زكريا الشربيني فقال عن الأفكار اللاعقلانية انها تلك الأفكار السالبة الخاطئة غير الواقعية التي تتسم بعدم الموضوعية والتأثر بالأهواء الشخصية المبنية على المزيد من التعميمات الخاطئة المبالغة والتهويل. (زكريا الشربيني، 2005: 540).

حسب الصباح والحموزي "هي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي لا علاقة لها مع الواقع الفعلي للأمور وتعتبر غير موضوعية، تتميز بتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والأخرين، وتسعى إلى ما لا تستطيع الوصول إليه، والتصرف بموجب ما تحمله هذه الذات من قيم ومعتقدات مما يجعلها تتحكم في أقدارها." (الصباح والحموز،2007: 289).

تعتبر بالنسبة لمحمد المشابقة المعتقدات اللاعقلانية أفكارا مطلقة، ومتطلبات متطرفة من قبل الناس، فيما يتعلق بأنفسهم من جهة كالاعتقاد بالمثالية، أو فيما يتعلق بعلاقتهم مع الآخرين من جهة ثانية، كالاعتقاد بأن الناس شريرين ويجب أن يعاقبوا، أو فيما يتعلق بعلاقاتهم بالعالم الذي يعيشون فيه من جهة ثالثة، كالاعتقاد بأن سبب تعاسة الانسان ظروف خارجية ليس له علاقة بها. (المشاقبة محمد، 2008: 148).

من خلال قراءتنا لمجموعة التعاريف المقدمة نستخلص الأفكار التي جاءت فيها عن هذا المفهوم:

- الأفكار اللاعقلانية عبارة عن ثوابت جامدة في عقولنا عن معتقداتنا الحياتية (Ellis 1987، James 2004، محمد مزنوق 1996، نسيمة داود 2001)
- متطلبات متطرفة تخص الشخص نفسه، علاقاته والحكم على الأشخاص والعالم الذي يعيشون فيه (Primavera 1980، James 2004، محمد المشاقبة 2008، محمد غنيم 2002، نسيمة داود 2001، إبراهيم عبد الستار 1994).
- لا علاقة لها بالواقع (James 2004، الصباح والحموزي 2007، زكريا الشربيني 2005، محمد غنيم 2002، نسيمة داود 2001، محمد مزنوق 1996، محمد إبراهيم 1995، أحمد متولي 1995).
- غير موضوعية (Ellis 1977، Robin 1993، الصباح والحموزي 2007، زكريا الشربيني 2005، محمد إبراهيم 1995، محمد غنيم 2002).
- غير منطقية (Ellis 1977، Digiusppe 1991، Robin 1993 ، محمد غنيم 2002، محمد مزنوق 1999، محمد إبراهيم).
- أفكار سالبة وخاطئة (Ellis 1977، Balrow 2002، James 2004، الصباح والحموزي 2004،محمد غنيم 2002، معتز السيد ومحمود السيد 1994، إبراهيم عبد الستار 1994).
- تتأثر بالأهواء الشخصية (Ellis 1977، زكريا الشربيني 2005، محمد إبراهيم 1995).
- اتجاهات وآراء وقيم وافتراضات لاعقلانية (Meichenbaum 1977، Jamse 2004).
- مبنية على تعميمات خاطئة واستنتاجات سلوكية سالبة عند التعرض لأحداث ضاغطة (Ellis 1977، James 2004، زكريا الشربيني 2005، أحمد متولي 1993).
- أفكار لا نلاحظها لأنها جزء من نمط الادراكي للتفكير وناتجة عن التكوين المعرفي وتفسيره للأحداث ومجموعة نمطية عند حل المشكلات (Balrow 2002، James 2004، محمد غنيم 2002).

- تصيبنا بإنفعالات عنيفة، وتؤدي إلى إضطرابات وجدانية وسلوكية وتؤثرعلى الفرد وعلاقته بذاته والآخرين (Ellis 1977-1987، Brayden 1999، Band & al 1999، Roush 1984، Hagga & Davison 1993،Jay 2003، Dryden1999، إبراهيم عبد الستار 1994).
- وهي طريقة تفكير غير منتجة، هازمة للذات وتجعل الفرد منعزلا ومعاندا يحدث ذاته بشكل سالب وينظر للحياة نظرة سوداوية (Jay ، Roush 1984 2003، James 2004،Meichenbaum 1977 ، أحمد متولي 1993، محمد مزنوق 1999).

وانطلاقا من كل هذه التعاريف نحاول أن نقدم صياغة خاصة لهذا المفهوم ونقول أن الأفكار اللاعقلانية عبارة عن ثوابت جامدة في عقل الفرد الذي يتبناها، وهي عبارة عن متطلبات متطرفة تخص الشخص نفسه وعلاقاته، والحكم على الأشخاص والعالم الذي يعيش فيه، وهي أفكار تتميز بأنها غير واقعية وغير موضوعية وغير منطقية وسالبة وخاطئة، تتأثر بالأهواء الشخصية، تأثر على اتجاهات وآراء وقيم وافتراضات الفرد بحيث تجعلها لا عقلانية، بنيت هذه الأفكار على تعميمات خاطئة واستنتاجات سلوكية سالبة عند التعرض لأحداث ضاغطة.

وهي أفكار لا يلاحظها الفرد لأنها جزء من نمطه الإدراكي وتكوينه المعرفي الذي على أساسه يفسر الأحداث ويستعملها بشكل نمطي عند حل المشكلات.

تصيب الذي يتبناها بانفعالات عنيفة وتؤدي به إلى اضطرابات وجدانية وسلوكية تؤثر فيه بحيث يصبح تفكيره غير منتج، هازم للذات وتتصف نظرته للحياة بالسوداوية.

3. التطور التاريخي للمعتقدات اللاعقلانية

كثيرا ما نسمع عن مصطلح الأفكار أو المعتقدات اللاعقلانية وأغلب المؤلفات العلمية تشير إلى أن رائدها ألبرت أليس Albert Ellis المعالج النفسي والمرشد الأسري الأمريكي (1913 — 2007)، يمكن أننا القول أنه كان رائدا في بلورة هذه الأفكار واعتبارها المسئولة عن نشأة العصاب واستمراره، لكن المتتبع لتاريخ هذه الفكرة يرصد جذورها في الفلسفة الصينية حيث يقول الفلاسفة الصينيين القدماء"أن انفعالات الإنسان تنشأ من طريقة تفكيره، ولكي نغير الانفعالات يجب أن نغير تفكيره أولا" . وأشار ألبرت إليس (Albert Ellis) نفسه إلى الفلسفة الرواقية القديمة وخاصة ما جاء عن ابكوريوس (Epicurus)حيث قال : " الرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأحداث المحيطة بهم وإنما بسبب نظرتهم إلى تلك الأحداث".(Albert Ellis 1989:202).

كذلك الفيلسوف برتراند راسل (Bertand Rasel)، تكلم عن الحل للتخلص من الخوف ومواجهته الذي لن يكون إلا عن طريق التفكير بهدوء وتعقل، أما أدلر (Adler) فيرى أن سلوك الإنسان منبعه الأفكار.

كذلك المتطلع على الدراسات الأولى لفرويد (Freud) رائد نظرية التحليل النفسي الذي بدأ إليس(Ellis Albert) حياته العملية في العلاج والإرشاد النفسي متأثرا بأفكاره يجد أنه عندما تكلم عن الظاهرة الهيستيرية احتمل أن تكون فكرة الفرد هي الأصل، لكن تاه فرويد بعد ذلك عنها وتحدث عن العمليات الانفعالية بشكل غامض بمعنى أنها توجد منفصلة تماما عن الفكر.

ثم جاء ألبرت إليس (Albert Ellis) وكان له الفضل في بلورة والترويج للعلاج العقلاني الانفعالي والذي يعتبر أن سلوك الشخص ينبع من أفكاره ويحدد اتجاه الشخص نحو الحياة وعلاقته بالعالم الخارجي، ويرى أن الكثيرين مارسوا ما هو قريب جدا من العلاج العقلاني والانفعالي في مراحل مبكرة منهم دولارد وميللر (Dolard & Miller) (سناء زهران، 2004).

كذلك نجد كل من ارون بك (A.Back) ،وفيكتور تشارلز ريمي (V.C.Raimy) (حفيظ طبابي، 2014) واللذان كان لهما تركيز على الجانب المعرفي من اجل تفسير الاضطراب النفسي وسنتناولهما فيما يلي كنماذج نظرية قريبة من نموذج ألبرت إليس (A.Ellis) المعتمد في عملنا.

1. نموذج أرون بك (A.Back)

يرى بك أن النموذج المعرفي يقدم تفسيرا أبسط وأكثر واقعية لمشكلات المرضى من التحليل النفسي أو النظرية السلوكية، حيث يقوم على أساس أن ما يفكر فيه الناس بطريقة غير واقعيه واتجاهاتهم وآرائهم وتوقعاتهم وإدراكاتهم وأحكامهم وتفسيراتهم الخاطئة، وما يقولونه لأنفسهم له صلة وثيقة بسلوكهم المضطرب، فتفكير مرضى الاكتئاب مثلا تحكمه أفكار خاطئة حول أنفسهم، وحول العالم وحول المستقبل، وهي أفكار تصبغ حياتهم بصبغة التشاؤم.

كما يذهب (A.Back) إلى أن ردود الأفعال الانفعالية ليست استجابات مباشرة آلية للمثيرات الخارجية، وإنما يجرى تحليل هذه المثيرات وتفسيرها من خلال النظام المعرفي الداخلي للفرد وقد تنشأ الاضطرابات النفسية عن عدم الاتفاق أو التناقض بين هذا النظام الداخلي والمثيرات الخارجية (حفيظ طبابي، 2014: 84). ويرى أن الناس يستجيبون للأحداث انطلاقا من المعاني التي يضفونها أو يصبغونها على هذه الأحداث وأن المعنى الخاص لحادث ما هو الذي يحدد استجابة المرء الانفعالية إزاءه.

اما الشناوي (1994) يعتبر طبيعة الاستجابة الانفعالية أو الاضطراب الانفعالي لدى الفرد تتوقف على ما إذا كان هذا الفرد يدرك الأحداث على أنها إضافة أو تهديد بالنسبة لمجاله الشخصي الذي يتألف من جملة الأشياء التي يعطيها أهمية خاصة، ومن بينها وفي قلب هذا المجال توجد الذات أو مفهوم الذات (حفيظ طبابي 2014: 85) فالحزن ينشأ من إدراك المرء فقد شيء ذا قيمة بالنسبة له، والقلق ينجم عن الشعور بالتهديد للذات البدنية أو النفسية.

2. نموذج فيكتور ريمي (V.C.Raimy)

ويسمى فرض التصور أو المفهوم الخاطئ Misconception Hypothesis، فقد ذهب ريمي إلى أن الاضطرابات النفسية تنتج عن الأفكار والمفاهيم أو التصورات الخاطئة التي تتجمع في متلازمات من الأعراض الخاصة بكل اضطراب.

ويقوم هذا النموذج على أساس أن الجوانب المعرفية تحكم المشاعر والانفعالات، وأن الاضطرابات النفسية تنتج عن الاقتناعات أو التصورات والمعتقدات والمفاهيم الخاطئة، ومن ثم تعديل هذه التصورات لتصبح أكثر ارتباطا بالواقع تؤدي إلى تحسين التوافق.

ويعد خطأ التصور عن الذات هو الأكثر محورية وأهمية، فالتصورات الخاطئة عن الذات قد تحد من أنواع السلوك التي يرغب الفرد المشاركة فيها، وقد تدفع به إلى سلوك متهور أو مضطرب. (حفيظ الطبابي 2014).

وتتجمع التصورات الخاطئة في مجموعات أو متلازمات من الأعراض، وتوجد خمسة تجمعات من المفاهيم الخاطئة تتمثل المجموعات التشخيصية الرئيسية بالإضافة إلى تجمعين آخرين يشيع وجودهما في حالات المسترشدين عموما:

التجمع الأول: يضم مفاهيم خاطئة خاصة بحالات الاكتئاب.

التجمع الثاني: يضم مفاهيم خاطئة خاصة بحالات الوسواس

التجمع الثالث: يضم مفاهيم خاطئة خاصة بحالات الشخصيات الهستيرية.

التجمع الرابع: يضم مفاهيم خاطئة خاصة بحالات المخاوف المرضية.

التجمع الخامس: يضم مفاهيم خاطئة خاصة بحالات مرضى البارانويا

وتجمعات أخرى كفوبيا العقل، الشخصية المهمة كتصور خاطئ والأفراد الذين يعانون بالغرور والاستعلاء. (حفيظ الطبابي 2014)

3. النموذج العقلاني الانفعالي(نظرية ABC)

يرى محمد صهيب مزنوق أن النتائج الانفعالية لا تنشأ عن الأحداث المنشطة التي واجهها الأفراد في الماضي أو يواجهونها في الحاضر بل من نسق أفكارهم عن تلك الأحداث ، ونسق الأفكار إما أن يكون عقلانياً أو لا عقلانياً ، والنتائج الانفعالية غير المرغوب فيها مثل الغضب والاكتئاب والقلق هي نتيجة للأفكار اللاعقلانية الخاطئة عن الأحداث المنشِطة وعندما يتم مناقضة تلك الأفكار ودحضِها فإن النتائج الانفعالية غير المرغوب فيها تختفي ولا تعود مرة أخري ويحل محلها آثارا انفعالية وسلوكية ومعرفية جديدة. (محمد صهيب مزنوق ،1999، 44).

كما ذكر بوري (Boerre) أن نظرية (ABC)تعني أن الرمز (A) يشير إلى الخبرات التي يمر الفرد بها مثل متاعب الأسرة وعدم الرضا الوظيفي وخبرات الطفولة الصادمة أو أي شيء آخر يسبب عدم السعادة ، أما الرمز(B) فيشير إلى المصادر الفعلية لعدم السعادة حيث الأفكار والمعتقدات عن هذه الخبرات السابقة مثل الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات ، أما الرمز (C) فيشير إلى العواقب السلبية للانفعال مثل الهلع والاكتئاب والهياج. (Boerre,2000).

كما أشار معتز السيد ومحمود السيد إلى أن الرمز(A)يشير إلى الأحداث والخبرات المثيرة أو المنشطة ، أما الرمز(B) فيعبِر عن نظام التفكير لدى الفرد ، أما الرمز(C) فيشير إلى النتيجة أو الاضطراب الانفعالي كالقلق والاكتئاب ، فعلى الرغم من أن(A) هو الحادث الذي يقع قبل ظهور الاضطراب الانفعالي إلا أنه ليس هو السبب الرئيسي والمباشر للنتيجة وإنما ينَتُج هذا الاضطراب عن نظام تفكير الفرد وبالطبع فإن(B) إذا كان منطقياً فإن (C)ستكون غير مضطربة والعكس صحيح. (معتز سيد ومحمود السيد عبد ، 1994:417-418).

وفي هذا الصدد أوضح باترسون (Paterson) أن الرمز(A) يشير إلى حادث أو خبرة Act ، أما الرمز (B) فيعبر عن الأفكار والمعتقدات Beliefs ، أما الرمز(C)يعني النتيجة الانفعالية Consequence Emotionalفإذا تَعرض الفرد لخبرة انفعالية معينة (C)كالحزن أو الخوف أو القلق نتيجة لحادث ما (A)كالفشل في الدراسة أو الفصل من العمل ، ربما يظهر أن (A)هي التي سببت (C)مع أن هذا ليس صحيحاً ، فعلى الرغم من أن النتائج الانفعالية تبدو مرتبطة

بالحادث إلا أنها ليست نتيجة مباشرة بل هي نتيجة لـ (B) وهي أفكار ومعتقدات الفرد والألفاظ التي يستخدمها في وصف الحادث (A) بأنه مزعج ومصيبة. (Paterson 1980:73)

كما أشار سليمان الريحاني إلى أن الرمز (A) يقصد به الحادث أو الخبرة Act ، أما الرمز (B) يقصد به الأفكار والمعتقدات التي تلحق بالحادث Beliefs ، أما الرمز(C) يقصد به النتائج العاطفية أو الانفعالية التي يشعر بها الفرد نتيجة للحادث Emotional Consequence فإذا حدث وتعرض الفرد لخبرة انفعالية معينة(C)نتيجة لحادث ما (A) فإن السبب في هذا هو (B)وهي أفكار ومعتقدات الفرد(سليمان الريحاني ،1987: 76) .في هذا الصدد أشار ألبرت إليس (Ellis) إلى أن الرمز(A)يقصد به الحادث أو الخبرة التي يمر بها الفرد Events Activating، أما الرمز(B)يقصد به الأفكار والمعتقدات التي يتبناها الفرد ويقولها لنفسه إزاء تلك الحادث Beliefs ، أما الرمز(C)يقصد به النتائج السلوكية و الانفعالية Consequence التي تظهر على الفرد أو يسلكها نتيجة تلك الأفكار والمعتقدات، أما الرمز(D) فيشير إلى تفنيد و دحض تلك الأفكار والمعتقدات الخاطئة . Dispute (Ellis 1991).

4. أسس النموذج العقلاني المعرفي السلوكي لألبرت إليس (Albert Ellis)

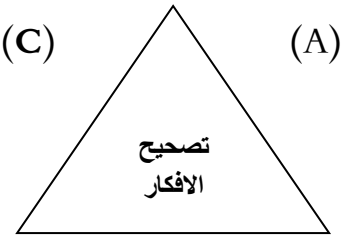
1. **العمل العضوي المترابط:** تفترض هذه النظرية أن الفرد لكي يعيش حياة سعيدة يحتاج إلى أربعة عناصر الانفعالات (أو الأحاسيس والمشاعر)، الحركة، العمل، والتفكير. هذه العناصر الأربعة تكون خلال تصرف الفرد متداخلة، ومن النادر أن يتمكن الفرد من ممارسة عنصر منها منفرد عن العناصر الأخرى لذلك يتصرف بترابط منطقي هو أن يحس يتحرك ويفكر في نفس الوقت.
2. **المشاعر الملائمة مقابل المشاعر غير الملائمة:** المشاعر مهمة وضرورية في حياة الإنسان، فالشعور بالسعادة والمرح والحياة الجميلة فهذا يسمى بالمشاعر الايجابية، ومقابلها الحزن و الألم الذي يعني مشاعر سلبية، والتي يمكن قد يحسها الفرد نتيجة تهديد لحاجاته وهذا في حد ذاته مهم في بعض الأحيان حتى تكون دافع للفرد لتحقيقها، لكن النظرية تعارض السلبية ومشاعر هزيمة النفس التي تدمر أهداف الحياة، فالأحاسيس السلبية التي تساعد في تحقيق الأهداف تسمى مشاعر ملائمة،

أما المشاعر التي تعمل ضد ذلك تسمى غير ملائمة، والتي تحاول هذه النظرية تعديلها في الفرد. (Ellis 1977).

3. **الألم العاطفي مقابل الألم البدني:** بالنسبة للألم هناك نوعان، النوع الأول والذي يصيب البدن والذي يملك الإنسان سيطرة ضعيفة عليه، والنوع الثاني فهو الألم النفسي أو العاطفي الذي قد يتمثل في الشعور بالرفض ممن نحب أو الجماعة التي ننتمي اليها، فالإنسان في هذا النوع الأخير يمتلك سيطرة كبيرة عليه، لأن قلة خبرة الإنسان بهذا النوع من الألم هو الذي يسبب التعاسة. (Ellis 1977).
4. **التفكير العقلاني مقابل اللاعقلاني:** التفكير العقلاني يقود إلى التفاعل الملائم ويتفق مع العواطف، أما التفكير اللاعقلاني يتفق مع المشاعر الغير ملائمة وبالتالي إلى تفاعل غير ملائم، وكذلك التفكير العقلاني يقود إلى السعادة وذلك بالتقليل من المشاعر الهدامة والمضطربة. (Ellis 1977).

5. مسلمات نموذج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي

المسلمة الأولى: الفكر والانفعال مترابطان ومتداخلان ويؤثر كل منهما في الآخر، والتفكير والانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد (الشكل .1) تصاحب بعضها بعضا تأثيرا وتأثرا.



الشكل رقم (1) مثلث التفكير والإدراك والانفعال والسلوك

الجدول رقم(1): يشرح رموز الشكل(1)

الرمز	معنى الرمز
A	تعني حادثة او خبرة Act
C	تعني الافكار والمعتقدات Beliefs
B	تعني النتيجة الانفعالية Emotional Consequence

المسلمة الثانية: السلوك العقلاني يؤدي إلى الصحة النفسية والسعادة.

المسلمة الثالثة: الاضطراب النفسي (الانفعالي) والسلوك العصابي ينتج عن التفكير اللاعقلاني وغير المنطقي. والشخص العصابي هو شخص أفكاره لا عقلانية عاجز انفعاليا، وسلوكه مدمر للذات.

المسلمة الرابعة: ينبع التفكير اللاعقلاني من التعلم غير المنطقي مصدره الأهل والثقافة.

المسلمة الخامسة: الإنسان يعبر عن فكره رمزيا ولغويا وكل من الفكر والانفعال يتضمنان "الكلام مع الذات" في شكل جمل، وإذا كان الفكر مضطربا صاحبه انفعال مضطرب وكأن الفرد يحدث نفسه دائما بالفكر الغير منطقي ويترجمه في سلوكيات مضطربة.

المسلمة السادسة: تفكير الإنسان هو الذي يجعل المدركات حسنة أو رديئة، نافعة أو ضارة ومهددة.

المسلمة السابعة: الأفكار السالبة أو الخادعة للنفس والتي تقوم على أساس غير عقلاني وغير منطقي يمكن دحضها وتعديلها، وإعادة تنظيمها عقلانيا ومنطقيا. (حامد زهران 1997).

6. الأفكار اللاعقلانية عند أليس (A. Ellis)

أشارألبرت إليس (A. Ellis) إلى أن كثيرا من الأفراد الذين يتمسكون بأفكار خاطئة وجامدة لدرجة كبيرة عن أنفسهم وعن العالم الخارجي يعتقدون أنهم أكثر سعادة وحفاظا على الذات من الأفراد الواقعيين، على الرغم من ذلك فإن أصحاب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يعتقدون بشدة في أنه إذا اتسم الأفراد بالواقعية والمنطق والمرونة خاصة في العمل والعلاقات الشخصية فسوف تقل لديهم الاضطرابات والمشاعر الانهزامية. (Ellis 1990)

وقد قام أليس (Ellis) بصياغة أحد عشر فكرة لا عقلانية في مقاله: " Reason And Emotion In Psychotherapy» سنة 1977، واعتبرها أفكارا لا عقلانية، وهي سبب

الاضطرابات النفسية، وتؤدي إلى إحداث تشويش في التفكير لدى الفرد، وعدم التوافق مع الذات ومع الآخرين، وعادة ما تتشكل هذه الأفكار وتتحكم في تفكير الكثير من المراهقين والبالغين، ويكون وراء هذه الأفكار مصادر مختلفة. (Ellis, 1977)

سنتناول فيما يلي هذه الأفكار كما وردت في المقال(Ellis 1977 A) :

الفكرة الأولى طلب الاستحسان: الفرد يعتقد أنه " من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومؤيدا من جميع الأفراد المحيطين به". هذا الاعتقاد يعبر عن رغبة لا يمكن للفرد تحقيقها، فليس هناك من هو محبوب من جميع الناس في مجتمعه فكل فرد له عيوب(Ellis 1977 A:60). وفي هذا الصدد يوضح (محمد عبد الظاهر وآخرون 1990: 249) أنه من غير المعقول أن يهتم الفرد اهتماما زائدا بما يظنه فيه الآخرون فهو لن يقبل نفسه أو يرضى عنها إلا عندما يتقبله الأفراد المحيطين به ويقدرونه تقديرا عاليا. كما أشارت ابتسام مدني على أن الفرد المعتنق لهذه الفكرة اللاعقلانية يرضي الآخرين ولا يكون راضيا عن نفسه، لأنه يشعر بالعجز عن فعل أشياء يرغبها ويفعل أشياء لا يرغبها (ابتسام حسن مدني، 2004: 50). ويقول برناد (Bernard) أنه من الممكن أن ينال الفرد حب الآخرين واستحسانهم ولكن من الأفضل أن ينال احترام ذاته أولا قبل استحسان الغير، لأن ذلك يعني أن يسعى الفرد لمطابقة ذاته مع معاييرهم لقبوله، وبالتالي يشعر الفرد بالدونية إذا لم يستطع نيل إعجابهم وثقتهم ومحبتهم (Bernard 1990)

في نفس السياق يقول محمد محروس الشناوي أن الشخص العاقل لا يضحي باهتماماته ورغباته في سبيل إرضاء الجميع. (محمد محروس الشناوي، 1994: 98).

تحقق هذه الفكرة اللاعقلانية صعب لأن ما يعجب فرد ليس بالضرورة بعجب الأخر، ومن الصعب إرضاء جميع الأفراد حسب المثل القائل: "إرضاء الناس غاية لا تدرك".

اذا اجتهد الفرد في سبيل الوصول إلى إرضاء الناس، فقد يزداد اعتماده على الآخرين ويقل شعوره بالأمان ويزداد تعرضه للإحباط ورغم أنه من المرغوب فيه أن يكون الفرد محبوبا من الآخرين إلا أن الشخص العاقل لا يضحي باهتماماته ورغباته في سبيل تحقيق هذه الغاية (كفافي، 1990: 320).

الفكرة الثانية ابتغاء الكمال الشخصي: أشار إليس (Ellis) إلى أن الفرد يعتقد بانه "يجب أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والانجاز في كل الجوانب الممكنة حتى يعتبر نفسه مستحقا للتقدير". وهي كذلك صعبة التحقيق، فالفرد الذي يسعى لتحقيقها سوف يشعر دائما بالإحباط والفشل وخيبة الأمل وضعف الثقة بالنفس وتدني قيمة الذات. والشخص العقلاني يدرك اختلاف الأفراد فيما يتمتعون به من قدرات وكفاءات، وكل فرد من المفترض أن يحاول الانجاز حسب قدراته (محمد محروس الشناوي، 1994: 14).

هذه الفكرة تعتبر صعبة التحقيق بشكل كامل، ونضال الفرد بصورة مندفعة لتحقيق ذلك قد يؤدي إلى الأمراض الجسمية والنفسية، وإلى الشعور بالنقص والعجز وإلى فقد الثقة بالذات إلى الحرمان من الاستمتاع بالحياة الشخصية ويؤدي ذلك إلى الشعور الدائم بالخوف من الفشل. أما الشخص العاقل المنطقي فيجتهد في فعل الأفضل لذاته هو وليس من أن يصبح أفضل من الآخرين ويتفوق عليهم ولكنه يبذل الجهد الذي يشعره أو يجعله مستمتع بالنشاط وليس من أجل نتيجة أو مجرد مشاهدة النتائج (عبد العزيز، 2001: 35).

الفكرة الثالثة اللوم الزائد للذات والاخرين: الفرد يعتقد أن " بعض الناس أشرار وخبثاء لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على سلوكهم الشرير أو الخبيث". هذه الفكرة لا عقلانية، فلا يوجد أشخاص سيئون بشكل مطلق فكل فرد له جانب خير وجانب شر فلا يوجد انسان معصوم من الخطأ. من الخطأ وصف شخص ما بأنه سيء أو شرير تماما، فكل منا يملك جوانب إيجابية و جوانب سلبية والشخص العقلاني يدرك أن هناك جوانب ايجابية لذا هؤلاء الناس.(محمود محروس الشناوي،1994: 98) لذلك علينا اتخاذ وجهة نظر عقلية ملائمة لموقف المشكلة ومتغيراتها من حيث التقدير الصحيح للموقف وإدراك العلاقات المختلفة داخل المشكلة.

في هذا الصداد أوضح كل من ميدوف ودريدن (Meduff & Dryden) أن أفكار ومعتقدات الفرد تؤثر على الاستدلالات والاستنتاجات التي يستدل عليها من خلال موقف ما.

(Meduff & Dryden 1998:335)

حسب إيسلر وفريديريكسون (Eisler & Ffrederiksen) من الممكن أن تكون للفرد إدراكات عامة بأنه لا يوجد أشخاص يمكنه الثقة فيهم، ونتيجة لذلك لا يمكنه التفاعل مع أي شخص، اذا اعتقد الفرد في هذه الفكرة قد لا يرى الجوانب الخيرة في الانسان وينظر فقط لسلبياته، مع العلم بأن هذا الفرد نفسه لديه هذان الجانبان، ويريد أن يحاسب غيره على الأخطاء والآثام التي من الممكن أن يقع هو نفسه فيها، كما أن العقاب ليس بالضرورة أن يصلح الأخطاء بل من الممكن أن يكون هذا العقاب هو السبب في زياد السلوكيات الخاطئة.

فكرة اللوم الزائد للذات والآخرين غير منطقية لأنه ليس هناك معيار مطلق للصحيح والخطأ فالتصرفات والأعمال غير الأخلاقية هي نتيجة الغباء والجهل والاضطراب النفسي أو الانفعالي وكل إنسان معرض للسقوط وارتكاب الأخطاء، والتأنيب والعقاب لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين السلوك، حيث أنها لا تقلل الغباء ولا تزيد الذكاء و لا تحسن الحالة النفسية، وفي الواقع أن هذه الأساليب تؤدي إلى سلوك أكثر سوءا و إلى مزيد من الاضطراب الانفعالي. (القذافي، 2002: 172).

الفكرة الرابعة توقع المصائب والكوارث: الفرد يعتقد "إنها لكارثة أو مأساة عندما لا تحدث الأشياء كما نرغب لها أن تحدث أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه". و هذه الفكرة لا عقلانية، فمن الصعب أن يحقق الفرد كل ما يتمناه أو أن تأتي كل الأمور كما يتمناها الفرد، وحسب أليس (Ellis) من الطبيعي أن يتعرض المرء للإحباط ولكن من غير الطبيعي هو أن ينتج عن هذا الاحباط حزن شديد ويستمر ويرجع ذلك للأسباب التالية:

- لا يوجد سبب لأن تكون الأشياء تختلف عن الواقع الذي هي عليه.
- إن الانغماس في الحزن والضيق نادرا ما يغير الموقف ولكن الغالب أن يزيد سوءا.
- إذا كان من المستحيل عمل أي شيء بالنسبة للموقف، فان الشيء المنطقي الوحيد الذي يمكن عمله هو أن نتقبل هذا الموقف.
- ليس من الضروري أن يؤدي الإحباط إلى الاضطراب الانفعالي طالما أن الفرد لم يحدد الموقف في صورة تجعل من الحصول على الرغبات أمرا ضروريا للرضا والسعادة.

الفرد العاقل يتجنب المغالاة في تصور المواقف غير السارة، وأن يعمل بدلا من ذلك على تحسينها إن أمكن أو أن يعمل ما في وسعه لتحسينها أو يتقبلها. وقد تؤدي المواقف المؤلمة إلى الاضطراب ولكنها ليست مفزعة ولا تصبح مواقف أو مصائب فادحة ولا تمثل نكبة إلا إذا نظر إليها الفرد على هذا النحو(كفافي،1999: 321). اذا اعتنق الفرد هذه الفكرة والتي يريد من خلالها تحقيق كل ما يتمناه سوف يصاب بالإحباط ويشعر بخيبة الأمل لأنه لن يتمكن من ذلك، فالأشياء التي تحدث للفرد من الممكن أن يراها أشياء سيئة أو كارثة، ولكنها في الحقيقة تحمل خيرا له، ولكنه لا يدري بذلك.

فمن الممكن أن ما يحدث للفرد الآن يكون جيدا ظاهريا، ولكنه غير مدرك لهذا الشيء الجيد فيحزن على ما فاته بينما هو لا يعرف دائما في قضاء الله رحمة لعباده في اعتقادنا نحن المسلمون.

الفكرة الخامسة اللامبالاة الانفعالية: الفرد يعتقد "أن التعاسة وعدم الإحساس بالسعادة سببها الظروف والأحداث الخارجية والإنسان لا يملك القدرة على التحكم في أحزانه واضطراباته". أو يمكن التعبير عنها بأن المصائب أو التعاسة تنتج عن ظروف خارجية (أسباب خارجية) لا يستطيع الفرد التحكم فيها. وهذه الفكرة لا عقلانية، فهي ترى أن كل ما يعانيه الفرد من عدم سعادة سببه الظروف الخارجية وهذا شيء خاطئ، فبعضا مما يعانيه الفرد يكون نابعا من ذاته، كما أن الفرد السوي من المفروض أن يكون قادرا على التحكم في الظروف الخارجية من خلال تغيير اتجاهاته حول هذه الظروف.

حسب إليس (Ellis) الأحداث الخارجية من الممكن أن تكون مؤذية و مؤلمة بدنيا لكنها هي ذات بعد نفسي، لا يمكن أن تكون ضارة إلا إذا سمح الفرد لنفسه أن يتأثر بها نتيجة لاستجاباته واتجاهاته.

الفرد يولد لنفسه الاضطراب الانفعالي وذلك حين يضخم الأمور ويهول في تصور الأحداث ونتائجها. الفرد الذي يعتقد بهذه الفكرة يشعر أنه ليست له القدرة على التصرف في المواقف التي يمر بها وبالتالي فهو لن يحاول تغيير هذه المواقف، فهو يعتاد على الاستسلام للواقع ولا يحاول تغييره للأحسن، كما أنه بذلك يجهل معرفة قدراته.

في معتقدنا نحن كمسلمين أن المصائب تأتي للمؤمن لكي يستفيد منها، فالمؤمن حين يصاب إما أن يكفر الله عنه ذنبا وإما أن يرفعه درجة ، فإن استقبل المؤمن المصيبة بالرضا أخذ أجره وهو المفلح وسيعوضه الله خيرا، وإن تمرد على القدر حرم من الثواب والأجر (محمد متولي الشعراوي،1418 هـ، 287- 288).

الفكرة السادسة القلق الناتج عن الاهتمام الزائد: الفرد يعتقد بأن "هناك أشياء خطيرة ومخيفة تبعث على الانزعاج والضيق، وعليه أن يتوقعها دائما، ويكون على أهبة الاستعداد للتعامل معها ومواجهتها عند وقوعها". بمعنى أن الأشياء المخيفة والخطرة هي أسباب الهم الكبير والانشغال الدائم للفكر وينبغي أن يتوقعها الفرد دائما وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها وهذه الفكرة لاعقلانية لأن التوقع الدائم للأشياء الخطيرة يؤدي إلى العديد من الأضرار منها أن هذا التوقع يمثل مانعا للتحليل الموضوعي لإمكانية حدوث الكارثة الخطيرة فعلا، وهو يمثل عقبة في سبيل تقبل الكارثة والتعامل معها حين وقوعها، كما أن ذلك يؤدي إلى تضخيم نتائج تلك الكارثة. وهذا التفكير لا يمنع وقوع الأحداث القدرية، فمن غير الصحي ومن العبث الانشغال بهذه الفكرة وتركها تتسلط على عقل الفرد وتؤثر على حياته، فالمغالاة في تقدير المستقبل والشعور بالخوف والتشاؤم وتهويل الأمور وعواقبها لا ينتج عنها سوى الاضطراب.

الفرد المعتنق لهذه الفكرة يكون طول الوقت متوجس وقلق وفي حالة توتر خوفا مما سيحدث ويكون في انتظاره باستمرار وربما يترك كل ما هو مهم في حياته ويظل في انتظار الكارثة التي ستحدث له، وبذلك فهو يبالغ في نتائجها، إضافة إلى التوقع لن يمنع حدوثها أصلا ومع زيادة مدة التوقع يزداد قلق الفرد، وقد يكون تأثير القلق أخطر من تأثير الأحداث نفسها إذا وقعت، وبعض الأشياء التي قد يخاف الفرد منها ينبغي التشجيع على ممارستها إذا لم تنطوي على أضرار ولم تكن لها مضاعفات وذلك لكي نتخلص من الخوف من الأشياء التي ليست مخيفة في الواقع.

الفكرة السابعة تجنب المشكلات: الفرد يعتقد بأن " من الأفضل والأيسر أن يتجنب المشكلات والمسؤوليات لأن ذلك أسهل من مواجهتها". بمعنى أنه من السهل للفرد أن يتفادى بعض الصعوبات والمسؤوليات الشخصية وأن يتحاشاها بدلا من مواجهتها، وهذه الفكرة لا عقلانية، فتجنب المشكلات يعمل على زيادتها وتراكمها وهذا الهروب من تحمل المسؤولية يجعل الفرد قلقا ومتوترا فالذي يعتقد بذلك، يشتري الراحة لفترة قصيرة، وتجنب القيام بواجب ما يكون غالبا أصعب وأكثر إيلاما من القيام به ويؤدي فيما بعد إلى مشكلات وإلى مشاعر عدم الرضا، بما في ذلك مشاعر عدم الثقة في الذات، والحياة السهلة ليست بالضرورة حياة سعيدة. والشخص العاقل الذي يؤدي ما عليه أن يؤديه دون شكوى أو ألم ويتجنب في نفس الوقت الأشياء المؤلمة غير الضرورية، وعندما يجد نفسه مهملا لبعض مسؤولياته فإنه يحلل الأسباب ويدخل في عملية تأديب ذاتي وهو يدرك أن الحياة الحافلة بالمسؤوليات وحل المشاكل هي حياة ممتعة.(عبد العزيز،2001: 39)

الفكرة الثامنة الاعتمادية: الفرد يعتقد بأنه :"يجب أن يعتمد على الآخرين وينبغي أن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه بشكل دائم". بمعنى يجب أن يكون الفرد مستندا على الآخرين ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه يستند عليه، وهذه الفكرة لا عقلانية، لأنه لا يوجد ما يدعو إلى المبالغة في الاعتماد على الآخرين فهذا الاعتماد يجعل الفرد غير قادر على تحمل المسؤولية وبذلك لن يصل إلى أهدافه التي يريدها بنفسه.

الفرد الذي تتوافر لديه الخصائص والإمكانات الشخصية بما يسمح له ببلوغ الأهداف وتحقيق التطور والنمو والتغلب على الأزمات وفق أفضل السبل يكون قد حقق الاستقلال الذاتي والفردية (ابتسام حسن مدني، 2004: 66).

المتبني لهذه الفكرة يكون غير مستقل في حياته، ويكون دائم الاعتماد على المحيطين به ويعتقد أنهم أقوى منه، وبذلك سيفقد حريته ولن يحقق ذاته، فالأفراد الذين يعتمد عليهم سيكون من حقهم التدخل في كل شؤونه والسيطرة على أفكاره واتجاهاته، كما أن عدم الاعتماد على النفس يجعل الفرد قليل الخبرة ، وبذلك لن تصقل شخصيته بما أنه لم يجرب نفسه واعتمد على رأي الغير. هذا لا يعني أننا لا نحتاج بشكل مطلق للآخرين، ولكنه نحتاج إليهم في الحدود التي

لا تلغي معها شخصيتنا. في نفس السياق يقول القذافي رمضان الشخص العاقل هو الذي يكافح من أجل تحقيق الذات واستقلالها، ولكنه لا يرفض المساعدة بل يبحث عنها أحيانا إذا احتاج إليها وهو يدرك أن المجازفات على الرغم من أنها محفوفة بالفشل إلا أنها تستحق الممارسة كما أنه يرى أن الفشل في أمر ما ليس شيئا مدمرا. (القذافي رمضان، 2002: 172).

الفكرة التاسعة الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي: الفرد يعتقد بأن " الأحداث والخبرات الماضية تحدد السلوك الحالي وتأثير الماضي قدر لا يمكن تجنبه". أي أن الخبرات والأحداث المتصلة بالماضي هي المحددات الأساسية للسلوك في الوقت الحاضر والمؤثرات الماضية لا يمكن استبعادها، وهذه الفكرة لا عقلانية، لأن الأحداث الماضية في حياة الفرد صحيح مهمة ولكن لا نعلق عليها أهمية كبرى في حياتنا، فتكرار بعض الخبرات الماضية المؤلمة يسبب بعض الصعوبات التوافقية في الوقت الحاضر، فالتاريخ لا يكرر نفسه إلا في حالة الأشخاص الأغبياء فقط، فخبرات الماضي ليست بالضرورة تناسب الحاضر.

حسب عبد العزيز مفتاح الشخص العاقل أو المتعقل يعرف أن الماضي جزء هام في حياتنا ولكنه يدرك أيضا أنه من الممكن تغيير الحاضر عن طريق تحليل نتائج الماضي وتمحيص الأفكار المكتسبة ذات التأثير الضار ودفع نفسه إلى التصرف بطريقة مختلفة في الوقت الراهن. (عبد العزيز مفتاح، 2001: 40).

الفكرة العاشرة الانزعاج لمتاعب الغير: الفرد يعتقد بأنه " يجب أن يشعر بالحزن والتعاسة لما يعانيه الآخرين من مشكلات ومصاعب"، أي أن على الفرد أن يحزن لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات وهذه فكرة لا عقلانية كون هذا الشعور بالحزن والتعاسة لمصاعب وأحزان الغير لن يساعدهم على حلها أو التغلب عليها، كما أن ذلك سيؤدي به إلى إهمال مشاكله الخاصة والتقصير في أداء واجباته، وهذا يكون مصدرا جديدا للانزعاج. حسب أليس(Ellis) مشكلات الآخرين لا ينبغي أن تكون مصدر انشغال للفرد ومن ثم يجب ألا تسبب له ضيقا وهما، وعندما يؤثر سلوك الآخرين في فرد ما فإن هذا يحدث من منطلق تحديد الفرد وإدراكه لآثار هذا السلوك. لما يكون الفرد مهتما بسلوك الآخرين أو مضطربا بدرجة شديدة بسبب سلوك الآخرين، فهذا يعني ضمنيا أن هذا الشخص ليس لديه القدرة على

ضبط سلوكه، لكنه في الواقع يقلل من قدرته على تغييرها. الشخص العاقل المنطقي هو الذي يحدد متى يكون سلوك الآخرين مؤذيا ثم يحاول أن يساعد الآخرين على التغيير وإذا لم يكن من الممكن عمل شيء فإنه يتقبل الموقف ويعمل على تخفيف أثاره بقدر المستطاع.(كفافي علاء الدين، 1999: 323).

الفكرة الحادية عشر الحلول الكاملة: الفرد يعتقد بأن " هناك حل واحد صحيح وكامل للمشكلات يجب الوصول إليه، وإنها لكارثة إذا لم يستطع إيجاد هذا الحل". أي أن هناك دائما حل صحيح أو كامل لكل مشكلة وهذا الحل يجب التوصل إليه أو نبحث عليه وإلا فإن النتائج ستصبح وخيمة ومؤلمة، وهذه الفكرة لا عقلانية لأنه لا وجود لحل واحد صحيح لأي مشكلة بل هناك عدة بدائل ممكنة لحل المشكلة، من هنا سيشعر الفرد بالقلق والعجز وعدم الكفاءة لأنه لن يستطيع الوصول لهذا الحل الصحيح الكامل. الشخص الذي يشغل نفسه بالبحث عن الحل الواحد المثالي لكل مشكلة تواجهه يحدث له اضطراب في توافقه الشخصي والاجتماعي الذي يؤدي بدوره إلى تفسيره للأحداث ذات النتائج السلبية بشكل خاطئ وإرجاعها إلى عدم الكفاءة، والمخاطر المتوقعة بسبب الفشل في التوصل إلى الحل الصحيح تعتبر غير واقعية، السعي وراء كمال الحلول ينتج عنه حلول أضعف من الممكن ويحاول الشخص المتعقل أن يجد حلولا ممكنة متنوعة للمشكلة، وأن يتقبل أفضلها أو أكثرها واقعية مع التسليم بأنه لا يوجد إجابة أو حل كامل لأي مسألة بصورة مطلقة.

هذه الأفكار التي رأى إليس (Ellis) أنها غير منطقية وشائعة كنماذج لأفكار خاطئة توقع الناس في اضطرابات، لاحظ انتشارها في المجتمع الأمريكي، ولكنه لا يستبعد انتشارها بين الثقافات.

وردت أفكار إليس (Ellis) الإحدى عشر بمصطلحات ومفاهيم عديدة في كتاباته وهي تنطوي على المعاني نفسها مثل: غير منطقية (Illogical)، وخطأ (Mistaken)، ودوغماتية (Dogmatic) أي جازمة، وغير واقعية (Unrealistic)، أو غير معقولة (Unreasonable) (Ellis 1973).

7. تصنيفات وإضافات أخرى للأفكار اللاعقلانية لإليس (Ellis)

حسب شايع عبد الله مجلي لخص إليس (Ellis) المعتقدات السابقة الذكر على أنها اشتقاقات من معتقدات وجوبية ثلاثة هي:

1. يجب أن أنجز المهمات الأساسية بشكل كامل دون خطأ، وان أحظى بالاستحسان وإلا سيكون الأمر مرعبا، وسأكون شخصا لا قيمة له.
2. يجب أن يعاملني الآخرون بلطف وأن يراعوا مشاعري ويحترموني، وأن لم يقوموا بذلك فيجب أن يدينهم المجتمع ويلومهم بشدة وأن يعاقبهم لعدم مراعاتهم لي.
3. يجب أن تكون حياتي مريحة وخالية من الصعوبات وأن أحصل على كل ما أريد بسهولة.(شايع عبد الله مجلي 2011: 205).

كما تمكن الريحاني (سليمان الريحاني، 1985) من التوصل في دراسته لتطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية إلى إضافة فكرتين إلى أفكار أليس المذكورة سابقا، وشائعة في المجتمع الأردني، وهما:

أ. ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى يكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس.

ب. لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة. (سليمان الريحاني، 1985)

كما أورد والن وآخرون (Wallen & Others) تصنيفا شبيها لتصنيف أليس للأفكار اللاعقلانية،

صنفها إلى أربع مجالات رئيسية:

أ. المطالب غير الواقعية.

ب. المبالغة في البغض.

ت. التحمل المنخفض للإحباط.

ث. التقدير المنخفض للعالم وللذات.(Wallen & Others 1992)

كما أضاف حمدي شاكر محمود إلى أفكار أليس اللاعقلانية فكرة واحدة هي: "ينبغي أن يتسم الفرد بالاستقامة في التعامل مع الناس حتى تكون له قيمة ودور مؤثر." (حمدي شاكر محمود، 1999) وهي فكرة تشبه فكرة الجدية والرسمية لسليمان الريحاني.

حسب كروث وآلن (Cruez & Allen) أورد إليس (Ellis) تصنيفا آخر للأفكار اللاعقلانية، تضمن أربعة محاور رئيسية وهي:

أ. طلب شيء ما غير واقعي من العالم، أو الآخرين، أو من نفسك.
ب. المبالغة والتهويل في الأشياء التي تكرهها.
ت. عدم القدرة على تحمل الأشياء التي تكرهها.
ث. إدانة العالم والآخرين ونفسك. (Cruez & Allen 1999).

8. المصادر التي تنشأ عنها المعتقدات اللاعقلانية

حدد إليس (Ellis) في معرض حديثه عن نمو الشخصية أن من مصادر هذه الأفكار التي يتبناه الفرد تكون لاستعدادات بيولوجية، وتضاف لها التأثيرات الاجتماعية، وجمود أو مرونة الفكر.

1. الاستعدادات البيولوجية

رغم أن هذا الأساس ليس واضحا تماما إلا أنه ترى نظرية إليس (Ellis) وجود أساس بيولوجي لسلوك الإنسان، حيث يرى أن الكمال ورغبة الفرد في أن ينجز الأعمال عند أعلى مستوى من الاتقان تلك النزعة العامة التي تكاد توجد عند الجميع وهذا ما يوحي بأن لها أساسا بيولوجيا، وذلك على العكس من معظم الطرق العلاجية الأخرى، ويجزم أليس (Ellis) أن الإنسان يملك ميولا غريزية (طبيعية) تجاه العادات والمتعة والحركة والمزاح والسلبية المقترنة بالتفكير الايجابي، ولاسيما فيما يتعلق بالآخرين وأكثر من ذلك فإنه يرى أن الانسان يولد ولديه ميول قوية على أن كل أمور حياته تسير نحو الأفضل، وهو جاهز ليدين أو يلوم نفسه والآخرين و العالم، عندما لا يحصل على ما يريده، وممن تحدثوا في هذا ابرهام ماسلو(Masslo)، وكارل روجرز (Rogers) اللذان أشارا إلى أن الانسان يولد وهو يتمتع بميول قوية لتطوير نفسه وتحقيق ذاته ، كما ترى النظرية أن النضج الانفعالي هو اتزان دقيق

بين اهتمام الفرد بالعلاقات مع الآخرين ومبالغته في الاهتمام بها، ذلك أنه إذا كان هذا الاهتمام كبيرا جدا أو قليلا جدا فإن الفرد سوف ينزع إلى أن يخذل مصلحته و أن يسلك بصورة اجتماعية معادية، ولكن إذا تقبل الحقيقة الواضحة وهي أنه من المرغوب فيه ولكن ليس من الضروري أن يكون علاقة طيبة مع الآخرين، فإنه ينزع إلى أن يكون صحيحا انفعاليا. (Ellis 1993: 602).

2. ثقافة المجتمع

يميل البشر فطريا إلى أن يخضعوا لتأثير المجتمع وبصفة خاصة أثناء مرحلة الطفولة. والأفكار اللاعقلانية إذا ما انتشرت في المجتمع فإنها تفرز بالضرورة للأفراد فالتنشئة الاجتماعية التي تشارك فيها مختلف المؤسسات التربوية تعتبر الوسيلة الناقلة لها، وفي هذا الصدد أشار إليس(Ellis) إلى أن "الفرد يعيش في نظام اجتماعي ومادي معين، ومجموع الأفراد الذين يعيشون في هذا النظام يتبادلون التأثير والتأثر فيما بينهم ويؤثرون ويتأثرون بالنظام ذاتيا عن طريق أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم، ولأن بعض الناس سذج وقابلون للتعلم بالفطرة، فهم يتعلمون المعايير والقيم من أسرهم ورفاقهم ومدرسيهم ورجال الدين، وبالإضافة إلى تعلمهم هذه القيم والمعايير بصرف النظر عن صحتها منه فإنهم يتعلمون استعمال عبارة "ينبغي" بشكل مطلق والمطالب الصارمة عن تلك المعايير". (Ellis 1993: 286) وفي المقابل أوضح إليس (Ellis) أن الأفكار العقلانية تتولد في البيئة المناسبة، فهي أفكار غير انفعالية وتؤدي إلى التوافق مع الذات ومع الآخرين. (Ellis 1993: 285)

ومن هذا المنطلق أشار زكريا أحمد الشربيني إلى أن" الأفكار اللاعقلانية والعقلانية يكمن ورائها الأسرة أو العائلة وتذكيها أيضا وسائل الإعلام أو الهيئات التعليمية مثل المدارس أو الجامعات وربما الجيران والأصدقاء وزملاء العمل أيضا." ، بنا زكريا احمد الشربيني حكمه هذا بناء على نتائج دراسته التي تناول فيها مصادر الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج (زكريا أحمد الشربيني، 2005: 535) أن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية تصل لى 68,60 بالمئة وأن مصادر اكتساب الأفكار اللاعقلانية كانت: من افراد الأسرة (الأب، الأم...)، الأصدقاء، المدرسة أو الجامعة، ووسائل الإعلام.

التفكير اللاعقلاني يتطور مع الفرد منذ الطفولة المبكرة حيث يكون الطفل حساسا لمؤثرات البيئة الخارجية، وأكثر قابلية للإيحاء، وانه في هذه المرحلة يعتمد على الآخرين خاصة الوالدين في التخطيط والتفكير واتخاذ القرارات، وإذا كان بعض أفراد الأسرة لاعقلانيين فأنهم يعتقدون في الخرافات ويميلون إلى التعصب، ويطالبون أطفالهم تحقيق أهداف وطموحات لا تصل إليها إمكاناتهم، مما يؤدى إلى إن يصبح الطفل لاعقلانيا (وحيد مصطفي كامل، 2005).

ينشأ التفكير اللاعقلاني كما يؤكد أليس (Ellis) في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكون الطفل حساسا لمؤثرات البيئة الخارجية، وأكثر قابلية للإيحاء وإذا كان بعض أفراد الأسرة لاعقلانيين يعتقدون بالخرافات ويميلون للتعصب، ويطالبون الطفل بأهداف وطموحات لا تصل إليها إمكاناته، فسوف يصبح الطفل لا عقلانيا، فالإنسان يتعلم المعتقدات السلبية من الأشخاص الهامين في حياته خلال مرحلة الطفولة، وأن تكرارنا لهذه الأفكار يجعلنا نتصرف إزائها وكأنها مفيدة (العقاد عصام عبد اللطيف،2001: 48).

3. الجمود الفكري

أي أن الأفراد المعتنقون للأفكار اللاعقلانية هم أناس ذوي طبيعة تفكير جامدة يعتمدون على قوالب تفكير جاهزة ابتغاء الراحة وعدم استعمال التفكير المنطقي.

اتصاف الأفراد بالجمود، وعدم الرغبة في تغيير أفكارهم، أو استبدالها بأخرى أكثر عقلانية، وأكثر مرونة ومنطقية، فيقع الفرد أسير للتفكير المتصلب الجامد، حيث يكون تفكيره مظلم يرى من خلاله جانب واحد للحياة، ولا يرغب في أن يغير فكره ليرى الجانب الأخر.

خلاصة

تطرقنا في الفصل الثاني الذي تناولنا فيه المعتقدات العقلانية واللاعقلانية، إلى مجموعة من المفاهيم التي استعرضناها من أجل التوصل إلى مفهوم خاص، بعد ذلك تعرضنا إلى التطور التاريخي لهذا المفهوم ثم عرضنا بعض النماذج القريبة من نموذج ألبرت إليس (Albert Ellis) للعلاج المعرفي الإنفعالي السلوكي، بعدها شرحنا نموذج هذا الأخير وأسسه ومسلمته، بعد ذلك شرحنا كل فكرة من أفكار ألبرت إليس (Albert Ellis) وبعض التصنيفات والإضافات التي لحقتها، وفي الأخير تم عرض بعض المصادر التي تنشأ عنها هذه المعتقدات.

الفصل الثالث

الاحتراق النفسي

تمهيد

الاحتراق النفسي ظاهرة ميزت عصرنا هذا لكثرة الضغوطات وسرعة إيقاع الحياة ، والمتطلبات الكثيرة التي يفرضها الفرد على نفسه والمجتمع كذلك، وهي ظاهرة يجب الاهتمام بها خاصة النوع الذي له علاقة ببيئة العمل، وأصبح الفرد منا إذا تداعا منه هذا العالم أثر على حياته النفسية والخاصة، حيث يفقد الاتجاه والمغزى من وضيفته والمعنى لحياته، وهذا ما نجد عليه الأساتذة في البيئة المدرسية التي يعملون فيها والتي تعتبر بيئة كثيرة الضغوط والتي قد يجدون أنفسهم في فترة من الفترات غير قادرين على التعامل معها ويفقدون بذلك الدافع لتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية، فنجد منهم من يشعر بالإحباط والعجز، والشعور بعدم الرضا، والفراغ، والإرهاق البدني والعاطفي، حتى يصلوا إلى الاحتراق النفسي وهذا ما سنتناوله في الفصل الثالث بالتفصيل.

1. تعريف الاحتراق النفسي:

مفهوم الاحتراق النفسي ترجمة حرفية لمصطلح Burnout التي نصادفها بكثرة في الأدب العلمي الغربي بمختلف لغاته (الفرنسي، الإسباني، ...) وهي انجليزية الأصل وتستعمل اصطلاحا للتعبير عن حالة نفسية يصل إليها بعض الأفراد بعد تعرضهم للضغوطات الحياتية (سواء أسرية، مهنية، ...) والتفاعل معها بشكل متكرر.

استعمل المفهوم في أوائل السبعينات للقرن الماضي للإشارة إلى الآثار المترتبة على التعاطي المفرط للمخدرات.(Soderfeldt & Warg 1995: 57).أشار كل من غوميز و فيرناندز (Fernandez & Gomez) إلى أن فرودنبورغ (Freudenberger) حوالي 1974 قد تكلم عن الاستعمال الأول لمفهوم الاحتراق النفسي (Burnout) والذي كان على يد غراهام غرين (Graham Green) عام 1960 في وصفه لحالة " الفراغ الوجودي" الذي يشعر به الشخص بعد المعاناة من مرض عضال. (Fernandez, 2010, Gomez, 2008).

اما التعريف الذي جاء به فرودنبرغ (Freudenberger) للاحتراق يقول فيه بأنه التعب الشديد عند الأشخاص الذين أحرقوا كل الطاقة التي يمتلكونها بسبب التفاني المفرط في العمل الملهم،

ويقول عنه أيضا هو حالة من التعب والإحباط الناتج عن التفاني لأجل قضية ما أو أسلوب حياة أو علاقة إنسانية تفشل في تحقيق النتائج المرجوة. (Freudenberger 1974).

وعرفت ماسلاش (Maslach) الاحتراق النفسي بعملية الفقدان التدريجي للمسؤولية المهنية واللامبالاة والسخرية بين زملاء العمل.(Maslach 1977) وكذلك بأنه مجموعة من الأعراض تتمثل في الإجهاد البدني والذهني والعصبي والانفعالي وهي حالة تحدث نتيجة للعمل مع الناس والتفاعل معهم لفترة طويلة وفي مواقف تحتاج إلى بذل مجهود انفعالي مضاعف. (Maslach 1981) ، وعرفته كل من ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jakson) كونه متلازمة الإجهاد الانفعالي تبلد المشاعر وانخفاض معدل الإنجاز الشخصي، والتي تظهر لدى أفراد يعانون في عملهم الذي يتطلب التعامل مع آخرين. (Maslach & Jakson1986)

أما شرنيس (Chernis) و هو أول من ذكر أن الاحتراق النفسي يمر بتطور مستمر ومتقلب على مر الزمن واعتبره عملية تتغير فيها مواقف وسلوكيات الموظفين بشكل سلبي استجابة لضغوط العمل وهذا في سنة 1980 وعرفه بأنه: "فقد الاهتمام بالأشخاص الموجودين في محيط العمل، حيث يحس الفرد بالإرهاق والاستنزاف العاطفي، اللذين يجعلانه يفقد الإحساس بالإنجاز ويفقد بذلك تعاطف نحو العملاء" (أحمد عوض،2007: 14).

أما بينس وأرنسون (Pines & Aronson) فيعرفان الاحتراق النفسي بأنه حالة من الإجهاد البدني والذهني والعصبي والانفعالي، وهي حالة تحدث نتيجة للعمل مع الناس والتفاعل معهم لفترة طويلة وفي مواقف تحتاج إلى بذل مجهود انفعالي مضاعف. (Pines & Aronson 1981) وأيضا عرفاه بشكل أوسع واعتبراه أنه لا يقتصر على مهن المساعدة وأنه حالة من الإرهاق النفسي، الجسدي والانفعالي ناتجة عن الاستغراق المزمن في العمل في الوضعيات التي تتطلب التعاطف، ووصفا الإرهاق الجسدي بأنه يتميز بطاقة منخفضة، تعب مزمن، ضعف عام، وعدة مظاهر نفسية، وأن الإرهاق الانفعالي يشمل مشاعر العجز واليأس والاغتراب في العمل، عند تطور الاحتراق النفسي يمكن أن يصل إلى ترك العمل أو تغييره من أجل تجنب الاتصال مع الناس، في النهاية يتطور الإرهاق الانفعالي ويصبح مواقف سلبية تجاه الفرد نفسه ونحو العمل والحياة برمتها.

بينما تايلور (Taylor 1986) فعرفه بأنه عبارة عن إرهاق واستنفاذ القوة والنشاط. (أحمد عوض،2007: 13). عرفه اتزيون (Etzion) بأنه: " صيرورة كامنة، متداخلة صامتة، تتطور بشكل بطئ منذ بدايتها ، دون مؤشرات واضحة، وتتطور في الغالب بشكل خفي حتى تظهر فجأة ودون توقع كخبرة مدمرة من الاحتراق الشخصي دون أن يتمكن الفرد من قول لماذا حدث". (Etzion 1987).

أما كرياكو (Kyriacau) عرف الاحتراق النفسي بأنه مؤشرات سلوكية ناتجة عن الضغط النفسي الذي يتعرض له الفرد أثناء العمل لفترة طويلة (Kyriacau 1987).

فيما يخص كل من ماسلاش وشوفلي وليتر (Maslach & Shaufeli & Leiter) فكان تعريفهم للاحتراق النفسي بأنه حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والإدراكي تظهر على شكل إعياء شديد، وشعور بعدم الجدوى، وفقدان الأمل، وتطور مفهوم ذات سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس.

.(Maslach & Shaufeli & Leiter 2001)

حسب فاروق سيد عثمان:"الاحتراق النفسي هو عبارة عن زملة من الأعراض البدنية والعاطفية والعقلية المرتبطة بالطاقة الحيوية للفرد وأدائها في الأعمال التي يقوم بها، وهذه الزملة لها علاقة سلبية بمفهوم الذات والاتجاهات نحو العمل، وفقدان الثقة بالنفس، وفقدان الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين".(فاروق سيد عثمان، 2001).

أما باربيي (Barbier 2004) فعرفه بأنه حالة من الإجهاد النفسي تصيب الأشخاص الذين تتضمن أعمالهم جانب كبير من المساعدة والعون إضافة إلى المهن المعرضة إلى المعاناة والأمراض بصفة مستمرة (Lucia Sublado 2012).

اشار غومز (Gomez) إلى أن مصطلح الاحتراق النفسي(Burnout) استعمل في أول الأمر للتعريف بوضعية تعرض للحرق خاصة بالرياضيين أصحاب الأداء العالي عند تعرضهم للفشل، بعد فترات طويلة من الإثارة والكثير من الجهد والتدريبات الصعبة.(Gomez 2008).

وحسب فرج عبد القادر طه "الاحتراق هو انهيار الفرد تحت وطأة الضغوط والتوترات التي تفوق احتماله، سواء في العمل أو الأسرة أو الظروف التي يتعرض لها." (فرج عبد القادر طه، 2009).

الملاحظ عند استعراض هذه التعاريف أنه لا يوجد تعريف شامل حول متلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي، لكن هناك اتفاق على نطاق واسع بأنه يظهر عند الفرد كردة فعل على ضغوط العمل المزمنة.

اما التعريف الأكثر تواترا في الأدب العلمي هو تعريف ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jakson 1981) والذي أتى بعد سنوات من البحث والدراسة في الميدان، والذي يعتبر متلازمة الاحتراق النفسي، متلازمة ثلاثية الأبعاد تتكون من الإجهاد العاطفي أو الانفعالي والجسدي، تبلد المشاعر أو التجرد من الإنسانية، وانخفاض تقدير الذات في الانجاز المهني الشخصي، وهذا هو التعريف الذي رأينا انه مناسب لدراستنا كوننا اعتمدنا الأداة التي انبثقت عن دراسات كل من ماسلاش وجاكسون وهي أول أداة أعدت لقياس الاحتراق النفسي وأكثرها استعمالا في الدراسات. لهذا سنتكلم فيما يلي عن أبعاد الإحتراق النفسي حسب هذا المفهوم:

- **الاجهاد العاطفي أو الإنفعالي:** هو تعب نفسي وبدني يتميز بانخفاض وفقدان الموارد الوجدانية، غياب أو نقص الطاقة، الشعور بفقدان الحماس ويمكن أن يضاف إلى هذه المشاعر الإحباط، وإعتبره شيوت وآخرون (Schutte & al 2000) كسمة مميزة للمتلازمة واعتبره شيروم (Shirom 1989) كعرض جوهري للاحتراق، أما بالنسبة لماسلاش وجاكسون (Maslach & Jakson 1984) يعتبر استنزاف انفعالي مفرط نتيجة احتكاك الفرد المصاب بالناس أما تاريس وآخرون (Taris & al 1999) فيعتبرون الإجهاد الانفعالي شعور الفرد بتوتر انفعالي زائد واستنزاف موارده الانفعالي، بينما كولي (Cowley 1995) يعتبره شعور الفرد في مرحلة من المراحل باستنزاف واستنفاذ لموارده الانفعالية وليس لديه مصدر للتزود بالطاقة.(مزياني فتيحة، 2011).
- **تبلد المشاعر او التجرد من الانسانية:** ينجم عنها تطوير مشاعر وسلوكيات باردة، وخلق مسافة بين الفرد المحترق وبين الآخرين، وخصوصا العملاء (المستفيدين من مهامهم الوظيفية) سواء كانوا مرضى، تلاميذ، ... الخ ونتيجة لارتفاع الحساسية يحاول

الموظف أن يبتعد عن الناس ومعاملتهم كأشياء محملا إياهم سبب إحباطه، كذلك يبتعد عن زملاء العمل كسلوك ساخر. فحسب ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jakson 1984) هو استجابة فيها قسوة وعدم شعور بالأشخاص الذين يتلقون منهم الخدمة والرعاية ويعني أيضا معاملة الأشخاص الآخرين كأشياء (Maslach & Jakson 1986) أما شيوت (Schutte 2000) فيعتبر تبلد المشاعر اتجاهات ومشاعر الفرد السلبية والساخرة والمستقلة والمبنية للمجهول تجاه الأفراد الآخرين (مزياني فتيحة، 2011)، بمعنى أدق يمكننا أن نصف تبلد المشاعر بأنه يمثل البعد الشخصي البيني لمتلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي، فهو يشير إلى تطور سلوكيات غير شخصية، وميول انفصالية وسلبية، وساخرة تجاه الأشخاص الذين يتم الاعتناء يهم.

- **انخفاض الانجاز الشخصي أو تدني الشعور بالإنجاز:** يتميز بميل الفرد إلى تقدير ذاته بشكل سلبي وتخزين مشاعر غياب الانجازات الشخصية ورفض الذات، فحسب ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jakson 1984) هو انخفاض شعور الفرد بكفاءته وانجازه المثمر في عمله مع الناس، وكذلك اعتبره تاريس وآخرون (Taris & al 1999) انخفاض مشاعر الكفاءة والانجاز المثمر في العمل، اما شيوت (Schutte 2000) فيعرفه بانخفاض شعور الفرد بكفاءته وميله إلى التقييم السلبي لذاته خاصة فيما يتعلق بعمله مع الأفراد الآخرين (مزياني فتيحة،2011) بمعنى أن الأشخاص المحترقون يشعرون بعدم السعادة عن تطورهم الوظيفي وكذلك يشعرون بعدم الكفاءة والفشل في عملهم وقدرتهم على التعامل مع الآخرين.

2. مفاهيم تتداخل مع مفهوم الاحتراق النفسي الوظيفي والاختلاف بينهما

أ. **مفهوم الضغوط:** تقول ماسلاش (Maslach) أن الفرق الأساسي بين الضغوط والاحتراق النفسي هو أن للضغوط تأثير ايجابي وسلبي على الحياة، بينما الاحتراق النفسي ينجر عنه نتائج سلبية (Maslach 2006). مفهوم الضغوط يعتبر احد الظواهر التي دار عليها جدل كبير في مجال علم النفس، سواء على مستوى تعريفه وكذلك على مستوى النماذج النظرية المفسرة له (Sandin 2004) بينما مفهوم الاحتراق النفسي فقد حصل تقريبا إجماع المجتمع العلمي على قبول المفهوم الذي حددته (Maslach 1999) أين عرفته على انه استجابة لقلق مزمن مكون من ثلاث أبعاد أساسية: الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

(Oriana & Herruzo 2004)

كما استنتج كل من كوتس ودوتري (Cotes & Dougherty) العناصر التقليدية التي يتكون منها الاحتراق النفسي وهي: الإجهاد الانفعالي،تبلد المشاعر وقلة الشعور بالإنجاز الشخصي، فيما يخص الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي درست بعلاقتها مع الضغوط، بينما تبلد المشاعر المكون الوحيد من المتلازمة الذي لم توجد له في الأدب العلمي نتائج في علاقته بالضغوط . (Lucia Soblado 2012).

ب. **مفهوم الاكتئاب:** أحد المفاهيم التي يصعب التمييز بينها وبين متلازمة الاحتراق النفسي ووفقا لشيروم و ازراشي (Shirom & Ezrachi) الاكتئاب والاحتراق النفسي يرتبطان ارتباطا وثيقا،وفي كلا الحالتين هناك أعراض التعب، الانسحاب الاجتماعي، مشاعر الفشل، ويكون الشخص معرض للخطر. (Lucia Sublado 2012) بينما ايتر ودوروب (Leiter & Durup) أجريا تحليل للتمييز بين الاحتراق النفسي والاكتئاب واستنتجا أنهما مركبان مرتبطان لكن مستقلان، حيث اعتبرا أن الاحتراق النفسي مرتبط بالسياقات الخاصة بالعمل، والاكتئاب أكثر شمولية بحيث يعتبر ظاهرة عامة تصيب النشاط العام للشخص

بينما الاحتراق النفسي لا يصيب السياقات الأخرى للشخصية.(Leiter & Durup 1994) في نفس الخط يؤكد أيضا عولمبويسكي (Golembiewski) انه لم يلاحظ مظاهر التوهم أو الذهان في وصف الاحتراق النفسي كما يمكن أن نلاحظه في الاكتئابات العميقة (Golembiewski 1999)، ومن جهة أخرى وجد برنينكميجر وآخرون (Brenninkmeijer & al) من خصائص الأشخاص المكتئبين الشعور المنخفض بالمكانة وافتقادهم بشكل ملحوظ لتقدير الذات وهذا الشعور يكون اقل عند الأشخاص المحترقين نفسيا وهذا علامة على أنهم مازالوا في معركة من اجل البحث عن المكانة وتقدير الذات، وفي الإجمال هم يعتبرون من المحتمل أن يفوزوا في هذه المعركة، بينما يعتبر الأشخاص المكتئبين منهزمين فيها. إلا إذا أدرك الأشخاص المحترقين نفسيا أنهم هزموا ويشعرون بفقد المكانة ويتدهور تقدير الذات عندهم، و في هذه الحالة تتطور عندهم الحالة إلى الاكتئاب.(Brenninkmeijer & al 2001).

كذلك أما ماسلاش (Maslach) اعتبرت الاحتراق النفسي ليس هو الاكتئاب، لكن يمكن أن يكون بداية هامة لكي يصاب الشخص بالاكتئاب، وبينت أن الاحتراق النفسي في الأساس هو استجابة لعدم التوافق بين بيئة العمل والفرد والضغط الذي ينشأ عن ذلك وكلما زاد الاحتراق النفسي و كان الفرد غير قادر على التعامل بشكل فعال مع الضغوط ولا يستطيع أن يشارك في عمله بطريقة فعالة في هذه الحالة يمكن أن يصاب الشخص باكتئاب عام ليس فقط على مستوى عمله ولكن على مستوى الشخصية وحياته بشكل عام، متلازمة الاحتراق النفسي إذا دامت لفترات طويلة قد تؤدي من اكتئاب معتدل إلى اكتئاب حاد، ويحدث هذا عندما يصبح الموظف واع بأنه لم يعد قادرا على المواجهة والتغلب بنجاح على أعباء العمل الذي هو منغمس فيه.(Maslach 2005).

ت. **مفهوم عدم الرضا الوظيفي**:لم تثبت البحوث وجود علاقة بين عدم الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي وتشير إلى أنهما ليسا متطابقان لكن مع ذلك هما مرتبطان بشكل واضح.لكن طبيعة ارتباطهما تبقى مسألة تكهنات لأنه من غير الواضح ما إذا كان عدم الرضا الوظيفي يؤدي إلى الاحتراق أو أن الاحتراق هو الذي يسبب الشعور بعدم الرضا الوظيفي(Maslach & al 2001) وكل الدراسات التي أجريت ،تقريبا في دراسة المتغيرين

وجدت أن الاحتراق النفسي وعدم الرضا الوظيفي ليسا مفهومان متطابقان، إلا أنهما يظهران بعض التطابق الدال إحصائيا. وقد وجدت علاقة ايجابية بين عدم الرضا الوظيفي وتبلد المشاعر، والإجهاد الشخصي، ولكن ليس هناك ارتباطا قويا مع الشعور بتدني الانجاز الشخصي.

عندما يكون الشخص محترقا نفسيا يمكننا توقع بأن رضاه الوظيفي يكون منخفضا. ومع ذلك فمتلازمة الاحتراق النفسي تظهر خاصية إضافية ليست موجودة في الرضا الوظيفي وهي تبدد الشخصية. في هذا المعنى يؤكد بعض الباحثين أمثال فيرث زبريتن (Firth & Britton) أن عدم الرضا الوظيفي لديه ارتباط قوي مع الشعور بتدني الإنجاز الشخصي، وكذلك بأن الاحتراق النفسي هو عبارة عن بناء أوسع يمكن أن يشمل عدم الرضا الوظيفي.(Firth & Britton 1986).

الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي يشكلان عند المدرسين بشكل خاص عناصر للتوتر في مفهوم علائقي " الوظيفة و الفرد"، هذه المكونات لا تنشأ نتيجة التفاعل الاجتماعي بين الأستاذ (الموظف) و(العميل) التلميذ، بل هو نتيجة متطلبات الوظيفة الصعبة وبشكل متزايد من أجل أداء الدور، وكما هو معلوم السياق التنظيمي في أغلب الأحيان لا يأخذ توقعات الموظفين بعين الاعتبار.

ث. **مفهوم العجز**: حسب باترسون وسليغمان (Peterson & Seligman) تعرض الفرد إلى ظروف لا يستطيع السيطرة عليها يولد عجز في الدافعية، وعجز اجتماعي، ووجداني التي لها علاقة بالاحتراق النفسي (Seligman:1975, Peterson & al: 1993). ولذلك الاحتراق النفسي يعتبر أحد الأمثلة التي أقترحها باترسون (Peterson) وفريقه لتمثيل العجز المكتسب إذا توفرت فيه الشروط الثلاث:

1-التصرف بسلبية لتخفيض الطاقة (بسبب الإجهاد الانفعالي، نقص التجاوب مع العمل).

2-خبرة طويلة من تتالي الأحداث غير المسيطر عليها، وإدراك الفرد أنه لا يمكنه التحكم فيها.

3-خلال التعرض لأحداث خارج السيطرة يصبح لديه إدراك مكتسب لعدم السيطرة، وتعميمها بشكل غير مناسب على أوضاع جديدة، وهذه الخصائص تؤدي إلى الاكتئاب.

يشير كاساس (Casas) إلى أن الاحتراق النفسي لديه علاقة وثيقة بالعجز، إذا توافرت شروط تمكننا من تفسيره كنموذج للعجز المكتسب، فالاحتراق النفسي الوظيفي له علاقة بمهن المساعدة والعلاقات الإنسانية، بينما العجز يمكن أن نطلقه على كل الوضعيات التي ينتج عن سلسلة من الفشل المتكرر لحل مشكلة. (Casas 2002).

ج. **مفهوم الإغتراب:** حسب شرنيس (Cherniss)يحدث الاغتراب عندما يشعر الفرد أنه لا يملك الحرية في أداء مهمة كلف بها، بينما متلازمة الاحتراق النفسي تتطور لدى الفرد عندما يملك حرية مطلقة لإنجاز مهمة ويدرك أنها مستحيلة الانجاز. (Cherniss 1993) وينطلق من مبدأ عدم التحكم في الوضعية، على غرار نموذج العجز لسليغمان (Seligman) فالمكونان (الاغتراب والاحتراق النفسي) لديهما تأثيرات متشابهة (عجز انفعالي ومعرفي، ونقصالدافعية). (Seligman 1975).

ح. **مفهوم الأزمة الوجودية:** كل من فيرناندز وبرونفنبرينر (Bronfenbrenner & Fernandez) تحدثا عن أزمة في دورة الحياة، يراجع فيها الفرد وضعيته ومستقبله من منظور سلبي، هذه الأزمة تكون في منتصف حياة الفرد. (Bronfenbrenner 1979 ;Fernandez 2010)، أما بالنسبة اولاباريا (Olabarria) فالاحتراق النفسي منتشر لدى الموظفين الشباب، أو في المراحل الأولى للتغييرات التي تحدث على مستوى المنظمات التي تتطلب مستويات عالية من المشاركة الشخصية للأفراد. (Olabarria 1995).

أغلب الموظفين المحترقين نفسيا يتوقعون في بداية الأمر أن عملهم مهم، ويحترقون في النهاية عندما يشعرون أنهم أخطئوا وفشلوا.

خ. **مفهوم التهجم(المهاجمة)**: حسب راباسا (Rabasa) يقصد بها المضايقات النفسية وممارسة العنف اتجاه الآخرين على شكل سلوكيات عدائية ولا أخلاقية. (Rabasa 2007) فالموظف المحترق نفسيا يواجه المشاكل التي تنجم عن محيط العمل بالتهجم على الآخرين، لكن في هذا المعنى الموظف هو موضوع الضغط النفسي للمجموعة، أو ينجر عن صراع غير متكافئ، بما أن الموظف هنا يملك نوع من القوة ليدافع عن نفسه جراء الضغط. ودراسات أيوسو وغويلن (Ayuso & Guillen) أظهرتا أن هناك نوع من العلاقة بين التهجم (وذلك بالممارسات العنيفة تجاه التلاميذ أو زملاء العمل) والاحتراق النفسي عند المعلمين (Ayuso & Guillen 2008).

د. **مفهوم التعب**: فحسب بينس (Pines) الفرق بين التعب والاحتراق النفسي هو أن التعب يتعافى منه الشخص بسرعة، بينما متلازمة الاحتراق النفسي فلا يتعافى منها الفرد بشكل سريع، في حين التعب المصحوب بالمجهود البدني يرافقه مشاعر الانجاز الشخصي في حالة النجاح، بينما متلازمة الاحتراق النفسي يحمل تجربة سلبية والتي يصاحبها شعور عميق بالفشل (Pines 1993).

3. الاحتراق النفسي عند الأستاذ

الاحتراق النفسي عند الأساتذة لا يشكل تهديدا فقط على مستوى انجازهم المهني بل يتعدى إلى صحتهم النفسية والجسدية مع انعكاسات خطيرة على العلاقات في العمل وعلى مستوى أداءهم.

الكثير من الأساتذة يرجعون أسباب الضغوط وخبرات الإجهاد إلى محاولاتهم لمواجهة المتطلبات المعقدة للتغييرات الاجتماعية، النماذج الجديدة في العمل، إدخال التكنولوجيا الجديدة في التعليم والتي تتطلب تكوينات مستمرة، أزمة القيم، الوسائل البدائية، ...الخ.

من المؤكد أن المجتمع الحديث يضغط على الأستاذ ويفرض عليه متطلبات، تؤثر على حياته المهنية كما على حياته الشخصية، فحسب فايانت (Vaillant) إن الآباء يطالبون المدرسة بتربية أبنائهم تربية هم أنفسهم لا يقدمونها لهم في البيت، ومؤسسات العمل تطالب المنظومة

التربوية بتزويد التلاميذ بمهارات وقيم العمل الجماعي، المسؤولية، المبادرة، والتي في واقع الحال لا توظفها. والمؤسسات التربوية تستقبل تلاميذ ذوي احتياجات مختلفة كل مرة بشكل متزايد وهذا ما يفرض على الأستاذ أن يتعامل مع أنواع مختلفة من التعلم، مجموعات التلاميذ غير متجانسة، إدماج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية تطوير للمناهج الدراسية مما يتطلب تطوير مهارات جديدة، الربط بين المواد المختلفة وفي نفس الوقت الاهتمام بخلق تجانس كبير بينها ومقارنة المردود (Vaillant 2006).

صنف روبيو (Rubio) مهنة التدريس من بين أكثر المهن التي يتعرض ممتهنيها للإصابة بالاحتراق النفسي لأن الوضعيات الانفعالية التي يتعرض لها يوميا الأستاذ في قسمه لا تعتبر مثالية في معظم الأحيان، نقص وسائل العمل، العنف والتغيرات الاجتماعية، كل هذه المظاهر تتطلب من المدرس أن يكيف نشاطه التربوي بما يلائمها، وهذا يؤدي في نهاية الأمر إلى تدهور الحالة النفسية. وبالتالي يظهر الاحتراق النفسي بسبب هذه المهمات (Rubio 2003).

بعد الإصلاحات التي حدثت على المنظومة التربوية الجزائرية وتطور الأفكار التربوية وجد الأساتذة أنفسهم في مكانة مختلفة جدا على ما اعتادوا عليه منذ عقود، فقدان السلطة، صورة الأستاذ تواجه تحديات جديدة في القسم وخارجه، انخفاض في تقدير الأستاذ بالإضافة إلى الاعتداءات الجسدية من طرف التلاميذ، والمطالب التعليمية المتزايدة من الأهل، ومن المنظومة. من المؤكد أن هذا الوضع يؤثر بشكل سلبي على الأستاذ وصحته الجسدية والنفسية، وكذلك على المؤسسة التربوية (التغيب عن العمل، ترك العمل ...الخ). وكذلك تؤثر على التلميذ الذي يعتبر المستفيد الأول من خدمات الأستاذ التي تتسم بنوعية منخفضة، وانعكاساتها على نوعية تكوينه المهني مستقبلا. (Duran & al 2005).

حسب ماسلاش (Maslach) كلما كانت العلاقات مع العملاء مكثفة أثناء أداء الخدمة، يكون خطر الإصابة بمتلازمة الاحتراق النفسي، وحسب ماندیز ومورينو (Menendez & Moreno) أن الأساتذة المصابين بالاحتراق النفسي يؤكدون بشكل قاطع عدم ارتياحهم، وان قدرتهم الجسمية والانفعالية ضعيفة ولم يعودوا قادرين على مواصلة هذا العمل في الظروف التي

هم فيها، والتي تتحدد في السياق اليومي لعملهم مع التلاميذ في محيط معين أين لا يمكن لأحد أن يساهم في تخفيف أو منع هذا الضغط.(Menendez & Moreno 2006).

توصل كل من تود وموران وباندیراس (Thode & Moran & Banderas) إلى أن العوامل الخارجة عن منظومة التعليم هي التي تسبب بشكل كبير الاحتراق النفسي (Thode & al 1992).

في نفس السياق شدد ستاف (Esteve) على الدور الذي يلعبه الإطار الاجتماعي الذي يعمل فيه المدرس في ظهور الصراعات والمشاكل الصحية التي يعاني منها الأستاذ. (Esteve 1995) ولذلك في السنوات الأخيرة اقترح الكثير من الباحثين أمثال (.Kyriacou,1980 Cunningham, 1983 Rubio, 2003) بالبحث في الجانب العلائقي في العمل ، لأن متلازمة الاحتراق النفسي ليس سببها التدريس، لأنه في هذه المهن تحدث مشاكل صحية، سيكوسوماتية، ونفسية تضر بشكل كبير بالمردود المهني وتؤثر في العلاقة مع التلاميذ، وكذلك على نوعية وجودة التعليم.

الاحتراق النفسي يظهر كاستجابة لإجهاد كبير ومتراكم لمدة طولية، والذي يؤثر على الحالة الصحية والنفسية للأستاذ ويؤثر بشكل سلبي على علاقته بتلاميذه، وعلى نوعية التعليم وتجتمع مع مظاهر أخرى كالتغيب عن العمل أو الميل إلى ترك العمل (Capel,1987. Kyriacou, 1987. Shwab, 1995).

وكذلك الاتفاق وقبول تصور ماسلاش وآخرون (Maslach &al) على انه ظاهرة ثلاثية الأبعاد تندمج فيها مشاعر الإجهاد الانفعالي سلوك تبلد المشاعر (السلبية، البرود في التعامل، والسخرية) اتجاه التلاميذ وفقدان الشعور بالانجاز الشخصي في مهنة التدريس (1999 Maslach &al).

الجدول رقم: (2) الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي عند الأستاذ حسب Maslach مأخوذ عن Sublado Lucia (2012)

أبعاد الاحتراق النفسي	الخصائص	الأسباب المحتملة
مشاعر الإجهاد الانفعالي	يتميز: • الفقدان التدريجي للطاقة. • تدهور في المصادر الانفعالية. • مشاعر الإحباط والشعور بالضغط لدى الأشخاص الذين أصبحوا يدركون أنه ليست لديهم أسباب لتضييع طاقتهم. • الشعور بانعدام القدرة على تقديم المزيد من نفسه للآخرين.	✓ محاولة التجاوب مع المتطلبات المتعددة للتغير الاجتماعي. ✓ عدم القدرة على السيطرة على سلوكيات التلاميذ. ✓ كثرة و ازدواجية العمل. ✓ الأجور المنخفضة. ✓ ضعف في تقدير دور الأستاذ. ✓ نقص في التدريب المهني. ✓ غموض الدور، وصراع الأدوار. ✓ إدماج التكنولوجيا الحديثة في المؤسسات التعليمية. ✓ السياسات التربوية التي تفرضها الحكومات المتعاقبة بدون دراسة وكذلك دون استمرارية، وعدم الاستقرار.
تبلد المشاعر	هو تغير سلبي في ردود الأفعال نحو التلاميذ: • اللامبالاة، الحساسية الزائدة، والابتعاد عن المشاكل. • الابتعاد عن التلاميذ وأوليائهم، زملاء العمل، وكل الأشخاص الذين لهم علاقة معهم. • التعامل مع الأشخاص كأشياء، خاصة في مجال العمل. • يحملهم مسؤولية احباطاته مع سلوكيات السخرية والتهكم.	✓ ناتج عن تقلص المصادر الانفعالية. ✓ مشاعر الإحباط، والضغط التي تجعله يدرك أنه ليست له أسباب لبذل مجهود أكثر.
الشعور بنقص الانجاز الشخصي	إحساس سلبي تجاه الذات، واتجاه الوظيفة التعليمية: • ميل إلى الاكتئاب، الاغتراب، وتقييم ذات سلبي. • المعنويات منخفضة. • الشعور بالتعاسة. • عدم الرضا عن التطور المهني. • عدم الرغبة في التنافس، والنجاح في أدائه التعليمي. • وانخفاض الرغبة في التفاعل مع الآخرين، خاصة التلاميذ. • ظهور مشاعر الفشل الشخصي. • فقدان الأمل وعدم الرضا عن العمل . • و أعراض مصاحبة لكل هذا كالتأخر عن العمل، التغيب وفي النهاية ترك العمل.	✓ نتيجة الشعور بالإجهاد البدني، والنفسي والتغير السلبي في السلوك اتجاه النفس والآخرين. ✓ ناتج عن فقدان الدافعية للعمل والابتعاد عن التلاميذ وأوليائهم وزملاء العمل، وكل من له علاقة .

في الجدول (2) نبين الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي عند الأستاذ حسب Maslach & al و نبين خصائصها وأسبابها المحتملة.

وفي دراستنا هذه نتبنى مفهوم ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي المذكور سابقا لأننا نستعمل واحدة من مقاييسه وهي "MBI" مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي الخاص بالمعلم من أجل تحديد وجوده من عدمه عند الأساتذة المشاركين في بحثنا.

4. نماذج الاحتراق النفسي في الوظائف المختلفة:

من أجل شرح متلازمة الاحتراق النفسي هناك نماذج نظرية مختلفة لحصر المتغيرات التي تعتبر أسباب ونتائج متلازمة الاحتراق النفسي وهذه النماذج من منظور نفسي، اجتماعي. (Gil-Monte &Peiro 1999) والجدول رقم (3) يوضح لنا النماذج النظرية لتفسير الاحتراق النفسي.

الجدول رقم (3): نماذج نظرية تفسر الاحتراق النفسي

النظرية	الخصائص	النموذج
النظرية المعرفية الاجتماعية "للأنا"	– تأخذ أفكار Albert Bandora لشرح أسباب متلازمة الاحتراق الوظيفي. – تعطي "المتغيرات الذاتية" دور أساسي لشرح تطور متلازمة الاحتراق النفسي. – الجانب المعرفي للأفراد يؤثر فيما يدركونه ويفعلونه، في نفس الوقت، وهذه المعارف تعدل من خلال تأثيرات الأفعال، ومن خلال تراكمات النتائج المترتبة والملاحظة على الآخرين. – الاعتقاد ودرجة ثقة الفرد في إمكانياته تحدد مدى التزامه في تحقيق أهدافه وسهولة أو صعوبة تحقيقها، وأيضا تحدد مختلف الاستجابات الانفعالية كالاكتئاب.	نموذج التنافس الاجتماعي (Harrison، 1983) نموذج (Cherniss، 1993) نموذج (Pines، 1993) نموذج التحكم الذاتي (Thompson, Page & Cooper، 1993)
نظرية التبادل الاجتماعي	الاحتراق النفسي الوظيفي من أسبابه: – نقص العدالة المدركة أو عدم وجود أرباح، والتي يطورها الفرد كنتيجة لعملية المقارنة الاجتماعية التي يعقدها الأفراد بالمقارنة مع الآخرين. – عملية الانتماء الاجتماعي، والمقارنة التي يعقدها الفرد بينه وبين زملاءه، وتطور المتلازمة متعلق بشكل أساسي بفقدان الدعم الاجتماعي في العمل خوفا من الانتقادات ونعته بعدم الكفاءة.	نموذج المقارنة الاجتماعية (Buunk & Schaufeli، 1993) نموذج (Hobfoll & Fredy، 1993)
نظرية التنظيم	من مسببات الاحتراق النفسي، عدم فهم الدور، ضعف في الصحة التنظيمية، المؤسسة، الثقافة والمناخ التنظيمي التشديد على أهمية الضغوط ذات الصبغة التنظيمية واستراتيجيات المواجهة المستعملة في الإصابة بالاحتراق النفسي.	نموذج (Golembiewski & al، 1983) نموذج (Cox, Kuk & Leiter، 1993) نموذج (Winnubst، 1993)

المجموعة الأولى النظرية الاجتماعية المعرفية " للأنا" لباندورا(Bandora 1987): يعتبر باندورا (Bandora) ما يحمله الفرد كجانب معرفي له علاقة بما يدركه ويفعله، وفي المقابل هذه المعارف تعدل، ويعاد النظر فيها انطلاقا من رؤية آثارها الملاحظة على الآخرين. وفي نفس الوقت درجة ثقة الفرد في إمكاناته تحدد مدى التزامه لتحقيق أهدافه. و بالتالي انطلاقا من هذا المنظور الكفاءة الذاتية هي متغير ذو صلة بتطور متلازمة الاحتراق النفسي.(Gomez 2008)

وفي نفس السياق، نموذج الكفاءة الاجتماعية لهاريسون (Harrison) يشير إلى أن الدافع للمساعدة مع الكفاءة الذاتية المدركة، هما متغيران لهما صلة بتطور متلازمة الاحتراق النفسي،

وحسبه الكفاءة والانجاز المدرك كمتغيرات رئيسية في تطوير هذه الحالة، الأفراد الذين يكونون في بدايات العمل في مهن خدمات الدعم يكونون متحمسين لمساعدة الآخرين ولديهم شعور مرتفع من الإيثار، هذه الدافعية مع وجود عوامل مساعدة تحدد كفاءة أو فعالية الفرد في تحقيق أهدافه المهنية، دوافع قوية مع وجود عوامل مساعدة (أهداف مهنية واقعية، تدريب مهني جيد، المشاركة في صنع القرار، توفر التحكم في الموارد...الخ) ترفع من الكفاءة المدركة، والشعور بالفاعلية الاجتماعية للفرد، بينما على النقيض، العوامل المعيقة (غياب الأهداف المهنية الواقعية ضعف الدور، غياب أو نقص الموارد، العمل الزائد، الصراعات الشخصية...)، تصعب من تحقيق الأهداف ألمهنية وتضعف من الشعور بالكفاءة الذاتية، وفي نهاية المطاف يصاب الفرد بمتلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي. (Fernandez & al 2011).

المجموعة الثانية نظرية التبادل الاجتماعي، ونظرية المساواة و نظرية الحفاظ على الموارد: هذه النماذج النظرية تقترح أن متلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي مسبباتها الأساسية هو إدراك عدم عدل أو نقص المردود الذي يطوره الشخص نتيجة المقارنة الاجتماعية عندما يؤسس لعلاقات اجتماعية، أي عندما يدرك الفرد بشكل مستمر أنه يقدم الكثير، وفي المقابل المردود يكون ضعيفا، في تفاعله مع العملاء (المستفيدين من خدمات وظيفته)، في هذه الحالة يطور إحساسه بالاحتراق النفسي الوظيفي.

في نفس السياق يقدم بونك شوفلي (Buunk & Scheufeli) أسباب مزدوجة للاحتراق:

أ . عمليات التبادل الاجتماعي مع العملاء تولد ثلاث مصادر للإجهاد:

- عدم الثقة (عدم الوضوح فيما يحس به الفرد وما يفكر فيه حول كيفية التصرف).
- إدراك المساواة (التوازن بين ما قدمه الفرد للآخرين وما يحصل عليه خلال تعامله).
- فقدان السيطرة (إمكانية الفرد التحكم في نتائج أفعاله المهنية)

ب . عمليات الانتماء والمقارنة الاجتماعية مع زملاء العمل. (Buunk & Scheufeli 1993)

المجموعة الثالثة النظرية التنظيمية : نموذج فورنها (Furnham 2001) وتعتبر مسببات متلازمة الاحتراق النفسي نابجة عن ضعف الدور، وعدم توفر مناخ تنظيمي صحي، والهيكل التنظيمي، وتتميز بإعطاء أهمية للضغوط النابجة عن السياق التنظيمي، وتفترض أن الاحتراق النفسي هو استجابة لضغوط العمل.

نموذج وينوبست (Winnubst 1993) يسلط الضوء على أهمية المنظمة وثقافتها ومناخها التنظيمي كمتغيرات أساسية مسببة لمتلازمة الاحتراق النفسي، وتاريخ متلازمة الاحتراق النفسي يختلف حسب نوع المنظمة وأسس الدعم الاجتماعي. وفي البيروقراطيات الآلية متلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي تنتج عن الإجهاد الانفعالي اليومي للروتين، بسبب الرتابة ونقص الرقابة. لكن بالنسبة للبيروقراطيات المهنية . على سبيل المثال المستشفيات والمراكز الصحية، من أسباب متلازمة الاحتراق النفسي هو التراخي النسبي للهيكل التنظيمي الذي ينجر عنه المواجهة المستمرة بين أعضاء المنظمة، وينتج عنه خلل في الدور وصراعات بين الأشخاص. أما فيما يخص الدعم الاجتماعي يمكن أن يؤثر على مختلف الاضطرابات التي تنجم عن أي نوع من الهياكل التنظيمية. و هذا المتغير يعتبر من خلال هذا النموذج متغير أساسي يؤخذ بعين الاعتبار عند التدخل لمعالجة هذه المتلازمة.

للتوضيح أكثر يمكن حصر هذه النماذج عموما إلى ثلاث مجموعات حسب راموس (Ramos):

أ . التركيز على المتغيرات الشخصية.

ب . التركيز على عمليات التفاعل الاجتماعي.

ج . التركيز على المتغيرات التنظيمية. (Ramos 1999)

الجدول رقم (4): النماذج المفسرة للاحتراق حسب (Ramos 1999)

أنواع النماذج التي تفسر الاحتراق النفسي	التفسير
التركيز على المتغيرات الشخصية	تاريخ متلازمة الاحتراق النفسي ينتج عن: الشعور بالكفاءة، الشعور بالذات من خلال الانجاز في العمل، الكفاءة الذاتية، أو استراتيجيات المواجهة.
التركيز على عمليات التفاعل الاجتماعي	الاحتراق هو ثمرة الإجهاد، أدراك التهديد، والخسارة في العلاقات الاجتماعية، أو العلاقات الغير متكافئة.
التركيز على المتغيرات التنظيمية	الاحتراق يحدث انطلاقا من التداخل بين الإجهاد ومختلف الاضطرابات في المنظمة والدور التنظيمي.

مراحل تطور الاحتراق النفسي حسب إدلويش وبرودسكي (Edelwich & Brodsky 1980) :

- **مرحلة الأولى المثالية والحماس:** يكون لدى الفرد مستوى عال من الطاقة للعمل، وتوقعات غير واقعية، ولا يزال لا يعرف ما لذي يمكنه أن ينجزه مع هذا العمل.

ينغمس الفرد في العمل، ويزيد من العمل التطوعي. في بداية مسيرته المهنية، لديه دافعية ذاتية، وهناك مغالاة في تقدير إمكاناته المهنية التي تؤدي إلى عدم معرفة حدوده الداخلية والخارجية، الشيء الذي يمكن أن ينعكس على مهامه المهنية. وتحطم التوقعات في هذه المرحلة يخلق شعور بخيبة الأمل الذي يجعل الموظف ينتقل إلى المرحلة الموالية.

- **المرحلة الثانية الركود:** ينخفض النشاط عندما يدرك الفرد عدم واقعية تطلعاته محدثة فقدان المثالية والحماس. ويبدأ بالاعتراف بأن حياته تتطلب بعض التغييرات والتي تشمل بالضرورة المجال المهني.
- **المرحلة الثالثة اللامبالاة:** وتعتبر المرحلة المركزية في متلازمة الاحتراق النفسي. فيها يشعر الفرد بإحباط توقعاته وهذا يقوده إلى وقف نشاطه، وتتطور إلى اللامبالاة وفقد الاهتمام. وتبدأ في الظهور المشاكل الانفعالية والسلوكية والبدنية ترافقها استجابات أخرى كمحاولة الانسحاب من الوضعية المحبطة. تجنب الاتصال بزملاء العمل، وقلة العمل، وفي بعض الحالات إهمال العمل وفي أقصى الحالات ترك العمل. وهذه السلوكيات تصبح ثابتة، وتفتح الطريق للمرحلة الأخيرة من الاحتراق النفسي وهي الابتعاد.

- **المرحلة الرابعة الابتعاد:** الفرد في هذه المرحلة محبط بشكل دائم في عمله، يسبب الشعور بالفراغ المطلق والذي يظهر على شكل الابتعاد النفسي، وانخفاض قيمة العمل. واستثمار الوقت المخصص للعمل الذي عايشه الفرد في المرحلة الأولى التي امتازت بالمثالية والحماس، في هذه المرحلة يقابله الفرد بتجنب العملاء بشكل متكرر، ويحاول قدر الإمكان عدم تعريض عمله للخطر، معتبرا رغم عدم كفاءته فانه يملك تعويضات (الراتب على سبيل المثال) الذي يبرر الصبر على عدم الارتياح. (Carlotto & Gobbi 2001:135).

أما بريس ومورفي (Price & Murphy 1984) فيشبهان عملية الحزن بالاحتراق النفسي في مستوى الشعور بالفقد الشخصي، والعلائقي والمؤسساتي، وذكرا ستة مراحل يمر بها الفرد في حالة الاحتراق النفسي هي:الارتباك ـ التذبذب الانفعالي ـ الشعور بالذنب الشعور بالوحدة ـ الشعور بالحزن عدم التوازن. (Fernandez & al 2011).

5. نماذج الاحتراق النفسي في مهنة التدريس

نماذج الاحتراق النفسي الأكثر أهمية في مهنة التدريس تلك التي جاءت نتيجة دراسات تناولت أسباب الضغوط والاحتراق النفسي عند المعلمين، وفي الوقت الحالي النموذج المدعم بشكل كبير في الأدب العلمي هو المتعدد الأبعاد لماسلاش (Maslach). وهو نموذج يركز على تفاعل أنواع مختلفة من العوامل، والتي صممت وسيلة القياس الأكثر استعمالا لقياس الاحتراق النفسي (Herruezo & Moriana 2004) لهذا السبب في دراستنا هذه ركزنا على هذا النموذج لاستعمالنا مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي من أجل الكشف عن هذه الظاهرة.

نستعرض فيما يلي بعض نماذج الاحتراق النفسي منها ما يركز على العوامل الشخصية ومنها من يعطي أهمية للخصائص التنضيمية وكلاهما متربطان:

نموذج كيرياكو وشوفتلي (Kyriacou & Sutcliff 1976):

هذا النموذج جاء ليفسر الاحتراق النفسي للمدرس بناء على دراسة كيرياكو (Kyriacou) على عينة من المدرسين قوامها(127)، ووجد أن هناك علاقات دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والأعراض السيكوسوماتية للضغوط.

ثم جاء كل من ماي و وورال (May & Worral 1989) وبعدهما روداو (Rudow 1999) الذين أتبعوا نفس النموذج واعتبروا الإجهاد الذي يصيب المدرس هو عملية تقييم لاستراتيجيات مواجهة أعباء العمل عند أداء مهامه ، وهي عوامل تؤدي إلى الإصابة بالاحتراق النفسي، و التفاعل بين الخصائص الشخصية والعوامل التنظيمية والعمل اليومي تؤثر في جميع مراحل تطور عملية الاحتراق النفسي للمدرس.(Rudow 1999).

نموذج بيرن (Byrne 1999):

بني هذا النموذج على أساس نتائج دراسة أجريت في كندا على عينة تكونت من 1242 معلم في رياض الأطفال، و 417 معلم تعليم ابتدائي، و 1479 أستاذ تعليم ثانوي. حيث درست العوامل في علاقتها بالأبعاد: الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر والشعور بنقص الانجاز الشخصي الوظيفي لمقياس الاحتراق النفسي لماسلاش (Maslach)، والعوامل كانت: مناخ القسم، تقدير الذات، الغموض، وصراع الدور و كثرة العمل.

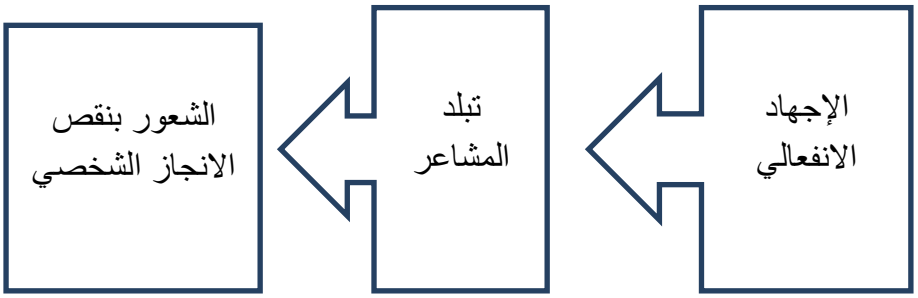
نموذج رودوو (Rudow 1999):

أساس هذا النموذج تحليل نتائج مجموعة من الدراسات التي أجريت في دول مختلفة الاتحاد السوفيتي (سابقا) دراسة تومشيفسكي (Tomachevskaja 1978) ، بريطانيا دراسة كابل (Capel 1987) ، واستراليا دراسة تيمل (Temml 1994) ودراسات أخرى وباستعمال مقاييس مختلفة للاحتراق النفسي والتي ربطت بين العوامل التنظيمية والعوامل الشخصية للمدرس ومرجعها نموذج كرياكو وشوفتلي (Kyriacou & Sutcliff)، كذلك تحليل الدراسات التي تربط بين المظهر الفيزيولوجي و البيوكيماوية والمناعي مع الاحتراق النفسي، مما يؤدي إلى ما أسماه نموذج الاستجابات السلبية للضغط ونتاج المهمة التعليمية. (Rudow 1999).

نموذج ماسلاش وليتر (Maslach & Leither 1999):

نموذج متعدد الأبعاد للاحتراق النفسي عند المدرس، وينظر فيه للاحتراق النفسي على أنه تجربة شخصية للإجهاد المزمن مرتبطة بالسياق الاجتماعي، يتضمن ثلاث مكونات هي تجربة الإجهاد تقييم الآخرين وتقييم الشخص لذاته. ويعتبر الاحتراق النفسي متلازمة نفسية مكونة من ثلاث أبعاد(الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، والشعور بنقص الانجاز الشخصي)، يعتبر أو ل مظهر عند الفرد للاحتراق النفسي يكون الإجهاد الانفعالي، الذي بدوره يفتح المجال مع زيادة الضغوط البعد الثاني وهو تبلد المشاعر، ثم يليه بعد ذلك الشعور بنقص الانجاز الشخصي. (Dorman 2003).

رغم ما يلاحظ بشكل عام أن أغلبية الباحثين عندما يتحدثون عن عملية الاحتراق النفسي يذكرون هذه الأبعاد الثلاثة دون الاهتمام بترتيب مظاهرها. وفقا لماسلاش وليتر (Maslach & Leither) الإجهاد الانفعالي يعتبر العنصر المركزي للمتلازمة وتتفرع عنه العناصر الأخرى (Maslach & Leither 1999).



الشكل (2):. تسلسل متلازمة الاحتراق النفسي وفق (Maslach & Leither 1999).

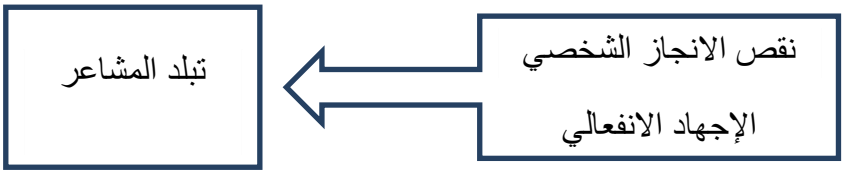
في النموذج المعدل من طرف ليتر (Leither 1993) "الشعور بنقص الانجاز الشخصي" في العمل يعتبر متغير لا يسبب "الإجهاد الانفعالي" ولا يسبب "تبلد المشاعر" ، بل يعتبر الإجهاد الانفعالي كنتيجة للاستجابات المتكررة للضغوط التي أصبحت مزمنة، وفي نفس الوقت تطور اتجاهات تبلد المشاعر عند المدرس (Gomez 2008)

الشكل رقم (3): نموذج العلاقة بين الأبعاد الثلاثة للاحتراق(Leither 1993)

في نموذج أشفوث وليي (Ashforth & Lee 1993) تبلد المشاعر والشعور بانخفاض الانجاز الشخصي يعتبران نتائج الإجهاد الانفعالي. ويعتبر تبلد المشاعر وانخفاض الانجاز الشخصي هي مواقف سلوكية للمتلازمة.(Gomez 2008)

الشكل رقم (4): نموذج (Ashforth & Lee 1993).

النموذج الذي رسمه كل من جيل مونت وبيرو وفالكارسل (Gil- Monte & al 1995) لتصحيح النقائص النظرية السابقة، ويسلط فيه الضوء على تطور الإحساس بنقص الانجاز الشخصي وبشكل موازي شعور مرتفع بالإجهاد الانفعالي ووضع تبلد المشاعر كنتيجة أي كنوع من إستراتيجية المواجهة (Gomez 2008).



الشكل رقم (5): نموذج (Gil- Monte , Peiro & Valcarcel 1995).

الجدول رقم (5): تسلل متلازمة الاحتراق النفسي حسب مجموعة من الباحثين(Gomez 2008)

النماذج	ترتيب أبعاد متلازمة الاحتراق النفسي		
نموذج(Gold 1984)	نقص الانجاز الشخصي	الإجهاد الوجداني	تبدد الشخصية
نموذج(Maslach & Jackson 1986)	الإجهاد الوجداني	تبدد الشخصية	نقص الانجاز الشخصي
نموذج(Golembiewsk, Munenrieder & Carter 1988)	تبدد الشخصية	نقص الانجاز الشخصي	الإجهاد الوجداني
نموذج(Leiter & Maslach 1988)	الإجهاد الوجداني	تبدد الشخصية	نقص الانجاز الشخصي
نموذج(Farber 1991)	تبدد الشخصية	الإجهاد الوجداني	نقص الانجاز الشخصي
نموذج(Lee & AShforth 1993)	الإجهاد الوجداني	تبدد الشخصية	نقص الانجاز الشخصي
نموذج (Gil-Monte, Peiro & Valcarcel 1995)	نقص الانجاز الشخصي	الإجهاد الوجداني	تبدد الشخصية

نستعرض في الجدول التالي ملخص ترتيب ظهور الأبعاد الثلاثة لمتلازمة الاحتراق النفسي من خلال مراجعة الأدب العلمي حسب(Gomez 2008) .

6. العوامل التي تؤدي إلى ظهور الاحتراق النفسي:

العوامل المسببة للاحتراق النفسي يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات:

عوامل فردية أو ذاتية، العوامل التنظيمية، والعوامل الاجتماعية.

1. العوامل الفردية أو الذاتية:

هي عوامل ذاتية للفرد وتشير إلى جوانب شخصيته أو أحاسيسه وأفكاره ومعتقداته وعواطفه ومواقفه...الخ، هذه المتغيرات تعتبر مسهلة أو مثبطة لظهور متلازمة الاحتراق النفسي وتبعا لكيفية تأثيرها في ظهور أو خفض من احتمال ظهور الاحتراق النفسي.

لقد بينت معظم الدراسات أن الفرد الأكثر التزاما بعمله وإخلاص له هو الأكثر تعرضا للاحتراق النفسي الوظيفي من غيره، ويفسرون ذلك إلى أن الفرد قد يقع تحت تأثير ضغوط العمل الذي يمارسه(Sublado Lucia 2012) .

ومن العوامل الفردية أيضا السن والجنس والأقدمية والكفاءة الذاتية وهذا ما نحاول شرحه فيما يلي:

أ. **السن**: الدراسات التي تناولت ظهور الاحتراق النفسي بعلاقته بعمر المدرس متعددة وبعض منها متناقضة.

فحسب هيرويزو وماريان نتائج الدراسات حول هذا العامل كانت متناقضة فهناك من الدراسات التي أثبتت علاقات خطية، ومتعرجة، وعدم وجود علاقة. (Herruzo & Marian 2004).

وحسب فرياكس وفيلسار (Freixas & Villasar) ، بشكل عام المدرسين الشباب يميلون بشكل كبير للإصابة بالإجهاد الانفعالي، وفي نفس السياق فحسب كل من شواب شولر و جاكون (Schwab Schuler & Jackon) و روسل وآخرون(Rusell & al) الكثير من المدرسين الشباب، في بداية مشوارهم المهني يتطلعون إلى المهنة بشكل مثالي، ويأملون في تحقيق مكافئات مهنية، وشخصية واقتصادية غالبا لا يصلون إليها، هذه الوضعية تهيئ لظهور الاحتراق النفسي. (SchwabSchuler & Jackon 1986; Rusell & al 1987)، ودراسة غوينغهام (Gunningham) توصلت أن المدرسين ذوي أقدميه من 0 إلى 10 سنوات يعانون من مستوى احتراق نفسي أكثر من الفئات الأخرى. (Gunningham 1983)، بينما في دراسة ليورينسس (Llorenes) بينت بأن المدرسين الأكبر من 36 سنة يظهرون مستوى عال في تبلد المشاعر، بينما تظهر هذه الأعراض و بصفة أقل عند الفئة العمرية 23 -25 سنة، وبالنسبة لـكيفيدو (Quevedo) الفئة العمرية(35 44) سنة لديها متوسط حسابي أعلى من بقية الفئات العمرية في الاحتراق النفسي وفي نفس الاتجاه توصل كورديرو (Cordeiro) إلى أن متوسط عمر 40 سنة لمدرسي التعليم الابتدائي هم من يصابون بالاحتراق النفسي. (Cordeiro 2001).

ب. **الجنس**: تشير ماسلاش (Maslach) أن هناك تباين كبير في تبلد المشاعر عند الذكور و الذين عندهم مشاعر سلبية اتجاه تلاميذهم، وكذلك في دراسة ماسلاش وجاكسون(Maslach & Jackson) وجدتا فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي عند الإناث، أما أبراهام (Abraham) فقد فسر

هذا الفرق إلى الدور المضاعف الذي تلعبه المرأة في العمل والبيت كمصدر للإجهاد. (Sublado Lucia 2012)

هناك دراسات تتفق على أن لدى المرأة استعداد للإصابة بمتلازمة الاحتراق النفسي. (Ager & Seidman 1991)

من جهة أخرى توصلت دراسة سلانوفا وآخرون (Slanova & al) إلى أن المدرسين الذكور أكثر استعدادا للإصابة بالاحتراق النفسي وهي دراسة أجريت في هولندا، وكون المدرسات في هولندا لديهن عقود عمل بدوام جزئي، ما جعلهن يكن اقل تعرضا للشعور بالضغوط وبالتالي أقل تعرضا لمصادر الاحتراق النفسي الوظيفي، مقارنة بالرجال الذين يعملون بدوام كامل. (Slanova & al 2004).

بينما ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson) تؤكدان أن النساء يتحملن أكثر من الرجال وضعيات الصراع في محيط العمل، كون الذكور يحصلون على نسب أعلى في حالات الإصابة بمتلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي. (Maslach & Jackson 1986).

ت. **سنوات الأقدمية:** هذا المتغير مرتبط بمتغير «العمر" فكلما تقدمنا بالعمر اكتسبنا سنوات خبرة أكثر في الوظيفة، بينت دراسة سانشز وآخرون (Sanchez) أن الكبار في السن مع سنوات خبرة أكثر أقل تعرضا للاحتراق النفسي. (Sanchez & al 2006).

بالنسبة للخبرة في التعليم، متلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي للمدرس يعتبر كإحساس بالخسارة، فالعطاء المبذول، وعدم الرضا مرتبط مع المدرسين الذين مارسوا مهنتهم أكثر من عشر سنوات حسب سيفيا وفيلانويفا (Sevilla & Villanueva 2000) أو بعد 15 سنة من العمل حسب وغريرو (Guerrero 2001)، وبالنسبة لماناسيرو (Manassero & al 1995) الإجهاد يظهر حوالي 11 سنة و 20 سنة من التدريس.

ث. **الكفاءة الذاتية:** الكفاءة الذاتية المدركة مرتبطة باعتقاد الشخص في إمكانياته لحشد دوافعه و مصادره المعرفية للتحكم في المتطلبات من أجل الأداء المهني، و نفس المهارات عند بعض الأشخاص يمكن أن يكون له مردود رديء أو متوسط، أو مردود ممتاز،

وذلك حسب اعتقاداتهم حول مستوى كفاءاتهم (Bandura). في بعض الأحيان الشعور بعدم الكفاءة، الذي يحدث نتيجة تجارب فاشلة أو قلة الخبرة، تؤدي إلى الاحتراق النفسي لأن الفرد يفهمها على أنها أزمة كفاءة ذاتية (Salanova & 2003 al).

حسب دراسة أجراها فيرناندز (Fernandez 2008) على مجموعة من المعلمين استنتج أنه عندما يكون هناك شعور عال للكفاءة الذاتية المدركة عند المعلم هذا يؤثر بشكل دال في انخفاض خطر الإصابة بالاحتراق النفسي، ووجد فريدمان (Freidman 2003) أن إدراك المعلم لكفاءته الذاتية يرتبط بشكل سلبي مع الشعور بالاحتراق النفسي.

2. العوامل التنظيمية:

العوامل التنظيمية لها علاقة بالمنظمة والتي يمكن أن تساهم بشكل سلبي، أو تلعب دور هام في التفاعل اليومي (موظف ـ منصب) (Llaneza 2007) ووفقا لدراسات غرينغلاس وبورك وبايرن (Greenglass & Burk; Byrne) التي حللت العلاقة بين الاحتراق النفسي والمتغيرات التنظيمية ووجدت أن هناك عناصر كثيرة في الوسط الوظيفي ومحيطه، التي قد تكون تسببا في الاحتراق النفسي. (Greenglass & Burk 1995; Byrne 1991)

من بعض العوامل التنظيمية كثافة العمل الآكاديمي والإداري، ضغط الوقت والرضا الوظيفي والتطلعات الوظيفية ومشاكل الإنضباط في القسم التي نشرحها فيما يلي:

أ. **كثافة العمل الأكاديمي و الإداري و ضغط الوقت:** حسب فيرناندز (Fernandez) عندما تكون متطلبات العمل كثيرة وتفوق طاقة المعلم و عادة ما تكون مصحوبة بمهمات مزعجة. ومزيد من المسؤوليات في أداء المعلم اليومي يزيد من احتمال الإصابة بمتلازمة الاحتراق النفسي، خاصة إذا كانت هذه المتطلبات مصحوبة بضغط الوقت. (Llaneza 2007)

ب. الرضا الوظيفي: مهمة التدريس هي مصدر رضا أو احتراق عند المدرس رغم أن هناك عدة متغيرات مهنية التي ارتبطت بالاحتراق النفسي كالاتجاه إلى التغيب أو الميل إلى ترك

العمل، من ضمن جملة من المتغيرات الرضا الوظيفي يعتبر متغير تناولته العديد من الدراسات في علاقتها بالاحتراق النفسي، والرضا عن العمل يعرف كاستجابة عاطفية وانفعالية نحو الوظيفة أو بعض مظاهرها، وهذا يتعلق بحالة انفعالية إيجابية سارة ناتجة عن إدراك ذاتي للتجربة المهنية للشخص (Locke 1976).

ت. **التطلعات الوظيفية:** هذا له علاقة مع ما يتحقق من توافق بين الأهداف التي يضعها الفرد في العمل والنجاحات المحققة والواضحة التي يدركها الفرد. كلما تقل احتمالية تحقيق التوقعات يزيد احتمال ظهور متلازمة الاحتراق النفسي(Sublado Lucia 2012) .

ث. **مشاكل الانضباط في القسم:** حسب كاسيراس (Caceres 2006) كلما ارتفعنا في مستوى الفئة العمرية في المدرسة كلما ترتفع مؤشرات الاحتراق بحيث أن أساتذة التعليم الثانوي يكونون الأكثر عرضة خاصة على مستوى تبلد المشاعر و الشعور بنقص الإنجاز الشخصي وأسباب الارتفاع في الإصابة بالاحتراق النفسي للأستاذ الثانوي تعود خاصة إلى المشاكل السلوكية للتلاميذ المراهقين وهي الفئة العمرية التي يواجهها الأساتذة في هذه المرحلة و فشل الأنظمة التأديبية.

3. العوامل الاجتماعية:

هي عوامل ليست لها علاقة بمحيط العمل، لكن لها علاقة ببيئة أخرى والتي يحتك معها الفرد بشكل كبير، كالعائلة، الأصدقاء،...الخ. (Llaneza 2007) ومن أمثلة على ذلك الدعم الاجتماعي للأصدقاء والأقارب، التقدير الإجتماعي:

أ. **الدعم الاجتماعي:** هذا العامل يعتبر أساسي و مساعد و الذي يتلقاه الشخص من الأقارب و الأصدقاء و العلاقات التي يربطها الشخص في بيئته المعتادة سواء كانت جيدة أو العكس كما أنه كلما ظهرت بيئات أكثر عدوانية ارتفع احتمال الإصابة بالاحتراق(Llaneza 2007) .

ب. **التقدير الاجتماعي:** في العديد من الدراسات من بينها دراسة أورتيغا (Ortegta 1991) تظهر كيف أن صورة المعلم أو الأستاذ اجتماعيا ليس لها التقدير الكافي وهو وضع يشعر من خلاله المدرس أنه فقد مكانته، ففي المجتمعات الحديثة يعتبر الراتب دليل على المكانة الاجتماعية، و في حالة المعلم ذو الراتب الزهيد يجعل من مكانته غير محفوظة و التصور الذي يملكه المعلم تجاه هذا التقدير الاجتماعي الضعيف تنجر عنه تأثيرات على أوجه أخرى مثل تقدير الذات، التوازن الشخصي ...الخ ، في دراسة تود (Thode) حول مصادر ضغوط المعلم ، بين أن قلة التقدير الاجتماعي و الاقتصادي من طرف الإدارة يعتبر عنصر أساسي مسبب لمزيد من الاضطراب (Thode & al 1992).

الجدول رقم (6): يوضح العوامل التي تنبأ بالاحتراق النفسي حسب (Gomez 2008).

العوامل	محتوى العوامل
العوامل الفردية	السن ـالجنس مركز التحكم ـ العجز المكتسب ـ استراتيجيات المواجهة ـ إدراك نقص الفعالية ـ نمط الشخصية من نوع A. إحباط التوقعات الشخصية ـ مفهوم الذات السلبي ـ غياب الجرأة.
العوامل التنظيمية	كثافة العمل ـ صراع وعدم وضوح الدور ـ غياب دعم المنظمة ـ عجز في الانجاز المهني ـ إحباط في التطلعات المهنية ـ عدد التلاميذ ـ قلة الالتزام ـ عدم الرضا الوظيفي ـ الضغوط الاقتصادية ـ
العوامل الاجتماعية	نقص الدعم الاجتماعي ـ العلاقات الشخصية السلبية ـ تواص سلبي او انعدام التواصل ـ مواقف سلبية من الأقارب والأصدقاء ـ عدم الرضا عن الحياة ـ المشاكل الأسرية ـ متطلبات الحياة ـ الرعاية العائلية غير الكافية ـ ثقافة المجتمع.

أما بالنسبة لغوميز (Gomez 2008)، العوامل التي من الممكن أن تعتبر من مؤشرات الاحتراق النفسي هي ثلاثة: العوامل الفردية والتنظيمية والاجتماعية.

من كل هذا يمكن أن نقول أن المتغيرات في مهنة التدريس كثيرة ومتداخلة، ومن الصعب أن ننسب لواحدة أو مجموعة منها الاحتراق النفسي الوظيفي عند المدرس. بينما كل هذه المتغيرات يمكن أن تكون سببا لإصابة المدرس بالإضطراب، ويمكن اعتبارها مصادر له. (Fernandez & al 2011).

7.. مظاهر الاحتراق النفسي:

مظاهر الاحتراق النفسي متعددة فحسب جيل مونت وبيرو (Gil-Monte & Peiro) تأثيرات أو نتائج متلازمة الاحتراق النفسي يمكن أن توجد على مستويين: في المستوى الأول تؤثر على الفرد (المدرس) وفي المستوى الثاني تؤثر على المؤسسة التي يعمل بها، فالأعراض التي تظهر على الفرد وتصنف إلى أربع فئات كبيرة أعراض انفعالية، أعراض موقفية، أعراض سلوكية و أعراض جسدية، وفي ما يخص التأثيرات التي تنعكس على المؤسسة التي يعمل فيها أفراد مصابين بالاحتراق النفسي الوظيفي يمكن أن نذكر تدهور جودة العمل، رضا وظيفي منخفض، التغيب عن العمل بشكل كبير، ميل إلى ترك العمل أو المؤسسة، قلة الاهتمام والمجهود المبذول لإنجاز المهام الوظيفية، كثرة الصراعات مع زملاء العمل، والمستفيدين من الخدمات (التلاميذ) والمشرفين و الموظفون يعانون من انخفاض جودة الحياة المهنية (Gil-Monte & Peiro 1997).

الجدول رقم (7): آثار متلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي (Gastro 2005).

الأعراض سيكوسوماتية	الأعراض السلوكية	الأعراض الانفعالية	الأعراض المهنية
• تعب مزمن • اضطرابات النوم • القرحة المعدية. • اضطرابات معوية. • تشنجات عضلية. • إجهاد نفسي وجسدي	• التغيب عن العمل • الإدمان (تبغ، كحول، خدرات...الخ)	• الحساسية المفرطة • قلة التركيز • الابتعاد الوجداني • الشعور بالإحباط والاستياء	• ضعف المردود • تصرفات عدائية • الصراعات • نقص الدافعية نحو العمل

بينما قام غاسترو (Gastro)بتصنيف أثار متلازمة الاحتراق النفسي الوظيفي إلى أربع أقسام: سيكوسوماتية، سلوكية، انفعالية، ومهنية. (Gastro 2005: 2165)

مظاهر الاحتراق النفسي عند الأستاذ:

لو نظرنا إلى أبعاد الاحتراق النفسي ونضعها في علاقتها بالمهمة التعليمية والعملية التربوية، فلا يمكننا إنكار أثار الظاهرة في تدهور الصحة والأمراض المتكررة التي تصيب المدرسين، عدم الرضا، وتدهور العلاقات مع التلاميذ وأولياء أمورهم وزملاء العمل.

ذكر فيرناندز (Fernandez) أن هناك عدة باحثين تكلموا عن الآثار التي يتركها الاحتراق النفسي على المدرسين مثل كثرة الأمراض، التغيب عن العمل، التقاعد المبكر، رضا وظيفي منخفض...الخ (Fernandez 2003: 56-57)

أ. **كثرة الأمراض**: الأمراض التي تصيب المدرسين بكثرة هي الاضطرابات العصبية، الأمراض السيكوسوماتية، أين الإجهاد يلعب دورا مهما في ظهوره، والأعراض حسب هوبيرمان فاندنبرغ (Huberman & Vandenberghe 1999) هي: التعب، اضطرابات النوم، الاكتئاب، الإدمان (كحول، مخدرات، أدوية).

ب. **التغيب عن العمل**: حسب رودو (Rudow) كثرة الأمراض تجعل معدل الغياب عن العمل يزداد، ويرجع الغياب المؤقت إلى التغيبات القصيرة والمتكررة التي تحدث بالأساس في وضعيات التعب والإجهاد من العمل بشكل عام، في بداية الإصابة بالاحتراق (Sublado Lucia 2012)

ت. ومن أسباب التغيب حسب دراسة شواب (Schwab) وجد مشاعر الإجهاد الانفعالي ترتبط ايجابيا وبشكل دال مع تغيب المدرس. (Schwab & al 1986).

ث. **التقاعد المبكر**: الاحتراق النفسي يتطور مع الوقت، وبشكل عام أعراضها لا تظهر إلا بعد 15 أو 20 سنة من الأقدمية في العمل، في دراسات ألمانية قدرت أن كل 3 من 4 معلمين ألمان لا يصلون إلى السن القانونية للتقاعد (Rudow).

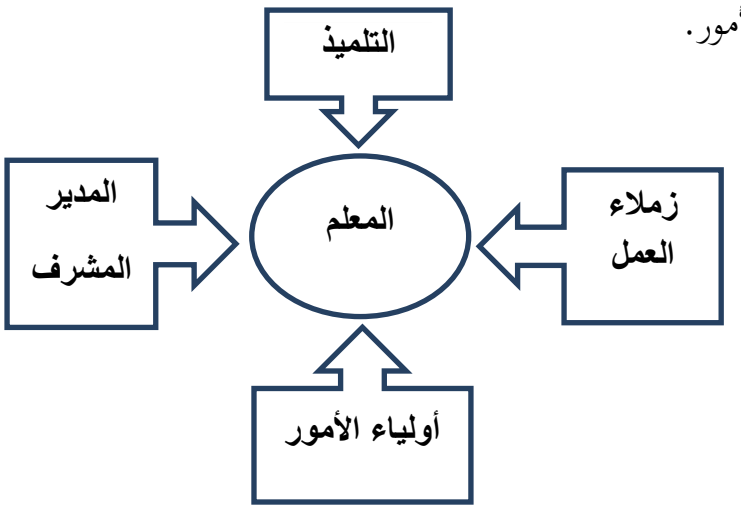
ج. حسب جيل مونت وبيرو (Gil-Monte & Piero) لوحظ أن هناك علاقة ايجابية بين متلازمة الاحتراق النفسي والميل إلى ترك المؤسسة و علاقته بين الميل لترك العمل وأبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، الميل إلى ترك العمل ترتبط بشكل ايجابي مع مشاعر الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، وترتبط بشكل سلبي مع العلاقات الشخصية في العمل-Gil). Monte & Piero 1997).

ح. **أداء الأستاذ:** دراسة (Rudow) تشير إلى أن المدرسين المصابين بالاحتراق النفسي لديهم أداء منخفض مقارنة بمدرسين آخرين، رغم أن قياس أداء المعلم أمر صعب، لكن من المعروف أن المدرسين الذين يشعرون بالإجهاد يظهرون الكثير من السلوكيات غير المتوافقة على سبيل المثال: الصراخ في وجه التلاميذ، وضعيات الصراع، يقوم بأخطاء كثيرة من النوع المعرفي، مثل القيام بأخطاء كثيرة عند تصحيح الاختبارات الكتابية، مقارنة بمدرسين لا يعانون من الاحتراق النفسي. هذا يبين أن جودة التعليم تتأثر بشكل سلبي بسبب الإجهاد والاحتراق النفسي للمدرس.(Sublado Lucia 2012).

خ. **الحالة المزاجية:** حسب رودو (Rudow) يمكن أن نستدل على الاحتراق النفسي في بدايته بالتغيرات التي تطرأ على المزاج، المشاعر السلبية المتواصلة التي تظهر في المرحلة التالية. وكذلك إظهار عدم الرضا الوظيفي حالات الاكتئاب فقدان الطاقة (Sublado Lucia 2012)

د. **الرضا الوظيفي منخفض:** بين فيرناندز (Fernandez) بأن الرضا الوظيفي المنخفض هو نتيجة للاحتراق النفسي، فقد وجد علاقة قوية ودالة بين متلازمة الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي المنخفض، وفيما يخص علاقة الرضا الوظيفي بأبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، فقد كانت مرتبطة بشكل سلبي مع بعد الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، ومرتبطة ايجابيا مع نقص الانجاز الشخصي (Fernandez 2002).

ذ. **السلوك الاجتماعي للأستاذ:** من المميزات المهمة للاحتراق النفسي اتجاه عناصر المجتمع التربوي تدهور العلاقات بين الأستاذ التلاميذ، الأستاذ زملاء العمل، الأستاذ ـ المدير، الأستاذ–أولياء الأمور.



لشكل (6): عناصر المجتمع التربوي الذي يتعامل معه الأستاذ

يعاني الأساتذة الذين يصابون بالاحتراق النفسي عادة من فقدان الجاذبية، المشاركة، انفعالات صحية عند تعاملهم مع التلاميذ، وهذا يؤثر على عملية التعلم، الدافعية للتعلم وانضباط التلاميذ.

(Huberman & Vandenberghe 1999)

أكد إستيف (Esteve) أن هناك بعض العناصر التي يكون مصدرها البيئة الاجتماعية، والتي تتسبب في إجهاد الأستاذ وهي المشاكل الاجتماعية التي يأتي بها التلاميذ، تدهور المكانة الاجتماعية للأستاذ، التحديث المتواصل الذي يتطلبه عمل الأستاذ، المتطلبات المتزايدة من الأستاذ (علمية، تقنية، ثقافية، بيداغوجية، نفسية، واجتماعية)، الدور المحبط الذي تلعبه المؤسسة الأسرية، غياب التطلعات المستقبلية للتلاميذ، قلة الموارد، ظروف العمل السيئة، والعنف اللفظي والجسدي والنفسي ضد الأستاذ (Esteve 1995).

الجدول رقم (8): أعراض مرافقة لمتلازمة الاحتراق النفسي لـ (Fernandez Rio & Alvarez Gallego 1991)

سيكوسماتية	سلوكية	انفعالية	دفاعية
تعب مزمن، صداع متكرر، اضطرابات النوم، اضطرابات هضمية، آلام عضلية...	التغيب عن العمل، سلوكيات عنيفة، الإفراط في تعاطي الكحول أو المخدرات...	الحساسية الزائدة، الابتعاد الوجداني، قلة التركيز، تقدير ذات متدني، رغبات في ترك العمل، أفكار انتحارية...	الحرمان من العواطف، التهكم، الانتباه الانتقائي، تحويل المشاعر...

قام فيرناندز وألفارز بتصنيف (Fernandez Rio & Alvarez Gallego) الأعراض المصاحبة للاحتراق النفسي إلى أربعة أصناف، نفسية جسدية، سلوكية، انفعالية، ودفاعية.

وكما يصنفون الاحتراق النفسي انطلاقا من أربعة أبعاد تنطبق على بيئة التدريس:

- فقدان الطاقة والحماس.
- انخفاض الاهتمام بالتلاميذ
- إدراك التلاميذ كعناصر محبطة.
- كثرة التغيب، ورغبات في ترك العمل لمهام أخرى.

اعتبرت كل من ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson) متلازمة الاحتراق النفسي بينية (في علاقة بين الأشخاص، والشخص ونفسه) ثلاثية الأبعاد وفي كل بعد يتضمن أعراض مختلفة.

- إجهاد انفعالي متزايد، التقليل من التفاعل الوجداني والانفعالي وتوفيرها للآخرين.
- ظهور تبلد المشاعر، مع اتجاهات ساخرة وتهكمية وسلبية اتجاه الأشخاص الذين يعمل معهم، مظاهر الصلابة و اللانسانية اتجاه التلاميذ، زملاء العمل...الخ.
- تقلص الانجاز الشخصي، مع ميل إلى تقييم سلبي للذات. يمكن ملاحظة تنوع الأعراض المرافقة لمتلازمة الاحتراق النفسي وتأثيرها على المحيط وخاصة عند الأساتذة المصابين بالاحتراق النفسي يكون لهم تأثير سلبي على العمل، يتسببون بصراعات شخصية مع زملاء العمل، التلاميذ ...الخ، حتى يفقدون توازنهم الشخصي. (Maslach & Jackson 1981).

8. قياس الاحتراق النفسي:

1.أدوات قياس الاحتراق النفسي لمختلف المهن:

اقترحت مناهج مختلفة لقياس وتشخيص متلازمة الاحتراق النفسي في العمل ، ملاحظات إكلينيكية في البداية، إلى مقابلات منظمة والتقييم الذاتي. وفي الوقت الحالي يوجد عدة استبيانات مختلفة وفي الغالب يصعب إثبات صدقها وثباتها وهذا راجع للمفاهيم المتعددة التي أعطيت للاحتراق النفسي. (Gomez 2008).

وتشكل الاستجابات السلوكية والمظاهر الدالة على الاحتراق النفسي الوظيفي القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها الباحثون في تصميم أدوات تساعدهم في الإجابة على التساؤلات حول ما إذا كان الفرد بخير أو محترق نفسيا وفي العادة يقوم الفرد بالإجابة على عبارات تقديرية بالموافقة أو عدم الموافقة عليها، أو الإجابة على مقياس متدرج يتفاوت من ثلاثة إلى حتى 11 خيار.

قام كل من أورتيغا ولوبيز (Ortega & Lopez 2004) بمراجعة المقاييس الأكثر استعمالا لقياس الاحتراق النفسي فكان منها (Lucia Sublado 2012):

أ. مقياس (Staff Burnout Scale) أو (SBS) لجونس (Jones 1980):

يتكون من 20 بند مع أجوبة من نوع ليكرت تقيس الاحتراق مثلما تصفها(Maslach & Jackson) ويمكن تقسيم السلم إلى أربع أبعاد: عدم الرضا عن العمل، الضغط النفسي والعلائقي، النتائج السلبية للضغط والعلاقات الغير مهنية مع المرضى. هذه الأداة موجهة لمهن التمريض، رغم أنها يمكن أن تستعمل مع مهن أخرى. صدق الأداة جيد، والارتباط الموجود بين الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر في مقياس BI مقبول جدا، بينما مع بعد نقص الانجاز الشخصي كان الارتباط ضعيف. (Guerrero & Vecente 2001)

ب.مقياس (Tedium Scales) أو (TS) لبينس وأرونسن وكافري (Pines, Aranson & Kafry 1993):

يتكون المقياس من 21 بند موزعة على مقاييس فرعية تقيس التعب الانفعالي، الجسدي والمعرفي والتي تقاس بإجابات من نوع ليكرت من 7 نقاط. من بين سلبيات هذا المقياس أنه ليس له اي علاقة بسياق العمل. ولقد قام كل من بينس وأرونسن (Pines, Aranson) 1988سنة بتعديله إلى (Burnout Measure) بعد أن قاموا بمراجعة بناءه المفاهيمي.

2.أدوات قياس الاحتراق النفسي عند الأستاذ:

أشارت موريانا (Moriana) أن أعمال كل من(Kyriacou & Sutcliffe) اللذان يعتبران من الرواد الأوائل في تأسيس مقياس الاحتراق للمعلم من خلال وضع السؤال " بشكل عام كشخص محترق ما هو شعورك كمعلم"والإجابة تكون على سلم ليكرت من خمس درجات يتراوح من 0 لعدم وجود احتراق، وقيمة 5 من أجل محترق للغاية. Moriana 2002).

بينما في الثمانينات من القرن الماضي، عندما أصبح مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson) يعتبر الاختبار النفسي الأكثر أهمية وقبولا من المجتمع العلمي كانت هناك صورة مكيفة منه للأستاذ،يتميز فقط بتعديلات بسيطة على بعض بنوده

التي تتعلق بالمستفيد من عمل الأستاذ بحيث عوضت بكلمة التلاميذ "Student". هذه التغييرات البسيطة أجريت لفهم البنود من طرف الأساتذة.

وفي ما يلي سوف نستعرض مختلف أنواع مقاييس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون (Maslach& al):

(Maslach Burnout Inventory) وما يرمز له بـ (MBI) هو أحد الأدوات التي استعملت في العديد من الدراسات والبحوث، وترجم إلى مختلف اللغات من بينها اللغة العربية، وعدل ودرس صدقه وثباته في مجتمعات، ونشاطات مهنية مختلفة ، وفي الوقت الحالي توجد صور مختلفة لـ (MBI):

(MBI)الصورة الخاصة بالخدمات الانسانية MBI-) Human Services Survey HSS): موجه إلى مهني الصحة، وهي الصورة الكلاسيكية للـ (MBI) (Maslach & Jackson 1986) ، مكونة من 22 بند ،يتوزع إلى 3 أبعاد، وتقيس تكرار إدراك المهنيين لانخفاض الانجاز الشخصي في العمل.

(MBI) الخاص بالمعلمين (MBI-Es) Educators Survey (1986): وهي صورة خاصة بموظفي التربية، والمقياس مكون من 8 بنود لقياس الإجهاد الانفعالي، و9 بنود لقياس تبلد المشاعر، و5 بنود لقياس الشعور بنقص الانجاز الشخصي، في هذه الصورة تغيرت فيها كلمة " مريض" إلى " تلميذ".

(MBI) العام (MBI-Gs)General Servey (1996): هذه الصورة الأخيرة للـ(MBI) ، هي طبعة عامة خاصة بالقطاعات الخدماتية المتبقية وتقيس علاقة الموظف بعمله، حافظت على تشكيلتها ثلاثية الأبعاد ، هذه الصورة تحتوي فقط على 16 بند، والأبعاد تسمى: انخفاض الانجاز، الإجهاد والسخرية (Maslach & Leiter 1996).

مقياس الاحتراق النفسي للأستاذ (CBPR) لأوليفر وموريتو (Oliver & Moreno، 1993): يقدم تقييم لعمليات الإجهاد والاحتراق النفسي الخاصة بمهن التدريس (كتلة التبعات)، وكذلك المتغيرات المتسببة من النوع التنظيمي والوظيفي والتي يمكن أن تكون الدافعة لهذه العملية (كتلة المسببات) والمقياس يتكون من 3 عوامل:

الفصل الرابع

الرضا الوظيفي

تمهيد:

موضوع الرضا الوظيفي مطلب قديم ومتجدد في أدبيات الموارد البشرية وعلم النفس التنظيمي، ويشغل اهتمام العديد من الباحثين والمختصين وخاصة عن كيفية حدوثه والعوامل التي تؤثر فيه والسبل التي تمكن من تحقيقه وتحسينه.

حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين والدارسين منذ مطلع الربع الثاني من القرن العشرين وحتى الآن عندما نادت حركة العلاقات الإنسانية بأهمية الروح المعنوية وتحسين ظروف العمل للعاملين لزيادة الانتاج في المنظمات وهذا ما سنستعرضه في هذا الفصل.

1. مفهوم الرضا /عدم الرضا الوظيفي:

تعدد التعريفات لمفهوم الرضا الوظيفي، راجع إلى تعدد الكتابات والتناول من أكثر من جهة اختصاص يحاول كل منها أن يستحدث أو يطور لنفسه مفهوم معين (ثابت احسان أحمد 2011)، لكن أغلبيتهم يتفقون على أن هذا المفهوم عبارة عن مكون متعدد الأبعاد ويشمل ما يلي:

- هو اتجاه إيجابي أو سلبي لشخص نحو عمله، أو شعور بالمتعة أو الاستياء يختبره الموظف خلال أداء وظيفته.
- هو اتجاه يقوم على معتقدات وقيم يشكلها ويطورها الموظف من خلال ممارسته لمهنته والتي تؤثر بالضرورة وبشكل كبير في سلوكياته ونتائج أداءه الوظيفي.
- الرضا/ عدم الرضا مرتبط بالخصائص الشخصية للموظف، وخصائص العمل الذي ينجزه.
- الرضا/ وعدم الرضا يلعب دور الوسيط بين ظروف بيئة العمل ونتائج تطور المنظمة والأشخاص الذين هم جزء منها.

عرفه هوبيك (Hoppeck) 1935 على أنه مجموعة الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تجعل الفرد يقول بصدق أني راض في وظيفتي (محمد الصيرفي،2007: 160).

بينما ماسلو اعتبر الرضا الوظيفي رهن اشباع الحاجات السيكولوجية.

كما عرف سميث (Smith) الرضا الوظيفي بالإحساس بالسعادة المشتقة من نشاط العمل الجذاب والظروف النفسية للفرد. (Smith 1963: 470)

عرفه فروم (Vroom) بأنه:"شعور الشخص نحو وظيفته أو عمله، فالشعور الإيجابي يتبعه الرضا الوظيفي بينما الشعور السلبي يتبعه عدم الرضا الوظيفي" (Vroom, 1964: 123).

وفي نفس السياق يرى شنايدر وسنيدر (Schneider& Snyder) 1975: أن الرضا الوظيفي هو التقييم الشخصي لظروف العمل، والمزايا والفوائد التي توفرها الوظيفة للعامل عند القبول بها.

أما لوك (Locke 1976) **فعرف** الرضا الوظيفي كاستجابة ايجابية نحو العمل بشكل عام، أو نحو بعض مظاهره أو كحالة انفعالية عاطفية أو السرور الناتج عن الإدراك الذاتي للخبرات المهنية للفرد. وهذا التعريف يوضح أن المواقف من العمل تستجيب لنموذج ثلاثي الأبعاد بعد انفعالي، بعد معرفي وبعد سلوكي.

يعتبر (L.Keon & B. McDonaldk) الرضا الوظيفي: "الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته فيصبح بذلك إنسانا منهمك في الوظيفة، ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في النمو والتقدم وتحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها، ويمكن تسمية الفرد حينئذ بالموظف المتكامل." **(**L.Keon & B. McDonaldk 1982: 180**)**

حسب تعريف **(**Muñoz Adánez**)** هو الشعور بالمتعة أو الايجابية التي يعيشها الشخص عند انجازه لعمل يحبه، في بيئة تحسسه بالارتياح في نطاق منظمة جذابة، وإدراكه لسلسلة من التعويضات النفسية الاجتماعية والاقتصادية تتوافق وتوقعاته وفي نفس الإطار يعرف عدم الرضا الوظيفي: "هو شعور بعدم المتعة أو السلبية التي يعيشها الشخص عند انجازه لعمل لا يحبه، في بيئة تحسسه بعدم الارتياح، في نطاق منظمة منفرة، وإدراكه لسلسة من التعويضات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي لا تتوافق وتوقعاته.**(**Muñoz Adánez, A.1990:76)

تعريف (Muñoz) يسلط الضوء على بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر في الشعور بالرضا / عدم الرضا الوظيفي وهي:

1. الاهتمام أو عدم الاهتمام بالعمل الذي ينجزه الفرد
2. البيئة التي تسمح له أن يكون مرتاح أو لا.
3. بيئة عمل المنظمة التي تكون جذابة أو منفرة.
4. التعويضات النفسية الاجتماعية . الاقتصادية تتوافق أم لا مع التوقعات.

أما كارنال (Carnall) فحدد الرضا الوظيفي بكونه " أحد أهم المفاهيم السلوكية الذي يظهر مدى تطابق الفرد مع محتوى وظيفته وجوانبها وكذلك مدى اندماجه مع بيئة الوظيفة سعيا وراء إشباع حاجاته المختلفة التي تتناسب بشكل مطرد مع درجة الرضا التي يستشعرها الفرد." (عن أسعد غبيش: 1990 ,50).

كما عرفته (Loitegui) أن الرضا الوظيفي"يتكون من مجموعة من الرضا الخاص، الذي يحدد الرضا العام، والذي يرتبط بتفاعل متغيران: النتائج التي يتحصل عليها الموظف أثناء إنجازه لعمله، وكيف يدرك هذه النتائج وكيف يعيشها بناءا على خصائص ومميزات شخصيته." J.R. (Loitegui 1990:168)

يشير مفهوم الرضا الوظيفي حسب دافيز (Davis) إلى مدى تفضيل الأفراد لعملهم أو عدم تفضيلهم ويعبر عن مشاعر ومدى التوافق بين توقعات الفرد من عمله من جهة وما يحصل عليه من حوافز ومكافئات من جهة ثانية، وقد يقصد بالرضا الوظيفي رضا الفرد أو رضا المجموعة، كذلك فإن الرضا الوظيفي ليست حالة ثابتة بل هو متغير من حين لآخر وما قد يكون مرضيا عنه في وقت معين لا يعني بالضرورة أن يكون كذلك في كل الأوقات والأوضاع. (Davis, 1998: 83)

اما **دافت** (Daft) يصف الرضا الوظيفي كحالة انفعالية سارة أو ايجابية ناتجة عن تقييم العمل أو ما يختبره الموظف في العمل، ويتحقق ذلك عندما تكون التوقعات والواقع متطابقان. (1999: Daft, R. L).

حدده كل من كريتينر وآخرون (Kreitner & Others) في انه "الاستجابة العاطفية او الشعورية تجاه الجوانب المتعددة للوظيفة" (Kreitner & Others,2001: 224).
بينما دورمان و زباف (Dormann, C. y Zapf,) يعتبران الرضا الوظيفي كمكون مهم في علم النفس التنظيمي للدور الوسيط الذي يلعبه بين الظروف البيئية للعمل والنتائج التي تترتب على تطور المنظمة والأشخاص المنتمين اليها(Dormann, C. y Zapf, D 2001).
أشار كل من ألنسوا وآخرون (Alonso & Others) إلى أن الرضا الوظيفي هو بعد "موقفي" يشمل مجموعة من الاوضاع والاستجابات العاطفية الايجابية التي يحملها الفرد نحو وظيفته هذه الاستجابات تتشكل من المقارنات التي يعقدها بين النتائج المتوقعة والمتحصل عليها فعليا من العمل(Alonso & Others: 2004).

وعبر عنه كل من هيرادور سغلاس ومارتينز ورودريغز (Herrador, Zagalaz, Martínez, Rodríguez) بأنه أحد المؤشرات الكلاسيكية التي تستخدم عادة عند محاولة معرفة الاتجاهات العامة للأشخاص نحو حياتهم المهنية. (Herrador, J. A., Dra. Zagalaz, M. A., Martínez, E., Rodríguez I: 2006)

أما باراسا وأورتيغا (Barraza & Ortega)يؤكدان أن الرضا الوظيفي هو أحد أهم نتائج عمل البشر والذي دائما كان مقرون بتقييم الأداء الوظيفي وتأكيد أن الموظف الراضي يكون له أداء وظيفي أفضل ويؤكدان بأن الرضا الوظيفي يمكن تعريفه "بأنه الموقف الذي يظهره الموظف اتجاه عمله، والمبني على المعتقدات والقيم التي يحملها في عمله والتي بالضرورة تؤثر بشكل كبير على سلوكه وعلى نتائج هذا الأخير"(Barraza, M.A., y Ortega, M.F: 2009).

وحسب الشماع الرضا الوظيفي مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن اتجاهات الفرد نحو أبعاد مهمة مثل المنظمة، والإشراف المباشر، والمكافئات المادية، والزملاء في العمل، وتصميم الوظيفة، وليس من الضروري أن تكون جميع هذه الاتجاهات في آن واحد إيجابية أو غير إيجابية (الشماع، 1991: 204).

أما القيسي: الرضا الوظيفي مفهوم سلوكي يعكس مدى تقبل الفرد لجوانب الوظيفة المتعددة ومدى شعوره بالسعادة والاندماج والاستقرار فيها وما تحققه وظيفته من اشباع لحاجاته معنويا وماديا نسبة لأدائه (القيسي، 1996:29).

أما المشعان (2002) فيعرف الرضا الوظيفي: بأنه درجة إشباع حاجات الفرد بعوامل خارجية كبيئة العمل وعوامل داخلية كالعمل ذاته والذي يقوم به الفرد والتي من شأنه أن يجعل الفرد راضيا عن عمله راغبا فيه مقبلا عليه دون تذمر ومحققا لطموحاته ورغباته وميوله المهنية متناسبا مع ما يريده من عمله وما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه. (جعفر عبد كاظم المياحي، 2012).

حسب حيدر مفهوم الرضا الوظيفي متعدد الجوانب والأبعاد، ويتأثر بعوامل يعود بعضها إلى العمل ذاته بينما يتعلق بعضها الآخر بجماعة العمل وبيئة العمل المحيطة، ومن الخطأ الاعتقاد أنه إذا زاد رضا الفرد عن جانب معين في عمله فإن ذلك يعني أنه راض بالضرورة عن بقية جوانب الوظيفة وأبعادها، حيث قد نجد أحدهم راضيا عن العلاقة مع الزملاء وليس راضيا عن الراتب أو غيرها. والرضا الوظيفي مسألة نسبية وليست مطلقة، إذ ليس هناك حد أعلى أو حد أدنى له، والشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريد الفرد وبين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين. (حيدر وبن طالب، 2005: 25)

ويرى عاشور أن الرضا الوظيفي يتكون من عدد من الاتجاهات والمشاعر نحو الوظيفة، والتي تعبر عن مدى الاشباع الذي يعتقد الفرد أنه يحصل عليه من عمله، وأنه كلما كان اعتقاد الفرد ايجابيا كانت مشاعره ايجابية ودرجة رضاه عالية. (عاشور، 1983)

يعرفه كل من عزيزة، شرير، خليل، جواد بأنه مجموعة من العوامل النفسية، والاجتماعية، والمهنية، والمادية، التي يترتب عليها الحالة الانفعالية السارة التي تحقق الإشباع للعامل وتجعله راضيا عن مهنته. (خليل، جواد، عزيزة، شرير، 2008)

2. مفهوم الرضا الوظيفي عند المعلم:

وفي مجال التعليم وظف مفهوم الرضا/ وعدم الرضا الوظيفي في علاقته بممارسة مهنة التدريس باستعمال مجموعة من المصطلحات " كالصحة العقلية للمعلمين، الاتزان الانفعالي، قلق المعلمين، إجهاد وقلق المعلمين، الاحتراق والارهاق المهني، عزلة المعلم".. كل هذه المصطلحات تشير إلى الجوانب التي تمت دراستها وبحثها في علاقتها بالرضا الوظيفي عند المعلمين.

أشار بادرون (Padrón) إلى أن الرضا الشخصي والوظيفي مرتبطان بشكل وثيق بالصحة العقلية والتوازن الشخصي.و في حالة المعلم الرضا له علاقة بالوضعيات الخاصة لمهمته التعليمية و خصائص شخصيته، وكل هذا ينعكس على استقراره الانفعالي وذلك بالتوتر والقلق، وهذا يسبب عدم الارتياح الشخصي والوظيفي."(Padrón, M. 1995:4).

حسب فيرو(Fierro) عدم ارتياح المعلمين مرتبط بالظروف نفسها التي يمتاز بها التدريس والضغوط التي تقع عليهم، وفي الوقت الحالي المعلم يخضع لمطالب كثيرة من الإدارة، التلاميذ، أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام.(Fierro, A. 1991)
وبالنسبة لدياس وآخرون (Díaz, M. & al) يمكن فهم الرضا الوظيفي للمعلمين كنتيجة للمقارنة بين ما يقدمه الواقع والمتوقعات و ما ينبغي أن يكون عليه. (Díaz, M. & al. 2005)

3. نظريات الرضا الوظيفي:

النظريات التي حاولت تفسير الرضا الوظيفي متعددة وحسب فرناندز (2002, Fernandez) النظريات الأولى ارتبطت بالرضا عند العمال في المصانع بينما تركز اهتمام النظريات الحديثة في تفسير الرضا الوظيفي على الأساس المعرفي السلوكي.

فمن النظريات من اعتبر الدافعية المحرك الأساسي للرضا الوظيفي، ومنها ما فصل بين الدافعية والرضا، وأخرى أكدت على طبيعة إدراك الشخص للمتغيرات والعوامل المختلفة التي تحقق له الرضا (سلمى خليل سعيد، جمال سالم أحمد، 2009: 10).

أغلب الأدب العلمي في دراسة السلوك التنظيمي يشير إلى أن نظريات الحاجات من بين النظريات التي تسعى إلى تفسير سلوك الدافعية والرضا الوظيفي، حيث تقوم على أساس أن النقص في حاجة ما أو مجموعة من الحاجات هي التي تدفع سلوك الإنسان تجاه التصرف بطريقة معينة من أجل إشباع تلك الحاجة، ومن بين معاني الرضا الوظيفي هو الشعور بالارتياح عند إشباع الحاجات والرغبات المتعلقة بالوظيفة وبيئة العمل وهو نفس الاتجاه الذي تذهب إليه نظريات الحاجة حيث يعتبرون أن الرضا الوظيفي ما هو إلا إشباع لحاجات الفرد المتعلقة بالعمل ومحيط العمل، والاختلاف الأساسي بين هذه النظريات هو تحديد الحاجات لدى الأفراد، وفيما يلي نستعرض أهم هذه النظريات.

1. نظرية ماسلو:

تعتبر نظرية ماسلو للحاجات من إحدى النظريات المهمة والمفسرة للرضا الوظيفي، وهي من أكثر النظريات شيوعا، تركز هذه النظرية على درجة إشباع حاجات الفرد الأساسية حسب ترتيبها في سلم هرمي مقسم إلى خمس فئات هي: الحاجات الفسيولوجية أو الوظيفية: وهي الحاجات الأساسية التي تساعد في بقاء الفرد واستمراريته كالحاجة إلى الطعام، الماء، الجنس المأوى، أي بقاء النوع.

قدم أبرهام ماسلو نظريته لتدرج الحاجات سنة 1940، التي تنص على أن الإنسان لديه عدد من الحاجات والرغبات تتدرج حسب إشباعها ودرجة إلحاحها بشكل دائم، وتشمل الحاجات التي رتبها ماسلو في الهرم كما هي ممثلة في الشكل رقم (6)

الشكل رقم (7): هرم ماسلوا للحاجات

أ. **حاجات فزيولوجية:** وهي الحاجات الأساسية في التدرج الهرمي، ولها علاقة بالبقاء وتشمل الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى إخماد العطش، وفي المنظمة تعد أسهل الحاجات التي يمكن إشباعها من خلال توفير الأجور المناسبة، توفير وحدات سكنية للعاملين.

ب. **حاجات الأمن:** بعد إشباع الحاجات الفزيولوجية يطمح الإنسان إلى إشباع الحاجة إلى الأمن وتشمل: رغبة الفرد في الأمن والسلامة وتجنب القلق والتوتر وعلى مستوى المنظمة قد تمثل عدم إقالة العمال، الحماية من التصرفات التعسفية للرؤساء، مختلف وسائل الأمن الصناعي، نظام التأمين والمعاشات.

ت. **حاجة الانتماء:** تأتي بعد الحاجة للأمن، حيث يظهر الدافع لإشباع الحاجات الاجتماعية وتشمل الحاجة إلى الود وإقامة الصداقة والقبول من طرف الأفراد وعلى مستوى المنظمة قد تظهر من خلال علاقات الصداقة مع جماعات العمل والانضمام إلى نوادي المنظمة.

ث. **حاجة الاحترام والتقدير:** وتشمل رغبة الفرد في احتلال مركز اجتماعي هام، واحترام الآخرين له، الشعور بالثقة والرغبة في الحصول على السلطة، في المنظمة قد تظهر من خلال المسميات الوظيفية، نظام الترقية والمكافآت.

ج. **حاجة تحقيق الذات:** رغبة الفرد في استخدام قدراته ومهاراته في تحقيق انجاز عالي، وفي هذا المستوى وعلى مستوى المنظمة قد تكون في وظيفة تمثل التحدي لقدرات الفرد.

والقاعدة في هذه النظرية هو أن الفرد كلما أشبع حاجة ما كلما قلت أهميتها وتبدأ الحاجة التي تليها في الهرم بالظهور كمصدر أساسي لسلوك ودافعية الفرد في تحقيق الرضا مع الأخذ في الاعتبار تجدد الحاجات والإشباع النسبي لها ما يدفع الفرد إلى العودة مرة أخرى لإشباعها.

نظرية الدرفر (Alderfer) :

قدم الدرفر تصنيفا للحاجات في شكل هرم يشابه بدرجة عالية هرم ماسلو للحاجات يحتوي على ثلاث أنواع من الحاجات:

أ. **حاجات البقاء:** وهي تمثل الحاجات الفزيولوجية عند ماسلو.

ب. **حاجات الارتباط:** وتعبر عن درجة ارتباط الفرد بالبيئة المحيطة وتمثل حاجات الانتماء و الحاجات الاجتماعية وجزء من الحاجة إلى التقدير.

ت. **حاجات النمو:** وتعبر عن السعي إلى تطوير قدراته ومؤهلاته وتمثل جزء من الحاجة إلى التقدير والاحترام، وحاجات تحقيق الذات عند ماسلو.

ونظرية الدرفر تتفق ونظرية ماسلو في المبدأ، كون الرضا لدى الموظفين يتحقق بدرجة إشباع الاحتياجات لديهم، ولكن الاختلاف الأساسي بينهم يكمن في أن نظرية الدرفر ترى بإمكانية السعي إلى تحقيق إشباع أكثر من حاجة في وقت واحد على عكس ما تذهب إليه نظرية ماسلو

قام الدرفر بتقليص الحاجات إلى ثلاث مجموعات تتماثل في المحصلة النهائية مع تلك التي جاء بها ماسلو كما يظهر في الشكل (7)

الشكل رقم (8): سلم الحاجات عند "Alderfer"

وقد لخص لاندي وترامبو (Landy & Trumbo) هذه النظرية والتي يعتقد فيها أن الأفراد لديهم ثلاث حاجات أساسية وهي:

- **حاجة الوجود:** وهي الحاجات التي يتم إشباعها بواسطة الماء والغذاء والأجور وظروف العمل وتماثل الحاجات الفسيولوجية والأمن عند ماسلو.
- **حاجة الإرتباط:** ويتم إشباعها بواسطة العلاقات المتبادلة مع الآخرين، وتشبه الحاجات الإجتماعية عند ماسلو.
- **حاجة النمو:** تركز على تطوير قدرات و إمكانيات الفرد والرغبة في النمو الشخصي، ويتم إشباعها من خلال القيام بعمل منتج أو إبداعي، وهذا يماثل حاجات التقدير وتحقيق الذات عند ماسلو. (Landy & Trumbo .1980)

من هذا يمكن أن نقول أن كل من الدرفر وماسلو يتفقان في النقاط التالية:

- الفرد يتحرك على هذا السلم تدريجيا من أسفل إلى أعلى.
- الحاجات غير المشبعة هي التي تشكل الدافع عند الفرد.
- الحاجات المشبعة تصبح أقل أهمية.

أما فيما يخص نقاط الاختلاف بينهما يمكن أن نقول إنها تتمثل في كيفية تحرك الفرد وانتقاله من فئة إلى أخرى، حيث يرى ألدفر (Alderfer) أن الفرد يتحرك إلى الأعلى وإلى الأسفل بينما ماسلو يعتبر اتجاه تحقيق الحاجات دائما من الأسفل إلى الأعلى أي في اتجاه واحد. بمعنى الفرد بالنسبة لألدفر (Alderfer) في محاولته لإشباع حاجات النمو تبرز حاجات الارتباط قوة دافعة تجعل الفرد يوجه جهوده لإشباع الحاجات الدنيا (حريم حسين،1997: 131 -132)

2. نظرية العاملين لهيرزبرغ (1959، Herzberg):

تركز هذه النظرية على دور العمل وظروفه في حياة الأفراد وقد قام هيرزبرغ (Herzberg) في نهاية الخمسينات بدراسة استطلاعية لمائتي (200) شخص من المهندسين والمحاسبيين في الولايات المتحدة الأمريكية، محاولا فهم مشاعرهم وتحديد دوافعهم ورضاهم الوظيفي تجاه الأعمال التي يقومون بها وقد توصلت تلك الدراسة إلى تصنيف فئتين من العوامل سميت الفئة الأولى العوامل الوقائية، والفئة الثانية العوامل الدافعية (القريوتي، 2000: 36).

أ. **مجموعة العوامل الوقائية:** وهي ما يقابل المستويات الثلاث الدنيا لهرم ماسلو للحاجات (الحاجات الفزيولوجية، الحاجة إلى الآمن والحاجة إلى الحب والانتماء)، وتتضمن مايلي: سياسات وأساليب إدارة المنظمة، نمط الإشراف، العلاقات بين العاملين، ظروف العمل، المركز الوظيفي، الراتب، المركز الاجتماعي، التأثيرات في الحياة الشخصية.

ب. **مجموعة العوامل الدافعة:** فيقابلها على سلم ماسلو المستوى العلوي للحاجات (حاجات التقدير والاحترام، والحاجة لتقدير الذات) وتمثل الشعور بالإنجاز الشعور باعتراف الآخرين بأهمية دوره في المنظمة، أهمية العمل نفسه، الرغبة في تحمل المسؤولية وتحكم الشخص في وظيفته، إمكانيات التقدم في الوظيفة، التطور والنمو الشخصي.

وهي ترتبط بالأساس بتطبيق نظرية ماسلو للحاجات في مواقع العمل حيث يحدد هيرزبرغ (Herzberg) أن هناك مجموعتين من العوامل:

المجموعة الأولى: عوامل مرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه وهي بمثابة دوافع تؤدي الى رضا الموظفين عن عملهم، وقد قام بحصرها في إحساس الفرد بالإنجاز وتحمل المسئولية وتوفير فرص الترقية للوظائف الأعلى والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل. وتتشابه مع الحاجات في المستويات العليا لهرم ماسلو، وترتبط بمحتوى العمل أو الوظيفة وقد قام بحصرها في النقاط التالية:

- القدرة على انجاز العمل.
- وضوح مسؤولية الفرد عن عمله وعمل الآخرين.
- الحصول على تقدير واحترام الآخرين.
- فرص الترقية والتقدم في العمل.
- أداء عمل ذو قيمة وأهمية للمنظمة.

المجموعة الثانية: عوامل محيطه بالوظائف أو العمل أو ما يطلق عليه العوامل الوقائية والتي يشكل توفرها منع لحالة عدم الرضا ونقص الحماس في العمل، ولكن في نفس الوقت توفرها لا يعني بالضرورة حصول الرضا، وهي تتشابه مع مستويات الدنيا للحاجات في هرم ماسلو، وتشمل الآتي:

- ظروف العمل المادية.
- العلاقة بين الفرد والرؤساء في العمل.
- العلاقة بين الفرد وزملاؤه.

نمط القيادة والإشراف وسياسات المنظمة وأساليب الإدارة

وقد لاقت هذه النظرية قبولا كبيرا لدى أوساط الباحثين، وحتى لدى المنظمات خصوصا أنها تلفت الانتباه إلى قضية هامة وهي تصميم وإعادة تصميم الوظائف (الإثراء الوظيفي)، حيث يمكن للمنظمة من خلال تصميم الوظيفة وإعادة تصميم الوظيفة من التأثير على مستويات الرضا الوظيفي لدى العاملين، وعلى الرغم من أهمية هذه النظرية في تفسير الرضا الوظيفي، إلا أنها لاقت بعض الانتقادات منها:

التشكيك في عدم الوصول إلى نفس النتائج في حالة ما إذا تم استبدال الطرق والأساليب التي اعتمدها هرزبرغ ومؤيديه. أظهرت بعض الدراسات أن هناك بعض العوامل الوقائية التي تؤدي إلى الرضا مثل الأجر، وبعض العوامل الدافعة تؤدي إلى استياء أو عدم الرضا كسياسة المنظمة. (صادق محمد عفيفي، 249:1981).

لم تعمل الدراسة على قياس درجات الرضا وعدم الرضا وإنما قياس كيفي لحالة الرضا وعدم الرضا.

3. نظرية التوقعات لـ فروم (Vroom,1964):

يكمن جوهر نظرية التوقع في أنها سلطت الضوء على أهمية فهم الأهداف الفردية للعاملين، وارتباط الأداء بالمكافئة وارتباط المكافأة مع إشباع رغبات وطموحات الأفراد العاملين وأهدافهم. هذا يستوجب تفريد المكافأة بحيث تتنوع وتتفاوت لتتجاوب مع حاجات العاملين. (Vroom,1964) . هذه النظرية أشارت إلى أهمية وعي العامل لما هو متوقع منه، وأن يكون قادرا على تقييم أدائه وتقدير ما يترتب عليه من نتائج.

ترتكز هذه النظرية على الفرق بين ما يحتاجه العامل وبين ما يتحصل عليه من الوظيفة وترى هذه النظرية أن دافعية الفرد لأداء العمل هي محصلة العوائد التي يتحصل عليها، أي شعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد وبعبارة أخرى ترى هذه النظرية أن الرضا الوظيفي يعبر عن تقدير احتمالي لمقدار ما يحصل عليه الفرد ومقدار ما كان متوقع الحصول عليه ونتيجة أدائه وتعتمد هذه النظرية على ثلاثة جوانب كما يلي:

1. **الجاذبية(المنفعة):** وهي مدى الأهمية التي يعطيها الفرد للنواتج أو العوائد المحتملة التي يمكن أن يحققها في عمله وتتمثل في الحاجات غير المشبعة.
2. **الارتباط بين الأداء والعائد(المكافأة):** وهي درجة اعتقاد الفرد بأن مستوى أدائه يؤدي إلى تحقيقه للنواتج أو العوائد المرغوبة.
3. **الارتباط بين الجهد والأداء:** وهي الاحتمال المدرك للفرد بأن الجهد المبذول سيؤدي إلى تحقيق الأداء أي مدى رغبة الفرد في العمل وتحقيق عائد معين في أي وقت، وتتوقف على أهداف الفرد وإدراكه للقيمة النسبية لهذا الأداء كوسيلة لتحقيق هذه الأهداف (أحمد ماهر، 2002: 154).

وتقوم على الافتراضين التاليين:

أ. إن الناس يحددون قيمة النتائج المتوقعة لكل عمل، ومن ثم يفضلون بعض النتائج على البعض الآخر.

ب. أي تفسير للسلوك الموجه نحو تحقيق هدف ما ينبغي أن لا يضع في اعتباره الغايات التي يريد الناس تحقيقها فحسب، وإنما أيضا مدى إيمانهم بأن جهودهم الخاصة لها

دخل في تحقيق النتائج التي يفصلونها وبعبارة أخري فإن اندماج الفرد في النتائج له أثر كبير على رضاه (Vroom, V. 1964).

ترى هذه النظرية التي وضع أسسها فيكتور فروم أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة للعوائد التي سيتحصل عليها وشعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد فالفرد يميل إلى اختيار السلوك الذي يكثر عوائده. يرى فروم أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاثة عناصر هي:

ت. العوائد التي يود الحصول عليها.

ث. شعوره بأن الأداء هو الوسيلة لذلك.

ج. توقعه بأن مجهوده ونشاطه يمكن أن يؤدي إلى هذا الأداء.

هذه النظرية تفسر قيام الفرد باختيار سلوك معين دون غيره. وترى أن دافعية الفرد للقيام بسلوك معين تتحدد باعتقاد الفرد بأنه لديه القدرة على القيام بذلك السلوك وأن القيام به سيؤدي إلى نتيجة معينة و أن هذه النتيجة ذات أهمية للفرد، وهذا يعني أن تحفيز الفرد يعتمد على توقعاته كما يلي:

التوقع الأول: إن الجهد المبذول سيؤدي إلى الانجاز المطلوب.

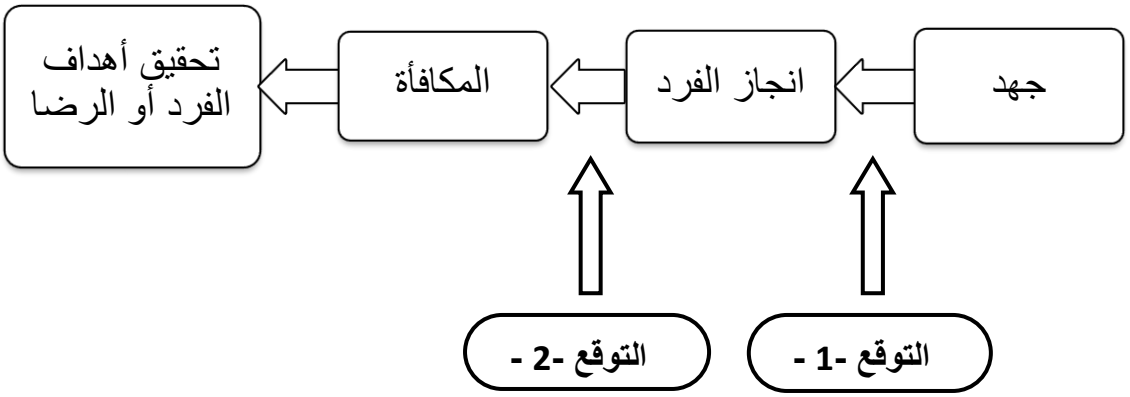
التوقع الثاني: إن الانجاز المطلوب سيحقق المكافأة المرغوبة من قبل الفرد والتي بدورها تشبع حاجته وبالتالي تحقق الرضا له.

وبناء على هذه النظرية فإن الأفراد يتعلمون من تجاربهم التي من خلالها يتكون لديهم احتمالات بأن نوعا معينا من السلوك سيؤدي إلى تحقيق نتائج معينة.

وقد تعرضت هذه النظرية لعدة انتقادات منها:

- لم توضح كيفية اختلاف الأفراد في تقديرهم للتوقعات وأهمية تلك التوقعات.
- تجاهلها اختلاف الأفراد في تقرير عدد ونوعية النتائج التي يسعون إلى تحقيقها قبل اتخاذهم للقرارات.
- تجاهلت النظرية عوامل نفسية لها علاقة بسلوك الفرد كميول الفرد أو تصرفه كدور الإحساس والعواطف في تحريك سلوك الفرد مقابل الحصول على المكاسب.

- تجاهلت تأثير العقل الباطن في تحفيز الأفراد في الإقدام على تصرفات معينة (علاقي، 1981: 563. 564)



الشكل (9): نموذج نظرية التوقع (مزيان الوناس،2011)

4. نظرية الجماعة المرجعية:

وهي التي يؤمن أصحابها بأهمية الدور الذي تلعبه الجماعات المرجعية في توجيه اتجاهات الأفراد وأن هذه الجماعات تؤثر في قيم ومعتقدات وأهداف وتوقعات الأفراد سواء أكان الفرد عضوا في هذه الجماعة أم لا.

تفترض هذه النظرية أن الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد تشكل عاملا هاما في تفهم أبعاد الرضا الوظيفي لديه، فالفرد يقارن نفسه بجماعته المرجعية وينظر هل هو يحصل على نفس المميزات التي يحظى بها أفراد جماعته أم لا، فإن كان الفرد أقل من جماعته المرجعية تكون النتيجة عدم الرضا ومما يؤخذ على هذه النظرية أنها لم توضح الكيفية التي يختار على أساسها الفرد جماعته المرجعية ولم تحدد المميزات التي تصلح للمقارنة وهذا يحتم تدخل شخصية الفرد في اختياره جماعته المرجعية وفي كيفية مقارنة نفسه معها. (Hulin & Blood , 1968)

5. نظرية القيمة نموذج لوك (Lock):

وهي من أهم النظريات المفسرة للرضا الوظيفي، ووفقا لهذه النظرية فإن الرضا الوظيفي يكون حسب درجة التوافق الذي يحصل بين ما يحصل عليه الفرد فعلا من عوائد وما يرغب في الحصول عليه، وانطلاقا من هذه النظرية فإن درجة رضا الفرد عن عمله أو أحد عناصره تحكمها ثلاثة أشياء:

1- مقدار ما يأمل الفرد في الحصول عليه بالنسبة للعنصر.

2- مقدار ما يحصل عليه فعلا بالنسبة لهذا العنصر.

3- أهمية هذا العنصر بالنسبة له.

كلما حصل الفرد على نواتج ذات قيمة بالنسبة له زادت درجة شعوره بالرضا، بمعنى قدرة الوظيفة على توفير عوائد يعتقد الفرد أنها ذات أهمية بالنسبة له، وهذه العوائد ليست بالضرورة تلك الموجودة في هرم ماسلو وبنفس التدرج وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على إدراك وشعور كل فرد على حدا بما يريده من عوائد يرى أنها تتناسب و وظيفته ومستواه الوظيفي والاجتماعي وتتناسب ورغباته وأسلوبه في الحياة، فمثلا أحد كبار المديرين وفقا لنظرية ماسلو يجب أن يسعى إلى التقدير وتحقيق الذات، لكن وفقا لنظرية القيمة فإن العوائد التي يرغبها المدير هي العوائد المادية والأمان أو أي عوائد أخرى يراها مناسبة له أي ذات أهمية بالنسبة له.

6. نظرية بورتر ولولر (Porter & Lawler, 1968):

وتقوم نظرية بورتر ولولر على أساس استمرار أداء العاملين وفعالية الدوافع لديهم تعتمد إلى حد كبير على مدى رضاهم وقناعتهم ، ومدى إدراكهم الإيجابي بين المكافأة التي حصلوا عليه وبين ما يدركون أنهم يستحقوا أن يحصلوا عليه كنتيجة لعملهم، وأن مصادر دافعية الناس للعمل هي أحد عاملين، إما أن يكون العمل نفسه أو العائد الذي يعود عليه من العمل، فأداء الفرد يعتمد على القيمة التي يراها في المكافأة المتوقعة، وعلى احتمال تحقيق المكافآت والحصول عليها في حالة بذل الجهد المطلوب، يتطلب بالطبع تفهم أهمية الحاجة لأن يمتلك الفرد القدرات، والخصال الضرورية للقيام بالجهد المطلوب، وأن يكون لديه إدراك دقيق لأبعاد دوره كي يشكل ذلك دعما للجهد المبذول ولتحقيق النتائج التي يتطلع إليها.

يعتمد الرضا الوظيفي في نظرهما على التوفيق بين مقدار المكافأة التي يحصل عليها الفرد وبين مقدار المكافأة التي يطمح في الحصول عليها، فإذا كانت المكافأة التي يحصل عليها الفرد تقابل إدراكه لهذه المكافأة كان الفرد راضيا وظيفيا، أما إذا كانت المكافأة التي يحصل عليها الفرد لا تقابل إدراكه لهذه المكافأة كان هذا الفرد غير راض وظيفيا. ويعتمد إدراك الفرد على الخبرات السابقة لذلك فإنه يكون قادرا على توقع نتائج المستقبل واختيار بدائل السلوك على ذلك الأساس (الحربي،1994: 26).

تعتبر هذه النظرية تطوير لنموذج فروم وقد ربطا الرضا بكل من الانجاز والعائد. فهم يضعون حلقة وسيطة بين الرضا وهي العوائد وبموجب هذا النموذج يتحدد رضا الفرد بمدى تقارب العوائد الفعلية مع العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة ومنسجمة مع الانجازات أو الجهد المبذول. فإن كانت العوائد الفعلية لقاء الانجاز تعادل أو تزيد على العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة فإن الرضا المتحقق سيدفع الفرد إلى تكرار الجهد. أما إذا قلت هذه العوائد عما يعتقد الفرد أنه يستحقه، فستحدث حالة عدم رضا ويوقف الدافعية للاستمرار في الجهد.

4. اهم عوامل الرضا الوظيفي في مهنة التدريس:

أكدت كل من لينارس و غوتيرز (Linares & Gutierrez ,2010) نقلا عن بورتر(2006, Porter) و فيتيا (Veytia , 2008) أن من بين العوامل التي لها تأثير مباشر على الرضا الوظيفي هي الوظيفة أو العمل نفسه.

تعتبر المهمة التعليمية عملية معقدة تتداخل فيها عدة عوامل لاشتمال ظاهرة التدريس على عوامل لا حصر لها يمكن ذكر منها العوامل الشخصية التي تتعلق بالشخص الذي يمتهن هذه المهنة، وصفاته الذاتية ومن خصائص نفسية وانفعالية وإمكانيات عقلية ومهارات وخبرات فنية وعلمية، وهناك عوامل بيئية تجعل من المدرسة صالحة حتى يتمكن المدرس أن يؤدي مهنته في ظروف صحية ومريحة، وهناك عوامل بشرية وعلائقية داخل المؤسسة (الزملاء، التلاميذ، المدير، أولياء الأمور...)، وكذلك هناك عوامل مادية تتعلق بظروف العمل.

فإنتاج المعلم أو المدرس موقوف على مدى استعداداته، ومدى توفر الحوافز لديه، فقد يتمتع بمستوى عال من الكفاءة ولا يوجد ما يحفزه ويربطه بعمله. وحسب عبد الحميد جابر (1972: 147) أثبتت نتائج الدراسات أن فرص الترقية والاستقرار في المهنة، والرواتب، والعلاقات مع المسئولين وعدد ساعات العمل. مهمة في تحفيز رضا الموظفين.

من هذا يمكننا حصر بعض من هذه العوامل وانعكاساتها على عمل المدرس داخل القسم في ما يلي:

1. العوامل المادية:

يعتبر الراتب أهم العوامل التي تؤثر في رضا أو عدمه للأفراد مهما كان نوع العمل، لاعتباره المورد الذي يعتمد عليه الأشخاص لقضاء ضروريات الحياة وحسب دراسة أجريت في عشر دول عربية لدراسة أوضاع المدرسين فوجد أن هناك ما نسبته 47,30 ٪ من المدرسين والمدرسات غير راضون عن مهنتهم وأن من الأسباب لعدم الرضا هي انخفاض الراتب وقلة فرص الترقية (سوريطي يزيد عيسى، 2000).

تعمل منظمات المعلمين في مختلف أنحاء العامل على المحافظة على كرامة وصيانة حقوقهم وكانت نتيجة هذا العمل أصدرت هيئة اليونسكو وثيقة دولية سنة 1996 (رابح تركي،1990: 437) تتضمن الحقوق الأساسية للمعلمين ومن بينها:

- يجب أن تعطى أهمية خاصة لمرتبات المعلمين بحيث تتساوى على الأقل مع نظرائهم في المهن الأخرى التي تتطلب مؤهلات مماثلة
- وتوسيع مجال الترقيات أمام المعلمين إلى وظائف الإدارة التعليمية والتفتيش أو أية وظيفة أخرى مع مراعاة أن ترتكز الترقيات على تقويم موضوعي لما تتطلبه الوظيفة الجديدة من مؤهلات واستعداد مهني طبقا لشروط تحدد بالاتفاق مع منظمات المعلمين.

2. الخدمات الاجتماعية والضمان الاجتماعي:

تعتبر الخدمات والتأمينات الاجتماعية أحد العوامل المهمة في إثارة دوافع الأفراد وقدراتهم واستعداداتهم للعمل لما توفره للمدرس وعائلته من تأمين وضمانات تحسن من ظروف المعيشة كما ترفع من معنوياته وتساعده على حل مشاكل الحياة (أحمد زكي بدوي،1993: 462)، والضمان الاجتماعي وباقي المؤسسات الاجتماعية يأتي دورها في تقديم المساعدات التي توفر الحماية والأمن، والمتمثلة في المرافق الصحية والعلاج، أماكن الترفيه والراحة، وقضاء الإجازات، وغيرها من الخدمات التي تساهم في رفاهية الموظف وصحته، والخدمات تساهم في رفع رضا المدرس كونها تحسن العلاقات والتعاون في العمل، وهذا بالضرورة يدفع إلى زيادة الأداء.

والعمل التربوي الجيد لا يتحقق إلا في ظروف تكون فيها شروط العمل مجزية للمدرس وتوفر له ولأسرته الخدمات الضرورية.

3. ظروف العمل:

الظروف التي يودي فيها أي عمل لها دور هام في إثارة الدوافع وتحقيق الأداء الجيد للعمل مما يؤدي إلى أكبر إنتاج، وتعتبر سعادة الإنسان في حياته بصفة عامة مرتبطة بسعادته في عمله، ولذلك يجب أن تتوفر علاقة مريحة بين الأفراد والمجتمع المدرسي بكافة عناصره، وكذلك بين المجتمع الخارجي والمدرسة، وفي المجال التربوي تعتبر العلاقة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي عاملا هاما في صحة المدرسين النفسية وتكوين شخصية التلميذ واتجاهاته وميوله وإكسابه الخبرات المرغوب فيها في المدرسة.

تعتبر الإدارة المدرسية، زملاء العمل، تلاميذ، أولياء أمور التلاميذ، والمحيط المدرسي أهم العناصر التي تحدد علاقة المدرس بعمله ومدى رضاه، من عدمه في عمله فنوع هذه العلاقة يختلف من مدرسة لأخرى حسب الفلسفة التربوية التي تسير عليها المدرسة والتي تستمدها في الغالب من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه.

فحسب مارسيل بوستيك (Marcel Postic) العلاقة التربوية في بعدها النفسي الاجتماعي تترابط ي سلوك كل من المعلم وتلاميذه أي أن سلوك التلاميذ هو انعكاس لسلوك المعلم (Marcel Postic, 1979 :30).

تشير العديد من الأبحاث أن أغلب المدرسين يكون رضاهم إما عن المهنة نفسها، أو في العلاقة العاطفية التي تربطهم بتلاميذهم (Vaillant & Rossel.2006;). والعلاقة الجيدة بين التلاميذ ومدرسيهم هي المفتاح إلى نجاح الموقف التعليمي، والتلميذ يعتبر مرآة عاكسة للحالة المزاجية للمدرس، فلو كان المدرس متفتح على الحياة انعكس ذلك على تلاميذه والعكس إذا كان يظهر الاكتئاب والضيق فسوف يقابل من طرف التلاميذ بنفس المزاج.

أما علاقة المدرس بالزملاء فحسب فاخر عاقل فان علاقة المدرسين ببعضهم البعض تمكن المعلم من نموه المهني وهذه العلاقة عامل أساسي في رفع معنويات المدرسين وهي تساعد على تكيفهم وتطورهم المهني وتمكنهم من أداء عملهم في جو مريح (فاخر عاقل 1972: 80).

وفيما يخص علاقة المدرس بإدارة المدرسة، فيعتبر المدير هو الرئيس المباشر والموجه الفني لأسرة المدرسة وهو المسئول على تحقيق الأهداف التربوية العامة في نطاق المدرسة ويسهر على السير الحسن والمنظم للمؤسسة، لذا العلاقة المهنية بين المدرس والمدير ينبغي أن تكون علاقة متينة تتميز بالاحترام والثقة المتبادلة والتفاهم من أجل تنسيق وتنظيم العمل التربوي.

إدراك المعلم لعدم الاهتمام برأيه وعدم مشاركته في تصميم المناهج وصنع القرار في المؤسسة، فضل عن قلة اهتمام والتزام التلاميذ بالتعلم، والأجور المنخفضة هذه بعض العناصر التي تضعف الشعور بالارتياح في العمل (Guerrero & Rubio ,2005).

وحسب دراسة ماكنزي (Mac Kenzie) التي هدفت إلى البحث عن أثر الحوافز المهنية على العمل فكان أهم النتائج أن اتجاهات الناس نحو العمل تدل على أن الفرص المتاحة أمام المدرسين للاشتراك في حل المشكلات وشعورهم بتقدير آراءهم وتمتعهم بظروف عمل مريحة، وفوزهم برئيس أو مشرف جيد، كل ذلك من أهم الحوافز على العمل بمرتب، شريطة ضمان حد أدنى معقول له (محمد العزاوي،1965).

4. الوسائل التعليمية:

لها دور فاعل في التعلم، شرط أن يحسن اختيارها ومن حيث ارتباطها بموضوع الدرس، وهي عنصر هام من عناصر بيئة العمل حيث توفرها يسهل عمل المدرس ويساعده في الوصول إلى الأهداف التعليمية ونقصها قد يكون سبب في عدم الارتياح وعدم الرضا عن العمل.

5. ساعات العمل:

الساعات القانونية التي يعملها الأستاذ الثانوي في الجزائر18 ساعة أسبوعيا، إضافة إلى الساعات الإضافية التي تسند للأستاذ زيادة على نصابهم القانوني، هذا مع حوالي 40 تلميذ إضافة إلى الوقت غير الرسمي الذي يقضيه المدرس في مراقبة أعمال التلاميذ وتصحيح الفروض والاختبارات والعمل اليومي الذي يقضيه في البيت في إعداد الدروس التي يقدمها، والأعمال الإدارية الأخرى الخاصة بالوثائق الإدارية التي يطالب بها (التوزيع السنوي، الكراس اليومي، الدفتر الخاص بالقسم) كل هذه الأعمال قد تشعر المدرس بالإجهاد والضغط مما يكون أحد الأسباب لعدم رضاه عن عمله.

6. إكتظاظ الأقسام:

المدرس الذي يعمل عدة ساعات يوميا في أقسام مكتضة بالتلاميذ يتعب ويفقد نشاطه ويؤدي إلى شعوره بالملل والإحباط والفشل، فإذا أردنا تربية سليمة لا بد من تقليص عدد التلاميذ، للمشقة التي تميز مهنة التدريس. زيادة على كل هذا تتطلب ممارسة مهنة التدريس الحب والاقتناع بها حتى يتمكن ممتهنها من تقديم كل هذا المجهود عن طيب خاطر، ولكن في واقعنا نجد أغلب من توجهوا إليها لم يكن اختيارهم الأول بل أتوا إليها صدفة أو اضطروا لامتهانها وليس حبا فيها، لذا يجب أن تراجع سياسات انتقاء وتكوين الأستاذ والتخفيف من أعبائه.

7. المكانة الاجتماعية:

منظمة اليونسكو والعمل الدولية 1982 عرفت مكانة المعلم الاجتماعية بالمنزلة والتقدير الممنوحين له، ويستدل عليها من مستوى الامتنان والتقدير لأهمية عمله، ومن قدراته ومن الظروف العملية المحيطة، والأجور والمنافع المادية الأخرى الممنوحة له بالقياس إلى مجموعة المهن الأخرى. بالرغم من إدراك الجميع لأهمية المعلم والمكانة التي يشغلها في العملية التربوية، إلا أن الوضع الذي يعيشه، خاصة في مجتمعاتنا لا يحسد عليه، ولا تزال مهنة التعليم لا تجتذب النوعيات الممتازة القادرة على تحمل المسؤوليات في إعداد جيل جديد، فرواتب المعلمين لا تكفي للوفاء بحاجاتهم وحاجات أسرهم الضرورية، مما يضطرهم للقيام بأعمال إضافية قد لا تكون لها علاقة بمهمتهم التربوية.

كما لا تزال المكانة الاجتماعية للمعلم لا تصل إلى المستوى المنشود، فهو محاصر من الجميع وهو من تنسب له أخطاء التربية، وفشلها في تحقيق أهدافها.

5. قياس الرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي يمثل مشاعر وأحاسيس التي يحملها الموظف، ونوع من الاتجاهات نحو العمل ومن أجل التعرف عليها والوصول إليها يعتبر عملية ليست سهلة. مقاييس الرضا الوظيفي استفادت من التطور الذي شهده علم القياس النفسي من حيث أساليبه لدراسة الشخصية والاتجاهات وغيرها من الظواهر النفسية. وهناك طرق ومقاييس مختلفة لقياس مستوى الرضا الوظيفي وتحديد أسبابه، حيث تختلف في مدى فاعليتها على ما توفره تلك المقاييس من الدقة والشمول بالنسبة للبيانات (الرويلي، 1423: 22).

مقاييس الرضا الوظيفي نوعان، مقاييس موضوعية، ومقاييس ذاتية. وحسب العياشي بن زروق "يبقى هذين التناولين معتمدين في قياس الرضا، فالأول يكشف عن مؤشرات عدم الرضا، في حين يتعمق الثاني في محاولة تحديد أسباب عدم الرضا والوقوف على الحلول المناسبة لها" (العياشي بن زروق،2008: 69).

1. **المقاييس الموضوعية:**

وهذا النوع من المقاييس يعتمد على الآثار السلوكية للرضا مثل كثرة الغياب ترك العمل معدل الاستقالة، معدل الحوادث في العمل، وكذلك معدل الشكاوي، ومستوى الإنتاج. هذا النوع من المقاييس يستعمل وحدات موضوعية لرصد السلوك فيه. ومن الانتقادات التي ممكن أن توجه لهذا النوع من المقاييس أنها لا تقدم بيانات تفصيلية تسمح بالتعرف على أسباب عدم الرضا ولا تسمح باقتراح العلاجات الممكنة فهي ممكن أن تنبهنا للمشكلات الخاصة بالرضا الوظيفي للأفراد وفقط.

2. **المقاييس الذاتية:**

ويقيس هذا النوع من المقاييس الرضا مباشرة لكن بأساليب تقديرية ذاتية وذلك بسؤال الأفراد عن مشاعرهم تجاه الجوانب المختلفة للعمل، أو عن مدى ما يوفره العمل من إشباع لحاجاتهم، وهذا إما عن طريق المقابلات الشخصية التي يجريها الباحثين مع العاملين في المنظمة أو عن طريق تصميم استمارة الاستقصاء تتضمن قائمة من العبارات أو الأسئلة توجه للأفراد العاملين بالمنظمة من أجل معرفة درجة رضاهم عن العمل. وهذا النوع من المقاييس يعتبر أكثر فائدة في تشخيص أسباب الرضا أو عدمه. ولكل طريقة منهما مزاياها وعيوبها وظروف استخدامها. قد بذل الباحثون والمنظرون في السلوك التنظيمي جهود كبيرة من أجل تطوير بعض المقاييس تكون أكثر صدق وثبات ونستعرض أهم الطرق الرئيسية المستخدمة في قياس الرضا نذكر منها (راوية حسن، 2004:170):

- المقاييس الرتبية والاستبيانات ذات المقاييس المقننة.
- أسلوب الأحداث الحرجة.
- المقابلات الشخصية.

أ. **المقاييس الرتبية أو الاستبيانات ذات المقاييس المقننة:** وهي أكثر الطرق المستخدمة لقياس الرضا، ومن أهم المقاييس المستخدمة (محمد سعيد أنور سلطان،2003 :198):

الاستبانة الوصفية للوظيفة: وتقيس معدلات الرضا لخمس جوانب مختلفة للوظيفة وهي الوظيفة نفسها الأجر فرص الترقية . الإشراف الزملاء. وضمن كل بعد من هذه الأبعاد قائمة

بكلمات أو جمل قصيرة، على العامل أو الموظف أن يحدد ما إذا كانت العبارة تصف الوظيفة أم لا باستخدام إجابات من نوع الإيجاب أو النفي أو عدم المعرفة ولكل جملة أو عبارة تعطى قيمة رقمية بحسب الإجابة، وفي النهاية يعطينا حاصل جمع التقديرات على الأبعاد الخمسة مستويات الرضا الوظيفي وعن كل بعد أو جانب.

استبانة مينوسوتا لقياس الرضا الوظيفي: وهو مقياس شائع الاستخدام، يعبر الفرد فيه عن مدى رضاه من عدمه حول بعض الجوانب المتعلقة بالوظيفة (الأجر ـ الترقية كفاءة الإشراف)، أما مقياس التقدير فيتراوح بين راضي جدا إلى غير راضي جدا.

مقياس الرضا عن الأجر: وهو يهتم بالحالات النفسية تجاه العوامل المختلفة لجوانب أنظمة الأجور، مثل الرضا عن الأجر الحالي والرضا عن الزيادات في الأجر، المزايا الإضافية، وإدارة نظام الأجور، ويتم الإجابة عليه في مقياس متدرج من خمسة مستويات.

ب. **أسلوب الأحداث الحرجة**: وهو أسلوب يعرف بطريقة القصة لهيرزبرغ يتم من خلاله قياس وتقييم الرضا الوظيفي لدى الأفراد، حيث يطلب من الأفراد أن يصفوا بعض الأحداث المرتبطة بعملهم، والتي حققت لهم الرضا أو عدم الرضا ثم يتم اختبار وفحص الإجابات لاكتشاف عوامل أو مسببات الرضا أو عدمه، فمثلا إذا ذكر العديد من الأفراد مواقف في العمل تعرضوا فيها لمعاملة سيئة من المشرف، أو يمتدحون المشرف لمعاملته الطيبة يظهر أن نمط الإشراف يلعب دورا هاما في الرضا الوظيفي لدى الأفراد.

ت. **المقابلات الشخصية: وهي تتضمن مقابلة الأفراد بصفة شخصية، وجها** لوجه، حيث يمكن للفرد أن يفصح عن بعض الأمور والاتجاهات التي لا يمكن الحصول عليها من قوائم الاستقصاء، وبالتالي التعرف على الأسباب التي تكون وراء رضا أو عدمه لدى العاملين، وتكون أكثر فاعلية في المنظمات الصغيرة، وخاصة إذا تم التخطيط لها من قبل مختصين في المقابلات الشخصية وتقل فعاليتها في المنظمات الكبيرة لأن الأفراد في الغالب يخشون الإفصاح على أمور قد تضر بمصالحهم، وخاصة اذا تعارضت تلك الأمور وتوجهات ومصالح المنظمة.

خلاصة:

تطرقنا في الفصل الرابع إلى موضوع الرضا الوظيفي ومفهومه ونظرياته، بعدها تناولنا أهم العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي في مهنة التدريس وفي الأخير تناولنا موضوع قياس الرضا الوظيفي.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للجانب الميداني للبحث

تمهيد:

يتناول هذا الفصل اجراءات الدراسة الميدانية، بحيث يتم فيه التعرف على المنهج المتبع، التعريف بالعينة، وصف للأدوات المستعملة في البحث (وصف لمقياس الافكار اللاعقلانية ومقياس الاحتراق النفسي وخطوات بناء مقياس الرضا الوظيفي من خلال زيارة استطلاعية، بهدف التحقق من صدقهم وثباتهم، وإمكانية تطبيقهم في الدراسة الاساسية)، ثم الأساليب الاحصائية المعتمدة.

1. المنهج المستخدم في الدراسة:

اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي، لأنه يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1991، 102).

2. عينة البحث:

أ. **عينة الدراسة:** عينة البحث الميداني كانت من النوع العرضي وتكونت من (197) أستاذ وأستاذة، ينتمون إلى 29 مؤسسة تربوية للتعليم الثانوي (6 ثانويات تابعة لمديرية التربية الجزائر وسط، و23 ثانوية تابعة لمديرية التربية الجزائر غرب).

وقد تم توزيع المقاييس على أساتذة التعليم الثانوي بمساعدة مستشاري التوجيه التابعين لمراكز التوجيه "الربوة الحمراء"، "عين البنيان"، و"الدرارية ". وذلك خلال الفترة: نهاية الفصل الثالث للعام الدراسي (2016/2015) وبداية الفصل الأول للعام الدراسي (2017/2016).

حيث تم توزيع 600 استمارة واسترجعنا منها 320 استمارة لعدم تعاون الأساتذة بحجج ضيق الوقت وكثرة الأعباء، وبعد جمع الاستمارات ومراجعتها تم استبعاد 123 استمارة لعدم مطابقتها للإجراءات المعتمدة في البحث.

ب. خصائص العينة:

من حيث الجنس (ذكور –اناث) والأقدمية (أقل من 10 سنوات –أكثر من 10 سنوات) يوضح الجدول .10 . توزيع أفراد عينة الدراسة الميدانية من حيث النوع والأقدمية.

الجدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والأقدمية

	النوع	العدد	النسب
الجنس	ذكور	61	٪31
	إناث	136	٪69
المجموع		197	٪100
الأقدمية	أقل من 10 سنوات	114	٪57.9
	10 سنوات فأكثر	83	٪42.1
المجموع		197	٪100

تراوحت الأقدمية في العمل للأساتذة من 1سنة إلى 33 سنة عمل بمتوسط سنوات خدمة 11 سنة أقدمية وانحراف معياري 8.54 سنوات. وقدر عدد من لهم أقدمية أقل من 10 سنوات 114 بنسبة 57.9٪ ومن لهم أقدمية 10 سنوات فأكثر بلغ عددهم 83 وبنسبة 42.1٪.

قدر عدد الأساتذة إناث ب 136 وبنسبة 69٪، في حين عدد الأساتذة قدر ب 61 بنسبة 31٪.

3. أدوات البحث:

استخدمنا في هذه الدراسة ثلاثة مقاييس وهي:

- مقياس الأفكار اللاعقلانية الصورة المعربة لسليمان الريحاني (1985).
- مقياس الاحتراق النفسي (Jackson & Maslach1981) الصورة المعربة (البتال،2000).
- مقياس الرضا الوظيفي أعد خصيصا لهذه الدراسة ليقيس الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، أعد من طرف (بن نابي نصيرة وشبعاني فاطمة، 2015).

المقياس الأول: مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية

مقياس الأفكار العقلانية / اللاعقلانية من إعداد (سليمان الريحاني ، 1985) حيث يتكون من 52 عبارة نصفها إيجابي يعبر عن الأفكار اللاعقلانية ونصفها سلبي يعبر عن الأفكار العقلانية ، وكل أربع عبارات في الاختبار عبارتين منها تعبر عن الفكرة بشكل عقلاني وعبارتين تعبر عن الفكرة بشكل لاعقلاني. من الأفكار التي طرحها إليس (Ellis) عددها احدى عشرة فكرة وهي (طلب الاستحسان، ابتغاءالكمال الشخصي، اللوم الزائد للذات والآخرين، توقع الكوارث، التهور الانفعالي، القلق الزائد، تجنب المشكلات، الاعتمادية، الشعور بالعجز، الانزعاج لمشاكل الآخرين، ابتغاء الحلول الكاملة)، بالإضافة إلي فكرتين لاعقلانيتين أضافهما سليمان الريحاني لتتناسب مع البيئة العربية وهما (الجدية والرسمية و مكانة الرجل بالنسبة للمرأة)، ليصبح عددها 13 فكرة. أمام كل فقرة تدرج ثنائي (أوافق لا أوافق)، تعبّر الإجابة (أوافق) عن قبول الفكرة اللاعقلانية ويعطى المفحوص إذا اختارها "علامتان"، وتعني الإجابة (لا أوافق) رفض الفكرة اللاعقلانية ويعطى الأستاذ إذا اختارها علامةً واحدة، وتساوي الدرجة العليا التي يحصل عليها المفحوص على كل بُعد من أبعاد المقياس الثلاثة عشر (8 علامات)، وتمثل درجةً عاليةً من التفكير اللاعقلاني أما الدرجة الدنيا تساوي (4 علامات)، وتعبّر عن درجة عالية من التفكير العقلاني. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (52-104)، حيث تعبّر الدرجة (104) عن قبول المفحوص لجميع الأفكار اللاعقلانية والدرجة (52) تعبّر عن رفض المفحوص لجميع الأفكار اللاعقلانية، العلامات الفرعية: تتراوح العلامة على كل فكرة بين 4 إلى 8 علامات. والجدول ادناه يوضح تقدير مدى توافر الفكرة من عدمه عند المفحوص بناء على العلامة التي يتحصل على مستوى الفكرة.

الجدول رقم(10): الدرجات الفرعية للفكرة

لاعقلانية عالية	7-8 علامات
الميل الى العقلانية	4-5 علامات
التأرجح بين العقلانية واللاعقلانية	6 علامات

الجدول رقم (11): الأفكار اللاعقلانية والعبارات المرتبطة بها

الفكرة	مضمون الفكرة	الفقرات التي تقيسها
1	طلب التأييد والاستحسان (من الضروري أن يكون الشخص محبوبا من جميع المحيطين به)	1-14-27-40
2	ابتغاء الكمال الشخصي (يجب على الفرد أن يكون كفء أو منجزا بدرجة عالية حتى يكون شخصا مهما)	2-15-28-41
3	اللوم القاسي للذات وللآخرين (بعض الناس أشرار وجبناء يستحقون العقاب والتوبيخ)	3-16-29-42
4	توقع الكوارث (ان من المصائب الكبرى أن تسير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد)	4-17-30-43
5	التهور الانفعالي (المصاعب والتعاسة تعود أسبابها للظروف الخارجية)	5-18-31-44
6	القلق الزائد (الأشياء المخيفة تستدعي الاهتمام الكبير بشكل دائم)	6-19-32-45
7	تجنب المشكلات (من الأفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها)	7-20-33-46
8	الاعتمادية (يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين و أن يكون هناك من هو أقوى منه ليعتمد عليه)	8-21-34-47
9	الشعور بالعجز (الأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر ولا يمكن تجاهلها أو استئصالها)	9-22-35-48
10	الانزعاج لمشاكل الآخرين (ينبغي للشخص أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشاكل و اضطرابات)	10-23-36-49
11	ابتغاء الحلول الكاملة (يوجد حل دائم ومثالي لكل مشكلة لا بد من ايجاده)	11-24-37-50
12	الجدية والرسمية (ينبغي للشخص أن يتصف بالجدية والرسمية في تعامله مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة بين الناس)	12-25-38-51
13	علاقة الرجل بالمرأة (لا شك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة)	13-26-39-52

من أجل اشتقاق الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بدراسة الصدق والثبات التي يتمتع بها المقياس من أجل التعرف على صلاحية الأداة التي اعتمدناها لقياس الأفكار اللاعقلانية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الأفكار اللاعقلانية:

أ. الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة بالاعتماد على طريقتين:

– الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

من أجل دراسة صدق الأداة قمنا بالاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات ارتباط الأفكار اللاعقلانية 13 التي تمثلت في طلب الاستحسان، ابتغاء الكمال الشخصي، اللوم القاسي للذات والآخرين، توقع الكوارث، التهور الانفعالي، القلق الزائد، تجنب المشكلات، الشعور بالعجز، الانزعاج لمشاكل الآخرين، ابتغاء الحلول الكاملة، علاقة الرجل بالمرأة، بالدرجة الكلية لمقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية من خلال تطبيقه على عينة بلغت 30 أستاذ و أستاذة تعليم ثانوي من خارج عينة الدراسة الأصلية حيث بلغت جميع قيم معاملات ارتباط الأفكار بالدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول رقم (**12**) فكانت كلها دالة احصائيا وهكذا نتمكن من اعتبار المقياس صادق ويمكن الاعتماد على نتائجه.

الجدول رقم (12): معامل ارتباط كل فكرة على حدى مع الدرجة الكلية للمقياس

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
طلب التأييد والاستحسان	0.583	0.01
ابتغاء الكمال الشخصي	0.359	0.05
اللوم القاسي للذات وللآخرين	0.313	0.05
توقع الكوارث	0.425	0.01
التهور الانفعالي	0.366	0.05
القلق الزائد	0.554	0.01
تجنب المشكلات	0.494	0.01
الاعتمادية	0.552	0.01
الشعور بالعجز	0.353	0.01
الانزعاج لمشاكل الاخرين	0.582	0.01
ابتغاء الحلول الكاملة	0.388	0.01
الجدية والرسمية	0.370	0.05
علاقة الرجل بالمرأة	0.383	0.01

- **صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية:**

للتأكد أكثر من صدق المقياس قمنا باستعمال تقنية احصائية اخرى وذلك عن طريق حساب صدق المقارنة الطرفية ومن اجل ذلك تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذنا نسبة 33٪ من طرفي الترتيب وطبقنا اختبار "ت" لعينتين متساويتين وكانت النتائج كمايلي:

الجدول رقم (13): حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الأفكار اللاعقلانية

الفئة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	10	77	2.78	8.37-	18	0.000
الفئة الدنيا	10	67.4	2.31			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم**(13)** نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (77) بانحراف معياري قدره (2.78) بينما يبلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (67.4) بانحراف معياري (2.31) وبحساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين قدرت "ت" المحسوبة ب (8.37) لوحظ أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى أقل من (0.001) وعليه يمكن القول أن المقياس يتمتع بمقدار عال من الصدق.

ب. الثبات:

لقياس ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول (**14**).

- **الثبات بالتجزئة النصفية:**

الجدول رقم (14): معامل الارتباط بين اجزاء مقياس الافكار اللاعقلانية بعد تجزأته إلى نصفين

المؤشرت الحسابية	معامل الارتباط	
	معامل الارتباط بين النصفين	معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون
البنود الفردية	0.78	0.88
البنود الزوجية		

نلاحظ من نتائج الجدول رقم (14) أن معامل الارتباط بين الجزئين قدر بـ (0.78) وبعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون حصلنا على معامل الثبات (0.88) وهي قيمة مرتفعة.

المقياس الثاني: مقياس الاحتراق النفسي (Jackson & Maslach):

استخدمت الباحثة مقياس الاحتراق النفسي، الذي تم وضعه من قبل ماسلاش وجاكسون (Jackson & Maslach 1981) ليقيس الاحتراق النفسي، لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية. وقام عدد من الباحثين بتعريب المقياس ليتلاءم مع البيئة العربية منهم (دواني وزملاؤه، 1989م، ومقابلة وسلامة ،1990م، والوابلي، 1995م، والبتال 2000).

أبعاد المقياس وفقراته: يتكون المقياس من (22) فقرة تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته، حيث يطلب من المفحوص الاستجابة لكل فقرة على تكرار الشعور؛ بتدرج يتراوح من 0-6 درجات. وقد طور المقياس ليقيس ثلاثة أبعاد رئيسة للاحتراق النفسي هي:

1. **الإجهاد الانفعالي:** ويقيس مستوى الإجهاد والتوتر الانفعالي الذي يشعر به الشخص نتيجة للعمل مع فئة معينة أو في مجال معين، وتقيس هذا البعد (تسع فقرات)
2. **تبلد المشاعر**: ويقيس مستوى الاهتمام أو اللامبالاة نتيجة للعمل مع فئة معينة أو مجال معين، وتقيس هذا البعد (خمس فقرات).
3. **تدني الشعور بالإنجاز**: ويقيس طريقة تقييم الفرد لنفسه ومستوى شعوره بالكفاءة والرضا في عمله، ويتكون هذا البعد من (ثمان فقرات).

قد تم اعتماد النسخة المعربة من المقياس التي قام بترجمتها وتقنينها (البتال،2000)، يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين يتكون من (22) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد كما هو مبين في الموالي:

الجدول رقم (15): أبعاد مقياس الاحتراق النفسي وأرقام العبارات

البعد	العبارات	المجموع
1) الإجهاد الانفعالي	20-16-14-13-8-6-3-2-1	9
2) تبلد المشاعر	22-15-11-10-5	5
3) تدني الشعور بالإنجاز	21-19-18-17-12-9-7-4	8
المجمـوع		**22**

عبارات البعدين الأول والثاني سلبية، وعبارات البعد الثالث ايجابية.

الجدول رقم (16): تصنيف درجات مقياس الاحتراق النفسي.

البعد	منخفض	متوسط	مرتفع
1) الإجهاد الانفعالي	0 - 17	18 - 29	30 - 54
2) تبلد المشاعر	0 - 5	6 - 11	12 - 30
3) تدني الشعور بالإنجاز	40 - 48	35 - 39	0 - 34

دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي:

أ. الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة بالاعتماد على طريقتين:

- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

لدراسة صدق المقياس قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل بند من البنود مع الدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي إليه فكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (17): معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية له

البعد	رقم	البند	الارتباط مع البعد
الإجهاد الإنفعالي	1	أشعر أن عملي يستنزفني إنفعاليا نتيجة عملية التدريس	0.716**
	2	أشعر أن طاقتي مستنفذة في نهاية الدوام المدرسي	0.727**
	3	أشعر بالتعب حينما أستيقظ في الصباح و أعرف أن علي مواجهة يوم جديد من العمل	0.668**
	6	إن التعامل مع الناس طوال يوم العمل يتطلب مني كثير من الجهد	0.587**
	8	أشعر بالانهيار من عملي	0.714**
	13	أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس	0.675**
	14	أشعر أنني أعمل في هذه المهنة بإجهاد كبير	0.675**
	16	إن العمل بشكل مباشر مع الناس يشعرني بضغوط شديدة	0.607**
	20	أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة	0.537**
تبلد المشاعر	5	أشعر أنني أتعامل مع بعض التلاميذ وكأنهم أشياء لا بشر	0.784**
	10	أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي في التدريس	0.754**
	11	أخشى أن يكون عملي مسببا لقسوة عواطفي	0.664**
	15	حقيقة لا أهتم بما يحدث مع تلاميذي من مشاكل	0.675**
	22	أشعر أن تلاميذي يجعلونني مسئولا عن بعض مشاكلهم	0.528**
تدني الشعور بالإنجاز	4	من السهل معرفة مشاعر تلاميذي	0.566**
	7	أتعامل بفعالية عالية مع مشاكل تلاميذي	0.371*
	9	أشعر أن لي تأثير إيجابي في حياة كثير من الناس من خلال عملي	0.687**
	12	أشعر بالحيوية و النشاط	0.796**
	17	أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع تلاميذي	0.777**
	18	أشعر بالنشاط و الحيوية عندما أكون قريب من تلاميذي	0.810**
	19	أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة و أهمية في ممارستي لهذه المهنة	0.542**
	21	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية و العاطفية أثناء ممارستي لهذه المهنة	0.618**

**. ارتباط دال عند مستوى 0.01

* . ارتباط دال عند مستوى 0.05

يبين الجدول رقم(17) معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية له، فكانت كلها دالة عند مستوى 0.01 ما عدى عبارة رقم (7) المنتمية إلى بعد تدني الشعور بالانجاز ارتبطت مع البعد عند مستوى 0.05.

كما تم حساب الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي والدرجات الكلية لمقياس الاحتراق النفسي وهذا على عينة بلغت 30 استاذ وأستاذة من التعليم الثانوي وهذا ما يشير اليه الجدول رقم(18)

الجدول رقم (18): معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعية والعلامة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الاجهاد الانفعالي	0.874**
تبلد المشاعر	0.568**
تدني الشعور بالانجاز	0.471**

**. ارتباط دال عند مستوى 0.01

ويتضح من الجدول رقم (18) أن معاملات الارتباط بين المقياس الكلي والأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي (بعد الاجهاد الانفعالي، بعد تبلد المشاعر، بعد تدني الشعور بالانجاز) كلها دالة عند مستوى 0.01.

ب. الثبات:

بهدف التأكد من ثبات المقياس للدراسة الحالية قامت الباحثة باستخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر وتدني الشعور بالانجاز) على حدى فضلا عن الثبات الكلي لمقياس الاحتراق النفسي ككل على عينة من 30 أستاذ وأستاذة التعليم الثانوي كما هو مبين في الجدول رقم (20).

الجدول رقم (19): دراسة ثبات مقياس الاحتراق النفسي بحساب معامل ألفا–كرومباخ

	المعامل
بعد الاجهاد الانفعالي	0.835
بعد تبلد المشاعر	0.611
بعد تدني الشعور بالانجاز	0.783
المقياس ككل	0.792

يتضح من الجدول (19) أن معاملات الثبات للمقياس ككل والمقاييس الفرعية تتراوح بين 0.611 و0.835 وهذا يشير إلى أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقياس ككل وكذلك المقاييس الفرعية.

المقياس الثالث: مقياس الرضا الوظيفي للأساتذة

عند البحث عن مقياس للرضا الوظيفي الخاص بالمدرسين تبين أن معظم الدراسات التي توصلنا يعد مقياس ليتوافق مع طبيعة الدراسة.

لذا قمنا (بن نابي نصيرة وشبعاني فاطمة،2015) بإعداد مقياس يتناسب مع ظروف وطبيعة المؤسسة التربوية الجزائرية، بعد الاطلاع على الأدب العلمي والمفاهيم النظرية للرضا الوظيفي وبعض المقاييس التي استعملت في الدراسات السابقة في مجال الرضا الوظيفي للأستاذ ومن بين الدراسات التي اعتمدنا من اجل اعداد فقرات المقياس:

- دراسة حمدي اسماعيل أحمد وحمدان عبيد منصور(2011).
- دراسة ا يمان عبد الرضا محمد وكوثر كامل داود (2010).
- دراسة نوال يونس محمد ونوال حازم جاسم وثائر طارق حامد (2002).
- دراسة ثابت احسان احمد(2011).
- دراسة سلمى خليل سعيد وجمال سالم احمد (2009).
- دراسة فوزي عبد الله العكش واحمد مصصفى الحسين (2005).
- دراسة اسعد غبيش الخفاجي (2010).
- دراسة جواد محمد الشيخ خليل وعزيزة عبد الله شرير (2007).
- العياشي بن زروق (2008).
- استبيان منيسوتا ترجمة العديلي (1986).
- Lucia Sublado Suizo (2012)
- Davy Castel (2011)
- Ansoumana SANE(2001)

انطلاقا من هذه الدراسات والإطار النظري قمنا ببناء مقياس يتلاءم مع افراد عينة البحث.

حيث انطلق المقياس من (45) بند، ثم وصل في صورته النهائية ل

إلى 28 بند وتتوزع هذه البنود على أربع أبعاد هي: بعد الراتب والحوافز والبعد العلائقي في العمل، بعد التطلع الوظيفي وبعد الدعم الاجتماعي كما يوضحه الجدول رقم (20).

الجدول رقم (20): أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والبنود التي تنتمي إليها

البعد	البنود	الوزن النسبي للبعد
بعد الراتب والحوافز	27-22-12-8-1	٪17.86
البعد العلائقي في العمل	26-25-23-21-18-11-9-7-2	٪32.14
بعد التطلع الوظيفي	19-17-15-14-10-6-3	٪25
بعد الدعم الاجتماعي	29-24-20-16-13-5-4	٪25
المجموع	28	٪100

الاجابة على بنود المقياس تكون على سلم ليكرت الخماسي (حيث تأخذ علامة 1 اجابة غير راض بشدة، علامة 2 اجابة غير راض، وعلامة 3 اجابة راض نوعا ما ، وعلامة 4 اجابة راض، و علامة 5 اجابة راض بشدة).

يحتوي المقياس على ستة (6) عبارات سلبية أين يقلب مقياس ليكرت هي العبارات (2-8-16-20-25-29) حيث (تأخذ علامة 5 اجابة غير راض بشدة، علامة 4 اجابة غير راض، وعلامة 3 اجابة راض نوعا ما ، وعلامة 2 اجابة راض، و علامة 1 اجابة راض بشدة).

دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي:

أ. **الصدق:**

الطريقة الأولى صدق المحكمين:

من أجل حساب صدق المقياس تم توزيعه على مجموعة من المحكمين تكونت من 10 اساتذة في اختصاص علم النفس تابعين لجامعة الجزائر 2 وكذلك المدرسة العليا للأساتذة القبة (نجد قائمة الأساتذة المحكمين في الملحق رقم (1) من اجل التحليل المبدئي للفقرات وانتمائها للجانب الذي وضعت لقياسه بحيث أبقيت العبارات التي تحصلت على قبول 80٪ من المحكمين أما التي تحصلت على أقل من هذه النسبة اقصيت من المقياس بحيث أن المقياس في صورته الأولية التي قدمت للمحكمين كانت تحتوي على 45 بند وتم إقصاء 16 بند التي لم تتحصل على إجماع 80٪ من المحكمين (نجد الصورة الأولية للمقياس في الملحق). وأصبح عدد بنود المقياس 29 بند كما سبق الاشارة إليه سابقا، إضافة للصدق الظاهري أعتمدنا :

الطريقة الثانية دراسة الصدق بالاتساق الداخلي:

ومن أجل التحقق من صدق بناء مقياس الرضا الوظيفي قمنا بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 94 أستاذ وأستاذة من خارج عينة الدراسة الأساسية وذلك بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (21).

الجدول رقم (21): معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الرضا	رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	مستوى الدلالة
الراتب والحوافز	1	يتساوى الراتب الشهري الذي اتقاضاه مع مؤهلاتي العلمية	0.555**	0.000
	8	الراتب الشهري لا يتناسب مع القدرة الشرائية	0.267**	0.009
	12	أحصل على مكافئات مالية اضافية من غير الراتب	0.638**	0.000
	22	أحصل على حوافز مادية تتناسب مع الجهود التي ابذلها في التدريس	0.663**	0.000
	27	قيمة مكافئة نهاية الخدمة في مهنة التدريس معتبرة	0.658**	0.000
	28	تقوم الادارة بالخصم من الراتب لأسباب موضوعية	0.099	غير دال
العلاقات في العمل	2	تتدخل ادارة المؤسسة في عملي بشكل دائم	0.276**	0.007
	7	تربطني بزملائي الأساتذة علاقة جيدة تجعلني اتمسك بها	0.619**	0.000
	9	يتمتع زملائي في العمل بروح الفريق	0.735**	0.000
	11	أشعر أن العلاقة بين ادارة المؤسسة والأساتذة جيدة	0.623**	0.000
	18	تتسم التعليمات التي تصدرها ادارة المؤسسة بالوضوح	0.439**	0.000
	21	احس بحرية مطلقة عند مناقشة أمور العمل مع مدير المؤسسة	0.535**	0.000
	23	يربطني بمهنة التدريس علاقتي بتلاميذي	0.348**	0.001
	25	ادارة المؤسسة تهمل مقترحات الأساتذة الخاصة بتحسين الأداء	0.551**	0.000
	26	انسجامي مع الأساتذة يجعلني اعمل بروح معنوية عالية	0.688**	0.000
التطلع الوظيفي	3	يعتمد الاداء الجيد للأستاذ كمعيار للترقية	0.473**	0.000
	6	تتيح ادارة المؤسسة لجميع الأساتذة معرفة المعايير الخاصة بالترقية	0.612**	0.000
	10	يوفر لي عملي الفرصة للتقدم الوظيفي حسب استحقاقي	0.488**	0.000
	14	تقدر ادارة المؤسسة مجهودي	0.726**	0.000
	15	احصل على ترقيتي الوظيفية في موعدها المحدد	0.747**	0.000
	17	تسعى ادارة المؤسسة الى تطوير أداء الأساتذة من خلال دورات تكوينية/ ندوات/ ملتقيات	0.694**	0.000
	19	تتبع ادارة المؤسسة الأساليب المناسبة في مراقبة وتقييم الاساتذة	0.698**	0.000
الدعم الاجتماعي	4	توفر مهنة التدريس نشاطات ترفيهية لي ولأسرتي	0.670**	0.000
	5	تقوم ادارة المؤسسة بتقديم مساعدات لحل المشاكل التي تواجهني	0.612**	0.000
	13	تسعى ادارة المؤسسة إلى توفير نشاطات ثقافية ورياضية لأبناء المؤسسة	0.657**	0.000
	16	مهنة التدريس لا توفر تامين صحي جيد لي و لأسرتي	0.259*	0.012
	20	تهمل المؤسسة الأساتذة الذين يعانون من امراض مهنية	0.533**	0.000
	24	مهنة التدريس توفر فرص مناسبة للحصول على المسكن	0.697**	0.000
	29	تنتشر الأمراض المهنية بين الأساتذة	0.346**	0.001

يبين الجدول رقم (21) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية له كانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة يساوي أو اقل من (0.01) ما عدى العبارة (28) التي لم تكن دالة احصائيا لذا تم حذفها وبهذا أصبح عدد بنود مقياس الرضا الوظيفي 28 عبارة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس لكل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي والدرجات الكلية لمقياس الرضا الوظيفي وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (22).

الجدول رقم (22): معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعية والعلامة الكلية للمقياس

	الراتب والحوافز	علاقات العمل	التطلع الوظيفي	الدعم الاجتماعي
الدرجات الكلية لمقياس الرضا الوظيفي	0.706	0.704	0.888	0.824

يتضح من الجدول رقم (22) أن معاملات الارتباط بين المقياس الكلي وكل أبعاد المقياس (الراتب والحوافز (0.706)، البعد العلائقي (0.704)، التطلع الوظيفي (0.888) والدعم الاجتماعي (0.824) كانت مرتفعة ودالة احصائيا.

ب. الثبات:

الطريقة الأولى:

حساب معامل ألفا كرومباخ: قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات على نفس العينة الاستطلاعية البالغ عددها (94) أستاذ وأستاذة باستخدام معادلة ألفا كرومباخ للتعرف على مدى اتساق عبارات المقياس ككل والعبارات في أبعاد المقياس، فتحصلت على معامل اتساق داخلي للمقياس ككل (0.848)، ثم قامت بحساب معامل ألفا-كرنباخ للمقياس ككل والابعاد التي يتكون منها وهذا ما يوضحه الجدول رقم (23).

الجدول رقم (23): معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده بصورته النهائية

البعد	معامل الارتباط
المقياس ككل	0.844
الراتب والحوافز	0.539
علاقات العمل	0.689
التطلع الوظيفي	0.757
بعد الدعم الاجتماعي للمنظمة	0.586

الطريقة الثانية

طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس بصورته النهائية التي تحتوي(28) بند بعد حذف البند رقم (28) بطريقة التجزئة النصفية، وبمعادلة سبيرمان براون ومعادلة جوتمان كما تم حساب الثبات كذلك بمعادلة ألفا كرومباخ.

قدر معامل الثبات المطبق على العينة المقدرة ب (94) الخارجة عن العينة الأساسية ب(0.701) بمعادلة سبيرمان براون وقدر ب (0.824) بمعادلة جوتمان اما عند حساب معامل الثبات بمعادلة ألفا كرومباخ فقدرت القيم كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): دراسة ثبات مقياس الرضا الوظيفي بحساب معامل ألفا كرومباخ

	معامل ألفا كرومباخ
بعد الراتب والحوافز	0.533
البعد العلائقي في العمل	0.689
بعد التطلع الوظيفي	0.754
بعد الدعم الاجتماعي	0.597
المقياس ككل	0.854

يتضح من الجدول رقم (24) أن معاملات ألفا كرومباخ بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس أو المقياس ككل تراوحت بين (0.533) و (0.854) يعني أن درجة الثبات من متوسطة إلى مرتفعة. بهذا يمكننا القول أن مقياس الر ضا الوظيفي يمتاز بثبات مقبول والنتائج التي نتحصل عليها من استعمال هذه الأداة لا تتأثر بالعوامل التي تعود إلى أخطاء الصدفة، فهذا يعني أن المقياس دقيق ومتسق وهو على درجة عالية من الثبات.

4. الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل نتائج البحث:

اعتمدت الباحثة من اجل معالجة النتائج الأساليب الإحصائية:

- معامل ألفا كرومباخ ومعامل جوتمان، معامل سبيرمان براون
- اختبار كا ^{2}
- معامل الارتباط (بيرسون Pearson)
- اختبار ت لحساب الفروق لعينتين مستقلتين
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية،

وذلك باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإجراء المعاملات الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل السادس

نتائج البحث

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية وتحليل النتائج المتعلقة بالفروض ومناقشتها، وتقوم الباحثة بتفسير النتائج على ضوء نقطتين هما:

أ. من حيث تحقُّق فروض الدراسة من عدمه.

ب. من حيث قضايا الاتفاق والاختلاف مع نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية وفي ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية.

يتم عرض نتائج كل فرضية من فروض الدراسة وتفسيرها وذلك من خلال عرض صيغة الفرضية في البداية مع الإشارة للأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة واختبار النتائج المتعلقة بالفرضية. نقوم بتفسير كل فرضية على حدا ثم مناقشة نتائجها وأخيرا نعرض الاستنتاج العام.

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: "يوجد اختلاف في مستوى الأفكار (اللاعقلانية، والعقلانية) لدى أساتذة التعليم الثانوي"

وللتحقق من صحة الفرضية: تم تقسيم الدرجات التي تحصل عليها المفحوصين من الأساتذة في المقياس ككل وكل فكرة إلى فئتين (العقلانيين واللاعقلانيين)، وذلك بحساب تكرارات تبني الأفراد لكل فكرة ونسبتها المئوية والدلالة الإحصائية للفرق بين الفئتين وذلك بحساب كاف تربيع عند كل فكرة، فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم(25)

الجدول رقم(25): نسبة تكرار الأفكار اللاعقلانية بدلالة الفروق

الفكرة	اللاعقلاني		العقلاني		كا²	مستوى الدلالة
	التكرار	%	التكرار	%		
طلب التأييد والاستحسان	142	72.1	55	27.9	**38.42	0.000
ابتغاء الكمال الشخصي	119	60.4	78	39.6	**8.53	0.003
اللوم القاسي للذات وللآخرين	139	70.6	58	29.5	**33.30	0.000
توقع الكوارث	131	66.5	66	33.5	**21.44	0.000
التهور الانفعالي	105	53.3	92	46.7	0.85	0,354
القلق الزائد	116	58.9	81	41.1	**6.21	0.013
تجنب المشكلات	66	33.5	131	66.5	**21.44	0.000
الاعتمادية	60	30.5	137	69.5	**30.09	0.000
الشعور بالعجز	79	40.1	118	59.9	**7.72	0.005
الانزعاج لمشاكل الآخرين	119	60.4	78	39.6	**8.53	0.003
ابتغاء الحلول الكاملة	136	69	61	31	**28.55	0.000
الجدية و الرسمية	132	67	65	33	**22.787	0.000
علاقة الرجل بالمرأة	84	42.6	113	57.4	*4.269	0.039
الدرجة الكلية للمقياس	138	70.1	59	29.9	**31.680	0.000

قد تبين من نتائج الجدول رقم (25) أن قيم كا² لدلالة الفرق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات النظرية لدرجات مقياس الأفكار اللاعقلانية ككل ولكل فكرة من الأفكار، جاءت كلها دالة إحصائيا، ما عدى الفكرة رقم خمسة والمتمثلة في (التهور الانفعالي: التي تنسب فيها أسباب المصاعب والتعاسة إلى الظروف الخارجية) لم يكن الفرق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات النظرية دال إحصائيا، لكن هذا لا يمنع من أن نقول الفرضية الأولى تحققت والتي نصت على أنه يوجد اختلاف في مستويي الأفكار اللاعقلانية (عقلاني ولا عقلاني) لدى أساتذة التعليم الثانوي.

تبين أيضا أن أغلبية أساتذة التعليم الثانوي تحصلوا على درجات عالية في اللاعقلانية في درجاتهم على المقياس ككل بتكرار 138 أستاذ وأستاذة وبنسبة 70,1% من حجم العينة التي أجريت عليها الدراسة، ويجعلنا نقول إنهم يميلون إلى اللاعقلانية بشكل كبير.

كما بينت النتائج أن الأفكار اللاعقلانية التي يميل إلى تبنيها أساتذة التعليم الثانوي في عينة دراستنا وسجلت نسب مرتفعة قدرت على التوالي: (72,1%) في فكرة طلب التأييد والاستحسان، وب (70%) في فكرة اللوم القاسي للذات، وب(69%) في فكرة ابتغاء الحلول الكاملة، وب(67%) في فكرة الجدية والرسمية، ب(66,5%) في فكرة توقع الكوارث، وب(60,4%) في فكرة ابتغاء الكمال، وب(60%) في فكرة الانزعاج لمشاكل الآخرين، وب(58,9%) في فكرة القلق الزائد.

أما الأفكار التي يميلون لرفضها وكانوا فيها أكثر عقلانية وسجلت فيها عينة بحثنا نسب مرتفعة قدرت على التوالي: (69,5%)في فكرة الاعتمادية، وب (66,5%) في فكرة تجنب المشكلات، وب (59,9%) في فكرة الشعور بالعجز، وب(57,4%)علاقة الرجل بالمرأة. يمكننا القول أن الأساتذة تبنوا أغلب الأفكار اللاعقلانية مما يدل على انتشار كبير للأفكار اللاعقلانية بين أفراد عينتنا.

هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (أحمد، 2004) الذي كان موضوع بحثه الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تعز ومن بين النتائج المتوصل إليها هي أن الأفكار اللاعقلانية موجودة ومنتشرة لدى المعلمين والمعلمات وهي نفس النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي ودراسة (Ursua & Toro،2005 a) والتي تقول أن المعتقدات اللاعقلانية منتشرة بين المدرسين.

كذلك دراسة (Guiana Fernandez de Lara Lopez & al، 2015) التي توصلت إلى أن نسبة توافر الأفكار اللاعقلانية بشكل عام عند عينة من الأساتذة بلغت حوالي(65.4٪) وفي دراستنا بلغت نسبة الأفكار اللاعقلانية عند الأساتذة (70.1٪) مما يدل أنها منتشرة بشكل كبير عند هذه الفئة ونفس الدراسة وجدت أن الفكرة المنتشرة بشكل كبير بين الأساتذة واحتلت الترتيب الأول كانت فكرة المطالب تجاه المنظمة المدرسية و التي تتضمن" طلب الاستحسان والتأييد بنسبة(93.5٪) و ما وجدناه في دراستنا أن نسبة تبني أساتذتنا لفكرة طلب الاستحسان بلغت (72٪)واحتلت كذلك الترتيب الأول في عينتنا.نفس الشيء بالنسبة لفكرة اللوم الزائد للذات والآخرين تحصل أفراد عينتنا ما قيمته (70٪) و نتائج دراسة (Guiana

Fernandez de Lara Lopez & al، 2015) تحصلت على نسبة قدرت ب(60.3٪) تحت فكرة اتجاهات تسلطية نحو التلاميذ واحتلت الترتيب الثاني.

هذه النتائج يمكن أن تعزى إلى المجتمع الذي نعيش فيه وتأثير التنشئة التي تلقاها هؤلاء الأساتذة من المجتمع والإعداد الذي قدم لهم لهذه المهنة فحسب حامد زهران ينبع التفكير اللاعقلاني من التعلم غير المنطقي الذي مصدره الأهل والثقافة (زهران، 1997)، وللأهمية التي يعطيها المجتمع الجزائري بشكل خاص والمجتمع العربي بشكل عام إلى نظرة الآخر وتقييمه فحسب الريحاني ينبغي على الفرد أن يتسم بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى يكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس (الريحاني، 1985)، وأن طبيعة الأفكار التي يميل إلى تبنيها الأساتذة قد تعود إلى طبيعة المجتمع التي تتوقع منه أن يكون شخص يتصف بصفات مثالية، يجب أن يكون دائما جاد وحازم طول الوقت وكامل (الريحاني، 1985) وعليه دائما أن يكون جاهز بالحلول الكاملة لأي مشكلة تعترض حياته العملية أو الخاصة وهذه هي الصورة الشائعة والتي يحملها أفراد المجتمع للمعلم لذا نره غير متساهل أو متسامح مع نفسه ومع أخطائه كونه تبنى هذه الصورة حتى يتلقى استحسان والتأييد من مجتمعه. وحقيقتا أن طبيعة الأفكار التي يميل إلى رفضها أفراد عينة البحث الحالي هي متناقضة مع تلك التي يتبناها فالاعتمادية وتجنب المشكلات والشعور بالعجز، فمن يتبناها لا يليق به أن يكون معلم أو أستاذ في الصورة النمطية التي تعطيها ثقافة المجتمع لمتهن هذه الوظيفة.

يمكننا القول أن أساتذة التعليم الثانوي متأثرين بالصورة التي يعطيها المجتمع لهم بشكل عام وهي انه معصوم من الخطأ و تشبيهه بالرسل والعبارة المستعملة عند الكبير والصغير عند وصف المعلم أو الأستاذ دوما يقدم هذا الشطر من البيت الشعري لأحمد شوقي "كاد المعلم أن يكون رسولا" وأي خلل في المجتمع ينسب للنظام التربوي وبما فيه المعلم والأستاذ (يزيد عيسى سورطي، 1997، عبد الرحيم محمد عدس، 1998)، نراهم مستعدون للتنازل على كل شيء من اجل تقبلهم من طرف المجتمع ولآخرين فهم لا يترددون بالتضحية بمصالحهم ورغباتهم في سبيل رضا وحب الآخرين، ويحاولون إرضاء كل الأطراف ومستعدون للتنازل عن أفكارهم ورغباتهم الشخصية حتى لا يرفضهم الآخرين وهذا ما عبرت عنه العبارات التي وافق عليها

أساتذة التعليم الثانوي في تعبيرهم عن الرغبة في التقبل والتي توافق الفكرة الأولى المتمثلة في طلب التأييد والاستحسان، وعند النظر إلى نوعية الأفكار اللاعقلانية التي يميلون لرفضها وكانوا فيها عقلانيين وهي الفكرة الثامنة المتمثلة في الاعتمادية والفكرة السابعة والمتمثلة في تجنب المشكلات، والفكرة التاسعة والمتمثلة في الشعور بالعجز ومجموعة الأفكار هذه متناقضة بتاتا مع تلك التي يميلون لتبنيها بنسب كبيرة والتي تتفق مع الصورة التي يعطيها مجتمعنا للمعلم والأستاذ ومن يتصف بهذه الصفات لا يصلح لتقلد هذه المهمة ألا وهي مهمة المربي.هذا ما يؤكد بأن المجتمع هو احد مصادر هذه الأفكار اللاعقلانية وهذا يتفق ويدعم نظرية ألبرت أليس Albert Ellis للتفكير العقلاني الانفعالي.

2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: " يوجد اختلاف في مستويات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي."

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج مستويات الاحتراق النفسي ككل ومستوياته على كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، وتدني الشعور بالانجاز)، وتصنيف الدرجات التي تحصل عليها الأساتذة على كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي إلى فئات، ثم حساب الربيع الأدنى والربيع الأعلى، ومن ثمة إيجاد مستويات الأساتذة على كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي المقسمة إلى ثلاث مستويات (المستوى المنخفض، المستوى متوسط، والمستوى المرتفع). كما تم حساب النسب المئوية لدرجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة وعلى المقياس ككل، ولمعرفة مدى دلالة الفروق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات النظرية تم حساب قيم كا^2 للدرجات المتحصل عليها على المقياس ككل، وحساب قيم كا^2 للدرجات المتحصل عليها في كل بعد من الأبعاد، فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (26)

الجدول رقم (26): مستويات الاحتراق النفسي وأبعاده بدلالة الفروق.

الاحتراق النفسي وأبعاده	مستويات الاحتراق النفسي						قيمة كا 2	مستوى الدلالة
	منخفض		متوسط		مرتفع			
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
الإجهاد الانفعالي	49	24,9	103	52,3	45	22,8	31.959	0.000
تبلد المشاعر	47	23,9	102	51,8	48	24,4	30.162	0.000
تدني الشعور بالانجاز	46	23,4	111	56,3	40	20,3	47.218	0.000
الاحتراق النفسي ككل	56	28,4	91	46,2	50	25,4	14.934	0.001

يتبين من نتائج الجدول رقم (26) أن قيم كا^2 لدلالة الفروق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات النظرية لدرجات مقياس الاحتراق النفسي ككل ولكل بعد من أبعاده جاءت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.001. هذا ما يدل على تحقق الفرضية الثانية التي نصت على الاختلاف في مستويات الاحتراق النفسي الوظيفي، أي أن أساتذة التعليم الثانوي يعانون من الاحتراق النفسي الوظيفي بمستويات مختلفة.

تبين لنا النتائج أيضا أن أكبر تكرار تحصل عليه أفراد العينة على مستوى الاحتراق النفسي المتوسط في درجات المقياس ككل وأبعاده الثلاثة، حيث رتبت النسب كما يلي (56,3%) في بعد تدني الشعور بالانجاز، يليه بنسبة (52,3%) بعد الإجهاد الانفعالي ثم يأتي بعد تبلد المشاعر بنسبة (51,8%) فالاحتراق النفسي الوظيفي على المقياس ككل بنسبة (46,2%).

وبينت النتائج أيضا أن أكثر من ربع أفراد العينة تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاحتراق النفسي ككل بنسبة (25,4%) ثم يأتي بعده تبلد المشاعر بنسبة (24,4%) ثم تلاها الإجهاد الانفعالي وبعد تدني الشعور بالانجاز حيث كانت النسب (22,8%)، (20,3%) على التوالي.

أما ترتيبهم على المستوى المنخفض للاحتراق النفسي فكان كالآتي: الاحتراق النفسي الكلي بنسبة (28,4%)، ثم بعد الإجهاد الانفعالي بنسبة (24,9%)، يليه بعد تبلد المشاعر بنسبة (23,9%)، ثم بعد تدني الشعور بالانجاز بنسبة (23,4%). بهذا يمكن أن نقول إن أساتذة التعليم الثانوي المشاركين في دراستنا يعانون بمستوى متوسط من أعراض الاحتراق النفسي وهذا

ما بينته النتائج على المقياس ككل أو أبعاده الثلاثة المتمثلة في (بعد الإجهاد الانفعالي، بعد تبلد المشاعر، بعد تدني الشعور بالانجاز).

تتوافق النتائج المتحصل عليها في الفرضية الثانية مع نتائج الدراسات التالية: (رواني والكيلاني 1989، حرب 1998، محمود السلخي 2013، طوالو2016، Harold 1999، Ewa 1998، Herringngton1999، Jille 2000، Cornejo 2009، Guerrero 2003، Aldrete 2003، CISEROS IX2006) ولم تتفق مع نتائج دراسة (Annette 1999).

يمكننا القول إن أفراد العينة لديهم شعور بالضغوط ويعانون منها كون الأستاذ يعاني من أعباء مهنة التعليم المتميزة بكثرة متطلباتها الكمية والنوعية، وبتعدد مهامها وتنوع أدوارها، مما يسبب لهم الضغوط في العمل وحتى في حياتهم الخاصة إذ تتدهور حالتهم النفسية تدريجيا حتى يتجهون إلى الاحتراق النفسي.

كون الأعمال الكتابية المتواصلة والمستمرة والمتمثلة في تحضير وإعداد الدروس، وتحضير الامتحانات الفصلية والتمارين التطبيقية وتصحيحها، ومتابعة التلاميذ في منهاجهم الدراسي وتحصيلهم الدراسي، ومحاولة تحسين التعليم وتحسين التعامل مع التلاميذ من خلال التكوين الذاتي خاصة بعد الاصلاحات التربوية الجديدة والتي لم يستشر ولم يعطي رأيه فيها ولم يوجه أستاذ التعليم الثانوي إلى التكوين حيث بينت دراسة (مهدي بالعسلة فتيحة، 2012) أن(80%) من الأساتذة عبروا على أنه لم يتم تكوينهم وإعدادهم فيما يخص البرامج الجديدة، وهذا ما يدفعهم إلى بذل جهود وتحضير إضافي ودائم للدروس لتوضيح المعلومات وتوصيلها للتلاميذ وأن (95%) منهم أجابوا بأن الدروس في المنهاج الجديد تتطلب جهدا إضافيا من أجل تدريسها، هذه المطالب طبعا تفوق إمكانات المعلم الجسمية والذهنية والنفسية، وتتطلب قوة تحمل كبيرة لا يقدر عليها، وإن تمكن من الصمود لها وهو في بداياته المهنية سينهار أمامها عندما يحس بالاستنزاف البدني والإجهاد الانفعالي كلما تقدم به العمر في وزادت سنوات العمل. ونحن نعلم كلنا أن الأستاذ إذا لم ينجز أعماله في أوقات العمل وهو في الغالب مستحيل أن ينجزها في الأوقات الرسمية للعمل، فسيجد نفسه مضطرا لأخذها إلى البيت وقتها تتمدد ساعات العمل ويصبح العمل المدرسي عبأ مرهق ويتسبب في خلق جو غير صحي مريح وهذا

العمل في البيت سيكون على حساب راحته التي من المفروض يخصصها ويستغلها لنفسه ولعائلته ورعاية احتياجاتهم التي هي ضرورة وواجب من واجباته، ونعلم أن الأستاذ إن لم يستطع استغلال وقت راحته بعد كل هذه الجهود فسوف ينهار، إضافة إلى ذلك المكانة والصورة الاجتماعية المتدنية سينتقل لا محالة من الإحساس بالضغط النفسي والتألم له إلى الإحساس بالاحتراق النفسي الوظيفي علما أن أغلبية أفراد العينتنا أقدميتهم في التعليم أقل من 10 سنوات هذا ما يدعم تفسيرنا.

3. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "يوجد اختلاق في مستويات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي."ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج مستويات تقدير كل بعد من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والمقياس ككل، وذلك بتصنيف الدرجات التي تحصل عليها الأساتذة على كل بعد إلى فئات، ثم حساب الربيع الأدنى والربيع الأعلى، ومن ثم إيجاد مستويات الأساتذة على درجات المقياس ككل وعلى درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس (مستوى متدني من الرضا، مستوى متوسط من الرضا، ومستوى مرتفع من الرضا).

تم حساب النسب المئوية لدرجات الأساتذة على كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي وعلى درجاتهم في مقياس الرضا الوظيفي ككل، وحساب كا^2 لكل منهم لمعرفة مدى دلالة الفروق بين التكرارات الملاحظة والتكرارات النظرية، فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (27).

الجدول رقم (27) مستويات الرضا الوظيفي وأبعاده بدلالة الفروق

الرضا الوظيفي	مستويات الرضا الوظيفي						كا^2	مستوى الدلالة
	منخفض		متوسط		مرتفع			
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
بعد الراتب و الحوافز	52	26,4	124	62,9	21	10,7	85.046	0.000
بعد علاقات العمل	48	24,4	119	60,4	30	15,2	67.442	0.000
بعد التطلعات الوظيفية	60	30,5	100	50,8	37	18,8	30.954	0.000
بعد الدعم الاجتماعي	50	25,4	105	53,3	42	21,3	35.827	0.000
الرضا الوظيفي الكلي	22	11,2	150	76,1	25	12,7	162.528	0.000

يتبين من نتائج الجدول رقم (27) أن قيم كا^2 لدلالة الفروق للرضا الوظيفي ومختلف أبعاده جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.01 مما يدل على تحقق الفرضية الثالثة والتي تنص على وجود اختلاف في مستويات الرضا الوظيفي وهذا ما يعني أن أساتذة التعليم الثانوي لديهم رضا وظيفي بمستويات مختلفة.

كما بينت لنا النتائج بالنسبة للرضا الوظيفي الكلي أن أغلبية أساتذة عينة الدراسة لديهم رضا وظيفي ذو مستوى متوسط إذ سجلنا 150 أستاذ أي ما يعادل نسبة (76.1%) في هذه الفئة، أما في مستوى الرضا الوظيفي الكلي المنخفض سجلنا 22 استاذ بمعدل (11.2%)، ومستوى الرضا الوظيفي الكلي المرتفع فسجلنا نسبة متقاربة مع ما سجلت في المستوى المنخفض إذ قدرت ب 25 أستاذ بنسبة (12.7%).

أما إذا رجعنا إلى تحليل النتائج بالأبعاد فنجد في البعد الأول المتمثل في الرضا عن الرواتب والحوافز أعلى نسبة سجلت في المتوسط إذ قدرت ب (62.9%) مما يعادل 124 أستاذ من عينة الدراسة ثم يليها البعد الثاني والمتمثل في الرضا عن علاقات العمل فنجد أعلى نسبة كذلك سجلت في المستوى المتوسط اذ قدرت ب (60.4%) ما يعادل 119 أستاذ من عينة الدراسة، ثم يتبعه البعد الرابع المتمثل في بعد الدعم الاجتماعي بنسبة (53.3%) التي يقابلها 105 أستاذ من عينة الدراسة على المستوى المتوسط من الرضا ، وفي الأخير البعد الثالث المتمثل في بعد التطلعات الوظيفية إذ حصل أفراد عينة الدراسة على المستوى المتوسط على نسبة (50.8%) والتي تقابلها 100 أستاذ.

ومن الدراسات التي تتوافق ونتائج دراستنا كانت دراسة كل من (منيرة الشرمان وصفاء جعافرة 2014) التي بحثت في درجة الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي وكانت من بين نتائجها هناك درجة متوسطة في في الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ودراسة (عقيل وعليمات،2014) التي درست موضوع الرضا الوظيفي لدى المعلمات وكانت من بين نتائجها أن مستوى الرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة وهو ما يتفق مع ما توصلنا إليه.

من خلال هذه النتائج يمكن القول أن على الأقل واحد من كل أربع أساتذة لديهم عدم رضا عن التطلعات المهنية، أو عن الراتب والحوافز و عن الدعم الاجتماعي، و عن العلاقات في العمل وهذا يمكننا تفسيره بأن الأساتذة يرون أن عملهم لا يحقق لهم طموحاتهم في الارتقاء والتطور وإذا أرادوا أن يبحثوا عن ترقية فيجب أن يبحثوا عن وظيفة أخرى، ونحن نعلم أنه أمر صعب، لأن أغلب أساتذة التعليم الثانوي كان تكوينهم الأساسي لهذا المجال. ونرجع عدم رضاهم عن الراتب شعورهم بأن مهنة التعليم لا توفر لهم فرص لتأمين مستقبلهم المادي وأن هذا الأجر الشهري الذي يحصلون عليه لا يتناسب مع الجهد الذي يبذلونه، وأن التفاوت بين الأجر الشهري والقدرة الشرائية يدفع الأستاذ إلى البحث عن عمل إضافي يتمثل عادة في إعطاء الدروس الخصوصية على حساب راحته، مما ينعكس على صحته الجسدية والنفسية بحيث يعرضه لمزيد من الضغوط وعدم الرضا.(بوفرة،منصوري، 2014).

فيما يخص الخدمات الاجتماعية التي توفرها مهنة التدريس غير كافية ويجب الاهتمام باحتياجات الأساتذة الأساسية خاصة الترفيهية والصحية منها. وإحساس الأستاذ بعدم رضاه عن علاقاته يخلق عنده مشاعر سلبية كما تولد عنده الإحساس بالاغتراب مما يدفعه إلى تكوين اتجاهات سلوكية سلبية نحو العمل ومحيطه وتنخفض روحه المعنوية، كما تنخفض واجباته التعليمية وقد يصبح يتعمد الإهمال والتقصير (بوفرة، منصوري، 2014).

4. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على:"وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي"

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا ب: بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجات الكلية التي تحصل عليها أفراد عينتنا على مقياس الأفكار اللاعقلانية، والدرجات الكلية التي تحصلوا عليها على مقياس الاحتراق النفسي ككل وأبعاده الثلاث (بعد الإجهاد الانفعالي وبعد تبلد المشاعر وبعد تدني الشعور بالانجاز) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (28)

الجدول رقم(28): قيم معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية و الاحتراق النفسي وأبعاده

	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد الاجهاد الانفعالي	197	-0.025	غير دال احصائيا
بعد تبلد المشاعر	197	0.19	دال احصائيا عند مستوى 0.05
بعد تدني الشعور بالانجاز	197	-0.055	غير دال احصائيا
الدرجات الكلية للاحتراق النفسي	197	0.008	غير دال احصائيا

أوضحت النتائج المبينة في الجدول رقم (28) أن قيمة معامل الارتباط (ر) على الدرجات الكلية للمقياسين كانت تساوي 0.008 ويمكننا القول انها علاقة ضعيفة جدا وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي في حين سجلنا ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية مع بعد تبلد المشاعر لدى أساتذة التعليم الثانوي إذ قدرت قيمة معامل الارتباط ب(0.19).

وللتحقق أكثر في الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي قمنا بحساب الارتباط بين كل فكرة من الأفكار الثلاثة عشر التي يتكون منها مقياس الأفكار اللاعقلانية بالاحتراق النفسي فلم نسجل أي علاقة بين هذه الأفكار والاحتراق النفسي إلا في الفكرة العاشرة والمتمثلة في الانزعاج لمشاكل الآخرين والتي وجدناها ترتبط بشكل دال عند مستوى أقل من (0.05) وهذا يعني أن أفراد العينة المتبنين لفكرة الانزعاج لمشاكل الآخرين كانوا محترقين نفسيا بشكل عام كما هو مبين في الجدول رقم (29).

الجدول رقم (29): قيم معامل ارتباط كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية بالدرجات الكلية للاحتراق النفسي

ترتيب	الفكرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	طلب التأييد والاستحسان	-0.070	0.165
2	ابتغاء الكمال الشخصي	-0.069	0.169
3	اللوم القاسي للذات وللآخرين	0.079	0.135
4	توقع الكوارث	-0.081	0.129
5	التهور الانفعالي	-0.039	0.292
6	القلق الزائد	-0.029	0.343
7	تجنب المشكلات	-0.043	0.276
8	الاعتمادية	0.111	0.060
9	الشعور بالعجز	-0.054	0.227
10	الانزعاج لمشاكل الآخرين	*0.133	0.031
11	ابتغاء الحلول الكاملة	0.062	0.193
12	الجدية والرسمية	-0.035	0.315
13	علاقة الرجل بالمرأة	0.052	0.234

ولمعرفة الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بأبعاد الاحتراق النفسي قمنا بحساب العلاقة بين كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية بأبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، تدني الشعور بالانجاز) فكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (30): قيم معامل ارتباط كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية بكل بعد من ابعاد الاحتراق النفسي

	ترتيب	الفكرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد الاجهاد الانفعالي	1	طلب التأييد والاستحسان	-0.061	0.196
	2	ابتغاء الكمال الشخصي	-0.051	0.236
	3	اللوم القاسي للذات وللآخرين	0.040	0.287
	4	توقع الكوارث	-0.005	0.471
	5	التهور الانفعالي	-0.068	0.170
	6	القلق الزائد	-0.047	0.255
	7	تجنب المشكلات	-0.064	0.187
	8	الاعتمادية	0.064	0.184
	9	الشعور بالعجز	-0.050	0.244
	10	الانزعاج لمشاكل الآخرين	0.046	0.259
	11	ابتغاء الحلول الكاملة	*0.126	0.039
	12	الجدية والرسمية	-0.103	0.074
	13	علاقة الرجل بالمرأة	0.055	0.219
بعد تبلد المشاعر	1	طلب التأييد والاستحسان	0.12	0.433
	2	ابتغاء الكمال الشخصي	*0.142	0.023
	3	اللوم القاسي للذات وللآخرين	-0.760	0.146
	4	توقع الكوارث	-0.031	0.333
	5	التهور الانفعالي	0.052	0.233
	6	القلق الزائد	0.088	0.109
	7	تجنب المشكلات	0.032	0.328
	8	الاعتمادية	**0.206	0.002
	9	الشعور بالعجز	**0.171	0.008
	10	الانزعاج لمشاكل الآخرين	0.046	0.262
	11	ابتغاء الحلول الكاملة	0.016	0.412
	12	الجدية والرسمية	*-0.126	0.038
	13	علاقة الرجل بالمرأة	*0.136	0.028
تدني الشعور بالانجاز	1	طلب التأييد والاستحسان	-0.056	0.217
	2	ابتغاء الكمال الشخصي	*-0.154	0.015
	3	اللوم القاسي للذات وللآخرين	*0.140	0.024
	4	توقع الكوارث	-0.115	0.054
	5	التهور الانفعالي	-0.021	0.383
	6	القلق الزائد	-0.053	0.228
	7	تجنب المشكلات	-0.019	0.394
	8	الاعتمادية	-0.024	0.370
	9	الشعور بالعجز	*0.149	0.018
	10	الانزعاج لمشاكل الآخرين	*0.145	0.021
	11	ابتغاء الحلول الكاملة	-0.055	0.221
	12	الجدية والرسمية	*0.151	0.017
	13	علاقة الرجل بالمرأة	-0.069	0.168

ومن الجدول (30) نلاحظ ما يلي:

علاقة كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية ببعد الإجهاد الانفعالي: كانت أغلب الأفكار لا ترتبط بشكل دال مع هذا البعد، وجدنا فقط الفكرة الحادية عشر والمتمثلة في (ابتغاء الحلول الكاملة) ارتبطت بشكل دال عند مستوى أقل من (0.05) وهذا يعني أن الأساتذة في عينتنا ممن يعتقدون بهذه الفكرة يعانون من الإجهاد الانفعالي.

علاقة كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية ببعد تبلد المشاعر: تبين النتائج أن الأفكار اللاعقلانية التي ارتبطت بهذا البعد كانت خمسة أفكار هي:

الفكرة الثانية (ابتغاء الكمال الشخصي) ارتبطت بهذا البعد بقيمة (0.142) والتي كانت دالة عند مستوى أقل من (0.05) مما يعني أن الأساتذة الذين يعانون من تبلد المشاعر كانوا معتقدين في فكرة (ابتغاء الكمال الشخصي).

الفكرة الثامنة (الاعتمادية) مرتبطة بدرجة (0.206)و دالة بمستوى أقل من (0.01) ويعني أن المعتقدين بفكرة الاعتمادية يشعرون باحتراق على مستوى تبلد المشاعر،

الفكرة التاسعة (الشعور بالعجز) وارتبطت بالبعد بقيمة (0.171) عند مستوى دلالة أقل من (0.01) وهذا يعني أن الأساتذة الذين كانوا يشعرون بتبلد في المشاعر يعتقدون في فكرة الشعور بالعجز.

الفكرة الثانية عشر (الجدية والرسمية) وارتبطت بشكل سلبي بهذا البعد بدرجة (-0.126) عند مستوى دلالة أقل من (0.05) وهذا يعني أن كلما زاد الاعتقاد بفكرة الجدية والرسمية عند الأساتذة في عينة دراستنا نقص الشعور بتبلد المشاعر.

الفكرة الثالثة عشر (علاقة الرجل بالمرأة) ارتبطت بهذا البعد بدرجة قدرت ب(0.136) عند مستوى دلالة أقل من (0.05) ويعني أن أفراد عينتنا الذين يعتقدون ففي فكرة أن الرجل أهم في علاقته بالمرأة يعانون من تبلد في المشاعر.

علاقة كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية ببعد تدني الشعور بالانجاز: أما الأفكار التي ارتبطت مع هذا البعد فكانت خمسة وكانت كلها دالة عند مستوى أقل من (0.05) وتمثلت في الفكرة الثانية (ابتغاء الكمال الشخصي) وتميزت العلاقة بالسلبية مما يعني أن الأساتذة الذين يشعرون بتدني الانجاز يكون لهم اعتقاد منخفض بابتغاء الكمال الشخصي. بينما الفكرة الثالثة (اللوم القاسي للذات وللآخرين) والفكرة التاسعة (الشعور بالعجز) والفكرة العاشرة (ابتغاء الحلول الكاملة)و والفكرة الثانية عشر (الجدية والرسمية) فكانت العلاقة ايجابية بحيث كلما اعتقد الأساتذة في عينة بحثنا بهذه الأفكار الأربعة الأخيرة شعروا بتدني في الشعور بالإنجاز.

لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من نتائج الدرسات التالية

(Pauline1991; Meehan 2011; Oswaldo& al 2013) Ursua & Toro 2005) Toro 2007) (أحمد، 2004) تناولت دراسة موضوع الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تعز وكانت من نتائجها هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى المعلمين.

تعارضت نتائج دراستنا مع دراسة (Pauline1991) و(Toro 2007) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبعد الإجهاد الانفعالي، بينما في دراستنا وجدنا هناك علاقة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية عند الأساتذة مع بعد تبلد المشاعر مما يعني أنه كلما زادت الأفكر اللاعقلانية عند الأساتذة زاد تبلد مشاعرهم تجاه تلاميذهم وعلاقاتهم مع زملاء. بينما توافقت دراستنا فقط مع دراسة (Toro 2007) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبعد تدني الشعور بالانجاز.

لتفسير ذلك يمكننا القول رغم أننا وجدنا أغلبية الأساتذة كانوا لا عقلانيين في عينة بحثنا إلا أننا لا يمكن اعتبار الأفكار اللاعقلانية السبب لوجود الاحتراق النفسي عند أفراد عينتنا وإنما قد يعود لأسباب أخرى، ونعتبرها أسباب راجعة إلى طبيعة مهنة التدريس التي تمتاز بضغوط كبيرة وحقيقية وكذلك لما يعيشه مجتمعنا الذي هو في مرحلة انتقالية في كل الميادين ومن إعادة النظر في كل منظوماتنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وبالضرورة منظومتنا التربوية التي تجرى عليها الإصلاحات متكررة في فترات قصيرة، دون التأكد من جدواها أو دراستها وتقييمها

بشكل موضوعي مما أثر على الأستاذ الذي أصبح يشكك في مكانته ودوره ومدى صلاحيته لهذه المهمة كونه مجبر أن يحدث تغييرات في أسلوبه الذي أعتاد عليه في العمل ويستعمل أساليب جديدة هو غير مهيأ لها لا من حيث تكوينه لهذه المهام الجديدة، ولا توفير أبسط الظروف المناسبة .

عندما أردنا التعمق أكثر في أبعاد الاحتراق النفسي ولاعقلانية أساتذة التعليم الثانوي وجدنا أن بعد الإجهاد الانفعالي وبعد الشعور بتدني الانجاز فلم تكن هناك علاقة دالة وارتبطت بشكل دال الأفكار اللاعقلانية فقط مع بعد تبلد المشاعر ولتفسير هذه النتيجة بحثنا عن ما الأفكار التي قد تكون مرتبطة بكل بعد من الأبعاد الاحتراق النفسي مما يعطينا صورة أوضح عن طبيعة الأفكار وأي بعد من أبعاد الاحتراق النفسي قد ترتبط.

لتفسير لماذا ارتبطت الفكرة الحادية عشر (ابتغاء الحلول الكاملة) ببعد الإجهاد الانفعالي يمكن أن نقول سبب هذا الشعور هذا راجع لكونهم يبحثون دوما عن حل واحد صحيح وكامل للمواقف والمشاكل التي تعترضهم في وظيفتهم وهي كثيرة في مهنة التدريس، ويشعرون أنه سوف تحدث كارثة إذا لم يستطيعوا إيجاد هذا حل والنتائج سوف تكون وخيمة ومؤلمة إن لم يتوصلوا له وهذا البحث الغير مجدي يشعرهم بالإجهاد الانفعالي.

من النتائج الظاهرة في الجدول رقم (30) أيضا أن هناك ثلاث أفكار لاعقلانية ارتبطت بكل من بعدين من أبعاد الاحتراق النفسي (تبلد المشاعر وتدني الشعور بالانجاز) وهي الفكرة الثانية (ابتغاء الكمال الشخصي) الفكرة التاسعة (الشعور بالعجز)، والفكرة الثانية عشر(الجدية والرسمية) وهذا يمكن تفسيره كون فكرة ابتغاء الكمال الشخصي التي ارتبطت بشكل ايجابي مع بعد تبلد المشاعر وهذا راجع إلى كونهم يعتقدون بأنهم يجب أن يكونوا على درجة عالية من الكفاءة والانجاز في كل الجوانب التي تخص حياتهم المهنية حتى يعتبرون أنفسهم مستحقين للتقدير وهذا غير ممكن مما يشعرهم بالإحباط والفشل وخيبة الأمل وضعف الثقة بالنفس وبالتالي تدني قيمة الذات وانجازاتها وهذا بدوره يفسر العلاقة السلبية التي ترتبط مع هذه الفكرة في بعد الشعور بتدني الانجاز وبالتالي يخلقون تلك المسافة النفسية بينهم وبين المحيطين بهم في محيط العمل والتي تتمثل في تبلد المشاعر.

بالنسبة للفكرة التاسعة (الشعور بالعجز) وارتباطها ببعد تبلد المشاعر وتدني الشعور بالانجاز يمكن أن يفسر بأن هؤلاء الأساتذة لديهم تقدير ذات ضعيف بحيث يبحثون دائما عن المساعدة والاعتماد على الآخرين ولا يستطيعون تحمل المسؤوليات الملقاة عليهم وفشلهم في الوصول إلى أهدافهم وعدم قدرتهم على التغلب على المواقف الضاغطة التي تعترض طريقهم في مهنة التدريس وكما نعلم هي كثيرة في هذه الوظيفة هذا ما يشعرهم بتدني الانجاز لتقديرهم السلبي لقدراتهم ومحاولة منهم لتجنب هذه المشاعر يضعون مسافة نفسية بينهم وبين محيط العمل تتمثل في تبلد المشاعر.

بالنسبة للفكرة الثانية عشر (الجدية والرسمية) كانت علاقتها على بعد تبلد المشاعر سلبية بينما علاقتها مع بعد تدني الشعور بالانجاز فكانت ايجابية ويمكن تفسير ذلك كون الأستاذ الذي يتبنى هذه الفكرة من أجل أن تكون لهم قيمة ومكانة محترمة بين الناس ويجعلوهم يعيشون غربة في وظيفتهم وهذا كونهم يميلون لتقدير ذاتهم بشكل سلبي وتخزين مشاعر غياب الانجازات الشخصية ورفض الذات كون مهنة التدريس تتطلب علاقات دافئة بين عناصرها حتى يكون الأستاذ ناجح فيها مما يخلق عنده تناقض فيما يعتقد به والمتطلبات الانفعالية للوظيفة مما يجعله يشعر بتدني الانجاز وتبلد المشاعر.

5. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

الفرضية الخامسة تنص على:" لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي"

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا ب: بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجات الكلية التي تحصل عليها أفراد عينتنا على مقياس الأفكار اللاعقلانية، والدرجات الكلية التي تحصلوا عليها على مقياس الرضا الوظيفي ككل، فتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم(31): قيم معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالرضا الوظيفي

	العينة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الدرجات الكلية للأفكار اللاعقلانية	197	0.04	غير دال
الدرجات الكلية للرضا الوظيفي			

يتضح من نتائج الجدول رقم (31) أن معامل الارتباط بين درجات الأفكار اللاعقلانية ودرجات الرضا الوظيفي بلغت قيمته (0,04) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يؤكد أن الأفكار اللاعقلانية لا ترتبط بالرضا الوظيفي وهذا يدل على تحقق فرضيتنا الخامسة التي نصت على عدم وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي. زيادة في التعمق قمنا بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على مقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي فتحصلنا على النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم(32).

الجدول رقم (32) : قيم معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية بعلاقتها بأبعاد الرضا الوظيفي

	العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد الراتب والحوافز	197	0.101	0.080
بعد العلاقات في العمل	197	-0.068	0.173
بعد التطلع الوظيفي	197	-0.053	0.231
بعد الدعم الاجتماعي	197	*0.141	0.024

يتبين من نتائج الجدول رقم (32) أن الأبعاد الثلاثة وهي بعد الراتب والحوافز وبعد علاقات العمل وبعد التطلع الوظيفي كانت علاقتها مع الأفكار اللاعقلانية غير دالة إحصائيا بينما وجدنا هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية وبعد الدعم الاجتماعي لمقياس الرضا الوظيفي عند مستوى أقل من (0.05) وكانت العلاقة ايجابية أي كلما كان الأستاذ لاعقلاني زاد رضاه عن الدعم الاجتماعي الذي توفره مهنة التدريس، وأغلب الدراسات التي تحصلنا عليها فيما يخص متغير الرضا الوظيفي والتي تناولت مهنة التدريس كانت اغلبها تناولته من ناحية الخصائص التنظيمية و بالخصائص الديمغرافية وتحديد اهم العوامل الأساسية للرضا (نمط القيادة، الرواتب والحوافز التطلعات المهنية،المؤهل العلمي، الجنس، الخبرة، والعلاقة بالزملاء، سلوك التلاميذ،) (محسن مجيد منصور، Young.1968، 1988. صلاح مصطفى،

1989. Shang ، 1991. أمينة العمادي، 1996. فؤاد العاجز، وجميل نشوان، 2004. خليل جواد وآخرون، 1989،Steel.2008. Williams، 1977. Safar، 1988 . أحمد الهزايمة، 1990. هيام الشريدي وزهير عبد الرحيم، 1999، عبد الرحمان،1991. علي عسكر، 1991) أو مقارنة مستوى الرضا عن العمل والاحتراق النفسي عند المعلمين (Annette، 1999).

دراسة واحدة لـ (Katherine E. Meehan، 2011) بينت أن الأساتذة الذين لديهم أنماط تفكير لا عقلانية يكون لهم شعور أقل في الدعم الاجتماعي يعني هنا العلاقة عكسية ، بينما نتائج دراستنا بينت أن هناك علاقة وعلاقة ايجابية بين الأفكار اللاعقلانية والدعم الاجتماعي، وكذلك بينت دراسة (Katherine E. Meehan، 2011) أن المدرسين الذين لديهم أنماط تفكير لا عقلانية لديهم المزيد من الغموض في الدور وصراع الدور، ومستويات التوتر أعلى مما هو في الواقع حقيقة.

لم تتوفر لنا دراسات كثيرة تتكلم عن المتغيرات المعرفية مثل الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالرضا الوظيفي هذا حتى في المهن غير مهنة التدريس.

لتفسير هذه النتائج يمكن أن نقول كون الرضا الوظيفي يتأثر بالعوامل الشخصية والمعرفية للموظف وللرضا الوظيفي طبيعة سيكولوجية معقدة يصعب أحيانا وصفها و التحكم فيها. و هو استجابة فردية لا جماعية والعمليات المرتبطة به متعددة (الحاجات، الدوافع، الأداء، الإشباع) و كل هذه العمليات لها علاقة تكاملية فيما بينها، لهذه الأسباب مجتمعة يمكن أن نرجع عدم وجود العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي في بحثنا.

الاستنتاج العام:

بعد عرض النتائج ومناقشتها نستخلص جملة من الاستنتاجات:

- يوجد انتشار كبير للأفكار اللاعقلانية عند أساتذة التعليم الثانوي حيث كانت نسبة 70.1٪ من أفراد العينة يصنفون في اللاعقلانية.
- الأفكار التي يميل الأساتذة إلى تبنيها بلغ عددها سبعة أفكار من ثلاث عشرة فكرة لا عقلانية وهي طلب الاستحسان، واللوم القاسي للذات، وابتغاء الحلول الكاملة، والجدية والرسمية، وتوقع الكوارث، وابتغاء الكمال، والانزعاج لمشاكل الآخرين، والقلق الزائد.
- الأفكار التي يميل أساتذة التعليم الثانوي إلى رفضها بلغ عددها أربعة من ثلاثة عشر فكرة وكانت هذه الأفكار: الاعتمادية، تجنب المشكلات، الشعور بالعجز، علاقة الرجل بالمرأة.
- يعاني أساتذة التعليم الثانوي من مستويات مختلفة من الاحتراق النفسي وأغلبيتهم يعانون منه بدرجة متوسطة. ويعانون كذلك بدرجة متوسطة على مستوى أبعاد الاحتراق النفسي.
- يوجد رضا وظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمستويات مختلفة وأغلبيتهم لديهم رضا وظيفي متوسط وعدم رضاهم تمثل في بعد التطلعات الوظيفية بنسبة معتبرة.
- لا توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي ووجدت علاقة ايجابية بين الأفكار اللاعقلانية وبعد تبلد المشاعر.
- فكرة واحدة ارتبطت بدرجات الاحتراق النفسي العام وهي فكرة الانزعاج لمشاكل الآخرين.
- فكرة واحدة ارتبطت ببعد الاجهاد الانفعالي هي فكرة ابتغاء الحلول الكاملة.
- الأفكار التي ارتبطت ببعد تبلد المشاعر هي: ابتغاء الكمال الشخصي، الاعتمادية، الشعور بالعجز، الجدية والرسمية، علاقة الرجل بالمرأة، ابتغاء الكمال الشخصي، اللوم القاسي للذات والآخرين.

- الأفكار التي ارتبطت ببعد تدني الشعور بالانجاز هي: ابتغاء الكمال الشخصي، اللوم القاسي للذات والآخرين، الشعور بالعجز، الانزعاج لمشاكل الآخرين، الجدية والرسمية.
- اشترك بعد تبلد المشاعر وتدني الانجاز في ارتباطهما بثلاث أفكار هي: ابتغاء الكمال الشخصي، الشعور بالعجز، الجدية والرسمية.
- عدم وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا الوظيفي وفيما يخص علاقة الأفكار اللاعقلانية وأبعاد الرضا الوظيفي وجدت علاقة ايجابية مع بعد الدعم الاجتماعي.

المقترحات

ا لاقتراحات:

على ضوء النتائج التي توصلنا إليها من خلال بحثنا، نضع مجموعة من الإقتراحات المتمثلة فيما يلي:

- الاهتمام بفئة الأساتذة والمعلمين خاصة من ناحية المعتقدات التي يتبنوها ونوعيتها لأنها تؤثر على الأفكار التي يزرعونها في عقول تلامذتهم، لأن المعلم يساهم في التنشئة الاجتماعية، وكما لاحظنا من نتائج الدراسة أن اغلبهم كانوا لا عقلانيين وكانوا متبنيين للكثير من الأفكار اللاعقلانية.
- إجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع نخص المعلمين، لأنها شحيحة جدا في المجتمعات العربية ومنعدمة في المجتمع الجزائري.
- الاهتمام بدراسة الاحتراق النفسي عند المعلم، حتى ولو كانت نتائج دراستنا بينت أن أغلبهم كان يعاني بدرجة متوسطة من الاحتراق النفسي، لكن لاحظنا أن أفراد عينة الدراسة كان اغلبهم ذوي أقدمية اقل من عشر سنوات، وهذا دليل على شعورهم بالضغوط الموجودة في مهنة التدريس، وأنه مع الوقت قد تتطور حالتهم إلى الدرجات العالية من الاحتراق النفسي، وهنا يمكن أن تنجر عن ذلك نتائج سلبية على الصحة الجسدية والنفسية للأستاذ وكذلك على نوعية العمل الذي يقوم به والمؤسسة التي ينتمي إليها.
- إعداد البرامج الوقائية والإرشادية لخفض الشعور بضغوط العمل، حتى لا يصل الأستاذ إلى مستوى الاحتراق النفسي.
- العمل على تحسين الأوضاع المهنية والاجتماعية حتى يتمكن الأستاذ من القيام بدوره.
- الاهتمام بتكوين الأساتذة وفقا للتغيرات العلمية والتكنولوجية تماشيا مع تطبيق الأساليب والتقنيات الحديثة في عملية التدريس، والاهتمام بالمقررات السيكولوجية.
- المراقبة الصحية للأساتذة لضمان استمرارهم في التعليم وتكيفهم معه من خلال طب العمل.
- اجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الرضا الوظيفي فيما يخص مهنة التدريس في المجتمع الجزائري للتحديد الجيد للعوامل التي ترفع منه في بيئتنا.

المقترحات

- التوصية بإجراء دراسات تهدف لمعرفة ما هي الأفكار اللاعقلانية التي قد ترتبط بأبعاد الرضا الوظيفي وكيف تؤثر فيه.

المراجع

- ابتسام حسن مدني (2004) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية "دراسة وصفية ارتباطيه مقارنة بين عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية في محافظة جدة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات، محافظة جدة.
- أبو شيخة أحمد نادر(1998) الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية، ط1،جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- أحمد احمد متولي (1993) مدى فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- أحمد ماهر، (2002) السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، ط2، الدار الجامعية، الإسكندرية.
- أحمد محمد عوض بني أحمد (2007)، الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، دار الحامد، الطبعة الأولى، عمان.
- أحمد مختار عمر (2008) معجم اللغة العربية المعاصرة"، الطبعة الأولى، عالم الكتب
- أحمد، عبدا الله عثمان عبدا الله (2004)الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تعز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- أسعد غبيش الخفاجي(2012)، عوامل الرضا الوظيفي وأثرها في مستوى الآداء المهني، دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في إعداديات التعليم المهني، البصرة، مجلة الادارة والاقتصاد، كربلاء، المجلد 1 العدد3
- البتال زايد بن محمد(2000) الاحتراق النفسي: ضغوط العمل النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ماهيته- أسبابه- علاجه، سلسلة إصدارات أكاديمية، التربية الخاصة، الرياض،العربية السعودية.
- بدوي أحمد زكي (1993) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان.
- برائيل بشارة (1983) المنهج التعليمي، ط1، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان
- بوفرة مختار ومنصوري مصطفى (2014) علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد17.

- تركي رابح عمامرة (1990) أصول التربية والتعليم، ط 2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- ثابت احسان أحمد،(2011) الرضا الوظيفي على وفق بعض المتغيرات الشخصية لأعضاء الهيئة التدريسية والموظفين الإداريين في أقسام وكليات التربية الرياضية جامعة الموصل، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية . المجلد 17 العدد 57 (63 . 82).
- جعفر عبد كاظم المياحي(2012) الضغوط التي يواجهها عضو هيئة التدريس و أثرها على الرضا الوظيفي وسبل معالجتها في جامعة الزيتونة الأردنية، مجلة واسط للعلوم الانسانية . العدد 19
- جمال إبراهيم عبد العزيز،(2005) مستوى الشعور بالاغتراب والتشويه المعرفي لدى المعلمين المتقاعدين العاملين وغير العاملين وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- جواد محمد الشيخ خليل، عزيزة شرير (2008)ا لعلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)المجلد 16، العدد 1، (683-712).
- حرب يوسف (1998). ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين.
- الحربي عبد الله(1994) محددات مقاومة التغيير وعلاقتها بالتطوير الاداري، رسالة ماجستير غير منشورة . أكادمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- حريم حسين، (1997). سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر، عمان
- حسن حسان وعبدالعاطي الصياد (1986) البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد 1.
- حمدي إسماعيل أحمد، حمدان عبيد منصور (2011) الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس دراسة تطبيقية في جامعة الأنبار، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والادارية العدد 7 المجلد 4 (346 . 377)

- حمدي شاكر محمود (1999) الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالتخصص والمستوى التعليمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعلمين، ورقة عمل المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة (1 . 19).
- الحيدر عبد المحسن وبن طالب إبراهيم (2005) الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض (بحث ميداني) معهد الادارة العامة.بدون طبعة بدون دار نشر.
- خليل جواد محمد وشرير عزيزة عبد الله،(2008) الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين، مجلة الجامعة، المجلد 16، العدد 1 (112 . 129).
- راوية محمد حسن (1999) إدارة الموارد البشرية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- رواني والكيلاني وكمال أتمار (1989), مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن، المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 19 أ (5).
- الرويلي نواف بن عبد الله جدعان المدهرش (2001) الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية (دراسة ميدانية)، ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
- الريحاني سليمان (1985) تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية، مجلة دراسات العلوم العلوم التربوية، الجامعة الردنية، المجلد 12العدد 11.
- الريحاني سليمان (1987) الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص بالتفكير اللاعقلاني، مجلة دراسات، عمان، المجلد 14، العدد 5.
- زكريا الشربيني(2005) الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها، "دراسة على عينة من طالبات الجامعة"، مجلة دراسات نفسية، المجلد 15، العدد 4، (531 . 567).
- زهران حامد (1997) الصحة النفسية، عالم الكتب، القاهرة.
- زهران ,سناء حامد (2004) إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب الطبعة الأولى . القاهرة عالم الكتب
- سلمى خليل سعيد وجمال سالم أحمد،(2009) الرضا الوظيفي لدى التدريسيين في كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.مجلة أداب المستنصرة
- شايع عبد الله مجلي (2011) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة . جامعة عمران . رسالة دكتوراه منشورة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27

- الشر يدي هيام، و عبد الرحيم زهير(1999) أنماط السلوك القيادي لدي مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 36.
- الشماع، خليل محمد حسن (1991) مبادئ الادارة بالتركيز على ادارة الاعمال، ط2، مطبعة الخلود، بغداد.
- صادق محمد عفيفي (1981) الادارة في مشروعات الأعمال، دار الكتاب
- الصباح سهير سليمان، والحموز عايد محمد (2007): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 49.
- طبابي حفيظ (2014) ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، عالم الكتب، القاهرة.
- العاجز فؤاد، و نشوان جميل(2004) عوامل الرضا وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- عادل محمد الطوباسي (1971) الرضا عند معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن دراسة ميدانية تحليلية ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- عاشور أحمد صقر (1983) ادارة القوى العاملة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت.
- عبد الحميد جابر(2002) سيكولوجية التعلم ، دار النهضة العربية.
- عبد الخالق، ناصف (1982) الرضا الوظيفي وأثره في إنتاجية العمل، المجلة العربية للإدارة، الكويت، المجلد 6، العدد1
- عبد الستار أبراهيم (1994) العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز مفتاح (2001) علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة، ط 1 ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبد الله محمد إبراهيم عبد النبي (2012) برنامج إرشادي لتحسين مستوى الصلابة النفسية لدى المعلمين المحترقين نفسيا، ماجستير، جامعة القاهرة معهد الدراسات التربوية قسم الإرشاد النفسي

- عبد المطلب عبد القادر (2013) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات الجسمية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بدولة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية المجلد41 العدد 2
- عدس محمد عبد الرحيم (1998) المدرسة مشاكل وحلول، دار الفكر للطباعة والنشر.
- عساف عبد محمد (1996) مصادر الإجهاد النفسي لدى معلمي الجامعات في الوطن المحتل والضفة الغربية ، مجلة النجاح للأبحاث " العلوم الإنسانية " ، جامعة النجاح الوطنية، مجلد 9 – 11 العدد 10، (30-37)
- العقاد عصام عبد اللطيف (2001) سيكولوجية العدوان وترويضها منحى علاجي معرفي جديد . دار غريب للطباعة والنشر.
- عقيل وعلي عليمات (2014) الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بإقليم الوسط من وجهة نظرهن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد 20 العدد 2-أ
- علاء الدين (1999) الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي ط 1، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- علاقي مدني،(1981) الادارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الادارية، ط 1جدة، تهامة.
- العمادي أمينة عباس (1996) الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعالقته ببعض المتغيرات، حولية كلية التربية, العدد جامعة قطر,العدد3 (139 . 172)
- العياشي بن زروق (2008) الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أستاذ التعليم الثانوي والجامعي، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2 .
- فاخر عاقل (1972) علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت.
- فاروق السيد عثمان (2001) القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- فرج عبد القادر طه (2009) علم النفس الصناعي والاداري، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى.
- فهد بن حامد بن صياح العنزي (2007) القلق وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- فهيمة فهمى جبره (2009) الاحتراق النفسي وعلاقته بالمناخ المدرسي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، ماجستير، جامعة الزقازيق، مصر
- فؤاد أبو حطب و آمال صادق (1991) مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فوزي عبد الله العكش وأحمد مصطفى الحسين (2005)الرِّضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة والحكومية في الأردن، مجلة المنارة، المجلد4 العدد1
- القبلاني،يوسف محمد (1981) آثار التدريب على الرضا الوظيفي، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- القذافي رمضان(2002) التوجيه والإرشاد النفسي " الطبعة الأولى ، در الجيل بيروت.
- القريوتي، محمد قاسم (2000) السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة"، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع
- القيسي،هناء محمود (1996) مستوى الرضا الوظيفي (الإداري) وعلاقته ببعض الخصائص الذاتية والوظيفية لمديري ومديرات المدارس الثانوية،(أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة بغداد.
- كفافي علاء الدين (1990) الصحة النفسية، ط3، دار هجر الطباعة والنشر، القاهرة.
- كفافي علاء الدين(1999) الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي "الطبعة الأولى .القاهرة دار الفكر العربي.
- كمال دسوقي (1988) ذخيرة علوم النفس، الدار الدولية للنشر والتوزيع . القاهرة
- كمال يوسف بلان(2015) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط 1، دار الاعصار العلمي، عمان الأردن
- متولي الشعراوي محمد (1418 هـ) تفسير الشعراوي ، مطابع أخبار اليوم.
- محسن مجيد المنصوري(1968) الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد العراق.
- محمد ابراهيم التويجري (1988) المواقف الوظيفية والرضا الوظيفي للعاملين من السعوديين وغير السعوديين في الشركات متعددة الجنسيات "دراسة ميدانية مقارنة" ، المجلة العربية للإدارة المجلد 12 ، العدد 3 .

- محمد أحمد غنيم (2002) أثر المعتقدات اللاعقلانية والتخصيص الاكاديمى على الضغط النفسي للمعلمين " دراسة غير ثقافية في مصر والسعودية " المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي جامعة الكويت " المجلد 16العدد 64 (175 . 213).
- محمد احمد محمد إبراهيم سعفان (1995) فاعلية العلاج العقلاني الانفعإلى في خفض مستوى الشعور بالذنب مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس العدد 19جزء 2 (237 . 266)
- محمد الزحيلي(1992) تعريف عام بالعلوم الشرعية. دار الكوثر للنشر والتوزيع. برج الكيفان، الجزائر.
- محمد الصيرفي(2007) السلوك الاداري والعلاقات الإنسانية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية
- محمد سعيد انور سلطان (2003) السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، جامعة الاسكندرية، مصر.
- محمد سعيد سلامة، (2016) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بزملة التعب المزمن والأمل. مركز الطب النفسي. مستشفيات جامعة عين شمس.
- محمد صهيب مرنوق (1999) تنمية التفكير اللاعقلاني وأثره على الضغوط النفسية لدى المراهقين، "دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات الأداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- محمد صهيب مزنوق (1996) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين، رسلة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- محمد عبد الظاهر الطيب، ومحمد عبد العال الشيخ (1990) الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (249 . 263).
- محمد محروس الشناوي، (1994) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط 1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة
- محمود جمال السلخي (2013) "مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمّان في ضوء بعض المتغيرات" دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 40 ، ملحق 4

- محمود علي نهاد عبد الرحمن (1991) العلاقة بين سلوكيات إدارية مختارة لمديري المدارس الثانوية في الأردن ودرجة رضي معلميهم لقراراتهم الإدارية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.
- مريم سيف الدين بخاري (1986) الرضا الوظيفي للعاملات في التعليم العام في ضوء اللائحة التعليمية، رسالة ماجستير ، كلية التربية –جامعة أم القرى
- مزياني فتيحة (2011) مفهوم الاحتراق النفسي: أبعاده ومراحل تكونه، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل.
- المشابقة محمد (2008) مبادئ الارشاد النفسي للمرشدين والاخصائيين النفسيين، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن
- معتز سيد عبد الله ومحمود السيد عبد الرحمن (1994) الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم، مجلة دراسات نفسية، المجلد 4، العدد 3 (415 .449).
- منصور محمد المعمر (1993) الرضا الوظيفي لدى الموجهين التربويين والموجهات التربويات وعلاقته بأدائهم الوظيفي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة الملك سعود.
- المنصوري محسن مجيد (1968) الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد
- منظمة اليونسكوومنظمة العمل الدولية، مكانة المعلمين، وثيقة لتطويرهما التوصية الدولية لعام(1966)، شروح اللجنة المشتركة، مكتب التربية العربيلدول الخليج، الرياض، منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية، مكانة المعلمين، وثيقة لتطويرهما التوصية الدولية لعام، شروح اللجنة المشتركة، مكتب التربية العربيلدول الخليج، الرياض،
- منيرة الشرمان وصفاء جعافرة (2014)درجة الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد 20 العدد 1
- مهدي بلعسلة فتيحة (2012) أساتذة التعليم الثانوي ومدى معاناتهم من الضغط النفسي جراء مهنة التعليم ومتطلباتها(دراسة ميدانية) مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي للمعاناة في العمل

- نادين طوالو (2016) الاحتراق النفسي لدى المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات في محافظة اللاذقية، الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 38 العدد 3(39- 58).
- نبيلة باوية،(2012) مستوى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 8
- نسيمة علي داود (2001) فعالية برنامج إرشادي يستند على الاتجاه العقلاني الإنفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر، مجلة دراسات العلوم النفسية والتربوية (ب)، المجلد 28، العدد 2، (289 . 311).
- الهزايمة أحمد زكي (1990) رضا المعلمين عن الممارسات الاشرافية في مديرية التعليم العالي بمحافظة اربد، رسالة جامعية غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- وحيد مصطفي كامل(2005). فعالية برنامج إرشارى عقلاني إنفعإلى في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة , دراسات نفسية، المجلد 15 العدد 4، (569 . 598).
- الوودل برستوود ترجمة محمد العزاوي (1965) تعاون ناظر المدرسة الثانوية وهيئة التدريس، دار النهضة العربية . القاهرة
- يزيد عيسى السويطي (2007) المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد17، العدد.2

- Aldrefer, C.P (1972). "Existence, Relatedness, and Growth Human Needs in Organizational Settings." New York : Free Press.
- Aldrete, R.M.G., Pando M.M., Aranda, B.C., Balcázar, P.N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. Investigación en salud, 5(1):11-16.
- Angélica María Hermosa Rodríguez. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria: Revista Colombiana de Psicología; Bogota 15 81-89.
- Ansoumana Sane (2001). Univers Professionnel et motivation des enseignants. Rôle de la satisfaction ou de l'insatisfaction. Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur. Université Catholique de Louvain Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (Belgique)
- Ayuso, J.A. y Guillén, C.L. (2008). Burnout y Mobbing en enseñanza secundaria. Revista Complutense de Educación, 19 (1), 157-173.
- Barraza, M.A., y Ortega, M.F. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, Mexico.
- Bernard, M. (1991). Using R.E.T Affectively. A practitioners Guide.
- Bernard, M. E. (1988). Teacher stress and irrationality. Communication presented at the 24th International Congress of Psychology, Sydney, Australia.
- Bernard, M. E. (1990). Rational-emotive therapy with children and adolescents: Treatment strategies. School Psychology Review, 19(3), 294-303
- Bernard, M.E., & Joyce, M.R. (1984). Rational-emotive therapy with children and adolescents: Theory, treatment strategies, and preventative methods. New York: Wiley
- Bernard, M.E., Joyce, M.R., & Rosewarne, P.M. (1983). Helping teachers cope with stress: A rational-emotive approach. In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), Rational-emotive approaches to the problems of childhood (pp. 415-455). New York: Plenum.
- Brenninkmeijer & al Brenninkmeijer V, VanYperen N, Buunk BP.(2001). I am not a better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers. Soc Psychol Educ. 2 001;4(3-4):259-74.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Harvard University Press: Cambridge, Gran Bretaña (existe edición en castellano en La ecología del desarrollo humano, Barcelona: Paidós, 1987).

- Burke.R.J & Greenglass (1995). A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers, Human Relations February 1995 48: 187-202.
- Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout. A literature review and empirically validated model. En Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout. Nueva York. Cambridge University Press.
- Cáceres, C. (2006). Características del clima institucional y su relación con la satisfacción laboral en docentes de la Institución Educativa Miguel de Cervantes EIRL del distrito de Puente Piedra. Tesis para optar el grado de Maestro en Gestión y Administración de la Educación, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Cain , Gill E, (2000) , Teacher burnout : The relationships between negative mood regulation expectancies , stress , coping , and distress, Pro Quest – Dissertation Abstracts, California State University , Degree: MS, PP: 55.
- Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. British Journal of Educational Psychology, 57, 279-288.
- Carlotto, M.S. y Gobbi, M.D. (2001). Desempleo y Síndrome de Burnout. Revista de Psicología, año/vol. X, número 001. Universidad de Chile, Santiago, Chile p.135.
- Casas, M. (2002). Cuando querer no es poder. El síndrome de Burnout. Formación de Seguridad Laboral, 63. Disponible en www.bdnatraining.com.
- Castel, D., Durand-Delvigne, A. & Lemoine, C. (2011). La mesure de la satisfaction au travail. Dans : P. Desrumaux, A. M. Vonthron & S. Pohl (Eds.), Qualité de vie, risques et santé au travail (pp.160-171). L'Harmattan, Paris
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W. B. Schaufeli, T. Moret y C. Maslach (Eds.), Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 527-558). Washington D.C.: Hemisphere.
- Constantinos, M. Kokkinos (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers, British Journal of Educational Psychology, Volume 77, 229–243
- Cordeiro, C. J. A., (2001). Prevalencia del síndrome de Burnout en los profesorados de primaria en la Zona Educativa de Bahía de Cádiz, Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Cádiz.
- Cornejo, R. (2009) "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar en docentes de enseñanza media de la provincia de Santiago". FONIDE. Fondo de investigación y desarrollo en educación. Proyecto FONIDE N°59.
- Crammer & Kupshik (1993). Citadel Press. New Jersey. Pp. 60 - 88.
- Cunningham T.L. (2004). The impact of inclusion on teacher burnout. Humanities and Social Sciences, 64 (12): 4283.
- Daft, R. L. (1999). Organizaciones: el comportamiento del individuo y de los grupos humanos. México: Limusa.

- David H-Barlow (2002). Anxiety and its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic. Second Edition, The Guilford Press. New York.
- David M.Price & Patricia A.Murphy (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory;Death Education, Volume 8, 1984; pp 47 – 58
- Díaz, M. y otros. (2005): Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. Madrid CIDE. Ed. Secretaría general Técnica.
- Di-Giuseppe, (1990). A primer on rational emotional. Dryden. W. therapy. Champeugn: Research Press.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analyses. Social Psychology of Education, 6, 107-127.
- Dormann, C. y Zapf, D. (2001). Job Satisfaction: Meta analysis for stabilities. Journal of Organizational Behavior, 22, 483-504.
- Dryden, W. (1995). Pratical Skills in Rational Emotive Behaviour Therapy: preparing for client change whurr publishers.
- Durán, M.A., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. Rev Psicol Trab Organ. 21(1-2):145-158.
- Edelwich, J. & Brodsky, A (1980). Burnout: Stages of Disillusionment un the Helping Professions. New York: Human Science Press
- Eisler, R.M. & Frederiksen, L.W(1976).perfecting Social Skills. New York: Plenum Press.
- Ellis, A . (1977). The Reason And Emotion In Psychotherapy.
- Ellis, A. & Lega, L. (1993). Diferencias transculturales en uso de algunas tecnicas de terapia racional-emotiva, perjuicios para atacar la verguinza. Psicología inductual, 1, 8pp. 283-288).
- Ellis, A. (1973). Rational emotive therapy in Corsini (Ed), Current Psychotherpies. Itasca, ill,Peacock Publishers.
- Ellis, A. (1977). How to live with –and without- anger. New York: Reader's Digest.
- Ellis, A. (1979). Negative linking of RET to positive thinking. Contemporary Psychology, 24, 1058-1059.
- Ellis, A. (1987). The impossibility of achieving consistently good mental health. American Psychologist, 42, 364-375.
- Ellis, A. (1989). Comments on my critics. In M.E. Bernard & R. DiGuiseppe, (Eds.). Inside rational-emotive therapy (pp. 199-233). San Diego, CA: Academic.

- Ellis, A. (1990). Is rational-emotive therapy a humanistic therapy? A reply to Duncan-Grant. Changes, 8(2), 139-145.
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational emotive therapy (RET), Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, V. 9, (3), (P 139-172).
- Ellis, A., (1997). The biological basis of human irrationality. A reply to MC Burnett and al pointe. Individual psychology 35, 111-116.
- Ellis, Albert. 1962. Reason and Emotion in Psychotherapy. New York: Stuart.
- Esteve, J. M. (1995). Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública. 297 p. BC: LB 1731 E92P.
- Esteve, J. M.Cordero,. Ortez. (2005). Bienestar y Salud Docente. Revista PRELAC, No. 1.
- Fernández, A. M. (2002) Realidad Psicosocial del maestro de Primaria. Universidad de Lima, Perú: Fondo de Desarrollo Editorial.
- Fernández, A.M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos.
- Fernández, B. (2010). Un análisis multidimensional del Síndrome de Burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza de secundaria. Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de Valencia.
- Fernández, LP, Martínez RS, Ortiz MN, Carrasco ZM, Solabarrieta EJ, Gómez, MI. (2011). Autopercepción del estado de salud en familiares cuidadores y su relación con el nivel de sobrecarga. Psicothema.; 23:388-93.
- Fernández, M., Merino, C., & Guimet, M. (2015). Propiedades psicométricas del Maslach Burnout Inventory-General Survey en una muestra de docentes de Lima, Perú. En R. León (Ed.), Homenaje al Dr. Reynaldo Alarcón (pp. 371-391). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XX1. Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Praxis. nº 1, enero-febrero 2003: pp. 4-8. ISSN: 1134-0312
- Fierro, A. (1991). El ciclo del malestar docente. Revista de Educación (294)235. Madrid.
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P. & Britton, P. (1986). Burnout and professional depression: Related concepts? Journal of Advanced Nursing, 11, 633-641.

- FORMAN, S. G(1994)Teacher stress management», en M. E. BERNARD y R. DIGIUSEPPE (eds.): Rational-emotive consultation in applied settings. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. Journal of Social Issues, 30 (1), 159-165.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal relations efficacy. Social Psychology of Education, 6(3), 191-215.
- Gil-Monte y Peiró J. M. (1999). Perspectiva teórica y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo, Anales de psicología, (2) 261-268.
- Gil-Monte, P., Peiró, J.M. y Valcárcel, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. Trabajo presentado en el Seven European Congress on Work and Organizational Pychology. Györ (Hungría).
- Gil-Monte, P.R. y Peiro J.M, (1997). Desgaste Psiquico en el Trabajo: El Sindrome de Quimarse, Madrid.
- Giordano, Camille A. (2014) Single Cognitive-Behavioral and Behavioral Trainings: Examining Teachers' Stress, Efficacy, and Irrational Beliefs, Doctora, St. John's University, New York
- Gold, Y. (1984). « Burnout A major problem for the Teaching profession » en Education ; 104 ;3 PP 271-274
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. y Carter, D. (1983). Progressive Phases of Burnout and Their Worksite Covariants. Journal of Applied Behavioral Science, 19, 464-481.
- Gómez, L. (2008). El Profesorado ante la conflictividad del ámbito Docente. Documento de estudio del Programa de Doctorado. Psicología de la Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Valencia.
- Guerrero, B.E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. Anales de Psicología, 19(1):145-158.
- Guerrero, E. & Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. Salud Mental, 28 (25), (p 27-30).
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). Síndrome de burnout o desgaste profesional y estrés en el profesorado. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura (en prensa)
- Hagga, D. & Davison .G. (1993). An appraisal of rational emotive therapy abnormal of consult ling and clinical psychology. (61) 2, 215-220.
- Hermosa Rodríguez, Ma A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. Revista colombiana de Psicología, 15, 81-89

- Holloman, Harold Lloyd, JR. (1999). .Factors related to burnout in first – year teachers in south Carolina (beginning teachers), Pro Quest – Dissertation Abstracts, University of South Carolina Degree : PhD, PP: 148.
- Horn; J.E & Schaufeli;W. (1997).«A Canadian dutch comparison of teacher's Burnout » en Psychological Reports ;81 PP371- 382
- Hulin, C., & Blood, M. (1968). Job Enlargement individual differences, and worker responses. Psychological Bulletin, Vol. 69(1), Jan 1968, 41-55.
- Jay, J. K. (2003). Quality teaching: Reflection as the heart of practice. Lanham, MD: Scareerow Press.
- Jones, Sunday Annette, (1999). A comparison of job satisfaction and burnout of special education teacher employed in Mississippi public schools and public residential facilities for students with developmental disabilities , Pro Quest – Dissertation Abstracts, The University Of Mississippi , Degree: PhD, PP: 87.
- Katherine E. Meehan (2011). EXAMINING THE Relationship Between Irrational Beliefs,Rational Emotive Coping Strategies, And Teacher Burnout PhD ,St.John's University, New York
- Konert , Ewa , (1998). .The relationship among middle school teacher burnout, stress, job satisfaction and coping styles, Pro Quest – Dissertation Abstracts, Wayne State University. Degree: PhD, PP: 146.
- Kreitner, Robert & Kinicki, Angelo & Buelens Marc. (2001), "Organizational Behavior", New York,Mc Graw – Hill, Inc.
- Kyriacou, C. (1980). Occupational stress among schoolteachers: a research report.C.O.R.E.,4, 3.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout; an international review; en Eductional Research; 29; 2(1987) pp 146– 152
- Landy, F. J, & Trumbo, D, A (1980). The Psychology of Wok Behavior., Homewood, III. : Dorsy Press, Illinois.
- Laub, Anges Rita, (1998). Isolation in the secondary school as a predictor of teacher burnout. Pro Quest–Dissertation Abstracts, State University Of New York at Albany, Degree: EDD, PP: 112.
- Laura Bermejo-Toro and María Prieto-Ursúa (2005). Teachers' irrational beliefs and their relationship to distress in the profession, Psychology in Spain, Vol. 10. No 1, 88-96
- Lazarus, R. S. & Folkman; S. (1986). Estres y Procesos Cognitivos; Barcelona; Ediciones Martinez Roca
- Lazarus; R. S. (1995). Psychological stress in the Workplace; en R Crandall & P L PERREWE (e d s) Occupational Stress A handbook Washington; Taylor & Francis.
- Leiter M.P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. See Schaufeli et al 1993, pp. 237–50.

- Leiter, M.P. & Durup, J. (1994). The discriminate validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. Anxiety, Stress and Coping, 7, 357-373.
- Leiter, M.P. & Maslach; C. (1998). «Burnout» en Encyclopedia of Mental Health Vol 1 Academic Press.
- Linares, O. & Gutierrez, R. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. Revista Mexicana de investigación en Psicología, 5(10), (p 53-68).
- Llaneza, F.J. (2007). Ergonomía y psicología aplicada: Manual para la formación de especialista 8a edición. Valladolid: editorialal Lex Nova.
- Locke, E. A. (1976). Legislating the quality of work life: Locke's reply to Lawler's rebuttal. The Industrial Organizational Psychologist, (Nov.), 14, 24.
- Loitegui, J.R. (1990). Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la Administración Foral de Navarra. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Lucía Subaldo Suizo (2012) . Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado. Tesis De Doctorado. Universitat De València. Departamento de Psicología de la Educación y del Desarrollo Humano.
- Manassero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J. y Fernández, M.C. (1995). Relaciones entre atribución causal y nivel de estrés en la enseñanza. En M.T.Vega y M.C. Tabernero, (comp.), Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Salamanca: Eudema.
- Martínez, E., Rodríguez, I. Herrador, J. A., Dra. Zagalaz, M. A., (2006). Revisión y análisis sobre la satisfacción profesional del docente de educación física. Grupo de Investigación HUM653. Universidad de Jaén. Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 103.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Ed.), Job stress and burnout (pp. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychlogists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). The Maslach Burnout Inventory: Research edition. El Inventory Maslach de Burnout: Edición de investigación. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. En R.Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout (pp. 295-303).Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397–422.
- Maslach, Christina (1977). The burn-out syndrome in the day care setting, Child care quarterly; June 1977, Volume 6, pp 100–113.

- Maslach, Christina; Leiter, Michael P.(2005). Banishing Burnout «Six Strategies for Imparing your Relationship with Work, Jossey Bass – A Wiley Imprinte.
- Maslow Abraham (1943). A Theory of Human Motivation; Psychological Review Nº 50 (pp 370-396).
- MC. Duff, C. Dryden, W. (1998). REBT and Emotion. A Role-Play Experiment Using Ashame, Disappointment Scenario to investigate the Effects of rational, Irrational Indifferece Beliefs on inferences and Action Tendences. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior therapy, V. 16 (4), (pp. 235-254).
- ME, Sermpene et Al. (2002). Job Satisfaction in Relation to Organizational Cultur, Jurnal of industrial psychology, 28 (2), p23.
- Menéndez, C. y Moreno, X. (2006). Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos. Barcelona: Graó Editorial.
- Mercado, A. & Ramírez, M. (2009). El síndrome de desgaste profesional (SDP) en docentes de educación básica secundaria en la ciudad de Aguascalientes. Ponencia presentada en el X congreso del COMIE. Veracruz, Ver.
- Merchenbaum, (1977). Cognitive behavior modification: An integrative approach. Plenum New York.
- Molina, D. & Real, C. (1999). Diagnóstico del Síndrome de Burnout y propuesta de un esquema de intervención en el departamento de Educación Municipal de la comuna de Limache. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. International Journal of Clinical and Health Psychology, 4, 597-621.
- Morrison, A., & McIntyre, D. (1973). Teachers and Teaching. Harmondsworth: Penguin.
- Muñoz Adánez, A. (1990). Satisfacción e insatisfacción en el trabajo. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Olabarría, B. (1995). El síndrome de Burnout (quemado) o del cuidador descuidado. Ansiedad y Estrés, 1(2-3), 189-194.
- Ortiga.C & Lopez.F(2004) El burnout o síndrome de "estar quemado" en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivasRevista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology, 4 (2004), pp. 137-160
- Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A., Vives, N., Mora, L., Márquez, G., Prieto, Y., Sandoval, N., Cotes, Z. & Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). Revista Colombiana de Psiquiatría, 38, 50-65.

- Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A. & Vives, A. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). Revista Colombiana de Psiquiatría, 38,50- 65.
- Padrón Hernández, M. (1994). Satisfacción profesional del profesorado. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna
- Padrón, M. (1995). Satisfacción profesional del profesorado. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- Patterson, C. (1980). Theorise of counseling and psychology therapy, Third edition, NewYork: Harper and row publishers, p.22.
- Pauline Lytie, (1991). The relationship Between Irrational Beliefs and Burnout In Special Educator, Doctorate, California School of Professional Psychology-Berkely/Alameda.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). Learned helplessness: A theory for the age of personal control. New York: Oxford University Press.
- Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research (pp. 199- 215) Washington, D.C.: Taylor Francis.
- Pines, A. M., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to the personal growth. Nueva York: Free Press.
- Postic Marcel, (1997). La relation educative. Paris (Pedagogie d'aujourd'hui). PUF.
- Primavera, J. & Felner, R., Farber, S. (1980). Children divorce, stressful life events, and transitions: A frame work for preventive efforts. Prevention in mental hetlth: Research, policy and practice. (P 81-108).
- Rabasa, B. (2007). El profesor quemado. El síndrome de burnout. Valencia: Redactors i Editors.
- Ramos, F. (1999). El síndrome de burnout. Madrid: UNED-Klinik.
- Roush, D. W., (1984). "Contributions to the therapeutique milieu: integrating key theoretical constructs". Child care quarterly, 13 (p.233-250).
- Rubio, JC, (2003). Fuentes des estres, Sindrome de Burnout y Actitudes Desfuncionales en Orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Teses Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession. European studies, issues and research perspectives. En Vandenberghe, R. & Huberman; A.M. Understanding and preventing teacher burnout (pp. 38-59). Nueva York. Cambridge University Press.
- Salanova, M. (2003). Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal. En I. Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García,

R. Grau, y E. Cifre (Eds.), La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible? Castellón: Colección Psyque.

- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, L, y Schaufeli, W.B. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. Small Groups Research. 34, (1), 43-73.
- Schwab, R. L. (1995). Teacher stress and burnout. En L. W. Anderson (Ed.) International encyclopedia of teaching and teacher education (pp.52-57). Oxford: Pergamon.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., y Schuler, R.A.(1986). Educator burnout: Sources and consequences. Educational Research Quarterly, 10 (3), 14-30.
- Seidman, S.A. & Zager, J. (1991). A study of coping behaviors and teacher burnout, Work and Stress 5, 205–216.
- Seligman M. E. P. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W.H. Freeman.
- Seligman, M. E. 1975. Helplessness. On Depression, Development, and Death. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Shang, G. M. (1991). An Analysis of Job Satisfaction , Dissertation Abstracts International,vol(12-20), pp5.
- Smith, Elizabeth Ann Herrington, (1999). Teacher burnout as related to explanatory style. Pro Quest – Dissertation Abstracts, The University Of Southern Mississippi , Degree: PhD, pp.89.
- Smith, T.W. & Follick, M.J. (1963). Life events and psychological disturbance in chronic: British Journal of clinical psychology measurement. Vol 46.
- Söderfeldt, M., Söderfeldt, B., & Warg, L.E. (1995). Burnout in social work. Social Work, 40, 638–646.
- Thill.E (1991). Autonomie ou controle dans les Organisations une Analyse Integrative de Theories de la Motivation. Le Travail Humain, Vol 54(2) (PP129-149).
- Thode, M. L., Morán, S. y Banderas, A. (1992). Fuentes de malestar entre el profesorado de E. G. B. Revista Española de Pedagogía, L (193), 545-562.
- -Toro L & Bermejo (2007). Variables Cognitivas Mediadoras En El Malestar Docente, Mapfre Medicina, Vol.18 Nº 1 · 4-17
- Toro, L. B., & Ursua, M. P. (2005). Educational uneasiness and teacher self-efficacy beliefs. Revista Espanola de Pedagogia, 63, 493-510. Retrieved from
- Vaillant, D. & Rossel, C. (2006). Maestros en Latino America hacia una radiografia de la profesion. Santiago de Chile: PREAL.

- Vanderberghe, R. & Huberman, A. M. (1999). Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Vroom, V., (1964). Work and Motivation, New York, John Wiley and sons, Inc.
- Wallen,S. Digiuseppe, R & Dryden, W.(1992). A Practitioner's Guide to Rational –Emotive Therapy. New York: Oxford Up.
- William G. Cunningham (1983). Teacher burnout, the Urban Revieu Volume 15, pp 37-51.
- Winnubst, J. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 151-163). Washington, D.C: Taylor & Francis.
- Worrall, N., & May, D. S. (1989). Towards a person-in-situation model of teacher stress. British Journal of Educational Psychology, 59, 174–186.
- Young, B.J. (1988)..Teacher Job Satisfaction: A Study of the Overall Job Satisfaction and Work Fast Satisfaction of K-8Teachers. Dissertation Abstracts International, 49(7), 1665-A.

الملاحق

الملحق رقم (1)

قائمة الأساتذة المحكمين

اسم الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	جامعة الانتماء
آيت حمودة حكيمة	استاذة محاضرة أ	علم النفس العيادي	جامعة الجزائر 2
خطار زهية	استاذة محاضرة أ	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر 2
بوزيد شهرزاد أنور السادات	استاذة محاضرة أ	الارشاد والصحة النفسية	جامعة الجزائر 2
حازورلي نادية	استاذة محاضرة أ	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
شهرزاد بو شدوب	استاذة محاضرة	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر 2
صليحة بلاش	استاذة محاضرة	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة الجزائر 2
أحمد دوقة	برفسور	علم النفس العام	جامعة الجزائر 2
برزوان حسيبة	استاذة محاضرة	الصحة النفسية والارشاد	جامعة الجزائر 2
عبد الرحمن بن بريكة	استاذ محاضر	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة ـ القبة

الملحق رقم (2):

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور الفاضل .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي ومستوى الرضا الوظيفي، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية لذا قامت الباحثة ببناء مقياس الرضا الوظيفي. سيوجه إلى أساتذة التعليم الثانوي.

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات المقياس فيما إذا كان صالحا أو غير صالح، مدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علما بأن بدائل الإجابة هي:

(أوافق بشدة، أوافق،أوافق بدرجة متوسطة، لا أوافق، لا أوافق بشدة)

الاسم واللقب:.....

الدرجة العلمية:.....

التخصص:.....

المؤسسة المنتمي إليها:.....

أولا: المكافئات المالية

رقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
	يتوافق الراتب الشهري الذي أتقاضاه مع مؤهلاتي.							
	يتناسب الراتب الشهري الذي أتقاضاه مع المستوى المعيشي.							
	يتلاءم الراتب الذي أتقاضاه مع طموحاتي.							
	أحصل على مكافآت مالية أخرى غير الراتب.							
	تسعى الإدارة في المؤسسة إلى تطوير أداء الأساتذة من خلال تقديم الحوافز.							
	أحصل على حوافز مادية توازي الجهود التي أبذلها في التدريس.							
	يتسم نظام الحوافز في هذه الوظيفة بمعايير غير سليمة.							
	مكافآت نهاية الخدمة قيمة في مهنة التدريس.							

ثانيا: المناخ الأكاديمي:

رقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
1	تتدخل إدارة المؤسسة في عملي بشكل غير مرضي							
2	تهتم الإدارة بمقترحات الأساتذة الخاصة بتحسين الأداء.							
3	تتسم الأوامر التي تصدرها الإدارة بالوضوح.							
4	أشعر أن العلاقة بين الإدارة والأساتذة في هذه المؤسسة متميزة.							
5	تهتم الإدارة بحل مشاكل الأساتذة.							
6	أحس بحرية كاملة عند مناقشة أمور العمل مع المدير.							
7	انسجامي مع جماعة العمل يجعلني أعمل بجد.							
8	العلاقة الإنسانية بين الأساتذة عالية.							
9	تربطني بجماعة العمل علاقة جيدة تجعلني أتمسك بها.							
10	يتعاون الزملاء للقيام بالمسؤوليات الموكلة إليهم.							
11	أتعاون مع زملائي في العمل بروح الفريق الواحد.							
12	علاقاتي بأولياء التلاميذ مرضية بشكل عام.							
13	علاقاتي بتلاميذي مرضية بشكل عام.							

ثالثا: التسهيلات ووسائل التدريس:

رقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
1	يراعى تخصصي العلمي في اختيار المواد التي أقوم بتدريسها.							
2	تتوفر كل الوسائل التعليمية الضرورية للتدريس.							
3	تسعى المؤسسة إلى توفير التسهيلات اللازمة للأساتذة لإنجاز أعمالهم.							
4	أشعر بالرضا على طريقة توزيع جداول التوقيت.							
5	لدي الحرية في اختيار طريقة انجاز أعمالي.							

رابعا: تقييم الأداء:

رقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
1	تقوم المؤسسة بتقييم أدائي بصورة موضوعية.							
2	يعتمد الأداء الجيد كمعيار للترقية.							
3	يوفر لي عملي الفرصة للتقدم الوظيفي بحسب استحقاقي.							
4	تتبع الأساليب المناسبة في مراقبة وتقييم الأساتذة.							
5	تتصف إجراءات المؤسسة بالموضوعية فيما يتعلق بالعقوبات.							
6	أحصل على ترقيتي الوظيفية في موعدها المحدد.							
7	أشعر بالرضا عندما أنجز مهمات وظيفيتي بصورة جيدة.							
8	يوجد ارتباط بين إتقان العمل والترقية.							
9	تشجع الإدارة إبداعي في العمل.							
10	توفر المؤسسة فرص جيدة للترقية.							
11	تتاح للجميع معرفة المعايير الخاصة بالترقية.							

خامسا. خدمات اجتماعية وطبية:

رقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
1	توفر الوظيفة نشاطات ترفيهية لي ولأسرتي.							
2	يوجد تأمين صحي جيد لي ولأسرتي.							
3	توفر الوظيفة فرصا مناسبة للسكن.							
4	يوجد نادي اجتماعي للأساتذة.							
5	تقوم المؤسسة بتقديم مساعدات في كثير من المشاكل التي تواجهني.							
6	تسعى المؤسسة إلى توفير الراحة للأساتذة من خلال رعاية أطفالهم أثناء أوقات العمل.							
7	تعد الأمراض المهنية عند الأساتذة كثيرة الانتشار.							
8	يتكفل بالأساتذة الذين تعرضوا للأمراض المهنية.							

الملحق رقم (3): الصيغة النهائية للمقاييس المستعملة في الدراسة الأساسية

عزيزي (تي) الأستاذ (ة)

نقدم لك مجموعة من القوائم أعدت من أجل دراسة للحصول على درجة دكتوراه تخصص علوم التربية. الرجاء التكرم بالإجابة على جميع العبارات بكل صراحة والصدق الممكنين والتأكد من الاجابة على جميع العبارات. لا داعي لذكر الاسم لأن النتائج تعالج إحصائيا، وشكرا على تعاونك (ي) مسبقا.

المعلومات العامة:

أجاب عن هذه القوائم: أستاذ : **أستاذة:**
الأقدمية في التعليم:
التخصص:..... **الجامعة المتخرج منها:**..... **المادة المدرسة:**.....
المؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها:.....

مقياس الأفكار اللاعقلانية:

بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض أو يرفضها بشكل مطلق، ضع إشارة (X) تحت الإجابة المناسبة معبرا عن موافقتك من عدمها للعبارات التالية:

رقم البند	العبارات	أوافق	لا أوافق
1	لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين.		
2	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائما لتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال.		
3	أفضل السعي وراء صلاح المسيئين بدلا من معاقبتهم أو لومهم.		
4	لا أستطيع أن اقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع.		
5	أؤمن أن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه.		
6	يجب أن لا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر.		
7	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.		
8	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتمدا عليهم.		
9	أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل.		
10	يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة.		
11	أعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لا بد من الوصول إليه.		
12	إن الشخص الذي لا يكون جديا ورسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم.		
13	أعتقد أنه من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة.		
14	يزعجني أن يصدر عني سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين.		
15	أؤمن أن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وان لم تتصف بالكمال.		
16	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب.		
17	أتخوف من أن تسير الأمور على غير ما أريد.		
18	أؤمن بان أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أو التعاسة.		
19	أؤمن بأن الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه.		
20	أعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلوا من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات.		
21	أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.		
22	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك.		
23	من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون الشقاء.		
24	أشعر باضطراب شديد حين افشل في إيجاد الحل الذي أعتبره مثاليا لما أواجه من مشكلات.		
25	يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح.		
26	تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر في العلاقة التي يجب أن تقوم بينهما.		

27	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك.		
28	أؤمن بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف.		
29	بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم.		
30	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره.		
31	أؤمن بأن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم.		
32	يجب أن يكون الشخص حذرا أو يقضا من إمكانية حدوث المخاطر.		
33	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلا من تجنبها والابتعاد عنها.		
34	لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني.		
35	أرفض أن أكون خاضعا لتأثير الماضي.		
36	غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة.		
37	من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجه من مشكلات.		
38	لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له.		
39	أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة.		
40	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سببا في رفض الآخرين لي.		
41	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل يقلل من قيمته.		
42	لا أتردد في لوم وعقاب من يؤذي الآخرين ويسيء لهم.		
43	أؤمن بان ما كل ما يتمنى الفرد يدركه.		
44	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته.		
45	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث.		
46	يسرني أن أواجه بعض المتاعب والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي.		
47	أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي.		
48	أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير.		
49	من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب.		
50	من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وأن يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عما يعتبره حلا مثاليا.		
51	أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلا من أن يقيد نفسه بالرسمية والجدية.		
52	من العيب على الرجل أن يكون تابعا للمرأة.		

مقياس الرضا الوظيفي

عزيزي (ت) الأستاذ (ة):

من خلا ل هذه القائمة نقيس درجة رضا الأستاذ عن وظيفته، لهذا الغرض يهمنا أن نعرف خبرتك الشخصية في الموضوع لذا نطلب منك أن تضع إشارة (X) تحت الاستجابة المناسبة التي تعبر عن درجة رضاك من حيث ما تعيشه من واقع حياتك المهنية:

رقم البند	البند	راض بشدة	راض	راض نوعا ما	غير راض	غير راض بشدة
1	يتساوى الراتب الشهري الذي أتقاضاه مع مؤهلاتي العلمية.					
2	تتدخل ادارة المؤسسة في عملي بشكل دائم					
3	يعتمد الأداء الجيد للأستاذ كمعيار للترقية.					
4	توفر مهنة التدريس نشاطات ترفيهية لي ولأسرتي.					
5	تقوم إدارة المؤسسة بتقديم مساعدات في حل المشاكل التي تواجهني.					
6	تتيح إدارة المؤسسة لجميع الأساتذة معرفة المعايير الخاصة بالترقية.					
7	تربطني بزملائي الأساتذة علاقة جيدة تجعلني أتمسك بها.					
8	الراتب الشهري لا يتناسب مع القدرة الشرائية.					
9	يتمتع زملائي في العمل بروح الفريق.					
10	يوفر لي عملي الفرصة للتقدم الوظيفي حسب استحقاقي.					
11	أشعر أن العلاقة بين إدارة المؤسسة والأساتذة جيدة.					
12	أحصل على مكافئات مالية إضافية من غير الراتب.					
13	تسعى إدارة المؤسسة إلى توفير نشاطات ثقافية ورياضية لأبناء الأساتذة.					
14	تقدر ادارة المؤسسة مجهودي.					
15	أحصل على ترقيتي الوظيفية في موعدها المحدد.					
16	مهنة التدريس لا توفر تأمين صحي جيد لي ولأسرتي.					
17	تسعى ادارة المؤسسة إلى تطوير أداء الأساتذة من خلال دورات تكوينية/ ندوات/ ملتقيات.					
18	تتسم التعليمات التي تصدرها إدارة المؤسسة بالوضوح.					
19	تتبع إدارة المؤسسة الأساليب المناسبة في مراقبة وتقييم الأساتذة.					
20	تهمل المؤسسة الأساتذة الذين يعانون من أمراض مهنية.					
21	أحس بحرية مطلقة عند مناقشة أمور العمل مع مدير المؤسسة.					
22	أحصل على حوافز مادية تتناسب مع الجهود التي أبذلها في التدريس.					
23	يربطني بمهنة التدريس علاقتي بتلاميذي.					

24	مهنة التدريس توفر فرص مناسبة للحصول على المسكن.					
25	إدارة المؤسسة تهمل مقترحات الأساتذة الخاصة بتحسين الأداء.					
26	انسجامي مع الأساتذة يجعلني أعمل بروح معنوية عالية.					
27	قيمة مكافأة نهاية الخدمة في مهنة التدريس معتبرة.					
28	تنتشر الأمراض المهنية بكثرة بين الأساتذة.					

مقياس الاحتراق النفسي

أستاذي أستاذتي:

في القائمة أدناه مجموعة من المشاعر قد تراودك خلال حياتك المهنية، حدد كم مرة تراودك هذه المشاعر وذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب في الاقتراحات التالية:

(0) أبدا، (1) بعض المرات في السنة، (2) مرة في الشهر على الأقل، (3) بعض المرات في الشهر، (4) مرة في الأسبوع، (5) بعض المرات في الأسبوع، (6) كل يوم.

رقم العبارة	العبارة	0	1	2	3	4	5	6
1	أشعر ان عملي يستنزفني انفعاليا نتيجة عملية التدريس.	0	1	2	3	4	5	6
2	أشعر أن طاقتي مستنفذة في نهاية الدوام المدرسي.	0	1	2	3	4	5	6
3	أشعر بالتعب حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن علي مواجهة يوم جديد من العمل.	0	1	2	3	4	5	6
4	من السهل معرفة مشاعر تلاميذي.	0	1	2	3	4	5	6
5	أشعر أنني أتعامل مع بعض التلاميذ وكأنهم أشياء لا بشر.	0	1	2	3	4	5	6
6	إن التعامل مع الناس طوال يوم العمل يتطلب مني كثير من الجهد.	0	1	2	3	4	5	6
7	أتعامل بفعالية عالية مع مشاكل تلاميذي.	0	1	2	3	4	5	6
8	أشعر بالانهيار من عملي.	0	1	2	3	4	5	6
9	أشعر أن لي تأثير إيجابي في حياة كثير من الناس من خلال عملي.	0	1	2	3	4	5	6
10	أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي في التدريس.	0	1	2	3	4	5	6
11	أخشى أن يكون عملي مسببا لقسوة عواطفي.	0	1	2	3	4	5	6
12	أشعر بالحيوية والنشاط.	0	1	2	3	4	5	6
13	أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس.	0	1	2	3	4	5	6
14	أشعر أنني أعمل في هذه المهنة بإجهاد كبير.	0	1	2	3	4	5	6
15	حقيقة لا أهتم بما يحدث مع تلاميذي من مشاكل.	0	1	2	3	4	5	6
16	إن العمل بشكل مباشر مع الناس يشعرني بضغوط شديدة.	0	1	2	3	4	5	6
17	أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع تلاميذي.	0	1	2	3	4	5	6
18	أشعر بالنشاط والحيوية عندما أكون قريب من تلاميذي.	0	1	2	3	4	5	6
19	أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة.	0	1	2	3	4	5	6
20	أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة.	0	1	2	3	4	5	6
21	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية أثناء ممارستي لهذه المهنة.	0	1	2	3	4	5	6
22	أشعر أن تلاميذي يجعلونني مسئول عن بعض مشاكلهم.	0	1	2	3	4	5	6

الملحق رقم (4): جداول احصائية مستخرجة باستعمال برنامج SPSS خاصة بنتائج بعض الفرضيات

نسب تكرار الأفكار العقلانية واللاعقلانية على عينة الدراسة وقيم كاف تربيع

الدرجات الكلية للمقياس في الأفكار اللاعقلانية

الأفكارك

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	59	98,5	-39,5
2,00	138	98,5	39,5
Total	197		

Test

	الأفكارك
Khi-deux	31,680[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,000

1الفكرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	55	27,9	27,9	27,9
	2,00	142	72,1	72,1	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	1الفكرة
Khi-deux	38,421[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,000

الفكرة2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	78	39,6	39,6	39,6
	2,00	119	60,4	60,4	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	الفكرة2
Khi-deux	8,533[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,003

الفكرة3

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	58	29,4	29,4	29,4
	2,00	139	70,6	70,6	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	الفكرة3
Khi-deux	33,305[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,000

الفكرة4

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	66	33,5	33,5	33,5
	2,00	131	66,5	66,5	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	الفكرة4
Khi-deux	21,447[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,000

الفكرة5

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	92	46,7	46,7	46,7
	2,00	105	53,3	53,3	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	الفكرة5
Khi-deux	,858[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,354

الفكرة6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	81	41,1	41,1	41,1
	2,00	116	58,9	58,9	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	الفكرة6
Khi-deux	6,218[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,013

الفكرة7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	131	66,5	66,5	66,5
	2,00	66	33,5	33,5	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	الفكرة7
Khi-deux	21,447[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,000

الفكرة8

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	137	69,5	69,5	69,5
	2,00	60	30,5	30,5	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	الفكرة8
Khi-deux	30,096[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,000

الفكرة9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	118	59,9	59,9	59,9
	2,00	79	40,1	40,1	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	الفكرة9
Khi-deux	7,721[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,005

10الفكرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	78	39,6	39,6	39,6
	2,00	119	60,4	60,4	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	10الفكرة
Khi-deux	8,533[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,003

11الفكرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	61	31,0	31,0	31,0
	2,00	136	69,0	69,0	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	11الفكرة
Khi-deux	28,553[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,000

12الفكرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	65	33,0	33,0	33,0
	2,00	132	67,0	67,0	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	12الفكرة
Khi-deux	22,787[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,000

13الفكرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	113	57,4	57,4	57,4
	2,00	84	42,6	42,6	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Test

	13الفكرة
Khi-deux	4,269[a]
ddl	1
Signification asymptotique	,039

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 98,5.

الفرضية الثانية

مستويات الاحتراق النفسي وأبعاده

الاحتراق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	56	28,4	28,4	28,4
	2,00	91	46,2	46,2	74,6
	3,00	50	25,4	25,4	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

الاحتراق

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	56	65,7	-9,7
2,00	91	65,7	25,3
3,00	50	65,7	-15,7
Total	197		

Test

	الاحتراق
Khi-deux	14,934[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,001

مستويات الاجهاد الانفعالي

الاجهاد

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	49	24,9	24,9	24,9
	2,00	103	52,3	52,3	77,2
	3,00	45	22,8	22,8	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

الاجهاد

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	49	65,7	-16,7
2,00	103	65,7	37,3
3,00	45	65,7	-20,7
Total	197		

Test

	الاجهاد
Khi-deux	31,959[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 65,7.

مستويات تبلد المشاعر

تبلدالمشاعر

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	47	23,9	23,9	23,9
	2,00	102	51,8	51,8	75,6
	3,00	48	24,4	24,4	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

تبلدالمشاعر

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	47	65,7	-18,7
2,00	102	65,7	36,3
3,00	48	65,7	-17,7
Total	197		

Test

	تبلدالمشاعر
Khi-deux	30,162[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 65,7.

مستويات تدني الشعور بالانجاز

تدنيالشعوربالانجاز

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	46	23,4	23,4	23,4
	2,00	111	56,3	56,3	79,7
	3,00	40	20,3	20,3	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

تدنيالشعوربالانجاز

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	46	65,7	-19,7
2,00	111	65,7	45,3
3,00	40	65,7	-25,7
Total	197		

Test

	تدنيالشعوربالانجاز
Khi-deux	47,218[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 65,7.

الفرضية الثالثة

مستويات الرضا الوظيفي

الرضا

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	22	11,2	11,2	11,2
	2,00	150	76,1	76,1	87,3
	3,00	25	12,7	12,7	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

الرضا

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	22	65,7	-43,7
2,00	150	65,7	84,3
3,00	25	65,7	-40,7
Total	197		

Test

	الرضا
Khi-deux	162,528[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 65,7.

مستويات بعد الراتب والحوافز

الراتب

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	52	26,4	26,4	26,4
	2,00	124	62,9	62,9	89,3
	3,00	21	10,7	10,7	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

الراتب

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	52	65,7	-13,7
2,00	124	65,7	58,3
3,00	21	65,7	-44,7
Total	197		

Test

	الراتب
Khi-deux	85,046[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 65,7.

مستويات بعد علاقات العمل

علاقاتالعمل

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	48	24,4	24,4	24,4
	2,00	119	60,4	60,4	84,8
	3,00	30	15,2	15,2	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

علاقاتالعمل

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	48	65,7	-17,7
2,00	119	65,7	53,3
3,00	30	65,7	-35,7
Total	197		

Test

	علاقاتالعمل
Khi-deux	67,442[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 65,7.

مستويات بعد التطلعات الوظيفية

التطلعالوظيفي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	60	30,5	30,5	30,5
	2,00	100	50,8	50,8	81,2
	3,00	37	18,8	18,8	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

التطلعالوظيفي

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	60	65,7	-5,7
2,00	100	65,7	34,3
3,00	37	65,7	-28,7
Total	197		

Test

	التطلعالوظيفي
Khi-deux	30,954[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 65,7.

مستويات بعد الدعم الاجتماعي

الدعمالاجتماعي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	50	25,4	25,4	25,4
	2,00	105	53,3	53,3	78,7
	3,00	42	21,3	21,3	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

الدعمالاجتماعي

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	50	65,7	-15,7
2,00	105	65,7	39,3
3,00	42	65,7	-23,7
Total	197		

Test

	الدعمالاجتماعي
Khi-deux	35,827[a]
ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 65,7.

الفرضية الرابعة

نتائج قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على مقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم على مقياس الاحتراق النفسي وأبعاده

العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والدرجات الكلية للاحتراق النفسي

Corrélations

		الدرجةالكليةللأفكار	الدرجةالكليةللاحتراق
الدرجةالكليةللأفكار	Corrélation de Pearson	1	,008
	Sig. (bilatérale)		,910
	N	197	197
الدرجةالكليةللاحتراق	Corrélation de Pearson	,008	1
	Sig. (bilatérale)	,910	
	N	197	197

العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبعد الاجهاد الانفعالي

Corrélations

		الدرجةالكليةللأفكار	الاجهادالانفعالي
الدرجةالكليةللأفكار	Corrélation de Pearson	1	-,025
	Sig. (unilatérale)		,362
	N	197	197
الاجهادالانفعالي	Corrélation de Pearson	-,025	1
	Sig. (unilatérale)	,362	
	N	197	197

العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية و بعد تبلد المشاعر

Corrélations

		الدرجةالكليةللأفكار	تبلدالمشاعر
الدرجةالكليةللأفكار	Corrélation de Pearson	1	,147
	Sig. (unilatérale)		,019
	N	197	197
تبلدالمشاعر	Corrélation de Pearson	,147	1
	Sig. (unilatérale)	,019	
	N	197	197

العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبعد تدني الشعور بالانجاز

Corrélations

		الدرجةالكليةللأفكار	تدنيالشعوربالانجاز
الدرجةالكليةللأفكار	Corrélation de Pearson	1	-,055
	Sig. (unilatérale)		,220
	N	197	197
تدنيالشعوربالانجاز	Corrélation de Pearson	-,055	1
	Sig. (unilatérale)	,220	
	N	197	197