المناعة النفسية وعلاقتها بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين

إعداد

د. محمد ثروت محمد إبراهيم

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة

جامعة الأزهر

د. عرفة حسني عبد الحافظ أبو حشيش

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة

جامعة الأزهر

المناعة النفسية وعلاقتها بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين

محمد ثروت محمد إبراهيم، عرفة حسني عبد الحافظ أبو حشيش.
قسم الصحة النفسية - كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.
البريد الإلكتروني:ArafaHassan.197@azhar.edu.eg
MohammadIbrahim.197@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء المناعة النفسية وعلاقتها بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين، والكشف عن الفروق في المتغيرات سالفة الذكر تبعاً لمتغيرات: (النوع، التخصص)، هذا بالإضافة إلى تحديد أبعاد المناعة النفسية كمنبئات بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية. وشملت عينة الدراسة (٢٠٠) من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية (التأهيل التربوي) ببعض مراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وجميعهم تراوحت أعمارهم بين (٢٤) إلى (٣٥) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٥,٧٥٥)، وانحراف معياري قدره (٧,٧٧٨). ولجمع البيانات، استخدم الباحثان مقياس المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي للطالب المعلم (إعداد الباحثين)، ومقياس التطلعات المهنية (Gregor & O'Brien, 2016) ترجمة الباحثين، وتم التحقق من خصائصهم السيكومترية. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي (الارتباطي – الفارق - التنبؤي) لمناسبته هدف وطبيعة الدراسة، ومن خلاله يمكن التثبت من مدى تحقق صحة الفروض. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين المناعة النفسية والتطلعات المهنية. وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتطلعات المهنية من خلال بعدي التفكير الإيجابي والذكاء الانفعالي، وكذلك التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال بعدي المرونة النفسية ومفهوم الذات. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في المناعة النفسية تعزى للنوع لصالح الإناث والتخصص (أدبي / علمي/ نوعي) لصالح التخصص العلمي. كما وجدت فروق تعزى للنوع في التطلعات المهنية لصالح الإناث وفي الاحتراق الأكاديمي لصالح الذكور. بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطلعات المهنية والاحتراق الأكاديمي تعزى للتخصص.

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية - الاحتراق الأكاديمي - التطلعات المهنية - الطلاب المعلمين.

Psychological Immunity in Relation to Academic Burnout and Career Aspirations among Prospective Teachers

Mohammad Tharwat Mohammad Ibrahim, Arafa Hosni Abdul-Hafez Abu Hashish
Emial:MohammadIbrahim.197@azhar.edu.eg.
ArafaHassan.197@azhar.edu.eg.

Abstract

This study aimed at investigating psychological immunity in relation to academic burnout and career aspirations among prospective teachers. It also attempted to identify differences in the aforementioned variables according to gender and major. Dimensions of psychological immunity as predictors of academic burnout and career aspirations were also targeted. The participants were (200) students enrolled in the General Diploma in Education (Educational Qualification program) within some educational centers under supervision of Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University. To collect data, Prospective Teacher Psychological Immunity Scale, Prospective Teacher Academic Burnout Scale (prepared by the researchers) and Career Aspirations Scale (Gregor & O'Brien, 2016, translated by the researchers) were administered. Psychometric properties were verified, and data was statistically computed by SPSS. The descriptive method (correlational – differential – predictive) was utilized due to its appropriateness for the current study. Results revealed a significant negative relationship between psychological immunity and academic burnout. In contrast, psychological immunity positively correlated with career aspirations. Additionally, both positive thinking and emotional intelligence were predictors of career aspiration, whereas psychological flexibility and self-concept are predictors of academic burnout. There were significant gender differences in psychological immunity and career aspirations in favor of females, as well as differences in psychological immunity attributed to major (scientific- literary- specific) in favor of scientific specialization. Significant differences in academic burnout were attributed to gender in favor of males. However, no significant differences in career aspirations and academic burnout were attributed to major .

Keywords: Psychological Immunity - Academic Burnout - Career Aspirations - Prospective Teachers.

مقدمة البحث

يعاني بعض طلاب الجامعة في الآونة الأخيرة من التواجد في بيئات تعليمية ترتفع فيها مستويات الضغوط نتيجة زيادة المتطلبات الأكاديمية ونقص الدعم المدرك وتدني القدرة على التوافق الدراسي نتيجة المشكلات مادية أو تغيرات في البيئة الأكاديمية عما قبلها أو ضغوط الأداء الأكاديمي وتغير ظروف الحياة، والتي تسهم جميعها في معاناتهم من الاحتراق الأكاديمي (Verger et al., 2009).

وتبين أن الاحتراق الأكاديمي يظهر لدى الطلاب بمختلف الفرق الدراسية: الابتدائية (Khalaj & Savoji, 2018; Salmela-Aro et al., 2008)، والإعدادية (An et al., 2018; Cadime et al., 2016)، والثانوية (Ates, 2016; Bikar et al., 2018)، والجامعة (Leupold et al., 2019; Onuoha & Akintola, 2016).

ويتمثل الاحتراق الأكاديمي في معاناة الطلاب من الإنهاك البدني نتيجة زيادة الأعباء الدراسية والشعور باللامبالاة وعدم جدوى الأعمال الدراسية وكذلك تقص الشعور بالكفاءة، ويترتب عليه العديد من المخرجات السلبية على المستوى البدني والنفسي والأكاديمي لدى الطلاب، كزيادة التغيب الدراسي وضعف الأداء الأكاديمي ونقص الدرجات الدراسية (Schaufeli et al., 2002)، والانخراط في سلوكيات الغش وعدم الأمانة في إنجاز المهام الدراسية (Drybye et al., 2010).

وهناك اثنان من التطلعات الأساسية التي يسعها إليها جميع البشر هما السعادة والرفاهية المستمرة، والتي من أجلها يكرس كل فرد جهوده، فالطموح بمثابة الدافع الذي يعطي للحياة معنى ويعمل على توليد الأحلام المستقبلية وتزرع الأمل في نفس الفرد من أجل زيادة توقع المستقبل على أنه أكثر إيجابية وإشراقاً. فالشخص الذي يمتلك التطلعات يعرف ما يصبو إليه، لذلك تجده يخطط جيدًا ويثابر حتى يحقق ذلك بنجاح، فما نتطلع إليه يصبح بمثابة القوة التي تشكل وتدفع سلوك الفرد نحو تحقيق النجاح (Srivastava, 2010). ومن ثم، ينظر إلى التطلعات المهنية على أنها أكثر العوامل تأثيرًا في الخبرات المهنية المستقبلية من منطلق أنها ذات أثر فاعل في التنبؤ بالإنجاز المهني المستقبلي (Wang & Stover, 2001).

ويشير إلى مفهوم التطلعات في جوهره إلى تحقيق شيء أرقى مما عليه المرء حالياً، لكونه يؤكد على تحقيق مكانة أعلى الحالية، لذلك تجده يغطي المنظورين الزمنين الحالي والمستقبلي. وتلعب التطلعات المهنية دورًا حيوياً في تنمية الهوية المهنية والنجاح الأكاديمي والمهني المستقبلي (Beal & Crocket, 2013)؛ إذ تبين أن انخفاض مستويات النجاح وأعداد الطلاب الخريجين لا تعزى إلى قصور رغبتهم ودافعيتهم وحسب، بل تعزى ضعف تطلعاتهم المهنية والأكاديمية (Chavira et al., 2016; Ubaldo, 2011)، واتضح أن الطلاب الأكثر نجاحاً يتمتعون بمستويات المرتفعة من التطلعات المهنية (Kouyoumdjian et al., 2017).

وتبدأ التطلعات المهنية للفرد في الظهور في سن باكر، ثم تأخذ في التدرج مع تقدمه في السن وزيادة فهمه لما هو متاح له من خيارات مهنية (Rowjewski, 1997). ومن ثم، تلعب التطلعات المهنية للفرد دورًا حيوياً في خططه الدراسية وخياراته الأكاديمية وتطلعاته التعليمية واستعداداته لحياة الراشدين والإنجاز المهني في المستقبل (Schoon and Parsons 2002).

ومن أبرز الفوائد المرتبطة بتطلع الطلاب المعلمين لمهنة التدريس كمهنة رئيسة هي: توقع الكفاءة المهنية فقد اتضح أن الطموح لشغل مهنة التدريس من أبرز الشروط المرتبطة بإتقان مهاراتها (Aypay, 2011)، وزيادة الرغبة والاتجاه نحو الاستمرار في شغلها (Özdemir & Erol, 2015)، وتحقيق المزيد من الإنجازات والمشاركة في إصلاح التعليم والشعور بالنجاح الشخصي والرضا الوظيفي (De Jesus & Lens, 2005). ويمكن تفسير ما سبق في ضوء أن زيادة مستوى التطلعات المهنية لدى الطلاب المهنية تساعدهم في تحمل ضغوطها ومواجهتها بفعالية والاستمتاع بأدائها (Akbaba, 2006; Öncü, 2004).

ونتيجة للمعاناة من الاحتراق الأكاديمي، يفتقد الطلاب المعلمون العديد من الدوافع التي تعزز من تطلعاتهم المهنية التدريسية منها: القيمة الاجتماعية، وتشكيل المستقبل، والرغبة الشخصية، والرغبة في العمل مع الأطفال و/أو المراهقين، الحصول على وظيفة آمنة، والشعور بالرضا الشخصي ومعنى الحياة (Bursal & Buldur, 2016; Ekinci, 2017; Sinclair, 2008). ومن ثم، ينبغي توافر مجموعة من الميكانزمات الوقائية التي تعمل على خفض مستويات الاحتراق الأكاديمي وتعزيز تطلعاتهم المهنية التدريسية والتي من أبرزها المناعة النفسية.

وباستقراء الأدبيات البحثية تبين أن الضغوط النفسية تؤثر بشكل أو بآخر على النظام البيولوجي والنفسي للأفراد. فعندما يتعرض الفرد لضغوط مستمرة، يتم تنشيط محور HPA axis، والذي يؤدي إلى إفراز نواقل عصبية وهرمونات مثل الكورتيزول والنورإبينفرين. هذه المواد تؤثر بشكل مباشر على الجهاز العصبي والجهاز المناعي، مما يشير إلى الحاجة إلى مفهوم المناعة النفسية كأداة لفهم كيفية استجابة الأفراد للضغوط (Selye, 1936; Mc Ewen et al., 2016).

وتتضمن المناعة النفسية قدرة الأفراد على مواجهة الضغوط بفعالية. كما أن الضغوط المزمنة تؤدي إلى قمع نشاط الجهاز المناعي، وتؤثر على ميكروبات الأمعاء، مما يعزز الحاجة إلى تعزيز المناعة النفسية لتقليل التأثيرات السلبية للضغوط (Ji et al., 2014; Baily et al., 2011).

فالأفراد الذين يتمتعون بمناعة نفسية قوية يمكنهم إدارة استجاباتهم للضغوط بشكل أفضل، مما يعزز قدرتهم على الحفاظ على توازن الصحة الجسدية والنفسية. هذا التكيف الفعّال يسهم في الحفاظ على فعالية الأنظمة الجسمية مثل الجهاز المناعي والجهاز الهضمي، ويقلل من المخاطر المرتبطة بالضغوط المستمرة، مثل اضطرابات ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب (Lupen et al., 2009; Hill-Soderlund et al., 2015; Harrewijn et al., 2020).

وتعتبر المناعة النفسية لدى المعلم بمثابة استجابات وقائية تجاه الصعوبات الدراسية والأكاديمية، وبمعنى آخر فإن المناعة النفسية هي إحداث درجة من التوازن بين العوامل الإيجابية المرتبطة بالدافعية نحو التدريس والصحة النفسية الإيجابية، والرغبة في التكيف مع المواقف والتحديات الجديدة والعوامل السالبة المرتبطة بالالتزامات والواجبات الأكاديمية، والانهاك النفسي والبدني والمشاركة الدراسية (Hiver & Dörnyei, 2017).

وقد تم تفسير المناعة النفسية في ضوء نظرية التعقيد complexity theory والتي تفسر قوى التغيير في الجهاز النفسي لدى الفرد. حيث ركزت دراسة (2013) Larsen-Freeman على التنظيم الذاتي (ويعني بها العملية التلقائية التي يتم من خلالها تنظيم المكونات النفسية في أعلى مستوياتها إثر التفاعل بين المكونات غير المنتظمة). ووفقاً لتلك النظرية، فإن هناك أربع مراحل أو أنماط نمائية خاصة بالتنظيم الذاتي وهي الاستثارة، الربط، إعادة البناء والثبات. فالمثيرات

مثل الاضطرابات والمواقف الصعبة تعتبر أمرًا مهمـاً لحدوث مستوى معين من الاستثارة. وكلما كانت التهديدات قوية كلما كانت الاستثارة أعلى، مثل صعوبة ضبط السلوك الصفي داخل الفصل أو التقييمات التي ينبني عليها مستقبل المعلم المهني مثلًا.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول بإن الجهاز النفسي يسعي دوماً إلى تحويل المواقف والأحداث لصالحه (Manson, 2001). وبمعني آخر فإن عملية الربط أو التقبل تساعد الجهاز النفسي على الخروج من حالة الفوضى والتشتت التي ألمت به (Haken et al. 1995).

مشكلة البحث

هناك العديد من العوامل المؤثرة في تطلعات الطلاب نحو مسار مهني معين؛ فبالرغم من زعم بعض الباحثين أن العامل المادي هو العامل الأوحد، يرى آخرون أن هناك عوامل أخرى لها نفس درجة الأهمية في هذا الشأن، إذ تبين أن العائد المادي والرفاهة النفسية وطبيعة العمل وغيرها من العوامل غير المادية تؤثر في رغبة الطلاب في تطلع الطلاب نحو مهنة مستقبلية دون غيرها (Smart et al., 2000). ومن ثم، ينبغي أن يكون الطالب على معرفة ودراية تامة بالخيارات، والفرص والمسئوليات المرتبطة بالمهنة التي يهتم بشغلها مستقبلًا (Brown et al., 2003). فعند اختيار مهنة مستقبلية، يضع معظم الطلاب في اعتبارهم العائد المتوقع مما يبذلونه من جهود خلال فترة دراستهم في الجامعة، وهو يتحدد في ضوء القيمة أو الفائدة كما تتمثل في الراتب وغيره من المميزات المدركة من استكمال مسار دراسي بعينه (St. John et al., 2001).

وقد اقتصرت البحوث الأولى في مجال الاحتراق النفسي على فئة العاملين بمختلف المهن (كالرعاية الصحية والتعليم والخدمة الاجتماعية وغيرها) (Arrogante & Aparicio-Zaldivar, 2017; Back et al., 2016; Kutluturkan et al., 2016; Lebares et al., 2018; Panagioti et al., 2018)، ثم تبين انتشار أعراضه في السياق التربوي لدى الدارسين (Bikar et al., 2018; Rad et al., 2017; Schaufeli et al., 2002; Salmela-Aro et al., 2008; Williams et al., 2017)، فظهر مفهوم "الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout" (Bikar et al., 2018; Neumann, 1990; Salmela-Aro et al., 2008)، والذي تمثلت أعراضه في الشعور بالإنهاك والتبلد ونقص الكفاءة الدراسية (Schaufeli et al., 2002)، والتي يعانيها الطالب نتيجة زيادة الأعباء الأكاديمية الملقاة على كاهله والتي يعجز عن الوفاء بها ((Salmela-Aro et al., 2008، وهو ما يؤدي إلى تفاقم مشكلاته الدراسية وانخفاض دافعيته وتدهور أدائه الأكاديمي (Rad et al., 2017).

كما تبين أن معاناة الطلاب المعلمين من الاحتراق الأكاديمي من أكثر العوامل التي تؤثر سلباً على ميولهم نحو شغل تلك المهنة، ومستوى جودة الحياة الدراسية ومدركات الكفاءة التدريسية لديهم (Busis et al., 2017; Carson et al., 2011; Koustelios & Tsigilis, 2005; Maslach et al., 2001)، وهو ما أمكن عزوه إلى ما تكتنفه بيئة التعلم من العديد من الأنشطة مثل حضور المحاضرات وأداء الواجبات الدراسية واجتياز الامتحانات وفقاً لجداول زمنية ولساعات طويلة، والتي تمثل شكلًا من أشكال العمل الذي يفرض المزيد من الضغوط على الطلاب نتيجة ما تتطلبه من تركيز وتفاعل مستمر، فضلًا عمَّا تفرضه التوقعات المبالغ فيها من أولياء الأمور والمعلمين والتي بطبيعتها تدفعهم نحو ممارسة بعض السلوكيات القهرية التي تشكل ضغوطاً متزايدة على الطلاب من أجل تحقيق هذه التوقعات. كما أن نقص فرص العمل بعد التخرج ناهيك عن عدم توافر آليات تسهل التعامل الفعال مع المشكلات من شأنها جعل الطالب أكثر عرضة للمعاناة من الاحتراق الأكاديمي.

واتضح أن الاحتراق الأكاديمي يؤثر سلباً في القدرة على اتخاذ القرارات المهنية ويجعل الطالب حبيس اللحظة الحالية (Sharma, 2015; Yavuzaslan et al., 2016)، كما يؤدي إلى سلبية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالب ومن ثم تطلعاته المهنية المرتبطة به (Krannich et al., 2019)، وإضعاف فعالية الذات وعدم القدرة على التوافق الدراسي وعدم الرضا عن التخصص ومن ثم تعطل نمو الهوية المهنية (Kim et al., 2020)، وزيادة الشعور بالوهن النفسي وتشتت الشخصية والانشغال الزائد بكيفية التعامل مع الضغوط الحالية ومن ثم صرف الذهن عن التفكير المستقبلي والتطلع المهني واتخاذ قرار حاسم في هذا الشأن (Cho & Choi, 2022).

وقد ركزت الاتجاهات الحديثة على العلاقة بين الهوية المهنية، والتفكير الشخصي، والسلوك الاجتماعي والمناعة النفسية، حيث إن جهد المعلمين، وكفاءتهم، وتفانيهم، ورفاهيتهم النفسية، يتأثر بهويتهم التي تتشكل من مجمل تجاربهم وخبراتهم السابقة والحالية وآفاقهم المستقبلية، إلى جانب تفسيراتهم للأحداث والمواقف المختلفة. ويعتبر الشعور بالهوية المهنية أمر أساسياً لزيادة مستوى الدافعية، والتفاني، والاهتمام، والإنتاجية (Noughabi et al., 2020).

ولا يسعى البحث الحالي إلى إقحام المفاهيم الطبية في السياق النفسي، ولكن كانت الفكرة في طرح مفهوم المناعة النفسية هو مجرد الربط بين السبب والنتيجة. فالخلل المناعي الحاصل لدى الفرد قد يعزى لأصل نفسي، وهو عدم قدرة الفرد على مواجهة الضغوط الحياتية بشكل فاعل. ومن ثم تصبح تلك الضغوط مصدر تهديد للفرد سواء على المستوى الفسيولوجي أو المستوى السيكولوجي.

ومن خلال اطلاع الباحثان على الأطر النظرية التي تناولت المناعة من المنظور النفسي تبين أن هناك علاقة وطيدة بين المشكلات المناعية وبين التعرض للضغوط الحادة والمزمنة. لذلك لجأ الباحثان إلى النظر في مفهوم أكثر ارتباطاً بالناحية الطبية والناحية النفسية وهو المناعة النفسية.

فعندما يتعرض الجسم للضغوط، فإنه يتم تنشيط محورHPA ، وهو الجزء الذي يشكل استجابتنا للضغوط ويؤثر على كافة أجهزة الجسم، حيث يبدأ في إفراز نواقل كيميائية تحفيزية (Adrenaline, Glutamate, Norepinephrine, Thyroxin)، وهذه المواد تعزز الطاقة والتركيز وتزيد من مستويات السكر في الدم، مما يساعد الجسم على الاستجابة لضغوط. كما يتم إفراز الإندورفين لتخفيف الألم، ولكن في حالات التهديد والضغوط المستمرة، يمكن أن يتسبب إفراز الإندورفين بشكل مفرط في زيادة الشعور بالألم (Mc Ewen, 2007).

علاوة على ذلك، يمكن أن يؤدي التعرض المستمر للضغوط إلى تقليل فعالية الجهاز المناعي وزيادة الالتهابات المناعية. كما تؤثر الضغوط على ميكروبات الأمعاء، مما يؤثر على إنتاج النواقل العصبية ووظائف الجسم الأساسية، ويزيد من خطر الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب (Ji et al., 2014; Baily et al., 2011; Lupen et al., 2009; Harrewijn et al., 2020).

وبناء على ماسبق فإن تعزيز المناعة النفسية والتي يعني بها مجموعة المصادر التي يمتلكها الفرد وتعتبر بمثابة حائط صد ضد الآثار النفسية السالبة الناجمة عن الضغوط النفسية يساعد في الحفاظ على مستوى أمثل من الصحة الجسمية والنفسية لدى الطلاب المعلمين، ومن ثم يصبحوا أكثر إنتاجية وقدرة على أداء المهام بفاعلية، وأكثر قدرة على خوض غمار الحياة المهنية ومواجهة تحدياتها وصعوباتها.

وتبين من خلال مراجعة الأدبيات البحثية ذات الصلة، اقتصارها على مجرد تحديد مستوى المناعة النفسية (Baban et al., 2023)، أو الاحتراق الأكاديمي (Dikmen et al., 2023; Goyal et al., 2021; Liu et al., 2023; Qin et al., 2022; Şahin et al., 2017)، أو التطلعات المهنية (Dinçer & Seferoğlu, 2018; Karakış, 2021; Pavin Ivanec, 2023; Smith, 2015; Yusuf, 2022) لدى الطلاب المعلمين، أو محاولة تحديد العلاقة بين المناعة النفسية ومتغيرات الرفاهة النفسية (Chen, 2023; Guha & Beri, 2023) أو الضغوط الأكاديمية (Dubey & Shahi, 2011) دون تناول مفهوم الضغوط أو الاحتراق في السياق الأكاديمي، حيث كانت العينات المشاركة في هذه الدراسات من الأطباء أو المعلمين في مرحلة ما بعد الخدمة أو طلاب الجامعة بشكل عام. كذلك، تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين المناعة النفسية للمعلم بعد التعيين وعلاقتها بالهوية المهنية (Li, 2022; Maghsoudi, 2021; Namaziandost et al., 2023b)، أو التنظيم الانفعالي (Namaziandost et al., 2023a). وهو ما كان حافز على تحديد العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي أو التطلعات المهنية وخصوصًا لدى فئة الطلاب المعلمين أخذًا بمبدأ الوقائية من خلال تحديد اتجاه العلاقة، ومن ثم اقتراح كيفية التدخل التجريبي الأمثل لخفض الاحتراق الأكاديمي أو تحسين التطلعات المهنية لدى هذه الفئة من خلال تحديد أكثر أبعاد المناعة إسهاماً فيهما. كما هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية تبعاً لعاملي النوع أو التخصص، فضلًا عن محاولتها الكشف عن أثر التفاعل بين هذين المتغيرين في هذا الصدد. وتأسيساً على ما سبق، تنفرد الدراسة بتناولها متغير المناعة النفسية وعلاقته بكل من الاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية مجتمعة، وهو ما لم يتوافر دراسته آنفاً لدى فئة الطلاب المعلمين سواءً في البيئة المحلية أو الأجنبية – في حدود اطلاع الباحثين. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

ما العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس سالف الذكر مجموعة من التساؤلات الفرعية كما يلي:

١. ما العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين؟

٢. ما العلاقة بين المناعة النفسية والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين؟

٣. هل يمكن التنبؤ الاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية بمعلومية المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين؟

٤. ما الفروق في المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي)؟

٥. ما الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي)؟

٦. ما الفروق في التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي)؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١. بيان العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين.

٢. بيان العلاقة بين المناعة النفسية والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين.

٣. فحص إمكانية التنبؤ الاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية بمعلومية المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين.

٤. الكشف عن الفروق في المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي).

٥. الكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي).

٦. الكشف عن الفروق في التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي).

أهمية البحث

- الاهتمام بفئة الطلاب المعلمين من خلال تحديد أبرز ما يعين هؤلاء على تحقيق الهوية المهنية بشكل ملائم.

- الربط بين الجانب الفسيولوجي والطبي للمناعة وذلك تمشيًا مع التوجهات العالمية في مجال البحث النفسي في مجال الضغوط ومغايرةً لما هو سائد في الدراسات الإقليمية والمحلية في هذا الصدد.

- وضع إطار نظري متكامل يتناول متغيرات المناعة النفسية، والاحتراق الأكاديمي، والتطلعات المهنية استكمالًا لما ورد في الدراسات السابقة في هذا الصدد، وإضافةً أبرز وأحدث الأطر النظرية والتوجهات المفسرة لتلك العوامل وخصوصًا لدى فئة الطلاب المعلمين.

- إضافة أدوات قياس سيكومترية (مقاييس المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي) تراعي خصائص عينة الطلاب المعلمين على المستويين النمائي والثقافي.

- يتوقع لهذه الدراسة أن تحدد أكثر أبعاد المناعة النفسية إسهامًا في خفض الاحتراق الأكاديمي وتحسين التطلعات المهنية، مما قد يسهم في بناء برامج تدخلية قائمة على أساس إمبريقي.

مصطلحات البحث

يمكن عرض مفاهيم البحث على النحو التالي:

١. المناعة النفسية Psychological Immunity: عرَّف الباحثان المناعة النفسية على أنها" قدرة الفرد على التكيف مع الأزمات والوصول إلى الرفاهة النفسية عن طريق

امتلاك مجموعة من الخصائص المعرفية والنفسية والانفعالية التي يعول عليها الفرد عند مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة".

٢. الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout: عرَّف الباحثان الاحتراق الأكاديمي على أنه "ما يعانيه الطالب المعلم من إنهاك جسمي ووهن انفعالي وقصور معرفي استجابة للأعباء الدراسية الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائه الدراسي وتوجهاته المستقبلية."

٣. التطلعات المهنية Academic Aspirations: تبنى الباحثان تعريف (Gregor, & O'Brien, 2016) للتطلعات المهنية على أنها ما يطمح إليه الفرد من إنجازات مهنية وتطلعات قيادية وتميز تعليمي يعينه على تحقيق الريادة والتميز في مجاله المهني المستقبلي.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث بما يلي:

١. حدود بشرية: وتمثلت في عينة من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية (التأهيل التربوي) للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م بمختلف مراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٢. حدود زمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣م-٢٠٢٤م، واستغرق ذلك الفترة من ٢٥/ ١٠/ ٢٠٢٣م وحتى ٣٠/ ١١/ ٢٠٢٣م.

٣. حدود مكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة بمختلف مراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر في محافظات القاهرة والجيزة وطنطا والزقازيق وإيتاي البارود والإسماعيلية وبني سويف والمنيا وأسيوط، والأقصر، وقنا، وأسوان.

الإطار النظري للبحث

أولًا: المناعة النفسية Psychological Immunity

١. تعريف المناعة النفسية Defining Psychological Immunity

كان أولاه كرس جهوده وبحوثه لدراسة المناعة النفسية هو (Olah, 1996; 2000; 2002; 2004; 2005). ووصف Olah (1996; 2000; 2002) المناعة النفسية بأنها نظام متكامل من الأبعاد المعرفية والدافعية والسلوكية للشخصية التي تعطى مناعة ضد الضغوط، وتحسن النمو الصحي، وتعمل كموارد لمقاومة الضغوط أو كأجسام مضادة نفسية. ووردت العديد من تعريفات المناعة النفسية منها ما يلي:

وتعرف المناعة النفسية بأنها مجموع السمات الشخصية التي تجعل الفرد قادرًا على تحمل التأثيرات الناتجة عن الضغوط والإنهاك النفسي، ودمج كافة الخبرات المكتسبة منها، لاستخدامها في المواقف المشابهة، حيث ينتج عنها أجسام مضادة نفسية Psychological Antibodies تحمي الفرد من التأثيرات البيئية السلبية. (Albert-Lorincz et al., 2012).

وهي قدرة الفرد على التخلص من أسباب الضغوط النفسية والإحباطات والتهديدات والمخاطر والأزمات النفسية عن طريق التحصين النفسي بالتفكير الإيجابي وضبط الانفعالات والإبداع في حل المشكلات وزيادة فاعلية الذات ونموها، وتركيز الجهد نحو الهدف وتحدي

الظروف وتغييرها والتكيف مع البيئة". وهي "قدرة الفرد (الذات) على حماية نفسه (نفسها) من التأثيرات السلبية المحتملة للضغوط والتهديدات والمخاطر والإحباطات والأزمات النفسية الداخلية والخارجية من خلال الموارد الذاتية والإمكانات الكامنة في الشخصية (عصام زيدان، ٢٠١٣).

كما أنها نظام الحماية العقلية الذي يوفِّرُ للفرد القوةَ الكافية لمكافحة الإجهاد والخوف وانعدام الأمن والإحساس بالدونية ومحاربة الأفكار السلبية، وإقامة التوازن العقلي من خلال الدفاعات القوية مثل: الثِّقة بالنفس، والتوافق، والنضج الانفعالي (Agrawal & Bhardwaj, 2015).

وبالتالي تشير كل التعريفات السابقة إلى أن المناعة النفسية هي بمثابة جهاز وقاية وحماية يحتمي به الفرد من الضغوط الحياتية والمواقف السالبة. كما أنه عبارة عن مجموعة من الخصائص والموارد النفسية التي تزيد من فاعلية الشخص من مواجهة تلك الظروف. وتتعدد الأبعاد والمكونات التي ذكرت في التعريفات السابقة، فالبعض يرى يرى أنها مجموعة من الخصائص والسمات النفسية، والبعض يرى أنها مجموعة من القدرات التي يمكن أن ينميها الشخص. إلا أن كل التعريفات تكاد تتفق أن المناعة النفسية ليست مجرد القدرة على إدارة الانفعالات السالبة ولكن هي نظام يتضمن مكون معرفي وانفعالي ودافعي (سلوكي)، بحيث تتضمن إدارة الانفعالات السالبة واستغلال المواقف الانفعالية في تحقيق النمو الذاتي والإقدام على الحياة والوصول إلى مستوى من الرفاهة النفسية وتحيق حياة تستحق العيش.

٢. أبعاد المناعة النفسية Dimensions of Psychological Immunity

أشار (2005) Olah إلى أن المناعة النفسية تتضمن ثلاث أنظمة فرعية، وتضم هذه الأنظمة ١٦ مصدرًا أو مقومًا من مقومات المناعة النفسية.

أ. النظام الأول Monitoring- Approaching Subscale التقييم والإقدام: ويقصد به مدى انتباه الفرد للبيئة الفيزيقية والاجتماعية وتقيمها من حيث كونها إيجابية ويمكن إدارتها والتحكم فيها، أو كونها سلبية وفوضوية، وكذلك القدرة على فهم واستكشاف وضبط الظروف الخارجية، بالإضافة إلى مدى توقع النتائج الايجابية وتضمن (التفكير الايجابي، الشعور بالتماسك، الشعور بالتحكم والسيطرة).

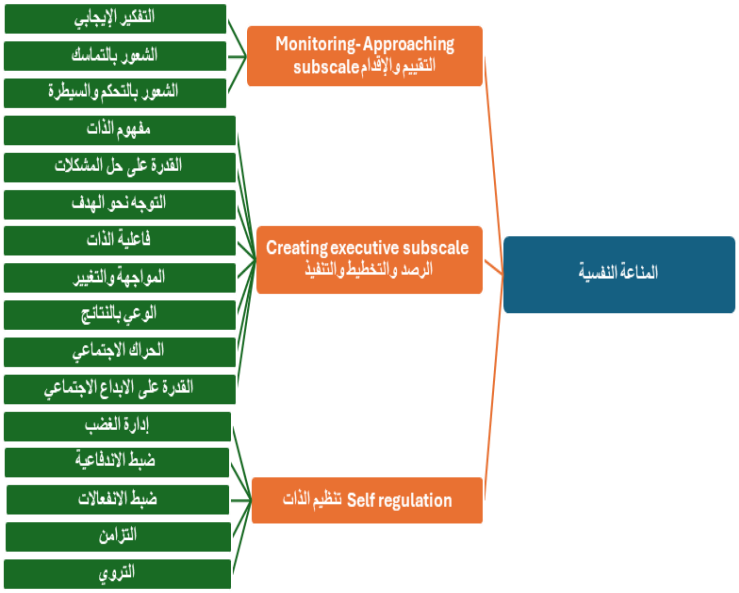
ب. النظام الثاني Creating Executive Subscale الرصد والتخطيط والتنفيذ: ويتضمن كل المعلومات التي يمكن أن تساعد في تغيير الظروف الصعبة وخلق فرص إيجابية في البيئة المحيطة، كما تمثل قدرة الفرد على تغيير الظروف والبيئة سواء الداخلية أو الخارجية بهدف استمرارية السعي قدماً نحو تحقيق الأهداف. وتتضمن (مفهوم الذات والقدرة على حل المشكلات وفاعلية الذات والتوجه نحو الهدف، والمواجهة والتغيير والوعي بالنتائج والحراك الاجتماعي، والقدرة على الإبداع الاجتماعي).

ج. النظام الثالث Self-regulation تنظيم الذات: ويتضمن المقومات التي تزود الفرد بالضبط والتحكم في الأفكار والانتباه والبواعث المصاحبة لخبرات الفشل والإحباط والفقد والخسارة. كما أنها تعزز وتؤمن الأداء الفاعل للنظامين السابقين من خلال المحافظة على

ثبات واستقرار الحالة الانفعالية، وتتضمن (إدارة الغضب، وضبط الاندفاعية، ضبط الانفعالات، التروي).

شكل ١

أبعاد المناعة النفسية:



كما أن هذه الأنظمة الثلاثة تعمل سوياً من خلال التفاعل الدينامي فيما بينها، كما أنها تتكامل مع بعضها من خلال سلسلة من العمليات التكيفية التي توجه الفرد نحو استخدام استراتيجيات مرنة وتدعم النمو الذاتي. وتتضمن الأبعاد الفرعية ما يلي:

- التفكير الإيجابي: توقع النتائج الإيجابية في جميع الظروف الحياتية، والاعتقاد بأن الأمور تسير في الاتجاه الصحي، وهذا الاعتقاد يؤثر على التقييم الأولي والمصدر الأساسي للتفكير الإيجابي هو التفاؤل والأمل.

- الشعور بالتماسك: الميل إلى تقييم المواقف الحياتية على أنه يمكن التنبؤ بها والتحكم فيها.

- الشعور بالتحكم والسيطرة: وهو شعور الفرد بالتأثير الشخصي على أحداث الحياة المختلفة.

- الشعور بالنمو الشخصي: ويعنى بها الشعور بالتوسع الذاتي والانفتاح على الخبرات الجديدة.

- القدرة الاجتماعية: ويعنى بها الكفاءة الاجتماعية التي تساعد الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مختلفة وقدرة على التواصل.

- القدرة على التنفيذ الاجتماعي: ويعنى بها المهارات المطلوب لتحفيز الموارد الموارد البشرية واستغلالها لتحقيق الأهداف المختلفة (مهارات قيادية، الاصرار الاجتماعي، ومهارات الاتصال الفعال).

- القدرة على المراقبة الاجتماعية: ويعنى بها القدرة على فهم وقراءة مشاعر واهتمامات الآخرين والتعاطف معهم، وكذلك فهم الإشارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي للآخرين.

- مفهوم الذات الابداعي: اعتقاد الفرد بقدرته وكفاءته الابداعية التي تساعده في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة بكفاءة.

- التوجه نحو التغيير والتحدي: توقع التغيير باعتباره قاعده للحياة وفرصة لتطوير الذات والقدرة على مواجهة تحديات الحياة مثل المرض والموت والفشل بطريقة أكثر كفاءة.

- حل المشكلات: ويعنى بها البحث عن حلول بديلة.

- الكفاءة الذاتية: إيمان الفرد بقدراته على أداء المهام الصعبة.

- التوجه نحو الهدف: القدرة على التحفيز والمثابرة على تحقيق الأهداف المرجوة حتى في ظل وجود العقبات والمحن، بمعنى أن الفرد لديه مستويات عالية من تحمل الإحباط.

- التزامن: يعنى به القدرة على ان تكون حاضرًا في مهمة مع الوعي بالتغيير البيئي. بمعنى الحضور في المهمة الحالية بأقصى مستوى من التركيز على القضايا المتزامنة.

- التروي: ويعنى بها القدرة على التحكم في الانفعالات وترشيد السلوك، والتفكير في القرار قبل التصرف بناء عليه.

- التحكم في المشاعر: ويعنى به القدرة على تنظيم العواطف والانفعالات.

- إدارة الغضب: ويعنى بها عدم فقد الأعصاب بسهولة.

كما ذكر (2012) Bhardwaj أن المناعة النفسية تتضمن أربعة أبعاد وهي الثقة بالنفس والتوافق الأسري والنضج الانفعالي والسعادة النفسية والذكريات الإيجابية.

وقد أوضح (2019) Elshereif أن المناعة النفسية تتضمن ثلاث مكونات أو أنظمة فرعية. وهذه الأنظمة تتضمن عوامل أو موقومات فرعية وهي كما يلي:

- نظام الاستدماج الداخلي Introjection subsystem وينقسم إلى الاستيعاب بالإضافة إلى الطرح المضاد.

- المواجهة التكيفية Adaptable confrontation وتنقسم إلى السمات التكيفية مثل التوكيد الذاتي وكذلك الخداع الإيجابي والعز والتفكير الدافعي وقلة التناقضات.

- تنظيم الذات: وينقسم إلى قوة الإرادة والتزامن وضبط الاندفاعية والضبط الانفعالي.

وأشارت (2013) Choochom إلى أن المناعة النفسية هي مكون نفسي يتضمن قدرة الشخص على التعامل مع المواقف الحياتية السالبة، ويتكون من خمس أبعاد وهي الصلابة واليقظة العقلية والمواجهة والامل والاعتماد الذاتي.

وبعد الاطلاع على بعض الأدبيات البحثية التي تناولت مفهوم المناعة النفسية تبين أنه على الرغم من أن هناك اتفاقاً بين الباحثين على أن المناعة النفسية هي امتلاك الفرد مجموعة من المصادر المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تساعده في مواجهة الضغوطات الحياتية وتكون بمثابة عوامل وقائية ضد الاضطرابات والأمراض النفسية، إلا أنه ليس هناك ثمة اتفاق بين الباحثين حول الأبعاد المحددة لهذا المفهوم. ولعل هذا التباين في وجهات النظر بين الباحثين، بالإضافة إلى حداثة المفهوم في السياق النفسي دفع الباحثان إلى محاولة التوفيق بين تلك الاتجاهات النظرية التي تدور كلها في فلك واحد، وهو التحلي بمستوى مرتفع من السمات النفسية الإيجابية.

وقد اقترح الباحثان دمج بعض الأبعاد المتقاربة والتي يمكن أن تندرج تحت بعد أو مظلة أشمل وأوسع بحيث تكون أبعاد المفهوم محددة وأكثر وضوحاً وشمولًا. وبالنظر في الأبعاد التي طرحها (Olah, 2005) نجد أن أبعاد معينة مثل (الضبط والتوقعات الإيجابية والقدرة على حل المشكلات والبحث عن المعني واعتقاد الشخص في فاعليته الذاتية) يمكن أن تندرج جميعها تحت بعد واحد وهو التفكير الإيجابي، وهذا ما سيحاول الباحثان إيضاحه من خلال العرض النظري. كما أن أبعاد أخرى مثل (التروي والتزامن وإدارة الغضب وضبط الانفعالية والتحدي والمواجهة) يمكن أن يندرجوا تحت المرونة النفسية التي تتضمن الانتباه والوعي باللحظة الحالية والتقبل والانفصال عن الانفعالات السالبة ومن ثم تقل الاندفاعية والغضب. كما أن أبعاد أخرى مثل (ضبط العلاقات الاجتماعية والتعاطف والحساسية الاجتماعية والوعي الذاتي والاجتماعي) يمكن أن تندرج تحت بعد الذكاء الانفعالي. بالإضافة إلى البعد الأخير وهو مفهوم الفرد عن ذاته والذي يعتبر اللبنة الأولي التي تحدد مسار الهوية النفسية لدى الفرد ومدى إدراكه لتلك المتغيرات الإيجابية ومدى اعتماده عليها في حياته.

جدول ١

أبعاد المناعة النفسية في الدراسات وما يقابلها في الدراسة الحالية

أبعاد المناعة المذكورة في الدراسات		الأبعاد التي تقابلها في الدراسة الحالية
التفكير الإيجابي	التحدي والتغيير	يمكن أن يندرج تحت التفكير الإيجابي باعتباره عملية معرفية تتضمن تقييمات إيجابية للأحداث الحياتية التالية، ومن ثم يمكن من خلاله التوجه نحو الهدف وحل المشكلات والاعتقاد القوي بالفاعلية الذاتية.
الشعور بالتماسك	فاعلية الذات	
التحكم والسيطرة	التفكير الدافعي	
القدرة على حل المشكلات	غياب التناقضات	
الأمل	التفاؤل	
التوجه نحو	اليقظة	المرونة النفسية، (الوعي الذاتي) كأحد ملامح الذكاء الانفعالي، القيم الذاتية

أبعاد المناعة المذكورة في الدراسات		الأبعاد التي تقابلها في الدراسة الحالية
الهدف	العقلية	والانفصال عن الأفكار السالبة كمظاهر للمرونة.
التزامن ضبط الانفعال عدم الاندفاعية السيطرة على الغضب	الصلابة النفسية المواجهة الشعور بالتماسك	المرونة النفسية من خلال الاتصال باللحظة الحالية والتقبل وإعادة التقييم، وكذلك الذكاء الانفعالي من خلال مهارات الضبط الذاتي كأحد مظاهر الذكاء الانفعالي.
المراقبة الاجتماعية	الحراك الاجتماعي	التعاطف والوعي الاجتماعي وضبط العلاقات كأحد ملامح الذكاء الانفعالي
مفهوم الذات الإبداعي		مفهوم الذات

٣. أبعاد المناعة النفسية Dimensions of Psychological Immunity.

يمكن عرض أبعاد المناعة النفسية على النحو التالي

أ. التفكير الإيجابي Positive Thinking

يعتبر التفكير مجموعة أو حلقة من الاحداث العقلية تبدأ بالانعكاسية والتأمل وصولًا إلى التساؤل الذي يتضمن في طياته درجة من التقييم النقدي، وهذا التساؤل بدوره يوصل إلى استنتاج (Dewey, 2009). وبالتالي فإن التفكير يتضمن سلسلة من الأنشطة العقلية التي تنشأ كاستجابة للمثيرات البيئية والتي تشكل سلوكيات الفرد التالية (Carruthers, 2009). كما أن التفاعل مع تلك المثيرات يمكن الفرد من التكيف مع البيئة وينبني عليه عملية التخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرارات والضبط التنفيذي (Tomasello, 2014).

ويوضح الجدول التالي تعريفات التفكير الإيجابي كما وردت في الأدبيات البحثية ذات الصلة.

جدول ٢

تصنيف تعريفات التفكير الإيجابي

م	المفهوم	التعريف
	اتجاه	هو بمثابة التعبير عن الذات وكذلك السلوك بطريقة تعكس درجة عالية من التفاؤل والاتجاه الإيجابي والحالة الشعورية الإيجابية (McGrath, 2004). مفهوم يشمل التفاؤل والاتجاه النفسي الإيجابي بحيث يظل الفرد في حالة إيجابية مستمرة (McCreaddie et al., 2010). طريقة لاستشراف المستقبل والنظر إلى الواقع ومواجهة الأحداث الحياتية من خلال الاتكاء على مخزون الخبرات الإيجابية الماضية بحيث تكون تلك النظرة هي الأبرز والأكثر ظهورًا في مختلف السياقات الحياتية للشخص (Caprara & Steca, 2006)
	النظرة الشخصية للأحداث	مكون معرفي يهدف لتحقيق الرفاهة النفسية بما في ذلك الرضا عن الحياة وتقدير الذات والتفاؤل (Caprara & Steca, 2005; Caprara & Steca, 2006; Caprara et al., 2006). هو عملية معرفية ينتج عنها تصورات مأمولة لدى الفرد وأفكار تنطوي على درجة من التفاؤل وحلول مقبولة للمشكلات وقرارات حاسمة لصالح الفرد الأمر الذي يترتب عليه النظرة الحياتية المتفائلة وأسلوب الحياة الفاعل (Bekhet & Zauszniewski, 2013)
	الضبط	هي استراتيجيات معرفية عمدية تتضمن تجربة الأفكار الإيجابية والتعبير عنها (والتي قد تتضمن التوقعات الإيجابية وخيالات التعافي الإيجابية والاتجاه الإيجابي) وقمع الأفكار السالبة والمخاوف (Ruthig et al., 2012)
	التوقعات	التوقعات الإيجابية للنتائج المرغوبة والتفكير الإيجابي في المستقبل (Macleod & Moore, 2000) هي أفكار إيجابية فيما يخص مستقبل الشخص (MacLeod & Salaminiou, 2001)

م	المفهوم	التعريف
		القدرة على انتاج أفكار وخيالات تصف المستقبل بصورة مثالية مرغوبة وإمكانية حدوث وتحقيق ذلك (Sevincer et al., 2014).
	البحث عن المعني	قدرة الفرد على إيجاد معني إيجابي في طيات الظروف الصعبة والمواقف السالبة (Morganson et al., 2014)

بالنظر في أدبيات البحث تبين شمول التفكير الإيجابي لأبعاد المناعة النفسية المتضمنة في الأدبيات البحثية. حيث إنه ليس هناك تعريف واحد للتفكير الإيجابي، ولكن تعددت التعريفات في هذا السياق. ويمكن تصنيف التعريفات إلى أربع مجموعات كما يلي:

- تعريفات تعتمد على مكونات أخرى لوصف التفكير الإيجابي، وتختلف هذه التعريفات متضمنة الاتجاه والتفاؤل والرضا عن الحياة وتقدير الذات والضبط والأمل والتوقعات والبحث عن المعني. وهذه التعريفات لا تتضمن الاستجابة للمثيرات أو ضبط السلوك اللاحق باعتبارهما نتاج أو وظيفة ناتجة عن الأفكار الذاتية (Carruthers, 2009; Heyes, 2012; Meltzer, 2003; Tomasello, 2014). كما أن هذه التعريفات لم تشر إلى تتابع عملية التفكير ومكوناتها ولم تتعرض لوظيفتها التكيفية. كما أنها عرفت التفكير الإيجابي باعتباره حالة نفسية أو سمة، وبالتالي فإن الفرق بين التفكير الإيجابي والتفاؤل بحاجة إلى مزيد من البحث. فالتفكير الإيجابي بمثابة سمة مكتسبة من التفاعل بين الخصائص الانفعالية والمعرفية للفرد وبين البيئة الخارجية، ويعول عليه الشخص لتفسير أحداث الماضي والحاضر والمستقبل (Meltzer, 2003; Reynolds & Herman, 1994). بينما يعرف التفاؤل إما باعتباره أسلوب تفسيري للأحداث الماضية أو باعتباره توقعات الفرد عن المستقبل. وسواء كان التفاؤل سمة أو تحيز معرفي فإنه يتضمن مكون بيولوجي كما أنه يرتبط بشكل أو بآخر بنشاط الـ amygdala ويرتبط بشكل أو بآخر بمستويات السيروتينين والدوبامين (Sharot, 2011). وبالتالي فإن التفاؤل والتفكير الايجابي هما بمثابة مكونين مختلفين يمثلان عملية معرفية انفعالية ناتجة عن التفاعل والتكيف مع البيئة وهي التفكير الإيجابي بالإضافة إلى الأساس البيولوجي المعرفي وهو التفاؤل.

- تعريفات تصف التفكير الإيجابي باعتباره تنظيم للأفكار: وهذه التعريفات ترى أن التفكير الايجابي هو تنظيم للأفكار والذي يمكن النظر إليه في ضوء تنظيم الشخص لأفكاره عند بداية التفكير في الأنشطة المحببة والمفضلة والاستمرار في هذا الاتجاه، أو قمع الأفكار المرتبطة بخبرات غير محببة لدى الفرد ومحاولة التخلص منها. وبناء على ذلك، فإن تلك التعريفات ترى أن التفكير ينبغي أن يتنم تنظيمه وتوجيهه في الاتجاه الإيجابي. وهذا النمط من التعريفات يركز على الوظيفة التكيفية للأفكار ويغض الطرف عن فكرة أن الأفكار السالبة ربما تكون لها رسالة مهمة ومعلومات تحذيرية تهيئ الفرد للاستجابة لها بشكل مناسب (Lovallo & Kahneman, 2003). كما أن تشكيل الأفكار في اتجاه معين قد يعوق قدرة الفرد على التقييم النقدي للبيئة والذي يعتبر أحد مكونات التفكير (Dewey, 2009). وباختصار فإن قمع الأفكار

دون محاولة فهمها أو معرفة سبب حدوثها والسعى نحو البدء في التفكير الإيجابي دون معرفى أساس الأفكار السالبة قد يحول دون الرؤية الكاملة للمواقف الانفعالية ومن ثم الإدراك المشوه للواقع الذي يتعارض مع الوظيفة التكيفية للتفكير.

- تعريفات تشير للتفكير الإيجابي باعتباره مهارة. وهذه التعريفات التي تنظر للتفكير الإيجابي باعتباره مهارات متنوعة تشير إلى القدرة على إيجاد حلول مقبولة للمشكلات، وتجزئة المشكلات إلى أجزاء صغيرة يمكن التحكم فيها والتعامل معها، وتحدى الأفكار الذاتية ومقاومتها، أو القدرة على ايجاد معنى إيجابي معين من موقف صعب (Bekhet & Zauszniewski, 2013). وتعتبر هذه سمات التفكير البنائي أو النقدي، والذي يعرف بأنه الذكاء العملي لحل المشكلات، أو باعتباره تصحيح ذاتي من خلال التفكير الانعكاسي مع الحساسية للسياق الانفعالي (Lipman, 1988). وهذه التعريفات أثارت بعض النقاط الجدلية: أولًا هذه المدخل لا يتعامل مع التفكير الإيجابي باعتباره مفهوم مستفل من خلال التمييز بينه وبين التفكير البنائي او النقدي ومن ثم لا يتم قياس التفكير الإيجابي بشكل دقيق. ثانياً: هذه التعريفات لا تغطي المكون أو البعد الإيجابي الخاص بالتفكير الإيجابي.

- تعريفات تصف التفكير الإيجابي باعتباره عملية معرفية (Bekhet & Zauszniewski 2013)، أو استراتيجية معرفية (Ruthing et al., 2012) أفكار تصف المستقبل المثالي أو المأمول (Sevincer et al., 2014). وهذه التعريفات تفترض أن التفكير الإيجابي هو حالة معرفية، وعلى الرغم من ذلك فإنهم لم يحددوا هل المقصود محتوى الحالة المعرفية أو تأثيرها بالإضافة إلى أنهم لم يحددوا المكون الإيجابي للتفكير الإيجابي. ومن جهة أخرى فإن تلك التعريفات لم تحدد أيضاً عناصر عملية التفكير ولم تقدم شرحاً وتفسيرًا لكيفية تحقيق الوظائف التكيفية للتفكير مثل (التخطيط، وحل المشكلات واتخاذ القرارات) من خلال التفكير الإيجابي.

- كما أن الكثير من تلك التعريفات تعتبر التفكير الإيجابي كحالة نفسية بغض النظر عن مكونات ووظائف التفكير وكذلك المكون الانفعالي للتفكير الذي تشير إليه كلمة (positive). وبالتالي فوجهة النظر التي تعتبر التفكير الإيجابي هو مجرد عملية عقلية معرفية تركز في المقام الأول على مكونات عملية التفكير مثل: الاستجابة للمثيرات البيئية، الانعكاسية أو التأمل، والتساؤل، والتقييم النقدي (Dewey, 2009) ودورها في عملية التكيف مع البيئة الخارجية. ومن ثم فإنها تركز على تنظيم مدركات الفرد عن الواقع حيث يعمد الفرد إلى بدء الأفكار الإيجابية ويعززها بالخبرات السارة ويقوم بقمع وتجاهل الأفكار السالبة وما يرتبط بها من خبرات غير سارة. وهذا الأمر أكثر ارتباطاً وحسماً فيما يخص التفكير النقدي ودقة الإدراك الواقعي للعالم الخارجي (Kahneman, 2011).

ب. المرونة النفسية Psychological Flexibility

تصف المرونة النفسية قدرة الفرد على الاستمرار في أنشطة أو سلوكيات صعبة أو تغييرها بهدف الاندماج في سلوكيات مرتبطة بالقيم الذاتية. فعلى سبيل المثال قد يتعرض الطالب لمثيرات شخصية سلبية أثناء العرض أمام زملائه، وعلى الرغم من ذلك، فإنه يستمر في عرضه وأداء المهمة بهدف الاندماج في سلوكيات مرتبطة بقيمه الذاتية. وتتضمن المرونة النفسية ست عمليات: وهي الانتباه للحظة الحالية، والتقبل، والانفصال، والأخذ في الاعتبار (الذات موضع الغير)، ووضوح القيم، والالتزام السلوكي (Páez-Blarrina et al., 2008).

كما أشار (٢٠٠٢) Eifert & Heffner أن التدريب على المهارات السابقة من شأنه أن يحد من التجنب السلوكي والخوف ويزيد من فاعلية الفرد في وضع أهدافه والسعي لتحقيقها (Chase et al., 2013).

ومن جهة أخرى، فإن غياب المرونة النفسية يعنى به وجود أنماط سلوكية غير فاعلة، والتي قد يترتب عليها استجابات غير تكيفية بهدف الحصول على تعزيز قصير المدى. كما أنه يمكن وصفها على أنها غض الطرف عن النتائج المباشرة وغير المباشرة والقيم المفضلة (Dixon et al., 2020).

ومن الناحية النظرية فإنه عندما يلجا الفرد إلى التجنب التجريبي كأحد أساليب الجمود مثل الهروب والتجنب عند مواجهة الأفكار والمشاعر المؤلمة على الرغم من آثارها الضارة، فإن هذا يؤدي بدوره إلى تفاقم المشكلات السلوكية والنفسية مثل القلق واضطرابات الكل وتعاطي المخدرات (Levin et al., 2020).

ويتسم الطلاب الذين يتحلون بالمرونة النفسية بدرجة عالية من القدرة على التركيز على الأحداث في اللحظة الحالية في سياق محدد، وكذا القدرة على تقييم العلاقة بين الأحداث، بالإضافة إلى قدرته على تغيير علاقته بحدث ما (Hayes et al., 2006).

كما أشار Tarbox et al. (2020) أن عدم قدرة الشخص على الانفصال المعرفي عن الافكار، والاتصاق والتمسك بها، سيترتب عليه كثير من السلوكيات الجامدة والتي ترتبط بمجموعة من القواعد غير الفاعلة. فالشخص قد يسعى إلى التحكم في الأحداث السالبة وتنظيمها عن طريق خلق قواعد ذاتية خاصة.

فقد يعايش الشخص تجربة سالبة ماضية خاصة بالمسابقات داخل حجرة الدراسة، ومن ثم يضع قاعدة ذاتية مفادها (أنا لست كفئاً) في المسابقات، وهذه القاعدة من شأنها أن تحد من الحصول على معززات دراسية يمكن الوصول إليها. وقد يلجأ إلى تجنب تلك الخبرات مستقبلًا مثل الإرجاء أو الاندماج في أنشطة بديلة أو الاحتماء بالمرض وادعاؤه.

وقد قسم Dixon and Paliliumas (٢٠٢٠) العمليات الخاصة بالمرونة النفسية إلى مجموعتين منفصلتين وهما اليقظة العقلية والبحث عن المعزز. فلو أن الطالب الذي لديه تخوف من المسابقات داخل قاعة الدراسة استخدم أحد تلك الاستراتيجيات (كوضع الذات موضع الغير) كمتعلم مثلًا وتقبل العملية التعليمية كخبرة تضيف لرصيد خبراته بدلًا من الاحتماء بالمرض لتجنب المشاركة، فإنه بذلك سيقترب من قيمه المحددة الخاصة بالتعلم المستمر (يعني المشاركة في هذا الالتزام السلوكي والقيمي، والسعي في طريق التعلم رغم الخبرات السالبة التي تواجه الشخص) والاندماج في لحظة التعلم الحالية بدلًا من ربط تلك الخبرة بخبرات ماضية سالبة. وبالتالي، فإن استجابة الطالب في هذا المثال يحكمها المعززات الطارئة وهي (الحياة في ضوء القيم الذاتية). فإذا ما استطاع الطالب تحقيق ذلك بإرادة فاعلة وقوية على الرغم من الصعوبات والتحديات التي تعترضه فإنه بذلك يتسم بالمرونة النفسية.

أبعاد المرونة النفسية:

تعددت أبعاد المرونة النفسية كما يلي:

- الاتصال باللحظة الحالية: قدرة الشخص على الحضور والاتصال المباشر بكل من البيئة الفيزيقية والاجتماعية بجانب الاتصال بالانفعالات الذاتية الناتجة عن الأحداث الخارجية. ويمكن حدوث هذا فقط عندما يركز الشخص على خصائص المثير (كالصوت والملمس والرائحة) وتجربته كما هو في اللحظة الحالية (Tarbox et al., 2020).

ويمكن القول بأن تحقيق الاتصال باللحظة الحالية يقتضي استبعاد الأحداث الماضية وعدم استحضارها في الموقف الحالي، لاسيما إذا ما ارتبطت بخبرات سالبة مشابهة للتجربة أو الخبرة الحالية. فعلى سبيل المثال، فلو أن مدرساً كانت لديه خبرة تدريسية سابقة في إحدى المدارس التي لم تحقق نجاحاً إدارياً فيما يخص التواصل بين المدرسين والإدارة وتقديم الدعم الإداري والمساندة الكافية، فإنه في حال انتقاله إلى مكان آخر، وعند حدوث أول مشكلة إدارية فإنه على الفور سيقوم باستحضار الخبرة السابقة بدلًا من إظهار درجة من المرونة النفسية للتعامل مع الموقف الحالي باعتباره خبرة مستقلة عن خبراته السابقة.

- التقبل: القبول الواعي والنشط لكل الأحداث الذاتية التي حدثت خلال تاريخ الفرد دون محاولة تغيير تلك الأحداث وتكرارها وشكلها، لاسيما إن كان حدوث هذا يترتب عليه درجة من الألم النفسي (Cordova, 2001; Hoffmann et al., 2016). فعندما يتقبل الشخص المواقف أو الأحداث فإن الاستجابة ستكون بنفس الشدة والمعدل عند وجود مثير جديد. بمعنى أن تكون لدى الشخص الرغبة في تقبل الخبرة كاملة في سياقها وبدون دفاعية. فعلى سبيل المثال، قد يواجه الطالب أحد أقرانه (شخص غير محبب لديه) في السياق الأكاديمي والتعليمي وقد تجمعه به بعض الأنشطة والأحداث الدراسية، وبالتالي فإن قدرة الطالب على النظر إلى المواقف باعتبارها وسيلة للوصول إلى هدف أعلى أو قيمة ذاتية وهي التعاون مثلًا، قد يسهل على الطالب المشاركة الدراسية وتقبل اقتراحات زميله دون دفاعية أو تعصب. وعلى النقيض، فإن عدم قدرة الطالب على تقبل المواقف الانفعالية قد يترتب عليه ما يعرف بالتجنب التجريبي، ويعني به عدم رغبة الفرد في الاتصال أو الاحتكاك بالعالم

الخارجي أو بالمثيرات السالبة من وجهة نظره (Dixon & Paliliunas, 2020).

- الانفصال: يعني القدرة أو العملية التي تسمح للفرد بالتفكير بعيدًا عن الضغوط العملية أو الشخصية، مما يتيح له إعادة الطاقة والتجديد الذهني. (Dixon & Paliliumas, 2020). فعلى سبيل المثال، قد يتعرض الطالب لدراسة بعض المواد خارج دائرة اهتماماته، فبدلًا من تجنب تلك المواد فإن الطالب يمكنه استخدام مهارة الانفصال بمعنى ملاحظة مشاعره السالبة (كالغضب) وحالته الجسمية أثناء استذكار تلك الموضوعات. وقد يلجأ الفرد إلى ذكر الفكرة السالبة (المضمون اللفظي) في صورة لحن غنائي على سبيل الدعابة لخفض تأثيرها الوظيفي السالب، وكوسيلة للانفصال عن الفكرة ذاتها وكسر حدة تأثيرها.

- وضع الذات موضع الغير Self as context: أحد مهارات الأخذ في الاعتبار (الذات-الآخر)، ويعنى بها القدرة على ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية وإتاحة مجال أوسع ومخزون أوفر من وجهات النظر المتعددة، والنظر إلى المثيرات من أكثر من زاوية بهدف إيجاد فاصل بين اللحظة الحالية أو النظرة الأولى وبين المنظور البديل (Dixon et al., 2020). فمثلًا قد يفكر أو يأخذ في اعتباره الطالب المعلم مدى صعوبة الواجب المدرسي بالنسبة للطفل بسبب عدم فهمه للدرس جيدًا أو عدم امتلاكه المهارة اللازمة للحل.

- القيم: يمكن تعريفها باعتبارها توصيف لفظي للغايات الحياتية المرجوة والتي تعتبر ذات معنى بالنسبة للشخص (Ferreira et al., 2019). وكمثال على القيم، فقد يحدد المدرس مثلًا قيمة مساعدة الأطفال ويعلى منها بحيث أنها توجه سلوكه الخاص بالاندماج في سلوكيات تعليمية تتسق مع تلك القيم. وقد يعلى الطالب نفسه من قيمة العلم ويجعل تلك القيمة محددا لسلوكياته. بل قد تساعده على تحمل الصعوبات التي تواجهه في طريق تحقيق تلك القيمة. كما أن الطالب قد يشارك في حضور أنشطة تساعده على النمو العلمي كحضور الندوات والمؤتمرات والمناقشات العلمية سعياً لتحقيق أهداف ذاتية تتسق مع القيم التي يتبناها الفرد.

ج. الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

ذكر (2011) Daniel Kahnemanأن هناك نظامين في المخ في حالة صراع دائم نحو التحكم والسيطرة في سلوك الفرد، وهذه المعركة الدائمة قد ينتج عنها أحكام خاطئة على المواقف والأشياء، وقرارات غير صائبة أحياناً. أما النظام الأول فأطلق عليه التفكير السريع، والذي يحكمه العقل غير الواعي والذي يتسبب في الأحكام والقرارات السريعة بناءً على التحيزات الإدراكية. أما النظام الثاني، فأطلق عليه التفكير البطيء، وهو نظام تحليلي وتقيمي ومرتبط بالقدرة على حل المشكلات. كما أنه بدون التدريب علي تفعيل هذا النظام، فإن الفرد قد يسلك باندفاعية وتكون سلوكياته موجهة بالانفعال، مما يترتب عليه إلقاء اللوم على الآخرين والتنصل من المسئولية تجاه سلوكياتنا، وتجنب التفكير في مشاعر الآخرين.

وأوضح (1995) Daniel Golem أن الإنسان يمتلك ما يسمى بالعقل المفكر والعقل الانفعالي. كما ذكر أن معظم سلوكياتنا في الغالب يحكمها العقل الانفعالي، والذي يدفعنا إلى الاستجابة السريعة قبل أن يشرع العقل المفكر في معالجة المعلومات وتحديد الاستجابة المثلي للموقف الحالي. ولعل هذا الدافع القوي نحو الاستجابة السريعة له أساس نيرولوجي عصبي، وهو ما يعرف بأساليب الاستجابة للضغوط والذي يحدده الجهاز العصبي لخفض التوتر، وهو ميكانزم ضروري وأساسي للبقاء على قيد الحياة.

مجالات الذكاء الانفعالي

وحدد (1995) Daniel Golem أربع مجالات خاصة بالذكاء الانفعالي وهي:

- الوعي الذاتي: ويعنى به القدرة على تقييم استجابتنا للمواقف المختلفة وكذلك القدرة على معرفة وفهم مدى تأثر سلوكياتنا بالانفعال، وكيف يميل الشخص إلى الاستجابة في مواقف معينة. ولعل هذا يزيد من قدرة الفرد على التمييز بين الانفعالات الموجبة والسالبة، بالإضافة إلى التعرف على المثيرات والمحفزات التي تدفع الفرد للاستجابة بشكل غير ملائم. وهناك مقولة شعبية في الصين مفادها أن (معرفة ذاتك هي بداية الحكمة)، بمعنى أنه كلما كان الفرد أكثر وعياً بانفعالاته كلما كان أكثر وضوحا وشفافية تجاه معتقداته ومبادئه وقيمه ودوافعه وأنماط تفكيره وأهدافه الحياتية بشكل عام. فالوعي الذاتي هو أحد عوامل الوقاية ضد الوقوع في دائرة أنماط التفكير السالبة لأن الوعي الذاتي يمكن الفرد من التمييز بين السلوكيات الصحية والآمنة وبين السلوكيات الضارة. كما أنها تساعد الفرد على فهم الميكانيزمات الدفاعية التي تحدد سلوكنا وأرائنا تجاه الآخرين وكذلك سلوكيات وأراء الآخرين تجاهنا.

- الضبط الذاتي: إن امتلاك الفرد المهارة والمعرفة اللازمة لضبط الانفعالات يزيد من قدرة الفرد على على التحكم في السلوكيات والانفعالات التي تتسم بالاندفاعية، وهذا بدوره يجعل الفرد أكثر قدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة التي يعايشها. وبمعنى آخر، يمكن القول بأن الضبط الذاتي هو عبارة عن مهارة ضبط انفعالي تتضمن المرونة والقدرة على التكيف مع الظروف والمواقف المتغيرة. كما أنها تزيد من شعور الفرد بقيمته الذاتية وثقته بنفسه ووعيه بذاته. كما أنها تدرب العقل على التحكم بفاعلية في استجابة الجهاز العصبي للضغوط وتتيح له التفكير والتروي قبل إصدار الاستجابة. وتتضمن استراتيجيات الضبط الذاتي التحكم الانتباهي وهو صرف انتباه الفرد عن الانفعالات السالبة وتحويلها في اتجاه الانفعالات الإيجابية. أو هو محاولة التفكير في كيفية التعامل بشكل فاعل مع المواقف الصعبة في المستقبل، وإعادة التقييم: ويقصد بها تقييم معرفي بهدف للبحث عن أفضل الطرق للتعامل مع الألم أو الانفعالات السالبة واستبدال الأفكار السالبة بأخرى إيجابية، وتهدئة الذات: ويقصد بها استخدام أساليب تهدئة الذات مثل التأمل والعلاج بالموسيقى والتنفيس والعناية بالذات مثل (أخذ حمام ساخن أو إرسال رسالة) عند التعامل مع الغضب أو الألم.

- التعاطف والوعي الاجتماعي: أوضح Goleman (١٩٩٥) أن الأشخاص ذوو المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني أكثر حساسية واستجابة للإشارات الاجتماعية من الآخرين كالتعرف على التعبيرات الوجهية ولغة الجسم ونبرة الصوت وحركة العين وطريقة الكلام والتنفس. ومن جهة أخرى فالأمر يتخطى ذلك إلى الوعي بالآخر بمعني القدرة على إدراك مدى تأثير سلوكياتنا واتجاهتنا ولغتنا على الآخرين. فعندما يكون الشخص على وعي بالآخر، فإنه يمكنه بسهولة فهم دواعي ظهور انفعالات معينة في سياقات معينة، بالإضافة إلى اكتسابه مهارة التخفيف من شدة تلك الانفعالات، ومساعدة الآخرين على الهدوء والاسترخاء.

- ضبط العلاقات: لكي يطور الفرد وعياً قوياً بذاته فإنه بحاجة إلى الفضول تجاه الذات لمعرفة وفهم انفعالاته وما الذي يوجه سلوكه وأفعاله. وعلى الرغم من ذلك، فإن الوعي الاجتماعي والوعي بالآخر يتطلب النظر خارج الذات بالإضافة إلى تعلم كيفية الاستجابة بشكل مناسب لانفعالات الآخرين وسلوكياتهم. وفي الواقع، فإن الوعي الاجتماعي يعنى به القدرة على رؤية الأحداث وفقاً لمنظور الآخرين، وأخذ آراء الآخرين ووجهات نظرهم في الاعتبار لاسيما في حال اختلاف الخلفيات الثقافية والاجتماعية. ولكى يكون الشخص واع من الناحية الاجتماعية، فمن الضروي أن يتفهم القيم الثقافية للغير والعادات والتقاليد وأساليب التواصل ونمط العلاقات. ويتسم الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع بأنهم أكثر ميلًا إلى الاستماع عن التحدث، بجانب كونهم أكثر ميلًا إلى عدم إصدار الأحكام على الآخرين. كما أنهم أكثر قدرة على التعرف على مدى التحيز الانفعالي الذي قد يقع فيه وكذلك يميلوا إلى التفكير والتروي قبل التحدث.

د. مفهوم الذات Self-Concept

يرى روجرز Rogers أن مفهوم الذات تنظيم عقلي، معرفي، منظم، مرن، ومتماسك من المدركات والمفاهيم التي تتعلق بالسمات والعلاقات الخاصة بالفرد بالإضافة إلى الأحكام التي تصاحب هذه المفاهيم وتلازمها (Hall & Lindzey, 1971)، ويعرفه حامد زهران (٢٠٠٠) بأنه تكوين معرفي، منظم، موحد، متعلم للمدركات الشعور به والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات ببلورة الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته.

ويظهر مفهوم الذات من خلال تقييم الفرد الشامل لشخصيته وذاته من نواح وأبعاد عدة هي:

- البعد الجسمي: وتدل على فكرة الفرد عن جسمه وحالته الصحية، ومظهره الخارجي ومهارته وحالته الجسمية.

- البعد الأخلاقي: وتدل على فكرة الفرد عن ذاته في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي كالقيمة الأخلاقية وعلاقة الفرد بالله تعالى، وإحساسه وشعوره بكونه شخصا طيبا أو عكس ذلك.

- البعد الشخصي: تعكس إحساس الفرد بالقيمة الشخصية وشعوره بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقته بالآخرين.

- البعد الأكاديمي: وهو قدرة الفرد على الاستذكار ومدى رضا المدرسين عنه وقدرته على الاستيعاب وشعوره بأهميته داخلا الفصل.

- البعد الاجتماعي: في الأسرة وفي المدرسة والمجتمع بصفة عامة يعكس شعور الفرد بحب الآخرين وقدرته على تكوين صداقات وشعوره وسط زملائه ووسط اخواته وتقبل الآخرين له.

- البعد المعرفي: ويتك تكوينه من خلال العلاقات المتبادلة بين الطفل والأشياء والأشخاص، فإدراك الطفال لأنفسهم ينتج من نموهم المعرفي وتطور المفاهيم لديهم من خلال تجاربهم في بيئتهم.

- البعد الانفعالي: وهو نظرة الفرد إلى ذاته من خلال إدراكه لمشاعره وعواطفه وانفعالاته الخاصة ورغباته وشعوره بالضعف والقوة ودرجة ثقته بنفسه وتقديره لها واحترامه لكيانها.

- البعد الأسري: هو فكرة الفرد عن نفسه كعضو في أسرته وتقبله لها وتقبلها له(حامد زهران، ١٩٩٧).

أنواع مفهوم الذات:

- مفهوم الذات الموجب: يظهر في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها فيتمتع بصورة نقية وصافية وواضحة للذات يعلمها كل من يتعامل معه أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقدير الفرد لذاته.

- مفهوم الذات السالب: إن الشخص الذي يكون له مفهوم سلبي يمكن وصفه بصورة عامة بأنه ذلك الشخص الذي يفتقر للثقة في قدراته، وهو ذلك الشخص الذي يكون يائساً لأنه لا يستطيع أن يجد حلًا لمشكلاته، وهو الذي يعتقد أن معظم محاولاته تبوء بالفشل، كما يتوقع أن سلوكه الخاص ومستوي أدائه يكون منخفضاً، بالإضافة إلى أنه لا يجيد إلا القليل من الأعمال (مصطفي فهمي، ١٩٩٨).

٤. أهمية المناعة النفسية وعلاقتها بالصحة الجسمية

تلعب المناعة النفسية دورًا حيوياً في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى المناعة الجسمية ويستدل على ذلك من خلال بعض المؤشرات على النحو التالي:

- التآم الجروح Wound Healing: تعتبر قدرة الجلد على الالتئام بعد الجروح أحد المؤشرات القوية على كفاءة الجهاز المناعي، فعندما يحث تلف للأنسجة لدى الشخص العادي فإن عملية الالتئام تمر بثلاث مراحل متتالية: الالتهاب inflammation والتجدد proliferation ثم إعادة البناء. كما أن النجاح في المرحلة الأخيرة متوقف على النجاح في المراحل السابقة (Baum & Arpey 2005). وتشير الدراسات إلى أن الضغوط النفسية قد تطيل فترة التئام الجراح بسبب التأثير المباشر للضغوط على الشخص لاسيما في مرحلة الالتهاب inflammation. كما أن النساء المعرضات لمستويات مرتفعة من الضغوط بحاجة إلى مدى زمني أطول يقدر بـ ٢٤% من الزمن اللازم للالتئام الجروح في الوضع الطبيعي (Kiecolt-Glaser et al., 1995). كما أن التآم الجروح لدى طلاب طب الأسنان عند أخذ خزعة من جروح مخاطية في الحنك الأعلى خلال فترة الاختبارات الأكاديمية كان أبطأ بمعدل ٤٠% من التئام تلك الجروح في الأيام العادية الخالية من الضغوط (Marucha et al., 1998). وأيضاً فإن التئام الجروح لدى الأزواج ممن قضين فترات تفاعلية صراعية داخل المعمل كان أبطأ مقارنة بالأزواج ممن قضين فترات تفاعلية داعمة (Kiecolt-Glaser et al., 2005). فالأزواج الذين أظهروا مستويات عالية من السلوك العدائي بشكل مستمر خلال كلا التفاعلين شفيت جراحهم بنسبة ٦٠٪ فقط مقارنة بالأزواج ذوي العداء المنخفض.

- الإصابة بالعدوي: إن الوظيفة الأساسية للجهاز المناعي هي القدرة على الاستجابة بشكل سريع وفاعل في مواجهة العدوى، إلا أن الضغوط النفسية لا تجعل الشخص فقط أكثر عرضة للمرض بعد الإصابة بالعدوى، ولكنها قد تكف استجابة الأجسام المضادة أو الخلايا التائية T cells، ومن ثم تحول دون الشفاء العاجل، بل قد تنشط بعض الفيروسات وتظهر في صورة طفح جلدى (Kiecolt-Glaser et al., 1996). وتجدر الإشارة إلى إمكانية التنبؤ بقصور الاستجابة المناعية تجاه اللقاحات بما في ذلك اللقاحات الخاصة -على سبيل المثال- بالأنفلونزا والالتهاب الرئوي والالتهاب الكبدي الوبائي B لدى الفرد من خلال مستوى الضغوط النفسية (Glaser et al., 2000; Keiecolt-Glaser et al., 1996; Vedhara et al., 1999; Phillips et al., 2005; Burns et al., 2002, 2003; Miller et al., 2004; Christian et al., 2009; Pedesen et al., 2009).

وتؤثر الضغوط النفسية على قابلية الإصابة بالأمراض المعدية وحدة الإصابة وكذلك مدتها مثل الإصابة بالانفلونزا ونزلات البرد (Turner-Cobb and Steptoe, 1996 ; Graham et al., 1986).

فعندما تم تعريض أشخاص عاديين لخمسة أنواع من الفيروسات المعدية الخاصة بالجهاز التنفسي داخل الحجر الصحي، وتم تقييم الأعراض التنفسية والأجسام المضادة للفيرس. أظهر المشاركون ممن يعايشون مستويات مرتفعة من الضغوط والتي تم قياسها في ضوء (أحداث الحياة الضاغطة، الضغوط المدركة، التأثير السالب) كانت احتمالية الإصابة بالعدوى التنفسية والإصابة بالبرد أعلى. وكان هذا التأثير موجوداً خلال الخمس أنواع من اللقاحات. كما استمر التأثير بعد ضبط العوامل الأخري المحتمل تأثيرها (Cohen et al.,1991).

كما تدعمت نتائج تلك الدراسة بدراسة أخرى في نفس المعمل الطبي أثبتت أن ضغوط الحياة والتي تستمر لمدة شهر أو أكثر من شأنها أن تحدث التأثير السابق (Cohen et al., 1998).

وقد أجري (Pedesen et al., 2009) دراسة بعدية تناول فيها تحليلا لـ ١٣ دراسة تناولت تأثير الضغوط النفسية على استجابة الجهاز المناعي للمصل واللقاحات الخاصة بفيروس الانفلونزا. وقد تتطابقت الاستجابات المناعية مع الاستجابات المعتادة لدى ٤١% فقط من الأشخاص الذين يعايشون مستويات مرتفعة من الضغوط في مقابل ٥٩% من الأشخاص الذين يعايشون مستويات أقل من الضغوط النفسية.

كما أن الأشخاص الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الكورتيزول كاستجابة مناعية للضغوط المعملية كانوا أكثر عرضة للإصابة بالبرد في ظل مستويات مرتفعة من الضغوط، وبالتالي ليس هناك علاقة بين الضغوط وبين الإصابة بالبرد في حال انخفاض معدلات الكورتيزول. ومن جهة أخرى فإن الضغوط النفسية تؤثر بشكل أو بآخر على حدة الأعراض بسبب القصور في الاستجابات المناعية. فالطلاب الذين تم تعريضهم لفيروس الانفلونزا داخل المعمل ذوي الضغوط النفسية المرتفعة ظهرت لديهم الأعراض بدرجة أعلى من غيرهم بالإضافة إلى زيادة كمية المخاط وارتفاع مستويات الالتهابات المناعية كما دل عليه ارتفاع مستوى IL-6 في الإفرازات المخاطية أو الأنفية (Cohen et al.,1996, 2002).

- الالتهابات المناعية وأمراض الشيخوخة: ربطت العديد من الدراسات بين الضغوط النفسية وبين وظيفة الجهاز المناعي، وعلى الرغم من أن الالتهابات المناعية هي استجابة مناعية أساسية للعدوى أو الإصابة، فإن زيادة معدلات البروتينات المرتبطة بالالتهابات تعتبر عامل حسم في مستوى الصحة الجسمية. كما أنها تسهم بشكل أو بآخر في خطورة وحدة الأمراض المزمنة مثل أمراض القلب والأوعية الدموية والتهابات المفاصل والسكري والتهابات المثانة والأمعاء وأمراض اللثة والسرطان والأمراض المرتبطة بالشيخوخة (Ishihara & Hirano2002). كما أن التعرض لضغوط مزمنة مصحوبة بتغير في طبيعة حياة الشخص أو الدخول في حالة من العزلة الاجتماعية قد يسفر عنه ظهور أمراض الشيخوخة بشكل مبكر بسبب زيادة معدلات السيتوكين حيث زادت معدلاتها أربعة أضعاف مقارنة بالمجموعة الضابطة (Kiecolt-Glaser et al., 2003).

- ارتفاع مستويات الكورتيزول: أن التعرض للضغوط يعمل على تنشيط الـ HPA axis والذي يؤدي إلى تغيرات في المخ ومن ثم في الجسم كله من خلال إفراز الجلوكرتيكويد (الكورتيزول والكورتيكستيرون) (De Kloet et al., 2006, 2019). كما أشارت العديد من الدراسات إلى ارتفاع معدلات الكورتيزول في اللعاب أثناء النوم لدى الشباب ذوي اضطراب ما بعد الصدمة المساء إليهم في الطفولة وغيرهم ممن لم يتعرضوا للإساءة (Carrion et al., 2007, 2010). وهذا من شأنه تثبيط جهاز المناعة أو بالأحرى الخلايا اللمفاوية والتي تلعب دورًا هاماً في تدمير الخلايا المصابة بالفيروسات أو الخلايا السرطانية. كما أنه يقلل من إنتاج الأجسام المضادة، التي تساعد في مكافحة العدوى والأمراض (Cohen et al., 2012).

٥. النظريات والنماذج المفسرة للمناعة النفسية وأبعادها

أ. نظرية التفاعل الرمزي: ترتكز هذه النظرية على ثلاثة محاور هي أن سلوك البشر تجاه الأشياء والمواقف قائم على معني الشيء أو الموقف عند الشخص، وأن هذا المعني مكتسب من

سياق التفاعلات الاجتماعية، مع إمكانية تعديله وضبطه من خلال عملية تفسيرية يقوم بها الشخص عندما يواجه هذه المواقف (Blumer, 1986). وتحدد نظرية التفاعل الرمزي التأثير المتبادل لكل من البيئة والشخص، ويمكن تطبيقها لمعرفة المعني الذي يضفيه الشخص على الخبرات البيئية وكذلك التأثيرات البيئية التي تحدد هذه المعاني. فالتفكير الإيجابي يمكن النظر إليه باعتباره رموز تحمل معاني يرتبط بها الشخص بناء على تفاعلاته مع البيئة وتفسيراته لتلك التفاعلات. كما أن الأشخاص يمكنهم مشاركة تلك المعاني الخاصة بالتفكير الإيجابي والتعبير عنها على الرغم من تباين تلك المعاني لدى الأفراد، وذلك لأن تلك المعاني تتشكل بناء على خبرات الشخص الذاتية (Blumer, 1969). ولكي يمكننا فهم التفكير الإيجابي فمن المهم أن نركز على مفهومه وكذلك المعاني التي يضفيها الأفراد. كما أن سلوك الأفراد يمكن فهمه بشكل أفضل في ضوء علاقته بالبيئة (Dewey, 2009). وبالتالي فإن دراسة التفكير الإيجابي يتضمن الأحداث السابقة داخل السياق الاجتماعي والتي تحدد طريقة التفسير والتعميم التي يتبناها الشخص.

ب. نظرية المعالجة الانفعالية المعرفية Cognitive-affective processing system theory (CAPST): تنظر تلك النظرية إلى الشخصية باعتبارها مكونات معرفية وانفعالية متداخلة ومتشابكة توجه السلوك، ويمكن استخدامها في تحليل هذا السلوك بما في ذلك أهداف الشخص وقيمه ومدى تقييمه للحدث وتوقعه للنتائج (Shoda & Mischel, 1993).

وقد ذكر Mischel & Shoda (1995, 1998) أنه في حال معالجة المعلومات الاجتماعية فإن الموقف قد يستثير استجابات انفعالية ومعرفية، والتي قد تختلف وتتنوع بناء على طبيعة تلك الأبنية الاجتماعية والمعرفية لدى الأفراد وكذا خبراتهم السابقة فيما يخص المواقف المشابهة. وهذا ينطبق على كل من المواقف الذاتية والاجتماعية، وقد يشكل هذا المعني الذي يضفيه الشخص على تلك الخبرات.

وقد ركزت على مجموعة من الأفكار والانفعالات التي يمكن أن تسهل التفاعل بين الشخص والموقف. كما أنها حددت وصنفت خمسة أبنية معرفية سلوكية تعرف بالوحدات المعرفية السلوكية والتي تتضمن الترميز الشخصي (للذات وللغير وللمواقف)، والتوقعات (الخاصة بالنواتج وفاعلية الذات)، والقيم، والكفاءات، واستراتيجيات تنظيم الذات، والخطط التى توجه سعى الفرد نحو الهدف، والانفعالات (Mischel,1973)

ويختلف الأفراد في تلك الوحدات المعرفية الخاصة، وإمكانية الوصول لها، والعلاقات بينها بمعنى هل ستفعل تلك الأنظمة بعضها أم هل ستكف بعضها بعضاً، وكذلك مدى تفاعلهم مع الموقف. كما أن التفعيل المبدأي لأحد أنظمة الوحدات المعرفية الانفعالية تؤثر على الأنظمة الأخرى عن طريق تفعيلها أو كفها. ويتم تفعيل هذا النظام المعرفي الانفعالي من خلال الموقف عن طريق تفعيل الوحدات المعرفية الانفعالية وكذلك من خلال التفاعلات التي تحدث داخل الوحدات المعرفية الانفعالية عندما يقوم الشخص بتفسير المثيرات الداخلية والخارجية، ومن ثم تحدث الاستجابة السلوكية.

ج. نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا: تبعاً لتلك النظرية، قد تعزز البيئة من المناعة النفسية لدى الفرد من خلال بناء تلك الأفكار وتنشيطها بإتاحة الفرص والموارد، وقد تكون سبب في إضعافها من خلال فرض القيود التي تحول دون حدوث ذلك. وفي المقابل يستخدم الفرد هذه الأفكار لإدراك وتقييم الأحداث الخارجية من جهة، وتنظيم السلوك من جهة أخرى. (Endler & Magnusson, 1977). كما أن فاعلية الذات تؤثر على المناعة النفسية من خلال

تعزيز نمط التفكير الإيجابي عن الذات حيث تعمل على استثارة وتحفيز الشعور بالضبط والتحكم وتؤثر بشكل أو بآخر على التوقعات النهائية وترتبط بالنظرة الإيجابية للأحداث المستقبلية (Garcia et al., 2015).

فالأشخاص ذوو المستويات المرتفعة من فاعلية الذات لديهم مناعة أقوى حيث يقيموا المواقف الصعبة على أنها تحديات يمكن تجاوزها والتغلب عليها من خلال الجهد والسعي، ولاينظر إليها على أنها تهديدات يجب تجنبها، ومن ثم يركز الشخص على على الفرص المتاحة بدلًا من الاتكاء على الخسارة والفقد. وبالتالي، فإن فاعلية الذات تؤثر بشكل أو بآخر على مستوى الصلابة النفسية في مواجهة الأزمات والتحديات التي يواجهها الشخص في طريقه نحو أهدافه (Bandura, 1999).

د. نموذج المناعة النفسية - المرونة النفسية: قدم IJntem et al (٢٠٢٣)، نموذجاً نظريا جديدًا للصمود النفسي يُسمى نموذج المناعة النفسية - المرونة النفسية.(PI-PE) وقد حاول من خلاله التعرف على سبب تكيف بعض الأفراد عند التعرض لأحداث ضاغطة، بينما لا يتمكن البعض الآخر من ذلك. ويحدد هذا النموذج مسارين للصمود النفسي - المناعة النفسية والمرونة النفسية - مع أربعة نتائج تكيفية، وهي: الاستدامة، التعافي، التحول، والازدهار. وكيفية وصول الأفراد إلى هذه النتائج المختلفة، كما ركز على أهمية آليتين متتاليتين في هذه المسارات: التحمل والتماسك السرديnarrative construction (الطريقة التي يربط بها الأشخاص بين الأحداث والضغوط بطريقة تساعدهم على فهم وتفسير تجاربهم، مما يمكنهم من التعامل مع الضغوط وتحقيق التماسك النفسي). ويوضح هذا النموذج تعدد المسارات التي يتخذها الفرد عند مواجهة الضغوط.

أما المسار الأول، فهو المناعة النفسية والتي ينتج عنها أما تحسين وتعزيز الوظائف النفسية (الازدهار)، أو الحفاظ على الوظائف النفسية كما هى (الاستدامة) مقارنة بحالة الفرد قبل المرور بالحدث الضاغط. أما المسار الثاني فهو المرونة النفسية والتي ينتج عنها إما استعادة الاداء الوظيفي النفسي (التعافي) أو تغيير الاداء الوظيفي النفسي (التحويل). أما المسار الثالث فهو الاستعداد النفسي psychological susceptibility (ويعنى بها مدى تأثر الشخص بالعوامل النفسية أو الضغوطات، وكيفية استجابته لها بناءً على خصائصه النفسية الفردية) ، والذي ينتج عنه إما أداء وظيفي نفسي مقيد (الجمود) أو تدهور الوظائف النفسية (الضعف).

كما يوضح هذا النموذج أسلوبين يفسر في ضوءهم أي المسارات التي سوف يتخذها الفرد الأول: هو تحمل الضغوط، وهذا يفسر اتخاذ الأفراد للمسار الاول أو الثاني إثر التعرض للضغوط، الثاني: التماسك السردي narrative construction، والتي تفسر اتخاذ الأفراد للمسار الثاني أو الثالث. وبالتالي، يمكن القول بان الأفراد متفاوتون في كيفية الاستجابة للضغوط بناء على اختلافهم في مدى تحمل تلك الضغوط، وكذلك بناء على اختلاف السرد القصصي التي يبنيها الشخص لإعطاء معني لتلك الضغوط للوصول إما إلى الضيق أو السلام النفسي.

ويمكن التعقيب على ما سبق من أطر نظرية في الجدول التالي:

جدول ٣

أوجه الشبه والاختلاف بين الأطر النظرية المفسرة لمناعة النفسية

النموذج	الافتراض الرئيس له	أوجه الشبه والاختلاف بين النماذج المفسرة	رؤية النموذج للمناعة النفسية
نموذج المناعة النفسية – المرونة النفسية	يختلف الأفراد في استجاباتهم للضغوط وتكيفهم معها بناءً على قدرة الأفراد على التحمل ومستوى التماسك السردي. وهناك مسارين رئيسين للمناعة- المرونة ينتج عنها أربع أشكال تكيفية (الاستدامة – التعافي- التحول – الازدهار)	يتفق نموذج المناعة النفسية – المرونة النفسية مع نظرية المعالجة المعرفية- الانفعالية في أهمية التفسير الذاتي ومعنى للأحداث في تحديد كيفية مواجهة الضغوط، كما أنهما يعطيان أهمية للعمليات النفسية في الاستجابة للأحداث الضاغطة. كما يتفق نموذج المناعة النفسية – المرونة النفسية مع نظرية التفاعل الرمزي في التركيز على المعنى الشخصي وتقييم المواقف الانفعالية في تشكيل الاستجابة الانفعالية. ويتفق نموذج المناعة النفسية – المرونة النفسية مع نظرية التعلم الاجتماعي في التركيز على دور البيئة في تشكيل استجابة الفرد في ضوء الخبرات الشخصية. ويركز نموذج المناعة النفسية – المرونة النفسية على تحديد المسارات المختلفة للتكيف في حين تركز نظرية المعالجة الانفعالية المعرفية على الوحدات المعرفية وتفاعلها. وفي حين يركز نموذج المناعة النفسية – المرونة النفسية على نتائج التكيف مثل الاستدامة- التعافي تركز نظرية التفاعل الرمزي على كيفية ترميز المعنى من خلال التفاعلات الاجتماعية. وفي الوقت الذي يركز فيه النموذج المناعة النفسية – المرونة النفسية على مسارات التكيف تركز نظرية التعلم الاجتماعي على فاعلية الذات ودورها في حدوث التكيف.	يعتبر أن المناعة النفسية هي الغاية التي يسعي إليها الفرد وهي جزء من المسار الذي يستهدف الحفاظ على الوظائف النفسية بشكل سليم. كما يركز على دور المرونة وأساليب التكيف في تحقيق المناعة النفسية، وكذا دور المناعة في استمرار سعى الفرد نحو تحقيق أهدافهم.
نظرية المعالجة الانفعالية المعرفية	تختلف الاستجابات السلوكية للأفراد وفقاً للتفاعل الداخلي بين الأفكار والانفعالات، ويتأثر هذا التفاعل بمجموعة من الوحدات المعرفية والانفعالية مثل (الترميز- التوقعات- القيم).		ترى النظرية أن ملامح المناعة النفسية تتشكل من خلال تفاعل الوحدات المعرفية- الانفعالية والتي تؤثر في إدراك الفرد للأحداث الضاغطة وتفسيره لها. وكلما كانت تلك الوحدات (التوقعات والمعتقدات ..) فاعلة كلما أدت إلى مخرجات إيجابية في تعامل الفرد مع الضغوط الحياتية.

النموذج	الافتراض الرئيس له	أوجه الشبه والاختلاف بين النماذج المفسرة	رؤية النموذج للمناعة النفسية
نظرية التفاعل الرمزي	استجابات الأفراد للأحداث الحياتية الضاغطة يتوقف على المعنى الذي يعطيه الشخص للحدث أو الموقف، وهذا المعني يتأثر بشكل كبير بالتفاعلات لاجتماعية والتقييمات لشخصية للحدث		ترى النظرية أن المناعة تتأثر بالمعاني التي يضفيها الأفراد على الخبرات الحياتية التي تواجههم. وتتشكل تلك المعاني من التفاعلات الاجتماعية . وبالتالي فكلما كان الفرد أكثر قدرة على إعادة تفسير المواقف بشكل إيجابي كلما كانت مناعته النفسية أقوى وكلما كان أكثر قدرة على الوصول للسلام النفسي.
نظرية التعلم الاجتماعي	استجابات الأفراد يتأثر بالنظام الثلاثي التفاعلي الديناميي (الخصائص الفردية، البيئة، والسلوك) كما أن فاعلية الذات تلعب دوراً هاماً في مواجهة الأحداث الضاغطة. كما أن الإنسان لا يكون فقط في موقف الاستجابة للبيئة ولكن بالأحرى يساهم في تحديد ملامح تلك البيئة التي يتفاعل معها		وفقاً لباندورا، فإن المناعة النفسية تتأثر بمستوى فاعلية الذات التي تتشكل من الخبرات الحياتية ومستوى الدعم. وبالتالي تتأثر المناعة بخبرات النجاح ومستوى الدعم الاجتماعي. كما أن ذوو فاعلية الذات المرتفعة يعتبروا المحن فرص حقيقية للتعلم والاستفادة بدلاً من النظر إليها كمهددات.

ثانياً: الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout

١. تعريف الاحتراق الأكاديمي Defining Academic Burnout

وردت العديد من تعريفات الاحتراق الأكاديمي كما يلي:

متلازمة الاحتراق النفسي التي يعانيها الفرد في السياق التعليمي، كما تتبدي في ثلاثة مظاهر رئيسة وهي: الإنهاك واللامبالاة ونقص الشعور بالإنجاز الأكاديمي (Maslach & Jackson, 1981).

حالة يشعر فيها الطالب باستنزاف طاقاته وسيطرة مشاعر الإنهاك عليه، والإحساس بضعف الإنجاز الشخصي استجابة لمجموعة من المتطلبات النفسية والانفعالية التي تفرضها البيئة الأكاديمية (Neumann, 1990).

شعور الطالب بالإنهاك نتيجة تراكم أعباء الدراسة واتجاهه نحو السخرية واللامبالاة نحو ما يتعلق بها وشعوره بعدم الكفاءة والفاعلية (Schaufeli et al., 2002).

حالة نفسية سالبة يعايشها الطالب نتيجة ما يعانيه من صعوبات تتعلق بالتعامل مع مواقف التعلم، ويتبدى في ثلاثة أبعاد هي: الإنهاك المتمثل في شعور الطالب بالتعب والإعياء الناتج عن المطالب الأكاديمية، واللامبالاة المتمثلة في نقص اهتمام الطالب واتجاهاته السلبية نحو الدراسة، ونقص الكفاءة التي تظهر في مدركات الطالب الذاتية المتعلقة بشعوره بالعجز عن القيام بمختلف المهام الدراسية (Shin et al., 2011).

حالة من الاستنزاف الانفعالي وتدني الشعور بالإنجاز تظهر لدى الطلاب بسبب ضغوط المقررات وزيادة العبء الدراسي (Stoeber et al., 2011).

الشعور بالتعب الشديد نتيجة المتطلبات الأكاديمية مع الشعور بالتشاؤم وغياب الاهتمام بأداء الواجبات الدراسية وانخفاض الكفاءة في الإنجاز الشخصي فيما يتعلق بالدراسة (Hayati et al., 2012).

حالة من الإجهاد الانفعالي والبدني والمعرفي يظهرها الطلاب نتيجة عبء المقررات الدراسية، ويترتب عليه استنزاف الطاقة، والتحول من المشاركة إلى التجنب، ومن الشعور بالفعالية إلى انخفاض الشعور بها، فضلًا عن تدني الشعور بالمتعة عند أداء المهام والأنشطة الأكاديمية، وعدم الالتزام بالمحاضرات، والتشاؤم، والشعور بعدم الكفاءة (Arlinkasari et al., 2017).

حالة انفعالية من الإنهاك والشعور بالسلبية في العلاقات وتدني الشعور بالإنجاز الشخصي داخل بيئة التعلم، وهي تحدث كنوع من الاستجابة للضغوط التي يعانيها الطالب، وتظهر في عدم قدرته على استيفاء المتطلبات الدراسية (عادل الصادق وعادل عبادي، ٢٠١٨).

الشعور بالإنهاك الناجم عن الأعباء الأكاديمية والتشاؤم المتزايد وغياب الاهتمام بالمهام الأكاديمية وتدهور النمو الشخصي فيما يخص الشئون الأكاديمية والتعليمية (Bikar et al., 2018).

الشعور بالإعياء نتيجة تراكم المتطلبات الأكاديمية، واللامبالاة نحو أداء الواجبات الدراسية، والشعور بنقص الإنجاز (Akbasli et al., 2019).

الشعور بالإنهاك المرتبط بمختلف المهام الدراسية والرغبة في الانسحاب منها وانخفاض قيمتها لدى الطلاب (Maroco et al., 2012).

شعور الطالب بالإنهاك والاستنزاف الذهني والانفعالي والبدني وفقدان الرغبة في القيام بالأعمال المدرسية والرغبة في الانسحاب منها فضلًا عن زيادة الشكوك في أهمية وفائدة التعليم بشكل عام (Visser, 2019)

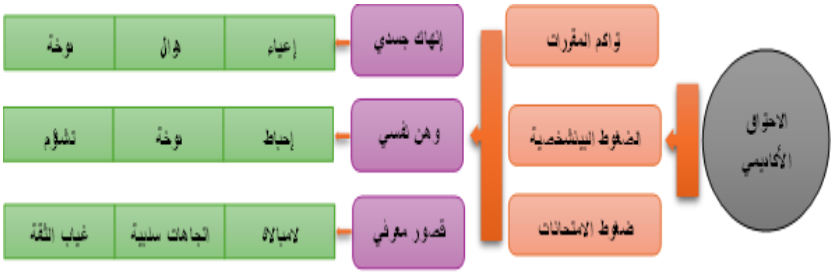
حالة من الإجهاد البدني والانفعالي تفرضها مواقف التعلم بما فيها من متطلبات أكاديمية متعددة (حضور وتكليفات وامتحانات ... الخ) ويظهر أثرها على المتعلم في شكل استنزاف بدني (إرهاق وأرق) وانفعالي (نقص الدافعية) يولد لديه حالة من الاستخفاف واللامبالاة والاتجاه السلبي الساخر حول جدوى الدراسة بالنسبة له، ونقص في فعاليته الأكاديمية والتي تظهر جيدًا

في عدم ثقته في قدرته على أداء متطلبات الدراسة والتي يراها أعباء زائدة (أحمد منشاوي، ٢٠٢٢).

ومن خلال العرض السابق، يتضح أن هناك اتفاقاً بين جميع تعريفات الاحتراق الأكاديمي على أنه متلازمة نفسية سالبة ترتبط بالحياة الأكاديمية للطالب، والشكل التالي يوضح أبرز ما انطوت عليه تعريفات الاحتراق الأكاديمي:

شكل ٢

الاحتراق الأكاديمي كما أوضحته التعريفات التي ورت في الأدبيات ذات الصلة



يوضح شكل (٢) أن الاحتراق الأكاديمي متلازمة نفسية سالبة تتمثل في سيطرة مشاعر الوهن على المستوى البدني (كالشعور بالإعياء والهزال والدوخة وضيق التنفس) والنفسي (كسيطرة الشعور بالإحباط والحزن والرغبة في الانسحاب والتشاؤم) والمعرفي (كفقدان التركيز والاتجاهات السلبية نحو الدراسة وغياب الثقة بالنفس)، وهو ما يمكن عزوه إلى صعوبة وتراكم الأعباء الدراسية التي عجز الطالب عن استيفائها والمشكلات البينشخصية (مع الأقران أو أعضاء هيئة التدريس أو مشرفي مدارس التربية العملية أو طلابها)، الأمر الذي ينعكس سلباً على مدركاته الشخصية حول قيمة التعليم والتعليم، وشعوره بالإنجاز والكفاءة الشخصية سواءً في السياق الدراسي داخل الجامعة أو التدريسي في إطار التدريب العملي الحالي أو الفعلي مستقبلًا.

٢. مظاهر الاحتراق الأكاديمي Aspects of Academic Burnout

ينطوي الاحتراق الأكاديمي على مجموعة من المظاهر كما يلي.

أ. المظاهر الانفعالية: وتشمل القلق والمزاج السيء والشعور بالعجز وانخفاض تقدير الذات والشعور بالعجز.

ب. المظاهر الاجتماعية: وتتبدى في الانسحاب الاجتماعي وانعدام الرغبة في التواصل أو المشارك وتدهور العلاقات الاجتماعية بالمجتمع المدرسي (Karl & Fischer, 2013).

ج. المظاهر المعرفية: وتتمثل في قصور التركيز والانتباه والتفكير والذاكرة وقدرات اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات (Constantino et al., 2013).

د. الأعراض البدنية: يرتبط الاحتراق الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من الشعور بالإعياء وآلام العضلات والعظام واضطرابات النوم ومشاكل الجهاز الهضمي واضطرابات الجلد ومشاكل الجهاز التنفسي (Constantino et al., 2013; Michalec et al., 2013)، والتي تزداد خطورتها تبعاً لمستوى الاحتراق الأكاديمي (Honkonen et al., 2006).

وارتبط الاحتراق الأكاديمي بتدني الإنجاز الأكاديمي (Schaufeli et al., 2009; May et al., 2015) نتيجة ما يحدثه من آثار سلبية في علاقة الطالب بمعلميه وأقرانه والمؤسسة التعليمية ككل (Lin & Huang, 2014)، وهو ما يؤدي إلى العديد من المشكلات كارتفاع معدلات الغياب الدراسي، ونقص الدافعية اللازمة لاستيفاء المتطلبات الأكاديمي، وتزايد معدلات التسرب الدراسي (Yang & Farn, 2005).

يتبين من خلال العرض السابق شمولية مظاهر الاحتراق الأكاديمي لجميع مكونات الشخصية، بحيث يمكن الاستدلال عليه من خلال قصور الأداء الوظيفي المعرفي وعدم القدرة على استيعاب أو تحصيل المقررات أو إدارة العمليات العقلية اللازمة للتحصيل الجيد كالذاكرة والانتباه، وتدهور الأداء الوظيفي الانفعالي كما يتضح من خلال صعوبات تنظيم الانفعال وإدارته، وتدني الأداء الوظيفي الاجتماعي كما يتضح من خلال الرغبة في الانعزال أو التغيب، وأخيرًا الشكاوى الجسمية، ولا شك أن للمظاهر سالفة الذكر أثر جوهري في تفاقم المشكلات الأكاديمية كعدم الالتزام الدراسي وفقد الدافعية والتسرب الدراسي والمشكلات مع الأقران والمعلمين.

٣. العوامل المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي Factors related to Academic Burnout

تعددت العوامل المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة منها ما يلي:

أ. قصور هوية الذات: وتتمثل في مدركات الذات السلبية وقصور الوعي بنقاط القوة والضعف في المجال الأكاديمي، والمشكلات البينشخصية بالمدرسة، والمخاوف ذات الصلة بمظاهر التطور الشخصي أو المهني في المستقبل ((Lin & Huang, 2014.

ب. الكمالية: تعتبر الكمالية من أبرز العوامل المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي؛ وذلك لأن الطلاب مرتفعي الكمالية السلبية تعتريهم العديد من مشاعر نقد الذات نتيجة عدم إنجازهم المهام الأكاديمية كما ينبغي من منظورهم الخاص (Zhang et al., 2007).

ج. الدافعية الذاتية: تمثل الدافعية أحد أبرز العوامل الوقائية التي تقلل فرص المعاناة من الاحتراق الأكاديمي، وذلك لأنها تعمل على تحفيز الطلاب على التأمل في اهتماماتهم والاستمتاع بما يقومون به من مهام أكاديمية وإدراك المعنى من خلالها. وعلى النقيض، فإن الدافعية الخارجية تستثير مشاعر الاحتراق الأكاديمي نتيجة ارتباطها بمشاعر العجز والانشغال الزائد بالتقييمات الخارجية والرغبة في استيفاء توقعات ومعايير ذاتية غير واقعية (Chang et al., 2016).

د. ضعف تنظيم الذات: تمثل قدرة الطالب على تنظيم ذاته عاملًا وقائياً ضد معايشة خبرة الاحتراق الأكاديمي، وذلك لأنها تعينه على تنظيم أفكاره وانفعالاته وسلوكياته ومن ثم التعامل الأمثل مع المواقف ذات المستويات المرتفعة من الضغوط، بل وتعزز من مستوى

أدائه الدراسي (Duru et al., 2014)، ولذلك ارتبط القصور في تنظيم الذات بالمستويات المرتفعة من الاحتراق الأكاديمي والمنخفضة من الأداء الدراسي (Seibert et al., 2016).

هـ. تدني فاعلية الذات: تبيَّت أن هناك ارتباطاً دالًا بين فعالية الذات والاحتراق الأكاديمي، حيث يظهر الطلاب ذوو المستويات المرتفعة من فعالية الذات مستويات مرتفعة من المثابرة والقدرة على حل المشكلات عند مواجهة التحديات الأكاديمية، بينما يظهر الطلاب ذوو المستويات المنخفضة من فعالية الذات المزيد من التشتت والارتباك عند مواجهة مثل هذه المواقف ويعجزون عن التخطيط الأمثل لمواجهتها وبالتالي تسيطر عليها مشاعر العجز واليأس والرغبة في الانسحاب (Charkhabi et al., 2013).

و. الوحدة النفسية: كانت مشاعر العزلة والخواء وانعدام القيمة وعدم رضا الطلاب عن مستواهم الأكاديمي أبرز المنبئات بالاحتراق الأكاديمي (Lin & Huang, 2012; Stolker & Lafreniere, 2012).

ز.مخاوف الطموح المستقبلي: ارتبطت المستويات المرتفعة من المخاوف ذات الصلة بالتوقعات المهنية المستقبلية والاحتراق الأكاديمي (Lin & Huang, 2014; Schaufeli et al., 2002; Tukaev et al., 2013).

ح. زيادة الأعباء الأكاديمية: كانت الأعباء الأكاديمية من أبرز العوامل المسهمة في معاناة الطلاب من الاحتراق الأكاديمي، إذ إنها تؤدي إلى تدني مستويات دافعيتهم نتيجة تراكم الأعباء الأكاديمية الملقاة على كاهلهم (Cushman & West, 2006)، وهو ما تأكد من خلال وجود علاقة إيجابية مباشرة بين الأعباء الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي (Meriläinen, 2014).

ط. قصور مهارات التواصل: يعتبر التواصل من أبرز العوامل المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي، فضلًا عن كونه أحد أبرز الاستراتيجيات الوقائية ضد الاحتراق الأكاديمي، لأنه يعزز من لجوء الطالب الذي يعاني من الاحتراق الأكاديمي إلى التماس عون الآخرين الذين يساعدونه على تعزيز وعيه بذاته وفهمها وإعادة هيكلة خبراته في الاتجاه الإيجابي (Karl & Fischer, 2013).

ي. سوء المناخ المدرسي: ترتفع مستويات الاحتراق الأكاديمي بين الطلاب ذوي المستويات المرتفعات من المدركات السالبة نحو المناخ المدرسي (Salmela – Aro et al., 2008)، وأقرانهم ذوي المستويات المنخفضة من الرضا عن الخبرات الدراسية (Bikar et al., 2018).

ك. ضعف الأداء الدراسي: تعزز عدم قدرة الطالب على استيفاء معايير الأداء الدراسي الجيد من معاناته من الاحتراق الأكاديمي نتيجة تزايد مشاعر عدم الكفاءة وغياب الدعم وقصور القدرة على إحداث التوازن في مختلف المقررات الدراسية (Kim et al., 2017).

ومن خلال ما سبق، يتبين أن هناك عوامل شخصية وأخرى بيئية ترتبط بالاحتراق الأكاديمي، وبالنسبة للعوامل الشخصية فتمثلت في قصور هوية الذات والدافعية والفاعلية الذاتية، وضعف القدرة على تنظيم الذات، وزيادة مستوى الكمالية وتفاقم الأعباء الدراسية، وتدنى مهارات التواصل، وسيطرة مشاعر الوحدة، وضعف الأداء الأكاديمي. أما بخصوص العوامل البيئية فكان المناخ الدراسي غير الملائم أبرزها وأكثرها قدرة على استثارة مشاعر الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب. ويمكن القول بأن هناك علاقة تفاعلية بين العوامل سالفة الذكر، فقصور هوية الذات يجعل الطالب غير قادر على تحديد ذاته ومن ثم يعجز عن إدارتها

وتحديد مستوى الإنجاز الملائم له، ومن ثم يضع لنفسه معايير عليا يعجز عن استيفائها فيفقد الدافعية وتنخفض لديه مدركات الفاعلية الذاتية، فيلجأ إلى الانعزال والانسحاب فيتأثر أداؤه التواصلي سلباً، وكل هذا نتيجة التواجد في مناخ دراسي لا يوفر مصادر الدعم النفسي أو التسهيلات الأكاديمية.

٤. الأطر النظرية المفسرة للاحتراق الأكاديمي

تعددت الأطر النظرية المفسرة للاحتراق الأكاديمي على النحو التالي:

أ. نموذج ماسلاش للاحتراق Maslach's Theory of Burnout: وصفت كريستين ماسلاش الاحتراق على أنه حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والمعرفي تحدث عندما تفوق الأعباء مصادر الشخص فيعجز عن تحقيق أية إسهامات إيجابية، تتمثل في شدة الإعياء والشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل ومفهوم الذات السالب والاتجاهات السالبة نحو الآخرين والمواقف والموضوعات والمهام، وعادة ما يكون ذلك مصحوباً ببعض الشكاوى الجسدية والانفجارات المزاجية. واعتبرت أن للاحتراق ثلاث مكونات هي: الإنهاك واللامبالاة ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي (Maslach, 1982).

ب. النموذج المعرفي السلوكي للاحتراق A Cognitive Behavioral Model of Burnout: طور سكوت ماير نموذجاً للاحتراق هدف التغلب على مشكلات تعدد التعريفات الخاصة بمفهوم الاحتراق، وافترض فيه أن الاحتراق ينتج عن ثلاثة أنواع من التوقعات هي: توقعات التعزيز (انخفاض توقعات التعزيز الإيجابي وزيادة توقعات العقاب)، توقعات النتائج (انخفض توقعات السيطرة)، وتوقعات الفعالية (انخفاض توقعات الكفاءة الشخصية للحصول على التعزيز). وأشار إلى أن الأفراد الذين يعايشون مزيجاً من المكونات الثلاثة سالفة الذكر يعانون من مجموعة من المشاعر السالبة كالخوف وينخرطون في سلوكيات غير منتجة ويفتقدون القدرة على المثابرة والاستمرارية (Meier, 1983). واختلف ماير مع ماسلاش في اعتباره للإنهاك النفسي على أنه مؤشر للاحتراق وليس مكوناً أصيلًا له، وأكد على أن الاحتراق يحدث نتيجة عوامل شخصية وأخرى بيئية (Meier, 1984).

ج. نموذج حفظ المصادر Conservation of Resources Model: يؤكد هذا النموذج على مفهوم المصادر Resources، والتي من الممكن أن تكون أشياء ملموسة (كالسيارات) أو الظروف (كالأمن الوظيفي أو الزواج) أو خصائص الشخصية (كفعالية الذات أو التفاؤل) أو الاستعدادات (كالمعرفة أو النقود) (Hobfoll et al., 2018). ويفترض أن الإنسان لديه غريزة فطرية نحو امتلاك المصادر والاحتفاظ بها وزيادتها من أجل البقاء، وذلك لأنها تعينه على التمتع بالرفاهة الشخصية (كالغذاء والمأوى والمحبة) (Gorgievski & Hobfoll, 2008). وعندما يحدث تهديد أو فقد لمصدر من هذه المصادر، أو عندما يكرس الوقت وقته وجهده دون جدوى لتحقيقها فإن المحصلة النهائية هي المعاناة من الاحتراق. وبناءً على ذلك، يحدث الاحتراق الأكاديمي عندما يدرك الطالب افتقاره إلى مقومات النجاح كالمهارات أو الدافعية أو المصادر والتسهيلات الأكاديمية وغيرها.

د. نموذج متطلبات ومصادر المهمة Job Demands – Resources Model: يعتمد هذا النموذج على نموذج حفظ المصادر سالف العرض، حيث يؤكد على مجموعة المصادر الإيجابية التي ينبغي توافرها من أجل الوقاية من معايشة خبرة الاحتراق (Demerouti et al., 2001). يشير النموذج إلى اثنين من المكونات لكل مهمة: الأول يتمثل في المتطلبات أو

مكونات الوظيفة التي تستلزم جهدًا مستمرًا كضغوط العمل المرتفعة أو بيئات العمل غير المواتية، والثاني المصادر أو ما توفره تلك المهمة من فرص لتحقيق النجاح أو تحقيق النجاح الشخصي، كالشعور بالأمن والاستقلالية والحصول على التغذية الراجعة المتكررة. وتبعاً لهذا النموذج، يحدث الاحتراق نتيجة تعرض الفرد لمستويات مرتفعة من متطلبات المهام التي عليه القيام بها مع عدم توافر المصادر التي تعينه على خفض المتطلبات سالفة الذكر (Demerouti & Bakkar, 2011). وتأسيساً على ما سبق، يعايش الطالب خبرة الاحتراق الأكاديمي نتيجة زيادة الأعباء الأكاديمية وانخفاض مصادر التعلم التي تعينه على أداء المهام الأكاديمية على أكمل وجه كنقص الشعور بالأمن الدراسي والدعم وغياب التوافق أو العدالة الصفية.

ويمكن التعقيب على الأطر النظرية المفسرة للاحتراق الأكاديمي من خلال جدول (٤)

جدول ٤

أوجه الشبه والاختلاف بين الأطر النظرية المفسرة للاحتراق الأكاديمي.

النموذج ال	الافتراض الرئيس له	أوجه الشبه والاختلاف بين النماذج المفسرة	كيفية حدوث الاحتراق الأكاديمي تبعاً للنموذج
ماسلاش	يحدث الاحتراق نتيجة زيادة الأعباء عما يمتلكه الشخص من مقومات.	يتفق مع نموذج متطلبات ومصادر المهمة في حدوث الاحتراق نتيجة زيادة الأعباء عما يمتلكه الشخص من مقومات، ويختلف مع النموذج المعرفي السلوكي في افتراضية أن الإنهاك مكوناً من مكونات الاحتراق.	عندما تتفاقم الأعباء الأكاديمية ممثلة في المقررات الدراسية والمهارات التدريسية لدى الطالب المعلم بحيث يعجز عن تحصيل المقررات وممارسة المهارات التدريسية بشكل عملي جيد.
النموذج المعرفي السلوكي للاحتراق	يحدث الاحتراق نتيجة تدني توقعات الفرد فيما يتعلق بالحصول على التعزيز وتحقيق السيطرة والفعالية.	انفرد في افتراضية حدوث الاحتراق نتيجة انخفاض توقعات الفرد الخاصة بالتعزيز والسيطرة والفعالية، واختلف مع ماسلاش في أن للاحتراق مكونين فقط هما اللامبالاة ونقص الشعور بالكفاءة، حيث اعتبر أن الإنهاك مؤشرًا للاحتراق وليس بعدًا من أبعاده.	عندما تنخفض لدى الطالب المعلم توقعات الحصول على التعزيز سواء من المحاضر أو المؤسسة التعليمية، أو تنخفض لديه احتمالات تحقيق الشعور بالتمكن والسيطرة والفعالية داخل البيئة الدراسية أو الصف الدراسي أثناء ممارسة مهارات التدريس.

الـ نموذج	الافتراض الرئيس له	أوجه الشبه والاختلاف بين النماذج المفسرة	كيفية حدوث الاحتراق الأكاديمي تبعاً للنموذج
حفظ المصادر	يحدث الاحتراق عندما يفقد الشخص أحد مصادر الحياة الرئيسة أو يشعر بالتهديد بفقدها.	لم يحدد مكونات للاحتراق، وجمع في التأصيل للاحتراق بين الفقد الفعلي للمصادر مثل نموذج ماسلاش أو الفقد المتوقع لها مثل نموذج متطلبات ومصادر المهمة.	عندما يفتقد الطالب مهارات الأداء الدراسي الجيد سواء المعنوية كالدافعية أو فعالية الذات وغيرها أو المادية كعدم توافر المصادر التعليمية التي تيسر التحصيل الجيد والتميز الدراسي.
نموذج متطلبات ومصادر المهمة	يحدث الاحتراق نتيجة زيادة الأعباء التي تفرضها المهام وقصور المصادر التي تعين على القيام بتلك المهام.	يتفق مع نموذج حفظ المصادر في ضرورة توافر المصادر اللازمة للقيام بالمهام، ويتفق مع ماسلاش في حدوث الاحتراق نتيجة الفجوة بين الأعباء والمصادر اللازمة للقيام بها.	عندما تزيد الأعباء الأكاديمية النظرية والعملية وتنخفض لدى الطالب المعلم مقومات الوفاء بها.

٥. الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين Academic Burnout among Prospective Teachers

خلال فترة التربية العملية التي يمارس فيها الطلاب المعلمون التدريس داخل المدارس يمكنهم ملاحظة طبيعة البيئة التدريسية والنظام الإداري وماهية العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وهو ما يتسبب في استدماجهم لبعض السلبيات المرتبطة بالمهنة قبل البدء الفعل في شغلها. ولهذا السبب، يلجأ البعض منهم إلى الشعور بالاغتراب عن البيئة المدرسية ومهنة التدريس قبل التخرج، ويعانون من الاحتراق نتيجة نقص القدرة على التوافق المهني نتيجة بعض العوامل منها: النقد المتكرر، عدم الحصول على الدعم أو الاهتمام الكافي من المشرفين عليهم، أو الشعور بعدم القيمة من قبل مشرفيهم أو طلابهم (Collie, 2012).

وهناك العديد من الخصائص لدى الطلاب المحترقين أكاديمياً منها الشعور بالتعب والأرق والحصول على قسط كاف من النوم، ونقص الدافعية لحضور المحاضرات والقيام بالمهام الأكاديمية، وعد الالتزام بالمواعيد سواء المتعلقة بالحضور الدراسي أو تسليم التكليفات، ونقص القدرة على التركيز أثناء المحاضرات، وكثرة التسويف والتهرب من تحمل المسئوليات، والاتجاه التشاؤمي نحو المستقبل، وعدم القدرة على المشاركة في المناقشات الصفية المثمرة، والمعاناة من القلق والتوتر، والشعور بالفتور والكسل عند أداء المهام (Chen, 2021).

ثالثاً: التطلعات المهنية Career Aspirations

١. تعريف التطلعات المهنية Defining Career Aspirations

وردت العديد من التعريفات لمفهوم التطلعات المهنية على النحو التالي:

توجهات الفرد المرتبطة بأهداف مهنية ورغبته في تحقيقها (Gottfredson, 1981; Hansen & McIntire, 1989).

"قدرة الفرد على تحقيق أهدافه المستقبلية التي يتطلع إليها في الوقت الحاضر" (Quaglia & Cobb, 1996).

رغبات الفرد المتعلقة بوظيفته المستقبلية (Powell & Butterfild, 2002).

الرغبة في تحقيق مهنة معينة (Merriam-Webster, 2004).

إحدى مظاهر الذكاء المهني التي تعكس اتجاهات الفرد وأخلاقياته ومستوى دافعيته وحاجاته الداخلية وهويته الذاتية وأسلوب الحياتي المستقبلي لديه (Baruch, 2004).

الأهداف والخيارات المثالية للفرد والمرتبطة بالمهنة المستقبلية التي يطمح إلى شغلها (Rojewski, 2005).

إحدى المهام النمائية المرتبطة بوظيفة تتناسب مع مفهوم وصورة الذات التي يمتلكها الفرد (Patton & Creed, 2007).

الأهداف المهنية المستقبلية القائمة على ظروف مثالية وتأملات ذاتية، عملية نمائية قائمة على فهم الذات ووضع الفرص المستقبلية المرتبطة بسوق العمل في الاعتبار، متأثرة بنوع الفرد وسنه وعرقه والمكانة الاجتماعية الاقتصادية التي ينتمي إليها، حيث تمثل تلك العوامل العناصر الرئيسة التي تحكم تلك العملية (Lee & Rojewski, 2009).

"الاحتمالات المهنية أو خيارات العمل في ظل ظروف مثالية" (Metz et al., 2009, 155).

وظيفة أو هدف مستقبلي يسعى المرء إلى شغلها أو تحقيقه (Ashby & Schoon, 2010).

رغبات وطموحات الفرد المرتبطة بوظيفته المستقبلية المثلى (Chavira et al., 2016).

رغبات الفرد وأحلامه وطموحاته وأفكاره المهنية التي تحدد خيارات الفرد الدراسية المتعلقة بمشاركته في عالم العمل، وكلما ازدادت تطلعات الفرد المهنية خلال سنويات الدراسة، كلما تحسن الأداء الدراسي من أجل تحقيق تلك التطلعات (Pugh, 2017).

مجموعة من المدركات الذاتية التي تشتمل على الحاجات والدوافع والمواهب والمهارات والقيم الشخصية اللازم لتوجيه الفرد نحو اختيار صورته الذاتية المستقبلية في مجال مهنة ما (Alam & Naheed, 2020). وهناك ثمانية خصائص لأية مهنة توجه التطلعات إليها وهي: المهارات الفنية والوظيفية، القدرة الإدارية، الاستقلالية، الأمان، الشعور بتلقي الخدمات، التحدي، أسلوب الحياة، التكامل، والكفاءة الريادية (Alam & Naheed, 2020).

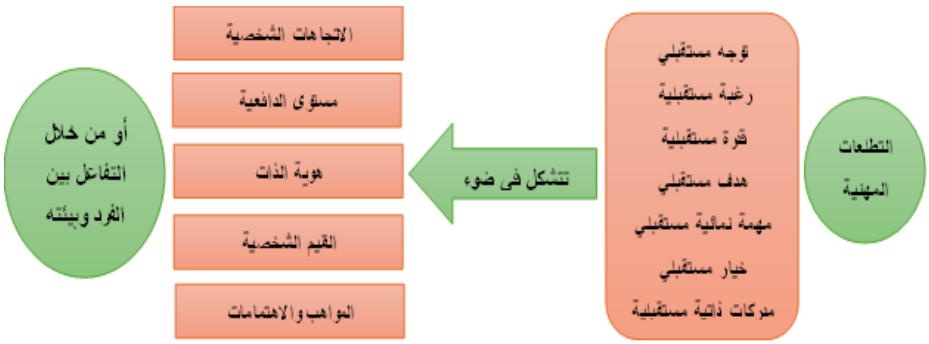
تطلع الفرد لشغل وظيفة مستقبلية تناسب صورته عن ذاته، وتتشكل من خلال التفاعل بين الشخص وبيئته (Al-Bahrani et al., 2020).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات مفهوم التطلعات المهنية يمكن القول بأن جميعها اتفقت على وصف المفهوم في ضوء طموحات الفرد المرتبطة بالمهنة المستقبلية التي يتطلع إليها بشكل عام، واختلفت في وصف أساس المفهوم إما على أنه توجه مستقبلي، رغبة مستقبلية،

قدرة مستقبلية، مظهر من مظاهر الذكاء المهني، هدف مهني مستقبلي، مهمة نمائية مستقبلية، احتمال أو خيار مهني مستقبلي، مدركات ذاتية مستقبلية.

شكل ٣

مفهوم التطلعات المهنية كما يستدل عليه من التعريفات التي وردت في الأدبيات ذات الصلة



ويرى الباحثان أن مفهوم التطلعات المهنية لا يقتصر على مجرد رغبة الفرد في شغل وظيفة مستقبلية محددة (الطموح المهني)، بل قد يتخطى ذلك إلى التطلع إلى شغل منصب قيادي يتعلق بالمجال المهني ذاته (الطموح القيادي)، وهو ما يتحدد في ضوء طموحات التطور الشخصي وترقية الذات إلى أقصى حد ممكن من أجل التميز والريادة (طموح التطور الشخصي).

٢. أنواع التطلعات المهنية Types of Career Aspirations

أ. التطلعات المهنية الإيجابية والسلبية Positive vs Negative: تستهدف التطلعات المهنية السلبية تجنب الفشل المهني في المستقبل، بينما تتمركز التطلعات المهنية الإيجابية حول تحقيق النجاح. فالشخص ذو التطلعات المهنية الإيجابية يكون راضياً عن ذاته عندما يدرك أن المهنة التي يتطلع إليها سوف تساعده تحسين مكانته الحالية، أما الشخص ذو التطلعات المهنية السلبية فيطمح إلى شغل وظيفة تجنبه التردي في الميزان الاجتماعي.

ب. التطلعات المهنية قريبة وبعيدة المدى Immediate vs Remote: تنبعث التطلعات المهنية قريبة المدى بشكل أساسي من الرغبات الشخصية أو خبرات النجاح أو الفشل الحالية أو الضغوط الاجتماعية التي يعانيها الفرد، أما التطلعات المهنية بعيدة الأمد فتتشكل من خلال الاهتمامات أو الاستعدادات الشخصية أو الضغوط الثقافية.

ج. التطلعات المهنية الواقعية وغير الواقعية Realistic vs Unrealistic: تعتمد التطلعات المهنية الواقعية على مجموعة من المبررات المنطقية الخاصة بما يحدده الشخص لنفسه من أهداف كما أنها بعيدة عن التحيزات المرتبطة بمناسبة تلك التطلعات لقدرات واستعدادات الشخص، أما التطلعات المهنية غير الواقعية فتعكس تقدير الشخص الراغب وليس الفعلي لقدراته، فعلى سبيل المثال يتطلع الطالب إلى مهنة ما من منظور هيبتها وقيمتها الاجتماعية وليس مناسبتها لقدراته الفعلية.

د. التطلعات المهنية ذات التوجه الداخلي والخارجي Intrinsic vs Extrinsic:
تستهدف التطلعات المهنية ذات التوجه الداخلي تحقيق التطور الشخصي والرضا والسعادة، بينما ترتبط التطلعات المهنية ذات التوجه الخارجي بتحقيق الثراء المادي والجاذبية الجسدية والسمعة الاجتماعية. ويمكن عزو التطلعات المهنية ذات التوجه الداخلي إلى الطبيعة الإنسانية والحاجات الشخصية، أما الأخرى فتشكلها الثقافة السائدة (Kasser & Ryan, 2001).

ويتبين من العرض السابق أن أنواع التطلعات المهنية قد تكون إيجابية أو سلبية وذلك وفقاً لرغبة الفرد في تحسين مكانته المستقبلية أو الاقتصار على مجرد تجنب الفشل، وقد تكون قريبة أو بعيدة الأمد وذلك في ضوء الخبرات الحياتية الحالية ذات الأثر الفوري أو الاهتمامات والاستعدادات الشخصية ذات الطابع الأكثر ثباتاً واستقرارًا، وهناك التطلعات المهنية الواقعية التي تنبعث من التقييم الفعلي لنقاط القوة والضعف بالشخصية بينما تكون التطلعات المهنية غير واقعية عندما يكون منشأها ما تحمله الوظيفة المنشودة من هيبة ومكانة، وأخيرًا هناك التطلعات ذات التوجه الداخلي التي ترتبط برفاهة الذات والتطلعات ذات التوجه الخارجي التي تركز على متغيرات المقارنة الاجتماعية كالجاذبية والسمعة والثراء المالي.

٣. أهمية دراسة التطلعات المهنية

إن الديناميات المتغيرة للعمل في بيئة مهنية متوقعة قائمة على المعرفة تؤدي إلى فهم أكثر مرونة لطبيعة المهنة والتركيز على بناء الذات مدى الحياة بدلاً من العمل على نحو تقليدي، ويتيح للأفراد إضفاء معنى لخبرات الماضي وبناء مستقبل ذي معنى (Savickas, 2011).

وتعزى أهمية التطلعات المهنية إلى أنها تعزز أداء الفرد ومثابرته نحو تحقيقها وخصوصاً عندما تكون مرتبطة بمسارات وبرامج تستهدف تحقيق مخرجات منشودة (Paul, 1997a)، وهي مهمة على المستوى الفردي والمجتمعي. فعلى السبيل الفردي، تعتبر التطلعات المهنية عاملًا أساسياً نحو تحقيق النجاح الدراسي المستقبلي وإتقان المهارات وأداء المهام على نحو متميز، وهي بمثابة خارطة طريق نحو الخيارات المستقبلية بحيث توجه الفرد نحو مخرجات منشودة، كما أنها تعمل على تلبية متطلبات القوى العاملة المستقبلية في عصر ما بعد الصناعة الذي يتطلب عمالاً يمتلكون مهارات عالية، وهي أيضاً تساعد الفرد على تحقيق مكانته في المجتمع (Weiss, 2003).

وعلى المستوى المجتمعي، تتبدى أهمية التطلعات المهنية في كونها تدعم البناء المجتمعي وسعيه إلى التقدم المعرفي والمهاري، من خلال السعي الحثيث من ذوي التطلعات المهنية نحو اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لعصر التكنولوجيا (Gamoran, 2000).

ويرى الباحثان أن التطلعات المهنية بمثابة نافذة يمكن من خلال الاطلاع على مستوى إنجاز الفرد وسلوكه التنظيمي الحالي على المستوى الأكاديمي أو الشخصي من أجل العمل في مهنة ما تساعده على النجاح المستقبلي. كما يتيح فهم التطلعات المهنية للطلاب فرصاً أكبر للمسئولين عن تطوير التعليم الجامعي من أجل إحداث التغيرات المنشودة التي يمكن من خلالها تحقيق التطوير المنشود في مجال شئون الطلاب والخدمات المقدمة لهم.

٤. العوامل المؤثرة في التطلعات المهنية Factors Influencing Career Aspirations

أ. الذكاء Intelligence: يمتلك الطلاب الأكثر ذكاءً تطلعات مهنية أكثر واقعية عن أقرانهم منخفضي الذكاء، وذلك لتميزهم في إدراك وتقدير نقاط قوتهم وضعفهم وما تحمله البيئة المحيطة بهم من معوقات، لذلك تجدهم يتطلعون إلى شغل مهن تتناسب مع اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم وفرص التدريب المتاحة لهم، أما أقرانهم ذوي المستويات المنخفضة من الذكاء فتكون تطلعاتهم المهنية متأثرة إلى حد كبير بتفكيرهم الراغب حول مهن يعتبرونها براقة وفاتنة (Hurlock, 2008).

ب. النوع Gender: هناك فروق بين الذكور والإناث في تطلعاتهم المهنية، فغالباً ما تكون التطلعات المهنية لدى الذكور أكثر ارتباطاً بالمجال الرياضي والتدريب المهني، أما الإناث فتكون تطلعاتهم المهنية أكثر حول العمل الاجتماعي (Schoon et al., 2007).

ج. الاهتمامات Interests: تؤثر اهتمامات الطالب على تطلعاته المهنية قريبة وبعيدة الأمد، فالتطلعات المهنية النابعة من اهتمامات الطالب والتي يستهدف من خلالها إشباع حاجاته تجعله أكثر مثابرة وواقعية فيما يسلك من تصرفات لتحقيقها. وقد تعمل الاهتمامات على تحويل مسار التطلعات المهنية من مجال لآخر، فالطالب المتفوق في لعبة رياضية معينة أكثر من تخصص أكاديمي آخر يسعى إلى تطوير ذاته رياضياً لتطلعه إلى شغل مهنة رياضية تجلب له الرضا الشخصي والمكانة المجتمعية أكثر من تركيزه على تحقيق النجاح الأكاديمي (Schoon et al., 2004).

د. القيم Values: تعكس القيم التنشئة الأسرية والخلفية الثقافية وفلسفة الحياة، وتؤثر في شدة اهتمامات الفرد وتعطي لتطلعاته طابعاً انفعالياً. فعندما يعطي الفرد لإحدى المجالات المهنية قيماً مرتفعة تكون تطلعاته نحوها مرتفعة ويكون تحقيقها مرتبطاً برضاه عن ذاته وسعادته الشخصية (Schoon & Polek, 2011).

هـ. ضغوط الأسرة Family Pressures: تتأثر التطلعات المهنية للفرد بما يجده من ضغوط من أفراد أسرته، وخصوصاً الوالدين في المقام الأول والأشقاء والأقارب. وقد تبين أن نوعية الأسرة والمكانة الاجتماعية الاقتصادية لها ومستوى تعليم الوالدين ومنطقة السكن بمثابة مؤشرات على نوعية التطلعات المهنية (Kao & Tienda, 1998; Schoon & Parson, 2002).

و. توقعات الجماعة Group Expectations: مع التقدم في العمر، يكون الفرد أكثر تأثرًا بالجماعة التي ينتمي إليها أكثر من تأثره بأفراد أسرته وخصوصاً في مرحلة الرشد مقارنة بالطفولة والمراهقة. ففي تلك المرحلة يكون للمعلمين وجماعة الأقران أكثر تأثيرًا في التطلعات المهنية والتعليمية والاجتماعية والتي يسعى الفرد إلى تحقيقها من أجل مسايرة توقعاتهم (Strand & Winston, 2008).

ز.وسائل الإعلام Mass Media: تؤثر وسائل الإعلام في تحديد مسار التطلعات المهنية لدى الطلاب من منطلق أنها تعرض لهم أفضل المهن التي يسعى الكثيرون إلى شغلها أو أنها الأفضل، ومن ثم تتعزز لدى هؤلاء الطلاب الرغبة في تقبل تلك المهن والسعي الحثيث لشغلها.

ح. خصائص الشخصية Personal Characteristics: تتأثر تطلعات الطالب إلى حد كبير بخصائص شخصيته كاستشراف المستقبل وتحمل الإحباط والقدرة على إرجاء الإشباع وتقدير الذات ومعنى الحياة والطموح والحالة المزاجية. فالطالب ذو الشخصية المغامرة يتطلع

إلى شغل المهن الريادية، والطالب ذو الطموح المرتفع فيتطلع إلى المهن ذوات المكانة المرموقة اجتماعياً، أما الطالب الأقل طموحاً فيسعى إلى شغل مهنة أكثر استقرارًا وأمناً.

ط. الراتب Salary: يمثل الراتب أبرز العوامل المؤثرة في اختيار مهنة ما، حيث أسهم بنسبة (١٧,٣%) من التباين في هذا الصدد (Hu, 1996)، وذكر (٧٠%) من الطلاب أنهم اختاروا تخصصاً بعينه من أجل ربح الأموال في المستقبل (Farber, 1987)، وأبلغ الطلاب أن اختيارهم لتخصص دون غيره اعتمادًا على ارتباطه بالمهن التي يدركون أنها توفر أفضل الرواتب (Hossler et al., 1989). وكان الراتب العامل الأهم في توجيه التطلعات المهنية لدى الطلاب الذكور عن أقرانهم من الإناث (Hu, 1996).

وبالرغم مما سبق، لم يعتبر بعض الطلاب الراتب أنه العامل الأهم في تطلعاتهم نحو مهنة ما، فقد تطلع البعض إلى مجموعة من الوظائف الأقل راتباً والأكثر تحقيقاً للرضا الوظيفي المدرك (Hezberg et al., 1999).

ي. الفرص الوظيفية Job Opportunities: تعتبر الفرص الوظيفية ثاني أبرز العوامل المؤثرة في تطلعات الطلاب المهنية وخصوصاً لدى الإناث من منطلق كونهن الأكثر تأثرًا بظروف السوق المهنية، ولهذا نجد أن الطالبات قد يتطلعن إلى مهن أقل راتباً وأكثر أمناً واستمرارية (Hu, 1996).

ك. النظام الاجتماعي المدرك Anticipated Social Discipline: عندما يدرك الطلاب أن شغلهم لوظيفة ما سوف يضعهم في نظام اجتماعي ملاءم يتم من خلال توجيههم وتدريبهم وإرشادهم ورفع كفاءتهم المهنية، سوف يزيد من تطلعاتهم نحو اختيار مهنة ما (Starr & Fondas, 1992).

ويتضح من خلال العرض السابق للعوامل المؤثرة في التطلعات المهنية، يمكن القول بإمكانية تصنيفها إلى عوامل شخصية وعوامل بيئية وأخرى سياقية، بحيث تشتمل العوامل الشخصية على ما يتمتع بع الفرد من قدرة عقلية واهتمامات شخصية وقيم وسمات شخصية، فعلى سبيل المثال يتطلع الطالب الانبساطي ذو القدرة العقلية المرتفعة والتميز في مجال الرياضيات والذي يعتقد في قيمة ومكانة المعلم إلى شغل وظيفة معلم رياضيات مستقبلًا. وبالنسبة للعوامل البيئية، فتتمثل فيما تحمله الأسرة من ضغوط توجه الطالب إلى التطلع لمهنة ما (كالطالب الذي يتطلع لمهنة معلم لأنه والده يشغل نفس المهنة لاستكمال المسيرة من بعده من وجهة نظر أسرته فضلًا عن الاستفادة من سمعة والده في المجال)، وتوقعات الجماعة التي ينتمي إليها الفرد (فالطالب الذي تحمل جماعته توقعات مرتفعة له يسعى جاهدًا إلى الوفاء بها)، ووسائل الإعلام بمختلف أشكالها وما تلعبه من دور في توجيه النشء إلى التطلع إلى مهن دون غيرها (وهنا يمكن القول أن ما بثته وسائل الإعلام من مواد إعلامية تسخر من قيمة المعلم أفقدت المهنة بريقها ورونقها لدى الكثيرين)، أما بالنسبة لسياق المهنة فيشمل عوامل الراتب الذي يتصدر أبرز تلك العوامل لأنه يحدد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد عند شغله لمهنة ما ومن ثم التطلع إليها (فمعرفة أن مهنة ما منخفضة الراتب قد تعوق التطلع إليها بالرغم من امتلاك الفرد المهارات التي تعينه على شغلها بكفاءة) والفرص الوظيفية المتاحة التي تحدد شدة ومسار التطلع (فعلى سبيل المثال تقل فرص التطلع إلى مهنة رائد فضاء نتيجة قلة فرص شغلها في حين تزداد التطلعات إلى مهنة معلم سواء لخريجي كليات التربية أو غيرهم من

الحاصلين على رخصة معلم نتيجة زيادة فرص التوظيف في القطاعين الحكومي والخاص) والنظام المدرك الذي يوجه الفرد إلى التطلع إلى التواجد فيه لتحقيق التطور الشخصي أو العزوف عن التواجد فيه نتيجة تبنيه أسلوب التسلط والقهر أو الفوضى واللانظامية.

ومما سبق تتضح ضرورة أن يضع النظام التعليمي العوامل سالفة الذكر في الاعتبار عند تطوير المقررات أو الدورات أو برامج الإرشاد المهني للطلاب من أجل دعم تطلعاتهم المهنية وتوجيههم نحو أفضل مسار مهني يتناسب وقدراتهم وأهدافهم وقيمهم الشخصية.

٥. النظريات المفسرة للتطلعات المهنية Theories of Career Aspirations

أ. نظرية المقارنة الاجتماعية Social Comparison Theory: تبعاً لتلك النظرية، توجد فروق بين الأفراد في التطلعات المهنية، فالجماعة التي ينتمي إليها الفرد تعمل كمحدد رئيس لمستوى التطلعات المهنية، حيث يميل الأفراد إلى النظر إلى غيرهم من المشابهين لهم في مستوى القدرات كمصدر للمقارنة الاجتماعية. وتجدر الإشارة إلى أن عامل النبذ يمكن أن يضعف مستوى الأداء لدى أولئك الأفراد ذوي المستويات المرتفع من الذكاء خارج المتوسط العام لأفراد المجموعة (Collier, 1994).

ب. نظرية العزو Attribution Theory: تفترض نظرية العزو أن هناك تبايناً بين الأفراد فيما يتعلق بدرجة تفسيرهم لأسباب النجاح أو الفشل إما لأسباب داخلية (كالقدرة أو الجهد) أو خارجية (كالحظ أو القدر أو صعوبة المهمة)، وهذه الإعزاءات يكون لها بالغ الأثر فيما يتطلع إليه أولئك الأفراد من مهن مستقبلية. فالأفراد ذوو العزو السببي الداخلي إنما ينخرطون في أنشطة لاصفية وتدريبات إضافية من أجل تحسين قدراتهم وبالتالي ترتفع مستوى تطلعاتهم إلى أقصى حد ممكن (Feldman & Matjasko, 2005).

ج. نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory: وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي، فإن فعالية الذات تلعب دورًا حاسماً في تشكيل تطلعات الفرد المهنية وتؤثر في قدرته على الالتزام السلوكي لتحقيقها (Bandura, 1997). وعلى النقيض، فإن المستويات المنخفضة من فعالية الذات المدركة تعوّق خيارات الفرد الأكاديمية وهو ما ينعكس سلباً على المسارات المهنية التي يتطلع إليها، وذلك لأن مدركات فعالية الذات لها دور حيوي في تحديد التطلعات المهنية لدى المراهقين والراشدين (Bandura et al., 2001).

د. نظرية الشخصيات المهنية في بيئة العمل Vocational Personalities in Work Environment

تفترض النظرية أن هناك ست خصائص للشخصية المهنية وهي: الواقعية، الاستقصائية، الميول الفنية، الاجتماعية، المغامرة، والالتزام. وتتطلع كل شخصية إلى اختيار الوظيفة التي تسمح لهم بممارسة مهاراتهم وقدراتهم والتعبير عن اتجاهاتهم وقيمهم. وكل كانت هناك تكافؤ بين شخصية الفرد ووظيفته التي يتطلع إليها، كلما زاد شعوره بالرضا (Holland, 1997).

هـ. نظرية مفهوم الذات للاختيار والتطور المهني Self-concept Theory of Career Development: تبعاً لتلك النظرية، فإن هناك مجموعة من المراحل التي يعايشها الفرد خلال نموه وهي: الاستكشاف، التأسيس، الاستقرار، الإدارة، والانسحاب. وفي كل مرحلة منها عليه أن يجتاز مجموعة من المهام النمائية المهنية التي تناسب المرحلة الزمنية التي يمر بها. ففي

الفترة من (١٥ - ٢٤) ينبغي على الفرد مواجهة مجموعة من المهام النمائية المهنية لعمليات البلورة Crystallization (عملية معرفية تشير إلى فهم الشخص لاهتماماته ومهاراته، وقيمه ومن ثم التطلع إلى إحدى المهن التي تتناسب مع ذلك الفهم الصحيح) والتخصيص Specification (إجراء خيارات مهنية محددة)، والتنفيذ Implementation (اتخاذ خطوات فعلية يمكن من خلالها تفعيل الخيارات الوظيفية من خلال الانخراط في دورات تدريبية ووظائف) (Super, 1990).

و. نظرية التحديد والتسوية Theory of Circumscription and Compromise: وفقاً لتلك النظرية، فإن تطلع الفرد لوظيفة ما بمثابة عملية تتطلب مستوى مرتفعاً من الكفاءة المعرفية، والتي يمكن من خلالها القيام بتقييم مختلف البدائل المهنية. وهناك تفاعل مشترك بين الاستعداد الوراثي والبيئي في تكوين شخصية الفرد واهتماماته وقيمه ومهاراته المناسبة لوظيفة دون غيرها (Gottfredson, 2005).

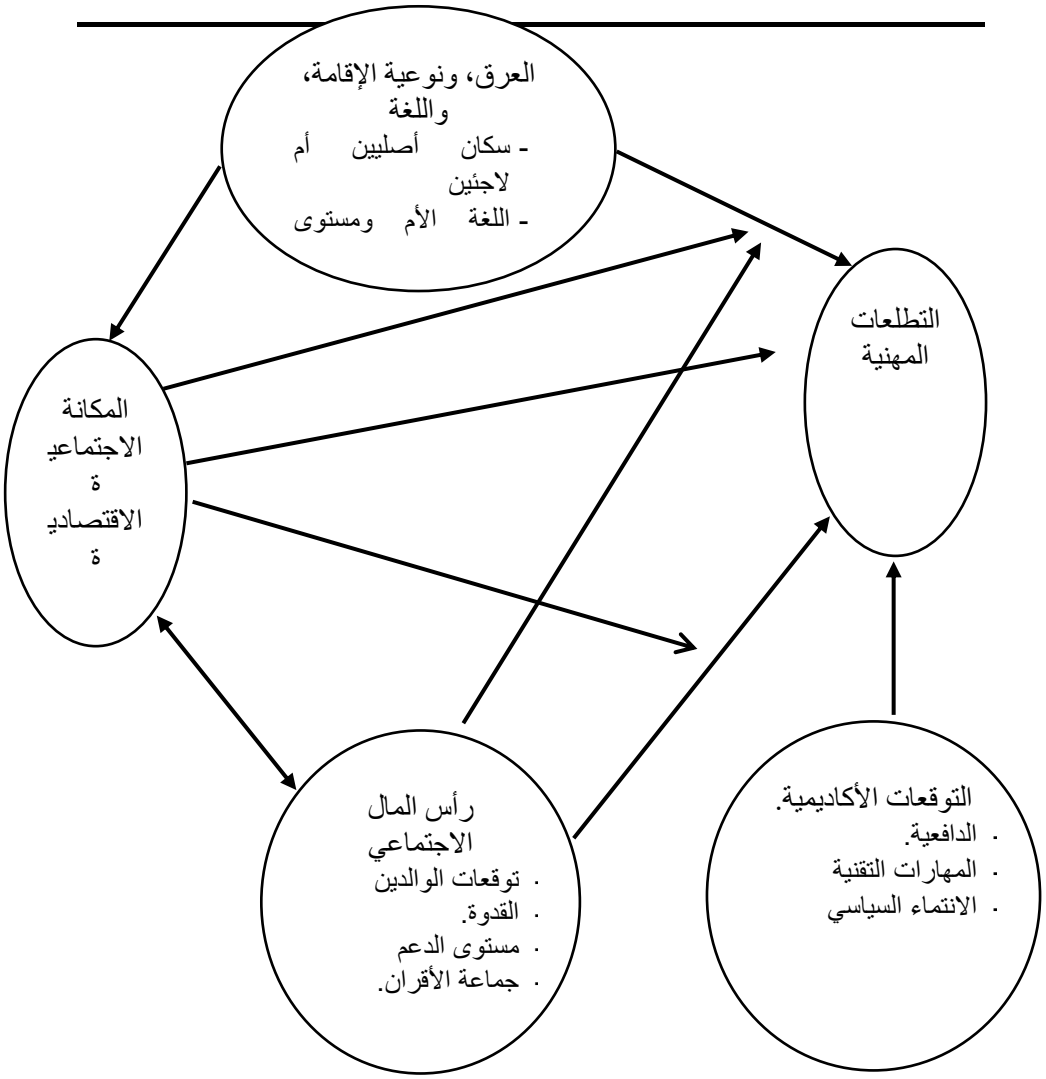
ز.نظرية المعرفة الاجتماعية المهنية Social Cognitive Career Theory: تؤكد النظرية على الأهمية النفسية والاجتماعية للمتغيرات الديمغرافية في التطلعات المهنية للفرد، حيث تتأثر هذه التطلعات المهنية بمختلف الخبرات الحياتية (النفسية، التاريخية، الثقافية، الاقتصادية، السياسية، والاجتماعية) التي يعايشها الفرد ويقوم باستدماجها، بحيث تفاعل بين المتغيرات الشخصية (فعالية الذات لديه وتوقعاته واهتماماته وأهدافه) والاجتماعية (الدعم والمعوقات)، ومن ثم تتعزز لدى الفرد تطلعات مهنية بعينها وتنطفئ لديه أخرى (Lent et al., 1994).

ح. نظرية الشخصية Personality Theory: تصف نظرية الشخص الأفراد ذوي النوع – أ (Type A) من الشخصية بأنهم أكثر طموحاً وحباً للعمل وتحكماً وتنافساً وانشغالًا بالمكانة التي هم عليها ووعياً بالمنظور الزمني، ومن ثم تجدهم أكثر إنجازًا للمهام والتزاماً بالمواعيد وكراهية للتأجيل والتناقض.

ط. نموذج تحقيق المكانة Status Attainment Theory: يفترض نموذج تحقيق المكانة أن التطلعات المهنية نتاج للطبقية الاجتماعية؛ إذ إنها تقوم على عدة عوامل هي: المكانة الاجتماعية الاقتصادية، والعرق ونوعية الإقامة (سكان أصليين - لاجئين) واللغة، رأس المال الاجتماعي كالتوقعات الوالدية، والقدوة، الدعم والتشجيع، جماعة الأقران. وتؤثر جميع العوامل سالفة الذكر في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للفرد وتطلعاته الأكاديمية ومستوى دافعيته ومهاراته وانتماءه السياسي ومن ثم تتحدد تطلعاته المهنية تبعاً لذلك (Lee & Rojewski, 2009) (شكل ٤).

شكل ٤

نموذج تحقيق المكانة



وبالرغم من تركيز النموذج السابق على الإطار الاجتماعي المحيط كمحدد للتطلعات الاجتماعية، إلا أنه يؤخذ عليه تبسيط وحصر التطلعات المهنية للفرد في إطار معين يشوبه التحيز للمكانة التي ينتمي إليها

ي. نموذج الاختيار المهني لهالاند (Holland, 1959): قام نموذج هولاند للاختيار المهني على تحديد (٦) أنواع للشخصية مرتبطة بـ (٦) بيئات مهنية، وهذا الدمج بين أنماط الشخصية والبيئات المهنية إنما يؤدي إلى مجموعة من المخرجات التي تشتمل على ما يلي: الاختيار المهني، الاستقرار المهني، الإنجاز، الاختيار الأكاديمي، الكفاءة الشخصية، السلوك الاجتماعي، والقابلية للتأثر (Holland, 1997, 2). وافترض هولاند أن الأفراد يسعون إلى التواجد في بيئات تتيح لهم توظيف مهاراتهم واهتماماتهم، وأن التفاعل بين نمط الشخصية والبيئة يحدد السلوك المهني للفرد (Neault, 2014).

ويمكن التعقيب على الأطر النظرية المفسرة للتطلعات المهنية من خلال جدول (٥)

جدول ٥

النموذج	المحدد الرئيس للتطلعات المهنية	مميزاته	عيوبه
نظرية المقارنة الاجتماعية	الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد.	– التأكيد على أهمية الجماعة وتأثيرها في حياة الفرد. – تواجد الفرد في جماعة متميزة يدفعه إلى التطلع نحو الأفضل مهنياً.	– إغفال دور عوامل الشخصية كمحددات في التطلعات المهنية للفرد فضلًا عن تجاهل تطلعات الفائقين نحو تحقيق الريادة والتفكير خارج الصندوق. – تواجد الفرد في بيئة غير مواتية يمكن أن يحدد تطلعات مهنية غير مناسبة كالإتجار في مواد غير قانونية.
نظرية العزو	اتجاه العزو الذي يكون إما داخلي أو خارجي.	– التأكيد على استقلالية الفرد في تطلعاته.	– إغفال دور التنشئة الاجتماعية وجماعات الدعم المختلفة في تعديل مسار العزو والمعتقدات غير المواتية.
نظرية التعلم الاجتماعي	مستوى فاعلية الذات لدى الفرد.	– إبراز الدور البيئة المحيطة في تشكيل معتقدات الفرد الخاصة بالنجاح في أداء المهام.	– قد تكون معتقدات الفرد زائفة أو متضخمة وبالتالي تكون التطلعات المهنية غير واقعية.
نظرية الشخصيات المهنية في بيئة العمل	خصائص الشخصية المهنية.	– إظهار حالة من التناسق بين الشخصية والوظيفة التي تتطلع لها وهو ما يزيد من فرص النجاح المهني.	– ذاتية الشخص في اختيار المهنة.

النموذج	المحدد الرئيس للتطلعات المهنية	مميزاته	عيوبه
نظرية مفهوم الذات للاختيار والتطور المهني	اجتياز المهام النمائية المهنية في كل مرحلة عمرية.	– التأكيد على التدرج في اكتساب المهارات اللازمة لمهنة المستقبل التي يتطلع إليها الفرد.	– إغفال دور التغيرات الحياتية والضغوط في تغيير مسار التفكير والسلوك.
نظرية التحديد والتسوية	الكفاءة المعرفية.	– التأكيد على التفاعل بين الوراثة والبيئة في تكوين الشخصية ومن ثم التطلعات المهنية.	–
نظرية المعرفة الاجتماعية المهنية	التفاعل بين الشخصية والبيئة الاجتماعية.	– إبراز أثر التفاعل بين عوامل الشخصية ومتغيرات البيئة في تحديد التطلعات المهنية.	–
نظرية الشخصية	نمط الشخصية	– التوصل إلى صياغة تقريبية للتطلعات المهنية لكل نمط شخصية.	– أهملت جانب الفروق الفردية في النمط الواحد للشخصية.
نموذج تحقيق المكانة	الطبقية الاجتماعية	– وجود أساس اجتماعي للتطلعات.	– التحيز للطبقة الاجتماعية كمحدد للتطلعات المهنية.
نموذج هولاند	التفاعل بين نمط الشخصية والبيئة المهنية.	– تعددية أنواع الشخصيات والبيئات المهنية المناسبة لكل شخصية.	– مثالية وصف الاختيار المهني وكأنه لا توجد بيئات ضاغطة.

٦. التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين Career Aspiration among Prospective Teachers

يشكل المعلمون أحد أبرز الركائز الأساسية للعملية التعليمية وما تحدثه من تغيير وتطوير في المجتمع ككل (Campos, 2005)، ويمكن الوصول إلى أفضل المعايير التعليمية

المتقدمة من ترقية التطلعات المهنية لدى المعلمين وخصوصاً عن طريق تفعيل أفضل الوسائل المتاحة أثناء فترة التدريب ما قبل الخدمة (Dinçer & Seferoğlu, 2018).

وقد سعت الدراسات الحديثة في العقد الماضي إلى استقصاء مفهوم التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين، وتبين أن هناك مكونين رئيسين للمفهوم هما تطلعات التطوير المهني وتطلعات القيادة المهنية (Dinçer & Seferoğlu, 2018). وفيما يتعلق بتطلعات التطوير المهني فتتمثل في السعي الحثيث نحو زيادة المعرفة النظرية والإلمام بمختلف التطبيقات العملية الصفية وغيرها من المهارات التي تسهم في تحقيق دور المعلم في تحقيق النجاح المؤسسي ومن ثم رقي وتنمية المجتمع (OECD, 2009, Villegas-Reimers, 2003)، وهو ما يتمثل في محاولات الطالب المعلم نحو المشاركة في العديد من الأنشطة كمراقبة الذات وتدريب الأقران والملاحظة وحضور ورش التدريب وجماعات دعم المعلمين خلال فترة الإعداد المهني (Richards & Farrel, 2005)، فضلًا عما توفره مؤسسات الإعداد المهني من مقررات ومؤتمرات علمية وحلقات دراسية وبرامج تأهيل وزيارات ميدانية (OCED, 2009). وبخصوص تطلعات القيادة المهنية، فهي تنطوي على الرغبة في شغل إما وظيفة مدير مدرسة أو قائد في جماعات المعلمين، وكلتاهما ترتبط على نحو جوهري بمستوى الإنجاز الأكاديمي للطالب المعلم (Schleicher, 2012).

وذكر Watt & Richardson (٢٠٠٨) أن التطلعات المهنية للطلاب المعلمين تتمثل في خططهم المستقبلية المتعلقة باستكمال مسار مهنة التدريس بعد التخرج ودوافع التطور المهني لديهم، وهو ما يرتبط باهتماماتهم التدريسية ورضاهم عن اختيار التدريس كمهنة (Eren, 2012a) ومشاركتهم الدراسية (Watt et al., 2013) وانفعالاتهم حول مهنة التدريس (Eren, 2014) ومنظور الزمن المستقبلي (Eren & Tezel, 2010) واتجاهاتهم نحو مادة التخصص (Eren, 2012a).

ومن أبرز العوامل التي يعزى إليها انخفاض التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين عدم ارتباطها بأهداف معينة محددة، بل بأخرى تأخذ طابع الطموحات المهنية العامة، وهو ما يمكن عزوه إلى ضعف العلاقة بين التطلعات المهنية الخاصة بالتطور المهني ومنظور الزمن المستقبلي (Eren and Tezel, 2010)، وغياب التأكيد على أهمية التطور المهني والتطلع إلى شغل مناصب قيادية مهنية مستقبلًا (Eren, 2012b)، وإدراك الطلاب المعلمين أن التدريس والقيادية بمثابة مسارات منفصلة عن بعضها، ومعتقداتهم السلبية نحو الأدوار القيادية (Uğurlu et al., 2009)، وقصور التدريب في مجال القيادة وتجاهل المقررات الدراسية للجانب القيادي خلال فترة الإعداد المهني (LeBlanc & Shelton, 1997)، حتى أن مقررات التربية العملية التي تتيح للطلاب المعلمين فرصة الممارسة العملية للتدريس بالمدارس ليست كافية لإعدادهم لتقلد مناصب قيادية بعد مباشرة عملهم بشكل فعلي (Zeichner, 1996). ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن المقررات الرسمية للتأهيل المهني للطلاب المعلمين تفتقر للمحاولات المنهجية لتغيير معتقداتهم السلبية الخاصة بالأدوار القيادية إلى أخرى أكثر واقعية.

٧. الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين
Academic Burnout in Relation to Career Aspirations among Prospective Teachers

واتضح ارتباط الاحتراق الأكاديمي بالاتجاهات نحو شغل مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين (Byme, 1998; Kadi et al., 2015; Kutsal & Bilge, 2012; Reglin & Reitzammer,

1998; Zhang et al., 2000). ويمكن تفسير ما سبق في ضوء أن اتجاهات الفرد نحو مهنة ما تؤثر في قدرته على ممارستها والاستمتاع بها والانتماء إليها والوعي بالتأثير الاجتماعي لها والثقة في قدرتها على الإضافة إليها (Hussain et al., 2011; Parvez & Shakir, 2013)، فقد تبين أن اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس تؤثر على أدائهم التدريسي (Can, 2010)، فضلًا عن أهمية توفير المناخ الإيجابي الذي يساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية وخفض الاتجاهات السلبية نحو مهنة التدريس (Semerci & Semerci, 2004).

كما ارتبط الاحتراق الدراسي بزيادة الفتور واللامبالاة والضجر الأكاديمي وضعف الأنا (Cushman & West, 2006)، وتدني مستويات الرضا عن اختيار مهنة التدريس والمدركات الذاتية الخاصة بقيمتها وفاعلية الذات المرتبطة بالأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين (Demirtaş et al., 2011; König & Rothland, 2012; Özder et al., 2010).

ووجدت علاقة بين الاحتراق الأكاديمي وتلاشي الدافعية الذاتية نحو شغل مهنة التدريس كمهنة رئيسة (Akpınar et al., 2006; Bozdoğan et al., 2007; Özder et al., 2010)، وهذا بدوره يعمل على انخفاض القيمة الذاتية لمهنة التدريس (Ünal & Şimşek, 2008) وضف الجهود المبذولة والتخطيط للتميز فيها (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012) والسعي لإتقان مهاراتها (Aktürk, 2012).

٨. العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية

بالنظر في الأدبيات البحثية، يتضح أن هذا المفهوم الجديد المسمى بالمناعة النفسية قد خرج من رحم نظرية مفهوم الذات. كما أن تنظيم الذات يستخدم لوصف تطور الطريقة الوظيفية التي يعمل بها النظام الدينامي كنتاج للاتصال بين الأجزاء المتعددة التي تشكل هذا النظام (Larsen-Freeman, 2013).

ووفقاً لـ (٢٠٢٠) Rahimpour et al. فإن المعلمين قد لا يمتلكوا مسيرة مهنية طويلة الأمد إذا لم تكن لديهم مقومات المناعة النفسية. وبالتالي، فالمناعة تساعد المعلم على تقديم التدريس الفاعل المثمر، وتتيح له الانعكاس على الخبرات التدريسية. كما أنها تحمي المعلمين من القيود الكثيرة المرتبطة بالتدريس، وتحسين وعي المدرس من خلال الانعكاس، والذي بدوره يشجع المعلم على استعمال الطرق والممارسات التدريسية المثلي. كما أن التفكير الانعكاسي المرتبط بكل ممارسات النمو الذاتي هو الطريقة التي يحرز من خلالها المدرس المستويات العليا من التفكير.

كما يشير (٢٠١٩)Rahmati et al. إلى أن مفهوم المناعة النفسية لدى المعلمين يتضمن الاستجابات الوقائية والتكيفية التي يقوم بها المعلم تجاه كل الصعوبات والمواقف السالبة أثناء اليوم الدراسي. كما أن مقاومة المدرس للضغوط والاحتراق النفسي والإنهاك والاستنزاف الانفعالي هى نتاج تفاعلات لعوامل كثيرة ومتعددة. وهنا أمران ضروريان للرفاهة والمناعة النفسية لدى المعلمين. فالأمر أشبه أولًا بالمناعة الجسمية البيولوجية، حيث إن وظائف المناعة النفسية هي إصدار استجابات دفاعية ووقائية في وقت الازمات، وهذا بدوره يساعد المدرس على أن يكون أكثر إنتاجية، وثانياً تعزيز نمو الهوية المهنية لدى المعلم والتي تجعله أكثر استعداداً وجاهزية للمواجهة الأزمات والضغوط المستقبلية (Hiver & Dornyei, 2017).

وقد استعمل Hiver and Dornyei (٢٠١٧) مفهوم المناعة النفسية لدى المعلمين باعتباره خطوة فارقة على طريق النمو المهني. كما اعتبر أنه ميكانيزم دفاعي ضد الصعوبات والأحداث المربكة التي يواجهها المعلمون في حياتهم المهنية. ووفقا لتلك النظرة، فإن مفهوم المناعة له بعدين إيجابي وسلبي بناءً على كيفية استخدامها وتطبيقها. كما أن قدرة الفرد على تكوين جهاز مناعي قوي يؤدي إلى مخرجات صحية وإيجابية، بالإضافة إلى كونه أسلوب دفاعي ضد الضغوط والاحتراق النفسي والصراعات السلبية التي يواجهها المدرس. ومن جانب آخر، فإن المناعة غير التكيفية ترتبط بمخرجات سلبية مثل عدم الرغبة في الانفتاح على الخبرات الجديدة في مجال التعليم والجمود المهني. كما أن عدم تحلى المدرس بمستوى من المناعة التدريسية الانتاجية قد يؤدي إلى مقاومة حادة، وأساليب تجنبية من جانب المتعلمين.

وفي هذا الصدد يتم التركيز على مهارات التفكير العليا (مثل التفكير النقدي) وممارسات التفكير الانعكاسية بدلًا من مجموعة من الأساليب التعليمية المحددة مسبقًا، وبالتالي يمكن للمعلمين استخدام التفكير الانعكاسي كموجهات يستعين بها في التعامل مع مجموعة واسعة من القضايا والمشكلات التي تنشأ أثناء التدريس(Hung & Thuy, 2021).

وقد ذكر Hiver and Dörnyei (٢٠١٧) مجموعة من المتغيرات ذات الصلة بالمناعة النفسية، مثل المرونة، وأساليب مواجهة الضغوط، والاحتراق النفسي، ومعتقدات الفعالية الذاتية، والاتجاه نحو التدريس، والانفتاح على الخبرات والتغيير، والتأثير الانفعالي في الفصل. وتُفَسَّر هذه المفاهيم على النحو التالي:

- الصلابة: وهي القدرة على التعافي من الخبرات والأزمات النفسية الصعبة، أو الحفاظ على مستوى مرتفع من الفعالية رغم الظروف الصادمة (Masten, 2001).

- معتقدات الفعالية الذاتية: هي الأحكام التي يكوّنها الأفراد حول مدى قدرتهم على جذب انتباه الطلاب ومساعدتهم على التعلم (Bandura, 1977 ; Klassen et al., 2011).

- أساليب مواجهة الضغوط: هي الاستراتيجيات التي يُفترض أن تساهم في مواجهة أو معالجة مصادر الضغوط (Somerfield & McCrae, 2000).

- الاحتراق النفسي: هو المتلازمة الناتجة عن التعرض المستمر للضغوط.

- الاتجاه نحو التدريس: هي شعور المعلمين بالهدف والالتزام بالمهنة.

- الانفتاح على التغيير: هو استعداد المعلمين لتقبل التغيير والجدة في ممارساتهم.

- التأثير الانفعالي داخل الفصل: هو الطاقة الانفعالية الإيجابية التي ينقلها المعلم داخل الفصل الدراسي.

وخلال عملية التنظيم الذاتي فإن الجهاز النفسي يسعي دوماً إلى تحويل المواقف والأحداث لصالحه (Manson, 2001). وبمعني آخر فإن عملية الربط أو التقبل تساعد الجهاز النفسي على الخروج من حالة الفوضى والتشتت التي ألمت به (Haken et al. 1995).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول بأن المناعة النفسية هي استجابة دفاعية ضد الأحداث السالبة التي تواجه الفرد. وهذا يعني أن المدرس لن يتمكن من استكمال مهامه التدريسية ما لم يتمتع بمستوى مرتفع من تلك المناعة النفسية الوقائية. فالمناعة النفسية الانتاجية هي بمثابة

عامل وقاية، بالإضافة إلى أنها قوة دافعة في مواجهة الأحداث السالبة. ومن جهة أخرى، فإن الثبات المفرط بمرور الوقت قد يؤدي إلى المناعة غير التكيفية. وبمعنى آخر فإن استراتيجيات المواجهة قد تكون فاعلة على المدى القصير، إلا أنها لا تكون فاعلة على المدى الطويل. ويتبدى هذا جلياً في مقاومة بعض المدرسين للتغيير والتمسك بالجمود وعدم الابتكارية.

فمثلًا عندما يواجه المعلم تلك الصعوبات فإنه على الفور يقوم بتفعيل أساليب المواجهة التي تساعده في الوصول إلى الممارسات الإيجابية والانتاجية التي يسعي إليها. وخلال عملية إعادة البناء، فعلى الرغم من استمرار شعور المدرس بعدم اليقين، إلا أنه عادة ما يحدث ارتباط بين المواقف السالبة وبين الاستجابات المتاحة التي تسمح له بالعودة إلى حالة الإنتاجية والفاعلية. وفي المرحلة الأخيرة يقوم المدرس بجمع تلك النتائج من خلال السرد القصصي، ومن خلال تلك المراحل يكتسب الفرد مناعة قوية يعتمد عليها في المراحل والخبرات اللاحقة.

دراسات سابقة

يمكن عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث والعلاقة فيما بينها في المحاور التالية:

المحور الأول: دراسات تناولت الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين

حاول Dündar (٢٠١٤) استقصاء الاحتراق الدراسي لدى الطلاب المعلمين وعلاقته بكل من دافعية اختيار مهنة التدريس، ومدركاتهم نحوها، ورضاهم عن اختيارهم لها. وشارك بالدراسة (١٧١) من الطلاب المعلمين تخصص المرحلة الابتدائية بإحدى الجامعات الحكومية بتركيا. وتم استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق – نسخة الطالب، ومقياس اختيار مهنة التدريس (Richardson & Watt, 2006). وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق الدراسي والأبعاد التالية على مقياس اختيار مهنة التدريس: القيمة الذاتية لمهنة التدريس، الفائدة الاجتماعية لها، القدرة، خبرات التعليم والتعلم السابقة، والدافعية نحو شغل وظيفة معلم، والرضا عن اختيارها. ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاحتراق الدراسي والدافع نحو اختيار مهنة بديلة. وكانت الدافعية نحو شغل مهنة معلم منبئ بالاحتراق الدراسي على نحو سلبي، بينما كان السعي نحو مهنة بديلة والرضا عن اختيار مهنة معلم منبئان بالاحتراق الدراسي على نحو سلبي.

واستهدف Şahin et al. (٢٠١٧) تحديد العلاقة بين منظور الزمن المستقبلي وإرجاء الإشباع الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. وتألفت العينة من (٢٢٠) من الطلاب المعلمين الملتحقين بأحد برامج إعداد المعلمين. وتم تطبيق مقياس إرجاء الإشباع الأكاديمي (Bembenutty & Karabenick, 1998))، مقياس منظور الزمن المستقبلي (Hushman & Shell, 1996)، ومقياس Maslasch للاحتراق – نسخة الطالب (Maslach & Jackson, 1981). وأظهرت أبرز النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في بعد النجاح الشخصي على مقياس الاحتراق تبعاً لحالة التخرج لصالح الخريجين، ووجود فروق في بعد القيمة الفرعي من مقياس منظور الزمن المستقبلي تبعاً للنوع لصالح الإناث.

وحاول Takunyaci & Izzet Kurbanoglu (٢٠٢١) بيان العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وقلق الاختبار والاتجاهات نحو الاختبارات والدافعية لدى الطلاب المعلمين. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٤٠) من الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات، والذين تراوحت أعمارهم من

(١٨ - ٢٣) عاماً. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق – نسخة الطالب، ومقياس قلق الاختبار – النسخة المنقحة، ومقياس الاتجاهات نحو الاختبار، ومقياس الدافعية. وكشفت أبرز النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاحتراق الدراسي وقلق الاختبار، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق الدراسي تبعاً للنوع، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق تبعاً للفرقة الدراسية في اتجاه طلاب الفرق الدراسية العليا.

وهدف Goyal et al. (٢٠٢١) إلى استقصاء العوامل المرتبطة بالضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة بالهند. وتكونت عينة الدراسة من (٦١٦) من الطلاب. وتم جمع البيانات باستخدام استبانة تكون من الأبعاد التالية: الضغوط (الأكاديمية، الأصدقاء، الأقران)، الأعباء الدراسية، التحديات المرتبطة بالمهنة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الضغوط قد تراوح من المستوى المنخفض إلى المتوسط لدى غالبية المشاركين. وتمثلت أبرز المنبئات بالضغوط الأكاديمية في الوظيفية أو المهنة، والمشكلات المادية، والأعباء الأكاديمية.

واستهدف Qin et al. (٢٠٢٢) تحديد العوامل المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بالصين. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٢١٢) من الطلاب المعلمين. وبينت النتائج أن أبرز العوامل المرتبطة بالمستويات المرتفعة من الاحتراق الأكاديمي قد تمثلت في الكمالية وفعالية الذات المفرطة والأعباء الدراسية، بينما ارتبطت فعالية الذات وأساليب المواجهة الفاعلة بالاحتراق الأكاديمي على نحو سالب.

وحاول Liu et al. (٢٠٢٣) الكشف عن بعض المتغيرات ذات الصلة بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٢,٩٨٣) من طلاب الجامعة الذين قاموا بالاستجابة على مقياس ماسلاش للاحتراق – نسخة الطالب، واستبيان المتغيرات الديمغرافية والخصائص الشخصية والعمليات الدراسية. وأظهرت النتائج وجود دالة إحصائياً في الاحتراق الأكاديمي تعزى لعامل النوع (في اتجاه الذكور)، والفرقة (في اتجاه طلاب الفرق العليا) والتدخين (في اتجاه المدخنين).

وسعى Dikmen et al. (٢٠٢٣) إلى تحديد العلاقة بين مستويات الاحتراق الأكاديمي والاتجاهات نحو مهنة التدريس والدافعية لدى الطلاب المعلمين. وتمثلت عينة الدراسة في (٦٨٥) من الطلاب المعلمين. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الاحتراق ومقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس ومقياس الدافعية للتدريس. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والاتجاهات نحو مهنة التدريس أو الدافعية لممارستها، وتوسط الدافعية لممارسة مهنة التدريس للعلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

المحور الثاني: دراسات تناولت التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين

هدف Smith (٢٠١٥) إلى استقصاء الفروق التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين في إحدى جامعات المملكة المتحدة تبعاً لعامل النوع. وتم الاعتماد على المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء الطلاب المعلمين، وذلك من أجل الكشف عن مدركات الطلاب وطموحاتهم المستقبلية وتصوراتهم الذاتية لأنفسهم كقادة محتملين. وأشارت النتائج إلى أن الطالبات كن أكثر ميلاً من أقرانهم الذكور إلى الطموح إلى شغل منصب منسق لذوي الاحتياجات الخاصة، بين كان الطلاب أكثر ميلاً من الطالبات إلى التطلع إلى شغل المناصب القيادية من منطلق زيادة إدراكهم للفرص التي توفرها المناصب القيادية.

وحاول Dinçer & Seferoğlu (٢٠١٨) استقصاء التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٥٤) من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة تخصص اللغة الإنجليزية. وتم جمع البيانات عن طريق المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المعلمين. وأشارت النتائج إلى أن مستوى التطلعات المهنية القيادية لدى الطلاب المعلمين كان متوسطاً وتأثرت بملاحظاتهم كمتعلمين، أما التطلعات الخاصة بالنمو المهني فكانت مرتفعة، إلا أنهم لم يكونوا على دراية كافية بخصوص كيفيتها.

وسعى Karakış (٢٠٢١) إلى بيان العلاقة بين المشاركة والتطلعات المهنية والدافعية نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين. وأجريت الدراسة على (٤٦٠) من الطلاب المعلمين بإحدى الجامعات التركية. وتم جمع البيانات باستخدام استمارة البيانات الشخصية، ومقياس المشاركة والتطلعات المهنية ومقياس الدافعية نحو مهنة التدريس. وأظهرت النتائج أن مستوى التطلعات المهنية كان متوسطاً، بينما كان مستوى الدافعية نحو مهنة التدريس كان مرتفعاً. وكانت هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المشاركة والتطلعات المهنية والدافعية نحو مهنة التدريس.

وحاول Yusuf (٢٠٢٢) المقارنة في مستوى التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بإحدى جامعات نيجيريا. وشارك بالدراسة (٨٠) من الطلاب المعلمين. وتم تطبيق مقياس التطلعات المهنية. وأشارت النتائج وجود فروق في التطلعات المهنية تبعاً للتخصص، حيث كانت التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية منخفضة عن أقرانهم في التخصصات الأخرى.

واستهدف Pavin Ivanec (٢٠٢٣) الكشف العوامل المرتبطة بالتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكرواتيا. وتمثلت عينة الدراسة في (٦٣٤) من الطلاب المعلمين المشاركين في مختلف مسارات برامج إعداد المعلمين (معلم رياض أطفال، معلم فصل، معلم مادة). وأظهرت النتائج تأثر التطلعات المهنية الخاصة بشغل وظيفة معلم بالقيم الذاتية والاجتماعية المدركة لتلك الوظيفة، وكانت تلك التطلعات المهنية أعلى لدى الطلاب المعلمين، إلا أن جميع المشاركين كانت لديهم مستويات من الرضا عن اختيارهم لمهنة التدريس.

المحور الثالث: دراسات تناولت العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي

حاول Dubey and Shahi (٢٠١١) إلى تحديد العلاقة بين المناعة النفسية وأساليب المواجهة والضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى الأطباء. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ من الأطباء. وتم تطبيق مقياس الضغوط المدركة، ومقياس كوبناجن للاحتراق، ومقياس المناعة النفسية، والنسخة المختصرة من مقياس أساليب المواجهة. وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المناعة النفسية والضغوط المدركة والاحتراق، وأساليب المواجهة اللاتكيفية وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين المناعة النفسية وأساليب المواجهة النشطة.

واستهدف (٢٠٢٣) Baban et al.، إلى تحديد مستوى المناعة النفسية لطلاب الصف الثاني عشر، بالإضافة إلى تحديد الفروق في المناعة النفسية وفقاً لمتغير النوع والتخصص (علمي أو أدبي) للطلاب. كما سعت أيضًا إلى تحديد الفروق في مستوى قلق الاختبارات بناءً على نفس المتغيرات. كما هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المناعة النفسية وقلق الاختبارات لدى عينة الدراسة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تضمنت ٥٠٠ طالب وطالبة من الصف الثاني عشر في مدينة السليمانية، العراق، للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١). كما تم اختيار

المشاركين بطريقة عشوائية منتظمة. وبالنسبة للأدوات المستخدمة، فكان مقياس المناعة النفسية يحتوي على (٣٦) بندًا، بينما كان مقياس قلق الاختبارات يتألف من (٢٩) بندًا. وأظهرت النتائج أن الطلاب في الصف الثاني عشر يتمتعون بمستوى ملحوظ من المناعة النفسية. كما وجدت فروق في المناعة النفسية تعزى للنوع لصالح الذكور. كما خلصت الدراسة إلى وجود فروق في المناعة النفسية بين الطلاب حسب التخصصات الدراسية لصالح التخصص العلمي. كما أظهرت النتائج وجود مستويات عالية من قلق الاختبارات بين الطلاب بغض النظر عن النوع. ومع ذلك، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبارات بين الفروع العلمي والأدبي لصالح الفرع الأدبي. وأخيرًا، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة عكسية قوية بين المناعة النفسية وقلق الاختبارات.

وحاول (٢٠٢٣) Chen إلى التعرف على مدى تأثير المناعة النفسية على الرفاهة النفسية، والقدرة على التحمل، والمشاركة لدى المعلم. وشملت عينة الدراسة ٣٨٤ معلمًا لغة في المراحل الابتدائية. واستكمل المشاركون مقياس المناعة النفسية للمعلم (Hiver, 2017) والذي يتضمن ٣٩ عبارة موزعة على سبعة أبعاد فرعية وهي فاعلية الذات التدريسية والاحتراق النفسي والصلابة النفسية والاتجاه نحو التدريس والانفتاح على الخبرات الجديدة والتغيير والتأثير الدراسي وأساليب المواجهة، وكذلك مقياس الرفاهة النفسية (Dagenais- Dismarias & Savoia, 2012) والذي يتضمن خمسة أبعاد وهي التكيف المهني، والشعور بالكفاءة المهنية، والازدهار، والتقدير المدرك، والمشاركة، وكذلك مقياس القدرة على التحمل (Tang et al., 2022) والذي يتضمن أبعاد التعامل مع الصعوبات، والقدرة على الانتعاش العقلي والانفعالي، والتقييم الإيجابي للصعوبات، والعناية بالرفاهة النفسية، والسعي نحو النمو المهني، ومقياس الاندماج (Klassen et al., 2013). وأظهرت النتائج أن المناعة النفسية لدى المعلم قد تكون مؤشرا هامًا على مستوى الرفاهة النفسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بالإضافة إلى قدرتهم على التحمل والمشاركة.

وسعى (٢٠٢٣) Jiang et al. إلى التعرف على العلاقة بين انفعالات المعلمين (مثل الاستمتاع والقلق والغضب)، وجودة التدريس (مثل التنشيط المعرفي ودعم الطلاب وإدارة الصف)، والمناعة النفسية لدى المعلم، وشملت عينة الدراسة ٧٧ معلمًا في المدارس الإعدادية وطلابهم (بإجمالي ١,٨٦١ طالبًا) في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين المناعة النفسية لدى المعلمين وجودة التدريس وبين الحالة الانفعالية للمدرسين. كما وجدت علاقة موجبة ذات دلالة بين المناعة النفسية وجودة التدريس وبين الاستمتاع بالتدريس، بينما كانت العلاقة سالبة فيما يخص انفعالي القلق والغضب. بالإضافة إلى ذلك، توسطت المناعة النفسية لدى المعلم العلاقة بين الحالة الانفعالية لدى المعلمين وجودة التدريس بشكل جزئي. وأشارت هذه النتائج إلى أن معلمي اللغة ذوي المستويات المرتفعة من السعادة وكذلك المستويات المرتفعة من المناعة أكثر قدرة على تقديم اساليب تدريسية تتسم بالجودة، وكذلك أكثر قدرة على تحسين خبرات الطلاب التعليمية.

ورمى(٢٠٢٣) Guha & Beri إلى التعرف على الدور الحيوي للمناعة النفسية في الحفاظ على الرفاهة الجسمية والنفسية من خلال استغلال الأجسام النفسية المضادة من خلال دراسة التفاعل المعقد بين المناعة النفسية وبعض المتغيرات الأخرى مثل التعلق والتفاعل الاجتماعي والتوافق ومفهوم الذات والبيئة الخارجية. كما تسعى هذه الدراسة لكشف أبعاد المرونة

النفسية لدى المراهقين وطلاب الجامعة حيث يواجهون مستويات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية والاجتماعية وضغوط الأقران بجانب الضغوط المعيارية الناجمة عن الانتقال لمرحلة جديدة تتطلب فهماً جيداً للمناعة النفسية. واعتمدت الدراسة الحالية على تحليل الدراسات والبحوث ذات الصلة والتي تم اختيارها بدقة لتتماشى مع أهداف الدراسة الحالية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المناعة لنفسية وما يرتبط بها من ميكانيزمات الدفاع تعتبر أحد أهم مصادر إدارة الضغوط لدى الطلاب وحمايتهم من الاضطرابات النفسية. كما أظهرت النتائج أن التدخلات العلاجية المرتكزة على تعزيز التفكير الإيجابي تسهم بشكل كبير في خفض الضغوط المهنية (Kooshalshah et al.,2015)، وكذلك تحسين جودة الحياة (Motamed-Jahromi et al.,2017). كما أوضحت النتائج أن مستوى المناعة النفسية يتحدد من خلال إحداث درجة من التوازن بين أبعاد محددة مثل مفهوم الذات، والذكريات الإيجابية والنضج والتوافق. كما أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة بين المناعة النفسية وبين مستوى الصحة النفسية.

المحور الرابع: دراسات تناولت العلاقة بين المناعة النفسية والتطلعات المهنية

حاول (٢٠٢١) Maghsoudi إلى كشف العلاقة بين دافعية المعلم وهويته المهنية في ضوء مستويات المناعة لدى طلاب المعلمين في كليات التربية في إيران. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٧٥) طالباً معلماً إيرانياً (٨٩ ذكور و ٧٢ إناث) سيقومون بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. واستخدمت الدراسة مقياس مستويات المناعة. وأظهرت النتائج ثلاثة أنواع من المناعة: السلبية (غير التكيفية)، الحيادية، والإيجابية (الإنتاجية). وأشارت النتائج إلى أن المناعة الإيجابية أو الإنتاجية كانت الأكثر انتشارًا بين طلاب المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل المتعلقة بسنوات الدراسة كانت أكثر حسماً في تحديد مستويات المناعة لدى الطلاب المعلمين، بغض النظر عن النوع. كما أظهرت النتائج أن مناعة المعلم هو مفهوم متغير وديناميكي يتأثر بتعزيز أو قصور أحد مكوناته مثل الكفاءة والاتجاه نحو التدريس، إلى جانب عوامل أخرى.

وسعى (٢٠٢٢) Li لاستكشاف العلاقة بين ثلاثة عوامل تؤثر في نجاح المعلمين، وهي المناعة النفسية، اليقظة العقلية، والاندماج في العمل. كما تحاول الدراسة التحقق من إمكانية التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وشملت عينة الدراسة (٥٢٨) معلمًا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الصين. وقد استكمل المشاركون مقاييس خاصة بمتغيرات البحث. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين المناعة واليقظة العقلية لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وبين الاندماج في العمل. كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال المناعة النفسية واليقظة العقلية. وبالتالي تؤكد نتائج الدراسة الحالية على ضرورة تدريب معلمي اللغة على التعامل مع التحديات في سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

واستهدفت Namaziandost et al (2023b). توضيح العلاقة بين المناعة النفسية لدى المعلم، التنظيم الانفعالي، الصلابة النفسية، الاستقلالية. وشملت عينة الدراسة من مدرسين اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعات مختلفة في إيران، حيث طُلب منهم الاستجابة على أدوات الدراسة الخاصة بجمع البيانات عن مستوى المناعة النفسية للمعلم (Hiver, 2017)، مقياس تنظيم الانفعالات للمعلم(Heydarnejad et al., 2021)، مقياس الصلابة النفسية (Daniilidou & Platsidou, 2018)، واستبيان الاستقلالية (Pearson & Hall, 1993). وأظهرت

نتائج الدراسة أن المشاركين الذين طوّروا مناعة نفسية كانوا أكثر إنتاجية وتنظيمًا للانفعالات يتمتعون بصمود واستقلالية أكبر. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين المناعة النفسية الايجابية (الانتاجية) وبين الصلابة النفسية. كما أن المناعة النفسية ترتبط أو تؤثر بشكل أو بآخر في مستوى الكفاءة الذاتية والمثابرة والنواحي الروحية والتماسك الأسري والمهارات الاجتماعية ودعم الأقران. كما أن مستوى المناعة النفسية هي العامل الاكثر حسماً في التنبؤ بمستوى الاستقلالية أو الحرية المهنية والنمو المهني. كما أثبتت النتائج أن التنظيم الانفعالي يعزز من مستوى الصلابة النفسية لدى المدرسين.

وهدف Namaziandost et al. (2023a) إلى استكشاف العلاقة بين المناعة النفسية وتنظيم الانفعالات والهوية المهنية للمعلم، والاستقلالية، والدافعية في العمل لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وشملت عينة الدراسة ٤٣٣ مدرسًا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. واستكمل المشاركون أدوات القياس التالية: مقياس المناعة النفسية لمعلمي اللغة(Hiver, 2014)، ومقياس تنظيم الانفعالات(Heydarnejad et al., 2021)، ومقياس هوية المهنية للمعلم (Kao& Lin, 2015)، واستبيان الاستقلالية أو الحرية المهنية (Pearson& Hall, 1993)، ومقياس الدافعية المهنية (Gange et al., 2010). وأظهرت النتائج أن المناعة النفسية وتنظيم الانفعالات منبئات بالهوية المهنية للمعلم، والاستقلالية، والدافعية في العمل لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وحاول (٢٠٢٣) Khalil et al. إلى تحديد العوامل المنبئة بالمناعة النفسية لدى معلمين اللغة الانجليزية. وشملت عينة الدراسة ٢٨١ معلمًا ناطقًا باللغة الإنجليزية كلغة أم و٢٧٤ معلمًا غير ناطق باللغة الإنجليزية في معاهد خاصة في أستراليا وإيران. وتم استخدام سبع استبيانات لقياس تلك العوامل المنبئة، بما في ذلك العمر، والخبرة، والدخل، وساعات العمل، والذكاء الانفعالي، والذكاء الروحي، والكمالية، والنمو المهني، والتعليم التأملي، والرضا الوظيفي. واستخدمت الدراسة مقياس (Hiver, 2017) لقياس المناعة النفسية لدى المدرسين، ومقياس (Wong and Law, 2oo2) لقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس(King & Decicco, 2009) لقياس الذكاء الروحي، ومقياس (Hewitt and Flett, 2009) لقياس الكمالية، ومقياس (Spector, 1985) لقياس الرضا الوظيفي، ومقياس (De Vries et al., 2013) لقياس النمو المهني، ومقياس (Akbari et al., 2010) لقياس التدريس الانعكاسي. وأظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي والذكاء الروحي والتنمية المهنية والرضا الوظيفي كانوا منبئات بمستوى المناعة النفسية لدى المعلمين. وكان مستوى الدخل والتدريس الانعكاسي أو التأملي والتنمية المهنية هي أقوى المنبئات.

وحاول (٢٠٢٣) Irgatoglu and Kirmizi التعرف على العلاقة بين المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين وبين الالتزام الأكاديمي. وشملت عينة الدراسة ٢٣٧ من الطلاب المعلمين أو معلمي ما قبل الخدمة تخصص تعليم اللغة الإنجليزية. تم استخدام مقياس مناعة المعلم ومقاييس الالتزام التنظيمي والمهني. وأظهرت النتائج فيما يتعلق بمستويات المناعة أن الطلاب المعلمين يتمتعون بمستوى متوسط نسبياً من المناعة التكيفية، مما يعني أنهم قد يواجهوا مستويات منخفضة من الاحتراق المهني ولديهم أيضاً مستوى متوسط من الانفتاح على خبرات التغيير وكذلك مستويات متوسطة من الالتزام التعليمي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة متوسطة بين الأبعاد الفرعية للمناعة النفسية والالتزام الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين.

المحور الخامس: دراسات تناولت العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية

هدف Sharma (٢٠١٥) إلى تحديد العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والتردد في اتخاذ القرارات المهنية والاكتئاب. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٠) من المراهقين والمراهقات طلاب المرحلة الثانوية. وتم جمع البيانات باستخدام الضغوط الأكاديمية (Bisht, 1995)، ومقياس التردد في اتخاذ القرارات المهنية (Singh, 1999)، ومقياس بيك للاكتئاب (Beck et al., 1996)، ومقياس تأثير الأقران من إعداد الباحث. وأسفرت أبرز النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاكتئاب والضغوط الأكاديمية تعزى لعامل النوع. ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية والتردد في اتخاذ القرارات المهنية، وكانت الضغوط الأكاديمية والتردد في اتخاذ القرارات المهنية منبئات بالاكتئاب على نحو دال إحصائياً.

وحاول Yavuzaslan et al. (٢٠١٦) تحديد العلاقة بين الضغوط والتطلعات المهنية المستقبلية لدى طلاب الجامعة في تركيا. واستخدمت الدراسة البيانات الخاصة بالجهاز المركزي للإحصاء في تركيا، حيث أجري ذلك المسح على (١,٥) مليون من طلاب التعليم الجامعي. وانتهت نتائج الدراسة إلى أن الضغوط الأكاديمية تؤثر سلباً على التطلعات المهنية المستقبلية لدى طلاب الجامعة.

وسعى Krannich et al. (٢٠١٩) إلى تحديد العلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمية، والتطلعات المهنية لدى الطلاب. وأجريت الدراسة على (٦٦٢) من المراهقين. وتم جمع البيانات عن طريق تقدير الطلاب لمستوى الضغوط الأكاديمية في المقررات الدراسية (سهلة جدًا، سهلة، متوسطة، صعبة، صعبة جدًا)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي (Marsh, 1992) ومقياس التطلعات المهنية (Mullis et al., 2012). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية المدركة والتطلعات المهنية، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات السالب والتطلعات المهنية، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية المدركة ومفهوم الذات السالب، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الإيجابي والتطلعات المهنية.

واستهدف Widlund et al. (٢٠٢٠) إلى استقصاء التطلعات المهنية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي والمعتقدات الدافعية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٩٦٦) من طلاب الفرقة التاسعة. وتم جمع البيانات باستخدام اختبار في الأداء الأكاديمي لمادة الرياضيات (Räsänen et al., 2013)، واختبار الفهم القرائي (Johanson, 2005)، ومقياس الاحتراق الأكاديمي (Salmela-Aro et al., 2009)، وتم قياس التطلعات المهنية من خلال كتابة الطلاب للوظيفة التي يرغبون في الالتحاق بها، ومقياس التطلعات الأكاديمية (Korhonen et al., 2016). وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية لدى المشاركين.

واستقصى Kim et al. (٢٠٢٠) العلاقة بين الضغوط الأكاديمية، والهوية المهنية، وفعالية الذات، والتوافق مع الحياة الجامعية. وشارك بالدراسة (٢١٧) من طلاب الجامعة بكليات التمريض. واستجاب هؤلاء على أدوات الدراسة الخاصة بالمتغيرات سالفة الذكر. وأسفرت أبرز النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط الأكاديمية تبعاً للنوع (لصالح الإناث)، والهوية المهنية تبعاً للرضا عن التخصص الأكاديمي. وكانت هناك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية والهوية المهنية.

وهدف Alhulail & Singh (٢٠٢٢) إلى التحقق من المنبئات بالتسرب الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. وشارك بالدراسة (١٧٢٣) من الطلاب المعلمين. وأسفرت النتائج عن كون التطلعات المهنية أكثر المنبئات بالتسرب والإنهاك الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين، ولم يكن للقيم الثقافية ومستوى تعليم الوالدين، والتكاليف المادية أي إسهام في التسرب والإنهاك الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين.

وحاول Choi & Cho (٢٠٢٢) تحديد العلاقة بين الشخصية، والصلابة النفسية، والتطلعات المهنية والضغوط الأكاديمية لدى طالبات التمريض. وشاركت بالدراسة (١٢٦) من طالبات الجامعة بكلية التمريض، واللواتي قمن بالاستجابة على مقاييس الشخصية والصلابة النفسية والتطلعات المهنية والضغوط الأكاديمية. وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الشخصية والصلابة النفسية، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والضغوط الأكاديمية، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية والتطلعات المهنية.

وهدف Liping et al. (٢٠٢٣) إلى تحديد العلاقة بين الاحتراق المهني والتطلعات المهنية لدى المعلمين. وشارك بالدراسة (١٠٠٠) من معلمي ومعلمات رياض الأطفال، ممن بلغ المتوسط العمري لهم (٣٠,٩٣) عاماً بانحراف معياري قدره (٩,٩١)، والذين قاموا بالاستجابة على مقاييس الاحتراق الوظيفي، والتدفق المهني، وتطلعات الترقية المهنية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق المهني وجميع أبعاد تطلعات الترقية المهنية (فيما عدا بعد التطلعات القيادية) لدى معلمي ومعلمات رياض الأطفال.

تعقيب على الدراسات السابقة

كان الهدف من عرض دراسات المحور الأول هو استقصاء مستوى الاحتراق الأكاديمي وأسبابه والعوامل المسببة له لدى فئة الطلاب المعلمين، وكانت أبرز ما توصلت إليه نتائج دراسات هذا المحور أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى فئة الطلاب المعلمين قد تراوح من المستوى المنخفض إلى المتوسط (Goyal et al., 2021). وكانت أبرز العوامل المسهمة في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين تراكم الأعباء الدراسية (Qin et al., 2022; Goyal et al., 2021)، والمشكلات المادية (Goyal et al., 2021)، والكمالية اللاتوافقية (Qin et al., 2022)، والدافعية والاتجاهات نحو شغل مهنة معلم (Dikmen et al., 2023). وتبين أن هناك فروقاً في مستوى الاحتراق الأكاديمي تبعاً للنوع، حيث كان الذكور أكثر معاناةً من الإناث في هذا الصدد (Liu et al., 2023)، وتبعاً للفرقة في اتجاه طلاب الفرق العليا (الثالثة والرابعة) (Liu et al., 2023) وهذا على النقيض مما توصلت إليه دراسة (Şahin et al., 2017) حيث كان مستوى الاحتراق الأكاديمي منخفض لدى طلاب الفرقة الرابعة نتيجة زيادة شعورهم بالنجاح الشخصي، وهو ما أمكن عزوه إلى قرب تخرجهم وزيادة خبراتهم ومهاراتهم في التعامل مع مختلف مسببات الاحتراق الأكاديمي ومن ثم تحقيق التوافق الدراسي.

وبخصوص دراسات المحور الثاني، فقد تناولت التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين، حيث اتضح أن الطالبات المعلمات أقل تطلعاً إلى شغل منصب قيادي في مجال التربية والتعليم عن أقرانهن الذكور الذين كانت رغبتهم في العمل كقادة تربويين أعلى (Smith, 2015)، ولعل هذا ما فسرته نتائج دراسة (Dinçer & Seferoğlu, 2018) في ضوء ملاحظات الطلاب المعلمين لما تكتنفه وظيفة القيادة التربوية إما من أعباء تؤدي إلى العزوف عن التطلع إليها أو من مكانة تدفع

الطالب إلى نيلها. كما تبين أن الاندماج الدراسي يؤثر بشكل كبير على مستوى التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين ويزيد من دافعيتهم واهتمامهم بالعمل في مهنة التدريس (Karakış, 2021). واختلف مستوى التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين تبعاً للتخصص؛ حيث كانت أعلى لدى طلاب التخصصات العلمية واللغات عن الاجتماعيات (Yusuf, 2022) وكذلك المسار الدراسي؛ حيث كانت التطلعات المهنية أعلى لدى معلم مادة أكثر من معلم رياض الأطفال أو معلم فصل (Pavin Ivanec, 2023). وكانت أبرز المؤثرات في التطلعات المهنية للطلاب المعلمين ما يدركونه من قيمة شخصية أو اجتماعية لمهنة التدريس (Pavin Ivanec, 2023).

واستهدفت دراسات المحور الثالث العلاقة بين المناعة والاحتراق، حيث أكدت جميع الدراسات التي وردت بالمحور على أهمية المناعة النفسية في الوصول إلى مستوى الرفاهة النفسية مثل دراسة ((Chen, 2023 ; Ijnten et al., 2023 والقدرة على التكيف مع الضغوط مثل دراسة (Chen, 2023; Guha & Beri, 2023; IJntem, Zaki, & Arbab, 2023; Jiang, Liu, & Zhang, 2023)، سواء كان ذلك في مجال التعليم، الصحة، أو السياقات الأكاديمية. كما تبرز الدراسات أيضًا تأثير المناعة النفسية على الأداء الشخصي والنفسي (Baban, Hussain, & Omar, 2023; Chen, 2023; Dubey & Shahi, 2011; Guha & Beri, 2023; IJntem, Zaki, & Arbab, 2023; Jiang, Liu, & Zhang, 2023)، مما يدل على أهمية تعزيز المناعة النفسية كاستراتيجية فعالة لإدارة الضغوط. وتباينت الدراسات في العينات التي أجريت عليها (مثل الأطباء، المعلمين، الطلاب)، وفي المتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات مثل قلق الاختبارات (Baban et al., 2015)، جودة التدريس (Chen, 2023; Jiang, et al., 2023)، الأداء الوظيفي (Dubey & Shahi, 2011). كما أن بعض الدراسات تقدم نماذج نظرية مثل (IJntem, Zaki, & Arbab, 2023)، بينما يركز البعض الآخر على نتائج تجريبية ونماذج نظرية تستهدف كيفية تحسين استراتيجيات التكيف مع الضغوط في سياقات مختلفة.

وتناولت دراسات المحور الرابع العلاقة بين المناعة النفسية لدى المعلم وبين بعض المتغيرات المرتبطة بالتطلعات المهنية مثل النمو المهني والاستقلالية أو الحرية المهنية أو الالتزام الأكاديمي أو الاندماج في العمل أو الرضا الوظيفي، والتي تعتبر كلها مؤشرات ومخرجات إيجابية على التطلع نحو مستقبل مهني أفضل. وأظهرت نتائج تلك الدراسات أن هناك بعض المتغيرات التي من شأنها أن تعزز تلك المناعة أو تحد منها مثل الذكاء الانفعالي والذكاء الروحي والقدرة على ضبط الانفعالات (Khalil et al., 2023). وكانت هناك فروق في المناعة تعزى لسنوات الدراسة ولا تعزى للنوع مثل (Maghsoudi, 2021).

وفيما يتعلق بدراسات المحور الخامس، فكان أبرز ما توصلت إليه ارتباط الاحتراق الأكاديمي بالتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين (Kim et al., 2020; Krannich et al., 2019; Liping et al., 2023; Sharma, 2015; Singh & Alhulail, 2022; Widlund et al., 2020; Yavuzaslan et al., 2016)، وهو ما أمكن عزوه إلى تأثير الاحتراق أو الضغوط الأكاديمية فيما يلي: القدرة على اتخاذ قرارات مهنية بل ومعايشة الأعراض الاكتئابية تجعله حبيس اللحظة الحالية (Sharma, 2015; Yavuzaslan et al., 2016)، سلبية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالب ومن ثم تطلعاته المهنية المرتبطة به (Krannich et al., 2019)، ضعف فعالية الذات وعدم القدرة على التوافق الدراسي وعدم الرضا عن التخصص ومن ثم تعطل نمو الهوية المهنية (Kim et al., 2020)، زيادة احتمالية التسرب الأكاديمي (Singh & Alhulail, 2022)، زيادة الشعور بالوهن النفسي وتشتت الشخصية والانشغال الزائد بكيفية التعامل مع الضغوط

الحالية ومن ثم صرف الذهن عن التفكير المستقبلي والتطلع المهني واتخاذ قرار حاسم في هذا الشأن (Cho & Choi, 2022).

ووجدت فروق الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى النوع في اتجاه الذكور (Sharma, 2015) أو الإناث (Kim et al., 2020)، وأمكن عزو هذا إلى طبيعة المرحلة العمرية حيث أجريت الدراسة الأولى على المراهقين والثانية على طلاب الجامعة، والتخصص حيث كان تخصص التمريض اختيار المشاركين في الدراسة الثانية.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة

- تشابهت جميع دراسات المحور الأول والثاني في العينات المشاركة بجميع الدراسات المتضمنة بهما، حيث انطوت على فئة الطلاب المعلمين (Dikmen et al., 2023; Dinçer & Seferoğlu, 2018; Dündar, 2014; Goyal et al., 2021; Karakış, 2021, Liu et al., 2023; Pavin Ivanec, 2023; Qin et al., 2022; Şahin et al., 2017; Smith, 2015; Yusuf, 2022; Takunyaci & Izzet Kurbanoglu, 2021). واختلفت دراسات المحور الثالث والرابع والخامس في اشتمالها على مجموعات مختلفة من المشاركين كطلاب المرحلة الثانوية (Baban et al., ٢٠٢٣ Krannich et al., 2019; Sharma, 2015; Widlund et al., 2020)، وطلاب الجامعة بشكل عام (Yavuzaslan et al., 2016)، أو طلاب الجامعة تخصص التمريض (Cho & Choi, 2022; Kim et al., 2020)، أو معلمي ومعلمات رياض الأطفال (Chen, 2023; Liping et al., 2023)، أو الأطباء (Dubey & Shahi)، أو المعلمين (Jiang et al., 2023; Khalil et al., 2023; Li, 2022; Namaziandost et al., 2023a; Namaziandost et al., 2023b)، وانفردت دراسات (Irgatoglu & Kimizi, 2023; Maghsoudi, 2021; Singh & Alhulail, 2022) في أنها أجريت على الطلاب المعلمين.

اختلفت دراسات كل محور في الهدف الخاص بها؛ إذ استهدفت دراسات المحور الأول الكشف عن بعض العوامل المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي وتحديد مستواه لدى الطلاب المعلمين (Dikmen et al., 2023; Dündar, 2014; Goyal et al., 2021; Liu et al., 2023; Qin et al., 2022; Şahin et al., 2017; Takunyaci & Izzet Kurbanoglu, 2021) والكشف عن الفروق فيه تبعاً لبعض العوامل الديمغرافية (Liu et al., 2023; Şahin et al., 2017)، بينما حاولت دراسات المحور الثاني الكشف عن العوامل ذات الصلة بالتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين (Dinçer & Seferoğlu, 2018; Karakış, 2021; Pavin Ivanec, 2023; Smith, 2015)، وتحديد الفروق فيها تبعاً لبعض العوامل الديمغرافية (Yusuf, 2022; Smith, 2015) وكذلك بيان مستواها (Karakış, 2021; Pavin Ivanec, 2023; Yusuf, 2022). وتناولت دراسات المحور الثالث العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق أو الرفاهة النفسية كبديل يتناقض مع الاحتراق (Baban et al., 2023; Chen, 2023; Dubey & Shahi, 2011; Guha & Beri, 2023; Jiang et al., 2023). أما دراسات المحور الرابع فهدفت إلى بيان العلاقة بين المناعة النفسية والتطلعات المهنية (Irgatoglu and Kirmizi, 2023; Khalil et al., 2023; Li, 2022; Maghsoudi. 2021; Namaziandost et al., 2023a; Namaziandost et al., 2023b). أما دراسات المحور الخامس، فاستهدفت بيان العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية (Cho & Choi, 2022; Krannich et al., 2019; Kim et al., 2020; Liping et al., 2023; Sharma, 2015; Widlund et

al., 2020; Yavuzaslan et al., 2016) أو الكشف عن الفروق في هذين المتغيرين تبعاً لبعض المتغيرات (Sharma, 2015)، التحقق من المنبئات بالتسرب أو الإنهاك الأكاديمي (Singh & Alhulail, 2022).

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها

انطلقت الدراسة الحالية لاستكمال البحث في مجال متغيرات المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية، فمن خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين أن اقتصرت على مجرد فحص الارتباط بين اثنين من متغيرات البحث كل على حده دون الجمع بين الثلاث متغيرات معاً في أية دراسة سابقة، كما أجريت جميع الدراسات السابقة على عينات متباينة فيما عدا دراسات (Singh & Alhulail, 20 Irgatoglu & Kimizi, 2023; Maghsoudi, 2021; Singh & Alhulail, 2022) التي أجريت على الطلاب المعلمين. ولهذا سعت الدراسة الحالية إلى بيان العلاقة بين هذه المتغيرات لدى الطلاب المعلمين في البيئة المحلية، وتحديدًا الطلاب المعلمين بجامعة الأزهر.

كذلك لم تتناول الدراسات الفروق بشكل واف حيث تناولت دراسة (Liu et al., 2023) الفروق في الاحتراق الأكاديمي تبعاً للنوع، واقتصرت دراسة (Yusuf, 2022) على الكشف عن الفروق في التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين تبعاً للتخصص. ومن ثم، سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية تبعاً لعاملي النوع أو التخصص، فضلًا عن محاولتها الكشف عن أثر التفاعل بين هذين المتغيرين في هذا الصدد.

وتأسيساً على ما سبق، تنفرد الدراسة بتناولها متغير المناعة النفسية وعلاقته بكل من الاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية مجتمعة، وهو ما لم يتوافر دراسته آنفاً لدى فئة الطلاب المعلمين سواءً في البيئة المحلية أو الأجنبية – في حدود اطلاع الباحثين.

وبالإضافة إلى صياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها، استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في اختيار أو إعداد أدوات الدراسة الحالية، حيث تم إعداد مقياس المناعة النفسية من خلال الاطلاع على عدد من المقاييس الخاصة بقياس المناعة النفسية أو أبعادها مثل مقياس مناعة المعلم (Hiver & Dörnyei, 2017)، ومقياس المناعة النفسية (Olah, 1996). وإعداد مقياس الاحتراق الأكاديمي من خلال الاطلاع على أدوات قياس هذا المتغير في الدراسات السابقة ذات الصلة، والتي كان من أبرزها مقياس ماسلاش للاحتراق - نسخة الطالب Maslach & Jackson, 1981))، مقياس أودنبرج للاحتراق النفسي (Bakker et al., 2004)، ومقياس كوبنهاجن للاحتراق الأكاديمي (Kristensen et al. (2005)، ومقياس الاحتراق الدراسي (Salmela-Aro et al. (2009)، وأداة قياس الاحتراق النفسي - نسخة الطالب (Schaufeli et al., 2002)، كما تمت ترجمة مقياس التطلعات المهنية (Gregor & O'Brien, 2016) في ضوء مناسبته لعينة الدراسة وتواتر استخدامه في العديد من الدراسات ذات الصلة.

فروض البحث

في ضوء العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين.

٢. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين.

٣. يمكن التنبؤ على نحو دال إحصائياً بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية بمعلومية المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي).

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي).

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي/نوعي).

إجراءات البحث

١. المنهج: تم الاعتماد على المنهج الوصفي (الارتباطي – الفارق - التنبؤي) لمناسبته هدف وطبيعة الدراسة، ومن خلاله يمكن التثبت من مدى تحقق صحة الفروض.

٢. مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية (التأهيل التربوي) للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

٣. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين: تألفت من (١٠٠) من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية (التأهيل التربوي) للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م بمختلف مراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٤. عينة البحث الأساسية: تكونت من (٢٠٠) من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العام في التربية (التأهيل التربوي) بمختلف مراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر خلال العام الجامعي ٢٠٢٣م-٢٠٢٤م، بواقع (١٠٧)، من الذكور و(٩٣) من الإناث، وكان هؤلاء موزعين تبعاً للتخصصات حيث كان (٧٣) من التخصصات الأدبية، (٨٠) من التخصصات العلمية، و(٤٨) من التخصصات النوعية، وجميعهم تراوحت أعمارهم بين (٢٤) إلى (٣٥) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٥,٧٥٥)، وانحراف معياري قدره (٧,٧٧٨).

أدوات البحث

تم تطبيق أدوات الدراسة التالية:

١. مقياس المناعة النفسية للطالب المعلم Prospective Teacher Psychological Immunity Scale

خطوات إعداد المقياس: تم تحديد التعريف الإجرائي للمناعة النفسية بعد مراجعة الكتابات النظرية والاطلاع على التعريفات التي صاغها الباحثون لهذا المفهوم الجديد مثل ((Albert – Lorincz et al., 2012; Olah, 1996; 2000 (2002; 2004; 2005); (عصام زيدان، ٢٠١٣).

وقد قام الباحثان بالاطلاع على عدد من المقاييس الخاصة بقياس المناعة النفسية أو أبعادها مثل مقياس مناعة المعلم (Hiver & Dörnyei, 2017) هو أداة تهدف إلى قياس الأبعاد المختلفة لمناعة المعلم، بما في ذلك المناعة الإنتاجية مثل التفاؤل والمرونة، والمناعة السلبية مثل اللامبالاة والتشاؤم. ويستخدم لتحليل قدرة المعلمين على التعامل مع الضغوطات والتحديات المهنية.

كما اطلع الباحثان على مقياس المناعة النفسية (PISI) (Olah, 1996; 2000; 2002; 2004) ;2005) . يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية: اعتقاد المقاربة، الذي يتضمن ٤ عوامل؛ تنفيذ المراقبة والإبداع، الذي يشمل ٨ عوامل؛ وتنظيم الذات، الذي يحتوي على ٤ عوامل. يحتوي كل بُعد على ٥ عبارات، ليبلغ العدد الإجمالي للعبارات ٨٠ عبارة. يُقيّم المقياس باستخدام مقياس من أربع نقاط يتراوح بين ٨٠ و٣٢٠ درجة. وتم التأكد من صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزي، وحسب ثباته باستخدام إعادة الاختبار بمعامل يتراوح بين ٠,٧٧ و٠,٨٩، ومعامل ألفا كرونباخ بلغ ٠,٦٢ (Olah et al., 2010; Dubey & Shahi, 2011).

وقام عصام زيدان (٢٠١٣) بإجراء تحليل عاملي لمقياس المناعة النفسية (Olah, 2005)، وقد أسفر التحليل العاملي عن ظهور تسعة عوامل تشبعت عليها عبارات المقياس وكانت كالتالي (التفكير الإيجابي، الإبداع وحل المشكلات، ضبط النفس والاتزان، الصمود والصلابة النفسية، فاعلية الذات، الثقة بالنفس، التحدي والمثابرة، المرونة النفسية والتكيف، التفاؤل).

كما قام الباحثان بمراجعة المفاهيم الأخرى الأكثر ارتباطاً وتشابهاً وتداخلًا مع المناعة النفسية مثل الصلابة النفسية والمرونة النفسية، والاطلاع على المقاييس المستخدمة لدراستهما، وفحص بنودها وعباراتها والإفادة منها في بناء المقياس الجديد للمناعة النفسية بما يضمن عدم تكرار أو تداخل البنود والعبارات في المقاييس المختلفة، وللتأكد من استقلال المفهوم الجديد والمقياس الجديد الذي يقيسه، ومن هذه المقاييستم الاطلاع على مقياس (Hayes et al., 2006) لقياس المرونة النفسية، ومقياس (Brown & Ryan, 2003) لقياس الوعي الذاتي (Carver, 1997) الخاص بأساليب المواجهة، والذي يتكون من ٢٨ عبارة، وكذلك مقياس (الضبط الانفعالي (Gross& John, 2003) لقياس الصلابة النفسية، ومقياس (Scheier et al., 1994) لقياس التفاؤل، ومقياس (Baer et al., 2006) لقياس اليقظة العقلية، ومقياس (Crumbaugh et al., 1964) لقياس التوجه في الحياة.

مبررات إعداد المقياس: وتمثلت في ندرة المقاييس النفسية التي تستهدف قياس هذا المفهوم نظرًا لحداثته، وبالتالي كانت هناك حاجة ماسة إلى بناء أداة قياس جديدة تعتمد عليها الدراسة الحالية، والرغبة في إيجاد أبعاد أكثر تحديدًا وتركيزًا وشمولًا لمفهوم المناعة النفسية من محاولة التوفيق بين الدراسات وتباينها في تحديد أبعاد المناعة النفسية، وسد الفجوات الموجودة في الأبعاد الأخرى، مع مراعاة الاتساق مع الإطار النظري الذي تم الاستناد إليه في التأصيل لهذا المفهوم، وتقديم مقياس ذو أبعاد صريحة ومحددة بحيث يسهل قياسها والاعتماد عليها لدى عينة معينة محددة وهي فئة الطلاب المعلمين.

الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس فأسفرت عما يلي:

الصدق: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على الصدق العاملي الاستكشافي، حيث تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس عن طريق حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن= ١٠٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثان أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١) ، أو تساوي صفر، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠.، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٧٢٣) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وبإجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح. وتم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس لـ Kaiser، واتبع الباحثان محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣٠ أو أكثر تشبعات دالة. ووتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل، ويوضح الجدول (٦) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول ٦

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس المناعة النفسية

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع
١	٠,٧٨٩	٦	٠,٥٧٧	٣	٠,٤١٠	٤	٠,٤٥٢
٥	٠,٧٦٩	٧	٠,٦٢٤	١٠	٠,٤٥٣	٨	٠,٨١١
٩	٠,٧٣٣	١٤	٠,٤٢٨	١٦	٠,٦٣٦	١١	٠,٧٧٣
١٢		١٨	٠,٧٤٤	١٧	٠,٧١٧	١٥	٠,٧٦٨	٠,٤٩٧
١٣		٢٢	٠,٧٣٧	٢٣	٠,٧٢٣	١٩	٠,٤٩٣	٠,٤٦٩
٢٠		٢٧	٠,٦٦٨	٢٩	٠,٨٠٧	٢٤	٠,٤٦٣	٠,٤٠٨
٢١		٣٢	٠,٦٤١	٣٣	٠,٦٢٤	٣٨	٠,٦٣٣	٠,٤٨٥
٢٦		٣٤	٠,٦٣٣	٣٦	٠,٧١٧	٤٣	٠,٧٦٧	٠,٧٤٠
٢٨		٤٠	٠,٦٢٤	٣٩	٠,٧٢٣	٤٨	٠,٦٠٣	٠,٤٧٩
٣٠		٤٤	٠,٦٠٠	٤٢	٠,٧٠٠	٥٠	٠,٦٩٠	٠,٤٥٥
٣٥		٤٧	٠,٦٠٦	٤٥	٠,٧٤٤		٠,٤٢٢	

٣٧	٠,٤٥٢	٤٩	٠,٧٦٣		
٤١	٠,٤٣٦				
٤٦	٠,٥٣٣				
٥١	٠,٤٩٤				
الجذر الكامن	٢٧٠,٧	الجذر الكامن	٨٧٨,٦	الجـــــذر الكـــــامن	
٥٩٢,٥	الجذر الكامن	٧٦٤,٤			
التباين	٢٥٥,١٤	التباين	٤٨٧,١٣	التباين	٩٦٥,١٠ التباين ٧٦٤,٩

بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير، يتضح أن العامل الأول تشبع عليه (١٥) عبـارة، وهـي (١-٥-٩-١٢-١٣-٢٠-٢١-٢٦-٢٨-٣٠-٣٥-٣٧-٤١-٤٦-٥١)، وكـان الجـذر الكـامن (٧,٢٧٠) بنسـبة تبـاين (١٤,٢٥٥%)، وتكشـف مضـامين هـذه العبـارات عـن القـدرة على التعـرف على المشـاعر والانفعـالات الذاتيـة وفهمهـا وضبطهـا، فضـلًا عـن القـدرة على فهـم مشـاعر الآخـرين والتعـاطف معهـم، ممـا يسـهم في التواصـل الفعـال وتحسـين جـودة العلاقـات الاجتماعيـة وتحقيـق النجاح الشخصي والمهني، ولهذا تم تسمية هذا العامل (الذكاء الانفعالي).

وبالنسـبة للعامـل الثـاني، فقـد تشـبع عليـه (١٢) عبـارات وهي (٦-٧-١٤-١٨-٢٢-٢٧-٣٢-٣٤-٤٠-٤٤-٤٧-٤٩)، وكان الجذر الكامن (٦,٨٧٨) بنسبة تباين (١٣,٤٨٧%)، وتكشـف مضـامين هذه العبارات قدرة الفرد على تعديل أفكاره وسلوكه تماشياً مع الظروف المتغيرة بشكل يتسق مع القـيم والأهـداف التي يتبناهـا الشـخص عـن طريـق الانتبـاه للحظـة الحاليـة وتقبـل الانفعـالات السـالبة والسـعي قـدما نحـو تحقيـق الأهـداف الذاتيـة رغـم التحـديات ومن ثم تم تسـمية العامـل (المرونة النفسية).

أما العامل الثالث، فتشبع عليه (١١) عبارة وهي (٣-١٠-١٦-١٧-٢٣-٢٩-٣٣-٣٦-٣٩-٤٢-٤٥)، وكان الجذر الكامن (٥,٥٩٢ بنسبة تباين (١٠,٥٦٩%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن القدرة على تبني وجهة نظر متفائلة عند المرور بخبرات سالبة، والتركيز على النواحي الإيجابية في المواقف الانفعالية، وتوقع النتائج الإيجابية عند مواجهة المشكلات الحياتية، وبناءً عليه تم تسمية العامل (التفكير الايجابي).

وبخصوص العامل الرابع، فقد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٤-٨-١١-١٥-١٩-٢٤-٣٨-٤٣-٤٨-٥٠)، وكان الجذر الكامن (٤,٧٦٤ بنسبة تباين (٩,٣٤١%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن مدركات الشخص عن ذاته سواء على المستوى الجسمي أو المعرفي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الروحي، وكذلك مدركاته نحو سلوكه وقدراته وسماته الفردية والتي تتأثر بتفاعل الشخص مع المحيطين به، وتم تسمية العامل (مفهوم الذات). ولم تتشبع عبارة رقم (٢-٢٥-٣١) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد مفردات المقياس (٤٨) مفردة بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

الاتساق الداخلي: وتم حسابه عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي (٧) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول ٧

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس المناعة النفسية

الذكاء الانفعالي		المرونة النفسية		التفكير الايجابي		مفهوم الذات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧٦**	٣	٠,٥٨٩**	٤	٠,٥١٤**		٠,٥٩٢**
٥	٠,٧٦٨**	١٠	٠,٧٠٩**	٨	٠,٥٢٦**		٠,٦٧٠**
٩	٠,٧٢٣**	١٦	٠,٥١٦**	١١	٠,٦٣٤**		٠,٦٨١**
١٢	٠,٧٥٣**	١٨	٠,٧٠٢**	١٧	٠,٧٨٢**	١٥	٠,٦٥٥**
١٣	٠,٧٤٤**	٢٢	٠,٧٥٩**	٢٣	٠,٥٨٤**	١٩	٠,٦٩٨**
٢٠	٠,٧٠٥**	٢٧	٠,٨١١**	٢٩	٠,٦١٨**	٢٤	٠,٤٣٩**
٢١	٠,٦٧٤**	٣٢	٠,٧٠٩**	٣٣	٠,٦٥٢**	٣٨	٠,٦١١**
٢٦	٠,٧١٢**	٣٤	٠,٧٠٢**	٣٦	٠,٧٠١**	٤٣	٠,٦٦٨**
٢٨	٠,٧١٠**	٤٠	٠,٧٥٩**	٣٩	٠,٦١٧**	٤٨	٠,٦٠٣**
٣٠	٠,٥٩١**	٤٤	٠,٦٨٤**	٤٢	٠,٧١٩**	٥٠	٠,٦٧٤**
٣٥	٠,٦٠٣**	٤٧	٠,٧٧٦**	٤٥	٠,٥٩٦**		
٣٧	٠,٥١٥**	٤٩	٠,٧٨٩**				
٤١	٠,٥٠٤**						
٤٦	٠,٦٤٠**						
٥١	٠,٥٩١**						

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى اتساق المقياس. كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (٨) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ٨

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية

البعد	الذكاء الانفعالي	المرونة النفسية	التفكير الايجابي	مفهوم الذات
الذكاء الانفعالي	-			
المرونة النفسية	**٠,٣٠٦ -			
التفكير الإيجابي	**٠,٣٦٥	**٠,٣٢٣ -		
مفهوم الذات	**٠,٣٣١	**٠,٣٠٦	**٠,٣٥٢ -	
الدرجة الكلية	**٠,٧٦٧	**٠,٦٧٥	**٠,٧١٧	**٠,٥٧٤

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ فبلغت معاملات الثبات لأبعاد الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية والتفكير الإيجابي ومفهوم الذات والدرجة الكلية (٠,٩١١، ٠,٩١٠، ٠,٨٤٨، ٠,٨٢٧، ٠,٩٢٠)، على التوالي. كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره أسبوعين وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، فبلغت معاملات الثبات لأبعاد الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية والتفكير الإيجابي ومفهوم الذات والدرجة الكلية (٠,٨٢٤، ٠,٨١٢، ٠,٦٠٩، ٠,٧٣٥، ٨٧٩)، على التوالي وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد.

٢. مقياس الاحتراق الأكاديمي للطالب المعلم Prospective Teacher Academic Burnout Scale

ترجع رغبة الباحثين في إعداد المقياس الحالي نظرًا لتركيز الدراسة الحالية على إعداد مقياس مخصص لعينة الطلاب المعلمين، وذلك لاختلاف طبيعة الضغوط التي يعايشها هؤلاء الأفراد مقارنة بغيرهم والتي تجعلهم يعانون من الاحتراق الأكاديمي. ولإعداد المقياس، تم الاطلاع على مجموعة من الأدبيات البحثية والدراسات السابقة، كما تمَّت الاستفادة من المقاييس ذات الصلة كما يلي: مقياس ماسلاش للاحتراق - نسخة الطالب (Maslach & Jackson, 1981)، مقياس أودنبرج للاحتراق النفسي (Bakker et al., 2004)، مقياس كوبنهاجن للاحتراق الأكاديمي (Kristensen et al., 2005)، مقياس الاحتراق الدراسي (Salmela-Aro et al., 2009)، أداة قياس الاحتراق النفسي - نسخة الطالب (Schaufeli et al., 2002).

وقد عرَّف الباحثان الاحتراق الأكاديمي على أنه "ما يعانيه الطالب المعلم من إنهاك جسمي ووهن انفعالي وقصور معرفي استجابة للأعباء الدراسية الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائه الدراسي وتوجهاته المستقبلية." وفيما يلي عرض لأبعاد المقياس وتعريف كل بعد:

البعد الأول: الإنهاك الجسمي: يشير هذا البعد إلى ما يعانيه الطالب المعلم من أوجاع جسدية سواءً أثناء تواجده في الجامعة أو قبل ذهابه إليها أو بعد العودة منها، وضعف قدرته على التحمل، وفقده للحيوية والنشاط، بالإضافة إلى اضطراب نومه، ومعاناته من مجموعة الأعراض الفسيولوجية التي تعكس تفاقم مستويات إنهاكه البدني.

البعد الثاني: الوهن الانفعالي: ما يدركه الطالب المعلم من مشاعر الإحباط، والارتباك، والضغوط النفسية، والتشاؤم، وضعف الثقة والحمس الدراسي، وقصور قدرته على إدارة غضبه، وشعوره المستمر بالقلق وأحياناً نوبات الهلع.

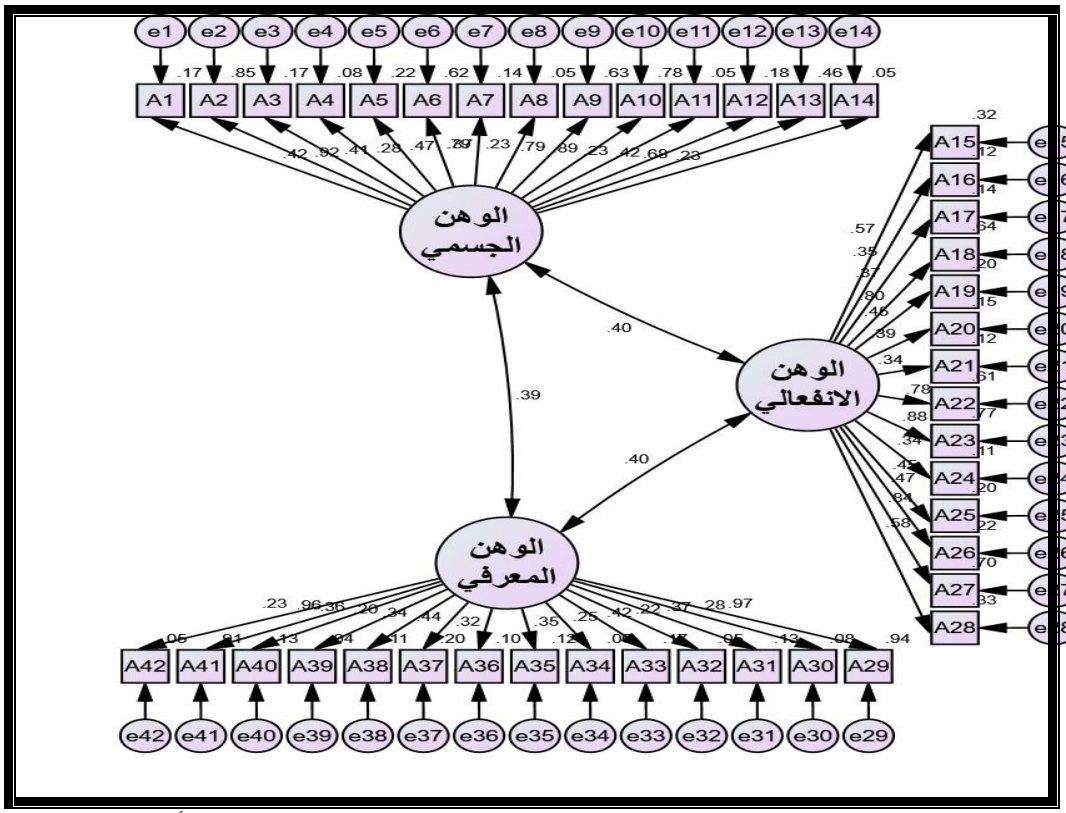
البعد الثالث: القصور المعرفي: يشير هذا البعد إلى ما قصور دافعية الطالب المعلم نحو الدراسة والاستذكار، وضعف انتباهه، وعشوائية تفكيره، وتشتته وارتكابه المزيد من الأخطاء عند أداء المهام الدراسية، فضلًا عن غياب قدرته على تنظيم وقته، وسلبية اتجاهاته الدراسية.

الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس فأسفرت عما يلي:

الصدق: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (١٠٠) من الطلاب المعلمين.

شكل ٥

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق الأكاديمي



كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول ٩

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الاحتراق الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٤١٦	١			
٢		٠,٩٢٣	٢,١٤	٠,٤٩٥	٤,٣٢٢	دالة
٣		٠,٤١٣	٠,٩٥٦	٠,٣٠٨	٣,١٠٤	دالة
٤	الوهن الجسمي	٠,٢٨	٠,٥١٦	٠,٢١٨	٢,٣٦٨	دالة
٥		٠,٤٧٤	١,٠٧٦	٠,٣٢١	٣,٣٥٧	دالة
٦		٠,٧٨٥	١,٨٠٢	٠,٤٣٥	٤,١٤٣	دالة
٧		٠,٣٧١	٠,٨٧٦	٠,٣٠٢	٢,٨٩٨	دالة
٨		٠,٢٣٢	٠,٥٤٩	٠,٢٦٩	٢,٠٤	دالة
٩		٠,٧٩٥	١,٨٤٢	٠,٤٤٣	٤,١٥٩	دالة

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١٠		٠,٨٨٥	٢,٠٥٢	٠,٤٧٩	٤,٢٨١	دالة
١١		٠,٢٢٨	٠,٤٣٥	٠,٢١٧	٢,٠٠٦	دالة
١٢		٠,٤١٩	٠,٩٧٥	٠,٣١١	٣,١٣١	دالة
١٣		٠,٦٧٦	١,٥٨٤	٠,٤٠٢	٣,٩٤٣	دالة
١٤		٠,٢٢٥	٠,٥٤	٠,٢٧١	١,٩٨٩	دالة
١٥		٠,٥٦٧	١			دالة
١٦		٠,٣٥٢	٠,٥٧٧	٠,١٨٣	٣,١٤٨	دالة
١٧		٠,٣٧٣	٠,٦٨٦	٠,٢٠٧	٣,٣٠٩	دالة
١٨		٠,٧٩٨	١,٢٤٥	٠,٢١٤	٥,٨٠٦	دالة
١٩		٠,٤٤٥	٠,٧٣٧	٠,١٩٢	٣,٨٤٥	دالة
٢٠		٠,٣٨٧	٠,٦٢٦	٠,١٨٣	٣,٤١٦	دالة
٢١	الوهن	٠,٣٤٠	٠,٥٨٩	٠,١٩٣	٣,٠٥٥	دالة
٢٢	الانفعالي	٠,٧٨٣	١,٢٣	٠,٢١٤	٥,٧٤٣	دالة
٢٣		٠,٨٧٩	١,٣٦٢	٠,٢٢٣	٦,١١٨	دالة
٢٤		٠,٣٣٦	٠,٥٣٤	٠,١٧٦	٣,٠٢٦	دالة
٢٥		٠,٤٤٥	٠,٧٤١	٠,١٩٣	٣,٨٤٥	دالة
٢٦		٠,٤٦٧	٠,٦٩٦	٠,١٧٤	٣,٩٩٨	دالة
٢٧		٠,٨٣٦	١,٢٧٢	٠,٢١٣	٥,٩٦	دالة
٢٨		٠,٥٧٦	٠,٩٨٥	٠,٢١	٤,٦٩٤	دالة
٢٩		٠,٩٧٠	١			دالة
٣٠		٠,٢٨٤	٠,٣٠١	٠,١٠٤	٢,٨٨٤	دالة
٣١		٠,٣٦٥	٠,٣٧٦	٠,٠٩٩	٣,٨٠٧	دالة
٣٢		٠,٢١٨	٠,٢٢٥	٠,١٠٣	٢,١٨١	دالة
٣٣		٠,٤١٦	٠,٤٨٣	٠,١٠٩	٤,٤٣١	دالة
٣٤		٠,٢٤٧	٠,٢٠٦	٠,٠٨٣	٢,٤٨٤	دالة
٣٥	الوهن المعرفي	٠,٣٥٠	٠,٣٥٤	٠,٠٩٨	٣,٦٢٤	دالة
٣٦		٠,٣١٧	٠,٣٣٣	٠,١٠٢	٣,٢٥١	دالة
٣٧		٠,٤٤٤	٠,٥٢٧	٠,١١	٤,٧٨٩	دالة
٣٨		٠,٣٣٦	٠,٣٣٧	٠,٠٩٧	٣,٤٦٢	دالة
٣٩		٠,١٩٨	٠,٢٤	٠,١٢٢	١,٩٦٨	دالة
٤٠		٠,٣٦١	٠,٣٦٢	٠,٠٩٦	٣,٧٦٣	دالة
٤١		٠,٩٥٦	١,٠٢٤	٠,٠٥١	١٩,٩٤٨	دالة
٤٢		٠,٢٢٧	٠,٢٢٨	٠,١٠١	٢,٢٧	دالة

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) و(٠,٠٠٥)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس. كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول ١٠

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق الأكاديمي

	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٤,٨٩ ٣	أقل من (٥)	مقبول
	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٦ ٠	الاقتراب من الصفر	مقبول
	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٤٣ ٢	صفر إلى ١	مقبول
	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٣٧ ٢	صفر إلى ١	مقبول
	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٢٣ ٥	صفر إلى ١	مقبول
	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,١٩ ٣	صفر إلى ١	مقبول
	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٢٧ ٨	صفر إلى ١	مقبول
	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٢٣ ١	صفر إلى ١	مقبول
	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٢٧ ١	صفر إلى ١	مقبول
٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧ ٩	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق الأكاديمي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول ١١

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاحتراق الأكاديمي

الوهن الجسمي		الوهن الانفعالي		الوهن المعرفي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٢**	١٥	٠,٦٩٢**	٢٩	٠,٦٧٢**
٢	٠,٧٣٤**	١٦	٠,٥٣٩**	٣٠	٠,٥٧٦**
٣	٠,٥٤٤**	١٧	٠,٥٩٢**	٣١	٠,٥٣٨**
٤	٠,٥٤٧**	١٨	٠,٦٤٩**	٣٢	٠,٤١٣**
٥	٠,٦٦٦**	١٩	٠,٥٦٦**	٣٣	٠,٥٩٤**
٦	٠,٧٤٤**	٢٠	٠,٥٩٧**	٣٤	٠,٥٢٠**
٧	٠,٥٨٤**	٢١	٠,٦٣٢**	٣٥	٠,٥٠٦**
٨	٠,٤٩٤**	٢٢	٠,٦٢١**	٣٦	٠,٥٥٠**
٩	٠,٦٧٩**	٢٣	٠,٦٥٧**	٣٧	٠,٦٣٨**
١٠	٠,٦٧٦**	٢٤	٠,٥٠٢**	٣٨	٠,٥٠٣**
١١	٠,٥٠٨**	٢٥	٠,٥٥١**	٣٩	٠,٣٨٦**
١٢	٠,٦٣٤**	٢٦	٠,٦٠٥**	٤٠	٠,٥٣٥**
١٣	٠,٦٨٢**	٢٧	٠,٦٣٧**	٤١	٠,٦٦٨**
١٤	٠,٥٠١**	٢٨	٠,٦٤٥**	٤٢	٠,٤٧٢**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى اتساق المقياس. كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ١٢

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي

الأبعاد	الوهن الجسمي	الوهن الانفعالي	الوهن المعرفي
الوهن الجسمي	-		
الوهن الانفعالي	٠,٣٩٤**	-	
الوهن المعرفي	٠,٣٦٦**	٠,٤٢٣**	-
الدرجة الكلية	٠,٧٨٤**	٠,٧٨٧**	٠,٧٤٢**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ذات قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتين: معامل ألفا كرونباخ فبلغت معاملات الثبات لأبعاد الوهن الجسمي والوهن الانفعالي والوهن المعرفي والدرجة الدرجة (٠,٨٧٠، ٠,٨٧٤، ٠,٨٢١، ٠,٩٠٩)، على التوالي، وبطريقة التجزئة النفسية بلغت المعاملات لنفس الأبعاد قبل التصحيح (٠,٧١١، ٠,٦٧٩، ٠,٦١٢، ٨٢٠) بعد التصحيح (٠,٨٣١، ٠,٨٠٩، ٠,٧٥٩، ٠,٩٠١)، على التوالي. كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغت معاملات ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام إعادة التطبيق لأبعاد المقياس سالفة الذكر (٠,٧٣٩، ٠,٦٧٣، ٠,٧٧٠، ٠,٨٢١)، على التوالي، وكانت نسبة الدلالة (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد.

٣. مقياس التطلعات المهنية – النسخة المنقحة Academic Aspirations Scale-Revised (Gregor & O'Brien, 2016) وترجمة الباحثين

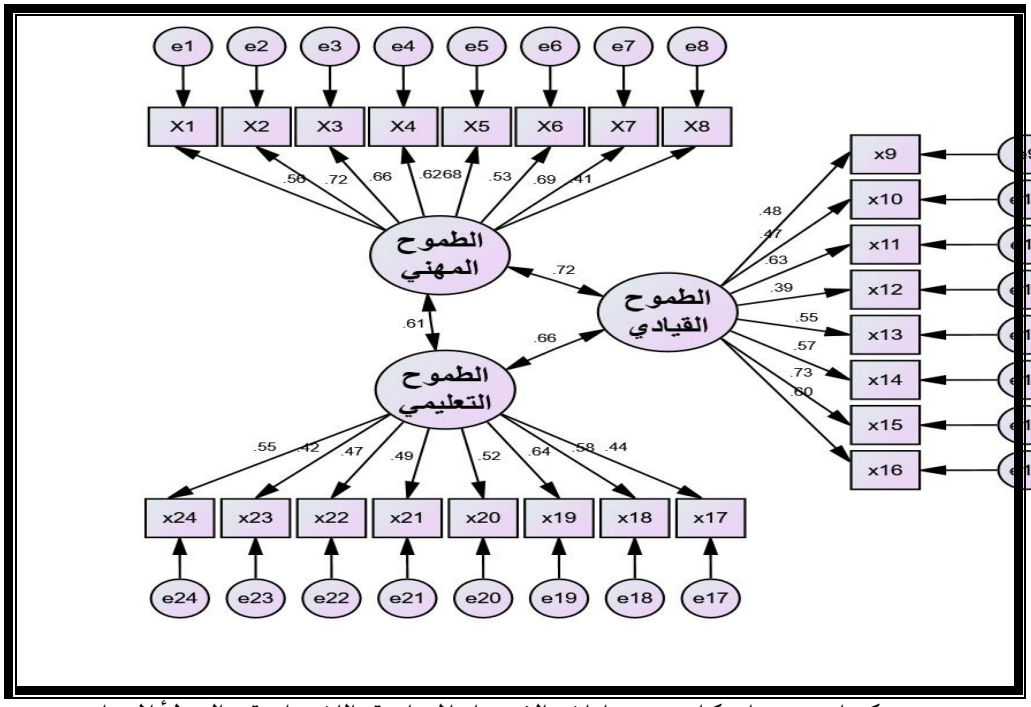
وقع الاختيار على مقياس التطلعات المهنية – النسخة المنقحة من إعداد (Gregor & O'Brien, 2016) لترجمته من قبل الباحثين، وذلك لمناسبته لعينة البحث ومناسبة عباراته وأبعاده لفئة الطلاب المعلمين، وتواتر استخدامه في العديد من الأدبيات البحثية التي تناولت مفهوم التطلعات المهنية.

الخصائص السيكومترية للمقياس: بالرغم من توافر الخصائص السيكومترية للمقياس الأجنبي، قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية فأسفرت عما يلي:

الصدق: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، ويبين الشكال التالي النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (١٠٠) من الطلاب المعلمين.

شكل ٦

التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التطلعات المهنية – النسخة المنقحة



كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول ١٣

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس التطلعات المهنية – النسخة المنقحة

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الطموح المرتبط بالإنجاز المهني	٠,٥٦٤	١			
٢		٠,٧١٩	١,٣١١	٠,٢٥٤	٥,١٦٣	دالة
٣		٠,٦٦٤	١,٠٨٣	٠,٢٢	٤,٩١٩	دالة
٤		٠,٦٢٤	١,٠٦٨	٠,٢٢٦	٤,٧٢٥	دالة
٥		٠,٦٨٣	١,٣٠١	٠,٢٦	٥,٠٠٦	دالة
٦		٠,٥٣٤	٠,٨٥٨	٠,٢٠٣	٤,٢٣٨	دالة
٧		٠,٦٩١	١,١٢٦	٠,٢٢٣	٥,٠٤٤	دالة
٨		٠,٤٠٩	٠,٦٤٨	٠,١٨٩	٣,٤٣٨	دالة
٩	الطموح القيادي	٠,٤٧٧	١			دالة
١٠		٠,٤٦٦	٠,٧٩	٠,٢٣٢	٣,٤٠٢	دالة
١١		٠,٦٢٨	١,١٤٨	٠,٢٨٥	٤,٠٣	دالة
١٢		٠,٣٩٤	٠,٧٤٦	٠,٢٤٦	٣,٠٣٨	دالة
١٣		٠,٥٥٣	١,٠٥٧	٠,٢٨	٣,٧٧	دالة
١٤		٠,٥٧١	٠,٩٢٧	٠,٢٤٢	٣,٨٣٨	دالة

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١٥		٠,٧٢٥	١,٣٢٨	٠,٣٠٩	٤,٢٩٧	دالة
١٦		٠,٦٠٢	١,١٨٤	٠,٣	٣,٩٤٥	دالة
١٧		٠,٤٣٦	١			دالة
١٨		٠,٥٨١	١,٦١٥	٠,٤٦٦	٣,٤٦٦	دالة
١٩		٠,٦٣٨	١,٥١٤	٠,٤٢	٣,٦٠٣	دالة
٢٠	الطموح	٠,٥١٦	١,٤٠٦	٠,٤٢٩	٣,٢٧٥	دالة
٢١	التعليمي	٠,٤٩٤	١,٢٩٢	٠,٤٠٣	٣,٢٠٣	دالة
٢٢		٠,٤٦٨	١,١٢٢	٠,٣٦١	٣,١٠٩	دالة
٢٣		٠,٤٢٥	١,٠٠٢	٠,٣٤١	٢,٩٣٧	دالة
٢٤		٠,٥٤٩	١,٣٥٥	٠,٤٠١	٣,٣٧٦	دالة

يوضح جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذه يؤكد صدق البنية العاملية للمقياس، ثم أجري حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول ١٤

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التطلعات المهنية – النسخة المنقحة

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحريةX2	٣,٢٧٥	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣١	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٩٢	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٥٠	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦١٣	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٥٧١	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٤٧	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٢٣	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٤٠	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٤	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التطلعات المهنية مع بيانات العينة الاستطلاعية.

الاتساق الداخلي: تم ذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول (١٥) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول ١٥

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التطلعات المهنية – النسخة المنقحة.

الطموح المرتبط بالإنجاز المهني		الطموح القيادي		الطموح التعليمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٤٣	٩	**٠,٥٩١	١٧	**٠,٥١٨
٢	**٠,٧٥٣	١٠	**٠,٥٥٥	١٨	**٠,٦٤٠
٣	**٠,٧١٥	١١	**٠,٦٤٨	١٩	**٠,٦٨١
٤	**٠,٦٨٥	١٢	**٠,٥٢٨	٢٠	**٠,٦١٦
٥	**٠,٧٥٥	١٣	**٠,٥٩٤	٢١	**٠,٥٩٠
٦	**٠,٦٢٢	١٤	**٠,٦٥٧	٢٢	**٠,٥٤٢
٧	**٠,٧٢٣	١٥	**٠,٧٣٤	٢٣	**٠,٥١٤
٨	**٠,٤٩٥	١٦	**٠,٦٨٤	٢٤	**٠,٦٤٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول (١٦) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ١٦

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التطلعات المهنية – النسخة المنقحة.

الأبعاد	الطموح المرتبط بالإنجاز المهني	الطموح القيادي	الطموح التعليمي
الطموح القيادي	**٠,٦٠٤	-	
الطموح التعليمي	**٠,٥٢٦	**٠,٥٢٧	-
الدرجة الكلية	**٠,٨٥٦	**٠,٨٤٥	**٠,٨١٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ فبلغت معاملات ثبات مقياس التطلعات المهنية لأبعاد الطموح المرتبط بالإنجاز المهني، والطموح القيادي والطموح التعليمي والدرجة الكلية (٠,٨٢٥، ٠,٧٧٣، ٠,٧٣٧، ٠,٨٨٦)، على التوالي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية بلغت المعاملات (٠,٦٨٩، ٠,٦٠٢، ٠,٥٩١، ٠,٦٨٠) لأنفس الأبعاد قبل التصحيح و(٠,٨١٦، ٠,٧٥٢، ٠,٧٤٣، ٠,٨٠٩) بعد

التصحيح على نفس الترتيب، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره أسبوعين وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، فبلغت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس فبلغت المعاملات (٠,٥٩٨، ٠,٧٢٣، ٠,٦٩٩، ٠,٧٧٤)، على الترتيب. وكانت نسبة الدلالة لما سبق (٠,٠١) وهذا يدل على ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٤) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالي في معالجة بيانات البحث: معامل الارتباط لبيرسون، واختبار "ت" T –test ، وتحليل الانحدار المتعدد، واختبار شيفيه للمجموعات الثلاث، وتحليل التباين احادي الاتجاه.

نتائج البحث

أسفر تحليل بيانات الدراسة إحصائياً عن النتائج التالية:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط (لبيرسون) بين درجات الطلاب المعلمين على مقياس المناعة النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) وعلى مقياس الاحتراق الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) حيث جاءت قيم معاملات الارتباط كما موضحه بالجدول التالي:

جدول ١٧

معاملات الارتباط بين المناعة النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) ودرجات الاحتراق الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى الطلاب المعلمين.

الاحتراق الأكاديمي / المناعة النفسية	الوهن الجسمي	الوهن الانفعالي	الوهن المعرفي	الدرجة الكلية
الذكاء الانفعالي	-٦٧٣,**.	-٦٤٣,**.	-٦٢٥,**.	-٧٢٠,**.
المرونة النفسية	-٤٤٠,**.	-٤٣٥,**.	-٤٩٦,**.	-٥١٠,**.
التفكير الإيجابي	-٥٠٢,**.	-٥٤٢,**.	-٥٨٩,**.	-٦٠٧,**.
مفهوم الذات	-٤٣٦,**.	-٥٠٢,**.	-٥١٣,**.	-٥٤٠,**.
الدرجة الكلية	-٨٥٣,**.	-٨٧١,**.	-٩٠٣,**.	-٩٧٦,**.

تبين من الجدول وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المناعة النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) ودرجات الاحتراق النفسي (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى الطلاب المعلمين

وتتفق نتائج الفرض الأول مع دراسة (Baban et al., 2023; Chen, 2023; Dubey & Shahi, 2011; Guha & Beri, 2023)، حيث بينت جميعها علاقة سالبة ذات دلالة بين المناعة والاحتراق الأكاديمي أو ما يدل علي انتفاء الاحتراق كالرفاهة النفسية والخلو من المشكلات الانفعالية.

ويمكن تفسير ذلك من خلال القول بأن امتلاك الطلاب المعلمين لمستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي باعتباره أحد أبعاد المناعة النفسية يجعل الطلاب المعلين أكثر قدرة على ضبط الانفعالات وإدارتها، الأمر الذي يمهد الطريق نحو اجتياز الخبرات الأكاديمية الصعبة. يضاف لذلك قدرة الطالب المعلم على استخدام أساليب مواجهة ضغوط فاعلة تمكنه من التعرف على العوامل المحفزة للضغوط وضبطها والتحكم فيها. وكلما نجح الطالب المعلم في ذلك كلما تشكل لديه مفهوم ذات إيجابي ونظرة إيجابية للذات تجعله أكثر قدرة على مواجهة المواقف الأكاديمية الصعبة بدرجة من الصلابة النفسية.

كل هذه العوامل من شأنها أن تحد من شدة الاستجابات الانفعالية وقوتها. كما يعزى انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلاب المعلمين مرتفعي المناعة النفسية إلى ارتفاع مستوى المرونة المعرفية والانفعالية لديهم بدرجة تساعدهم على تفعيل العقل الحكيم، والذي يمكنه إحداث درجة من التوازن بين كل من العقل الانفعالي والعقل المنطقي (الأكاديمي)، وعدم الانسياق طول الوقت خلف العقل الانفعالي.

يضاف لذلك، أن المناعة النفسية تتضمن القدرة على اتخاذ القرارات الفاعلة حتى في ظل ارتفاع مستوى الضغوط الاكاديمية، والتي تعتبر أحد ملامح الذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى القدرة على النظر للمواقف الأكاديمية من أكثر من جهة وإعادة تقييمها بهدف اتخاذ قرارات مناسبة لتجنب الوقوع في دائرة الضغوط أو الاحتراق الأكاديمي.

كما أن مهارات الوعي الذاتي، باعتبارها أحد ملامح المناعة النفسية، تمكن الطلاب من إدراك نقاط القوى والضعف لديهم، وكذلك إدراك الانفعالات الموجبة والسالبة، والعوامل المهيئة للضعف الانفعالي. وكلما تمكن الطلاب المعلمون من تفعيل مهارات الوعي الذاتي كلما كانت أهدافهم واقعية ويمكن تحقيقها. كما أن تلك المهارات تجعل الطالب على وعي بذاته ومتى يسعى لطلب الدعم والمساندة من الآخرين، الأمر الذي يسهم بشكل أو بآخر في خفض مستوى الضغوط والاحتراق الأكاديمي. وبالتالي فهي بمثابة قوة دافعة نحو استكمال المهام الأكاديمية بجانب كونها مهارة استباقية تعمل على الحد من الضغوط الأكاديمية وتفاقمها.

إن امتلاك الطلاب المعلمون لمهارات التفكير الإيجابي تعمل على تهدئة الـ HPA axis وتفعيل النظام المسئول عن الاسترخاء، ومن ثم تساعدهم على إدراك الضغوط الأكاديمية على أنها مؤقتة وليست دائمة، فضلاً عن أنه يمكن إدارتها والسيطرة عليها بدلاً من التهويل والمبالغة من شأنها. وفي هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن التهويل والمبالغة وكذلك النظر إلى المواقف الضاغطة على أنها دائمة، هي أحد التشوهات المعرفية التي تنتج عن استثارة الجهاز المسئول عن الاستجابة للضغوط Stress response system. وبالتالي فالتفكير الإيجابي يسهم في إحداث درجة من التوازن على المستوى البيولوجي والنيرولوجي ومن ثم المستوى السيكولوجي.

يضاف لما سبق، أن نمط التفكير القائم على النظرة الإيجابية يعطى الطلاب المعلمين فرصة أكبر ووقت أطول للتفكير في المواقف الأكاديمية الضاغطة، والسعي نحو إيجاد حلول فاعلة لها، بخلاف النظرة التشاؤمية السالبة، والتي تزيد من نشاط الجهاز العصبي، وتجعله عرضة للاستثارة الانفعالية عند مواجهة أي موقف ضاغط بسبب كثرة التعرض للضغوط وعدم القدرة على حلها بسبب التفكير التشاؤمي المستمر. كما أن المستويات المرتفعة من التفكير

الإيجابي تزيد من فاعلية الشخص وقدرته على مواجهة الضغوط الأكاديمية، فضلاً عن انها تزيد من مستوى الدافعية الذاتية والتي تسهم في تحقيق الأهداف الشخصية.

أما المرونة النفسية، باعتبارها أحد أبعاد المناعة يمكن أن تسهم في خفض الضغوط والاحتراق الأكاديمي. حيث إن اليقظة العقلية من شأنها أن تحد من الانهاك الانفعالي، فكلما كان الطالب المعلم يقظاً عقلياً كلما كان أكثر حضوراً هنا والآن، بمعنى الوعي بالخبرات الأكاديمية التي يعايشها وكيفية الاستفادة القصوى منها، وعدم الانشغال بصراعات الماضي أو خيالات المستقبل. كما أن اليقظة العقلية من شأنها أن تحد من إصدار الشخص للأحكام الذاتية تجاه ذاته، وتزيد من مستوى التعاطف الذاتي، وتمكنه من مراقبة الناقد الذاتي السلبي، والذي يعمل طول الوقت على إنتاج أفكار سالبة متعلقة بالذات، كل هذا من شأنه أن يقلل من استثارة الجهاز العصبي المسئول عن الاستجابة للضغوط، والذي بدوره يقوم بإفراز النواقل العصبية التحفيزية أو ما تعرف بالـ excitatory neurochemicals والتي تعمل على استثارة جميع أجهزة الجسم والوقوع تحت طائلة الاحتراق النفسي وما يصاحبه من إنهاك انفعالي وبدني.

ويتحدد مستوى الاحتراق الأكاديمي بمدى وضوح الأهداف وارتباطها بالقيم الشخصية. فكلما كانت القيم الشخصية واضحة ومحددة، وكلما كانت الاهداف الذاتية مرتبطة بها، كلما انخفض معدل الاحتراق النفسي، حيث تعمل القيم كقوة دافعة نحو الإنجاز الشخصي والأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة دالة إحصائيًا بين كل من المناعة النفسية والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط (لبيرسون) بين درجات الطلاب المعلمين على مقياس المناعة النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) وعلى مقياس التطلعات المهنية (الدرجة الكلية والأبعاد) حيث جاءت قيم معاملات الارتباط كما موضحه بالجدول التالي:

جدول ١٨

معاملات الارتباط بين المناعة النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) ودرجات التطلعات المهنية (الدرجة الكلية - والأبعاد) لدى الطلاب المعلمين.

التطلعات المهنية / المناعة النفسية	الطموح المرتبط بالإنجاز المهني	الطموح القيادي	الطموح التعليمي	الدرجة الكلية
الذكاء الانفعالي	٠,٥٦٤**	٠,٥٢٨**	٠,٦٥٦**	٠,٦٨٨**
المرونة النفسية	٠,٣٥١**	٠,٤٧٠**	٠,٣١٣**	٠,٤٨٨**
التفكير الإيجابي	٠,٤٤٣**	٠,٥٥٥**	٠,٤١٧**	٠,٥٥٨**
مفهوم الذات	٠,٤١٣**	٠,٤٣٦**	٠,٣٩٠**	٠,٤٨٥**
الدرجة الكلية	٠,٧٣٢**	٠,٨٠٢**	٠,٧٥٣**	٠,٩٠٠**

يوضح الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المناعة النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) ودرجات التطلعات المهنية (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى الطلاب المعلمين.

وتتفق نتائج الفرض الثاني مع دراسة (Khalil et al., 2023; Li, 2023; Maghsoundi, 2021; Namaziandest et al., 2023a,b). حيث أشارت تلك الدراسات إلى ارتباط المناعة بالنمو المهني والرضا والوظيفي، والدافعية المهنية والاندماج في العمل. وكلها تؤكد ارتباط المناعة

النفسية بالتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين. ويرجع ذلك إلى أن زيادة مستويات الذكاء والضبط الانفعالي لدى الطلاب المعلمين يتضمن زيادة مستوى الدافعية للإنجاز وتحقيق الأهداف، الأمر الذي يزيد من القدرة على التركيز لفترات طويلة على الأهداف المرجوة.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء فهم الطلاب المعلمين للقيم الشخصية والمهنية والسعي الدؤوب لتحقيق تلك الأهداف. كما أن مهارات الذكاء الانفعالي تساعد الطلاب المعلمين على تبني أهداف واقعية ويمكن تحقيقها، وهذه الأهداف تتسق بشكل أو بآخر مع نقاط القوى والضعف التي يدركها الطلاب في أنفسهم. وبالتالي فهم بهذا الفهم الواعي للذات في حالة مستمرة من النمو المهني سواء من خلال تعزيز وصقل نواحي القوة لديهم، أو من خلال تنمية نواحي الضعف.

ويضاف لما سبق أن التفكير الإيجابي يعزز مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ويعزز من مستوى المرونة المعرفية بدرجة تسمح للطلاب المعلمين الاقتراب من مشكلاتهم الأكاديمية والمهنية والعمل على تقديم حلول ابتكارية. وهذا بحد ذاته، يدفع الطلاب المعلمين نحو تحيق طموحاتهم المهنية، وعدم الوقوف مكتوفي الأيدي أمام المشكلات التي تواجههم. كما أنها تتيح لهم الاعتماد على استراتيجيات وأساليب تدريسية وتعليمية فاعلة، تساعدهم على النمو المهني كالاشتراك في الندوات والدورات التدريبية التي تصقل من مهاراتهم وكفاءتهم المهنية.

ويرتبط التفكير الإيجابي والمرونة النفسية بشكل أو بآخر بالثبات الانفعالي والخلو من الصراعات النفسية، والذي يعتبر أمرًا ضرورياً لتبني الشخص مستويات طموح مهني ثابتة وطويلة المدى. كما أن التفاؤل والتفكير الإيجابي باعتبارهما سمات شخصية لدى المعلم تمنحه مزيد من الثقة في استخدام أساليب تدريسية فاعلة داخل الفصول، فضلاً عن أنها تدفعه نحو استخدام إدارة صفية (بنائية -تعاونية) وليست (تنافسية- عقابية). يضاف لذلك، أنها تعطي انطباع جيد للطلاب، وبالتالي تكون البيئة التعليمية داعمة ومعززة لكل الأطراف، وبالتالي يشعر الطالب المعلم بخبرات النجاح المهني الأولية التي تعطية انطباعاً إيجابياً، ومن ثم تدفعه نحو تحقيق مزيد من النجاح.

ويرتبط التفكير الإيجابي بالنمو المهني حيث ينظر الطلاب المعلمين ذوو المستويات المرتفعة من المناعة النفسية إلى التحديات والصعوبات على أنها فرص للتعلم الذاتي والنمو المهني. كما يعزز التفكير الإيجابي الاندماج في الأنشطة التعاونية مع الأقران، والرغبة في مشاركة الخبرات الإيجابية بهدف إفادة الآخرين والاستفادة منهم. وبالتالي يمكنهم التفكير الإيجابي من خلق بيئة مشبعة بالدعم النفسي والمهني.

وتتيح مهارات الوعي الذاتي عند الطلاب المعلمين التعرف على جوانب القوي والضعف أو ما يمكن أن نسميه الانعكاس على الذات، والنظر في الخبرات السالبة والعمل على تحسينها. كما تزيد من قدرة الفرد على إيجاد معنى ذاتي لخبراته الذاتية والمهنية، ومن ثم الوصول إلى مستويات مرتفعة من الرضا المهني والأكاديمي. كما أنها تزيد من قدرتهم على إحداث درجة من التوازن بين المسئوليات الأكاديمية والمهنية والذاتية، ومن ثم خفض مستويات الضغوط النفسية والتركيز على الاهداف المرجوة والمنشودة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: ينص الفرض الثالث على أنه " يمكن التنبؤ الاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية بمعلومية المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين". وللتحقق من

صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، والجدول (١٩) يوضح دلالة التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية من خلال المناعة النفسية.

جدول ١٩

دلالة التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية من خلال ابعاد المناعة النفسية بالنسبة للعينة الكلية الطلاب المعلمين

المتغير المُتنبئ به	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
الاحتراق الأكاديمي	الانحدار	٣٤٩٦,٣٧٥	٢	١٧٤٨,١٨٨	٧,٨٥٤	٠,٠١
	البواقي	٤١٨٤٣,٥٩٣	١٨٨	٢٢٢,٥٧٢		
	الكلي	٤٥٣٣٩,٩٦٩	١٩٠			
التطلعات المهنية	الانحدار	٨٦٥,٢٥٢	٢	٤٣٢,٦٢٦	٦,٨٥٨	٠,٠١
	البواقي	١٢٤٢٦,٧٢٨	١٩٧	٦٣,٠٨٠		
	الكلي	١٣٢٩١,٩٨٠	١٩٩			

*درجات الحرية لعدد المتغيرات المدروسة التي دخلت معادلة الانحدار.

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بمعلومية أبعاد (المناعة النفسية) لدى العينة الكلية بلغت (٧,٨٥٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١)، مما يشير إلى فاعلية بعدين (المرونة النفسية – مفهوم الذات) في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي، وهذا معناه أن هذه المتغيرات لها علاقة بالاحتراق الاكاديمي. كما يتبين أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالتطلعات المهنية بمعلومية أبعاد (المناعة النفسية) لدى العينة الكلية بلغت (٦,٨٥٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١)، مما يشير إلى فاعلية اثنين أيضاً من الأبعاد (التفكير الإيجابي – الذكاء الانفعالي) في التنبؤ بالتطلعات المهنية، وهذا معناه أن هذه المتغيرات لها علاقة بالتطلعات المهنية.

ويوضح جدول (٢٠) الإسهام النسبي للمتغيرات المدروسة في التنبؤ بالمناعة النفسية وأبعاده الفرعية بالنسبة للعينة الكلية.

جدول ٢٠

الإسهام النسبي لأبعاد المناعة النفسية في التنبؤ بالاحتراق النفسية والتطلعات المهنية

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	ر	$ر^2$	$ر^2$ النموذج	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	ت	مستوى الدلالة
الاحتراق الأكاديمي	مفهوم الذات	٠,٥٤٠	٠,٠٥٤	٠,٠٤٩		-١,١٩١	-٠,٢١٧	-٣,٠٧٦	٠,٠١
	المرونة النفسية	٠,٢٧٨	٠,٠٧٧	٠,٠٦٧	١٢١,٧١٠	-٠,٩٢٢	-٠,١٥١	-٢,١٤٩	٠,٠٥
التطلعات المهنية	الذكاء الانفعالي	٠,٦٨٨	٠,٠٢٨	٠,٠٢٣		٠,٦٨٧	٠,٢١٠	٢,٩٧٩	٠,٠١
	التفكير الإيجابي	٠,٢٥٥	٠,٠٥٦	٠,٠٥٦	٦٦,٤٩٨	٠,٣٨٨	٠,١٩٨	٢,٨٠٤	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٠) أن المرونة النفسية تعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في الاحتراق النفسي، حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٠٦٧)، وهذا يعني أن المرونة النفسية تفسر (٧%) من التباين في الاحتراق الأكاديمي، يلية متغير مفهوم الذات حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج، ٠,٠٤٩)، هذا يعني أن مفهوم الذات يفسر (٥%) من التباين في الاحتراق الأكاديمي، وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالذكاء الانفعالي كما يلي:

الاحتراق الأكاديمي = -١,١٩١ × مفهوم الذات + - ٠,٩٢٢ × المرونة النفسية + ١٢١,٧١٠

كما اتضح أن التفكير الايجابي يعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في التطلعات المهنية حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٠٥٦)، وهذا يعني أن التفكير الايجابي يفسر (٦%) من التباين في التطلعات المهنية، يلية متغير الذكاء الانفعالي حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج، ٠,٠٢٣)، هذا يعني أن الذكاء الانفعالي يفسر (٢%) من التباين في التطلعات المهنية، وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالتطلعات المهنية كما يلي:

التطلعات المهنية= ٠,٦٨٧× الذكاء الانفعالي + ٠.٣٨٨× التفكير الايجابي + ٦٦,٤٩٨

ويوضح الجدول التالي (٢١) قيمة الإسهام النسبي لكل بعد من أبعاد المناعة النفسية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية وأبعاده الفرعية:

جدول ٢١

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	الإسهام النسبي
الاحتراق الأكاديمي	المرونة النفسية	٧%
	مفهوم الذات	٥%
التطلعات المهنية	التفكير الايجابي	٦%
	الذكاء الانفعالي	٢%

وفيما يخص إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال المرونة النفسية ومفهوم الذات، فإن مهارات اليقظة العقلية والاتصال باللحظة الحالية من شأنها أن تزيد من مستوى الخبرات الإيجابية، وتعزز من مستوى الرفاهة النفسية وضبط السلوكيات الصفية، وتعزيز فاعلية الذات الأكاديمية، وتحسين مستوى العلاقات الاجتماعية. كما أنها تخفض مستوى الضغوط والاحتراق النفسي، ومن ثم الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب بسبب زيادة خبرات الوعي الانفعالي.

كما أن المرونة النفسية تتضمن الانفصال عن الانفعالات السالبة وعدم التشبث بها، ومن ثم تزيد من قدرة الطالب على الخروج من دائرة الانفعال إلى دائرة أكثر رحابة واتساعاً بحيث يمكنه إعادة تقييم الموقف بشكل سليم وبدون إصدار احكام ذاتية تتعلق بالنجاح أو الفشل الأكاديمي. ولا شك أن الخروج من سيطرة الانفعالات السالبة الناجمة عن الحياة الأكاديمية وصعوباتها يعطى الشخص مرونة أكثر في التفكير ومرونة انفعالية أكثر تساعده في تحقيق

أهدافه الأكاديمية. ولا يعني الانفصال عن الانفعال زواله، فالانفعالات السالبة مستمرة، إلا أن الهدف هنا هو عدم الدخول وراءها داخل النفق المظلم الذي يحجب الفرد عن التفكير السليم في المشكلات الاكاديمية وكيفية وضع الحلول المناسبة لها.

يضاف لذلك أن مهارة التقبل للانفعالات السالبة أحد الميكانيزمات الهامة المرتبطة بالمرونة والتي تعمل على الحد من التوتر والضغط النفسي. فعادة ما يتعامل الطالب مع عدد كبير من المواد الدراسية والتي تمثل له عبئاً أكاديمياً، وفي حال عدم تقبل الطالب لطبيعة العملية التعليمية، فقد يخبر الطالب بلا شك بعض الانفعالات السالبة كالخوف والحزن، ومع تراكم المادة العلمية وزيادتها قد يعايش الطالب خبرة العجز المتعلم، لاسيما إذا كانت لديه خبرات سابقة مرتبطة بالفشل الدراسي أو التأخر الأكاديمي. وبمرور الوقت واقتراب موعد الاختبارات النهائية، قد يعزف الطالب تماماً عن الدراسة والاستذكار الدراسي، ومن ثم يعايش مشاعر الاحتراق النفسي.

وبالتالي فمهارة التقبل تقلل مشاعر الخوف أثناء التعرض للمواقف الصعبة، وتساعد الفرد وظيفياً على تغيير سلوكياته الظاهرة، ومشاركته في الخبرات بدلًا من تجنبها. فالتقبل بمثابة قوة دافعة نحو التغير السلوكي والسعي قدما في طريق (الحياة في ضوء القيم الذاتية)، ومن ثم خفض معدل الضغوط الاحتراق النفسي.

وفيما يخص مفهوم الذات، فإن مفهوم الذات الأكاديمي يؤثر على إدراك الطالب لقدراته وكفاءته الأكاديمية، ومهاراته في التغلب على الصعوبات الأكاديمية في السياق التعليمي. كما أن مفهوم الذات المرتفع يجعل الطالب أكثر ثقةً في قدراته الأكاديمية، كل هذا من شأنه أن يقلل من مستوى الاحتراق الأكاديمي. كما أن انخفاض مفهوم الذات يزيد من خوف الطالب من الفشل ومن ثم المعاناة من الضغوط.

وفيما يخص مفهوم الذات الاجتماعي فإنه يؤثر على إدراك الفرد لكفاءته الاجتماعية داخل السياق التعليمي وبالتالي يقلل من شعور الطالب بالرفض أو النبذ والرغبة في الانعزال ويقلل مستوى الاحتراق النفسي.

ويمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالتطلعات المهنية من خلال الذكاء الانفعالي من خلال امتلاك الفرد لمهارات الوعي الذاتي والتي تتضمن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره وانفعالاته وضبطها. وهذا الأمر يعطي الفرد درجة من الاعتقاد الذاتي في قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وسيطرته عليها ومن ثم الشعور بالهدوء والأمن النفسي الذي يمنح الفرد مزيد من القدرة على التفكير بشكل إيجابي ومرن في طموحاته المهنية وكيفية التخطيط لها والسعي لتحقيقها.

كما أن الذكاء الانفعالي والصلابة الانفعالية تمكن الفرد من الأداء بشكل متسق وفاعل، والتكيف السلوكي الصحيح في العديد من المواقف التي تتضمن درجة من الضغط الانفعالي سواء في الحياة الأكاديمية أو المهنية. كما تتضمن القدرة على إحداث درجة من التوازن بين ما يتطلبه الموقف الانفعالي وبين احتياجات الفرد واهتماماته. بالإضافة إلى قدرة الفرد على استعادة التركيز على سلوكيات موجهه نحو هدف ما، على الرغم من التحديات أو العقبات الشخصية للفرد.

كما يزيد الذكاء الانفعالي من مستوى الدافعية أو الطاقة الموجهة لتحقيق الأهداف ذاتية، وكذلك القدرة على إحداث درجة من التوازن بين الأهداف قصيرة وطويلة المدى، وكذا القدرة على استدامة السعي نحو الأهداف المنشودة حتى في ظل وجود مشاعر سالبة كالناتجة عن الإخفاق في بعض الأمور أو مشاعر الرفض في بعض المواقف المهنية أو الأكاديمية.

ويتضمن الذكاء الانفعالي الحساسية الاجتماعية والوعي باحتياجات ومدركات الآخرين عند اتخاذ قرارات معينة أو طرح حلول للمشكلات والتحديات المهنية والذاتية. وبالتالي فهي القدرة على الانطلاق من هذا الوعي بالغير وصولًا إلى أخذهم في الاعتبار، وشمولهم في كل الأفكار والقرارات والسلوكيات. كما أنها تعني الرغبة في الانفتاح على أفكار الآخرين وما يقدمونه من حلول للمشكلات، والاستماع لتلك الأفكار والانعكاس عليها وعلى الاستجابات المطروحة من الآخرين. كل هذا من شأنه أن يزيد من قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مهنية فاعلة فضلاً عن الاستعانة بالآخرين وآرائهم ووجهات نظرهم في كيفية تحقيق الأهداف. الأمر الذي يزيد من دافعية الفرد نحو تحقيق الأهداف الذاتية ومن ثم زيادة مستوى الطموح المهني.

وفيما يخص التفكير الإيجابي، فإنه يمكن من خلاله التنبؤ بمستوى التطلعات المهنية، وذلك لأن التفكير الإيجابي يؤثر في مدى إدراك الفرد لذاته، ويعزز من فاعليته الذاتية، ويزيد من ثقته بنفسه في مواجهة التحديات والصعوبات. ويزيد التفكير الإيجابي من خبرات النجاح لدى الفرد والتي تزيد رصيد الخبرات الإيجابية التي تدفع الفرد إلى التطلع لتحقيق مزيداً من النجاحات المهنية والأكاديمية.

كما أن التفكير الإيجابي يمكن الطالب من التغلب على الشكوك الذاتية وحديث الذات السلبي ويزيد من ثقته بذاته ويجعله أكثر مثابرة وسعياً نحو تحقيق أهدافه. كما يمكن الطالب من النظر إلى أهداف على أنها ممكنة وقابلة للتحقيق، حتى في ظل وجود بعض العقبات والصعوبات، والتي يتم إدراكها على أنها أمور حتمية لتحقيق الأهداف. ويمتلك الطلاب ذوو التفكير الإيجابي نظرة أكثر تفاؤلاً ووضوحاً من غيرهم، كما أنهم أكثر توجهاً نحو المستقبل وأكثر تطلعاً لنجاحات مستقبلية كثيرة.

وفيما يخص البعد الاجتماعي للتفكير الإيجابي، فإنه يؤثر في جودة العلاقات الاجتماعية والسعي نحو طلب المساعدة والدعم الاجتماعي متي احتاج الطالب إليه، لاسيما طلب المشورة ممن حققوا نجاحاً في هذا المسار المهني والدراسي.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين وفقا للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي / علمي / نوعي) على مقياس المناعة النفسية".

الفروق في النوع: وللتحقق من ذلك قام الباحثان بحساب قيمة " ت " لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين. ويوضح الجدول التالي (٢٢) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالتها الإحصائية بين الطلاب "الذكور – الاناث".

جدول ٢٢

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق على مقياس المناعة النفسية تبعاً للنوع

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي	ذكور	١٠٧	٣٢,٠٢	٤,٢٦٧	٦,٧٢٦	٠,٠١
	اناث	٩٣	٣٥,٦٠	٣,٠٦٩		
المرونة النفسية	ذكور	١٠٧	٢٥,١٣	٢,٧٥٤	٥,٢٠٤	٠,٠١
	اناث	٩٣	٢٧,٠٤	٢,٣٩١		
التفكير الإيجابي	ذكور	١٠٧	٢٢,٢١	٢,٣٧٥	٧,٨٤١	٠,٠١
	اناث	٩٣	٢٤,٦٩	٢,٠٣٨		
مفهوم الذات	ذكور	١٠٧	٢١,٥٧	٢,٥٨١	٣,١٠٢	٠,٠١
	اناث	٩٣	٢٢,٦٩	٢,٤٩٨		
الدرجة الكلية	ذكور	١٠٧	١٠٠,٩٣	٧,٧٤٦	٩,٧٣١	٠,٠١
	اناث	٩٣	١١٠,٠٢	٤,٩٢٣		

يتضح من جدول (٢٢) أن قيمة "ت" للفروق بين الطلاب الذكور والاناث هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في المناعة النفسية التي ترجع للنوع هي لصالح الإناث.

الفروق في التخصص (أدبي / علمي/ نوعي): وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل التباين احادي الاتجاه، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول ٢٣

نتائج تحليل التباين احادي الاتجاه لتحديد الفروق بين الطلاب المعلمين على مقياس "المناعة النفسية "

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي	بين المجموعات	٦٩٨,٠٠١	٢	٣٤٩,٠٠٠	٢٥,١١٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٧٣٧,١٥٤	١٩٧	١٣,٨٩٤		
	المجموع	٣٤٣٥,١٥٥	١٩٩			
المرونة النفسية	بين المجموعات	٢١٥,٧٢٠	٢	١٠٧,٨٦٠	١٦,٣٩٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٢٩٦,٢٠٠	١٩٧	٦,٥٨٠		
	المجموع	١٥١١,٩٢٠	١٩٩			
التفكير الايجابي	بين المجموعات	٢٥٨,٠٩٨	٢	١٢٩,٠٤٩	٢٤,٧٧٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠٢٦,٢٥٧	١٩٧	٥,٢٠٩		
	المجموع	١٢٨٤,٣٥٥	١٩٩			
مفهوم الذات	بين المجموعات	١١٢,٠٧٣	٢	٥٦,٠٣٧	٨,٩٧٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٢٣٠,٣٠٧	١٩٧	٦,٢٤٥		
	المجموع	١٣٤٢,٣٨٠	١٩٩			
الدرجة الكلية		٤٥٠٤,٦١٧	٢	٢٢٥٢,٣٠٩	٥٤,١٤٨	٠,٠٠٠
		٨١٩٤,٢٦٣	١٩٧	٤١,٥٩٥		
		١٢٦٩٨,٨٨٠	١٩٩			

يتضح من جدول (٢٣) أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ على مقياس "المناعة النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) " ترجع إلى متغير التخصص (أدبي / علمي/ نوعي). ولمعرفة اتجاه الفروق في "المناعة النفسية " التي ترجع إلى متغير التخصص (أدبي / علمي/ نوعي). تم استخدام اختبار شيفيه للمجموعات الثلاث، وهو ما يوضحه جدول (٢٤).

جدول ٢٤

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في "المناعة النفسية" تبعاً للتخصص بين المجموعات الثلاث (أدبي / علمي/ نوعي)

الابعاد	المجموعات	العدد	المتوسطات	أدبي	علمي
	أدبي	٧٢	٣٢,٧٥	-	
الذكاء الانفعالي	علمي	٨٠	٣٥,٨٩	*٣,١٣٨	-
	نوعي	٤٨	٣١,٤٢	١,٣٣٣	*٤,٤٧١
	أدبي	٧٢	٢٥,٠٨	-	
المرونة النفسية	علمي	٨٠	٢٧,٢٩	*٢,٢٠٤	-
	نوعي	٤٨	٢٥,٣١	٠,٢٩٩	*١,٩٧٥
	أدبي	٧٢	٢٢,٥٦	-	
التفكير الإيجابي	علمي	٨٠	٢٤,٧٥	*٢,١٩٤	-
	نوعي	٤٨	٢٢,٢٧	٠,٢٨٥	*٢,٤٧٩
	أدبي	٧٢	٢١,٦٥	-	
مفهوم الذات	علمي	٨٠	٢٢,٩٩	*١,٣٣٥	-
	نوعي	٤٨	٢١,٢٥	٠,٤٠٣	*١,٧٣٨
	أدبي	٧٢	١٠٢,٠٤	-	
الدرجة الكلية	علمي	٨٠	١١٠,٩١	*٨,٨٧١	-
	نوعي	٤٨	١٠٠,٢٥	١,٧٩٢	*١٠,٦٦٢

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث (أدبي / علمي/ نوعي) في "المناعة النفسية". يوجد فروق بين كل من (التخصص الادبي والتخصص علمي) و (التخصص العلمي – التخصص النوعي) في الابعاد والدرجة الكلية وذلك لصالح التخصص العلمي إذ بلغ المتوسط الحسابي لها على الابعاد والدرجة الكلية على التوالي (٣٥,٨٩ - ٢٧,٢٩ – ٢٤,٧٥ - ٢٢,٩٩- ١١٠,٩١)، ولا يوجد فروق بين تخصص الأدبي والنوعي في أبعاد المناعة النفسية والدرجة الكلية.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Baban et al., 2023) في تفوق طلاب الأقسام العلمية في مستوى المناعة وتختلف معها في وجود فروق في النوع لصالح الذكور. ويمكن تفسير تلك الفروق في ضوء مستويات الوعي الانفعالي لدى الإناث، حيث إنهنَّ أكثر وعياً انفعالياً، وبالتالي هنَّ أكثر قدرة على التوافق الانفعالي وأكثر قدرة على التعرف على الانفعالات بشكل دقيق (Joseph & Newman, 2010). بينما ينخفض معدلات الوعي الانفعالي لدى الذكور بسبب التوقعات الاجتماعية التي تفرض عليهم ان يبدوا متماسكين وأكثر صلابة، وبمرور الوقت يجد الذكور صعوبة في التعرف على انفعالاتهم أو حتى القدرة على التعبير الانفعالي. كل هذا يرتبط

بشكل أو بآخر بزيادة رصيد العقبات والمشكلات الانفعالية التي يواجهها الذكور وتجعلهم عرضة للضيق والتأزم الانفعالي.

يضاف لذلك أن الإناث أكثر قدرة على التعاطف سواء على المستوى المعرفي (بمعنى القدرة على فهم انفعالات الآخرين) أو حتى على المستوى الانفعالي (بمعنى القدرة على الشعور بانفعالات الآخرين). ولعل هذا التعاطف يتيح لهن القدرة على التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين. بينما يعول الذكور بشكل أكبر على التعاطف المعرفي أكثر من التعاطف الانفعالي، بمعنى أنهم يمكنهن فهم انفعالات الآخرين بينما لا يمكنهم الشعور بمدى الانفعالات وحدتها (Baro-Cohen, 2002).

كما تميل الإناث إلى استخدام استراتيجيات ضبط الانفعال المرتكزة على الانفعال، وقد يكون هذا الأمر سلاح ذو حدين، حيث يؤدي إلى درجة أعلى من التنظيم الانفعالي، وفي نفس الوقت قد يؤدي إلى الاجترار الذي يرتبط بشكل أو بآخر بالاضطرابات النفسية. ينما يميل الذكور إلى استخدام أساليب مواجهة مرتكزة على المشكلة، والتي تعتبر فاعلة في حل المشكلات والضغوط الحالية، ولكنها قد تؤدي إلى تجنب بعض المشكلات بجانب كونها غير فاعلة ويترتب عليها مشكلات غير محلولة على المدى الطويل.

كما تشير الدراسات إلى اعتماد الإناث على أساليب مواجهة تكيفية مثل (إعادة التقييم، positive reframing، والتقبل)، بينما يميل الذكور إلى الاعتماد على اساليب غير تكيفية مثل الإنكار. ويعتبر مدى تلقي الدعم الاجتماعي، هو أحد العوامل المسهمة في تفسير الفروق بين الجنسين في مستوى المناعة. حيث تميل الإناث إلى تكوين شبكات دعم اجتماعي أوسع ويكون التركيز الرئيسي لديهم هو الاستفادة من المساندة الانفعالية وجودة العلاقات الإنسانية. بينما يميل الذكور إلى الاعتماد على المساندة الأدائية بشكل أكبر (مثل المساعدة في أداء المهام). يضاف لذلك أن الإناث أكثر قدرة على تقديم الدعم الاجتماعي في السياق الأسري، الأمر الذي يعتبر أحد مصادر القوة لدى الإناث لاسيما في حال القدرة على إحداث درجة من التوازن بين تقديم الدعم للآخرين والسعي لطلب الدعم.

وتسهم قوة الروابط الاجتماعية البينشخصية لدى الإناث تسهم في تعزيز المناعة النفسية لديهم، وذلك لأنهن أكثر اعتمادًا على الرسائل الانفعالية والرسائل غير اللفظية مما يزيد من كفاءتهن في إيصال الرسائل الانفعالية وقدرتهن على فهم انفعالات الآخرين. بينما يميل الذكور إلى الاندفاعية وعدم القدرة على التعبير الانفعالي، مما قد يضيع عليه فرصة فهم التفاصيل الانفعالية الدقيقة في الموقف والاستجابة لها بشكل مناسب.

وتتميز الإناث بقدرتهن على حل الصراعات الانفعالية من خلال الاعتماد على استراتيجيات تعاونية، بينما يميل الذكور إلى الاعتماد على استراتيجيات توكيدية وتنافسية لحل الصراعات بشكل سريع. وتعتمد الإناث على أسلوب متوازن يسعى للتوفيق بين النظرة المتفائلة للمستقبل، بالإضافة إلى التقييمات الواقعية للصعوبات والتحديات. كما أنهن أكثر اعتماداً على التفكير الانعكاسي أو التأملي الذي يترتب عليه تبني منظور أو موقف يتسم بالحذر والحيطة في تقييم الأمور أو اتخاذ القرارات. أما الذكور، ففي الغالب يعتمدوا على الثقة الزائدة في أنفسهم، وأن لديهم القدرة على تخطي العقبات والصعاب، وبالتالي هم أكثر تطلعاً لأهداف عظيمة وكبيرة.

وفيما يخص التخصص، فيمكن عزو ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدى التخصصات العلمية إلى عدة عوامل منها نمط التفكير الذي يعتمد بشكل أساسي على التفكير المنطقي

والتفكير التحليلي الذي يسمح للطالب بتحليل كافة المواقف والخبرات الانفعالية التي يعايشها، وإعادة تقييم تلك المواقف بشكل دقيق للتعرف على العوامل المسببة لها والنتائج المترتبة عليها. يضاف لذلك امتلاكهم القدرة على حل المشكلات بشكل علمي صحيح.

ومن الجدير ذكره، تمتع الطلاب المعلمين في الأقسام العلمية بدرجة من المرونة العقلية والنفسية الناتجة عن التدريب المستمر على أسلوب المحاولة والخطأ في معالجة القضايا الأكاديمية. وبالتالي يمكنهم إعادة تقييم المواقف والخبرات الانفعالية بشكل دقيق، وتقصي الحقائق الانفعالية في الموقف الانفعالي بجانب المرونة العقلية التي تتيح له تقبل كل المواقف والآراء ولو كانت على خلاف مراده أو توقعه.

وتتسم التخصصات العلمية بالعمل ضمن مجموعات أو فرق بحثية لبحث قضايا علمية معينة، أو حل مسائل رياضية، هذه المجموعات قائمة على أساس التعاون والدعم النفسي والعلمي، كما أنها تزود الطالب المعلم ببعض المهارات الاجتماعية التي يعتمد عليها في حياته الشخصية. ولا شك أن تلك الخبرات تتيح له فرصة تقديم الدعم للآخرين، والسعي نحو طلب الدعم عند الاحتياج إليه. كل هذا من شأنه أن يعزز المناعة النفسية لدى الطالب المعلم. كل تلك المهارات تعطي الطلاب المعلمين فرصة أكبر للتعامل مع الضغوط بفاعلية، والحفاظ على درجة من الاتزان والهدوء النفسي عند المرور بخبرات ضاغطة.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها: والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين وفقا للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي / علمي / نوعي) على مقياس الاحتراق الأكاديمي".

الفروق في النوع: وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة " ت " لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين. ويوضح الجدول التالي (٢٧) قيمة اختبار "ت" T test– ودلالتها الإحصائية بين الطلاب " الذكور – الاناث" .

جدول ٢٧

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعاً للنوع" ذكور- اناث

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
الوهن الجسمي	ذكور	١٠٧	٢٦,٥٥	٥,٩٥٩	٩,٩٤٩	٠,٠١
	اناث	٩٣	١٩,٦٠	٣,٣٦٦		
الوهن الانفعالي	ذكور	١٠٧	٢٣,٥٢	٥,٥٥٣	١٠,٧٠١	٠,٠١
	اناث	٩٣	١٦,٨٦	٢,٤٤٨		
الوهن المعرفي	ذكور	١٠٧	٢٦,٧٤	٥,٨٥٦	١١,٤٣٢	٠,٠١
	اناث	٩٣	١٨,٩٨	٣,٦١٢		
الدرجة الكلية	ذكور	١٠٧	٧٦,٨١	١٥,١٧٦	١٢,٢٨٨	٠,٠١
	اناث	٩٣	٥٥,٤٤	٧,٦٥١		

يتضح من جدول (٢٧) أن قيمة "ت" للفروق بين الطلاب الذكور والاناث هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في الاحتراق الأكاديمي التي ترجع للنوع هي لصالح الذكور.

الفروق في التخصص (أدبي / علمي/ نوعي): وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل التباين احادي الاتجاه، وهو ما يوضحه جدول (٢٨).

جدول ٢٨

نتائج تحليل التباين احادي الاتجاه لتحديد الفروق بين الطلاب المعلمين على مقياس الاحتراق الأكاديمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الوهن الجسمي	بين المجموعات	١٨,٧٠٩	٢	٩,٣٥٤	٠,٢٥٦	٠,٧٧٤
	داخل المجموعات	٧١٩٠,٨١١	١٩٧	٣٦,٥٠٢		
	المجموع	٧٢٠٩,٥٢٠	١٩٩			
الوهن الانفعالي	بين المجموعات	٠,٨٣٥	٢	٠,٤١٧	٠,٠١٤	٠,٩٨٦
	داخل المجموعات	٦٠٢٨,٠٤٠	١٩٧	٣٠,٥٩٩		
	المجموع	٦٠٢٨,٨٧٥	١٩٩			
الوهن المعرفي	بين المجموعات	١٨,٠٠٩	٢	٩,٠٠٤	٠,٢٢٧	٠,٧٩٧
	داخل المجموعات	٧٨١٢,٦١١	١٩٧	٣٩,٦٥٨		
	المجموع	٧٨٣٠,٦٢٠	١٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٢,٩٤٣	٢	١٦,٤٧٢	٠,٠٦٢	٠,٩٤٠
	داخل المجموعات	٥٢٤٩٢,٩٣٢	١٩٧	٢٦٦,٤٦٢		
	المجموع	٥٢٥٢٥,٨٧٥	١٩٩			

يتضح من جدول (٢٨) أنه لا توجد فروق دالة على مقياس "الاحتراق الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) " ترجع إلى متغير التخصص (أدبي / علمي/ نوعي). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Liu et al. (٢٠٢٣) حيث أظهرت أن الذكور كانوا أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي مقارنة بالإناث، بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراستي(Şahin et al., 2017; Kim et al., 2020) حيث تركز الإناث بدرجة أكبر على النجاح الشخصي والذي قد يعتبر أحد العوامل المهيئة للضغوط. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج (Takunyaci & Izzet Kurbanoglu, 2021) والتي لم تظهر فروقاً بين الجنسين في مستوى الاحتراق الأكاديمي.

وفيما يخص الفروق في الاحتراق الأكاديمي وفقاُ للتخصص فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Liu et al., 2023)) والتي أظهرت وجود فروق لصالح التخصص العلمي حيث يعاني الطلاب درجات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي تعزى لصعوبة المواد العلمية. كما أظهرت نتائج (Goyal et al., 2021) أن الضغوط الأكاديمية تزيد الأعباء الدراسية تتفاوت وفقاً للتخصص وكذلك مستوى الاحتراق الأكاديمي.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الذكور بسبب تعدد المسئوليات التي تقع على عاتق الذكور قبل وبعد التخرج، حيث يسعى الطالب المعلم إلى التحاق بعمل معين يساعده على تلبية المتطلبات الحياتية، وقد لا يجد الوقت الكافي لاستذكار ومتابعة المسار الأكاديمي. ومع تزايد العبء الأكاديمي عليه قد لا يتمكن الطالب من إحداث درجة من التوازن بين المسئوليات المتعددة. ويعزى ذلك إلى طبيعة الشخصية الذكورية، فالذكور غالباً ما يميلون فقط إلى التركيز على مهمة واحدة وليس مهام متعددة.

يضاف لذلك أن الإناث تتفوق على الذكور في القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية وحل الصراعات، من خلال الاعتماد على أساليب مواجهة مرتكزة على الانفعال، كالتعبير الانفعالي ومشاركة الانفعالات الأكاديمية السالبة مع الآخرين ومحاولة الوصول إلى حلول، بخلاف الذكور الذين يعتمدون في الغالب على استراتيجيات مرتكزة على المشكلة والتي تكون فاعلة على المدى القريب وليس المدى البعيد.

أما الإناث فاستكمال المسار التعليمي لديهن يعتبر أحد الإنجازات الشخصية التي تحظى بالقبول والدعم سواء على المستوى الأسري والاجتماعي. ولعل هذا يزيد من مستوى الدافعية لديهن ويجعلهن أكثر قدرة على تحمل الضغوط والأعباء الأكاديمية. وعلى الرغم أيضاً من تعدد الأدوار والمسئوليات على المستوى الشخصي والأسري والأكاديمي، إلا أن الإناث أكثر قدرة على إنجاز مهام متعددة في وقت واحد.

كما أن الإناث في الغالب أكثر ميلاً إلى التحاق بالمسارات الأكاديمية التي يغلب عليها الطابع الانفعالي كالتربية والتعليم في الصفوف الأولى للأطفال، أو المهن الطبية ورعاية المرضى، بخلاف الذكور حيث تكون ميولهم العلمية متجهة نحو المهن ذات الطابع العملي وليس الاجتماعي والفني. وبالتالي نجد أن الإناث أكثر قدرة على التكيف مع البيئة الأكاديمية من الذكور، وبالتالي أقل عرضة للاحتراق النفسي.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها: ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين وفقا للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي / علمي / نوعي) على مقياس التطلعات المهنية".

الفروق في النوع: وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة " ت " لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين. ويوضح الجدول التالي (٢٥) قيمة اختبار " ت " T test– ودلالتها الإحصائية بين الطلاب " الذكور – الاناث".

جدول ٢٥

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق على مقياس التطلعات المهنية تبعاً للنوع

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
الطموح المرتبط بالإنجاز المهني	ذكور	١٠٧	٢١,٢٠	٢,٦٦٢	٧,٣٣٠	٠,٠١
	اناث	٩٣	٢٣,٣٤	١,٠١٦		
الطموح القيادي	ذكور	١٠٧	١٨,٨٤	٣,٧٥٠	١١,١١٨	٠,٠١
	اناث	٩٣	٢٣,٣٢	١,٠٩٥		
الطموح التعليمي	ذكور	١٠٧	١٩,٢٧	٤,١٠٦	٩,٢٠٤	٠,٠١
	اناث	٩٣	٢٣,٣٠	١,٠٥١		
الدرجة الكلية	ذكور	١٠٧	٥٩,٣١	٨,٥٤٧	١١,٨٢٠	٠,٠١
	اناث	٩٣	٦٩,٩٧	١,٧١٠		

يتضح من جدول (٢٥) أن قيمة "ت" للفروق بين الذكور والاناث هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في التطلعات المهنية التي ترجع للنوع هي لصالح الإناث.

الفروق في التخصص (أدبي / علمي/ نوعي): وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل التباين احادي الاتجاه، وهو ما يوضحه جدول (٢٦).

جدول ٢٦

نتائج تحليل التباين احادي الاتجاه لتحديد الفروق بين الطلاب المعلمين على مقياس التطلعات المهنية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الطموح المهني	بين المجموعات	٠,١٩٢	٢	٠,٠٩٦	٠,٠١٨	٠,٩٨٣
	داخل المجموعات	١٠٧٥,٢٠٣	١٩٧	٥,٤٥٨		
	المجموع	١٠٧٥,٣٩٥	١٩٩			
الطموح القيادي	بين المجموعات	٨,٠٧٦	٢	٤,٠٣٨	٠,٣٠٧	٠,٧٣٦
	داخل المجموعات	٢٥٩١,٧٩٩	١٩٧	١٣,١٥٦		
	المجموع	٢٥٩٩,٨٧٥	١٩٩			
الطموح التعليمي	بين المجموعات	٧,٧٢٦	٢	٣,٨٦٣	٠,٢٨٣	٠,٧٥٤
	داخل المجموعات	٢٦٨٩,٠٦٩	١٩٧	١٣,٦٥٠		
	المجموع	٢٦٩٦,٧٩٥	١٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٣٠١	٢	٠,١٥٠	٠,٠٠٢	٠,٩٩٨
	داخل المجموعات	١٣٦٦٤,٦٥٤	١٩٧	٦٩,٣٦٤		
	المجموع	١٣٦٦٤,٩٥٥	١٩٩			

يتضح من جدول (٢٦) أنه لا توجد فروق دالة على مقياس "التطلعات المهنية (الدرجة الكلية والأبعاد) " ترجع إلى متغير التخصص (أدبي / علمي/ نوعي). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Smith, 2015) والتي أظهرت أن الإناث كن أكثر ميلاً للطموح من الذكور لاسيما تجاه المهن الإنسانية. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية فيما يخص التخصص العلمي ومع دراسة (Yousef, 2020) والتي أظهرت تأثر مستوى الطموح بالتخصص الدراسي. وتختلف التطلعات المهنية بين الذكور والإناث بسب بعض العوامل. حيث إن الإناث أكثر ميلاً إلى الالتحاق بالمهن التي تتسم بدرجة من العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مثل التدريس. وبالتالي فالإناث أكثر انجذاباً لهذا المسار الأكاديمي، بخلاف الذكور حيث يتطلعوا إلى شغل المناصب القيادية والإدارية. يضاف إلى ذلك أن سياسات القبول بالجامعات قد تجبر بعض الطلاب على الالتحاق بمسار أكاديمي لا يتسق مع ميوله العلمي، وبالتالي يتراجع لديه مستوى الطموح المهني. كما أن التعليم يعد أحد المسارات المهنية الآمنة وظيفياً بالنسبة للإناث حتى في ظل التحديات الاقتصادية الحالية، لذلك يتزايد طموحهم المهني أملًا في الوصول إلى حالة من الاستقرار الوظيفي والنفسي.

توصيات البحث

بناءً على النتائج سالفة الذكر، يوصي البحث بما يلي:

- إنشاء مركز للإرشاد النفسي بكليات التربية جامعة الأزهر بمختلف فروعها من أجل عقد برامج وقائية تستهدف تعزيز المناعة النفسية لدى طلاب جامعة الأزهر بشكل عام، وطلاب كليات التربية على وجه الخصوص.

- التنسيق بين أقسام الصحة النفسية بكليات التربية جامعة الأزهر ووحدات الإرشاد الأكاديمية بها من أجل الكشف عن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الاحتراق الأكاديمي لتقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية المناسبة.

- زيادة اعتزاز الطلاب المعلمين باختيارهم لمهنة التدريس كمهنة مستقبلية رئيسة من خلال إبراز قيمتها الشخصية والمجتمعية، وذلك من خلال عرض نماذج مشرفة في المجال بمختلف فعاليات كليات التربية جامعة الأزهر.

- عقد شراكات بين كليات التربية جامعة الأزهر وبعض المدارس الدولية والخاصة لترشيح الطلاب الفائقين دراسياً للعمل بها بعد التخرج، مما يزيد المنافسة الشريفة ويعزز من التطلعات المهنية لدى الطلاب.

- عمل لقاءات توعية لطلاب الثانوية الأزهرية أثناء اختبارات القبول بكليات التربية جامعة الأزهر لإرشادهم إلى أفضل الأقسام التي تناسبهم.

دراسات مقترحة

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يقترح إجراء الدراسات التالية:

- الفروق في التطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الخلفية الثقافية – المستوى الاجتماعي الاقتصادي - التخصص).

- نمذجة العلاقة السببية بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية لدى طلاب الجامعة.

- المناعة النفسية كمتغير وسيط بين التسويف الأكاديمي والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين.

- الصفحة النفسية لدى الطلاب المعلمين مرتفعي ومنخفضي الاحتراق الأكاديمي.

- الإسهام النسبي لأبعاد المناعة النفسية في التنبؤ بالرضا المهني لدى المعلمين.

- برنامج قائم على قوى الشخصية في تحسين المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين.

- أثر برنامج تكاملي قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:-

أحمد عباس منشاوي (٢٠٢٢). تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة والتنبؤ به في ضوء متغيرات الكمالية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، ٢(٧١)، ٤٨٦-٥٦٤.

حامد زهران (٢٠٠١). الصحة النفسية والعلاج النفسي. دار النهضة العربية.

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧). علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب.

عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (٢٠١٨). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية – جامعة جنوب الوادي، ٣٤(٣٤)، ١١٩-١٥٩.

عصام زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها. مجلة كلية التربية، ٥١، ٨١١-٨٢٢

مصطفى فهمي (١٩٩٨). الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف. دار العلوم .

ثانياً: المراجع العربية مترجمة إلى الإنجليزية:-

El-Sayed, A., & El-Sayed, A. (2018). Metacognitive beliefs as mediating variables between academic perfectionism and academic burnout among university students. Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, South Valley University, 34(34), 119-159.

Fahmy, M. (1998). Mentaal health: Studies in the psychology of adaptation. Dar Al-Uloom.

Manshawy, A. (2022). Determining the cutoff point in the academic burnout scale using the extended Angoff method and predicting it according to academic perfectionism, academic interest, and academic resilience variables among undergraduates. Journal of Psychological Counseling, 2(71), 486-564.

Zahran, H. (1997). Social psychology. Alam Al-Kutub.

Zahran, H. (2001). Mental health and psychotherapy. Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Zidan, E. (2013). Psychological immunity: concept, dimensions, and measurement. Journal of the Faculty of Education, 51, 811-822.

ثالثـًا: المراجع الأجنبية:-

Akbaba, S. (2006). Motivation in education. Atatürk University Journal of Kâzım Karabekir Faculty of Education,13, 343-361.

Akbaşlı, S., Arastaman, G., Gün, F., & Turabik, T. (2019). School engagement as a predictor of burnout in university students. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45(45), 293-309.

Akpınar, E., Yildiz, E., & Ergin, Ö. (2006). Science Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession. Buca Faculty Educ. J. 19, 56-62.

Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarinin öğrenmeye ilişkin tutumlarinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarilarina göre incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 283-297.

Alam, N., & Naheed, Z. (2020). Educational and career aspirations of undergraduate students: an exploratory study. Parishodh Journal, 9(3), 5626-5636.

Al-Bahrani, M. A., Allawati, S. M., Abu Shindi, Y. A., & Bakkar, B. S. (2020). Career aspiration and related contextual variables. International Journal of Adolescence and Youth, 25(1), 703-711.

Albert-Lorincz, E., Albert-Lorincz, M., Kadar, A., Krizbai, T., & Marton, R. (2012). Relationship between the characteristics of the psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. The New Education Review, 23(1), 103–115.

An, Y., Yuan, G., Liu, Z., Zhou, Y., & Xu, W. (2018) Dispositional mindfulness mediates the relationships of parental attachment to posttraumatic stress disorder and academic burnout in adolescents following the Yancheng tornado. European Journal of Psychotraumatology, 9(1), 1472989.

Arlinkasari, F., Akmal, S. Z., & Rauf, N. W. (2017). Should students engaged to their study?(Academic burnout and school-engagement among students). GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling, 7(1), 40-47.

Arrogante, O., & Aparicio-Zaldivar, E. (2017). Burnout and health among critical care professionals: The mediational role of Resilience. Intensive and Critical Care Nursing, 42, 110-115.

Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. Journal of Vocational Behavior, 77(3), 350–360.

Ates, B. (2016). Effect of Solution Focused Group Counseling for High School Students in Order to Struggle with School Burnout. Journal of Education and Training Studies, 4(4), 27-34.

Avitsur R, Kavelaars A, Heijnen C, Sheridan JF (2005) Social stress and the regulation of tumor necrosis factor-alpha secretion. Brain Behav Immun 19(4),311–317.

Aypay, A. (2011). Primary and secondary school teachers' behavioral habits and perceptions of "good teacher" characteristics. Elementary Education Online, 10(2), 620-645.

Baban, W. K. A., Ismael, G. A., & Aziz, I. A. (2023). Examining the Associations between Psychological Immunity and the Exams

Anxiety in the Context of the Covid-19 Pandemic. Open Journal of Social Sciences, 11(8), 186-201.

Back, A. L., Steinhauser, K. E., Kamal, A. H., & Jackson, V. A. (2016). Building Resilience for palliative care clinicians: An approach to burnout prevention based on individual skills and workplace factors. Journal of Pain and Symptom Management, (2), 284.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13(1), 27-45.

Bailey, M. T., Dowd, S. E., Galley, J. D., Hufnagle, A. R., Allen, R. G., & Lyte, M. (2011). Exposure to a social stressor alters the structure of the intestinal microbiota: Implications for stressor-induced immunomodulation. Brain, Behavior, and Immunity, 25(3), 397-407.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management, 43(1), 83-104.

Bandura A. 1999. A social cognitive theory of personality. In Pervin, L. & John, O. (Eds), Handbook of Personality (pp. 154–96). New York: Guilford.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review, 84(2), 191.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. American psychologist, 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 248-287.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopaedia of human behavior, 4, (pp. 71-81). New York, NY: Academic Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual review of psychology, 52(1), 1-26.

Bandura, A., (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

Baruch, Y. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspectives. Career development international, 9(1), 58- 73

Barwal, S. K. (2011). Attitude of Secondary School Teachers towards their Teaching Profession. International Journal of Education & Allied Sciences, 3(1), 985-990.

Baum CL, Arpey CJ (2005) Normal cutaneous wound healing: clinical correlation with cellular and molecular events. Dermatol Surg 31(6):674–686

Bekhet, A. K., & Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: Psychometric testing of a new scale. Western journal of nursing research, 35(8), 1074-1093.

Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR), 1(3), 6.

Bikar, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2018). Affective Structures among Students and Its Relationship with Academic Burnout with Emphasis on Gender. International Journal of Instruction, 11(1), 183-194.

Black, P. H., Garbutt, L. D. (2002) Stress, inflammation and cardiovascular disease. J Psychosom Res, 52,1–23

Blumer, H. (1986). Symbolic interactionism: Perspective and method. University of California Press.

Bö, I. (1994). The sociocultural environment as a source of support .de Gruyter Press.

Bozdoğan A. E., Aydın D., Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(2), 83-97.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84(4), 822-848

Brown, L. M., Millonig, M. K., Rothholz, M. C., Schommer, J. C., & Sogol, E. M. (2003). Career Pathways for Pharmacists. Journal of the American Pharmacists Association, 43(4), 459-462.

Bruunsgaard H, Pedersen M, Pedersen BK (2001) Aging and proinflammatory cytokines. Curr Opin Hematol 8:131–136

Burns VE, Carroll D, Drayson M, Whitham M, Ring C (2003) Life events, perceived stress and antibody response to infl uenza vaccination in young, healthy adults. J Psychosom Res 55(6), 569–572

Burns VE, Carroll D, Ring C, Harrison LK, Drayson M (2002) Stress, coping, and hepatitis B antibody status. Psychosom Med 64(2):287–293

Bursal, M. & Buldur, S. (2016). Primary education teacher candidates' reasons for career preference and their future expectations: a comparative analysis. Baysal University Journal of Education Faculty, 16(2), 351-376.

Busis, N. A., Shanafelt, T. D., Keran, C. M., Levin, K. H., Schwarz, H. B., Molano, J. R., ... & Cascino, T. L. (2017). Burnout, career satisfaction, and well-being among US neurologists in 2016. Neurology, 88(8), 797-808.

Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school

pupils: The unique effects of burnout and engagement. Journal of Adolescence, 53, 169–179.

Campos, M. R. (2005). Passive Bystanders or Active Participants: The Dilemmas and Social Responsibilities of Teachers. PRE-LAC Journal, 1, 6-24.

Can, Ş. (2010). Attitudes of the Students who Attend the non-thesis graduated education program towards the teaching profession. Journal of Social Sciences and Humanities Researches, 24(3), 13-28.

Caprara, G. V., & Steca, P. (2006). The contribution of self–regulatory efficacy beliefs in managing affect and family relationships to positive thinking and hedonic balance. Journal of Social and Clinical Psychology, 25(6), 603-627.

Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. Epidemiologia e psichiatria sociale, 15(1), 30.

Carrion, V. G., Weems, C. F., & Reiss, A. L. (2007). Stress predicts brain changes in children: a pilot longitudinal study on youth stress, posttraumatic stress disorder, and the hippocampus. Pediatrics, 119(3), 509-516.

Carruthers, P. (2009). Mindreading underlies metacognition. Behavioral and brain sciences, 32(2), 164-182.

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. International Journal of Behavioral Medicine, 4(1), 92-100.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. Journal of personality and social psychology, 56(2), 267.

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. Personality and Individual Differences, 89, 202–210.

Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. SpringerPlus, 2, 677.

Chase, J. A., Houmanfar, R., Hayes, S. C., Ward, T. A., Vilardaga, J. P., & Follette, V. (2013). Values are not just goals: Online ACT-based values training adds to goal setting in improving undergraduate college student performance. Journal of Contextual Behavioral Science, 2(3-4), 79-84 .

Chavira, G., Cooper, C., R., & Vasquez-Salgado, Y. (2016) Pathways to achievement: Career and educational aspirations and expectations of Latina/o immigrant parents and early adolescents. Journal of Latinos and Education, 15(3), 214-228.

Chen, S. (2021). Academic burnout and its association with cognitive emotion regulation strategies among adolescent girls and boys. Aggression and Violent Behavior, 1-9 .

Chen, Z. (2023). Primary school teachers are immune: a journey in the sea of psychological well-being, buoyancy, and engagement. BMC psychology, 12(1), 86.

Choochom, O. (2013). The development of a self-immunity scale. Journal of Psychology Kasem Bandit University, 3(3), 52-61.

Christian LM, Franco A, Iams J, Sheridan J, Glaser R (2010) Depressive symptoms predict exaggerated inflammatory response to in vivo immune challenge during human pregnancy. Brain Behav Immun 24(1):49–53

Christian, L. M., Deichert, N., Gouin, J. P., Graham, J. E., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2009) Psychological influences on neuroendocrine and immune outcomes. In: Cacioppo JT, Berntson G (eds) Handbook of neuroscience for the behavioral sciences. John Wiley & Sons, Inc, New Jersey, pp 1260–1279

Cohen S, Frank E, Doyle WJ, Skoner DP, Rabin BS, Gwaltney JM (1998) Types of stressors that increase susceptibility to the common cold in healthy adults. Health Psychol 17:214–223

Cohen S, Harmrick N, Rodriguez MS, Fedman PJ, Rabin BS, Manuck SB (2002) Reactivity and vulnerability to stress-associated risk for upper respiratory illness. Psychosom Med 64(2):302–312

Cohen, S., Janicki-Deverts, D., Doyle, W. J., Miller, G. E., Frank, E., Rabin, B. S., & Turner, R. B. (2012). Chronic stress, glucocorticoid receptor resistance, inflammation, and disease risk. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 109(16), 5995-5999

Cohen, S., Tyrrell, D. A., & Smith, A. P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the common cold. New England journal of medicine, 325(9), 606-612.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. Journal of educational psychology, 104(4), 1189.

Collier, G., (1994). Social origins of mental ability. John Wiley & Sons.

Constantino, P., Ramos de Souza, E., Gonçalves de Assis, S., & Correia, B. S. C. (2013). Burnout Aspects of Physical and Mental Health Conditions. In S. Bährer-Kohler (Ed.), Burnout for Experts: Prevention in the Context of Livingand Working. [Kindle Paperwhite]. Retrieved from http://www.amazon.co.uk/

Cordova, J. V. (2001). Acceptance in behavior therapy: Understanding the process of change. The Behavior Analyst, 24(2), 213-226 .

Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. Journal of Clinical Psychology, 20(2), 200-207.

Cushman, S., & West, R. (2006). Precursors to college student burnout: Developing a typology of understanding. Qualitative research reports in communication, 7(1), 23-31.

De Jesus, S. N. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. Applied Psychology: An International Review, 54 (1), 119-134.

De Kloet, C. S., Vermetten, E., Geuze, E., Kavelaars, A. M. A. A., Heijnen, C. J., & Westenberg, H. G. M. (2006). Assessment of HPA-axis function in posttraumatic stress disorder: pharmacological and non-pharmacological challenge tests, a review. Journal of psychiatric research, 40(6), 550-567.

De Kloet, E. R., & Meijer, O. C. (2019). MR/GR signaling in the brain during the stress response. Aldosterone-Miner. Recept Cell Biol. Transl. Med, 10.

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. SA Journal of Industrial Psychology, 37(2), 01-09 .

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands– resources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86, 499–512.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarinin Özyeterlik Inançlari Ve Öğretmenlik Mesleğine Ilişkin Tutumlari. Eğitim ve Bilim, 36(159), 96-111.

Dewey, J. (2009). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Milton Keynes: Lightning Source UK Ltd.

Dinçer, Z. Ö., & Seferoğlu, G. (2018). Pre-service English teachers' career development aspirations: Professional development and leadership. Kastamonu Education Journal, 26(6), 2033-2044.

Dixon, M. R., & Paliliunas, D. (2020). Clinical behavior analysis integrating ACT and ABA. In M. Levin, M. Twohig, and J. Krafft (eds). Innovations in Acceptance and Commitment Therapy: Clinical Advancements and Applications in ACT. (pp. 16-29). New Harbinger Publications.

Dixon, M. R., Hayes, S. C., Stanley, C., Law, S., & al-Nasser, T. (2020). Is acceptance and commitment training or therapy (ACT) a method that applied behavior analysts can and should use? The Psychological Record, 70(4), 559–579 .

Dubey, A., & Shahi, D. (2011). Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. Indian J Soc Sci Res, 8(1-2), 36-47.

Duru, E., Duru, S., & Balkis, M. (2014). Analysis of Relationships among Burnout, Academic Achievement, and Self-regulation. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(4), 1274–1285.

Dyrbye, L. N., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Power, D., Durning, S. J., ... & Shanafelt, T. D. (2010). Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students. Jama, 304(11), 1173-1180.

Eifert, G. H., & Heffner, M. (2003). The effects of acceptance versus control contexts on avoidance of panic-related symptoms. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 34(3-4), 293–312 .

Ekinci, N. (2017). Motivational factors affecting teacher profession and field selection of teacher candidates. Elementary Education Online, 16(2), 394-405.

Endler, N. S., & Magnusson, D. (1977). The interaction model of anxiety: An empirical test in an examination situation. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 9(2), 101.

Eren, A. (2012a). Prospective teachers' interest in Teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework?. Australian Journal of Education, 56(3), 303-318.

Eren, A. (2012b). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. Teaching and Teacher Education, 28, 111-123.

Eren, A. (2014). Relational analysis of prospective teachers' emotions about teaching, emotional styles, and professional plans about teaching. The Australian Educational Researcher, 41(4), 381-409.

Eren, A., & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. Teaching and Teacher Education, 26(7), 1416-1428.

Ershler W, Keller E (2000) Age-associated increased interleukin-6 gene expression, late-life diseases, and frailty. Annu Rev Med 51:245–270

Farber, S. L. (1987). The Diversity of Student Needs in Higher Education . ERIC.

Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. Review of educational research, 75(2), 159-210.

Ferreira, T. A. D. S., Simões, A. S., Ferreira, A. R., & dos Santos, B. O. S. (2019). What are Values in Clinical Behavior Analysis?. Perspectives on Behavior Science, 43, 1-12.

Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40(3), 249-269.

Frels, L., & Horton, B. (1991). Faculty positions as a career choice for professionals--Part II. AANA journal, 59(4), 329-337.

Freudenberger, H. J. (1974). Introduction and Acknowledgment. Journal of Social Issues, 30.(١)

Gamoran, A. (2000). Educational stratification and individual careers. In A. C. Kerckhoff (Ed.), Generating social stratification: Toward a new research agenda (pp. 59-74). Westview Press.

Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. Journal of Vocational Behavior, 88, 10-18.

Glaser R, Robles TF, Sheridan J, Malarkey WB, Kiecolt-Glaser JK (2003) Mild depressive symptoms are associated with amplifi ed and prolonged infl ammatory responses after infl uenza virus vaccination in older adults. Arch Gen Psychiatry 60(10):1009–1014

Glaser R, Sheridan JF, Malarkey WB, MacCallum RC, Kiecolt-Glaser JK (2000) Chronic stress modulates the immune response to a pneumococcal pneumonia vaccine. Psychosom Med 62: 804–807

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Gorgievski, M. J., & Hobfoll, S. E. (2008). Work can burn us out or fire us up: Conservation of resources in burnout and engagement. In J. R. B. Halbesleben (Ed.), Handbook of stress and burnout in health care (pp.7 – 22). Nova Science Publishers, Inc.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology, 6(28), 545-579.

Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. Career development and counseling: Putting theory and research to work, 1, 71-100.

Graham NMH, Douglas RM, Ryan P (1986) Stress and acute respiratory infection. Am J Epidemiol 124:389–401

Grant, D. F., Battle, D. A., & Heggoy, S. J. (2000). The journey through college of seven gifted females: Influences on their career related decisions. Roeper Review, 22(4), 251-260.

Gregor, M. A., & O'Brien, K. M. (2016). Understanding career aspirations among young women: Improving instrumentation. Journal of Career Assessment, 24(3), 559-572.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85(2), 348-362.

Guha, S., & Beri, N. (2023). Psychological Immunity (Pi) in post-Covid era: A systematic review paper. Multidisciplinary Reviews, 6.

Haken, H., & Portugali, J. (1995). A synergetic approach to the self-organization of cities and settlements. Environment and Planning B: Planning and Design, 22(1), 35-46.

Hall, C. S., & Lindzey, G. (1971). Theories of Personality. Translated by A. Qasim. Dar Al-Mada

Hall, C. S., & Lindzey, G. (2000). Theories of Personality (A. Okasha, Trans.). Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hamerman D, Berman JW, Albers GW, Brown DL, Silver D (1999) Emerging evidence for inflammation in conditions frequently affecting older adults: report of a symposium. J Am Geriatr Soc 47:1016–1025

Hansen, T. D., & McIntire, W. G. (1989). Family structure variables as predictors of educational and vocational aspirations of high school seniors. Research in Rural Education, 6(2), 39- 49.

Harrewijn, A., Cardinale, E. M., Groenewold, N. A., Bas-Hoogendam, J. M., Aghajani, M., Hilbert, K., ... & Pine, D. S. (2021). Cortical and subcortical brain structure in generalized anxiety disorder: findings from 28 research sites in the ENIGMA-Anxiety Working Group. Translational psychiatry, 11(1), 502.

Hayati, D., Ogbahi, A., HOSEINI, A. S. A., & AZIZI, A. M. (2012). Investigating the relationships between quality of learning experience's components and self-efficacy on academic burnout among students of Allamme Tabatabaei University of Tehran . Educational Development of Jundishapur, 3(4), 18-29.

Hayes, S., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment Therapy: Model, processes and outcomes. Behavior Research and Therapy, 44(1), 1-25 .

Hellenga, K., Aber, M. S., & Rhodes, J. E. (2002). African American adolescent mothers' vocational aspiration-expectation gap: Individual, social and environmental influences. Psychology of women quarterly, 26(3), 200-212.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1999). The motivation to work. Transaction Publishers .

Heyes, C.M. (2012) New thinking: the evolution of human cognition. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 367, 2091 – 2096 .

Hill-Soderlund, A. L., Holochwost, S. J., Willoughby, M. T., Granger, D. A., Gariépy, J. L., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2015). The developmental course of salivary alpha-amylase and cortisol from 12 to 36 months: Relations with early poverty and later behavior problems. Psychoneuroendocrinology, 52, 311-323.

Hiver, P., & Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. Applied Linguistics, 38(3), 405-423.

Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. Annual review of organizational psychology and organizational behavior, 5(1), 103-128.

Hoffmann, A. N., Contreras, B. P., Clay, C. J., & Twohig, M. P. (2016). Acceptance and commitment therapy for individuals with disabilities: A behavior analytic strategy for addressing private events in challenging behavior. Behavior Analysis in Practice, 9(1), 14-24 .

Hofmann, C., Stalder, B. E., Tschan, F., & Häfeli, K. (2014). Support from teachers and trainers in vocational education and training: The pathways to career aspirations and further career development . International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 1(1), 1-20.

Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. Journal of Counseling Psychology, 6(1), 35-44 .

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources .

Honkonen, T., Ahola, K., Pertovaara, M., Isometsä, E., Kalimo, R., Nykyri, E.,Aromaa, A., Lönnqvist, J. (2006). The association between burnout and physical illness in the general population--results from the Finnish Health 2000 Study. Journal of Psychosomatic Research, 61, 59–66.

Hossler, D., Braxton, J., & Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice. Higher education: Handbook of theory and research, 5, 231-288.

Hu, N. B. (1996). Effects of college students' perceptions of labor market variables and conditions on their choice of academic majors. ERIC.

Hung, D. M., & Thuy, P. T. (2021). Reflective Teaching Perceived and Practiced by EFL Teachers--A Case in the South of Vietnam. International Journal of Instruction, 14(2), 323-344.

Hurlock, E. (2007). Personality Development. Tata McGraw – Hill Publishing Company Limited.

IJntema, R. C., Schaufeli, W. B., & Burger, Y. D. (2023). Resilience mechanisms at work: The psychological immunity-psychological elasticity (PI-PE) model of psychological resilience. Current Psychology, 42(6), 4719-4731.

Irgatoglu, A., & Kirmizi, Ö. (2023). Pre-Service EFL Teachers' Immunity Perceptions Concerning Their Perceived Teacher Commitment Levels. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 17(2), 95-111.

Ishihara K, Hirano T (2002) IL-6 in autoimmune disease and chronic inflammatory proliferative disease. Cytokine Growth Factor Rev 13:357–368

Janeway Jr, C. A., & Medzhitov, R. (2002). Innate immune recognition. Annual review of immunology, 20(1), 197-216.

Jiang, A. L., Sun, K., & Qin, T. L. (2023). Unraveling the relationships among EFL teacher emotions, immunity, and teaching quality: A multilevel structural-equation modelling analysis. System, 124, 103356.

Kadi, A., Beytekin, O. F., & Arslan, H. (2015). A Research on the Burnout and the Teaching Profession Attitudes of Teacher Candidates. Journal of Education and Training Studies, 3(2), 107-113.

Kahneman, D. (2011). Fast and slow thinking. Allen Lane and Penguin Books.

Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. American journal of education, 106(3), 349-384.

Karl, D. & Fischer, M. (2013). Prevention and Communication: A Most Effective Tailored Treatment Strategies for Burnout. In S. Bährer-Kohler (Ed.), Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working. [Kindle Paperwhite]. Retrieved from http://www.amazon.co.uk/

Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals .In P. Schmuck & K. Sheldon (Eds.) Life goals and well-being. Hogrefe.

Kell, H. J. (2018). Unifying Vocational Psychology's Trait and Social–Cognitive Approaches through the Cognitive-Affective Personality System. Review of General Psychology, 22(3), 343- 354.

Khalaj, E., & Savoji, A. P. (2018). The Effectiveness of Cognitive Self-Regulatory Education on Academic Burnout and Cognitive Dissonance and Academic Achievement of Elementary Students. Middle East Journal of Family Medicine,16(1), 225.

Khalili, A., Dobakhti, L., & Zohrabi, M. (2023). Scrutinizing the Predicting Factors in Native and Nonnative English Instructors' Teacher Immunity. Journal of Research in Applied Linguistics, 15(1), 62-74.

Kiecolt-Glaser JK, Glaser R, Gravenstein S, Malarkey WB, Sheridan J (1996) Chronic stress alters the immune response to influenza virus vaccine in older adults. Proc Natl Acad Sci USA 93, 3043–3047

Kiecolt-Glaser JK, Loving TJ, Stowell JR, Malarkey WB, Lemeshow S, Dickinson SL, Glaser R (2005) Hostile marital interactions, proinfl ammatory cytokine production, and wound healing. Arch Gen Psychiatry 62,1377–1384

Kiecolt-Glaser JK, Marucha PT, Malarkey WB, Mercado AM, Glaser R (1995) Slowing of wound healing by psychological stress. Lancet 346:1194–1196

Kiecolt-Glaser JK, Preacher KJ, MacCallum RC, Atkinson C, Malarkey WB, Glaser R (2003) Chronic stress and age-related increases in the proinflammatory cytokine IL-6. Proc Natl Acad Sci USA 100,9090–9095

Kim, B., Kim, E., & Lee, S. M. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies, and academic burnout in Korean middle school students. School Psychology International, 38(6), 628-646.

Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. Educational psychology review, 23, 21-43.

König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. Asia-Pacific journal of teacher education, 40(3), 289-315.

Kouyoumdjian, C., Guzman, B.L., & Garcia, N.M. (2017). A community cultural wealth examination of sources of support and challenges among Latino first-and secondgeneration college students at a Hispanic Serving Institution. Journal of Hispanic Higher Education, 16(1), 61-76.

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. Work & stress, 19(3), 192-207.

Kutluturkan, S., Sozeri, E., Uysal, N., & Bay, F. (2016). Resilience and burnout status among nurses working in oncology. Ann Gen Psychiatry 15(33). doi:10.1186/s12991-016-0121-3

Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). A study on the burnout levels of high school students. Egitim ve Bilim, 37(164), 283.

Larsen-Freeman, D. (2013). Chaos/complexity theory for second language acquisition. The encyclopedia of applied linguistics, 1-7.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company.

Lebares, C. C., Guvva, E. V., Ascher, N. L., O'Sullivan, P. S., Harris, H. W., Epel, E. S., & O'Sullivan, P. S. (2018). Burnout and stress among US surgery residents: Psychological distress and Resilience. Journal of the American College of Surgeons, 226(1), 80-90.

LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. Action in teacher education, 19(3), 32-48.

Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2009). Development of occupational aspiration prestige: A piecewise latent growth model of selected influences. Journal of Vocational Behavior, 75(1), 82-90.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, & G., (1994). Towards a unified social cognitive theory of career/academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior [Monograph], 45, 79-122.

Leupold, C. R., Lopina, E. C., & Erickson, J. (2019). Examining the effects of core self-evaluations and perceived organizational support on academic burnout among undergraduate students. Psychological Reports, 0(0), 1-22.

Levin, M. E., Krafft, J., Seifert, S., & Lillis, J. (2020). Tracking valued and avoidant functions with health behaviors: A randomized controlled trial of the acceptance and commitment therapy matrix mobile app. Behavior Modification, 46(1), 63-89 .

Li, S. (2022). Chinese English as a foreign language teachers' immunity and mindfulness as predictors of their work engagement. Frontiers in Psychology, 13, 874356.

Lin, S.-H., & Huang, Y.-C. (2014). Life stress and academic burnout. Active Learning in Higher Education, 15(1), 77–90.

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be?. Educational Leadership, 46(1), 38–43.

Lovallo, D., & Kahneman, D. (2003). Delusions of success. Harvard business review, 81(7), 56- 63.

Macleod, A. K., & Moore, R. (2000). Positive thinking revisited: Positive cognitions, well-being and mental health. Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice, 7(1), 1-10.

MacLeod, A. K., & Salaminiou, E. (2001). Reduced positive future-thinking in depression: Cognitive and affective factors. Cognition & Emotion, 15(1), 99-107.

Maghsoudi, M. (2021). Productive or maladaptive immunity? Which one is more dominant among Iranian EFL Prospective Teachers?. Applied Research on English Language, 10(1), 51-80.

Manson, S. M. (2001). Simplifying complexity: a review of complexity theory. Geoforum, 32(3), 405-414.

Maroco, J., & Alvares Duarte Bonini Campos, J. (2012). Defining the Student Burnout Construct: A Structural Analysis from Three Burnout Inventories. Psychological Reports, 111(3), 814–830.

Marucha PT, Kiecolt-Glaser JK, Favagehi M (1998) Mucosal wound healing is impaired by examination stress. Psychosom Med 60:362–365

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of organizational behavior, 2(2), 99-113.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, (2), 99.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American psychologist, 56(3), 227.

May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. Learning and Individual Differences, 42, 126–131.

McCreaddie, M., Payne, S., & Froggatt, K. (2010). Ensnared by positivity: A constructivist perspective on 'being positive' in cancer care. European Journal of Oncology Nursing, 14(4), 283-290.

McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. Physiological Reviews, 87(3), 873-904.

McEwen, B. S., Nasca, C., & Gray, J. D. (2016). The stress system in the human brain in depression and neurodegeneration. Neurobiology of Stress, 4, 89-99.

McGrath, P. (2004). The burden of the 'RA' positive: survivors' and hospice patients' reflections on maintaining a positive attitude to serious illness. Supportive care in cancer, 12(1), 25-33.

Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. Human relations, 36(10), 899-910.

Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. Journal of occupational psychology, 57(3), 211-219.

Meltzer B.N. (2003) Mind. In L. T. Reynolds & N. J. Herman-Kinney (Eds.), Handbook of Symbolic Interactionism (pp. 253-266). Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Meriläinen, M. (2014). Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life. Quality in Higher Education, 20(3), 309–329.

Merriam-Webster (2004). www.merriam-webster.com/info/04words.htm

Michalec, B., Diefenbeck, C., & Mahoney, M. (2013). The calm before the storm? Burnout and compassion fatigue among undergraduate nursing students. Nurse Education Today, 33(4), 314–320.

Miller GE, Cohen S, Pressman S, Barkin A, Rabin BS, Treanor JJ (2004) Psychological stress and antibody response to influenza vaccination: when is the critical period for stress, and how does it get inside the body? Psychosom Med 66(2):215–223

Mischel, W. (1968). Personality and assessment. London: Wiley.

Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological review, 80(4), 252.

Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. Psychological review, 102(2), 246.

Mischel, W., & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. Annual review of psychology, 49(1), 229-258.

Morganson, V. J., Litano, M. L., & O'neill, S. K. (2014). Promoting work–family balance through positive psychology: A practical review of the literature. The Psychologist-Manager Journal, 17(4), 221.

Namaziandost, E., & Heydarnejad, T. (2023). Mapping the association between productive immunity, emotion regulation, resilience, and autonomy in higher education. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 8(1), 33.

Namaziandost, E., Heydarnejad, T., Rezai, A., & Javanmard, K. (2023). A voyage of discovering the impacts of teacher immunity and emotion regulation on professional identity, autonomy, and work motivation in Iranian EFL landscape. BMC psychology, 12(1), 43.

Neault, R. A. (2014). Theoretical foundations of career development. In B. C. Shepard & P. S. Mani (Eds.), Career development practice in Canada (pp. 129-150). Toronto, Canada: Canadian Education and Research Institute for Counseling.

Neumann, Y. (1990). Determinant and consequences of student Burnout in universities. The Journal of Higher Education, 61(1), 20-31.

Noughabi, M. A., Amirian, S. M. R., Adel, S. M. R., & Zareian, G. (2020). The association of experienced in-service EFL teachers' immunity with engagement, emotions, and autonomy. Current Psychology, 1-10.

OECD (2009). The Professional Development of Teachers. Retrieved from: https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf

OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers. Organization for Economic Cooperation and Development.

Oláh, A. (1996). Psychological immune system: An integrated structure of coping potential dimensions. Paper presented at the 9th Conference of the European Health Psychology Society.

Oláh, A. (2000). Health protective and health promoting resources in personality: A framework for the measurement of the psychological immune system. Paper presented at the Positive Psychology Meeting, Quality of Life Research Center, Lorand Eötvös University, Budapest, Hungary.

Oláh, A. (2002, October). Positive traits: Flow and psychological immunity. Paper presented at the First International Positive Conference, Washington, DC.

Oláh, A. (2004). Psychological immunity: A new concept in coping with stress. Applied Psychology in Hungary, 56(1), 149.

Olah, A. (2005). Anxiety, Coping, and Flow. Empirical Studies in Interactional Perspective. Treffort Press.

Oláh, A., Nagy, H., & Tóth, K. G. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. Empirical Text and Culture Research, 4, 102-108.

Öncü, H. (2004). Motivation and Classroom Management. Nobel Publication.

Onuoha, U. C., & Akintola, A. A. (2016). Gender Differences in Self-Reported Academic Burnout among Undergraduates. Gender & Behaviour, 14(1), 7110-7116.

Oyoo, S.A. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay country, Kenya. International Journal of Education and Research, 6(3), 277-203.

Özdemir, T. Y. & Erol, Y. C. (2015). Perceptions of teacher candidates taking pedagogical formation education about the concepts of school, teaching and student. Journal of Social Sciences, 13(4). 215-244.

Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 2(2), 253-275.

Páez-Blarrina, M., Luciano, C., Gutiérrez-Martínez, O., Valdivia, S., Rodríguez-Valverde, M., & Ortega, J. (2008). Coping with pain in the motivational context of values: comparison between an acceptance-based and a cognitive control—based protocol. Behavior Modification, 32(3), 403-422.

Panagioti, M., Geraghty, K., & Johnson, J. (2018). How to prevent burnout in cardiologists? A review of the current evidence, gaps, and future directions.Trends in Cardiovascular Medicine, 281-287.

Parvez, M., & Shakir, M. (2013). Attitudes of prospective teachers towards teaching profession. Journal of Education and Practice, 4(10), 172-178.

Patton, W., & Creed, P. (2007). The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. Journal of Career Development, 34(2), 127-148.

Paul, F. G. (1997). Aspirations and outcomes: The mediating role of information, preparation, and paths. In K. Wong (Ed.), Advances in educational policy (Vol. 3, pp. 93-136). JAI Press

Pedersen AF, Zachariae R, Bovbjerg DH (2009) Psychological stress and antibody response to influenza vaccination: a meta-analysis. Brain Behav Immun 23(4):427–433

Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. Human relations, 35(4), 283-305.

Phillips AC, Burns VE, Carroll D, Ring C, Drayson M (2005) The association between life events, social support, and antibody status following thymus-dependent and thymus-independent vaccinations in healthy young adults. Brain Behav Immun 19(4):325–333

Powell, G. N., Butterfield, D. A., & Parent, J. D. (2002). Gender and managerial stereotypes: have the times changed?. Journal of management, 28(2), 177-193.

Pugh, S. (2017). Teaching career skills to undergraduates. Education in Chemistry, 54(1), 12-15.

Quaglia, R. J., & Cobb, C. D. (1996). Toward a theory of student aspirations. Journal of research in rural education, 12(3), 127-132.

Rad, M., Shomoossi, N., Rakhshani, M. H., & Sabzevari, M. T. (2017). Psychological Capital and Academic Burnout in students of clinical majors in Iran. Acta Facultatis Medicae Naissensis, 34(4), 311-319.

Rahimpour, H., Amirian, S. M. R., Adel, S. M. R., & Zareian, G. R. (2020). A model of the factors predicting English language teacher immunity: A path analysis. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 10(1), 73-83.

Rahmati, T., Sadeghi, K., & Ghaderi, F. (2019). English as a foreign language teacher immunity: An integrated reflective practice. Iranian Journal of Language Teaching Research, 7(3 (Special Issue)), 91-107.

Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171, 49-55.

Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (1999). Holland's theory and career assessment. Journal of Vocational Behavior, 55(1), 102-113.

Reglin, G., & Reitzammer, A. (1998). Dealing with the stress of teachers. Education, 118(4), 590-597.

Reynolds, L. T., & Herman, N. J. (Eds.). (1994). Symbolic interaction: An introduction to social psychology. Lanham, MD. Altamira Press.

Richards, J. & Farrell, T. (2005). Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning. Cambridge University Press.

Rojewski, J. W. (1997). Characteristics of students who express stable or undecided occupational expectations during early adolescence. Journal of Career Assessment, 5(1), 1-20.

Rojewski, J. W. (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings, and application. Career development and counseling: Putting theory and research to work, 131-154.

Ruthig, J. C., Holfeld, B., & Hanson, B. L. (2012). The role of positive thinking in social perceptions of cancer outcomes. Psychology & health, 27(10), 1244-1258.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. European Psychologist, 13(1), 12-23.

Salmela-Aro, K., Noona Kiuru, E., & Jari-Erik, N. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. European Journal of Psychological Assessment, 25(1), 48–57.

Savickas, M. L. (2011). New questions for vocational psychology: Premises, paradigms, and practices. Journal of Career Assessment, 19, 251-258

Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)—development, validity, and reliability. International journal of environmental research and public health, 17(24), 9495.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. Career Development International, 14(3), 204–220.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. Journal of cross-cultural psychology, 33(5), 464-481.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. Journal of Personality and Social Psychology, 67(6), 1063-1078.

Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world. OECD.

Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. Journal of Vocational Behavior, 60(2), 262-288.

Schoon, I., & Polek, E., (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. International Journal of Behavioral Development, 35(3), 210-217.

Schoon, I., Martin, P., & Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change. His and her story. Journal of vocational behavior, 70(1), 78-96.

Schoon, Schoon, I., & Parsons, S. (2004). Teenage aspirations for future career and occupational outcomes. Journal of Vocational Behavior, 60, 262–288.

Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? Learning and Individual Differences, 49, 120–127.

Selye H (1936) A syndrome produced by diverse noxious agents. Nature 138:30–32

Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 137-146.

Sevincer, A. T., Wagner, G., Kalvelage, J., & Oettingen, G. (2014). Positive thinking about the future in newspaper reports and presidential

addresses predicts economic ownturn. Psychological Science, 25(4), 1010-1017.

Sharot, T. (2011) The Optimism Bias. New York, NY: Pantheon Books.

Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean students. Asia Pacific Education Review, 12, 633-639.

Shoda, Y., & Mischel, W. (1993). Cognitive social approach to dispositional inferences: What if the perceiver is a cognitive social theorist?. Personality and Social Psychology Bulletin, 19(5), 574-585.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36(2), 79-104.

Smart, J. C., Feldman, K. A., Ethington, C. A. (2000). Academic disciplines: Holland's theory and the study of college students and faculty. Vanderbilt University Press.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of personality and social psychology, 60(4), 570.

Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. American psychologist, 55(6), 620.

Srivastava, S. (2010). Human Values and Professional Ethics. Kataria & Son Books.

St John, E. P., Asker, E. H., & Hu, S. (2001). The role of finances in student choice: A review of theory and research. The finance of higher education: Theory, research, policy, and practice, 419-438.

Starr, J. A., & Fondas, N. (1992). A model of entrepreneurial socialization and organization formation. Entrepreneurship Theory and Practice, 17(1), 67-76.

Sternberg, E. M. (2002). The hypothalamic-pituitary-adrenal axis and immune-mediated inflammation. New England Journal of Medicine, 346(8), 1635-1636.

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. Educational psychology, 31(4), 513-528.

Stolker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2012). The Influence of Perceived Stress, Loneliness, and Learning Burnout on University Students' Educational Experience. College Student Journal, 49(1), 146–159.

Strand, S., & Winston, J. (2008). Educational aspirations in inner city schools. Educational studies, 34(4), 249-267.

Super, D.E., (1990). Vocational development theory. The Counseling Psychologist, 1, 2-30.

Tarbox, J., Szabo, TG. & Aclan, M. (2020). Acceptance and commitment training within the scope of practice of applied behavior analysis. Behavior Analysis Practice, 15(1), 11–32.

Tomasello, M. (2014). A natural history of human thinking. Harvard University Press.

Tukaev, S. V., Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2013). The Relationships between Emotional Burnout and Motivational, Semantic and Communicative Features of Psychology Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 82, 553–556.

Turner-Cobb JM, Steptoe A (1996) Psychosocial stress and susceptibility to upper respiratory tract illness in and adult population sample. Psychosom Med 58(5), 404–412

Ubaldo, S. C. (2011). Developing pathways to college and beyond: Case studies of Latino college freshman (Order No. 3456223). [Doctoral dissertation, University of California Santa Barbara] ProQuest Dissertations & Theses A&I

Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K. & Özer, N. (September, 2009). Exploring Prospective Teachers' Beliefs about Principals and Leadership in Schools. Paper presented at the European Conference on Educational Research- ECER 2009. University of Vienna, Vienna-Austria.

Ünal, E., & Şimşek, S. (2008). An Analysis of Pre-Service Elementary School Teachers' Occupational Respect According to Different Variables. Elementary Education Online, 7(1), 41-52.

Vedhara K, Cox NKM, Wilcock GK, Perks P, Hunt M, Anderson S, Lightman SL, Shanks NM (1999) Chronic stress in elderly carers of dementia patients and antibody response to influenza vaccination. Lancet, 353, 627–631

Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 44, 643-650.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature (pp. 7-9). International institute for educational planning.

Visser, A. (2019) How do people make sense of their recovery from academic burnout during their undergraduate studies? An interpretative phenomenological inquiry into the experience of young adults (Doctoral dissertation). Middlesex University.

von Kanel R, Kudielka BM, Preckel D, Hanebuth D, Fischer JE (2005) Delayed response and lack of habituation in plasma interleukin-6 to acute mental stress in men. Brain Behav Immun 20, 40–48.

Wahl, K. H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. Professional School Counseling, 3(5), 367.

Wall, J., Covell, K., & MacIntyre, P. D. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 31(2), 63.

Wang, J., & Staver, J. R. (2001). Examining relationships between factors of science education and student career aspiration. The Journal of Educational Research, 94(5), 312-319.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. Learning and instruction, 18(5), 408-428.

Weiss, S. (2003, December 15). Nation at risk continues to affect education system: Education Commission of the States. Highlights from the 2003 National Forum on Education Policy Global Family Research Project

Wheeler, K. G. (1983). Perceptions of labor market variables by college students in business, education, and psychology. Journal of Vocational Behavior, 22(1), 1-11.

Williams, C. J., Dziurawiec, S., & Heritage, B. (2017). More pain than gain: Effort–reward imbalance, burnout, and withdrawal intentions within a university student population. Journal of Educational Psychology. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000212

Wu, W. (2010). Study on college students' learning burnout. Asian Social Science, 6(3), 132.

Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), Currents of reform in preservice teacher education (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. Personality and Individual Differences, 43(6), 1529–1540.

Zhang, Y., Gan, Y., & Zhang, Y. (2000). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout. Chinese Journal of Clinical Psychology, 4(4), 383-385.