ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh.tu.edu.iq

The Teachers' Style in Dealing wit h Individual Differences and Their Relation to Burnout, and Satisfactio n with Educational Preparation Fro m Their point of View

Sahib Asaad Weis Al-shimarri

Department of Biology
College of Education
University of Samarra
Salah al-deen, Iraq

sahebasaad@gmail.com

Keywords:
Individual differences
Burnout
Satisfaction
Educational preparation
Depersonalisation

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 3 Sept 2019
Accepted 22 Sept 2019
Available online 26 Jan 2020
Email: adxxx@ tu. edu .iq

A B S T R A C T

Research aimed to know how teachers deal with individual differences in their students and their relation to burnout , depersonali sation and satisfaction with educational preparation from their point of view . Differences among them are in terms of gender, specializ ation, age, experience , number of training and development courses they participated in. Research also aimed to reveal the relation betwe en emotional exhaustion ,depersonalisation, satisfaction with the educ ational preparation and teachers' attitude . The sample consisted of (2 41) teacher (males , females),on which the researcher applied (me thod of dealing with individual differences criterion) created by the r esearcher, emotional exhaustion and depersonalisation criterion (fr om Maslach Burnout Inventory) (translation and arabisation of Awd a 1988), and detection of satisfaction with educational preparation criterion (researcher preparation) . The research results were based on statistical methods: Chi square , Pearson correlation coefficient, T-test , and Levene's Test for Equality of Variances. The study show ed that the research sample (teachers) adopted the method of neglige nce in dealing with individual differences, also detected differences according to specialization, in the benefit of scientific specialty, and e xperience; in the benefit of the less experienced.

© 2020 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.27.2020.13

أسلوب تعامل المدرسين والمدرسات مع الفروق الفردية للطلبة وعلاقته بالإجهاد الانفعالي وبلادة المشاعر والرضا عن الإعداد التربوي من وجهة نظرهم

صاحب أسعد ويس الشمري/ كلية التربية/ جامعة سامراء/ صلاح الدين

الخلاصة:

هدف البحث إلى معرفة أسلوب تعامل المدرسين والمدرسات مع الفروق الفردية لدى طلبتهم وعلاقته بالإجهاد الانفعالي وبلادة المشاعر والرضا عن الإعداد التربوي من وجهة نظرهم، وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والعمر والخبرة وعدد الدورات التدريبية والتطويرية التي اشتركوا فيها، كما هدف إلى معرفة العلاقة بين أسلوب التعامل والإجهاد الانفعالي وبلادة المشاعر والرضا عن الإعداد التربوي، تكونت عـينة البحث من (٢٤١) مدرساً ومدرسةً، طَبَقَ الباحث عليهم مقياس اسلوب التعامل مع

الفروق الفردية (إعداد الباحث) ومقياس الإجهاد الانفعالي وبلادة المشاعر تجاه الآخرين (من مقياس الاحتراق النفسي الذي أعدته كريستينا ماسلاش) ترجمة وتعريب (عودة ١٩٨٨)، واستبانة الرضا عن الإعداد التربوي (إعداد الباحث)، استعمل البحث من الوسائل الإحصائية: مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، واختبار ليفين لتجانس التباينات، وتوصل البحث إلى أن عينة البحث تنتهج أسلوب الاهمال في تعاملها مع الفروق الفردية، مع وجود فروق فيه حسب التخصص ولصالح التخصص العلمي، وحسب الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأقل، وحسب الدورات ولصالح المشتركين في أكثر من ثلاث دورات، ولم تظهر النتائج وجود فروق في أسلوب التعامل وفقاً لمتغيرات الجنس أو العمر، كما توصل البحث إلى أن عينة البحث تعاني وبمستوىً عالٍ من الاجهاد الانفعالي وبلادة المشاعر نحو الآخرين، وكذلك امتازت العينة بمستوى متوسط من الرضا عن الإعداد التربوي لهم، مع وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بلادة المشاعر تجاه الآخرين، وبين أسلوب التعامل مع الفروق الفردية، بينما لم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من: الإجهاد الانفعالي، والرضا عن الإعداد التربوي، وبين أسلوب التعامل مع الفروق الفردية.

الفصل الأول

مشكلة البحث

لا يخفى على أي مهتم بالشأن التربوي أن هناك تراجعاً ملحوظاً في مستوى التحصيل الدراسي، وإن هذا التراجع يقف وراءه العديد من الأسباب التي تشكل مجتمعةً قوة تدفع في الاتجاه المعاكس لمعظم الجهود التي تبذل في سبيل تحسين العملية التربوية ككل، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين بصورة خاصة، وقد يكون في مقدمة الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي ضعف كفاءة البيئة المدرسية، من حيث الأبنية، أو الوسائل التعليمية، أو ضعف جزء من هذه البيئة وهو المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وقد شَخَصَ الطلبة هذه الأمر كمشكلة دراسية التي يعانون منها وبنسب مرتفعة (الشمري، ٢٠١٣: ٣١٠ – ٣٢٨)، وفوق تشخيص الطلبة لهذه المشكلة، فقد أشارت الأدبيات المختلفة في هذا الموضوع، إلى أن البحوث في موضوع الفروق الفردية، غالباً ما تتعرض للانتقادات، بسبب كون تطبيقاتها العملية في كثير من الأحيان تدخل في الجوانب السياسية والاجتماعية (تشامرو، ٢٠١٨: ٢٠)، لهذا فإن قلة من هذه البحوث تكون تطبيقاتها ذات مساس بجوهر العملية التعليمية والتربوية.

وهناك بعض الأدبيات الأخرى تذكر أن الإعداد المهني، وبرامج التربية العملية لا تركز على الفروق الفردية إلا بقدر بسيط جداً، إذ أن التربويين أثناء تعاملهم مع المتعلمين، يركزون على الجانب العلمي والعملي، وتلقين المادة الدراسية، أكثر مما يركزون على الاهتمام بالمتعلمين أنفسهم من حيث كونهم منظومة شخصية متكاملة (Hoppenstedt, 1991: 14).

كما أن الدور المهم المنوط بالمدرسة يستوجب أن يكون المدرس على درجة عالية من التوازن النفسي، مع إيمان عالٍ بالرسالة التي يؤديها، وإخلاص للمهنة التي يمتهنها، يجعلانه يشعر بالرضا والراحة خلال عمله، إلا أن المدرس قد يواجه العديد من المشكلات التي تجعله يشعر بالإنهاك، وضعف القدرة على الإنجاز والعطاء، وهذا كله يترك آثاراً سلبية على صحة المدرس النفسية، وبالتالي على المسيرة التعليمية ككل ومخرجاتها (الظفري والقريوتي، ٢٠١٠: ١٧٥-١٩٠)، ذلك أن الدراسات العلمية تشير إلى أن المدرسين يكونون أكثر عرضةً للإحساس بالاحتراق النفسي، كونهم يتعرضون لضغوط من جوانب مختلفة، نتيجة لتشعب المجالات التي يتعاملون من خلالها مع المتعلمين أو الإدارة أو المادة العلمية أو الجوانب الذاتية (الحراقي، ٢٠٠٩: ٨٥ -١٠٦)، كما أن الدراسات العلمية في العديد من البلدان تشير إلى أن الاحتراق النفسي يكلف المؤسسات والدول الشيء الكثير، وعلى كافة المستويات، إذ أنه يؤدي إلى انخفاض أداء الموظفين بصورة عامة، وارتفاع نسبة الحوادث، وكثرة التغيب عن العمل، ضعف الرضا عن العمل، التغيير المستمر في نوعية وطبيعة العمل الذي يمارسه الفرد داخل المؤسسة أو خارجها (Ziaei etal, 2015: 53-60)

وفي نفس الوقت فإن المدرسين الذين لا يتوفر لديهم الرضا عن إعدادهم، أو الرضا عن مركزهم ودورهم المناط بهم في البيئة المدرسية، سيكون لذلك انعكاس على النشاطات التعليمية المختلفة داخل قاعة الدرس، وعلى مدتها وشموليتها وجودتها في المحصلة النهائية، مما سينعكس بالتالي على مدى تفاعل الطلبة مع البيئة الصفية ككل، وعلى مستواهم الدراسي بشكل عام *(* Demirtas, 2015: 253-268)، *وهذا قد لا يتحقق في ظل وجود نظام لا يقدم المكافآت والحوافز* للمدرسين إذا ما حققوا نتائج جيدة في تقبل المهام التي تلقى على عاتقهم، تقبلاً يؤدي إلى زيادة إنتاجية كل من المدرسين والطلبة (Jackson, 2018: 17)، وقد تم التأكد من ذلك عملياً من خلال مقارنة أداء المتعلمين لدى مدرس عادي بأداء أقرانهم لدى المدرسين العاديين، وكان للحوافز والمكافآت المقدمة على أساس التمكن والجدارة فضل كبير في تحقيق التقدم في هذا المجال (Chamundeswari, 2013: 420-428).

وحتى التشريعات القانونية المتعلقة بالميدان التربوي حتى في البلدان المتقدمة، تركّز بصورة أكبر على الإعداد العلمي وليس الإعداد التربوي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية، عندما صدر مرسوم (NCLB) الذي يتضمن (عدم التخلي عن أي طفل) فإن هذا المرسوم حاول أن يضع لنفسه هدفاً ينبغي تحقيقه بنهاية العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م يتلخص في تحقيق الكفاءة بالنسبة للمتعلمين من خلال عدة نقاط أبرزها التأهيل السليم للمعلمين، لكن هذا التأهيل كان ينظر إليه من المنظور الأكاديمي أكثر من المنظور التربوي، إذ اشترط هذا المرسوم أن يكون المعلمين حاصلين على ترخيص بالتعليم، لديهم شهادة بكالوريوس، ومعرفة ومهارة في الموضوعات الأكاديمية التي يدرسونها، ووفقاً لهذا المفهوم فقد تم وصف جميع المعلمين بأنهم مؤهلين تأهيلاً عالياً، إلا أن الواقع يثبت وجود نسبة كبيرة منهم من غير المؤهلين، كما أن التأهيل العالي الذي يوصفون به قد لا يضمن التدريس الجيد، لأن التدريس الجيد يتضمن قضايا أخرى يكون الإعداد الأكاديمي جزءاً منها وليس الكل (وولفولك، ٢٠١٥: ٦٨ – ٦٩).

إن مشكلة البحث الحالي تتجلى في تحديد أسلوب تعامل المدرسين مع الفروق الفردية لدى الطلبة، وعلاقة هذا الأسلوب بمجموعة من المتغيرات مثل: العمر، الجنس، الخبرة، الدورات التدريبية، وعلاقته باحتراقهم النفسي متمثلاً في (الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور نحو الآخرين)، والرضا عن الإعداد التربوي، من أجل معرفة المتغير الأساسي فيها، حتى يتسنى لنا التوصية بإجراء التعديلات المطلوبة على برامج إعداد وتكوين المدرسين، أو مساعدتهم على تجاوز ما يعانون من مظاهر الاحتراق النفسي، ليكونوا قادرين على التعامل العلمي التربوي السليم مع طلبتهم، وتحقيق أفضل نمو لشخصياتهم.

أهمية البحث

لطالما كانت محاولات فهم الطبيعة الإنسانية من الأمور الأساسية التي شغلت البشر على مرّ العصور، وقد اهتم الفلاسفة والمفكرون كثيراً بالبحث والدراسة لكل ما يخص العوامل التي يشترك فيها الأفراد، وكذلك العوامل التي يختلفون فيها، وقد عزت أقدم الأسباب الاختلافات أو الفروق التي قد تظهر بين الأفراد إلى اختلاف الفرص والإمكانات المتاحة للأفراد، أو إلى عوامل بيولوجية قد يكون التحكم فيها ضئيلاً (الزعبي، ٢٠١٢: ١٥ – ١٦).

ولكل من يعمل في الإطار الإنساني، فإن الفروق الفردية لا بُدّ أن تحظى بجانب كبير من اهتمامه، لذا اهتم بها الباحثون في مختلف التخصصات، العلمية منها والإنسانية، وأصبحت مدار بحث في الإعلام والإعلان والتجارة والكيمياء والبايولوجيا وغيرها، وهذا الاهتمام ينبغي أن يكون أكبر بكثير بالنسبة للعاملين في الميدان التربوي، كون التعرف على طبيعتها ومداها وأسبابها لدى المتعلمين، تمكنهم من وضع الخطط الناجحة، ورسم العلاجات المناسبة لتجاوز سلبيات هذه الفروق وتأثيرها على أداء المتعلمين، كما تمكنهم أنفسهم من الأداء على أفضل وجه في عملهم (مطاوع، ١٩٨١: ١٤٣)، إذ يشير (Webster & Kruglanski 1994) إلى أن قياس الفروق الفردية يتيح لنا تقليل الخطأ في تفسير الحاجات المعرفية والتنبؤ بها، وفي شرح أبعاد التفاعلات المختلفة للفرد، ومعرفة إسهام بعض المتغيرات الظرفية فيها، وكذلك تعزيز القدرات والبيانات الاحصائية حول الفروق الفردية من أجل تنقيح النظريات المختلفة في هذا الموضوع (Webster & Kruglanski, 1994: 1049 – 1062).

كما يعد البحث في موضوع الفروق الفردية في العمليات المعرفية والاجتماعية والسلوكية بشكل عام هدفاً مهماً يسعى له العلم الحديث من فترة ليست بالقصيرة، وعلى الرغم من التقدم الكبير الذي أُحرزَ في هذا المجال، إلا أنه ما يزال غير متناسب مع أهمية هذا الموضوع، ومع النظرة الشاملة للفروق الفردية التي ينبغي أن تكون منطلقاً للدراسة فيها (Bauer, 2011: 115–118).

وهدف الباحثين في ميدان الفروق الفردية يتجلى في تحديد العوامل التي تمثل أساس الفردية أو الذاتية لدى الفرد، ووضع مقومات علمية للتصنيف النظري الذي يمكن من التنبؤ بالفروق في التفكير وغيره من العمليات العقلية، والانفعال، وغيرها من مظاهر السلوك الإنساني (تشامرو، ٢٠١٨: ١٤)، كما يرى (الزعبي ٢٠١٢) أن الفروق الفردية تبرز أهميتها في الميدان التربوي بشكل كبير من معرفة ما يكون المتعلمين قادرين على أداءه، وطبيعة المادة التي تناسبهم، والطرائق الأكثر جدوى لتعليمهم،

والكشف عن ميولهم واهتماماتهم لأجل تنميتها إلى أقصى حد ممكن (الزعبي، ٢٠١٢: ٢٣)، فالمتعلمين يختلفون في ما يمتلكون من قدرات واستعدادات وميول، وهذا الاختلاف يتدخل في مدى إمكانية كل منهم من السيطرة على المواد الدراسية بنفس القدر، والسيطرة عليها بنفس الدرجة، وكذلك يتدخل في حجم الرعاية التي يتطلبها كل واحد من المتعلمين، ومدى الفائدة التي من الممكن أن تتحقق من نفس المستوى من الرعاية والاهتمام (منصور وآخران، ٢٠١٤: ٢٨٣ – ٢٨٤).

كما أن الفروق الفردية من الممكن أن تتنبأ بالأداء على العديد من المهام العقلية ومنها: التفكير المنطقي، الإدراك، الاستدلال، والتنظيم المعرفي لدى المتعلمين بصورة عامة، وفي حالة التعامل معها بصورة إيجابية فإنها تعمل على تحسين دقة توقعات السلوك وفعالية الإجراءات في المجال المعرفي إلى حد كبير (Stanovich & West, 1998: 161 – 188).

كذلك فإن المعلم أثناء تفاعله مع المتعلمين، يتعامل مع خصائص فردية وسمات شخصية موجودة لديهم، وهذه السمات والخصائص لا يمكن عزلها عن التحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين، ولأنها توجد لديهم بدرجات متفاوتة، فإنها تنمو بصورة مختلفة من حيث الدرجة والطريقة عن باقي أفراد المجموعة التي يوجدون فيها، مما يجعل كل متعلم فرداً مميزاً يتطلب تكيفاً مختلفاً نوعاً ما أثناء التعامل مع المعلومات (الزعبي، ٢٠١٢: ١٤٣)، وهذا الأمر ينبغي أن يحظى باهتمام كبير كون أغلب المعلمين ينسى هذا الأمر، فلا يركز على كونه يتعامل مع مجموعة من المتعلمين، بل يركز على أنه يقوم بتعليم مادة أو موضوع دراسي (Hoppenstedt, 1991: 14).

وتحتل مراعاة الفروق الفردية أهميةً بالغةً كونها أيضاً تدخل ضمن المهارات التي ينبغي للمربين بصورة عامة أن يتمتعوا بها حتى يستطيعوا أداء مهامهم على أكمل وجه (سعيد، ٢٠١٥: ٤٠٦)، فالمعلم الناجح ينبغي أن يكون على دراية بأبرز مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين الذين يتعامل معهم، وكذلك طبيعة هذه الفروق، وطبيعة توزيعها الذي يكون دائماً بصورة اعتدالية، بما معناه أن الأغلبية سيتمتعون بالصفة أو السمة أو الخاصية بصورة وسط، أو تقترب من الوسط بالنسبة لمنحنى التوزيع، مع انخفاض السمة أو الخاصية بالنسبة لعدد قليل، أو كلما ابتعدنا عن الوسط بالنسبة لمنحنى التوزيع أو الاعتدالي (منصور وآخران، ٢٠١٤: ٣٠٠).

ويذهب (منسي وآخرون ٢٠٠٢) إلى أبعد من ذلك عندما يشير إلى أن الإبداع يرجع في جزء مهم منه إلى معلم يراعي الفروق الفردية فيما بين المتعلمين الذي يتعامل معهم (منسي وآخرون، ٢٠٠٢: ٤٨٦)، خاصةً أن هذه الفروق متداخلة ومؤثرة في العديد من القدرات العقلية المهمة كالتخطيط، والسيطرة العقلية (Carlson, etal, 2004: 299 – 319)، ومهارة اتخاذ القرار (De Bruin, etal, 2007: 938 – 956)، كما أشار (Watson etal 2005) بعد عدة تجارب قاموا بها إلى أن الفروق الفردية تتدخل حتى في طبيعة استجاباتنا إلى التعليمات والتحذيرات الموجهة لنا في تفاعلاتنا المختلفة داخل قاعات الفصول الدراسية وخارجها (Watson etal, 2005: 76 – 85).

كما يذكر (نشواتي ٢٠٠٣) أن الدراسات المسحية تشير إلى أن مراعاة الفروق الفردية من قبل المعلمين تحتل أهمية كبيرة لدى المتعلمين أنفسهم، إذ كانت في المرتبة الثانية ضمن السمات الشخصية للمعلم الفعال من وجهة نظر المتعلمين (نشواتي، ٢٠٠٣: ٢٣٨)، كما أن إدراك الطلبة لسلوك معلميهم في هذا المجال يؤثر بصور كبيرة على تصورات الطلبة تجاه المعلمين، وتجاه أنفسهم بما يتدخل في مفهومهم عن ذاتهم (Ibrahim, 2014: 133 – 141)، وكذلك تتنبأ نوعية العلاقة بين المعلم والمتعلمين بالعديد من النواتج الأكاديمية والسلوكية، واحتمال ظهور المشكلات السلوكية المختلفة يقل كلما زادت فرصة وجود معلمين يراعون الاحتياجات الخاصة للمتعلمين، وكلما كانت العلاقة الموجودة بينهم قوية ومتواصلة (وولفولك، ٢٠١٥: ٧٠).

ولأن الاحتراق النفسي غالباً ما يظهر في المهن التي يتعامل فيها الفرد مع مجموعة كبيرة من الأفراد الآخرين، فإنه سيدخل كعامل مهم ضمن العوامل التي تسهم في تحقيق التعامل السليم للمدرسين مع طلبتهم، وفي خلق التفاعل والتواصل الفعال الذي يسمح بتقدم مستوى الطلبة بدرجة كبيرة، وسيتداخل بصورة كبيرة مع الإعداد المهني للفرد، ويسهم في التغييرات المطلوبة في هذا المجال بالذات من أجل زيادة الفرص في الوقاية، أو تنمية روح المقاومة، واستراتيجيات المواجهة (Friganovic etal, 2019: 21-31)، وفي نفس الوقت فإن المدرسين الذين لا يعانون من الاحتراق النفسي بمستويات عالية، غالباً ما تكون كفاءتهم المهنية أعلى حتى في طبيعة العلاقات التي تربطهم بأقرانهم، والعلاقات التي تربطهم برؤسائهم في المؤسسات التعليمية التي يعملون بها، وهذا أمر ينتقل أثره حتى إلى الحياة الذاتية التي يعيشونها خارج إطار العمل، ويسهم في الإحساس بمعنى الحياة والغرض العام لها، وتقليل المشاعر السلبية التي يعانون منها (De Sousa etal, 2018: 177-186).

وفيما يخص الاعداد التربوي للمدرسين، فله من الأهمية الشيء الكثير، ذلك أنه يعد من العوامل الأساسية المؤثرة في جودة العملية التعليمية، بوصفه حلقة الوصل الفعالة لدى الطلبة، والمكون الأساس في مدخلات أي نظام تعليمي، كما أن العالم المعرفي المتغير والمتطور على كافة الأصعدة الذي نعيش فيه، يتطلب إعداداً علمياً تربوياً مكثفاً له، يمكنه من لعب هذا الدور المنوط به على درجة عالية من الفعالية، من أجل تحقيق الأهداف المخطط لها في الجانب المعرفي والمهاري والوجداني (القواس، ٢٠١٧: ٢٥٢٤ – ٢٥٤٢).

لكل ما سبق تتحدد أهمية البحث الحالي في أهمية الفروق الفردية، وكذلك كون المقياس المعد من خلاله هو المقياس الأول من نوعه على المستوى المحلي وحتى العالمي الذي يتعلق بقياس كيفية تعامل المدرسين مع الفروق الفردية لدى طلبتهم (بحسب اطلاع الباحث).

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. أسلوب تعامل المدرسين والمدرسات مع الفروق الفردية لدى الطلبة، والاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، وبلادة المشاعر نحو الآخرين)، والرضا عن الإعداد التربوي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.

٢. التعرف إلى الفروق فيها وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والعمر، والخبرة العملية، وعدد الدورات التي اشترك فيها المدرسين والمدرسات.

٢. العلاقة بين أسلوب التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة، والاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور نحو الآخرين)، والرضا عن الإعداد التربوي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بعينة من المدرسين والمدرسات في مركز مدينة سامراء للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

تحديد المصطلحات

الإسلوب: الطريق والوجه والمذهب ، يقال: أنتم في إسلوبِ سوء، ويجمع أسلوب، وكل طريق ممتد فهو إسلوب (لسان العرب ، مادة سَلَبَ ، مج١ ، ٤٧٣).

أما الفروق الفردية فيعرّفها مجمع اللغة من الناحية اللغوية كونها مشتقة من الفعل (فرّق) الذي يعني فَرّقّ بين الشيئين فَرقاً وفرقاناً، فَصل وميز أحدهما من الآخر، وبَيَن الخصوم، حَكَمَ وَفَصل، وبين المتشابهين، بَيَّنَ أوجه الخلاف بينهما (مقبل، ٢٠١٥: ١٢٩ – ١٩٠).

والفروق الفردية اصطلاحاً: هي الانحرافات عن متوسط المجموعة (الشيخ، ١٩٩٠: ٢٠).

وتعرّف ماسلاش (Maslach) الاحتراق النفسي بأنه: مجموع الأعراض البدنية والعقلية والعاطفية التي ترتبط بطاقة الفرد الحيوية في أداء الأعمال المكلف بها، بما يجعل هذه الأعراض مؤثرة سلباً على مفهوم الذات، والاتجاه نحو العمل، وضعف الثقة بالنفس، وقلة الشعور بالمسؤولية نحو الآخرين (Maslach, 1976: 16-22)، وقد عدّلت هذا التعريف بصورة بسيطة فقالت إنه: حالة من التعب والإجهاد العقلي، والجسمي، والانفعالي، تتميز بتعب مستمر، زيادة الشعور باليأس والعجز، ونشوء مفهوم ذات سلبي، وتكوّن اتجاهات سلبية نحو الناس والعمل والآخرين (Maslach, 1982: 29-40)

أما الإعداد التربوي فيعرّف بأنه: الإعداد الذي يهدف إلى التكوين والصقل لشخصية معلم المستقبل حتى يصبح متمكناً من أداء مهمات ومتطلبات مهنته التربوية والتعليمية، من خلال تزويده بالعلوم التربوية اللازمة في مهنة التدريس مثل علم النفس التربوي، نظريات التعلم، مناهج وطرائق التدريس، وعلم نفس النمو، وأسس التربية وغيرها (القواس، ٢٠١٧: ٢٥٢٤ – ٢٥٤٢).

الفصل الثاني

أولاً: الاطار النظري

قد ترجع المحاولات الأولى للتعامل مع الفروق الفردية إلى عهد الفلاسفة في اليونان القديمة، فقد قسم هيبوقراط الناس إلى أربع فئات، وحدد لكل فئة منها سمات معينة تجعله مميزاً في جانب ما دون آخر، وسماها الأنماط أو الأمزجة (منصور وآخران، ٢٠١٤: ٢٦٧)، كما كان تصور أفلاطون الأساسي لجمهوريته الفاضلة أو المثالية، قائماً على أساس أن يمارس كل فرد من أفراد المجتمع الوظيفة التي يكون متفوقاً فيها على غيره، وهو تنظيم عملي للاعتراف بالفروق الموجودة بين الأفراد، كما ركز أرسطو أكثر من ذلك فيما يخص الفروق الفردية بين الجماعات من الناحية العقلية والخلقية والاجتماعية (الامارة، ٢٠١٤: ١٧).

وقد كان العرب المسلمون أيضاً ينظرون نظرة علمية للفروق الفردية، خاصةً أن القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة تكلمت عنها ووضحتها، فأكدت أن الله سبحانه وتعالى خلق الناس بصفات مختلفة، وطريقة إدراك فريدة، كما أن النبي محمد صلى الله عليه وسلم لطالما راعى الفروق الفردية بين الأفراد، ونوع من أسلوبه في التعامل معهم بسبب ذلك، فاستخدم التعزيز والثناء والتكرار والتدرج، وهذا كله يؤكد على مراعاته صلى الله عليه وسلم لهذا الجانب، بل توسع فيها من خلال وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وفقاً لقدراته المميزة، والامتناع عن ذكر بعض القضايا خوفاً من التأويل الخطأ، وكذلك اختلاف وصاياه وأجوبته باختلاف السائلين (الصفدي والأسطل، ٢٠١٠: ٢٦٧ – ٣١٦)، كما برز في هذا الميدان العديد من العلماء المسلمين الذين نادوا بأهمية مراعاة الفروق الفردية التي تظهر بين المتعلمين مثل ابن سينا والفارابي وابن خلدون وابن جماعة، لكن الغريب في الأمر أن الفروق الفردية بعد ذلك دخلت في متاهات الإهمال، وعدها البعض من ضمن الأخطاء الطبيعية التي قد ترجع إلى المصادفة، مثل وليم فونت (W. Vundit) الذي أهملها انطلاقاً من اهتمامه بدراسة أوجه التشابه بين الأفراد (منصور وآخران، ٢٠١٤: ٢٨٢).

كما شكلت الحادثة الشهيرة لمرصد رويال في جرينتش عام ١٧٩٦م عندما قام مدير المرصد بطرد أحد المراقبين الفلكيين لديه كونه كان يختلف دائماً عن زملاءه في تقدير وقت مرور فلك معين في مداره، شكلت نقطة أساسية في تغيير وجهة النظر الحديثة عن الفروق الفردية من كونها (أخطاءاً طبيعية) إلى ظاهرة تتطلب التدقيق، وإعادة النظر في التوصيفات العلمية لها من أجل التعامل السليم معها، فجاء العالم بيزل (Bessel) عام ١٨١٦م فقال إنها ليست خطأ طبيعي، بل هي (معادلةً شخصية)، موضحاً ذلك بأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في (زمن الرجع) وهو الوقت الذي يحتسب منذ وقوع مثير معين، إلى حدوث استجابة لهذا المثير (الإمارة، ٢٠١٤: ١٨).

وقد تزايد الاهتمام بالفروق الفردية منذ القرن التاسع عشر، وكانت قضية وضع مقاييس موحدة للصفات التي أختلف فيها الأفراد ظهرت في وقت مبكر من تاريخ القياس النفسي، كما حاول الدراسات الأولى للفروق الفردية التعرف على أصول هذه الفروق من الناحية الجينية، وأسبابها الأخرى، وقياس هذه

الفروق بصورة علمية، وكيفية الاستفادة منها في الأغراض العلمية، أو التنبؤ بالسلوك المستقبلي للأفراد في المؤسسات المختلفة (Sackett etal, 2017 : 254 – 273).

وقد أشار عالم الرياضيات البلجيكي كيتيليه (Quetelet) عام ١٨٣٥م إن البيانات المتجمعة عن بعض المتغيرات تتوزع حسب قانون رياضي معين يسمى قانون (La Place – Gauss) وهو يشبه إلى حد ما منحنى التوزيع الطبيعي، وبعد ذلك وبتأثر جالتون (Galton) بهذه الآراء ومن أجل أن يترجمها بصورة عملية، أفتتح مختبر قياس في المعرض الدولي للصحة عام ١٨٤٨م، وكانت هذه التجربة مهمة في تحويل القياس النفسي من الجانب الفيزيائي إلى الجانب الذهني، لأنها وفرت تأويلاً بسيطاً لهذه القياسات (زيعور، ١٩٩٣: ٧٣ – ٧٤)، كما ساهم جالتون في إدخال المنهج الإحصائي للقياس النفسي، ولميدان قياس الفروق الفردية (عامود، ٢٠٠١: ١٢١).

ويعد وليم شتيرن (W. Stern) أول من استخدم مصطلح علم النفس الفارقي وذلك عندما نشر عام ١٩٠٠م كتاباً بعنوان (علم نفس الفروق الفردية: أفكار حول علم النفس الفارقي)، مبيناً أن ميدان هذا العلم هو الاختلافات بين الأفراد في السمات الشخصية والعقلية والانفعالية والنفسية (عامود، ٢٠٠١: ١٢١)، وقد كان المنهج السلوكي أثر كبير على الفروق الفردية، ولو أن هذا التأثير لم يكن بنفس الدرجة، إذ أنه تركز بصورة كبيرة جداً في الولايات المتحدة الأمريكية، وتمثل تأثيرها الأبرز فيما يخص العلاقة بين السلوك والارتباطات العصبية كأساس محتمل للفروق الفردية (Hartlage & Telzrow, 1985: 3)، وحديثاً؛ شجعت التطورات العلمية والمنهجية المتتالية في علم الوراثة وعلم الأعصاب اتجاه جديد من البحث فيما يخص الفروق الفردية، إذ أنه يعمل على الأساس البايولوجي للشخصية والفروق الفردية فيها، وقد كان المؤتمر العلمي الذي عقدته جامعة ستوني بروك في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، إذ أنه جمع علماء في تخصصات علم النفس السريري، الطب النفسي، علم الأعصاب الإدراكي، علم النفس العاطفي، علم النفس السلوكي، علم النفس المقارن، وعلم الوراثة، كما كان من ضمن نتائج هذا التفكير المتشعب في الشخصية والفروق الفردية تحديد العلامات الوراثية للفروق الفردية (Canli, 2006: 1).

ويشير (Sackett etal 2017) إلى أن الدراسة العلمية للاهتمام بالفروق الفردية خلال مائة عام تقريباً تشير إلى اتجاهات أو ملامح محددة لتطور هذا الاهتمام، ففي البداية كان التركيز على قياس الفروق الفردية بصورة فردية تماماً، والتطور بعدها كان في تنوع بناء واستخدام أدوات قياس الفروق الفردية، مع تميّز في أسلوب بناء هذه الأدوات، ومن ثم ظهر قياس الفروق الفردية من خلال المحاكاة والألعاب، من أجل تسليط الضوء على بعض جوانب الفروق الفردية، بينما تمثلت الخطوة الأخرى في قياس بعض ملامح الفروق الفردية من خلال المعلومات عبر الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، وقد مكنت هذه الطريقة من الحصول على بيانات ضخمة ومعلومات هائلة، وهي تخضع للتدقيق الشديد حتى تدخل ضمن المعارف التي تحظى بالموثوقية العالية في ميدان البحث العلمي (Sackett etal, 2017 : 254 – 273)، وقد بدأ مؤخراً خط جديد لدراسة الفروق الفردية بعيد عن النظرة التقليدية في تفسيرها

والتعامل معها، وهذا أدى إلى ظهور نماذج معرفية عديدة للتعامل معها واستخدامها في المجالات المختلفة (Lee & Webb, 2005: 605 - 621)، لكن ولكي يبقى الأساس العلمي للقياس متيناً كفاية ينبغي أن نأخذ بالحسبان كما يشير (ليري وهويل ٢٠١٨) أربع عوامل أساسية هي: هل نتعامل أثناء القياس مع السمة أم الحالة؟ وهل ما نحاول قياسه عام أم نوعي؟ وكيف يقترب المقياس من نوعية العينة والفرضية الخاصة به؟ وهل أن مقياس واحد كافي لقياس المتغير موضوع القياس (ليري وهويل، ٢٠١٨: ٣٤)، وقبل ذلك بعشرات السنين أكد (Waters & Deane) على ضرورة أن لا يتم التركيز على الجانب الكمي فقط في التعامل مع الفروق الفردية، بل ينبغي في نفس الوقت التركيز على الجانب النوعي (Waters & Deane, 1985: 41-65)

وفي نفس السياق يرى (Leung & Cohen 2011) أن هناك حقيقتان لا جدال فيهما حول السلوك البشري: الأولى: يختلف السلوك بين الناس الذين ينتمون إلى ثقافات متباينة، والثانية في أي ثقافة معينة، يمكن للأفراد أن يختلفوا على نطاق واسع، كما أن الشخص ذاته يتنوع سلوكه من موقف لآخر ومن وقت لآخر، وهذا التباين الأخير قد لا يحظى بالاهتمام الكافي، وكذلك لا يحظى التباين أو الفرق الثقافي بالاهتمام المناسب (Leung & Cohen, 2011: 507 – 526).

وهذه الفروق الفردية بين الأفراد تظهر منذ عمر مبكر من حياتهم، فقد أظهرت بعض الدراسات التتبعية وجود فروق فردية بين الأطفال الرضع في العديد من الاستجابات الانفعالية والعتبة الحسية والحالة المزاجية والانزعاج والتكيف، وهذه الفروق امتازت بثبات نسبي خلال فترة زمنية طويلة (Ellis, 2002: 25).

وترجع الفروق الفردية إلى تفاعل ثلاثة عوامل أساسية هي الوراثة والبيئة والدافعية، فإذا كان هناك على سبيل المثال شخصين متماثلين في إمكاناتهما والخبرات التي مرا بها، أي أنهما متساويان في ما يخص الوراثة والبيئة، فإن الفروق التي قد تظهر فيما بينهما ستعزى للدافعية غير المتساوية لدى كل منهما، وإذا كان التشابه بينهما في الدافعية والخبرات المعاشة داخل البيئة، ستعزى الفروق الفردية في هذه الحالة إلى الوراثة (الامارة، ٢٠١٤: ٤٠).

وللفروق الفردية خصائص مميزة هي:

- الفروق الفردية تمتاز بأن لها مدى معين تتوزع فيما بينه، وأكبر قيمة للمدى (الفرق بين أقل درجة وأعلى درجة لأي صفة من الصفات، يكون في سمات الشخصية، يليها الذكاء ومن ثم باقي القدرات العقلية.
- بعد مرحلة الطفولة، فإن الفروق الفردية في الجوانب العقلية المعرفية تميل للثبات بصورة أكبر من باقي الجوانب، وتكون الفروق في الجوانب الانفعالية الأكثر عرضةً للتغيّر.
- هناك تنظيم هرمي للفروق الفردية في الجوانب المختلفة للأفراد، فبالنسبة للجانب العقلي، يكون الذكاء في قمة الهرم، وتأتي بعده القدرات العقلية المفردة، ثم القدرات العقلية المركبة، وتكون الانفعالية العامة على قمة هرم الجانب الانفعالي، وتأتي بعدها الانفعالات الأقل عمومية التي

تتزايد حتى تظهر على شكل الاستجابات الانفعالية المفردة الخاصة بكل موقف محدد في قاعدة هرم الجانب الانفعالي.

- عند التعامل مع الفروق الفردية فإن ذلك ينطلق من أن هذه الفروق كمية، وهذا الكم المتغير يسير بنموذج واحد تقريباً في كل السمات والخصائص هو ما يسمى بالتوزيع الاعتدالي (الموسوي، ٢٠١٥: ٢٣٢).

وتؤثر في الفروق الفردية العديد العوامل منها:

- الوراثة.
- البيئة العائلية: فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة يظهر نمطاً من التباين في الأفراد.
- العمر الزمني: إذ أن الفروق تزداد كلما كبر عمر الفرد، ويزداد تمايز القدرات كلما تقدم العمر.
- الجنس: إذ أن الذكور يتفوقون في بعض القدرات التي تختلف عن قدرات أخرى تمتاز بها الإناث.
- مستوى العمليات العقلية: إذ أن هذه العمليات كلما زادت تعقيداً، زادت تبعاً لذلك الفروق الفردية بين الأفراد فيها (عثمان، ٢٠١٠: ٩ – ١٠).

وفيما يخص الاحتراق النفسي فيعد المحلل النفسي (Freude Nbrger) أول من استخدم هذا المصطلح في الدراسة التي قدمها لدورية علمية في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٤م، ومن خلال هذه الدراسة تكلم عن تجاربه في التحليل النفسي خلال تعامله ومعالجته للمراجعين في عيادته النفسية، ومع أن السبق كان له في إدخال واستخدام هذه المصطلح في الميدان النفسي إلا أن أعمال (Cristina Maslach) أستاذة علم النفس في جامعة بيركلي بالولايات المتحدة الأمريكية تعد الأساس الأبرز في موضوع الاحتراق النفسي، وقد وصفت ماسلاش الاحتراق النفسي في البداية على أساس أنه حالة نفسية داخلية تتميز بالتعب والإرهاق الذي ينتج عن العمل دون وجود أي دوافع أو أسباب لهذه الحالة النفسية خارج إطار العمل، ثم عدلت هذا المفهوم بعد ذلك لترى أن الاحتراق النفسي هو متلازمة نفسية تتكون من ثلاثة أبعاد هي:

- الإجهاد الانفعالي (الشعور بالتعب والارهاق نتيجة التعامل في العمل مع الآخرين).
- تبلد الشعور تجاه الاخرين (التردد في القيام بالواجبات والمسؤوليات الشخصية، اهمال الأشخاص الذين يتعامل معهم، أو حتى العدوانية تجاههم).
- ضعف الإنجاز الشخصي (ضعف الكفاءة الذاتية، والإحساس بتدني قيمة الانجاز في العمل الذي يمارسه الفرد) (Nazari etal, 2016: 75-84)، ومازال هذا التصور هو الأكثر سيادةً حتى الوقت الحالي.

ويرى (Celik etal 2010) أن أكثر فئة تعاني من الاحتراق هم الذين يتطلب عملهم التفاعل العاطفي مع الآخرين الذين يكونون ضمن نطاق العمل، وفي نفس الوقت قد لا يكون لديهم القدرات أو

الامكانيات اللازمة للبدء في هذا التفاعل أو الاستمرار فيه، ويفسرون ذلك بأن التفاعل مع الآخرين يتطلب الكثير من الجهد من جهة، ومن جهة أخرى فالتفاعل العاطفي يتطلب أيضاً جهداً كبيراً، وخاصة فيما يتعلق بالتنظيم المستمر للعواطف، من أجل إظهار العواطف المناسبة، وكبت أو منع العواطف السلبية، وكل هذا يؤدي إلى الشعور بالاحتراق النفسي بنسبة أعلى من الفئات الأخرى (Celik etal, 2010: 47-54).

ثانياً: دراسات سابقة

١. دراسات تناولت الفروق الفردية:

مثل دراسة (صدقة ٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن تعامل معلمي المرحلة الابتدائية مع تلاميذهم وفق مبادئ السنة النبوية في مراعاة الفروق الفردية، والفروق فيها وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة وصفوف التدريس، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يطبقون مبادئ السنة النبوية في التعامل مع تلاميذهم بدر كبيرة، وإن هذا التطبيق يكون المجال النفسي أولاً، ثم المجال العلمي، ثم المجال الإيماني والعقلي، يليه المجال الاجتماعي والاقتصادي (صدقة، ٢٠١٤: ملخص الدراسة)، وكذلك دراسة (بركات ٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعرّف وجهة نظر المعلمين فيما يخص دورهم بمراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) معلماً ومعلمةً طبق عليهم الباحث استبيان خاص قام بإعداده لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى أن للمعلم دور إيجابي كبير في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور ترجع لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، نوع المدرسة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التأهيلية، وسنوات الخبرة (بركات، ٢٠٠٦: ١٥٧ – ١٨٣)، في حين سعت دراسة (خماج ٢٠١٥) لمعرفة دور الفروق الفردية في اختيار المدرسين لطرائق التدريس في الطور الثانوي، بلغت عينة الدراسة (٣١) مدرساً، وتوصلت الدراسة إلى أن التمارين المطبقة أثناء الدروس تراعي الفروق الفردية بين الجنسين من حيث الأداء وطريقة التقييم، كما أن الفروق الفردية تدخلت في طرائق التدريس، من حيث الأهداف الإجرائية، أو من حيث الموقف ككل (خماج، ٢٠١٥: ملخص الرسالة).

٢. دراسات تناولت الاحتراق النفسي:

مثل دراسة (الحراقي ٢٠٠٩) للتعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة تدريسيي كلية التربية الرياضية بلغت (٢١) تدريسياً وتدريسيةً، وباستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي توصلت الدراسة إلى أن العينة تعاني من ارتفاع مستويات الاحتراق النفسي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها حسب الفرع العلمي ولصالح فرع الألعاب الفردية (الحراقي، ٢٠٠٩: ٨٥ – ١٠٦)، بينما سعت دراسة (دبابي وبن ساسي ٢٠١٠) إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين في الميدان التربوي، والفروق فيها حسب الصف الذي يدرسه والجنس والخبرة لدى عينة من (٢٠١) معلماً وأستاذ متوسط وأستاذ ثانوي، ومن خلال مقياس ماسلاش توصلت الدراسة إلى أن العينة تعاني من احتراق نفسي منخفض ليس فيه فروق راجعة للمتغيرات المبحوثة (دبابي وبن ساسي، ٢٠١٠: ٣٠–٤٣).

وسَعَتْ دراسة (الظفري والقريوتي ٢٠١٠) للكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة في سلطنة عمان، ومدى اختلافها حسب التخصص، والحالة الاجتماعية، والمؤهل، وكذلك التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي والخبرة التدريسية، والدورات التدريبية، بلغت العينة (٢٠٠) معلمةً طبق الباحثان عليهم مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى العينة كان منخفضاً، وأن مستويات الاحتراق اختلفت باختلاف التخصص ولصالح التخصص العلمي، وحسب المؤهل لصالح حملة البكالوريوس، مع عدم وجود فروق حسب الحالة الاجتماعية، بينما لم توجد علاقة بين أغلب أبعاد الاحتراق وبين الخبرة التدريسية، أو الدورات التدريبية (الظفري والقريوتي، ٢٠١٠: ١٧٥ – ١٩٠)

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

استخدم البحث منهج البحث الوصفي بطريقة العلاقة الارتباطية لمناسبته مع البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من (١١٩٠) مدرساً ومدرسةً توزعوا على المدارس الثانوية في قضاء سامراء البالغ عددها (٥٧) مدرسةً.

ثالثاً: عينة البحث

تشكلت عينة البحث من (٢٤١) مدرساً ومدرسةً، كانت نسبتهم (٢٠,٢٥%) من مجتمع البحث.

رابعاً: أدوات البحث

حتى يتمكن الباحث من التعرف على أسلوب المدرسين في التعامل مع الفروق الفردية لدى المتعلمين، ولعدم وجود أي أداة سابقة في هذا المجال على المستوى المحلي والعالمي حسب علم الباحث، قام الباحث بعد الاطلاع على الأدبيات، وتوجيه سؤال لمجموعة من المدرسين والمدرسات حول الفروق الفردية لدى المتعلمين، ومدى إحساسهم بها، وكيفية تعاملهم معها، بإعداد المقياس بصورته الأولية والذي تكون من (٣٧) فقرةً يجاب عنها وفقاً لطريقة ليكرت بتدرج ثلاثي هو (تنطبق عليّ، لا رأي لي، لا تنطبق عليّ)، وبعد ذلك قام بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية*، وقد أوصى الخبراء ببعض التعديلات الطفيفة التي أخذ بها الباحث، كما

---

* الخبراء هم كل من:

١. أ.د. عبد العزيز حيدر الموسوي / كلية التربية / جامعة القادسية

٢. أ.د. علي صكر جابر / كلية التربية / جامعة القادسية

أضاف الخبراء ٤ فقرات إلى المقياس، فأصبح المقياس مكوناً من (٤١) فقرةً، تقيس أسلوبين للتعامل مع الفروق الفردية هي: أسلوب التجاهل وأسلوب الاهتمام، وفي تصحيح المقياس يتم تقدير البدائل بمنح البديل تنطبق عليّ ٣، لا رأي لي ٢، لا تنطبق عليّ ١، وهذا بالنسبة للفقرات الإيجابية التي تعكس الاهتمام بالفروق الفردية، أما الفقرات السلبية التي تمثل عدم الاهتمام بالفروق الفردية فتأخذ العكس تماماً، إذ يتم منح البديل تنطبق عليّ ١، لا رأي لي ٢، لا تنطبق عليّ ٣.

ومن أجل اكمال إجراءات بناء المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من المدرسين والمدرسات، من غير عينة التطبيق الأساسي للمقياس بلغ عددها (٢٢٧) مدرساً ومدرسةً موزعين على (٤) مدارس في مركز قضاء سامراء، وكان هذا التطبيق من أجل استخراج القوة التمييزية للفقرات، وكما مبين في جدول (١).

جدول (١) القوة التمييزية لفقرات مقياس أسلوب التعامل مع الفروق الفردية

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
١	٠,٤٠٠١	١٢	٠,٤٧٢	٢٣	٠,٦١٨	٣٤	٠,٤٨١
٢	٠,٦٠٩	١٣	٠,٣٩٦	٢٤	٠,٤٢١	٣٥	٠,٤١١
٣	٠,٥١٩	١٤	٠,٥٠٢	**٢٥**	**٠,١١٨**	٣٦	٠,٥١٢
٤	٠,٤٤٧	١٥	٠,٦٤٨	٢٦	٠,٤٠٧	٣٧	٠,٤٧٧
٥	٠,٤٠١	١٦	٠,٤١١	٢٧	٠,٥١٧	٣٨	٠,٣٨٨
٦	**٠,٠١٢**	١٧	٠,٣٦٨	٢٨	٠,٥٢٣	٣٩	٠,٣٩٧
٧	٠,٣٩٥	١٨	٠,٤٣١	٢٩	٠,٤١٨	٤٠	٠,٤٢١
٨	٠,٤٧٩	**١٩**	**٠,١٤٣**	٣٠	٠,٣٧٤	٤١	٠,٣٥٦
٩	٠,٤١٤	٢٠	٠,٤٥١	٣١	٠,٥٢٧		
١٠	٠,٦٢٨	٢١	٠,٤٣١	٣٢	٠,٤٧٣		
١١	٠,٤٣٧	٢٢	٠,٤٠٢	٣٣	٠,٥٠١		

ويتبين من جدول (١) أن جميع الفقرات حصلت على قوة تميزية عالية، عدا الفقرات (٦ و ١٩ و ٢٥) إذ لم تحصل على قوة تمييزية مقبولة، لذا قام الباحث بحذف هذه الفقرات من المقياس، وبذا

---

٣. أ.م.د. عدنان طلفاح محمد / كلية التربية / جامعة سامراء

٤. أ.م.د. سلام هاشم حافظ / كلية التربية / جامعة القادسية

٥. أ.م.د. مصطفى نعيم الياسري / كلية الفنون الجميلة / جامعة القادسية

٦. م.د. طارق ضايع محمد / كلية التربية / جامعة سامراء

٧. م.د. رحاب عبد الوهاب أحمد / كلية التربية / جامعة تكريت

٨. م.د. أزهار يوسف خلف / كلية التربية / جامعة سامراء

٩. م.م. عمر فاضل يحيى / كلية التربية / جامعة سامراء

١٠. م.م. حيدر عبد الحافظ شهاب / كلية التربية / جامعة سامراء

تكون الصورة النهائية للمقياس محتوية على (٣٨) فقرةً فقط، وبما أن المقياس يجاب على فقراته بتدرج ثلاثي وفقاً لطريقة ليكرت، لذا ستمثل الدرجة العالية على المقياس (التي تكون أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس) اهتمام المستجيب بالفروق الفردية، في حين تمثل الدرجة المتدنية على المقياس (التي تكون أصغر من المتوسط الفرضي للمقياس) اهمال المستجيب للفروق الفردية.

ومن أجل التوصل إلى صدق المقياس، استخدم الباحث الصدق الظاهري، وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في ميدان الاختصاص، وكما مرَّ سابقاً، أما ثبات المقياس فقد تم استخراجه من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-retest) إذ تم تطبيق المقياس على عينة من المدرسين والمدرسات من غير عينة التطبيق الأساسي للمقياس، وبعد مرور ثلاثة أسابيع على التطبيق الأول قام الباحث بإعادة التطبيق على نفس العينة، فكان عامل ثبات المقياس الذي يمثله معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (٠,٨١) مما يجعل له معامل ثبات عالي جداً.

كما قام الباحث باستخدام فقرات من مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، الذي قام (عودة ١٩٨٨) بترجمته وتقنينه على البيئة العربية، وهي الفقرات التي تقيس الاجهاد الانفعالي وتبلد الشعور نحو الآخرين، وقد قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري لهذا المقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في ميدان الاختصاص*، وقد أوصى الخبراء باعتماده بعد تعديلات طفيفة جداً، أما الثبات فقد تم استخراجه من خلال تطبيق المقياس على عينة من المدرسين والمدرسات من غير عينة التطبيق الأساسية، وبعد ثلاثة أسابيع تم إعادة التطبيق على نفس العينة فكان معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-retest) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين هو (٠,٨٧) وهو معامل ثبات عالي جداً.

وكذلك قام الباحث بإعداد استبانة بسيطة لغرض التعرف على رضا المدرسين والمدرسات عن الإعداد التربوي لهم خلال دراستهم الجامعية، تألفت هذه الاستبانة من (٨) فقرات يُجاب عنها بمقياس ثلاثي على طريقة ليكرت (موافق، لا رأي لي ، غير موافق)، وقد تم الحصول على الصدق الظاهري لهذه الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء في ميدان الاختصاص*، أما الثبات فقد تم استخراجه بطريقة إعادة الاختبار (Test-retest) من خلال تطبيق المقياس على عينة من المدرسين والمدرسات من غير عينة التطبيق الأساسية، وبعد ثلاثة أسابيع تم إعادة التطبيق على نفس العينة فكان معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين هو (٠,٧٤) وهو معامل ثبات جيد.

خامساً: الوسائل الإحصائية

- مربع كاي، للتعرف على الفروق في آراء المحكمين.
- معامل ارتباط بيرسون، للحصول على الثبات ومعرفة العلاقة بين متغيرات البحث.
- الاختبار التائي، للكشف عن الفروق بين متغيرات البحث.

* هم نفس الخبراء الذين تم عرض مقياس أسلوب التعامل مع الفروق الفردية عليهم.

* هم نفس الخبراء الذين تم عرض مقياس أسلوب التعامل مع الفروق الفردية عليهم.

- اختبار ليفين لتجانس التباينات، للتعرف على مدى تجانس عينة البحث.

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالهدف الأول (أسلوب التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة، والاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور نحو الآخرين)، والرضا عن الإعداد التربوي من قبل المدرسين)، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٢).

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة وفقاً لمتغيرات البحث

المتغيرات	الفئة	العدد	التعامل المتوسط الفرضي=٧٦		الإجهاد المتوسط الفرضي=٢٧		بلادة المشاعر المتوسط الفرضي=١٣		الرضا المتوسط الفرضي=١٦	
			متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
الجنس	ذكور	١١٧	٦٥,٣٨	١٠,٣٣	٣٤,٥١	٣,٩٧	١٩,٩١	٣,٠٠١	١٧,٠١	١,٨٨
	إناث	١٢٤	٦٤,٩٠	١١,٥٠	٣٦,٩٥	٣,٧٩	٢٠,٥٤	٣,٠٩	١٨,٥٨	٢,١٠
التخصص	علمي	١١٦	٦٧,٣٥	١١,٥٨	٣٥,٧١	٤,٤٩	٢٠,٢٤	٢,٧٨	١٧,٨١	٢,٢١
	إنساني	١٢٥	٦٣,٣٨	٩,٨٩	٣٥,٨٠	٣,٦٤	١٩,٨٢	٣,٣٠	١٨,١١	٢,٠٩
العمر	أصغرمن٣٥	٨٧	٦٤,٩٧	١٠,٤٩	٣٦,٣٣	٣,٨٦	٢٠,٣٤	٢,٩٩	١٧,٩٠	٢,١٩
	٣٥ فأكثر	١٥٤	٦٥,٤٢	١١,٧٠	٣٤,٧٨	٤,٢٣	٢٠,٠٤	٣,١٧	١٧,٦٧	٢,٠٦
الخبرة	١٠ فأقل	١١٤	٦٦,٧٤	١١,٤٩	٣٤,٧٥	٣,٦١	٢٠,١١	٣,٠٩	١٧,٥٤	٢,٣٣
	أكثر من١٠	١٢٧	٦٣,٦٩	١٠,٢٢	٣٦,٦٨	٤,٢٣	٢٠,٣٧	٣,٠٢	١٨,٠٧	١,٩٣
الدورات	٣ فأقل	١٣٥	٦٣,٨١	١١,٥٩	٣٥,١٣	٣,٢٩	١٩,٣١	٢,٨٩	١٧,٥٠	٢,٢١
	أكثر من ٣	١٠٦	٦٦,٦١	٩,٩٧	٣٦,٤٨	٤,٦٨	٢٠,١٤	٣,٢٤	١٨,١٧	٢,٠٢
العينة ككل		٢٤١	٦٥,١٣	١٠,٩٢	٣٥,٧٧	٤,٠٨	٢٠,٢٣	٣,٠٦	١٧,٨٢	٢,١٤

ويتضح من الجدول (٢):

١. إن عينة البحث تستخدم أسلوب الاهمال في التعامل مع الفروق الفردية، ولا توليها الاهتمام الذي تستحقه، إذ كان متوسط العينة ككل على مقياس التعامل مع الفروق الفردية (٦٥,١٣)، وهو أقل من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٧٦)، وهذا يشير إلى أن المدرسين والمدرسات خلال عملهم في المدارس الثانوية، يقومون بأداء عملهم بصورة لا تركّز على الفروق الفردية الموجودة لدى طلبتهم، وهذا الأمر يمثل سلبية أساسية من سلبيات نظام التعليم الثانوي في الوقت الراهن، ذلك أن ازدحام جدول الدروس اليومي، وكثرة عدد الطلبة داخل الصف، والضغط الناشئ عن ذلك لكل من المدرسين والمدرسات والطلبة، سيؤدي بالتأكيد إلى ضعف الاهتمام بالفروق الفردية، ولكن كل هذه المبررات لا تجعلنا نغفل من

الإشارة إلى أن الاهتمام بالفروق الفردية ينبغي أن يأخذ المدى الذي يستحقه، حتى نضمن تحقيق كل نظام تعليمي للأهداف الأساسية التي وضع من أجلها، وحتى تكون مخرجاته بالمستوى المطلوب، حتى يسهم في تحقيق التنمية المطلوبة في المجالات المختلفة، كما ان التعامل مع الفروق الفردية أحياناً لا يكون بالمستوى المطلوب نتيجة لقلة المعرفة العلمية في هذا المجال، وقلة المعلومات حول الأساليب الفعالة في التعامل معها، إذ يشير (Seifert & Sutton 2009) أن المدرسين قد يتعاملون بنمطية جامدة مع الطلبة، من خلال الاعتقاد إن الطلبة المتفوقين لا يحتاجون إلى المساعدة إطلاقاً، أو يحتاجون مساعدة بسيطة جداً، أو الاعتقاد بأن التكرار لوحده، أو تشجيع المنافسة بين الطلبة، أو حتى طبيعة الأداء الموحد الذي قد يظهر داخل الصف، كلها مؤشرات على سلامة طريقة تعاملهم مع الفروق الفردية لدى طلبتهم (Seifert & Sutton, 2009: 267).

٢. تعاني عينة البحث وبمستوىً عالٍ من الاجهاد الانفعالي وبلادة المشاعر نحو الآخرين، إذ كان متوسط درجات العينة في بُعد الاجهاد (٣٥,٧٧)، وفي بُعد البلادة (٢٠,٢٣)، وهذان المتوسطان أعلى من الدرجة التي حددتها ماسلاش في مقياسها لمستوى الاحتراق النفسي، إذ أشارت أن الحصول على درجة أعلى من (٢٧) بالنسبة للإجهاد، وأعلى من (١٣) بالنسبة لبلادة المشاعر، وهذا يشير إلى أن عينة البحث تعاني من الاحتراق النفسي وبمستوى عالي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Caton etal 1998)، ودراسة (الحراقي ٢٠٠٩)، ودراسة (Ziaei etal 2015)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (دبابي وبن ساسي ٢٠١٠)، و دراسة (الظفري والقريوتي ٢٠١٠)، ودراسة (Nazari etal 2016)، وهذه النتيجة تشير إلى أن طبيعة العمل في المؤسسات التربوية في الوقت الحالي يستنزف العاملين في هذا الميدان وبصورة كبيرة جداً.

٣. تتمتع عينة البحث بمستوى متوسط من الرضا عن الإعداد التربوي لهم خلال فترة الدراسة، إذ كان متوسط درجات العينة على الاستبانة الخاصة بهذا المجال (١٧,٨٢)، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى ما تشير إليه دراسة (Kinsella & Piersol 2018) من أن المدرسين والمدرسات كونهم معينين للعمل في المدارس، فإن التهيؤ لهذه المهنة أو التفكير في إكمال الدراسات العليا، يجعلهم أكثر رضا عن المناهج الدراسية التي درسوها (Tessema etal, 2012: 34-44) كم أنهم نتيجة للمشاركة في نشاطات العمل، ودعم الزملاء، وارتفاع مستوى الثقة بالنفس كناتج أساسي للعمل في هذا الميدان، كل ذلك سيجعلهم على مستوى أعلى من الرضا عن تكوينهم وإعدادهم الأساس في المرحلة السابقة (Kinsella & Piersol, 2018: 1-14)، وذلك يرجع أيضاً إلى أن الدعم الذي يتوفر في البيئات العملية يسهم في صياغة تعميمات جديدة ترفع من مستويات الرضا الذاتي والمهني، والرضا عن مستوى الاعداد الخاص بهم (Thanh & Viet, 2016: 143–151)، ويذهب (Jusoh 2012) إلى مدى أبعد من ذلك عندما يشير إلى أن عدم توفر الدعم سبب رئيسي مباشر لترك مهنة التعليم بالكامل (Jusoh, 2012: 119).

أما ما يخص الفروق في أسلوب التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة، والاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور نحو الآخرين)، والرضا عن الإعداد التربوي من قبل المدرسين وفقاً للجنس فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٣).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني (الفروق في أسلوب التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة، والاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور نحو الآخرين)، والرضا عن الإعداد التربوي من قبل المدرسين وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والعمر، والخبرة العملية، وعدد الدورات التي اشترك فيها المدرسين والمدرسات، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في الجدول (٣) و (٤) و (٥) و (٦) و (٧).

جدول (٣) الفروق في متغيرات البحث وفقاً للجنس

المتغيرات	الذكور ن = ١١٧		الإناث ن = ١٢٤		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التعامل مع الفروق	٦٥,٣٨	١٠,٣٣	٦٤,٩٠	١١,٥٠	٢٣٩	٠,٣٤١	١,٩٨٤	٠,٧٣٣
الاجهاد الانفعالي	٣٤,٥١	٣,٩٧	٣٦,٩٥	٣,٧٩	٢٣٩	٤,٨٨٩	٢,٦٢٦	٠,٠٠٠
بلادة المشاعر	١٩,٩١	٣,٠٠١	٢٠,٥٤	٣,٠٩	٢٣٩	١,٥٩٢	١,٩٨٤	٠,١١
الرضا عن الإعداد	١٧,٠١	١,٨٨	١٨,٥٨	٢,١٠	٢٣٩	٦,٠٥٢	٢,٦٢٦	٠,٠٠٠

وبالنظر إلى جدول (٣) يتبين:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعامل مع الفروق الفردية بين المدرسين والمدرسات، إذ كانت الدرجة التائية المحسوبة (٠,٣٤١) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٢٣٩) البالغة (١,٩٨٤)، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى تشابه الطريقة النمطية نوعاً ما في الاعداد المهني داخل كليات التربية لكل من المدرسين والمدرسات، مما يجعل منهم نمطيين كذلك في التعامل مع طلبتهم.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الاجهاد الانفعالي بين المدرسين والمدرسات، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٨٨٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٦٢٦)، وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Sari 2004) من أن الإناث أكثر شعوراً بالإجهاد الانفعالي من الذكور (Sari, 2004: 291-306)، كما تتفق مع دراسة (Ziaei etal 2015)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (Al-Bawaliz etal 2015)، وقد يكون السبب في ارتفاع مستوى الاجهاد الانفعالي لدى الإناث راجعاً إلى طبيعتهن التي تعد أكثر تأثراً من الناحية الانفعالية تجاه الآخرين.

٣. عدم وجود فروق في بلادة المشاعر نحو الآخرين وفقاً للجنس، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٥٩٢) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٨٤)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Al-Bawaliz etal 2015)، وتختلف مع ما توصلت إليه

دراسة (Sari 2004)، ودراسة (Ziaei etal 2015)، وهذا قد يكون بسبب تطابق ظروف العمل تقريباً بين كلا الجنسين في المدارس الثانوية.

٤. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الرضا حسب الجنس، إذ كانت القيمة التائية الجدولية (٦,٠٥٢) أكبر من القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢,٦٢٦)، وكان اتجاه الفرق لصالح الإناث، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Tanova & Nadiri 2007) ودراسة (Ghafoor 2012) من أن الإناث أعلى مستوىً في الرضا من الذكور خاصة في المناصب العليا، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (***Demirtas 2015***)، ودراسة (Jackson 2018).

أما ما يخص الفروق وفقاً للتخصص فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٤).

جدول (٤) الفروق في متغيرات البحث وفقاً للتخصص

المتغيرات	العلمي ن = ١١٦		الإنساني ن = ١٢٥		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التعامل مع الفروق	٦٧,٣٥	١١,٥٨	٦٣,٠٨	٩,٨٩	٢٣٩	٣,٠٨٦	٢,٦٢٦	٠,٠٠٢
الاجهاد الانفعالي	٣٥,٧١	٤,٤٩	٣٥,٨٠	٣,٦٤	٢٣٩	٠,٠٤٨	١,٩٨٤	٠,٩٦١
بلادة المشاعر	٢٠,٢٤	٢,٧٨	١٩,٨٢	٣,٣٠	٢٣٩	٠,٠٢٤	١,٩٨٤	٠,٩٨١
الرضا عن الإعداد	١٧,٨١	٢,٢١	١٨,١١	٢,٠٩	٢٣٩	٠,٠١٨	١,٩٨٤	٠,٩٨٦

يتضح من جدول (٤):

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعامل مع الفروق الفردية وفقاً للتخصص، إذ كانت القيمة التائية الجدولية (٣,٠٨٦) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) البالغة (٢,٦٢٦)، وكان الفرق لصالح المدرسين والمدرسات من التخصص العلمي، وهذه النتيجة تحتسب كإيجابية كبيرة لصالح التخصصات العلمية الذين كانت معلوماتهم التخصصية عن الطبيعة الخاصة بالإنسان عوناً لهم في التعامل بصورة أفضل نوعاً ما من المدرسين والمدرسات من التخصصات الإنسانية.

٢. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق النفسي (الاجهاد الانفعالي وبلادة الشعور نحو الآخرين) وفقاً للتخصص، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (الظفري والقريوتي ٢٠١٠) من وجود فروق لصالح التخصصات العلمية في الاحتراق النفسي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا وفقاً لمتغير التخصص، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية.

وهذه النتائج تؤكد أن الظروف المتشابهة للعمل في المدارس الثانوية تخلق إحساساً متشابهاً بالمتغيرات النفسية المختلفة فيه، بحيث لا يختلف هذا الإحساس بسبب اختلاف التخصص.

وبخصوص الفروق وفقاً للعمر فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٥).

جدول (٥) الفروق في متغيرات البحث وفقاً للعمر

المتغيرات	٣٥ فأقل ن = ٨٧		أكبر من٣٥ ن = ١٥٤		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التعامل مع الفروق	٦٤,٩٧	١٠,٤٩	٦٥,٤٢	١١,٧٠	٢٣٩	٠,٣٠٧	١,٩٨٤	٠,٧٥٩
الاجهاد الانفعالي	٣٦,٣٣	٣,٨٦	٣٤,٧٨	٤,٢٣	٢٣٩	٢,٨١٣	٢,٦٢٦	٠,٠٠٦
بلادة المشاعر	٢٠,٣٤	٢,٩٩	٢٠,٠٤	٣,١٧	٢٣٩	٠,٧٢٦	١,٩٨٤	٠,٤٦٩
الرضا عن الإعداد	١٧,٩٠	٢,١٩	١٧,٦٧	٢,٠٦	٢٣٩	٠,٧٧٨	١,٩٨٤	٠,٤٣٧

يتضح من جدول (٥):

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعامل مع الفروق الفردية وفقاً للعمر، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية، وهذه النتيجة توضح أن المدرسين الأقل عمراً يتأثرون ويقلدون المدرسين الأكبر عمراً في تعاملهم مع الطلبة، مما أدى إلى عدم وجود اختلاف مؤشر بين المجموعتين في طريقة تعاملهما مع الفروق الفردية داخل قاعة الدرس.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للعمر في الإجهاد الانفعالي، إذ كانت القيمة التائية الجدولية (٢,٨١٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) البالغة (٢,٦٢٦)، وكان الفرق لصالح من هم أقل من (٣٥) سنة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Ziaei etal 2015)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (Al–Bawaliz etal 2015)، وهذا يوضح أثر الخبرة في التعامل مع ظروف ومصاعب مهنة التدريس، فمن هم أكبر عمراً، كانوا أفضل في التكيف والتأقلم مع الضغوط النفسية لهذه المهنة المتعبة، لذا كانوا أقل شعوراً بالإجهاد من زملائهم الأصغر عمراً.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للعمر في بلادة المشاعر نحو الآخرين، إذ كانت القيمة التائية الجدولية (٠,٧٢٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٨٤)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Al–Bawaliz etal 2015)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (Ziaei etal 2015)، وهذه النتيجة تتوافق مع ما جاء في الفقرة (١) أعلاه من تأثر الأصغر عمراً بالأكبر عمراً فيما يخص التعامل مع الآخرين، مما أدى إلى تشابههم في ضعف مشاعرهم تجاه الآخرين.

٤. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا حسب العمر وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Tanova & Nadiri 2007)، ودراسة ***(Demirtas 2015)***، ودراسة (Jackson 2018)، وكل هذه الدراسات كانت تؤشر أن الرضا عامل إذا ما تحقق، يكون له دوام واستمرارية نسبيان لا يتدخل العمر في تغييرهما إلا بنسبة بسيطة جداً.

وبخصوص الفروق وفقاً للخبرة فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٦).

جدول (٦) الفروق في متغيرات البحث وفقاً للخبرة

المتغيرات	١٠ فأقل ن = ١١٤		أكثر من١٠ ن = ١٢٧		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التعامل مع الفروق	٦٦,٧٤	١١,٤٩	٦٣,٦٩	١٠,٢٢	٢٣٩	٢,١٨٢	١,٩٨٤	٠,٠٣٠
الاجهاد الانفعالي	٣٤,٧٥	٣,٦١	٣٦,٦٨	٤,٢٣	٢٣٩	٣,٧٨٣	٢,٦٢٦	٠,٠٠٠
بلادة المشاعر	٢٠,٣٧	٣,٠٢	٢٠,١١	٣,٠٩	٢٣٩	٠,٦٧٥	١,٩٨٤	٠,٥٠٠
الرضا عن الإعداد	١٧,٥٤	٢,٣٣	١٨,٠٧	١,٩٣	٢٣٩	١,٩١٢	١,٩٨٤	٠,٠٥٧

يتبين من جدول (٦):

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طريقة تعامل المدرسين والمدرسات (وفقاً لخبرتهم في مجال التدريس) مع الفروق الفردية لدى طلبتهم، إذ كانت القيمة التائية الجدولية (٢,١٨٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٨٤)، وقد كانت هذه الفروق لصالح المدرسين والمدرسات الجدد الذين تقل خبرتهم في ميدان التدريس عن (١٠) سنوات، وقد تكون هذه النتيجة ظاهرياً متعارضة مع النتيجة السابقة (التي تم ذكرها قبل قليل) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق حسب العمر في التعامل مع الفروق الفردية، لكن من الممكن أن ترجع هذه النتيجة إلى قلة الفارق العمري نوعاً ما بين المدرسين والمدرسات الجدد وبين الطلبة، مما قد يخلق بينهم قنوات اتصال قد يصعب وجودها بين الطلبة والمدرسين والمدرسات من المجموعة الأخرى، كما أن قلة هذا الفارق قد تمنح المدرسين والمدرسات من المجموعة الأولى القدرة على التحسس بصورة أفضل لاحتياجات واختلافات الطلبة، مما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع الفروق الفردية (غير متناسين أن المجموعتين اتصفت بكونها تهمل الفروق الفردية).

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للخبرة في الإجهاد الانفعالي، إذ كانت القيمة التائية الجدولية (٣,٧٨٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) البالغة (٢,٦٢٦)، وكان الفرق لصالح من لديهم خبرة في التدريس أكثر من (١٠) سنوات، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت دراسة (Ziaei etal 2015)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (دبابي وبن ساسي ٢٠١٠)، ودراسة (Al-Bawaliz etal 2015)، ودراسة (De Sousa etal 2018)، وهذه النتيجة تبين أن المدرسين والمدرسات كلما مرّ وقت أكثر عليهم في مهنة التدريس، وهذه النتيجة تتفق مع ما تشير إليه بعض الدراسات من أن الوقت يمنح الأفراد القدرة على التكيف أكثر مع الضغوط النفسية والإجهاد المصاحب للدراسة أو العمل، ويجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات المختلفة (Toussaint etal, 2014: 1004-1014).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في بلادة المشاعر نحو الآخرين، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (دبابي وبن ساسي ٢٠١٠)، ودراسة (Al-Bawaliz

etal 2015)، ودراسة (De Sousa etal 2018)، كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ziaei etal 2015).

٤. عدم وجود فروق في الرضا حسب الخبرة، إذ كانت القيمة التائية الجدولية (١,٩١٢) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٨٤)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (***Demirtas 2015***)، ودراسة (Jackson 2018)، وتختلف مع ما أشارت إليه دراسة (Tanova & Nadiri 2007) ودراسة (Halder & Roy 2018) التي أشارت إلى زيادة مستوى الرضا بزيادة سنوات الخدمة لدى الكادر التدريسي.

وبخصوص الفروق وفقاً لعدد الدورات فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٧).

جدول (٧) الفروق في متغيرات البحث وفقاً لعدد الدورات

المتغيرات	٣ فأقل ن = ١٣٥		أكثر من٣ ن = ١٠٦		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التعامل مع الفروق	٦٣,٨١	١١,٥٩	٦٦,٦١	٩,٩٧	٢٣٩	٢,٠٠٠	١,٩٨٤	٠,٠٤٧
الاجهاد الانفعالي	٣٥,١٣	٣,٢٩	٣٦,٤٨	٤,٦٨	٢٣٩	٢,٦٠٣	١,٩٨٤	٠,٠١٠
بلادة المشاعر	١٩,٣١	٢,٨٩	٢٠,١٤	٣,٢٤	٢٣٩	٠,٤١٩	١,٩٨٤	٠,٦٧٥
الرضا عن الإعداد	١٧,٥٠	٢,٢١	١٨,١٧	٢,٠٢	٢٣٩	٢,٤٤٨	١,٩٨٤	٠,٠١٥

يتبين من جدول (٧):

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعامل مع الفروق الفردية لدى العينة البحث وفقاً لعدد الدورات التي أشترك فيها المدرسين والمدرسات، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٠٠٠) أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٨٤)، وقد كانت الفروق لصالح المدرسين والمدرسات الذين شاركوا في أكثر من (٣) دورات، وهذه النتيجة تشير إلى أهمية انتظام المدرسين والمدرسات في أكبر عدد ممكن من الدورات في الموضوعات التربوية خاصة، والموضوعات الإدارية وغيرها.

٢. هناك فرق دال إحصائياً في الاجهاد الانفعالي وفقاً لعدد الدورات، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٦٠٣) أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٨٤)، وقد كانت الفروق لصالح المدرسين والمدرسات الذين شاركوا في أكثر من (٣) دورات، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بلادة المشاعر نحو الآخرين، وقد يكون السبب في ذلك هو زيادة إحساس المدرسين والمدرسات بأهمية عملهم، وبالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، مما أثر بصورة مباشرة في إحساسهم بزيادة الضغط من أجل تحقيق الواجبات التي ترتبط بأدوارهم داخل المؤسسة التربوية التي يعملون فيها.

٣. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الإعداد التربوي وفقاً لعدد الدورات التي أشترك فيها المدرسين والمدرسات، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٤٤٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٨٤)، وقد كانت الفروق لصالح المدرسين والمدرسات الذين شاركوا

في أكثر من (٣) دورات، وهذه النتيجة تؤكد أهمية الدورات المختلفة التي تساعدهم على التعرف وزيادة المعلومات في الموضوعات التربوية المختلفة التي تتعلق بعملهم، مما كان له الأثر الهام في زيادة الاهتمام بالموضوعات التربوية، وتقبلها كمتطلب أساس في الواقع العملي لمهنتهم، وبالتالي ارتفاع مستوى رضاهم عن الإعداد التربوي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني (العلاقة بين أسلوب التعامل مع الفروق الفردية لدى المتعلمين، والاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، وبلادة المشاعر نحو الآخرين)، والرضا عن الإعداد التربوي من قبل المدرسين) ، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٨).

جدول (٨) معاملات الارتباط لمتغيرات البحث ومستوى دلالتها

المتغيرات	التعامل مع الفروق الفردية	
	ر	الدلالة
الاجهاد الانفعالي	٠,٠٢٤	٠,٧٠٩
بلادة المشاعر	-٠,٥٠٦	٠,٠٠٠
الرضا عن الإعداد	٠,٠٣٩	٠,٥٤٧

ومن الجدول (٨) يتضح:

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاجهاد الانفعالي وبين أسلوب التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة، إذ كان معامل الارتباط بينهما منخفض جداً (٠,٠٢٤)، وهذه النتيجة تتعارض مع ما تشير إليه الدراسات الأساسية في الاحتراق النفسي التي قامت بها ماسلاش، التي أكدت أن استمرار الإجهاد الانفعالي، وتصاعد مستوياته قد تؤثر في طريقة تفاعلنا وتعاملنا مع الكثير من المتغيرات التي نتعرض لها خلال مزاولتنا للمهن المختلفة (Maslach, 1978: 111-124)، وعدم وجود علاقة بين الاجهاد والتعامل لدى عينة البحث قد يكون مردّه إلى نمط الحياة الذي يعيشه المجتمع العراقي الذي يعاني منذ فترة زمنية طويلة الكثير من المصاعب والشدائد، الأمر الذي ربما أدى إلى ارتفاع في قابلية أفراد المجتمع على تقبل الاجهاد الانفعالي، أو التعامل معه بمستوىً عالٍ دون وجود تأثير له على الحياة العملية، أو حتى بتأثير بسيط.

٢. وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين بلادة المشاعر نحو الآخرين والتعامل مع الفروق الفردية، إذ كان معامل الارتباط بينهما (- ٠,٥٠٦)، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه الدراسات العديدة التي أجراها (Gross & John 2003) والتي كان من أبرز نتائجها أن الفروق الفردية تتدخل في قمع وتقييم وإعادة تنظيم الجوانب العاطفية، وهذه الجوانب العاطفية المتولدة تسهم في صورة كبيرة في تعديل الملامح السلوكية الظاهرة للفرد، وفي نفس الوقت تغيَّر المشاعر الداخلية له (Gross & John, 2003: 348-362)، وكذلك تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Timmermans etal 2010) من أن الأفراد الذين يوصفون بأنهم ضعفاء في الناحية العاطفية (قليلو التعاطف) غالباً ما يمتازون بأنهم يظهرون تقلباً كبيراً

في السلوك، وبالتالي تكون مواقفهم غير ثابتة تجاه من يتعاملون معهم (Timmermans etal, 2010: 623–638) لذلك يكونون أقل تحسساً للفروق الفردية للأشخاص المحيطين بهم، ومن ثم أقل قدرة على التعامل الصحيح معها.

٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين رضا المدرسين والمدرسات عن إعدادهم التربوي، وبين أسلوب التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلبة، إذ كان معامل الارتباط بينهما منخفض جداً (٠,٠٣٩)، وهذه النتيجة تختلف مع ما تشير إليه العديد من الدراسات في هذا الميدان التي بينت أن رضا العاملين في المهن المختلفة كان دوماً عاملاً أساسياً في طبيعة التفاعلات التي تتم داخل المؤسسات المختلفة التي يعملون فيها خلال مراحل حياتهم المهنية المختلفة (Welbourne etal, 2007: 312-325)، و (Khandan etal, 2012: 30-36)، و (Chamundeswari, 2013: 420-428).

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

١. إن الفروق الفردية لدى الطلبة في المدارس الثانوية لا يتم الاهتمام بها من قبل المدرسين والمدرسات، وهذا الأمر لا يتأثر بجنس المدرسين والمدرسات أو عمرهم، بل يتأثر بتخصصهم العلمي، وخبرتهم في مجال التدريس، وعدد الدورات التي اشتركوا بها.

٢. يعاني المدرسين والمدرسات من مستويات عالية جداً من الاحتراق النفسي، متأثراً بالجنس والعمر والتخصص والخبرة وعدد الدورات التي اشتركوا بها.

٣. امتازت المدرسين والمدرسات بكونهم راضين عن إعدادهم التربوي، ولم يتأثر هذا الأمر إلا بالجنس دون المتغيرات الأخرى، وهذا الرضا لا علاقة له بطرقة تعامل المدرسين والمدرسات مع الفروق الفردية لدى طلبتهم.

٤. كلما زاد مستوى بلادة المشاعر تجاه الطلبة، كلما أدى ذلك إلى تراجع في الاهتمام بالفروق الفردية لديهم.

ثانياً: التوصيات

١. توعية المدرسين والمدرسات بصورة أكبر بالأهمية القصوى للفروق الفردية من خلال عقد الندوات أو اللقاءات التوجيهية التي تركز على هذا الموضوع.

٢. التخفيف قدر الإمكان من مستويات الضغط النفسي المسلط على المدرسين والمدرسات من خلال عدم تكليفهم بالواجبات والمهام إلى الحد الذي يكون خارج نطاق قدراتهم.

٣. زيادة إشراك المدرسين والمدرسات في الدورات التدريبية والتطويرية المختلفة في الجوانب الإدارية والتربوية.

ثالثاً: المقترحات

١. استعمال مقياس أسلوب التعامل مع الفروق الفردية في إجراء بحوث أخرى لدى المعلمين والمعلمات، أو التدريسيين والتدريسيات.

٢. إجراء دراسة لمعرفة أثر متغيرات أخرى في أسلوب التعامل مع الفروق الفردية مثل أساليب الذكاء، أو أنماط الشخصية، أو العبء الوظيفي.

٣. إجراء دراسة لمعرفة تأثير الاحتراق النفسي على مستويات الطلبة، أو كفاءة المخرجات للأنظمة التعليمية المختلفة.

Almasadir

1- alamarh, 'asead sharif (2014) **sayakulujiat alfuruq alfardiat wa'alamulnafs alfariqii**, dar safa' lilnashr waltawzi', Amman, al'urdunn.

2- burkat, ziad (2006) **dawr almaelam fi muraeat alfuruq alfardiat ladaa talbatih fi dhaw' bedh almutaghayirati**, majalat aleulum altarbawiat walnafsiati, jamieat albahrayni, mujalad (7), aded(4).

3- tashamru, tumas (2018) **alshakhsiah walfuruq alfardiah**, tarjamat saham darwish 'abu eitah wakharuna, dar alfikr, misr.

4- alharaqi, zyny mashku haji (2009) **dirasah mqarnh fi alaihtiraq alnafsii ladaa tadrisiiy kuliyat altarbiah alriyadiah / jamieat almawsil**, majalat alrrafidayn lileulum alriyadiati, mujalad (15) aded (52).

5- khamajin, khalisa (2015) **dawr alfuruq alfardiat ladaa talamith altuwr althaanawii fi aikhtiar turuq altadris fi altarbiah albadaniah walriyadiati**, risalat majstayr ghyr manshurah, jamieat almasilah, aljazayir.

6- dababi, bwbkr, wabin sasi eaqil (2010) **mqarnt mustawaa alaihtiraq alnafsii eind kuli min muelimi almarhalat alaibtidayiyata wa'asatithat altaelim almutawasit wa'asatithat altaelim althaaniwii**, majalat aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiah, aded (3) aded khasi almultaqaa alduwalii hawl almueanat fi aleaml.

7- alzaebi, 'ahmad muhamad (2012) **sayakulujiat alfuruq alfardiah watatbiqatiha altarbawiati**, dar zahran lilnashr waltawziei, al'urdunn.

8 - zieur, eali (1993) **eilm alnafs fi miadinih watarayiqih**, muasasat eizi aldiyn liltaba walnushri, bayrut, lubnan.

9- saeid, suead jbr (2015) **althaka' alainfieali waealam alnafs altarbwii**, ealam alkitab alhadith, 'arbad, al'urdunn.

10- alshamri, sahib 'asa'd ways (2013) **mushkilat alshabab aljamieii " dirasah maydania ealaa eayinah min tlbt jamieat samarra** ", majalat kuliyat altarbia al'asasiah / jamieat babil, adad 14.

11- alshaykh , sulayman alkhdry (1990) **alfuruq alfardiah fi althaka'**, dar althaqafah liltabah walnushr, alqahirah, misr.
12- sadqat, khalid bin salih hamza (2014) **waqie mumarasat muelimii almarhala alaibtidayiya bimakat almukaramah limabda alfuruq alfardiah fi alsanah alnabuiati**, risalat majsatayr ghyr munshurah, kuliyat altarbiah - jamieatan 'am alquraa, almamlakah alearabiah alsaeudiah.
13- alsafdi, naeim 'asead, wal'ustul, eabd allatif mustafaa (2010) **alfuruq alfardiah fi daw' altarbiat alnabawiah**, majalat jamieat al'azhar bighazah, silsilat aleulum al'iinsaniati, mujalad (12), adad (1).
14- aldhafriu, sueayd, walqariuti, 'ibrahim (2010) **alaihtiraq alnafsi ladaa muealamat altalamith thwy sueubat altaelim fi saltanat omaan**, almajalat al'urduniyah fi aleulum altarbawiah, mujalad (6) adad (3).
15- amood, badr aldiyn (2001) **eilm alnafs fi alqarn aleishrin**, juz'1, mushwrat atihad alkuttab alarab, dimashqi, suria.
16- othman, faruq alsyd (2010) **sayakulujiat alfuruq alfardiah walqudrat aleaqlia ('usus nadhariat watatbiqiah)**, muasasat tayibih lilnashr waltawzi', alqahirah, misr.
17- alquas, muhamad 'ahmad murshid (2017) **mustawaa al'adad alakadymy waltarbuii ladaa tlbt qism alriyadiaah bikaliat altarbiat jamieat 'ab waealaqatih biaitijahatihim nahw tadris alriyadiaat**, majalat jamieat babl/ aleulum al'iinsaniah, mujalad (25) adad (5).
18- liri, mark r, wahawil, ryk ha (2018) **almarjae fi alfuruq alfardiah fi alsuluk** alaijtimaeii, tarjimt: abdullatif muhamad khalifah waabdulmuneim shahatah mahmuad, almarkaz alqawmi liltarjimah, alqahirah, misr.
19- matawae, 'ibrahim esmt (1981) **eilm alnafs wa'ahamiyatuh fi hayatina**, dar almuearif, alqahirah, misr.
20- muqbil, 'ahmad 'ismaeil (2015) **alfuruq alfardiah min mandhur 'islami - dirasah tarbawiah tasiliah,** majala jamieat alnaasir, mujalad (2), adad (6).
21- minsi, mahmud abdulhalim, wakharun (2002) **almudkhal 'ilaa eilm alnafs altarbwii**, markaz al'iskandariah lilkitab.
22- mansur, abdulmajid sayid, wakharan (2014) **eilm alnafs altarbwi**, altibah altaasieah, aleabaykan lilnashri, alriyad, almamlakah alearabiah alsaeudia.
23- almuswi, abbas nuh sulayman muhamad (2015) **eilm alnafs altarbuii mafahim wamubada**, dar alradwan lilnashr waltawziei, amman, al'urdunn.
24- nashwati, abdulmajid (2003) **eilm alnafs altarbwuy**, dar alfurqan lilnashr waltawzi', Amman, al'urdunn.
25- wawalifuluk, 'aniatana (2015) eilm alnafs alturbuuy, tarjamat: salah aldiyn ealaam, dar alfikr , alqahirah, misr.

المصادر الانكليزية

26- Bauer, D. (2011) **Evaluating Individual Differences in Psychological Processes**, Current Directions in Psychological Science, Vol (20) No (2).

27-Al-Bawaliz, M. etal (2015) **Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Special Education Teachers in Jordan : An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory**, Journal of Education and Practice, Vol (6) No (34).
28- Canli, T. (2006) **Biology of Personality and Individual Differences**, Guilford Publications, New York, USA.
29- Carlson, M. S, etal (2004) **Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of nhibitory control and planning ability**, Journal of Experimental Child Psychology, No 87.
30- Caton , D. etal (1998) **Burnout Stress among Employees on stat Institution for Mentally Retarded Persons**, American Journal of Mental Retardation**,** 93(3).
31- Chamundeswari, S (2013) **Job Satisfaction and Performance of School Teachers**, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol (3) No (5).
32- Celik, M. etal (2010) **The Relationship Between Burnout and Emotional Labour of the Employees in Hospital Sector**, International Journal of Business and Management Studies, Vol (2) No (1).
33- De Bruin, W. B, etal (2007) **Individual Differences in Adult Decision-Making Competence**, Journal of Personality and Social Psychology, 92 (5), American Psychological Association.
34- ***Demirtas, Z. (2015*** *) **The Relationship Between Job Satisfaction and Organizational Commitment : A study on Elementary Schools**, Kastamonu Eğitim Dergisi, vol (23) No (1).*
35- De Sousa, J. etal (2018) **Relation between Burnout Syndrome and Resilience in Higher Teaching Activity**, Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol (9) No (5).
36- Ellis, L. K (2002 **) Individual Differences and Adolescent Psychosocial Development**, Unpublished PhD thesis, Graduate School of the University of Oregon.
37- Friganovic, A. etal (2019) **Stress and Burnout Syndrome and Their Associations with Coping and Job Satisfaction in Critical Care Nurses: A Literature Review**, Medicina Academica Mostariensia, Vol (6) No (1-2).
38- Ghafoor, M. M (2012) **Role of demographic characteristics on job satisfaction**, Far East Journal of Psychology & Business, Vol (6) No (1).
39- Gross, J. & John, O. (2003) **Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being**, Journal of Personality and Social Psychology, Vol (85) No (2).
40- Halder, U. & Roy, R (2018) **Job Satisfaction And Teacher Effectiveness Of Secondary**
School Teachers, International Journal of Innovative Research Explorer, Vol (5) No (4).
41- Hartlage, L. & Telzrow, C. (1985 **) The Neuropsychology of Individual Differences**, Plenum Press, New York, USA.
42- Hoppenstedt, E (1991) **A Teacher's Guide To Classroom Management**, Thomas Publishers.
43- Ibrahim, A (2015) **The Students' Perception of Teachers' Classroom Effectiveness on Their Self-Concepts in Lagos Metropolis**, Journal of Teaching and Teacher Education, 2.(2).
44- Jackson, C. (2018) **Relationship Between Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Teacher Engagement**, Unpublished PhD thesis, Walden University, USA.
45- Jusoh, R. (2012) **Job Satisfaction of New Teachers in Malaysia: Understanding Challenges and Experiences of Leaving the Profession**, Unpublished PhD thesis, Colorado State University, USA.
46- Khandan, M. etal (2012) **Survey of Workload and Job Satisfaction Relationship in a Heavy Metal Manufacturing Company**, Iran Occupational Health, Vol (9) No (1).

47- Kinsella, A. & Piersol, C (2018) **Development and Evaluation of a Collaborative Model Level II Fieldwork Program**, The Open Journal of Occupational Therapy, Vol (6) No (3).
48- Lee, D. M & Webb, M. R (2005) **Modeling individual differences in cognition**, Psychonomic Bulletin, 12 (4).
49- Leung, A & Cohen, D (2011) **Within- and Between-Culture Variation: Individual Differences and the Cultural Logics of Honor, Face, and Dignity Cultures,** Journal of Personality and Social Psychology, No 100.
50- Maslach, C (1976) **Burned-out**, Human Behavior, 5(9).
51- Maslach, C (1978) **The Client Role in Staff Burn-out**, Journal of Social Issues, Vol (34) No (4).
52- Maslach, C (1982) **Understanding Burnout Definitional Issuse in analyzing a complex phenomenon in whiton paine**, Sage publications, INC, California, USA.
53- Nazari, H. etal (2016) **The Prevalence of Job Stress and its Relationship with Burnout Syndrome among the Academic Members of Lorestan University**