الجامعة العربية الامريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس تربوي

مهارات التفكير وعلاقتها بالاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب – برنامج مقترح

ندوى صالح عبد الله عسّاف

202113511

أسماء لجنة الإشراف: أ. د. زياد بركات

أ. د. ماجد الخياط

أ. د. محمد شاهين

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج علم النفس التربوي

فلسطين، آذار / 2025

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الامريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس تربوي

صفحة إجازة الأطروحة

مهارات التفكير وعلاقتها بالاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب – برنامج مقترح

ندوى صالح عبد الله عسّاف

202113511

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ: 6/3/2025 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ. د. زياد بركات	المشرف الرئيس	
2. أ. د. ماجد الخياط	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ. د. محمد شاهين	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، آذار / 2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالب: ندوى صالح عبد الله عسّاف

الرقم الجامعي: 202113511

التوقيع: ندوى عسّاف

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 11.4.2025

الإهداء

إلى كل مُتعلّم ومُعلّم وعالِم قد صان أمانة العلم وأصالته، وكل من جد منهم بإخلاص وثابر،

إلى أُسرتي الحبيبة

زوجي المَوَدّة والرَحمَة أحمد عسّاف وأبنائي البررة حفظهم الله

أبي رحمه الله وأمي حفظها الله

أخي ومعلمي د. أحمد أسدي حفظه الله

أختي فاطمة الحبيبة

وأحبتي جميعًا

إلى كل أولئك أهدي هذا الجهد سائلة الله تعالى الثبات والقبول وأن يكون عملي حجة لي ولهم وأن يجعلنا مستعملين للأمة وللدين – اللهم آمين

ندوى صالح عبد الله عسّاف

الشكر والتقدير

شكرًا وحمدًا لله تعالى أن أعانني وثبتني أن أتم هذا العمل البحثي،

أشكر لجنة الإشراف على الأطروحة على جهودهم، المشرف الأستاذ الدكتور زياد بركات، والأستاذ الدكتور ماجد الخياط، والأستاذ الدكتور محمد شاهين، والشكر موصول للصرح العلمي الشامخ الجامعة العربية الأمريكية وقسم الدراسات العليا وعلى رأسه الأستاذ الدكتور غسان سرحان على توفيرهم لبيئة أكاديمية وكوكبة من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين،

الشكر الجزيل لكل أولئك الذين دعموني وأكرموني بدعوة طيبة وصادقة زوجي أمي وأحبتي،

شكر الله لكم جميل عطائكم وحسن صنيعكم وجعله في موازينكم.

مهارات التفكير وعلاقتها بالاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب – برنامج مقترح

الطالبة: ندوى صالح عبد الله عسّاف

لجنة الإشراف: أ. د. زياد بركات

أ. د. ماجد الخياط

أ. د. محمد شاهين

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات أنماط التفكير ومستوى الاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة، من خلال المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيقه على عينة عشوائية طبقية بلغت (269) معلمة من مجتمع معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب في الداخل الفلسطيني، خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2025–2024)؛ حيث استخدم مقياس هيرمان لأنماط التفكير، ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، ومقياس الهُويّة الذاتيّة، وقد خلصت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين مهارات أنماط التفكير والاحتراق النفسي؛ حيث جاءت العلاقة عكسية سالبة، فكلما ازدادت درجة مهارات التفكير انخفض مستوى الاحتراق النفسي، وكذلك وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين مهارات التفكير والهُويّة الذاتيُة؛ حيث جاءت العلاقة طردية موجبة، فكلما ازدادت درجة مهارات التفكير ازداد مستوى الهُويّة الذاتية، وكذلك وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة؛ حيث جاءت العلاقة عكسية سالبة، فكلما ازداد مستوى الهُويّة الذاتية انخفض مستوى الاحتراق النفسي. وكشفت الدراسة عن مستوى مهارات التفكير، حيث جاء بنسبة مئوية (83.0) ومستوى مرتفع، فجاء التفكير العقلاني بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (85.8)، يليه التفكير المنظم بنسبة مئوية (85.4)، ثم التفكير الاجتماعي العاطفي بنسبة مئوية (84.6) وآخرها التفكير الإبداعي بنسبة مئوية (76.8)، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس مهارات التفكير تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لصالح لقب ثانٍ – ماجستير، ووجود فروق دالة إحصائيًا

تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أقل من (8) أعوام، وكشفت الدراسة عن مستوى الاحتراق النفسي؛ حيث جاء بنسبة مئوية (37.4) وبمستوى منخفض، مع وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من (16) عام، وجاء مستوى الهويّة الذاتيّة مرتفعًا بنسبة مئوية (87.2)، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في مجال الإنجاز والطموح تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من (8) أعوام، وقد أوصت الدراسة بتطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير وخفض مستوى الاحتراق النفسي ورفع مستوى الهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير، أنماط التفكير، الاحتراق النفسي، الهُويّة الذاتيّة، معلمات رياض الأطفال.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار	أ
	الإهداء	ب
	الشكر والتقدير	ج
	ملخص	د
	قائمة الجداول	ك
	قائمة الأشكال	ف
	قائمة الملحقات	ص
	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	9
3.1	أهمية الدراسة	10
4.1	أهداف الدراسة	12
5.1	أسئلة الدراسة	13
6.1	فرضيات الدراسة	14
7.1	حدود الدراسة ومحدداتها	15

8.1	مصطلحات الدراسة	16

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2	مقدمة	20
	أولًا – الإطار النظري	23
2.2	1. مهارات التفكير	23
1.2.2	نظريات التفكير – نظريات النمو المعرفي	24
2.2.2	ميزات وخصائص التفكير	37
3.2.2	أنماط التفكير	38
4.2.2	أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان	45
5.2.2	مهارات التفكير	48
6.2.2	تنمية مهارات التفكير	52
7.2.2	معوقات مهارات التفكير	57
3.2	2. الاحتراق النفسي	59
1.3.2	نظريات الاحتراق النفسي	60
2.3.2	أسباب الاحتراق النفسي	67
3.3.2	عوامل الاحتراق النفسي	69
4.3.2	أعراض وأبعاد الاحتراق النفسي	71

5.3.2	مظاهر الاحتراق النفسي	72
6.3.2	مصادر الاحتراق النفسي	74
7.3.2	مراحل ومستويات الاحتراق النفسي	76
8.3.2	الوقاية من الاحتراق النفسي	79
4.2	3. الهُويّة الذاتيّة	80
1.4.2	نظريات الهُويّة	82
2.4.2	عناصر الهُويّة	88
3.4.2	مكونات الهُويّة الذاتيّة	89
4.4.2	تطور الهُويّة الذاتيّة وتشكيلها	90
5.4.2	وسائل تنمية الهُويّة الذاتيّة	92
6.4.2	أبعاد الهُويّة الذاتيّة	93
7.4.2	المعوقات الذاتيّة	102
5.2	ثانيًا – الدراسات السابقة	103
1.5.2	أولًا: الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير	104
2.5.2	ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالاحتراق النفسي	108
3.5.2	ثالثًا: الدراسات المتعلقة بالهُويّة الذاتيّة	115
4.5.2	تعقيب على الدراسات السابقة	118

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

1.3	منهجية الدراسة	121
2.3	مجتمع الدراسة	121
3.3	عينة الدراسة	122
4.3	أدوات الدراسة وخصائصها	124
5.3	متغيرات الدراسة	134
6.3	إجراءات تنفيذ الدراسة	134
7.3	المعالجات الإحصائية	135

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1.4	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	137
1.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	137
2.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	144
3.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	148
2.4	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	152
1.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	152
2.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	154

3.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	159
4.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	163

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	168
1.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	168
2.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	171
3.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	173
4.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	175
5.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	178
6.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	180
7.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	182
8.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن	183
2.5	التوصيات والمقترحات	192
	المراجع	194
	الملحقات	208
	Abstract	244

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي	122
2.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي	123
3.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية (التصنيفية)	124
4.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات التفكير	128
5.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحتراق النفس	129
6.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الهُويّة الذاتية	130
7.3	قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	131
8.3	درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة	133

1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس مهارات التفكير وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	137
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	139
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير المنظّم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	140
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير الاجتماعي العاطفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	141
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير الإبداعي/الابتكاري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	143

6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الاحتراق النفسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	144
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإجهاد الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	145
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال نقص الشعور بالإنجاز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	146
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تبلد المشاعر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	147
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الهُويّة الذاتية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	148
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التواصل مع الآخرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	149

12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال مفهوم الذات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	150
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإنجاز والطموح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	151
14.4	معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير وكل من: الاحتراق النفسي والهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب	153
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني	155
16.4	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني	156
17.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس مهارات التفكير ومجالات: (التفكير المنطقي العقلاني/	158

	الناقد، والتفكير الاجتماعي العاطفي، والتفكير الإبداعي/ الابتكاري) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني	160
19.4	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني	161
20.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الاحتراق النفسي ومجالي: (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	162
21.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الهُويّة الذاتية تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني	164

22.4	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الهُويّة الذاتية تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني	165
23.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الهُويّة الذاتية ومجال: (الإنجاز والطموح) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	166
1.5	خطة لقاءات البرنامج المقترح	187

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.2	مخطط تفصيل عملية التوازن ومركباتها	26
2.2	مخطط نظرية لازاروس	66

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الأوليّة	208
2	قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة	217
3	أداة الدراسة الاستطلاعية	218
4	الفقرات المحذوفة من أدوات الدراسة	227
5	أدوات الدراسة في صورتها النهائية	237

الفصل الأوّل: مقدمة الدراسة

1.1 المقدمة

إن مهارات التفكير تنم عن عمليات عقلية معرفية عُليا، والتي تنعكس على شخص الفرد وحياته، وتطوراته، ونفسيته وتقدمه، فجميع الإنجازات البشرية ناجمة عن تفكير، كونه أداة رقي وتقدم ودليل وجود وبقاء ووسيلة للتحصن والثبات، وتكمن أهمية مهارات التفكير في كونها تشكل أسلوبًا ووسيلةً تساعد الفرد في بلورة ذاته وشخصيته، وتمكنه من القدرة على التعامل مع الآخرين بفاعلية، والتواصل معهم على اختلاف سماتهم وأنماطهم، وهذه سمة ما انفكت عن سمات المعلم، والذي تحتم عليه التعامل مع الطلبة بتنوع شخصياتهم وسماتهم، كما ويتوجب عليه حفاظًا على سوائه النفسي أن يعمل على تحصين ذاته وتمكينها، ليتمكن من القيام بالمهام المتعددة الملقاة على عاتقه في حياته اليومية، والتي تتطلب تعددًا وتنوعًا في مهارات التفكير لتمكنه من امتلاك العديد من الطرائق والأساليب، فيعمل على توظيفها في التعامل مع المشكلات وحلها، ومواجهة الأزمات وتخطيها، ومنها القدرة على التواصل مع الآخرين كالطلبة وذويهم، والزملاء، والطواقم الإدارية المختلفة، كما يتطلب من المعلم إيجاد بدائل وابتكار أنشطة تدريسية تربوية لإكساب المعلومة والمساهمة في تطور طلبته، والعمل على احتوائهم ودعمهم وتوفير ما يحافظ على صحتهم النفسية والعقلية والاجتماعية، من خلال أدائه وتعامله مع المواقف والطلبة باختلاف خلفياتهم وشخصياتهم، وذلك كون المعلم مربيًا للشخصية وناقلًا للمعرفة ومعدلًا ومحسنًا للسلوك، هذه القدرات وما بها من جهود تتطلب شخصًا مدركًا لذاته وقدراته وموظِفًا لها في سبيل أداء رسالته وتحقيق طموحه، من خلال تمتعه بمهارات تفكير متنوعة تحصنه وتمكنه من تطوير أساليب واستراتيجيات للتعامل مع البيئة الصفية وحل

المشكلات والتعامل مع الطلبة وذويهم وزملائه، ومهارات التفكير تختلف باختلاف الجزء المفعل من الدماغ بما فيه من عمليات معرفية عقلية تنعكس في سلوك الفرد.

دعت الكثير من العلوم التربوية والنفسية إلى تنمية مهارات التفكير لدى المعلم، حتى تصبح لديه القدرة على مواجهة الأزمات والمعضلات التي تواجهه على الصعيد المهني والنفسي والاجتماعي، من حيث أن الفرد وشخصيته وهويته ناتجة عن تفكيره، كما يؤثر في أدائه العملي والمهني ودافعيته، وكذلك مهارات التفكير تساعد المعلم في فهم ومساعدة الطلبة، وفي مفهومه لذاته، فللتفكير عدة مكونات منها المتعلق بالمواد ومنها المتعلق بسمات الشخصية وخصائصها السلوكية والمعرفية (العتوم وآخرون، 2011)، ومع زيادة قدرة المعلم في التعامل مع المواقف والتواصل مع الآخرين، وقدرته وصموده في التعامل مع المتطلبات المهنية والنظام التعليمي ومشكلاته كنتيجة نمو لشخصيته ومهارات التفكير لديه، فإنه يصبح أقل عرضة للاحتراق النفسي والاستنزاف الانفعالي، واضطراب وتشتت هويته، وتدني تقديره لذاته وتدني إنجازه، فالاحتراق النفسي يعيق نمو الشخصية وتطورها (محمد وسليمان، 2011).

وبما أن مهارات التفكير المتنوعة لدى الفرد تتيح له تحقيق ذاته وتوظيف قدراته، والتعبير عن أفكاره بما يتناسب مع المواقف والأحداث التي تواجهه، والذي لا يتم إلا باستخدام مهارات تفكير متنوعة يمتلكها، والتي تحيل المعلم إلى معلم ذي كفاءة يتميز بخصائص نفسية وانفعالية واجتماعية، وتؤثر في أدائه الوظيفي وصحته النفسية، وهويته الذاتية، لما يلقاه من تقدير من الآخرين كالطلبة والإداريين، وبالتالي تزيد من تقديره لذاته وتحقيقه لإنجازاته (الأسمري والسواط، 2014)، وتمثل مهارات التفكير عمليات معالجة عقلية معرفية للمدخلات الحسية، والتي تظهر في سلوكات الفرد بعد أن يدركها ويحكم عليها (العتوم وآخرون، 2011).

هناك العديد من النظريات التي فسرت مهارات التفكير بتنوعها، حيث اعتمدت الدراسة الحالية متغير مهارات التفكير (Thinking Skills) وفقًا لنظرية العالم الأمريكي نيد هيرمان (Ned Herman)، التي وردت تحت مفاهيم عدة في الأدب التربوي، منها: أنماط التفكير (Patterns of Thinking)، وبوصلة التفكير (Thinking Compass)، وأساليب التفكير (Thinking Styles)، والسيطرة الدماغية (Brain Control)، والسيطرة على العقل (Control Of The Brain)، والهيمنة الدماغية (Brain Dominance)؛ حيث قام هيرمان بدراسة تعتمد على اكتشاف روجر سبيري (Roger Sperry)، واكتشاف بول ماكلين (Paul Maclean)، فقد جزأ الدماغ إلى أربعة أجزاء، مستخلصًا من دراسته نظرية أنماط التفكير (Herman Brain Dominance Instrument)، ويرمز لها بِـ: (HBDI) (آل يوسف، 2021)، والذي حدد أربعة أنواع من مهارات التفكير، اعتمادًا على تجزئة الدماغ لأربعة أجزاء، هي: المنطقي العقلاني، والمنظم، والاجتماعي العاطفي، والإبداعي الابتكاري، ولكل جزء منها سمات ومهارات تميزه عن غيره (السراج، 2009؛ علاوي 2022).

كذلك اعتمدت الدراسة الحالية متغير الاحتراق النفسي، وهو الإرهاق والضعف الذي يعيق الفرد عن أدائه الوظيفي نتيجة المواقف السلبية المتراكمة والتي أثرت في مشاعره وسلوكياته (لملوم، 2018)، وبخاصة وظيفة المعلم التي هي من أكثر الوظائف المعروفة في القطاعات الاجتماعية، والتي تكررت فيها الحالات العلاجية من الاحتراق النفسي (عقون، 2020).

الاحتراق النفسي من وجهة نظر ماسلاش (Maslach) هو شعور المعلم بالعجز والتقصير لما يواجه من معيقات تحول بينه وبين القيام بعمله، وانعكاس ذلك علية بضغوط نفسية وتوتر عصبي يقلل من دافعيته ويقلل من مستوى معنوياته وبالتالي يؤثر في علاقاته التربوية التعليمية الاجتماعية

(عقون، 2020)، فيتجلى الاحتراق النفسي لدى المعلم بمظاهر سلوكية مثل: قلة الفاعلية، وانعدام المبادرة، وتجنب اتخاذ القرارات، وكثرة التغيب عن العمل، وتدني أدائه المهني (الشيوخ، 2011)

تنتج مظاهر الاحنراق النفسي عن المصادر البيئية والتي لا توفر برنامج ومنهاج وأدوات تعليمية مناسبة، وقلة تعاون القائمين على النظم التعليمية، والتي تتطلب من المهارات المنطقية والعقلانية في النمط (A) كمهارة العمليات المعرفية وتحليل الحقائق والتركيز، وكذلك المهارات التنظيمية من النمط (B)، كمهارة إدارة الوقت وتنظيم الأنشطة والانضباط وغيرها (السراج 2009).

يشكل الاحتراق النفسي تحديات ومشكلات تتطلب من المعلم مهارات للتعامل معها والتي تنبع من التفاعل الدماغي فيما بين الأجزاء التي تشمل المهارات العاطفية والاجتماعية لتمنحه القدرة على التعامل مع مشاعره وضبطها، متمركزة في الجزء (C)، وما به من المهارات الاجتماعية التي تمنحه القدرة على التواصل والتعامل مع الآخرين كون التعامل والمواقف الاجتماعية تعتبر العامل الرئيس للاحتراق النفسي (جوهر، 2021)، وكذلك الأسباب الشخصية للاحتراق النفسي التي تتمثل بالانتماء للعمل وإخلاصه فيه كنتيجة لتوقعاته وآماله غير الواقعية، ولعدم امتلاكه لتلك المهارات الاجتماعية للتكيف، وانحصار تركيزه بالعمل وتنفيذ المهمات، وتنوع التحديات ونظرته لذاته (أبو غالي، 2018)، والتي تظهر على المعلم بمظاهر انفعالية نفسية كالحزن والإنكار وتدني الثقة بالنفس وغيرها (لملوم، 2018)، وإن المصادر الخارجية للاحتراق النفسي لدى المعلم والتي هي ناتجة عمن يتعامل معهم المعلم من طلبة، ومن كثرة مشاكلهم واحتياجاتهم وفروقهم الفردية وسوء سلوكهم، خاصة وأن المناهج والبرامج التعليمية لا تلبي ذلك (حسن والجلامدة، 2013 ولملوم، 2018)، ما يتطلب منه تفعيل الجزء (D) وما به من مهارات إبداعية ابتكارية بفكر جديد وإبداع لتخطي العقبات وحل المشكلات وتحقيق نظرة شاملة وتفكير استراتيجي (علاوي، 2022).

الاحتراق النفسي ظاهرة نفسية، تحدث نتيجة لتراكمات سلبية تؤثر في الجانب العاطفي الانفعالي لدى الفرد مما يؤدي به إلى الإنهاك والوهن (لملوم،2018)، وتتنوع تلك التراكمات بتنوع مصادرها على صعيد البيئة المهنية والوظيفية، والصعيد الشخصي الذاتي بما فيه من خصائص وسمات الفرد (عقون، 2020؛ جوهر ، 2021)، والتي تشكل أسباب الاحتراق النفسي، مثل خصائص العمل ومتطلباته الزائدة، مع قلة توفير اللوازم وزيادة العمل وقلة الدعم من المحيطين بالفرد في بيئة العمل، وطبيعة الوظيفة القائمة على التفاعل والتعامل الاجتماعي، وسمات الفرد وخصائصه الديموغرافية مثل: جنسه، وعمره، وسنوات خبرته، وحالته الاجتماعية، وكذلك سمات شخصيته ونفسيته، واتجاهه نحو العمل (محمد وسليمان، 2011)، حيث يتشكل ذلك الانهاك والوهن بالإرهاق الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز (محمد، 2021)، فتظهر على الفرد مظاهر فسيولوجية، ومظاهر سلوكية، ومظاهر عاطفية (الشيوخ، 2011)، والتي تتدرج بتدرج مراحل الاحتراق النفسي بداية من الخيبة الناتجة عن التوقع المرتفع، ثم تدني الكفاءة والأعراض الجسدية، ثم الانسحاب واختلال التفكير (بهلكي، 2022).

المتغير الثالث للدراسة هو: الهُويّة الذاتيّة، وتعني قدرات الفرد المتمثلة في مهاراته، من خلال تقديره الذاتي وكفاءته ووعيه بذاته، الناجمة عن معتقداته وطموحه المستقبلي واهتماماته (محجوب، 2020) ومجابهته للتحديات بخلق وعقلانية وإبداع، واهتمامه واحساسه وتعاطفه مع ذاته والرضا عنها وضبطها (البلاح، 2023)، وهو ما يعرف بمفهوم الذات ودوافعها وتطويرها بغية التحسين والتكيّف والإبداع (Gabryś–Barker, 2010)، ومفهوم الذات يتجلى بتقدير الذات الايجابي باتسام الفرد بالفخر والإنجاز والاستقلالية وتحمل المسؤولية والحماس والدافعية والتأثير بالآخرين (أبو سعد، 2016)، وقدرته على مجابهة التحديات واتخاذ القرارات واكتفائه الذاتي وسعادته لكونه يشعر بأن

لحياته معنى وحافز ودافع لتحيق ذاته وصولًا إلى جودة حياة (Nathaniel Baranden, 1994)، وهذه السمات تتطلب مهارات تفكير متنوعة، كما أنها تتناقض مع خصائص وسمات الاحتراق النفسي.

يعتبر مفهوم الهُويّة مفهومًا فلسفيًا، يعنى به تميّز الفرد عن غيره، وفقًا لسماته الفكرية، والنفسية، والجسدية، وأصوله الثقافية والتاريخية، سواء كانت هُويته الاجتماعية أو هويته الذاتية (حاج يحيى، 2022)، والهُويّة الذاتية هي حقيقة الفرد التي يتميز بها عن غيره، بسماته وخصائصه التي فيها من التشابه وفيحا من الاختلاف مع الآخرين، والتي تنعكس في سلوكه اليومي بما فيه من أخلاقيات وعلاقات وعادات وأفكار وقيم وولاء وانتماء (عبد القادر، 2013)، مما يعني أن للهُويّة مكونات: جسدية، وفكرية، وجنسية، واجتماعية، وثقافية، وتاريخية، ودينية، وأخلاقية تشكل سويةً مفهومًا كليًا لذات الفرد (جمال، 2017).

الهُويّة الذاتيّة تعكس قدرة الفرد ومهاراته، من خلال تقديره لذاته وكفاءته ووعيه الذاتي الناجم عن معتقداته وأفكاره (محجوب، 2020)، وقدرته على مجابهة التحديات بعقلانية وإبداع، وتعاطفه مع ذاته بالرضا عنها وضبطها (البلاح، 2023)، وقدرته على الاندماج بمجتمعه، والتحكم في بيئته لزيادة إنجازه، وثقته بنفسه، ومواجهة الضغوطات (الصبان وبسيوني، 2021)، ما يعني أن أبعاد الهُوية الذاتيّة تتشكل من معرفة الذات، والوعي بها وتقديرها، الكفاءة الذاتية، والضبط الذاتي، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والقدرة على الإنجاز.

تتطور الهُوية الذاتيّة وفقًا للبيئة التي ينشأ بها الفرد، كون الهُويّة الذاتية مكتسبة من البيئة والمحيط الاجتماعي وليست موروثة، فتجارب الفرد والمواقف التي يمر بها ويتعرض لها تساهم في

تشكيل هُويّته وتصوره لذاته (أبو السعد، 2016)، ويحافظ عليها من خلال تحقيقه لذاته والاعتزاز بها، مما يحفزه على التقدم والإنجاز، نتاج معرفته لذاته ودوافعها (عبد القادر، 2013).

وبالتالي فإن تنمية مهارات التفكير لها علاقة بخفض بفاعلية الذات (الحربي، 2021)، وأن فاعلية الذات لها علاقة بخفض مستوى الاحتراق النفسي (مصطفى، 2023)، كما أن البرنامج المعرفي السلوكي يعمل على خفض مستوى الاحتراق النفسي (عبد المعطي، 2019؛ عقون، 2020)، وأن مهارات التفكير الإيجابي تعمل على خفض مستوى الاحتراق النفسي (أبو غالي، 2018)، كما أن هناك علاقة بين مهارات التفكير الإيجابي والهُويّة الذاتيّة (الغيدان، 2020).

إن الثبات على القيم العقائدية لإحداث أثر وترك بصمة تربوية في الأمة، كان الدافع من وراء التمحيص ضمن الأدب النظري والدراسات السابقة، لإضافة علمية أصيلة تساهم في حل لمشكلة وموضوع الدراسة، على الرغم من نُدرة الدراسات والطرح في هذا الموضوع، فموضوع التفكير بمهاراته هو وسيلة لحل المشكلات وتجاوز التحديات، وكذلك القدرة على التعامل مع الآخرين والمواقف والأحداث (الفلفلي، 2012)، وكلاهما جزء لا يتجزأ من أبعاد الاحتراق النفسي (محمد، 2021)، ما يؤدي إلى تمكين تقدير الذات والكفاءة الذاتية والدافعية والتي ما انبثقت عن كونها أبعاد الهُويّة الذاتيّة، إذ أن مهارات التفكير تشمل أنماط التفكير بتنوعها وتفاعلها الدماغي الأشمل، منها العاطفي الاجتماعي والتنظيمي والإبداعي والعقلاني، والذي يساهم في قدرة الفرد على التعامل مع المواقف باختلافها (الفلفلي، 2012)، وقد افترضت الباحثة أنه يؤثر في مستوى الاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة.

وبناءً على ما ذكر، أتت الدراسة بمنهج بحث كمي، باتباع أسلوب وصفي ارتباطي، لجمع البيانات والمعلومات ومن ثم وصف وكشف العلاقة بين مهارات التفكير والاحتراق النفسي والهُويّة

الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب في الداخل الفلسطيني، بهدف اقتراح برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير لدى المعلمات، وذلك لانعكاس تلك المهارات عليهن بالمستوى الشخصي بما فيه نهج حياتهن، والمستوى المهني والمستقبلي والاجتماعي في دورهن كمعلمات يتعاملن مع ناشئة المستقبل، ولخفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهُويّة الذاتيّة لديهن، خاصة باكتسابهن أو تطويرهن لمهارات تساهم في تقدير المعلمة لذاتها وإيمانها بقدراتها وكفاءتها، مانحًا إياها شحنة من الدافعية والطموح، المنعكس في علاقتها مع طلابها بنجاع العملية التعليمية التربوية، وبالقدرة على التواصل معهم وفق سماتهم وأنماطهم كنتيجة لامتلاك المعلمة واكتسابها لمهارات التفكير للأنماط المختلفة (البلوي، 2012)

يعتبر اقتراح برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير لدى المعلمات، بعد التحقق من نتائج الدراسة بإثبات وجود العلاقة أو عدمها بين المتغيرات، يساهم في تنمية مهارات التفكير لدى المعلمات، ويساهم في حصانتهن النفسية وخفض مستوى الاحتراق النفسي لديهن، وكذلك تمكين هويتهن الذاتية، لأن مهارات التفكير هي وسيلة لتعبير الفرد عن ذاته وتحرره من أزماته وتحدياته (أحمد، 2018)، ولأن ظروف المعلمات في رياض الأطفال في منطقة النقب قد تؤدي بهن إلى الاحتراق النفسي وتؤثر في هويتهن الذاتية، حيث يعتبر جيلهن هو الجيل الأول وبداية الجيل الثاني للدراسة الأكاديمية والذي ينم عن فهم المجتمع وإدراكه لأهمية تعلمهن في ظل ظروف وتغيرات عائلية وتحديات مجتمعية واقتصادية وسياسية لمجتمعهن المحافظ (بن أشر، 2023) وعدم توفر خدمات ومنشآت تعليمية كافية في البلدات العربية البدوية في النقب (أبو سعد، 2005)، وباعتبار مجتمعهن مجتمع متمسك بالتقاليد؛ وإتاحة فرصة العمل لنساء المجتمع تقتصر على عملهن برعاية الأطفال أو التدريس؛ بإنعزال عن الغرباء (Reuters, 2012)، وعليه كانت انطلاقة الباحثة لهذه الدراسة نتيجة لاستشعارها لهذا

الاحتياج الم تعليمية في يداني من خلال عملها كمرشدة وموجهة لمعلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، وكذلك نتيجة اطلاعها على الدراسات العلمية والأدب التربوي، والذي نم عن قلة دراسات ومرجعيات تلبي احتياج الارتقاء الفكري والسواء النفسي لفئة معلمات رياض الأطفال

اهتمت الباحثة بإجراء دراسة علمية أكاديمية أملًا في سد فجوة ارتأتها في موضوع الدراسة، وذلك تباعا لما خلصت له دراسة يوسف (2016) من وجود فروق في مستوى المناعة النفسية في ضوء أساليب التفكير وعادات العقل، وأهمية دراسة الاحتراق النفسي لدى معلمي مرحلة الطفولة (عبد البصير وآخرون، 2020)، وأن رأس المال النفسي المتمثل في أبعاد الهُويّة الذاتيّة: مفهوم الذات والميول للإنجاز، يساهم في خفض مستوى الاحتراق النفسي (جوهر، 2021)، فلم تجد الباحثة دراسات تجمع بين المتغيرات: مهارات التفكير، والاحتراق النفسي، والهُويّة الذاتيّة، فقد وجدت بعض الدراسات تبحث في مهارات وأساليب التفكير لدى المعلمين عامة، وبعض الدراسات تبحث في موضوع الاحتراق النفسي لدى معلمات الأطفال، بيد أنها لم تجد دراسات في الهُويّة الذاتيّة على فئة معلمات رياض الأطفال والبساتين خاصة والمعلمين عامة، وقلة الدراسات التي تجمع بين متغيرات البحث الحالي، تساهم في أهمية الدراسة وإضافتها وأصالتها وإحداثها العلمي.

2.1 مشكلة الدراسة

سعت هذه الدراسة في محاولة لكشف العلاقات بين المتغيرات: مهارات التفكير، والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة، بغية اقتراح برنامج تنمية مهارات التفكير للأثر في واقع المعلمات للأفضل، وهذا ما أوصت به بعض الدراسات على ضرورة وفائدة إعداد برامج لتنمية مهارات التفكير، كدراسة: الحربي (2021)، والتي خلصت إلى أثر أنماط التفكير على فاعلية الذات التدريسية، وأوصى

بالتركيز على برامج لها علاقة بذلك، كما أكدت دراسة عقون على أثر البرنامج المعرفي السلوكي الانفعالي والذي رفع مستوى الأداء المهني (عقون، 2020)، فتنمية مهارات التفكير تساهم في خفض مستوى الاحتراق النفسي، كما أن التفكير هو وسيلة تجاوز التحديات وحل المشكلات، وهذا ما اقترحه غريب و صابر (2023) في دراستهما حول إجراء دراسات حول العلاقة بين أنماط السيطرة الدماغية والاحتراق النفسي، وبخاصة أن خاصة وأن معلمات رياض الأطفال يعانين من الاحتراق النفسي (وأبو الهيجا وفريحات 2022؛ عبد البصير وآخرون، 2020)، وبالتالي قد تتأثر الهُويّة الذاتيّة للمعلمات، بسبب وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والاحتراق النفسي (مصطفى، 2023)، لذا سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال، واقتراح برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير، بحيث يمكن بلورة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما العلاقة بين مهارات التفكير والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟**

3.1 أهمية الدراسة

تتأتى أهمية الدراسة الحالية بإضفاء علمي أكاديمي اتسم بالأصالة والحداثة، لافتقار وندرة الدراسات المحلية والعربية لمثل هذه المتغيرات مجموعة في بحث واحد، ولتلبية اهتمام العلماء والدارسين بمثل هذه الموضوعات والمتغيرات، وتوصياتهم بدراستها، – مهارات التفكير والهُويّة الذاتيّة – (الفيل، 2021)، بغية إحداث تغيير وفائدة جراء نتائج الدراسة، ترتقي بمعلمات جيل الطفولة المبكرة لتربية نشئ يمتلك من المهارات ما يمكنه من مجابهة الحياة المستقبلية، مستمتعًا بسواء نفسي وهُويّة راسخة لا تتزعزع، كنتيجة لمد يد العون لهذه الفئة المضطهدة من المعلمات بحثًا وعونًا عمليًا،

جراء ما تكابده من ضغوط نفسية وتشتت هُويّة، ما يساهم في إضافة توعوية في التطوير المهني للمعلمات من خلال الاستكمالات بتمرير هذا البرنامج المقترح واعتماده لإثرائهن، المعلمات متطورًا لاعتماده ضمن التدريس التأهيلي في كليات التربية لإعداد المعلمين محصنين إياهم لمستقبل سوي، وعليه تمثلت أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالآتي:

أهمية الدراسة النظرية:

تبرز أهمية الدراسة النظرية من الجوانب الآتية:

1. نهجت منهجًا علميًا في البحث والدراسة والإجراءات على مشكلة الدراسة، لبناء برنامج مقترح لمهارات التفكير وخفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب.
2. تكمن أهمية هذه الدراسة في السبق البحثي لمجتمع الدراسة وعينتها في المجتمع العربي في الداخل الفلسطيني عامة وفي منطقة النقب خاصة.
3. بحثت هذه الدراسة في متغيرات حديثة ومهمة وفق ما أوصت به الدراسات السابقة، أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان، والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة لدى معلمات الأطفال، مما يؤدي إلى إثراء مكتبة الدراسات النفسية.

أهمية الدراسة التطبيقية:

تبرز أهمية الدراسة التطبيقية من الجوانب الآتية:

1. من المأمول أن تبلغ نتائج هذه الدراسة للجهات القائمة على التطوير المهني، والتأهيل المهني للمعلمات، مما يحثهم على تمرير ما يلزم من دورات وتدريبات مفادها تنمية مهارات التفكير لأثره في نفسية وهُويّة المعلمة.

2. ستثير هذه الدراسة انتباه المربين والعاملين في مجال التربية، والقائمين على بناء وتصميم الخطط والمقررات الدراسية، إلى الأثر الإيجابي في تنمية مهارات التفكير، وأهميته، مما يوجه اهتمامهم نحو دمجها في البرامج التعليمية، التأهيلية والتطويرية، والمقررات الدراسية والأنشطة والبرامج التعليمية الصفيّة واللّاصفيّة، لفائدتها ومساهمتها في التقدم إضافة إلى تفادي المشكلات والأزمات مستقبلًا.

3. تشكل نتائج هذه الدراسة وتوصياتها بوصلة تفكير وتوجه نحو أبحاث مستقبلية، والمزيد من الدراسات في مجال تطوير برامج لتنمية مهارات التفكير، وخفض مستوى الاحتراق النفسي، وتمكين الهُويّة، لما في هذه الدراسة من إضافة علمية على ما سبقها من دراسات، راجين بها وبنتائجها الفائدة لنا وللأمة.

4. من المؤمل أن تحقق نتائج هذه الدراسة فائدة في مجال الارشاد النفسي والتربوي.

5. تطوير مقاييس لقياس مهارات التفكير والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة، يتمتع كل منها بخصائص سيكومترية مناسبة، وتصلح للتطبيق على البيئة الفلسطينية من قبل باحثين آخرين.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى كل من مهارات التفكير، ومستوى الاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب.

2. التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب.

3. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب على: مهارات التفكير، والاحتراق النفسي، والهُويّة الذاتيّة، تبعًا إلى متغير: سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني.

4. بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير وخفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب.

5.1 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى مهارات التفكير لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

السؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

السؤال الثالث: ما مستوى الهُويّة الذاتيةّ لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب بين مهارات التفكير، والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب في مستوى مهارات التفكير، تعزى إلى متغير: سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني؟

السؤال السادس: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب في مستوى الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير: سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني؟

السؤال السابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب في مستوى الهُويّة الذاتيّة تعزى إلى متغير: سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني؟

السؤال الثامن: ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير وخفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

6.1 فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم فحص الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq .05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب على مقياس مهارات التفكير ومتوسطات استجاباتهن على مقياس الاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq .05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب على مقياس مهارات التفكير تعزى إلى المتغيرات: سنوات الخبرة، والتأهيل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى المتغيرات: سنوات الخبرة، والتأهيل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب على مقياس الهُويّة الذاتيّة تعزى إلى المتغيرات: سنوات الخبرة، والتأهيل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في منطقة النقب في جنوب الداخل الفلسطيني.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025–2024).

الحدود البشرية البشري: اقتصرت عيّنة الدراسة على (269) معلمة من مجتمع الدراسة الذي يشمل (892) معلمة، من معلمات رياض الأطفال في جيل (3–6) أعوام في منطقة النقب.

الحدود المفاهيمية: عملت الدارسة على توضيح مفهوم مهارات التفكير وفق نظرية بوصلة التفكير أو ما يسمى بمقياس هيرمان والذي يتطرق لمفهوم التفكير الإبداعي، والعقلاني، والعاطفي والعلاقات والتنظيم، ومفهوم الاحتراق النفسي ومفهوم الهُويّة الذاتيّة، من خلال التعريفات الاصطلاحية والتعريفات الإجرائية.

الحدود الموضوعية: مهارات التفكير وعلاقتها بالاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيةّ لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب – برنامج مقترح.

محددات الدراسة: تحقيق الإنجازات منوط بمحددات وتحديات، فمن أجل تحقيق أهداف الدراسة وتطبيق إجراءاتها واجهت الباحثة صعوبة في تحديد مجتمع الدراسة وبياناته، وذلك لندرة الدراسات لمجتمع معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، ولتغيرات في السياسات التربوية في وزارة التربية والمجالس المحلية والبلدات جراء الحرب، مما شكل تغيرًا في عدد مجتمع الدراسة عن العام السابق، فكان لزامًا على الباحثة إجراء مقابلات مع المفتشات على رياض الأطفال لتحديد مجتمع البحث؛ ومن ثم توزيع استبانة لجمع بياناته ميدانيًا بعد رفض الوزارة في الكشف عن بيانات المجتمع، كما واجهت الباحثة صعوبة في استقطاب أكبر عدد من أفراد العينة للإجابة على أداة الدراسة.

تعتبر ندرة موضوع الدراسة تحديًا آخر للباحثة؛ خاصة في البحث والتقصي عن دراسات سابقة حول موضوع الدراسة، والذي آل إلى الاعتماد على دراسات تبحث في كل من المفاهيم على حدة؛ مما شكل تحديًا آخر في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

تحكيم أداة الدراسة هو ركن من أركان الأصالة البحثية، وقد كانت الصعوبة في تحقيق ذلك من خلال قلة القبول والردود على مطلب تحكيم أداة الدراسة، حيث قامت الباحثة بمراسلة (100) من المختصين من العالم العربي لتحصد الحد الأدنى وهو (12) تحكيم كما هو موضح في الملحق (2).

8.1 مصطلحات الدراسة

- **مهارات التفكير (Thinking Skills):** مصطلح جديد في علم النفس التربوي يراد به عمليات التفكير باختلافها والعمليات العقلية، أي نمط التفكير وهو " الكيفية التي يستقبل بها الفرد الخبرات وينظمها ويسجلها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها بالصورة التي تمثل طريقته في التعبير" (قطامي، 2010، ص 413)، "يُعبّر مفهوم مهارات التفكير عن طريقة محدّدة من أنواع التفكير التي تتمّ بصورة

نقدية في مختلف الأمور، وتُشير إلى القدرة على تحليل كافة المعلومات بشكل موضوعي، ووضع الأحكام المناسبة والمنطقية، ويُعدّ التفكير الناقد ذا أهمية كبيرة بالنسبة لأرباب العمل، حيث إنّه يساعد على تقييم المصادر للبيانات والمعلومات المختلفة، وملاحظة الظواهر المتعددة وتقييمها، وقراءة نتائج البحوث؛ بهدف الخروج باستنتاجات معقولة للتمييز بين الأشياء المهمة وغير المهمة؛ بهدف اتخاذ قرار ما أو حل مشكلة محدّدة (التميمي، 2020، ص 3). أنماط التفكير والشخصية حسب هيرمان: هي عبارة عن: "أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم الخارجي" (السراج، 2009، ص 37)، "أساليب التفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الفرد مع العالم" وهي أربعة أساليب على النحو الآتي (علاوي، 2022، ص 26):

- القسم العلوي الأيسر، ويرمز له بالحرف (A): وهو النمط المنطقي العقلاني (Logical Style)، والذي يتسم ببناء أنظمة وعمليات معرفية، كالتحليل الحقائق والأرقام، والتركيز.
- القسم السفلي الأيسر، ويرمز له بالحرف (B): وهو النمط التنظيمي (Organizing Style)، والذي يتسم بالنظام والاهتمام بالتفاصيل، وتنظيم الأنشطة، وتحديد الأهداف، وإدارة الوقت والانضباط.
- القسم السفلي الأيمن، ويرمز له بالحرف (C): وهو النمط الاجتماعي العاطفي (Interpersonal Style)، والذي يتسم بالمشاعر والعواطف، والقدرة على الاتصال والتعامل مع الآخر والتأثير به، والاهتمام والرعاية.
- القسم العلوي الأيمن، ويرمز له بالحرف (D): وهو الابتكاري الإبداعي (Creative Style)، ويتسم بالأفكار الجديدة، والإبداع، وتخطي العقبات، وحل المشكلات وتجاوزها، وتفكير استراتيجي، ونظرة شاملة واستكشافية.

إجرائيا: يُعرّف مفهوم مهارات التفكير في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة الروضة بإجاباتها على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **الاحتراق النفسي (Psychological Burnout):** هي "حالة من الإنهاك الانفعالي والعاطفي والجسدي والذهني الناتج عن الضغط الزائد عن طاقة المعلم" (لملوم، 2018، ص 18).

إجرائيًا: يُعرّف مفهوم الاحتراق النفسي في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة الروضة بإجاباتها على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **الهُويّة الذاتيّة (Self-Identity):** هي تقدير الفرد لذاته إيجابًا أو سلبًا، وقدرته على الاندماج في مجتمعه بفاعلية متنوعة، وقدرته على التحكم في بيئته وفقًا لمعتقداته مما يؤدي إلى زيادة قدرته على الإنجاز، وزيادة الثقة بالنفس، ومواجهة الضغوط لتحقيق طموحات مستقبلية (الصبان وبسيوني، 2021)، ووعيه بقدراته ومهاراته (محجوب، 2020)، الهوية الفردية (الذاتية) " هي إدراك الفرد لذاته بأنه كائن متميّز عن غيره بما يحمله من صفات طبيعية، أو مكتسبة، يشعر من خلالها أنه مقبول ومعترف به كما هو من طرف الآخرين، أو من الثقافة التي ينتمي إليها، عندما يبتدئ الفرد يدرك أنه مختلف عن الآخرين الذين هم حوله، يتحول من مرحلة التطابق والتماثل مع الآخرين إلى مرحلة التفرد والاختلاف عن الآخرين " (يعقوب، 2017، 13).

إجرائيًا: يُعرّف مفهوم الهُويّة الذاتيّة في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة الروضة بإجاباتها على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **معلمة رياض الأطفال (Kindergarten Teacher):** هي "إنسانة لها خصائص تؤثر في الأطفال وتتفاعل معهم عند تعليمهم الخبرات وتقديمها لهم وتساعدهم على التوافق مع المجتمع وتهيئتهم

للتفاعل مع ضغوط العالم ومتغيراته السريعو إلى جانب أثرها في الأداء الأكاديمي والتهيئة لتعليم النظام في الروضة" (وريوش، 2021، 732).

إجرائيًا: هي إنسانة حاصلة على مؤهل ولقب أكاديمي وشهادة تدريس، وتعمل على تلبية حاجات وإكساب مهارات للأطفال في روضة أطفال من جيل ثلاث إلى جيل ست سنوات في إطار وزارة التربية والتعليم في المجتمع البدوي في منطقة النقب.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. مقدمة

إن محط اهتمام العلماء بدراسة التفكير والشخصية في العصر الحديث، وضرورة واحتياج المجتمع العربي في الداخل الفلسطيني عمومًا وقطاع التربية خصوصًا لدراسة مثل هذه الدراسة، يلزم بالكشف عن نظريات في علم النفس التربوي وأدب تربوي تعرضه الباحثة في هذا الفصل من الدراسة بصورة مبيّنة للاحتياج العلمي والنظري، الذي يساهم في ارتقاء الدراسة اعتمادًا على الأدب التربوي والدراسات السابقة، على فحوى مقاربة مفاهيم الدراسة، حيث بُلوِر هذا الفصل مقسمًا إلى قسمين: عرض مفاهيم الدراسة بعمق وتأصيل يعتمد على نظريات أصيلة في علم النفس التربوي، وعرض دراسات سابقة قامت على بحث تلك المتغيرات والمفاهيم لما يحاكي مشكلة الدراسة، فجاء هذا الفصل مفصلًا لمتغيرات الدراسة، وقد كان هذا التفصيل يشمل تناول المصطلحات ضمن الإطار النظري، مُعرفًا إياها من مصادر ونظريات عدة ومُوثقًا المراجع وفق المعايير الأكاديمية، ثم طرح الإطار النظري بشكل متسلل ومتعاقب ومنظم، وواسع وشامل، من العموم إلى الخصوص في عرض وتحديد المواضيع والمفاهيم، مرتبة في ثلاثة محاور: مهارات التفكير: التفكير، وأنماطه ونظرياتها ، ونظرياته، وميزاته وخصائصه، وأبرز مهارات التفكير وأساليب تنميتها ومعوقات التفكير والعوامل المؤثرة فيه. الاحتراق النفسي: نظريات الاحتراق النفسي: نظرية سيلجمان (Selegman) ونظرية لازاروس (Lazarus)؛ أسباب الاحتراق النفسي؛ أعراضه وأبعاده؛ مظاهره ومصادره؛ مراحله ومستوياته؛ الاحتراق النفسي في مهنة التدريس؛ الوقاية من الاحتراق النفسي، والهُويّة الذاتيّة: نظريات الهُويّة؛ نظرية الذات؛ عناصر الهُويّة ومكوناتها؛ تطور الهُويّة الذاتيّة وتشكيلها ووسائل تنمينها؛ أبعاد

الهُويّة الذاتيّة معوقات تحقيق الهُويّة الذاتيّة، وبعد أن يتم تناول مفاهيم الدراسة المستقلة والمفاهيم التابعة للمشكلة، وعرض وتوضيح أبعادها وشرح مكوناتها، يتم استعراض الدراسات السابقة مقسمة وفق المحاور المذكورة، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، وعُرض في كل دراسة: اسم الباحث، سنة الدراسة، هدفها، العينة، الأداة، المنهج وأهم النتائج، ومن ثم التعليق على الدراسات السابقة من حيث التشابه والاختلاف فيما بينها بالمجتمع، والعينة، والمتغيرات والنتائج، مما ساهم تشكيل رؤية شمولية عن واقع الدراسات في هذه المتغيرات.

تبين الدراسات أن من فوائد التفكير: تنمية ثقة الفرد بنفسه، احترامه وتقديره لذاته، كما أنه وسيلة تساعده على تحديد تطلعاته وطموحه المستقبلي، أضف إلى ذلك قدرته على مجابهة المواقف وحل المشاكل وتجنب الأخطار (أحمد، 2018)، فاكتساب مهارات التفكير والوعي بها يحدث تغييرًا في الواقع وتحويل الفرد إلى صاحب إرادة، ومهارات وأنماط التفكير هي أعلى العوامل الذاتية للفرد (دويري، 2015) والتي تشمل جُلّ أبعاد الاحتراق النفسي وتمكين الهُويّة، وبما أنه يطغى على جهاز التربية والتعليم في المجتمع العربي في البلاد ضعفًا له تأثير سلبي على الهُويّة (عرار، 2007)، وما ذكره بدران الوارد في حاج يحيى (2022) أن هناك تغييب لحقوق العرب والذي يؤدي إلى تغييب لهويتهم، وكون المعلم العربي نشأ في مجتمع جمعي لا يشجع على الاستقلالية الفردية والحرية الشخصية (دويري، 2004)، ويعنى بالمجتمع الجمعي الهُويّة الاجتماعية أو هُويّة نحن وفق ما عرفه يعقوب (2017) والتي تعني ما يتسم به الفرد نتيجة انتمائه لمجتمع ما، وبالتالي هي هُويّة متغيرة بتغير الدائرة الاجتماعية التي ينتمي لها الفرد، وهذا يؤثر في تشكل وتمكين الهُوية الذاتية، إذ أنه يطغى عليه الفكر الجمعي وقل لديه الضبط الداخلي، فكان شخصية مسايرة من باب التبعية والنمطية المتوالية في المجتمع، لا من باب الإيمان والمعتقد بالذات والقدرات (دويري، 1997)،

ولما كان الضغط والاحتراق النفسي سمة ميزت نسبة ثلث معلمات الأطفال في البلاد س(وزارة التربية،2017).

وجبت دراسة هذا الموضوع ضمن تخصص علم النفس التربوي، لإحداث أثر بمخرجات بحثية تعود بخراجها على معلمات لَبِنات الأمة في جيل الطفولة المبكرة، فالارتقاء بمهارات التفكير يبعث على إحياء الوعي الذاتي في النفس، والتقدير الإيجابي لها (غانم، 2004)، فتمكين الهُويّة الذاتيّة يكون بتمكين أبعادها من إيمان الفرد بذاته وتقديره لها (محجوب، 2020)، كما أن مهارات التفكير المختلفة للكادر التعليمي تؤثر في تربية النشء كجيل مبتكر ومميز وليس تبعي أو مستنسخ عن غيره، مُشكلًا مجتمعًا فيه من التنوع ما ترقى به الأمة بعيدًا عن الفكر الدخيل أو المغلوط (الجنابي ومبارك، 2016)، ونتاج هذه التنشئة يبعث في المعلمات الهمة والدافع على وإلى الإنجاز والطموح المستقبلي، محصنًا إياهن من الاحتراق النفسي بدافعية وتقدير ذاتي (مصطفى، 2023)، فقد أظهرت دراسة يوسف (2016) أن الأفراد يختلف مستوى مناعتهم النفسية باختلاف مهارات وأنماط تفكيرهم، وعليه أوصت الدراسة بتنمية مهارات التفكير لما فيه من تنمية وتقدم ورقي للمجتمع.

يعتبر التفكير سلوك داخلي ذهني نتيجة مثيرات كما ورد في فمام (2020)، والاحتراق النفسي هو الوهن والإنهاك، وأعراضه ما هي إلا نتيجة إدراك الفرد بأعقاب عمليات معرفية عقلية انعكست في استجابة الفرد وظهور تلك الاستجابة في سلوكه (الجبور والمومني، 2023)، والهُويّة الذاتية تتمثل في قدرات الفرد ومهاراته، وتقديره لذاته، وكفاءته ووعيه بذاته، الناجمة عن معتقداته وطموحه واهتماماته (محجوب، 2020)، حيث تتحقق في قدرة الفرد على مجابهة التحديات بخلقٍ راقٍ وعقلانية وإبداع (البلاح، 2023)، لذا كان لا بد من الفصل وتوضيح المفاهيم وتحديد الاختلاف بينها تِباعًا في القسم الآتي من الإطار النظري:

أولًا: الإطار النظري

2.2 مهارات التفكير (Thinking Skills)

التفكير:

في الستينيات من القرن العشرين كان ظهور علم النفس المعرفي، إذ بدأ الاهتمام آن ذاك بالتفكير؛ حيث أخذ العلماء ببحثه بعد أن كانوا يستخدمون طرق الاستبطان لفهم الأنفس، وكان هناك حدثان لهما أثرًا كبيرًا في دراسة التفكير، وهما ظهور النازية في ألمانيا والتي أدت إلى انتقال معظم علماء النفس إلى الولايات المتحدة، وبعدها ظهور المدرسة السلوكية في أمريكا، والتي أعاقت البحث في موضوع التفكير، إذ ركزت المدرسة السلوكية في السلوكيات الظاهرة للفرد مبتعدة عن العمليات العقلية الداخلية، حتى ظهور مدرسة علم النفس المعرفي (غانم، 2004).

عملية التفكير هي عبارة عن مهارة ذهنية تعرف عن طريق نتائجها، والتي خلالها يتم تنظيم ومعالجة معلومات والتي تنعكس على سلوك الفرد (قطامي وآخرون، 2010)، فالتفكير هو عمل العقل اعتمادًا على معلوماته لتحقيق هدف ما من خلال الاجتهاد المبذول عقليًا، والذي يتضمن الملاحظة والمقارنات والتصنيف والتحليل والتركيب، وغيرها من العمليات العقلية، في سبيل حل مشكلة أو تحسين سلوك أو التعامل مع المواقف، وبالتالي تختلف عملية التفكير بين الأفراد باختلاف مواقفهم وتجاربهم وسماتهم (ملكاوي، 2018)، والذي ينجم عنه مستويات في التفكير وهي: التفكير الحسي الذي يعتمد على الحواس وما يمثل أمامه في معالجة المواقف، التفكير التصوري والذي يكون بالاستعانة بصور حسية مختلفة، التفكير المجرد ويعتمد على المجردات والمعاني من مفاهيم ومصطلحات ورموز بها يكون التعبير عن الأفكار كذلك (راجح، 1973؛ قطامي وآخرون، 2010).

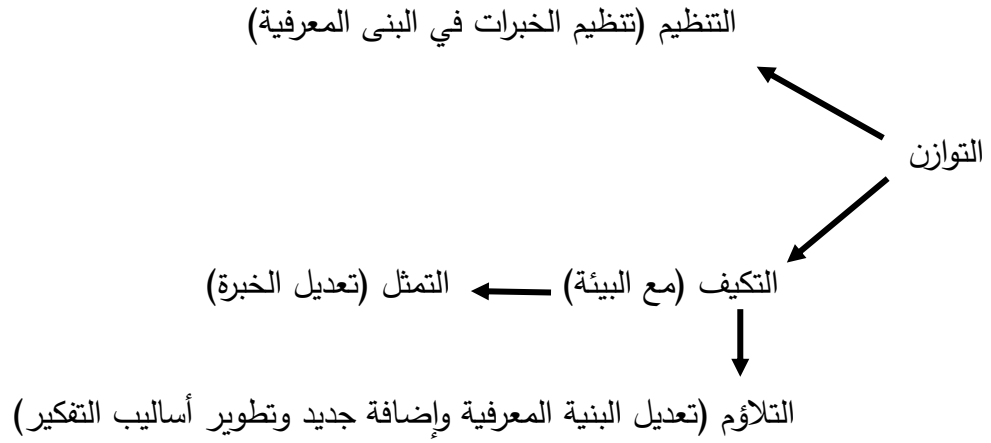
1.2.2 نظريات التفكير – نظريات النمو المعرفي:

أولًا: النظرية المعرفية:

النمو المعرفي له مكانته المرموقة في علم النفس، تطور ما يسمى بعلم النفس المعرفي وهو من أهم الاتجاهات في علم النفس المعاصر، وذلك لعلاقة النمو المعرفي المباشرة بالممارسات التعليمية التي يتعرض لها الطالب والمعلم، وكذلك لعلاقته بالاستعداد التطوري للتعلم، (توق وآخرون، 2002)، وحتى يتمكن المعلم من معرفة كيفية تعلم الطلاب واستخدام ما تعلموه كان لا بد من دراسة عمليات النمو المعرفي والتي تعتبر نقطة التقاء بين علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي (أبو جادو، 2005)، والتي تمثلت باتجاهات علم النفس المعرفي ونظرياته أشهرها نظريات جان بياجيه (Jean Piaget) وجيروم برونر (Jerome Bruner) وروبرت جانييه (Robert Gagne) على الرغم مما بينهم من اختلافات (توق وآخرون، 2002)، ولكنها ذات صلة وثيقة بعملية التعليم (أبو جادو، 2005)، إذ "يرى المعرفيون أن الإنسان يكتسب المعلومات ويؤدي التغير في المعلومات المكتسبة إلى التغيير في السلوك والأداء" (أبو علام، 2004)، إذ تربط النظرية المعرفية بين البناء الفكري والمفاهيم الخلقية لدى الأفراد في أعمار مختلفة، فالنمو المعرفي عبارة عن جزء من عملية النضج مرتبط بعوامل أخرى (أبو جادو، 2005)، وهنالك عدة نظريات في التطور المعرفي، من أبرزها:

نظرية بياجيه (Jean Piaget)**:** اتجاه بياجيه المعرفي (Piagction Cognitive Approach): درس بياجيه عملية التفكير باستخدامه لمبادئ من علم الأحياء وتوظيفها لفهم النمو المعرفي لدى الأفراد وكذلك اهتم بدراسة وتفسير الأساليب المعرفية التي تساعد الفرد في إدراك العالم الخارجي، والتعرف

إلى التغيرات في الأساليب المعرفية جراء النمو، واعتبر بياجيه أن هذه التغيرات نوعية وكمية ومختلفة باختلاف المرحلة العمرية وتتقدم بتقدمها (الزغول، 2012)، واستدل عليه بمفهوم البنية المعرفية (Cognitive Structure)، وينوه بياجيه إلى أن البنية المعرفية هي حالة التفكير لدى الفرد، والتي هي عبارة عن مرحلة نمو تكون حصيلة تفاعل بين الفرد والبيئة (توق وآخرون، 2002)، والتي تشمل أساليب التفكير، وهذه الأساليب تتنوع لدى الأفراد كنتيجة للنمو وازدياد البنى المعرفية والتي تتطور تدريجيًا وفق مراحل عمرية مترابطة ومتسلسلة، والوظائف العقلية هي تفاعل الفرد مع المثير البيئي الذي يتعامل معه، وهذه الوظائف العقيلة موروثة، أما البناء العقلي فهو متأثر بمدى تفاعل الفرد مع المثيرات، وبالتالي يعتبر بياجيه أن التفكير له وظيفتين أساسيتين ثابتتين، التكيّف (Adaptation) والتنظيم (Organization) للعمليات العقلية وتلاؤمها مع البيئة الحياتية للفرد (أبو جادو، 2005؛ العتوم، 2015)، وذلك لأن النمو المعرفي يتأثر بعامل النضج، والبيئة المادية، والبيئة الاجتماعية، والتوازن الذي يحقق التغير في البنية المعرفية، حيث أن بواسطة هذه العملية يسعى الفرد لتحقيق التوازن بين خبرته المعرفية وخبراته الجديدة، مما يؤدي إلى تغير البنية المعرفية لديه، ويرى بياجيه أن هذا التوازن يعتمد على قدرتي التنظيم والتكيف، فالتنظيم يشمل عمليات جمع وترتيب الأفكار والخبرات لتصبح نظامًا متكاملًا؛ ويدل على البناء المعرفي القائم لدى الفرد، أما التكيف يعني به بعض الأنماط السلوكية بهدف التكيف الذي يرجع إلى ما تعلمه الفرد ليحقق تكيفه مع البيئة المتواجد بها والبقاء فيها فيتضمن التوازن، ويتحقق التكيف من خلال التمثل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation) (قطامي وآخرون، ،2010؛ العناني، 2014)، وهي عملية تعديل أساليب التفكير لدى الفرد لتتناسب مع ما اكتسبه من خبرة جديدة، وبالتالي يطور الفرد بنيته المعرفية وكذلك أسلوب تفكيره، كالموضح في الشكل (1.2) الآتي:



الشكل (1.2): مخطط تفصيل عملية التوازن ومركباتها

تؤدي عملية التمثل والتلاؤم إلى تكيف الفرد بهدف تحقيق التوازن المعرفي (الزغول، 2012؛ العتوم، 2015)، وقد حدد بياجيه مراحل النمو المعرفي بالمرحلة الحسية الحركية (Psychomotor Stage) من الولادة وحتى جيل عامين، ومرحلة ما قبل العمليات المعرفية (Preoperational Stage) من جيل سنتين إلى جيل (7) سنوات، ومرحلة العمليات المادية (Concrete Operational Stage) من جيل (7) سنوات إلى جيل (11) سنة، ومرحلة العمليات المجردة (Formal Operational Stage) من جيل (11) حتى جيل (15) (العارضة، 2013)، وتتميز هذه المراحل بتزايد التحسن في استيعاب سلوك الفرد من حيث التفكير في عواقب السلوك ونتائجه، كما وتساهم هذه المراحل في تكامل الأبنية المعرفية والتي تصبح تنظيمات مركبة ومعقدة تساعد في استقرار سلوك الفرد وقابليته للضبط والتحكم به، وهذا التكامل يكون نتيجة تسلسل وتتابع منظم لمراحل النمو، بحيث تكون البنى المعرفية السابقة جزء من البنى المعرفية اللاحقة التي تحوي ما قبلها (العناني، 2014).

نظرية برونر (Jerome Bruner)**:** يرى برونر أن في عمليات النمو المعرفي يتم الفصل بين المثيرات والاستجابات، حتى يصبح كل منها مستقل ويصبح الفرد قادرًا على تأجيل عمليات الاشباع وتعديل الاستجابة أو المحافظة عليها في المواقف المختلفة، وكذلك يعتبر أن النمو المعرفي يعتمد على عمليات تخزين داخلية ومنظومة معالجة المعلومات (Information Processing System)، والتي تمكن الفرد من تمثيل العالم الخارجي من خلال نظام رمزي داخلي يشمل العالم الخارجي ويساعد الفرد في وضع الفروض والتنبؤ بالنتائج اعتمادًا على التمثيل العقلي للعالم الخارجي، إذ تتضمن عمليات النمو المعرفية مخاطبات ذاتية وكذلك مخاطبات مع الآخرين، من خلال الوسيط الرمزي للحديث عن التجارب والمواقف السابقة والمستقبلية، مما يعني أن النمو المعرفي يتميز بمسألة إدراك الذات والوعي الذاتي، والتي تحيل الفرد إلى صاحب قدرة على تحويل السلوك إلى سلوك تحليلي يحكمه المنطق، إن النمو المعرفي يحتاج إلى بيئة تساهم في عمليات تفاعل منظمة بين الفرد ومحيطه، حتى تمكنه من نمو تام، ويتم ذلك من خلال لغة تمكن الفرد من التواصل مع الآخرين وفهم تصوراتهم ونقل تصوراته إليهم، فتكون اللغة وسيطة بين الفرد والعالم الخارجي فتغدو البيئة أكثر انتظامًا في التفاعل مع الآخرين ضمن مواقف مختلفة، حيث أن النمو المعرفي يتميز بتزايد قدرة الفرد على البحث عن بدائل والانتباه للمواقف المتنوعة حتى يكون أداءه متزامن ومتنوع بتنوع المواقف، وبقدرته على التعامل مع الاحتمالات المتعددة من خلال تفاعل منظم بينه وبين البيئة، وبقدرة الفرد على استخدام الرموز والتعبير بالكلمات، حيث يعتبر برونر أن ركيزة التطور المعرفي هي عملية التمثيل، ويقصد به الأسلوب الذي يقوم به الفرد لترجمة ما يحيط به وما يري في بيئته (نشواتي، 2003)، باستخدام ثلاثة طرق التي هي عبارة عن مراحل النمو المعرفي وفق برونر؛ وهي: مرحلة التمثيل العملي (Enactive Representation Stage) وهي مرحلة المعرفة الحسية

الحركية، وتسمى أيضا بمرحلة العمل والحركة، ومرحلة التمثيل التصوري (Iconic Representation Stage) وهي مرحلة التصورات البصرية بتخيل المدركات الحسية المختلفة، وتسمى أيضًا بمرحلة الصور والخيالات، ومرحلة التمثيل الرمزي (Symbolic Representation Stage) وهي مرحلة النمو المعرفي بالرموز والأشكال، وتسمى أيضًا بمرحلة الرموز والكلمات، وهي عامل مهم في تشكيل المفاهيم عن طريق اللغة التي تستخدم كرموز في التفكير(العتوم وآخرون، 2011)، حيث يعتبر برونر أن اللغة عنصر مهم في تشكيل المفاهيم، كونها أداة التفكير والتي من خلالها يمثل عالم خبرات الفرد (أبو جادو، 2005)، ويعتقد برونر أنه لا يمكن الفصل بين مراحل النمو المعرفي، فمن غير الممكن أن تكون هناك مرحلة مستقلة، ولا يمكن للنمو المعرفي أن يقتصر على نوع واحد من التمثيل فقط، وذلك لأن الفرد لا يقتصر في العمليات المعرفية على التمثيل الرمزي فقط، ولكن رتب برونر المراحل من منطلق أن هناك نوع من أنواع التمثيل يكون أكثر سيطرة على العمليات المعرفية في فترة نمائية ما، كالتمثيل الصوري عن الطفل أو كالتمثيل الرمزي عند البالغ، فهذه المراحل الثلاثة متدرجة ومتسلسلة ومتداخلة وغير منوطة أو محكومة بجيل دقيق (العناني، 2014).

ثانيًا: النظرية الاجتماعية:

نظرية فيجوتسكي (Lev Vygotsky)**:** يعتبر فيجوتسكي أن التطور والنمو المعرفي هو عملية متدرجة من مستوى التفكير الأدنى إلى المستويات الأعلى، ولذلك فإن البيئة المحيطة للفرد أي التنظيم الخارجي يؤثر فيه أي على تنظيمه الذاتي، وبالتالي فالعمليات المعرفية كالتذكر والانتباه والتي هي عمليات ذاتية داخلية تهدف إلى التكيف مع البيئة الخارجية، وبالتالي يعتبر فيجوتسكي أن للتفكير

أصل اجتماعي ينمو ويتطور اجتماعيا بتوارده من جيل لآخر، وبتفاعل الفراد مع الآخرين (العتوم، 2015)، كما ويعتبر أن النمو والتطور المعرفي هو إنجاز فردي نتيجة تجارب الفرد في بيئته، وعليه فالنمو المعرفي يعتمد على تفاعل الآخرين المتواجدين في محيط الفرد معه، لأن تفاعلاتهم تساهم وتدعم تطوره المعرفي، شريطة دعمهم وتعزيزهم له، هذا ما ذكره قطامي وأخرون (2010) ذاكرًا أيضًا أن فيجوتسكي وضع ثلاثة أفكار مهمة في التطور المعرفي؛ وهي: التذويت (Internalization): الذي هو عبارة عن استيعاب المعرفة من خلال ملاحظتها في السياق حيث يتمكن الفرد من استخدامها، ومما يساهم في القدرة على تذويت اللغة والتي اعتبرها فيجوتسكي مدخلًا هامًا في ذلك، خاصة وأنها الوسيلة في التفاعل مع الآخرين الذين يكتسب منهم وتتطور. ومنطقة النمو الأقرب (The Zone Proximal Development - ZPD): هي منطقة قدرات التعلم وحل المشكلات، فهي المنطقة الأقرب لواقع نمو الفرد وقدرته على المشكلات مستقلًا ووفق سماته النمائية أو بتوجيه من الآخرين المحيطين به، وهذه المنطقة تتغير بمرور الزمن بتمكن الفرد من أداء مهمات معينة والتي ستأخذ مكانها مهمات أخرى أكثر تعقيدًا وتركيباً مستقبلًا، مما يعني استمرار الفرد بتطوير مهاراته نتيجة للخبرات والمواقف؛ والتغير المستمر (Dynamic). والمساندة (Scaffolding): وتتمثل بتوجيه مبدأي أو ترتيبات أوليّة من الآخرين بناءً على خبراتهم وتجاربهم؛ مقدمة للفرد ليتمكن من إنجاز مهامه بما يتناسب مع سماته النمائية وفئته العمرية، إذ ينسحبون تدريجيًا لتصبح لدى الفرد قدرة على الإنجاز، وتكون توجيهات الآخرين بصورة مباشرة بإعطاء الفرد تعليمات وتوجيهات بصورة واضحة، أو بصورة غير مباشرة من خلال النمذجة أو تفسير أحداث ومواقف.

يرى فيجوتسكي أن النمو المعرفي عبارة عن إنجاز فردي إلا أنه متعلق بعوامل خارجية، حيث يتم نتيجة الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد في محيطه وتفاعله مع الآخرين، إذ أن للأفراد

المتواجدين في بيئة الفرد دور مهم في دعم تطوره المعرفي الدلالي السياقي؛ حيث يكتسب الفرد مهاراته ومعارفه من خلال الثقافة التي يحيى في وسطها (الفقي، 2023).

ثالثًا: النظرية السلوكية:

نظرية جانييه (Robert Gagne)**:** تتميز نظرية جانييه أنها أخذت من نظرية المثير والاستجابة ونظرية الادراك والمعرفة وتطبيقاتهما التربوية، حيث يرى جانييه أن التطور والنمو المعرفي هو عملية متسلسلة هرمية تراكمية، وأن تطور ونمو قابليات معرفية جديدة يعتمد على ما سبق لدى الفرد، ويكون التطور مستمر ومتدرج من السهل إلى الأكثر تعقيدًا، بداية من التعلم الرمزي البسيط ووصولًا إلى حل المشكلات (الخياط وبسيم، 2010)، يعتبر جانييه أن النمو المعرفي يعتمد على نمط التعلم التراكمي أو ما يسمى بالتعلم الهرمي، والتي تشكل الارتكازات لما هو معقد وأصعب بصورة تدريجية، اعتمادًا على الخبرات والنمو العمري المستمر، فيعتبر جانييه أن التفكير وأساليبه قدرات تخضع للتعلم وفق الترتيب التراكمي (أبو جادو، 2005).

اهتم جانييه بالشروط والظروف الداخلية والخارجية لدى الفرد والتي تساهم في عملية التعلم واكتساب الفرد القدرات التي تمكنه من سلوك ما ظاهر، ولحدوث هذا الاكتساب يجب أن تتوفر لدى الفرد شروط تعتمد على تحليل المهمة (Task analysis) ويقصد بها تحليل الخبرات وتحديد الشروط التي تساهم في اكتساب الفرد للقدرات والمهارات، وهي الشروط الداخلية (Internal Conditions) والشروط الخارجية (External Conditions)، فالشروط الداخلية هي الجاهزية الفسيولوجية السليمة التي تمكن الفرد من استقبال مثيرات حسية والاستجابة لها مما اكتسبه الفرد من المهارات والقدرات

من خبرات ومواقف سابقة وإتقانها؛ لتصبح عبارة عن متطلب لاكتساب قدرات ومهارات جديدة، أما الشروط الخارجية فهي المواقف والإجراء أو الوسيلة المناسبة لإكساب مهارات وقدرات جديدة، وبالتالي يتم التطور والتعلم بطابع هرمي تراكمي متدرج بالمستوى، حيث يعتبر الأدنى شرطًا داخليًا لاكتساب المستوى الخارجي الأعلى، والذي يصبح فيما بعد أدنى وشرط داخلي لاكتساب ما هو لاحق وخارجي (الزغول، 2012)، ويتمثل ذلك في عمليات تعلم على ثمانية مستويات ومراحل كما عددها أبو شنب (2012):

التعلم الإشاري (Signal Learning): وهو أدنى مستويات التعلم ، ويتمثل في الاستجابة عامة لإشارة ما، ويسمى بالاستجابة الشرطية، ويحدث في الغالب في العملية الكلية في تعليم اللغة من خلال استجابة الفرد بصورة انفعالية أو معرفية أو لفظية أو غير لفظية، تجاه مثيرات منفرة أو سارة، وتليه مرحلة التعلم المثير– الاستجابة (Stimulus-Response Learning): وهو المستوى الثاني في التعلم وفق التدرج الهرمي، ويتمثل باستجابة محددة من الفرد تجاه مثير محدد، مستندًا على مبدأ التعلم بالمحاولة والخطأ، ثم تعلم التسلسل الأدائي (Chaining): ويتمثل في قدرة الفرد على تشكيل سلسة علاقات وارتباطات بين مثيرات واستجابات معينة، منعكسة في أداء الفرد ومهاراته الحركية، يليه تعلم الارتباطات اللفظية (Verbal Chains): ويتمثل في قدرة الفرد على الربط بين ألفاظ مشكلًا سلسة من الألفاظ مترابطة فيما بينها، واستخدام هذه الألفاظ في جمل أو محادثة، ثم مرحلة تعلم التميز المتعدد (Multiple Discrimination Learning): ويتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين عناصر ومكونات موقف ما والتفاوت أو التشابه فيما بينها، ومرحلة تعلم المفهوم (Concept Learning): ويتمثل في قدرة الفرد على تصنيف مجموعة من المثيرات ضمن فئة واحدة لاشتراكها في بعض الخصائص، وإعطائها صفة مجردة، ويتم ذلك اعتمادًا على التمييز الذي اكتسبه في التمييز

والتركيز على التشابه بين المثيرات، فتعلم المفاهيم قائم على فكرة الترابط القوي بين اللغة والتفكير، ثم مرحلة تعلم المبادئ (Rule Learning): يتمثل في قدرة الفرد على الربط بين المفاهيم التي اكتسبها والقدرة على توظيفها في مواقف مشابهة ومنوعة، وأعلاها مرحلة تعلم حل المشكلة (Problem Solving): ويتمثل في قدرة الفرد على الربط بين المبادئ بحيث يتمكن من تطبيقها على المواقف المختلفة والجديدة، وبحيث يعيد ترتيب العلاقات بين بعض المفاهيم في مبدأ ما ويتمكن من حل المشكلات.

يرى جانييه أن مما يساعد في تحقيق هذه المراحل تنفيذ مجالات خمسة خلال العملية التربوية والتعليمية، وهي: المعلومات اللفظية؛ بحيث تعرض معلومات بصورة صريحة وصياغة لفظية اعتمادًا على ما خُزّن في الذاكرة. وتعلم الاتجاهات؛ أي استجابة الفرد المتعلَمة والثابتة نسبيًا مع قبول التعديل عليها، وقد يكون الاتجاه معرفي أو انفعالي أو سلوكي. والمهارات الحركية؛ أي قدرة الفرد على تنفيذ دقيق ومتقن للمهارات الحركية والجسمية. والمهارات المعرفية؛ المتمثلة بمجموعة من القدرات العقلية للإجراءات المعرفية والخبرات؛ مثل: التمييز والمفاهيم المادية والمفاهيم المجردة والمبادئ والقواعد وحل المشكلة. والاستراتيجيات المعرفية؛ وتعني تخزين واستدعاء المعلومات. يعتقد جانييه أن الاستراتيجيات المعرفية مفصلية في قدرة الفرد على تنظيم العمليات العقلية لديه وتوظيفها في حل المشكلات (الزغول، 2012).

رابعًا: النظرية الإنسانية:

نظرية ماسلو (Abraham Maslow): وقد ذكر أبو أسعد وعربيات (2018) أنها سميت بنظرية هرم الحاجات (Hierarchy of Needs)، تعتبر نظرية أبراهم ماسلو من أوائل نظريات علم النفس الإنساني؛ والتي كانت نتيجة دمج بين المدرسة السلوكية والنظرية الفرويدية، حيث اعتمد ماسلو بنظريته على الحالات العادية المتوافقة في دراساته، معتبرًا أن الفرد السوي ينمو ويكتسب مهارات وإمكانات جديدة ونامية، وأن الفرد منذ ولادته ذو طبيعة داخلية تتشكل مع الخبرات والأفكار بتنوعها، بلا سيطرة عليها، وأن له حاجات أساسية وللمحيطين به دور مهم في إشباعها من خلال تدريب الفرد وعدم قولبة نموه؛ وإتاحة الفرصة له في النمو؛ وإتاحة الاختيار الأنسب في إشباع الحاجات الأساسية، مما يساهم في تحقيقه لذاته (حواشين وحواشين، 2005).

اهتم ماسلو في نظريته بمفهوم الأمن والطمأنينة النفسية كاحتياجٍ أساس في النمو والتطور على اعتبار ان الإنسان خيّر الطبع ولديه الإرادة في اتخاذ القرار، وأن هذه السمة مستمدة من البيئة المحيطة به ومن تواصله مع الآخرين، ومن خلال تفاعله في ذلك المحيط يستمد الطمأنينة والأمن من حصوله على تقدير لذاته من قبل الآخرين والشعور بمحبتهم، مما يؤدي بالفرد إلى ارتقائه التفاعلي ومنها الدماغي لتحقيق أهدافه واتخاذ قراراته، ولتحقيق هذا الاطمئنان والأمن حدد ماسلو الحاجات الإنسانية بصورة هرمية تتدرج في ترتيبها (محمد، 2022)، وقد ورد في مبروك (2011) أنه يترتب على هذه الحاجات شعور الفرد بالقلق والتوتر والذي يؤثر في قدرته على التكيّف مع ذاته ومع الآخرين، وشعوره بالرضا النفسي أو عدم الرضا والذي يؤثر في صحته النفسية.

يأتي ترتيب هذه الحاجات على النحو الآتي:

الحاجات الفسيولوجية (Physiological needs) هي حاجات ترتبط مباشرة ببقاء الفرد، مثل: الطعام والشراب، والتنفس، والجنس، والنوم، والدفء، والإخراج، ثم حاجات الأمن (Safety needs) وهي حاجات تجنب الآلام أو الإصابة بها في الوقاية والابتعاد عما يؤدي إليها، لتحقيق الشعور بالأمن والاطمئنان والاستقرار والحماية، ثم حاجات الحب والانتماء (Love and Belonging needs)، وهي الحاجة إلى العلاقات مع الناس والانتماء لفئة يشعر معها بمحبة وعطف وتقدير وثقة (محمد، 2022)، تعتبر هذه الحاجات كدافع للسلوك؛ حيث يكون لدى الفرد رغبة في علاقات الألفة مع الآخرين والابتعاد عن شعور الوحدة أو الفقد من خلال العلاقات والصداقات أو الحبيب (مبروك، 2011)، ثم حاجات التقدير (Esteem Needs) بعد أن تلبى للفرد الحاجات الثلاثة السابقة ؛ الفسيولوجية؛ والأمن؛ والحب والانتماء؛ فإن الحاجة للتقدير تسيطر على حياته، حيث تعكس هذه الحاجة احتياج الفرد لتقدير من الآخرين والذي يولد لديه شعورًا بأنه مقبول وله مكانة مما يؤدي به إلى تقدير ذاته وزيادة ثقته وكفاءته (أبو أسعد وعربيات، 2018)، فيؤكد احترامه لذاته واحترام الآخرين له؛ مما يعزز هويته ويؤكد مكانته وتدفعه للإنجاز (مبروك، 2011)، ثم حاجة المعرفة والفهم (To Know and Understand need) وتنعكس في حب الاستطلاع لدى الفرد واكتسابه للمعلومات وحاجته للإرشاد والبحث (محمد، 2022)، الحاجة الجمالية (Aesthetic need) وتتمثل في حاجة الفرد إلى الترتيب والنظام والتماثل (أبو أسعد وعربيات، 2018) والبحث عن الجمال والارتياح للأشياء الجميلة ، ثم حاجة تحقيق الذات (Self-actualization need) فيحقق الفرد ذاته بعد أن يلبي ويشبع حاجاته الأساسية متحركًا نحو الصحة الجسمية والنفسية (محمد، 2022)، ويعتبر ماسلو أن تحقيق الذات أضعف الحاجات لدى الفرد وتسهل إعاقته، كما أن البيئة المحيطة بالفرد تحد من تحقيقه لذاته، ولذا فيجب أن ينشأ في بيئة آمنة تساهم في نمو شخصيته؛ فيصبح مدركًا للواقع؛ ومتقبلًا لنفسه وللآخرين؛

ويتميز بالتلقائية والبساطة؛ ويميل للاهتمام بالمشكلات ويتصدى لها لتحقيق أهدافه، مستقل عن بيئته متجددًا ومهتمًا بنفسه وبالآخرين؛ مبدعًا ومبتكرًا (أبو أسعد وعربيات، 2018)؛ حيث يصبح مميزًا في بيئته (مبروك، 2011).

من خلال استعراض أبرز النظريات التي تناولت التطور المعرفي وتطور التفكير، وهي: نظرية بياجيه؛ ونظرية برونر؛ ونظرية فيجوتسكي؛ ونظرية جانيه، ونظرية ماسلو، بدا أن كل نظرية تقدم تفسيرًا مميزًا لمفهوم التطور المعرفي؛ ومراحله؛ ونمو مهارات التفكير لدى الفرد، حيث حدد بياجيه أن التطور المعرفي يتم على مراحل محددة وفق العمر، وأن برونر اعتبر التطور المعرفي بفكرة التعلم بالاكتشاف والبنية المعرفية، وفيجوتسكي اعتبر السياق الاجتماعي والثقافي أصل التطور المعرفي، أما جانيه فقد أعتبر مراحل محدد تسهل من اكساب وتطوير المهارات المعرفية، وماسلو اعتبر الاحتياجات الأساسية أساسًا لمهارات المعرفة والإبداع، يمكن تبني وتطبيق مبادئ النظريات المعرفية السابقة في البرامج التدريبية –سواء كانت مقترحة أو منفذة– في اكساب وتطوير مهارات التفكير للمعلمات، بواسطة التركيز على أهميتها وتعليمها بطريقة فعّالة، فعلى الرغم من الاختلاف بينها في التوجه، إلا أنها تتكامل وتعزز الفهم الشمولي في كيفية تطور مهارات التفكير لدى الفرد، بداية من التفكير الحسي وبلوغًا للتفكير المجرد، مع العلم بضرورة التفاعل الاجتماعي والمشاركة في بيئة الفرد وعلاقاته، إضافة إلى أن التعلم بالاكتشاف لدى برونر يساهم في تطوير وتنمية مهارات التفكير خاصة من خلال الأنشطة التفاعلية والاستكشافية التي في البرنامج المقترح لعينة الدراسة، إضافة إلى دمجها في بيئة معلمات رياض الأطفال لتتيح تفاعل اكبر وتحقق فاعلية وأثرًا جيدًا، هذه النظريات تساهم في بناء برنامج أكثر شمولية؛ يعتمد على فهم أبعاد التطور لمهارات التفكير؛ كما ويساعد في تطوير البيئة الاجتماعية لما لها من أثر كبير في التطور المعرفي.

نظرة النظرية المعرفية للتفكير:

تعتبر النظرية المعرفية أن التفكير في حل المشكلة هو سلوك ناتج عن عمليات معرفية ذهنية داخل الفرد، وهو عبارة عن ارتباط بين سلوك وحدث مُشكل يتقوى ويتكرر وفق إجراءات التعزيز، كما أن التفكير هو نتاج عمليات معرفية منها الإدراك والمعالجة والمعلومات التي تحدث جراء موقف ما، حيث يعتبر الجشطلت أن التفكير يُحدث في العمليات الذهنية تنظيم واستبصار وإدراك علاقات تساعد في إيجاد الحل، ويعتبره بياجيه حل مشكلة جراء عدم التوازن المعرفي المؤدي إلى بنية معرفية، مستخدما الفرد الخبرات والبنى المعرفية السابقة لإيجاد الحل وملاءمتها للمواقف المشكلية، واعتبر جانييه أن التفكير في حل مشكلة هو عبارة عن عمليات عقلية تتضمن تحليل وتركيب المعرفة واستدعائها، وترى نظرية معالجة المعلومات أن التفكير لحل المشكلة تعتمد على قدرة الفرد في التعرف على معلومات وترميزها وتفسيرها وإدراك العلاقات فيما بينها واسترجاع خبرات سابقة من الذاكرة وربطها وتوظيفها وصولًا للحل (الزغول، 2012).

تكمن أهمية النظرية المعرفية في كونها توضح وتساعد في فهم العمليات الذهنية المعرفية وكيفية تأثيرها في التفكير ومهاراته، حيث تسلط الضوء على العمليات الداخلية في الدماغ ومعالجة المعلومات، وكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، مركزة على العمليات العقلية في المواقف المختلفة، وبالتالي يمكن فهم تداخل العمليات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال والتي تنعكس في أثرها على مستوى الاحتراق النفسي والهوية الذاتية لديهن.

2.2.2 ميزات وخصائص التفكير

تتميز عملية التفكير بعدة ميزات وخصائص منها:

إنها نشاط ذهني، يحدث داخل الدماغ والنظام المعرفي، ويستدل على التفكير من السلوكيات الظاهرة، إذ يتضمن مجموعة عمليات عقلية تتباين في المستوى حال المعالجة، حيث يؤدي التفكير إلى حل مشكلة والقدرة على التعامل مع المواقف. وللتفكير أدوات تساعد على إعماله، مثل الصور الذهنية المعاني وغيرها (راجح، 1973؛ قطامي وآخرون، 2010)، فالتفكير هو سلوك ذهني متطور ومتغير، يختلف مستواه باختلاف المراحل العمرية والسمات النمائية للفرد، كما أنه سلوك هادف يحث نتيجة مثيرات ومواقف يتوصل الفرد لما فيها من خلال التفكير، يتشكل التفكير من عدة أنواع ففيه الإبداعي الابتكاري، والناقد والمجرد، يختلف التفكير باختلاف الفرد والحدث، فالتفكير هو نتاج المثيرات والمؤثرات المحيطة بالفرد والتي تساعده في الوصول لمبتغاه (فمام، 2020).

ذكر غانم (2004) وقطامي وآخرون (2010) أن أهمية التفكير تكمن في مساهمته في التطورات العصرية وما بها من مواقف جديدة تحتاج لتعامل جديد، وكذلك في التطور المعرفي والعقلي الذي يساعد على التعلم، وتحقيق الفائدة المرجوة للطلبة خاصة وللأفراد عامة فيما يضفي التفكير من أثر إيجابي على جوانب حياتهم، مثل: التقدير الذاتي والتواصل الفعال والدراسة والتعلم، وكذلك يسهم التفكير في استخدام واعمال التفكير والذي يساعد في ارتقاء مستوى التفكير وتطوره، وبالتفكير يتمكن الفرد من مجابهة الظروف الحياتية، والقدرة على تلبية الاحتياجات التكنولوجية والصناعية وإدارة شئون الحياة.

يمكن تلخيص ميزات التفكير في قدرة الفرد على التحليل وفهم الأجزاء المختلفة ومن ثم ربطها بأسلوب منطقي؛ ثم تقييمه ونقده وصولًا إلى المرونة والابتكار في المواقف بصورة غير تقليدية؛ بلوغًا إلى التفكير على التفكير؛ وأملًا في التطوير والتنظيم لأداء مستقبلي أفضل، وعليه يكن تحسن في مستوى الاحتراق النفسي وتعزيز الهُويّة الذاتيّة لدى المعلمات في رياض الأطفال، وبما أن هذه الميزات والخصائص تختلف وتتفاوت باختلاف الأفراد واختلاف العوامل الفردية المؤثرة في تطورهم المعرفي، حيث نشأتهم في بيئات مختلفة، وتكونهم الفسيولوجي والوراثي المختلف، حيث ينعكس هذا التنوع والاختلاف في تفكيرهم، وعليه كان موضوع أنماط التفكير.

3.2.2 أنماط التفكير Thinking Styles

نمط التفكير مصطلح يدل على أنواع التفكير وتعددها، ويستخدم مصطلح نمط التفكير للدلالة على سمات الفرد وطريقته في التفكير، وغالباً ما يستخدم للإشارة إلى صفة أو عنصر في شخصية الفرد وطريقة تفكيره، أي نوعيته (ملكاوي، 2018)، ونمط التفكير هو الأسلوب الذي يعود ويتكرر لدى الفرد نتيجة مثيرات وإشراطات يستدعيها من تجاربه المحفوظة لمواجهة المواقف، كما أن هذا الأسلوب يسيطر على الفرد بهدف التحكم بما يحيط به (فمام، 2020)، وبالتالي تختلف أنماط التفكير باختلاف الأفراد، وذلك وفقا للأسس التي ترتكز عليها عملية التفكير لدى الفرد وعملياته العقلية، والذي تنجم عنه طريقة الفرد وأسلوبه في تلقي المعرفة والخبرة وترميزها لاسترجاعها وقت الحاجة لإعمال العقل (غانم، 2004)، وعليه فإن أنماط التفكير هي عبارة عن مجموعة أداءات

تميز المفكر وتعتبر دليلاً على كيفية استقباله للمعلومات وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها (قطامي وآخرون، 2010).

نظريات مهارات التفكير وأنماطه:

اهتمت نظريات عدة في عرض مفهوم أنماط التفكير كجزء أساس في فهم النشاط الدماغي وعملية التفكير، وذلك لتنوع أنماط التفكير وتباينها بين الأفراد، وقد سعت تلك النظريات إلى توضيح مهارات وأساليب التفكير لدى الأفراد، وكان من بين تلك النظريات نظرية الدماغ المنشطر، ونظرية السيادة الدماغية، ونظرية سيطرة الدماغ، نعرضها فيما يلي:

نظرية الدماغ المنشطر لسبيري (Sperry's Split-brain theory): نظرية روجر سبيري (Roger Sperry) نظرية النصفين الكرويين للدماغ، أول من قال بأن الدماغ مقسم إلى قسمين نمط أيمن ونمط أيسر وإن لم تكن سيطرة لأحدهما يعمل الدماغ بنمط متكامل، وكان ذلك في عام (1960) م.، وقد حصل على جائزة نوبل للدراسات آن ذاك لأهمية نظريته (بلكرد، 2016)، حيث اعتبر أن قسم الدماغ لقسمين هو نتيجة فصل ألياف بناء تربط القسمين، وأن كل قسم يشبه الآخر من حيث الشكل والوظائف الحيوية الخاصة بالحواس ويعمل بشكل مستقل، وأن كل قسم مسؤول عن أعمال ووظائف مختلفة (الجنابي ومبارك، 2016)، وهناك فرق بين عمل نصفي الدماغ يعود ذلك الفرق للوظائف النفسية والتفكير، إذ بعض هذه الفروق يتعلق بالأمور اللفظية وغير اللفظية، وبعضها يتعلق بكيفية تعامل الدماغ مع المعلومات (محيسن، 2015)، بحيث أن قسم الدماغ الأيسر فيه عمليات اللغة والمنطق والرياضيات العلوم والكتابة، والنصف الأيمن هو النصف اللاواعي والذي

يحدث فيه الخيال والإبداع والإبتكار والفن التصور والألحان ومعرفة الناس والتخيل الفراغي، فقد حدد سبيري (Sperry) الوظائف التي تحدث في الدماغ كالآتي:

- الدماغ الأيمن: وجداني، عشوائي، حدسي، تركيبي، ذاتي وكلي.
- الدماغ الأيسر: منطقي، تتابعي، عقلي، تحليلي، موضوعي وجزئي.

ويؤمن سبيري (Sperry) أن الابتكار هو نتاج التكامل العقلي إذ يتم فيه استخدام مدى أوسع من القابليات العقلية (الجنابي ومبارك، 2016).

نظرية السيطرة الدماغية لماكلين (Maclean's Brain Dominance Theory): نظرية بول ماكلين (Paul Maclean) هي نظرية الدماغ الثلاثي، إذ اقترحها عام (1952) (الجنابي ومبارك، 2016)، حيث يرى ماكلين (Maclean) أن الدماغ يتكون من ثلاثة أدمغة: دماغ الزواحف وهو القسم الذي يقوم بمهام الحاجات البيولوجية الأساسية لاستمرارية الحياة، ودماغ الثدييات ويعرف بالجهاز الحافي، ودماغ العقلي الإنساني أو ما يسمى بقشرة الدماغ (أحمد، 2020)، وترى نظرية ماكلين (Maclean) أن الثلاثة أدمغة متكاملة متداخلة (بلكرد، 2016)، كالآتي:

- دماغ الزاحف (Reptilian Brain): وقد سماه بهذا الاسم لشبهه بدماغ الزواحف، ويسمى أيضاً بساق الدماغ، إن السلوكات التي تصدر من هذا القسم من الدماغ هي سلوكات أولية للحاجات في استمرارية الحياة، مثل الخوف من الطرق والنظر إلى ظهر المرآة، واستغراق الوقت في إجراء العمليات الحسابية والمهام التركيبية، وهذا القسم من الدماغ مسؤول عن السلوكات الغريزية الجينية (الجنابي ومبارك، 2016)، والأمن والسلامة والحاجات البيولوجية كالطعام والشراب.

- الدماغ اللمبي (Limbic Brain): ويسمى بدماغ الثدييات أو الدماغ العاطفي، هذا القسم من الدماغ مرتبط بالانفعالات والتعلق، وكذلك يعمل هذا الجزء من الدماغ على ابتكار رسائل وروابط تربط المعلومات في الذاكرة وتحتفظ بها، لذا فإن الدماغ العاطفي يعد مفتاحًا عقليًا لتكونه من تراكيب ونظم مترابطة منبثقة من القشرة الدماغية، بحيث يتم استقبال المعطيات الحسية في الدماغ اللمبي العاطفي، حيث يتم تحويل المعلومة للشكل المناسب لمعالجتها ومقارنتها مع الخبرات السابقة، وكذلك تخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، إضافة إلى تنظيم عمليات الجسم والحياة الأساسية، ثم إرسال المعلومات عبر الاميجدالا أو الهيبوكامبوس ليتم تحليلها في القشرة الدماغية (الجنابي ومبارك، 2016)، فهو الدماغ المختص بالشعور والمهارات اللطيفة والانفعالية.
- الدماغ العصبي (Neurological Brain): أو ما يسمى بالقشرة الدماغية أو الدماغ الثديي الجديد كونه موجود لدى كل الثدييات، وهو قسم الدماغ المسؤول عن عمليات التركيب والتحليل كما في القراءة والكتابة، يشكل هذا الجزء من الدماغ خمسة أسداسه، وهو الجزء الذي يتحكم بعمليات التفكير من المستوى العالي كالإبداع والابتكار والعمليات التعلمية، والعمليات المنطقية (الجنابي ومبارك، 2016)، هو الدماغ الإنساني العاقل المختص بالتفكير والتعلم والتخيّل.

نظرية هيرمان للسيطرة الدماغية (Herman Brain Dominance Instrument): نظرية هيرمان نسبة إلى نيد هيرمان أمريكي الجنسية، وهو عالم فيزيائي، موسيقي ورسام، المؤسس لنظرية بوصلة التفكير سنة (1978)، تطويرًا لنظريتي سبيري (Sperry) وماكلين (Maclean)، – قسم سبيري (Sperry) الدماغ إلى جزأين: الأيمن مسؤول عن العاطفة، والأيسر مسؤول عن التفكير، ثم ماكلين (Maclean) الذي قسم الدماغ إلى ثلاثة أجزاء: الدماغ العقلي، دماغ الثدييات ودماغ الزواحف (آل يوسف، 2021)،إلا أن هيرمان استبعد القسم الثالث الذي هو دماغ الزواحف، إذ أن العمليات

المنوطة بهذا القسم هي حاجات بيولوجية أساسية للحياة ولا يمكن تطويرها، وأبقى هيرمان على قسمين من نظرية ماكلين (Maclean) وهما: دماغ الثدييات ودماغ العقل الإنساني، حيث دمجهما مع القسم الأيسر والأيمن في نظرية سبيري (Sperry) (أحمد، 2020)، بدأ هيرمان في استثمار الأبحاث وخصوصا الأبحاث في موضوع الدماغ وتوظيفها في فهم السلوك الإنساني وتحسينه، ثم عمد إلى تطوير أساليب لتحديد إمكانية الاختلاف فيما بين الأشخاص وأنماط تفكيرهم، حيث نجح هيرمان في التوصل إلى النموذج الرباعي والذي يعتبر فيه أن الدماغ مكون من أربع مناطق، كل منطقة تمثل نمطًا تفكيريًا، على الرغم من أنها الأربع معًا تشكل الدماغ، وقد رمز لهذه النظرية ب (HDBI)، والتي هي اختصار لِ: (Hermann Brain Dominance Instrument)، ومعناها أداة هيرمان للسيطرة الدماغية، وتسمى أيضًا بوصلة التفكير، كذلك من أسمائها البصمة الفكرية (الجنابي ومبارك، 2016) والدماغ الكلي (الهيلات، 2017)، وقد تميزت نظرية هيرمان بمقياس يختبر ويحدد أنماط التفكير المختلفة للأفراد والمؤسسات، وكذلك أن النظرية تساعد في الابتكار والتحفيز وزيادة الكفاءة ثم جودة الخراج (آل يوسف، 2021).

ما يميز نظرية هيرمان أنها تؤمن بالتفاعل الدماغي التام أو ما يسمى بهيمنة الدماغ، أي القدرة على تطوير المهارات المعرفية والاستفادة منها من خلال الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة، وبالتالي لا ينبغي ثبات الأسلوب التدريسي أي أن التعليم ليس ثابتا ولا منوطا بنمط تفكيري محدد، وبذا فإن هيرمان يرى بتمكين الجميع من التعلم واكتساب وتطوير المهارات، وذلك من خلال تنشيط الدماغ باستخدامه خلال العملية التعليمية (Hughe, 2017).

كما أن هيرمان رمز لكل منطقة من مناطق الدماغ الأربع ب حرف (A,B,C,D) ولكل نمط ميزاته وخصائصه وسماته، مؤكدًا أن التعلم يتطلب توازنًا بين الأربعة أجزاء من الدماغ، مما يميز

نموذج هيرمان بكونه ديناميكي أكثر من النظريات الأخرى المعاصرة، كونه يهتم بنتاج التعلم وليس بالعملية التعلمية فحسب، وكذلك يرى هيرمان أن القدرة الذهنية والمهارات المعرفية نشطة أو كامنة في الفرد، ويمكن تفعيلها وتنشيطها من خلال التنويع بأساليب التعلم وطرق التدريس التي تتيح للطالب التدرج بمستويات التفكير (Hughe, 2017)، كما وضح هيرمان أن الطلاب الذين يتعلمون من خلال أساليب وطرق تدريس تتوافق مع سماتهم وأنماطهم الدماغية يحصلون نتائج أعلى في عملية التعلم والتعليم (الهيلات، 2017) وهذا يبين أهمية التعرف على أنماط شخصيات الطلاب من قبل المعلمين ليعرفوا أنماط التعلم التي تتواءم معهم (الهيلات، 2015)، وهذا ما أكدته أيضا دراسة (Hughe, 2017).

إن نظرية الدماغ الكلي تؤكد أهمية العمليات الديناميكية التي تعمل على زيادة الوعي والفهم لدى الفرد، وأن لكل فرد طريقة تفكير مفضلة لديه يستخدم فيها جزءً من دماغه أكثر من الأجزاء الأخرى، وبذا يكون التطور والنشاط العقلي في الجزء المستخدم، فقياس النمط الأكثر نشاطا يكون عن طريق قياس درجة السيطرة الناتجة عن أجزاء الدماغ الأربعة (الحربي، 2021) التي وضعها هيرمان مطورًا بها نظريتي سبيري (Sperry) وماكلين (Maclean)، إذ أن هذه الأجزاء الأربعة تشكل الطريقة التي يستقبل فيها الدماغ المعلومات ويعالجها، وبالتالي تشكل سلوكياته الناجمة عن تلك العمليات (الهيلات، 2017).

وعليه كان هناك العديد من العلماء الذين اهتموا بموضوع التفكير وجعله مناسبًا لمتطلبات العصر الحالي، مثل دي ديبونو (قطامي وآخرون، 2010)، بايفيو، هاريسون وبرامسون، وستيرنبلاج (الأسمري والسواط، 2014)، لكن عمدت هذه الدراسة إلى نظرية نيد هيرمان في التفكير وأنماطه،

من ضمن عدة نظريات، وذلك بهدف تبنيها واستخدام مقياس هيرمان في أداة الدراسة لقياس مهارات التفكير الأربعة التي حددها هيرمان في نظريته.

يعتبر موضوع أنماط التفكير من المواضيع المحورية في علم النفس المعرفي، حيث يظهر رؤية عميقة في كيفية معالجة المعلومات في الدماغ وأجزائه، والتي تؤثر في أسلوب التفكير، وقد أظهرت نظرية الدماغ المنشطر لسبيري؛ ونظرية السيادة الدماغية لماكلين؛ ونظرية سيطرة الدماغ لهيرمان فهم كيفية تنظيم التفكير لدى الفرد، فقد اهتم سبيري في نصفي الدماغ وأظهر تميز النصف الأيسر بالتحليل والمنطق، والنصف الأيمن بالإبداع والمعالجة الشمولية، مما أظهر وأكد التباين بين أنماط التفكير لدى الفرد، وكذلك إظهار ماكلين لثلاثة أجزاء تشكل ثلاثة أنماط أحدها مسئول عن الغرائز الأساسية؛ والثاني مسئول عن العواطف والذكريات وآخرها مسئول عن العمليات المعرفية العليا، أما هيرمان فقد عرض أقسام الدماغ بصورة اكثر شمولية في فهم أربعة أنماط للتفكير: العقلاني؛ والتنظيمي؛ والاجتماعي؛ والإبداعي، يمكن اعتبار نظرية هيرمان تقدم إطارًا شاملًا في هذه الدراسة لفهم أنماط التفكير وتعزيز استخدامها بصورة متوازنة لدى المعلمات في رياض الأطفال من خلال تنمية مهارات كل من الأنماط الأربعة، والتي سنتعرف عليها في الآتي:

4.2.2 أنماط التفكير وفق نظرية هيرمان

قام هيرمان باعتبار الدماغ أنه مكون من أربع مناطق تنم عن أربع أنماط للتفكير لها سماتها، نفصلها بالآتي:

- النمط (أ) (Style – A): محدد في المنطقة العلوية من الدماغ في الشق الأيسر، ويسمى بالنمط العقلاني، أو النمط الناقد، نسبة للعقلية التحليلية المنطقية والاستدلال في حل المشكلات (Hughe, 2017)، مما يميّز أصحاب نمط التفكير العقلاني القدرة والتركيز في التعامل مع الحقائق وتحليل الأرقام والعمليات الحسابية بأسلوب عقلاني، يتسم بالبحث والغوص بالتفاصيل الدقيقة للمعلومات وتحليل الأفكار، وكذلك القدرة على التعامل مع التقنيات والمهارات التكنولوجية (الهيلات، 2017؛ أحمد، 2020)، واعتبر حسن سيد (2019، ص37) هذا النمط أنه "مهارة من المهارات الحياتية التي تمكن الفرد من التعامل والعمل بفاعلية من داخل العالم التقني المنظور، حيث يستطيع المتعلم أن يقدم بدائل عدة، ويصدر قرارات ترتبط بالمعلومات التي يحصل عليها الفرد والخطط التي يرسمها، والسلوكيات التي ينتجها"، كما أن أصحاب النمط العقلاني لديهم القدرة على تقييم المعلومات والتفكير بشكل نقدي وعلمي، حيث يسعون لفهم الأمور من خلال التفاصيل والتحليل الدقيق، وإن تعاملهم واهتمامهم بالأدلة والبراهين، والتعامل مع الأرقام، وتفكيرهم المنطقي، واهتمامهم بالحسابات يقلل من أخطائهم (مالح وآخرون، 2018).

- النمط (ب) (Style – B): محدد في المنطقة السفلية من الدماغ في الشق الأيسر، ويسمى بالنمط التنفيذي التنظيمي، حيث يتميز بتنظيم المحتويات وهيكلتها (Hughe, 2017)، ما يميز أصحاب النمط المنظم هو التفكير بأسلوب منهجي منظم من خلال المهارات المكتسبة وتوظيفها في اختبار النظريات وتقييمها (الجنابي ومبارك، 2016)، كما ويتسم أصحاب هذا النمط بحب الحقائق المتسلسلة

والمرتبة، حيث يركزون على التنظيم والتخطيط والإجراءات في التعامل مع المعلومات والأفكار، إذ تكون مرتبة بالتسلسل مع الاهتمام بتفاصيل الأمور، والالتزام بالوقت، والعمل ضمن جدول زمني (الهيلات، 2017)، وكذلك يمتازون بالانضباط والالتزام بالمواعيد والإجراءات وإدارة الوقت، وينفذون ما يفكرون به بالتفصيل الدقيق وفق تخطيط ومنهج ثابت، كونهم لا يرغبون بالتجديد، وبالتالي إنجازهم للعمل بالصورة التامة لاتسامهم بالدقة والانضباط (مالح وآخرون، 2018).

- النمط (ج) (Style – C): محدد في المنطقة السفلية من الدماغ في الشق الأيمن، ويسمى بالنمط العاطفي أو الاجتماعي، ويتسم أصحاب النمط العاطفي بالتركيز على المشاعر والعلاقات الإنسانية، والتعاطف والتفاعل مع الآخرين، واستخدامهم لرموز غير شفوية تتمثل في تواصلهم الفعال، وكذلك معالجتهم للمشكلات والمواقف بأسلوب عاطفي يعتمد على تجارب وحقائق (الحربي، 2021)، كما أنهم اجتماعيون جدًا يفضلون العمل في بيئة تعاونية داعمة، ويمتلكون مهارات عاطفية ومشاعر عالية، تجعلهم حساسون، ويعتنون بالأخرين ويهتمون بهم، ويتسمون بالتواصل الفعال مع الآخرين (أحمد، 2020)، ويسمى أيضا صاحب هذا النمط بالمشاعري، كونه يقوم بعملياته الدماغية ويتخذ قراراته اعتمادًا على المشاعر والإحساس والوجدان والعواطف ونكران ذاته، لديه إحساس مرهف، وعلاقات طيبة مع الآخرين، وتفاعل اجتماعي، ويتميز بالهدوء والعاطفة والمحبة (مالح وآخرون، 2018).

- النمط (د) (Style – D): محدد في المنطقة العلوية من الدماغ في الشق الأيمن، ويسمى بالنمط الإبداعي، يتسم أصحاب هذا النمط بالابتكار والتفكير الشمولي والخيالي الاستراتيجي (Hughe, 2017)، كما وينظرون برؤية شمولية وكلية للأمور وتفكير استراتيجي، وهم ملتزمون بالقوانين، ولديهم قدرة على ربط الأفكار ببعضها واستكشاف أفكار جديدة (الهيلات، 2017)، لا يهتمون بتفاصيل

الأشياء، ويركزون عل الأفكار الجديدة، ويفضلون التجريب والتغيير باستخدام طرق غير تقليدية وصولًا لكل جديد، يتمتعون بالقدرة على القيام بعدة أعمال في نفس الوقت ويستمتعون بالتحديات والمخاطر (الحربي، 2021)، كما أن صاحب النمط الإبداعي لديه رؤية واسعة وتفكير استراتيجي وفكر مجرد، مكتشف مبدع ومخترع، وقدرة على استشراف المستقبل (أحمد، 2020)، تفكيره بعيد المدى وشمولي، مهتم بالاكتشاف والمغامرة ولديه حب استطلاع، ويعتبر اندفاعي تجاه التحسين والتطوير لأفضل صورة، ويميل لتصاميم والرسمات ومجالات الاختراع (مالح وآخرون، 2018).

أنماط التفكير وإن تعددت فكل نمط مُشكّل من عمليات عقلية تنم عنه، ومن هذه العمليات ما هو مشترك ومنها المتباين أو المخصص لنمط ما، وتلك العمليات تعكس قدرات الفرد لعملياته المعرفية، والتي سماها علماء النفس بمهارات التفكير.

تبين أن نظرية هيرمان لأنماط التفكير تعرض إطارًا شاملًا في فهم كيفية معالجة المعلومات وما هي المهارات والقدرات وفق كل نمط التي يوظفها الفرد في المواقف المختلفة، ومن خلال هذه الأنماط يمكن تحليل وكشف مهارات أنماط التفكير لدى المعلمات والذي يمكن من خلاله فهم الفروق بين مهارات أنماط التفكير وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي والهوية الذاتية، وتفسير مهارات الأنماط التي تساهم في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهوية الذاتية، كالإفراط بمهارات نمط ما أو القصور في مهارات نمط آخر. فتساهم تنمية مهارات التفكير وفق نظرية هيرمان في تعزيز خفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهوية الذاتية، وقد بيّنت دراسة الحربي (2021) أن تنمية مهارات التفكير والتفاعل الدماغي الكلي وفق نظرية هيرمان له أثر على فاعلية الذات الذي يؤدي إلى تميز الفرد في عمله، وبيّنت دراسة مصطفى (2023) علاقة فاعلية الذات بالاحتراق النفسي والدافع للإنجاز، كما أكدت دراسة أويار وآخرون (2018) علاقة مهارات التفكير بتوجهات الإنجاز.

5.2.2 مهارات التفكير – (Thinking Skills):

مهارات التفكير هي عبارة عن اللبنة الأساسية في التفكير، وهي مفهوم يمثل قدرة الفرد على القيام بعمليات عقلية، وهي العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد بهدف جمع المعلومات وحفظها، وتوظيفها وصولًا لحل المشكلات والاستنتاجات (سعادة، 2008)، وهذه العمليات العقلية هي التي تسبق كل قول أو فعل لدى الفرد، بدايةً من المستوى البسيط كالفهم والتطبيق وصولًا للمستوى المعقد كحل المشكلات، مُشَكِّلَةً ما يسمى بالتفكير (الموسري، 2015)، حيث تُصنف مهارات التفكير على ثلاثة مستويات:

- المستوى الأساس: ويتضمن مهارات ضرورية لعملية التفكير، وهي عمليات عقلية محدودة، مثل التذكر، والملاحظة، والمعرفة، والتفكير الحسي، والتصنيف، وحل المشكلات البسيطة، وهي المهارات التي تتم في الحياة العادية واليومية، ويعتبر المستوى الأدنى والسطحي من التفكير، حيث لا يتطلب جهدًا ولا معالجة عقلية عميقة (العتوم وآخرون، 2011).
- المستوى المتوسط: وهي المستوى الذي يتدرج من المستوى الأساسي وإتقان مهارته ارتقاءً للمستوى المركب، ويتضمن عمليات عقلية مثل: الاستفسار من خلال طرح الأسئلة، التعرف على المتشابه والمختلف من خلال المقارنة، الترتيب، والتطبيق، والتعليل، والتخيل، والتلخيص (الموسري، 2015).
- المستوى المركب: ويتضمن عمليات عقلية مركبة ومعقدة، مثل التفكير المجرد، والتفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفكير فوق المعرفي، والافتراضات، والتحقق والبراهين والاستدلال، وهي عمليات عقلية تتطلب جهًدا وتركيزًا عاليًا من عمليات التفكير العليا، كالتفكير المعرفي والتفكير فوق المعرفي (سعادة، 2008).

مع اختلاف مستويات مهارات التفكير وتنوعها إلا أنها تتداخل وتساهم في إعمار التفكير وتطوره، وإن التدرب وتطوير هذه المهارات يساهم في تحسن الأداء المهني لدى المعلمات ويمنحن مهارات في التعامل مع التحديات المحيطة بهن، فإن مهارات التفكير عديدة ومتنوعة ومن أبرز تلك المهارات الآتي:

أبرز مهارات التفكير:

إن مهارات التفكير تتنوع بمستوياتها وتتداخل، كما وتتميز باستراتيجيات تساهم في التمكن منها، وسندرج في الآتي أبرز مهارات التفكير:

مهارة التذكر (Remembering Skill): وهو ترميز المعلومة والاحتفاظ بها إلى أن يتم استدعائها بعد التعرف إليها من بين سائر المعلومات في الذاكرة وتوظيفها، ومما يميز مهارة التذكر أنها أصل كل عملية تفكير، وأنها تقوي التعلم، وتختصر الوقت، وتوسع شبكة المفاهيم والمعلومات، فمن استراتيجيات التذكر الإدراك والارتباط بما يساهم في عملية التذكر، نظام التسلسل والصِلة بربط أفكار ببعضها وصولًا لفكرة جديدة.

مهارة الملاحظة (Observation Skill): وهي الدقة والتمعن في المواقف لجمع المعلومات باستخدام الحواس، وهي مهارة لحل المشكلات، حيث تتطلب مهارة الملاحظة القدرة على توظيف الحواس، والقدرة على المراقبة والتركيز، والقدرة على الانتباه واستشعار الغير، لملاحظة الميزات والتشابه والاختلاف في المواقف (أحمد، 2018).

مهارة طرح الأسئلة (Questioning Skill): وهي طرح سؤال بهدف التعلم عن موضوع ما، حيث يهدف السؤال إلى الاستفسار لتسهيل عملية التعلم، حيث تطلب مهارة صياغة السؤال وعمقه، مما يساهم في تطور الخيال (الموسري، 2015).

يطرح سعادة (2008) تصنيف لمهارات التفكير على النحو الآتي:

مهارات التفكير الناقد (Critical thinking Skill)؛ والتي تشمل: مهارة الاستنتاج (Inferring Skill)، ومهارة الاستقراء (The Skill of Induction)، ومهارة تحديد علاقة السبب والنتيجة (The Skill Determining Cause Effect Relationships)، ومهارة المقارنة والتباين (Comparing and Contrasting Skill)، ومهارة تحديد الأولويات (Prioritizing Skill)، ومهارة التتابع (Sequencing Skill)، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي (The Skill of Distinguishing Between Fact and Opinion)؛ وبين المصدر الصحيح وغير الصحيح؛ وبين المعلومات التي لها صلة والتي لا صلة لها؛ وبين الافتراضات والتعميمات؛ وبين التفكير الاستقرائي والاستنتاجي، ومهارة وجهات النظر، والتحقق من تناسق الحجج والبراهين أو عدم تناسقها، ومهارة تحليل المجالات(The Skill of Analyzing Domains)، ومهارة الاستنتاج (Inferring Skill).

مهارات التفكير الإبداعي (Creative thinking Skill)؛ والتي تشمل: مهارة الأصالة (Originality Skill)، ومهارة المرونة (Flexibility Skill)، ومهارة الطلاقة (Fluency Skill)، ومهارة التوضيح والتفضيل (Elaborating Skill)، ومهارة التأليف (Synthesis Skill).

مهارات جمع المعلومات (Accessing Information Skill) وحفظها وعرضها ؛ والتي تشمل: مهارة التذكر (Remembering Skill)، ومهارة الوصف والعزو (Attributing Skill)، ومهارة الوصول للمعلومة (Accessing Skill)، ومهارة الملاحظة (Observing Actively Skill)، ومهارة تدوين الملاحظات (Not – Taking Skill)، ومهارة الإصغاء الفعّال (Listening Actively Skill)، ومهارة شد الانتباه (Managing Attention Skill)، ومهارة عرض البيانات بيانيًا (The Skill of Presenting Information Graphically)، ومهارة طرح الأسئلة والمساءلة (Questioning Skill).

مهارات التقييم وحل المشكلات (Problem – Solving Skill)؛ والتي تشمل: مهارة تقييم الدليل (Evaluating Evidence Skill)، ومهارة وضع المعايير (Establishing Criteria Skill)، ومهارة إصدار الأحكام أو الوصول إلى حل (Drawing Conclusion Skill)، ومهارة تحمل المسؤولية (Taking Responsibility Skill)، ومهارة طرح الفرضيات (The Skill of Generating and Testing)، ومهارة ضع خيارات شخصية (The Skill of Making Personal Choices)، ومهارة حل المشكلات (Problem – Solving Skill).

مهارات التنظيم وبناء المفاهيم والتعميم (Skills of Organization and Formation Concepts and Generalization)؛ والتي تشمل: مهارة تنمية المفاهيم وتطويرها (Developing Concepts Skill)، ومهارة التعميم (Generalizing Skill)، ومهارة التصنيف (Classifying Skill)، ومهارة تطبيق الإجراءات (Proceduralizing Skill)، ومهارة عمل الأنماط المعرفية وتفعيلها (The Skill of Making and Using)، ومهارة التفكير بانتظام

(Thinking Systematically Skill)، ومهارة التنبؤ (Predicting Skill)، ومهارة إدارة الوقت (Managing Time Skill)، ومهارة التنظيم المتقدم (Organizing In Advance Skill).

يعتبر علماء النفس التطوري أن تطور الفرد هو عملية مستمرة ومتداخلة ومتدرجة، وأن مهارات التفكير عامة وما تم ذكره سابقًا هي مهارات قابلة للتنمية والتطوير، ويمكن القول انه يجب التركيز على كيفية تنمية هذه المهارات لدى معلمات رياض الأطفال وتعزيز مهاراتهن المعرفية؛ والتي ينعكس تطويرها في تغير أداء الفرد، وعليه كيف يمكن تنمية وتطوير تلك المهارات؟

6.2.2 تنمية مهارات التفكير

تنمية وتعليم مهارات التفكير:

ينمو التفكير ويتطور بصورة طبيعية، وكذلك من خلال التعليم المنتظم والتمرين العملي المتتابع، بداية من مهارات التفكير الأساسية وتدرجًا إلى العمليات العقلية المركبة وعمليات التفكير العليا، فالتفكير مهارة تتحسن من خلال التدريب والممارسة والتمرين بواسطة دروس خاصة معدة لذلك، وهناك فرق بين تعلم التفكير ومهارات التفكير، إذ أن التفكير يمنح الفرد فرصة مناسبة ليمارس نشاط التفكير بمستوياته البسيطة والمركبة، وذلك من خلال مثيرات حسية ليست منوطة بشخص الفرد ذاته، وإنما بغيره من بيئة ومعلم ومواد وأدوات، أما مهارات التفكير فتعليمها يتطلب تعليم الفرد بصورة مباشرة وغير مباشرة، والتي تتطلب من الفرد الملاحظة والمقارنة وغيرها من العمليات العقلية بصورة مستقلة عن المادة التعليمية والتي تتطلب التركيز على عملية التفكير (غانم، 2004)، إن التفكير هو مجمل عمليات عقلية، وهذه العمليات مكونة من جزئيات وعناصر متفاوتة من حيث البساطة

والتعقيد، والتي تحدث في العقل، ولكل جزئية دور ووظيفة، ترابط هذه الجزئيات يؤدي إلى تحليل الموقف واقتراح الحل (ملكاوي، 2018).

هناك تدرج بمستويات التفكير من المستوى الأساسي، ابتداءً بمهارات التفكير الأساسية، مثل: الملاحظة، التلخيص، القياس، المقارنة وغيرها، تدرجًا إلى عمليات التفكير المركبة، مثل: النقد والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتي يكون كل منها مهارات ثم عملية التفكير فوق المعرفي، والتي تتضمن عمليات التحليل والخطوات التي يمر بها التفكير وصولًا إلى التفكير عن التفكير، من خلال عملية تقويم الفرد لتفكيره وسلوكه الذي نجم عنه (غانم، 2004)، فالعمليات العقلية والبناء المعرفي يتطور بصورة منتظمة ومتسارعة، متزايدة في ذلك تعقيدًا وتركيبًا وتشابكًا وتقدمًا لمستوى النضج (أحمد، 2017).

إن عمليات التفكير ومهارات التفكير بمختلف مستوياتها غير منفصلة عن بعضها البعض، فهي متداخلة ومترادفة مشكلة معًا مراحل ومستويات التفكير المختلفة (غانم، 2004)، وقد أكد العديد من الدراسات ضرورة تنمية مهارات التفكير لدى الأفراد والفئات المجتمعية والعمرية المختلفة، ويرى ديبونو أن التفكير عبارة عن مهارة عقلية يمكن تنميتها وتحسينها من خلال الممارسة والتدريب على مواقف تكسب الفرد معلومات ومعرفة بذاته تدفعه نحو البحث عما هو أعمق ومعرفة جديدة (العتوم وآخرون، 2011)، ويكمن ذلك خاصة في دور المعلم، في تطوير مهارات التفكير:

خصائص العملية التعليمية لها الدور الأكبر في تعلم الأفراد وإنجازاتهم، وتتحدد هذه الخصائص بمدى التفاعل الحاصل بين المعلم وطلابه، والإدارة الصفية، والتنظيم التعليمي، وأسلوب ونوع الأسئلة الموجهة للطلاب إضافة إلى طرق وأساليب التدريس التي يستخدمها المعلم، وقدرة المعلم على إيصال

الهدف واضح للطالب، وكيفية تعامل المعلم مع أسئلة الطلاب وإجاباتهم، وكذلك استخدام التعزيزات وكيفية توجيهها للطلبة، فالتعلم عبارة عمّا قدمه المعلم بأسلوبه للطلاب، مُعينًا إياهم على التطور والتعلم الذاتي بواسطة التهيئة البيئية والتطور والنمو العقلي الذي يميز كل طالب بقدراته واحترام المعلم لها، وبذا يتوجب على المعلم المساعدة والتوجيه لتوظيف قدراتهم تفعيلها، بعيدًا عن التسلط والتلقين، وإنما باستخدامه للتعزيزات الإيجابية التي تمنح الطالب شعور الرضا عن الذات، وتوفير المعلم لمناخ صفي يعمل على تنمية التفكير، كتقبل الطالب باختلافاته، تزويد الطالب بتغذية راجعة على أداءه، مع توفير إمكانيات التعلم الذاتي المستقل، ليصبح العقل هو محور العملية التعليمية (غانم، 2004).

أساليب واستراتيجيات في تنمية وتعليم مهارات التفكير:

الأدب التربوي النفسي غني بالأساليب والاستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير، ومنها الأساليب البسيطة وأخرى الأكثر تعقيدًا، إلا أنها باختلاف مستوياتها تتفق بعناصرها الأساسية، وهي: تحديد المهارة وتوضيحها؛ حيث يتم تحديد الهدف بالمهارة المراد تنميتها، ومن ثم التعريف بالمهارة وتوضيح الخطوات التطبيقية لها (سعادة، 2008). والقواعد والمبادئ؛ حيث تتم بتحديد كيفية تطبيق المهارة وتوظيفها ضمن موقف أو حدث ما، وماهية الإجراءات المختلفة ليتمكن الفرد من تنفيذها واستخدامها في المواقف المشابهة (العتوم وآخرون، 2011). والمعرفة والمحتوى؛ وذلك بالتطبيق الفعلي للمهارة وأدائها على مواقف مشابهة، والتأكد من مدى معرفة وفهم المهارة والقدرة على توظيفها وتنفيذها (سعادة، 2008).

ورد عن علماء النفس العديد من الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات التفكير بتنوعها، مثل أسلوب الإثراء اللغوي من خلال الأنشطة اللغوية وقراءة القصص ومسرحتها بالدمى والتمثيل، وأسلوب التخطيط والتنظيم الذاتي من خلال تقدير وتنظيم الوقت، وأسلوب طرح الأسئلة على نفسه وعلى الآخرين حول ما يواجه الفرد ويدور من حوله أو ما يشعر به في خلجات ذاته، وأسلوب الحوار والنقاش وما يتخلله من تعبير عن الأفكار وتحسين الفهم والاستيعاب من خلال مهارات الاستماع والإقناع، وما يحققه من نضج انفعالي واجتماعي مع الآخرين بقراءة مشاعرهم وتعبير الفرد عن ذاته وأفكاره، سواء كان بنقل المعرفة أو اكتسابها وتطبيقها، والتنبؤ بالمعلومة (العتوم وآخرون، 2011).

إن استخدام استراتيجيات ودمج أساليب متنوعة في تنمية مهارات التفكير يساهم في زيادة الوعي بأهمية هذه المهارات وتنمية القدرات، مما يعني ضرورة بناء وتطوير برامج تنمية مهارات التفكير تحتوي على هذه الأساليب التي تساهم في تعلم فعّال وأداء أفضل.

أهمية تنمية مهارات التفكير:

يتطلب العصر الحالي العمل على إعمال العمليات والمهارات الذهنية، التي تساهم وتساعد في زيادة التدرب وممارسة التفكير، وطلبة هذا العصر يتقدمون على راشديهم في فهم وتنظيم الحيثيات المكانية من حولهم وتوظيفها في العمليات العقلية، وبالتالي يتمكن الفرد منهم من تطوير مهاراته التفكيرية ضمن فترة زمنية أقصر مما يستغرقه الراشدون المتعلمون من حوله (قطامي وآخرون، 2010)، إذ أن الفرد يرث الإمكانيات والاستعدادات العقلية، والتي تكمن فيه وتحتاج لصقل وبلورة

وتطوير لتصل إلى المستوى الوراثي اللازم، وذلك من خلال إثارة الدماغ بمثيرات حسية تؤول إلى مثيرات عقلية وفكرية، والتي تتناسب طرديا، وفي تلاشي المثيرات الحسية يتأثر الدماغ بالكمون وعدم تطور العمليات العقلية، والعكس صحيح في زيادة المثيرات ومدى تأثيرها في صقل وتطور مرتفع ومتزايد (غانم، 2004)، فالتقدم التكنولوجي المعاصر يساهم في الفطام الذهني المبكر ويسرع عملية اكتشاف العالم والموجودات، مما يزيد قدرات الفرد وأساليبه في معالجة المعلومات والخبرات، من خلال التفكير وما يتطلب من عمليات ذهنية، والمدخلات والمخرجات العقلية التي تحقق التطور المعرفي، خاصة في كيفية حصول الفرد للمعلومة وليس في المعلومة ذاتها، وهذا ما يؤكد أهمية وظيفة التفكير وإعماله بصورة ناجعة أكثر منها في نتاج التفكير، وبذلك تظهر الخبرات والاستراتيجيات الذهنية وطرق المعالجة التي يستخدمها الفرد، وكون الفرد منتجًا لا آليا (قطامي وآخرون، 2010)، حيث تشكل أنماط التعلم والتفكير دورًا مهمًا في حدوث التغيرات والتطورات المعرفية واللا معرفية لدى الفرد والتي تنعكس في تعلمه وقدرته على التفكير وحل المشكلات وكذلك في شخصيته وسماته، ويحدث هذا وفق التباين بين الأفراد (المغربي، 2015)، من خلال عاملين يساهمان في النمو والتطور العقلي وقد حددهما غانم (2004) في: العوامل المولودة مع الفرد، والتي تساعده في معرفة الأمور كنتيجة لفضوله وحب الاستطلاع لديه الناتج عن دفع المحيطين به ومساعدته، والعوامل المعنوية ويقصد بها الدعم والتفهم للنمو العقلي وتطوره من الأهل بحب وتفهم.

7.2.2 معوقات مهارات التفكير

إن مخرجات التفكير منوطة بتفادي معوقات وأخطاء تحد من التفكير القويم وتؤدي إلى فشل التفكير، وتتأتى تلك المعوقات في سمات يتسم بها الفرد في سلوكياته، ذُكر منها:

انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز لدى الفرد، والذي يحد من طرحه للأفكار وتِبيان مواقفه أو اتجاهاته، وبالتالي يتدنى طموحه بتدني صبره ومثابرته، وكذلك عدم قدرة الفرد على تنفيذ وتحقيق أفكاره بصورة فعلية مما يشعره باليأس والإحباط ويحد من إنجازاته. واتسام الفرد بتدني الثقة بالنفس والتي تمنع الفرد من المشاركة والاحجام عن الإنجاز متقوقعًا في دائرة الشك بقدراته، وكذلك تدني تقدير الذات والذي يحد من مبادأة الفرد ومشاركته ومبادراته؛ وذلك خوفًا من التقييم والنقد، والذي يولد الشعور بالفشل والضيق. وقد يكون المعوق استخدام مهارات خاطئة تحد من مهارات التفكير مثل: التحيز لأمور جزئية بعيدًا عن الاهتمام الكلي بالأمور، والتكبر والغرور حيث يتعصب الفرد لأفكاره، والأحكام المسبقة بعيدًا عن البحث وتقصي الأسباب والأدلة، والتمركز حول الذات بعدم اعترافه بوجهات النظر الأخرى، والاندماج بالذات وعدم قدته على تجريد نفسه من الموقف. كما ويعد تشتت الانتباه من أكثر المعوقات للتفكير، والذي يسبب الانخراط بأنشطة خارج بؤرة الهدف، وإضافة لذلك ما تتضمنه برامج التدريس والتأهيل من تركيز على حشو العقول بالمعلومة (العتوم وآخرون، 2011)، حتى أصبح دور المعلم آليًا لنقل المعلومات والتركيز على تحقيق مهارات التفكير الأساسية اعتقادًا منهم أن المهارات العليا تتأتى كنتيجة للمهارات الأساسية دون بذل مجهود، وذلك مع قلة التدريب والتأهيل المهني للمعلمين في التدريس النظري عن مهارات التفكير العليا وبعيدًا عن الممارسات التطبيقية لذلك (سعادة، 2008).

العوامل المؤثرة في تبني مهارات التفكير:

عدد الموسري (2015) عوامل مختلفة تؤثر في التفكير وتطوره، كما وتؤثر هذه العوامل في تبني نمط تفكير ما، وهي: ثقافة المجتمع؛ والتي تتميز وتدعم نمط تفكيري عن غيره، والنوع والجنس؛ وهو عامل منبثق عن ثقافة المجتمع والذي يحفز على تبني نمط معين للذكور وآخر للإناث، والعمر؛ إذ أن مع تقدم العمر يزداد النضج وتختلف السمات النمائية والتي باختلافها ينمو ويتطور الجانب المعرفي لدى الفرد، والبيئة؛ إذ تؤثر البيئة في نمو الفرد عامة ونمو تفكيره خاصة، سواء كانت البيئة المحيطة والدائرة القريبة للفرد كالأسرة وما تتضمن من الجانب الوراثي، أو البيئة المدرسية وما تشمله من الانصياع والالتزام للنظام المدرسي، أو البيئة المهنية بما فيها من قيم ونظام ومتطلبات عملية.

يتأثر التفكير بعوامل مختلفة مما يؤدي إلى انعكاسه على شخص الفرد في عدة جوانب، كالجانب الجسدي والجانب العاطفي والنفسي، وكذلك يشكل التفكير الإطار العقلي للفرد وكيفية سلوكه في مواجهة المواقف، من خلال توظيف مهارات التفكير؛ حيث تصبح أدوات مهمة للتعامل مع التحديات والضغوطات، وإن التنوع بتلك المهارات وفق تنوع أنماط التفكير يحسن من المرونة النفسية ويقلل من فرص الإجهاد، مما يعزز من الصحة النفسية ويقلل من ظاهرة الاحتراق النفسي.

3.2 الاحتراق النفسي (Psychological Burnout)

ظهر مصطلح الاحتراق النفسي بدايةً ضمن أبحاث المحلل الأمريكي فرويد نيبرجر (Freudenberger) سنة (1974) خلال تكرر الحالات العلاجية لديه في عيادته النفسية من فئة العاملين بقطاعات اجتماعية كالأطباء والمعلمين، فمصطلح ومفهوم الاحتراق النفسي من المفاهيم والمصطلحات الحديثة نسبيًا (عقون، 2020).

الاحتراق النفسي مصطلح يعبر عن الوهن والإرهاق الذي يعيق الفرد عن الأداء الوظيفي، وذلك كنتيجة لضغوط مهنية وعدم توافق بين قدرات الفرد وإنجازه مما يسبب له التوتر والقلق وفقد التوازن النفسي، وعدم قدرة الفرد على تحمل هذه الضغوط مما يؤدي به إلى الاحتراق نفسيًا، متجليًا ببعض الظواهر كالإجهاد والإعياء وتدني القدرات، والصراع الداخلي ومشاكل بعلاقاته الشخصية الاجتماعية (لملوم، 2018).

من أشهر تعريفات الاحتراق النفسي هو تعريف كريستينا ماسلاش (Christina Maslach)، حيث تعرف الاحتراق النفسي بأنه حالة استنزاف واستنفاذ انفعالي وجسدي كنتيجة لما يتعرض له الفرد من ضغوط نفسية وجسدية (أبو غالي، 2018)، وتعتقد ماسلاش (Maslach) أن المعلم يشعر بالعجز والتقصير حين يواجه معيقات تمنعه من القيام بدوره كما هو مطلوب، مما ينعكس عليه بالضغط النفسي والتوتر العصبي الذي يقلل من دافعيته ويحبط معنوياته، وبالتالي هذا الوضع ينعكس على العلاقة العملية والتربوية للمعلم، سواء مع تلاميذه، وأولياء الأمور، والطاقم التربوي والآخرين (عقون، 2020).

إن الاحتراق النفسي هو ظاهرة نفسية فردية، نتيجة مواقف نفسية سلبية متراكمة أثّرت في المشاعر والمواقف والسلوكيات باتجاه ذاتي أو باتجاه الآخرين، ويستخدم أيضًا مصطلح الإنهاك النفسي لذات المفهوم والمدلول (لملوم، 2018).

1.3.2 نظريات الاحتراق النفسي

يعتبر مفهوم الاحتراق النفسي مفهومًا شائعًا في مجال علم النفس، وهو أحد الضغوطات النفسية التي تواجه الفرد، حيث ينعكس الاحتراق النفسي في كل من التغيرات السلبية على الجوانب النفسية والجسمية الحاصلة لدى الفرد، أبرزها الوهن والإنهاك، والأداء المتدني في الجانب العملي، وقد تناول الباحثون هذه الظاهرة في عدة نظريات تفسرها، فالنظرية السلوكية اعتبرت أن الاحتراق النفسي هو نتاج عوامل بيئية أثرت في أداء وسلوك الفرد، ويمكن تعديلها وضبطها عبر تلك العوامل، ونظرية التحليل النفسي قد اعتبرت أن ظاهرة الاحتراق النفسي هي نتاج صراع داخلي لدى الفرد بين مكونات شخصيته: الأنا، والهو، والأنا الأعلى، حيث يسبب هذا الصراع الاحتراق النفسي كنتيجة للعمليات النفسية الانفعالية الحادثة لدى الفرد وعلى هيئة سلوكيات ظاهرة، أما النظرية المعرفية اعتبرت أن أعراض الاحتراق النفسي ما هي إلا نتيجة إدراك الفرد بأعقاب عمليات معرفية عقلية انعكست في استجابة الفرد وظهور تلك الاستجابة في سلوكه وأعراض الاحتراق النفسي عليه، (الجبور والمومني، 2023؛ الحراقي، 2009).

بين نوري (2019) أن أهم نظريات الاحتراق النفسي النظرية السلوكية؛ ونظرية التحليل النفسي؛ والنظرية المعرفية، حيث تعتبر النظرية السلوكية أن الاحتراق النفسي هو ناتج عن الظروف المحيطة

بالفرد وما يختلجه من مشاعر وأحاسيس وأفكار جراء تلك الظروف، والتي تدعو لضبط العوامل الفيزيقية وبيئة الفرد حتى يتم التحكم بالاحتراق النفسي لديه فيعتدل سلوكه ونتاجه في مجالات العمل، وترى نظرية التحليل النفسي أن الاحتراق النفسي هو سلوك ناتج عن صراع داخلي لدى الفرد بين قوى داخلية مع الأنا والهو والانا الأعلى؛ حيث ينتج عنه سلوك ومظاهر تدل على الاحتراق النفسي، وترى النظرية المعرفية أن الاحتراق النفسي هو استجابة ناتجة عما فكر فيه وأدركه في موقف ما.

نظرية سيلجمان – العجز المتعلم (Learned Helplessness):

أسس هذه النظرية مارتن سيلجمان (Martin Seligman) في عام (1967)، حيث قدم سيلجمان مفهوم الشعور بالعجز الذي يعكس تطوره لدى الفرد ويؤدي به إلى الإرهاق النفسي والعاطفي؛ ويكون ذلك في البيئات الضاغطة كالبيئة المهنية نتيجة تعرضه لمواقف ضاغطة متكررة تشعره بعدم السيطرة فيطوّر شعورًا بالعجز والذي يجعل سلوك الفرد غير تكيفي، إلى أن يعزف عن القيام بمحاولة أو استجابة للتخلص مما أزعجه (الغرير وأبو أسعد، 2009)، اعتقادً منه بأن استجابته لن يكون لها تأثير أو فاعلية؛ فيستسلم للفشل (ناصر، 2024)، ويصبح فاقدًا للدافع وفاقدًا للقدرة على التحكم في المواقف ولا يستطيع تغييرها أو الهروب منها وإن كان ذلك ممكنًا، ويعتبر سليجمان ذلك من العوامل التي تسبب القلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات النفسية (سيلجمان، 2002)، وقد بين الغرير وأبو أسعد (2009) أن للعجز المتعلم ثلاثة أبعاد: العزو الداخلي أو العزو الخارجي (Internally–Externality) ويقصد به أن الفرد يعزو فشله لأسباب داخلية؛ أو أنه يعزوه لأسباب خارجية، والثبات (Stability) أي ارتباط العزو وثبات المسببات للشعور وكأنها تبقى في جميع الأحوال، ثم مدى انطباق وتعميم التفسير في مجالات أخرى محددة أو شمولية؛ علمًا أن تفسيرات

الفرد الذاتية والثابتة لتلك المواقف هي التي تسبب له تدني في مستوى: دافعيته؛ ومعرفته؛ والتكيف الانفعالي لديه والذي يؤول به إلى الارهاق النفسي، خاصة إذا كان تفسيره ناتج عن عزو داخلي ثابت فإن ذلك يعني نقص في قدراته وتدني تقدير الذات لديه مما يؤدي إلى عدم بذله لجهود لتعديل الموقف وبالتالي يزداد الشعور بالعجز والارهاق النفسي لديه.

بين سيلجمان أن للعجز المتعلم أو المكتسب أثرًا على عدة جوانب:

تعليمية ومعرفية: يتأثر الجانب المعرفي والتعليمي لدى الفرد بتعلمه أنه لا يمكنه تحقيق ما يريد وأن ما يفعله لا نتيجة له، فالنتائج الحاصلة لا علاقة له بها، وأنه غير قادر على التحكم والسيطرة على الأمور الحاصلة، فيظهر ضعف قدرة الفرد على التعلم الايجابي من تجاربه وخبرته السابقة؛ بتعلمة السلبي وإظهار العجز.

دافعية: تتأثر دافعية الفرد فيصبح مستوى دافعيته متدني؛ ويكف عن المحاولة والمبادرة.

انفعالية: تتأثر انفعالات الفرد ومشاعره بصورة سلبية، وشعور الفرد بعدم القدرة على التحكم أو التغيير؛ ما يظهر انفعالات كالقلق والارهاق والتوتر واليأس (سيلجمان، 2002 والغرير وأبو أسعد، 2009).

يتكون العجز المتعلم من ثلاث خطوات بينها ناصر (2024)، هي:

- الاقتران الحاصل بين البيئة السلبية للفرد والتي تمثل الاستجابة وبين النتائج التي يحصل عليها الفرد أي النتيجة.
- توقع الفرد قدرته على التغيير في هذه البيئة، حيث يعزز نفسه على الاستجابة؛ عند إدراك ومعرفته الفرد لعدم إحداث تغيير أو النتيجة المطلوبة يصبح لديه تعزيز على عدم الاستجابة.
- سلوكات العجز الظاهرة على الفرد والتي نتجت عن تفسيره وإدراكه للفشل وعزوه لنفسه؛ الذي يصبح لديه اعتقاد أنه فاشل في المواقف اللاحقة.

نظرية لازاروس – التقييم المعرفي (Cognitive Appraisal Theory):

أنشأ هذه النظرية ريتشارد لازاروس (Richard Lazarus) عام (1966)، حيث انبثقت عن الاهتمام بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي، إذ أن التقدير أو التقييم المعرفي لدى الفرد ينبع من طبيعة الفرد، بحيث يربط الفرد بين إدراكه وبين البيئة المحيطة به وتجاربه وخبراته الشخصية مع الضغوط فيها، ليستطيع تفسير الموقف اعتمادًا على تلك الخبرة والمواقف، (Lazarus & Flokman, 1984)، وعليه فإن إدراك الفرد لتلك المواقف وتفسيره وتقييمه لها يؤثر في صحته النفسية بناءً على ما فسّره وقيّمه، وتكون له ردة فعل بناءً على ذلك، وقد سميت النظرية بنظرية التقييم أو التقدير المعرفي لما فيها من تقييم الفرد وإدراكاته لمعنى الأحداث، وقد سماها رضوان (2020) بالاستعرافات والمعرفيات لأنها تشمل الشخص بذاته وعلاقته ببيئته فتعكس أفكاره وشخصيته متفردة عن غيره (رضوان، 2020)، وقد عرّف لازاروس هذا التقييم على مرحلتين:

أ- التقييمات الأوليّة (Primary Appraisal): وهي عبارة عن إدراك الفرد للمواقف والأشياء المهمة، حيث يقيم مدى خطورتها أو تأثيرها المحتمل، والذي يمنحه الشعور بحسن الحال لعدم أهمية الموقف، أو الشعور بالتحدي أو التهديد والشعور بضغوط مع محيطه وبيئته (لملوم، 2018؛ عقاقبة، 2018).

ب- التقييمات الثانوية (Secondary Appraisal): وهي عبارة عن الوسائل والأساليب التي يتبعها الفرد في مواجهة الضغط الناتج عن التقييم، حيث يقيّم الموقف أو الحدث، ويكون التقييم نوع من الأنواع الآتية:

التهديد (Threat) – يرى الفرد نفسه على وشك أن يتأذى ويتأثر سلبًا.

الضرر (Harm) – يرى الفرد أن أمرًا سيئًا قد حدث وتضرر منه.

الفقد (Loss) – يرى الفرد نفسه متضررًا وقد خسر وزال عنه أمرا ما كان يرغب به فأصبح غير متاح له.

التحدي (Challenge) – يرى الفرد أن الظروف صعبة وعليه الاجتهاد ليستفيد منها ويتخطاها.

ونتيجة لتفاعل التقييمات الأولية مع التقييمات الثانوية تنتج لدى الفرد مشاعر بالضغط، والتوتر، والخوف، والغضب، وغيرها والتي تؤول بالفرد للشعور بضغط كبير وتدني تقدير الذات (Lazarus & Flokman, 1984).، وذلك وفقًا للموقف أو الحدث الحاصل والضاغط، والتي صنفها لازاورس إلى نوعين (Lazarus, 1978):

ضغوط خارجية: وهي الأحداث والمواقف الخارجية الحاصلة في بيئة ومحيط الفرد.

ضغوط داخلية: وهي الأحداث الشخصية المكونة من إدراك الفرد تجاه المحيط والبيئة الخارجية.

يتبع عملية التقييم التعامل والمواجهة (Process)، ويقصد بها لازاروس وفولكمان، (1984) أنها عملية ديناميكية للاستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمها الفرد لإدارة الموقف والتعامل معه، وتخفيف الضغط سواء كان خارجيًا أو داخليًا، ويكون الهدف من هذه الاستراتيجيات:

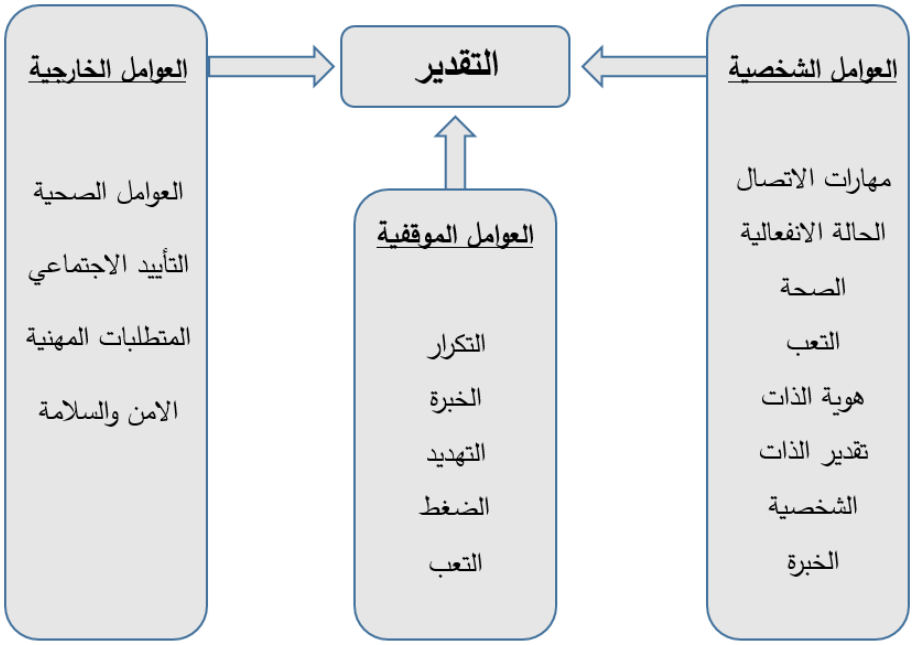
أولًا: التعامل مع المشكلات الحاصلة وهي ما يسمى بحل المشكلات والسيطرة عليها من خلال اتخاذ القرارات وتغيير العلاقة بين الفرد ومحيطه.

ثانيًا: التعامل مع المشاعر والانفعالات الناتجة عن التقييم وهي ما يسمى بإدارة المشاعر وتنظيم وضبط الانفعالات، كالقلق والتوتر، والاكتئاب، والأعراض الفسيولوجية من خلال المسكنات أو الاسترخاء، أو الحيل العقلية.

المواجهة مشروطة بعدة شروط لتحقق نجاحها، مثل: خصوصية الفرد، وأسلوب المواجهة الناتجة عن سمات الفرد وخصائص شخصيته ونمطها، وعن مهاراته العقلية والفسيولوجية والاجتماعية والانفعالية، ومرونة الاستراتيجيات والقدرة على التكيف بما يتلاءم مع ظروف الفرد (عقاقبة، 2018)، وبين لازاروس وروسكي (Lazarus & Roskies) ثلاثة أساليب للتكيف مع الضغوطات النفسية: حل المشكلات حيث يشمل الاستبصار والخطوات المتسلسلة، والادراك المعرفي والتفكير الواقعي لمواجهة المشكلات، والاسترخاء للتخلص من التوتر والضغط (الغرير وأبو أسعد، 2009).

يرى لازاورس أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد هي نتاج علاقته بالبيئة وكيفية تقديره وتقييمه لها، فإذا كان الموقف أو الحدث يفوق قدرته على المواجهة والتكيف، ويقدره بالتعب والمشقة وتعرض صحته للخطر (Lazarus & Flokman, 1984)، وهو ما يؤدي بالفرد إلى الشعور بالإحباط والضغوط النفسية، والتي حددها لازاورس في ثلاثة أنواع (أيبو، 2019):

ضغوط عامة: وتكون خارجة عن إرادة وتحكم البشر، كالكوارث الطبيعية، وضغوط كبيرة: بتأثيرها على الفرد وتحمله لها، مثل المرض، والموت، وفقدان المأوى ومقومات الحياة الأساسية من علاقات وعمل وغيرها، وضغوط خاصة: كضغوط الحياة اليومية في حياة الفرد الخاصة، كما هو موضح في الشكل (2.2) الآتي:



الشكل (2.2): مخطط نظرية لازاروس (أيبو، 2019 ص. 104)

إن ما يواجهه المعلم من مواقف وأحداث في البيئة التعلمية التربوية ويقوم بتقديرها وتقييمها كتهديدات تسبب له من الضغط النفسي وإجهاد عاطفي والذي يشكل معنى من معاني مفهوم الاحتراق النفسي.

تؤدي نظرية لازاروس دورًا هامًا وعميقًا في فهم مكنون الاحتراق النفسي، حيث تبين مدى تعقيد العلاقة بين الفرد والضغوط المهنية التي يتعرض لها، كما وتساهم في توضيح العمليات والتقييم الإدراكي وما يؤول إليه؛ كتصنيف المواقف والاستجابة لها، وكيفية تأثير إدراك الفرد على مستوى احتراقه النفسي.

تتفق نظريتي سيلجمان ولازاروس في عرض العوامل المؤدية إلى الارهاق النفسي؛ فيؤكد كلاهما على أهمية العوامل النفسية لدى الفرد وتفسيره للمواقف والتحديات، فقد عرض سيلجمان العجز المتعلم أو المكتسب لدى الفرد نتيجة مواقف سلبية متكررة؛ وبين لازاروس أن التقييم المعرفي للمواقف والأحداث هو أساس الاستجابة النفسية، وفي الحالتين العجز المتعلم أو التقييمات المعرفية السلبية ينتج عنها ارهاق نفسي يؤول بالفرد إلى الاحتراق النفسي، فنظرية سيلجمان فسرت الشعور بالعجز الناتج عن تفسير الفرد وإدراكه ولازاروس بيّن تقييم ذلك التفسير والإدراك وطريقة الفرد في التعامل معه؛ فالنظريتان تشكلان معًا عوامل الاحتراق النفسي.

2.3.2 أسباب الاحتراق النفسي

تتعلق أسباب الاحتراق النفسي للمعلم في عدة مظاهر، البيئة المدرسية والمواقف والأحداث المهنية مشكلةً أحد أسباب الضغط النفسي، كما أنه أحد الأسباب الرئيسة للاحتراق النفسي، وتشمل هذه الضغوط سلوكيات الطلبة وتعاملهم وتصرفاتهم مع المعلم، والتعامل الإداري ومدى قلة تقديم الدعم والمساندة للمعلم، كما أن لقناعة المعلم وإيمانه برسالته ووظيفته؛ خاصة تلك السلبية منها والتي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي، والتي تنبثق عن خصائصه النفسية وسماته الشخصية، فأسباب

الاحتراق النفسي ليست بالمهنة ذاتها، وإنما بعوامل ذاتية للفرد وخبراته ومواقفه السابقة (جوهر، 2021).

وقد ذكر في دراسة أبو غالي (2018) أن أسباب الاحتراق النفسي تنقسم إلى شخصية، ووظيفية، وداخلية واجتماعية، حيث تأتي الأسباب الشخصية والتي تتمثل بالانتماء للعمل، والذي بزيادته لدى المعلم تزيد احتمالية تعرضه للاحتراق النفسي، نتيجة التزامه وإخلاصه الشديدين لعمله، ويعود ذلك لعدم واقعية المعلم في توقعاته وآماله، وعدم امتلاكه لمهارات اجتماعية مثل القدرة على التكيّف، وحصر اهتمام المعلم بعمله، ونجاحه بمهمات ذات تحدٍ لقدراته، ونظرة المعلم وتقييمه لذاته، والتنوع والتحدي.

تتمثل الأسباب الاجتماعية في الظروف الاقتصادية والاجتماعية الناتجة عن الواقع الذي يعيشه الفرد، كالمدخول المادي المتدني، والتوقعات المرتفعة من المجتمع لأداء وتأثير المعلم، وتدني مكانته الاجتماعية، والاستهتار بمهمته وإنجازه، والأسباب المهنية الوظيفية المتجسدة في بيئة العمل، والتي تتجلى في الرتابة العملية، وقلة الدعم والمساندة من الطاقم والشركاء في العملية التربوية التعليمية، وقلة التقدير وإتاحة الفرص للتطور من قبل الإدارة والجهات المسئولة، وعبء العمل وكثرة المتطلبات غير المناسبة لقدرات ومؤهلات وطبيعة المهنة، وساعات العمل الطويلة (عقون، 2020).

3.3.2 عوامل الاحتراق النفسي

تنبثق أسباب الاحتراق النفسي عن العوامل التي تؤثر في الاحتراق النفسي، والتي حددها محمد وسليمان (2011) في خمسة عوامل على النحو الآتي:

خصائص العمل: إن متطلبات العمل الكثيرة والتي تتجاوز وقت العمل، وتتطلب عملًا إضافيا وزائدًا عن ساعات العمل، وقلة توفر المستلزمات لذلك، بينتها وأكدت عليها دراسات الاحتراق النفسي كعوامل تودي بالمعلم إلى الاحتراق النفسي، لما تشمله من عمل زائد، وبذل جهد كبير، وساعات عمل إضافي، وهذا يؤدي إلى اختلاط الدور الوظيفي ومتطلباته والذي يؤثر في العمل التشاركي في العمل وقلة الدعم من الزملاء أو الإداريين في مجتمع العمل.

خصائص مهنية: المهنة التي تقوم على أساس التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كمهنة التعليم، ومهنة الطب، والصحة النفسية، أثبتت الدراسات أن لها علاقة ارتباطية بالاحتراق النفسي، وخاصة مهنة التعليم، بما فيها من زيادة عدد الطلبة داخل الصفوف، واختلاف قدراتهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وانخفاض فرصة ترقية المعلم، وتحضيره الدائم والمستمر لمهنته.

خصائص ديموغرافية: إن المتغيرات الديموغرافية كالجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، والتأهيل الأكاديمي، لها علاقة بالاحتراق النفسي لدى فئة المعلمين وفق الدراسات والأبحاث في موضوع الاحتراق النفسي، حيث بينت بعض الدراسات أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وهناك دراسات أخرى بينت أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، مع وجود دراسات أخرى تدل على عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس، ودراسات تشير إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الفئة

العمرية الصغيرة في مجال العمل أكثر منه لدى الفئة العمرية الأكبر ما بين جيل الثلاثين والأربعين إلا أنهم أكثر عرضة للاحتراق النفسي، وأن الأشخاص العزّاب أكثر عرضة للاحتراق النفسي من المتزوجين، وأن لأصحاب الدرجات العليا في التأهيل الأكاديمي مستوى احتراق نفسي أكثر من ذوي درجات التأهيل الأقل.

خصائص شخصية: كشفت الأبحاث أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الأفراد الذين يتسمون بسمات وخصائص ما في شخصياتهم أكبر من مستواه لدى أولئك الذين لا يتسمون بتلك السمات والخصائص، مثل: منخفضي الشجاعة، وقليلو القدرة على التحمل، والانفتاح والتقبل للتغيير في مجال العمل، وقليلو القدرة على الضبط وانخفاض التقدير الذاتي لديهم، والانعزال، وتدني الدافعية لديهم، حيث كشفت الدراسات عن ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لذوي هذه السمات والخصائص.

الاتجاه نحو العمل: ناتج عن خيبة الأمل والإحباط الحاصل لدى الفرد، نتيجة توقعاته المرتفعة من مجال عمله والنجاح فيه، مما يؤدي إلى زيادة مجهوده وعمله الذي يؤول به إلى اللامبالاة والاستنزاف العاطفي كنتيجة لعدم تحقيق الأهداف والتوقعات.

تشير أسباب وعوامل الاحتراق النفسي إلى مدى التفاعل فيما بينها، وكيف يؤثر كل منها ويتأثر بالآخر، مما يؤدي إلى تفاقم مستوى الاحتراق النفسي لدى الفرد مع عوامل شخصية أخرى لديه ووفقًا لاستجابته، فتؤدي أسباب وعوامل الاحتراق النفسي إلى ظهور أعراض وأبعاد على الفرد تدل على احتراقه النفسي.

4.3.2 أعراض وأبعاد الاحتراق النفسي

لقد حددت الباحثة نبال محمد (2021) أبعاد الاحتراق النفسي على ثلاثة محاور:

- الإرهاق الانفعالي (Emotional Exhaustion): يعنى بالإرهاق الانفعالي الإنهاك والوهن العاطفي، حيث ينتاب الفرد شعور شديد بالإرهاق والإحباط، إضافة إلى الشعور باستنزاف طاقاته في العمل، مع عدم قدرته على التقدم والتجدد في العمل وانخفاض معنوياته، معتقدًا أنه استنفذ كل ما لديه من طاقات مستشعرًا بنفادها، نتيجة للضغط النفسي الذي يمر به، فينعكس ذلك ويتجلى في أعراض جسمية أو نفسية أو في كليهما.

- تبلد المشاعر (Depersonalization): يعنى بتبلد المشاعر مواقف الفرد السلبية تجاه الآخرين نتيجة لشعوره السلبي، حيث تتجمد مشاعره ويفقدها تجاه من يتعامل معهم، ويفقد كذلك الاهتمام بهم وبمشاعرهم، وكذلك تحول مشاعره السلبية تجاه وظيفته، نتيجة شعوره بالضغط في عمله، مما يؤدي إلى شعوره بدونية وأنه بلا قيمة، وبالتالي يصبح حضوره شكليًا في عمله مفعمًا بالمشاعر السلبية تجاه ذلك.

- نقص الشعور بالإنجاز (Feeling of Low Personal Accomplishment): يعنى بنقص الشعور بالإنجاز تدني تقدير الذات، مع الشعور بعدم القدرة على الإنجاز، أو التعامل مع الآخرين، وكذلك شعوره بالعجز عن التعامل مع المواقف العصيبة والمعضلات في عمله، وقلة الحيلة في إيجاد الحلول لها، وبالتالي يزداد ازدراءه لنفسه وتقديره لذاته، مما ينعكس ويتجلى في قلة أداءه وإنجازه في عمله وفشله في العلاقات والتعامل مع الآخرين، وكذلك في بعض الأعراض والأمراض الجسدية، كمرض السكري، أو ارتفاع الكولسترول في الدم، أو أمراض واضرابات القلب، أو آلام عضلية وعظميّة، أو الإرهاق والتعب، أو الصداع وغيرها، إضافة إلى الأعراض النفسية، كالقلق، والتوتر،

والاكتئاب وغيرها، وكذلك الأعراض الوظيفية، كالتغيب المستمر عن الدوام، والسخط وعدم الرضا الوظيفي (محمد،2021).

يمكن تمييز وتحديد أعراض الاحتراق النفسي من خلال مظاهره على الفرد المحترق نفسيًا، بذكرها مفصلة تحت عنوان:

5.3.2 مظاهر الاحتراق النفسي

إن مظاهر وأعراض الاحتراق النفسي يشملها بعض الباحثين مجملة في مفهوم الإنهاك بأنواعه مبينين إياها بالمظاهر الفسيولوجية، والسلوكية، والانفعالية، مفصلة في الآتي:

مظاهر فسيولوجية: هي أعراض تظهر على الفرد جسميًا، كالإجهاد البدني والإعياء والتعب، والتشنج في العضلات، وتناول الأدوية والمسكنات، وأمراض جسدية، مثل: ارتفاع ضغط الدم، وزيادة ضربات القلب والتعب من أقل مجهود قد يبذله، واضطرابات في المعدة (الشيوخ، 2011)، ومرض القلب التاجي، ومرض السكري، وزيادة الكولسترول في الدم، وآلام جسدية ومشاكل في العضم، ومشاكل في جهاز التنفس واضطرابات النوم (محمد، 2021).

مظاهر سلوكية: هي ما يظهر في سلوك الفرد منعكسًا في الجانب الاجتماعي من حياته اليومية، حيث يكون في ابتعاده وانعزاله عن الآخرين، وتكريس وقته للعمل، منسحبًا اجتماعيًا، أقل فاعلية، متذمرًا وساخرًا، مفرغًا ضغوطه في البيت، كثير الشكوى، قليل الإنجاز، قليل الجودة في أداءه وعمله على الرغم من سرعة وزيادة كم عمله، منشغلا منغمسًا في عمله ولكن بلا روح أو متعة فيه، عديم المبادرة ، يتجنب اتخاذ القرارات، يختلف ومخالف للآخرين، يلومهم، وينتقدهم، يعتدي على حقوقهم،

متكل، فاقد للشهية (لملوم ،2018)، مكثرًا من التغيب عن العمل والإجازات المرضية، ويتقاعد مبكرًا، سلبيته منعكسة في طلابه (محمد، 2021)، مستوى أداءه المهني متدني، كثير الملل والنظر على الساعة، غير مهتم بمظهره (الشيوخ، 2011).

مظاهر انفعالية: هي الأعراض التي تظهر في الجانب النفسي والانفعالي لدى الفرد، كالتوتر، والحزن، وعدم التقبل، والأرق، والتفكير الزائد بالعمل، والإنكار، واللامبالاة، وتدني الثقة بالنفس والاستخفاف بالذات، والتصلب في الرأي وقلة المرونة، واللا إنسانية، والشعور بالحاجة إلى الهرب، والتفكير في تغيير الوظيفة، وانطفاء الحماسة والدافعية، وصعوبة في التركيز والتذكر (لملوم، 2018)، والقلق، والغضب، والشعور بالإحباط، والشعور بالخوف، والاكتئاب، والشعور بتدني الذات، واليأس، والشعور بالفشل (الشيوخ، 2011).

تكشف أعراض الاحتراق النفسي ومظاهره عن التأثير الكبير على صحة المعلمة النفسية والجسدية، وكذلك على أدائها المهني وعلاقاتها في بيئة العمل، والذي ينعكس في تراجع أدائها الوظيفي ويؤثر سلبًا في جودة تعليمها وتعاملها مع طلبتها، مما يستدعي تدخلًا يساعد في خفض حدة الأعراض، ومن هذا التدخل تأطير المصادر المؤدية إلى ذلك الاحتراق.

6.3.2 مصادر الاحتراق النفسي

إن مظاهر الاحراق النفسي تبدو واضحة بَيِّنة في الفرد جراء المصادر التي تؤدي إليها، متمثلة بالآتي:

المصدر البيئي، بيئة العمل وظروفها: إن محيط وبيئة العمل وظروفها تؤثر في الفرد، المتمثلة في الدراسة الحالية في البيئة العملية للمعلمات، والتي وتشكل مصدرًا للاحتراق النفسي في عدم توفيرها لمناهج وبرامج وأدوات تعليمية مناسبة، إضافة إلى قلة التعاون والتفهم للمشاركين في العملية التعليمية، كالطاقم، وأعضاء الإدارة، والزملاء، والعاملين، وذوي الطلبة، والقائمين على النظم المدرسية والتربوية، والظروف الصفية، مثل: عدد الطلبة في الصف، وحجم الصف وأثاثه، وماهية التطوير المهني للمعلم، وقلة التقدير والتعاطف من الإدارة اتجاه المعلم أو الزملاء، وراتبه المتدني، وزيادة الأعباء والمتطلبات من المؤسسة التعليمية والعملية وطلبها بتحسين الأداء، والحد من صلاحيات الفرد في العمل وفي اتخاذ القرارات التي تتعلق بالعمل ومشكلاته وسياسته ونظامه وإجراءاته، وقلة المساندة والتقدير الاجتماعي للمعلم، وبالتالي عدم قدرة المعلم عل التكيف والانسجام في مثل هذه البيئة (لملوم، 2018).

المصدر الذاتي وهو الفرد العامل أو المعلم وخصائصه وسماته الانفعالية، وجهده الانفعالي والجسدي ومشاعره، هي: نقص دافعيته، وعدم رضاه، وتدني تقديره للمهنة، وقلة شعوره بالانتماء، وقلة صبره، وتدني تقديره لذاته، وعدم تناسب قدراته ومؤهلاته مع وظيفته، وقلة وعيه بالنظم والأسس والقوانين والمتطلبات المهنية، وسنوات خبرته، وظروفه الخاصة الاجتماعية والاقتصادية (الشيوخ، 2011)، وتدني شعوره بالإنجاز، وعدم قدرته على الانسجام مع الآخرين من الطاقم وذوي الطلبة،

إضافة إلى شعوره بالملل والفشل (لملوم، 2018)، والتناقض فيما يعمله مع مبادئه وقيمه بسبب الظروف الخارجية البيئية والنظام والمؤسسة، (حسن والجلامدة، 2013).

المصدر الخارجي وهو العميل أي الطلبة بخصائصهم وسماتهم: مثل كثرة مشاكلهم واحتياجاتهم، وعدم تناسب البرامج والمناهج التعليمية مع قدراتهم واحتياجاتهم، وفشل المعلم في بناء علاقة معهم، ومشاكلهم الانفعالية، وعدم تقدمهم التعليمي والتحصيلي (لملوم، 2018)، وسوء سلوك الطلبة، (حسن والجلامدة، 2013)، وانخفاض دافعيتهم للتعلم، وعدم تصنيفهم بصورة جيّدة تتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم واحتياجاتهم مما يؤدي إلى فروقات فردية وفجوات تعليمية تشكل تحديًا أمام معلميهم (الشيوخ، 2011).

إن مصادر الاحتراق النفسي هي بمثابة التهيئة التي تودي بالفرد إلى الاحتراق، مع وجود عوامل أخرى تساعد وتساهم في بلوغ الاحتراق، ذكرها لملوم في كتابه الاحتراق النفسي للمعلم (2018)، في ثلاثة عوامل: عوامل خاصة فردية، وعوامل خاصة اجتماعية، وعوامل خاصة وظيفية، وحددها محمد وسليمان (2011) في ثلاثة متغيرات: شخصية المعلم وخصائصه وسماته الشخصية والمهنية والديموغرافية، والبيئة التربوية التعليمية بما فيها من طلبة، وعمل وجهد وتوقعات وعلاقات، والإدارة التعليمية التربوية وما بها من إنجاز أكاديمي، واتخاذ قرارات وقيادة إدارية تربوية.

على ضوء ما استعرض فإن مصادر الاحتراق النفسي هي من الأسباب التي ينجم عنها الاحتراق النفسي، والذي يأتي ويتدرج على مراحل.

7.3.2 مراحل ومستويات الاحتراق النفسي

كون الاحتراق النفسي هو استجابة لعوامل وأسباب ضاغطة ومُنهكة نفسيًا، فإن هذه الاستجابة تتأتى بسيرورة تطور في شخصية الفرد وعلى مراحل، بداية من مرحلة الأمل والتوقع المرتفع، إذ يكون الفرد سعيدًا ومتقبلًا وراضيًا عن عمله، لديه أمل كبير في النجاح وتحقيق الأهداف، وتوقعاته حول ذلك مرتفعة، يؤدي عمله بجهد وجد، وإذا لم يتم ويحقق إنجازًا في ذلك فإنه ينتقل لمرحلة الخيبة وانخفاض الرضا؛ فبعد أن اتضحت له صورة ولم ينجح في تحقيق ما خطط وأنجز، يتدنى مستوى الرضا لدى الفرد وتقل طاقاته وتضعف، مما يؤدي إلى تدني الكفاءة وانخفاض الأداء في العمل، وعدم قدرته على القيام بعمله كالسابق، وتدني دافعيته، وزيادة سلبيته، وتجنبه لاتخاذ القرارات، فتصبح لديه الأعراض المزمنة؛ حيث تبدأ لدى الفرد أعراض مزمنة منها النفسية ومنها الجسدية، كالشعور بالإنهاك والإرهاق والعصبية، والاعتلال والإصابة بأمراض جسدية، مثل آلام الرأس والغثيان وألام العظام، حتى يتدرج لمرحلة الانسحاب؛ حيث يحيل الفرد اهتمامه إلى جوانب أخرى في حياته الشخصية، كممارسة الهوايات وبناء العلاقات، وملء أوقات فراغه، مدركًا ما أصابه من إنهاك، وشعوره المتزايد بذلك والذي يؤثر في سلوكياته، إلى أن يرتقي مرحلة اختلال التفكير؛ وهي المرحلة القصوى في الاحتراق النفسي، حيث تزداد الاعتلالات الجسدية لدى الفرد، وتزداد نفسيته سوءً، وتزداد سلوكياته سلبية، فيصبح لديه شكوك في ذاته، ويصبح غير قادر على اتخاذ القرارات، ويفكر في ترك عمله، وقد يفكر بالانتحار. (لملوم، 2018؛ بهلكي، 2022).

ووفق التدرج في هذه المراحل تكون هنالك سمات تميز وتدل على شخص المعلم المحترق نفسيًا، سمات المعلم المحترق نفسيًا:

يتسم المعلم المحترق نفسيًا بمستواه التعليمي العالي، كما ويقضي جل وقته بالعمل مع الطلبة، ويحرص ويجد لأداء عمله بدقة، ولديه أمراض صحية، ولديه شعور بعدم الكفاءة وعدم الرضا عن شتى جوانب الحياة، مشاعره سلبية، يعاني ويحاول الابتعاد عن طلابه شاعرًا بالملل منهم ومن التدريس، مستوى دافعيته متدني وتحضيره ضئيل، كثير الذم والشكوى من الطلبة والأوضاع الدراسية، ومحبط وبليد المشاعر، ويتماشى مع زملائه ولا يرغب في منافستهم والاختلاف معهم (لملوم، 2018؛ محمد، 2021).

يمكن للمؤسسات التعليمية أن تقدم تدخلات استباقية للصحة النفسية؛ وتعزيز التوازن النفسي؛ ودعم الجانب المهني لدى المعلمين لاستدامة صحتهم النفسية وتحصينهم من الاحتراق النفسي، كون المعلمين كعاملين في هذه المؤسسات من أكثر الفئات عرضة للاحتراق النفسي.

الاحتراق النفسي في مهنة التدريس:

يؤثر الاحتراق النفسي سلبًا على العاملين في مهنة التدريس ومنهم معلمات رياض الأطفال، ويكون ذلك الأثر جليًا كما ذكر محمد وسليمان (2011) بالآتي:

- تكرار الغياب بنسبة كبيرة عن الدوام، سواء كان غياب على فترات قصيرة أو لمدة طويلة وهذا يظهر أكثر في المراحل المتقدمة من الاحتراق النفسي.

- نتيجة للإنهاك والوهن الذي يؤول بالمعلمة إلى الخروج المبكر للتقاعد، أي بتجاوز 15 – 20 سنة في الخبرة والعمل.
- الأداء المهني يتأثر سلبًا، فينخفض مستوى أداء المعلمة نسبةً لزميلاتها الأخريات العاملات في ذات التخصص، كعدم اهتمامها في تحقيق أهداف العمل، كما ويتأثر أداءها في العلاقة والتعامل مع الطلبة، كالصراخ عليهم والنفور منهم، والذي يؤثر في التحصيل الأكاديمي.
- تأثر مزاج المعلمة سلبًا، ويظهر ذلك بكثرة السخط وقلة الرضا، والملل، والاكتئاب، وتدني تقدير الذات، وقلة وعيها بذاتها، وتدني دافعيتها.
- تأثر علاقات المعلمة الاجتماعية والبينشخصية، وقلة تعاطفها مع الأطفال وتأثرهم جراء ذلك سلبيًا.
- تأثر الجانب الصحي والنفسي سلبًا، والذي يؤدي إلى القلق والاكتئاب، وتدني تقدير الذات، والشعور بالتعب والإرهاق، والآلام والأمراض الجسدية.

يعتبر الاحتراق النفسي في مهنة التدريس تحديًا بارزًا ومؤثرًا على صحة المعلمين وأدائهم، وذلك لتميز مهنتهم بالضغوط والتعامل مع عدة احتياجات وشخصيات متنوعة ومختلفة، حيث يتطلب منهم التفاعل والتعامل مع المواقف المختلفة مما يؤدي إلى إرهاق وتعب يؤول بهم إلى الاحتراق النفسي إذا لم يتداركوا أنفسهم بالوقاية منه.

8.3.2 الوقاية من الاحتراق النفسي

ثمة استراتيجيات عدة يمكن اتباعها للتقليص من ظاهرة الاحتراق النفسي لدى فئة المعلمين عامة ومعلمات رياض الأطفال خاصة، شريطة اتباعها والحرص على العمل بها، سواء على المستوى الفردي والشخصي للمعلم أو على مستوى عام لمن يتعامل مع المعلم.

يمكن للمعلم أن يقوم بزيادة وعيه لذاته، وتنمية مهارات وأساليب شخصية ومهنية، تمكنه من مجابهة الضغوطات والعوامل التي قد تنتهي باحتراقه النفسي، ومنها: أخذ إجازة من فترة لأخرى، ممارسة الرياضة والهوايات المحببة لشخصه، ممارسة تمارين للتنفس والاسترخاء والتعامل مع الضغوطات، الحرص على التجديد والتنوع بالأداء المهني بهدف كسر الروتين والخروج من القولبة، تحديد المصادر المسببة للمشاعر السلبية وتحايدها، وزيادة أواصر علاقاته الاجتماعية وما يتخللها من أسلوب فكاهة وترفيه خاصة في بيئة ومحيط العمل، المشاركة في دورات تطور مهني تساهم في اكتسابه لطرق ومهارات متجددة (لملوم، 2011).

وللوقاية من الاحتراق النفسي على الصعيد العام ومن يتعامل معهم المعلم فيكون في بث روح الجماعة والعمل التعاوني، وتطوير العلاقات الإيجابية بين أفراد الطاقم، وإشراك المعلم في اتخاذ القرارات، وتوفير دورات تساهم في اكسابه مهارات وتوسيع أفاق وتجديد استراتيجيات وآليات عملية وتدريسية، تدريب المعلم ومساعدته في تطويره لذاته مهاراته كالجرأة والثقة بالنفس، ودعمه وتقديره من قبل الإدارة والطاقم، مع تحديد دور كل منهم وتعاونهم في الأداء المهني (محمد وسليمان، 2011).

تعتمد الوقاية من الاحتراق النفسي على توفير الدعم المهني والنفسي للمعلمين، حيث تقلل من آثاره السلبية وتساهم في تحقيق التوازن النفسي، ومما يساعد المعلم على تحقيق ذلك إدراكه لذاته ولما يدور من حوله وفي تعامله مع الآخرين، في أن تكون له هُويّة ذاتيّة.

4.2 الهُويّة الذاتيّة – (Self- Identity)

إن مسمى هَوِيّة هو المسمى الشائع في مجتمع الدراسة والذي يعني لغةً قعر البئر، إلا أن القصد منه مفهوم الهُويّة، وهو المصطلح الأصح لغة المصاغ من الضمير هُو، ويعني حقيقة الإنسان المطلقة وصفاته وجوهره (يعقوب، 2017)، وقد ظهر مصطلح الهُويّة في علم النفس عام (1980) في النسخة الثالثة من دليل التشخيص الإحصائي للجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-3)، حيث اعتبر أن المراهق الباحث عن مستقبله وهُويّته وقيمه مصاب باضطراب في شخصيته وهو اضطراب الهُويّة (غزوان وسرمد، 2021).

الهُويّة الذاتيّة هي قدرات الفرد المتمثلة في مهاراته، أي التقدير الذاتي للفرد، وكفاءته ووعيه الذاتي، الناجمة عن معتقداته وطموحه المستقبلي واهتماماته (محجوب، 2020)، وقد ذكر البلاح في دراسته أن الهُويّة الذاتيّة تتحقق في قدرة الفرد على مجابهة التحديات بخلقٍ راقٍ وعقلانية وإبداع، إضافة إلى اهتمامه وإحساسه وتعاطفه مع ذاته بالرضا عن الذات والضبط الذاتي (البلاح، 2023)، وقد عرّف الصبان وبسيوني (2021) الهُويّة الذاتيّة على أنها: هي تقدير الفرد لذاته إيجابًا أو سلبًا، وقدرته على الاندماج في مجتمعه بفاعلية متنوعة، وقدرته على التحكم في بيئته وفقًا لمعتقداته مما يؤدي إلى زيادة قدرته على الإنجاز وزيادة الثقة بالنفس ومواجهة الضغوط لتحقيق طموحات مستقبلية

(الصبان وبسيوني، 2021)؛ ووعيه بقدراته ومهاراته (محجوب، 2020)، يعتبر مفهوم الهُويّة الذاتيّة عامة مفهوم عام، وهُويّة المعلم خاصة أمرًا أساسيًا لما تعنيه مهنة التدريس ولما يواجه المعلمون من ضغوط وصراعات على مدار مسيرتهم المهنية، يتكوّن مفهوم الهُويّة الذاتيّة من أربعة أسس: تشكل الهُويّة الذاتيّة من سياقات متنوعة ومتعددة ومعتمدة على قوى ومواقف اجتماعية، وسياسية ودينية وتاريخية، بحيث تؤثر في تكوينها، وكذلك تتشكل الهُويّة ضمن العلاقة مع الآخرين بما يشمل العاطفة، والهُويّة غير ثابته بل متطورة ومتغيرة ومتعددة، والهُويّة تنطوي وتتطور وتتأثر وتتبلور وتبنى من خلال المواقف (Gabryś-Barker, 2010).

وقد ذكر يعقوب (2017) في كتابه من يصنع هُويتي: أن الهُويّة الذاتيّة هي إدراك الفرد ووعيه بذاته وصفاته التي تميزه عن غيره، وتشعره بالقبول من قبل الآخرين، وهو ما يسمى بتفرد الفرد عن الأخرين وعدم تطابقه أو تماثله معهم، مُشَكِّلًا له هُويّه ذاتية فردية بمكوناته الشخصية، وإن معرفة الذات تشمل صفات جمة، منها: العاطفة أو كما أسماها جولمان الذكاء العاطفي، والذي يتضمن وعي الفرد لذاته أو معرفته الذات العاطفية، المكونة من: وعي الفرد بمشاعره وقدرته على اتخاذ القرار كنتيجة للنضج المعرفي، مثل التعامل مع الانفعالات والتحكم بها في المواقف التي تستدعي ذلك، وقدرة الفرد على تحفيز الذات والتي تظهر في تحديد الأهداف والتركيز عليها، والسعي والمثابرة في تحقيقها، وتخطي التحديات والعقبات، وقدرة الفرد على التعرف على مشاعر الآخرين، وبالتالي التعاطف معهم وفهم مشاعرهم واستخدامها لصالحهم في التعامل معهم للحفاظ على العلاقة معهم (Gabryś-Barker, 2010)، وعليه يمكن تلخيص أبعاد الهُويّة الذاتيّة بمعرفة الذات والوعي بها، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والضبط الذاتي، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والقدرة على الإنجاز والطموح.

يعتبر مفهوم الهُويّة الذاتيّة أساس تصور الفرد لذاته، حيث يشمل عدة جوانب تؤثر في تصوره لذاته اجتماعيًا ونفسيًا، مما جعله بعدًا مهمًا في علم النفس والتربية تبحثه عدة نظريات.

1.4.2 نظريات الهُويّة:

كانت نظرية سيغموند فرويد (Sigmund Freud) نظرية النمو النفسي الجنسي تطورًا مهمًا في علم النفس، حيث مهدت لظهور العديد من النظريات، ومنها نظرية النمو النفسي الاجتماعي (يعقوب، 2017)، ونظرية النمو النفسي الاجتماعي في تنمية وتطوير المجالات الحسية والنفسية والاجتماعية ذات أهمية في تطويرها لشخصية الفرد (الزغول، 2012)، وقد اهتم في هذا المجال العديد من المختصين ومنهم إريك هامبرغر إريكسون (Erik Erickson) والذي يرى أن نشأة الفرد ومجتمعه يؤثران في شخصيته وتطوره النفسي والاجتماعي (غزوان وسرمد، 2021)، وعليه فقد اقترح المراحل النفسية الاجتماعية (Psychosocial Stages) وعددها ثمانية كل منها مبنية على ما سبقها، وتتضمن كل منها مهمة نمائية، وفي كل مهمة أو مرحلة أزمة سيكولوجية، وبتخطي الفرد وتجاوز هذه الأزمة من كل مرحلة يصبح ذا صحة نفسية، وتكون المرحلة التي تخطاها مصدرًا للقوة النفسية الإيجابية للأنا (قطامي وآخرون، 2010)، خاصة وأن إريكسون يربط النمو النفسي بمكونات ثلاثة أساسية: الهو، والأنا، والأنا العليا، مرتبطة بالتعلم الاجتماعي الذي يحصله الفرد من بيئته (الزغول، 2012).

كانت المرحلة الخامسة من المراحل النفسية الاجتماعية لدى إريكسون هي مرحلة الهُويّة، حيث يبحث الفرد في هذه المرحلة عن ذاته وهدفه في الحياة ووجهته، فإن تمكن الفرد من تحديد ذلك فقد تتشكل لديه الهوية الإيجابية، أما إن لم يتمكن من ذلك عندها يعاني من اضطراب في الهوية (قطامي وآخرون، 2010)، وقد اعتبر إريكسون أن الهُويّة تبدأ بمعرفة الذات امتدادًا إلى تشتت

الهُويّة، فالهُويّة وتشتت الهُويّة بينهما محور للأزمة النفسية الاجتماعية التي تحدث في جيل المراهقة، ويرى أن الهُويّة هي إيديولوجيا ومجموعة من القيم والمسلمات الناتجة عن فكر ديني أو سياسي أو ثقافي أو علمي، بهدف خلق دعم لإحساس الفرد بالهُويّة، معتبرًا إياها امتدادًا لسنوات الطفولة ومتأثرًا بالخبرات والمواقف سعيًا لتحقيق الهُويّة والتي هي الحاجة إلى الأنا (غزوان وسرمد، 2021)، وفي هذه المرحلة يظهر ما أسماه إريكسون بأزمة الهُويّة إذا كانت خبرات الفرد ومواقفه السابقة سلبية سيئة، والتي تؤول بالفرد لاختيارات وقرارات سيئة في المجال التعليمي والمهني، فهذه الأزمة مهمة لما الفرد يفقد فيها الاتزان وذلك لتطور الهُويّة وصولًا لتحقيق الهُويّة ومنها الهُويّة الذاتية والتي تعتمد على المراحل السابقة وخاصة اتخاذ القرارات (يعقوب، 2017).

بعد أن ذكر إريكسون أزمة البحث عن الهُويّة والإحساس بالذات تأثر به الباحث جيمس مارسيا (James Marcia) والذي بحث في الهُويّة معتبرًا إياها "البناء الداخلي للذات وأنها نظام ديناميكي للدوافع والقدرات والمعتقدات والتاريخ الخاص بالفرد" (قطامي وآخرون، 2010، ص121)، مما يجعل الفرد واعيًا بتميزه أو تشابهه مع الآخرين إذا كان تطور بناءه الداخلي جيدًا، وإن كان أقل تطورًا أصبح الفرد مضطربًا، مؤكدًا أن الهُويّة لا تبدأ ولا تنتهي في مرحلة المراهقة، وإنما هي امتدادًا من مرحلة المهد إلى المرحلة الأخيرة من النمو وهي تكامل الذات في مرحلة الشيخوخة، أما في مرحلة المراهقة يعتبر مارسيا أن هناك حالات أربع للهُويّة: تحقيق الهُويّة (Identity Achievement)، انغلاق الهُويّة (Identity Foreclosure)، تشتت الهُويّة (Identity Diffusion)، تأجيل الهُويّة (Identity Moratorium)، في مرحلة تحقيق الهُويّة يكون الفرد في حالة تكامل نفسي وبمستوى عالٍ لقدرته على اتخاذ القرارات والتحمس والدافعية للإنجاز مع قدرته على ذلك، نتيجة لتقبله لذاته والتزامه بقيمه وفكره وعقيدته ومنهجه السياسي والديني وتقديره لذاته وكشفها للآخرين بكل ثقة وأمان، أما في

المرحلة الثانية مرحلة انغلاق الهُويّة فإن الفرد لم يحظى بالاكتشاف وإنما حُدد له التزامًا من قبل الآخرين فكانت هُويّته مغلقة لا يسامح وليس مرن، ولديه خوف من رفض الآخرين له، وفي المرحلة الثالثة تشتت الهُويّة يكون الفرد مشتت الهُويّة نتيجة عدم تشكل شخصيته – وهذه الفئة المسايرة للناس– مما يجعل الفرد يتسم باليأس من المستقبل وصعوبة التكيف والانسجام، والمرحلة الأخيرة هي مرحلة تأجيل الهُويّة والتي تنم عن فرد غير مستعد لاتخاذ قرار أو التزام بقيمة ما، مما يجعل الفرد مضطرب لا يشعر بالرضا، متنمر وغير متعاون، وقلق ومتناقض، ويخشى من المواجهة أو المعارضة (Rice and Dolgin, 2005)، وهذه المراحل الأربعة غير مرتبطة ببعضها البعض، عدا مرحلة تأجيل الهُويّة هي مرحلة لابد من أن تسبقها مرحلة تحقيق الهُويّة، وإن تشكيل الهُوية وتحقيقها هو أمر غير ثابت متغير ومتطور على مدار حياة الفرد، كما أن الهُويّة تختلف باختلاف الخلفيات الثقافية للأفراد (قطامي وآخرون، 2010).

الهُويَة مفهوم فلسفي، يعنى به تميّز الشخص عن غيره، مما يشير إلى الشخص من خلال عملية نفسية، له سمات، مظاهر وخصائص تمثل بها عن آخر، فهُويّة الفرد تنعكس من عقائده، ولغته، وثقافته وأصوله التاريخية، كما أنها تعكس انتماءه، وأفكاره، ووعيه وتقديره الذاتي والاجتماعي، وقيمه ومُثُلِه ومبادئه، المتشكلة والمتبلورة جراء مواقف ديناميكية ثقافية وتاريخية تساهم في تشكيل الشخصية سواء كانت فردية أو مجتمعية، وقد ذكر ستيفان وستيفان أن للهُويّة نوعان: هُويّة ذاتيّة وهُويّة اجتماعية (حاج يحيى، 2022).

الهُويّة الاجتماعية هي الهُويّة المهيمنة في المجتمع العربي، وهي تلك الهُويّة التي تتشكل نتيجة الانتماء لفئةٍ أو مجموعة ما، حيث تكون تبعية الفرد اجتماعية لعائلته، مُشَكِّلة الأساس الموجه لسلوك الفرد، والذي ينبثق عنه الهُويّة الذاتيّة أو الفردية، والتي تشمل أفكاره، وآراءه، وقيمه وعقائده، فالهُويّة

الذاتيّة هي ميّزات وسمات الفرد التي تشكل شخصيته، وغالبًا ما تطغى الهُويّة الاجتماعية على هُويّة الذات في مجتمعنا العربي، مما يعنى أن قراراته وآراءه "الذاتيّة" منوطة بالمجتمع مما يؤدي إلى قمع الذات، والذي يؤدي إلى تدني في تقدير الذات، وتدني دافعية الفرد وطاقاته (دويري، 1997).

اعتبر عبد القادر (2013) في كتابه التربية العلمية والوعي بالهُويّة أن الهُويّة هي حقيقة الفرد التي تشمل صفاته وسماته الأصلية والتي يتفرد بها متميزًا عن غيره، والتي سماها خالد روشه وحدة الذات، وقد ذكرت العديد من المصادر أن مفهوم الهُويّة أيضًا يدل على التشابه والاختلاف بين شيئين، إلا أن المراد بهُويّة الفرد هو ما يميزه بجوهره وحقيقته وقسماته وصفاته وخصائصه الخاصة، مُشَكِلَة مفهوم الذات الفردية مقابل جماعة أو مجتمع أو طبقة أو انتماء وغيرها، حيث تتأتى هذه الصفات والسمات متجلية في سلوك الفرد اليومي بأخلاقه وعلاقاته وعُرفه وتقاليده وعبادته وقيمه وأفكاره ونظرته ورؤيته الحياتية والمستقبلية وولائه وانتمائه مُشَكِّلَة فيما بينها كينونة الفرد.

تتكوّن الهُويّة من مكوّنات عدة: جسدية، وفكرية، وجنسية، واجتماعية، وقومية، ومهنية، وأخلاقية وخصائص تشكيل الذات، والمفهوم الكلي لذات الفرد واجتماعيته، والتي تشمل مهنته ومسار عمله، وتوجهه السياسي وتوجهه الديني، وجنسه، وثقافته وتاريخه الحضاري الذي ينتمي له وانسل منه، واهتماماته ودوافعه ودافعيته، وشكله الجسدي وسماته الشخصية (محمود وحسن، 2016؛ جمال 2018).

نظريات الذات:

هناك عدة نظريات تتحدث عن الذات ومفهومها، كنظرية السمات، ونظرية التحليل النفسي، والنظريات الاجتماعية والمعرفية والسلوكية وغيرها، وكان من أبرز تلك النظريات:

نظرية ألبرت باندورا: تعتبر نظرية باندورا (Albert Bandura) من أبرز النظريات المعرفية الاجتماعية؛ والتي اهتمت بمفهوم فاعلية الذات أو الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) وتعتبر فاعلية الذات من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي وفي النظرية الاجتماعية المعرفية (المطرفي، 2020)، وهي أهم آليات قوى الشخصية لدى الفرد كونها مركز دافعيته للعمل والنشاط ومواجهة الضغوط التي تواجهه (أبو الغيط وآخرون، 2012) وقد عرف باندورا فاعلية الذات أنها ميكانيزم معرفي تؤدي إلى تغيرات في سلوكيات الفرد؛ اعتمادًا على توقعات الفرد وقناعته بالقدرة على القيام بمهمة ما وإنجازها ضمن إمكاناته الفسيولوجية والذهنية والنفسية؛ والتي تؤثر في أنماط التفكير لديه وتخطيطه لنفسه (بو جرادة وعبد العزيز، 2020)، وقد اعتبر باندورا أن لدى الفرد عمليات معرفية خاصة به تقوم على معتقداته وأفكاره وقناعاته تنعكس في أداءه وسلوكه الخارجي (الزغول، 2012)، وللفاعلية الذاتية خصائص وفق مبادئ وعمليات متنوعة وهي: إتقان الخبرات التي اكتسبها الفرد من خبرات أو أعمال شخصية مؤثرة فيه من المحيطين به، والتي حقق الفرد نجاحًا فيها حيث تؤدي إلى تحسن مستوى فاعلية وكفاءة الذات، ثم القناعات أو الخبرات غير المباشرة التي يكونها الفرد ويكتسبها من خلال القناعات والمواقف الاجتماعية التي يتلقاها من الآخرين ويقتنع بها مما يؤدي إلى امتلاكه قدرة تمكنه من أداء ما فيزيد ذلك من فاعليته وكفاءته الذاتية، والحالة الجسدية والانفعالية للفرد مثل التعب أو الضغط أو الخوف أو التوتر تؤثر في مستوى فاعلية ذاته (المطرفي، 2020 وأبو الغيط وآخرون، 2012)، ويؤكد باندورا في نظرية فاعلية الذات أن اعتقاد الفرد وقناعاته عن قدرته بممارسة

النشاط والتحكم في الأحداث، تؤثر في توظيفه للمهارات التي يكتسبها في حياته وأفعاله وكذلك في تقديره ودمجه للمعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراته وتنظيم سلوكه والجهود اللازمة لتلك الأفعال والأحداث المخطط لها ولتحقيق أهدافه بإصرار متخطيًا للتحديات والصعوبات والخبرات الانفعالية، مما يؤدي إلى تأثير فاعلية الذات لدى الفرد في الجوانب المعرفية والوجدانية والدافعية والسلوكية (الجمال، 2012).

نظرية كارل روجرز: وهي نظرية من نظريات الإرشاد والعلاج النفسي؛ للمعالج النفسي الأمريكي كارل روجرز (Carl Rogers)، حيث يرى روجرز الذات مركز لبناء الشخصية، وأساس الصحة النفسية، ولنمو الذات لا بد من محيط اجتماعي فيه يعبر الفرد عن ذاته، وينميها، ويبني علاقات مع الآخرين، فيتكون لديه مفهوم الذات ويتطور مع ما يمر به من أحداث ومواقف وتكيّف مع البيئة (العسال وأحمد، 2015)، تقوم النظرية على اعتقاد روجرز بأن مفهوم الذات هو نظام مكوّن من تصورات الفرد عن ذاته ومواقفه الحياتية، وعلاقته مع الآخرين في محيطه، وهذا النظام هم عبارة عن العالم الداخلي للفرد بما فيه من تخيلات ، وأفكار، ومشاعر، وطموح، وبذا يرى روجرز أن لكل فرد الحق والحرية في الاختلاف عن الاخرين، والتصرف وفقًا لأفكاره ومعتقداته ومبادئه، بحيث يتحمل مسئوليتها، وتتوافق مع سلوكه، ولا تتعارض مع حريات الآخرين (السرحاني، 2016)، وتعتمد نظرية روجرز على أن طبيعة الفرد وفطرته تسعى لتحقيق الذات، فيكافح من أجل ذلك بدافع من القوى الداخلية لديه، والتي لا يستطيع التخلص منها حتى يحقق درجات عالية من الإنجاز، لذلك فهو يبحث عن التميّز والتنافس، للشعور بتقدير الذات والتفوق على الآخرين (العسّال وأحمد، 2015).

تتفق نظرية باندورا ونظرية روجرز بتركيزهما على أهمية الفرد في نمو الفرد وتشكيل ذاته، فكلاهما يعتمد فكرة امتلاك الفرد القدرة على التطور والإنجاز لتحقيق الذات ضمن بيئة داعمة تساهم في اكتساب وتوظيف مهاراته وقدراته، إلا أن روجرز يرى أهمية العالم الداخلي للفرد وكيف له أن يكون مختلفًا عن الآخرين، بينما يري باندورا أهمية النمذجة والمحاكاة في التبادلية في اكتساب الفرد ككائن اجتماعي يؤثر ويتأثر بالمحيطين به لتشكل شخصيته وهويته.

2.4.2 عناصر الهُويّة:

تتشكل الهُويّة من ثلاثة عناصر: الهُويّة المعطاة، والهُويّة المختارة، والهُويّة المحورية.

عنصر الهُويّة المعطاة وهو ما منح للفرد مع ولادته من سمات وصفات لم يخترها لذاته، كصفاته الفسيولوجية، أو مكان ولادته، أو عمره، أو جنسه، أو نسبه، أو تسلسه وترتيبه العائلي، أو ديانته، وصورته الخَلقية.

عنصر الهوية المختارة وهي ما اختاره الفرد من سمات أو صفات طوعًا وليس جبرًا، كصفاته المهارية وتفضيلاته، وهواياته، ومهنته، وتوجهه، ومكان إقامته، ومعتقده الديني، ودوره الأسري.

عنصر الهوية المحورية وهي سمات وصفات تميّز الفرد، منها المُتغيّرة ومنها الثابتة، مثل سلوكياته وعاداته وقيمه وافكاره.

إن عناصر الهُويّة قد تنفصل أو قد تكون مشتركة في أحيان كثيرة، وذلك مختلف باختلاف الأفراد، كأن تكون سمة مولودة واختارها الفرد وهو ثابت عليها، كمعتقده الديني، أو مكان إقامته، وغيرها (هانوم، 2009).

3.4.2 مكونات الهوية الذاتية:

مكونات الهوية الذاتية متعددة فهي تساهم في بحث الفرد عمّا يميزه ويجعله متفردًا مع سعيه نحو الانتماء، وقد لا يكتشف الفرد أو يتحدث عن بعض سماته وميزاته، وقد يتحدث ويكشف سمات وميزات أخرى من هويته وذلك يجعل من هُويّته الذاتية أجزاء ظاهرة وأجزاء خفية، وذلك وفقًا للموقف أو الحدث الذي يكون فيه، ومدى الضرر أو الفائدة أو الأثر الذي ينتج عن كشف أو حجب جزء أو قسمات من هُويّته، مما يعني أن هُويّة الفرد ديناميكية غير ثابتة، قابلة للتطور والتغير أو الفقدان والتشتت مع الزمن (هانوم، 2009)، وتكون مكونات الهوية بالآتي:

الدين (Religion): وهو الأصل في فكر الفرد ومعتقده المتبلور تجاه تصوره للحياة ومفهومها ومآلها، والقيم التي يؤمن بها ويتبناها وفقًا لمجموعة ما.

اللغة (Language): وهي وسيلة الاتصال والتواصل في علاقات الفرد مع الآخرين، للتعبير عن الفكر ونقل الآراء، وتبادل الأفكار والمواقف والتجارب والرغبات.

التاريخ (History): هو الانتماء السياسي لجماعة أو فئة ما ليحقق مكانة ما وتميّز وشهرة وليحصل تقدير واحترام الآخرين، بناءً على الإنجازات التي ميّزت فئة أو أمة الفرد عن غيرها من الفئات، سواء

كانت تلك الإنجازات مادية كالعلوم والاكتشافات، أو معنوية كالعادات والأخلاق، والتي تشكل حضارة فكرية علمية أو سلوكية اجتماعية أخلاقية (يعقوب، 2017؛ عبد القادر 2013).

البيئة (Environment): هي البيئة المؤثرة في الفرد سواء كانت بيئة اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو طبيعية، فإن لها أثرا في الفرد وفكره، حيث أنها تنمي مهارات الفرد والتي تنعكس في هُويته، كالمشاركة والتنمية والاتجاهات وغيرها (عبد القادر، 2013).

4.4.2 تطور الهُويّة الذاتية وتشكيلها:

إن مفهوم الهُويّة الذاتية ومفهوم الذات يتشكل لدى الفرد في السنوات السبع الأولى من عمره، فالهُويّة الذاتية مكتسبة وليست مولودة أو موروثة (أبو السعد، 2016)، إنما يكتسبها الفرد ويتكون هذا المفهوم لديه ضمن البيئة والمحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه، فمن خلال تجارب الفرد والمواقف التي يمر بها في تلك البيئة يتشكل لديه مفهوم الذات والهُويّة الذاتية فيُشكّل صورته عن نفسه، ويتعلم كيفية تعامله مع الآخر وكيف يتفاعل مع ما يحيطه، وكيف تكون ردود أفعاله، وكيف يدرك المواقف والأمور (عبد القادر، 2013)، فإن كان مفهوم الذات إيجابيًا أدى ذلك إلى تشكل وتتطور الهُويّة وتقدير الذات والذي يعني شعور الفرد وإحساسه بالرضا والاعتزاز، وذلك نتيجة تفاعله مع محيطه بدءًا من والدية وأسرته ثم اتساع دائرة محيطه من المدرسة والمجتمع، وما يسمع عن ذاته في ذلك المحيط سواء كان الحديث عنه ايجابيًا أو سلبيًا، أو ما عومل به بقبول أو تقدير أو ذم أو قسوة وضرب ورفض، وعليه يكوّن الفرد ويّشكل حبه لذاته وتقديره لها وثقته بنفسه أو كرهه لنفسه وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالذنب، وبالتالي فالهُويّة الذاتية تكون غير راسخة ومهتزة في جيل الطفولة

ومع تقدم الفرد العمري يتجه مفهومه عن ذاته للرسوخ والثبات وبلورة هُويّته (أبو السعد، 2016)، وإن هذا التطور وتشكيل الهُويّة الذاتية يساهم في خلق الهُويّة الشخصية ويؤدي إلى الهُويّة المهنية، وذلك لأن الفرد امتلك القدرة على اتخاذ القرار الذي يؤثر على سلوكياته ودوره عاطفيًا ومعرفيًا كنتيجة للتكامل العاطفي والمعرفي والإرادي، والتي لها علاقة قوية بأيديولوجية الفرد وثقافته المتجلية بسلوكه، وبذا يكتمل الوعي بالهُويّة، وذلك لأن الوعي بمستوياته الثلاثة: المعرفي والوجداني والنزوعي، هو عبارة عن مجموعة من التصورات والمعتقدات والرؤى المترجمة نزوعًا في سلوك الفرد وحياته ونشاطه، والتي هي نتاج لمعرفة مكونات الهُويّة وإدراكها ظاهرة في سلوك يؤدي إلى ترسيخ الهُويّة، محافظًا على هُويته من خلال حفاظه على مكوناتها والاعتزاز بها وذلك من خلال:

تحقيق الذات والثقة بالنفس بالاعتزاز بالذات وجوهرها بتميزها عن غيرها، مما يساهم في تحقيق الذات بإسهامات حضارية ومستقبلية، محفزة على التقدم والازدهار لإعادة المجد التليد والحفاظ على ما يميز به فئته أو أمته أو مجتمعه تباعًا لما كان في تاريخه وأصوله من فكر أو اكتشاف أو علم أو مُثل عليا، وضابط قيمي للفرد يساعده في تحديد موقفه وفقًا لقيمه ومبادئه مما يساعده في نهج حياة ذات قيمة، وتمكين الفرد لذاته والاعتزاز بها والمحافظة عليها وعدم انصهارها في الأزمات بل قدرتها على مجابهتها (عبد القادر، 2013)، فهُويّة المعلم مستمدة من هُويّته الذاتية، وهي معرفة الذات، حيث يفهم نفسه ودوافعها، وبالتالي تتطور وتتغير هُويّته بهدف التكيّف والتحسن والإبداع والنجاح شريطة أن يكون لديه معرفة ذاتية واضحة (Gabryś-Barker, 2010).

إن لم يمتلك الفرد هُوية ذاتية، أو كما أسماه مارسيا تعليق الهُويّة، كان ذلك نتيجة لعوامل داخلية وعوامل خارجية، أما العوامل الداخلية والتي تعود لأسباب نفسية لدى الفرد ذاته الناتجة عن حالة مرضية تؤدي إلى عدم قدرته في التعرف على ذاته، مما يؤدي إلى تفكك هُويّته فيصبح فاقدًا

لمعرفته بذاته ولا مبالٍ، وغير مهتم بمعرفة نفسه، حتي يغدو مجرد كائن ليس له دور كنتيجة لنشأة غير سوية في بيئة غير سليمة، أما العوامل الخارجية فهي المؤثرات والطوارئ الخارجية التي تؤول بالفرد إلى ترك هويته، كالمواقف السياسية (يعقوب، 2017).

5.4.2 وسائل تنمية الهُويّة الذاتيّة:

لتنمية الهُويّة الذاتية ومفهوم الذات يمكن استخدام عدة وسائل، أهمها:

الثقة والاستقلالية: ويقصد بها الثقة بالفرد وإتاحة الاستقلالية له من جيل مبكرة مما يتيح له الثقة بقدراته الذاتية والقدرة على حل وتجاوز المشكلات وعدم العجز والاتكالية، وذلك بحثه وتشجيعه على الاستقلالية (قطامي وآخرون، 2010).

التواصل الصحيح: وذلك من خلال الاستماع للفرد ليتسنى له التنفيس والفضفضة بالتعبير عن مشاعره ومشكلاته، بحيث يكون الاستماع استماعًا عاكسًا، إذ أن المستمع للفرد يعكس للفرد ما أبدى من مشاعر وأفكار، فيتم الاستماع العاكس من خلال التواصل اللفظي والتعابير الكلامية، ومن خلال التواصل غير اللفظي كلغة الجسد والإيماءات وتعابير الوجه التي يبديها السامع للفرد، وذلك يساعد الفرد في أن يرى نفسه ويعيها، فيبلور شعوره ويفهم مشكلته ويحقق تواصله مع الآخرين وقبولهم لمشاعره، فتحسن العلاقة يمنح الفرد ثقة بنفسه شريطة أن يكون ذلك بأسلوب بعيد عن اللوم والنقد والتحقير دون تقييم أو تأنيب، بل يحمل في طياته التوجيه والدعم، كأن يصحح له الكلام الذي يشوه ذاته (أبو السعد، 2016).

الثبات في معاملة الفرد والأسلوب التربوي معه، وذلك لأن التناقض والاضطراب في المعاملة يؤدي إلى تشتت هُويّته واضطرابها، فالثبات والوحدة في التعامل يساهم في تبني قيم ومبادئ وبلورة فكر الفرد والتي هي جزءً من هُويته (أبو السعد، 2016).

قبول الفرد كما هُو بمنحه شعور أنه ذو قيمة، رغم امتلاكه لما هو سلبي، وذلك بفصل سلوكه وفعله عن شخصه وذاته، كما وأن لديه سمات وقدرات يتميز ويتفرد بها، يُشجع عليها وعلى تحسينها بعيدًا عن المقارنة بالآخرين (مرسي، 2003).

وقد ذكر أبو السعد (2016) أن هذه الوسائل هي الأهم والأصح في تنمية الهوية الذاتية، وإذ يظهر احتياج في مجتمع الدراسة لاكتساب وتمكين هذه الوسائل؛ ويُستشعر ذلك في المواقف المختلفة واللقاءات الارشادية والجلسات الفردية مع المعلمات، مما يعني شمل هذه الوسائل في البرنامج المقترح ضمن هذه الدراسة.

6.4.2 أبعاد الهُويّة الذاتيّة:

أبعاد الهُويّة الذاتيّة مفهوم الذات والوعي بها، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والقدرة على الإنجاز والطموح.

مفهوم الذات وتقديرها: يفسر غزوان وسرمد (2021) مفهوم الذات على أنه إدراك الفرد لنفسه نسبة للآخرين، فمفهوم الذات هو الأساس والأصل لفهم السلوك، ومنه ينبع ويتطور مفهوم الاحترام والتقدير للذات وتقبل الذات، لأن مفهوم الذات هو المكوّن الرئيس للهُويّة الذاتية والأهم والأكثر أثرًا

وتأثيرًا في سلوك الفرد، فمفهوم الذات ينعكس في سلوك الفرد نتيجة للتصورات الذاتية التي تسعى للاستقرار والتعزيز له في الأدوار والمواقف التي يمر بها من خلال سماته وصفاته، فهذه التصورات الذاتية يكتسبها الفرد من نشأته في سياقات اجتماعية مختلفة قد تأثر بها وبما قاله الآخرون عنه أو حاوروه به (Gabryś-Barker, 2010)، فيتكون المفهوم الذاتي من الإدراك، والاعتقادات، والقيم، والصورة الذاتية، والتقدير الذاتي والثقة بالنفس (أبو السعد، 2016).

يعتبر مفهوم الذات عبارة عن نظم معرفية منظمة موجودة في الفكر والشعور والتوجهات والتعليمات الخاصة بالفرد اتجاه نفسه، والتي طورها عن نفسه (غزوان وسرمد، 2021)، ينعكس مفهوم الفرد لذاته في تصوره لذاته ووصفه لهذا التصور والمفهوم (المرتضى، 2018)، مفهوم الذات مرتبط ارتباطا مباشرًا بتقدير الذات إذ أنه يؤدي إلى احترام وتقدير الفرد لذاته استنادًا على القيم التي يتبناها الفرد (Gabryś-Barker, 2010)، فتقدير الذات نابع من صورة إيجابية كوّنها الفرد عن ذاته واثقًا بنفسه، محترمًا لذاته، متقبلًا لها، ومحققًا لها نتيجة مجابهته للتحديات، منتهجًا الإيجابية، متقبلًا لآراء الغير، ومعبرًا عن رأيه، وعلاقه سليمة مع الآخر (إسبانيولي، 2021)، وبالتالي إذا كان التصور الذاتي الناجم عن مفهوم الذات إيجابيًا، اتسم الفرد بالفخر والإنجاز، والاستقلالية، وتحمل المسئولية، وتحمل الإحباط، والإقبال بحماس على الخبرات الجديدة، والتأثير بالآخرين، والتعبير عن الانفعالات، أما إن كان التصور فيه تدني الذات فتجد الفرد يتسم باجتناب المواقف التي تؤدي إلى القلق، والحط من الإمكانيات والقيم، الشعور بعدم تقدير الآخرين له، ولوم الآخرين على فشله، والتأثر بالآخرين؛ والتبعية، والشعور بالعجز (أبو السعد، 2016)، إضافة إلى ذلك فإن تدني مفهوم الذات يؤدي إلى خلل في التوافق الاجتماعي والنفسي، والإصابة ببعض الاضطرابات، وفقدان المهارات الاجتماعية، نتيجة لشعور الفرد بالنبذ والإقصاء، والحرمان والاختلاف عن الآخر، وقلة احترامه

لذاته، وضآلة نظرته لنفسه، وبالتالي عزلته وانفصاله عن الآخرين والذي يحد من علاقاته مع الآخرين(غزوان وسرمد، 2021)، فلا رغبة له في الصداقة ولا بتجربة أشياء جديدة، وشعوره بالنقص والعجز ، متصلب بالرأي، توجهه معارض ودفاعي بأسلوب عدائي، متكلفًا المثالية لتفادي النقد، مركزًا في سلبياته ومضخمًا لها، متجاهلًا لإيجابياته، غير آبهٍ بنقاط قوته، رافضًا لذاته مبتعدًا عن الآخرين (إسبانيولي، 2021).

التقدير الذاتي يتجلى في قدرة الفرد على مجابهة التحديات، وثقته بقدرته على التفكير والتعلم، وقدرته على اتخاذ القرارات، وفهم الحياة واعتماده على ذاته، بحيث يصبح قادرًا على التحكم بحياته وعدم الإنجرار وراء رغبات أو مخططات الآخرين، فيصبح لديه شعورًا بالتقدير والاحترام لذاته، وبأنه ذو قيمة، ولديه اكتفاء ذاتي، وأن حياته لها معنى وسعيدة، وأنه شخص مستقل، وكذلك مهتم بالآخرين، بحيث يعطي لحياة الفرد معنى وحافز ودافع لتحقيق ذاته وصولًا لجودة حياة (Nathaniel Baranden, 1994).

التصورات الذاتية لها مستويات مختلفة، تتجلى في مركبات التقدير الذاتي وهي مسارات داخلية تؤثر في تقدير الفرد لذاته، وهي:

مستوى الموقف للفرد تجاه نفسه، الذي يتجلى في أداءه ونشاطه اليومي، إذ يتقبل ذاته وما فيها من نقاط قوة أو ضعف، غير منوطٍ بطرفٍ خارجي أو بشخص ما، مؤمنًا بذاته محترمًا لها ولقيمته الذاتية، بعيدًا عن إنجازاته وعن التأثر بالآخرين.

مستوى تفاعل الفرد مع الآخرين وتقبل ردودهم على أنها لها دور في بناء تصوره الذاتي، حيث أن الصفات والسمات والمواقف والحوار الذي سمعه من الآخرين عن ذاته سواء كان إيجابًا أو سلبًا،

فالإيجابي منها يؤدي إلى تقدير الذات، والعكس صحيح، إلى أن يبلغ وتصبح لديه القدرة على التمييز بين تلك الصفات وتغييرها أو ملاءمتها.

مستوى شعور الفرد تجاه نفسه والآخر، بحيث يقدر نفسه ويراها ذات قيمة، ويقدر الآخر ويؤمن بحقه ويتقبله ويتعامل معه، ويمنحه حقه في التعبير والعيش بأسلوبه ودون إجبار أو فرض سيطرة عليه.

مستوى حس الفرد بنفسه، ومقاومته التغيير جراء المواقف والأحداث، وفق قيمه ومبادئه ومعتقداته، التي كَوّنها الفرد تلبية لحاجة الانتماء والقبول ضمن بيئة أو مجتمع ما.

مستوى انخراط الفرد في المظاهر الحياتية والثقافية العامة من خلال مشاركته بها، نتيجة تقديره لذاته برؤيتها ذات قيمة، ولها احترامها، يتقبلها ويتقبل الواقع بتعايش معه، وتخطيط وتحديد أهداف، والعمل على تحقيقها لتصنع أثرًا في الحياة، نتيجة إيمانه بذاته وأن التغيير يبدأ من الفرد ذاته وليس من تغيير الآخرين (اسبانيولي، 2021؛ Gabryś-Barker, 2010).

الوعي بالذات وضبطها: إن الوعي الذاتي هو إدراك المشاعر وفهمها، والتحكم بها بالمواقف المختلفة، والوعي بالأفكار والسلوكيات، وهو أساس الذكاء الوجداني، ويظهر الوعي الذاتي لدى الفرد بقدرته على التعبير عن المشاعر، وأداءه اليومي وأعماله، وقدرته على المجابهة، مما يحيله إلى شخص ذو أهمية لدى الآخرين، لما يعيه ويعرفه عن سماته وصفاته، ونقاط قوته ونقاط ضعفه، وقدراته، وحوافزه لذاته (جولمان، 2013)، بُغية تحقيق أهدافه وتنمية شخصيته، ورفاهيته النفسية، وصولًا إلى النجاح، متميزًا بالقيادة عن غيره، ودقته في اتخاذ القرارات، وقدرته على الضبط الذاتي (الرشيدي، 2021)، يتجلى الوعي الذاتي في ثقة الفرد بنفسه وملاحظته لذاته ولشعوره في المواقف

واتخاذ قرارات سليمة تعبر عن ثقته بنفسه وكفايته وقدراته، كما ويتميز الواعي بذاته في قدرته على حل المشكلات نتيجة لإمكانياته وقدرته على إيجاد أساليب وطرق عدة، وأنماط معرفية تتناسب لمجابهة ما يواجه من تحديات، متغلبًا عليها ومتجاوزًا لها محققًا مبتغاه وما يطمح إليه (ناجي وعزيز، 2016).

الوعي الذاتي يدل على خبرة الفرد وإدراكه لما يحيط به ولما حوله من أفكار أو مشاعر، فهو مكتسب ويتأثر من التفاعل المستمر مع المحيط، كما وأن للوعي الذاتي تأثيرًا في المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الفرد، التي لها دورًا في نجاحه وتميّزه (جولمان، 2013)، حيث يتسم بقدرته على إدراك حالته النفسية، وبالتالي يصبح شخصًا واثقًا من إمكاناته، متمتع بصحة نفسية وجسمية، ويمتلك قدرة على تعديل مزاجه السيء وتحسينه، ما يدل على عقلانيته وقدرته على التحكم بالذات، فالوعي الذاتي يؤثر في تحكم الفرد باندفاعاته ومواجهاته ودافعيته وعواطفه، وفهم سلوكيات الآخرين، وهناك علاقة بين الوعي الذاتي والتفكير الناقد، كما أن الوعي الذاتي هو سمة المتميزين، ذوي الثقة بالنفس، ومراقبة الذات، وتخطي الصعاب وحل المشكلات، أما قليل الوعي بالذات فهو فاقد للتركيز، سلوكياته غير عقلانية واندفاعية (الرشيدي، 2021؛ ناجي وعزيز، 2016).

التواصل والاتصال مع الآخرين: إن التواصل عملية فيها تفاعل بين طرفين هما المرسل والمستقبل، بهدف تبادل خبرات، أو معلومات، أو أفكار، أو مهارات، لإيجاد العلاقات الإنسانية، سواء كان بنظام ورسالة بلغة ملفوظة منطوقة أو غير ملفوظة وغير منطوقة (أبو شنب والمزين، 2014)، ذات أثر في إحداث علاقة فيها المشاركة والتفاهم، والتي تؤثر في سلوك الفرد وأدائه لتحقيق هدفه، وتؤدي إلى تفاعل ناجح مشبع بالعاطفة والاهتمام يؤول إلى استمرارية في العلاقة المسماة بالتواصل، وزيادة انتماءه، فالتواصل مع الآخرين يتطلب القدرة على التفاعل مع الآخرين

بقبول ونجاح، بعيدًا عن الشعور بالخجل أو الخوف، إضافة إلى قدرته على التأثير في الآخرين ومشاركتهم وتقبلهم له (زيد، 2018).

المشاركة بين الطرفين هي العنصر الأساس لإتمام عملية الاتصال، حيث لكل طرف من أطراف العملية دور فعّال (الشهري والخوالدة، 2020)، والدور الأهم في ذلك هو دور المرسل، إذ يتوجب عليه الوضوح والدقة والذي يؤكد انفتاحه على الآخرين، أما دور المستقبل فهو يعتمد على استقباله وتبادله التواصل مع المرسل، فيستخدم كلًا منهما لغة يعبر فيها عن ذاته، كلغة الجسد، وتعابير الوجه، ونبرات الصوت، وهيئة الجسم، والسكتات، لأن عملية الاتصال تعكس وتنقل مشاعر وأفكار وسلوك الفرد وفق الأبعاد التي ذكرها أبو شنب والمزين (2014):

بعد المفهوم النفسي وهو عبارة عن التواصل الذاتي الذي يحدث بين الفرد وذاته، وبعد المفهوم الاجتماعي وهو التواصل في مجموعة لها خصائص متبادلة، حيث يتبادلون الكلام والمواقف والتجارب المختلفة والمعلومات، وقد يكون بين شخصين أو أكثر، وبعد المفهوم التربوي وهو التواصل والتفاعل فيما بين عمليات الجسم والعقل والعواطف والحركة مشتركة ومتضمنة لموقف تعليمي، من أجل أهداف تعليمية تتحقق جراء الموقف التعليمي المنعكسة في سلوك الفرد.

تعتبر اللغة بنوعيها العنصر الأساس في الاتصال، اللغة المنطوقة الملفوظة والتي تتضمن مهارات الكلام والاصغاء والفهم والادراك والتذكر، واللغة غير المنطوقة وغير الملفوظة تعكس لغة الجسد وتفاعلها مع الآخرين، فلغة الجسد عبارة عن نوع من أنواع التفاعل والتفاهم يقوم على تعابير الوجه وحركات الجسم وأوضاعه، بحيث يساهم في نقل وتوضيح أفكار الفرد ومشاعره، فتتميز اللغة غير المنطوقة أنها تبين نوع المعلومات المتبادلة بين طرفي الاتصال، وكذلك يتضمن ماهرة الانتباه

المشترك إلى مثيرين في فترة زمنة قصيرة، والتواصل البصري، والتقليد لحركات الجسم، والاستماع والفهم، وفهم نبرات الصوت وحدتها، وفهم تعبيرات الوجه واشارتها عن المرغوب فيه وغير المرغوب فيه (زيد، 2018).

نقل وتبادل المعلومات والأفكار والمفاهيم يساهم في تطور قدرة الفرد على اتخاذ القرارات، كما ويتيح المجال للمتابعة والإدارة في المؤسسات والمنظمات والذي يساعد في تغيّر وتوجيه سلوكيات الأفراد العاملين والمشاركين فيها وزيادة تماسكهم وتحقيق أهداف المؤسسة، نتيجة لتبادل الأفكار والآراء والمعلومات، حيث أن هذا التبادل والتعلم الحاصل منه واكتساب المعلومات وتطويرها، والإقناع والترفيه، وفهم الظواهر والمواقف المحيطة بالفرد (الشهري والخوالدة، 2020؛ أبو شنب والمزين، 2014)، واكتساب مهارات ومعلومات، تزيد من متعة الفرد وقدرته على تخطي المشاكل والتحديات، وخفض الضغط النفسي لما فيه من ترفيه وترويح عن النفس وخلق جو وروح معنوية تساعد الفرد في التعاون والتعامل مع الآخرين، وبذا تتحقق أهداف عملية التواصل المتنوعة والمتداخلة ببعضها البعض، ما بين أهداف جمالية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية، وروحانية، وبيولوجية، وأمنية، واقتصادية، وشخصية، والتعبير عن الذات وإثباتها وتحقيق الذات من خلال المهارة في الأداء والتعبير عن النفس خلال التواصل مع الآخرين (الجامعة الالكترونية السعودية، 2012).

ذكر باشرحبيل وسويدان (2000) في كتابهما صناعة النجاح عن الحمادي أن نجاح الاتصال والتواصل مع الآخر يكن بالانسجام والتوافق الاجتماعي، وذلك يحتاج إلى اللمسات الإنسانية (Human Touch)، والتي هي عبارة عن أوائل الحروف لجمل انجليزية عن هذه اللمسات العشر: استمع أليه، واحترم شعوره، وحرّك رغبته، وقدر مجهوده، ومده بالأخبار، ودربه، وأرشده، وتفهم تفرده، واتصل به، وأكرمه، فنجاح الاتصال يعتمد على شروطه، في أن تكون اللغة مفهومة ومشتركة لدى

طرفي عملية الاتصال، والارسال والاستقبال بينهما ذو جودة وهذا يتعلق بمهارة الإصغاء، ومهارة المرونة والانفتاح، وإن كان الهدف محدد بدقة ووضوح لهما، ووضوح الأسلوب المستخدم خلال عملية الاتصال، كنوع اللغة وتوفير المكان والزمان في محيط وبيئة تتيح تواصل الطرفين (أبو شنب والمزين، 2014).

القدرة على الإنجاز والطموح: إن الطموح استمرارية للإنجاز حيث يكون الإنجاز بتحقيق الأهداف الذي يؤدي إلى رفع مستوى الطموح، والطموح هو توقعات الفرد عن ذاته في تحقيق أهدافه المستقبلية في مجال ما، مرتبطًا بإنجازاته السابقة وخبراته، وفقًا لوعيه وإدراكه لمستواه وقدراته وإمكانياته (عمر، 2019)، متخطيًا للصعاب والعقبات، ومتفوقًا على نفسه، ومختلفًا عن غيره باختلاف تجاربه وخبراته بالنجاح والفشل، متوقعًا تحقيق أهدافه المستقبلية محددًا ومخططًا لها، عاملًا ومُجدًّا في الحاضر حتى يصل إليها مستقبلًا (برجي، 2018)، مما يدل على ثقته الفرد بنفسه، وقدرته على قياس إنجازاته السابقة، طموحًا في إنجازاته المستقبلية (ميرة، 2012)، حيث يسعى دائمًا إلى تحسين مستواه من خلال تخطيطه للمستقبل فيتبعه حتى يحقق نجاحًا يشكل نقطة بداية لخطة جديدة بمجهوده الشخصي القائم على تنمية قدراته، وذلك لإيمانه وقناعته أن الجهد هو سبيل تطور الذات والقدرات، معتقدًا أن المستقبل يتشكل وفقًا لما قدم من جهد وعمل، مجازفًا ومغامرًا لبلوغ مناله وتحقيق أهدافه، متحملًا مسئولية قراراته التي يتخذها، لا يخشى الفشل، بل يراه حافزًا لطموح جديد، يخلق لنفسه الفرص وينتهزها للانتقال إلى مراحل متقدمة أكثر، متوقعًا للفشل، صابرًا على النتائج، متحملًا للصعوبات والعقبات، متغلبًا عليها متحديًا لها، مواصلًا ومتابعًا إلى تحقيق هدفه (عمر، 2019).

يتنوع الطموح بتنوع فهم الأفراد وادراكهم لذواتهم، وقد ذكرها برجي (2018) بأنواع ثلاثة:

- الطموح الواقعي السوي: وهو الطموح الذي يتلاءم ويتواءم مع قدرات الفرد وإمكاناته التي قد أدركها وطمح لما يتناسب معها.
- الطموح غير السوي: وهو الطموح الذي فاقته قدرات الفرد وإمكاناته، فكان طموحًا منخفضًا عن القدرات والإمكانات لأنها أكبر منه.
- الطموح غير الواقعي: وهو الطموح الذي فاق قدرات الفرد وإمكانياته، فكان طموحه أكبر من قدراته ويتناقض مع إمكاناته.

يرتكز مفهوم الطموح ويتأثر بالاستعداد النفسي للفرد والعوامل الشخصية لديه، مثل: قدراته العقلية، وحالته الانفعالية العاطفية، وتخطيطه المستقبلي الذي خطط لنفسه وفق سماته، وتنشئته التي تشمل العوامل البيئية، مثل: أسرته وثقافته وحضارته، ومدى تجاربه الشخصية التي مر بها، ومدى اختلافها، وتقييمه لها، ومدى توافقها مع مبادئه وقيمه وقدرته على التعامل مع الآخرين، ومدى دعم تلك البيئة أو تشجيعها للفرد بإظهار قدراته وتحقيق إنجازاته وبناء طموحاته (ميرة، 2012).

7.4.2 المعوّقات الذاتية:

يتم تحقيق الهُويّة الذاتيّة بتجاوز المعوقات الذاتية التي ذكرها بن غنيسة (2012) بالآتي:

الشروط الوهمية التي تدعو إلى لزوم ووجوب استيفاء شروط لازمة للوعي الذاتي والوعي بالآخر وللتواصل، وبالتالي على الفرد السعي إلى الحوار بعيدًا عن التنظيرات والجهد في استكمال شروط وهمية في الحوار مثل التحضير له.

العقبات التي تحول بين التواصل الذاتي الداخلي الجاد ومن ثم الخارجي، وبالتالي يجب وشرط النجاح الداخلي في حواره وحواره مع الآخر، مما يعني الانطلاق للحوار مع الأخر ومواجهته، وتزامن الحواران مما يسهل تخطي العقبات.

نبذ الوحدة الحضارية والانغلاق، والبحث عن الانفتاح على التجارب الإنسانية لاستعداده للسماع، وكذلك سماعه والحوار بهدف التعارف (بن غنيسة، 2012).

مما يعني أن الفرد ووعيه لذاته وتقديره لها متعلق بمدى انكشافه وحواره مع الآخر، وبذلك يعي الفرد ما يميزه ويتمايز به عن الآخرين وما يتوافق به معهم، من خلال التواصل مع الآخرين، والذي اعتبره باشرحبيل وسويدان في كتابهما صناعة النجاح (2000) من أهم مهارات النجاح.

تعتبر متغيرات الدراسة: مهارات أنماط التفكير والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة مترابطة وتؤثر ببعضها بعضًا، فمهارات التفكير لها دور في تنمية القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، والتكيف والتعامل مع المواقف المختلفة ومنها الضغوط المهنية والنفسية، والتي تتناسب مع مصادر وعوامل الاحتراق النفسي والقدرة على التغلب عليها أو التعامل معها ومجابهتها باستخدام مهارات تفكير

تساعد في ذلك، فيقلل من مستوى الاحتراق النفسي الناتج عن الاجهاد والضغط والتوتر، حيث يدرك الفرد ماهية ما يمر به من ضغوط وانهاد واجهاد يؤثر فيه سلبًا، فيعي ما به ويعمل على ضبط ذاته واتخاذ الإجراءات المناسبة للمجابهة والتعامل مع المواقف أو الظروف المحيط ومنها الآخرون؛ باختلاف صفاتهم وتعاملاتهم، ويكون ذلك بناء على المهارات الفكرية واتخاذ القرار باستخدام مهارات أنماط التفكير.

5.2 ثانيًا: الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة من الخطوات الأساسية والرئيسة لإثراء وتوجيه البحث الأكاديمي، والفهم العميق والتوجه الأصيل لموضوع الدراسة لسد ثغرات بحثية، وقد عمدت الباحثة إلى مجموعة من الدراسات متنوعة بتنوع متغيرات الدراسة، خاصة وأن الباحثة لم تتوصل إلى دراسات سابقة تجمع بين متغيرات الدراسة: مهارات التفكير، والاحتراق النفسي، والهُويّة الذاتيّة، ولتحقيق الاستفادة القصوى من الدراسات السابقة تم ترتيبها وتصنيفها: دراسات متعلقة بمهارات التفكير، ودراسات متعلقة بالاحتراق النفسي، ودراسات متعلقة بالهُويّة الذاتيّة، وكذلك ترتيبها وفق التدرج الزمني للدراسات السابقة، كالآتي:

1.5.2 أولًا: الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير وأنماطه:

هدفت دراسة حسن والشمري (2023) إلى الكشف عن سلطة الدماغ لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكلية الهندسة في جامعة البصرة، من خلال استخدام منهج بحث وصفي، على عينة عشوائية تشكلت من (220) مدرسًا ومدرسة؛ (110) مدرسًا ومدرسة من كلية التربية و(110) مدرسًا ومدرسة من كلية الهندسة، باستخدام مقياس هيرمان، وقد خلصت الدراسة إلى أن السلطة الدماغية لدى المدرسين في كلية التربية كنات في النمط الاجتماعي العاطفي (C)، بينما كان النمط المسيطر لدى المدرسين في كلية الهندسة هو النمط الإبداعي (D)، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

هدفت دراسة الحربي والرشيدي (2023) إلى تحديد أنماط الهيمنة الدماغية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى قيادات جامعة القصيم في السعودية، من خلال استخدام منهج بحث وصفي ارتباطي، على عينة تشكلت من (124) فردًا من قيادات الجامعة، باستخدام مقياس هيرمان للهيمنة الدماغية ومقياس آيزنك للشخصية، وقد خلصت الدراسة إلى أن النمط المسيطر لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط (B) يليه النمط (C) ثم النمط (A) ثم النمط (D)، وأن هناك علاقة بين أنماط الهيمنة الدماغية وسمات الشخصية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الوظيفي.

هدفت دراسة حسينات (2023) إلى الكشف عن أنماط الهيمنة الدماغية وفاعلية معلمي مدارس البشرى في منطقة إربد في الأردن، من خلال منهج بحث وصفي تحليلي، على عينة تشكلت من (95) معلم ومعلمة، باستخدام مقياس الهيمنة الدماغية لهيرمان، ومقياس صفات المعلم الفعّال، وقد خلصت الدراسة إلى أن أنماط الهيمنة الدماغية الأكثر شيوعًا لدى عينة الدراسة كانت النمط العقلاني الموضوعي (A)، يليه النمط المنظم التنفيذي (B)، ثم النمط الاجتماعي العاطفي (C)، ثم

النمط الإبداعي (D)، وأن متوسط صفات المعلم الفعال جاء مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة، وأن هنالك علاقة بين أنماط الهيمنة الدماغية وفاعلية المعلم.

هدفت دراسة غريب وصابر (2023) إلى الكشف عن علاقة السيطرة الدماغية لدى هيرمان وعادات العقل في إدارة الصف، من خلال منهج بحث وصفي ارتباطي، تم إجراء الدراسة على عّينة مكوّنة من (107) من المعلمين والمعلمات من معلمي المرحلة الإعدادية في محافظة القاهرة ومحافظة الجيزة المصرية، وجمعت بياناتهم باستخدام مقياس أنماط السيطرة الدماغية للمعلم ومقياس عادات العقل للمعلم، وقد خلصت الدراسة وجود علاقة بين أنماط السيطرة الدماغية الأربعة لهيرمان وبعض عادات العقل وأنه توجد فروق في السيطرة الدماغية للنمط (C) لصالح الإناث، ووجود علاقة دالة إحصائيًا في النمط (A) و(B) و(C) تعزى لتغير الخبرة أقل من (5) سنوات.

هدفت دراسة مومني (2023) إلى الكشف عن أنماط السلوك القيادي للقادة الأكاديميين في جامعات إقليم الشمال وعلاقتها بأنماط تفكيرهم، كم خلال منهج بحث وصفي ارتباطي، على عينة عشوائية طبقية تكونت من (345) عضو في هيئة التدريس في جامعات إقليم الشمال في الأردن، باستخدام مقياس أنماط السلوك، ومقياس أنماط التفكير لهيرمان، وقد خلصت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو نمط السلوك السائد لدى عينة الدراسة، وأن نمط التفكير السائد هو نمط التفكير المنظم (B)؛ يليه النمط العقلاني (A)؛ ثم النمط العاطفي الاجتماعي (C)؛ وآخرها النمط (D)، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي وجميع أنماط التفكير.

هدفت دراسة أبو رياش (Aburayash, 2021) إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية من خلال منهج بحث وصفي

ارتباطي، وعينة عشوائية بسيطة تشكلت من (880) طالبًا من مستوى البكالوريوس في الكليات الإنسانية والعلمية في الجامعات الأردنية والجامعة العربية المفتوحة، باستخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس أنماط السيطرة الدماغية، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي جاء مرتفع لدى عينة الدراسة، وأن الدماغ السائد هو النمط الأيمن يليه النمط الأيسر ثم المتكامل، وأن هنالك علاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وبين أنماط التفكير السائد لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة الحربي (2021) إلى الكشف عن تأثير البرنامج التدريبي المقترح والمستند إلى أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان في تنمية الذات التدريسية وكيفية حدوث ذلك، من خلال منهج بحث وصفي كمي، استخدم فيه مقياس فاعلية الذات على عيّنة الدراسة القصدية، والتي تجسدت بـ (20) معلم من مجتمع البحث وهو عبارة عن (52) معلم من معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم، وقد خلصت الدراسة إلى أهمية تنمية مهارات التفكير والتفاعل الدماغي الكلي، وكذلك وجود تأثير للبرنامج التدريبي في تنمية فاعلية الذات التدريسية، وأن فاعلية الذات التدريسية تتأثر بوعي المعلمين بأنماط التفكير المختلفة وفق هيرمان وإن ادراك المعلم لمستوى فاعلية الذات القائم على نموذج هيرمان يؤدي إلى تميزه في أداءه.

هدفت دراسة النفيش (2020) إلى الكشف عن أكثر أنماط الهيمنة الدماغية علاقة بالسمات الشخصية لمعلم الرياضيات في محافظة شرورة في السعودية، من خلال منهج بحث وصفي تحليلي، على عينة تشكلت من (108) معلم ومعلمة، باستخدام مقياس الهيمنة الدماغية لهيرمان، ومقياس السمات الشخصية للمعلم، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط الهيمنة الدماغية

والسمات الشخصية لمعلم الرياضيات، وقد جاء أكثر الأنماط شيوعًا النمط العقلاني (A)، ثم النمط المنظم (B)، ثم النمط الاجتماعي العاطفي (C)، ثم النمط الإبداعي (D).

هدفت دراسة أبيدين وسنبيرسي (Apaydin & Cenberci, 2018) إلى الكشف عن أساليب التفكير وأساليب التدريس والعلاقة بينهما لدى معلمي الرياضيات المستقبليين في جامعة نجم الدين أربكان في تركيا، من خلال استخدام منهج بحث وصفي على عينة تشكلت من (50) معلم ومعلمة، باستخدام مقياس أساليب التفكير ومقياس أساليب التدريس، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك فروق في أنماط التفكير لدى عينة الدراسة، وأن أكثر أنماط التفكير شيوعًا هو التفكير الموجه نحو الإبداع، ثم التفكير التنفيذي، ثم التفكير المنفتح، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين أساليب التفكير وأساليب التدريس لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة أويار وآخرون (Uyar et al, 2018) إلى الكشف عن علاقة التحصيل الأكاديمي بتوجهات الإنجاز ومهارات التفكير النقدي ومهارات التنظيم الذاتي؛ لدى المعلمين المستقبليين لمرحلة ما قبل المدرسة في كلية التربية في جامعة تشكوروفا في تركيا، من خلال استخدام منهج بحث وصفي، على عينة تشكلت من (265) معلم، واستخدام مقياس توجهات الإنجاز ومقياس مهارات التفكير النقدي ومقياس مهارات التنظيم الذاتي، وقد خلصت الدراسة إلى أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى عالٍ من التفكير النقدي؛ ومهارات التنظيم الذاتي؛ ومستوى أعلى من التحصيل الأكاديمي، وكشفت الدراسة أن هناك علاقة بين مستويات التحصيل الأكاديمي وبين التوجه للإنجاز وبين مهارات التفكير النقدي ومهارات تنظيم الذات.

هدفت دراسة مالح وآخرون (2018) إلى الكشف عن درجة الكفايات المهنية وأنماط التفكير للمدرس، من خلال منهج بحث وصفي مسحي، على عينة عشوائية تشكلت من (462) معلم ومعلمة من معلمي التربية الرياضية في محافظة بغداد و(314) مدير مدرسة، باستخدام مقياس هيرمان ومقياس الكفايات المهنية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود تباين في الكفايات المهنية بين أفراد عينة الدراسة، وكذلك وجود اختلاف بين أنماط التفكير لديهم، حيث جاء أكثر الأنماط شيوعًا هو النمط الإبداعي (D) عن سائر الأنماط.

هدفت دراسة سكران (2016) إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة وفق نموذج نيد هيرمان لدى أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في برنامج الدكتوراه، والكشف عن علاقة أساليب التفكير بالمهارات العليا للتفكير لدى الطلاب في أدائهم في الاختبار الشامل، من خلال منهج بحث وصفي، على عينة تشكلت من (13) عضو في الهيئة التدريسية و(28) طالب في كلية التربية في جامعة الملك خالد في المملكة السعودية، باستخدام مقياس لأساليب التفكير وفق نظرية هيرمان، وقياس الأداء في الاختبار من خلال نتائج الطلبة، وقد خلصت الدراسة إلى سيادة نمط التفكير المنظم (B) والتفكير العاطفي الاجتماعي (C) لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تحصيل المتشابهين في نمط التفكير عن غيرهم من غير المتشابهين.

2.5.2 ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالاحتراق النفسي:

هدفت دراسة أبو عطية (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى مربيات مراكز التربية الخاصة في محافظة بيت لحم، من خلال منهج بحث وصفي ارتباطي،

واستخدام مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الأداء الوظيفي، على عينة مكونة من (45) مربية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى عينة الدراسة، وقد جاء الاحتراق النفسي بوزن (32%) وبدرجة متوسطة لدى المربيات.

هدفت دراسة السنوسي (2024) إلى التعرف إلى مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة بني وليد، متمثلًا بعينة بلغت (50) معلمة، من خلال منهج بحث وصفي، وجُمعت البيانات باستخدام مقياس ماسلاش لقياس الاحتراق النفسي، وقد خلصت الدراسة إلى وجود اتجاه عام نحو الاحتراق النفسي بصفة عامة، حيث أن الاختبار دل على قيم معنوية متدنية عن نسبة ال (5%) والذي يدل على اتجاه عام مرتفع للاحتراق النفسي.

هدفت الجبور والمومني (2023) إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي والعلاقة بينهما، في مجتمع موظفي جامعة اليرموك، متمثلًا بعينة بلغت (340) من الموظفين، وجمعت البيانات باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الاحتراق النفسي، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي عالٍ لدى عينة الدراسة، ومستوى الاحتراق النفسي منخفضًا، وأن هنالك علاقة سلبية أي عكسية بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، وأن هناك علاقة بمستوى الاحتراق النفسي ومستوى الخبرة لصالح (10) سنوات وأقل، ومستوى التأهيل الأكاديمي لصالح لقب أول، ومتغير الجنس لصالح الذكور.

هدفت دراسة أبو دلال (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي ومستواه تبعًا لمتغير سنوات الخبرة والحالة الاجتماعية لدى معلمات بلدية جنزور، من خلال منهج بحث وصفي ارتباطي، على عينة عشوائية تكونت من (285) معلمة، باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي،

وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي جاء منخفضًا لدى أفراد عينة الدراسة، وأن أبعاد الاحتراق النفسي الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر جاءا منخفضين وفقا لمتغير الخبرة أقل من (10) سنوات.

هدفت دراسة مصطفى (2023) إلى التعرف إلى فاعلية الذات وعلاقتها بمستويات الاحتراق النفسي والدافعية للإنجاز، في مجتمع معلمات رياض الأطفال بمدينتي المنصورة وطلخا، متمثلًا بعيّنة بلغت (95) معلمة، من خلال دراسة بمنهج وصفي ارتباطي والتحليلي، وجمعت البيانات باستخدام مقياس ل: فاعلية الذات، الاحتراق النفسي والدافعية للإنجاز، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات ومستوى الدافع للإنجاز جاء بدرجة متوسطة لدى أفراد عيّنة الدراسة، أما مستوى الاحتراق النفسي فقد كان بنسبة مرتفعة لدى أفراد العيّنة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والاحتراق النفسي.

هدفت دراسة شتوح (2023) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى مربيات رياض الأطفال في ولاية تبسة في الجزائر، من خلال منهج بحث وصفي ارتباطي، واستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، على عينة بلغت (20) مربية، وقد خلصت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال يعانين من احتراق نفسي بمستويات متفاوتة.

هدف دراسة أبو الهيجا وفريحات (2022) إلى قياس مستوى الاحتراق النفسي في مجتمع الدراسة المكوّن من (588) معلمة من معلمات رياض الأطفال في المدارس الخاصة في عمان، من خلال إجراء الدراسة على عيّنة عشوائية تجسدت في (234) معلمة، من خلال المنهج الوصفي المسحي، وباستخدام مقياس من إعداد الباحثة يهدف لقياس مستوى الاحتراق النفسي، حيث خلصت

الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العيّنة جاء بدرجة متوسطة، مع وجود فروق تعزى لمتغير نمط الإدارة وراتب المعلمات، وعدم وجود فروق تعزى لعدد الطلبة.

هدفت دراسة إشيباشي وآخرون (Ishibashi et al, 2022) إلى فحص الاحتراق النفسي والعوامل المرتبطة به لدى مربيات رياض الأطفال، وقد تم إجراء منهج بحث مسحي، وجمعت البيانات باستخدام مقياس الاحتراق النفسي ومقياس التكيّف، على عيّنة معلمات رياض الأطفال التي تكوّنت من (442) معلمة في محافظة نكازاكي في اليابان، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي وبين كيفية التعامل مع أطفال الروضة.

هدفت دراسة ما وآخرون (Ma et al, 2021) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة الذهنية والاحتراق النفسي لدى معلمي رياض الأطفال في الصين، من خلال منهج بحث وصفي، ومقياس لِ التقدير الذاتي والوعي الذهني ومقياس الاحتراق النفسي، وتم جمع البيانات من عيّنة البحث المتمثلة بِ (515) معلمًا في رياض الأطفال، وقد خلصت الدراسة إلى أن اليقظة الذهنيّة تساعد في تخفيض مستوى الاحتراق النفسي.

هدفت دراسة محمد (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين رأس المال النفسي والرضا الوظيفي والاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة القاهرة والزقازيق وبني سويف، من خلال منهج بحث وصفي ارتباطي، واستخدام مقياس رأس المال النفسي، ومقياس الرضا الوظيفي ومقياس الاحتراق النفسي، على عينة الدراسة المكوّنة من (110) معلمة، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى رأس المال النفسي مرتفع، ومستوى الرضا الوظيفي مرتفع، أما مستوى الاحتراق النفسي جاء متوسط لدى عينة الدراسة، وكذلك كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين رأس المال النفسي

والاحتراق النفسي، وقد وجدت الدراسة أن لا توجد علاقة بين متوسط إجابات عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل الأكاديمي.

هدفت دراسة وريوش (2021) إلى الكشف عن علاقة الثقة التنظيمية بالاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في بغداد، من خلال منهج بحث وصفي، طبق على عيّنة طبقية عشوائية المكوّنة من (150) معلمة، حيث جمعت البيانات باستخدام مقياس الساعدي للثقة التنظيمية ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وقد خلصت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين الثقة التنظيمية والاحتراق النفسي، وأن مستوى الثقة التنظيمية عالٍ، وأن مستوى الاحتراق النفسي قليل لدى عينة الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيري التخصص وسنوات الخدمة.

هدفت دراسة تشينغ وآخرون (Cheng et al, 2020) إلى الكشف عن اليقظة الذهنية والاحتراق النفسي والذكاء العاطفي كمتغير وسيط للكشف عن علاقة اليقظة الذهنية بالاحتراق النفسي، من خلال معلمي رياض الأطفال في الصين، من خلال منهج بحث وصفي، واستخدام مقياس اليقظة الذهنية، ومقياس الاحتراق النفسي ومقياس الذكاء العاطفي، على عينة الدراسة المكوّنة من (511) معلمة في رياض الأطفال، وقد خلصت الدراسة إلى أن اليقظة الذهنية قد تكون مفيدة في تخفيف الاحتراق النفسي لدى معلمي رياض الأطفال من خلال المتغير الوسيط الذكاء العاطفي.

هدفت دراسة تشيخ وآخرون (Čech et al, 2020) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في جنوب مورافيا في الجمهورية التشيكية، من خلال منهج بحث وصفي، طبق على عينة مكونة من (485) معلمة، واستخدام مقياس ماسلاش

للاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي منخفض نسبيًا لدى عينة الدراسة، وأن مستوى الرضا الوظيفي مرتفع.

هدفت دراسة جي ويو (Ji & Yue, 2020) إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي في رياض الأطفال والاحتراق النفسي للمعلمين، من خلال منهج بحث وصفي، واستخدام مقياس المناخ التنظيمي لرياض الأطفال ومقياس الصراع بين العمل والصراع بين معلمي رياض الأطفال ومقياس الاحتراق النفسي، على عينة الدراسة المكوّنة من (436) معلمة في رياض الأطفال في مقاطعة خان في الصين، وقد خلصت الدراسة إلى أن المناخ التنظيمي لرياض الأطفال يرتبط بشكل إيجابي مع العمل والأسرة والاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال.

هدفت دراسة لي وآخرون (Li et al, 2020) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في تيانجين في الصين، من خلال منهج بحث وصفي، واستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي لجمع بيانات عينة الدراسة المكونة من (1795) معلمًا، وقد خلصت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة مرتفع، وقد ارتبط مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة بمتغير الوزن، ونوع المدرسة، والرضا عن الدخل، والاكتئاب والاجهاد الملحوظ على مجتمع الدراسة.

هدفت دراسة عبد البصير وآخرون (2020) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال، من خلال منهج بحث وصفي، طبق على عيّنة الدراسة المكوّنة من (50) معلمة من معلمات رياض الاطفال في مدارس تابعة لإدارتي المعصرة والجيزة في محافظة القاهرة،

حيث جمعت البيانات باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وقد خلصت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال يعانين من الاحتراق النفسي.

هدفت دراسة كوليركس وآخرون (Koulierakis et al, 2018) إلى التعرف علو مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي المرحلة ما قبل الابتدائية ورياض الاطفال في أثينا في اليونان، من خلال منهج بحث وصفي، واستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس جودة الحياة، على عينة الدراسة المكونة من (415) معلم، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي متوسط إلى عالٍ، وأن مستوى جودة الحياة بين مرضي إلى عالٍ، وأن مستوى الاحتراق النفسي أعلى لدى أفراد العينة المثبتين في عملهم، والأكبر سنًا، والأرامل، والأكثر خبرة وتعليمًا، والذين يعانون من مشاكل صحية.

هدفت العدوان والخياط (Al Adwan & Al Khayat, 2017) إلى التعرف إلى مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات جيل الطفولة المبكرة، وكذلك التعرف إلى أسباب الاحتراق النفسي من وجهة نظر المعلمين، حيث عمد الباحثان إلى المنهج البحثي الكمي والنوعي، على عيّنة الدراسة المكوّنة من (96) معلمة من مدارس الأطفال في مديرية السلط، وجمعت البيانات باستخدام مقياس ماسلاش وكذلك المقابلات، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى عيّنة الدراسة متوسط إلى عالٍ، وأن ضغط العمل، الراتب المنخفض والعلاقة الإدارية مع أولياء الأمور، هي من أسباب الاحتراق النفسي.

3.5.2 ثالثًا: الدراسات المتعلقة بالهُويّة الذاتيّة:

هدفت دراسة الجبوري (2024) إلى الكشف عن مستوى الكفاية الذاتية ومستوى هوية الذات لدى الأستاذ الجامعي في جامعة تكريت، من خلال منهج بحث وصفي، واستخدام مقياس الكفاية الثقافية ومقياس هوية الذات، على عينة عشوائية مكونة من (300) أستاذ وأساتذة في جامعة تكريت، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى الكفاية الثقافية جاء عالٍ، وكذلك مستوى هوية الذات جاء عالٍ لدى عينة الدراسة، وقد كشفت الدراسة أيضًا عن وجود علاقة بين الكفاية الثقافية وهوية الذات.

هدفت دراسة جونوه وآخرون (Junoh et al, 2022) إلى الكشف عن علاقة تصورات معلمي مرحلة الطفولة المبكرة عن الجاذبية الجسدية والصحة بالهُويّة الذاتيّة، من خلال منهج بحث وصفي ارتباطي، واستخدام مقياس الجاذبية الجسدية، ومقياس الصحة للمعلمين، ومقياس الهُويّة الذاتيّة، على عينة عشوائية تشكلت من (278) من طلبة كليات التربية في قسم الطفولة المبكرة، في مدينة ب، في كوريا الجنوبية، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الجاذبية الجسدية والصحة والهوية الذاتية طلبة المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة، وأن متوسط الجاذبية الجسدية جاء بمستوى أقل من الطبيعي، وأن متوسط الصحة، ومتوسط الهُويّة الذاتيّة جاء بمستوى متوسط.

هدفت دراسة محجوب (2020) إلى قياس أثر الهُويّة الذاتيّة الرياديّة إلى المخاطرة والإبداعية والمعوقات المدركة على النيّة الرياديّة لطلاب المراحل الأخيرة في الدراسة الجامعية والطلبة حديثي التخرج من الجامعات المصرية الحكومية، من خلال عيّنة عشوائية منتظمة شملت (384) من طلبة الجامعات في جمهورية مصر من المراحل الأخيرة للدراسة الجامعية، من خلال منهج البحث الوصفي

وجمعت البيانات باستخدام أداة استقصائية متمثلة بمقياس لكل من متغيرات الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك أثر للهُويّة الذاتيّة الرياديّة على نيّة الريادة.

هدفت دراسة الغيدان (2020) إلى التعرف إلى هُويّة الذات كمتغيّر وسيط في العلاقة بين التوافق النفسي والتفكير الإيجابي، من خلال منهج بحث وصفي، تم إجراءه على عيّنة عشوائية مكوّنة من (168) من طلبة كلية التربية في جامعة المجمعة، وجمعت البيانات باستخدام مقياس الهُويّة الذاتيّة، مقياس التوافق النفسي ومقياس التفكير الإيجابي، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوافق النفسي والتفكير الإيجابي على هُويّة الذات، وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوافق النفسي وهُويّة الذات، ووجود علاقة عكسية بين التفكير الإيجابي وهُويّة الذات لدى عيّنة الدراسة.

هدفت دراسة محمود وحسن (2018) إلى الكشف عن مدى الرضا الوظيفي وعلاقته بتطور الهُويّة، من خلال منهج بحث وصفي، تم إجراءه على عيّنة عشوائيّة طبقيّة مكوّنة من (350) معلم ومعلمة الصف الأول الابتدائي من مجتمع معلمي الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد والبالغ عدده (63333) معلم ومعلمة، وجمعت البيانات باستخدام مقياس الرضا الوظيفي ومقياس تطور الهُويّة، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي وتطور الهُويّة، وأن عيّنة الدراسة تتمتع برضا وظيفي بمستوى عالٍ، وتطور هُويّة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي وتطور الهُويّة.

هدفت دراسة يونس (2018) إلى الكشف عن علاقة أزمة تشكل الهُويّة والصلابة النفسيّة ومتغيرات أخرى لدى طالبات معلمات رياض الأطفال في كلية التربية في جامعة المنوفية، من خلال

المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات باستخدام مقياس أزمة الهُويّة ومقياس الصلابة النفسيّة، والذي تم توزيعهما على عيّنة الدراسة المكوّنة من (150) طالبة، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى أزمة الهُويّة والصلابة النفسيّة.

هدفت دراسة ريد (Reid, 2017) إلى الكشف عن تكوينات الهويّة الذاتيّة للمعلمين والممارسات التي يقوم بها المعلمون خلال عملهم في الغرف الصفية، وكذلك الكشف عن العلاقة بين العلاقة بين المناخ التعليمي وعلاقته بالهوية الذاتية، من خلال منهج بحث كيفي، وعينة مكونة من 4 معلمين في المدارس الثانوية في منطقة حضرية في الغرب الأوسط من الولايات المتحدة، واستقصاء سردي لقصص حياتهم، وقد خلصت الدراسة إلى أن التجارب التي رواها المعلمون كانت قصص تمكين، أو قصص شك وقد أثرت في الهُويّة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة وتفاعلهم مع الطلبة في الغرف الصفية.

هدفت دراسة الهمص وإسماعيل (2017) إلى الكشف عن مستوى هوية الذات ومستوى التوافق النفسي لدى مرضى الكلى في محافظات غزة، من خلال منهج بحث وصفي تحليلي، وباستخدام مقياس هوية الذات ومقياس التوافق النفسي، على عينة تشكلت من (90) مريض ومريضة بالفشل الكلوي في المحافظة الجنوبية والمحافظة الشمالية في غزة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين هوية الذات والتوافق النفسي، وأن مستوى هوية الذات جاء مرتفع وبنسبة (69.9) لدى أفراد عينة الدراسة، ولا توجد فروق في مستوى هوية الذات تعزى إلى متغير: العمر، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي، ومكان السكن.

4.5.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على دراسات سابقة عربية وأجنبية، بهدف إجراء الدراسة الحالية، كان من المنطقي وجود تباين وتفاوت واتفاق بين الدراسات في المعايير المختلفة، بدايةً من تباين عناوين الدراسات، وأهدافها، ومتغيراتها، ومجتمعاتها وعيناتها، وحدودها الزمانية والمكانية، وصولًا لنتائجها التي تباين قسم منها واتفق آخر، واختلاف أداة الدراسة، موضحةً بالآتي:

توصلت الباحثة للعديد من الدراسات التي تبحث في مهارات التفكير، والاحتراق النفسي، والهوية الذاتية، إلا أنها أدرجت تحت عنوان الدراسات السابقة، وقد بلغت (38) دراسة منها الأجنبية والعربية، وُجد أن هناك اتفاق في المتغيرات، ولكن من غير حصرها في دراسة شمولية للمتغيرات سوية، فبعض الدراسات تتعرض لمتغير واحد، وبعضها لمتغيرين معًا، (مهارات التفكير والاحتراق النفسي والهوية الذاتية)، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع قسم من الدراسات السابقة بعينة الدراسة وهم مربيات رياض الأطفال، كدراسة أبو الهيجا وفريحات (2022)، ودراسة عبد البصير وآخرون (2020) وغيرها، وكذلك اتفقت بالمنهج البحثي الوصفي مع دراسة أبو الهيجا وفريحات (2022)، لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة الإثراء في الأدب التربوي، وإعداد الأداة، وتميزت عنها في كونها تكشف عن مستوى المتغيرات: أنماط التفكير، والاحتراق النفسي، والهُويّة الذاتية، في ضوء المتغيرات: سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني، والتحقق من العلاقة بينهما، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث بغية تحقيق نتائج أداء أفضل في التوجيه والتأهيل المهني، والذي يعود بالفائدة على المربيات ومن ثم على ناشئة المستقبل، إضافة إلى إحداث تأثير علمي في مجال علم النفس عامة والمعرفي في نظرية هيرمان خاصة، لقلة الدراسات في مجتمع

البحث والعمل على تنمية مهارات التفكير والخفض من مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهوية الذاتية.

خلصت الدراسات السابقة حول مفهوم أنماط التفكير إلى الكشف عن أنماط التفكير لدى المعلمون، حيث اتفقت دراسة حسينات (2023) ودراسة النفيش (2020) ودراسة أويار وآخرون (2018) مع الدراسة الحالية في أن النمط العقلاني (A) كان الأكثر شيوعًا، واتفقت دراسة الحربي والرشيدي (2023) ودراسة مومني (2023) ودراسة سكران (2016) في أن النمط المنظم (B) كان الأكثر شيوعًا، واتفقت دراسة مالح وآخرون (2018) ودراسة أبيدين وسنبيرسي (2018) أن النمط الإبداعي (D) هو الأكثر شيوعًا، واتفقت دراسة حسن والشمري (2023) ودراسة غريب وصابر (2023) في أن النمط العاطفي الاجتماعي (C) هو الأكثر شيوعًا.

تفاوتت نتائج الدراسات السابقة في مستوى الاحتراق النفسي، حيث كشفت دراسة السنوسي (2024) ودراسة مصطفى (2023) ودراسة لي وآخرون (2020) دراسة عبد البصير وآخرون عن مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي، اتفقت دراسة أبو عطية (2024) ودراسة أبو الهيجا وفريحات (2022) ودراسة محمد (2021) ودراسة كوليركس (2019) ودراسة العدوان والخياط (2017) في أن مستوى الاحتراق النفسي جاء بدرجة متوسطة، واتفقت دراسة الجبور والمومني (2023) ودراسة وريوش (2021) ودراسة تشيخ وآخرون (2020) في أن مستوى الاحتراق النفسي جاء منخفض.

تفاوتت نتائج الدراسات السابقة حول نتائج مستوى الهوية الذاتية، وقد جاء في دراسة جونوه وآخرون(2022) أن مستوى الهوية الذاتية متوسط، واتفقت دراسة جبوري (2024) ودراسة الهمص وإسماعيل (2017) والدراسة الحالية في أن مستوى الهوية الذاتية جاء مرتفع.

وقد كشفت الدراسات السابقة عن وجود علاقة بين اليقظة الذهنية والاحتراق النفسي، حيث تساعد اليقظة الذهنية في خفض الاحتراق النفسي، كدراسة ما وآخرون (2021) ودراسة تشينغ وآخرون (2020)، وبينت دراسة الجبور والمومني (2023) أن هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مفصل لمتغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

لتحقيق اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، إذ يساعد المنهج الوصفي الارتباطي على فهم ووصف الظاهرة وصفاً كمياً دقيقاً، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، والبالغ عددهم (892) معلمة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم (المعارف) للعام الدراسي (2024–2025). والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي.

الجدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	العدد	النسبة
لقب أول: بكالوريوس	624	%69.9
لقب ثان: ماجستير	268	%30.1
المجموع	892	%100

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

أولاً– العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (40) معلمة من معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً– عينة الدراسة (Sample Study): حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون (Robert Mason)، إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، كما في المعادلة الآتية:

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

حجم المجتمع

M

قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة معامل الخطأ (0.05)

S

على الدرجة (1.96)

نسبة توافر الخاصية وهي 0.50 P

النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50 Q

وقد بلغ حجم العينة (269) معلمة من معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، وقد اختيرت عينة الدراســـة بالطريقة العشـــوائية الطبقية، وفقاً إلى متغير المؤهل الأكاديمي، والجدول (2.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي، كما يوضح الجدول (3.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية (التصنيفية):

الجدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	العدد	النسبة
لقب أول: بكالوريوس	188	69.9%
لقب ثان: ماجستير	81	30.1%
المجموع	269	%100

الجدول (3.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية (التصنيفية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
المؤهل الأكاديمي	لقب أول: بكالوريوس	188	69.9
	لقب ثاني: ماجستير	81	30.1
	المجموع	269	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 8 أعوام	99	36.8
	من 8 إلى 16 عام	49	18.2
	أكثر من 16 عام	121	45.0
	المجموع	269	100.0
درجة التطور المهني	من 1–2 درجة	85	31.6
	من 3–4 درجة	64	23.8
	من 5–6 درجة	98	36.4
	من 7–8 درجة	22	8.2
	المجموع	269	100.0

4.3 أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمُدت ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس مهارات التفكير، ومقياس الاحتراق النفسي، ومقياس الهُويّة الذاتية، كما يلي:

أولاً: مقياس مهارات التفكير:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقاييس مهارات التفكير، قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات التفكير، وذلك

بالاعتماد والاستناد إلى دراسة الحربي (2021)، ودراسة فمام (2020)، ودراسة أحمد (2020)، ودراسة الجاني ومبارك (2016)، ودراسة الهيلات (2015)، ودراسة هيرمان (Herrmann, 1991). قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات التفكير استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (48) فقرة؛ المبينة في الملحق (1)، وزعت الفقرات إلى (4) مجالات هي: المجال الأول التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد، ويعرف أيضاً بالقسم العلوي الأيسر من الدماغ، وتقيسه (12) فقرة؛ وهي الفقرات: (1–12). المجال الثاني التفكير المنظّم ويعرف أيضاً بالقسم السفلي الأيسر من الدماغ، وتقيسه (12) فقرة؛ وهي الفقرات: (13–24). المجال الثالث التفكير الاجتماعي العاطفي ويعرف أيضاً بالقسم السفلي الأيمن من الدماغ، وتقيسه (12) فقرة؛ وهي الفقرات: (25–36). المجال الرابع التفكير الإبداعي/الابتكاري ويعرف أيضاً بالقسم العلوي الأيمن من الدماغ، وتقيسه (12) فقرة؛ وهي الفقرات: (37–48).

ثانياً: مقياس الاحتراق النفسي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الاحتراق النفسي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة بن عمارة وسعيدة (2022)، ودراسة بهلكي (2022)، ودراسة بوخالقة وبن الشيخ (2020)، ودراسة خديجة ومليكة (2020)، ودراسة طايبي (2013) ودراسة ماسلاش Maslach & Jackson, (1981) ودراسة الطوالبة (1999)، قامت الباحثة ببناء مقياس الاحتراق النفسي استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (25) فقرة؛ المبينة في الملحق (1)، وزعت الفقرات

إلى (3) مجالات هي: المجال الأول الإجهاد الانفعالي، وتقيسه (9) فقرات؛ وهي الفقرات (1–9). المجال الثاني تبلد المشاعر، وتقيسه (8) فقرات؛ وهي الفقرات (10–17). المجال الثالث نقص الشعور بالإنجاز، وتقيسه (8) فقرات؛ وهي الفقرات (18–25).

ثالثاً: مقياس الهُويّة الذاتية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الهُويّة الذاتية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة الصبان وبسيوني (2021)، ودراسة الرشيدي (2021)، ودراسة الشهري والخوالدة (2020)، ودراسة عمر (2019)، ودراسة المرتضى (2018)، ودراسة برجي (2018)، ودراسة زيد (2018)، ودراسة العسال (2016)، ودراسة أحمد والعسال (2015)، ودراسة أبو شنب (2014)، ودراسة رايس (Rice, 2005). قامت الباحثة ببناء مقياس الهُويّة الذاتية استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (39) فقرة؛ المبينة في الملحق (1)، وزعت الفقرات إلى (3) مجالات هي: المجال الأول مفهوم الذات، وتقيسه (13) فقرة؛ هي الفقرات: (1–13). المجال الثاني التواصل مع الآخرين، وتقيسه (13) فقرة؛ وهي الفقرات: (14–26). المجال الثالث الإنجاز والطموح، وتقيسه (13) فقرة؛ وهي الفقرات: (27–39).

1.4.3 الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات)

أولًا: الصدق: للتحقق من صدق مقاييس الدراسة تم استخدام نوعين من الصدق؛ كالآتي:

أ. صدق المحتوى (Content Validity) لمقاييس الدراسة (صدق المحكمين)

للتحقق من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة الثلاثة: مقياس مهارات التفكير، ومقياس الاحتراق النفسي، ومقياس الهُويّة الذاتية، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على (12) محكمًا من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي، كما هو موضح في ملحق (2)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقاييس، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكل منها، المبينة في الملحق (3).

ب. صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

للتحقق من صدق بناء المقياس وفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الثلاثة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلمة من معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

استخدم صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية، كما هو مبين في الجداول (4.3)، (5.3)، (6.3):

الجدول (4.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات التفكير بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=40)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد			التفكير المنظّم			التفكير الاجتماعي العاطفي			التفكير الإبداعي/الابتكاري		
1	.78**	.71**	3	.46**	.33*	4	.65**	.62**	6	.78**	.66**
2	.58**	.53**	7	.65**	.70**	5	.45**	.30*	14	.58**	.62**
9	.57**	.49**	8	.64**	.62**	13	.22	.16	15	.44**	.35*
10	.56**	.53**	12	.28	.21	17	.49**	.46**	16	.59**	.51**
11	.80**	.73**	23	.57**	.42**	18	.50**	.47**	19	.75**	.78**
21	.72**	.64**	26	.43**	.47**	20	.41**	.31*	25	.28	-.00
22	.48**	.36*	30	.79**	.73**	24	.19	.13	28	.64**	.38*
32	.65**	.65**	31	.15	.12	27	.54**	.46**	29	.72**	.63**
33	.27	.31*	34	.51**	.48**	35	.67**	.70**	37	.70**	.60**
41	.63**	.65**	40	.58**	.55**	36	.67**	.74**	38	.56**	.42**
47	.73**	.66**	42	.74**	.59**	39	.56**	.55**	44	.64**	.79**
48	.61**	.55**	46	.68**	.69**	43	.74**	.76**	45	.59**	.82**
درجة كلية للبُعد	.92**		درجة كلية للبُعد	.90**		درجة كلية للبُعد	.92**		درجة كلية للبُعد	.86**	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)** ****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (4.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات: (12، 13، 24، 25، 31، 33)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتم حذفها من المقياس بصورته النهائية، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.31–.82)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (12، 13، 24، 25، 31، 33) المبينة في الملحق (4)، وأصبح عدد فقرات المقياس (42) فقرة للتطبيق على العينة النهائية.

الجدول (5.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحتراق النفسي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=40)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الإجهاد الانفعالي			تبلد المشاعر			نقص الشعور بالإنجاز	
1	.48**	.30*	3	.73**	.65**	5	.49**	.45**
2	.41**	.13	4	.74**	.60**	6	.49**	.18
7	.55**	.31*	8	.66**	.67**	9	.64**	.57**
13	.67**	.30*	11	.83**	.76**	10	.54**	.38*
14	.76**	.57**	12	.86**	.77**	15	.53**	.62**
19	.25	.78**	17	.45**	.43**	16	.42**	.16
20	.60**	.20	18	.75**	.71**	21	.29	.39*
23	.57**	.47**	22	.81**	.77**	25	.71**	.71**
24	.47**	.54**	-	-	-	-	-	-
درجة كلية للمجال **69.			درجة كلية للمجال**92.			درجة كلية للمجال**80.		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (5.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات: (2، 6، 16، 19، 20، 21)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.30 – .86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فقد حذفت الفقرات: (2، 6، 16، 19، 20، 21) المبينة في الملحق (4)، وأصبح عدد فقرات المقياس (19) فقرة للتطبيق على العينة النهائية.

الجدول (6.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الهُويّة الذاتية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=40)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	مفهوم الذات			التواصل مع الآخرين			الإنجاز والطموح	
1	.74**	.82**	2	.62**	.65**	3	.83**	.83**
5	.76**	.82**	6	.70**	.78**	4	.64**	.74**
10	.46**	.13	7	.74**	.78**	8	.53**	.55**
11	.59**	.28	13	.53**	.29	9	.60**	.57**
12	.35*	.11	14	.32*	-.01	15	.34*	.21
17	.33*	.43**	19	.70**	.66**	16	.39*	.27
18	.64**	.79**	20	.61**	.65**	21	.81**	.83**
25	-.02	.04	24	.63**	.68**	22	.19	.03
26	.71**	.81**	27	.68**	.66**	23	.34*	.35*
32	.68**	.80**	28	.63**	.61**	29	.64**	.56**
33	.78**	.86**	31	.67**	.55**	30	.82**	.82**
38	.65**	.69**	34	.03	.05	35	.24	.15
39	.66**	.41**	37	.61**	.46**	36	.24	.31*
درجة كلية للمجال**.87			درجة كلية للمجال**.86			درجة كلية للمجال**.91		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (6.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات: الفقرات: (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 22، 25، 34، 35، 36)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.33 – .86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فقد حذفت الفقرات: (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 22، 25، 34، 35، 36) المبينة في الملحق (4)، وأصبح عدد فقرات المقياس (27) فقرة للتطبيق على العينة النهائية.

ثانيًا: الثبات لمقاييس الدراسة، للتحقق من ثبات مقاييس الدراسة تم الآتي:

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (7.3) يوضح ذلك:

الجدول (7.3): قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مهارات التفكير	التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	10	.82
	التفكير المنظّم	10	.82
	التفكير الاجتماعي العاطفي	10	.78
	التفكير الإبداعي/الابتكاري	11	.85
	مهارات التفكير ككل	42	.95
الاحتراق النفسي	الإجهاد الانفعالي	6	.68
	تبلد المشاعر	8	.84
	نقص الشعور بالإنجاز	5	.72
	الاحتراق النفسي ككل	19	.87
الهُويّة الذاتية	مفهوم الذات	9	.88
	التواصل مع الآخرين	10	.87
	الإنجاز والطموح	8	.83
	الهُويّة الذاتية ككل	27	.95

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس مهارات التفكير تراوحت ما بين (.78–.85)، وللدرجة الكلية بلغت (.95). بينما تراوحت قيم معاملات الثبات لمقياس الاحتراق النفسي ما بين (.68–.84)، وللدرجة الكلية بلغت (.87). أما قيم معاملات ثبات

كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الهُويّة الذاتية، فقد تراوحت ما بين (.83–.88)، وللدرجة الكلية بلغت (.95)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأدوات الثلاث قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.4.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً– مقياس مهارات التفكير: تكون مقياس مهارات التفكير في صورته النهائية من (42) فقرة، موزعة على أربعة مجالات كما هو موضح في ملحق (5)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمهارات التفكير. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ثانياً– مقياس الاحتراق النفسي: تكون مقياس الاحتراق النفسي في صورته النهائية من (19) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (5)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للاحتراق النفسي باستثناء الفقرة: (8)؛ إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، نادرًا (2) درجتان، أبدًا (1)، درجة واحدة.

ثالثاً– مقياس الهُويّة الذاتية: تكون مقياس الهُويّة الذاتية في صورته النهائية من (27) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (5)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للهُويّة الذاتية، باستثناء الفقرات: (15، 27)؛ إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها بالاتجاه

السلبي. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من: مهارات التفكير، والاحتراق النفسي، والهُويّة الذاتية لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (5-1) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

الجدول (8.3): درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة

مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	3.67 - 2.34
مستوى مرتفع	5 -3.68

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات الرئيسة، وهي:

- مهارات التفكير.
- الاحتراق النفسي.
- الهُويّة الذاتية.

المتغيرات المستقلة (المتغيرات التصنيفية – الديموغرافية):

- المؤهل الأكاديمي: وله مســـتويان، هما: (1- لقب أول: بكالوريوس، 2- لقب ثاني: ماجستير).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات، هي: (1- أقل من 8 أعوام، 2- من 8 إلى 16 عام، 3- أكثر من 16 عام).
- درجة التطور المهني: ولها أربعة مســـتويات، هي: (1- من 2-1 درجة، 2- من 3-4 درجة، 3- من 5-6 درجة، 4- من 8-7 درجة).

6.3 إجراءات وخطوات تنفيذ الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.

2. تحديد مجتمع الدراسة.
3. تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (40) من معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، واقتراح البرنامج لتنمية مهارت التفكير وخفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهُويّة الذاتيّة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

7.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزمة الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

2- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، بهدف فحص صدق البناء.

3- للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.

4- للإجابة عن الفرضية الأولى استخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، بهدف فحص العلاقات بين المقاييس.

5- للإجابة عن الفرضية الثانية والثالثة استخدم اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل"(MANOVA "without Interaction") لفحص الفروق بين متوسطات كل من: مهارات التفكير، والاحتراق النفسي، والهُويّة الذاتية تبعاً إلى متغيرات الدراسة الديمغرافية.

6- اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، بين مستويات المتغيرات التي تحتوي على ثلاثة مستويات فأكثر والدالة إحصائيًا.

7- للإجابة عن الفرضية الرابعة استخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، بهدف فحص العلاقات بين المقاييس.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وهي كما يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى مهارات التفكير لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس مهارات التفكير لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس مهارات التفكير وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	4.29	0.381	85.8	مرتفع
2	2	التفكير المنظّم	4.27	0.410	85.4	مرتفع
3	3	التفكير الاجتماعي العاطفي	4.23	0.383	84.6	مرتفع
4	4	التفكير الإبداعي/الابتكاري	3.84	0.491	76.8	مرتفع
		المتوسط الكلي لمهارات التفكير	4.15	0.369	83.0	مرتفع

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ككل بلغ (4.15)، وبنسبة مئوية (83.0%)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس مهارات التفكير فقد تراوحت ما بين (4.29–3.84)، وجاء مجال "التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.29)، وبنسبة مئوية (85.8%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "التفكير الإبداعي/ الابتكاري" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وبنسبة مئوية (76.8%)، وبمستوى مرتفع. وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس مهارات التفكير كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	20	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساس	4.54	0.775	90.8	مرتفع
2	11	أستفسر عن أشياء لا افهمها وأحب المعرفة	4.53	0.550	90.6	مرتفع
3	1	أعتقد ان أسلوب (الخطوة تلو الخطوة) هو الاسلوب الافضل في حل المشكلات	4.50	0.544	90.0	مرتفع
4	19	أفضل أن أكون معروفا بأنني مصدر ثقة، بدلًا من أن أعرف بأنني خيالي	4.39	0.617	87.8	مرتفع
5	9	أكون أكثر حيوية ونشاط لإنجاز المهام في النهار	4.33	0.678	86.6	مرتفع
6	27	المنطق هو أسلوبي في التعامل مع المواقف	4.29	0.639	85.8	مرتفع
7	35	أعتقد أنني قادرةً على حل المشكلات التي أواجِهُهَا	4.24	0.684	84.8	مرتفع
8	2	أكره الأمور الغامضة غير معروفة النتائج	4.22	0.825	84.4	مرتفع
9	42	أفضل إعطاء تعليمات محددة للذين لا يهتمون بتفاصيل الأشياء	4.19	0.735	83.8	مرتفع
10	41	أشعر أن القوانين يجب تطبيقها بحزم وشدة	4.10	0.903	82.0	مرتفع
11	10	أمتلك مهارات تكنولوجية تمكنني من التعامل مع التقنيات	3.84	0.826	76.8	مرتفع

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد تراوحت ما بين (4.54–3.84)، وجاءت فقرة "اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساس" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.54)، وبنسبة مئوية (90.8%)،

وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أمتلك مهارات تكنولوجية تمكنني من التعامل مع التقنيات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وبنسبة مئوية (76.8%)، وبمستوى مرتفع.

2) مجال التفكير المنظّم

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير المنظّم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	36	أفضل البيئة الهادئة والمرتبة والمنظمة	4.51	0.621	90.2	مرتفع
2	34	أرى أن التنظيم الجيد والتخطيط الدقيق للوقت أمران ضروريان لحل المشكلات الصعبة	4.49	0.602	89.8	مرتفع
3	26	أبذل جهودًا مكثفة للحصول على أفضل النتائج	4.42	0.603	88.4	مرتفع
4	7	من المهم بالنسبة لي أن يكون كل شيء في مكانه	4.33	0.645	86.6	مرتفع
5	40	أهتم بأدق التفاصيل في الأشياء	4.26	0.727	85.2	مرتفع
6	8	أعتبر نفسي شخصًا منظمًا بدرجة عالية	4.25	0.671	85.0	مرتفع
7	21	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ، واليد اليسرى أستخدمها بعض الشيء	4.20	0.922	84.0	مرتفع
8	3	أميل إلى أفضل الأفكار عندما لا أفعل شيئًا محددًا	4.13	0.796	82.6	مرتفع
9	22	أمتلك مهارة عالية في إدارة الوقت	4.08	0.718	81.6	مرتفع
10	28	معرفة سبب حدوث الشيء (لماذا) أهم وأفضل بالنسبة لي من معرفة كيفية حدوثه (كيف)	4.03	0.775	80.6	مرتفع

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التفكير المنظّم تراوحت ما بين (4.51 - 4.03)، وجاءت فقرة " أفضل البيئة الهادئة والمرتبة والمنظمة

" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.51) وبنسبة مئوية (90.2%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " معرفة سبب حدوث الشيء (لماذا) أهم وأفضل بالنسبة لي من معرفة كيفية حدوثه (كيف)" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبنسبة مئوية (80.6%)، وبمستوى مرتفع.

3) مجال التفكير الاجتماعي العاطفي

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير الاجتماعي العاطفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	37	يميّزني أنني اجتماعية وعلاقتي طيّبة مع الآخرين	4.54	0.588	90.8	مرتفع
2	4	أحب الناس الذين يثقون في استنتاجاتهم	4.54	0.637	90.8	مرتفع
3	29	أشعر بالحماس عند سماع أفكار جديدة	4.46	0.588	89.2	مرتفع
4	15	استخدم لغة الجسد والحركات وتعابير الوجه خلال الشرح والتعليم	4.46	0.614	89.2	مرتفع
5	16	أتعاطف مع الآخرين بدرجةٍ عالية	4.36	0.659	87.2	مرتفع
6	33	أستطيع تغيير نبرات الصوت عند الشرح والتعليم	4.35	0.720	87.0	مرتفع
7	5	أفضل العمل في فريق أكثر من العمل منفردًا	4.22	0.758	84.4	مرتفع
8	30	أمتلك قدرة عالية في التعبير عن أفكاري	4.21	0.710	84.2	مرتفع
9	23	تزودني أحلام اليقظة بالدافع لحل الكثير من المشكلات المهمة	3.80	0.843	76.0	مرتفع
10	18	أميل إلى الاعتماد على الانطباع الأول عند الحكم على الموقف أكثر من الاعتماد على تحليله	3.32	1.048	66.4	متوسط

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التفكير الاجتماعي العاطفي تراوحت ما بين (4.54 - 3.32)، وجاءت فقرة "يميّزني أنني اجتماعية وعلاقتي طيّبة مع الآخرين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.54)، وبنسبة مئوية (90.8%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أميل إلى الاعتماد على الانطباع الأول عند الحكم على الموقف أكثر من الاعتماد على تحليله" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، وبنسبة مئوية (66.4%)، وبمستوى متوسط.

4) التفكير الإبداعي/الابتكاري

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير الإبداعي/الابتكاري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	39	أمارس الأنشطة كثيرًا في روضتي	4.39	0.618	87.8	مرتفع
2	17	أحب عمل الأشياء في كل مرة بطريقة مختلفة	4.36	0.604	87.2	مرتفع
3	38	أعتبر نفسي مبدعة في عملي بدرجةٍ عاليةٍ جدًا	4.26	0.697	85.2	مرتفع
4	12	أمتلك هوايات ومهارات كثيرة في مجالات متعددة	4.18	0.652	83.6	مرتفع
5	14	تثير فضولي الأفكار والمفاهيم الغريبة	3.96	0.812	79.2	مرتفع
6	25	أستمتع عند قضائي ليومي كاملًا مع أفكاري	3.88	0.894	77.6	مرتفع
7	31	أستطيع بشكل متكرر إيجاد حلول لمشكلاتي بالحدس	3.83	0.815	76.6	مرتفع
8	13	من الصعب أن أقتنع بسهولة	3.67	0.867	73.4	متوسط
9	6	أعتمد على الحدس والإحساس عندما أريد حل مشكلة ما	3.49	1.046	69.8	متوسط
10	32	أُنجز المهام بصورة أفضل في ساعات الليل	3.39	1.116	67.8	متوسط
11	24	أُعاقب أحيانًا لأنني أخالف القوانين وأفعل أشياء يُفترض بي عدم فعلها	2.86	1.123	57.2	متوسط

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التفكير الإبداعي/الابتكاري تراوحت ما بين (4.39 - 2.86)، وجاءت فقرة "أمارس الأنشطة كثيرًا في روضتي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.39)، وبنسبة مئوية (87.8%)، وبمستوى مرتفع،

بينما جاءت فقرة "أُعاقب أحيانًا لأنني أخالف القوانين وأفعل أشياء يُفترض بي عدم فعلها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.86)، وبنسبة مئوية (57.2%)، وبمستوى متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الاحتراق النفسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	الإجهاد الانفعالي	2.25	0.875	45.0	منخفض
2	3	نقص الشعور بالإنجاز	1.71	0.590	34.2	منخفض
3	2	تبلد المشاعر	1.66	0.630	33.2	منخفض
		المتوسط الكلي للاحتراق النفسي	1.87	0.636	37.4	منخفض

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي ككل بلغ (1.87)، وبنسبة مئوية (37.4%)، وبمستوى منخفض. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الاحتراق النفسي فقد تراوحت ما بين (2.25–1.66)، وجاء مجال "الإجهاد الانفعالي"

بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.25)، وبنسبة مئوية (45.0%)، وبمستوى منخفض، بينما جاء مجال "تبلد المشاعر" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.66)، وبنسبة مئوية (33.2%)، وبمستوى منخفض. وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الاحتراق النفسي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال الإجهاد الانفعالي

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإجهاد الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أشعر أن عملي في الروضة يستنفذني انفعاليًا	2.79	1.176	55.8	متوسط
2	11	إن التعامل مع الأطفال طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	2.64	1.219	52.8	متوسط
3	12	أشعر بالضغط النفسي بسبب هذه المهنة	2.37	1.211	47.4	متوسط
4	5	أشعر بالإنهاك حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن عليّ مواجهة يوم عمل جديد	2.19	1.102	43.8	منخفض
5	17	إن العمل بشكل مباشر مع الأطفال يؤدي بي إلى ضغوطٍ شديدة	1.77	0.960	35.4	منخفض
6	18	أشعر وكأنني أشرفتُ على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة	1.77	1.033	35.4	منخفض

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الإجهاد الانفعالي تراوحت ما بين (2.79–1.77)، وجاءت فقرة "أشعر أن عملي في الروضة يستنفذني انفعاليًا" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.79)، وبنسبة مئوية (55.8%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت فقرة "أشعر وكأنني أشرفتُ على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.77)، وبنسبة مئوية (35.4%)، وبمستوى منخفض.

2) مجال نقص الشعور بالإنجاز

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال نقص الشعور بالإنجاز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	أشعر بالحيوية والنشاط	1.86	1.029	37.2	منخفض
2	4	يصعب عليّ معرفة مشاعر أطفال روضتي	1.83	0.915	36.6	منخفض
3	13	يصعب عليّ خلق جو نفسي مريح مع أطفال الروضة	1.75	0.974	35.0	منخفض
4	19	أتعامل بتسرع وعصبية مع المشكلات الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة	1.65	0.874	33.0	منخفض
5	7	أشعر أنه ليس لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس خلال عملي	1.64	0.856	32.8	منخفض
6	15	ليس لدي قدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي	1.51	0.731	30.2	منخفض

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال نقص الشعور بالإنجاز تراوحت ما بين (1.86 - 1.51)، وجاءت فقرة "أشعر بالحيوية والنشاط" في المرتبة

الأولى بمتوسط حسابي قدره (1.86)، وبنسبة مئوية (37.2%) وبمستوى منخفض، بينما جاءت فقرة "ليس لدي قدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.51)، وبنسبة مئوية (30.2%)، وبمستوى منخفض.

3) مجال تبلد المشاعر

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تبلد المشاعر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	14	أشعر برتابة مشاعري وجمودها خلال دوامي في الروضة	2.07	1.168	41.4	منخفض
2	6	أشعر بالانزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي	1.81	1.006	36.2	منخفض
3	3	أصبحتُ أكثر قسوةً مع الناس نتيجة عملي في التدريس	1.80	1.011	36.0	منخفض
4	10	أشعر أن أطفال الروضة يلومونني على بعض مشكلاتهم	1.59	0.798	31.8	منخفض
5	16	أجد صعوبة في التفاعل عاطفيًا مع الآخرين	1.59	0.818	31.8	منخفض
6	15	ليس لدي قدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي	1.51	0.731	30.2	منخفض
7	2	أشعر أنني أتعامل مع بعض الأطفال وكأنهم أشياء لا بشر	1.49	0.892	29.8	منخفض
8	9	حقيقةً لا أهتم بما يحدث لأطفال الروضة من مشكلات	1.45	0.754	29.0	منخفض

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تبلد المشاعر تراوحت ما بين (2.07 - 1.45)، وجاءت فقرة "أشعر برتابة مشاعري وجمودها خلال دوامي في الروضة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.07)، وبنسبة مئوية (41.4%)، وبمستوى

منخفض، بينما جاءت فقرة "حقيقةً لا أهتم بما يحدث لأطفال الروضة من مشكلات في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.45)، وبنسبة مئوية (29.0%)، وبمستوى منخفض.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى الهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، والجدول (10.4) يوضح ذلك:

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الهُويّة الذاتية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	التواصل مع الآخرين	4.43	0.486	88.6	مرتفع
2	1	مفهوم الذات	4.39	0.432	87.8	مرتفع
3	3	الإنجاز والطموح	4.24	0.414	84.8	مرتفع
		الهُويّة الذاتية ككل	4.36	0.413	87.2	مرتفع

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الهُويّة الذاتية ككل بلغ (4.36)، وبنسبة مئوية (87.2%)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الهُويّة الذاتية فقد تراوحت ما بين (4.43–4.24)، وجاء مجال "التواصل مع الآخرين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.43)، وبنسبة مئوية (88.6%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "الإنجاز والطموح" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.24)، وبنسبة مئوية (84.8%)،

وبمستوى مرتفع. وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الهُويّة الذاتية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال التواصل مع الآخرين

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التواصل مع الآخرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	6	أتفاعل مع الآخرين باحترام على الرغم من اختلافنا بالرأي	4.65	0.522	93.0	مرتفع
2	7	أحافظ على التواصل البصري مع من يتحدث إليّ	4.64	0.533	92.8	مرتفع
3	18	أُصغي باهتمام لأهم النقاط في كلام محدثي	4.49	0.627	89.8	مرتفع
4	12	أشعر بتقبل الآخرين لي	4.49	0.650	89.8	مرتفع
5	13	أتقبل آراء الآخرين ونقدهم	4.45	0.607	89.0	مرتفع
6	2	أفهم مشاعر الآخرين	4.44	0.593	88.8	مرتفع
7	19	يمكنني الدفاع عن رأيي دون حرج من الآخرين	4.44	0.676	88.8	مرتفع
8	16	أشعر أني مميّز و مختلف	4.27	0.766	85.4	مرتفع
9	25	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة	4.21	0.920	84.2	مرتفع
10	22	استطيع تكوين صداقات جديدة	4.15	1.024	83.0	مرتفع

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التواصل مع الآخرين تراوحت ما بين (4.65 - 4.15)، وجاءت فقرة "أتفاعل مع الآخرين باحترام على

الرغم من اختلافنا بالرأي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.65)، وبنسبة مئوية (93.0%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أستطيع تكوين صداقات جديدة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وبنسبة مئوية (83.0%)، وبمستوى مرتفع.

2) مجال مفهوم الذات

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال مفهوم الذات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	أقدّر نفسي كوني معلمة روضة	4.68	0.514	93.6	مرتفع
2	24	أنا مؤمنة بقدراتي على الرغم من وجود تحديات	4.58	0.545	91.6	مرتفع
3	1	أشعر بالرضا عن نفسي	4.54	0.569	90.8	مرتفع
4	23	أعرف ميولي واهتماماتي	4.53	0.557	90.6	مرتفع
5	17	أعرف نقاط قوتي ونقاط ضعفي	4.50	0.564	90.0	مرتفع
6	26	أُدرك ما أشعر به وأعرف سببه	4.46	0.588	89.2	مرتفع
7	11	أعرف كيف أسعد نفسي	4.43	0.717	88.6	مرتفع
8	10	لدي قدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة	4.42	0.639	88.4	مرتفع
9	27	أتمنى لو أن لي جسمًا أو شكلًا آخر	3.43	1.453	68.6	متوسط

يتضح من الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مفهوم الذات تراوحت ما بين (4.68 - 3.43)، وجاءت فقرة "أقدّر نفسي كوني معلمة روضة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.68)، وبنسبة مئوية (93.6%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أتمنى لو أن لي جسمًا أو شكلًا آخر" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وبنسبة مئوية (68.6%)، وبمستوى متوسط.

3) مجال الإنجاز والطموح

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإنجاز والطموح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	14	أرغب في تعلم معلومات جديدة لتطوير أدائي	4.67	0.508	93.4	مرتفع
2	3	أثق بأنني سأحقق أهدافي	4.58	0.538	91.6	مرتفع
3	21	أحب التجديد في حياتي	4.56	0.599	91.2	مرتفع
4	4	أضع أهدافًا محددة لحياتي	4.49	0.644	89.8	مرتفع
5	20	أبذل جهدًا كبيرًا لأنجح	4.48	0.661	89.6	مرتفع
6	9	أخطط لعدة أهداف لأحققها في نفس الوقت	4.35	0.672	87.0	مرتفع
7	8	لدي جوائز وتقديرات على إنجازاتي	4.14	0.918	82.8	مرتفع
8	15	أخشى المغامرات والمخاطرة حتى لا أفشل	2.69	1.184	53.8	متوسط

يتضح من الجدول (13.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الإنجاز والطموح تراوحت ما بين (4.67–2.69)، وجاءت فقرة "أرغب في تعلم معلومات جديدة لتطوير أدائي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.67)، وبنسبة مئوية (93.4%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أخشى المغامرات والمخاطرة حتى لا أفشل" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.69)، وبنسبة مئوية (53.8%)، وبمستوى متوسط.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين مهارات التفكير وكل من: الاحتراق النفسي والهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب.

للإجابة عن الفرضية الأولى، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مهارات التفكير وكل من: الاحتراق النفسي الهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير وكل من: الاحتراق النفسي والهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب (ن=269)

	الاحتراق النفسي	الهُويّة الذاتية
التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	-.198**	.501**
التفكير المنظّم	-.201**	.460**
التفكير الاجتماعي العاطفي	-.150**	.466**
التفكير الإبداعي/الابتكاري	-.159**	.380**
مهارات التفكير ككل	-.199**	.504**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يتضح من الجدول (14.4) الآتي:

- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α < .01) بين مهارات التفكير وأبعادها من جهة والاحتراق النفسي من جهة أخرى لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب. فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للتفكير المنطقي العقلاني/الناقد مع الاحتراق النفسي (-.198 = r)، وللتفكير المنظّم (-.201 = r)، وللتفكير الاجتماعي العاطفي (-.150 = r)، وللتفكير الإبداعي/الابتكاري (-.380 = r)، ولمهارات التفكير ككل (-.199 = r). وجاءت العلاقة عكسية سالبة؛ مما يعني أنه كلما ارتفعت درجات مهارات التفكير وأبعادها، انخفض مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات.

- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$) بين مهارات التفكير وأبعادها، من جهة، والهُويّة الذاتية، من جهة أخرى، لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب. فقد بلغت قيمة معامل ارتباط التفكير المنطقي العقلاني/الناقد مع الهُويّة الذاتية ($r = .501$)، والتفكير المنظّم ($r = .460$)، والتفكير الاجتماعي العاطفي ($r = .466$)، والتفكير الإبداعي/الابتكاري ($r = .380$)، ولمهارات التفكير ككل ($r = .504$). وتشير هذه القيم الموجبة إلى أن الارتفاع في درجات مهارات التفكير وأبعادها يرتبط بارتفاع مستويات الهُويّة الذاتية، أي أن المعلمات اللاتي يتمتعن بمهارات تفكير مرتفعة يظهرن إحساساً أقوى بالهُويّة الذاتية.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مهارات التفكير لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير: (المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني).

لاختبار الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغيرات: المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، درجة التطور المهني، والجدول (15.4) يبين ذلك:

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني

المتغير	المستوى	الإحصائي	التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	التفكير المنظّم	التفكير الاجتماعي العاطفي	التفكير الإبداعي/الابتكاري	الدرجة الكلية
المؤهل الأكاديمي	لقب أول: بكالوريوس	M	4.28	4.26	4.21	3.84	4.14
		SD	0.38	0.40	0.38	0.50	0.37
	لقب ثاني: ماجستير	M	4.31	4.29	4.27	3.86	4.18
		SD	0.39	0.42	0.38	0.48	0.37
سنوات الخبرة	أقل من 8 أعوام	M	4.38	4.34	4.36	4.05	4.28
		SD	0.36	0.39	0.36	0.43	0.34
	من 8 إلى 16 عام	M	4.29	4.29	4.23	3.84	4.16
		SD	0.38	0.41	0.37	0.43	0.34
	أكثر من 16 عام	M	4.21	4.21	4.12	3.68	4.05
		SD	0.39	0.42	0.38	0.50	0.37
درجة التطور المهني	من 1–2 درجة	M	4.38	4.34	4.37	4.05	4.28
		SD	0.36	0.39	0.35	0.43	0.34
	من 3–4 درجة	M	4.24	4.22	4.17	3.80	4.10
		SD	0.36	0.37	0.36	0.45	0.33
	من 5–6 درجة	M	4.23	4.25	4.16	3.72	4.08
		SD	0.41	0.44	0.41	0.52	0.40
	من 7–8 درجة	M	4.34	4.21	4.14	3.72	4.10
		SD	0.36	0.42	0.32	0.45	0.32

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة.

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction"، والجدول (16.4) يبين ذلك:

جدول (16.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المؤهل الأكاديمي	التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	0.292	1	0.292	2.095	.149
	التفكير المنظّم	0.321	1	0.321	1.942	.165
	التفكير الاجتماعي العاطفي	1.126	1	1.126	8.474	.004*
	التفكير الإبداعي/الابتكاري	1.079	1	1.079	5.068	.025*
	الدرجة الكلية	0.642	1	0.642	5.123	.024*
سنوات الخبرة	التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	0.899	2	0.449	3.223	.041*
	التفكير المنظّم	0.746	2	0.373	2.259	.107
	التفكير الاجتماعي العاطفي	0.849	2	0.425	3.196	.043*
	التفكير الإبداعي/الابتكاري	1.991	2	0.995	4.674	.010*
	الدرجة الكلية	1.076	2	0.538	4.292	.015*
درجة التطور المهني	التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	0.450	3	0.150	1.077	.359
	التفكير المنظّم	0.491	3	0.164	0.990	.398
	التفكير الاجتماعي العاطفي	0.656	3	0.219	1.647	.179
	التفكير الإبداعي/الابتكاري	0.445	3	0.148	0.697	.555
	الدرجة الكلية	0.359	3	0.120	0.956	.414
الخطأ	التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	36.521	262	0.139		
	التفكير المنظّم	43.289	262	0.165		
	التفكير الاجتماعي العاطفي	34.805	262	0.133		
	التفكير الإبداعي/الابتكاري	55.799	262	0.213		
	الدرجة الكلية	32.825	262	0.125		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (16.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس مهارات التفكير ومجالي: (التفكير الاجتماعي العاطفي، التفكير الإبداعي/الابتكاري) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير المؤهل الأكاديمي، جاءت الفروق لصالح لقب ثاني: ماجستير.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس مهارات التفكير ومجالات: (التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد، التفكير الاجتماعي العاطفي، التفكير الإبداعي/الابتكاري) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس مهارات التفكير ومجالاته لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير درجة التطور المهني.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس مهارات التفكير ومجالات: (التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد، التفكير الاجتماعي العاطفي، التفكير الإبداعي/ الابتكاري) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، أجري اختبار (Scheffe)، والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس مهارات التفكير ومجالاته لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 8 أعوام	من 8 إلى 16 عام	أكثر من 16 عام
التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد	أقل من 8 أعوام	4.38			.171*
	من 8 إلى 16 عام	4.29			
	أكثر من 16 عام	4.21			
التفكير الاجتماعي العاطفي	أقل من 8 أعوام	4.36			.235*
	من 8 إلى 16 عام	4.23			
	أكثر من 16 عام	4.12			
التفكير الإبداعي/الابتكاري	أقل من 8 أعوام	4.05		.205*	.369*
	من 8 إلى 16 عام	3.84			
	أكثر من 16 عام	3.68			
الدرجة الكلية	أقل من 8 أعوام	4.28			.230*
	من 8 إلى 16 عام	4.16			
	من 5-6 درجة	4.05			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (17.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات مهارات التفكير ومجالي: (التفكير المنطقي العقلاني/ الناقد، والتفكير الإبداعي/ الابتكاري) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 8 أعوام) و(أكثر من 16 عام)، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 8 أعوام).

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات مجال: (التفكير الاجتماعي العاطفي) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 8 أعوام) من جهة وكل من: (من 8 إلى 16 عام) و(أكثر من 16 عام)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 8 أعوام).

3.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير: (المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني).

لاختبار الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، درجة التطور المهني، والجدول (18.4) يبين ذلك:

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني

المتغير	المستوى	الإحصائي	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الدرجة الكلية
المؤهل الأكاديمي	لقب أول: بكالوريوس	M	2.19	1.66	1.70	1.85
		SD	.867	.635	.606	.648
	لقب ثاني: ماجستير	M	2.40	1.67	1.73	1.93
		SD	.880	.621	.552	.607
سنوات الخبرة	أقل من 8 أعوام	M	1.97	1.55	1.59	1.70
		SD	.728	.633	.593	.595
	من 8 إلى 16 عام	M	2.20	1.55	1.67	1.80
		SD	.809	.539	.527	.568
	أكثر من 16 عام	M	2.51	1.80	1.82	2.04
		SD	.937	.638	.595	.656
درجة التطور المهني	من 1-2 درجة	M	2.05	1.58	1.60	1.74
		SD	.750	.638	.583	.600
	من 3-4 درجة	M	2.24	1.66	1.74	1.88
		SD	.823	.611	.576	.617
	من 5-6 درجة	M	2.40	1.74	1.75	1.96
		SD	.989	.637	.612	.684
	من 7-8 درجة	M	2.42	1.66	1.80	1.95
		SD	.810	.629	.539	.554

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الاحتراق النفسي، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction")، والجدول (19.4) يبين ذلك:

جدول (19.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المؤهل الأكاديمي	الإجهاد الانفعالي	0.496	1	0.496	0.696	.405
	تبلد المشاعر	0.061	1	0.061	0.158	.691
	نقص الشعور بالإنجاز	0.052	1	0.052	0.152	.697
	الدرجة الكلية	0.006	1	0.006	0.016	.899
سنوات الخبرة	الإجهاد الانفعالي	11.075	2	5.537	7.774	.001*
	تبلد المشاعر	4.380	2	2.190	5.689	.004*
	نقص الشعور بالإنجاز	1.967	2	0.984	2.869	.059
	الدرجة الكلية	5.065	2	2.533	6.575	.002*
درجة التطور المهني	الإجهاد الانفعالي	1.768	3	0.589	0.827	.480
	تبلد المشاعر	1.014	3	0.338	0.878	.453
	نقص الشعور بالإنجاز	0.513	3	0.171	0.499	.683
	الدرجة الكلية	0.890	3	0.297	0.432	.511
الخطأ	الإجهاد الانفعالي	186.636	262	0.712		
	تبلد المشاعر	100.843	262	0.385		
	نقص الشعور بالإنجاز	89.829	262	0.343		
	الدرجة الكلية	100.916	262	0.385		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (19.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الاحتراق النفسي ومجالاته لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغيري: المؤهل الأكاديمي، درجة التطور المهني.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الاحتراق النفسي ومجالي: (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الاحتراق النفسي ومجالي: (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، أجري اختبار **(Scheffe)** والجدول (20.4) يوضح ذلك:

جدول (20.4): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الاحتراق النفسي ومجالي: (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 8 أعوام	من 8 إلى 16 عام	أكثر من 16 عام
الإجهاد الانفعالي	أقل من 8 أعوام	1.97			-.546*
	من 8 إلى 16 عام	2.20			
	أكثر من 16 عام	2.51			
تبلد المشاعر	أقل من 8 أعوام	1.55			-.254*
	من 8 إلى 16 عام	1.55			
	أكثر من 16 عام	1.80			
الدرجة الكلية	أقل من 8 أعوام	1.70			-.338*
	من 8 إلى 16 عام	1.80			
	من 5-6 درجة	2.04			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (20.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات الاحتراق النفسي ومجالي: (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 8 أعوام) و(أكثر من 16 عام)، جاءت الفروق لصالح (أكثر من 16 عام).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات الهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير: (المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني).

لاختبار الفرضية الرابعة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، درجة التطور المهني، والجدول (21.4) يبين ذلك:

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الهُويّة الذاتية تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني

المتغير	المستوى	الإحصائي	مفهوم الذات	التواصل مع الآخرين	الإنجاز والطموح	الدرجة الكلية
المؤهل الأكاديمي	لقب أول: بكالوريوس	M	4.39	4.40	4.24	4.35
		SD	.425	.475	.423	.409
	لقب ثاني: ماجستير	M	4.40	4.49	4.26	4.39
		SD	.453	.506	.395	.424
سنوات الخبرة	أقل من 8 أعوام	M	4.45	4.51	4.33	4.44
		SD	.426	.473	.404	.398
	من 8 إلى 16 عام	M	4.46	4.51	4.29	4.42
		SD	.361	.467	.378	.382
	أكثر من 16 عام	M	4.32	4.32	4.16	4.27
		SD	.456	.487	.422	.423
درجة التطور المهني	من 1–2 درجة	M	4.47	4.54	4.34	4.45
		SD	.405	.444	.362	.365
	من 3–4 درجة	M	4.35	4.40	4.20	4.32
		SD	.427	.534	.431	.448
	من 5–6 درجة	M	4.36	4.32	4.18	4.29
		SD	.458	.481	.442	.425
	من 7–8 درجة	M	4.37	4.54	4.32	4.42
		SD	.424	.426	.373	.376

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الهُويّة الذاتية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الهُويّة الذاتية فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction")، والجدول (22.4) يبين ذلك:

جدول (22.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الهُويّة الذاتية تعزى إلى متغير: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة، ودرجة التطور المهني

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المؤهل الأكاديمي	مفهوم الذات	0.115	1	0.115	0.625	.430
	التواصل مع الآخرين	0.953	1	0.953	4.260	.040*
	الإنجاز والطموح	0.222	1	0.222	1.349	.247
	الدرجة الكلية	0.378	1	0.378	2.308	.130
سنوات الخبرة	مفهوم الذات	0.950	2	0.475	2.576	.078
	التواصل مع الآخرين	1.287	2	0.644	2.878	.058
	الإنجاز والطموح	1.164	2	0.582	3.529	.031*
	الدرجة الكلية	1.114	2	0.557	3.406	.035*
درجة التطور المهني	مفهوم الذات	0.557	3	0.186	1.007	.390
	التواصل مع الآخرين	1.193	3	0.398	1.778	.152
	الإنجاز والطموح	0.762	3	0.254	1.540	.205
	الدرجة الكلية	0.727	3	0.242	1.482	.220
الخطأ	مفهوم الذات	48.331	262	0.184		
	التواصل مع الآخرين	58.597	262	0.224		
	الإنجاز والطموح	43.214	262	0.165		
	الدرجة الكلية	42.852	262	0.164		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (22.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الهُويّة الذاتية ومجالاته باستثناء مجال: (التواصل مع الآخرين) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير المؤهل الأكاديمي، بينما جاءت الفروق دالة إحصائياً على مجال: (التواصل مع الآخرين) لصالح لقب ثاني: ماجستير.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) على مقياس الهُويّة الذاتية ومجال: (الإنجاز والطموح) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) على مقياس الهُويّة الذاتية ومجالاته لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير درجة التطور المهني.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الهُويّة الذاتية ومجال: (الإنجاز والطموح) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، أجري اختبار **(Scheffe)** والجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الهُويّة الذاتية ومجال: (الإنجاز والطموح) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 8 أعوام	من 8 إلى 16 عام	أكثر من 16 عام
الإنجاز والطموح	أقل من 8 أعوام	4.33			.175*
	من 8 إلى 16 عام	4.29			
	أكثر من 16 عام	4.16			
الدرجة الكلية	أقل من 8 أعوام	4.44			.167*
	من 8 إلى 16 عام	4.42			
	من 5–6 درجة	4.27			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتبين من الجدول (22.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات الهُويّة الذاتية ومجال: (الإنجاز والطموح) لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 8 أعوام) و(أكثر من 16 عام)، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 8 أعوام).

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة ومقارنتها بالأدب التربوي؛ حيث تعرض نتائج كل سؤال وتعلل وفق ما سبق في نتائج دراسات سابقة ووفقًا لتفسير الباحثة، عل النحو الآتي:

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما مستوى مهارات التفكير لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

جاء مستوى مهارات التفكير لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب بنسبة مئوية (83.0) وبمستوى مرتفع، وجاء مجال التفكير المنطقي العقلاني في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (85.8) وبمستوى مرتفع؛ وجاءت من فقراته الفقرة التي تنص أن: "اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساس" بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (90.8) وبمستوى مرتفع، أما الفقرة التي تنص أن: "أمتلك مهارات تكنولوجية تمكنني من التعامل مع التقنيات" جاءت بالرتبة (11) وبنسبة مئوية (76.8) وبمستوى مرتفع، ثم تلاه مجال التفكير المنظم في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية (85.4) وبمستوى مرتفع؛ وجاءت من فقراته الفقرة التي تنص أن: "أفضل البيئة الهادئة والمرتبة والمنظمة" بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبنسبة مئوية (90.2)، أما الفقرة التي تنص أن: "معرفة سبب حدوث الشيء (لماذا) أهم وأفضل بالنسبة لي من معرفة كيفية حدوثه (كيف)" جاءت بالرتبة (10) وبمستوى مرتفع وبنسبة مئوية (80.6) وبمستوى مرتفع، ثم مجال التفكير الاجتماعي العاطفي جاء بالمرتبة الثالثة وبنسبة مئوية (84.6) وبمستوى مرتفع؛ وجاءت من فقراته الفقرة التي تنص أن: "يميزني أنني اجتماعية وعلاقتي طيبة مع الآخرين" بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (90.8) وبمستوى مرتفع، أما الفقرة التي تنص أن: "أميل إلى الاعتماد على الانطباع الأول عند الحكم على الموقف اكثر من

الاعتماد على تحليله" بالرتبة (10) وبنسبة مئوية (66.4) وبمستوى متوسط، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة مجال التفكير الإبداعي الابتكاري حيث جاء نسبة مئوية (76.8) بمستوى مرتفع؛ وجاءت الفقرة التي تنص أن: "أمارس الأنشطة كثيرًا في روضتي" بالرتبة الأولى بنسبة مئوية (87.8) وبمستوى مرتفع، أما الفقرة التي تنص أن: "أعاقب أحيانًا لأنني أخالف القوانين وأفعل أشياء يفترض بي عدم فعلها" بالرتبة (11) بنسبة مئوية (57.2) وبمستوى متوسط.

وتتفق هذه النتيجة كليًا مع دراسة حسينات (2023)، ودراسة النفيش (2020)، ودراسة أويار وآخرين (2018)، التي أظهرت نتائجها أن أعلى مستوى هو التفكير المنطقي العقلاني، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الحربي والرشيدي (2023)، في أن أقل أنماط التفكير هو النمط الإبداعي (D)، وتختلف مع دراسة أبيدن وسنبيرسي (2018)؛ حيث بيّنت نتيجتها أن المستوى الأعلى كان في التفكير الإبداعي، بينما كان التفكير الإبداعي هو الأدنى نسبةً والأخير وفق الترتيب مع سائر الأنماط في الدراسة الحالية.

يمكن تفسير هذه النتيجة في كون عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال يعملن في نظام تعليمي يحث على التحليل والاهتمام باللغة والمنطق والدقة، وغفلة المعلمة عن استراتيجيات تدريس تتناسب مع أنماط تفكير مختلفة باختلاف طلبتها، واستخدام طرق تدريس تقليدية لتقديم المعلومات والتركيز على التحصيل الأكاديمي، وهذا ما أكدته دراسة القاسم وقدومي (2023) تحقيقًا للأهداف الوزارية، وارتفاع مستوى التفكير عامة والعقلاني بخاصة لدى المعلمات، والذي تفسره الباحثة في خوف المعلمات من العقوبة والعواقب السلبية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والخوف من فقدان مركزهن الوظيفي أو الحوافز المادية؛ في الكشف عن حقيقة واقعهن للنظام الإداري والتنظيمي سواءً أكانت إجاباتهن على الصعيد الشخصي أم المهني (بركات، 2020)، وبالتالي تلجأ المعلمة للإجابة

بصورة إيجابية عن الأسئلة والبيانات المطلوب منها الكشف عنها، كما وأن ارتفاع مستوى فقرة "اليد اليمنى هي التي استخدمها بشكل أساس" يعكس مفهوم المستوى المرتفع للنمط العقلاني والذي يتمثل بالقسم العلوي الأيسر من الدماغ والذي يعالج معلومات الجانب الأيمن من الجسم كما ورد في العتوم (2015) ووفق ما ورد في التخصصات العصبية، كما أن دراسة إبراهيم (2020) كشفت عن علاقة استخدام اليد اليمنى بالأداء الحركي والذي انعكس في الفقرة "أمارس عمل الأنشطة كثيرًا في روضتي" والتي جاءت أيضًا بمستوى مرتفع، كما جاءت فقرة "أمتلك مهارات تكنولوجية تمكنني من التعامل مع التقنيات" بمستوى مرتفع وبالمرتبة الأخيرة وذلك لخوض المعلمات العديد من التدريبات والتوجيهات في امتلاك وتوظيف تلك المهارات في السنوات الأخيرة جراء جائحة كورونا وخلال فترة الحرب؛ وما تبعها من نظام التعليم عن بعد؛ وذلك كون التعليم والتدرب التكنولوجي يجعل الفرد أكثر قدرة على التعامل مع التقنيات (جيتاوي، 2024)، كما أن الفقرة "يميزني أنني اجتماعية وعلاقتي طيبة مع الآخرين" التي جاءت بمستوى مرتفع عكست المهارات الاجتماعية للمعلمات ؛ والتي ظهرت في قدرتهن على التعامل مع المتطلبات المجتمعية في ممارسة التعلم عن بعد جراء الحرب مما أدى إلى امتلاكهن المهارات التكنولوجية وقدرتهن على توظيفها وفق المتطلبات الاجتماعية والوزارية والتي تساهم في حل المشكلات.

ويمكن الاستنتاج من هذه النتيجة أن للمعلمات قدرات ومهارات عقلية تمكنهن من التعامل مع المواقف المختلفة وفق ما يوائم أهدافهن ويحققها.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

جاء مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب بنسبة مئوية (37.4) وبمستوى منخفض؛ حيث جاء مجال الاجهاد الانفعالي بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (45.0) وبمستوى منخفض؛ وجاءت من فقراته الفقرة التي تنص أن: "أشعر أن عملي في الروضة يستنفذني انفعاليًا" بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (55.8) وبمستوى متوسط، أما الفقرة التي تنص أن: "أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة" بالرتبة (6) وبنسبة مئوية (35.4) وبمستوى منخفض، وجاء مجال نقص الشعور بالإنجاز بالمرتبة الثانية وبنسبة مئوية (34.2) وبمستوى منخفض؛ وجاء من فقراته تافقرة التي تنص أن: "أشعر بالحيوية والنشاط" بالرتبة الأولى وبنسبة مئوية (372) وبمستوى منحفض؛ أما الفقرة التي تنص أن: "ليس لدي القدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي" بالرتبة (6) ونسبة مئوية (30.2) وبمستوى منخفض، وجاء مجال تبلد المشاعر في المرتبة الأخيرة وبنسبة مئوية (33.2) وبمستوى منخفض؛ وجاءت من فقراته الفقرة التي تنص أن: "أشعر برتابة مشاعري وجمودها خلال دوامي في الروضة" بالمرتبة الأولى وبمستوى منخفض وبنسبة مئوية (41.1)، أما الفقرة التي تنص أن: "حقيقة لا أهتم بما يحدث لأطفال الروضة من مشكلات" بالرتبة (6) وبمستوى منخفض وبنسبة مئوية (29.0).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجبور والمومني (2023)، ودراسة مصطفى (2023)، ودراسة وريوش (2021)، ودراسة تشيخ وآخرون (2020)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة السنوسي (2024)، ودراسة عبد البصير وآخرين (2021)، ودراسة لي وآخرين (2020)؛ حيث جاء مستوى الاحتراق النفسي مرتفعًا.

يمكن تفسير هذه النتيجة في كون عينة الدراسة آمنة من حيث المدخول الشهري والاستقرار الوظيفي والبيئة المهنية والاجتماعية، كما أن المعلمات قد اعتدن على العمل في بيئة ضاغطة وظروف يمكنهن التكيف معها، إلا أن الباحثة تعزو ذلك لكون عينة الدراسة تتسم بمخاوف تتعلق بالعمل؛ حيث يتجنبن الكشف عن مشكلاتهن اعتقادًا منهن أن ذلك يشكل عليهن خطرًا؛ مما يجعلهن غير كاشفات لأفكارهن خشية خلق المشكلات، أو فقدان ترقية، أو سوء معاملة وفقدان العلاقات والتقدير والثقة من الإدارة، وهو ما ذكره بركات (2020) بالخوف من العزلة الاجتماعية والخوف من الإضرار بالعلاقات ومخاوف العمل، ويظهر ذلك في كون مستوى مجالات الاحتراق النفسي جميعًا جاءت منخفضة؛ ويمكن تفسير ذلك أيضًا بأن عينة الدراسة تمتلك حس عاطفي وشعور بالمسئولية وارتباط عاطفي تجاه الأطفال، وقد ظهر ذلك في انخفاض مستوى تبلد المشاعر لديهم وانخفاض شعورهن بالاستنفاد والجهد الانفعالي جراء العمل بالروضة؛ حيث بين انخفاض مستوى الفقرة "أشعر أن عملي في الروضة يستنفذني انفعاليًا"؛ وكذلك انخفاض مستوى الفقرة ومرتبتها الأخيرة "حقيقة لا أهتم بما يحدث لأطفال الروضة من مشكلات" أن عينة الدراسة لديها نشاط وتفاعل مع أطفال الروضة والاهتمام بمشكلاتهم كون مستوى الفقرة "ليس لدي قدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي" جاءت بمستوى منخفض وفي المرتبة الأخيرة، وهذا التفاعل البيئي مع الآخرين يساعد في الحد من الاحتراق النفسي كما ورد في دراسة لملوم (2011).

ويمكن الاستنتاج من هذه النتيجة أن لمعلمات رياض الأطفال القدرة على التعامل مع المواقف والأزمات بما يحقق لهن الأمان والسلامة المهنية.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما مستوى الهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

جاء مستوى الهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب بنسبة مئوية (87.2) وبمستوى مرتفع، حيث جاء مجال التواصل مع الآخرين بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (88.6) وبمستوى مرتفع؛ وجاءت من فقراته الفقرة التي تنص أن: "أتفاعل مع الآخرين باحترام على الرغم من اختلافنا بالرأي" بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (93.0) وبمستوى مرتفع؛ وجاءت الفقرة التي تنص أن: "أستطيع تكوين صداقات جديدة" بالمرتبة (10) والأخيرة ونسبة مئوية (83.0) وبمستوى مرتفع، وجاء مجال مفهوم الذات بالمرتبة الثانية وبنسبة مئوية (87.8) وبمستوى مرتفع؛ وجاءت من فقراته الفقرة التي تنص أن: "أقدر نفسي كوني معلمة روضة" بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (93.6) وبمستوى مرتفع؛ وجاءت الفقرة التي تنص أن: "أتمنى لو أن لي جسمًا أو شكلًا آخر" بالمرتبة (9) والأخيرة وبنسبة مئوية (68.6) وبمستوى متوسط، وجاء مجال الإنجاز والطموح بالمرتبة الثالثة والأخيرة وبنسبة مئوية (84.8) وبمستوى مرتفع؛ وجاءت من فقراته الفقرة التي تنص أن: "أرغب في تعلم معلومات جديدة لتطوير أدائي" بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (93.4) وبمستوى مرتفع ؛ والفقرة التي تنص أن: "أخشى المغامرات والمخاطرة حتى لا أفشل" بالمرتبة (8) والأخيرة وبنسبة مئوية (53.8) وبمستوى متوسط.

وتتفق هذه نتيجة مستوى الهوية الذاتية المرتفع مع نتيجة دراسة جبوري (2024)؛ ودراسة الهمص وإسماعيل (2017) حيث جاء مستوى الهوية الذاتية مرتفع، وتختلف مع نتيجة دراسة جونوه وآخرين (2022) حيث جاء مستوى الهوية الذاتية بمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أن المعلمات يتمتعن بمفهوم ذاتي نسبة للآخرين، والذي اكتسبنه من السياق الاجتماعي وما يقوله الآخرون عنهن (غزوان وسرمد، 2021)، والذي يتمثل في الدراسة الحالية من خلال التقدير الاجتماعي لهن في المجتمع النقباوي، ما يمنحهن الشعور بتقدير ذاتي مرتفع. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بتأثر المعلمات بعوامل خارجية ومؤثرات سياسية ونفسية في ظل الظروف والحرب الحاصلة في فترة إجراء الدراسة، والتي أدت بهن إلى ترك الهوية، وهو ما أسماه "مارسيا" بتعليق الهوية؛ حيث يظهر الفرد لا مبالاة وفقد في معرفته لذاته يعقوب (2017)، كما يمثل ذلك قلة الوعي بالأثر الايجابي لنتائج الدراسة على مجتمع البحث في غياب مصداقية البيانات، لعدم القدرة على مجابهة التحديات والوعي الذاتي واتخاذ القرارات السليمة التي تعبر عن الثقة بالنفس (ناجي وعزيز، 2016)، لقد جاءت جميع مجالات الهوية الذاتية بمستوى مرتفع وكذلك فقرات المجالات جاءت جميعها بمستوى مرتفع سوى فقرتين: "أتمنى لو أن لي جسمًا آخر" و "أخشى المغامرات والمخاطرة حتى لا أفشل" حيث يؤكد مدى ارتفاع هويتهن الذاتية.

ويمكن الاستنتاج من هذه النتيجة اتسام المعلمات بالمسايرة والفهلوية، والتي اعتبرها دويري (1997) من سمات الهوية الجمعية والشخصية العربية.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب بين مهارات التفكير، والاحتراق النفسي والهُويّة الذاتيّة؟

كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات التفكير وأبعادها من جهة وبين الاحتراق النفسي من جهة أخرى لدى معلمات رياض الاطفال في منطقة النقب، حيث جاءت العلاقة عكسية سالبة، مما يعني أنه كلما ارتفع مستوى مهارات التفكير وأبعادها؛ انخفض مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، كما وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات التفكير وأبعادها من جهة والهُويّة الذاتيّة من جهة أخرى حيث جاءت العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير والهوية الذاتية علاقة ايجابية؛ وهي أكبر منها في العلاقة بين مهارات التفكير والاحتراق النفسي والتي جاءت سالبة؛ ويمكن تفسير ذلك في كون مهارات التفكير تساهم في تحقيق الهوية الذاتية لدى الفرد ليصبح لديه مفهوم ذاتي واضح وتقدير ذاتي مرتفع وذلك كون مهارات التفكير تساعد الفرد في التعامل مع المواقف والتجارب الاجتماعية والانفعالية وتساعد على تخطي الصعوبات وتجاوز التحديات منها؛ وقد أكدت دراسة الغيدان (2020) أهمية التفكير الايجابي في تحقيق الهوية الذاتية، وجاءت العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير والاحتراق النفسي علاقة سالبة وهي علاقة أقل منها في العلاقة بين مهارات التفكير والهوية الذاتية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن مهارات التفكير محدودة المساهمة في مستوى الاحتراق النفسي نسبة للهوية الذاتية؛ وذلك كون الهوية الذاتية تتطور عبر العمليات المعرفية معتمدة على مهارات التفكير؛ إلا أن الاحتراق النفسي يتعلق بعوامل متعددة منها الداخلية ومنها الخارجية الخارجة عن العمليات المعرفية؛ فكون الاحتراق النفسي ينتج عن عوامل منها الداخلية ومنها الخارجية مثل البيئة وظروف العمل والتي تشكل عامل أساس في الاحتراق

النفسي؛ كما أن مهارات التفكير المركب ومهارات التفكير العليا كالتفكير فوق المعرفي وحل المشكلات تساهم في خفض مستوى الاحتراق النفسي والذي كشفت عنه دراسة لملوم (2011).

لم تتفق أي من نتائج الدراسات السابقة مع هذه النتيجة، ولم تكن هناك دراسات سابقة تبحث في العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، وكانت هناك دراسات اتفقت نتائجها جزئيًا مع الدراسة الحالية، كدراسة الحربي (2021)؛ حيث كشفت عن أهمية تنمية مهارات التفكير والتفاعل الدماغي الكلي وتنمية فاعلية الذات التدريسية، ودراسة أويار وآخرين (2018)، التي كشفت علاقة بين مستويات التحصيل الأكاديمي والتوجه نحو الإنجاز ومهارات التفكير النقدي ومهارات تنظيم الذات، ودراسة الجبور والمومني (2023)، التي كشفت عن علاقة الذكاء الانفعالي بالاحتراق النفسي، ودراسة مصطفى (2023)، التي كشفت عن علاقة فاعلية الذات بالاحتراق النفسي، ودراسة ما وآخرين (2021)، التي كشفت عن علاقة اليقظة الذهنية بالاحتراق النفسي، ودراسة تشينغ وآخرون (2020)، التي كشفت عن علاقة اليقظة الذهنية بالاحتراق النفسي وتأثير الذكاء العاطفي كمتغير وسيط في خفض الاحتراق النفسي، وكشفت دراسة الجبوري (2024) عن علاقة الكفاية الذاتية ومستوى هوية الذات، ودراسة الغيدان (2020)، التي بينت علاقة التوافق النفسي بالتفكير الإيجابي والهوية الذاتية، وكشفت دراسة محمود وحسن (2018) عن علاقة الرضا الوظيفي بتطور الهوية، وكشفت دراسة الهمص وإسماعيل (2017) عن علاقة هوية الذات بالتوافق النفسي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما ورد في الأدب التربوي، والذي يظهر بعضًا من التداخل والتكامل في أبعاد ومركبات مفاهيم الدراسة؛ حيث أن مهارات التفكير تعكس قدرة الفرد في القيام بعمليات عقلية ومعرفية تسبق كل فعل، وتساهم المهارات في تخطي العقبات وتجاوز التحديات، كمهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير فوق المعرفي، فهذه المهارات تساهم في قدرة الفرد

على تجاوز الضغوط والأزمات والقدرة على التعامل مع المشكلات التي تسبب الاحتراق النفسي، ما يعني القدرة على التعامل مع المشاعر وضبط الذات والمرونة والقدرة على المواجهة من خلال الاستبصار والتكيف والتلاؤم، والتعامل مع المواقف أو الأحداث بما يتناسب مع تخطيها وحلها، والتي اعتبرها لملوم (2011) من طرق الوقاية من الاحتراق النفسي، إضافة إلى قدرة الفرد في تطوير علاقاته وتعاونه مع المحيطين به من أفراد الطاقم وغيرهم، ما يساهم في ارتفاع مستوى تقدير الذات الذي يعتبر من أبعاد الهوية الذاتية، والذي يتم من خلال حل المشكلات ومجابهة التحديات اعتمادًا على مفهوم الذات الذي تشكل من تصورات الفرد عن ذاته التي اكتسبها من السياقات الاجتماعية، فأدت إلى زيادة وعيه بذاته، الذي يعكس خبرته الاجتماعية العاطفية والقدرة على الحوار وتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار من خلال اللغة كعنصر أساس في التواصل مع الآخرين، والتي اعتبرها علماء النفس استجابة معرفية، واعتبر التواصل والتفاعل مع الآخرين من العوامل التي تساهم في التطور والنمو المعرفي.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب في مستوى مهارات التفكير، تعزى إلى متغير: سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني؟

كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات التفكير الاجتماعي العاطفي والتفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لصالح لقب ثانٍ: ماجستير، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات التفكير العقلاني الناقد والتفكير الاجتماعي العاطفي والتفكير الإبداعي الابتكاري تعزى لمتغير سنوات الخبرة أقل من (8) أعوام، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات التفكير تعزى لمتغير درجة التطور المهني، ووجود فروق ذات دلالة احصائية مين متوسطات التفكير المنطقي العقلاني والتفكير الإبداعي الابتكاري والتفكير العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمات اللواتي تقل خبرتهن عن (8) أعوام. اتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة غريب وصابر (2023)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أنماط التفكير (A) و(B) تعزى لمتغير الخبرة الأقل من (5) أعوام، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن والشمري (2023)، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات أنماط التفكير تعزى لمتغير الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن معلمات رياض الأطفال الحاصلات على لقب ثانً – ماجستير قد انكشفن على مواد أكاديمية ومهمات بحثية تم من خلالها تنمية وتوظيف مهارات التفكير من خلال تقديم التقارير والقراءات النقدية وإجراء الدراسات البحثية في مجال التربية والتعليم، ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون تطور مهارات التفكير تتعرض للكف والانطفاء إذا لم يتم توظيفها وممارستها في

التعليم المنتظم المتتابع، مما يعني أن الرتابة بعد السنوات الأولى في المجال المهني للمعلمات يحد من تطوير وتوظيف مهارات التفكير بمستوى عمليات عقلية مركبة ومهارات تفكير عليا، فقلة الممارسة والتمرين في نشاطات تؤثر في تنمية التفكير بصورة مباشرة، ووجود معوقات التفكير كذلك يحد من تطورها واكتسابها، كتدني مستوى الدافعية والحد من تحقيق الإنجازات، وتحول دور المعلم لآلة تنقل المعلومات (سعادة، 2008)، واهتمام برامج التدريس بالحشو المعلوماتي (لملوم، 2011)، ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مهارات التفكير تعزى لمتغير درجة التطور المهني في كون دورات التطور المهني تعمل على بث مواد نظرية غير مبنية على دراسات تكشف عن الاحتياج لها ولمدى تناسبها مع المتطلبات الشخصية والنفسية للمعلمات ولمتطلبات الحقل.

ويمكن الاستنتاج من هذه النتيجة بضرورة الاهتمام بفحوى دورات التطور المهني للمعلمات بحيث تعمل على تنشيط وتنمية مهارات التفكير.

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال السادس:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب في مستوى الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير: سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاحتراق النفسي ومجالاته لدى المعلمات تعزى إلى متغيري: المؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاحتراق النفسي ومجالي الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر تعزى لسنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمات اللواتي كانت سنوات خبرتهن أكثر من (16) عام. وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتائج دراسة محمد (2021)؛ حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاحتراق النفسي ومجال الاجهاد الانفعالي، وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة أبو دلال (2023)؛ والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مقياس الاحتراق النفسي وبعد الاجهاد الانفعالي ونقص الانجاز وفقًا لمتغير الخبرة؛ ووجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد تبلد المشاعر وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وتختلف أيضا هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الجبور والمومني (2023) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاحتراق النفسي في جميع الأبعاد وفقًا لمتغير الخبرة ولصالح (10) سنوات فأقل؛ ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاحتراق النفسي في بعد نقص الشعور بالإنجاز وفقًا للمستوى التعليمي لصالح بكالوريوس فأقل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمات ذوات سنوات الخبرة الكثيرة يرتفع مستوى الاحتراق النفسي لديهن بسبب التحديات والصعوبات الكثيرة التي واجهنها على مر سنوات عملهن، والتي

تطلبت منهن التكيف مع التغيرات والتجديدات في النظام التعليمي، وتحمل عبئ العمل على مدار سنوات، والذي يعكس التأثير التراكمي للضغط والإجهاد الانفعالي وعدم القدرة على التجدد ومواكبة المتطلبات المستجدة، اعتقادًا منهن بنفاذ طاقاتهن وتبلد المشاعر لديهن تجاه الآخرين، والشعور بالضغط والمشاعر السلبية تجاه العمل (محمد، 2021). ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مقياس الاحتراق النفسي تعزى للمؤهل الأكاديمي لأن طبيعة العوامل الخارجية والتحديات في ظروف وبيئة العمل والمجتمع التربوي والتعليمي والبيئة المحيطة المسببة للاحتراق النفسي متشابهة لدى معظم المعلمات وهي عوامل خارجية ليس لها صلة بدرجة ومستوى المؤهل الأكاديمي الذي تحمله كل معلمة، ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مقياس الاحتراق النفسي تعزى لدرجة التطور المهني في كون الدورات التدريبية والاستكمالات في التطور المهني غير مثرية وغير مساهمة في اكساب مهارات شخصية للجوانب النفسية واستراتيجيات للتعامل مع الاحتراق النفسي وظواهره وأعراضه والتكيف مع الظروف؛ وقد تكون هذه التدريبات ذات تأثير محدود في خفض مستوى الاحتراق النفسي وغير مستدام.

ويمكن الاستنتاج من ذلك أن التحديات والصعوبات مع القدرة على مواجهتهن على مر أكثر من (16) عامًا تؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال؛ تأثرًا بالعوامل البيئية أكثر منها تأثرًا بالمؤهل الأكاديمي ودرجة التطور المهني.

7.1.5 مناقشة نتائج السؤال السابع:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب في مستوى الهُويّة الذاتيّة تعزى إلى متغير: سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ودرجة التطور المهني؟

كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الهُوية الذاتيّة بمجال الإنجاز والطموح يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمات اللواتي سنوات خبرتهن أقل من (8) أعوام. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الهُويّة الذاتية ومجالاته باختلاف متغير درجة التطور المهني، ومتغير المؤهل الأكاديمي، باستثناء مجال: (التواصل مع الآخرين)، وجاءت الفروق لصالح لقب ثانٍ – ماجستير، ولم تتناول الدراسات السابقة الفروق في متغير الهُويّة الذاتيّة بأي من المتغيرات الديموغرافية التي تناولتها الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في دافعية المعلمات وطموحهن المستقبلي في التخطيط المستقبلي وتحقيق الإنجاز وبناء الطموح وتحقيق الذات والدافعية للإنجاز نظرًا لحداثة خبرتهم في العمل وتمتعهن بصحة ونشاط، وانفتاحهن على تجارب إنسانية ومهنية مع الآخرين، وكذلك لقلة ما واجهن من المعوقات، وانطلاقهن نحو حوارات داخلية وخارجية.

ويمكن الاستنتاج من ذلك أن سنوات الخبرة الطويلة تؤدي إلى طمس الطموح وخفض الدافعية للإنجاز في غياب الحوافز والتقدير الذاتي وتحقيق الذات.

8.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثامن:

ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير وخفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب؟

تقترح الباحثة برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير وخفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهُويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب، حيث يتكون البرنامج من (13) لقاء؛ ويتضمن مجموعة من السلوكيات الفنية؛ مثل: التدريبات والأنشطة والمهام التي تسعى إلى تنمية مهارات التفكير والتي تساهم في تحقيق الأهداف الآتية:

أهداف البرنامج:

الهدف العام: يتحدد الهدف العام من البرنامج في تنمية مهارات أنماط التفكير وأثره في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتمكين الهويّة الذاتيّة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب.

الأهداف الخاصة والإجرائية: يسعى البرنامج المقترح إلى:

- إكساب مجموعة الإرشاد من معلمات رياض الأطفال معرفة بأنماط التفكير، والاحتراق النفسي وأسبابه وأعراضه وكيفية الوقاية منه.
- إثراء مجموعة الإرشاد من معلمات رياض الأطفال بمعلومات عن الأفكار اللاعقلانية وأثرها في سلوكيات الفرد وانفعالاته.
- تدريب مجموعة الإرشاد من معلمات رياض الأطفال على استراتيجيات ومهارات في حل المشكلات واتخاذ القرار، ورفع مستوى المناعة النفسية وتحقيق الذات.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

الأسس الفلسفية: يقوم البرنامج عل أسس الفلسفة البنائية والتي تبين أن الفرد يبني معرفته من خلال تفاعله مع البيئة واكتساب الخبرة، حيث تشجع على التفاعل الاجتماعي للتطور المعرفي، ويعود أصلها لنظرية جان بياجيه ونظرية وليف فيجوتسكي، حيث أكدت النظريات على تأثير البيئة والمواقف والتجارب التي يمر بها الفرد وتفاعله مع الآخرين في بناء معرفته وتطوره المعرفي.

الأسس التربوية والاجتماعية: يقوم البرنامج على أسس تربوية وفق نظرية بياجيه إذ يبين أهمية النمو المعرفي وتفاعله مع البيئة المحيطة بالفرد، وكذلك نظرية فيجوتسكي الذي أكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في التطور المعرفي، مما يعني ضرورة توظيف سلوكيات فنية وتدريبات ذاتية فردية وأخرى جماعية في مجموعة المعلمات.

الأسس النفسية: يستخدم البرنامج أسس نفسية معرفية سلوكية مستمدة من نموذج آرون بيك ونموذج ألبرت أليس، اللذان يهتمان بالعلاج المعرفي السلوكي مع الأفراد الذين لديهم أفكار لا عقلانية وتفكير لا منطقي، والتي تؤدي إلى أخطاء وتشويهات في حل المشكلات والمواقف الحياتية مما يؤثر في إدراك الفرد للمواقف والتعامل معها منعكسة عليه باستجابات انفعالية وجسدية؛ كالقلق والتوتر والضغط وغيرها، حيث يمكن التغلب عليها أو خفض مستواها من خلال مواجهة الأفكار اللاعقلانية، مما يعني أن البرنامج يعمل على البناء المعرفي من تعديل في الأفكار اللامنطقية واللاعقلانية واكساب أفكار وسلوكيات إيجابية.

أدوات تنفيذ البرنامج:

يتم تنفيذ البرنامج من خلال استخدام عدة أساليب وأدوات: المحاضرة، والنقاش، والتدريب العملي، والتغذية الراجعة، والمهمات المنزلية الذاتية الفردية، واستخدام مهارات معرفية مثل: مهارة

حل المشكلات؛ ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة التأمل الذاتي، والاسترخاء، والتخيل الابتكاري، وذلك من خلال أنشطة تفاعلية ومواقف منظمة خطط لها خلال اللقاءات تشمل المشاركة والتعبير اللفظي والعملي؛ ومنها الأساليب والفنيات السلوكية الآتية:

المحاضرات والتي تهدف إلى عرض المعلومات عن مفاهيم فحوى اللقاء، مثل مفهوم أنماط التفكير والاحتراق النفسي والهوية الذاتية ومهارات التفكير وغيرها كما هو مفصل في خطة البرنامج.

الحوار والنقاش وتبادل الآراء بين المشاركات من معلمات رياض الأطفال بهدف تعديل الأفكار وتنمية مهارات التواصل والاتصال.

التعزيز على المشارَكات والنقاش الفعال وتواؤمها مع فحوى ومضمون اللقاء بهدف التحفيز وزيادة تقدير الذات لدى المعلمات.

الأداء التفاعلي والتمثيلي لعرض شخصيات ومواقف وسلوكيات مختلفة وكيفية التعامل معها.

المشاركة الفعالة والعمل التشاركي بين المشاركات بمجموعات صغيرة؛ والتي تهدف لابتكار منتج ابداعي ملموس.

جلسات تأمل ذاتي وتأمل واعي تهدف إلى تنمية الوعي الذاتي لدى المعلمات، وخفض مستوى التوتر والاجهاد النفسي والجسدي.

واجب منزلي يعمل على تذويت المعلمات للمهارات المكتسبة من خلال تكليف المعلمات بأداء بعض الواجبات.

ويقوم البرنامج على توظيف بعض الأدوات المساعدة والمناسبة لتحقيق أهداف البرنامج؛ وهي: مسلاط (شاشة عرض)، وحاسوب، أفلام، وأوراق، وأقلام، وبطاقات تحوي صفات إيجابية، وصور تعبيرية عن تقدير الذات، بطاقات عبارات إيجابية وجمل تحفيزية، أوراق عمل.

تقويم البرنامج:

تقترح الباحثة لقياس مدى تحقيق البرنامج للأهداف المرجوة، وكذلك للتعديل عليه إذا لزم الأمر نوعين من التقويم؛ وهما:

تقويم تكويني (Formative Evaluation): يستخدم الباحث هذا النوع من التقويم بهدف تحسين البرنامج، ويتم ذلك من خلال التغذية الراجعة ورأي المشاركات من مجموعة الإرشاد خلال تنفيذ البرنامج من خلال توجيه أسئلة تتعلق بفحوى البرنامج؛ ومدى نجاحه في خفض مستوى الاحتراق النفسي ورفع مستوى الهوية الذاتية، حيث يقوم الباحث بجمع البيانات من مجموعة الإرشاد من معلمات رياض الأطفال من خلال الأنشطة التفاعلية والتدريبات عن طريق الملاحظة أو استبيان أو مقابلة قصيرة بصورة مستمرة خلال تطبيق البرنامج.

تقويم نهائي (Summative Evaluation): يستخدم الباحث هذا النوع من التقويم بهدف قياس مدى تحقيق أهداف البرنامج المقترح، ويتم ذلك من خلال قياس أثر البرنامج على مجموعة الإرشاد من معلمات رياض الأطفال وتطبيق الاختبار البعدي وفق مقياس الدراسة في ختام البرنامج؛ وتحليل البيانات ومقارنة نتائجها مع نتائج الاختبار القبلي وتقييم النتائج ومقارنتها مع أهداف الدراسة ومع نتائج دراسات أخرى، والتأكد من استدامة أثر البرنامج بدراسة تتبعية بعد إنهاء البرنامج.

خطة البرنامج:

يتم تمرير البرنامج على مدار فصل دراسي أكاديمي مكون من أربعة أشهر، ويتكون البرنامج من (13) لقاء بمعدل لقاء أسبوعي؛ مدة اللقاء (90) دقيقة، كما هي موضحة في الجدول (1.5):

جدول (1.5): خطة لقاءات البرنامج المقترح:

رقم اللقاء	موضوع اللقاء	إجراءات وأهداف اللقاء	الفنيات والأساليب	مدة اللقاء
1	افتتاح البرنامج: تعارف وملاءمة توقعات فيما بين الباحث والمشاركات في المجموعة الإرشادية من معلمات رياض الأطفال	تعارف: بين الباحث وأعضاء المجموعة. ملاءمة توقعات: بين الباحث وأفراد المجموعة وبناء وثيقة أخلاقيات وقوانين المجموعة بهدف بناء العلاقة الإرشادية والتآلف بين أفراد المجموعة. تعريف بالبرنامج: عرض أهداف البرنامج والتعريف به وبمواعيد اللقاءات التدرب والممارسة على توظيف مهارات تفكير مثل: التذكر، والترتيب، والانتباه، والتركيز، ومهارة المقارنة والتباين، والتمييز.	حوار ومناقشة، وعرض البرنامج وأهدافه، فعالية تعارف ذكر الاسم الشخصي (والمشترك اللاحق يقوم بذكر أسماء الذين سبقوه من أفراد المجموعة ومن ثم ذكر اسمه).	90 دقيقة
2	مفهوم مهارات وأنماط التفكير ونظرية هيرمان	التعريف بنظرية هيرمان وأنماط ومهارات التفكير: العقلاني، والمنظم، والاجتماعي العاطفي، والإبداعي، التأمل الذاتي واكتشاف الميزات الذاتية، التدرب والممارسة على توظيف مهارات تفكير مثل: مهارة التركيز، والتذكر، وشد الانتباه، وجمع المعلومات، والإصغاء، والملاحظة، والمقارنة.	محاضرة، وتدريب على تحديد أهم وأبرز السمات والميزات لشخصية المشتركة من وجهة نظرها، عرض السمة والتعبير عنها من خلال موقف ما، تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة، الواجب المنزلي كتابة (10) سمات وميزات ذاتية وتدوينها في المفكرة.	90 دقيقة
3	مفهوم الاحتراق النفسي	التعريف بمفهوم الاحتراق النفسي، عوامله وأسبابه وأعراضه. التدرب والممارسة على توظيف مهارات تفكير مثل: مهارة التركيز، والتذكر، وشد الانتباه،	محاضرة، عرض فيلم والمناقشة حول فحواه، وتحليل المواقف التي ورد فيه وعرض حلول لها. تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة،	90 دقيقة

		وجمع المعلومات، والإصغاء، والملاحظة، والمقارنة.	الواجب المنزلي: الامتنان يوميًا قبل النوم ولمدة أسبوعين على (5) أمور كانت في ذات اليوم وتدوينها في المفكرة	
4	الهُوية الذاتية	التعريف بالهوية الذاتية، وعناصرها ومركباتها، تنمية الوعي الذاتي ومهارة ضبط الذات التدرب والممارسة على توظيف مهارات تفكير مثل: مهارة التركيز، والتذكر، وشد الانتباه، وجمع المعلومات، والإصغاء، والملاحظة، والمقارنة.	محاضرة، تدريب استرخاء وتأمل ذاتي وتأمل واعٍ تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة، الواجب المنزلي: الامتنان يوميًا قبل النوم ولمدة أسبوعين على (5) أمور كانت في ذات اليوم وتدوينها في المفكرة	90 دقيقة
5	الإرشاد المعرفي السلوكي (1)	التعريف بنموذج ألبرت أليس (ABC). التعريف بالأفكار اللاعقلانية التدرب والممارسة على توظيف مهارات تفكير مثل: مهارة التركيز، والتذكر، وشد الانتباه، وجمع المعلومات، والإصغاء، والملاحظة، والمقارنة.	محاضرة، وعصف ذهني وتطبيق مواقف تتناسب وكل من الأفكار اللاعقلانية، وطرح بدائل إيجابية، تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة، الواجب المنزلي: تفسير فكرة لاعقلانية بأسلوب إيجابي يوميًا وتدوينها في المفكرة	90 دقيقة
6	الإرشاد المعرفي السلوكي (2)	التعريف بنموذج ألبرت أليس (ABC). التعريف بالأفكار اللاعقلانية التدرب والممارسة على توظيف مهارات تفكير مثل: مهارة طرح الفرضيات، وطرح الدليل، وطرح الخيارات، والحكم والقرار، تحمل المسؤولية، وتطبيق الإجراءات.	محاضرة، عصف ذهني وتطبيق مواقف تتناسب وكل من الأفكار اللاعقلانية وطرح بدائل إيجابية تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة، الواجب المنزلي: تفسير فكرة لاعقلانية بأسلوب إيجابي يوميًا وتدوينها في المفكرة	90 دقيقة
7	توظيف وممارسة مهارات التفكير الإبداعي والمنظم	التعريف بمهارات التفكير الإبداعي والمنظم تنمية مهارة التفكير الإبداعي والتذكر من خلال الإثراء اللغوي وعرض قصة ممسرحة تعتمد	محاضرة، وتدريب في كيفية عرض الكتاب بأسلوب تفاعلي ممسرح يشمل تقمص الشخصيات والتحكم بنبرات الصوت – لعب الأدوار، تكرار العرض بتبادل	90 دقيقة

		على التذكر والتحليل والتقمص والسرد باللغة المنطوقة وغير المنطوقة التدرب والممارسة على توظيف مهارات تفكير مثل: الأصالة، والتوضيح، والتفاصيل، والوصف، والتصنيف، والتنظيم، وعرض المعلومات.	الأدوار بين المشاركات (التدريب بمجموعات صغيرة) تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة.	
8	العمل التعاوني ضمن مجموعة	التعريف بالعمل التعاوني ضمن مجموعة وأهميته ميزات الحوار والنقاش وأهمية مهارات التواصل والاتصال التدريب على الإصغاء والتعبير عن المشاعر والتفاعل مع الآخرين وتفهم مشكلاتهم والمحاولة في حل مشكلاتهم. توظيف مهارات تفكير مثل: الأصالة، والتوضيح، والتفاصيل، والوصف، والتصنيف، والتنظيم، وعرض المعلومات.	تدريب على بناء تشاركي بين أفراد مجموعات صغيرة لإنتاج وتأليف قصة تشمل العناصر الأدبية (بداية، وعقدة وحل) والتي يتم بناءها بتسلسل يرتبط بالصورة التي تظهر مع رمي المشتركة لحجر الزهر في دورها وتكوين جملة ترتكز على الصورة من خلال استخدام مجموعة مكعبات الزهر المرسومة (9) مكعبات تختلف فيما بينها بالرسومات الموجودة على كل وجه من أوجه المكعب. تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة.	90 دقيقة
9	مهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار	التعريف بمهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار أهمية الحوار والنقاش وطرح الأسئلة عرض وطرح مشكلات من واقع المعلمات المهني وتحليل المشكلة والتعامل معها وطرق حلها. توظيف مهارات تفكير مثل: الأصالة، والتوضيح، والتفاصيل، والوصف، والتصنيف، والتظليم، وعرض المعلومات.	الحوار والنقاش من خلال المشاركة بالتجارب الشخصية والتعامل معها لاكتساب الخبرة في حل المشكلات، تحديد مشكلة أو موقف وجمع المعلومات عنه، وعرض حلول مختلفة وممكنة للموقف أو المشكلة وتقييم كل من الحلول؛ ايجابياته وسلبياته، ومن ثم اختيار الحل وتقييمه.	90 دقيقة

10	مهارة التنظيم وإدارة الوقت	الوقت وأهمية إدارته وتحديد الأولويات مما ينمي التحكم بالذات. توظيف مهارات تفكير مثل: التفكير بانتظام، إدارة الوقت، حل المشكلات.	محاضرة ونقاش حول الوقت وأهمية إدارته وتحديد الأولويات مما ينمي التحكم بالذات. تدريب مع فعالية الساعة وتحديد المواعيد، تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة. الواجب المنزلي: تخصيص وقت في البرنامج الأسبوعي لأداء نشاط جسدي ممتع مع تدوين تغذية راجعة حوله	90 دقيقة
11	مهارة التفكير الناقد والتحليل والاستنتاج	التعريف بمهارة التفكير الناقد، والتحليل والاستنتاج، توظيف مهارات تفكير مثل: الترابط، والاستنتاج، والاستقراء، والتمييز ، والمقارنة والتباين، والسبب والنتيجة، والتعرف والتحقق.	محاضرة ونقاش، تدريبات: بطاقات تعرض نصوص لغوية متنوعة ما بين النثر والشعر والقصة وصور تمويهات وتشوهات بصرية، والنقاش حولها	90 دقيقة
12	الوعي الذاتي والتحكم بالذات، و التحفيز على الإنجاز وتحقيق الذات	التدرب والممارسة على توظيف مهارات تفكير مثل: مهارة التركيز ، والتذكر ، وشد الانتباه، وجمع المعلومات، والإصغاء، والملاحظة، والمقارنة.	محاضرة تحفيزية مع عرض فيلم يعقبه الحوار النقاش والتحليل. تدريب تفاعلي كل مشتركة تبدي رأيها الشخصي في الموضوع بجملتين الأولى تبدأ بـ: يسعدني أن...، والثانية تبدأ بـ: يؤسفني أن... ولكن... تلخيص اللقاء، وتغذية راجعة.	90 دقيقة
13	تلخيص وتغذية راجعة	إنهاء واختتام البرنامج، التأكد من مدى تحقيق أهداف البرنامج، تغذية راجعة من المشاركات تشمل تقييم البرنامج ومقترحات لنقاط قوة والحفاظ عليها أو نقاط للتحسين والتغيير،	مناقشة وحوار وطرح أسئلة، بطاقات وأقلام...	90 دقيقة

تحفيز المشاركات على الالتزام بتطبيق المهارات التي تم طرحها، إجراء الاختبار البعدي، وتحديد موعد للاختبار التتبعي.

خطوات تمرير البرنامج:

الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول برامج تنمية مهارات التفكير، إعداد البرنامج وأدوات القياس للاختبار القبلي والبعدي، اختيار وتحديد أفراد عينة الدراسة الذين حصلوا على مستوى مرتفع من الاحتراق نفسي ومستوى متدني من الهُويّة الذاتيّة على مقياس الدراسة، ثم تحديد العينة الضابطة والعينة التجريبية، ثم تطبيق الاختبار القبلي لمقياس الدراسة بعد إجراء المجانسة بين المجموعتين، ثم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وبعد مرور أربعة أسابيع يتم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ثم إجراء اختبار تتبعي على عينة الدراسة بعد مضي أربعة أسابيع أخرى، لاستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها، ثم صياغة التوصيات والمقترحات على إثرها.

2.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. إجراء دراسة تجريبية تعمل على تنفيذ البرنامج المقترح، واختبار مدى فاعليته وأثره في معلمات رياض الأطفال عل الصعيد المهني والنفسي والتوعوي بواقع الحقل العملي وما سيواجههن من مشكلات أو تحديات فيه.
2. إيلاء موضوع مهارات أنماط التفكير قدرًا أكبر من الأهمية في برامج تأهيل وتطور المعلمين والمعلمات، بوضع وبناء برامج ومناهج تهدف إلى تنمية مهارات التفكير، وتمكين الهوية الذاتية، والحصانة النفسية.
3. تشجيع تعلم أنواع التفكير المختلفة والتركيز أكثر على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتضمين المناهج التربوية والأكاديمية وبرامج التطور المهني للمعلمات تعلم التفكير المركب كمادة مستقلة، ودورات وأنشطة موازية تساهم في تنفيذ وتوظيف تلك المهارات وممارستها، كون المستوى المرتفع لمهارات التفكير يساهم في خفض مستوى الاحتراق النفسي ورفع مستوى الهوية الذاتية.
4. تمرير دورات ومساقات في برامج التأهيل المهني في كليات التربية للمعلمات تزيد من مهارات التعامل مع الضغوط والأزمات وحل المشكلات مستقبلًا، مثل وضع استراتيجيات وقائية للوقاية من الاحتراق النفسي.
5. تنسيق وتطوير برامج ودورات وندوات تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

6. الدعم المادي وزيادة مدخول وحوافز معلمات رياض الأطفال للحفاظ على تدني مستوى الاحتراق النفسي والحد منه؛ وزيادة المكافآت والحوافز للمعلمات الحاصلات على درجة الماجستير، وتعزيز سائر المعلمات على متابعة الدراسات العليا.
7. عمل الجهات المسئولة في البلديات ووزارة التربية والتعليم على التقليل من الكثافة الصفية من عدد الأطفال في الرياض للحفاظ على عدم تفاقم مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات.
8. انتهاج سياسة التدوير المهني الوظيفي؛ مما يعني سياسة عمل ملزمة للخروج للتقاعد أو إتاحة وتوفير إمكانات وفرص نظام عمل ومنظمات أخرى تعزز الإثراء الوظيفي وتحافظ على القيمة المهنية والتقدير الذاتي.

المقترحات:

وعلى غرار التوصيات الآنف ذكرها تقترح الباحثة:

1. إجراء دراسة لمتغيرات الدراسة بمنهج بحث نوعي باستخدام الملاحظة والمشاهدة والمقابلات، وذلك للمزيد من الدقة في النتائج.
2. إجراء الدراسة على عينات وفئات مجتمعية أخرى متنوعة ومختلفة بمتغيراتها الديمغرافية (كمتغير الجنس والحالة الاجتماعية ومنطقة السكن على مستوى البلاد عامة).
3. إجراء دراسات استقصاء لأسباب الاحتراق النفسي في واقع مجتمع معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب.
4. إعداد برامج ومساقات في التطور المهني والتأهيل الأكاديمي تساهم في تنمية مهارات أنماط التفكير وزيادة المهارات الإبداعية مما يحافظ على صحة نفسية جسدية أفضل.

المراجع

إبراهيم، م. (2020). تفضيل استخدام إحدى اليدين وعلاقته بسرعة الأداء الحركي لدى الأسوياء في ضوء التخصص الدراسي. *مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة*. 80(39)، 199-278.

أبو أسعد، أ. وعربيات، أ. (2018). *نظريات الإرشاد النفسي والتربوي*. (ط. 4)، الأردن، دار المسيرة.

أبو جادو، ص. (2005). *علم النفس التربوي*. الأردن: دار المسيرة.

أبو دلال، م. (2023). الاحتراق النفسي لدى معلمات الشق الأول لمرحلة التعليم الابتدائية ببلدية جنزور. *مجلة الأصالة*، 7، 103-87.

أبو سعد، إ. (2005). *التعليم المساواة والتمكين لدى الشعوب الاصلانية: حالة الفلسطينيين*. بئر السبع: مركز النقب للتطوير الإقليمي، جامعة بن غوريون في النقب.

أبو شنب، إ. والمزين، م. (2014). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث محافظات غزة لمهارات التواصل وعلاقته بفاعلية الأداء. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو عطية، ل. (2024). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المربيات في مراكز التربية الخاصة في محافظة بيت لحم. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 40(7)، 141-96.

أبو علام، ر. (2004). *علم النفس التربوي*. الكويت: دار القلم.

أبو غالي، ت. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإيجابي لدى ممرضات وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة وأثره على مستوى الاحتراق النفسي، *(أطروحة دكتوراه غير منشورة)*، جامعة الأقصى، غزة.

أبو الغيط، ع. ورزق، م. والشربيني، هـ. (2012). التنبؤ بفاعلية الذات لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال بعض أبعاد القيم والمناخ المدرسي. *مجلة بحوث التربية النوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي*، 25، 152-123.

أبو السعد، م. (2016). *التقدير الذاتي للطفل*. الكويت: دار اقرأ للنشر والتوزيع.

أبو الهيجا، ن. وفريحات، ر. (2022). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الخاصة في عمان في ظل جائحة الكورونا. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، *3*(6)، 31-73.

أحمد، ب. (2017). أنماط التفكير في الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. الجامعة المستنصرية، *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، *23*(97)، 335-365.

أحمد، م. (2018). *أساليب التفكير لدى المعلمين*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

أحمد، م. (2020). أنماط التفكير وفقا لنموذج هيرمان للسيادة الدماغية لدى طلاب جامعة الوادي الجديد. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد*، 32، 154 – 184.

إسبانيولي، هـ. (2021). *التقدير الذاتي*. الأردن: دار الشروق.

الأسمري، ن. والسواط، و. (2014). أنماط التفكير وفقًا لأنموذج هيرمان والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأداء الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير. (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة الطائف، السعودية.

البلاح، خ. (2023). أنماط الهُويّة الذاتيّة وعلاقتها بالقابلية للاستهواء لدى مرتفعي ومنخفضي مكونات الحكمة لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي*، 12(23)، 124-155.

البلوي، ن. (2012). *العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية*. الأردن: كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء.

التميمي، ش. (2020). مفهوم مهارات التفكير. *الجامعة المستنصرية*، https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/13/13_2020_12_07!03_30_19_PM.doc

الجامعة الالكترونية السعودية (2012). *مهارات الاتصال*. (ط. 1)، المملكة العربية السعودية. https://pdfcoffee.com/--13241-pdf-free.html

الجبور، ف. والمومني، ب. (2023). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك. جامعة آل البيت، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم التربوية والنفسية*، *2*(3)، 359-398.

الجبوري، م. (2024). الكفاية الثقافية وعلاقتها بهوية الذات لدى الاستاذ الجامعي. *مجلة العلوم لنفسية، مركز البحوث النفسية*، 35(2)، 13-66.

الجنابي، ف. ومبارك، أ. (2016). أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ لنيد هيرمان لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والعلمية، كلية التربية، الجامعة العراقية*، 8، 348-327.

الجمال، س. (2012). التنبؤ بفاعلية الذات من كل من الرضا الوظيفي وضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، 12(12)، 449- 515.

الحراقي، ز. (2009). دراسة مقارنة في الاحتراق النفسي لدى تدريسيي كلية التربية الرياضية جامعة الموصل. جامعة الموصل، *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، كلية التربية الرياضية*، *15*(52)، 85-106.

الحربي، ا. (2021)، أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج هيرمان لأنماط التفكير في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة المتوسطة. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة*، *3*(2)، 65-110.

الحربي، ر. والرشيدي، ف. (2023). الهيمنة الدماغية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى قيادات جامعة القسيم وفق بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية*، 34، 426-459.

الخياط، ض. وبسيم ش. (2010). أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي وجانييه الاستنتاجي في اكتساب واحتفاظ بعض مفاهيم طرائق تدريس التربية الرياضية. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة الموصل، كلية التربية*، 16(54)، 187-168.

الرشيدي، ف. (2016). قلق المستقبل وعلاقته بالوعي الذاتي: دراسة ميدانية على طالبات كلية العلوم في جامعة القصيم. *مجلة دفاتر البحوث العلمية*، *9*(1)، 1-23.

الزغول، ع. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السراج، ع. (2009). *أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية*. الأردن: دار الكتاب الثقافي.

السرحاني، س. (2016). *نظريات التوجيه والإرشاد في المجال الدراسي*. الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

السنوسي، خ. (2024). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة بني وليد، *مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ليبيا*، 9(1)، 347-375. https://doi.org/10.58916/jhas.v9i1.207

الشهري، أ. والخوالدة، ن. (2020). أثر برنامج تعليمي مستند إلى المهارات الاجتماعية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية. *المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط*، 36 (11)، 142-178.

الشيوخ، ل. (2011). الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم. كلية الآداب والتربية، دراسة ميدانية على معلمات ثانويات بني قطيف، المملكة العربية السعودية، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

الصبان، ع. وبسيوني، س. (2021). أسباب هروب الفتيات من منازلهن وعلاقتها بجودة الهُويّة الذاتيّة بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة أم القرى*، 45(1)، 2020-163.

الطوالبة، م. (1999). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الحاسوب في المدارس التابعة لمحافظات إربد والمفرق وعجلون وجرش . مجلة *مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة*، 14 (2)، 169-195. https://search.emarefa.net/detail/BIM-390840

العارضة، م. (2013). *النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة نظرياته وتطبيقاته*. الأردن، دار الفكر.

العتوم، ع. والجراح، ع. وبشارة، م. (2011). *تنمية مهارات التفكير*. (ط. 3)، الأردن: دار المسيرة.

العتوم، ع. (2015). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. (ط. 5)، الأردن: دار المسيرة.

العزيز، أ. وأبو أسعد، أ. (2009). *التعامل مع الضغوط النفسية*. الأردن: دار الشروق.

العسّال، هـ. وأحمد، إ. (2015). نمط الشخصية (أ، ب) والإنجاز الأكاديمي والميول المهنية كمنبئات لتحمل المسئولية لدى طالبات الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (37)، 127-162.

العسّال، ه. (2016). مفهوم الذات وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات وإدارة الأزمات لدى طالبات الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (41)، 181-215.

العناني، ح. (2014). *علم النفس التربوي*. (ط. 5)، الأردن، دار صفاء.

الغرير، أ. وأبو أسعد، أ. (2009). *التعامل مع الضغوط النفسية*. فلسطين: دار الشرق.

الغيدان، م. (2020). هُويّة الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين التوافق النفسي والتفكير الإيجابي لدى عيّنة من طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 12*(4)، 234-274.

الفقي، إ. (2023). النمو المعرفي بين نظريتي بياجيه وفيجوتسكي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 33(118)، 1-24.

الفلفلي، ه. (2012). *علم النفس التربوي*، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الفيل، ح. (2021). ملخص كتاب متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية تأصيل وتوطين. *المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد*، 37(37)، 91-122.

القاسم، م. وقدومي، ع. (2023). أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 6(29)، 321-304.

المرتضى، إ. (2018). مفهوم الذات لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وعلاقته بلغة التخصص الدراسي. *مجلة الطفولة كلية التربية جامعة القاهرة، 29*(2)، 833-851.

المطرفي، ف. (2020). فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة الثانوية بمحافظة ظهران الجنوب بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، 1(1)، 260- 276.

المغربي، م. والسعيد، م. واللوغاني، أ. (2015). عوامل الشخصية الكبرى في ضوء أنماط التعلم والتفكير لطلبة كلية التربية الأساسية بدواة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، 25 (2)، 383 – 469.

الموسوي، ع. (2015). *التفكير وتعلم مهاراته*. عمّان: الدار المنهجية.

النفيش، ت. (2020). الهيمنة الدماغية وعلاقتها بالسمات الشخصية لمعلم الرياضيات. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة ذمار*، 6، 7-36.

الهمص، ع. وإسماعيل، ع. (2017). هوية الذات والتوافق النفسي لدى مرضى الفشل الكلوي في محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 25(1)، 120-99.

الهيلات، م. (2017). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18*(2)، 149-121.

الهيلات، م. (2015). *مقياس هيرمان لأنماط التفكير*. الأردن: مركز ديبونو.

آل يوسف، إ. (2021). *قضية في التخطيط*. بغداد: الجامعة التكنولوجية.

أيبو، ع. (2019). *الضغوط النفسية*، جامعة الإسكندرية: دار المعرفة.

باشرحبيل، ف. وسويدان، ط. (2000). *صناعة النجاح رحلة نجاح القرن الحادي والعشرين*. جدة، السعودية: دار الأندلس الخضراء.

برجي، م. (2018). علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي. *(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.*

بركات، ز. (2020). الأسباب وراء الصمت التنظيمي لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية بمحافظة طولكرم. *المجلة الأكاديمية في العلوم التربوية والنفسية*، 1(2)، 269- 308.

بشماني، ش. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 36 (5)، 100-85.

بن أشر، س. (2023). *كوكب نساء بدويات رياديات*. (ر. أبو غوش، مترجم) معهد موفيت (2022).

بن غنيسة، ن. (2012)، عن أزمة الهوية ورهانات الحداثة في عصر العولمة. الرباط: درا الأمان.

بهكلـي، ا. (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة من المعلمات بمدينة مكة المكرمة، *مجلة البحوث التربوية والنوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي*، 10(10)، 36-64.

بوجرادة، م. وعبد العزيز، ع. (2020). تطبيقات نظرية فاعلية الذات "لآلبرت باندورا" في ميدان التوجيه المدرسي، -دراسة نظرية، *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة*، 12(1)، 110-101.

بوخالفة، ح. وبن الشيخ ي. (2020). تقنين مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على أساتذة التربية البدنية والرياضية جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر*، 12(1)، 229-242.

بلكرد، م. وقماري، م. (2016). خطوات بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية مستغانم، *مجلة السلوك، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم – كلية العلوم الاجتماعية*، (3)، 7-31.

بن عمارة، س. (2022). علاقة الضغوط المهنية بالاحتراق النفسي لدى الكادر التمريضي الشبه طبي، دراسة ميدانية بمستشفى مدينة شلغوم العيد ولاية ميلة، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف*، 19(1)، 213-231.

توق، م. وقطامي، ي. وعدس، ع. (2002). *أسس علم النفس التربوي*. عمان: دار الفكر.

جمال، م. (2018). أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهُويّة المنجزة لدى الطالبات المراهقات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية*، *8*(23)، 31-17.

جولمان، د. (2013). *الذكاء العاطفي*. (ل.، الجبالي، مترجم) مكتبة جرير (1995).

جوهر، إ. (2021). رأس المال النفسي وعلاقته بالتمكين النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية، جامعة الفيوم*، 48(2)، 536-477.

جيتاوي، ع. (2024). مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (4-1) للمهارات التكنولوجية وتوظيفها في تدريس الطلبة. *مجلة القدس للبحوث الاكاديمية*، 1(3)، 116-104.

حاج يحيى، ق. (2022). *دراسات في الثقافة والهُويّة في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل*. مركز أبحاث اللغة، المجتمع والثقافة العربية، الكلية الاكاديمية بيت بيرل.

حسن، ن. والجلامدة، ف. (2013). العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية- دراسة مقارنة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *جامعة القصيم*، 33(1)، 46-11.

حسن، س. (2019)، الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير وعادات العقل. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، 29(10)، 736-285.

حسن، م. والشمري، ن. (2023). سلطة الدماغ لدى أعضاء الهيئات التدريسية في كليتي التربية والهندسة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 48(1)، 491-475.

حسينات، ع. (2023). أثر أنماط الهيمنة الدماغية على فاعلية معلمي ومعلمات مدارس بشرى. *إربد للبحوث والدراسات الإنسانية*، *جامعة إربد الأهلية*، 25(7)، 216-193.

حواشين، م. وحواشين، ز. (2005). *خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة*. (ط. 2)، الأردن: دار الفكر.

خديجة، م. ومليكة، م. (2018). الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة. الجزائر، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية*، *جامعة وهران*، *كلية العلوم الاجتماعية*، *قسم علم النفس*، (35)، 783- 792.

دويري، م. (1997). *الشخصية الثقافة والمجتمع العربي*. الناصرة. Prof. Marwan Dwairy (academia.edu)

دويري، م. (2004). *بين القومية والطائفية والحمائلية، التعددية هي الجواب*. المسترجع من Prof. Marwan Dwairy (academia.edu) .2004.pdf

دويري، م. (2015). *أنماط التفكير والمواجهة المعيقة لنهضة فلسطينية*. المسترجع من 2004.pdf. Prof. Marwan Dwairy (academia.edu)

راجح، أ. (1973). *أصول علم النفس*، (ط. 9)، الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.

رضوان، س. (2020). علاقة الانفعالات بالاستعرافات وأهميتها بالنسبة للعلاج المتمركز حول الشخص. عمان: *جامعة نزوى*. https://osf.io/preprints/arabixiv/fqnhr

زيد، س. (2018). أثر الألعاب التربوية والموسيقية في تنمية التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (51)، 205-233. https://mbse.journals.ekb.eg/article_136729_ac74270db9ae65e5c9a69472a6927f39.pdf

سعادة، ج. (2008). *تدريس مهارات التفكير*. عمّان: دار الشروق للنشر.

سكران، ع. (2016). أساليب التفكير في ضوء نظرية السيطرة الدماغية لدى أعضاء هيئة التدريس وطلابهم الملتحقين ببرنامج الدكتوراه وعلاقتها بمهارات التفكير العليا لدى الطلاب كما تقاس بأدائهم في الاختبار الشامل. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 26(90)، 105-144.

سليجمان، م. (2002). *تعلم التفاؤل: كيف تغير حياتك من خلال تغيير طريقة تفكيرك*. (ترجمة: مكتبة جرير)، السعودية: مكتبة جرير.

شتوح، ف. (2023). الاحتراق النفسي لدى مربيات رياض الأطفال. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، جامعة التبسي تبسة- مخبر الدراسات الإنسانية والأدبية*، 8(1)، 172-183.

طايبي، ن. (2013). علاقة الاحتراق النفسي ببعض الاضطرابات النفسية والنفسجسدية لدى الممرضين. *(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية*.

عبد البصير، إ. وبدوي، أ. وعبد الحميد، ع. (2020). الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، 26(4)، 72-29.

عبد القادر، م. (2013). *التربية العلمية والوعي بالهُويّة*. القاهرة: دار سحاب للنشر والتوزيع.

عبد المعطي، س. (2019). فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لخفض الاحتراق النفسي لدى معلمي الأطفال المعاقين ذهنيًا بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 108(3)، 1494-1431.

عرار، خ. (2007). *القيادة التربوية بين الرؤية والتغيير*. جت المثلث: مسار.

عقاقبة، ع. (2018). إسهام معتقدات الكفاءة الذاتية في التعرض للإجهاد والتعامل معه. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر*، 7(28)، 309-328.

عقون، آ. (2020). فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة الاحتراق النفسي وتحسين الأداء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، 12(23)، 124-155.

علاوي، ع. (2022). أنماط التفكير وعلاقتها بقلق المستقبل المهني لدى طلبة الماستر. *(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ابن خلدون تيارات، الجزائر*.

عمر، ر. (2019). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في كل من إدارة الوقت وتحقيق الذات ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 43(2)، 15-80.

عوده، أح. وملكاوي، ف. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي*. إربد: مكتبة الكتابي.

غانم، م. (2004). *التفكير عند الأطفال*. الأردن: دار الثقافة.

غريب، و. وصابر، هـ. (2023). السيطرة الدماغية لهيرمان وعلاقتها بعادات العقل في إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار، جامعة عين شمس*، 3(11)، 187-222.

غزوان، ر. وسرمد، عطية، أ. (2022). اضطراب الهوية وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*، 33(1)، 557-584.

فمام، س. (2020). أنماط التفكير وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى الزوجين وفق نظرية السيطرة الدماغية لنيد هيرمان. *جامعة محمد خضير بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*.

قطامي، ن. وشريم، ر. وغرايبة، ع. والزعبي، ر. ومطر، ج. وظاظا، ح. (2010). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

قطامي، ي. (2010). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

لملوم، ز. (2018). *الاحتراق النفسي للمعلم*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

مالح، ف. ومجيد، و. وخليل، آ. (2018). دراسة تحليلية للكفايات التدريسية وفق نموذج هيرمان لمدرسي التربية الرياضية في محافظة بغداد. *مجلة التربية الرياضية، جامعة بغداد*، 30(2)، 473-490.

مبروك، ر. (2011). الحاجات النفسية في ضوء نظرية ماسلو. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (10)، 59-88.

محجوب، إ. (2020). أثر الهُويّة الذاتيّة الرياديّة والميل إلى المخاطرة والإبداعيّة والمعوقات المدركة على النيّة الرياديّة لطلاب الجامعات المصرية الحكومية. *مجلة الإسكندرية للعلوم الإدارية، جامعة الإسكندرية*، 57(5)، 118-73.

محمد، ا. وسليمان، ع. (2011). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة: العقلية البسيطة ممن يفكرون في ترك المهنة. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (29)، 305-229.

محمد، م. (2022). الطمأنينة النفسية في ضوء نظرية ماسلو طبقًا لمستويات التدفق النفسي ومجموعة من المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الدراسات العليا. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية*، (93)، 1587-1519.

محمد، ع. (2021). رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي، الاحتراق النفسي لدى المعلمات بالروضة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط*، 16(16)، 101- 186.

محمد، ن. (2021). الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 36، 198-219.

محمود، ك. وحسن، ط. (2018). الرضا الوظيفي وعلاقته بتطور الهّويّة لدى معلمي الصف الأول الابتدائي. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة بغداد، 225(3)، 229-205.

محيسن، ع. (2015). أنماط التعلم والتفكير المعتمد في نصفي الدماغ وعلاقته بالذكاءات المتعددة. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، *29* (114)، 559- 598.

مرسي، م. (2003). *فن التعامل مع الآخرين*. القاهرة: دار اقرأ.

مصطفى، س. (2023). فاعلية الذات وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية للإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الطفولة، جامعة المنصورة*، 45(1)، 762-706.

ملكاوي، ف. (2018). أنواع التفكير: رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود. (*رسالة دكتوراه غير منشورة*)، *مجلة إسلامية المعرفة*، (94).

مومني، م. (2023). أنماط السلوك القيادي للقادة الأكاديميين في جامعات إقليم الشمال معلاقتها بأنماط التفكير وفق نموذج التفكير المتكامل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية الأردنية، *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية*، 8(4)، 147-125.

ميرة، و. (2012). مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (ASEP)، *27* (2)، 209-193.

ناجي، ن. وعزيز، ت. (2016). الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة المستنصرية للعلوم والتربية، الجامعة المستنصرية*. 17(4)، 180-155.

ناصر، خ. (2024). فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالواقع في خفض مستوى العجز المتعلم وأثره على الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة الدراسات النفسية المعاصرة، جامعة بني سويف*، 6(2)، 499-438.

نشواتي، ع. (2003). *علم النفس التربوي*. (ط. 4)، الأردن: دار الفرقان.

نوري، سعيد. (2019). الاحتراق النفسي. جامعة ميسان، https://www.researchgate.net/publication/332655963_alahtraq_alnfsy_Prof_Dr_Saeed_Ghani_Noori_E-mail_Ghanisaeiduomisaneduiq

هانوم، ك. (2009). *الهُويّة الاجتماعية معرفة الذات وقيادة الآخرين*. السعودية: مكتبة العبيكان.

وريوش، س. (2021). الثقة التنظيمية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة*، 3(ملحق)، 765-723.

وزارة التربية والتعليم، راما (آب.2017). *المناخ والبيئة التربوية في رياض الأطفال*. رابط الصفحة: https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Seker_Gananot_Report.pdf

يعقوب، ن. (2017). *من يصنع هُويتي*. دمشق، سوريا: مطبعة بابا توما.

يوسف، س. وسليمان ع. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في تنشيط المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة في ضوء أساليب التفكير وعادات العقل لديهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *26*(90)، 245-291.

يونس، ي. (2018). أزمة تشكل الهُويّة وعلاقتها بالصلابة النفسيّة وبعض المتغيرات الأخرى لدى عيّنة من طالبات معلمات رياض الأطفال. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، *جامعة أسيوط*، (4)، 46-2.

Aburayash, H. (2021). Meta Cognition Thinking and Its Relationship to Patterns of Brain Dominance among Jordanian University Students According to Gender and Specialization Variables. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *16*(13), 4-16.

Al-Adwan, F. & Al-Khayat, M. (2017). Psychologial Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. *International Education Studies*, 10(1), 179-189.

Apaydin, B. & Cenberci, S. (2018). Correlation between Thinking Styles and Teaching Styles of Prospective Mathematics Teachers. World Journal of Education, 8(4), 36-46.

Čech, T., Gillová, A., & Dobesova Cakirpaloglu, S. (2020). The Incidence Of Burnout Syndrome Related To Job Satisfaction Among Kindergarten Teachers In The Czech Republic. *ICERI2020 Proceedings*, 1911-1917.

Cheng, X. L., Ma, Y., Li, J. Q., Cai, Y. H., Li, L., & Zhang, J. (2020). Mindfulness and psychological distress in kindergarten teachers: The mediating role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8212.

Gabryś-Barker, D. (2010). On teacher beliefs, self-identity and the stages of professional development. *Lingvarvm arena*. 1(1), 25 - 42.

Garcia, E.(2011). *A tutorial on correlation coefficients*, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Herrmann, N. (1991). The creative brain. Journal of creative behavior, 25(4), 275-95.

Hughes, M., Hughes, P. & Hodgkinson, I. R. (2017). In pursuit of a 'whole-brain'approach to undergraduate teaching: implications of the Herrmann brain dominance model. Stud. High. Educ. 42, 2389–2405

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.

Ji, D., & Yue, Y. (2020). Relationship between kindergarten organizational climate and teacher burnout: work–family conflict as a mediator. Frontiers in psychiatry, 11(408), 1-8.

Junoh, J., Sangmi, H., & Hyunah, S. (2022). Effect of Pre-kindergarten Teachers' Awareness of Physical Attractiveness and Health on Self-identity. *The Journal of Humanities and Social Sciences*, 13(4), 1153-1168.

Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A., & Kosifidis, I. (2018). Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff. Education 3-13, 47(4), 426–436.

Lazarus, R. & Launier, R., (1978), Stress related transaction between person and environment, in L. A., Pervin et M. Lewis (ed). Perspectives in interactional psychology. Plenum. New York, (98), 287-327.

Lazarus, R. S., folkman, S., folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer. https://www.academia.edu/37418588/_Richard_S_Lazarus_PhD_Susan_Folkman_PhD_Stress_BookFi_

Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC Public Health*, 20(1), 160–170.

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

Ma, Y., Wang, F., & Cheng, X. (2021). Kindergraten Teachers Mindfulness in teaching and burnout: The mediating role of emotional labor. *Mindfulness*, 12, 722-729.

Nathaniel Branden (1994). The Six Pillars of Self Esteem, Bantam Books.

Reid, H. (2017). Teacher self-identity: A narrative inquiry into the lives of teachers and the influences on their interactions with students. Cleveland State University.

Rice, F. P., & Dolgin, K. G. (2005). The adolescent: Development, relationships and culture. Pearson Education New Zealand.

Reuters. (2012, June 27). FEATURE-Mosque doubles as work haven to Israel's Bedouin women. Reuters. https://www.reuters.com/article/business/feature-mosque-doubles-as-work-haven-to-israels-bedouin-women-idUSL5E8HIACG/

Uyar, R., Yilmaz Genc, M., & Yasar, M. (2018). Prospective Preschool Teachers' Academic Achievements Depending on Their Goal Orientations, Critical Thinking Dispositions and Self-Regulation Skills. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 601-613

الملحقات

الملحق (1): أداة الدراسة بصورتها الأوليّة

الجامعـــة العربيـــة الأمريكيـــة
كلية الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة: _____

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "مهارات التفكير وعلاقتها بالاحتراق النفسي والهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب – برنامج مقترح" لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام بهذا الموضوع، فإنني إذ أثمن جهدك ووقتك أتوجه إليك بأمل إبداء الرأي والمشورة العلمية في فقرات أداة جمع البيانات المرفقة، وبيان ما إذا كانت هذه الفقرات مناسبة أم غير مناسبة للقياس، وإذا كانت ملائمة أم غير ملائمة من حيث انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وإن كانت سليمة لغوياً أم غير سليمة، وإفادتي باقتراحاتكم فيما إذا كانت هذه الفقرات أو بعضها بحاجة إلى تعديل أو تغيير أو حذف أو إضافة، ولكم جزيل الشكر والتقدير.

الباحثة: ندوى صالح عبد الله عسّاف

بإشراف: أ. د. زياد بركات

بيانات المحكم

بيانات المحكم			
الاسم:		التخصص:	
الدرجة العلمية:		الجامعة:	
رقم الهاتف أو البريد الإلكتروني			

القسم الأول- البيانات الشخصية:

الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك:

- المؤهل الأكاديمي: 1- لقب اول 2- لقب ثاني 3- لقب ثالث
- سنوات الخبرة: _____
- مكان الإقامة: _____
- درجة التطور المهني: _____

القسم الثاني: مقياس متغيرات الدراسة:

انطلاقًا من عنوان الدراسة: مهارات التفكير وعلاقتها بالاحتراق النفسي والهُويّة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة النقب – برنامج مقترح، بمتغيراتها الثلاثة، قامت الباحثة ببناء مقياس يشمل كل منها مفصلًا على النحو الآتي:

مقياس مهارات التفكير:

الرقم	الفقرات	الاتجاه + أو -	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
التفكير المنطقي العقلاني / الناقد - A							
1	أشعر أن أسلوب (الخطوة تلو الخطوة) هو الأسلوب الأفضل في حل المشكلات						
2	أفضل أن أكون معروفا بأني مصدر ثقة، بدلًا من أن أعرف بأني خيالي						
3	أكره الأمور الغامضة غير معروفة النتائج						
4	أفضل إعطاء تعليمات محددة للذين لا يهتمون بتفاصيل الأشياء						
5	أشعر أن القوانين يجب تطبيقها بحزم وشدة						
6	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ						

7	أعتبر نفسي قادرةً على حل المشكلات التي أواجِهُهَا						
8	أكون أكثر حيوية ونشاط لإنجاز المهام في النهار						
9	المنطق هو أسلوبي في التعامل مع المواقف						
10	لدي مهارات تكنولوجية وأعرف التعامل مع التقنيات						
11	أسأل عن كل شيء لا أفهمه وأحب المعرفة						
12	لا أحب المسايرة والمجاراة						
التفكير المنظّم – B							
13	أميل إلى أفضل الأفكار عندما لا أفعل شيئًا محددًا						
14	أتنافس مع الآخرين أكثر من تنافسي مع نفسي						
15	من المهم بالنسبة لي أن يكون كل شيء في مكانه						
16	معرفة سبب حدوث الشيء (لماذا) أهم وأفضل بالنسبة لي من معرفة كيفية حدوثه (كيف)						
17	التنظيم الجيد والتخطيط الدقيق للوقت أمران ضروريان لحل المشكلات الصعبة						
18	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ، واليد اليسرى أستخدمها بعض الشيء						
19	أعتبر نفسي شخصًا منظم بدرجة عالية						
20	أهتم بأدق التفاصيل في الأشياء						

21	أفضل عمل الأشياء بطريقة تقليدية أو بطريقة تم تجريبها سابقًا						
22	أفضل البيئة الهادئة والمرتبة والمنظمة						
23	لدي مهارة عالية في إدارة الوقت واستغلاله						
24	أبذل جهودًا مكثفة للحصول على أفضل النتائج						
التفكير الاجتماعي العاطفي – C							
25	تزودني أحلام اليقظة بالدافع لحل الكثير من المشكلات المهمة عندي						
26	أحب الناس الذين يثقون في استنتاجاتهم						
27	كثير من الأمور في الحياة لا يمكنني التعبير عنها بالألفاظ						
28	أفضل العمل في فريق أكثر من العمل منفردًا						
29	أميل إلى الاعتماد على الانطباع الأول عند الحكم على الموقف أكثر من الاعتماد على تحليله						
30	اليد اليسرى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ، واليد اليمن أستخدمها بعض الشيء						
31	لدي قدرة عالية بالتعبير عن أفكاري						
32	يميّزني أنني اجتماعية وعلاقتي مع الآخرين طيّبة						
33	أشعر بالحماس عند سماع أفكار جديدة						
34	أتعاطف مع الآخرين بدرجةٍ عالية						
35	لدي القدرة على تغيير نبرات الصوت عند الشرح والتعليم						

36	استخدم لغة الجسد والحركات وتعابير الوجه خلال الشرح والتعليم						
التفكير الإبداعي / الابتكاري – D							
37	أعتمد على الحدس والإحساس عندما أريد حل مشكلة ما						
38	أُعاقب أحيانا لأني أخالف القوانين وأفعل أشياء يُفترض بي عدم فعلها						
39	أستمتع عند قضائي ليومي كاملًا مع أفكاري						
40	الأفكار والمفاهيم الغريبة مهمة لي وتثير فضولي						
41	أستطيع بشكل متكرر إيجاد حلول لمشكلاتي بالحدس						
42	اليد اليسرى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ						
43	أعتبر نفسي مبدعة في عملي بدرجةٍ عاليةٍ جدًا						
44	أُنجز المهام بصورة أفضل في ساعات الليل						
45	أحب عمل الأشياء في كل مرة بطريقة مختلفة						
46	من الصعب أن أقتنع بسهولة						
47	لدي هوايات ومهارات كثيرة في مجالات متعددة						
48	أستخدم التجارب والفعاليات كثيرًا في روضتي						

مقياس الاحتراق النفسي:

الرقم	**الفقرات**	**الاتجاه + أو –**	**ملاءمة الفقرة**		**صياغة الفقرة**		**التعديل المقترح**
			ملائمة	**غير ملائمة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	

البعد الأول: الإجهاد الانفعالي							
1	أشعر أن عملي يستنفذني انفعاليًا نتيجة عملي في الروضة						
2	أشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية اليوم الدراسي						
3	أشعر بالإنهاك حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن عليّ مواجهة يوم عمل جديد						
4	إن التعامل مع الأطفال طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد						
5	أشعر بالضغط النفسي بسبب هذه المهنة						
6	أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة لمعلمة روضة						
7	أشعر أنني أعمل بإجهادٍ كبير						
8	إن العمل بشكل مباشر مع الأطفال يؤدي بي إلى ضغوطٍ شديدة						
9	أشعر وكأنني أشرفتُ على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة						
البعد الثاني: تبلد المشاعر							
10	أشعر أنني أتعامل مع بعض الأطفال وكأنهم أشياء لا بشر						
11	أصبحتُ أكثر قسوةً مع الناس نتيجة عملي بالتدريس						
12	أشعر بالإزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي						
13	حقيقةً لا أهتم بما يحدث لأطفال الروضة من مشاكل						

14	أشعر أن أطفال الروضة يلومونني على بعض مشاكلهم						
15	أشعر برتابة مشاعري وجمودها خلال دوامي في الروضة						
16	ليس لدي قدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي						
17	أستصعب أن أتفاعل عاطفيًا مع الآخرين						
البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز							
18	من السهل معرفة مشاعر أطفال روضتي						
19	أتعامل بفعاليةٍ عالية مع مشاكل أطفال روضتي						
20	أشعر أن لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس خلال عملي						
21	أشعر بالحيوية والنشاط						
22	أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع أطفال الروضة						
23	أشعر بالسعادة والراحة بعد انتهاء العمل مع أطفال روضتي						
24	أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة						
25	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة						

مقياس الهويّة الذاتية:

الرقم	**الفقرات**	**الاتجاه + أو –**	**ملاءمة الفقرة**		**صياغة الفقرة**		**التعديل المقترح**
			ملائمة	**غير ملائمة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	

البعد الاوّل: مفهوم الذات							
1	أشعر بالرضا عن نفسي						
2	أقدّر نفسي كوني معلمة روضة						
3	لدي لوم لذاتي						
4	لدي صعوبة في اتخاذ القرارات						
5	أعلم أن شعوري يؤثر في سلوكي وادائي						
6	لدي قدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة						
7	أعرف كيف أسعد نفسي						
8	ألتزم بقرار ثابت على الرغم من توفر فرص أخرى						
9	أعرف نقاط قوتي ونقاط ضعفي						
10	أعرف ميولي واهتماماتي						
11	مؤمنة بقدراتي على الرغم من وجود تحديات						
12	أتمنى لو أن لي جسمًا أو شكلًا آخر						
13	أُدرك ما أشعر به وأعرف سببه						
البعد الثاني: التواصل مع الآخرين							
14	أفهم مشاعر الآخرين						
15	أتفاعل مع الآخرين باحترام على الرغم من اختلافنا بالرأي						
16	أحافظ على النظر في عيني محدثي						
17	أشعر بالتطابق والتماثل مع الآخرين						
18	أتخلى عن قيمة أو مبدأ من أجل الاندماج مع الآخرين						
19	أشعر بتقبل الأخرين لي						

20	أتقبل آراء الآخرين ونقدهم						
21	أشعر أني مميّز و مختلف						
22	أُصغي باهتمام لأهم النقاط في كلام محدثي						
23	يمكنني الدفاع عن رأيي دون حرج أمام الآخرين						
24	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة						
25	أتجنب الآخرين حتى لا أتورط بمشاكل						
26	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة						
البعد الثالث: الإنجاز والطموح							
27	أثق بأنني سأحقق أهدافي						
28	أضع أهدافًا محددة لحياتي						
29	لدي جوائز وتقديرات على إنجازاتي						
30	أخطط لعدة أهداف لأحققها في نفس الوقت						
31	عند تفكيري بالمستقبل أشعر أنني فقدت فرص التقدم						
32	أشعر أن مستقبلي غير واضح لي						
33	أرغب في تعلم معلومات جديدة لتطوير أدائي						
34	أنجز أعمالي بمساعدة الآخرين						
35	أخشى المغامرات والمخاطرة حتى لا أفشل						
36	أبذل جهدًا لأنجح						
37	واجهت مشاكل وصعوبات كثيرة في حياتي						
38	مدح وثناء الآخرين لي يدفعني للتفوق						
39	أحب التجديد في حياتي						

الملحق (2): قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة

المحكمين لأداة الدراسة					
الرقم	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة	وسيلة اتصال
1	يوسف ذياب	الفلسفة في التربية – صحة نفسية	أستاذ دكتور	القدس المفتوحة	0599671905 – yawwad@qou.edu
2	محمد أحمد شاهين	إرشاد نفسي وتربوي	أستاذ دكتور	القدس المفتوحة	mshahindura@gmail.com
3	ماجد محمد الخياط	قياس وتقويم	أستاذ دكتور	البلقاء التطبيقية	majedalkhayat@bau.edu.jo 00962776305510
4	عمر طالب الريماوي	علم نفس معرفي	أستاذ دكتور	جامعة القدس	rimawiomar@mail.ru
5	علي بن مهدي بن كاظم	القياس والتقويم	أستاذ دكتور	جامعة السلطان قابوس	amkazem@squ.edu.om
6	جولتان حسن حجازي	علم نفس	أستاذ دكتور	جامعة خضوري – التقنية	Joltanhijazi@gmail.com
7	رامي عبد الله طشطوش	علم نفس ارشادي	أستاذ دكتور	جامعة السلطان قابوس	r.tashtoush@squ.edu.om
8	سهير سليمان صباح	علم نفس	أستاذ مشارك	القدس	saheerquds@yahoo.com
9	سناء شاكر توفيق أبو غوش	علم نفس تربوي – قياس وتقويم	أستاذ مساعد	الخليل	sanag@hebron.edu
10	محمد عسّاف	القياس والتقويم	أستاذ مساعد	جامعة الاستقلال	00970599090627 M.assaf@pass.ps
11	هشام عبد الرحمن شناعة	علم نفس تربوي	أستاذ مساعد	فلسطين التقنية – خضوري	h.shanaa@ptuk.edu.ps 00970592060656
12	إبراهيم سليمان المصري	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد	الخليل	0599828873 masrii@hebron.edu

الملحق (3): أداة الدراسة الاستطلاعية: بعد التعديل وفق ملاحظات المحكمين

القسم الأول– المتغيرات الديموغرافية:

يرجى تحديد الإجابة المناسبة:

الرقم	الفقرة	الاجابات						
1	المؤهل الأكاديمي	لقب أول		لقب ثاني			لقب ثالث	
2	سنوات الخبرة	1–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30	31–35
3	درجة التطور المهني (דרגה)	1–2 درجة		3–4 درجة		5–6 درجة		7–8 درجة
4	مكان السكن	منطقة الشمال		منطقة المركز			منطقة الجنوب (النقب)	
5	موقع الروضة	قرية		قرية غير معترف بها			مدينة	

يرجى قراءة كل باب عبارة بدقة، ووضع إشارة (√) في الدرجة المناسبة لك.

القسم الثاني: مهارات التفكير:

الرقم	الفقرة	البعد	الدرجة				
			موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أعتقد أن أسلوب (الخطوة تلو الخطوة) هو الأسلوب الأفضل في حل المشكلات	A					
2	أفضل أن أكون معروفا بأنني مصدر ثقة، بدلًا من أن أعرف بأنني خيالي	A					

3	أكره الأمور الغامضة غير معروفة النتائج	A					
4	أفضل إعطاء تعليمات محددة للذين لا يهتمون بتفاصيل الأشياء	A					
5	أشعر أن القوانين يجب تطبيقها بحزم وشدة	A					
6	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساس	A					
7	أعتقد أنني قادرةً على حل المشكلات التي أواجِهُهَا	A					
8	أكون أكثر حيوية ونشاط لإنجاز المهام في النهار	A					
9	المنطق هو أسلوبي في التعامل مع المواقف	A					
10	أمتلك مهارات تكنولوجية تمكنني من التعامل مع التقنيات	A					
11	أستفسر عن أشياء لا افهمها وأحب المعرفة	A					
12	لا أحب المسايرة والمجاراة	A					
13	أميل إلى أفضل الأفكار عندما لا أفعل شيئًا محددًا	B					
14	أتنافس مع الآخرين أكثر من تنافسي مع نفسي	B					

15	من المهم بالنسبة لي أن يكون كل شيء في مكانه	B					
16	معرفة سبب حدوث الشيء (لماذا) أهم وأفضل بالنسبة لي من معرفة كيفية حدوثه (كيف)	B					
17	أرى أن التنظيم الجيد والتخطيط الدقيق للوقت أمران ضروريان لحل المشكلات الصعبة	B					
18	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ، واليد اليسرى أستخدمها بعض الشيء	B					
19	أعتبر نفسي شخصًا منظمًا بدرجة عالية	B					
20	أهتم بأدق التفاصيل في الأشياء	B					
21	أفضل عمل الأشياء بطريقة تقليدية أو بطريقة تم تجريبها سابقًا	B					
22	أفضل البيئة الهادئة والمرتبة والمنظمة	B					
23	أمتلك مهارة عالية في إدارة الوقت	B					
24	أبذل جهودًا مكثفة للحصول على أفضل النتائج	B					
25	تزودني أحلام اليقظة بالدافع لحل الكثير من المشكلات المهمة	C					
26	أحب الناس الذين يثقون في استنتاجاتهم	C					
27	كثير من الأمور في الحياة لا يمكنني التعبير عنها بالألفاظ	C					

28	أفضل العمل في فريق أكثر من العمل منفردًا	C					
29	أميل إلى الاعتماد على الانطباع الأول عند الحكم على الموقف أكثر من الاعتماد على تحليله	C					
30	اليد اليسرى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ، واليد اليمنى أستخدمها بعض الشيء	C					
31	أمتلك قدرة عالية في التعبير عن أفكاري	C					
32	يميّزني أنني اجتماعية وعلاقتي طيّبة مع الآخرين	C					
33	أشعر بالحماس عند سماع أفكار جديدة	C					
34	أتعاطف مع الآخرين بدرجةٍ عالية	C					
35	أستطيع تغيير نبرات الصوت عند الشرح والتعليم	C					
36	استخدم لغة الجسد والحركات وتعابير الوجه خلال الشرح والتعليم	C					
37	أعتمد على الحدس والإحساس عندما أريد حل مشكلة ما	D					
38	أُعاقب أحيانًا لأنني أخالف القوانين وأفعل أشياء يُفترض بي عدم فعلها	D					
39	أستمتع عند قضائي ليومي كاملًا مع أفكاري	D					
40	تثير فضولي الأفكار والمفاهيم الغريبة	D					

41	أستطيع بشكل متكرر إيجاد حلول لمشكلاتي بالحدس	D					
42	أستخدم اليد اليسرى بشكل أساس	D					
43	أعتبر نفسي مبدعة في عملي بدرجةٍ عاليةٍ جدًا	D					
44	أُنجز المهام بصورة أفضل في ساعات الليل	D					
45	أحب عمل الأشياء في كل مرة بطريقة مختلفة	D					
46	من الصعب أن أقتنع بسهولة	D					
47	أمتلك هوايات ومهارات كثيرة في مجالات متعددة	D					
48	أمارس الأنشطة كثيرًا في روضتي	D					

القسم الثالث: مقياس الاحتراق النفسي:

الرقم	الفقرة	البعد	الدرجة				
			دائمًا	غالبًا جدًا	أحيانًا	غالبًا	نادرًا جدًا
1	أشعر أن عملي في الروضة يستنفذني انفعاليًا	1					
2	أشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية اليوم الدراسي	1					

3	أشعر بالإنهاك حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن عليّ مواجهة يوم عمل جديد	1					
4	إن التعامل مع الأطفال طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	1					
5	أشعر بالضغط النفسي بسبب هذه المهنة	1					
6	أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة معلمة روضة أطفال	1					
7	أشعر أنني أعمل بإجهادٍ كبير	1					
8	إن العمل بشكل مباشر مع الأطفال يؤدي بي إلى ضغوطٍ شديدة	1					
9	أشعر وكأنني أشرفتُ على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة	1					
10	أشعر أنني أتعامل مع بعض الأطفال وكأنهم أشياء لا بشر	2					
11	أصبحتُ أكثر قسوةً مع الناس نتيجة عملي في التدريس	2					
12	أشعر بالانزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي	2					
13	حقيقةً لا أهتم بما يحدث لأطفال الروضة من مشكلات	2					
14	أشعر أن أطفال الروضة يلومونني على بعض مشكلاتهم	2					
15	أشعر برتابة مشاعري وجمودها خلال دوامي في الروضة	2					
16	ليس لدي قدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي	2					

17	أجد صعوبة في التفاعل عاطفيًا مع الآخرين	2						
18	يصعب عليّ معرفة مشاعر أطفال روضتي	3						
19	أتعامل بفاعليةٍ عالية مع مشكلات أطفال روضتي	3						
20	أشعر أنه ليس لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس خلال عملي	3						
21	أشعر بالحيوية والنشاط	3						
22	يصعب عليّ خلق جو نفسي مريح مع أطفال الروضة	3						
23	أشعر بالسعادة والراحة بعد انتهاء العمل مع أطفال روضتي	3						
24	أنجزت أشياء محدودة القيمة والأهمية في ممارستي لهذه المهنة	3						
25	أتعامل بتسرع وعصبية مع المشكلات الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة	3						

القسم الرابع: الهويّة الذاتية

الرقم	الفقرة	البعد	الدرجة				
			غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة
1	أشعر بالرضا عن نفسي	1					
2	أقدّر نفسي كوني معلمة روضة	1					
3	لدي لوم ذاتي	1					

4	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات	1					
5	أعلم أن شعوري يؤثر في سلوكي وادائي	1					
6	لدي قدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة	1					
7	أعرف كيف أسعد نفسي	1					
8	ألتزم بقرار ثابت على الرغم من توفر فرص أخرى	1					
9	أعرف نقاط قوتي ونقاط ضعفي	1					
10	أعرف ميولي واهتماماتي	1					
11	أنا مؤمنة بقدراتي على الرغم من وجود تحديات	1					
12	أتمنى لو أن لي جسمًا أو شكلًا آخر	1					
13	أُدرك ما أشعر به وأعرف سببه	1					
14	أفهم مشاعر الآخرين	2					
15	أتفاعل مع الآخرين باحترام على الرغم من اختلافنا بالرأي	2					
16	أحافظ على التواصل البصري مع من يتحدث إليّ	2					
17	أشعر بالتطابق والتماثل مع الآخرين	2					
18	أتخلى عن قيمة أو مبدأ من أجل الاندماج مع الآخرين	2					
19	أشعر بتقبل الآخرين لي	2					
20	أتقبل آراء الآخرين ونقدهم	2					
21	أشعر أني مميّز و مختلف	2					
22	أُصغي باهتمام لأهم النقاط في كلام محدثي	2					
23	يمكنني الدفاع عن رأيي دون حرج من الآخرين	2					
24	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة	2					

25	أتجنب الآخرين حتى لا أتورط بمشكلات	2					
26	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة	2					
27	أثق بأنني سأحقق أهدافي	3					
28	أضع أهدافًا محددة لحياتي	3					
29	لدي جوائز وتقديرات على إنجازاتي	3					
30	أخطط لعدة أهداف لأحققها في نفس الوقت	3					
31	عند تفكيري بالمستقبل أشعر أنني فقدت فرص التقدم	3					
32	أشعر أن مستقبلي غير واضح لي	3					
33	أرغب في تعلم معلومات جديدة لتطوير أدائي	3					
34	أنجز أعمالي بمساعدة الآخرين	3					
35	أخشى المغامرات والمخاطرة حتى لا أفشل	3					
36	أبذل جهدًا كبيرًا لأنجح	3					
37	واجهت مشكلات وصعوبات كثيرة في حياتي	3					
38	مدح وثناء الآخرين لي يدفعني للتفوق	3					
39	أحب التجديد في حياتي	3					

الملحق (4): الفقرات المحذوفة من أدوات الدراسة:

القسم الأول: متغيرات ديموغرافية

الرقم	الفقرة	الاجابات						
1	المؤهل الأكاديمي	لقب أول		لقب ثاني			لقب ثالث	
2	سنوات الخبرة	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35
3	درجة التطور المهني (דרגה)	1-2 درجة		3-4 درجة		5-6 درجة		7-8 درجة
4	~~مكان السكن~~	~~منطقة الشمال~~		~~منطقة المركز~~			~~منطقة الجنوب (النقب)~~	

القسم الثاني: مهارات التفكير:

الرقم	الفقرة	البعد	الدرجة				
			موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أعتقد ان أسلوب (الخطوة تلو الخطوة) هو الاسلوب الافضل في حل المشكلات	A	5	4	3	2	1
.2	أكره الأمور الغامضة غير معروفة النتائج	A					
.3	أميل إلى أفضل الأفكار عندما لا أفعل شيئًا محددًا	B					
.4	أحب الناس الذين يثقون في استنتاجاتهم	C					

.5	أفضل العمل في فريق أكثر من العمل منفردًا	C					
.6	أعتمد على الحدس والإحساس عندما أريد حل مشكلة ما	D					
.7	من المهم بالنسبة لي أن يكون كل شيء في مكانه	B					
.8	أعتبر نفسي شخصًا منظمًا بدرجة عالية	B					
.9	أكون أكثر حيوية ونشاط لإنجاز المهام في النهار	A					
.10	أمتلك مهارات تكنولوجية تمكنني من التعامل مع التقنيات	A					
.11	أستفسر عن أشياء لا افهمها وأحب المعرفة	A					
.12	~~أتنافس مع الآخرين أكثر من تنافسي مع نفسي~~	B	**حذفت**				
.13	~~كثير من الأمور في الحياة لا يمكنني التعبير عنها بالألفاظ~~	C	* **حذفت**				
.14	أمتلك هوايات ومهارات كثيرة في مجالات متعددة	D					
.15	من الصعب أن أقتنع بسهولة	D					
.16	تثير فضولي الأفكار والمفاهيم الغريبة	D					
.17	استخدم لغة الجسد والحركات وتعابير الوجه خلال الشرح والتعليم	C					
.18	أتعاطف مع الآخرين بدرجةٍ عالية	C					

.19	أحب عمل الأشياء في كل مرة بطريقة مختلفة	D					
.20	أميل إلى الاعتماد على الانطباع الأول عند الحكم على الموقف أكثر من الاعتماد على تحليله	C					
.21	أفضل أن أكون معروفا بأنني مصدر ثقة، بدلًا من أن أعرف بأنني خيالي	A					
.22	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساس	A					
.23	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ، واليد اليسرى أستخدمها بعض الشيء	B					
.24	~~اليد اليسرى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ، واليد اليمنى أستخدمها بعض الشيء~~	C	**حذفت**				
.25	~~أستخدم اليد اليسرى بشكل أساس~~	D	**حذفت**				
.26	أمتلك مهارة عالية في إدارة الوقت	B					
.27	تزودني أحلام اليقظة بالدافع لحل الكثير من المشكلات المهمة	C					
.28	أُعاقب أحيانًا لأنني أخالف القوانين وأفعل أشياء يُفترض بي عدم فعلها	D					
.29	أستمتع عند قضائي ليومي كاملًا مع أفكاري	D					
.30	أبذل جهودًا مكثفة للحصول على أفضل النتائج	B					

.31	~~أفضل عمل الأشياء بطريقة تقليدية أو بطريقة تم تجريبها سابقًا~~	B	**حذفت**				
.32	المنطق هو أسلوبي في التعامل مع المواقف	A					
.33	~~لا أحب المسايرة والمجاراة~~	A	**حذفت**				
.34	معرفة سبب حدوث الشيء (لماذا) أهم وأفضل بالنسبة لي من معرفة كيفية حدوثه (كيف)	B					
.35	أشعر بالحماس عند سماع أفكار جديدة	C					
.36	أمتلك قدرة عالية في التعبير عن أفكاري	C	*				
.37	أستطيع بشكل متكرر إيجاد حلول لمشكلاتي بالحدس	D					
.38	أُنجز المهام بصورة أفضل في ساعات الليل	D					
.39	أستطيع تغيير نبرات الصوت عند الشرح والتعليم	C					
.40	أرى أن التنظيم الجيد والتخطيط الدقيق للوقت أمران ضروريان لحل المشكلات الصعبة	B					
.41	أعتقد أنني قادرةً على حل المشكلات التي أواجِهُهَا	A					
.42	أفضل البيئة الهادئة والمرتبة والمنظمة	B					
.43	يميّزني أنني اجتماعية وعلاقتي طيّبة مع الآخرين	C					

.44	أعتبر نفسي مبدعة في عملي بدرجةٍ عاليةٍ جدًا	D					
.45	أمارس الأنشطة كثيرًا في روضتي	D					
.46	أهتم بأدق التفاصيل في الأشياء	B					
.47	أشعر أن القوانين يجب تطبيقها بحزم وشدة	A					
.48	أفضل إعطاء تعليمات محددة للذين لا يهتمون بتفاصيل الأشياء	A					

القسم الثالث: الاحتراق النفسي

الرقم	الفقرة	البعد	الدرجة					
				~~دائمًا~~ موافق بشدة	~~غالبًا~~ ~~جدًا~~ موافق	~~أحيانًا~~ غير متأكد	~~نادرًا~~ غير موافق	~~نادرًا~~ ~~جدًا~~ غير موافق بشدة
.1	أشعر أن عملي في الروضة يستنفذني انفعاليًا	**1**		5	4	3	2	1
.2	~~أشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية اليوم الدراسي~~	**1**	**حذفت**					
.3	أشعر أنني أتعامل مع بعض الأطفال وكأنهم أشياء لا بشر	**2**						
.4	أصبحتُ أكثر قسوةً مع الناس نتيجة عملي في التدريس	**2**						
.5	يصعب عليّ معرفة مشاعر أطفال روضتي	**3**						

.6	~~أتعامل بفاعليةٍ عالية مع مشكلات أطفال روضتي~~	**3**	**حذفت**					
.7	أشعر بالإنهاك حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن عليّ مواجهة يوم عمل جديد	**1**						
.8	أشعر بالانزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي	**2**						
.9	أشعر أنه ليس لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس خلال عملي	**3**						
.10	أشعر بالحيوية والنشاط	**3**						
.11	حقيقةً لا أهتم بما يحدث لأطفال الروضة من مشكلات	**2**						
.12	أشعر أن أطفال الروضة يلومونني على بعض مشكلاتهم	**2**						
.13	إن التعامل مع الأطفال طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	**1**						
.14	أشعر بالضغط النفسي بسبب هذه المهنة	**1**						
.15	يصعب عليّ خلق جو نفسي مريح مع أطفال الروضة	**3**						
.16	~~أشعر بالسعادة والراحة بعد انتهاء العمل مع أطفال روضتي~~	**3**	**حذفت**					
.17	أشعر برتابة مشاعري وجمودها خلال دوامي في الروضة	**2**						

.18	ليس لدي قدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي	**2**							
.19	~~أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة معلمة روضة أطفال~~	**1**	**حذفت**						
.20	~~أشعر أنني أعمل بإجهادٍ كبير~~	**1**	**حذفت**						
.21	~~أنجزت أشياء محدودة القيمة والأهمية في ممارستي لهذه المهنة~~	**3**	**حذفت**						
.22	أجد صعوبة في التفاعل عاطفيًا مع الآخرين	**2**							
.23	إن العمل بشكل مباشر مع الأطفال يؤدي بي إلى ضغوطٍ شديدة	**1**							
.24	أشعر وكأنني أشرفتُ على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة	**1**							
.25	أتعامل بتسرع وعصبية مع المشكلات الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة	**3**							

القسم الرابع: الهُويّة الذاتيّة

الرقم	**الفقرة**	**البعد**	**الدرجة**				
			غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة

1	أشعر بالرضا عن نفسي	**1**		1	2	3	4	5
2	أفهم مشاعر الآخرين	**2**						
3	أثق بأنني سأحقق أهدافي	**3**						
4	أضع أهدافًا محددة لحياتي	**3**						
5	أقدّر نفسي كوني معلمة روضة	**1**						
6	أتفاعل مع الآخرين باحترام على الرغم من اختلافنا بالرأي	**2**						
7	أحافظ على التواصل البصري مع من يتحدث إليّ	**2**						
8	لدي جوائز وتقديرات على إنجازاتي	**3**						
9	أخطط لعدة أهداف لأحققها في نفس الوقت	**3**						
10	~~لدي لوم ذاتي~~	**1**	**حذفت**					
11	~~أجد صعوبة في اتخاذ القرارات~~	**1**	**حذفت**					
12	~~أعلم أن شعوري يؤثر في سلوكي وادائي~~	**1**	**حذفت**					
13	~~أشعر بالتطابق والتماثل مع الآخرين~~	**2**	**حذفت**					
14	~~أتخلى عن قيمة أو مبدأ من أجل الاندماج مع الآخرين~~	**2**	**حذفت**					
15	~~عند تفكيري بالمستقبل أشعر أنني فقدت فرص التقدم~~	**3**	**حذفت**					
16	~~أشعر أن مستقبلي غير واضح لي~~	**3**	**حذفت**					
17	لدي قدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة	**1**						

18	أعرف كيف أسعد نفسي	**1**					
19	أشعر بتقبل الآخرين لي	**2**					
20	أتقبل آراء الآخرين ونقدهم	**2**					
21	أرغب في تعلم معلومات جديدة لتطوير أدائي	**3**					
22	~~أنجز أعمالي بمساعدة الآخرين~~	**3**	**حذفت**				
23	أخشى المغامرات والمخاطرة حتى لا أفشل	**3**					
24	أشعر أني مميّز و مختلف	**2**					
25	~~ألتزم بقرار ثابت على الرغم من توفر فرص أخرى~~	**1**	**حذفت**				
26	أعرف نقاط قوتي ونقاط ضعفي	**1**					
27	أُصغي باهتمام لأهم النقاط في كلام محدثي	**2**					
28	يمكنني الدفاع عن رأيي دون حرج من الآخرين	**2**					
29	أبذل جهدًا كبيرًا لأنجح	**3**					
30	أحب التجديد في حياتي	**3**					
31	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة	**2**					
32	أعرف ميولي واهتماماتي	**1**					
33	أنا مؤمنة بقدراتي على الرغم من وجود تحديات	**1**					
34	~~أتجنب الآخرين حتى لا أتورط بمشكلات~~	**2**	**حذفت**				

35	~~واجهت مشكلات وصعوبات كثيرة في حياتي~~	**3**	**حذفت**					
36	~~مدح وثناء الآخرين لي يدفعني للتفوق~~	**3**	**حذفت**					
37	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة	**2**						
38	أُدرك ما أشعر به وأعرف سببه	**1**						
39	أتمنى لو أن لي جسمًا أو شكلًا آخر	**1**						

الملحق (5): أدوات الدراسة في صورتها النهائية:

القسم الأول: متغيرات ديموغرافية

يرجى تحديد الإجابة المناسبة:

الرقم	الفقرة	الاجابات			
1	**المؤهل الأكاديمي**	**لقب أول**		**لقب ثاني**	
2	**سنوات الخبرة**	**أقل من 8 أعوام**		**من 8 إلى 16 عام**	**أكثر من 16 عام**
3	**درجة التطور المهني (דרגה)**	من 1–2 درجة	من 3–4 درجة	من 5–6 درجة	من 7–8 درجة

القسم الثاني: مهارات التفكير

يرجى قراءة كل باب عبارة بدقة، ووضع إشارة (√) في الدرجة المناسبة لك.

الرقم	الفقرة	البعد	الدرجة				
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.49	أعتقد ان أسلوب (الخطوة تلو الخطوة) هو الاسلوب الافضل في حل المشكلات	A	5	4	3	2	1
.50	أكره الأمور الغامضة غير معروفة النتائج	A					
.51	أميل إلى أفضل الأفكار عندما لا أفعل شيئًا محددًا	B					
.52	أحب الناس الذين يثقون في استنتاجاتهم	C					
.53	أفضل العمل في فريق أكثر من العمل منفردًا	C					

.54	أعتمد على الحدس والإحساس عندما أريد حل مشكلة ما	D					
.55	من المهم بالنسبة لي أن يكون كل شيء في مكانه	B					
.56	أعتبر نفسي شخصًا منظمًا بدرجة عالية	B					
.57	أكون أكثر حيوية ونشاط لإنجاز المهام في النهار	A					
.58	أمتلك مهارات تكنولوجية تمكنني من التعامل مع التقنيات	A					
.59	أستفسر عن أشياء لا افهمها وأحب المعرفة	A					
.60	أمتلك هوايات ومهارات كثيرة في مجالات متعددة	D					
.61	من الصعب أن أقتنع بسهولة	D					
.62	تثير فضولي الأفكار والمفاهيم الغريبة	D					
.63	استخدم لغة الجسد والحركات وتعابير الوجه خلال الشرح والتعليم	C					
.64	أتعاطف مع الآخرين بدرجةٍ عالية	C					
.65	أحب عمل الأشياء في كل مرة بطريقة مختلفة	D					
.66	أميل إلى الاعتماد على الانطباع الأول عند الحكم على الموقف أكثر من الاعتماد على تحليله	C					
.67	أفضل أن أكون معروفا بأنني مصدر ثقة، بدلًا من أن أعرف بأنني خيالي	A					

.68	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساس	A						
.69	اليد اليمنى هي التي أستخدمها بشكل أساسيّ، واليد اليسرى أستخدمها بعض الشيء	B						
.70	أمتلك مهارة عالية في إدارة الوقت	B						
.71	تزودني أحلام اليقظة بالدافع لحل الكثير من المشكلات المهمة	C						
.72	أُعاقب أحيانًا لأنني أخالف القوانين وأفعل أشياء يُفترض بي عدم فعلها	D						
.73	أستمتع عند قضائي ليومي كاملًا مع أفكاري	D						
.74	أبذل جهودًا مكثفة للحصول على أفضل النتائج	B						
.75	المنطق هو أسلوبي في التعامل مع المواقف	A						
.76	معرفة سبب حدوث الشيء (لماذا) أهم وأفضل بالنسبة لي من معرفة كيفية حدوثه (كيف)	B						
.77	أشعر بالحماس عند سماع أفكار جديدة	C						
.78	أمتلك قدرة عالية في التعبير عن أفكاري	C	*					
.79	أستطيع بشكل متكرر إيجاد حلول لمشكلاتي بالحدس	D						
.80	أُنجز المهام بصورة أفضل في ساعات الليل	D						

.81	أستطيع تغيير نبرات الصوت عند الشرح والتعليم	C					
.82	أرى أن التنظيم الجيد والتخطيط الدقيق للوقت أمران ضروريان لحل المشكلات الصعبة	B					
.83	أعتقد أنني قادرةً على حل المشكلات التي أواجِهُهَا	A					
.84	أفضل البيئة الهادئة والمرتبة والمنظمة	B					
.85	يميّزني أنني اجتماعية وعلاقتي طيّبة مع الآخرين	C					
.86	أعتبر نفسي مبدعة في عملي بدرجةٍ عاليةٍ جدًا	D					
.87	أمارس الأنشطة كثيرًا في روضتي	D					
.88	أهتم بأدق التفاصيل في الأشياء	B					
.89	أشعر أن القوانين يجب تطبيقها بحزم وشدة	A					
.90	أفضل إعطاء تعليمات محددة للذين لا يهتمون بتفاصيل الأشياء	A					

القسم الثالث: الاحتراق النفسي

الرقم	الفقرة	الدرجة					
		البعد	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
26.	أشعر أن عملي في الروضة يستنفذني انفعاليًا	**1**	5	4	3	2	1

27. أشعر أنني أتعامل مع بعض الأطفال وكأنهم أشياء لا بشر	**2**						
28. أصبحتُ أكثر قسوةً مع الناس نتيجة عملي في التدريس	**2**						
29. يصعب عليّ معرفة مشاعر أطفال روضتي	**3**						
30. أشعر بالإنهاك حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن عليّ مواجهة يوم عمل جديد	**1**						
31. أشعر بالانزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي	**2**						
32. أشعر أنه ليس لي تأثيرًا إيجابيًا في حياة كثير من الناس خلال عملي	**3**						
33. أشعر بالحيوية والنشاط	**3**						
34. حقيقةً لا أهتم بما يحدث لأطفال الروضة من مشكلات	**2**						
35. أشعر أن أطفال الروضة يلومونني على بعض مشكلاتهم	**2**						
36. إن التعامل مع الأطفال طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	**1**						
37. أشعر بالضغط النفسي بسبب هذه المهنة	**1**						
38. يصعب عليّ خلق جو نفسي مريح مع أطفال الروضة	**3**						
39. أشعر برتابة مشاعري وجمودها خلال دوامي في الروضة	**2**						
40. ليس لدي قدرة على الاستمتاع والتفاعل مع أطفال روضتي	**2**						
41. أجد صعوبة في التفاعل عاطفيًا مع الآخرين	**2**						

42.	إن العمل بشكل مباشر مع الأطفال يؤدي بي إلى ضغوطٍ شديدة	**1**					
43.	أشعر وكأنني أشرفتُ على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة	**1**					
44.	أتعامل بتسرع وعصبية مع المشكلات الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة	**3**					

القسم الرابع: الهُويّة الذاتيّة

الرقم	الفقرة	البعد	الدرجة				
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أشعر بالرضا عن نفسي	**1**	5	4	3	2	1
.2	أفهم مشاعر الآخرين	**2**					
.3	أثق بأنني سأحقق أهدافي	**3**					
.4	أضع أهدافًا محددة لحياتي	**3**					
.5	أقدّر نفسي كوني معلمة روضة	**1**					
.6	أتفاعل مع الآخرين باحترام على الرغم من اختلافنا بالرأي	**2**					
.7	أحافظ على التواصل البصري مع من يتحدث إليّ	**2**					
.8	لدي جوائز وتقديرات على إنجازاتي	**3**					
.9	أخطط لعدة أهداف لأحققها في نفس الوقت	**3**					
.10	لدي قدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة	**1**					

.11	أعرف كيف أسعد نفسي	**1**					
.12	أشعر بتقبل الآخرين لي	**2**					
.13	أتقبل آراء الآخرين ونقدهم	**2**					
.14	أرغب في تعلم معلومات جديدة لتطوير أدائي	**3**					
.15	أخشى المغامرات والمخاطرة حتى لا أفشل	**3**					
.16	أشعر أني مميّز و مختلف	**2**					
.17	أعرف نقاط قوتي ونقاط ضعفي	**1**					
.18	أُصغي باهتمام لأهم النقاط في كلام محدثي	**2**					
.19	يمكنني الدفاع عن رأيي دون حرج من الآخرين	**2**					
.20	أبذل جهدًا كبيرًا لأنجح	**3**					
.21	أحب التجديد في حياتي	**3**					
.22	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة	**2**					
.23	أعرف ميولي واهتماماتي	**1**					
.24	أنا مؤمنة بقدراتي على الرغم من وجود تحديات	**1**					
.25	من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة	**2**					
.26	أُدرك ما أشعر به وأعرف سببه	**1**					
.27	أتمنى لو أن لي جسمًا أو شكلًا آخر	**1**					

Thinking Skills and its Relationship to Psychological Burnout and Self-Identity among Kindergarten Teachers in the Negev Region – A Proposed Program

Student: Nadwa Saleh Abdullah Assaf

Dissertation Committee:

Prof. Dr. Ziad Barakat

Prof. Dr. Majed Al-Khayyat

Prof. Dr. Mohammed A. Shaheen

Abstract

This study aimed to reveal the relationship between the level of thinking patterns skills and the level of burnout and self-identity, by using a descriptive survey research method that was applied on a stratified random sample of (269) kindergarten teachers in Negev Region, at Palestinian Interior, during the first semester of the academic year (2024-2025). In this study, Hermann Thinking Patterns Scale, Maslach Burnout Scale and Self-Identity Scale were used. The results of this study showed on one hand a negative statistically significant correlation between the level of thinking patterns skills and the level of burnout, and between the level of burnout and the level of self-identity on the other hand. On the other hand, a positive statistically significant correlation between the level of thinking skills and the level of self-identity had resulted. The study revealed statistically significant differences in the thinking skills attributed to the academic qualification variable in favor of the master's degree. The overall level of thinking skills was high, with a percentage of (83.0), in which the rational thinking ranked first at a percentage of (85.8), followed by organized thinking with a percentage of (85.4), then social-emotional thinking with a percentage of (84.6) and finally creative thinking with a percentage of (76.8). Additionally, statistically significant differences were found in thinking skills based on the academic qualification variable, favoring teachers with a master's degree. Also, significant differences were observed concerning years of experience, favoring those with less than (8) years of experience. The study also found a low level of burnout with a percentage of (37.4), with significant differences related to the variable of years of experience, favoring teachers with more than 16 years. The level of self-identity was high at a percentage of (87.2), with significant differences in the of achievement and ambition, favoring teachers with less than (8) years of experience. The researcher recommended implementing a proposed program to enhance thinking skills, reduce burnout and improve levels of self-identity among kindergarten teachers.

Keywords: Thinking Skills, Thinking Patterns, Burnout, Self-identity, Kindergarten Teachers.