

أثر التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال

د. إسلام أنور عبد الغني

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى استكشاف أثر مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني لدى عينة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة الإسماعيلية، من خلال تصميم وإعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، يعتمد تصميم البحث على المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين وذلك على عينة يبلغ قوامها ست عشر معلمة من معلمات رياض الأطفال (ثمان معلمات في المجموعة التجريبية وثمان معلمات في المجموعة الضابطة)، وتشمل أدوات البحث مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية من إعداد (Yang et al., 2025) وتعريب الباحث، مقياس المناعة النفسية (إعداد الباحث)، ومقياس الاحتراق المهني من إعداد (Schaufeli et al., 2020) وتعريب الباحث. وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وتعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال عينة البحث. وقد قدمت مجموعة من التوصيات من أبرزها ضرورة دمج مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة في كليات التربية ورياض الأطفال، بما يعزز قدرتهن على التكيف النفسي والمهني مستقبلاً.

كلمات مفتاحية: التعلم الاجتماعي الوجداني - الاحتراق المهني - المناعة النفسية - معلمات رياض الأطفال

أثر التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال

د. إسلام أنور عبد الغني

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

مقدمة:

تواجه معلمات رياض الأطفال في مصر مجموعة فريدة من التحديات التي قد تسهم في مستويات مرتفعة من الضغط النفسي والاحتراق المهني، فكثيراً ما يتحملن أعباء عمل ثقيلة تشمل -إلى جانب التدريس- المهام الإدارية، والتواصل مع أولياء الأمور، فضلاً عن مسؤوليات إضافية خارج نطاق الصف الدراسي، ويمكن أن يؤدي هذا العبء الكبير إلى ضغوط مزمنة ومشاعر بالإرهاك النفسي، كما أن إدارة الصفوف المكونة من الأطفال الصغار تمثل تحدياً خاصاً نظراً لمرحلتهم النمائية؛ إذ يتميز الأطفال الصغار بقصر فترات الانتباه، ويكونهم أكثر عرضة لنوبات انفعالية، وبحاجتهم المستمرة إلى الإشراف والمشاركة النشطة، وتمثل هذه المتطلبات مصدراً رئيسياً للضغوط المهنية وبالتالي الشعور بالاحتراق المهني.

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات ذلك، فمعلمات رياض الأطفال فئة مهنية دائماً ما يتعرضن لمستويات مرتفعة من الضغوط الوظيفية، كما يواجهن مخاطر عالية للإصابة بالاحتراق النفسي (Samidt et al., 2024)، ويتسم عمل معلمة رياض الأطفال بمتطلبات مهنية متعددة، تشمل: تحمل مسؤولية كبيرة تجاه الأطفال، وضغوط عمل متزايدة، وأعباء انفعالية مرهقة، والتعرض لمستويات مرتفعة من الضوضاء، إضافةً إلى الجهد البدني الكبير، وانخفاض مستوى الأجور، والنقص المستمر في الكوادر، إلى جانب عوامل أخرى عديدة (Embacher, 2023)، وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن مثل هذه المستويات المرتفعة من الضغوط النفسية غالباً ما تؤدي إلى الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال (Samidt et al., 2024)، الأمر الذي يجعل من الضروري تناول متغير الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال بالبحث والتجريب.

ويعرف (Schaufeli et al., 2020, 4) الاحتراق النفسي بوصفه "حالة من الإنهاك النفسي ومرتبطة ببيئة العمل وتتسم بالتعب الشديد tiredness وتراجع القدرة على تنظيم العمليات المعرفية والانفعالية والانفصال الذهني أو العقلي"، ويتضمن هذا التعريف أربعة أبعاد أساسية: الإنهاك، والانفصال الذهني، والقصور الانفعالي، والقصور المعرفي، كما يؤخذ في الاعتبار مجموعة أخرى من الأبعاد والأعراض الثانوية مثل المزاج المكتئب، والشعور بالضيق، والأعراض السيكوسوماتية، نظرًا لارتباطها المتكرر بالاحتراق النفسي.

وللاحتراق المهني لمعلمات رياض الأطفال العديد من الآثار السلبية حيث تؤكد الأدلة كذلك أن الاحتراق المهني ينعكس سلباً على جودة العلاقات الاجتماعية والتفاعلات التي تكونها المعلمات مع الأطفال (Penttinen et al., 2020; Trauernicht et al., 2023)، ويضعف أيضاً من مستوى الأداء الوظيفي (Bakker & Demerouti, 2017)، وجودة العمل التعليمي (Trauernicht et al., 2023)، ويرتبط بالنية في ترك العمل (Schaack et al., 2020)، وكل هذه المحددات تؤثر سلباً على تنمية كفاءات الأطفال (Ulferts et al., 2019)، وعليه فإن دراسة الضغوط النفسية والاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال تمثل مدخلاً أساسياً لضمان جودة تعليمية مرتفعة ودعم تنمية قدرات الأطفال وكفاءاتهم.

مشكلة البحث:

يشير كل من (Adam et al., 2012; Maslach et al., 2001, Schaufeli et al., 2009) إلى أن معدل انتشار متلازمة الاحتراق المهني بين المهن التي تقدم المساعدات للجمهور (مثل المعلمين أو الكوادر الطبية) أعلى منه بين المهن الأخرى. حيث تسهم ساعات العمل الطويلة، وتأخر الحصول على التغذية الراجعة الإيجابية، وصعوبة الحفاظ على التوازن بين العمل والحياة، والعلاقات المرهقة انفعالياً مع العملاء، جميعها في زيادة مستويات الاحتراق المهني بين المهنيين (Schaufeli et al., 2009).

ويمكن أن تؤدي الأدوار المتزايدة الموكلة إلى معلمات رياض الأطفال في مصر، ومصادر الضغط المكثفة في بيئات عملهن، والواجب الإلزامي، إلى خلق بيئة تتحدى صحتهم النفسية، بالإضافة إلى الضغوط والمشكلات الناشئة عن الصعوبات الاقتصادية، قد يواجه معلمات رياض الأطفال العديد من المشكلات الجسدية والسيولوجية وقد يشعرون بالتعب

والضيق. ويؤدي ذلك إلى تأسيس آليات دفاعية بعزل أنفسهم عن بيئاتهم، وبالتالي يفتقدن حساسيتهم تجاه بيئاتهم المهنية ويشعرون أن إنجازاتهم الشخصية تتضاءل (Derman et al., 2020)، وتشير مثل هذه الملاحظات حول معلمات رياض الأطفال إلى تطور حالات الاحتراق المهني لديهن.

وقد أوضحت العديد من الدراسات السابقة على مستوى البيئة الأجنبية أن معلمات رياض الأطفال يعانين من مستويات مرتفعة من الاحتراق المهني بسبب كثرة الضغوط المهنية التي يتعرضن لها مثل دراسات (Bezic et al., 2025; Derman et al., 2020; Ishibash, et al., 2022; Ng et al., 2023; Santos et al., 2023; Tayama et al., 2018). وكذلك على مستوى البيئة العربية، فقد توصلت العديد من الدراسات السابقة إلى ارتفاع مستوى الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال مثل دراسات (إلهام أحمد عبد الفتاح، ٢٠٢٠؛ فاطمة شتوح، ٢٠٢٣) و (Al- Abdel-Aziz & Adam, 2020; ; Adwan & Al-Khayat, 2017).

ويميز نموذج متطلبات العمل والموارد (Job Demands-Resources Model) للاحتراق المهني بين نوعين من محددات الاحتراق المهني: الأول هو متطلبات العمل ويقصد بها الأحداث الضاغطة والبيئة المهنية المنفرة، والنوع الآخر يقصد به الموارد التي يمتلكها الفرد لمواجهة الاحتراق النفسي مثل المرونة النفسية والمناعة النفسية والصمود النفسي والخبرة المهنية والدعم الاجتماعي. (Bakker et al., 2014).

وبالتالي فإن مواجهة الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال يجب أن يسير في اتجاهين؛ الأول يتضمن معالجة الجذور الحقيقية للضغوط، وتوفير بيئة مهنية مناسبة تقلل من مصادر الضغوط المسببة للاحتراق المهني لهن، والثاني ينطوي على توفير الدعم وتعزيز موارد المعلمات التي من شأنها تعزيز ثقافة الرفاهية النفسية والمرونة النفسية وتنمية مستويات المناعة النفسية لديهن، والبحث الحالي يندرج تحت هذا الاتجاه الأخير والذي يسعى إلى تعزيز بعض موارد معلمات رياض الأطفال الخاصة لمواجهة الاحتراق المهني لديهن، خاصة أن نسبة كبيرة من البحوث المتعلقة بالاحتراق النفسي لدى المعلمين غالبًا ما تركز على تأثير العوامل الثقافية والسياقية والبيئية على خبرات المعلمين المرتبطة بالاحتراق النفسي.

وتعد متغيرات علم النفس الإيجابي من أكثر موارد الفرد في مواجهة الاحترق النفسي، مثل الصمود النفسي (Rushton, et al., 2015; Abdel-Aziz & Adam, 2020)، والمرونة النفسية (Thoyibah & Desiana, 2024)، والذكاء الوجداني (Ruxandra et al., 2025)، ورأس المال النفسي (Freire et al., 2020)، كفاءة الذات (Smetackovaa, 2017)، والمناعة النفسية (Stankovic et al., 2022).

والمنة النفسية Psychological Immunity باعتبارها أحد موارد الفرد الإيجابية في مواجهة الضغوط والاضطرابات، هي بمثابة آلية وقائية ضد الاحترق النفسي، إذ تعمل على تعزيز المرونة، والتفاؤل، وإحساس الفرد بالمعنى، مما يقلل من قابلية المعلم أو المهني للوصول إلى مرحلة الإنهاك الشديد وفقدان الدافعية، حيث توصلت دراسة (Stankovic et al., 2022) إلى أن المستويات العليا من المناعة النفسية ترتبط بالمستويات الدنيا من الاحترق المهني وأبعاده (الإنهاك الانفعالي، التبدل الشخصي، والإنجاز الشخصي)، كما كشفت تحليلات الانحدار الخطي المتعدد أن المناعة النفسية تمثل متغيرًا ثابتًا لجميع أبعاد الاحترق المهني، وذلك لدى عينة من العاملين في القطاع الصحي، وقد أوصت الدراسة بضرورة القيام بمزيد من البحوث تهدف إلى تطوير برامج تدخلية ووقائية فعالة لتعزيز المناعة النفسية لدى العاملين في التخصصات الطبية عالية الخطورة.

وتحتاج المستويات المرتفعة من الاحترق المهني إلى قدرات فعالة وقوية من المواجهة، وفي هذا الصدد يؤكد (Nagy & Nagy (2016) على أن المناعة النفسية تدمج مهارات المواجهة المختلفة في شبكة معقدة متعددة الأبعاد، موفرة قدرات على التكيف الناجح، تقوية جدار الحماية من الآثار النفسية السلبية، ورفع قدرة الأفراد على المواجهة. حيث تقوم المناعة النفسية على مراقبة المواقف، وحشد الموارد، وتصميم وتنفيذ المسارات التكيفية، كما تضمن التكامل الوظيفي للشخصية وتيسر التطور والنمو الذاتي، وقد ثبت أن المناعة النفسية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأبعاد الرفاهية والرضا عن الحياة، مثل: التحكم في البيئة، وجود هدف في الحياة، النمو الشخصي، تقبل الذات، العلاقات الإيجابية، والاستقلالية (Adrienn et al., 2019).

وهذا يؤكد على أن الخصائص الوقائية للشخصية التي تتضمنها المناعة النفسية، مثل الإحساس بالتماسك، والإحساس بالنمو الذاتي، والتزامن، وضبط الاندفاعات والانفعالات،

وضبط الاستثارة الانفعالية، من العوامل ذات الصلة الوثيقة بالصحة النفسية والجسدية (Stankovic et al., 2022). وتشير النتائج إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من المنة على هذه الأبعاد يُظهرون مستويات أقل من مؤشرات الاحتراق النفسي عبر الأبعاد الثلاثة مجتمعة (Olah, 2005; Dubey & Shahi, 2011; Adrienn et al., 2019;). كما أكد (Adrienn et al., 2019) على أن استراتيجيات المواجهة في جهاز المنة النفسي، مثل التفكير الإيجابي، والإحساس بالتحكم، والإحساس بالتماسك، والإحساس بالنمو الذاتي، دورًا وسيطًا في التكيف النفسي والصحة النفسية في حالات الاعتلالات النفسية الحادة، كما وجدت علاقة سالبة بين المنة النفسية والإنهاك النفسي لدى طلاب الجامعة (هبة فتحي النادي، ٢٠٢٢)، كما يمكن التنبؤ بالاحتراق النفسي للمعلمين من خلال أبعاد المنة النفسية (Stankovic et al., 2022)، كما أن المستويات المرتفعة من المنة النفسية يحد بشكل كبير من الاحتراق المهني من خلال استخدام استراتيجيات مواجهة تكيفية ونشطة (Dubey & Shahi, 2011)

في هذا السياق، قد تكون المنة النفسية ذات أهمية قصوى لمعلمات رياض الأطفال، إذ تعرف المنة النفسية على أنها تكامل لمهارات مواجهة متعددة، تمكن الفرد من التكيف الملائم وإدارة الضغوط (Olah, 2005)، ووفقا لهذا، فإنها قد تعمل كجدار عازل يساعد على مواجهة الاحتراق المهني. والبحث الحالي يسعى إلى محاولة استكشاف إلى أي مدى تعزيز نظام المنة النفسية يرتبط بالحد وخفض مظاهر الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال، مع الإقرار بوجود العديد من العوامل التنظيمية والموقفية الأخرى التي تؤثر في الاحتراق المهني إلا أنها ليست موضع تركيز البحث الحالي.

ومن أجل فهم أفضل للطبيعة التفاعلية لآليات المنة النفسية التي تتجلى أثناء التكيف الناجح، فقد قدمت (Olah, 2005) تصورا لمفهوم الجهاز المناعي النفسي باعتباره مخزونًا من الموارد التكيفية النفسية التي توفر حماية ضد الآثار الضارة للتوتر والقلق والاحتراق. ويدمج مفهوم المنة النفسية بين استراتيجيات المنة، والموارد الشخصية الوقائية، وأبعاد الصمود النفسي مثل: القدرة على التحكم، الكفاءة المكتسبة، التفكير البناء، الصلابة، التفاؤل، صمود الأنا، والذكاء العاطفي.

على جانب آخر، ينظر إلى التعلم الاجتماعي الوجداني Social Emotional Learning (SEL) بوصفه عنصرًا محوريًا في العملية التربوية والتنمية الإنسانية، حيث يمثل إطارًا متكاملًا يهدف إلى تمكين الأفراد، صغارًا وكبارًا، من اكتساب وتطبيق المعارف والمهارات والمواقف اللازمة لبناء هويات صحية، وإدارة الانفعالات، وتحقيق الأهداف الفردية والجماعية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وبناء علاقات داعمة والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة تقوم على الرعاية والمسؤولية (CASEL, 2020).

وبالتالي فهو مدخل حديث نسبيًا في التنمية البشرية والإنسانية، يستخدم في تنمية وتطوير الفرد من خلال إكسابه المعارف والمهارات المعرفية والاجتماعية والانفعالية التي تمكنه من مواجهة المواقف الحياتية المختلفة بشكل يضمن له مستويات جيدة من الصحة والرفاهية النفسية.

ويبنى إطار التعلم الاجتماعي الوجداني (SEL) على خمسة أبعاد أساسية تشكل منظومة متكاملة من المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تسهم في تنمية شخصية الفرد وتعزيز توافقه النفسي والاجتماعي، ووفقًا لتصنيف التجمع التعاوني للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning-CASEL (وهي منظمة غير ربحية تأسست سنة ١٩٩٤ في الولايات المتحدة، وتعد المرجعية العالمية الأولى في مجال التعلم الاجتماعي الوجداني)، تتضمن هذه الأبعاد ما يلي: وعي الذات Self-awareness، وإدارة الذات Self-management، الوعي الاجتماعي Social-awareness، مهارات بناء العلاقات Relationship skills، واتخاذ القرار المسؤول Responsible decision making (Weissberg et al., 2015).

ويسهم التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز العدالة والتميز التعليمي من خلال شراكات حقيقية بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وذلك بغية إيجاد بيئات وخبرات تعليمية تتسم بعلاقات قائمة على الثقة والتعاون، كما يُمكن أن يسهم في معالجة أشكال متعددة من عدم المساواة، وتمكين الكبار والصغار في السياق الأكاديمي من المشاركة في بناء مدارس مزدهرة، والمساهمة في مجتمعات آمنة وصحية وعادلة (CASEL, 2020).

ويرى Domitrovich et al. (2017) أن التعلم الاجتماعي الوجداني عاملاً حاسماً ينبغي استهدافه من خلال التدخلات الوقائية الشاملة في مدارسنا، وذلك لأنه يرتبط بالمرجات

الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية الضرورية للنمو السليم، ويتنبأ بمخرجات حياتية مهمة في مرحلة الرشد، ويمكن تحسينه عبر تدخلات ممكنة التنفيذ وذات جدوى اقتصادية، كما أنه يؤدي دورًا محوريًا في عملية تغيير السلوك.

وهذا ما يؤكد فعالية مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني في تعديل السلوك وتطوير الفرد، حيث يركز على إكساب الأفراد مهارات داخلية مستدامة بدلاً من الاقتصر على الحوافز أو العقوبات، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة، حيث يساهم في تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية بما يعزز التكيف النفسي والسلوكي (Taylor et al., 2017)، كما يساهم في ضبط السلوك والانفعال بإكساب الفرد مهارات التنظيم الانفعالي مما يقلل من سلوكيات سلبية مثل الاندفاعية والعنصرية (Domitrovich et al., 2017)، ويعزز البدائل السلوكية الإيجابية من خلال توجيه الفرد إلى استراتيجيات بناءة مثل حل المشكلات والتفاوض والتعاون مما خفض السلوكيات السلبية كالعنف والانسحاب (Durlark et al., 2011)، دعم الصحة النفسية للكبار عن طريق تحسين مهارات التنظيم الانفعالي وإدارة الضغوط والتواصل الإيجابي (Jennings & Greenberg, 2009).

وعلى الرغم من التعلم الاجتماعي والوجداني كمدخل للتدخل ابتكر في الأساس لتنمية مهارات وكفايات الطلاب الشباب والتلاميذ الصغار في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، إلا أن في الآونة الأخيرة ظهرت العديد من الأدلة النظرية والتجريبية التي تنادي بضرورة استخدام هذا المدخل مع الكبار بصفة عامة، والمعلمين والمعلمات بصفة خاصة من أجل تنمية مهاراتهم وكفاياتهم في التعامل مع طلابهم ومواجهة الضغوط المهنية المختلفة وتعزيز الجوانب الإيجابية في سماتهم الشخصية.

ومن الأدلة النظرية الداعمة لاستخدام التعلم الاجتماعي والوجداني كمدخل للتدخل وتعديل السلوك وتعزيز المهارات والكفايات الخاصة بالمعلمين، إشارات العديد من الباحثين لهذه القضية فيشير (Schonert-Reichl, 2017) إلى أن المعلمين يمثلون المحرك الأساسي لبرامج وممارسات التعلم الاجتماعي الوجداني داخل المدارس والفصول الدراسية، حيث تؤثر كفاءاتهم الاجتماعية والوجدانية ومستويات رفايتهم النفسية بشكل مباشر في طلابهم، كما أن مهنة التدريس تعد من أكثر المهن تعرضًا للضغط النفسي، وأن الضغوط داخل الصفوف الدراسية ذات طبيعة معدية، حيث إن المعلمين المثقلين بالضغوط غالبًا ما ينقلون هذا التوتر

إلى طلابهم، ومن ثم ظهرت خلال السنوات الأخيرة مجموعة من التدخلات البحثية التي استهدفت تحسين الكفاءات الاجتماعية والوجدانية للمعلمين وإدارة الضغوط لديهم من خلال برامج التعلم الاجتماعي الوجداني، وقد أظهرت نتائج أولية واعدة في تعزيز قدرتهم على بناء بيئات صفية أكثر دعمًا.

وتعد تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال أمراً بالغ الأهمية، ومع ذلك فإن العديد من المعلمين يفتقرون إلى التدريب على التعلم الاجتماعي والانفعالي مع التركيز على بعض الكفاءات الأساسية مثل ضبط الذات، وبناء العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، وهي مهارات لا غنى عنها للمعلمين من أجل النجاح الأكاديمي في الصف الدراسي وللرفاهية النفسية على المدى البعيد. (Olivia, 2025)

كما قدم (Jennings & Greenberg, 2009) إطاراً نظرياً وتجريبياً يؤكد على أن تعزيز كفاءات المعلمين الاجتماعية والوجدانية يقلل من الاحتراق النفسي ويزيد من قدرتهم على بناء بيئات تعليمية إيجابية، كما قدم نموذجاً نظرياً أطلقاً عليه الفصل المؤيد للسلوك الاجتماعي The Prosocial Classroom، ووفقاً لهذا النموذج، تسهم كفاءة المعلمين الاجتماعية والوجدانية ورفاهتهم النفسية في تهيئة مناخ صفي أكثر دعماً للتعلم، وتعزيز النتائج النمائية الإيجابية لدى الطلاب. كما أكد على أن انخفاض كفاءات المعلمين الاجتماعية والوجدانية تؤدي إلى ارتفاع معدلات الاحتراق النفسي

وأكدت دراسات (Schonert-Reichl, 2017; Schonert-Reichl et al., 2015) على أن هناك العديد من الأدبيات الحديثة تشير إلى أن إعداد المعلمين لم يعد يقتصر على تزويدهم بالمعارف التخصصية والمهارات التدريسية التقليدية، بل أصبح من الضروري إكسابهم الكفاءات الاجتماعية والوجدانية التي تمكنهم من إدارة صفوف متنوعة وتعزيز نجاح جميع الطلاب في بيئات القرن الحادي والعشرين، كما قدمت تقريراً يتناول أول مسح شامل من نوعه يرصد درجة تضمين التعلم الاجتماعي الوجداني في كل من متطلبات اعتماد المعلمين على مستوى الولايات وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقدم Cherniss (2000) أدلة على أن تطبيق مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في بيئات العمل يحسن من التواصل، العمل الجماعي، التحكم في الانفعالات، وتقليل

الصراعات، وهي كلها مخرجات مرتبطة مباشرة بتعديل السلوك عند الكبار. كما ربطت Brackett et al. (2011) بين تنمية الكفاءات الاجتماعية والوجدانية من خلال برامج التعلم الاجتماعي الوجداني وبين الأداء المهني والرفاهية النفسية للراشدين، مشيرة إلى أن هذه البرامج تعد مدخلاً وقائياً وعلاجياً في آن واحد.

وتضمن التراث السيكلوجي العديد والعديد من الأدلة التجريبية التي دعمت فعالية البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في النمو والتطور النفسي والمهني للمعلمين والمعلمات، مثل تحسين إدارة الانفعالات، وخفض مستويات الضغط النفسي، وتحسين التفاعل مع الطلاب (Roeser et al., 2012)، خفض الاحتراق النفسي لدى المعلمين وتحسين علاقتهم بطلابهم (Sandilos et al., 2023)، تحسين ملاحظة الخبرات، والإنجاز الشخصي، والتعاطف الذاتي (Carvalho et al., 2017)، تعزيز الكفاءة الذاتية، وخفض الاحتراق النفسي، وتنمية الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية (Domitrovich et al., 2017)، وتنظيم الانفعال التكيفي، واليقظة الذهنية، والإنهاك النفسي، والشعور بضغط العمل (Jennings et al., 2017)، تطبيق المهارات الاجتماعية والمعرفية والرفاهية العامة للمعلمين (Talvio et al., 2021). وتعزيز الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للمعلمين، الرفاهية النفسية، وخفض الاحتراق النفسي (Oiveira et al., 2021)، تحسين الثقة والكفاءة الذاتية (Obra, 2024)، تنمية اليقظة الريادية (الشيمااء السيد، ٢٠٢٤)، وتعزيز فاعلية الذات التدريسية (سامية سامي، ٢٠٢٢).

وبناء على ما سبق يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية لمعلمات رياض الأطفال وخفض مستوى الاحتراق المهني لديهن، حيث تتضمن نماذج التعلم الاجتماعي الوجداني مجموعة من المهارات والكفايات التي قد تبدو على ارتباط قوي بالمناعة النفسية والاحتراق النفسي، وهناك العديد من الدلائل النظرية والإمبريقية لعلاقة التعلم الاجتماعي الوجداني بكل من المناعة النفسية والاحتراق المهني.

حيث تبرز مهنة التعليم باعتبارها من أكثر المهن المسببة للتوتر، وهو ما ينعكس بشكل عدوى عاطفية على الطلاب، مما يستدعي توفير تدخلات تستهدف تحسين كفاءة المعلم الانفعالية وإدارة الضغوط، وقد أظهرت النتائج الأولية لبرامج التدخل القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني فاعلية واعدة في ذلك، حيث تسهم هذه البرامج في تعزيز العلاقة الدافئة

بين المعلم والطفل، تعزيز كفاءة المعلم الانفعالية وإدارة الضغوط (ويرتبط ذلك بأبعاد المنة النفسية)، تعزيز إيمان المعلمين بفعاليتهم الذاتية (بعد من أبعاد المنة النفسية)، وبالتالي هناك حاجة ملحة لإدماج برامج التدخل القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني بشكل أعمق في إعداد وتكوين المعلم (Schonert-Reichl, 2017).

كما تؤكد (Oliveira et al. (2021 على أن مهنة التعليم واحدة من أكثر المهن ذات المتطلبات الانفعالية، الأمر الذي ينعكس على الحياة الشخصية للمعلمين وأدائهم المهني، ونظرًا لأن الضغوط المرتبطة بمهنة التعليم ترتبط في الأساس بعوامل اجتماعية-انفعالية، فقد شهدت التدخلات القائمة على التعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL) والموجهة للمعلمين تزايدًا ملحوظًا خلال السنوات الأخيرة، فمن خلال دراستهم والتي هدفت إلى استخدام منهجية ما وراء التعليل لعدد كبير من الدراسات التي اعتمدت على تطوير معالجات قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني، أظهرت برامج التدخل القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني فاعلية واضحة في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للمعلمين، والرفاهية النفسية للمعلمين، والضيق النفسي أو التوتر لديهم (من أهم مؤشرات الاحتراق المهني).

وقد توصلت دراسة (Zhang et al. (2023 إلى أن كفاءة المعلم الاجتماعية-الانفعالية ترتبط عكسيًا بالاحتراق المهني، مؤكدة أن لهذه الكفاءات تأثيرًا على الاحتراق المهني من خلال علاقة المعلم-الطالب والرفاهية النفسية للمعلم، كما أوصت الدراسة بضرورة التركيز على تنمية الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية للمعلمين، وتعزيز رفاهيتهم النفسية باستمرار، إلى جانب تحسين علاقات المعلم-الطالب للتخفيف من الاحتراق المهني لدى المعلمين وتعزيز استدامة تميزهم المهنية.

كما تناولت العديد من الدراسات السابقة فاعلية التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز الموارد النفسية للمعلمين مثل تعزيز المنة النفسية والتفكير الإيجابي (تمارا عيسى، ٢٠٢٣)، وتعزيز الصحة النفسية للمعلمين والمزاج الإيجابي للمعلمين، ومهارات اتخاذ القرار المسؤول، والرفاهية النفسية (Oliveira et al., 2025)، وتعزيز الرفاهية النفسية الشخصية والمهنية لمعلمي رياض الأطفال (Armoza-Levi & Rusu, 2023)، وتعزيز كفاءة المعلمين الاجتماعية-الانفعالية (محو العديد من أبعاد المنة النفسية)، ودعم رفاهيتهم،

وتقليل الضيق النفسي لديهم (Oliveira et al., 2021)، ودعم وتعزيز الكفاءة الانفعالية والاجتماعية للمعلمين والطلاب (Bergin et al., 2024; Berg et al., 2021).
على جانب آخر، أوضحت بعض الدراسات أن التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني يقلص مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين الأمر الذي انعكس بشكل إيجابي على علاقة المعلمين بطلابهم (Sandilosa et al., 2020)، وتعزيز الإنجاز الشخصي وتقليل الإنهاك الانفعالي كأبعاد للاحتراق المهني لدى المعلمين مما يعزز أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني كإستراتيجية للوقاية من الاحتراق النفسي (Oliveira et al., 2021)، كما أن التدريب على المهارات الانفعالية والتي تمثل جزءاً من إدارة الذات كبعد أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني يقلص من مستويات الاحتراق المهني لدى المعلمين (Schoeps et al., 2019). كما توصل Oliveira et al. (2022) إلى أن المعالجات القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني تعمل كوسيلة للوقاية من الاحتراق النفسي لدى المعلمين وتعزيز صحتهم المهنية.

كما أن تعزيز التعلم مدى الحياة، وبناء منصات داعمة للتطوير المهني، وتعميق التفاعل بين الأسرة والمدرسة (وهي من أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني) تعد من أبرز استراتيجيات المواجهة للاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال (Zhou et al., 2023). كما أوضحت دراسة Xu et al. (2024) أن المتغيرات الوقائية الشخصية والنفسية مثل المرونة النفسية والعلاقات البينية الشخصية من أبرز المتغيرات ارتباطاً بالاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

كما تناولت بعض الدراسات السابقة علاقة بعض أبعاد وكفاءات ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بالمناعة النفسية والاحتراق المهني، مثل علاقة الوعي الاجتماعي Social awareness ومهارات بناء وتكوين العلاقات Relationship skills ، حيث يتأثر مستوى الاحتراق المهني بالدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد في بيئة العمل، والذي يرتبط بشكل كبير بمدى وعي الفرد الاجتماعي ومهاراته في تكوين العلاقات في المجتمع المهني كأبعاد للتعلم الاجتماعي الوجداني؛ حيث يعزز الدعم الاجتماعي لمدى جودة شبكة العلاقات المهنية الاجتماعية للمعلم. فقد أوضحت بعض الدراسات أن وجود علاقات ارتباطية قوية بين مستويات الدعم الاجتماعي التي يتلقاها المعلم في بيئة العمل وبين مستويات الاحتراق المهني

(لنا حسن، ٢٠١٣؛ Einav et al., 2024; Smidt et al., 2024; Condiman, 2024)، كما أن الدعم الاجتماعي يمتلك قدرة تنبؤية عالية بالمناعة النفسية (رحاب عارف، ٢٠٢٤؛ هناو حسن، ٢٠٢٢)، كما أوضحت دراسة Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz (2017) أنه يوجد أثر إيجابي للعلاقات البيئية الشخصية interpersonal relationships والتي تركز على مدى الوعي الاجتماعي ومهارات بناء العلاقات الاجتماعية كأبعاد وكفاءات للتعلم الاجتماعي الوجداني على متلازمة الاحترق المهني لدى المعلمين. كذلك فإن العلاقات الاجتماعية بين الفرد وبين أقرانه في المنظمة ومدى توافقهم (مهارات تكوين العلاقات الاجتماعية في التعلم الاجتماعي الوجداني) تؤثر بشكل واضح على مستوى الاحترق المهني لمعلمات رياض الأطفال (Zang & Chen, 2022).

كما أن القدرة على اتخاذ القرارات المسؤولة Responsible decision making من أبرز أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني، فقد أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين المناعة النفسية والقدرة على اتخاذ القرار (أحمد عبده، ٢٠٢٣؛ Srivastava & Chandi, 2025). كما أن التنمية على إدارة الذات كبعد من أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني يدعم بشكل المناعة النفسية (فاطمة الزهراء عبد الباسط، ٢٠٢١). كما أن التدريب تنمية الذات تسهم بشكل كبير في تعزيز المناعة النفسية لدى كبار السن (Choochom et al., 2019)، كما توصلت دراسة Jin et al. (2025) إلى أن التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني يحسن بشكل ملحوظ الصحة النفسية للطلاب، حيث يرتبط كل من الوعي بالذات، وإدارة الذات، واتخاذ القرارات المسؤولة بانخفاض الاختلالات الانفعالية والنفسية وتحسين التوازن الانفعالي، والقدرة على التكيف، وإدارة الضغوط الأكاديمية.

وعلى مستوى وعي الذات Self-awareness والوعي الاجتماعي Social awareness ككفاءات اجتماعية وجدانية يتضمنها التعلم الاجتماعي الوجداني، فقد أوضح Wiens (2024) أن الوعي من العوامل الرئيسية التي نستطيع من خلالها اكتشاف العلامات التي تشير إلى أن ضغوط العمل لدينا تسير نحو منطقة الخطر، وبالتالي نتدخل قبل أن يترسخ الاحتراق النفسي، فهناك دراسات أوضحت أن ٩٥% من الأفراد أقرروا بتمتعهم بمستويات مرتفعة من الوعي الذاتي، لكن النسبة الفعلية لا تتجاوز ١٠%.

وقد أوضحت بعض الدراسات ارتباط الاحتراق المهني بمستويات الوعي بالذات وتقديرها وإدارتها - وكلها من المهارات الأساسية للتعلم الاجتماعي الوجداني - وكذلك بالخصائص النفسية الإيجابية التي تمكن الفرد من مواجهة الاحتراق المهني مثل دراسة Maslach et al. (2001) التي أوضحت أن انخفاض مستويات الصمود النفسي، وضعف تقدير الذات، وتبني موضع ضبط خارجي، بالإضافة إلى أسلوب المواجهة التجنبي. كما أن التدريب على الوعي الذاتي باعتباره أحد أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني والمناعة النفسية أظهر انخفاضاً ملحوظاً في مستويات الاحتراق النفسي، مصحوباً بتحسّن في استراتيجيات المواجهة، والمرونة النفسية، والإحساس بالدعم الاجتماعي (Veronika, 2024). كما وجدت علاقة ارتباطية قوية بين مستوى الوعي بالذات والمناعة النفسية لدى معلمي ذوي الإعاقة (هادي ظافر، وسعدي عبد الله، ٢٠٢١؛ Seeger, 2015).

بناء على ما سبق، وبناء على الأدلة البحثية التي توضح العلاقات بين التعلم الاجتماعي الوجداني كمدخل إلى التدخل والمناعة النفسية والاحتراق المهني، فإن البحث الحالي يسعى إلى التحقق من أثر التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال وخفض مستوى الاحتراق المهني لديهن، وعليه فإنه يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

السؤال الرئيسي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال؟ ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات البحثية التالية:

١. هل تختلف مستويات مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمات رياض الأطفال باختلاف المجموعة التجريبية والضابطة؟
٢. هل يختلف مستوى المناعة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال باختلاف المجموعة التجريبية والضابطة؟
٣. هل يختلف مستوى الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال باختلاف المجموعة التجريبية والضابطة؟

٤. هل تختلف مستويات مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والمناعة النفسية والاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال باختلاف القياس البعدي والقياس التبعي في المجموعة التجريبية؟

أهداف البحث:

- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لمعلمات رياض الأطفال.
- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال.
- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.
- التحقق من استمرارية أثر البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

أهمية البحث:

- الإسهام النسبي في إثراء الأدبيات السابقة، حيث يسهم هذا البحث في سد فجوة معرفية في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني من جهة، والمناعة النفسية والاحتراق المهني من جهة أخرى، خاصة في سياق معلمات رياض الأطفال، وهو مجال لا يزال محدود التداول.
- دعم الإطار النظري للتعلم الاجتماعي الوجداني، حيث يعزز البحث الاتجاهات النظرية التي ترى في برامج التدريب على المهارات الوجدانية والاجتماعية مدخلاً فاعلاً لتحسين الصحة النفسية والوقاية من الضغوط المهنية.
- تطوير مفهوم المناعة النفسية، حيث يوضح البحث دور العوامل الاجتماعية الوجدانية كأحد محددات المناعة النفسية، مما يفتح المجال لإعادة تفسير هذا المفهوم في ضوء البيانات التربوية.

- تعزيز الصحة النفسية في المؤسسات التعليمية، حيث يقدم البحث آليات عملية لتعزيز المناعة النفسية لدى المعلمات، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على جودة تفاعلهن مع الأطفال ويسهم في تحسين البيئة التربوية.
- دعم صناع القرار، حيث تسهم نتائج البحث الحالي في تزويد القائمين على وزارة التربية والتعليم ومؤسسات إعداد المعلمات بأدلة عملية حول أهمية إدماج برامج التعلم الاجتماعي الوجداني ضمن خطط التدريب المهني المستمر.
- بما أن الصحة النفسية للمعلمات تنعكس مباشرة على أساليبهن التربوية، فإن تعزيز مناعتهن النفسية وخفض اختراقهن المهني سيؤدي إلى توفير بيئة تعليمية أكثر إيجابية للأطفال.

مصطلحات البحث:

التعلم الاجتماعي الوجداني (SEL) Social-Emotional Learning يعرف كل من (CASEL, 2020; Weissberg et al., 2015) التعلم الاجتماعي الوجداني على أنه إطار تعليمي نمائياً منظماً تهدف إلى تطوير وتنمية المعارف والاتجاهات والمهارات للأطفال والبالغين اللازمة لبناء هويات صحية لفهم الانفعالات وإدارتها، وتحديد أهداف إيجابية والسعي لتحقيقها، وإظهار التعاطف، وبناء علاقات إيجابية داعمة والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة تعزز من رفاهية الفرد والآخرين والمجتمع. ويبنى إطار التعلم الاجتماعي الوجداني (SEL) على خمسة أبعاد أساسية تشكل منظومة متكاملة من المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تسهم في تنمية شخصية الفرد وتعزيز توافقه النفسي والاجتماعي:

- الوعي بالذات Self-Awareness: ويقصد به إدراك المشاعر والحالات الداخلية، وتقدير الذات والكفاءة الذاتية، ومعرفة القيم والاهتمامات والحدود الشخصية، وتكوين إحساس متسق بالهوية، مثل التعرف الدقيق على الانفعال، الثقة بالنفس، وضوح القيم الشخصية.
- إدارة الذات Self-Management: ويقصد بها تنظيم الانفعالات والدوافع والسلوك لتحقيق الأهداف؛ ويشمل ضبط النفس، وإدارة الضغوط والانفعالات، والمثابرة، ووضع الخطط ومتابعتها، مثل استراتيجيات المواجهة التكيفية، تأجيل الإشباع، تحديد أهداف مهنية وتعليمية واقعية.

- الوعي الاجتماعي Social Awareness: ويقصد به تبني منظور الآخر، وإظهار التعاطف والاهتمام بالآخرين، وفهم الأعراف والسياقات الثقافية، واحترام التنوع والإنصاف، مثل قراءة الإشارات الاجتماعية، الحساسية الثقافية، مراعاة العدالة.
- مهارات العلاقات Relationship Skills: ويقصد به بناء علاقات اجتماعية ومهنية صحية وداعمة والحفاظ عليها عبر التواصل الواضح، والتعاون، وحل النزاعات وإدارة الصراعات، وطلب/تقديم المساعدة عند الحاجة، مثل التعاون والتواصل مع الزملاء وأولياء الأمور، إدارة الصراعات والخلافات المهنية، والعمل في فريق.
- اتخاذ قرارات مسؤولة Responsible Decision-Making: ويقصد به اتخاذ خيارات أخلاقية وآمنة تستند إلى المعايير والأدلة والاهتمام برعاية الذات والآخرين، مع تقييم العواقب قصيرة/طويلة المدى، مثل المفاضلة بين بدائل تربوية، تقدير المخاطر، حل المشكلات وفق معايير مهنية.

المناعة النفسية Psychological Immunity

قدمت Olah (2005) تصورا لمفهوم الجهاز المناعي النفسي باعتباره مخزوناً من الموارد التكيفية النفسية التي توفر حماية ضد الآثار الضارة للتوتر والقلق والاحتراق. ويدمج مفهوم المناعة النفسية بين ثلاث فئات من الموارد النفسية الإيجابية وهي: المعتقدات الإيجابية Approaching- Belief، والمراقبة-التنفيذ -الابداع Monitoring-Creating- Executing، تنظيم الذات Self-Regulating.

ووفقاً (Olah 2000; 2002; 2005; 2009) تتضمن المناعة النفسية ستة عشر سمة شخصية وقائية مقسمة على ثلاثة أنظمة فرعية للمناعة النفسية:

- نظام المعتقدات الإيجابية Approach-Belief system: وهو يقصد به توجيه الفرد للانتباه للبيئة المحيطة سواء كانت مادية أو اجتماعية من أجل فهم واستكشاف والتحكم في هذه البيئة مما يساعد على تقييم المواقف وتصنيفها من حيث مدى تهديدها للفرد مع التركيز على الجوانب الإيجابية، ويتضمن هذا النظام سمات التفكير الإيجابي، والإحساس بالتماسك، والإحساس بالتحكم، والإحساس بنمو الذات، والتوجه نحو التغيير والتحدي، والمراقبة الاجتماعية والتوجه نحو الهدف.

• نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ Monitoring-Creating-Executing system: وهو يمثل قدرة الفرد على تعديل وتغيير البيئة المحيطة من أجل تحقيق أهدافه ذات القيمة مع قدرته على استغلال ودمج قدراته في ذلك، ويتضمن هذا النظام سمات مفهوم الذات الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات، وكفاءة الذات، والقدرة على التعبئة الاجتماعية social mobilizing capacity والقدرة على الإبداع الاجتماعي Social Creating Capacity.

• نظام تنظيم الذات Self-Regulating system: وهو يتضمن قدرات الفرد التي تمكنه من التحكم وضبط العمليات المعرفية كالانتباه والذاكرة والتفكير والدوافع الانفعالات المختلفة خاصة السلبية منها مثل اليأس والإحباط، ويتضمن سمات التزامن synchronicity، التحكم في الاندفاعية، والضبط الانفعالي، وضبط الاستثارة. الاحتراق المهني Occupational Burnout

يعرف الاحتراق النفسي وفقًا للتصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشكلات الصحية ذات الصلة (ICD) بوصفه حالة من الإرهاق الحيوي تحت فئة المشكلات المرتبطة بصعوبات إدارة الحياة المهنية، وهو استجابة مطولة للضغوط الانفعالية والتفاعلية الممتدة على المدى الطويل في بيئة العمل، وتتمثل الأبعاد الرئيسة لهذه الاستجابة في: الإنهاك الشديد، ومشاعر النقد أو الانفصال عن العمل، والشعور بعدم الفاعلية وانخفاض مستوى الإنجاز (Public Health England, 2016).

ويعرفه Schaufeli et al. (2020) على أنه حالة من الإنهاك مرتبطة بالعمل تحدث بين العاملين، وتتسم بالتعب الشديد، وتراجع القدرة على تنظيم العمليات المعرفية والانفعالية، والانفصال الذهني، ويشمل هذا التعريف أربعة أبعاد جوهرية هي: الإنهاك، والانفصال الذهني، القصور الانفعالي، والقصور المعرفي، كما يمكن إن يضاف إلى هذه الأبعاد الرئيسية ثلاثة أبعاد ثانوية مثل المزاج الاكتئابي، والضيق النفسي، والأعراض السيكوسوماتية

• الإنهاك Exhaustion

وهو يشير إلى فقدان خطير وحاد للطاقة، سواء الجسدية أو العقلية أو الانفعالية، وفقدان المقاومة تجاه العمل، والإحساس بانعدام الهدف وقد اعتبر جميع الممارسين أن الإنهاك شرط ضروري لكنه غير كاف للاحتراق.

• الانفصال الذهني Mental distance

ويشير إلى الانسحاب الذهني والانفصال النفسي عن العمل، والشعور بعدم الرغبة في الاستمرار في العمل وضغوطه ويمكن النظر إليه كإستراتيجية مواجهة غير تكيفية للتعامل مع مشاعر الإنهاك. مما يؤدي لتفاقم مشاعر الإنهاك لدى الموظف.

• القصور الانفعالي Emotional impairment

وهو يشير إلى تراجع القدرة الوظيفية على ضبط وتنظيم العمليات الانفعالية بالشكل الملائم، مما يؤدي لتفاقم العديد من المشاعر السلبية وظهورها مثل الغضب أو الحزن.

• القصور المعرفي Cognitive impairment

وهو يشير إلى تراجع القدرة الوظيفية على ضبط العمليات المعرفية بالشكل الملائم، فيعجز الفرد عن توظيف عملياته المعرفية مثل الذاكرة أو الانتباه. وتضعف هذه القدرات الوظيفية نتيجة لنقص الطاقة الناتج من حالة الإنهاك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال

يعرف الاحتراق المهني وفقاً للتصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشكلات الصحية ذات الصلة (ICD) بوصفه حالة من الإرهاق الحيوي تحت فئة "المشكلات المرتبطة بصعوبات إدارة الحياة المهنية، وهو استجابة مطولة للضغوط الانفعالية والتفاعلية الممتدة على المدى الطويل في بيئة العمل، وتتمثل الأبعاد الرئيسة لهذه الاستجابة في: الإنهاك الشديد، ومشاعر النقد أو الانفصال عن العمل، والشعور بعدم الفاعلية وانخفاض مستوى الإنجاز (Public Health England, 2016).

إذن فالاحتراق المهني هو بمثابة ظاهرة نفسية ذات صبغة انفعالية وفسولوجية تنتج عن تعرض مستمر للإجهاد المرتبط بالعمل، وتتميز بانخفاض الطاقة (الإرهاق الانفعالي)، وميل إلى السخرية أو الانفصال العاطفي تجاه المستفيدين/العمل (التبذل أو اللامبالاة)، والشعور

بانخفاض الكفاءة المهنية أو الإحساس بالإنجاز الشخصي المتناقص reduced personal accomplishment (Maslach et al., 2001).

ويعرفه (Schaufeli et al., 2020) على أنه حالة من الإنهاك مرتبطة بالعمل تحدث بين العاملين، وتتسم بالتعب الشديد، وتراجع القدرة على تنظيم العمليات المعرفية والانفعالية، والانفصال الذهني، ويشمل هذا التعريف أربعة أبعاد جوهرية هي: الإنهاك Exhaustion، والانفصال الذهني Mental distance، القصور الانفعالي Emotional impairment، والقصور المعرفي Cognitive impairment، كما يمكن إن يضاف إلى هذه الأبعاد الرئيسية أبعاداً ثانوية مثل المزاج الاكتيبي، والضييق النفسي، والأعراض السيكوسوماتية، باعتبارها أعراضاً تتزامن غالباً مع الاحتراق المهني.

وقد تطور قياس الاحتراق المهني وتحديد بنيته وأبعاده عبر الدراسات السابقة، فقد كانت الأداة الأكثر استخداماً في غالبية الدراسات السابقة هي قائمة ماسلاش للاحتراق (Maslach Burnout Inventory (MBI)، التي أصبحت تُعرف بالمعيار الذهبي لقياس الاحتراق (Maslach & Jackson, 1981)، وتتضمن تلك القائمة ثلاثة أبعاد للاحتراق هي الإنهاك الانفعالي، والتبؤ أو اللامبالاة، والإنجاز الشخصي المتناقص، ثم تم تكييف هذه القائمة بعد ذلك لتلاءم المعلمين، وأخرى للعاملين في المجال الطبي (Schaufeli et al., 2020).

فوفقاً لأعمال (Maslach, 2003; Maslach et al., 2001)، تعرف متلازمة الاحتراق المهني من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية: الإنهاك الانفعالي، التبؤ أو اللامبالاة، والإحساس بعدم الكفاءة أو انخفاض الإنجاز الشخصي:

- الإنهاك الانفعالي Emotional exhaustion والذي يعد المؤشر الأهم للاحتراق النفسي، ويعرف باستنزاف الموارد النفسية والانفعالية، واتخاذ مواقف سلبية تجاه العمل والحياة، والشعور بالإنهاك والتعب، وفقدان الطاقة، والمقاومة تجاه العمل، والإحساس بانعدام الهدف. (Gyora et al., 2004).
- التبؤ أو اللامبالاة Depersonalization والتي يمثل البعد الاجتماعي للاحتراق، ويعرف بالتهكم، والسخرية، والاتجاهات غير الشخصية في العلاقات مع الآخرين في بيئة العمل، وغالباً ما يرتبط بانفعالات سلبية.

- الإنجاز الشخصي Personal Accomplishment ويصف العلاقة بين الفرد وعمله، ويعكس تقييم الشخص لأدائه المهني وكفاءته الذاتية. (Adam et al., 2009; Maslach et al., 2001).

وعلى الرغم من انتشار استخدام قائمة ماسلاش للاحتراق المهني (MBI)، إلا أنها تعرضت لانتقادات جوهرية على ثلاثة مستويات: أولاً، قصور مفاهيمي يتمثل في إغفال أبعاد مهمة للاحتراق مثل الاضطرابات المعرفية والجسدية، إضافة إلى تداخلها مع أعراض الاكتئاب؛ ثانياً، مشكلات سيكومترية تتعلق بضعف ثبات بعض الأبعاد، وصياغة البنود بشكل متطرف، والتشكيك في صلاحية البنية العاملية خاصة بعدم وضوح دور الكفاءة المهنية؛ ثالثاً، محدودية تطبيقها التشخيصي لغياب درجة كلية تسمح بالتمييز بين الحالات، مما يحد من فائدتها في الممارسة العملية رغم انتشارها البحثي (Schaufeli et al., 2020).

كما ظهرت بعد ذلك بعد المقاييس الأخرى لقياس الاحتراق إلا أنها كانت أحادية البعد تختزل الاحتراق في مجرد الإنهاك الناجم عنه وبالتالي تتجاهل طبيعته متعددة الأوجه مثل مقياس الاحتراق (SMBM) Shirom Melamed Burnout Measure (Shirom & Melamed, 2006)، ومقياس كوبنهاغن للاحتراق (Copenhagen Burnout Inventory (CBI) (Kristensen et al., 2005)، كما ظهرت مجموعة أخرى من المقاييس التي استخدمت نفس أبعاد قائمة "ماسلاش" MBI مع صياغات مختلفة للبنود مثل مقياس بيرجن للاحتراق (BBI) Bergen Burnout Inventory (Salmela-Aro et al., 2011)، واستبيان غرناطة للاحتراق (GBQ) Granada Burnout Questionnaire (De la Fuente et al., 2013)، وأخيراً، استبيان أولدينبورغ للاحتراق (Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) والذي يقيس بعدين فقط للاحتراق هما الإنهاك والانفصال (Demerouti et al., 2003).

ومن أحدث مقاييس الاحتراق النفسي مقياس الاحتراق BAT والذي قدمه (Schaufeli et al., 2020) في دراسته التي هدفت إلى تطوير مقياساً جديداً للاحتراق المهني BAT – Burnout Assessment Tool، حيث تمكن الباحثون في دراسة نوعية سابقة تمت فيها مقابلة مع ٤٩ من الممارسين حول تصوراتهم لمفهوم الاحتراق، ومن خلال ذلك حدد أربعة أبعاد جوهرية - الإنهاك، الانفصال الذهني، والقصور الانفعالي، والقصور

المعرفي - بالإضافة إلى ثلاثة أبعاد ثانوية هي: المزاج المكتئب، والضيق النفسي، والأعراض السيكوسوماتية، وقد شكلت هذه الأبعاد الأساس الذي بني عليه مقياس BAT وعلى عينة مكونة من ١٥٠٠ موظف تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وأظهرت النتائج البنية العاملية المفترضة ذات الأبعاد الأربعة الجوهرية، والتي يمثلها بشكل أفضل عامل عام واحد للاحتراق. وعلى خلاف التوقعات، بدلاً من بنية ثلاثية الأبعاد، ظهرت بنية ثنائية الأبعاد للأبعاد الثانوية، كما أظهر المقياس ككل ومقاييسه الفرعية درجة مناسبة من الثبات، كما تم التحقق من الصدق المحكي مع مقاييس أخرى للاحتراق مثل مقياس قائمة الاحتراق MBI، وقائمة الاحتراق المهني OLBI، وأوضحت النتائج تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة. ويتبنى البحث الحالي مقياس الاحتراق BAT في قياس الاحتراق المهني حيث أنه يعكس صورة أكثر شمولاً لمفهوم الاحتراق المهني متضمناً غالبية أبعاد قائمة (MBI) مع إضافة أبعاد أخرى ثانوية مثل المزاج الاكتئابي والضيق النفسي والأعراض السيكوسوماتية، فضلاً عن تجنب أوجه النقد التي وجهت لقائمة "ماسلاش MBI" السابق ذكرها.

وقد حددت الأبعاد الرئيسية للاحتراق المهني وفقاً لمقياس Burnout Assessment Tool (BAT) كما يلي:

• الإنهاك Exhaustion

وهو يشير إلى فقدان خطير وحاد للطاقة، سواء الجسدية أو العقلية أو الانفعالية، وفقدان المقاومة تجاه العمل، والإحساس بانعدام الهدف وقد اعتبر جميع الممارسين أن الإنهاك شرط ضروري لكنه غير كاف للاحتراق.

• الانفصال الذهني Mental distance

ويشير إلى الانسحاب الذهني والانفصال النفسي عن العمل، والشعور بعدم الرغبة في الاستمرار في العمل وضغوطه ويمكن النظر إليه كاستراتيجية مواجهة غير تكيفية للتعامل مع مشاعر الإنهاك. مما يؤدي لتفاقم مشاعر الإنهاك لدى الموظف.

• القصور الانفعالي Emotional impairment

وهو يشير إلى تراجع القدرة الوظيفية على ضبط وتنظيم العمليات الانفعالية بالشكل الملائم، مما يؤدي لتفاقم العديد من المشاعر السلبية وظهورها مثل الغضب أو الحزن.

• القصور المعرفي Cognitive impairment

وهو يشير إلى إلى تراجع القدرة الوظيفية على ضبط العمليات المعرفية بالشكل الملائم، فيعجز الفرد عن توظيف عملياته المعرفية مثل الذاكرة أو الانتباه. وتضعف هذه القدرات الوظيفية نتيجة لنقص الطاقة الناتج من حالة الإنهاك.

وقد تعددت النماذج النظرية المفسرة للاحتراق المهني في الأدبيات السابقة، وكانت البداية مع بعض النماذج التي وصفت أنها نماذج كلاسيكية/ مثل نموذج المطابقة بين الفرد والوظيفة Person-Job Fit Model والذي قدمه (Maslach & Leiter, 1997; Maslach et al., 2001; Maslach, 2003) ويؤكد على أن الاحتراق المهني يحدث عندما يكون هناك عدم تطابق Mismatch بين الفرد والوظيفة التي يؤديها في واحد أو أكثر من ستة أبعاد عبء العمل، والتحكم، والمكافآت والمجتمع، والعدالة، والقيم، وكلما زادت درجة عدم التطابق ارتفع خطر الاحتراق، هذا النموذج يركز على التفاعل بين العوامل الفردية والتنظيمية، ويؤكد أن الحلول لا بد أن تشمل تغيير بيئة العمل وليس فقط الفرد.

وكذلك النموذج الاجتماعي-المعرفي Social-Cognitive Model للاحتراق والذي يعتمد على نظرية باندورا Bandura للتعلم الاجتماعي، ويرى أن الاحتراق ينتج من التقييمات المعرفية للفرد لوضعه الوظيفي، وأن ضعف كفاءة الذات Self-efficacy يؤدي إلى شعور الفرد بأنه غير قادر على مواجهة متطلبات العمل، مما يزيد من الإرهاق النفسي والانفصال العاطفي، وأهم ما يميز هذا النموذج أنه يربط بين معتقدات الفرد الذاتية وبين استجاباته الانفعالية والمعرفية داخل بيئة العمل (Leiter, 1992).

ولكن من أبرز النماذج المفسرة للاحتراق المهني وأكثرها استخداماً في الدراسات السابقة نموذج المتطلبات الوظيفية-الموارد JD-Resources model, (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker et al., 2014) R، ويفترض هذا النموذج أن المتطلبات الوظيفية مثل ضغوط العمل من حيث الكم والتعقيد ترفع خطر الاحتراق، بينما الموارد المتاحة مثل الدعم التنظيمي، التحكم في العمل، فرص التعلم، فضلاً عن موارد الفرد الشخصية تقلل من هذا الخطر وتعمل كعوامل حماية، فإذا فاقت المتطلبات قدرة الفرد على التكيف مع نقص الموارد، يظهر الاحتراق المهني.

وتعد مهنة التعليم من أكثر المهن التي تتعرض للاحتراق المهني، حيث أوضحت العديد من الدراسات ارتفاع مستوى الاحتراق المهني لدى المعلمين، فد أوضحت نتائج دراسة (Al-Asadi et al., 2018) ارتفاع مستوى الاحتراق المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة البصرة بالعراق، وبلغ معدل انتشار الاحتراق المهني بين أفراد العينة ٢٤,٥%، كما وجد ارتباط إيجابي بين الاحتراق المهني والعمر وفروق بين الجنسين لصالح الإناث وأظهرت النتائج أن أبرز أسباب الاحتراق المهني كانت زيادة أعباء العمل ومشكلات الترقّي الوظيفي وارتفاع عدد الطلاب وسلوكيات الطلاب غير المنضبطة.

وتواجه معلمات رياض الأطفال بصفة خاصة مستويات مرتفعة من الضغوط المرتبطة بالعمل، كما تعد أكثر عرضة لخطر الاحتراق المهني مقارنة بالعديد من الفئات الأخرى (Koch et al., 2015; Tasic et al., 2020). وتتميز طبيعة عمل معلمة رياض الأطفال بمتطلبات وظيفية متعددة تشمل: المسؤولية العالية عن الأطفال تحت رعايتها، الضغوط المهنية المستمرة، العمل الانفعالي المكثف، ارتفاع مستويات الضوضاء، الأعباء الجسدية المرتفعة، تدني الأجور، والنقص المتكرر في أعداد العاملين (Embacher, 2023). وأوضحت دراسة Ntim et al. (2023) أن معلمات رياض الأطفال يعانين من مستويات مرتفعة من الاحتراق المهني نظرا لارتفاع كلفة الجهد الانفعالي المبذول أثناء العمل، وأوضحت نتائج الدراسة أن الحالة الانفعالية للمعلمات تتوسط العلاقة بين مقدار الجهد الانفعالي المبذول وبين مستويات الاحتراق المهني وذلك على عينة قوامها ٥٧٤ معلما ومعلمة لرياض الأطفال في غانا. كما أوضحت نتائج دراسة Al-Tantawi & Al-Sarahneh (2021) أن معلمات رياض الأطفال في محافظة الخليل بفلسطين يعانين من مستوى مرتفع من الاحتراق المهني، كما أن مستوى الاحتراق المهني لديهن يختلف باختلاف نوع الروضة (حكومي-خاص) لصالح معلمات الروضة في المدارس الخاصة وذلك على عينة قوامها ١٠٠ معلمة لرياض الأطفال. كما أظهرت نتائج دراسة Zhou (2023) أن زيادة عبء العمل وفرص التطور المهني واتجاه أولياء الأمور الداعم عوامل رئيسية تؤثر في مستوى الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال، واقترحت الدراسة بعض الاستراتيجيات الوقائية لمواجهة الاحتراق المهني مثل التعلم مدى الحياة وبناء علاقات داعمة والتفاعل بين الأسرة والمدرسة.

وفي دراسة مقارنة بين معلمي رياض الأطفال ومعلمي المرحلة الابتدائية في مستويات الاحتراق المهني، أظهرت نتائج دراسة (Gkamari & Fotopoulou, 2024) ارتفاع مستوى الاحتراق المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية ومرحلة رياض الأطفال، إلا أن معلمي المرحلة الابتدائية أظهروا مستويات أعلى بقليل من معلمي رياض الأطفال في بعدي الإنهاك الانفعالي والتبلد، في حين كان معلمو رياض الأطفال الأعلى في مستوى تناقص الإنجاز الشخصي، كما بدت متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والرضا العام عن الدخل متغيرات مرتبطة بالاحتراق المهني.

وقد تبين أن المستويات المرتفعة من الضغوط والاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلات صحية نفسية وجسمية (Koch et al., 2015)، فضلاً عن زيادة نوايا ترك العمل (Schaack et al., 2020)، والأهم من ذلك، أن الاحتراق لا يقتصر تأثيره على صحة المعلمات واستقرارهن المهني فحسب، بل يمتد أيضاً ليؤثر سلباً على نوعية العلاقات الاجتماعية والتفاعلات اليومية بين المعلمة والأطفال (Penttinen et al., 2020; Trauernicht et al., 2023).

ونظراً لأن جودة العلاقة بين المعلم والطفل في مرحلة رياض الأطفال والعمليات التفاعلية بينهم داخل الصفوف تعد محدداً رئيسياً في تنمية الكفاءات الاجتماعية والمعرفية والانفعالية لدى الأطفال (Ulferts et al., 2019)، فإنه يصبح من الضروري التعمق في دراسة الضغوط المهنية والاحتراق المهني في سياق رياض الأطفال. فمثل هذه الدراسات تسهم في ضمان جودة التعليم المقدم لأطفالنا ودعم تطورهم الشامل، كما توفر أساساً عملياً لتصميم برامج تدخلية تستهدف تعزيز مهارات المعلمات في التنظيم الانفعالي والوعي الذاتي والتعامل مع الضغوط.

ففي مراجعة أدبية للدراسات التي تناولت الاحتراق المهني لدى المعلمين والمعلمات أشار Santos et al. (2023) أن الاحتراق المهني لدى المعلمين في مرحلة ما قبل المدرسة يعد قضية مقلقة، إذ يشمل نقص المتخصصين في هذا المجال، وارتفاع معدلات ترك العمل، ونقص الكوادر في المرافق والمدارس، ويعد معلمو هذه المرحلة فئة قليلة الدراسة، ويغادرون سوق العمل بمعدل مرتفع، بينما يتركز الكثير من الاهتمام البحثي على مشكلة التسرب الوظيفي، وتشير معظم الأدبيات المتعلقة بالمعلمين إلى التركيز على قطاع التعليم الأساسي

والثانوي أو التعليم العالي، مما يبرز الحاجة الملحة لدراسة فئة مرحلة ما قبل المدرسة بشكل أكثر عمقا. وأوصت هذه المراجعة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لتقييم الاحتراق المهني وإيجاد طرق للتخفيف من الضغوط لدى هذه الفئة، نظراً لندرة الأدبيات المتعلقة بالاحتراق المهني في مهنة التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة والطفولة المبكرة، والحاجة الملحة لفهم كيفية مكافحته ضمن هذه الفئة.

ونظراً لأهمية الموضوع، فقد وجهت العديد من الدراسات السابقة الحديثة أهدافها وأولت اهتمامها بدراسة موضوع الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال، ومن أحدث هذه الدراسات دراسة (Bezie, et al. (2025 والتي هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى انتشار الاحتراق المهني المرتبط بالعمل والعوامل المرتبطة به لدى معلمي رياض الأطفال في مدينة دسي، شمال شرق إثيوبيا، وتم اختيار عينة مكونة من (٤٢٢) معلمة روضة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، واستخدم مقياس كوبنهاغن للاحتراق المهني، وأوضحت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق المهني وتبين أن صراعات العمل والأسرة وظروف العمل والإنهاك المدرك وعدم الرضا الوظيفي ونوع الروضة كانت عوامل مرتبطة بالاحتراق المهني بشكل دال، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ تدخلات تستهدف تقليل صراعات العمل والأسرة، وزيادة الرضا الوظيفي، وتحسين بيئة العمل المدرسية، لما لذلك من أثر في دعم الصحة النفسية للمعلمين وتعزيز جودة التعليم لصالح الأطفال والمجتمع التعليمي ككل.

كما هدفت دراسة (Smidt et al. (2024 إلى فحص محددات الاحتراق المهني بين ٥٦٢ معلماً ومعلمة في مرحلة ما قبل المدرسة يعملون في ١٨٣ روضة تقع في المنطقة التي مزقتها الحرب في أوكرانيا، وقد أجريت الدراسة عبر استبيان إلكتروني، وتم قياس البنى الرئيسية باستخدام أدوات قياس راسخة ومعتمدة، كما تم استخدام تحليلات المسار لفحص المتغيرات المتنبئة بالاحتراق المهني لدى معلمي مرحلة ما قبل المدرسة، وأظهرت النتائج أن أعراض الصدمة النفسية وخبرة العمل تنبأت إيجاباً بالاحتراق المهني، في حين ارتبطت المرونة والدعم الاجتماعي بعلاقة سلبية مع الاحتراق المهني، كما كشفت التحليلات الاستكشافية عن آثار غير مباشرة لموقع الروضة، والضغوط المرتبطة بالحرب، والمرونة، والدعم الاجتماعي، والعمر على الاحتراق المهني، وتسلط هذه النتائج الضوء على الحاجة إلى خدمات دعم موجهة لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة لتعزيز الموارد المتاحة والتخفيف من أعراض الاحتراق.

وفي دراسة نوعية تضمنت إجراء مقابلات مع عشرة معلمات لمرحلة رياض الأطفال، كشفت دراسة (Condiman 2024) عن ثلاث تحديات رئيسة يواجهها معلمو رياض الأطفال تعد مظاهر واضحة لحالات الاحتراق المهني وهي: الإرهاق الجسدي، صعوبة التعامل مع الأطفال الصغار جدًا، وإدارة المتعلمين غير المنضبطين، وتسهم هذه الدراسة في فهم التحديات التي يواجهها معلمو رياض الأطفال وتقدم رؤى حول آليات التكيف الخاصة بهم وانعكاساتهم على الاحتراق المهني.

وفي مرجعة منهجية لعدد (٣٧) دراسة ومقالة بحثت في أسباب الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال ومدى فاعلية التدخلات الهادفة إلى الحد منه، فقد بينت نتائج دراسة (Ng et al. 2023) أن خطر الاحتراق المهني كان أعلى لدى المعلمين ذوي رأس المال الاجتماعي المنخفض، والحالة الصحية الضعيفة، والأجور المتدني، وعلى مستوى بيئة العمل، ارتبط ضعف أو غياب الهيكل التنظيمي، وضعف العلاقات المهنية، وانخفاض المكانة المهنية، وغياب فرص الترقى والتدريب المهني بارتفاع خطر الاحتراق المهني. كما أظهرت نتائج المراجعة أن التدخلات القائمة على التدريب، والتأمل الذاتي، والإرشاد النفسي، تسهم في تقليل خطر الاحتراق المهني. وتشكل هذه النتائج أساسا بحثيا لبناء تدخلات تستهدف العوامل الفردية والتنظيمية المؤدية للاحتراق المهني لدى معلمي مرحلة الطفولة المبكرة.

ويُعد الاحتراق المهني بين معلمي رياض الأطفال موضوعًا يثير قلق كبيرًا، ورغم أن الاحتراق المهني يرتبط ارتباطًا وثيق بنوايا ترك العمل والاندماج الوظيفي، فإن الدراسات التي بحثت العوامل المرتبطة بالاحتراق المهني لدى هذه الفئة قليلة، ومن ثم هدفت دراسة (Ishibashi et al. 2022) لاستكشاف الاحتراق المهني والعوامل المرتبطة به لدى معلمي رياض الأطفال، وعلى عينة بلغت (٤٤٢) طبق عليهم عدة أدوات من بينها قائمة "ماسلاش" للاحتراق المهني (MBI)، أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن الأبعاد الثلاثة لقائمة "ماسلاش" كانت مرتبطة ارتباطًا إيجابيًا بمقياس بفهم كيفية التعامل مع الأطفال، وسلبيًا بدعم الرؤساء في العمل، كما بينت النتائج أن الإنهاك الانفعالي يرتبط بعلاقات العمل البيئية وسلوكيات التجنب والكبت، بينما ارتبط التبدل واللامبالاة بشكل دال بالعمر، وانفصال ظروف العمل، وبسلوكيات حل المشكلات الاستباقي والتنقيص الآخرين، أما تدني الشعور بالإنجاز المهني فقد ارتبط بالعمر، ونقص الوقت، وحل المشكلات الاستباقي، وتغيير منظور

التفكير، وتشير هذه النتائج إلى أن الدعم المقدم من الرؤساء المباشرين الذي يمكن المعلمين من فهم الأطفال والتعامل معهم بشكل أكثر كفاءة يعد أمراً هاماً للوقاية من الاحتراق المهني. وفي دراسة (Al-Adwan & Al-Khayat (2017) من خلال المنهج المختلط على عينة تكونت عينة الدراسة من (٩٦) معلمة طبق عليهن مقياس "ماسلاش" الكمي للاحتراق النفسي، وأجريت مقابلات مع (٨) معلمات من رياض الأطفال، أظهرت النتائج الرئيسية وجود مستويات متوسطة إلى مرتفعة من الاحتراق النفسي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع المدرسة والحالة الاجتماعية، بينما لم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية مرتبطة بال تخصص الأكاديمي أو العمر، كما أظهرت النتائج أن ضغط العمل، تدني الدخل، والعلاقة الإدارية مع أولياء الأمور تعد من الأسباب الرئيسية للاحتراق النفسي. وأوصى الباحثون بضرورة إجراء مزيد من الدراسات للحد من الأسباب المؤدية إلى الاحتراق النفسي لدى المعلمين بوجه عام.

وعلى مستوى البيئة العربية، فقد بحثت بعض الدراسات الحديثة الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال وسعت إلى تحديد مستوى الاحتراق المهني لديهن، فقد توصلت دراسة إلهام أحمد عبد الفتاح (٢٠٢٠) إلى انتشار الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال، كما أوضحت تأثر مستوى الاحتراق بمستوى الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة وجود تدخلات ومعالجات تمكن معلمات رياض الأطفال على مواجهة الاحتراق المهني. وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصلت دراسة فاطمة شتوح (٢٠٢٣) إلى ارتفاع مستوى الاحتراق المهني لدى مربيات رياض الأطفال.

ثانياً: المناعة النفسية والاحتراق المهني

هناك توجهها بحثياً كبيراً في مجال علم النفس مع نشأة علم النفس الإيجابي بوصفه اتجاهاً علمياً جديداً يهدف إلى دراسة العوامل المحققة للرفاهية النفسية، وليس مجرد الاكتفاء بدراسة الأسباب والعوامل المسببة للاضطرابات، فمن خلال علم النفس الإيجابي نتمكن من توفير الوقاية وتعزيز عوامل المناعة التي تساعد الفرد على مواجهة التحديات والضغوطات المختلفة بكفاءة، ومن أبرز المفاهيم التي ظهرت في إطار علم النفس الإيجابي في الآونة الأخيرة مفهوم المناعة النفسية والذي يمثل قدرة الفرد على مقاومة الضغوط النفسية والتكيف الإيجابي مع الضغوط الحياتية، ومستوى المرونة النفسية التي تمكنه من استعادة توازنه النفسي

مما يدعم الصحة النفسية ويسهم في تصميم برامج تدخل وقائية تعزز قدرة الأفراد على الصمود والنمو النفسي السليم.

ويرى (Guha & Beri, 2024) أن الرفاهية النفسية للفرد تعتمد على كل من الجوانب المعرفية والانفعالية للصحة النفسية، وقد أثبتت العديد من الدراسات الأثر البناء للتدخلات النفسية في تعزيز الرفاهية النفسية، ولا سيما تقوية الجهاز المناعي لدى الأفراد الذين يعانون من اضطرابات أو يتعرضون لضغوط كبيرة، ومن ثم تبرز الحاجة إلى دراسة العوامل الكامنة التي تسهم في مثل هذه النتائج.

حيث يمتلك العقل آلية دفاعية فريدة تعرف باسم المناعة النفسية Psychological Immunity، أو المناعة العقلية أو المناعة السيكلوجية، وهي تعمل بطريقة مشابهة لجهاز المناعة الفسيولوجي لدينا، فكما يحمي الجهاز المناعي أجسامنا من مسببات الأمراض والجراثيم والفيروسات المختلفة، تعمل المناعة النفسية كدرع واق للعقل، وتمنح الفرد القوة اللازمة لمواجهة الضغوط، والخوف، وانعدام الأمان، ومشاعر النقص، والأفكار السلبية تماما كما لو كانت دفاعا ضد الفيروسات الذهنية وتعمل على إرساء التوازن النفسي والحفاظ عليه (Guha & Beri, 2024). ومن خلال تعزيز جهاز المناعة النفسي والتخفيف من حدة الظروف الحياتية الضاغطة، يُوضع أساس لحياة أكثر إنتاجية ورفاهية، لذلك يصبح من الضروري غرس اتجاهات وسلوكيات إيجابية عبر الإرشاد النفسي والتدخلات العلاجية النفسية والتدخلات التدريبية، مما يقوي الجهاز المناعي الكلي للفرد (Pandey, 2017).

فالمناعة النفسية تعبر عن القدرة أو القوة أو جدار الحماية للعقل والتي تمنح الفرد القدرة على مواجهة الضغوط والخوف وانعدام الأمان والشعور بالدونية والأفكار السلبية التي تعمل كفيروسات تهاجم العقل، مما يساعد في تحقيق التوازن النفسي من خلال توفير ميكانيزمات دفاعية مثل الثقة بالنفس والقدرة على التكيف والتوافق والنضج الانفعالي (Bhardwaj & Verma, 2014).

ويعرفها (Rachman 2016) على أنها نظاما وقائيا يعمل بالتوازي مع نظام المناعة البيولوجي ويمثل مجموعة من السمات الشخصية تشكل نظاما مناعيا نفسيا يساعد الفرد ويتيح له القدرة على مواجهة آثار الإنهاك والضغط النفسي والاستفادة من خبرات الفرد المكتسبة ويحمي الفرد من الأثر السلبي للمثيرات البيئية.

وقد قدم (Olah 2000; 2002; 2005) تصورا لمفهوم الجهاز المناعي النفسي باعتباره نظام متكامل من الأبعاد المعرفية والدافعية والسلوكية للشخصية يتضمن الموارد التكيفية النفسية التي توفر حماية للفرد ضد الآثار الضارة للتوتر والقلق والاحتراق، ويدمج مفهوم المناعة النفسية بين استراتيجيات المواجهة، والموارد الشخصية الوقائية، وأبعاد الصمود النفسي مثل: القدرة على التحكم، الكفاءة المكتسبة، التفكير البناء، الصلابة، النقاؤل، صمود الأنا، والذكاء العاطفي.

كما قدم (Bhardwaj & Aggarwal 2015) نموذجا خماسيا للمناعة النفسية يتضمن تقدير الذات والتوافق والنضج الانفعالي والرفاهية النفسية والذكريات الإيجابية، حيث أن احتفاظ الفرد بحالة مزاجية جيدة وإيجابية يزيد من قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والاضطرابات النفسية والصحية المختلفة. واعتمادا على مراجعة منهجية لعدد من الدراسات المرتبطة بالمناعة النفسية أكدت دراسة (Guha & Beri 2024) على أن المناعة النفسية تتحدد من خلال أبعاد تقدير الذات والذكريات الإيجابية والنضج والتوافق أو التكيف، وكلما ارتفع مستوى المناعة النفسية تحسنت الصحة النفسية، وبالتالي فإن التركيز على هذه الأبعاد هو خطوة هامة وضرورية نحو إعداد الطلاب لمواجهة متطلبات حياتهم المهنية والمستقبلية. ويرى (Vasudevan 2003) إلى أن المناعة النفسية تتضمن مجموعة من العوامل والسمات الشخصية وهي القدرة على التعامل مع المشاعر المتناقضة، والقدرة على الإحساس بالمتعة من دون صراع، والقدرة على المرونة والتكيف والتوافق مع المتغيرات البيئية، وقوة الشخصية، والقدرة على العيش دون شعور بالذنب أو الخوف أو القلق، وتحمل المسؤولية، والتميز بين الجيد والأفضل والسيء، وضبط الانفعالات، وفهم الذات.

وتعمل المناعة النفسية بشكل مواز للمناعة البيولوجية وتتمثل وظائفها في تحديد المواقف التي تمثل ضغطا على الفرد والعمل على تحييدها وإدارتها من أجل الحفاظ على التوازن بين البيئة الداخلية والخارجية وتحقيق تكامل للشخصية (Kaur & Som, 2020). كما تطور المناعة النفسية من سلوك الفرد وتعزز قدرته على التكيف من الظروف المتغيرة، وهذه الميكانيزمات الاستباقية والتعزيزية للمناعة النفسية تحسن من الرفاهية النفسية للفرد (Choochom et al., 2019)

ووفقا (Olah 2000; 2002; 2005; 2009) تتضمن المنة النفسية ستة عشر سمة شخصية وقائية مقسمة على ثلاثة أنظمة فرعية للمنة النفسية:

- نظام المعتقدات الإقدامية Approach-Belief system: وهو يقصد به توجيه الفرد للانتباه للبيئة المحيطة سواء كانت مادية أو اجتماعية من أجل فهم واستكشاف والتحكم في هذه البيئة مما يساعد على تقييم المواقف وتصنيفها من حيث مدى تهديدها للفرد مع التركيز على الجوانب الإيجابية، ويتضمن هذا النظام سمات التفكير الإيجابي، والإحساس بالتماسك، والإحساس بالتحكم، والإحساس بنمو الذات، والتوجه نحو التغيير والتحدي، والمراقبة الاجتماعية والتوجه نحو الهدف.
 - نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ Monitoring-Creating-Executing system: وهو يمثل قدرة الفرد على تعديل وتغيير البيئة المحيطة من أجل تحقيق أهدافه ذات القيمة مع قدرته على استغلال ودمج قدراته في ذلك، ويتضمن هذا النظام سمات مفهوم الذات الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات، وكفاءة الذات، والقدرة على التعبئة الاجتماعية social mobilizing capacity والقدرة على الإبداع الاجتماعي Social Creating Capacity.
 - نظام تنظيم الذات Self-Regulating system: وهو يتضمن قدرات الفرد التي تمكنه من التحكم وضبط العمليات المعرفية كالانتباه والذاكرة والتفكير والدوافع الانفعالات المختلفة خاصة السلبية منها مثل اليأس والإحباط، ويتضمن سمات التزامن synchronicity، التحكم في الاندفاعية، والضبط الانفعالي، وضبط الاستثارة.
- ويرى (Dubey & Shahi 2011) أن جميع هذه الأنظمة الثلاثة والسمات والقدرات المتضمنة في كل منها تندمج في جهاز وقائي محدد يمنح نوعاً من المنة عند مواجهة مصادر الضغوط النفسية المختلفة والآثار السلبية المسببة لكثير من الاضطرابات النفسية مثل الضغط النفسي، أو الصدمات، أو نتائجها السلبية مثل الاحتراق النفسي. وتعمل هذه الأنظمة الفرعية بطريقة ديناميكية وتفاعلية مما يجعل نظام المنة النفسية ليس مجرد ميكانيزم دفاعي بل يمتد دوره بشل وقائي واستباقي من خلال تعزيز قدرة الفرد على التوافق والتكيف والازدهار في البيئات المليئة بالتحديات والضغوطات (Olah, 2005). ويرى البعض من الباحثين أن النظام المناعي البيولوجي له نظير نفسي ولكن النظام النفسي يركز على التأثيرات التفاعلية

د. إسلام أنور عبد الغني

بين الأفراد ومع البيئة المحيطة مما يساعد في تكوين صورة أكثر شمولية لكيفية تأثير العوامل المعرفية على صحة الفرد النفسية (Kaur & Som, 2020).

وفي إطار قياس المناعة النفسية وأبعادها، ومن خلال تحليل الأدبيات السابقة التي تناولت المناعة النفسية، تجد أن هناك جدلاً كبيراً وتباينات واسعة في قياس المناعة النفسية وتحديد بنيتها وأبعادها، ونظراً لتفاوت وكثرة وجهات النظر حول أبعاد المناعة النفسية في الدراسات السابقة، فإنه يمكن إيجازها في جدول (١) كما يلي:

جدول (١) وجهات نظر الدراسات السابقة في تحديد بنية وأبعاد المناعة النفسية

الدراسة	أبعاد المناعة النفسية
(عصام زيدان، ٢٠١٣)	التفكير الإيجابي، الإبداع وحل المشكلات، ضبط النفس والالتزان، الصمود النفسي، فاعلية الذات، الثقة بالنفس، التحدي والمثابرة، المرونة النفسية والتكيف، التفاؤل
(Biela et al., 2015)	القوة والإرادة للحياة ذات المعنى، والإحساس بالكفاءة في المواجهة، والدعم الاجتماعي والمبادرة، والأهداف الذاتية
(Bhardwaj & Aggarwal, 2015)	تقدير الذات والتوافق والنضج الانفعالي والرفاهية النفسية والذكريات الإيجابية
(أحمد عبد الملك وسعاد قرني، ٢٠١٨)	الصمود، وقوة الإرادة، والتوجه الديني، والثقة بالنفس، والمواجهة الإيجابية، والتوجه نحو الهدف
(Choochom et al., 2019)	الصمود، واليقظة الذهنية واستراتيجيات المواجهة والأمل والاعتماد على الذات
(دعاء عوض، ٢٠١٩)	التفكير الإيجابي، السيطرة، التحدي، فاعلية الذات، التوجه نحو الهدف، الإبداع في حل المشكلات، الضبط الانفعالي
(Shapan & Ahmed, 2020)	الثقة بالنفس، الضبط الانفعالي، الصمود النفسي، التحدي، والتفاؤل
(حسين مسلم، ٢٠٢٠)	الكفاءة الذاتية، مكامن القوة، التوجه الروحاني، التوجه الإيجابي في حل المشكلات، الأوجه نحو الهدف، التوجه نحو صورة الجسد
(عبد الله جابر وآخرون، ٢٠٢١)	التفكير الإيجابي، ضبط النفس، المرونة النفسية الاجتماعية، مواجهة التحديات الاجتماعية، إدارة العلاقات، استقلال الرأي وعدم التبعية، مواجهة الانحرافات السلوكية
(إيمان مختار، ٢٠٢١)	التفكير الإيجابي، الاتزان الانفعالي وضبط الذات، الثقة بالنفس، التفاؤل، المرونة النفسية، الإبداع في حل المشكلات، المثابرة ومقاومة الفشل، الكفاءة الاجتماعية، الصمود النفسي
(مروة عبد الحميد، ٢٠٢١)	الضبط والتحكم، التحدي، الوعي بالذات
(شيماء حرارة، ٢٠٢٢)	التفكير الإيجابي، حل المشكلات، ضبط النفس، المثابرة، الالتزام الديني، فاعلية الذات

أثر التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني

النمو الذاتي، الشعور بالسيطرة، التفكير الإيجابي، التوجه نحو التغيير، التوجه نحو الهدف، الذات المبدعة، فاعلية الذات، التحكم في الانفعالات، التحكم في الاندفاعات	(صباح السيد، ٢٠٢٢)
المناعة الذاتية، المناعة مع الأقران، المناعة الاجتماعية	(عبد الصبور منصور وآخرون، ٢٠٢٢)
المناعة الروحانية، والمناعة الاجتماعية، والمناعة الوجدانية، والمناعة المعرفية	(رانيا عبد العظيم، ٢٠٢٢)
التفكير الإيجابي، ضبط الذات، فاعلية الذات، الصلابة النفسية، التفاؤل والقة بالنفس	(فاطمة عبد الخالق وآخرون، ٢٠٢٢)
التفكير الإيجابي، الصلابة النفسية، فاعلية الذات	(علياء رجب، ٢٠٢٣)
قوة الاعتقاد والتدين، ضبط الانفعالات، التفكير الإيجابي، حل المشكلات، الوصول إلى الأهداف	(عبد المنعم الدردير وآخرون، ٢٠٢٣)
تكوين وإنتاج الأفكار العقلانية، التعبير عن الذات، التحكم الذاتي، الحث الذاتي ومقاومة الفشل	(خلف مبارك وآخرون، ٢٠٢٣)
التفكير الإيجابي، والضبط الانفعالي، وكفاءة الذات، والصمود النفسي	(Agramia, 2024)
التفكير الإيجابي، والالتزام الديني، وفاعلية الذات، والضبط الانفعالي، والإبداع وحل المشكلات، والمرونة النفسية	(محمد المري وآخرون ٢٠٢٤)
الاحتواء والمواجهة التكيفية وتنظيم الذات	(علاء الشريف وآخرون، ٢٠٢٤)
الالتزام الديني، والقدرة على حل المشكلات، وتوجه الهدف، والثقة بالنفس، والتفكير الإيجابي، والتوازن الانفعالي وضبط الذات	(Aggab & Aouion, 2024)
الإبداع والتفكير الإيجابي، ضبط النفس والصلابة النفسية، المرونة النفسية والتقبل، التحدي والمثابرة، التفاؤل	(مفلح الغالطي، ٢٠٢٤)
كفاءة الذات، حل المشكلات، الصمود النفسي، الاتزان الانفعالي، الثقة بالنفس، التفكير الإيجابي	(إيمان عطية، ٢٠٢٤)
التفكير الإيجابي، حل المشكلات، الاتزان النفسي، التفاؤل، الفاعلية الذاتية، الصلابة النفسية	(محمد غازي وآخرون ٢٠٢٤)
الثبات الانفعالي، القدرة على مواجهة المشكلات والتأقلم، الاستفادة من الخبرات السابقة، المسؤولية الاجتماعية، التكيف أو المرونة النفسية، التفكير الإيجابي	(عاطف نمر وآخرون، ٢٠٢٤)
الثقة بالنفس، الثبات الانفعالي، القدرة على حل المشكلات، التفكير الإيجابي، القدرة على التخطيط	(رضا ناجي آخرون، ٢٠٢٥)
التفكير الإيجابي، الضبط الانفعالي، التحدي والمثابرة، القدرة على حل المشكلات والابداع، الصمود والصلابة النفسية، إدارة فعالية الذات، المرونة النفسية، المسؤولية الاجتماعية، الثقة بالنفس، التفاؤل	(منى حسن، ٢٠٢٥)
التفاؤل، التفكير الإيجابي، ضبط النفس والاتزان، الثقة بالنفس، فاعلية الذات	(عمرو رفعت وآخرون، ٢٠٢٥)

يتضح من خلال جدول (١) تباين وجهات النظر حول قياس المنة النفسية وتحديد أبعادها، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك اتفاق بين الدراسات حول بعض الأبعاد التي يجب أن تتضمنها المنة النفسية مثل التفكير الإيجابي، وكفاءة الذات، والصمود، والمرونة، وحل المشكلات، والتفاؤل، والالتزان الانفعالي. وبتحليل تلك الأبعاد التي تبنتها الدراسات السابقة وفقاً لجدول (١) يلاحظ أن غالبية هذه الأبعاد هي أبعاد فرعية مشتقة من الأنظمة الثلاثة التي حددها (Olah) في نموذجها للمنة النفسية، حيث يعد نموذج (Olah 2000; 2009) أول نموذج طرح حول بنية ومفهوم المنة النفسية، كما أنه يتميز بأنه نموذجاً شاملاً لكل أبعاد المنة النفسية التي طرحت في الدراسات السابقة.

فضلاً عن ذلك أن السواد الأعظم من الدراسات السابقة في البيئة الأجنبية تبنت نموذج (Olah) في قياس المنة النفسية مثل دراسات (Bredacs, 2016; Dhahi & Shihab, 2022; Dubey & Shahi, 2011; Essa, 2020; Nagy & Nagy, 2016; Negely et al., 2025; Siroka et al., 2023; Vargay et al., 2019)، كما تبنته دراسات في البيئة العربية مثل (أفراح قاسم وإلهام عبد الله، ٢٠٢٣؛ سيد محمدي، ورائيا محمد، ٢٠٢١).

ويحدد (Olah 2000; 2005; 2009) ستة عشر سمة مختلفة مقسمة في ثلاث أنظمة فرعية تتضمنها المنة النفسية، ولتحديد مستوى المنة النفسية يجب قياس جميع هذه السمات، وهذا ما تضمنته قائمة كفاءات المنة النفسية (PICI) التي أعدها، حيث تضمن ٨٠ مفردة لقياس ستة عشر سمة مختلفة على ثلاثة أنظمة فرعية، ويمكن إيجاز مفهوم كل سمة من هذه السمات في جدول (٢) كما جاء في (Negely et al., 2025).

جدول (٢) أبعاد وعوامل المناعة النفسية

النظام الفرعي	العوامل	الوصف
نظام المعتقدات الإقدامية Approach belief system	التفكير الإيجابي Positive thinking	الميل إلى النظرة الإيجابية في التعامل مع المواقف المختلفة وتوقع نتائج إيجابية دائما.
	الإحساس بالاتساق (التماسك) Sense of coherence	إدراك الفرد الشامل للعالم من حوله على أنه مفهوم وواضح ويمكن إدارته وأن له معنى.
	الإحساس بالسيطرة (التحكم) Sense of control	معتقدات الفرد حول قدرته حول إحداث التغيير في البيئة المحيطة والتأثير عليها ومن ثم تغيير النتائج.
	الإحساس بتطور الذات Sense of self-growth	إدراك الفرد لتطوره الشخصي وقدرته على التكيف مع البيئة المحيطة.
	التوجه نحو التغيير والتحدي Change and challenge orientation	توجه الفرد نحو تغيير البيئة وتغيير الذات والنظر إلى التحديات على أنها فرصة لتطوير الذات.
	المراقبة الاجتماعية Social monitoring	القدرة على مراقبة البيئة الاجتماعية وتغييراتها بفاعلية.
	التوجه نحو الهدف Goal orientation	القدرة على وضع الأهداف الشخصية والمهنية والسعي لتحقيقها.
نظام المراقبة والإبداع والتتفيذ Monitoring-Creating-Executing system	مفهوم الذات الإبداعي Creative self-concept	قدرة الفرد على رؤية نفسه على أنه شخص مبدع ومبتكر.
	حل المشكلات Problem solving	مهارة الفرد في تحديد المشكلات وتوليد حلول فعالة لحلها.
	كفاءة الذات Self-efficacy	معتقدات الفرد حول قدرته على تحقيق الأهداف وإنجاز المهام المختلفة بنجاح.
	القدرة على التعبئة الاجتماعية Social mobilizing capacity	قدرة الفرد على حشد وتجميع جميع الموارد الاجتماعية المتاحة وتكوين شبكات الدعم الاجتماعي
	القدرة على الإبداع الاجتماعي Social creating capacity	القدرة على الإبداع في بناء وتعزيز شبكة الروابط والعلاقات الاجتماعية
نظام تنظيم الذات Self-Regulating system	التزامن Synchronicity	قدرة الفرد على تحقيق قدر كبير من التزامن بين أفكاره وانفعالاته وسلوكياته
	ضبط الاندفاعات Impulse control	قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على اندفاعاته السلوكية ورغباته وتأجيل الإشباع.
	ضبط الاستثارة Irritability control	قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على استثارته الانفعالية والاحتفاظ بالهدوء تحت الضغط.
	الضبط الانفعالي Emotional control	المهارة في ضبط وتنظيم وإدارة الاستجابات الانفعالية.

واعتمادا على ما سبق فإن البحث الحالي يتبنى نموذج (Olah) للمناعة النفسية، حيث يتم قياس المناعة النفسية وفقا لثلاث أبعاد أساسية هي: المعتقدات الإقدامية، والمراقبة-الإبداع-التنفيذ، وتنظيم الذات، وما تتضمنه تلك الأبعاد الأساسية من عوامل محددة لمستوى المناعة النفسية كما تم عرضها من خلال جدول (٢)، وذلك من خلال بناء مقياس يتضمن تلك الأبعاد.

وتعاني معلمات رياض الأطفال من تدني مستوى المنة النفسية نظرا لكم الضغوط المهنية الملقاة على عاتقهن، فأوضحت بعد الدراسات انخفاض مستوى المنة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال، مثل دراسة (Aladwan (2024 والتي كان من بين أهدافها استكشاف مستوى المنة النفسية والتمكين النفسي لدى معلمات رياض الأطفال بالأردن، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض واضح لمستوى المنة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال مما يقلل من فرص التمكين النفسي لديهن.

ويتضح من تحليل الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المنة النفسية والاحتراق المهني أن نظام المنة النفسية يساعد الفرد على الوقاية من الآثار السلبية للضغوط في مختلف مجالات الحياة بصفة عامة وفي المجال المهني بشكل خاص، حيث يمثل هذا النظام مجموعة من الموارد النفسية التي تحمي الفرد من آثار القلق المستمر والتوتر العصبي والاضطراب النفسي نتيجة ضغوط العمل التي تواجهها معلمات رياض الأطفال في حياتهن المهنية، مما يؤدي في النهاية إلى تعرضهن للاحتراق المهني.

ولعل ما يدعم ذلك أن نموذج متطلبات العمل والموارد -Job Demands-Resources Model (JD-R Model) للاحتراق المهني بين نوعين من محددات الاحتراق المهني: الأول هو متطلبات العمل ويقصد بها الأحداث الضاغطة والبيئة المهنية المنفرة، والنوع الآخر يقصد به الموارد التي يمتلكها الفرد لمواجهة الاحتراق النفسي مثل المرونة النفسية والمنة النفسية والصمود النفسي والخبرة المهنية والدعم الاجتماعي. (Bakker et al., 2014).

وبالتالي فإن مواجهة الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال يجب أن يسير في اتجاهين؛ الأول يتضمن معالجة الجذور الحقيقية للضغوط، وتوفير بيئة مهنية مناسبة تقلل من مصادر الضغوط المسببة للاحتراق المهني لهن، والثاني ينطوي على توفير الدعم وتعزيز موارد المعلمات التي من شأنها تعزيز ثقافة الرفاهية النفسية والمرونة النفسية وتنمية مستويات المنة النفسية لديهن، والبحث الحالي يندرج تحت هذا الاتجاه الأخير والذي يسعى إلى تعزيز بعض موارد معلمات رياض الأطفال الخاصة لمواجهة الاحتراق المهني لديهن، خاصة أن نسبة كبيرة من البحوث المتعلقة بالاحتراق النفسي لدى المعلمين غالبًا ما تركز على تأثير العوامل الثقافية والسياقية والبيئية على خبرات المعلمين المرتبطة بالاحتراق النفسي.

وتعد متغيرات علم النفس الإيجابي من أكثر موارد الفرد في مواجهة الاحتراق النفسي، مثل الصمود النفسي (Rushton et al., 2015; Abdel-Aziz & Adam, 2020)، والمرونة النفسية (Thoyibah & Desiana, 2024)، والذكاء الوجداني (Ruxandra et al., 2025)، ورأس المال النفسي (Freire et al., 2020)، كفاءة الذات (Smetackovaa, 2017)، والمناعة النفسية (Stankovic et al., 2022).

ويتوقع أن تلعب المناعة النفسية دورا هاما لدى المعلمين في خفض مستوى الاحتراق المهني الناتج عن التعرض لمقدار كبير من الضغوط، حيث تعد المناعة النفسية عاملا وقائيا ضد كثير من الاضطرابات والمشكلات السلوكية والانفعالية. حيث تشير Choochom et al. (2019) أن الأفراد ذوي المناعة النفسية المرتفعة يتبنون استراتيجيات مواجهة تكيفية مع الضغوط والمشكلات، مثل قضاء وقت أطول وبذل مزيد من الجهد من أجل الحل، كما أن المناعة النفسية تلعب دورا رئيسيا في مساعدة الأفراد على التكيف والتوافق الوظيفي وسط العديد من التحديات والضغوطات.

ويعد نظام المناعة النفسية عاملا مؤثرا من عوامل الشخصية التي تعكس البعد الشخصي المرتبط بالضغط النفسي والاحتراق النفسي حيث أنه يركز على الموارد الشخصية الوقائية المرتبطة بالضغوط البيئية، حيث أكدت الدراسات السابقة أن أبعاد الشخصية تسهم بشكل واضح في نشأة الاحتراق (Olah, 2005).

وهناك ندرة شديدة في الدراسات التي تناولت النظام المناعي النفسي كمنظومة متكاملة في علاقتها بالاحتراق المهني، ومن هذه الدراسات القليلة دراسة (Dubey & Shahi, 2011) والتي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق المهني والضغوط المهنية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى العاملين في القطاع الطبي، وتوصلت إلى العديد من النتائج كان أبرزها أن الأطباء العاملين يعانون من مستويات مرتفعة دالة إحصائيا من الضغوط المهنية والاحتراق المهني، وأن جهازهم المناعي النفسي يلعب دورا هاما ومؤثرا في العلاقة بين الضغوط المهنية والاحتراق المهني وفي كيفية استخدام استراتيجيات المواجهة الملائمة.

كما هدفت دراسة (Stankovic et al., 2022) إلى فحص معدل انتشار الاحتراق المهني بين الكوادر الطبية العاملة في التخصصات عالية الخطورة واستكشاف الاسهامات

النسبية للمناعة النفسية في التنبؤ بالاحتراق المهني، وأوضحت النتائج أن المستويات المرتفعة من المناعة النفسية يقابلها مستويات منخفضة من الاحتراق المهني، كما أن المناعة النفسية تعد متغيراً منبئاً بأبعاد الاحتراق المهني، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول تطوير برامج تدريبية وقائية فعالة تستهدف تعزيز المناعة النفسية لمواجهة الاحتراق المهني في المهن المعرضة لمستويات مرتفعة من الاحتراق.

وعلى طلاب الجامعة توصلت دراسة هبة فتحي النادي (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المناعة النفسية والمساندة الاجتماعية وبين الإنهاك النفسي أثناء جائحة كورونا، كما وجدت فروقا دالة إحصائية في مستويات المناعة النفسية والإنهاك النفسي وفقا لمتغير الجنس.

وأجريت دراسة محمد ثروت، وحسني عبد الحافظ (٢٠٢٣) على عينة من الطلاب المعلمين بلغت ٢٠٠ من الطلاب المعلمين بالدبلوم العام في التربية، بهدف استقصاء العلاقة بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية، وأسفرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين المناعة النفسية والاحتراق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال بعدي المرونة النفسية ومفهوم الذات كأبعاد للمناعة النفسية.

كما هدفت دراسة (Szigeti & Blasio (2024) فحص العوامل المرتبطة بمستوى الاحتراق المهني لدى عينة من المعلمين تكونت من ٣٠١ معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستويات الاحتراق المهني تراوحت بين المتوسطة والمنخفضة في حين عانى خمسة معلمين فقط من مستويات مرتفعة من الاحتراق المهني، كما أوضحت النتائج انخفاض ملحوظ في بعد المعتقدات الإيجابية للمناعة النفسية وارتباطها ارتباطاً عكسياً بالاحتراق المهني مما يدل على ضعف الوعي بالبيئة المحيطة من قبل المعلمين وتراجع القدرة على مراجعة النتائج الإيجابية، وأكدت الدراسة على ضرورة تطوير برامج وقائية نفسية وتربوية تعزز من المناعة النفسية لمواجهة الاحتراق المهني.

كما يؤكد Olah (2005) أن نظام المناعة النفسية يبدو مرتبطاً بالاحتراق النفسي، إذ يميل الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق النفسي إلى تسجيل درجات منخفضة معظم مقاييس قائم المناعة النفسية (PICI). ويبين (Dubey & Shahi (2011) أن الأنظمة الفرعية

للمنة النفسية مثل نظام المعتقدات الإقدامية ونظام المراقبة والإبداع والتنفيذ توجه نشاط الفرد نحو تحقيق الأهداف وتعزز التوجه الإيجابي نحو استثمار موارده.

وحيث أن الاحتراق النفسي بصفة عامة والمهني بصفة خاصة هو محصلة للضغوط النفسية والمهنية، فقد بحثت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين المنة النفسية والضغوط النفسية وإدارتها، فقد أوضحت بعض الدراسات أن هناك ارتباط عكسي بين المنة النفسية وبين الشعور بالضغوط المهنية والتي بدورها تؤدي إلى الاحتراق المهني، فقد توصلت رابعة عبد الناصر (٢٠١٨) وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المنة النفسية والضغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري للدولة، كما أمكن التنبؤ بالمنة النفسية من خلال الضغوط المهنية والكفاءة المهنية. كما توصل (Taormina 2000) إلى أن مقاييس إدارة الضغوط المهنية ارتبطت بأبعاد الاحتراق المهني (التبذل - نقص الإنجاز الشخصي) في حين لم ترتبط بالإنهاك الانفعالي. كما توصل (Agramia 2024) إلى أن المستويات المنخفضة من المنة النفسية لأهملات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تؤدي إلى إدراكهم لمستويات مرتفعة من ضغوط الحياة. وتوصل فلسطين إبراهيم (٢٠٢٠) إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها أن المنة النفسية تتوسط العلاقة بين الضغوط المهنية والالتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية. كما اعتمد محمد إبراهيم أو السعود (٢٠٢٣) على برنامج قائم على المنة النفسية في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. كما أوضح Xu et al. (2024) أن المتغيرات الوقائية الشخصية والنفسية مثل المرونة النفسية والعلاقات البيئية الشخصية من أبرز المتغيرات ارتباطا بالاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال. وقد هدفت بعض الدراسات السابقة إلى بحث واستكشاف العلاقة بين الاحتراق المهني وبين مكونات وعوامل المنة النفسية التي وردت في العديد من الدراسات السابقة، مثل كفاءة الذات حيث توصل (Smetackovaa 2017) إلى وجود ارتباط عكسي بين الاحتراق المهني وكفاءة الذات لدى المعلمين بدولة التشيك، كما كانت معدلات الاحتراق المهني أعلى لدى ذوي كفاءة الذات المنخفضة مقارنة بأقرانهم من ذوي كفاءة الذات المرتفعة وكان البعد الانفعالي للاحتراق المهني هو الأكثر ارتباطا بكفاءة الذات. كما أظهرت نتائج دراسات (Gholami, 2002; Evers et al., 2015) وجود علاقة سالبة بين كفاءة الذات ومستوى الاحتراق المهني لدى عينة من المعلمين. كما توصل (Qiang 2022) إلى وجود علاقة سالبة دالة

إحصائيا بين الاحتراق المهني وبين كفاءة الذات لدى معلمي اللغة الثانية بالجامعات، كما أن كفاءة الذات لها دلالة تنبؤية بمستوى الاحتراق المهني. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي في دراسة (Pereira et al., 2021) أن كفاءة الذات التنظيمية من العوامل المسهمة في التنبؤ بالاحتراق المهني لدى المعلمين أثناء جائحة كورونا.

كما تناولت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين توجه الهدف باعتباره أحد عوامل المناعة النفسية وبين الاحتراق النفسي، ففي دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقات السببية بين توجه الهدف وبين الاحتراق الأكاديمي والتسرب من الجامعة لدى عين مكونة من ١٤٩٧ طالبا جامعا إيطاليا ومن بين أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن توجه الهدف يؤثر بشكل دال إحصائيا على الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب (Nicita et al., 2024). كما كشفت دراسات (Supervía & Bordás, 2020; Wang & Lian, 2025) عن أن توجهات الأهداف نحو المهمة ترتبط عكسيا بالاحتراق النفسي لدى المعلمين، حيث أن التركيز على المهام يقلص من مستويات الاحتراق المهني لديهم.

كذلك تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الإحساس بالتماسك وهو من أبرز عوامل المناعة النفسية وبين الاحتراق المهني، فقد كان من بين أهداف دراسة (Pachi, 2022) تقييم العلاقة المحتملة بين الاحتراق النفسي والإحساس بالتماسك لدى طاقم التمريض أثناء جائحة كورونا، وعلى عينة قوامها ١٠١ ممرض و ٥٥٩ ممرضة وكان مبين أبرز نتائج الدراسة أن الاحتراق النفسي توسط العلاقة بين الإحساس بالتماسك والشعور بالاكئاب، أي أن هناك تأثير واضح للإحساس بالتماسك على الاحتراق النفسي. كما توصلت Basson & Rotbmann (2002) إلى أن الإحساس بالتماسك يرتبط بشكل دال إحصائيا بأبعاد الاحتراق المهني (الإنهاك الانفعالي- التبدل- تناقص الإنجاز الشخصي) لدى عينة من الصيادلة. ولدى عينة من الممرضات (Michalak et al., 2022; Xue et al., 2025). وعلى عينة من العاملين في قطاع الرعاية الصحية. وتوصلت دراسات (Galletta et al., 2019; Stoyanova, 2021) أن المستويات المنخفضة من الإحساس بالتماسك تظهر مستويات أعلى من الاحتراق المهني مقارنة بأقرانهم ذوي المستويات المرتفعة من الإحساس بالتماسك، وأكدت الدراسة على أن الإحساس بالتماسك يعد موردا شخصيا أساسيا يمكن للعاملين من استغلاله في خفض مستويات الاحتراق المهني لديهم.

وعلى مستوى علاقة التنظيم الانفعالي وضبط الانفعالات والذي يعد عاملا حاسما في المنة النفسية وعلاقته بمستوى الاحتراق المهني، فقد هدفت دراسة (Pulloori & Vijayan (2023 إلى فحص العلاقة بين الاحتراق المهني (الإنهاك الانفعالي والتبدل الشخصي وتناقص الإنجاز الشخصي) وبين تنظيم وإدارة الانفعالات لدى عينة من الأطباء، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التنظيم الانفعالي وبين الاحتراق المهني. واتفقت معها دراسة (Seibert et al. (2016 التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين ضبط الذات وبين الاحتراق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، وأن القدرة على السيطرة والتحكم في الانفعالات من شأنها خفض مستوى الاحتراق النفسي. كما كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية في دراسة (Castellano, et al. (2019 أن استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات لها تأثيرات متباينة على مستوى الاحتراق المهني للعاملين. كما توصلت دراسة (Cadariu & Rad (2025 أن التنظيم الانفعالي وضبط الانفعالات وإدارتها من أبرز أساليب مواجهة الاحتراق المهني. وتوصلت دراسة (Schoeps et al. (2019 إلى أن التدريب على المهارات الانفعالية مثل فهم الانفعالات وإدارتها وضبطها وتفسيرها يؤدي إلى خفض متلازمة الاحتراق المهني لدى المعلمين.

وفي إطار دور التفكير الإيجابي كعامل من عوامل المنة النفسية في خفض مستويات الاحتراق المهني، تمكنت دراسات (Fandokht et al., 2014; Khojasteh & Abdoli, 2024; Katsatasri et al., 2025) من خفض مستويات الاحتراق النفسي لدى الطلاب من خلال تدريبهم على برنامج قائم على التفكير الإيجابي مما يدل على التأثير الإيجابي للتفكير الإيجابي على خفض مستويات الاحتراق النفسي. كما توصلت دراسة Ani (2023) إلى وجود ارتباط عكسي بين التفكير الإيجابي والاحتراق المهني بأبعاده المختلفة، وأكدت الدراسة على ضرورة تطوير برامج تدريبية على التفكير الإيجابي لدى العاملين من أجل خفض مستويات الاحتراق المهني لديهم.

كذلك تناولت بعض الدراسات علاقة مفهوم الذات بالاحتراق المهني مثل دراسة Yu et al. (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين مفهوم الذات المهني والاحتراق المهني مما يشير إلى أن مفهوم الذات كلما ارتفع وأصبح أكثر إبداعية ينخفض الاحتراق

المهني، حيث يعمل مفهوم الذات كعامل وقاية ضد الاحتراق المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الطب. كما أكدت دراسة (Li et al. (2022 على أن مفهوم الذات الإبداعي يرتبط بشكل واضح بالمشاعر الإيجابية والسلوك الإبداعي لدى عينة من الطلاب الجامعيين. وفي إطار علاقة الاحتراق المهني وحل المشكلات باعتباره من العوامل المحددة للمناعة النفسية، هدفت دراسة (Jagodics et al. (2023 إلى التحقق من العلاقة بين مهارات حل المشكلات الاجتماعية وبين الاحتراق الأكاديمي لدى عينة من الطلاب المجريين، وتوصلت الدراسة إلى أن نمط حل المشكلات الذي يتبناه الطالب يؤثر في مستوى الاحتراق النفسي الأكاديمي الذي يشعر به الطالب. كما هدفت دراسة (Gunes (2022 إلى الكشف عن علاقة مهارات حل المشكلات لدى مديري المدارس ومستويات الاحتراق المهني ومعتقدات كفاءة الذات لديهم، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية قوية بين مهارات حل المشكلات ومستويات الاحتراق المهني لدى مديري المدارس، بينما كانت العلاقة ضعيفة ولكنها دالة إحصائياً بين كفاءة الذات والاحتراق المهني. وفي مراجعة منهجية لعدد كبير من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات حل المشكلات والاحتراق النفسي، وتوصلت دراسة (Akhriana & Febriani (2020 إلى أن استراتيجيات حل المشكلات باستخدام ميكانيزمات التكيف والتوافق تسهم في مواجهة الاحتراق المهني لدى العاملين بمجال التمريض. كما توصلت دراسة (Efeoglu & Ozcan (2017 أن القدرة على المشكلات الاجتماعية في الإطار المهني يرتبط عكسياً مع مستويات الاحتراق المهني التي يشعر بها العاملين في المجال الصحي.

وعلى صعيد المهارات الاجتماعية والدعم الاجتماعي والقدرة على تعبئة وحشد الموارد الاجتماعية في مواجهة الاحتراق المهني، فهدفت دراسة (Guimarães et al. (2024 إلى التحقق من العلاقة بين متلازمة الاحتراق المهني وبعض المهارات الاجتماعية واستراتيجيات المواجهة وبعض المتغيرات الاجتماعية المهنية، وذلك على عينة مكونة من ١٦٦ معلماً ومعلمة من المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي واضح بين الاحتراق النفسي ومجموعة المهارات الاجتماعية، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى المعلمين لتقليص مستويات الاحتراق المهني لديهم. كما توصلت دراسة (Avanzi et al. (2018 إلى أن القدرة على تعبئة الدعم الاجتماعي والموارد الاجتماعية من

العوامل الهامة والفعالة في مواجهة الاحتراق المهني لدى المعلمين. كما توصلت دراسة Meredith et al. (2020) أن التفاعلات بين المعلمين في بيئة العمل بمثابة قنوات لانتقال عدوى الاحتراق المهني، وتلعب العلاقات الاجتماعية بين-الشخصية دورا هاما في انتشار الاحتراق المهني أو الحد منه. وأكدت دراسة Rodríguez-Mantilla & Fernández (2017) نفس النتائج حين توصلت إلى أن العلاقات الاجتماعية بين الشخصية للمعلم في بيئة العمل كعلاقته بالطلاب أو زملائه لها تأثير واضح ودال على الشعور بمتلازمة الاحتراق المهني. كما توصلت دراسة لنا حسن منصور (٢٠١٣) إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى الاحتراق الوظيفي ومستوى الدعم والمساندة الاجتماعية في بيئة العمل. وأخيرا فقد أوضحت دراسة Okuno et al. (2013) أن الإحساس بالتطور الذاتي (من عوامل المنة النفسية) يرتبط ارتباطا دال إحصائية بالاحتراق المهني لدى العاملين في مجال التمريض، حيث أكدت الدراسة على أن المستويات المرتفعة من الإحساس بتطور الذات يصاحبها انخفاض في مستويات الاحتراق المهني، واوصت الدراسة بأن تعزيز تطور الذات من أبرز العوامل التي تقي من الاحتراق المهني.

ثالثا: التعلم الاجتماعي الوجداني والمنة النفسية والاحتراق المهني

قدم مصطلح التعلم الاجتماعي الوجداني لأول مرة على يد Elias et al. (1997) وكتابهم تعزيز التعلم الاجتماعي الوجداني حيث عرض المداخل التي يمكن استخدامها لمساعدة الطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية تعلم أساليب فهم الانفعالات وإدارتها والتفاعلات الاجتماعية في بيئة المدرسة من خلال تحقيق هدفين رئيسين: تعزيز بيئات تعليمية إيجابية تتميز بالدعم والاندماج والتفاعل، وتنمية مجموعة من الكفاءات المعرفية والانفعالية والسلوكية. ويمكن تعريف التعلم الاجتماعي الوجداني على أنه العمليات التي تمكن الطلاب والمعلمين من تطبيق الكفاءات التي تساعدهم على فهم الانفعالات وإدارتها وتحديد الأهداف الإيجابية وكيفية تحقيقها وتقدير الآخرين وتطوير وبناء علاقات اجتماعية داعمة والحفاظ عليها وكذلك اتخاذ قرارات مسؤولة والتعامل الفعال مع المواقف الشخصية والاجتماعية (Elias et al., 1997; Weissberg et al., 2015).

ووفقا لـ (CASEL, 2020) فإن التعلم الاجتماعي الوجداني Social Emotional Learning (SEL) هو العملية التي يمكن من خلالها إكساب الأطفال والبالغون معارف

ومهارات واتجاهات تمكنهم من فهم انفعالاتهم وإدارتها بكفاءة وتحديد أهدافهم وتحقيقها والتعاطف مع الآخرين وبناء وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمساعدة في اتخاذ قرارات مسؤولة. ووفقا للنظرية المعرفية السلوكية، فالإنسان كائن اجتماعي له مشاعره الخاصة، فسلوكيات الفرد ترتبط بالسياق والموقف الاجتماعي الموجود فيه، والذي يؤدي بدوره لتوليد الأفكار ومن ثم المشاعر فالسلوك الذي يقوم به، ثن تنعكس الدائرة على الآخرين فالموقف يولد لديهم الأفكار والتي تولد المشاعر المسؤولة عن إصدار سلوكياتهم وهذا هو الأساس الذي تقوم عليه التفاعلات الإنسانية في المواقف الاجتماعية، وحيث أن التعلم عملية اجتماعية، فيعد هذه العلاقة التفاعلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك بمثابة الأساس الذي يقوم عليه التعلم الاجتماعي الوجداني (Mississippi Department of Education, 2021). ويمكن تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مجموعة متنوعة من المداخل التعليمية التي تساعد الطلاب والمعلمين على دمج التفكير والانفعال والسلوك من أجل مواجهة التحديات الشخصية والاجتماعية التي يواجهها الطلاب والمعلمين في بيئة المدرسة (Greenberg et al., 2017). ويدعم Osher et al. (2016) ذلك من خلال إشاراتهم إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو مجال يساعد على إحداث حالة من التناغم بين التفكير والإدراك مع الانفعال والسلوك من أجل مواجهة التحديات اليومية في الحياة الأكاديمية والمهنية. ووفقا للعديد من الدراسات السابقة (CASEL, 2020; Schonert-Reichl, 2015; Weissberg et al., 2017) فإن إطار التعلم الاجتماعي الوجداني (SEL) يبنى على خمسة أبعاد أساسية تشكل منظومة متكاملة من المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تسهم في تنمية شخصية الفرد وتعزيز توافقه النفسي والاجتماعي:

- الوعي بالذات Self-Awareness: ويقصد به إدراك المشاعر والحالات الداخلية وتقدير الذات وكفاءة الذات ومعرفة القيم والاهتمامات والحدود الشخصية وتكوين إحساس متسق مع الهوية، مثل مهارات التعرف الدقيق على الانفعال، الثقة بالنفس، وضوح القيم الشخصية. كما يتضمن ذلك التقييم الدقيق لنقاط القوة والضعف وامتلاك شعور قوي بالثقة والتفاؤل.
- إدارة الذات Self-Management: ويقصد بها تنظيم الانفعالات والدوافع والسلوك لتحقيق الأهداف ويشمل ضبط النفس وإدارة الضغوط والانفعالات والتحكم في الدوافع

- والمثابرة ووضع الخطط ومتابعتها، مثل مهارات استخدام استراتيجيات المواجهة التكيفية وتأجيل الإشباع وتحديد أهداف مهنية وتعليمية واقعية.
- الوعي الاجتماعي Social Awareness: ويقصد به تبني وجهات النظر الأخرى وإظهار التعاطف والاهتمام بالآخرين حتى وإن كانت خلفياتهم وثقافتهم مختلفة وفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك واحترام التنوع والإنصاف والتعرف على الموارد والدعم المتاح من المدرسة والمجتمع، مثل مهارات قراءة وفهم الإشارات الاجتماعية الحساسية الثقافية مراعاة العدالة.
 - مهارات العلاقات Relationship Skills: ويقصد به بناء علاقات اجتماعية ومهنية صحية وداعمة والحفاظ عليها عبر التواصل الواضح والاستماع الفعال والتعاون وحل النزاعات وإدارة الصراعات ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير المناسبة وطلب/تقديم المساعدة عند الحاجة، مثل مهارات التعاون والتواصل مع الزملاء وأولياء الأمور إدارة الصراعات والخلافات المهنية والعمل في فريق.
 - اتخاذ قرارات مسؤولة Responsible Decision-Making: ويقصد به اتخاذ قرارات فعالة تتعلق بالسلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية والاجتماعية ومراعاة السلامة وتجنب المخاطر والاهتمام برفاهية الذات والآخرين مع تقييم العواقب قصيرة/طويلة المدى، مثل مهارات المفاضلة بين بدائل تربوية وتقدير المخاطر وحل المشكلات وفق معايير مهنية.
- وتشير الدراسات السابقة إلى أن هذه المهارات مرنة ويمكن تطويرها وتعلمها بفاعلية باستخدام مجموعة متنوعة من التدخلات والمعالجات، حيث أظهرت عدد من المراجعات المنهجية باستخدام أسلوب ما وراء التحليل أن الأفراد الذين يشاركون في البرامج التدريبية على القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني تحسن مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية بشكل واضح وكذلك اتجاهاتهم نحو الآخرين وسلوكياتهم في الدعم الاجتماعي مما يساعد في زيادة مستوى الرفاهية النفسية لديهم (Durlak et al., 2011; Sklad et al, 2012)
- وقد تطور استخدام التعلم الاجتماعي الوجداني كمدخل للتدخل وتعديل السلوك مع مرور الزمن، حيث استخدم بعدة طرق مختلفة ما بين دمجها في المناهج الدراسية للطلاب (CASEL, 2003)، أو كإطار مدرسي شامل يشمل الحياة المدرسية بأكملها أو من خلال

الأنشطة اللاصفية (Bracket & Rivers, 2013) أو من خلال فرص التدريب العملي خارج المدرسة (CASEL, 2013, 2015).

وهناك تزايد واضح في الدراسات التي توضح مدى أهمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المهارات الحياتية للطلاب والمعلمين ودعم رفاهيتهم النفسية (Greenberg et al., 2017)، كما يؤثر على الصحة العامة للطلاب وإنجازهم الأكاديمي ونجاحهم في حياتهم (Jones & Kahn, 2017; Taylor et al., 2017). ويظهر الطلاب ذوي الكفاءات والمهارات الاجتماعية المرتفعة قدرة أفضل في إدارة الانفعالات والاندماج في السلوكيات الإيجابية مع انخفاض ملحوظ في المشكلات المرتبطة بالاضطرابات النفسية (Durlak et al., 2017; Jones & Kahn, 2017).

وحيث أن مبادئ ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ليست مرتبطة بمقرر دراسي، بل هي مجموعة من المهارات الحياتية يتطلب تقديمها وتعلمها إلى فرد مدرك لأهميتها ومبادئه وكيفية تطبيقه من خلال القدوة والنموذج، وبما أن المعلم هو النموذج الجوهرى للقيام بهذا الدور مع الطلاب، فإن جودة وفعالية التعلم الاجتماعي الوجداني للطلاب تتأثر بمدى الفهم الشامل للمعلمين له وإدراكهم لأهميته، بالإضافة إلى أن المعلمين يمثلون القوة في استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في مواقف مختلفة في داخل الفصل الدراسي (Talvio et al., 2013).

ويرى (Armoza-Levi & Rusu (2023 أن التعلم الآن لا يعتمد على المهارات المعرفية فقط بل يتطلب وجود مجموعة من المهارات الاجتماعية الانفعالية الملائمة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث تعد نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي استجابة لمتطلباته، إذ أنها تتيح الفرصة إلى النمو الشخصي الاجتماعي والانفعالي لكل من المعلمين والطلاب، ويمكن تعلم مبادئها في أي مرحلة عمرية، وحيث أنه لا يمكن إحداث تغييرا شاملا في بيئة التعلم بمعزل عن المعلم، فلا بد أن يتلقى المعلمون تدريباً على هذه المهارات وأن تدمج في برامج إعدادهم.

ولدعم كفاءة المعلمين ومهاراتهم الاجتماعية الوجدانية نظراً لدورهم المحوري في خلق بيئة تعليمية داعمة وجاذبة ومزدهرة، هدفت دراسة (Talvio & Lonka (2019 إلى تدريب المعلمين على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال برنامج " التعامل مع التحديات "

والذي يساعد المعلم على تحديد المواقف الواقعية الصعبة والتي تمثل تحدياً بالنسبة له في عمله ضمن بيئات متنوعة وتحديد آليات التعامل معها، وأظهرت النتائج أن المعلمين بدأوا في اكتساب مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وتولد لديهم الاستعداد لتطبيقها وتعزز شعورهم بالكفاءة، وكانوا أكثر ميلاً إلى دعم استقلالية الطلاب وأكثر فاعلية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتشير (Schonert-Reichl, 2017) إلى أن المعلمين يمثلون المحرك الأساسي لبرامج وممارسات التعلم الاجتماعي الوجداني داخل المدارس والفصول الدراسية، حيث تؤثر كفاءاتهم الاجتماعية والوجدانية ومستويات رفايتهم النفسية بشكل مباشر في طلابهم، كما أن مهنة التدريس تعد من أكثر المهن تعرضاً للضغط النفسي، وأن الضغوط داخل الصفوف الدراسية ذات طبيعة معدية، حيث إن المعلمين المثقلين بالضغوط غالباً ما ينقلون هذا التوتر إلى طلابهم، ومن ثم ظهرت خلال السنوات الأخيرة مجموعة من التدخلات البحثية التي استهدفت تحسين الكفاءات الاجتماعية والوجدانية للمعلمين وإدارة الضغوط لديهم من خلال برامج التعلم الاجتماعي الوجداني، وقد أظهرت نتائج أولية واعدة في تعزيز قدرتهم على بناء بيئات صفية أكثر دعماً.

وأكدت دراسات (Schonert-Reichl, 2017; Schonert-Reichl et al., 2015) على أن هناك العديد من الأدبيات الحديثة تشير إلى أن إعداد المعلمين لم يعد يقتصر على تزويدهم بالمعارف التخصصية والمهارات التدريسية التقليدية، بل أصبح من الضروري إكسابهم الكفاءات الاجتماعية والوجدانية التي تمكنهم من إدارة صفوف متنوعة وتعزيز نجاح جميع الطلاب في بيئات القرن الحادي والعشرين، كما قدمت تقريراً يتناول أول مسح شامل من نوعه يرصد درجة تضمين التعلم الاجتماعي الوجداني في كل من متطلبات اعتماد المعلمين على مستوى الولايات وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقدم (Cherniss, 2000) أدلة على أن تطبيق مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في بيئات العمل يحسن من التواصل، العمل الجماعي، التحكم في الانفعالات، وتقليل الصراعات، وهي كلها مخرجات مرتبطة مباشرة بتعديل السلوك عند الكبار ومواجهة الضغوط. كما ربطت (Brackett et al., 2011) بين تنمية الكفاءات الاجتماعية والوجدانية من خلال

برامج التعلم الاجتماعي الوجداني وبين الأداء المهني والرفاهية النفسية للراشدين، مشيرة إلى أن هذه البرامج تعد مدخلاً وقائياً وعلاجياً في آن واحد.

وتكتسب هذه المهارات والكفاءات الاجتماعية والوجدانية لمعلمات رياض الأطفال أهمية خاصة، لما لهن من أثر بالغ في تنمية وتطوير الأطفال في مرحلة عمرية تأسيسية يبنى عليها شخصية الطفل، وقد أوضحت بعض الدراسات أهمية هذه المهارات الاجتماعية الوجدانية لمعلمات هذه المرحلة، ففي دراسة رغدة محمد نجيب (٢٠٢٤) كان من أهم نتائجها أن من أهم تصورات المربيات الحاضنات حول التعلم الاجتماعي الوجداني حاجتهن إلى التدريب المستمر على أفضل الممارسات في تطبيق مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، كما أوصت الدراسة بضرورة توفير التدريب والدعم لمربيات الأطفال من أجل توفير بيئة تعليمية متكاملة تضمن التنمية الشاملة للأطفال.

ويمكن إدراك أن عمل معلمات رياض الأطفال قد ينظر إليه بوصفه عملاً مرهقاً ومجهداً ومسؤولاً، وغالباً ما يمارس دون توافر الدعم الكافي لرفاهيتهن الشخصية والمهنية، وقد أظهرت المراجعة لعدد كبير من الدراسات السابقة أن معلمات رياض الأطفال قد يعانين من أعراض متعددة ناتجة عن الضغوط والاحتراق النفسي، تؤثر سلباً على صحتهم النفسية والجسدية، ولذا أصبح من الضروري أكثر من أي وقت مضى توفير برامج تدريبية ودعم وأدوات للتكيف قائمة على نظرية التعلم الاجتماعي-الانفعالي (Armoza-Levi & Rusu, 2023).

وحيث أن تحقيق الرفاهية النفسية للفرد بمثابة الهدف الأسمى للصحة النفسية، ولا يرتبط ذلك بعلاج الاضطرابات والمشكلات السلوكية المختلفة، بل الوقاية منها وتعزيز النتائج الإيجابية التي تحسن من جودة الحياة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يجب دراسة وتحديد عوامل الخطر وتوفير الحماية والوقاية منها، ومن ثم تطوير تدخلات وبرامج تستهدف تلك العوامل وتغييرها أو تعديلها (Greenberg et al., 2017). ولما كانت مهارات التعلم الاجتماعي تسهم في تعزيز الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية الإيجابية وتقليل المشكلات السلوكية والضغوط الانفعالية (Greenberg et al., 2003). وحيث أن الاحتراق المهني يعد من أبرز عوامل الخطر التي تحد وتقلص من مستوى الرفاهية النفسية للمعلمين والمعلمات، وعليه فإن الدراسات والبحوث أصبحت تهدف إلى إعداد وتطوير برامج وتدخلات قائمة على

المهارات والكفاءات الاجتماعية الوجدانية تسهم في خفض مستويات الاحتراق وتعزيز الموارد الشخصية التي تدعم هذا التوجه مثل المنة النفسية.

فالكفاءة الاجتماعية الانفعالية للمعلمين تلعب دورا هاما في بيئة التعلم وتحقيق الرفاهية النفسية لطلابهم (Schonert-Reichi, 2017)، وفي تحديد طبيعة وجودة العلاقة بين المعلم وطلابه وإدارة الصف، الأمر الذي ينعكس على أدائهم الأكاديمي (Jennings & Greenberg, 2009)

وتتمية الكفاءات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين من خلال برامج التدخل القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني يؤثر بشكل إيجابي على كثير من مواردهم الشخصية الاجتماعية والانفعالية التي تعكس مظاهر للمنة النفسية وتمكنهم من القدرة على مواجهة الاحتراق المهني، فعلى سبيل المثال، يتمتع المعلمون ذوو المستويات المرتفعة من الكفاءات الاجتماعية الانفعالية بمستوى مرتفع من الوعي الانفعالي ووعي بأنماطهم الانفعالية مما يساعدهم على التعامل مع المواقف الضاغطة (Jennings & Greenberg, 2009)، كما أنهم يظهرون مستويات منخفضة من القلق والاكتئاب (Tyson et al., 2009)، وتراجعا في الإنهاك الانفعالي (أحد أبعاد الاحتراق المهني) (Kim et al., 2021). كما أن المستويات المنخفضة من الكفاءات الاجتماعية الانفعالية لدى المعلمين تربط بشكل واضح بمتلازمة الاحتراق المهني وهو ما ينعكس سلبا على الأطفال (Jennings & Greenberg, 2009)، والتي تؤدي بدورها إلى التوتر وفقدان القدرة على قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم ومواجهة الضغوط (Oberle & Schonert-Reichl, 2016)

وقدم (Jennings & Greenberg, 2009) إطارا نظريا وتجريبيا يؤكد على أن تعزيز كفاءات المعلمين الاجتماعية والوجدانية يقلل من الاحتراق النفسي ويزيد من قدرتهم على بناء بيئات تعليمية إيجابية، كما قدم نموذجا نظريا أطلقا عليه الفصل المؤيد للسلوك الاجتماعي The Prosocial Classroom، ووفقا لهذا النموذج، تسهم كفاءة المعلمين الاجتماعية والوجدانية ورفاهتهم النفسية في تهيئة مناخ صفي أكثر دعما للتعلم، وتعزيز النتائج النمائية الإيجابية لدى الطلاب، كما أكد على أن انخفاض كفاءات المعلمين الاجتماعية والوجدانية تؤدي إلى ارتفاع معدلات الاحتراق النفسي.

وتضمن التراث السيكلوجي العديد من الأدلة التجريبية التي دعمت فعالية البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في النمو والتطور النفسي والمهني للمعلمين والمعلمات، مثل تحسين إدارة الانفعالات، وخفض مستويات الضغط النفسي، وتحسين التفاعل مع الطلاب (Roeser et al., 2012)، خفض الاحتراق النفسي لدى المعلمين وتحسين علاقتهم بطلابهم (Sandilos et al., 2023)، تحسين ملاحظة الخبرات، والإنجاز الشخصي، والتعاطف مع الذات واليقظة العقلية والاحتراق المهني للمعلمين (Carvalho et al., 2017)، تعزيز كفاءة الذات، وخفض الاحتراق النفسي، وتنمية الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية (Domitrovich et al., 2016)، وتنظيم الانفعال التكيفي، واليقظة الذهنية، والإنهاك النفسي، والشعور بضغط العمل (Jennings et al., 2017)، تطبيق المهارات الاجتماعية والمعرفية والرفاهية العامة للمعلمين (Talvio et al., 2021). وتعزيز الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للمعلمين، الرفاهية النفسية، وخفض الاحتراق النفسي (Oiveira et al., 2021)، تحسين الثقة وكفاءة الذات في إدارة السلوكيات السلبية لدى الآباء والأمهات (Obra, 2024)، تنمية اليقظة الراحية (الشيماء السيد، ٢٠٢٤)، وتعزيز فاعلية الذات التدريسية (سامية سامي، ٢٠٢٢). ولذا فإن البحث الحالي يسعى إلى التحقق من فعالية التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي في تعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

وقد قدمت بعض الدراسات السابقة أدلة وصفية وتجريبية تدعم أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالتطور النفسي للطلاب والمعلمين في كثير من المظاهر المرتبطة بالاحتراق النفسي ومواجهة الضغوط أو المناعة النفسية ومظاهرها وعواملها المختلفة التي سبق استعراضها.

فعلى صعيد علاقة مهارات وكفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني بالمناعة النفسية أو محدداتها المختلفة، فهدفت دراسة (Sklad et al., 2012) دراسة أثر برنامج تدريب قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني على مجموعة من السلوكيات والمهارات المرتبطة بالموارد الشخصية وذلك من خلال منهجية ما وراء التحليل لعدد ٧٥ دراسة تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني، وأوضحت نتائج التحليل أن التعلم الاجتماعي الوجداني يساهم في تعزيز المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الإيجابي والصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي والسلوكيات المؤيدة من المجتمع prosocial، في حين تساهم برامج التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض

السلوكيات المنفرة اجتماعيا antisocial وتعاطي المواد. ومن خلال منهجية ما وراء التحليل أيضا هدفت دراسة (Taylor et al., 2017) إلى تقييم ٨٢ برنامجا تدريبيا على التعلم الاجتماعي الوجداني طبقت على إجمالي عدد عينة يساوي ٩٧٤٦٠ طالب وطالبة من المرحلة الطفولة حتى الثانوية العامة خارج وداخل الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائج التحليل أن التعلم الاجتماعي الوجداني يسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية للطلاب وكذلك تكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو المدرسة، وتعزيز الرفاهية النفسية، وبشكل عام يعكس التعلم الاجتماعي الوجداني مدخلا جيدا في التطوير النفسي للطلاب.

وفي دراسة وصفية تجريبية هدفت دراسة فاطمة الزهراء عبد الباسط (٢٠٢١) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات -وهي تمثل بعد محوريا في كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني- في دعم المنة النفسية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين عوامل إدارة الذات وأبعاد المنة النفسية المختلفة، كما أوضحت نتائج الجانب التجريبي أن هناك أثر دال لتنمية إدارة الذات على دعم المنة النفسية للطلاب المعلمين.

كما هدفت دراسة تمارا عيسى بشار (٢٠٢٣) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز الحصانة (المنة) النفسية والتفكير الإيجابي لدى طالبات الجامعات الفلسطينية، وباستخدام المنهج التجريبي وتصميم المجموعتين المتكافئتين، وكذلك استخدام منهج المجموعة البؤرية، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والحصانة النفسية والتفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أدى التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني على تعزيز الحصانة النفسية للطالبات وتعزيز قدرتهن على التفكير الإيجابي.

وحيث أن القدرة على اتخاذ القرارات المسؤولة يعد من أبرز كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني، فقد هدفت دراسة أحمد عبده حسن (٢٠٢٣) إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار وبين مستوى المنة النفسية لدى عينة من حكام كرة القدم، وأوضحت النتائج وجود علاقة قوية إيجابية بين مستوى المنة النفسية وبين القدرة على اتخاذ القرار. وفي نفس السياق وفي دراسة فريدة، هدفت دراسة (Srivastava & Chandi 2025) إلى

دراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بعينة من الأفراد الذين يتم وصفهم بأنهم متعلمين مدى الحياة حيث أنهم يسعون التعلم والتطور المهني طيلة فترة عملهم، وكان من بين هذه المتغيرات القدرة على اتخاذ القرار والمرونة النفسية والمناعة النفسية، وباستخدام المنهج المختلط توصلت الدراسة إلى أن المتعلمين مدى الحياة يمتلكون مستويات مرتفعة من المناعة النفسية والقدرة على اتخاذ القرار، كما كانت العلاقة بينهما علاقة قوية وموجبة.

ويعد الوعي بالذات من أبرز الكفاءات الاجتماعية الانفعالية التي يقوم عليها التعلم الاجتماعي الوجداني، وقد تناولت بعد الدراسات علاقة الوعي بالذات بالمناعة النفسية، فعلى عينة مكونة من ٢٨٤ معلما ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة بإدارة تعليم جازان، توصلت دراسة هادي ظافر، وسعدي عبد الله (٢٠٢١) إلى وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية وإدارة الذات لدى معلمي ذوي الإعاقة، وعن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الوعي بالذات ومستوى المناعة النفسية.

ولما كانت كفاءة الذات والثقة بالنفس من محددات المناعة النفسية، فقد توصلت دراسة أمل عبد المحسن (٢٠١٨) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي لدى الطالبات المتعثرات بجامعة طيبة بأبعاده المختلفة (فاعلية الذات - القلق - العلاقة بين الطالب والمعلم - واهتزاز الثقة - المشاركة الأكاديمية). وفي إطار علاقة التعلم الاجتماعي أيضا بالنهوض الأكاديمي توصلت دراسة سومية شكري، وأمل محمد (٢٠٢٢) إلى أن الوعي الذاتي وإدارة الذات واتخاذ القرارات المسؤولة ككفايات للتعلم الاجتماعي الوجداني تنبأت بأبعاد النهوض الأكاديمي (فاعلية الذات - القلق - العلاقة بين الطالب والمعلم - الضبط غير المؤكد - الاندماج الأكاديمي) لدى طلاب المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM.

كما هدفت دراسة سامية سامي (٢٠٢٢) إلى تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية من خلال حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكونت العينة من ٢٠ معلما ومعلمة للغة العربية، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للحقيبة التدريبية وفي تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لديهم.

وهدفـت دراسة Davis (2024) إلى التحقق من العلاقة بين معتقدات التعلم الاجتماعي الوجداني وكفاءة الذات (من أبرز محددات المنة النفسية) لعدد ٧٠ معلما ومعلمة من المدارس الابتدائية والثانوية، وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار ثنائي المتغيرات أن معتقدات المعلمين حو التعلم الاجتماعي الوجداني منبئ دال إحصائيا بكفاءة الذات للمعلمين، فكلما كانت معتقدات المعلمين حول التعلم الاجتماعي الوجداني أكثر كفاءة يسهم ذلك في ارتفاع مستوى كفاءة الذات لديهم. وفي السياق ذاته ومن خلال دراسة اعتمدت على المنهج المختلط، توصلت دراسة White et al. (2024) في بعض نتائجها إلى أن محدودية التدريب في مجال التعلم الاجتماعي الوجداني أثناء إعداد المعلمين تؤدي إلى ضعف كفاءة الذات لديهم وذلك على عينة من المعلمين من ذوي الخلفيات العرقية المختلفة. واتفقت مع ذلك نتائج دراسة Carmen et al. (2022) والتي أسفرت عن أن معلمو المرحلة الثانوية ما قبل الخدمة (ن=٢٨٥) يمتلكون مستوى مناسباً من كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني ومستوى مرتفعاً من كفاءة الذات، ووجد ارتباط إيجابي بينهما، وأوصت الدراسة بالحاجة إلى تطوير كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني للمعلمين من أجل تحسين كفاءة الذات لديهم الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على أدائهم التدريسي. كما توصلت دراسة Taghiyeva et al. (2024) إلى نفس النتائج السابقة، حيث وجدت أن الكفاءات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين في سياق التعليم الإسباني ترتبط ارتباطاً إيجابياً بكفاءتهم الذاتية.

وفي دراسة تجريبية تنبؤية سعت دراسة أمل محمد حسن (٢٠٢٢) إلى تحديد الاسهامات النسبية لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في التنبؤ بالثقة الانفعالية والإدراك الاجتماعي، والتحقق من أثر برنامج إرشادي قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني على الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن إسهام مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في التنبؤ بالإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية، وكذلك فعالية البرنامج في تنمية كلا المتغيرين، حيث كان أثر البرنامج التجريبي كبيراً وحقق استمرارية واضحة.

وحول علاقة التعلم الاجتماعي الوجداني بالتفكير الإيجابي (من محددات المنة النفسية) هدفت دراسة مريم رزق (٢٠٢٢) إلى تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال تدريس مقرر العلوم وأثر ذلك التفكير الإيجابي (أحد عوامل المنة النفسية)، وذلك

على عينة قوامها ٣٠ تلميذة بالمرحلة الإعدادية، وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي لصالح القياس البعدي، مما يدل على أثر الفعال لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني على تنمية التفكير الإيجابي.

وحيث أن تنظيم الانفعالات وإدارتها من محددات المناعة النفسية وكذلك من استراتيجيات مواجهة الضغوط وتخفيف مستويات الاحتراق النفسي، فقد هدفت دراسة أحمد حسن محمد (٢٠١٧) إلى تقييم أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع ٣٠ طالب في كل مجموعة، وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات إدارة الغضب لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى الطلاب. كما هدفت دراسة Bergin et al. (2024) إلى التحقق من فاعلية برنامج Leader in me وهو برنامج قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تم تطبيقه على عدد كبير من المدارس كما أجريت دراسات حالة لتقييم البرنامج، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج كان من أبرزها أن المعلمين الذين تلقوا التدريب تكونت لديهم ميولا اجتماعية إيجابية وأصبحوا يستخدمون أساليب أكثر فاعلية في ضبط انفعالاتهم ويطورون علاقات أفضل مع الطلاب. وباستخدام برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي توصلت دراسة Obra (2024) إلى فاعلية البرنامج التدريبي على ارتفاع قدرة الآباء والأمهات على إدارة السلوكيات السلبية لأطفالهم وكذلك ارتفاع مستوى كفاءة الذات في التعامل مع هذه السلوكيات.

بينما أوضحت نتائج بعد الدراسات السابقة العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني وبين الرفاهية النفسية والقدرة على مواجهة الضغوط ومظاهر الاحتراق المهني، فقد هدفت دراسة Domitrovich et al. (2016) إلى التحقق من الأثر الإيجابي لتدخلين وقائيين قائمين على التعلم الاجتماعي الوجداني على المعلمين، مع التركيز معتقدات كفاءة الذات لديهم، والاحتراق المهني والكفاءة الاجتماعية الوجدانية، وشملت العين ٣٥٠ معلما للصفوف من رياض الأطفال حتى الصف الخامس الابتدائي، وأوضحت النتائج التأثير الإيجابي الواضح

لكلا البرنامجين على خفض مستويات الاحتراق المهني وتعزيز معتقدات كفاءة الذات والكفاءة الاجتماعية الوجدانية.

وفي السياق التعليمي بالبرتغال اختبرت دراسة (Carvalho et al. (2017) فاعلية برنامج Mind up وهو برنامج تدريبي للتعلم الاجتماعي الوجداني قائم على ممارسة اليقظة العقلية لدى طلاب ومعلمي المدارس البرتغالية، حيث شملت العينة ٤٥٤ طالبا في الصفين الثالث والرابع الابتدائي، و ٢٠ معلما من مدارس حكومية، وباستخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين أوضحت النتائج أن أكثر من ٥٠ % من الأطفال الذين شاركوا في البرنامج سجلوا أعلى من متوسط المجموعة الضابطة في قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وارتفاع مستوى التعاطف مع الذات وتجربة مشاعر إيجابية بشكل أكبر، بينما أوضحت نتائج المعلمين فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مستويات الاحتراق المهني والاحساس بالانفعالات السلبية وارتفاع مستوى التعاطف مع الذات واليقظة العقلية، وكانوا أكثر قدرة وإيجابية في تنظيم انفعالاتهم.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة (Jennings et al. (2017 إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني (CARE) من خلال تصميم تجريبي عشوائي عنقودي شمل ٣٦ مدرسة و ٢٢٤ معلما، وتضمن ٣٠ ساعة تدريبية، وأوضحت النتائج ارتفاع مستوى اليقظة العقلية والتنظيم التكيفي للانفعالات وكفاءة الذات التدريسية وخفض مستوى الضيق النفسي psychological distress وتعزيز الكفاءة الاجتماعية الوجدانية نتيجة البرنامج التدريبي.

ولما كانت رفاهية المعلم النفسية عنصرا رئيسيا في فاعلية التعلم والتعليم، وحيث يعاني الكثير من المعلمين مستويات مرتفعة من الضغط النفسي والاحتراق المهني، لذا هدفت دراسة (Schoeps et al. (2019 التحقق من أثر التدريب على المهارات الانفعالية في خفض الاحتراق المهني وتعزيز الصحة النفسية والرفاهية النفسية، حيث شملت العينة ٣٤٠ معلما تم توزيعهم إلى مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، وطبق عليهم مقياس متلازمة الاحتراق المهني ومقياس الأعراض الانفعالية (الاكتئاب والقلق والضغط النفسي) ومقياس تقدير الذات والرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين تلقوا التدريب على المهارات الانفعالية قد اخفضت لديهم متلازمة الاحتراق المهني والأعراض الانفعالية بينما ارتفع مستوى تقدير الذات والرضا عن الحياة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة (Sandilos et al. (2023 إلى التحقق من بعض التدخلات القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين ديناميكية الصفوف الدراسية، حيث استخدمت مجموعة من البرامج التدريبية المصممة وفقا لمبادئ وكفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني مع عينة مكونة من ٨٠ معلما للصفين الأول والثاني الابتدائي، وكان من بين أبرز نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا مستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية بعد التدريب على برامج التعلم الاجتماعي الوجداني.

وباستخدام منهجية ما وراء التحليل لتقييم أثر التدخلات القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض أعراض الاحتراق المهني لدى المعلمين، توصلت دراسة Oliveira et al. (2021) إلى وجود أثر متوسط الحجم دال إحصائيا للبرامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني للمعلمين في خفض الإنهاك الانفعالي والإنجاز الشخصي كأبعاد للاحتراق المهني، في حين كانت تأثيرات تلك البرامج غير دالة إحصائيا على بعد اللامبالاة كبعد من أبعاد الاحتراق المهني، وقد أكدت نتائج الدراسة على إسهامات واضحة للتدخلات القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تقليص الاحتراق المهني للمعلمين. وفي دراسة تجريبية أخرى توصلت دراسة (Oliveira et al. (2022 لدعم تجريبي لهذه النتائج، من خلال التحقق من تقييم فاعلية برنامج (A+) وهو تدخل إلكتروني قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني موجه لمعلمي المرحلة الابتدائية، وبمشاركة ٨١ معلما من ثلاث بيئات مدرسية مختلفة، أوضحت النتائج أن البرنامج التدريبي له آثار إيجابية واضحة على ارتفاع مهارات تنظيم الذات وبناء العلاقات الاجتماعية وإدارة الصراعات، وكذلك تعزيز الرفاهية الانفعالية وتقليل الضغوط المهنية وإعراض الاحتراق المهني. كما أكدت هذه النتائج مرة أخرى من خلال دراسة Oliveira et al. (2025) بعد تقييم احتياجات المعلمين وتعديلاتهم المقترحة على البرنامج التدريبي القائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني (A+)، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي المعدل كان له تأثيرا إيجابية على المشاعر الإيجابية للمعلمين ومهارات اتخاذ القرارات المسؤل والرفاهية النفسية العامة.

وتحققت نتائج مشابهة للنتائج السابقة في دراسة (Zhang et al. (2023 والتي هدفت إلى استكشاف أثر الكفاءة الاجتماعية الوجدانية للمعلمين على الاحتراق المهني مع التركيز على العلاقة الوسيطة لعلاقة المعلم بالطالب ورفاهية المعلم النفسية، وعلى عينة قوامها

٩٩٠ معلما من معلمين المرحلة الابتدائية، أسفرت نتائج النمذجة البنائية عن وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الاجتماعية الوجدانية والاحتراق المهني، وأكدت الدراسة على أن الكفاءة الاجتماعية الوجدانية يمكن أن تؤثر على الاحتراق المهني من خلال الأثر الوسيط لكل من علاقة الطالب بالمعلم والرفاهية النفسية للمعلم، وأوصت الدراسة أن تخفيف آثار الاحتراق المهني للمعلمين وتعزيز رفاهيتهم النفسية وتحسين علاقة الطالب بالمعلم.

كما هدفت دراسة (Wu et al. (2025) التحقق من فعالية برنامج تدريبي Best Me وهو برنامج قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في عينة بلغت ١٣٠ معلما على عدد من المتغيرات المرتبطة بالرفاهية النفسية للمعلمين، وقضى أدى البرنامج التدريبي إلى ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية والاجتماعية والانفعالية وخفض مستويات الاكتئاب والقلق والضغط النفسي، وارتبط ذلك بزيادة في مستوى التعاطف مع الذات والتعبير الانفعالي الأصيل وعلاقات اجتماعية أقوى، وأكدت الدراسة على فعالية التعلم الاجتماعي الوجداني في التقليل من جميع المظاهر السلبية للاحتراق المهني.

وفي دراسة وصفية حديثة هدفت دراسة (Jugovic et al. (2025) إلى فحص العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية الانفعالية والاحتراق المهني لدى المعلمين الجدد، وكذلك اختبار الدور الوسيط لكفاءة الذات التدريسية (من عوامل المنة النفسية) في العلاقة بينهما، وتكونت العينة من ٦٥٧ معلما لمراد دراسية مختلفة لديهم خبرة تصل إلى خمس سنوات، وأظهرت نتائج النمذجة البنائية أن إدارة الذات والوعي الاجتماعي ككفاءات اجتماعية انفعالية إلى جانب كفاءة الذات التدريسية تنبأت بشكل دال إحصائيا بالاحتراق النفسي بكل أبعاده (الإنهاك الانفعالي - الانفصال النفسي - القصور المعرفي-القصور الانفعالي)، حيث تنبأت إدارة الذات بانخفاض مستويات الاحتراق المهني مع دور وسيط جزئي لكفاءة الذات، في حين تبأ الوعي الاجتماعي بانخفاض مستوى الاحتراق المهني بدور وسيط كامل لكفاءة الذات.

وأخيرا هدفت دراسة (Jin et al. (2025) إلى فحص أثر التعلم الاجتماعي الوجداني على الصحة النفسية لطلاب الجامعة في البيئة الصينية، وعلى عينة مكونة من ٦٠٠ طالبا جامعيًا وطلاب ماجستير، أظهرت النتائج أن التعلم الاجتماعي الوجداني يسهم بشكل كبير في تحسين صحة الطلاب النفسية، حيث ارتبطت مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات واتخاذ

القرارات المسئول بانخفاض مستويات الاضطرابات الانفعالية، وأكدت الدراسة على أن دمج مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في المناهج يمكن أن يعزز المرونة النفسية للطلاب، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدعم تطور الطلاب المتكامل.

رابعاً: التعليق العام على الإطار النظري والدراسات السابقة

- هناك اتفاق واضح بين الدراسات السابقة المختلفة على أن الاحتراق المهني هو محصلة طبيعية للضغوط المهنية الانفعالية والتفاعلية وصعوبة إدارتها ومواجهتها مما يؤدي إلى حالة نفسية ذات صبغة انفعالية وفسولوجية ومعرفية يصاحبها العديد من المظاهر السلوكية مثل انخفاض الانجاز الشخصي والإنهاك الانفعالي مثل دراسات (Public Health England, 2016; Maslach et al., 2001; Schaufeli et al, 2020
- العديد من الدراسات السابقة أكدت على أن معلمات رياض الأطفال من أكثر الفئات المهنية معاناة من متلازمة الاحتراق المهني نظراً لتعرضهن لكم كبير من الضغوط المهنية في بيئة العمل مثل دراسات (Koch et al., 2015; Santos et al., 2023; Tasic et al., 2020)، وأكدت العديد من الدراسات على ارتفاع مستويات الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال مثل دراسات (Embacher, 2023; Bezie et al., 2025; Ng et al., 2023; Smidt et al., 2024).
- تعددت النماذج النظرية المفسرة للاحتراق المهني مثل نموذج المطابقة بين الفرد والوظيفة Person–Job Fit Model والذي قدمه (Maslach & Leiter, 1997; Maslach 2003، et al., 2001; Maslach, 2003)، النموذج الاجتماعي-المعرفي Social–Cognitive Model (Leiter, 1992)، بينما يتبنى البحث الحالي نموذج المتطلبات الوظيفية-الموارد Job Demands–Resources model, JD–R (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker et al., 2014)، ويفترض هذا النموذج أن المتطلبات الوظيفية مثل ضغوط العمل من حيث الكم والتعقيد ترفع خطر الاحتراق، بينما الموارد المتاحة مثل الدعم التنظيمي، التحكم في العمل، فرص التعلم، فضلاً عن موارد الفرد الشخصية تقلل من هذا الخطر وتعمل كعوامل حماية، فإذا فاقت المتطلبات قدرة الفرد على التكيف مع نقص الموارد، يظهر الاحتراق المهني، نظراً لاتفاقه مع هدف البحث

الحالي وهو تنمية بعض الموارد الشخصية مثل المهارات الاجتماعية الانفعالية والعوامل المنة النفسية والتي قد تمكن المعلمات من مواجهة الضغوط المهنية بطريقة أكثر تكيفا مما يزيد من فرص تقليل مستوى الاحتراق المهني لديهن.

- تبين قياس أبعاد الاحتراق المهني في الدراسات السابقة ما بين مفهوم أحادي البعد اختزل في الإنهاك النفسي فقط الناتج عن الاحتراق المهني مثل (Kristensen et al., 2005; Shirom & Melamed, 2006) إلى مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن أبعاد الإنهاك النفسي والتبلى أو اللامبالاة والإنجاز الشخصي (Maslach, 2003; Maslach et al., 2001) وهي أكثر الأبعاد المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس الاحتراق المهني إلا أنها لاقت العديد من أوجه النقد أبرزها أنها لم تعكس صورة شاملة للمظاهر المرتبطة بالاحتراق المهني، ولذا فإن البحث الحالي يتبنى مقياس الاحتراق المهني Burnout Assessment Tool – BAT (Schaufeli et al., 2020) والذي يعكس صورة أكثر شمولية للاحتراق المهني حيث يتكون من أربعة أبعاد رئيسية (الإنهاك، الانفصال الذهني، القصور الانفعالي، القصور المعرفي) وثلاثة أبعاد ثانوية (المزاج الاكتئابي، والضيق النفسي، الأعراض السيكوسوماتية).
- أكدت العديد من الدراسات السابقة ارتباط الرفاهية النفسية للفرد بتكوين حاجز صد أو درع وقائي من الآثار التي من الممكن أن تسببها الضغوط الحياتية بصفة عامة والضغوط الأكاديمية أو المهنية بصفة خاصة مثل دراسات (Guha & Beri, 2024; Pandey, 2017).
- هناك تبين شديد جدا بين الدراسات السابقة العربية والأجنبية في تحديد بنية وعوامل وأبعاد المنة النفسية كما سبق عرضه بجدول رقم (١)، ولكن يظل نموذج (Olah, 2009, 2005, 2000) هو النموذج الأكثر شمولاً والأكثر انتشاراً في الدراسات السابقة لقياس المنة النفسية، ولذا يتبنى البحث الحالي هذا النموذج من خلال إعداد مقياس للمنة النفسية يتضمن ثلاثة أنظمة للمنة النفسية وهي المعتقدات الإيجابية، والمراقبة-الإبداع-التنفيذ، تنظيم الذات، بما تضمنه من عوامل فرعية سبق تحديدها في جدول (٢).

- أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة وجود علاقة قوية بين متغيرات وعوامل علم النفس الإيجابي وما بين مواجهة الاحتراق المهني، حيث أكدت العديد من الدراسات على أنها من أكثر موارد الفرد في مواجهة الاحتراق النفسي، مثل الصمود النفسي (Rushton et al., 2015; Abdel-Aziz & Adam, 2020)، والمرونة النفسية (Thoyibah & Desiana, 2024)، والنكاء الوجداني (Ruxandra et al., 2025)، ورأس المال النفسي (Freire, et al., 2020)، كفاءة الذات (Smetackovaa, 2017).
- أكدت بعض الدراسات وجود علاقة قوية عكسية بين المنة النفسية كمنظومة متكاملة وبين الاحتراق المهني مثل دراسة (Dubey & Shahi, 2011; Olah, 2005)، وعلاقة إيجابية بين المنة النفسية والقدرة على مواجهة الضغوط (Taormina, 2000; Agramia, 2024)، وعربيا مثل دراسات (رابعة عبد الناصر، ٢٠١٨؛ فلسطين إبراهيم، ٢٠٢٠؛ محمد إبراهيم أو السعود، ٢٠٢٣). وعلاقة عكسية قوية بين الاحتراق المهني وبعض عوامل المنة النفسية مثل كفاءة الذات (Gholami, 2015; Evers et al., 2017; Smetackovaa, 2002)، وتوجه الهدف (Nicita et al., 2024؛ Wang & Lian, 2025; Supervía & Bordás, 2020)، والإحساس بالتماسك (Basson & Rotbmann, 2002; Pachi, 2022; Xue et al., 2025؛ Michalak et al., 2022)، والتنظيم الانفعالي وضبط الانفعالات (Castellano et al., 2016; Seibert et al., 2023; Pulloori & Vijayan, 2019؛ al., 2019)، والتفكير الإيجابي (Khojasteh & Abdoli, 2024; Katsatasri et al., 2025؛ Fandokht et al., 2014)، ومفهوم الذات (Li, et al., 2022; Yu, et al., 2022؛ Gunes, 2022؛ Akhrina & Febriani, 2020)، وحل المشكلات (Jagodics et al., 2023)، المهارات الاجتماعية والدعم الاجتماعي والقدرة على تعبئة وحشد الموارد الاجتماعية (Avanzi et al., 2018; Guimarães et al., 2024)، والإحساس بالتطور الذاتي (Okuno et al., 2013).
- أو ضحت نتائج الدراسات السابقة أنه يمكن استخدام نظرية التعلم الاجتماعي الوجداني كمدخل للتدخل وتعديل السلوك من خلال دمجها في المناهج الدراسية للطلاب (CASEL, 2003)، أو كإطار مدرسي شامل يشمل الحياة المدرسية بكاملها أو من خلال الأنشطة

اللاصفية (Bracket & Rivers, 2013) أو من خلال فرص التدريب العملي خارج أو دخل المدرسة (CASEL, 2013, 2015).

- أثبتت نتائج بعض الدراسات السابقة فاعلية التدريب على مبادئ ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني مع المعلمين بشكل عام في تنمية العديد من الجوانب الشخصية والموارد النفسية مثل مواجهة المواقف الصعبة (Talvio & Lonka, 2019)، تحسين التواصل، العمل الجماعي، التحكم في الانفعالات، وتقليل الصراعات (Cherniss, 2000)، الأداء المهني والرفاهية النفسية (Brackett et al., 2011). كما أكدت بعض الدراسات السابقة على ضرورة استخدام البرامج التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني مع معلمات رياض الأطفال بشكل خاص من أجل توفير بيئة تعليمية متكاملة وأمنة تحقق النمو الشامل للأطفال مثل دراسة (رعدة محمد نجيب، ٢٠٢٤) ودراسة (Armoza-Levi & Rusu, 2023).
- أظهرت نتائج بعض الدراسة السابقة أن تنمية الكفاءات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين من خلال برامج التدخل القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني يؤثر بشكل إيجابي على كثير من مواردهم الشخصية الاجتماعية والانفعالية التي تمكنهم من القدرة على مواجهة الاحتراق المهني مثل دراسات (Carvalho et al., 2017; Domitrovich et al., 2016; Jennings et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Jugovic et al., 2025; Kim et al., 2021; Oliveira et al., 2021; 2022; 2025; Zhang et al., 2023).
- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة فاعلية التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز المنة النفسية مثل دراسة (تمارا عيسى بشارة، ٢٠٢٣)، أو في تعزيز بعض محددات المنة النفسية وعواملها المختلفة مثل ومفهوم الذات الإيجابي (Sklad et al., 2012)، أو تكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو المدرسة، وتعزيز الرفاهية النفسية (Taylor et al., 2017)، أو كفاءة الذات والثقة بالنفس (Carmen et al., 2022; Davis, 2024; Taghiyeva et al., 2024; White et al., 2024)، أو بالثقة الانفعالية والإدراك الاجتماعي (أمل محمد حسن، ٢٠٢٢)، أو التفكير الإيجابي (مريم رزق، ٢٠٢٢)، أو تنظيم الانفعالات وإدارتها (Bergin et al., 2024).

النفسية (Schoeps et al., 2019; Wu et al., 2025).
Jennings et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009)، رفاهية المعلم

- اعتمادا على نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بعلاقة التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعليته في مواجهة الضغوط المهنية للمعلمين والتقليل من الشعور بالاحتراق المهني وتعزيز المناعة النفسية ومحدداتها المختلفة، فإن البحث الحالي يسعى إلى التحقق من فعالية التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي في تعزيز المناعة النفسية وخفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المناعة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاحتراق المهني لصالح المجموعة الضابطة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والمناعة النفسية والاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية.

منهجية البحث والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج التجريبي Experimental Method والذي يهدف إلى التحقق من أثر التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كمتغير مستقل على الاحتراق المهني والمناعة النفسية كمتغيرات تابعة، وذلك من خلال تصميم المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة.

ثانيا: العينة

١. عينة التحقق من الخصائص السيكمترية:

اشتمت عينة البحث الاستطلاعية واللازمة للتحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث من معلمي ومعلمات رياض الأطفال في بعض المدارس التجريبية بمحافظة الإسماعيلية (مدرسة الجيل الجديد التجريبية للغات، مدرسة ٢٤ أكتوبر التجريبية للغات، مدرسة خالد بن الوليد التجريبية للغات، السلام التجريبية الرسمية للغات، الإعلام المتميزة الرسمية للغات)، وقد بلغ قوام العينة الاستطلاعية ١٠٨ معلما ومعلمة، تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم في الإجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م من خلال إعداد أدوات البحث على جوجل فورم Google form وإرسال الرابط لأفراد العينة للاستجابة عليها.

٢. العينة الأساسية:

بلغ القوام الأساسي لعينة البحث الأساسية ١٦ معلمة من معلمات رياض الأطفال ممن أظهرن مستويات منخفضة من المنة النفسية ومستويات مرتفعة من الاحتراق المهني بمتوسط عمر (٢٨,١) وانحراف معياري قدره (١,٥±)، تم تقسيمهما إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع ٨ معلمات في كل مجموعة، وقد تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي في مدرسة الجيل الجديد التجريبية للغات بمحافظة الإسماعيلية في قاعة مكتبة المدرسة، وذلك خلال الإجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥.

ثالثا: أدوات البحث

(١) مقياس الاحتراق المهني (إعداد: (Schaufeli et al., 2020)، تعريب الباحث)

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مستوى الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

وصف المقياس: يتكون المقياس في نسخته الأصلية من قسمين، القسم الأول يمثل الأبعاد الرئيسية للاحتراق المهني (الإنهاك - الانفصال الذهني - القصور المعرفي - القصور الانفعالي)، بينما يمثل القسم الثاني بعدين ثانويين للأعراض والشكاوى المصاحبة للاحتراق المهني (الأعراض النفسية - الأعراض السيكوسوماتية)، وفي البحث الحالي تم الاعتماد على القسم الأول فقط والذي يمثل الأبعاد الرئيسية فقط لأنها تمثل الأبعاد التي لاقت اتفاقا بين

العديد من الدراسات السابقة، كما أن الأعراض المصاحبة النفسية أو السيكوسوماتية قد تكون ناتجة من أسباب أخرى لدى المعلمات غير الاحتراق المهني. ويتكون المقياس في النسخة الأصلية من ٢٣ مفردة تقيس أربعة أبعاد للاحتراق المهني كما يوضحها جدول (٣)، وقد قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وعرضت النسخة المترجمة على ثلاثة متخصصين في اللغة الإنجليزية، واستخدمت طريقة الترجمة العكسية، وتم مناقشة بعض الصياغات حتى تم الوصول إلى نسخة نهائية من المقياس. ويستجيب المفحوص على مفردات المقياس من خلال تدرج ليكرت خماسي (أبدا - نادرا - أحيانا - غالبا - دائما) لتقابل الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) على الترتيب، وجميع عبارات المقياس عبارات إيجابية ولا يوجد عبارات سلبية، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

جدول (٣) عدد مفردات مقياس الاحتراق المهني في كل بعد من أبعاده

البعد	عدد المفردات
الإنهاك	٨
الانفصال الذهني	٥
القصور المعرفي	٥
القصور الانفعالي	٥

الخصائص السيكومترية للمقياس

تم التحقق من صدق البناء في النسخة الأصلية للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي لبيانات (١٥٠٠) من الموظفين، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام تحليل المكونات الرئيسية بالنسبة لقسم الأبعاد الرئيسية للاحتراق المهني عن حل رباعي العوامل، حيث بلغت قيمة اختبار (KMO) ٠,٩٦، في حيث كانت قيم اختبار بارتليت دالة إحصائيا وفسرت الأبعاد الأربعة ٥٢,١٣% من التباين المشترك قبل التدوير، و ٦٧,٦٦% بعد التدوير، كما كانت قيم تشبعات مفردات المقياس على أبعاده أكبر ٠,٧٤ قبل التدوير وتراوحت قيم التشبعات بعد التدوير ما بين ٠,٤٠ إلى ٠,٩٢. كما أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مؤشرات حسن مطابقة جيدة للنموذج رباعي العوامل وكانت قيم التشبعات تتراوح ما بين ٠,٦١ إلى ٠,٨١، كما تم التحقق من ثبات أبعاد المقياس وتراوحت قيم ألفا كرونباخ ما بين ٠,٩٠ إلى ٠,٩٢.

وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي على مصفوفة الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات مقياس الاحتراق المهني ($n = 108$) باستخدام برنامج LESREL 8.8 وذلك لاختبار نموذج رباعي العوامل (الإنهاك - الانفصال الذهني - القصور المعرفي - القصور الانفعالي) وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

لمقياس الاحتراق المهني ($n = 108$)

NFI	RMSEA	X ² / df	X ²
٠,٩٣١	٠,٠٢	١,٠٧	٢٤٢,٨٣ P-Value=0.210
AIC	CFI	ECVI	IFI
٣٤٢,٨٢	٠,٩٨٩	٣,٢٠	٠,٩٨٦

يتضح من جدول (٤) أن النموذج المفترض لمقياس الاحتراق المهني يطابق بدرجة مقبولة بيانات العينة حيث كانت قيمة χ^2 غير دالة إحصائياً ($P\text{-Value} = 0.210$)، كما كانت النسبة بين χ^2 ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI، والمؤشر المعياري للمطابقة NFI، ومؤشر المطابقة المتزايد IFI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى -واحد صحيح- وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA كان أقل من ٠,٠٥، كما كانت قيم مؤشرات ECVI و AIC للنموذج أقل من قيم النموذج المشبع والتي تساوي ٥,١٥ و ٥٥٢ على الترتيب وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الاحتراق المهني؛ ويوضح جدول (٥) الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات مقياس الاحتراق المهني على أبعاده ودلالاتها الإحصائية:

جدول (٥) تشبعات مفردات مقياس الاحتراق المهني على أبعاده

المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت	R2	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت	R2
الإنهاك					القصور المعرفي				
١	٠,٧٣٦	٠,٠٩٩	**٧,٤٣	٠,٥٤	١٤	٠,٧٤١	٠,١٠٣	**٧,١٩	٠,٥٤
٢	٠,٨٤٨	٠,٠٩٧	**٨,٧٤	٠,٧٢	١٥	٠,٦٨٤	٠,١٠٣	**٦,٦٤	٠,٤٦
٣	٠,٧٤٨	٠,٠٩٧	**٧,٦٦	٠,٥٦	١٦	٠,٧٢٥	٠,١٠٣	**٧,٠٤	٠,٥٢
٤	٠,٦٦٧	٠,٠٩٨	**٦,٧٨	٠,٤٤	١٧	٠,٧٠٤	٠,١٠٣	**٦,٨٣	٠,٤٩
٥	٠,٦٥٧	٠,٠٩٨	**٦,٦٧	٠,٤٣	١٨	٠,٧١٨	٠,١٠٣	**٦,٩٦	٠,٥١
٦	٠,٦٤٤	٠,٠٩٨	**٦,٥٣	٠,٤١	القصور الانفعالي				
٧	٠,٧٢٩	٠,٠٩٧	**٧,٤٥	٠,٥٣	١٩	٠,٦٧٢	٠,١١٥	**٥,٨٤	٠,٤٥
٨	٠,٧٧٣	٠,٠٩٧	**٧,٩٣	٠,٥٩	٢٠	٠,٧٩٦	٠,١١٥	**٦,٩٣	٠,٦٣
الانفصال الذهني					٢١	٠,٧٣٢	٠,١١٣	**٦,٩٤	٠,٥٣
٩	٠,٧٧١	٠,١٠٦	**٧,٢٧	٠,٥١	٢٢	٠,٧٢١	٠,١١٢	**٦,٤١	٠,٥٢
١٠	٠,٦٦٨	٠,١٠٦	**٦,٣٢	٠,٤٤	٢٣	٠,٦٩٥	٠,١١٢	**٦,٢٢	٠,٤٨
١١	٠,٨٠٠	٠,١٠٨	**٧,٤٢	٠,٦٣					
١٢	٠,٧١٥	٠,١٠٦	**٦,٧٣	٠,٥١					
١٣	٠,٦١٤	٠,١٠٥	**٥,٨٢	٠,٣٧					

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات المقياس جميعها أكبر من ٠,٣ وجاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن مفردات المقياس تتشبع على أربعة أبعاد رئيسية للاحتراق المهني هي: الإنهاك والانفصال الذهني والقصور المعرفي والقصور الانفعالي. كما جاءت نتائج تشبعات أبعاد مقياس الاحتراق المهني على العامل الثاني من الدرجة الثانية (الاحتراق) كما يوضحها جدول (٦).

جدول (٦) تشبعات أبعاد مقياس الاحتراق المهني على العامل العام من الدرجة الثانية

البعد	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت	R2
الإنهاك	٠,٨٥٤	٠,١١٩	**٧,١٦	٠,٧٢
الانفصال الذهني	٠,٧٨٠	٠,١٢٤	**٦,٣٠	٠,٦٠
القصور المعرفي	٠,٨٠٢	٠,١٢١	**٦,٦٥	٠,٦٤
القصور الانفعالي	٠,٧٥١	٠,١٢٩	**٥,٨٢	٠,٥٦

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لأبعاد المقياس جميعها أكبر من ٠,٣ وجاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن أبعاد المقياس تتشبع على عامل كامن واحد من الدرجة الثانية (الاحتراق المهني).

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق المهني من خلال حساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة محذوفاً منه درجة هذه المفردة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧).

جدول (٧) الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق المهني

المعامل	المعامل	المعامل	المعامل	المعامل	المعامل	المعامل	المعامل
المفردة	الارتباط المصحح	المفردة	الارتباط المصحح	المفردة	الارتباط المصحح	المفردة	الارتباط المصحح
الإنهاك				القصور المعرفي			
١	**٠,٧٠٦	٥	**٠,٦٢٣	١٤	**٠,٦٤٧	١٧	**٠,٦١٨
٢	**٠,٧٨١	٦	**٠,٥٩٣	١٥	**٠,٦٢٧	١٨	**٠,٦٦١
٣	**٠,٦٩٦	٧	**٠,٦٩٦	١٦	**٠,٦٥٧		
٤	**٠,٦٤٣	٨	**٠,٧٣٨	القصور الانفعالي			
الانفصال الذهني				١٩	**٠,٦١٩	٢٢	**٠,٦٣٦
٩	**٠,٦٤٤	١٢	**٠,٦٢٧	٢٠	**٠,٧٠٥	٢٣	**٠,٦٣٧
١٠	**٠,٥٧١	١٣	**٠,٥٧٧	٢١	**٠,٦٦٩		
١١	**٠,٧١٩						

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة محذوفا منه درجة المفردة جميعها مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعطي مؤشرا لتماسك مفردات مقياس الاحتراق المهني. كما تم التحقق من ثبات مقياس الاحتراق المهني بحساب معاملات الفا ومعاملات أوميغا ماكدونالد لأبعاد المقياس وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) معاملات ألفا وأوميغا لمقياس الاحتراق المهني

البعد	معامل ألفا	معامل أوميغا
الإنهاك	٠,٨٩٩	٠,٩٠٠
الانفصال الذهني	٠,٨٢٩	٠,٨٣٢
القصور المعرفي	٠,٨٣٨	٠,٨٣٢
القصور الانفعالي	٠,٨٤٥	٠,٨٤٥

يتضح من خلال جدول (٨) أن جميع معاملات ألفا وأوميغا لأبعاد مقياس الاحتراق المهني جميعها مقبولة مما يعطي مؤشرا لثبات المقياس، ومن خلال العرض السابق يتضح أن مقياس الاحتراق المهني يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكن من استخدامه في البحث الحالي. وبذلك تتكون الصورة النهائية من مقياس الاحتراق المهني من ٢٣ مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وجميعها عبارات إيجابية وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من ٢٣ إلى ١١٥.

(٢) مقياس المناعة النفسية (إعداد الباحث)

هدف المقياس: يهدف مقياس المناعة النفسية إلى تقييم مستوى الموارد الشخصية التي تمتلكها معلمات رياض الأطفال من خلال ثلاثة مصادر أساسية هي المعتقدات الإقدامية، والمراقبة-الإبداع-التنفيذ، وتنظيم الذات، وما يتضمنه كل مصدر من موارد فرعية وفقا لنموذج المناعة النفسية لـ (Olah, 2000; 2005; 2009).

مبررات وخطوات بناء المقياس: لجأ الباحث إلى بناء مقياس للمناعة النفسية نظرا للتباين الشديد بين الدراسات السابقة في تحديد أبعادها وبنيتها، كما سبق عرضه في جدول (١)، ولذا فقد تبني الباحث نموذج (Olah, 2000; 2005; 2009) في تقييم الجهاز المناعي النفسي لدى معلمات رياض الأطفال، حيث يعد هذا النموذج الأكثر شمولية وانتشارا في الدراسات السابقة في البيئة الأجنبية، كما تم ملاحظة أن غالبية أبعاد المناعة النفسية في

الدراسات العربية هي أبعاد فرعية مشتقة من الأنظمة الثلاثة التي حددها (Olah) في نموذجها للمنة النفسية، فضلاً عن كونه أول نموذج طرح حول بنية ومفهوم المنة النفسية، كما أنه يتميز بأنه نموذجاً شاملاً لكل أبعاد المنة النفسية التي طرحت في الدراسات السابقة، وحيث أن قائمة (Olah, 2000; 2005 2009) للمنة النفسية هي قائمة طويلة جداً تتكون من ٨٠ مفردة مما قد يشعر المستجيبين بالملل أثناء الاستجابة عليها، لذا لجأ الباحث إلى بناء قائمة مختصرة للمنة النفسية متبنياً نفس النموذج.

وبناء على نموذج (Olah, 2000; 2005 2009) للمنة النفسية تم تحديد المصادر والأنظمة الأساسية للمنة النفسية وتعريفاتها الإجرائية وهي: نظام المعتقدات الإقدامية Approach-Belief system، نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ Monitoring-Creating-Executing system، نظام تنظيم الذات Self-Regulating system، ويحدد (Olah, 2000; 2005, 2009) ستة عشر سمة مختلفة مقسمة على هذه الأنظمة الفرعية التي تتضمنها المنة النفسية (انظر جدول ٢)، حيث يتضمن نظام المعتقدات الإقدامية سمات (التفكير الإيجابي - الإحساس بالاتساق "التماسك" - الإحساس بتطور الذات - الإحساس بالسيطرة "التحكم" - التوجه نحو التغيير والتحدى - المراقبة الاجتماعية - التوجه نحو الهدف)، ويضم نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ سمات (مفهوم الذات الإبداعي - حل المشكلات - كفاءة الذات - القدرة على التعبئة الاجتماعية - القدرة على الإبداع الاجتماعي)، وأخيراً يتضمن نظام تنظيم الذات سمات (التزامن - ضبط الاندفاعات - ضبط الاستثارة - ضبط الانفعالي). وبناء على ذلك تم صياغة عدد من العبارات لكل نظام من أنظمة المنة النفسية سألها الذكر وفقاً لمفاهيمها الإجرائية والمفاهيم الإجرائية للسمات التي تتضمنها مع الاستعانة ببعض المفردات التي تضمنتها قائمة (Olah).

وصف المقياس:

تكونت الصورة المبدئية لمقياس المنة النفسية من (٤٨) مفردة تغطي السمات المتضمنة في كل نظام فرعي من أنظمة المنة النفسية التي أقترحها (Olah, 2000; 2005, 2009)، بواقع (٢١) مفردة لنظام المعتقدات الإقدامية، و(١٥) مفردة لنظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ، و(١٢) مفردة لنظام تنظيم الذات، ويتم الاستجابة على هذه المفردات وفقاً

لتدريج "ليكرت" خماسي (أبدا - نادرا - أحيانا - غالبا - دائما) لتقابل الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥)، وجميع عبارات المقياس إيجابية ولا توجد عبارات عكسية. الخصائص السيكمترية للمقياس:

تم التحقق من صدق المحكمين لمقياس المناعة النفسية، حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية (أربعة محكمين)، وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل مفردة بالبعد المنتمية إليه المفردة، وكذلك ارتباطها بالهدف العام للدراسة، ومدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وكان هناك نسبة اتفاق تصل إلى ٨٠% بين المحكمين حول مفردات المقياس مع تقديم بعض مقترحات التعديل وبعض الملاحظات التي أثرت المقياس، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة.

كما تم التحقق الصدق البنائي لمقياس المناعة النفسية من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١٠٨) باستخدام برنامج SPSS 27 وبالاعتماد على طريقة المحاور الرئيسية Principal Axis Factor في استخراج العوامل وهي من أكثر الطرق شوعا في البحوث النفسية والتي تعتمد على التباين المشترك بين المتغيرات (المفردات) في تحليل البيانات وتصفي الفقرات من تباين الخطأ والتباين الخاص (أحمد بوزيان، ٢٠١٢، ٣٥). كما تم الاعتماد على التدوير المتعامد Orthogonal rotation بطريقة Varimax.

وقد أسفرت النتائج الأولية للتحليل العاملي الاستكشافي عن تشبع مفردات المقياس على خمسة عوامل مختلفة، وبفحص مصفوفة العوامل بعد التدوير تبين أن هناك عدد (٧) مفردات تمثل عبئا على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي حيث تشبعت على عوامل منفردة أو تشبعت على أكثر من عامل وهي المفردات أرقام (٤، ١١، ١٩) من البعد الأول، وأرقام (٢٥، ٢٩) من البعد الثاني، وأرقام (٣٨، ٤١) من البعد الثالث وبناءً على ذلك تم حذف المفردات السبعة، وأعيد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي مرة أخرى لينتج ثلاث عوامل فقط قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح وفقا لمحك كايزر، وتشبع عليها (٤١) مفردة بواقع (١٨) مفردة على العامل الأول، (١٣) مفردة على العامل الثاني، (١٠) مفردات على العامل الثالث، وكانت قيمة محك "كايزر وماير وولكن" KMO لمدى ملائمة معاملات

الارتباط بمصفوفة الارتباطات إلى التحليل العاملي ٠,٩١، وهي قيمة جيدة، كما كانت قيمة اختبار بارليت Bartlett دالة إحصائياً، وقد فسر العاملين حوالي ٦٥,٧٥% من قيمة التباين المشترك بين مفردات المقياس بعد التدوير، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٤١) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد للمناعة النفسية. والجدول (٩) يوضح العوامل الثلاثة وتشعبات المفردات عليها وقيمة التباين المفسر لكل عامل.

جدول (٩) تشعبات مفردات مقياس المناعة النفسية على أبعاده بعد التدوير (ن=١٠٨)

رقم المفردة	التشعب	رقم المفردة	التشعب	رقم المفردة	التشعب	رقم المفردة	التشعب	رقم المفردة	التشعب
نظام المعتقدات الإقدامية			نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ			نظام تنظيم الذات			
١	٠,٨٤٣	١٠	٠,٧٤٥	١٩	٠,٧٩٢	٢٦	٠,٧٧٣	٣٢	٠,٧٧٨
٢	٠,٨٧٥	١١	٠,٧٨٨	٢٠	٠,٧٥٤	٢٧	٠,٦٩١	٣٣	٠,٨٦٠
٣	٠,٨٦١	١٢	٠,٧١٠	٢١	٠,٧٤٥	٢٨	٠,٧٣٥	٣٤	٠,٨١٦
٤	٠,٨٣٧	١٣	٠,٨٢٤	٢٢	٠,٦٨٧	٢٩	٠,٧٥٩	٣٥	٠,٧٣١
٥	٠,٨٢٥	١٤	٠,٨٦٨	٢٣	٠,٦٩٨	٣٠	٠,٦٨٢	٣٦	٠,٨١٠
٦	٠,٨٠٠	١٥	٠,٧٩٧	٢٤	٠,٧٩٠	٣١	٠,٦٦٦	٣٧	٠,٨٦٩
٧	٠,٨٣٧	١٦	٠,٨٢٥	٢٥	٠,٧٦٨			٣٨	٠,٦٣١
٨	٠,٨١٠	١٧	٠,٨٤٢	الجذر الكامن = ٧,٦٧			الجذر الكامن = ٦,٧٧		
٩	٠,٨٤٦	١٨	٠,٧٤٢						
الجذر الكامن = ١٢,٥١									
التباين المفسر = ٣٠,٥١			التباين المفسر = ١٨,٧٨			التباين المفسر = ١٦,٥١			

يتضح من جدول (٩) أن تشعبات مفردات مقياس المناعة النفسية كانت جميعها مرتفعة وأكبر ٠,٣ وفقاً لمحك جيلفورد، وبذلك فإن الصورة النهائية لمقياس المناعة النفسية تكونت من ٤١ مفردة تقيس ثلاثة أبعاد مختلفة للمناعة النفسية بواقع (١٨) مفردة لبعد المعتقدات الإقدامية، (١٣) مفردة لبعد المراقبة-الإبداع-التنفيذ، (١٠) مفردات لبعد تنظيم الذات، ولا يتضمن المقياس أي عبارات سلبية.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس المناعة النفسية من خلال حساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات

المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة محذوفاً منه درجة هذه المفردة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠) معاملات الارتباط المصححة لمفردات مقياس المناعة النفسية (ن=١٠٨)

معامل الارتباط المصحح	رقم المفردة	معامل الارتباط المصحح	رقم المفردة	معامل الارتباط المصحح	رقم المفردة	معامل الارتباط المصحح	رقم المفردة	معامل الارتباط المصحح	رقم المفردة
نظام تنظيم الذات			نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ			نظام المعتقدات الإيجابية			
**٠,٧٤٨	٣٢	**٠,٧٧١	٢٦	**٠,٧٩٢	١٩	**٠,٧٦٤	١٠	**٠,٨٥٢	١
**٠,٨٣٨	٣٣	**٠,٧٠١	٢٧	**٠,٧٦١	٢٠	**٠,٧٩٥	١١	**٠,٨٧٤	٢
**٠,٨١٢	٣٤	**٠,٧٤٤	٢٨	**٠,٧٥١	٢١	**٠,٧٣٣	١٢	**٠,٨٦٣	٣
**٠,٧٣٩	٣٥	**٠,٧٤٦	٢٩	**٠,٦٨٠	٢٢	**٠,٨٣٢	١٣	**٠,٨٢٦	٤
**٠,٧٨٣	٣٦	**٠,٦٩٤	٣٠	**٠,٦٨٧	٢٣	**٠,٨٦٩	١٤	**٠,٨٤٦	٥
**٠,٨٦٠	٣٧	**٠,٦٩٩	٣١	**٠,٧٨٢	٢٤	**٠,٨٢٩	١٥	**٠,٧٩٩	٦
**٠,٦٦٢	٣٨			**٠,٧٤٨	٢٥	**٠,٨٢١	١٦	**٠,٨٤٨	٧
**٠,٨٨٩	٣٩					**٠,٨٣١	١٧	**٠,٨٢٤	٨
**٠,٧٩٠	٤٠					**٠,٧٣٠	١٨	**٠,٨٥٨	٩
**٠,٧٨٠	٤١								

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة جميعها مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعطي مؤشراً لتمام مقياس المناعة النفسية. كما تم التحقق من ثبات مقياس المناعة النفسية بحساب معاملات ألفا ومعاملات أوميغا مكدونالد لأبعاد المقياس وثبات مفرداته بحساب معاملات ألفا للمقياس عند حذف المفردة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١) معاملات ألفا وأوميجا وثبات مفردات لمقياس المنة النفسية (ن=١٠٨)

معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة	معامل الارتباط المفردة
نظام المعتقدات الإقدامية			نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ			نظام تنظيم الذات			
ألفا = ٠,٩٧٦			ألفا = ٠,٩٤٦			ألفا = ٠,٩٥١			
أوميغا = ٠,٩٧٦			أوميغا = ٠,٩٤٦			أوميغا = ٠,٩٥١			
١	٠,٩٧٤	١٠	٠,٩٧٥	١٩	٠,٩٤٠	٢٦	٠,٩٤١	٣٢	٠,٩٤٧
٢	٠,٩٧٤	١١	٠,٩٧٥	٢٠	٠,٩٤١	٢٧	٠,٩٤٣	٣٣	٠,٩٤٣
٣	٠,٩٧٤	١٢	٠,٩٧٦	٢١	٠,٩٤١	٢٨	٠,٩٤١	٣٤	٠,٩٤٥
٤	٠,٩٧٥	١٣	٠,٩٧٥	٢٢	٠,٩٤٣	٢٩	٠,٩٤١	٣٥	٠,٩٤٨
٥	٠,٩٧٥	١٤	٠,٩٧٤	٢٣	٠,٩٤٣	٣٠	٠,٩٤٣	٣٦	٠,٩٤٦
٦	٠,٩٧٥	١٥	٠,٩٧٥	٢٤	٠,٩٤٠	٣١	٠,٩٤٣	٣٧	٠,٩٤٣
٧	٠,٩٧٥	١٦	٠,٩٧٥	٢٥	٠,٩٤١			٣٨	٠,٩٥١
٨	٠,٩٧٥	١٧	٠,٩٧٥						
٩	٠,٩٧٤	١٨	٠,٩٧٥						

يتضح من خلال جدول (١١) أن جميع معاملات ألفا وأوميجا لأبعاد مقياس المنة النفسية جميعها جيد مما يعطي مؤشرا لثبات المقياس، كما كانت قيم معاملات ألفا عند حذف المفردة جميعها أقل من قيمة معامل ألفا للبعد ككل مما يعطي مؤشرا جيدا لثبات المفردات. ومن خلال العرض السابق يتضح أن مقياس المنة النفسية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكن من استخدامه في البحث الحالي. وبذلك تتكون الصورة النهائية من مقياس المنة النفسية من ٤١ مفردة بواقع (١٨) مفردة على بعد "المعتقدات الإقدامية"، (١٣) مفردة على بعد "المراقبة-الإبداع-التنفيذ"، (١٠) مفردات على بعد "تنظيم الذات"، وجميعها عبارات إيجابية، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من ٤١ إلى ٢٠٥.

(٣) مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية (إعداد: (Yang et al., 2025)، تعريب

الباحث):

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى تقييم مدى إدراك المعلمين والمعلمات لكفاءاتهم الاجتماعية الوجدانية في بيئة العمل.

وصف المقياس: يعد مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية التحويلية Transformative Social and Emotional Learning Competencies Scale (TSELCS-22) هو نسخة مختصرة ومنقحة من المقياس الأصلي للكفاءات الاجتماعية الوجدانية Transformative Social and Emotional Learning Competencies Scale (TSELCS-46)، والمعد من قبل التجمع التعاوني للتعليم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). ويتكون المقياس في نسخته المختصرة من (٢٢) مفردة بعد أن كانت (٤٦) في النسخة الأولى مقسمة على الخمس كفاءات للتعليم الاجتماعي الوجداني (الوعي بالذات - إدارة الذات - الوعي الاجتماعي - مهارات العلاقات - اتخاذ القرارات المسؤولة)، وقد قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وعرضت النسخة المترجمة على ثلاثة متخصصين في اللغة الإنجليزية، واستخدمت طريقة الترجمة العكسية، وتم مناقشة بعض الصياغات حتى تم الوصول إلى نسخة نهائية من المقياس.

ويستجيب المعلم أو المعلمة على مفردات المقياس من خلال تدريج ليكرت رباعي (صعب جدا - صعب - سهل - سهل جدا) لتقابل الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤) على الترتيب، وجميع عبارات المقياس عبارات إيجابية ولا يوجد عبارات سلبية، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمات رياض الأطفال.

الخصائص السيكومترية للمقياس

تم التحقق من صدق البناء في النسخة الأصلية للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي لبيانات (٢٤٩) معلم ومعلمة، وقد اسفرت النتائج عن مؤشرات حسن مطابقة جيدة للنموذج خماسي العوامل من الدرجة الأولى وعامل عام من الدرجة الثانية، كما تم التحقق من ثبات أبعاد المقياس وتراوحت قيم ألفا كرونباخ ما بين ٠,٧٠٥ إلى ٠,٨٢٥.

وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية على مصفوفة الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية (ن = ١٠٨) باستخدام برنامج LESREL 8.8 وذلك لاختبار نموذج خماسي العوامل (الوعي بالذات - إدارة الذات

- الوعي الاجتماعي - مهارات العلاقات - اتخاذ القرارات المسؤولة) والعامل العام من الدرجة الثانية، وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس كفاءات

التعلم الاجتماعي الوجداني (ن=١٠٨)

NFI	RMSEA	X ² / df	X ²
٠,٨٩٤	٠,٠٠	٠,٩٩٧	٢٠٣,٤٠ P-Value=0.498
AIC	CFI	ECVI	IFI
٣٠١,٣٩	٠,٩٩٥	٢,٨٢	٠,٩٩٥

يتضح من جدول (١٢) أن النموذج المفترض لمقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية يطابق بدرجة مقبولة بيانات العينة حيث كانت قيمة كا^٢ غير دالة إحصائياً (P-Value = 0.498)، كما كانت النسبة بين كا^٢ ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI، والمؤشر المعياري للمطابقة NFI، ومؤشر المطابقة المتزايد IFI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى -واحد صحيح- وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA كان أقل من ٠,٠٥، كما كانت قيم مؤشرات ECVI و AIC للنموذج أقل من قيم النموذج المشبع والتي تساوي ٤,٧٢ و ٥,٠٦ على الترتيب وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية؛ ويوضح جدول (١٣) الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية على أبعاده ودلالاتها الإحصائية:

جدول (١٣) تشبعات مفردات مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية على أبعاده

المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت	R2	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت	R2
إدارة الذات					الوعي بالذات				
١	٠,٧٣٥	٠,٢١٠	**٣,٥٠	٠,٥٤	٥	٠,٣٢٣	٠,١٦٣	*١,٩٨	٠,١٠
٢	٠,٦٨٩	٠,١١١	**٦,٢٠	٠,٤٧	٦	٠,٧٤٠	٠,٢٤٠	**٣,٠٨	٠,٥٤
٣	٠,٦٤٦	٠,١١٠	**٥,٨٦	٠,٤١	٧	٠,٧١٠	٠,٢٣٢	**٣,٠٦	٠,٥٠
٤	٠,٦٥٣	٠,١١٠	**٥,٩٣	٠,٤٢	٨	٠,٨٣٩	٠,٢٦٧	**٣,١٣	٠,٧٠
الوعي الاجتماعي					مهارات العلاقات				
٩	٠,٥٥٣	٠,١٢٢	**٤,٥٣	٠,٣٠	١٤	٠,٦٧٧	٠,١١١	**٦,٠٩	٠,٤٥
١٠	٠,٧١٢	٠,١٣٤	**٥,٢٩	٠,٥٠	١٥	٠,٤٣٣	٠,١٠٧	**٤,٠٦	٠,١٨
١١	٠,٣٦٤	٠,١١٢	**٣,٢٤	٠,١٣	١٦	٠,٧٣٩	٠,١١٢	**٦,٥٨	٠,٥٤
١٢	٠,٨٨٩	٠,١٥٣	**٥,٨٠	٠,٧٩	١٧	٠,٤٩٠	٠,١٠٧	**٤,٥٥	٠,٢٤
١٣	٠,٥٦٨	٠,١٢٤	**٤,٥٨	٠,٣٢	١٨	٠,٨٧٧	٠,١٢١	**٧,٢٢	٠,٧٦
اتخاذ قرارات مسئولة									
١٩	٠,٦٢١	٠,١٣٥	**٤,٦٠	٠,٣٨	٢١	٠,٦٤٩	٠,١٤١	**٤,٦١	٠,٤٢
٢٠	٠,٥٠٠	٠,١٢٨	**٣,٩٠	٠,٢٥	٢٢	٠,٥٢٠	٠,١٢٩	**٤,٠١	٠,٢٧

* دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٣) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات المقياس جميعها أكبر من ٠,٣ وجاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ باستثناء العبارة رقم (٥) كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن مفردات المقياس تتشبع على خمسة أبعاد رئيسية للكفاءات الاجتماعية الوجدانية هي: الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات واتخاذ قرارات مسئولة. كما جاءت نتائج تشبعات أبعاد مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية على العامل الثاني من الدرجة الثانية (الكفاءات الاجتماعية الوجدانية) كما يوضحها جدول (١٤).

جدول (١٤) تشبعات أبعاد مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية على العامل العام

من الدرجة الثانية

البعد	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت	R2
الوعي بالذات	٠,٧٨٢	٠,١٢٦	**٠,٢٢	٠,٦١
إدارة الذات	٠,٨٠٥	٠,٢٦٦	**٠,٠٣	٠,٦٤
الوعي الاجتماعي	٠,٨٢٣	٠,١٦٠	**٠,١٣	٠,٦٧
مهارات العلاقات	٠,٦٤٦	٠,١٢٧	**٠,١٠	٠,٤١
اتخاذ قرارات مسئولة	٠,٧٢٨	٠,١٥١	**٠,٨١	٠,٥٣

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لأبعاد المقياس جميعها أكبر من ٠,٣ وجاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن أبعاد المقياس تتشبع على عامل كامن واحد من الدرجة الثانية (الكفاءات الاجتماعية الوجدانية).

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية من خلال حساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة محذوفاً منه درجة هذه المفردة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٥).

جدول (١٥) الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية

معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة
إدارة الذات				الوعي بالذات			
**٠,٦١٠	٧	**٠,٣٠١	٥	**٠,٥٥٧	٣	**٠,٦٢٦	١
**٠,٦٣٩	٨	**٠,٦٣٠	٦	**٠,٥٧٢	٤	**٠,٥٥٧	٢
مهارات العلاقات				الوعي الاجتماعي			
**٠,٤٤٤	١٧	**٠,٥٨٢	١٤	**٠,٧١٠	١٢	**٠,٤٥٧	٩
**٠,٧٤٠	١٨	**٠,٤٠٠	١٥	**٠,٤٧٢	١٣	**٠,٦٠٥	١٠
		**٠,٥٨٨	١٦			**٠,٣٥١	١١
اتخاذ قرارات مسئولة							
**٠,٤٤٣	٢٢	**٠,٤٤٧	٢١	**٠,٤٢٠	٢٠	**٠,٤٧٩	١٩

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٥) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة محذوفا منه درجة المفردة جميعها مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعطي مؤشرا ل تماسك مفردات مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية. كما تم التحقق من ثبات مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية بحساب معاملات ألفا ومعاملات أوميجا مكدونالد لأبعاد المقياس وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٦).

جدول (١٦) معاملات ألفا وأوميجا لمقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية

البعد	معامل ألفا	معامل أوميجا
الوعي بالذات	٠,٧٧٥	٠,٧٧٦
إدارة الذات	٠,٧٣٦	٠,٧٦١
الوعي الاجتماعي	٠,٧٥٠	٠,٧٦٢
مهارات العلاقات	٠,٧٧٥	٠,٧٨٥
اتخاذ قرارات مسؤولة	٠,٦٦٧	٠,٦٦٧

يتضح من خلال جدول (١٦) أن جميع معاملات ألفا وأوميجا لأبعاد مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية جميعها مقبولة خاصة في ظل قلة عدد مفردات كل بعد، مما يعطي مؤشرا لثبات المقياس، ومن خلال العرض السابق يتضح أن مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكن من استخدامه في البحث الحالي. وبذلك تتكون الصورة النهائية من مقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية من ٢٢ مفردة موزعة على خمسة أبعاد، وجميعها عبارات إيجابية وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من ٢٢ إلى ٨٨.

(٤) البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية الوجدانية (إعداد الباحث):

• مقدمة:

على مدى فترة زمنية طويلة من الدراسات والبحوث، أصبحت قضية الضغوط المهنية والاحتراق المهني والتحديات المرتبطة بالصحة النفسية للمعلمين قضية مزمنة في مجال التعليم والصحة النفسية على مستوى العالم (Yang, et al., 2025). ولذا فكان الاهتمام في الفترة الأخيرة من قبل النظم التعليمية وإدارتها منصبا على إعطاء أولوية كبيرة للدعم الاجتماعي

والانفعالي للمعلمين وتعزيز أدوارهم في تطبيق ممارسات التعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته على مستوى الحياة المهنية والشخصية (Ferren, 2021).

وقد اقترح المجمع التعاوني من أجل دعم التعلم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي CASEL في الآونة الأخيرة مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني بوصفه ممارسات واعدة ومقصودة تعزز من انخراط الشباب والبالغين بشكل أعمق في بناء بيئة تعليمية عادلة ومنصفة، وتتضمن هذه الممارسات الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارات بناء العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة (CASEL, 2020).

ومن جانب آخر فإن نماذج تفسير الاحترق المهني المختلفة مثل نموذج متطلبات العمل-الموارد JD-R (Bakker & Demerouti, 2017)، أو نموذج الصف المؤيد للسلوك الاجتماعي (Jennings & Greenberg, 2009) قد أبرزت الدور الحيوي لكفاءات المعلمين الاجتماعية والوجدانية في تخفيض الاحترق المهني ونجاحهم المهني وتأثيراته الإيجابية على طلابهم (Schonert-Reichi, 2017). فوفقاً لهذه النماذج يمثل إدراك المعلمين لمستوياتهم المرتفعة من المهارات والكفاءات الاجتماعية والوجدانية يمثل مورداً هاماً في تعزيز رفاهيتهم ومناعتهم النفسية (Bakker & Demerouti, 2017).

وبناء على ما سبق فقد اقترح الباحث برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الخمسة والتي اقترحها المجمع التعاوني للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني CASEL، والتحقق من تأثيره على مستوى المنة النفسية والاحترق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

• مفهوم البرنامج:

هو نظام متكامل من الخبرات التدريبية المخطط لها والتي تتضمن مجموعة من الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها من خلال مجموعة من الإجراءات والأنشطة التدريبية والإستراتيجيات والفنيات وأساليب التقويم والتي تم إعدادها من أجل تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمات رياض الأطفال.

• مبررات بناء البرنامج:

يمكن تحديد مبررات بناء البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية من خلال خصائص التعلم الاجتماعي الوجداني التي حددت في العديد من الدراسات السابقة والذي يمكن إيجازه في العناصر التالية:

١. قابلية المهارات الاجتماعية الانفعالية للتعلم والتدريب المنظم: حيث تعد هذه المهارات مهارات مكتسبة يمكن تطويرها وتنميتها من خلال برامج تدريبية منظمة (Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017).

٢. الاستجابة لتزايد الضغوط المهنية والنفسية بين المعلمين: حيث تشير العديد من الدراسات السابقة إلى تزايد مستويات الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، مما يستلزم برامج تستهدف تعزيز الكفاءات الانفعالية كعامل وقائي (Koch et al., 2015; Tasic et al., 2020).

٣. تكامل منظومة شخصية المعلمين: حيث أن كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني تمثل منظومة متكاملة تجمع بين الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية مثل الوعي بالذات وتنظيم وإدارة الذات والوعي الاجتماعي واتخاذ القرارات وحل المشكلات بشكل مسئول (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011).

٤. تحسين الممارسات التعليمية والتربوية لمعلمات رياض الأطفال: حيث أن المعلمين والمعلمات ذوي المستويات المرتفعة من المهارات الاجتماعية الوجدانية يبدون مستويات مرتفعة من إدارة الصف والصبر والدعم والإدارة الإيجابية للسلوك مما ينعكس على مناخ التعلم وخفض مستويات الضغوط التي يتعرضون لها (Collie et al., 2011).

٥. الاستجابة للتغيرات المميزة للقرن الحادي والعشرين: حيث أصبحت المهارات الاجتماعية الوجدانية عنصراً أساسياً للمعلمين والمعلمات في القرن الحادي والعشرين من أجل توفير بيئة تعلم آمنة (CASEL, 2020).

• إجراءات إعداد البرنامج التدريبي:

١. مراجعة الدراسات السابقة المتاحة في مجال تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية في البيئة الأجنبية مثل دراسات (Carvalho et al., 2017; Domitrovich et al., 2016; Greenberg et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009;

Oiveira et al., 2021; Roeser et al., 2012; Sandilos et al., 2023; دراسات (أحمد حسن محمد، ٢٠١٧؛ أمل محمد حسن، ٢٠٢٢؛ أمل عبد المحسن، ٢٠١٨؛ تمارا عيسى بشار، ٢٠٢٣؛ سامية سامي، ٢٠٢٢؛ سومية شكري، وأمل محمد، ٢٠٢٢؛ الشيماء السيد، ٢٠٢٤) من أجل الاستفادة منها في تحديد أنشطة وأساليب واستراتيجيات التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية في بناء البرنامج.

٢. تحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف الفرعية له.
 ٣. تحديد الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج التدريبي.
 ٤. إعداد الأنشطة التدريبية المناسبة لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية المتضمنة في البرنامج التدريبي.
 ٥. توزيع الأنشطة التدريبية على المهارات الاجتماعية الوجدانية المحددة على جلسات البرنامج وفقا لإطار زمني مناسب.
 ٦. تحديد الاستراتيجيات والفنيات وأساليب التقويم المستخدمة في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.
 ٧. إعداد الأدوات والمتطلبات الواجب توافرها للباحث وللمعلمات أثناء تطبيق جلسات البرنامج التدريبي من أوراق عمل وأقلام وأدوات ووسائل مساعدة.
 ٨. إعداد الواجبات المنزلية المرتبطة بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.
- الهدف العام للبرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية (الوعي بالذات - إدارة الذات - الوعي الاجتماعي - مهارات العلاقات - اتخاذ قرارات مسئولة) لدى عينة من معلمات رياض الأطفال بالإسماعيلية من خلال التدريب على استخدام وتوظيف هذه المهارات وتطبيقاتها في بعض الأنشطة التدريبية المنظمة أثناء الحياة المهنية لهؤلاء المعلمات.

• الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي:

يتم تحقيق الهدف العام للبرنامج من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية، حيث يتوقع من كل معلمة في نهاية التدريب على كل مهارة من المهارات الاجتماعية الوجدانية المتضمنة في البرنامج أن تكون قادرة على:

١. تحديد مفهوم المهارة الاجتماعية الوجدانية التي يتم التدريب عليها.
٢. تحديد مجموعة من المترادفات المختلفة لمفهوم المهارة الاجتماعية الوجدانية التي يتم التدريب عليها.
٣. انتاج أكبر عدد ممكن من المواقف الحياتية المتنوعة التي يمكن استخدام وتوظيف المهارة الاجتماعية الوجدانية التي يتم التدريب عليها فيها.
٤. تحديد خصائص الفرد الذي يجب أن يتميز بالمهارة الاجتماعية الوجدانية التي يتم التدريب عليها.
٥. استخدام المهارة الاجتماعية الوجدانية التي يتم التدريب عليها في مواقف مهنية مرتبطة بعمل المعلمة.
٦. استخلاص المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المهارة الاجتماعية الوجدانية التي يتم التدريب عليها.
٧. نقل استخدام المهارة الاجتماعية الوجدانية التي يتم التدريب عليها إلى مواقف جديدة.
٨. المراقبة الذاتية لأداء المعلمة للمهارة الاجتماعية الوجدانية التي يتم التدريب عليها.

• الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي:

يستهدف البرنامج تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى عينة من معلمات رياض الأطفال في بعض مدارس محافظة الإسماعيلية.

• الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي:

يتوقع تنفيذ البرنامج من خلال ثمانية عشر جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات تدريبية أسبوعياً مدة الجلسة التدريبية الواحدة حوالي ٩٠ دقيقة.

• الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:
يقوم البرنامج على مجموعة من الإستراتيجيات من أهمها: المحاضرة، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعزيز، التأمل، النمذجة، العمل في مجموعات، الواجبات المنزلية، المراقبة الذاتية.

• أساليب تقويم البرنامج التدريبي:
يتم تقويم مدى تحقق الأهداف المنشودة من تطبيق البرنامج التدريبي من خلال الأساليب التالية:

١. التقويم المبدئي: ويتم ذلك من خلال القياس القبلي للمهارات والكفاءات الاجتماعية الوجدانية المتضمنة في البرنامج التدريبي وكذلك القياس القبلي للمتغيرات التابعة في البحث الحالي (المنة النفسية والاحتراق المهني)، وذلك باستخدام الأدوات المحددة في البحث الحالي.

٢. التقويم البنائي: حيث يتم تقويم مدى تحقق الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج من خلال طرح الأسئلة والمناقشات الجماعية والتغذية الراجعة أثناء كل جلسة فضلا عن تقويم الواجبات المنزلية التي يتم تكليف المعلمات بها في نهاية كل جلسة.

٣. التقويم النهائي: حيث يتم التقويم النهائي للبرنامج من خلال القياس البعدي للمهارات الاجتماعية الوجدانية المتضمنة في البرنامج وكذلك المتغيرات التابعة باستخدام الأدوات المناسبة المستخدمة في البحث الحالي.

٤. التقويم التتبعي: حيث يتم التقويم التتبعي للبرنامج التدريبي من خلال القياس التتبعي للمهارات الاجتماعية الوجدانية المتضمنة في البرنامج وكذلك قياس المتغيرات التابعة باستخدام الأدوات المحددة في البحث الحالي، والذي يتم بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

رابعاً: إجراءات البحث:

١. اعداد مقياس المناعة النفسية وتحكيمه.
٢. ترجمة مقياس الاحتراق المهني ومقياس الكفاءات الاجتماعية الوجدانية والتحقق من صدق الترجمة.
٣. إعداد وبناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية.
٤. تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية.
٥. التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وإعداد الأدوات في صورتها النهائية.
٦. انتقاء العينة الأساسية من خلال العينة الاستطلاعية للبحث عن طريق حساب الإرباعي الأدنى للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية والذي بلغ (٤٥ درجة)، ومقياس المناعة النفسية والذي بلغ (٩٦ درجة)، والإرباعي الأعلى لمقياس الاحتراق المهني والذي بلغ (٧٩ درجة) لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على أدوات البحث، ثم تم انتقاء المعلمات الذين حصلن على درجات أدنى من الإرباعي الأدنى لمقياس المهارات الاجتماعية الوجدانية والمناعة النفسية وحصلن على درجات أعلى من الإرباعي الأعلى لمقياس الاحتراق المهني، حيث بلغ قوام العينة الأساسية ست عشر معلمة تم تقسيمهم في مجموعتين عشوائياً، المجموعة التجريبية ثمان معلمات، والمجموعة الضابطة ثمان معلمات.
٧. التحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات البحث، من خلال الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في متغيرات البحث باستخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٧)
٨. تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات المجموعة التجريبية، وأجري التدريب في قاعة المكتبة بمدرسة الجيل الجديد التجريبية للغات بمحافظة الإسماعيلية.
٩. القياس البعدي للمهارات الاجتماعية الوجدانية والمتغيرات التابعة المناعة النفسية والاحتراق المهني بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي المقترح.
١٠. القياس التتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.

١١. الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية الوجدانية والمناة النفسية والاحتراق المهني باستخدام اختبار مان ويتي اللابارامتري.

١٢. الكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمهارات الاجتماعية الوجدانية والمناة النفسية والاحتراق المهني باستخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري.

جدول (١٧) دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في القياس القبلي لمتغيرات البحث

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة U	قيمة Z	الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
الوعي بالذات	٦٦,٥	٨,٣١	٦٩,٥	٨,٦٩	٣٠,٥٠	٠,١٦٠	غير دالة
إدارة الذات	٥٦,٥	٧,٠٦	٧٩,٥	٩,٩٤	٢٠,٥٠	١,٢٢	غير دالة
الوعي الاجتماعي	٥٦,٥	٧,٠٦	٧٩,٥	٩,٩٤	٢٠,٥٠	١,٢٢	غير دالة
مهارات العلاقات	٨١,٠	١٠,١٣	٥٥,٠	٦,٨٨	١٩,٠٠	١,٣٩	غير دالة
اتخاذ قرارات مسؤولة	٧١,٠	٨,٨٨	٦٥,٠	٨,١٣	٢٩,٠٠	٠,٣١٩	غير دالة
المهارات الاجتماعية الوجدانية	٦٣,٠	٧,٨٨	٧٣,٠	٩,١٣	٢٧,٠٠	٠,٥٢٨	غير دالة
المعتقدات الإيجابية	٧٧,٠	٩,٦٣	٥٩,٠	٧,٣٨	٢٣,٠٠	٠,٩٤٧	غير دالة
المراقبة-الإبداع-التنفيذ	٥٣,٠	٦,٦٣	٨٣,٠	١٠,٣٨	١٧,٠٠	١,٥٧	غير دالة
تنظيم الذات	٨٤,٠	١٠,٥٠	٥٢,٠	٦,٥٠	١٦,٠٠	١,٦٩	غير دالة
المناة النفسية	٦٤,٥	٨,٠٦	٧١,٥	٨,٩٤	٢٨,٥٠	٠,٣٦٨	غير دالة
الإنهاك	٨١,٥	١٠,١٩	٥٤,٥	٦,٨١	١٨,٥٠	١,٤٤	غير دالة
الانفصال الذهني	٥١,٥	٦,٤٤	٨٤,٥	١٠,٥٦	١٥,٥٠	١,٧٦	غير دالة
القصور المعرفي	٨٠,٠	١٠,٠	٥٦,٠	٧,٠	٢٠,٠٠	١,٢٩	غير دالة
القصور الانفعالي	٦٨,٠	٨,٥٠	٦٨,٠	٨,٥٠	٣٢,٠٠	٠,٠٠	غير دالة
الاحتراق المهني	٧٣,٠	٩,١٣	٦٣,٠	٧,٨٨	٢٧,٠٠	٠,٥٢٩	غير دالة

يتضح من خلال جدول (١٧) أن جميع قيم اختبار مان ويتي (U) وقيمها المعيارية (Z) جاءت غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية الوجدانية وأبعادها

د. إسلام أنور عبد الغني

المختلفة (الوعي بالذات- إدارة الذات- الوعي الاجتماعي- مهارات العلاقات- اتخاذ القرارات المسؤولة)، وكذلك في المناعة النفسية وأبعادها المختلفة (المعتقدات الإيجابية- المراقبة/الإبداع/التنفيذ- تنظيم الذات) وفي الاحتراق المهني وأبعاده (الإنهاك- الانفصال الذهني- القصور المعرفي- القصور الانفعالي)، وهذا يؤكد على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية.

نتائج البحث وتفسيراتها:

أولاً: نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذا الفرض تم الكشف عن دلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج التدريبي) لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وذلك من خلال حساب قيمة اختبار مان ويني Mann Whitney لدلالة الفروق بين رتب مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٨).

جدول (١٨) دلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في القياس البعدي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة U	قيمة Z	حجم التأثير
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
الوعي بالذات	٣٧,٠٠	٤,٦٣	٩٩,٠٠	١٢,٣٨	١,٠٠	**٣,٢٦	٠,٨١٥
إدارة الذات	٣٨,٠٠	٤,٧٥	٩٨,٠٠	١٢,٢٥	٢,٠٠	**٣,١٧	٠,٧٩٢
الوعي الاجتماعي	٣٧,٥	٤,٦٩	٩٨,٥٠	١٢,٣١	١,٥٠	**٣,٢٢	٠,٨٠٥
مهارات العلاقات	٣٦,٠٠	٤,٥٠	١٠٠,٠٠	١٢,٥٠	٠,٠٠	**٣,٣٨	٠,٨٤٥
اتخاذ قرارات مسؤولة	٤١,٠٠	٥,١٣	٩٥,٠٠	١١,٨٨	٥,٠٠	**٢,٨٦	٠,٧١٥
المهارات الاجتماعية الوجدانية	٣٦,٠٠	٤,٥٠	١٠٠,٠٠	١٢,٥٠	٠,٠٠	**٣,٣٦	٠,٨٤٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٨) أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية

الوجدانية وابعادها المختلفة (الوعي بالذات- إدارة الذات - الوعي الاجتماعي- مهارات العلاقات- اتخاذ القرارات المسؤولة) لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيم حجوم التأثير من ٠,٧١٥ إلى ٠,٨٤٠، وهذا يشير إلى تأثيرات كبيرة للبرنامج التدريبي على تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى معلمات رياض الأطفال.

يتضح من خلال ما سبق أن نتائج القياس البعدي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول)، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة في البيئة الأجنبية مثل دراسات (Carvalho et al., 2017; Domitrovich et al., 2016; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Roeser et al., 2012; Sandilos et al., 2021; Sklad et al, 2012; Talvio et al., 2021) وفي البيئة العربية مثل دراسات (أحمد حسن محمد، ٢٠١٧؛ أمل محمد حسن، ٢٠٢٢؛ تمارا عيسى بشارة، ٢٠٢٣؛ سامية سامي، ٢٠٢٢؛ الشيماء السيد، ٢٠٢٤)

حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى أن هذه مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني هي مهارات مرنة ويمكن تطويرها وتعلمها بفاعلية باستخدام مجموعة متنوعة من التدخلات والمعالجات، فقد أظهرت عدد من المراجعات المنهجية باستخدام أسلوب ما وراء التحليل أن الأفراد الذين يشاركون في البرامج التدريبية على القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني تحسن مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية بشكل واضح وكذلك اتجاهاتهم نحو الآخرين وسلوكياتهم في الدعم الاجتماعي مما يساعد في زيادة مستوى الرفاهية النفسية لديهم (Durlak et al., 2011; Sklad et al, 2012).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال بيئة التدريب الإيجابية التي حققها البرنامج التدريبي المقترح لدعم وتنمية الكفاءات والمهارات الاجتماعية الوجدانية والتي تميزت بالدعم والاندماج والتفاعل في الأنشطة التدريبية، حيث يؤكد (Elias et al. (1997 أن تعلم أساليب فهم الانفعالات وإدارتها والتفاعلات الاجتماعية في بيئة المدرسة يتم من خلال تحقيق هدفين رئيسين: تعزيز بيئات تعليمية إيجابية تتميز بالدعم والاندماج والتفاعل، وتنمية مجموعة من

الكفاءات المعرفية والانفعالية والسلوكية. وهذا ما هدف إليه البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى معلمات رياض الأطفال.

كما هدف البرنامج إلى دمج التفكير والانفعال والسلوك من خلال أنشطته التدريبية المتنوعة من خلال الوعي بالمهارات ووصف المشاعر والانفعالات المصاحبة للمواقف المهنية الضاغطة وانعكاس هذا على سلوك المعلمات في علاقتهن المهنية، فقد أشار Greenberg et al. (2017) أنه يمكن تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مجموعة متنوعة من المداخل التعليمية التي تساعد الطلاب والمعلمين على دمج التفكير والانفعال والسلوك من أجل مواجهة التحديات الشخصية والاجتماعية التي يواجهها الطلاب والمعلمين في بيئة المدرسة.

كما يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى اعتماد البرنامج التدريبي على الخبرات المباشرة والتعلم النشط، حيث صممت الأنشطة التدريبية في البرنامج لتتيح الفرصة للمعلمات على التأمل الذاتي والمناقشات الجماعية ولعب الأدوار، وكلها فنيات واستراتيجيات يتمحور حولها التعلم التجريبي النشط، مما أدى إلى تكوين بنى معرفية ووجدانية ساهمت في ترسيخ المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى معلمات رياض الأطفال. فعلى سبيل المثال ساهمت الأنشطة الجماعية (مثل لعب الأدوار، والعصف الذهني، وتمثيل المواقف التربوية) في خلق بيئة تدريب تعاونية وتفاعلية مما أتاح الفرصة للمعلمات للممارسة الفعلية للمهارات الاجتماعية الوجدانية. فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات السابقة (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2013) أن التعلم الاجتماعي الوجداني الفعال يتطلب بيئة تدريبية آمنة ومشجعة للتفاعل والمشاركة والتعاون، وهو ما تحقق في تصميم البرنامج.

كما أن البناء المتدرج المتكامل للبرنامج أسهم بشكل كبير في تطوير كفاءات معلمات رياض الأطفال الاجتماعية الوجدانية، فوفقاً لـ (CASEL, 2020) فإن المهارات الاجتماعية الوجدانية هي منظومة متكاملة يرتبط فيها كل بعد بالآخر ارتباطاً وثيقاً، فالوعي بالذات يعد الأساس الذي يبنى عليه القدرة على إدارة الذات، والوعي الاجتماعي يمهد الطريق لمهارات بناء العلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرارات المسؤولة هو محصلة كل ذلك. وحيث أن بناء وإعداد البرنامج انتهج هذه النهج المتسلسل المتدرج، فقد أسهم ذلك في تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى معلمات رياض الأطفال.

مما سبق يتضح إن فاعلية البرنامج التدريبي تعود إلى تبنيه نموذجاً بنائياً تفاعلياً يقوم على الخبرة المباشرة، وإلى التكامل بين الأبعاد الخمسة للتعلم الاجتماعي الوجداني، وإلى استخدام أساليب تدريبية تعزز التأمل الذاتي والتفاعل الاجتماعي والقيمي، مما أدى إلى إحداث نموا ملحوظا للكفاءات الاجتماعية الوجدانية لدى معلمات رياض الأطفال انعكس على ارتفاع مستوى أدائهن في جميع المهارات المستهدفة وفي المجموع الكلي.

ثانياً: نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المنة النفسية لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذا الفرد تم الكشف عن دلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج التدريبي) للمنة النفسية، وذلك من خلال حساب قيمة اختبار مان ويني Mann Whitney لدلالة الفروق بين رتب مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٩).

جدول (١٩) دلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في القياس البعدي للمنة النفسية

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة U	قيمة Z	حجم التأثير
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
المعتقدات الإيجابية	٣٦,٠٠	٤,٥٠	١٠٠,٠٠	١٢,٥٠	٠,٠٠	***٣,٣٦	٠,٨٤٠
المراقبة-الإبداع-التنفيذ	٣٦,٠٠	٤,٥٠	١٠٠,٠٠	١٢,٥٠	٠,٠٠	***٣,٣٦	٠,٨٤٠
تنظيم الذات	٤١,٠٠	٥,١٣	٩٥,٠٠	١١,٨٨	٥,٠٠	***٢,٨٤	٠,٧١٠
المنة النفسية	٣٦,٠٠	٤,٥٠	١٠٠,٠٠	١٢,٥٠	٠,٠٠	***٣,٣٦	٠,٨٤٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٩) أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمنة النفسية وأبعادها المختلفة (المعتقدات الإيجابية- المراقبة/الإبداع/التنفيذ- تنظيم الذات) لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيم حجوم التأثير من ٠,٧١٠ إلى ٠,٨٤٠، وهذا يشير إلى تأثيرات كبيرة للبرنامج التدريبي على تنمية المنة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال.

يتضح مما سبق أن نتائج القياس البعدي أظهرت ارتفاعا دالا إحصائيا في مستوى
المناعة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، مما يشير إلى أن البرنامج
التدريبي أسهم بفاعلية في تعزيز قدرة المعلمات على مواجهة الضغوط المهنية والانفعالية.
وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة في ان تنمية المهارات
الاجتماعية الوجدانية تساهم بشكل كبير في تعزيز وتطوير مظاهر وأبعاد عديدة للمناعة
النفسية، مثل القدرة على إدارة الانفعالات وتنظيمها والاندماج في السلوكيات الإيجابية مع
انخفاض ملحوظ في المشكلات المرتبطة بالاضطرابات النفسية (Bergin et al., 2024;)
(Durlak et al., 2017; Jones & Kahn, 2017; Roeser et al., 2012). وتنمية
الموارد الشخصية الاجتماعية والانفعالية للمعلمين وزيادة مستوى الوعي الانفعالي والوعي
بأنماطهم الانفعالية مما يساعدهم على التعامل مع المواقف الضاغطة (Jennings &)
(Greenberg, 2009). والتعاطف مع الذات واليقظة العقلية للمعلمين (Carvalho et al.,)
(2017). وتعزيز كفاءة الذات (Carmen et al., 2022; Davis, 2024; Domitrovich)
et al., 2016; Obra, 2024; Taghiyeva et al., 2024; Taylor et al, 2017
(White et al., 2024). وتنظيم الانفعال التكيفي (Jennings et al., 2017). ومفهوم
الذات الإيجابي (Sklad et al., 2012). ودعم المناعة النفسية (فاطمة الزهراء عبد الباسط،
٢٠٢١؛ أحمد عبده حسن، ٢٠٢٣؛ هادي ظافر، وسعدي عبد الله، ٢٠٢١). وتعزيز الحصانة
(المناعة) النفسية والتفكير الإيجابي (تمارا عيسى بشارة، ٢٠٢٣). وكفاءة الذات والثقة بالنفس
(أمل عبد المحسن، ٢٠١٨؛ سومية شكري، وأمل محمد، ٢٠٢٢). والثقة الانفعالية والإدراك
الاجتماعي (أمل محمد حسن، ٢٠٢٢). وتعزيز التفكير الإيجابي (مريم رزق، ٢٠٢٢). وتنظيم
وإدارة الغضب (أحمد حسن محمد، ٢٠١٧).

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال عدة محاور تمثل قاسما مشتركا بين المهارات
الاجتماعية الوجدانية وبين المناعة النفسية وتضمنتها الأنشطة التدريبية المصممة في البرنامج
التدريبي، مثل تنمية مهارات التنظيم الانفعالي كآلية لتعزيز المناعة النفسية، حيث تضمن
البرنامج على العديد من الأنشطة التي هدفت إلى تنمية الوعي بالذات وإدارة الذات وتنظيمها
بطرق تكيفية، وتمثل تنظيم الذات نظاما مستقلا من أنظمة المناعة النفسية، فوفقا لـ (Olah,
2009; 2002; 2005) فإن تنظيم الانفعالات الذات هو أحد الأنظمة الثلاثة المكونة

للمنة النفسية للفرد وهو يتضمن قدرات الفرد التي تمكنه من التحكم وضبط العمليات المعرفية كالانتباه والذاكرة والتفكير والدوافع الانفعالات المختلفة خاصة السلبية منها مثل اليأس والإحباط، ويتضمن سمات التزامن، التحكم في الاندفاعية، والضبط الانفعالي، وضبط الاستثارة.

وأكدت الدراسات السابقة أن البرامج التدريبية التي تدمج مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات تسهم في تنمية قدرة المشاركين على التكيف مع التغيرات والتحديات والضغوط المهنية (Greenberg et al., 2017) وهو ما يعكس سمة التوجه نحو التغيير والتحدى (Olah, 2009)، مما يكسب الفرد الإحساس بالسيطرة والتحكم والقدرة على التغيير في البيئة المحيطة (Negely et al., 2025)، كما تضمن البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية العديد من الأنشطة التي تطلبت إعادة تفسير المواقف المجهدة وإعادة بناء أنماط التفكير السلبي، وتحويلها إلى أنماط تفكير إيجابية أثناء التدريب على مهارات الوعي بالذات والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات، ويؤكد (Bhardwaj & Aggarwal 2015) على أن احتفاظ الفرد بحالة مزاجية جيدة وإيجابية والميل إلى التفكير الإيجابي يزيد من قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والاضطرابات النفسية والصحية المختلفة. كذلك تضمنت أنشطة التدريب على الوعي الاجتماعي التركيز على الدلالات والإشارات الواردة من المجتمع المهني ومراقبتها والاستجابة وفقاً لها، ويؤكد (Negely et al. 2025) أن القدرة على مراقبة البيئة الاجتماعية وتغييراتها بفاعلية هو أحد أبرز سمات المنة النفسية. كذلك تضمنت أنشطة التدريب على اتخاذ القرارات المسؤولة تدريب المعلمات على التخطيط الجيد ووضع الأهداف بدقة والسعي نحو تحقيقها، وهذا يمثل سمة من أبرز سمات المنة النفسية وهي التوجه نحو الهدف (Negely et al., 2025). وكل هذه السمات السابقة التي اشتملت عليها ضمناً أنشطة البرنامج التدريبي تمثل سمات نظام مستقل في المنة النفسية وهو نظام المعتقدات الإيجابية حيث يؤكد (Olah 2000; 2002; 2005; 2009) أن نظام المعتقدات الإيجابية كنظام مستقل للمنة النفسية يقصد به توجيه الفرد للانتباه للبيئة المحيطة سواء كانت مادية أو اجتماعية من أجل فهم واستكشاف والتحكم في هذه البيئة مما يساعد على تقييم المواقف وتصنيفها من حيث مدى تهديدها للفرد مع التركيز على الجوانب الإيجابية، ويتضمن هذا

النظام سمات التفكير الإيجابي، والإحساس بالتماسك، والإحساس بالتحكم، والإحساس بنمو الذات، والتوجه نحو التغيير والتحدي، والمراقبة الاجتماعية والتوجه نحو الهدف. وأخيراً، أكدت العديد من الدراسات السابقة أكد على أن ممارسة وتطبيق برامج المهارات الاجتماعية الوجدانية في بيئات تعليمية مهنية يؤدي إلى زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية والانضباط الانفعالي وخفض مستويات الضغط (Taylor et al, 2017)، كما تضمنت الأنشطة التدريبية لمهارة اتخاذ القرارات المسؤولة تدريباً ضمنياً القدرة على حل المشكلات بكفاءة وفاعلية واتخاذ قرارات مسؤولة يراعى فيها أبعاد المشكلة بشكل دقيق، واكتساب استراتيجيات فعالة لحل المشكلات واتخاذ القرارات، ما زاد من إحساسهن بالسيطرة على المواقف المهنية، فإن التدريب على اتخاذ القرار المسؤول وتنظيم الذات عزز من الكفاءة الذاتية والقدرة على حل المشكلات. حيث يؤكد (Negely et al. (2025 أن معتقدات الفرد حول قدرته على تحقيق الأهداف وإنجاز المهام المختلفة بنجاح، ومهاراته الفرد في تحديد المشكلات وتوليد حلول فعالة لحلها من أبرز سمات المناعة النفسية، كما تضمنت الأنشطة التدريبية للبرنامج التدريبي على مهارة الوعي بالذات على أهمية نظرة الفرد لذاته ومدى شعوره بكفاءة الذات وقدرته على الإبداع والابتكار في حل المشكلات والتعامل مع المواقف المهنية الضاغطة، وهذا ينعكس بشكل كبير في مفهوم الذات الإبداعي (Olah, 2009). كما أن التدريب على مهارات العلاقات كبعد من أبعاد المهارات الاجتماعية الوجدانية العديد من الأنشطة التدريبية التي تعزز من قدرة المعلمة على تكوين شبكة علاقات إيجابية في بيئة العمل المهنية، وطلب أو تقديم الدعم في بيئة العمل عند الحاجة إليه، ويؤكد (Negely et al. (2025 أن القدرة على التعبئة الاجتماعية تمثل قدرة الفرد على حشد وتجميع جميع الموارد الاجتماعية المتاحة وتكوين شبكات الدعم الاجتماعي، بينما الإبداع الاجتماعي يمثل القدرة على الإبداع في بناء وتعزيز شبكة الروابط والعلاقات الاجتماعية، وهما عاملان محددان للمناعة النفسية للفرد. وكل هذه السمات سالف الذكر يتضمنها نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ في المناعة النفسية، حيث يؤكد (Olah (2000; 2002; 2005; 2009 أن نظام المراقبة-الإبداع-التنفيذ يمثل قدرة الفرد على تعديل وتغيير البيئة المحيطة من أجل تحقيق أهدافه ذات القيمة مع قدرته على استغلال ودمج قدراته في ذلك، ويتضمن هذا النظام سمات مفهوم الذات الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات، وكفاءة الذات، والقدرة على التعبئة الاجتماعية والقدرة على الإبداع الاجتماعي.

من خلال ما سبق فإنه يمكن أن يعزى تعزيز المناعة النفسية لمعلمات رياض الأطفال من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية الوجدانية، حيث وفر البرنامج التدريبي بيئة تدريب اجتماعية وجدانية آمنة ركزت على تنظيم الانفعالات، التأمل الذاتي، الدعم الاجتماعي، وتنمية الكفاءة الذاتية، والاحساس بالتماسك والقدرة على حل المشكلات والتفكير الإيجابي والمراقبة الاجتماعية، والقدرة على التعبئة الاجتماعية وهي جميعها مكونات جوهرية في بناء المناعة النفسية، وبذلك، أسهم البرنامج في تمكين المعلمات من مواجهة المواقف الضاغطة بثبات نفسي، والاحتفاظ بتوازن انفعالي يحقق التكيف المهني المستدام.

ثالثاً: نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاحتراق المهني لصالح المجموعة الضابطة".

وللتحقق من هذا الفرض تم الكشف عن دلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج التدريبي) للاحتراق المهني، وذلك من خلال حساب قيمة اختبار مان ويني Mann Whitney لدلالة الفروق بين رتب مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢٠).

جدول (٢٠) دلالة الفروق بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في القياس البعدي للاحتراق المهني

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة U	قيمة Z	حجم التأثير
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
الإنهاك	١٠٠,٠٠	١٢,٥٠	٣٦,٠٠	٤,٥٠	٠,٠٠	***٣,٣٦	٠,٨٤٠
الانفصال الذهني	٨٩,٠٠	١١,١٣	٤٧,٠٠	٥,٨٨	١١,٠٠	***٢,٢٢	٠,٥٥٥
القصور المعرفي	٩٣,٠٠	١١,٦٣	٤٣,٠٠	٥,٣٨	٧,٠٠	***٢,٦٥	٠,٦٦٢
القصور الانفعالي	٩٨,٠٠	١٢,٥٠	٣٨,٠٠	٤,٧٥	٢,٠٠	***٣,١٧	٠,٧٩٢
الاحتراق المهني	١٠٠,٠٠	١٢,٥٠	٣٦,٠٠	٤,٥٠	٠,٠٠	***٣,٣٦	٠,٨٤٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٨) أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاحتراق المهني وابعاده المختلفة (الإنهاك- الانفصال الذهني- القصور المعرفي- القصور الانفعالي) لصالح

المجموعة الضابطة، كما تراوحت قيم حجوم التأثير من ٠,٥٥٥ إلى ٠,٨٤٠، وهذا يشير إلى تأثيرات كبيرة للبرنامج التدريبي على خفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال. اتفقت النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن فاعلية المهارات الاجتماعية الوجدانية في مقاومة المواقف المهنية الضاغطة ومقاومة الاحتراق المهني مثل دراسات (Domitrovich et al., 2016; Jennings et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Jugovic et al., 2025; Kim et al., 2021; Oiveira et al., 2021; 2022; 2025; Oberle & Schonert-Reichl, 2016; Roeser et al., 2012; Sandilos et al., 2023; Carvalho et al., 2017; Zhang et al., 2023).

على جانب آخر، تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن علاقة الاحتراق المهني بمستوى المناعة النفسية أو محدداها المختلفة، مثل دراسات (Choochom et al. 2019; Dubey & Shahi, 2011; Olah, 2005; Stankovic et al., 2022) التي كشفت أن تعزيز المناعة النفسية يزيد قدرة الفرد على مواجهة الاحتراق النفسي. ومثل بعض الدراسات التي أوضحت وجود علاقة سالبة بين الاحتراق وبين المناعة النفسية (محمد ثروت، وحسني عبد الحافظ، ٢٠٢٣؛ هبة فتحي النادي، ٢٠٢٢). أو وجود علاقة سالبة بين الاحتراق المهني ومستوى المعتقدات الإيجابية للمناعة النفسية (Szigeti & Blasio, 2024). أو وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والضغط المهنية مثل دراسة (رابعة عبد الناصر، ٢٠١٨) ودراسات (Agramia, 2024; Taormina, 2000).

كذلك اتفقت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن وجود علاقة سالبة بين الاحتراق المهني وبعض محددات المناعة النفسية مثل وكفاءة الذات لدى المعلمين (Gholami, 2015; Evers et al., 2002; Qiang, 2022; Nicita et al., 2024; Supervía, 2017). أو التوجه نحو الهدف (Smetackovaa, 2017). أو بالإحساس بالتماسك والسيطرة (Bordás, 2020; Wang & Lian, 2025). أو (Basson & Rotbmann, 2002; Pachi, 2022; Xue et al., 2025; Michalak et al., 2019). أو (et al., 2022; Stoyanova & Stoyanova, 2021; Galletta et al., 2019).

التنظيم (Castellano et al., 2019; Cadariu, & Rad, 2025; Pulloori & Vijayan, 2023; Seibert et al., 2016; Schoeps et al., 2019). أو التفكير الإيجابي (Khojasteh & Abdoli, 2024; Katsatasri et al., 2025; Fandokht et al., 2014).

على جانب آخر اتفقت النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن فاعلية المهارات الاجتماعية الوجدانية في مقاومة المواقف المهنية الضاغطة ومقاومة الاحتراق المهني مثل دراسات (Domitrovich et al., 2016; Jennings et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Jugovic et al., 2025; Kim et al., 2021; Oiveira et al., 2021; 2022; 2025; Oberle & Schonert-Reichl, 2016; Roeser et al., 2012; Sandilos et al., 2023; Carvalho et al., 2017; Zhang et al., 2023).

ويمكن تفسير هذه النتائج السابقة في إطار محورين أساسيين؛ يرتبط المحور الأول في فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية الوجدانية في خفض مظاهر الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال، بينما يرتبط المحور الثاني الذي يمكن أن تعزى إليه هذه النتائج هو العلاقة العكسية بين تعزيز مستويات المنة النفسية ودورها في خفض ومقاومة متلازمة الاحتراق المهني.

ففي إطار المحور الأول، فإنه يمكن عزو النتائج السابقة إلى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية الوجدانية في خفض مظاهر الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال، فقد دلت نتائج القياس البعدي على أن البرنامج التدريبي أسهم في خفض مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمات، وهو ما يمكن تفسيره من خلال أن البرنامج التدريبي تضمن العديد من الأنشطة التدريبية التي هدفت إلى تنمية الوعي بالذات والوعي الانفعالي ومهارات إدارة الذات، وبالتالي فقد ساعدت هذه الأنشطة التدريبية المعلمات على فهم مشاعرهن والتعامل معها بطرق تكيفية، مما خفف من مشاعر الإرهاق والانهك النفسي المرتبطة بالاحتراق. فقد العديد من المراجعات لعدد كبير من الدراسات السابقة أن معلمات رياض الأطفال قد يعانين من أعراض متعددة ناتجة عن الضغوط والاحتراق النفسي، تؤثر سلبًا على صحتهم النفسية والجسدية، ولذا أصبح من الضروري أكثر من أي وقت مضى توفير برامج تدريبية ودعم

وأدوات للتكيف قائمة على نظرية التعلم الاجتماعي-الانفعالي (Armoza-Levi & Rusu, 2023). حيث تسهم مهارات التعلم الاجتماعي في تعزيز الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية الإيجابية وتقليل المشكلات السلوكية والضغط الانفعالية (Greenberg et al., 2003). حيث يتمتع المعلمون ذوو المستويات المرتفعة من الكفاءات الاجتماعية الوجدانية بمستوى مرتفع من الوعي بالذات والوعي بأنماطهم الانفعالية مما يساعدهم على التعامل مع المواقف الضاغطة (Jennings & Greenberg, 2009).

كما تضمن التدريب على المهارات الاجتماعية الوجدانية تطوير مهارات العلاقات الإيجابية في بيئة العمل والتعاطف، مما جعل المعلمات أكثر قدرة على بناء وتكوين شبكات دعم اجتماعي داخل بيئة العمل مما خفف من العزلة المهنية التي تعد أحد مسببات الاحتراق المهني، حيث يؤكد (Jennings & Greenberg, 2009) على أن تحسين الكفاءات الاجتماعية الوجدانية يؤدي إلى تقوية العلاقات المهنية ويقلل من مشاعر الإجهاد والاحتراق المهني. كما تضمن التدريب على المهارات الاجتماعية الوجدانية على تنمية الوعي بالقيم الشخصية والمهنية ومساعدة المعلمات على إعادة ارتباط الذات بالمعنى الإنساني والتربوي لمهنتهن، الأمر الذي أدى إلى زيادة الرضا المهني وخفف من مستويات الإحباط لديهن، فيشير (Maslach, 2003) إلى أن إعادة الاتصال بمعنى العمل وغاياته يقلل من أبعاد الاحتراق المهني (الإنهاك العاطفي - التبدل واللامبالاة - ضعف الإنجاز الشخصي).

من ناحية أخرى، فإن العديد من النماذج النظرية المفسرة للاحتراق المهني مثل نموذج المتطلبات الوظيفية-الموارد (Job Demands-Resources model, JD-R) (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker et al., 2014)، تفترض أن المتطلبات الوظيفية مثل ضغوط العمل من حيث الكم والتعقيد ترفع خطر الاحتراق، بينما الموارد المتاحة مثل الدعم التنظيمي، التحكم في العمل، فرص التعلم، فضلا عن موارد الفرد الشخصية تقلل من هذا الخطر وتعمل كعوامل حماية، فإذا فاقت المتطلبات قدرة الفرد على التكيف مع نقص الموارد، يظهر الاحتراق المهني. وحيث أن البرنامج التدريبي سعى إلى تنمية العديد من الموارد الشخصية للمعلمات من خلال تنمية الكفاءات الاجتماعية والوجدانية من تنمية قدرتهن على الوعي بذواتهن أو تنمية قدرتهن على إدارة ذواتهن، أو تنمية وعيهم الاجتماعي والالتفات للدلالات والمعايير الاجتماعية وبناء علاقات إيجابية داعمة في بيئة العمل وطلب وتقديم الدعم

الاجتماعي عند الحاجة إليه، الأمر الذي انعكس على قدرتهن في مواجهة ضغوط العمل ومقاومة مشاعر الاحتراق المهني.

بينما يتمثل المحور الثاني الذي يمكن أن تعزى إليه النتائج السابقة في العلاقة القوية بين المنة النفسية والاحتراق المهني، حيث أوضحت نتائج العديد من الدراسات السابقة أن تعزيز المنة النفسية يزيد من قدرة الفرد على مواجهة ومقاومة متلازمة الاحتراق المهني، وحيث أن البرنامج التدريبي عزز من مستوى المنة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال، فقد امتد هذا الأثر إلى خفض مظاهر الاحتراق المهني لديهن، حيث يعد نظام المنة النفسية عاملاً مؤثراً من عوامل الشخصية التي تعكس البعد الشخصي المرتبط بالضغط النفسي والاحتراق المهني حيث أنه يركز على الموارد الشخصية الوقائية المرتبطة بالضغوط البيئية، حيث أكدت الدراسات السابقة أن أبعاد الشخصية تسهم بشكل واضح في نشأة الاحتراق (Olah, 2005). كما يؤكد (Dubey & Shahi, 2011) على أن الجهاز المناعي النفسي يلعب دوراً هاماً ومؤثراً في العلاقة بين الضغوط المهنية والاحتراق المهني وفي كيفية استخدام استراتيجيات المواجهة الملائمة. كما يوصي (Stankovic et al., 2022) بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول تطوير برامج تدريبية وقائية فعالة تستهدف تعزيز المنة النفسية لمواجهة الاحتراق المهني في المهن المعرضة لمستويات مرتفعة من الاحتراق.

ومن منظور تكاملي، يمكن القول إن المنة النفسية والاحتراق المهني يمثلان طرفين متقابلين في منظومة التكيف المهني، فكلما تم تعزيز المنة النفسية انخفض الاحتراق المهني، وقد ساهم البرنامج التدريبي الحالي في تحقيق هذا التوازن عبر إكساب المعلمات مهارات وجدانية واجتماعية أعادت إليهن الشعور بالكفاءة والسيطرة والمعنى في العمل، وهي العناصر التي تشكل البنية الجوهرية للمنة النفسية، وبالتالي فإن فاعلية البرنامج لا تعكس مجرد تحسن سلوكي ظاهري، بل تشير إلى تغيير في بنية وآليات الصمود النفسي والمقاومة النفسية والمرونة المهنية التي تحول دون تقادم الاحتراق على المدى الطويل.

رابعاً: نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والمنة النفسية والاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية".

وللتحقق من هذا الفرد تم الكشف عن دلالة الفروق بين رتب القياس البعدي ورتب القياس التنبعي في المجموعة التجريبية لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والمناعة النفسية والاحتراق المهني، وذلك من خلال حساب قيمة اختبار ويلكوكسون Willcoxon لدلالة الفروق بين رتب عينتين مرتبطتين، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١) دلالة الفروق بين رتب القياس البعدي والقياس التنبعي

في المجموعة التجريبية لمتغيرات البحث

قيمة Z	الرتب الموجبة		الرتب السالبة		المتغير
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
٠,٧٦٣	٤,٧٥	٩,٥٠	٣,٧٠	١٨,٥٠	الوعي بالذات
٠,٠٨٥	٣,٦٣	١٤,٥٠	٤,٥٠	١٣,٥٠	إدارة الذات
١,٤٠	٢,٦٧	٨,٠٠	٥,٦٠	٢٨,٠٠	الوعي الاجتماعي
٠,٨٥٣	٤,٥٠	٩,٠٠	٣,٨٠	١٩,٠٠	مهارات العلاقات
٠,٦٧٧	٥,٠٠	١٠,٠٠	٣,٦٠	١٨,٠٠	اتخاذ قرارات مسئولة
١,٥٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٤,٦٠	٢٣,٠٠	المهارات الاجتماعية الوجدانية
١,٣٣	٤,٥٨	٢٧,٥٠	٤,٢٥	٨,٥٠	المعتقدات الإيجابية
٠,١٦٩	٥,٠٠	١٥,٠٠	٣,٢٥	١٣,٠٠	المراقبة-الإبداع-التنفيذ
٠,٥٦٢	٥,٥٠	٢٢,٠٠	٣,٥٠	١٤,٠٠	تنظيم الذات
٠,٨٤٠	٤,٠٠	٢٤,٠٠	٦,٠٠	١٢,٠٠	المناعة النفسية
٠,٣١٩	٣,٠٠	١٢,٠٠	٤,٥٠	٩,٠٠	الإنهاك
٠,٤٠٨	٣,٠٠	٦,٠٠	٣,٠٠	٩,٠٠	الانفصال الذهني
١,٥٢	٥,٠٠	٥,٠٠	٣,٨٣	٢٣,٠٠	القصور المعرفي
٠,١٧١	٦,٢٠	١٣,٠٠	٣,٠٠	١٥,٠٠	القصور الانفعالي
٠,٦٧٧	٢,٥٠	٥,٠٠	٣,٣٣	١٠,٠٠	الاحتراق المهني

يتضح من خلال جدول (٢١) أنه:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وابعادها المختلفة (الوعي بالذات- إدارة الذات- الوعي الاجتماعي- مهارات العلاقات- اتخاذ القرارات المسؤولة) في المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمات رياض الأطفال.

• لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب القياس القبلي والقياس البعدي للمناعة النفسية وابعادها المختلفة (المعتقدات الإقدامية- المراقبة/الإبداع/التنفيذ- تنظيم الذات) في المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تعزيز المناعة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال.

• لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب القياس القبلي والقياس البعدي للاحتراق المهني وابعاده المختلفة (الإنهاك- الانفصال الذهني- القصور المعرفي- القصور الانفعالي) في المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض الاحتراق المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

وهذه النتائج تشير إلى أن نتائج القياس التتبعي أظهرت استمرار فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مستويات الاحتراق المهني وتعزيز المناعة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال بعد مرور شهرين من انتهاء التطبيق المباشر، وهو ما يعكس أن أثر البرنامج كان عميقاً ومستقراً وليس ناتجاً عن استجابة مؤقتة للموقف التجريبي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مجموعة من التفسيرات النظرية والدلالات التطبيقية، حيث يشير استمرار الأثر إلى أن البرنامج استطاع إحداث تعلم وجداني عميق، أي أنه أحدث تغييراً في أنماط التفكير والانفعال والسلوك المهنية للمعلمات، فقد تمحورت أنشطة البرنامج حول الوعي بالذات والوعي بالأنماط الانفعالية وتنظيم المشاعر والوعي الاجتماعي واتخاذ القرارات المسؤولة وبناء شبكات دعم اجتماعي إيجابية، وهي عمليات تنعكس على البنية المعرفية والوجدانية للمعلمة، مما يجعل أثرها مستمراً. فيؤكد (Elias et al. 1997) أن برامج التعلم الاجتماعي الوجداني التي تركز على اكتساب المهارات من خلال الممارسة والتأمل الذاتي تترك آثاراً طويلة المدى نظراً لتغلغلها في البنية الوجدانية للفرد وليس فقط في سلوكه الخارجي.

ومن وجهة نظر التعلم الاجتماعي، فإن استمرار الأثر للبرنامج التدريبي يمكن أن يعزى إلى تمكين المعلمات من تكوين شبكات دعم مهنية واجتماعية في بيئة العمل وممارسة أساليب فعالة في إدارة الضغوط اليومية، هذه الممارسات أصبحت جزءاً من الثقافة الانفعالية المهنية التي تثبت بالممارسة المتكررة، وقد دعمت دراسة Jennings & Greenberg

(2009) هذا الاتجاه، مشيرة إلى أن تنمية الكفاءات الاجتماعية الوجدانية لدى المعلمين تخلق تأثيرات تراكمية تقلل من احتمالات عودة الاحتراق النفسي حتى بعد انتهاء التدخل التدريبي.

التوصيات والبحوث المستقبلية:

- اختبار أثر التدخلات التدريبية للتعلم الاجتماعي الوجداني على فئات مهنية تعليمية أخرى، ليشمل معلمات ومعلمين المراحل التعليمية بما يسمح بتعميم فاعليته في تعزيز الكفاءات الاجتماعية الوجدانية والوقاية من الاحتراق المهني.
- دمج مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة في كليات التربية ورياض الأطفال، بما يعزز قدرتهن على التكيف النفسي والمهني مستقبلاً.
- تضمين محاور حول المناعة النفسية وإدارة الضغوط المهنية في خطط التطوير المهني المستدامة للمعلمات، مع التركيز على الجانب التطبيقي والتجريبي.
- تضمين برامج التدريب الإشرافي والقيادي وحدات خاصة بمهارات اتخاذ القرار المسؤول، وتنظيم الانفعال، وبناء العلاقات المهنية الداعمة، بما يسهم في تعزيز المناخ النفسي الإيجابي في مؤسسات الطفولة المبكرة.
- دراسة أثر البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز كفاءات أخرى مثل الصلابة النفسية أو المرونة الانفعالية أو الدافعية المهنية لدى المعلمين والمعلمات.
- تصميم برامج وقائية طويلة المدى تستهدف تعزيز المناعة النفسية في مراحل مبكرة من الحياة المهنية للمعلمات قبل ظهور أعراض الاحتراق المهني.
- ربط الكفاءات الاجتماعية الوجدانية بمخرجات الأداء الأكاديمي والتربوي للأطفال في فصول رياض الأطفال، مثل التفاعل الاجتماعي والتنظيم الذاتي الاندماج السلوك الإيجابي لبحث الأثر غير المباشر على تعلم الأطفال أنفسهم.

المراجع

- أحمد حسن محمد الليثي (٢٠١٧). فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي-الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧ (٩٥)، ٨٢-٤٩.
- أحمد عبد الملك، سعاد كامل قرني (٢٠١٨). *مقياس المنة النفسية*. دار الكتاب الحديث: القاهرة.
- أحمد عبده حسن (٢٠٢٣). المنة النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى حكام كرة القدم. *مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية*.
- أفراح قاسم يحيى، إلهام عبد الله محمد (٢٠٢٣). مستوى المنة النفسية لدى طالبات الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء. *Journal of Educational and Psychological Sciences*، ٧ (١٢)، ١٦٠-١٤١.
- إلهام أحمد عبد الفتاح (٢٠٢٠). الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان*، ٢٦ (٤)، ٧٢-٣٠.
- أمل عبد المحسن زكي (٢٠٢٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتغيرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦)، ٤٤٦-٣٨٩.
- أمل محمد حسن غنايم (٢٠٢٢). أثر الإرشاد القائم على نظرية التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين الإدراك الاجتماعي والثقة الانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الابتدائية "دراسة تنبؤية - تجريبية". *مجلة كلية التربية بنها*، ١٢٩ (١)، ٣٦٨-٣١١.
- إيمان عطية حسين (٢٠٢٤). فعالية الإرشاد بالقبول والالتزام في تنشيط المنة النفسية وخفض النوموفوبيا لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، ٤٩، ٣٧٠-٣١٠.

إيمان مختار محمود (٢٠٢١). الإسهام النسبي للمناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١٣ (٣١)، ١٠٣-١٧٦.

تمارا عيسى بشارة (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تحسين الحصانة النفسية والتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة الفلسطينية. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

حسين مسلم محمود (٢٠٢٠). الشروط السيكومترية لمقياس جهاز المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادي*، ٣ (٢)، ٨٥-١٠٧. خلف مبارك، وفاء بكر، إلهام هلال (٢٠٢٣). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من مريضات السرطان. *Sohag Journal of junior Scientific Researchers*، ٣ (٢)، ١-٣٢.

دعاء عوض سيد أحمد (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على إدارة الانطباعات في تحسين الشفقة بالذات والمناعة النفسية لدى طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٧٤ (٢)، ٦٨٢-٧٤٤.

رابعة عبد الناصر محمد (٢٠١٨). المناعة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية والكفاءة المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري للدولة. *مجلة كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر*، ٢٢، ١١٦٦-١٢٣٨.

رانيا عبد العظيم محمود (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي قائم على هندسة الذات لتنمية المناعة النفسية لطلاب الجامعة. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، ١٠٤ (٢)، ٨١٢-٨٦٤.

رحاب عارف السعدي (٢٠٢٤). القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي بمستوى المناعة النفسية لدى النساء اللاجئات في المخيمات الفلسطينية. *مجلة الآداب*، ١٤٨. <https://doi.org/10.31973/cgcfxr94>

رضا ناجي علي خليفة، تحية محمد عبد العال، رحاب يحيى أحمد، عفاف إبراهيم بركات (٢٠٢٥). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بنها للعلوم الإنسانية*، ٤ (٢)، ١-٢٦.

- رغبة محمد نجيب مصالحة (٢٠٢٤) تصورات ومفاهيم مربيات حاضنات الأطفال حول التعلم الاجتماعي العاطفي. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، ٣(٢)، ٢٣٤-١٨٤.
- سامية سامي محمد (٢٠٢٢). حقبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١١٣(١٩)، ٥٧١-٦٥٤.
- سومية شكرى محمد، أمل محمد أحمد (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدة طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٣٩(١)، ١٢٩-١٧٣.
- سيد محمدي صميذة، رانيا محمد محمد (٢٠٢٢). استراتيجيات مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين أنظمة المنة النفسية والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١٥(٣٢)، ١٤٢-٢٠١.
- الشيما السيد محمد (٢٠٢٤). برنامج قائم على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتميز وتنمية اليقظة الراحية لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١٢٢(٢١)، ٥٧١-٦٥٤.
- شيما محمود حرارة (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين المنة النفسية ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة الإسلامية. *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين*.
- صباح السيد سعد (٢٠٢٢). المنة النفسية كمتغير وسيط بين النهوض الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١٧(٣٢)، ٢٦٥-٣١٦.
- عاطف نمر خليفة، هاني محمد زكريا، حسن يوسف عبد الله، حسن حسني حسن (٢٠٢٤). بناء مقياس المنة النفسية لدى الطلاب الممارسين للنشاط الرياضي بجامعة بنها. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة بنها*، ٣٣(٤١).

د. إسلام أنور عبد الغني

عبد الصبور منصور، رشا محمد مبروك، دينا الحسيني السيد (٢٠٢٢). برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين المناعة النفسية لدى الطلاب المعاقين بصريا بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، ٤٦، ٤٩٧-٥٢٢.

عبد الله جابر عبد الحميد، وهمان همام السيد، هبة محمد مصطفى (٢٠٢١). العوامل المسهمة في المناعة النفسية الاجتماعية لدى طلاب جامعة حلوان في ضوء متغيري النوع والفرقة الدراسية. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٧، ٣٣٧-٣٨٣.

عبد المنعم أحمد الدردير، هبة ممدوح محمود، جاكلين أحمد إسماعيل (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، ٤(٧)، ٢٠-١.

عصام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٥١، ٨١١-٨٨٢.

علاء فريد الشريف، رشا محمد عبد الرحمن، ناجح راجح الصالحي (٢٠٢٤). البنية العملية لنموذج قياس المناعة النفسية دراسة سيكومترية على طلبة جامعة عجمان - الإمارات العربية المتحدة. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٥١ (٦)، ٢١٨-٢٣٢.

علياء رجب (٢٠٢٣). الاحتياجات النفسية وعلاقتها بالمناعة النفسية لدى والدي الأطفال مرضى السرطان. *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة مدينة السادات*، ٢٨، ٢-٥٩.

عمرو رفعت عمر، هبة كمال مكي، شيماء يوسف السيد (٢٠٢٥). مقياس المناعة النفسية وتقدير خصائصه السيكومترية لدى الموهوبين ذوي الاكتئاب البسيط. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٥١، ٥١٦-٥٣٢.

فاطمة الزهراء عبد الباسط (٢٠٢١). فعالية برنامج لتنمية إدارة الذات وأثره في دعم المناعة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، ٢٢(٩)، ١٤٩-٢٠١.

فاطمة شتوح (٢٠٢٣). الاحتراق النفسي لدى مريبات رياض الأطفال. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية*، ٨(١)، ١٧٢-١٨٣.

- فاطمة عبد الخالق محمد، أحمد علي بديوي، نور محمد جلال، داليا يسري الصاوي (٢٠٢٢). المنة النفسية وعلاقتها بالتحديد الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٨، ٣١-٨٥.
- فلسطين إبراهيم مصطفى (٢٠٢٠). المنة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والالتزان الانفعالي لدى العاملين بالأجهزة الأمنية الفلسطينية. *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين*.
- لنا حسن منصور (٢٠١٣). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى الموظفين الإداريين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل. *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، كلية الدراسات العليا، القدس*.
- محمد إبراهيم أبو السعود (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على المنة النفسية في خفض الضغوط الأكاديمية والتوجه السلبي نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٢٠ (٣٣)، ١٤٥-١٩٧.
- محمد ثروت محمد، وحسني عبد الحافظ (٢٠٢٣). المنة النفسية وعلاقتها بالاحتراق الأكاديمي والتطلعات المهنية لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢٠٠ (٤)، ٣٦٤-٢٥٤.
- محمد غازي الدسوقي، شادي محمد أبو السعود، فتحي محمد الشرقاوي، شيماء عبد الوهاب سعدة (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس المنة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح. *المجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة مطروح*، ٦ (٨)، ٩٢-١٢٨.
- محمد المري إسماعيل، نصر محمود صبري، إبراهيم محمد علي، شيماء محمد سليمان (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس المنة النفسية لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي العام والأزهر. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، ٥ (١٠)، ٣٧-١.
- مروة عبد الحميد أحمد (٢٠٢١). المنة النفسية والتعافي النفسي كمنبئين بالشعور بالتماسك والأمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا (كوفيد-١٩). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١٣ (٣١)، ٣٦٩-٤٠٨.

مريم رزق سليمان (٢٠٢٢). فاعلية وحدة مقترحة في تدريس العلوم قائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تنمية الوعي بالمناعة والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ٩٦ (٢)، ٧٦٥-٨٣٩*.

مفلح بن محمد الغالطي (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، ٢٤، ٦٠-٣٠*.
منى حسن بابكر (٢٠٢٥). المناعة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من السودانيين أثناء حرب ٢٠٢٣. *دراسات: العلوم التربوية، ٢٥ (١)، ١٦-١*.
هادي ظافر حسن، سعدي عبد الله إبراهيم (٢٠٢١). الوعي بالذات وعلاقته بالمناعة النفسية لدى معلمي ذوي الإعاقة بمدينة جازان. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٠ (٣)، ٤٣-٤*.

هبة فتحي النادي (٢٠٢٢). دور المناعة النفسية والمساندة الاجتماعية في خفض الإنهاك النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩). *مجلة الخدمة النفسية، ١٥، ٣٥-١*.
هناو حسن محمد خان (٢٠٢٢). المناعة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية ورضا الحياة لدى خريجي الجامعة في مدينة السلیمانية.

DOI: <https://doi.org/10.54809/jkss.vi1.5>

- Abdel-Aziz, A. E. & Adam, S. S. (2020). Relationship between resilience, burnout and professional quality of life among nurses working at El-Abbassiya psychiatric-mental health hospital. *Egyptian Journal of Health Care, EJHC*, 11(2), 551-557.
- Adam S, Torzsa P, Gyorffy Z, Voros K, Kalabay L. (2009). Frequent occurrence of level burnout among general practitioners and residents. *Orv Hetil*, 150,317-23.
- Adrienn V., Emese J., Alexandra P., & Eva B. (2019). The characteristics and changes of psychological immune competence of breast cancer patients receiving hypnosis, music or special attention. *Mentalhigiene es Pszichoszomatika*, 20(2), 139-58.

- Aggab, Z. & Aouin, B. (2024). Construction of a psychological immunity scale for middle school students. *Social Studies and Research Journal*, 12(4), 428-454.
- Agramia, A. (2024). Psychological immunity and its correlation with life stress among mothers of primary school students with learning disabilities. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies*, 5(2), 19-51. DOI: 10.21608/ihites.2024.312718.1204.
- Akhрина, J. & Febriani, N. (2020). Problem solving strategies using coping with burnout on nurses: Literature review. *Advances in Health Sciences Research*, 30. 347-357.
- Aladwan, F. (2024). The role of psychological immunity in predicting the psychological empowerment level of female kindergarten teachers in Jordan. *Journal of Social Studies Education Research*, 15 (5),120-147.
- Al-Adwan, F. E. & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological burnout in early childhood teachers: levels and reasons. *International Education Studies*, 10(1), 179-189.
- Al-Asadi, J., Khalaf, S., Al-Waaly, A., Abed, A. & Shami, S. (2018). Burnout among primary school teachers in Iraq: Prevalence and risk factors. *EMHJ*, 24(3), 262-268.
- Al-Tantawi, H. A. & Al-Sarahneh, S. A. (2021). The level of psychological burnout among kindergarten teachers in Hebron governorate. *Canadian Social Science*, 17(6), 122-133. DOI:10.3968/12346.
- Ani, E. (2023). Burnout and Positive Thinking skills among Critical Care Nurses. *Unpublished PhD Dissertations*, Walden University.
- Armoza-Levi, D., Rusu, A. (2023). Social-emotional learning and the personal well-being of kindergarten teachers. *European Proceedings of Educational Sciences EpES*. DOI: 10.15405/epes.23056.17.
- Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C. & Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, 69, 154-167. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.001>.

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>.
- Basson, M. & Rotbmann, S. (2002). Sense of coherence, coping and burnout of pharmacists. *SAJEMS NS*, 5(1), 35-62.
- Bhardwaj, A. K. & Verma, N. K. (2014). Psycho-immunity: Concept and its dimensions. *Behavioral Research Review*, 6(1):190-196.
- Bhardwaj, A.K. & Aggarwal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (Defense against mental illness): Importance in mental health scenario. *Online Journal of Multidisciplinary Research (OJMR)*, 1(3), 6-15. Accessed from https://www.academia.edu/17940185/Concept_and_Applications_of_Psycho_Immunity_Defense_Against_Mental_Illness_Importance_in_Mental_Health_Scenario
- Berg, M., Talvio, M., Hietajärvi, L., Benítez, I., Cavioni, V., Conte, E., Cuadrado, F., Ferreira, M., Košir, M., Martinsone, B., Ornaghi, V., Raudiene, I., Šukyte, D., Talic, S. & Lonka, K. (2021). The development of teachers' and their students' social and emotional learning during the "learning to be project"-training course in five European countries. *Front. Psychol*, 12, 705336.doi: 10.3389/fpsyg.2021.705336
- Bergin, C., Tsai, C., Prewett, S., Jones, E., Bergin, D. A. & Murphy, B. (2024). Effectiveness of a social-emotional learning program for both teachers and students. *AERA Open*, 10(1), 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/23328584241281284>
- Bezie, A. E., Zewude, G. T., Tesfaye, A., Yirdaw, A., Abie, A. B. & Abere, G. (2025). Work-related burnout and its associated factors among kindergarten teachers: A multi-center cross-sectional study in Ethiopia. *Front. Public Health*, 12,1453504. doi: 10.3389/fpubh.2024.1453504.
- Biela, A., Spajdel, M., Sliwak, J., Bartczuk, R. P., Wiechetek, M. & Zarzycka, B. (2015). The scale of psycho-immunological structure: Assessing factorial invariance in Poland and Slovakia. *Studia Psychologica*, 57(3). 163-176. DOI: 10.21909/sp.2015.03.691.

- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2013). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 368–388). New York, NY: Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x.
- Bredacs, A. M. (2016). Psychological immunity research to the improvement of the professional teacher training's national methodological and training development. *Practice and Theory in Systems of Education*, 11(2), 118-141. DOI 10.1515/ptse-2016-0014.
- Cadariu, I. & Rad, D. (2025). Emotional regulation and burnout prevention: psychological contributions to sustainable social work practice. *Technium Social Sciences Journal*, 71, 233-250.
- Carmen, R., Olga, B. & Beatriz, M. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Science*, 12(161), 1-12. doi.org/10.3390/educsci12030161.
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M. & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A Quasi-Experimental Study. *Mindfulness*, 8,337–350. DOI 10.1007/s12671-016-0603-z.
- CASEL. (2003). Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Retrieved from <https://casel.org>
- CASEL. (2013). Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs- Preschool and Elementary School Edition. Retrieved from <https://casel.org>
- CASEL. (2015). Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition. Retrieved from <https://casel.org>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://casel.org>

- Castellano, E., Muñoz-Navarro, R., Toledo, M. S., Spontón, C. & Medrano, L. A. (2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*, 31(1), 73-80. doi: 10.7334/psicothema2018.228.
- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 433–458). Jossey-Bass/Wiley.
- Choochom, O., Sucaromana, U., Chavanovanich, J., & Tellegen, P. (2019). A Model of Self-Development for Enhancing Psychological Immunity of the Elderly. *The Journal of Behavioral Science*, 13(2), 84-97.
- Condiman, L. C. (2024). Understanding the Dimensions of Kindergarten Teachers' Burnout: Scoping the Factors and Its Strategic Preventions. *PPSDP International Journal of Education*, 3 (2), 269-281.
- Davis, A. H. (2024). The Impact of Social Emotional Beliefs on Teachers' Self-Efficacy: A Correlation Study. *Unpublished Dissertation PhD*. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Dhahi, N. M. & Shihab, M. H. (2022). A comparative study in (resilience and immunity) psychological and the level of skillful performance in some ball skills in rhythmic gymnastics between students of the second and third stages. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y Eldeporte*, 17(6), 408-412.
- De la Fuente, E.I.; Lozano, L.M.; García-Cueto, E.; Luis, C.S.; Vargas, C.; Cañadas, G.R.; Cañadas-De la Fuente, G.A.; Hambleton, R.K. Development and Validation of the Granada Burnout Questionnaire in Spanish Police. *Int. J. Clin. Health Psychol*, 13, 216–225. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70026-7](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70026-7)
- Demerouti, E.; Bakker, A.B.; Vardakou, I.; Kantas, A. (2003). The Convergent Validity of Two Burnout Instruments. *Eur. J. Psychol. Assess*, 18, 296–307. DOI: 10.1027//1015-5759.19.1.12.
- Derman, M. T., Ural, A. B. & Güney, S. (2020). Occupational Burnout Level of Preschool Teachers Working in the East and West of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 66-80.

- Domitrovich, C., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D. & Ialongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prev Sci*, 17, 325–337. DOI 10.1007/s11121-015-0618-z
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416.
- Dubey, A. & Shahi, D. (2011). Psychological Immunity and Coping Strategies: A Study on
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Efeoglu, E. I. & Ozcan, S. (2017). The Relationship Between Social Problem-Solving Ability and Burnout Level: A Field Study Among Health Professionals. In B. Christiansen & H. Chandan (2017). *Handbook of Research on Human Factors in contemporary workforce Development*. IGI Global: Hershey PA.
- Einav, M., Confino, D., Geva, N. & Margalit, M. (2024). Teachers' Burnout – The Role of Social Support, Gratitude, Hope, Entitlement and Loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9, 827–849. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00154-5>
- Embacher, E.-M. (2023). *Personlichkeit als Ressource. Arbeitsbelastung und Wohlbefinden von elementarpädagogischen Fachkräften im Kindergarten [Workload and well-being of preschool teachers]*. Münster: Waxmann.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwas-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Evers, W. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *Br J Educ Psychol*, 72(2), 227-243. doi: 10.1348/000709902158865.
- Essa, E. K. (2020). Modeling the relationships among psychological immunity, mindfulness and flourishing of university students. *International Journal of Education*, 13(1), 37-43. doi: 10.17509/ije.v13i1.24488.
- Fandokht, O. M., SA'DIPOUR, I. A. & Ghawam, S. I. (2014). The Study of the Effectiveness of Positive Thinking Skills on Reduction of Students' Academic Burnout in First Grade High School Mall Students. *Indian J.Sci.Res.* 4 (6), 228-236.
- Ferren, M. (2021). *Social and emotional supports for educators during and after the pandemic*. The Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/article/social-emotional-supports-educators-pandemic/>.
- Freire, C., Ferradás, M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2020). Psychological Capital and Burnout in Teachers: The Mediating Role of Flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 8403. doi:10.3390/ijerph17228403.
- Galletta, M., Portoghese, I., Frau, N., Pau, M., Meloni, F., Finco, G., Contu, P. & Campagna, M. (2019). Association between burnout and sense of coherence among speech and language therapists: an exploratory study in Italy. *Acta Biomed for Health Professions*, 90(4), 25-31. DOI: 10.23750/abm. v90i4-S.8261.
- Gholami L. M. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 83-86. doi: 10.18052/www.scipress.com/ILSHS.60.83.
- Gkamari, M. & Fotopoulou, V. (2024). Burnout Syndrome Dimensions as Perceived by Kindergarten Teachers and Elementary School Teachers in Greece. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(5), 47-53.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Fredericks, L. & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474 DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 27(1), 13-32.
- Guha, S. & Beria, N. (2024). Psychological Immunity (Pi) in post-Covid era: A systematic review paper. *Multidiscip. Rev*, 6, e2023ss044. <https://doi.org/10.31893/multirev.2023ss044>.
- Guimaraes, A. M., Freitas, L. C. & De Oliveira, D. C. R. (2024). Burnout syndrome and its relationships with social skills, coping, and socio-occupational variables in elementary school teachers. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3727. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3727>
- Gunes, A. M. (2022). The Relationship between problem-solving skills, burnout levels and self-efficacy beliefs of school principals. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 590-602. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1080663>.
- Gyorffy Z, ´Adam S. Az egeszsegi ´ A., Munkastresszes, A. & Alakulasa Z. (2004). Health status, work-related stress and burnout trends among medical professionals. *Szociol´ogiai Szemle*, 3,107–27.
- Ishibashi, S., Tokunaga, A., Shirabe, S., Yoshida, Y., Imamura, A., Takahashi, K., Kawano, K., Iwanaga, R. & Tanaka, G. (2022). Burnout among kindergarten teachers and associated factors. *Medicine*, 101(38), (e30786).
- Jagodics, B., Toth, E., Gal, Z., Jambori, S., Szab, E. & Kasik, L. (2023). Relationship between School Burnout and Social Problem-Solving among Hungarian Students. *Mental Health and School Adjustment – Contextual, Psychological Variables and Performance*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.1007877>.

- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Jugović, I. P., Marušić, I. & Bojic, J. M. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: a mediation model. *BMC Psychology*, 13(9). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2>.
- Jin, R., Songsiangchai, S. & Yang, F. (2025). The Impact of Social-Emotional Learning (SEL) on the Mental Health and Well-Being of Students at Henan University. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 13(2), 666-674.
- Katsatasri, P., YoTha, N. & Yurayat, P. (2025). Mitigating Undergraduate Learning Burnout: Development of an Assessment Tool and Positive Thinking Training Program. *Journal of Education and Learning*, 14(1), 203-211. DOI: 10.5539/jel.v14n1p203.
- Kaur, T. & Som, R. R. (2020). The Predictive Role of Resilience in Psychological Immunity: A Theoretical Review. *International Journal of Current Research and Review*, 12(22). DOI: <http://dx.doi.org/10.31782/IJCRR.2020.122231>.
- Khojasteh & Abdoli, M. (2024). The Effect of Positive Thinking Intervention on Academic Burnout and Academic Engagement among Elementary School Students. *Positive Psychology Research*, 9(3), 83-108. Doi: 10.22108/PPLS.2024.138725.2448.
- Kim, S., Crooks, C. V., Bax, K., & Shokoohi, M. (2021). Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study. *School Mental Health*, 13(1), 55- 68. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09406-6>.

- Koch, P., Stranzinger, J., Nienhaus, A., & Kozak, A. (2015). Musculoskeletal symptoms and risk of burnout in Child Care Workers — A cross-sectional study. *PloS ONE*, 10 (10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140980>
- Kristensen, T.S.; Borritz, M.; Villadsen, E.; Christensen, K.B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A New Tool for the Assessment of Burnout. *Work Stress*, 19, 192–207. DOI: [10.1080/02678370500297720](https://doi.org/10.1080/02678370500297720)
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & Stress*, 6(2), 107–115. <https://doi.org/10.1080/02678379208260345>.
- Li, P., Zhang, Y. & Zhang, S. (2022). How Creative Self-Concept Leads to Happiness: A Multilevel Chain Mediating Model. *The Journal of Creative Behavior*, 0(0), 1–13. Creative Education Foundation (CEF). DOI: 10.1002/jocb.545.
- Maslach C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Curr Directions. Psychol Sci*, 12(5), 189–92.
- Maslach C, Schaufeli W, Leiter M. (2001). Job burnout. *Annu Rev Psychol*, 52, 397-422.
- Medical Professionals. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(2,1), 36-47.
- Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. & Kyndt, E. (2020). ‘Burnout contagion’ among teachers: A social. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93, 328–352. DOI: [10.1111/joop.12296](https://doi.org/10.1111/joop.12296).
- Michalak, M., Brzozowska, J. & Kazimierska-Zajac, M. (2022). Level of Professional Burnout and Sense of Coherence among Nurses Working in the Department of Anesthesiology and Intensive Care. *The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing*, 11(1), 8–13. DOI: [10.15225/PNN.2022.11.1.2](https://doi.org/10.15225/PNN.2022.11.1.2).
- Mississippi Department of Education. (2021). K-12 SEL resource guide: Social emotional learning standards. 7 Miss. Admin. Code Pt. 220.
- Nagy E. & Nagy B. E. (2016). Coping with infertility: Comparison of coping mechanisms and psychological immune competence in fertile and infertile couples. *J Health Psychol*, 21(8), 1799–808.

- Négele, Z., Berki, T., Tóth, R., Gyömbér, N., Pápai, J., Tróznai, Z., Nyakas, C. & Tóth, L. (2025). The Structure of Psychological Immunity among Youth Team Sports Players. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 111. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2025-0026>.
- Ng, J., Rogers, M. & McNamara, C. (2023). Early childhood educator's burnout: A systematic review of the determinants and effectiveness of interventions. *Issues in Educational Research*, 33(1), 173-206.
- Nicita, A., Fumia, A., Caparello, C., Meduri, C. F., Sorrenti, L. & Filippello, P. (2024). The Mediating Role of Academic Burnout between Goal Orientation and Drop-out among Italian University Students. *4th World Conference on Psychology and Behavioral Science, May 13-14, 2024 | Vienna, Austria*. <https://doi.org/10.62422/978-81-970290-0-4-014>.
- Ntim, S. Y., Qin, J., Antwi, C. O., Aboagye, M. O., Chen, S. & Mensah, E. T. (2023). Early childhood educators' emotional labor and burnout in an emerging economy: The mediating roles of affective states. *Heliyon*, 9, e14053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14053>
- Obra, C. (2024). Providing Parent Education on School-Based, Social-Emotional Learning Programs to Increase Parents' Self-Efficacy for Managing Aversive Behaviors. *Unpublished PhD*, University of Nevada, Las Vegas.
- Okuno, Y., Banba, I., Aono, A. & Okumora, J. (2013). Sense of self-growth and burnout in hospital nurses. *The Japanese Journal of Health Psychology*, 26(2),95-107. DOI: 10.11560/jahp.26.2_95
- Olah, A (2000). Health protective and health promoting resources in personality: A framework for the measurement of the psychological immune system. *Paper presented at the Positive Psychology Meeting*, Quality of Life Research Center, Claremont Graduate University.
- Olah, A. (2002). Positive traits: flow and psychological immunity. *Paper Presented at The First International Positive Psychology Summit*, 3-6 October 2002, Washington D.C.
- Olah A. (2009). Psychological immunity: a new concept of coping and resilience. *Coping & Resilience International Conference*, Dubrovnik, Croatia; October 3-6.

- Olah A. (2005). *Emotions, coping and optimal experience*. Trefort Kiado.
- Olivia, R. (2025). Supporting Teachers in Social Emotional Learning. *Culminating Experience Projects*, 573. <https://scholarworks.gvsu.edu/gradprojects/573>.
- Oliveira, S., Cardoso, A., Martins, M. O., Roberto, M. S., Veiga-Simao, A. M. & Marques-Pinto, A. (2025). Bridging the gap in teacher SEL training: Designing and piloting an online SEL intervention with and for teachers. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 100118. DOI: 10.1016/j.sel.2025.100118.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, M. & Marques-Pinto, A. (2022). Effects of the A+ intervention on elementary-school teachers' social and emotional competence and occupational health. *Front. Psychol*, 13,957249. doi: 10.3389/fpsyg.2022.957249
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simao, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta- analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33, 1779–1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40, 644–681. DOI: 10.3102/0091732X16673595.
- Pandey, D. (2017). Psychological intervention can enhance the immunity of individuals. *Journal of medical microbiology and immunology*, 1 (1e.102), 1.
- Pachi, A.; Sikaras, C.; Ilias, I.; Panagiotou, A.; Zyga, S.; Tsironi, M.; Baras, S.; Tsitrouli, L.A.; Tselebis, A. (2022). Burnout, Depression and Sense of Coherence in Nurses during the Pandemic Crisis. *Healthcare*, 10, 134. <https://doi.org/10.3390/healthcare10010134>.
- Pereira, H., Gonçalves, V. O. & Assis, R. M. (2021). Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 795–803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>.

- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Public Health England. (2016). *Interventions to prevent burnout in high-risk individuals: evidence review*. PHE publications gateway number: 2015709.
- Pulloori, S. & Vijayan, D. (2023). Burnout and Emotional Regulation among Medical Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 11(3). DOI: 10.25215/1103.098.
- Qiang, Y. (2022). A Correlation Study of Self-efficacy and Occupational Burnout Among University Foreign Language Teachers. In V. Balakrishnan et al. (Eds.): *ICMEIM 2022, AHSSEH 6*, pp. 234–240. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-044-2_31.
- Rachman, S. J. (2016). Invited essay: Cognitive influences on the psychological immune system. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 53, 2-8.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. & Fernández-Díaz, J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema* 29(3), 370-377. doi: 10.7334/psicothema2016.309
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
- Ruxandra, I. S., Diaconescu, L. V., Mihăilescu, A. I., Sabina Stan, S., Ciobanu, A. M. & Popa-Velea, O. (2025). Contributing Factors to Burnout in Healthcare Professionals—Does Emotional Intelligence Play A Protective Role? A Narrative Review. *Preprints.org* doi: 10.20944/preprints202507.1931.v1
- Rushton, C. H., Batcheller, J., Schroeder, K. & Donohue, P. (2015). Burnout and Resilience Among Nurses Practicing in High-Intensity Settings. *American Journal of Critical Care*, 24(5), 412-421. DOI: 10.4037/ajcc2015291.

- Salmela-Aro, K.; Rantanen, J.; Hyvönen, K.; Tilleman, K.; Feldt, T. (2011). Bergen Burnout Inventory: Reliability and Validity among Finnish and Estonian Managers. *Int. Arch. Occup. Environ. Health*, 84, 635–645. DOI 10.1007/s00420-010-0594-3
- Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C. & Lei, P. (2023). Social–Emotional Learning for Whom? Implications of a Universal SEL Program and Teacher Well-being for Teachers’ Interactions with Students. *School Mental Health*, 15, 190–201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- Santos, R. D., Borchardt, J. N., Yousey, B., Dickson, S. & Aloise, S. (2023). A narrative review of preschool teacher burnout. *Modern Psychological Studies*, 29(2), 1-21.
- Schaack, D. D., Le, V.-N., & Stedron, J (2020). When fulfillment is not enough: Early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands and resources perspective. *Early Education and Development*, 57(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648>
- Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)— Development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Barrera, U. & Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25, 7-13.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. DOI: 10.1353/foc.2017.0007.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. A. Durlak, R. P. Weissberg, C. E. Domitrovich, and T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford.

- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, J. M. & Hanson-Peterson, J. L. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia.
- Seeger, M. (2015). Immunity and Self-Awareness. *philosophers' imprint*, 15(17), 1-19.
- Seibert, G., May, R. W., Fitzgerald, M. C. & Fincham, F. D. (2019). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 49, 120–127.
- Shapan, N. L. & Ahmed, A. F. (2020). Rationing of psychological immunity scale on a sample of visually impaired adolescents. *International Journal for Innovation Education and Research*, 8(3). DOI: <https://doi.org/10.31686/ijer.vol8.iss3.2236>
- Shirom, A.; Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *Int. J. Stress Manag.*, 13, 176–200.
- Srivastava, S. & Chandi, V. (2025). Resilience, Decision-Making and Psychological Immunity in Lifelong Learners. *Mind and Society*, 14(1), 74-80.doi: 10.56011/mind-mri-141-202510.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892–909. doi:10.1002/pits.21641
- Smetackovaa, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, EJSBS, XX, 2476-2488.
- Smidt, W., Karpenko, O., Czepil, M. & Embacher, M. (2024). Predictors of burnout of preschool teachers working in the warzone Ukraine. *Early Childhood Research Quarterly*, 68, 169–179. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.05.002>.
- Siroka, K., Antalova, A. & Cechova, D. (2024). The Psychological Immune Competence Inventory: A Pilot Validation Study in Slovakia. *European Journal of Mental Health*, 19, e0023, 1–15. <https://doi.org/10.5708/EJMH.19.2024.0023>

- Srivastava, S. & Chandi, V. (2025). Resilience, Decision-Making and Psychological Immunity in Lifelong Learners. *Mind and Society*, 14(1), 74-80. doi: 10.56011/mind-mri-141-202510
- Stankovic, M., Papp, L., Ivankovits, L., Lazar, G., Peto, Z. & Toreki, A. (2022). Psychological immune competency predicts burnout syndrome among the high-risk healthcare staff: A cross-sectional study. *International Emergency Nursing*, 60, 101114, 1-6.
- Stoyanova, K. & Stoyanov, D. S. (2021). Sense of Coherence and Burnout in Healthcare Professionals in the COVID-19 Era. *Front. Psychiatry*, 12, 709587. doi: 10.3389/fpsyt.2021.709587
- Supervía, P. U. & Bordás, C. S. (2020). Burnout syndrome, engagement and goal Orientation in teachers from deferent educational stages. *Sustainability*, 12, 6882. doi:10.3390/su12176882.
- Szigeti, M. V. & Di Blasio, B. (2024). Teachers' Psychological Resources - Coping Mechanisms in the Prevention of Burnout. In M. Shelley & O. T. Ozturk (Eds.), *Proceedings of ICRES 2024-- International Conference on Research in Education and Science* (pp. 917-936), Antalya, Turkiye. ISTES.
- Taghiyeva, N., Felix, E. & Lopez, A. C (2024). Social and Emotional Competence and Teachers' Self Efficacy. In Spain. *Digilec*, 11, 126-149. DOI: <https://doi.org>.
- Talvio, M., & Lonka, K. (2019). How to Create a Flourishing Classroom? An Intervention Protocol for Enhancing Teachers' Social and Emotional Learning. In *Positive Psychological Intervention Design and Protocols for Multi-Cultural Contexts* (pp. 315-339). Springer, Cham.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers' Social and Emotional Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693–716. doi: 10.14204/ejrep.31.13073.
- Talvio, M., Hietajärvi, L., & Lintunen, T. (2021). The challenge of sustained behavioral change – The development of teachers social and emotional learning (SEL) during and after a Lions Quest workshop. In M. Talvio & K. Lonka (Eds.). *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools*. Oxfordshire: Routledge.

- Taormina, R. J. (2000). Approaches to preventing burnout: The effects of personal stress management and organizational socialization. *Journal of Nursing Management*, 8, 89–99. DOI: 10.1046/j.1365-2834.2000.00156.x · Source: PubMed
- Tasic, R., Rajovic, N., Pavlovic, V., Djikanovic, B., Masic, S., Velickovic, I., Mostic, D., Cumic, J., Milcanovic, P., Janicijevic, V., Stanisavljevic, D., & Milic, N. (2020). Nursery teachers in preschool institutions facing burnout: Are personality traits attributing to its development? *PloS One*, 15(11), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242562>
- Tayama, J., Yoshida, Y., Iwanaga, R. & Tokunaga, A. (2018). Factors associated with preschool workers' willingness to continue working. *Medicine*, 97(49), (e13530).
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Thoyibah, V. M., Desiana, P. M. (2024). The Effect of Job Flexibility and Job Burnout on Turnover Intention. *JPEK. Jurnal Pendidikan Ekonomi dan Kewirausahaan*, 8(3), 1304-1317. DOI: 10.29408/jpek.v8i3.29039
- Trauernicht, M., Anders, Y., Oppermann, E., & Klusmann, U. (2023). Early childhood educators' emotional exhaustion and the frequency of educational activities in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 38(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217485>.
- Tyson, O., Roberts, C. M., & Kane, R. (2009). Can implementation of a resilience program for primary school children enhance the mental health of teachers? *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 19, 116–130. <https://doi.org/10.1375/ajgc.19.2.116>
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in Early Childhood Education and Care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>.

- Vargay, A., Jozsa, E., Pajer, A. & Panyai, E. (2019). The characteristics and changes of psychological immune competence of breast cancer patients receiving hypnosis, music or special attention. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 20, 2, 139–158 DOI: 10.1556/0406.20.2019.009
- Vasudevan, M. (2003). *Emotional Stress*. New Delhi, India: Jaypee Brothers Medical Publishers Pvt. Ltd.
- Veronika, M. S. (2024). Psychoeducation as burnout prevention for Hungarian teachers. *Proceedings of the International Conference on Applied Research in Education*, 1, 16-25. DOI: <https://doi.org/10.33422/areconf.v1i1.594>.
- Wang, L. & Lian, H. (2025). Navigating pressure and connection: goal orientation, coach-athlete relationships, and burnout among Chinese collegiate athletes—a mixed-methods study. *Front. Psychol.* 16:1615274. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1615274.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.
- White, T., Bristol, T. & Britton, T. (2024). Teachers of Color & Self-Efficacy in Social and Emotional Learning (SEL): Strengthening Equity-Based Approaches to SEL. *Urban Education*, 59(8) 2211–2244. DOI: 10.1177/00420859221114875
- Wiens, K. (2024). *Awareness: A tool for burnout immunity*. Executive Forum, Leader to Leader.
- Wu, H. Y., Chen, H. & Chen, P. (2025). Social and emotional learning enhancing teacher well-being and professional development in Taiwan: A preliminary study of the BEST ME program. *Social and Emotional Learning Research: Practice and Policy*, 5, 100098.
- Xu, X., Jiang, Y., Chen, L. & Chen, Y. (2024). The variables associated with burnout among Korean early childhood teachers: A Meta-Analysis. *SAGE Open*, 1-20. DOI: 10.1177/21582440241266993.

- Xue, F., Liu, J., Zhou, T., Li, X., Liu, C., Li, X., Li, S., Ye, P. & Zhang, J. (2025) The relationship between burnout, sense of coherence and job safety attitudes among nurses after coronavirus disease 2019 in China: A cross-sectional survey. *Front. Public Health* 13,1516744. doi: 10.3389/fpubh.2025.1516744.
- Yang, C., Lim, J. H., Lin, X., Rho, E. Dong, Q. (2025). An initial validation of transformative social and emotional learning (SEL) competencies scale among Asian American pacific islander (AAPI) teachers. *School Psychology Review*, 54(2), 250–265. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2355670>.
- Yu, J., Lee, S., Kim, M., Lim, K., Chang, K. & Chae, S. (2019). Professional self-concept and burnout among medical school faculty in South Korea: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 19. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1682-z248>.
- Zang, L. & Chen, Y. (2022). Relationship Between Person-Organization Fit and Teacher Burnout in Kindergarten: The Mediating Role of Job Satisfaction. *Front. Psychiatry* 13,948934. doi: 10.3389/fpsy.2022.948934.
- Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S. & Tian, J. (2023). How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout: The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being. *Sustainability*, 15(2061). <https://doi.org/10.3390/su15032061>.
- Zhao N, Huo M and Van Den Noortgate W (2023) Exploring burnout among preschool teachers in rural China: A job demands-resources model perspective. *Front. Psychol.* 14:1253774. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1253774.
- Zhou, F. (2023). Influencing factors and preventive strategies of job burnout in preschool teachers. *International Journal of New Developments in Education*, 5(3),31-35. DOI: 10.25236/IJNDE.2023.050306.

The Effect of Training on Social-Emotional Learning Skills in Enhancing Psychological Immunity and Reducing Occupational Burnout among Kindergarten Teachers

**Prepared by: Eslam Anwar Abd Elghany
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education in Ismailia- Suez Canal University**

Abstract:

The present study aimed to explore the impact of social-emotional learning (SEL) skills on enhancing psychological immunity and reducing occupational burnout among kindergarten teachers in Ismailia Governorate. To achieve this goal, a training program was designed and implemented to develop SEL skills using an experimental design with equivalent groups, consisting of sixteen teachers (eight in the experimental group and eight in the control group). The research tools included the Social-Emotional Competence Scale (Yang et al., 2025) adapted by the researcher, the Psychological Immunity Scale developed by the researcher, and the Occupational Burnout Scale (Schaufeli et al., 2020) adapted by the researcher. The findings indicated the effectiveness of the proposed training program in developing social-emotional learning skills, enhancing psychological immunity, and reducing occupational burnout among the participating kindergarten teachers. The study recommended integrating social-emotional learning skills into pre-service teacher preparation programs in faculties of education and early childhood education to strengthen teachers' psychological and professional adaptability.

Keywords: Social and Emotional Learning (SEL) – Occupational Burnout – Psychological Immunity – Kindergarten Teachers