

الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية
"دراسة مقارنة"

الدكتور بندر بن ناصر العتيبي
الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

مقدمة

تعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي للمعلمين واحدة من الظواهر التي يجب أن تؤخذ في عين الاعتبار لدى القائمين على سياسات التعليم في المملكة حيث أن ازدياد معدلات الاحتراق النفسي عن المعدل المطلوب قد ينتج عنه بالإضافة إلى الآثار السلبية على الصحة النفسية لدى المعلم، آثاراً سلبية قد تؤثر على مسيرة التعليم ومستوى أداء التلاميذ. كما أن ذلك قد يؤثر سلباً على بقاء المعلمين في سلك التعليم وعدم تسربهم إلى القطاعات المختلفة أو إلى العزل الإداري.

ولعل ما يثير الاهتمام هنا انه مع التوسع الهائل في تقديم خدمات التربية الخاصة وقبول المعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة بإعداد كبيرة فإن الحاجة تزداد لمعرفة طبيعة أداء المعلمين، وتقبلهم للعمل مع الفئات المختلفة من المعاقين، وقدرتهم على أداء الأدوار المطلوبة، وتقديم الخدمات المناسبة للمعاقين. ذلك أن طبيعة العمل مع التلاميذ المعاقين، ومشاكل ضبط السلوك في الفصل، والإحساس بنقص الدافعية لدى التلاميذ، وعدم القدرة على الإنجاز تساهم في خلق مشاعر الغضب والارتباك واليأس والذي قد يتطور إلى استنفاد انفعالي يؤدي بدوره إلى الاحتراق النفسي.

ولعل طبيعة عمل معلمي التربية الخاصة تسهم في زيادة عدد المعلمين الذين يتركون مهنة التدريس وفي عدم قدرتهم على المواصلة. ففي دراسة لبو، وبويت، وكوك (Boe, Bobbit, & Cook, 1997) شملت (4812) مدرسة وهدفت إلى التعرف على معدلات الاحتراق النفسي وتأثيره في تفسير طبيعة العمل لدى المعلمين، أظهرت النتائج ان معدلات التسرب لدى معلمي التربية الخاصة وصلت إلى 20% من إجمالي العينة مقارنة بـ 13% لدى معلمي التعليم العام. حيث انتقل 12% من معلمي التربية الخاصة مقارنة بـ 7% من معلمي الفصول العادية إلى مدارس أخرى، في حين ترك 8% من معلمي التربية الخاصة مقابل 6% من معلمي الفصول العادية مهنة التدريس.

قد تعود نسبة ارتفاع ترك معلمي التربية الخاصة للتدريس مقارنة بمعلمي الفصول العادية إلى ارتفاع نسبة الضغوط النفسية. فقد وجد فيميان وسانتورو (Fimian & Santoro, 1983) أن حوالي 87% من عينة البحث من معلمي التربية الخاصة يعتقدون أن مهنتهم سبب للاحتراق النفسي والتوتر وان تفاوتت بين المتوسط والعالي. كما أظهرت دراسة بلات وأولسون (Platt & Olsen, 1990) أن 43% من عينة شملت 76 معلما من معلمي التربية الخاصة تركوا مهنة التدريس بسبب مشاكل الاحتراق النفسي.

كما ميزت أدبيات التربية الخاصة بين فئات الإعاقة من حيث مستوى الاحتراق النفسي. ذلك أن معدلات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تختلف باختلاف فئات الإعاقة التي يقومون بتدريسها. فمعلمي غرفة المصادر يعانون من معدلات أقل من الاحتراق النفسي مقارنة بمعلمي التلاميذ المضطربين سلوكيا. كما أن

معلمي التلاميذ المعاقين حركيا لديهم احتراق نفسي اقل مقارنة بمعلمي متعددي العوق (Cecil, Christopher, William, 2002).

بالإضافة إلى ذلك فهناك العديد من المتغيرات التي قد تسهم في زيادة مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة. فقد ذكر البتال (1421هـ) أن هناك متغيرات عدة لها تأثير واضح في ارتفاع أو انخفاض مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين منها الخبرة والدعم الذي يجدونه من إدارة المدرسة والمعلمين، وكذلك توفر المواد التعليمية ووجود مساعد معلم.

ومع توسع خدمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وتعدد الفئات التي تتلقى الخدمات، يتبادر إلى الذهن تساؤل مهم عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وتأثير نوع الإعاقة وبعض المتغيرات الأخرى في زيادة أو نقصان مستوى الاحتراق النفسي. كما أن المقارنة بين معلمي هذه الفئات قد يساهم في وضع البرامج وتقديم الخدمات التي تتناسب مع هذه الفئة ولا تشكل عبئاً إضافياً للمعلم مما قد يؤثر سلباً في إنتاجيته أو استمراره في مجال التدريس. لذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي ومقارنة معدلاته لدى معلمي ثلاث فئات هي (تعدد العوق، التوحد، الإعاقة العقلية) في معاهد التربية الفكرية. بالإضافة إلى التعرف على مدى تأثير متغيرات الخبرة ووجود مساعد معلم والدعم وكذلك توفر المواد الملائمة في ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين المستهدفين.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة في كونها من أوائل الدراسات العربية التي ركزت على المقارنة بين معلمي ثلاث فئات من فئات الإعاقة وهي تعدد العوق والتوحد والإعاقة العقلية لمعرفة أيهم أكثر عرضة للاحتراق النفسي. وقد يعود السبب لاختيار هذه الفئات لحدثة فئتي تعدد العوق والتوحد في المملكة العربية السعودية وعدم وجود دراسات تطرقت لدراسة ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي الفئات الثلاث.

ومن الأسباب الأخرى التي تم على أساسها اختيار الفئات الثلاث لتكون موضع الدراسة وهو أنه مع تغير طبيعة دور معاهد التربية

الخاصة في المملكة فقد تم التركيز على أن تقوم معاهد التربية الفكرية، في الوقت الحاضر، على تقديم الخدمة لهذه الفئات الثلاث. ولعل العامل المشترك لوجود هذه الفئات الثلاث في معاهد التربية الفكرية هو أنها جميعاً لديها قصور في القدرات العقلية، الأمر الذي يساعد في قياس مستوى الاحتراق النفسي لمعلمين لديهم تلاميذ يعانون من خاصية مشتركة وهي القصور العقلي وإن اختلفت باقي الخصائص.

كما أن معرفة أي معلمي هذه الفئات أكثر عرضة للاحتراق ودرجة الاحتراق النفسي سيساعد في توجيه أنظار العاملين في المجال التربوي على مختلف المستويات إلى العمل على تخفيف ومعالجة الآثار الناجمة عن الاحتراق النفسي لضمان عدم انعكاس هذا الأمر سلباً على أداء المعلم داخل الصف الدراسي.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ثلاث فئات من فئات الإعاقة وهي تعدد العوق والتوحد والإعاقة العقلية بشكل عام على الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسك للاحتراق النفسي، ومستوى الاحتراق النفسي لكل فئة على حدة. كما تهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كان للخبرة التدريسية ووجود مساعد معلم وتوفير الدعم والمساندة والمادة العلمية دور في انخفاض مستوى الاحتراق النفسي للفئات الثلاث.

أسئلة الدراسة:

1. ما هو مستوى الاحتراق النفسي لأفراد العينة من المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية؟
2. ما هو مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ متعددي العوق والتوحد والمعاقين عقلياً؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي فئات الإعاقة الثلاثة على الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسك للاحتراق النفسي؟
4. هل تختلف مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية باختلاف الخبرة، ووجود مساعد معلم، وتلقي الدعم والمساندة، وتوفير المادة العلمية؟

تعريف الاحتراق النفسي

مصطلح يستخدم في وصف عرض من الإرهاق الانفعالي وتعابير تظهر كاستجابة للضغوط والإجهاد في الحياة المهنية. ويمكن تحديد ثلاثة عناصر رئيسية عند دراسة الاحتراق النفسي: أولاً: الإجهاد الانفعالي، حيث يشعر المعلم انه لم يعد لديه ما يقدمه للآخرين سواء كان ذلك انفعالياً أو نفسياً. ثانياً: تبلد المشاعر، فالفرد يتعرض للعزلة النفسية والتباعد الاجتماعي التي تؤثر سلباً في حياته الشخصية والمهنية. فقد يضع المعلم مسافة بينه وبين تلاميذه، وقد يحمل اتجاهات سلبية تجاه التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء. ثالثاً: نقص الإحساس بالإنجاز الشخصي وهو إحساس المعلم بأنه لم يعد فاعلاً أو مؤثراً مع التلاميذ أو الزملاء أو أولياء الأمور (Wisniewski, Gargiulo, 97).

تعدد العوق

العوق المتعدد هو تلك الإعاقات المتلازمة مثل (عوق العقلي/ عوق بصري البصرية أو عوق عقلي/ عوق سمعي) التي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للتلاميذ بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة. هذا المصطلح لا يشمل الإعاقة (السمعية/ البصرية). (IDEA'97 Regulations)

التوحد

إعاقة نمائية تظهر في الثلاث سنوات الأولى من العمر وتؤثر في التواصل اللفظي وغير اللفظي وكذلك التفاعل الاجتماعي مما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للطفل. (IDEA'97 Regulations)

العوق العقلي

العوق العقلي عجز يتصف بالقصور الجوهري في القدرات العقلية، وكذلك مهارات السلوك التكيفي المفاهيمية والاجتماعية والعملية، ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة (العتيبي، 1425).

الإطار النظري

لا يمكن لمعلم التربية الخاصة، بأي حال من الأحوال القيام بأداء المهام المطلوبة منه ما لم تتوفر له الجو التعليمي المناسب. وفي هذا السياق يذكر مجلس الأطفال غير العاديين Council of Exceptional Children (CEC) انه في الظروف التعليمية الحالية يشعر معلمو التربية الخاصة غالباً بأنهم لا يجدون الدعم الكافي، وغير جاهزين، ويعملون فوق طاقتهم وغير مستقلين، وغالباً ما يطلب منهم التدريس في مواقف تجعلهم غير فاعلين.

ومن الصعوبات الرئيسة التي يواجهها معلمو التربية الخاصة العدد الزائد للتلاميذ داخل الصف. ومع أن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التي أصدرتها الأمانة العامة للتربية الخاصة حددت أعداد التلاميذ سواء في فصول تعدد العوق أو التوحد أو الإعاقة العقلية فغالباً ما يزيد عدد التلاميذ في الصف الدراسي عن الأعداد المحددة الأمر الذي يساهم في زيادة الأعباء على المعلم ومن ثم ينعكس سلباً على أدائه داخل الصف.

وفي كثير من الحالات، يفتقر المعلمون إلى المصادر العلمية المناسبة للتعامل مع هذه الأعداد من التلاميذ. فمع وجود هذه الأعداد فإن إعداد المعلم خطة تربوية فردية لكل تلميذ أمر يصعب تحقيقه. كما أن العمل مع كل تلميذ يحتاج إلى وسائل قد تختلف من تلميذ لآخر وهو ما لا يتوفر بشكل مناسب، الأمر الذي يجعل إكتساب المهارات وتحقيق أهداف الخطة التربوية أمراً في غاية الصعوبة.

وتعتبر كمية الأعمال المكتبية التي يقوم بأدائها المعلم داخل الصف أمراً آخر من الأسباب المؤدية لزيادة الضغوط النفسية على المعلم. فمع عدم وجود مساعد معلم في معاهد وبرامج التربية الفكرية يصبح المعلم المسئول الأول، سواء كان ذلك أمام الإدارة أو الأسرة، عن وضع الخطة التربوية الفردية وإعداد التقارير اللازمة عن أداء التلميذ ومدى التقدم في اكتساب المهارات. وبشير (CEC) إلى أن هذا الكم الهائل من الأعمال المكتبية داخل الصف، تمنع المعلم من التركيز على التلميذ وإعطائه الجرعات التعليمية المطلوبة.

ومن الصعوبات المسببة للضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة أيضاً عدم وجود الدعم من قبل الإدارة مما يجعل مهمة المعلمين أكثر صعوبة. فالبعض من الإداريين الذين يتقبلون التربية

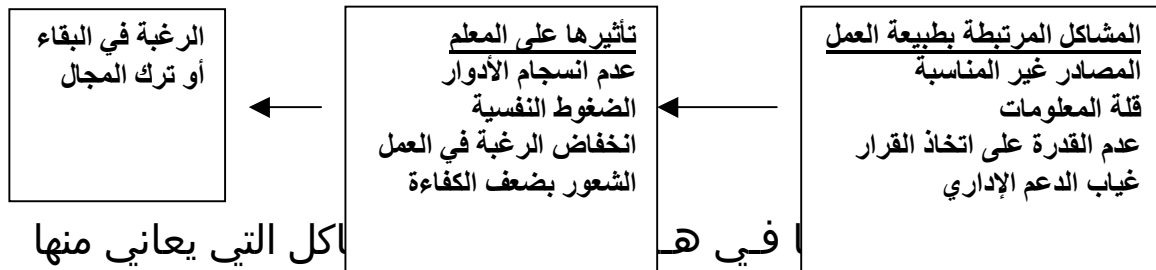
الخاصة بصعوبة، يقللون من قيمة معلمي التربية الخاصة ومن أفكارهم واحتياجاتهم. هذا الأمر يجعل من الصعوبة بمكان لمعلمي التربية الخاصة إبراز قدراتهم وإمكانياتهم طالما كان هناك تصور مسبق بعدم تقبلهم من قبل الإدارة (Wisniewski, Gargiulo, 97).

وقد حدد بيلنجسلي (Billingsley, 1993) من خلال مراجعته للدراسات التي تطرقت إلى أسباب عدم رغبة معلمي التربية الخاصة مواصلة عملهم ثلاثة عوامل رئيسة لها الأثر الكبير في اتخاذ المعلمين لهذا القرار: أولاً: عوامل خارجية وتنقسم إلى عوامل اجتماعية واقتصادية ومتغيرات مهنية خارج إرادة المعلم والإدارة التعليمية. ثانياً: عوامل مهنية والكفاءة المهنية وتنقسم إلى الخبرة السابقة لدى المعلم (مثل الإعداد المهني، الخبرة قبل العمل، ..) والمعلومات الحالية والمهارات التي تضيف إلى استعداده المهني. وطبيعة العمل التي تتضمن القوانين الإدارية، والبيئة المدرسية، بالإضافة إلى طبيعة أداء المعلم للمهام التعليمية.

إذ من المتوقع أن المعلم الكفاء الذي يعمل في بيئة تعليمية مناسبة سيكون لديه الفرصة في الحصول على المحفزات التشجيعية (الاشباع المهني، التقدير، زيادة الراتب). ولا شك أن الحصول على هذه المحفزات سوف يزيد مستوى الانتماء ومن ثم البقاء في الوظيفة التعليمية. لكن عندما لا تكون الكفاءة المهنية أو طبيعة العمل على مستوى التوقعات، فإن هذا سينعكس سلباً على انتماء المعلم وبالتالي على قراره في البقاء في العمل. ثالثاً: العوامل الشخصية، سواء كانت هذه العوامل سابقة أو حالية فسوف تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في شخصية وأداء وقرارات المعلم. فقرار المعلم بالتقاعد أو البحث عن وظيفة أخرى لتحسين وضعه المادي، أو المسؤولية الأسرية كلها قد تنعكس سلباً على أداء المعلم ورغبته في العمل بإخلاص.

ويرى البتال (1421هـ) أن حدوث الاحتراق النفسي يخضع لعاملين رئيسيين: (1) المتغيرات المتعلقة بالطلاب، (2) المتغيرات المتعلقة بالمعلمين. وتشتمل المتغيرات المتعلقة بالطلاب المرحلة الدراسية، فئة الإعاقة، وحجم الصف. في حين تشمل المتغيرات المتعلقة بالمعلمين على العمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، وفعالية التدريب السابق للخدمة، وتعاون المشرفين والزملاء، والتخصص، والوسائل التعليمية، والتدريب أثناء الخدمة، والهوايات.

ويحدد كل من جريستين, كياتنج, يوفانوف, هارنيس (Gresten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001) مجموعة من العوامل التي تساهم في استمرار معلم التربية الخاصة أو تركه لعمله. وتعتمد هذه العوامل على المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل، فكلما ازدادت المشاكل ازداد احتمال ترك معلم التربية الخاصة للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي محاولة لشرح هذه الفلسفة قام الباحثون بالاعتماد على نموذج مفاهيمي يوضح تأثير المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل على أداء معلم التربية الخاصة. ويوضح النموذج التالي تأثير المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل على المعلم.



المعلم تؤثر على أدائه داخل الصف مما يؤدي إلى ضغوط نفسية تنعكس على شكل احتراق نفسي قد يساهم في قرار المعلم ترك المجال، ويؤكد الباحثون أن طبيعة العمل الفقيرة ينتج عنها الإحباط والاحتراق النفسي مما قد يؤدي إلى انخفاض الثقة بالنفس ويزيد الشعور بالإرهاك.

ويؤكد كل من وسينوسكي وجارجيلو (Wisniewski & Gargiulo, 1997) أن للاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة أسباب عديدة ولا يمكن حصرها في سبب واحد. فالعديد من البحوث العلمية ذكرت متغيرات بيئية عديدة لها الأثر الكبير في ازدياد الاحتراق النفسي. ويمكن تلخيص هذه المتغيرات في أبعاد أربعة رئيسية:-
أولاً:- البناء التنظيمي كمصدر للاحتراق النفسي

يعتبر البناء التنظيمي وطبيعة العمل من العوامل المهمة في نجاح المعلم أو عدم نجاحه ويذكر بيلنجسلي وبودكينز وهيندريك (Billingsley, Bodkins, Hendrick, 1993) أن عدم رغبة معلمي التربية الخاصة في البقاء كمعلمين تتبع من عدة أسباب أهمها عوامل مرتبطة بالدور، وعدم المساعدة من قبل الإدارة، وظروف العمل، وعوامل تتعلق بالتلاميذ، وعدم وجود حوافز تشجيعية. هذه العوامل تؤكدتها دراسة ميلر وبراونويل وسميث (Miller, Brounwell, & Smith, 1999)

ودراسة روس وشيانج وربلانس وبونجيرز (Russ, Chiang, Rylance, & Bongers, 2001) واللتان تشيران إلى أن هذه العوامل مجتمعة تخلق جواً من عدم الارتياح والشعور بالإرهاك لدى معلمي التربية الخاصة، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة معدل الاحتراق النفسي، ويفضي في النهاية إلى قرار المعلم ترك مهنة التدريس، أو الانتقال إلى الأعمال الإدارية في نفس المدرسة، أو إلى العمل كمعلم مع التلاميذ العاديين. كما أنها تؤثر في انتماء المعلم للمؤسسة التعليمية ولمهنة التدريس. فتنظيم العمل يساهم في معرفة المعلم بالأدوار والأهداف المتوقعة منه. كما أن دور المعلم يصبح واضحاً ومعروفاً مع وضوح الدعم الفني المقدم له. وفي حال كان التنظيم غير واضح، والأدوار غير محددة بشكل دقيق مما يحد من قدرة المعلم على أداء مهامه التدريسية، فقد يؤثر ذلك سلباً على المعلم بحيث ينظر إلى هذه الضبابية في الأدوار على أنها عدم ثقة في مهنته، أو حكم مسبق على قدرته في المشاركة في اتخاذ القرار (هاريس، هاندليمان، جيل، فونج (Harris, Handleman, Gill, Fong, 1991).

هناك عاملان تنظيميان متعلقان بطبيعة العمل لهما الأثر الأكبر في خلق الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة يتمثلان في: تعارض الأدوار (Role Conflict) وعدم وضوح الأدوار (Role Impiguity). ويظهر تعارض الأدوار حين تقوم المؤسسة بتقديم معلومات معينة ومحددة بشأن دور المعلم ومسؤولياته تتعارض مع الواقع في الحياة المهنية اليومية. ويظهر عدم وضوح الأدوار حين يكون لدى المعلم معلومات غير كافية لأداء المهام المهنية بشكل مناسب، وغالباً ما يتدمر معلمو التربية الخاصة من أن دورهم كمعلمين يتعارض مع توقعات المشرفين والإداريين وأولياء الأمور. وينعكس ذلك فيما يظهره معلمو التربية الخاصة من معدلات مرتفعة من تعارض الدور، وعدم وضوح الدور مقارنة بمعلمي الفصول العادية (بيلنجسلي وكروس (Billingsley & Cross, 1992).

ثانياً: - التفاعل المهني كمصدر للاحتراق النفسي
يمكن القول أن التفاعل المهني الذي يمارسه المعلم مع من حوله من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور يعتبر من العوامل المهمة

التي تساعد على الاستقرار والأداء الناجح، كما أن هذا التفاعل قد يكون سببا مؤديا للاحتراق النفسي. ويظهر التفاعل الايجابي أو الثناء على المعلم من خلال ما يقوم به من أعمال داخل الصف ومن خلال نتائج عمله. لذلك فهناك انطباع لدى المعلمين بأن جهودهم وقدراتهم هي تلك التي تقود إلى تميزهم ومن ثم إلى التفاعل الايجابي سواء مع إدارة المدرسة أو أولياء الأمور.

وحيث لا يستطيع المعلم بناء تفاعل ايجابي مع الآخرين، فإنه غالبا ما يرجع ذلك إلى عوامل خارجة عن إرادته. فقد يواجه معلم التربية الخاصة بعض المشاكل مع المعلمين الآخرين عند محاولته دمج تلاميذ فصله داخل النشاطات المختلفة في المدرسة. وقد يرجع المعلم فشل التلميذ في اكتساب المهارة اللازمة إلى عدم توفر الوسائل التعليمية، أو زيادة عدد الطلاب في الصف، أو إلى بعض القيود التي تؤثر في قدرتهم على التدريس. ومن العوامل التي قد ينعكس أثرها سلبا على أدائهم عدم قدرتهم على ملاحقة التطورات العلمية في أساليب تعليم وتدريب التلاميذ.

وغالبا ما ينظر معلمو التربية الخاصة في تفاعلهم مع باقي المعلمين والإداريين وأولياء الأمور على أنهم الحلقة الأضعف في إحداث تغييرات جوهرية وجذرية في أدوارهم المهنية (ويسينوسكي وجارجيلو، 1997 Wisniewsky & Gargiulo). فالكثير من معلمي التربية الخاصة يعتقد انه لا يوجد هناك دعم مستمر من المسؤولين في المدرسة لتطبيق المناهج المبتكرة. وكذلك لا يوجد تقدير للأعمال التي يقومون بها داخل الصف، وصعوبة التعامل مع أولياء الأمور من خلال عدم التزامهم بالحضور للاجتماعات المرتبطة باتخاذ القرارات التعليمية المناسبة لأولادهم، بالإضافة إلى التغذية الراجعة غير المناسبة لأدائهم داخل الصف.

وجملة القول أن الإحساس بعدم القدرة على اتخاذ القرار، والتحكم أو السيطرة الزائدة، وعدم المرونة بسبب القيود المهنية، قد تؤدي بالمعلم للتساؤل حول قدرته على المشاركة في إجراءات اتخاذ القرار، ومن ثم تؤدي إلى شعوره بالعجز أو الدونية أمام الآخرين. ثالثا: - التدريب المهني كمصدر للاحتراق النفسي.

لا زال هناك نوع من الغموض لدى العديد من الدراسات بشأن قدرة التدريب على حماية المعلم من التعرض للاحتراق النفسي (بلات

و أولسن, 1990, Plat , & Olsan). ومع أن التدريب الملائم يساعد على الإعداد للمهنة والتعامل مع الواقع وفهم الأدوار المتعددة ومصادر الضغوط، إلا أنه من المهم استمرارية التدريب حتى لا يتعرض المعلم للإرهاك والاحتراق النفسي. فقد ينتج عن عدم استمرارية التدريب صعوبة لدى المعلم بالوفاء بالمستجدات التعليمية لتدريس التلاميذ إما بسبب العجز عن مواكبة كل ما هو حديث في مجال تدريس التلاميذ التربوية الخاصة أو بسبب نقص القدرة في استخدام الاستراتيجيات الحديثة.

يذكر سينجر (Singer, 1993) أن الإنهاك الذي يشعر به معلمو التربية الخاصة يكون مرتبطاً بمستوى التدريب، ورخصة التربية الخاصة، وموهبة التدريس. أما بالنسبة لمستوى التدريب فإن العديد من معلمي التربية الخاصة يعانون من عدم وجود فترات تدريب ملائمة تساعد على اكتساب المهارة المطلوبة. ومع ذلك، فإنهم مطالبون باستخدام كل ما هو حديث من وسائل وأساليب حديثة سواء كان ذلك استراتيجيات تعليمية، أو وسائل مساعدة بالرغم من عدم تعرضهم للتدريب على استخدامها أو تطبيقها. وبنعكس هذا، بطبيعة الحال، سلباً على أدائهم خاصة إذا ما كانوا على علم بأن تقييم أدائهم من قبل المسؤولين يرتبط بمدى اعتمادهم على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس.

لذلك من المهم تزويد معلمي التربية الخاصة بالتدريب المناسب وهم على رأس العمل بكل ما هو حديث، وبكل المهارات اللازمة لحماية أنفسهم من الاحتراق النفسي. ومع أن البعض قد يجادل في أن هناك من المعلمين من لا يساهم في تطوير قدراته وإمكانياته، إلا أن الأمر يتطلب الاهتمام بتوفير كل ما يساعد في عدم تعرض معلم التربية الخاصة إلى الإنهاك والاحتراق النفسي ويضمن استمراره في ميدان التدريس.

رابعاً:- المهام التعليمية والترتيبات كمصادر للاحتراق النفسي
تعد المهام والترتيبات التعليمية المصدر الرابع من مصادر الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة. ويقصد بالمهام التعليمية تصنيف الفئات التي يعمل معها المعلم، فغالبا ما يتم توظيف معلمي التربية الخاصة للعمل في برنامج لفئة معينة (صعوبات تعلم، تخلف عقلي، إعاقات نمائية). ومع ذلك قد يضاف إلى المعلم مهام تعليمية

أخرى بالإضافة إلى دوره كمعلم، كالعامل مع فريق متعدد التخصصات، أو غرفة المصادر، أو الفصول الملحقة، أو التدريس المبني على المجتمع.

إن تعدد المهام المطلوبة قد يخلق نوعاً من عدم التركيز لدى معلم التربية الخاصة وقد يزيد من الأعباء التدريسية والمكتبية بشكل يساهم في خلق نوع من الإحباط والإنهاك. كما أن هذا قد يساهم في إبعاد المعلم عن أداء مهمته الرئيسية ويخلق فجوة بين المعلم وتلاميذه مما قد يؤدي إلى تبلد مشاعر المعلم تجاههم.

كذلك يمكن القول أن الاحتراق النفسي يختلف باختلاف نوع الإعاقة. فالعديد من الدراسات أكدت أن نوع الإعاقة والفئة التي يتعامل معها معلم التربية الخاصة لها دور كبير وتأثير بالغ قد يصيب المعلم باحتراق نفسي وإنهاك. وهذا ما ستعرض له عندما تتعرض للحديث عن الدراسات السابقة للاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتلك التي تقارن أثر نوع الإعاقة على زيادة الاحتراق النفسي للمعلم.

الدراسات السابقة

نظراً لأن هذه الدراسة تركز على مقارنة الاحتراق النفسي لمعلمي ثلاث فئات من المعاقين وهم متعددي العوق والتوحيدين والمعاقين عقلياً، فإن الباحث سيهتم بتلك الدراسات التي تقارن بين مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الفئات الثلاث السابقة. بالنسبة للدراسات العربية التي قارنت بين فئات مختلفة من الإعاقة لقياس الاحتراق النفسي فهناك دراسة للبتال (1998) ودراسة السرطاوي (1997). ومع أن الهدف لكلا الدراستين لم يكن مقارنة أداء الفئات المختلفة، إلا أن المقارنة وردت كمتغير من المتغيرات التي تؤثر في الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة.

ففي دراسة البتال (1998) تم قياس معدل الاحتراق لدى ثلاث فئات من المعاقين وهي الإعاقة العقلية والإعاقة البصرية والإعاقة السمعية. وقد اشتملت عينة البحث على 1288 معلم ومعلمة في

معاهد التربية الخاصة بمناطق المملكة المختلفة. قام الباحث باستخدام قائمة ماسلك للاحتراق النفسى بعد التحقق من صدقه وثباته على البيئة السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن 62% من المعلمين يعانون من انخفاض على بعد الإجهاد الانفعالي، وأن 89% من المعلمين يعانون من انخفاض على بعد تبلد المشاعر. في حين أن 68% من أفراد العينة لديهم مستوى عال من نقص الإحساس بالإنجاز الشخصي. ومن المهم القول أن هذه النتائج تعد مؤشرا قويا على أن مستوى الاحتراق النفسى لدى المعلمين كان منخفضا بسبب حصول الفرد على درجات منخفضة في البعدين الأولين ودرجات مرتفعة على البعد الثالث. كما أظهرت النتائج عند مقارنة معلمي الفئات الثلاث انخفاض أداء معلمي المعاقين بصريا بدرجة دالة في بعد تبلد المشاعر مقارنة بمعلمي المعاقين بصريا، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مقارنتهم بمعلمي المعاقين عقليا.

وقد هدفت دراسة للسرطاوي (1997) إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسى لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض. تكونت العينة من 180 معلما طبق عليهم قائمة ماسلك للاحتراق النفسى ومقياس مصادر الضغوط بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. أظهرت نتائج الدراسة تعرض معلمي التربية الخاصة لظاهرة الاحتراق النفسى بدرجة متوسطة على بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، وبدرجة منخفضة على اختبار تبلد المشاعر.

أيضا أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة وهي التخصص والعمر والخبرة وفئة الإعاقة على البعد الخاص بتكرار الإجهاد الانفعالي مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع المتغيرات سوى متغير الخبرة في التدريس على تكرار وتبلد المشاعر. وعند مقارنة مستوى الاحتراق النفسى لدى معلمي فئات الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية وصعوبات التعلم، أظهرت النتائج أن معلمي المعاقين عقليا يتعرضون للإجهاد الانفعالي بدرجة دالة مقارنة بباقي معلمي الفئات الأخرى، كما أن معلمي المعوقين بصريا وصعوبات التعلم قد اظهروا شعورا منخفضا وبدرجة دالة في نقص الشعور بالإنجاز مقارنة بمعلمي المعاقين عقليا. وبذلك على أن معلمي المعاقين عقليا هم أكثر عرضة للاحتراق النفسى مقارنة بمعلمي الفئتين السابقتين.

وبجدر القول أن ليش (Lech, 1997) يؤكد أن الاحتراق النفسي يزداد عند معلمي بعض فئات الإعاقة مقارنة بالإعاقات الأخرى مما يؤدي إلى تركهم للعمل في قطاع التدريس أو الانتقال إلى الأعمال الإدارية. وقد أظهرت دراسة سنجر (Singer, 1993) أن معدل الاحتراق النفسي يزداد عند معلمي الفئات التالية: الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية، الإعاقة العقلية، الإعاقات النمائية، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، واضطرابات النطق والكلام، في حين كان معدل الاحتراق النفسي منخفضاً لدى معلمي الفئات التالية: صعوبات التعلم، تعدد العوق. ويرى بومير وكينج (Boomer & King, 1982) أن معدل الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية يرتفع إلى ست مرات عن معدله لدى معلمي باقي الإعاقات الأخرى مما يجعل إمكانية تركهم للعمل تصل إلى الحد الأقصى.

هذه النتائج أكدتها دراسة سينج وبيلينجسي (Singh & Billingsley, 1996) التي اشتملت على 658 معلماً في محاولة للتعرف على المتغيرات التي تساهم في ترك أو بقاء معلمي التربية الخاصة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن معدل الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والبالغ عددهم 159 معلماً كان الأعلى مقارنة بباقي الإعاقات.

وأظهرت دراسة زابيل وزابيل (Zabel & Zabel, 1982) أيضاً نتائج مقارنة لتلك التي سبق ذكرها. دلت النتائج الدراسة التي تم تطبيقها على (601) معلماً، على أن معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية هم الأكثر عرضة للاحتراق النفسي مقارنة بمعلمي المعاقين عقلياً أو غرفة المصادر. وأظهرت النتائج أيضاً أن المعلم المستشار يعاني من الاحتراق النفسي بدرجة أعلى من معلمي غرفة المصادر أو الفصل الخاص.

قارن جونسون وجولد وفيكرس (Johnson, Gold, Vickers, 1984) بين ثلاث فئات من معلمي التربية الخاصة لمعرفة أيهم أكثر عرضة للاحتراق النفسي. اشتملت العينة على معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية، وصعوبات التعلم، والمعاقين عقلياً. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية كانوا أكثر عرضة للضغوط النفسية، يليهم معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً، ثم معلمي صعوبات التعلم. وكشفت الدراسة أن معلمي التلاميذ ذوي

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية يعيشون في حالة خوف من الاضطهاد اللفظي أو الجسدي مقارنة بالمعلمين الآخرين الأمر الذي يؤكد الشعور بالقلق والتوتر وعدم القدرة على الإنجاز.

تباينت النتائج عند مقارنة معلمي فئات الإعاقة المختلفة بمعلمي التلاميذ العاديين. ففي دراسة قارنت الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التلاميذ العاديين، حاول بيسلي وآخرون (Beasley et al , 1984) معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين وإذا ما كانت خصائص المعلمين والمكان التعليمي ذات ارتباط بالمستويات المختلفة للاحتراق النفسي. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم تطبيق مقياس ماسلك واستبانة أخرى خاصة بالخصائص الديموغرافية وبروفيل للضغوط على (606) معلماً من معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث وقعتا معا في المدى المعتدل. ويجدر القول أن معلمي التربية الخاصة أشاروا إلى أن علاقة المعلم بالتلميذ تعد المصدر الأكبر للضغوط النفسية.

وهدفت دراسة بيرج (Berg, 1993) والتي شملت 197 معلماً إلى مقارنة مستوى الاحتراق النفسي لدى كل من معلمي الفصول العادية، التربية الخاصة، غرفة المصادر، والمحولين من التربية الخاصة إلى التعليم العام. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الثلاثة من مقياس ماسلك. مع إن معدل الاحتراق النفسي لدى معلمي الفصول العادية كان أعلى مقارنة بمعلمي التربية الخاصة. وكانت مستويات الاحتراق النفسي أعلى للبعدين الأول والثاني المتمثلان بالإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر، في حين كان مستوى البعد الثالث المتمثل بنقص الإحساس بالإنجاز الشخصي اقل بالمقارنة بباقي أفراد العينة.

وقد أكدت نتائج هذه الدراسة ما توصل إليه كل من بيك وجارجيلو (Pick & Gargiulo, 1983) عند مقارنة لمعدل الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. إذ اشتملت الدراسة على (133) معلماً لفئة الإعاقة العقلية البسيطة، و (111) معلماً لفئة الإعاقة العقلية المتوسطة، و (218) معلماً للتلاميذ العاديين. وعلى عكس ما كان متوقعاً، أظهرت النتائج أن معلمي التلاميذ العاديين كان لديهم نقص في الإحساس بالنجاح واتجاهات سلبية تجاه

التلاميذ. وأكدت الدراسة أيضا بأن معدل الاحتراق النفسي كان أعلى لدى معلمي التلاميذ العاديين مقارنة بمعلمي التربية الخاصة. ومع أن الدراستين السابقتين تشيران إلى أن معلمي التلاميذ العاديين يعانون من معدلات أعلى من الاحتراق النفسي، إلا إن هناك ما يدل على خلاف هذه النتائج. فقد ذكر سيسل (Cecil, 2002) أن معدل معلمي التربية الخاصة الذين يتركون مهنة التدريس أعلى من معلمي التلاميذ العاديين (10% - 6%). كذلك أشار كل من بو، وبوبت، وكوك (Boe, Bobbit, Cook, 1997) في دراسة شملت (4812) معلما بأن معدل الانتقال إلى التدريس في مدرسة أخرى كان أعلى لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بمعلمي التلاميذ العاديين (12% - 7%). كما أن معدل المعلمين الذين تركوا مهنة التعليم نهائيا كان أعلى عند معلمي التربية الخاصة مقارنة بقرنائهم (8% - 6%). وتؤكد هذه النتائج العديد من الدراسات التي تطرقت إلى الضغوط النفسية التي يعاني منها معلمو التربية الخاصة مقارنة بالآخرين. (Billingslery, 1993, Brownell, 1993, Singer, 1993, & Smith, 1993).

ومن المفيد القول انه بالنظر إلى تلك الدراسات التي تحدثت عن المعدلات الأعلى لمعلمي التربية الخاصة في التعرض للاحتراق النفسي وحدثتها وتطبيقها على مدى واسع من المعلمين مقارنة بتلك الدراستين ومحدودية عينة البحث، يجعلنا نؤكد على أن طبيعة عمل معلمي التربية الخاصة ونوع الإعاقة، لهما الأثر الأكبر في تعرض معلمي التربية الخاصة للمزيد من الضغوط النفسية مقارنة بمعلمي التعليم العام.

وفي محاولة لتلخيص أهم ما جاء ذكره سواء في الإطار النظري أو الدراسات السابقة، يمكن تحديد العناصر التالية:

1. يعتبر الاحتراق النفسي من أهم أسباب ترك معلمي التربية الخاصة لمهنة التدريس
2. هناك أربعة أبعاد رئيسية لها الأثر الأكبر في زيادة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
3. تأثير المتغيرات المتعلقة بالتلاميذ وتلك المتعلقة بالمعلمين في زيادة الاحتراق النفسي للمعلمين ومنها فئة الإعاقة وحجم الصف وكذلك المستوى التعليمي للمعلم وسنوات الخبرة والتخصص.

4. إن نوع الإعاقة والفئة التي يتعامل معها المعلم تساهمان بشكل كبير في إصابة المعلم بالاحتراق النفسي.
5. معلمو التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية هم الأكثر عرضة للاحتراق النفسي.
6. معلمو غرفة المصادر هم الأقل عرضة للاحتراق النفسي.
7. نسبة معلمي التربية الخاصة، كما تشير الإحصائيات العلمية، الذين يتركون مهنة التدريس أو ينتقلون للعمل مع التلاميذ العاديين هي الأعلى مقارنة بمعلمي التلاميذ العاديين.
8. ندرة الدراسات التي تناولت دراسة الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ التوحيديين ومتعددي العوق ومقارنتهم بمعلمي التلاميذ المتخلفين عقلياً.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض ممن يعملون مع التلاميذ متعددي العوق التوحيديين بالإضافة إلى عدد مساوي من معلمي العوق العقلي في نفس المعاهد لعام 1425/1424 هـ. وقد بلغ عددهم 72 معلماً بحيث اشتملت كل فئة من الفئات الثلاث على 24 معلماً. وقد استجاب لأداة البحث جميع المعلمين، أي ما نسبته (100%) من مجتمع الدراسة. الجدير بالذكر أن عينة البحث اقتصرت فقط على المعلمين الذكور، ذلك بسبب عدم وجود برامج لمتعددي العوق والتوحد في برامج التربية الفكرية النسائية التابعة للأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

عينة البحث

جميع معلمي التلاميذ متعددي العوق والتوحيديين في معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض بالإضافة لعينة مماثلة من معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً. الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) مدى توفر وسائل التدريس والدورات التدريبية ومساعد معلم

السؤال	نعم	لا	لم يحدد	المجموع
وجود مساعد معلم	11 % 15.3	61 84.7	-	72 %100
الدعم والمساندة	61 %84.7	11 15.3	-	72 %100
توفر المادة العلمية	21 %29.2	51 %69.4	1 %1.4	72 %100
الخبرة التدريسية	5 فأقل	أكثر من 5		المجموع
	17 %23.6	54 %76.4	_____	72 %100

عند سؤال أفراد العينة عن توفر مساعد معلم، أجاب 61 معلم وهو ما نسبته (84.7%) من أفراد العينة بعدم وجود مساعد معلم، في حين أجاب ما نسبته (15.3%) بوجود مساعد معلم. ويمكن القول أن هذه النسبة العالية تعكس نقصاً شديداً في كيفية العمل مع ذوي

الاحتياجات الخاصة ذلك أن عمل معلم التربية الخاصة وطرق التدريس التي يستخدمها وكذلك نوع ودرجة الإعاقة التي يتعامل معها تجعل من المهم توفير مساعد معلم مؤهل قادر على أداء بعض المهام التي يطلبها منه معلم التربية الخاصة.

ايضاً يوضح الجدول أن ما نسبته (84.7%) من أفراد العينة أشاروا بأنهم يجدون الدعم والمساندة، في حين أشار (15.3%) بعدم تلقيهم الدعم ممن حولهم ومن إدارة المدرسة. ويمكن القول أن هذه النسبة العالية تؤكد على أن هناك نوع من التعاون القائم بين معلمي وإدارة المعاهد من اجل تطوير قدرات المعلمين ودعمهم في مواجهة المشاكل التي قد تعترضهم.

كذلك يتضح من الجدول أن (69.4%) من أفراد العينة يعانون من نقص في الوسائل التعليمية اللازمة. في حين أن ما نسبته (29.2%) من أفراد العينة لديهم وسائل تدريبية مناسبة، ولعل وجود هذا العدد الكبير من معلمي التربية الخاصة في معاهد التربية الفكرية ممن لا تتوفر لهم وسائل تدريبية مناسبة يؤكد على وجود مشكلة حقيقية في توفير الوسائل التعليمية المناسبة.

بالنسبة للخبرة التدريسية فقد تم تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين أحدهما تضم 5 سنوات فأقل في حين تضم الأخرى أكثر من 5 سنوات. يتضح من الجدول أن عدد أفراد العينة في المجموعة الاولى كان 17 معلماً بنسبة (23.6%) في حين ضمت المجموعة الثانية 54 معلماً بنسبة (76.4). ويعني هذا أن العدد الأكبر لأفراد العينة هم ممن لديهم خبرة طويلة في العمل مع المعاقين.

أدوات البحث:

اولاً:- الصورة الأصلية: قائمة ماسلك للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory. MBI)

يشمل قائمة ماسلك للاحتراق النفسي على أبعاد ثلاثة رئيسية تتمثل في الإجهاد الانفعالي وتبليد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي. يحتوي المقياس على اثنين وعشرين بنداً تم تقسيمها على الأبعاد الثلاثة بالشكل التالي:

1. بُعد الإجهاد الانفعالي: ويحتوي على تسع بنود هي (1، 2، 3، 6،

8، 13، 14، 16، 20)

2. بُعد تبلد المشاعر: ويحتوي على خمس بنود هي (5، 10، 11، 15، 22)

3. بُعد نقص الإحساس بالإنجاز الشخصي: ويحتوي على ثمان بنود هي (4، 7، 9، 12، 17، 18، 21، 9!)

يتم تحديد مستوى الاحتراق النفسي على المقياس في صورته الأصلية من خلال ثلاث مستويات (منخفضة ومعتدلة وعالية) حسب الدرجات المتحصل عليها في الأبعاد الثلاثة. (انظر الشكل 1)

فئات الاحتراق النفسي	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث
منخفض	17>	5>	40<
متوسط	29 – 18	11 - 6	39 – 34
مرتفع	30<	12<	33>

الشكل رقم (1) مستويات الاحتراق النفسي (Maslach, 1986)

ولتفسير الدرجات الفرعية التي تمثل الأداء على الأبعاد الثلاثة يمكن اعتبار مستوى الاحتراق النفسي عاليا عندما يحصل المعلم على درجات عالية على البعد الأول والبعد الثاني ودرجات منخفضة على البعد الثالث. في حين يعتبر مستوى الاحتراق النفسي متوسطا إذا ما كانت الدرجات على الأبعاد الثلاثة متوسطة. أما مستوى الاحتراق النفسي المنخفض فيكون عندما يحصل المعلم على درجات منخفضة على البعدين الأول والثاني ودرجات مرتفعة على البعد الثالث. ويتمتع الاختبار في صورته الأصلية بدلالات صدق وثبات عالية. فقد تم استخراج معامل الاتساق الداخلي محسوبا بمعادلة كرونباخ ألفا لتكرار الأبعاد الثلاثة بحيث بلغت 0.90، 0.79، 0.81 على التوالي. أما الصدق فقد تم استخراجه عن طريق تمييز الاختبار بين فئات المعلمين ممن يعانون من احتراق نفسي مرتفع واحتراق نفسي منخفض (السرطاوي، 1997).

ثانيا: الصورة العربية

تم الاعتماد على الصورة العربية لقائمة ماسلك للاحتراق النفسي التي أعدها البتال (1998). وقد مرت خطوات إعداد الصورة العربية بثلاث مراحل هي:

1. ترجمة المقياس. حيث قام الباحث (البтал، 1998) بترجمة بنود المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ثم قام شخص آخر ثنائي اللغة بإعادة ترجمة المقياس إلى اللغة الإنجليزية وذلك من خلال الاعتماد على الترجمة العربية فقط. بعد ذلك تمت المقارنة بين النسخة الأصلية للمقياس والنسخة الناتجة عن الترجمة وتعديل الأخطاء.
2. قام الباحث بعرض نسخة المقياس العربية والنسخة الإنجليزية الأساسية على لجنة البحوث بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود والأخذ بمقترحاتها.
3. التجربة الميدانية: تم تطبيق المقياس في صورته العربية النهائية على (26) معلما ومعلمة وتم استخراج معامل الثبات عن طريق الاتساق الداخلي محسوبا بمعادلة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس الثلاثة. وقد بلغت 0.77 للبعد الأول، 0.76 للبعد الثاني، 0.60 للبعد الثالث. كما تم حساب صدق المقياس والذي تراوح بين 0.80 للبعد الأول، 0.64 للبعد الثاني، و 0.72 للبعد الثالث.

المعالجة الإحصائية

- تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المعلمين باستخدام برنامج خدمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences, SPSS) حيث تمت معالجتها بالطرق الإحصائية التالية:
1. التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي لوصف العينة
 2. معامل الارتباط لقياس العلاقة بين بنود المقياس
 3. تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق في درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين باختلاف الإعاقه.
 4. اختبارات (T- Test) لحساب الفروق بين المعلمين باختلاف الخبرة في الأبعاد الثلاثة للمقياس.

تحليل النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما هو مستوى الاحتراق النفسي لأفراد العينة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد جدول يضم تصنيف ماسلك لتكرار أبعاد المقياس الثلاثة. ويبين الجدول (2) مقارنة بين الدرجات التي حددها مقياس ماسلك وبين متوسطات درجات المعلمين على هذه الأبعاد التي توصلت لها هذه الدراسة.

جدول رقم (2) تصنيف درجات ماسلك لتكرار أبعاد المقياس الثلاثة مقارنة بمتوسطات هذه الأبعاد

النسبة	العدد	التكرار		المستوى	أبعاد المقياس
		متوسطات درجات معلمين	مقياس ماسلك		
45.8	33	18.8	17 -0	منخفض	الإجهاد الانفعالي
36.1	26		29 -18	معتدل	
18.1	13		-30 فأكثر	عالي	
88.9	64	3.25	5 -0	منخفض	تبلد المشاعر
8.3	6		12 -6	معتدل	
2.8	2		-12 فأكثر	عالي	
56.9	41	35.5	-40 فأكثر	منخفض	نقص الشعور بالإنجاز
19.5	14		39 -34	معتدل	
23.6	17		33 -0	عالي	

يتضح من الجدول أن هناك تباين في مستوى الاحتراق النفسي لمجتمع البحث. بالنسبة للإجهاد الانفعالي فقد كان متوسط تكرار الإجهاد الانفعالي في الدراسة الحالية (18.8)، في حين كان متوسط تكرار تبلد المشاعر (3.25) ومتوسط تكرار نقص الشعور بالإنجاز (35.5). وعند مقارنة هذه المتوسطات بمقياس ماسلك نجد أن أفراد العينة يقعون في المستوى المعتدل بالنسبة لبُعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، في حين وقع أفراد المجتمع في المستوى المنخفض لبُعد تبلد المشاعر. كما تفاوتت نسب مجتمع الدراسة باختلاف مستويات الأبعاد الثلاثة. بالنسبة لبُعد الإجهاد الانفعالي فقد كانت نسبة أفراد المجتمع ممن كان إجهادهم الانفعالي منخفض (45.8%) في حين كانت النسبة المعتدلة (36.1) ونسبة من كان إجهادهم الانفعالي عالي (18.1%). هذه النتائج لم تختلف بشكل كبير عند مقارنة مستويات بُعد تبلد المشاعر، ذلك أن النسبة الأكبر لعينة البحث وقعت عند المستوى المنخفض (88.9%) في حين كانت النسبة المعتدلة (8.3%) أما من كان تبلد المشاعر لديهم مرتفعا فقد كانت نسبتهم (2.8%) أما البُعد الثالث من أبعاد المقياس وهو نقص الشعور بالإنجاز فقد وقع العدد الأكبر من أفراد العينة عند المستوى المنخفض (56.9%) في حين كان نقص الشعور بالإنجاز عاليا عند (23.6%) ومعتدلا عند (19.5%) من أفراد العينة.

ويمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتطابق مع نتائج السرطاوي (1997) حيث أن درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة على بُعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز كانت عند المستوى المعتدل في حين كانت الدرجة منخفضة في بُعد تبلد المشاعر. كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة زابل وزابل (Zabel & Zabel, 1980) والتي أكدت على أن معلمي غير العاديين لم يعانون من مستويات مرتفعة من الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر.

ولعل وقوع معلمي التربية الخاصة في مستوى المعتدل على درجة الاحتراق النفسي قد يؤخذ بأنه ايجابي من جهة أو سلبي من جهة أخرى؟ فالمستوى المعتدل لبُعد الإجهاد الانفعالي يعني من الناحية الايجابية أن معلمي التلاميذ غير العاديين لم يصلوا بعد إلى الدرجة العالية من الاحتراق النفسي وأن الخبرات التي يحملونها

والتخصص في مجال الإعاقة وكذلك الخبرة العملية كان لها الأثر الأكبر في تقليل مشاعر الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز لديهم. أما إذا ما نظرنا إلى هذه النتائج من الناحية السلبية فيمكن القول أن هناك نسبة مرتفعة من أفراد العينة على مستوى تكرار الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز. وتعد هذه النتيجة دليلاً واضحاً على أن أفراد العينة يعانون من معوقات تحول دون قيامهم بأداء مهامهم بالشكل المطلوب، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على أدائهم ودافعيتهم للعمل داخل الصف الدراسي ويؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية. أما بالنسبة لبُعد تبليد المشاعر، فقد أظهرت الدراسة أن (88.9%) من أفراد العينة وقعوا في المستوى المنخفض مما انعكس على الصورة النهائية لمعدل الاحتراق النفسي على هذا البعد لكامل العينة. ويمكن وصف هذه النتيجة بأنها إيجابية، ذلك أن تبليد المشاعر هو في الحقيقة مؤشراً سلبياً وقد ينعكس سلباً على أداء أفراد العينة داخل الصف. وحيث أن غالبية أفراد العينة كانوا في المستوى المنخفض وإن معدل الاحتراق النفسي لأفراد العينة كان منخفضاً، فإن هذا يعني أن مشاعر أفراد العينة تجاه تلاميذهم إيجابية وأنه لا وجود لتبليد المشاعر تجاه تلاميذهم خاصة إذا ما عرفنا أن نسبة من كانت تبليدهم عالياً من أفراد العينة كانت منخفضة (2.8%) وتشير هذه النتائج إلى أن معلمي التلاميذ غير العاديين من أفراد العينة لديهم الرغبة والدافعية للعمل مع التلاميذ لتحقيق نتائج مشجعة وتذليل الصعوبات.

السؤال الثاني: ما هو مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي فئات الإعاقة الثلاثة؟

لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لكل من معلمي الثلاث إعاقات (تعدد العوق، التوحد، إعاقة عقلية) قام الباحث بمقارنة درجات ماسلك لتكرار أبعاد المقياس الثلاثة بمتوسطات هذه الأبعاد لكل فئة من معلمي الفئات الثلاث كل على حده. يتضح من الجدول (3) أن فئات الإعاقة الثلاثة تتفاوت بشكل واضح عند مقارنتها ببعضها البعض على أبعاد المقياس الثلاثة. يتضح من خلال متوسطات الفئات الثلاثة، على بُعد الإجهاد الانفعالي أن كل من معلمي التوحد ومعلمي الإعاقة العقلية يقعون في المستوى المعتدل للبعد (21.8) و (18) على

التوالي، في حين أن مستوى الإجهاد الانفعالي يعد منخفضا لدى معلمي متعددي العوق (16.7).

جدول (3) تصنيف درجات ماسلك لتكرار أبعاد المقياس الثلاثة مقارنة بمتوسطات هذه الأبعاد لفئات الإعاقة الثلاثة

نتائج الدراسة			مقياس ماسلك	المستوى	أبعاد المقياس
إعاقة عقلية	توحد	تعدد عوق			
18	21.8	16.7	17 - 0 29 - 18 -30 فأكثر	منخفض معتدل عالي	الإجهاد الانفعالي
3	4.1	2.8	5 - 0 11 - 6 -12 فأكثر	منخفض معتدل عالي	تبلد المشاعر
34.2	32.9	39	-40 فأكثر 39 - 34 33 - 0	منخفض معتدل عالي	نقص الشعور بالإنجاز

بالنسبة للبعد الثاني من أبعاد المقياس وهو تبلد المشاعر فقد أظهرت النتائج إن معلمي فئات الإعاقة الثلاثة يقعون في المستوى المنخفض. فقد كانت متوسطات كل من معلمي متعددي العوق ومعلمي التوحيدين ومعلمي المعاقين عقليا كالتالي (2.8، 4.1، 3). أما نقص الشعور بالإنجاز فقد وقع معلمو متعددي العوق والعوق العقلي في المستوى المعتدل، حيث حصل معلمو متعددي العوق على (39) ومعلمو المعاقين عقليا على (34.2)، في حين وقع معلمو التلاميذ التوحيدين في المستوى العالي (32.9).

ويمكن القول من خلال هذه النتائج أن درجة الاحتراق النفسي كانت معتدلة في البعد الأول وهو الإجهاد الانفعالي لكل من معلمي التوحيدين ومعلمي المعاقين عقليا ومنخفضة لدى معلمي متعددي العوق. في حين كانت درجة الاحتراق النفسي متدنية لدى جميع أفراد العينة على البعد الثاني وهو بعد تبلد المشاعر، في حين كانت معتدلة

لدى معلمي متعددي العوق ومعلمي الإعاقة العقلية وعالية لدى معلمي التوحيدين على بعد نقص الشعور بالإنجاز. وتظهر هذه النتائج مدى الاختلاف الواضح بين معلمي الفئات الثلاثة فمن الواضح، وبشكل عام، أن نتائج معلمي التلاميذ متعددي العوق هي الأفضل بين الفئات الثلاثة. حيث يظهر في الجدول (3) أنهم الأقل احتراقاً بالنسبة للإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر وكذلك نقص الشعور بالإنجاز. في حين كان معلمو التلاميذ التوحيدين الأكثر احتراقاً عند مقارنة مستوى التكرار في الأبعاد الثلاثة. بل ان نقص الشعور بالإنجاز لدى معلمي التلاميذ التوحيدين كان عالياً في حين وقع في المستوى المعتدل لمعلمي تعدد العوق والعوق العقلي. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية وذات مؤشر حقيقي على التفاوت في درجة الاحتراق بين معلمي الفئات الثلاثة، فقد تم طرح السؤال التالي:

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي فئات الإعاقة الثلاثة على أبعاد المقياس الثلاثة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق (One-way ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الإعاقة الثلاثة. الجدول (4) يوضح درجة (ف) ومستوى الدلالة لكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة. وبالنظر إلى مستوى الدلالة في الأبعاد الثلاثة يتضح أن بعد نقص الشعور بالإنجاز دال عند مستوى 0.05 في حين لم تظهر دلالة الفروق في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر. وحتى يمكن كشف مصدر الفروق فقد تم استخدام اختبار توكي (Tukey - Test) حيث تبين أن هناك فروق دالة بين معلمي متعددي العوق ومعلمي التلاميذ التوحيدين. أي أن معلمي التلاميذ التوحيدين أكثر احتراقاً مقارنة بمعلمي متعددي العوق. في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة بين معلمي التوحد ومعلمي المعاقين عقلياً.

جدول (4) يبين تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أبعاد المقياس باختلاف نوع الإعاقة

البعد	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة ف	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	2 69 71	341 4316	170.5 62.5	2.72	0.07
تبلد المشاعر	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	2 69 71	22.7 942	11.4 13.7	0.83	0.43
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	2 69 71	600 4855	300 70.4	4.3	*0.01

• دالة عند 0.05

وتماثل نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة ليش (Lech,1977) والذي أكد أن درجة الاحتراق النفسي تزيد عند معلمي التوحيد مقارنة بالمعلمين الآخرين 0 كذلك تتفق مع دراسة سينجر، (Singer,1993) والذي يشير إلى أن معدل الاحتراق النفسي لمعلمي التلاميذ التوحيديين كان أعلى من معدل الاحتراق النفسي لمعلمي متعددي العوق.

ومع إن هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة زاويل وزاويل Zabel & (Zabel, 1982) التي تظهر أن معلمي التلاميذ المضطربين سلوكيا ومنهم التوحيديين هم أكثر عرضة للاحتراق من معلمين المعاقين عقليا، إلا أن نتائج هذه الدراسة أظهرت عند مقارنة متوسطات الأبعاد الثلاثة لفئات الإعاقة الثلاثة أن مستوى التكرار لمعلمي التلاميذ التوحيديين كان أعلى من مستواه لمعلمي المعاقين عقليا وان لم يكن هذا الارتفاع ذا دلالة إحصائية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة العمل مع تلاميذ الفئات الثلاثة تختلف، الأمر الذي يؤثر في مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين.

فارتفاع درجة الاحتراق النفسي لمعلمي التلاميذ التوحدين قد يعزى إلى عوامل عدة منها أن التقدم بطيء جدا مقارنة بتلاميذ الإعاقات الأخرى مما يؤثر سلبيا في نفسية وأداء المعلم. كذلك صعوبة التواصل مع التوحدين والحاجة إلى جهدا إضافيا لإخراج التلميذ من عالمه الخاص (المتمركز حول الذات)، بالإضافة إلى ذلك يعاني التلاميذ التوحدين من الانتكاسة السريعة في الناحية السلوكية والتعليمية (التوحد الانتكاسي)، وأخيرا صعوبة تكوين الألفة مع التلميذ التوحدي والحاجة إلى مدة زمنية أطول مقارنة بالتلاميذ الآخرين. كل هذه العوامل تجعل من معلمي التلاميذ التوحدين أكثر عرضة للضغوط النفسية وللإرهاق النفسي والجسدي، الأمر الذي ينعكس على تقبلهم ودافعيتهم للعمل.

وتتفق نتائج الدراسة والتي أشارت إلى أن درجة الاحتراق النفسي للتلاميذ متعددي العوق كانت عند المستوى المنخفض، مع غالبية الدراسات التي تطرقت لمقارنة مستوى الاحتراق النفسي لدى فئات الإعاقات المختلفة (Lech,1997; Singh & Billngsler,1998; Singer,1993) ويعود ذلك إلى أن خصائص هؤلاء التلاميذ تختلف مقارنة بالتلاميذ الآخرين وخاصة التوحدين 0 فالتلاميذ متعددي العوق غالبا ما يكونوا أسهل للانقياد ولديهم الرغبة في التعلم وتكوين الصداقات 0 كما أن إعاقات بعضهم قد لا ترتبط بالقدرات العقلية الأمر الذي يزيد من فاعلية التواصل وإلى اكتسابهم للمهارات بطريقة أسرع.

ومع أن نتائج الدراسة لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين معلمي متعددي العوق ومعلمي المعاقين عقليا، إلا أن مستوى التكرار يشير إلى انخفاض الاحتراق النفسي لدى معلمي متعددي العوق مقارنة بمعلمي المعاقين عقليا. وقد يعود ذلك لأسباب عدة منها عدد التلاميذ في الفصل. فغالبا ما يتراوح فصل متعددي العوق ما بين 4 أو 5 تلاميذ مقارنة بـ 8 تلاميذ أو أكثر في الفصل الواحد للمعاقين عقليا. هذا التفاوت في إعداد التلاميذ قد يؤثر سلبيا في قدرة المعلم على التركيز وإيصال المعلومة خاصة إذا ما أدركنا أن كل تلميذ يحتاج إلى جهد مستقل يختلف عن ذلك الموجه لزميله.

السؤال الرابع: هل تختلف مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية باختلاف الخبرة، وجود مساعد معلم، وتلقي الدعم والمساندة، وتوفر المادة العلمية؟
تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية باختلاف مجموعة من المتغيرات التي تشمل الخبرة ووجود مساعد معلم وتلقي الدعم والمساندة وتوفر المادة العلمية. ولقد تم التركيز على محاولة معرفة ما إذا كانت هذه المتغيرات تلعب دوراً مهماً في ارتفاع أو انخفاض مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين. وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بكل متغير من المتغيرات الأربعة:

الخبرة: يبين جدول رقم (5) دلالات الفروق بين المعلمين باختلاف الخبرة على أبعاد المقياس الثلاثة. تم تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين حيث ضمت المجموعة الأولى من كانت خبرتهم 5 سنوات فأقل وضمت المجموعة الثانية من زادت خبرتهم عن 5 سنوات. يتضح من الجدول (5) عند النظر إلى مستوى الدلالة في الأبعاد الثلاثة أن بعد تبدل المشاعر دال عند مستوى 0.05 مقارنة بالبعدين الآخرين وهما الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز والالذان لم يظهر أي دلالة إحصائية. وتطبيق اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المعلمين تبين أن هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على البعد الثاني (تبدل المشاعر). أي أن المعلمين الأقل خبرة لديهم تبدل مشاعر أكبر مقارنة بمن خبرتهم (5) سنوات فأكثر.

جدول (5) دلالات الفروق بين المعلمين باختلاف الخبرة في المقاييس الثلاث باستخدام اختبار (ت)

الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الخبرة	البعد
0.19	1.32	9.6 7.5	21.1 18.1	17 54	أقل من 5 سنوات 5 سنوات فأكثر	الإجهاد الانفعالي
*0.05	2.03	3.6 3.6	4.8 2.7	17 54	أقل من 5 سنوات	تبدل المشاعر

					5 سنوات فأكثر	
0.44	0.76	10.2	33.9	17	أقل من 5	نقص
		8.2	35.8	54	سنوات	الشعور
					5 سنوات فأكثر	بالإنجاز
						الشخصي

* دالة عند 0.05

يمكن أن تعزى هذه الدلالة الإحصائية بالنسبة لبُعد تبليد المشاعر في أن المعلمين الأقل خبرة عادة ما يحتاجون لبعض الوقت للارتباط عاطفياً بالتلاميذ والتفاعل مع مشاكلهم والانتقال من فترة التدريب إلى القدرة على توظيف قدراتهم في مجال العمل. كما يمكن إرجاع هذا التبليد في المشاعر إلى عدم ارتباطهم بالميدان كما هو الحال للمعلمين الأكثر خبرة وإلى عدم إحساسهم بقيمة العمل مع التلاميذ وما يمكن إنجازه.

وبغض النظر عن الدلالة الإحصائية فإن نتائج الجدول توضح أن هناك فروق بين الفئتين على أبعاد المقياس الثلاثة. الجدول (5) يوضح أن المعلمين أصحاب الخبرة الأكثر هم أقل احتراقاً مقارنة بمن هم أقل خبرة على أبعاد المقياس الثلاثة. هذا يعني أن من كانت خبرتهم في العمل مع المعاقين لخمس سنوات وأكثر يعانون بدرجة أقل من الإجهاد الانفعالي وتبليد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز. وقد يعود ارتفاع الشعور بالإجهاد الانفعالي وانخفاض الشعور بالإنجاز إلى سنوات الخبرة القليلة وإلى ما يطلق عليه "صدمة الواقع" والتي تمثل الانتقال من الدراسة النظرية إلى واقع الميدان ومصاعبه. كذلك عدم الإلمام بكيفية التعامل مع المشاكل المهنية وتحقيق الطموحات العالية. في حين أن أصحاب الخبرة الأكبر وصلوا إلى مرحلة من الرضا الوظيفي والتأقلم مع المتغيرات الميدانية وأصبحت لديهم الخبرة في التعامل مع ظروف ومشاكل العمل المختلفة.

وقد جاءت نتائج الدراسة متفقة مع تلك التي أوردتها السرطاوي (1997) وماكتري (Mcintyre, 1982) بشأن ارتفاع درجة الإجهاد الانفعالي وانخفاض الشعور بالإنجاز. فزيادة العمر والخبرة التدريسية ارتبطت بدرجة عالية لمشاعر الإنجاز الشخصي، كما ارتبطت سلباً مع تكرار الإجهاد الانفعالي.

مساعد المعلم: لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين عند وجود أو عدم وجود مساعد معلم داخل الصف، يوضح الجدول رقم (6) أن الدلالة الإحصائية ظهرت فقط في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي. حيث كان هذا البعد دال عند 0.05 مقارنة بالبعدين الآخرين وهما الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر واللذان لم يظهر أي دلالة إحصائية. وهذا يعني ان المعلمين يشعرون بنقص الشعور بالإنجاز الشخصي لعدم وجود مساعد.

جدول (6) دلالات الفروق بين المعلمين باختلاف وجود مساعد معلم في المقاييس الثلاث باستخدام اختبار (ت)

الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	مساعد معلم	البعد
0.20	1.34	11.3	22.8	11	موجود	الإجهاد
		7.3	18.1	61	غير موجود	الانفعالي
0.13	1.64	5.5	5.63	11	موجود	تبلد
		3.1	2.82	61	غير موجود	المشاعر
*0.04	-2.02	8.7	30.72	11	موجود	نقص
		8.6	36.4	61	غير موجود	الشعور بالإنجاز الشخصي

* دالة عند 0.05

وقد يعزى هذا الشعور لدى المعلمين إلى أن المهام المكتيبة المطلوب إكمالها داخل الصف من تقارير وخطط تربوية فردية وتسجيل مستوى الأداء لدى التلميذ، بالإضافة إلى صعوبة التعامل مع جميع احتياجات التلاميذ، يؤدي إلى إحساس المعلم بتصور وعجز في تحقيق جميع متطلبات المهمة. وتلفت هذه النتيجة الانتباه إلى أهمية وجود مساعد معلم يقوم بأداء مهام مساعدة تخفف من العبء الملقى على المعلم. لعل هذه النتيجة متوقعة نظرا لان ثلثي عينة المعلمين يعملون مع التلاميذ متعددي العوق والتوحيدين الذين يحتاجون، نظرا لخصائصهم، إلى مساعدة أكبر ليس فقط في احتياجاتهم التربوية، بل أيضا في الاحتياجات الشخصية والنفسية.

وتتطبق هذه النتائج مع تأكيد (CEC) من أن عدم وجود مساعد معلم يؤدي إلى تراكم الأعمال المكتيبة داخل الصف، مما يمنع المعلم

من التركيز على التلميذ وإعطائه الجرعات التعليمية المناسبة الأمر الذي ينعكس سلبا على أداء المعلم ويؤدي إلى إحساسه بالقصور والتقصير في أداء العمل.

الدعم والمساندة: يظهر جدول (7) دلالات الفروق بين المعلمين باختلاف الدعم والمساندة في الأبعاد الثلاثة باستخدام اختبار (ت). تظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حال وجود أو عدم وجود دعم ومساندة. ومع أن غالبية المعلمين (61 معلما) أشاروا إلى وجود دعم ومساندة لهم من قبل إدارة المدرسة وزملائهم المعلمين، إلا إن هذا لم يبين وجود فروق ذات دلالة في أبعاد المقياس الثلاثة.

ويمكن القول بناء على هذه النتيجة إلى أن المعلمين يتلقون دعما مستمرا والى وجود تقدير من قبل الآخرين للأعمال التي يقومون بها داخل الصف، وكذلك التغذية الراجعة المناسبة لأدائهم داخل وخارج الصف. وكما ذكر ويسنوسكي والبير (Wisniewsky & Alper, 1994) فإن وجود الدعم المناسب للمعلم يساعده على الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات ويزيد من دافعيته للعمل.

جدول (7) دلالات الفروق بين المعلمين باختلاف الدعم والمساندة في المقاييس الثلاث باستخدام اختبار (ت)

الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الدعم والمساندة	البعد
0.77	-0.29	8.7	18.3	11	لا يوجد	الإجهاد
		7.9	19.1	61	يوجد	الانفعالي
0.58	0.56	3.2	3.9	11	لا يوجد	تبادل
		3.7	3.2	61	يوجد	المشاعر
0.15	-1.56	13.8	29.6	11	لا يوجد	نقص
		7.4	36.5	61	يوجد	الشعور بالإنجاز الشخصي

* دالة عند 0.05

وتشير هذه النتيجة أيضا إلى أن وجود الدعم والمساندة من قبل إدارة المدرسة والمعلمين الآخرين يؤكد في عدم وجود تعارض في الأدوار بين المدرسة والمعلم بشأن المتطلبات المهنية للمعلم،

والى وضوح الأدوار للمعلمين وعدم تعارضها مع توقعات المشرفين والإداريين.

توفر المادة العلمية: لمعرفة ما إذا كان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين على أبعاد المقياس الثلاثة يختلف بتوفر المادة العلمية، تم تطبيق اختبار (ت) لمعرفة دلالات الفروق على الأبعاد الثلاثة بحيث تم قياس النتيجة على أساس توفر المادة العلمية أو عدم توفرها. يتضح من الجدول (8) عند النظر إلى مستوى الدلالة في الأبعاد الثلاثة إلى أن بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي دالين عند مستوى 0.05 مقارنة بالبعد الثالث وهو تبدل المشاعر والذي لم يظهر أي دلالة إحصائية. هذا يعني أن عدم وجود المادة العلمية المناسبة يؤدي إلى الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز.

ونظرا لخصوصية تعليم التلاميذ المعاقين والى أهمية استخدام وسائل تعليمية تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، فإن عدم توفر المادة العلمية أو الوسائل التعليمية قد ينعكس سلبا على أداء المعلم نتيجة لعدم قدرته على ملاحقة التطورات العلمية في أساليب تعليم وتدريب التلاميذ المعاقين.

يمكن إدراك واقعية وجود هذه الفروق عند النظر إلى عينة المعلمين. فغالبية المعلمين هم من العاملين مع التلاميذ متعددي العوق والتوحيدين. عند النظر

جدول (8) دلالات الفروق بين المعلمين باختلاف توفر المادة التعليمية في المقاييس الثلاث باستخدام اختبار (ت)

البعد	توفر المادة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الإجهاد الانفعالي	متوفرة	21	14.7	5.6	-3.46	*0.001
	غير متوفرة	51	20.6	8.5		
تبدل المشاعر	متوفرة	21	2.62	2.85	-0.89	0.38
	غير متوفرة	51	3.48	4.01		
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	متوفرة	21	38.9	6.18	2.48	*0.02
	غير متوفرة	51	34.2	9.44		

إلى واقع الحال بالنسبة للبرامج والخدمات المقدمة لهاتين الفئتين فإننا نلاحظ عدم توفر مواد تعليمية ولا وسائل تعليمية مناسبة داخل معاهد التربية الفكرية. قد يعزى هذا القصور إلى أن هاتين الفئتين لم يتم خدمتهما إلا خلال السنوات الماضية القليلة الأمر الذي لم يساعد على توفير المناهج التعليمية المناسبة والى توفير الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد المعلمين في تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

الخاتمة والتوصيات

أوضحت هذه الدراسة أن معلمي ثلاثة فئات من المعاقين بشكل عام (متعددي العوق، التوحيدين، المعاقين عقليا) يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة معتدلة وفق معايير ماسلك للاحتراق النفسي على بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز. في حين كان مستوى الاحتراق النفسي منخفضاً على بُعد تبلد المشاعر. وعند مقارنة معلمي الفئات الثلاثة فيما بينهم لمعرفة أيهم أكثر احتراقاً، أظهرت نتائج الدراسة تفاوتاً واضحاً عند مقارنة بعضهم البعض على أبعاد المقياس الثلاثة. حيث دلت النتائج إلى أن معلمي التلاميذ متعددي العوق كانوا الأقل احتراقاً، في حين كان معلمو التلاميذ التوحيدين الأكثر احتراقاً مقارنة بباقي أفراد المجتمع.

أيضاً أظهرت النتائج عند استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق (One- Way ANOVA) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي متعددي العوق ومعلمي التلاميذ التوحيدين. أي أن معلمي التلاميذ التوحيدين أكثر احتراقاً مقارنة بمعلمي التلاميذ متعددي العوق. بينما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي التلاميذ التوحيدين ومعلمي المعاقين عقلياً.

كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين المعلمين الأكثر الخبرة والمعلمين الأقل خبرة على البعد الثاني من الأبعاد الثلاثة وهو بُعد تبلد المشاعر. أي أن المعلمين الأقل خبرة لديهم تبلد مشاعر أكبر مقارنة بمن خبرتهم (5) سنوات فأكثر. كما أظهرت النتائج عند مقارنة المتوسطات أن هناك فروقاً بين الفئتين على أبعاد المقياس الثلاثة.

ذلك أن المعلمين الأكثر خبرة هم الأقل احتراقاً عند مقارنتهم بمن هم أقل خبرة على أبعاد المقياس الثلاثة.

أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين في كل من متغير وجود مساعد معلم داخل الصف ومتغير توفر المواد التعليمية، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الدعم والمساندة. أما بالنسبة لمتغير وجود مساعد معلم فقد كانت هناك دلالة إحصائية في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي مقارنة بالبعدين الآخرين. أما متغير توفر المواد التعليمية فقد ظهرت الفروق في بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

وتأسيساً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يرى الباحث أهمية طرح التوصيات التالية:

1. مساعدة معلمي التلاميذ التوحدين على تخطي مصادر الاحتراق النفسي وتأهيلهم نفسياً وتربوياً على التعامل مع تلاميذهم.
2. مساعدة المعلمين حديثي التعيين على تخطي " صدمة الواقع " وإيجاد السبل إلى دمجهم داخل محيط العمل وتهيئتهم للعمل الميداني.
3. ضرورة توفير مساعد معلم مؤهل قادر على أداء بعض المهام التي يطلبها منه معلم التربية الخاصة والتي قد تحول بين المعلم وأداء دوره الأساسي في إكساب التلاميذ المهارات المطلوبة.
4. توفير المواد والوسائل التعليمية التي تساعد في رفع مستوى أداء المعلم وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة.
5. إجراء دراسة مشابهة على المستوى الوطني للتعرف على درجة الاحتراق النفسي لمعلمي فئات الإعاقة المختلفة.

المراجع

البتال، زيد. معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ رسالة التربية وعلم النفس، ع (19)، ص ص 75- 110 الرياض (2002/1423).

البتال، زيد، الاحتراق النفسي (ضغوط العمل النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة). سلسلة اصدارات اكااديمية التربية الخاصة، الرياض، 1421هـ - 2000م.

السرطاوي، زيدان. الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس. العدد 21، 1997م.

العتيبي، بندر. الخصائص السيكومترية لصورة سعودية من مقياس فينلاندا للسلوك التكيفي. مجلة العربية للتربية الخاصة، العدد الخامس، رجب 1425.

Batal, in.(1998). An assessment of burnout and its correlates among special education teachers of hearing impaired, mentally retarded, and visually impaired students in special education schools in the kingdom of Saudi Arabia. Unpublished dissertation. Pennsylvania state university.

Beasley. C. Myette, B.M., & Serna, B.C. (1983) on the job stress and Burnout: contributing factor and environmental alternatives in education setting. Resources in Education. (Ed 242727).

Beck, C.L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. Journal of Educational Research, 76(3), 19-173.

Bender, W.N. (2002). Relational discipline: Strategies for in – your-face kids. Needham Heights, MA. : Allyn& Bacon.

Bilingsley, B. , Bodkins, D., & Hendricks, M.B. (in press). Why special educators leave teaching: implications for administrators. CASE in Point.

Bilingsley, B.,S. (1993) Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. Journal of Special Education, 27 (2), 137 -136.

Billingsley, B.,S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. The Journal of Special Education, 25, 453-471.

Bilingsley, B.,S., & Cross, L.H. (1991a). General education teachers' interest in special education teaching: Deterrents, incentives and training needs. Teacher Education and Special Education, 14, 162-168.

Bilingsley, B.,S., & Cross, L.H. (1991b). Teachers' decisions to transfer from special to general education. The Journal of Special Education, 24, 496-511.

Boe, E., Bobbit, S. A., Cook, Lynne H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. Journal of Special Education, 30 (4), 371 – 389.

Boomer, L.W (1982). The paraprofessional: A valued resource for special children and their teachers. Teaching Exceptional Children, 14, 194-197.

Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1993). Understanding special education teachers attrition: A conceptual model & implications for teacher educators. Teacher Education & Special Education, 16 (3), 270 – 282.

Brownell, M. T., Smith, S. W., McNellis, J. R., Miller, M.D. (1997). Attrition in special education: why teachers leave the classroom and where they go. Exceptionality, 7 (3), 143 – 155.

CEC Launches Initiative on Special Education Teaching Conditions, (1998, February/March). CEC Today, 2(7), 2.

Fimian, M.J., & Blanton, L.P. (1986). Variables related to stress and burnout in special education teacher trainees and first-year teachers. Teachers Education and Special Education, 9, 9-21.

Fore III, C., Martin, C, & Bender, W, N. (2002) Teachers burnout in special education: The causes and the recommended solutions. High School Journal, 86 (1) 36- 45.

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., Harniss, M.K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. Council for Exceptional Children, 67 (4), 336-355.

Johnson, A.B., Gold, V., & Knepper, D. (1984). Frequency and intensity of professional burnout among teachers of the mildly handicapped. College Student Journal, 18(3), 261- 266.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Miller, M.D., Brownell, M. T., Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. Council For Exceptional Children, 65(2), 201 – 218.

Platt, J.M., & Olson, J. (1990). Why teachers are leaving special education. Teacher Education and Special Education, 13, 192-196.

Russ, S., Chiang, B., rylance, B.J., Bangers, J. (2001). Caseload in special education: An integration of research findings. Council for Exceptional Children, 67 (2), 161 – 172.

Singh, K., Billingsley, B. S, (1996). Intent to stay in teaching: teachers of students with emotional disorders versus other special educators. Remedial and Special Education, 17(1), 37-47.

Wisniewski, L., Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. Journal of Special Education, 31(3), 325-347.

Fimian, M.J., & Santoro, T.M. (1983). Sources and manifestations of occupational stress as reported by full – time special education teachers. Exceptional Children, 49, 450-453.

Zabel, R.H. & Zabel, M.K. (1982). Factors in burnout among teachers of exceptional children. Exceptional Children, 49, 261-263.