

الاحترق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان

سعيد الظفري وإبراهيم القريوتي*

تاريخ قبوله 2010/6/20

تاريخ تسلم البحث 2009/9/3

Burnout Levels of Omani Female Teachers of Pupils with Learning Disabilities

Said Aldhafri and Ibrahim Al-Qryouti, College of Education, Sultan Qaboos University, Masqat, Oman.

Abstract: This study aimed at identifying burnout levels of Omani female teachers working with students with learning disabilities. The study investigated possible differences in burnout according to the participants' specialization, educational degree, and social status. It also explored the relationships between burnout and teaching experience, training workshops, and students' economic status. The sample consisted of 200 female teachers who taught grades 1 to 4 in the Sultanate of Oman. The researchers used Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1981) with its three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization, and feelings of low personal accomplishment.

The findings indicated that the current sample showed low levels of burnout. These levels of burnout differed based on teachers' specializations (favoring science and math) and educational degree (favoring teachers with a bachelor's degree compared to those with high diploma) but not based on the teachers' social status. Results also showed that levels of all burnout dimensions increase as students' economic status decreases. No relationship, however, was found between burnout and teachers' experience or training workshops. Recommendations for teachers of learners with disabilities are offered. (Keywords: Female teacher burnout, learning disability, Sultanate of Oman).

وهذا الأمر يتطلب أن يتمتع مربي الأجيال بتوازن نفسي، ودافعية، وحب، وإخلاص لمهنته وللمتعلمين، ويؤمن بالرسالة التي يحملها، ويشعر بالراحة والرضا أثناء ممارسته لعمله. إلا أن المعلم قد يتعرض لمشكلات عديدة إذا كان يعاني من ضغوط نفسية وإنهاك، وشعور بعدم القدرة على العطاء، والقيام بدوره داخل المدرسة. ويعد هذا الموضوع على درجة كبيرة من الأهمية لذا توجهت الأنظار إلى ما يعرف بظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين؛ لما لها من آثار سلبية على الصحة النفسية للمعلم، والتي قد تنعكس بصورة سلبية على المسيرة التعليمية ومستوى أداء التلاميذ، ومخرجات العملية التعليمية (الحديدي والخطيب، 2005؛ الخطيب، 2004؛ القريوتي، 2008).

إن موضوع الاحتراق النفسي لدى المعلمين من الموضوعات المهمة في المجال التربوي؛ وقد كانت بدايات الموضوع في السبعينات من القرن العشرين، وتم الاهتمام به نتيجة لكتابات علماء النفس والاجتماع، وطرحهم له في المؤتمرات العلمية، وفي الندوات وفي وسائل الإعلام المختلفة (القريوتي، 2008؛ Chan, 2007).

ملخص: استهدفت الدراسة تعرف مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان، ومدى اختلاف هذه المستويات بناء على التخصص، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية للمعلمات، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي وكل من الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية للمعلمات، والمستويات الاقتصادية لطلاب المدرسة. وقد تكونت العينة من (200) معلمة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، واستخدم الباحثان مقياس ماسلاك وجاكسون للاحتراق النفسي (Maslach & Jackson, 1981) بأبعاده الثلاثة: الإجهاد الانفعالي، وتبدل الشعور، ونقص الإنجاز. أشارت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة. وأن مستويات الاحتراق اختلفت باختلاف التخصص (لصالح التخصصات العلمية) والمؤهل الدراسي (لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الدبلوم العالي)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى للحالة الاجتماعية للمعلمة، كما دلت النتائج على أن جميع أبعاد الاحتراق لدى المعلمات ترتفع كلما انخفض المستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة، بينما لم توجد علاقة لمعظم أبعاد الاحتراق بالخبرة التدريسية والدورات التدريبية. وقد ناقش الباحثان مجموعة من التوصيات المتصلة بمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.. (الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي للمعلمات، صعوبات التعلم، سلطنة عمان).

يعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وأهم عناصرها؛ لما لدوره من أثر بارز في تعلم التلاميذ، وإكسابهم المهارات والسلوكيات، ونموهم معرفياً ونفسياً واجتماعياً، وهذا التأثير يمتد ليشمل جميع المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ. والدور الذي يقوم به المعلم يكاد لا يضاهيه أي دور لأي مختص أو مهني، في أي مجال من مجالات الحياة لأنه يتعامل مع أفراد لهم خصائصهم الفردية التي يتميزون بها، في مجالات النمو المختلفة. وانطلاقاً من فلسفة المدرسة الشاملة، ومبدأ الدمج التربوي الذي نادى به التربية الحديثة، لا بد أن يكون المعلم قادراً على إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وقادراً على التعامل مع جميع التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، وقدراتهم، وأعراقهم؛ من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول إلى مخرجات تعليمية يرضى عنها، ويرضى عنها المجتمع الذي أسند إليه هذا الدور النبيل.

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

بمستويات نكاه عالية، ويعرفون بالتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، ومع ذلك نجد لديهم تحصيلًا متدنياً، بشكل واضح مقارنة بأقرانهم.

ويعد هذا التباين الواسع في خصائص التلاميذ مصدراً للتوتر والقلق لدى المعلمين، وبخاصة أولئك الذين يلتحقون في هذا الميدان بمؤهلات أكاديمية غير متخصصة، وليس لديهم التأهيل والتدريب المناسب قبل الخدمة للتعامل مع التحديات التي تواجههم عند تعليم هؤلاء التلاميذ (الظاهر، 2004؛ الفرح، 1999 الوقفي، 2003؛ Cooley & Yavonof, 1996).

2. الدعم الذي يتلقاه المعلم

إن معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يعمل بمعزل عن الكادر المدرسي، ولا عن المجتمع الذي يعيش فيه، بل يقوم بعمله في بيئة تفاعلية يؤثر ويتأثر بها؛ فلا بد له من التعامل مع زملائه من معلمين ومختصين، كذلك يجب أن يتفاعل مع إدارة المدرسة والكادر الإداري فيها، بالإضافة إلى تعامله مع أولياء أمور التلاميذ، وهذه الشبكة من التفاعلات لها أثرها على المعلم، فإذا تفهمت إدارة المدرسة والزملاء دوره، وقدم له الدعم والمساندة الكافية، فهذا يشجعه ويحفزه إلى الأداء، أما إذا فقد، وأوكلت له مهمات إدارية إضافية، وأعمال كتابية فإن ذلك يشكل ضغطاً عليه؛ مما يخلق جواً من عدم الارتياح والشعور بالإرهاق. بالإضافة إلى أن ضغط أولياء الأمور، وعدم تعاونهم معه، يزيد من توتره، وقد يرفع مستوى الاحتراق النفسي لديه (البتال، 2000؛ الجمالي وحسن، 2003 Dick & Wargner, 2001; Miller, Brownell, & Smith, 1983; Tellenback, Brenner, & Lofogren, 1999).

وقد أكد عدد من الباحثين كبريسي وهوفر وبازلر (Brissie, Hoover, & Bassler, 1988) وكوننجام (Cunningham, 1983) وفريدمان (Friedman, 1995) أن العلاقات غير الملائمة بين الزملاء، والعزلة، وغموض الأدوار التي يكلف بها المعلم، وقيامه بالأعمال الورقية الإضافية، ومحدودية فرص الترقية والنمو المهني، وقلة الدعم الذي يتلقاه من قبل أصحاب القرار، ومشكلات التلاميذ السلوكية، جميعها عوامل مساعدة على ظهور الاحتراق النفسي.

3. عوامل شخصية

وتشتمل هذه العوامل على مؤهلات المعلم، وتخصصه، والدورات التدريبية التي تعرض لها أثناء الخدمة، والكفاءة المهنية، والرغبة في العمل وطبيعة أدائه للمهام التعليمية، ودخله الشهري، وهي جميعها عوامل ذات أثر في تحقيق المعلم لذاته وشعوره بالتميز والتقدير والاحترام، لكن غياب بعضها مثل تدني مستوى الدخل مقابل الجهد الذي يبذله، يجعله يفكر في القيام بأعمال أخرى لسد متطلباته الأساسية، وهذا يشعره بعدم الرضا الوظيفي وفي النهاية يؤدي إلى احتراقه النفسي وتركه لعمله (بطرس، 2009؛ Plat & Olson, 1995; Maslach & Leiter, 1997).

4. عوامل متعلقة بالبيئة التعليمية

يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى بيئة ثرية محفزة إلى التعلم، وإلى جو من الهدوء، ووحدات عمل كي تلبي احتياجاتهم

Cherniss, 1980. ويعرف الاحتراق النفسي بأنه حالة نفسية تؤرق الأفراد الذين يعملون في مهن تتطلب تقديم خدمات اجتماعية وإنسانية للآخرين (حرتاوي، 1991).

وعرفه عبد الرحمن (1992) بأنه حالة نفسية أو عقلية تؤرق الأفراد الذين يمارسون مهناً طبيعتها التفاعل مع الآخرين. وعرفت ماسلاش (Maslach, 1986) الاحتراق النفسي بأنه مجموعة أعراض تتمثل في الإجهاد العصبي، واستنفاد الطاقة الانفعالية، والتجرد من النواحي الشخصية، والإحساس بعدم الرضا عن الإنجاز في المجال المهني والتي يمكن أن تحدث لدى الأفراد الذين يقومون بأعمال تقضي طبيعتها تعاملهم مع الآخرين (ص. 55). وعرفه جولد وروث (Gold & Roth, 1994) بأنه حالة تتسبب عن شعور الفرد بأن احتياجاته لم تلَب، وتوقعاته لم تتحقق، ويتصف بخيبة الأمل، وتصحب بأعراض جسدية نفسية، تؤدي إلى تدني مفهوم الذات. ويعرف الباحثان الاحتراق النفسي بأنه عرض نفسي يفقد فيه الفرد الاهتمام بنفسه وعمله، ويشعر بالقلق والتوتر والانسحاب والجمود والاستسلام، نتيجة أعباء العمل وعدم قدرته على مواجهة متطلباته.

يتطور الاحتراق النفسي الذي يصيب المعلم كتطور أي أعراض مرضية، ويبدأ بحالة من عدم الاتزان، والاستقرار، وعدم القدرة على مواجهة متطلبات العمل، وضعف القدرة على تنفيذه، والانزعاج من التدريس وعدم الرغبة في مواكبة ما هو جديد في مجاله، وعدم الرغبة في مناقشة أي اقتراحات إيجابية سواء في تعامله مع التلاميذ، أو المادة التعليمية (القريوتي، 2008؛ Cherniss, 1980). وقد تتطور هذه الأعراض لدى المعلم بحيث يظهر عليه التعب والإرهاق، وعدم الراحة، وعدم الرغبة في العمل، والقلق والندم على اختياره لمهنة التدريس، والميل للأعمال الإدارية هروباً من التفاعل ومواجهة التلاميذ، ولا تقف الحالة عند هذا الحد بل قد تتطور أكثر بحيث تتغير اتجاهاته نحو نفسه، ويميل إلى الهروب من المواقف الاجتماعية، والتغيب المستمر عن العمل، وانتظار العطلات والأعياد، وقد ينتهي الأمر إلى تأثر علاقاته الأسرية، وتنشأ المشكلات داخل الأسرة، وتضطرب علاقته بزوجته وأولاده (البتال، 2000؛ حامد، 1999، الجمالي وحسن، 2003؛ الفرح، 1999؛ Potter, 1998 Maslach & Jackson, 1981).

وينشأ الاحتراق النفسي نتيجة لمجموعة عوامل، تؤثر على المعلم بشكل عام، وعلى معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، ومن العوامل ما يلي:

1. عوامل تتعلق بطبيعة الفئة التي يقوم بتعليمها: يتعامل المعلم مع مجموعة متباينة من التلاميذ، فمنهم من يعاني من مشكلات أكاديمية، مثل صعوبات القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. وهناك من يعاني من مشكلات نمائية تتمثل في ضعف الإدراك، أو الانتباه أو التذكر، وقد تصاحب صعوبة التعلم بضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والانداغية والقهرية في السلوك؛ مما يعقد المسألة على المعلم، خاصة عند تفكيره في تلبية احتياجات التلاميذ التعليمية. وهناك بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يتمتعون

الخبرة فقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة أقل تعرضاً للضغوط النفسية.

وأجرى قيصر (Qaisar, 1997) دراسة لمعرفة أسباب الإنهاك عند معلمي التربية الخاصة، وتركهم لعملهم، على عينة مكونة من (98) معلماً ومعلمة من ولاية كنتاكي، حيث طلب من المشاركين ذكر أكثر ثلاثة أسباب من وجهة نظرهم تجبرهم على ترك عملهم. وأشارت النتائج إلى أن أكثر الأسباب هي: القيام بالأعمال الكتابية، ونقص الدعم والتقدير والتعاون والتقبل والتفهم من قبل معلمي التربية العامة، ونقص دعم إدارة المدرسة لهم.

وقام السرطاوي (1997) بدراسة الاحتراق النفسي لدى عينة من (180) معلماً ومعلمة، بمدينة الرياض؛ بهدف التعرف مستوى الاحتراق النفسي لديهم. وأشارت النتائج إلى تعرض معلمي التربية الخاصة للاحتراق بدرجة متوسطة على بعد الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، وبدرجة منخفضة على بعد تبدل المشاعر، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لدى معلمي المعوقين عقلياً على بعد الإجهاد الانفعالي مقارنة بمعلمي المعوقين سمعياً وبصرياً وصعوبات التعلم، كما أظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية لدى معلمي المعوقين عقلياً على بعد الشعور بالإنجاز مقارنة بمعلمي المعوقين بصرياً وصعوبات التعلم.

وقام القبوي وعبد الفتاح (1998) بدراسة الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالإمارات، اشتملت عينة الدراسة على (244) معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة لصالح الفئة الأولى، أما بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرات الأقل من خمس سنوات، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرات من (5-10) سنوات ومن (11-20) سنة. كما أظهرت الدراسة ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي عند معلمي فئة الإعاقة البصرية والحركية مقارنة بمعلمي فئة الإعاقة العقلية والسمعية.

ودرس كاتون وجروسينكل وكوب ولونج وميتشل (Caton, Grossnickle, Cope, Long, & Mitchell, 1998) الاحتراق النفسي لدى عينة من (192) من معلمي مراكز الإعاقة العقلية بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود الاحتراق النفسي عند أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على بعدي الإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر، وبدرجة عالية على بعد الشعور بالنقص في الإنجاز.

ودرس ميلر وآخرون (Miller et al., 1999) عوامل بقاء المعلم في مجال العمل بالتربية الخاصة، أو انسحابه من العمل، أو تحويله إلى أعمال أخرى في المجال التربوي. تكونت عينة الدراسة من (1576) معلماً ومعلمة، من ولاية فلوريدا. وأشارت النتائج بعد متابعة الدراسة لمدة سنتين إلى أن (21%) من المعلمين تركوا المهنة، و (20%) منهم تحولوا للعمل في مجال التربية العادية، و (41%) من المعلمين لم يستمروا في العمل في مجال التربية

الفردية، ونظراً للتباين في خصائصهم كما أسلفنا ذكره، يجب أن يعتمد تعليمهم على نظام الوحدات التعليمية أو محطات العمل، كل محطة تخصص لمجال ما من مجالات التعلم، سواء كان ذلك يتعلق بتنمية الجوانب النمائية أو الأكاديمية. ويتطلب هذا الأمر توفير مواد تعليمية وأنشطة تساعد المعلم في تقديم تربية علاجية مناسبة لهؤلاء التلاميذ، إضافة إلى توفر المعدات والأدوات المساندة، مثل الحاسوب وجهاز عرض فوق رأسي، وتلفاز، وفيديو، ومسجل وبطاقات وأوراق عمل تساعد المعلم على القيام بدوره بصورة مرنة وإيجابية.

أما في حال عدم توافرها، فسوف يقوم بإعدادها وتحضيرها بنفسه؛ مما يؤدي إلى بذله المزيد من الجهد، وقد يرغمه ذلك على القيام ببعض الأعمال بالمنزل؛ مما يشكل أعباء عمل إضافية، قد تؤدي إلى توتره وعدم تحمله، كما يحتاج لتحقيق أهداف الخطة التعليمية الفردية لوسائل قد تختلف باختلاف خطط التلاميذ التعليمية، وفي حال عدم توفرها سوف يعقد المسألة أمامه، ويجعل عملية اكتساب المهارات وتحقيق أهداف الخطة أمراً في غاية الصعوبة (بطرس، 2009؛ جزار، 2008؛ CEC, 1998). وأشار بايرن (Byrne, 1994) إلى أن الجو الصفي غير الملائم يؤدي لحدوث الاستنزاف الانفعالي لدى المعلم، كما يؤدي إلى تطوير اتجاهات سلبية نحو تلاميذه ونحو مهنته، ويؤثر بشكل سلبي على تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة.

الدراسات السابقة

يؤكد العديد من الباحثين أن تزايد الضغوط النفسية على المعلم وتراكمها وعدم قدرته على مواجهتها أو التغلب عليها يمكن أن يؤدي إلى إحساسه بما يعرف بالاحتراق النفسي. ووجد داير وكوين (Dyer & Quine, 1998) أن العوامل المؤدية إلى الاحتراق النفسي عند المعلمين، عوامل تتعلق بقلة فرص الترقية، وعدم تعرضهم لدورات تطوير مهني أثناء الخدمة، والمشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ، وزيادة عدد التلاميذ في الصفوف.

أما الدبابسة (1993) فوجد أن الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالأردن يظهر بدرجة متوسطة. وأشار إلى أن معظم الفروق قد ظهرت على بعد الإجهاد الانفعالي، وتعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرات القليلة.

ودرس محمد (1995) الاحتراق النفسي عند (184) معلماً ومعلمة مستخدماً مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، أظهرت نتائج دراسته أن المعلمين الأكثر خبرة أقل احتراقاً نفسياً من المعلمين الأقل خبرة. ولم تظهر الدراسة أي فروق بين المعلمين والمعلمات، وبين تفاعل الجنس والخبرة.

و درس سنغ و بيلينجسلي (Singh & Billingsley, 1996) الاحتراق النفسي لدى (649) معلماً ومعلمة، من ولاية فرجينيا، وأشارت نتائج دراستهما إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية كان أعلى مما هو عليه لدى معلمي الفئات الأخرى، أما بالنسبة لمتغير سنوات

تعزى لمتغير جنس المعلم، ومؤهله التعليمي وسنوات خبرته، وحالته الاجتماعية، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير فئة التلميذ ولصالح معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة والموهوبين مقارنة بمعلمي التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.

وقام الخرايشة وعريبات (2005) بدراسة الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (166) معلما ومعلمة بالأردن، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود الاحتراق النفسي لدى المعلمين بدرجة متوسطة على بعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، وبدرجة عالية على بعد نقص الشعور بالإنجاز ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث على بعد نقص الشعور بالإنجاز، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية على جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي سنوات الخبرة من خمس سنوات وأكثر.

ودرس القريوتي والخطيب (2006) الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، تكونت عينة الدراسة من 447 معلما ومعلمة، واستخدم الباحثان مقياس شرنك للاحتراق النفسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى لمتغير جنس المعلم، وحالته الاجتماعية، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدخل ولصالح ذوي الدخل المتدني والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير تخصص المعلم ولصالح المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية، واللغات، والبرمجة. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير فئة التلميذ، ولصالح معلمي التلاميذ المعوقين بصريا والموهوبين، مقارنة بمعلمي التلاميذ العاديين.

ودرس الزيودي (2007) الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، بلغ عددها (115) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود احتراق نفسي لدى المعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين مقارنة بالمعلمات، في حين أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الاحتراق النفسي، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي مستويات الخبرة القليلة يتعرضون لمستوى أعلى من الاحتراق النفسي.

وقام بلاتسيديو وأجالوتيس (Platsidou & Agalotis, 2008) بدراسة مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة من (127) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية باليونان، وقد توصل الباحثان إلى وجود مستويات منخفضة من الاحتراق لدى عينة الدراسة في الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاك، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائية بين مستويات الاحتراق ومستويات الرضا الوظيفي، في حين أظهرت الدراسة عدم

الخاصة، كما أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة والأكثر عمرا أقل احتراقا من المعلمين ذوي سنوات الخبرة القصيرة والأقل عمرا.

وأجرى الجمالي وحسن (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريبية أثناء الخدمة بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (133) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة معتدلة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة على أبعاد المقاييس الثلاثة، في حين أظهرت الدراسة أن المعلمين العمانيين أكثر تعرضا للاحتراق على بعدي تبلد المشاعر، وتدني مستوى الإنجاز، مقارنة بغير العمانيين، والمعلمين الذين يعملون مع ذوي الإعاقات المختلفة من كبار السن أكثر تعرضا للاحتراق على بعد الإجهاد الانفعالي مقارنة بمعلمي الأفراد ذوي الإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والإعاقات المختلفة من الأطفال.

وأجرى ساري (Sari, 2004) دراسة ضمت (295) من معلمي ومشرفي التربية الخاصة في عينة من مدارس التربية الخاصة بتركيا، باستخدام مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستويات متوسطة من الاحتراق في بعدي تبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز، كما توصل الباحث إلى فروق دالة إحصائية في بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز ولصالح الذكور، بينما كانت الفروق في بعد تبلد الشعور لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ولصالح المعلمين الأكثر خبرة تدريسية، بينما كانت الفروق في بعد نقص الشعور بالإنجاز لصالح المعلمين الأقل خبرة تدريسية.

وقام النجار (2004) بدراسة الاحتراق النفسي لدى معلمي غرف المصادر بالأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين كان متوسطا على بعدي الإجهاد الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز، في حين كان متدنيا على بعد تبلد الشعور. وكشف بطاينة والجوارنة (2004) عن مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي لدى عينة من (120) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بالأردن، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق تعزى إلى متغيرات المؤهل الدراسي، والتخصص، والجنس، والمرحلة التعليمية، كما توصلت الدراسة إلى أن مستويات الاحتراق اختلفت بناء على متوسط أعداد التلاميذ في الصف الواحد، بينما لم تجد الدراسة فروقا تعزى إلى الخبرة التدريسية.

ودرس الخطيب والقريوتي (2005) الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم والإعاقات الشديدة، تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة، من مختلف المدارس والمراكز الأردنية، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ كونهم يتعاملون مع فئة من التلاميذ متباينة في قدراتها وصعوباتها؛ فقد تجد بعض التلاميذ يعانون من مشكلات محددة في مجال القراءة، في حين البعض الآخر يعاني من مشكلات في الكتابة أو الحساب. ولا تقف المسألة عند هذا الحد من المشكلات، بل نجد أيضا بعض جوانب الضعف لدى هؤلاء التلاميذ تتمثل في عمليات الإدراك البصري والسمعي، وعمليات التمييز السمعي والبصري، كما يعاني بعض التلاميذ من مشكلات قصر فترة الانتباه، والتشتت السريع في مواقف التعلم.

وكل هذه المشكلات تحتاج من المعلم القيام بنفسه لتصميم خطط علاجية متعددة لمواجهة مشكلات كل تلميذ، وهذا الأمر يتطلب منه بذل جهود مضاعفة مقارنة بغيره من معلمي التلاميذ العاديين، مما يؤدي إلى زيادة التحديات التي تواجهه، حيث يترتب عليه مسؤوليات مضاعفة تجاه تلاميذه سواء في الإعداد والتحضير، أو تجهيز وتصميم الوسائل لمواجهة احتياجاتهم، وهذا يزيد مستوى توتره واحترقه النفسي؛ مما يؤثر سلبا على مخرجات العمل التربوي، ويفاقم المشكلة أو الصعوبة التعليمية لدى التلاميذ. وبالتحديد فإن هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان، وتسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:-

1. ما مستويات تكرار الشعور بالأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
2. هل تختلف مستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي باختلاف مستويات المؤهل الدراسي والتخصص والحالة الاجتماعية للمعلمات؟
3. هل توجد علاقة دالة بين مستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي وكل من سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية للمعلمة، والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة؟

أهمية الدراسة

يعد مجال العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية تجربة حديثة في سلطنة عمان؛ فمن الأهمية بمكان التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه المعلم في هذا المجال، مما يعمل على توفير معلومات تساعد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في التعرف على أوضاع المعلمات، من أجل اتخاذ التدابير اللازمة في حال ظهور مشكلات عدم التكيف لديهم، والتفكير في وضع الحلول المناسبة لأكثر العوامل أهمية والتي تعمل على زيادة الاحتراق النفسي.

كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في المساعدة في تطوير برامج إرشادية مناسبة يمكن أن تساعد هذه الفئة من المعلمات المحترقات نفسيا على تحقيق تكيف مهني أفضل، وهو أمر ينعكس بشكل إيجابي على تقدم أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحسنه، سواء في النواحي الأكاديمية أو النمائية، كون البرامج التي تقدمها المعلمة برامج علاجية فردية أو ضمن مجموعات أعدادها قليلة، كما أن تكيف المعلمة وعدم معاناتها من الاحتراق النفسي

وجود علاقة دالة إحصائية بين درجة الاحتراق والخبرة التدريسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الاحتراق تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى القريوتي (2008) دراسة هدفت تعرف مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين المكفوفين في المدارس الأردنية. اشتملت العينة على (70) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى لحالة المعلم الاجتماعية وجنسه، وسنوات خبراته، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير فئة التلميذ على بعدي المقياس مستوى الطاقة، والعلاقات مع التلاميذ، والدرجة الكلية لصالح معلمي التلاميذ المعوقين بصريا، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي المؤهلات العلمية الأعلى من البكالوريوس، على مقياس مستوى الطاقة.

ونخلص من استعراض هذه الدراسات بأن الدراسات التي بحثت الاحتراق لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قليلة مقارنة بالدراسات التي بحثت الاحتراق لدى المعلمين العاديين، كما أن هناك ندرة في الدراسات العمانية؛ حيث توصل الباحثان إلى دراسة واحدة (الجمالي وحسن، 2003) بحثت مستويات الاحتراق لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة (ولم تشمل معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، مما يدفع إلى مزيد من البحث لاستكشاف مستويات الاحتراق لدى هذه الفئة من معلمي التربية الخاصة، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وهدفها

يظهر الاحتراق النفسي لدى العاملين في المجال المهني ذي الطابع الإنساني، بخاصة الذين يتعاملون بشكل مباشر مع الأفراد، وقد يظهر ذلك لدى الأطباء والممرضين والمرضات بالإضافة إلى الاختصاصيين في المجالات الإنسانية والاجتماعية، وأشار كونج (Kong, 2005) إلى أن الاختصاصيين الاجتماعيين يتعرضون أيضا للاحتراق النفسي جراء عملهم مع الأطفال، ويعزو كونج ذلك لعدم الاعتراف بجهودهم، وطول ساعات عملهم، وتدني رواتبهم، وصعوبة وكثرة عدد الحالات التي يتعاملون معها. كما يمكن أن يظهر الاحتراق النفسي لدى العاملين في البنوك ودور الحضانة، ومراكز الاتصال، والمستشفيات. ومن العوامل المؤدية لذلك: ظروف وضغوطات العمل، والضغوط الاجتماعية وتدني مستوى الإنجاز (Golembiewski, Munzenrider, & Carter, 1983; Pines & Maslach, 1978; Raquepaw & Miller, 1989; Zapf, Seifer, & Schomutte, 2001).

ولعل المعلم من أكثر الفئات تعرضا للضغوط والاحتراق النفسي نظرا للدور المهم الذي يسند له المجتمع، وتوقعاته منه في تحقيق الأهداف التربوية، وإيصال الرسالة بكل أمانة وإتقان، كونه الركيزة الأساسية في العملية التعليمية في جميع المجتمعات، وبالرغم من التطور والتغير الذي حدث في المجتمعات؛ فلم يقلل ذلك من دوره الكبير. وتزيد هذه الضغوط والمؤثرات لدى معلمي

في البيانات الديمغرافية لبعض المعلمات، وهو الذي يفسر نقص العينة عن (200) في إحصائيات بعض الجداول المستخدمة لاحقاً في نتائج الدراسة، ونظراً لأن المعلمين في الحلقة الأولى كلهم من الإناث في السلطنة؛ فإن نسبة الإناث في العينة الحالية 100%، وقد اقتصرَت الدراسة الحالية على معلمات الحلقة الأولى. وتتنوع عينة الدراسة بناءً على مجموعة من المتغيرات النوعية الموضحة في الجدول رقم (1).

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة بناءً على المتغيرات الديمغرافية النوعية

م	المتغير	مستوياته	العدد
1	التخصص	مجال أول	115
		مجال ثان	82
2	المؤهل الدراسي	دبلوم	26
		بكالوريوس	143
		دبلوم عال في الصعوبات	30
3	الوضع الاجتماعي للمعلمة	غير متزوجة	28
		متزوجة	169
4	الخبرة التدريسية كمعلمة في مجال الصعوبات	ثلاث سنوات أو أقل	160
		أكثر من ثلاث سنوات	40

ملاحظة: نظراً لوجود نقص في البيانات الديمغرافية لبعض المعلمات، فإن المجموع في بعض خلايا المتغيرات لا يصل إلى (200) في هذا الجدول والجداول التالية.

ويلاحظ من الجدول (1) بأن جميع معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لسن من خريجات برامج التربية الخاصة وإنما كن معلمات للطلبة العاديين ثم تم تحويلهن ليعملن مع التلاميذ ذوي الصعوبات، وقد تم إعطاؤهن مجموعة من الدورات التدريبية باستثناء 30 معلمة (من العينة الحالية) تم إلحاقهن بدبلوم عال (لمدة سنة) في مجال صعوبات التعلم، وهو برنامج بدأ تنفيذه في جامعة السلطان قابوس في سنة 2006، كما يلاحظ من خلال الجدول (1) أن أغلب المعلمات في العينة الحالية ممن تم تحويلهن حديثاً لمجال الصعوبات حيث إن 80% من العينة لديهن خبرة 3 سنوات أو أقل في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مقياس الدراسة

تم استخدام مقياس ماسلاك وجاكسون للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory, MBI; Maslach & Jackson, 1981) للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، ويعد هذا المقياس من أكثر المقاييس استخداماً على نطاق عالمي في قياس الاحتراق النفسي (Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008)، وقد شاع استخدامه في الدراسات الأجنبية (Brouwers, Evers, & Tomic, 1999; Laugaa, Rasclé, &)

يساهم في زيادة تكيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نفسياً واجتماعياً، ويعزز مفهوم الذات لديهم، ويعيد للتلميذ ثقته بنفسه وبقدرته على التعلم، وكل ذلك يحسن من مخرجات العمل التربوي.

التعريفات الإجرائية

1. الاحتراق النفسي: حالة نفسية تنتج بسبب الأوضاع المتصلة بالأفراد مباشرة، ولا سيما الأفراد ذوي صعوبات التعلم، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة في مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة.
2. الإجهاد الانفعالي: شعور عام بالتعب ينتاب المعلمة نتيجة لأعباء العمل، والمسؤوليات الكثيرة التي تلقى على عاتقها، للمستوى الذي تعجز معه عن العطاء، وسوف يتم قياسها من خلال مجموع الدرجات الخاصة بهذا البعد في مقياس الدراسة.
3. تبدل المشاعر: شعور عام يتولد لدى المعلمة بسببه ضغط العمل الزائد، مما يترتب عليه اللامبالاة، وعدم الشعور بالقيمة الإنسانية للآخرين الذين تتعامل معهم، ويقاس من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد في مقياس الدراسة.
4. تدني الشعور بالإنجاز: ميل المعلمة إلى تقييم نفسها بطريقة سلبية في مجال علاقتها بالتلاميذ والزميلات، وسوف يقاس من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة ببعد نقص الشعور بالإنجاز في مقياس الدراسة.

منهج الدراسة ومتغيراتها

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية المسحية التي هدفت لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان في ضوء متغيرات المؤهل الدراسي، والتخصص، والوضع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، والدورات التدريبية للمعلمة، بالإضافة إلى المستوى الاقتصادي لطلبة المدرسة، وقد تم احتساب درجة كل مستجيب على الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاك للاحتراق النفسي وهي: بعد الإجهاد الانفعالي، وبعد تبدل المشاعر، وبعد نقص الشعور بالإنجاز.

المجتمع والعينة

تكون مجتمع الدراسة من 296 معلمة من معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى (الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي) من التعليم الأساسي في ثماني مديريات من بين 11 مديرية من مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان، وقد تم توزيع عدد مماثل من الاستبانات على جميع هؤلاء المعلمات من خلال إيصال الاستبانات لكل مديرية، حيث قامت كل مديرية بتوزيع الاستبانات على المدارس التابعة لها، وتم استرجاع 200 استبانة (67.5% من مجموع الاستبانات الموزعة)، وبالتواصل مع المديرية المختلفة، توصل الباحثان إلى أن السبب الرئيس في عدم استرجاع العدد المتبقي هو وجود عدد من المعلمات في إجازات أمومة، ويفحص الاستمارات المسترجعة تبين أن كلها كانت صالحة للاستخدام في التحليل الإحصائي للدراسة، باستثناء بعض النواقص

الجدول (2): تصنيف مستويات أبعاد مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي

الأبعاد	عال	متوسط	منخفض
الإجهاد الانفعالي	30 فما فوق	18-29	0-17
تبلد المشاعر	12 فما فوق	6-11	0-5
نقص الشعور بالإنجاز	24 فما فوق	12-23	0-11

صدق المقياس

أشارت الدراسات السابقة إلى تمتع المقياس بمستويات عالية من الصدق، بمختلف طرق الصدق المستخدمة مثل صدق البناء أو الصدق التلازمي، وفي الدراسة التقييمية التي قام بها وورلي وآخرون (Worley et al., 2008)، استعرض الباحثون 45 دراسة سابقة استخدمت مقياس ماسلاك في مختلف دول العالم (بما في ذلك بعض الدراسات العربية)، وخلص الباحثون إلى أن البناء العملي للمقياس في معظم هذه الدراسات يدل على وجود عوامل ثلاثة (بعد الإجهاد الانفعالي، وبعد تبلد المشاعر، وبعد نقص الشعور بالإنجاز)، مع اختلاف في تشعب العبارات داخل العوامل، وأن هذه العوامل مرتبطة ببعضها البعض.

وفي البيئة العمانية، خلص الجمالي وحسن (2003) إلى تمتع المقياس بمؤشرات صدق عالية، حيث تم عرض المقياس على خمسة محكمين للتأكد من مناسبه لعينة معلمي التربية الخاصة ومدى سلامة اللغة وانتفاء العبارات للأبعاد، وقد تركزت التعديلات على بعض المصطلحات اللغوية البسيطة، كما حصل الباحثان على معاملات ارتباط عالية بين درجات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم التوصل إلى وجود عوامل ثلاثة من خلال التحليل العملي الاستكشافي (باستخدام التدوير المائل للمحاور). وفي الدراسة الحالية، تمت مراجعة عبارات المقياس من خلال ثلاثة محكمين، واتفقوا على مناسبة العبارات لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دون أي تعديل، كما تم التوصل إلى معاملات ارتباط عالية مع الدرجة الكلية (0.89، و 0.67، و 0.68) لكل من بعد الإجهاد الانفعالي، و تبلد المشاعر، وتدني الشعور بالإنجاز، على التوالي.

وتمهيدا لفحص الصدق العملي للمقياس، تحقق الباحثان من كفاءة بيانات عينة الدراسة لإجراء التحليل العملي عليها، وذلك من خلال حساب اختبار كايزر - ماير - أولكن وبارتلت (Kaiser - Meyer - Olkin & Bartlett's test) الذي دل على ملائمة البيانات للتحليل العملي (KMO = 0.831، مربع كاي = 1521.425، دال عند مستوى أقل من 0.001 وبدرجة حرية = 231). وقد طبق الباحثان التحليل العملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) مع تدوير مائل للمحور (Varimax rotation)، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود ثلاثة عوامل فسرت 48% من التباين الكلي، مع تشعب

(Bruchon-Schweitzer, 2008)، كما تم تعريبه وتطبيقه في البيئة العربية (بطاينة والجوارنة، 2004)، وكذلك تم استخدامه في الدراسات التي أجريت في سلطنة عمان (الجمالي وحسن، 2003)، وقد تبنى الباحثان النسخة المستخدمة من قبل الجمالي وحسن (2003) بعد التأكد من مؤشرات الثبات والصدق فيها؛ نظرا لأنها أعدت لتناسب معلمي التربية الخاصة بالسلطنة.

ويتكون هذا المقياس من (22) فقرة، على شكل عبارات تسأل الفرد عن شعوره نحو مجموعة من السلوكيات المتصلة بمهنته، ويقوم المشارك بالاستجابة لكل عبارة مرتين؛ مرة للدلالة على مدى تكرار الشعور، ومرة أخرى للدلالة على شدته. وقد دلت الدراسات السابقة على أن الاستجابة لتكرار الشعور مماثلة للاستجابة لشدته، وأن هناك ارتباطا عاليا بين هذين البعدين (التكرار والشدة)، خاصة أن نتائج التحليل العملي أظهرت أن فقرات المقياس تشبعت وفقا للتكرار والشدة في نمط واحد (الجمالي وحسن، 2003)، وقد خلص لي وأشفورث (Lee & Ashforth, 1996)، كما في Worley et al., 2008) إلى أن كل بعد من بعدي التكرار والشدة هو تكرار للأخر وأن استخدام أحدهما كاف للتحليل، لذا اقتصر الباحثان في الدراسة الحالية على تكرار الشعور بالاحتراق النفسي وهو ما أوصت به واستخدمته مجموعة من الدراسات الأجنبية (Abel & Sewell, 1999; Worley et al., 2008) والعربية (الخرابشة وعريبات، 2005).

ويتم الاستجابة لمدى تكرار الشعور بالاحتراق من خلال استخدام تدرج سباعي (صفر = أبدا، 1 = بضع مرات في السنة، 2 = مرة في الشهر أو أقل، 3 = بضع مرات في الشهر، 4 = مرة كل أسبوع، 5 = بضع مرات في الأسبوع، 6 = كل يوم تقريبا). وتتوزع فقرات المقياس إلى ثلاثة أبعاد تم تعريفها إجرائيا في مصطلحات الدراسة وهي: بعد الإجهاد الانفعالي، وفقراته (1-2-3-6-8-13-14-16-20)، وبعد تبلد الشعور، وفقراته (5-10-11-15-22)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز، وفقراته (4-7-9-12-17-18-19-21). وبناء عليه، فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في أي بعد من الأبعاد الثلاثة هي صفر، وأما أعلى درجة فهي (54) في بعد الإجهاد الانفعالي، و (30) في بعد تبلد الشعور، و (48) في بعد نقص الشعور.

ونظرا لأن فقرات بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر سلبية، فقد قام الباحثان بعكس درجات المفحوصين على بعد (نقص الشعور بالإنجاز) لتصبح في نفس اتجاه البعدين الأوليين، وبناء على ذلك فإن المستجيب الذي يحصل على درجات عالية في جميع الأبعاد الثلاثة يصنف بأن لديه مستوى عاليا من الاحتراق النفسي، في حين تدل الدرجات المنخفضة على مستوى منخفض من الاحتراق النفسي. وتجدر الإشارة هنا بأن مقياس ماسلاك لا يصنف المستجيب على أنه محترق أو غير محترق، ولكن يتم تصنيف الاستجابات إلى ثلاثة مستويات بناء على الدرجة المحصلة في مقياس الاحتراق. ويشير الجدول رقم (2) إلى التصنيفات الثلاثة وما يقابلها من درجات.

والمتمثلة في المستويات الثلاثة (منخفض - متوسط - عال) التي تم الإشارة إليها مبكراً في تصحيح المقياس.

الجدول (3): متوسطات درجات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناء على التصنيف الثلاثي لمستويات أبعاد مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي

م	متوسطات	البعد	مستويات الاحتراق	المعيار	درجات العينة الحالية
1	الإجهاد الانفعالي	عال	30 فما فوق	17.35	منخفض
2	تبلد المشاعر	عال	12 فما فوق	2.14	منخفض
3	نقص الشعور بالإنجاز	عال	24 فما فوق	9.01	منخفض

ويلاحظ من الجدول (3)، أن متوسطات درجات أفراد الدراسة الحالية على الأبعاد الثلاثة للاحتراق وقعت ضمن المستوى المنخفض وفقاً لمعيار ماسلاك في تحديد مستوى الاحتراق لكل بعد من أبعاد المقياس، مع ملاحظة أن متوسط درجات العينة في بعد الإجهاد الانفعالي يمكن اعتباره قريباً من المستوى المتوسط حيث بلغ 17.35 وهي درجة حدية بين المستوى المنخفض والمتوسط وفقاً للمعيار المستخدم.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف مستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي بناء على الاختلاف في مستويات المؤهل الدراسي والتخصص والحالة الاجتماعية للمعلمات؟ استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة لمعرفة تأثير المؤهل الدراسي (لوجود ثلاثة مستويات في هذا المتغير) كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة تأثير كل من التخصص والحالة الاجتماعية للمعلمات في الأبعاد الثلاثة.

فبالنسبة للمؤهل الدراسي، تم أولاً استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للمستويات الثلاثة التي يبينها الجدول (4).

بعض العبارات في أكثر من عامل، وقد فسر العامل الأول الممثل بعبارات الإجهاد الانفعالي 28.3% من التباين، بينما فسر العامل الثاني الممثل بعبارات نقص الشعور بالإنجاز 11.3% من التباين، في حين فسر العامل الثالث (مزيج من عبارات تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز) نسبة 8.4% من مجموع التباين الكلي، وهي نسب مقارنة لما تم الحصول عليه لعينة معلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان (18.4% و 13.8% و 8.9% على التوالي، الجمالي وحسن، 2003) أو لعينات أخرى (20.2% و 15.1% و 10.6% على التوالي، Laugaa et al., 2008).

ثبات المقياس

اتصفت البيانات المحصلة من خلال استخدام مقياس ماسلاك بثباتها سواء في النسخة الأصلية أو غيرها من النسخ المترجمة وعلى عينات مختلفة من مثل الفرنسية (Laugaa et al., 2008) أو النرويجية (Richardson & Martinussen, 2004; Skaalvik & Bellingrath, Weigl, & Skaalvik, 2009) أو الألمانية (Kudielka, 2008; Schwarzer & Hallum, 2008) أو اليونانية (Kokkinos, 2006; Platsidou & Agaliotis, 2008) أو العربية (الخرايشة وعربيات، 2005) أو التركية (Sari, 2004) أو الهولندية (Loonstra, Brouwers, & Tomic, 2009)؛ سواء كانت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي أو بطريقة إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية.

وفي البيئة العمانية، وجد الجمالي وحسن (2003) معاملات ثبات جيدة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ؛ حيث بلغت 0.84 و 0.71 و 0.69 و 0.81 لكل من: بعد الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، وتدني الشعور بالإنجاز، والدرجة الكلية للمقياس. وفي الدراسة الحالية، بلغت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: 0.88 و 0.52 و 0.75 و 0.86 على التوالي، على أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية. ويمكن القول بأن جميع هذه القيم جيدة باستثناء معامل ثبات بعد تبلد المشاعر والذي يبقى مقبولاً نظراً لأن هذه القيمة تقع ضمن القيم التي تم الحصول عليها في دراسات سابقة؛ حيث أشار (Worley et al., 2008) في مراجعتهم لـ 45 دراسة سابقة بأن معاملات الثبات لهذا البعد تراوحت بين 0.50 و 0.80.

النتائج

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستويات تكرار الشعور بالأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، والجدول (3) يعرض هذه المتوسطات الحسائية للأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي: الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز، بالمقارنة مع المعايير التي حددها كل من ماسلاش وجاكسون

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتراق النفسي حسب المؤهل الدراسي

م	البعد	مستويات الاحتراق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الإجهاد الانفعالي	دبلوم	26	16.46	13.72
		بكالوريوس	143	18.42	11.16
		دبلوم عال في الصعوبات	30	12.70	10.02
2	تبلد المشاعر	دبلوم	26	2.30	3.87
		بكالوريوس	143	2.29	3.16
		دبلوم عال في الصعوبات	30	0.96	2.53
3	نقص الشعور بالإنجاز	دبلوم	26	6.96	7.85
		بكالوريوس	143	10.24	7.10
		دبلوم عال في الصعوبات	30	5.20	4.40
4	الدرجة الكلية	دبلوم	26	25.73	21.05
		بكالوريوس	143	30.96	16.62
		دبلوم عال في الصعوبات	30	18.86	13.37

وقد تبين أن معامل اختبار Levene's دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05، لكل من بعدي تبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز؛ لذا تم استخدام اختبار (Dunnett's C) لجميع المقارنات، وهذا الاختبار لا يتأثر بعدم تساوي تباين فئات متغير المؤهل الدراسي حيث إنه أحد الاختبارات البعدية التي لا تقوم على فرضية تجانس التباين (Equal variance not assumed). والجدول رقم (5) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المستويات الثلاثة للمؤهل الدراسي في متوسطات الأبعاد الثلاثة والمجموع الكلي للاحتراق النفسي.

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم حساب قيمة (ف) لتحليل التباين الأحادي. وكما هو ملاحظ من الجدول رقم (4)، فإن أفراد العينة في كل مستوى من المستويات الثلاثة لمتغير المؤهل المدرسي مختلفة؛ مما يهدد الفرضية التي يقوم عليها تحليل التباين الأحادي المتمثلة في افتراض تماثل تباين فئات المتغيرات العاملية (Tabachnick & Fidell, 2001)، ولذلك تم حساب معامل اختبار Levene's للتأكد من هذه الفرضية واختبار الاختبار البعدي المناسب (Post Hoc Test).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الاحتراق النفسي بناء على المؤهل الدراسي

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	بين المجموعات	834.561	2	417.280	3.228	0.042
		داخل المجموعات	25337.741	196	129.274		
		المجموع	26172.302	198			
2	تبلد المشاعر	بين المجموعات	45.016	2	22.508	2.223	0.111
		داخل المجموعات	1984.169	196	10.123		
		المجموع	2029.186	198			
3	نقص الشعور بالإنجاز	بين المجموعات	762.197	2	381.098	8.051	0.000
		داخل المجموعات	9278.195	196	47.338		
		المجموع	10040.392	198			
4	الدرجة الكلية	بين المجموعات	3851.980	2	1925.990	6.797	0.001
		داخل المجموعات	55539.407	196	283.364		
		المجموع	59391.387	198			

ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء اختبار Dunnett's C وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي واضحة في الجدول رقم (6).

يلاحظ من الجدول رقم (5) بأن هناك فروقا دالة إحصائياً تعزى إلى نوع المؤهل الدراسي في كل من بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز وكذلك في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي،

الجدول (6): نتائج اختبار Dunnett's C للمقارنات البعدية حسب المؤهل الدراسي

م	البعد	فروق المربعات	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم عال في الصعوبات
1	الإجهاد الانفعالي	دبلوم	-	1.96503-	3.76154
		بكالوريوس	1.96503	-	*5.72657
		دبلوم عال في الصعوبات	3.76154-	*5.72657-	-
2	نقص الشعور بالإنجاز	دبلوم	-	3.28322-	1.76154
		بكالوريوس	3.28322	-	*5.04476
		دبلوم عال في الصعوبات	1.76154-	*5.04476-	-
3	الدرجة الكلية	دبلوم	-	5.23427-	6.86410
		بكالوريوس	5.23427	-	*12.09837
		دبلوم عال في الصعوبات	6.86410-	*12.09837-	-

* فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا أقل من (0.05).

أما بالنسبة لمعرفة تأثير كل من التخصص والحالة الاجتماعية للمعلمات في الأبعاد الثلاثة فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

ويشير الجدول رقم (7) إلى نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعلمات في كل من تخصصي مجال أول (تربية إسلامية ولغة عربية ودراسات اجتماعية) ومجال ثان (علوم ورياضيات) في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي.

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب التخصص في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي

م	البعد	التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	مجال أول	115	17.1826	11.23168	195	0.204	0.838
		مجال ثان	82	17.5244	12.06078			
2	تبلد المشاعر	مجال أول	115	1.8696	2.88834	195	1.198	0.233
		مجال ثان	82	2.4268	3.63464			
3	نقص الشعور بالإنجاز	مجال أول	115	8.1478	7.40465	195	2.129	0.034
		مجال ثان	82	10.3171	6.51471			
4	الدرجة الكلية	مجال أول	115	27.2000	16.62549	195	1.224	0.222
		مجال ثان	82	30.2683	18.29595			

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة بين مستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي وكل من سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية للمعلم، والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة؟ تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، والجدول رقم (9) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الاحتراق النفسي بأبعاده الفرعية الثلاثة وكل من سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية، والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة.

ويتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) في بعد نقص الشعور بالإنجاز ولصالح معلمات المجال الثاني، بينما لم تصل الفروق بناء على متغير التخصص إلى مستوى الدلالة الإحصائية المتبناة في هذه الدراسة (أقل من 0.05) في متوسطات البعدين الآخرين (الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور) والدرجة الكلية للاحتراق النفسي. ويلاحظ من الجدول رقم (8) غياب أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للمعلمات سواء في الأبعاد الثلاثة الفرعية أو في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي.

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعلمات حسب الحالة الاجتماعية في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي

م	البعد	الحالة الاجتماعية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	غير متزوجة	28	17.9643	12.34229	195	0.338	0.736
		متزوجة	169	17.1657	11.44796			
2	تبلد المشاعر	غير متزوجة	28	1.8214	3.50717	195	0.499	0.618
		متزوجة	169	2.1479	3.15219			
3	نقص الشعور بالإنجاز	غير متزوجة	28	9.6786	6.06785	195	0.610	0.543
		متزوجة	169	8.7988	7.21818			
4	الدرجة الكلية	غير متزوجة	28	29.4643	17.91023	195	0.382	0.703
		متزوجة	169	28.1124	17.25317			

الجدول (9): معاملات الارتباط بين الاحتراق النفسي بأبعاده الفرعية الثلاثة وكل من الخبرة والدورات التدريبية والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة

م	البعد	1	2	3	4	5	6
1	الإجهاد الانفعالي	-					
2	تبلد المشاعر	0.531	-				
3	نقص الشعور بالإنجاز	0.325	0.325	-			
4	الدرجة الكلية	0.895	0.671	0.686	-		
5	الخبرة التدريسية	0.101	0.033	0.172	0.144	-	
6	الدورات التدريبية	0.117	0.076	0.094	0.132	0.135	-
7	المستوى الاقتصادي	0.195	0.254	0.229	0.268	0.084	0.053

* القيم ≤ 0.144 دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05، والقيم ≤ 0.195 دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.01.

المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) بناء على معايير ماسلاك وجاكسون حول تصنيف مستويات الاحتراق التي أشرنا إليها مبكراً في الجدول رقم (3)، ورغم أن معظم الدراسات التي أجريت على عينات أخرى من معلمي التربية الخاصة أو المعلمين العاديين (بطاينة والجوارنة، 2004؛ الجمالي وحسن، 2003؛ الخرابشة وعربيات، 2005؛ الزيودي، 2007؛ Caton et al., 1998) أظهرت مستوى متوسطاً من الاحتراق بناء على معيار ماسلاك وجاكسون، إلا أن هناك دراسات اتفقت مع الدراسة الحالية من مثل دراسة السرطاوي (1997) التي وجدت مستويات منخفضة لمعلمي التربية الخاصة بالسعودية.

ويمكن عزو انخفاض مستويات الاحتراق لدى عينة الدراسة الحالية إلى قلة الأعباء الوظيفية المنوطة بالمعلمات، وقلة عدد التلاميذ في كل مدرسة، حيث إن نصاب كل معلمة في المدرسة هو 25 تلميذاً وتلميذة، ومقارنة مع الدراسات السابقة، فإن المستويات المتوسطة والعالية في تلك العينات تم عزوها إلى كثرة المشكلات والأعباء اليومية التي تعوق عمل معلمي التربية الخاصة وتشعرهم بالعجز والقصور عن أداء مهامهم (بطاينة والجوارنة، 2004). ومقارنة بالمعلمات العاديات، فإن معلمات التلاميذ ذوي الصعوبات

يلاحظ من جدول مصفوفة الارتباطات رقم (9) بأن متغير الخبرة التدريسية ارتبط ارتباطاً سلبياً ودالاً إحصائياً ببعد نقص الشعور بالإنجاز ($r = -0.172$ ، مستوى دلالة = 0.015)، وبالدرجة الكلية لمقياس الاحتراق ($r = 0.144$ ، مستوى دلالة = 0.042)، بينما لم تكن معاملات الارتباط لمتغير الخبرة دالة مع البعدين الآخرين (بعد الإجهاد الانفعالي، وبعد تبلد المشاعر)، كذلك لم يرتبط متغير الدورات التدريبية بأي من الأبعاد الثلاثة، أو بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً إحصائياً. أما متغير المستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة فقد جاءت ارتباطاته دالة إحصائياً مع جميع أبعاد الاحتراق: بعد الإجهاد الانفعالي ($r = -0.195$ ، مستوى دلالة = 0.007)، وبعد تبلد المشاعر ($r = -0.254$ ، مستوى دلالة أقل من 0.001)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز ($r = -0.229$ ، مستوى دلالة = 0.001)، وكذلك مع الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق ($r = 0.268$ ، مستوى دلالة أقل من 0.001).

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانين من الاحتراق النفسي ولكن بمستويات منخفضة (في جميع أبعاد الاحتراق: الإجهاد الانفعالي، وتبلد

الأكاديمي على ثقة المعلم بنفسه وقدرته على التعامل مع مصادر الاحتراق المختلفة.

أما فيما يتعلق بمتغير الحالة الاجتماعية للمعلمات، فإن نتائج اختبار (ت) أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الاحتراق بأبعاده الثلاثة بين فئة المتزوجات وغير المتزوجات من المعلمات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الخطيب والقريوتي (2005)، والقريوتي والخطيب (2006)، والقريوتي (2008)، ويمكن تفسير غياب هذه الفروق إلى أن كلا من فئتي المتزوجات وغير المتزوجات في المجتمع العماني تحاط بدعم أسري متمثل؛ إذ توفر الأسرة الممتدة دعماً للمعلمات اللاتي لم يتزوجن بعد في ظل التماسك الأسري السائد، وتتلقى المتزوجات دعم أفراد الأسرة الصغيرة المباشرة كالزوج والأبناء.

إلى جانب هذه المقارنات، فقد بحثت الدراسة الحالية العلاقة بين مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة وكل من الخبرة التدريسية للمعلمات، وعدد الدورات التي التحقن بها، والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الخبرة التدريسية وأي من أبعاد الاحتراق باستثناء علاقة ضعيفة (حجم الأثر = 0.012 وهو صغير بحسب تصنيف كوهن (Cohen, 1988)، كما في Valentine & Cooper, 2003) مع بعد نقص الشعور بالإنجاز، ورغم أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الخبرة التدريسية وبعض أبعاد الاحتراق (الدبابسة، 1993؛ الزيودي، 2007) إلا أن معظم الدراسات العربية أشارت إلى عدم وجود فروق في مستويات الاحتراق عند المقارنة بين المعلمين الأقل خبرة والأكثر خبرة (بطاينة والجوارنة، 2004؛ الجمالي وحسن، 2003؛ الخطيب والقريوتي، 2005؛ القريوتي، 2008؛ يحيى وحامد، 2001).

ولعل غياب العلاقة بين الاحتراق وسنوات الخبرة عائد إلى احتساب أكثر الباحثين لسنوات الخبرة في المجال التربوي وليس الخبرة في مجال العمل في التربية الخاصة، حيث إن كثيراً ممن يدرسون في مجال التربية الخاصة في العادة هم معلمون من تخصصات مختلفة قضاوا سنوات في تدريس التلاميذ العاديين، ولا شك أن خبرة التدريس مع ذوي الاحتياجات الخاصة مختلفة عن تدريس التلاميذ العاديين، وقد سعت الدراسة الحالية لتغطية هذا الجانب من خلال سؤال المعلمات عن خبرتهن التدريسية في المجال التربوي، وخبرتهن الخاصة بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لولا أن معظم المعلمات المشاركات في الدراسة كن من نوات الخبرة الحديثة، حيث إن 80% لديهن خبرة 3 سنوات أو أقل في مجال تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نظراً لحدثة هذه الوظيفة في مدارس وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان؛ مما تعذر بسببه وجود علاقة بين سنوات تدريس التلاميذ ذوي الصعوبات ومستويات أبعاد الاحتراق الثلاثة؛ لذا يقترح الباحثان على الدراسات المستقبلية ضرورة الفصل بين سنوات الخبرة التدريسية العامة، وسنوات تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

في مدارس سلطنة عمان قد يكن أقل أعباء وضغوطاً؛ ومن ثم قد يعانين مستويات أقل من الاحتراق المدرسي مقارنة بالمعلمات العاديات، وهو افتراض يحتاج إلى دراسة ميدانية مستقبلية تقارن بين هاتين الفئتين من المعلمات.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل من بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، وكذلك في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي بناء على نوع المؤهل الدراسي، ولصالح المعلمات من حملة البكالوريوس؛ حيث جاءت متوسطات هذه الفئة أعلى من متوسطات فئة المعلمات من حملة الدبلوم العالي في مجال صعوبات التعلم، وتأتي هذه الدراسة لتؤكد نتائج الدراسات السابقة في أهمية تأهيل المعلمات العاملات في مجال التربية الخاصة وعدم الاكتفاء بورش تدريبية قصيرة، حيث وجد المجالي وحسن (2003) أن متوسطات معلمي التربية الخاصة من المتخصصين في التربية الخاصة في بعد الإجهاد الانفعالي كانت أقل من متوسطات أقرانهم من معلمي التربية الخاصة من غير المتخصصين في التربية الخاصة، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في الدراسة الحالية بين غير المتخصصين في مجال صعوبات التعلم (سواء من حملة الدبلوم المتوسط أو البكالوريوس) وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة (بطاينة والجوارنة، 2004)، مما يدل على أن مصدر انخفاض مستويات الاحتراق لدى فئة حملة الدبلوم العالي في مجال الصعوبات هو ما يزودهم به هذا المؤهل العالي من معلومات تعينهم على فهم طبيعة التلاميذ الذين يتم التعامل معهم، بالإضافة إلى إكسابهم المهارات المتصلة بكيفية تدريس وتقويم ومعالجة هذه الفئة من التلاميذ؛ مما يمكنهم من مواجهة الصعوبات التي يتضمنها العمل مع فئة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائية في بعد نقص الشعور بالإنجاز تعزى إلى تخصص المعلمات، فقد كانت متوسطات معلمات المجال الثاني (علوم ورياضيات) أعلى من متوسطات معلمات المجال الأول (تربية إسلامية ودراسات اجتماعية ولغة عربية)، وقد يعزى ذلك إلى فروق في شخصيات المعلمات المتخصصات في العلوم الأدبية، مقارنة بالمتخصصات في المجالات العلمية، وبما أن الفروق بين التخصصين حصرت في نقص الشعور بالإنجاز، فإن ذلك قد يعكس اختلاف مستويات التوقعات في الإنجاز بين معلمات كل من المجالين، ولم يمكن الحصول على دراسة مماثلة قارنت بين التخصصات باستثناء دراسة القريوتي والخطيب (2006) التي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق تعزى للتخصص، إلا أن هذه الدراسة قارنت فئة المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية، واللغات، والبرمجة (وكانت متوسطاتها هي الأعلى) بفئة المتخصصين في التربية الخاصة، وهي نتيجة تماثل نتيجة الدراسة الحالية المتصلة بانخفاض مستويات الاحتراق لدى حملة الدبلوم العالي في مجال الصعوبات، نظراً لتأثير التأهيل

التوصيات

يوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بدراسة متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب نظرا لعلاقته بمستويات الاحتراق لدى معلمات التلاميذ ذوي الصعوبات، حيث يمكن أن يعكس تأثير هذا المتغير في مستويات الاحتراق حقائق متصلة بمدى تواصل الأسرة مع المدرسة، ومتابعتها لأداء أبنائها داخل المدرسة، وفي البيت، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى الدعم الاجتماعي (Brouwers et al., 1999; Laugaa et al, 2008) الذي يتلقاه معلمو ومعلمات التلاميذ ذوي الصعوبات من داخل وخارج المدرسة.

ونظرا لقلّة الدراسات العمانية التي بحثت متغيرات ذات صلة بأداء معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فإن الباحثين يوصيان بضرورة مواصلة الدراسات العلمية للكشف عن الخصائص النفسية لهؤلاء المعلمات للتأكد من توفر بيئة صحية تشجع هذه الفئة من المعلمات على الاستمرار في العمل مع هؤلاء التلاميذ، وهو أمر يتطلب الإبقاء على نصاب المعلمة الحالي من التلاميذ (25 تلميذا وتلميذة) مع عدم تكليف المعلمات بمهام غير متصلة بعملهن؛ حتى لا تزيد أعباء هؤلاء المعلمات وتزيد الصعوبات التي تواجههن مما قد يطور عندهن شعورا بالضغط النفسية ومن ثم الاحتراق النفسي.

كما يوصي الباحثان بأهمية الاستمرار في تأهيل العاملين مع فئة التلاميذ من ذوي الصعوبات من خلال برامج منظمة وطويلة (كالدبلوم العالي القائم حاليا) وعدم الاقتصار على دورات قصيرة، مع التركيز على ما تحتاجه هؤلاء المعلمات من حاجات تدريبية، من مثل التي توصل إليها الجمالي وحسن في عينتهم من معلمي التربية الخاصة (2003)؛ حيث أشارا إلى أن أهم الحاجات التدريبية التي أكد المعلمون حاجتهم إليها تمثلت بمعرفة الخصائص النفسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعرفة تصميم المواد التعليمية لهم، ومعرفة الأساليب الحديثة في تدريسهم (على التوالي)، وقد اتفق المعلمون على أهمية تدريبهم كل حسب نوع التلاميذ الذين يتم التعامل معهم، وهو ما ينبغي أن يراعيه الدبلوم العالي القائم حاليا من حيث جعل جميع مواد متصلة اتصالا مباشرا بمجال صعوبات التعلم، مع مراعاة الحاجات التي توصل إليها الجمالي وحسن في دراستهما.

وإلى جانب الدراسات التي تم اقتراحها خلال مناقشة نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثين يوصيان بدراسات تساعد في الكشف عن المتغيرات الأخرى التي قد تسبب أو تنتج عن أو ترتبط بمستويات الاحتراق في مجتمع معلمات أو معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصة تلك المتغيرات التي تم الكشف عنها في الدراسات السابقة مع المعلمين عموما أو مع معلمي التربية الخاصة مثل معتقدات الكفاءة الذاتية (Schwarzer & Hallum, 2008)، والضغط النفسية (Abel & Sewell, 1999; Schwarzer & Hallum, 2008)، والمناخ المدرسي (الزغول والخريشا والخالدي، 2003؛ Grayson & Alvarez, 2008).

أما بالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية، فقد أشارت نتائج معاملات الارتباط إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين عدد الدورات ومستويات الاحتراق؛ مما قد يشير إلى عدم فاعلية هذه الدورات في التخفيف من احتمالية الشعور بالاحتراق، خاصة أنها دورات قصيرة وغير منتظمة، مقارنة مع الدبلوم العالي في مجال صعوبات التعلم الذي تبنته وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع قسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس والذي يمتد لسنة كاملة، والذي وجدت الدراسة الحالية بأن خريجات هذا الدبلوم أظهرن مستويات احتراق أقل (بجميع أبعاده) من نظيراتهن من حملة البكالوريوس (في تخصصات غير التربية الخاصة) اللاتي لم يلتحقن بدبلوم متخصص في صعوبات التعلم، وهذه النتيجة تؤكد أهمية تأهيل العاملين في مجال التربية الخاصة تأهيلا يتناسب مع طبيعة التلاميذ، وحاجة المعلمات إلى برامج متكاملة تعينهن على فهم خصائص هذه الفئة، وتمدهن بالمهارات اللازمة للنجاح في تعاملهن مع التلاميذ، في الوقت الذي يستطعن المحافظة فيه على مستويات جيدة من صحتهن النفسية.

إلى جانب المتغيرات الخاصة بالمعلمات، فإن الدراسة الحالية سعت لمعرفة العلاقة بين مستويات الاحتراق للمعلمات والمستويات الاقتصادية لطلاب المدارس التي يعملن فيها، وجدير بالملاحظة أن هذا المتغير ارتبط بجميع مستويات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وبمعاملات ارتباط أعلى من بقية المتغيرات، حيث وجدت علاقة سلبية، فكلما انخفضت المستويات الاقتصادية لطلاب المدرسة ارتفعت مستويات الاحتراق لدى المعلمات في عينة الدراسة الحالية، ويمكن تفسير ذلك بأن المستويات الاقتصادية المنخفضة للأسر غالبا ما ترتبط بانخفاض المستوى الاجتماعي وانخفاض مستويات التعليم للأبوين، وضعف تأثير الأسرة في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، وغياب دعم الأسرة وعدم تواصلها مع المدرسة؛ مما يزيد من العبء الملقى على المعلمة، ولا تجد المعلمة الدافع القوي للاستمرار في العطاء ومواجهة الصعاب المرتبطة بتدريس مثل هذه الفئة من التلاميذ، خاصة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم هم بحاجة إلى دعم متواصل من المدرسة والبيت، وهذا الأمر من أهم أهداف التربية الخاصة وهو بناء علاقة بين الأسرة ومقدمي خدمات التربية الخاصة (الخطيب وآخرون، 2007)، وفي ظل غياب مثل هذا الدعم تجد المعلمة نفسها غير قادرة على مواجهة صعوبات التدريس؛ مما قد يطور عندها الإحساس بالاحتراق النفسي. وبالنظر إلى الدراسات الأجنبية التي تؤكد العلاقة القوية بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (Socio Economic Status, SES) ومتغيرات كثيرة في إطار المدرسة كالتحصيل الدراسي للطلاب (Mere, Reiska, & Smith, 2006)، فإن الباحثين يوصيان بمزيد من الاهتمام في الدراسات العربية لبحث أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة في بقية المتغيرات التربوية.

الخطيب، جمال؛ الصمادي، جميل؛ الروسان، فاروق؛ الحديدي، منى؛ يحيى، خوله؛ الناظر، مياده؛ الزريقات، إبراهيم؛ العميره، موسى والسرور، ناديا (2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر.

الخطيب، فريد والقريوتي، إبراهيم (2005). الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم والإعاقات الشديدة. المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين 1، 245-269. عمان، الأردن.

الدباسة، محمود (1993). مستويات الاستنفاد النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزغول، رافع؛ الخريشا، ملوح والخالدي، مائسة (2003). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط القيادي لمديري ومديرات مدارس الكرك الثانوية الحكومية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 18(6)، 243-268.

الزيودي، محمد (2007). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، 23(12)، 189-219.

السرطاوي، زيدان (1997). الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 21(1)، 57-96.

الظاهر، قحطان (2004). صعوبات التعلم. عمان: دار وائل.

عبد الرحمن، علي (1992). مستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الفرح، عدنان (1999). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر. ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة الخليج العربي.

القريوتي، إبراهيم (2008). الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين المعاقين بصريا العاملين بالمدارس الأردنية. المجلة العربية للتربية الخاصة، 12، 100-120.

القريوتي، إبراهيم؛ والخطيب، فريد (2006). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 21(23)، 131-145.

ونظرا للبدء في تعميم تجربة معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالسلطنة، فيقترح الباحثان المقارنة بين مستويات الاحتراق النفسي في الحلقة الأولى والحلقة الثانية، وكذلك بحث تأثير الجنس في هذه المستويات خاصة أن هناك تبايناً في نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير الجنس في الاحتراق النفسي بين دراسات دلت على وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور (بطاينة والجوازنة، 2004) وبين أخرى دلت على غياب هذه الفروق (القريوتي والخطيب، 2006).

المصادر والمراجع

البتال، زيد (2000). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض، السعودية.

بطاينة، أسامة والجوازنة، المعتصم بالله (2004). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 2(2)، 48-74.

بطرس، بطرس (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة.

جرار، عبدالرحمن (2008). صعوبات التعلم. العين: مكتبة الفلاح.

الجمالي، فوزية وحسن، عبد الحميد (2003). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريبية بسلطنة عمان. دراسات عربية في علم النفس، 12(1)، 151-210.

حامد، رنا (1999). الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعاقين عقليا في اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحديدي، منى والخطيب، مجال (2005). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر.

حرتاوي، هند (1991). مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الخرابشة، عمر وعريبات، احمد (2005). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وغرف المصادر. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 17(2)، 293-301.

الخطيب، جمال (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. عمان: دار وائل.

- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human service*. Beverly Hills, CA: Sage Publication Inc.
- Cooley, E., & Yavanof, P. (1996). Supporting professionals at risk: Intervention to reduce burnout and improve retention of social education. *Exceptional Children*, 62(4), 336-355.
- Cunningham, W. (1983). Teacher burnout solution for the 1980 s: A review of the literature. *The Urban Review*, 151, 33-51.
- Dick, R., & Wargner, V. (2001). Stress and strain in teaching: Structural equation approach. *The British Psychology society*, 71, 243-259.
- Dyer, S., & Quine, L. (1998). Predictors of job satisfaction and burnout among the direct care staff of a community Learning disability service. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 11, 320-332.
- Friedman, I. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88, 281-289.
- Gold, Y., & Roth, R. (1994). *Teacher managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: Flamer press.
- Golembiewski, R., Munzenrider, T., & Carter, D. (1983). Passes of Progressive burnout and their work site covariant: Critical issues in research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 191, 461-481.
- Grayson, J., & Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Kokkinos, C. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Kong, G. (2005). Factors associated with burnout at Korean child protective service workers. *Korean journal of Family Welfare*, 10(3), 83-103.
- Laugaa, D., Rascle, N., Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliqué*, 58, 241-251.
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 752-757.
- Maslach, C. (1986). Stress, burnout, and work holism. In R.R. Kilburg, P. E, Nathon, & R. W. Thorenson (Eds.), *professionals in distress: Issues, syndromes, and solution in psychology* (pp 53-75). Washington DC: American psychological Association.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout how organization cause personal stress and*
- القرىوتي، إبراهيم؛ وعبدالفتاح، فيصل (1998). الاحتراق النفسي لدى عينة معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 13(15)، 131-95.
- محمد، عادل (1995). السمات الشخصية والجنس ومدى الخبرة وأثرها في درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين. دراسات نفسية، 25، 375-345.
- النجار، حسين (2004). الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وعلاقتها بأداء المعلمين واستنفادهم النفسي وتحصيل طلبتهم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.
- الوقفى، راضي (2003). صعوبات التعلم. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.
- يحيى، خولة؛ وحامد، رنا (2001). مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن. مجلة مركز البحوث التربوية، 10 (20)، 124-97.
- Abel, M., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Bellingrath, S., Weigl, T., Kudielka, B. (2008). Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort-reward-imbalance. *Biological Psychology*, 78, 104-113.
- Brissie, J., Hoover-Dempsey, K., & Bassler, O. (1988). Individual situation contribution to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82, 106-112.
- Brouwers, A., Evers, W., & Tomic, W. (1999). *Teacher burnout and self-efficacy in eliciting social support* (Research report). (ERIC Document Reproductive Service No. ED437342). Retrieved May 21, 2005, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/a9/4e.pdf
- Byrne, B. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Caton, D., Grossniskle, W., Cope, Long, T., & Mitchell, D. (1998). Burnout stress among employees on stat. institution for mentally retarded persons. *American Journal of Mental Retardation*, 93(3), 300-304.
- CEC. (1998). Lanuchos initiative on special education teaching conditions. *CEC Today*, 2(7), 2.
- Chan, D. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese Prospective and in-service school Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(1), 33-49.

- Tellenback, S., Brenner, S., & Lofgren, H. (1988). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 19-33.
- Valentine, J. C., & Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. Washington, DC: What Works Clearinghouse.
- Worley, J., Vassar, M., Wheeler, D., & Barnes, L. (2008). Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797-823.
- Zapf, D., Seifer, C., & Schomutte, B. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 16, 527-545.
- what to do about it. First Edition. Sanfrancisco: Jassey-Bass publisher.
- Mere, K., Reiska, P., & Smith, T. (2006). Impact of SES on Estonian students' science achievement across different cognitive domains. *Prospects*, 36(4), 497-516.
- Miller, M., Brownell, M., & Smith, S. (1999). Factors that predict teachers staying in Leaving, or referring from the special education classroom. *Council for Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Plat, J., & Olson, J. (1990). Why teachers are leaving special education. *Teacher Education and Special Education*, 13, 192-196.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61- 76.
- Potter, B. (1998). *Over coming job burnout how to renew enthuslam for work*. CA: Robin publisher.
- Qaisar, S. (1997). *Special education teachers' attrition in Kentucky and its reasons*. Paper presented at the annual conference of the Mid South Education Research Association, USA.
- Raquepaw, J., & Miller, R. (1989). Psychotherapist burnout: A componential analysi. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 32-36.
- Richardsen, A., & Martinussen, M. (2004). *The Maslach Burnout Inventory: factorial validity and consistency across occupational groups in Norway*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Downloaded April 8, 2009, from http://goliath.ecnext.com/coms2/gi_0199-2364833/The-Maslach-Burnout-Inventory-factorial.html-page.html
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Singh, K., & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching teachers of students with emotional disorders versus other special education. *Remedial and Special Education*, 17(1), 137-147.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.