جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس والأرطفونيا
شعبة علم النفس العيادي

أطروحـــــــة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه "ل.م.د"

تخصص"علم النفس النمو والمرضي في الطفولة والمراهقة"

الموسومة بـ:

الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية

إعداد الطالب: **أحمد خان** إشراف: **أ.د بدرة معتصم ميموني**

لجنـــــة المناقشـــــة

اللقـــب والاســـم	الرتبـــــــــة	المؤسسـة الأصليـــة	الصفـــــــة
زروالـــي لطيفـــــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــــران 2	رئيســـــــا
معتصم ميموني بدرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــــران 2	مشـرفا ومقـررا
سبع بروايل ناديـــة	أستـــاذ محاضر –أ	جامعة وهـــــران 2	مشرفا مساعـدا
بوعقـــادة هنـــــد	أستـــاذ محاضر –أ	مركز البحث (CRASC)	منـاقشـــــا
رحـــال ساميـــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشلـــــف	منـاقشـــــا

السنة الجامعية 2024/2023

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع لمن مقامهم كريم وشأنهم عظيم، وقلبهم رحيم إلى أمي وأبي رحمهما الله تعالى

إلى عائلتي الكريمة الداعمة: زوجتي وابني وأخي وأخواتي

إلى زملائي وزميلاتي في علم النفس –دفعة 2019/2018– بجامعة وهران 2

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، فله الحمد والشكر أوله وآخره.

أتقدم بجزيل الشكر والاحترام والتقدير للبروفيسور (ة) الفاضلة (ة) الدكتورة "**بدرة معتصم ميموني**" على إشرافها وتشجيعها وتوجيهها المتواصل طيلة إنجاز هذه الأطروحة.

شكرا للأستاذة الدكتورة "**نادية سبع بروايل**" على المساعدة في الإشراف، وعلى كلماتها الداعمة ومنحنا ثقتها ودعمها لتهذيب هذه الدراسة وتشجيعها لنا طوال هذه الرحلة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للزوجة الداعمة "**سليمة بشير**" على وقتها ومجهودها وصبرها.

ولم يغب عني الالتفات بالشكر الحار إلى الأساتذة الأفاضل –**فريق التأطير**– الذين ساهموا بملاحظاتهم وإرشاداتهم في ورشات الدكتورالية لتطوير هذا العمل: **د/فاطمة الزهراء دلاج سبع، د/خديجة كبداني، د/خديجة ملال، د/شهيدة جبار**.

شكرا لمن نهلت من علمهم وحظيت بدعمهم ومحبتهم ولا أزال، لأ**ساتذتي** بقسم علم النفس بجامعة وهران 2 وجامعة الشلف كل امتناني ووفائي.

والشكر موصول إلى عينة/مجموعة البحث **معلمي المرحلة الابتدائية** على تجاوبهم في هذه الدراسة.

كما أشكر أعضاء **لجنة التحكيم** على تكرمهم وتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة.

الاعتراف لأهل الفضل واجب وأكيد

أحمد خان

"الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية "

الملخص:

هدفت الدراسة موضوع الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بغرض التعرف على مستويات الاحتراق النفسي في ضوء المتغيرات السوسيوديمغرافية والمهنية (الجنس، مكان العمل، الأقدمية المهنية) وتحديد العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية.

ولتحقيق هدف الدراسة، تم الاعتماد على المنهجين الكمي والكيفي، وخلصت النتائج إلى مايلي:

- يعاني معلم المرحلة الابتدائية من مستوى احتراق نفسي مرتفع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعا للمتغيرات السوسيوديمغرافية والمهنية (الجنس، ومكان العمل ريفي–حضري، والأقدمية المهنية).
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية، أي أن زيادة الاحتراق النفسي لدى المعلمين يصاحبه انخفاض في جودة الحياة المدرسية.
- تعددية وتراكمية عوامل الخطورة وتفاعلها فيما بينها تزيد من احتمالية الإصابة بالاحتراق النفسي، وتمثلت في عوامل فردية: بروفيل شخصية المعلم، الوضعية الحياتية الشخصية والعائلية، وعوامل تنظيمية: تزايد أعباء العمل، وغموض الأدوار، وضغط تحقيق الأهداف، وعوامل مرتبطة بظروف العمل: الصعوبات الاعلائقية والاجتماعية، وغياب الدعم والمساندة الاجتماعية، وعوامل بيئية: الصعوبات الصفية، والتجهيزات والوسائل البيداغوجية، وعوامل زمانية–ثقافية: نمط الحياة الحالي (السرعة والكفاءة).
- تلعب عوامل الحماية دور وقائي من الإصابة بالاحتراق النفسي، وتتمثل في: الدعم الاجتماعي، القيام بتربصات وأيام تكوينية حول الاحتراق النفسي، التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية، العمل على الذات، ممارسة أنشطة ترفيهية خارج العمل.
- العوامل المرتبطة بتحسين جودة الحياة المدرسية لا تقتصر على الراتب أو المكانة الاجتماعية، بل ترتبط بالقيم الإنسانية والعدالة المهنية.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي؛ جودة الحياة المدرسية؛ معلم المرحلة الابتدائية

"L'épuisement psychologique et la qualité de vie scolaire chez les enseignants du primaire "

Résumé:

Cette étude a visé la problématique de l'épuisement psychologique et de la qualité de vie scolaire chez les enseignants du primaire, dans le but d'identifier les niveaux d'épuisement psychologique à la lumière de variables sociodémographiques et professionnelles (genre, lieu de travail, ancienneté professionnelle) et de déterminer la relation entre l'épuisement psychologique et la qualité de vie.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, une méthodologie mixte (quantitative et qualitative), les résultats étaient les suivants :

- Les enseignants du primaire souffrent d'un niveau élevée d'épuisement psychologique.
- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives dans le niveau d'épuisement psychologique selon les variables sociodémographiques et professionnelles (genre, lieu de travail rural-urbain et ancienneté professionnelle).
- Il existe une relation négative entre l'épuisement psychologique et la qualité de la vie scolaire, ce qui signifie qu'une augmentation de l'épuisement psychologique chez les enseignants s'accompagne d'une diminution de la qualité de la vie scolaire.
- La multiplicité et l'accumulation de facteurs de risque et leur interaction entre eux augmentent la possibilité d'épuisement psychologique, et ils se traduisent par des facteurs individuels : la personnalité de l'enseignant, la situation de vie personnelle et familiale et des facteurs organisationnels : charges de travail croissantes, ambiguïté des rôles, pression. pour atteindre les objectifs, et les facteurs liés aux conditions de travail : difficultés relationnelles.
- Les facteurs de protection jouent un rôle préventif contre l'épuisement psychologique et sont représentés dans : l'accompagnement social, l'animation de séances et de journées de formation sur l'épuisement psychologique, l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle, le travail sur soi et la pratique d'activités récréatives en dehors du travail.
- Les facteurs associés à l'amélioration de la qualité de vie scolaire ne se limitent pas au salaire ou au statut social, mais sont plutôt liés aux valeurs humaines et à la justice professionnelle.

Mots clés : Epuisement psychologique ; Qualité de vie scolaire ; Enseignant du primaire

"Psychological burnout and quality of school life among primary school teachers "

Abstract:

This study targeted the topic of psychological burnout and quality of school life among primary school teachers with the aim of identifying levels of psychological burnout in light of socio-demographic and professional variables (gender, workplace, professional seniority) and determining the relationship between burnout and quality of school life.

The results were as follows:

- The primary school teacher suffers from a high level of psychological burnout.
- There are no statistically significant differences in the level of psychological burnout depending on sociodemographic and professional variables (gender, rural-urban workplace, and professional seniority).
- There is a negative relationship between psychological burnout and the quality of school life, meaning that an increase in psychological burnout among teachers is accompanied by a decrease in the quality of life school.
- The multiplicity and accumulation of risk factors and their interaction among them increase the possibility of psychological burnout, and they are represented in individual factors: the teacher's personality, the personal and family life situation, and organizational factors: increasing workloads, ambiguity of roles, pressure to achieve goals, and factors related to work conditions: relational difficulties. Social factors, lack of social support and aid, environmental factors: classroom difficulties, pedagogical equipment and methods, and temporal-cultural factors: current lifestyle (speed and efficiency).
- Protective factors play a preventive role against psychological burnout, and are represented in: social support, conducting training sessions and training days on psychological burnout, balancing between professional life and personal life, working on oneself, and practicing recreational activities outside of work.
- The factors associated with improving the quality of school life are not limited to salary or social status, but rather are linked to human values and professional justice.

Keywords: Psychological Burnout; Quality of school life; Primary school teacher

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
الملخص	ج
Résumé	د
Abstract	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1. مشكلة الدراسة	4
2. فرضيات الدراسة	12
3. أهداف الدراسة	13
4. أهمية الدراسة	13
5. التعارف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	14
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
I. الاحتراق النفسي	16
تمهيد	16
1. لمحة تاريخية	17
2. تعريف الاحتراق النفسي	18
3. العلاقة بين الاحتراق النفسي وغيره من المصطلحات المتداخلة	21
4. الأعراض الاكلينيكية للاحتراق النفسي	24
1.4 الكشف المبكر: العلامات التحذيرية الأولية	24
2.4 الأعراض الأساسية (المحددة)	25
3.4 الأعراض الثانوية (غير المحددة)	27
5. مراحل تطور الاحتراق النفسي	30
6. آثار الاحتراق النفسي	33
1.6 آثار على صحة المعلمين وأدائهم التدريسي	33

2.6 آثار على التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي	**34**
7. أهم النماذج النظرية والمقاربات النفس–اجتماعية للاحتراق النفسي	**35**
1.7 أهم النماذج النظرية للاحتراق النفسي	**35**
2.7 أهم المقاربات النفس–اجتماعية للاحتراق النفسي	**36**
8. الدراسة السببية للاحتراق النفسي	**37**
1.8 عوامل الخطورة الداخلية/الفردية	**38**
2.8 عوامل الخطورة الخارجية/البيئة التنظيمية	**39**
3.8 تعددية وتراكمية عوامل الخطورة	**42**
4.8 عوامل الحماية	**42**
9. المقاربة الوقائية للاحتراق النفسي	**45**
II. جودة الحياة المدرسية	**49**
تمهيد	**49**
1. علم النفس الايجابي وجودة الحياة	**49**
2. تعريف جودة الحياة العامة وجودة الحياة المدرسية	**51**
1.2 تعريف جودة الحياة العامة	**51**
2.2 جودة الحياة وبعض المفاهيم المتداخلة في الصحة العقلية الإيجابية	**53**
3.2 تعريف جودة الحياة المدرسية	**54**
3. بعض نماذج جودة الحياة في المدرسة	**56**
4. جودة الحياة في المدرسة: رؤية دولية	**57**
5. جودة الحياة في المدرسة الجزائرية: رؤية محلية	**61**
6. جودة الحياة المدرسية عند المعلم	**66**
1.6 تأثير جودة حياة التلاميذ على جودة حياة المعلمين	**66**
2.6 تأثير جودة حياة المعلم على جودة حياة التلميذ	**68**
7. التطبيقات والممارسات على المستوى الفردي والجماعي لتحسين وترقية جودة الحياة في المدرسة	**72**
1.7 تعتمد جودة حياة المعلمين على تفاعلهم مع التلاميذ	**72**
2.7 دوامة ضياع الموارد لدى المعلم والتلميذ	**75**
3.7 تحسين المناخ المدرسي	**75**
خلاصة	**75**
الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة	
الخطوات الإجرائية للدراسة	**79**
أولا: المرحلة الكمية	**79**

1. المنهج الكمي	**79**
2. مجتمع وعينة الدراسة	**79**
3. الأدوات الكمية	**83**
4. التحليل الإحصائي	**96**
5. حدود المرحلة الكمية	**97**
ثانيا: المرحلة الكيفية	**98**
1. المنهج الكيفي	**98**
2. مجموعة الدراسة	**98**
3. الأدوات الكيفية	**100**
4. التحليل الكيفي	**102**
5. حدود المرحلة الكيفية	**103**
الفصل الرابع: تحليل وتفسير النتائج ومناقشتها	
أولا: عرض وتحليل النتائج	**105**
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج	**119**
ثالثا: الاستنتاج العام	**134**
الخاتمة	**137**
التوصيات	**138**
الاقتراحات	**139**
المراجع	**141**
الملاحق	**149**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	التشخيص التفريقي بين الاحتراق النفسي وبعض الاضطرابات النفسية المشابهة	30
02	خصائص عينة الدراسة حسب الجنس ومكان العمل والأقدمية المهنية	82
03	توزيع بنود المقياس على أبعاد الاحتراق النفسي	88
04	الدرجات الدنيا والعليا لمقياس ماسلاش الكلي وأبعاده الثلاثة	90
05	تصنيف مستويات الاحتراق النفسي	91
06	الخصائص السوسيوديمغرافية ومستوى الاحتراق النفسي لمجموعة الدراسة	99
07	مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة	105
08	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكور والإناث	106
09	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمكان العمل	107
10	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا للأقدمية المهنية	107
11	نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية	108

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	استمارة البيانات العامة/ مقياسي الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية	**149-151**
02	دليل المقابلة البحثية نصف الموجهة	**152**

مقدمة:

العمل يسمح بممارسة المهارات وتنميتها، وتطوير العلاقات والحصول على مكانة مرموقة، وأمن مالي. ومن بين المهن التي تشكل روح الحياة هي التعليم، والذي يشتمل على مزيج معقد من العوامل المختلفة التي تشمل التعليم، تعلم معلومات ومهارات جديدة، مواكبة الابتكارات التكنولوجية، والتعامل مع التلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع، ويلعب المعلمون دورًا مهمًا في مساعدة عملية نمو التلاميذ معرفيا ووجدانيا وسلوكيا. لذلك اليوم، لم تعد المدرسة المكان الوحيد للتعليم والتعلم، بل أصبحت لها وظيفة المساهمة في التنمية الشخصية ورفاهية أعضائها.

ولكن بدأت مهنة التدريس تأخذ منعطفا آخر، تخضع وبشكل متزايد لمتطلبات وقيود قوية في العمل. يتعلق هذا بشكل أساسي بمتطابات جسدية، وقيود وإرغامات نفسية، مهام غامضة محددة بشكل سيء، استحالة إبداء الرأي، الصراعات مع الزملاء والإدارة، العنف وغياب الدعم. وأصبح النشاط المهني مرادفا للإنهاك والاستهلاك ويدمر الصحة النفسية والجسدية. نتحدث إذن عن الاحتراق النفسي، ولهذه المطالب والقيود المهنية أيضًا تأثير على جودة الحياة في العمل.

تميزت السنوات الأخيرة بتزايد الاهتمام بجودة الحياة في المدارس على المستوى الدولي وأصبح تعزيز جودة حياة التلاميذ والمعلمين، وكذلك المجتمع التعليمي بأكمله، أولوية من حيث لشروط النجاح التعليمي ومن حيث الرفاهية والسعادة في البيئة المهنية.

ولذا فإن وجود الاحتراق النفسي في قطاع هام وحساس كقطاع التربية سيشكل خطرا على حياة الأفراد، وخاصة إذا تعلق الأمر بالمعلمين والتلاميذ كونهم محور العملية التعليمية–التعلمية، ولأنهم يمثلون النسبة الأكبر في هذا القطاع.

تندرج هذه الدراسة ضمن الحقل العلمي الصحة النفسية–الاجتماعية للمعلمين في المدرسة من خلال التطرق إلى ظاهرة الاحتراق النفسي وجود الحياة في المدرسة لدى المعلمين، إذ تجدر الإشارة إلى أن الدراسات التي تناولت البحث في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية تعد قليلة –في حدود البحث الحالي– بالنظر إلى التراث العلمي العربي خاصة في الجزائر، وعلى هذا الأساس سنحاول في هذه الدراسة الكشف الدقيق والحجم الحقيقي والواقعي لهذه المتغيرات في مدارسنا الابتدائية من خلال تحديد مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بجودة الحياة المدرسية، من هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في مساعدة أصحاب القرار على تحديد مدى أهمية هذه المشكلة، من أجل التدخل في الوقت المناسب وبالشكل المناسب مع الفرد والنظام المهني، وبالتالي تحسين البيئة المهنية.

ولأجل الإحاطة بموضوع الدراسة تم تقسيمها إلى **أربعة (4) فصول** على النحو التالي:

الفصل الأول: يتمثل في "**مدخل الدراسة**" من خلال: تسليط الضوء على مشكلة البحث التي أدت إلى إجراء هذه الدراسة، وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: يتضمن "**الإطار النظري والدراسات السابقة**" وتم تقسيمه إلى جزئين:

أولا: الاحتراق النفسي، وذلك بالتطرق إلى تعريف الاحتراق النفسي وتطوره، ثم توضيح العلاقة بين مفهوم الاحتراق النفسي وغيره من المصطلحات المتداخلة معه من خلال المفاهيم والأعراض، وهي: الضغط النفسي، والقلق، والإعياء النفسي، وأخيرا الاكتئاب.

ليتم عرض ظاهرة الاحتراق النفسي في الوسط المدرسي، كما تم التطرق إلى أعراض الاحتراق النفسي ومراحل حدوثه، حيث تنقسم الأعراض إلى أعراض أساسية هي: الإنهاك الانفعالي، وتبلد الشخصية، ونقص الإنجاز الشخصي، وأعراض غير محددة/ثانوية تتوزع على خمسة (5) فئات، هي: أعراض جسمية، أعراض انفعالية، أعراض معرفية، أعراض سلوكية، أعراض اجتماعية.

وفي الأخير تم التطرق إلى المقاربتين الوقائية والعلاجية للاحتراق النفسي، من خلال التطرق إلى أهم وسائل الوقاية وكيفية التكفل النفسي بالحالة المصابة بهذه المتلازمة.

ثانيا: جودة الحياة المدرسية، من خلال التطرق إلى إلى العناصر التالية: علم النفس الايجابي وجودة الحياة، تعريف جودة الحياة وجودة الحياة المدرسية، ليتم الانتقال إلى عرض رؤية دولية ومحلية لجودة الحياة المدرسية، نماذج نظرية لجودة الحياة المدرسية، ثم توضيح جودة الحياة المدرسية عند المعلم، ليتم في الأخير سرد بعض التطبيقات والممارسات لترقية جودة الحياة في المدرسة.

الفصل الثالث: ويتمثل في **الجانب الميداني للدراسة،** وفيه تم التطرق إلى "**الإجراءات الميدانية للدراسة**" من خلال تحديد منهج الدراسة وأهدافها، مكان وزمان إجرائها وظروف تطبيق أدواتها، ثم عرض خصائص عينة وحالات الدراسة، ثم وصف أدوات جمع وتحليل البيانات.

الفصل الرابع: ويتضمن "**عرض وتحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها**" لفرضيات الدراسة والإجابة على أسئلتها، بالاستناد على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة حول الموضوع، ليتم ختم هذا الفصل **باستنتاج عام.**

وتم **ختم** الدراسة بمجموعة من **التوصيات والاقترحات،** وفي الأخير تم جرد قائمة **المراجع** التي تم الاعتماد عليها و**الملاحق** الخاصة بالدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. مشكلة الدراسة:

عرف النظام التربوي الجزائري تحولات كبير، الذي ألقى على المعلم متطلبات وأعباء يومية كثيرة، مما قد يولد ضغوطًا قد تؤدي، إذا تمت إدارتها بشكل سيء، إلى تدهور الصحة وتؤدي إلى الإحتراق النفسي (Bergugnat et Rascle, 2008). كل هذه العوامل توفر عوامل مهيئة لتطور مثل هذا الشعور بالضيق، ولا يرتبط هذا كثيرًا بالشخص في حد ذاته، بل بمهنة التدريس وتعقيدها.

لقد أتاحت لنا القراءات المتنوعة التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي في الوسط المدرسي، حيث تشير الدراسات الجزائرية السابقة حول الاحتراق النفسي (دبابي وبن ساسي 2010، بوفرة 2012، معروف 2014، مدور 2014، بن بكرتي 2021، دحو 2021) إلى أن المعلمين معرضون له بشكل خاص، وذلك لسببين رئيسيين؛ من ناحية، تعتبر علاقة المساعدة أمرًا أساسيًا في وظيفتهم، ومن ناحية أخرى، تؤدي التغييرات والصعوبات في الوظيفة أحيانًا إلى إجهاد مزمن.

يعد موضوع معاناة المعلم موضوعًا حساسًا للغاية في علم النفس العيادي المدرسي، من عدة جوانب: أولا، قلة الاعتراف بالمعاناة في المجتمع، بسبب سوء الفهم والجهل بواقع العمل اليومي في المدارس والفصول الدراسية على اعتبار أن المعلمين يتمتعون بظروف عمل مميزة بسبب العطلات وساعات العمل المريحة مقارنة بالمهن الأخرى. ثانياً، تضاعفت المتطلبات المفروضة على المعلمين على مدى الثلاثين عاماً الماضية في نفس الوقت الذي تطور فيه المجتمع (إدماج الإعاقات، ومعالجة العنف في المدرسة، والنظر في تكنولوجيات الاتصال الجديدة، وظهور قضايا جديدة مثل الدين). والتثقيف الصحي، والتنمية المستدامة، والمواطنة، وما إلى ذلك)؛ ولكن هل تم بالفعل دعم هذا التغيير وتجربته وتقييمه؟ يمر تحول الممارسات والمهنة بمراحل مؤلمة من الإحباط أو الخوف أو المقاومة أو الاستثمار التي تتطلب اهتمامًا خاصًا بالأشخاص في العمل. وأخيراً، فإن التغيير المتسارع الذي يعيشه المعلمون حالياً من خلال تتابع الإصلاحات يفرض عليهم التكيف بسرعة وتطوير كافة جهودهم لتحقيق أهداف الأداء والكفاءة. ولكن بأي ثمن؟ (Bergugnat et Rascle, 2008)

وفيما يتعلق بما إذا كانوا أكثر توتراً من غيرهم من المهنيين، لا توجد دراسات مقارنة بين مختلف المهن حتى الآن؛ من ناحية أخرى، يمكن القول بأن كل مهنة لها مصادرها المحددة جدًا للتوتر، ومشاكلها الصحية (الاضطرابات العضلية الهيكلية بين عمال البناء ومشاكل الأنف والأذن والحنجرة بين المعلمين) وعوامل الخطر الخاصة بها: على سبيل المثال، بالنسبة لـ 1000 عامل في الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن عدد الضحايا بين معلمي المدارس الثانوية يحتل المرتبة الرابعة بعد الشرطة وأصحاب المتاجر الصغيرة وسائقي سيارات الأجرة للعنف الجسدي. يمكننا أيضًا

القول بأن المهن ذات المشاركة العلائقية القوية (المعلمين ومقدمي الرعاية والأخصائيين الاجتماعيين) تواجه نفس المشكلات وأن تقليل الضغوطات سيعتمد بشدة على الدعم الذي يتم تلقيه (Bergugnat et Rascle, 2008)

وعلى المستوى الدولي، يوضح تقرير لجنة الخبراء المشتركة بين منظمة العمل الدولية واليونسكو بشأن تطبيق التوصية المتعلقة بوضع العاملين في مجال التدريس (جنيف، 11-2000/09/15) أن الروح المعنوية منخفضة في العديد من البلدان، وأن لقد تدهورت حالة الموظفين لعدة أسباب: إن عملية الترشيد الاقتصادي لها آثار سلبية على الموظفين، والرواتب منخفضة نسبيا (خاصة في البلدان النامية)؟، وتولد الشكوك في الرأي العام بشأن جودة وأهمية التعليم المقدم، الشعور بالظلم، والصراعات بين المعلمين وصاحب العمل حول الموارد متكررة، وأخيراً لا يزال عدم التعاون بين صاحب العمل وممثلي النقابة يمثل مشكلة كبيرة (Bergugnat et Rascle, 2008)

بالنسبة لديدييه تروشو (Didier Truchot, 2004) متلازمة الإحتراق النفسي هي: "رد فعل عاطفي للضغط الدائم، والإجهاد المستمر. جوهره المركزي هو التخفيض التدريجي، مع مرور الوقت، لموارد الطاقة الفردية، والذي يتضمن التعبير عن الإنهاك الانفعالي، والتعب الجسدي، والتعب المعرفي، مصحوبا بانخفاض قيمة كفاءته. ويؤكد على التفرقة بين الإجهاد ومتلازمة الاحتراق النفسي، مشيراً إلى أن: "الإجهاد مصطلح شامل يشير إلى عملية التكيف المؤقتة المصحوبة بأعراض عقلية وجسدية. في المقابل، يمكن النظر إلى الإرهاق باعتباره المرحلة الأخيرة من الانهيار التكيفي الناتج عن اختلال التوازن طويل المدى بين المتطلبات والموارد، وبالتالي من الإجهاد الوظيفي لفترة طويلة. وبالتالي فإن الإجهاد سيكون نتيجة للتوتر المؤقت، والإحتراق هو نتيجة للضغط المستمر.

أو بعبارة أخرى، الاحتراق النفسي هو تجربة نفسية سلبية وأليمة يعيشها المعلم، كاستجابة لضغط انفعالي وجسدي مزمن، تسببه مهنة التعليم باعتبارها من مهن المساعدة (une profession de relation d'aide)، وتظهر من خلال إنهاك انفعالي وجسدي، واللامبالاة بما يحصل للآخرين، وعدم النظر إلى التلاميذ كأفراد، وشعوره بأنهم يعتبرونه مسؤولا عن مشاكلهم، ونقص شعوره بمدى أهمية ما ينجزه في عمله من خلال تعامله بفعالية قليلة مع مشاكل التلاميذ وعدم فهمه لها، مما يجعله يحس بقلة الدافعية والنشاط في العمل.

وعليه يمكن اعتبار الاحتراق النفسي المرحلة الأخيرة من الإفلاس في التكيف مع المواقف الضاغطة.

يمكن أن تساهم العديد من العوامل البيئية والشخصية في إحتراق المعلمين. تمثل خصائص سياق العمل أو بيئة الممارسة مصادر محتملة للتوتر والضغط. كما أن عبء العمل الزائد، والصعوبات المرتبطة بالأدوار، والعلاقات الشخصية الصعبة مع الزملاء والإدارة، ونقص الدعم الاجتماعي، كلها عوامل يمكن أن تزيد من خطر الضغط والإحتراق النفسي.

لذلك نرى في الوقت الحالي، من ناحية، تزايد الدراسات حول رفاهية العمال وجودة حياتهم، ويرجع ذلك جزئيًا إلى تعرض هؤلاء المهنيين لأماكن عمل وعوامل مهنية تزيد من مخاطر الضغط والاكتئاب والإحتراق النفسي على وجه التحديد (Richter et al, 2014)

تعد جودة الحياة جانبًا أساسيًا من صحة الإنسان الجسدية والعقلية، ما يمكن أن يتأثر بالإحتراق النفسي. هناك أدلة على أن الاضطرابات النفسية المهنية مثل الإحتراق النفسي يمكن أن تؤثر على التحفيز والإنجاز المهني بين العمال وجودة الحياة المهنية (Lyndon et al, 2017). ففي دراسة عربية بجامعة الطائف للباحث غالب محمد الشيخي، والتي استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في الاحتراق النفسي تبعا لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وقد تمّ اختيار عينة من 420 معلما في المرحلة الابتدائية من مراكز عدة بإدارة التعليم بمحافظة الطائف، واستخدم مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين. وقد بينت النتائج ما يلي: *إن زيادة الاحتراق النفسي لدى المعلمين يصاحبه انخفاض في جودة الحياة أي وجود علاقة ارتباطية سالبة. *وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين لصالح الأقل خبرة، وقد تبين أن الاحتراق النفسي يحدث بالتدريج للمعلمين عبر فترات زمنية ممتدة وهو أكثر ارتباطا للمعلمين الذين امتدت خبرتهم في المجال التعليمي سنوات عديدة وذلك بسبب الضغوط المهنية والإحباطات التي تعرضوا لها. 3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاحتراق النفسي لدى المعلمين تبعا لاختلاف المؤهل العلمي. وهذا يعني أن مستويات الاحتراق النفسي كانت متقاربة بين حملة الشهادات العليا وحملة البكالوريوس، مما يدل أن المؤهل العلمي لا يلعب دورا بارزا في التأثير على مستوى الاحتراق النفسي.

كما بحثت إحدى الدراسات الأجنبية كذلك في العلاقة بين الرضا الوظيفي والإحتراق ونوعية الحياة (Voltmer et al, 2008)، وأشارت النتائج إلى أن ما يقرب من 40٪ من الأطباء الأمريكيين في عينتهم قد واجهوا جميع أبعاد الاحتراق، الذي أثر سلبا على جودة حياتهم المهنية والنفسية (Voltmer et al, 2008)

ومن ناحية أخرى، تطور مفهوم جودة الحياة بشكل ملحوظ على مدى العقود الثلاثة الماضية وفي العديد من المجالات، بما في ذلك المدرسة. لماذا الاهتمام بجودة الحياة في المدرسة؟

- هناك علاقة بين جودة الحياة في المدرسة والأداء المهني: لقد أثبتت الدراسات الجزائرية في هذا المجال (فواطمية 2017، شداني 2019، حوحو ويحياوي 2022، بلقاسمي 2023) والتي تأخذ في الاعتبار جودة حياة المعلم في المدرسة والأداء المهني وجود روابط بين المتغيرين.

- المدرسة هي مكان للنمو الشخصي: تعد المدرسة مكانًا أساسيًا في حياة التلاميذ، من ناحية لأنهم يقضون الكثير من الوقت هناك؛ من ناحية أخرى، لأنه مكان للتنشئة الاجتماعية يطورون فيه العلاقات الاجتماعية، ويطمحون إلى تحقيق أهداف أكاديمية ومهنية. وبالتالي من المرجح أن تلعب الخبرات المدرسية دورًا في التطور الشخصي للتلميذ وجودة الحياة بشكل عام ومسارات الحياة (Bronfenbrenner, 1979)
- ترتبط جودة الحياة في المدرسة وصحة المعلمين: تلعب المدرسة دوراً حاسماً في تبني المعلمين لسلوكيات تساعد على الصحة. فقد أظهرت الدراسات الجزائرية حول الاحتراق النفسي وآثاره (دبابي وبن ساسي 2010، بوفرة 2012، معروف 2014، مدور 2014، بن بكرتي 2021، دحو 2021) على الصحة الجسدية والنفسية للمعلمين الذين يشعرون بأنهم ينتمون إلى مدرستهم أو الذين يشعرون بالارتياح في مدرستهم هم أقل عرضة للانخراط في الأنشطة الخطرة على الصحة. ومن ناحية أخرى، فإن السلوكيات المحفوفة بالمخاطر الصحية أكثر شيوعا بين المعلمين الذين تعتبر المدرسة مكانا خطيرا وغير جذاب، والذين، زيادة على ذلك، في حالة من الفشل، سواء من حيث الأداء المهني أو في الحياة في المجتمع. بالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين غير الراضين عن حياتهم في المدرسة هم أيضًا أكثر عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي والأمراض الجسدية. ومع ذلك، نعتقد بأن هذه العلاقة ربما ليست مباشرة وأنها يجب أن تكون موضوع دراسات محددة، من أجل فهم أفضل لتشابك نقاط الضعف النفسية والاجتماعية والثقافية.

تشكل دراسة جودة حياة الأطفال، والتي يعتبر رفاههم المتصور وسيلة لتفسيرها (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2009)، جزءًا من هذه التطورات. فالانتقال من الاهتمامات التي تركز على حماية الأطفال (رعاية الطفل) إلى مراعاة إمكاناتهم في المجالات المختلفة (الشخصية، والعلاقات بين الأشخاص، والأسرة، الخ) تطورها. وهكذا، تمت دراسة رفاهية الأطفال أولاً على أساس مؤشرات موضوعية وسلبية، مثل معدلات الوفيات والأمراض أو المشكلات السلوكية والاضطرابات والإعاقات. وفي وقت مبكر من الستينيات، قام علماء الاجتماع ببناء مؤشرات من هذا النوع واستخدموها في الدراسات الاستقصائية الدولية لمساعدة صناع القرار السياسي في توجيه العمل العام. ولا يزال هذا المفهوم الموضوعي حاضراً حتى اليوم في الدراسات الاستقصائية التي تجريها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2009) واليونيسيف (Unicef, 2016). وهكذا فإن مسح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2009) يقارن بين رفاهية الأطفال في 30 دولة بناءً على ستة أبعاد (الرفاهية المادية، السكن والبيئة، الرفاهية التعليمية، الصحة والسلامة، المخاطر السلوكية، جودة الحياة المدرسية)، ويتم تقسيم كل بعد إلى عدة مؤشرات (على سبيل المثال، يتوافق بُعد "الرفاهية المادية" مع المؤشرات التالية: متوسط الدخل المتاح، والأطفال من الأسر الفقيرة، والحرمان من التعليم) (Nguyen, 2016)

غير أن هذا المفهوم قد تجدد بشكل عميق نتيجة للتغيرات المجتمعية التي تميزت بالاعتراف بأن للطفل حقوقا (الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، 1989) وبحقيقة أن الطفولة ليست مجرد انتقال إلى مرحلة البلوغ: إنها مرحلة انتقالية إلى مرحلة البلوغ. فترة محددة من التطور يجب دراستها على هذا النحو. إن العمل على رفاهية الأطفال، والذي تطور بقوة خلال العقد الأخير من القرن العشرين، ويتضمن بشكل متزايد مؤشرات ذاتية لفهم كيفية إدراك الأطفال أنفسهم لظروفهم المعيشية وفهم ما يمكن أن يعزز نموهم الشخصي، ويتم إهمال الجوانب السلبية في سلوك الأطفال وحياتهم لصالح العناصر الإيجابية مثل دوافعهم وتطلعاتهم واحتياجاتهم. بالإضافة إلى ذلك، تتم دراسة مجالات جديدة لحياة الأطفال (المهارات المدنية، والأمن، والأنشطة، وما إلى ذلك)، بالإضافة إلى المجالات التقليدية للتعليم والصحة، والهدف هو فهم كيف تؤثر تجارب الطفل في بيئته على نموه (Ferriere et al, 2016)

هذا النهج الجديد تجاه الطفولة، والذي يبرز فكرة أنه يجب فهم نوعية حياة الأطفال من خلال الأخذ في الاعتبار الطريقة التي ينظر بها الأطفال أنفسهم إليها، حاضر للغاية في الدراسات الاستقصائية الدولية الكبرى. على سبيل المثال، في تقرير إينوشنتي 7 (اليونيسيف، 2007)، تم تقييم رفاهية الأطفال والمراهقين في 21 دولة ذات تنمية اقتصادية متقدمة (ألمانيا، الدنمارك، الولايات المتحدة، فرنسا، إلخ) باستخدام 40 مؤشرًا، العديد منها والتي تسأل الأطفال مباشرة عن صحتهم وحياتهم المدرسية ورضاهم عن حياتهم. في تقرير إينوشنتي 13 (اليونيسيف، 2016) حول عدم المساواة في رفاهية الأطفال في البلدان الغنية، تم استخدام ثلاثة مؤشرات موضوعية (الدخل والتعليم والصحة) ومؤشر شخصي واحد (الرضا عن الحياة) لمقارنة الدول المشاركة البالغ عددها 41 دولة (فرنسا وأيسلندا واليابان وغيرها) (Nguyen, 2016)

وفي نفس السياق، نجد دراسة حبيب تيليوين (2015) التي هدفت إلى دراسة التنمر المدرسي وعلاقته بالرفاهية الذاتية في الجزائر، على أطفال المدارس في سن 08 و10 و12 سنة. كشفت نتائجها أن ضحايا التنمر الأكبر سنا أقل رضا عن الحياة بسبب الافتقار إلى المرافق المادية المجزية والبيئات المعيشية المرضية.

وفي الآونة الأخيرة، أضيفت أهداف أوسع وأكثر نوعية، تتقاسمها العديد من البلدان، معتبرة أن التعليم والتدريب يجب أن يهدف إلى تنمية المهارات طوال الحياة مع تعزيز تنمية الأفراد: يجب أن تأخذ أنظمة المؤسسات التعليمية في الاعتبار نوعية حياة الأفراد. الأطفال والشباب في المدرسة، بأبعادها الموضوعية والذاتية، ومن المرجح أن تلعب الخبرات التي لديهم في البيئة المدرسية دورًا في نجاحهم الأكاديمي، وجودة حياتهم الشاملة، ونموهم، ومسار حياتهم. وفي المقارنات الدولية، فإن الأنظمة المدرسية ذات الأداء الأفضل، من حيث الكفاءة والإنصاف، هي في الغالب تلك التي تكون فيها جودة الحياة المدرسية هي الأعلى.

وبالإسقاط على سياق الدراسة جودة الحياة في المدرسة هو مفهوم ذي تصورات ومجالات متعددة، تتمثل في فعالية الأداء المهني الذي يأتي به معلم المرحلة الابتدائية في الوسط المدرسي، والرضا عن المناخ المدرسي، وثراء علاقات التواصل والدعم والمساندة.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة للاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة المدرسية في المؤسسات التربوية الجزائرية، نجد الدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية:

*دراسة دبابي بوبكر، عقيل بن ساسي (2010) بعنوان مقارنة مستوى الاحتراق النفسي عند كل معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال التدريس وتمثلت عينتها في 425 معلم منهم 201 معلم مرحلة ابتدائية، 146 أستاذ متوسط، 88 أستاذ ثانوي واستخدمت أداة مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها مستوى منخفض للاحتراق النفسي لدى غالبية أفراد العينة، عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس، الأقدمية المهنية، المستوى التعليمي.

*دراسة برفرة مختار (2012) بعنوان الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مدرسي التعليم الابتدائي والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي وتمثلت عينتها في 145 معلم ومعلمة بطريقة عشوائية واستخدمت أداتين مقياسي الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها توجد علاقة سالبة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي تبعا لمتغيرات الجنس، الحالة العائلية، الخبرة التدريسية.

*دراسة معروف محمد (2013) بعنوان التعرف على استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي والتي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي وتمثلت عينتها في 305 أستاذ، منهم 171 ذكور، 134 إناث واستخدمت أداتين مقياسي الاحتراق النفسي واستراتيجيات الكوبينغ لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الاحتراق النفسي واستراتيجيات التعامل.

*دراسة مدور ليلى (2014) بعنوان الاحتراق النفسي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وأهم حاجاتهم الإرشادية والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي والتعرف على أهم الحاجات الإرشادية وتمثلت عينتها في 420 معلم ومعلمة واستخدمت أداة مقياس الاحتراق النفسي واستبيان الحاجات الإرشادية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وكان من أبرز نتائجها أن أغلبية أفراد العينة تعاني من مستوى مرتفع للاحتراق النفسي، ويعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والأقدمية المهنية.

*دراسة بدرة قمعتصم ميموني، بن دحو محمد (2021) بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كوفيد 19 والتي هدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي وتأثيرها على الحياة الخاصة والمهنية والاجتماعية وتمثلت عينتها في 100 معلم، منهم 49 معلمة و51 معلم واستخدمت أداتين مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون والمقابلة نصف الموجهة لجمع البيانات وفق المنهج الكمي والكيفي وكان من أبرز نتائجها أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمو المرحلة الابتدائية منخفض تبعا لمتغير الجنس والسن.

كما نجد الدراسات الجزائرية التي تناولت جودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية:

*دراسة فواطمية محمد (2017) بعنوان واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي والتي هدفت إلى إيجاد مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ومعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا تبعا إلى الجنس والسن والخبرة وتمثلت عينتها في عينة عشوائية تتكون من 300 أستاذ واستخدمت أداة مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها مستوى جودة الحياة متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس والسن والخبرة.

*دراسة شداني عمر (2019) بعنوان استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ودوها في تجويد الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط وأبعاد جودة الحياة المدرسية تبعا لمتغير الجنس والخبرة وتضمنت العينة العرضية 253 من معلمي المرحلة الابتدائية لولاية البويرة بمناطقها الريفية والحضرية واستخدمت أداتين مقياسي استراتيجيات مواجهة الضغوط وجودة الحياة المدرسية لجمع البيانات وفق المنهج الارتباطي والمنهج العلي المقارن وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات مواجهة الضغود وجودة الحياة المدرسية، ووجود فروق دالة إحصائيا للعلاقة تعزى لمتغير الجنس (لصالح الإناث) والخبرة (لصالح ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات).

*دراسة جميلة حوحو، نجاة يحياوي (2022) بعنوان جودة الحياة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة والتي هدفت إلى التعرف على جودة الحياة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة وتمثلت عينتها في 67 أستاذ من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي واستخدمت أداة مقياس جودة الحياة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها عدم تحقيق جودة الحياة لوجود العديد من النقائص من وجهة نظر الأساتذة.

*دراسة بلقاسمي بوعبدالله (2023) بعنوان جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية والتي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية ومدى اختلافهم باختلاف جنسهم ورتبهم وتمثلت عينتها في 461 أستاذ واستخدمت أداة مقياس جودة الحياة النفسية واستبيان جودة الحياة المدرسية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها مستوى كل من جودة الحياة النفسية مرتفع وجودة

الحياة المدرسية متوسط، ولاتوجد فروق في جودة الحياة النفسية تبعا لمتغير الجنس والرتبة، وتوجد فروق في جودة الحياة المدرسية تبعا لمتغير الجنس والرتبة.

أما الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية تعد قليلة –في حدود علم واطلاع الباحث– ولم نجد إلا دراسة المشيخي (2013) والتي استهدفت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في الاحتراق النفسي تبعا لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وقد تمّ اختيار عينة من 420 معلما في المرحلة الابتدائية من مراكز عدة بإدارة التعليم بمحافظة الطائف، واستخدم مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين. وقد بينت النتائج ما يلي: 1) إن زيادة الاحتراق النفسي لدى المعلمين يصاحبه انخفاض في جودة الحياة أي وجود علاقة ارتباطية سالبة. 2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين لصالح الأقل خبرة، وقد تبين أن الاحتراق النفسي يحدث بالتدريج للمعلمين عبر فترات زمنية ممتدة وهو أكثر ارتباطا للمعلمين الذين امتدت خبرتهم في المجال التعليمي سنوات عديدة وذلك بسبب الضغوط المهنية والإحباطات التي تعرضوا لها. 3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاحتراق النفسي لدى المعلمين تبعا لاختلاف المؤهل العلمي. وهذا يعني أن مستويات الاحتراق النفسي كانت متقاربة بين حملة الشهادات العليا وحملة البكالوريوس، مما يدل أن المؤهل العلمي لا يلعب دورا بارزا في التأثير على مستوى الاحتراق النفسي.

يتضح من خلال مراجعة الادبيات الجزائرية السابقة لمتغيري الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية بأن: هناك بعض الدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي كمتغير أحادي لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية. كما بحثت الدراسات أيضًا في جودة الحياة المدرسية كمتغير منفصل لدى المعلمين. ومع ذلك، هناك عدد قليل من الدراسات التي تم فيها بحث جودة الحياة المدرسية لدى المعلمين. كما لم يتم العثور على أي أدبيات في حدود علم واطلاع الباحث تم فيها بحث العلاقة بين الاحتراق النفسي، وجودة الحياة المدرسية لديهم. والملاحظ أيضا على هذه الدراسات أنها تناولت الاحتراق النفسي أو جودة الحياة المدرسية وفق بحوث كمية، ولكنها لا تتضمن وجهات نظر المشاركين وخبراتهم وتجاربهم لوصف المعنى الكامن وراء هذه السيرورات النفسية.

وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في ضوء **التساؤلات** التالية:

- ماهي مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
- هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي تبعا للخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ؟

أ- هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الجنس لدى معلمي المرحلة الابتدائية ؟

ب- هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير مكان العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية ؟

جـ- هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الأقدمية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
- ما هي العوامل المسببة للاحتراق النفسي من وجهة نظر المعلمين، وكيف يواجهونه، وكيف يؤثر ذلك على جودة حياتهم المدرسية؟

2. فرضيات الدراسة:

يتم صياغة الفرضيات التالية:

- يعاني المعلمون للمرحلة الابتدائية من مستوى مرتفع للاحتراق النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعا للخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الجنس لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير مكان العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

جـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الأقدمية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

3. أهداف الدراسة:

– تقييم مستويات الإحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

– التعرف على اختلاف مستويات الإحتراق النفسي تبعا للخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية (الجنس، مكان العمل، الأقدمية المهنية) لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

– التعرف على طبيعة العلاقة بين الإحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

– الكشف عن العوامل المسببة للاحتراق النفسي من وجهة نظر المعلمين، وكيف يواجهونه، وكيف يؤثر ذلك على جودة حياتهم المدرسية.

4. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

***الأهمية العلمية**

مستوى البحث العلمي: من خلال بناء قاعدة معرفية ونظرية لشرح الآليات المشاركة في العمليات المعقدة حول متلازمة الاحتراق النفسي وعلاقتها بمجالات جودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية خاصة وأنه في حدود علم الباحث لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات في البيئة الجزائرية، كذلك المزج بين المنهج الكمي والكيفي (الدمج بين المناهج البحثية في دراسة واحدة) في البحوث العلمية الجزائرية في ميدان علم النفس العيادي.

***الأهمية العملية**

مستوى تكوين المعلمين: في الوقت الذي تكثر فيه الأسئلة حول تحول نظام التعليم، فإن مشكلة الإحتراق المهني تتساءل عن انتقال العالم المدرسي نحو آفاق أخرى، نحو طفرة جديدة. إن إثراء التدريب بمساهمات الأبحاث في هذا المجال يمكن أن يساعد في تسهيل هذا التحول، ويساعد أيضًا في دعم المعلمين في تطورهم المهني. يمكن تقديم برامج التدريب الأولية والمستمرة مع الأخذ في الاعتبار نتائج هذه الدراسة للمعلمين (زيادة الشعور بالفعالية، واستراتيجيات المواجهة المهنية الوظيفية للصحة، والعمل الانفعالي، وما إلى ذلك).

مستوى الوقاية: إلقاء الضوء على دور عوامل الضغط (الخطورة والحماية) وتأثير الخصائص السوسيوديمغرافية في عملية الإحتراق النفسي واقتراح أساليب وقائية وعلاجية من خلال التعرف على هذه المتلازمة من أجل اكتشاف العلامات الأولى لها من أجل استخدام الحلول المناسبة قبل التثبيت الحقيقي لها.

مستوى التعامل مع المشكلة: من خلال الأخذ في الاعتبار نتائج الدراسة الذي يريد أن يضع نفسه في خدمة التربية والتعليم (المسؤولين على قطاع التربية وأصحاب القرار والشركاء الاجتماعيون): المؤتمرات والأيام الإعلامية للتحسيس

والتوعية بمتلازمة الاحتراق النفسي المدرسي، وإنشاء روابط عمل وتعاون وشبكات معرفية بهدف المساعدة في اتخاذ القرار للعمل على المستوى التنظيمي (المناخ المدرسي، أسلوب الإدارة، البيئة اللوجيستيكية والمادية ...)، وكذلك التخطيط لبناء استراتيجات وبرامج تطبيقية لخلق ظروف أفضل للعمل والأداء العالي بهدف وقائي وعلاجي، وكذا ترقية جودة الحياة في المدرسة الجزائرية.

5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

تتضمن الدراسة متغيرين كميين هما:

الاحتراق النفسي: هو "درجة المستجيب (معلم المرحلة الابتدائية) على مقياس الاحتراق النفسي لـ "ماسلاش" و"جاكسون"(ES-MBI)، وذلك بالحصول على درجة مرتفعة في البُعدين: " الإجهاد الانفعالي"، " تبلد الشعور" و درجة ضعيفة في بُعد "نقص الانجاز الشخصي".

جودة الحياة المدرسية: هي "الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (معلم المرحلة الابتدائية) على مقياس جودة الحياة المدرسية، ويكون أكثر جودة كلما ارتفعت درجته عن المتوسط، وأقل جودة كلما انخفضت درجته عن المتوسط"

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

I. الاحتراق النفسي

تمهيد

يعد الإحتراق النفسي موضوع الساعة، يهم الجميع بغض النظر عن الوظيفة أو المستوى الهرمي. ولا يتم التعامل معه إلا قليلا في ميدان التعليم في الجزائر. بالرغم من أن المجتمع سيحتاج دائمًا إلى معلمين لتعليم الأطفال. ففي كثير من الأحيان، يقتصر البحث عن الاحتراق النفسي على مهنة الطب بشكل أساسي مع الضغط الذي يتعرض له الأطباء خاصة بعد ظهور كوفيد 19، متناسين أن العديد من المعلمين يشكون من الإحتراق وعدم القدرة على الاستمرار في المهنة، هذا هو السبب في أن دراسة هذا الموضوع أمر مثير للاهتمام وذلك من أجل فهم الأسباب المحتملة والوقاية بشكل أفضل.

ونظرًا لأن هذه الظاهرة تكتسب تقدمًا واضحًا في البيئة التعليمية، فنتساءل عن التعريف العلمي للإحتراق، وعن الأسباب التي تجعل مهنة التعليم مهنة عالية الخطورة بشكل خاص، وعن العوامل التي يمكن أن تسبب مثل هذا الموقف وعن وسائل الوقاية، ليتم تنفيذها لحماية العاملين في مجال التدريس..

إن اكتساب خلفية نظرية قوية حول هذا الموضوع يسمح للمعلمين، بتطوير استراتيجيات لتجنب الإحتراق. وهذا يتطلب، على وجه الخصوص، فهمًا متعمقًا بدرجة كافية للظاهرة حتى نتمكن من تحديد علامات التحذير والرد بسرعة عن علم ومعرفة.

لذلك سنتطرق في هذا العنصر إلى: مفهوم الاحتراق النفسي، وخصوصية الاحتراق النفسي وآلياته فيما يتعلق بمجال التعليم في المرحلة الابتدائية، وعيادة الاحتراق النفسي، والمقاربات الوقائية والعلاجية للاحتراق النفسي.

1. لمحة تاريخية:

يرتبط مصطلح الاحتراق النفسي، الذي يُطلق عليه أيضًا الإحتراق المهني، ارتباطًا مباشرًا بمفردات الطيران. "وهي تشير إلى حالة الصاروخ الذي قد يتسبب باستنفاد وقوده في تسخين مفاجئ، بل وحتى انفجار، ثم تدمير الجهاز."

تم التعبير عن فكرة الاحتراق في الأدبيات لأول مرة في عام 1969 بواسطة .Harold B. Bradley يعرّفها بأنها حالة معينة من الضغط، مرتبطة بالعمل. (Doudin et al, 2011)

منذ ذلك الحين، تم إجراء العديد من الدراسات لمحاولة فهم الاحتراق. في عام 1974، كان عالم النفس والمعالج النفسي Freudenberger من أوائل من وضع تصورًا للإحتراق. كان يعمل في ذلك الوقت جنبًا إلى جنب مع المتطوعين في عيادة تهدف إلى مساعدة متعاطي المخدرات بشدة، وأدرك أنه بعد حوالي عام من العملية، كان الموظفون يفقدون حماسهم وطاقتهم. ثم تحدث فرويدنبرغر عن الاحتراق لوصف حالة المتطوعين الذين يظهرون الألم الجسدي وأعراض الإنهاك الجسدي والانفعالي. يصف في منشوراته أسباب وأعراض الاحتراق. يعتبر الآن هو الشخص الذي "اكتشف" الاحتراق النفسي. (Truchot, 2004)

في عام 1976، اهتمت الباحثة في علم النفس الاجتماعي Maslach بهذه الظاهرة في المهن الاجتماعية، ثم في جميع المهن. شاركت في تطوير المعرفة العلمية، واستهداف الوقاية التنظيمية. ووفقا لها، فإن جوهر الظاهرة يأتي من المهن العلائقية، التي تنطوي على وظيفة مساعدة. من أجل الوصول إلى تعريف أكثر تجريبي وإمبريقي، أجرت ماسلاش بحثًا منهجيًا ودقيقًا. في هذه المرحلة، "كان السؤال الأساسي هو تطوير تعريف أكثر دقة للاحتراق وبناء مقياس موحد". (Truchot, 2004, 12) وبعد الاستطلاعات التي أجريت من خلال الاستبيانات، أنشأت Maslach Burnout Inventory، وهي أداة لتحديد حالة الاحتراق. اليوم، تعتبر واحدة من أولئك الذين عملوا لفرض المفهوم وتأكيد صحة الظاهرة.

منذ ذلك الحين، استمر البحث في تعميق فهم الظاهرة وتراكمت الأبحاث والدراسات مع زيادة انتشار الظاهرة في المجتمع الإنساني.

2. تعريف الاحتراق النفسي:

الاحتراق النفسي، تناذر مع محددات غير معروفة

الاحتراق النفسي ليس له تعريف مقبول لدى الجميع، لكنه واقع يعيشه الكثيرون. إنه مسؤول عن معاناة نفسية اجتماعية، ويترتب عليه تكاليف اقتصادية.

إحدى العقبات الرئيسية التي تعترض البحث عن الاحتراق النفسي هي الافتقار إلى وجود تعريف فعال ومقنع ومتفق عليه. يأتي مصطلح "الاحتراق" من اللغة الإنجليزية ويعني حرفياً "الاستهلاك". وفقًا لـ (Zawieja et Guarnieri, 2013) تسرد الأدبيات حوالي خمسين تعريفًا للاحتراق.

لا يوجد تعريف بسيط لوصف الاحتراق النفسي، فهو مفهومٌ يعكس جوانب متعددة ومتنوعة، لكننا نفضل الاحتفاظ بأكثرها تكرارًا.

وهنا نرى عدة محاولات لتحديد وتحرير مصطلح الاحتراق النفسي في الأدبيات البحثية:

الفئة الأولى: يحصر البعض الإحتراق النفسي على مهن المساعدة والدعم. بالنسبة لروبرت كان (1978) الإحتراق هو "متلازمة المواقف غير الملائمة تجاه العملاء والنفس، وغالبًا ما ترتبط بأعراض جسدية وعاطفية مزعجة" (Zawieja et Guarnieri, 2013, 12)

بالنسبة لـ (Maslach, 1982) فهي "متلازمة الإنهاك الانفعالي، وتبدد الشخصية وفقدان الشعور بالكفاءة الذاتية والمهنية، والتي من المحتمل أن تحدث في الأشخاص الذين يعملون، بأي شكل من الأشكال، مع البشر الآخرين. إنه رد فعل على العبء الانفعالي المزمن الذي ينشأ من رعاية الآخرين على المدى الطويل، خاصة عندما يكونون في حاجة أو لديهم مشاكل" (Zawieja et Guarnieri, 2013, 12)

إذن، ترى هذه الفئة، بأن الاحتراق النفسي يتم تخصيصه للمهن المساعدة، بينما ينطبق الملل على المهن التي لا تقدم رعاية، على الأقل مؤقتًا، لأن مصطلح "الاحتراق" يفرض نفسه بسرعة في جميع الأدبيات، وأنه يؤثر على أنواع أخرى من المهن، حتى لو كانت هناك أسبابًا مختلفة في العمل. (Zawieja et Guarnieri, 2013, 13)

الفئة الثانية: يحاول مؤلفون آخرون تعريف الإحتراق على أنه حالة، أحيانًا كمرحلة نهائية من العملية، لكن مقترحاتهم تثير مسألة العتبة العليا التي يكون الفرد منها في حالة احتراق أو لا. وبالتالي، يُعرَّف الإرهاق بأنه "حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي المرتبط بالتعرض الطويل للمواقف التي تتطلب انخراطًا عاطفيًا كبيرًا"، و"حالة من التعب أو، بسبب حدث ما، نمط حياة أو علاقة لا تنتج المنفعة المتوقعة "، أو حتى على أنها" حالة مزعجة واختلال وظيفي،

مرتبطة بالتوقعات المهنية، للفرد الذي لا يعاني من اضطرابات نفسية مرضية ملحوظة" (Zawieja et Guarnieri, 2013, 14)

الفئة الثالثة: ردا على الفئة الثالثة التي ترى أن الاحتراق النفسي هو مفهوم ثابت، يفضل بعض المؤلفين نهجًا ديناميكيًا، حيث يتم تعريف الاحتراق على أنه "عملية ينسحب فيها المتعاون الذي شارك حتى الآن، كرد فعل لمطالب وأعباء عمله" أو " انخفاض تدريجي في المثالية والطاقة والطموح والمشاركة، الناتج عن ظروف العمل (Zawieja et Guarnieri, 2013, 14) "

على الرغم من اتساع نطاق هذه التعريفات، إلا أنها لا تزال تحصر مسببات الإحتراق في مجال مهني بحت، أما بالنسبة للأعراض التي قدموها، فإنها تظل غامضة نسبيًا.

يقدم (Zaweijia et Guanreni, 2013) توليفة من التعريفات السابقة: "الإحتراق هو حالة ذهنية طويلة الأمد وسلبية مرتبطة بالعمل وتؤثر على الأفراد" العاديين ". يتميز في البداية بالضغط المصحوب بالقلق والتوتر (الضيق) والشعور بانخفاض الكفاءة وانخفاض الحافز وتطور السلوكيات غير المناسبة في العمل. هذه الحالة النفسية تقدمية ويمكن أن يمر دون أن يلاحظها أحد لفترة طويلة من قبل الشخص نفسه. ينتج عن عدم التوافق بين النوايا والواقع المهني. يبدأ الإحتراق بسبب استراتيجيات التأقلم السيئة المرتبطة بالمتلازمة، والتي غالبًا ما تكون ذاتية الاستمرارية.

لا يخلو أي من التعريفات المتتالية للإحتراق من نقاط الضعف، وتظل العديد من الأسئلة مفتوحة: هل يكفي الإنهاك الانفعالي والجسدي لتشخيص الإحتراق، أم أن الأعراض الأخرى ضرورية؟ من بين هذه الأعراض، هل يجب أن تكون جميعها موجودة، أم أن بعضها فقط كافٍ؟ ما مدى شدتها وإلى متى؟ هل المسببات مهنية حصرية؟ أخيرًا، هل تسمح هذه التعريفات بالتشخيص التفريقي الدقيق؟ صحيح أن عدم الدقة في المصطلحات هذا ليس استثنائيًا في علم النفس: وبالتالي، فإن مصطلح "العصاب" ليس له أي تعريف واضح أيضًا، على الرغم من عقود من البحث.

بتبني أفق أوسع، انتهى الأمر بـ (Maslach et Leiter, 1997) بوصف الإحتراق بأنه "مؤشر الفجوة بين ما يجب أن يفعله الناس وما يجب عليهم فعله. إنه يمثل تآكلًا للقيم والكرامة والروح والإرادة – تآكلًا للروح البشرية. إنها معاناة تتعزز بشكل تدريجي ومستمر، مما يؤدي إلى جذب الشخص إلى دوامة منحدرة يصعب استخلاصها. ماذا يحدث عندما يتغلب عليك الاحتراق؟ في الواقع ، تحدث ثلاثة أشياء: تشعر بالإرهاق المزمن ؛ تصبح ساخرًا ومنفصلًا عن عملك ؛ وانت تشعر أكثر فأكثر بعدم الفعالية في وظيفتك.

إن صعوبة التشخيص التفريقي (مع الاكتئاب التفاعلي على وجه الخصوص) والحفاظ على المصطلح الإنجليزي في جميع لغات العالم تقريبًا، مما يزيد من الارتباك والالتباس، يوضح بأن غياب التعريف التوافقي هذا يجعل الإحتراق كيانًا مع خطوط متحركة. لذلك، من الناحية العملية، ينتهي مفهوم الإحتراق النفسي بتعيين ما يقيسه (Maslach

(Burnout Inventory، مع التذكير بأن توسيع التعريف الذي قدمته Maslach مدين كثيرًا لنجاح أداة القياس التي رافقته.

وحسب مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، نجد هناك ثلاثة أبعاد محددة للإحتراق (Maslach et Leiter, 1997) :

* البعد الأول هو الشعور بالإنهاك الانفعالي. يشعر الشخص الضحية بأنه قد استنفد كل طاقته، ولم يعد قادرًا على الاسترخاء أو التعافي. ينتج عن هذا عدم القدرة على العطاء في مهنة المرء.

* البعد الثاني هو الشعور بتضاؤل الإنجاز الشخصي، أي الشعور بالفشل الشخصي وعدم الرضا عن العمل. يفقد الشخص الثقة لأن كل مشروع جديد يبدو أنه لا يمكن التغلب عليه.

* يتكون البعد الثالث من الميل إلى نزع الصفة الإنسانية أو نزع الطابع الشخصي عن العلاقة مع الجهات الفاعلة الأخرى في النظام (في حالة التعليم، هؤلاء هم الطلاب وأولياء الأمور والزملاء). هذا يعني أن الشخص ينأى بنفسه عن هؤلاء الناس. يتناقص إحساسه بالتعاطف، أي قدرته على فهم مشاعر الآخر. العلاقة بعيدة وباردة.

الإنهاك الانفعالي هو البعد المركزي للإحتراق النفسي، وفقًا لدراسات ومؤلفين مختلفين. في الواقع، سيكون هذا هو البعد الأول الذي يظهر خلال عملية تطور الإحتراق وسيؤثر على البعدين الآخرين. سيتبع هذا الشعور، بعد فترة، تجريد العلاقة من إنسانيتها. قد يتسبب تبدد العلاقات في صعوبات في العلاقة، لذلك سيعزل الشخص نفسه ويبتعد عن أي مساعدة خارجية. بعد ذلك، يتجلى الانخفاض في الإنجاز الشخصي بالشكوك حول صفاته، والشعور بالعار والضعف. ومع ذلك، فإن الوقت بين هذه المظاهر المختلفة سيكون قصيرًا ولن يكون للإنهاك الانفعالي نفس التأثير على البعدين الآخرين في جميع الأفراد. إذا كان مستوى الانهاك الانفعالي هو الأكثر تأثيرًا على الإحتراق ، فهذا يعني أنه يجب الاعتماد على هذا الجانب بشكل أساسي من أجل تنفيذ الوقاية.

مثل جميع المخاطر النفسية والاجتماعية، يحدد الإحتراق النفسي أسبابه وأعراضه في النهاية، استجابة لخمسة أنواع من التفسيرات (Zawieja et Guarnieri, 2013, 15) :

-الإحتراق كمتلازمة إجهاد ومجموعة من الأعراض الانفعالية والسلوكية؛

-الإحتراق كاضطراب نفسي مهني وكمرحلة أخيرة من عملية الضغط المزمن والمتكرر؛

-الإحتراق كعملية تحدث في نهاية مراحل معينة تم تسليط الضوء عليها في جميع الموضوعات؛

-الإحتراق كمجموعة من العوامل المؤدية إليه؛

-الإحتراق كسلسلة تنظيمية للأحداث.

وانطلاقا مما سبق، يرى (Benferhat et Moutassem–Mimouni, 2008) بأن العديد من التعريفات للإحتراق، تكمل بعضها البعض لأن كل منها يحدد جانبًا معينًا من المتلازمة. وتبقى الحقيقة أن التعريف الأكثر قبولًا هو تعريف Maslach و Jackson.

على الرغم من الصعوبة، حاولنا هنا تحديد الإحتراق النفسي من زاوية مفاهيمية. ويبقى تحسين هذه المحاولة من خلال العودة إلى مستويات أكثر واقعية أو عملية من المنهجية.

بشكل عام، تم بناء الاحتراق النفسي مباشرة من إطار الاحتراق المهني ونقله إلى المدرسة، فبالتالي الإحتراق النفسي هو "متلازمة الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي الناجم عن عبء العمل المفرط والذي يتطلب قدرا كبيرا من التفاني البشري، بما في ذلك الصورة الذاتية السلبية تجاه العمل، فضلاً عن فقدان الاهتمام بالأشخاص الذين نتحمل مسؤوليتهم، ومن ثم للمثل العليا والأهداف المنشودة.

3. العلاقة بين الاحتراق النفسي وغيره من المصطلحات المتداخلة:

يتم وصف ظاهرة الإحتراق النفسي في العمل في مناطق مختلفة من العالم. وبالتالي، فإن المصطلحات المستخدمة لتسمية هذه المتلازمة يمكن أن تختلف وفقًا للغة وثقافة البلد.

1. متلازمة الإحتراق:

المصطلح الإنجليزي "to burn out" يعني: الفشل، والإنهاك، والإحتراق في مواجهة الطلب الزائد على الطاقة. إنه يثير احتراقًا كليًا، حتى يتحول إلى رماد لجسم مستهلك بالكامل وتختفي منه جميع المواد.

2. كاروشي " karoshi"

"كاروشي" هو تعبير ياباني يعني الموت المفاجئ بسبب االزيادة المفرطة في العمل أو الإرهاق العصبي. "كارو" تعني الموت و"شي" تعني التعب في العمل. تم الإبلاغ عن الحالة الأولى في اليابان في عام 1969. ويعود سبب كاروشي بشكل أساسي إلى عبء العمل الزائد الشديد (ساعات العمل الطويلة، والعمل الفكري المستمر) والذي يؤثر بشكل رئيسي على الموظفين اليابانيين النموذجيين الذين لديهم ساعات عمل غير محدودة، أو على مدار24/24 ساعة أسباب الوفاة هي ارتفاع ضغط الدم الخبيث والنزيف الدماغي وتحت العنكبوتية واحتشاء دماغي واحتشاء عضلة القلب. ويقدر مجلس الدفاع الوطني في اليابان عدد الضحايا بـ 10 آلاف سنويا–(Benferhat et Moutassem Mimouni, 2008, 43)

3. متلازمة (تناذر) الانهاك المهني

في اللغة الفرنسية، يعيب مصطلح "متلازمة الإنهاك المهني" أنه غامض ويبدو أنه يغطي جميع آثار العمل الضارة على الفرد. إن الترجمة الفرنسية لمصطلح الإحتراق بالإنهاك المهني ليست مرضية تمامًا، لأنها تميل إلى تسليط الضوء على بُعد الإنهاك الانفعالي، الذي إذا كان موجودًا في كثير من الأحيان، لا يعد من سمات الإحتراق. ولهذا السبب سيتم الاحتفاظ بمصطلح "الإحتراق" في الدراسات الفرنسية. وهكذا، كما أشار بيير كانوي وألين مورانغوس، فإن الترجمة الفرنسية لكلمة "الإحتراق" من خلال التآكل المهني أو الإنهاك المهني لا تفسر هذا المفهوم إلا جزئيًا. تؤكد هذه المصطلحات على الآلية التقدمية للمتلازمة (Benferhat et Moutassem-Mimouni, 2008, 44)

كما ظهرت مؤخراً مفاهيم أخرى إلى جانب الإحتراق النفسي، وأصبحت تحظى بتغطية إعلامية كبيرة. ولذلك من المهم توضيحها من الناحية العلمية لفهم ما تغطيه وكيفية تمييزها عن الاحتراق النفسي.

الاحتراق النفسي = burn-out

الاحتراق من الداخل= burn-in

إدمان العمل = work-aholism

الملل المهني = bore-out

التوقف/الانقطاع عن العمل = brown-out

يمكن أن يتشابك الاحتراق النفسي وإدمان العمل والإرهاق والتوقف عن العمل ويساهمون في المعاناة في العمل. كل هذه الأمور الثلاثة تؤدي إلى عواقب جسدية ونفسية. وفقا لـ (Coussin et al, 2021) يتم التعرف على burnin باعتباره المرحلة الأولى من الإنهاك الانفعالي والجسدي الذي سيؤدي إلى الإحتراق النفسي

يتميز burnin بزيادة تواجد الفرد في مكان العمل مما يؤدي إلى الإرهاق والإجهاد في العمل. سيكون الفرد حاضرا في محطة العمل الخاصة به على الرغم من مشاكل الصحة البدنية أو العقلية. عملية الاستنفاد جارية. يتكيف الفرد مع الضغوط ومتطلبات بيئته معتمداً على احتياطياته وموارده. تنخفض إنتاجيته بسبب التعب والإعياء (Coussin et al, 2021)

يأتي إدمان العمل من ترجمة عبارة "العمل وإدمان الكحول". هذه الظاهرة، التي عمدها أوتس عام 1968، هي مرادفة لفرط النشاط المهني أو الإدمان المرضي على العمل. يترجم أوتس إدمان العمل على أنه "علاقة مرضية بين

الفرد وعمله، تتميز بوجود قيد نفسي يدفعه إلى تكريس المزيد والمزيد من الوقت والطاقة له، على الرغم من النتائج السلبية على صحته وعلى حياته الشخصية والانفعالية والأسرية والاجتماعية" (Coussin et al, 2021)

الأشخاص المدمنون على العمل غير قادرين على الانفصال نفسياً والعمل القسري والعمل لساعات طويلة. إنهم يقدمون عملاً يتجاوز ما هو متوقع منهم، مع تأثير على حياتهم الخاصة. يعتبر إدمان العمل إدمانًا من وجهة نظر غريفيث ويمكن أن يؤدي إلى الإحتراق النفسي (Coussin et al, 2021)

يرتبط الملل المهني، على عكس الإحتراق، بنقص عبء العمل. يمكن أن يكون سبب الملل هو كثرة الاجتماعات غير المجدية، أو في مخططات تنظيمية غير مفهومة حيث لا أحد يعرف مكانها أو يشرح وظائفها، أو في أوامر وتوجيهات لا معنى لها، أو أوامر قضائية متناقضة. ومن يقول الملل يقول فك الارتباط. يمكن أن تتكون المظاهر من "فرط النشاط المصطنع، وكثرة الكلام، ولم الشمل، والتحكم الدقيق ثم العمل كمسارات للهروب" (Kompanje, 2018)

الملل المهني له ثلاثة أبعاد (Poirier, 2021):

– قلة التحفيز الناتج عن أداء مهام أقل من مهارات الفرد.

– عدم الاهتمام بالمهمة التي بين يديك.

– الاستقالة التي تتجلى من خلال الشعور بعدم القدرة على تغيير الوضع.

يشعر الشخص الذي يعاني من الملل بأنه لا يستفيد منه صاحب العمل بشكل كافٍ. يمكن أن يؤدي الملل المهني إلى نفس العواقب للاحتراق المهني. هذا المفهوم الحديث لم يتم تقييمه بعد. يمكننا القول أن الملل المهني هو عكس التدفق تمامًا، والذي يُعرف بأنه الشعور بالارتباط بما نقوم به، والذي ينتج عن التطابق بين صعوبة المهمة والمهارات، ومن المعنى المرتبط بالمهمة إلى يتم تحقيقها (Poirier, 2021)

وأخيرًا، يعتبر التوقف (الانقطاع) عن العمل شكلاً من أشكال الإحتراق المهني المرتبط بنقص المعنى في العمل. وفقًا لبرات وأشفورث، لكي يكون للعمل معنى، يجب أن يوفر الرضا، ويستخدم مهارات الفرد، ويحفز تنمية إمكانات الفرد، ويحقق الأهداف بما يتماشى مع مستوى تدريب الفرد (Lysova, 2019). يكون للعمل معنى عندما يكون هناك تماسك بين الشخص والعمل الذي ينجزه، ويمكن ربط المعنى بالعمل نفسه (محتوى المهمة التي سيتم تنفيذها) أو بالبيئة التي يتم إنجازها فيها (السياق، العلاقة مع الزملاء، الرئيس) (Lysova, 2019)

يشير bore-out المترجم حرفيًا إلى "انقطاع التيار الكهربائي، أو انخفاض الجهد، أو انقطاع التيار الكهربائي" أو "نقص العصير". كيف تتعرف على الموظف المتعطل؟ ولم تعد لديه الطاقة للقيام بوظائفه، لأنه لم يعد يرى فيها أي معنى! يتشكل التوقف عن العمل من خلال غياب المعنى في العمل، إنه مرض "الانفصال". وصف ديفيد غريبر

"الوظائف الهراء" أو "الوظائف الغبية" وهي مهن غير معترف بها أو لم يعد معترف بها، وهي مهن ليس لها أي معنى. يتسم الموظفون المتأثرون بالتوقف عن العمل بالتعب والإرهاق. والانقطاع عن العمل تداعيات نفسية وجسدية، يمكن أن تتشابه أعراضها مع أعراض الاكتئاب (Graeber,2018)

4. الأعراض الإكلينيكية للاحتراق النفسي

يتميز تناذر الاحتراق النفسي بعلامات أولية (مبكرة) وبأعراض محددة وأعراض غير محددة.

1.4 الكشف المبكر للاحتراق النفسي (العلامات التحذيرية الأولية)

يعد الإرهاق موضوعًا يتم نشره بشكل متزايد وهو في طور اعتباره ظاهرة نفسية–اجتماعية. إن المشكلة الصحية لا تتعلق بالتشخيص بقدر ما تتعلق بالكشف المبكر عملا بقاعدة "كلما تم اكتشاف الخطر بشكل أسرع، كلما أمكن إيقاف العملية السلبية في أقرب وقت ممكن". (Dupret et Bocéréan, 2018)

يدخل الكشف المبكر في الوقاية الأولية والثانوية من الاحتراق النفسي، والتي تهدف إلى تقليل عوامل الخطر من أجل منع تطور الاحتراق النفسي والاحتفاظ بالوظيفة.

وفي هذا الإطار، تهدف القائمة التالية إلى زيادة الوعي بهذه العلامات التحذيرية (التربية النفسية)، ولكنها لا تحل محل التشخيص.

تحقق مما إذا كانت العبارات التالية تنطبق عليك وإلى أي مدى. سيتم إيلاء اهتمام خاص للسلوكيات الغريبة التي تتناقض بشكل حاد مع السلوك "المعتاد":

- كثيراً ما أحمل معي مشاكلي المهنية في إجازاتي.
- أصبحت أقل إنتاجية، على الرغم من أنني أستثمر نفسي أكثر فأكثر.
- أنسحب إلى نفسي أكثر فأكثر.
- أهمل عائلتي وأصدقائي وعلاقاتي لصالح عملي.
- أقوم بقمع احتياجاتي الشخصية لفترة طويلة بالفعل.
- أعمل باستمرار ونادراً ما آخذ فترات راحة أو وقت الفراغ.
- أشعر في كثير من الأحيان بالتوتر والإرهاق والتعب.
- بعد العمل، عادة ما أشعر بالإرهاق والاستنزاف.

• لدي صعوبة في التركيز.

• ذاكرتي أسوأ من ذي قبل.

• أشعر بالإرهاق المستمر.

• أجد صعوبة متزايدة في تحفيز نفسي لعملي.

• أجد صعوبة في النوم أو أجد صعوبة في "إيقاف التشغيل" أثناء الليل.

• أشعر بضعف جسدي (مثل ضعف جهاز المناعة).

• أكون سريع الانفعال في كثير من الأحيان وأغضب بشكل أسرع وأكثر من ذي قبل.

• أصبحت أكثر حساسية.

• أميل إلى قمع المشاعر وعدم التحدث عنها.

• أحكم على نفسي ونتائجي بشكل أكثر سلبية من ذي قبل.

• لقد زاد استخدامي للمواد المنبهة التي تجعلني يقظًا وفعالًا.

في بعض الأحيان يمكن للأصدقاء والمديرين وزملاء العمل إدراك هذه العلامات التحذيرية. في هذه الحالة، قد يكون من الحكمة التواصل مباشرة مع الشخص المعني بهذا الشأن "تحدث مبكرًا بما فيه الكفاية عما لاحظته".

وفي هذا الصدد، أشارت الدكتورة رحال (2016) أن للاحتراق النفسي عدة مؤشرات أولية، متعددة الأبعاد: شخصية واجتماعية، نفسية وعضوية، سلوكية وانفعالية، إلا أن هذه المؤشرات غير كافية للجزم بأن الفرد محترق نفسيا، لأنها غالبا ما تكون في البداية، ويمكن ان تكون مصاحبة لاضطرابات أخرى، لذا ينبغي علينا إبراز أعراض الاحتراق كخطوة مهمة في تشخيصه وتفريقه عن أي اضطراب آخر.

2.4 الأعراض الأساسية (المحددة)

وصفت كل من كريستينا ماسلاش وسوزان جاكسون بدقة أعراض هذه الحالة، والتي تتكون من ثلاثية الأبعاد من المراحل التدريجية:

1- الإنهاك الانفعالي،

2- تبلد الشخصية/نزع الصفة الإنسانية عن العلاقة مع الآخر،

3- انخفاض الإنجاز الشخصي.

- **الإنهاك الانفعالي (المكوّن الرئيسي للاحتراق النفسي)**

الإنهاك الانفعالي أو الإنهاك النفسي ينتج عنه إجهاد مفرط في العمل لا يتحسن عند الراحة مصحوبًا بشعور بالاكتئاب الذي يجعلك عصبية. يشعر الموضوع بإحساس باستنفاد الموارد الانفعالية، وصعوبات في التعامل مع مشاعر الآخر. وبالتالي، فإن العمل مع بعض المرضى، والترحيب بالعواطف الجديدة، يصبح أكثر وأكثر صعوبة، وفكرة الاضطرار إلى مواجهة يوم جديد في العمل في هذه الظروف أمر لا يطاق بالنسبة له. والتي تكون عواقبها الجسدية اضطرابات جسدية غير نوعية (الأرق، ارتفاع ضغط الدم، فقدان الشهية، اضطرابات الجهاز الهضمي، نزلات البرد المستمرة والمتكررة، الآلام المنتشرة، إلخ). (Benferhat et Moutassem-Mimouni, 2008, 46)

- **تبلد الشخصية أو الجفاف العلائقي (النواة الصلبة للاحتراق النفسي)**

استخدم C. Maslach و S. Jackson المصطلح الإنجليزي "depersonalization" للإشارة إلى نزع الصفة الإنسانية عن العلاقة مع الآخر. هذا البعد الثاني من متلازمة الإرهاق هو نتيجة مباشرة للإحتراق الانفعالي ويمثل البعد الشخصي للإحتراق. يؤدي إلى فقدان الاهتمام بالمرضى، في الموقف السلبي للمسافة والانفصال، أو ينتهي الأمر بالمرضى باعتبارهم أشياء غير شخصية، حالة معيبة أو رقم غرفة أو عضو. إنها وسيلة لحماية الذات والسلامة النفسية. يبدأ هذا الموقف تدريجيًا، دون علم مقدم الرعاية. (Benferhat et Moutassem-Mimouni, 2008, 47)

- **ضعف الإنجاز الشخصي (التقييم الذاتي السلبي)**

هذا البعد الثالث هو نتيجة الأولين. يتسم بالشعور بفقدان المهارات المهنية في العمل، مما يترجم إلى انخفاض في اتقدير الذات والشعور بالكفاءة الذاتية، مما يؤدي إلى زيادة التغيب عن العمل أو عدم الفعالية في كثير من الأحيان. يمكن أن يؤدي هذا الشعور بفقدان الكفاءة على المدى الطويل إلى الحكم على الفشل الذي سيفرضه مقدم الرعاية على نفسه والذي يمكن أن تكون عواقبه خطيرة بشكل خاص بالنسبة له وللمنظمة المهنية التي يعمل فيها. ويجمع المؤلفون جميعًا على التأكيد على أن الإرهاق يبدأ بالإنهاك الانفعالي، مما يؤدي إلى نزع الصفة الإنسانية عن العلاقة مع الآخر ويقلل من الإشباع الشخصي، إما بشكل مباشر أو من خلال نزع الصفة الإنسانية. (Benferhat et Moutassem-Mimouni, 2008, 48)

في الواقع، يعتبر الإنهاك الانفعالي المكون الانفعالي للإحتراق، في حين أن البعدين الآخرين، التجريد من الإنسانية وتقليل الإنجاز الشخصي، يشكلان المكونات السلوكية.

3.4 الأعراض الثانوية (غير المحددة)

إن تناذر الإحتراق النفسي هو نتيجة لعملية تتميز بعلامات وأعراض ثانوية مختلفة. في الواقع، يذكر (Delbrouk, 2011) أن بعض العلماء أحصوا 170 عرضا. من أجل سرد الأكثر شيوعًا بسهولة أكبر، سنحتفظ بنوعين من المظاهر: نفسية وجسدية. ويمكن أن تتخذ المظاهر النفسية أشكالاً مختلفة: أعراض الخلل الوظيفي النفسي والانفعالي والمعرفي والسلوكي والعلائقي.

1- الأعراض الجسدية

الأعراض الأولى هي الإرهاق الجسدي والتعب. يتجلى الإحتراق في مجموعة واسعة من الأعراض الجسدية، مثل اضطرابات النوم واضطرابات العضلات والعظام واضطرابات الجهاز الهضمي ومظاهر القلب والأوعية الدموية، وضغط التنفس، وآلام الظهر وآلام الرقبة والكتفين، واضطراب العبور أو الهضم، والصداع، ونزلات البرد والأنفلونزا، والتعب العام.

هذه العناصر هي إشارات تحذير يجب على مقدم الرعاية ألا يتجاهلها. في الواقع، "يمكن أن تكون الاضطرابات أو الأمراض الجسدية علامات أولية للإرهاق. يمكن أن تكون عمليات الجسدنة نقطة دخول لإدراك الإرهاق. (Delbrouck, 2011, 34) بعض المرضى يعبرون عن معاناتهم فقط من خلال الجسدنة. لاكتشاف الإحتراق، يجب على مقدمي الرعاية بالتالي إيلاء اهتمام خاص لهذا النوع من الأعراض.

2- أعراض الخلل الوظيفي النفسي

يمكن أن تظهر هذه الاختلالات الوظيفية بطرق مختلفة، مثل اللاشخصنة، وفقدان روح الدعابة، وعدم الاهتمام، والقلق، ونفاد الصبر، وتبدد الشخصية، وانخفاض تقدير الذات، والشعور بالذنب، وما إلى ذلك.

3- الأعراض الانفعالية

وتأخذ هذه الأعراض شكل التهيج، السخرية، القلق، الغضب، الإحباط واليأس، الحزن، البكاء أو العصبية. ومن الناحية التحفيزية: انخفاض الاهتمام والرغبة في العمل، ضعف المردودية.

4- الأعراض المعرفية

أحيانًا لا ينزعج المحيطون إلا من أعراض في مجال العقل، تكرار الأخطاء وصعوبة التركيز وفقدان الذاكرة تشير أحيانًا إلى الإحتراق. تدريجيًا ، قد يظهر الارتباك والشعور بالعجز وعدم الكفاءة المهنية.

5- الأعراض السلوكية

قد يُظهر الأفراد في حالة الإرهاق أيضًا سلوكيات غير عادية:

-تغير في عادات الأكل

-السلوك العنيف والعدواني

-تصرف سلبي

-زيادة التغيب عن العمل

-زيادة ساعات العمل للتعويض عن الكفاءة المفقودة

-الرغبة في تغيير الوظائف

-عدم القدرة على استخراج المشاكل المهنية في الحياة الخاصة

-الإدمان على استهلاك المهدئات أو المنبهات (القهوة، التبغ، الكحول، الحبوب المنومة، إلخ)

6- الأعراض على المستوى العلائقي

-العلاقة مع العميل (في سياق التدريس ، يمكن أن يكون الطالب) تبدو مملة وحتى غير سارة

-فقدان القدرة على التعاطف

-موقف إداري صلب أو العكس ساخر

-تجريد العلاقة من إنسانيتها

-العزلة الاجتماعية

أخيرًا، قد يشعر الشخص بعدم الاهتمام، وحتى الاشمئزاز، بالمهنة التي مارسها وأحبها. وفقًا لديلبروك (2011)، تمثل هذه العتبة "الباب مفتوحًا لتفاقم الحالة مما قد يؤدي بها إلى حالة اكتئاب كبرى".

لكن قد تكفي بعض الأعراض كعلامات تحذيرية. تتكون العلامات الأولى عادة من فقدان الطاقة والشعور بالاكتئاب، يليه الملل وخيبة الأمل والسخرية، أو حتى العدوان تجاه الأحباء وزملاء العمل. يمكن أن تكون بعض الشكاوى الجسدية المستمرة، مثل البرد أو آلام الظهر، من الأعلام الحمراء. (Benferhat et Moutassem-Mimouni, 2008, 51)

ويجب الإشارة هنا، إلى أن في البداية، يتم إخفاء الأعراض ولا يتم اكتشافها دائمًا من قبل الشخص المصاب. غالبًا ما يتم تبرير هذا الانزعاج كرد فعل طبيعي لتراكم الضغوط. لذلك، كانت هذه الأعراض موجودة لفترة طويلة، قبل أن يدركها الشخص المعني حقًا. والأسوأ من ذلك أنها في بعض الأحيان لا يوليها سوى القليل من الاهتمام، أو حتى ينساها، مقتنع بأنها ليست مرضية. تصبح هذه العلامات تدريجيًا غير قابلة للإدارة والتحكم، خاصةً عندما يكون الإحتراق متكور جدًا ولا يستطيع الشخص فعل أي شيء. فنتحدث عن فقدان الاتصال مع الذات. أي أن الإنسان ينسى نفسه، ولم يعد يأخذ في الحسبان احتياجاته أو حدوده، وفي كثير من الأحيان يكون الأقارب أو الزملاء هم أول من يدرك أن شيئًا ما خطأ ثم يحاولون إقناع الشخص المعني بالتفاعل والتكلم عن معاناته.

كما يجب أن ننوه في هذا الصدد، ومن خلال قراءة ومراجعة الخاصة بالاحتراق النفسي، لاحظنا أن عددًا لا بأس به من المؤلفين أصروا على الاختلاف الموجود بين أعراض الإحتراق النفسي والاكتئاب والضغط والإعياء المزمن. لهذا السبب، يجب وضع **تشخيص تفريقي** لهذه الوحدات السيكومرضية المشابهة من خلال جدول عيادي يوضح ذلك.

جدول رقم (01): يوضح التشخيص التفريقي بين الاحتراق النفسي وبعض الاضطرابات النفسية المشابهة

الضغط	الاحتراق النفسي
النتيجة المباشرة للضغوط المهنية معنى العمل ليس مركزيا عابر أو مزمن يمكن أن تؤثر على أي نوع من العمال ليس بالضرورة مصحوبًا بمواقف سلبية تجاه الآخرين يمكن أن تتوسط استراتيجيات الدعم الاجتماعي والتأقلم بين الإجهاد والإحتراق	دور هام للإحساس بالعمل في ظهور المتلازمة هي نتيجة التعرض الطويل الأمد للضغط المستمر يؤثر قبل كل شيء على الأشخاص الذين يعلقون أهمية كبيرة على العمل المواقف والسلوكيات السلبية تجاه الزملاء والعملاء والمرضى ...
الاكتئاب	**الاحتراق النفسي**
الإنهاك الانفعالي والمزاج المزعج يمتد ليشمل جميع جوانب الحياة تتميز بفقدان الذوق للأشياء والحياة تدني تقدير الذات، الانهزامية واليأس، الحيوية الأقل والمردودية الأضعف يمكن أن تكون السوابق المرضية للاكتئاب قابلية	الإرهاق الانفعالي والمزاج المزعج تتعلق بالعمل تحديدًا المحافظة على طعم الأشياء في جوانب الحياة غير العمل مزيد من الثقة بالنفس والواقعية، وحيوية أقوى من الاكتئاب

كبيرة للإصابة بالاحتراق	يمكن أن يتحول الإحتراق إلى اكتئاب
الإعياء (التعب) المزمن	الاحتراق النفسي
التعب العام الذي يمكن أن يؤدي إلى تقليل وقت العمل خوفًا من التعب الشديد يظهر بعد توتر نفسي أو ضغوط طويلة الأمد هدف الأشخاص المنخرطين والنشطين قبل ظهور المتلازمة لا يوجد أصل منهجي في العمل (قد يكون سببه فيروس)	يرتبط الإرهاق الانفعالي بالمكونين الآخرين (تبدد الشخصية وفقدان الإنجاز) يظهر بعد توتر نفسي أو ضغوط طويلة الأمد هدف الأشخاص المنخرطين والنشطين قبل ظهور المتلازمة له علاقة وصلة كبيرة بالعمل

إذن، هل الاحتراق النفسي مرض؟ الإجابة المؤقتة في حالة البحث...لا

-لا توجد صورة سريرية واضحة ، وصعوبة التمييز بين الاكتئاب أو اضطراب التكيف، ولا يوجد إجماع على العتبات السريرية.

-نتنبأ من خلال متلازمة الاحتراق النفسي بأعراض اكتئابية (روابط متبادلة ودورات تراكمية).

-لديه علاقة بأفكار انتحارية، وتعاطي المواد التبغية والمخدرات.

-لديه علاقة بقلق الأداء المهني.

5. مراحل تطور الاحتراق النفسي:

تتطور متلازمة الإحتراق النفسي بمرور الوقت وعلى عدة مراحل. في هذا النموذج، يمكن تفسير تناذر الإحتراق من خلال مواجهة فرد مع بيئة عمل متدهورة، والذي سينتج عن مجموعة من الأسباب المتعلقة بالعمل والفرد.

يتم تنظيم ظهور المتلازمة حسب (Yves et Gérard, 2017) على أربع مراحل، وهي كالتالي:

1-مرحلة الحماس: يتمتع الفرد بمستوى عالٍ من الطاقة، فهو طموح ولديه مُثل وأهداف عالية. يكرس نفسه لعمله بالطاقة حتى لو كان متطلبًا للغاية وإذا كانت الظروف غير مواتية. "ينجح" أو على أي حال، يستمد رضاءًا معينًا من عمله؛

2-مرحلة الإفراط في الاستثمار: في هذه المرحلة الثانية، يصل الفرد إلى مرحلة الاستقرار والركود، فهو يدرك أنه على الرغم من جهوده المستمرة، فإن حياته المهنية لا تتطور كما يشاء، وأن رضاه لا ينمو أو أن جهوده غير معترف

بها. نحن نطالب دائمًا بالمزيد منه، أو هو نفسه يضع أهدافًا أعلى من أي وقت مضى. يضاعف حماسه، ويبدأ العمل في المساء وفي عطل نهاية الأسبوع، وفوق كل شيء، لا ينقطع الاتصال النفسي أبدً؛

3-مرحلة خيبة الأمل: بالتعب وخيبة الأمل، يبدأ الفرد يفقد كل أمل. تذهب جهوده غير معترف بها أو لا تحظى بالتقدير لما تمثله. تظهر العلامات السريرية الأولى: نفاد الصبر، والتهيج، وتبدد الشخصية، والعزلة الاجتماعية، والاضطرابات الجسدية؛

4- مرحلة الاحتراق: المرحلة الأخيرة تتوافق مع الاحتراق نفسه. يفقد الفرد كل الاهتمام بعمله وفي بيئته المهنية أو حتى الشخصية. لقد أحرق كل ما لديه من احتياطيات ويشعر بالإنهاك والإحباط التام. هو فقط لا يستطيع العمل بعد الآن.

ومن الضروري هنا، توضيح التفاعل بين مراحل تطور الاحتراق وأبعاده مع بعضها البعض، ونبدأ من الإنهاك الانفعالي الذي يعتبر أهم بعد في الاحتراق، ووحده لا يكفي لوصف هذه الظاهرة، حيث يعتبر تبلد المشاعر أو الابتعاد عن العمل رد فعل سريع للانهاك، أم علاقة عدم الفاعلية أو نقص الانجاز الشخصي مع البعدين الآخرين لعرض الاحتراق النفسي، فتعد الاكثر تعقيدا، ففي بعض الاحيان تظهر بانها امتداد –على نحو ما– للإنهاك الانفعالي أو تبلد الشخصية أو لهما معا. إذ أن وضعية العمل التي تتصف بأزمات الطلبات المرتفعة تؤدي مع مرور الوقت إلى الإنهاك أو تبلد المشاعر، التي تعمل بدورها أيضا على طمس الشعور بالفاعلية، كما أنه من الصعب التمتع بالإنجاز عندما يكون الفرد منهكا أو عندما يكون متبلدا (رحال، 2016، 62)

وبالإسقاط على سياق الدراسة، كيف يتجه معلم المرحلة الإبتدائية إلى الاجتراق النفسي؟

وللقيام بذلك، سنتطرق إلى تأثير السوابق الشخصية (الضعف الفردي) وتصورات المهنة من ناحية والسياقات المهنية من ناحية أخرى.

يمكن تحديد تأثير التصورات الاجتماعية في عملية التفاعلات التي تتميز بها الضغوط على أربعة مستويات، والتي تتوافق مع الوظائف الأربع الرئيسية للتصورات الاجتماعية. أولا وقبل كل شيء، تجعل التصورات الاجتماعية من الممكن فهم الواقع وتفسيره. ولذلك فإنهم يلعبون دورًا في التقييم المعرفي والانفعالي للحالة. وهذا يتوافق مع وظيفتهم المعرفية. تعمل التصورات الاجتماعية أيضًا على تحديد موقع الذات والآخرين في المجال الاجتماعي. إنها وظيفة الهوية، وهي الوظيفة التي ستؤثر على الفرد عندما يتعلق الأمر بتحديد الدعم الاجتماعي المحتمل في البيئة التي يواجهها. التصورات الاجتماعية لها أيضًا وظيفة توجيهية. إنها تنتج نظامًا من التوقعات والانتظارات، وبالتالي فهي تحدد ممارسات معينة وسلوكيات معينة يتم الحكم عليها على أنها مرغوبة أو مطلوبة اعتمادًا على الموقف. وبالتالي تشير هذه الوظيفة إلى مفهوم القاعدة الاجتماعية. أخيرًا، تتمتع التصورات الاجتماعية بوظيفة التبرير: فهي تجعل من

الممكن تبرير السلوكيات والقرارات بأثر رجعي. وبالتالي، فإنها ستؤثر على التقييم الذي سيتم إجراؤه بواسطة موضوع التعليقات على استراتيجيات المواجهة. في مجال العمل التدريسي، نادرًا ما يتم التحقيق في تصورات العمل هذه، بل إنها أقل ارتباطًا بالتوتر ونتائجه التكيفية. لذلك نفترض أنهم يؤثرون على عملية التوتر من خلال الشعور بالعجز الذي يولدونه وأنهم يسمحون له بتوجيه استراتيجيات التكيف الخاصة به في السياق الحالي حيث يُطلب من المعلمين تلبية المتطلبات المتعلقة بالمعرفة ولكن أيضًا بالتعليم. في الواقع، إن إعطاء معنى لعملك هو بلا شك إحدى طرق مكافحة الإحتراق النفسي (Bargugnant et al, 2010, 3)

إضافة إلى ذلك، يبدو أن الأبعاد السياقية للمهنة تشكل عناصر تحدد مدى صعوبة مهنة التدريس. في الواقع، لقد وصفت العديد من الدراسات الاستقصائية بالفعل الدور المهيمن لهذه المحددات السياقية. وعلى وجه الخصوص تدهورًا ملحوظًا في صحة ومعنويات الموظفين بسبب الزيادة في عبء العمل والضغوطات المهنية الأخرى، ولكن أيضًا بسبب المناخ المدرسي بالإضافة إلى أسلوب الإدارة في المؤسسات (Bargugnant et al, 2010, 3)

وأخيرا، هناك بعد آخر متأصل في مهنة التدريس وهو العمل الانفعالي. ويمثل هذا جهود الفرد في إظهار المشاعر التي ترغب فيها المنظمة. لتلبية هذا المطلب، سيتعين على الموظف التأكيد على بعض التعبيرات الانفعالية أو التظاهر بها أو قمعها. وهكذا، في التدريس، تعتبر بعض التعبيرات مرغوبة، بل ضرورية أو إلزامية: الصبر، والتعاطف، والسيطرة على العواطف، وما إلى ذلك، وهذا مهما كانت الظروف.

وعلى العكس من ذلك، فإن التعبيرات الأخرى محظورة: العدوانية، والإزعاج، وما إلى ذلك. بمعنى آخر، يتبع المعلم نصًا يتضمن قواعد العرض. يمكن صياغة هذه القواعد الخاصة بالتعبير "الصحيح" بشكل صريح أثناء التدريب، أو تعلمها من خلال الاتصال بالزملاء. إنهم يهدفون إلى جعل التفاعلات أكثر كفاءة. في الواقع، يعتمد المعلمون استراتيجيات تنظيم الانفعالات التي تسمح لهم بالاستجابة بفعالية لأهدافهم التعليمية والتوافق مع صورتهم المثالية كمعلمين. فإذا شعر الفرد أن مشاعره الحقيقية لا تتوافق مع دوره، فإنه ينخرط في دور التفسير أو التركيب (التمثيل) لإنتاج عرض أو عرض للتعبيرات المطابقة. هذا الدور في التأليف يمكن أن يتخذ شكلين: إما التمثيل العميق أو يحاول الفرد تعديل مشاعره لتتوافق مع قواعد العرض، ومع التعبيرات المطلوبة أي اللعبة السطحية (التمثيل السطحي) حيث يقوم الفرد بتعديل عرضه دون محاولة تشكيل شخصيته أو التعبير عن مشاعره الداخلية. تشير بعض الأعمال الحديثة إلى أن العمل الانفعالي له آثار سلبية على صحة الموظف ويمكن أن يؤدي إلى الإرهاق. في الواقع، مع هاتين الاستراتيجيتين، وبالأخص مع اللعب السطحي أكثر من اللعب العميق، هناك تنافر عاطفي مرتبط بالفجوة بين التعبير عن المشاعر والمشاعر الداخلية الحقيقية (Rascle and Bergugnat, 2013)

ولهذا السبب نفترض أن عدم التكيف بين الخصائص الشخصية للفرد (الشخصية، والتمثيل الذاتي، والتمثيل الوظيفي) والعوامل السياقية (المناخ المدرسي، والضغوطات المهنية، وعاطفية العمل) هي التي تشكل عامل خطر أساسي في إثارة احتراق المعلمين.

6. آثار الاحتراق النفسي:

1.6 آثار على صحة المعلمين وأدائهم التدريسي:

ترتبط آثار ونتائج الاحتراق النفسي بالأبعاد الثلاثة للمتلازمة، الإنهاك الانفعالي، الجسدي والنفسي على حد سواء، والشعور بالفشل في مواجهة الذات، وتدني تقدير الذات مما يؤدي إلى تثبيط الحافز في العمل وتجريد المرء من علاقاته الإنسانية مع الآخرين، وهذا يعني العزلة.

بعد الإنهاك، من الشائع أيضًا الشعور بالعار مصحوبًا بالذنب، ويشعر هؤلاء الأشخاص بالمسؤولية عما يحدث لهم، ويخجلون من عدم قدرتهم على الصمود. يمكنهم أيضًا الشعور بالغضب في حالة الإحتراق.

ومع ذلك ، فإن النتيجة الأكثر دراماتيكية بعد هذه المعاناة الداخلية، يمكن أن تكون الانتحار، لكن لحسن الحظ، تُظهر دراسات وأبحاث كثيرة أن التدريس لديه أدنى معدل وفيات حسب المهنة. (Doudin et al, 2011)

يمكن أن يكون لإحتراق المعلم عواقب سلبية على التلاميذ. عندما يكون المعلم في حالة إحتراقق مهني، فإنه لا يتمكن بسهولة من احتواء عواطفه من خلال العمل الانفعالي. وبالتالي، إذا تصرف الطالب بشكل غير لائق (الإساءة اللفظية، على سبيل المثال)، فلن يكون المعلم بالضرورة قادرًا على احتواء مشاعره ويمكن أن يتصرف بعنف تجاه التلميذ. (Doudin et al,2011)

كما يمكن أن يؤثر الإحتراق سلبًا على جودة التدريس لأن الشخص لم يعد يجد موارد نفسية اجتماعية للتعامل مع المواقف العصيبة. (Doudin et al, 2011)

يرتبط الاحتراق النفسي، من بين أمور أخرى، بانخفاض في تحفيز المعلمين ورضاهم الوظيفي، وانخفاض في أداء العمل. وكذلك تدهور المواقف والممارسات المرتبطة بالتعليم الجيد: انخفاض الحماس والحساسية والدعم المقدم للتلاميذ، ونوعية العلاقة بين المعلم والتلميذ، والكفاءة في إدارة السلوكيات والتعلم، وجودة التدريس. ونظرًا لتأثير الاحتراق النفسي على عمل المعلمين، فإن المعلم المحترق نفسيا يؤثر على رفاهية التلاميذ وإنجازاتهم. تستند هذه الفرضية على أن الشعور بالكفاءة الذاتية ومتعة التدريس، التي تتأثر بالتعليم، ترتبط باستمتاع التلاميذ في الفصل، وشعورهم الخاص بالكفاءة الذاتية ونتائجهم. (Michel, 2014, 3)

كيف يواجه المعلم وضعية الاحتراق النفسي؟

يحتوي هذا السؤال على مجموعتين رئيسيتين من الإجابات:

المرض: المعلم المنهك يصاب بالمرض في النهاية. ومن المرجح أن يؤدي تدهور صحة المعلمين إلى تدهور عملهم. تركز الأبحاث الدولية حول الصحة والإنتاجية في العمل على مقاييس التغيب (عدم القدرة على العمل بسبب المرض)، والعجز المؤقت أو الدائم (الإجازات المرضية الطويلة أو الطويلة الأجل، والإعاقة) والحضور (قدرة المعلم الملموسة على التغلب على الإلهاء الناجم عن عوامل بدنية أو المشاكل الانفعالية والتعامل مع التوتر والتركيز واتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف المهنية والعمل مع الآخرين). وقد يؤدي تدهور الصحة أيضًا إلى وقوع حوادث في العمل. بالإضافة إلى ذلك، تظهر بعض الدراسات العلاقة بين الإرهاق ومشاكل الصحة العقلية من ناحية والاضطرابات العضلية الهيكلية من ناحية أخرى. ولهذا السبب يبدو أن الاهتمام بصحة المعلم على نطاق عالمي أمر ضروري لفهم ظاهرة الاحتراق النفسي وأسبابها وعواقبها (Rascle and Bergugnat, 2013)

الكوبينغ المهني: تؤدي حالة الإحتراق النفسي إلى قيام المعلم بتعديل سلوكه المهني، أي تطوير استراتيجيات حل المشكلات أو تجنبها في الفصل. ومع ذلك، في إطار دراسات طولية قصيرة (أكثر من عام واحد)، يبدو أن الإستراتيجية التي تتمحور حول المشكلة لها تأثير صحي مباشر على الجوانب الثلاثة للإحتراق المهني (الإنهاك الانفعالي، وتبلد المشاعر، وعدم الإنجاز الشخصي)، في حين أن المتجنب إن التكيف له تأثير ممرض مباشر على اثنين من الجوانب الثلاثة للإحتراق المهني (عدم الإنجاز المهني وتبلد المشاعر). وبنفس الطريقة، فإن استخدام أسلوب التدريس التقليدي بين نفس معلمي المدارس الابتدائية يؤدي أيضًا إلى تفاقم الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر وعدم الإنجاز المهني ، فإننا نفترض أن استراتيجية نوع "التدريس التقليدي" لها تأثير ضار على صحة المعلم وأن اعتماد هذا النوع من الاستراتيجية يعتمد على السوابق الشخصية والسياقية (Rascle and Bergugnat, 2013)

2.6 آثار على التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي:

إن مستويات الإحتراق النفسي المرتفعة وضعف جودة الحياة المدرسية للمعلمين ليس لها آثار على صحتهم فحسب، بل على تلاميذهم أيضًا، لأنهم مرتبطون بتعليم طلابهم، وقد يتأثر الرضا المدرسي والأداء الأكاديمي للتلاميذ. وجدت دراسات عديدة في هذا المجال ارتباطًا بين الإرهاق الانفعالي للمعلمين والنتائج التعليمية للتلاميذ وفقًا للدرجات المدرسية ودرجات الاختبارات الموحدة ورضا المدرسة وتصور دعم المعلم. بالإضافة إلى ذلك، تم إظهار علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ التحصيلية ورفاهية المعلم. وبالتالي، فإن تحسين المستويات الكلية لجودة الحياة والضغط لدى المعلمين يعد مصدر قلق بالغ نظرًا لارتباطه بكل من صحة المعلم ونجاح الطلاب. لذلك، من المهم أن يكون لديك مدرسون أصحاء من منظور الطالب بسبب العلاقة الظاهرة بين المعلمين ونجاح طلابهم.

ولقد أثبتت الأبحاث أن الوظائف عالية الضغط تؤدي إلى انخفاض جودة الحياة، من هنا يجب تخصيص جهود أكبر للتحقيق في ضغوط المعلم و جودة الحياة المدرسية بهدف تحسين الصحة العقلية للمعلم من خلال التدخل المستهدف والقائم على الأدلة (Danilewitz-Jessica, 2017, 10)

تسجل الدراسات التي أجريت حول محددات النجاح الأكاديمي في ظل ظروف التدريس التقليدية أن تأثير المعلم له أهمية أكبر من تأثير الفصل أو تأثير المدرسة. لا يتم إنشاء جميع ممارسات التدريس على قدم المساواة وقد وجدت الأبحاث وجود "تأثير المعلم" ذو وزن كبير (حوالي 20٪) على تحصيل التلاميذ. من خلال ممارساتهم التربوية، بما في ذلك الأنشطة التي يقدمونها، وطبيعة التفاعلات مع التلاميذ، والمناخ التربوي الذي يخلقونه، والتغذية الراجعة التي يقدمونها، وما إلى ذلك، من المرجح أن يحدث المعلمون فرقًا من حيث التعلم والنجاح الأكاديمي للطلاب بشكل عام. هناك ثلاثة أبعاد على الأقل للتدريس تؤثر، بشكل مباشر أو غير مباشر، على تحصيل التلاميذ: (1) بيئة الفصل الدراسي (2) الاهتمام الدافئ إلى حد ما ومستوى الاستجابات التي أظهرها للتلاميذ، (3) مقدار ونوع التعليمات المطورة. فبعض المعلمين، عندما يظهرون سلوكيات استبدادية وعقائدية، يميلون إلى تشويه (أو تحيز) معلومات الطلاب أكثر من غيرهم. بمعنى آخر، يرى هؤلاء المعلمون اختلافات بين التلاميذ أكبر مما هي عليه بالفعل، بينما يميلون إلى وصمهم (Rascle and Bergugnat, 2013)

7. أهم النماذج النظرية والمقاربات النفس-اجتماعية للاحتراق النفسي:

هناك العديد من النماذج النظرية والمقاربات النفس-اجتماعية للاحتراق النفسي، سنقدم هنا بإيجاز النماذج الرئيسية فقط، والمعتمدة في الدراسة الحالية.

تدمج المقاربات من النوع النفسي-الاجتماعي الإحتراق النفسي في فرضيات مسببة أوسع بكثير، والتي تهيمن حاليًا على الأدبيات ويتم تناولها لاحقًا. لمزيد من التفصيلات التي لا تسمح بها المساحة المخصصة هنا، يمكن للقارئ على سبيل المثال الرجوع إلى عمل Didier Truchot (2004)، وبالنسبة للقراء الناطقين بالألمانية، إلى عمل Matthias Burisch (2010).

1.7 أهم النماذج النظرية للاحتراق النفسي:

نموذج ماسلاش وليتر (Maslach et Leiter, 1997 ; 2008) في هذا النموذج الإحتراق متلازمة ثلاثية الأبعاد تنتج عن الضغط المزمن والإجهاد المتراكم وترتبط باستمرار:

- الإنهاك الانفعالي (الضغط، ونقص الطاقة، والتعب، والتهيج، والاندفاع)، مع تداعيات جسدية محتملة، والتي يطور الفرد ضدها استراتيجيات تجنب مختلفة (سحب الاستثمار، الانسحاب، الصلابة، فرط النشاط)؛

– تجريد العلاقة من إنسانيتها (فك الارتباط العلائقي، التباعد الانفعالي، فقدان المثل العليا، تبدد الشخصية)، عامل الرفض ، الوصم الاجتماعي، العدوانية وسوء المعاملة. يلعب تبدد الشخصية دورًا مركزيًا في ترجمة التجربة التي يطورها الموظف في حياته المهنية إلى أفعال، الانسحاب النفسي يكفي حتى للتنبؤ بفك ارتباطه التام؛

– فقدان الشعور بالإنجاز الشخصي (الشعور بعدم الكفاءة وعدم الكفاءة، وخفض قيمة الذات المهنية، وما إلى ذلك)، الذي يتسم بانخفاض الحافز الجوهري واستحالة الوصول إلى ومن خلال العمل إنتاج المعنى.

في هذا النموذج المتسلسل، يشكل الإنهاك الانفعالي المرحلة الأولى من العملية وحجر الزاوية فيها، مما يؤدي إلى الظهور التفاعلي لعملية نزع الإنسانية. سوف يتضاءل الشعور بالإنجاز الشخصي بشكل متوازٍ، بحيث تعتبر بعض النماذج البديلة الإحتراق عملية ثنائية الأبعاد وليست ثلاثية الأبعاد (الإنهاك الانفعالي وتقليل الشعور بالإنجاز الشخصي). (Zawieja et Guarnieri, 2013, 22–23)

في هذا النموذج، أسباب الإحتراق النفسي تنظيمية، حيث تم تحديد ستة عوامل: عبء العمل الزائد، وانعدام السيطرة، وعدم كفاية التعويض، وانهيار الشعور الجماعي، وانتهاكات العدالة، وتضارب القيم.

2.7 أهم المقاربات النفس–اجتماعية للاحتراق النفسي:

تقترح المناهج النفسية الاجتماعية دراسة التطور النفسي لفرد معين وتفاعله في بيئة اجتماعية في وقت واحد. في مكان العمل، يتعلق الأمر بمواجهة الخصائص الفردية للشخص (العمر، الجنس، الأقدمية المهنية، التدريب، المهارات، المشاعر، إلخ) والأبعاد الجماعية للعمل (العلاقات الشخصية، الإدارة، التنظيم، إلخ.)، والذي يضاف إليه أحيانًا تحليل النشاط نفسه. هذه المناهج، التي تنبثق من علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الإدارة عديدة، لذلك سنذكر فقط أهمها هنا، وهي مقاربة الحفاظ على الموارد لـ (Hobfoll, 1989): على الرغم من أنها تشكل نظرية عامة للضغط، إلا أن نظرية الحفاظ على الموارد سرعان ما تم تطبيقها على الإحتراق، اليوم يستخدم على نطاق واسع في البحث عن هذه المتلازمة. افتراضها الأساسي هو أن كل فرد يسعى لاكتساب، والحفاظ، وضمان وزيادة مجموعة واسعة جدا من الموارد المادية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية. يتم تقييم هذه الموارد لأنفسهم أو للموارد الأخرى التي تجعل من الممكن الحصول عليها. يحدث الإحتراق عندما تتضاءل الموارد فعليًا أو يتم تهديدها ببساطة، أو عندما ينتج عن الالتزام بموارد معينة زيادة في الموارد أقل من المكاسب المتوقعة. تستند نظرية الحفاظ على الموارد إلى مبدأين: من ناحية، كان لفقدان الموارد، بالنسبة للكميات المتساوية، تأثير غير متناسب مقارنة بمكاسب الموارد. من ناحية أخرى، يجب على الأفراد بالضرورة استثمار الموارد لحماية أنفسهم من فقدان الموارد أو لاكتساب موارد جديدة. (Zawieja et Guarnieri, 2013, 25)

كما نجد، نموذج متطلبات الوظيفة / التحكم الذي يؤكد على أن صحة العامل الجسدية والعقلية تعتمد على التفاعل بين المتطلبات النفسية اللازمة لإنجاز مهمته (التعقيد، والإلحاح، وغموض الأدوار، وما إلى ذلك) ودرجة السيطرة التي يمارسها على عمله. يحدث إجهاد الوظيفة عندما يتم الجمع بين المطالب العالية والتحكم المنخفض. يكمل الدعم الاجتماعي هذا النموذج في بعض الأحيان، معتبراً أنه يمثل مورداً لا يقل أهمية عن التحكم (متطلبات العمل – التحكم – نموذج الدعم). (Zawieja et Guarnieri, 2013, 26)

يفترض نموذج المتطلبات–الموارد أن الإحتراق يتطور، بغض النظر عن نوع المهنة، عندما تكون متطلبات العمل مرتفعة والموارد الوظيفية محدودة. تؤدي ظروف العمل السيئة إلى استنفاد الطاقة وانخفاض الحافز، والتغيب عن العمل، وانخفاض المشاركة التنظيمية، والأمراض الجسمية والنفسية. (Benferhat et Moutassem–Mimouni, 2008, 95)

وفقًا لنموذج المتطلبات–الموارد، فإن تطوير الإرهاق يتبع عمليتين، عملية الإجهاد التي يتم تحديدها من خلال متطلبات العمل والتي تؤدي إلى التعب، وعملية تحفيزية تعتمد على توافر الموارد والتي تؤدي إلى الشعور بالإخلاص.

اقترح (Leiter, 1993) نموذجًا للإحتراق يجادل بأن متطلبات العمل والموارد مرتبطة بطرق مختلفة بالأبعاد الثلاثة للإحتراق، حيث ترتبط المتطلبات بالإرهاق بينما ترتبط الموارد بتبدد الشخصية وتقليل الشعور بالإنجاز.

كما أن الأبعاد الثلاثة للإحتراق مرتبطة بطرق مختلفة بمتطلبات وموارد الوظيفة. وبالتالي، تؤكد هذه النتائج أن الإنهاك الانفعالي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمتغيرات متطلبات الوظيفة بينما يرتبط تبدد الشخصية، وقبل كل شيء، الإنجاز الشخصي ارتباطًا وثيقًا بالموارد. (Benferhat et Moutassem–Mimouni, 2008, 96)

8. الدراسة السببية لمتلازمة الاحتراق النفسي:

غالبًا ما ينتج الإحتراق النفسي عن مجموعة من العوامل. إنه بالطبع مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالبيئة المهنية. ومع ذلك، في مواجهة نفس ظروف العمل، سيثبت بعض الأشخاص أنهم أكثر عرضة لتطوير حالة الإحتراق. تلعب بعض خصائص البيئة الاجتماعية والأسرية بالإضافة إلى الخصائص الشخصية دور الحماية أو الضعف في مواجهة المواقف الصعبة والمرهقة التي يواجهها الشخص.

فالاحتراق لا يبدأ من تلقاء نفسه. يمكن أن تكون سبب هذا الشعور بالضيق عدة عوامل. تسمى هذه العوامل المسببة وهي إما داخلية (خاصة بالفرد وشخصيته) أو خارجية (علائقية أو تنظيمية أو بيئة العمل). ركز Freudenberger أكثر على العوامل الشخصية، في حين تصر Maslach في نظريتها على حقيقة أن أسباب الإحتراق تقع في بيئة

العمل. لذلك نحن الآن بصدد البحث عن كثب في هذين النوعين من العوامل المؤدية إلى الإحتراق النفسي، مع إقامة صلة مع مهنة التعليم.

1.8 عوامل الخطورة الداخلية/الفردية

إن العوامل الذاتية أو داخلية المنشأ مرتبطة بالفرد وشخصيته لها أهمية كبيرة. في الواقع، يعتمد ظهور الإحتراق النفسي بشكل كبير على عوامل داخلية: الشخصية ، سيكولوجية الشخص هي الحاسمة. تشرح سمات الشخصية، والتوظيف النفسي الخاص في معظم الأوقات ظهور الأعراض لدى فرد معين بينما ينجو منها شخص آخر، بالرغم نفس البيئة المهنية وظروف العمل.

يعرّف العديد من المؤلفين الإرهاق بأنه "مرض المثالية". في الواقع، يمكننا أن نرى في بعض المعلمين تعارضًا بين المثل العليا التي لديهم في الحياة المهنية وواقع العمل اليومي، مما قد يؤدي إلى الإحتراق.

"هؤلاء هم الأشخاص الذين كانوا "متحمسين" للغاية في فترة معينة من حياتهم المهنية، وكان لديهم نموذجًا عاليًا جدًا لمهنة التعليم وكانوا مشاركين بقوة في إصلاحات المدرسة، في إجراءات أكثر تحديدًا في مدرستهم أو بكل بساطة داخل إطار طبقتهم. غالبًا ما تكون هناك أيضًا رغبة قوية في "تغيير المدارس"، والابتكار، ولكن أيضًا لتقديم شيء للآخر، ومساعدته، وما إلى ذلك. لكن التأثيرات الحقيقية أو النتائج التي يتم الحصول عليها لا تكون في الغالب على مستوى التوقعات. (Doudin et al, 2011, 16)

عندما يقرر الشخص أن يصبح مدرسًا، فعادةً ما يكون ذلك بسبب أن لديه دوافع أولية، هذه الدوافع غير واعية وغالبًا ما ترتبط بحاجة أعمق للاعتراف أو الحب أو الصداقة.

يمكن أن يكون الضمير المهني عامل خطر للإحتراق: يؤدي الضمير المهني إلى المشاركة التي يقوم بها المرء في عمله، ويتحمل مسؤولياته، وينجح في أن يكون مستقلاً مع احترام القواعد، ومعرفة كيفية اتخاذ المبادرات، وهو اعتماد سلوك إيجابي وبناء. يجب أن تكون متحمسًا ويقظًا، كما أنه من دواعي سروري القيام بعمل جيد.

لكن، إذا كان الالتزام الشخصي بالعمل مفرطًا يمكن أن يكون خطيرًا. وهذا يعني على وجه الخصوص بعض الكمالية من جانب الشخص المعني، الذي يرغب في "أن يتم تقديره في ذروة مهاراته وتفانيه" ومع ذلك، يمكن أن يمنع هذا الشخص من وضع حدود أو طلب المساعدة عند الحاجة وسوف يتجاهل احتراقه ولن يستمع إلى تعبه ويواصل العمل الجاد.

يمكن أن تشكل الحياة الشخصية للفرد وكذلك الموارد الموجودة تحت تصرفه عامل خطر. في الواقع، من المرجح أن يعاني الشخص النشط الذي ليس لديه اهتمامات أو أنشطة أخرى خارج العمل من الإحتراق.

هذا هو الحال أيضًا إذا كان لديه عدد قليل من الأشخاص الذين يلجأ إليهم للحصول على الدعم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤدي المواقف الشخصية المعقدة (الانفصال أو الموت أو صعوبة أخرى) إلى زيادة هذا الخطر. يمكن أن يؤدي تراكم المسؤوليات خارج العمل (على سبيل المثال الأمهات اللواتي يربين أطفالًا أيضًا) إلى تعريض الشخص للإحتراق.

أما فيما يخص الخصائص السوسيوديمغرافية (الجنس، السن، الحالة العائلية، الأقدمية المهنية): لا يزال البحث جاريا في هذا المجال وهذا للتباين في النتائج المحصل عليها، وعلى سبيل المثال لا يوجد ارتباط تلقائي مسبق بين جنس المعلم وقابلية التعرض للإرهاق الانفعالي. تظهر بعض الدراسات أن النساء أكثر عرضة للإصابة به، بينما استشهد البعض الآخر بالرجال. ومع ذلك، يشير (Truchot, 2004) إلى أن مسؤولية المهام المنزلية ورعاية الأطفال، إلى جانب الوظيفة، يمكن أن تكون مصدرًا للضغط، وبالتالي تعرض النساء للإحتراق. كما يرى (Truchot, 2004) أنه لا يوجد تشابه بين سنوات الخبرة في العمل وخطر الإحتراق. في الواقع، "خلافًا لمفهوم واسع الانتشار إلى حد ما بين الجمهور، لا يتقدم الإحتراق بالضرورة مع تقدم العمر أو مع الأقدمية المهنية. [...] كل هذا يتوقف على ظروف العمل التي تواجهها.

ويؤكد (Truchot, 2004) على أن العوامل الشخصية يمكن أن تزيد من ضعف الفرد تجاه الآثار السلبية للضغط النفسي في مكان العمل. وبالتالي، فإن الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والتوقعات والقيم والمثل الشخصية وتصور دور مقدم الرعاية يمكن أن تضعف الشخص في مواجهة الإحتراق النفسي.

بشكل عام، الأشخاص الأكثر عرضة لخطر الإصابة بالاحتراق النفسي لديهم معرفة قليلة أو معدومة بحدودهم، كماليون، مخلصون وديناميكيون، ملتزمون بمهامهم يستثمرون أنفسهم بشكل مفرط في عملهم، ويعتقدون أنهم ضروريون في جميع الظروف ويلتزمون بمساعدة أكبر عدد ممكن من الناس، يتمتعون بمهارات قيادية، وإذا كان الضمير المهني مكونًا أساسيًا لمهنة التدريس، فإنه مع ذلك يخلق أرضًا خصبة للإحتراق.

2.8 عوامل الخطورة الخارجية/البيئة التنظيمية

تسمى العوامل خارجية المنشأ أيضًا بالعوامل البيئية والتنظيمية وترتبط بشكل أساسي بسياق العلائقية وكذلك سياق العمل، والعوامل ذات الطبيعة الاقتصادية أو المرتبطة بعدم الأمان في العمل، أو حتى المضايقة الأخلاقية هي أيضًا جزء من ذلك.

في بيئة التدريس، هناك العديد من العوامل الخارجية. في الواقع، في مجتمعنا الحالي، تتطور مهنة التعليم باستمرار وتصبح أكثر فأكثر تطلبًا وإرغاما.

سنقوم بسرد العوامل الخارجية الرئيسية التي يمكن أن تؤدي إلى الإحتراق.

في مهنة التعليم، يوجد شرط لامتلاك مهارات ما وراء المعرفية أي المعرفة الشخصية للفرد بقدراته وأدائه الإدراكي والمعرفي (مثل الانعكاسية، ومعرفة إجراءات التعلم الخاصة بالفرد، وما إلى ذلك)، يجب على المعلم أن يفكر باستمرار في أفعاله ومفاهيمه التعليمية حتى يصبح تعليمه هو الأمثل والأنجع.

خلال القرن الماضي، احتل العمل الفكري مكانة كبيرة في معظم الوظائف، مما تسبب في حدوث توترات على مستوى النفس. هذا صحيح بشكل خاص بين المعلمين الذين يكون عملهم التأملي مرتفعًا. هذا أيضًا عنصر حاضر جدًا في تدريب المعلمين، مع التركيز على "التفكير في العمل ولكن أيضًا على العمل" (Doudin et al, 2011, 44)

يميل التعليم إلى طلب المزيد والمزيد من المهارات العلائقية من المعلمين. في الواقع، مطلوب من المعلم أن يكون لديه القدرة على بناء علاقات جيدة مع التلاميذ من أجل تنميتهم الصحيحة وكذلك تعلمهم (Doudin et al, 2011). بالإضافة إلى ذلك، يجب على المعلم أن يفعل الشيء نفسه مع مختلف الجهات الفاعلة في النظام المدرسي (زملاء المعلمين، والإدارة، وما إلى ذلك) وكذلك الأشخاص خارج هذا الإطار ولكن لديهم صلة بمهنتهم ومع من يجب أن يتعاونوا معهم كأولياء التلاميذ.

لكن ومع ذلك، حتى لو كانت العلاقات بين الآباء والمعلمين جيدة بشكل عام، فلا يزال بإمكاننا ملاحظة تغيير في النظرة إلى مهنة التدريس، فاليوم "ينظر الآباء إلى المدرسة على أنها خدمة أكثر من كونها مؤسسة" والتي يجب أن تساعد أطفالهم على النجاح. ويدرك أيضًا أنه "في بعض المؤسسات، يمثل الآباء الشغل الشاغل للمعلمين"

تعتبر سلوكيات التلاميذ وإدارة الانضباط في الفصل من العوامل المهمة. في الواقع، إذا تبنى التلميذ سلوكًا سيئًا أو غير محترم، وأظهروا نقصًا في الانتباه وكانت إدارة الفصل صعبة، فإن خطر إحتراق المعلمين يزداد. إذا دخل المعلم في عملية الإحتراق النفسي، فقد يصبح أكثر تعصبًا للسلوك السيئ، مما يخلق حلقة مفرغة. (Doudin et al, 2011) بالإضافة إلى ذلك، يجب على المعلم أن يعمل على نفسه من خلال الحفاظ على الهدوء، وجذب انتباه التلاميذ، والمبالغة في تعبيرات معينة أو قمع بعض التعبيرات، الأمر الذي يتطلب الكثير من الطاقة والجهد.

مسألة الدور الذي يجب أن يلعبه المعلم هو عامل خطر خارجي آخر. في الواقع، يعتبر في الوقت الحاضر أن للمعلمين أيضًا مهمة تربوية فوق التعليمية، في بناء البعض المهارات، وخاصة الاجتماعية، مثل القدرة على التفاعل مع الآخرين، وتكامل القيم العلائقية، والقدرة على التعاطف، وإدارة العواطف، وما إلى ذلك. التي قد تكون مرتبطة في البداية بالوالدين.

ومع ذلك، يبقى الغموض: صعوبة أخرى في عمل المعلم مهمته غير واضحة نسبيًا. هل ينقل المعرفة ببساطة، هل يجب أن يهتم بمهارات التعامل مع الآخرين؟ تعليم و / أو تثقيف؟ هناك مواقف مختلفة، والنقاش مفتوح، لكن عدم اليقين هذا يجعل المهمة معقدة بالتأكيد. هناك "ارتباك في تحديد أدوار مختلف المهنيين المتدخلين في مجال المدرسة". (Doudin et al, 2011, 20)

هناك عامل آخر له مصدره والمتمثل في "زيادة النقد" من الآباء وموقف الإدارة تجاه المعلمين، حيث يتم انتقاد المعلمين والمؤسسات التعليمية بانتظام من خلال شرط التبرير والنتائج، ويُنظر إلى المطالبة بتبرير دائم لعملهم، ومعرفتهم الأكاديمية، والعقوبات الجزائية، وحتى الدرجات في بعض الأحيان على أنها "استجواب دائم وتؤدي إلى استنفاد واستنزاف نفسي وجسدي". وهكذا يبدو أن العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور، المشوبة بعدم الثقة، تستند إلى سوء فهم متبادل، وبالنسبة للمعلمين لا يفهم الآباء صعوبات مهنتهم والجهود التي يبذلونها. وأن هؤلاء الآباء الذين يُنظر إليهم غالبًا على أنهم تهديد، لا يفترضون أن طفلهم لا يتبنى نفس السلوك في الفصل كما هو الحال في المنزل ويبدو أنهم مستعدون لتوجيه أصابع الاتهام إلى عدم كفاءة المعلمين. وهنا نقول بأن المدرسة ليست قادرة على حل جميع مشاكل المجتمع ولم تخلق لذلك. (Doudin et al, 2011, 21)

في مواجهة هذه الصعوبات، يعبر المعلمون عن "الحاجة إلى مؤسسة أكثر دعمًا"، وعلى استعداد لدعمهم وزيادة الثقة بهم. ومع ذلك، يبدو أن مديري المدارس، الذين يتعرضون أيضًا لانتقادات من النقاد، يميلون بشكل خاص إلى التنصل من مسؤولياتهم، وبالتالي تفويضهم للمعلمين. في بعض الحالات، يذهبون إلى حد الوقوف إلى جانب الوالدين، وبالتالي مصاحبة انتقاداتهم ضد المعلمين

يمكن ملاحظة ظاهرة اجتماعية أخرى ذات أصل سياقي أو خارجي على أساس تطور الإحتراق النفسي، إنه نقص في الدعم أو الاعتراف بالعمل المنجز الذي هو شرط أساسي للاستثمار الذاتي من الزملاء أو المدراء أو اولياء التلاميذ. في الواقع، يساهم الشعور بالعزلة في تقليل الشعور بالإنجاز الشخصي. المعلم الذي يرى الدعم في بيئة عمله أقل عرضة للإرحتراق النفسي. يتم تصنيف هذا الجانب إلى ثلاثة أنواع: يمكن أن يكون الشعور بالانتماء إلى المدرسة، أو مجموع الإجراءات التي تساعد الشخص أو تقدير نفس الشخص فيما يتعلق بالدعم الذي يتلقاه. (Doudin et al, 2011, 20)

على المستوى الإداري، يعتبر العبء الإداري مهمة ثانوية لمهنة التعليم التي تزداد حضوراً اليوم. فلا تزال الأدوار الإدارية جزءًا من العوامل الخارجية. (Doudin et al, 2011) تنوع المهام وكثرتها (إعداد التسلسلات والمواد، والحفاظ على الفصل والواجبات المنزلية والتصويبات ومتابعة التلاميذ والمشاركة في اللقاءات المختلفة والتواصل مع أولياء الأمور والجهات الفاعلة المختلفة في نظام التعليم، إلخ) في المقابل لا يتلقى المعلم دائمًا تدريبًا مناسبًا ليكون

قادرًا على إدارتها قدر الإمكان. وفي بعض الأحيان تتجاوز طلبات معينة مهارات المعلمين. وبالتالي يعطيهم انطباعًا بأنهم يعملون بشكل سيء، ولا يكرسون نشاطهم للمهام التي يعتبرون أنفسهم مؤهلين لها، والنتيجة المحتملة هي خطر الإصابة بالاحترق النفسي.

وعليه، يواجه المعلم عددًا كبيرًا من العوامل الخارجية التي يمكن أن تعزز الإحتراق النفسي.

وكما رأينا سابقا، توجد العديد من عوامل الخطر في مهنة التعليم وهذا يقودنا إلى طرح عدة أسئلة على أنفسنا كباحثين وفاعلين في المجال النفس–تربوي. كيف يحمي المعلم نفسه من الإحتراق؟ هل المعلمون على دراية بوضعهم الصحي؟ عندما يتجهون نحو حالة الإحتراق، هل يلاحظون ذلك؟ هل هناك علامات تحذيرية تمكنهم من إدراك أن الإرهاق ينتظرهم؟

3.8 تعددية وتراكمية عوامل الخطورة الداخلية والخارجية والتفاعل فيما بينها:

يحدد (Truchot, 2004) أن الإحتراق النفسي يرجع عمومًا إلى مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، وهو عامل معزول لا يكفي في حد ذاته لتبرير حالة الإحتراق المهني.

إن ظروف العمل جنبًا إلى جنب مع الطريقة الشخصية التي يتفاعل بها كل فرد مع هذه الظروف هي التي تؤثر على الإرهاق. يجب أن نلاحظ بشكل عام تراكم العوامل الداخلية والخارجية للحصول على الإرهاق المهني.

لذلك قمنا بتحديد ووصف نوعين من العوامل التي من المحتمل أن تؤدي إلى الإحتراق. بمعنى آخر، يمكن أن يتسبب العامل الداخلي والعامل الخارجي الثاني في حدوث الإحتراق النفسي. لهذا، حتى لو لم يكن من السهل دائمًا إدارة العوامل الداخلية، يبدو أنه من الضروري تنظيم الإجراءات الوقائية، خاصة الموجهة للمعلمين، حتى يدركوا مدى تعقيد المهنة وأن يتصرفوا بعد ذلك على النحو الأمثل.

4.8 عوامل الحماية:

نظرًا لوجود العديد من عوامل الخطر في التعليم، يبدو من المهم الآن التركيز على العوامل الحمائية الوقائية التي يمكنها مواجهة الإحتراق النفسي بشكل فعال، من خلال استهداف الوقاية. وفقًا لـ (Maslach et Leiter, 2011, 49) إذا كان العمل الوقائي أمرًا بالغ الأهمية، فذلك لأنه من الأسهل معالجة بدايات الإرهاق مقارنةً بوقت حدوثه. وبالتالي، "للاستجابة بفعالية لمشكلة الإحتراق، نحتاج إلى تدابير وقائية وليس علاج".

استكشاف عوامل الحماية (مجموعة الإجراءات الوقائية ضد مخاطر معينة) للإحتراق في التعليم. وبالتالي، فإن ذلك يجعل من الممكن تحديد الظروف المثالية للحفاظ على صحة العاملين في مجال التدريس.

يعتبر الدعم والمساندة الاجتماعية عامل الحماية الأكثر فعالية. كما أنه العامل الأكثر دراسة في مجال التعليم، إنه يتوافق مع "شبكة المساعدة التي يمكن لأي شخص أن يطلبها عند مواجهة مواقف ومشكلات مهنية" وبالتالي سيوفر فوائد صحية عن طريق تقليل التوتر وتوفير الموارد عندما يواجه الفرد مستوى عالٍ من الضغوط. (Doudin et al, 2011, 22)

وبالتالي فإن المعلم الذي يحظى بدعم من حوله يكون أقل عرضة للإحتراق النفسي. ومع ذلك، تظهر بعض الدراسات أن بعض المعلمين يربطون استخدام الدعم الاجتماعي بفقدان الاستقلالية وبالتالي فقدان الثقة بالنفس. لذلك لن يكونوا قادرين على مواجهة الصعوبات بمفردهم، كما يتضح من شهادة المعلم: ليس للمعلم حقًا أن يكون ضعيفًا، أجد صعوبة في الذهاب إلى شخص ما. إلى جانب ذلك، نحن نتقاضى أجورنا مقابل الحصول عليها، انتظرت 6 أشهر قبل أن أطلب المساعدة. نطلب المساعدة عندما لا تعمل حقًا على الرغم من كل الجهود التي نبذلها. (Doudin et al, 2011, 23)

وهنا يجب التمييز بين نوعين للدعم والمساندة الاجتماعية: الدعم الانفعالي، والدعم التقني (الأداتي أو الأدائي).

يتوافق الدعم الانفعالي مع "مظاهر الثقة أو التعاطف أو الحب أو الإحسان التي من شأنها تعزيز المعلم وتقوية قدراته على التنظيم الانفعالي" غالبًا ما يتم تقديمها من قبل أشخاص مقربين، مثل الأسرة أو الزوج أو الأصدقاء أو زملاء العمل.

يعد فهم العمل الانفعالي أمرًا مهمًا لفهم فكرة الإحتراق النفسي بشكل أفضل. تظهر الدراسات "وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين العمل الانفعالي، وعلى وجه الخصوص، البعد المركزي للإحتراق وهو الغنهاك الانفعالي" (Doudin et al, 2011, 23).

لقد رأينا سابقًا أن أحد عوامل الخطر الخارجية كان سلوك التلميذ السيئ والإدارة الصعبة، مما أجبر المعلم أحيانًا على التظاهر أو المبالغة أو إخفاء بعض المشاعر. يمكن تحييد عامل الخطر هذا من خلال عامل وقائي: العمل الانفعالي. من خلال ورش عمل التحليل الانفعالي، يصبح المعلم على دراية بمشاعره الانفعالية وبالتالي يمكنه الحفاظ على التوازن الانفعالي، وتعلم كيفية تخفيف التوتر وبالتالي إدارة عواطفه. يقدم التدريب المستمر للمعلمين دورات تتعلق بموضوع الاسترخاء واليقظة الذهنية، على سبيل المثال، للتهدئة.

بمعنى آخر، يجب تسليط الضوء على التأثير السلبي لاختلالات التنظيم الانفعالي على تبدد الشخصية. لمنع هذا، فإن التدريب على العمل الانفعالي المقدم للمعلمين سيسمح لهم بحماية أنفسهم من الإحتراق، ولكن أيضًا للحفاظ على علاقة جيدة مع طلابهم. فقط هل هذا النوع من التدريب يقدم في المدارس؟ هل تم إبلاغ المعلمين بوجود مثل هذا التدريب؟ لحماية المعلمين، ألا يجب أن تكون بعض الدورات إلزامية؟

يرتبط الدعم التقني (الأدائي) بـ "المساعدة التقنية، والتفكير في الصعوبات الناشئة في السياق المهني، والمعلومات ذات الصلة، والمشورة في شكل تعليقات على العمل المقدم أو الموقف الموصوف" ويقدمها متخصصون، مثل أعضاء الإدارة والمدربين وشبكات الدعم والأقران، إلخ. (Doudin et al, 2011, 23)

من شأن الدعم التقني أن يجلب مساعدة ملموسة للمعلمين، ولا سيما من خلال الحلول الملموسة في حالة حدوث مشكلة. هذا هو أيضًا نوع الدعم المطلوب في المواقف الإشكالية مع التلاميذ. هذا هو السبب في أن المدارس لها دور رئيسي في توفير الموارد البشرية ومنع الإحتراق.

كما نجد أيضا، الدعم "المختلط" ، والذي يجمع بين تنظيم المشاعر والتفكير في المشكلة. يكون هذا الدعم ممكنًا إذا تم توفيره من قبل متخصصين هم أيضًا أصدقاء للمعلم، على سبيل المثال زميل صديق ذو خبرة مهنية.

يلعب إدراك الدعم (الدعم المدرك) الذي يتم تلقيه أيضًا دورًا في جودة عامل الحماية هذا. في الواقع، يتأثر الإدراك الشخصي بالانطباع بالحصول على دعم كافٍ، بحقيقة أنه متوفر ومرضٍ.

يشكل تحليل الممارسات المهنية نوعًا فعالًا من الدعم الاجتماعي، لأنه يسمح للمعلم مع الشخص المختص، بالتفكير في المشكلة من زوايا مختلفة، بطريقة جديدة وبالتالي إيجاد مسارات عمل مبتكرة.

مثل هذه الممارسة من شأنها أن تسمح بطرح أسئلة انعكاسية تأملية في المسؤوليات داخل الجهات الفاعلة في المدرسة، وفهم أفضل للمشكلة وأخذ مسافة آمنة.

القدرة على التعبير الانفعالي بالكلمات والمناقشات المتعلقة بالصعوبات المصادفة هي عناصر الوقاية. فهل هناك دورات لتحليل الممارسات المهنية في التعليم المستمر للمعلمين، وكذلك دورات في الإشراف والتبادل والتدريب؟

إن التعرف على الإحتراق النفسي وفهم السيرورات النفسية له والأسباب والأعراض بشكل أفضل سيكون وسيلة لحماية نفسك منه. لهذا، فإن أحد الحلول الممكنة هو متابعة دورات التعليم المستمر للمعلمين على وجه الخصوص. بالإضافة إلى ذلك، وفي نفس السياق، وكوجهة نظر بحث عيادية نؤكد على أهمية امتلاك معرفة جيدة بالنفس وبنقاط القوة والضعف، فالأشخاص الذين لا يعرفون شيئًا عن حدودهم أو لا يعرفون شيئًا عنها، بشرط أن يكون لديهم أيضًا ميل إلى الكمال، يكونون عرضة بشكل خاص للإحتراق وهو عامل تآكل. لذلك من الضروري أن تتعرف على نفسك، من خلال "العمل على نفسك" بمساعدة المتخصصين وعلماء النفس إذا لزم الأمر. في بعض الأحيان يكون من الضروري إعادة النظر في حياتك اليومية وأولوياتك و التفكير في كيفية العثور على حدودك الخاصة.

وفقًا لـ (Vasey, 2008) من المهم عدم الانتظار لفترات من الضغط والإجهاد الشديد لممارسة تقنيات تخفيف التوتر. بعد الانتظار طويلاً وغمره مخاوفه، لن يكون لدى الفرد الوقت الكافي للتفكير في صحته. لذلك، يجب دمج أدوات الوقاية بشكل مثالي في الحياة اليومية للمعلمين من أجل أن تصبح روتينية.

كذلك ومن بين العوامل الجماية، ممارسة النشاط البدني واتباع نظام أكل صحي بعيد عن الووجبات السريعة لهما أهمية كبيرة للرفاهية المهنية والنفسية الاجتماعية. يُنصح بالمشي أو السباحة أو السفر لأنها تتيح للفرد أن يكون في حالة من الهدوء والاسترخاء. باختصار، من المفيد الانخراط في نشاط بدني خارج المدرسة لإعادة شحن بطارياتك.

التمتع بحياة ثرية وغنية بالعلاقات والموارد خارج العمل، لذلك يعد الحفاظ على التوازن بين العمل والحياة عاملاً هامًا من عوامل الحماية. يتطلب التدريس عملاً تحضيريًا خارج وقت المدرسة ومن المهم ألا يتعدى هذا العمل بشكل مفرط على الحياة الخاصة. وبالمثل، لا ينبغي أن تصبح المشكلات التي تواجه المدرسة هي المناقشات الرئيسية في المنزل، لذلك من المهم أن يكون لكل شيء مكانه وزمانه.

ومن أجل ختام العوامل الوقائية، فيما يلي تلك التي لا يزال بإمكاننا الاستشهاد بها، ولكنها لا تقل أهمية في المهن الأخرى: العلاقة التي تم الحفاظ عليها مع المهنة، والحدود التي وضعناها لأنفسنا في المهنة، وأهمية معرفة كيفية القيام بذلك. قائمة عوامل الحماية المقدمة ليست شاملة. ومع ذلك، فقد تم تطوير الموضوعات الرئيسية المتعلقة بالتدريس، لأن دراستنا موجهة في المقام الأول إلى هذه المهنة.

9. المقاربة الوقائية للاحتراق النفسي:

هنا نتساءل، هل فعلا نستطيع وقاية المعلم من الإصابة بالاحتراق النفسي؟

يرتبط الاحتراق النفسي بفقد المعلمين للكفاءة الذاتية. ويعرف هذا الشعور بأنه إيمان المعلمين بقدرتهم على تحفيز الطلاب وتطويرهم (Bandura, 2003)، وهو اعتقاد تختص قوته بكل معلم، في الطريقة التي يرى بها نفسه والتي تؤثر فيها. تصوراتهم للمواقف الطبقية. أظهرت الدراسات التفاضلية أن المعلمين الذين لديهم إيمان كبير بفعاليتهم التربوية يتصرفون من خلال الاعتقاد بأنه من الممكن تعليم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في حين أن أولئك الذين لديهم شعور منخفض بالفعالية التربوية يعتقدون أن تأثيرهم ضئيل (Rascle and Bergugnat, 2013)

ولذلك يبدو من المهم التساؤل عن الطريقة التي ينظر بها المعلمون إلى ممارساتهم التعليمية وقدرتهم الشخصية على التدريس.

حسب (Vasey, 2008) "الإرهاق ليس حتميًا" ومن المهم أن نتفاعل ونتدخل قبل أن تنتهي العملية. من أجل تطبيق أدوات الوقاية، يُنصح بعدم الانتظار حتى تمر بفترة ضغوط كبيرة، لأن هذا لن يؤدي حسبه إلا إلى تعقيد العملية.

الخطوة الأولى التي يجب أن يتحلى بها الشخص هي التعرف على الإحتراق، ثم إجراء فحص شخصي بشكل منتظم. وفقًا لنصيحة عالم النفس فاسي، من المهم أيضًا الانتباه إلى التحذير من الأعراض والتعرف عليها.

يتم أيضًا منع الإحتراق النفسي من وجهة نظر سياقية واجتماعية. وهذا يعني التواصل مع الزملاء، وتقديم الخدمات، والانخراط في شبكة دعم اجتماعي، وما إلى ذلك. كما أن عوامل الضغوط مصدر الإحتراق التي يتعرض الفرد لها لفترة طويلة، هي أيضًا نقطة يجب مراعاتها، وقد حدد (Vasey, 2008) ثلاثة أنواع للوقاية، وهي كالآتي:

1- الوقاية من الدرجة الأولى

الهدف هو إزالة أو تقليل أو تعديل العناصر المجهدة التي يواجهها العامل المهني في مكان عمله. بعض النقاط الرئيسية، مثل تنظيم وقت العمل، وإعادة تعريف الوظيفة أو ثقافة الدعم هي جزء منه. هذا المفهوم الأخير، الذي سبق ذكره في الفصل الخاص بالعوامل التي يمكن أن تسبب الإحتراق النفسي، يظهر مرة أخرى هنا كجزء لا يتجزأ من الوقاية. فهناك نوعين أو شكلين من الدعم والمساندة: الدعم عاطفي (من خلال إظهار التعاطف أو الثقة من الزملاء ولكن أيضًا من الأقارب) والدعم التقني (المساعدة الفنية والمشورة وما إلى ذلك بشكل رئيسي من المهنيين مثل الأشخاص ذوي الخبرة). الشكل الأول من الدعم هو الأكثر طلبًا بين المعلمين.

يهدف هذا النوع من الوقاية إلى تقليل عوامل الخطر بهدف منع تطور الإحتراق النفسي.

2- الوقاية من الدرجة الثانية

يستهدف هذا النوع من الوقاية بشكل مباشر الأشخاص الذين تظهر عليهم علامات التوتر أو الإجهاد أو الإحتراق النفسي. يشير اكتشاف هذه العلامات حقًا إلى المشكلة. يتم اتخاذ الإجراءات لتعليم المهنيين بوسائل مختلفة للحد من مظاهر الضغط، أو حتى القضاء عليها. مرة أخرى، في هذا النوع من الوقاية، يُذكر دعم المعلمين في شكل تدريب أو نصيحة تظهر الممارسة التأملية الانعكاسية والعمل على الشعور بالكفاءة الذاتية كأدوات لمنع الإحتراق النفسي.

لذلك فإن تحفيز مقاومة المعلم هو المبدأ الأساسي لهذا الشكل الثاني من الوقاية. هذا يدعو إلى إنشاء نظام تدخل يحسن قدرة الأفراد على المواجهة والتكيف.

3- الوقاية من الدرجة الثالثة

يتم استخدامه فقط كحل أخير. ففي هذه المرحلة، يكون الإحتراق النفسي متطورًا بالفعل. لذلك، يتعلق الأمر بالمهنيين الذين تتأثر صحتهم بشكل خطير بمخاوف بشأن الإحتراق في العمل. الهدف هو منع حالتهم من التدهور أكثر. ثم يتم تقديم المساعدة المهنية للسماح بالتعافي، ثم إعادة الاندماج في الوظيفة، أو حتى إعادة التوجيه المهني. ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن الوقاية من الدرجة الثالثة تقترب بالفعل من المرحلة التالية، وهي علاج الإحتراق النفسي.

بطريقة ملموسة ...بالإضافة إلى العديد من المعلومات التي يمكن العثور عليها حول متلازمة الإحتراق النفسي، هناك وبشكل أكثر واقعية، دراسة ميدانية لـ (Bnebakreti, 2021) حول الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وخلصت بمجموعة من التدابير الوقائية، وهي كالتالي:

أ/التدريب الداخلي والندوات أو التدريب التربوي: التدريس مهمة عملية وتطبيقية تتطلب مشاركة المعلم. سيجد المعلم عديم الخبرة بالتأكيد صعوبات هائلة في البداية لأنه لا يستطيع إتقان فصله وموضوعه. لذلك من الضروري التفكير في تدريب المعلم وعدم تركه وحيدا في عالم التدريس الواسع. يمكن أن تكون الندوات أو الدورات التي يتم تنظيمها خارج المؤسسة فعالة لأنها تتعلق بمقابلة مدرسين آخرين يمكن للمعلم أن يتبادل معهم أفكاره أو يكشف عن صعوباته في مجال التدريس، أو أولئك الذين لديهم علاقة بفصله. أو موضوعه أو تخصصه . بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تساعد الدورات والندوات المعلم على إتقان أساليبه في نقل المعرفة إلى المتعلمين.

ب/تحفيز المعلمين: المعلم المتحمس هو المعلم الملتزم ببذل المزيد من الجهد على الرغم من قيود الحياة اليومية، فهو يظل يقظًا وعاطفيًا ومتفانيًا ومدركًا لكل ما يفعله مع طلابه. المعلم المتحمس هو فصل ناجح. بهذا المعنى، يمكن تنظيم الاحتفالات أو الرحلات، على سبيل المثال، في نهاية كل فصل دراسي من أجل مكافأة المعلمين الذين حصلوا على أفضل النتائج.

ج/الدعم النفسي: يمكن لعلماء النفس في المدارس والمعلمين ذوي الخبرة مساعدة المعلمين الجدد على فهم عالم التعليم: انسوا عالم الجامعة وفكروا في عالم الممارسة والواقع. من الضروري تعليم المعلم أن ينظم نفسه في حياته اليومية وأن يثق بمهاراته ويحب مهنة التدريس في النهاية. أما بالنسبة للمدرسين الآخرين الذين اكتسبوا خبرة بالفعل أو هم في نهاية حياتهم المهنية، فمن المستحسن أن نفكر في تقليل تراكم المهام الإدارية وتقليل ساعات العمل. يمكن للمرء أيضًا التفكير في تقليل عدد المتعلمين لكل فصل وفرض الانضباط من خلال إجبار المتعلمين على احترام معلميهم.

في الوقت نفسه ، يمكن للمجتمع (خاصة آباء التلاميذ) أن يشارك أيضًا في دعم الجهود التي يبذلها حتى أكثر المعلمين خبرة في عالم التعليم. يمكن للدعم الطبي من العيادات والمراكز الطبية أن يساعد المعلمين "المرضى" في التغلب على مشاكلهم الصحية.

د/أخيرًا وليس آخرًا، يرى المعلمون المستجوبون أنه ينبغي أن يحصلوا على رواتب أفضل. بالنسبة لهم، يعتبر الراتب الجيد محفزًا للغاية حتى يتمكنوا من تكريس أنفسهم فقط لمهمة التدريس الخاصة بهم. يقوم معظم المعلمين بعمل دورات إضافية أو لديهم أنشطة أخرى بالتوازي: التجارة وغيرها.

ه/توعية المعلم وإرشاده عن الإحتراق: يجب على جميع المعلمين التعرف على الإحتراق النفسي لفهم العملية والأسباب والأعراض بشكل أفضل. فمعظم المعلمون لا يعرفون مخاطر الإحتراق حتى لو كان لديهم عدم القدرة على مواصلة عملهم. دور المؤسسات هو النجاح في توعية المعلمين بالتداعيات التي يمكن أن تترتب على الإرهاق على صحة وحياة المتضررين وعلى نتائج المدرسة.

و/تدريب المعلم: تدريب يمكن أن يتعلق بالطريقة التي يمكن بها لكل معلم أن يعالج نفسه بنفسه دون انتظار تدخل الآخرين. يبقى المعلم هو الشخص الوحيد الذي يشعر ويفهم نضوبه وندوبه، وبالتالي سيكون قادرًا على إيجاد حلول فيما يتعلق بدرجة الضعف. في الوقت نفسه، يمكنه طلب المشورة من طبيب أو طبيب نفساني أو زميل مر بنفس التجربة.

ز/استراتيجيات الكوبينغ: يجب على المعلم مراجعة سلوكه أثناء محاولته تغيير أفعاله مع المتعلمين. يراجع عواطفه وأي شيء يمكن أن يسبب مشاكل في الفصل. يجب عليه إدارتها من خلال تحمل مسؤولياته ودون انتظار تدخل آباء التلاميذ أو الإدارة، وتعلم استراتيجيات المواجهة الصحيحة والفعالة.

إذن، نستنتج بأن المقاربة الوقائية تحدد أربع ركائز أساسية للحفاظ على الصحة: التوازن بين الأداء والعمل والأنشطة الاجتماعية والعلائقية والجسد والعقل وكذلك الثقافة والفكر والتجربة الانفعالية ضرورية لمنع أي إجهاد أو إحتراق نفسي في حياة العامل المهني. وهنا، يعتقد الأب المؤسس Freudenberger للاحتراق النفسي بأن العلاج الحقيقي هو العلاج الذي سيسمح للشخص بالاقتراب من نفسه والدخول في علاقة حميمة مع نفسه، من أجل إعطاء معنى لحياته والتعرف على حدوده.

II. جودة الحياة المدرسية

تمهيد

لم تعد المدرسة تعتبر المكان الوحيد للتعليم، ولكن لديها وظيفة المساهمة في التنمية الشخصية ورفاهية أعضائها. تميزت السنوات الأخيرة باهتمام متزايد بجودة الحياة في المدارس على المستوى الدولي، وأصبح تعزيز ليس فقط رفاهية التلاميذ، ولكن أيضًا للمجتمع التعليمي بأكمله أولوية في كل من شروط النجاح التعليمي ومن حيث جودة الحياة في مكان العمل.

جودة الحياة مفهوم ذاتي، مرتبط بقيم السعادة والصحة. وبهذا المعنى، فإنه يتساءل ويبحث في البيئة المعيشية للأفراد، فضلاً عن قدرتهم على تطوير مواردهم لتحقيق حالة من الرفاهية النفسية والاجتماعية. مع كل من البعد السياقي والشخصي، فإن جودة الحياة في المدرسة تبحث بالتالي في المجتمع التعليمي في قدرته على ضمان بيئة عمل صحية في خدمة نجاح التلاميذ. ومع ذلك، فإن جودة حياة المعلمين في المدرسة تعتمد على تفاعلهم مع التلاميذ والعكس صحيح.

بالإضافة إلى ذلك، حقيقة أن المعلمين الجزائريين معرضين بشكل خاص للمخاطر النفسية والاجتماعية يمكن أن يضر هذا التفاعل وبالتالي جودة حياة بعضهم البعض. لذلك سنتعرض في هذا الفصل إلى جودة الحياة في المدرسة وما يتعلق بتعزيز الصحة والإصرار على تنمية الشعور بالفعالية الشخصية وعلى مناخ الأمن النفسي والاجتماعي.

1. علم النفس الإيجابي وجودة الحياة

لأكثر من عقد من الزمن، كان علم النفس الإيجابي يسعى إلى فهم المشاعر الإيجابية ويقترح دراسة السلوك البشري من منظور يركز على نقاط القوة. أما اليوم، فقد أنشأ هذا الفرع من علم النفس حركة واسعة على المستوى الدولي، تتميز بنهج علمي صارم يعزز البحث والتطبيق في مجالات مهمة بما في ذلك التعليم.

يعتبر علم النفس الإيجابي فرع جديد نسبيًا من علم النفس يقوم بإجراء تحقيق علمي في العوامل التي تساعد الأفراد والمجتمعات والمنظمات على الازدهار من خلال البناء على نقاط قوتهم وفضائلهم. ويعرفه بشير معمرية (2012) بأنه "الدراسة الموضوعية للخصال الإيجابية في الإنسان، وللمؤسسات النفسية والاجتماعية التي تعمل على ترقية هذه الخصال وتنميتها لإعداد شخصيات إيجابية. إن موضوع علم النفس الإيجابي هو الشخصية الطيبة الفاضلة القوية." (خان، معتصم ميموني، 2011، 924)

يقوم التصور النظري لعلم النفس الإيجابي على ثلاثة مكونات (بشير معمرية 2012) وهي في نفس الوقت مجالات البحث فيه:

"دراسة الخبرة الإيجابية الذاتية أو المشاعر الإيجابية: وهو يمثل مجال علم النفس الإيجابي على المستوى الذاتي Subjective level يدور حول الخبرات الإيجابية الذاتية ذات القيمة مثل: الوجود الأفضل والقناعة والرضا عن الماضي، الأمل والتفاؤل (بالنسبة للمستقبل)، والتدفق والسعادة (في الحاضر).

دراسة السمات الإيجابية للفرد: وهو يمثل مجال علم النفس الإيجابي على المستوى الفردي Individual level يهتم بالسمات الفردية الإيجابية مثل: القدرة على الحب والعمل، والمهارة بين الشخصية، والحساسية للجمال وتذوقه، والمثابرة، والصفح...

دراسة الحياة ذات المعنى: وهو يمثل مجال علم النفس الإيجابي على المستوى الجماعي يهتم بالفضائل المدنية Civic Virtues والمؤسسات التي من شأنها أن تدفع الأفراد إلى أن يعيشوا مواطنة أفضل مثل: المسؤولية، والرعاية، والإيثار، واللطف، والاعتدال، والتحمل والتسامح، والالتزام بالمبادئ العمل الأخلاقية" (خان، معتصم ميموني، 924)

في الواقع، يمكن اعتبار "علم النفس الإيجابي" على أنه فرع من فروع علم النفس العام لتعدد مجالات بحثه ومناهجه مثل الصحة أو الشخصية أو حتى النمو والتعليم، والذي سنتطرق إليه في دراستنا الحالية.

أما فيما يخص **جودة الحياة**، وبالعودة إلى تاريخ ظهور هذا المصطلح (Quality Of Life) ظهر في الستينيات كشعار سياسي، وقد استخدم في مجموعة متنوعة من السياقات السياسية والعلمية. وقد تطورت ثلاثة تيارات مفاهيمية رئيسية لجودة الحياة في العقود الأخيرة: جودة الحياة فيما يتعلق بالبيئة، وجودة الحياة فيما يتعلق بالصحة ودمج جودة الحياة في جميع مجالات الحياة. تتضمن جودة الحياة في جانبها البيئي دراسات اجتماعية واقتصادية تهدف إلى وصف وتحسين الظروف المعيشية للأشخاص في بيئتهم المباشرة. وهكذا ركزت الدراسات الأولى على عوامل مثل التلوث، والتلوث الضوضائي، والجريمة، والجنوح، والدخل، والنمو الاقتصادي، وما إلى ذلك، وأدت إلى تطوير مؤشرات جودة الحياة الموضوعية لتوجيه العمل والسياسة والمساهمة في المقارنات المحلية أو الدولية (Coudronnière, , 2016)

ظهرت جودة الحياة في العقدين الماضيين كمفهوم تكاملي لتلبية احتياجات وطريقة حياة العديد من شرائح السكان من قبل صانعي السياسات العامة ومطوري المجتمع والعلماء الاجتماعيين والسلوكيين. وكانت منظمة الصحة العالمية (WHO) واحدة من أشد المدافعين عن جودة الحياة، والتي تحدد الصحة كحالة من الرفاهية الجسدية والعقلية والاجتماعية الكاملة، وليس مجرد غياب المرض، ويتطلب الوصول إلى هذه الحالة عمل العديد من القطاعات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى. لذلك، يوفر هذا المفهوم إطارًا ممتازًا للبحوث متعددة التخصصات والمشتركة بين

القطاعات التي تتناول محددات الصحة والرفاهية بطريقة شاملة وكاملة. وجدت الأبحاث الحديثة عوامل مهمة تساعد في فهم احتياجات الناس وحياتهم، مما يمهد الطريق لتطوير مؤشرات النتائج المستخدمة في تخطيط وتنفيذ التدخلات أو الخدمات. وبالتالي، ترتبط جودة الحياة بصحة السكان والتنمية الاجتماعية واستدامة المجتمع. أكثر من ذلك، أصبحت الصحة والرفاهية و جودة الحياة مصطلحات قابلة للتبادل بشكل متزايد. هذا لا يعني أن النموذج الطبي لـ جودة الحياة يسيطر على الأبحاث في هذا المجال. يسود نموذجان آخران على الأقل: نموذج الاقتصاد ونموذج العلوم الاجتماعية. ينظر هذا الأخير إلى جودة الحياة على أنها بناء متعدد الأبعاد متأثر بالخصائص الشخصية (النفسية) والعوامل البيئية (Tiliouine & Meziane, 2012, 502)

وبهذا يفتح الباحثون النقاش حول هذه المناهج النظرية لجودة الحياة حول أهمية الاختيار، من الناحية المنهجية، لمنظور التعددية، من أجل مراعاة وتحسين التدابير الذاتية والموضوعية، وبالتالي النتائج. سيكون التحدي هو تحديد جودة الحياة من خلال ربط المؤشرات الموضوعية والذاتية المصاحبة في الفرد (Ferriere et al, 2016, 346)

كما يرى تيليوين ومزيان (Tiliouine & Meziane, 2012) أن التدابير الشاملة لـ جودة الحياة أصبحت ضرورية، ولكن لم يتم حل العديد من القضايا فيما يتعلق بهذا المفهوم. ترتبط جودة الحياة بالازدهار الاقتصادي والتنمية الإقليمية كمصدر أساسي لرفاهية المجتمع، على الرغم من فشل الأدلة البحثية في إثبات مثل هذا الارتباط الخطي، لأن العوامل المساهمة الأخرى لم يتم تحديدها بالكامل بعد. لا تزال تقنيات وأدوات البحث التي قد تكون قابلة للتطبيق في سياقات وثقافات مختلفة أدوات بدائية وتفشل في موازنة المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة مع المؤشرات الذاتية.

من هنا يحدد مؤشر جودة الحياة (Quality Of Life Index) ستة مؤشرات فرعية، كل منها يصف أحد المجالات التي تعتبر التأثير على نوعية الحياة بموضوعية: الصحة والتعليم والثروة والديمقراطية والسلام والبيئة (Tiliouine, 2015, 523)

2. تعريف جودة الحياة العامة وجودة الحياة المدرسية

1.2 مفهوم جودة الحياة

تُفهم جودة الحياة على أنها مزيج من مجالات متنوعة مع تعريفات متعددة مثل الإسكان أو الصحة أو التعليم أو الدخل أو الجريمة أو الترفيه أو الثقافة أو الوصول إلى المناطق الخضراء. علاوة على ذلك، لا تميز الأدبيات المتعلقة بجودة الحياة بين الهدف فحسب، بل أيضًا بين الجودة الذاتية للحياة التي تعترف بالرضا الذي يشعر به الناس تجاه هذه المجالات وغيرها. وربما تكون خصائص نوعية الحياة هذه هي التي تسهل التفاعل بين المعرفة "العلمية" وأدوات القياس (مثل المؤشرات) وأهداف وتدخلات سياسية محددة (Martinez et al, 2021, 3)

كما أن جودة الحياة عرضة للتفسير من مختلف التخصصات. لقد كرس علماء النفس والاقتصاديون والجغرافيون وعلماء الاجتماع والمخططون الكثير من الاهتمام لقضايا نوعية الحياة والمفاهيم المرتبطة بالرفاهية والسعادة. يعبر البعض عن فكرة جودة الحياة باعتبارها مظلة مفاهيمية كبيرة تتفاعل تحتها مصطلحات مثل السعادة والرفاهية والرفاهية الذاتية والرضا عن الحياة (Martinez et al, 2021, 4)

ومن خلال مراجعة الأدبيات البحثية في جودة الحياة، يصعب تحديد هذا المفهوم وتحديده لأنه يستخدم من قبل الاقتصاديين والسياسيين بقدر ما يستخدمه الباحثون في العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبية. يشهد تنوع المصطلحات المرتبطة بهذا المفهوم (السعادة، الرفاهية الفردية أو المجتمعية، الرضا عن الحياة، الإنجاز الشخصي...) على هذا الغموض المفاهيمي.

كما لا يوجد إجماع على التعريف ذاته للمفهوم لأنه بالنسبة للبعض متعدد الأبعاد، مع مكونات نفسية وجسدية واجتماعية، بينما بالنسبة للآخرين، جودة الحياة هي التصرف الذي يشجع الناس على المشاركة بنشاط وإبداع في الأنشطة التي يرونها مهمة. لا يزال البعض الآخر يعتبرها حالة ذهنية إيجابية أو أنها تشير إلى احترام الذات، والأهداف في الحياة، والمشاعر التي يمر بها الشخص في حياته.

التعريف الوحيد المقبول عالميًا هو تعريف منظمة الصحة العالمية المنشور في 1994 والذي يشير بموجبه جودة الحياة Quality Of Life إلى تصور أن الفرد لمكانه في الوجود، في سياق الثقافة ونظام القيم الذي يعيش فيه، أهدافها وتوقعاتها ومعاييرها واهتماماتها. على الرغم من هذه الصعوبات المفاهيمية، وكما يوحي تعريف منظمة الصحة العالمية، فقد تم الاتفاق على أن جودة الحياة هو مفهوم متعدد الأبعاد، يشمل كلا من الجوانب الموضوعية والجوانب الذاتية التي تعتبر تكميلية. وبالتالي، في المفهوم التكاملي الديناميكي لـ جودة الحياة الذي يفضله حاليًا، يمكن ربط المؤشرات "الخارجية" مثل الحالة الصحية والقدرات الوظيفية وظروف المعيشة، ولكن أيضًا المؤشرات "الداخلية" التي تشير إلى تصورات الفرد من حيث السعادة والرضا والرفاهية الذاتية (Bruchon-Schweitzer, 2014). يؤدي هذا المفهوم إلى تعريف الرفاهية على أنها المكون الذاتي لجودة الحياة، والتي تتوافق مع التقييم متعدد الأبعاد الذي أجراه الفرد للتفاعلات والعلاقات التي تربطه ببيئته (Lawton, 1997). في الواقع، يبدو أن مصطلح جودة الحياة هو مصطلح عالمي أكثر من مصطلح الرفاهية وأنه يرتبط بالأحرى بالجوانب الموضوعية لحياة الناس في بيئتهم، في حين أن الرفاهية الذاتية تشير إلى التصورات والتأثيرات التي يمر بها الشخص فيما يتعلق للتجارب المختلفة التي يعيشونها في بيئتهم. إذن، جودة الحياة هي مفهوم متعدد الأبعاد يشمل الجوانب الموضوعية والذاتية.

يتيح التعريف العام لجودة الحياة إمكانية اعتبار أن جودة الحياة في المدرسة تشمل كلاً من العناصر الموضوعية التي تصف خصائص معينة لبيئة المدرسة والجوانب الذاتية التي تشير إلى التقييمات التي يرتبط بها ممثلو المدرسة (المعلمون والتلاميذ) بما يختبرونه في هذه البيئة.

2.2 جودة الحياة وبعض المفاهيم المتداخلة في الصحة العقلية الإيجابية

إن تعدد التعاريف والنماذج والمقاييس المتعلقة بالصحة العقلية الإيجابية قد أعاق الدقة الأكاديمية وبالتالي التطور العلمي المستمر في هذا المجال المهم، ومن بينها: الرفاهية النفسية، وجودة الحياة، والإرجاعية، واستراتيجيات المواجهة.

تميل تعريفات الصحة العقلية إلى عكس مزيج من نماذج الصحة العقلية الإيجابية. على سبيل المثال، تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO) الذي يعرف الصحة العقلية بأنها "حالة من الرفاهية التي يدرك فيها الفرد قدراته الخاصة، ويمكنه التغلب على ضغوط الحياة العادية، ويمكنه العمل بشكل منتج، ويكون قادرًا على ذلك." ليقدم مساهمة لمجتمعه" (Iasiello and al, 2024, 2)

تشير الفقرة أعلاه إلى تحديين رئيسيين. أولاً، تتضمن تعريفات ونماذج الصحة العقلية الإيجابية من داخل التخصصات وفيما بينها عناصر مختلفة ولكنها مرتبطة ببعضها البعض. يوضح التحليل الببليومتري أن مجموعة من المصطلحات ذات الصلة غالبًا ما تظهر معًا في الكلمات الرئيسية لدراسات الصحة العقلية الإيجابية، بما في ذلك جودة الحياة، والإرجاعية، والرفاهية، والرضا عن الحياة، والعاطفة الإيجابية، والرفاهية الذاتية، والرفاهية النفسية والازدهار.

غالبًا ما تتضمن تعريفات السلطات الرائدة في مجال الصحة والصحة العقلية إشارة إلى مفاهيم متعددة. على سبيل المثال، مثل منظمة الصحة العالمية، يشير تعريف جمعية علم النفس الأمريكية (APA) للصحة العقلية إلى كل من استراتيجية المواجهة والرفاهية، والذي يتم تعريفه بدوره بالإشارة إلى جودة الحياة. (Iasiello and al, 2024, 3)

وبالمثل، فإن التعريفات المتعلقة بجودة الحياة مثل "الجودة الذاتية للحياة تعكس التصور العام للفرد والرضا عن كيفية سير الأمور في حياته" أو "قيم ورضا الفرد وأهدافه واحتياجاته من خلال تحقيق قدراته أو أسلوب حياته"، وهي مفاهيم مرجعية غالبًا ما ترتبط بالصحة العقلية الإيجابية أو الرفاهية.

يشير هذا إلى أن الصحة العقلية الإيجابية تتجاوز المفاهيم الأضيق (الخاصة بتخصصات محددة) لما يعنيه الشعور بالرضا (أي الرفاهية الذاتية أو السعادة)، والتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار من خلال أي مناهج موحدة وطرق قياس.

ثانيًا، غالبًا ما تكون النظريات وطرق القياس "ممتدة وموسعة" بطبيعتها. تعطي التعريفات الموسعة معنى للمصطلح من خلال تحديد الكائنات التي تندرج تحت تعريف المصطلح المعني. بمعنى آخر، غالبًا ما يتم تعريف الصحة العقلية

الإيجابية من خلال مجموعة محددة من المشاعر التي نختبرها والسلوكيات التي نظهرها. كثيرًا ما يتم تصور الصحة العقلية الإيجابية من خلال إدراج مجموعة من الأبعاد "العاطفية (التأثير/الشعور)، والنفسية (الأداء الإيجابي)، والاجتماعية (العلاقات مع الآخرين والمجتمع)، والجسدية (الصحة البدنية)، والروحية (الإحساس بالمعنى والهدف في الحياة). الحياة) الرفاهية". هناك العديد من الأمثلة على التعريفات الموسعة للصحة العقلية الإيجابية في الأدبيات، على سبيل المثال، نموذج Huppert and So (2013) الذي عرّف الصحة العقلية الإيجابية بشكل موسع على أنها عشر حالات إيجابية بما في ذلك تصورات الكفاءة والاستقرار العاطفي والمشاركة والمعنى والتفاؤل. والعاطفة الإيجابية والعلاقات الإيجابية والمرونة واحترام الذات والحيوية. (Iasiello and al, 2024, 3)

هذه ليست سوى عدد قليل من التعريفات الموسعة للصحة العقلية الإيجابية الموجودة في الأدبيات. والنتيجة هي عدد وافر من النماذج متعددة الأبعاد المتداخلة جزئيًا والتدابير المصاحبة لها، حيث يتم تعريف الصحة العقلية الإيجابية وتفعيلها من خلال بناء مجموعات من الأبعاد التي غالبًا ما يتم اختيارها بشكل متصلب–تعسفي. لا تمثل التعريفات الموسعة للصحة العقلية الإيجابية مشكلة بطبيعتها، بل وربما تكون النهج الأكثر ملاءمة للتقييم الإيجابي لمفهوم "غير قابل للتعريف" مثل الصحة العقلية الإيجابية، ومع ذلك فإن تحديد بناء الصحة العقلية الإيجابية من خلال إن مجموعة الأبعاد المتزايدة باستمرار لن تخدم الدقة أو التقييم العلمي. لذلك، لا يزال الأكاديميون والممارسون وصانعو السياسات عند مفترق طرق، غير قادرين على اتخاذ قرار بشأن ما يشكل بُعدًا أو حتى مقياسًا للصحة العقلية الإيجابية. (Iasiello and al, 2024, 3)

3.2 مفهوم جودة الحياة المدرسية

في حدود علمنا، لا يوجد تعريف دقيق لجودة الحياة في المدرسة. ولكن بالقياس إلى مفهوم جودة الحياة بشكل عام وبسبب المكانة المهمة للمدرسة في حياة الأطفال، يمكننا اعتبار أن جودة الحياة في المدرسة تدمج كلا الجانبين الموضوعي، فيما يتعلق على سبيل المثال بظروف تعليم التلاميذ، وحجم المدرسة، والمناخ المدرسي، وما إلى ذلك، والجوانب الذاتية التي تشير إلى تصور التلاميذ لتجاربهم المدرسية والقيمة الانفعالية التي ينسبونها إليهم. كما يشير (Baker et, 2003) حول تأثير سياق المدرسة على التنمية، البيئة المدرسية ليست محايدة. تؤثر المدارس على التنمية لأن خصائصها تؤثر على تمثيل الأطفال لبيئتهم المدرسية، والتي بدورها تؤثر على الإدراك والسلوكيات المتعلقة بالمدرسة.

إذن، نرى بأن ظهر البحث عن الرفاهية في المدرسة في سياق يتسم بإعادة توجيه أهداف المدرسة. اليوم، لم تعد الأهداف التربوية تهدف فقط إلى تنمية معرفة الأطفال ومعارفهم. كما أنها تتعلق بتنمية الطفل في المدرسة حتى يتمكن

من الاندماج قدر الإمكان في المجتمع وبالتالي يدرك إمكاناته ويعيش حياته على أكمل وجه (Guimard et al, 2014).

وهكذا يظهر موضوع جودة الحياة في المدرسة، في مجال علم النفس، كموضوع جديد للدراسة يجب العمل عليه على هذا النحو، بالإضافة إلى موضوعات أكثر تقليدية تتمحور حول العوامل التفسيرية لنتائج التلاميذ الأكاديمية. ومع ذلك، لا يوجد إجماع في علم النفس على تعريف جودة الحياة في سياق المدرسة، حيث يتم استخدام العديد من المؤشرات بشكل شائع لتقييمها.

ومع ذلك، يتفق الباحثون على عدة نقاط: من ناحية، التلاميذ هم الأفضل قدرة على تقييم رفاههم، ومن ناحية أخرى، الرفاهية في المدرسة هو بُعد مهم لنوعية حياتهم. أخيرًا ، يشير إلى التقييم المعرفي والانفعالي للرضا العام عن التجارب التي نعيشها في المدرسة.

يُعرِف ليونارد (Leonard,2002) جودة الحياة المدرسية، على أنها "توليفة من الخبرات الإيجابية والتجارب السلبية والمشاعر الأخرى المتعلقة بمجالات الحياة المدرسية المحددة". كما أن جودة الحياة المدرسية هي مفهوم يتأثر بالجوانب الرسمية وغير الرسمية للمدرسة، والتجارب الاجتماعية أو المتعلقة بالمهام والعلاقات مع الأقران وشخصيات السلطة. في هذا الصدد، يمكن القول أن هناك العديد من العوامل التي لها تأثيرات مهمة على تصورات المعلمين لجودة الحياة المدرسية مثل التلاميذ، وأسلوب إدارة المدرسة والإداريين، وزملاء العمل، والثقافة العامة للمدرسة، وهندسة وتشكيل المدرسة، وما إلى ذلك (خان، معتصم ميموني، 2022، 925)

وتعُرف جودة الحياة المدرسية بأنها "البناء الذاتي لرفاهية التلميذ والمعلم فيما يتعلق بتصورات الظروف المعيشية والرضا عن تلك الظروف، ويتم قياس نوعية الحياة من خلال رفاهية ورضا التلاميذ والمعلمين، من خلال تجاربهم الإيجابية والسلبية في الأنشطة المعتادة للحياة المدرسية" (Guérette et Fortin, 2011, 4)

من خلال ما سبق نجد بأن وجهات النظر في جودة الحياة المدرسية تتمحور حول:

- الهيكلية (حجم المدرسة، نسبة التلاميذ إلى المعلمين، الموارد المتاحة والمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية)
- المناخ المدرسي (المدرسة أو الفصل)
- المناخ الانفعالي (التجربة الذاتية للتلميذ والمعلم)

وعليه، يمكن ربط محددات جودة الحياة المدرسية للمعلم بأسلوب حياته (النشاط البدني والنظام الغذائي والنوم واستهلاك المواد المشروعة أو غير القانونية والسلوك الجنسي، ونفسيته، والمهارات الاجتماعية، ووراثته)، وبيئته المباشرة (الأسرة،

المدرسة، الدعم الاجتماعي)، وإلى البيئة العالمية (القيم الاجتماعية والثقافية، البيئة السياسية والاقتصادية) (خان، معتصم ميموني، 2022، 926)

3. بعض نماذج جودة الحياة في المدرسة

تُظهر مراجعة الأدبيات الدولية حول جودة الحياة في المدرسة، أن البحث في السنوات الأخيرة، لا سيما في علم النفس، قد ركز بشكل أساسي على دراسة الرفاهية الذاتية للتلاميذ وأنه لا توجد نظرية نموذجية تم التحقق من صحتها من المحتمل أن تأخذ في الاعتبار جودة الحياة في البيئة المدرسية في جوانبها الموضوعية والذاتية. بمعنى آخر، لا يوجد نموذج نظري معتمد قادر على تفسير جودة الحياة في البيئة المدرسية بجوانبها الموضوعية والذاتية. ومع ذلك، اقترح بعض المؤلفين نماذج من المحتمل أن تساعد في تحديد الأبعاد الموضوعية أو الموضوعية لسياق المدرسة التي من المحتمل أن تعمل على جودة الحياة في المدرسة أو على النمو النفسي للأطفال، والتي من بينها نموذج Eccles et Roeser الذي سنتبناه كنموذج نظري تفسيري في دراستنا الحالية.

- نموذج (Eccles et Roeser, 2011)

يقترح (Eccles et Roeser 2011 ; 2015) إضفاء الطابع الرسمي على خصائص البيئة المدرسية التي من المحتمل أن تؤثر على جوانب مختلفة من نمو الأطفال والمراهقين، سواء كانت شخصيتهم أو دافعهم للتعلم أو مهاراتهم النفسية والاجتماعية ورفاههم. يتمتع إطار عملهم التحليلي الواسع والطموح للغاية بميزة تحديد الأنظمة المتداخلة والتفاعلية لجودة الحياة في المدرسة، لهذه الأسباب تم اختياره كنموذج نظري تفسيري لجودة الحياة في المدرسة.

يعتمد Eccles و Roeser على نموذج (Bronfenbrenner, 1979) الذي يعتبر التطور بمثابة تكيف متبادل وتدريجي للكائن البشري في بيئة مكونة من أنظمة متشابكة، والتي يمكن أن تؤثر على بعضها البعض وتتشارك في قيم معينة. يتوافق النظام المصغر مع تفاعلات عنصرين من سياق مباشر (على سبيل المثال التفاعلات بين الوالدين والطفل). يتضمن النظام الصغير أكثر من سياقين يتطور فيهما الطفل ويتوافق مع شبكة من العلاقات بين عدة أماكن من الحياة (على سبيل المثال الروابط بين الوالدين وأستاذ التعليم، أو بين الحضانة والمدرسة). يشير النظام الوسيطإلى الروابط بين العديد من الأنظمة التي لا يتطور فيها الطفل بنفسه (على سبيل المثال ظروف عمل والديه أو التطلعات المهنية لمربيه). يشير النظام الكلي إلى نظام المعتقدات والقيم والممارسات التي تعمل على أنظمة أخرى، والتي يمكن تلخيصها بالثقافة. وهكذا، على الرغم من أن الأطفال يتطورون تحت تأثير علاقاتهم المباشرة مع البشر الآخرين، ولا سيما آبائهم وإخوتهم وأسرهم الممتدة والأصدقاء والمعلمين، فإن هذه العلاقات الإنسانية الوثيقة تتشكل مع ذلك من خلال قوى اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية. وبالمثل، تصور المؤلفون البيئة المدرسية كنظام يتألف من سبعة مستويات قادرة على التأثير في نمو الأطفال والمراهقين (Eccles et Roeser, 2015, 650–657)

الفائدة من هذا النموذج هو إظهار أن البيئة المدرسية تتميز بمجموعة من العمليات (السياسية والثقافية والاقتصادية والتنظيمية والشخصية والمتعلقة بالتعليم) والتي تتفاعل وتشكل بشكل مباشر وغير مباشر تطور المعلمين والتلاميذ. إضافة إلى ذلك، يرى المؤلفون أن تأثيرات التعليم على التنمية يتم توسطها من قبل التلاميذ أنفسهم، من خلال تصوراتهم الذاتية وأفعالهم: ينسب الشباب المعنى لسياقاتهم التنموية عندما تلبي هذه السياقات احتياجاتهم من الاستقلالية والكفاءة والانتماء الاجتماعي. أخيرًا، يشير هذا النموذج إلى أن آثار التعليم على التنمية يجب أن تأخذ في الاعتبار تنوع التلاميذ، سواء كانوا من أصل ثقافي أو عرقي أو اجتماعي – اقتصادي (Eccles et Roeser, 2011, 225)

ومع ذلك، تبدو هذه المساهامات محدودة فيما يتعلق بالمنظورات التي قدمها عمل (Eccles et Roeser, 2011) باعتبار أن دراسة جودة الحياة في المدرسة حديثة ومعقدة بشكل خاص، ويبدو أن العديد من الجوانب غير مدروسة بشكل جيد وبالتالي تحتاج إلى فحصها على وجه التحديد. إذن، على سبيل المثال، ماذا عن جودة الحياة في المدرسة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المستوى 1)؟ وبشكل أكثر تحديدًا، كيف يمر التلاميذ بأوقات معينة من الحياة مثل العطلة أو الوجبات المدرسية (المستوى 4)؟ ما هي تأثيرات البيئة المدرسية على جودة الحياة (المستوى 4)؟ إذا أخذنا في الاعتبار أن المدارس تعزز الرفاهية بعدد لا يحصى من الطرق التي تتجسد في هيكلها ذاته وفي التبادلات الشخصية التي تظهر على مدار أيام وسنوات المدرسة، ما قد يكون التأثير على رفاهية التلاميذ نوعية العلاقات التي تتطور في تأسيسهم، داخل الفريق التربوي، بين أولياء الأمور والمعلمين على سبيل المثال (المستويات 5 و 6)؟ أو حتى ما هو المكان الذي تعطيه السياسات التعليمية الوطنية لرفاهية التلاميذ (المستويات 7) وما هي طرق التنفيذ التي يقترحونها؟ تدعونا هذه الأسئلة في نهاية هذا التحليل، إلى أن جودة الحياة في المدرسة هي منطقة معقدة بشكل خاص للدراسة، لكن هذا التعقيد يوفر أيضًا فرصة للانفتاح على وجهات نظر بحثية متعددة لتحديد أبعاد البيئة المدرسية التي تؤثر على رفاهية التلاميذ في المدرسة وربما للتطبيقات المتنوعة لتعزيز جودة الحياة في المدرسة (Eccles et Roeser, 2011, 236)

4. جودة الحياة في المدرسة: رؤية دولية

الغرض من التعليم هو أن يعكس التطلعات والتوقعات الاجتماعية وكذلك القيم والأسس التي تقوم عليها أسس مجتمع معين. إن الحديث عن الجودة في مجال التعليم هو سؤال يغطي اليوم جانباً عالمياً.

يمكن النظر إلى جودة الحياة من بعدين رئيسيين: الجودة الموضوعية للحياة (التوقعات المجتمعية والثقافية من حيث الثروة والمكانة والرفاهية) ونوعية الحياة الذاتية (الرضا الشخصي). ويرتبط كلا هذين البعدين حاليًا بشكل معقد بالتعليم والقدرة على التفوق في المدرسة، والحصول على مؤهل والحصول على وظيفة بأجر، وبالتالي يتم تصنيفهما على أنهما

"فرد متعلم". البعد الأول الذي يتعامل مع التوقعات المجتمعية والثقافية فيما يتعلق بالثروة والمكانة عادة ما يعتبر قابلاً للتحقيق من خلال التعليم والمؤهلات الجيدة. ومن المفترض أيضًا أنه بمجرد تحقيق الجودة الموضوعية للحياة، تتبعها الجودة الذاتية، للتحكم في ضغوطات الحياة غير المتوقعة (Omidire, 2019, 345)

غالبًا ما يرتبط الحصول على التعليم والنسب المئوية للأشخاص المتعلمين داخل مجتمع معين بمعدل تطور هذه المجتمعات ويمكن للمرء أن يفترض أن لذلك علاقة مباشرة بكون الأفراد أعضاء وظيفيين في مجتمعاتهم والذين يمكنهم إما البحث عن عمل مربح أو أن يصبحوا كذلك. رواد الأعمال أنفسهم وتوفير فرص العمل للآخرين (Omidire, 2019, 346)

يعد الوصول إلى التعليم الجيد أمرًا بالغ الأهمية ويرتبط بشكل مباشر بوجود بيئات وسياقات مواتية حيث يمكن إجراء التدريس والتعلم بشكل فعال. ومن الأمور ذات الأهمية الحاسمة أيضًا المساواة في توفير الأدوات اللازمة لضمان التعليم باعتباره طريقًا إلى الرفاهية؛ ضمان تخصيص الموارد وفقًا للحاجة، لتوفير فرص متكافئة للمعلمين والمتعلمين (Omidire, 2021, 347)

تكمن مفاهيم الرفاهية وجودة الحياة في المدرسة عند تقاطع مجموعتين من القضايا:

الأول هو رفاهية السكان، وخاصة الأطفال. في عام 1989، أعطت اتفاقية حقوق الطفل التي اعتمدتها الأمم المتحدة رفاهية الأطفال مكانة مهمة. وتجدر الإشارة هنا إلى تعقيد مصطلح "الرفاهية" وغموضه أحيانًا: تقرير صادر عن اليونيسف (2007) يحلل رفاهية الأطفال في البلدان الغنية من خلال ستة أبعاد: الرفاه المادي والصحة والأمن، والرفاهية التعليمية، والعلاقات الأسرية والأقران، والسلوكيات والمخاطر، والرفاهية الذاتية. "الرفاهية التعليمية" المعني هنا هو في الأساس مقياس للنجاح الأكاديمي، حيث يتم أخذ الرفاهية المتصورة للتلميذ في المدرسة في الاعتبار في "الرفاهية الذاتية". في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تعتبر رفاه الأطفال إحدى الأولويات الرئيسية للسياسة العامة وتغطي مؤشراتها ستة أبعاد: الرفاهية المادية، والإسكان والبيئة، والتعليم، والصحة والسلامة، والسلوك المحفوف بالمخاطر، وجودة الحياة المدرسية (Nguyen, 2016, 7)

المجموعة الثانية من القضايا هي نجاح أنظمة التعليم. في نظام تعليمي مصمم بشكل أساسي كأداة لنقل المعرفة، يقاس نجاح هذا النظام أولاً من خلال الأداء الأكاديمي للتلاميذ. تبقى القواعد ذات الطبيعة السياقية، مثل رفاهية التلاميذ وجودة حياتهم في المدرسة، خاضعة للمبادئ المعروفة للعمل مباشرة على الأداء. وهكذا، فإن مسألة تنظيم البرامج ووقت الدراسة كانت مصدر قلق متكرر للسلطات العامة للتربية منذ منتصف القرن التاسع عشر، عندما أصبح واضحًا أن التلاميذ "المرهقين" لا يمكن أن يكونوا فعالين أكاديميًا. وقد تم الطعن في هذه الأولوية في عام 1989 في اتفاقية حقوق الطفل التي تنص على أن التعليم يجب أن "يعزز التطور الكامل لشخصية الطفل وتنمية مواهبه العقلية

وقدراته وقدراته الجسدية". منذ ذلك الحين، دمجت السياسات التعليمية بشكل تدريجي مسائل الرفاهية ، واعتبرت كلاهما قواعد للنجاح الأكاديمي ولكن أيضًا كعوامل في النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل كشخص، ولم يعد مجرد متعلم. ويجب التأكيد على أن يسمح التعليم للجميع بتنمية شخصيتهم ورفع مستوى تدريبهم الأولي والمستمر، الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية، لممارسة المواطنة. (Nguyen, 2016, 8)

"الرفاهية" و "جودة الحياة"، مثل "المناخ المدرسي" و "التعاطف والإيجابية"، هي جزء من مجموعة من المفاهيم التي ظهرت في الخطاب الرسمي حول التعليم في أوائل عام 2010، في امتداد تأملات من العالم الأكاديمي والمؤسسات الدولية الكبرى (اليونيسف، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)، وإن أخذ هذه المفاهيم في الاعتبار في السياسات العامة يجب أن يجعل من الممكن تحسين أداء أنظمة التعليم مع جعل التنمية الشخصية للطالب هدفاً بنفس طريقة تعلم المعرفة (Nguyen, 2016, 21)

نرى بأن جودة الحياة في المدرسة على مستوى الدولي مرتبطة بشكل عام بقضايا محددة لها وسائل العمل الخاصة بها:

– يبدو أن القضايا المتعلقة بالمناخ المدرسي في أبعادها الأمنية هي تلك التي يتم فيها الاستشهاد بمصطلح "جودة الحياة" بشكل متكرر: العنف والتحرش والتحرش الإلكتروني والتمييز (التمييز على أساس الجنس والعنصرية وكراهية المثليين) والعدالة المدرسية (العقوبات)، فض النزاعات؛

– بالإضافة إلى الجوانب الأمنية، ترتبط الرفاهية أيضًا (ولكن نادرًا) بالأبعاد الاجتماعية والشخصية لحياة الطالب في البيئة المدرسية، كمكافحة التسرب من المدرسة، وتحسين مشاركة التلاميذ في الحياة المدرسية، والعدالة المدرسية، والتنمية الشخصية للتلاميذ (بناء تقدير الذات، على سبيل المثال).

* على المستوى الدولي:

يُظهر تحليل مفهوم الرفاهية وجودة الحياة في أنظمة التعليم في خمس دول أجنبية (أستراليا، إسبانيا، الولايات المتحدة، فنلندا، المملكة المتحدة) تنوعًا كبيرًا في المواقف. تبرز فنلندا عن البلدان الأخرى وعن فرنسا من خلال جعل الرفاهية هدفًا واضحًا للتعليم (من خلال التعلم من نوع SEL / PSHE: SEL: الجوانب الاجتماعية والانفعالية للتعلم ؛ PSHE: التعليم الشخصي والاجتماعي والصحي) و حالة التعليم من خلال تدابير لضمان رفاهية جميع التلاميذ، إن إشراك المجتمع بأكمله مهم أيضًا (Nguyen, 2016, 54)

في البلدان الأربعة الأخرى، وكلها اتحادية بطبيعتها، تقع مسؤولية نظام التعليم إلى حد كبير ضمن اختصاص الدول أو الدول أو الأقاليم المكونة لها، أو حتى المستويات الأدنى منها. بسبب تفويض السلطات (أحيانًا متطرف كما في

حالة الولايات المتحدة)، من الصعب إدراك مراعاة رفاهية التلاميذ في النصوص الرسمية. ومع ذلك، لكل دولة خصائصها: (Nguyen, 2016, 54)

– في أستراليا: تم تطوير نهج "المدرسة بأكملها" و "SEL" بشكل كبير، مع مجموعة شاملة من الأنظمة التي تتدخل في كل من الصحة والرفاهية. الجانب المجتمعي مهم أيضًا؛

– في إسبانيا: يبدو الاهتمام ضئيلًا جدًا بالرفاهية، لكن الفكرة الأصلية لـ "العيش معًا في المدرسة" واعدة؛

– في الولايات المتحدة: تلعب الدولة الفيدرالية دورًا ثانويًا في التعليم وتترك الولايات للعمل باستقلال كبير، مما يؤدي إلى تفاوتات كبيرة في الأولويات الرسمية. الدول نفسها لديها سلطة محدودة فقط على المدارس، ومقارباتها التربوية وأدائها. ولذلك، فإن الرفاهية هي في الأساس مسؤولية المؤسسات، التي تساعدها الخدمات العامة والمنظمات الخاصة. وقد أنشأت هذه الأخيرة، وكذلك بعض الدول، مراكز موارد حقيقية بشأن المسائل المتعلقة بالرفاهية وجودة الحياة في المدرسة؛

– في المملكة المتحدة: كانت التلمذة الصناعية من نوع SEL / PSHE جزءًا من المشهد المدرسي لمدة خمسة عشر عامًا تقريبًا. لاحظ استيعاب قضايا الرفاهية وجودة الحياة في قضايا الصحة العقلية، وعلى العكس من ذلك، النقص النسبي في الاهتمام بالمناخ المدرسي.

من الصعب بالطبع التوصل إلى نتيجة نهائية في ضوء الممارسات التربوية لخمسة بلدان فقط، ولكن يمكن مع ذلك إبراز النقاط التالية:

– باستثناء فنلندا الملحوظ، فإن مفهوم "رفاهية التلميذ في البيئة المدرسية"، كما هو الحال في فرنسا، غالبًا ما يتم إضعافه في مواضيع أخرى: الصحة، والسلامة، ومكافحة التمييز، وما إلى ذلك. مفهوم جودة الحياة غائب أيضا.

– في البلدان الأنجلو ساكسونية الثلاثة التي تمت دراستها وكذلك في فنلندا، تبدو المقاربات الشاملة مثل "المدرسة بأكملها" و SEL / PSHE أكثر انتشارًا مما هي عليه في فرنسا، مع وجود تنوع كبير في التطبيق في الولايات المتحدة؛

– يبدو أيضًا أن انخراط "المجتمع" (التلاميذ، والآباء، وموظفو التعليم، والحي، والقرية، إلخ) في التعليم أكثر تطوراً مما هو عليه في فرنسا. في البلدان المشمولة، مع مراعاة الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمعات المختلفة (الإثنية ، واللغوية ، وحتى الدينية) هي عنصر أساسي في المناهج التعليمية (Nguyen, 2016, 55)

نستخلص مما سبق، بأن مفهوم الرفاهية وجودة الحياة في المدرسة في أنظمة التعليم في خمسة بلدان أجنبية (أستراليا وإسبانيا والولايات المتحدة وفنلندا والمملكة المتحدة) تنوعًا كبيرًا في المواقف. فقط فنلندا تجعل الرفاهية هدفًا واضحًا

للتعليم وشرطًا من شروط التعليم على المستوى الوطني. في البلدان الأربعة الأخرى، تضاءل مفهوم "الرفاهية"، كما هو الحال في فرنسا، في مواضيع أخرى: الصحة، مناخ المدرسة، السلامة، التمييز ... مفهوم جودة الحياة غائب بشكل عام. من ناحية أخرى، أصبحت مناهج "المدرسة بأكملها" وكذلك البرامج المخصصة للتعلم الاجتماعي والانفعالي (التعلم الاجتماعي والانفعالي، والتعليم الاجتماعي والصحي الشخصي) شائعة الآن في بعض البلدان. إن مشاركة المجتمع (الطلاب وأولياء الأمور وموظفي التعليم والحي والقرية وما إلى ذلك) في صحة ورفاهية التلاميذ هي أيضًا أكثر تطورًا في هذه البلدان منها في فرنسا.

5. جودة الحياة في المدرسة الجزائرية: رؤية محلية

في البلدان الأنجلوسكسونية، كانت جودة الحياة ورفاهية التلاميذ والمعلمين موضوع اهتمام الباحثين في علوم التربية والتعليم. غالبًا ما نهتم بنتائج وأداء التلاميذ للحكم على جودة التدريس في المدرسة. أما بالنسبة لعمل المهنيين – المديرين والمعلمين، وجودة حياتهم في العمل كعامل من عوامل كفاءة المدرسة – فما زالوا مهملين إلى حد ما في الجزائر، وإذا ظهرت جودة حياة المعلمين في العمل في البلدان المتقدمة في المراسيم والقوانين، فإن الأخيرة تظل غائبة في الجزائر.

بدأ القلق بشأن جودة الحياة المدرسية في التسعينات من القرن الماضي كنتيجة لسنوات الجمر أو العشرية السوداء وتزايد المشكلات التربوية (الفشل الدراسي، التسرب المدرسي، العنف المدرسي...) يصبح مصدرا للتساؤل عن أداء المدرسة الجزائرية.

السياق التربوي الحالي: لماذا هذا النقاش، ولماذا الآن؟

إن دراسة السياق التربوي الجزائري مسألة مهمة ليس فقط لأن الأطفال يمثلون نسبة كبيرة من مجموع السكان، بل أيضا لأن هذا البلد يمثل جيدا الوضع الحالي للأطفال في الأماكن التي تكون فيها التنمية الاجتماعية بطيئة نسبيا، مثل المجتمعات العربية والإسلامية (Tiliouine & boussena, 2016)

في مجال التعليم، أفسح قانون التعليم لعام 1976 في البداية المجال أمام إتاحة فرص مجانية ومتساوية والوصول الإلزامي إلى المدرسة لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و16 عامًا. تم تعزيز هذه المكاسب الاجتماعية في قانون التوجيه التعليمي لعام 2008 وأدى أيضًا إلى تحقيق الهدف الإنمائي للألفية (MDG) الذي أعطى الفرصة لجميع الأطفال لإكمال دورة كاملة من التعليم الابتدائي وخفض الأمية بين الأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن 10 سنوات. سنة إلى 22% في عام 2008، بعد أن كانت 75% في عام 1966 (اليونيسف، 2020). وفي عام 2019، استفاد 97.1% من الأطفال من التعليم الابتدائي. وانخفض هذا المعدل في المدارس المتوسطة إلى 85.3%، وهو أقل في المدارس الثانوية (49.6%) (MSPRH، اليونيسف وصندوق الأمم المتحدة للسكان، ديسمبر

2020). وعلى الرغم من ذلك، فإن الأرقام أضعف بكثير فيما يتعلق بتطور التعليم قبل المدرسي، الذي يلتحق به 14.3% فقط من الأطفال حسب تقديرات المسح العنقودي متعدد المؤشرات 52019. علاوة على ذلك، لا يزال تحسين جودة توفير التعليم على جميع المستويات مسألة معلقة (Tiliouine, 2022, 333)

فيما يتعلق بجودة التعليم، هناك العديد من أوجه القصور حتى في البلدان التي بذلت فيها جهود ملحوظة في توفير التعليم الابتدائي والثانوي لجميع الأطفال. لهذا السبب أكد تقرير التنمية البشرية العربية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2003) بوضوح أن أخطر مشكلة تواجه التعليم العربي في الدول العربية هي تدهور جودته. هذا العامل يقوض الهدف الأساسي للتنمية البشرية، وهو تحسين نوعية حياة الناس وإثراء قدرات المجتمعات. تثبت هذه النتيجة، من بين أمور أخرى، أنه يجب وضع سياسات تعليمية حقيقية لتحسين وصول السكان المسلمين إلى تعليم جيد (Tiliouine, Meziane, 2012, 509)

وبما أن الأطفال يقضون جزءًا كبيرًا من حياتهم في المدارس، يتوقع المرء أن تؤثر هذه التجربة بشكل كبير على رفاهتهم. تصل ساعات التعليم الإلزامية سنويًا، على سبيل المثال، إلى 960 ساعة في المدرسة الابتدائية وحوالي 810 و1060 ساعة في المدرسة الثانوية في بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. كشفت الأبحاث السابقة أن التعليم قد يؤثر على الرفاهية من خلال مجموعة متنوعة من القنوات، وخاصة العلاقة مع المعلمين والأقران، ومشاركة أولياء الأمور في التعليم، وسلوكيات وممارسات التدريس، وتدابير السلامة، وما إلى ذلك. وهنا مرة أخرى، تم إجراء الكثير من هذه الأبحاث في الدول المتقدمة، مثل برامج أبحاث منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) والبرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA). ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة إلى إجراء أبحاث من مناطق مختلفة من العالم لفهم تمثيل الأطفال للتعليم بشكل كامل، وعلاقة ذلك بالرفاهية والتعلم والتحصيل الأكاديمي (Tiliouine, 2022, 340)

وفي الجزائر، نجحت البيانات المتوفرة حتى الآن في تقدير نسبة حدوث بعض السلوكيات السلبية داخل المدارس، وأبرزها العنف والتنمر. على سبيل المثال، أشار (2009/CIDDEF، الصفحات 49–50) إلى أن 36% من الأولاد و15% من الفتيات، الذين تتراوح أعمارهم بين 14–17 عامًا، أعلنوا أنهم وقعوا مرة واحدة على الأقل ضحايا لاعتداء من قبل أحد موظفي المدرسة وفي 70 عامًا ٪ من الحالات من قبل المعلمين. الأسباب الرئيسية التي تم تحديدها هي في الغالب التدابير التأديبية. يبدو أن التنمر منتشر أيضًا على نطاق واسع، حيث كان حوالي 15.1 و9.9 و12.3% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و10 و12 عامًا، على التوالي، ضحايا للتنمر (الجسدي) النشط، و16.3 و15.8 و20.6% على التوالي، كانوا ضحايا للتنمر (الجسدي) النشط. كانوا ضحايا للتنمر السلبي (استبعادهم من قبل زملاء الدراسة) خلال الشهر الذي سبق جمع البيانات. تكونت العينة من 1452 طفلاً من أطفال المدارس من التنمر ينحدرون من عائلات أقل حظًا، وعائلات تغير منزلها وتغير المنطقة المحلية. كان التغيب متكررًا كثيرًا بين

ضحايا التنمر وتم العثور على اختلافات كبيرة في معظم تقييمات SWB لصالح الأطفال الذين لم يتعرضوا لضحايا التنمر (Tiliouine, 2022, 341)

قد تكون عدة عوامل هي السبب وراء السلوكيات العدوانية لدى الأطفال الجزائريين، أهمها الفقر في بعض الأسر، والتغير الاجتماعي والاقتصادي السريع للمجتمع ككل، ونقص معرفة البالغين والأطفال بحقوق الطفل. في الواقع، أظهرت نتائج التحقيق أن 14% من الآباء، و21% من الأطفال، لا يعتبرون أنه من الضروري توفير الحماية القانونية للطفل ضد العنف، و7.9% فقط من الآباء الذين يرون ذلك ضروريًا يقولون إنهم افعل ذلك بشكل طبيعي. الأطفال الذين يعرفون حقوقهم يشكلون حوالي نصف التلاميذ الذين شملتهم الدراسة في أحدث استطلاع لـ ISCWeB، ويقدر 47.5٪ من هؤلاء الأطفال أن البالغين في بلادهم بشكل عام يحترمون حقوق الأطفال. هناك حاجة إلى الكثير من العمل لنشر الجوانب المتعلقة بمشاركة الأطفال وحقوقهم بين السكان (Tiliouine, 2022, 341)

ومع ذلك، هناك سؤال مهم إضافي يحتاج إلى توضيح يتعلق بما إذا كانت مكونات الحياة المدرسية لها نفس التأثير على الأطفال. باستخدام بيانات من الموجة الثانية من الدراسة، اقترح كاساس وغونزاليس كاراسكو (2017) أنه يوجد في المدرسة عالمان منفصلان، الأول يرتبط بالخبرة والنشاط المرتبط بالتعلم والعلاقات مع المعلمين والثاني يتعلق بالتعلم. الأصدقاء وزملاء الدراسة. ومع ذلك، فقد دعمت البيانات بقوة هذه الفكرة في ستة بلدان فقط من أصل 15 دولة وبشكل متواضع في ثلاثة بلدان. وبالتالي، أوصوا بأنه إذا كانت أسئلة استطلاع الباحثين تهدف إلى التقاط تأثيرات كلا هذين العالمين، فيجب عليهم أن يسألوا عن "رضا الأطفال عن حياتك كطالب"، على الرغم من أنه قد لا يكون قابلاً للمقارنة عبر سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة. ومع ذلك، فإنهم يعتقدون أن "الرضا عن المدرسة" لا يزال غير كاف لتغطية كلا العالمين (Tiliouine, 2022, 341)

قام ريس (2017) بتجميع درجات الرضا عن 12 جانبًا مختلفًا من جوانب الحياة ولاحظ أن الأطفال في الجزائر يميلون إلى أن يكونوا أكثر رضاً عن الأسرة ومن ثم المدرسة. وخلص إلى أن حقيقة أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية في الجزائر تصبح أكثر إفادة عندما يتبين أن هذا هو جانب الحياة الأدنى مرتبة في إسبانيا، وثاني أدنى مرتبة في العديد من البلدان الأوروبية الأخرى. وأضاف أن "هذا النمط الأوسع يوفر سياقًا يتضح من خلاله أن الأطفال في الجزائر لديهم نظرة إيجابية نسبيًا عن حياتهم المدرسية" (Tiliouine, 2022, 342)

بالإضافة إلى ذلك، في الموجة الأخيرة من ISCWeB، كان الأطفال الجزائريون من بين أولئك الذين يتمتعون بأعلى مستوى من الرضا عن الحياة كطالب، حيث احتل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و 10 سنوات المرتبة الثالثة (3.83 و 4.11٪ فقط على التوالي لديهم مستوى رضا منخفض جدًا)، و أولئك الذين تبلغ أعمارهم 12 عامًا يحتلون المرتبة الثامنة (1.01٪ فقط حصلوا على درجات منخفضة جدًا). ويشير النمط الناشئ عن هذه المقارنات إلى أن

الأطفال من أفريقيا وغيرها من البلدان الأقل نمواً يحصلون بشكل عام على تصنيف أعلى من المتوقع. على سبيل المثال، في العينة التي يبلغ عمرها 10 سنوات، احتلت ثلاثة بلدان أفريقية المراكز الستة الأولى. في العينة التي يبلغ عمرها 12 عامًا، حصلت ألبانيا (9.55)، وبنغلاديش (9.19)، والهند (9.17)، وسريلانكا (9.02) على درجات تزيد عن 9 من أصل عشرة. (ص57). ومع ذلك، وعلى الرغم من هذا التفوق الواضح للدول الأقل نموا من حيث الرضا عن المدارس، يبدو أن مستويات الرضا المرتفعة هذه تنخفض بشكل ملحوظ مع مرور الوقت. كانت هذه هي حالة الأطفال في دراسة متابعة من سن 12 إلى 14 عامًا في الجزائرن ويمكن الاستنتاج أن هذه النتائج تعد مؤشرات جيدة على أن الحياة المدرسية لا تزال مصدر رضا للأطفال في السياقات النامية والتي تعطي أيضًا بعض التفاؤل في المستقبل. ونحن نتفق جميعا على أن التحدي الرئيسي الذي تواجهه الدول الفقيرة هو مستوى إتقان العلوم والتقدم التكنولوجي الذي يساعد في بناء مستقبل أكثر إشراقا. ومن الواضح أن الأماكن المفضلة التي يمكن أن يتشكل فيها هذا هي المدارس والمؤسسات التعليمية ذات الصلة. ومع ذلك، فإن أحد الاحتمالات هو أن العديد من الأطفال ينظرون إلى المدارس على أنها أماكن للالتقاء وقضاء وقت ممتع مع بعضهم البعض، بسبب عدم وجود ملاعب ومساحات ترفيهية وفرص للقاء بعضهم البعض في أماكن أخرى. ينبغي فحص جودة المناهج المدرسية وتحقيق أهداف التعلم بشكل منتظم ومراقبتها عن كثب من قبل الوكالات المختصة. وقد أظهرت نتائج الاستطلاع بالفعل أنه بالنسبة للأطفال الذين يقومون بالواجبات المنزلية، ورعاية أفراد الأسرة، والمساعدة في الأعمال المنزلية هي أنشطة وقت الفراغ الأكثر شيوعا في الجزائر. وفي الوقت نفسه، تعتبر الأنشطة المنظمة وممارسة الرياضة غير شائعة نسبيًا (Tiliouine, 2022, 343)

كما نلاحظ أن دراسة جودة الحياة في المدرسة الجزائرية حديثة، هناك عدة أسباب لتطوير البحث في هذا المجال:

السبب الأول: يتعلق بتطور أهداف أنظمة التعليم. في الواقع، منذ فترة طويلة قلقة بشأن أداء التلاميذ والعوامل المعرفية التي ينطوي عليها التعلم المدرسي فيما يتعلق بتطوير التقييمات الدولي، فقد اتخذت أنظمة التعليم تدريجيًا في الاعتبار الأهداف الأوسع نطاقا من أجل مراعاة التطورات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية في العقود الأخيرة.

وبالتالي، يجب أن يهدف التعليم والتدريب إلى تطوير المهارات طوال الحياة مع تعزيز تنمية الأشخاص حتى يتمكنوا من تحقيق إمكاناتهم وعيش حياتهم. يعيش على أكمل وجه، وبعد ذلك، شارك بنشاط في الحياة الاقتصادية والاجتماعية. ونتيجة لذلك، فإن أحد التحديات الأساسية لتعليم وتدريب الكبار في المستقبل هو اعتبار التلاميذ عناصر فاعلة في تنميتهم ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم المعرفية والتواصلية والاجتماعية، مع تعزيز رفاهيتهم. ومع ذلك، فإن جودة الحياة للتلاميذ لا تزال تدرس قليلاً ولا يؤخذ إلا القليل في الاعتبار حاليًا في السياسات التعليمية (Florin, 2011,54)

السبب الثاني: يعتمد على حقيقة أن المدرسة مكان أساسي في حياة التلاميذ، لأنهم يقضون الكثير من الوقت هناك وهي مكان للتنشئة الاجتماعية حيث يطور التلاميذ معتقداتهم الشخصية والتعليمية وأهداف احترافية. لذلك، من المرجح أن تلعب تجاربهم في هذا الإعداد دورًا في جودة الحياة بشكل عام، وتطورهم الشخصي ومسار حياتهم. يعتبر العديد من المؤلفين أن الرضا الذي يشعر به التلاميذ في هذا المكان من الحياة هو أحد أهم محددات جودة الحياة العامة لديهم وأن رفاهية الطفل واحترامه لذاته وإيمانه بقدرته على النجاح تؤثر على حياتهم البالغة. فإن التلاميذ الذين يشعرون بالرضا عن حياتهم المدرسية يكونون أكثر قدرة على تطوير استراتيجيات تكيفية وزيادة مواردهم الشخصية والالتزام بالنجاح الأكاديمي. تؤسس دراسات مختلفة روابط بين الرضا المدرسي والأبعاد الأخرى. وبالتالي، فإن التلاميذ غير الراضين عن المدرسة، مقارنة بأقرانهم الراضين، لديهم انخفاض في الرضا عن الحياة بشكل عام ومخاطر أكبر للصعوبات الجسدية والنفسية مثل: الصداع، وآلام الظهر، والدوار، والاكتئاب، والتعب غير العادي، والأرق، إلخ. علاوة على ذلك، فإن الشباب غير الراضين عن حياتهم في المدرسة هم أيضًا أكثر عرضة للإدمان على المخدرات والمخاطرة في سلوكهم الجنسي والجريمة والانتحار. ومع ذلك، يمكن اعتبار أن هذه العلاقة ربما ليست مباشرة وأنه يجب أن تكون موضوع دراسات محددة من أجل فهم أهميتها بشكل أفضل. إن الرضا الذي يشعر به التلاميذ في المدرسة هو متغير مهم يجب مراعاته من حيث أنه مرتبط بمتغيرات أخرى تميز التكيف الاجتماعي للشباب. ونتيجة لذلك، فإن الاهتمام برضا التلاميذ عن المدرسة يتجاوز بكثير المخاوف بشأن مستقبلهم الأكاديمي. يتعلق الأمر بالأحرى بالمخاوف التعليمية العالمية لمستقبل الشخص وتطوره وعلاقاته الاجتماعية وجودة الحياة. وبالتالي، فإن جودة الحياة في المدرسة هي موضوع للبحث التربوي للعمل على هذا النحو، بالإضافة إلى المزيد من الموضوعات التقليدية التي تتمحور حول العوامل التفسيرية للنتائج الأكاديمية للتلاميذ، أو في التفاعل معهم (Florin, 2011,55)

أما في الممارسة العملية، نجد بأنه يتم تقديم مصطلحي "الرفاهية" و "جودة الحياة" إما كهدف عام ("يجب علينا تحسين رفاهية وجودة حياة التلاميذ")، أو كهدف من بين أهداف أخرى. سياسة تستهدف قضية محددة ("مكافحة التنمر ستحسن رفاهية التلميذ"). على عكس المناخ المدرسي، الذي يدور حوله عدد كبير من الإجراءات المحددة جيدًا، لا يتم استخدام الرفاهية ونوعية الحياة كمفاهيم تشغيلية. وتجدر الإشارة إلى أن هذين المصطلحين غائبان فعليًا عن قوانين التربية والمراسيم الوزارية وأولويات وزارة التربية الوطنية ومعظم النصوص الرسمية الرئيسية، مما يؤكد الانطباع العام بأن المفاهيم الأساسية غير فعالة تمامًا في نهاية المطاف، باستثناء مؤشرات مشروع الأداء السنوي. يتم التعامل مع القضايا الجديدة المتعلقة بالرفاهية ونوعية الحياة بطريقة هادفة: السياسة الصحية، الإجراءات المتعلقة بالمناخ المدرسي، مكافحة التسرب المدرسي، مكافحة التمييز، مكافحة مختلف أشكال التحرش ، إلخ. (Tiliouine, 2022)

لهذه الأسباب المختلفة، وجب الاهتمام والتركيز على مسألة جودة الحياة في المدرسة الجزائرية وعلى وجه التحديد المرحلة الإبتدائية، فاليوم، نحن بحاجة إلى إعادة بناء مدرسة هادئة ومدنية من خلال تنشيط الحياة المدرسية وتعزيز

بيئة خيرية، وتعزيز الأكاديميين نجاح التلاميذ، وجودة حياتهم بشكل عام وتطورهم ومسار حياتهم، ومرتكزة على أربعة أهداف رئيسية: " ينمي جميع التلاميذ والمعلمين الصحة العقلية والجسدية المثلى ويطورون صورة ذاتية إيجابية، والشعور بالانتماء، والمهارات اللازمة لاتخاذ خيارات إيجابية" فجودة الحياة والرفاهية هي هدف يجب تحقيقه بشكل متزايد في مدارسنا أو بعبارة أخرى، يمكن أن تكون جودة الحياة المدرسية علامة على النجاح الأكاديمي.

6. جودة الحياة المدرسية عند المعلم:

جودة الحياة هي مفهوم ذاتي يرتبط بقيم السعادة والصحة. ومن هذا المنطلق، فهو يبحث في البيئة المعيشية للأفراد، وكذلك في قدرتهم على تنمية مواردهم لتحقيق حالة من الرفاهية النفسية والاجتماعية. ومع كل من البعد السياقي والشخصي، فإن نوعية الحياة في المدرسة تبحث في قدرة المجتمع التعليمي على ضمان بيئة عمل صحية في خدمة نجاح التلاميذ. وعلاوة على ذلك، تحتل جودة حياة المعلمين ونوعية العلاقة بين المعلم والطالب مكانة مهمة للغاية، فهي تعتمد على تفاعلاتهم مع التلاميذ والعكس صحيح. بالإضافة إلى ذلك، فإن حقيقة تعرض معلمي المرحلة الابتدائية بشكل خاص لمخاطر نفسية اجتماعية يمكن أن تضر بهذا التفاعل وبالتالي بجودة حياة بعضهم البعض.

لذلك سنتطرق في هذا العنصر، إلى تأثير كل من جودة حياة التلاميذ على جودة حياة المعلمين، وتأثير جودة حياة المعلمين على جودة حياة التلاميذ، للنظر بطريقة أكثر منهجية في تأثير العلاقة بين المعلم والطالب على نوعية حياتهم، من أجل الخروج بطرق لتحسين وترقية جودة الحياة في المدرسة.

1.6 تأثير جودة حياة التلاميذ على جودة حياة المعلمين

*** دور خصائص التلميذ**

من أجل إجراء تشخيص لظروف عمل المعلمين، استوعبت العديد من الدراسات الاستقصائية الجزائرية قياس جودة الحياة في العمل (فواطمية 2017، شداني 2019، حوحو ويحياوي 2022، بلقاسمي 2023) لتحديد خصائص بيئة العمل التي يحتمل أن تكون ضارة. هذه هي حالة نسخة من استبيان ليدن لجودة العمل الذي يقيم 11 بُعدًا متعلقًا بظروف العمل، بما في ذلك متطلبات العمل، والافتقار إلى الاستقلالية والدعم في العمل. بالنسبة لنسخة "المعلم"، تتضمن متطلبات الوظيفة ضغط الوقت وغموض الدور والتفاعل مع التلاميذ (درجة العدوانية المدركة، على سبيل المثال). في الدراسات الجزائرية (دبابي وبن ساسي 2010، بوفرة 2012، معروف 2014، مدور 2014، بن بكرتي 2021، دحو 2021) التي أجريت باستخدام مقياس الاحتراق النفسي (MBI) على عينة كبيرة من معلمي المؤسسات التربوية، يفسر عامل "التفاعلات مع التلاميذ" بما في ذلك التلاميذ العدوانيون ومشاكل الانضباط والفظاظة التباين بنسبة 13٪ في الإنهاك الانفعالي، 18٪ في تبدد الشخصية، 17٪ في الإنجاز، 11٪ في الرضا الوظيفي، و 16٪

في شكاوى المعلمين الجسدية. يوضح هذا المثال بوضوح الدور الذي تلعبه خصائص التلاميذ (كما يراها معلموهم) وصعوبات التفاعل، في مقياس يتم الإبلاغ عنه ذاتيًا لنوعية حياة المعلمين في العمل وتأثيرها على صحتهم.

وكجزء من متابعة مجموعة من المعلمين المبتدئين (Rascle and Bergugnat، 2013) ، يظل قطاع المهمة الأولى (منطقة حساسة ، عادية ، إلخ) عنصرًا مميزًا في تطوير الاحتراق النفسي للمعلمين في أول عامين من الممارسة. إنه بالفعل في القطاع الحساس الذي نعتمد عليه في هذه العينة (ن = 784 معلمًا من الدرجة الأولى والثانية) ، وهو أعلى معدل للإنهاك الانفعالي وتبدد الشخصية (أبعاد الإحتراق النفسي). وعلى العكس من ذلك، فإن القطاعات الخاصة والعامة العادية تحمي المبتدئين أكثر من هذه المخاطر. تميل هذه الاختلافات في عوامل الخطر إلى الزيادة في السنة الثانية من الممارسة، مما يميز المعلمين المعينين في المناطق الحضرية أو الريفية أو المناطق الحساسة للتعلم عن أولئك الذين كانوا، منذ بداية حياتهم المهني، في القطاع العام، يتمتعون بميزة أو "يطمحون إلى النجاح".

إذا كانت كل هذه المعطيات تميل إلى التأكيد على تأثير كبير محتمل متعلق بـ "المدرسة" على رفاهية / سوء حالة المعلم، وفقًا لخصائص التلاميذ، فماذا عن التأثيرات المرتبطة بـ "الفصل" أي لسلوك التلاميذ ضمن هذا الإطار؟

***دور التلميذ المضطرب في جودة حياة المعلم**

في مجال التعليم، أظهرت الدراسات أن الأسباب الرئيسية لضعف جودة الحياة وخاصة إحتراق المعلمين كانت مرتبطة بسياق الوظيفة، ولا سيما الحاجة إلى التعامل مع أو التكيف مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات أكاديمية ، السلوكيات التخريبية أو السلوكيات العدوانية.

تُظهر الدراسة التي أجراها (Jeffray and Fu, 2006) أيضًا أن المدرسين ضحايا العنف (اللفظي والجسدي والجنسي وضد ممتلكاتهم) يعبرون أكثر من زملائهم غير المكشوفين عن رغبتهم في ترك المهنة إذا لم يشعروا بأنهم غير مدعومين.

مثال السلوكيات التخريبية للتلاميذ، التي تم أخذها كمؤشر على عدم التزامهم التحفيزي في التعلم، هو مثال جيد على ذلك. في الواقع، وفقًا للتحليل النوعي للإجابات التي قدمها 554 معلمًا حول الطريقة التي عانوا بها من السلوك التخريبي لطلابهم ، يوضح (Chang, 2013) أن خطر احتراق المعلم يزداد عندما يرى أن سلوك الطالب التخريبي متعمد وبالتالي موجه ضده.

وبالتالي، فإن حالة الإحتراق النفسي تجعل المعلم أكثر عدم تحملًا للسلوك التخريبي، ويكون الغضب والإحباط أكثر المشاعر التي يتم التعبير عنها. عند تكرار هذا السلوك التخريبي، يزيد من إحساس المعلم بالعجز (chang, 2013).

استخدام المعلم فقط لاستراتيجيات المواجهة الاستباقية (الهدف من استراتيجيات المواجهة الاستباقية هو مواجهة المواقف العصيبة مقدمًا. للتحضير لمشاكل الانضباط أو إدارة الفصل الدراسي من خلال تبني استراتيجيات معرفية و / أو سلوكية إما لحل المشكلة أو لتنظيمها، العواطف عند مواجهة السلوكيات التخريبية) من المرجح أن تقلل من التأثير السلبي لهذه السلوكيات التخريبية على خطر تطوير الإحتراق النفسي (Chang, 2013)

2.6 تأثير جودة حياة المعلم على جودة حياة التلميذ

ركز العمل على تأثير جودة حياة المعلمين على جودة حياة التلاميذ في المقام الأول على العواقب المحتملة للإحتراق، وخاصة تبلد الشخصية، على ممارسات التدريس، وبالتالي على تعلم التلاميذ. إنه بحد ذاته التأثير "الرئيسي" الذي يتم التحقيق فيه في مكوناته الضارة.

***تأثير الاحتراق النفسي لدى المعلم على سلوك التلميذ وتحصيله الأكاديمي**

تمكنت بعض الدراسات من تأكيد آثار الاحتراق النفسي للمعلمين على التلاميذ. مهما كانت المهنة، فإن الإحتراق يزعج مزاج الشخص ويؤدي إلى انخفاض حساسيته لاحتياجات المستخدمين (Truchot, 2004). يوضح (Dorman, 2003) من ناحية، أنه كلما زاد شعور المعلمين في حالة تبلد الشخصية (البعد الثاني للاحتراق النفسي) نقص التعاون بين التلاميذ. من ناحية أخرى، كلما زاد الإنهاك الانفعالي للمعلمين (البعد الأول للاحتراق النفسي) نقص الانضباط والتنظيم في الفصول الدراسية. بالنسبة إلى (Seidman and Zager, 1991) فإن المعلمين الذين يظهرون مستوى عالٍ من القلق ومهارات تنظيمية قليلة في عملهم لديهم مواقف سلبية تجاه تلاميذهم. على سبيل المثال، غالبًا ما يكون المعلمون في حالة الإحتراق النفسي أقل تسامحًا مع سلوك التلميذ وغير قادرين على تهدئة المواقف القابلة للانفجار. يمكن أن يكون لمستويات المعلمين من الاحتراق النفسي تأثير سلبي على طلابهم (Dorman, 2003) : فهم يقدمون معلومات أقل بشكل ملحوظ وردود فعل إيجابية لتلاميذهم، ويميلون إلى قبول أفكارهم ومقترحاتهم بشكل أقل. يتفاعلون معهم بشكل أقل تواترا. يستفيد المعلمون المنهكون بشكل متزايد من ممارسات التدريس الموجهة للأداء مما يؤدي إلى إنشاء علاقات اجتماعية سلبية وتقليل التقدم في القدرات المفاهيمية للتلاميذ.

على الرغم من أن نتائج هذه الدراسات تظل استكشافية وتحتاج إلى تأكيد، سواء من خلال زيادة عدد المعلمين والتلاميذ ومدة المتابعة، إلا أنه يمكن تفسيرها في ضوء نموذج (Maslach et Leiter, 2008) يشير هذا إلى أن الاحتراق النفسي للمعلم له تأثير مزدوج (على سلوك المعلمين والتلاميذ). على سبيل المثال، عندما يزداد الإحتراق، يقل الاهتمام بإعداد الدروس والمشاركة في الأنشطة الصفية، بينما يزداد انتقاد التلاميذ. يتراجع شعور التلاميذ بالكفاءة كما يتراجع حافزهم الذاتي، والذي يمكن أن يقلل مشاركتهم في التعلم ويؤثر في النهاية على أدائهم الأكاديمي. من هنا نرى

بأن فكرة الشعور بالفعالية تبدو ضرورية لشرح الروابط بين نوعية حياة المعلمين وجودة حياة التلاميذ ولفهم إحدى آليات التأثير الرئيسي.

***دور شعور المعلم بالفاعلية والكفاءة في العلاقة بين جودة حياة المعلم وحياة التلاميذ**

توضح الأدبيات البحثية في الفاعلية الذاتية لدى المعلم، عندما يكون لدى المعلمين إحساس عالٍ بالكفاءة، فإنهم يكونون أيضًا أكثر حماسًا ورضا عن عملهم. على العكس من ذلك، عندما تكون منخفضة، فإنها ترتبط بصعوبات في فرض النظام في الفصل الدراسي، وموقف متشائم تجاه تعلم الطلاب ومستوى منخفض من الرضا الوظيفي. من ناحية أخرى، توضح هذه الأدبيات أيضًا أن التأثير السلبي لشعور المعلم بالفعالية على النتائج الأكاديمية والسلوكيات التخريبية للتلاميذ يمكن تخفيفها من خلال:

– المشاركة الفعالة لكل من الطلاب والمعلمين في صنع القرار المتعلق بالمدرسة أو المؤسسة؛

– إمكانية الاستفادة من التدريب المستمر على إدارة الفصل والتربية؛

– جودة العلاقات مع الزملاء والتلاميذ.

الكفاءة الذاتية (Bandura, 2003) هي الطريقة التي ينظر ويشعر بها المعلمون إلى ممارساتهم التعليمية وقدرتهم الشخصية على التدريس، من خلال ممارساتهم التربوية، بما في ذلك الأنشطة التي يقدمونها، وطبيعة التفاعلات مع التلاميذ، والمناخ التربوي الذي ينشئونه، وردود الفعل التي يقدمونها.

وهنا نرى، تأثير المتغير السوسيوديمغرافي الأقدمية المهنية على الشعور بالكفاءة الذاتية، وحسب (Truchot, 2004) فإن المعلمين المتمرسين الذين اكتسبوا الخبرة على مدار السنوات (خمس سنوات على الأقل من الممارسة) هم الذين لديهم أعلى شعور بالفعالية من شعور زملائهم الذين وصلوا مؤخرًا إلى المهنة.

وهكذا، يؤكد (Bandura, 2003) أن تصورات الكفاءة أو الشعور بالكفاءة الذاتية للتلاميذ تشكل مؤشراً أفضل للأداء المدرسي من الموارد الحقيقية للفرد. ومع ذلك، فإن تصورات الكفاءة هذه تتطور تحت تأثير البيئة. تتعلق الكفاءة الذاتية المدركة بتقييمات الشخص لقدراته الشخصية. يؤدي انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية في منطقة معينة إلى تجنب الأشخاص المهام الصعبة التي يرون أنها تمثل تهديدًا، إنهم يقللون من جهودهم ويستسلمون بسرعة في مواجهة الصعوبات، وتقلل هذه الخصائص من فرص التقدم وتعرض الفرد للتوتر والاكتئاب.

***دور المناخ المدرسي**

لتوضيح فكرة المناخ المدرسي، اخترنا تعريف المعهد الأمريكي للبحوث (AIR): "يشير المناخ إلى نوعية الحياة في المدرسة، والتي تشمل توافر المعلمين لدعم التلاميذ في التعلم، والأهداف، والقيم، والعلاقات بين الأشخاص، والهياكل والممارسات التنظيمية الرسمية " (Debarbieux et al, 2012)

بمعنى لآخر، مناخ المدرسة هو انعكاس للحكم على الآباء والمعلمين والتلاميذ بشأن تجربتهم في الحياة والعمل داخل المدرسة.

في دراستين جزائريتين حول واقع المناخ المدرسي في المؤسسات التربوية، الأولى للدكتورة صباح عايش (عايش، 2013) بعنوان "واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية، وعلاقته ببعض المتغيرات، والتي هدفت من خلالها إلى التعرف على واقع المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية من وجهة نظر المعلمين العاملين بها وعلاقته بكل من متغير السن، والجنس، والتخصص، والخبرة والمرحلة التعليمية. وقد تم إجراء الدراسة على عينة متكونة من 88 أستاذا ومعلما على مستوى ولاية الشلف، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، باستخدام المنهج الوصفي، ويمكن إيجاز أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في: كان تقييم المعلمين إيجابيا لطبيعة المناخ المدرسي السائد، وأن هناك عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس، والمرحلة التعليمية، بينما هناك فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن وسنوات الخبرة وربما يعود السبب في ذلك إلى أن ذوي الخبرة المرتفعة قد تكون لديهم نظرة أدق حول نظام الإدارة والعلاقات الإنسانية داخل المدرسة بحكم الخبرات التي مرت بهم والتجارب التي شاهدوها في تطبيقات الإدارة المدرسية.

والدراسة الثانية، لبوستة بشير (بوستة، 2020) والتهي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، باعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (586) تلميذ وتلميذة يدرسون في المرحلة الثانوية موزعين على (21) ثانوية بولاية ورقلة، وأسفرت النتائج على: نمط المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية التابعة لولاية ورقلة هو مناخ مدرسي مقبول، وأن مستوى العام لفاعلية الذات والدافعية للتعلم متوسط، ووجود علاقة ارتباطية متوسطة موجبة بين المناخ المدرسي وكل من فاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال الدراساتتين السابقتين، نجد بأن المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية الجزائرية مناخ من مقبول إلى إيجابي، إلا أنه في المقابل يرى Eric Debarbieux حول "المناخ المدرسي" في إظهار أن هذا الأخير وحده لا يكفي لشرح الاختلافات في عملية الاحتراق النفسي. في الواقع، تعمل أبعاد معينة على تعديل التصور الذي قد يكون لدى الفرد عن المناخ. وبالتالي، فإن التقييم الذي يمكنه إجراؤه بشأن المناخ يختلف وفقًا للرضا المتعلق بعلاقات المعلمين مع التلاميذ وأولياء أمورهم، أو حتى وفقًا للتاريخ الشخصي مثل احترام الذات أو التمثيلات أو الاكتئاب. كما أن

الارتباط بين المناخ التنظيمي وإرهاق المعلمين تتوسطه درجة فعالية المعلم. لذلك تؤكد هذه التدابير أن العمل على مناخ المدرسة فقط غير كافٍ، لأن الأبعاد الشخصية والعلائقية والتنظيمية تلعب دورًا مهمًا في إدراك المناخ. أخيرًا ، يبدو أن الأبعاد السياقية تشكل عناصر تحدد صعوبة مهنة التدريس. بهذا المعنى، ولمنع الإحتراق النفسي، اقترح التركيز أكثر على المستوى التنظيمي والدور الغالب للمحددات السياقية أكثر من المستوى الفردي.

ومع ذلك، يكشف مسح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2013) أن أصعب شيء بالنسبة لقادة المدارس هو الحفاظ على "بيئة هادئة ومنتجة تسمح للمعلم بالتدريس وللتلاميذ للتعلم". تم قياس المناخ المدرسي باستخدام مؤشرين: شعور مديري المدارس بالمشاركة في قرارات الفاعلين المختلفين والعلاقة بين المعلمين والطلاب. في غالبية البلدان، أفاد المعلمون بأنهم يعملون في جو إيجابي. ولكن في الدول الـ 17 التي يقول مدير المدرسة إنه يشارك فيها بشدة في الدعم التربوي، يُنظر إلى المناخ بشكل أكثر إيجابية. ومع ذلك، فإن التعامل مع الانضباط ، والذي سيكون مسألة تعاون بين رئيس المؤسسة والمعلمين، يختلف اختلافًا كبيرًا من بلد إلى آخر: في ماليزيا ورومانيا، صرح أكثر من 90 ٪ من المديرين أنهم تعاونوا في هذه المسألة، في حين أن أكثر من نصف الإدارات في إستونيا وأستراليا واليابان وهولندا وإنجلترا وأيسلندا (58 إلى 72٪) تتعاون قليلاً. من ناحية أخرى، تتميز فرنسا بنسبة منخفضة من رؤساء المدارس الذين يعلنون أنهم يراقبون الفصول الدراسية وأكثر من 60٪ من المعلمين الذين يقولون إنهم لا يراقبون أبدًا عمل المعلمين الآخرين أو يعلقون عليه. وكجزء من متابعة طولية لمدة عامين لمجموعة من المعلمين المبتدئين (Rascle and Bergugnat, 2013) بقياس مناخ المدرسة باستخدام مقياس يحتوي على أبعاد (19 بندا) والتي تم تسميتها "المناخ العام" و "المناخ العلائقي" و "مناخ الانضباط". أظهر هذا المقياس أنه، بالنسبة للتوتر، لا يرتبط تصور المناخ بالصراعات بين الجهات الفاعلة في المدرسة، ولا مع عبء العمل الزائد. لكن العمل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات واختلال وظيفي في المؤسسة، وكذلك الشعور بعدم المساواة، هو الذي يؤثر على تصور المناخ. لذلك لا يكفي العمل على مكونات المناخ فقط، بل تتضمن عملية تحسين المناخ تقليل مصادر التوتر وزيادة الموارد للتعامل مع البيئات شديدة التقييد في بعض الأحيان.

في هذا الاستطلاع نفسه (Rascle and Bergugnat, 2013) تم إظهار أن مناخ المدرسة يُنظر إليه بشكل مختلف وفقًا لمستويات التعليم (ابتدائي، مدرسة متوسطة وثانوية، قطاع مهني): إن معلمي المدرسة الابتدائية هم الذين يعبرون في المتوسط عن ثلاثة مكونات (المناخ العام للتأسيس ، والمناخ العلائقي والداعم ، ومناخ الانضباط) مناخ من الجودة الفائقة لمناخ الفئات الأخرى من الأساتذة. مؤشر مناخ المدرسة هو الأعلى لمعلمي المدارس الابتدائية، مما يشير إلى علاقات أكثر سلامًا. في الواقع، "المدرسة الابتدائية هي مدرسة الأم، حيث يكون شخص المعلم مرجعًا قويًا، أكثر من المستويات الأعلى حيث تنوع المعلمين وتماهيهم مع نظام مجاور مع تقسيم زمني أكبر". أخيرًا، لاحظ أن الارتباط بين المناخ وتبلد الشخصية يستمر بمرور الوقت (Rascle and Bergugnat, 2013) مما يُظهر بوضوح أهمية تفضيل

العمل على المناخ لأنه سيحمي بشكل أكبر من تبلد الشخصية بمرور الوقت. وبالتالي، حتى إذا كان بإمكان المرء تجربة نوبات من الإنهاك الانفعالي، فإن حقيقة إدراك المناخ الإيجابي ستجعل من الممكن عدم الدخول في مرحلة تبلد الشخصية وبالتالي حماية نفسه من الإحتراق النفسي. لذلك يبدو أن المناخ الجيد هو مورد مهني جماعي يجعل من الممكن أن تكون المدرسة "النموذج الداعم".

7. التطبيقات والممارسات على المستوى الفردي والجماعي لتحسين وترقية جودة الحياة في المدرسة:

1.7 تعتمد جودة حياة المعلمين على تفاعلهم مع التلاميذ:

يعتمد هذا التفاعل على تصور أن المعلمين لدى طلابهم (أداء ضعيف، سلوك تخريبي، عدواني)، ولكن أيضًا على تجربة المواقف وفقًا للسياق الذي يجدون أنفسهم فيه، أي قطاع التدريس (متميز، عادي، أولوية التعليم، "طموح النجاح") والمناخ المدرسي. يؤثر عامل "التفاعل مع التلاميذ" على صحتهم (الإحتراق النفسي) ورفاهيتهم ورضاهم. يؤثر الانضباط / عدم الانضباط في المدرسة أو في الفصل على جودة حياة المعلمين. ومع ذلك، فإن الشعور بالأمان هو المكون الرئيسي من حيث جودة الحياة، وفي المناطق التعليمية الخاصة والمدارس الثانوية المهنية، يهتم المعلمون أكثر في هذا الصدد، ويرتبطون علاوة على ذلك بإدراك التلاميذ على أنهم غير منضبطين وتدهور مناخ المدرسة بسبب التوترات.

أ) التوصيات على المستوى الجماعي: المناخ المدرسي في مكوناته العلائقية.

سيكون من التسرع الشديد ويتعارض مع النهج المنهجي لاستنتاج أن التلاميذ فقط هم سبب توعك المعلمين. في الواقع، أظهرت الدراسات المتعلقة بالعنف في المدرسة (Steffgen, Recchia, 2011) أن العوامل التفسيرية كانت خارجة عن المدرسة (انعدام الأمن الاجتماعي، العزلة الأسرية، إدمان الكحول، العنف) وعوامل داخلية (العلاقات، ممارسات التدريس، السلامة، الجسدية والبدنية، البيئة المادية). وبالتالي، الحاجة إلى بناء مناخ جيد يجب العمل على أبعاده العلائقية على مستويات مختلفة:

- احترام التنوع.
- قرارات مشتركة؛
- مشاركة الطلاب في التعلم وبناء المستوى المدرسي؛
- التعاون والمساعدة المتبادلة والعمل التعاوني؛
- دعم اجتماعي؛

– رؤية مشتركة بين الوالدين والمعلمين بشأن التعلم والسلوك؛

– برامج مساعدة الأسرة.

ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن بعض هذه المكونات للبعد العلائقي يمكن أن تكون مصادر للتوتر: يمكن أن يمثل العمل الجماعي قيدًا من حيث الوقت، وتضارب القيم، والاندماج في المجموعة. لذلك يجب تدريب قادة ومديري المدارس على ديناميكيات المجموعة وعملية العمل في مجموعات صغيرة. وينطبق الشيء نفسه على الدعم الاجتماعي: أظهر أنه يمكن أن يمثل تهديدًا لتقدير الذات، مما يعطي الشخص صورة الفشل أو عدم الكفاءة. بالإضافة إلى ذلك، يعد الدعم الانفعالي عاملاً وقائيًا للمعلم وكذلك للتلاميذ (يلجأ المعلمون في كثير من الأحيان إلى هذا النوع من الدعم بدلاً من الدعم التقني الأدائي، لأنه يجعل من الممكن الحفاظ على التنظيم الانفعالي لـ المعلم نفسه ولكن أيضًا في علاقته مع التلاميذ. ومع ذلك، غالبًا ما يكون الأشخاص الذين يدعمون عاطفيًا وعفويًا من الأقارب (العائلة، الأصدقاء، الزوج)، فهم لا يفكرون في تقديم الدعم التقني الأدائي، الذي يقتصر على المهنيين والذي يجعل من الممكن تعزيز المهارات.، وحل المشاكل. لذلك ، ستكون مسألة إبلاغ وتدريب الفرق التربوية حول وظيفة الدعم الاجتماعي وكيفية تنفيذه، سواء بشكل غير رسمي أو رسمي، سواء على المستوى الفردي (الصيانة) أو الجماعي (تحليل الممارسات داخل المؤسسات، تدعيم شبكة الاتصالات العلائقية المهنية) (Doudin et al, 2011)

ب) توصيات على المستوى الفردي

العمل الانفعالي

يجب أن يؤخذ العمل الانفعالي في الاعتبار لتطوير المهارات النفسية والاجتماعية (Rascle and Bergugnat، 2013) كان بعض الباحثين مهتمين بشكل خاص بمسألة التنظيم الانفعالي في المجال المهني، بناءً على المفهوم الناشئ "للعمل الانفعالي". نحن مدينون لعالم الاجتماع Hochschild (1983) بتعريفه الأول: "عملية إدارة وتنظيم المؤثرات التي تهدف إلى التعبير عن المشاعر المتوافقة مع المتطلبات الأساسية للدور المهني أو المؤسسي". في دراسة (Rascle and Bergugnat، 2013) تؤكد هذه النتائج، من خلال إظهار أن العمل الانفعالي وحده تقريبًا يفسر تبدد العلاقة بين المعلمين المبتدئين.

لذلك يوصي (Rascle and Bergugnat، 2013) بتنفيذ أنواع مختلفة من التدخلات النفسية والاجتماعية، داخل شبكات المؤسسات، بناءً على العمل الانفعالي وزيادة الشعور بالكفاءة الذاتية (تحليل الممارسات، وتحليل النشاط)، والتي تهدف إلى شقين: الحماية من الإحتراق النفسي، ولتعزيز تنمية العلاقات الجيدة مع التلاميذ، وهو شرط ضروري للتعلم. المدرسون، من خلال إدراكهم للعمل الانفعالي في العمل في مواجهة الصعوبات التي تواجههم في ممارسة

المهنة، يمنحون أنفسهم وسائل إخلاء التأثيرات السلبية التي تولد آليات دفاعية، ليبتعدوا عن إجابات مناسبة للمشكلات المحتملة.

العمل على التصورات الاجتماعية (Rascle and Bergugnat، 2013)

في وقت القياس السادس والأخير للدراسة، من بين 84 معلمًا استجابوا لجميع أوقات القياس، تم الاتصال بـ 79 عبر البريد الإلكتروني (5 عناوين بريد إلكتروني لم تعد صالحة). وافق 27 (أي معدل عائد بنسبة 34 ٪) على الرد كتابيًا على استبيان مفتوح سمح لهم بسرد قصة دخولهم إلى المهنة فيما يتعلق بدرجة الإرهاق خلال أوقات القياس الخمس التي يتعين عليهم شرحها. كما أجابوا للمرة الأخيرة على استبيان الإرهاق (T6).

بقدر ما يتعلق الأمر بالتصورات الاجتماعية، يمكننا تحديد من خلال القصص أن الاستراتيجيات من النوع المتجنب مرتبطة ببعض المعلمين بتمثيل مهنة النقل فقط وليس التعليم. في الواقع، تجعل التمثلات الاجتماعية من الممكن فهم الواقع وتفسيره. لذلك يلعبون دورًا في التقييم المعرفي والانفعالي للوضع.

هذا يتوافق مع وظيفتهم في المعرفة. كما أنها تجعل من الممكن وضع الذات والآخرين في المجال الاجتماعي. إنها وظيفة الهوية، وهي وظيفة ستؤثر على الفرد عندما يتعلق الأمر بتحديد الدعم الاجتماعي المحتمل في البيئة التي يواجهها. التمثلات الاجتماعية لها أيضًا وظيفة توجيه. إنها تنتج نظامًا من التوقعات والتوقعات، وبالتالي فهي توجيهية لممارسات معينة وسلوكيات معينة يتم الحكم عليها على أنها مرغوبة أو مطلوبة حسب الموقف. تشير هذه الوظيفة إذن إلى مفهوم القاعدة الاجتماعية. أخيرًا، لديهم وظيفة التبرير: فهي تجعل من الممكن تبرير السلوك والقرارات اللاحقة. لذلك سوف يؤثرون على التقييم الذي سيتم إجراؤه من خلال موضوع التغذية الراجعة حول استراتيجيات المواجهة.

تشهد سبع قصص على خيبة الأمل من الواقع، والتي لا تتوافق مع تمثيلهم لمهنة تعليمية فوق كل شيء، أو مع توقعاتهم من إدارة "خيّرة" أو الطلاب الممتثلين أو الذين نود إنقاذهم: " لقد نسي الآباء أننا هناك لإرشاد وليس لتعليم [...]. ثم نفهم أننا جئنا للتو للقيام بعمل ما، وأن مهنتنا تأتي في المرتبة الثانية.

لحسن الحظ، يختفي هذا الشعور من وقت لآخر خلال العام لإفساح المجال لهذا الأمل في أن نتمكن من تغيير الأشياء وهذا ما يجعلنا نبقى ونتشبث ". وبعد ذلك فأنا مدرس أولاً وقبل كل شيء. وغالبًا ما أجد نفسي (كثيرًا جدًا؟) مضطرًا إلى التعليم وهذه ليست وظيفتي ".

"منذ ذلك الحين، ساعدتني إحدى مؤسسات التمويل الأصغر على إدراك أنني لا أستطيع إنقاذ التلاميذ، وأن عدم ارتياحي كان بسبب رؤيتي المثالية للمدرسة، وأن لدي مطالب مفرطة على نفسي – حتى، وبالتالي تجاه التلاميذ"

2.7 دوامة ضياع الموارد لدى المعلم والتلميذ: دور الشعور بالكفاءة كعامل وقائي

تذكر أنه في هذه العملية الدائرية لفقدان الموارد، يؤدي تبديد الطابع الشخصي للعلاقة مع الطالب إلى تراجع التعاون بين التلاميذ. الإنهاك الانفعالي يمنع المعلم من تهدئة المناخ ويجره إلى تصعيد التوترات. بالإضافة إلى ذلك، تتجلى هذه النوعية الرديئة للعلاقات في غياب ردود الفعل الإيجابية، وانخفاض عتبة التسامح، ولكن زيادة الطلبات التي لها تأثير في الحصول على نتائج أكاديمية جيدة، ولكن مع إخفاء التأثيرات على المشاعر، وتدهور مهارات التلاميذ. ومع ذلك، فقد رأينا أيضًا أن مفهوم الكفاءة الذاتية (SE) يبدو ضروريًا لشرح الروابط بين نوعية حياة المعلمين ونوعية حياة التلاميذ. في الواقع، يرتبط المستوى المنخفض من التعلم الاجتماعي بصعوبات في فرض النظام في الفصل الدراسي، وموقف متشائم تجاه تعلم الطلاب ومستوى منخفض من الرضا الوظيفي، ولكن أيضًا مع التقييم السلبي للمهام الصعبة التي يُنظر إليها على أنها تهديد وفي مواجهة أي التخلي عنها تكون مفضلة. تقلل هذه الخصائص من فرص التقدم وتعرض الفرد للتوتر والاكتئاب (Bandura, 2003).

3.7 تحسين المناخ المدرسي: من أجل مقاربة استباقية

لقد أصبح البحث عن برامج فعالة و"ممارسات جيدة" لتجويد الحياة في المدرسة جزءاً مهماً من الأدبيات العلمية والتربوية. حول هذه المشكلة، تطور التقييم العلمي كثيرًا في السنوات الأخيرة، مع نشر التحليلات الوصفية المهمة، ويصل هذا البحث إلى نتيجة مشجعة: أن هناك برامج يمكن التأكد من فعاليتها، تعمل على علاج الاضطرابات السلوكية، ومعدل العدوان، والانحراف المدرسي. إن حجم ونوعية الأبحاث المنشورة مثير للإعجاب: ويبدو من المبرر أن نقول إننا نعرف ما الذي ينجح وما لا ينجح في ترقية جودة الحياة المدرسية.

ومع ذلك، فإن تحديد "الممارسات الجيدة" لا يكفي: فمن الضروري أيضًا أن يمتلكها المهنيون والمجتمعات بشكل جماعي، وهو أحد شروط فعالية هذه الممارسات.

تُظهر التحليلات التلوية أهمية المناخ المدرسي وإدارة فرق البالغين لكل من برامج الوقاية الأولية وبرامج التدخل الثانوية أو الثالثة التي تهدف إلى معالجة مشكلات سلوكية محددة. وأن بناء المناخ المدرسي هو في حد ذاته تدخل استباقي، لا يكتفي بالتفاعل عند وقوع حادث ما، بل يحاول تنظيم المؤسسة المدرسية لتجنب هذه الحوادث. يعتمد التدخل الاستباقي على فكرة أن الإطار التعليمي نفسه يمكن أن يساهم في خلق مناخ جماعي يتجنب المشاكل السلوكية جزئيًا. هناك في فكرة "الاستباقية" هذه على الأقل حالة ذهنية بقدر التدخلات المبنية. التدخل الاستباقي هو في حد ذاته شرط للوقاية الأولية (Debarbieux, 2015)

تمت دراسة إجراءات الوقاية الأولية (وتسمى أيضًا العالمية أو الشاملة) على وجه الخصوص من قبل ويلسون وليبسي (2006) وجوتفريدسون (2003). تظهر نتائج هذه الدراسات أن ما هو أكثر فعالية يسير دائمًا في نفس الاتجاه: التدخلات لإنشاء معايير واضحة ومقروءة وعادلة، وزيادة المواقف التشجيعية والمكافآت للتعزيز الإيجابي للسلوكيات، والإدارة التعاونية داخل الفصل الدراسي وخارجه. الفصل الدراسي، إعادة تنظيم الفصول الدراسية في اتجاه قدر أكبر من المرونة، وتخفيف الجدول الزمني. في الواقع، تهدف هذه التدخلات الواسعة إلى إنشاء إجراءات عمل جديدة للمساعدة في بناء فعالية المؤسسة المدرسية (التخطيط، والقدرة على دعم التغيير الإيجابي)(Debarbieux, 2015)

علاوة على ذلك، يوضح أن: "المدارس التي يتواصل فيها أعضاء هيئة التدريس والإدارة ويعملون معًا لتخطيط التغيير وحل المشكلات، تكون معنويات المعلمين أعلى وأقل اضطرابًا. ربما تستطيع هذه المدارس استيعاب التغيير. والمدارس التي يدرك فيها الطلاب قواعد واضحة، وهياكل مجزية، وعقوبات لا لبس فيها، تعاني أيضًا من قدر أقل من الفوضى. [...] المدارس التي يحكمها نظام من القيم المشتركة والتوقعات السلوكية، والتي تحدث فيها تفاعلات اجتماعية عميقة ويطور فيها الطلاب شعورًا قويًا بالانتماء، والشعور بأن البالغين يهتمون بهم، يعانون أيضًا من فوضى أقل" (Debarbieux, 2015)

ويضيف Eric Debarbieux أن أي برنامج وقائي ثانوي أو ثالثي لا يكون فعالا إلا إذا تم تنفيذه في بيئة مؤسسية حيث لا يوجد إساءة استخدام للسلطة أو عنف مؤسسي. المجتمع العادل وحده هو الذي يسمح بالتدخلات الناجحة. وهذا يعني إرساء قواعد ديمقراطية. يتعلق الأمر بإنشاء مجتمع تشاركي حيث يكون الجميع هو منشئ القواعد المشتركة للحياة والآليات التي تطبقها.

ويختتم Eric Debarbieux مداخلته التي أقامها في ملتقى « Graines de Médiateurs » بعنوان "المناخ المدرسي و الوقاية من العنف المدرسي" بقوله: "لقد تم الاعتراف منذ فترة طويلة بالانتماء إلى الوظيفة والشركة كعامل من عوامل الكفاءة في الأدبيات المتعلقة بعلم نفس العمل. ولا يختلف الأمر بالنسبة للعاملين في المدارس. يحتاج المعلم، مثل الطالب، إلى أساليب تدريس النجاح. لكنه يحتاج أيضًا إلى السند والثقة والصداقة"

خلاصة

تعتبر مهنة التعليم حقًا مهنة تتأثر بالاحتراق النفسي، وفي مجتمع يتغير باستمرار، فإن مطالب وتوقعات المعلمين أكبر من أي وقت مضى. التكامل، الرابطة بين المعلم وأولياء الأمور، والتقنيات، والأدوار المختلفة للمعلمين وأساليب التدريس المتجددة بشكل متكرر هي عناصر تتطلب من المعلمين التكيف بشكل مستمر. تجعل المهام المختلفة الموكلة للمعلمين وظيفتهم أكثر وأكثر صعوبة في الميدان والإحتراق هو نتيجة لذلك.

يظل الإحتراق المهني مصدر قلق كبير لجميع علماء النفس التربويين والمتخصصين في التعليم، وقد بدأت الجهود التي تبذلها المؤسسات في رؤية ضوء النهار وإعطاء المزيد من الاهتمام للمعلم وخاصة مشاكله اليومية.

لقد فهمنا أن المعلمين المعرضين للخطر حتى قبل القدوم إلى الفصل، محاطون بمشاكل لا يمكننا رؤيتها وأنه الوحيد الذي يختبرها ويشعر بها: المشاكل المتعلقة بالأجور، والإسكان، والأمراض المختلفة، والمشاكل مع المتعلمين والإدارة وحتى مع آولياء التلاميذ.

باختصار، يكون معلم المرحلة الابتدائية ضحية للحياة اليومية التي تجعله يفقد الرغبة في التدريس. فلا أصغر المعلمين وأكثرهم خبرة، ولا المعلمات ولا الرجال يمكن أن ينجوا من الإحتراق النفسي.

لذلك، يجب على وزارة التربية الوطنية ومديري المدارس الابتدائية والشركاء الاجتماعيين (جمعية اولياء التلاميذ) العمل معًا لتوفير بيئة عمل مهنية وصحية لضمان جودة حياة مدرسية جيدة للمعلمين.

إن المدرسة تحتل مكانة أساسية في مجتمعاتنا من أجل التنمية الشخصية لمواطنيها، يتطلع كل من المعلمين والتلاميذ إلى نوعية حياتهم وخاصة شعورهم بالكفاءة للمساهمة في تحسين ظروفهم المعيشية في المدرسة. لذلك يجب إعادة النظر في تنظيم هذه الإدارة التشاركية في جميع الأعمال الملموسة للمدرسة فيما يتعلق بالدور الخاص بكل من الفاعلين في المجتمع التعليمي، وكذلك دور الدولة في إدارتها لنظام التعليم.

كما لابد أن تعطي المدارس الأولوية لجودة حياة المعلم وتساعد على ضمان رفاهية المعلمين، يمكن أن يؤدي ذلك إلى تحسين مناخ الفصل الدراسي وتمكين التدريس عالي الجودة الذي يؤدي إلى النجاح للتلاميذ. ترتبط رجودة حياة المعلم أيضًا برفاهية التلاميذ، وتعد معالجة جودة حياة المعلم في المدرسة خطوة أولى مهمة في برامج الرفاهية على مستوى المدرسة لتعزيز رفاهية التلاميذ.

الفصل الثالث

الإجراءات الميدانية للدراسة

***الخطوات الإجرائية للدراسة**

تهدف المقاربة الكمية (l'approche quantitative) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية بتدخل الخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية التالية : الجنس، ومكان العمل، والأقدمية المهنية. وتهدف المقاربة الكيفية (l'approche qualitative) إلى التحليل الكيفي لنتائج المعطيات الكمية وفهم أعمق لها، وذلك من خلال الدراسة المعمقة (étude du cas approfondie) لحالات فردية في معاشها الناتج عن تاريخها الشخصي بهدف تفسيري–تفهمي (à visée explicatif et compréhensif).

أولا: المرحلة الكمية

1. المنهج الكمي "يرتبط استخدامه في علم النفس العيادي بالحاجة إلى قياس الخصائص النفسية للأفراد باستخدام الاختبارات بطريقة صادقة وموثوقة. ويتضمن النموذج الكمي مفهومًا معينًا للظواهر الاكلينيكية:

– الظواهر العيادية هي حقائق يمكن اختزالها إلى ما يمكن ملاحظته (المحدد الظاهراتي والموضوعي)

– الظواهر قابلة للقياس (محدد القياس: إجرائية المفاهيم)

– تقييم الظواهر السريرية قابل للتكرار والتعميم (معنى صادق و ثابت وموحد)" (Pedinielli et al, 2001,48)

2. مجتمع وعينة المرحلة الكمية:

أ. عينة الدراسة وطريقة اختيارها

معلم المرحلة الإبتدائية : هو شخص موظف في القطاع التربوي لديه إعداد نظري وتكويني متخصص بإحدى المدارس العليا للأساتذة أو الجامعات، أُسندت له مهمة تدريس التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وهي المرحلة الأولى للتعليم في نظام التربوي الجزائري، وتحتوي على ثلاث أطوار : الطور الأول يضم السنة الأولى والثانية، الطور الثاني ويضم السنة الثالثة والرابعة، ثم السنة الخامسة وهي تشكل الطور الثالث. يتلقى فيها التلاميذ البالغين سن التمدرس

الإجباري (06 سنوات) تعلُمهم خلال خمس سنوات (05 مستويات تعليمية)، ويتحدد في دراستنا الحالية بالشخص المزاول لمهنة التعليم في المدارس الابتدائية التابعة لولاية الشلف.

يبلغ عدد المعلمين الممثلين لمجتمع الدراسة في مرحلة التعليم الابتدائي 3817 منهم 1885 معلمة، ولقد تم اختيار العينة بأسلوب الاختيار الطبقي–العشوائي. اختيار طبقي قائم على مكان العمل لأن أفراد العينة يعملون في مناطق مختلفة بولاية الشلف (مكان العمل: مناطق حضرية، وريفية). واختيار عشوائي للمدارس الابتدائية لكل منطقة عن طريق القرعة، عدد المدارس المختارة سيكون تبعا لعدد المدارس في كل منطقة بحيث تكون نسبة ممثلة للمجتمع العام، ثم نجمع حجم العينة المطلوب من المدارس التي تم اختيارها. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (120) وهو حجم العينة الكلي، ولتفادي أي انسحاب لأفراد العينة سيتم اختيار المستعدين منهم للتجاوب معنا فقط.

ب. شروط اختيار العينة:

شروط الاختيار:

1. الجنس : بالنسبة لهذا المتغير سنختار العينة من الجنسين (ذكور وإناث).
2. السن : إن شروط اختيار أفراد العينة بناء على متغير السن هو أن يكونوا من 25 سنة إلى 55 سنة. وذلك نسبة إلى نظام التقاعد في الوظيف العمومي التابع لقطاع التربية الوطنية.
3. الحالة العائلية : متزوج ، أعزب ، مطلق، لديه أبناء ، بدون أبناء، المنطقة السكنية.
4. مكان/منطقة العمل : يُمثل المكان الذي نعمل فيه بيئة غنية إلى حد ما بالموارد المتاحة والتفاعلات العلائقية، والعكس بالعكس في القيود المادية أو العلائقية، ويُقسم في دراستنا إلى : حضري، ريفي.
5. الأقدمية المهنية: وتحدد على أساس أقل من عشر (10) سنوات، أو عشر (10) سنوات فأكثر، وسنلاحظ تفاوت في سنوات الخبرة يرجع أساسا إلى عامل السن، وسنة التوظيف.

شروط الاستبعاد: لم تدرج في الدراسة الحالية فئة معلمي المرحلة التحضيرية لأنها مرحلة تسبق المرحلة الابتدائية (ما قبل التمدرس)، وعدم توفر بعض المدارس الابتدائية على أقسام التحضيري. وفئة معلمي اللغة الفرنسية والانجليزية كونها تدرس ابتداء من الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة إبتدائي) باستثناء "أستاذ موحد" يُدرّس باللغة العربية والفرنسية معا في المدارس المتواجدة بالمناطق الريفية. وفئة الأمازيغية كون هذه الأخيرة لا تطبق في الولاية. كما لم يتم إدراج التصنيف المعمول به في مديرية التربية والوظيف العمومي (معلم التعليم الابتدائي، أستاذ التعليم الابتدائي، أستاذ رئيسي، أستاذ مُكون) لإيجاد حجم العينة المطلوب للدراسة. كل هذا من أجل أن تكون العينة متجانسة داخليا وخارجيا، وتصبح قابلة للمقارنة فيما بينها في متغيري الدراسة وهما : الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية.

جدول رقم (02): يبين خصائص عينة الدراسة حسب الجنس ومكان العمل والأقدمية المهنية

الخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية	التكرارات	النسب المؤوية (%)
الجنس		
ذكور	55	%46
إناث	65	%54
المجموع	120	%100
مكان/منطقة العمل		
ريفي	35	%29
حضري	85	%71
المجموع	120	%100

الأقدمية المهنية		
أقل من عشر سنوات	75	%62.5
أكبر أو يساوي عشر سنوات	45	%37.5
المجموع	120	%100

يتبين من الجدول رقم (02) أن حجم العينة التي شاركت في تطبيق أدوات الدراسة الكمية، هو: 120 معلم ومعلمة موزعين على الجنس ومكان العمل والأقدمية المهنية كما يلي:

– الجنس: يتبين من خلال الجدول رقم (02) أن عدد المعلمات (عينة الدراسة) الإناث يفوق عدد المعلمين (عينة الدراسة) الذكور، حيث بلغت نسبة الإناث المستجيبات (54%) ونسبة الذكور المستجيبون (46%)، مما يدل على أن مهنة التعليم أصبحت اليوم مهنة أنثوية، أو بعبارة أخرى تأنيث مهنة التعليم (معيارية جنس الأنثى).

– مكان/منطقة العمل: يتبين من الجدول رقم (02) بأن نسبة استجابة أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة في المناطق الحضرية (71%)، مقارنة بنسبة الاستجابة في المناطق الريفية (29%).

– الأقدمية المهنية: يتبين من الجدول رقم (02) أن العدد يقل كلما زادت الخبرة، بحيث نجد أن نسبة المعلمين المستجيبين الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات يمثلون الأغلبية بنسبة (62.5%)، إلا أن النسبة تقل كلما زادت سنوات الخبرة، حيث يمثل عدد المعلمين المستجيبين أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات أقل نسبة بـ (37.5%)، وهذا يعكس سياسة التوظيف الحالية سواء بالإدماج أو التعاقد.

3. الأدوات الكمية

تم الاعتماد على الأدوات التالية :

1. **استمارة البيانات العامة الخاصة بالمعلم:** والهدف منها ضبط المتغيرات الخاصة بأفراد العينة (الخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية)، وتحتوي في صورتها النهائية (الملحق رقم 01) على مايلي :

- البيانات الأولية : الجنس، السن. وهنا نذكر مبدأ من أدبيات وأخلاقيات البحث وهو الحفاظ على سرية معلومات المبحوث المستجوب وخلو الإستمارة من الإسم (anonymat).
- الحالة العائلية : وتضمن معلومات خاصة عن الحالة المدنية (أعزب، متزوج، مطلق)، الأبناء وعددهم، بُعد السكن عن مكان العمل.
- المؤهل العلمي : شهادة معلم/أستاذ التعليم الابتدائي (مدرسة عليا)، شهادة الليسانس، أو شهادات أخرى.
- اسم المدرسة الابتدائية وعنوانها. ريفي، حضري.
- القسم المسند.
- عدد التلاميذ في القسم
- النظام المطبق : دوام واحد، دوامين، دوام جزئي.
- المدرسة تتوفر على عمال مساعدين؟ نعم ، لا.
- المطعم : 1. متوفر، 2. غير متوفر.
- الأقدمية المهنية : وتتضمن معلومات عن كيفية التوظيف والتثبيت، والخبرة التدريسية.

2. مقياس الاحتراق النفسي (المتغير المستقل)

صاحب المقياس وسنة الإصدار(Noms des auteurs) : ماسلاش كريستينا (Maslach. C)، وجاكسون سوزان (Jackson. S) (1986).

الأهداف (Objectifs) : تقييم نتائج الضغط المزمن (Stress chronique).

مستوى التقصي (Niveau d'investigation) : التشخيص (diagnostic).

مختلف أنواع المقاييس المستخدمة لقياس وتقييم الاحتراق النفسي :

تم استخدام العديد من أدوات القياس لتقدير وتقييم الاحتراق النفسي، نذكر منها :

- Burnout Questionnaire de Freudenberger et Richelson (1980).
- Individual Burnout Symptomatic Questionnaire d'Appelbaum (1980).
- Staff Burnout Scale de Jones (1980).
- Emener-Luck Burnout Scale d'Emener, Luck et Gohs (1982).
- Job Burnout Inventory de Ford, Murphy et Edwards (1983).
- Meier Burnout Assessment de Meier (1984).
- Energy Depletion Index de Garden (1985).
- Cherniss Burnout Measure de Burke et Deszca (1986).
- Matthews Burnout Scale for Employees de Matthews (1986).
- Teacher Burnout Scale de Seidman et Zager (1986-1987).
- Boudreau Burnout Questionnaire (2006).
- Bergen Burnout Inventory (2010).

تسمح المقاربة الكمية للاحتراق النفسي (L'approche quantitative du burnout) من جهة بتقدير وتقييم وجود أو عدم وجود الاحتراق النفسي عند الفئة المستهدفة (الهدف : التشخيص)، ومن جهة أخرى البحث على العوامل المسببة والمؤثرة على الاحتراق النفسي باستعماله مع مقاييس أخرى.

كما، يستلزم التقييم الكمي للاحتراق النفسي (L'évaluation quantitative du burnout) إعداد أدوات منهجية : سهلة وواضحة الاستخدام، وصادقة وثابتة وتتمتع بالدقة العلمية (La rigueur scientifique)، لذلك القياس النفسي (la psychométrie) للاحتراق النفسي يسيطر ويهيمن عليه وبدون منازع مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، والمعمول به في ما يقارب 90 % من الدراسات والمنشورات العلمية. ولهذه الأسباب تمّ تبني واعتماد مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي والخاص بالمعلمين (MBI-ES) في دراستنا الحالية.

1.2 تركيبة المقياس (structuration de l'outil MBI-ES) :

تم إصدار الطبعة (النسخة) الأولى لمقياس الاحتراق النفسي في مجال الخدمات الاجتماعية والإنسانية (Human Services Survey)، وهو من إعداد : "Christina Maslach" و "Susan Jackson" من جامعة كاليفورنيا بأمريكا عام 1981، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من 22 فقرة موزعة على ثلاث (03) أبعاد أساسية وهي : الإجهاد الانفعالي (9 بنود)، تبلد المشاعر (5 بنود)، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (5 بنود).

وتوجد أربع طبعات أو نسخ (Versions existantes) من هذا المقياس وهي :

- النسخة الأولى (MBI-HSS) أو (MBI-Human Services Survey 1981) : وهي مخصصة للمهن المعنية بتقديم الخدمات الإنسانية : الطب، التمريض، الاستشارة الاجتماعية وغيرها من التخصصات.

- النسخة الثانية : (MBI–ES) أو (MBI–Educators Survey 1986) : وهي نسخة معدلة وموجهة إلى المعلمين والمربين (Enseignants et Educateurs)، وهي النسخة التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة.
- النسخة الثالثة (MBI–GS) أو (MBI–General Survey 1996) : وهي طبعة عامة، تستخدم خارج مهن المساعدة، في الأعمال التي يكون فيها التواصل مع الأشخاص أقل أهمية، وتقيس علاقة الموظف بعمله.
- النسخة الرابعة (MBI–SS) أو (MBI–Student Survey 2002) : وهي طبعة موجهة لقياس وتقييم مستويات الاحتراق النفسي الأكاديمي عند طلبة الدراسات العليا.

أوجه التشابه والاختلاف بين الطبعات (versions) الأربع للاحتراق النفسي :

- الاحتفاظ بالأبعاد الثلاث للاحتراق النفسي (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالانجاز الشخصي) في النسختين الأولى والثانية، في حين تمّ إعادة تسمية (renommer) بُعد نقص الإنجاز الشخصي بـ"الفعالية المهنية" (l'efficacité professionnelle) في النسخة الثالثة (MBI–GS)، و"الفعالية الأكاديمية" (l'efficacité académique) في النسخة الرابعة (MBI–SS).
- الاحتفاظ بعدد البنود (الفقرات) وهو (22) بند (items) في الطبعة الأولى (MBI–HSS) والطبعة الثانية (MBI–ES)، في حين تحتوي الطبعة الثالثة (MBI–GS) على 16 بند أو فقرة (بعد الإنهاك الانفعالي (6) فقرات، بعد تبلد المشاعر (5) فقرات، بعد الفعالية المهنية (6) فقرات)، وتحتوي الطبعة الرابعة (MBI–SS) على 15 بند (بعد الانهاك الانفعالي (5) فقرات، بعد تبلد المشاعر (4) فقرات، بعد الفعالية الأكاديمية (6) فقرات).
- تغيير كلمة "متلقي" (récipient) (الذي يحصل على الخدمة مثل الزبون، المريض) بكلمة "تلميذ" في الطبعة الثانية (MBI–ES).

- التخلي على حساب مستوى الشدة والإبقاء على حساب مستوى التكرار في الطبعتين الثانية والثالثة والرابعة للمقياس (MBI-ES) و(MBI-GS) و(MBI-SS) على عكس نسخته الأصلية (MBI-HSS)، حيث يستجيب فيه الفرد مرتين لكل بند، مرة على تكرار الشعور ومرة أخرى على شدته، وذلك بعد ما أظهرته الدراسات السابقة بأن الإجابة على تكرار الشعور بالاحتراق النفسي ترتبط ارتباطا وثيقا مع شدته، وبهدف اختصار وقت التطبيق واعتمادا على نتائج الدراسات السابقة، سنكتفي بدراسة تكرار شعور المعلم نحو فقرات المقياس في الدراسة الحالية.

ويتكون مقياس الاحتراق النفسي (MBI-ES) من (22) بند، على شكل عبارات تسأل المعلم عن شعوره نحو مجموعة من السلوكيات المتصلة بمهنته، وتتوزع عبارات المقياس على ثلاث أبعاد هي :

- الإنهاك الانفعالي : ويتعلق هذا البعد بالجانب الانفعالي للمعلم، ويظهر من خلال استنفاذ الطاقة الجسمية، واستنفاذ للموارد الانفعالية والانفعالية نتيجة للعمل في مجال التعليم، وفقد كل الحماس، ولم يعد مدفوعا بعمله. غالبا ما يرتبط هذا البعد بالضغط والاكتئاب، ونعتبر من خلال الإنهاك الانفعالي تبدأ سيرورة الاحتراق النفسي، ومن العبارات الدالة عليه : "أشعر بالإجهاد والإحباط بسبب عملي"، "أشعر بالتعب نهاية عملي اليومي"، "أشعر بإنهاك انفعالي من عملي". ويقيس هذا البعد تسع (09) بنود.
- تبلد المشاعر : ويتعلق هذا البعد بالجانب العلائقي للمعلم، وهو النواة الرئيسية والصلبة (le noyau dur du syndrome) لمتلازمة الاحتراق النفسي، ويظهر في المواقف سلبية اتجاه التلاميذ، والتعامل معهم ومع أفراد الطاقم التربوي والإداري كأشياء. وبناءً على التطورات النظرية والدراسات التجريبية الحالية، يُعتقد أن هذا الموقف هو استراتيجية دفاعية لمواجهة الإنهاك الانفعالي، نظرا لأنه لم يعد لديه الطاقة للاستجابة لطلبات تلامذته ومهنته، "يمنع" أي تعاطف لديه معهم، ومن بين الفقرات الدالة عليه: "أحس باني أعامل بعض التلاميذ بطريقة غير انسانية وكأنهم مجرد أشياء"، "لا أبالي فعلا بما يحدث لبعض تلاميذي". ويقيس هذا البعد خمس (05) بنود.

- نقص الشعور بالإنجاز الشخصي : ويتعلق هذا البعد بالجانب الدافعية والهوية في العمل، ويظهر في تدني نشاط المعلم و ضعف أدائه، والتقدير الذاتي السلبي، ولا ينسب إلى نفسه أي قدرة على إنجاز الأشياء، ونقص شعوره بالفعالية الذاتية، وهو نتيجة للبعدين الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر. يعكس هذا البعد التقدير السلبي للذات عند المعلم وأنه غير كفء لمهنة التعليم، وشعوره بنقص النشاط وضعف في الأداء، ومن بين العبارات الدالة عليه : "لم أنجز أشياء مهمة في هذه المهنة"، "لا أتعامل بفعالية كبيرة مع مشاكل تلاميذي". ويقيس هذا البعد ثماني (08) بنود.

جدول رقم (03): يبين توزيع بنود المقياس على أبعاد الاحتراق النفسي

الأبعاد	رقم البنود	المجموع
الإنهاك الإنفعالي	20، 16، 14، 13، 8، 6، 3، 2، 1	9
تبلد المشاعر	22، 15، 11، 10، 5	5
نقص الشعور بالانجاز	21، 19، 18، 17، 12، 12، 9، 7، 4	8
	المجموع	22

2.2 طرق الإجابة وتنقيط المقياس (Modalités de réponse et cotation)

يطبق مقياس (MBI-ES) بشكل فردي في جلسات فردية أو جماعية في زمن (temps de passation) يتراوح ما بين 10-15 دقيقة، وفق الخطوات التالية :

1. التعليمة (consigne) : ضع علامة (*) في الخانة المناسبة والتي تعبر عن تكرار الشعور بها، ونذكرك أنه لا توجد إجابة خاطئة أو إجابة صحيحة، وإنما التي تعبر عنك بصدق.

2. طريقة الإجابة : يتم الإجابة على فقرات هذا المقياس بتدرج يدل على تكرار الشعور بتدرج يتراوح من 0 إلى 6 درجات، ويتمثل بعد "تكرار الشعور" في سلم يتكون من 07 بدائل، بحيث تتراوح الإجابة على كل فقرة من : "أبدا" إلى "كل يوم" ، حيث تعطى :

النقطة (0) للإجابة أبدا

النقطة (1) للإجابة مرات قليلة في السنة.

النقطة (2) للإجابة مرة في كل شهر.

النقطة (3) للإجابة مرات قليلة في الشهر.

النقطة (4) للإجابة مرة في كل أسبوع.

النقطة (5) للإجابة مرات قليلة في الأسبوع.

النقطة (6) للإجابة كل يوم.

3. طريقة التنقيط (إعطاء الأوزان) وسلّم تصحيح المقياس :

تضم أبعاد مقياس (MBI-ES) عبارات إيجابية وعبارات سلبية، فبعد الإنهاك الانفعالي وبعد تبلد المشاعر بعدين سلبيين، وبعد الشعور بالإنجاز الشخصي بعد إيجابي، فإننا إذا ما أردنا الحصول على الدرجة الكلية للاحتراق النفسي، فإننا نعكس عبارات البعد الأخير لتصبح كلها سلبية، وبالتالي نقوم بجمع درجات الفرد على كل البنود (الفقرات)، وقد أُقترح هذا الإجراء من طرف عدد من الباحثين قاموا بدراسات ميدانية استعانوا فيها بمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي نذكر منهم فريحات والربضي (2010).

- البدائل الخاصة بالعبارات الإيجابية : (0-1-2-3-4-5-6)
- البدائل الخاصة بالعبارات السلبية : (6-5-4-3-2-1-0)

تم اعتماد سلم ليكرت السداسي حيث الخيارات المتاحة للإجابة عن البند تتراوح ما بين (0–6) درجات، والدرجة الكاملة للمقياس ولكل بعد من أبعاده موضحة في الجدول رقم (04).

جدول رقم (04): يبين الدرجات الدنيا والعليا لمقياس ماسلاش الكلي ولأبعاده الثلاثة

الأبعاد	عدد البنود	الدرجات الدنيا	الدرجات العليا
الانهاك الانفعالي	9	0 × 9 = 0	6 × 9 = 54
تبلد المشاعر	5	0 × 5 = 0	6 × 5 = 30
نقص الشعور بالانجاز	8	0 × 8 = 0	6 × 8 = 48
الدرجة الكلية	22	0 × 22 = 0	6 × 22 = 132

يتم جمع إجابات كل بعد على حدى وهذا للحصول على درجات كل بعد، ثم جمع درجات الأبعاد الثلاث لنتحصل على الدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وتتراوح درجات المقياس من 00 إلى 132 بالنسبة للمقياس ككل، بينما تتراوح من 00 إلى 54 لبعد الإنهاك الانفعالي، ومن 00 إلى 30 لبعد تبلد المشاعر، ومن 00 إلى 48 لبعد نقص الإنجاز الشخصي، ثم بعد ذلك يتم تحديد مستويات الاحتراق النفسي من ضعيفة (منخفضة) إلى مرتفعة، مرورا بالمستوى المتوسط أو المعتدل.

المبحوث المستجيب يكون لديه مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي إذا حصل على درجات مرتفعة في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ودرجة ضعيفة من بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، ونُميّز ثلاث(03) مستويات للاحتراق النفسي (les trois niveaux du burnout) :

جدول رقم (05): يبين تصنيف مستويات الاحتراق النفسي

الأبعاد	مرتفع	معتدل/ متوسط	منخفض
الإنهاك الانفعالي	30 فما فوق	18- 29	0- 17
تبلد المشاعر	12 فما فوق	6- 11	0- 5
نقص الشعور بالانجاز	0 – 33	34- 39	40 فما فوق

المستوى المرتفع (élevé) للاحتراق النفسي = درجة الإنهاك الانفعالي مرتفعة + درجة تبلد المشاعر مرتفعة + درجة الشعور بالانجاز الشخصي ضعيفة.

المستوى المعتدل أو المتوسط (modéré) للاحتراق النفسي = درجات متوسطة للأبعاد الثلاثة.

المستوى الضعيف أو المنخفض (faible) للاحتراق النفسي = درجة الانهاك الانفعالي ضعيفة + درجة تبلد المشاعر ضعيفة + درجة الشعور بالانجاز الشخصي مرتفعة.

3.2 الخصائص السيكومترية للمقياس (MBI-ES)

1. الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي

تحقَق لمقياس الاحتراق النفسي في صورته الأصلية – سواء في نسخته الأولى (MBI) والتي طُبقت على المعلمين، أو في نسخته الثانية والتي خُصِّصت للمعلمين (MBI-ES) دلالات صدق وثبات مقبولة، أدت بالباحثين في موضوع

الاحتراق النفسي إلى الثقة بهذا المقياس، ونلخص في الجدول التالي قيم الثبات عن طريق معامل ألفا لكرونباك لبعض الدراسات العالمية حيث أوردناها حسب سنوات إجرائها

أما عن صدق المقياس في صورته الأولى والتي طُبقت على المعلمين فقد تم فحصه بعدة طرق، وأكدت دراسة Gold (1984) باستخدام التحليل العاملي على وجود ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي.

كما قام كل من Dion et Tessier (1994)، بإجراء التحليل العاملي لمقياس ماسلاش وجاكسون، حيث أكدت هذه الطريقة وجود ثلاث عوامل للاحتراق النفسي بحيث فسّر العامل الأول وهو (الإنهاك الانفعالي) 20,41 % من التباين، بينما فسّر العامل العامل الثاني (نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) 10,23 % من التباين، بينما فسّر العامل الثالث (تبلد المشاعر) 8,05 % من التباين. واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت عبر التحليل العاملي وجود ثلاث أبعاد للاحتراق النفسي، نذكر منها دراسة كل من : Byrne ; (1993) Evens & Fisher (1993) ; Gordes, Dougherty & Blum (1997) ; Leiter and scaufeli (1996).

2. الخصائص السيكومترية للمقياس (MBI-ES) في البيئة الجزائرية

تم استخدام مقياس (MBI-ES) من طرف باحثين جزائريين في البيئة المحلية، ومنهم الباحثتان محرزي وملال من جامعة محمد بن أحمد وهران 2 (2018) التي استهدفت دراستهما موضوع "الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة" وذلك باستخدام مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون (MBI-ES) بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وتمّ التأكد من صدق المقياس من خلال الصدق التلازمي وحسب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون للدرجات الخام للمقياس، حيث بلغ معامل الارتباط 0,81 عند مستوى 0,01، ومعامل الارتباط الدال والمرتفع يدل على تمتع المقياس بالصدق. كما تم قياس ثبات المقياس اعتماد على الطرق التالية : معامل ثبات جوتمان، معامل ألفا كرونباخ، وكانت معاملات ثبات أبعاد المقياس تتراوح بين 0,82 و 0,93 وهي قيم تدل على تمتع المقياس في صورته الكلية بثبات عال جدا.

كما جاءت دراسة الباحثة العزيز وردة من جامعة البليدة 2 (2018) تهدف إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي الخاص بالمعلمين (MBI-ES) وهذا بالتطبيق على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد أسفرت النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة أن المقياس يتكون من ثلاثة أبعاد، وهي نفسها الأبعاد في المقياس الأصلي

أي الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، كما أن المقياس يتمتع بدرجة صدق وثبات مرتفعتين. حيث تم التحقق من صدق المقياس عن طريق :

1. الصدق التمييزي بأسلوب مقارنة الأطراف العليا والدنيا للمقياس والمحك معا، وطريقة مقارنة الاطراف على المقياس وتم التوصل إلى أن للمقياس القدرة على التمييز بين المعلمين ذوي الاحتراق النفسي المرتفع والمعلمين ذوي الاحتراق النفسي المنخفض، وهذا يعد مؤشرا على الصدق التمييزي للمقياس.
2. التحليل العاملي لمقياس الاحتراق النفسي (MBI–ES) : وهنا استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Component) بعد التدوير المائل بطريقة (Varimax)، توصلت إلى وجود ثلاث أبعاد وهي : الانهاك الانفعالي، وتبلد المشاعر، وتدني الانجاز الشخصي، فسّرت 51,589 % من التباين الكلي.

في حين تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي :

أ. طريقة التجزئة النصفية وهنا استعانت الباحثة ببرنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتنفيذ هذه الطريقة، بعدها تم تصحيح معامل الارتباط عن طريق معادلة "جوتمان" لأن تباين نصفي المقياس لم يكن متساويا، وجاءت قيم معاملات الثبات لجوتمان متوسطة إلى مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (0,495 و 0,865) للأبعاد الثلاث.

ب. طريقة معامل ألفا كرونباخ للكشف عن التناسق الداخلي للمقياس : والتي كانت قيم معامل ألفا كرونباخ مقبولة لكل الأبعاد وكذا بالنسبة للمقياس ككل.

وبناء على ما سبق، ومن خلال الدراسات الجزائرية المنجزة (ملال ومحرزي 2018 ؛ العزيز 2018) في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي (MBI–ES) في البيئة المحلية، اتضح لنا ملائمة المقياس (تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة) وصلاحيته للاستخدام في جمع المعطيات الكمية بهذه الدراسة للكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي (الملحق رقم 01)

3. مقياس جودة الحياة المدرسية (المتغير التابع)

بعد الاطلاع وتفحص الدراسات السابقة حول متغير جودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية، توصلنا إلى الاعتماد على مقياس جودة الحياة المدرسية لـ شداني عمر (2019)، والذي استخدم في دراسة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ودورها في تجويد الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والتي

تم فيها استخدام مقياس جودة الحياة المدرسية من إعداد وتصميم د.شداني عمر (2019)، ويتكون المقياس من 28 بند موزعة على ستة (06) أبعاد تتضمن خمسة (05) بنود سلبية، وهي : البند رقم 10، والبند رقم 11، من البعد الثاني (الرضا عن الحياة المدرسية).

– البند رقم 12، والبند رقم 13، من البعد الثالث (الصحة الجسمية والنفسية).

- البند رقم 21، من البعد الخامس (اعتماد النمط التقليدي، الدين، الضمير والأخلاق).

ويستلزم البند إجابة واحدة من ثلاثة بدائل اختيارات على مدرج "ليكارت" وهي : "تنطبق علي كثيرا"، "تنطبق علي قليلا"، "تنطبق علي نادرا". ومنحت لكل إجابة عن البند درجة : 3 أو 2أو 1، وعكس هذا التقدير بالنسبة للبنود السلبية أي : 1، 2، 3.

تم تصميم المقياس بـ 31 بندا، وتتمثل في :

البعد 1 – الوسط المدرسي : الوسط، البيئة، المحيط، المناخ ويتضمن 6 بنود (1–6)

البعد 2 – الرضا عن الحياة المدرسية ويتضمن 6 بنود (7–11)

البعد 3 – الصحة النفسية والجسمية ويتضمن 5 بنود (12–15)

البعد 4 – علاقات التواصل، الدعم والمساندة ويتضمن 4 بنود 16–19)

البعد 5 – اعتماد النمط التقليدي، الدين، الضمير والأخلاق ويتضمن 4 بنود (20–23)

البعد 6 – تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات ويتضمن 5 بنود (24–28)

***الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة المدرسية (شداني، 2019)**

الصدق الظاهري :

طُبق على المقياس اختبار الصدق الظاهري بعرضه على الأساتذة المحكمين الذين أبدوا رأيهم واستحسانهم لبنود المقيلس في أبعاده الستة (06) بخصوص صلاحيتها وكونها تقيس السمة المراد قياسها في الدراسة بعد تعديلها وفق ملاحظاتهم التالية :

- تغيير عنوان البعد 1 باسم : الوسط المدرسي بدلا من (هيكل المدرسة : الوسط، البيئة، المناخ)
- تغيير عنوان البعد3 باسم : الصحة الجسمية والنفسية بدلا من (الصحة).
- إعادة صياغة البند 17 للبعد 3 : "أشعر بالتوافق الذاتي"، عُوض بـ : "ينشرح صدري".
- إعادة صياغة البند 29 للبعد 5 : "أتحكم في تسيير الخلافات"، عُوض بـ : "أساهم في التقليل من الخلافات".
- تم حذف البند 8 للبعد الثاني : لتقارب المعنى مع البند 7 لنفس البعد.
- تم حذف البند 15 للبعد السابع : لتقارب المعنى مع البند 14 لنفس البعد.

*تم تعديل المقياس وأصبح عدد بنوده 28 بندا موزعة على 6 أبعاد.

الصدق التمييزي تم حساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة "المقارنة الطرفية"، وأظهرت النتائج ان للمقياس القدرة التمييزية بين المجموعتين المتطرفتين المستقلتين والمتمثلتين في 27 % من نسبة المفحوصين وهي توافق 11 عنصرا في الدراسة الاستطلاعية و68 عنصرا في الدراسة الأساسية من الفئة العليا في ترتيبها التنازلي والمتحصلة على أعلى درجة بالإجابة على بنود الاختبار، و27 % من نسبة المفحوصين وهي توافق 11 عنصرا في الدراسة الاستطلاعية و68 عنصرا في الدراسة الأساسية من الفئة الدنيا في ترتيبها التنازلي والمتحصلة على أدنى درجة بالإجابة على بنود الاختبار. مما يعني أن المقياس صادق.

الثبات تم حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS إصدار 22، وأسفرت عن النتيجة التالية : معامل ألفا كرونباخ α= 0,628. مما يعني أن المقياس يتميز بالثبات.

دوافع اختيار مقياس جودة الحياة المدرسية للدراسة الحالية

سنعتمد في دراستنا الحالية على مقياس جودة الحياة المدرسية من إعداد وتصميم الباحث عمر شداني لأنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، تجعله قادر على قياس وبصفة دقيقة وواضحة الخاصية المراد قياسها من جهة، ومن جهة أخرى ملائمته للوسط المدرسي الجزائري (نفس اللغة والثقافة والبيئة) واستناد بنوده وفقراته إلى القوانين التوجيهية للمناشير الوزارية الخاصة بالتعليم الابتدائي من وزارة التربية الوطنية الجزائرية مما يعطي له بُعد أخلاقي ومهني (الملحق رقم 01)

4. التحليل الإحصائي

تم الاعتماد على التحليل الإحصائي الوصفي والاستدلالي (analyse statistique descriptive et inférentiellle) :

1. الإحصاء الوصفي :

حساب التكرارات، والنسب المئوية لوصف الخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية لعينة الدراسة وكذلك لوصف البيانات.

واستخراج مقاييس النزعة المركزية والتشتت لمعرفة مستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة بحيث يتم حساب المتوسط الحسابي لمعرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أفراد العينة وكذا حساب الانحراف المعياري لمعرفة طبيعة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.

2. الإحصاء الاستدلالي :

حساب معامل الإرتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية.

تم استخدام اختبار بارامتري "ت" لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

ويتم الاعتماد في المعالجة الإحصائية للبيانات على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-23).

5. حدود المرحلة الكمية:

الحدود الموضوعية: التعرف على مستويات الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة بين: 15 جانفي 2023 إلى 15 مارس 2023.

الحدود المكانية: (08) ثمانية مدارس ابتدائية بالوسط الحضري، و(04) أربعة مدارس ابتدائية بالوسط الريفي لولاية الشلف.

الحدود البشرية: عدد الأفراد لتطبيق أدوات الدراسة 120 معلم ومعلمة في المرحلة الابتدائية.

ثانيا/ المرحلة الثانية: الكيفية

1. المنهج الكيفي: هو "نوع من البحوث يصل إلى النتائج بطرق غير إحصائية، وتفترض وجود حقائق وظواهر يتم بناءها من خلال وجهات نظر الأفراد والجماعات المشاركة في البحث. ويستند المنهج الكيفي على البعد الذاتي للخبرة الإنسانية التي هي دائمة التغيير وفقا لمعطيات الزمان والمكان. كما يهدف إلى فهم الظاهرة موضوع الدراسة وحصر معنى الأقوال التي تم جمعها أو السلوكات التي تمت ملاحظتها من خلال الملاحظة والمقابلة وسير الحياة وغيرها" (سيدي عابد، 2018، 239)

يقوم المنهج الكيفي (النوعي) في دراستنا الحالية على طريقة "دراسة الحالة" للفرد، فهي تهدف إلى معرفة الوضعية الآنية/الحالية/الراهنة للحالة وتطلعاتها المستقبلية (معتصم ميموني، 2011، 17)

2. مجموعة الدراسة : تتكون مجموعة الدراسة من (04) حالات (أفراد–Sujets) تم اختيارهم بطريقة قصدية من عينة المرحلة الكمية بعد المرحلة الأولى من الدراسة، وفقا للمحددات (critères) التالية:

1. اختيار الحالات المشاركة وفق المعلمات السوسيوديمغرافية والمهنية ونتائج المقاييس المستخدمة وهي كالآتي: الجنس، السن، الحالة العائلية، نوع المدرسة، منطقة العمل، بعد مقر الإقامة عن مكان العمل، القسم المسند، عدد التلاميذ في القسم، الأقدمية المهنية.
2. الحالات التي لديها مستويات مرتفعة (élevé) من الاحتراق النفسي اعتمادا على نتائج تحليل المعطيات الكمية في المرحلة الأولى من الدراسة.

الجدول رقم (06): يبين الخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية ومستوى الاحتراق النفسي لمجموعة الدراسة

الخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية	الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4
الجنس	أنثى	ذكر	ذكر	أنثى
السن	54	50	40	30
الحالة العائلية	متزوج (ة)	متزوج	أعزب	متزوج (ة)
نوع السكن	وظيفي	اجتماعي	إيجاري	اجتماعي
نوع المدرسة	راقي	راقي	متوسط	ضعيف
منطقة العمل	حضري	حضري	ريفي	ريفي
بعد مقر الإقامة عن مكان العمل	قريب	قريب	بعيد	قريب
القسم المسند	الرابعة ابتدائي	الثالثة ابتدائي	الخامسة ابتدائي	الخامسة ابتدائي
عدد التلاميذ في القسم	27	30	25	28
الأقدمية المهنية	25 سنة	18 سنة	8 سنوات	3 سنوات

درجة الاحتراق النفسي على سلم MBI (مستوى مرتفع)	69	75	72	75
درجة جودة الحياة المدرسية (مستوى منخفض)	30	32	35	28

3. الأدوات الكيفية

المقابلة البحثية (l'entretien de recherche) :

لإجراء دراسة كيفية، غالبا ما تكون المقابلة البحثية الأداة الرئيسية في جمع البيانات النوعية، وتعرف بأنها "محادثة لها هيكل وهدف، تتيح للحالات فرصة الحديث بشكل متعمق حول خبراتهم وتصوراتهم الشخصية والتي ترتبط بمجال اهتمام الباحث وتساؤلاته، كما أنها تترك المجال لإمكانية إضافة تساؤلات جديدة وفقا لما يقتضيه السياق" (Wellington, 2015)

وبالضبط المقابلة النصف موجهة (semi-directif) وهي مقابلة فردية متعمقة ومركزة (focalisé)، تعتمد على مبدأ اللاتوجيه (non-directivité) للحصول على معلومات عن ذاتية الأفراد (subjectivité) والتي تتبين من خلال الكلام الموجه للعيادي الباحث (المُحَاوِر) بجعل المبحوث يتكلم بأكثر حرية ممكنة (favorise l'expression personnelle du sujet) واحترام معاشه الذاتي كما يعبر عنه تلقائيا، وبدلا من أن نقدم موضوع الخطاب (thème du discours) ونترك حرية التعبير للمبحوث دون توجيه ودون تدخل كما هو الحال في المقابلة غير الموجهة (Pidinielli et al, 2001, 77)

سنقدم محاور كبرى لموضوع الدراسة (les grands axes thématiques) ترتكز أسئلة محاوره على جانب أو جزء محدد (segment précis) من حياة المبحوثين (المعلمين) وهي الحياة المهنية (vie professionnelle) ، تُكوِّن هذه المَحَاور الموضوعية وأسئلتها ما يسمى بـ "دليل المقابلة" (guide d'entretien). ويعطي هذا النوع من المقابلة العيادية البحثية النصف موجهة الذي يعتمد على دليل موضوعي (un guide thématique) أكثر حرية ممكنة للمبحوث للتعبير على معاشاته وخبراته وانفعالاته مع احترام تعبيره التلقائي إلى أقصى حد على المحاور المقترحة عليه، وفي نفس الوقت توصيله إلى مختلف المحاور لتحقيق أهداف المقابلة. (Favorise l'expression personnelle du sujet est combinée avec le projet d'explorer des thèmes particuliers)

***كيفية إعداد دليل المقابلة البحثية نصف الموجهة (Guide d'Entretien semi-directif de recherche)**

يُعرف دليل المقابلة على أنه "مجموعة منّظمة من الوظائف والعوامل والمؤشرات التي تُنظم نشاط الإصغاء (l'activité d'écoute) للمُحَاوِر (القائم بإجراء المقابلة)" (Pidinielli et al, 2001, 77)

في المقابلة النصف موجهة، يُعَدْ ويُصاغ دليل المقابلة الموضوعي (le guide thématique) على شكل مواضيع ومؤشرات والتي يجب طرحها ومعالجتها من طرف المُحَاوِر أثناء المقابلة، وفقا للدينامية الحِوَارِيَة (la dynamique interlocutoire).

ويتم تصميم دليل المقابلة على شكل نموذج محدد من الأسئلة التي يلتزم بها الباحث ويوجهها للمبحوثين حول موضوعات محددة ومعدة مسبقا بعد تحديد أهداف المقابلة، لتحديد الفروض المؤقتة في ضوئها، على أن يتم استخدامه بطريقة مرنة، حيث ينشأ قدر آخر من هذه الأسئلة من سياق المقابلة وظروف إجرائها.

وفي إطار المقابلة النصف موجهة الخاصة بالبحث (l'entretien semi-directif de recherche)، عندما لا يتم تناول الموضوعات بصفة تلقائية وعفوية من طرف المبحوث، على العيادي الباحث (المُحَاوِر) أن يُقدِم تسلسل

موضوعي جديد (une nouvelle séquence thématique) في شكل تعليمة (une consigne) : "أود الآن أن تتكلم عن ..."، "كيف عشت ذلك ....". إذن، يمكن للعيادي الباحث (المحاور) عن طريق التعليمات وإعادة صياغة أقوال المبحوث، أن يعزز إما أهمية الخطاب (تعليمات تهدف إلى إنتاج خطاب مركز حول المواضيع)، أو الانسجام والتناسق الداخلي للخطاب (إعادة صياغة أقوال المستجيب تهدف إلى تشكيل خطاب مترابط ومتناغم لدى الشخص).

تم إعداد دليل المقابلة، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وأسئلة الدراسة الكيفية وأهدافها.

***المحاور الموضوعية لدليل المقابلة البحثية نصف الموجهة (أنظر الملحق رقم 2):**

- المحور الأول: البيانات الشخصية (السوسيوديمغرافية) والمهنية.
- المحور الثاني: استكشاف العوامل الشخصية والبيئة المهنية والتنظيمية المرتبطة بالاحتراق النفسي (عوامل الخطورة والحماية) والتي بدورها تؤثر على جودة الحياة المدرسية.
- المحور الثالث: الانتظارات والتطلعات المستقبلية للتكفل بهذه المتلازمة.
- المحور الرابع: جودة الحياة المدرسية.

4. التحليل الكيفي

بعد عملية جمع المعطيات من خلال المقابلات البحثية النصف موجهة باستخدام دليل المقابلات، سنعتمد على طريقة تحليل المحتوى (méthode l'analyse du contenu)

توجد عدة طرق للتحليل المُنظم (analyse systématisé) لمحتوى المقابلات، واختيار طريقة تحليل المحتوى كاختيار لتحليل المعطيات يعود إلى أهداف الدراسة والنموذج النظري المتبنى فيها.

وسنعتمد في دراستنا الحالية على طريقة تحليل المحتوى الموضوعي (L'analyse thématique)، لملائمته لطبيعة النموذج النظري المعتمد (choix théorique) الذي يمكن العمل عليه في الأساس من خلال نظام وحدة التجزئة (قطع) المحتوى (l'unité de découpage) ونمط تجزئة (قطع) المحتوى (mode de découpage)

يشير المصطلح العام تحليل المحتوى إلى مجموعة واسعة من الأساليب لدراسة المستندات، خاصة النصية، التي تهدف إلى الكشف عن الأشكال أو الأهداف أو المعاني الواردة فيها. بشكل عام، يرى موشيلي أن تحليل المحتوى يقوم بإجراء فحص موضوعي وشامل ومنهجي، وإذا أمكن، كمي للمواد، سواء كانت لفظية – معلومات أو نص (مفردات، بناء جملة، أسلوب، موضوعات....) – أو غير– لفظية (الصور، الملصقات، الإيماءات، المواقف، تعبيرات الوجه، الأصوات، وما إلى ذلك)، وذلك بهدف تصنيف وتفسير العناصر المكونة لها (Quintin, 2012)

5. حدود المرحلة الكيفية:

الحدود الموضوعية: التعرف على وجهات نظر المعلمين وخبرتهم وتجاربهم حول العوامل الشخصية والبيئة المهنية والتنظيمية المؤدية إلى الاحتراق النفسي (عوامل الخطورة/الحماية).

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة بين: 11 أفريل 2023 إلى 15 ماي 2023.

الحدود المكانية: (02) مدرستين ابتدائيتين واحدة في المنطقة الريفية والأخرى في المنطقة الحضرية بولاية الشلف.

الحدود البشرية: عدد الحالات في تطبيق أدوات الدراسة 04 معلمين (02 ذكور، 02 إناث).

الفصل الرابع

تحليل وتفسير النتائج ومناقشتها

أولا: عرض وتحليل النتائج

النتائج الكمية

***عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى**

نص الفرضية الأولى:"يعاني المعلمون للمرحلة الابتدائية مستوى مرتفع للاحتراق النفسي"

ولاختبار هذه الفرضية، تم استعمال المعالجات الإحصائية التالية:

1) المتوسط الحسابي

2) الانحراف المعياري

الجدول رقم (07): يبين مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة

الأسلوب الإحصائي / الأبعاد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري
الانهاك الانفعالي	30	25	10.33
تبلد الشخصية	22	17	8.40
نقص الانجاز الشخصي	16	10	6.30
الاحتراق النفسي	68	62	20.33

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن المتوسط الحسابي للاحتراق النفسي لدى أفراد العينة أكبر من المتوسط النظري، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (68) على المقياس ككل، وهي نسبة أكبر من المتوسط النظري (62).

لكن بالرغم من أن مستويات الأبعاد الثلاثة كانت تدل على وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي، إلا أن النتيجة تختلف من بعد لآخر، وقد جاء ترتيب أبعاد الاحتراق النفسي كما يبدو من خلال النتائج كما يلي:

1- الانهاك الانفعالي: بمتوسط حسابي قيمته (30)، وانحراف معياري قيمته (10.33).

2- تبلد الشخصية: بمتوسط حسابي قيمته (22)، وانحراف معياري قيمته (8.40).

3- نقص الانجاز الشخصي: بمتوسط حسابي قيمته (16)، وانحراف معياري قيمته (6.30).

ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن أفراد عينة الدراسة يعانون من مستوى احتراق نفسي مرتفع، وبالتالي تحقق الفرضية الأولى.

***عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية**

نص الفرضية الثانية: "إن اختلاف الخصائص السوسيوديمغرافية والمهنية للعينة يرافقه اختلاف دال في مستوى الاحتراق النفسي لديهم".

أولا: نص الفرضية الجزئية الأولى2-1:"اختلاف جنس المعلم (ة) يرافقه اختلاف في مستوى الاحتراق النفسي"

ولاختبار هذه الفرضية، تم استعمال المعالجة الإحصائية التالية:

1) اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكور والإناث

الجدول رقم (08): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكور والإناث

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	40.47	19.42	118	1.03-	غير دالة
إناث	43.58	22.66			

يتبين من الجدول رقم (08) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لاختلاف جنس المعلم، بالنسبة للمقياس ككل وهو ماتعكسه المتوسطات الحسابية في كل مجموعة. وهذا يعني أن أفراد العينة –سواء الذكور أو الإناث– تعاني من مستوى متوسط من الإحتراق النفسي داخل إطار المهنية، وبالتالي عدم تحقق هذه الفرضية الجزئية.

***ثانيا: نص الفرضية الجزئية الثانية 2-2:**"اختلاف مكان عمل المعلم (ة) يرافقه اختلاف دال في مستوى الاحتراق النفسي"

ولاختبار هذه الفرضية، تم استعمال المعالجة الإحصائية التالية:

1) اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمكان العمل

الجدول رقم (09): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمكان العمل

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
ريفي	35.76	15.85	118	0.257	غير دالة
حضري	37.35	17.68			

يتبين من الجدول رقم (09) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لاختلاف مكان العمل، بالنسبة للمقياس ككل وهو ماتعكسه المتوسطات الحسابية في كل مجموعة. وهذا يعني أن أفراد العينة تعاني من مستوى متوسط من الإحتراق النفسي في المناطق الريفية أو الحضرية، وبالتالي عدم تحقق هذه الفرضية الجزئية.

***ثالثا: نص الفرضية الجزئية الثالثة 2-3:**"اختلاف الأقدمية المهنية للمعلم (ة) يرافقه اختلاف دال في مستوى الاحتراق النفسي"

ولاختبار هذه الفرضية، تم استعمال المعالجة الإحصائية التالية:

1) اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا للأقدمية المهنية (أقل من عشر سنوات، أكبر أو يساوي عشر سنوات)

الجدول رقم (10): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا للأقدمية المهنية

البيانات / المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	38.69	18.36	1.673	118	غير دال
أكبر أو يساوي 10 سنوات	32.85	15.85			

يتبين من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لاختلاف الأقدمية المهنية، بالنسبة للمقياس ككل وهو ماتعكسه المتوسطات الحسابية في كل مجموعة. وهذا يعني أن أفراد العينة (أقل من عشر سنوات /أكبر او يساوي عشر سنوات) تعاني من مستوى متوسط من الإحتراق النفسي داخل إطار المهنة، وبالتالي عدم تحقق هذه الفرضية الجزئية. وبالنظر إلى هذه النتائج يمكن القول بعدم تحقق الفرضية الثانية.

***عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة**

نص الفرضية الثالثة:"توجد علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين أبعاد الاحتراق النفسي ومجالات جودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية"

ولاختبار هذه الفرضية، تم استعمال المعالجة الإحصائية التالية:

1) معامل ارتباط بيرسون بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية

الجدول رقم (11): يبين نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية

المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون
الاحتراق النفسي	0.32-
جودة الحياة المدرسية	

يتبين من الجدول رقم (11) أنه توجد علاقة سالبة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية (أفراد عينة الدراسة)، وتشير هذه النتيجة إلى أن زيادة الاحتراق النفسي لدى المعلمين يصاحبه انخفاض في جودة الحياة المدرسية، وبالنظر إلى هذه النتيجة يمكن القول بتحقق الفرضية الثالثة.

***النتائج الكيفية**

ملاحظة: لقد اخترنا عرض ردود المشاركين من خلال إعادة صياغتها وتنظيمها دون تشويه معناها.

1. استكشاف العوامل الشخصية والبيئة المهنية والتنظيمية المرتبطة بالاحتراق النفسي

قد ذكر المعلمون الذين تمت مقابلتهم العديد من عوامل الخطر، والجوانب المطلوبة لمهنة التدريس والتأكيد على المهام التي تفرضها مواصفات وشخصية المشاركين، لقد طلبنا منهم تحديد ما إذا كان الإحتراق الذي يتعرض له هؤلاء المعلمون قد حدث نتيجة لعوامل خارجية أو داخلية. وفيما يلي ردود الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات، واحدة تلو الأخرى.

*** عوامل الخطورة/الداخلية (شخصية المعلم)**

يرى جميع المعلمين الذين تمت مقابلتهم بأن شخصية المعلم لها تأثير كبير على مخاطر الإحتراق النفسي. بالنسبة لهم، تشكل عدة عناصر عامل خطر: الكماية والمثالية، والضمير المهني، والإفراط في الاستثمار في العمل، وضعف تقدير الذات، والضغوط وسوء إدارة الوقت، والثقة الزائدة، وهذه بعض التعليقات (quelques récits):

الحالة 1: "أود أن أقول إن الأشخاص الأكثر عرضة للخطر هم أولئك الذين لا يديرون ضغوطهم بشكل جيد، لنفترض أن هناك أشخاصًا يعملون تحت الضغط، لذلك عندما يتعرضون للتوتر يكونون فعالين، ويعملون بجد ثم يديرون الأمور للتقليل حتى لا يكون ثابتًا... وهناك أشخاص سيأخذون ضغوطهم إلى المنزل، لذا فإن الضغط هو الذي سيبقى كما هي حالتي"

الحالة 2: "أعتقد أن تقدير الذات يلعب دورًا كبيرا. أعتقد أنه إذا لم يكن لدينا ما يكفي من تقدير الذات، فسوف نحاول التعويض من خلال الرغبة في إرضاء الوالدين، من خلال الرغبة في إرضاء الإدارة ونتيجة لذلك، لم نعد نحترم أنفسنا بالضرورة، ولم نعد نعرف حدودنا .وهذا هو المكان الذي يمكن أن تسوء فيه الأمور..."

الحالة 3: "أعتقد أن الجميع يمكن أن يحترقوا، في الواقع، لأن الأشخاص الذين أصيبوا بالإنهاك، في نهاية المطاف، لم يتوقعوا ذلك. إنهم ليسوا بالضرورة الأكثر حساسية، وليسوا بالضرورة الأقوى في الشخصية. أعتقد حقًا أن الأمر شخصي بالنسبة للجميع، وأنه بالنسبة لشخص ما، ستكون هناك أنواع معينة من المعايير التي تعني أنه بالنسبة للآخر، ستكون معايير مختلفة تمامًا. أعتقد أن كل شخص يمكن أن يعاني من الإحتراق في الواقع. لا أعتقد أن الأمر يتعلق بأي فئة من الأشخاص، لكن قد أكون مخطئًا، وبالنسبة لي منطق المثالية وفخ الكمال ومصيدة الثقة الزائدة"

الحالة 4: "عندما تريد دائمًا أن تفعل كل شيء بشكل جيد تمامًا، بشكل صحيح تمامًا، فهذه أيضًا مخاطرة، لذلك أعتقد أنه قبل كل شيء، هناك تعلم كيفية إدارة الوقت والضغط والعمل ومعرفة كيفية التراجع"، "كذلك الافتقار إلى الثقة بالنفس، مما يعني أننا، حسنًا، نريد دائمًا أن نكون أفضل، وأن نفعل ما هو أفضل، وبعد ذلك، حسنًا، في لحظة معينة لا نستطيع ذلك"

* عوامل الخطورة/الداخلية (الوضعية الشخصية/العائلية الصعبة)

ترى الحالات المشاركة من خلال الأقوال التي قدمتها في المقابلات بأن للحياة الشخصية/العائلية لها تأثير على الحياة المهنية والعكس صحيح، بمعنى التعرض لموقف شخصي صعب يشكل عامل خطر للإحتراق المهني، فأي صعوبة مهنية تضاف إلى الحياة غير المتوازنة من المرجح أن تدفع المعلم إلى الاحتراق، أو أن يكون العمل بمثابة ملجأ عندما تتأثر بموقف شخصي مؤلم مثل مرض أحد أفراد العائلة (وضعية هشاشة)، وهنا نتكلم عن العبء العقلي الذي تمثله بعض المواقف العائلية الصعبة (مشاكل التربية، صعوبات علائقية، وفاة، مرض، انفصال)، وهذه بعض التعليقات (quelques récits):

الحالة 1: "كنت أعمل كثيرًا، وكان هناك الكثير من الأشياء تتغير في حياتي، لذلك كنت غير متوازن... وحقيقة أن أحد أبنائي أصيب بسكتة قلبية وتوفي، جعلتني أشعر بعدم التوازن أكثر... وادخل في حالة صدمة واكتئاب، كان الأمر صعبا"، "لأنك لم تعد تواجه الصعوبات التي تواجهها في الفصل الدراسي، ولكن هناك صعوبات شخصية وحياتية، إنه الإنهاك المسبق، الذي يختمر، في حياتك العائلية، وفي حياتك الشخصية، خاصة مع الأولاد الصغار والكبار"

الحالة 2: "أعتقد أنها ربما كانت طريقة للاستمرار في الانشغال، لتجنب البقاء وحيدًا... لملء شيء ما في الواقع. في المنزل أيضًا، لم يكن الأمر سهلاً، أمي التي توفيت، لذا كانت المواقف ثقيلة جدًا أيضًا على مستوى الأسرة، وأعتقد أن كل ذلك أضعفني"

الحالة 3: "أعتقد أنه يمكن أيضًا أن يكون إجهادًا، لأنك لم تعد قادرًا على إدارة كليهما... حسنًا، لم يعد بإمكانك إدارة ما لديك خارج المدرسة مع كل ما يضاف إلى المدرسة. حتى أنك تقوم بالأشياء التي يتعين عليك القيام بها في حياتك الخاصة، والتي ليست دائمًا رائعة، كل ذلك، يضيف أشياء عندما يكون لديك أيام صعبة"

الحالة 4: "أعلم أنه عندما كنت على وشك الإحتراق، كانت ابنتي الصغيرة مريضة جدًا... كانت الأحوال الشخصية مع زوجي وعائلته معقدة بالفعل..."

*** عوامل الخطورة/الخارجية (ضغط تحقيق الأهداف)**

يتبين من خلال أقول المعلمين الذين تمت مقابلتهم أن العدد الكبير من الأهداف التي يتعين تحقيقها في نهاية العام الدراسي يساهم في تعقيد المهنة وبالتالي زيادة الضغط. في السابق، كان لديهم أهداف أقل وحرية أكبر فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي والتخطيط اليومي عكس اليوم وخاصة في ظل التدريس وق المقاربة بالكفاءات، كما أن الخوف من حكم الآباء والزملاء والإدارة يمكن أن يدفع هؤلاء المعلمين إلى أن يكونوا متطلبين للغاية مع تلاميذهم، وينسون أحيانًا أن يأخذوا في الاعتبار اهتماماتهم ورغباتهم وحالة التعب التي يعانون منها.

إضافة إلى ذلك، نجد بأنه وحسب المعلمين لقد تغير دورهم وطرق التدريس المعمول بها ووسائله بشكل كبير على مدار السنوات الأخيرة خاصة مع الإصلاحات التي يشهدها قطاع التربية الوطنية، وهذه بعض التعليقات (quelques récits:)

الحالة 1: "المقاربة بالكفاءات صعبة التطبيق في ميدان التعليم، فهي تعتمد بالاساس على المشاريع التعليمية والموارد وهذا ليس متوفر للجميع"

الحالة 2: "الأمر هو أن هناك الكثير من المسؤوليات في التدريس. وبعد ذلك، نحن لا نرتدي قبعة التدريس فحسب. على أية حال، كلما عملت أكثر، أدركت أنه لا تزال هناك فكرة عن الأخصائي النفسي والمساعدة الاجتماعية، وكأن عملنا أصبح اجتماعي اكثر منه بيداغوجي"

الحالة 3: "الآن، لدينا أهداف عالية جدًا وإذا أردنا أن نفعل كل شيء بشكل جيد، فإننا ننظر إلى تقرير الأداء العام، ونريد تحقيق جميع الأهداف، ونمارس الكثير من الضغط على أنفسنا، لذلك نمارس أيضًا الكثير من الضغط عليهم و لن نسمح لهم باللعب كثيرًا بعد الآن. وربما لا ينبغي لي أن أخبركم بهذا، لكنني أبعد نفسي قليلاً عن المنهج العام، إذا لم أفعل كل شيء فلا يهم وبالتأكيد سيتم العمل على أهداف معينة دون أن ألاحظ ذلك"

الحالة 4: "لدينا المزيد من الأهداف لتحقيقها، ومرونة أقل، وفروع أكثر، وبالتالي عفوية أقل بكثير... وأشعر حقًا بالاندفاع لتحقيق هذه الأهداف... الآن، لديك برنامج علمي محدد للغاية، لذلك لدينا قدر أقل من العفوية. واليوم، لدى التلاميذ أيضًا الكثير من الأشياء، ونحن نطلب منهم الكثير"

*** عوامل الخطورة/الخارجية (الأعباء المتزايدة في العمل)**

نلاحظ من خلال تعليقات المعلمين بأن عبء العمل التدريسي الزائد/الثقيل يعد مصدر للضغط وعامل خطر للإحتراق، ويشيرون إلى الوقت الذي يقضونه في العمل خارج ساعات الدراسة في تحضير الدروس وتصحيح الأوراق والفروض، والعبء الإداري، فضلاً عن كثرة الجلسات والندوات التي سيتم تنظيمها، وبالتالي تضييع الأساسيات ألا وهي التعليم والاهتمام بالتلاميذ معرفيا وبيداغوجيا، وهذه بعض التعليقات (quelques récits):

الحالة 1: "من الناحية الإدارية، يصبح الأمر أيضًا صعبًا للغاية، لأن لدينا المزيد والمزيد من الأشياء التي يجب إكمالها، والمستندات الخاصة بكل تلميذ، ويطلب منا أن نلاحظ عسر القراءة والكتابة والحساب، ونلاحظ ما إذا كان ينبغي علينا إرسالها إلى معالج نفسي أو في نفس الوقت، ثم يتعين علينا املأ الكثير من النماذج وسيصبح الأمر بسرعة الكثير من الأعمال الورقية. بعد ذلك يستغرق الأمر وقتًا لأن هناك ندوات واجتماعات مع أولياء الأمور ومع المتخصصين"

الحالة 2: "الجانب الإداري برمته، والذي اتخذ على نطاق هائل. في حين أن مهمتنا، في الأساس، هي التدريس، علينا أن نكون في القسم مع التلاميذ، لتزويدهم بالمعرفة. أما اليوم، فلا يوجد سوى نطاق هائل يتواجد، ومن ثم لن يكون هناك المزيد من الموارد والدعم. لذلك هناك دائمًا المزيد والمزيد من المطالب، والمزيد والمزيد من الأشياء التي يتعين علينا القيام بها، ومن ثم، حسنًا، لدينا حدود"

الحالة 3: "إنها الكثير من الأشياء الصغيرة، التقارير، والكثير من الأشياء التي لم تكن موجودة من قبل، وأجد أننا نقضي الكثير من الوقت في الإدارة بدلاً من التواجد مع التلاميذ لإعداد الأشياء المناسبة لهم"

الحالة 4: " كل الأشياء التي تتغير في البيئة المدرسية، كل هذا العمل الإداري الذي لدينا بالإضافة إليه، والذي لا يمكننا الاستغناء عنه. لأنه بخلاف ذلك، يتم استدعاؤنا للطلب، كل هذه الاحتمالات يجب أن تصل إلينا طوال الوقت..."

***الصعوبات الصفية داخل القسم**

نلاحظ من خلال معطيات المقابلات بأن جميع المعلمين يتفقون على أن وجود فصل دراسي صعب يجعلك أكثر عرضة للإحتراق. تعبر الحالات المشاركة عن جميع التحديات التي قد يواجهها المعلم في الفصل. فمن ناحية، يشيرون إلى الصعوبات الناجمة عن زيادة الإشراف على الأقسام ومن ناحية اخرى إدارة الفصل المعقدة في ظل وجود تلاميذ مشاغبين، والذين يتطلبون الكثير من الطاقة والجهد.

ومع ذلك، فمن المثير للاهتمام أن نلاحظ هنا مرة أخرى قلة الدعم من الإدارة، وأن الآباء يلعبون دورًا حاسمًا اعتمادًا على السلوك الذي يتبنونه في مواجهة الصعوبات التي يواجهها أطفالهم، الافتقار إلى الدعم من أولياء الأمور في مواجهة مشاكل التلميذ هو قبل كل شيء ما يمكن أن يشكل عامل خطر، وهذه بعض التعليقات (quelques récits:)

الحالة 1: "إنهم دائمًا في الضجيج، وأقل حضورًا في المدرسة ويمكننا أن نفهمهم لأننا لا نستطيع الاستماع إليهم لمدة ثماني ساعات. في السابق كان الأمر قصيرًا ولم يكن الأمر مناسبًا للوالدين، لكنهم جاؤوا من الساعة الثامنة إلى الحادية عشرة وربع، هذا وقت طويل في الفترة الصباحية والمسائية"، "إذا لم يتم منحنا الوسائل اللازمة، لنكون قادرين على أن نكون هادئين قليلاً، لنقول لأنفسنا، لا ولكن على أي حال، حتى لو كان لدي آباء مزعجون، حتى لو كان لدي أطفال صعبون، حتى لو كان لدي مشاكل مع زملائي، حتى لو كان لدي مشاكل مع إدارتي، حتى لو كان لدي مشاكل

في المنزل، حسنًا على الأقل أعلم، أنا مطمئن، أن الإدارة لن تعطيني أكثر من ثمانية عشر طالبًا، أو سيقدمون لي دعمًا فوريًا إذا كنت بحاجة إليه"

الحالة 2: "الآباء والأمهات الذين ما زالوا في حالة إنكار، وفرط النشاط، وعسر القراءة، والأشياء المنهكة قليلاً على المستوى الأكاديمي... حسنًا، هناك، الأمر أكثر تعقيدًا لأنك تعمل، وتقول "هناك هذا الذي لا يفعل". "لا تلعب" وأنت عالق في المشاكل لأنها مهمة الجميع وليس هناك مساعدة متبادلة"، "أعتقد أنه يمكن أن يكون فصلًا دراسيًا بالفعل، ومن الصعب جدًا إدارته حقًا. مع حالات كثيرة... بالفعل، عندما يكون لديك 20 أكثر من تلميذا ويجب عليك القيام بذلك، لا أعرف مثلًا برامج متمايزة لنصفهم. عندما يكون لديك تلاميذ يعطلون جميع دروسك باستمرار. وتضيع الطاقة والجهد معهم"

الحالة 3: "إنها حقيقة وجود فصل دراسي حيث يتعين عليك القيام بالكثير من التمايز للتلاميذ الذين لديهم جميع أنواع الخصائص والذين يصعب جمعهم معًا. لذلك أعتقد أن هذا عامل خطر"، "يمكن أن يأتي من التلاميذ المشاغبين. والذين يستهلكون الكثير من الطاقة طوال اليوم، والذين لا يزال يتعين علينا إنشاء شبكات لهم، يحاولون البحث عن حلول على الجانب. وها نحن هنا، لقد تحملناهم طوال اليوم بالفعل، ونحن مرهقون بالفعل. ومن ثم لا يزال يتعين عليك القيام بهذا العمل الإضافي على الجانب بحيث يكون ذلك سببًا"

الحالة 4: "بالنسبة لي كانت الصعوبات مع التلميذ في المقام الأول. هناك، التدريس ليوم كامل، وهذا هو الشيء الذي يخيفني حقًا لأنهم بالفعل في اللامنهجية يجدون أنفسهم في بيئة مليئة بالضوضاء، مع الكثير من الناس من حولهم، يقرأون كتابًا، أو يرسمون صورة، أو يستريحون. هناك دائمًا حركة من حولهم، لذلك أعتقد أن الأطفال هم المنهكون... ولهذا السبب يخيفني، استمرار المدرسة ليوم كامل، وفي النهاية نحن المعلمون أيضًا من نعاني من العواقب، لأننا نحن من لديهم أطفال متعبون ومضطربون ومتذمرون"، "يمكن أن يكون عدد التلاميذ في الفصل. لأنه اعتمادًا على عدد

التلاميذ والصعوبات التي يواجهونها، إذا كانت الصعوبات مضروبة في خمسة وثلاثون تلميذ أو إذا كانت الصعوبات مضروبة في عشرون في الصعوبة، فهذا يغير الوضع"

***الصراعات العلائقية–الاجتماعية**

يتبين من خلال أقوال الحالات المشاركة بأن جميع المعلمين ذكروا الجانب العلائقي والاجتماعي كعامل خطر مهم. يتضمن هذا العامل الخارجي، على سبيل المثال، العديد من المشكلات العلائقية مع أولياء الأمور أو الزملاء أو غيرهم من أعضاء النظام المدرسي، مثل الإدارة.

ويتحدث المعلمون بشكل خاص عن عدم تواجدهم على نفس الموجة معهم، أو عدم التعاون من جانبهم. وفقًا لبعض المعلمين، لدى الآباء الكثير من المطالب، بل إنهم قادرون على الذهاب إلى حد تقديم شكوى في حالة عدم الرضا، بالإضافة إلى الانتقادات والتشكيك في عملهم فيجدون أنفسهم في التبرير باستمرار، كل هذا يؤدي إلى الاحتراق النفسي.

كما أن بعض الآباء يتخلون عن مسؤولياتهم فيما يتعلق بالتربية، وبالتالي يفرضون على المعلمين مهمة مزدوجة تتمثل في التعليم والتربية. إذا كان الخلط بين الأدوار بين أولياء الأمور والمعلمين يشكل عامل خطر للإحتراق المهني، ويمكننا بسهولة أن نتخيل أنه عندما لا يفي أحد الطرفين بالتزاماته الواجبة، فالثاني يعاني من العواقب.

كما يتبين من خلال تعليقاتهم، بأن العلاقة مع الزملاء والإدارة يمكن أن تشكل أيضا عامل خطر. إما بسبب الخلاف، أو بسبب نقص أو عدم وجود دعم أو تقديم مساعدة في حالة حدوث مشكلة من هؤلاء زملاء العمل، وهذه بعض التعليقات (quelques récits):

الحالة 1: "الجيل الحالي ليس كالجيل السابق، صعب المراس، غير محتشم لفظيا، يتحركون كثيرا، نقص الانتباه، ومدلل كثيرا، نحن نأتي لنربي أكثر من أن ندرس، الأولياء تخلوا عن التربية، بالرغم من أن التربية ليست دورنا الأساسي وإنما التعليم هو الأساس"، "في الماضي كان الأولياء يلومون أبنائهم على النقاط الضعيفة، أما اليوم انقلبت الأمور عندما يتحصل الطفل على نقاط ضعيفة، الأولياء يلومون الأستاذ ويصبح شماعة فشل ابنهم، ويصل بهم الحد إلى تقديم شكوى للإدارة ضد المعلم، ويعتقدون بأنهم يعرفون كيفية التدريس بشكل أفضل منا، أو يشككون في كفاءاتنا. والمؤسف أن الإدارة تعطي الحق للوالدين حتى لا يتم تقديم شكوى بالمدرسة وتكون الإدارة هي المسؤولة"

الحالة 2: "أصبح اليوم الوالدين يتدخلون كثيرا في مهنتنا ونشاطنا، ويبررون فشل ابنهم بنا نحن، صحيح أن الأمور تسير على ما يرام مع بعض الآباء وليس على ما يرام مع الآخرين. قد يتساءل بعض الناس عما نفعله ويختلفون معه. يمكنهم أيضًا تقديم شكوى إذا كانوا يعتقدون أن شيئًا ما لم يتم بشكل صحيح"، "بالنسبة لي، مشاكل العلاقات مع الزملاء تؤدي إلى أجواء مشحونة ومضرة سواء على الجانب الشخصي أو المهني، وتصبح المدرسة مكان ألم لا مكان عمل"

الحالة 3: "صحيح أنه في السنوات الأخيرة، أصبح الآباء أكثر تدخلا في مهنة المعلم. لذا، بقدر ما يكون ذلك جيدًا لأنهم منخرطون للغاية، أعتقد أيضًا أننا في بعض الأحيان نحتاج أيضًا إلى معرفة كيفية وضع الحدود لأن البعض يرغب في أن يكون أكثر قربا من أجل الاعتناء بطفلهم التعامل معه بطريقة خاصة، أو التعامل وفق المحقق مثلا تتخذ خطوة صغيرة خاطئة عليك على الفور تبرير نفسك، وهذا يجعل العمل أكثر تعقيدًا. في السابق، كان هناك من جاء ليطلب منك تفسيرًا، ولكن ليس للحكم عليك، والآن يستجوبونك وربما حتى ينعتوك بصفات سيئة"، "هناك بعض الخلافات مع الإدارة والزملاء يضعونك في مواقف يمكن أن تؤدي إلى الاحتراق، والذي في الأصل المهم أن نكون قادرين على التواصل ومساعدة بعضنا البعض... إذا كنت بمفردك، فربما تكون أكثر عرضة للخطر. ويمكنني أن أتخيل أنه إذا كان لديك زميل تكون الأمور معه معقدة، فهذا لا يساعد أيضًا"

الحالة 4: "الضغط من قبل الوالدين، من قبل البعض وليس الكل، خاصة عندما تكون نتائج التلميذ سيئة، نصبح نحن السبب، ويلقون اللوم علينا، في حين أن الاولياء أنفسهم لا يساعدوننا على تحسين مستوى أطفالهم، هناك سوء فهم من بعض الوالدين خاصة مع صعوبات أطفالهم"، "الضغط من قبل الإدارة و حتى بعض الزملاء، يتكلمون في ظهرك بأنك أنت السبب ويلقون اللوم عليك، وأنك لست كفء، ولست قادر لقلة الخبرة، وللأسف هناك من وصل به الأمر إلى التفريق بين شهادة الليسانس ومن يدرس في المدرسة العليا للأساتذة، وقد تجد في النهر ما لا تجد في البحر"

***عوامل الحماية**

لقد أشار المعلمون المشاركون إلى عدة عوامل حماية/وقائية للإحتراق النفسي في التعليم الابتدائي، أهمها:

الدعم والمساندة الاجتماعية والتقنية:

يتبين من خلال كلام المعلمين بأن الدعم الاجتماعي هو عامل الحماية، وهنا من الضروري التمييز بين الدعم الانفعالي والدعم الفعال، وهما مكونان للدعم الاجتماعي.

فيما يتعلق بالدعم الانفعالي، تحدث المعلمون المشاركون الذين تمت مقابلتهم عن القرب من الأشخاص المحيطين بهم: الشخص الذي يشاركهم حياتهم، وعائلاتهم، وأصدقائهم. يتحدثون عن القدرة على الثقة والطمأنينة وتلقي الحب. كما أن الاستماع الفعال للأسرة يشكل ركيزة تسمح للمعلم بإخلاء توترات اليوم وبالتالي تجنب الشعور بالوحدة في مواجهة الصعوبات. ومع ذلك، يؤكد المعلم على أهمية وجود مواضيع أخرى للمحادثة من أجل تغذية الحياة الخاصة.

كما تحدثت الحالات المشاركة عن الدعم الفعال، وهي مساعدة فنية وملموسة مقدمة من المتخصصين في التدريس، يشمل ذلك الإدارة والزملاء وشبكات الدعم التي تسمح بتنفيذ تدابير الدعم المختلفة في الفصل الدراسي. يقدم الزملاء أيضًا دعمًا كبيرًا، طالما أن العلاقة مبنية على التضامن وعدم إصدار الأحكام. ومن المحتمل أن يواجهوا صعوبات مماثلة في فصولهم الدراسية، فيمكنهم بسهولة وضع أنفسهم مكان المعلم الذي يواجه صعوبة وتزويدهم بالنصائح المناسبة. ثم يذكر العديد من المعلمين أهمية عدم الخوف من التحدث، وأهمية الجرأة في طلب المساعدة من زملائك. كما أن اعتناء المعلمون ببعضهم البعض يتيح لهم اكتشاف العلامات التحذيرية بين الزملاء الذين قد لا يجرؤون على البوح بها، ومن ثم التصرف وفقًا لذلك.

إذن، يتفق جميع المعلمين المشاركين على أنه من المهم، في مهنتهم، أن يكونوا قادرين على التحدث ومشاركة الصعوبات التي يواجهونها والاعتماد على شخص ما سواء كان من العائلة أو مقرب، أو كان من محترف وزميل ذو خبرة مهنية، وهذه بعض التعليقات (quelques récits):

الحالة 1: "من الممكن أن يكون الشخص الذي يشاركك حياتك، أو من الممكن أن يأتي والديك، أو زملائك، ولكن كل هذه الأشياء الصغيرة، هذه الرسائل الصغيرة التي تخبرك...مهلا، ما تفعله هو عظيم، استمر في ذلك"، "لكن في المقابل، لمن تحكي كل أحد مشتغل بهمومه ومشكلاته وضاقت صدورنا لبعض، ليست كالأمس"

الحالة 2: يتعلق الأمر بالفعل بالاستماع إليك من قبل زملائك ومديرك، عندما تكون هناك صعوبات، وحسنًا، لا يقلل هذا من ما يحدث في الفصل، اه... حسنًا، لا يزال يمنح المعلمين الوسائل اللازمة للتعامل مع الأمور صعبة. قد

تحتاج إلى معرفة كيفية إعداد الدروس وإلقائها عند الحاجة إلى الدعم، في الفصل الدراسي من الزملاء خاصة ذوي الخبرة"

الحالة 3: "ربما تتعاون مع زملائك في أشياء معينة. هذه هي الأفكار التي يمكنك أخذها من مكان آخر، أو ربما المواد التي يمكنك تبادلها دون الحاجة إلى صنعها، ومع ذلك لا يتم سماعنا بشكل كاف وجيد من طرف المدير"

"لذلك أتحدث مع أهل بيتي حول المدرسة وأحوالها والمشاكل التي أعيشها فيها، وأحيانا تطغى على المحادثات المنزلية العائلية"

الحالة 4: " حسنًا، في دائرة مدرستي، شخصيًا، لدي انطباع بأنه إذا كان لا يزال لدينا مخاوف، على مستوى الإدارة، فلا يزال يتم سماعنا جيدًا، ودعمنا جيدًا، والاستماع إلينا. لذلك أعتقد أنه يمكن بالفعل الوقاية. يمكننا أيضًا التحدث عن ذلك مع زملائنا الذين ما زالوا يمثلون موارد، والذين يمكنهم أن يقدموا لنا أفكارًا ويعززون معنوياتنا أيضًا إذا لزم الأمر، من الجيد تشكيل مجموعات للتفريغ والتعبير عن المشكلات المدرسية اليومية، وإيجاد حلول لها مع بعض، خاصة من المعلمين ذوي الخبرة، والذين يمنكنهم معرفة علامات هذه الظاهرة"، "المهم بالنسبة لي أن أتكلم وأُخرج ما بداخلي حول المدرسة ومشكلاتها إلى أي شخص من العائلة أو من المدرسة وأحيانا حتى الجيران"

***الخبرة الذاتية لتجربة الاحتراق النفسي**

تعرض إجابات المعلمين التغييرات التي طرأت على نمط حياتهم بعد الإحتراق النفسي، والعناصر الإيجابية التي يمكنهم الاحتفاظ بها بالإضافة إلى معنى هذه التجربة وفهمهم لها.

يتبين من خلال معطيات المقابلات بأن المعلمون تعلموا دروس ذاتية من تجربة الاحتراق النفسي من خلال وضع الأمور في نصابها الصحيح والتخلي عن الكمالية والإلتزام المفرط، تجربة الاحتراق النفسي فرصة لإيجاد التوازن وإعادة التنظيم في الحياة، وأن حب الوظيفة صمغ الاستمرار فيها، التجارب أفضل معلم وأحسن وسيلة لفهم ظاهرة الاحتراق النفسي.

ويتبين كذلك من التعليقات أن انتظارات الحالات المشاركة تتمثل في تقديم الدعم والتشجيع من الإدارة والزملاء وخاصة المصادقة على القانون الأساسي الجديد لقطاع التربية الوطنية، وهذا ما يظهر في تعليقاتهم:

الحالة 1: "أعتقد أن جزءًا من قصتي وتاريخي ثم شخصيتي هو الذي صنع... كانت كل هذه الأسباب مجتمعة وأثارت هذا الاحتراق"، "أصارحك القول، نظرتي سلبية وتشاؤمية لمهنة التعليم في الغد" ، "ننتظر من الوزارة الوصية المصاقة على القانون الأساسي الجديد، وتعزيز التواصل بين الغدارة والأساتذة"

الحالة 2: "وإذا كنت أفكر، لولا هذا الإحتراق، لما تمكنت من الوصول إلى هناك. لأننا في نفس الوقت ننمو قليلاً. نحن ننمو في أذهاننا، ونتعلم كيف نترك الأمور، ونستقر، وهذا أمر صعب للغاية"، "أرى مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له"، "المصادقة على القانون الأساسي الجديد للقطاع"

الحالة 3: "بدأت أتعلم أن الكمال ليس ميزة في الحياة، وأن أضع الأمور في مكانها الصحيح، وقررت أن لا آخذ معي الأوراق لأصحح في المنزل، العمل للعمل والبيت للبيت"، "نظرة سلبية مقارنة بالأمس"، "المصادقة على القانون الأساسي الجديد للقطاع"

الحالة 4: "أعتقد أن هذا هو أهم شيء تعلمته. جسدي هو أفضل صديق لي. إنه صديقي المفضل، لذا يجب أن أستمع إليه، ويجب أن أتعلم الاستماع إليه ...أوه نعم، أنا أحب هذه الوظيفة. لم أستطع أن أفعل أي شيء آخر"

"مهنة أعقد وأصعب مما كنت أتصورها، ومع ذلك أعتقد بأن دور معلم المستقبل هو إعطاء الدافع للتعلم والدعم للنجاح للتلاميذ"، "المصادقة على القانون الأساسي للقطاع"

***جودة الحياة المدرسية للحالات المشاركة**

نلاحظ من خلال أقول المعلمين بأن جودة الحياة المدرسية تتمظهر في الجانب الصحي (الأمراض المزمنة واضطرابات الصوت)، وفي الجانب النفسي العاطفي والعلائقي (الدعم الاجتماعي والاقتصادي) والرضا عن الحياة، وهذه بعض الأمثلة والشواهد:

الحالة 1: "أنا صحتي راحت غير في المدرسة، السكر و la voix راحت، العلاقات بين الزملاء ماهيش كما بكري، قوى التحريميت، التدريس ماهوش كما بكري، الدعم راه قليل، راني حاسة روحي جيت من عالم إلى عالم جديد، بصح شتا نقولو الحمد لله هذا ما أعطى ربي وراضيين به"

الحالة 2: "أنا في خدمتي الحمد لله، كون تقعد غير الصحة، طغات المادة، والتعاون والتفاهم رجع قليل"

الحالة 3: "خطرات نرضى وخطرات ما نرضاش على حياتي في المدرسة، الخدمة توريلك والسيستام صعيب، ومع هذا راني راضي على حياتي في الخدمة"

الحالة 4: "مازال ما نتأقلم مع النظام التربوي والإداري في مدرستنا، وراني نحاول نصيب مسافة آمنة في خدمتي، ونحاول نرضي روحي ونقنع بجودة الحياة تاعي في المدرسة"

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج

أ- النتائج الكمية

***مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:**

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى باستخدام حساب التكرارات والنسب المؤوية والمبينة في الجدول رقم (11) والتي أظهرت بأن معلمي المرحلة الابتدائية (أفراد عينة الدراسة) يعانون من مستوى احتراق نفسي مرتفع.

تتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (بوفرة، 2012/ بوبكر، 2012/ مدور، 2014/ محمد دحو، 2021) والتي توصلت إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يعانون من مستوى مرتفع للاحتراق النفسي.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة لونيس سعيدة حول مظاهر متلازمة الاحتراق النفسي كاستجابة لضغوط العمل كما يدركها معلمي التعليم الابتدائي في ضوء بعض المتغيرات.

بينما ترى بعض الدراسات الأخرى (دبابي وساسي، 2013/ لبوز والحجاج، 2013 / بن بكرتي، 2021) بأن معلمي المرحلة الابتدائية يعانون من مستوى منخفض للاحتراق النفسي.

في ضوء الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة والدراسات السابقة يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بـ:

- تعتبر مهنة التدريس من أكثر المهن المسببة للضغوط نظرا لما تحمله من ضغوط ومتطلبات ومسؤوليات بشكل دائم، مثل القيام بمهام مرئية يمكن للجميع ملاحظتها ورؤيتها، ويمكن أن يقوم بها داخل مؤسسته، مثل: التدريس، وملء كتابه المدرسي أو دفتر يومياته. من ناحية أخرى، هناك أيضًا عمل غير مرئي لا يمكن لأحد رؤيته وهو ذو أهمية معينة: تصحيح النسخ والأوراق، والتحضير للدروس، وتوثيق الذات، وطباعة الموضوعات، وشراء الكتب والمواد للعمل عليها. ولهذا السبب أن التدريس لا يقتصر فقط على إعطاء دروس في فصل مغلق، بل يعني أيضًا مواجهة مشكلة في أداء مهام أخرى أكثر مملة ومتعبة.

– عندما تكون عوامل التوتر ذات طبيعة دائمة ومستمرة ومتكررة، فإن إلحاح الموقف يصبح مفرطًا فيما يتعلق بالموارد الشخصية. يصبح المعلم متعبًا وسريع الانفعال، ويصبح التوتر مزمنًا، مما يؤدي تدريجيًا إلى تطور متلازمة الإحتراق النفسي.

– تظهر متلازمة الاحتراق النفسي بشكل واضح نتيجة تجربة الضغوط المهنية الملازمة للعلاقات الاجتماعية التي تنطوي عليها ممارسة مهنة تعليم، وبشكل أدق نتيجة المحاولات الفاشلة للتكيف مع هذه الضغوطات، كما أن عبء العمل الزائد، والصعوبات المرتبطة بالأدوار، والعلاقات الشخصية الصعبة مع الزملاء والإدارة، ونقص الدعم الاجتماعي، كلها عوامل يمكن أن تزيد من مخاطر الإصابة بالاحتراق النفسي.

– يقضي أساتذة التعليم الابتدائي أكثر من 26 ساعة في الأسبوع في الفصل (يقضي معظم وقتهم في إعداد الدروس وتصحيح الأنشطة الصفية)، مقارنة بـ 18 ساعة فقط لمعلم مدرسة ثانوية و 20 ساعة للمعلم المتوسط، مع وجود فجوة كبيرة في الراتب (أقل لمعلم المرحلة الابتدائية) ومناهج أكثر انشغالًا: أكثر من خمسة مواد مختلفة لكل معلم، خاصة تلك الخاصة باللغة العربية: القراءة، والرياضيات، والتربية المدنية ، وتعليم العلوم والتكنولوجيا، والتاريخ والجغرافيا، والتربية الإسلامية. (Benbakreti, 2021)

كل هذه العوامل المذكورة تعني أن مدرس المرحلة الابتدائية سيكون أكثر عرضة للاحتراق المهني من زملائه العاملين في المدارس المتوسطة والثانوية.

– مهنة التعليم من المهن المهددة/خطر بالاحتراق النفسي:

- النشاط الاجتماعي والمشاركة الانفعالية: تعتبر مهنة التعليم من المهن العلائقية التي تنطوي على وظيفة مساعدة ستتأثر بشكل خاص بظاهرة الإحتراق المهني. في الواقع، يكون المعلم على اتصال مستمر مع الآخرين، سواء التلاميذ أو أولياء الأمور أو الزملاء. وهذا يتطلب مهارات تواصل وتعاون جيدة بالإضافة إلى القدرة على الاجتماعية (اللغة الاستقبالية والتعبيرية) والتكيف في العمل الجماعي.
- الطبيعة المجهدة والمتطلبة للمهنة: توصف مهنة التعليم بأنها مهمة صعبة أحيانًا، إلى حد أن المعلمين يرون أدوارهم تتضاعف، وبالتالي تطمس حدود واجبهم.
- عدم الاعتراف: زيادة وتعدد مهام المعلم تعزز الشعور بالإحتراق من عملهم. إن مسؤولياتهم، المعقدة في عددها، لا تضمن اعتراف الآخرين بهم. ومع ذلك، فإن الاعتراف يسير جنبا إلى جنب مع الاستثمار. إذا كان عدم الاعتراف ملحوظًا بشكل خاص في بيئة التدريس.

- الضغط المهني: الربط بين الضغط والاحتراق النفسي، وهو رابط وثيق الصلة تمامًا لأنه من بين التعريفات للاحتراق النفسي هو نتيجة للضغط المزمن الذي لم يعد يسمح للدماغ والجسم بالتوقف عن العمل، إلى حد الإنهاك الانفعالي والعقلي والجسدي.

يمكننا أيضا أن نرى علاقة سببية تفاعلية دائرية بين الإحتراق النفسي والتصورات الاجتماعية للمهنة والسياق المهني والهوية المهنية تغذي بعضها البعض بشكل متبادل، على النحو الآتي:

- كلما رأى المعلم أن المهنة ذات طبيعة اجتماعية وكلما اعتبرها أقل صعوبة، زاد إنجازه الشخصي. وعلى العكس من ذلك، كلما رأى أن الأمر مؤلم، كلما زاد احتمال تعرضه للاحتراق النفسي.
- كلما كانت بيئة العمل وإدارة الانضباط أفضل، قل احتمال قيام المعلم بتطوير موقف سلبي وساخر (إضفاء الطابع الشخصي للعلاقة التعليمية–التعلمية) تجاه التلميذ.

***مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية– الجزئية الأولى:**

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية/الجزئية الأولى باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمبينة في الجدول رقم (12) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.

وهذا ما أثبتته معظم الدراسات التي أجريت على مستوى الاحتراق النفسي تبعا للفروق بين الجنسين (دبابي وبن ساسي، 2010/ بوفرة، 2012/ معروف، 2014/ مدور، 2014/ بن بكرتي، 2021/ دحو 2021).

في ضوء الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة والدراسات السابقة يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بـ:

– يمارس معلم المرحلة الإبتدائية (ذكر/أنثى) عمله في نفس الظروف ويتعرضون لنفس الضغوط تقريبا فهم ينتمون إلى نفس القطاع (نفس القوانين حقوق/وواجبات).

– ميزة السياق السوسيوثقافي الحالي: المساواة بين الجنسين في مختلف المهن والمجالات.

– ويتفق هذا مع ما ذهب إليه ديديه تريشو (Truchot, 2004) بأن العلاقة بين الجنس والإحتراق النفسي ليست قوية جدًا: حيث تظهر بعض الدراسات أن الإحتراق أعلى لدى النساء، بينما تظهر دراسات أخرى عكس ذلك. يميل الإنهاك الانفعالي إلى أن يكون أعلى بين النساء. ساعات عملهن أقل ولكن من الواضح أنهن يحملن عبئا مزدوجا: النشاط

المهني وثقل المهام المنزلية ورعاية الأطفال. وتواجه النساء أكثر الصراعات العائلية/العملية، وهو مصدر رئيسي للإحتراق المهني الذي بدوره يؤثر على الاحتراق الوالدي ففي دراسة لبدرة معتصم ميموني وآخرون (2023) حول الاحتراق النفسي الوالدي والتي هدفت إلى تطبيق مقياس الاحتراق النفسي الوالدي على أمهات وآباء جزائريين، وتقييم مدى انتشار الاحتراق بينهم وتحديد بعض عوامل الخطر التي يمكنها أن تضاعف الاحتراق النفسي لدى الوالدين، وتوصلت النتائج إلى أن نسبة الامهات التي تعاني من الاحتراق النفسي تفوق نسبة الآباء، ويرجع ذلك إلى عوامل جنسانية واجتماعية أنثروبولوجية.

ومن الطبيعي أن تؤدي مشاركة المرأة في عالم العمل إلى تطوير نفس التطلعات التي يتمتع بها الرجل. لكن في كثير من الأحيان ما زالوا يواجهون أنظمة تسيطر عليها القيم الذكورية التقليدية التي تعيق تقدمهم الاجتماعي والمهني.

- كذلك حسب تريشو (2004) أن الرجال يتحكمون في عواطفهم ويستجيبون بشكل أقل تعبيرًا من النساء للمشاكل التي يواجهونها، كما تسعى النساء إلى الحصول على الدعم الاجتماعي واستخدامه بشكل أكبر، ويستخدمن الدعم الاجتماعي غير المهني. يستخدم الرجال الدعم الاجتماعي بشكل أقل، وإذا استخدموه، فإنهم يستخدمون الدعم المهني من المدير لتطوير أساليب التكيف. ومع هذا يمكن القول بأن الاحتراق النفسي بين الجنسين: النساء منهكات عاطفيا أكثر من الرجال، لكن الرجال أكثر تبلدا للمشاعر من النساء، ويتفق الرجال والنساء في شعورهم بالإنجاز في مهنتهم التعليمية.

***مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية- الجزئية الثانية:**

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية/الجزئية الثانية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمبينة في الجدول رقم (13) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمكان العمل (ريفي، حضري) لدى أفراد عينة الدراسة.

ومن خلال الرجوع وتفحص الأدبيات البحثية السابقة لم يتم التوصل إلى أي دراسة أشارت إلى الاختلاف في مستويات الاحتراق النفسي تبعا لمكان العمل، ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة والمضمون النظري يمكن تفسير هذه النتيجة بـ:

- يمثل المكان الذي يمارس فيه المرء بيئة غنية إلى حد ما بالموارد المتاحة، وبالتفاعلات، وعلى العكس من ذلك، بالقيود المادية أو العلائقية.
- من المحتمل أن تكون الموارد المادية والمهنية والعلائقية في البيئة الريفية نفسها في البيئات الحضرية.

- سكان "الريف" لديهم مواقف إيجابية اتجاه التعليم والمعلمين (الكرم والجود) مثلهم مثل سكان "الحضر" الذين يستثمرون في أبنائهم في دراستهم دروس خصوصية).
- نظام النقل المدرسي وتوفر المطعم المدرسي في المناطق الريفية والحضرية.
- مناخ مدرسي سلمي ورضا عن بيئة العمل في المناطق الريفية والحضرية.
- دعم الأسرة وسكان الريف للمعلمين.
- في المناطق الريفية، توجد مؤسسات أصغر حجمًا، وفي كثير من الأحيان تكون ذات أولوية في التعليم، وحيث تكون ثقافة تقاسم المسؤوليات أقوى.
- في المناطق الريفية، يواجه المعلمون تلاميذ يختلفون من حيث الأصل الاجتماعي والسلوك في المدرسة (تربية بيئة محافظة مرتكزة على القيم والأخلاق)
- وهنا يجب أن ننبه بأن عبء العمل الكبير الذي يتحملونه معلمو الريف ليس عاملا كافيا لتفسير الإحتراق الذي يعانون منه.
- وفيما يتعلق بتأثير الإدارات على حجم العمل، لا يوجد تأثير عام لهذا المتغير في المناطق الريفية والحضرية ذلك أنه نفس النظام الإداري التربوي.
- إذن، معلمو المدارس الحضرية والريفية (أفراد عينة الدراسة) لا يختلفون بشكل كبير في مستوى الاحتراق النفسي لديهم.

***مناقشة وتفسير الفرضية الثانية-الجزئية الثالثة:**

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية/الجزئية الثالثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمبينة في الجدول رقم (14) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تعزى للأقدمية المهنية لدى أفراد عينة الدراسة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (بوبكر وساسي/ بوفرة مختار (2012)/ معروف محمد (2013)/ لبوز والحجاج (2013)/ مشتر (2021))، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مدور ليلى (2014) والتي تناولت الاحتراق النفسي وعلاقته بالحاجات الإرشادية لدى معلم المرحلة الابتدائية أين كشفت النتائج عن وجود فروق دالةإحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي يعزى للخبرة المهنية لصالح ذو الأقدمية 20 سنة فما فوق.

في ضوء الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة والدراسات السابقة يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بـ:

- تقارب المستوى الأكاديمي لمعلم المرحلة الابتدائية (التوظيف بشهادة الليسانس).

- يرتبط متغير الأقدمية والخبرة المهنية بالسن، بحيث أنه في بعد "الإنهاك الانفعالي" تم التوصل إلى أن الفئات الأقل من عشر سنوات خبرة لديهم مستوى يفوق المتوسط، بالإضافة إلى فئة الخبرة أكثر من 25 سنة أيضا، إلا أن عدم وجود أي تأثير لهذا البعد على "تبلد المشاعر " و"نقص الإنجاز الشخصي"، يوضح هذا الإنهاك الانفعالي الذي تعاني منه فئة الخبرة أكثر من 25 سنة يعود إلى التعب الجسدي والتقدم في العمر، مراجعة للتطلعات والآمال، وانخفاض في الالتزام، اكتساب للمهارات وتعزيزيها، استخدام استراتيجيات المواجهة بطريقة فعالة.
- ويعود بالنسبة لفئة الخبرة أقل من عشر سنوات إلى التكوينات البيداغوجية التحضيرية قبل مزاولة التدريس ودورات تحسين المستوى بعد التنصيب، مما يساعدهم على مواجهة الفجوة بين التوقعات المثالية للمهنة والواقع اليومي.
- ويتسق هذا مع ما ذهب إليه ديديه تريشو (Truchot, 2004) بأنه أنه لا يوجد علاقة بين سنوات الخبرة في العمل وخطر الإحتراق. "في الواقع، خلافًا لمفهوم واسع الانتشار إلى حد ما بين الجمهور، لا يتقدم الإحتراق بالضرورة مع تقدم العمر أو مع الأقدمية المهنية. [...] كل هذا يتوقف على ظروف العمل التي تواجهها".

***مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:**

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون والمبين في الجدول رقم (15) والذي أظهر وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية، وتشير هذه النتيجة إلى أن زيادة الاحتراق النفسي لدى المعلمين (أفراد عينة الدراسة) يصاحبه انخفاض في جودة الحياة المدرسية.

تتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد غالب المشيخي (2013) حول علاقة الاحتراق النفسي بجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين متغيرات الدراسة.

كما تتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسات (فواطمية، 2017/ شداني، 2019/ حوحو ويحياوي، 2022/ بلقاسمي، 2023) والتي توصلت إلى مستوى جودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من متوسط إلى منخفض.

في ضوء الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة والدراسات السابقة يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بـ:

- إن المعلمين الذين لديهم إنهاك بدني ونفسي وإحساس بعدم الرضا عن الإنجاز والاداء المهني في ظل التحديات والصعوبات الكثيرة أثناء قيامهم بواجبهم المهني والتعليمي وعدم توفر أقصى درجات الراحة النفسية والجسدية لهم، وشعورهم بالعجز في تحقيق الأهداف، والشعور بعدم المشاركة في صنع القرار كل ذلك من

شأنه أن يؤدي إلى نتائج سلبية وأنماط متنوعة من الخلل الوظيفي والشخصي وعدم الاستقرار المهني مما يؤثر على نجاحهم المهني فيكونوا أكثر تشاؤما وقلقا وتوترا الامر الذي يصاحبه الشعور بعدم المتعة بالعمل وقلة الإبداع حيث أن الإدراك الذاتي لجودة الحياة يرتبط بمفهوم الرضا عن الحياة والتوافق وهما من المفاهيم البارزة في علم النفس الإيجابي (المشيخي، 2013).

- توجد قوة كبيرة وعلاقة سلبية كبيرة بين بعد "تبلد الشخصية" وجودة الحياة. وهذا يعني أن نوعية الحياة تنخفض مع زيادة المواقف السلبية للمعلمين، والشعور بالعداء والانفصال المفرط عن الوظيفة. قد تنجم المشاعر السلبية مثل عدم الرضا والغضب عن معاملة الإداريين غير الأخلاقية للمعلمين مما يؤدي إلى تبلد الشخصية.
- يتمتع بعد "الإنجاز الشخصي" ونوعية الحياة بقوة متوسطة وعلاقات إيجابية كبيرة. وهذا يشير إلى أن نوعية الحياة تزداد مع الإنجاز الشخصي. ويبدو من النتيجة أن نوعية حياة المعلمين تنخفض عندما لا يكون لديهم شعور بالإنجاز الشخصي الناتج عن ضعف تقدير الذات والشعور بالكفاءة المنخفضة.

كل هذا يؤدي إلى نتائج سلبية وأنماط متنوعة من الخلل الوظيفي والشخصي وعدم الاستقرار المهني مما يؤثر سلبا على نجاحهم المهني. ومن هنا يكون إدراك ذاتي سلبي لجودة الحياة المدرسية.

ب- النتائج الكيفية

بعد عرض النتائج الكيفية التي تم التوصل إليها من تحليل معطيات المقابلات البحثية نصف الموجهة، نأتي إلى تفسير النتائج الكمية الت تم تحديدها مسبقا في ضوء النتائج الكيفية لدعمها والتحقق منها، حيث يتميز التحليل التفسيري ببناء التفسيرات والمعاني من البيانات عن طرق الربط المنطقي بين الإحساس بالمعنى، والسياق، والأطر النظرية.

***عوامل الخطورة**

لقد أشارت عملية تحليل بيانات المشاركين إلى وجود العديد من العوامل الداخلية (الفردية/الشخصية) والخارجية (العلائقية/التنظيمة/الإدارية) يمكن أن تكون السبب في حدوث الاحتراق النفسي المدرسي مجتمعة معا.

***العوامل الداخلية/الذاتية/الشخصية:**

- بروفيل شخصية المعلم

المعلم إنه يتحمل العديد من المسؤوليات وفي بعض الأحيان يعتني بمسؤوليات الآخرين من الزملاء، ونظرًا لأنه يريد القيام بعمل جيد، فإنه يُظهر أحيانًا زيادة في الكمال. يؤكد المعلمون أنه في هذه المهنة، من الممكن دائمًا تحسين عمل الفرد وبالتالي لا توجد حدود. لذلك، يستثمر بعض الأشخاص الكثير من الوقت في المدرسة لأنهم يريدون أن يكونوا مثاليين، وأنهم قادرون على "تقديم المزيد" ولا يشعرون بالتهديد من الإحتراق المهني.

التدريس هو المجال الذي يمكن دائمًا القيام بالمزيد فيه. لذلك غالبًا ما يكون لدى المعلمين ذوي الضمير المهني القوي الرغبة في تحسين عملهم باستمرار، واستجواب أنفسهم، دون احتساب ساعات عملهم. ومع ذلك، يمكن اعتبار الضمير المهني المفرط عامل خطر لتطور الإحتراق.

الافتقار إلى مهارة إدارة الضغط كعامل خطر: فإذا كان الإجهاد والضغط هو أحد الأسباب الرئيسية للإحتراق المهني، فإن استراتيجيات إدارة الضغط لدى الفرد هي في المقام الأول هي التي تحدد تطور الاحتراق وليس السبب أو مقدار الضغط المكبوت.

إن ضعف تقدير الذات هو سمة مميزة للإحتراق، لأنه جزء من بعد انخفاض الإنجاز الشخصي. لذلك فإن المعلمين على حق تمامًا في التأكيد على أن هذا عامل خطر.

لقد أصبح المعلم اليوم كالإسفنجة التي تحتفظ بالماء، يحتفظ المعلم بجميع التعليقات السلبية وأحيان الجارحة التي يدلي بها أولياء الأمور داخلها، مما قد يعزز ويثبت الاحتراق المهني.

الشعور بالذنب: إذا أعطى المعلم درسًا ولم ينجح على الإطلاق، ولم يتعمق التلاميذ في الموضوع، فسوف يشعر بالذنب ويتساءل عن طريقته فيطريقة تقديم الدروس. سيكون الأمر نفسه إذا كان الطالب يعاني من صعوبات أكاديمية خطيرة، وعلى الرغم من الدعم الكبير من المعلم، فإن الطفل لا يتقدم. سيسأل المعلم نفسه ويأخذ الأمر على عاتقه فيقول لنفسه: "بالتأكيد كان بإمكاني أن أفعل المزيد، يجب أن أدعم هذا الطالب أكثر وأعمل أكثر من أجله". من المهم أن يعي المعلم بحدود قدراته ومهاراته، ولكن يجب عليه أيضًا أن يكون حريصًا على عدم التقليل من قيمة نفسه من جهة، ومن ناحية اخرى عدم الوقوع في الاستثمار المفرط للعمل كآلية للإصلاح الذاتي.

ومن خلال تفحص الأدبيات البحثية، الأشخاص الذين لديهم مُثُل مهنية هم أكثر عرضة للخطر، نظرًا لأنه في مرحلة ما يوجد تنافر بين المُثُل والواقع المهني، مما قد يخلق معاناة لدى المعلم

دعونا ننظر إلى مهنة التدريس من زاويتين مختلفتين: المثالية والواقع. لنبدأ بالرؤية المثالية: الإجازات، فترات ما بعد الظهيرة، الطلاب المتعلمون والمهتمون، علاقات سهلة مع شركاء المدرسة المختلفين، ساعات هادئة (بدء الدراسة حوالي الساعة 8 صباحًا، نهاية الدراسة حوالي الساعة 3 مساءً)، وما إلى ذلك.

الآن دعونا نعود إلى الواقع: العمل أثناء العطلات وبعد المدرسة، التعليم المستمر، العلاقات الصعبة أحيانًا مع شركاء مختلفين، الطلاب الذين يعانون من مشاكل (السلوك، التعلم، الأسرة)، المدرسة في ذهنهم باستمرار، وما إلى ذلك. من الضروري أن يعرف المعلمون ماهية المهنة حقًا وأن يدركوا الصعوبات التي سيواجهونها بلا شك يومًا ما، لأن عدم التوازن بين المثالية والواقع يمكن أن يصبح مصدرًا كبيرًا للتوتر والضغط، والأخير هو أحد الأسباب الرئيسية للاحتراق المهني.

- الوضعية الشخصية/العائلية الصعبة

من خلال مراجعة الأدبيات البحثية حول العلاقة السببية بين الوضع الحياتي الشخصي وخطر الإحتراق. نجد أن الصعوبات الشخصية تشكل أرضًا خصبة للإحتراق المهني لأن الفرد لم يعد قادرًا حقًا على إعادة شحن بطارياته والعثور على الراحة مع من حوله بعد يوم عمل مرهق. ثم يحاول التغلب على الصعوبات التي يواجهها من خلال العمل أكثر. إذا كان هذا يمكن أن ينجح لبعض الوقت، سيكون من الوهم الاعتقاد بأن هذه العملية يمكن أن تكون إنقاذية، بمعنى عندما تظهر مخاوف صحية كبيرة على أنفسهم أو على من حولهم، فإن بعض الأشخاص يحمون أنفسهم عاطفيًا من خلال الاستثمار أكثر في حياتهم المهنية.

إن خطر الإحتراق يزداد بين الأفراد الذين يعانون من حياة عاطفية وأسرية سيئة، حيث توفر الموارد الشخصية الطاقة التي يتم نقلها بعد ذلك إلى البيئة المهنية. وفي غياب هذه الموارد يصبح من الصعب على المعلم أن يحافظ على مخزونه من الطاقة. وبالتالي فهو معرض لخطر الاحتراق بسرعة.

الحياة الخاصة يمكن أن يكون لها تأثير على الحياة المهنية والعكس صحيح، وهنا يمكن وضع فرضية الاعتلال المشترك بين الاحتراق المهني والاحتراق الوالدي (burnout parental). إذا كان المعلم يمر بوقت عصيب، أو صعوبات في علاقته أو حالة ضيق نفسي، على سبيل المثال، يمكن الشعور بذلك على مستوى المدرسة.

لذلك سيكون من المثير للاهتمام معرفة ما إذا كان المعلمون، أثناء التدريس، يغرقون في الإرهاق بسبب التدريس أو بسبب حياتهم الخاصة. لكل فرد هوية ووضع يحدده العمر والجنس والمكان في الأسرة والمهنة والالتزامات الشخصية. في غضون سنوات قليلة، تغيرت العائلة كما نعرفها كثيرًا. هناك الكثير من حالات الطلاق ولم تعد أدوار النساء والرجال واضحة للغاية لأن النساء يعملن. تسبب هذه التغييرات عدم الاستقرار والشكوك التي تضع هوية الجميع

موضع تساؤل. من أنا ؟ ماذا أريد أن أفعل في حياتي؟ ما هي أهدافي؟ هل أنا على استعداد لترك وظيفتي لأصبح أمًا ربة منزل؟ هل سأحصل على وظيفة مستقرة؟ هل سأضطر إلى تغيير المهن؟ وكأن الفرد ممزق بين هوياته المتعددة. يتردد، يتخطى، يتأرجح بين انتماءاته المتعددة. إنه في "بحث دائم عن نفسه".

إن الالتزامات الجماعية والانتماءات المجتمعية ذات تأثير أقل على الفرد، فهو يجد نفسه أكثر حرية، ولكنه أيضًا أكثر عجزًا. السؤال الذي طرحه المراهقون على أنفسهم ذات يوم عند اختيار مهنة وصياغة خطة حياة، أصبح الآن سؤالًا دائمًا يرافقنا طوال الحياة.

لذلك نقول، بأن كل إنسان لديه هوية شخصية يتم بناؤها وتعديلها وفقًا للتجارب الحياتية. فمن الطبيعي تماماً أن يكون للصعوبات في الحياة الخاصة انعكاسات على الحياة المهنية والعكس صحيح.

***العوامل الخارجية/التنظيمية/البيئية:**

- ضغط تحقيق الأهداف واستكمال البرنامج

يجب أن تكون أنشطة القسم متنوعة ويجب على المعلم تغطية الكثير من المعرفة لاحترام البرنامج و هذا يستغرق وقتًا أطول بكثير من ذي قبل. بالإضافة إلى ذلك، تنوع الأساليب وتحديث المعارف والمهارات في كثير من الأحيان، كما تمثل أجهزة الكمبيوتر والإنترنت صعوبة كبيرة بالنسبة للبعض، فمن الممكن اليوم الوصول إلى كمية كبيرة جدًا من المعلومات، لكن العثور على ما هو مناسب ليس بالأمر السهل دائمًا ويتطلب قدرًا كبيرًا من الوقت.

في مجتمعنا، يعمل الآباء والامهات ولديهم وقت أقل لرعاية أطفالهم، إنهم يعهدون بشكل أو بآخر بمهامهم التربوية إلى المعلمين، الذين لديهم بالفعل الكثير من العمل والكثير من المسؤوليات. التدريس مهنة تتطلب التعددية، والراحة بشكل يومي في العديد من المواقف، لأن توقعات أولياء الأمور والمجتمع عالية جدًا.

وما يثير الدهشة أيضاً هو أن الأهداف الرسمية بعيدة المنال. تطلب وزارة التربية من المعلمين تطبيق البرنامج على جميع الطلاب، ويجب علينا الارتقاء بجميع الطلاب إلى مستوى معين من المعرفة والكفاءة، وفي الوقت نفسه تصر على أمر آخر متناقض تماما وهو رعاية كل طفل في خاصة بكل مشكلة، لا سيما أن المعلمين في الفصل لديهم طلاب من ذوي الإعاقة، طلاب لديهم صعوبات، مشاكل سلوكية، ويواجهون كل يوم صعوبات اجتماعية لها تأثير على التعلم وعلى أداء الفصل نفسه. لذلك، في الفصل الذي يضم عدد كبير من التلاميذ، يستثمر المعلم الكثير من

الوقت والطاقة في أخذ كل طفل في الاعتبار، وفي التمييز وفي نفس الوقت مساعدة المجموعة بأكملها على التقدم بالوتيرة التي يفرضها البرنامج والمواعيد النهائية للامتحانات.

- الصعوبات الصفية/داخل القسم

تتطلب المدرسة عملاً شاقاً من جانب المعلم الذي يجب أن يكيف تعليمه ليناسب التلاميذ، مع مراعاة احتياجات الجميع.

تعبير التلميذ عن غضبه وحزنه وإحباطه من خلال التهديد بالضرب والإهانة لزملائه ومدرسيه. تنطوي المشكلات السلوكية على صعوبات في إدارة الفصل.

إذن الإدارة الصعبة للفصل الدراسي بالإضافة إلى السلوك السيئ يشكلان في الواقع عامل خطر للإحتراق. بالإضافة إلى ذلك، إذا دخل المعلم في عملية الإنهاك، فقد يبدأ انخفاض التحمل مع هذه المشكلات.

من جهة أخرى، يعاني بعض المعلمين من ظروف مادية غير مناسبة. كما أن هناك عدداً معيناً من المعلمين يواجهون شكلاً من أشكال النقص المادي، أي نقص وسائل التدريس مما يضطرهم إلى استخدام جزء من رواتبهم لشراء الكتب أو المعدات الوجهة المباشرة لطلابهم. لذلك، منذ اللحظة التي نستثمر فيها الوقت والمال في مهنتنا، يصبح من الصعب وغير المقبول ألا نشعر بالدعم والتقدير.

- الصعوبات العلائقية–الاجتماعية

إن العامل العلائقي هو سبب مهم للإحتراق في التدريس. يجب أن يمتلك المعلم العديد من المهارات العلائقية حتى يتمكن من الانسجام والتكيف مع جميع الأشخاص من حوله؛ الآباء والزملاء والإدارة.

تلعب العلاقات مع الزملاء دورًا مهمًا. تسمح الديناميكية الصحية للمعلمين بالتوجه بسهولة أكبر إلى زملائهم لإفساح المجال لهم أو مناقشة الصعوبات، أو عدم الانسجام مع واحد أو أكثر من الزملاء، المنافسة بين المعلمين، الجو السيئ في دائرة المدرسة، النقد، كل هذه العناصر يمكن أن تؤثر حقًا على معنويات الشخص و تعيق التواصل والتعاون. يخاطر المعلم بالانغلاق على نفسه ومحاولة حل صعوباته بمفرده أو حتى التفكير في تغيير المؤسسة التربوية.

تعتبر تدخلات الآباء مصدر قلق كبير للمعلمين، حيث أصبح تصور أولياء الأمور للمدرسة مختلف عن الأمس: يريد بعض الآباء أن يحصل أطفالهم على درجات جيدة لمستقبلهم، والبعض الآخر لم يعد يثق في المعلمين ويتحققون دائمًا

ويطلبون التبريرات. إن وجود آباء يتصلون بالإدارة لأسباب مختلفة قد يكون أمرًا متعبًا. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب الأمر من المعلم أن يكون واضحًا جدًا في كل ما يفعله أو يقوله. هل يمكن للتغيرات في العلاقات بين الوالدين والمعلمين أن تفسر بعض حالات سوء الفهم والتوترات؟ هل يمكن أن يفسر هذا سبب تزايد عدد حالات الاحتراق النفسي بين المعلمين؟

من ناحية أخرى، يذكر المعلمون بعض المشاكل في العلاقات مع الأطفال (المشكلات السلوكية والتربوية)، أين يربط المعلمون مشاكل العلاقات مع الأطفال بشيء أكثر عمومية، مثل الفصل الدراسي الصعب.

لذا، سواء مع الزملاء أو أولياء الامور أو التلاميذ ، من المهم أن يحافظ المعلمون على روابط مع الشركاء المختلفين وأن يعرفوا كيفية التعبير عن أنفسهم بشكل مثالي.

- تزايد أعباء العمل (الإدارية)

يتطلب العمل الإداري في الواقع الكثير من الوقت والتنظيم. وربما لا يتم إعلام المعلمين بشكل كافٍ، أثناء دراستهم، بالعبء الإداري الذي ينتظرهم، لأنها مادة لا يتم تناولها على الإطلاق في الفصل. يتطلب التدريس بالفعل الكثير من الوقت والطاقة، وربما يكون من الضروري عدم زيادة العبء الإداري إلى ما لا نهاية. يدور التدريس في المقام الأول حول نقل المعرفة والمشاركة في تعليم الأطفال. ويجب تخصيص معظم الوقت لهذه المهام، ويجب على الإدارة عدم تعريضها للخطر.

ويبدو في بعض الأحيان أن تعدد المهام الملقاة على عاتق المعلم يستولي على مهاراته التدريسية. يمكننا أن نتخيل بسهولة أن هذه المهام التي لم يتم إعداد المعلمين المبتدئين لها يمكن أن تكون عامل ضغط إضافي وتعطي انطباعًا بأنهم يقومون بعمل لا يقع ضمن نطاق مهاراتهم ومؤهلاتهم.

***عوامل الحماية**

أظهرت عملية تحليل البيانات حسب أقوال الحالات المشاركة عدة عوامل وقائية تحمي من الاحتراق النفسي في الوسط المدرسي (المرحلة الابتدائية)، وتتمثل في: الدعم الاجتماعي، القيام بتربصات وأيام تكوينية حول الاحتراق النفسي، التوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية، العمل على الذات، ممارسة أنشطة ترفيهية خارج العمل.

- الدعم والمساعدة الاجتماعية والتقنية

يتفق جميع المعلمين على أنه من الضروري إيصال الصعوبات التي تواجهها، ودعم بعضكم البعض بين الزملاء، وأن يكون لديك شخص تلجأ إليه في حالة حدوث مشكلة. وهذا يتوافق مع الدعم الاجتماعي، وربما يكون عامل الحماية الأكثر فعالية في التعليم.

وهنا نميز بين الدعم الانفعالي، الذي يقدمه الأحباء (الأصدقاء، العائلة، الزوج)، والدعم الفعال، الذي يقدمه المهنيون والأخصائيون والمدربون وأشار المعلمون إلى فعالية كلا النوعين من الدعم والمساندة.

لذلك يجب توفير شبكات الدعم المختلفة: شبكة الدعم الانفعالي، وشبكة الدعم التقني، والتي يتم فيها الجمع بين تنظيم العواطف والتفكير في الموقف الإشكالي.

وهنا نشير إلى أنه هناك مجموعة من المعلمين تفضل بأن تثق بأحد من أسرهم (الدعم الانفعالي)، وربما يعود هذا إلى الخوف من كشف ضعفه أمام الزملاء أو الرؤساء (الإدارة)، لكنهم يحددون أنه يجب عليهم توخي الحذر حتى لا تتعدى الحياة المهنية على الحياة الخاصة.

في حين ترى مجموعة أخرى من المعلمين أنه من الأفضل الاستعانة بزملاء العمل (الدعم التقني) هم الأقدر على فهم الصعوبات والمخاوف التي نواجهها في التدريس، ولكن أيضًا لتقديم النصح والإرشاد، ويرجع ذلك لعدم فهم الأشخاص خارج نطاق التدريس سبب تأثير حادثة معينة على المعلم بشكل كبير.

توفر شبكة الدعم التقنية الإشراف الذي يتيح التفكير في الأداء المهني للفرد من أجل تحديد مصدر الصعوبات. وبالتالي يساعد المشرف الشخص الخاضع للإشراف على تطوير مهاراته التحليلية وقدرته على إبعاد نفسه عن المواقف المعقدة.

إضافة إلى ذلك، عندما نواجه صعوبة بمفردنا، نشعر أنه لا يوجد حل. معًا يكون من الأسهل بكثير العثور على الإجابات. لذلك العمل ضمن فريق، أو في فريق دورة تكوينية أو تربص بيداغوجي، يتيح لك الشعور بالدعم، والشعور بالأمان، وتجنب العزلة.

- يعد الانخراط في أنشطة خارج العمل بالإضافة إلى أخذ قسط من الراحة عاملاً وقائيًا بالفعل.

وهنا نؤكد على أهمية النشاط البدني للرفاهية المهنية والنفسية والاجتماعية للمعلم، ففي دراسة تناولت آثار مضادات الاكتئاب مقابل العلاج بالعدو (الجري) على الصحة العقلية والجسدية (2023)، توصلت إلى أن النشاط البدني

كالجري يقي من المشكلات الصحية مثل أمراض القلب والأوعية الدموية واضطرابات المناعة، ويساعد على إفراز مواد شبيهة بالإندورفين ذات خصائص مضادة للتوتر ومضادة للاكتئاب.

كما أن التدخلات كان لها تأثيرات مماثلة على الصحة العقلية، إلا أن العلاج بالجري تفوق على مضادات الاكتئاب على الصحة البدنية، وذلك بسبب التحسن الأكبر في مجموعة العلاج بالجري وكذلك التدهور الأكبر في مجموعة مضادات الاكتئاب (Verhoeven et al, 2023, 19)

***الخبرة الذاتية لتجربة الاحتراق النفسي والتطلعات المستقبلية**

أظهرت عملية التحليل الموضوعي لمعطيات المشاركين بأن تجربة الاحتراق النفسي سمحت لهم بالنضج المهني والنمو الشخصي ووضع الأمور في نصابها الصحيح، و التغيير التدريجي للأولويات، من خلال اتباع مجموعة أهداف جديدة، واهتمامات خاصة مما يتيح مساحة أكبر للحياة الخاصة.

يدخل معظم المعلمين إلى هذا المجال وهم مليئون بالأمل، ليجدوا أن خططهم وطموحاتهم قد تحطمت على صخور صدمة الطلاب، والبيئات المدرسية المزدحمة والمحمومة، والتوقعات الهائلة، وأكثر من ذلك. وهذا يؤدي إلى الشعور باليأس والإنهاك الانفعالي وغيرها من أعراض الإحتراق.

إن المعلمين بحاجة إلى تعديل مواقفهم لكونه عاملا لتجنب إحتراقهم، تشير الأدبيات البحثية إلى أن تغيير ردود أفعال الفرد يمكن أن يقلل من التوتر الذي يؤدي إلى الإحتراق، وأنه يمكن تطوير مهارات واستراتيجيات المواجهة على مدى فترة من الزمن والتي يمكن أن تساعد في القضاء على ردود الفعل السلبية التي تغذي الاحتراق النفسي، وأن تجاربهم تصبح خبرات تمنحهم الشعور بالأمل والتفاؤل والقدرة على إيجاد الحلول، وبالتالي مسؤوليتهم عن حالتهم الجسدية والنفسية.

أما فيما يخص الانتظارات والتطلعات المستقبلية هو تقديم الدعم الإداري والتقني والاجتماعي، والمصادقة على القانون الأساسي الجديد لقطاع التربية الوطنية.

***العوامل المؤثرة على جودة الحياة المدرسية**

تختلف مستويات جودة الحياة وفقًا للفئة العمرية بالنسبة لأبعاد الصحة البدنية والعلاقات الاجتماعية والبيئة، ولكنها لا تختلف بالنسبة لأبعاد الصحة النفسية. في حين أن درجات الصحة البدنية والعلاقات الاجتماعية تميل إلى الانخفاض مع تقدم العمر.

وعلى نحو مماثل لبعد "العلاقات الاجتماعية"، فإن الدعم الاجتماعي والاقتصادي يرتبط بشكل كبير بالعمر، فمع تقدم العمر، يميل الدعم الاجتماعي والاقتصادي إلى الضعف.

يرتبط الرضا الوظيفي والتقييم ارتباطًا وثيقًا بالعمر، حيث يزداد الرضا مع تقدم العمر بالنسبة للأشخاص الذين يرون أن العمل ممتع وإيجابي. وعلى العكس من ذلك، فإن نسبة الأشخاص الذين يجدون العمل صعباً بشكل متزايد تزداد بشكل كبير مع تقدم العمر.

ومن خلال تفحص الإطار النظري والدراسات السابقة نستعرض المقاربة الإيكولوجية التي تدمج عدة نماذج مختلفة (Rascle et Bergugnat, 2013):

النموذج الإنساني: يحمل المثل الأعلى لتحقيق الذات، والبحث عن الرفاهية، ومع ذلك فإنه يحمل خطر السيطرة المرضية على تحسين الذات، والتي، إذا فشلت، يمكن أن تؤدي إلى الشعور بالذنب. من ناحية أخرى، وفي إطار هذا النموذج، يتم توجيه الموضوع إلى تطوير مهارات محددة (تقدير الذات، والثقة بالنفس، وما إلى ذلك) والمشاركة في بناء معارفهم.

نموذج الجدل الاجتماعي: تظهر هنا العلاقة بين الإنسان وبيئته، ودرجة حريته بالنسبة إلى مجموعته التي ينتمي إليها، وهذا هو نموذج التمكين الذي تم تطويره في الدول الأنجلوسكسونية أو كيف يمكن للفرد أن يكتسب السلطة من خلال التنمية. المعرفة والمهارات اللازمة لمشاركتها مع الآخرين في سياق معين.

نموذج العقلانية: تقع مقاربة عوامل الخطورة في قلب هذا النموذج، مما يسمح، من بين أمور أخرى، ببناء ملفات تعريف تفاضلية. إلا أن سوء استخدام البيانات يمكن أن يؤدي إلى ترشيد وتوحيد السلوك في نسيان المادة، أو بالأحرى في تصور مادة نموذجية، لمعلم مثالي يتطور في أفضل العوالم، ثم ذلك على العكس من ذلك. ومن خلال هذه المقاربة، لا يتعلق الأمر بـ الوصم من أجل الحصر، بل بالتحديد من أجل المنع.

- ومن أجل تحسين جودة الحياة المدرسية يتم العمل على ثلاثة عوامل رئيسية:

*التوظيف وظروف العمل: بيئة العمل (الأرغونوميا، التقنية، التنظيمية)، ظروف التوظيف (التكوين والتدريب، المسار المهني، العدل المهني)، ظروف معيشية خارج العمل (التنقل مشاكل صحية).

*وضوح التعبير والعمل: المشاركة (مجموعة حل المشكلات، مناقشة العمل، إلخ.)، الشراكة الاجتماعية (الحوار الاجتماعي، الخ)، الدعم الإداري (وضوح الأهداف، والتقدير، وما إلى ذلك)

*محتوى العمل: الاستقلالية في العمل (القدرة على التصرف بناءً على عناصر المهمة: السرعة، الإجراء، وما إلى ذلك، والجمع بينها بطرق متنوعة، العمل التعليمي (يشير إلى إمكانية تعبئة مجموعة من المهارات العلائقية، والعاطفية، والمعرفية في الممارسة المهنية للفرد).

ثالثا: الاستنتاج العام

أبرزت النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية مجموعة من الاستنتاجات، نجملها فيما يلي:

- **المقاربة الكمية للاحتراق النفسي**

سمح التقييم الكمي للاحتراق النفسي بتقييم مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية (مستوى مرتفع)، والكشف عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات السوسيوديمغرافية والمهنية والاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية (أفراد عينة الدراسة). وبشكل أكثر دقة، لا يتدخل الجنس ولا الأقدمية المهنية بطريقة أو بأخرى في العلاقة بين الإجهاد المهني والميل إلى الإحتراق النفسي.

كما سمح التقييم الكمي بتحديد العلاقة الإرتباطية بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وهي علاقة ارتباطية سالبة، أي أن زيادة الاحتراق النفسي لدى المعلمين يصاحبه انخفاض في جودة الحياة المدرسية. وعليه يمكن قبول –بتحفظ– هذه النتائج التي لم تصل الفروق فيها إلى الدلالة الإحصائية، فهي نتائج خاصة في حدود ومجال الدراسة (الموضوعية، والمكانية/الجغرافية، والزمانية، والبشرية).

- **المقاربة الكيفية للاحتراق النفسي**

سمح التقييم الكيفي للاحتراق النفسي بالكشف من خلال قصص المعلمين في المقابلات عن شعور مشترك فيما يتعلق بالشعور بالإنهاك الانفعالي والجسدي والذهني بعد تجربة الإحتراق النفسي. إن دراسة أوضاعهم في ظل التحولات التي تشهدها المنظومة التربوية والتغيرات السوسيوثقافية، أوضحت المعاناة الكبيرة للمشاركين.

إن جمع وفحص وتحليل العوامل الشخصية والتنظيمية التي كانت السبب وراء تطور متلازمة الاحتراق المهني بين هؤلاء المعلمين جعل من الممكن تحديد العوامل المشتركة التالية:

- الدور الخاص الذي تلعبه الأحداث الحياتية والمواقف المهنية في تجربة المعاناة والإحتراق النفسي بين المعلمين.
- الكشف عن عدد من عوامل الخطورة التي تتفاعل فيما بينها التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي، وتثملت في عوامل فردية: برفيل شخصية المعلم، الصعوبات الحياتية الشخصية، وعوامل تنظيمية: تزايد أعباء العمل، وغموض الأدوار، وعوامل مرتبطة بظروف العمل: غياب الدعم والمساندة الاجتماعية، وعوامل بيئية: التجهيزات والوسائل البيداغوجية.
- يتعرض المعلمون في المدراس الابتدائية لعبء عمل ثقيل ومتعب مقترن بتآكل مواردهم، ويعانون من عدم القدرة على الاستماع النفسي الكافي لتفريغ العواطف والمشاعر.
- يعزى الاحتراق النفسي إلى وجود فجوة متزايدة ومستمرة بين الشخص وظروف العمل. وفقًا لنموذج "المتطلبات–الموارد" الذي يعد جزءًا من منهج الموارد، يظهر الاحتراق عندما يفتقر الشخص إلى الموارد اللازمة للتعامل مع المتطلبات المطلوبة في عالمه المهني.
- عندما تكون متطلبات العمل مرتفعة وموارد العمل محدودة. تؤدي ظروف العمل السيئة إلى استنفاد الطاقة وتقليل الحافز.
- يرتبط الإرهاق الانفعالي بقوة أكبر بمتغيرات الطلب على الوظيفة، بينما يرتبط تبدد الشخصية، وخاصة الإنجاز الشخصي، بقوة أكبر بالموارد، وهي نتائج اعتبرها المؤلفون متسقة مع نظرية هوبفول.

- يفقد المعلمون المنهكون الحافز والأداء، ويطورون مواقف ضارة تجاه تلاميذهم ووظائفهم والأشخاص الذين يعملون معهم، وميدان التعليم بشكل عام.
- إن ميلاد الاحتراق النفسي هو لحظة تمزق في الحياة المهنية والشخصية.
- إن الوسائل القليلة للوقاية من متلازمة الإرهاق المهني للمعلمين المطبقة داخل المؤسسات التربوية، تجبر المعلمين على وضع وسائل شخصية أثبتت عدم فعاليتها، لمحاربة متلازمة الإحتراق المهني.
- إن علامات احتراق المعلمين، رغم أنها مؤلمة، إلا أنها تحمل في داخلها بذور الأمل، حيث تشير إلى طرق نفسية علاجية يمكن للمجال التربوي أن يبدأ من خلالها في تقديم حلول لاحتراق المعلمين اليوم.
- تحسين جودة الحياة المدرسية من خلال العمل ثلاثة عوامل رئيسية:

*التوظيف وظروف العمل: بيئة العمل (الأرغونوميا، التقنية، التنظيمية)، ظروف التوظيف (التكوين والتدريب، المسار المهني، العدل المهني)، ظروف معيشية خارج العمل (التنقل مشاكل صحية).

*وضوح التعبير والعمل: المشاركة (مجموعة حل المشكلات، مناقشة العمل، إلخ.)، الشراكة الاجتماعية (الحوار الاجتماعي، الخ)، الدعم الإداري (وضوح الأهداف، والتقدير، وما إلى ذلك)

*محتوى العمل: الاستقلالية في العمل (القدرة على التصرف بناءً على عناصر المهمة: السرعة، الإجراء، وما إلى ذلك، والجمع بينها بطرق متنوعة، العمل التعليمي (يشير إلى إمكانية تعبئة مجموعة من المهارات العلائقية، والعاطفية، والمعرفية في الممارسة المهنية للفرد).

الخاتمة

الاحتراق النفسي هو ظاهرة عالمية تعرف بأنها رد فعل على الإجهاد المزمن يتمظهر في حالة من الإنهاك الجسدي والنفسي والمهني الذي نشعر به في مواجهة مواقف العمل الصعبة التي يمكن أن تتطور إلى الاكتئاب أو القلق، كما يمكن أن يكون لها تأثير على المستوى الاقتصادي والتنظيمي، وتكلفته البشرية كبيرة.

ويعد احتراق المعلم حالة نفسية مرضية تؤدي إلى الإنهاك الانفعالي وتبلد الشخصية وانخفاض أداء المعلم واحترامه لذاته. والتي تؤثر بدورها على جودة الحياة المدرسية، والتي غالبًا ما يتم إهمالها من قبل صناع القرار وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم.

لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المتغيرات السوسيوديمغرافية والمهنية (الجنس، مكان العمل، الأقدمية المهنية) وتحديد العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية، واستكشاف وتقييم العوامل النفسية الاجتماعية المرتبطة بالفرد والعمل ودراسة ارتباطها كعوامل خطر أو حماية من الاحتراق النفسي.

ولتحقيق هدف الدراسة، تم الاعتماد على المنهجين الكمي والكيفي:

- المرحلة الأولى: المنهج الكمي على عينة قوامها 120 معلم ومعلمة وفق المتغيرات السوسيوديمغرافية (الجنس، والأقدمية المهنية، ومكان العمل) بطريقة عشوائية–طبقية بالمدارس الابتدائية في المناطق الريفية (04 مدارس) والحضرية (08) لولاية الشلف في الفترة الممتدة بين 15 جانفي 2023 إلى 15 مارس 2023، باستخدام الأدوات الكمية مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين ومقياس جودة الحياة المدرسية الملائمة للوسط المدرسي الجزائري، وتم الاعتماد على التحليل الإحصائي الوصفي والاستدلالي لمعالجة وتحليل البيانات الكمية باستعمال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 23.
- المرحلة الثانية: المنهج النوعي (الكيفي) وفق دراسة الحالة باستخدام الأدوات الكيفية المقابلة البحثية نصف الموجهة (دليل المقابلة) مع أربعة حالات مشاركة تم اختيارهم بطريقة قصدية من العينة الكمية بعد المرحلة الأولى من البحث، في الفترة الممتدة بين 11 أفريل 2023 إلى 15 ماي 2023.

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يعاني معلم المرحلة الايتدائية من مستوى احتراق نفسي مرتفع، وهذا يعني أنهم يحتاجون إلى دعم وعلاج نفسي نظرا لطبيعة عملهم وأهمية وظيفتهم في المجتمع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمكان العمل (ريفي، حضري).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.
- توجد علاقة سالبة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية، أي أن زيادة الاحتراق النفسي لدى المعلمين يصاحبه انخفاض في جودة الحياة المدرسية.
- تعددية وتراكمية عوامل الخطورة وتفاعلها فيما بينها تزيد من احتمالية الإصابة بالاحتراق النفسي، وتمثلت في عوامل فردية: بروفيل شخصية المعلم، الوضعية الحياتية الشخصية والعائلية، وعوامل تنظيمية: تزايد أعباء العمل، وغموض الأدوار، وضغط تحقيق الأهداف، وعوامل مرتبطة بظروف العمل: الصعوبات العلائقية والاجتماعية، وغياب الدعم والمساندة الاجتماعية، وعوامل بيئية: الصعوبات الصفية، والتجهيزات والوسائل البيداغوجية، وعوامل زمانية–ثقافية: نمط الحياة الحالي (السرعة والكفاءة).
- تلعب عوامل الحماية دور وقائي من الإصابة بالاحتراق النفسي، وتتمثل في: الدعم الاجتماعي والتقني.
- تحسين جودة الحياة المدرسية من خلال العمل ثلاثة عوامل رئيسية:

*التوظيف وظروف العمل: بيئة العمل (الأرغونوميا، التقنية، التنظيمية)، ظروف التوظيف (التكوين والتدريب، المسار المهني، العدل المهني)، ظروف معيشية خارج العمل (التنقل مشاكل صحية).

*وضوح التعبير والعمل: المشاركة (مجموعة حل المشكلات، مناقشة العمل، إلخ.)، الشراكة الاجتماعية (الحوار الاجتماعي، الخ)، الدعم الإداري (وضوح الأهداف، والتقدير، وما إلى ذلك)

*محتوى العمل: الاستقلالية في العمل (القدرة على التصرف بناءً على عناصر المهمة: السرعة، الإجراء، وما إلى ذلك، والجمع بينها بطرق متنوعة، العمل التعليمي (يشير إلى إمكانية تعبئة مجموعة من المهارات العلائقية، والعاطفية، والمعرفية في الممارسة المهنية للفرد).

في ضوء ما توصلت له **الدراسة الحالية** من **نتائج**، نوصي بما يلي:

- إنشاء ورشات عمل وتدريب لمساعدة المعلمين: يجب إنشاء خطوط اتصال مفتوحة بين المعلمين والإداريين والحفاظ عليها لتوفير الدعم الإداري وملاحظات الأداء التي يمكن أن تكون بمثابة حاجز ضد التوتر والضغط، وتمكين وتشجيع أنشطة التطوير المهني مثل التوجيه والتواصل، والتي يمكن أن تؤدي إلى الشعور بالإنجاز وهوية مهنية أكثر تطورًا للمعلمين.
- رفع مستوى الوعي والسعي للكشف المبكر عن علامات الاحتراق النفسي: لتحقيق التغيير لا بد من التعرف على أسباب وعلامات الاحتراق المهني. وهذا يعني تطوير تدريب المعلمين لمساعدتهم على التعرف على علامات وأعراض الإحتراق في أنفسهم وفي الآخرين. إذا عرف المعلمون ما الذي يجب عليهم البحث عنه،

فمن المرجح أن يقدموا تقارير عن أنفسهم وعن الآخرين بتعاطف بدلاً من إصدار أحكام، ومن غير المرجح أن يظلوا صامتين.

- تقديم خدمات الصحة النفسية والجسدية: من المعروف أن المعلمين لديهم ميزانيات محدودة. ونظرا بشكل خاص للعدد المذهل من المعلمين الذين ينفقون أموالهم الخاصة لتجهيز فصولهم الدراسية، لا يمكننا أن نتوقع من المعلمين أن ينفقوا الأموال على حلول مقترحة عادة لخيارات الرعاية الذاتية: الاستشارات العقلية والنفسية. لكن ما يمكن أن تفعله وزارة التربية هو توفير هذه المرافق في سياق مدرسي لضمان رفاهية الطاقم التربوي والإداري وفي نفس الوقت ضمان الأداء التعليمي الفعال.
- وضع مخطط منهجي للتكفل النفسي للاحتراق المهني: إذا علم المعلمون أن الإدارة ستتخذ خطوات لمساعدتهم على التشافي، فمن المرجح أن يبلغوا عن أعراض الإحتراق. وفي الوضع الراهن، فإنهم يعلمون أنه لن تكون هناك مساعدة ممكنة. واليوم، ربما يخشون العواقب السلبية للإبلاغ الذاتي، مثل عدم الثقة في تعليمهم وبالتالي الافتقار إلى الاستقلالية بشكل أكبر.

كما نقترح إجراء دراسات تكميلة لدراستنا:

- عوامل الخطورة وعوامل الحماية لجودة الحياة المدرسية للمعلمين والتلاميذ في المرحلة الابتدائية.
- علاقة الدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية بتخفيف أعراض الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- علاقة المناخ المدرسي بالاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية في ضوء المتغيرات السوسيوديمغرافية (السن، الحالة العائلية، العبء الكمي والكيفي للعمل) في المؤسسات التربوية.
- العلاقة بين جودة حياة المعلمين وجودة حياة التلاميذ في المؤسسات التربوية.
- تحليل الإدارة العامة للأنظمة التعليمية التي تأخذ في الاعتبار جودة الحياة في المدرسة.

المراجـــع

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

بلقاسمي، بوعبدالله. (2023). جودة الحياة النفسية والمدرسية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة عين تيموشنت.

بن دحو، محمد. معتصم ميموني، بدرة. (2021). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كوفيد 19، مذكرة ماستر في علم النفس الصحة، قسم علم النفس والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر.

بوحفص، عبد الكريم. (2016). أسس ومناهج البحث في علم النفس، الطبعة الثانية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوفرة، محتار. (2012). الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مدرسي التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير في الصحة النفسية والتكيف المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر.

حوحو، جميلة. يحياوي، نجاة. (2022). جودة الحياة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة، مجلة دفاتر المخبر، المجلد 17، العدد 02، 69-86.

خان، أحمد. معتصم ميموني، بدرة. (2022). جودة الحياة المدرسية في المدرسة الابتدائية: من وجهة نظر المعلمين، مجلة المعيار، جامعة تيسمسيلت، المجلد 13، العدد 2، 923-938.

دبابي، بوبكر. بن ساسي، عقيل. (2010). مقارنة مستوى الاحتراق النفسي عند كل معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 30-43.

رحال، سامية. (2016). الاحتراق النفسي لدى موظفي الأمن الوطني في ضوء بعض العوامل الفردية والبيئة التنظيمية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

سيدي عابد، عبد القادر. (2018). دقة (مصداقية) نتائج البحث العلمي في دراسة الظاهرة النفسيةبين المنهج الكمي والمنهج الكيفي –دراسة ميدانية بجامعة الشلف، مجلة التنمية البشرية، العدد 10، 236-253.

شداني، عمر. (2019). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ودوها في تجويد الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة سطيف2.

العزيز، وردة. (2018). الخصائص السيكومترية للاحتراق النفسي بالتطبيق على معلم المرحلة الابتدائية، مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية، العدد 5، 374-395.

فواطمية، محمد. (2017). واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد31، 451-462.

المشيخي، محمد غالب. (2013). الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الإبتدائية بمحافظة الطائف، مجلة عالم التربية، المجلد 14، العدد 41، 15-61.

مدور، ليلى. (2014). الاحتراق النفسي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وأهم حاجاتهم الإرشادية، مذكرة ماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة باتنة، الجزائر.

معتصم ميموني، بدرة. (2011). الإضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، الطبعة 3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

معتصم ميموني، بدرة. مجاهدي، أسامة. قلو، نسيمة. (2023). تطبيق مقياس الاحتراق النفسي الوالدي على عينة جزائرية ومدى تأثير بعض العوامل الاجتماعية والديمغرافية والأنثروبولوجية، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران 02، المجلد 12، العدد 2، 305-324.

معروف، محمد. (2013). استراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير في الصحة النفسية والتكيف المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر.

ملال، خديجة. محرزي، مليكة. (2018). الإحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، 783-792.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J.L. & Patil, S.A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments, School Psychology Quarterly, volume 18, n°2, 206–221.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck.

Benbakreti, H. (2021). Épuisement professionnel chez le professeur de l'enseignement primaire (PEP)-causes, attitudes préventives et perspectives, Revue Algérienne de lettres, volume 5, n°1, 140-152.

Benferhat, A., Moutassem-Mimouni, B. (2008). L'étude du syndrome du born out chez une population à risqué, thèse du magister en psychologie clinique, faculté des sciences sociales, université Oran 2.

Bergunat, J, l., Hue, S., Rascle, N. (2010). Rôle et impact du contexte des représentations des métier sur l'épuisement professionnel des enseignants débutants, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, université de Genève.

Bergunat, J, L., Rascle, N. (2008). Le stress des enseignants, Armand Colin.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruchon-Schweitzer, M., Boujut, E. (2014). Psychologie de la santé : Modèles, concepts et méthodes, 2ème édition. Paris : Dunod.

Chahraoui, K., Bénony, H. (2003). Méthodes, évaluation et recherches en psychologie clinique, Paris : Dunod.

Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior : Appraisal, regulation and coping. Motivation and Emotion (37), 799–817.

Chukwuere, E. J. (2021). Theoretical and conceptual framework: a critical part of information systems research process and writing, review of international geographical education, volume 11, n°9, 2678-2683.

Cossin. T., Thaon. I., Lalanne. L. (2021). Workaholism Prevention in Occupational Medicine: A Systematic Review. Int J Environ Res Public Health, volume 18, n°13, 7109.

Coudronnière, C. (2016). La qualité de vie des enfants âgés de 5 à 11 ans: conceptualisation, autoévaluations et relations avec le contexte de scolarisation chez des élèves présentant une déficience intellectuelle, thèse de doctorat de psychologie, Université de Nantes, France.

Danilewitz, Jessica R. (2017). "Quality of Life and Sources of Stress in Teachers: A Canadian Perspective" ,electronic thesis and dissertation repository.

Debarbieux, E. (2015). Climat scolaire et prévention de la violence, Intervention à l'occasion du Colloque « Graines de médiateurs », le vendredi 20 mars 2015, à Bruxelles, au Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Delbrouck. M., Corten. P., Vénara. P., Goulet. F., Ladouceur. R. (2011) Comment traiter le burn-out: principes de prise en charge du syndrome d'épuisement professionnel. Bruxelles: De Boeck.

Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout : A lisrel analysis. Social Psychology of Education (6), 107–127.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (2011). La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dupret, E., Bocéréan, C. (2018). Du besoin de récupération aux premiers signes du Burnout : un symptôme peut-il en cacher d'autres ?, archive des maladies professionnelles et de l'environnement, volume 79, n°3.

Eccles JS, Roeser RW. (2015). School and community influences on human development. In M.H. Borstein & M.E. Lamb. Developmental Science: an Advanced Textbook, (645-728) NY: Psychology Press.

Ferrière, S., Barco, F., Florin, A., Guimard, P. (2016). Le bienêtre en contexte scolaire: intérêt d'une approche par triangulation méthodologique, dans les cahiers internationaux de psychologie sociale, n°3/111, 341-365.

Florin, A. (2011). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école, journal des professionnels de la petite enfance, 72, 54-55.

Graeber. D.(2018). Bullshit Jobs. LLL.

Guest, G. Namey, E. Chen, M. (2020) A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. PLoS ONE, volume 15, n°5, 1-17.

Guérette, M., Fortin, L. (2011). Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école, Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire.

Eccles JS, Roeser RW (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. Journal of Research on Adolescence, n°21, 225–241.

Guimard, P., Bacro, F. & Florin, A. (2014). Evaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. In P. Guimard & C. Sellenet (Eds.). L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie (pp. 87-112). Paris : L'Harmattan.

Haute. Autorité. Santé. (2019). Repérage et prise en charge cliniques du syndrome d'épuisement professionnel ou burnout [Internet]. Haute Autorité de Santé. Disponible sur: https://www.hassante.fr/jcms/c_2769318/fr/reperage-et-prise-en-charge-cliniques-du-syndrome-depuisement-professionnel-ou-burnout .

Iasiello, M., Ali, K., van Agteren, J., Kolovos, E., Kyrios, M., Kashdan, T. B., & Fassnacht, D. B. (2024). What's the difference between measures of wellbeing, quality of life, resilience, and coping? An umbrella review and concept map of 155 measures of positive mental health. International Journal of Wellbeing, volume 1, n°2, 3621, 1-25.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. School Psychology Quarterly, volume 28, n°4, 374-390.

Josine E. Verhoeven et al. (2023). Antidepressants or running therapy: Comparing effects on mental and physical health in patients with depression and anxiety disorders, Journal of Affective Disorders 329, 19–29.

Korstjens, I., Moser, A. (2018). Practical guidance to qualitative research, part 4: trustworthiness and publishing, European journal of general practice, volume 24, n°1, 120-124.

Kompanje. E. (2018) . Burnout, boreout and compassion fatigue on the ICU: it is not about work stress, but about lack of existential significance and professional performance. Intensive Care Med, volume 44, n°5, 690.

Lawton, M.P. (1997). Assessing quality of life in Alzheimer disease research. Alzheimer disease and associated disorders, 11, 91-99.

Lyndon, M. P. et al. (2017). Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: a person-oriented approach. Perspectives on Medical Education, volume 6, n°2, 108-114.

Lysova. EI., Allan, BA., Dik. BJ., Duffy. RD., Steger. MF. (2019). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. J Vocat Behav, n°110, 374.

Martinez, J., Mikklelsen, C. A., Phillips, R. (2021). Introduction: Quality of Life and Sustainability, Socio-spatial, and Multidisciplinary Perspectives, In J. Martinez et al. (eds.), Handbook of Quality of Life and Sustainability, (1-14), springer.

Maslach C., Leiter M.P. (1997). The Truth About Burnout : How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Maslach, C. et M. Leiter (2008). Early predictors of job burnout and engagement. Journal of Applied Psychology (93), 498–512.

Seidman, S. et J. Zager (1991). A study of coping behaviours and teachers burnout. Work and Stress, volume 3, n°5, 205–216.

Maslach, C., Leiter, M. P. (2011). Burn-out : le syndrome d'épuisement professionnel. Paris : Les Arènes.

Michel, S. (2014). Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires, Fonds de recherche société et culture, Québec.

Nguyen, T. P. (2016). La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels, rapport commandé par le Cnesco.

Omidire, M. F. (2019). Improving Quality of Life Through Teaching and Learning Innovations in Multilingual Contexts: Lessons from Sub-Saharan Africa, In I. Eloff (ed.), Handbook of Quality of Life in African Societies, (345-358), springer.

Pedinielli, J, L. Fernandez, L. Catteeuw, M. (2001). La recherche en psychologie clinique, Paris : Nathan.

Pierre,C., Aline,M., Anne,F. (2004). Le burn out, le syndrome d'épuisement professionnel des soignants de l'analyse aux réponses, 2ème édition. France : Masson.

Poirier. C., Gelin. M., Mikolajczak. M. (2021). Creation and Validation of the First French Scale for Measuring Bore-Out in the Workplace. Front Psychol, n°12, 697-972.

Quintin, J. J. (2012). Analyse de données qualitatives, support de cours pour M1, France : Université Lumière Lyon 2.

Rascle, N. et L. Bergugnat (2013). Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? quels effets sur les élèves ? une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Technical report, Réseau Canopé.

Richter, A. Kostova, P., Baur, X., Wegner, R. (2014). Less work: more burnout? A comparison of working conditions and the risk of burnout by German physicians before and after the implementation of the EU working time directive. International Archives of Occupational and Environmental Health, volume 87, n°2, 205-215.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects, Education for information, Ios press, n°22, 63-75.

Steffgen, G., Recchia, S. (2011). Violence à l'école : climat scolaire et agression envers les enseignants, le bulletin du centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, volume 18, n°1, 15-17.

Tiliouine, H. (2014). Algerian secondary school students, application of the Personal Well-Being index (PWI). In A. C. Michalos (ED.), Encyclopedia of quality of life and well-being research (187-140). Dordrecht, Netherlands: Spriger.

Tiliouine, H. (2015). School bullying victimisation and subjective well-being in Algeria.Child Indicators Research, volume 8, n°1, 133-150.

Tiliouine, H. (2015). Quality of life and wellbeing in north Africa-Algeria, Egypt, Libya, Morocco and Tunisia, In W. Glatzer (ed.), Global Handbook of Quality of Life, (507-530), springer.

Tiliouine, H. (2022). Understanding factors challenging children's well-being in Algeria: a research synthesis, In H.Tiliouine & D.Benatuil &M.K.W.Lau (Eds), Handbook of children's risk, vulnerability and quality of life: global perspectives, (329-352), springer.

Tiliouine, H., &Bougaci, O. (2021). Flourishing in adversity: Positive psychology in the Arab world. In E. C. Chang (Ed.), The international handbook of positive psychology - A global perspective on the science of positive human existence. Springer.

Tiliouine, H., & Boussena, M. (2016). The status of the child in Algeria: History, achievements and research evidence. In H. Tiliouine & R. A. Estes (Eds.), The state of social Progress of Islamic societies (pp. 463–483). Springer.

Tiliouine, H., Meziane, M. (2012). The quality of life of muslim populations: the case of Algeria, In K.C. Land et al. (eds.), Handbook of Social Indicators and Quality of Life, (499-527), springer.

Truchot, D. (2004). Épuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions. Paris : Dunod.

Vasey, C. (2008). Burn-out : le détecter et le prévenir. Genève-Bernex : Jouvence.

Delbrouck, M. (2011). Comment traiter le burn-out : principes de prise en charge du syndrome d'épuisement professionnel. Bruxelles : De Boeck.

Voltmer, E. Kieschke. U. Schwappah, L. D., Wirsching, M., Spahn, C. (2008). Psychosocial health risk factors and resources of medical students and physicians: a cross-sectional study. BMC Medical Education, volume 8, 1-9.

Wellington, J. (2015). Educational research: Contemporary issues and practical approaches. London: Bloomsbury Publishing.

Yves, C., Gérard, S. (2017). L'épuisement professionnel ou burn out : une réalité en mal de reconnaissance, Commission des affaires sociales, Paris.

Zalaquett, P, Carlos., Wood, J, Richard. (1997). Evaluating stress: a book of resources, London : the scarecrow press.

Zawieja, P., Guarnieri, F. (2013). Epuisement professionnel : approches innovantes et pluridisciplinaires, Paris : Armand Colin.

الملاحـــــق

الملحق رقم 01 – استمارة البيانات العامة ومقياسي الاحتراق النفسي وجودة الحياة المدرسية:

جامعـــة وهران 02

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا

تخصص : علم نفس النمو والمرضي في الطفولة والمراهقة

مقياسان موجهان لمعلمي المرحلة الابتدائية

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

يتشرف الطالب الباحث بأن يضع بين أيديكم هذين المقياسين في إطار إتمام متطلبات **أطروحة الدكتـــوراه** لموضوع الدراسة الموسومة بـ:

الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة المدرسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الشلف

لذا نطلب منكم مساعدتنا لإثراء هذه الدراسة بالإجابة عن بنود هذين المقياسين بكل موضوعية ووضوح وذلك بوضع علامة(×) في الحانة المناسبة أمام كل عبارة حسب درجة استخدامك لها فعليا في عملك بالمدرسة،**علماً** أن إجابتك ستكون سرية و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ولذلك فلا داعي لكتابة اسمك على هذه الاستمارة .

ملاحظة :

.ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، فإجابتكم صحيحة ما دامت صادقة.

.يرجى منكم ملء كل البيانات لأنها ضرورية وذات أهمية في البحث .

- **بيانات شخصية** :

. **الجنس : 1.**ذكر ، **2.**أنثى ، . **العمر**(السن) :.....، . **الحالة العائلية/الاجتماعية** : 1.أعزب، 2.متزوج، 3. مطلق، 4. عدد الأبناء :.....، **بُعد السكن عن مقر العمل** : 1.قريب، 2.بعيد، **الشهادة (المؤهل العلمي)** : .....

. **اسم المدرسة الابتدائية وعنوانها** : ..... **مكان العمل** : 1.ريفي، 2.شبه حضري، 3.حضري.

. **القسم المسند : ..... عدد التلاميذ في القسم : ..... النظام المطبق :** 1.دوام واحد، 2.دوامين ، 3.دوام جزئي.

ـ المطعم : 1. متوفر ، 2 . غير متوفر . **ـ المدرسة تتوفر على عمال مساعدين** ؟ نعم ، لا .

. **الأقدمية المهنية** : 1.**كيفية التوظيف** : 1.مباشر (المدرسة العليا)، 2.غير مباشر (مسابقة التوظيف، **الإدماج المهني)**

2.الخبرة التدريسية : ...

1- مقياس الاحتراق النفسي لدى المعلمين (MBI-ES)

البعد	الفقرات	كل يوم	مرات قليلة في الأسبوع	كل أسبوع	مرات قليلة في الشهر	كل شهر	مرات قليلة في السنة	أبدا
الانهاك الانفعالي	1- أحس بإنهاك انفعالي من عملي							
	2- أشعر بالتعب نهاية عملي اليومي							
	3- أحس بالتعب عندما أستيقظ صباحا لمواجهة يوم آخر من العمل							
	4- التعامل مع الناس طوال اليوم يتطلب مني بذل الكثير من الجهد							
	5- أشعر بالإجهاد بسبب عملي							
	6- أشعر بالإحباط بسبب عملي							
	7- أشعر بأني أعمل فوق طاقتي							
	8- العمل مع الناس مباشرة يسبب لي الكثير من التوتر							
	9- أحس بأن طاقتي استنزفت بالكامل							
نقص الأنجاز الشخصي	10- أستطيع بسهولة فهم ما يشعر به تلاميذي حول الأشياء							
	11- أتعامل بفعالية كبيرة مع مشاكل تلاميذي							
	12- أشعر بأني أؤثر بإيجابية في حياة الآخرين من خلال عملي							
	13- أحس بنشاط كبير							
	14- أستطيع بسهولة خلق جو مريح مع تلاميذي							
	15- أشعر بالارتياح لأني قريب من تلاميذي في عملي							
	16- أنجزت عدة أشياء مهمة في هذه المهنة							
	17- أتعامل بهدوء كبير مع المشاكل النفسية في عملي							
تبلد المشاعر	18- أحس بأني أعامل بعض التلاميذ بطريقة غير انسانية وكأنهم مجرد أشياء							
	19- أصبحت أكثر قسوة على الناس منذ ممارستي لهذه المهنة							
	20- أخشى أن تجعلني هذه المهنة قاس انفعاليا							
	21- لا أبالي فعلا بما يحدث لبعض تلاميذي							
	22- أشعر بأن تلاميذي يحملونني مسؤولية بعض مشاكلهم							

مقياس 2: جودة الحياة المدرسية

الأبعاد	رقم	البنود (العبارات)	كثيرا	قليلا	نادرا
الوسط المدرسي	1	.بناية مدرستي تساعد على العمل			
	2	.ظروف العمل في مدرستي مريحة			
	3	.ظروف العمل مدرستي تبعث النشاط والحيوية			
	4	.مر افق مدرستي مناسبة للحياة المدرسية .			
	5	.نشاطات التسلية والترفيه مفعلة في مدرستي			
	6	.أشارك في بعض النشاطات المتوفرة بمدرستي.			
الرضا عن الحياة المدرسية	7	.أثناء تواجدي بالمدرسة أشعر بالأمن والطمأنينة			
	8	. أنا متفائل بمستقبلي المهني			
	9	. أشعر دائما بالرضا عن حياتي المهنية			
	10	.التعليم مهنة شاقة			
	11	.إذا أتيحت لي الفرصة سأغير الوظيفة			
الصحة النفسية والجسمية	12	.أشعر بألم في جسمي يؤثر سلبا على أدائي بفعالية			
	13	.أشعر بالقلق أثناء وجودي في المدرسة			
	14	.لدي طاقة كافية لتسيير نشاطات التدريس			
	15	.أثناء تواجدي بالمدرسة ينشرح صدري.			
علاقات التواصل، الدعم والمساندة	16	.علاقاتي جيدة مع المتعاملين في وسط مدرستي			
	17	.أجد الدعم والمساندة كلما واجهتني صعوبة في الوسط المدرسي			
	18	.يتجاوب التلاميذ معي بالتقدير والاحترام			
	19	.الأولياء يتعاونون مع المعلمين لتحسين سلوك ونتائج التلاميذ			
اعتماد النمط لتقليدي، الدين، الضمير والأخلاق	20	.أجد صعوبة في تطبيق المناهج الجديدة			
	21	.البرامج السابقة (المدخل بالأهداف) تحقق نتائج أحسن من المناهج الجديدة (المقاربة بالكفاءات)			
	22	.أستعين بتعاليم الدين وقيم المجتمع في التعامل مع الصعوبات التي تعترضني في الوسط المدرسي			
	23	. أقوم بواجبي وفق ما يمليه ضميري.			
تحمل المسئولية و اتخاذ القرارات	24	.أعمل بتوجيهات المدير والمفتش			
	25	.أتحكم جيدا في تسيير القسم			
	26	اتخذ قرارات في وظيفتي بكل حرية			
	27	. أساهم في التقليل من الخلافات بين المتعاملين في مدرستي.			
	28	.أشارك المعلمين في مشاريع الحياة المدرسية (إعداد، متابعة، تقويم)			

الملحق رقم 02: دليل المقابلة البحثية نصف الموجهة

المحاور الموضوعية	الأسئلة
البيانات الشخصية (السوسيوديمغرافية) والمهنية	الجنس، السن، الحالة العائلية، نوع السكن، نوع المدرسة، منطقة العمل، بعد مقر الإقامة عن مكان العمل، القسم المسند، عدد التلاميذ في القسم، الأقدمية المهنية.
استكشاف العوامل الشخصية والبيئة المهنية والتنظيمية (عوامل الخطورة)	– ما هي عوامل الخطر الموجودة في مهنة التدريس؟ – هل تعتقد أن بعض المعلمين أكثر عرضة لخطر الاحتراق النفسي؟ – هل هناك صلة مع سمات شخصيتهم؟ – كيف تطورت مهنة التدريس لديك في السنوات الأخيرة؟ – هل أصبح الأمر أكثر تعقيدا؟ إذا كانت الإجابة بنعم، كيف؟ – هل زاد عبء العمل لديك؟ بأي طريقة ؟ – هل تطورت العلاقة بين المدرسة والأسرة أيضًا؟ كيف ؟ – هل تعتقد أن بعض التطورات يمكن أن يكون لها علاقة بالاحتراق النفسي؟ – هل تعتقد أن معلمي السنة الخامسة أكثر عرضة للخطر من معلمي السنة الأولى والثانية؟ أم العكس من ذلك؟
عوامل الحماية	– كيف يمكن للمعلمين تجنب الإحتراق النفسي؟ – هل شعرت يومًا "بالتهديد" بسبب الإحتراق؟ – ماذا تصنع لحماية نفسك من الإحتراق؟ – من أين تحصل على معلوماتك عن الاحتراق النفسي؟ (الخبرة والتكوين وما إلى ذلك). – هل تعتقد أنك على دراية كافية بكيفية الوقاية من الإحتراق؟ – خلال تكوينك الأولي، هل تشعر أنك كنت على دراية جيدة بالمسؤوليات والمتطلبات المرتبطة بالمهنة؟

	هل تعتقد أنك حصلت على جميع الأدوات الأساسية، خاصة لإدارة الفصل ونشاط التدريس في جوانبه المتعددة؟ إذا لم يكن الأمر كذلك، ما هي العناصر التي فاتتك؟ هل أخذت دورات التعليم المستمر حول الوقاية من الإحتراق؟ أ. ما هي الأدوات التي تلقيتها وطبقتها في حياتك المهنية؟ ب. ما هي العناصر التي تعتقد أنه لا يزال ينبغي وضعها لمنع ومعالجة الإرهاق المهني؟
الخبرة الذاتية لتجربة الاجتراق النفسي	– هل تعتقد أن السن والخبرة المهنية مرتبطة بالاحتراق النفسي؟ – لماذا ؟ – هل غيرت تجربة الإحتراق أي شيء في حياتك، في أسلوب حياتك؟ إذا كان الأمر كذلك، ماذا بالضبط؟ – إذا نظرنا إلى الوراء، هل تتذكر أي عناصر إيجابية من هذه التجربة؟ – هل تغيرت أولوياتك على المستويين المهني والاجتماعي؟ هل تغيروا؟ إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي الطريقة؟ – اليوم، كيف تفهم هذا الإرهاق؟ ما المعنى الذي تعطيه له؟ ما هي الإدراكات التي تأخذها عن هذه التجربة؟ – كيف ترى مهنة التدريس مستقبلا؟ – ماهي انتظاراتكم وتطلعاتكم للتكفل بكم وتحسين جودة حياتكم المدرسية؟
جودة الحياة المدرسية	–في رأيك، ماهي العوامل المؤثرة على جودة الحياة المدرسية؟ أو بعبارة أخرى، كيف ترى جودة حياتك في المدرسة؟