

جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــــادة دكتوراه في العلوم

في علـــــم النفـــس تخصص مدرسي

إستراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بتقدير الذات

(دراسة وصفية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر)

مقدمة و مناقشة علنا من طرف

السيد: شعنبي نورالدين

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	الصفـــة	المؤسســـة الأصلية
هاشمي أحمد	**أستاذ التعليم العالي**	**رئيســا**	**جامعـــة وهران 2**
منصوري مصطفى	**أستاذ التعليم العالي**	**مـقـرراً**	**جامعـــة مستـغانم**
كبداني خديجة	**أستاذة التعليم العالي**	**مناقشة**	**جامعـــة وهران 2**
مـكي أحـمد	**أستاذ محاضر _أ_**	**منا قشا**	**جامعـــة وهـران 2**
زقاوى أحمـد	**أستاذ محاضر _أ_**	**مناقشـا**	**المركز الجامعي غليزان**
بـن مـــوسى سمير	**أستاذ محاضر _أ_**	**مناقشـا**	**جـامعـة تـيـارت**

السـنة الجامعية: 2019/2018

"إستراتجيات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بتقدير الذات "

الملخص:

- هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي، لتحقيق ذلك قمنا باتباع خطوات المنهج الوصفي التحليلي باعتياره المنهج المناسب للموضوع، وقد طبقت هذه الدراسة على (420) أستاذ(ة)من مرحلة التعليم الثانوي لولاية معسكر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما تم استخدام ثلاث أدوات لجمع المعلومات والبيانات المتمثلة في مقياس مصادر الضغوط المهنية في البيئة المدرسية (من إعداد د. منصوري مصطفى) استبيان استراتيجيات المواجهة (من إعداد الباحث) ومقياس تقدير الذات(من إعداد الدريني وسلامة كامل)، وقام الباحث بالمعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة باعتماد على برنامج SPSS20 وبعد تحليل توصلت الدراسة للنتائج التالية :

1 - وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة (حل المشكلة، المواجهة الانفعالية) والضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

2 – وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجيات المواجهة (حل المشكلة، ضبط الذاتي، الاسترخاء) وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي

3 - وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجيات المواجهة والضغط المهني وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية المواجهة – الضغوط المهنية – تقدير الذات .

«la relation entre la stratégie pour en faire face, le stresse professionnel et l'estime de soi »

Résumé :

Cette étude a pour objectif d'explorer la relation entre les stratégies qui confrontent les pressions professionnelles ainsi que l'estime de soi chez les professeurs du cycle secondaire. Et pour parvenir à notre but, nous avons suivi la méthode descriptive qui est pertinente à notre sujet.

Notre échantillon comporte 420 professeurs du dit- cycle de la wilaya de Mascara, choisis arbitrairement et afin de collecter nos données , on a utilisé trois instruments : une mesure référentielle de pression professionnelle dans l'environnement scolaire (élaborée par Mansouri Mustapha) et un sondage des stratégies confrontées (élaboré par le chercheur)ainsi qu'une mesure de l'estime de soi (élaboré par Drini et ses partenaires).le traitement statistiques a été réalisé via l'utilisation du programme (spss20).

Pour atteindre les objectifs de ce travail, des résultats on été conjointement atteints :

-Il existe une relation corrélative entre les stratégies confrontées (la résolution du problème, la confrontation émotionnelle et les pressions professionnelles chez les profs du cycle secondaire.

-Il existe une relation corrélative entre les stratégies confrontées (la résolution du problème, l'auto contrôle et la relaxation) l'estime de soi chez les profs du cycle secondaire.

-Il existe une relation corrélative entre les stratégies confrontées, la pression professionnelle et l'estime de soi chez les profs du cycle secondaire.

«Strategy of confrontation Professional pressures and their relation to self-esteem »

Abstract :

This study aims to explore the relationship between the strategies that confront Professional pressures as well as the self –esteem among the secondary school teachers and to reach our goal, we have followed the descriptive method which is compatible with our subject.Our sample includes 420 teachers of the mentioned cycle from the wilaya of mascara arbitrarily chosen . In order to collect our data, three research instruments were used(a referential measure of professional pressure in the showdown environment elaborated by Mansouri Mustapha) and an investigation of faced strategies (elaborated by the researcher) as well as a measured of self esteem (elaborated by Drini and his partners).

Statistic processing of data was done via the use of SPSS20 program.To achieve the objectives of this work results were jointly-reached.

-There is a correlative relationship between the strategies confronted, the resolution of problem, the emotional showdown and the professional pressure among secondary school teachers.

-There is a correlative relationship between the showdown strategies ; (the resolution of problem, the auto-control and the relaxation) the self – esteem among secondary school teachers.

-There is a correlative relationship between the showdown strategies, the pofessional pressure and the self-esteem among secondary school teachers.

Keywords :The showdown strategy- the professional pressure, the self -esteem



﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

صدق الله العظيم

قرآن كريم سورة المجادلة الآية 11

الاهداء

إلى روح أبي الزكية الطاهرة

إلى أمي الحنون أطال الله في عمرها

إلى زوجتي الغالية التي تحملت مشاق مسيرتي

وأبنائي الأحباء مريم إيناس– محمد أيوب – صهيب عبد المالك، سائلا الموالى عزوجل أن يوفقهم إلى العلم والعمل وأن يحضنهم بالمن واليقين وأن يجللهم بالعافية في الدين و الدنيا

إلى كل من علمني حرفا في الدنيا

إلى جميع أفراد أسرتي

وإلى أرواح الشهداء .....أهدي هذا العطاء

إلى كل من علمني حرفاً في هذه الدنيا

شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا﴾

الآية رقم : 10 من سورة الكهف

الحمد الله كثيرا..... الحمد الله على عونه ورحمته بكرة وأصيلاً

فله الحمد من قبل ومن بعد.....

ملأ السموات والأرض....

أتقدم بعد شكر الله تعالى – ببالغ شكري وعظيم امتناني إلى أستاذي ومعلمي الفاضل سعادة الدكتور منصوري مصطفى الذي لم يبخل علي بنصائحه و إرشاداته طيلة قيامي بهذا العمل، أطال الله في عمره وأيده في عمله.

وأتقدم ببالغ شكري وتقديري إلى الأساتذة الأفاضل لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، ولما بذله من جهد ووقت في قراءة هذا البحث ومناقشته وتقويمه.

أتوجه بالشكر والتقدير إلى أساتذة قسم علم النفس بجامعة معسكر وكذا أساتذة جامعة وهران على دعمهم وتوجيهاتهم.

وشكري وعرفاني لكل من قدم لي المساعدة والتشجيع لإنجاز هذه الرسالة.

وما توفيقي إلا بالله

الباحث

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات المواجهة الضغوط المهنية وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي، ولتحقيق ذلك قمنا بإتباع خطوات المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب للموضوع وقد طبقت هذه الدراسة على (420) أستاذ(ة) من مرحلة التعليم الثانوي لولاية معسكر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما تم استخدام ثلاثة أدوات لجمع المعلومات والبيانات والمتمثلة في مقياس مصادر الضغوط المهنية في البيئة المدرسية (من إعداد منصوري مصطفى) واستبيان استراتيجيات المواجهة (من إعداد الباحث) ومقياس تقدير الذات (من إعداد الدريني وزملاءه)، وقام الباحث بالمعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة بالاعتماد على برنامج SPSS20، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة (حل المشكلة، المواجهة الانفعالية) والضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة (حل المشكلة، ضبط الذاتي و الاسترخاء) تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة والضغط المهني وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية المواجهة – الضغوط المهنية – تقدير الذات

Résumé

Cette étude a pour objectif d'explorer la relation entre les stratégies qui confrontent les pressions professionnelles ainsi que l'estime de soi chez les professeurs du cycle secondaire. Et pour parvenir à notre but, nous avons suivi la méthode descriptive qui est pertinente à notre sujet.

Notre échantillon comporte 420 professeurs du dit- cycle de la wilaya de Mascara, choisis arbitrairement et afin de collecter nos données , on a utilisé trois instruments : une mesure référentielle de pression professionnelle dans l'environnement scolaire (élaborée par Mansouri Mustapha) et un sondage des stratégies confrontées (élaboré par le chercheur)ainsi qu'une mesure de l'estime de soi (élaboré par Drini et ses partenaires).le traitement statistiques a été réalisé via l'utilisation du programme (spss20).

Pour atteindre les objectifs de ce travail, des résultats on été conjointement atteints :

Il existe une relation corrélative entre les stratégies confrontées (la résolution du problème, la confrontation émotionnelle et les pressions professionnelles chez les profs du cycle secondaire.

Il existe une relation corrélative entre les stratégies confrontées (la résolution du problème, l'auto contrôle et la relaxation) l'estime de soi chez les profs du cycle secondaire.

Il existe une relation corrélative entre les stratégies confrontées, la pression professionnelle et l'estime de soi chez les profs du cycle secondaire.

Mots clés : La stratégie confrontée- la pression professionnelle- l'estime de soi

Abstract:

The current study sets up to investigate the relationship between coping strategies and self –esteem among secondary school teachers.

Accordingly, the researcher, in adopting the descriptive method , administered three main tools for the collection of data : 1) scale of professional stress sources (prepared by Mansouri Mustapha), 2) a questionnaire of coping strategies (prepared by the researcher) ,3) the self-esteem scale (prepared by Drini and others) on a randomized chosen sample of 420 secondary school teachers who were working in the province of Mascara .

The study revealed the following results:

There is a statistically significant correlation between coping strategies (problem solving, emotional confrontation) and professional stress among secondary school teachers.

There is a statistically significant correlation between coping strategies (problem solving, self control, relaxation) and self- esteem among secondary school teachers.

There is a statistically significant correlation between coping strategies, professional stress and self- esteem among secondary school teachers.

Key words: Strategy of confrontation- Professional stress-Self-esteem

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الآية من القرآن الكريم	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ت
ملخص البحث	ث
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ر
قائمة الأشكال	ش
قائمة الملاحق	ص
مقدمة البحث	1
الفصل الأول : مدخل الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	7
2-فرضيات الدراسة	10
3-دواعي اختيار الموضوع	11
4-أهداف الدراسة	11
5-أهمية الدراسة	11
6-تحديد المفاهيم الإجرائية	12
الفصل الثاني : الضغوط النفسية	
تمهيد	14
1-نبذة تاريخية على ظهور مصطلح الضغوط	14
2- تعريف الضغط النفسي	16
3- عناصر الضغط النفسي	24
4- أنواع الضغوط النفسية	24
5- بعض المفاهيم التي لها علاقة بالضغط	29

6-نظريات المفسرة للضغوط النفسية	36
7- مستويات الضغوط	41
8- مصادر الضغوط النفسية	42
9- طرق قياس الضغوط النفسية	45
10-المحكات التشخصية للضغوط النفسية	45
خلاصة	47
الفصل الثالث : الضغوط المهنية	
تمهيد	49
1-مفهوم الضغوط المهنية	50
2-بعض النماذج المفسرة لضغوط العمل	53
3-مصادر الضغوط المهنية	68
4- مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين	71
5- الآثار الضغوط المهنية على المدرسين	84
خلاصة	88
الفصل الرابع : استراتجيات المواجهة	
تمهيد	90
1- مفهوم استراتيجية المواجهة	90
2- وظائف استراتيجيات المواجهة	96
3- مميزات استراتيجيات المواجهة	98
4- العوامل المؤثرة في تحديد استراتيجيات المواجهة	99
5- تصنيفات استراتيجيات المواجهة	108
6- نظريات والنماذج المفسرة لاستراتيجيات المواجهة	118
7- طرق قياس استراتيجيات المواجهة	127
8- استراتيجيات المواجهة لتخفيف الضغوط النفسي	132
خلاصة	137

الفصل الخامس : تقدير الذات	
تمهيد	139
1- تعريف الذات	139
2- تعريف مفهوم الذات	141
3- تعريف تقدير الذات	144
4- الاتجاهات مفهوم تقدير الذات	150
5- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	151
6- بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات	153
7- نظريات تقدير الذات	156
8-مستويات تقدير الذات	162
9- العوامل المؤثرة في تقدير الذات	159
10 - أهمية تقدير الذات المهنية للأستاذ	165
خلاصة	167
الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	169
أولا: الدراسة الاستطلاعية	169
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	169
2- المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية	169
3- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	169
4- طريقة المعاينة ومواصفات الدراسة الاستطلاعية	170
5- أدوات القياس	170
ثانيا:الدراسة الأساسية	188
تمهيد	188
1- منهج الدراسة	188
2-المجال الجغرافي للدراسة الأساسية	188

3- المجال المكاني للدراسة الأساسية	188
4-ظروف إجراء الدراسة الأساسية	189
5- طريقة المعاينة ومواصفات الدراسة الأساسية	191
6- أدوات الدراسة الأساسية	193
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	194
الفصل السابع : عرض وتفسير نتائج الدراسة	
أولا:عرض النتائج	196
1- عرض نتيجة الفرضية الأولى	196
2- عرض نتيجة الفرضية الثانية	198
3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة	200
4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة	202
5- عرض نتيجة الفرضية الخامسة	204
6- عرض نتيجة الفرضية السادسة	205
ثانيا: تفسير النتائج	207
1- تفسير نتيجة الفرضية الأولى	207
2- تفسير نتيجة الفرضية الثانية	211
3- تفسير نتيجة الفرضية الثالثة	213
4- تفسير نتيجة الفرضية الرابعة	215
5- تفسير نتيجة الفرضية الخامسة	219
6- تفسير نتيجة الفرضية السادسة	222
خاتمة وتوصيات	225
المراجع	229
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح المقارنة بين الضغوط الايجابية والسلبية	26
02	يوضح الفرق بين الاحتراق النفسي والضغط النفسي	31
03	أسباب رئيسية لمصادر للضغوط	69
04	يوضح الفرق بين الاستراتيجيات المتركزة حول المشكلة و حول الانفعال	109
05	يوضح السمات العامة لذوي تقدير الذات مرتفع و منخفض	162
06	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مؤسسة العمل	170
07	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	170
08	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن	170
09	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الحالة الاجتماعية	171
10	يبين توزيع فقرات المقياس على أبعاد ضغوط المهنية	172
11	يبين تقدير الدرجات حسب الاتجاه نحو الخاصية	173
12	يبين معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد لمصادر الضغوط المهنية	174
13	يبين معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	175
14	يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية	176
15	يوضح الفقرات المعادلة حسب آراء المحكمين	178

16	يبين معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بنذ و الدرجة الكلية	179
17	يبين قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية	180
18	يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الأول مع البعد الدرجة الكلية للبعد	180
19	يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الثاني مع البعد الدرجة الكلية للبعد	181
20	يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الثالث مع البعد الدرجة الكلية للبعد	181
21	يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الرابع مع البعد الدرجة الكلية للبعد	182
22	يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الخامس مع البعد الدرجة الكلية للبعد	182
23	يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد السادس مع البعد الدرجة الكلية للبعد	183
24	يوضح نتائج معامل الصد بطريقة الطرفية المقارنة لاستبيان إستراتيجية المواجهة	183
25	يبين عبارات الموجبة والسالبة لمقياس تقدير الذات	185
26	يبين تقدير الدرجات حسب الإجابة على الاختبار	185
27	يبين معاملات الارتباط فقرات تقدير الذات بدرجة الكلية له	186
28	يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية للمقياس تقدير الذات	187
29	يبين حساب معاملات الثبات لمقياس تقدير الذات	187

30	يبين عدد الاستمارات الموزعة	189
31	يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مؤسسة العمل	190
32	يبين مستوى الضغط لمقياس الضغوط المهنية لعينة الدراسة	191
33	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية من حيث الجنس	192
34	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الحالة المدنية	192
35	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب سنوات الخبرة	192
36	يبين قيمة "ت" للمصادر التي تجعل أساتذة يعانون الضغوط المهنية	196
37	يبين ترتيب المصادر الضغوط المهنية حسب درجة التأثير	197
38	يبين قيمة"ت" لإستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى الأساتذة	198
39	يبين ترتيب الاستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة حسب درجة الاستعمال	199
40	يبين قيمة "ت" للتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي	200
41	يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات تقدير الذات	201
42	يبين نتائج معامل الارتباط بين درجة الكلية لإستراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية لمصادر الضغوط المهنية	202
43	يوضح قيم معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات المواجهة ودرجة الكلية للضغوط المهنية	202
44	يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات وإستراتيجيات المواجهة	204
45	يبين قيمة معامل الارتباط بين الضغط المهني واستراتيجيات وتقدير الذات	205
46	يبين معدلات الانحدار لكل متغير	205

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح تعريف الضغط على أساس الاستجابة	18
02	يوضح إدراك الفرد الموقف الضاغط كتهديد له	19
03	يوضح الضغط على أساس علاقة تفاعلية	22
04	يوضح عناصر الرئيسية للضغوط	24
05	يبين العلاقة بين الضغط النفسي والقلق	33
06	يوضح تخطيط عام لنظرية سيلي	37
07	يوضح نظرية سيبلبرجر	38
08	يوضح نظرية التقدير المعرفي للضغوط	40
09	يوضح نموذج هانز سيلي للضغوط	53
10	يوضح نموذج (المثير– الاستجابة) لكابلان	54
11	يوضح نموذج مارشال للضغوط	55
12	يوضح نموذج أندري سيزلاقي وولاس لضغوط العمل	56
13	يوضح نموذج ماكجرات لضغوط العمل	57
14	يوضح كرايتنر وكينيكي لضغوط العمل	58
15	يوضح نموذج كوبر للضغوط العمل(البيئة– الفرد)	59
16	يوضح نموذج بيير ونيومان للضغوط العمل	60
17	يوضح نموذج جيبسون وزملائه	61
18	يوضح نموذج كوكس وماكاس للضغوط العمل	62
19	يوضح نموذج هب للضغوط	63
20	يوضح نموذج كارزاك	64
21	يوضح نموذج اختلال التوازن بين الجهود والاعتراف في العمل	65
22	يوضح نموذج تأثير البيئة على الفرد	66
23	يوضح نموذج هيجان لتفسير ضغوط العمل	67

24	يوضح مخطط حلقة سيرورة العملية التفاعلية للضغط	111
25	يوضح عملية المواجهة وديناميتها للطفي عبد الباسط	117
26	يوضح عملية المواجهة حسب نظرية التفاعلية	122
27	يوضح عملية المواجهة من خلال نموذج المتعدد جرانزفورت	126
28	يوضح النظري لتقدير الذات وفق لاورونس	147
29	يوضح الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	152
30	يوضح العوامل المؤثرة في تقدير الذات	163

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس الضغوط المهنية للدكتور منصوري مصطفى	243
02	الصورة الأولية لاستبيان استراتجيات المواجهة	247
03	الصورة النهائية لاستبيان استراتجيات المواجهة	249
04	مقياس تقدير الذات	251
05	قائمة الأساتذة المحكمين	252
06	مخرجات SPSS حول الخصائص السيكومترية لاستبيان الضغوط المهنية	253
07	مخرجات SPSS حول الخصائص السيكومترية لاستبيان استراتجية المواجهة	261
08	مخرجات SPSS حول الخصائص السيكومترية لاستبيان تقدير الذات	263
09	مخرجات SPSS حول نتائج الفرضيات	264

- مقدمة:

يجتاح العالم في هذه الأيام كما هائل من التقدم والتطور في كل مجالات الحياة المختلفة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية وغيرها، ومن هنا يحدث الصراع والمنافسة بين الأفراد للحاق بركب التقدم والمعرفة واحتلال المكان اللائق بينهم، فإذا أحسن الفرد استخدام هذه الثورة العلمية المتلاحقة في مجالات التطور والتقدم فسيكون هذا في صالحه، وإذا لم يحسن استخدامها فسوف تؤدى به إلى الكثير من المشكلات التي تؤدى إلى حدوث الضغوط النفسية.

تعد الضغوط النفسية من أهم سمات العصر الراهن، الذي يشهد تطورات وتغيرات سريعة في جميع مجالات الحياة، وأصبحت الضغوط تشكل جزءا من حياة الفرد نظرا لكثرة التحديات التي يواجهها، ولذلك فهي تكاد تنتشر في مختلف البيئات والمجتمعات وخاصة في بيئة الأعمال التي تتطلب من القائمين عليها التفاعل المباشر مع الأفراد مثل المعلمين.

وكشفت العديد من الدراسات النفسية والتربوية كدراسة فونتانا Fontana (1989)، ودراسة عسكر وعبد الله (1988)، ودراسة الدوسوقي (1988)، ودراسة الزريود(2003)، ودراسة العمري (2004)، ودراسة خليفات وعماد (2011)، على أن الضغوط النفسية تسبب أضرارا على المستوى الشخصي والصحي والتنظيمي، إذ تساهم بحوالي (80) بالمئة من أمراض العصر كنوبات القلب وضغط الدم، وأمراض الجهاز الهضمي ومشاكل التنفس (المساعيد، 2011: 178).

أشارت التقارير الطبية في الولايات المتحدة إلى أن 75% من المشكلات الصحية لها علاقة بشكل أو بآخر بالضغوط النفسية (عسكر، 2000: 20).

ونقلا عن جيبسون وفورست (2007) فإن تقارير الصحة والسلامة بانجلترا تشير إلى أن مستويات ضغوط العمل لدى المعلمين وصلت إلى 41% مقارنة بالعاملين في مهنة التمريض و الوظائف الإدراية (Jepson& Forrest,2006 :184)

وبذلك أصبحت مهنة التدريس من المهن الصعبة التي تحمل في طياتها عبئا وظيفيا وظروف عمل مرهقة حيث أصبح المدرس يواجه ضغوط مهنية عديدة مصادرها مختلفة، باعتباره محور العملية التعليمية وهو العنصر الأساسي والأول في تنشئة الأجيال الصحيحة في البناء الفكري والعلمي وباعتبار البيئة المدرسية كبيئة اجتماعية وثقافية تتفاعل مع الصحة النفسية والجسمية في شعور الفرد بالسعادة والتقبل والرضا إذا توفرت الراحة النفسية طبعا.

ويذكر كل من ماسلاش وجاكسون Maslach and Jckson (1981) أنه وكنتيجة لظروف العمل فإن كثيرا من المعلمين يجدون أن مشاعرهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم وتلاميذهم ونحو مهنتهم قد أصبحت أكثر سلبية مما كانت عليه. فقد يظهر لديهم انفعالات نفسية مختلفة مثل الغضب، القلق، قلة الحيلة، الانزعاج، أو تثبيط العزم، ومن ثم فقد يفقدون الدافعية نحو الإنجاز في عملهم، وهؤلاء الأشخاص يوصفون بأنهم يعانون من ضغوط العمل. وأظهرت الدراسة التي أجراها كل من فونتانا وأبو سريع أن بين كل أربعة مدرسين يوجد مدرس يدرك ضغوط مهنة التدريس في أعلى مستوياتها وأخطرها، كما أثبتت دراسة الشافعي أنه لا تكاد تخلو مدرسة مهما كانت، من مدرس واحد على الأقل يعاني ضغطا حادا، وأن بين كل خمسة مدرسين يوجد مدرس يعاني ضغطا حاد(الشافعي، 1998: 201). ويذكر موفق الكبيسي (2003) أن من نتائج ضغوط العمل خلق حالة من عدم التوازن بين الفرد وقدراته وحاجاته وتوقعاته من جهة، وبين ما يطلب منه القيام به من جهة أخرى، ويشير السعادات (2005) بأن علماء النفس أقروا أن الجهد العصبي الذي يصرفه المعلم

في التدريس خلال ساعة زمنية واحدة يعادل الجهد الذي يقضيه أي موظف آخر ليشتغل بإحدى الوظائف الإدارية الأخرى (المصدر وأبو كويك، 2007:3).

لذا من المهم أن نعتبر الضغوط المهنية مفهوما ملازما لسلوك العامل وانعكاسا لحاجاته ومطالبه الملحة التي يسعى جاهدا إلى تحقيقها، فهي لا ترتبط بالدافعية فقط وإنما بتقدير الذات، فإذا زادت مستويات التوتر الناجم على المواقف الضاغطة عن حدها المقبول تؤثر بالضرورة على تقدير الذات، وبما أن الضغوط المهنية من الظواهر الحتمية الملازمة لحياة العاملين على اختلاف أعمارهم، فان فئة الأساتذة باعتبارها احد أهم فئات المجتمع ليسوا بمنأى عن مواجهتها، والتصدي لآثارها السلبية قد يصاحبه ظهور العديد من المشكلات النفسية، إذ يختلف الأساتذة في سرعة تأثرهم بالضغوط وطرق استجاباتهم لها تبعا لحالتهم النفسية، هذه الحالة النفسية التي قد تتوسط العلاقة بين المواقف الضاغطة واستراتيجيات المواجهة والتي تأثر في تقدير الذات لدى الأساتذة.

إذ يعد مفهوم تقدير الذات Self - Esteem مؤشرا للصحة النفسية (مجلي، 2013 :61)، ويمثل متغيراً هاماً من متغيرات الشخصية، ويلعب دوراً أساسيا في تنمية قدرات الفرد، ويعد عاملاً بالغ الأثر في توجيه سلوكه، وهو ليس بعداً شخصياً محدوداً، وإنما هو بناء نفسي متنوع ومتغير، وترجع حاجتنا إلى إدراك ومعرفة أهمية تقدير الذات من أن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي، بل يمتد إلى سلوكه المستقبلي، بل ويؤثر في تنميته العلمية والاجتماعية المقبلة.

ويميل ذو تقدير الذات المرتفع إلى الاستقلالية والابتكار، والقدرة على التعبير، ويمتاز بالتوافق النفسي والخلو من الاضطرابات الشخصية، ويهتم بآرائه الشخصية مهما اختلفت مع آراء الآخرين ويستمد تعزيزات سلوكه من ذاته ومن الآخرين، فيتوقع منه في هذه الحالة درجة مرتفعة من تقدير الذات مقارنة بالفرد ذو

تقدير الذات المنخفض، الذي لا يحصل على تعزيزات لتقديره لذاته نتيجة لاعتقاده أنه يعجز عن تحقيقه (الهندال والليل،2015: 318).

وبما أن المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الأستاذ في البيئة المدرسية تتسبب في انفعالات سلبية تؤثر بوجه عام على حياته، وبوجه خاص على المردود التربوي، لذا فقد كان من الواجب إلقاء الضوء على استراتيجيات مواجهة ضغوط المهنية لدى أساتذة تعليم الثانوي .

نرى من خلال ما سبق بأن الضغوط المهنية قد تكون لها علاقة مع استراتيجيات مواجهة هذه الضغوط والتي قد تؤثر على الجانب الشخصي للأستاذ والمتمثل في تقدير الذات، بناءا على ذلك جاءت الدراسة الحالية لإلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين الضغوط المهنية واستراتيجية المواجهة وتأثيرها على تقدير الذات لدى أستاذ المرحلة الثانوية، متضمنة سبعة فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول: تطرق الباحث في هذا الفصل إلى مدخل الدراسة، وتم تحديد إشكالية البحث وصياغة فرضياته، كما تم عرض دوافع اختيار الموضوع، وأهميته وأهداف البحث، وبعدها تم ضبط التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

أما **الفصل الثاني** تناول الباحث فيه عرض مفصل عن الضغوط النفسية من خلال إعطاء نبذة تاريخية حول الضغط، تعريف الضغط النفسي، عناصره، أنواعه، وتقديم بعض المفاهيم التي لها علاقة بالضغط، والنظريات المفسرة للضغوط، مستويات الضغط، مصادر الضغوط النفسية، طرق قياس الضغوط النفسية وأخيراً المحكات التشخيصية للضغوط النفسية.

كما خصص **الفصل الثالث** للضغوط المهنية فاستهل فيه الباحث مفهوم الضغوط المهنية ،النماذج المفسرة للضغوط، مصادر الضغوط المهنية وختم بآثار الضغوط المهنية على المدرسين.

أما في **الفصل الرابع** فكان الحديث عن استراتيجيات المواجهة، فتطرق الباحث فيه إلى مفهوم استراتيجيات المواجهة مع عرض أهم وظائف المواجهة ومميزاتها، إضافة إلى مختلف العوامل المؤثرة في تحديد إستراتيجية المواجهة، وتصنيفاتها، ونظريات ونماذج مفسرة لإستراتيجيات المواجهة. كما ختم الباحث طرق قياس إستراتيجيات المواجهة، وعرض أهم الإستراتيجيات لتخفيف الضغوط النفسية.

وفي **الفصل الخامس** تطرق فيه الباحث إلى الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات عند مختلف علماء النفس، والفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، ثم تناول نظريات تقدير الذات، بعدها بين العوامل المؤثرة في تقدير الذات وفي الأخير تطرق لأهمية تقدير الذات بالنسبة للأستاذ.

أما **الجانب التطبيقي** فاشتمل على الفصول التالية:

الفصل السادس متكون من جزئيين: الجزء الأول مخصص للدراسة الاستطلاعية من خلال عرض الإطار لزماني والمكاني للدراسة، والعينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة، مع وصف أدوات الدراسة والتي شملت مقياس مصادر ضغوط المهنية المدرسية، واستبيان إستراتيجية المواجهة، ومقياس تقدير الذات، ووصفهم في صورتهم الأولية، الخصائص السيكومترية للأداة، وحساب كل من الصدق والثبات.

أما الجزء الثاني فقد خصصه الباحث للدراسة الأساسية وقدم فيه المنهج المعتمد في الدراسة، الإطار الزماني والمكاني كما تناول العينة من خلال مواصفاتها وطريقة اختيارها، ومن ثم عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل السابع الذي تناول الباحث فيه *نتائج الدراسة، ومناقشة وتفسير كل فرضية حسب النتائج المتوصل إليها وفي ضوء الدراسات السابقة، وصولا إلى ملخص عام للدراسة الميدانية والخروج في النهاية بمجموعة من الإقتراحات.*

الفـــصل الأول

مـــــــدخل الدراســـــة

أولا:الإشكالية

ثانيا:الفرضيات

ثالثا:دوافع اختيار الدراسة

رابعا:أهداف الدراسة

خامسا:أهمية الدراسة

سادسا:التعاريف الاجرائية للمفاهيم

أولا: إشكالية الدراسة:

تشكل الضغوط جزء كبيراً من حياة الفرد سواء الاجتماعية أو المهنية، وتؤثر عليه جسديا وذهنيا وانفعاليا وسلوكيا . والفرد كل متكامل ولا يمكن أن يحيا بمنأى عن الضغوط. وكما أشار سيلي Selye فإن الفرد في كل الأزمنة وفي كل الأوقات يعايش الضغط، وإن كان بدرجات متفاوتة و تعد المهن التي يقوم بها الفرد مثقلة بالضغوط بصفة عامة، ومهنة التدريس بصفة خاصة.

تعتبر مهنة التدريس من المهن التي يعيش أفرادها الضغوط بصورة متكررة ومستمرة . وقد يكون المعلمون أكثر تعرضا للضغوط النفسية من العاملين في أي مهنة أخرى. ولقد بين المشعان 2000 أن 79% من المعلمين أكدوا أن مهنة التعليم هي المصدر الأساسي للضغوط النفسية في حياتهم كما أشار إلى أن هناك ثلث المعلمين يرون أن مهنة التعليم مهنة ضاغطة بالإضافة إلى هذا، فقد أكدت بعض الدراسات وجود نسبة عالية من الضغوط في مجال مهنة التعليم من بينها دراسة دو Dua, 1994، ودراسة المشعان 1996، ودراسة سالم 1996 ودراسة آل خليفة 2003، كما توصل مورفي (Murphy) إلى أن حوالي83% من أفراد العينة التي درسها يشعرون بمستويات متوسطة إلى مرتفعة من الضغط النفسي .كما أوضح شين أنChen 49.4% من المعلمين يرغبون في ترك مهنة التعليم نتيجة للضغوط الواقعة عليهم.(مقداد و خليفة،2012: 176).

ولقد أصبحت الضغوط النفسية على المعلم خطراً يهدد مهنة التدريس بسبب ما ينشأ عنها من تأثيرات سلبية تتمثل في عدم الرضا المهني، وضعف مستوى الأداء، وضعف الدافعية للعمل، وانخفاض مستوى تحصيل الطلاب الأمر الذي يؤدي إلى شعور المعلم بالانهاك النفسي الذي يؤثر بدوره في كل من القدرة على العمل الرغبة في العمل(المشعان، 1998: 75)

كما يتفق كل من الشافعي، 1998 و براو (Brown, 1985)، وفرنسيس (Francis, 1985)، على أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تسبب ضغطا نفسيا على المشتغلين بها. ويضيف الشافعي بأن مستوى الصحة النفسية للمعلمين يتأثر بمستوى ضغوط مهنة التدريس التي يتعرضون لها، فإن كانت هذه الضغوط التي يتعرضون لها في أدنى مستوياتها، فإن ذلك ينعكس إيجابا على نفسيتهم ويجعلهم يحبون مهنة التدريس ويقبلون عليها مما ينعكس بالإيجاب أيضا على أداء وتحصيل تلاميذهم ويمثل تحسينا وتطويرا للعملية

التربوية، وهو ما ينشده الجميع. أما إذا كانت هذه الضغوط التي يتعرضون لها في مستويات عالية، فإن ذلك ينعكس سلبا على نفسيتهم ويجعلهم ينفرون من مهنة التدريس، فيؤدون أداء سلبيا وسيئا مما ينعكس على أداء وتحصيل تلاميذهم فيكون منخفضا وسيئا، بما يمثل إضعافا للعملية التربوية وسببا لعدم فاعليتها.

وحيث أن ضغوط مهنة التدريس تحدث حينما يواجه المعلم مجموعة من المطالب والمهام والواجبات والمسئوليات المهنية التي تفوق قدرته على التكيف معها فقد يؤدي ذلك إلى حدوث خللا في العلاقة التفاعلية بين تلك المطالب الخارجية والأساس البنيوي للمعلم ويؤثر سلبا على قدراته وكفاءاته الدفاعية. كما ويمكن النظر إلى الضغط على أنه ظاهرة إدراكية تعكس العملية العقلية التي يحدد عن طريقها المعلم مطالب مهنة التدريس أثناء تفاعله معها وما إذا كانت هذه المطالب تمثل تهديدا له وما إذا كان سيستمر في تفاعله معها وما إذا كانت قدراته وطاقته الدفاعية تمكنه من مواجهة مثل هذه المطالب.

وإذا تفحصنا حالة المنظومة التربوية الجزائرية، نجدها تتخبط في العديد من المشاكل سواء تعلق الأمر بالموارد البشرية المؤهلة أو بالهياكل البيداغوجية أو بالموارد التقنية التي مازال ظهورها يتكرر في المحيط المدرسي بأطواره الثلاثة إلى يومنا هذا بالرغم من كل الجهود المبذولة من طرف الجهات الوصية في السنوات الأخيرة (الأحسن،2015: 192)

هذا من جهة والإصلاحات الجديدة التي تستهدفها المدرسة الجزائرية، والمتمثلة في اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات هي الأخرى تعتبر مصدرا من مصادر الضغوط، وهذا ما كشفت عنه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسة الأخضر قويدري(2011) التي أثبتت بأن النسبة الغالبة من المدرسين يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وهذا يعود إلى أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة بغض النظر عما يترتب عن عدم التكوين من آثار وأخطار على المدرس في كل إصلاح جديد، فإن ذلك يضع المدرس أمام معاناة شديدة يشعر فيها بعدم الرضا عن أدائه وبالتالي عدم التأقلم مع عمله (عواريب، ب س:444)

كل هذه الضغوط تستوجب على المدرس استراتيجيات وطرق خاصة في التعامل معها ومستوى عال من الكفاءة والمهارة اللازمة لإدارة الصف الدراسي، لا سيما أن الإدارة الفعالة للصف الدراسي، تمكن المدرس من مواجهة كل ما يعترضه من مشكلات والإسهام في تحقيق التوافق الاجتماعي والانفعالي بين جميع عناصر العملية التعليمية، و لقد أصبحت مواجهة الضغط المهني لدى المعلمين قضية رئيسية في المدارس، ووجد أن الشدة والضيق والضغط باهظ الثمن لدى المعلمين الذين يتعرضون له، فعلى المستوى الفردي يبرز الضغط بشكل واضح في الشعور بالإعياء وفقدان النوم والشعور بالإحتراق، يتبع ذلك أعراض أخرى مثل التوتر الحاد و القرح المعدية وانقباض العضلات وزيادة عدد دقات القلب، وعلى المستوى المهني تنعكس زيادة الضغط في تنامي المعدل السنوي لغياب المعلمين وعدم الرغبة في الأداء وارتفاع في عدد الذين يتقاعدون مبكراً، هذا وقد يستجيب الفرد للتوتر النفسي بواسطة سلوك تعلمه من قبل وتنشأ ضرورة تكيف جديدة إذا كان سلوك المتعلم سابقًا غير كاف لمواجهة الضغوط المهنية النفسية والاجتماعية المختلفة، وهنا يجمع الفرد عناصر متعددة من خبراته ليحدد أسلوب الاستجابة الجديدة للموقف الجديد، وفي هذا قد يضطر إلى نوع من التركيب الجديد بخبرات سابقة بحيث يغير أساليبه السابقة في الاستجابات. (بركات،2010: 4)

وعلى الرغم من الضغوط التي تواجه الأستاذ إلا أنه يوجد نقص في الدراسات المحلية التي تحدد أو توضح استراتيجيات الأساتذة في التعامل مع المشكلات المهنية مما يترك لهم حرية التصرف لمواجهة هذه الضغوط، كل حسب ما يريد، ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ في العملية التربوية فإن مشكلة هذه الدراسة تتمحور حول استراتجيات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بتقدير الذات ، ومن خلال ما سبق نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة والضغط المهني وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

وانطلاقا من مما سبق فإنه يمكن تحديد إشكالية الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ماهي أكثر مصادر الضغوط المهنية التي يعاني منها أساتذة التعليم الثانوي؟

2- ماهي الاستراتيجيات التي يستخدمها أساتذة التعليم الثانوي لمواجهة الضغوط المهنية؟

3- ما مستوى تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة والضغوط المهنية لدى أفراد العينة الدراسة؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

ثانيا: فرضيات الدراسة:

بناءا على التساؤلات المطروحة قام الباحث بصياغة الفرضيات التالية :

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين استراتيجيات المواجهة والضغط المهني وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وينجر عنها الفرضيات التالية :

1- هناك مجموعة من المصادر التي تجعل أساتذة التعليم الثانوي يعانون من الضغوط المهنية هي ظروف العمل، سوء العلاقة مع التلاميذ، غموض الدور.

2- يستخدم أساتذة التعليم الثانوي إستراتيجية حل المشكلة لمواجهة الضغوط المهنية.

3- يتمتع أساتذة التعليم الثانوي بمستوى عال من تقدير الذات .

4- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة والضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

5- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي.

ثالثا: دوافع اختيار الدراسة:

من بين دوافع إنجاز هذه الدراسة مايلي:

– رغبة الباحث في ربط موضوع الأطروحة الحالية بموضوع رسالة ماجستير من خلال إضافة متغير تقدير الذات.

– يعد البحث الحالي إسهاما في مجال الدراسات النفسية المتعلقة بالتربية والتعليم، فهو يعد إضافة أكاديمية جديدة للبيئة الجزائرية، ويمكن أن يفتح الباب لبحوث أخرى في هذا المجال.

– من منطلق أهمية الصحة النفسية والجسمية للمدرس، والتعرف على الظروف المادية والتنظيمية التي يتخبط فيها المدرس الأمر الذي يطرح العديد من التساؤلات حول الوضعية العامة للتعليم في الجزائر.

رابعا: أهداف الدراسة : تهدف دراستنا الحالية إلى ما يلي:

- الكشف عن عدد ونوع مصادر ضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي وترتيبها حسب شدتها.
- التعرف على أكثر الاستراتيجيات استخدما لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- التعرف على مستوى تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات المواجهة والضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات لدى المدرس.
- الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات المواجهة والضغط المهني وتقدير الذات لدى المدرس.

خامسا: أهمية الدراسة: تكمن أهمية البحث فيما يلي:

–محاولة تقديم إضافة جديدة في مجال البحوث النفسية والتربوية، وهذا من خلال دراسة ثلاث متغيرات هي إستراتيجيات المواجهة، الضغوط المهنية، خاصة فيما يخص متغير تقدير الذات لدى شريحة هامة في المجتمع في ظل التفاعلات السوسيومهنية وتأثيرها على سيكولوجية الأساتذة وما ينجر عنها من آثار سلبية عديدة.

- التركيز على أثر الضغوط المهنية داخل البيئة المدرسية، والمردودية البيداغوجية للأساتذة.
- إبراز دور كل من الضغط المهني واستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات في توجيه مسار الأستاذ ضمن السياق التربوي والتعليمي الذي ينتمي إليه.
- توعية المؤسسة التربوية بضرورة الاهتمام بتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي، ومحاولة استثمار الجانب الإيجابي منها في مواجهة المواقف الضاغطة، واستعادة ثقتهم بأنفسهم، وخفض مستويات الضغوط لديهم قدر الإمكان.
- محاولة الوصول إلى توصيات تعالج مشكلة ضغوط مهنة التدريس وانعكاساتها،ووضع الاستراتيجيات المناسبة لتخفيف آثارها، وذلك للحفاظ الصحة النفسية و الجسمية لهذه الشريحة في قطاع التربية.

سادسا: التعاريف الإجرائية للمفاهيم :

1- الضغوط المهنية: هي ردود الفعل الموقفية وكذا الانفعالية الناتجة عن عدم قدرة الأستاذ على مواجهة أعباء ومتطلبات مهنته، بسبب مصادر المحيط المهني في تفاعلها مع العوامل الشخصية،وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي تحصل عليها المدرس في مقياس الضغوط المهنية لمهنة التدريس المستخدم في هذه الدراسة والمحصورة ما بين(50-200) درجة.

2- إستراتيجيات المواجهة: هي الأساليب والطرق التي يستخدمها الأستاذ لمواجهة المواقف الضاغطة والتي يعبر عليها من خلال استجابات معرفية وسلوكية.

وهي الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في استبيان إستراتيجيات المواجهة (حل المشكلة، الضبط الذاتي المواجهة الانفعالية، الدعم الاجتماعي، الاسترخاء والترفيه، التجنب)المطبقة في هذه الدراسة.

3- تقدير الذات: وهو التقييم الذي يضعه الأستاذ لنفسه من خلال وصف أفعاله وأقواله ومظهره وشعوره، وفي هذه الدراسة يقاس تقدير الذات بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها من خلال استجاباته على مقياس تقدير الذات المطبق في هذه الدراسة.

الفصل الثـــــاني

الضغـــــــوط النفسية

تمهيد

1- نبذة تاريخية على ظهور مصطلح الضغط
2- تعريف الضغط النفسي
3- عناصر الضغط النفسي
4- أنواع الضغوط النفسية
5- بعض المفاهيم التي لها علاقة بالضغط
6- نظريات المفسرة للضغوط النفسية
7- مستويات الضغوط
8- مصادر الضغوط النفسية
9- طرق قياس الضغوط النفسية
10- المحكات التشخيصية للضغوط النفسية

خلاصة

تمهيد:

تعد الضغوط النفسية واحدة من الظواهر التي تتصف بها حياتنا المعاصرة، وتشكل تحدياً وتهديداً لحياة الأفراد في العصر الحديث، وهذه الضغوط ما هي إلا رد فعل للتغيرات السريعة التي طرأت على كافة النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية، حيث أصبح هذا العصر يعرف بعصر الضغوط.

وأن هذه الظاهرة تزايدت مع تزايد سرعة التقدم التكنولوجي وإنجازات علمية مما أدى إلى زيادة الاضطرابات النفسية والفسيولوجية لدى الأفراد، حيث أصبح الإنسان يواجه شتى أنواع الضغوط في المدرسة ومكان العمل وفي الأسرة ....الخ.

وقد اهتمت العديد من البحوث العربية والأجنبية بدراسة تلك الضغوط النفسية حيث نلاحظ وجود قراءات مختلفة وتباين في مفهومها وتصنيفاتها ومصادرها ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف العلماء من أطباء وعلماء النفس وعلماء الاجتماع، وعلماء الإدارة، مما يجعل وجهات النظر تختلف من حيث مفهومها والنظريات المفسرة لطبيعتها.

إن الفصل الحالي يهدف إلى تسليط الضوء على كل الجوانب الخاصة بالضغط النفسي من حيث تطور هذا المفهوم ، تعاريفه وأنواعه ، أهم النظريات المفسرة له وأهم الآثار المترتبة عنه.

1-نبذة تاريخية على ظهور مصطلح الضغط :

شهد كلمة الضغط Stress تطوراً وذلك عبر فترات من الزمن، فهذه الكلمة مشتقة من كلمة اللاتينية Stringer وهي تعني شدة، ضيق، عقد أو ربط أي الاحتضان الشديدة للجسد بواسطة الأطراف وهذا الاحتضان لا يجب أن يكون الشعور فيه متبادل، بل على العكس يكون ممل يؤدي إلى الاختناق الذي يعتبر مصدراً للقلق(Stora,1993 : 3).

ونظرا لشيوع مصطلح الضغط إذ يستخدم على نطاق واسع في مجالات مختلفة كالطب والفيزياء، وعلم النفس، والصحة النفسية وغيرها من المجلات ، فقد تعددت أراء الباحثين في تعريفه واستخدامه ودراسته.

وفي عام 1993 أرجع العالم سميث Smith أصل كلمة ضغط Stress إلى الكلمة اللاتينية Stictus وهي تعني الصرامة، وتدل ضمنيا على الشعور بالتوتر وإثارة الضيق، ولقد اشتقت كلمة الضغط من الكلمة الفرنسية Estresse وهي تعني الضيق أو القمع والاضطهاد والتي يبدو أنها تدل ضمنياً على الحبس والقيد والظلم والحد من الحرية(حسين وحسين،2006: 17).

ويرى هارون توفيق الرشيد أن في اللغة الإنجليزية وردت ثلاث مصطلحات هي: الضواغط (Stressor) والضغط (Stress)والانضغاط (Strain)،وقد جاءت الضواغط(Stressor) لتشير إلى تلك القوى والمؤثرات التي توجد في مجال البيئية الفيزيقية، الاجتماعية، النفسية، والتي يكون لها قدرة على إنشاء حالة ضغط ما، أما كلمة الضغط (Stress) فتعبر عن الحادث ذاته،أي وقوع الضغط بفاعلية الضواغط، أي الفرد قد وقع تحت طائلة ضغط ما، ويشير مصطلح الانضغاط(Strain) إلى حالة الانضغاط التي يعانيها ويئن منها الفرد، والتي تعبر عن ذاتها في الشعور بالإعياء والانهاك والاحتراق النفسي(الرشيدي،1999: 15).

وبدأ الاستخدام الرسمي لمصطلح الضغط في أوائل القرن الرابع عشر، وكان يقصد به ذلك الحين المشقة(Hardship)،والعسر(Straits)، المحنة والأسى، وفي أواخر القرن السابع عشر استخدم "هوك" Hook كلمة الضغط في سياق العلوم الطبيعية بما يرادف معاني العبء والحمل(سيد يوسف،2007: 7). وفي أواخر القرن الثامن عشر أصبح مصطلح الضغط يشير إلى القوة Force، أو الضغط Pressure أو التوتر أو الإجهاد Strain، وفي القرن العشرين عرفت القواميس الأجنبية الضغط بأنه الضيق والقوة.

وحديثا استخدم مصطلح الضغط لوصف الأحداث الخارجية التي تؤدي إلى الشعور بالضيق وعدم الارتياح للفرد، ولكن هذا الشعور يكمن وراءه التفسير والمعنى الذي يعطيه الفرد للحدث، وهذا التفسير هو الذي يحدد ما إذا كان الحدث ضاغطا أو لا.(حسين،حسين،2006: 18).

وبرغم أن الاهتمام العلمي بالضغوط قد نما وترعرع في العديد من العلوم مثل علم الاجتماع والانثروبولوجيا والفسيولوجيا وعلم النفس، والطب، وعلم الغدد الصماء، هناك فرعين من فروع العلم كانا الأوفر حظاً من غيرهما في بحوث الضغوط، الأول هو علم الحيوان Biology والثاني هو علم النفس Psychology (جمعة سيد يوسف،2006 :7).

أما في علم النفس، فقد استعملت تسميات ومصطلحات لتعبر عن معنى واحد مرادفاً للضغوط النفسية منها: الانعصاب، والمشقة، والتوتر، والإجهاد، ويرجع لازاروس Lazarus سبب هذه التعددية إلى كثرة الميادين والمجالات التي يستخدم فيها هذا المفهوم، وإلى ولع الباحثين باستخدام مفهوم دون آخر ليكون أكثر دلالة وتعبيراً في مجال تخصصاتهم وتوجهاتهم العلمية (الرشيدي،1999: 16).

وبدأت في العشرينيات من القرن الماضي أولى البحوث حول الضغط النفسي على يد العالم الفسيولوجي والتر كانون Cannon Waltre (1926) حيث قادته دراسته إلى الحكم بأن الضغوط عندما تكون مستديمة أو طويلة الأجل تترك آثاراً قاسية على الشخص، فتؤدي في النهاية إلى اضطراب النظام البيولوجي لديه(منصوري،2017: 13).

وفي عام 1936، قدم هانز سيلي Selye مجموعة من الأبحاث قادته إلى وضع نظريته الشهيرة والتي فتحت أفاقاً جديدة وميداناً جديداً وخصباً للمهتمين بالضغوط النفسية عامة والمهنية خاصة.

2-تعريف الضغط النفسي:

تعددت تعريفات الضغط لتعدد وجهات نظر العلماء مما جعل المصطلح يشير أحيانا إلى القوة التي تقع على الفرد وتسبب له الضيق والتوتر، وأحيانا أخرى يستخدم الضغط ليشير إلى الاستجابة نحو الأحداث التي

يواجهها الفرد، وفي اتجاه أخر يشير المصطلح إلى المثير وبعض الأخر يرى أن الضغط هو نتاج تفاعل الفرد مع البيئة ويحدث عندما يفشل الفرد في تحقيق التكيف مع بيئته والتعامل معها.

ويؤكد كوكس Cox1978 أن مصطلح الضغوط النفسية لا يزال غامضا غير محدد حيث لا يوجد تعريف شائع، ومتفق عليه رغم شيوع هذا المفهوم نظراً لوجود اختلافات في تعريف هذا المصطلح، وأيضا في المصطلحات البديلة للضغوط النفسية التي تستخدم في المواقف الحياتية(Cox,1978 : 30).

رغم الاهتمام المتزايد بموضوع الضغوط وانتشار هذا المصطلح في الوقت الحاضر فإنه يتعرض للخلط وسوء الفهم وتباين مفهومه من شخص لأخر. إلا أن هناك ثلاث وجهات نظر في مجال دراسة الضغوط :

- الضغوط كاستجابة للتهديد
- الضغوط كتهديد في حد ذاته
- الضغوط كعلاقة تفاعلية

2-1- الاتجاه الأول: الضغوط كاستجابة للتهديد

أصحاب هذا الاتجاه ينظرون إلى الضغوط على أنها استجابة لأحداث مهددة تأتي من البيئة ولهذا فهي تمثل ردود الفعل التي تصدر عن الفرد إزاء الحدث وبالتالي يتناول هذا الاتجاه على أنه متغير تابع، بمعنى أن الضغوط هي استجابة للحدث، ويكون التركيز هنا على ردود الأفعال النفسية أو الفسيولوجية للمتطلبات الخارجية مثل التغيرات الهرمونية والغضب والقلق.

ومن الذين عرفوا الضغط كإستجابة، العالم الفسيولوجي هانز سيلي الذي عرف بها استجابة الجسم لأي مطلب أو حدث خارجي من أجل التكيف مع متطلبات البيئة عن طريق استخدام أساليب جديدة لجهاز المناعة (منصوري،2017: 17).

أما بيك Beck فيعرف الضغط على أنه استجابة يقوم بها الكائن الحي نتيجة لموقف يضعف من تقدير الفرد لذاته، أو مشكلة ليس لها حل تسبب له إحباط وتعوق إتزانه أو موقف يثير أفكاراً عن العجز واليأس والاكتئاب. (عطية،2010: 48)

ويعرفه هوفمان Hoffman بأنه استجابة الجسم غير المعينة لحاجة ملحة وأي مثير يسبب ضغطاً يسمى بالضاغط وهو نوعان أحدهما مفيد والآخر ضار(عطية،2010: 49).

ويعرفها عبد الستار إبراهيم بأنها أي تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى إستجابة حادة ومستمرة (علي،عبد السلام،2000: 10). ويوضح الشكل الموالي تعريف الضغط على أساس الاستجابة:



يوضح الشكل رقم(1) تعريف الضغط على أساس الاستجابة

2-2- الاتجاه الثاني: الضغوط كتهديد بحد ذاتها

يتبنى معظم علماء النفس الضغوط باعتبارها مثيرات. وهذه المثيرات الضاغطة هي في الغالب أحداث تفرض على الشخص، أو ظروف تنبع من داخل الشخص نفسه(مثل الجوع أو الرغبة الجنسية) كما تنشأ أيضا من الخصائص العصبية لديه. وهناك أنواع عديدة من الأحداث التي توجد في البيئة المحيطة بالفرد والتي يمكن أن يطلق عليها مثيرات المشقة أو الضواغط (جمعة يوسف،2007: 12).

ويصنفها لازاروس وكوهين Lazarus & Cohan في ثلاث فئات هي: التغيرات الحياتية الكبرى أو الرئيسية، وهي عادة مزلزلة cataclysmis وتؤثر في أعداد كبيرة من الأشخاص، ثم أحداث الحياة الكبرى التي تؤثر على شخص واحد أو عدد قليل من الأشخاص، ثم منغصات الحياة اليومية (Lazarus&Folkman,1984 :12)

ومن أصحاب هذا الاتجاه ولتر كانون(1926) الذي فسر الضغط على أنه سبب محتمل من اسباب الاضطرابات الجسمية، وأنه من الممكن تحمل الضغوط الناجمة عن المصادر الطبيعية كالبرودة، ونقص الأكسجين، وبخاصة عندما تكون خفيفة أو معتدلة غير أنه عندما تدوم هذه المسببات لفترة طويلة أو تكون آثارها قاسية، فإنها في النهاية قد تقود إلى تخلخل النظام البيولوجي للفرد (منصوري،2017: 15).

وتشير انتصار يونس إلى أن الضغط يحدث عندما يتعرض الفرد لعوائق وصعوبات تستلزم منه مطالب تكيفية قد تكون فوق احتماله (الرشيدي،1999: 19).

ويرى ماندلر Mandler أن الضغوط هي تلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات أو التغيرات التي تستلزم نوعا من إعادة التوافق عند الفرد وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية (البيلاوي ومنصور،1989: 7).

ويشير كل من البيلاوي ومنصور أن الضغوط هي تلك الحالة التي يتعرض فيها الكائن الحي لظروف ومطالب تفرض عليه نوعاً من التوافق، وتزداد تلك الحالة إلى درجة الخطر كلما إزدادت شدة تلك الظروف أو المطالب أو استمرت لفترة طويلة (البيلاوي ومنصور،1989: 4)

أما فونتانا Fontana يعرف الضغط بأنه عبارة عن متطلبات وأعباء ملقاة على عاتق القدرات التكيفية للعقل والجسم (عطية،2010: 49).

ويعرف محمد العديلي بأن الضغوط هي تلك المثيرات النفسية والفيزيولوجية التي تضغط على الفرد وتجعل من الصعب عليه أن يتكيف مع المواقف وتحول دون أدائه لعمله بفعالية (العديلي، 1995: 224).

ويعرف بارون Baron الضغط بأنه رد فعل انفعالي للمطالب المفروضة على الفرد(عطية،2010: 49)

وزينب شقير التي تشير إلى أن الضغوط هي مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات إنفعالية وفسيولوجية تؤثر على الجوانب الشخصية الأخرى لدى الفرد (شقير،2002: 04). والشكل التالي يوضح لنا هذا الاتجاه

موقف ضاغط ← إدراك تهديد ← حالة قلق

شكل رقم (2) يوضح ماذا يتم إدراك الفرد للموقف الضاغط كـتهديدا له

المصدر :(عطية،2010: 57)

2-3- الاتجاه الثالث: الضغوط كعلاقة تفاعلية

يتناول أصحاب هذا الاتجاه الضغط على أنه علاقة بين الفرد والبيئة (أي بين المثيرات والاستجابات) فالضغوط هي مترتبات عمليات التقدير لدى الفرد، وتقييم ما إذا كانت مصادر الفرد كافية لمواجهة المتطلبات التي تفرضها البيئة، ويتحدد الضغط بمدى الموائمة بين الشخص والبيئة، ومن هنا فإن الضغوط تنتج عن عملية تقدير الأحداث (باعتبارها ضارة، مهددة أو تمثل تحدياً) وفحص الاستجابات الممكنة والاستجابات لتلك الأحداث(جمعة يوسف،2007: 13).

ومن أصحاب هذا الاتجاه نيومان و بيح Beeh & New Man اللذان عرفا الضغط النفسي على أنه حالة تنشأ بسبب تفاعل العوامل المتعلقة بالعمل مع خصائص العاملين، تحدث تغييراً في الحالة البدنية أو النفسية للفرد تدفعه إلى تصرف بدني أو عقلي غير معتاد.

ويرى ماك جرات Mc Grath أن الضغط النفسي عبارة عن حالة تنتج عن تفاعل بين الفرد والبيئة بحيث تضع الفرد أمام مطالب أو عوائق أو فرص(العميان،2005: 161)

ويشير كل من إيفانسيفيتش وماتسون Ivancevich & Matteson أن الضغوط شيء يتطلب التفاعل بين الفرد وبيئته(العديلي،1995: 244).

ويشير نموذج الشخصي- البيئي Personnel- Enviromental الذي طوره هارسون وآخرون Harrison & al والذي يهتم بالتفاعل بين خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل في إحداث الضغوط، إلى أن الضغوط تنشأ من عدم التوافق بين الفرد ومهنته، وبذلك تكون الضغوط تجربة ذاتية تحدث اختلالا نفسيا

أو عضويا لدى الفرد، وتنتج عن عوامل في المنظمة التي يعمل بها أو عن عوامل ذاتية لدى الفرد نفسه (منصوري،2017: 17).

ويرى كل من سيزلانجي و والاس Szilagy & Wallaceاللذان عرفا الضغوط على أنها تجارب داخلية تؤدي إلى عدم توازن نفسي وفسيولوجي عند الفرد وذلك نتيجة عوامل في البيئة الخارجية (العديلي، 1995: 244).

وفي نفس المعنى السابق يرى روبن Robin أن الضغوط هي تلك النوعية من الخبرة التي تنتج عن تعامل الشخص مع البيئة وينتج عنها إجهاد فسيولوجي أو نفسي إما بزيادة الإثارة أو نقص الإثارة (Robin,1999 :25).

ويعرف لطفي محمد الضغط على أنه استجابة داخلية للفرد تنجم عن التفاعل بين القوى ضاغطة ومكونات الشخصية، وقد يؤدي إلى إضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية لديه، تدفعه إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي، أو تحفزه لتحين الأداء(لطفي،1992: 72).

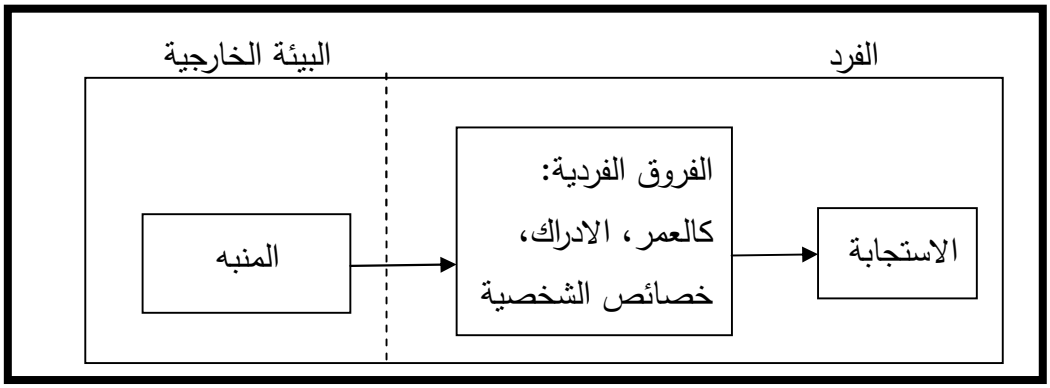
ويرى الصباغ أن الضغوط هي الموقف الذي يؤثر فيه التفاعل بين ظروف العمل وشخصية العامل والتي تدل على حالته النفسية والبدنية والتي قد تدفعه إلى تغيير نمط سلوكه الاعتيادي(الصباغ، 1981: 29).

ومما يراه كابلان وآخرون Kaplan & al أن الضغوط النفسية هي عبارة عن الاتجاه الجامع للمدخلين السابقين(اتجاه المثير، واتجاه الاستجابة) بالاضافة إلى تأكيدهم على علاقة الفرد بالبيئة، ومن ثم فهم يصفون الضغط بأنه عملية تفاعلية مستمرة بين مثيرات الضغط الموجودة في البيئة من الناحية وبين قدرات وإمكانيات الفرد من ناحية آخرى (شويخ،2007: 139).

ويشير هيلر يجل وآخرونHellrigel & al إلى الضغوط على أنها نتيجة أو استجابة عامة تصدر عن الفرد للتوافق مع الحدث أو موقف يضع مطالب بيئية أو نفسية خاصة عليه، وعندما يشعر أن مطالب الموقف تفوق قدرته على الاستجابة لها يكون الاحساس بالضغط، وبهذا فإن الضغوط تشمل تفاعل الفرد مع

البيئة، وتسمى المواقف والأحداث التي تسبب الضغوط بالضواغط Stressors، والتي يمكن أن تتخذ أشكالا عديدة على الرغم من اشتراكها في شيء واحد وهو نشأة الضغوط (حسين وحسين، 2006: 22).

ومن التعاريف التي تتسق مع هذا الاتجاه هي أن الضغط هو نتيجة للتفاعل بين المثير والاستجابة والشكل التالي يوضح لنا ذلك:



الشكل رقم(3) يوضح الضغط على أساس علاقة تفاعلية

فمسببات الضغط هي القوى التي تبدأ بها حالة الضغط لدى الفرد، بينما تمثل الاستجابة ردود الفعل النفسية والفسيولوجية والسلوكية، ولكي يحدث الضغط لا بد من التفاعل بين المثيرات والاستجابة لها (منصوري، 2017: 19).

إن أصحاب الاتجاه التفاعلي بين الشخص والبيئة وعلى الدور الذي تلعبه المتغيرات الوسيطة مثل خصائص الشخصية والمتغيرات المعرفية بين الحدث الضاغط والاستجابة له، ويختلف هذا الاتجاه من الاتجاهين السابقين حيث يرى أن الفروق الفردية بين الأفراد في التقدير أو التقييم المعرفي تؤثر على الاستجابة للمثيرات البيئية، وأن الضغط ينشأ من التفاعل بين الشخص و البيئة وأن المتغيرات المعرفية والدافعية لدى الفرد تحدث تفسيرات مختلفة عن الحدث الضاغط.

كما قام لازاروس Lazarus في البداية من جهة النظرة المعرفية التي قادت أفكاره وأبحاثه إلى وضع أسس ومبادئ نظرية التقدير المعرفي Appraisal حول الضغوط.

وبناءا على ما تقدم، عرَّف لازاروس الضغط النفسي بأنه العلاقة بين الفرد والبيئة، والتي يقيمها الفرد في حالة الضغط بأنها مرهقة وتتجاوز قدرته على التكيف وتعرض وجوده للخطر(منصوري،2017: 19).

وانطلاقا من نظرة سيكولوجية توصل كوكس وماكايCox & Mckay إلى أن الضغوط ظاهرة فردية–شخصية في الأساس، فوجد الضغط يرتبط بالفكرة التي يكونها الفرد عن المكانة التي يحتلها في وسطه الفيزيقي والنفسي والاجتماعي.

فالضغط هو نتاج اختلال مدركين أو صورتين:الصورة التي يكونها الفرد حسب ما يتوقعه الآخرين منه، وصورة ما يملكه من إستعدادات للإستجابة تلك التوقعات(منصوري،2017: 19).

أما تايلور الذي يؤكد أن الضغوط النفسية هي عملية تقييم الأحداث المهددة والمثيرة للتحدي بهدف تحديد الاستجابات المعرفية والانفعالية والفسيولوجية لتلك الاحداث (منصوري،2017: 19).

وحسب كلارك وإسام Clark & Isem فالأحداث والمواقف ليست طبيعتها ضاغطة، ولكنها ضاغطة بالقدر الذي يفسرها الإنسان فما يكون عليه الفرد من تهيؤ وتوقع هما عمليتان تؤثران في إدراكه وترجعان إلى حالته المزاجية وإلى جهازه المناعي (الرشيدي،1999: 32).

كما يتضح من التعريفات السابقة التي تختلف في تناولها لمفهوم الضغط النفسي فقد أشار مونات ولازاروس Monat & lazarus إلى وجود إرتباك وخلط بين وجهات النظر التي حاولت تعريف الضغط النفسي، حيث اعتبره البعض مثيراً بينما تناوله البعض الأخر كإستجابة ونظر إليه فريق ثالث باعتباره عملية تفاعلية بين المثير والاستجابة.

وخلاصة القول يمكن تعريف الضغوط النفسية بأنها الحالة التي يدركها الكائن الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة بأنها غير مريحة أو مزعجة أو على الأقل تحتاج إلى نوع من التكيف أو إعادة التكيف، وأن استمرارها قد يؤدي إلى آثار سلبية كالمرض والاضطراب وسوء التوافق (جمعة،2007: 13).

أما الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الإصدار الرابع (DSMIV) فقد عرف الضغوط النفسية بأنها " أي حرمان يثقل كاهل الفرد نتيجة لمروره بخبرة غير مريحة كالمرض المزمن أو فقدان المهنة، أو الصراع الزواجي، مشاكل أكاديمية وخلافات مع المعلم ....إلخ(علي،عبد السلام،2000: 10).

3-عناصر الضغط النفسي:

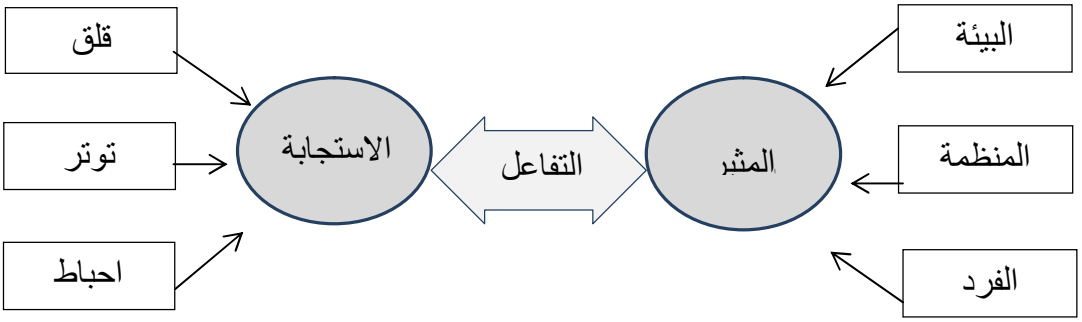
من خلال تناولنا إلى بعض التعريفات والاتجاهات الأساسية التي تفسر الضغط النفسي، نجد أن الضغوط النفسية ظاهرة معقدة ومتداخلة تتكون من ثلاثة عناصر مترابطة ببعضها البعض ولا يمكن فهمها إلى من خلال تقديم عناصرها:

1-المثير: هو عبارة عن القوة التي تبدأ بها حالة الضغط النفسي لدى الفرد ومصدرها البيئة.

2-الاستجابة:وهي عبارة عن ردود الفعل النفسية والسلوكية، والمتمثلة في الإحباط والقلق.

3-التفاعل: وتعني التفاعل بين عوامل المثيرات والاستجابات، ويأتي ذلك من العوامل التنظيمية في العمل ومن المشاعر الإنسانية(سيزلاقي وآخرون،1991: 180).

ويمكن توضيح العناصر الرئيسية للضغط النفسي من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (4) يوضح عناصر الضغوط

4-أنواع الضغوط النفسية:

إن الضغوط ليست بالضرورة شيئا سلبياً فقد تكون في بعض الأحيان دافعا للإنجاز والأداء، وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف الضغوط إلى صنفين وهما ضغوط سلبية وضغوط إيجابية، ولقد ميز سيلي بين هذين النوعين من الضغوط، حيث يطلق سيلي على الضغط النافع أو الحسنEu-Stress والضغط السلبي أو المزعج Distress.

1- الضغط السلبي: وهي الضغوط المؤذية ذات الانعكاسات السلبية على صحة الفرد الجسمية والنفسية، ومن ثم تنعكس على أدائه وإنتاجيته في العمل مثل تلك الضغوط تؤدي به إلى الشعور بالإحباط وعدم الرضا والارتباك في العمل واكتساب الفرد النظرة السلبية اتجاه قضايا العمل.

فالضغوط السلبية تؤثر سلبا على أداء الفرد التعليمي والمهني، وتعوقه عن الانجاز والإبداع وتؤدي به إلى سوء التوافق والاكتئاب والقلق والإحساس بالإحباط والعدوان على الآخرين (حسين وحسين،2006: 32).

ويعتبر هذا الضغط عاملا مساعداً في ظهور بعض عدة سلوكيات مثل التغيب عن العمل، عدم الرضا الوظيفي والأداء المنخفض، ظهور نوع من الصراع داخل المدرسة، انتشار اللامبالاة ،الفوضى، وصعوبة تحقيق أهداف عملية التعليمية التعلمية (مشروع المدرسة).

2-الضغط الإيجابي: ويعتبر هذا الضغط عنصراً مجدداً للطاقة الإنسانية، وبدون الضغط تصبح الحياة بدون معنى، فالفرد قادر على احتواء المتطلبات والاستمتاع بالاستثارة التي تسببها الضغوط، تكون مقبولة ومفيدة (السيد عثمان،2001: 96).

وهذا النوع من الضغوط وزود الفرد بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر إبداعاً وإنجازاً في أدائه وأكثر قدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، فهذه الضغوط التي تدفع بالفرد للعمل بشكل فعال، والبحث عن الترقية في العمل، أو النجاح في الامتحان، أو الحصول على شهادة علمية، وتساعد الفرد على تحديد إستراتيجيات لمواجهة المواقف الضاغطة.

وقد أوضح كيلي Killy (1994) آثار ونتائج كل من الضغوط الايجابية والضغوط السلبية .

جدول رقم (1) يوضح المقارنة بين الضغوط الايجابية والسلبية لـ كيلي(1994)

الضغوط الايجابية	الضغوط السلبية
1- تمنح دافعاً للعمل ونظرة تحدي للعمل	1-تسبب انخفاض في الروح المعنوية، وشعور بتراكم العمل.
2-تساعد على التفكير والتركيز على النتائج.	2-تولد ارتباكا وتدعو للتفكير في المجهود المبذول.
3-توفير القدرة على التعبير عن الانفعالات والمشاعر.	3-تعمل على ظهور الانفعالات وعدم القدرة على التعبير عنها.
4-تمنح الإحساس بالمتعة والانجاز.	4-تؤدي إلى الشعور بالقلق والفشل.
5-تمد الفرد القوة والتفاؤل بالمستقبل.	5-تسبب للفرد الضعف والتشاؤم من المستقبل.
6-تساعد الفرد على النوم الجيد.	6-تسبب للفرد الشعور بالأرق.
7-تمنحه القدرة على الرجوع إلى التوازن النفسي بعد المرور بتجربة غير سارة.	7-عدم القدرة على الرجوع إلى التوازن النفسي بعد المرور بتجربة غير سارة.

المصدر: (منصوري،2017: 23)

كما يمكن أن تقسم الضغوط النفسية تبعاً لمدة تأثيرها، وهما نوعين :

1-الضغوط المؤقتة:هي حالة طارئة نتيجة موقف محدد بالذات تحيط بالفرد لفترة وجيزة ثم تنتهي بإنتهاء الموقف أو الحدث الضاغط، وهي أغلبها ضغوط عادية غير سارة مثل ضغوط الامتحانات المدرسية.

2-الضغوط المزمنة:تكون نتيجة مواقف أو أحداث متراكمة تحدث ضغطاً نفسياً ملازماً للفرد، وهي عموما ترتبط بظهور مشكلات نفسية وجسمية، كمرور الفرد بأزمة مالية (مديونية) أو وفاة شخص عزيز عليه.

كما صنفت الضغوط بحسب شدتها إلى ثلاث أنواع (مرتفعة، متوسطة، خفيفة):

1-ضغوط مرتفعة: يشير"سيلي" إليها بالضغط الزائد الذي ينتج عن تراكم الأحداث الضاغطة التي تتجاوز قدرة الفرد على التكيف (منصوري،2017: 24) ويصعب تجاهلها نظراً لما تفرضه من تهديدات وهي طويلة المدى(حسين وحسين،2006: 34).

2-ضغوط متوسطة: مثل الضغوط الناتجة عن توزيع الجدول المدرسي وتوزيع الانشطة المدرسية طوال العام، واستقبال الطلاب الجدد في بداية العام الدراسي(حسين وحسين،2006: 34)

3-ضغوط منخفضة: تحدث عندما يسيطر على الفرد الإحساس بالضجر وعدم الإثارة (منصوري،2017: 24)، كما تتعلق بالمواقف اليومية الناتجة عن مختلف التفاعلات كالضغوط الناتجة عن كثرة الغيابات وتوزيع الحصص على المدرسين(حسين وحسين،2006: 34).

وإلى جانب هذه الأنواع من الضغوط ظهرت تصنيفات أخرى لبعض العلماء أمثال "موراي Mouray" و"لازاروس وكوهين".

1-تصنيف موراي 1975:

يرى موراي أن هناك ثلاثة من الضغوط التي يتعرض لها الفرد ويحددها بما يأتي :

أ- الضغوط الناتجة عن التوترات الاعتيادية(Ordinary Tensions Stresses): ويراد بها الضغوط الناجمة عن المشكلات اليومية ومن جراء عدم قدرة الفرد على إشباع بعض حاجاته وهي ضغوط غير حادة وينتج عنها استجابات طفيفة.

ب- الضغوط النمائية Developement Stresses: وتشتمل على الضغوط الناجمة عن التغيرات النمائية والتي تتطلب تغييراً مؤقتاً في العادات وفي أسلوب الحياة.

ج- ضغوط أزمات الحياة Life Crise Stresses وتشتمل على ضغوط المرض الشديد أو فقدان شخص عزيز، وتكون قوية وتستمر لمدة طويلة.

2-تصنيف لازاروس وكوهين Lazarus&Cohen 1977 :حيث بينا نوعين من الضغوط:

أ-الضغوط الخارجية: التي تعنى الأحداث الخارجية والمواقف المحيطة بالفرد وتمتد من الأحداث البسيطة إلى الحادة.

ب- الضغوط الداخلية (الشخصية): والتي تعني الأحداث التي تكون نتيجة التوجه الإدراكي نحو العالم الخارجي والنابع عن فكر وذات الفرد (الغرير وآخرون،2009: 29).

و يشير الخطيب (2003) إلى هناك عدة أنواع منها:

أ- **ضغوط حادة:** وينتج عنها استجابات شديدة القوة لدرجة أنها تتجاوز قدرة الفرد على المواجهة وتختلف هذه الاستجابات من شخص إلى آخر، ولا يشير بالضرورة إلى وجود أمراض عقلية أو جسمية وإنما هي استجابات عادية تشير إلى ضرورة التدخل.

ب-ضغوط غير حادة: وينتج عنها استجابات طفيفة مع مجموعة علامات الضغط وأعراضه تتميز بسهولة الملاحظة.

ت- ضغوط متأخرة: وهي لا تظهر دائماً أثناء وقوع الحدث إنما تظهر بعد فترة.

ث-ضغوط بعد الصدمة: وهي ناتجة عن حوادث عنيفة وشديدة وعالية وتترك أثارها على الكائن الحي بشكل طويل المدى(الغرير وأبوسعد،2009: 28).

ويرى الباحث أنه مهما تعددت أنواع الضغوط إلى أنه يمكن أن تصنف إلى نوعين وهما إيجابية وسلبية، حيث لا يمكن الفصل بين الأنواع السالفة الذكر فيمكن للضغوط الحادة أن تكون سلبية من خلال آثارها على أداء الفرد الأكاديمي والمهني وسوء التوافق والقلق والإحباط، حيث يكون مسارها عدم القدرة على التحمل أو المواجهة، وينتقل تأثيرها إلى مظاهر سلوكية عدة مثل التغيب عن العمل، كثرة الأخطاء، وعدم الرضا الوظيفي.

كما يمكن للضغوط أن تكون إيجابية في بعض الحالات حيث تشكل دافعاً للإنجاز والأداء ويمكن التعايش معها، حيث تزود الفرد بالطاقة والقوة الفاعلة بدنية كانت أو نفسية وتجعله قادراً على المواجهة والتحدي، ومن حيث توقيتها، يمكن القول بأن هناك ضغوط يمكن التنبؤ بها ولا يمكن السيطرة عليها، وضغوط لا يمكن التنبؤ بها ولا يمكن السيطرة عليها حيث لا ننتظر حدوثها، وضغوط يمكن التنبؤ بها ويمكن السيطرة عليها.

5 – الضغوط وبعض المفاهيم المرتبطة لها:

بعد تحديد مفهوم الضغوط سنحاول فيما يلي عرض بعض المفاهيم المرتبطة به كالاحتراق النفسي والقلق والتعب والإجهاد وهي التي تجعل الباحثين يفرقون بينها بشكل بسيط.

1-الضغط النفسي والاحتراق النفسي:

يعتبر سيلي (1936) أن الضغوط لها دور هام في إحداث معدل عال من الإنهاك النفسي والانفعال الذي يصيب الجسم، فأي إصابة جسمية أو إنفعالية كالقلق والاحباط والتعب لها علاقة بالضغوط (Sillamy,1996 :249).

كما عرف الاحتراق النفسي في الثلاثينات من القرن المنصرم عندما أصبح عمال الصناعة الامريكيين يعانون كثيراً من أمراض القلب والتوتر والصداع النصفي والشعور بالاكتئاب وتدهورت علاقاتهم مع

الأصدقاء والأسرة، ويعتبر فرويد نبرجرFreuden berger هو أول من أستخدم مصطلح زملة أعراض الاحتراق Burn out Syndrom (حسين وحسين، 2006: 27).

حيث عرف فرويدنبيرغرFrudenberger(1974) الاحتراق النفسي بأنه حالة تحدث نتيجة الأعباء والمتطلبات الزائدة والمستمرة، والملقاة على عاتق الفرد والتي تفوق قدرته، مما يساهم في مجموعة من المظاهر النفسية والجسدية السلبية(Boudoukha,2009:12).

كما يعرف الاحتراق أيضا بأنه رد فعل للضغط المتصل بالعمل والذي يختلف تبعاً لشدة وفترة التعرض للضغط النفسي ويظهر على العاملين أعراض الإجهاد الانفعالي جراء العمل مما يقودهم إلى ترك وظائفهم (رمزي جابر،2007: 133).

أما ماسلاش (Maslach,1982) فقد عرفته بأنه مجموعة أعراض تتمثل في الإجهاد العصبي واستنفاد الطاقة الانفعالية والتجرد من النواحي الشخصية، والإحساس بعدم الرضا عن الانجاز في المجال المهني، والتي يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعاً من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس(رمزي جابر،2007: 131).

ويرى أكرم عثمان أن هناك تداخل وخلط مابين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي، لذا فلا بد من أن نميز ونفرق بينهما.

لذا فقد رأى نيهاوس (Niehause,1989) إلى أن الفرق بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي يتضح في ثلاث خصائص كالأتي:

1-إن الاحتراق النفسي يحدث نتيجة لضغوط العمل النفسية المتمثلة في تضارب الأدوار وغموضها، وازدياد حجم العمل، وظروف العمل، أحواله التي تنطوي على بعض المخاطر.

2-إن الاحتراق النفسي يحدث معظم الأحيان لدى المعلمين الذين يلتحقون بالمهنة برؤية مثالية مؤداها أنهم لا بد أن ينجحوا في مهنتهم.

3-هناك صلة وثيقة وعلاقة تناسبية متبادلة بين الاحتراق النفسي والسعي إلى تحقيق المهام التي يتعذر تحقيقها.

ويعتقد آخرون أن الاحتراق النفسي هو المحصلة النهائية أو المرحلة المأسوية الأخيرة للضغوط النفسية نتيجة استجابة المعلم للمشاكل البدنية أو العقلية المتواترة والمتلاحقة خلال مشواره المهني (عثمان،2004: 18).

ويشير الباحث أن الأستاذ عندما يتعرض للمشكلات والصعوبات في الوسط المدرسي، فإنه سوف يعاني من الضغوط المهنية، فعندما يفشل في مواجهتها وحلها، فهذا يقوده إلى الشعور بالاحباط وعدم الرضا الوظيفي واليأس مما يجعله يصاب بالاحتراق النفسي نتيجة الإخفاقات والمعاناة التي تحدث له، فثمة علاقة وطيدة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي، لذا فهما متداخلات بعضها بعض حيث أن الاحتراق النفسي النهائية للضغوط النفسية التي يمر في مهنته وحياته.

وقد أوضح الصيرفي(2007) الفرق بين الاحتراق النفسي والضغط وفقا للجدول الذي وضعه المركز القومي للصحة والأمن الوظيفي الأمريكي (الصيرفي،2007: 319)

الجدول رقم(2) يوضح الفرق بين الاحتراق النفسي والضغط.

الضغط	الاحتراق
– شعور الفرد بالتعب	– يشعر الفرد بالإنهاك المستمر
– يعاني الفرد من القلق	– يعاني الفرد من التوتر الشديد
– يؤدي بالشعور بعدم الرضا الوظيفي	– يؤدي لشعوربالملل،والضيق من العمل
– يؤدي لانخفاض الولاء الوظيفي	– يؤدي لانتهاء الولاء الوظيفي
– يؤدي لتقلب المشاعر	– يؤدي لفقدان الصبر وعدم الرغبة في الحديث مع الآخرين
– الشعور بالذنب	– يؤدي للشعور بالإحباط الذهني
– يؤدي لصعوبة التركيز و نسيان أمور كثيرة	–يؤدي لعدم شعور الفرد بأنه كثير النسيان
– يؤدي لتزايد التغيرات الفيزيولوجية مثل ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم	– يؤدي للاضطرابات النفسية.

يتضح مما سبق أن الضغط والاحتراق النفسي كلاهما يعبر عن حالة من الإنهاك النفسي والبدني لكن يختلف الاحتراق عن الضغط فغالبا ما يعاني الفرد من ضغط مؤقت، ويشعر كما لو كان محترقاً نفسياً، لكن مجرد التعامل مع مصدر الضغط ينتهي هذا الشعور، فقد يكون الضغط داخليا وخارجيا، وقد يكون طويلاً وقصيراً، ويؤدي إلى إنهيار في أداء وظائفه (جابر،1995: 3750).

وتعتبر العلاقة بين الاحتراق النفسي والضغط النفسي عبارة عن علاقة سبب ونتيجة، حيث أن الاحتراق هو حالة يصل إليها الفرد بسبب تعرضه لضغوطه شديدة ومستمرة (منصوري،2010: 41).

2-الضغط النفسي والقلق:

القلق هو حالة من الخوف الشديد الغامض الذي يمتلك الفرد ويسبب له الكثير من مشاعر الضيق واللأمن والانزعاج، فالشخص القلق يتوقع الشر دائما، ويبدو متشائماً ومتوتراً الأعصاب ومضطرباً كما يتميز بفقدان الثقة بالنفس، كما تبدو عليه كل من مظاهر العجز في البث في القضايا المختلفة وفقدان القدرة على التركيز (رمضان،1999: 118).

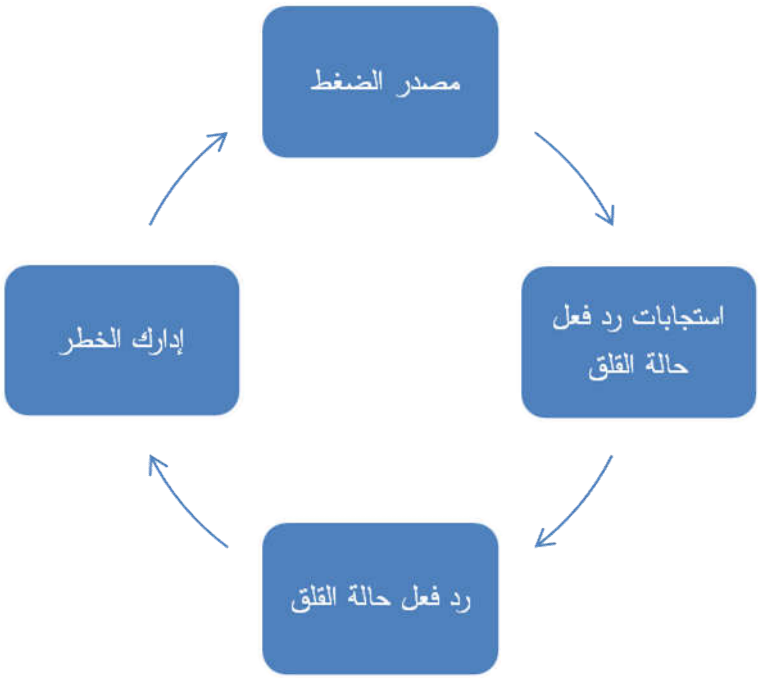
كما يرى أبو مغلي (1987) أن القلق قد يولد ضغطاً نفسياً وأن استجابة القلق تحدثها في الغالب مثيرات مهددة للفرد، بينما استجابات الضغط النفسي تظهر عندما تتطلب البيئة من الفرد التكيف مع تغييراتها، سواء كانت هذه التغييرات مهددة أو بناءة بالنسبة لهذا الفرد (منصوري،2017: 37).

مما يرى سبيلبيجر1972 Spielberger أن القلق هو عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية والسلوكية التي تحدث كرد فعل لشيء ما من الضغوط (منصوري،2017: 38).

ويرى كل من لازاروس وفولكمان (1984) أن القلق هو نتاج للضغط النفسي، إذ أن هناك علاقة ثنائية بين الفرد والبيئة، فالضغط بالنسبة للفرد عبارة عن نتائج لعملية تقييم المواقف المهددة (منصوري،2017: 39)

يتضح مما سبق أن القلق هو مجموعة أعراض متداخلة تنشأ نتيجة للخوف والتوتر ومن احتمال ظهور خطر متوقع يكون مصدره في أغلب الأحيان غير معلوم، ومن ثم يكون الخطر علامة على الضغوط، فالقلق هو استجابة للضغوط. ويختلف القلق عن الضغط في أن الضغط يعتبر سبباً مباشراً لظهور القلق، وأن الضغط له جانبان سلبي والآخر إيجابي.

والقلق يعبر عن الجانب السلبي للضغوط، فالقلق ينتج عن فشل الفرد المتكرر في الاستجابة الملائمة لمواجهة الموقف الضاغطة، وفي جميع الحالات هناك علاقة بين القلق والضغط وإلى شدته واستمراره وتأثيرها على درجة قلق الفرد، كما تخضع إلى البناء النفسي والجسمي للفرد وهذا حسب التطور التالي :



الشكل رقم (5) يبين العلاقة بين الضغط النفسي والقلق

المصدر: (منصوري،2017: 40)

3-الضغط النفسي والتوتر:

التوتر هو حالة تصاحب كل نشاط أو فعل ذهني أو بدني يكون فيها الجسم مهدداً باختلال التوازن نتيجة عوامل مختلفة اجتماعية أو نفسية أو مادية منفردة أو مجتمعة، ومقارنته بالضغط الذي هو تقييم الفرد

للأحداث والمواقف التي تحيط به بأنه مهددة أو أنها تكون باعثة عن الألم، يترجم هذا التقييم إلى ردود أفعال تصحبها استجابات فسيولوجية وانفعالية وسلوكية، قد تؤثر على صحته النفسية والجسمية بدرجات متفاوتة حسب شدتها واستمرارها.

وما يلاحظ أن ليس هناك تشابه مابين الضغط والتوتر، ولا يؤديان المعنى نفسه، فالتوتر حالة يصل بها الفرد عندما يتعرض إلى درجة من الضغوط لا يستطيع تحملها (منصوري،2017: 42).

1-الإجهاد :

هو عملية فسيولوجية تحدث نتيجة التعرض لضغط العمل الشديد أو المرتفع والذي يؤدي إلى الإرهاق الوجداني وتبدد الشخصية والشعور بقلة الإنجاز(عبد الجبار،2007: 226).

كما يعني الإجهاد أيضا نتائج التعرض للضغوط على المدى الطويل والتي يعانيها الفرد والتي تعبر عن ذاتها في الشعور بالإعياء والإنهاك، ويعبر الفرد عنها بصفات مثل الخوف والقلق والإكتئاب والتوتر وتعبر عن نفسها في صورة أعراض جسمية ونفسية مثل اضطراب الوجدان والمعارف وأعراض سلوكية كالزيادة في تدخين السجائر وتناول الكحوليات، واضطرابات الأكل والعنف (حسين وحسين، 2006: 28).

2-الأزمة :

يرادف بعض الباحثين بين الضغط والأزمة ولكنه يختلف عن الأزمة، فالأزمة هي حالة تنتج عندما يواجه الفرد عائقا يقف حاجزاً أمام تحقيق أهدافه اليومية في وقت من الأوقات، حيث يصيب الفرد حالة لا تنظيم مع شعوره بعدم الارتياح، محاولات لتجاوز هذا العائق لكنها تبوء بالفشل. (Monique&Brunet,2006 :4)

كما يعرف حسين وسلامة حسين أن الأزمة هي الحادثة المفاجئة التي تتطلب من الفرد القيام باستجابات فورية نحوها والتي تؤدي بالفرد إلى مكابدة بعض المشكلات النفسية بعد حدوثها مثل الكوارث الطبيعية (حسين وحسين،2006: 30).

كما يعتبر Monique&Brunet أن الأزمة تظهر عندما يسبب حادث ما حالة من الضغط، ويدرك الفرد هذا الحادث على أنه تهديد له، وصعوبات غير محتملة بحيث تتجاوز مصادره للتكيف مع هذا الحادث (Monique&Brunet,2006 :29).

3-الإحباط:

يعتبر الإحباط من العوامل الهامة التي تشكل جانباً من الضغوط النفسية، فهو حالة الانفعالية أو الدافعية التي يشعر بها الفرد عندما يواجه عائق أو عقبة تحول بينه وبين إشباع دوافعه أو تحقيق أهدافه، وخاصة في حالة شعوره بالعجز عن القيام بأي العمل للتغلب على العائق ويزداد الشعور بالإحباط كلما ازداد مستوى الضغط الذي يواجهه.

إذا فالإحباط قد يكون عرضاً من أعراض الضغط و من الإحباطات والصراعات التي يتعرض لها الفرد في حياته. وتعتبر الضغوط سبباً رئيسياً ومباشر لحدوث الإحباط وللضغوط جانبان أحدهما سلبي والآخر إيجابي، فالإحباط إذن يعتبر عن الجانب السلبي فقط (الصيرفي،2008: 47).

وهنا يشير محمد الصيرفي عن الجانب الإيجابي لذلك نعتقد أن شدة الضغط هو القاسم المشترك باعتبار أن الضغط ضروري حيث يؤدي إلى الدافعية والحماس، في حين استمراره وارتفاع مستواه يؤدي بلا شك إلى الجانب السلبي وهو الإحباط وهو نتيجة لتعرض الفرد للضغوط الشديدة والمستمرة (الصيرفي،2008: 48).

5-التعب:

التعب إحساس جسمي ونفسي مرهق ومؤلم، يطرأ عقب جهد وإرهاق ذهني وحسي ويتغير اتجاهه تلقائيا بالراحة والنوم وانقطاع الضرر المسبب له.

فالتعب يولد لدى الفرد الشعور بإنخفاض مستوى الأداء جراء المجهود الذي بذله الجسم وهنا يطلق عليه تعب فسيولوجي، وفي نفس المعنى عرفت الموسوعة الأمريكية التعب (Fatigue) بأنه استجابة تنشأ عن

طريق العمل الكثيف، وينتهي الإحساس به عن طريق الراحة ويمكن إبراز نقاط الخلاف بين الضغط والتعب فيما يلي :

1-إن مصادر ضغوط العمل تتنوع لكن التعب غالباً ما ينتج عن مصدر واحد وهو عبء العمل الزائد (La surcharge du Travail).

2-التعب ينتهي بالحصول على قدر من الراحة والنوم، بينما الضغط غالبا ما يكون مستمراً، يستطيع الفرد أن يتوقف عن العمل عند تعرضه للتعب، لكن يختلف الأمر بالنسبة لضغط العمل (الصيرفي،2008: 48).

6- النظريات المفسرة للضغوط :

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغط طبقا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها وانطلقت منها على أساس فسيولوجي أو نفسي أو اجتماعي ومن هنا كان منطقيا أن تختلف هذه النظريات فيما بينها وهو ما يتضح من العرض التالي:

6-1 - من الناحية الفسيولوجية (نظرية هانز سيلي 1939)

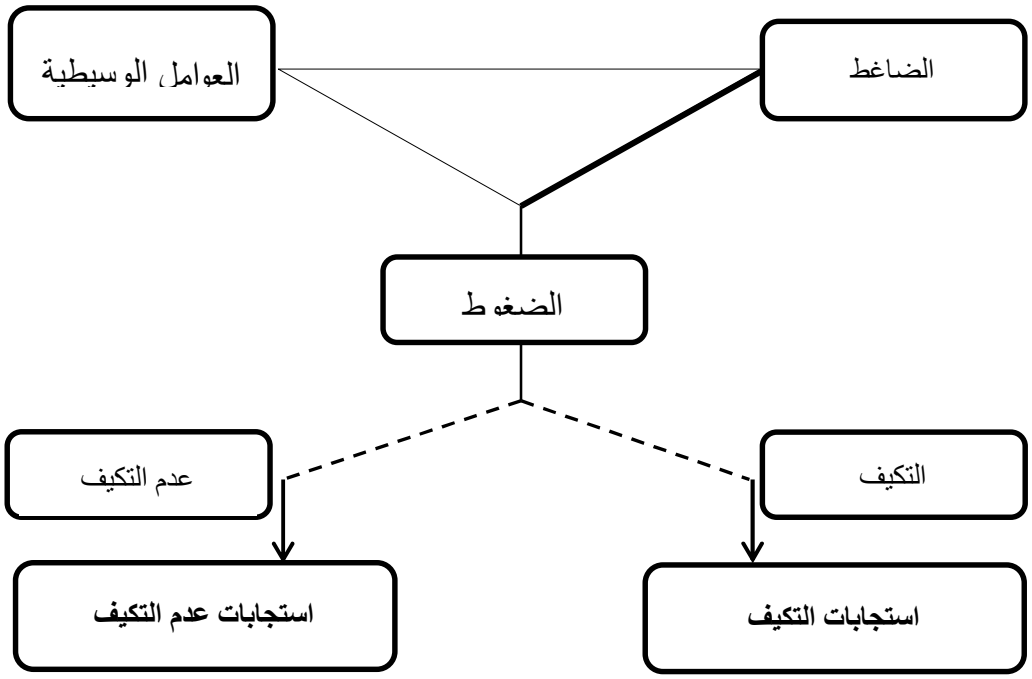
يعتبر هانز سيلي من أشهر الباحثين الذين إرتبطت أسماؤهم لموضوع الضغوط، وبحكم تخصصه كطبيب متأثراً بتفسير الضغط تفسيراً فسيولوجياً، واتضح هذا التأثير من خلال اهتماماته بإستجابات الجسم الفسيولوجي الناتجة عن الضغط.

وتنطلق نظرية هانز سيلي من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة لاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج، ويعتبر سيلي أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط عالمية وهدفها المحافظة على الكيان والحياة، وحدد سيلي ثلاث مراحل لدفاع عن الضغط ويرى أن هذه تمثل مراحل التكيف العام وهي :

6-1-1 الفزع Alarme stage : وفيه يظهر الجسم تغييرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض للضاغط، ونتيجة لهذه التغييرات تقل مقاومة الجسم، وعندما يكون الضغط شديداً فإن مقاومة الجسم تنهار وتكون الوفاة.

6-1-2 **المقاومة stage of Resistance** : وتحدث هذه المرحلة عندما يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف، وهنا تختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى، وتظهر تغيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف.

6-1-3 **الاجهاد** : وهي مرحلة تعقب المرحلة الثانية ويكون فيها الجسم قد تكيف غير أن الطاقة الضرورية تكون قد نفذت إذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فإنه قد ينتج عنها أمراض التكيف.وقد أوضح النسق الفكري لنظرية سيلي Seley أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (6) تخطيط عام لنظرية سيلي

المصدر:(فاروق،2001: 99)

من خلال الرسم التوضيحي نميز الضاغط وهو متغير مستقل ينتج عنه ضغوط، وتعتبر الضغوط الطارئة والتي هي أعراض التكيف المتزامن تظهر في وقت واحد وبعدها استجابات التكيف أو سوء التكيف مثل ضغط الدم وأمراض القلب.

ويرى سيلي أنه تتحدد شدة الاستجابة للضغوط عن طريق العوامل الوسيطة، كما تعتمد نوعية الاستجابة على نوع عملية التكيف. ويضيف أن التهديد أو التغلب على المشكلات يعتمد على النشاط المعرفي للتقييم ولكل تقييم نمط معين من الاستجابة.(الرشيدي،1999: 53).

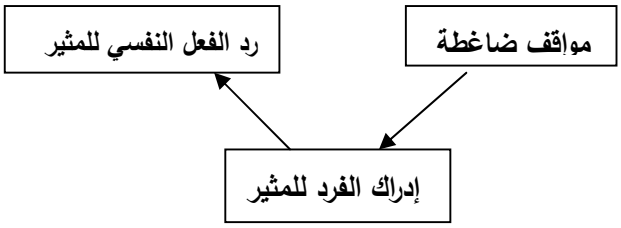
6-2- نظرية سبيلبرجر1979: قدم سبيلبرجر نظرية عن القلق والتي تعتبر قاعدة ضرورية لفهم الضغوط عنده، فقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين القلق كحالة وهي موقفية وتعتمد بصورة موقفية مباشرة على الظروف الضاغطة، والقلق سمة وهي استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية على الخبرات الماضية.

ويميز سبيلبرجر بين مفهوم القلق والضغط والتهديد، فالقلق عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط، كما يميز بين مفهوم الضغط والتهديد من حيث أن الضغط يشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير أو التفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير ومخيف أي بمعنى توقع الخطر أو إدراك ذاتي للخطر(فاروق،2001: 99).

واهتم سبيلبرجر في الاطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها(البيئة) ويحدد العلاقة بينهما وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة.

فالفرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط(كبت،إنكار،إسقاط) أو يستدعي سلوك التجنب التي تسمح بالهرب من

الموقف الضاغط (الرشيدي،1999: 54). وبذلك تعتبر نظرية القلق كعملية انفعالية تحدث من خلال تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تعتبر كرد فعل للضغط بسبب مثير خارجي ضاغط.



شكل رقم (7) يوضح نظرية سيبلبرجر

المصدر: **(رجب،2016: 25)**

6-3- من الناحية الاجتماعية (نظرية موراي1978): يعتبر موراي أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة، ويعرف الضغط على أنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر، أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، ويميز موراي بين نوعين من الضغوط هما:

1-ضغط بيتا Beta Stress: ويشير إلى دلالة الموضوعات والأشخاص كما يدركها الفرد.

2- ضغط ألفا Alpha Stress: ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالــتها كما هي(فاروق،2001: 100)

ويرى موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول (بيتا) ويؤكد أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضعات معينة بحاجة يعيشها، ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز ،الضغط والحاجة الناشطة وهذا ما يعبر بالمفهوم الثاني(ألفا). (فاروق،2001: 100).

كما قدم موراي قائمة للضغوط على النحو التالي:

- ضغط نقص التأييد الأسري
- ضغط الانقياد والمدح والتقدير
- ضغط الانتماء والصدقات
- ضغط الأخطار والكوراث
- ضغط النبذ وعدم الاهتمام والاحتقار.(الرشيدي،1999: 66)

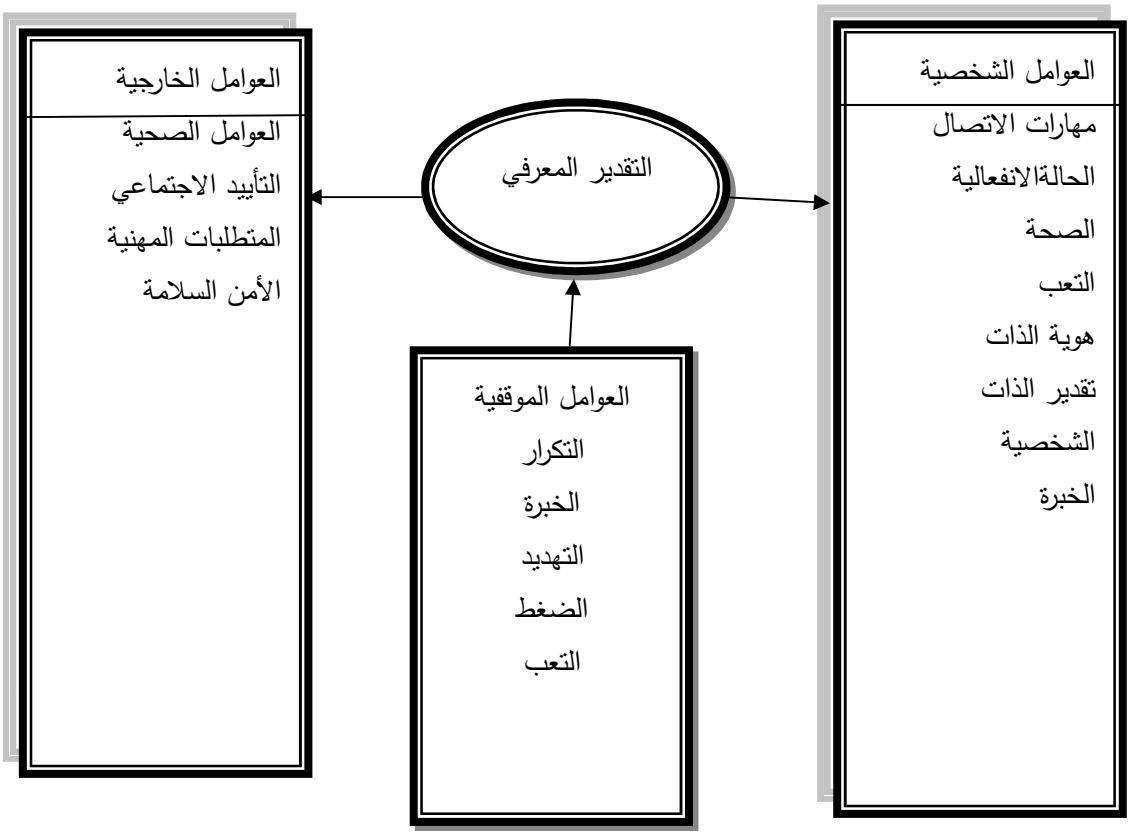
6-4- نظرية التقدير المعرفي لازاروس (1970):

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات المفسرة للضغط، وجاءت في إطار العلاقة بين الفرد والبيئة والتقييم المعرفي، وتتمثل فكرة لازاروس في أن أساليب المواجهة للضغوط تتحدد من تقييم الفرد للموقف فعندما يواجه الفرد موقفا ويتم تقييمه على أنه ضار ومهدد ويمثل تحدياً لتوافقه هنا ينشأ الضغط (حسين وحسين،2006: 56).

كما تركز هذه النظرية على دور التفكير والعوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط الذي يواجهه الفرد وأن الضغوط تحدث عندما تتجاوز المطالب البيئية قدرات الفرد على المواجهة.

ويرى لازاروس وفولكمان أن تفسير الحدث الضاغط يرتكز على عمليتين أساسيتين وهما عملية التقدير(التقييم) الأولي، والتقدير (التقييم) الثانوي، فالتقييم الأولي يشير إلى عملية تقييم الفرد وطريقة إدراكه له فهل الموقف خطير ومهدد ويمثل تحديا للفرد أم لا، وأن عملية التقييم الأولي تتأثر بالعوامل الشخصية للفرد مثل الاعتقادات والعوامل الموقفية وتشمل طبيعة الموقف الضاغط.

أما عملية التقييم الثانوي فتشير إلى تقييم ما يمتلكه الفرد من مصادر للتعامل مع الحدث التي تكون متاحة لدى الفرد والتي تكون فعالة في التعامل نع الحدث الضاغط ويتأثر التقييم بقدرات وإمكانات الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية (حسين وحسين،2006: 57). ويمكن توضيح رأي لازورس من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (08) يوضح نظرية التقدير المعرفي للضغوط

المصدر:(فاروق،2001: 101)

ومن خلال العرض السابق للنظريات التي تناولت الضغوط النفسية استخلص الباحث بعض النقاط الهامة التي توضح وتحدد مفهوم الضغوط النفسية:

- طريقة إدراك الفرد وأفكاره المسبقة تلعب دوراً هاماً في نظرته للضغوط وتوافقه معها.
- الالتزام بأفكار الايجابية مسبقة يخفف من وقع الضغوط على الأفراد ونظرتهم لها.
- تتأثر الضغوط النفسية بالفروق الفردية ونمط الشخصية.
- أن ردود الفعل نحو الضغوط عملية معقدة جداً، ولا تقتصر على التغيرات الفسيولوجية أو الانفعالات فقط.
- أن الضغط النفسي يؤثر سلباً على الصحة النفسية للفرد، فهناك إجماع على ربطه بالقلق والتوتر والضيق والاحباط وسرعة الاستثارة والتغيرات الفسيولوجية المتعبة. وعلى أساس ما سبق نستطيع القول أن ما يعتبر

أمر حدث ضاغط لفرد ما، لا يعتبر كذلك بالنسبة لفرد آخر، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته ومهاراته في تحمل الضغوط وحالته النفسية والاجتماعية والمهنية والصحية، كما يتوقف على عوامل ذات صلة بالموقف نفسه مثل نوع التهديد وشدته والحاجة التي تهدد الفرد.

7 – مستويات الضغوط :

يعد مفهوم الضغوط من المفاهيم ذات صلة بالصحة النفسية والتي تؤدي إلى حدوث اختلال في الصحة النفسية لدى الفرد وعلى إثر ذلك يمكن تحديد ثلاث مستويات للضغوط وهي:

1- المستوى البيولوجي: والذي يتمثل في إصابة الجسم بالميكروبات وتعرضه لظروف فيزيقية مختلفة (كارتفاع درجة الحرارة بصورة شديدة).

2- المستوى النفسي: الذي يتمثل في الإحباطات والصراعات على اختلاف مصادرها وأنواعها.

3- المستوى الاجتماعي: ويتمثل في القيود الاجتماعية والاعراف والعادات والتقاليد التي تحد من نشاط الفرد (فايد،2005: 34).

2-مصادر الضغوط النفسية :إن تحديد مصادر الضغوط النفسية أخذ اهتمام الكثير من الباحثين، ولذلك تعددت تصنيفات مصادر الضغوط لديهم، وذلك للصعوبات التي تواجههم، إلا أنها تشترك من الجوانب الأساسية المرتبطة بالفرد وبيئته ومن أهم تصنيفاته نذكر منها :

1- حدد ميلر Miler (1979) مصادر الضغوط في مصدرين أساسين وهما:

أ-الضغوط الداخلية: وهي التي تنبع من داخل الفرد مثل الطموحات والأهداف.

ب-الضغوط الخارجية: وهي التي تأتي من البيئة الخارجية وهي كثيرة مثل الضوضاء والزلازل والأعاصير وضغوط القيم والمعتقدات والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع مما يسبب للفرد ضغوطاً مرتفعة.

2- ولقد أعد لازاروس ورفاقه تصنيفات للضغوط اليومية في الحياة مقابل الخبرات والمواقف السارة وصنفها كمايلي:

أ-ضغوط منزلية وتشمل إعداد الطعام والتسوق.

ب-ضغوط صحية مثل المرض الجسمي.

ت-ضغوط عامة للوقت كأن يصبح على الفرد أن يقوم بالعديد من الأعمال في وقت قصير أو تحمل الفرد لكثير من المسؤوليات دون توفر الوقت الكافي.

ث-ضغوط ذاتية مثل الشعور بالوحدة والخوف من الظروف المحيطة.

ح-ضغوط بيئية مثل الجريمة والجنوح والضوضاء وحركة المرور.

خ-ضغوط اقتصادية مثل الديون والقروض.

ج-ضغوط مهنية مثل عدم الرضا عن العمل وسوء التوافق مع رفاق العمل.

د-ضغوط مستقبلية وهي تتعلق بمستقبل الفرد مثل ضمان استمراره بالوظيفة ودفع الضرائب والإحالة على التقاعد.

ذ- ضغوط نفسية مثل القلق والضيق والاكتئاب والشعور بالوحدة والانطواء.

3- ويصنف محمد نجيب الصبوة (1997) مصادر الضغوط إلى أربعة مجموعات وهي:

أ- **الضغوط الفيزيائية:** وهي عبارة عن منبهات البيئة الخارجية التي تحيط بجسم الإنسان بحيث إذا تعرض لها تسبب له ضرراً أو أذى محدداً، مثل الحرارة والبرودة الشديدة وتلوث الهواء وأشعة الشمس الحارقة والضوضاء والرطوبة.

ب- الضغوط الطارئة: ويقصد بها الأحداث الشاذة التي تحدث بشكل طارئ وفجائي وليست لها صفة الدوام في الحدوث أو التأثير، مثل حوادث وسائل المواصلات أو فقدان شخص عزيز بموته أو سفره، وكذلك الطلاق و السرقة والكوارث الطبيعية كالبراكين والأمطار.

ت-الضغوط الاجتماعية: وتشمل المكانة الاجتماعية المكانة الاقتصادية والفقر وسوء التغذية والمستوى التعليمي ومكان الإقامة.

ث-الضغوط الشخصية : وهي التي تنشأ داخل الفرد ذاته مثل ضغوط أسلوب الحياة الذي يتبعه والضغوط الجسمية والعصبية والنفسية التي تنتج عن تعاطي الأدوية والمخدرات التي يتعاطاها الشخص بكامل إرادته.

ومن خلال ما سبق يمكننا تصنيف مصادر الضغوط إلى عدة أنواع هي :

1- ضغوط فيزيقية: وتتمثل في الغلاف الجوي والحرارة والبرودة ونقص الموارد الطبيعية والكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين والأعاصير.

2- ضغوط اجتماعية ونفسية:وتتمثل في الخلافات اليومية بين أفراد الأسرة، الطلاق، صراع القيم وصراع الأجيال وفقدان شخص عزيز، أما الضغوط النفسية تتمثل في الإحباطات والصراعات اللاشعورية داخل شخصية الفرد ونقص تقدير الذات والقلق الاكتئاب مع الشعور بالوحدة النفسية.

وفي دراسة عن أثر الضغوط الاجتماعية أجراها "هاربري وآخرون (Harebury et al) وكذلك ساندلر عام 1967، وجود ضغوط اجتماعية ومشكلات أسرية ناتجة عن أسباب متعددة داخل الأسرة كغياب أحد الوالدين عن الأسرة والطلاق، نمط تربية الأطفال، مع وجود أطفال مرضى ومعاقين في الأسرة كلها مصادر للضغوط النفسية تتسبب في ظهور بعض الاضطرابات النفسية لدى الأبناء (شقير،)

3- ضغوط المادية واقتصادية: وتتمثل في الفقر وانخفاض الدخل وانتشار البطالة والتفاوت الطبقي، وما ينتج من صراعات، وانخفاض معدل الإنتاج بالقياس إلى معدل الاستهلاك للأفراد. فهذا النوع من الضغوط له الدور الأعظم في تشتيت جهد الانسان وضعف قدرته على التركيز والتفكير وخاصة عندما تعصف به الأزمات المالية أو فقدان العمل نهائيا، فينعكس ذلك سلباً على صحته وحالته النفسية وينجم عن ذلك عدم القدرة على مسايرة متطلبات الحياة.

4-ضغوط مهنية: ترتبط ببيئة العمل مثل العبء الكمي والكيفي للعمل وصراع الدور،ضعف الراتب وغموض الدور والخلافات بين الرفاق في العمل وضغوط القواعد واللوائح في العمل وعدم الرضا عن العمل. فحالات التعب والملل التي تؤدي إلى القلق النفسي حسب الشدة أو الضعف الضغط الواقع على الفرد مما يؤثر على التكيف في العمل والإنتاج وكميته ونوعيته أو ساعات العمل مما يؤدي إلى تدهور صحة العامل النفسية والجسمية كما يمكن أن يؤدي كذلك إلى سوء التكيف المهني ومن نتائج ذلك التأخر والغياب عن العمل أو الانقطاع وتركه نهائياً.

5-ضغوط مدرسية : وهي تشمل صعوبة المواد الدراسية، ونقص دافعية، وكثرة المواد التي يدرسها التلميذ، طرق التدريس التقليدية ونظام الامتحانات والتقويم والواجبات المدرسية، إضافة إلى اكتظاظ التلاميذ في الأقسام مما يؤدي إلى ضعف قدرة التلميذ على الاستيعاب والفشل الدراسي لبعض التلاميذ، وتوتر العلاقات بين المدرسين والتلاميذ. وبصفة عامة تشير هذه الضغوط في جملتها إلى مجموع الصعوبات الدراسية التي يواجهها التلاميذ في البيئة المدرسية(حسين وحسين،2006: 40).

9 – طرق قياس الضغوط النفسية:

إن غموض وتباين تعريفات الضغوط بين العلماء أدى إلى تنوع طرق القياس لها، فالضغوط متغير معقد ومتعدد العوامل، مما أدى وجود عدة طرق تستخدم في دراسة الضغوط وقياسها منها الملاحظة والمقابلة والاستبيانات، وتعد الاختبارات أكثر طرق استخداما في دراسات الضغوط، بالإضافة إلى وجود الطرق الفيزيولوجية، ولكنها استخدمت بشكل قليل وتستهدف قياس معدل التنفس وسرعة ضربات القلب ومعدل ضغط الدم، أما بخصوص اختبارات الورق والقلم والتي تستخدم في قياس الضغوط فهي كثيرة ومتنوعة، فهناك استبيانات تقيس الضواغط أو المثيرات من قبيل قياس أحداث الحياة الضاغطة، وهناك مقاييس تقيس ردود الفعل الناجمة عن الضغوط وهذه تكون أسهل في قياسها لأن تأثيراتها تظهر على أجهزة الكائن

العضوي، فهي تقيس التغيرات التي تحدث على المستوى الفسيولوجي والمعرفي والسلوكي عقب التعرض للضواغط.

وهناك مقاييس أعدت لقياس الضغوط المهنية أو ما يعرف بضغوط العمل، ومقاييس أخرى أعدت لقياس الضغوط الأكاديمية و مقاييس أعدت لقياس الضغوط الأسرية وضغوط الوالدية، ومقاييس تقيس ضغوط لدى الأطفال والمراهقين والراشدين، كما أن المقاييس تستخدم لقياس الضغوط تختلف باختلاف العمر الزمني للأفراد.(حسين وحسين،2006: 48).

10 – المحكات التشخيصية للضغوط النفسية:

كما جاء في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية DSM4 (1994) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي لاضطراب الضغط الحاد Acute stress disorders على النحو التالي:

إن تعرض الشخص لحادث صادم يؤدي إلى ظهور مايلي:

1-معايشة الشخص أو مشاهدته أو تعرضه لحدث أو أحداث تتضمن موتاً حقيقياً أو تهديداً بالموت أو الإصابة الخطيرة أو تهديد ببتر أجزاء الجسم له وللأخرين.

2-تكون استجابة الشخص تتضمن الخوف أو العجز أو الرعب الشديد.

3-ظهور ثلاث أعراض أو أكثر من الأعراض الإنشقاقية أثناء خبرة الحدث المؤلم أو بعده:

أ- إحساس ذاتي بالحذر أو الانفصال أو غياب الاستجابة الإنفعالية.

ب-إنخفاض درجة الوعي بالمحيطين به.

ت-إضطراب إدراك الواقع.

ث-عدم القدرة على تذكر جزء هام من الصدمة (النسيان الإنشقاقي) واختلال الأنية.

4-تكرار تصورات الحدث والأفكار المرتبطة به.

5-التجنب للمثيرات التي تستدعي ذكريات الصدمة أو الحدث.

6- ظهور أعراض القلق بوضوح وتزايدها كصعوبة النوم التهيج ضعف التركيز الحذر المفرط إستجابة الرعب والهلع المبالغ فيه الحيرة.

7- الإصابة بالأسى Distress واضح بصورة إكلينكية وخللا وظيفياً في الأنشطة الاجتماعية أو المهنية أو في مجالات أخرى هامة خاصة مجال العمل.

8- يدوم الاضطراب المرتبط بالحدث لمدة يومين على الأقل أو أربعة أسابيع على أقصى حد.

9- لا يعود الاضطراب إلى تأثيرات فسيولوجية مباشرة للمواد المؤثرة نفسيا كسوء استخدام الأدوية النفسية ولا لحالة طبية عامة ويعد ضمن الاضطرابات الذهانية العابرة ولا يظهر ضمن الاضطرابات العقلية العظمى بين اضطرابات الشخصية التي تبدو في سلوك الفرد.

خلاصة:

من الاستعراض السابق لمفهوم الضغوط نجد أنه قد تم النظر إليها وتفسيرها بطرق ومنظورات مختلفة ومتناقضة ، وهذا نظرا لشيوع هذه الظاهرة في الحياة العامة والعمل ، وبحيث أصبح فيها يستقطب اهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس وعلم الاجتماع والطب وعلم الإدارة والتنظيم ، ويرجع هذا الاختلاف والتناقض في أساسه إلى التباين في إدراك هذه الظاهرة ، ومن حيث أنها تعبر عن استجابة الفرد السيكولوجية للتهديد ، أو عن موقف خارجي يشكل تهديد أو إعاقة –مثير – ، أو اختلال في علاقة الفرد بمحيطه ، ويرى كاسل Kasl 1984 "أن الضغط عولج بطرق مختلفة ومناهج متباينة ، حتى بالنسبة للباحثين في التخصص الواحد"

كما أن الاختلاف في وجهات النظر يعود في جانب منه إلى التطور التاريخي لهذا المفهوم ، إلا ان هذه الأطر الموقفية المتباينة تشكل نوعا من تكامل الجهود المعينة على فهم أوسع للضغوط واستخلاص مفهوم شامل لها ، ذلك أن وجهات النظر مجتمعة تنظر إلى الضغوط على أنها مثيرات يتعرض لها الفرد سواء أكانت هذه المثيرات داخلية أم خارجية ، يستجيب لها جسميا أو نفسيا أو سلوكيا ، وتلعب الفرق الفردية دوراً مهما في تباين استجابات الأفراد للضغوط .

أما في مجال العمل فالضغوط تعرف بأنها تمثل "مطالب وظروف العمل غير المعتادة التي تجعل الفرد ينحرف عن الأداء المعتاد في العمل ، هذه المطالب والظروف تعمل جميعا على خلق نوع من عدم التوازن بين إمكانيات وحاجات الفرد وبين طبيعة الوظيفة التي يقوم بها ، وحاجات البيئة التي يعمل فيها مما يجعل الموظف يقوم برد فعل لإعادة التوازن والتكيف مع مجريات الأمور وإذا لم يستطع التكيف وقع الفرد تحت وطأة ما اسماه سيلس بأمراض التكيف . والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : ما هي العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ضغوط العمل ؟ وإجابة هذا السؤال سندرجها في محور خاص بالفصل اللاحق.

الفصل الثـــــــالث

الضغوط المـــهنية

تمهيد

1- مفهوم الضغوط المهنية

2- بعض النماذج المفسرة للضغوط المهنية

3- مصادر الضغوط المهنية

4- مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين

5- الآثار الضغوط المهنية لدى المدرسين

خلاصة

تمهيد:

أصبحت الضغوط المهنية من أهم المواضيع التي شغلت الباحثين في هذا المجال، ومن منطلق إدراك طبيعة العصر الحالي الذي يتسم بالقلق والصراع أصبح الإنسان يعيش هذه الضغوطات في الأسرة، المدرسة، مكان العمل.

لم تعد الضغوط المهنية مقتصرة على مهنة أو وظيفة دون غيرها، وقد تختلف مصادر الضغوط المهنية من مهنة إلى أخرى، حيث يعاني أصحابها من الضغوط بدرجة متباينة حسب طبيعة عملهم واختلاف تنظيماتهم و مؤسساتهم، إضافة إلى اختلاف المتغيرات الوظيفية التي تتطلبها، ونوعية المهنة.

وتعتبر مهنة التدريس من أكثر المهن إثقالا بضغوط العمل نظراً لما تنطوي عليها من أعباء ومسؤوليات بشكل مستمر على المدرس، والتي تسبب كبير ناتج من سوء ظروف العمل، ولذلك خصصنا في هذا الفصل مفهوم الضغوط المهنية ثم بعض نماذج المفسرة للضغوط المهنية ثم تطرقنا إلى مصادر الضغوط المهنية ومصادر الضغوط لدى المدرسين وذكر أهم الآثار الناتجة عنها.

الضغوط المهنية :

إن مصطلح ضغوط المهنية انتشر ونشأ بشكل واسع في المؤسسات والمنظمات التي تعتمد في تحقيق أهدافها عل العنصر البشري.

والاهتمام بضغط المهني بدأ بعد الدراسة التي أجراها كل من Wolfe, Kahn, Rosenthal Quinn, Snock وذلك عام 1964 وكنتيجة لهذه الدراسة برزت ثلاث اتجاهات في التعامل مع الضغط وهي :

1- الاتجاه الأول: دراسة وفحص الأسباب المحتملة للضغط النفسي مثل حجم المنظمة، المشاركة في بعض القرارات، الاتصالات بين الأفراد وكذا تألف بين المجموعة وترابطها.

2- الاتجاه الثاني: معرفة النتائج المترتبة على الضغط مثل الرضا الوظيفي، الاثارة، والولاء للمنظمة أو المؤسسة التي يعمل فيها الفرد.

3- الاتجاه الثالث: معرفة المتغيرات التي تعمل كوسيط بين ما يمكن اعتباره سلوكا ضاغطا أو معبراً عن الضغط وبين النتائج المترتبة والأمثلة على المتغيرات الوسيطة يمكن أن تكون من داخل الفرد كنمط الشخصية الذي يتمتع به، أو مركز التحكم، أو قد يكون من داخل المنظمة مثل مستواها بين المنظمات أو حتى ظروفها المادية والمالية (الطريري، 1994: 18).

مفهوم الضغوط المهنية :

تعرف الضغوط المهنية بأنها عوامل خارجية ضاغطة تؤثر على الفرد جزئيا أو كليا بدرجة عالية تولد لديه إحساساً بالتوتر وزيادة هذه الضغوط تفقد الفرد قدرته على التوازن، وقد تؤدي إلى الاجهاد ثم الاحتراق النفسي.

ويعرف الخضيري الضغوط المهنية بأنها كل تأثير مادي أو نفسي بأخذ أشكالاً مؤثرة في سلوك متخذ القرار ويعيق توازنه النفسي وبالتالي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار بشكل جيد أو القيام بالسلوك الرشيد تجاه المواقف الإدارية والتنفيذية التي تواجهه (حسين وحسين،2006: 37).

ويشير الهيجان إلى أن الضغط المهني هو تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه أو عوامل في المنظمة التي يعمل لديها الفرد، مما يؤدي إلى آثار جسمية أو نفسية أو سلوكية (هيجان،1998: 28).

ويعرفها لطفي راشد على بأنها تأثير داخلي لدى الفرد ينجم عن التفاعل بين قوى ضاغطة ومكونات الشخصية، وقد يؤدي إلى إضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية لديه، تدفعه إلى الإنحراف عن الأداء الطبيعي أو يؤدي إلى حفزه لتحسين الأداء(راشد، 1992: 74).

ويعرفها الرشيدي بأنها منشؤها مهنة الفرد وما يقوم به من عمل مثل سوء العلاقة مع الزملاء، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا الوظيفي، الترقية، التمييز غير المبرر من قبل الرؤساء ويكون معنى الضغوط الشعور بالعبء الثقيل الناشئ عن المهنة الفرد والصعوبات التي يواجهها (الرشيدي،1999: 5)

ويشير مارجوليس وكراوس 1974 ضغوط العمل بأنها العوامل التي يتفاعل من خلالها عامل أو مجموعة من عوامل العمل لها علاقة مع شخصية العامل فتفقد توازنه النفسي أو الفيزيولوجي أو النفسي الفيزيولوجي معاً (Savoie et Forget,1983 :10).

ويرى جاردل 1976Gradell بأن بيئة العمل التي تسهم في الشعور بالعجز والعزلة تعتبر من البيئات المسببة للضغط بالنسبة لمعظم العاملين بها(هيجان،1998: 17).

و يعرفها زهير الصباغ ضغط العمل بأنه الموقف الذي يؤثر فيه التفاعل بين ظروف العمل وشخصية الفرد على حالته النفسية والبدنية، والتي تدفعه إلى تغيير نمط سلوكه الاعتيادي (الصباغ،1981: 22).

و ورد في كل بحوث بيهر ونيومان New Man Buhr 1978 أن الضغوطات المهنية هي حالة تعتبر كنتيجة عن التفاعل بين الأفراد وأعمالهم تتسم بأحداث تغييرات في داخلهم وتدفعهم إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي (منصوري، 2010: 26).

ويعرف سيرلاجي و ولاس أن الضغوط العمل بأنها تجارب داخلية تؤدي إلى عدم توازن نفسي وفيزيولوجي عند الفرد، وذلك نتيجة عوامل في البيئة الخارجية، المنظمة، أو الفرد نفسه (العديلي، 1995: 245).

في حين ديلي Daily الضغط المهني بأنه مطالب وظروف العمل غير المعتادة التي تجعل الفرد ينحرف عن الأداء المعتاد في العمل، مما يخلق عدم توازن بين إمكانيات وحاجات الفرد، وبين طبيعة الوظيفة التي يقوم بها وحاجات البيئة التي يعمل فيها (منصوري، 2010: 27).

وعرف مسلم محمد الضغط المهني بأنه شعور العامل بعدم قدرته على التجاوب مع مختلف متطلبات المحيط,أي أننا نستطيع أن نقول أن هناك ضغط مهني حين يكون العامل غير قادر على الاستجابة الملائمة والفعالة للمثيرات الخارجية في متطلبات العمل أو المحيط، أي أن الضغط في العمل يتصف بوضعية انتقالية يكون فيها التكيف الوظيفي شبه منعدم وتظهر فيها الأعراض النفسية والفسيولوجية والسلوكية كمحاولة فاشلة للتكيف (مسلم,2007 :163).

ويرى كل من عسكر وأحمد عبد الله عباس بأن الضغوط العمل هي تلك المتغيرات التي تحيط بالمهنيين والتي تسبب لهم شعور بالضيق والتوتر، مما يؤدي إلى آثار سلبية على المهنيين(منصوري،2010 :27).

ويعرف سيد عبد العال 2002 ضغوط المهنية بأنها مجموعة التغيرات الفيزيولوجية والجسمية والنفسية الي يعانيها العامل أو الموظف كرد فعل لمجموعة من المتغيرات المؤثرة عليه في بيئة العمل والتي لم يعد العامل قادراً على تحملها أو الوفاء بمتطلباتها، لذلك يعرف استجابة ضغط العمل بأنها كافة أنماط السلوك الانفعالي التي تدل على بلوغ حالة الإجهاد الجسمي والنفسي كتعبير عن حالة عدم التوافق مع متطلبات مواقف إنجاز العمل والمهام بالمستوى الذي تعود عليه لكثرة الأعباء والمهام وتعددها وتركمها وفقاً لنمط الشخصية (حسين وحسين،2006: 216).

وتعرف الوكالة الأوروبية الأمن والصحة في العمل الضغط هو حالة عدم توازن الناتج عن إدراك الشخص للصعوبات المفروضة عليه في محيطه، وإدراكه لقدراته الخاصة لمواجهة هذه الضغوط، وهذا يؤثر على صحة الفرد النفسية والجسمية وعلى إنتاجه (Dominique et al,2007 :4).

ويعرف المكتب الدولي للأمن المهني الضغط المهني بأنه استجابات جسدية وعاطفية ضارة مؤدية تظهر عندما لا يكون هناك تناسب بين متطلبات العمل وقدرات الفرد ومصادره(آيت حمودة وآخرون،2008: 7).

ويرى بسام العمري أن الضغط المهني هو عدم القدرة على التوافق، أو ضعف التوافق بين الفرد والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها في محيط عمله، بحيث يدرك عدم كفاية قدراته لمواجهة متطلبات التي تشكل عبئاً ثقيلاً عليه (منصوري،2010: 28).

ويعرف كابلن caplan ضغوط العمل بأنه أية خصائص موجودة في بيئة العمل التي تخلق تهديداً للفرد أما رؤية حسن فقد ارتأت أن ضغوط العمل هي مجموعة من التفاعلات بين الفرد وبيئته والتي تتسبب في حالة عاطفية أو وجدانية غير سارة مثل التوتر والقلق أو الشعور بالامتهان.

ويمكن القول أن الضغوط العمل هي مجمل التأثيرات التي تقع على الشخص بسبب عمله وقد تؤدي إلى معاناته جسمياً أو نفسياً وتتطلب منه تكيفاً، وتتوقف هذه العادة على عدة عوامل أهمها:

1- مدى إدراك الفرد لهذه الضغوط.
2- تفسير الفرد لهذه الضغوط، وتقدير مدى إمكانية مواجهتها وفقاً لقدراته.
3- إدراك الفرد لمدى أفضلية النواتج المحتملة للنجاح في التكيف مع مسببات الضغوط.(بطاح،2006: 150)

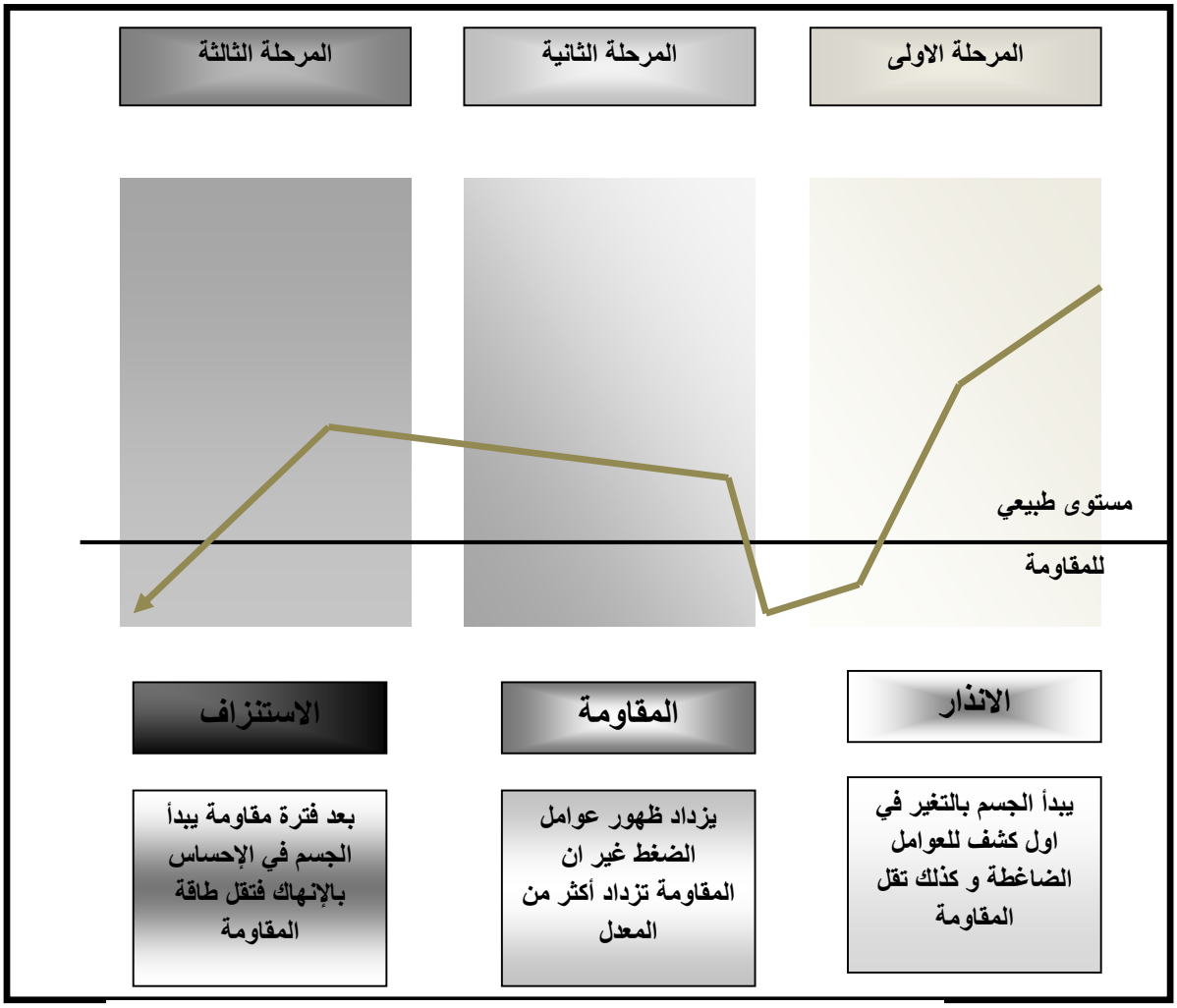
كما توصل منصوري مصطفى 2010 إلى أن الضغط المهني هو عدم قدرة الفرد العامل(المعلم) على مواجهة أعباء ومتطلبات مهنية (مهنة التعليم)، بسبب مصادر المحيط المهني في تفاعلها مع العوامل الشخصية، بحيث يترتب عن ذلك مجموعة من الآثار النفسية الفيزيولوجية والسلوكية (منصوري،2010: 28).

مما سبق فإن مفهوم الضغط المهني يرتبط بعدة الاستجابات إنفعالية ونفسية للمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد والتي تنعكس على تصرفاته أو الحد من دافعيته وقدراته سواء داخل بيئة العمل أو خارجها بصورة مستمرة مما يصعب مواجهتها.

2- بعض نماذج المفسرة للضغوط المهنية:

2-1- نموذج هانز سيلي Hans Selye:

ويوضح هذا النموذج ردود أفعال الجسم البدنية والنفسية، حيث اقترح أن استجابة الفرد للضغوط تمر بثلاث مراحل حسب الشكل التالي:



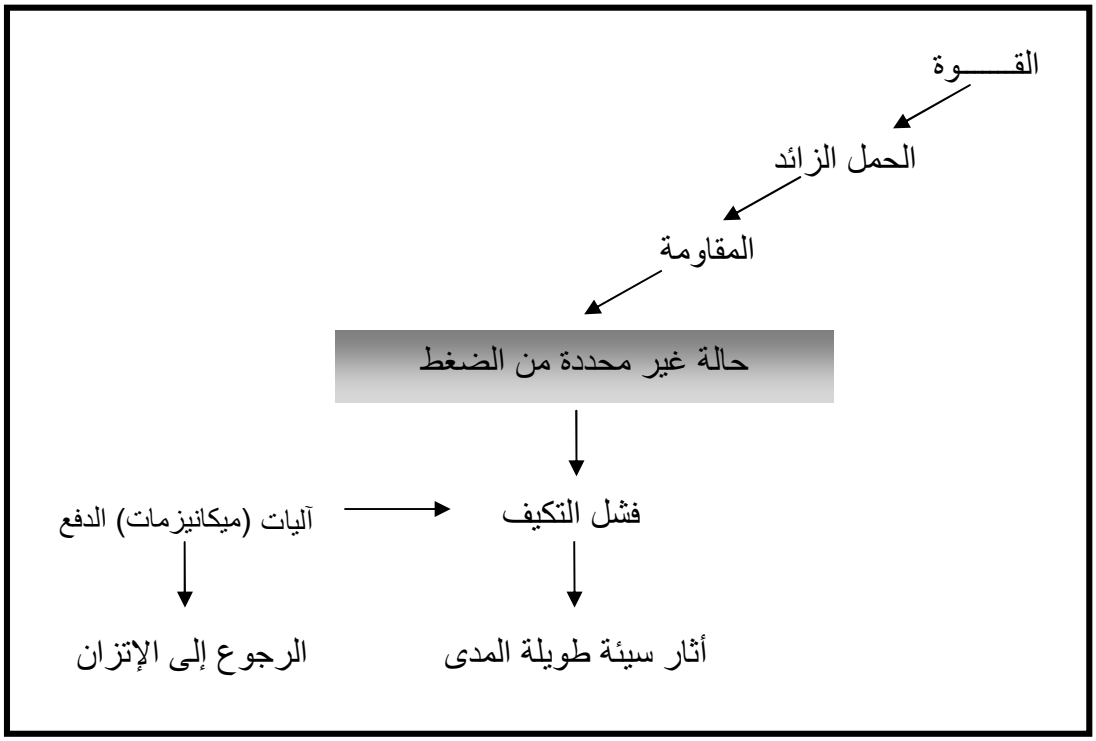
الشكل 09: نموذج هانز سيلي للضغوط (عبد الباقي،2005: 287)

وكما هو موضح في الشكل رقم (09) فإن هذه المراحل هي:

- **مرحلة الإنذار**:وهنا يواجه الفرد ضغطا بفعل مثير خارجي ينشط الضغط الداخلي فيتم استثارة وسائل الدفاع فتزداد ضربات القلب ويزداد معدل التنفس.
- **مرحلة المقاومة:** باستمرار الضغط يعمل الجسم على مواجهته من خلال التكيف.
- **مرحلة الاستنزاف**:مع استمرار الضغط وعدم قدرة على التكيف يستنزف طاقاته وقدراته في التكيف فتنهار نظم ووسائل التكيف لديه.

2-2- نموذج (المثير- الاستجابة) لكابلان Caplane:

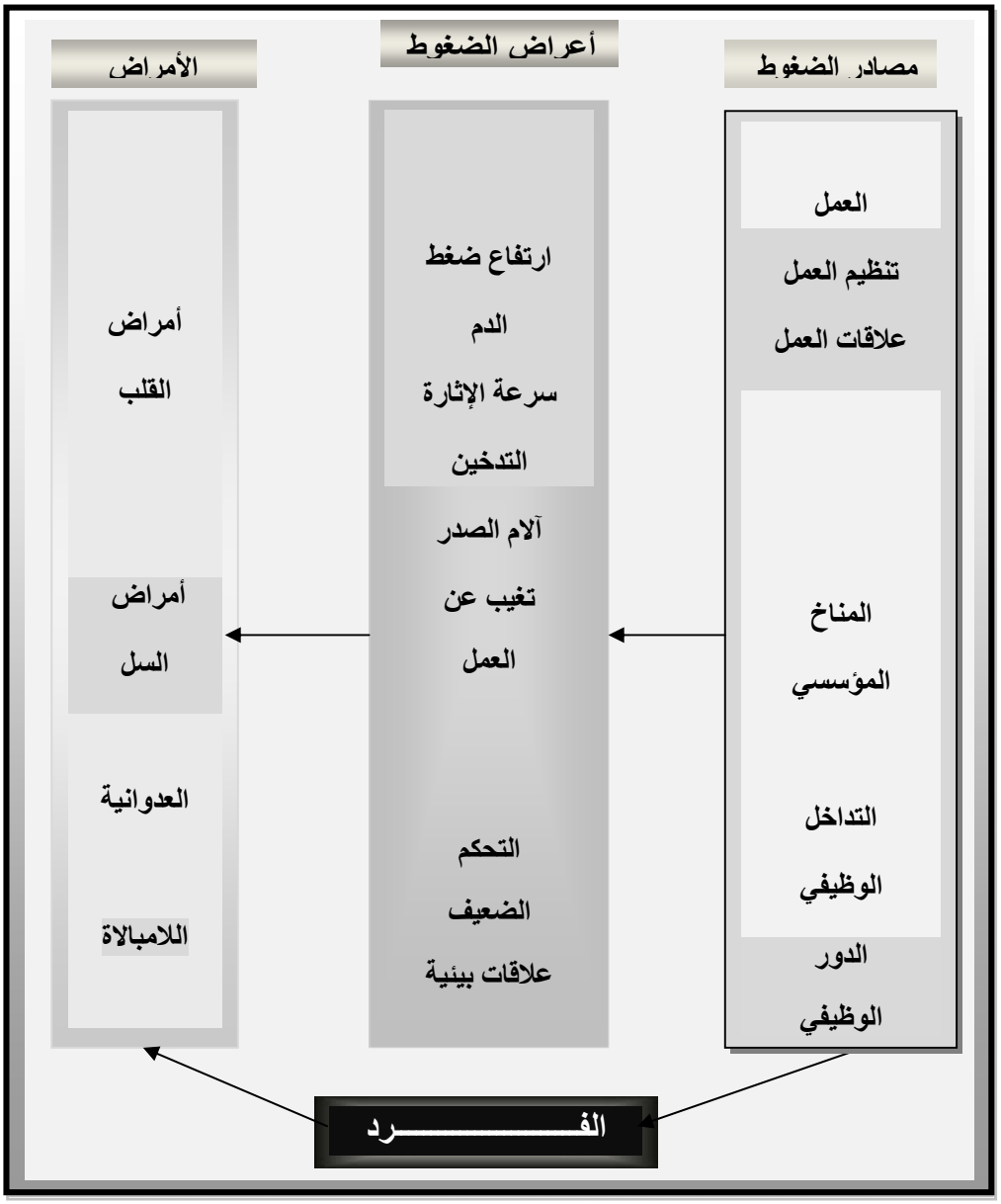
ويوضح كابلان من خلال النموذج الذي وضعه إن مصطلح الضغط يشير إلى المقاومة التي يبذلها الفرد ضد مؤثرات موجهة إليه من قوة خارجية وهذه القوة تسمى الحمل Stress وإذا لم تجد المقاومة في التغلب على الحمل الزائد فإنه يشعر بحالة من الضغط وهذا يدفعه إلى استخدام بعض الوسائل الدفاعية للتغلب على الضغط، فإما أن يعود إلى حالة الاتزان وإما أن يفشل في التكيف مع الموقف الضاغط وتظهر آثاره على المدى البعيد والشكل التالي يوضح هذا نموذج (إسماعيل والطاف،2006: 8)



الشكل رقم (10) نموذج (المثير- الاستجابة) لكابلان (إسماعيل والطاف،2006: 8)

3-2 نموذج مارشال (Marshall):

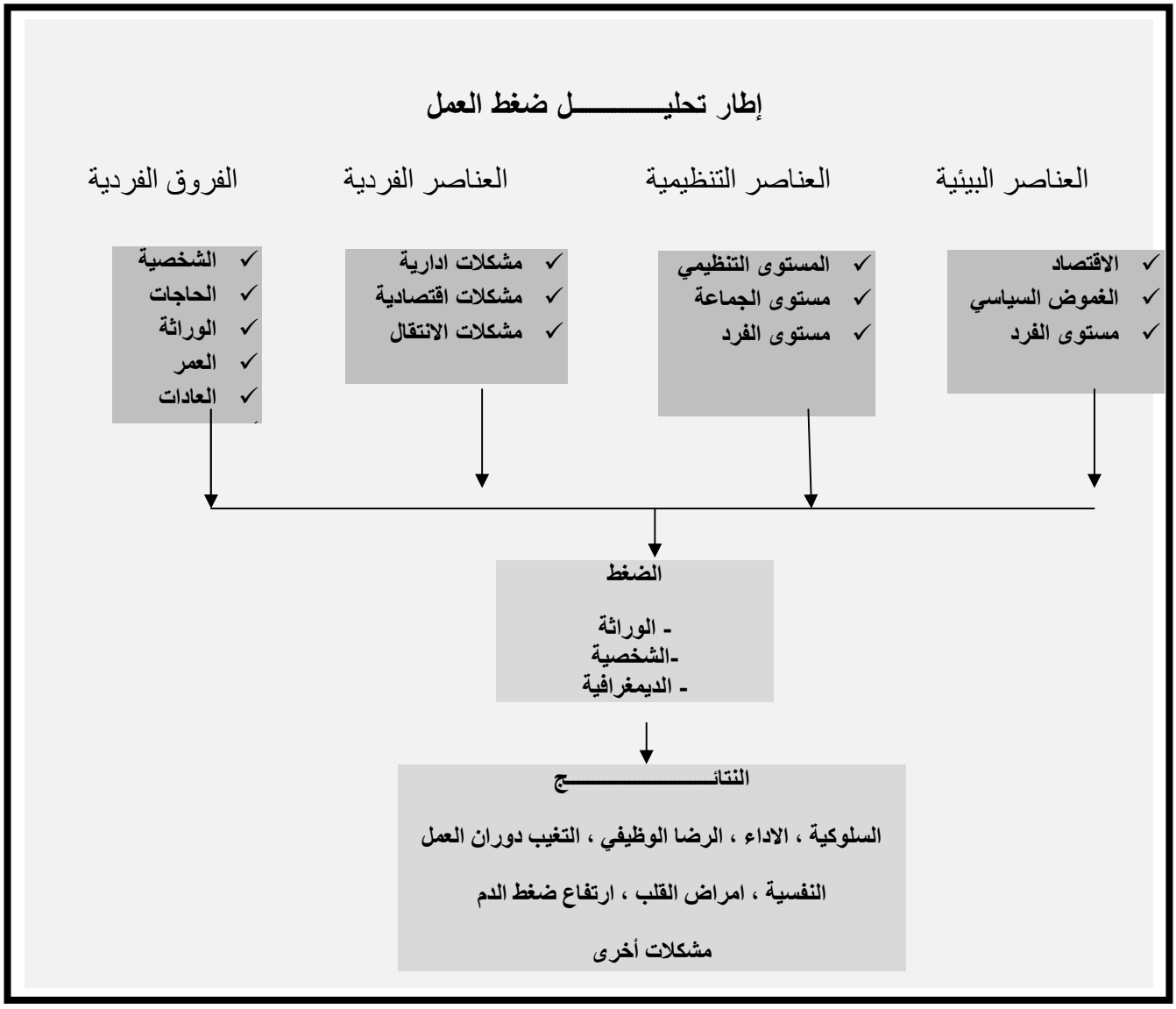
في هذا النموذج يبين مارشال مصادر ضغوط العمل والأعراض التي تظهر على الفرد جرائها والتي تنتج عنها أمراض كمرض القلب، السل وأعراض سلوكية كالعدائية واللامبالاة وغيرها من الأعراض الأخرى وبتأثر الفرد تتأثر المنظمة التي يعمل فيها، والشكل التالي يوضح هذا النموذج:



الشكل (11) : نموذج (مارشال –MARSHALL) للضغوط(فاروق، 2001 :108)

2-4 نموذج أندري دي سيزلاقي ومارك والاس(1991) Andrew.D.Szilgy& Mark.J.Wallace:

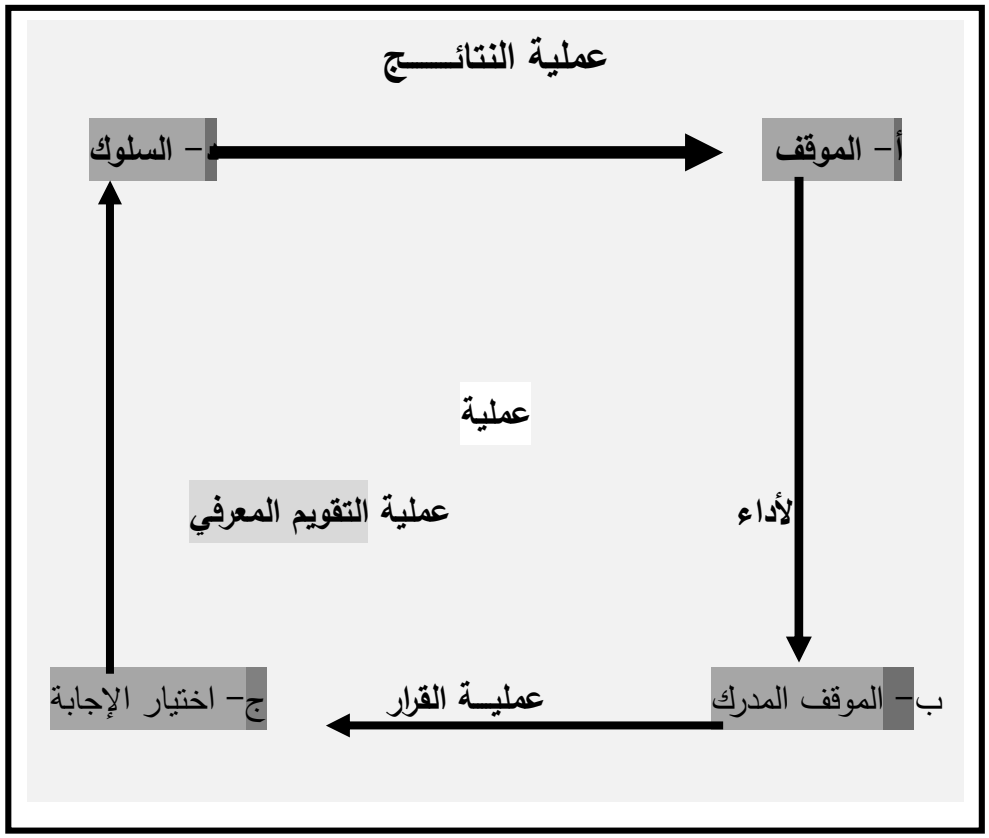
يحتوي هذا النموذج على أربعة عوامل رئيسية وهي الضغط، والعوامل الوسيطية ونتائج الضغط، حيث أنه رغم تباين حدة الضغط من فرد لأخر إلا أن هذه الضغوط الناجمة على المصادر الرئيسية والمتمثلة في البيئة والمنظمة والعوامل الفردية التي تترتب عنها آثار سلوكية ونفسية وصحية وجسمية على العاملين الذين تعرضوا لهذه الضغوط، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل (12): نموذج (اندري دي سيزلاقي ومارك ج ولاس) لضغوط العمل(أبوقاسم،1991: 182).

2-5 نموذج ماكجراث (McGrath1976):

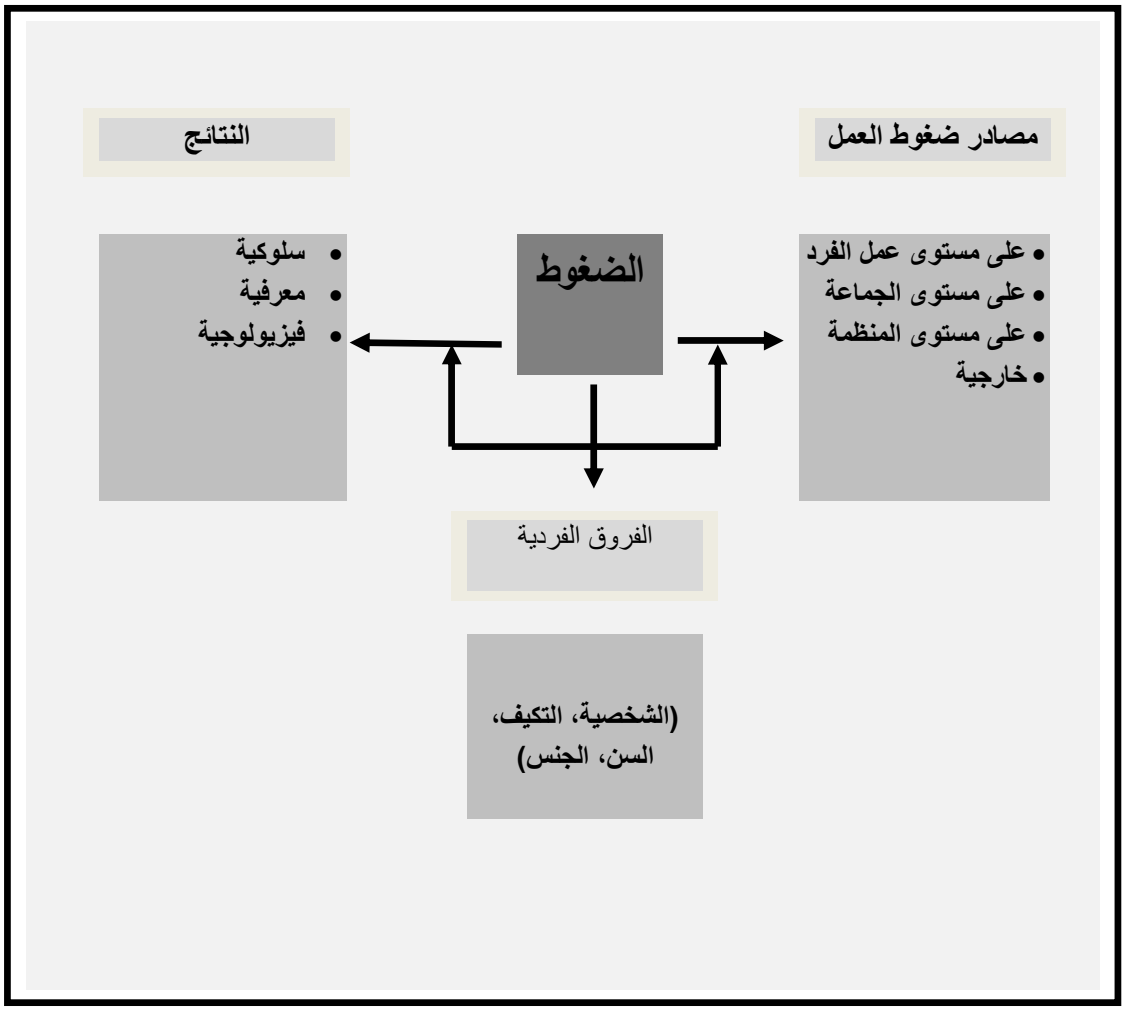
في هذا النموذج يرى ماكجراث أن إدراك الفرد لضغوط العمل يتم بعد تقويم لموقف أثناء عملية الإدراك والذي يقود الفرد إلى استجابة محددة اتجاه الموقف، وتتمثل هذه الاستجابة في سلوك طوعي بدلا من الاستجابة الفسيولوجية النفسية .



الشكل (13): نموذج (ماكجراث – McGrath) لضغوط العمل (هيجان،1998: 59)

6-2 نموذج (كرايتنر وكينيكي – Kreitner & Kinick):

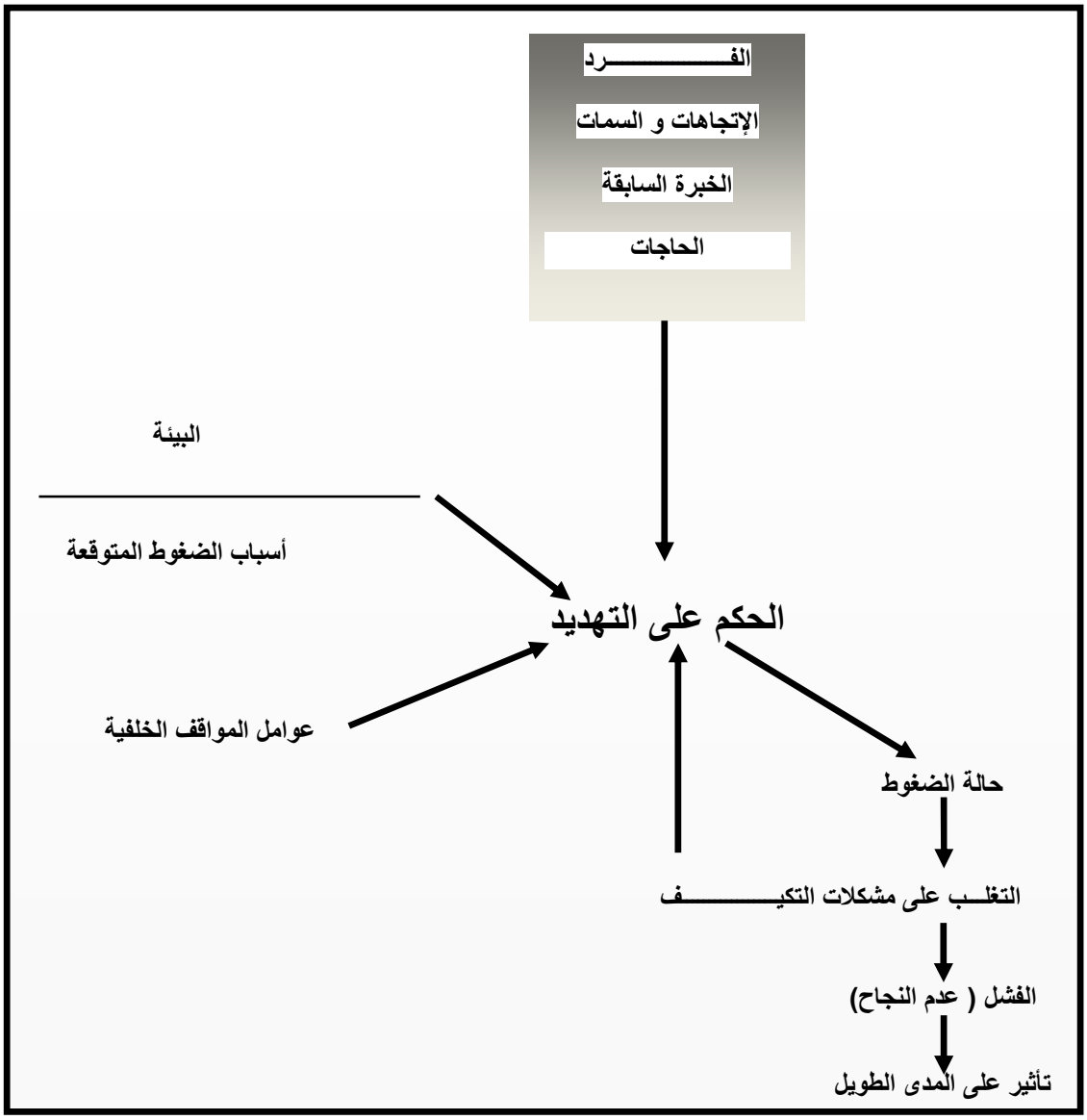
يوضح هذا النموذج مسببات الضغوط التنظيمية (عمل الفرد والجماعة والمنظمة) والمسببات الخارجية (الأوضاع الاقتصادية والأسرية ونوعية الحياة وغيرها). وهناك الفروق الفردية التي تؤثر على إدراك الفرد لمصادر الضغوط وبالتالي على مستوى الضغوط ونتائجها، كما يوضح النموذج إدارة الضغوط على مستوى الفرد والمنظمة



الشكل (14): نموذج (كرايتنر وكينيكي– Kreitner &Kinick) لضغوط العمل (عاشور،2015: 72)

2-7 نموذج كوبر(Cooper) البيئة –الفرد للضغوط:

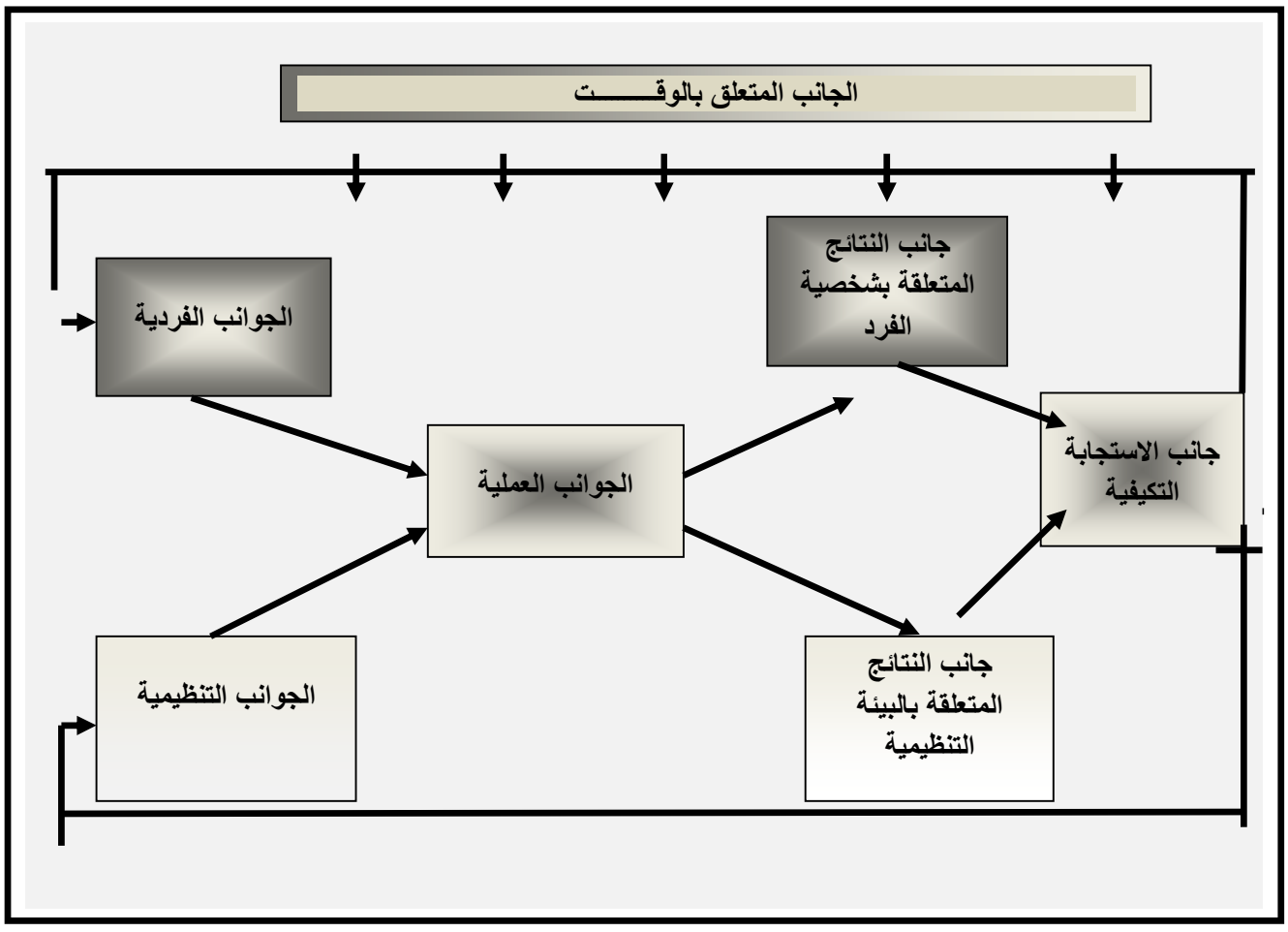
يوضح نموذج كوبر أسباب وتأثير الضغوط على الفرد ويذكر أن بيئة الفرد تعتبر مصدراً للضغوط مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يشكل خطراً يهدد توافق أهدافه في الحياة. فيشعر بحالة الضغط ويحاول استخدام بعض الأساليب للتوافق مع المواقف، وإذا لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة من الزمن فإنها تؤدي إلى إصابة ببعض الأمراض مثل القلب، السكري، التهاب المفاصل، بالإضافة إلى الآثار السلبية كالقلق والاكتئاب والتوتر وانخفاض درجة الحرارة والشكل التالي يبين هذا النموذج:



الشكل (15): نموذج (كوبر –COOPER) (البيئة – الفرد) للضغوط(خليفة وعيسى، 2008: 154)

8-2 نموذج بيير و نيومان (1978):

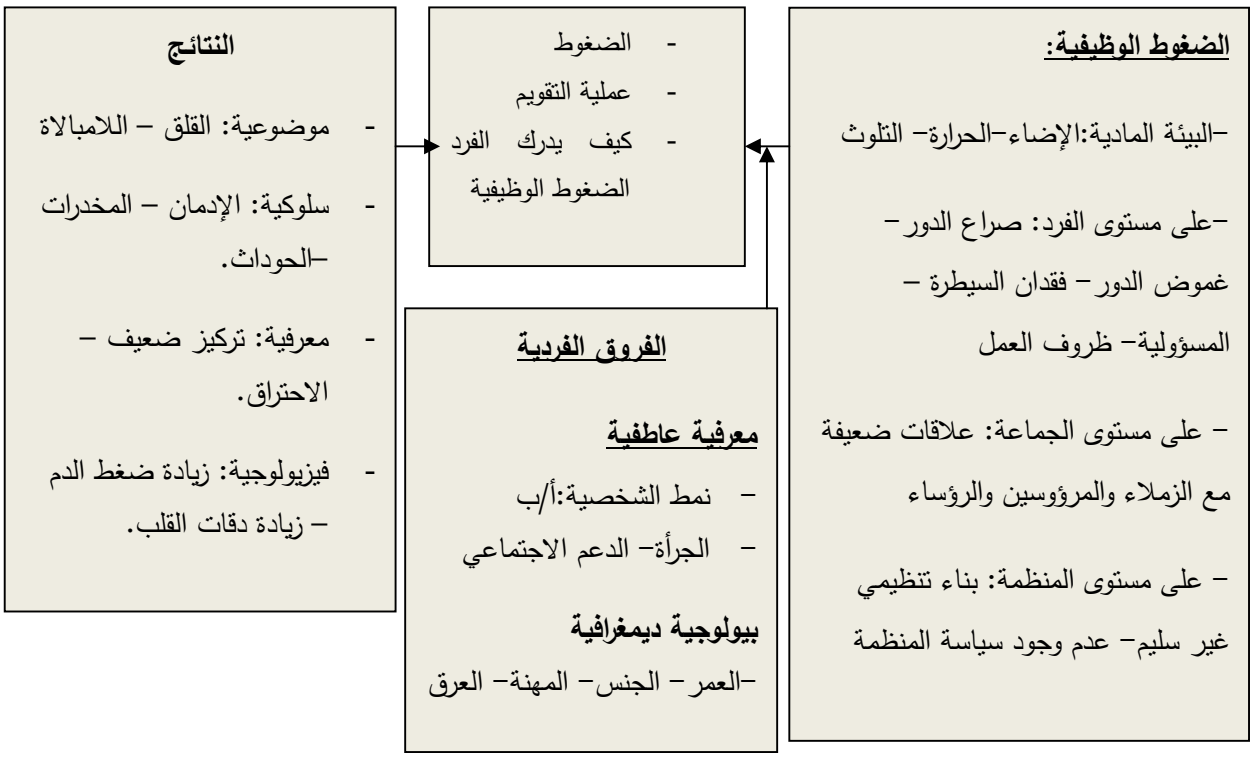
يوضح هذا النموذج أن الضغوط التي يتعرض لها الفرد في بيئة عمله تحتوي على مصدرين رئيسين هما الفرد والمنظمة، حيث أن التفاعل بين هذين العنصرين في زمن محدد قد يؤدي إلى الضغوط التي تترك آثارها على الفرد والمنظمة، مما يدفع كلاهما إلى استجابة الملائمة لهذه الضغوط، ويعد نموذج بيير ونيومان نموذجاً شاملاً لفهم ضغوط العمل، حيث أنه من الممكن أن يعمل كدليل أو موجه رئيسي في فهم التفكير الاعتيادي بخصوص ضغوط العمل، والشكل التالي يوضح النموذج:



الشكل (16): نموذج ضغوط العمل لـ (بيير و نيومان–Beer & Newman)(T .A.BEEHR ,1995 :12)

2-9- نموذج جيبسون وزملائه:

يوضح النموذج مصادر الضغوط الوظيفية المختلفةّ، وتأثير عملية إدراك الفرد لهذه الضغوط على مستوى الضغط الذي يشعر به الفرد وبالتالي على نتائج وآثار الضغط، ويشير النموذج إلى دور الفروق الفردية (معرفية، عاطفية، بيولوجية، ديموغرافية) في إدراك الفرد للظروف الضاغطة التي يواجهها.



الشكل رقم(17) يوضح نموذج جيبسون وزملائه(عبد القادر،2009: 12)

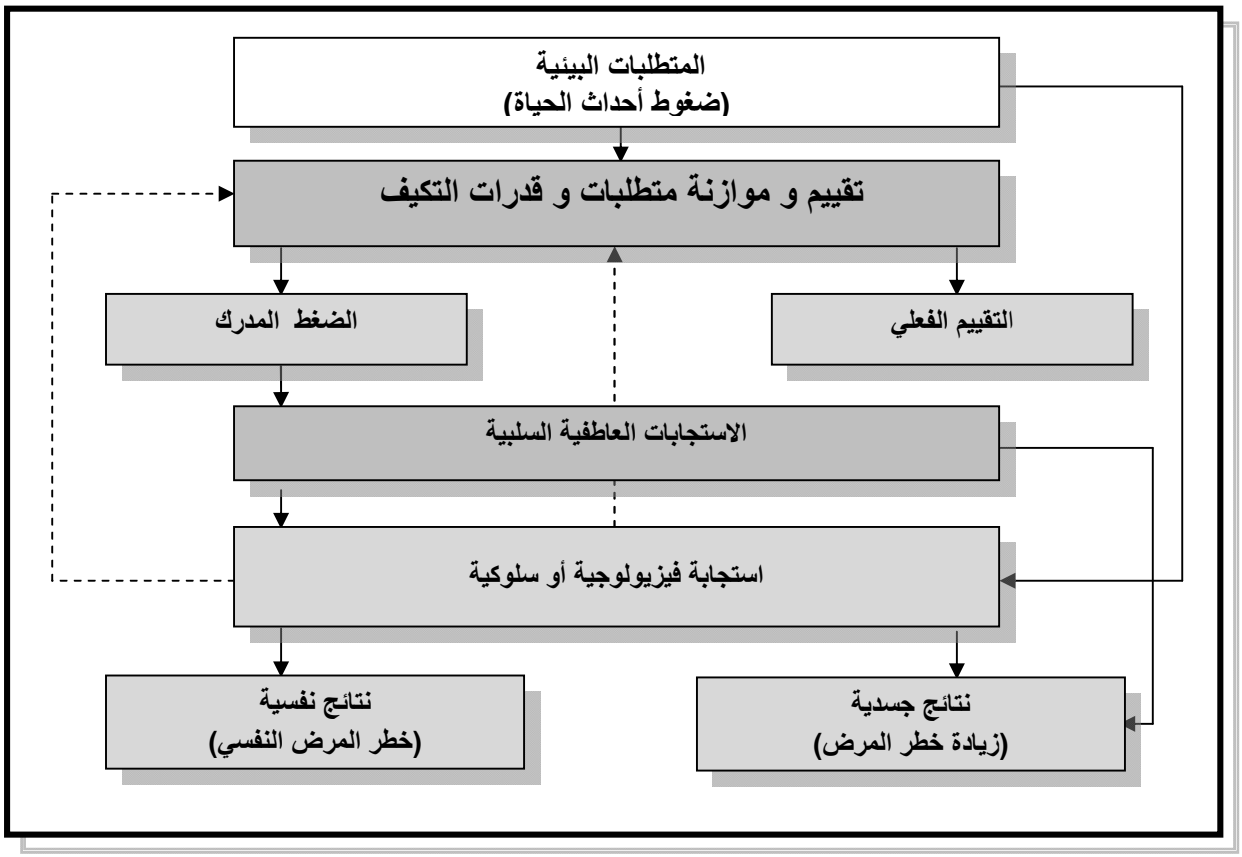
2- 10- نموذج كوكس وماكاي(Cox & Mackay):

هذا النموذج الذي فسر الضغط كتفاعل بين الفرد والبيئة، حيث يقترح كوكس وزملائه أن الضغط يمكن وصفه بطريقة مناسبة على أنه جزء من النظام الدينامي والمعقد للتفاعل بين الشخص وبيئته.

وقسم كوكس وزملاءه الضغط إلى خمس مراحل :

- تمثل مصادر المطلب المرتبطة بالشخص التي تعتبر جزءمن بيئته، وقد تكون المطالب داخلية (نفسية وفسيولوجية) أو خارجية، ويسهم عدم التوازن بين المطالب المدرك والمطلب الحقيقي دوراً في حدوث الضغط.

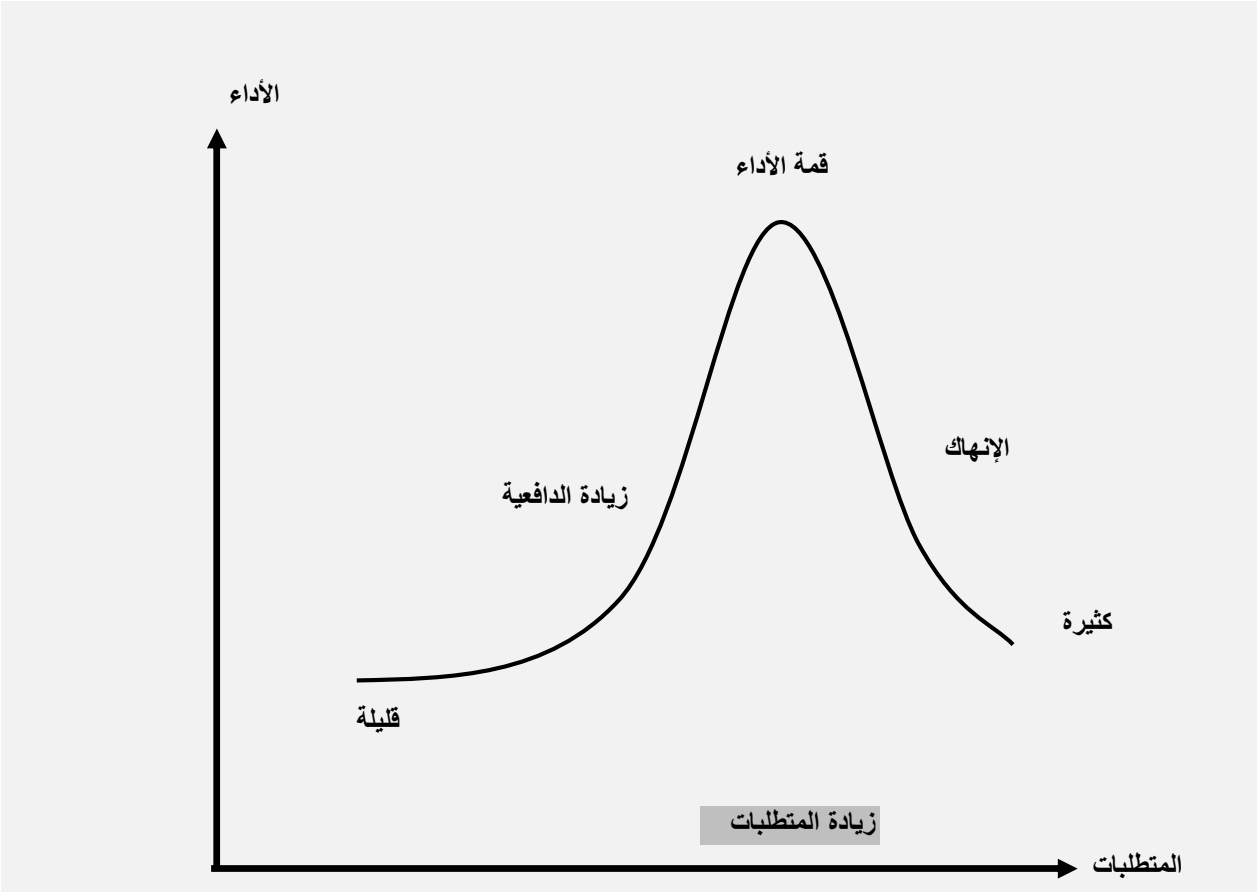
- يحدث الضغط عندما يكون هناك عدم التوازن بين المطلب المدرك وإدراك الشخص لقدراته على المواجهة المطلب، ومن الضروري أن نفهم بوضوح التوازن المطلب والقدرة المدركة والشيء الهام بالنسبة للفرد هو تقييمه المعرفي للموقف الضاغط وقدرته على التغلب (قدراته على المواجهة) .
- مرحلة الاستجابة الفسيولوجية للضغط التي ينظر لها البعض على أنها نقطة النهاية في علمية الضغط، ولكن يجب النظر إليها على أنها إحدى أساليب التعامل المتاحة للفرد.
- هذه المرحلة تهتم بنتائج الاستجابة الخاصة بالمواجهة والتعامل، حيث أن الضغط عندما يفشل الكائن في مواجهة المطلب، أو من خلال توقع العواقب المنبثقة عن الفشل في المواجهة المطلب.
- تحدث التغذية المرتدة عندما تؤثر الاستجابة الفسيولوجية، مثل إفراز الأدرينالين على إدراك الكائن للموقف الضاغط، أو عندما تعدل الاستجابة السلوكية من الطبيعة الفعلية للمطلب والشكل التالي يوضح مراحل هذا النموذج. (رجب،2016: 26).



الشكل رقم (18) نموذج كوكس وماكاي لضغوط العمل (رجب، 2016: 27)

6- نموذج هب Hebb:

يبين هب في هذا النموذج حجم المتطلبات والاستجابة في العمل، حيث إذا كان العمل ذا متطلبات قليلة يؤدي إلى الملل، وأن زيادة في المتطلبات تعتبر حافزاً ومنشطاً، وإذا فاقت قدرة الفرد على التوافق معها، فإنها تؤدي إلى مستوى عال من القلق، وبالتالي تقل قدرة الفرد على التركيز والأداء، ويكون التعب وفقدان الرغبة في الأداء نتيجة المتطلبات الزائدة عن قدرات الفرد، مما ينجم عنها الانهاك النفسي الذي يتعبه الانطواء والإثارة لأتفه الأسباب.



الشكل (19) يوضح نموذج هب للضغوط (فاروق ،2001: 104)

4- نموذج كارزاك Karsaek (المطالب- الاستقلالية في العمل)

هذا النموذج فسر الضغوط على أنها تأتي نتيجة تنسيق بين عاملين مع بعضهما البعض وهما:

- ما يطلب من الفرد (العبء النفسي، المشترك مع الصعوبات المترتبة عن تنفيذ المهمة من حيث كمية وتعقيد العمل وصعوبة الوقت) من جهة.
- ونطاق القرار (أي هامش التصرف المسموح به المستوفي للتحكم الجيد في العمل، القليل أو الكثير من الاستقلالية التي تتوفر في تنظيم العمل والمشاركة في القرارات، حيث يستخدم العاملين كفاءتهم ومؤهلاتهم).

وحسب هذا النموذج يوجد أربعة أصناف من العمل وهي موضحة في الشكل التالي:

		الطلب (العبء)	
		ضعيف	مرتفع
نطاق القرار	مرتفع	عمل بإلزام قليل	عمل فعال
	ضعيف	عمل غير فعال	عمل بإلزام كبير

الشكل رقم (20) يوضح أصناف العمل حسب نموذج كارزاك Karasek

1- عمل بإلزام قليل (طلب ضعيف مع نطاق قرار مرتفع)

2- عمل غير فعال (طلب مرتفع مع نطاق قرار ضعيف)

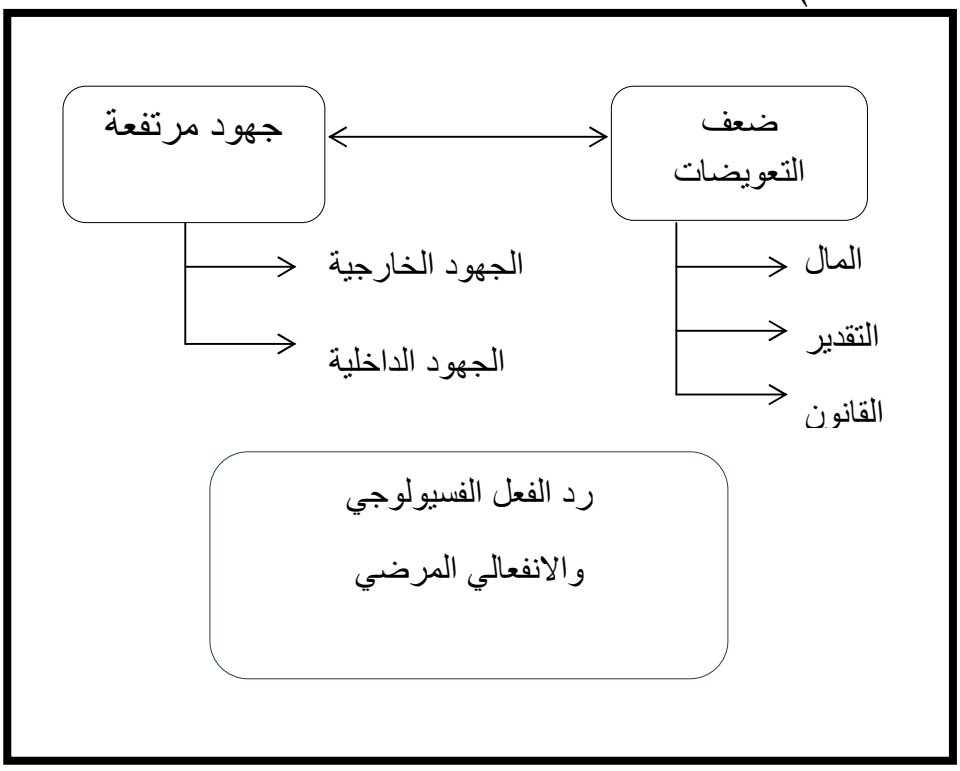
3- عمل بإلزام كثير (طلب مرتفع مع نطاق قرار ضعيف)

4- عمل فعال (طلب مرتفع مع نطاق قرار مرتفع) (Patrik,2008 :813).

2-5- نموذج سيقريست Siegrist (إختلال: مجهودات/تعويضات)

هذا النموذج اقترحه سيقريست (1996) وهو يستند على الافتراض القائل أن موقف العمل يتميز بالتنسيق بين الجهود المرتفعة والتعويضات الضعيفة تتبعها انعكاسات مرضية من الناحية الانفعالية والفسيولوجية، والجهد المرتفع يمكن أن ينجم عن مصدرين: واحدة خارجية والأخرى داخلية.

الجهود الخارجية متعلقة بصعوبات الوقت، للانقطاع المتكرر عن العمل، لتعدد المسؤولية، للالتزام بعمل الساعات الإضافية والمجهود البدني اللازم. أما الجهود الداخلية أو الاستثمار الزائد تترجم المواقف والدوافع المتعلقة بالجوانب الشخصية التي تمثل إضافة لمفهوم المطلب لنموذج كرازاك الاستثمار الزائد يقاس بالحاجة إلى الرضا، التنافسية والعدوانية الكامنة عدم الصبر التهيج المفرط عدم القدرة على الابتعاد عن العمل (Neboit & Vizina,2007 :53).



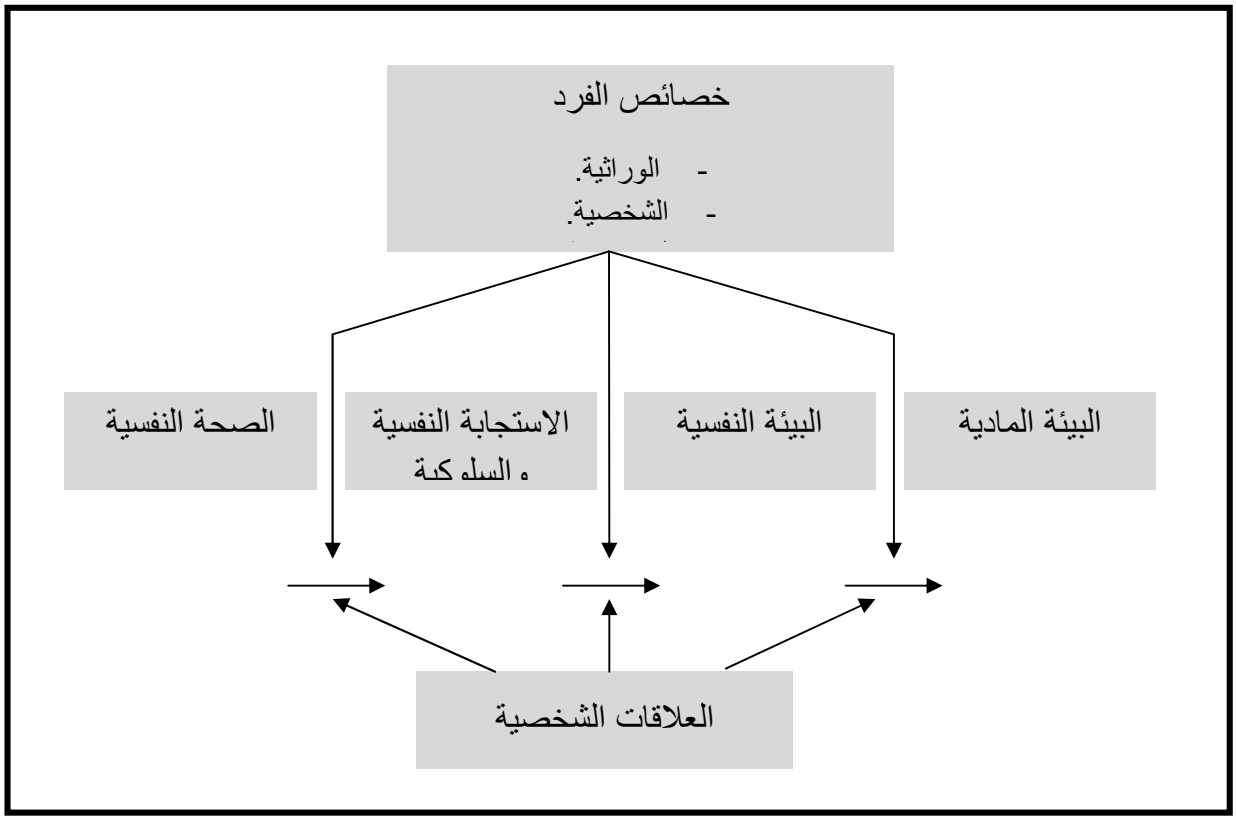
الشكل رقم (21) نموذج اختلال التوازن بين الجهود والاعتراف في العمل

ضعف التعويضات يمكن أن يأخذ ثلاث أشكال: أجر غير مرضي، نقص التقدير والاحترام في العمل (يشمل ضعف المساندة والتعامل غير العادل) وفي الأخير عدم أمان الوظيفي وقلة الفرص خلال المسار المهني (يشمل الأمال الضئيلة وعمل لا يتوافق مع التكوين) (Neboit & Vizina,2007 :54).

7- نموذج جامعة ميتشغانUniv- Michigan (توافق الفرد مع البيئة):

يوضح هذا النموذج تأثير البيئة على إدراك الفرد لها، مما يؤثر بدوره على استجابته ومن ثم على صحته وبشكل عام تركز ذلك هذه النظرية على العلاقة بين إدراك الفرد لعمله وإدراكه لقدراته وبيئته، وهناك نوعان التوافق بين الفرد وبيئته وهي:

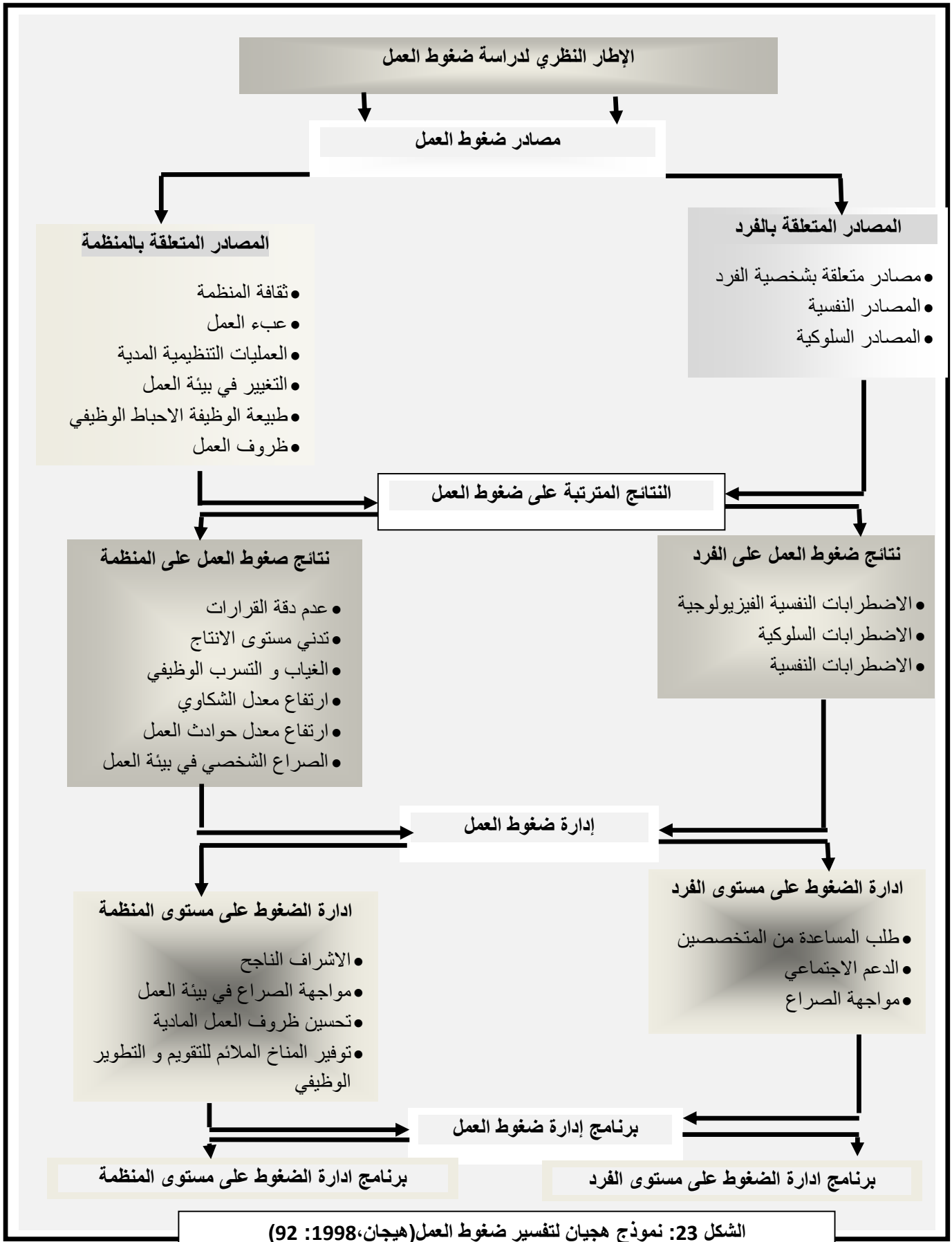
- التوافق بين احتياجات وأهداف الفرد مع المزايا التي تحققها له الوظيفة.
- التوافق بين المطالب العمل وقدرات العامل.



الشكل رقم (22) يوضح تأثير البيئة على الفرد(عاشور،2015: 70)

2-9 نموذج (عبد الرحمن بن أحمد بن محمد هيجان) لتفسير ضغوط العمل:

لقد وضع هيجان نموذجا لدراسة وتفسير ضغوط العمل، وقسمه إلى مصادر تنظيمية وتشمل ثقافة المنظمة، العمليات التنظيمية، وظروف العمل المادية، ومصادر متعلقة بشخصية الفرد، ومصادر نفسية وسلوكية، ثم النتائج المترتبة على الضغوط والمتمثلة في نتائج الضغوط الفرد وتضم الاضطرابات الفيزيولوجية، النفسية والسلوكية، أما نتائج الضغوط على المنظمة فتضم عدم دقة القرارات، تدني مستوى الإنتاج والتسرب الوظيفي، الصراع داخل بيئة العمل، ارتفاع معدل الشكاوي، وحوادث العمل، أما بالنسبة لإدارة العمل فتشمل إدارة الضغوط على مستوى الفرد ومستوى المنظمة والشكل رقم (23) يوضح هذا النموذج .



الشكل 23: نموذج هجيان لتفسير ضغوط العمل(هيجان،1998: 92)

3 – مصادر ضغوط المهنية :

يتعرض الفرد في حياته إلى ضغوط تأتي من مصادر مختلفة تعمل كل منها بشكل مستقل أو تتفاعل معاً في تأثيرها على الفرد وتحد من حريته وإبداعه وتجبره على الالتزام بقواعد العمل وأنظمته وبالتالي يشعر الفرد بعدم الرضا عن العمل.

ومن أوائل الباحثين المهتمين بتحديد مصادر الضغوط المهنية كريش وكريتشفيلد(1948) حيث أشار أن الحاجات الشخصية للعاملين تحبطها ظروف الوظيفة وأنظمتها، والحوافز المادية الغير الكافية للأفراد.

وقدم إيتون (1952) تعديل للمصادر التي قدمها كل من كريش وكريتشفيلد بتحديده لستة مصادر للضغوط المهنية نقلا عن سبيكتور 1978 وهي:

1- طبيعة العمل نفسه.
2- نقص فرص الترقية في العمل.
3- غموض الدور.
4- التغيير التنظيمي.
5- العزلة الجسدية عن الجماعة في مكان العمل.
6- الامن الوظيفي.

ويصنفها راجح (1970) في ثلاث فئات هي:

1- عوامل الحضارة الصناعية الحديثة وما يصاحبها من تقدم تكنولوجي وتعقيد في العلاقات داخل المنظمة.
2- عوامل خارجة عن نطاق عمل الفرد وهي الظروف الأسرية والاجتماعية والاقتصادية.
3- عوامل شخصية وهي صحة الفرد الجسدية والنفسية وسنه ومزاجه واستعداده للعمل ورغباته وأماله وما يعانيه من متاعب.

أما بريف وراندال (1984) فقد أشار إلى أن مصادر الضغط تندرج في مجموعتين رئيستين وهما:

- المجموعة الأولى: وتشير إلى أن مصادر تنتج من السمات والإجراءات التنظيمية للمنظمة التي يعمل ضمنها الفرد، حيث تتمثل فيما يلي: السياسات التنظيمية، الهيكل التنظيمي، الإجراءات التنظيمية.

– المجموعة الثانية : وهي مصادر تكون نتيجة الأدوار الموكلة إلى الفرد في المجموعة، ومتطلبات الدور المهام الموكلة إليه وهي كالتالي:

1- الظروف المحيطة بالعمل أو الأداء.

2-ظروف السلامة الصحية.

3-علاقة الفرد الشخصية مع الآخرين مستلزمات العمل للفرد المعني سمات الدور الموكل إلى الفرد المعني.

وقد قام كل من سيلازي و ولاس (1987) إلى ثلاث أقسام رئيسية وهي : الأسباب التنظيمية ، الأسباب الوظيفية، الأسباب الشخصية، وهذا ما نوضحه في الجدول التالي:

الأسباب التنظيمية	الأسباب الوظيفية	الأسباب الشخصية
-زيادة أو نقص عبء العمل -المحفزات -تقييم الأداء -طبيعة العمل -تعارض الأدوار -غموض الدور -المستقبل الوظيفي -أساليب التنظيم	-بيئة العمل المادية -المسؤولية عن الغير -محدوديات المشاركة في صنع القرار -محدوديات الوقت -إحتياجات السلامة المهنية -ضعف التغذية الراجعة	-المشكلات الأسرية -عوامل الضغط الوسيطة -المشكلات الاقتصادية -النمط السلوكي الشخصي

كما يصنفها جون وزملاءه John & al 1995 في أربع فئات هي:

1- طبيعة الوظيفة

2- الدور في المنظمة

3- العلاقات مع الآخرين

4- التطور الوظيفي (الشخابنة،2010: 26)

كما يصنفها طلعت منصور 1989 إلى :

1- ضغوط عبء العمل
2- نقص الدافعية
3- الضيق المهني
4- صعوبات إدارة الوقت

من خلال ما سبق أن الأفراد يتعرضون في أعمالهم إلى مصادر كثيرة لضغوط العمل كسوء العلاقة مع الرئيس العمل، وضيق الوقت، وبيئة العمل السيئة، والسرعة الانجاز والعلاقات مع الزملاء حيث التعرض للضغوط مرهون بطبيعة المهن، ذلك أن جميع الوظائف معرضة لمصادر مختلفة من الضغط حسب المهام المرتبطة في الوظيفة، إلا أن هناك مهن أكثر عرضة للضغط من غيرها للضغوط وعلى ذلك يمكن تقييم طبيعة المهام بالوظيفة إلى أربعة أقسام وهي:

1- مصادر الضغوط المتعلقة بالفرد ومنها:
- الحياة الاجتماعية للفرد
- نمط الشخصية
- الادراك للواقع
- الخبرة بالعمل
- وجهة الضبط

2- مصادر الضغوط المتعلقة بالوظيفة :
- تعارض الأدوار
- غموض الدور
- كثرة المهام المرتبطة بالعمل
- قلة المهام المطلوبة
- صعوبة المهام
- ضعف السيطرة على العمل

3- مصادر الضغوط المتعلقة بالبيئة الداخلية للمنظمة :

- مشكلة العلاقة مع الأخرين
- ظروف العمل الطبيعية
- المناخ التنظيمي
- التغيير التنظيمي

4- مصادر الضغوط المتعلقة بالبيئة الخارجية للمنظمة :

- حالة الركود الاقتصادي
- قوانين العمالة والضرائب
- تشريعات العمل
- التوتر السياسي الداخلي

4 – مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين :

هناك العديد من المصادر الخاصة بالضغوط وقد أظهر علماء النفس أن أكثرها أهمية هي أحداث الحياة، مثل تضييع العمل، أو وفاة أحد أفراد الأسرة أو التشاجر اليومي، فهذه تؤثر على الصحة الجسمية والعقلية، وينظر إليها على أنها ضغوط الحياة اليومية، ولذلك أصبح ومزال تحديد مصادر ضغوط العمل وتصنيفها صعباً وأصبح من الصعب كذلك تحديد نموذج واحداً متفقا عليه الباحثين، وبالرجوع إلى النماذج السابقة نجد اختلافاً في وجهات النظر حول تصنيف مصدر الضغوط، وحتى تعريفهم للضغوط ولا بد أن دراستنا لموضوع الخاص بالضغوط الخاصة بالمدرسين لا بد من أن يندرج تحت هذه النماذج، وهذا للاختلاف الخلفيات الفردية وظروف البيئة الاجتماعية والتنظيمية للعمل، وسيتم تصنيف مصادر الضغوط وما يتماشى مع خصائص شخصية للمدرس وبيئته والدراسة الحالية وإتباعا لذلك نركز في تصنيفاتنا على مصادر التالية :

4-1- ظروف العمل:

إن الإنسان في تفاعل مستمر مع البيئة التي يعيش ويعمل فيها ويتأثر بها، كضغوط الحرارة، البرودة، الضوضاء، الازدحام وغيرها تمثل مصادر للضغط على الإنسان في الأثاث شكله وترتيبه وغيرها ذلك مما له ارتباط بالراحة النفسية، أو الإحساس بالضغط النفسي وهذا ما أكده دونهام Dunham(1976) لأهمية مصدر ظروف العمل وعلاقته بالضغط، حيث صنف صعوبة التكيف مع البيئة العمل، والظروف المحيطة به إلى جانب صراع الدور وغموضه، ضمن ثلاثة مصادر رئيسية مسؤولة عن المواقف الضاغطة للمدرس (عبد الفتاح،1999: 202).

ولعل من بين ظروف العمل التي تؤثر في المدرس وتخلق لديه الشعور بالتوتر والضغط مايلي:

أ-**الضوضاء:** تعرف الضوضاء كصوت غير مرغوب فيه أو غير مطلوب، فهي تعتبر صورة من صور التلوث الهوائي الذي قد يسبب نوعاً من الانزعاج أو الاضطراب بسبب شدته أو استمراريته أو فجائيته، مما قد يمنع الفرد من التركيز في عمله.

وأكثر الخصائص الصوتية ارتباطاً بالضغط هي الشدة والتردد وذلك لأن الصوت الذي يزيد مستواه عن 55 ديسيبلDécibels يجعل المحادثة العادية صعبة، أما إذا إزداد مستوى الصوت عن 60 إلى 70 ديسيبل فإنه يترك آثاراً نفسية وبيولوجية سيئة على الفرد، لأن الصوت العالي من شأنه استثارة الجهاز السمبتاوي، وبالتالي زيادة إفراز الأدرينالين الذي يحدث أثناء الأزمات(منصوري،2017: 89).

وحسب براين Brain فإن الضجيج يقلل من كفاية العامل وراحته النفسية، فالضوضاء إذن تتناسب طردياً مع صعوبة العمل(عبد الفتاح، 2000: 278).

واعتبر تايلور (1986) Taylor أن الضوضاء والقيام برحلات يومية من البيت إلى المدرسة سببين آخرين للضغوط النفسية لدى الأستاذ (منصوري،2017: 88).

وقد تم التوصل من خلال عدة دراسات إلى أن الأعمال العقلية –كمهنة التدريس– تتأثر بالضوضاء أكثر من غيرها لأنها تحدث خلل في عملية التركيز والانتباه باعتبارهما عاملان أساسيين لنجاح العملية التعليمية التعلمية.

أ– **الإضاءة:** تعتبر من أهم العوامل الطبيعية، عامة فالعينين تنقل إلى الجهاز العصبي المركزي 85% من مجموع ما تنقله الحواس الخمس، ولتقوم العين بوظيفتها لا بد من فترة زمنية تتحكم فيها درجة وضوح الأجسام المرئية، حيث أأخذ العين وقتاً للتكيف، فكلما زادت درجة الوضوح نقص الوقت اللازم للرؤية والعكس صحيح.

إن الإضاءة داخل حجرات الدراسة يجب أن تكون كافية وموزعة توزيعاً عادلاً، بحيث أن لاتكون ضعيفة على مجموعة من المتعلمين وساطعة على مجموعة آخرى، كما يجب أن تزاوج الإضاءة الطبيعية مع الإضاءة الاصطناعية، وقد أكد مصباح عيسى وآخرون أن الإضاءة داخل المباني المدرسية يجب أن تساعد على الرؤية وتوفر الراحة للعين وتمنع التحديق(منصوري،2017: 89).

كما أن الإضاءة السيئة تأثر في نفسية الأستاذ والتلاميذ وتشعرهم بالاكتئاب والانقباض وارهاق البصر وزيادة التعب والأخطاء مما يؤدي أيضا إلى تشويش وصعوبة إلقاء واستيعاب الحصص الدراسية.

ب– الحرارة: إن درجة الحرارة العالية أو المنخفضة جداً تكون مصدراً للضغط، ومع أن المعلمين يختلفون في درجة تحملهم للحرارة والبرودة، نظراً للبيئات التي يعيشون فيها، إلا أنه عندما يعمل المعلم تحت درجة حرارة عالية جداً أو منخفضة جداً، فإن هذه الوضعية تكون مصدراً من مصادر الضغوط خاصة إن لم تكون

الوقاية الكافية، فقد تؤثر على التركيز المعلم والمتعلم، بالإضافة إلى تعرضه لبعض الأمراض كالأمراض الخاصة بالجهاز البولي، والأمراض الصدرية، والأنف والحنجرة والروماتيزم، والصداع (منصوري، 2010: 53).

ت–التهوية: إن قلة التهوية في أماكن العمل تعد من مسببات ضغوط العمل، إذ يوصي المتخصصون أن تكون 0,2 ميل/ثانية من التهوية للحفاظ على جو طبيعي وبهذا الشأن يؤكد كل من بوسابورغين وسوندربيغ (1970) على أن تكون مداخل ومخارج الهواء داخل الحجرات المستخدمة في المدرسة ذات أحجام متفاوتة وأعداد مناسبة تساعد على تدفق الهواء داخل الحجرات(منصوري،2010: 53)

ث–المباني: إن البناء المدرسي المحكم ليس مجرد إيواء للتلاميذ، وإنما له دور في الحفاظ على الحدود بين الأشخاص، كونه واجهة انتقالية تتوسط المعلم وبيئته تؤثر وتتأثر بكليهما.

يقول مكاريوس (1974) ليس هناك من منكر الأثر غير المباشر لمكان العمل وظروفه على العمل والإنتاج، ولما كانت المدرسة هي مكان عمل التلاميذ ومدرسيهم وسائر موظفي المدرسة فإن كل ما يمكن عمله ليكون هذا المكان جميلا ومحبباً إلى النفس هو جهد في سبيل توفير رضا التلاميذ والعاملين بالمدرسة عن عملهم، وهو من ثم جهد في سبيل توفير صحتهم النفسية وزيادة إنتاجهم(ريمون،2010: 110).

ويشير العفيفي (1984) إلى أن تجميل المكان يعد من عوامل تربية الذوق فنحن نتعلم عن طريق التقليد أكثر مما نتعلم عن طريق النصح والارشاد، فاستخدام الستائر ذات الألوان وتزيين الجدران واختيار الألوان البناء كل ذلك يساهم في خلق جو من الجمال والسعادة له أكبر الأثر في تهذيب الأحداث (ريمون،2010: 109).

وتشير زينب علي الجبر أن كل من ليلت وماك لوغلين Litte & Mc Laughlin توصلا إلى أن المؤثيرات البيئية التي يمارسها المعلمون من خلالها مهامهم تؤثر على حجم الجهود التي يبذلونها، وعلى إحساسهم بقيمتهم، ودورهم في العملية التربوية، كما تؤثر كذلك على مفهومهم لمهنة التعليم(منصوري،2017: 93).

وتؤكد معايير الجودة الشاملة على أهمية أن تكون صفات البيئة المادية للمدرسة من المرونة، بحيث تنسجم مع الظروف المحلية لكل مجتمع، وكذاك مع التطورات الجارية على الصعيد التربوي.

ح-**الوسائل التعليمية المادية:**إن الوسائل التعليمية هي الأدوات والطرق المختلفة في المواقف التعليمية، والتي تعتمد على فهم الكلمات والرموز والأرقام لذلك تستخدم مع المراحل التعليمية، ومع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم العقلية، ومن هنا يظهر دور الوسائل السمعية والبصرية وخصوصا وسائل التكنولوجيا الحديثة وأهميتها في العملية التعليمية، وزيادة فاعليتها فإذا انعدمت هذه الوسائل صعبت مهمة التدريس (زيدي،2007: 152).

فالوسيلة التعليمية ضرورية، فهي التي تعمل على نقل المعارف وتنمية المهارات للمتعلم وتسهم في زيادة فاعلية الطرق والمناهج الدراسية ومن أنواعها البصرية مثل: الخرائط و المجسمات.....الخ، وسمعية كالأصوات والموسيقى والتسجيلات، وسمعية بصرية كالفيديو.....الخ.

وتشير الفارغوي فايزة عبد الكريم (1990) إن الوسائل التعليمية ضرورية للوصول إلى المعرفة وتبسيطها وتعميمها، فإن ضعفها أو غيابها يؤثر على المردودية المدرسة وعلى فعالية المعلم التعليمية، فتضعف روح العلمية، ومن ثم روحه المعنوية، فقد بينت إحدى الدراسات أن نقص المواد التعليمية يأتي كسادس مصدر من مصادر الضغوط الثلاثة والثلاثون التي تواجه المعلمين(الفاغوري،1990: 18).

خ-الموصلات: تعد التنقلات اليومية من المدرسة وإليها من الأسباب المؤدية للضغوط، فالانزعاج والتوتر المصاحبان لعدم انتظام مواعيد المواصلات، والازدحام والضوضاء اللذان تسببهما خاصة الحافلات وحدوث ذلك على نحو متكرر.

وإن الخروج المبكر من البيت، وانتظار وسيلة النقل، وسلوك وتصرفات الراكبين المقلقة والمزعجة في الكثير من الاحيان.

فقد وجد الشهراني ورفاع (1995) أن المعلمين والمعلمات في ضواحي المدن يعانون من ضغوط أعلى مقارنة مع أولئك الذين يقومون بالتعليم بالقرى، وذلك بسبب التنقلات اليومية ونال مصدر بعد المدرسة عن السكن المرتبة الأولى بنسبة 11,70% من حجم العينة التي قوامها 188معلماً في دراسة إبراهيم صبري الدمرداش (1985) (منصوري،2017: 94).

د-اكتظاظ الأقسام: إن اكتظاظ الأقسام من الأسباب الرئيسية التي تضر العملية التربوية وتنهك طاقات المعلم وجهوده ويؤثر على دافعيته نحو العمل وحتى على اتجاهاته لمهنة التدريس، حيث يصعب على المعلم الضبط والمتابعة والتقييم، ويصعب على التلميذ التركيز والاستيعاب، وانخفاض التحصيل المتعلمين، كل هذا يسبب الإرهاق للمعلم ويؤدي إلى الفشل والإحباط والوقوع في الضغط النفسي.

وقد وجد ما سلاش وبنيس Maslash & Pines أنه كلما زادت نسبة الطلاب للمعلمين، فإن المعلمين سوف يتعرضون لضغوط انفعالية كبيرة، ومثل هذه الضغوط تجعلهم لا يحبون عملهم(الفاغوري،1990: 14).

ووجد فينمان (1984) Veenman أن إكتظاظ الصفوف يعد المصدر الرئيسي والمسؤول عن رفع مستوى الضغط لدى المعلمين في المدارس الفرنسية والانجليزية (منصوري،2017: 95).

4-2 عبء العمل:

ويتمثل في كمية العمل ونوعه يمكن أن تسبب في خلق مواقف ضاغطة للفرد فأشار الباحث بأن عبء العمل هو تحميل الفرد بأعباء أكثر لا يستطيع انجازها في الوقت اللازم، حيث هذه الأعمال تتطلب قدرات عالية لا يملكها الفرد.

وقد يتعرض الفرد لمجموعة من الضغوط التي تفوق قدراته، مما يجعلها أعباء زائدة، فأعباء العمل الزائدة من مصادر الضغوط العمل، فإن الفرد يحاول القيام بمهام تفوق طاقته، ولا يستطيع إنجازها في الوقت المناسب مما يزيد احتمال أن يتعرض للاحتراق النفسي (أبومسعود،2010: 31)

وقد أشار بريد Brid (1983) بعد استعراضه للبحوث التي تناولت موضوع الضغوط في مجال التدريس أن مصادر الضغوط تعود إلى كثر الأعمال المسندة إلى العمال(مقدم،2000: 38).

وينقسم عبء العمل إلى قسمين :

أ- **العبء الكمي:** عندما يسند إلى المعلم مهام كثيرة يجب عليه إنجازها في وقت غير كاف (حسين وحسين،2006: 223) نذكر منها تحضير الامتحانات وتصحيحها، كتابة المذكرات، تقييم المستمر للتلاميذ ومراقبة الكراريس وتصحيح الواجبات.....الخ.

ويقتضي هذا العبء العمل من المعلم قضاء ساعات طويلة ومتواصلة دون التمكن من أخذ فترات راحة، سواء خلال ساعات العمل أو يمتد إلى البيت مثل تحضير الدروس وتصحيح الفروض والوجبات.....الخ.

حيث أكد كرزاك وآخرون أن تواجد مطالب العمل المتزايدة، مع غياب المرونة يخلق بيئة عمل غير صحية.

فقد أشار سمير أبومغلي أن عبء العمل في مقدمة المصادر بعد تصنيفها، بحيث عبر40% من المعلمين أن عبء العمل هو المصدر الأول الذي يسبب لهم ضغوطا نفسية.

أما أدمسون Adamson (1975) التي بين فيها أسباب الضغوط عند المعلمين ترجع إلى المسؤوليات المتزايدة والعبء الوظيفي (منصوري،2017: 98)

ب-العبء النوعي: يحدث عند يشعر الفرد أن المهارات المطلوبة لإنجاز مستوى أداء وعمل معين أكبر من قدراته أي أن الفرد يفتقر إلى القدرة اللازمة لأداء العمل (حسين وحسين، 2006: 223)، وهو يرتبط ارتباطا وثيقاً بالحاجة إلى تقدير الذات، وانخفاض الدافعية للإنجاز، وهو يحدث عندما يشعر المعلم أن عمله يتطلب مهارات فكرية وفنية قد تفوق مهاراته الحالية (منصوري،2010: 61).

ونجد هذا النوع من العبء خاصة لدى المعلم الغير المؤهل أكاديمياً لمهنة التعليم، أو الذي لا يتوافق اختصاصه مع نوع التعليم كأن يكون حاملاً اختصاصاً في اللغة الالمانية وهو يدرس اللغة الفرنسية أو العكس.

فقد أشارت عدة الدراسات إلى اعتبار بعبء العمل النوعي سبباً في الشعور بالضغوط النفسية، حيث نجد دراسة ماك لين Mc Lean (1980) أن العبء العمل الكمي والنوعي يؤديان إلى اضطرابات سلوكية لدى المعلمين.

ووجد كل من مولر وبروكس Maller & Brook (1969) أنه كلما ارتفع طلب لتحسين العمل كلها ظهرت أعراض الضغط النفسي لدى المعلم.

وحسب الدراسة التي قام بها أنتونيو وبوليكروني، وفلاتشاكيز (2006) لمعرفة مصادر الاحتراق النفسي والضغوط النفسية للمعلمين العاملين في المدارس الثانوية والإبتدائية في اليونان، توصلت النتائج إلى أن أكثر ما يسبب الاحتراق النفسي للمعلمين إرتفاع أعباء العمل(الخلايلة،2012: 246).

ومن خلال الدراسة التي قام بها سميث Smith و بروك Bourke(1992) لمعرفة علاقة بين الضغط العمل وعبء العمل للمعلمين في أستراليا أظهرت نتائج أن ظروف العمل أعبائه تؤثر بشكر مباشر في إحداث الضغط.

4-3 غموض الدور:

يقصد بغموض الدور هو عدم وضوح الأهداف التي ينوي المعلم تحقيقها، ونقص المعلومات عن الدور المتوقع، فقد أوضحت دراسة سمير عسكر(1988) أن غموض الدور وعدم الكفاية المعلومة المتعلقة بوظائف داخل المؤسسة، كان مصدر ضغط العمل بالنسبة لثلث أفراد العينة، ويؤدي هذا الغموض زيادة التوتر والشعور بعدم الجدوى وانخفاض الرضا الوظيفي والثقة بالنفس وهنا تظهر ظاهرة الغياب أو هروب من المؤسسة.

وينشأ غموض الدور عند المعلم من مصادر الرئيسية هي:

- عدم وجود المعلومات كافية لأداء العمل لنقص التدريب، أو ضعف الاتصالات بين الفريق البيداغوجي.
- عدم فهم المعلم لما هو متوقع منه، وعدم قدرته على فهم تقويم الأداء.
- افتقاد المعلم للتغذية الراجعة لتبيان نتائج أدائه، وما يترتب عليها، وارتكازها على الجوانب السلبية فقط دون الايجابية.
- يقع المعلم في درجة من الغموض في حالات مثل: تغيير البرامج التعليمية، أو تغيير الصفوف التدريس، أو تغيير المؤسسة، أو تعيين مدير جديد....الخ (حسين وحسين،2006: 223) .

وبينت دراسة زهير الصباغ أن نسبة وضوح الدور ترتبط ارتباطاً مباشراً بالرضا عن العمل ولكنها ترتبط عكسيا بضغط العمل.

فقد توصل ماتيسون (1980)Matteson إلى العديد من الأسباب التي تخلق غموض الدور مثل الترقية أو النقل إلى وظيفة جديدة ووجود مشرف جديد، وحدوث تغير في بناء المنظمة وتركيبها، وممارسة العمل لأول مرة (الشخابنة،2010: 30)

وأشار فاروق عثمان أن المعلمين الذين لا يدركون بوضوح المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم يشعرون بتوتر ونقص في ثقتهم (منصوري،2017: 104) .

وبينت بحوث أشار إليها على عسكر(2000) أن غموض الدور يرتبط بإنخفاض الرضا المهني، وابتكار التعبير عن الرغبة في ترك العمل، وبالتوتر في مكان العمل، وبدرجة منخفضة من الثقة بالنفس، وهذه المكونات من الصعب إهمالها إذا كان الهدف تقليل من العوامل المسببة للضغوط(عسكر،2000: 97).

4-4 طبيعة الوظيفة:إن كل عمل أو وظيفة تعد مصدراً من مصادر الرضا والضغوط في العمل لدى الفرد، وذلك لما تحتوي هذه الوظيفة من أنشطة وخصائص ومهام تميزها عن غيرها من الوظائف الأخرى، والتي لها ارتباط بمستوى الضغط.

وتعد مهنة التدريس من المهن الصعبة والشاقة، والتي تتطلب جهداً جسدياً وذهنياً وتؤدي إلى الإجهاد والقلق والتعب النفسي وعدم الرضا الوظيفي.

4-5 صراع الدور:

هو الموقف ينشأ عم توقعات متعارضة متبادلة حول سلوك الفرد الذي يقوم بأداء يحدث صراع الدور في العمل لكثير من الأسباب، أهمها عدم رغبة العامل أو امتناعه عن القيام بالعمل الذي هو جزء من وظيفته، حيث ينشأ صراع الدور من تعارض الواجبات والممارسات والمسؤوليات، كما أن أغلب الدراسات تشير إلى صراع الدور في العمل يؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي، وإلى ارتفاع مستوى القلق.

إن تعارض الواجبات في العمل يؤدي إلى الصراع، فالمعلم الذي يساعد ويرشد المتمدرسين يتعارض دوره كمسئول عن ضبط والنظام أو جانب إداري في المدرسة وهذا يعتبر تناقض في الدور الذي يؤدي بطبيعة الحال إلى الشعور بالصراع الداخلي ونقد الذات، ولصراع الدور ثلاثة أشكال هي:

أ- **صراع المرسل الواحد:** إن المعلم يقوم بأدوار مختلفة ومتعددة، فطبيعة عمله عليه توقعات متناقضة، كان يدرس المعلم صفاً مكتظاً بالتلاميذ يفوق المعياري التربوي، مع الحفاظ على سلامة كل تلميذ.

ب-**صراع تعدد الأدوار**:إن نمط الأدوار التي يقوم بها المعلم تتعارض من حيث الأولويات فهو كمسئول على أسرته وناشط في نقابة أو عضو في جمعية ....الخ، وهو مكلف من طرف المسئولين عن التربية والتعليم والانجاز الفوري للأعمال في هذا النطاق.

ويرى فونتانا Fontana (1994) إن دور المعلم كمساعد ومرشد للأطفال الذين يواجهون مشكلات معينة، قد يتعارض مع دوره كمسئول عن نظام أو جانب عمل إداري في المدرسة، وحسب لطفي محمد (1992) يرتبط هذا النوع من الصراع بضغوط الوقت أيضا (منصوري،2010: 70).

ج-**صراع الدور الشخصي:** يحدث عندما تتعارض القيم الاجتماعية للمعلم مع متطلبات الدور كالطريقة التي يستعملها في الحفاظ على نظام الصف، ومعارضة إدارة المدرسة لها أو أولياء أمور التلاميذ أيضا.

4-6 سوء العلاقات في العمل:

تعد العلاقة بين العامل وزملائه في العمل من المصادر رئيسية للضغوط، حيث تظهر العلاقات الجيدة بين الزملاء تقلل من حدة الضغوط على الفرد، بينما يؤدي الصراع والخلافات الدائمة إلى الانسحاب من

مكان العمل ونقص الأداء وإلى ارتفاع مظاهر العمل السلبية كزيادة نسبة الغياب، فقد وجد ماركسن Marecson (1970) وشيبارد shepard (1971) في العلاقات في المحيط المدرسي أن الحالة الصحية قد تصبح أكثر خطورة عندما يكون العمل خال من الحيوية وعندما يكون محيط العمل جافاً من العلاقات الانسانية.

كما يبين جاردل Gardell (1976) أن بيئات العمل التي تسهم في الشعور بالعجز والعزلة تعتبر من البيئات المسببة للضغوط (منصوري،2017: 111) ويمكن تقسيمها إلى :

4-6-1 سوء العلاقة مع المدير:تعد العلاقات الانسانية في المدرسة بين المدرسين والمدراء من أهم العوامل المؤثرة في سير العملية التربوية، فتحقيق الرضا عن العمل لدى المدرس لا يكون إلا بتحقق التوازن في البيئة المدرسية وتحقق من الانتماء والشعور بالمسؤولية، والاحترام المتبادل والتفاهم أيضا.

يقوم المدير الفعال بعدد من الاجراءات التي تضمن تفعيل العلاقات الانسانية والشخصية الطيبة بين المدير والمعلم مثل :محاولة المدير معرفة شخصية المعلم، وسماع مشكلاته وتقبلها، وتحسين ظروف العمل للمعلم في المدرسة، مما ينعكس على دافعيته للعمل وأدائه التدريسي (العتوم والبندري،2002: 93) .

فقد وصل ميلينجر Milinger أن نقص الثقة المتبادلة بين المدير ومرؤوسه تؤثر سلباً على كفاءة الاتصال بينهما، فتؤدي إلى خلق حالة من التوتر لدى الطرفين (هيجان، 1988: 189).

وأشار جرادات (1983) إلى أن من أبرز الممارسات التي يمكن أن يستخدمها المدير التي تنعكس على رضا العاملين لديه، توفير الظروف المناسبة للعمل، وتوافر العلاقات الانسانية الطيبة، إشراك العاملين في التخطيط، وتنظيم شؤون العمل(العتوم والبندري،2002: 95).

4-6-2 سوء العلاقة مع الزملاء: إن المعلم الذي يفتقد دعم الزملاء في المهنة ينتج عنه عدم الطمأنينة وعدم الاستقرار والعزلة التي تؤدي إلى الضغط.

فتشير هند حرتاوي أن كل من ساريكي وكولي (1986) توصلا في دراستهما، أن وجود دعم اجتماعي وتفاعل بين العاملين وزملائهم في العمل ووجود علاقات اجتماعية حسنة مع أشخاص خارج محيط العمل كأولياء التلاميذ تساعد في تخفيف الاصابة بالاحتراق النفسي(منصوري،2010: 79) .

فأداء العمل يتطلب إقامة العديد من العلاقات التي تعتبر من أهم العوامل التي تحفز الفرد للعمل، حيث تساعد على تقليل من التأثير الضغوط النفسية.

كما يشير بلاز وآخرون (1986) Blasé & al أن قلة التعاون فيما بين المعلمين وعدم مسؤولياتهم وضعف الاتصالات فيما بينهم هي عوامل ظهرت مجتمعة لدى 9,4% من أفراد عينة الدراسة تحت مصدر سوء العلاقات بين المعلمين(منصوري،2017: 114).

كما وجد كابلان Caplan(1978) أن الدعم الاجتماعي الذي يحصل عليه من طرف الزملاء يؤثر إيجابياً في تخفيف الشعور بالاجهاد.

فقد أشار محمود عيد مصطفى (2009) إلى أنه تمارس الحياة الضاغطة تأثيرها بدرجة شديدة على الأفراد المنعزلين الذين يفتقدون إلى المساندة الوجدانية والدعم الاجتماعي، حيث أن شبكة العلاقات الاجتماعية الجيدة والانتماء إلى الجماعة، تعمل كحاجز واق من تأثير الضغوط (محمود،2009: 60) .

4-6-3 سوء العلاقة مع التلاميذ:من توصيات منظمة العمل الدولية واليونسكو حول ظروف العمل المعلمين (الجزء الثالث)2013 ذكرت الشروط المحفزة لنجاعة التعليم، فقد أشارت التوصيات إلى أن كثافة الأقسام يجب أن تكون بالشكل الذي يسمح للمعلم من إعطاء اهتمام خاص خاصة التلميذ وإمكانية تجميع بأفواج صغيرة أو أفراد وإعطائهم دروس وكذا تجميعهم لتوجيه دروس سمعية بصرية (عن نقابة المستقلة لعمال التربية والتكوين).

توصل فولرFoller (1969) إلى أن عدم انضباط التلاميذ داخل حجرة الدراسة، وعدم قدرة المعلم على الإجابة على تساؤلاتهم، ومشكلات تقويم أداء التلاميذ هي من المصادر الهامة التي تسبب ضغوطاً للمعلم (عبد الفتاح، 2008: 201).

وفي دراسة قام بها جبريل فاروق السعيد (1991) في الإمارات على 129 معلماً احتل الاتجاه السلبي للتلاميذ نحو الدراسة المصدر الأول المسبب للضغوط النفسية، يليه صعوبة حث التلاميذ نحو الدراسة، بينما وجد ديراني محمد (1992) أن أهم مصادر الإجهاد المعلمين في مجال الطلبة، هي اتجاهاتهم السلبية نحو التعليم وضعف أدائهم الدراسي(منصوري،2017: 117).

وقد وجد بلاز وآخرون (1986) أن مصدر ضغط التلاميذ في المرتبة من حيث التأثير، إذ أشار 17,8% من المعلمين بأن سلوك التلاميذ واللامبالاتهم، وتدني مستواهم التحصيلي والانجازي، وغيابهم وتسربهم كان سبباً هاماً في خلق الضغط لدى معلميهم (منصوري،2017: 118).

4-7 الاشراف التربوي:

يشير أندرسون (نقلا عن محمد عوض الترتوري2008) إن الاشراف التربوي الجديد والمتجدد هو العملية الأكثر التصاقاً بالنمو المهني للعاملين التربويين، والأقوى أثراً في تطوير كفاياتهم الأدائية التعليمية والإدارية المساندة لعمليات التعليم والتعلم، وفي تطوير المناهج التربوية والمواد التعليمية، لزيادة كفايات الأنظمة التربوية وزيادة مردودها وإنتاجها.

وفي نفس السياق يعرف الدويك وزملائه (1998) على أنه عملية قيادية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي– التعلمي يجمع عناصره، من منهاج ووسائل وأساليب بيئية ومعلم وتلميذ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في المواقف وتقييمها العمل على تحسين التعلم وتنظيمه لتحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم.

إن الوظيفة الأساسية للمشرف الفني أو التربوي هي تنمية مهارات وقدرات المعلمين، ومساعدتهم على التغلب على ما يعترضهم من عقبات ومشكلات وإتاحة فرص النمو المهني أمامهم، وحسن توجههم، وإرشادهم لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة(تركي رابح،1990: 494)

ويرى بوسعدة قاسم (2010) إن الاشراف التربوي في بلادنا يعاني من النقائص والمعوقات، وتعتبر أساليب الاشراف المطبقة حاليا من الزيارات المدرسية، والصفية، واجتماعات المعلمين والندوات التربوية والدروس التطبيقية، عديمة الفعالية وتتصف بالنمطية والارتجالية (بوسعدة، 2010: 94).

وقد أشار بوحفص مباركي (1993) أن التقويم المطبق حاليا يعتبر ضمن التقويم السيئ، وأن اتجاهات المعلمين نحو شخصية المفتش وطريقة تقويمه سلبية (بوسعدة،2010: 94).

ولقد وجد سبونر Spooner(1984) أن قلة زيارات المشرف التربوي وعدم انتظامها تشكل مصدر ضغط هام لدى المعلمين.

فقد توصل بروفنس Provence (1978) في دراسة بولاية نيوجرسي الأمريكية، أن المدرسين الذين يشعرون بدعم ومؤازرة الموجهين الفنيين، لهم أكثر رضا عن عملهم من أقرانهم الذين يفتقرون إلى هذا الشعور، كذلك أشار الباحث في توصياته إلى أهمية التنبه إلى إمكانيات فرص تأكيد الشعور لدى المدرسين بالمساندة وتوفير المساعدات الفنية لهم مما ينعكس بدوره على رضاهم عن العمل (Provence,1978 :56).

هذا ما يدرج الإشراف التربوي ضمن طبيعة العلاقة الإنسانية في البيئة المدرسية، حيث أن العلاقات الإيجابية بين المشرفين والمعلمين، تعزز ثقة المعلم بنفسه وتشير دافعيته وتزيد من تحصيل طلابهم، وبأن

الإشراف بهذا المفهوم يلغي الاستعلاء على المعلم وتجريحهم، والبحث عن أخطائهم، كما يتجاوز التوجيه الذي يقف عند حدود متابعة المعلمين في المدارس وتصحيح ممارساتهم.

4-8 التطور المهني والترقية المهنية:

قد يكون الترقي المهني مصدراً وسبباً في ظهور المشاعر السلبية والضغط النفسي، خاصة لوجود فرص محدودة للترقي، وإتباع أساليب غير عادلة في تقييم أداء المعلمين، وعدم أخذ بمعايير كفاءة ومهارات المعلم في الأداء، وكذا ترقي المعلم لمهمة تفوق قدراته.

وعدم تبني المؤسسة خطة للترقي الوظيفي، أو عندما يكون نظام الأجور و الحوافز فيها أدنى من نظائرها في المؤسسات الأخرى، مما يؤدي إلى :

- الشعور بالملل وضعف الأداء.
- عدم الحماس في الإنجاز وضعف الولاء للمنظمة.
- البحث عن عمل آخر يحقق الذات بالشكل أفضل من خلال تحسين وضعه مالي.(حسين وحسين،2006: 229)

وفي دراسة بلاز وآخرون (1986) جاء التطور المهني والترقية المهنية وما ينطوي تحتهما من عوامل (تدني الأجور،وضعف النمو المهني، وعدم التقدم، وعدم توفر درجة مناسبة من الاستقرارالوظيفي) في المرتبة السادسة من عشر مصادر ضغط لدى 3,1% من أفراد عينة المقدرة 981معلماً.

كما بينت دراسة فيميان Fimian (1986) أن نقص فرص التحسن الوظيفي والترقية، ونقص المكافآت والرواتب وعدم الاعتراف بأهمية آراء المعلمين، كانت من بين مصادر الضغوط المهنية التي يواجهها معلمو التربية الخاصة (منصوري،2017: 125).

5- آثار الضغوط المهنية على المدرسين :

جل الآثار الناتجة عن ضغوط العمل ليست بالضرورة سلبية لأن الآثار الايجابية للضغط قد تدفع العامل نحو التألق والنجاح وتحفزه على التنافس وحل المشكلات، وآثار الضغوط المهنية نوعان هما:

5-1-الضغوط المهنية على مستوى المدرسة :

5-1-1الغياب والتأخر عن العمل: إن زيادة الضغوط المهنية تجعل المدرس يتهرب من عمله وتنخفض الروح المعنوية مما يجعله يتأخر عن أوقات العمل، ويتهرب من المدرسة متى سمحت له الفرصة ويرجع ذلك لعدم التكيف مع بيئة العمل (حسين وحسين،2006: 233).

فقد أشار تعريف مكتب العمل بالولايات المتحدة الأمريكية إلى الغياب عن العمل هو عدم حضور العامل إلى عمله في أيام العمل المقررة، والذي يعني انقطاعه عن الحضور لأسباب إرادية أو غير إرادية (الدقس،2005: 189)

5-1-2ضغط الاتصالات: كثرة الضغوط على مستوى المدرسة يؤثر على أنماط الاتصال بين الأفراد المدرسة وقد تشتت العلاقة بين الزملاء، وهذا ما ينتج عنه إثارة الحقد والغيرة والصراع بينهم(الدقس،2005: 233).

5-1-3اتخاذ القرارات الخاطئة: إن اضطراب العلاقات داخل العمل وانسداد قنوات الاتصال بين المدرسين يعرض المدرسة لحالة عدم الاتزان والتوافق النفسي وانعدام الحلول للمشاكل المتعددة، وهذا ما يؤدي إلى عدم الثقة وعدم التوافق وعدم الموضوعية في اتخاذ القرارات ونتيجته حتماً سلبية ووخيمة على الفرد والمؤسسة أو المنظمة.

5-1-4عدم الرضا الوظيفي: من العلاقات التي ترتبط بالعلاقات الشخصية والانسانية بين المدير والمعلم ظاهرة الرضا الوظيفي للمعلم فهو حالة نفسية يشعر معها المعلم برغبته في عمله، ودافعيته لإنتاج والعطاء دون قيود وإحساسه بقدر من إشباع حاجاته خلال العمل الذي يقوم به، فالرضا حالة من السرور وراحة النفس، تؤدي إلى الشعور بالاطمئنان لحاضره ومستقبله (العتوم والبندري،2002: 94).

إن الرضا الوظيفي عن العمل يمثل الاشباعات التي يحصل عليها الفرد من المصادر المختلفة التي ترتبط في تصوره بالوظيفة التي يشتغلها، وبالتالي ما تمثل هذه الوظيفة مصدراً إشباعات أو منافع كبيرة ومتعددة له، بقدر ما يزيد رضاه عن هذه الوظيفة ويزداد بالتالي ارتباطه بها(عبد الفتاح،2008: 47)

ففي دراسة يونج young(1988) بهدف معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين بكاليفورنيا، فأشارت النتائج إلى أن أهم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى المعلمين هي الزيادة في الراتب والإمكانات المتوفرة للترقية، ومكافآت الانجاز، واعتراف المدير بقيمة العمل، كلها تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي وولاء المعلم للعمل (صوالحة،2006: 115).

5-2الضغوط المهنية على المستوى الفرد:

وتتمثل في تكوين اتجاهات سلبية نحو ذات الفرد نتيجة عدم قدرته على الانجاز وضعفها، والقلق اليومي من احتمالية فصله عن العمل، وانطفاء شعلة حماسه واندفاعه للعمل، والتفكير في ترك المهنة والانتقال للعمل

في مهنة آخرى نتيجة لما يواجه من ضغوط في المهنة التي يعمل بها ويمكن أن نجمل الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط على مستوى الفرد فيما يلي:

5-2-1الآثار النفسية: يحاول بعض الأفراد التكيف مع الضغوط العمل، فهناك من يتمحلها والبعض لا يستطيع ذلك ومع مرور الوقت يتأثر هؤلاء الأفراد نفسياً إلى درجة الاحتراق، نظراً لطوال فترة الضغوط على الفرد وينتج عنها إرهاق بدني وعاطفي واتجاهات قاسية من طرف الفرد وانخفاض في مستوى انجازه بسبب نظرته سلبية.

وقد ينتج جراء ذلك الغضب والاكتئاب والتوتر والملل، التغير في الحالة المزاجية الانفعالية، وانخفاض تقدير الذات، والعجز عن التركيز في وضع القرارات وعدم الإشباع الوظيفي(حسين وحسين،2006: 235) ومن أهم الآثار النفسية نذكر منها مايلي:

- الاستنزاف العاطفي: ويتمثل في حالة مزمنة من الارهاق البدني، والعاطفي حيث يؤدي إلى التعب وعدم التوافق مع العمل.
- اتخفاض الأداء: يكون تقييم الأداء في العمل سلبياً، وعدم القدرة على تطويره مستقبلاً.
- تحول الشخصية:تنمو لدى الفرد مشاعر واتجاهات قاسية نحو وظيفته، ويشعر أن أدائه سيء.
- الآثار المعرفية: يتأثر البناء المعرفي للفرد بالضغوط حيث تتأثر الوظائف العقلية

وتصبح غير فعالة وتظهر في الأعراض التالية:

1-نقص الانتباه وصعوبة التركيز وضعف قوة الملاحظة.

2-تدهور الذاكرة حيث تقل قدرة الفرد على الاستدعاء والتعرف وتزداد الأخطاء.

3-عدم القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف.

4-عدم القدرة على اتخاذ القرارات ونسيان الأشياء.

5-ضعف القدرة على حل المشكلات وصعوبة معالجة المعلومات.

6-تغلب التفكير النمطي والجامد بدلاً من الإبداع.

5-2-2الآثار الفيزيولوجية : يزيد إرتفاع ضغط العمل من شعور المعلم بعدة أمراض سيكوسوماتية وهي أمراض نفسية المنشأ كما كشفت عدة دراسات أن هناك علاقة موجبة بين الضغط المهني والاضطرابات

الفسيولوجية كما بينت البحوث أن 50 % من الأمراض ناتجة عن ضغوط التي يتعرض لها الفرد طوال حياته وأهمها القلب، السكر، ضغط الدم، وقرحة المعدة.....الخ.

ومن الأمراض الجسدية الشائعة التي تعود إلى ضغوط العمل هي أمراض القلب، والجهاز التنفسي والصداع وضغط الدم العالي، كما أن ضغط العمل يؤثر سلباً في أمراض آخرى مثل أمراض البرد والأنفلونزا والالتهابات مما يجعل الشفاء مسألة أصعب وتعزى هذه الأمراض إلى ضغط العمل وتكلف سنوياً ملايير الدولارات، وذلك نتيجة التغيب والاستقالة والرعاية الصحية للأفراد الذين يعانون من الأمراض (رونالدو، 1999: 299).

كما تسبب الضغوط في الإنهاك الجسدي وألام الظهر وفقدان الحماس وقلة النشاط، والتوتر العضلي والتغير في عادات الأكل واضطرابات النوم واضطرابات الجهاز الهضمي، وارتفاع ضغط الدم، وتسارع ضربات القلب، والنوبات القلبية، وارتفاع نسبة الكلسترول وجل هذه التغيرات البيوكيميائية تعرض الفرد للأخطار . (Elisabeth,2008 :115)

5-2-3الآثار الاجتماعية: إن ضغوط العمل تؤدي إلى تدهور العلاقات الاجتماعية مع زملاءه والتلاميذ، ويفضل المعلم أن يبقى منعزلاً لوحده، كما يؤثر في علاقاته العائلية.

وينعكس آثار ضغوط العمل سلباً على العملية التربوية كاملة حيث يؤدي إلى تكرار غياب المعلم عن المدرسة، وقلة التزامه بالعمل، وعدم الإحساس بالقيمة الاجتماعية لمهنة التعليم، وهذا ينعكس على أداء المدرسة ونتائج التلاميذ وبالتالي فإن هذا التغيير والتقلب يقود إلى حاجة لمعلمين بدلاء والذي يكون على حساب النوعية الذي تؤثر على أداء التلاميذ الأمر الذي ينعكس تأثيره على المجتمع ككل (الفريحات،2010: 1561) .

إن آثار الضغوط تختلف من شخص لأخر ولا تظهر جملة واحدة فبعض الأفراد يظهر عليهم كل هذه الأعراض، في حين قد لا تظهر منها على أفراد آخرين، وفي الحالتين فإن وجود هذه الأعراض تعتبر جرس إنذار للفرد إلى اقترابه من الخطر.

خلاصة:

يرى الباحث من خلال ما سبق أن الضغوط المهنية ظاهرة لوجهتين الفرد والمنظمة، وذلك نتيجة لما له من أثر خطير على الصحة النفسية والجسمية والآثار السلبية على سلوك العاملين هذا على المستوى الشخصي وكذا على مواقفهم تجاه وظائفهم هذا على مستوى المؤسسة التي ينتمي إليها العامل، ويمتد تأثير ليصل إلى المجتمع الذي يعيش فيه الفرد المعرض للضغوط.

وإن تعرض المدرسين للضغوط يتوقف على عدم القدرة على الموازنة بين المتطلبات المهنة والحياة الخاصة مما يجعلهم من الفئات الأكثر استهدافاً، وتتمثل الضغوط مهنة التدريس في ظروف ومتطلبات بيئة العمل التي تكون أكبر من القدرة الذاتية للمدرس لأن يقوم بها وتفوق إمكانياته الخاصة على التأقلم والتعامل معها، وتؤدي إلى إحداث تغيرات في داخله وتسبب له الانزعاج والضيق والتوتر والألم وتدفعه إلى الانحراف عن أدائه الطبيعي فلا يستطيع أداء العمل المطلوب منه وتحمل مسؤولياته على الوجه الأكمل فيشعر بالضغط. وإن التخفيف من حدة الضغوط المهنية يتوقف على طبيعة شخصية المدرس وعلى عملية الوقاية والمواجهة، وإن استراتيجيات الوقاية والمقاومة منها يرجع لشخصية المدرس النفسية والمعرفية، ومنها ما يرتبط ببيئة العمل من خلال المساندة والانسجام مع الآخرين وتحسين ظروف بيئة العمل المادية والمعنوية وإتباع هذه استراتيجيات يعمل على تجنب آثار وأعراض الإجهاد والاحتراق النفسي وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.

الفصل الرابع

إستراتيجية مواجهة الضغوط

- تمهيد

1- مفهوم إستراتيجية المواجهة

2- وظائف استراتيجيات المواجهة

3- مميزات استراتيجيات المواجهة

4- العوامل المؤثرة في تحديد استراتيجيات المواجهة

5- تصنيفات استراتيجيات المواجهة

6- النماذج والنظريات المفسرة لاستراتيجيات المواجهة

7- طرق قياس استراتيجيات المواجهة

8- استراتيجيات المواجهة لتخفيف الضغوط النفسية

خلاصة

تمهيد:

يواجه الفرد في حياته المهنية الكثير من المواقف الضاغطة والناتجة عن مصادر مختلفة تتعلق بالفرد ذاته أو ما يحيط به من عوامل بيئية وتنظيمية، ولذا أصبحت إدارة هذه المواقف الضاغطة في العمل قضية رئيسية في السلوك التنظيمي في الآونة الأخيرة حتى يتسنى للعاملين وخاصة في قطاع التربية والتعليم القيام بمهامهم بارتياح نفسي وجودة أداء عالية . ونظرا لخطورة هذه المواقف وتأثيرها على صحة الفرد وراحته النفسية وأدائه الوظيفي ، فقد عكف الكثير من العلماء والباحثين على دراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد للتكيف مع أنواع الضغوط التي يتعرضون لها وكيفية إدارتها في عملهم حتى يتمكنوا من تحقيق أقصى درجات التوافق المهني والنفسي.

ونظرا لضرورة دراسة استراتيجيات المواجهة في حياة العامل بصفة عامة وحياته المهنية بصفة خاصة ، فقد أوردنا هذا الفصل ليشمل: التعريف باستراتيجية المواجهة ، العوامل المؤثرة فيها، أهم التصنيفات الخاصة بها و النظريات المفسرة لها ، وأخيرا أساليب قياسها وأهم الاستراتجيات المستخدمة للتكيف مع الضغوط .

1- مفهوم المواجهة Coping:

في البداية نود أن نشير إلى أن مصطلح المواجهة قبل عام 1960 استخدم في الأدبيات الطبية والاجتماعية ليشير إلى الاستجابات الإيجابية نحو الضغط، وحتى عام 1960 لم تكن البحوث في مجال المواجهة قد بدأت. والجدير بالذكر أن مصطلح المواجهة لم يظهر في علم النفس حتى عام 1967 (حسين وحسين،77:2006).

من الناحية اللغوية اختلفت تسميتها، فهي في الأصل كلمة إنجليزية "Coping" وتعني بالفرنسية " Faire Face"، ويقصد بها التسوية أو التعامل، أي استجابات تكيفية للتغييرات التي تحدث في البيئة المحيطة بالفرد (Boudarene, 2005 :08)

أما تاريخيا فالواقع أن مفهوم المواجهة "Coping" تطور خلال الستينات حيث أن فرويد (1933) وهان (1965) اعتبروها آلية دفاع للحد من التوترات، ومع ذلك يصف هان الدفاعات بأنها جامدة ومرضية وآلياتها مرنة متكيفة اعتمادا على بناء الشخصية .

هذه الخصائص التي تعزى إلى التكيف التي يتم تناولها من قبل لازاروس وفولكمان (1984)كعملية ديناميكية تختلف وفقا للحالة العامة، ووفقا لحالة الموضوع ومرحلة التفاعل بين الموضوع والموقف(Laurencine ,2007 :88)

وعلى هذا الأساس فمصطلح المواجهة تاريخيا يتصل بمفهومين هما:

- ميكانيزمات الدفاع Mécanisme de défonce: الذي تطورت مع نهاية القرن 19م من طرف نظرية التحليل النفسي.

- التكيف Adaptation: الذي تطور مع النصف الثاني من القرن 19 معتمدا في ذلك على علم الطبائع والبيولوجيا وعلم النفس الحيوان (Marilou et Schweitzer 2001: 69)

و تعد الدراسة التي قام بها مورفي Murphy (1962) من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح المواجهة، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهدّدة، والخطرة بهدف السيطرة والتغلب عليها (رجاء، 2006: 08).

أما مصطلح Coping، فقد جاء به العالم الأمريكي لازاروس وشركاؤهR.S.Lazarus وطوره في سنوات 1978، 1984، 1990 على التوالي (صباح جبالي، 2012: 78).

وعليه فلقد تباينت تعاريف عديدة للمواجهة مردها إلى المرجعيات الخاصة بالباحثين والمنظرين في هذا المجال وانتماءاتهم المختلفة ، هذا إضافة إلى ورود الكثير من المصطلحات التي تشير إلى نفس المصطلح منها : استراتيجيات التكيف ، استراتيجيات التصدي ، أساليب التعامل ، الاستراتيجيات الدفاعية .

وحسب (كروهن، 1993)لا يزال تعريف التكيف موضوع نزاع بين الباحثين. وهنا ينبغي أن نميز بين تصور المواجهة أي تعريفها العام الذي وضعه الباحثون في إطار علمي، والتعاريف الكلاسيكية للتكيف التي تتضمن سلوكيات محددة تستخدم للتعامل مع المواجهة ، أو حل مشكلة (Henri Chabrol ,2013 :05)

وتعرف استراتيجيات التعامل في معجم علم النفس الكبير بأنها عملية نشطة يقيم الفرد من خلالها قدراته وإمكانياته على مجابهة الحياة، بالخصوص مواجهة المواقف الضاغطة والنجاح في التعامل معها وضبطها (Bloch & al,1997 : 176 نقلا عن واكلي،2013: 150).

ويشير لفظ التعامل في المعجم الأساسي لعلم النفس لتلك الطريقة للتعامل مع الوضعية ضاغطة والتحكم فيها وضبطها، وقد تكون عبارة عن استجابة مباشرة كحذف مصدر التهديد والخطر، وقد تكون عبارة عن استجابة مخففة كتقليص الإدراك الخاص بالخطر مثل نفي الوضعية واللجوء إلى الأدوية، فالمواجهة قبل كل شيء، هي ميكانيزم من أصل نفسي يؤثر على استجابات الجهاز العصبي والغددي (Bloch& al,1993 :757 نقلا عن واكلي،2013: 150)

وفيما يلي نعرض أهم التعاريف الخاصة بمصطلح استراتجيات المواجهة:

عرف لازاروس وفولكمان استراتيجية المواجهة ب:" الجهود المعرفية والسلوكية التي نستخدمها للتعامل مع الضغوطات الداخلية والخارجية(Hietalam2016:06).

ويرى Schwebel & al (1990) أن تعريف لازاروس فولكمان ركزا على أن المواجهة عملية متغيرة ومستمرة فالفرد يعتمد على مواجهة ما في فترة ضاغطة من حياته، ويعتمد في فترة لاحقة على أسلوب مختلف للمواجهة بمجرد أن تتغير حالته النفسية أو يتغير تقديره للموقف الضاغط، ومن هنا يتضح لنا أن المواجهة عملية وليست سمة من سمات الشخصية (العنزي، 2004: 59).

ففي قاموس بنجين أن إستراتيجيات المواجهة توظف على مستوى الشعور وهي عبارة عن سبّل منطقية/عقلانية للتعامل مع مصادر القلق. ويعرف قاموس ويبستر (1984) المواجهة على أنها الكفاح أو

النضال الناجح، أو القائم على التكافؤ والندية، كما يعرفها أيضا على أنها القدرة على التعامل مع المشاكل والصعوبات والمتاعب.

أما قاموس كمبريدج (1995) فيعرفها على أنها القدرة على التعامل بنجاح مع الموقف الصعب أو الحظ السيئ/العاثر.

وتعرف أيضا الأنسكلوبيديا المواجهة على أنها عملية إدارة المواقف الصعبة، وبذل الجهد لحل المشكلات الشخصية البنيشخصية، والعمل على خفض أو التقليل أو التغلب على الضغوط أو الصراعات. (أبوحبيب، 2010: 41)

يعرفها كوكس Cox (1985): على أنها صوة من حل المشكلة، وأن الضغط يكون نتيجة الفشل في حل المشكلة، وأن المواجهة تتضمن مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها، والخبرات الانفعالية الناتجة عنها (الضريبي،2010: 676).

أما فليشمان Fleschman (1984): فيعرف أساليب المواجهة بأنها السلوكيات الظاهرة أو الخفية التي تحدث للتقليل من الضغوط النفسية، أو الظروف الضاغطة(الشخابنة،2010: 35).

ويعرف كابلن Caplan (1984) أساليب المواجهة بأنها السلوك الذي يهدف إلى خلق تغيير في الذات، وتغيير في القدرات أو الحاجات، أو متطلبات البيئة(Caplan,1984 : 431)

ويعرفها أيضا سيوارد Seaward (1997) أن أساليب المواجهة هي الطرائق التي يستخدمها الفرد عندما يعاني من الضغط النفسي في المواقف التي يعتقد أنها تفوق طاقته وقدراته، بهدف التعايش مع الضغط النفسي الذي يتعرض له. (رجاء،2006: 107)

وقد قدم موس Moss (1988): مفهوما لإستراتيجيات المواجهة الذي يتضمن نوعية من السلوك التي يستخدمها الأفراد لمواجهة أحداث حياتهم الضاغطة، والتصدي لها، والتكيف معها وهي المواجهة الإقدامية، (الايجابية)، في مقابل المواجهة الإحجامية (السلبية). (سرور عبد الغني، 2003: 13).

ويعرف تيلور Taylor المواجهة هي :"عملية التصدي للمتطلبات (الداخلية و الخارجية)التي يقدرها الفرد على أنها مرهقة أو مكلفة أو تستنزف مصادره وموارده .وتتكون عملية المواجهة من الجهود –سواء النفسية أو السلوكية –التي تحاول إدارة (أي التغلب ،التحمل ،التقليل،الخفض) المتطلبات البيئية و الداخلية و الصراعات التي تنشأ بين هذه المتطلبات الداخلية والخارجية .وينظر البعض إلى المواجهة على أنها سلسلة من التفاعلات بين الفرد بما لديه من مصادر ،قيم ،والتزامات والبيئة المعينة بما فيها من مصادر ومتطلبات وقيود .وعليه فإن المواجهة ليست فعلا يتخذ لمرة واحدة ،ثم ينتهي وإنما هي مجموعة من الاستجابات التي تحدث عبر الزمن والتي يؤثر بها الفرد في لبيئة المحيطة ويتأثر بها(Taylor,S.E.1999 , P.205)

وقد أشار كل من لو وشيانج Luo&Shing إلى أن استراتيجيات المواجهة كونها جزءاً هاماً من عملية التدبر بالضغط، ويجري النظر إليها على أنها مجموعة معقدة من العمليات التي تخفف أو تقلل تأثيرات الحياة الضاغطة في صحة الفرد البدنية والنفسية(رجاء،2006: 86).

ويرى لطفي عبد الباسط (1994) أساليب المواجهة أنها مجموعة من النشاطات أو الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية التي يسعى الفرد من خلالها لتطويع الموقف الضاغط وحلّ المشكلة أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها (حسن عبد المعطي،98:2006)

ويري عبد الرحمن الطريري (1994) أن العمليات التى يواجه بها الفرد المواقف الضاغطة من الممكن أن تأخذ صورتين الصورة الأولى هي عملية التكيف مع الوضع الضاغطAdaptation ، وهي عبارة عن عمليات وإجراءات روتينية يعمل الفرد إلى مزاولتها وعادة ما تكون هذه العمليات أوتوماتكية وأسلوباً ثابتاً

يزاوله الفرد في مثل هذه المواقف، أما الصورة الثانية فهي عملية المواجهة Coping وهي عبارة عن إجراءات يتخذها الفرد من أجل هذه المشكلة التى تواجهة ومن ثم العودة الى الوضع الانفعالي الطبيعي، وعادة ما تكون هذه الإجراءات نتيجة عملية تقييم الفرد للموقف الذي يمر به أكثر من كونها صفة ثابتة أو إجراءات روتينية. (الطريري، 1994: 109)

يعرف دويDewe المواجهة بأنها الجهود المعرفية والسلوكية التي يقوم بها الفرد بهدف السيطرة، أو التعامل مع مطالب الموقف الذي تم إدراكه وتقييمه باعتباره بفوق طاقة الفرد، ويرهق مصادره وقدراته ويمثل موقفا ضاغطاً(القماح،2002: 150)

ويرى منيقان Menaghan (1993) أن هناك ثلاثة متغيرات عند النظر إلى أساليب المواجهة وهي:

– **المتغير الأول: مصادر أو معيار المواجهة:** وهي المهارات التي تعتبر مفيدة في مواقف الضغط المتعدد، وهي تنظيم اتجاهات الفرد نحو الذات كقوة الأنا لديه، ومدى تقديره لذاته كما تتضمن اتجاهات الفرد نحو العالم كإحساس الفرد بالتماسك، ومدى ثقته بقدرته على السيطرة على المواقف التي بها وكذلك القدرات العقلية كالمرونة في العمليات العقلية عند الفرد، ومدى نجاح الفرد في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

– **المتغير الثاني: أساليب المواجهة:** وهي التي تميز الفرد كنمط خاص به مثل ميل الفرد للإنسحاب من المواقف الاجتماعية مقابل الرغبة في التعامل مع الناس، بالاضافة إلى إنكار المشكلة، مقابل بالاعتراف بوجود المشكلة، كما أنها تضم ميل الفرد للوم ذاته مقابل لوم الآخرين واعتبارهم السبب في المشكلة.

– **المتغير الثالث: جهود المواجهة:**وهي ردود الأفعال الداخلية والخارجية التي يقوم بها الفرد في محاولته لمواجهة الضغوط، فطلب المساعدة من الآخرين، ةالقيام بعمل مباشر لتغيير الموقف، يعتبران ردي فعل خارجيين. بينما يعتبر رفض التفكير بالمشكلة وتقييمها ردي فعل داخليين.(العنزي،2004: 60)

كما يعرف لازراوس المواجهة بأنها تلك الجهود المتعمدة المنضبطة (السلوكية، والمعرفية) التي يتم بذلها كرد فعل للضغوط النفسية، وهي ذلك التغيير المستمر في المجهودات المعرفية والسلوكية من أجل إدارة المطالب الداخلية، والخارجية التي يعتبرها الفرد أنها ترهق أو تفوق إمكاناته والمواجهة عملية ديناميكية تتغير عبر الزمن وهي عملية تعاملية Transctional بطبيعتها في علاقة ديناميكية تبادلية مع المواجهة بوصفها أحد العمليات الوسيطةبين المتغيرات الشخصية، والمتغيرات البيئية.(أبوحبيب،2010: 42)

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف المواجهة على أنها مجموعة من السلوكات المرتبطة بعمليات معرفية ونفسية التي يستدل عليها من خلال استجابات ايجابية أو سلبية يسعى من خلالها الفرد للتعامل مع المشكل الضاغط واستعادة توازن نظامه الانفعالي للقيام بأدواره الاجتماعية بنجاح.

2- وظائف استراتيجيات المواجهة:

تعدد استراتيجيات المواجهة تبعا لتعدد النظريات ووجهات النظر وعلى هذا الأساس سيتم عرض هذه الوظائف حسب عدد من الباحثين:

2-1 وظائف استراتيجيات المواجهة حسب ميكانيك Mechanic:

يشير ميكانيك (1974) الذي يتبنى النظرية الاجتماعية النفسية بأن لإستراتيجيات المواجهة ثلاث وظائف وهي :

- التعامل مع المتطلبات الاجتماعية والبيئية.
- خلق الدافعية لمواجهة هذه المتطلبات.
- الاحتفاظ بحالة من التوازن النفسي بهدف توجيه الجهود والمهارات نحو المتطلبات الخارجية.

2-2 وظائف استراتيجيات المواجهة حسب برلين وسكولر Pearlin & Schooler

يرى كل من برلين وسكولر (1978) بأن للمواجهة وظيفة وقائية تتجلى في المظاهر التالية:

-تغيير أو إزالة الظروف التي تثير المشكل.

-ضبط معنى التجربة المعاشة قبل أن تصبح وضعية ضاغطة.

-ضبط الضغط في حد ذاته بعد حدوثه.

2-3 وظائف استراتيجيات المواجهة حسب لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman

تمثل المواجهة حسب لازروس و فولكمان (1984) سلوك موجه لتحقيق وظيفيتين رئيسيتين هما:

الوظيفة الأولى: تعمل على معالجة المشكل، فيتم توجيه الموارد الفردية نحو حل المشكل المولد للضغط.

الوظيفة الثانية: تعمل على تعديل الانفعالات الناتجة عن الكآبة أو المحنة ، فيكون تقليص التوتر الناتج عن التهديد وخفض الضيق الانفعالي.

وعليه فالمواجهة تمثل عامل استقرار بإمكانها مساعدة الأفراد للحفاظ على توافقهم النفسي والاجتماعي خلال فترات الضغط

2-4 وظائف استراتيجيات المواجهة حسب سولس و فلتشر Suls & Fletcher

ويضيف سولس وفلتشر (1985) بأن المواجهة تهدف إلى تقليص استجابة الضغط بالتأثير على الاستجابة الفسيولوجية والانفعالية وعلى الاستجابات المعرفية كالتفكير في شيء آخر، وإلى ضبط الوضعية الضاغطة بوضع إجراء لحل المشكل كالبحث عن المعلومات.

نستخلص مما سبق أن أغلبية الباحثين يتفقون أنه لإستراتيجيات المواجهة دور تكيفي و وقائي، فهي تعمل على تقليص آثار الضغوط على الفرد بهدف التوافق مع المواقف الضاغطة.

3- مميزات استراتيجيات المواجهة:

يرى لازاروس Lazarus (1993) أن للمواجهة مميزات عدة وسيتم عرضها في النقاط التالية :

-المواجهة عملية معقدة، ويستعمل الأفراد أغلب استراتيجيات المواجهة الأساسية تجاه الوضعيات الضاغطة.

-ترتبط المواجهة بتقدير وتقييم وكل ما يمكن القيام به لتغيير الموقف، فإذا بين التقييم بأن هناك شيء يمكن القيام به وهنا تسيطر المواجهة التي تركز على المشكل. أما إذا أسفر التقييم بأن ليس هناك شيء يمكن القيام به هنا تسيطر المواجهة التي تركز على الانفعال.

-عندما يكون الموقف الضاغط من النوع الثابت كالعمل والصحة أو العائلة يظهر أن للرجال والنساء أساليب مواجهة تتشابه.

-هناك مجموعة من استراتيجيات المواجهة تبدو أكثر ثباتا و استقرارا من الاستراتيجيات الأخرى أثناء التعرض لمختلف المواقف الضاغطة، بينما ترتبط الاستراتيجيات الأخرى بمواقف ضاغطة خاصة مثلا فالتفكير الايجابي تجاه الموقف هي ثابتة نسبيا وترتبط كثيرا بالشخصية، في حين أن استراتيجية البحث عن دعم اجتماعي فهي غير ثابتة وترتبط كثيرا بالسياق الاجتماعي (حمودة، 2006: 185).

- إن استراتيجيات المواجهة تتغير منذ المرحلة الأولى من الموقف الضاغط إلى مرحلة أخرى لاحقة.

- تعتبر سلوكات المواجهة كوسيط قوي للنتائج الانفعالية، حيث ترتبط بعض استراتيجيات المواجهة بنتائج إيجابية، فحين ترتبط استراتيجيات أخرى بنتائج سلبية.

- إن فائدة أي من أساليب المواجهة يرتبط بنوع الموقف الضاغط ونمط الشخصية المعرضة للضغط (الصحة الجسدية، الوظيفة الاجتماعية، والوجود الذاتي)

– إن المواجهة تتحدد من خلال نتائجها وليس من خلال الافتراضات القبلية التي تشكلها على أنها توافقية وغير توافقية، وهذا يعني أن عملية المواجهة قد تكون فعالة أو غير فعالة بناء على نتائجها.

– إن هناك اختلاف بين المواجهة والسلوك التوافقي التلقائي، فالأفعال التلقائية التي تقوم بها الفرد إزاء الموقف التي يتعرض لها لا يطلق عليها مواجهة، فعندما يكون الموقف الذي يتعرض له الفرد مألوفا لديه فإن استجابة الفرد تصبح تلقائية تجاهه، ولكن إذا كان الموقف جديداً فإن استجابات الفرد لا تكون تلقائية. وفي ضوء ما تقدم تعد المواجهة بمثابة المظلة لعدد كبير من الاستراتيجيات والسلوكيات التي يحاول من خلالها الفرد التعامل مع المواقف الضاغط والانفعالات الناتجة عنها، ومهارات المواجهة تقوم بدور هام في تحديد الطريقة التي يتكيف بها الفرد مع المواقف والأحداث الضاغطة.(حسين وحسين،2006: 84)

2–العوامل المؤثرة في تحديد استراتيجيات المواجهة:

تساهم العديد من المتغيرات في تحديد نوع استراتجيات التكيف التي يستخدمها الفرد للتأقلم مع المواقف الضاغطة منها ما يلي :

2–1المتغيرات الشخصية:وتتمثل في :

2–1–1مركز الضبط:

لقد ظهر هذا المفهوم في علم النفس على يد جوليان روتر(1954) وذلك من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي، ويشير مفهوم مركز الضبط أو التحكم إلى كيفية إدراك الفرد لمواجهة الأحداث في حياته أو ادركه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته، فعندما يعزو الفرد انجازاته وأعماله وما يحدث له من نتائج سلبية أو ايجابية الى الحظ والصدفة أو قوة الآخرين فان هذا الفرد يندرج تحت فئة ذوي مركز الضبط الخارجي وفي المقابل فانه يعتبر من ذوي مركز الضبط الداخلي(حسين وحسين،2006: 124).

ويرى هيجان (1998) أن مركز الضبط هو اعتقاد الفرد بأن ما يحدث له من أحداث سيئة أو إيجابية محكوم بتصرفاته وإرادته أي التحكم الداخلي، أو اعتقاد بأنها محكومة بعوامل خارجة عن إرادته مثل الحظ والصدفة أي التحكم الخارجي (الشخابنة،2010: 32)

حيث يشير كل من طه حسين وسلامة حسين (2006) أن مركز الضبط الداخلي يرتبط بإستراتيجيات المواجهة المباشرة والفعالة والتوافقية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ويدركون الموقف الضاغط على أنه قابل للتحكم والسيطرة مقارنة بمركز الضبط الخارجي ومن ثم يستطيعون السيطرة والتغيير (حسين وحسين، 2006: 125).

فقد أشارت الدراسات إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي أكثر احتمالا لأن ينغمسوا في المعلومات الخاصة بالمرض والمحافظة على الصحة كما أنهم كانوا أكثر تميزاً بسلوكات المواجهة تركز على العمل، ويظهرون مقاومة أكبر للتأثير ويقبلون النجاح أو الفشل بواقعية في حين ذوي الضبط الخارجي يستخدمون المواجهة التي تركز على الانفعال بدرجة أكبر(فايد،2005: 371)

ويشير كل من لازاروس وفولكمان أن الأفراد الذين ينسبون ما يحدث لهم لأسباب داخلية ومتحكم فيها، يستعملون استراتيجيات والتعامل المركزة على المشكل عكس الذين ينسبون ما يحدث لأسباب خارجية غير متحكم فيها مثل القدر(خطار، 2001 :102).

2-1-2 تقدير الذات :

يؤثر تقدير الذات على الصحة النفسية للفرد وعلى مستوى الانجاز والتوافق مع مطالب البيئة ، والعلاقة مع الآخرين والتوافق النفسي ، وكلما ارتفع تقدير الذات عند الفرد انخفض الاكتئاب والقلق والشعور بالضغط بينما ذوي تقدير الذات المنخفض يعانون من اضطرابات القلق والاكتئاب ، ومستوى عال من الضغط.

ولقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها شان (1993) Chan عن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة والايجابية في مواجهة المشاكل والمواقف الضاغطة، في حين أن

الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة السلبية، فالأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة في حين أن الأفراد ذوي تقدير المنخفض يستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال مثل الإنكار والميل إلى الانسحاب وتعاطي العقاقير والمخدرات والتدخين في إدارة الضغوط، وعليه يعتبر تقدير الذات أيضا مؤشراً هاماً يسهم بدور كبير في تحديد سلوك المواجهة لدى الأفراد تجاه المواقف والظروف الضاغطة (حسين وحسين،2006: 126)

2-1-3 فعالية الذات:

يرى باندورا (1977) فعالية الذات على أنها ميكانيزم معرفي في تغيير السلوك وعليه فإن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي سيقوم به الفرد في المواجهة المشكلات كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وهي بذلك تحدد السلوك الأكثر فعالية، لا نمط السلوك فباندورا يرى أن فعالية الذات هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ينتظرها الفرد في موقف معين .(Bandura,1977 :192)

أما شفارتسر (1994)Shwarzar يعرف فعالية الذات بأنها بعد ثابت من أبعاد الشخصية وتعني القدرة في التغلب على المشكلات والمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد، وهي تدفعه لإختيار القرارت المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات كما تؤثر على الجهود المبذولة لمواجهة موقف ما (محمود وآخرون،2009: 4)

فقد أوضح باندورا أن فعالية الذات تعبر عن مدى واسع من السلوكيات التكيفية في حياة التي تشمل على:

- سلوك المواجهة
- الاستسلام (ترويض الذات) في مواجهة الاحباط.
- كفاح الانجاز (حسن،2006: 59)

وهذه السلوكات التكيفية تعتمد على التوقعات الخاصة بالفعالية الذاتية ومنها:

- خبرة السيطرة: يعتمد على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها ويتطلب الإحساس بالفعالية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة المتواصلة.
- الخبرة البديلة: وتشير إلى خبرات الفرد المكتسبة من الآخرين في مواجهة مواقف مماثلة.
- الحالة الفسيولوجية: وتشير إلى التغييرات الداخلية المصاحبة للقلق المرتبط بالمواقف الضاغطة (عبد المعطى،2006: 59).

فقد أشار على عسكر (2000) إلى أن ذوي الدرجة العلية من فعالية الذات يواجهون المواقف الضاغطة بدرجة منخفضة من الاستثارة الفسيولوجية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها جوريسالم وشفيتزر(1992) أن فعالية الذات العامة تعد مؤشراً في التقييم المعرفي للمواقف التي يتعرض لها الفرد، وأن الأفراد ذوي فعالية الذات المنخفضة يعانون الفشل في التعامل مع الضواغط، ومن ثم يشعرون بالضغط، وذلك مقارنة بالأفراد ذو فعالية الذات العامة المرتفعة، وهكذا تعتبر فعالية الذات من المصادر الشخصية التي يستخدمها الفرد في مواجهة الضغوط (حسين وحسين، 2006: 132).

وهذا يشير إلى أن المواجهة الناجحة للضغوط لا تتطلب مهارات نوعية فحسب، بل تتطلب أيضا اعتقاد الفرد أن لديه القدرة على التحكم في أحداث الحياة الضاغطة، وأنه يستطيع مواجهتها بشكل ملائم، بمعنى أنه كلما كانت فعالية الذات مرتفعة لدى الأفراد فإنه يشعر بالكفاءة والرغبة في مواجهة التحديات والظروف الضاغطة التي تواجهه والتغلب عليها.

2-1-4 نمط الشخصية :

لا يستجيب الأفراد للأحداث الضاغطة بطريقة واحدة، بل يختلفون في استجاباتهم لنمط الشخصية، فالأشخاص ذوي الحساسية للتحدي القادم من البيئة هم أكثر حساسية وشعورا بالضغط وسريعوا التأثر

بمسببات الضغوط ويستعملون أساليب مواجهة أقل فاعلية ، بينما الأشخاص الأكثر استرخاء وصبرا ورضا عن العمل والحياة وغير العدوانيين يستعملون استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل.

إن نمط الشخصية أصبح مؤشراً على مدى مواجهته للضغوط النفسية، فقد تم شيوع النمط الشخصية للطبيبين فريدمان و ريزينمان Fridman & Rosenman حيث أشار إلى أن أصحاب نمط السلوك (أ) هو أكثر شعوراً بالضغط حيث تظهر عليهم أعراض الضغوط الجسمية والنفسية بدرجات مرتفعة، ومن ثم أكبر قابلية للإصابة بأمراض القلب، من ذوي نمط السلوك (ب) نظراً لما يتميزون به من سمات شخصية.

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على العلاقة بين سمات الشخصية وبين استراتيجيات مواجهة الضغوط، فلقد كشفت دراسة عبد الله جاد محمود(2005) أن سمات الشخصية السوية (التنظيم الذاتي والسيطرة، والثبات الانفعالي) تجعل المعلم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط العمل.

ودراسة بربرا Barbara (1998) إلى أن أساليب المواجهة تتوسط العلاقة نمط الشخصية المعلم وبين إصابته بالاحتراق النفسي (نشوة، 2007: 89)

ودراسة نجرو Nigro (1996) أن المراهقين المنبسطين يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة مثل التفكير الايجابي في الموقف مقارنة بالمنطويين، حيث كانت درجاتهم مرتفعة في العصابية والذهانية، فلا شك أن متغيرات الشخصية ونمطها يسهمان بدور فعال في تحديد إستراتيجيات مواجهة الفرد للضغوط.(حسين وحسين،2006: 127).

2-1-5الصلابة النفسية:

تعتبر سوزان كوبازا (1982) من الأوائل الذين وضعوا الأساس النظري لمصطلح الصلابة النفسية متأثرة بنظرية التقدير المعرفي حيث لاحظت أن الفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية تكون لديه القدرة على توقع الأزمات ومواجهتها، وأن الصلابة النفسية تمثل مصدرا من المصادر الشخصية التي يستند إليها الفرد في مواجهة الآثار النفسية والجسمية السلبية الناجمة عن الضغوط والتخفيف من هذه الآثار، كما أن الصلابة

تلعب دوراً هاماً في عملية التقسم المعرفي للموقف، وفي عملية المواجهة التي يقوم بها الفرد إزاء الأحداث الضاغطة.(حسين وحسين، 2006: 130)

وتتضمن الصلابة النفسية كما أشارت كوبازا Kobasa ثلاثة مكونات وهي:

1- الالتزام Commitment : هو الشعور بتعلق الفرد بنشاطه وعلاقاته القرابية والاعتقاد بأنها ذات أهمية.

2- التحدي challenge :هو الرغبة في التقبل الخبرات الجديدة وغير المتنبأ بها والاستمتاع بها، و أن يرى الفرد أن فرص التغيير أكثر من الفقدان، أو يسعر بحب الاستطلاع والاهتمام.

3- الضبط Control : وهو سهولة القيادة وتعكس الاعتقاد بأن الفرد ليس عاجزاً أو فاقد العون ولكنه يمكن أن يؤثر في الكثير من الأحداث والناس الآخرين والقدرة على التحكم في الظروف الشخصية(حسن،2006: 200).

كما ترى كوبازا أن الأفراد الذين يتسمون بالصلابة النفسية يستطيعون مواجهة المواقف الضاغطة بفعالية واقتدار، على العكس من ذلك يميل الأفراد ذوو النفسية المنخفضة إلى النكوص والابتعاد والتجنب عن المواقف الضاغطة.

وفي هذا الصدد يشير فريد نبرج وتيلور Frydenberg & Taylor إلى الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على مقاييس الصلابة النفسية يقدرون المواقف الضاغطة بطريقة مرضية، ويستخدمون إستراتيجيات مواجهة أكثر فاعلية مقارنة بالأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في الصلابة النفسية.

(حسين و حسين،2006: 132)

2-2 العوامل الموقفية : تتعلق هذه العوامل بطبيعة المواقف و الأحداث الضاغطة وهي :

2-2-1طبيعة الموقف وخصائصه :

الأحداث والمواقف الضاغطة التي تتسم بدرجة من الشدة تؤدي إلى ظهور إنفعالات سلبية مثل : الخوف ، والقلق ، وهذه الانفعالات تتعارض مع قدرة الفرد على حل المشكلة ، كما أن المواقف الضاغطة التي تمثل تحدي للفرد تستثير لديه أساليب مواجهة تختلف عن الأحداث التي تتسم بالتهديد والفقد (حسن هلال ،130:2000).

2-2-2المساندة الاجتماعية:

تعتبر المساندة الاجتماعية من المتغيرات الموقفية التي تساهم بدور فعال في تحديد اساليب المواجهة، وهي تمثل عاملا موقفيا يؤثر في كيفية إدراك الفرد للأحداث الضاغطة وفي كيفية مواجهتها، كما تلعب دوراً هاما في التخفيف من الآثار السلبية المترتبة على الأحداث الضاغطة، ويشير لازاروس وفولكمان(1984) إلى أن المساندة الاجتماعية تعتبر مصدرا هاما للأفراد في أوقات الضغوط فهي تساعدهم على التعامل مع هذه الضغوط وتكون مفيدة في التنبؤ بأساليب المواجهة التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع الضغوط (حسين وحسين،2006 :132).

وتفيد المساندة الاجتماعية في استخدام استراتجيات المواجهة الايجابية مع المواقف الضاغطة من قبل الفرد كتلك المتمركزة حول حل المشكل ، في حين السلبية منها لا ترتبط بهذا العامل كالتجنب أو التحدي .

فالمساندة الاجتماعية يمكن أن تقوم بدور الحماية أو الوقاية من النتائج السلبية التي تفرزها المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الأفراد، وهذا ما أشار إليه روتر Rutter (1990) إلى أن العلاقة التي يسودها الحب والدفء بالإضافة إلى أنها تمثل مصدراً للوقاية من الآثار السلبية الناتجة عن تعرض الفرد للأحداث الضاغطة، فإنها ترفع من تقدير الفرد لذاته وفاعليته وهما عاملان واقيان يساعدان الفرد على مواجهة

الأحداث الضاغطة، ويخففان من الآثار المترتبة على التعرض لها أم إدراك الفرد عدم وجود مساندة اجتماعية فإنه يشعر بعدم القيمة وعدم القدرة على المواجهة.

ويشير كل كيترونا وراسيل (1990) إلى أن المساندة الاجتماعية وإتاحة علاقات اجتماعية مرضية تتميز بالحب والود والثقة تعمل كحواجز أو مصدات ضد التأثير السلبي لضغوط الحياة وعلى الصحة الجسمية والنفسية (فايد،2005: 368).

2-2-3العوامل الديموغرافية :

من البديهي أن تختلف استجابات الأفراد للمواقف الضاغطة حسب متغيرات العمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي يتمتعون به، وأنها العوامل تؤثر في طبيعة استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الأفراد ونذكر منها مايلي:

2-2-3-1العمر واستراتيجيات المواجهة :

إن استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع الأحداث الضاغطة تتغير مع تقدم في العمر ومع زيادة مستوى النمو المعرفي للفرد، وأن هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف الأعمار الزمنية، وتصبح أكثر نضجاً كلما تقدم الفرد في العمر.

وتشير بعد الدراسات التي قام كومبس وآخرون Kampos & al إلى وجود علاقة إيجابية بين إستراتيجيات الموجهة التي تركز على الانفعال وبين العمر، وأن هذه الإستراتيجية يزداد إستخداماً مع الضواغط الأكاديمية والبنيشخصية، وهكذا فإن العمر والمستوى النمائي للفرد يؤثر في استراتيجيات المواجهة للأحداث الضاغطة(حسين وحسين، 2006: 140)

2-2-3-2 الفروق بين الجنسين:

أثبتت الدراسات والبحوث وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات المواجهة، وأن الذكور يميلون إلى استخدام إستراتيجيات المواجهة التي تنصب على المهمة وإستراتيجيات المواجهة الإقدامية في مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة، وفي المقابل يميل الإناث إلى استخدام استراتيجيات المواجهة التي تنصب على الانفعال.

وهكذا وجد كل من Moss & Billing (1984) أن هناك فروق بين النساء والرجال في أساليب مواجهتهم للضغوط، وأن النساء أكثر عرضة من الرجال للضغوط البيئية، وأنهن يمتلكن القليل من المصادر الاجتماعية المساعدة والرجال أقل استخداماً لأسلوب المواجهة الانفعالية والهروب، أما النساء فهن يستخدمن أساليب المواجهة أقل عدداً من تلك التي يستخدمها الرجال.

أما دراسة نيل وستون Stone & Neale (1984) أشارت إلى أن الرجال يفضلون أساليب مواجهة مباشرة بينما تستخدم النساء أساليب مواجهة تعتمد على الدين والاسترخاء والبحث عن المساندة الاجتماعية(حسين وحسين، 2006: 141).

2-2-3-3 المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:

إن سلوك المواجهة يختلف بين الأفراد تبعاً لاختلاف المستوى الاجتماعي والثقافي، فالأفراد ذوي الثقافات المختلفة يستجيبون للضغوط بشكل مختلف ويستخدمون استراتيجيات مختلفة في التعامل مع الأحداث الضاغطة مثل القيود التي يفرضها المجتمع من خلال العادات والعرف والتقاليد، أي أن الفرد عندما لا يستطيع تغيير الحدث أو آثاره، فإنه يقوم بمحاولة تغيير معنى الموقف بالنسبة له، وكذلك تغيير مشاعره نحو الحدث (العنزي، 2004: 63).

كما أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي يلعب دوراً هاماً في تحديد نوع استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة، ويشير دراسة بلينجس وموس Billings & Moos (1981) إلى أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي المنخفض يرتبط باستراتيجيات المواجهة التي تركز على التجنب.

3- تصنيف إستراتيجيات المواجهة:

نظرا لاختلاف الإستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد في التكيف والتعامل مع المواقف الضاغطة في العمل والحياة بشكل عام،فقد تعددت تبعا لذلك التصنيفات التي توصل إليها الباحثون في هذا المجال ومن أهمها ما يلي:

3-1- تصنيف فولكمان ولازاروس (1980-1984): ويقدم نوعين من المواجهة هما:

3-1-1- المواجهة المتمركزة حول المشكلة: Le Coping centré sur le problème: هي عبارة عن الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة الفعلية بين الفرد والبيئة، فيحاول من خلالها تغيير أنماطه السلوكية أو تعديل الموقف الضاغط (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، 2006 :91).

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى خفض متطلبات الوضعية الضاغطة أو زيادة مصادر الفرد الشخصية وقدراته الخاصة حتى يتمكن من مواجهة الموقف الضاغط. (Marilou Bruchon Schweitzer, 2001:71)

وقد حدّد لازاروس وفولكمان شكلين للمواجهة المتمركزة حول المشكلة وهما:

- جمع المعلومات.
- اتخاذ إجراءات لحل المشكلة.

حيث أن الفرد في مواجهة الوضعية الضاغطة يقوم بجمع المعلومات واتخاذ الإجراءات المناسبة من خلال وضع خطة للاستجابة وفق متطلبات المشكل للتخفيف من شدة الموقف الضاغط، أو التحرّر منه وإيقافه (Pierluigi Grazian, Joel Swendson, 2005:85)

وقد أشارا إلى أن الأفراد يميلون إلى الاعتماد على المواجهة المتمركزة على المشكلة عندما تكون مصادر أو مطالب الموقف تبدو قابلة للتغيير أو السيطرة عليها والتحكم فيها (هناء أحمد شويخ، 2007: 71).

3-1-2إستراتيجيات المواجهة تركز على الإنفعال (Emotion-Focused Coping) :

تتضمن هذه الطريقة المحاولات الي يقوم بها الفرد للتخلص من حالة الضيق الانفعالي المرتبطة بالموقف الضاغط أو على الأقل التخفيف منها (Jemmet et all,1996 :233).

وحسب هذا التوجه النظري ، فهذه الاستراتيجية تركز على ضبط الانفعالات وتنظيمها حتى يستطيع الفرد التحكم في عواطفه ومشاعره السلبية ضمانا بقدرته الانفعالية على مواجهة الموقف الضاغط .

ومن بين الأساليب المتبعة في هذه الإستراتيجية نجد:

– **التجنب:** هو تحويل الانتباه عن الوضعية الضاغطة من خلال استعمال بدائل تتمثل في نشاطات سلوكية (رياضة)، أو نشاطات معرفية (التلفاز – القراءة)، وهذه الوسائل ذات فعالية نسبية، وهي تختلف عن الهروب إلى سلوكيات خطيرة مثل : اللجوء إلى الكحول أو التبغ والمخدرات.

– **الإنكار:** تشبه إستراتيجية الهروب، حيث تعمل على تأجيل المشكلة حيث يسعى الفرد لتغيير المعنى الحقيقي للوضعية الضاغطة بتجاهل خطورة الموقف، أو رفض الاعتراف بما حدث فعلا .

(Mahmoud Boudarene, 2005: 36).

والملاحظ أن هناك فروقا بين الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل وتلك المتمركزة نحو الانفعال نوضحها فيما يلي :

الجدول رقم (1) يوضح الفرق بين الإستراتيجيات المتمركزة حول المشكلة والمتمركزة

متمركزة حول المشكلة		متمركزة حول الإنفعال	
المميزات	العيوب	المميزات	العيوب
– تخفيف العامل الضاغط – تكييف السلوكيات مع الوضعية الضاغطة (تطور).	–تكلفة عالية – التركيز على المشكلة على حساب النشاطات المعتادة	– قليل الكلفة – المحافظة على النشاطات المعتادة	– استمرار العامل الضاغط

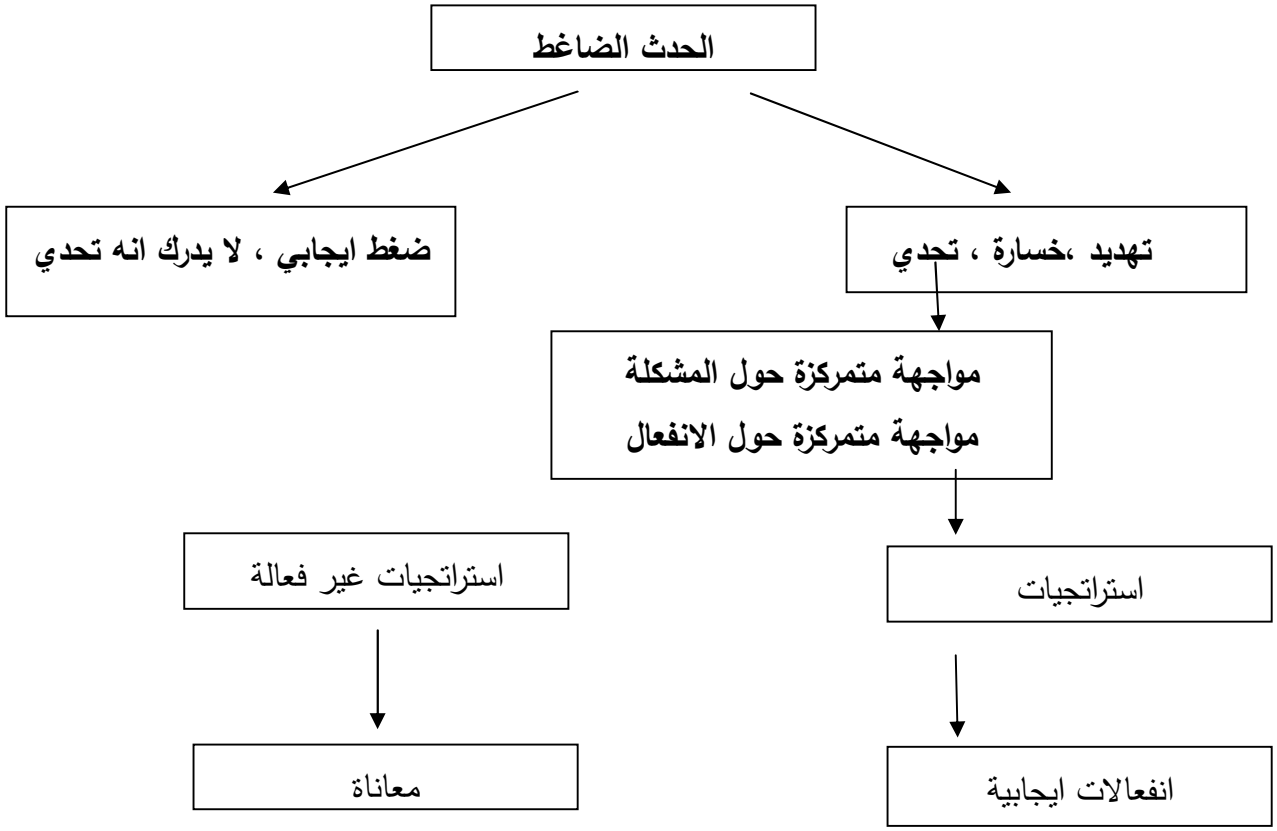
(Pierre loo et all, 1999: 136)

أحيانا تعمل إستراتيجيات المواجهة المتمركزة على حل المشكلة والمواجهة المتمركز على الانفعال معاً بحيث يصعب الفصل بينهما (شيلي تايلور، 2008: 433).

لذا فإنه لا توجد هناك مواجهة فعالة بنفسها أو فعالة دائما دون الارتباط بخصائص إنفعالية شخصية، وخصائص إدراكية معرفية للفرد، وكذلك خصوصية الوضعيات الضاغطة، فالمواجهة المتمركزة حول المشكلة تكون فعالة على المدى الطويل خاصة عند مواجهة حدث قابل للسيطرة والتحكم، أمّا المواجهة المتمركزة حول الانفعال فتكون فعالة على المدى القصير خاصة إذا كان الحدث غير قابل للسيطرة مما يسمح للفرد بالمحافظة على (Marilou Bruchon. Schweitzer, 2001:77- 78).

ويوضح الشكل الموالي سيرورة العملية التفاعلية بين الإستراتجيتين :

الشكل رقم (24): مخطط حلقة سيرورة العملية التفاعلية للضغط لازاروس وفولكمان (1984)



(Pierluigi grazian et joel swendsen ,2005 :49)

3-2- تصنيف موس Moss (1986):

يعتمد هذا التصنيف على:

3-2-1- الإستراتيجيات الإقدامية: وهي الأساليب التي يوظفها الفرد في اقتحام المواقف الضاغطة وتجاوز آثارها، وذلك من خلال الأساليب الإيجابية التالية:

- التحليل المنطقي للموقف الضاغط: وذلك من أجل فهمه والإستعداد الذهني له ولمخلفاته.

- إعادة التقييم الإيجابي للموقف: حيث يحاول الفرد معرفيًّا إستجلاء الموقف، وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع محاولة تقبل الواقع كما هو.

- البحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط: من الأفراد أو مؤسسات المجتمع المتوقع إرتباطها بالموقف الضاغط.

- أسلوب حل المشكلة: للتصدّي للأزمة بصورة مباشرة.

3-2-2- الإستراتيجيات الاحجامية: يوظفها الفرد في تجنب المواقف الضاغطة والإحجام عن التفكير فيها، وذلك من خلال الأساليب السلبية التالية:

- الإحجام المعرفي: تجنب التفكير الواقعي والممكن في الأزمة.

- التقبل الإستسلامي: ترويض النفس على تقبل الأزمة.

- البحث عن المكافآت البديلة: عن طريق المشاركة في أنشطة بديلة والاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للاشباع والتكيف بعيداً عن مواجهة الأزمة.

-التنفيس الإنفعالي: وهو التعبير لفظيّا عن المشاعر السلبية الغير سارة أو فعليًاعن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر.(الضريبي، 2010: 681).

3- 3- تصنيف سيشير وآخرون Scheier et al (1986):

قام سيشير **Scheier** بتحديد أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة في عدة أنواع هي:

- **الإنكار:** يشير ذلك إلى رفض الفرد الاعتماد بحدوث الموقف الضاغط أو محاولة تجاهل الموقف كلية من جانب الفرد.

- **التعامل الموجه مع المشكلة:** هو أن يقوم الفرد بوضع خطة معينة وأن يقوم باستجابة سريعة للسيطرة على الحدث أو الموقف الضاغط.

- **لوم الذات:** حيث يرى الفرد أنه هو المسؤول عن تعرضه للموقف الضاغط.

-**التقبل والاستسلام:** يشير إلى تقبل الفرد للموقف نظراً لعجزه، وانعدام الحيلة لديه، أو نتيجة لرفضه القيام بأي شيء تجاه الموقف.

- **إعادة التفسير الإيجابي للموقف:** كأن يحاول الفرد إيجاد معنى وتفسير جديد للموقف مما يجعله يشعر بالثقة بالنفس.

- **الهروب من خلال التخيل:** يبدو ذلك من خلال اللجوء إلى أحلام اليقظة.

- المساندة الاجتماعية: تشير إلى سعي الفرد نحو الآخرين لطلب العون والنصيحة والمعلومات والمساعدة (حسين وحسين، 2006: 96).

3-4 - تصنيف كوهين Cohen (1994):

يصنف كوهن **Cohen** إستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع الضغوط إلى الأبعاد التالية:

- **التفكير العقلاني:** ويقصد به التفكير المنطقي الذي يستند إلى البحث والتقصي عن مصادر وأسباب المواقف والأحداث الضاغطة.

- **التخيل:** يحاول الفرد من خلالها تخيل المواقف الضاغطة التي كما لو حدثت مرة أخرى

- **الإنكار:** عملية معرفية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار الضغوط ومصادر القلق بالتجاهل وكأنها لم تحدث على الإطلاق(سهيل،2010: 140)

- **حل المشكلة:** هي استجابة معرفية يتجه من خلالها الفرد إلى البحث عن حلول جادة لمواجهة الضغوط.

- **الفكاهة:** تتضمن التعامل مع الضغوط والأمور الخطيرة ببساطة ويروح الفكاهة وبالتالي قهرها والتغلب عليها ، كما أنها تؤكد على الانفعالات الايجابية أثناء المواجهة (منصوري، 2017 :140).

- **الرجوع إلى الدين:** تشير إلى رجوع الأفراد إلى الدين في أوقات الضغوط وذلك بالإكثار من العبادات، والمداومة عليها كمصدر للدعم الروحي والانفعال (الضريبي، 2010: 682).

- **تصنيف سولس وفليتشر Suls & Fletcher (1985):**

توصلت كل أعمال من سولس وفليتشر إلى تصنيفين أساسين للمواجهة وهما:

- مواجهة تجنبية Le coping évitant: وهي استراتيجيات سلبية واستسلامية مثل التجنب، التهرب، والنفي والتقبل الطوعي.

- المواجهة اليقظة Le coping vigilant: وهي استراتيجيات نشطة منها البحث عن المعلومات، ومخططات حل المشكلة والدعم الاجتماعي.

- **تصنيف كارفر وزملائه (1989) :**

ذكر كارفر ثلاثة أنواع لأساليب المواجهة:

- أساليب المواجهة: وتضم : التعامل النشط، التخطيط،كبت الأنشطة المتشاركة، التمهل.

– أساليب التماس والعون: وتشمل ما يلي: اللجوء للدين، الدعم الاجتماعي العملي، الدعم الاجتماعي العاطفي، التماس التفريغ العاطفي.

– السلبية: وتضم الانكار، التحرر الذهني، التحرر السلوكي، التقبل. (شعبان، 2000: 3)

– تصنيف لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994):

صنف لطفي عبد الباسط (1994) استراتيجيات مواجهة المواقف الضاغطة اعتمادا على نموذج لازاروس والمتكونة من خمسة أنواع هي :

1–العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكل: يشتمل هذا الأسلوب على:

أ–الفعل النشط وكف الأنشطة التنافسية : وتتضمن هذه الاستراتجية قيام الفرد بأفعال لمواجهة المشكل مع محاولات مستمرة من جانبه لزيادة الجهد أو تعديله والابتعاد عن الأنشطة التي قد تصرفه عن التهديد الذي يواجهه .

ب– التريث : تتضمن هذه الإستراتجية محاولة الفرد عدم التسرع في إصدار رد الفعل وترصد الوقت المناسب (منصوري ،2017 :141)

2– **العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال** : تهدف هذه الإستراتجية إلى التخفيف من التوتر الانفعالي وتتضمن ما يلي : :

أ– **السلبية** : أهم ما يميز هذه الإستراتيجيات هو تلاشي الجهد المبذول من قبل الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة ، والهروب من المشكلة باستخدام أساليب تكيفية سلبية كالإفراط في النوم ومشاهدة أجهزة الترفيه مثل التلفاز والانترنت

ب–**لوم الذات** : من خلال هذه الإستراتجية يلقي الفرد بنفسه في دوامة عزل الذات لإخفاء الحدث الضاغط وعدم تذكر المشكل .

ج- **التنفيس الانفعالي** : تتمثل هذه العملية في قيام الفرد بأفعال قد لاتكون مرتبطة بالمشكلة ولا يجيدها أصلا لتفريغ مشاعره ، وقد يقتضي ذلك التأني في اختيار وتنفيذ مثل هذه الأنشطة (سهيل ،95:2010) .

3- **العمليات المعرفية الموجهة نحو المشكل**:تحتوي على ثلاث استراتجيات:

أ- إعادة التفسير الإيجابي: من خلال هذه الإستراتجية يعدل الفرد عن تلك الرؤية الاختزالية التي تخرج الحدث الضاغط من بوتقة سلبية أحادية البعد إلى رؤية إيجابية من خلال جهده المعرفي الرامي إلى إعادة النظر في الأهداف وعمليات التكيف .

ب-التحليل المنطقي : وهي إستراتجية يذهب من خلالها الفرد إلى ماوراء المشكلة كمحاولة للإمساك بجميع أطرافها ، وتوقع ما يمكن أن يؤول إليه الموقف إذا ما قام بعمل ما.(منصوري ، 2017 :142)

ج- الإنكار: وهو تجاهل الفرد للخطر الذي ينجر عنه الموقف الضاغط، وهو نوع من الهروب الذي يؤدي إلى التصرف باللامبالاة وعدم الاكتراث بالمشكل .

4-العمليات المعرفية الموجهة نحو الانفعال : وتشتمل مايلي :

أ- القبول (الاستسلام): و تتضمن هذه الاستراتجية الاعتراف بالغياب الحالي لأي إستراتيجية فعالة لحل المشكلة ،كما أنها تتضمن نشاطا معرفيا ضمنيا يقود الفرد إلى قبول الواقع و التعايش معه .

ب- التفكير الرغبي : تتضمن هذه الاستراتيجية تمنى الفرد زوال المشكلة وتحسن الموقف .

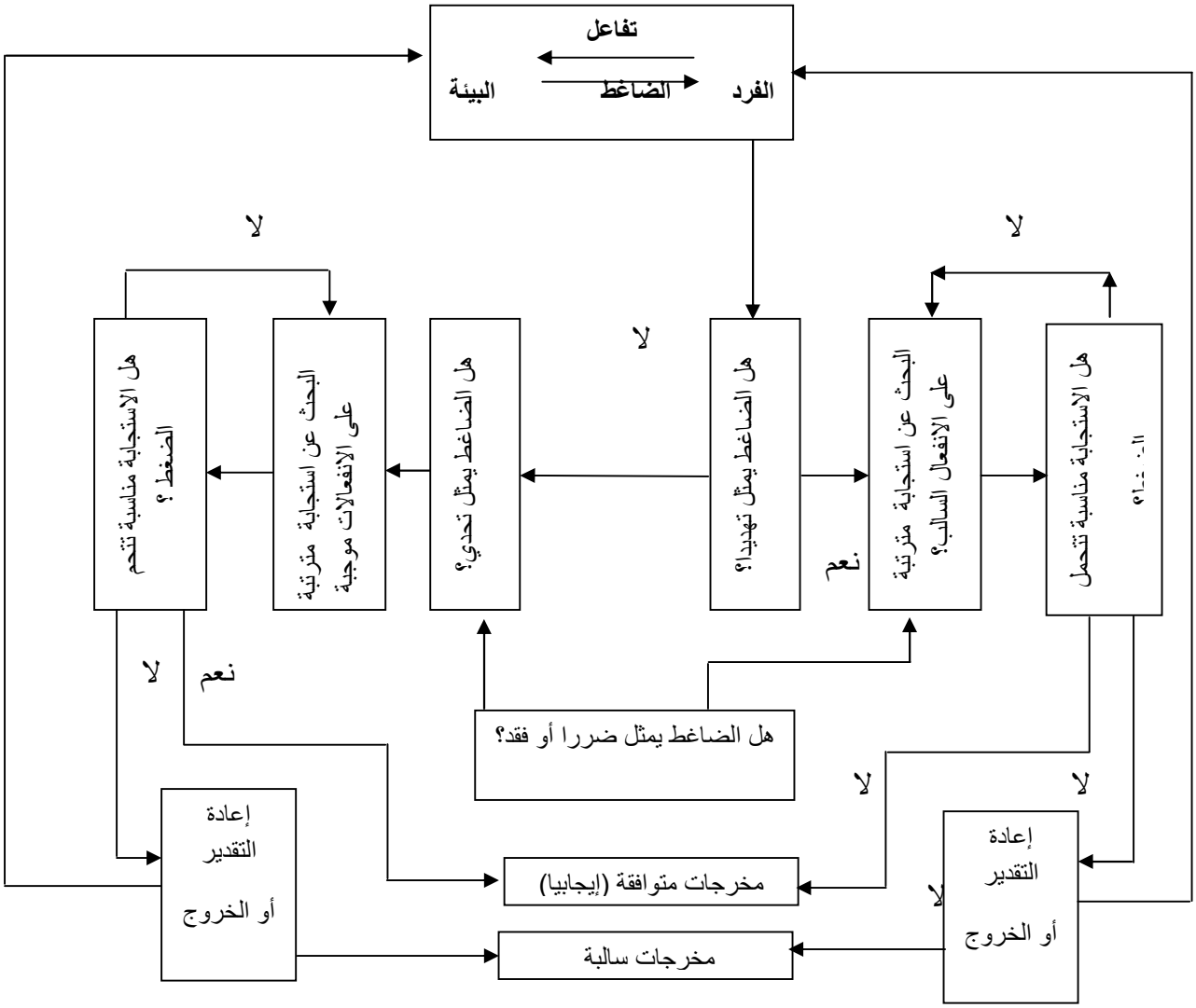
ج- الانسحاب المعرفي (العقلي): وتتضمن هذه الاستراتيجية استغراق الفرد في أحلام اليقظة والانشغال بالتفكير في أمور لا تتصل بالمشكلة (منصوري ، 2017 :142)

5- **العمليات المختلطة (سلوكية – معرفية)** :وتشمل على عمليتين أساسيتين هما:

1- البحث عن المعلومات و الدعم الاجتماعي: يسعى الفرد للحصول على المعلومات بغرض المساعدة و النصيحة و الفهم الجيد للموقف، ويعد هذا تحملا موجهاً نحو المشكلة وفي المقابل قد يسعى إلى التأييد والدعم والإخلاص أو التعاطف ويعد ذلك مظهرا للتحمل الموجه نحو الانفعال(سهيل :97:2010)

2- التحول إلى الدين: إكثار الفرد من الدعاء وممارسة العبادات وحضور الندوات الدينية وهو مصدر للدعم الروحي(الانفعالي) أو سلوكا وعملا لتجاوز الموقف الضاغط (بن الطاهر، 83:2007). ويوضح الشكل الموالي عملية المواجهة وديناميتها للطفي عبد الباسط (1994).

الشكل رقم (25) عملية المواجهة وديناميتها للطفي عبد الباسط (1994)



المصدر :(لطفي عبد الباسط ،102:1994)

4-النماذج و النظريات المفسرة لاستراتجيات المواجهة :

4-1-النموذج التحليلي:

يرى هذا التوجه النظري حسب فرويد وزملائه أن للآليات الدفاعية ودور الأنا فاعلية كبيرة في تخفيف الأحداث الضاغطة التي تهدد أمن الفرد النفسي ، ومن بين هذه الميكانيزمات الكبت والإنكار التجنب النكوص وغيرها.

ومن ذلك ترى النظرية التحليل النفسي المواجهة كعملية نفسية داخلية Intra Psycic تنبع من داخل الفرد وتتضمن ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية التي يستخدمها الفرد لخفض القلق والصراعات النفسية وأن الأساليب العصابية والوساوس القهرية والبارانويا والتجنب والكبت هي بمثابة أساليب ثابتة من المواجهة يستخدمها الفرد في مواجهة الأحداث الضاغطة (حسين وحسين 2006 :86)

ويشير فانت(1994) إلى أن مدخل دفاعات الآنا في تعريف المواجهة لم يعد مهيمنا إلى اليوم ، وذلك لعدة أسباب وهي:

-أن الاختلاف في تسمية ميكانيزمات الدفاع المختلفة أدى إلى حدوث غموض وارتباك بين العلماء بخصوصها.

-نقص الأدلة الإمبريقية التي تؤكد على صدق مدخل دفاعات الأنا ، فمعظم الأدبيات المرتبطة بمجال دفاعات الأنا تتكون من دراسات حالة .

-أن دفاعات الأنا تتجاهل دور استراتجيات المواجهة المعرفية والسلوكية والشعورية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع الخبرات والمواقف الضاغطة (حسين وحسين، 2006 :88)

4- 2النموذج التفاعلي:

يركز النموذج على وجود تفاعل بين الفرد والوضع الضاغط، وهو أمر واضح بشكل خاص في تقييم الفرد للمشكلة التي تواجهها. ويعرف لازاروس وفولكمان (1984) الضغط كعلاقة خاصة بين الفرد الذي يعبر عنه من خلال تقييمه للوضع الذي يواجهه بأعباء كبيرة يمكن أن تتجاوز موارده العقلية مما يعرض توازنه العقلي للخطر. ووفقا للنموذج التفاعلي، يمر الفرد من خلال عمليتين مختلفتين ذات أهمية حاسمة لنتائج المشكلة، الأول هو التقييم المعرفي الذي يشير إلى مدى ارتباط الموقف بالفرد والطريقة التي يتعلق بها، أما الطريقة الثانية فتشير إلى كيفية معالجة المشكلة، ويعرف التعامل مع مشكلة بأنها محاولة لإيجاد حل، التحمل و/ أو الحد من الضغوط الخارجية والداخلية الناجمة عن الوضع أو الموقف(Mitrousi et all,2013 :133)

وقد ورد في نظرية لازاروس أن المواجهة لا تتحقق إلا إذا توفرت العمليات التالية :

1- الحدث الضاغط : ويصنف إلى صنفين:

- أحداث ضاغطة خارجية: وهي الأحداث المحيطة بالفرد في البيئة الخارجية.
- أحداث ضاغطة داخلية : وهي نابعة من داخل الفرد، وتتكون من خلال إدراكاته للعالم الخارجي.

2-عمليات التقييم: وتسمى العملية المعرفية التي تساهم في معالجة الأحداث وإدراكها من حيث كونها مهددة أم لا بعملية التقييم.

وقد عرفها جرينكر Grinker وسيبجيل Spiegel (1945) بأنها نشاط عقلي يشمل الحكم، والتمييز، والاختيار وتعتمد هذه العملية بشكل كبير على على الخبرة الماضية للفرد.

ويعرفه لازاروس وفولكمان(1966) بأنه الآليات التي يستخدمها الفرد لإعطاء معنى لمواقف الضغط.

فعملية التقييم المعرفي هي عملية عقلية تسعى لتحقيق هدفين هما:

- إدراك ما إذا كان الكوقف مهددا أو لا وتسمى هذه العملية بالتقييم الأولي
- حصر المصادر المتوفرة عند الفرد لمواجهة التهديد المدرك والتصدي له وتسمى هذه العملية بالتقييم الثانوي.

أ-عملية التقييم الأولي:

تهدف هذه المرحلة إلى تقديم معنى للموقف أو للحدث الذي يتعرض له الفرد، ويساعد على تقديم هذى المعنى خبرة ومعرفة الفرد السابقة، وعرفها فولكمان (1982) التقييم الأولي بأنه العملية التي تختص بتقييم الأفراد لأهمية الموقف أو الحدث.

ب-عملية التقييم الثانوي:

تسعى هذه المرحلة إلى قياس المصادر المتاحة أو المتوفرة لدى الفرد للتعايش مع التهديد المدرك وتسعى هذه المرحلة للإجابة عن السؤال التالي، وهو ما يمكن عمله لمواجهة هذا التهديد (Taylor, 1993 :71)

فبينما تركز العملية الإدراكية الأولية على مصدر التهديد، تركز العملية الإدراكية الثانوية على جمع المصادر المتاحة للفرد للتعايش والتصدي لهذا التهديد

وعندما يدرك الفرد الحدث بأنه مهدد ومشق، يدخل مباشرة في مرحلة الإدراك الثانوي وذلك لجمع المصادر المتاحة للتعايش مع الحدث الشاق، واعتمادا على تقييم (الأولي والثانوي) يقرر الفرد أي من إستراتيجيات التعايش سيستخدمها في مواجهة التهديد.

ت-العلاقة بين عملية التقييم الأولي وعملية التقييم الثانوي:

نستخلص مما سبق أن كلا من عملية التقييم الأولي وعملية التقييم الثانوي تسيران بشكل متتالي، بحيث تسلم عملية التقييم الأولي إلى عملية التقييم الثانوي بشكل آلي، غير أن الأبحاث أوضحت أن المسار لا يسير بشكل متتالي، ففي بعض الأحيان تبدأ عملية التقييم الثانوي قبل عملية التقييم الأولي، على أن ما يحدد أيهما كبداية هو المنبه مصدر التهديد.

قد تبدأ عملية التقييم الثانوي قبل إدراك التهديد ويحدث ذلك مع تكرار المنبه الذي يحتوي على معلومات مرتبطة بالتهديد والتعايش، ومن ثم لا يحتاج هذا المنبه إلى عملية التقييم الأولي، فبمجرد ظهور المنبه، تبدأ عملية التقييم الثانوي في جمع مصادرها لمواجهة هذا المنبه، الذي سبق إدراكه على أنه مصدر للتهديد(Lazarus ,1966 :60 نقلا عن واكلي،2013: 173).

إذن العلاقة بين العمليتين ليست مرتبة ترتيبا زمنيا بل هي تبدو علاقة تبادلية، والذي يحدد أيهما تبدأ هو الموقف أو الظرف مصدر التهديد.

وفي الأخير يمكن القول أن عملية التقييم الأولي تركز على كمية الخطر التي يتعرض لها الفرد في الموقف، بينما تركز عملية التقييم الثانوي على دور إستراتيجيات التعايش للتصدي لهذا الخطر المتوقع، وبالتالي تعتمد عملية التقييم الثانوي على عملية التقييم الأولي بشكل جوهري. وهكذا يؤكد لازاروس على أهمية التقييم المعرفي الذي يعتبره أساسي في تصوره النظري كعنصر داخلي في سيرورة التعامل مع الضغط.

- **طرق المواجهة:** ويرى لازاروس أن المواجهة قد تظهر كالآتي:

- مواجهة مركزة على المشكلة: وهي كل الإجراءات السلوكية والمعرفية التي يتبعها الفرد لمواجهة الحدث الضاغط من خلال التغلب المشكلة،وتضم عدة أساليب منها: المواجهة، طلب المساعدة، التخطيط لحل المشكلة، قمع النشاطات المتعارضة.

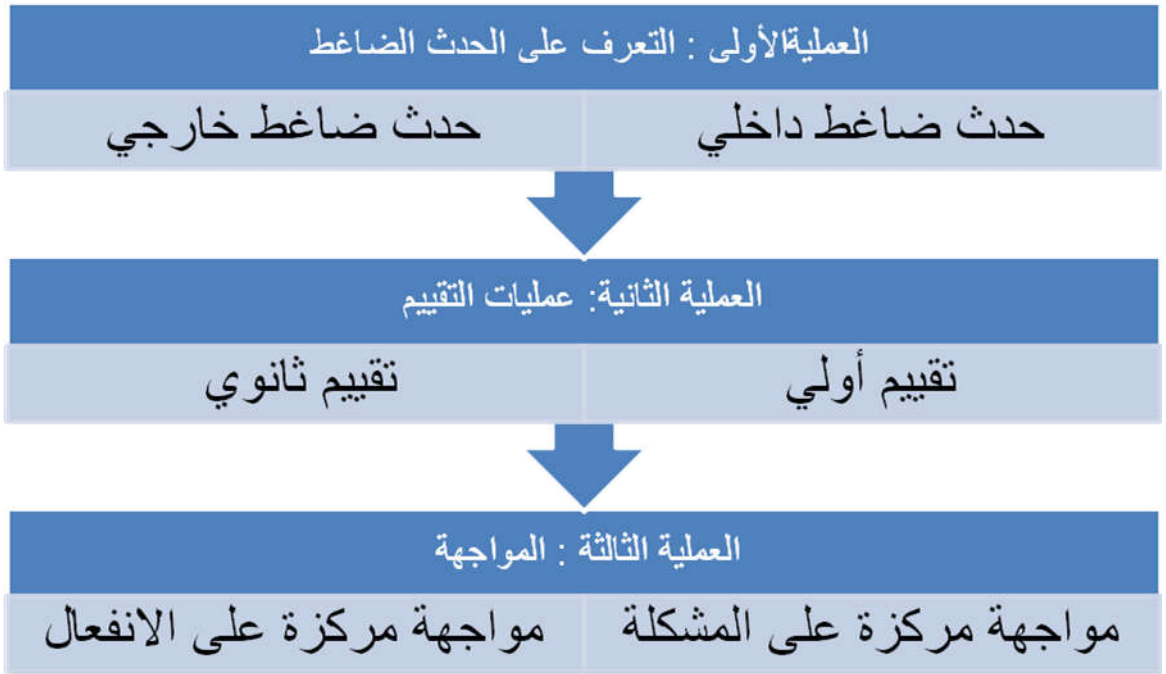
- مواجهة مركزة على الانفعال: وهي كل الإجراءات السلوكية والمعرفية التي تستهدف تنظيم انفعالات الأفراد تجاه المواقف الضاغطة، وتضم عدداً من أساليب منها:التحكم الذاتي، الابتعاد، الهروب والتجنب،التوجه الديني، إعادة التأويل الايجابي.

وقد أشار لازاروس بدور المشاعر الايجابية والسلبية وأهميتها في التأثير على الأحداث الضاغطة، فافترض أن المشاعر السلبية تزيد الحدث الضاغط سوء، أما الايجابية فإنها تزود الفرد بالاسترخاء والراحة النفسية التي تدعم مجهودات المواجهة،ويمكن إشباع المصادر التي استنفذت أثناء الضغوط.

تعتبر نظرية لازاروس ذات منحنى تفاعلي، حيث يعتبر أن المواجهة ناتجة عن تفاعل المتغيرات الشخصية، والظروف النفسية للفرد مع بيئته الفيزيقية، فعندما التفاعل المستمر بين الفرد والبيئة نوعا من العلاقات غير الملائمة، فإن الفرد يسعى لمواجهتها واسترجاع استقراره السابق عن طريق ما يلي:

- إما بحل المشكل، والتغلب عليها.
- أو من خلال التخفيف من الانفعالات المترتبة عليها.

والشكل التالي يلخص عمليات المواجهة حسب النظرية التفاعلية :



الشكل رقم(26) عمليات المواجهة حسب نموذج لازاروس

-نموذج عبد الباسط (1994):

اعتمادا على نظرية لازاروس بنى عبد الباسط نموذجه وتصوره حول عملية المواجهة والتي يمكن إيجازها بالنقاط التالية:

يرى أن عملية المواجهة عبارة عن عملية دينامية يلعب فيها التقدير المعرفي دورا أساسياً، فهو يعتمد على النظرية المعرفية، وخاصة وجهة نظر لازاروس حول عمليات التقدير المعرفي والتي صنفها إلى:

1- عملية تقدير معرفي أولي: من خلالها يقدر الفرد معنى أو دلالة الحدث (الموقف الضاغط).

2- عملية تقدير معرفي ثانوي: يتم من خلالها استحضار العقل، لاستجابة ما محتملة، حيث يفكر الفرد في ماذا استطع أن أفعل؟

3- عملية المواجهة وتنفيذ الاستجابة: وهي العملية التي يقوم بها الفرد، لمواجهة الموقف الضاغط.

ويرى كل من كوبر وباني Cooper&Bayne1991 أن العمليات المعرفية وعلى رأسها الذكاء تلعب دورا هاما في تفسير الموقف الضاغط وكيفية التغلب عليه ، ويؤكد على أن هناك ثلاثة استجابات ذكية للتعامل مع المشاكل ، وهي :

- القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتي من خلالها يفسر الفرد الموقف منطقيا ويتعامل مع المشكلة ، والأفراد الذين لديهم نقص في القدرة على حل المشكلة لا يحللون الموقف بشكل صحيح ، ومن ثم لا يستخدمون المصادر المتاحة لديهم بشكل أفضل .

-القدرة اللفظية والتي من خلالها يتحدث الفرد بوضوح ويتعامل بفاعلية مع الأفراد الآخرين في البيئة .

-**الكفاءة الاجتماعية:** فالأفراد الذين يكون لديهم كفاءة اجتماعية يستطيعون الحصول على المساعدة من الآخرين المحيطين بهم ، فهم يزودون الفرد بمصادر تسانده على تعديل الضواغط (حسين وحسين، 2006 :90).

4-3النموذج الحيواني :

ينسب هذا النموذج إلى خلاصة التجارب التي قام بها داروين في تفسيره لظاهرة النمو الانساني والإرتقاء ، حيث تواجه الكائنات مجموعة من الصراعات والعراقيل محاولة التكيف والبقاء .

وحسب هذا النموذج ، المواجهة تقتصر على الاستجابات السلوكية الفطرية المكتسبة لمواجهة أي تهديد حيوي ، وقد أشار كانون1932 Canon إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب fight or fight التي قد يسلكها الكائن الحي حيال تعرضه للمواقف المهددة في البيئة ن وهي الاستجابات السلوكية التي يقوم بها الفرد لخفض الاستثارة الفيزيولوجية ، والتي من خلالها ينخفض تأثير المثيرات الضاغطة مثلا: هروب الدب من الاسد تجنبا أن يفترسه .إن هذا الأسلوب يكون غير ملائم للعديد من المواقف التي يتعرض لها الفرد لأنه لا يجسد العنصر الانفعالي أو المعرفي في الاستجابة للمواقف (زينب شقير ،133:1998).

فأي رد فعل للكائن اتجاه المواقف المهددة يعود الجسم للاستجابة إما بالمواجهة أو بالبحث عن استراتجية انسحاب ملائمة ، وذلك لأن العضوية خلقت مهيأة لمواجهة التحديات إما بالتحفيز أو بالتوقف (حمدي الفرماوي وآخرون ،26:2009).

4-4النموذج الاجتماعي:

يؤكد هذا النموذج على دور العوامل الاجتماعية والبيئية في تفعيل استراتجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد في التأقلم نع المواقف الضاغطة في حياته وعمله ، حيث أن الفرد يؤثر ويتأثر بالمحطين به مستعملا استجابات سلوكية تعبر عن استراتجيات تكيفية

وتوصل الباحثون الاجتماعيون في دراستهم حول أساليب المواجهة الفردية والجماعية إلى أن الفرد عند إحساسه بالنقص يسلك اتجاهين متعاكسين يتمثلان في تقبل أو رفض الواقع ، وينعكس ذلك من خلال استراتجيات متعلقة يدرجة طموح الفرد وقدراته ، ومن بين هذه الأساليب الاجتماعية نجد :

-الهروب :وهو الانسحاب والابتعاد عن المقارنة بالغير .

-التطابق : هو توافق الفرد نع القيم الاجتماعية

- التعويض : هو ادخال عوامل جديدة وفرضها في الجماعة بغرض جعلها تحظى بالقبول .

-سد العجز: هو محاولة الوصول إلى مستوى الآخرين بتأكيد الذات (دليلة عيطور ،1997: 126).

- **النموذج المتعدد الأبعاد لجرانزفورت Granzvoort:**

يشير هذا النموذج إلى أن عملية المواجهة ذات طبيعة معقدة، ولا بد أن تفهم من خلال متعدد الأبعاد،يقوم هذا النموذج على الدعائم الأساسية التالية:

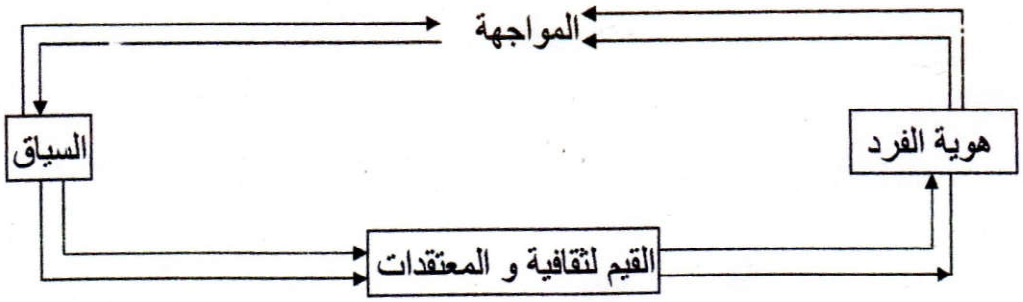
1- هوية الفرد: إحساس الفرد بالاستمرارية، التفرد في تفاعله مع السياق الاجتماعي، وتشمل الخصائص الشخصية، الشعور بالكفاية الشخصية وتعد هوية الفرد متغير مستقل يؤثر في عملية المواجهة، ما يعاد تشكليها على نحو متواصل في تفاعل مستمر مع المواجهة والسياق الاجتماعي.

2- المواجهة : تتأثر المواجهة بالسياق الاجتماعي، الذي يقع فيه تفاعل كل من الهوية والمواجهة، ويتم تحديد استراتيجيات المواجهة من خلال القيم الثقافية والمعتقدات.

3- السياق الاجتماعي: متغير لا يتسم بالثبات، وهو متغير على نحو متواصل، ويتأثر بكل من المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية.

4- القيم والثقافية والمعتقدات: ولها دور في تشكيل فهم الفرد للضغوط وتحديد استراتيجيات المواجهة.

وقد اهتم النموذج بالعلاقات الاجتماعية، فاختيار الفرد لأساليب مواجهة معينة، يمكن أن يجعله مغتربا عن السياق الاجتماعي، الذي يعيش فيه،أي أن عملية المواجهة تتأثر بالوسط الاجتماعي. (القماح، 2002: 152) وهو ما يوضحه الشكل التالي :



يوضح الشكل رقم(27)المواجهة من خلال النموذج المتعدد لجرانزفورت

4-5-نموذج التقارب بين الشخصية والمواجهة :

لقد أدت البحوث التي أجراها لازاروس وفولكمان إلى ظهور مدخل جديد يركز على التقارب بين عوامل الشخصية والسياق الموقفي وبين المواجهة ، فلقد كانت المداخل السابقة تغفل دور العوامل الموقفية في تحديد سلوك المواجهة للضغوط بين الأفراد ، ومن ثم جاء هذا المدخل ليؤكد من خلال البحوث التي قام بها كل من أوبرين وديلوجنس Obrien&Deloongis1996 وغيرهم على أهمية كل من العوامل الموقفية وعوامل الشخصية في تفسير قدر كبير من التباين في سلوك المواجهة بين الأفراد فهذا المدخل يعترف بأهمية كل من العوامل الشخصية والمحددات الموقفية في عوامل المواجهة (حسين وحسين ، 2006 :90) .

ومن خلال هذه التوجهات النظرية في تفسير استراتجيات المواجهة لا يمكن بأي حال المفاضلة في مدى نجاعة إستراتيجية مواجهة عن أخرى ، إنما تتوقف هذه المفاضلة على أنسبها للفرد وطبيعة الظروف المرتبطة بالموقف الضاغط .

5- طرق قياس استراتجيات المواجهة:

أثبتت العديد من الدراسات تأثير المواقف الضاغطة وخاصة في ميدان العمل على الكثير من النواتج التنظيمية سواء تلك المتعلقة بالفرد وأدائه الوظيفي ، أو ما يخص المنظمة وأهدافها في التنظيم ، وتعود هذه الإثباتات العلمية في الأصل إلى دور المقاييس المستخدمة كأدوات دراسة تفي بأغراض التحليل الكمي والكيفي للبيانات ، ونذكر من بين هذه المقاييس مايلي :

5-1 استبيان أساليب المواجهة إعداد لازاروس وفولكمان (1988):

يتكون هذا الاستبيان من66 مفردة ويجيب المفحوص على هذه المفردات من خلال مقياس متدرج من أربع نقاط وهي لا تستخدم نوعا ما تستخدم بشكل معتدل تستخدم بشكل كبير وتأخذ هذه الاستجابات(صفر،1،2،3) ويقيس هذا الاستبيان استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الأفراد للتعامل مع المواقف الضاغطة، ومن خلال التحليل العاملي لمفردات الاستبيان تم التوصل إلى وجود ثمانية أنواع من أساليب المواجهة وهي التحدي والتجنب أو الهروب والابتعاد وسلوك ضبط الذات والسعي نحو المساندة الاجتماعية وتقبل المسؤولية وحل المشكلات وإعادة التقييم الايجابي (حسين وحسين،2006 :111).

5-2قائمة المواجهة متعددة الأبعاد :

إعداد كارفر وسشير 1989Multi Dimensional Coping Carver&Schier

وتتناول هذه القائمة قياس أساليب المواجهة المختلفة التي يستخدمها الأفراد في الاستجابة للمواقف الضاغطة ، وتتكون من 53 مفردة موزعة على ثلاثة عشر بعدا أو استراتجية فرعية من استراتجيات المواجهة ، منها خمسة أبعاد تقيس جوانب مختلفة من استراتجيات المواجهة التي تركز على المشكلة وخمسة أبعاد أخرى

تقيس استراتجيات المواجهة التي تركز على الانفعال ، وثلاثة أبعاد تقيس استجابات مواجهة أقل فائدة وسلبية ، وهي التباعد السلوكي والتباعد العقلي وتعاطي المخذرات والكحوليات (حسين وحسين،2006 :112).

5-3استبيان المواجهة الدينية : Religious Coping

وقام بإعداد هذا الاستبيان بيرجمنت وآخرون 1990Paragament et all ويتألف هذا الاستبيان من 32مفردة يجيب عليها المفحوص من خلال مقياس مكون من أربع نقاط(ليس مطلقا ، إلى حدما ، بدرجة متوسطة ، بدرجة كبيرة) وتأخذ الدرجات (صفر ، 1،2،3) (حسين وحسين،2006 :117).

5-4 مقياس المواجهة للمراهقين : Adolescent Coping

أعده فريدنبرغ و لويز1993 Frydenberg&Lewis ويتكون من (79) عبارة تعتمد على طريقة ليكرت الخماسية ، ويقيس ثمانية عشر أسلوبا للمواجهة هي :

1-الدعم الاجتماعي	2-التركيز على حل المشكلة
3-العمل بجد وإنجاز	4-القلق
5- اللجوء للأصدقاء	6-البحث عن الانتماء
7-التفكير الرجاني	8-عدم المواجهة
9-خفض التوتر	10-العمل الاجتماعي
11-تجاهل المشكلة	12-تأنيب النفس
13-الانغلاق عن النفس	14-البحث عن الدعم الروحي

15-التركيز على الايجابيات 16-البحث عن الاسترخاء

17-تجديد النشاط البدني 18-البحث عن مساعدة المختصين

وهو يتمتع بصدق وثبات مرتفع ترجمه إلى العربية نجاة زكى موسى ومديحة عثمان 1998 (نجاة زكي & مديحة عثمان ،1998:472-473)

5-5مقياس توماس هولمز وريشاد راه Holmes&Rahe:

وهما طبيبان نفسيانيان يعملان بكلية الطب بجامعة واشنطن ، وهما أول من قاما بدراسة مبكرة ربطت بين الضغط النفسي والإصابة بالأمراض ، وقد قاما بتطوير مقاييس لتقييم مستوى الضغط النفسي الشخصي يطبقعليه : مقياس أحداث الحياة أو مقياس تقييم إعادة التوافق الاجتماعي (دوجلاس ، 235:2008).

5- 6مقياس كوكس وفيرجسون لقياس الأبعاد الوظيفية للمواجهة (1997):

Functional Dimensions of Coping Scale EDC يقيس هذا المقياس مجموعة من الاستجابات السلوكية والوظيفية التي يستخدمها الأفراد في مواجهة الضغوط ، ويقيس هذا المقياس أربعة وظائف للمواجهة وهي :

أ- الإقدام : تشير إلى السلوكيات التي يعتقد الشخص أنها تتيح له التعامل بشكل مباشر مع المشكلة .

ب-الإحجام :تشير إلى الاستجابات التي يعتقد الشخص أنها تتيح له تجاهل وجود مشكلة .

ج-التنظيم الانفعالي :تشير إلى السلوكيات التي يعتقد الشخص أنها تتيح التعامل مع النتائج والآثار الانفعالية الناتجة عن الأحداث والمواقف الضاغطة .

د-إعادة التقييم :تشير إلى الاستجابات السلوكية التي يعتقد الفرد أنها تتيح تفسير وإعطاء معنى إيجابي للحدث الضاغط (حسين وحسين ، 146:2006).

5-7قائمة التعامل مع المواقف الضاغطة (1990):

يعتبر اختبار التعامل مع المواقف الضاغطة CISS) Coping Inventory for stressful situations جزءا من اختبارات الشخصية التي تلعب دورا أساسيا في توازننا الجسمي والنفسي والانفعالي عند مواجهة أحداث أو مواقف محبطة . يسير سلم الاختبار بطريقة ذاتية ويعتمد في تطبيقه على الورقة وقبم الرصاص، ويتكون من 48فقرة تتوزع كالآتي :

- 16 عبارة لقياس بعد المشكل Tache

- 16 عبارة لقياس بعد الانفعال Emotion

- 16 عبارة لقياس بعد التجنب Evitement

تتوزع الوحدات الخاصة بقياس بعد التجنب إلى سلمين فرعيين وهما :

-الترفيه Distraction يشمل 8فقرات

-الدعم الاجتماعي Dversion Social ويشمل كذلك على 8فقرات (منصوري ،2017 :149)

5-8 قائمة مصادر المواجهة :Coping Resources

وقام بإعداد هذه القائمة همر آلن وسوزان مارتنج 1993 Hammer &Marting ، وتتكون هذه القائمة من 60 مفردة تستهدف التعرف على مصادر الموادهة المتاحة للفرد والتي يستخدمها في إدارة الضغوط ويجيب المفحوص على هذه المفردات على مقياس متدرج من أربعة نقاط وهي (مطلقا ، أحيانا ، غالبا ، دائما)

وتقيس هذه القائمة خمسة أساليب أساسية يستخدمهاالفرد في التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة ، وهذه القائمة تناسب المستوى العمري من مرحلة المراهقة والمراحب التي تليها ، ويتضمن خمسة مصادر للمواجهة هي :

أ- مصادر المواجهة المعرفية ، وتقيس إلى أي مدى يبقى الإحساس والشعور الايجابي بتقدير واستحقاق الذات لدى الأفراد والنظرة الايجابية نحو الآخرين والتفاؤل في الحياة بوجه عام .

ب-مصادر المواجهة الاجتماعية: وتقيس الدرجة التي من خلالها يكون الفرد قادرا على بناء علاقات اجتماعية ناجحة تسانده وتدعمه اجتماعية في أوقات الضغوط .

ج-مصادر المواجهة الانفعالية: وتقيس إلى أي مدى يكون الفرد قادرا على التعبير عن مشاعره وأفكاره وهي مبنية على فكرة أن الاستجابة والتعبير عن الانفعالات تساعد في التخفيف من الآثار والنتائج الانفعالية السلبية الناجمة عن الضغوط على المدى الطويل .

د-مصادر المواجهة الفلسفية/ الروحية :وهي تقيس إلى أي مدى تكون أفعال الفرد وقيمه مشتقة من الإطار الثقافي والأسري والديني او ناتجة من الفلسفة والقيم الشخصية للفرد.

هـ-مصادر مواجهة جسمية وتقيس مالدى الفرد من قدرات وإمكانات جسمية ومالديه من إمكانات مادية تساعده على التوافق مع الموقف وتعمل على خفض الاستجابة السلبية الناتجة عن الضغوط (حسين وحسين،2006 :117-118).

-سلم تولوز لمواجهة الضغوط Echelle Toulousaine de coping:

تم تصميم هذه الأداة سنة 1993من قيل اسباريس وزملائه Esparbés et all وتعد اختزالا لقائمة (cope) التي أعدها كارفر وزملائه Carver et all ، إذ وبعد أن كانت القائمة في شكلها الأصلي تتضمن 5 مجالات للتعامل أصبحت بعد التعديل الذي أدخله اسباريس وزملائه عليها تتكون من 3مجالات فقط هي :

-الفعل(مجال الجهد الإداري)

-المعلومة (المجال المعرفي)

-العواطف(المجال الانفعالي).

كل مجال من هذه المجالات الثلاث يتكون من 6 أبعاد ، وكل استراتجية من الاستراتجيات الست تتضمن 3أبعاد ، وبذلك تتضمن الأداة 18بعدا (سماني ، 58:2012).

ويبقى على الباحث في خضم هذا التنوع في الجوانب التي تقيسها استراتجيات المواجهة المفاضلة في استخدامها بمراعاة أهداف البحث ، وطبيعة المواقف الضاغطة وإمكانية التطبيق حسب ميدان البحث وخصائص العينة المبحوثة.

-إستراتيجيات المواجهة لتخفيف من الضغوط النفسية:

- إستراتيجية المواجهة المعرفية:

وهي السلوكيات التي تتطلب التفكير والنشاطات المعرفية المتعددة مثل حل المشكلات، وضبط الذات، والتقييم الايجابي، حيث يتقبل الفرد من خلالها الواقع الأساسي للموقف، ولكن بإعادة بناءه ليكتشف شيئا مفضلاً في هذا الموقف(Compas & al,1988 نقلا عن العنزي، 2004: 64)

ويرى Atwater (1990) أن إعادة تشكيل مفهوم المشكلة أو مفهوم الموقف الضاغط، من إستراتيجيات الهامة التي ينظر الفرد من خلالها إلى المشكلة على أنها قابلة للحل.

ومن استراتيجيات المعرفية الفعالة في مواجهة الضغوط والتي تتضمن ثلاث مراحل هي:

- المرحلة الأولى: وفي هذه المرحلة يجب أن يكون للفرد خلفية عن مسببات الضغوط النفسية في بيئته وتأثيرات الضغوط، بحيث يتمكن الفرد من تحديد المواقف الضاغطة في بيئته لكي يستطيع فهم ردود أفعاله تجاه تلك المواقف.
- المرحلة الثانية : وفي هذه المرحلة يتم فيها التدريب العقلي للفرد، والبدء بالتحكم في ردود أفعاله تجاه المواقف الضاغطة مثل التعرف على الانفعالات غير المرغوبة، وتعلم عادات توافقية مع الضغط بطريقة عقلانية ومحاولة تغيير الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية.
- المرحلة الثالثة: وفي هذه المرحلة يطبق الفرد ما قد تعلمه من مهارات في الخطوات السابقة، في مواجهة المواقف الضاغطة الجديدة التي يمر بها.

-إستراتيجية حل المشكلات:

إن فكرة الضغط النفسي يمكن أن تنشأ من حل المشكلة الغير فعال وقد أوضح Mechanic (1983) أن حل المشكلات الفعالة يمكن أن يحدث إذا تحققت الشروط التالية:

1-يجب أن يكون الفرد على دراية وثيقة بمهارات حل المشكلات المعرفية، والاجتماعية، والحركية، وأن توجد هذه المهارات في ذخيرته السلوكية يستخدمها تحت ظروف مناسبة.

2-يجب أن يكون الفرد مدفوعاً بفعالية لمواجهة المشكلة بشكل مباشر.

3-يجب أن يكون لدى الفرد القدرة على التنظيم استجاباته ضمن مدى معتدل لكي يسهل تنفيذ مهارات الموجبة المباشرة.

4-يجب أن يكون لدى الفرد القدر الكافي من الممارسة والخبرة لإستخدام مهارات المواجهة المباشرة في مواقف المشكلة.

ويتضمن الأسلوب العلمي لحل المشكلات مجموعة من العمليات التي تؤدي بالفرد إلى التفكير بحلول متعددة تصلح لموقف أو مثير معين، حيث يتم وضع مجموعة من البدائل والحلول الفعالة في حل المشكلة، ومن ثم ، إختيار أنسب الحلول وأقربها للمواقع والتطبيق وغالبا فإن أسلوب حل المشكلة يمر بالمراحل التالية:

أ- الوعي بوجود مشكلة

ب-تحديد المشكلة وتعريفها، وجمع البيانات عنها.

ت-وضع البدائل والحلول المناسبة

ث-اتخاذ القرار حول كيفية تنفيذ الحل أو البدائل

ج- تقييم فاعلية الحل (Shwebek,1990).

-إستراتيجية الدعم الاجتماعي :

قد حظي الدعم الاجتماعي باهتمام كبير من الباحثين كمتغير من بين المتغيرات النفسية الاجتماعية باعتمادهم على مسلمة مفادها أن الدعم أو المؤازرة الاجتماعية التي يتلقاه الفرد من خلال الجماعات التي ينتمي إليها كالأسرة، والأصدقاء، والزملاء في المدرسة أو الجامعة أو النادي، تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها.

ويشير ليبور Lepore أن الدعم الاجتماعي هو الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدمها للمساعدة وخاصة شبكة علاقاته اجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم إتصال اجتماعي منتظم بشكل أو بآخر مع الفرد، وتضم شبكة العلاقات الاجتماعية في الغالب، الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل (فايد، 2001: 338).

كما يشير مفهوم الدعم الاجتماعي إلى مشاعر إيجابية مختلفة وهي:

- إحساس بالفرد القيمة.
- إحساس بتقدير الذات
- إحساس بالاحترام والعناية من خلال السند العاطفي أو المادي أو المعنوي الذي يستمده من الآخرين في بيئته الاجتماعية والثقافية(يخلف،2001: 138).

ويرى كوب Cobb أن الدعم الاجتماعي يقوم على الرعاية المتبادلة بين الأفراد(التوصل الاجتماعي)، وتتسم بثلاث مقومات أساسية تحيط بمعناها، هي كالتالي:

- الدعم الاجتماعي الوجداني: وتتمثل في تسليم الفرد بأنه محاط بالرعاية والحب من قبل الجماعة التي ينتمي إليها.
- الدعم المدعم بالاحترام: وهي التي تقود إلى إحساس الفرد بالاحترام والقيمة بين المحيطين به.
- الدعم المدعم من شبكة العلاقات الاجتماعية: التي تتمثل في شعور الفرد بأنه يمتلك موقع متميز في شبكة العلاقات الاجتماعية التي ينتمي إليها.

ويرى باريرا وأنلي (1996) أن هناك ثلاثة معاني للدعم الاجتماعي وهي:

- العمق الاجتماعي: ويشير إلى العلاقات أو الروابط الاجتماعية التي يقيمها الفرد مع الآخرين ذوي الأهمية في بيئته الاجتماعية.
- الدعم الاجتماعي المدرك: وينظر إلى الدعم الاجتماعي وفقاً لمعناه بالتقويم المعرفي للعلاقات الثابتة مع الآخرين.

- الدعم الفعلي: ويشير إلى الدعم الاجتماعي باعتباره تلك الأفعال التي يؤديها الآخرون بهدف مساعدة شخص معين(هند، 2008: 193).

ويحدد هاوس House(1981) أربعة أنماط من السلوكيات المدركة للدعم الاجتماعي تتحدد في:

- الدعم الوجداني: كالتعاطف
- الدعم الأدائي أو الإجرائي: كالمساعدة في أداء عمل أو مهمة صعبة.
- الدعم المعرفي: كتقديم معلومات أو تعليم مهارة أو المساعدة في حل المشكلة.
- الدعم التقويمي: تتم بتقديم معلومات تساعد الشخص على تقويم ذاته (هند،2008: 193).

-إستراتيجية الاسترخاء:

يعتبر الاسترخاء من أكثر الطرق استخداما للتخلص من الضغوط النفسية، فالإسترخاء عبارة عن التحكم الذاتي لعضلات الجسم من أجل تخفيف حدة ردود الافعال الفسيولوجية في المواقف الضاغطة.

وقد ابتكر الطبيب النفساني جاكبسون أسلوب الاسترخاء التدريجي كأسلوب يخفض التوتر لدى الأفراد، وفي هذا الأسلوب يتعلم الأفراد أن يقوموا بشد مجموعة من عضلاتهم، ثم يقوموا بإرخائها مرة أخرى.

وقد أورد Burns (1980) عدة فوائد للإسترخاء العضلي منها: التخلص من المشكلات المرتبطة بالضغط النفسي مثل:الصداع العصبي،والأرق وإرتفاع ضغط الدم، كما يعد الاسترخاء أسلوباً وقائياً يعمل على خفض احتمال حدوث التوتر النفسي وضبط القلق، ويساعد الاسترخاء الفرد على أن يفكر بطرق أكثر عقلانية وأن يصبح أكثر وعياً للتوتر من خلال تعلم إجراءات شد وإرخاء عضلات الجسم (Beech,& al 1982 نقلا عن العنزي، 2004: 71)

-إستراتيجية التأمل :

يعتبر التأمل أسلوبا فعال في مساعدة الفرد على الاسترخاء وخفض الضغط النفسي، فالتأمل هو تمرين عقلي يؤثر على عمليات الجسم الفسيولوجية، ويكسب الفرد القدرة على التركيز على المثير الذي يصبح فيه غير واع للإثارة الخارجية حيث يتم الاعتماد على الخبرة الداخلية، وإذا نفذ التأمل بفاعلية فإنه يؤدي إلى انخفاض في معدل ضغط الدم وعدد ضربات القلب وبعد 20 دقيقة من التأمل الفرد بالاسترخاء، وبضغط نفسي أقل.

ويمارس التأمل في جو هادئ بعيداً عن أي تهيج حسي ويصحبه تنفس بطئ يسهم في إزالة الكثير من أعراض التوتر.

- **استراتيجية التمارين الرياضية:**

تعتبر الممارسة الرياضة وسيلة أولى لتخفيف الضغط النفسي، فالتمرين الرياضي كالجري أو السباحة يتيح للعقل بتحويل الاحباطات والضغوط التي أرهقت الجسم إلى الأشياء المفيدة تساعده على المواجهة.

ويعتبر هذا الأسلوب أكثر فعالية في مواجهة الضغوط النفسية حيث أن التمارين الرياضية تؤدي إلى خفض الضغط بطرق مختلفة حيث أن ضربات القلب، ومعدل التنفس يميل إلى الانخفاض عند جميع الأفراد الذين يمارسون الرياضة بشكل منتظم وايضا يشعرك التمرين بالإحساس بالنجاة، كما يبعدك ابتعادا مؤقتا عن البيئة التي تسبب الضغط النفسي، وتجعل التمارين الرياضية الأفراد ينامون أفضل في الليل(Feldman,1989 نقلا عن العنزي،2004: 70) .

- **أسلوب التجنب والهروب:**

عندما لا يجد الفرد الإمكانات المتوفرة لديه والكافية للتعامل مع الضغط السائد، فبإمكانه وفي بعض الأحيان تجنب التعامل لحين استجماع قواه ثانية، أو التهيؤ له، ويحدث هذا على مستوى الأفراد. أما إذا فشل في تجنب الموقف الضاغط ولم يستطع مقاومته، فإنه يلجأ إلى مغادرة مكان وتفادي لقاءات مع المتسببين بالمشكلة وهو موقف سلبي. والكثير من الذين يستخدمون هذه طريقة ، يجدون فيها وسيلة للهروب من المواجهة، لذا يعتبر الانسحاب استجابة شائعة للتهديد عند بعض الناس. فقد يختار البعض هذا الأسلوب على وفق نمط شخصيته، فهم لا يفعلون شيئاً، وغالباً ما يصاحب هذا السلوك شعور بالإحباط وعدم الاهتمام.

خلاصة :

ثمة اتفاق بين الباحثين الذين اهتموا بدراسة استراتجيات التكيف مع الضغوط على أن المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد لا تؤثر بالضرورة سلبيا على شخصية الفرد وتوازنه النفسي بل قد تكون مصدر حفز ودافع نحو تفجير طاقتهم الكامنة للعمل بأقصى جهد ممكن قصد تأكيد سلوك انجاز وتقدير الذات وإثباتها .

ويتجلى هذا التباين على وجه التخصيص في المؤسسات التنظيمية حيث تأتي المؤسسات التربوية من أكثرها تعرضا لمصادر الضغط بكل أنواعها سواء تعلقت بحياة العامل أو بطبيعة المهنة التي يزاولها كمهنة التدريس التي ترتبط نواتجها بتكوين شخصيات المتعلمين ، ولذا وجب على المشرفين على التنظيم التربوي تقديم المساعدة والمساندة للقائم بعملية التدريس وخاصة بتفعيل العلاقات الانسانية وتنويع أساليب حفزهم حتى يتمكنوا من التعامل مع الأحداث الضاغطة بصلابة نفسية بعيدا عن الاستراتجيات السلبية التي تؤثر على صحتهم النفسية وأدائهم الوظيفي .

الفصل الخامس

تقدير الذات

تمهيد

1- تعريف الذات

2- تعريف مفهوم الذات

3- تعريف تقدير الذات

4- الاتجاهات مفهوم تقدير الذات

5- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

6-بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات

7- نظريات تقدير الذات

8- العوامل المؤثرة في تقدير الذات

9- مستويات تقدير الذات

10- أهمية تقدير الذات

11- أهمية تقدير الذات المهنية للأستاذ

خلاصة

تمهيد:

لقد حظي مفهوم الذات وتقديره باهتمام الباحثين من علماء النفس والصحة النفسية في العصر الحديث، إذ أصبحت موضوعاته مهمة وتتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية والشخصية، فشهد هذا العصر انفجار معرفي هائل وتغيرات سياسية واقتصادية وثقافية لها تأثيرها مباشر على الكائن البشري، فتزيد من معدلات الانعصاب والمشقة والضغط والتي بدورها ترفع من معادلات الاضطرابات النفسية والجسمية لتحول دون توافق الفرد السليم فتؤثر تأثيرا جوهريا على شخصيته مما يؤدي إلى خلل في أحد الجوانب المهمة في الشخصية ألا هو تقدير الذات، وعلى هذا يعتبر مؤشراً هاما في تحديد نوع استراتيجية المواجهة التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المواقف الضاغطة.

سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الذات، وتعريف مفهوم الذات والفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، بالإضافة إلى مفاهيم القريبة منه، ونظرياته والعومل المؤثرة في تقدير الذات.

1- تعريف الذات :

تمثل الذات عند آدلر Adler (1935) تنظيما يحدد للفرد شخصيته وفرديته، وهذت التنظيم يفسر خبراء ويعطيها معناها، وتسعى الذات إلى تحقيق الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة، وإذا لم توجد تلك الخبرات فإنها تعمل على خلقها، ويرى آدلر أن الذات المبتكرة هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية، وهي تشغل مكاناً بين المثيرات التي يتعرض لها الفرد والاستجابات التي تصدر عنه بالنسبة لهذه المثيرات، وهي تتكون من صفات وقدرات موروثة، بالإضافة إلى انطباعات بيئية مدركة (دويدار،1992: 32).

ويرى كاتل Cattell (1950) أن الذات هي أساس في ثبات السلوك البشري، وهي تتكون من: الذات المثالية والذات الفعلية، وتعتمد كل منهما على عملية الملاحظة الذاتية، ويقصد بالذات الفعلية إدراك الفرد كما يتعين أن يقر أنه هو في أكثر لحظاته منطقيا(موسى، 1994: 114).

ويرى يونغ Young (1961) أن الذات هي نقطة الوسط في الشخصية تتجمع حولها جميع النظم الأخرى، وهي تجمع هذه النظم معا وتمد الشخصية بالوحدة والتوازن والثبات(موسى، 1994: 144).

أما كوبر سميث Cooper Smith (1967) فيرى أن الذات ما هي إلا فكرة الفرد عن ذاته نحو ذاته، كما أنها تجريد للسمات والخصائص، والقدرات، والموضوعات والنشطة التي يمتلكها ويتبعها.

ويعرفها داود وحمدي (1997):" بأنها مصدر للتكيف السيكولوجي والسعادة الشخصية والأداء الجيد لأدوار الفرد في حياته، ومكون نفسي هام في فهم أنماط سلوكية عديدة في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي".

ويعرفها قرني (2001):" بأنها كيان إدراكي ومعرفي ووجداني وأخلاقي وعملي" (سعيد-أ-،2008: 189).

وهناك من العلماء النفسانين من يرجع مصطلح الذات إلى العالم وليام جميس James (1909) الذي يعرف الذات والأنا التجريبية في أكثر معانيها عمومية بأنها:" المجموع الكلي لكل ما يستطيع الانسان يدعي أن له جسد وتتمثل في :سماته، وقدراته، وممتلكاته، وأسرته، وأصدقاؤه، وأعداؤه، وهواياته، والكثير غير ذلك، ومكونات الذات هي:

1- **الذات المادية:** وهي تتمثل في الممتلكات المادية.

2- **الذات الاجتماعية:** وتتضمن وجهه نظر الأخرين نحو الفرد.

3- **الذات الروحية** : تتمثل في ميولات الفرد ورغباته.(Guérin, Famose, 2005 :1)

وكلمة الذات في علم النفس تعني معنيان متمايزان، فهي تعرف من ناحية باتجاهات الفرد ومشاعره عن نفسه، ومن ناحية آخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، ويمكن أن تطلق على المعنى الأول: الذات كموضوع Self as Object، حيث أن يعين اتجاهات الفرد ومشاعره ومدركاته، وتقييمه لنفسه كموضوع، وبهذا المعنى تكون الذات فكرة عن نفسه، ويمكن أنطلق على المعنى الثاني: الذات كعمليةSelf Process فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والادراك.

وبعد عرض لمختلف التعريفات يمكننا القول بأن الذات هي مجموعة من مكونات عديدة نفسية ووجدانية واجتماعية وتربوية، وهي مكون يحدد للفرد شخصيته، وهذا ما أكده تعريف أمل الأحمد (2004) حيث عرفت الذات بأنها:" مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة، نفسية معرفية وجدانية اجتماعية وأخلاقية تعمل متناغمة متكاملة فيما بينها، ويساير هذا المفهوم في نموه وتطورها لمراحل النمائية، ويبدأ في التكون منذ السنة الأولى من عمر الطفل، ثم يرتقي تدريجيا بفعل عمليات النضج والخبرة والتعلم والتنشئة الاجتماعية(الحموي،2010: 177).

2- تعريف مفهوم الذات :

لكي نتوصل إلى مفهوم جيد لتقدير الذات، يجب أولا أن نتطرق إلى مفهوم الذات، حيث يرى ستراتون وهايس Stratton & Hayes أن مفهوم الذات هو مجموعة من الطرق التي يرى الفرد نفسه من خلالها، وعادة ماينظر الفرد إلى مفهوم الذات Self Concept على أنه ذو بعدين أساسين هما:البعد الوصفي، ويعرف باسم صورة الذات Self Image، والبعد التقييمي ويعرف بتقدير الذات Self Estime.

ويعد مفهوم الذات وفقا لبرونو تقييما عاما يقوم به الفرد فيما يتعلق بشخصيته، وبالتالي يكون إماإيجابيا أو سلبيا، وهناك تشابه بين مفهوم الذات وتقدير الذات، إذا يشير تقدير الذات إلى كيفية تقدير الفرد لذاته بالارتفاع أو الانخفاض في إطار الإدراك الذاتي للوضع الشخصي، وبالتالي يتسم الفرد ذو مفهوم الذات الايجابي بارتفاع تقدير الذات، وفي المقابل يتسم ذو مفهوم الذات سلبي بانخفاض تقدير الذات (جمعة، 2007: 34).

ويعد مفهوم الذات الركيزة الأساسية في بناء لما له من أهمية خاصة في فهم ديناميكية الشخص وتوافقه النفسي، فهو الذي يجعل الأفراد يختلفون فيما بينهم ويجعلهم منفردين في نظرتهم للعالم الذي حولهم، وأن شخصية الفرد تنمو على عدة مراحل أولها مرحلة الرضاعة فأول ظهور لمفهوم الذات لدى طفل يأتي من خلال تفاعله مع بيئته فضلا عن الإحساس بالذات الجسمية التي تنمو من الإحساسات العضوية التي تترك أثارها في نفسه وطريقته المميزة لإدراك جسمه بعدها يتدرج نمو الطفل بالتطور باتجاه الاستقلالية وتنتقل علاقته من البيت إلى المدرسة.

فعندما وصول الطفل إلى عمر المراهقة وما بعدها يبدأ بالشعور لإنجاز الواجبات وإحساسه بالاستقلالية وتفكيره بالذات باستخدام القيم والاتجاهات المجددة، وفي مرحلة الشباب يتصف الفرد بالاستقرار واتخاذ القرارات حول الدين والسياسة في مختلف مجالات الحياة لتصبح جميعها جزءاً من مفهوم الذات، وقد يكون لدى الفرد ذات إيجابية تجعله أكثر ثقة وأمناً في معاملاته مع الآخرين وفي الأعمال التي يقوم بها، وبعكس الذات السلبية التي تجعله أكثر قلقا وضعيف الشخصية ويتضح مما تقدم إن سلوك الفرد وشخصيته وتكوينه النفسي، يتصل إتصالا مباشراً بمراحل نموه (حسن–ث–2005: 148).

ويعتبر مفهوم الذات من العوامل الأساسية للحياة الناجحة، ولتحقيق التوافق السليم للفرد، فمفهوم الفرد عن ذاته يحدد بدرجة كبيرة سلوكه واتجاهاته، ومحور تفكيره ودافعيته، وكذلك إدراكه لنفسه (لذاته)، وإدراك الآخرين له في المواقف الحياة المتعددة(Gérinet et al,2003 : 142).

فمفهوم الذات في حقيقته خبرة عميقة وليست موضوعا أو سلوكا قابلا للملاحظة فهي تعتبر الحجر الأساسي في بناء الشخصية والتوافق النفسي، كما تعتبر سمة من سمات الشخصية وهي تمثل الجانب الأساسي في حياة الفرد، كما أنها تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصيته، وقد تعددت تعريفات مفهوم الذات، هذا ما أدى إلى وجود صعوبة في تحديد موحد لها، فقد تعرض لها كافيكولي 1902 Kavicoli في علم النفس الاجتماعي كما أنه قدر مفهوم "مرأة" وقصده بأنه الفرد يرى نفسه كما يراه الأخرين.

وقد استخدم بيرنز مصطلح مفهوم الذات والاتجاهات نحو الذات، وتقدير الذات، تبادليا على أنها مترادفة فجميعها معتقدات تقييمية تتعلق بالفرد، ويمكن تصورها على أنها تمتد على متصل الايجابية والسلبية.

كما يعرفها روجرز Rogers(1969) مفهوم الذات بأنه هو المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه، والقيم الايجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الخصائص (سمارة محمد،2012: 664).

ويعرفه أيضا بأنه ذلك التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقته المتعددة.

ويعرف سنج وكومبز(1949)Snygg& Combs مفهوم الذات بأنه : "تلك الأجزاء في المجال الفينومنولوجي التي يميزها الفرد بأنها خصائص لنفسه تتميز بالثبات النسبي"(موسي ر، 1994: 114).

ويعرف أنجلو Angelo مفهوم الذات بأنه صور الشخص عن نفسه والوصف الكامل لها والذي يستطيعه الشخص في أي وقت، التركيز هنا على الشخص كهدف أو موضوع لمعرفته الخاصة ولكن إحساسه حول ما يتصور عن نفسه غالبا ما يكون متضمنا.

ويعبر عنها عبد الحميد محمد الهاشمي بمجموع المراكز والأدوار التي يتميز بها الفرد والتي يشعر معها بنفسه في أعماق ذاته، فالذات هي صورة الإنسان كما يراها هو لنفسه في مرآته وهي طريقته الخاصة في السلوك والتفاعل مع الآخرين، ثم تنظيم الذات في كل ما يتصل بها من دوافع واتجاهات وسمات داخلية

وجسمية وإدراكية وانفعالية، ويندرج في الشخصية الذي هو أشمل وأعم من الذات (طعبلي، خميس، 2013: 166).

ويري محمد عماد الدين إسماعيل أن مفهوم الذات هو تلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه بإعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا أي باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين(الحموي،م،2010 :177).

أما حامد زهران فيعرفه على أنه تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا(حامد زهران،2000: 366).

ويعرف عبد المنعم حنفي (1978) مفهوم الذات بأنه "تقدير الفرد لذاته كشخص ومفهوم الذات يحدد بإنجاز الفرد الفعلي، ويظهر جزئيا من خبرات الفرد بالواقع، واحتكاكه به، ويتأثر تأثيراً كبيراً بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية في الحياة الفرد(دويدار ،ع،1992: 34).

3-تقدير الذات :

يلعب مفهوم تقدير الذات أهمية لدى الأستاذ باعتباره المساهم الأول في نهوض الأمة وتطورها وتقدمها، حيث معرفة الأستاذ لخصائص طلابه اتجاهاته الايجابية نحوهم تعزز ثقتهم بأنفسهم ورغبتهم في العمل التحصيل وتوفر لهم فرصاً أفضل للنجاح، كما تساعده على تنمية التقدير الايجابي للذات، والمزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الضغوط المهنية والحياتية، وهو ما أيده بحث Hurlock الذي توصل إلى أنه في حال اعتقاد الباحث أنه جيد وأن معلمه يراه كذلك فإن ذلك يساعد على تعزيز فكرته الموجبة عن ذاته(دعد الشيخ،2006: 100).

يعتقد بورن Burns أن الدروس اليومية التي يقدمها المعلم لتلاميذه أشبه ما تكون بجلسات العلاج النفسي التي يعبر فيها الأطفال عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم الأمر الذي يجعل المعلم مصدر تأثير مباشر على كل من حوله من أطفال وزملاء وأفراد سلباً أو إيجاباً زذلك بما يتسم به هذا المعلم من مفهوم سلبي أو إيجابي عن ذاته، وما يمتلكه من قدرات وإمكانات جسمية ونفسية واجتماعية والتي تؤثر في دافعيته نحو تحقيق توقعاته وطموحاته المهنية والاجتماعية(ملحم، 1990: 597)

وقد بدأ مصطلح تقدير الذات في الظهور منذ أواخر الخمسينات وأخذ مكانه بسرعة في الكتابات السيكولوجية إلى جانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات مثل مفهوم" تقبل الذات" Self Acceptance الذي يشير إلى الفرق بين الذات الواقعية والذات المثالية، ثم ظهر مفهوم "تقدير الذات" وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بالجدارة والكفاية(فيوليت وعبدالرحمن،2002: 191).

إذ يتطور تقدير الذات من خلال الخبرات والموقف التي يمر بها الفرد أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية، وذلك بناء على عملية التعلم، ولكن أثر هذه المواقف والخبرات لا يتوقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة، أو دوافع فردية منعزلة، ولكنه يتعدى ذلك فيشمل الفرد كله عن طريق تقييم أثر الخبرات الانفعالية الادراكية على هذا الفرد، مما يؤدي في النهاية إلى تطور مفهوم عام عن الذات ككل(شاكر،2000: 42).

ويعرفه كوبر سميث Cooper Smith (1967):" بأنه ذلك التقويم الذي يقوم به الشخص ويحافظ عليه بالنسبة لنفسه ويعبر عنه في سلوكه ويوافق عليه أو لا يوافق، كما يحدد معتقدات وتنوعها في نفسه وقدراته على الأداء"(حمام، الهويش،2010: 74).

وفي تعريف آخر له يعرف تقدير الذات هو:"تقييم الفرد لنفسه، ذلك التقييم الراسخ الذي يعبر عن الاتجاه، سواء القبول أو الرفض، ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد في قدراته ونجاحه وقيمته" (جمعة،2007: 35).

ويعرف رزنبرخ Rosenberg (1965) تقدير الذات بأنه مفهوم عام وتقييم شامل تجاه النفس، أو كيف يشعر المرء حيال ذاته بالمعنى الشامل فهو اتجاهات الفرد الشاملة سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات(سمارة، 2012: 664).

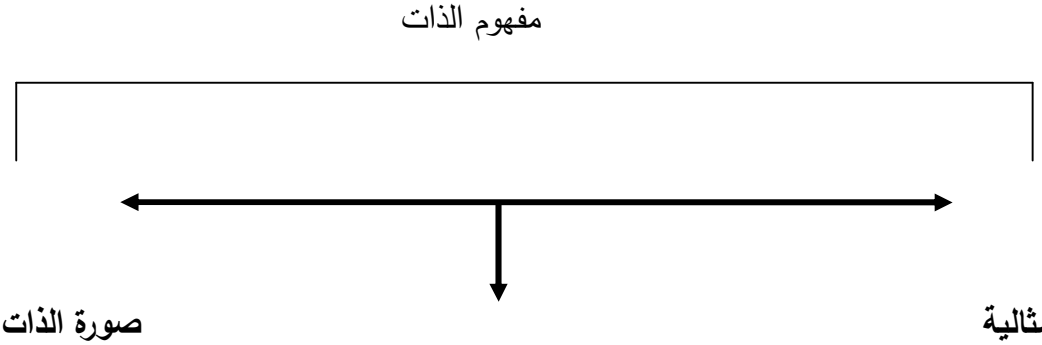
أما الموسوعة النفسية فعرفت تقدير الذات بأنه سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشعبة ومجمل الحاجات التي نشعر بها(فؤاد شاهين،1997: 431).

ويعرفه مصطفى عبد الفتاح(1993) على أنه نظرة الفرد واتجاهاته نحو الذات ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع (عبد الفتاح،1993: 239).

أما ماسلو Maslow فعرف تقدير الذات بأنها حاجة أساسية للإنسان قائلا أن اعترض مثل هذه الحاجة سيولد شعوراً بالروتينية والضعف والعجز لدى الفرد، والتي ستقوده إلى السلوك العصبي : Hungng,1980) (127.

ويعرفه صفوت فرج(1986) هو تقييم الفرد لذاته في سعي منه محو التمسك بهذا التقييم بما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لإحترام ذاته ومقارنة نفسه بالآخرين، وبما يتضمنه هذا التقييم أيضا من سلبيات لاتقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعى فيه التخلص منها(فرج،1986: 5).

أما لاورونس Lawrence (1988) فيعرفه بأنه التقييم الذي يضعه الفرد بناءاً على التباعد أو التطابق بين صورة الذات والذات المثالية، فتقدير الذات يتكون من خلال العلاقة الجدلية بين الذات المثالية وصورة الذات، وهذه العلاقة الجدلية هي التي تمنح الذات القدرة على التقييم إما في الاتجاه الايجابي أو السلبي(حمري،2017: 72)



الشكل رقم (28) النموذج النظري لتقدير الذات وفق لاورونس

ويعرفه كوهين Cohn (1959) على أنه الدرجة التي تتطابق عندها الذات المثالية والذات الواقعية (الدريني وآخرون، بدون تاريخ:3).

ويعرفه عربيات أحمد، الزغول عماد(2008) إلى أن تقدير الذات يعكس التقييم الذي يصدره الفرد حيال صورة الذات لديه، لذا فهو يعبر عن مشاعر الرفض والاستحسان لشخصيته واتجاهاته نحوها، ويعكس المدى الذي خلاله يحكم الفرد على نفسه بأنه ناجح ويستحق الاحترام والتقدير (عربيات،الزغلول،2008: 43).

ويشير مفهوم تقدير الذات وفق المعايطة (2007) أنه ذلك التقييم العام الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاتها منها كما يبدو في مختلف مواقف الحياة (المعايطة،2007: 77).

ويرى إيزيكسي Isaacs (1982) أن تقدير الذات هو الثقة بالنفس، والرضا عنها واحترام لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأنه لديه من القدرة ما يجعله نداً للآخرين (سالم،م،2012 : 92).

أما فهمي(1979) فقد عرف تقدير الذات على أن مدرك،أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح(دبابي،2007: 31).

وتشير كاشف إيمان (2004) أن تقدير الذات هو مجموعة الاتجاهات والخبرات التي يتبناه الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به، بحيث يكون لهذه الاتجاهات و الخبرات تأثيراً على صورته الانفعالية والسلوكية.(سليمان،2010: 468).

كما يقدم البخيت(1985) تعريفا لتقدير الذات على أنه مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهو حكم الفرد اتجاه نفسه وقد تكون بالموافقة أو بالرفض (عبد العزيز،2012: 34).

ويذكر عبد الرحمن سيد سليمان (1992) بأن تقدير الذات هو مدى شعور الفرد بالتوافق مع الذات ومع الآخرين إلى جانب تحديد أهدافه الذاتية، وتجدر الاشارة إلى أن تقدير الذات لا يتسم بالثبات فهو قابل للتغيير فالخبرات المتعلمة قد ترفع من معدلاته أو تخفضها، فأهم خاصية فيه من وجهة نظر علم النفس في تقييم وتقبل الذات ومحاولة تحسين أنفسنا ومن ثم تحسين الذات ليتميز تقدير الذات بالخاصية المرتفعة(سالم،م،2012: 91).

ويعرفه كاتل Cattell (1965) بأنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل مابين الايجابية والسلبية.

ويذكر دين جون Diane Jean (2012) تقدير الذات هو الدرجة التي يضعها الفرد لنفسه في المواقف الحياتية(Jean,2012 :2).

ويعرفه محمود بني يونس(2007) بأنه حكم يتبناه الشخص عن نفسه، كما يعتبره أيضا أسلوب شخصي للحكم على الذات في المواقف الحياة المتعددة، حيث يقبل الفرد هذا الحكم دون اعتراض أو تظلم لأنه نابع من إحساسه وانفعالاته تجاه الأحداث، ويرضى به(محمود، 2007: 157).

ويذكر Guindon (2002) تقدير الذات بأنه مكون تقييمي اتجاه الذات، وهو حكم عاطفي مبني على مفهوم الذات، ويشتمل على مشاعر القيمة والقبول وينمو ويتطور نتيجة للوعي بالكفاءة والشعور بالانجاز من ردود الفعل من العالم الخارجي(Anderson,2002 :3).

وتعرف المنظمة الكندية للصحة العقلية(1999) تقدير الذات هو شعور داخلي وهو القيمة التي يضعها الفرد لنفسه، ويدخل في تكوينه عوامل نفسية وبيئية(Association Canadienne pour la santé mentale,1999 :1)

ولقد تبنى المجلس القومي لتقدير الذات تعريفا الذي اعتبره الأكثر قبولا وانتشاراً اليوم هو الذي وضعه ناثانيال براندين(1993) الذي عرف تقدير الذات على انه خبرة الفرد في أن يكون قادراً على إدارة ومعالجة تحديات الحياة والشعور بأنه جدير بالسعادة ويتضمن مفهوم تقدير الذات عمليتين إحدهما:

1-إدراكية تتمثل في تقييم الفرد لنفسه.

2-وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدراته (اللحياني، العتيبي،2010: 3).

ويرى الحنفي (1972) أن تقدير الذات هو تقييم الذات أو تقرير عن الذات وهي المعلومات التي يقررها الفرد عن نفسه أو تقييمه لذاته(الحنفي،1978: 12).

من خلال التعاريف السابقة يرى الباحث أن تقدير الذات هو حكم شخصي يقيم به الفرد ذاته بنفسه متضمنا الايجابيات التي تدل على كفاءة الفرد في تقييمه واحترامه لنفسه وشخصيته، مما يساعده على الثقة بالنفس ومواجهة الضغوطات، والسلبيات التي تدل على رفض الذات وعدم الاقتناع بها مما يفقده هذه القيمة ولا يستطيع مواجهة الأخطار والتحديات.

3- أهمية تقدير الذات :

كلما ينمو الطفل تزداد حاجته إلى تقدير ممن حوله بالبيت من والديه وأخواته،حتى في المدرسة من أقرانه ومدرسيه ليحظى بهذا التقدير فيعمل وينشط في مجالات كثيرة في الدراسة، حيث يلفت إليه الأنظار ويحظى بالتقدير الاجتماعي المرغوب، وقد يمثل تقدير الذات من الآخرين بمرحه أو الثناء عليه، ونجد كذلك عند البالغين حيث يميل الفرد إلى أن يثاب على عمل أجاده أو مشروع قام به إثابة مادية كاحصول على علاوة من رئيسه أو درجة أو على تشجيع، فحصيلة ما يحققه الفرد من نجاح أو فشل خلال خبرات حياته هي التي تحدد شدة أو ضعف الحاجة إلى التقدير لدى هذا الفرد.

إن الحاجة لتقدير الذات أو الشعور بالقيمة الذاتية موجودة في أساس كل سلوك بشري، وبمعنى آخر فإن كل واحد شخص مهم جداً في نظر نفسه، وهذا يعني شيئا كبيراً من سلوكنا مدفوع بنظرتنا إلى أنفسنا ونحن

حين نتصرف ونقوم بسلوك ما نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليه، كما يجب التأكيد على أن الفرد يدرك ذاته بأصالة على أنها جديرة بالتقدير، فيكون عنصر الاهتمام لديه أقوى مما لدى الشخص ذي المشاعر دونية(ميزاب، 2013: 56).

4- الاتجاهات مفهوم تقدير الذات :

تعدد الاتجاهات التي تناولت مفهوم تقدير الذات وهي كالتالي:

1-تقدير الذات بوصفه إتجاها:

إذ يصف كلا من ماريا وهارنيش تقدير بأنه شعور الفرد بالإيجابية عن نفسه متمثلة في الكفاءة، والقوة، والإعجاب بالذات، واستحقاق الحب.

2-تقدير الذات بوصفه حاجة:

وهنا قام إبراهام ماسلو Maslow في تصنيف حاجات التقدير إلى إتجاهين مهمين:

-حاجات التقدير التي تتضمن الرغبة القوية في الانجاز، والكفاءة والثقة بالنفس، والقدرة على الاعتمادية.

- حاجات تشترك مع التصنيف الأول، ولكنها تتضمن الرغبة في الحصول على الهمية والإعجاب، إذ أن الناس لديهم اجتياح حقيقي للتقدير من خلال وجهة نظر الآخرين.

3-تقدير الذات بوصفه حالة :

وهذا ما تقدم به كرستين وآخرون تعريفا لتقدير الذات يتضمن نظرة الشاملة لذاته أو لنفسه، والتقدير يتضمن التقييم والحكم على معرفة الذات التي تتضمنها الإيجاب أو السلب، فالتقدير الايجابي يرتبط بالصحة التفسية والتوافق، والتقدير السلبي يرتبط بالإكتئاب.

4-تقدير الذات بوصفه توقعاً:

إذ يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مردودات التغذية الراجعة السلبية أو الايجابية تؤثر من خلال البيئة الاجتماعية في تقدير الذات، ويربط أدلرAdler بين الإحساس بالفشل وتقدير الذات، وهو ما أسماه عقدة النفس، هذا على عكس ما تصوره البورت Alport وهو القوة والمثابرة،أما رولو ماي Rollo May فيؤكد أن

تقدير الذات مرتبط بالكينونة (أكون أو لا أكون) فالوعي بالذات اجتياح ومطلب رئيسي للأفراد حتي يعي نفسه ويكون توقعه أنه مقبول ومستحسن أم مرفوض ومكروه.

5-تقدير الذات بوصفه تقييماً:

وتتمثل في إصدار الحكم، وأيضا أحكام الآخرين لمعاني الذات المتمثلة في الذات الجسمية وهوية الذات ونطاق الذات وتصور الذات، ومجموع تلك القيم المدركة ويمكن أن يعبر عنها من خلال المظاهر السلوكية للفرد أثناء المحادثة. (عبد الأمير،2011: 303).

4- الفرق بين تقدير الذات ومفهوم الذات :

إن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهماً موضوعياً أو معرفياً للذات، بينما تقدير الذات فهم إنفعالي يعكس الثقة بالنفس (بني يونس،2004: 361).

وقدم كوبر سميث تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات يمكن إيجازه فيما يلي:

-مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص زآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول والرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته.

وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، معبراً عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر (عبد الحافظ،1982: 8).

وفي الأبحاث التي قام بها فوكس Fox(1990) ميز بين الاصطلاح الوصفي"مفهوم الذات" والاصطلاح العاطفي الوجداني "تقدير الذات" يقول في تعليقه: إن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الاخبارية مثل :"أنا طالب"- "أنا إنسان"- "أنا رجل"، وذلك لتكوين وصياغة صورة

لشخصية متعددة الجوانب، أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يصدرون أحكاما عن شخصيتهم بناء على تقييمهم لها، وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة (مجلي، 2013: 68).

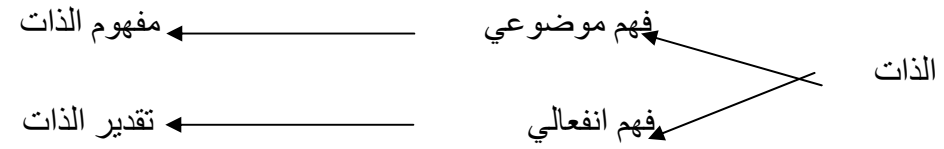
ويميز هاماشيك Hamachik بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال وهي :

1-الذات Self : وهي الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري.

2-مفهوم الذات Self-concept : وهو المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون في أية لحظة من الزمن أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها.

3-تقدير الذات Self- Esteem: وهو الجزء الانفعالي من النفس. (الوافي،2006: 165).

ويذكر محمد نبيل الفحل في الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، أن مفهوم عبارة عن معلومات عن صفات بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، وأن مفهوم الذات يتضمن الفهم الموضوعي أو المعرفي للذات، بينما تقدير الذات فهم إنفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس(الفحل،2004: 51).كما هو موضح في الشكل الموالي :



الشكل رقم (29) يوضح الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

6- بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات:

1-تقبل الذات:

فقبول الذات يعني أن تقبل نفسك بكل ما فيك وكما أنت (Smith,2002 : 87) أي هو رضا المرء على نفسك وقدراته وإدراكه لحدود وخواصه الشخصية، وحسب مخائيل أن الفرد الذي يتقبل ذاته، يتقبل مجابهة الحياة ببعدها السلبي والايجابي بواقعية، كما يشعر من يتقبل ذاته أن له الحق في أن يتكلم ويعيش ويستخدم

طاقته، وينمي اهتماماته دون الاحساس بالذم والعار، أو الرفض لذاته فهو نقيض المستقبل لها، غير مرتاح لنفسه يلومها ولايقيمها أو حتى أنه يكرهها.

ويذكر المهدي(2007) أن تقبل الذات لا يعني موافقتها على ماهي عليه دائما، وإنما هي مرحلة مهمة يبدأ منها الفرد التغيير للأفضل، أما تقدير الذات فهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الذات لذاته وشعوره بجدارته وكفايته.

ويتضح من ذلك أن هناك بين تقدير الذات وتقبل الذات، حيث يعتبر تقبل الذات شرطاً لتقدير الذات، فكل من يقدر ذاته يتقبلها، فعلى الشخص أن يقبل نفسه ويتعلم التفكير بشأنها على نحو إيجابي، فتقبل الذات سيزداد عندما يركز الفرد على نجاحاته وإنجازاته.

2-فاعلية الذات:

فاعلية الذات يعرفه العدل(2001) بأنها:" ثقة الفرد كامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقاد الفرد في قوة الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأساليب الأخرى للتفاؤل(العبدلي،2009: 20).

ويعد مفهوم فاعلية الذات Self-Efficacy إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، وينقسم إلى نوعين: الكفاءة المعرفية المدركة، والتي تعني إدراك الفراد لقدراتهم الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية والتي تعني إدراك الأفراد لمهاراتهم وقدرات التفاعل مع الآخرين، ويبرز أثر الكفاء الذاتية المدركة من خلال المساعدة على تحديد مقدرا الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدرا المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة(قاسم والجنيد،2013: 16).

ويرى باندورا Bandura (1982) أن للأفراد نظاما ذاتيا يمكنهم من التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا النظام الذاتي يتضمن القدرة على الترميز وأن يتعلم الفرد مع الأخرين، وأن يضع إستراتيجيات

بديلة في تنظيم سلوكه الذاتي، ويؤكد باندروا على أن معتقدات الفرد فعاليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، الخبرات المتعددة سواء القدرة المباشرة أو غير المباشرة (حسن،2005: 7).

كما تعكس معتقدات الفرد فعاليته الذاتية مدى قدرته على تحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة، وتعتبر فعالية الذات أحد محددات التعلم المهمة، والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، لكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل صورة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في بيئته(حسن،2005: 7).

ومن ثم يتضح أن فعالية الذات ترتبط بتقدير الذات وسلاح مرغوب جداً لمواجهة تحديات الحياة واتخاذ القرارات والانجاز، ولهذا تتضح أهمية فعالية الذات في تحقيق تقدير الذات.

3-الوعي أو الشعور بالذات:

يعرف فاخر عاقل أن الشعور بالذات هو الوعي بالذات وهو التبصير بالأسباب التي دفعت المرء إلى سلوك معين أو فهم المرء نفسه(عمر لعويدة، 2002: 49).

ويعرفها جاندوبي(2002) هو مجموعة من السيرورات السيكولوجية التي تسمح لمجموعة من الظواهر: كالاحساسات، والرغبات، والمخاوف، أن تنظم داخل مجموعة تدعى بالأنا (الهندال والليل،2015: 351).

ويذكر أيضا أن الوعي بالذات Self-Awareness هو محاولة الفرد أن يرى نفسه كما هي، لا كما يجب أن يراها(الهندال والليل،2015: 351).

أما جولمان(2000) فضل مصطلحا أخر إلى ذلك الوعي وأطلق عليه الوعي بالذات، وذلك الوعي التأملي للذات يجعل العقل يلاحظ ويدرس الخبرة نفسها وما فيها من انفعالاتن والوعي بالذات ليس انتباها يتأثر بالانفعالات أو يبالغ في رد الفعل، وإنما ÷و حالة محايدة تحفظ للفرد قدرته على التأمل الذاتي حتى في أثناء الانفعالات المتهيجة، كما يساعد على إدراك المشاعر والانفعالات المضطربة، وعلى رؤية الخبرات الشخصية من زاوية مختلفة، أي أنه يزود الفرد بالوعي بما يحدث في موقف ما، وليس الانغماس فيه، وإن الوعي بالذات هو الوعي بالمشاعر والعواطف والانفعالات (العبدلي،2009: 30).

ويعرف الوعي بالذات على أنه وعي الفرد بمشاعره وقت حدوثها، وهو الانتباه الذي يستوعب ما يمر على الوعي بنزاهة وتجرد بوصفه شاهداً مهماً، ويسميها علماء النفس الذات المراقبة (سعيد–ب–2008: 34) ويرى الباحث أن الوعي بالذات هو مدى وعي الفرد بذاته وإحساسه بها والانتباه لها وقت حدوثها ومن خلال هذا الوعي يتم تقييم الفرد لها وهذا هو تقدير الذات.

4–توكيد الذات:

يتضمن توكيد الذات التعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة مباشرة، ولذا يعرفه بلاتن Plattne **(1999)** بأنه قدرة الفرد على الدفاع عن نفسه، وحاجاته، واهتماماته، ورغباته.

ويعرفه شوقي بأنه مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية نوعية موقفية متعلمة، ذات فعالية نسبية، تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية والسلبية بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون، لإجباره على إيتان مالا يرغبه، أو كف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة ببدء والاستمرار، وإنهاء التفاعلات الاجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين (شوقي،2003: 4).

ويستنتج من ذلك أن هناك إرتباطاً بين تقدير الذات وتوكيد الذات، حيث يعتبر توكيد الذات جزء من تقدير الذات، فالفرد المقدر لنفسه يسعى لتوكيدها والمطالبة بحقوقها، وقدرته على مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية، ومن خلال هذه المواجهة يبني تقدير لذاته.

5–إدراك الذات:

يعرفها جاندوبي Jendoubi (2002) بأنها مجموعة من المكانيزمات التيالتي تستخدم عند إدراك موضوع ما، سواء كان إدراكاً بصرياً أو حركياً (الهندال والليل،2015: 351)، أي من خلا إدراك الفرد لذاته يمكنه وضع تقدير لها.

1-هندسة الذات :

المقصود بهندسة الذات تفعيل مهارات التفكير في ظل تدريبات عملية التي تتوجه لرؤية الذات في تجرد، ورؤية ناقدة تتشكل منها رؤية إبداعية للذات في مواقف الصعبة(سعيد-ب-،2008: 34)، ومن خلال هذه التدريبات يتكون تقدير ايجابي للذات.

2-قيمة الذات:

تعرف كيلي ستايسي Killy Stacy (2000) قيمة الذات بأنها القيمة التي يضعها الناس على أنفسهم كأعضاء مساهمين في المجتمع.

فقيمة الذات أيا كان اعتقاد الآخرين فيك وأيا كانت المواقف التي تقع وأيا كان ما تقوم به فإنك قادر على حب نفسك وتقدير ذاتك (Smith,2002 : 87).

ويتضح من ذلك أن هناك علاقة بين تقدير الذات وقيمة الذات، فتقدير الذات قيمتك كشخص، وانخفاض تقدير الذات يؤدي إلى قلة قيمة الذات والثقة، فقيمة الذات تعني أنك تستحق الحياة كما ترى.

7- النظريات المفسرة لتقدير الذات :

هناك العديد من النظريات التي تناولت دراسة وتفسير تقدير الذات ومن أهمها :

7-1نظرية روزنبرخ Rosenberg:

تعتبر نظرية روزنبرخ من أهم النظريات المعاصرة التي وضعت أساسا لتفسير وتوضيح تقدير الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراستها للفرد وإرتقاء سلوك تقييمه لذاته، في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والديانة وظروف التنشئة التربوية(الحجري،2011: 15).

ووضح روزنبرخ للذات ثلاث تصنيفات هي :

1-الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها.

2-الذات المرغوبة : وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.

3-الذات المقدمة : وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين، ويسلط روزنبرخ الضوء على العوامل الاجتماعية، فلا أحد يستطيع أن يضع تقديراً لذاته، والإحساس بقيمتها إلى من خلال الآخرين، ويرى روزنبرخ تقدير الذات هو اتجاه الفرد نحو نفسه، لأنها تمثل موضوعاً يتعامل معها، ويكون نحوها إتجاهاً، وهذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن إتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (عبد الأمير، 2011: 305).

وتهدف هذه نظرية كذلك إلى دراسة نمو وإرتقاء السلوك التقييمي للذات مع إعتماد المعايير الاجتماعية، كما تهتم بفئة المراهقين خصوصا، في الجانب المتعلق بدينامية وتطور صورة الذات الايجابية مع التركيز على الدور الذي يمكن أن تلعبه الأسرة في تعزيز الصورة أو التقليص منها (علوي، 2014: 33).

وفي محاولة روزنبرخ لدراسة نمو وإرتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق فيما بعد، واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه (عبدات،2009: 6)

7-2نظرية كوبر سميث Cooper smith 1967 :

لقد استخلص كوبر سميث Cooper smith نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند الأطفال، حيث ذهب إلى تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فعلينا ألا نتعلق داخل منهج واحد ومدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد كوبر سميث بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض عير الضرورية.

فضلا عن ذلك يرى كوبر سميث أن تقدير الذات ظاهرة معقدة، لأنها تتضمن كلاً من تقييم الذات ورد الفعل أو الاستجابات الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه، متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين :

1-التعبير الذاتي : وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

2-التعبير السلوكي: الذي يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (عبد الأمير،2011: 306).

وتقوم هذه النظرية على دراسة تقدير الذات عند الاطفال قبل سن التمدرس إلى غاية المراهقة ومرحلة الشباب، كما تسعى إلى فهم عمليات تقييم الذات عند وردود أفعالها واستجاباتها الدفاعية، وتميز هذه النظرية بين تقدير الذات الحقيقي عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أن لهم قيمة إيجابية، وتقدير الذات الدفاعي حيث يعتقدون أنهم لا يتوفرون على هذه القيمة(علوي، 2014: 32).

ويعتبر تقدير الذات عند كوبر سميث عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته، لذلك يمكن تعريف تقدير الذات بأنه الحكم على الصلاحية الفرد، من خلال اتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية، والأكاديمية، والعائلية، والشخصية، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء في محيطه، وهذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية بنقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة(عبدات،2009: 7).

7 – 3 نظرية زيلر Zeller(1969):

إن نظرية زيلر Zeller في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتي روزنبرخ وكوبرسميث، وحطيت بدرجة أقل منها من حيث الشيوع والانتشار، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديداً وأشد خصوصية، أي أن زيلر يعتبر تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات (كفافي،1989: 105).

وينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي ويفترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه(عبدات،2009: 7).

ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك، ويعتبر زيلر أن تقدير الذات هو العامل الذي يساعد على إحداث تغيرات على الشخصية ويجعلها قادرة كذلك على التعبير عن كفاءاتها وإنجاز أعمالها، والإحساس بتوازنها النفسي (علوي،2014: 33).

من خلال النظريات التي تم عرضها نرى بأنها قدمت نتائج هامة في ما يخص تقدير الذات فروزنبرخ اهتم بالتنشئة الاجتماعية ودورها في تكوين تقدير الذات لدى الفرد خصوصا العامل الأسري الذي له أهمية كبيرة في تعزيز تقدير الذات أو تدميره، أما نظرية كوبر سميث ترى بان تقدير الذات يشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته ويعبر عن مدى قبوله لها أو رفضها، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، وفي الخير يصف زيلر تقدير الذات بأنه التقدير الذي يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، ولقد ركز على الدور البيئة الاجتماعية للفرد في تكوينه.

9- مستويات تقدير الذات :

ينشأ اعتقاد الشخص المكون عن نفسه أو تقييمه لنفسه من حيث إمكانياته ومنجزاته وأهدافه ومواطن قوته وضعفه وعلاقاته مع الآخرين ومدى استقلاليته واعتماده على نفسهن وقد يكون تقدير الذات عاليا أو منخفضا لدى الشخص.

ويتكون هذا التقدير للذات أو يتشكل منذ الطفولة وذلك وفقا للتجارب التي يتعرض لها بصورة متكررة وعموماً اتفق الباحثون على وجود مستويين لتقدير الذات وهما:

8-1تقدير الذات المرتفع:

أظهرت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال تقدير الذات مثل دراسة القسوس(1985) ودراسة سلامة(1991)، أن الأفراد ذوي تقدير المرتفع للذات يؤكدون دائما على قدراتهم وخصائصهم وجوانب قوتهم وهم أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم، وأكثر تقبلا للنقد، ويتأثرون بالمعلومات المشجعة المتفائلة والمطمئنة أكثر من تأثر بالمعلومات المتشائمة.

كذلك يتميز أفراد التقدير المرتفع بأنهم يحترمون أنفسهم ويعتبرونها ذات قيمة، ويشعرون بالكفاءة ولديهم شعور بالانتماء، واتجاهاتهم المقبولة اتجاه أنفسهم تؤدي إلى شعورهم بالاعتزاز والثقة بردود أفعالهم واستنتاجاتهم، وهذا يسمح لهم بإتباع أحكامهم عندما تختلف أراءهم عن اراء الآخرين، كما أنهم يتواصلون مع الآخرين بطرقة مباشرة ومعبرة، ولديهم مفهوم جيد عن القيم ويحبون حياة تعكس هذه القيم (لند نفيلد، 2004: 38).

كما يوضح "برنز" Burns أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية، كما أنهم قادرون على صد المشاعر السلبية الداخلية، ولديهم تاريخ سابق للتعامل مع الضغوط البيئية (الضيدان،2003: 32)

ويضيف يارنل Yarnell (2000) أن ذوي الذات المرتفع يتميزون بالاستماع جراء التفاعل مع الآخرين، وهم مرتاحون في المواقف الاجتماعية، وفي المشاركة في مجموعات النشاطات، كما أنهم غالبا ما يبحثون عن اهتمامات جديدة، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، كما يتميزون بحديث ذاتي إيجابي متفائل، بعيداً عن الإحباط والشكوى والتشاؤم(هيلات،2007: 158).

فالفرد الذي لديه تقدير ذات إيجابي يستطيع تكوين علاقات جيدة مع المعلمين كما يكون أكثر قدرة على بناء صداقات متنوعة ومتعددة مع الزملاء، ويتخذ من الجد والاجتهاد أساسا لمواجهة المواقف المختلفة، ويتميز سلوكه بالحركة والنشاط والمساهمة الجادة في الأنشطة المدرسية وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسية، كما يتمتع بالثقة بالنفس عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة (سليمان،2010: 434).

وتشير مريم سليم إلى أن الذين لديهم تقديراً عالياً يتصفون بمايلي:

- ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية.
- يقبلون أنفسهم كأشخاص مقبولين.
- يستطيعون أن يحددوا نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.
- يستند تقديرهم لأنفسهم إلى تغذية راجعة صحيحة وليس لما يحبون أن يعتقدوا عن

أنفسهم ويكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء، ويقيمون علاقات معهم، ويستطيعون الانسجام معهم سواء في المدرسة أو العمل، كما أن آراءهم قوية، ولا يخشون التعبير عنها، ولا يشعرون بالتهديدات بسبب المواقف الجديدة، وعندما يواجهون بأخطائهم يقرون بها، ويستطيعون إيجاد الحلول لمشكلاتهم (سليم،2003: 17).

8-2تقدير الذات المنخفض:

يظهر تقدير الذات المنخفض على الأفراد الذين يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لأرائها وأحكامها ويضعون أنفسهم توقعات أدنى من الواقع (سليم،2003: 18).

وفيما يتعلق بمفهوم تقدير الذات السلبي يظهر هناك نمطين:

- الأول تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون للفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذا لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والمر هنا يشير إلى سوء التكيف.

-الثاني فيتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير، وفي النمطين أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات.

ويميل أفراد التقدير المنخفض للذات إلى عزو فشلهم إلى أسباب ذاتية، وكذلك هم يميلون إلى عدم استخدام أساليب المواجهة المركزة على التفكير الايجابي، والأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يميلون إلى أن يطلبوا مكافأة أقل لمهام مشابهة للمهام التي يقوم بها الأفراد مرتفعو تقدير الذات، وهم يميلون إلى المعلومات التي تؤكد تقديراتهم لذاتهم المتدنية، عن المعلومات التي تفيد في أنهم أفضل مما تعبر لهم مشاعرهم (الضيدان،2003: 32)

وتشير مريم سليم أن الذين لديهم تقدير متدن يمكن تمييزهم بسهولة حيث يبدو عليهم اهتمامهم بالحفاظ على شعور باحترام الذات، أو الفشل بشرف أكثر من اهتمامهم ببذل الجهد لإحراز النجاح، وينشغلون بسلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة القصور، أو عدم الأمان الذي يشعرون به (التردد، الغش،الشك في الآخرين، الانسحاب، الاستغراق في أحلام اليقظة)(سليم،2003: 18)

والجدول التالي يوضح السمات العامة لذوي التقدير المرتفع وذوي التقدير المنخفض

جدول رقم (05) يوضح السمات العامة لذوي تقدير المرتفع والمنخفض :(جعفر،2010: 77)

السمات العامة لذوي تقدير الذات المرتفع	السمات العامة لذوي تقدير الذات المنخفض
-جديرو بالحياة	-لا يحبون المغامرة .
-واثقون في أنفسهم	-يخافون من المنافسة والتحديات.
-يقبلون أنفسهم دون قيد أو شرط	-ساخرون
-يسعون دائما وراء التحسين المستمر لذواتهم.	-ا يتسمون بالحسم
-يشعرون بالسلام مع أنفسهم.	-يفتقرون لروح المبادرة
-يتمتعون بعلاقات شخصية واجتماعية طيبة.	-متشائمون
-مسئولون عن حياتهم	-خجولون
-يتعاملون مع الاحباطات بشكل جيد	-مترددون
-يتسمون بالحسم	-يفتقرون لقبول الذات.
-إجتماعيون وإنبساطيون	-يشعرون لنهم غير جديرين بالحب
-على استعداد لإتخاذ قرارات محسومة.	-يلومون الأخرين على جوانب قصور
-محبون و محبوبون.	الشخصية.
-موجهون ذاتيا.	-طموحاتهم متدنية.

9-العوامل المؤثرة في تقدير الذات :

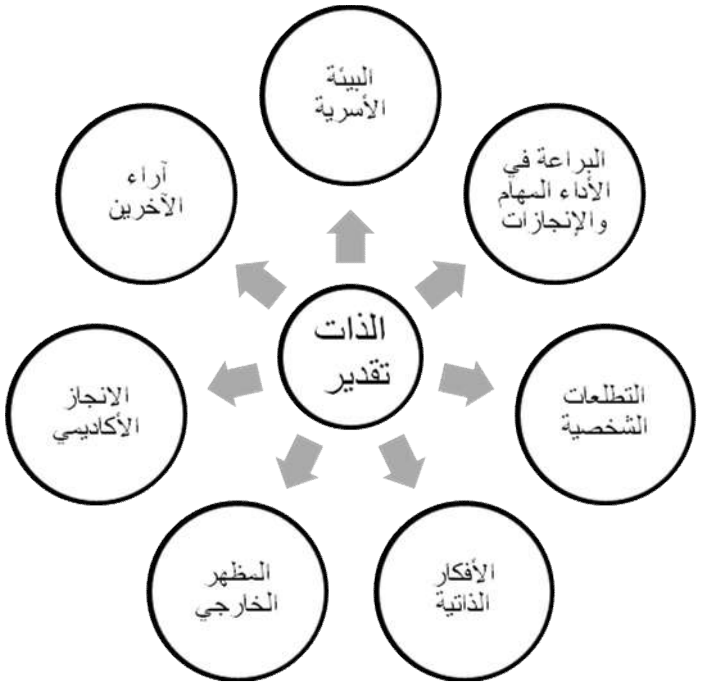
يتشكل تقدير الذات لدى الفرد من مجموعة من العوامل نذكر منها مايلي :

9-1عوامل تتعلق بالفرد نفسه: إن درجة تقدير الذات لدى الفرد تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي، بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة، ساعد ذلك على نموه نمواً طبيعياً ويكون تقديره لذاته مرتفعاً، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإنه فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.(كامل،2003: 6).

9-2عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربى ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية، ونذكر منها الرعية الأسرية والمدرسة (ميزاب،2013: 89).

وهذا ما أكده كل من مالهي وريزنر Malhi & Reasoner في تحديد العوامل المؤثرة في تقدير الذات وحدداها فيما يلي:

-البيئة الأسرية
-تقييمات وآراء الآخرين
-المظهر الخارجي
- الانجاز الأكاديمي
-الأفكار الذاتية
-التطلعات الشخصية
-البراعة في أداء المهام والانجازات (مالهي،ريزنر،2005: 16-20)



الشكل رقم (30) يوضح العومل المؤثرة في تقدير الذات وفق مالهي وريزنر

ويذكر عبد الفتاح إلى أن العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدرته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته

ولا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض، كذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل الأخرى مثل الذكاء، سمات الشخصية، والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها (عبد الفتاح،1987: 21).

ويرى سليمان عبد الواحد(2010) أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في تقدير الذات منها ما يتعلق بالفرد نفسه ومنها يتعلق بالبيئة المحيطة به، حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أي مرحلة من العمر على تأثير تلك العوامل وهي : الأسرة، الأصدقاء، صورة الجسم، خبرات النجاح أو الفشل، التحصيل الدراسي، القيم والمعتقدات التي يتبناه الفرد(سليمان،2010: 433).

وأوضح ماضي (1993) بعض العوامل المؤثرة في تقدير الذات وهي :

1-مقدار الاحترام والتقبل المعاملة التي تتسم بالاهتمام التي يحصل عليها الفرد من قبل الآخرين الهامين في حياته.

2-تاريخ النجاح الفرد والمناصب التي تمثلها في العالم، يقاس النجاح بالناحية المادية ومؤشرات التقبل الاجتماعي.

3-مدى تحقيق طموحات الفرد في الجوانب التي يعتبرها هامة، مع العلم بأن النجاح والتفوق لا يدرك مباشرة ولكنه يدرك من خلال مصفاة في ضوء الهداف الخاصة والقيم الشخصية.

4-كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته، فبعض الأشخاص قد يخففون ويحورون ويكبتون تماماً أي تصرفات يشير إلى التقليل من قيمتهم من قبل الآخرين أو نتيجة فشلهم السابق. حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات من شعور الفرد بالقلق وتساعده في الحفاظ على توازنه الشخصي(أماني خليل،2010: 15)

10-أهمية تقدير الذات المهنية للأستاذ:

يتكون تقدير المهنية للأستاذ من جوانب أربعة أساسية وهي:

- التقدير الذي يتصل بمعلوماته وكفاياته الأكاديمية الذي يشتمل على مستواه التعليمي العام وإمتلاكه لناصية المعلومات التي تشكل متطلبات أساسية لأداء مهامه التعليمية بالدرجة الأولى، ويتأثر بالشهادات التي يحملها والمستوى الإتقاني الذي يملكه.

- التقدير الذي يتصل بكفايات الأستاذ التعليمية الأدائية التي يحققها في أدائه الناجح لمهامه التعليمية وغير التعليمية بوصفه أستاذاً، ويتأثر بالتدريب، والمستوى الأدائي الذي توصل إليه والخبرة، ومدى إتقانه للمهام التعليمية.

- التقدير الذي يتصل بانتماء الأستاذ لمهنة التعليم من حيث اقتناعه بها، وحبه لها وسعيه للنمو المهني في إطارها، كما يتمثل في إقباله عليها وشعوره بالسعادة للعمل فيها واستعداده للدفاع عنها والاتجاهات الايجابية التي يحملها نحوها، ويتأثر ذلك بقدرة المهنة على تلبية حاجات الأستاذ وإشباع دوافعه المختلفة وتطابق ذلك مع طموحاته وتوقعاته.

- التقدير الذي يتصل بذات الأستاذ المهنية، ويتأثر بمواقف الآخرين الذين يتعامل معهم في إطار المهنة سواء بطريقة مباشرة وغير مباشرة، ومن أهمها: مواقف مدير الثانوية والمفتش والأولياء والتلاميذ أنفسهم ومدى توقعاتهم بالنسبة لعملهم وخاصة في أداء مهامه التعليمية وغير التعليمية (كريم وآخرون،2002: 180).

في هذا الإطار تناول كل من حمزة الأحسن(2015) علاقة الضغوط المهنية بمستوى تقدير الذات، وكانت أهم نتائج وجود مستوى منخفض من تقدير الذات 60 % من معلمي المرحلة الإبتدائية، ووجود علاقة ارتباط عكسية بين مصادر الضغوط المهنية وتقدير الذات (الأحسن،2015: 188).

وأظهرت دراسة السمادوني (1993) إلى وجود علاقة عكسية بين الضغط ودرجة تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مصر.

كما تشير دراسات زيلر Zeller إلى أن المعلمين الذين لديهم تقدير ذات متدن يميلون أكثر إلى استخدام العقاب مع التلاميذ، ويظهرون صبراً أقل أثناء تعليمهم، وتعاطفاً أقل من التلاميذ الذين لديهم مشاكل، ومشاركة أقل في تقديم حلول ناجحة لمشاكل تلاميذهم ، كما يميلون إلى أن يكونوا أكثر انتقادا لتلاميذهم، ويقدمون لهم التغذية الراجعة السلبية، وتعود تدني تقدير الذات لدى المعلمين إلى فقدان الأمان، الشعور بالعزلة وعدم الرضا عن الحياة، الشعور بعدم تقدير من الآخر، الافتقار إلى أهداف ذات معنى (أبورياش وزهرية،2007: 180).

وفي المقابل فإن المعلمين الذين يشعرون بالرضا عن أنفسهم يميلون لأن يجعلوا تلاميذهم يتعلمون بشكل نشط بأنفسهم ويشجعونهم على اختبار قدراتهم والبحث عن مجالات جديدة ووضع أهدافهم، وأن يصبحوا أكثر إستقلالية بصفة عامة، وحتى حين يفشل التلاميذ في تحقيق المعلم فإنهم يتسمون بالإيجابية إزاءهم (سليم،2003: 25).

ومن الدراسات التي أيدت هذا الاتجاه دراسة دبابي(2016) حيث توصل إلى وجود مستوى مرتفع من تقدير الذات لدى غالبية المعلمين، ودراسة جود وين وبين(1981) حيث توصلا إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات المرتفع للذات لدى المعلم وكفاياته التدريسية (دبابي،2016: 355).

-خلاصة :

من خلال الطرح السابق يضح جليا أهمية تقدير الذات بالنسبة للفرد في حياته وتفاعلاته الاجتماعية ، فهذا المتغير الهام بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المختلفة، مما يؤكد على دوره الاجتماعي أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته.

كما تتضح جليا أهمية العوامل البيئية الخارجية والعوامل الشخصية في تكوين تقدير الذات وتحديد مستوياته سواء مرتفعا كان أو منخفضا لدى الفرد ، والذي ينعكس على تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي والشعور بالرضا والإحساس بقيمته في مواجهة الأحداث الضاغطة.

وإذا كانت الأحداث أو المواقف الضاغطة في العمل وخاصة في المجال التربوي وعلى وجه التخصيص لدى المدرس أين تتعدد مصادر الضغوط المهنية ، ففي هذا الوضع تظهر فاعلية الذات المهنية من خلال متغيراتها المختلفة سواء كانت متعلقة بالتكوين الأكاديمي للمدرس أو في شعوره بالرضا تجاه وظيفته وسعيه نحو النمو الذاتي في المهنة من أجل التكيف مع المواقف التي تعترضه في عمله .

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية

3- المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية

4- طريقة المعاينة ومواصفات العينة الاستطلاعية

5- أدوات القياس

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة

2- المجال الزماني للدراسة الأساسية

3- الحدود الجغرافي للدراسة الأساسية

4- المجال البشري للدراسة

5- طريقة المعاينة ومواصفات عينة الدراسة الأساسية

6- أدوات القياس الدراسة الأساسية

7- ظروف إجراء الدراسة الأساسية

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

سيتناول الباحث في هذا الجانب الإجراءات الميدانية ، والتي تضم أهم الخطوات المنهجية التي اتبعتها في اختيار العينة وجمع المعلومات ،وتحديد أدوات البحث والأساليب الإحصائية لتحليل البيانات ، وكذا تفسير النتائج و التي جاءت كالتالي:

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية، نظرا لأهميتها في البحوث التربوية والأكاديمية ،وعليه قام الباحث بتطبيقها على عينة من مجتمع الدراسة و ذلك لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان البحث وعلى الصعوبات والنقائص التي تعيق الدراسة الأساسية.

- تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من مكان وعينة ومدة الدراسة والأدوات التي تم الاعتماد عليها لتطبيق الدراسة.

- التأكد من قابلية الفرضيات للاختبار والتجريب وإمكانية إعادة النظر في كيفية طرح المشكلة وكيفية صياغة الفرضيات.

- التأكد من صلاحية الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2- المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية : تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بخمسة (5) ثانويات بولاية معسكر ، والمتمثلة في ثانوية شريف العوفي خصبية، ثانوية ولد قابلية صليحة، ثانوية مزاري التاغية، ثانوية غريس، ثانوية عين فارس .

2- المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية في الثلاثي الأول من السنة الدراسية(2014-2015) و تحديدا في شهر أكتوبر في 12-11-2014 إلى غاية 12-12-2014.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من أساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر بلغت 120 أستاذا وأستاذة موزعين بشكل غير متساوي على المؤسسات التربوية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب مايلي:

الجدول(06) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مؤسسة العمل.

الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
1	ثانوية عين فارس	17	%14,67
2	ثانوية مزاري التاغية	20	%16,67
3	ثانوية غريس	22	%18,33
4	ثانوية شريف العوفي خصبية	25	%20,83
5	ثانوية ولد قابلية صليحة	37	%30,83
المجموع		120	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن هناك تفاوت في عدد الأساتذة حسب مؤسسة العمل وأن اكبر نسبة ظهرت عند ثانوية ولد قابلية صليحة والتي قدرت ب30.83%

الجدول رقم(07) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	75	%62,50
إناث	45	%37,50
المجموع	120	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أقل نسبة تمثلت في نسبة الأساتذة الإناث حيث بلغت37,50% من المجموع الكلي لعينة الدراسة، بينما مثلت نسبة الأساتذة الذكور 62,50%.

الجدول رقم(08) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
23- 35	83	%69,17
36- 45	31	%25,83
46- 60	06	%05,00
المجموع	120	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة تقع بين(23 و35) سنة بنسبة69,17 %،تليها فئة (36-45) بنسبة 25,83 %، ثم تليها الفئة الأخيرة التي تقع بين (46 -60) سنة بنسبة05,00 %.

الجدول رقم(09) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الحالة الاجتماعية.

الحالة الاجتماعية	التكرارات	النسبة المئوية
أعزب	50	%41,67
متزوج	65	%54.17
مطلق	05	%04,16
المجموع	120	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(09) أن نسبة أفراد العينة المتزوجين بلغت 54.17%أما أفراد العينة غير المتزوجين مثلت نسبة 41.67% وفي الأخير أفراد العينة المطلقين مثلت بنسبة 04,16%.وهي نسب منطقية بالنظر إلى عامل السن.

4- أدوات القياس:

قصد تحقيق خطوات البحث وإتباع منهجها والإجابة على تساؤلاتها، اعتمد الباحث على مقياس وهي: **استبيان إستراتيجية المواجهة** المعد من طرف الباحث ، و**مقياس مصادر الضغوط النفسية المهنية** للدكتور منصوري مصطفى (2004)، و**مقياس تقدير الذات** معد من طرف (الدريني ، سلامة وكامل).

1- مقياس مصادر ضغوط العمل:

اعتمد الباحث في دراسته على **مقياس مصادر ضغوط العمل** في البيئة المدرسية ، للدكتور منصوري مصطفى (2004) يحتوي المقياس على(50) خمسين فقرة موزعة على تسعة (09) مصادر للضغوط .

1-مبررات استخدام المقياس:

تم استخدام مقياس مصادر ضغوط العمل في البيئة المدرسية للأسباب التالية:

- هو مقياس مصمم على عينة أساتذة التعليم الثانوي وبيئة مدرسية جزائرية ، والتي تتناسب على عينة الدراسة الحالية.

- أبعاد هذا المقياس تتماشى والتأسيس النظري للدراسة الحالية.

- استعمل هذا المقياس في دراسات عديدة منها: دراسة عقون آسيا بعنوان "**الضغط النفسي المهني وعلاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة** "**(2012)**" وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين ضغوط العمل والقلق عند المدرسين(عقون ،2012: 231).ودراسة شعنبي نور الدين بعنوان

"**مصادر ضغوط العمل وإستراتجية المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي** "**(2010)** والتي توصلت إلى أنه لايوجد اختلاف في مصادر ضغوط العمل باختلاف الخبرة المهنية و لايوجد اختلاف في مصادر ضغوط العمل باختلاف المواد الدراسية ،كما أوضحت النتائج على أنه لا يوجد اختلاف في إستراتجية المواجهة التي ينتهجا أساتذة التعليم الثانوي باختلاف مصادر ضغوط العمل(شعنبي ،2010: 142).

الجدول رقم(10) :يبين توزيع فقرات المقياس على أبعاد ضغوط العمل.

أبعاد المقياس	رقم الفقرات	المجموع
ظروف العمل	1-14-18-22-32-38-40-43-46-48	10
عبء العمل	6- 9- 15- 27- 39	05
صراع الدور	7- 12- 19- 23- 36	05
غموض الدور	4- 13-37-49-24	05
العلاقة مع المدير	3-44-30-25-20	05
العلاقة مع التلاميذ	41-33-28-26-5	05
العلاقة مع الزملاء	34-45-42-16-10	05
الإشراف التربوي	17-8-50-21-2	05
النمو المهني و الترقية المهنية	31-47-35-29-11	05
المجموع الكلي		50

2- صياغة الفقرات:

- **ظروف العمل** : ويحتوي هذا المصدر على عشر فقرات وهي :1، 14، 18، 22، 32، 38، 40، 43، 46و48 صيغت كلها صياغة موجبة أي في اتجاه خاصية الضغوط.

- **عبء العمل:** يحتوي على خمس فقرات وهي : 6، 9، 15، 27 و39 كلها صيغت صياغة موجبة .

- **صراع الدور:** يحتوي على هدا المصدر على خمس فقرات كلها هي الأخرى صيغت صياغة موجبة وهي: 7، 12، 19، 23 و36

- **غموض الدور:** يحتوي على خمس فقرات ، أربع منها صيغت صياغة موجبة ،وهي الفقرات رقم 4، 13 ،37 ،49 و فقرة واحدة صيغت صياغة سالبة ،في عكس اتجاه خاصية الضغوط وهي الفقرة رقم 24.

-**العلاقة مع المدير:** يحتوي على خمس فقرات ،صيغت أربع منها سالبة ،وهي الفقرات رقم 20، 25، 30، 44 في حين صيغت الفقرة رقم 3 صياغة موجبة.

- **العلاقة مع التلاميذ:** يحتوي على خمس فقرات ،كلها صيغت صياغة موجبة وهي: 5، 26، 28، 33 و41.

- **العلاقة مع الزملاء:**يحتوي هدا المصدر على خمس فقرات ،صيغت أربع منها صياغة سالبة، وهي الفقرات رقم 10 ،16 ،42 ،45 أما الفقرة رقم 34 صيغت صياغة موجبة.

- **الإشراف التربوي:** يحتوي على خمس فقرات ،صيغت ثلاث منها صياغة موجبة، وهي رقم 2، 21، 50 وفقرتين صيغتا صياغة سالبة وهما رقم 8 و17.

- **النمو المهني و الترقية:** يحتوي هدا المصدر على خمس فقرات ،صيغت أربع منها صياغة موجبة، وهي الفقرات رقم 11، 29، 35،47 وفقرة واحدة صيغت صياغة سالبة وهي الفقرة رقم 31.

3- تقدير الدرجات :

يتم تقدير كل فقرة على سلم رباعي ،أوافق بشدة ،أوافق ،أعارض ،أعارض بشدة ، و تقديراتها تتراوح من أربع درجات إلى درجة واحدة ،إذا كانت الفقرة ذات اتجاه موجب ، بمعنى إذا كانت في اتجاه خاصية مصدر الضغط ،أما إذا كانت الفقرات ذات اتجاه سالب ،أي عكس اتجاه خاصية الضغط ،فان التقديرات تتراوح من درجة واحدة إلى أربع درجات كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (11):تقدير الدرجات حسب الاتجاه نحو الخاصية.

الخيارات	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
الدرجات اتجاه الخاصية	4	3	2	1
الدرجات عكس اتجاه الخاصية	1	2	3	

أما بالنسبة لمجموعة الدرجات بالنظر إلى مستويات الضغط فهي على الشكل التالي:

درجات الضغط	مستوى الضغط
50 - 75	ضغط خفيف
75 - 100	ضغط متوسط
100 - 150 فأكثر	ضغط مرتفع

المصدر :(منصوري،2010: 147-150)

4- الخصائص السيكومترية للمقياس:

4-1- صدق المقياس:

ا- طريقة صدق الاتساق الداخلي:تم التحقق من الصدق بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (28) دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا دليل على صدق فقرات مقياس مصادر الضغوط المهنية.

جدول رقم(12): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد لمصادر الضغوط المهنية.

بعد ظروف العمل			
الفقرة	**معامل الارتباط**	**الفقرة**	**معامل الارتباط**
1	0,251 **	38	0,436 **
14	0,403 **	40	0,609 **
18	0,366 **	43	0,544 **
22	0,373 **	46	0,581 **
32	0,585**	48	0,590 **
عبء العمل		**العلاقة مع الزملاء**	
الفقرة	**معامل الارتباط**	**الفقرة**	**معامل الارتباط**
6	0,548 **	10	0,675 **
9	0,474 **	16	0,694 **
15	0,606 **	42	0,585 **
27	0,587 **	45	0,680 **
39	0,646**	34	0,594 **
صراع الدور		**العلاقة مع التلاميذ**	
الفقرة	**معامل الارتباط**	**الفقرة**	**معامل الارتباط**
7	0,668 **	5	0,540 **
12	0,566 **	26	0,675 **
19	0,629 **	28	0,668 **

23	** 0,682	33	** 0,543
36	** 0,710	41	** 0,632
غموض الدور		الإشراف التربوي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
4	** 0,698	2	** 0,558
13	** 0,680	21	** 0,703
37	** 0,714	50	** 0,494
49	** 0,584	8	** 0,534
24	** 0,547	17	** 0,603
العلاقة مع المدير		النمو المهني	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
20	** 0,800	11	** 0,685
25	** 0,694	29	** 0,492
30	** 0,769	35	** 0,732
44	** 0,802	47	** 0,437
3	** 0,564	31	** 0,527

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01 ،ويتضح من خلال الجدول رقم (12) أن كل معاملات الارتباط دالة ومقبولة.

جدول رقم(13):معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
ظروف العمل	** 0,693
عبء العمل	**0,698
صراع الدور	**0,708
غموض الدور	**0,526
العلاقة مع المدير	**0,535
العلاقة مع التلاميذ	**0,605
العلاقة مع الزملاء	**0,491
الاشراف التربوي	**0,519
التقدم والنمو المهني	**0,491

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم(13) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وأبعاد المقياس كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و هي مرتفعة ودالة حيث تراوحت بين0,708 و 0,491.

ب-الصدق التمييزي:

قام الباحث بحساب صدق المقياس إحصائيا عن طريق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات من أعلى إلى أدنى ثم تم أخذ من هذا الترتيب نسبة 27% من الدرجات العالية وكذا نسبة27% من الدرجات الدنيا،وبعد ذلك استخدم اختبار" ت " لدلالة الفروق.

الجدول رقم(14) يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية

درجة الطرف الأعلى		درجة الطرف الأدنى		قيمة"ت"	درجة الحرية	قيمة sig
م1	ع1	م2	ع2			
136,78	6,59	105,43	7,68	17,52	62	0,000

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم sig أصغر من 0.01 وهي قيمة دالة حيث ،ويدل ذلك على وجود فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل أبعاد المقياس كما هو ملاحظ في الجدول ،وكذا الدرجة الكلية للمقياس ،وبذلك يمكن القول بان المقياس لديه القدرة على التمييز ويتمتع بدرجة مقبولة من الصدق ،يسمح للباحث بتطبيقه في الدراسة الأساسية.

2- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل الثبات بطريق التجزئة النصفية، وذلك باستعمال معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والزوجية،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **0,795** وبعد تصحيحه عن طريق معادلة سيبرمان براون حيث بلغت قيمة معامل الثبات المصحح 0,886 ،كما تما حسابه عن طريق ألفا كرونباخ ،حيث بلغت قيمته 0,742 وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بقدر من الثبات.

بعد حساب معامل الصدق بطريق التناسق الداخلي وطريقة الصدق التمييزي، والثبات عن طريق التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ تبين أن مقياس الضغوط المهنية يتميز بقدر من الصدق والثبات ويقيس فعلا ما وضع لقياسه.

2- استبيان إستراتيجية المواجهة :

قام الباحث بإعداد مقياس إستراتيجية المواجهة الضغوط لدى أساتذة التعليم الثانوي وذلك من خلال إتباع خطوات التالية :

1- مراجعة الدراسات السابقة ذات صلة بموضوع الدراسة ، والاستفادة منها في بناء الاستبيان وصيغة فقراتها،ونذكر بعض المقاييس التي تم إطلاع عليها:

- مقياس أساليب المواجهة من إعداد ليلى شريف (2003).
- مقياس أساليب المواجهة لكارفر وشابير(1989) ترجمة زيزي السيد مصطفى (2005).
- مقياس إستراتيجيات التعامل CISS نسخة المقننة (crasc)(2006) من قبل الباحثين:فيصل فراحي، كبداني خديجة، قويدري مليكة، شعبان الزهرة.
- مقياس إستراتيجيات التكيف من إعداد زياد بركات (2010).

2- تم إعداد صورة أولية للإستبيان من أجل التحقق من الصدق وثباتها، وعرضها على عدد من المحكمين وأخذ أراءهم حول صلاحية الاستبيان لهذه الدراسة، والنقاش معهم حول ملائمة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه .

وتوصل الباحث إلى مجموعة من الأبعاد التي تحدد نوع إستراتيجية مواجهة الضغوط التي يستخدمها الأساتذة التعليم الثانوي لمواجهة ضغوط المهنية، وتم حصرها في ستة أبعاد رئيسية، وأصبح الاستبيان يتكون في صورته الأولية من 40 فقرة ، بسلم إستجابة ثلاثي (تنطبق تماما، تنطبق أحيانا، لا تنطبيق) موزعة على ستة إستراتيجيات هي :حل المشكلة ، الضبط الذاتي ، المواجهة الانفعالية ، الدعم الاجتماعي ، الترفيه والاسترخاء، التجنب.

3- في ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبيان من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية .

أ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

1-صدق المقياس :

***صدق المحكمين:**

تم عرض الاستبيان على ثمانية(08) محكمين ذو خبرة ومختصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع من جامعات مختلفة، وذلك لكونهم من المهتمين بالدراسات المتعلقة بإستراتيجيات مواجهة الضغوط (أنظر الملحق رقم)، وحيث قدم السادة المحكمون العديد من التعديلات، وقام الباحث بالأخذ بهذه التعديلات وأعاد صياغة الاستبيان في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين ، ولقد تحصلت (30) فقرة

من فقرات الاستبيان على نسبة اتفاق من المحكمين فاقت 80% مما أدى بالباحث إلى قبولها كما هي، بينما الفقرات رقم(1، 2، 4، 5، 6، 12، 24، 26، 31، 32) تم تعديلها، حيث كان عدد الفقرات (40) فقرة وقد تم استبعاد (03) فقرات حيث وصل الاستبيان إلى (37) فقرة، وفيما يلي الجدول الأتي يوضح العبارات قبل وبعد التعديل.

جدول رقم (15) يوضح الفقرات المعدلة حسب آراء المحكمين :

رقم الفقرة	الفقرة في صورتها الأولية	الفقرة حسب تعديل المحكمين
البعد الأول : إستراتيجية حل المشكلة		
01	أستخدم الاسلوب العلمي في حل المشكلات عندما أعاني من الضغط النفسي	أضع خطة لحل المشكلة وأنفذها.
24	أطور مهاراتي في حل المشكلات مستفيداً من كيفية مواجهة الأخرين لها	أغير خططي لتتوافق مع المشكلات الجديدة
31	ألجأ إلى تقييم الخطوات التي أمارسها في حل المشكلة .	ألجأ إلى تقييم الخطوات التي سأمارسها في حل المشكلة
البعد الثاني : إستراتيجية الضبط الذاتي		
02	عندما يواجهني موقف ضاغط أفكر بالنتائج الايجابية للضبط	عندما يواجهني موقف ضاغط أفكر بالنتائج الايجابية لضبطه
12	أعزز ذاتي في حالة تغلبي على موقف ضاغط	أبادر فوراً بحل المشكلة المسببة للضغط النفسي.
البعد الثالث : إستراتيجية المواجهة الانفعالية		
26	أصبح شديد الغضب عندما أكون في مأزق	أصبح شديد الغضب عندما أواجه مشكلة في العمل.
32	ألوم نفسي لحصول مشكلة ما	ألوم نفسي عندما تحصل لي مشكلة ما.
البعد الرابع : إستراتيجية الدعم الاجتماعي		
04	أبحث عن شخص مقرب إلي أتحدث معه أثناء المشكلة	أبحث عن شخص مقرب إلي أتحدث معه فور حدوث المشكلة
البعد الخامس : إستراتيجية الترفيه والاسترخاء		
05	عندما أعاني من الضغط النفسي فإنني أقوم بالاسترخاء بهدوء والتنفس ببطء	عندما أعاني من الضغط النفسي فإنني أقوم بالاسترخاء.
البعد السادس : إستراتيجية التجنب		
06	أتجنب التفكير بالمشكلة	أتجنب التفكير في المشكلة

***صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان إستراتيجية المواجهة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقراته والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول رقم(16) يبين معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
1	** 0,271	20	0,127
2	** 0,366	21	* 0,194
3	** 0,358	22	** 0,430
4	** 0,499	23	** 0,517
5	** 0,391	24	** 0,288
6	0,133	25	** 0,387
7	** 0,420	26	0,138
8	** 0,233	27	** 0,374
9	* 0,216	28	** 0,376
10	** 0,363	29	** 0,332
11	** 0,320	30	** 0,306
12	** 0,299	31	* 0,212
13	** 0,359	32	* 0,218
14	** 0,406	33	** 0,240
15	** 0,320	34	** 0,298
16	** 0,381	35	** 0,336
17	** 0,306	36	** 0,250
18	** 0,253	37	* 0,180
19	** 0,364		

* دال عند مستوى دلالة α 0,05 ** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن كل معاملات الارتباط تمتاز بارتباطات قوية مع الدرجة الكلية، باستثناء الفقرات التي تحمل الأرقام التالية(6، 20، 26) حيث كانت ارتباطات هذه الفقرات ضعيفة مع الدرجة الكلية للاستبيان، لذا قام الباحث بحذف هذه الفقرات، وعليه أصبح مجموع الفقرات استبيان إستراتيجية المواجهة في صورته النهائية يتكون من (34) فقرة كما هي موضحة في الملحق رقم ().

الجدول رقم (17) يبين قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية

الأبعاد	الارتباط بالدرجة الكلية
استراتيجية حل المشكلة	0,694 **
استراتيجية الضبط الذاتي	0,586**
استراتيجية المواجهة الانفعالية	0,661**
استراتيجية الدعم الاجتماعي	0,698**
استراتيجية الاسترخاء	0,686**
استراتيجية التجنب	0,619**

**دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط أبعاد استبيان إستراتيجية المواجهة تراوحت ما بين(0,586-0,698).

- **معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

1-معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول" إستراتيجية حل المشكلة " لاستبيان إستراتيجية المواجهة والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (18) يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
1	أضع خطة لحل المشكلة وأنفذها	0,380 **
10	عندما أواجه مشكلة فإنني أخذ بعين الاعتبار البدائل المحتملة للحل .	0,545 **
11	عندما تواجهني مشكلة ما الجأ إلى التفكير في النتائج المحتملة .	0,546 **
21	اجمع المعلومات عن المشكلة التي تواجهني .	0,665 **
22	أغير خططي لتتوافق مع المشكلات الجديدة .	0,633 **
31	ألجأ إلى تقييم الخطوات التي سأمارسها في حل المشكلة	0,590 **

** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الأول محصورة بين 0,380 و0,665 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعد فقرات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

2-معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني" إستراتيجية الضبط الذاتي " لاستبيان إستراتيجية المواجهة والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (19) يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
2	عندما يواجهني موقف ضاغط أفكر بالنتائج الإيجابية لضبطه	** 0,407
9	أفكر بموضوع مريح عندما أكون متوتراً	** 0,473
12	أبادر فوراً بحل المشكلة المسببة للضغط النفسي	** 0,502
20	أحب التحدي لتحقيق أهدافي	** 0,403
23	انظم عناصر الموقف الضاغط للتعرف على الأسباب المؤدية إليه	** 0,560

** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول رقم (19) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الثاني محصورة بين 0,403 و0,560 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعد فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

3-معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث " إستراتيجية المواجهة الانفعالية " لاستبيان إستراتيجية المواجهة والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (20) يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
3	تثبط همتي بسهولة عند مواجهة الموقف الضاغط	** 0,413
8	تشعرني المواقف الضاغطة بقدر كبير من المعاناة	** 0,548
13	أصبح شديد التوتر عند مواجهتي مشكلة ما	** 0,551
24	أصبح شديد الغضب عندما أواجه مشكلة ما في العمل	** 0,587
30	أصبح حزيناً جداً عندما أكون في موقف ضاغط .	** 0,629
32	ألوم نفسي عندما تحصل لي مشكلة ما	** 0,445
34	ألوم نفسي لعدم معرفتي ما سأفعله تجاه المشكلة	** 0,525

** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول رقم (20) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الثالث محصورة بين 0,413 و0,629 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعد فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

4- معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع " إستراتيجية الدعم الاجتماعي " لاستبيان إستراتيجية المواجهة والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (21) يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
7	أتحدث مع عائلتي طالبا المساعدة عند شعوري بالضغط النفسي	** 0,411
14	عندما أتعرض لضغط النفسي أحاول الحصول على دعم الأصدقاء	** 0,591
19	أطلب المساعدة من شخص مختص لحل المشكلة التي تواجهني	** 0,661
29	تفيدني مناقشة الآخرين في إدراك أوسع للمشكلة	** 0,349
33	اعتمد على الآخرين في حل المشكلة التي تواجهني	** 0,564

** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول رقم (21) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الرابع محصورة بين 0,349 و0,661 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعد فقرات البعد الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

5-معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الخامس " إستراتيجية الترفيه والاسترخاء " لاستبيان إستراتيجية المواجهة والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (22) يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد الخامس مع الدرجة الكلية للبعد

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
6	أمشي لفترة من الوقت عندما أكون متوتراً	** 0,571
15	عندما أكون منفعلاً أتنفس تنفساً عميقاً	** 0,367
18	أشاهد التلفاز عندما أكون متوتراً.	** 0,534
25	عندما أكون متوتراً أذهب إلى نزهة قصيرة مع أصدقائي	** 0,473
28	أشارك في بعض الألعاب الرياضية عندما تواجهني مشكلة	** 0,448

** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول رقم (22) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الخامس محصورة بين 0,367 و 0,571 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعد فقرات البعد الخامس صادقة لما وضعت لقياسه.

6-معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد السادس " إستراتيجية التجنب " لاستبيان إستراتيجية المواجهة والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (23) يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات البعد السادس مع الدرجة الكلية للبعد

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
4	أتجنب التفكير في المشكلة	** 0,360
5	اجلس وحدي دون مشاركة الآخرين عندما أتعرض لموقف ضاغط	** 0,397
16	أغادر مكان حدوث الموقف الضاغط.	** 0,491
17	أركن إلى السكون فترات طويلة عندما أكون متوتراً.	** 0,447
26	أتجنب الاختلاط بالآخرين أثناء المشكلة .	** 0,485
27	أتجنب مناقشة المتسببين بالمشكلة .	** 0,326

** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول رقم (23) أن قيم الارتباط لفقرات البعد السادس محصورة بين 0,326 و 0,491 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعد فقرات البعد الخامس صادقة لما وضعت لقياسه.

ب-الصدق التمييزي:

قام الباحث بحساب صدق استبيان إستراتيجية المواجهة إحصائيا عن طريق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات تصاعديا من أعلى إلى أدنى ثم تم أخذ من هذا الترتيب نسبة 27% من الدرجات العالية وكذا نسبة27% من الدرجات الدنيا،وبعد ذلك استخدم اختبار" ت " لدلالة الفروق، والنتائج موضحة في الجدول التالي .

الجدول رقم(24) يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاستبيان إستراتيجية المواجهة

درجة الطرف الأعلى		درجة الطرف الأدنى		قيمة"ت"	درجة	قيمة sig
م1	ع1	م2	ع2	16,69	62	0,000
97,75	05,18	81,03	02,27			

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمالية sig والتي تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة 0,01، وهذا يدل على أن استبيان إستراتيجية المواجهة صادق، ويفرق بين الأداء المنخفض والأداء العالي

- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل الثبات بطريق التجزئة النصفية، وذلك باستعمال معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والزوجية،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,633، وبعد تصحيحه عن طريق معادلة سيبرمان براون حيث بلغت قيمة معامل الثبات المصحح 0,775. كما تما حسابه عن طريق ألفا كرونباخ ،حيث بلغت قيمته 0,747 وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بقدر من الثبات.

بعد حساب معامل الصدق بطريق التناسق الداخلي وطريقة الصدق التمييزي، والثبات عن طريق التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ تبين أن استبيان إستراتيجية المواجهة يتميز بقدر من الصدق والثبات ويقيس فعلا ما وضع لقياسه.

3- مقياس تقدير الذات :

اعتمد الباحث في دراسته على **مقياس تقدير الذات** معد من طرف (الدريني، سلامة وكامل) (2004) يحتوي المقياس على(30) ثلاثين عبارة.

مبررات استخدام المقياس:

تم استخدام مقياس تقدير الذات للأسباب التالية:

- هو مقياس استخدم في البيئة الجزائرية ، والتي تتناسب على عينة الدراسة الحالية.

- يتماشى هذا المقياس والتأسيس النظري للدراسة الحالية.

- استعمل هذا المقياس في دراسات عديدة منها: دراسة سهيلة علوطي بعنوان "**العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طالب الجامعي** "**(2008)**" وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات ودافعية للإنجاز لدى طالب الجامعي(سهيلة ،2008: 231).ودراسة حمزة الأحسن بعنوان "**الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم** "**(2015)** والتي توصلت إلى أنه يوجد ضغوط مهنية مرتفعة لدى 66,08 % من معلمي المرحلة الابتدائية ووجود مستوى منخفض من تقدير الذات لدى 60% من معلمين المرحلة الابتدائية، كما تبين وجود علاقة إرتباطية عكسية بين مصادر الضغوط المهنية وتقدير الذات.(الأحسن، 2015: 188).

الجدول رقم(25) :يبين عبارات الموجبة والسالبة لإختبار تقدير الذات .

عبارات المقياس	رقم الفقرات	المجموع
عبارات الموجبة	30-29-27-26-24-22-20-19-18-17-15-13-12-11-10-9-8-7-3-2	20
عبارات السالبة	28-25-23-20-16-14-6-5-4-1	10
مجموع الكلي		30

تقدير الدرجات :

يتم تقدير كل عبارة على سلم من ثلاث خيارات هي ،غالباً ،أحيانا ،لا أبد ، و تقديراتها تتراوح من ثلاثة درجات إلى درجة واحدة ،إذا كانت عبارات ذات اتجاه موجب ،أما إذا كانت عبارات ذات اتجاه سالب ، ،فان التقديرات تتراوح من درجة واحدة إلى ثلاث درجات كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (26):تقدير الدرجات حسب الإجابة على الاختبار .

الخيارات	غالبا	أحياناً	لا أبداً
عبارات موجبة	3	2	1
عبارات سالبة	1	2	3

المصدر :(الدريني وآخرون،ب ت:05)

وقد استخرج معدو هذا المقياس دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

أ- **صدق المقياس:**

تم استخدام الصدق التكويني كمؤشر لصدق هذا المقياس حيث بلغ معامل الصدق ب(0,86) وهذا يدل على صدق المقياس.

ب- **ثبات المقياس:**

قام مؤلفو المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وكان الثبات قبل التصحيح (0,61)، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان بروان (0,76) وهو معامل ثبات مرتفع ودال.(الدريني وآخرون، ب ت:07)

ب-الخصائص السيكومترية للمقياس:

وللتحقق من صلاحية المقياس من أهداف الدراسة قام الباحث بإعادة حساب صدقه وثباته وذلك على النحو التالي :

1- صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس تقدير الذات عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية .

أ- حساب صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط للفقرات تقدير الذات بالدرجة الكلية له، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(27) يبين معاملات الارتباط فقرات مقياس تقدير الذات بالدرجة الكلية له

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
1	**0,336	16	**0,509
2	**0,511	17	*0,205
3	*0,209	18	**0,412
4	** 0,271	19	**0,410
5	**0,334	20	**0,397
6	**0,402	21	**0,605
7	**0,445	22	**0,506
8	**0,384	23	**0,359
9	**0,355	24	**0,401
10	**0,446	25	**0,262
11	**0,423	26	**0,415
12	**0,441	27	0,091
13	**0,333	28	**0,422
14	**0,518	29	0,043
15	**0,416	30	-0,016

* دال عند مستوى دلالة α 0,05 ** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن كل معاملات الارتباط تمتاز بارتباطات قوية مع الدرجة الكلية، باستثناء الفقرات التي تحمل الأرقام التالية(27، 29، 30) حيث كانت ارتباطات هذه الفقرات ضعيفة جداً مع الدرجة الكلية للمقياس، لذا قام الباحث بحذف هذه الفقرات، وعليه أصبح مجموع الفقرات مقيلس تقدير الذات في صورته النهائية يتكون من (27) فقرة كما هي موضحة في الملحق رقم (4).

-حساب صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بحساب صدق مقياس تقدير الذات إحصائيا عن طريق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات تصاعديا من أعلى إلى أدنى ثم تم أخذ من هذا الترتيب نسبة 27% من الدرجات العالية وكذا نسبة27% من الدرجات الدنيا،وبعد ذلك استخدم اختبار" ت " لدلالة الفروق، والنتائج موضحة في الجدول التالي .

الجدول رقم(28) يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات

درجة الطرف الأعلى		درجة الطرف الأدنى		قيمة"ت"	درجة الحرية	قيمة sig
م1	ع1	م2	ع2			
76,25	1,796	62,13	5,078	14,83	62	0,000

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمالية sig والتي تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة 0,01، وهذا يدل على أن مقياس تقدير الذات صادق، ويفرق بين الأداء المنخفض والأداء العالي .

ب- حساب الثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا لكرونباخ، وعن طريق التجزئة النصفية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يبين حساب معاملات الثبات لمقياس تقدير الذات

نوع الثبات	ألفا لكرومباخ	التجزئة النصفية	سبيرمان بروان
قيمة معامل الثبات	**0,793**	**0,645**	**0,784**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأن معاملات الثبات عالية وهي قيم كلها دالة عند مستوى الدلالة 0,01 ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة عن طريق معادلة ألفا كرومباخ (0,793) ، وبلغت قيمته المحسوبة عن طريق التجزئة النصفية (0,645)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان بروان بلغت قيمة معامل الثبات (0,784)، وهذه النتائج تدل على أن مقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات صالح للتطبيق في الدراسة.

ثانيا- الدراسة الأساسية:

بعد معالجتنا في الدراسة الاستطلاعية لتأسيس الإطار النظري والتطبيقي للبحث والتحقق من أهداف الدراسة الاستطلاعية في ضبط أدوات القياس والتحكم في الإجراءات، حيث زودتنا بمقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية عالية ويمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها في الكشف عن العلاقة بين إستراتيجية مواجهة الضغوط المهنية وتقدير الذات، تم اللجوء إلى المنهج الوصفي باعتباره من أحسن المناهج تلاؤما لطبيعة هذه الدراسة من أجل الوصول إلى نتائج علمية وموضوعية.

" حيث يقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره"(ربحي،عثمان،2000: 43)

2-المجال الزماني للدراسة الأساسية:

قام الباحث بدراسته في أواخر السداسي الأخير من السنة الدراسية 2015-2016، وبالتحديد في بداية شهر أفريل إلى منتصف شهر ماي 2016/04/04 وإلى 2016/05/16.

3-المجال البشري للدرسة:

تتمثل عينة الدراسة في عينة من الأساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر والبالغ عددهم 420 أستاذ وأستاذة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

4-المجال الجغرفي للدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر و البالغ عددها 34 ثانوية كما هو مبين في الجدول رقم (31)

5-ظروف إجراء الدراسة الأساسية:

كبداية للدراسة الأساسية تم الحصول على رخصة الدخول للمؤسسات التربوية من مديرية التربية لولاية معسكر، والاتصال بمدراء الثانويات موزعين على أربع مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب على مستوى الولاية لشرح التعليمات المتعلقة بتطبيق أدوات الدراسة، وبذلك تم نسخ 576 إستمارة وتوزيعها على المدراء، كما شارك الباحث كذلك في عملية توزيع الاستمارات بحكم عمله سابقا في القطاع، وكان ذلك في بداية شهر أفريل من سنة 2016 على أن يتم جمعها في منتصف شهر ماي من نفس السنة والمحددة في 16 ماي 2016 ، وبعد جمع الاستمارات وفحصها تم إبقاء 420 استمارة من مجموع 576 استمارة بنسبة 72,92، وإسقاط بعضها لأنها لا تخدم البحث وذلك لعدم الاجابة على أغلب الفقرات أو وجود إجابات نمطية على كل الفقرات، أو عدم احترام تعليمات الأدوات في الاجابة وعدم ذكر البيانات الديمغرافية المطلوبة وكان عددها 66 إستمارة بنسبة11,46، وكذا عدم استرجاع 90 استمارة بنسبة 15,62 لعدم اهتمام بعض الأساتذة بالموضوع كما هو موضح في الجدول رقم (30)

جدول رقم (30) يبين عدد الاستمارات الموزعة

الاستمارة	العدد	النسبة المئوية
- المسترجعة	420	72,92
- الملغاة	66	11,46
- المفقودة	90	15,62
المجموع	576	100

جدول رقم (31) يبين توزيع عينة الدراسة حسب مؤسسة العمل

الرقم	اسم المؤسسة	العدد	النسبة
01	الشريف العوفي(معسكر)	16	03,81
02	مكيوي مأمون(معسكر)	10	02,38
03	محي الدين الراشيدي(معسكر)	18	04,28
04	الحاج قدور لعروسي(تغنيف)	14	03,33
05	شريط علي شريف (تغنيف)	20	04,76
06	فرحاوي عبدالقادر(تغنيف)	30	07,14
07	ابن باديس(تغنيف)	17	04,04
08	خوجة محمود(المناور)	10	02,38
09	مشرف الطيب(بوحنيفية)	19	04,52
10	عثمان ابن رشد(المحمدية)	17	04,04
11	البوحميد الولهامي(المحمدية)	19	04,52
12	بودية الميلود(المحمدية)	24	05,71
13	العقيد عثمان (سيق)	16	03,80
14	بلعوينات محمد(سيق)	17	04,04
15	أحمد زبانة (سيق)	18	04,28
16	بن عابد علي الشريف (سيق)	18	04,28
17	غريس الجديدة(غريس)	08	01,90
18	هواري بومدين (عين فكان)	15	03,57
19	شكال النعيمي(تيزي)	20	04,76
20	شرقي بن أحمد(حسين)	12	02,86
21	أول نوفمبر 1954(البرج)	24	05,71
22	بن جمعة الحاج (وادي الأبطال)	18	04,28
23	فلاح بوزيان (عين فراح)	14	03,33
24	بوقدير الميلود (فروحة)	15	03,51
المجموع		420	100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عينة الدراسة كانت 420 أستاذ وأستاذة من التعليم الثانوي حيث تمثل نسبة 21,17% من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم 1984أستاذ(ة) بولاية معسكر.

6-إختيار عينة الدراسة الأساسية:

قام الباحث باختيار أساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر، والذين يتوزعون على 24 ثانوية والبالغ عددهم 420 أستاذ(ة) للسنة الدراسية 2015-2016، حيث اكتشف الباحث ارتفاع مستوى الضغوط المهنية لدى أغلب أفراد عينة البحث، والذي يقدر عددهم ب 397 أستاذ(ة) وهذا نظراً للمقياس المستعمل في الدراسة، وعليه كانت النتائج المحصل عليها في الجدول التالي:

الجدول رقم(32) يبين التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب مستوى الضغط لمقياس الضغوط المهنية

على أساس مقياس مصادر الضغوط المهنية صنفت عينة الدراسة إلى ثلاث فئات من حيث الشدة الضغط وهي كالتالي:

- **ضغوط خفيفة : 50-75**
- **ضغوط متوسطة :75-100**
- **ضغوط مرتفعة :100-150**

مستوى الضغط	التكرارت	النسبة المئوية
ضغط خفيفة	**02**	**0,47**
ضغط متوسطة	**21**	**05,00**
ضغط مرتفعة	**397**	**94,53**
المجموع	**420**	**100**

من خلال الجدول أعلاه وبحساب النسبة المئوية لمستويات الضغوط المهنية للأساتذة يتضح أن نسبة 94,53% من الأساتذة يشعرون بدرجة مرتفعة من ضغوط مهنية، ويتضح كذلك أن نسبة 5,00% من الأساتذة لديهم ضغوط متوسطة وهي نسبة قليلة جدا بالنسبة للمجموعة الأولى،أما بالنسبة لمستوى الضغوط المنخفضة حسب النتائج فهي 0,47%.

7-مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة من خلال الجداول التالية:

الجدول رقم (33) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية من حيث الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	185	%44,05
أنثى	235	%55,95
المجموع	420	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أ، نسبة الإناث والتي تمثل ب 55,95 % أكبر من نسبة الذكور والتي تمثل ب44,05% أي بفارق 11,90%.

الجدول رقم (34) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة المدنية

الحالة المدنية	التكرار	النسبة المئوية
متزوج	275	%65,48
أعزب	133	%31,67
مطلق	12	% 02,86
المجموع	420	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أن فئة المتزوجين هي الفئة الأكبر تكرارا بنسبة 65,48%، بالنظر إلى الفئات الأخرى، حيث تليها فئة العزاب بنسبة 31,67% ، وفي الأخير تأتي فئة المطلقين بنسبة 02,86%.

الجدول رقم(35) يبين توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أقل من10 سنوات	236	%56,19
من 10سنوات إلى20سنة	78	% 18,57
أكثر من 20 سنة	106	% 25,24
المجموع	420	%100

يتضح من خلال الجدول السابق أن نسبة 56,19 % من أفراد العينة خبراتهم تراوحت بين سنة إلى 9 سنة، ثم تليها الفئة التي لها أقدمية عشرون (20) سنة فما فوق بنسبة 25,24 %، وكانت الفئة ما بين 10 إلى 20 سنة الأقل تكرارا من حيث سنوات الخدمة بنسبة 18,57%، وهذا التفاوت في سنوات الخبرة يرجع أساسا إلى نسبة التوظيف التي شهدها قطاع التربية في السنوات الأخيرة ، وأيضا ارتفاع عدد المتخرجين الجدد من الجامعات.

8-أدوات القياس:

استخدمت في الدراسة الأساسية نفس الأدوات التي استخدمت في الدراسة الاستطلاعية وهي:

أ-مقياس مصادر الضغوط المهنية:

يتكون مقياس مصادر الضغوط المهنية من خمسين(50) فقرة موزعة على تسعة أبعاد، بتدرج يتراوح من (1-4)، وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها الأستاذ في مقياس الكلي 200، أما أدنى درجة هي واحد.

ب- مقياس إستراتيجية المواجهة :

يشمل الاستبيان على34 فقرة موزعة على ستة إستراتيجيات المواجهة (حل المشكلة، الضبط الذاتي، المواجهة الانفعالية،الدعم الاجتماعي،الاسترخاء والترفيه، التجنب) بتدرج الإجابات من3-1، وتكون أكبر درجة يحصل عليها الأستاذ في الاستبيان ككل درجة وأقل درجة34.

ج- مقياس تقدير الذات:

تضمن المقياس 27 عبارة وذلك بتدرج من 3-1 بالنسبة للعبارات الموجبة و1-3 بالنسبة للعبارات السالبة، وتكون أعلى درجة يحصل عليها الأستاذ في المقياس 81 وأدنى درجة 27.

9- أساليب المعالجة الإحصائية:

للتعامل مع المعطيات الكمية والنوعية لنتائج الدراسة الاستطلاعية والأساسية إستخدم الباحث ببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الإجتماعية(SPSS20)،حيث استخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

- **التكرارات و النسبة المئوية:** لوصف العينة من خلال المتغيرات الكمية والنوعية كالجنس،العمر،سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لوصف متغيرات الدراسة إحصائيا.

- **معادلة اختبار "ت" لدلالة الفروق:** تم استخدام معادلة هذا الاختبار في حساب معامل الصدق التمييزي من خلال طريقة المقارنة الطرفية.

-اختبار (ت) لدراسة الفروق لمجموعة واحدة

- **معامل ارتباط بيرسون.**

- **معادلة سبيرمان براون:** تم من خلالها تصحيح معامل الارتباط.

- **معامل الارتباط المتعدد :** لاختبار العلاقة الارتباطية المتعددة بين متغيرات الدراسة

الفصل السابع

عرض وتفسير نتائج الدراسة

أولا:عرض النتائج

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى.

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية.

3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة.

4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة

5- عرض نتيجة الفرضية الخامسة

6- عرض نتيجة الفرضية السادسة.

ثانيا:تفسير النتائج

1- تفسير نتيجة الفرضية الأولى.

2- تفسير نتيجة الفرضية الثانية.

3- تفسير نتيجة الفرضية الثالثة.

4- تفسير نتيجة الفرضية الرابعة

5- تفسير نتيجة الفرضية الخامسة

6- تفسير نتيجة الفرضية السادسة.

الخلاصة العامة

الاقتراحات

تمهيد:

سيعرض الباحث في هذا الفصل النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة الأساسية، ومن ثم تحليلها، لنصل إلى الإجابة على فرضيات البحث ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.

أولا: عرض النتائج:

1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: "هناك مجموعة من المصادر التي تسبب لأساتذة التعليم الثانوى ضغوط مهنية هي ظروف العمل، سوء العلاقة مع التلاميذ وغموض الدور"

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال الأسلوب الإحصائي t.test لعينة واحدة ، وفيما يلي جدول يبن نتائج هذه الفرضية .

جدول رقم (36) يبين قيمة "ت" للمصادر التي تجعل أساتذة التعليم الثانوى يعانون من ضغط المهني

مصادر الضغوط	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الإفتراضي	قيمة ت	مستوى الدلالة
ظروف العمل	420	25.49	25	3.27	دال عند 001
عبء العمل	420	13.14	12.5	7.59	دال عند 001
صراع الدور	420	12.18	12.5	-2.65	دال عند 001
غموض الدور	420	10.38	12.5	-21.46	دال عند 001
سوء العلاقة مع المدير	420	10.23	12.5	-16.46	دال عند 0.01
سوءالعلاقة مع التلاميذ	420	14.99	12.5	23.40	دال عند 0.01
سوء العلاقة مع الزملاء	420	10,43	12.5	-19.64	دال عند 0.01
الإشراف التربوي	420	11.44	12.5	-10.64	دال عند 0.01
النمو والتقدم المهني	420	12.15	12.5	-3.20	دال عند 0.01

يوضح الجدول رقم (36) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات أساتذة التعليم الثانوي أعلى من متوسط درجات المقياس بفرق دال إحصائيا، وهذا يعني أن الأساتذة التعليم الثانوي يتعرضون لمصادر مختلفة، وان

اختلفت مصادر الضغوط المهنية في شدتها وتأثيرها فإنها تؤثر على أساتذة التعليم الثانوي وتزيد من حدة الضغط لديهم ، مما ينعكس سلبا على مـردود هم التربوي.

الجدول رقم (37) ترتيب المصادر حسب درجة التأثير حسب درجة الاستعمال:

مصادر الضغوط	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة "الفرق"	قيمة كوهين	الترتيب
ظروف العمل	25.49	25	0,49	0,16	07
عبء العمل	13.14	12.5	0,64	0,37	06
صراع الدور	12.18	12.5	0,32	0,13	09
غموض الدور	10.38	12.5	2,12	1,05	02
سوء العلاقة مع مدير	10.23	12.5	2,27	0,81	04
سوء العلاقة مع التلاميذ	14.99	12.5	2,49	1,14	01
سوء العلاقة مع الزملاء	10.43	12.5	2,07	0,96	03
الإشراف التربوي	11.44	12.5	1,06	0,52	05
النمو والتقدم المهني	12.15	12.5	0,35	0,16	07

نلاحظ من خلال الجدول رقم (37) أن قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي تختلف قيمتها من مصدر لآخر ، وهذا حسب درجة تأثير كل مصدر للضغط المهني من طرف أساتذة التعليم الثانوي وهذا ما توضحه قيم كوهين التقريبية والتي تحدد قيمة حجم الأثر في المتغيرات حيث أن قيمة كوهين التقريبية كلما كانت اكبر يدل ذلك على أن حجم الأثر كبير حيث نلاحظ أن مصدر الضغط الخاص بسوء العلاقة بين التلاميذ جاءت في المرتبة الأولى حيث قدرت قيمة كوهين التقريبية فيها بـ (1.14) وهي أكبر من جميع القيم الأخرى وهذا ما يدل على أن مصدر الضغوط المهنية التي يعاني منها أساتذة التعليم الثانوي تتمثل في سو ء العلاقة مع التلاميذ ، في حين أن بقية الضغوط الأخرى كانت أيضا تختلف في درجة تأثيرها لكن بتفاوت قليل حيث جاءت في المرتبة الثانية غموض الدور حيث قدرت قيمة كوهين فيها بـ (1.05) ثم في المرتبة الثالثة سوء العلاقة مع الزملاء العمل وكانت قيمة كوهين فيها تقدر بـ (0.96) .

أما فيما يخص مصادر الضغوط الخاصة بظروف العمل ، النمو والتقدم المهني، الدعم الاجتماعي ، صراع الدور فهي تكاد تنعدم باعتبارها غير مؤثرة بشدة ، وهذا ما يفسر ضعف قيم كوهين فيها حيث قدرت بـ (0.17، 0.13) على التوالي.

ومنه يمكن القول أن المصادر الأكثر تأثيرا و التي تجعل أساتذة التعليم الثانوي يعانون من ضغط مهني تتركز في سوء العلاقة مع التلاميذ ، غموض الدور وسوء العلاقة مع الزملاء.ويتضح من ذلك بأن مصادر الضغوط ترتبط بشكل كبير بمتطلبات التدريس، وبالأسباب الشخصية المهنية ، وهذا يدل على أن مهنة التعليم هي فعلا من المهام الضاغطة وهذا ما راح إليه معظم الخبراء.

ويمكن القول بان أساتذة تعليم الثانوي يعانون من الضغوط المهنية مرتفعة بسبب ظروف العمل، سوء العلاقة مع التلاميذ ، عبء العمل، صراع الدور، النمو والتقدم المهني، الإشراف التربوي، سوء العلاقة مع الزملاء، غموض الدور، سوء العلاقة مع المدير.

2: عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: يستخدم أساتذة التعليم الثانوي إستراتيجية حل المشكلة لمواجهة الضغوط المهنية.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال الأسلوب الاحصائي t.test لعينة واحدة وفيما يلي جدول يبن نتائج هذه الفرضية

جدول رقم (38) يبين قيمة "ت" للاستراتيجيات المستعملة لدى اساتذة التعليم الثانوي

الاستراتيجية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الإفتراضي	قيمة ت	مستوى الدلالة
حل المشكلة	420	17.35	14	28.15	دال عند 0.01
الضبط الذاتي	420	12.14	10	22.29	دال عك2ند 0.01
المواجهة الانفعالية	420	15.01	14	06.47	دال عند 0.01
الدعم الاجتماعي	420	12.47	12	03.60	دال عند 0.01

الاسترخاء	420	12.13	12	01.10	غير دال
التجنب	420	12.69	12	05.51	دال عند 0.01

يبين الجدول (38) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات أساتذة التعليم الثانوي أعلى من متوسط درجات المقياس بفرق دال إحصائيا ما عدا استراتيجية الاسترخاء، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الثانوي يستخدمون استراتيجيات مختلفة لمواجهة الضغوط المهنية.

جدول رقم (39) ترتيب الاستراتيجيات المواجهة لدى اساتذة التعليم الثانوي حسب درجة الاستعمال:

الاستراتيجيات المواجهة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة الفرق	قيمة كوهين	الترتيب
حل المشكلة	**17,28**	**14**	**28.15**	**1,35**	**01**
الضبط الذاتي	**12,14**	**10**	**22.29**	**0,67**	**02**
المواجهة الانفعالية	**15,01**	**14**	**6.47**	**0,51**	**03**
الدعم الاجتماعي	**12,47**	**12**	**3.60**	**0,17**	**05**
الاسترخاء	**12,13**	**12**	**1.10**	**0,05**	**06**
التجنب	**12,69**	**12**	**5.51**	**0,27**	**04**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (39) أن قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي كانت تختلف قيمتها من استراتيجية لاخرى وهذا حسب درجة استخدام كل استراتيجية من طرف اساتذة التعليم الثانوي وهذا ما توضحه قيم كوهين التقريبية والتي تحدد قيمة حجم الاثر في المتغيرات حيث ان قيمة كوهين التقريبية كلما كانت اكبر يدل ذلك على ان حجم الاثر كبير حيث نلاحظ ان استراتيجية حل المشكل جاءت في المرتبة الأولى حيث قدرت قيمة كوهين التقريبية فيها بـ (1.35) وهي أكبر من جميع القيم الأخرى وهذا ما يدل على أن أساتذة التعليم الثانوي دائما يلجؤون الى هذه الإستراتيجية في مواجه الضغوط أثناء تأدية

عملهم في حين أن بقية الاستراتيجيات كانت أيضا تختلف في درجة استعمالها لكن بتفاوت قليل حيث جاءت في المرتبة الثانية إستراتيجية الضبط الذاتي حيث قدرت قيمة كوهين فيها بـ (0.67) ثم في المرتبة الثالثة إستراتيجية المواجهة الانفعالية وكانت قيمة كوهين فيها تقدر بـ (0.51) ثم تاتي في المرتبة الرابعة إستراتيجية التجنب والذي تستعمل بدرجة اقل حيث كانت قيمة كوهين تقدر بـ (0.27) وهي قيمة ضعيفة تقريبا وتدل على أن هذه الإستراتيجية تستعمل بدرجة أقل لدى الأساتذة في مواجهة الضغوط أما فيما يخص إستراتيجية الدعم الاجتماعي والاسترخاء فهي تكاد تنعدم وعادة لا يستخدمها الأساتذة في مواجهة الضغوط ويرونها أنها غير قادرة على التخفيف من الضغوط لديهم وهذا ما يفسر ضعف قيم كوهين فيها حيث قدرت بـ (0.17، 0.05) على التوالي. ومنه يمكن القول أن اغلب الأساتذة إن لم نقل كلهم عادة ما يلجؤون إلى إستراتيجية حل المشكل في مواجهة الضغوط وبدرجة أقل إستراتيجية الضبط الذاتي.

وعليه فإن هذا الترتيب هذه الاستراتيجيات طبيعي إلى حد كبير، وهذا ما يدل على أن الاستراتيجيات التي يستخدمها الأستاذ في مواجهة الضغوط لم تكن ثابتة، بل متعددة ومتنوعة حسب المواقف الضاغطة وفقا للتقييم المعرفي لمصدر الضغط والمصادر المادية والشخصية والاجتماعية المتاحة لدى الأستاذ، وعلى ذلك يمكن القول أن كلما تعددت وتنوعت إستراتيجيات مواجهة الضغوط كانت أكثر نفعا وفائدة في التصدي والتغلب على مصادر الضغوط المهنية التي تواجهه.

3: عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: يتمتع أساتذة التعليم الثانوي بمستوى عال من تقدير الذات

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال الأسلوب الإحصائي t.test لعينة واحدة وفيما يلي جدول يبن نتائج هذه الفرضية

جدول رقم (40) يبين قيمة "ت" للتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الإفتراضي	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقدير الذات	420	73.91	60	42.21	دال عند 0.01

من خلال الجدول (40) نلاحظ أن قيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات أساتذة التعليم الثانوي أعلى من درجات مقياس تقدير الذات بفرق دال إحصائيا، ومن هذه النتيجة يمكن القول ان هناك تقديراً مرتفعا للذات لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية معسكر.

للتوضيح أكثر تم تقسيم درجات تقدير الذات إلى مستويين هما : تقدير مرتفع – تقدير منخفض على فقرات مقياس تقدير الذات وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (41)

جدول رقم (41) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة عن كل فقرة من مقياس تقدير الذات

يبين الجدول رقم(41) أن تقدير الأساتذة التعليم الثانوي لذاتهم على المقياس ككل كان مرتفعا بمتوسط بلغ

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة التقدير
1	تنقصني الثقة بالنفس	02,47	0,67	مرتفعة
2	أشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية	02,60	0,57	مرتفعة
3	أشعر بالرضا إزاء مستقبلي المشرق .	02,49	0,63	مرتفعة
4	أنني غير راضي عن مجموعة أصدقائي .	02,39	0,64	مرتفعة
5	أشعر بعدم الرضا عن مظهري الشخصي.	02,65	0,61	مرتفعة
6	لا أحظى باحترام الناس بالدرجة التي تليق بي .	02,67	0,65	مرتفعة
7	أشعر أني عضو هام في أسرتي .	02,80	0,51	مرتفعة
8	أنني راض عن أي عمل أقوم به.	02,60	0,63	مرتفعة
9	أكره التواضع الذي يشعرني بالذلة .	02,05	0,91	مرتفعة
10	تلقى أفكاري تقدير أسرتي .	02,63	0,66	مرتفعة
11	يبحث عني أصدقائي عندما أغيب عنهم .	02,54	0,71	مرتفعة
12	إنني مطمئن إلى أني سأحقق مستقبلا ما أريد في حياتي الاجتماعية .	02,57	0,76	مرتفعة
13	ينصت زملائي إلى ما أقوله باهتمام .	02,67	0,72	مرتفعة
14	أشعر بأنه ليس لوجودي قيمة كبيرة .	02,67	0,65	مرتفعة
15	أضع أهدافي بحيث تكون في مستوى إمكانياتي .	02,68	0,82	مرتفعة
16	أشعر أني أقل من زملائي .	02,65	0,91	مرتفعة
17	أحتاج إلى من يساعدني فيما أقوم به من أعمال .	01,99	0,93	منخفضة
18	أرى أن مبادئي في الحياة تقدوني إلى النجاح.	02,73	0,89	مرتفعة
19	أستمتع بوقت فراغي بالطريقة التي تناسبني .	02,68	0,97	مرتفعة
20	أميل إلى التقليل من شأن نفسي .	02,55	01,09	مرتفعة
21	أشعر بأني جدير باحترام نفسي .	02,80	01,02	مرتفعة
22	لا أغالي ولا أنقص من تقديري نفسي .	02,63	01,16	مرتفعة
23	أشعر بأني تافه .	02,83	01,13	مرتفعة
24	أشعر بأني جدير باحترام الآخرين لي .	02,80	01,14	مرتفعة
25	ينتابني الغرور في بعض المواقف .	02,45	01,27	مرتفعة
26	لا أهزم بسهولة في المناقشة لأني أثق في نفسي وقدراتي .	02,52	01,29	مرتفعة
27	ينتابني شعور بأني لا أصلح لشيء أبدا .	02,82	01,31	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمقياس ككل	2.76	0,51	مرتفعة

2.76 وانحراف معياري 0.51، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأستجابات الأفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مقياس تقدير الذات بين (1.99-2.83).

4: عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إسترتيجيات المواجهة و الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة على كل من مقياس استراتيجية المواجهة ومصادر ضغوط المهنية

جدول رقم (42) بين نتائج معامل الارتباط بين الدرجة استراتيجيات المواجهة و ضغوط المهنية

الدرجة الكلية للإستراتيجية المواجهة	ن	معامل الارتباط	Sig
الدرجة الكلية لمصادر ضغوط المهنية	420	0,019	0,707

نلاحظ من خلال الجدول رقم (42) أن القيمة الاحتمالية sig التي تساوي 0,707 أكبر من مستوى الدلالة 0,05، وعليه لا توجد علاقة بين إستراتيجية المواجهة ومصادر الضغوط المهنية .

الجدول رقم(43) يوضح قيم معاملات الارتباط بين استراتيجيات المواجهة ودرجة الكلية للضغوط المهنية

استراتيجية المواجهة / درجة كلية لضغوط المهنية	حل المشكلة	ضبط الذاتي	مواجهة الانفعالية	دعم الاجتماعي	الاسترخاء و الترفيه	التجنب
معامل بيرسون	−0,185(**)	−0,72	0,141(**)	0,071	−0,013	0,050
Sig	,000	,150	,005	,158	,796	,322

(**) دالة عند مستوى 0,01 (*) دالة عند مستوى 0,05

كماهو موضح في الجدول رقم (43) لقد كشفت الدراسة على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات المواجهة ومصادر ضغوط المهنية للأساتذة ذوي ضغط المرتفع في كل من إستراتيجيات المواجهة التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الدرجة الكلية لمصادر الضغوط المهنية و إستراتيجية حل المشكلة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,185-.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية لمصادر الضغوط المهنية و استراتيجية المواجهة الانفعالية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,141.

ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات المواجهة ومصادر ضغوط المهنية للأساتذة ذوي ضغط المرتفع في كل من إستراتيجيات المواجهة التالية:

- لا توجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لمصادر الضغوط المهنية و إستراتيجية الضبط الذاتي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,72-.
- لا توجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لمصادر الضغوط المهنية و إستراتيجية الدعم الاجتماعي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,071.
- لا توجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لمصادر الضغوط المهنية و إستراتيجية الإسترخاء والترفيه حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,013-.
- لا توجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لمصادر الضغوط المهنية و إستراتيجية التجنب حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,050.

5: عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص فرضية: توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة على كل من مقياس إستراتيجيات المواجهة و تقدير الذات وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (44) يبين الارتباط بين تقدير الذات واستراتيجيات مواجهة الضغوط

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	420	0.43	دال عند 0.01
حل المشكل	420		
تقدير الذات	420	0.40	دال عند 0.01
الضبط الذاتي	420		
تقدير الذات	420	-0.18	غير دال
المواجهة الانفعالية	420		
تقدير الذات	420	0.11	غير دال
الدعم الاجتماعي	420		
تقدير الذات	420	0.32	دال عند 0.01
الترفيه والاسترخاء	420		
تقدير الذات	420	0.11	غير دال
التجنب	420		

كما هو موضح في الجدول رقم (44) كشفت النتائج على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات للإساتذة في كل من من الاستراتيجيات التالية :

- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات واستراتيجبة حل المشكلة حيث بلغت قيمة الاحتمالية sig التي تساوي 0,000 أصغر من المستوى الدلالة 0,01.
- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات واستراتيجية الضبط الذاتي حيث بلغت قيمة الاحتمالية sig التي تساوي 0,000 أصغر من من المستوى الدلالة 0,01.
- وجود علاقة إرتباطية بين تقدير الذات واستراتيجية الاسترخاء والترفيه حيث بلغت قيمة الاحتمالية sig التي تساوي 0,32 أصغر من من المستوى الدلالة 0,05.

6: عرض نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية متعددة بين الضغط المهني واستراتيجيات مواجهة الضغط وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال تحليل الانحدار المتعدد وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (45) يبين قيمة معامل الارتباط بين الضغط المهني واستراتيجيات مواجهة وتقدير الذات

المنبئ الأول	المنبئ الثاني	المتنبأ به	الارتباط المتعدد	معنوية الانحدار	خطأ التقدير
الضغط المهني	حل المشكلة	تقدير الذات	0.24	دال عند 0.01	6.56
الضغط المهني	الضبط الذاتي	تقدير الذات	0.21	دال عند 0.01	6.62
الضغط المهني	المواجهة الانفعالية	تقدير الذات	0.10	غير دال	6.73
الضغط المهني	الدعم الاجتماعي	تقدير الذات	0.04	غير دال	6.76
الضغط المهني	الاسترخاء والترفيه	تقدير الذات	0.13	دال عند 0.05	6.76
الضغط المهني	التجنب	تقدير الذات	0.04	غير دال	6.76

جدول رقم (46) يبين معادلات الانحدار لكل متغير:

	المنبئ الأول	قيمة بيتا	المنبئ الثاني	قيمة بيتا	قيمة ثابت الميل
المعادلة رقم 01	الضغط المهني	-0.02	حل المشكلة	0.66	64.38
المعادلة رقم 02	الضغط المهني	-0.02	الضبط الذاتي	0.69	67.43
المعادلة رقم 03	الضغط المهني	-0.02	المواجهة الانفعالية	0.19	78.69
المعادلة رقم 04	الضغط المهني	-0.02	الدعم الاجتماعي	0.04	75.14
المعادلة رقم 05	الضغط المهني	-0.02	الاسترخاء والترفيه	0.33	71.47
المعادلة رقم 06	الضغط المهني	-0.02	التجنب	0.03	75.30

من خلال الجدول رقم (45) نلاحظ أن قيمة الارتباط بين الضغط المهني ومصادر الضغط المهني وتقدير الذات كانت قيم دالة وأخرى غير دالة وهذا معناه انه هناك نتائج كانت لديها نماذج معنوية قيم الخطأ فيها كانت صغير حيث نلاحظ أن معنوية نموذج العلاقة بين الضغط المهني وإستراتيجية حل المشكل وتقدير الذات كان دال عند مستوى الدلالة (0.01) وبمقدار خطأ قدر بـ (6.56) (مقدار الخطأ كلما قل كلما كان النموذج أحسن) وقيمة ارتباط كلي متوسط حيث قدرة قيمته بـ (0.24) وهذا معناه أنه يوجد علاقة

ارتباطية بين الضغط المهني وإستراتيجية حل المشكل وتقدير الذات وهذا معناه أنه يمكن التنبؤ بتقدير ذات الأستاذ من خلال الضغط الذي يعاني منه والإستراتيجية التي استعملها في مواجهة هذا الضغط من خلال المعادلة رقم (01) المبينة في الجدول الثاني رقم (46) حيث قدرت قيمة بيتا للمنبئ الأول (الضغط المهني) بـ (−0.02) وفي المنبئ الثاني إستراتيجية حل المشكل بـ (0.66) وهذا معناه أن إستراتيجية حل المشكل لديها قيمة تنبؤ أكبر أي أنها تشارك فبقيمة اثر في الارتباط الكلي.

ومن بعد يأتي نموذج العلاقة بين الضغط المهني وإستراتيجية ضبط الذاتي وتقدير الذات كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبمقدار خطأ قدر ب (6.62) وقيمة إرتباط كلي متوسط حيث قدرت قيمته ب (0.21)، ومعناه أنه يوجد علاقة إرتباطية بين الضغط المهني وإستراتيجية ضبط الذاتي وتقدير الذات وهذا يدل أنه يمكن التنبؤ بتقدير الذات الأستاذ من خلال الضغط الذي يعاني منه والاستراتيجية التي يستعملها في مواجهة هذا الضغط من خلال المعادلة (2) المبينة في الجدول الثاني رقم (46) حيث قدرت بيتا للمنبئ الأول للضغط المهني (−0.02) وفي المنبئ الثاني إستراتيجية ضبط الذاتي ب(0.69) وهذا معناه أن إستراتيجية ضبط الذاتي لديها قيمة تنبؤ جيدة أي أنها تشارك في قيمة أثر في الارتباط الكلي.

وفي الأخير يأتي نموذج العلاقة بين الضغط المهني وإستراتيجية الاسترخاء وتقدير الذات كانت دالةعند مستوى الدلالة 0.01، وبمقدار خطأ قدر ب (6.76) وقيمة ارتباط كلي متوسط حيث قدرت قيمته (0.13)، ومعناه أنه توجد علاقة إرتباطية ضعيفة بين الضغط المهني وإستراتيجية الاسترخاء وتقدير الذات، وهذا يدل أنه يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال الضغط الذي يعني منه والإستراتيجية التي يستعملها في مواجهة هذا الضغط من خلال المعادلة (05) المبينة في الجدول الثاني رقم(46) حيث قدرت بيتا للمنبئ الأول الضغط المهني (−0.02) وفي المنبئ الثاني إستراتيجية الاسترخاء ب(0.33) وهذا معناه أن إستراتيجية الاسترخاء لديها قيمة تنبؤ دون المتوسط أي أنها تشارك في قيمة أثر في الارتباط الكلي.

فيما يخص التجنب والمواجهة الانفعالية والدعم الاجتماعي لا يوجد معنوية للانحدار يعني لا يوجد ارتباط متعدد يعني تفسر بوجود علاقة ارتباطية متعددة ضعيفة جدا

-ثانيا :مناقشة نتائج الفرضيات

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أن هناك مجموعة من المصادر التي تسبب لإساتذة التعليم الثانوى ضغوط مهنية. يفسر الباحث النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية بأن أساتذة التعليم الثانوي يعانون من الضغوط المهنية المرتفعة، بسبب المصادر المذكورة أعلاه وهي على التوالي: سوء العلاقة مع التلاميذ ، عبء العمل، صراع الدور،ظروف العمل، النمو والتقدم المهني، الإشراف التربوي، سوء العلاقة مع الزملاء، غموض الدور، سوء العلاقة مع المدير، مما تزيد من حدة الضغط لديهم مما قد ينعكس سلبا على المردود التربوي.

وبالرجوع إلى المصادر التي يحتويها هذا المقياس ، أن طبيعة مهنة التك2دريس من المهن الصعبة والشاقة، التي لا تخلو من المعوقات والصعوبات نظراً لما تنطوي عليه من أعباء ومسؤوليات بشكل مستمر، وهذه النتيجة تؤكد ما ذكره عويد المشعان حيث يقول "أشارت كثير من الدراسات إلى أن المدرسين يتعرضون أكثر من غيرهم للضغوط النفسية بسبب ما تتسم به هذه المهنة من غموض الدور وكثرة المطالب المتعارضة، واستمرارية التعرض للمواقف الضاغطة(نقلا عن باهي سلامة مصدر عويد المشعان،2000 :67)

وهذا ما يتفق مع ما توصل إليه سليمان(1993) أن مستوى درجة الضغط لدى المعلمين أعلى بكثير من درجة الضغط في المهن الأخرى (الشهراني وآخرون،1995: 7)، كما أكدت دراسة محمد الدسوقي (1998) أن تقدير الضغوط المهنية يختلف بإختلاف المهنة أي من مهنة إلى أخرى وأن مهنة التدريس أعلى ضغطا من موزع البريد وأقل ضغطا من التمريض(الشافعي،1998: 188).

بالنسبة لمصدر ظروف العمل كشفت الدراسة أنه يعتبر من المصادر أكثر ضغطا للأساتذة بسبب الظروف الغير المناسبة والبعيدة كل البعد عن معايير التدريس مما يصعب على الأساتذة تجسيدها على أرض الواقع وبالتالي تعرضه للعقوبات الممارسة من قبل المفتشين وأصحاب القرار.

وكذلك زيادة عبء العمل وتحميل الأستاذ فوق طاقته من خلال زيادة النصاب الساعي الأسبوعي لحصص التدريس وكثرة المهام التعليمية مثل تحضير الدروس وإجراءات التقويم من الفروض والاختبارات وتصحيحهما، وهذا ما يحتم عليه إتمامها بالمنزل على حساب وقت الراحة والأسرة، بالإضافة إلى الجهد المضاعف داخل القسم نتيجة الاكتظاظ الرهيب إذ ناهز معدل التلاميذ حاليا في بعض الثانويات 45 تلميذ، وكذا الاختلاف في المستويات السلوكية والمزاجية للتلاميذ باعتبارهم في المرحلة المراهقة وهي من أصعب المراحل العمرية هذا من جهة وانعدام الثقة بينهم وبين أساتذتهم من جهة أخرى، زد على هذا اتجاهات أولياء أمورهم ومواقفهم السلبية والتشكيك في قدرات وكفاءة الأساتذة.

ويؤدي ضغط العمل الناتج عن صراع الدور نتيجة إلى كثرة المطالب والمهام المدرسية وكثرة المطالب الاجتماعية والأسرية ، وعدم التوفيق بينهما يخلق جوا من عدم الارتياح، وقلة فرص الترقية وعدم تكافؤها بسبب الإجراءات التعسفية من طرف المسؤولين.

ومما كشفت عنه الدراسة تدني النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم بصفة عامة والأستاذ بصفة خاصة في أوساط المجتمع الجزائري، وانعدام المساندة واضطراب التفاعلات الاجتماعية داخل محيط الثانوية وخارجها وتدني العلاقة مع الزملاء.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأحسن(2015) التي توصلت إلى وجود ضغوط مهنية مرتفعة لدى 66,08% من معلمين المرحلة الإبتدائية، حيث تظهر لديهم هذه الضغوط بسبب المصادر المتعلقة بكل من أعباء المهنة وظروف العمل، والتلاميذ وأولياء أمورهم، والسياسة التعليمية، والأجر والحوافز والعلاقات المهنية والنمو والتطور المهني والمكانة الاجتماعية (الأحسن،2015: 188)، بالاضافة إلى نتائج دراسة شوقية إبراهيم (1993) بأن المعلمين الأكثر شعوراً بالضغط هم الأكثر إضطرابا في علاقاتهم بتلاميذهم وزملائهم وبإدارة المدرسة، كما بينت نتائج الدراسة أن أهم مصادر ضغوط مهنة التدريس هي علاقة المعلم

بطلابه، وزملائه، وبإدارة المدرسة، صراع وعبء الدور، بالإضافة إلى اتجاهات المجتمع السلبية نحو مهنة التدريس(باهي،2007: 29).ك2

ودراسة القناعي(2009) التي توصلت إلى أن ضغوط العمل تعزى إلى طبيعة العمل، وسلوك الدارسين، عائد العمل، المناهج الدراسية وبيئة العمل لدى معلمي التعليم بدولة الكويت (نظمي،ياسر،2011: 217).

ودراسة اللجنة النقابية الأوربية للتعليم C.S.E.E (2007) التي توصلت إلى تحديد المصادر المسببة للضغوط المهنية لدى المعلمين في التعليم (الابتدائي والثانوي والمهني) حيث تمثلت هذه المصادر في كل من عبء وكثافة العمل والزيادة في عدد التلاميذ داخل القسم الواحد، والسلوك الغير مقبول الصادر من التلاميذ، وسوء تسيير المدرسة، ونقص الدعم من طرف الإدارة، وقلة الوسائل الموجودة في المدرسة، وسوء المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة، وعدم تقدير المجتمع لمهنة التدريس ونقص الدعم من طرف أولياء التلاميذ، وتدني الأجور ونقص الدعم من طرف الزملاء، وانعدام الأمن والاستقرار الوظيفي، وعدم وجود فرص للتطوير والنمو الوظيفي (الأحسن، 2015 :201).

كما أكدت دراسة كل من كوكس وبروكلي COX & Brocly (1984) أن البيانات التي قارنت فيها الضغوط المدرسية مع مهن أخرى، وجدت أنهم يشيرون إلى مستوى ضغوط مهنية كبيرة ، ضغوط العمل وعبء العمل والرضا المهني لدى المعلمين والمعلمات في أستراليا ، فأكدت الدراسة بأن ظروف العمل وأعبائه تؤثر بشكل مباشر في أحداث الضغط والعبء التدريسي وتركيبة الصف والمدرسة وموضوع العمل

(kyriacou,1987 :147)

وفي دراسة لازورس(Lazarus,2006) التي أظهرت نتائجها وجود ضغوط مهنية تتمثل في الصراعات الشخصية وقيود المنظمة وعبء العمل الأمر الذي يؤثر على المعلمين(علا محمود،2011: 302)

كما اتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمري(2003) الذي أشار كذلك أن عبء العمل وصراع الدور وغموضه وطبيعة العمل والأمن الوظيفي مصادر مسببة لضغوط العمل عند المعلمين العاملين بمدارس الرياض الحكومية.

ودراسة منصوري(2004) التي كشفت أن المصادر التالية: سوء العلاقة مع التلاميذ والاشراف التربوي، وظروف العمل وعبء العمل، ثم الترقية المهنية وصراع الدور هي المصادر التي تتميز بمستوى ضغط مرتفع والتي يعاني منها المدرس الجزائري أكثر من غيرها.

وتوصل ناصر الدين زبدي(2007) في دراسة عن أساتذة بالجزائر إلى إستقالة العديد من الأساتذة وانقطاعهم نهائيا عن التدريس وذلك راجع إلى عدم قدرة تحقيق الانسجام مع حالات القلق والضغط النفسي الذي ينتابهم باستمرار نتيجة الظروف المهنية والحالة الصحية والنفسية والجسمية التي تميزهم(زبدي،2007: 36)

مما سبق يمكن إرجاع الأسباب الرئيسية للضغوط المهنية لدى الأساتذة إلى طبيعة مصادر الضغوط، ويمكن تقسيم هذه المصادر إلى قسمين رئيسين جانب مرتبط بالعمل أو ما يسمى بالجوانب التنظيمية للعمل وتتمثل في طبيعة العمل وظروفه، صراع الدور، غموض الدور ، النمو و التقدم المهني، أما القسم الثاني يتمثل في جانب إنساني اجتماعي كعلاقة الأستاذ مع المدير، ومع التلاميذ وأولياءهم، ومع زملائه، ومع القائمين على الإشراف التربوي والتعامل مع قرارتهم، مما يترك أثر سلبي في شخصية ونفسية الأستاذ.

كل هذا يدل على أن مهنة التدريس تعتبر من المهن الصعبة والشاقة تتطلب استراتيجيات المواجهة مع المواقف الضاغطة المختلفة.

2-مناقشة الفرضية الثانية :

نص الفرضية: يلجأ أساتذة التعليم الثانوي إلى استخدام إستراتيجية حل المشكلة لمواجهة الضغوط المهنية

يظهر من خلال النتائج أن الأساتذة يبدون استجابات مختلفة للضغوط التي يتعرضون لها، وهو ما يمكن اعتباره منطقيا، نظرا لتعدد مصادر الضغوط المهنية واستمرارها، محاولين اعتماد استراتيجيات مختلفة للتخفيف من هذه الضغوط. ويبدو أن أول إستراتيجية تكون متاحة للأستاذ هي المواجهة الانفعالية التي تتمثل في ردود فعل أو محاولات سلوكية يقوم بها الأستاذ نظرا لعبئ الدور المسند إليه والذي يرتكز على توصيل رسالة ذات جهد معرفي ووجداني إضافة إلى المناخ التنظيمي الذي يعمل فيه الأستاذ من ظروف عمل فيزيقية غير ملائمة وكثافة الفوج التربوي وتعدد المستويات التعليمية، لذلك فهو يقوم بمحاولات سلوكية ذات طابع انفعالي لخفض التوتر الداخلي لديه وهي ردود أفعال للتنفيس عن الشحنة الانفعالية التي قد تكون غير مرتبطة أساسا بالمواقف الضاغطة التي يواجهها، أو اختيار إستراتيجية التجنب والهروب من أجل الابتعاد عن المشكلة حتى لا يزداد الموقف تأزما، وفي مواقف أخرى يلجأ الأساتذة إلى إستراتيجية حل المشكلة والضبط الذاتي بفضل البناء النفسي والخبرة الذاتية وقوة تحمل الضغوط وإدارتها وهي من الأساليب المعرفية التي يعتمد عليها الأستاذ في التحكم في سلوكا ته وأفعاله وانفعالاته .

فإذ شعر الأستاذ بأن لديه القدرة على التغلب أو التحكم في المواقف الضاغطة، فإنه يميل إلى استخدام هذه الاستراتيجيات.

وهذا ما يعبر عنه باندورا في إستراتيجية الضبط الذاتي في هذه عبارة "إن من أهم خصائص التي تميز الإنسان أنه يستطيع خلق تأثيرات في ذاته، نابعة من ذاته وتوجيهه الذاتي لسلوكه ومن خلال دوره كمؤثر وموضوع للتأثير في نفس الوقت يمتلك الإنسان قوة رئيسية في توجيه ذاته"(دبابي،اسماعيل،2013: 18)

ونظرا لأن الضغوط المرتفعة تؤثر بشكل كبير على الأستاذ إلا أنه لا يستخدم إستراتيجية الاسترخاء كإجراء يؤدي إلى خفض التوتر والقلق، وذلك لجهل فاعليتها في التكيف مع المواقف الضاغطة أو لقلة الوعي وغياب التكوين في هذا الجانب خاصة ما تعلق منه بالبرامج الإرشادية وتدريب كيفية إدارة الضغوط.

تعتبر النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تأكيدا لما توصل إليه مقدم سهيل(2011) التي أثبتت أن الأساتذة مرتفعي الضغط يستخدمون إستراتيجية السلبية، لوم الذات، البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي، التفكير الايجابي، اللجوء إلى الدين، التنفيس الانفعالي، القبول والاستسلام، والتريث الموجه.(مقدم،2011: 4)، كما تؤكد دراسة الشايب(1994) أن إستراتيجية التعامل مع المشكلات احتلت المرتبة الأولى من حيث استخدمها وأثبتت نتائج الدراسة إستخدام المعلمين استراتيجيات متنوعة لمواجهة الضغوط النفسية منها(إستراتيجية الدعم الاجتماعي، وسائل الدفاع، والتمارين الرياضية والترفيه).

وقد أشارت دراسة العارضة(1998) للتعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية في محافظة نابلس لتكيف مع الضغوط النفسية التي تواجههم، وقد توصلت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات التكيف مع الضغوط متوسط، وأن أهم هذه الاستراتيجيات المستخدمة هي:استراتيجية حل المشكلات، الضبط الذاتي، الدينية. ودراسة محمد مقداد وفاضل خليفة (2012) التي بينت أن معلمي نظام الفصل يستخدمون إستراتيجيات متنوعة لمواجهة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها وأهمها الاستراتيجيات المعرفية.(مقداد، خليفة،2012: 175)

ويؤكد بركات (2010) أن المعلمين يستخدمون الاستراتيجيات التكيفية الاجتماعية والنفسية والجسمية على الترتيب لمواجهة الضغوط المهنية، ودراسة خنيش(2009) التي توصلت إلى أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمين لمواجهة تلك الضغوط والمتمثلة في الاستراتيجيات المعرفية والرياضية(خنيش، 2009: 2).

وهذا ما يتفق مع دراسة نجاة زكي وآخرون (1998) التي توصلت إلى أن المعلم يبنى أساليب المواجهة الفعالة (التركيز على حل المشكلة، والعمل بجد والانجاز، والتركيز على الايجابيات، واللجوء إلى الأصدقاء، البحث عن الدعم الروحي) يقلل من تعرضه للإحتراق النفسي (خنيش،2009 : 28) .

وفي نفس الإطار أكدت دراسة مايسة أحمد النيال، هشام إبراهيم عبد الله التي أثبتت أن مرتفعي الضغط أكثر استعمالا لأسلوب التوجه الانفعالي مقارنة مع منخفضي الضغط، في حين يميل منخفضي الضغط إلى استخدام إستراتيجية البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي، والتفكير الايجابي وتعتبر من الاستراتيجيات الايجابية.

3-مناقشة الفرضية الثالثة :

نص الفرضية: يتمتع أساتذة التعليم الثانوي بمستوى عال من تقدير الذات

هذه النتيجة تأكد أن الأساتذة من الأشخاص المحترمون لذاوتهم وتجدهم سريعين في الاندماج والانتماء في أي مكان، فلديهم الكفاءة والشعور بقيمتهم الذاتية، وقدرتهم على مواجهة الضغوط، ولقد أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص الأكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم وأكثر إنتاجية وسعادة ورضا بحياتهم.

ويمكن القول أيضا أن تقدير الذات يعمل على تنظيم سلوك الأساتذة من خلال تأثيره على الأهداف المحددة من قبل الأساتذة، أي أنه كلما كان التقدير ايجابي للذات يكون الشعور بالثقة والفعالية الشخصية أكبر، وهذا بدوره يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة والنجاح . ودوره أيضا في ضبط التوجيه السليم نحو تحقيق الهدف وضمان استمرارية الجهد في مواجهة المواقف الضاغطة.

فقد أوضح ريزونر روبرت Reasoner Robert,2003 أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير الذات عال وصحي الذات يؤكدون دائما على قدراتهم وعلى جوانب قوتهم وهم قادرين على تحمل المسؤولية في أعمالهم،

كما يتميزون أيضا بالتكامل ويفخرون بإنجازاتهم المدفوعين إليها برغبة ذاتية، ويحبون المخاطرة ويسعون للتحدي وإثارة القيمة والطموح (عبد العال، بدون سنة: 118)

وهذا ما جاءت به الدراسات والبحوث عبر الخمس والعشرون الماضية إلى أن المعلمين الفعالين هم المعلمين الذين يتميزون بتقدير ذات مرتفع عام عن المدرسة وهم لا يكتفون بذلك بل ينقلون هذا التقدير لتلاميذهم من خلال التوقعات العالية بالنجاح لهم ولتلاميذهم(جابر،2000: 23).

وزيادة على ما سبق ذكره، فقد جاءت الدراسة الحالية مؤيدة للعديد من الدراسات أبرزها دراسة دبابي (2007) التي أكدت على وجود مستوى مرتفع من تقدير الذات لدى معلمي المدراس الإبتدائية في مدينة ورقلة، ودراسة الخلايلة (2011) التي توصلت هي الأخرى إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس التابعة لمحافظة الزرقاء بمملكة الأردن، بالإضافة إلى دراسة سمارة والسلامات(2012) التي كشفت عن وجود درجة مرتفعة من تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة بالأردن.

ودراسة قولد Gold (1985)التي بينت إرتفاع درجات المعلمين المبتدئين في ممارسة مهنة التدريس في المدارس بولاية (نيو جيرسي) الأمريكية في اختبار مفهوم الذات، ودراسة تشونان موران (2002) التي توصلت أيضا إلى وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية لدى معلمي ومعلمات ولاية (أوهايو) الأمريكية، ودراسة شون Cheung(2008) التي أشارت هي الأخرى إلى إرتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي مدارس (شنغاي).

إذن يمكن القول بأن تقدير الذات إيجابي أو مرتفع يعد من العناصر لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والرضا الوظيفي، وهذا الأخير من شأنه أن يدعم ويحمي قدرات الأستاذ للإيتاء بأفضل أداء لإتمام الأهداف التربوية التعليمية، فالتقدير الإيجابي للذات يعني تطوير المشاعر الإيجابية نحو الذات، حيث يشعر الأستاذ بأهمية نفسه واحترامه لها، وبأنه متقبل من الآخرين وهذا ما ينمي عنده شعور الثقة بالنفس وبالغير، فيشعر

حينئذ بالكفاءة، فلا ييأس أو ينسحب عند مواجهة المواقف الضاغطة المختلفة بل ويواجهها.وهذا ما أكده روجرز أن تقدير الذات له أهمية كبيرة في الصحة النفسية للفرد، كما أن تقدير الفرد لذاته يؤثر في سلوكه ومعتقداته، فالفرد الذي لديه تقدير ذات مرتفع بعمل على إظهار ذلك في تصرفاته ويصبح لديه توافق إجتماعي أفضل من الآخرين ويحاول أن يصف نفسه بصفات إيجابية، على العكس من الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات متدن عن أنفسهم يظهر ذلك لديهم في سوء التوافق الاجتماعي وفي عدم الرضا والسعادة.

4-مناقشة الفرضية الرابعة :

نص الفرضية: توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إسترتيجيات المواجهة و الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

يفسر الباحث أنه لا يوجد إرتباط دال بين المقياس الكلي لإستراتيجيات المواجهة ومقياس مصادر الضغوط المهنية الكلي، وقد جاءت هذه الدراسة مؤيدة لمجموعة من الدراسات منها دردير(2007) التي خلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للإحتراق لدى المعلمين ذوي النمط (أ،ب) تعزى لأساليب مواجهة المشكلات.

ودراسة لوسي كوت Lucie cote,phd (2004) التي خلصت إلى عدم تمكن الدراسة التحليلية من تحديد استراتيجيات خاصة بالمواقف الضاغطة عند المعلمين بأتاوا بكندا.كما توصلت دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم(1994) إلى عدم وجود أثار دال للجنس أو السن على عمليات التحمل ومعالجة الضغوط عند المعلمين، كما أنه لا توجد علاقة بين المتغيرات الشخصية.

وتوصلت دراسة Laugaa et Bruchon إلى عدم وجود إرتباط بين المقياس الكلي للإحتراق النفسي ومقياس "ديو dewe" للتعرف على أليات التعامل عند المدرسين.

وعلى عكس هذه النتيجة جاءت الدراسات التي أشارت إلى أن أساليب المواجهة تقي من الضغوط المهنية، منها دراسة العارضة (1998) التي أشارت إلى أن الإستراتيجيات المستخدمة في مواجهة الضغوط النفسية بدرجة كبيرة هي استراتيجية حل المشكلة ، الضبط الذاتي و البعد الديني.

ودراسة نجاة زكي ومديحة عثمان(1998) التي أشارت إلى أن أساليب المواجهة الايجابية الفعالة تخفف من الاحتراق، على العكس من أساليب المواجهة غير الفعالة، والتي تؤدي بالمعلم إلى الاحتراق النفسي، وهو ما أشار إليه جالفر Gallagher (2004) في دراسته لعلاقة الاحتراق النفسي وأساليب المواجهة السلبية (غير الفعالة)، ووجود ارتباط سالب دال بين الاحتراق النفسي وأساليب المواجهة الفعالة التي تعتمد على حل المشكلات وهو ما توصل إليه كل من أنجل وآخرون (2003,)Angle et .al جلمش وجيتس (Gmelsh,w ;gates,g,1998) ودراسة محمد مقداد وفاضل خليفة (2012) التي بينت أن معلمي نظام الفصل يستخدمون إستراتيجيات متنوعة لمواجهة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها وأهمها الاستراتيجيات المعرفية.

لكن عدم وجود ارتباط بين إستراتيجيات المواجهة الكلي للعينة والمقياس الكلي لمصادر الضغوط المهنية في بحثنا هذا لا يعني عدم وجود ارتباط بين إستراتيجيات المواجهة ومصادر الضغوط المهنية، إذ تم التوصل في هذه الدراسة إلى ارتباطين أساسيين:

النتيجة الأولى : تتمثل في وجود علاقة إرتباطية عكسية بين إستراتيجية حل المشكلة ومصادر الضغوط المهنية، فكلما قل استخدام هذه الاستراتيجية ارتفع شعور الضغط المهني، كما ينخفض الشعور بهذا الضغط كلما زاد استخدامها، وهذا يعني أن الأساتذة يستخدمون إستراتيجية حل المشكلة للقضاء على مثيرات الضغوط وتجنبهم عواقبها السلبية، فيصل بهم الأمر إلى حالة من التوافق والاتزان النفسي.

فإن استخدام بعض الأساتذة لإستراتيجية حل المشكلة في مواجهة الضغوط المهنية يعتبر اختياراً سليماً، وممارسة صحية كما أظهرته هذه إستراتيجية من فعالية في مواجهة ضغوط المهنية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة اعتمادا على وجهة نظر لازروس Lazarus، الذي يرى أن عملية المواجهة ناتجة عن التفاعل بين الفرد والبيئة، وبالتالي فنتيجة للتفاعل المستمر بين الأستاذ وبيئته المدرسية، فإنه ووفقا لما ذكره لطفي عبد الباسط (1994) يؤدي هذا التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته، أي بين المعلم وبيئته المدرسية إلى إحداث نوع من العلاقات غير الملائمة، والتي تتمثل في بعض الأوضاع المهنية الضاغطة كمشكلات اليوم الدراسي، سواء مع التلاميذ أو مع الإدارة المدرسية، كل هذا وغيره يحدث بدوره نوعاً من المواقف الضاغطة، أو المشكلات التي تفرض نفسها على الأستاذ، وتوجب عليه مواجهتها، وذلك إما بالتغلب عليها بحلول نهائية تريحه من مصدر الضغط، أي إيجاد حلاً جذرياً للمشكلة، أو بمحاولة تجاهل المشكلات التي يمر بها، وهي ما تعرف بإستراتيجية المواجهة غير الفعالة.

النتيجة الثانية : تتمثل في وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجية المواجهة الانفعالية ومصادر الضغوط المهنية ، الأمر الذي يوضح أن الأساتذة عند تعرضهم للمواقف الضاغطة ، فإنهم يلجؤون إلى التركيز على انفعالاتهم والتعامل معها أكثر من الانشغال بالتفكير في المشكل وتغيير الوضعية الضاغطة ، وهذا ما يؤكده حسين و حسين(2006) حيث يرى أن طبيعة الموقف الضاغط(مهنة التدريس) تؤثر على الجانب الانفعالي للفرد ، فقد يستخدم هذا الأخير أساليب المواجهة التي ترتكز على الانفعال في المواقف الضاغطة و هذا لأن أساليب مواجهة الضغوط تختلف تبعا لنوع وطبيعة الحدث الضاغط.

ويشير في هذا الشأن لازاروس وفولكمان إلى أن المواقف التي يدركها الفرد على أنها غير قابلة للتحكم والسيطرة عليها فإنه يميل إلى استخدام استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال في التعامل معها.

وهذه النتيجة تعتبر انعكاسا لما يعانيه الأستاذ في محيطه المهني من ظروف العمل الغير مريحة، حجم العمل الزائد والذي يمثل عبئا كميا ونوعيا على كاهل الأستاذ، والعلاقات الإنسانية والمهنية التي تتميز بالصراعات وعدم الرضا الوظيفي كالأجر والحوافز المادية والمعنوية التي تبقى دون طموح الأستاذ وتطلعاته خاصة مع الظروف المعيشية القاسية وتدني القدرة الشرائية ، هذا فضلا عن كثافة البرامج وضعف المستوى التحصيلي للتلاميذ واكتظاظهم في الأقسام .

وهذا ما تؤكده دراسة محمد تيغزة (2005) في مصادر مهنة التعليم ونذكر منها سوء العلاقة بين هيئة التدريس، عدوانية التلاميذ، نقص الوسائل البيداغوجية ، كثافة البرامج....إلخ.

وتبعا لما سبق فكلما كانت مصادر الضغوط المهنية تتسم بدرجة مرتفعة من الشدة فإنها تؤدي إلى ظهور انفعالات سلبية مثل القلق، الغضب، وهذه الانفعالات تتعارض مع قدرة الأستاذ على حل المشكلة، مما يدفعه إلى استخدام إستراتيجية المواجهة الانفعالية لمواجهة المواقف أو الأحداث الضاغطة.

ويتفق ماك كري مع فولكمان ولازاروس 1989 في أن استراتيجيات المواجهة القائمة على حل المشكلة يتم اللجوء إليها في العادة في المواقف التي يعتقد الفرد أن بإمكانه التأثير على الحدث الضاغط والسيطرة عليه، بينما يلجأ الفرد إلى استخدام الاستراتيجيات القائمة على الانفعال عندما يعتقد أنه يتوجب عليه تحمل ضغوطات الموقف الذي يتعرض له لأنه ليس باستطاعته التغلب عليه ولا تغييره ، ومع ذلك يرى ماك كري أن طبيعة الموقف الضاغط هي التي تحدد بالأساس كيفية مواجهته، هل من خلال اللجوء إلى استراتيجيات المواجهة القائمة على الانفعال أو بتلك القائمة على حل المشكلة.

وقد توصل سولس وفليتشر(1985) من خلال تحليلهما لثلاث وأربعين دراسة حول سلوك المواجهة بالتركيز على الانفعال أنها تكون فعالة على المدى القصير بينما تؤدي أساليب المواجهة بالتركيز على حل المشكلات إلى تكيف أفضل على المدى البعيد (أبوحبيب،2010: 45).

وتعتبر النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تأكيدا لما توصل إليه مقدم سهيل (2011) الذي أثبت أن مرتفعي الضغوط أكثر استعمالا للإستراتيجية السلوكية الموجهة نحو الانفعال.

وبينت دراسة مايسة أحمد النيال وهشام إبراهيم عبد الله (1997) أن مرتفعي الضغط أكثر إستعمالا لأسلوب التوجه الانفعالي مقارنة مع منخفضي الضغط.

كما أشار بن الطاهر البشير (2005) أن الإناث أكثر استعمالا لإستراتيجيات التكيف السلبية ذات التوجه الانفعالي.

5-مناقشة الفرضية الخامسة :

نص الفرضية: توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي

يمكن تفسير نتائج الدراسة أن الأستاذ يستخدم ما لديه من إمكانات في التغلب على ما يعترضه من مشكلات ويضع لها الحلول، ويختار أفضلها كما يقوم بالبحث عن المعلومات ودراسة البدائل التي تمكنه من إيجاد حلول للمشكلات، ويقوم بتوظيفها على نحو جيد، كما أنه شخص مقدراً لذاته، ومعتز بنفسه، ويشعر بالرضا عن أدائه، ولديه اتجاهات إيجابية نحو ذاته، وهو قادر على الانجاز والتوافق مع مطالب البيئة والعلاقة مع الآخرين، مما ينعكس إيجابيا على قدرته على التخطيط والتنظيم.

وهذا يدل على أنه كلما كان تقدير الذات مرتفع لدى الأستاذ زادت قدرته على مواجهة ما يتعرض له من ضغوط ويطور الإستراتيجيات لمواجهتها والتغلب عليها، فالأستاذ الذي يرى نفسه قويا وواعيا يستطيع أن يتغلب على كل ما يتعرض له من المواقف الضاغطة، ضف إلى ذلك أنه يمارس مهنة لا يتصدى لها إلا من كان واثقا من نفسه وقدراته، وأن مهمته تتطلب صبراً وتفاني انطلاقا من المعتقد الديني بأن مهنة التدريس

هي رسالة نبيلة تتطلب أكثر من التضحيات بغية نيل الثواب والأجر من الله، وعلى عكس ذلك فالأستاذ الذي نظرته لنفسه سلبية فيرى نفسه غير قادر وضعيف وبالتالي لا يستطيع مواجهة الضغوط.

وهذا ما أكده حسين، حسين(2006) أن تقدير الذات يعتبر مؤشرا هاماً في تحديد نوع استراتيجية المواجهة التي تصدر عن الفرد اتجاه المواقف التي يتعرض لها في حياته تعتمد بشكل كبير على تقدير الذات لديه، فالإدراك و ورؤية بطريقة إيجابية تمثل مصدراً نفسيا هاما في عملية المواجهة للمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد، ضف إلى ذلك الخصائص التي ترتبط بتقدير الذات المرتفع مثل الاستقلال والانفتاح على البدائل والثقة بالنفس وبقدرات الفرد وإمكاناته متاحة لديه تهيئه للتعامل مع المشكلات والتحديات التي يواجهها بنجاح.(حسين،حسين،2006: 126)

ويتبين من الدراسة الحالية أن الأساتذة الذين يتميزوا بتقدير الذات عالي يستخدون أكثر إستراتيجية حل المشكلة ويتمتعون بمستوى مرتفع من الصحة النفسية والجسمية والرضا عن العمل.

فهذه الإستراتيجية التي يستخدمها الأستاذ تهدف إلى تغيير الوضعية أو إيجاد حلول لتغيير الموقف بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته. فالقدرة على حل المشكلة والمواجهة تجعل الأستاذ يشعر بضغط أقل ويؤكد لازاروس Lazarus أن مثل هذه الإستراتيجية أكثر فاعلية في مواجهة الضغوط.

وتظهر إستراتيجية الضبط الذاتي التي تهدف إلى ضبط المشاعر والانفعالات التي تستثيرها الوضعية الضاغطة مع الاحتفاظ بحالة من الاتزان الوجداني.

حيث يستخدم الأستاذ هذه الإستراتيجية نظرا لطبيعة الضغوط التي يعيشها في البيئة المدرسية، فضبط سلوكاته وأفعاله وانفعالاته عند التعامل مع هذه المواقف تحقق التوافق النفسي، لأنه يعيش بصفة مستمرة في الوسط المهني، فالضبط الذاتي يساعد على انخفاض الشعور بالضغط.

ويتضح من النتائج وجود إرتباط سالب بين تقدير الذات وإستراتيجية الاسترخاء لدى الأساتذة، فكلما قل استخدام هذه الإستراتيجية ارتفع تقدير الذات، ويمكن للإستراتيجيات الاسترخائية أن تدخل الأستاذ في حالة من الراحة والهدوء.

لكن معظم الأساتذة يجهلون فاعليتها في التكيف مع المواقف الضاغطة نظراً لقلة الوعي وغياب التكوين في هذا الجانب، خاصة وأن مهنة التدريس من أكثر المهن ضغطاً وما ينتج عنها من تأثيرات سلبية لذا بات من الضروري تعلم كيفية إدارة الضغوط التي يتعرضون لها.

تتفق هذه النتائج مع دراسة عبد الوهاب(2012) لتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات وأساليب التعايش مع الضغوط لدى معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة بين درجات المعلمين والمعلمات في الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات.(العامرية،2014: 22)

وقد أوضحت دراسة بانهارت Barnhart,1982 أن الأفراد ذوي تقدير الذات العالي يركزون على المشكلة في تعاملهم مع الضغوط، وأن ذوي التقدير الواطئ يركزون على الانفعال في تعاملهم مع ما يواجههم من الضغوط.(لطيف،براد، 2011: 355)

وكشفت نتائج الدراسة التي قام بها شان Chan (1993) عن أن المراهقين ذوي التقدير المرتفع يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة والايجابية مثل حل المشكل في حين أن الأفراد ذوي تقدير المنخفض يستخدمون استراتيجيات المواجهة السلبية.

بينما اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة عبد الباسط إبراهيم(1994) على عينة من المعلمين قوامها 190 معلما ومعلمة، وكشفت أن المعلمين ذوي التقدير المنخفض للذات والثقة بالنفس يميلون إلى استخدام عمليات التحمل المواجهة نحو الجوانب الانفعالية للمواقف الضاغطة، والانشغال بعملية كف الأنشطة الأخرى ويبتعدون عن المبادرة أو العمليات السلوكية النشطة.

6-مناقشة الفرضية السادسة :

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية متعددة بين الضغط المهني واستراتيجيات مواجهة الضغط وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي

يفسر الباحث أن إستراتيجية حل المشكلة و تقدير الذات تساهم في التخفيف من الضغط المهني وذلك أن الأستاذ المحب لعمله هو الذي يضع الحلول المناسبة ويختار أفضلها، ويضع الخطط المناسبة والتي تحقق أهدافه، وهو قادر على إنجاز أعماله بإتقان، وعند تعرضه لمشكلة ما فهو يقترح البدائل ويزنها ويختار المناسب منها، وهو يصيغ الخطط الملائمة والتي تحقق أهدافه، وهذا ما يدل على أن الأستاذ شخص مقدراً لذاته على نحو إيجابي، ويشعر بأنه ذو قيمة، ويتمتع بعدد وافر من الصفات الجيدة والمتميزة، وقادر على مواجهة المواقف الضاغطة بشكل إيجابي.

أما بالنسبة إلى استراتيجية ضبط الذاتي وتقدير الذات تساهم أيضا في خفض الضغط المهني وذلك بقدرة الاستاذ على ضبط ذاته والتحكم في رغباته، وتوجيه سلوكه، وامتلاك الدافع الداخلي للتغير والذي يؤدي إلى نتائج إيجابية، فهو لا يتجنب الموقف الضاغط بل يفكر في العديد من البدائل ويعيد ترتيبها وتنظيمها ويزنها قبل أن يقرر ما يجب القيام به، ويفكر فيما يحتاج لفعله من أجل الإختيار الأنسب،وهذا ما يقوم به الأستاذ في بذل كل طاقاته للوصول إلى نتائج خالية من الأخطاء.

ويظهر أن إستراتيجية الاسترخاء وتقدير الذات تساهم بنسبة أقل للحد من الضغط المهني لأن فئة قليلة من الأساتذة يعرفون فاعلية الاسترخاء في مواجهة المواقف الضاغطة.

ويؤكد اندري وللورد André & Lelord 1999 على أهمية تقدير الذات في حياتنا الخاصة والعامة، وفي علاقتنا مع ذواتنا ومع الأخرين، فالتقدير الإيجابي يدفعنا إلى العمل والابتكار والإبداع والاستقلالية، في حين أن التقدير السلبي يحكم علينا بالفشل والإحباط والضعف والتبعية، وهذا قد يعيق بشكل دائم أو مؤقت القدرة على حل المشكلات ومواجهة الأحداث والأزمات والوقائع المفاجئة وغير المتوقعة.

إذن تقدير الذات يعد من أهم ميكانيزمات الشخصية حيث يمكن اعتباره مثيراً مهما لدافعية الأساتذة نحو أداء فعال مبني على المثابرة والرغبة في التفوق والنجاح في مهنة التدريس ، وهذه الاستجابة الايجابية تدعم قدرته على مواجهة الضغوط المهنية، إذ يوضح قزيك Gasic 2006 أن تقدير الذات المرتفع يعد من أقوى الدوافع الشخصية و الذي من شأنه أن يزيد من قدرة الأفراد على التكيف مع البيئة(Grasic, 2006:387)

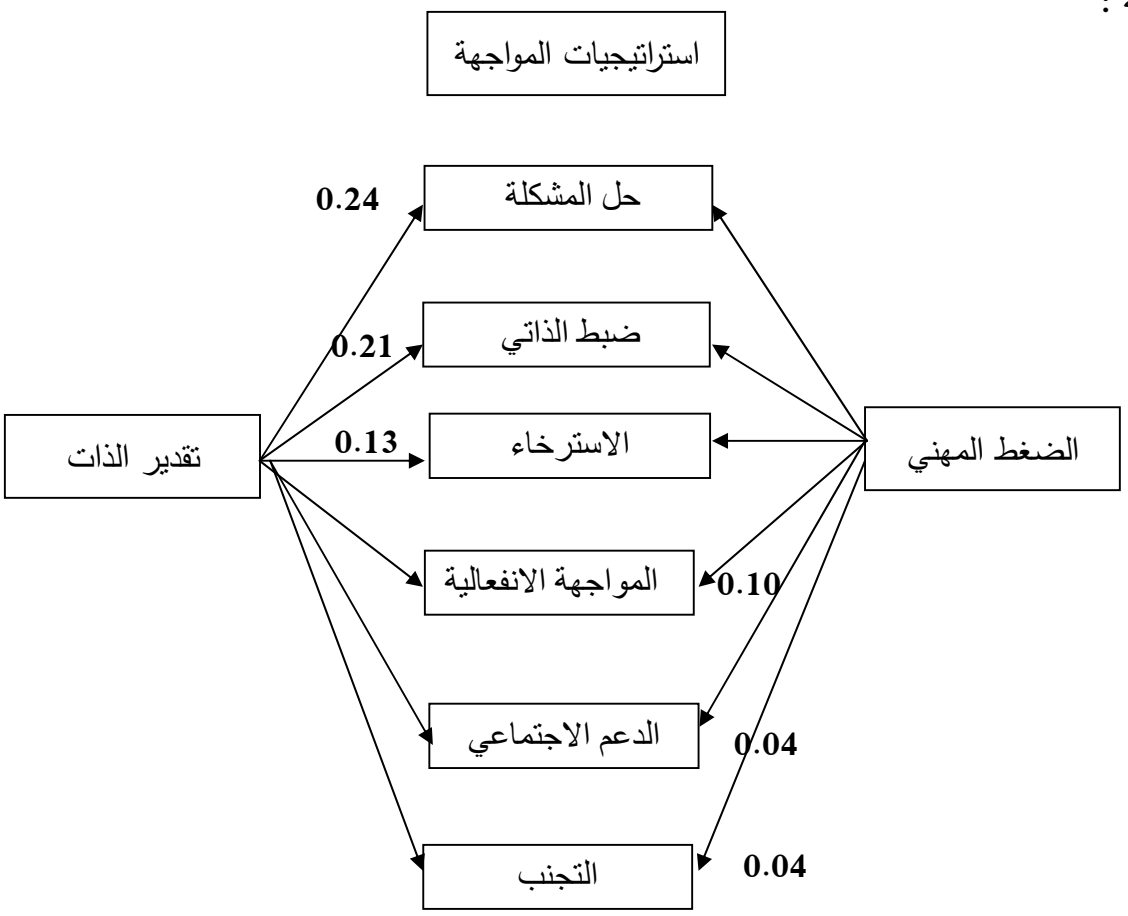
ويوضح مجدي عزيز إبراهيم (2006) أن تقدير الفرد لذاته بطريقة إيجابية يسهم بطريقة فاعلة في تحديد جوهر شخصيته، وطرق تفكيره، وأساليب تعامله، وفي نجاعة القرارات التي يأخذها، وبالتالي يصبح مستعدا لمواجهة التحديات، كما يدعم لديه الرغبة القوية في تحقيق أعلى الأهداف (مجدي، 2006: 1209)

وهذا أكده بعض الباحثين أمثال طه وسلامة عبد العظيم (2006) والحديبي مصطفى وجعيص عفاف (2014) إلى إقران إستراتيجية مواجهة الضغوط بمستويات تقدير الذات، حيث يؤدي التقدير الإيجابي للذات دورا مهما في التوافق النفسي للفرد وذلك من خلال ما تفضي به هذه الوضعية من زيادة في الثقة بالنفس والفعالية في مواجهة مسببات الضغوط والتقليل من آثارها السلبية، وهذا ما أشار إليه سميث Smith1959 من خلال دراسته التي بينت أن الأفراد الذين كانوا أكثر نجاحا في معايشة الواقع وخبراته هم أكثر نجاحا من غيرهم في التقييم الايجابي لذواتهم. ومن هنا يميل الفرد الذي لديه تقدير ذات إيجابي إلى استخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل مشاكله، كالتصدي المباشر، أو البحث عن السند الاجتماعي، أو التحليل المنطقي للمشكل وغير ذلك من الاستراتيجيات الايجابية.

يمكن أن نفسر هذه النتيجة أيضا إلى خصائص مهنة التدريس وصفات المدرس ، فطبيعي أن تكون لهذه المهنة كغيرها من المهن مواقف ضاغطة من مصادر متعددة تستوجب من القائم بها استراتجيات مختلفة قصد التكيف وتجويد الأداء، فهذه الوظيفة تتطلب مدرسا دائم التفكير في القيام بمسؤولياته المهمة خاصة وأنها متعلقة ببناء تعلمات التلاميذ وتنمية شخصيتهم في جميع الجوانب والتي تتطلب أقوى العمليات الفكرية

والخصائص النفسية والمعرفية وأعلى المهارات العملية التي يوظفها المدرس في التحكم في انفعالاته وتحكيم المنطق في توظيف إستراتجية محكمة تنمو عن حل المشكلات والوضعيات المطروحة بروية.

ولأن هذه الإستراتجية على درجة من الأهمية في الحفاظ على التوازن النفسي والتوافق المهني للمدرس فهي تتأثر بلا شك بنوع الموقف والظرف الضاغط سواء كان متعلقا بشخصية المدرس وحياته الاجتماعية أو بالنواتج التنظيمية المتعلقة بالبيئة المدرسية ، كما تتأثر الضغوط المهنية بمستوى تقدير الذات لدى المدرس والتي تؤثر بدورها على نوع الإستراتجية المستخدمة ، وهذا مرده إلى سمات شخصية المدرس وأنماطها إضافة إلى سعي المدرس من خلال سلوكه الوظيفي إلى تأكيد ذاته المهنية و تحقيق وجودها في وسطه المهني والاجتماعي من خلال مهارات التعامل مع المواقف الضاغطة وإدارة الصراعات التنظيمية لإشباع حاجة فريق العمل إلى ترسيخ علاقات انسانية فعالة وهذا ما يؤكد حاجة العامل إلى إشباع الحاجات الاجتماعية وحاجات تقدير الذات، وفيما يلي نورد شكلا يجمل نتائج قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة :



الشكل رقم(31) قيم علاقة الارتباط استراتيجيات المواجهة والضغط المهني وتقدير الذات

خاتمة:

إن الموضوع الذي اختاره الباحث والمتمثل في :" استراتجيات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بتقدير الذات لدى أساتذة التعليم المهني " يمثل أحد المحطات الهامة في مسار البحث العلمي من جهة ، ومن جهة أخرى تسليط الضوء على المواقف الضاغطة في مجال عمل مهم لدى الفرد والمجتمع خاصة عند الأساتذة على اعتبار أن هذه الموارد البشرية على قدر كبير من الأهمية في تفعيل وتجويد النظام التربوي الذي يرتبط مناطه بمجالات التنمية المختلفة ، وعليه فربط استراتجيات المواجهة بمستوى تقدير الذات لدى هذا المورد البشري من شأنه تزويد القائمين على المؤسسات التربوية بأهميتها في التكيف مع بيئة العمل وسبل تنمية الذات المهنية للمدرس .

ولقد بينت نتائج الدراسة أن مهنة التدريس من المهن الضاغطة وخاصة لدى أساتذة التعليم الثانوي حيث يتعرضون لمصادر مختلفة من الضغوط المهنية في شدتها وتأثيرها ، وتتركز أكثرها في سوء العلاقة مع التلاميذ ، غموض الدور وسوء العلاقة مع الزملاء

وفي المقابل أثبتت نتائج الدراسة أن اغلب الأساتذة يلجؤون إلى إستراتيجية حل المشكل في مواجهة الضغوط وبدرجة أقل إستراتيجية الضبط الذاتي، وهذا مايدل على كفاءة الاساتذة في ادارة الضغوط ، وهو ماتتطلبه هذه المهنة الانسانية. كما أن تقدير أساتذة التعليم الثانوي لذواتهم على مقياس تقدير الذات جاء مرتفعا وهو ماتتطلبه الذات المهنية للمدرس.

كما بينت نتائج الدراسة :

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة (حل المشكلة، المواجهة الانفعالية) والضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة (حل المشكلة، ضبط الذاتي و الاسترخاء) تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة والضغط المهني وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي

ومن خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج حدد بعض التوصيات كبداية لدراسة أخرى وإلقاء الضوء اكثر على واقع االضغوط المهنية

- اعتماد على برامج الارشادية للأساتذة في المؤسسات التربوية الغرض منها تنمية الأساليب الايجابية لديهم في مواجهة الضغوط التي يتعرضون إليها.
- تقديم محاضرات من طرف مرشدين نفسانيين ذوي خبرة ودراية حول تقنيات مواجهة ضغوط المهنية، وما يترتب عليها من سلبيات قد تؤثر على الحالة النفسية والصحية للأستاذ، وكذا مستوى أدائه لعمله.
- إنشاء مراكز يتم فيها استقبال الأشخاص الذين يعانون من ضغوط مهنية لتقديم الإرشادات اللازمة لمواجهتها.
- تخصيص الإدارة و المسؤولين (مديرية التربية) أيام للأساتذة لتقديم انشغالاتهم والمشاكل التي تواجههم أثناء أدائهم لمهامهم.
- وضع نظام الحوافز تشجيعية للأساتذة المتميزين في عملهم للرفع من الروح المعنوية لديهم، وبالتالي خلق روح المنافسة والمبادرة مما يحسن أدائهم.
- العمل على إشراكهم في أنشطة المؤسسة وفي القرار الإداري الخاص بالمدرس وبمسار التلميذ والمؤسسة التربوية بصفة عامة.
- تفعيل جميع قنوات الاتصال المتاحة بين الإدارة والمدرس لزيادة المعلومات حول المؤسسة لخفض من غموض الدور وصراع الدور.
- تحسين البيئة المهنية للمدرس وتطويرها بإدخالها ضمن حيز الإصلاح التربوي.

- ربط التكوين البيداغوجي والتكوين النفسي للمدرس بالحافز المادي.
- إعادة النظر في الحجم الأعباء المهنية الملقاة على كاهل المدرس في إطار حجم زمني يتناسب ومهامهم.
- اهتمام الإشراف التربوي بتنظيم ندوات وملتقيات الخاصة بالطرق التي تساهم في تخفيف الضغوط عند الأساتذة وزيادة الوعي لديهم للتعامل مع مشكلات العمل واكتساب استراتيجيات للتخلص منها أو التخفيف من آثارها.
- تجديد نشاط المدرس واكتسابه التوجه الايجابي نحو المهنة من خلال تشجيع النشاطات العلمية والترفيهية والرياضية داخل وخارج المؤسسة التربوية.

أما بالنسبة لأفاق الدراسة فيقترح الباحث ما يلي :

إلقاء الضوء أكثر على واقع استراتيجيات المواجهة ضغوط المهنية وتقدير الذات لدى الموظف الجزائري، وذلك للكشف عنها مبكراً أو الحد من تواجدها وذلك:

- بإجراء دراسات معمقة حول استراتجيات المواجهة الضغوط المهنية وتقدير الذات في المهن المختلفة.
- إعداد برامج إرشادية لكيفية التعامل مع الضغوط النفسية المهنية
- دراسة استراتيجية مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي.
- إجراء دراسة مقارنة في استراتيجية المواجهة ضغوط مهنية ومختلف الجوانب الشخصية بين الأساتذة عبر المراحل التعليمية المختلفة.
- إجراء دراسة تتعلق بالضغوط الأسرية وانعكاساتها على أداء الأساتذة في بيئة عملهم.
- إجراء دراسة ميدانية على مدراء ومشرفين المؤسسات التربوية للوقوف على أهم مسببات الضغوط التي يتعرض إليها الأساتذة.

المراجع باللغة العربية:

1- آية من القرآن الكريم.

2- أبوحبيب، نبيلة (2010): **الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر بغزة.

3- أبورياش، حسين وزهرية،عبد الحق (2007): **علم النفس التربوي**، ط1 دار الميسر للنشر والتوزيع، عمان.

4- أبومسعود سماهر مسلم عياد (2010): **ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة**، رسالة ماجستير ،كلية التجارة، الجامعة الإسلامية غزة.

5- - الأحسن، حمزة (2015): **مصادر الضغط المهني لدى أساتذة وانعكاساتها على تقدير الذات لديهم**، أطروحة دكتوراه في التنظيم والعمل، جامعة الجزائر 2.

6- أحمد بطاح (2006) : **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

7- أحمد عيد مطيع الشخابنة (2010): **التكيف مع الضغوط النفسية** ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع الأردن.

8- إسماعيل طه، الطاف ياسين(2014): **الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعة**،مجلة البحوث التربوية والنفسية المجلد 12 كلية التربية جامعة بغداد.

9- أكرم مصباح عثمان (2004): **الاحتراق النفسي وعلاقته بالاكتئاب لدى المعلمين الوافدين بالإمارات العربية المتحدة**، رسالة دكتوراه في التربية جامعة النيلين الخرطوم.

10- أمل سليمان تركي العنزي (2004): **أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفسجسمية " السيكوسوماتية**" دراسة مقارنة، رسالة ماجستير منشورة في علم النفس جامعة الملك سعود، السعودية.

11- أماني خليل سمور(2015): **تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظة غزة**، رسالة ماجستير في علم النفس جامعة الإسلامية غزة

12- أندروسيزلاقي، مارك جي والاس (1991): ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد: **السلوك التنظيمي والأداء**، معهد الإدارة العامة ، الرياض، السعودية.

13- أيت حمودة حكيمة،(2006): **دور سمات الشخصية وإستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية**، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي جامعة الجزائر.

14- آيت حمودة حكيمة، خطار زاهية، بوشدوب شهرزاد (2008): **أهمية مركز الضبط في إدارة الضغط المهنية لدى مدرسي التعليم الثانوي**، مجلة إتحاد العربية للتربية وعلم النفس المجلد6، العدد 2 دمشق.

15- باهي سلامي (2008) : **مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدي مدرسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي**، رسالة دكتورة

16- بتروفسكي وياروشفسكي(1996)، ترجمة حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان: **معجم علم النفس المعاصر**، دار العلم الجديد، ط1، القاهرة.

17- بركات،زياد (2010): **الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكوم بفلسطين**، جامعة القدس المفتوحة.

18- بوسعدة قاسم (2010) : **الإشراف التربوي في الجزائر التفتيش نموذجا** دراسة وتربوية، جامعة ورقلة.

19- تركي رابح (1990) : **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين**، ديوان المطبوعات الجامعية ط2، الجزائر.

20- جمعة السيد يوسف (2007): **إدارة الضغوط**، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، كلية الهندسة، ط 1 جامعة القاهرة.

21- جمعة، مايسة (2007): **تعاطي المخدرات بين المشاعر المشقة وتقدير الذات**،مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

22- حسن،رشيد ثائر (2005) : **تقدير الذات البدنية والمهارية وعلاقته بدقة أداء المهارات الهجومية بالكرة الطائرة**، مجلة التربية الرياضية، جامعة ديالي، 14(2) 145-174.

23- الحجري، سالمة بنت راشدين بن سالم(2011): **فعالية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير منشورة تخصص الإرشاد النفسي ، جامعة النزوى، عمان.

24- حمري صارة (2017): **الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة المدراس التحضيرية**، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة وهران 2.

25- حمام ،فادية كامل والهويش فاطمة خلف (2010): **الإغتراب النفسي وتقدير الذات لدي خريجي العاملات والعاطلات عن العمل**، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،السعودية، 2(2) 64-138.

26- الحموي،منى (2010): **التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات** مجلة جامعة دمشق، سوريا. المجلد26، 173-208.

27- الخلايلة هدى، عبد الحافظ الشايب، وهديل صالح(2012): **الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة البينمنظمية السائدة في مدراس محافظة الزرقاء من جهة نظر المعلمين و المعلمات**، مجلة الأردنية في العلوم التربوية 8(3)، 243-254.

28- خنيش ليلى، (2009): **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المعلمين**، رسالة ماجستير تخصص علم النفس المدرسي المركز الجامعي بالوادي.

29- دبابي، بوبكر (2016): **مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية**، مجلة العلوم النفسية و التربوية 3(2) 353-365.

30- دبابي بوبكر (2007) : **تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح،الجزائر.

31- الدريني، حسين عبد العزيز وسلامة،محمد أحمدو كامل محمد(بدون تاريخ) . **مقياس تقدير الذات** ،كراسة تعليمات، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

32- دعد، الشيخ (2006) : **الطالب والمراهق وأزمة الهوية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 4(2).

33- الدقس محمد عبد المولى (2005): **علم الاجتماعي الصناعي**، مكتبة المجدلاوي، عمان.

34- دويدرا، عبد الفتاح (1992) : **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت.

35- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم (2000): **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**، ط1، دار الصفاء، عمان.

36- رجاء، مريم (2006) : **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض**، رسالة دكتوراه في علم النفس غير منشورة جامعة دمشق.

37- الرشيد، هارون توفيق (1999) :**الضغوط النفسية طبيعتها نظرياتها**، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

38- رمزي رسمي جابر(2007): **دراسة تقويمية لظاهرة الاحتراق النفسي للمدرب**، مجلة جامعة الأقصى المجلد 11، غزة، فلسطين.

39- رمضان جهاد عبد الفتاح صالح (1999): **ظاهرة الاحتراق النفسي، وإستراتيجيات التكيف لدى العاملين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية**، رسالة ماجستير،كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية.

40- ريمون معلولي (2010) : **جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة لبيئة**، دراسة مسحية لمدارس التعليم الأساسي، كلية التربية، مجلة جامعة دمشق المجلد 26، العدد 1+2.

41- رولان دوزون وفرونسوازت ترجمة فؤاد شاهين (1997): **موسوعة علم النفس**، منشورات عويدات، ط1، مجلد الأول، 431.

42- رونالدو.ي ريجيو، ترجمة حلمي فارس (1999): **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي**، دار الشروق للتوزيع والنشر عمان، الأردن.

43- سالم،مروة (2012): **صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية**، مكتبة الأنجلو المصرية.

44- سليمان عبد الواحد (2010): **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية**، دار ايتراك، القاهرة.

45- سعيد –أ- ، سعاد جابر (2008): **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة** ، ط1 ،عالم الكتب الحديث، عمان

46- سعيد _ب_ سعاد جابر(2008): **هندسة الذات**، ط1 عالم الكتب الحديث، عمان.

47- شاكر عقلة خلف (2000): **الاعتمادية وعلاقتهما بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**،أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

48- شعنبي، نورالدين (2010): **مصادر ضغوط العمل وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي**،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة وهران، الجزائر.

49- شايع عبد الله مجلي (2013): **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة**، مجلة جامعة دمشق، م29، ع 1، 59-104.

50- شقير محمود زينب (2002): **مقياس مواقف الحياة الضاغطة** دار الكتاب، د.ط القاهرة.

51- شويخ هناء أحمد (2007) : **أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السلطانية**، ط1 إيتراك للنشر والتوزيع، مصر.

52- شوقي، عبد الحميد إبراهيم(2003): **الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية**، المجلة العربية للإدارة، 23 (1) 1-41.

53- الشهراني، عامر عبد الله سليم ورفاع سعيد محمد(1995): **الإجهاد النفسي،مصادر وطرق ومقاومته لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمنطقة الجنوبية الغربية من المملكة السعودية**، إصدرات مركز البحوث التربوية،أبها.

54- الصباغ زهير (1981) : **ضغط العمل**، المجلة العربية للإدارة ، المجلد 5، العدد 1+2 الرياض.

55- صلاح الدين عبد الباقي (2005) : **مبادئ السلوك التنظيمي** الدار الجامعية الإسكندرية

56- الصيرفي محمد (2007) : **السلوك الإداري " العلاقات الإنسان**ية" دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية.

57- الصيرفي محمد (2008): **الضغط والقلق الإداري**، مؤسسة حروس الدولية للنشر والتوزيع،الإسكندرية مصر.

58- صوالحة محمد أحمد (2006) : **الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 7، العدد 2، جامعة اليرموك.

59- الضيدان، الحميدي محمد ضيدان(2003): **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني دؤاسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير منشورة تخصص الرعاية والصحة النفسية، السعودية.

60- طلعت منصور وفيولا البيولاوي (1989): **قائمة الضغوط النفسية للمعلمين**، ط6، الأنجلو المصرية، القاهرة.

61- طعبلي محمد الطاهر، خميس عبد العزيز(2013) : **علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 10. 163-176.

62- الطريري عبد الرحمن بن سليمان (1994): **الضغط النفسي مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته**، ط1، مطابع شركة الصفحات الذهبية، الرياض.

63- طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (2006): **إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية التربوية و النفسية**، دار الفكر، ط1، عمان، الاردن.

64- العبدلي، سعد بن حامد آل يحي (2009): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي**، رسالة ماجستير منشورة، تخصص الإرشاد النفسي، جامعة مكة مكرمة السعودية.

65- عبدات، روحي مروح(2009): **مستوى تقدير الذات عند الأشخاص المعاقين العاملين وغير العاملين**، دراسة مقدمة إلى مؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل،السعودية.

66- عاشور خديجة، (2015): **ضغوط العمل وانعكاساتها على أداء الهيئة الإدارية في المنظمة الجزائرية**، رسالة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، جامعة بسكرة.

67- عبد الأمير، نصر حسين (2011): **تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السل**ة، مجلة علوم التربية الرياضية. 4 (3) 1-3.

68- عبد المنعم الحنفي (1978): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، مكتبة مدبولي ج2، القاهرة.

69-عبد الفتاح محمد دويدار (2008): **أصول علم النفس المهني وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

70- عبد القادر سعيد بنات (2009): **ضغوط العمل وأثرها على أداء الموظفين في شركة الاتصالات الفلسطينية في منطقة قطاع غزة** رسالة ماجستير جامعة الإسلامية غزة .

71- عبد الرحمن الوافي (2006): **مدخل علم النفس**، دار هومة للنشر،الجزائر.

72- عبد العزيز،حنان (2012): **نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات**،رسالة ماجستير، جامعة تلمسان، الجزائر.

73- عبد الفتاح محمد دويدار(2000) : **أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته**،دار المعرفة الجامعية، مصر

74- عبد العظيم المصدر، باسم على أبوكويك، (2007):**ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة فلسطين** مؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني.

75- عسكر علي (2000) : **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**،دار الكتاب الحديث،الكويت.

76- علوي، إسماعيل (2014): **تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية أية علاقة؟** مجلة علوم التربية، المغرب(58) 30-43.

77- عربيات، احمد والزغلول عماد(2008): **الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 9، العدد 1، 37-53.

78- العتوم عدنان الشيخ يوسف البندري محمد سليمان (2002): **طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين في سلطنة عمان**، مجلة العلوم التربوية و النفسية المجلد3، العدد 3 ، 89-121.

79- عقون اسيا،(2012): **الضغط النفسي المهني و علاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة** رسالة ماجستير في علم النفس العيادي جامعة سطيف

80- علا محمود، حمايدة(2011): **مستوى ضغوط عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن ومشكلة الناجمة عنها**. دراسات العلوم التربوية م(38)،ع(1).298-316

81- علي، علي عبد السلام (2000): **المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية** م،14 ع،53 مجلة علم النفس، مصر.

82- الغرير أحمد نايل، أبو أسعد أحمد عبد الطيف(2009): **التعامل مع الضغوط النفسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1، عمان، الأردن.

83- الفريحات عمار، وائل الربضي (2010): **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال**، محافظة عجلون، مجلة النجاح للأبحاث 24(5) 1559-1589.

84- الفاغوري فايزة عبد الكريم (1990) : **الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن**،رسالة ماجستير الجامعة الأردنية عمان.

85- فاروق عبد الفتاح سلامة (1987): **مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة.** مجلة كلية التربية، المجلد02، العدد 3، 19-41.

86- فاروق السيد عثمان (2001) : **القلق إدارة الضغوط النفسية** ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

87- فايد حسين (2005) : **علم النفس العام رؤية معاصرة**، مؤسسة حروس للنشر والتوزيع، القاهرة.

88- فرج صفوت (1986): **مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصبية**،دار أتون للنشر والتوزيع، القاهرة.

89- كامل، وحيد مصطفى (2003): **علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الطفال ضعاف السمع.** مركز دراسات وبحوث أطفال الخليج.

90- كريم وآخرون (2002): **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية.

91- كفافي جابر عبد الحميد وعلاء الدين (1995) : **معجم علم النفس والطب النفسي**،دار النهضة العربية، القاهرة.

92- كفافي، علاء الدين (1989): **تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي**، دراسة في عملية تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية. 9(39) 101-128.

93- اللحياني، مريم حميد والعتيبي، سمير حارب (2010) : **تقدير الذات لدي الطلاب الموهوبين والمتفوقين متدني التحصيل الدراسي**- قراءة سيكولوجية- ورقة عمل مقدمةإلى المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين،عمان ، الأردن.

94- لطفي راشد محمد (1992): **نحو إطار شامل لتفسير ضغوط العمل وكيفية مواجهتها**، الإدارة العدد 75، الإدارة العامة الرياض، السعودية.

95- لطفي غازي مكي، براء محمد حسن، (2011): **صلابة الشخصية وعلاقته بتقدير الذات التدريسيين في الجامعة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد، العدد 21، 353-403.

96- لند نفيلد، جيل (2004): **تحفيز الذات**، ط1، مكتبة جرير، السعودية.

97- ليلى، شريف(2003): **أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ-ب) لدى أطباء الجراحة (القلبية والعصبية والعامة)** رسالة دكتوراه في علم النفس غير منشورة جامعة دمشق.

98- المشعان، عويد سلطان(1998): **مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية**، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1-3 ديسمبر1998، 75-111.

99- مالهي، رانجيت سينج وريزنر، روبرت دبليو(2005): **تقدير الذات**، مكتبة جرير، الرياض.

100- محمود سليمان العميان (2005): **السلوك التنظيمي في المنظمات الأعمال**، ط3 دار وائل للنشر، عمان ، الأردن.

101- محمود عبد مصطفى (2009) : **العلاج المعرفي السلوكي للإكتئاب**(برنامج علاجي تفصيلي) ط1، إيتراك للطباعة و النشر والتوزيع، القاهرة.

102- محمود عطية (2010) **ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة

103- محمد بني يوسف (2004): **مبادئ علم النفس**، دار الميسر للنشر والتوزيع،ط1 ، الأردن

104-مسلم محمد (2007): **مدخل إلى علم النفس العمل** ط1 دار قرطبة الجزائر.

105- مقدم سهيل (2000): **الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وعلاقتها بالأعراض السيكوماتية لمرض القلب**، رسالة ماجستير، جامعة وهران.

106- مقداد،محمد وخليفة فاضل عباس(2012): **الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى معلمي نظام الفصل بمملكة البحرين**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة ورقلة (9)، 175-209.

107- مريم،سليم (2003) : **تقدير الذات والثقة بالنفس**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

108- ملحم، سامي بن محمد (1990) : **مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال**، مجلة جامعة الملك سعود لعلوم التربوية، المجلد 2.

109- منصوري مصطفى (2017): **الضغوط النفسية والمدرسية واستراتيجيات مواجهتها**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان،الأردن.

110- منصوري مصطفي (2010): **الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها**،دار قرطبة،الجزائر.

111- مني بنت عبد الله بن بنهان العامرية، (2014): **أبعاد مفهوم الذات لدى العملات وغير العاملات وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية والتوافق الأسري بمحافظة الداخلية** رسالة ماجستير، جامعة نزوى.

112- موسي،رشاد عبد العزيز (1994) : **بحوث في سيكولوجية المعاق**، دار النهضة العربية، القاهرة.

113- ناصر محمد العديلي (1995) **السلوك الإنساني والتنظيمي من منظور كل مقارن**، الإدارة العامة للبحوث العربية، المملكة العربية السعودية.

114- ناصر الدين الزبدي (2007) : **سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)** ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

116 - ناصر ميزاب (2013): **إشكالية مفهوم الذات- عبر مقاربات نفسية مختلفة-** دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

117 - نشوة كرم عمار (2007) : **الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بأساليب المواجهة المشكلات** ماجستير، جامعة الفيوم، مصر.

118- نظمي أبومصطفى، ياسر حسن الأشقر(2011): **الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني**، مجلة الجامعة الإسلامية، م (19) العدد (1). 209- 238.

119- ولاء رجب عبد الرحيم (2016):**الضغوط النفسية للمتفوقين وكيفية مواجهتها**، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

120- الهندال، هدى سعيد والليل، محمد جمال (2015): **العلاقة بين تقدير الذات والكتابة الابداعية لدى المبدعين كتابياً في المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، مؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، الإمارة العربية المتحدة.

121- هتوف سمارة،علي سمارة ومحمد خير السلامات (2012): **درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الانجاز لديهم**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) مجلد 26 (3) 662-686.

121- هند عقيل الميزر (2008) : **تصور مقترح لممارسة نموذج الحياة في تحقيق المساندة الاجتماعية**،مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية و العلوم الإنسانية العدد 25 جـ1 جامعة حلوان .

122- هيجان عبد الرحمن أحمد (1998): **ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها**، معهد الإدارة العامة، الرياض.

123- هيلات، مصطفى قسيم (2007): **أثر التعليم المختلط على تقدير الذات**، لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية. م8 (1) .

124- وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى(2008): **الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي " المفاهيم، النظريات، البرامج"**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

125- واكلي، بديعة(2013): **استراتيجيات المواجهة لدى المكتئبين**، رسالة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس العيادي غير منشورة، جامعة سطيف.

126- يوسف عبد الفتاح محمد (1999) : **الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية**، مجلة مركز البحوث التربوية، عدد 15 جامعة قطر.

المراجع بالغة الأجنبية :

127- Abdel Halim Boudoukha(2009) : **Burnout et traumatismes psychologiques.**Paris,Dunod

128- Association Canadienne Pour la sante mentale(1999) :**L'estime de soi**. Semaine national de la santé mentale du 3au 9 mai, Canada .

129- Dominique et al (2007) :**stress au travail** ,les étapes d'une démarche de prévention.Edition INRSED 6011

130- Diane, jean (2012) : **la L'Estime de soi et confiance en soi**. Université du Québec Rimouski

131-Guérin, Florence et Famose, Jean –Pierre (2005) : **Le concept de soi phsique**. Centre de recherche en sciences du sport, Paris, Fance

132-Guérin, F& al(2003) : **Construct Validation of the Self-Description**. European Journal of psychological Assessment, Vol . 19,Issue 2.

133- Elisabeth Grebot (2008) :**stress et burnout au travail**. Paris Eyrobles

134- Hungng, S.(1980) : **The social psychology of power**, New york publishedin cooperation with European of Experimented socail psychology.

135-Henri Chabrol.Stacey;Callahan(2013).**mécanismes de décences et coping** .2edition entièrement revue et actualisée.Dunod.paris

136- Jepsone, Forrest, (2006) : **Individual contributory factors in teachers stress**. The role of achievement striving and occupational commitment, British journal of educational psychogy

137--Kayriakou, ortis and j, Sutcliff(1978) **: Teacher stress, Prevalance sources and symptons**.The british jornal of educational psychology ,Vo 48.

138- Lazarus .R et Monat .A(1977) : **stress et coping** :An Athology. New York Columia.University Press

139-Laurance.Piquemal-vieu(2001):**le coping une ressource a identifier dans le soin infermier.recherche en soins** infermiers n67

140- Neboit .M et Vizina (2007) :**Stress au travail et santé psychologiqu**e (ed 3 edition OCTARESS)

141--Patrik légeron (2008) ;**le stress professionnel ,l'information psychtrique**84,809-820. http://www.cairn.info/resume.php?ld Article=INPSY_8409_0809.

142- Province,a,j,(1978) : **the relation ship Between Secandary school supervisorsand teather job** ed,d,ai $n^0$1

143 -Robin,Thomas (1999) :**the relation ship between life stress,work stress and traumatic stress and burnout andcynicism in police officer** ph.D.Unites states international University.

144- Savoie.A et Forget(1983) :**stress au travail.Mesure et prévention**.Montréal,agence d'arc.inc

145- Smith, Richard (2002) **: Self-Esteem the kindly apocalypse** journal of philosophy of education. 36 (1) 27-100.

146- Silammy. N(1996) : **Dictionnaire de la Psychologie**, la rousse reference, Franc

146-william,Garbrah(2016):**stress management and coping strategies used by nurses working in psychiatric ward**;literature review,ville hietala.

ملحق رقم (06):الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط المهنية

معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعد عبء العمل

Correlations

		مجالبعد2	إن عملي أكبر من إمكانياتي	علي اخذ العمل إلى البيت لأتمكن من انجازه	تتوقع مني الإدارة جهدا اكبر من مهاراتي و طاقتي	إن الوقت الرسمي لا يكفي لأداء عملي اليومي	أشعر بإرهاق عصبي نتيجة الحفاظ على انضباط القسم.
مجالبعد2	Pearson Correlation	1	,548**	,474**	,606**	,587**	,646**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
إن عملي أكبر من إمكانياتي	Pearson Correlation	,548**	1	-,103	,374**	,110	,120
	Sig. (2-tailed)	,000		,263	,000	,231	,192
	N	120	120	120	120	120	120
علي اخذ العمل إلى البيت لأتمكن من انجازه	Pearson Correlation	,474**	-,103	1	,137	,222*	,262**
	Sig. (2-tailed)	,000	,263		,135	,015	,004
	N	120	120	120	120	120	120
تتوقع مني الإدارة جهدا اكبر من مهاراتي و طاقتي	Pearson Correlation	,606**	,374**	,137	1	,121	,135
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,135		,190	,140
	N	120	120	120	120	120	120
إن الوقت الرسمي لا يكفي لأداء عملي اليومي	Pearson Correlation	,587**	,110	,222*	,121	1	,242**
	Sig. (2-tailed)	,000	,231	,015	,190		,008
	N	120	120	120	120	120	120
أشعر بإرهاق عصبي نتيجة الحفاظ على انضباط القسم.	Pearson Correlation	,646**	,120	,262**	,135	,242**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,192	,004	,140	,008	
	N	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعد غموض الدور

Correlations

		مجالبعد3	أعمل في ظل سياسات و إرشاد معارضة	كثيرا ما أشعر بان عملي متداخل مع حياتي الشخصية	أتلقى مطالب متعارضة من جهات مختلفة	أجد صعوبة في التوفيق بين مطالب التلاميذ والمدير والزملاء	هناك ضغوط تمارس علي لتحسين نوعية عملي
مجالبعد3	Pearson Correlation	1	,668**	,566**	,629**	,682**	,710**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
أعمل في ظل سياسات و إرشاد معارضة	Pearson Correlation	,668**	1	,086	,375**	,327**	,371**
	Sig. (2-tailed)	,000		,350	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
كثيرا ما أشعر بان عملي متداخل مع حياتي الشخصية	Pearson Correlation	,566**	,086	1	,164	,270**	,263**
	Sig. (2-tailed)	,000	,350		,074	,003	,004
	N	120	120	120	120	120	120
أتلقى مطالب متعارضة من جهات مختلفة	Pearson Correlation	,629**	,375**	,164	1	,219*	,306**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,074		,016	,001
	N	120	120	120	120	120	120
أجد صعوبة في التوفيق بين مطالب التلاميذ والمدير والزملاء	Pearson Correlation	,682**	,327**	,270**	,219*	1	,425**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,016		,000
	N	120	120	120	120	120	120
هناك ضغوط تمارس علي لتحسين نوعية عملي	Pearson Correlation	,710**	,371**	,263**	,306**	,425**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	,001	,000	
	N	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل فقرة وصراع الدور

Correlations

		مجالبعد4	لا تتوفر لدي معلومات كافية لإدارة أعمالي بشكل فعال	أشعر بعدم قدرتي على تحديد مهام عملي	لا أستطيع تحديد مسؤولياتي بدقة	أشعر بأنني غير قادر على التنبؤ بما هو متوقع في علمي	لدي من الإمكانيات ما يكفي لإدارة عملي بشكل فعال
مجالبعد4	Pearson Correlation	1	,698**	,680**	,714**	,584**	,547**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
لا تتوفر لدي معلومات كافية لإدارة أعمالي بشكل فعال	Pearson Correlation	,698**	1	,347**	,286**	,304**	,314**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,002	,001	,000
	N	120	120	120	120	120	120
أشعر بعدم قدرتي على تحديد مهام عملي	Pearson Correlation	,680**	,347**	1	,492**	,121	,321**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,188	,000
	N	120	120	120	120	120	120
لا أستطيع تحديد مسؤولياتي بدقة	Pearson Correlation	,714**	,286**	,492**	1	,252**	,312**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000		,006	,001
	N	120	120	120	120	120	120
أشعر بأنني غير قادر على التنبؤ بما هو متوقع في علمي	Pearson Correlation	,584**	,304**	,121	,252**	1	-,011
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,188	,006		,901
	N	120	120	120	120	120	120
لدي من الإمكانيات ما يكفي لإدارة عملي بشكل فعال	Pearson Correlation	,547**	,314**	,321**	,312**	-,011	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,901	
	N	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعد سوء العلاقة مع المدير

Correlations

		5مجالبعد	التصرف يحسن المدير إن .الأساتذة ومعاملة	مع المباشر الحوار إمكانية دائما متاحة المدير	التي والإرشادات المعلومات للقيام كافية المدير لنا يقدمها بأعمالنا	وتسيير إدارة لحسن أرتاح المدير طرف من الثانوية	المدير مع أختلف من الكثير في النظر وجهات
5مجالبعد	Pearson Correlation	1	,800**	,694**	,769**	,802**	,564**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
ومعاملة التصرف يحسن المدير إن .الأساتذة	Pearson Correlation	,800**	1	,490**	,550**	,629**	,259**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,004
	N	120	120	120	120	120	120
متاحة المدير مع المباشر الحوار إمكانية دائما	Pearson Correlation	,694**	,490**	1	,428**	,351**	,203*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,026
	N	120	120	120	120	120	120
لنا يقدمها التي والإرشادات المعلومات بأعمالنا للقيام كافية المدير	Pearson Correlation	,769**	,550**	,428**	1	,624**	,230*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,012
	N	120	120	120	120	120	120
من الثانوية وتسيير إدارة لحسن أرتاح المدير طرف	Pearson Correlation	,802**	,629**	,351**	,624**	1	,328**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	120	120	120	120	120	120
وجهات من الكثير في المدير مع أختلف النظر	Pearson Correlation	,564**	,259**	,203*	,230*	,328**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,026	,012	,000	
	N	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعد سوء العلاقة مع التلاميذ

Correlations

		مجالبعد6	تعاملي مع التلاميذ يسبب لي التوتر	يؤسفني أن أغلب التلاميذ الذين أدرسهم تنقصهم التربية	يقلقني انعدام الرغبة في الدراسة عند بعد التلاميذ	يقلقني وجود التلاميذ المشاغبين في القسم	لدى كثير من التلاميذ اتجاه سلبي نحو التعليم
مجالبعد6	Pearson Correlation	1	,540**	,675**	,668**	,543**	,632**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
تعاملي مع التلاميذ يسبب لي التوتر	Pearson Correlation	,540**	1	,158	,146	,154	,147
	Sig. (2-tailed)	,000		,084	,111	,093	,110
	N	120	120	120	120	120	120
يؤسفني أن أغلب التلاميذ الذين أدرسهم تنقصهم التربية	Pearson Correlation	,675**	,158	1	,361**	,179	,297**
	Sig. (2-tailed)	,000	,084		,000	,051	,001
	N	120	120	120	120	120	120
يقلقني انعدام الرغبة في الدراسة عند بعد التلاميذ	Pearson Correlation	,668**	,146	,361**	1	,193*	,426**
	Sig. (2-tailed)	,000	,111	,000		,035	,000
	N	120	120	120	120	120	120
يقلقني وجود التلاميذ المشاغبين في القسم	Pearson Correlation	,543**	,154	,179	,193*	1	,129
	Sig. (2-tailed)	,000	,093	,051	,035		,161
	N	120	120	120	120	120	120
لدى كثير من التلاميذ اتجاه سلبي نحو التعليم	Pearson Correlation	,632**	,147	,297**	,426**	,129	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,110	,001	,000	,161	
	N	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعد سوء العلاقة مع الزملاء

Correlations

		7مجالبعد	بين العمل علاقة بأن أرى متينة و ودية زملائي	أهمية يقدرون الأساتذة جميع .بينهم الشخصية العلاقات	زملاء مع جيدا أتفاهم إنني العمل	جانبي إلى يقفون زملائي إن .دائما	لكثير أرتاح لا تصرفات من الأساتذة في والأستاذات الثانوية هذه
7مجالبعد	Pearson Correlation	1	,675**	,694**	,585**	,680**	,594**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
و ودية زملائي بين العمل علاقة بأن أرى متينة	Pearson Correlation	,675**	1	,242**	,363**	,372**	,243**
	Sig. (2-tailed)	,000		,008	,000	,000	,008
	N	120	120	120	120	120	120
العلاقات أهمية يقدرون الأساتذة جميع .بينهم الشخصية	Pearson Correlation	,694**	,242**	1	,340**	,340**	,267**
	Sig. (2-tailed)	,000	,008		,000	,000	,003
	N	120	120	120	120	120	120
العمل زملاء مع جيدا أتفاهم إنني	Pearson Correlation	,585**	,363**	,340**	1	,259**	,111
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,004	,228
	N	120	120	120	120	120	120
.دائما جانبي إلى يقفون زملائي إن	Pearson Correlation	,680**	,372**	,340**	,259**	1	,202*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,004		,027
	N	120	120	120	120	120	120
الأساتذة تصرفات من لكثير أرتاح لا الثانوية هذه في والأستاذات	Pearson Correlation	,594**	,243**	,267**	,111	,202*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,008	,003	,228	,027	
	N	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعد الاشراف التربوي

Correlations

		مجالبعد8	إن المفتش يجبرني على طريقة معينة في التدريس بدون اقتناع مني	إن تقييم المفتش لي غير عادل	إن المفتش يقدم لي النصائح و الإرشادات التربوية	إن الإشراف لا يراعي الجوانب الإيجابية في الأساتذة.	أشعر بالارتياح عند زيارة المفتش لي.
مجالبعد8	Pearson Correlation	1	,558**	,703**	,494**	,534**	,603**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
إن المفتش يجبرني على طريقة معينة في التدريس بدون اقتناع مني	Pearson Correlation	,558**	1	,226*	,002	,109	,228*
	Sig. (2-tailed)	,000		,013	,987	,236	,012
	N	120	120	120	120	120	120
إن تقييم المفتش لي غير عادل	Pearson Correlation	,703**	,226*	1	,264**	,279**	,289**
	Sig. (2-tailed)	,000	,013		,004	,002	,001
	N	120	120	120	120	120	120
إن المفتش يقدم لي النصائح و الإرشادات التربوية	Pearson Correlation	,494**	,002	,264**	1	,081	,076
	Sig. (2-tailed)	,000	,987	,004		,379	,407
	N	120	120	120	120	120	120
إن الإشراف لا يراعي الجوانب الإيجابية في الأساتذة.	Pearson Correlation	,534**	,109	,279**	,081	1	,132
	Sig. (2-tailed)	,000	,236	,002	,379		,152
	N	120	120	120	120	120	120
أشعر بالارتياح عند زيارة المفتش لي.	Pearson Correlation	,603**	,228*	,289**	,076	,132	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,012	,001	,407	,152	
	N	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعد التقدم والنمو المهني

Correlations

		مجالبعد9	أشعر بعدم التقدم في الحياة المهنية	إن سنوات خدمتي لا تسمح لي بالترقية	إذا أردت أن أبحث على ترقية فيجب أن أبحث عن وظيفة أخرى	يؤسفني أن نظام الترقية المعمول به حاليا غير عادل	إن مهنتي– كأستاذ-تكفني في حياتي المستقبلية
مجالبعد9	Pearson Correlation	1	,685**	,492**	,732**	,437**	,527**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120
أشعر بعدم التقدم في الحياة المهنية	Pearson Correlation	,685**	1	,266**	,407**	,132	,190*
	Sig. (2-tailed)	,000		,003	,000	,152	,037
	N	120	120	120	120	120	120
إن سنوات خدمتي لا تسمح لي بالترقية	Pearson Correlation	,492**	,266**	1	,204*	-,081	-,021
	Sig. (2-tailed)	,000	,003		,026	,381	,822
	N	120	120	120	120	120	120
إذا أردت أن أبحث على ترقية فيجب أن أبحث عن وظيفة أخرى	Pearson Correlation	,732**	,407**	,204*	1	,157	,369**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,026		,086	,000
	N	120	120	120	120	120	120
يؤسفني أن نظام الترقية المعمول به حاليا غير عادل	Pearson Correlation	,437**	,132	-,081	,157	1	,003
	Sig. (2-tailed)	,000	,152	,381	,086		,970
	N	120	120	120	120	120	120
إن مهنتي– كأستاذ-تكفني في حياتي المستقبلية	Pearson Correlation	,527**	,190*	-,021	,369**	,003	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,037	,822	,000	,970	
	N	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل بعد درجة الكلية للمقياس مصادر الضغوط المهنية

Correlations

		مجالبعد1	مجالبعد2	مجالبعد3	مجالبعد4	مجالبعد5	مجالبعد6	مجالبعد7	مجالبعد8	مجالبعد9	مجالكاليللضغوط
مجالبعد1	Pearson Correlation	1	,515**	,353**	,210*	,365**	,481**	,174	,177	,082	,693**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,022	,000	,000	,058	,053	,375	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالبعد2	Pearson Correlation	,515**	1	,589**	,393**	,172	,490**	,052	,268**	,261**	,698**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,060	,000	,570	,003	,004	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالبعد3	Pearson Correlation	,353**	,589**	1	,401**	,154	,479**	,168	,291**	,384**	,708**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,093	,000	,067	,001	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالبعد4	Pearson Correlation	,210*	,393**	,401**	1	,208*	,219*	,088	,162	,228*	,526**
	Sig. (2-tailed)	,022	,000	,000		,023	,016	,341	,078	,012	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالبعد5	Pearson Correlation	,365**	,172	,154	,208*	1	,037	,455**	,189*	,076	,535**
	Sig. (2-tailed)	,000	,060	,093	,023		,691	,000	,039	,406	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالبعد6	Pearson Correlation	,481**	,490**	,479**	,219*	,037	1	,065	,275**	,191*	,605**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,016	,691		,479	,002	,037	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالبعد7	Pearson Correlation	,174	,052	,168	,088	,455**	,065	1	,310**	,267**	,491**
	Sig. (2-tailed)	,058	,570	,067	,341	,000	,479		,001	,003	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالبعد8	Pearson Correlation	,177	,268**	,291**	,162	,189*	,275**	,310**	1	,240**	,519**
	Sig. (2-tailed)	,053	,003	,001	,078	,039	,002	,001		,008	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالبعد9	Pearson Correlation	,082	,261**	,384**	,228*	,076	,191*	,267**	,240**	1	,491**
	Sig. (2-tailed)	,375	,004	,000	,012	,406	,037	,003	,008		,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مجالكاليللضغوط	Pearson Correlation	,693**	,698**	,708**	,526**	,535**	,605**	,491**	,519**	,491**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعد ظروف العمل

Correlations

		1مجالبعد	ضبط على السيطرة أملك لا المدرسي الوضع	فيها اعمل التي الثانوية إن الإجهاد لي تسبب	تسبب المكتظة الأقسام إن .مضاعفا إرهاقا لي	التعليمية الوسائل وجود عدم بالإحباط شعوري من يزيد	جو بأن أشعر ما كثيرا متوتر الثانوية .	الغبار انتشار من أتضايق القسم داخل بكثرة	التي الأقسام في الإضاءة .(ضعيفة) خافتة فيها أدرس	رديئة بالأقسام التهوية وضعيفة	التدفئة على تتوفر لا الأقسام .الشتاء فصل في	في الحرارة درجة ترتفع -المألوف عن– القسم
1مجالبعد	Pearson Correlation	1	,251**	,403**	,366**	,373**	,585**	,436**	,609**	,544**	,581**	,590**
	Sig. (2-tailed)		,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
المدرسي الوضع ضبط على السيطرة أملك لا	Pearson Correlation	,251**	1	-,063	,124	,145	,010	-,012	-,011	-,056	,064	,128
	Sig. (2-tailed)	,006		,493	,178	,115	,915	,899	,902	,541	,487	,164
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
الإجهاد لي تسبب فيها اعمل التي الثانوية إن	Pearson Correlation	,403**	-,063	1	-,005	,015	,177	,067	,190*	,240**	,102	,199*
	Sig. (2-tailed)	,000	,493		,959	,869	,053	,465	,038	,008	,269	,029
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
.مضاعفا إرهاقا لي تسبب المكتظة الأقسام إن	Pearson Correlation	,366**	,124	-,005	1	,190*	,207*	,187*	-,025	,059	-,002	,167
	Sig. (2-tailed)	,000	,178	,959		,038	,024	,041	,788	,523	,983	,069
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
شعوري من يزيد التعليمية الوسائل وجود عدم بالإحباط	Pearson Correlation	,373**	,145	,015	,190*	1	,342**	,143	,199*	-,034	-,045	-,022
	Sig. (2-tailed)	,000	,115	,869	,038		,000	,120	,029	,715	,627	,810
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
. متوتر الثانوية جو بأن أشعر ما كثيرا	Pearson Correlation	,585**	,010	,177	,207*	,342**	1	,169	,252**	,144	,242**	,263**
	Sig. (2-tailed)	,000	,915	,053	,024	,000		,065	,005	,117	,008	,004
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
القسم داخل بكثرة الغبار انتشار من أتضايق	Pearson Correlation	,436**	-,012	,067	,187*	,143	,169	1	,140	,152	,091	,100
	Sig. (2-tailed)	,000	,899	,465	,041	,120	,065		,128	,098	,321	,279
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
خافتة فيها أدرس التي الأقسام في الإضاءة (ضعيفة).	Pearson Correlation	,609**	-,011	,190*	-,025	,199*	,252**	,140	1	,341**	,474**	,220*
	Sig. (2-tailed)	,000	,902	,038	,788	,029	,005	,128		,000	,000	,016
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
وضعيفة رديئة بالأقسام التهوية	Pearson Correlation	,544**	-,056	,240**	,059	-,034	,144	,152	,341**	1	,266**	,369**
	Sig. (2-tailed)	,000	,541	,008	,523	,715	,117	,098	,000		,003	,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
.الشتاء فصل في التدفئة على تتوفر لا الأقسام	Pearson Correlation	,581**	,064	,102	-,002	-,045	,242**	,091	,474**	,266**	1	,378**
	Sig. (2-tailed)	,000	,487	,269	,983	,627	,008	,321	,000	,003		,000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
-المألوف عن– القسم في الحرارة درجة ترتفع	Pearson Correlation	,590**	,128	,199*	,167	-,022	,263**	,100	,220*	,369**	,378**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,164	,029	,069	,810	,004	,279	,016	,000	,000	
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability Statistics الثبات الفا لكرومباخ

Cronbach's Alpha	N of Items
,742	10

Reliability Statistics التجزئة النصفية

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,805
		N of Items	25[a]
	Part 2	Value	,528
		N of Items	25[b]
	Total N of Items		50
Correlation Between Forms			,795
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,886
	Unequal Length		,886
Guttman Split-Half Coefficient			,708

ملحق رقم (07) يوضح الخصائص السيكومترية لاستبيان استراتيجيات المواجهة

1-صدق الاتساق الداخلي :معاملات الارتباط بين درجة كل البعد والدرجة الكلية لاستبيان استراتيجيات المواجهة

Correlations

		حل المشكلة	الضبط الذاتي	المواجهة الانفعالية	الدعم الإجتماعي	الترفيه و الإسترخاء	التجنب	المقياس الكلي
حل المشكلة	Pearson Correlation	1	.483**	.236**	.403**	.296**	.247**	.682**
	Sig. (2-tailed)		.000	.009	.000	.001	.007	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
الضبط الذاتي	Pearson Correlation	.483**	1	.159	.313**	.324**	.308**	.599**
	Sig. (2-tailed)	.000		.083	.001	.000	.001	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
المواجهة الانفعالية	Pearson Correlation	.236**	.159	1	.294**	.285**	.341**	.650**
	Sig. (2-tailed)	.009	.083		.001	.002	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
الدعم الإجتماعي	Pearson Correlation	.403**	.313**	.294**	1	.441**	.272**	.700**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.001		.000	.003	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
الترفيه و الإسترخاء	Pearson Correlation	.296**	.324**	.285**	.441**	1	.353**	.677**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.002	.000		.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
التجنب	Pearson Correlation	.247**	.308**	.341**	.272**	.353**	1	.610**
	Sig. (2-tailed)	.007	.001	.000	.003	.000		.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
المقياس الكلي	Pearson Correlation	.682**	.599**	.650**	.700**	.677**	.610**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	120	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2- صدق بطريقة المقارنة الطرفية

Group Statistics

	VAR0002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR0001	1	33	81.15	2.347	.409
	2	33	97.58	5.202	.906

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR0001	Equal variances assumed	15.476	.000	-16.532-	64	.000	-16.424-	.993	-18.409-	-14.440-
	Equal variances not assumed			-16.532-	44.506	.000	-16.424-	.993	-18.426-	-14.423-

الثبات :

1- بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.652
		N of Items	19[a]
	Part 2	Value	.522
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		37
Correlation Between Forms			.566
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.723
	Unequal Length		.723
Guttman Split-Half Coefficient			.722

a. The items are: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19.

b. The items are: Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36, Q37.

2-الثبات بطريقة الفا لكرومباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.738	37

ملحق رقم(08):الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات

ثبات مقياس تقدير الذات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,703	31

التجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,640
		N of Items	14[a]
	Part 2	Value	,716
		N of Items	14[b]
	Total N of Items		28
Correlation Between Forms			,645
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,784
	Unequal Length		,784
Guttman Split-Half Coefficient			,784

a. The items are: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14.

b. The items are: Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, MOT.

ملحق رقم(09)نتائج الفرضية الأولى

One-Sample Test

	Test Value = 25					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
العمل.ظروف	3,278	419	,001	,49762	,1992	,7960

One-Sample Test

	Test Value = 12.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
العمل.عبء	7,597	419	,000	,64048	,4748	,8062
الدور.صراع	-2,659	419	,008	-,31190	-,5425	-,0813
الدور.غموض	-21,465	419	,000	-2,11905	-2,3131	-1,9250
سوء.ع.مع المدير	-16,491	419	,000	-2,26429	-2,5342	-1,9944
سوء.ع.مع التلاميذ	23,406	419	,000	2,49524	2,2857	2,7048
سوء.ع.مع المدير	-19,641	419	,000	-2,06190	-2,2683	-1,8556
التربوي.الاشراف	-10,645	419	,000	-1,05238	-1,2467	-,8581
المهني.التقدم.النمو	-3,200	419	,001	-,34762	-,5611	-,1341

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العمل.عبء	420	13,1405	1,72771	,08430
الدور.صراع	420	12,1881	2,40432	,11732
الدور.غموض	420	10,3810	2,02316	,09872
مدير.مع.ع.سوء	420	10,2357	2,81390	,13730
التلاميذ مع.ع.سوء	420	14,9952	2,18478	,10661
الزملاء.مع.ع.سوء	420	10,4381	2,15142	,10498
التربوي.الاشراف	420	11,4476	2,02599	,09886
المهني.التقدم.النمو	420	12,1524	2,22604	,10862

ملحق رقم(10)نتائج الفرضية الثانية

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذاتي.الضبط	420	12,1476	1,97408	,09633

One-Sample Test

	Test Value = 10					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الذاتي.الضبط	22,295	419	,000	2,14762	1,9583	2,3370

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المشكل.حل	420	17,3500	2,43853	,11899
الانفعالية.المواجهة	420	15,0048	3,18034	,15518

One-Sample Test

	Test Value = 14					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
المشكل.حل	28,154	419	,000	3,35000	3,1161	3,5839
الانفعالية.المواجهة	6,475	419	,000	1,00476	,6997	1,3098

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاجتماعي.الدعم	420	12,4738	2,69124	,13132
الاسترخاء	420	12,1381	2,55255	,12455
التجنب	419	12,6945	2,57931	,12601

One-Sample Test

	Test Value = 12					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الاجتماعي.الدعم	3,608	419	,000	,47381	,2157	,7319
الاسترخاء	1,109	419	,268	,13810	-,1067	,3829
التجنب	5,512	418	,000	,69451	,4468	,9422

ملحق رقم (11):نتائج الفرضية الثالثة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذات.تقدير	420	73,9119	6,75443	,32958

One-Sample Test

	Test Value = 60					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الذات.تقدير	42,211	419	,000	13,91190	13,2641	14,5597

ملحق رقم (12):نتائج الفرضية الرابعة

Correlations

		IA	IB	IC	ID	IE	IF	DROU
IA	Pearson Correlation	1	,630**	-,063	,251**	,237**	,007	-,185**
	Sig. (2-tailed)		,000	,210	,000	,000	,894	,000
	N	397	397	397	397	397	397	397
IB	Pearson Correlation	,630**	1	-,004	,222**	,337**	,176**	-,072
	Sig. (2-tailed)	,000		,932	,000	,000	,000	,150
	N	397	397	397	397	397	397	397
IC	Pearson Correlation	-,063	-,004	1	,247**	,051	,273**	,141**
	Sig. (2-tailed)	,210	,932		,000	,309	,000	,005
	N	397	397	397	397	397	397	397
ID	Pearson Correlation	,251**	,222**	,247**	1	,259**	,033	,071
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,514	,158
	N	397	397	397	397	397	397	397
IE	Pearson Correlation	,237**	,337**	,051	,259**	1	,212**	-,013
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,309	,000		,000	,796
	N	397	397	397	397	397	397	397
IF	Pearson Correlation	,007	,176**	,273**	,033	,212**	1	,050
	Sig. (2-tailed)	,894	,000	,000	,514	,000		,322
	N	397	397	397	397	397	397	397
DROU	Pearson Correlation	-,185**	-,072	,141**	,071	-,013	,050	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,150	,005	,158	,796	,322	
	N	397	397	397	397	397	397	397

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (13): نتائج الفرضية الخامسة

Correlations

		المشكل.حل	الذاتي.الضبط	.المواجهة الانفعالية	.الدعم الاجتماعي	الاسترخاء	التجنب	الذات.تقدير
المشكل.حل	Pearson Correlation	1	,643**	-,088	,271**	,300**	,022	,439**
	Sig. (2-tailed)		,000	,071	,000	,000	,647	,000
	N	420	420	420	420	420	419	420
الذاتي.الضبط	Pearson Correlation	,643**	1	-,026	,215**	,392**	,172**	,402**
	Sig. (2-tailed)	,000		,596	,000	,000	,000	,000
	N	420	420	420	420	420	419	420
الانفعالية.المواجهة	Pearson Correlation	-,088	-,026	1	,263**	,023	,273**	-,186
	Sig. (2-tailed)	,071	,596		,000	,645	,000	,079
	N	420	420	420	420	420	419	420
الاجتماعي.الدعم	Pearson Correlation	,271**	,215**	,263**	1	,300**	,044	,117
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,364	,722
	N	420	420	420	420	420	419	420
الاسترخاء	Pearson Correlation	,300**	,392**	,023	,300**	1	,200**	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,645	,000		,000	,010
	N	420	420	420	420	420	419	420
التجنب	Pearson Correlation	,022	,172**	,273**	,044	,200**	1	,110
	Sig. (2-tailed)	,647	,000	,000	,364	,000		,844
	N	419	419	419	419	419	419	419
الذات.تقدير	Pearson Correlation	,439**	,402**	-,186	,117	,326**	,110	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,079	,722	,010	,844	
	N	420	420	420	420	420	419	420

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (14):نتائج الفرضية السادسة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المشكل.حل	420	17,3500	2,43853	,11899
الانفعالية.المواجهة	420	15,0048	3,18034	,15518

One-Sample Test

	Test Value = 14					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
المشكل.حل	28,154	419	,000	3,35000	3,1161	3,5839
الانفعالية.المواجهة	6,475	419	,000	1,00476	,6997	1,3098

One-Sample Test

	Test Value = 25					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
العمل.ظروف	3,278	419	,001	,49762	,1992	,7960

One-Sample Test

	Test Value = 12.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
العمل.عبء	7,597	419	,000	,64048	,4748	,8062
الدور.صراع	-2,659	419	,008	-,31190	-,5425	-,0813
الدور.غموض	-21,465	419	,000	-2,11905	-2,3131	-1,9250
سوء.ع.مع المدير	-16,491	419	,000	-2,26429	-2,5342	-1,9944
سوء.ع.مع التلاميذ	23,406	419	,000	2,49524	2,2857	2,7048
سوء.ع.مع المدير	-19,641	419	,000	-2,06190	-2,2683	-1,8556
التربوي.الاشراف	-10,645	419	,000	-1,05238	-1,2467	-,8581
المهني.التقدم.النمو	-3,200	419	,001	-,34762	-,5611	-,1341

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العمل.عبء	420	13,1405	1,72771	,08430
الدور.صراع	420	12,1881	2,40432	,11732
الدور.غموض	420	10,3810	2,02316	,09872
مدير.مع.ع.سوء	420	10,2357	2,81390	,13730
التلاميذ مع.ع.سوء	420	14,9952	2,18478	,10661

الزملاء.مع.ع.سوء	420	10,4381	2,15142	,10498
التربوي.الاشراف	420	11,4476	2,02599	,09886
المهني.التقدم.النمو	420	12,1524	2,22604	,10862

Correlations

		المشكل.حل	الذاتي.الضبط	.المواجهة الانفعالية	.الدعم الاجتماعي	الاسترخاء	التجنب	الذات.تقدير
المشكل.حل	Pearson Correlation	1	,643**	-,088	,271**	,300**	,022	,439**
	Sig. (2-tailed)		,000	,071	,000	,000	,647	,000
	N	420	420	420	420	420	419	420
الذاتي.الضبط	Pearson Correlation	,643**	1	-,026	,215**	,392**	,172**	,402**
	Sig. (2-tailed)	,000		,596	,000	,000	,000	,000
	N	420	420	420	420	420	419	420
الانفعالية.المواجهة	Pearson Correlation	-,088	-,026	1	,263**	,023	,273**	-,186
	Sig. (2-tailed)	,071	,596		,000	,645	,000	,079
	N	420	420	420	420	420	419	420
الاجتماعي.الدعم	Pearson Correlation	,271**	,215**	,263**	1	,300**	,044	,117
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,364	,722
	N	420	420	420	420	420	419	420
الاسترخاء	Pearson Correlation	,300**	,392**	,023	,300**	1	,200**	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,645	,000		,000	,010
	N	420	420	420	420	420	419	420
التجنب	Pearson Correlation	,022	,172**	,273**	,044	,200**	1	,110
	Sig. (2-tailed)	,647	,000	,000	,364	,000		,844
	N	419	419	419	419	419	419	419
الذات.تقدير	Pearson Correlation	,439**	,402**	-,186	,117	,326**	,110	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,079	,722	,010	,844	
	N	420	420	420	420	420	419	420

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	المهني.الضغط, المشكل.حل[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,243[a]	,059	,054	6,56787

a. Predictors: (Constant), المشكل.حل, المهني.الضغط

b. Dependent Variable: الذات.تقدير

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1127,627	2	563,813	13,070	,000[b]
	Residual	17988,114	417	43,137		
	Total	19115,740	419			

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

b. Predictors: (Constant), المهني.الضغط, المشكل.حل

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	64,385	3,109		20,711	,000
	المشكل.حل	,664	,132	,240	5,044	,000
	المهني.الضغط	-,017	,018	-,044	-,934	,351

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	68,9789	76,7953	73,9119	1,64050	420
Std. Predicted Value	-3,007	1,758	,000	1,000	420
Standard Error of Predicted Value	,324	1,190	,533	,155	420
Adjusted Predicted Value	68,7405	77,0264	73,9119	1,64303	420
Residual	-24,86157	12,33160	,00000	6,55218	420
Std. Residual	-3,785	1,878	,000	,998	420
Stud. Residual	-3,802	1,884	,000	1,001	420
Deleted Residual	-25,07919	12,41074	-,00004	6,60311	420
Stud. Deleted Residual	-3,865	1,889	-,001	1,004	420
Mahal. Distance	,022	12,761	1,995	1,857	420
Cook's Distance	,000	,042	,003	,005	420
Centered Leverage Value	,000	,030	,005	,004	420

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الذاتي.الضبط, المهني.الضغط[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,207[a]	,043	,038	6,62416

a. Predictors: (Constant), المهني.الضغط ,الذاتي.الضبط
b. Dependent Variable: الذات.تقدير

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	817,994	2	408,997	9,321	,000[b]
	Residual	18297,746	417	43,879		
	Total	19115,740	419			

a. Dependent Variable: الذات.تقدير
b. Predictors: (Constant), المهني.الضغط ,الذاتي.الضبط

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	67,438	2,918		23,113	,000
	المهني.الضغط	-,017	,018	-,044	-,915	,361
	الذاتي.الضبط	,695	,164	,203	4,238	,000

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	68,4528	76,6144	73,9119	1,39723	420
Std. Predicted Value	-3,907	1,934	,000	1,000	420
Standard Error of Predicted Value	,324	1,340	,536	,161	420
Adjusted Predicted Value	68,8558	76,6058	73,9127	1,39629	420
Residual	-22,94366	12,92340	,00000	6,60833	420
Std. Residual	-3,464	1,951	,000	,998	420
Stud. Residual	-3,484	1,959	,000	1,001	420
Deleted Residual	-23,21174	13,03467	-,00082	6,65770	420
Stud. Deleted Residual	-3,531	1,966	-,001	1,004	420
Mahal. Distance	,006	16,136	1,995	1,984	420
Cook's Distance	,000	,047	,002	,005	420
Centered Leverage Value	,000	,039	,005	,005	420

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الانفعالية.المواجهة, المهني.الضغط[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

b. All requested variables entered.

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	177,616	2	88,808	1,955	,143[b]
	Residual	18938,124	417	45,415		
	Total	19115,740	419			

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

b. Predictors: (Constant), المهني.الضغط ,الانفعالية.المواجهة

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	78,694	2,769		28,419	,000
	المهني.الضغط	-,017	,018	-,044	-,903	,367
	الانفعالية.المواجهة	-,187	,104	-,088	-1,803	,072

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	72,2658	75,6813	73,9119	,65108	420
Std. Predicted Value	-2,528	2,718	,000	1,000	420
Standard Error of Predicted Value	,329	1,034	,548	,156	420
Adjusted Predicted Value	72,2354	76,0055	73,9124	,65573	420
Residual	-24,80805	12,78184	,00000	6,72297	420
Std. Residual	-3,681	1,897	,000	,998	420
Stud. Residual	-3,698	1,906	,000	1,001	420
Deleted Residual	-25,04004	12,90479	-,00053	6,77501	420
Stud. Deleted Residual	-3,756	1,912	-,001	1,004	420
Mahal. Distance	,000	8,873	1,995	1,781	420
Cook's Distance	,000	,043	,003	,005	420
Centered Leverage Value	,000	,021	,005	,004	420

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاجتماعي.الدعم, المهني.الضغط[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,043[a]	,002	-,003	6,76431

a. Predictors: (Constant), المهني.الضغط ,الاجتماعي.الدعم

b. Dependent Variable: الذات.تقدير

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	35,513	2	17,756	,388	,679[b]
	Residual	19080,228	417	45,756		
	Total	19115,740	419			

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

b. Predictors: (Constant), المهني.الضغط ,الاجتماعي.الدعم

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	73,0404	74,7107	73,9119	,29113	420
Std. Predicted Value	-2,993	2,744	,000	1,000	420
Standard Error of Predicted Value	,335	1,085	,548	,163	420
Adjusted Predicted Value	72,9623	74,6761	73,9126	,29696	420
Residual	-24,33522	11,95357	,00000	6,74815	420
Std. Residual	-3,598	1,767	,000	,998	420
Stud. Residual	-3,620	1,770	,000	1,001	420
Deleted Residual	-24,64160	11,99273	-,00072	6,79847	420
Stud. Deleted Residual	-3,674	1,775	-,001	1,004	420
Mahal. Distance	,031	9,775	1,995	1,842	420
Cook's Distance	,000	,055	,002	,005	420
Centered Leverage Value	,000	,023	,005	,004	420

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاسترخاء, المهني.الضغط[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الذات.تقدير
b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,131[a]	,017	,012	6,71220

a. Predictors: (Constant), المهني.الضغط ,الاسترخاء
b. Dependent Variable: الذات.تقدير

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	71,474	2,744		26,046	,000
	المهنى.الضغط	-,013	,018	-,035	-,724	,469
	الاسترخاء	,331	,129	,125	2,574	,010

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	71,8461	75,9649	73,9119	,88525	420
Std. Predicted Value	-2,334	2,319	,000	1,000	420
Standard Error of Predicted Value	,328	1,034	,546	,153	420
Adjusted Predicted Value	71,7119	76,0985	73,9118	,88730	420
Residual	-23,82279	12,60404	,00000	6,69616	420
Std. Residual	-3,549	1,878	,000	,998	420
Stud. Residual	-3,567	1,883	,000	1,001	420
Deleted Residual	-24,06349	12,67658	,00010	6,74499	420
Stud. Deleted Residual	-3,618	1,889	-,001	1,004	420
Mahal. Distance	,003	8,938	1,995	1,722	420
Cook's Distance	,000	,043	,002	,005	420
Centered Leverage Value	,000	,021	,005	,004	420

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	التجنب, المهني.الضغط[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الذات.تقدير
b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,040[a]	,002	-,003	6,76884

a. Predictors: (Constant), التجنب, المهني.الضغط
b. Dependent Variable: الذات.تقدير

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	29,841	2	14,921	,326	,722[b]
	Residual	19059,949	416	45,817		
	Total	19089,790	418			

a. Dependent Variable: الذات.تقدير

b. Predictors: (Constant), التجنب, المهني.الضغط

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	73,0829	74,5626	73,8998	,26719	419
Std. Predicted Value	-3,057	2,481	,000	1,000	419
Standard Error of Predicted Value	,333	1,070	,550	,160	419
Adjusted Predicted Value	72,9057	74,5817	73,9013	,27446	419
Residual	-24,34275	11,98278	,00000	6,75263	419
Std. Residual	-3,596	1,770	,000	,998	419
Stud. Residual	-3,633	1,778	,000	1,002	419
Deleted Residual	-24,84292	12,09010	-,00150	6,80586	419
Stud. Deleted Residual	-3,688	1,783	-,001	1,004	419
Mahal. Distance	,015	9,457	1,995	1,821	419
Cook's Distance	,000	,090	,003	,006	419
Centered Leverage Value	,000	,023	,005	,004	419

a. Dependent Variable: الذات.تقدير