فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تطوير فـاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد

د. محمد كمال أبوالفتوح أحمد عمر
أستاذ مساعد الصحة النفسية بكلية التربية جامعة بنها - جمهورية مصر العربية

استلام البحث: ٢٠١٩/١١/١١ قبول النشر: ٢٠١٩/١١/٢٠ تاريخ النشر: ٢ كانون الثاني ٢٠٢٠

مخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تطوير فاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى ٢٠ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، تضمن البرنامج المقترح في هذه الدراسة ١٢ جلسة إرشادية تم تقديمها خلال ٣ أسابيع واستخدم الباحث فيها مقياس لفاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ومقياس آخر لمستوى الاحتراق الوظيفي/المهني لديهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المقترح قد ساهم وبصورة ذات دلالة إحصائية في تطوير فاعلية الذات وخفض مستوى الاحتراق الوظيفي/المهني لدى العينة المستهدفة في هذا الدراسة.

الكلمات المفتاحية : اضطراب التوحد – فاعلية الذات – الاحتراق الوظيفي / المهني – الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

The Effectiveness of a Rational Emotional Behavioral Program in Developing Self-Efficacy to Reduce the Burnout among Teachers of Students with Autism Disorder

Mohammad Kamal Abo El-Fetouh , Ph.D.
Benha University, Faculty of Education, Egypt
mohamed.ahmed01@fedu.bu.edu.eg

Abstract

The aim of this study is to identify the effectiveness of a rational, emotional, behavioral program in developing self-efficacy to reduce the level of Burnout in 20 teachers of students with autism disorder in Jazan, Saudi Arabia. The proposed program included 12 training sessions. The researcher found that the proposed program has contributed significantly to the development of self-efficacy and reduce the level of Burnout for the targeted subject in this study.

Keywords: autism, self-efficacy, burnout, rational, emotional, behavioral program

مقدمة الدراسة :

من الشروط الأساسية التي ينبغي توافرها في المعلم أن يكون متمتعًا بصحة نفسية طيبة، تتضمن اقتناعه بممارسة المهنة وإقباله عليها وتحمسه لها، لأن المعلم الذي يفتقد القدر المناسب من الصحة النفسية، لن يستطيع أن يساعد تلاميذه على أن يكتسبوها، وأن يحافظوا عليها ويطوروها، ففاقد الشيء لا يعطيه (كفافي، ٢٠٠٣:٣٤٥)، هذا وقد اتفقت نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة (Lopez & Extramera,2017) ودراسة (Martinez et al.,2019) على أن مهنة التدريس تعتبر من المهن التي يتعرض أصحابها للاحتراق الوظيفي / المهني وذلك لعدة أسباب يأتي في مقدمتها الفرق الشاسع بين نسبة المعلمين والتلاميذ والتقدم البطيء في التعلم لعدد كبير من التلاميذ والبيئة التعليمية الفقيرة وانخفاض مستوى المرتبات ...الخ، ويتعاظم الشعور بالوقوع تحت براثن الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام وذلك لأن الخدمات النفسية التي تقدم لهؤلاء الأفراد مازالت تُقدم باستحياء، وقد تكون الخدمات المقدمة طوعية وغير مدعومة، مما يولد قناعة لدى الكثير من أن الخدمات النفسية لا تشكل حاجة أساسية لدى هذه الفئة (الريماوي،٢٠٠٣)، فمهنة تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المهن التي يتعرض معلموها لضغوط عمل كبيرة، ناتجة عن الاختلاف والتنوع في خصائص الطلاب الأمر الذي ينجم عنه نسبة مرتفعة من الاحتراق النفسي والوظيفي/المهني تفوق تلك المتوقعة لدى معلمي التلاميذ العاديين، فمعلموا ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتحملون مسؤولياتهم بحق عادة ما تجدهم مستنزفي الجانب الانفعالي (السرطاوي،١٩٩٧)، فظاهرة الاحتراق لدى المعلمين تعد من أبرز المعوقات التي قد تظهر في مجال العمل مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (Stephanie,2007)، وفيما يخص معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، أكدت نتائج العديد من الدراسات على أن هؤلاء المعلمين يعانون من مستوى مرتفع من الاحتراق الوظيفي / المهني خاصة العصابيين منهم حيث ترتفع لديهم معدلات القلق والاكتئاب والغضب والاندفاعية ويتصفون بالهشاشة وضعف مستوى الوعي الذاتي (Hurt,2011)، كما أفادت نتائج دراسة (Holmes,2012 & Kelly) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم وبين معلمي التلاميذ العاديين في الشعور بالاحتراق الوظيفي / المهني، علاوة على تأكيد نتائج دراسة (Khalil,2017) على أن معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يعانون من ارتفاع مستوى الاحتراق الوظيفي/المهني، حيث يعانون من التعب العاطفي والشعور بعدم الانجاز، ومن ناحية أخرى، أشارت العديد من الدراسات إلى أن فاعلية الذات تؤثر على أداء معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (Siu & Ho,2010)، وأن أكثر أبعاد فاعلية الذات ظهورًا لدى هؤلاء المعلمين هو بعد الفاعلية الشخصية، يليه بعد فاعلية التدريس العامة، و أن فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد تتأثر بصورة دالة بشدة إصابة التلميذ باضطراب التوحد وبكلٍ من عدد سنوات الخبرة للمعلم وعمره الزمني ومدى حصوله على دورات تدريبية وتأهيل أكاديمي متعلق بطرق تعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (العثمان والغنيمي،٢٠١٣).

ولذلك كانت العلاقة بين مستوى الشعور بالاحتراق الوظيفي/المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ومستوى فاعلية الذات لديهم محط أنظار العديد من الباحثين، وتم التوصل إلى أن هناك تأثيراً لفاعلية الذات على مستوى الشعور بالاحتراق الوظيفي علاوة على التأثير على الممارسات التعليمية للمعلمين في مواقف التعامل مع هؤلاء التلاميذ، فالتمتع بمستوى مرتفع من فاعلية الذات يصاحبه انخفاض في مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ويترتب على ذلك زيادة في ايجابية المعلمين نحو التعامل مع هؤلاء التلاميذ (Skuller,2011)، ففاعلية الذات تعد منبئاً لمستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (Chatlos,2016)، ولذلك كان تحسين فاعلية الذات وخفض الشعور بالاحتراق الوظيفي/المهني لدى المعلمين محوراً أساسيًا في العديد من البحوث، وخلصت الكثير منها إلى أن البرامج الإرشادية القائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تسهم وبصورة دالة إحصائيًا في تعزيز فاعلية الذات لدى المعلم (Warren,2010)، كما أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي من شأنه تعديل الكثير من الأفكار اللاعقلانية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الأمر الذي من شأنه تحسين اتجاهاتهم نحو التعامل مع هذه الفئات وبالتالي تحسن كبير في مستوى شعورهم بالاحتراق الوظيفي / المهني (حمـاه،٢٠١١)، حيث تقوم فكرة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي على أن الاضطرابات الانفعالية والنفسية ترجع إلى تفكير الشخص بطريقة غير عقلانية وغير منطقية، وعلى أنه يمكن للفرد أن يخلص نفسه من معظم مشكلاته الانفعالية أو العقلية حين يتعلم أن ينمي تفكيره العقلاني إلى أقصى درجة ويخفض تفكيره غير العقلاني إلى أقل درجة، ويتغلب على مشاكله التي تسبب له التعاسة (عبود،٢٠٠٤).

مما تقدم، فالدراسة الحالية هي محاولة من الباحث في هذا الإطار من خلال تقديم برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي يستهدف تطوير فاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد سعيًا لتقديم مجموعة من التوصيات المنبثقة من دراسة علمية مقننة لعلها تساعد على تجويد حياة هذه الفئة من المعلمين الأمر الذي ينعكس إيجابا على مواقف تعاملهم مع فئة التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

مشكلة الدراسة :

تعدّ مهنة التدريس أحد المحاور الفعالة في المؤسسات التربوية، ويشكل المعلم أساس هذا المحور، ولأسباب معروفة –وأخرى غير معروفة –تبرز معوقات تحول دون قيام المعلم بدوره كاملاً فيتعرض لما يعرف بالاحتراق الوظيفي / المهني أكثر من غيره وحينها تنهار العلاقة الأبوية بين المعلم وتلاميذه وتأخذ أبعادًا سلبية تؤثر على كامل العلمية العلمية والتربوية (الوابلي،١٩٩٥)، فمهنة التدريس تعد من المهن الضاغطة التي تزخر بالأعباء والمسئوليات بشكل مستمر تؤدي بالضرورة إلى زيادة الضغوط على المعلمين ونموها وبالتالي وقوعهم أسرى لمشاعر الاحتراق النفسي والإحباط المهني (عبدالمقصود وطاحون،١٩٩٣)، ونظرًا لأن معلمي التلاميذ ذوي

اضطراب التوحد يقضون وقتاً طويلاً مع تلاميذهم الذين بطبيعتهم يتسمون بخصائص متباينة فيما بينهم تستدعي التعامل معهم وفق مفهوم التعلم الفردي، ولكون هؤلاء التلاميذ في الأساس يعانون من جملة من المشكلات السلوكية والانفعالية والاجتماعية يترتب عليها عادةً تدني في مستواهم الأكاديمي فإن المعلم المكلف بالتعامل مع هؤلاء التلاميذ معرض وبصورة كبيرة لأن يخبر الاحتراق الوظيفي / المهني وبالتالي تتعاظم لديه مشاعر الإحباط والإحساس بالملل والتعب والإرهاق والرغبة في ترك العمل، فيغيب كثيرًا عن العمل ويتعامل سلبيًا من المحيطين به في المدرسة من معلمين وتلاميذ (العجاجي،٢٠١٠)، هذه المشاعر السلبية التي تنتاب بعض معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد أرجعها كثير من الباحثين إلى تدني فاعلية الذات لديهم (Boomgard,2013)، فمن المؤكد أن فاعلية الذات لها دور بارز في التكيف الإنساني ، فسلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكامه وتوقعاته بمهاراته السلوكية ومدى كفايتها للتعامل بنجاح في تحديات البيئة والظروف المحيطة، ففعالية الذات تلعب دوراً هامًا في التكيف النفسي وفي تحديد نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية (Maddux,1995)، ونظرًا لأن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يستهدف – من ضمن أهدافه – مساعدة الأفراد ذوي التفكير غير السليم وغير العقلاني على تقبل أنفسهم بما يمكنهم من الاستمرار في حياتهم المهنية وعدم تكرار أخطائهم بعيدًا عن لوم أنفسهم وبلا خجل، وبذلك يستفيدون من تجاربهم الفاشلة وخبراتهم اليائسة لاكتساب المعرفة الايجابية والتعايش السلمي مع ذواتهم واكتساب محبتها واحترامها (عمـر،٢٠٠٣)، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في التساؤل الأتي : ما هي فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تطوير فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وما انعكاس ذلك على مستوى شعورهم بالاحتراق الوظيفي / المهني ؟.

أهمية الدراسة :

للدراسة الحالية أهميتان هما :

١. أهمية نظرية : وتتجلى من اهتمامها بمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ذلك لأن المعلم بوجه عام ومعلم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على وجه الخصوص هو الركيزة الأساسية في عملية تعليم وتأهيل هؤلاء التلاميذ، ولذلك فإن دراسة ما يتعرض له من أعراض الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر والإحساس بضعف / نقص الشعور بالانجاز يبين جزءًا كبيراً من ملامح البناء النفسي له، كما تتمثل الأهمية النظرية أيضًا من كون الدراسة تهتم بمتغيرين أساسين وثيقا الصلة بأداء المعلم وهما مستوى فاعلية الذات لديه ومدى شعوره بالاحتراق الوظيفي / المهني.
٢. أهمية تطبيقية : تتمثل في إلقاءها الضوء على مستوى فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي / المهني وما لهما من دور في مستوى أداء معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، كما أن تقديم برنامج إرشادي قائم على أسس علمية في هذه الدراسة يمكن أن يستفيد منه المسئولون عن تعليم ورعاية التلاميذ ذوي اضطراب

التوحد في التخطيط وبالتالي العمل على احتواء الأسباب والعوامل التي تسهم في الاحتراق الوظيفي / المهني لفئة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، علاوة على ذلك قد تسهم نتائج هذه الدراسة في استنساخ أفكار جديدة مماثلة يمكن القيام بها في الحقل التربوي عامة والتي يمكن بدورها أن تسهم في رفاهية المعلم وانجازه بصورة أخص.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. تقييم مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لتطوير فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بغية الحد أو التقليل من مستوى شعورهم بالاحتراق الوظيفي / المهني.
٢. إثراء المكتبة العربية من خلال تقديم أدوات قياس مقننة لقياس مستوى فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.
٣. تقديم مجموعة من التوصيات المنبثقة من نتائج الدراسة والتي قد تسهم في تحسين مستوى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الأمر الذي يضمن لهؤلاء التلاميذ جودة تعليم ورعاية أفضل.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية في ضوء :

١. المتغير المستقل : البرنامج الإرشادي القائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.
٢. المتغيرات التابعة : فاعلية الذات – الاحتراق الوظيفي / المهني.
٣. أدوات الدراسة : مقياسي فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.
٤. زمن الدراسة : أجري الجانب التجريبي لهذه الدراسة خلال شهر مايو ٢٠١٩م.
٥. عينة الدراسة : ٢٠ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد المنتسبين إلى إدارة تعليم منطقة جازان.
٦. الأساليب الإحصائية : المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار Wilcoxon –Test.

مصطلحات الدراسة :

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات الأتية :

- البرنامج الإرشادي العقلاني – الانفعالي – السلوكي **Rational–Emotive–Behavioral Counseling Program** : يعرفه الباحث إجرائيًا على أنه : مجموعة من الجلسات المنظمة والمخطط لها مسبقًا والقائمة على توظيف المبادئ التي وضعها "أليس" Ellis, A عام ١٩٥٥م تحت مسمى "العلاج

العقلاني"، ثم أضاف له مصطلح الانفعالي ليصبح مسمى هذا العلاج هو "العلاج العقلاني الانفعالي"، وظل كذلك إلى أن أضاف له عام ١٩٩٣م مصطلحًا آخر وهو "السلوكي" ليصبح مسماه هو "العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي"، والذي يركز على الأفكار والمعتقدات حول الأحداث والمواقف التي يمر بها الإنسان وليس على مشاعره وانفعالاته التي يعتقد –خطئاً– أنها بسببها، وذلك لمساعدة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على تطوير فاعلية الذات لديهم بغية الحد من مستوى ما يعانونه من احتراق وظيفي/مهني.

- فاعلية الذات **Self–efficacy** : يعرفها الباحث على أنها : اعتقاد الفرد فيما يتعلق بكفاءته الذاتية (الجسمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية) نحو القيام بسلوك معين فيه تحدي ويتطلب جهود فائقة ومثابرة، أي توقعات الفرد الشخصية بمدى قدرته ومرونته ومثابرته على انجاز مهمة ما وذلك في ضوء خبرته الشخصية ومستوى ثقته في قدراته الكامنة وأحكام الآخرين من حوله ومدى قدرته على التنبؤ بمستوى نجاحه في انجاز هذه المهمة، وإجرائيًا : يعرفها الباحث على أنها : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد والذي أعده الباحث لهذا الغرض في الدراسة الحالية.
- الاحتراق الوظيفي / المهني **Burnout** : يعرفه الباحث على أنه : حالة شعورية من الإجهاد النفسي الانفعالي يصاحبها اتجاهات سلبية وفقدان الاهتمام بالعملاء المستهدفين وتكوين مفهوم سلبي عن الذات وشعور بالمشقة المهنية المتراكمة وبالوقوع تحت براثن المطالب والمهام الوظيفية غير المحتملة والتي تفوق القدرات وتؤدي للعجز عن تحملها فيتمخض عن هذه الحالة انخفاض ملحوظ في الدافعية للعمل ونقص الكفاءة الشخصية ومزيد من الاتجاهات السلبية نحو الجميع، وإجرائيًا : يعرفه الباحث على أنه : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد والذي أعده الباحث لهذا الغرض في الدراسة الحالية.
- معلمو التلاميذ ذوي اضطراب التوحد **Teachers of students with Autism** : يقصد بهم الباحث في هذه الدراسة : فئة المعلمون الحاصلون على بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطراب التوحد ويعملون في مدارس التربية الخاصة أو برامج التوحد الملحقة بالمدارس العامة بمنطقة جازان كمعلمين للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

إطار نظري للدراسة :

جدير بالذكر أن العقود الأخيرة شهدت تقدمًا كبيراً في ميدان الفهم لطبيعة اضطراب التوحد مقارنةً بما كانت عليه النتائج العلمية في الحقبة الزمنية التي وصف فيها "ليوكانر" هذا الاضطراب في عام ١٩٤٣م، فالطبعة الخامسة للدليل الإحصائي والتشخيصي DSM5 والصادرة عام ٢٠١٣م جاءت مؤكدة على أن اضطراب التوحد يقع ضمن مظلة الاضطرابات النمائية العصبية Neurodevelopmental Disorders واستخدمت مسمى أوسع هو (اضطراب طيف التوحد) ASD ليتضمن أربعة اضطرابات رئيسة هي: اضطراب التوحد، متلازمة

اسبرجر، اضطراب التفكك الطفولي، والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد (الجابري،٢٠١٤)، وعلى الرغم من الجهود البحثية الساعية إلى معرفة العوامل الكامنة وراء هذا الاضطراب للحد من معدلات الانتشار إلا أن التقارير الصادرة من الجهات العالمية الموثوقة تطالعنا لتؤكد أن معدل الإصابة باضطراب التوحد في ازدياد مستمر، فبعد أن كانت نسبة الإصابة في عام ٢٠١٦م هي ١ : ٦٨ حالة ولادة، جاء تقرير مركز الوقاية ومكافحة الأمراض بالولايات المتحدة الأمريكية CDC ليؤكد أن نسبة الإصابة باضطراب التوحد تم تقديرها في ابريل ٢٠١٨م بالنسبة ١ : ٥٩ حالة ولادة (Autism Speaks,2018) وأن تشخيص هذا الاضطراب يركز في مجمله حول مجالين رئيسين هما: الأول الضعف / القصور في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، والثاني السلوكيات المقيدة والتكرارية والرتيبة وقصور الاهتمام (Guptill,2019)، فالطفل ذو اضطراب التوحد يفشل عادةً في التفاعل مع القائمين على رعايته، ويفضل أن يقضي معظم الوقت بمفرده، ولا تبدو عليه السعادة، ويبدي قدرًا ضئيلًا من الاهتمام بتكوين صداقات وتقل استجابته للإشارات والإيماءات الاجتماعية، كما أن لغته تنمو ببطء وأحيانا لا تنمو على الإطلاق (ميهوب،٢٠١٢)، ومن المؤكد أن العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية الشاقة والمجهدة في الوقت نفسه،إذ تعد مهنة التدريس والعمل مع هذه الفئات من أكثر المهن التعليمية التي تكثر فيها الضغوط الأمر الذي يؤدي أحيانًا إلى ضعف التوافق مع هذه المهنة التي تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات لدى المعلمين والمعلمات (السواط،٢٠١٢)، هذا ويتعاظم الأمر تماماً حينما يكون التدريس موجهاً لفئة التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ذلك لأن كل تلميذ من هؤلاء هو حالة فريدة من نوعها وله مشكلاته التي تختلف إلى حد ما مع غيره من أقرانه، هذا التباين والاختلاف يولد المزيد من الضغوطات التي يخبرها المعلمون ويعيشونها (Kapp&Brown,2011).

فالمعلم هنا ينبغي عليه التأقلم والتعايش مع كم هائل من الضغوطات المتعلقة بأمور التواصل والتفاعل الاجتماعي الضعيفة لدى هذه الفئة من التلاميذ علاوة على السلوك غير المتوقع الذي يظهرونه أحيانًا وكذلك الروتين اليومي الصلب صعب التغيير (Drew&Norton,1994)، فالتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يؤدي بكثير من المعلمين إلى معاناتهم من ضعف الإحساس بالكفاية الذاتية وبالإحباط وخيبة الأمل وتدني تقدير الذات الأمر الذي قد يقود في النهاية إلى الاحتراق الوظيفي / المهني بكل سلبياته (العجاجي،٢٠١٠)، فالعمل مع الفئات الخاصة على وجه العموم من شأنه توليد العديد من الضغوط لدى المعلمين والمعلمات، منها توقعات أولياء الأمور العالية حول الأهداف المراد تحقيقها بالنسبة للطفل ذي الاحتياجات الخاصة، التقدم البطيء في أداء الطفل للمهام التعليمية، اختلاف مستويات الأطفال وقدراتهم مما يتطلب برنامجًا فردياً لكل طفل، والمشكلات السلوكية المصاحبة عادة لذوي الاحتياجات الخاصة، ... الخ (الزيودي،٢٠٠٧).

هذا وتقر كتب علم النفس بأن المعالج النفسي "هربرت فرويدنبيرجر" Freudenberger هو أول من أجرى أبحاثًا على متلازمة الاحتراق الوظيفي / المهني Burnout Syndrome وأدخل هذا المصطلح حيز الاستخدام الأكاديمي في عام ١٩٧٤م وحينها عَرفه بأنه "حالة من الإنهاك يتعرض لها العاملون المستهلكون مهنيًا وانفعاليًا

يؤدي بهم إلى فقدان الدافعية تجاه العمل (عودة،١٩٩٨: بحـر،٢٠١٠)، وكان يقصد به أيَضًا "فشل، إضعاف، استنزاف من خلال أداء طلبات مفرطة لكل من الطاقة والقوة والمصادر" (رمضـان،٢٠١١)، ومع ذلك كانت أعمال "كرستين ماسلاك" Maslack وهي أستاذة علم النفس بجامعة بيركلي الأمريكية تمثل الريادة الحقيقية في دراسة وتطوير هذا المفهوم، وقعد عرفته بأنه "مجموعة من أعراض الإجهاد الذهني والشعور بعدم الرضا عن المنجز الشخصي والأداء المهني (Maslach & Jackson,1981)، وبعدها تناولت المحاولات البحثية هذا المصطلح بالتعريف، فَعُرِفَ على أنه حالة من الاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط العمل المهني تؤدي إلى الشعور بالتعب والإرهاق وحالة من عدم الرضا الوظيفي يصاحبها غياب الدافعية للعمل (عسكر، ٢٠٠٠:١٠)، وهو حالة شعورية أو نفسية تعبر عن شعور الفرد بالمشقة المهنية المتراكمة، وتبدأ حينما يدرك الفرد أن المطالب الملقاة على عاتقه تفوق قدراته، بحيث يعجز عن تحملها، ويتمثل في انخفاض الدافعية للعمل ونقص الكفاءة الشخصية والاتجاهات السلبية نحو الزملاء

(Zambardo & Weber,1994:52)، وعند المعلم، عٌرِف الاحتراق الوظيفي / المهني بأنه الحالة التي يصبح فيها المعلم الذي "عرف عنه التزامه واتزانه في مهنته" مهملاً وذلك استجابة للتوتر الناتج عن أوضاع مهنة التدريس (طــه،٢٠٠٣)، وجدير بالذكر هنا أن استخدام كلمات مثل ضغط أو توتر ككلمات مترادفة للاحتراق الوظيفي/المهني هو استخدام مضلل وليس في محله، ذلك أن الضغوط والتوترات قد يكون لها آثار ايجابية على الإنسان، فالضغوط قد تزيد من الحافز والنمو الشخصي وقد تساعد في كثير من الأحيان على الإنجاز (الشعلان،٢٠١٦).

ومن خلال استقراء الدراسات العديدة التي قدمتها "كرستين ماسلاك" Maslack يمكن التحقق من أن هناك ثلاثة أبعاد رئيسة للاحتراق الوظيفي / المهني تتمثل في : الإجهاد أو (الإنهاك) أو (الاستنزاف) العاطفي، الاستجابة العدائية تجاه الآخرين (ضعف الإنسانية) أو (اختلال الآنوية)، وضعف أو (اختزال) أو (انخفاض) الإنجاز الشخصي (Maslach & Michael,1997)، فالإنهاك العاطفي هو فقدان الإحساس بالثقة بالنفس وضعف الروح المعنوية والشعور باستنفاذ جل الطاقة النفسية وهو يعبر عن المكون الأساس والرئيس للمشقة الفردية ويشير إلى وجود مشاعر مستنزفة من مصادرها العاطفية

(Maslach,1998 : رمضان،٢٠١١: الزهراني،٢٠٠٨)، ويقصد بضعف الإنسانية نزوع العاملين نحو تجريد الصفة الشخصية عن المستفيدين الذين يتعاملون معهم ويعني فقدان العنصر الإنساني أو الشخصي في التعامل مع الأفراد، ففي ضعف الإنسانية تتجلى القسوة في التعامل وتطفو مشاعر التشاؤم وتكثر الانتقادات اللاذعة وكلمات اللوم للزملاء في العمل والمستفيدين من الجماهير (العرايضة،٢٠١٦ : أبودهـوم،٢٠١٧)، أما ضعف الانجاز الشخصي فيشير إلى وجود مشاعر هبوط في كفاية الشخص وقدرته الإنتاجية ورغبته تجاه العمل يرافقها عادةً انخفاض في الإحساس بالدافعية والفاعلية (Maslach et al.,2001)، وعند المعلم، تتجلى أعراض الاحتراق الوظيفي / المهني في الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion ويقصد به استفاد المعلم لطاقته

النفسية والعاطفية إلى المستوى الذي يجد نفسه فيه عاجزًا عن العطاء للتلاميذ، تبلد المشاعر نحو التلاميذ Depersonalization وهي الحالة التي تنتاب المعلم عندما تنشأ لديه مشاعر باردة ومتبلدة واتجاهات ساخرة غير إنسانية نحو التلاميذ بسبب ثقل العبء الملقى على عاتقه، وأخيرًا تناقص الشعور بالانجاز Reduced Feeling of Personal Accomplishment ويقصد به قيام المعلم بتقويم ذاته بطريقة سلبية في ضوء ممارساته التربوية والتعليمية مع تلاميذه، وشعوره بعدم الرضا عن انجازاته أثناء ممارسته المهنية (الوابلي،١٩٩٥).

وفي الصدد نفسه، حاولت كثير من الدراسات الكشف عن العوامل المؤدية إلى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى المعلمين خاصة المكلفين بالتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، فجاءت نتائج معظم هذه الدراسة متوافقة في أن العوامل والمتغيرات الشخصية للمعلمين تمثل السبب الأعظم للشعور بالاحتراق الوظيفي / المهني يليها الخصائص الجوهرية لبيئة العمل في المدرسة وطبيعة التلاميذ المستهدفين (Antoniou et al.,2006)، وكان لفاعلية الذات Self-efficacy دورًا هامًا في شعور الاحتراق الوظيفي / المهني لأنها تحد من تأثير السياقات المهنية المجهدة للمعلم بوجه عام (Evers et al.,2005)، وكانت هذه الحقائق المتعلقة بفاعلية الذات بمثابة الدافع للعديد من الباحثين نحو تحري واقع فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وكذلك التحقق من العلاقة الكامنة بين فاعلية الذات والشعور بالاحتراق الوظيفي/المهني.

ولقد لاقت فاعلية الذات Self-efficacy ودورها في التكيف الإنساني إهتمامًا كبيرًا في أدبيات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الكلينيكي والشخصية، وقد قدم "باندورا" Bandura عام ١٩٧٧م نظريته في الفاعلية الذاتية التي تتضمن أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايتها للتعامل بنجاح في تحديات البيئة والظروف المحيطة، هذا وقد رأى "باندورا" أنها تلعب دورًا مهمًا في التكيف النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية (سلامة،٢٠٠٩)، وفاعلية الذات تعني ثقة الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ موضوعات العمل المتطلبة لإدارة المواقف المستقبلية (Dimopoulon,2012)، فهي ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وهي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل (العدل،٢٠٠١)، وتتحدد فاعلية الذات وفق رؤية "باندورا" في ثلاثة أبعاد رئيسة هي: قدرة الفاعلية Ability of Efficacy، عمومية الفاعلية Generality of Efficacy و قوة الفاعلية Strength of Efficacy (الزيات،٢٠٠١ : قطامي،٢٠٠٤ : المشيقح،٢٠١٥)، حيث تتحدد قدرة الفاعلية بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي للفرد، والعمومية تعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين، أما قوة الفاعلية فتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها، فالشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد في اختيار الأنشطة التي تؤدي بنجاح (Elliot et al.,2000 : سالم،٢٠٠٩)، فالتوقعات الخاصة لدى الفرد بفاعلية الذات تعبر

عن إدراكاته لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة أو الأداء المتضمن في السلوك، وتعكس هذه التوقعات مدى ثقة الفرد بنفسه بالإضافة إلى قدرته على التنبؤ بالإمكانيات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها (الفرماوي،١٩٩٠).

وجدير بالذكر أن "باندورا" حدد مصادر لفاعلية الذات هي: خبرة النبوغ والتفوق وتشير إلى التفسيرات التي يصنعها الأفراد لأداءاتهم الماضية، فتفسيرات الأداء الماضي تخدم كمنبئ أساسي بفاعلية الذات، الخبرة غير المباشرة وتشير إلى الخبرة المكتسبة من خلال ملاحظة نجاحات وأخطاء الآخرين، والتوجهات الاجتماعية وتشير إلى الرسائل المقنعة التي يستقبلها الأفراد من الآخرين، واخيرًا الحالات الفسيولوجية والانفعالية وتشير إلى الاستجابات الجسمية والانفعالية للأفراد والخاصة بأدائهم (العثمان والغنيمي،٢٠١٣)، وفاعلية المعلم Teacher Efficacy تعني مقدار شعور المعلم بأنه قادر على التأثير على أداء التلاميذ والتدريس لهم وفق أعلى مستوى ممكن (Skuller,2011)، هذه الفاعلية حددها "باندورا" في مصدرين هما: توقعات النتائج outcome expectations وتوقعات الفاعلية efficacy expectations فتوقع النتائج يشير إلى تقدير الفرد أن سلوكًا محدداً سوف يؤدي إلى نتائج محددة، بينما توقع الفاعلية أو الكفاءة فيتضمن قناعة الفرد بأنه يستطيع أن يؤدي السلوك المطلوب بنجاح كي ينتج نتيجة معينة مرغوب فيها (Bandura,1977).

هذا ويمكن تقسيم فاعلية المعلم إلى بعدين مختلفين، الأول فاعلية التدريس الشخصي Personal teaching efficacy والثاني فاعلية التدريس teaching efficacy، فالبعد الأول يتضمن إيمان المعلم بقدرته على التأثير على تعلم التلاميذ بشكل ايجابي، بينما يركز البعد الثاني على قدرة المعلمين كمحترفين مهنيين على التأثير على تعلم التلاميذ (Moeller & Ishii,1996)، وبالتالي فالمعلمون الذين يشعرون بالثقة والكفاءة في قدراتهم على تعليم التلاميذ وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة منهم من المحتمل بصورة أكبر أن ينهمكوا في ممارسات أدائية تعليمية فعالة، وعلى العكس تمامًا فالمعلمون منخفضي الثقة بالنفس يعتادون الهروب من مواقف تعليم التلاميذ الذين يدركون أن تعلمهم لن يتم بالسرعة والطريقة المنشودة (Brownell & Pajares,1999).

وقد حرصت العديد من الدراسات على تبنى أساليب علاجية وإرشادية لتحسين مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين بوجه عام أو لخفض / تخفيف حدة مشاعر الاحتراق الوظيفي / المهني لديهم، وكان من أهم المدخلات التي قامت عليها هذه المحاولات هي تلك المبنية على استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، هذا وتعود الخلفية التاريخية للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي إلى أعمال (البرت أليس Ellis) حينما بدأ يشكك في التحليل النفسي، حيث أكد أن الأحداث والخبرات لا تؤديان إلى الاضطراب الانفعالي ولكن كيفية إدراكهما والتفكير بشأنهما يؤثران على انفعال الفرد وسلوكه بل يؤديان إلى الاضطراب الانفعالي (عمـارة،١٩٨٥)، فالاضطرابات الانفعالية والنفسية ترجع إلى تفكير الشخص بطريقة غير عقلانية وغير منطقية، وعلى أنه يمكن للفرد أن يخلص نفسه من معظم مشكلاته الانفعالية حين يتعلم أن ينمي تفكيره العقلاني

إلى أقصى درجة ويخفض تفكيره غير العقلاني إلى أقل درجة، ويتغلب على مشاكله التي تسبب له التعاسة (عبود،٢٠٠٤)، فالهدف من هذا العلاج هو تقليل نزعة هزيمة النفس عند العميل والوصول إلى فلسفة حياتية أكثر واقعية (Ellis,1979)، فهذا النوع من العلاج يساعد على إكساب الفرد الاستبصار بأن نزعته للتفكير في المعتقدات الخاطئة هي التي أوجدت اضطرابه الانفعالي (عبدالقادر،2001)، فالمعتقدات الخاطئة اللاعقلانية هي معارف غير منطقية Illogical زائفة أو كاذبة False جامدة Rigid غير واقعية Non-Pragmatic تؤدي إلى الكرب النفسي (Macavei,2005)، وجدير بالذكر أن البداية التي وضعها (البرت أليس Ellis) لهذا العلاج كانت تحت مسمى العلاج العقلاني وكان ذلك عام ١٩٥٥ ثم في عام ١٩٦١ أضاف مصطلح الانفعالي، وفي مطلع عام ١٩٩٣ طور (البرت أليس Ellis) هذا العلاج بأن أضاف له مصطلح "السلوكي" ليصبح في صورته النهائية تحت مسمى "العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي" (معتـز،٢٠١٠)، فقد رأى أن التفكير والانفعال والسلوك جوانب لا تنفصل عن بعضها البعض، بل أنها جوانب تتفاعل وتتكامل جميعها بصورة ذات دلالة (سعفان،٢٠٠٣).

وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي على أنه "أسلوب شامل من أساليب العلاج النفسي الذي يستخدم بوعي ودراية فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية لمساعدة العميل على تغيير الاختلال في أفكاره وانفعالاته وسلوكه، أو تدميره للذات (الزيـود،١٩٩٨:٤٥)، وهو إرشاد مختصر هدفه نظام المعتقدات "هدم / بناء" لتخفيف القلق وتقبل الذات (زهـران،٢٠٠٣:١١)، أي مساعدة العميل على التعرف على أفكاره اللاعقلانية وتمكينه من الاعتراض على هذه الأفكار ودحضها وكذلك تشجيعه على تعديل أفكاره ومن ثم تبني فلسفة جديدة للحياة تكون أكثر عقلانية وتحكمًا في الانفعالات والسلوك.

وتقوم النظرية العقلانية الانفعالية على أنموذج تعليمي هو نموذج ABC، فالحرف A وهو اختصار لكلمة Activating Event ويشير إلى الحدث النشط أي الخبرات غير السارة المؤلمة الحزينة، وهذه الخبرات يتم إدراكها في جو غير عقلاني وبذلك تكون خبرة لا عقلانية، وهي في المدرسة السلوكية تكون أشبه ما تكون بالمثير أو الحدث غير المرغوب فيه والذي يعمل على استثارة الخوف أو القلق لدى الفرد، أما الحرف B وهو اختصار لـ Beliefs about event فيعني نسق الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد، والتي تؤدي إلى إثارة الاضطراب الانفعالي وتدمير الذات، ويماثلها في التيار السلوكي ما يعرف بالعمليات الوسيطة، واخيرًا الحرف C فهو اختصار للكلمة Consequences ويرمز هذا الحرف إلى النتيجة الانفعالية لدى الفرد وهي دائما تكون مرتبطة بنسق المعتقدات والأفكار لديه، فإذا كان نسق المعتقدات غير عقلاني كانت النتيجة هي الاضطراب النفسي (إبراهيم، ١٩٩٤ : عمـر، ٢٠٠٣ : أبو أسعد وعربيات، ٢٠٠٨ : العازمي، ٢٠١٤)، وبعد أن وضع (البرت أليس Ellis) هذا الأنموذج قام باستكماله وطوره حتى أصبح نموذجًا جديدًا هو ABCDEF فالحرف Disputaion (D) يتضمن مفهوم المجادلة والاحتجاج على المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخاطئة مما يجعل العميل يتحدى نفسه ويتحدى أفكاره ومعتقداته ويجادلها ويحتج على عدم منطقيتها ثم يغيرها، أما

الحرف Final new effect (E) فيتضمن التأثير النهائي الجديد الذي يحققه الفرد نتيجة لتغيير أفكاره واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية، وبعبارة موجزة أن يقوم المرشد بتغيير الأفكار التي تم مهاجمتها بأفكار عقلانية من خلال تعديل نسق التفكير لدى الفرد وتبنيه فلسفة جديدة، أما الحرف (F) Feelingsفهو يتضمن المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي، وهي الخطوة الأخيرة والتي من خلالها تتغير انفعالات الفرد السلبية إلى انفعالات موجبة (Ellis, 1994 : Ellis, 2004).

وتتحدد خطوات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي فيما يأتي: (أ) العمل على تكوين علاقة طيبة مع العميل لكسب ثقته من جهة وتقبل المعالج أو المرشد من جهة أخرى، (ب) العمل على سرد العميل للأعراض التي يشكو منها وعلاقتها بما يفعله من سلوك أي تشجيعه على نقل أفكاره إلى حيز الشعور، (ج) تبصير العميل بأن ما يقوله لنفسه داخليًا وما يفكر فيه لا يعد سوى أفكارًا لا عقلانية ولا منطقية وأن المشكلة الكبرى تكمن في استجابته لهذه الأفكار، (د) إظهار التعجب مما يقوله العميل لنفسه ومن أفكاره اللاعقلانية واللامنطقية، (هـ) استخدام فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية مناسبة لمساعدة العميل على أن يعارض أفكاره الخاطئة، (و) استخدام الأساليب التعليمية النشطة لتعليم العميل كيف يفكر بطريقة عقلانية ومنطقية (المغازي، ٢٠١٢ : عبدالشافي، ٢٠١٦ : Warren,2010)، وتتمثل الفنيات المعرفية في: الحوار والمناقشة والدحض أو التفنيد والإيحاء الذاتي وأسلوب حل المشكلات ... الخ، أما الفنيات الانفعالية فتتلخص في لعب الأدوار والمرح والتسلية والنمذجة ... الخ، بينما تتجسد الفنيات السلوكية في الواجبات المنزلية والاسترخاء والتعزيز والتشكيل والتنفيس الانفعالي ... الخ (Ellis,1990).

دراسات سابقة :

هدفت دراسة (Hurt,2011) إلى الكشف عن السمات الشخصية لدى ١١٣ مقدم رعاية (أخصائي)، (١٠٨ إناث و ٥ ذكور، يقع ٤٢.٥ % منهم ضمن الفئة العمرية من ٢٦ إلى ٣٢ سنة، ٢٥.٧ % من هذه العينة لديها أكثر من ١٠ سنوات خبرة تعامل مع تلاميذ ذوي اضطراب توحد) ومدى تأثيرها على مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لديهم، جاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن كثيراً من مقدمي الرعاية للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد يعانون من مستوى مرتفع من الاحتراق الوظيفي / المهني خاصة العصابيون منهم، إذ ترتفع لديهم معدلات القلق والاكتئاب والغضب والاندفاعية ويتصفون بالهشاشة وضعف مستوى الوعي الذاتي، كما هدفت دراسة (Kelly & Holmes,2012) إلى الكشف عن الفروق بين معلمي التلاميذ سليمي النمو ومعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني، تكونت عينة الدراسة من ١٦ معلماً من معلمي التلاميذ سليمي النمو و ١٦ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، أفادت نتائج الدراسة بوجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين على مقياس الاحتراق الوظيفي / المهني في اتجاه معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

وفي الصدد نفسه، هدفت دراسة (Coman,2013) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ ومدى تأثير سنوات الخبرة للمعلم على مستوى احتراقه الوظيفي ، تكونت عينة الدراسة من ٧٥ معلمًا و ١٩٨ تلميذًا يعاني من اضطراب التوحد، كشفت نتائج الدراسة عن أن نسبة كبيرة من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يعانون من مستويات مرتفعة من الاحتراق الوظيفي / المهني ومع ذلك فسنوات الخبرة لا ترتبط بهذا المستوى، كما لم تتوصل الدراسة إلى تأثير دال لمستوى الاحتراق الوظيفي / المهني للمعلم على التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

بينما استهدفت دراسة (Langeliers,2013) الكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى ١٥٧ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الذين يستخدمون فنيات ABA في مواقف التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ، استخدم الباحث هنا مقياس Maslach للاحتراق الوظيفي / المهني وتم جمع البيانات من خلال تطبيقه عبر تقنية الانترنت على العينة المستهدفة، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يعانون مستويات مرتفعة من الاحتراق الوظيفي/المهني، وفي سياق متصل، وهدفت دراسة (Boujut, et al.,2016) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى ٢٤٥ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في بيئات تعليمية مختلفة (مدارس عادية دامجة ومدارس تربية خاصة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد)، توصلت النتائج إلى أن معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المدارس العادية الدامجة يعانون مستويات أعلى من الاحتراق الوظيفي / المهني مقارنة بالمعلمين في مدارس التربية الخاصة، وأرجع الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة التدريب والإعداد المسبق للمعلمين في مدارس التربية الخاصة، وفي السعودية استهدفت دراسة (Khalil,2017) الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي والوظيفي / المهني لدى ٩٤ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وعلاقته بكل من النوع ومستوى التأهيل الأكاديمي والعمر الزمني، توصلت نتائج الدراسة بأن معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يعانون من الاحتراق النفسي والوظيفي / المهني بمستوى متوسط، حيث يعانون من التعب العاطفي والشعور بعدم الانجاز، كما أفادت النتائج بوجود تأثير لمتغيرات النوع والمؤهل الأكاديمي والعمر الزمني على مستوى الاحتراق بوجه عام،

وفي الصدد نفسه، هدفت دراسة (Siu&Ho,2010) إلى فحص تأثير فاعلية الذات لدى ١١٥ معلماً من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على ممارساتهم التعليمية التي يتبعونها مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، تم تصنيف العينة إلى فئتين: الأولى تعتمد على استخدام فنيات التحليل التطبيقي للسلوك ABA، أما الفئة الثانية فتتبنى برنامج TEACCH، توصلت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات تؤثر على أداء معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، حيث أفادت النتائج بأن المعلمين الذين يستخدمون التحليل التطبيقي للسلوك ABA لديهم

فاعلية ذات تدريسية أعلى وبصورة دالة إحصائياً عن فئة المعلمين الذين يتبعون برنامج TEACCH في تعليمهم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، كما هدفت دراسة (Ruble, et al.,2011) إلى تقييم مستوى فاعلية الذات لدى ٣٦ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ممن تتراوح أعمارهم مابين ٣ إلى ٩ سنوات، استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياسًا لفاعلية الذات تم بناؤه في ضوء رؤية "باندورا" لمصادر فاعلية الذات (خبرة النبوغ والتفوق، الخبرة غير المباشرة، التوجهات الاجتماعية، الحالة الفسيولوجية والانفعالية)، وكشفت نتائج الدراسة أن فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد تتأثر كثيرًا وبصورة دالة بالحالة الفسيولوجية والانفعالية أكثر من تأثرها بالمصادر الأخرى.

وهدفت دراسة (العثمان والغنيمي،٢٠١٣) إلى الكشف عن طبيعة فاعلية الذات لدى ٦٠ معلماً من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان مقياساً لفاعلية الذات من إعدادهم يتكون من عدة أبعاد، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أكثر أبعاد فاعلية الذات ظهورًا لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد هو بعد الفاعلية الشخصية للمعلم، يليه بعد فاعلية التدريس العامة، كما بينت النتائج أن فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد تتأثر بصورة دالة بشدة إصابة التلميذ باضطراب التوحد وبكل من عدد سنوات الخبرة للمعلم وعمره الزمني ومدى حصوله على دورات تدريبية وتأهيل أكاديمي متعلق بطرق تعليم التلاميذ التوحديين، كما فحصت دراسة (Biasotti,2013) تأثير مستوى فاعلية الذات لدى ٣٦ معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية تم تصنيفهم وفق مستوى تحصيل التلاميذ ذوي اضطراب التوحد إلى ثلاث مستويات (مرتفع ومتوسط ومنخفض) على قدرتهم على تدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المدارس العامة، استخدم الباحث هنا تحليل التباين وكشفت نتائج الدراسة إلى أن فئة المعلمين الذين يتمتع تلاميذهم التوحديين بمستوى تحصيل دراسي مرتفع كانوا يتمتعون بفاعلية ذات مرتفعة نتيجة تدريبهم وتأهيلهم المسبق في مجال رعاية التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، بينما التلاميذ التوحديين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض كان معلموهم منخفضي فاعلية الذات ولم ينالوا تأهيلاً جيداَ قبل أن توكل إليهم مهمة تدريس هذه الفئة من التلاميذ، أوصت الدراسة بضرورة العمل على رفع مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين لضمان تقديم خدمات رعاية وتعليم أفضل للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

وفي الصدد نفسه، كشفت دراسة (Harris,2013) التي طبقت على ٣١ معلماً (١٨ ذكور و ١٣ إناث) من معلمي التربية البدنية عن أن انخفاض فاعلية الذات لدى معلمي التربية البدنية هو أحد العوامل الرئيسة في ضعف رغبتهم نحو التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، كما بينت النتائج أن تحسين فاعلية الذات لدى المعلمين للتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يتطلب مدة أطول للتدريب، حيث لم تستطع الجلسات التدريبية التي تم تقديمها خلال يوم واحد فقط من تحسين فاعلية الذات لديهم نحو دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في حصص التربية البدنية، بينما استهدفت دراسة (Shelton,2013) استكشاف مدى تأثير فاعلية الذات لدى ٣٤ معلمةً في مرحلة رياض الأطفال على قابليتهم للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد،

استخدم الباحث مقياس لفاعلية الذات لدى المعلمات وآخر لاتجاهاتهم نحو التعامل والرعاية لأطفال التوحد، كشفت نتائج الدراسة أن تمتع المعلمات بمستوى مرتفع من فاعلية الذات يزيد من قابلتيهم ورغبتهم في التعامل مع أطفال التوحد، وحاولت دراسة (McCullough,2014) التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى ٧٨ معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بقدرتهم على التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، استخدم الباحث هنا أداتين للقياس، الأولى لتقييم مستوى فاعلية الذات، والثانية لتقييم القدرة على التعامل مع التلاميذ التوحديين، كشفت نتائج الدراسة أن التمتع بمستوى فاعلية ذات مرتفع يرتبط ارتباطًا موجبًا وقويًا بالقدرة على التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وبينت النتائج أن فاعلية الذات لدى المعلم ترتبط إيجابًا بحصوله على دورات تدريبيه وتثقيف متعلق باضطراب التوحد وخصائص هذه الفئة وبطرائق التدريس التي يمكن إتباعها معهم.

كما استهدفت دراسة (Condrey,2015) الكشف عن العلاقة بين مستوى فاعلية الذات لدي ١٢ معلماً من معلمي الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام، استخدم الباحث مقياسين في هذه الدراسة، الأول لقياس مستوى فاعلية الذات، والثاني لقياس الاتجاهات نحو التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد في الفصول العامة، وأفادت نتائج الدراسة بأن المعلمين ذوي المستوى المرتفع من فاعلية الذات لديهم اتجاهات ايجابية نحو التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وأكدت الدراسة على أهمية مستوى فاعلية الذات للمعلم في نجاحه في التعامل مع التوحديين بوجه عام.

وفي الصدد نفسه، حاولت دراسة (Theodoulou,2017) الكشف عن العلاقة بين مستوى فاعلية الذات لدى ١٢ معلمًا من معلمي التعليم العام ومدى قدرتهم على التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد في الفصول العامة الدامجة، حيث استهدف الباحث التعرف على العلاقة الكامنة بين فعالية الذات و مدى شعور هؤلاء المعلمين بالراحة أثناء تعاملهم مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد واستعدادهم للتدريس لهم وقدرتهم على إدارة الفصول الدراسية الدامجة لهم ... الخ، كشفت نتائج الدراسة أن انخفاض مستوى فاعلية الذات يصاحبه انخفاض ملحوظ ودال في مستوى قدرة المعلمين على التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير فاعلية الذات لدى كافة المعلمين الذين توكل إليهم مهمة التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، كما استهدفت دراسة (Hudes,2017) التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى ١٦٦ معلمًا (٢٥ ذكور و ١٤١ إناث) منهم (٢٩ معلمًا تتراوح خبرتهم من ١ إلى ٤ سنة، ٩٤ معلمًا تتراوح خبرتهم من ٥ إلى ٩ سنة، ٣٤ معلمًا تتراوح خبرتهم من ١٠ إلى ١٤ سنة، و ٩ معلمين تتراوح خبرتهم ٣٠ سنة فأكثر) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد ومدى تأثر مستوى فاعلية الذات بكل من عدد سنوات الخبرة ومستوى المؤهل الأكاديمي للمعلم، كشفت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات للمعلم يرتبط ارتباطًا ايجابيًا وبصورة دالة إحصائيًا بمستوى قدرته على التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، فكلما زاد مستوى تمتع المعلم بفاعلية الذات زادت قدرته على التدريس والتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ، كما بينت الدراسة أن مستوى فاعلية الذات لا يتأثر بصورة دالة إحصائيًا بمستوى التأهيل الأكاديمي للمعلم ولا بمستوى

سنوات خبرته في عملية التعليم، وعلى صعيد متصل، حاولت دراسة (Gordon,2017) التعرف على العلاقة بين مستوى فاعلية الذات لدى ١١ معلمًا للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد ومستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ، استخدم الباحث معهم أسلوب المقابلة للتعرف على تصوراتهم نحو التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد واتجاهاتهم نحو دمجهم مع العاديين في المدارس العامة، كما استهدفت المقابلة التعرف على كمية ونوعية التدريب الذي تلقاه هؤلاء المعلمين قبل بداية خدمتهم في هذا المجال، كما استخدم الباحث أيضًا مقياس لفاعلية الذات، وفي ضوء مستوى تحصيل التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وما أسفرت عنه نتائج المقابلة وعملية قياس فاعلية الذات، كشفت نتائج الدراسة أن تمتع المعلم بمستوى مرتفع من فاعلية الذات يزيد من اتجاهاته الايجابية نحو تدريس هذه الفئة الأمر الذي ينعكس على ممارساته الصفية التي تؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة ورفع مستوى فاعلية الذات لديهم.

كما هدفت دراسة (Accardo, et al.,2017) التعرف على دور فاعلية الذات لدى ١١٢ معلمًا من المرحلة الابتدائية في التنبؤ بقدرتهم على تدريس القراءة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وأفادت نتائج الدراسة إلى المعلمين ذوي المستوى المرتفع من فاعلية الذات لديهم قدرة أعلى في تدريس القراءة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد مقارنة بالمعلمين منخفضي فاعلية الذات، كما أوضحت النتائج أن مستوى تحصيل التلاميذ التوحديين يتباين باختلاف فاعلية الذات لدى معلميهم، وحاولت دراسة (Anglim, et al.,2018) التعرف على طبيعة فاعلية الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ايرلندا ومدى تقبلهم لفكرة دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المدارس العامة الابتدائية وهو النهج الذي تتبعه ايرلندا حاليًا في سعيها للوصول إلى تطبيق فكرة المدرسة الشاملة، استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقابلات منتظمة مع ستة من معلمي المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية منخفضي مستوى فاعلية الذات ليس لدبهم رغبة أو قدرة على التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المدارس العامة، وأوصت بضرورة رفع مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين قبل تطبيق فكرة دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المدارس العامة مع أقرانهم العاديين.

كما استهدفت دراسة (Koh,2018) التعرف على أثر مقرر التربية البدنية التكيفية والممارسات العملية قبل الخدمة (أثناء مرحلة الإعداد الأكاديمي للمعلم) على اتجاهات ٣٥٦ طالبًا جامعيًا (٢٥٤ ذكور و ١٠٢ إناث) نحو دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في المدارس العامة في كوريا الشمالية، أفادت نتائج الدراسة بأن تعرض الطلاب لهذا المقرر يزيد من فاعلية الذات لديهم ومن اتجاهاتهم الايجابية نحو دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وفي سياق متصل، هدفت دراسة (Jennett, et al.,2003) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي / المهني لدى ٣٤ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثير لفاعلية الذات على مستوى الشعور بالاحتراق الوظيفي علاوة على التأثير على الممارسات التعليمية للمعلمين في مواقف التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وهدفت دراسة

(Skuller,2011) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وتأثيرهما على اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، تكونت عينة الدراسة من ٦٨٤ معلمًا لذوي اضطراب التوحد تم اختيارهم من المدن الكبرى الواقعة في جنوب الولايات المتحدة، اعتمد الباحث على العديد من المقاييس واستخدم عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات التي تم تجميعها ومنها أسلوب الانحدار المتعدد، توصلت نتائج الدراسة إلى أن التمتع بمستوى مرتفع من فاعلية الذات يصاحبه انخفاض في مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلم ويترتب على ذلك زيادة في ايجابية المعلمين نحو التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وأوصت الدراسة بأهمية العمل المستمر على رفع مستوى فاعلية الذات لكونها عامل مهم ورئيس في تحسين قدرة المعلمين على التعامل مع التلاميذ التوحديين.

كما هدفت دراسة (Boomgard,2013) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى ٢٥ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وفحص أثر برنامج تدريبي مقدم للمعلمين عبر الانترنت على كل مل فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي، استخدم الباحث مقياسين لقياس المتغيرات التابعة في هذه الدراسة (قياس قبلي وآخر بعدي)، وكشفت النتائج على أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يزيد من مستوى فاعلية الذات لديهم الأمر الذي يعقبه انخفاض ملحوظ في مستوى احتراقهم الوظيفي، حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لكل من فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي.

وفي الصدد نفسه، حاول (Chatlos,2016) التنبؤ بمستوى الاحتراق الوظيفي لدي ٣٧ معلمًا بالمرحلة الابتدائية ومعلم بالمرحلة المتوسطة (٢٣ إناث و ١٤ ذكور)، من خلال تفاعل كل من فاعلية الذات والممارسات القائمة على الأدلة لاضطراب طيف التوحد، توصلت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات تعد منبئ لمستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلم وأن محصلة التفاعل بين فاعلية الذات والممارسات القائمة على الأدلة لاضطراب طيف التوحد تؤثر بصورة دالة احصائيًا على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، كما حاول (Cappe, et al.,2017) في دراستهم التنبؤ بمستوى الاحتراق الوظيفي لدى ١١٥ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من خلال التفاعل بين كل من فاعلية الذات والتعاطف ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك، توصلت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد تعد من أكثر المنبئات بمستوى شعورهم بالاحتراق الوظيفي، واستهدفت دراسة (Boujut, et al.,2017) فحص تأثير مستوى فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم، تكونت عينة الدراسة من ٢٠٣ معلمًا، وأفادت نتائج الدراسة بأن معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الذين يعانون من تدني في مستوى فاعلية الذات يعانون مستوى مرتفع للغاية من الاحتراق الوظيفي علاوة على معاناتهم المستديمة من الإنهاك العاطفي والإحباط ويتبعون استراتجيات مواجهة سالبة في أغلب مواقفهم الحياتية.

وفي سياق متصل، هدفت دراسة (Warren,2010) إلى إجراء مراجعة أدبية لتأثير الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي على فاعلية الذات لدى المعلم والانجاز الأكاديمي لدى الطلاب، حيث استعرض الباحث في هذه الدراسة البحوث التي أجريت في هذا المجال والتي اعتمدت على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي كأسلوب لتعزيز فاعلية الذات لدى المعلمين، توصلت نتائج الدراسة بعد مناقشة نتائج البحوث السابقة إلى أن البرامج الإرشادية القائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تسهم وبصورة دالة إحصائيًا في تعزيز فاعلية الذات لدى المعلم وهو أمر يترتب عليه تحسين الانجاز الأكاديمي لدى الطلاب، كما هدفت دراسة (Melvin,2010) إلى فحص فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين فاعلية الذات لدى ٢٠ معلمًا في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية في منطقة ريفية في جنوب شرق أمريكا لمواجهة المواقف المحبطة والسلبية داخل الفصول الدراسية والصادرة عن التلاميذ وكذلك تعديل أفكارهم ومعتقداتهم وتحسين مستوى استجاباتهم العاطفية، استخدم الباحث مقاييس لفاعلية الذات العامة ومستوى القلق والاكتئاب وكذلك للأفكار اللاعقلانية، ومن خلال استخدام مجوعتين تجريبية وضابطة توصلت نتائج الدراسة إلى أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ساهم وبصورة دالة إحصائيًا في تحسين فاعلية الذات الأمر الذي أدى لزيادة استجاباتهم العاطفية نحو مواقف التعامل مع تلاميذهم.

كما هدفت دراسة (Anderson,2000) إلى التعرف على فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الاحتراق النفسي والوظيفي لدى ١٦٧ معلمًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام ١٥ جلسة إرشادية قائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي قد أدت إلى انخفاض مستوى الاحتراق النفسي والوظيفي لدى مجموعة الدراسة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة (عبـود،٢٠٠٤) إلى التحقق من فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الشعور بالإحباط المهني لدى ١٦ معلمًا تتراوح أعمارهم من ٣٠ إلى ٤٥ عامًا يعانون من ارتفاع في مستوى الشعور بالإحباط المهني، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدم الباحث ١٠ جلسات إرشادية على مدى ٥ أسابيع واستغرقت كل جلسة مابين ٥٠ إلى ٦٠ دقيقة، اعتمد الباحث هنا على فنيات المحاضرة والمناقشة والحوار والــواجب المنزلي، وأفادت نتائج الدراسة بأن البرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ساهم في خفض مستوى الشعور بالإحباط المهني لدى عينة الدراسة، وفي الصدد نفسه، هدفت دراسة (حمــاه،٢٠١١) إلى استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل الأفكار اللاعقلانية وتحسين اتجاهات ١٤ معلمًا من مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملائمته لأهداف الدراسة وطبيعتها، كما اعتمدت على ١٢ جلسة إرشادية تراوحت مدة الجلسة الواحدة من ٥٠ إلى ٦٠ دقيقة، وخلصت النتائج إلى أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي أدى إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية وتحسين اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعامل مع هذه الفئة الخاصة وبصورة

ذات دلالة إحصائية، بينما استهدفت دراسة (الخواجة،٢٠١٦) إلى تطوير برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، واستقصاء مدى فاعليته في خفض مستوى الاحتراق النفسي والضغط النفسي لدى معلمي الدبلوم التربوي الملتحقين بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من ٢٠ معلمًا ومعلمةً تم اختيارهم بناءً على ارتفاع مستويات الاحتراق الوظيفي والضغط النفسي لديهم، وزعت العينة عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) تكون كل منها من مشاركين، حيث خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج الإرشاد الجمعي الذي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والمكون من ٨ جلسات بواقع جلستين أسبوعيا ولمدة ٤ أسابيع متتالية، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي واختبار المتابعة لمقياس الاحتراق النفسي وكذلك مقياس الضغط النفسي.

ومن العرض السابق لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية يمكن للباحث الإشارة هنا إلى أن فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد كانت محور اهتمام العديد من الباحثين، ويظهر جليًا للعيان الاتفاق الكامل بين نتائج العديد من الدراسات على أن مستوى فاعلية الذات لدى المعلم تشكل دورًا بارزًا في قدرته على التعامل مع هذه الفئة الخاصة وفي تشكيل اتجاهات ايجابية نحو دمجهم في فصول العاديين وهو ما يعكس أهمية وقيمة العمل على تطوير فاعلية الذات لدى هذه الفئة من المعلمين، كما أن الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد كان محور اهتمام العديد من الباحثين، واتفقت العديد من نتائج الدراسات على أن هذه الفئة من المعلمين تعاني مستويات مرتفعة من الاحتراق الوظيفي/المهني، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة وقوية بين تدني فاعلية الذات وارتفاع الاحتراق الوظيفي /المهني، وأن مستوى فاعلية الذات يعد منبئ لدرجة الاحتراق الوظيفي/المهني لدي معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وأخيرًا، أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذا البند أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي كان محور اهتمام العديد من الباحثين وقد ثبتت فاعليته في تحسين العديد من الجوانب لدى المعلمين كفاعلية الذات والحد من الأفكار اللاعقلانية وزيادة الاتجاهات الإيجابية وخفض مستوى الاحتراق الوظيفي/المهني لديهم.

فروض الدراسة :

١) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من (فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٢) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من (فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في اتجاه (لصالح) القياس الأفضل (البعدي).

٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من (فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

٤) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد أسبوعين من انتهاء البرنامج) لمستوى كل من
(فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

إجراءات الدراسة :

أولاً : التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة :

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية، حيث أنها تهدف إلى تحديد تأثير متغير تجريبي مستقل (الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي) على متغيرين تابعين هما (فاعلية الذات) و (الاحتراق الوظيفي / المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ولهذا اعتمد الباحث على المنهج التجريبي نظام المجموعتين المتكاملتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، فالمجموعة التجريبية هي المجموعة التي خضعت للتعرض للمتغير التجريبي، أما المجموعة الضابطة فلم يتم تعريضها له، واقتصر تعريضها لأدوات القياس فقط لمقارنة أداء أفرادها بأداء أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياُ : مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمنطقة جازان والبالغ عددهم (٨٥) معلماً وفق الإحصائية الصادرة من إدارة التربية الخاصة بالإدارة العامة للتعليم بجازان، أما عينة الدراسة الحالية "عينة التطبيق" فقد تكونت من (٢٠) معلمًا (ذكور) من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمتوسط عمري قدره (٢٩.٢) سنة وانحراف معياري (١.٠٤١) درجة، تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين متساويتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة (١٠) معلمين، هذا وقد راعى الباحث تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية من خلال تطبيق مقياس للمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي سبق للباحث إعداد لهذا الغرض وتقنينه على البيئة السعودية في دراسة سابقة منشورة عام ٢٠١٧م ويتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبة، كما حرص الباحث على تجانس أفراد المجموعتين في متغير فاعلية الذات موضوع القياس في الدراسة الحالية، حيث عمد الباحث إلى اختيار المعلمين الحاصلين على درجات منخفضة على مقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة، فضلاً عن حرص الباحث على التجانس في متغير الاحتراق الوظيفي/المهني، حيث اختار الباحث المعلمين الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الاحتراق الوظيفي/المهني المستخدم في هذه الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح قيمة النسبة الحرجة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني والمستوي الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة ومستوى كل من فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/ المهني على النحوالأتي:

جدول رقم (١) : قيمة النسبة الحرجة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني والمستوي الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ومستوى كل من فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي / المهني

مجال التجانس	المجموعات	عدد الأفراد	توزيع الرتب وعددها		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	10	السالبة	2.00	3.00	6.00	-1.6222	غير دالة
	ضابطة	10	الموجبة	6.00	5.00	29.6		
المستوى الاجتماعي/الاقتصادي/ الثقافي	تجريبية	10	السالبة	2.00	5.00	10.0	-1.0126	غير دالة
	ضابطة	10	الموجبة	6.00	4.33	26.0		
فاعلية الذات	تجريبية	10	السالبة	2.00	2.00	4.00	-0.577	غير دالة
	ضابطة	10	الموجبة	1.00	2.00	2.00		
الاحتراق الوظيفي/المهني	تجريبية	10	السالبة	0.00	0.00	0.00	-0.998	غير دالة
	ضابطة	10	الموجبة	1.00	1.00	1.00		

ثالثاً : أدوات الدراسة :

(أ) مقياس فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. إعداد / الباحث

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة موزعة على (٥) أبعاد رئيسة، البعد الأول: تقييم وتقدير الاحتياجات والقدرات ويتضمن (١٢) مفردة (من رقم ١ إلى ١٢)، الثاني: تكييف المناهج الدراسة ويتضمن (١٤) مفردة (من رقم ١٣ إلى ٢٦)، الثالث: إدارة المشكلات السلوكية ويتضمن (٧) مفردات (من رقم ٢٧ إلى ٣٣)، الرابع: دعم التواصل والسلوك الاجتماعي ويتضمن (٨) مفردات (من رقم ٣٤ إلى ٤١)، أما البعد الخامس فهو: العمل مع فريق متعدد التخصصات ويتضمن (٩) مفردات (من رقم ٤٢ إلى ٥٠)، وقد اختار الباحث طريقة ليكرت لتصحيح استجابات المفحوصين على المقياس من خلال مدرج ثلاثي يحوي ثلاث استجابات متدرجة هي: (أستطيع = ٣ درجات)، (ربما أستطيع = ٢ درجة)، و (لا أستطيع = ١ درجة) حيث يبدأ المقياس ككل بسؤال مباشر موجه للمفحوص هو: عزيزي المعلم ... ما مدى ثقتك في نفسك بأنك تستطيع

القيام بما يلي مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد؟، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس = ١٥٠ درجة والدرجة الدنيا له = ٥٠ درجة، هذا وقد استطاع الباحث تحديد مفردات المقياس الحالي وأبعاده الرئيسة بعد الاطلاع على العديد من المقاييس السابقة التي سبق إعدادها في هذا الغرض ومنها مقياس (Catalano,2018) ومقياس (Ruble et al.,2013).

صدق المقياس :

- صدق المحكمين : حيث تم التأكد من هذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (٨٠%) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً عليه أصبح المقياس في صورته النهائية يحتوى على (٥٠) مفردة بعد أن كانت صورته الأولية مكونة من (٦٠) مفردة.
- صدق المقارنة الطرفية : حيث كانت قيمة "ت" التجريبية تساوي (٣.٩٨٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠١. حيث قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، بمعنى ما إذا كان المقياس يميز تمييزًا فارقًا بين المستويين الميزانيين القوي والضعيف، أي قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها، واعتمد الباحث في ذلك على عينة تقنين من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بلغ قدرها (٤٠) معلمًا.
- صدق الاتساق الداخلي : حيث قام الباحث بحساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية، وتم اخذ معيار (٠.٠٢) للإبقاء على المفردات، في حين أن المفردات التي يكون معامل ارتباطها أقل من هذه القيمة يتم حذفها، وبعد تنفيذ ذلك تبين أن جميع المفردات المستخدمة في المقياس (البالغ عددها ٥٠) كان معامل ارتباطها قوي ولا يقل عن القيمة (٠.٠٢) فتم الإبقاء على جميع المفردات وعددها (٥٠) مفردة، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك إضافة إلى أنه تم استخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الخمسة والمعدل الكلي وبين الأبعاد الخمسة وبعضها بعضاً كمايأتي :

جدول رقم (٢) :الاتساق الداخلي بين المعدل الكلي وأبعاد المقياس وبين الأبعاد وبعضها بعضا

الأبعاد	الكلي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الكلي	1.00	0.825	0.741	0.698	0.774	0.695
الأول	0.825	1.00	0.801	0.965	0.785	0.676
الثاني	0.741	0.801	1.00	0.658	0.891	0.659
الثالث	0.698	0.965	0.658	1.00	0.777	0.721
الرابع	0.774	0.785	0.891	0.777	1.00	0.965
الخامس	0.695	0.676	0.659	0.721	0.965	1.00

ثبات المقياس :

- إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان : تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين، ومن ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بفاصل زمني قدره (١٤) يوماً بين التطبيقين وكان معامل ثبات المقياس هو (٠.٨٢٥) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١.
- التجزئة النصفية : تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإتباع الخطوات المعروفة في ذلك حيث ثم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، فوجد أن معامل الارتباط هو (٠.٧٩٧) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس ويساوي = (٢ × معامل الارتباط) / (١+ معامل الارتباط) = ٠.٨٨٧ وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.
- معامل ألفا كرونباخ : حيث بلغ معامل ارتباط ألفا لعينة التقنين (٠.٨٩٥)، ومما سبق من خطوات يتضح أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبة.

(ب) مقياس الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. إعداد / الباحث

يتكون المقياس في صورته النهائية من (30) مفردة موزعة على (3) أبعاد رئيسة، البعد الأول: الإجهاد العاطفي / الانفعالي ويتضمن (١٠) مفردات (من رقم ١ إلى ١٠)، الثاني: تبلد المشاعر (اللاإنسانية) ويتضمن (١٠) مفردات (من رقم ١١ إلى ٢٠)، أما البعد الثالث فهو: ضعف الإنجاز الشخصي ويتضمن (١٠) مفردات (من رقم ٢١ إلى ٣٠)، وقد اختار الباحث طريقة ليكرت لتصحيح استجابات المفحوصين على المقياس من خلال مدرج ثلاثي يحوي ثلاث استجابات متدرجة هي: (نعم = ٣ درجات)، (أحيانًا = ٢ درجة)، و (لا = ١ درجة)، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس = ٩٠ درجة وتعكس مستوى مرتفعاً من الاحتراق الوظيفي / المهني والدرجة الدنيا له = ٣٠ درجة، هذا وقد استطاع الباحث تحديد مفردات المقياس الحالي وأبعاده الرئيسة بعد الاطلاع على العديد من المقاييس السابقة التي سبق إعدادها في هذا الغرض ومنها مقياس (حمدالله،٢٠١٧) ومقياس (الزيوت،٢٠١٨).

صدق المقياس :

- صدق المحكمين : حيث تم التأكد من هذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (٨٠%) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً عليه أصبح المقياس في صورته النهائية يحتوى على (٣٠) مفردة بعد أن كانت صورته الأولية مكونة من (٣٦) مفردة.
- صدق المقارنة الطرفية : حيث كانت قيمة "ت" التجريبية تساوي (٤.٤٤٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١. حيث قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، بمعنى ما إذا كان المقياس يميز تمييزًا فارقًا بين المستويين الميزانين القوي والضعيف، أي قدرة المقياس على

التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها، واعتمد الباحث في ذلك على عينة تقنين من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بلغ قدرها (٤٠) معلمًا.

- صدق الاتساق الداخلي : حيث قام الباحث بحساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية، وتم اخذ معيار (٠.٠٢) للإبقاء على المفردات، في حين أن المفردات التي يكون معامل ارتباطها أقل من هذه القيمة يتم حذفها، وبعد تنفيذ ذلك تبين أن جميع المفردات المستخدمة في المقياس (البالغ عددها ٣٠) كان معامل ارتباطها قوي ولا يقل عن القيمة (٠.٠٢) فتم الإبقاء على جميع المفردات وعددها (٣٠) مفردة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك إضافة إلى أنه تم استخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الخمسة والمعدل الكلي وبين الأبعاد الخمسة وبعضها بعضاً كما يلي :

جدول رقم (٣) :الاتساق الداخلي بين المعدل الكلي وأبعاد المقياس وبين الأبعاد وبعضها بعضاً

الأبعاد	الكلي	الأول	الثاني	الثالث
الكلي	**1.00**	**0.8954**	**0.7798**	**0.6987**
الأول	**0.8954**	**1.00**	**0.8542**	**0.7912**
الثاني	**0.7798**	**0.8542**	**1.00**	**0.6256**
الثالث	**0.6987**	**0.7912**	**0.6256**	**1.00**

ثبات المقياس:

- إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان : تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين، ومن ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بفاصل زمني قدره (١٤) يوماً بين التطبيقين وكان معامل ثبات المقياس هو (٠.٧٧٩) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠٠١.
- التجزئة النصفية : تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإتباع الخطوات المعروفة في ذلك حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، فوجد أن معامل الارتباط هو (٠.٦٨٣٢) وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠٠١، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس ويساوي = (٢ × معامل الارتباط) / (١+ معامل الارتباط) = ٠.٨١١٧ وهو دالّ إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠٠١ مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.
- معامل ألفا كرونباخ : حيث بلغ معامل ارتباط ألفا لعينة التقنين (٠.٧٠٩٥)، ومما سبق من خطوات يتضح أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبة.

رابعاً : مواد وأجهزة الدراسة :

جهاز بروجكتور –أقلام كتابة –سبورة بيضاء – لاب توب– محاضرات ورقية مصورة.

خامسًا: الخطوات الإجرائية للدراسة :

قام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية :

١. الإطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وهدفها.
٢. إعداد الصور الأولية للمقاييس المستخدمة فيها وعرضها على الأساتذة المحكمين وإجراء الصدق والثبات على عينة التقنين المشار إليها سابقًا.
٣. اختيار عينة التطبيق ممن كانت درجاتهم منخفضة على مقياس فاعلية الذات وفي نفس الوقت مرتفعة على مقياس الاحتراق الوظيفي / المهني، ومن ثم التحقق من التجانس والتكافؤ لمجموعتين الدراسة التجريبية والضابطة.
٤. تصميم البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والقائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، جاء البرنامج في ١٢ جلسة إرشادية على مدار ٣ أسابيع بواقع ٤ جلسات كل أسبوع تخللها في البداية جلسة للقياس القبلي والتعارف على أفراد المجموعتين والاتفاق معهم على آلية اللقاء والهدف منه، ثم جاءت الجلسات بشكل متتالي وكان كل جلسة تستغرق تقريباً ٦٠ دقيقة.
٥. بعد انتهاء الجلسات التقى الباحث بأفراد المجموعتين مرة أخرى بعد ٥ أيام من آخر جلسة وقام بتطبيق المقاييس مرة أخرى (قياس بعدي).
٦. بعد أسبوعين تقريبًا التقى الباحث بأفراد المجموعتين مرة أخرى لإجراء القياس التتبعي.
٧. استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS لإدخال الدرجات التي تحصل عليها في القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) ثم قام بمعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية.
٨. مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.
٩. صياغة بعض التوصيات التربوية المنبثقة عن هذه النتائج.

سادسًا : البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي المستخدم في الدراسة : قام الباحث بإعداد البرنامج المقترح في هذه الدراسة بغية تحقيق هدف رئيس وهو تطوير فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ومعرفة أثر ذلك على خفض مستوى الشعور بالاحتراق الوظيفي / المهني مستفيدًا من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي استطاع الاطلاع عليها والاستفادة من نتائجها، ويمكن فيما يلي استعراض البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة وفق المحاور التالية:

تعريف البرنامج الإرشادي : عرف الباحث البرنامج المستخدم في هذه الدراسة على أنه مجموعة من الجلسات المنظمة والمخطط لها مسبقًا والقائمة على توظيف المبادئ التي وضعها "أليس" Ellis, A عام ١٩٥٥م تحت مسمى "العلاج العقلاني"، ثم أضاف له مصطلح الانفعالي ليصبح مسمى هذا العلاج هو "العلاج العقلاني الانفعالي"، وظل كذلك إلى أن أضاف له عام ١٩٩٣م مصطلحًا آخر وهو "السلوكي" ليصبح مسماه هو "العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي"، والذي يركز على الأفكار والمعتقدات حول الأحداث والمواقف التي يمر بها الإنسان وليس على مشاعره وانفعالاته التي يعتقد أنها بسببها، وذلك لمساعدة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على تطوير فاعلية الذات لديهم بغية الحد من مستوى ما يعانونه من احتراق وظيفي/مهني، وبالتالي تعديل سلوكياتهم ومساعدتهم على فهم أعمق لذواتهم مما يزيد من فاعليتها ويحد من الشعور بالضغوط والاحتراق الوظيفي.

مصادر إعداد البرنامج الإرشادي : اعتمد الباحث في إعداده للبرنامج الإرشادي على عدة مصادر منها: الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة التي استطاع الباحث الحصول عليها بالإضافة إلى سؤال بعض الأكاديميين المتخصصين في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

أهداف البرنامج الإرشادي : للبرنامج المقترح في هذه الدراسة هدفين رئيسيين هما: تطوير فاعلية الذات، وخفض مستوى الشعور بالاحتراق الوظيفي / المهني، كما كان للبرنامج أهداف إجرائية يمكن إجمالها في النقاط التالية:

١) التعارف بين الباحث وأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة المشاركين في البرنامج وإيجاد جو من الود والألفة بين الجميع.

٢) مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة بعض الفنيات السلوكية الإدراكية المعرفية التي تساعدهم على تغيير أفكارهم ومعتقداتهم من غير العقلانية إلى المنطقية والعقلانية.

٣) تدريب أفراد المجموعة التجريبية على كيفية مواجهة مشاعر الغضب والإجهاد التي تنتابهم في مواقف التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

٤) مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على التخلص من ممارسة لوم الذات واستبدال ذلك بالمصالحة معها والتخلص من المظاهر السلوكية غير السوية.

٥) تعريف أفراد المجموعة التجريبية بأهم المعتقدات غير العقلانية المرتبطة بتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد والتعامل معهم والتي من شانها خفض فاعلية الذات لديهم.

٦) تبصير أفراد المجموعة التجريبية بالعلاقة الكامنة بين التفكير والانفعال والسلوك.

٧) تعليم أفراد المجموعة التجريبية كيفية مواجهة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية المرتبطة بالتلاميذ ذوي اضطراب التوحد باستخدام نموذج ABCDEF.

أهمية البرنامج الإرشادي : يمثل العمل مع الفئات الخاصة بوجه عام والتلاميذ ذوي اضطراب التوحد بوجه خاص تحديًا كبيرًا لكثير من المعلمين نظرًا لطبيعة هذا الاضطراب وما يصاحبه من مشكلات سلوكية واجتماعية ووجدانية تطلب من المعلم التعامل معها جميعا وفق مقتضيات الموقف التعليمي، وبالتالي ونظرًا لطبيعة وخصوصية هذه الفئة قد يعاني المعلمون من تدني وقصور في فاعلية الذات لديهم كنتيجة لصعوبة التعامل مع هؤلاء التلاميذ وبالتالي قد يترتب على ذلك وبعد فترة من الزمن شعور هؤلاء المعلمون بالاحتراق الوظيفي / المهني، وبالتالي تتمثل أهمية هذا البرنامج في توفير نموذج لبرنامج إرشادي يمكن من خلاله تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على كيفية مواجهة الصعوبات والضغوطات التي يتعرضون لها في مواقف تعاملهم مع هذه الفئة بطريقة عقلانية تساعدهم على بذل المزيد من الجهد باستمتاع وتفاني في العمل.

الأسلوب الإرشادي المتبع في البرنامج : اتبع الباحث في تطبيق هذا البرنامج على أسلوب الإرشاد الجماعي لما له من دور فعال في التقليل من حدة تمركز العميل حول ذاته ويوفر الفرصة لتحقيق الذات وإحراز المكانة والتقدير مما ينمي الثقة في النفس وفي الآخرين ويقوي عاطفة اعتبار الذات واحترام الذات والشعور بالقيمة ويكفل تصحيح وتعديل مفهوم العميل عن ذاته وعن الآخرين وعن العالم الخارجي عموماً مما يزيد من تقبل للآخرين وتقبل الآخرين له.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج : يقوم البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس هي:

- أسس عامة : وتتمثل في احترام حق كل فرد في التعبير عن رأيه بحرية واحترام حقه في خضوعه للإرشاد ومراعاة الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والدينية في إعداد البرنامج وتقديمه.
- أسس فلسفية : تم مراعاة الأسس التي يقوم عليها الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والمتمثلة في العمل على تكوين فلسفة جديدة للعميل في الحياة بعد تغيير معتقداته غير العقلانية واستبدالها بمعتقدات عقلانية بناءة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج : اعتمد الباحث في تطبيق البرنامج المقترح في هذه الدراسة على الفنيات التالية: المحاضرة – الحوار والمناقشة – الحث والتشجيع – الدحض–الإفصاح الذاتي–الاسترخاء–التقبل غير المشروط–فنية ABC–فنية ABSDEF–الواجبات المنزلية.

الحدود الإجرائية للبرنامج :

- الحدود الزمنية: ٤ جلسات كل أسبوع على مدار ٣ أسابيع بواقع ٦٠ دقيقة للجلسة الواحدة.
- الحدود المكانية: معهد الحصمة للتربية الخاصة بجازان.
- الحدود البشرية: بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (١٠) معلمين ذكور.

تحكيم البرنامج: قبل تنفيذ البرنامج تم عرضه على عدد ٢ من أساتذة علم النفس بكلية التربية جامعة جازان.

الجلسات الإرشادية والفنيات المستخدمة : الجدول رقم (٤) يوضح ملخصاً للبرنامج وجلساته والفنيات المستخدمة فيه كما يلي :

جدول رقم (٤) :جلسات البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية

رقم الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	بناء العلاقة الإرشادية المهنية بين الباحث وأعضاء المجموعة التجريبية من خلال التعارف وبناء جسور الألفة والود والتقبل وإجراء القياس القبلي.	الحوار والمناقشة والقبول غير المشروط والحث والتشجيع والواجب المنزلي.
الثانية	شرح مفهوم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والتعريف به وأسسه والعلاقة الكامنة بين التفكير والسلوك	المحاضرة والحوار والمناقشة والواجب المنزلي ونموذج ABCDEF.
الثالثة	تقديم مجموعة من الأفكار غير العقلانية وغير المنطقية المرتبطة بالتلاميذ ذوي اضطراب التوحد وبمواقف التعامل معهم وتدريسهم.	الحوار والمناقشة والواجب المنزلي والدحض والإقناع وإعادة البناء المعرفي ونموذج ABCDEF.
الرابعة	تحديد مسببات الأفكار غير العقلانية المتعلقة بالتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.	المحاضرة والحوار والمناقشة والواجب المنزلي ونموذج ABCDEF
الخامسة السادسة	التدريب على التصدي للأفكار غير العقلانية وغير المنطقية المرتبطة بالتلاميذ ذوي اضطراب التوحد.	الحوار والمناقشة ووقف الفكرة وضحدها والإقناع والواجب المنزلي والاسترخاء.
السابعة	التدريب على التصدي للأفكار غير العقلانية وغير المنطقية المسببة لانخفاض فاعلية الذات.	المحاضرة والحوار والمناقشة والواجب المنزلي ولعب الدور والدحض ونموذج ABCDEF.
الثامنة	التدريب على التصدي للأفكار غير العقلانية وغير المنطقية المسببة للشعور بالاحتراق الوظيفي / المهني	المحاضرة والحوار والمناقشة والواجب المنزلي ولعب الدور والدحض ونموذج ABCDEF.
التاسعة	تعديل أخطاء التفكير والمعتقدات وتعديل إدراك أفراد المجموعة التجريبية للصعوبات الناجمة عن مواقف تعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.	المحاضرة والحوار والمناقشة والواجب المنزلي ولعب الدور والدحض ونموذج ABCDEF.

العاشرة	تعديل الأفكار غير العقلانية التي تؤدي إلى تبلد المشاعر والتعامل السلبي مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.	المحاضرة والحوار والمناقشة والواجب المنزلي ولعب الدور والدحض ونموذج ABCDEF.
الحادية عشر	إعادة البناء المعرفي المتعلق بتدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد والتعامل معهم في الفصول الدراسية	المحاضرة والحوار والمناقشة والواجب المنزلي ولعب الدور والدحض ونموذج ABCDEF.
الثانية عشر	مراجعة ما تم اكتسابه في الجلسات السابقة وإجراء القياس البعدي ودعوة أعضاء المجموعة الضابطة للحضور.	الحوار والمناقشة والحث والتشجيع.

تضمنت الجلسة الأولى في البرنامج الترحيب بأفراد عينة الدراسة والتعريف بالباحث وإجراء القياس القبلي والاتفاق مع مجموعة الدراسة التجريبية على المواعيد المحددة للقاءات والمكان المخصص لذلك وكذلك تبادل التعارف بين أفراد المجموعة في جو يسوده الود والتقبل والتأكيد على سرية هذه الجلسات وما تحتويه وعدم الإفصاح عنها وكذلك تأكيد المسترشدين بعدم الغياب والحرص على الاستفادة مما يقدم في هذه الجلسات، وفي نهاية الجلسة تم الاستماع للمشاركين حول توقعاتهم من البرنامج والهدف الممكن تحقيقه منه، أما الجلسة الثانية فقد استهدفت زيادة الوعي لدى المشاركين بالإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وعن أسسه وهدفه والنظرية العلمية التي يقوم عليها وكذلك تبصيرهم بنموذج ABCDEF من خلال تقديم معادلة بسيطة له والتوضيح لهم بأن الحدث A ليس بالضرورة الحدث الرئيس المسبب للنتيجة C بل أن التفكير B وطبيعة إدراك الموقف قد تكون هي سبب النتيجة أو الاستجابة الانفعالية، وفي أثناء هذه الجلسة أيضا تم التوضيح لأفراد المجموعة التجريبية كيفية تغيير المعتقدات والأفكار العقلانية من خلال بداية مرحلة المجادلة D التي تتضمن الاحتجاج والتحدي لهذه الأفكار ...الخ، في الجلسة الثالثة قام الباحث بعرض بعض الأفكار غير العقلانية وغير المنطقية التي قد تؤدي بالمعلم إلى الإدراك المشوه لحقائق الأمور مما يترتب عليها تدنياً في فاعلية الذات وازدياد الشعور بالاحتراق الوظيفي ومن هذه الأفكار < لا يوجد أمل في تحسن حالة التلاميذ ذوي اضطراب التوحد> < لا يمكن التغلب على المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد> <التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد يستهلك طاقة المعلم كلها>... الخ، عقب ذلك قام الباحث بعرض الأفكار العقلانية التي تدحض الأفكار السابقة، وفي باقي الجلسات من الرابعة وحتى الحادية عشر كان الباحث يناقش أفراد المجموعة التجريبية في أهم الأساليب التي يمكن استخدامها في التخلص من الشعور بتدني فاعلية الذات وزيادة مستوى الاحتراق الوظيفي حيث كان الباحث يستخدم أنشطة مختلفة كالاسترخاء وبعض الأنشطة الأخرى والتي تلعب دورا مهما في التنفيس الانفعالي وإخراج الطاقة أو الشحنات السلبية كما حرص الباحث على استعراض بعض المقاطع المصورة التي توضح الطرائق المثلى للتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وبعض الحالات التي استطاعت

بلوغ مستوى تحسن مرتفع بهدف دحض الأفكار غير العقلانية التي يدركها أفراد المجموعة التجريبية عن التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، كانت هذه الجلسات ايضًا تتضمن التدريب باستخدام التخيل الذاتي الموجه من خلال دفع كل عضو من أعضاء المجموعة التجريبية على تخيل أصعب المواقف التي يتعرض لها مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وتسجيل المشاعر التي شعر بها آنذاك، علاوة على استخدام لعب الدور بين الباحث الذي تقمص ادوار فريق العمل المنوط به التعامل مع المعلم في المدرسة وذلك لتدريب وتحفيز أفراد المجموعة التجريبية على إزالة الحواجز التي تعيق تعاملهم مع قائد المدرسة أو الأخصائي النفسي أو المرشد المدرسي ... الخ. وجدير بالذكر هنا أن الواجبات المنزلية كانت محوراً مهما في كافة مراحل البرنامج وجلساته، والمقصود بهذه الفنية أن يتم تكليف المعلمين المشتركين في البرنامج بعمل شيء ما خارج المقابلة (الجلسة) الإرشادية له صلة بحالته (تدني فاعلية الذات) بهدف تعليمه وتدريبه على طرائق التفكير المنطقية وعلى أساليب اعتقاد عقلانية ومهارات سلوكية ايجابية بشكل عام، حيث كانت هناك تكليفات محددة كواجبات منزلية منها قراءة كتب متخصصة عن اضطراب التوحد وتلخيصها وكذلك تطبيق إستراتيجية أو أسلوب تعليمي معين مع التلاميذ ذوي التوحد في الحصة الدراسية وتسجيل بعض الملاحظات لمناقشتها في بداية الجلسة الإرشادية التالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

فيما يأتي عرض للنتائج التي استطاع الباحث الوصول إليها كما يأتي:

بالنسبة للفرض الأول والذي نص على : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من (فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يأتي:

جدول رقم (٥) : قيمة النسبة الحرجة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني

مجال القياس	المجموعات	عدد الأفراد	توزيع الرتب وعددها		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	تجريبية	10.00	السالبة	10.00	5.50	55.00	-2.809	0.01
	ضابطة	10.0	الموجبة	0.00	0.00	0.00		

						0		
الاحتراق الوظيفي/المهني	تجريبية	10.00	السالبة	10.00	5.50	55.00	-2.807	0.01
	ضابطة	10.00	الموجبة	0.00	0.00	0.00		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة z المحسوبة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى فاعلية الذات تساوي ٢.٨٠٩ وهي أكبر من القيمة الجدولية (الحدية) وبالتالي فهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يعني أن هناك فرقاً معنوياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى فاعلية الذات، وباستخدام اختبار الإشارة sign Test يتضح أن الإشارة لصالح المجموعة صاحبة المتوسط الأكبر وهي المجموعة التجريبية، مما يعني اتجاه الفرق لمتوسط درجاتها، كما يتضح من الجدول أيضًا أن قيمة z المحسوبة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى الاحتراق الوظيفي/المهني تساوي ٢.٨٠٧ وهي أكبر من القيمة الجدولية (الحدية) وبالتالي فهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يعني أن هناك فرقاً معنوياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى الاحتراق الوظيفي/المهني، ونظرًا لان مقياس الاحتراق الوظيفي/المهني ذوو مفردات سلبية فإن الانخفاض في المتوسط يعني التحسن، وبهذا يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق ويمكن قبوله.

بالنسبة للفرض الثاني والذي نص على : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من (فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في اتجاه (لصالح) القياس الأفضل (البعدي)، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول رقم (٦) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يأتي:

جدول رقم (٦) : قيمة النسبة الحرجة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني

مجال القياس	المجموعات/ القياس	عدد الأفراد	توزيع الرتب وعددها		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	تجريبية / قبلي	10.00	السالبة	0.00	0.00	0.00	-2.809	0.01
	تجريبية / بعدي	10.00	الموجبة	10.00	5.50	55.00		
الاحتراق الوظيفي/المهني	تجريبية / قبلي	10.00	السالبة	10.00	5.50	55.00	-2.807	0.01
	تجريبية / بعدي	10.00	الموجبة	0.00	0.00	0.00		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة z المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل من مستوى فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي تساوي على الترتيب ٢.٨٠٩ و ٢.٨٠٧ وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية (الحدية) وبالتالي فهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يعني أن هناك فرق معنوي بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي/ المهني وهذا الفرق في اتجاه القياس الأفضل أي المتوسط الأكبر في فاعلية الذات وهو القياس البعدي والمتوسط الأقل في الاحتراق الوظيفي وهو القياس البعدي وبهذا يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق ويمكن قبوله.

بالنسبة للفرض الثالث والذي نص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من (فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول رقم (٧) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يأتي:

جدول رقم (٧) : قيمة النسبة الحرجة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني

مجال القياس	المجموعات/القياس	عدد الأفراد	توزيع الرتب وعددها		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	ضابطة / قبلي	10.00	السالبة	1.00	1.00	1.00	-0.909	غير دالة
	ضابطة / بعدي	10.00	الموجبة	0.00	0.00	0.00		
الاحتراق الوظيفي/المهني	ضابطة / قبلي	10.00	السالبة	2.00	1.50	3.00	-1.203	غير دالة
	ضابطة / بعدي	10.00	الموجبة	0.00	0.00	0.00		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة z المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في كل من مستوى فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي تساوي على الترتيب ٠.٩٠٩ و ١.٢٠٣ وهي قيم أصغر من القيمة الجدولية (الحدية) وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني عدم وجود فرق معنوي بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مستوى فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي/ المهني وبهذا يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق ويمكن قبوله.

بالنسبة للفرض الرابع والذي نص على : لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد ١٥ يوماً من انتهاء البرنامج) لمستوى كل من (فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني) لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول رقم (٨) : قيمة النسبة الحرجة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى كل من فاعلية الذات والاحتراق الوظيفي/المهني

مجال القياس	المجموعات/ القياس	عدد الأفراد	توزيع الرتب وعددها		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	تجريبية / بعدي	10	السالبة	2.00	3.00	6.00	-0.446	غير دالة
	تجريبية / تتبعي	10	الموجبة	3.00	1.50	9.00		
الاحتراق الوظيفي/المهني	تجريبية / بعدي	10	السالبة	2.00	3.00	6.00	-0.447	غير دالة
	تجريبية / تتبعي	10	الموجبة	3.00	1.50	9.00		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة z المحسوبة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في كل من مستوى فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي تساوي على الترتيب ٠.٤٤٦ و ٠.٤٤٧ وهي قيم أصغر من القيمة الجدولية (الحدية) وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني عدم وجود فرق معنوي بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى فاعلية الذات ومستوى الاحتراق الوظيفي/ المهني وبهذا يكون الفرض الرابع للدراسة قد تحقق ويمكن قبوله، ومما تقدم، يمكن الإشارة إلى أن الدراسة الحالية قد توصلت إلى أن برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي المقترح فيها قد ساهم في تطوير مستوى فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وهي نتيجة تتوافق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت لهذا الغرض كدراسة (Warren,2010) ودراسة (Melvin,2010) والتي استهدفت تطوير وتحسين فاعلية الذات لدى المعلمين بوجه عام، كما توصلت الدراسة الحالية أيضًا أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي قد ساهم في الحد من مستوى الشعور بالاحتراق الوظيفي / المهني من خلال تطوير فاعلية الذات وهذه النتيجة أيضاً تتوافق مع نتائج دراسات سابقة أخرى كدراسة (Anderson,2000) ودراسة (عبـود،٢٠٠٤) ودراسة (حمـاه،٢٠١١) ودراسة (الخواجة،٢٠١٦)، فمن المعلوم أن الذات Self هي النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف والمثل التي تُقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد، ومعنى هذا أن الذات لا تقتصر على جسم الفرد فقط وإنما تتضمن كل ما يدخل في مجال حياته من الماديات والمعنويات كما تتضمن الآراء والمعتقدات

والأفكار أيضًا (Skaalvik & Skaalvik,2009)، فقد أكد "باندورا" في نظريته المعرفية الاجتماعية أن فاعلية الذات تتأثر كثيرًا بنظام الأفكار والمعتقدات الذي يمتلكه الفرد وهي التي تحدد بشكل كبير قدرة الفرد على النهوض بشخصيته وتحقيق أهدافه (Bandura,2006a)، ففاعلية الذات تعبر عن معتقدات الفرد حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرنة أثناء مواجهة المواقف الصعبة والمعقدة كما تعبر عن مدى مثابرة الأشخاص تجاه انجاز المهام التي تشكل تحديًا بالنسبة لهم (Bandura,1977) ولذلك تم عدّها عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة (Regehr et al.,,2000)، ففاعلية الذات المرتفعة تساعد الفرد على الموائمة بين قدراته والتحديات التي يواجهها في حياته، فهي بمثابة الطاقة الدافعة والوقود المحرك لكمية الجهد المبذول للتغلب على عسرات الحياة وهي التي تدفع الفرد للمثابرة عند مواجهة التحديات واجتياز عقبات الفشل (Boujut et al.,2016)، فامتلاك الفرد لفاعلية ذات قوية ومرتفعة ييسر عليه مواجهة المواقف الحياتية الصعبة ويساعده على إدارة التحديات المهنية بكفاءة واقتدار كما أنها تعد منبئًا قويًا لنجاح الشخص وتكامله الاجتماعي (Jerusalem & Schwarzer,1992)، كما أن التمتع بفاعلية ذات قوية وايجابية يساعد الفرد على إدارة الغضب وإدارة المواقف الحياتية العصيبة (Schwarzer & Hallum,2008)، ولذلك أكد العديد من الباحثين أن التمتع بمستوى مرتفع من فاعلية الذات يعد بمثابة سلاح الوقاية من الوقوع تحت براثن الاحتراق الوظيفي/المهني (Drudnik,2009)، ومما هو جدير بالذكر أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يقوم في الأساس على التدريب على مهاجمة وتفنيد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والعواطف السلبية التي تهزم الفرد وذلك بإعادة تنظيم مدركاته وأفكاره لكي يصبح تفكيره منطقياً وعقلانياً وواعياً بمشاعره وعواطفه (Prochoske & Narcross,2006)، وهذا ما حرص عليه الباحث في جلساته الإرشادية التي تم تطبيقها مع أفراد المجموعة التجريبية، حيث أتاح لهم من خلال هذه الجلسات التنفيس عن الأفكار غير العقلانية التي يعتنقونها حول اضطراب التوحد بوجه عام وحول احتمالات التحسن الممكنة مع تلاميذ هذه الفئة، هذه المعتقدات والأفكار غير الموضوعية حرص الباحث على دحضها واستبدالها بأفكار أخرى عقلانية ايجابية الأمر الذي ساهم في تحويل المشاعر السلبية لدى المسترشدين إلى مشاعر ايجابية نحو التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، هذه المشاعر الايجابية خلصت المسترشدين من لوم الذات وإيلامها وأتاحت لهم أفقاً أوسع للتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، لقد حرص البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة على منح فرصًا حقيقية للمسترشدين لملاحظة أفكارهم غير العقلانية والوقوف أمامها ومجابهتها لأول مرة وهو الأمر الذي ساعدهم على الاستبصار الذاتي والسعي لإيجاد حلول واقعية منطقية لتلك الأفكار التي كانت تخيم عليهم وساهمت على مدار أزمان طويلة في خفض فاعلية الذات لديهم الأمر الذي أدى بهم إلى تجربة مشاعر الاختراق الوظيفي المهني.

إن أهم ما حاول الباحث التركيز عليه أثناء الجلسات الإرشادية المقدمة في هذه الدراسة وساهم بقوة في بلوغ هذه النتائج هو التركيز على ربط الأفكار بالمشاعر والسلوك حيث اعتنق الباحث وعن قناعة تامة فكرة مؤداها بأن

تغيير الأفكار السلبية المرتبطة باضطراب التوحد واحتمالات التحسن الممكنة واستبدالها بأفكار أكثر ايجابية سيؤدي إلى تعديل حتمي في المشاعر وبالتالي تغيير نوعي كيفي في سلوك الأفراد ولهذا كانت الجلسات في معظمها تدور حول القضاء على الأفكار السلبية غير العقلانية لدى المسترشدين وهو الأمر الذي أدى للوصول إلى مستوى مناسب من فاعلية الذات لديهم الأمر الذي أدى لانخفاض الشعور بالاحتراق الوظيفي/المهني، كما يعزى الباحث تلك النتائج أيضًا إلى طبيعة الواجبات المنزلية التي كان يكلف بها المسترشدين حيث حرص الباحث على تقديم العديد من الكتيبات والمقالات العلمية الدقيقة حول اضطراب التوحد وكان يهتم للغاية في اللقاء التالي بمناقشة المسترشدين في مضمونها وهو الأمر الذي أضفى مزيد من الجدية والحرص من المسترشدين للاهتمام بالاطلاع وتعديل الأفكار التي كانوا يعيشون تحت وطأتها لفترات زمنية طويلة.

توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنها توصي بمايأتي:

١. ينبغي تنظيم دورات تدريبية بصورة مستمرة لتلبية الكفايات اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وأن تكون هذه الدورات تحفيزية مقابل الترقي في العمل أو بعائد مادي لحث جل المعلمين على المشاركة بها.

٢. ينبغي تحسين المخصصات المالية الخاصة بالمدارس المعنية بالتلاميذ ذوي اضطراب التوحد سواء أكانت مدارس تربية خاصة أو مدارس عامة دامجة لمساعدة المعلمين على توفير المستلزمات التعليمية اللازمة لتعليم هذه الفئة من التلاميذ بشكل أكثر يسر وسهولة.

٣. ينبغي عمل ورش عمل توعوية وإرشادية بشكل دائم لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لمناقشتهم في الصعوبات التي تواجههم في مواقف تعليم هذه الفئة ومساعدتهم على الوصول لحلول بنائية وليست هدمية تؤهلهم للتعامل مع هذه الصعوبات.

٤. ينبغي تخفيف الأعباء الإدارية المدرسية واقتصار عمل معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على التدريس فقط دون القيام بمهام إدارية داخل المدرسة.

٥. ينبغي زيادة البدلات الشهرية المقدمة لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وتخصيص بعض المميزات لهم سواء بمواعيد الدوام المدرسي أو عدد أيام الدوام ... الخ.

٦. ينبغي الاهتمام بموضوع الاحتراق الوظيفي / المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وتخصيص حلقات إعلامية لمناقشته وابتكار الحلول المناسبة للحد منه.

٧. من الممكن الاستفادة من البرنامج المقترح في هذه الدراسة في إدارات التعليم لتخصيص ندوات تثقيفية توعوية لمعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لتحسين مستوى فاعلية الذات لديهم والحد من الشعور بالاحتراق الوظيفي / المهني.

المراجع والمصادر :

١. **ابراهيم، عبدالستـــار (١٩٩٤).** العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث "أساليبه وميادين تطبيقه". القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٢. **أبو أسعد، أحمد و عربيات، أحمد (٢٠٠٨).** نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

٣. **أبو دهـوم، طيبة أمان (٢٠١٧).** الرقابة على المدارس من قبل منظمة العاصمة التعليمية في دولية الكويت وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

٤. **بحـــر، يوسف عبده (٢٠١٠).** ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة : أسبابها وكيفية علاجها. رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة.

٥. **الجابري، محمد عبدالفتاح (٢٠١٤).** التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة. ورقة عمل منشورة في مجلد الأبحاث الكاملة للملتقى الأول للتربية الخاصة تحت شعار "الرؤى والتطلعات المستقبلية" والمنعقد في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية خلال الفترة من ٨ إلى ٩ ابريل ٢٠١٤م.

٦. **حمـــاه، صفاء رجب عبدالجواد (٢٠١١).** فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل اتجاهات معلمي التربية الفكرية نحو المتخلفين عقليًا. رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية.

٧. **حمدالله، ميساء صبحي (٢٠١٧).** درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء لاستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

٨. **الخفاجي، سها علي حسين (٢٠١٢).** أثر برنامج حركي مقترح لإطفاء بعض السلوكيات الروتينية للأطفال المصابين بالتوحد. **مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية**، ١٢ (١)، ١٥١-١٦٤.

٩. **الخواجة، عبدالفتاح (٢٠١٦).** فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض مستوى الاحتراق النفسي والضغط النفسي لدى عينة من معلمي الدبلوم بجامعة السلطان قابوس. **مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث**، بريطانيا، ٢ (٣)، ١-٢٣.

١٠. **رمضـــان، رشيدة عبدالرؤوف (٢٠١١).** الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية**، الكويت، ٢٦ (١٠١)، ١٨٩-٢٤٦.

١١. **الريماوي، محمد أحمد (٢٠٠٣).** علم نفس الطفولة. الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٢.**الزهار، نجلاء السيد. ؛ نياز، سوسن محمد. ؛ عبدربه، سهام رباح. و النمر، شادية عبدالقادر (٢٠١١)**. برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال و الأمهات السعوديات نحو مخاطر إساءة المعاملة لدى أطفالهم : دراسة ميدانية إرشادية تجريبية على أطفال رياض الأطفال بالمدارس الحكومية بالمدينة المنورة. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، ١١٨، ١٥٧-٢٢٨.

١٣.**زهـران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٣)**. دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة عالم الكتب للنشر والتوزيع.

١٤. **الزهراني، نوال (٢٠٠٨)**. الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

١٥.**الـــــزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١)**. البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. سلسلة علم النفس المعرفي، ٦ (٢)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦.**الزيوت، زياد نايف سليم (٢٠١٨)**. العلاقة ما بين ظاهرة الاحتراق الوظيفي والرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الخاص الأردني. رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٧.**الزيـود، نادر (١٩٩٨)**. نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٨.**الزيـودي، محمد حمزة (٢٠٠٧)**. مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي البشرية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٣ (٢)، ١٨٩-٢١٩.

١٩.**سـالم، رفقة خليف (٢٠٠٩)**. علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كلية علجون الجامعية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، ٢٣، ١٣٤-١٦٩.

٢٠.**السرطاوي، زيدان (١٩٩٧)**. الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة : دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٢١ (١)، ٥٧-٦٩.

٢١.**ســلامة، محمد سعيد (٢٠٠٩)**. المخاوف المرضية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وفاعلية الذات. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهـــر، ١٣٩ (٣)، ٣٤٩-٣٩١.

٢٢.**السـواط، وصل الله بن عبدالله (٢٠١٢)**. قيم العمل والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة الطائف، **مجلة كلية الآداب والتربية بجامعة الطائف**، ٢ (٨)، ٨٣ – ١٢٩.

٢٣.**الشامي، وفاء (٢٠٠٤)**. سمات التوحد. جدة : إصدارات الجمعية الفيصلية النسوية الخيرية.

٢٤.**الشعلان، فهد أحمـد (٢٠١٦)**. مواجهة الاحتراق الوظيفي : نحو نموذج مقترح لمسؤولية الفرد والقيادة. **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، السعودية، ٣٢ (٦٥)، ٣-٥٣.

٢٥.**طـــه، الزبير بشير (٢٠٠٣)**. الاحتراق المهني وسط معلمي التعليم الأساسي بمحافظة الخرطوم. **مجلة دراسة تربوية، السوادن**، ٤ (٨)، ١-٤٣.

٢٦.**العازمي، يوسف الصواغ (٢٠١٤)**. الإرشاد العقلاني – الانفعالي وفاعلية الذات المدركة لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب من المدرسة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١٦ (١)، ٩٦-١١٠.

٢٧.**عبدالشافي، كريمة عبدالمجيد** (٢٠١٦). فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي الاجتماعي الايجابي لخفض الاكتئاب لدى مجموعة من المراهقات. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٦٣ (٣)، ٤٨٨-٥٦٠.

٢٨.**عبدالقادر، أشرف أحمد (٢٠٠١)**. التوكيدية بين الإذعانية والعدوانية في ضوء اختلاف إدراك الأبناء للسلطة الأبوية: دراسة مقارنة لدى عينة من المراهقين في الريف والحضر، المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣١٣-٣٤٧.

٢٩.**عبدالمقصود، هانم علي و الطاحون، حسين (١٩٩٣)**. الضغوط النفسية للمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسة عبر ثقافية في كل من مصر والسعودية. **مجلة كلية التربية**، جامعة القاهرة، ١٧، ١٥٢-١٨٧.

٣٠.**عبود، صلاح الدين عبدالغني (٢٠٠٤)**. فاعلية الإرشاد السلوكي الانفعالي العقلاني في خفض الشعور بالإحباط المهني لدى المعلم. بحث منشور في مجلد المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس بعنوان (الشباب من اجل مستقبل أفضل)، مصر، ٤٦٣- ٥٠٨.

٣١.**العثمان، إبراهيم بن عبدالله والغنيمي، ابراهيم عبدالفتاح (٢٠١٣)**. فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وعلاقتها باتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٢ (٧)، ٦١٥-٦٥٨.

٣٢.**العجاجي، محمد عبدالله (٢٠١٠)**. الاحتراق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية لدى معلمي التلاميذ التوحديين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

٣٣.**العـــدل، عادل محمد (٢٠٠١)**. تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ١ (٢٥)، ١٢١-١٧٨.

٣٤.**العرايضة، عماد صالح نجيب (٢٠١٦)**. مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، الجزائر، ٢ (١)، ١٩٧-٢٢٧.

٣٥.**عسكـــر، عـــلي (٢٠٠٠)**. ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها الصحية والنفسية والبدنية في ظل عصر التوتر والقلق. الكويت: دار الكتاب الحديث.

٣٦.**عمـــارة، عبداللطيف يوسف (١٩٨٥)**. العلاج العقلاني الانفعالي لبعض الأفكار الخرافية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٧.**عمـــر، ماهر محمود (٢٠٠٣)**. العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني (رؤية تحليلية لمدرسة البرت أليس الإرشادية). الإسكندرية : مركز الدلتا للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٨.**عـــودة، يوسف (١٩٩٨)**. ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٣٩.**الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٠)**. توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ١٤ (٢)، ٣٧١-٤٠٨.

٤٠.**قطـــــامي، نايفة محمد (٢٠٠٤)**. مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٤١.**كفافي، علاء الدين (٢٠٠٣)**. الصحة والنفسية والإرشاد النفسي. الرياض : دار النشر الدولي.

٤٢.**المشيقح، عبدالشكور بن علي (٢٠١٥)**. الذكاءات المتعددة وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

٤٣.**معتـــز، محمـــــد (٢٠١٠)**. برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتعديل بعض الأفكار اللاعقلانية التي تلي الصدمة العاطفية لدى عينة من طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣٤ (١)، ٤٢٩-٤٦٨.

٤٤.**المغازي، حامد سليمان علي (٢٠١٢)**. فاعلية برنامج للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الاكتئاب لدى عينة من المعلمين. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٣٠، ٢٣٧-٢٧٣.

٤٥.**ميهـوب، سهير ابراهيم (٢٠١٢)**. فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين ذوي المستوى الوظيفي المرتفع. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٣٢، ١٤٩-١٨٣.

٤٦.**الوابلي، سليمان (١٩٩٥)**. الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلاش المعرب. **مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المصادر الاجنبية

1. **Accardo, A. ; Finnegan, E. ; Gulkus, S. and Papay, C. (2017).** Teaching Reading Comprehension to Learners with Autism Spectrum Disorder: Predictors of Teacher Self-Efficacy and Outcome Expectancy. **Psychology in the Schools**, 54 (3), 309-323.
2. **Anderson, S. (2000).** The Effects of A rational emotive behavior therapy intervention on irrational beliefs and burnout among middle school teachers in the state of IOWA. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment o f the Requirements for the Degree Doctor o f Education, University o f Northern Iowa.
3. **Anglim, J. ; Prendeville, P. and Kinsella, W. (2018).** The Self-Efficacy of Primary Teachers in Supporting the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder. **Educational Psychology in Practice**, 34 (1), 73-88.
4. **Antoniou, A. ; Polychroni, F., and Vlachakis, A. (2006).** Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. **Journal of Managerial Psychology**, 21, 682-690.
5. **Autism Speaks (2018).** CDC increases estimate of autism's prevalence. Available at : https://www.autismspeaks.org/science-news/cdc-increases-estimate-autisms.
6. **Autism Speaks (2018).** CDC increases estimate of autism's prevalence. Available at : https://www.autismspeaks.org/science-news/cdc-incs-estimate-autisms.
7. **Bandura, A. (1977).** Self-efficacy: Toward a Unifying theory of Behavioral change. **Journal of Psychology Review**, 84 (2), 151-162.
8. **Bandura, A. (2006a).** Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents (pp. 1e43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
9. **Biasotti, N. (2013).** The Impact of Professional Development Training in Autism and Experience on Teachers' Self-Efficacy. Doctoral Study Submitted in Partial

Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Administration Leadership, Walden University.

10. **Boomgard, M. (2013).** Changes in perceived teacher self-efficacy and burnout as a result of facilitated discussion and self-reflection in an online course to prepare teachers to work with students with Autism. A Dissertation Presented to The Faculty of the School of Education Department of Learning and Instruction In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education.
11. **Boujut, E. ; Dean, A. ; Grouselle, A. and Cappe, E. (2016).** Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. **Journal of Autism and Developmental Disorder**, 46, 2847-2889.
12. **Boujut, E. ; Popa, M. ; Palmares, E. ; Dean, A. and Cappe, E. (2017).** Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 36, 8-20.
13. **Brownell, M. and Pajares, F., (1999).** Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. **Teacher Education and Special Education**, 22, 154-164.
14. **Brudnik, M. (2009).** Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. **Human Movement**, 10, 170–175. http://dx.doi.org/10.2478/v10038-009-0013-3.
15. **Cappe, E. ; Bolduc, M. ; Poirier, N. and Popa, M. (2017).** Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. **Teaching and Teacher Education**, 67, 498-508.
16. **Catalano, C. (2018).** Developing and Validating the teacher self-efficacy for Teaching students with autism in inclusive classrooms scale. A DISSERTATION Submitted to the Faculty of Montclair State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Montclair State University.

17. **Chatlos, C. (2016).** Special Education teachers and Autism spectrum disorders: The role of Knowledge and Self-Efficacy on Burnout. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Psychology, Fairleigh Dickinson University

18. **Coman, D. (2013).** The role of teacher commitment and burnout in predicating outcomes of preschoolers with autism spectrum disorders: A multilevel structural equation approach. A Dissertation Submitted to the Faculty of the University of Miami in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

19. **Condrey, J. (2015).** General Education Teacher Perceptions of Self-Efficacy Regarding Teaching Students with Autism in Inclusion Settings. A Dissertation Submitted to the Gardner-Webb University School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

20. **Denham, S. A. (1999).** Emotional development in young children. New Yourk : The Gilford Press.

21. **Dimopoulou, E. (2012).** Self efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autism. **Literacy Information and Computer Education Journal**, 3 (1), 509 – 520.

22. **Drew, C. J., & Norton, P. (1994).** Autism and potential family Stressors. The American **Journal of Family Therapy**, 22, 1, 67-75.

23. **Elliott, S. ; Kratochwill, T. ; Littlefield, J. and Travers, J. (2000).** Educational psychology: Effective teaching, effective learning(3rded.). Boston, MA:McGraw-Hill College.

24. **Ellis, Albert (1979).** Rational-Emotive Therapy. (In) Corsini, R. (Ed) Current Psychotherapies. (2^{nd} Ed.) Itasca: Peacock Publishers. 158-229.

25. **Ellis, Albert. (1990).** Rational and irrational beliefs in counseling psychology. **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**, 8, 221-233.

26. **Ellis, Albert. (1994).** Reason and Emotion in Psychotherapy: Comprehensive Method of Treating Human Disturbances : Revised and Updated. New York, NY: Citadel Press.

27. **Ellis, Albert. (2004).** Rational Emotive Behavior Therapy: It Works for Me—It Can Work for You. Amherst, NY: Prometheus Books.

28. **Evers, W. J. G., Tomic, W., and Brouwers, A. (2005).** Does equity sensitivity moderate the relationship between self-efficacy beliefs and teacher burnout?. **Representative Research in Social Psychology**, 28, 35-46.

29. **Gordon, T. (2017).** The Effects of Teacher Self-Efficacy with the Inclusion of Students with Autism in General Education Classrooms. Dissertation Manuscript Submitted to Loyola University Chicago in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

30. **Harris, N. (2013).** The Effect of a one day in service workshop on self-efficacy of physical educators to include students with Autism into the general physical education setting. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Curry School of Education at University of Virginia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

31. **Hudes, A. (2017).** Preparedness and Self-Efficacy of Teachers Working with Students with Autism Spectrum Disorder. A dissertation submitted to the faculty of Wilmington University in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Education in Innovation and Leadership. Wilmington University.

32. **Hurt, A. (2011).** Personality factors and their influence on Autism spectrum therapist Burnout and Job satisfaction. A Thesis presented to the faculty of the Graduate School of Western Carolina University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts.

33. **Jennett, H. ; Harris, S. and Mesibov, G. (2003).** Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 33 (6), 583-593.

34. **Jerusalem, M., and Schwarzer, R. (1992).** Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), Self-efficacy, thought control of action (pp. 195-213).Washington, DC: Hemisphere.

35. **Kapp, L. and Brown, O. (2011).** Resilience in families adapting to Autism spectrum disorder. **Journal of Psychology in Africa**, 21 (3), 459-464.

36. **Keen, D. ; Rodger, S. Doussin, K. and Braithwaite, M. (2007).** A pilot study of the effects of a social-pragmatic intervention on the communication and symbolic play of children with autism. Autism, 11 (1), 63-71.

37. **Kelly, A. and Holmes, D. (2012).** Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology, **Research in Developmental Disabilities**,34 , 17-28.

38. **Khalil, A. (2017).** The Level of Psychological Burnout at the Teachers of Students with Autism Disorders in Light of a Number of Variables in Al-Riyadh Area. **Journal of Education and Learning**, 6 (4), 159-174.

39. **Koh, Y. (2018).** A Strategy to Improve Pre-Service Teachers' Self-Efficacy towards Inclusive Physical Education for Students with Intellectual Disability and Autism. **International Journal of Inclusive Education**, 22 (8), 839-855.

40. **Langeliers, A. (2013).** Perceived supervisor support, Job satisfaction , and burnout among ABA therapists for children with Autism. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy in Clinical Psychology, Alliant International University, California School of Professional Psychology, Fresno Campus.

41. **López, S. and Extremera, N.(2017).** Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. **International Journal of Educational Research**, 85, 121-130.

42. **Macavei, B. (2005).** The role of irrational beliefs in the rational emotive behavior theory of depression. **Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies**, 5, 73-83.

43. **Maddux, J. (1995).** Self-efficacy theory: an introduction. In Maddux (ed). Self-efficacy adaptation and adjustment, Plenum Press.

44. **Martínez, M. ; Inglés, C. ; Granados, L. ; Aparisi, D. and Fernández, J. (2019).** Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. **Personality and Individual Differences**, 142, 53-61.

45. **Maslach, C, and Lackson, E. (1981).** The Measurement of Experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 2, 162-184.

46. **Maslach, C. (1998).** A Multidimensional Theory of Burnout. In C.L.Cooper (Ed.), Theories of organizational stress. Oxford: Oxford University Press.

47. **Maslach, C. and Michael, L. (1997).** The truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about it, San Francisco: Jossey, Bass Publishers.

48. **Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001).** Job burnout. **Annual Review of psychology**, 52 (1), 397 -422.

49. **McCullough, M. (2014).** Teacher Self-Efficacy in Working With Children With Autism in General Education. Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Counseling Psychology, Walden University.

50. **Melvin, J. (2010).** The Impact of Social Cognitive Theory and Rational Emotive Behavior Therapy Interventions on Beliefs, Emotions, and Performance of Teachers. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Counselor Education, Raleigh, North Carolina

51. **Moeller, A. and Ishii-Jordon, S. (1996).** Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. **Journal of Behavioral Education**, 6, 293-310.

52. **Prochashon, J. and Narcross, J.C. (2006).** systems of psychotherapy: A transtheorat analysis (6th, ed.) Pacific grove, CA: Brooks. Cole.

53. **Regehr, C. ; Hill, J. and Glancy, G. (2000).** Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters. **Journal of Nervous and Mental Diseuse**, 188 (6), 222-251.

54. **Ruble, L. ; Toland, M. ; Birdwhistell, J. ; McGrew, J. and Usher, E. (2013).** Preliminary Study of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). **Autism Spectrum Disorder**, 7 (9), 1151-1159.

55. **Ruble, L. ; Usher, E. and McGrew, J. (2011).** Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy among Teachers of Students with Autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 26 (2), 67-74.

56. **Schwarzer, R., and Hallum, S. (2008).** Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. Applied Psychology. **Applied Psychology: An International Review**, 57, 152-171.

57. **Shelton, T. (2013).** Exploring Preservice Early Childhood Educators' Self-Efficacy Beliefs and Preparedness to Teach Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Inclusive Classrooms. Dissertation Manuscript Submitted to Indiana University of Pennsylvania in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

58. **Siu, A. and Ho, E. (2010).** Relations between Commitment to a Treatment Orientation and Self-efficacy among Teachers Working with Children with Autism. **International Journal of Early Childhood Special Education**, 2 (3), 180-192.

59. **Skaalvik, S., and Skaalvik, E. M. (2009b).** Trivsel og belastning i lærerrollen: En kvalitativ tilnærming. [Job satisfaction and strains among teachers. A qualitative study]. Bedre Skole, nr., 2, 35e43.

60. **Skuller, J. (2011).** Teacher Efficacy, Teacher Burnout, and attitudes towards students with Autism. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Louisville In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Department of Teaching and Learning.

61. **Stephanie, A. (2007).** Relationship between personality and Job burnout among special education teachers. American Journal on Mental Retardation, 46 (9), 523-546.

62. **Theodoulou, A. (2017).** Teacher Self-Efficacy with Regard to Providing Appropriate Intervention Services for Children with Autism Spectrum Disorder in Cyprus. Dissertation Manuscript Submitted to Northcentral University School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

63. **Warren, J. (2010).** The Impact of Rational Emotive Behavior Therapy on Teacher Efficacy and Student Achievement. **Journal of School Counseling**, 8 (11), 2-29.

64. **Zambardo, P. and Weber, A. (1994).** Psychology. Harper Collins: College publishers.