وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف-2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

الرقم لتسلسلي:

رقم التسجيل: Psy3/cl/08/02/15

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في فرع علم النفس

تخصص: علم نفس الصحة.

بعنوان:

أساليب التعامل مع الضغوط الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي

(بحث مقارن على أساتذة التعليم الثانوي وفق الجنس والخبرة)

إعداد الطالب: شرفاوي رابح.

لجنة المناقشة:

لقب واسم الأستاذ	الرتبة	الصفة	مؤسسة الانتساب
لحسن بوعبد الله	أستـــــــــــاذ	رئيسًا	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
بشير معمرية	أستـــــــــــاذ	مشرفًا ومقررا	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
زهير بغول	أستـــــــــــاذ	مناقشا	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
عبد النور ارزقي	أستـــــــــــاذ	مناقشا	جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
اليامنة إسماعيلي	أستـــــــــــاذة	مناقشا	جامعة محمد بوضياف المسيلة

السنة الجامعية: 2019 / 2020

كلمة شكر وتقدير

﴿من لا يشكر الناس لا يشكر الله﴾

الشكر لله على كل النعم، ثم الشكر للأستاذ الدكتور بشير معمرية على مرافقته لي طوال انجاز هذا العمل المتواضع، وعلى التوجيهات القيمة التي لم يبخل بها علي، والشكر موصول أيضا للأستاذ الدكتور لحسن بوعبد الله على دعمه لنا وعلى نصائحه الثمينة، كما أشكر الدكتور زيان شامي على خدماته الجليلة، وأشكر أعضاء اللجنة المناقشة وكل من ساعدني في انجاز هذا العمل المتواضع والشكر موصول أيضا لأساتذتي الكرام في كل المراحل التعليمية.

الإهداء

إلى والدتي التي علمتني قراءة وكتابة الحروف.

إلى زوجتي التي وقفت معي في كل الظروف.

إلى أولادي وفاء، عبد السلام، سمية، بشرى.

إلى إخواني وأخواتي وأبنائهم خاصة كريم ونسيم.

إلى جميع أحبائي.

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي. ولتحقيق الهدف من هذا البحث، تم اختيار عينة صدفية قوامها 260 أستاذا من التخصصات العلمية والأدبية الذين يزاولون مهامهم بثانويات ولاية البويرة، طبق عليهم مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية من إعداد كارفر وشايير (Caver &Scheier 1989) والمترجم إلى العربية من طرف زيزي السيد مصطفى 2005.

يتكون المقياس من (60) عبارة موزعة على (15) بعدا، حيث يقاس كل بعد بأربعة بنود، ويجاب عنه ضمن ثلاثة بدائل: افعل ذلك، افعل ذلك قليلا، لا افعل ذلك.

ولمعالجة فرضيات الدراسة استعمل الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS النفسية. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

1) لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

2) لا توجد فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاث في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

3) توجد فروق بين ذوي التخصصيين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي، ولصالح ذوي التخصصات الأدبية.

4) لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية.

5) لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع التخصص.

6) لا توجد فروق بين ذوي التخصصين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية.

كلمات مفتاحية: المشكلات السلوكية – الضغط النفسي – أساليب التعامل.

Résumé :

La présente étude a pour but de mettre en évidence les différences entre les enseignants du cycle secondaire quant aux méthodes adoptées pour gérer le stress causé par les problèmes comportementaux des élèves tout en tenant compte des variantes suivantes : Le sexe de l'enseignant (masculin / féminin), La spécialité (littéraire / scientifique), L'ancienneté dans l'exercice du métier.
Afin de répondre à ces besoins de recherche, une échelle des stratégies d'adaptation comportant 60 items élaborée par Caver & Scheier (1989), traduite à la langue arabe par Zizi El Sayed Mustafa 2005, a été distribuée sur un échantillon de 260 enseignants en exercice dans des lycées de la willaya de Bouira. Et l'analyse des données a abouti aux résultats suivants :

1- Il n'y a pas de différence entre les enseignants de sexes différents au sujet des méthodes adoptées dans la gestion du stress psychologique causé par les problèmes comportementaux des élèves.
2- Aucune divergence n'est notée chez les enseignants d'anciennetés différentes quant aux méthodes adoptées dans la gestion du stress psychologique causé par les problèmes comportementaux des élèves.
3 - Il existe des différences entre les enseignants quant aux méthodes adoptées dans la gestion du stress psychologique causé par le comportement des élèves chez les professeurs de spécialités différentes.
4 - Il n'y a pas de différence entre les enseignants des deux sexes à propos des stratégies adoptées dans la gestion du stress cause par les problèmes comportementaux des élèves sous l'influence de l'interaction avec l'expérience professionnelle.
5 - Aucune différence n'a été observée entre les enseignants de sexe différents soumis à une interaction avec la spécialisation quant à la méthode de gestion du stress adoptée.
6 - Il n'y a pas de différence entre les enseignants de spécialités différentes au sujet des méthodes adoptées dans la gestion du stress sou l'influence de l'interaction avec l'expérience professionnelle.

Mots clés : problèmes comportementaux- stress -stratégies d'adaptation.

Abstract

The present study aims to identify the differences between teachers in the methods of dealing with psychological stress resulting from the behavioral problems of students and secondary school students. In order to achieve the objective of this research, a sample of 260 scientific and literary specialists who are performing their duties in the secondary levels of the state of Bouira was selected to measure the methods of dealing with psychological stress by Caver &Scheier (1989) and the translator in Arabic by Zizi El Sayed Mustafa 2005.

The scale consists of (60) phrases distributed over (15) dimension, where each dimension is measured by four items, and answers within three alternatives: do it, do it a little, do not do so.

To address the hypotheses of the study, the researcher used a set of statistical methods, using the SPSS statistical package.

The study resulted in the following results:

1) There are no differences between the sexes in the methods of dealing with psychological stress resulting from the behavioral problems of students and secondary school students.

2) There are no differences between the three professionals in the methods of dealing with psychological stress resulting from the behavioral problems of students and secondary school students.

3) There are differences between specialists in the methods of dealing with psychological stress resulting from behavioral problems of students and secondary school students, and for the benefit of teachers with literary specialties.

4) There are no differences between the sexes in the methods of dealing with psychological stress resulting from the behavioral problems of students and students of secondary education under the influence of interaction with professional experience.

5) There are no differences between the gender in the methods of dealing with psychological stress resulting from the behavioral problems of students and secondary school students under the influence of interaction with specialization.

6) There are no differences between specialists in the methods of dealing with psychological stress resulting from the behavioral problems of students and students of secondary education under the influence of interaction with professional experience.

Key words: behavioral problems - psychological stress– coping strategies.

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

كلمة

الشكر.....أ

الإهداء.....ب

ملخص البحث.....ت

فهرس المحتويات.....ح

قائمة الجداول.....س

مقدمة البحث.....1

الإطار النظري

الفصل الأول: المشكلات السلوكية

مقدمة.....5

أولا: مفهوم المشكلات السلوكية 6

1) مجموعة التعريفات ذات المنحى الاجتماعي.....6

2) التعريفات ذات المنحى النفس الاجتماعي.....7

3) تعريفات المنحى التربوي.....8

ثانيا: أهم تصنيفات المشكلات السلوكية.....9

1) تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي الثاني للأمراض العقلية 1968.....9

2) التصنيف حسب شدة الاضطراب.....9

3) التصنيف التربوي.....9

4) تصنيف جوود وبروفي 9

5) تصنيف مريم سليم.....10

6) تصنيف عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان.....11

7) تصنيف فاروق الروسان.....11

ثالثا: خصائص عامة لذوي المشكلات السلوكية على مختلف فئاتهم.....14

1) الفهم والاستيعاب..... 14

2) الذاكرة..... 14

3) القلق.....14

4) السلوك الهادف الى جذب الانتباه.....14
5) السلوك الفوضوي.....14
6) العدوان الجسدي.....15
7) العدوان اللفظي.....15
8) عدم الاستقرار.....15
9) التنافس الشديد.....15
10) عدم الانتباه.....16
11) الاندفاع.....16
12) التكرار.....16
13) مفهوم ذات سيء أو متدن.....16
14) السلبية.....16
15) النشاط الزائد 17
16) قلة النشاط 17
17) الانسحاب 17
18) السلوك الذي يتأثر بالآخرين 17
19) عدم النضج الاجتماعي 17
20) العلاقات الشخصية.....18
21) الانحراف الجنسي.....18
22) التمرد المستمر.....18
رابعا: المشكلات السلوكية الصفية الشائعة المصادر والمظاهر.....19
1) مصادر المشكلات السلوكية الصفية.....19
2) مظاهر المشكلات السلوكية الصفية.....19
استنتاج.....20

الفصل الثاني: الضغوط النفسية

مقدمة.....21
أولا: مفهوم الضغط النفسي.....22
1) التعريف اللغوي للضغط النفسي.....22
2) الضغط النفسي اصطلاحا.....22

ثانيا: مراحل حدوث الضغط النفسي.....25
1) المرحلة الأولى.....25
2) المرحلة الثانية.....25
3) المرحلة الثالثة.....25
ثالثا: أنواع الضغوط النفسية.....26
1) الضغوط الحياتية.....26
2) الضغوط المهنية.....26
3) الضغوط الاجتماعية.....27
4) الضغوط الذاتية.....27
5) الضغوط الدراسية.....27
رابعا: مصادر الضغط النفسي.....28
1) أحداث ومشكلات نفسية داخلية.....28
2) الظروف والمشكلات الصحية.....29
3) الظروف والمشكلات الاجتماعية وأحداث الحياة اليومية.....30
4) ظروف وضغوط العمل الأكاديمي.....30
5) التطورات التكنولوجية والإعلامية ومتطلبات العولمة.....30
6) أنماط الشخصية.....31
خامسا: أثار ومظاهر الضغوط النفسية على الأفراد.....32
1) الآثار الجسمية.....32
2) الآثار النفسية.....32
3) الآثار الاجتماعية.....32
4) الآثار السلوكية.....33
5) الآثار المعرفية.....33
6) الآثار التربوية.....33
سادسا: النظريات المفسرة للضغط النفسي.....34
1) نظرية هانز سيلي.....34
2) نظرية العجز المتعلم.....35
3) نظرية الإدراك لسبيلبرجير.....36
4) نموذج لازاروس وفولكمان.....36
5) نموذج برات للضغط النفسي لدى المعلم.....37

6) نموذج باول وانرايت.....38
7) النظرية السلوكية.....39
8) النظرية المعرفية.....39
سابعا: الضغوط النفسية عند المعلمين ومصادرها.....41
1) مصادر الضغوط النفسية عند المعلمين.....41
2) علامات الضغوط النفسية عند المعلمين.....42
3) أسباب الضغوط النفسية عند المعلمين.....43
4) آثار الضغوط النفسية على المعلم.....44
ثامنا: الفروق بين المعلمين في الشعور بالضغوط النفسية.....48
خلاصة.....50

الفصل الثالث: أساليب التعامل مع الضغوط النفسية

مقدمة.....51
أولا: مفهوم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.....52
1) تطور مفهوم التعامل.....52
2) أساليب التعامل والمفاهيم المشابهة له.....52
3) الفرق بين التعامل والتوافق.....53
4) تعريف أساليب التعامل.....53
ثانيا: النماذج النظرية المفسرة لأساليب التعامل مع مواقف الضغط المختلفة.....55
1) النموذج الحيواني.....55
2) النظرية التحليلية.....55
3) النظرية الاجتماعية.....58
4) النظرية المعرفية.....58
5) النظرية التفاعلية.....59
ثالثا: تصنيف أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.....64
1) تصنيف فولكمان ولازاروس.....64
2) تصنيف أوبراين وديلونجس.....65
3) تصنيف بيلنجس وموس.....65
4) تصنيف شيير وآخرون.....66

5) تصنيف جراشا.....66
6) تصنيف كوهن.....66
7) تصنيف طه العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين.....67
8) تصنيف حسن عبد المعطي.....67
9) تصنيف بينز وارنسون.....68
10) تصنيف لطفي عبد الباسط.....68
رابعا: وظائف أساليب التعامل مع الضغط النفسي.....70
1) حسب ميكانيك.....70
2) حسب سولس وفليتشر.....70
3) حسب شاير وبليلا.....70
خامسا: العوامل المؤثرة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية 71
1) المتغيرات الشخصية.....71
2) العوامل الموقفية.....72
3) المتغيرات الديموغرافية.....73
سادسا: طرق قياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.....74
1) مقياس ميلر للأسلوب السلوكي.....74
2) مقياس لازاروس وفولكمان.....74
3) سلم فيتاليانو وآخرون.....74
4) قائمة التعامل في المواقف الضاغطة.....75
5) مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.....75
6) قائمة مصادر التعامل.....75
7) استبيان التعامل الديني.....76
8) مقياس الأبعاد الوظيفية للتعامل.....76
9) الصورة المختصرة لمقياس التوافق.....76
سابعا: الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.....78
خلاصة.....81

الفصل الرابع: مشكلة البحث وفروضه ومتغيراته

أولا: التعريف بمفاهيم البحث.....82
ثانيا: مشكلة البحث.....84
ثالثا: تساؤلات البحث.....86
رابعا: فروض البحث.....87
خامسا: التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث.....88
1) أساليب التعامل.....88

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الأساسية

أولا: مجتمع وعينة البحث.....89
1) منهج البحث.....89
2) المجتمع الأصلي للبحث.....89
3) طريقة المعاينة وحجم العينة.....90
ثانيا: أدوات البحث.....91
1) مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية.....91
2) وصف المقياس.....91
3) الخصائص السيكومترية للمقياس.....92

الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها

أولا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.....97
1) الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) 97
2) الفروق بين الجنسين في أبعاد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.....98
ثانيا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.....100
1) الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة.....100
ثالثا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.....103
1) الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، علمي، أدبي في أساليب التعامل.....103
2) الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، علمي، أدبي في أبعاد أساليب التعامل.....105
رابعا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة.....106
خامسا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة.....107
سادسا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة.....108

الفصل السابع: مناقشة النتائج

أولا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.....109
ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.....111
ثالثا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.....113
رابعا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة.....115
خامسا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة.....116
سادسا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة.....118
مناقشة عامة وتوصيات.....120
أولا: مناقشة عامة لنتائج البحث.....123
ثانيا: التوصيات والاقتراحات.....125
المراجع: 126
الملاحق.....133

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس والخبرة المهنية والتخصص	92
02	معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	94
03	معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	96
04	قيم الثبات لأبعاد مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية	97
05	قيمة الثبات لمقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية	98
06	قيمة اختبار ليفين لتباييني العينتين	99
07	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة من الجنسين	99
08	قيم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في أبعاد أساليب التعامل	100
09	قيمة اختبار "تحليل التباين الأحادي" لدلالة الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة من الذكور في أساليب التعامل	102
10	قيمة اختبار"تحليل التباين الأحادي" لدلالة الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة من الإناث في أساليب التعامل	103
11	قيمة اختبار المقارنات المتعددة لحساب الفروق بين المجموعات	103
12	قيمة اختبار"تحليل التباين الأحادي" لدلالة الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل (الدرجة الكلية)	105
13	قيمة اختبار ليفين لتباييني العينتين	106
14	قيم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، علمي، أدبي الجنسين في أساليب التعامل (الدرجة الكلية)	106
15	قيم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، علمي، أدبي الجنسين في أبعاد أساليب التعامل	107
16	قيمة اختبار"تحليل التباين الثنائي" لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة	108
17	قيمة اختبار"تحليل التباين الثنائي" لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي	109
18	قيمة اختبار"تحليل التباين الثنائي" لدلالة الفروق بين التخصصين، في أساليب التعامل تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة	110

مقدمة:

لا يختلف اثنان على أن الضغوط النفسية من أهم سمات العصر الذي نعيش فيه، فهي تكاد تنتشر في كل البيئات والمهن، خاصة تلك التي تتطلب من القائمين عليها التفاعل المباشر مع الأفراد. ويعتبر الجانب النفسي فيها القاسم المشترك الذي يجمع كل الضغوط النفسية، والمدرسة واحدة من هذه البيئات التي أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه المتمثلة في تربية النشء، وبناء العقول التي تأخذ دورها في صناعة المستقبل، لذا يعتبر المعلم واحد من أهم أقطاب هذه المؤسسة، وإحدى الركائز الأساسية وحجر الزاوية الذي أسندت إليه هذه المهمة الشاقة. ومنه فنجاح المجتمع وتقدمه مرتبط بنجاح المعلم في مهنته النبيلة المتمثلة في تربية الفرد وإعداده للحياة. والتربية تقتضي التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية التعلمية، لذلك تعتبر عملية ضبط الصف والتحكم فيه من أهم الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر داخل غرفة الدراسة حتى يتمكن المعلم من مباشرة عمله وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

والمشكلات السلوكية والمقصود منها كل التصرفات غير المرغوب فيها التي تصدر عن المتعلمين نتيجة لعوامل متعددة، واحدة من الهموم الرئيسية التي تهدد الضبط الصفي وتؤرق المعلمين وتجعلهم يغادرون مهنة التعليم بحثا عن مصدر آخر للرزق لعدم تحملهم الضغوط النفسية التي يتعرضون إليها باستمرار، وخاصة تلك الناتجة عن المشكلات السلوكية الصفية. بالتالي الأساتذة في كل الأوقات يعيشون الضغط النفسي وبدرجات متفاوتة، ولأجل هذا بالتحديد ولأسباب أخرى يصنف التعليم ضمن المهن الضاغطة، ويحتل المراتب الأولى في قائمة الأعمال الشاقة، لذا يجب أن يحظى الأستاذ بنصيب متميز من الرعاية والاهتمام، لأن عواقب الضغط النفسي باهظة الثمن، فعلى المستوى الفردي يبرز آثاره بشكل واضح في الشعور بالإجهاد والأرق، إضافة إلى أعراض أخرى كالتوتر، القرحة المعدية، الضغط الشرياني. أما على المستوى المهني يظهر أثاره جليا في الغيابات المتكررة بدون أسباب حقيقية، تدني الدافعية، والرغبة في التقاعد المبكر، أو البحث عن مهنة أخرى. والمعلم إنسان كبقية البشر، عندما يتعرض في حياته أو في مهنته إلى مواقف ضاغطة فإن ذلك يسبب له المشقة وعدم الراحة، وهذا الوضع المزعج الذي يكدر حياته يدفعه إلى البحث عن الحلول الممكنة للتخلص منه أو التقليل من حدته بطرق عديدة نسميها بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، وهي مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة والجهود السلوكية والمعرفية التي يلجأ إليها لمواجهة تلك المواقف. ويختلف الأساتذة في استخدام تلك الأساليب باختلاف السمات الشخصية لهم ونوعية التقييم الذي يتبنوه وكذلك نوعية الموقف الذي يتعرضون له. والضغوط النفسية ليست هي العامل الحاسم في الشعور بالضيق وعدم الراحة، وإنما الكيفية التي يتم التعامل معها ونوعية الأساليب المستخدمة هي التي تحدد ذلك. وبهذا أصبحت هذه الأساليب من الكفايات الأساسية والضرورية التي يجب أن يتزود بها المعلم في مهنته حتى يحافظ على صحته النفسية ويحقق النتائج المرجوة، ويبلغ الغايات التربوية. وهذا ما جعل من الضغوط النفسية في الوسط المدرسي وأساليب التعامل معها يستقطب اهتمام الكثير من الباحثين، ويتجلى هذا من خلال الدراسات العديدة التي أجريت حول هذا الموضوع، إلا

أن هذه الدراسات لم تسفر عن نفس النتائج فيما يخص الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية حسب المتغيرات الثلاثة المتمثلة في الجنس والخبرة المهنية والتخصص العلمي أو مادة التدريس التي هي متغيرات هذه الدراسة، ولم تتطرق أيضا في حدود علم الباحث إلى الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل بين المتغيرات الثلاثة المتمثلة في الجنس، والتخصص، والخبرة.

دواعي ومبررات البحث:

تم اختيار هذا الموضوع للبحث للاعتبارات التالية:

1) أن أغلبية الدراسات تناولت موضوع الضغط النفسي في الوسط المدرسي بشكل عام وأهملت علاقة هذا المفهوم بالمشكلات السلوكية التي هي أهم مصدر للضغط النفسي لدى الأساتذة.

2) ندرة الدراسات التي تناولت أساليب تعامل الأساتذة مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي في المجتمع الجزائري.

3) معرفة الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب المتغيرات الثلاثة المتمثلة في الجنس والخبرة والتخصص.

4) معرفة الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل بين المتغيرات الثلاثة المذكورة.

أهداف البحث.

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1) التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن التلاميذ والتلميذات.

2) التعرف على الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن التلاميذ والتلميذات وفق الخبرات المهنية الثلاث.

3) التعرف على الفروق من الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن التلاميذ والتلميذات وفق متغير التخصص أو مادة التدريس.

4) التعرف على الفروق من الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن التلاميذ والتلميذات تحت تأثير التفاعل بين المتغيرات الثلاثة المتمثلة في الجنس والخبرة والتخصص.

أهمية البحث:

ما يتفق عليه الجميع أن لكل مجتمع غاية يسعى إلى تحقيقيها وفق أفكار يستمدها من فلسفة معينة، ويجسدها في المناهج التربوية. والمدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها الإنسان لتحقيق تلك الغايات المتمثلة في تكوين أفراد صالحين يسعدون أنفسهم ويخدمون أوطانهم، لذلك لم تعد رسالة التعليم تقتصر على التحصيل المعرفي بل تعدتها إلى تنمية جميع جوانب الشخصية لدى المتعلم وتنمية مهاراته وقدراته إلى أقصى حد ممكن لبلوغ تلك الغايات السامية، وبالتالي يصنف التعليم ضمن المهن الشاقة. وكذلك هذه المهنة لا تخلو من بعض التصرفات غير المقبولة الصادرة عن المتعلمين والتي يطلق عليها المشكلات السلوكية، إذ تعتبر واحدة من الهموم التي تؤرق جميع العاملين في المدرسة وخاصة الفريق التربوي، لأن مهنة التعليم تقتضي أن يرافق الأستاذ التلاميذ طيلة وجوده بالمدرسة، ولأجل هذا يصنف التعليم ضمن المهن الضاغطة ويحتل المراتب الأولى. فهذه الوضعية التي يعيشها الأستاذ باستمرار وبشكل متكرر دفعته لأن يطور أساليب مختلفة للتعامل مع الضغوط النفسية المختلفة التي تواجهه في مهنته، وهذا ما تؤكده الدراسات العديدة التي أجريت حول هذا الموضوع. إلا أن نتائجها أسفرت عن وجود اختلافات تصل إلى درجة التناقض في الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية حسب المتغيرات الثلاثة المتمثلة في الجنس والخبرة والتخصص أو مادة التدريس.

وما يثير أهمية هذا البحث أنه يتناول الفروق بين الأساتذة في أساليب تعاملهم مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب المتغيرات الثلاثة المتمثلة في الجنس والخبرة والتخصص أو مادة التدريس.

وتكمن أهميته أيضا أنه يتناول الفروق بين الأساتذة في أساليب تعاملهم مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع المتغيرات.

ولهذا البحث أهمية أخرى تتمثل في النتائج التي يتوصل إليها من خلال كشفه عن بعض الصفات التي يتميز بها الأستاذ الثانوي في البيئة التي أجريت بها الدراسة.

ومن هنا تتجلى وتتضح أهمية دراسة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الأساتذة الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي باستخدام المنهج الوصفي المقارن. فهو وصفي لأنه يعتمد جمع البيانات من العينة مباشرة، ثم دراسة الفروق بين العيينات للتأكد من صدق الفرضيات المصاغة. ولأجل انجاز هذا البحث يتطلب الأمر القيام بجانبين:

الجانب النظري الذي يشمل المقدمة وسبعة فصول.

يتناول الفصل الأول مفهوم المشكلات السلوكية، وأهم التصنيفات التي انتشرت في هذا المجال ليأخذ القارئ فكرة أعمق عن هذا المفهوم، ويتناول أيضا الخصائص العامة لذوي المشكلات السلوكية على مختلف فئاتهم، لمعرفة التعامل معهم وتقديم لهم الحاجات الإرشادية عند الضرورة. ويتناول كذلك

المشكلات السلوكية الصفية من حيث المظاهر والمصادر للتعرف عليها وإحصائها وحصرها والتعامل معها بالأساليب المناسبة.

ويتناول الفصل الثاني الضغط النفسي والتعريفات المختلفة لهذا المفهوم، ويتناول أيضا مراحل حدوثه وأنواعه ومظاهره والمصادر المختلفة له والآثار التي يتركها لدى الفرد، وتم التطرق في هذا الفصل إلى النظريات المختلفة المفسرة لأخذ فكرة أوسع عن هذا المفهوم، وتم التطرق أيضا إلى الضغوط النفسية عند المعلمين والفروق بينهم في الشعور به.

ويتناول الفصل الثالث أساليب التعامل مع الضغوط النفسية والنماذج المفسرة لها، وتم التطرق إلى التصنيفات المختلفة، والوظائف المتعددة، والعوامل المؤثرة، وطرق القياس هذا المفهوم، وفي أخر هذا الفصل تم تناول الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

ويتناول الفصل الرابع مشكلة البحث وفروضه ومتغيراته.

ويتناول الفصل الخامس إجراءات الدراسة الأساسية من حيث تحديد المنهج المتبع في الدراسة. والعينة وخصائصها وطريقة اختيارها. وأدوات البحث وخصائصها. وكيفية تطبيقها والحصول على الدرجات الخام. والأساليب الإحصائية المستخدمة.

ويتناول الفصل السادس عرض نتائج البحث حسب الفرضيات الست.

ويتناول الفصل السابع مناقشة نتائج البحث وفقا للفرضيات.

حدود البحث:

1) الحدود البشرية: يتمثل مجتمع الدراسة في عينة مكونة من 260 أستاذا يعملون في ثانويات ولاية البويرة.

2) الحدود المكانية: تتمثل في الثانويات التابعة للبلديات التالية:

(البويرة – حيزر – تاغزوت –الأسنام – بشلول – العجيبة – أحنيف – مشداله – رافور– الشرفة محطة عمر– قادرية – الأخضرية – عين بسام – بئر غبالو– الهاشمية – سور الغزلان– برج أخريس سحاريج).

3) الحدود الزمنية: تم إجراء البحث خلال الفصل الثالث من العام الدراسي 2017/ 2018.

الفصل الأول

المشكلات السلوكية

مقدمة:

المدرسة مؤسسة تربوية نظامية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه المتمثلة في تربية النشء، وبناء العقول التي تأخذ دورها في صناعة المستقبل. فهذه المؤسسة تعد ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة في تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية سوية سليمة، إذ أنها وجدت لتعديل الأهداف المجتمعية وفق فلسفة تربوية محددة، كما أنها تؤمن النمو المتكامل السليم للفرد. وتقوم العملية التربوية على عمليات التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية التعلمية، لذلك تعتبر عملية ضبط الصف من أهم الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر داخل غرفة الصف حتى يتمكن الأستاذ من مباشرة عمله وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة. والمشكلات السلوكية الصفية واحدة من المعوقات التي تعاني منها المدرسة، ويقصد بها كل السلوكات غير المرغوب فيها التي تصدر من المتعلمين نتيجة لعوامل متعددة، مسببة هدرا للطاقات، وتدميرا للصحة النفسية للأستاذ والمتعلم على السواء.

أولا: مفهوم المشكلات السلوكية:

قد يصادف الإنسان في حياته اليومية عراقيل تحول دون تحقيق أهدافه، وأسئلة محيرة لم يجد لها أجوبة، ولا يملك الإمكانات المادية والمعرفية لحلها مباشرة، لكن لديه الرغبة الفطرية في حلها والتغلب عليها. وعموما إذا تعرض إلى ضيق أو شدة، وإذا سبب له أي سؤال حيرة، أو تحديا لفكره، فإن ذلك يعتبر مشكلة. فما المقصود بالمشكلة؟

وقد تكون المشكلة موقفا غامضا أو نقصا في المعلومات أو الخبرة. وقد تكون سؤالا محيرا أو حاجة لم تشبع. وقد تكون رغبة في الوصول إلى حل للغموض أو إشباع للنقص أو إجابة عن سؤال. (عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان، 2005، 16).

وترى حنان العناني أن المشكلة هي عجز الفرد عن بلوغ هدف حدد أمامه بأنماط السلوك المألوفة لديه. (حنان عبد الحميد العناني، 1998). ويعرفها هلال أنها حالة من التوتر وعدم الرضا نتيجة لوجود بعض الصعوبات التي تعوق الوصول إلى الأهداف المنشودة، وتظهر المشكلة بوضوح عندما يعجز الفرد عن الحصول على النتائج المتوقعة من الأعمال والأنشطة المختلفة. (رافده الحريري زهرة، 2007، 14).

أما السلوك فهو أي نشاط يصدر من الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها، كالنشاطات الفسيولوجية والحركية، أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير، والتذكر، والتخيل وغير ذلك. (وزارة التربية والتعليم الرياض، 2006، 11). ويعرفه سعد رزوق أنه كل عمل يأتيه الكائن الحي من الأعمال الجسمية الظاهرة والباطنية، إلى العمليات الفسيولوجية والنشاط العاطفي والعقلي. ومنهم من يحصر السلوك بالعمل الظاهر للعيان عن طريق العضلات والغدد، والقابل للمشاهدة والملاحظة. (سعد رزوق، 1987، 138).

وإذا أضيفت إلى المشكلات كلمة السلوكية فإنه يمكن الوصول إلى معنى يشير إلى مجموعة الاستجابات التي تصدر عن الشخص وتتسم بأنها خارجة عن المعيار الاجتماعي العام.

ولتسهيل دراسة المشكلات السلوكية، تم وضع التعريفات الخاصة بها في مجموعات ذات مناحي متعددة هي:

1) مجموعة التعريفات ذات المنحى الاجتماعي:

يعرف هويت (1963) أن السلوك المشكل هو الذي لا يتوافق مع السلوك السائد في المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، والذي ينحرف عما هو متوقع بالنسبة لعمره الزمني وجنسه ووضعه الاجتماعي، بحيث يعتبر هذا السلوك سلوكا غير متوافق، ويمكن أن يعرض صاحبه لمشاكل خطيرة في حياته.

يرى روس (1977) أن السلوك المشكل يكون عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار، ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد.

ويرى كوفمان (1977) أن الأطفال ذوي المشكلات السلوكية هم الذين يستجيبون لبيئتهم بطريقة غير مقبولة اجتماعيا وغير مرضية شخصيا، وذلك بشكل واضح ومتكرر، ولكن يمكن تعليمهم سلوكا اجتماعيا وشخصيا مقبولا ومرضيا.

أهم ما تشير إليه تلك التعريفات:

1- السلوك المشكل هو سلوك غير مقبول اجتماعيا.

2- السلوك المشكل متكرر الحدوث.

3- إن الكبار في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد هم الذين يحكمون على نوعية السلوك.

4- هناك إمكانية لتعديل السلوك غير المقبول وإكساب سلوكات مقبولة.

5- أهمية اعتماد العمر والجنس والوضع الاجتماعي عند الحكم على السلوك.

6- إن المشكلات السلوكية تعرض الفرد لمشاكل خطيرة في حياته.

2) التعريفات ذات المنحى النفس اجتماعي

استخدم كل من سميث ونيتورث (1975) مصطلح سوء التوافق الاجتماعي للدلالة على المشكلات السلوكية، وسوء التوافق الاجتماعي يشمل على كل السلوك الذي يخرج عن القواعد الاجتماعية، وقد أشارا أن هذا السلوك قد يكون مقبولا في إطار ثقافة الطفل المحلية وغير مقبول في مجتمع آخر.

ويعرفها جروبرد (1973) على أنها تشكيلة من السلوك المنحرف والمتطرف بشكل ملحوظ، ويتكرر باستمرار وتخالف توقعات الملاحظ وتتمثل في الاندفاع، والعدوان، والاكتئاب، والانسحاب.

أهم ما تشير إليه تلك التعريفات:

1- الاعتماد على اتجاهات الملاحظ الذي يقوم بملاحظة سلوك الفرد في تفسير طبيعة ونوعية السلوك.

2- الاندفاع، العدوان، الاكتئاب، الانسحاب والخروج عن القواعد والعرف الاجتماعي تعتبر من خصائص المضطربين سلوكيا.

3- ارتباط الشعور بعدم السعادة بالمشكلات السلوكية.

3) تعريفات المنحى التربوي:

يعرف كل من هويت وفورس (1974) الطفل المشكل سلوكيا هو طفل غير منتبه في الفصل، منسحب، وغير منسجم، وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات الأستاذ والمدرسة. (جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 15 – 19).

ويعرفها كل من أبو سنينة واللقاني، بأنها: تلك الأنماط السلوكية التي تظهر لدى تلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس، ويرى الأساتذة بأنها تلك الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، وتعوق عملهم في المدرسة بشكل عام وفي غرفة الصف بشكل خاص، وهي تمثل بوضوح سلوكا لا توافقيا من قبل التلاميذ، قد يؤدي إلى تشويش العملية التعليمية. (في: زياد أمين بركات، 2010، 175).

أهم ما تشير إليه تلك التعريفات:

1- التركيز على السلوك والأداء المدرسي.

2- تأثير الخبرات الاجتماعية والتربوية بالمشكلات السلوكية.

وتعرف المشكلة السلوكية أيضا بأنها:

ذلك السلوك الذي يختلف عما ألفته الجماعة في موقف معين، ويتكرر عند الفرد، وينطوي على اضطراب، ويعتبر سلوكا غير مرغوب فيه ويصعب التحكم فيه، ويسبب اضطرابا في العمل المدرسي، ويمثل سلوكا لا توافقيا. (حسن مصطفى عبد المعطي، 2001، 14).

وهي أيضا أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خرقا للأعراف الاجتماعية المقبولة، يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو ذاته بغرض الإيذاء وخرق القوانين، وهي سلوك يستطيع الآخرون ملاحظته بسهولة، يتميز بالتكرار والحدة. ولا يصل إلى درجة الاضطراب الشديد الذي يتطلب التدخل العلاجي، ويؤثر هذا السلوك على كفاءة الفرد النفسية والاجتماعية، وتحد من درجة تفاعله مع الآخرين. (إيمان فؤاد كاشف، 2004، 74).

وترى أميمة محمد عفيفي أنها تلك الحالة التي يفشل فيها الفرد من أن يحقق التوافق بين عناصر ذاته المختلفة، وكذلك بينه وبين مجتمعه الذي يعيش فيه. (أميمة محمد عفيفي، 2003).

ونستطيع أن نتعرف على السلوك المشكل للفرد من خلال:

1- المقارنة بين سلوكه وسلوك الآخرين من أقرانه، فالتشابه في سلوكهم يعني أن السلوك سوي.

2- مقارنة السلوك المشكل بمعايير السلوك لمن هم في نفس العمر.

3- استمرارية السلوك المشكل مع زيادة الحالة سوء ولم يطرأ عليها تحسن.

4- مقارنة السلوك بصورة كلية في مواقف متعددة. (شاهيناز إسماعيل عبد الهادي، 2005، 13).

ثانيا: أهم تصنيفات المشكلات السلوكية:

تصنف المشكلات السلوكية إلى أنواع متعددة، ودرجات متباينة، وأشكال مختلفة أتناولها فيما يلي:

1) تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي الثاني للأمراض العقلية 1968:

ويشمل على ستة أنواع محددة من الاضطرابات هي:

1- **الحركات الزائدة:** النشاط الزائد، عدم الراحة، قصر مدة الانتباه، القابلية لشرود الذهن.

2- **الانسحاب:** العزلة، الانفصال، الحساسية، الخجل، الجبن.

3- **القلق الزائد:** القلق، الخوف، الاستجابة الحركية المبالغ فيها.

4- **الهروب:** الميل للهروب من المواقف الصعبة يصاحبه الجبن وعدم النضج والرفض.

5- **العدوان:** عدم الطاعة، المشاجرة، العدوان الجسمي واللفظي، التخريب.

6- **جنوح الجماعة:** اكتساب سلوك الأقران الجانحين التي تشمل على السرقة، الهروب من المدرسة، البقاء خارج المنزل إلى وقت متأخر. (جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 73 – 74).

2) التصنيف حسب شدة الاضطراب:

قام ودي (1969) بتصنيف المشكلات السلوكية إلى:

1- **المشكلات السلوكية البسيطة:** وتضم الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية ويمكن للمعلم في المدرسة أن يقدم لهم المساعدة من خلال البرامج الإرشادية.

2- **المشكلات السلوكية المتوسطة:** وتضم الأطفال الذين يعانون من مشكلات انفعالية ويحتاجون لخدمات فريق التقييم المختص، وإلى معلم مختص في التربية الخاصة لمساعدتهم. (الظاهر قحطان أحمد، 2004، 79).

3) التصنيف التربوي:

ويعتمد التصنيف على وجود مشاكل في مجالات الحياة المختلفة للطفل ومن هذه المجالات:

1- الأسرة والتفاعل مع أفرادها والآخرين.

2- مشكلات في الانفعال (التهيج، ثورات الغضب، الصراخ وغيرها).

3- مشكلات في المدرسة مثل الهروب والتشتت وتدني مستوى التحصيل الدراسي.

4- الصحبة السيئة.

5- مشكلات توافقية غير آمنة مثل الاكتئاب، القلق، إيذاء الذات والعدوان.

6- مشكلات مع الرفاق والإخوة بشكل متكرر وغير طبيعي.
7- عدم القدرة على تكوين صدقات.
8- عدم القدرة على تعلم مهارات حل المشكلات.
9- تدني مفهوم الذات.
10- ظهور المشكلات الانسحابية (العزلة والانطواء).
11- ظهور مشكلات عدوانية متكررة في السلوك.
12- الأنانية والاعتماد والفوضوية.
13- عدم تقبل التغيير والتجديد.
14- وجود صراعات وقلق. (سعيد العزة، 2002، 40).

4) تصنيف جوود وبروفي (Good & Broophy, 1994):

يشمل هذا التصنيف على المشكلات السلوكية الآتية:

1- مشكلات سلوكية بسيطة أو تافهة: مثل عدم الانتباه، رمي القلم على الأرض، التحدث مع زميل آخر، ولا يستدعي هذا النوع من السلوك أكثر من قيام المدرس بمراقبة الصف الدراسي.

2- مشكلات سلوكية مستمرة: وهي المشكلات التي تستمر على الرغم من محاولات المدرس الأولية لوقفها، وهذا النوع يتطلب أساليب أخرى، كأن يذكر اسم الطالب أو عن طريق التدخل المباشر.

3- مشكلات سلوكية كبيرة: مثل سلوك التهجم، تعريض الآخرين للأذى، السلوك الذي يمكن أن تؤثر على سير العملية الدراسية، وهذا النوع يستلزم التعامل مع الحالة بهدوء دون انفعال، مع ضرورة الانفراد بالتلميذ وإعطائه الاهتمام الذي قد يكون بحاجة إليه. (يوسف ذياب عواد،2007، 94).

5) تصنيف مريم سليم (2003):

ترى مريم سليم أن ذوي المشكلات السلوكية هم من أصحاب التقدير المتدني للذات، إذ ينشغلون بسلوك دفاعي لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور وعدم الأمان الذي يشعرون به، وتشمل في صورتها على المشكلات السلوكية الآتية:

التمرد، المقاومة، التحدي، الرد، الشك في الآخرين، مضايقتهم وتحقيرهم، الكذب، الغش، توجيه اللوم للآخرين عند حدوث فشل أو خطأ، الفشل في تحمل مسؤولية تصرفاتهم، الاستقواء على الآخرين وتهديدهم، الانسحاب، الخجل، الاستغراق في أحلام اليقظة، إتباع أساليب الهروب كالتأخر والتغيب، تعاطي المسكرات والمخدرات. (مريم سليم، 2003، 18).

6) تصنيف عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان (2005):

ويشمل على المشكلات السلوكية الآتية:

1- المشكلات السلوكية الصفية: التسرب من المدرسة، الغياب المتكرر، التأخر عن المدرسة، الغش، تخريب الأثاث المدرسي، السرقة.

2- المشكلات الصفية التعليمية: ضعف الدافعية للدراسة، عدم المشاركة الصفية، ضعف القدرة على إتباع التعليمات، الرسوب والإعادة.

3- المشكلات السلوكية الأكاديمية: عدم إحضار التلميذ للدفاتر والكتب والأدوات اللازمة، ضعف التحصيل، الإهمال أو التقصير في أداء الواجب المدرسي، ضعف القدرة على التركيز والمثابرة.

4- المشكلات السلوكية النفسية: تتمثل في قصر مدة الانتباه، الشرود الذهني، العزلة، الخجل، القلق والخوف، الاكتئاب، إيذاء الذات، الشك في الآخرين، الاستغراق في أحلام اليقظة. (عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان، 2005، 25 – 26).

7) تصنيف فاروق الروسان (2006):

يصنف السلوك المشكل غير المقبول إلى ما يأتي:

إهمال أداء الواجبات، تشتت الانتباه، سرقة أدوات المدرسة، الكذب، السلوك العدواني، التدخين، الكتابة على الجدران والمقاعد الدراسية، صعوبة التعامل مع الزملاء والمدرسين، الغش، الفشل في إتمام الواجبات المنزلية. (فاروق الروسان، 2006، 56).

يتبين مما سبق أن هناك تصنيفات عديدة ومختلفة تناولت المشكلات السلوكية، وتم تصنيف بعض منها في مجموعات، وتم إحصاء أخرى في شكل قائمة. ويبدو أن التصنيفات السابقة تناولت تقريبا معظم المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، ما يسهل على الباحثين دراستها وتقديم الخدمات اللازمة والرجوع إليها عند الحاجة. ومن التصنيفات التي تناولت المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا في المدارس نجد تصنيف Good & Broophy (1994)، تصنيف مريم سليم (2003)، وكذلك تصنيف كل من عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان (2005)، وأيضا التصنيف التربوي.

ومن الدراسات التي تناولت ظاهرة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية نجد دراسة الضامن منذر (1984) التي من بين أهدافها التعرف على درجة شيوع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ كانت: القلق، التشرد، التشتت، والاعتمادية، الخجل، مشكل التواصل والاتصال، السلوك المتخاذل، الحساسية الزائدة وعدم تقبل النقد وضعف الثقة بالنفس، الانسحاب من المشاركة، أما المشكلات السلوكية التي ظهرت بنسبة قليلة فهي: التمرد، السلوك المخادع والسلوك العدواني. وخلصت الدراسة إلى أن سبب شيوع

المشكلات قد يعزى إلى ثلاثة أسباب: أسباب تتعلق بأسلوب التنشئة الاجتماعية في الأسرة، وأسباب تتعلق بالجو الصفي، وأسباب تتعلق بالرفاق.

أما دراسة زياد أمين بركات (2010) على عينة من تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي، فكانت نتائجها إحصاء جملة من المشكلات السلوكية الحادة من وجهة نظر الأساتذة من الجنسين والمرتبة كما يلي: إزعاج إدارة المدرسة بإثارة الشغب والشجار، عدم المحافظة على الكتب المدرسية، إدخال الطعام والشراب إلى حجرات الدراسة، إتباع طريقة غريبة في اللباس وقص الشعر، عدم الانضباط، عدم إحضار الوجبات المنزلية، التلفظ بكلام سيئ أمام الزملاء، إدخال الهاتف النقال إلى حجرات الدراسة، الشجار وتهديد الغير، عدم التقيد بالزى الرسمي، عدم إحضار الكتب والأدوات المدرسية.

في حين توصلت الدراسة الميدانية التي قام بها بشير معمرية (2014) في بعض ثانويات ولاية باتنة حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة من خلال تكراراتها ونسبها المئوية إلى إحصاء (10) مشكلات سلوكية حادة كما يدركها الأساتذة تم ترتيبها كما يلي: 1- الغش في الامتحانات، 2- التأخر عن الدخول إلى حجرة الدراسة، 3- التأخر عن الالتحاق بالثانوية في الوقت المحدد، 4- تحطيم أملاك الثانوية كالأبواب والنوافذ والطاولات والكراسي، 5- اللامبالاة إزاء الدراسة، **6**- عدم مذاكرة الدروس، 7- إهمال ارتداء المئزر أو ارتدائه بطريقة مخالفة، 8- التدخين داخل الثانوية، 9- عدم إنجاز التمرينات والوظائف المنزلية، 10- الكتابة على الجدران داخل حجرات الدراسة.

وفي الدراسة الميدانية التي قام بها عامر أحمد صالح وآخرون (2014) لهدف بيان بعض المشكلات السلوكية التي تصدر عن تلاميذ المدارس الثانوية في محافظة نينوى من وجهة مدرسهم، تكونت عيينة الدراسة من المدارس الثانوية للمحافظة والبالغ عددها (20) مدرسة اختيرت بصفة عشوائية من بين (114) ثانوية التابعة للمديرية العامة للتربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إحصاء المشكلات السلوكية الآتية: العدوان، إتلاف الممتلكات، التقليد السلبي، الكذب، المشاجرة، التدخين، العناد، السرقة، الغياب، الغش، التأخر عن الدوام، التقصير في أداء الواجبات، قلة الاحترام، الرسوب، النوم أثناء الدرس، الهروب من الدراسة.

ومن الدراسات الميدانية التي تناولت المشكلات السلوكية أيضا دراسة عائض بن محمد بن أحمد المنجومي (2011) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في محافظة الطائف، من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام بإعداد استبانه تم تطبيقها على مجتمع الدراسة المتكون من (85) مرشدا طلابيا في المدارس الحكومية بمحافظة الطائف، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو: أن أكثر المشكلات السلوكية انتشارا هي: الغياب الجماعي لكثير من التلاميذ قبل اختبارات نهاية الفصل الدراسي، استخدام الهاتف النقال، ضعف الدافعية للتعلم، شعور التلميذ بعدم أهمية الذهاب إلى المدرسة.

وفي دراسة لعصام توفيق قمر (2002) بعنوان دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية" مستخدما استبانه على عينة طبقية قوامها (220) من العاملين الذين يتعاملون بشكل مباشر وبصفة مستمرة مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية وأظهرت نتائج الدراسة أن:

– السلوك العدواني هو أكثر المشكلات شيوعا بين التلاميذ، يليه الغياب المتكرر، ثم الكذب، ثم اعتداء التلاميذ على المدرسين.

– وأن للمشكلات السلوكية لد التلاميذ مظاهر عديدة، أكثرها انتشارا: المشاجرات العنيفة بين التلاميذ، تخريب المبنى المدرسي، إثارة الفوضى والشغب أثناء الحصص، وعدم الإذعان لأوامر المدرسين في الفصول.

تؤكد الدراسات السابقة أن المشكلات السلوكية ظاهرة منتشرة بكثرة في المؤسسات التربوية، وأظهرت نتائج تلك الدراسات تنوع واختلاف في مظاهر تلك المشكلات السلوكية، وقد تم تناولها من زوايا وجوانب متعددة وفي أزمنة متباعدة، وهذا ما يؤكد أن هذه المشكلات سمة مصاحبة للمرحلة العمرية للفرد، وكشفت تلك الدراسات عن شيوع السلوك المشكل بدرجات متفاوتة سواء عند فئة الذكور أو عند الإناث. وجاءت هذه الدراسات في مجملها وصفية، حيث تبحث عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، يمكن حصرها في ثلاث مجموعات رئيسة هي: المشكلات السلوكية الصفية، المشكلات السلوكية الأكاديمية وأخيرا المشكلات السلوكية النفسية وهي الأقل شيوعا. وشيوع المشكلات السلوكية مرتبط بعوامل عديدة، أهمها الخصائص العامة لذوي المشكلات السلوكية وهذا ما سيتم تناوله في الفقرة الآتية.

ثالثا: خصائص عامة لذوي المشكلات السلوكية على مختلف فئاتهم:

1) الفهم والاستيعاب Compréhension:

بعضهم غير قادر على فهم المعلومات التي ترد من البيئة، يستطيع هؤلاء التلاميذ لفظ الكلمات وسلسلة من الكلمات مكونين جملة لقصة معينة، ولكن لديهم فهم قليل لمعنى القصة، ولا يستطيعون فهم معنى النتائج، وغير قادرين على إعادة نص معين وتفسير القصص والمسائل والاتجاهات، ومع ذلك يستطيعون إعادة المادة وتكرار ما سبق.

2) الذاكرة Memory:

إن الذاكرة هي القدرة على استرجاع المعرفة المتعلمة سابقا، بعض التلاميذ لديهم ذاكرة ضعيفة، فلا يستطيعون تذكر موقع ممتلكاتهم الشخصية مثل الملابس والأدوات وموقع صفوفهم، وكذلك قوانين السلوك.

3) القلق Anxiété:

يظهر القلق في السلوك الملاحظ الذي يوحي بالخوف والتوتر، وهذا السلوك يمكن أن يكون نتيجة لخطر مجهول المصدر وغير مدرك من قبل الفرد، ويوصف التلاميذ القلقون عادة بأنهم خائفون وخجولون وانسحابيون ولا يشتركون في السلوك الهادف في بيئتهم، ويظهرون القلق في النجاح وفي الفشل على حد سواء، أو عند لقاء أصدقاء جدد، أو وداع أصدقاء قدماء، أو عند البدء بنشاطات جديدة، أو عند انتهاء نشاطات مألوفة.

4) السلوك الهادف الى جذب الانتباه Attention seeking behavior:

وهو أي سلوك لفظي أو غير لفظي يستخدمه التلميذ عادة لجذب الانتباه، يتضمن الصراخ، المرح الصاخب، التهريج، الأخذ بأخر حرف من كلمة في أي تعامل لفظي، والبعض يقومون بحركات جسدية باليدين والرجلين. مثل هؤلاء التلاميذ غالبا ما يوصفون بذوي الحركات الزائدة، ولكن ما يميزهم هو جذب الانتباه. (Shea, 1978).

5) السلوك الفوضوي Disruptive behavior:

هو السلوك الذي يتعارض مع التنظيم المعمول به لضبط سلوك التلاميذ داخل غرفة الصف، ويتمثل في الكلام غير الملائم، والضحك، والتصفيق، والضرب بالقدم، والغناء، والصفير، وكل السلوك الذي يحول دون تقديم النشاطات القائمة، ويتضمن هذا السلوك أيضا العجز في الاشتراك بالنشاطات واستخدام الألفاظ السيئة.

6) العدوان الجسدي Physical Agression:

وهو عبارة عن القيام بسلوك جسدي عدائي ضد الذات والآخرين بهدف إلحاق الأذى بهم وخلق المخاوف، والعدوان الجسدي ضد النفس، ويوصف بنشاطات تحطيم الذات مثل الضرب والعض والخدش، والإلقاء بالنفس على أسطح قاسية مثل الجدران والأرض وهكذا... والهدف من مثل هذه السلوك هو إلحاق الأذى الجسدي بالذات.

7) العدوان اللفظي Verbal Agression:

إن العدوان اللفظي سلوك عدائي ضد الذات والآخرين بهدف إلحاق الأذى بهم، أو خلق المخاوف، والعدوان اللفظي ضد الذات يوصف بعبارات تحطيم الذات مثل قول (أنا غبي)، (أنا أحمق)، (أنا سيئ)، (خلقني الله عديم الفائدة)، والهدف من هذا السلوك هو إلحاق الأذى النفسي بالذات!

8) عدم الاستقرار Instability:

ويعود إلى المزاج المتقلب المتصف بالتغير السريع، ويتضمن التقلب في المزاج من حزن إلى سرور، ومن السلوك الانسحابي، ومن الهدوء إلى الحركة، ومن كونه متعاونا إلى غير متعاون، وهكذا.

هذا التقلب في المزاج غير متنبأ به، ويحدث دون وجود سبب ظاهر، ويوصف هؤلاء دائما بأنهم سريعو التهيج وسلوكهم غير قابل لأن يتنبأ به.

9) التنافس الشديد Over Competitiveneness:

وهو عبارة عن سلوك لفظي أو غير لفظي يكون للفوز بالمنافسة، وروح المنافسة واحدة من أكثر الصفات الملاحظة في المدارس، وهذه المنافسة تؤثر بشكل كبيرا على مفهوم الذات لدى التلميذ خاصة إذا كانت غير واقعية، وهذه بعض مظاهر المنافسة التي تؤثر على التلميذ في المدرسة: رد فعل عدائي أو غير مناسب عندما لا يكون الأول في نشاط معين، رد فعل عدائي للفشل في نشاط معين، الشعور بالإحباط عند التعرض لنشاط غير مألوف، الاهتمام الزائد بالقوانين والتعليمات، الإصرار على التغييرات في القوانين والأنشطة للمصلحة الشخصية، إظهار عدم الاهتمام، عدم الرغبة بالانخراط بنشاطات جديدة. (Shea, 1978).

10) عدم الانتباه Inattentiveness:

وهو عدم القدرة على التركيز على مثير لوقت كاف لإنهاء مهمة ما، ويوصف التلميذ قليل الانتباه بعدم القدرة على إكمال المهمة المعطاة له في الوقت المحدد، هذا السلوك يتضمن عدم الاهتمام بالمهمة، وعدم الاهتمام بالتوجيهات المعطاة من قبل المشرف، ويظهر أنه مشغول البال، أو يقوم بأحلام اليقظة.

11) الاندفاع Impulsivity:

وهو الاستجابة الفورية لأي مثير، بحيث تظهر هذه الاستجابة على شكل ضعف في التفكير، وضعف في التخطيط، وتكون هذه الاستجابات سريعة ومتكررة وغير ملائمة، وغالبا ما تكون نتائج هذه الاستجابات خاطئة، ويوصف التلاميذ المندفعون بأنهم لا يفكرون.

12) التكرار Reseveration:

وهو النزعة إلى الاستمرار في نشاط معين بعد انتهاء الوقت المناسب لهذا النشاط، بحيث يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر، هذه المثابرة قد تكون لفظية أو جسدية، فقد يستمر التلميذ بالضحك مدة طويلة بعد سماع نكتة عند ما يكون الآخرون قد توقفوا عن الضحك، أو أن يجيب عن سؤال بعد مدة طويلة بحيث يتعدى المدة المناسبة، أو أن يستمر في الكتابة على ورقة ليصل إلى أقصى نهايتها، أو أن يستمر في ترداد كلمة معينة أو رقم معين.

13) مفهوم ذات سيء أو متدن Poor self – concept:

وهو إدراك الكثير من التلاميذ أنفسهم على أنهم غير مناسبين، أو فاشلين، أو غير متقبلين، ويتمثل مفهوم الذات السيء بعبارات تعكس هذا المفهوم من مثل: (لا أستطيع فعل ذلك)، (هو أفضل مني)، (لن أفوز أبدا)، (أنا لست جيدا). ومثل هؤلاء التلاميذ لديهم حساسية مفرطة ضد النقد، ولا يكون لديهم الرغبة في الانخراط في كثير من النشاطات.

14) السلبية Negativism:

وهو المقاومة المتطرفة والمستمرة للاقتراحات، والنصائح، والتوجيهات المقدمة من قبل الآخرين، وهذه المقاومة أو المعارضة تتمثل (بعدم الرغبة في أي شيء)، و(الموافقة على نشاطات قليلة)،

و(الاستمتاع بعدد محدود من النشاطات)، و(دائما يقولون لا)، وإذا سئلوا يدل جوابهم على عدم السعادة سواء في المدرسة أم في برنامج معين مع الأصدقاء أم في تناول الطعام أم في البيت أم في المجتمع، فهم يظهرون عدم الاستمتاع بالحياة.

15) النشاط الزائد Hyperactivity:

هو النشاط الجسدي المستمر وطويل البقاء، ويتصف بعدم التنظيم، وهو غير متنبأ به وغير موجه، فالتلاميذ ذوو النشاط الزائد يكون رد فعلهم للمثيرات البيئية شديدا، ويتصف سلوكهم بأنه متواصل وعصبي وعدواني.

16) قلة النشاط Hypoactivity:

يتصف التلميذ بأنه بطيء وبليد، ولديه نشاط حركي غير مكافئ عند الاستجابة للمثيرات، وأنه أحمق عديم الاهتمام، ويرتبط هذا السلوك بمستوى طاقة الفرد أو قابليته للاستجابة بطريقة ملائمة لمتطلبات بيئته، وقلة النشاط قد تكون عرضا من أعراض القلق أو الخوف، الذي يؤثر على نشاطه.

17) الانسحاب Withdrawal:

هو سلوك يتضمن الترك أو الهروب من مواقف الحياة، قد تسبب للتلميذ عدم الراحة، ويوصف التلميذ الانسحابي بأنه منعزل، خامل، خجول، خائف، مكتئب، قلق، لديه أحلام يقظة.

18) السلوك الذي يتأثر بالآخرين Passive – suggestible behavior:

وهو عبارة عن سلوك يقوم به التلميذ بناء على طلب الآخرين أو لإرضائهم دون التفكير بعواقب ذلك السلوك، فالتلميذ الذي يتأثر بالآخرين يوصف دائما بأنه غير قادر على تحمل المسؤولية، أو سهل القيادة أو تابع. ولا يشعر التلاميذ الذين يتأثرون بالآخرين بالأمان في بيئتهم ويختارون عادة قائدا ليوجههم، ويفعلون أي شيء لإرضاء قائدهم المختار، وعادة ما يكون استخدامهم لهذا القائد كعذر لسلوكه ونشاطه الشخصي. ويمكن أن يكون سلوك هؤلاء التلاميذ سلبيا أو ايجابيا، منتجا أو غير منتج، وهؤلاء التلاميذ غير مساهمين في عملية حل المشاكل، أو اتخاذ القرارات واختيار النشاطات.

19) عدم النضج الاجتماعي Social Immaturity:

ويقصد به السلوك غير المناسب للمرحلة العمرية، ويظهر هذا السلوك عادة عندما يكون التلميذ في وضع غير مألوف أو ضاغط، ويفشل التلميذ غير الناضج اجتماعيا في المهارات المناسبة للمرحلة العمرية، ويتميز بمحدودية الاستجابة الاجتماعية المتواجدة للاستعمال الفوري، مما يتطلب منه استخدام استجابات أقل نضجا، مما يدع الآخرين يصفونه بأنه تلميذ غير ناضج. ومن صفات هؤلاء التلاميذ أنهم يفضلون الأصغر أو الأكبر منهم سنا كأصدقاء، وفي مناسبات قليلة في أوضاع اجتماعية غير ضاغطة، يظهرون سلوك يناسب مرحلتهم العمرية ولكنه زائف.

20) العلاقات الشخصية:

تشمل العلاقات بين الشخصية: نشاطات الأطفال وردود أفعالهم اتجاه أصدقائهم والأكبر منهم سنا في بيئتهم، وردود أفعال الأصدقاء والأكبر منهم سنا اتجاههم. والتأكيد هنا على تعامل التلميذ مع الآخرين، بحيث يمكن أن يكون هذا التعامل مناسبا أو غير مناسب، سلبا أو إيجابا، منتجا أو غير منتج، مقبولا أو غير مقبول، وهكذا. فيوصفون بأنهم: لا يعرفون السلوك المطلوب، غير قادرين على أداء السلوك المتعارف عليه مع المهمة، غير قادرين على استيعاب سلوكات الآخرين، ليست لديهم خبرات اجتماعية خاصة في مواقف محددة، يستجيبون بشكل غير مناسب بسبب الخوف والاضطراب وعدم الشعور بالأمان. (Shea, 1978).

21) الانحراف الجنسي:

وهو عبارة عن سلوك ذات دلالة جنسية غير مقبول اجتماعيا، بحيث أن هذا السلوك يخلق مشاكل كثيرة ومتنوعة عندما تكون هناك محاولات لإظهاره.

من المعروف أن السلوك الجنسي يختلف حسب التقاليد المتبعة في المجتمع الواحد، وغالبا ما يعتمد تقييم مثل هذا السلوك على ثقافة الشخص وثقافة مجتمعه.

22) التمرد المستمر Chronic disobedience:

وهو عبارة عن نشاط مناقض للقوانين والاتجاهات، فالتلميذ المتمرد يوصف بأنه دائما يشترك في نشاطات مناقضة لقوانين والديه وأساتذته واتجاهاتهم، متمرد بشكل مستمر، يتحدى بعدوانية سلطة الأستاذ ولا يطيع ابسط القوانين. (خوله أحمد يحي، 2000، 92 – 99).

رابعا: المشكلات السلوكية الصفية الشائعة المصادر والمظاهر:

1) مصادر المشكلات السلوكية الصفية:

هناك مصادر متعددة للمشكلات السلوكية الصفية يمكن تصنيفها في:

1- مشكلات سلوكية تنجم عن سلوك الأستاذ: وتتمثل في القيادة التسلطية، القيادة غير الحكيمة، تقلب قيادة الأستاذ، انعدام التخطيط، حساسية الأستاذ، ردود فعل الأستاذ الزائدة للمحافظة على كرامته، عدم الثبات في الاستجابات، الاضطرابات، إعطاء الوعود والتهديدات، استعمال العقاب بشكل خاطئ.

2- مشكلات سلوكية تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية: وتتمثل في اضطراب التوقعات في كونها عالية أو منخفضة لدى التلاميذ، صعوبة لغة الأستاذ المستخدمة، كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها، قلة الإثارة في الوظائف التي يحددها الأستاذ للتلاميذ، اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية، تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها، وعدم ملاءمة النشاطات لمستوى التلاميذ.

3- مشكلات سلوكية تنجم عن تركيب الجماعة الصفية: وتتمثل في العدوى السلوكية وتقليد التلاميذ لزملائهم، الجو العقابي السائد في الصف، الجو التنافسي العدواني، الإحباط الدائم والمستمر، غياب الاستعدادات للأنشطة، غياب الممارسات الديمقراطية، غياب الطمأنينة والأمن. (قطامي، 1989).

2) مظاهر المشكلات السلوكية الصفية:

تظهر المشكلات السلوكية لدى التلاميذ على أشكال متعددة منها:

1- مشكلات غرفة الصف: وتتمثل في السلوك الوقح، وعدم الطاعة، والتهريج في الصف، ونوبات الغضب المؤقتة، وإزعاج الآخرين، والخروج من المقعد.

2- السلوك غير الناضج: ويشمل: النشاط الزائد، تشتت الانتباه، الاندفاع والتهور، أحلام اليقظة، والصراخ.

3- السلوك الخطر: يتمثل في: القلق، ضعف تقدير الذات، الاكتئاب، الصمت الاختياري.

4- المشكلات في العلاقات مع الزملاء: تتمثل في العدوان، وإصدار الأحكام العشوائية على الأشخاص، الانسحاب والخجل، العزلة الاجتماعية.

5- المشكلات في العلاقات مع المعلمين: وتتمثل في عدم القيام بالنشاط عندما يطلبه الأستاذ، والاعتمادية. (Millmane, Howard, 1981). (خوله احمد يحي، 2000، 163- 164).

استنتاج:

بعد استعراض الباحث الإطار النظري لمفهوم المشكلات السلوكية، يورد الاستنتاجات الآتية:

1) تعدد المناحي والاتجاهات في تعريف السلوك المشكل.

2) أن المشكلات السلوكية الصفية تأخذ أشكلا وأنواعا متعددة.

3) السلوك المشكل غير مقبول تربويا.

4) تؤثر المشكلات السلوكية على كفاءة التلميذ وتحد من درجة تفاعله في الغرفة الصفية.

5) عدم القدرة على التعلم التي لا ترتبط بالعوامل العقلية، والحسية، أو العصبية العامة، وإنما ترتبط بالمشاكل السلوكية.

6) المشكلات السلوكية عائق كبير للعملية التعليمية التعلمية.

7) إن المشكلات السلوكية تعرض المتعلمين إلى مشاكل الرسوب أو الطرد من المدرسة.

8) هناك إمكانية لتعديل السلوك غير المقبول واكتساب سلوك مقبول.

الفصل الثاني
الضغوط النفسية

مقدمة:

تعد الضغوط النفسية سمة من سمات العصر الراهن الذي يشهد تطورات وتغيرات سريعة في جميع مجالات الحياة، فهي تكاد تنتشر في مختلف البيئات والمهن، خاصة تلك التي تتطلب من القائمين عليها التفاعل المباشر مع الأفراد. ويعد الجانب النفسي فيها القاسم المشترك الذي يجمع كل الضغوط النفسية. فنجد على سبيل المثال الضغوط الاجتماعية، الضغوط المهنية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الأسرية، الضغوط المدرسية، والإنسان في كل الأوقات يعيش الضغط النفسي وإن كان بدرجات متفاوتة، ولما كانت مهنة التعليم من المهن التي يعيش أفرادها الضغوط بصورة متكررة ومستمرة، نال موضوع الضغط النفسي لدى الأساتذة في المراحل التعليمية المختلفة حيزا هاما لدى الباحثين في المجالين النفسي والتربوي، إذ نشط الكثير منهم في السنوات الأخيرة في دراسة هذا الموضوع لما له من آثار وخيمة وخطيرة على غايات المدرسة بشكل عام، وعلى الصحة النفسية للأستاذ بشكل خاص. وتصنف مهنة التدريس ضمن المهن الضاغطة بسبب المستوى العالي من التفاعل الاجتماعي للمدرسين، وبسبب تعرضهم المستمر للمواقف الضاغطة. فمستوى الصحة النفسية للأساتذة مرتبط بمستوى ضغوط مهنة التدريس التي يتعرضون لها، فإن كانت هذه الضغوط 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 في مستويات عالية، فإن ذلك ينعكس سلبا على نفسيتهم ويجعلهم ينفرون من مهنة التدريس، أو يؤدون مهامهم أداء سلبيا مما ينعكس سلبا على العملية التربوية ككل. وعلى نجاح الأستاذ في غرس المعرفة والتربية الصحيحة والخلق القويم في نفوس النشء يتوقف نجاح المجتمع وتقدمه، لذا يعد الأستاذ إحدى الركائز الأساسية في العملية التربوية، وحجر الزاوية في مسيرة البناء والنماء والتطوير، ونقل المعرفة من جيل إلى جيل، وإعداد القيادات والأيدي العاملة في مختلف الميادين والتخصصات. والضغوط من الكلمات الشائعة الاستخدام لدى الإنسان العادي والشخص المتخصص على السواء، إذ أصبحت تشكل جزءا من مفردات العصر الحالي، وطبيعة الحياة المعاصرة. ويعد هذا المفهوم مصطلحا أساسيا في مجالات عديدة كالطب، والعلوم النفسية والاجتماعية، وفي المجال التربوي أيضا. وتم استعارة مفهوم الضغط من الدراسات الهندسية والفيزيائية وكان يشير إلى الإجهاد والقوة. فما المقصود بالضغط النفسي؟

أولا: مفهوم الضغط النفسي:

1) التعريف اللغوي للضغط النفسي:

يشير المعجم الوجيز إلى أن الأصل اللغوي لكلمة الضغط هو ضغطه ضغطا، أي عصره وزحمه، أي شدد وضيق عليه، والضغط في الطب هو ما يحدثه تيار الدم على جدران الأوعية الدموية، وفي الهندسة تلك القوة الواقعة على وحدة المساحات في الاتجاه العمودي عليها، وفي الطبيعة الضغط الذي يركز على نقطة معينة ويؤثر عليها في جميع الاتجاهات. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 16).

أما في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي يقصد بالضغط النفسي تلك الحالة التي يعانيها الفرد حين يواجه مطلبا ملحا يفوق حدود طاقته، أو حين يقع في موقف صراع حاد، أو خطر شديد، لتعطي شعورا بالتوتر أو تشويها في تكامل الشخصية، وإن زادت شدة هذه الضغوط فإنها تفقد الفرد توازنه وتغير نمط سلوكه. (فرج عبد القادر طه وآخرون، 1993، 445).

2) الضغط النفسي اصطلاحا:

إن مفهوم الضغط النفسي الذي شاع استخدامه في علم النفس والطب النفسي، تمت استعارته من الدراسات الهندسية والفيزيائية، حينما كان يشير إلى (الإجهاد Strain، والضغط Press، والعبء Load).

هذا المفهوم استعاره علم النفس في بداية القرن العشرين عندما انفصل عن الفلسفة وأثبت استقلاليته كعلم له منهج خاص به. وأيضا جرى استخدامه في الصّحة النفسية والطّب النفسي على يد (هانز سيلي) الطبيب الكندي في العام 1956 عندما درس أثر التغيرات الجسدية والانفعالية غير السارة الناتجة عن الضغط والإحباط والإجهاد. (أحمد نايل الغرير، احمد عبد اللطيف أبو اسعد، 2009، 19- 20).

وعرف العلماء الضغط النفسي من زوايا مختلفة، مما جعل البعض منهم يجد صعوبة في وضع تعريف مناسب يتفق عليه الجميع، وهذا راجع لاختلاف الاتجاهات التي ينتمون إليها، فمنهم من يعتبره مثيرا، ومنهم من يعتبره استجابة، ومنهم من يعتبره تفاعل بين المثير والاستجابة. (الهاشمي لوكيا، فتيحة بن زروال، 2006، 10).

1 . تعريف الضغط النفسي كمثير:

يعرف عبد الستار إبراهيم الضغط النفسي: بأنه أي تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة، وبعبارة أخرى، تمثل الأحداث الخارجية بما فيها ظروف العمل، أو التلوث

البيئي، أو الصراعات الأسرية ضغوطا نفسية مثلها في ذلك، مثل الأحداث الداخلية أو التغيرات العضوية كالإصابة بالمرض أو الأرق أو التغيرات الهرمونية. (إبراهيم عبد الستار، 1998، 118).

وعند طلعت منصور وفيولا الببلاوي يعني تلك الظروف المرتبطة بالتوتر، والشدة، الناتجة عن المتطلبات أو التغيرات التي تستلزم نوعا من إعادة التوافق عند الفرد، وما ينتج عن ذلك من أثر جسمية ونفسية، وقد ينتج الضغط النفسي كذلك من الصراع والإحباط والحرمان والقلق. (طلعت منصور، فيولا الببلاوي، 1989، 7).

ويعرف لازاروس الضغط النفسي: بأنّه مجموعة من المثيرات التي يتعرض لها الفرد، بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها وكذلك تقديره لمستوى الخطر، وأساليب التوافق مع الضغط النفسي، والدفاعات النفسية التي يستخدمها في مثل هذه الظروف. (عبد الرحمن بن سليمان الطريري، 1994، 10).

ويعرفه ريس (Rees): بأنه أي مثيرات أو تغيرات في البيئة الداخلية أو الخارجية يكون على درجة من الشدة والحدة والدوام، بحيث يجعل القدرة التوافقية للكائن الحي تصل إلى حدها الأقصى، والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدي إلى اختلال السلوك، أو عدم التوافق، أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض. وبقدر استمرار الضغط بقدر ما يتبعها من اضطراب جسمي ونفسي. (حسن مصطفى عبد المعطي، 2006، 2).

ويعرفه ميكانيك على أنه تلك الصعوبات التي يتعرض لها الكائن البشري، بحكم الخبرة، والتي تنتج عن إدراكه للتهديدات التي تواجهه. (محمد علي كامل، 2004، 6).

يتبين من هذا التعريف أن عملية إدراك الفرد للموقف، هي التي تحدد ما إذا كان الموقف الذي يتعرض له ضاغطا أم لا.

2 . تعريف الضغط النفسي كاستجابة:

يعرف هانز سيلي (Hans Selye) الضغط النفسي بأنها الاستجابة الفسيولوجية التي ترتبط بعملية التوافق، فالجسم يبذل جهدا ليتوافق مع الظروف الخارجية والداخلية، محدثا نمطا من الاستجابات غير النوعية التي تحدث حالة من السرور والألم. (يوسف عبد الفتاح محمد، 1999، 199).

ويعرفه فونتانا (Fontana) بأنه حالة، تنتج عندما تزيد المطالب الخارجية عن القدرات والإمكانات الشخصية للكائن الحي. (عبد العزيز عبد المجيد محمد، 2005، 10).

ويعرفه جرنبيرج (Grunberg) بأنه رد فعل عضوي ونفسي وعقلي، ناتج عن استجابات الأفراد للتوترات البيئية والصراعات، والأحداث الضاغطة. (فتيحة بن زروال، 2008، 19).

يستنتج من هذه التعاريف، أن الضغط النفسي ما هو إلا رد فعل فسيولوجي، أو نفسي للكائن الحي، يتجلى في مظاهر مختلفة كالإحباط، والقلق. أو هو رد فعل لمثير يجعل العضوية تفقد توازنها الداخلي بسبب التظاهرات الجسدية التي تؤدي إلى انهياره.

3 . تعريف الضغط النفسي كتفاعل بين المثير والاستجابة:

يعرفه شافير (Schäfer) على أنها إثارة العقل والجسد ردا على مطلب مفروض عليهما.

ويرى كوكس (Cox) أن الضغط النفسي يحدث نتيجة لصراع بين المطالب الملقاة على الفرد، وقدراته للتعامل معها، حيث يفكر الفرد في المطلب، وفي قدراته، وأن اختلال التوازن بين الطرفين هو السبب في ظهور الضغط النفسي. (عبد العظيم حسين طه، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 20).

هذا يعني أن العمليات المعرفية ما هي إلا وسيط بين الموقف الضاغط والاستجابة.

ويعرف كل من فليشتر وباين ماكرافت (Macrafth Fletcher & Payne) أن الضغط النفسي هو نتيجة لفقدان التوازن بين المطالب والرغبات الشخصية للفرد، وبين تلبيتها، أو العقبات التي تعرقل الوصول إلي تحقيقها. (الهاشمي لوكيا، فتيحة بن زروال 2006، 12).

بعد استعراض التعريفات المختلفة، يتبين أن الضغط النفسي يتكون من ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في عنصر المثير الذي سيشمل متطلبات موقفية قد تأتي من الفرد، أو من البيئة، كعبء العمل، الصراع، وهذا يحتاج إلى توافق الفرد مع تلك المتطلبات المختلفة. وعنصر الاستجابة الذي يتكون بدوره من ردود الأفعال الفسيولوجية والنفسية التي تتجلى في مظاهر سلوكية مختلفة كالإحباط، والقلق... وأخيرا عنصر التفاعل الذي يكون بين المثير والفرد، وتعتبر عملية الإدراك والتقييم همزة وصل بين المواقف الضاغطة والاستجابات المختلفة التي تؤدي إلى اختلال التوازن والاستقرار النفسي للفرد.

ثانيا: مراحل حدوث الضغط النفسي:

من الأوائل الذين تحدثوا عن الضغط النفسي هانز سيلي (H. Selye)، لقد بين أن التعرض المستمر للضغط النفسي يؤدي إلى حدوث اضطرابات في أنحاء الجسم المختلفة مما يؤدي إلى ظهور الأعراض الذي أطلق عليها هانز سيلي اسم زملة أعراض التوافق العام. وهذه الزملة تحدث من خلال ثلاث مراحل وهي:

1) المرحلة الأولى : وتسمى الاستجابة للإنذار (Alarm Responses)، في هذه المرحلة يستدعي الجسم كل قواه الدفاعية لمواجهة الخطر الذي يتعرض له، فيحدث هذا نتيجة التعرض المفاجئ لمنبهات لم يكن مهيئا لها، وهي عبارة عن مجموعة من التغيرات العضوية الكيماوية، فترتفع نسبة السكر في الدم، ويتسارع النبض، ويرتفع الضغط الشرياني، فيكون بالتالي الجسم في حالة استنفار وتأهب من أجل التوافق مع مصدر الضغط النفسي الذي يهدده.

2) المرحلة الثانية: وتسمى بمرحلة المقاومة (Resistance) فإذا استمر المصدر الضاغط في التأثير، فان مرحلة الإنذار تتبعها مرحلة أخرى هي مرحلة المقاومة لهذا المصدر، وتشتمل الأعراض الجسمية التي تحدث نتيجة التعرض المستمر للمنبهات والمواقف الضاغطة التي يكون الإنسان قد اكتسب القدرة على التوافق معها. وتعتبر هذه المرحلة هامة في نشأة أعراض التوافق أو الأعراض السيكوسوماتية. ويحدث ذلك خاصة عندما تعجز قدرة الإنسان على مواجهة المواقف عن طريق ردة الفعل التوافقي، ويؤدي التعرض المستمر للضغط النفسي إلى اضطراب واختلال التوازن الداخلي مما يحدث مزيدا من الإفرازات الهرمونية المسببة للاضطرابات العضوية والنفسية.

3) المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الإنهاك، فإذا طال تعرض الفرد للضغوط النفسية لفترة أطوال، فإنه سوف يصل إلى نقطة يعجز فيها عن الاستمرار في المقاومة، ويدخل مرحلة الإعياء حيث يصبح عاجزا عن التوافق بشكل كامل. وفي هذه المرحلة تنقص مقاومة الجسم وتصاب الكثير من أجهزته وقد يصل إلى حد الموت. أما إذا كان الفرد يتمتع بقدرة للاستجابات التوافقية فإنها تساعده على حماية نفسه كلما تعرض إلى تغيرات ومواقف ضاغطة. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، 23 – 24).

ثالثا: أنواع الضغوط النفسية:

1) الضغوط الحياتية:

يواجه الناس ضغوط الحياة اليومية العادية دون أن يدركوا أو يشعروا بها، فحياتهم مليئة بالضغوط النفسية، وهم جميعا يتعرضون لها، سواء كانت مصادرها داخلية (من داخل الفرد) كالشعور بالإحباط أم خارجية (من البيئة المحيطة) كالصراعات مع الآخرين، مشاكل العمل... وقد شغل موضوع الضغوط النفسية بال الباحثين والمهتمين بالصحة النفسية والطب بشكل متزايد لما لها من آثار جانبية سلبية وخبرات مؤلمة تؤثر بحدتها وقوتها بشكل واضح على صحة الإنسان وحياته.

2) الضغوط المهنية:

يعد العمل شكلا هاما من أشكال النشاط البشري الذي يلقي قبولا اجتماعيا، وهو مجال أساسي للطاقة البشرية، ويرتبط شعور الفرد بالرضا عن العمل الذي يؤديه ارتباطا وثيقا بما يحققه له في مختلف النواحي الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

ويعتبر الرضا عن العمل أحد الأمور الرئيسية للتوافق المهني، ويقصد به تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التوافق بينه وبين البيئة المهنية، كما يعد الرضا الوظيفي مسألة مهمة بالنسبة للأفراد والمجتمعات، ويعتبر الأساس الأول لتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي، ذلك لأن الرضا يرتبط بالنجاح في العمل، والنجاح في العمل هو المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده، كما أنه يمكن أن يكون مؤشرا لنجاح الفرد في جميع جوانب حياته الأخرى.

إن الاهتمام بموضوع الضغوط في العمل قد يرجع إلى ما تتركه هذه الضغوط من نتائج سلبية على الأفراد ومواقفهم تجاه وظائفهم، وفي حياتهم اليومية وكذلك أعمالهم الشخصية والمهنية، وهذا ما يسمى بالضغوط المهنية. والإنسان إذا شعر بضغوط العمل واستفحل لديه هذا الشعور فإن ذلك سيؤدي إلى تدهور صحته جسديا ونفسيا. وتظهر لديه أعراض منها: زيادة الإصابات في العمل والحوادث التي قد تكون قاتلة أحيانا، بالإضافة إلى زيادة الغياب أو التأخر عن العمل ربما يصل إلى الانقطاع عنه وتركه نهائيا. وضغوط العمل هي تعبير عن حالة من الإجهاد العقلي أو الجسمي تحدث نتيجة للحوادث التي تسبب قلقا، أو انزعاجا، أو تحدث نتيجة لعوامل عدم الرضا، أو نتيجة للأجواء العامة التي تسود بيئة العمل، أو أنها تحدث نتيجة للتفاعل بين هذه المسببات جميعا. وهناك العديد من الأفراد الذين لا يحبون عملهم، لكن الظروف اضطرتهم لممارسته. وقد يكون ذلك إما للمردود المادي الذي لا يساوي الجهد المبذول، أو لعدد الساعات الطويلة، أو العمل لنوبات مختلفة، أو العمل في غير مجال التخصص، وكذلك المعاملة القاسية من الرئيس أو عدم تقديره لجهد العامل، أو عدم تعاون الزملاء.

3) الضغوط الاجتماعية:

إن العلاقات الاجتماعية تتطلب الوقت والجهد والاستعداد لدى الفرد من أجل الانخراط بنجاح في تلك العلاقات، وعدم القدرة على التوافق مع متطلبات الحياة الاجتماعية تصبح مصدرا ضاغطا تنعكس سلبا على حياة الأفراد.

4) الضغوط الذاتية:

وهي الضغوط النفسية الناتجة عن الطموح الزائد لدى الفرد والدافعية الكبيرة للتميز والتفوق على الآخرين. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، 27 – 31).

5) الضغوط الدراسية:

على تلميذ المدرسة في مختلف المراحل الدراسية ضغطا شديدا في حالة عدم استجابته للمطالب المدرسية، فهو مطالب بأن يحقق النجاح في الدراسة، لإرضاء طموحه الشخصي الذاتي أولا، ورد الجميل لأسرته التي خصصت من دخلها المادي كنفقات الدراسة ثانيا، فضلا عن المؤسسة التعليمية التي صرفت الأموال المتمثلة في مستلزمات الدراسة كتوفير المدرسين المتخصصين، والاحتياجات المادية العلمية في العملية التعليمية. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009، 31).

رابعا: مصادر الضغط النفسي:

ينشأ الضغط النفسي نتيجة التفاعل بين الفرد والعوامل الخارجية أو الداخلية البيئية منها والشخصية، إذ يؤكد (Danzi, 1986) على أن الضغط النفسي ينشأ من عوامل جسمية كتلف في أعضاء الجسم، وعوامل عقلية وانفعالية كالقلق والخوف. ويرتبط الضغط النفسي بأفعال وانفعالات سلبية وإيجابية، فمثلا قد يصبح الفوز بجائزة ضغطا لاحتمالية كسب تلك الجائزة أو خسارتها. وقد تنشأ الضغوط من داخل الشخص نفسه نتيجة الأزمات التي يعيشها، وتسمى ضغوطا داخلية، أو قد تكون من المحيط الخارجي، كالعلاقة مع الأصدقاء والاختلاف معهم في الرأي، أو الاضطرابات الأسرية، أو المشكلات العائلية، أو خلافات مع شريك الحياة، أو الطلاق، أو موت شخص عزيز، أو خسارة مالية، أو التعرض لموقف صادم مفاجئ. وتسمى في هذه الحالة ضغوطا خارجية.

وكذلك أحداث الحياة اليومية تحمل معها ضغوطا نفسية، يدركها الإنسان عندما يساير باستمرار المواقف المختلفة في العمل، أو التعاملات مع الناس، أو المشكلات التي لا يجد لها حلولا مناسبة، أو تسارع أحداث الحياة ومتطلباتها، التي تحتاج إلى درجة أعلى من المسايرة لغرض التوافق النفسي، وربما يفشل في هذه الموازنة الصعبة، فحتى أسعد البشر تواجههم الكثير من خيبة الأمل والصراعات والإحباط والأنواع المختلفة من الضغوط النفسية اليومية، ولكن عددا قليلا منهم نسبيا، هم الذين يواجهون الظروف القاسية.

ويتعرض الإنسان للضغوط النفسية المختلفة باستمرار ويستطيع أن يعيد توازنه بشكل سريع حال انتهاء الموقف الضاغط، فالشخصية الإنسانية ذات خصائص يتميز بعضها عن البعض الأخر، فبعض العوامل الضاغطة تشكل عبئا على أنماط معينة من الشخصيات، في حين تستطيع أنماط أخرى تحملها ومن ثم تصريفها بالشكل الذي لا يترك أثرا لدى الفرد، وأيضا تتدخل المكونات البيولوجية في قدرة التحمل وقوة أجهزة الفرد البدنية.

ويمكن تصنيف مصادر الضغوط في ستة أبعاد، هي:

1) أحداث ومشكلات نفسية داخلية:

عندما يكون الانفعال في درجة معقولة فإن ذلك يحمي الإنسان من الخطر، ويعبئ طاقاته للعمل، ويدفعه إلى مقاومة الأخطار ومواجهة المستقبل، فتلك وظيفة لا بأس بها من الوظائف التوافقية والصحية للانفعال. فالخوف لدى المريض المصاب بارتفاع ضغط الدم قد يكون قوة دافعة له كي يحد من الملح في طعامه، وخوف التلميذ من الامتحانات يدفعه للمذاكرة، ويدفعه لحضور الدروس بانتظام، وهكذا قد تصبح حياتنا كئيبة وموحشة، ويصبح نشاطنا فيها غير مجدي وممل إن خلت من بعض الانفعالات والمشاعر الطيبة كالحماس، وحب العمل، والتعاون مع الآخرين، والتقدير، والقدرة على التحكم في المشاعر السلبية. لكن في حالات كثيرة، قد تتحول الانفعالات إلى مصدر للضغوط النفسية في حياة الفرد.

2) الظروف والمشكلات الصحية:

تنشط الغدة الأدرينالية وتتضخم ويتزايد إطلاق الأدرينالين منها عندما نواجه ضغوطا أو مشكلات صحية. ونتيجة لهذا النشاط غير العادي في إفرازات الأدرينالين تتحول الأنسجة إلى جلوكوز يمد الجسم بطاقة تجعله في حالة تأهب دائم. وهذا الشيء يحدث لنا في المواقف الانفعالية، وقد أثبت (هانز سيلي) أن استمرار تعرض حيواناته للضغوط الصحية (بما في ذلك تعريضها لبرودة شديدة أو لدرجات عالية من الحرارة أو بحقنها بفيروسات) يفقدها القدرة على المقاومة طويلا. فالمرض يمثل بالنسبة لها في البداية مشقة تتطلب منها مزيدا من حشد الطاقة، تمر عليها فترة مواءمة واعتياد كمحاولة للتوافق مع مصادر الضغط ومقاومتها، ولكن ذلك قد يستمر لفترة تشعر الحيوانات بعدها بالإجهاد ثم أخيرا تنفق وتموت.

تبين أيضا أن ظهور الأمراض النفسية يرتبط بأنماط الضغوط النفسية التي يعاني منها الفرد، فبداية ظهور تلك الأمراض تجيء إثر التعرض للتغيرات الحياتية كالفشل الدراسي، أو وفاة أحد الأقارب، أو توقع الانفصال عن الأسرة، أو تغير الدخل المفاجئ نتيجة للفصل عن العمل. وينطبق هذا على الأمراض النفسية الخفيفة كالقلق والاكتئاب النفسي والأمراض العقلية الشديدة كالانتحار والفصام.

وهكذا يتبين من الأدلة السابقة أن المرض يعتبر مصدرا أساسيا للضغط النفسي ويعتبر أيضا نتيجة منطقية للشعور بتزايد تلك الضغوط النفسية مما يفسر تزايد نسبة تعرضنا للأمراض الخفيفة، أو الشديدة في أوقات الأزمات، أو أثناء الامتحانات، أو تزايد الأعباء التي تتطلب مزيدا من العمل الإضافي والتركيز الشديد.

3) الظروف والمشكلات الاجتماعية وأحداث الحياة اليومية:

تعتبر الحياة مع الجماعة والانتماء لشبكة من العلاقات الاجتماعية المنظمة من العوامل الرئيسية التي تجعل للحياة معنى. وقد بينت نتائج الدراسات التي قام بها مكللاند (McClelland) وزملاؤه في جامعة هارفارد أن اضطراب العلاقات الاجتماعية قد يؤدي دورا مدمرا للصحة. وللتحقق من هذه الفكرة درس مكللاند وزملاؤه دور الدافع للانتماء، أي الرغبة في تكوين أسرة وعلاقات اجتماعية والتواجد مع الأصدقاء والالتقاء مع الآخرين، والتزاور معهم بانتظام، وكانت نتائج دراستهم على وجه العموم أن الدافع القوي للانتماء الاجتماعي وتقبل الحياة مع الجماعة وتقبل الآخرين لنا أكثر ارتباطا بالصحة في جانبيها النفسي والجسدي معا.

4) ظروف وضغوط العمل الأكاديمي:

والضغوط النفسية في جانبها الأكاديمي والدراسي تعوق التعلم، ويمكن أن تؤدي إلى الفشل والعجز عن الإنجاز وكراهية الدراسة وما يصاحب ذلك من إحباط نفسي واضطرابات انفعالية وعقلية متعددة.

وعادة لا ننتبه لتأثير الضغوط النفسية على سلوكنا فنتركها ونتجاهل تأثيرها، لكن عندما تظهر نتائجها في شكل الإصابة بالأمراض والدخول في حماقات اجتماعية، وعندما نجدها قد التهمت صحتنا، ومقدرتنا على بذل الطاقة للنجاح والتفوق، عندئذ قد نذهب لأهل الخبرة والتخصص لنطلب منهم النصيحة والعلاج، وعادة ما يحدث ذلك في فترات متأخرة أين يتعذر القيام بعلاج نتائجها المأساوية على حياتنا.

ومن هنا تأتي أهمية الانتباه المبكر للضغوط النفسية قبل تحولها لمصدر إضافي من مصادر الضغط والتوتر، ولهذا نجد علماء النفس والأطباء والمهنيين المهتمين بالصحة النفسية والعقلية للفرد يؤيدون دائما أن الضغوط النفسية والاجتماعية لا يمكن علاجها بالطرق التقليدية التي نستخدمها في مجال الأمراض النفسية، بل من الأفضل الانتباه لها للوقاية من أخطارها ونتائجها السلبية على سلوكنا وحياتنا.

5) التطورات التكنولوجية والإعلامية ومتطلبات العولمة:

تعتبر وسائل الإعلام وما تتضمنه من مستلزمات تكنولوجيا حديثة بأجهزتها ومعداتها كالحاسوب، والفيديو، والتلفزيون، وشبكة المعلومات، والتدفق الثقافي، مصادر للضغط النفسي للفرد سواء من يستخدمها أو من يجهل ذلك.

ويشير ستيلي (Suttely, 1981) إلى أن الضغط النفسي ينشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، وذلك عندما يفسر المثيرات كحاجات ملحة بالنسبة له والتي تتجاوز المصادر المتوفرة، كالمطالب الاجتماعية والثقافية، والنفسية والفسيولوجية، مما يشكل عبئا ثقيلا له تتحول إلى مصادر للضغوط النفسية.

ويؤكد جرينبج (Grennberg, 1984) أن الضغوط النفسية رد فعل فسيولوجي وسيكولوجي وانفعالي ناتج عن استجابات الأفراد للتوترات البيئية والصراعات والأحداث والمواقف والمثيرات الضاغطة المتباينة.

وصنف الباحثون الضغوط النفسية إلى ثلاثة جوانب، الفردي والاجتماعي والوظيفي، فالجانب الفردي قد يكون وزنه أكثر من المعالجة لحالات الضغط النفسي وكذلك الاستعداد الشخصي للاستجابة لمصادر الضغط النفسي بشكل عام، بينما ضغط العمل يكون أكثر وزنا عند دراسة الضغط من خلال بيئة العمل، أما الجانب الاجتماعي فيتمثل في المواقف الاجتماعية المثيرة للضغط النفسي، مثل نظرة المجتمع للعمل الذي يقوم به الفرد، وقد أجرى ايدجارتون (Edgarton, 1977) دراسة بينت أن النقد ونوعية الدعم الاجتماعي وتوقعات المجتمع تسبب الكثير من التوترات والمعاناة للفرد وبالتالي الشعور بالضغط النفسي.

6) أنماط الشخصية:

يبدو منطقيا أن شخصيتنا ستؤثر في كيفية التعامل مع الأحداث الضاغطة، فالمنظرون يؤكدون الأهمية النسبية للشخصية في الشعور بالضغط النفسي، وتثبت البحوث أن الشخصيات يمكن أن تصنف إلى مجموعات قد تكون أكثر أو أقل ميلا للضغط النفسي. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009، 31 – 37).

خامسا: أثار ومظاهر الضغوط النفسية على الأفراد

عادة ما تترك الضغوط النفسية آثارا مدمرة في حياة الأفراد، وتؤدي دورا كبيرا في حدوث ظاهرة الإجهاد النفسي. والضغوط النفسية مرتبطة بالخبرات الحياتية المختلفة، وطبيعة العمل الذي يمارسه الفرد.

وتصنف الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية إلى ما يلي:

1) الآثار الجسمية (Physiological Effect):

تشمل فقدان الشهية، ارتفاع ضغط الدم، تقرحات الجهاز الهضمي، اضطرابات الهضم، الإنهاك الجسمي، الربو، الصداع، الحساسية الجلدية.

ومن الآثار المترتبة على الضغوط النفسية أمراض القلب، اضطرابات المعدة. وهذا ما أكده كل من كوبر ومارشال (Cooper & Marshal, 1981) وماسلاش (Maslash, 1981) ويسكوبف (Weiskopf, 1980). وجميعهم أشاروا إلى أن الضغوط النفسية تؤدي إلى التلف الجسمي.

2) الآثار النفسية (Phsychological Effect):

وتشمل حسب (Taylor, 1986): التعب والإرهاق والملل، انخفاض الميل للعمل، الاكتئاب، الأرق، القلق، انخفاض تقدير الذات.

ويرى أندرسون (Anderson. 1978) أن الشد الفسيولوجي والكرب العاطفي وسيطرة الانفعالات كالقلق والخوف والهلع والغضب والكراهية والرفض والاكتئاب والضجر وعدم الكفاءة والشعور بالذنب والوسواس القهري والأفعال القهرية والاستجابات الهستيرية من الآثار المترتبة على الضغوط النفسية.

ويشير (طلعت منصور وفيولا الببلاوي، 1981) إلى أن الآثار السلبية للضغط النفسي تتمثل في: حالة الإجهاد النفسي، التوتر الشديد، الشعور بالضيق والمشاعر الغير السارة، اللامبالاة وعدم الاكتراث وقلة الدافعية للانجاز في العمل، ويؤدي التعرض المستمر والمتكرر للضغوط النفسية إلى آثار سلبية تجعل الفرد عاجزا عن اتخاذ القرارات والتفاعل مع الآخرين، ظهور اضطرابات سيكوسوماتية واختلال وظيفي مما يؤدي إلى اعتلال الصحة النفسية.

3) الآثار الاجتماعية (Social Effect):

وتشمل إنهاء العلاقات، العزلة والانسحاب، انعدام القدرة على قبول وتحمل المسؤولية والفشل في أداء الواجبات اليومية المعتادة.

4) الآثار السلوكية (Behavior Effect):

وتشمل حسب لازاروس (Lazarus, 1966) الارتجاف وزيادة التقلصات العضلية، اللعثمة في الكلام، الأقدام والإحجام. وكذلك اضطراب عادات النوم، نقص الميول والحماس، الشك في الزملاء كما أشار إليها الفرماوي (1991). وتشير (صفاء الأعسر، 1961) إلى أن مارينا (Marina) أوردت مجموعة من الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية وتتمثل في: حالات الغضب وعدم القدرة على التركيز، ارتفاع ضغط الدم، النظرة السوداوية للحياة.

5) الآثار المعرفية (Cognitive Effect):

تشمل اضطراب وتدهور في الانتباه والتركيز والذاكرة، صعوبة في التنبؤ وزيادة الأخطاء وسوء التنظيم والتخطيط. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009، 53).

6) الآثار التربوية:

ويؤكد كيسر وبولزنسكي (Kaiser & Polezynsky, 1982) أن السلوك الانسحابي والعدوانية وانخفاض الابتكارية لدى الأستاذ، وقدرته على إدارة الفصل، وانخفاض قدرته على استخدام الفنيات التربوية في التدريس وضعف مستوى الأداء، جميعها آثار ناتجة عن التعرض للضغوط النفسية.

ويؤكد هاريس وآخرون (Harris & all, 1985) على أن الضغوط النفسية تؤثر على التلاميذ وتؤدي إلى اضطرابهم وتكوين اتجاهات سالبة تجاه المدرسة، واختلال نظامهم وعدم الراحة والتعب المستمر. وكذلك تؤدي الضغوط النفسية إلى عدم اهتمام الأستاذ بالعمل وانخفاض قدرته على مواجهة التحديات والشعور بالإحباط والإنهاك النفسي. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009، 52 – 54).

سادسا: النظريات المفسرة للضغط النفسي:

يستعرض الباحث في هذا الجزء من الفصل مجموعة من النظريات السيكولوجية التي تناولت موضوع الضغوط النفسية وذلك بهدف تعميق الفهم حول هذا المفهوم. ومن هذه النظريات:

1) نظرية هانز سيلي Hans Selye:

قدم هذه النظرية عالم الفسيولوجية هانز سيلي (Hans Selye, 1956)، وتم إعادة صياغتها مرة أخرى عام 1976، ويعتبر سيلي الأب الحقيقي لنظرية الضغط النفسي الحديثة، ويؤمن بأن درجة معتدلة أو متوسطة من الضغط النفسي تؤدي إلى اضطراب التوازن الجسمي.

وأطلق هانز سيلي (Hans Selye, 1976) على هذه النظرية بعد صياغتها متلازمة التوافق العام (General Adaptation Syndrome) (GAS) إذ يؤكد أن التعرض المستمر أو المتكرر للضغوط النفسية يؤدي إلى تأثيرات سالبة على حياة الفرد، مما يفرض متطلبات عضوية أو اجتماعية أو انفعالية أو نفسية أو الجمع بينها، وهذا ما يؤدي بالفرد إلى حشد كل طاقته لمواجهة تلك الضغوط النفسية، وهنا يدفع ثمنها في شكل أعراض مرضية عضوية، هي:

1- تضخم أو اتساع الغدة الأدرينالية.

2- انكماش الغدة العستيرية (غدة أسفل العنق) والجهاز اللمفاوي المسؤول عن مقاومة الأمراض.

3- القرح الهضمية.

بعد عرض نظرية هانز سيلي يتبين أنها ركزت كثيرا في تفسيرها لمفهوم الضغط النفسي على الجانب الفسيولوجي، وهذا بحكم عمل سيلي كطبيب. فهذه النظرية تؤكد أن التعرض المستمر والمتكرر للضغوط النفسية يؤدي إلى تأثيرات سالبة على حياة الفرد، ويظهر ذلك من خلال الاستجابات الفسيولوجية المختلفة، والتي تمر بمراحل ثلاثة وهي: مرحلة الإنذار أو خط الدفاع الأول، ففي هذه المرحلة يدرك الفرد التهديد وتكون ردة فعل الجسم واحدة، حيث تبدأ من الإشارات العصبية والهرمونية في الجسم لتعبئة وحشد الطاقة اللازمة للطوارئ، فتزداد دقات القلب، ويرتفع ضغط الدم، وتتوتر العضلات ويزداد إفراز العرق، ويزداد إفراز الأدرينالين استعدادا للمواجهة. والمرحلة الثانية تتمثل في المواجهة الفعلية لمصدر التهديد، وتسمى بمرحلة المقاومة، فإذا كانت متطلبات الموقف تفوق قدرات الفرد في المواجهة مع استمرار هذه المرحلة، فهذا الذي يؤدي إلى الإصابة بالأمراض النفسجسمية الخطيرة المتمثلة في تقرحات الجهاز الهضمي، ضغط الدم، الربو القصبي...الخ، وهذه الأعراض يمكن الاستدلال من خلالها أن الفرد يقع تحت تأثير بيئي مزعج. وأخيرا مرحلة الإنهاك التي يشعر فيها الفرد بالإعياء ونفاذ الطاقة وعدم القدرة على المواجهة، فتصبح الضغوط النفسية هي المسيطرة. واستمرار هذه المرحلة يؤدي إلى ظهور اضطرابات نفسية كالاكتئاب وأمراض جسمية خطيرة تؤدي إلى الموت.

2) نظرية العجز المتعلم:

طور هذه النظرية العالم سيلجمان (Seligman, 1979)، وأكد على أن تعرض الفرد لحالة العجز تجعل سلوكه غير توافقي، إذ أن عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو استجابة تخلصه من الوضع المزعج القائم يمثل ردة فعل غير توافقية، وترى هذه النظرية أن الضغط النفسي نتاج للشعور بالعجز المتعلم، ويرى هذا النموذج أن هناك ثلاثة أبعاد للتفسير المعرفي الذي يساعد في فهم درجة عمق وطول مدة الشعور بالعجز مما يساعد في التنبؤ بإمكانية حدوثه وفي فهمه، وهذه الأبعاد هي:

1- عزو الفشل لأسباب داخلية (العزو الداخلي) أو خارجية (العزو الخارجي).

2- اتصاف العزو لدى الفرد بالثبات، أي أن مسببات الأمور سوف تبقى هي في كل الأحوال.

3- مدى تطابق التفسير على مجال واحد في الحياة أو شموليته في عدة مجالات. وأكدت أبحاث سيلجمان وآخرون (Seligman & all, 1975) أن التفسيرات الداخلية والثابتة والشمولية هي التي تقود إلى التراجع في الدافعية والمعرفة والتوافق الانفعالي، وتكون النتيجة الشعور بالاكتئاب أكثر ولأطول مدة.

ويرى ميلر وسيلجمان (Miller & Seligman, 1975) أن الفرد إذا عزا النقص في قدراته إلى عوامل ثابتة، يصعب تغييرها، فإنه سوف يعتقد أن جهده الشخصي لن يعدل الموقف، ولذا فإن مصادره الذاتية ستكون غير كافية لمجابهة الضغط النفسي، مما يولد مزيدا من الشعور الذاتي بالضغط النفسي.

ويرى سيلجمان (Seligman, 1975) أن حالة العجز المتعلم تؤدي إلى آثار تعليمية ودافعية وانفعالية، ويتمثل الآثر الدافعي بعزوف الفرد عن المبادرة والمحاولة، أما الأثر التعليمي فيتمثل في أن الفرد يتعلم أن سلوكه غير ذي جدوى وأن النتائج التي يرغب بها لا تعتمد على سلوك يقوم به، أما الأثر الانفعالي فيتمثل في أن فقدان القدرة على التحكم والسيطرة على مجريات الأمور يؤدي إلى استجابات انفعالية سلبية.

وبعد هذا العرض لنظرية سليجمان عن العجز المتعلم، نستنتج أن الضعف وعدم القدرة (أي العجز) أمر متعلم ومكتسب نتيجة لمرور الفرد بتجارب وخبرات فاشلة في حياته، وبالتالي فهو يعزو فشله إلى أسباب داخلية (متعلقة بالفرد نفسه) أو خارجية (سيطرة القوى الخارجية على الأحداث) غالبا ما تكون ثابتة ومن ثم يعممها على تجارب أخرى في حياته، فالفرد وفق هذه النظرية عندما تواجهه مشاكل الحياة سوف يعتقد أن متطلباتها تفوق قدراته، وبالتالي لا جدوى من المواجهة لأنها حتما ستؤدي إلى الفشل مثلما حدث مع التجارب السابقة. والشعور بالعجز حيال المواقف المهددة، وفقدان الثقة بالنفس، والتفسيرات السلبية، وتوقع الفشل، كلها تساهم في الشعور بالضغط النفسي.

ومن الاقتراحات التي قدمتها هذه النظرية في مواجهة العجز المتعلم هو إبصار الشخص بقدراته والعمل على استبدال الأفكار السلبية لديه بأخرى إيجابية، وكذلك إكسابه طرق التفكير الصحيحة في التعامل مع المشاكل في وقت مبكر من حياته لتحصينه ضد العجز أو التقليل من آثاره، والقدرة على التعامل مع الضغوط النفسية المختلفة التي قد تواجهه في حياته.

3) نظرية الإدراك لسبيلبرجير Spilberger:

يعتبر سبيلبرجر (Spilberger, 1979) واحد من العلماء الذين وضعوا تفسيرا للضغوط النفسية معتمدا على نظرية الدوافع، إذ يرى أن الضغوط النفسية تؤدي دورا في إثارة الاختلافات على مستوى الدوافع في ضوء إدراك الفرد لها، ويحدد نظريته في ثلاثة أبعاد رئيسية: الضغط، القلق، التعليم. وفي ضوء هذه الأبعاد يحدد محتوى النظرية فيما يلي:

1- التعرف على طبيعة الضغوط النفسية وأهميتها في المواقف المختلفة.

2- قياس مستوى القلق الناتج عن الضغوط النفسية في المواقف المختلفة.

3- قياس الفروق الفردية في الميل إلى القلق.

4- توفير السلوك المناسب للتغلب على القلق الناتج عن الضغوط النفسية.

5- توضيح تأثير الدفاعات النفسية لدى الأفراد المطبق عليهم برامج التعليم لخفض مستوى القلق.

6- تحديد مستوى الاستجابة.

7- قياس ذكاء الأشخاص الذين تجرى عليهم برامج التعليم لمعرفة قدراتهم على التعلم.

هذه النظرية ترتكز على المتغيرات المتعلقة بالمواقف الضاغطة وإدراك الفرد لها، حيث أن الضغط النفسي يبدأ بمثير يهدد حياة الفرد، ثم إدراك هذا المثير أو التهديد، وأخيرا ردة الفعل النفسي حيال هذا العامل المسبب للضغط النفسي. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، 2009، 64 - 65).

4) نموذج لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1988):

يركز هذا النموذج على الضغط النفسي كعملية توافقية دينامية بين الفرد والبيئة، يقيمها هذا الأخير على أنها مرهقة وتتجاوز مصادره وتعرض صحته للخطر، ويشير لازاروس وفولكمان إلى أهمية التقييم النفسي للخبرات التي تشكل ضغطا من وجهة نظر دينامية نشطة، حيث أن الإنسان في حال تعرضه للخطر يبذل جهدا من أجل استعادة التوازن الذي فقده، مما يؤكد أن التوافق عملية نشطة ومستمرة وليست عملية سلبية وجامدة. والتقييم النفسي أو المعرفي للخبرات حسب لازاروس وكوهن (Lazarus & Cohen, 1977) يتم وفق مرحلتين: التقييم الأولي والتقييم الثانوي. والتقييم الأولي يشير إلى وصف الفرد للموقف وإدراكه على أنه مهدد وخطير. أما التقييم الثانوي يشير إلى استعمال الوسائل والعمليات المعرفية للتعامل مع الموقف المسبب للضغط النفسي ومواجهته. ويوضح لازاروس (Lazarus, 1977) أن الأحداث والمواقف المسببة للضغط النفسي عوامل خارجية تقع في محيط الفرد، أما الجانب الشخصي والتي تتكون من التصور الإدراكي نحو العالم الخارجي عوامل داخلية.

وأشار لازاروس وروسكي (Lazarus & Roskies, 1980) إلى أن هناك ثلاثة أساليب أو نماذج يمكن العمل من خلالها للتوافق مع حالات الضغط النفسي وهي:

1- حل المشكلات والتي تعني عملية منظمة تشتمل على خطوات متسلسلة للاستبصار عند تفكير الفرد بحل المشكلة التي تواجهه.

2- الإدراك المعرفي وهذا من الأساليب الفعالة التي يستطيع الفرد من خلالها تعلم التفكير الواقعي والتخلص من التشوهات الإدراكية في مواجهة المشكلات.

3- الاسترخاء وهي من الأساليب الفعالة التي تعمل على إزالة التوتر من العضلات، والتخلص من الضغط النفسي الناتج عن المشكلات المحيطة بالفرد. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، 2009، 65 - 66).

يتبين من خلال هذا النموذج أن التوافق مع الضغوط النفسية عملية نشطة ومستمرة وليست عملية سلبية جامدة، إذ تؤدي العمليات العقلية المتمثلة في الإدراك والتقييم المعرفي دورا أساسيا في التعامل مع مختلف المواقف الضاغطة، وهذا الذي يسمح للفرد باختيار البدائل المختلفة والمناسبة لكل موقف بعكس النماذج الأخرى التي تمتاز بالنمطية وبعدم المرونة تجاه المواقف المهددة للفرد. وترى هذه النظرية كذلك، أن التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد (عوامل داخلية) والأحداث والمواقف المسببة للضغط (عوامل خارجية) هي المسؤولة عن الشعور بالضغط. وتخلص هذه النظرية إلى أن الضغوط النفسية ليست هي العامل الحاسم المسبب للمشقة والتوتر، وإنما هو كيفية تصور الفرد للموقف الضاغط وكذلك كيفية التعامل إزاءه، وأن كل أشكال السلوك المضطرب هي نتيجة التعامل غير الناجحة.

5) نموذج برات للضغط لدى المعلم

استعرض برات (Pratt) في هذا النموذج المواقف المسببة للضغط النفسي التي تواجه الأستاذ، وحددها في ثلاثة مصادر رئيسية:

1- مواقف خارج البيئة المدرسية: وهي الأحداث التي تقع خارج إطار العمل محدثة أثرا على أداء الأستاذ في عمله وكفاءته وعطائه. وتشمل أعمار التلاميذ، ومستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وكذلك أعمار الأساتذة وجنسهم...الخ.

2- مواقف داخل البيئة المدرسية: وهي الأحداث التي تقع داخل حدود المدرسة والعمل. وتشمل علاقة الزملاء في المدرسة، سلوك التلاميذ مثل العدوانية والنشاط الزائد وعدم التعاون، مشكلات النظام والضبط المدرسي والفصل الدراسي، ومشكلات ترتبط بالإدارة.

3- المواقف الذاتية للأستاذ: وتشمل سمات وقدرات وإمكانات واتجاهات الأستاذ، رضاه أو عدم رضاه عن المهنة، مستوى الدافعية والانجاز...الخ. ويعتبر هذا النموذج هاما حيث يحدد مصادر

الضغوط التي يواجهها الأستاذ من أبعادها المختلفة دون إغفال جانب فيها ويركز على الجانب المهني للأستاذ. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، 2009، 66).

لخص هذا النموذج المصادر المسببة للضغط النفسي لدى الأستاذ في عناصر رئيسية، اثنان منها متعلقة بالبيئة المدرسية (عوامل خارجية وأخرى داخلية)، والعنصر الآخر متعلق بالمواقف الذاتية للأستاذ. وهذه العناصر متداخلة تؤثر بشكل مباشر على كيان الأستاذ، فالسمات الشخصية والرضا أو عدم الرضا عن العمل والمناخ السائد في البيئة المدرسية هي المسببة للضغط النفسي. فهذا النموذج مهم لأنه يحدد مصادر الضغوط النفسية التي يواجهها الأستاذ من أبعاد مختلفة تم تصنيفها في ثلاثة مصادر رئيسية.

ومعالجة تلك الضغوط النفسية يتم بشكل تكاملي وكلي دون إغفال أو إهمال أي جانب أو مصدر.

6) نموذج باول وانرايت (Powell & Enright, 1990)

يعتبر من النماذج الحديثة لإرشاد حالات الضغط النفسي إذ أنه يوضح كيفية حدوثه والمثيرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية وتؤثر على الفرد ونتائجها وكيفية التعامل مع تلك النتائج والتعامل مع الضغط النفسي، ويتشكل النموذج من الخطوات التالية:

1- المثيرات البيئية وتشمل مثيرات خارجية (أحداث الحياة، المحيط الاجتماعي، ظروف العمل، البيئة الطبيعية) ومثيرات داخلية (اتجاهات، سمات، انفعالات، مزاج وخبرات وحاجات).

2- التهديد نتيجة حدوث تأثيرات ونتائج سلبية مما يؤدي إلى نوع من عدم التوازن بين الفرد والبيئة مؤديا إلى ضغط نفسي مستمر.

3- أساليب التعامل مع الضغط النفسي للعودة إلى حالة التوازن والتوافق، وذلك لحل المشكلة. أما في حالة فشل الفرد في التعامل مع المشكلة، فذلك يعني العودة إلى حالة سوء التوافق والتأثيرات السلبية على المدى البعيد. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009، 67).

هذا النموذج يوضح أن التفاعل بين المثيرات البيئية الخارجية وبين المثيرات الداخلية للفرد يؤدي دورا مهما في حدوث الضغط النفسي. فإذا أسفر هذا التفاعل عن نتائج سلبية فإن ذلك يتحول إلى خبرات مؤلمة وتجارب فاشلة، تجعل الفرد يشعر في البداية بالتهديد، فيحاول التعامل مع هذا الموقف بما يمتلكه من أساليب لاستعادة حالة التوازن التي افتقدها، وإذا لم يفلح في احتواء المشكلة، فإن ذلك يشعره بالفشل والضيق، وهذا ما يسبب له الضغط النفسي.

7) النظرية السلوكية (Behavior Theory):

تقوم هذه النظرية على طريقة التعلم وفق المنهج السلوكي، وأن لكل مثير استجابة. والعلاقة بين المثير والسلوك إما ايجابية أو سلبية، وأن الشخصية عبارة عن منظمات سلوكية متعلمة ثابتة نسبيا، وأن هناك قوانين تحكم السلوك الإنساني كالتعزيز والعقاب والانطفاء والتعميم، وتعتبر هامة في تعديل السلوك.

ويشير هانسن (Hansen, 1982) إلى أن الإرشاد السلوكي يركز على حل المشكلات ويهتم بتعديل السلوك المشكل وضبطه، ويفترض أن معظم مشكلات الفرد عبارة عن مشكلات في التعلم، وأن الأعراض النفسية هي تجمع لعادات سلوكية متعلمة بشكل خاطئ، وهناك إمكانية تغيير أو تعديل للسلوك المتعلم. كذلك أعطت النظرية السلوكية اهتماما للجانب المعرفي وإدخاله في حيز العلاج والإرشاد وهو ما يعرف بالعلاج السلوكي المعرفي. وقد عرضه لازاروس (1990) كنموذج متعدد الوسائل ينظر إلى المشكلة بتفاعل مكوناتها مع بعضها البعض، وهذه المكونات تشمل (السلوك- الوجدان- الشعور- التحليل- المعرفة - العلاقات الشخصية - العقاقير)، وهو أسلوب بسيط وسهل ونتائجه جيدة. ويتضمن الإرشاد السلوكي مجموعة من الخطوات تشترك فيها غالبية الأنظمة، وهي: دراسة السلوك، أي تحديد هذا السلوك وتقديره (Kanfer & Salso, 1969)، وصياغة الأهداف بصورة واقعية (Krumboltz, 1966)، والأساليب الإرشادية التي تحدث تغييرا في السلوك وتحقيق الأهداف، والتقويم. وبذلك يمكن لهذه النظرية أن تحقق أهداف الإرشاد للحالات التي تواجه الضغوط النفسية من خلال ممارسة الأنماط الصحيحة من السلوك والتعرف على نمط السلوك الخاطئ الذي يسبب المواقف الضاغطة، وأن إحداث تغيير في السلوك المتعلم من شأنه أن يحقق حلولا للمشكلات. فالإرشاد السلوكي هنا يتمثل في إحلال السلوك الملائم والمرغوب مكان السلوك غير الملائم والمكروه من خلال أساليب مختلفة يتبعها المرشد والمسترشد. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، 2009، 68- 69).

8) النظرية المعرفية (Cognitive Theorie):

تفترض هذه النظرية أن تفكير الفرد هو المسؤول عن انفعالاته وسلوكه. ويؤكد بيك (Beck) أن ردود الأفعال الانفعالية ناتجة عن النظام المعرفي الداخلي، وأن عدم الاتفاق بين الداخل والخارج يؤدي إلى الاضطرابات النفسية. لذلك حسب هذه النظرية يجب مساعدة المرشد لإعادة صياغة المشكلة بحيث تؤدي إلى فكرة إيجابية، فالمشكلة إن لم يتحرك الفرد لحلها تبقى داخل نفسه حتى ينطلق هو إلى حلها.

فالمرشد النفسي إذا يعمل على تفعيل الخبرات التي يعيشها المسترشد، ويفسرها من خلال التعرف على الأفكار السلبية، والتعامل معها، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وأقرب إلى التحقيق، مما يساعد الفرد على اختيار البدائل المناسبة، فالإرشاد هنا يعمل على مساعدة الفرد بشكل واقعي وأقرب إلى الحقيقة.

وهذا ما يساعد الحالات في معرفة الخبرات والأفكار السلبية التي تواجهها وتسبب لها الضغوط النفسية، مما يتيح الفرصة من خلال الإرشاد وتقديم الأسلوب الأنسب لاختيار البدائل الممكنة لتصحيح نمط التفكير بأكثر واقعية. (أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009، 69 – 70).

تشير هذه النظرية إلى أن طريقة تفكير الفرد في المشكلة، وكذلك الأفكار السلبية التي يحملها عن نفسه وعدم الثقة في قدراته على مواجهة تلك المعضلة المهددة هي المسببة للضغط النفسي. وتؤكد هذه النظرية على أن حل المشكلة يتطلب أولا التفكير الواقعي فيها وإدراكها كما هي دون تشويه لحقيقتها، وهذا يتطلب من المرشد إعادة الثقة للفرد من خلال استبدال الأفكار السلبية لديه بأخرى إيجابية وإعادة الثقة له.

سابعا: الضغوط النفسية عند المعلمين ومصادرها:

تسعى المؤسسات لتحقيق أهدافها من خلال الجهود البشرية، ويمثل الإنسان أهم عنصر في عملية الإنتاج، وإذا تعرض الأفراد لضغوط العمل فإن ذلك سوف ينعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على أداء المنظمة وعلى قدرتها على التوافق مع الظروف البيئية المتغيرة وضمان استمرارها.

والمقصود بضغوط العمل الموقف الذي لا يكون فيه توافق بين الفرد ومهنته الناتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة التي يعمل بها الفرد أو الفرد نفسه. بالإضافة إلى الخصائص الوظيفية والخصائص الشخصية للفرد والتي لها دور مهم في إحداث ضغوط العمل والشعور بها، فقد يحدث تأثير داخلي يخلق حالة من الاختلال النفسي أو العضوي لدى الفرد فينتج عن ذلك عدم التوازن النفسي أو الجسمي للفرد. والضغوط المهنية حالة من الإجهاد النفسي والبدني تنتج عن الأحداث المزعجة والمواقف المحبطة، التي تصاحبها انفعالات غير سارة كالتوتر والإحباط والغضب.

ويقصد بالضغط النفسي عند الأستاذ أنها حالة يشعر فيها بالعجز عن أداء عمله بسبب ما يواجهه من إحباط ومشكلات في المدرسة. كما جاء تعريف آخر للضغوط النفسية عند الأستاذ على أنها ما يتعرض له من مشكلات في محيط عمله، وتسبب له الضعف وعدم القدرة على أداء العمل بكفاءة، بل يمكن أن تسبب له أعراضا مرضية تؤدي إلى استنزاف جسمي وانفعالي، ومن أهم مظاهره فقدان الاهتمام بالتلاميذ، تبلد المشاعر، نقص الدافعية والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير وفقدان الابتكار. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، 35 – 36).

إن مصادر الضغوط النفسية لدى الأستاذ متعددة ومختلفة، نجد منها: سلوك التلاميذ، علاقة المشرف التربوي بالأستاذ، علاقة الأستاذ بزملائه، غموض الدور، غياب التفاهم بين الأستاذ والإدارة.... وهذا ما سيتم تناوله في الفقرة الموالية.

1) مصادر الضغوط النفسية عند الأساتذة:

تعد مصادر الضغوط النفسية عند الأساتذة متنوعة، لأن التعليم من المهن الاجتماعية الضاغطة لكثرة متطلباتها، وزيادة أعبائها ومستوياتها التي تجعل الأساتذة غير راضين عن مهنتهم، وغير مطمئنين في حياتهم ومستقبلهم المهني، مما يكون له أثره السلبي في عطائهم.

وأجمل المشعان (2002) مصادر الضغوط النفسية عند الأساتذة في: غموض الدور، وصراع الدور، والعبء المهني، والتطور المهني، وتدني المكانة الاجتماعية، وازدحام صفوف بالتلاميذ، وبطء عملية الترقية الوظيفية، وضعف الرواتب، وعدم وجود حماية للمدرس، وعدم اهتمام أولياء الأمور بمستويات أبنائهم التعليمي ومتابعتهم، وإهمال الأبناء في أداء واجباتهم وسوء العلاقة بين الزملاء في العمل، المناخ المدرسي غير المناسب، وظروف العمل الصعبة، ونقص الدعم الاجتماعي.

وطور جبسون وآخرون (Gibson & al, 1994) نموذجا يوضح العلاقة بين ضغوط المهنة وآثارها على العمل، وتأثير الصفات الشخصية على هذه العلاقة. ويشمل النموذج على عدة مصادر للضغوط النفسية لدى الأساتذة منها:

1- الضغوط النفسية النابعة من الإدارة المدرسية بما تحمله من زيادة أعباء العمل وعدم تقييم جهود الأساتذة، بالإضافة إلى إتباع الإدارة لأسلوب التسلط في تعاملها مع الفريق التربوي.

2- الضغوط النفسية النابعة من البيئة بما تحتويه من ضغوط التلاميذ وأولياء الأمور، وضغوط البيئة الفيزيقية، وقلة إمكانياتها وقدراتها.

3- الضغوط النفسية النابعة من الزملاء، والناتجة عن سوء التواصل وما تحويه من وجهات نظر متعارضة، والمنافسة وحدوث أنواع مختلفة من الصراعات من أجل إظهار الأفضل والأحسن وإثبات الذات على حساب الآخرين من الزملاء. كما أن معوقات التطور الوظيفي أحد مصادر ضغط العمل لدى الأساتذة، ومن عوامل الضغط المرتبطة بهذا المصدر: الخوف من الفشل في أداء المهام والعمل الجديد، أو الخوف عن مجاراة التغيرات التكنولوجية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، فإذا لم يتمكن الإنسان من التوافق مع التغيرات الجديدة.

وهناك مصادر أخرى كثيرة للضغوط النفسية من أهمها: طبيعة الشخصية، الحياة الخاصة للإنسان، طبيعة العلاقات مع الآخرين والحالة الاجتماعية للإنسان.

4- مصادر مهنية (مؤسسية) ضاغطة وتتمثل في صراع الدور وغموضه، عدم المشاركة في صنع القرار، الإعداد الغير الجيد للأستاذ الذي لا يلاءم طبيعة المهنة، والضغط الناشئ من الطلبة أنفسهم وخصائصهم، والضغوط الناشئة من إدارة المدرسة والنقص في المساندة الاجتماعية سواء من المدير أو الزملاء أو المشرفين.

5- مصادر فردية (شخصية) تتمثل في عدم الرضا عن العمل وعن الحياة. إضافة إلى بعض المتغيرات المتمثلة في السن، المؤهل الدراسي للأستاذ، الجنس وسنوات الخبرة. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، 36 - 40).

2) علامات الضغوط النفسية عند الأساتذة:

من الأمور التي تلاحظ عند الأساتذة، الضغط النفسي الذي يتعرض له البعض منهم أثناء العام الدراسي، سواء داخل الغرفة الصفية، أو خارجها. وللضغط النفسي علامات منها:

1- الشعور بالنفور من التدريس والملل من غرفة الصف.

2- قلة المشاركة في أنشطة المدرسة اللاصفية لانخفاض الدافعية.

3- عدم الاهتمام بالتحضير للدروس، وتنفيذ الحصة بأقل قدر من الجهد والوقت.

4- التأخر في الذهاب للعمل وعدم متابعة واجبات التلاميذ.

5- اتهام التلاميذ بالكسل وعدم الفهم.

6- كثرة التذمر من أوضاع المدرسة وأوضاع التعليم بشكل عام.

وهذه الأعراض تعكس الحالة النفسية للأستاذ نتيجة شعوره أنه يقدم الكثير في مهنته، إلا أن جهده هذا غير مقدر من قبل مدير المدرسة أو المشرف التربوي. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، 40).

3) أسباب الضغوط النفسية عند الأساتذة:

1- الأسباب التي تتعلق بالتلميذ:

1. سوء السلوك في الصف الذي يتمثل في التمرد والعدوانية بين التلاميذ.
2. انخفاض الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.
3. بطء التعلم عند التلاميذ.
4. إهمال الواجبات البيتية وكذلك الأنشطة اللاصفية.

2- الأسباب التي تتعلق بالأستاذ:

1. عدم إتقان الأستاذ للمهارات والكفاءات يجعله غير قادر على تحقيق النتائج المرجوة وبالتالي يصاب بالإحباط.

2. نقص معرفة الأستاذ بالخصائص النفسية للتلاميذ يعرضه للمشاكل، خاصة إذا كان غير قادر على التعامل مع تلك المشاكل بالأساليب المناسبة.

3. عدم تمتع الأستاذ بالمرونة والتحلي بالصبر في مهنته التي تتطلب وقتا لتحقيق النتائج، فإن ذلك يجعله يصاب بالإحباط.

4. عدم تنويع الأستاذ في طرق التدريس، يساهم في ظهور الملل عند التلاميذ الشيء يعوق تعلم بعضهم، وهذا يساهم في خفض مستوى الدافعية لديهم للمشاركة في النقاش، وكل ذلك يجعل الأستاذ يرى عملية التعليم مملة له أيضا.

3- الأسباب التي تتعلق بالمدرسة:

1. عدم وجود التواصل الفعال داخل المدرسة سواء بين الأستاذ وزملائه أم بين الأستاذ ومدير المدرسة أم بين الأستاذ والمشرف التربوي.

2. الأجواء السلبية في بعض المدارس والتي تعمل على إحباط الأستاذ وتسبب له العزوف عن المشاركة بالأنشطة اللاصفية في المدرسة.

3. عدم الاهتمام بحل مشاكل الأستاذ سواء من قبل مدير المدرسة أم من قبل مدير التربية.

4. عدم الاهتمام بطرح الموضوعات ذات الطابع النفسي للأستاذ في المدرسة والتي تعكس العلاقة بينه وبين عناصر المدارس الأخرى في اللقاءات التربوية على مستوى المدرسة، أو على مستويات أعلى

5. العبء اليومي من حيث عدد الحصص.

6. عدم توفير المصادر المادية والتقنية التي تخدم المقرر الدراسي وتسهل على الأستاذ عملية التدريس، كتجهيزات الغرفة الصفية، وتوفير الأجهزة اللازمة. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، 42).

4) آثار الضغوط النفسية على الأستاذ:

الأستاذ إنسان تتأثر مشاعره وخططه المستقبلية بالضغوط النفسية وكل ما يدور حوله في البيئة التي يتواجد فيها. فإذا لم يبادر في التوافق وتعلم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، فإن ذلك سوف يؤثر على أدائه، فيبدأ في اتخاذ قرارات غير سليمة تخص المشاركة في بعض الأنشطة المدرسية، وقد تصل تلك القرارات إلى العزوف عن مهنة التدريس، أو تركها نهائيا. كما أن وجود الضغوط النفسية عند الأستاذ يؤثر سلبا على نظرته للعملية التعليمية، ونظرته للتلاميذ، وهي نظرة إذا لم تعدل فقد تصبح دائمة، بحيث يكون لدى الأستاذ قناعة بأن التلاميذ لا يحسنون التعلم ولا يستوعبون الدروس، وأن العمل معهم عبارة عن جهد ضائع، وقد يفقد الأستاذ تواصله مع زملائه في العمل نتيجة لذالك. ويمكن تلخيص آثار الضغوط النفسية السلبية على الأستاذ في النقاط التالية:

1- عدم الرضا عن مهنة التدريس.

2- عدم القدرة على التعامل مع تحديات المهنة ومتطلباتها.

3- ضعف مستوى الأداء وعجز الأساتذة عن الابتكار داخل غرفة الصف.

4- ضعف الدافع للعمل والنجاح في المهنة.

5- شعور الأستاذ بالإنهاك، مما يؤثر على كفاءته.

6- الإصابة بالعديد من الأمراض النفسية والجسمية.

7- انخفاض مستوى الثقة بالنفس، والشعور بالدونية.

8- انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

9- العزوف عن المهنة، والبحث عن عمل آخر.

10- زيادة معدل المشكلات والاضطرابات الانفعالية لدى الأساتذة كالقلق والاكتئاب.

11- الإصابة بالأمراض العضوية. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، 42 - 43).

ومن الدراسات التي اهتمت بالضغوط النفسية لدى الأساتذة، نجد تلك التي قام بها ناصر الدين زبدي (2007) بالجزائر، وهي دراسة وصفية تحليلية بهدف التعرف على الوضع المهني للأستاذ الجزائري، وشملت عينة الدراسة على (754) أستاذا من بينهم (523) مصابا ببعض الأمراض الجسمية و(231) غير مصاب، موزعين على (12) ولاية من ولايات الجزائر وذلك في مختلف الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط، والثانوي). فتوصلت الدراسة إلى جملة من الحقائق عن الوضع المهني القاسي للأستاذ الجزائري تتمثل في النتائج الآتية:

- اكتظاظ الأقسام.
- قلة الوسائل التعليمية ما يتطلب بذل جهود كبيرة في العملية التعليمية التعلمية.
- ضغوط الإدارة (تعتبر الإدارة من العوامل الضاغطة على الأستاذ).
- ضغوط ناجمة عن التفتيش (الذي لا يعمل على المرافقة السليمة للأستاذ).
- تدني الأجور.
- تدني المكانة الاجتماعية للأستاذ.
- التعامل مع عقول غير ناضجة.

كما توصلت الدراسة إلى نتيجة تتمثل في رغبة الأساتذة في ترك مهنة التدريس بمجرد حصولهم على عمل آخر.

ومن الدراسات التي اهتمت بالموضوع أيضا، الدراسة الميدانية لمهدي بلعسلة فتيحة (2011) بالجزائر بعنوان أساتذة التعليم الثانوي ومدى معاناتهم من الضغط النفسي جراء مهنة التعليم ومتطلباتها، وهي دراسة وصفية تحليلية على عينة من (24) أستاذا و(34) أستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانويتين بالجزائر العاصمة: ثانوية سعيد تواتي وثانوية الأمير عبد القادر بباب الوادي. وتوصلت الدراسة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي يعانون من ضغط نفسي ناتج من:

- صعوبة محتوى البرامج الجديدة بالنسبة للأستاذ والتلميذ مما يدفع الأستاذ إلى القيام بجهد وتحضير إضافي للدروس.
- عدم تكوين الأستاذ في المناهج التربوية الجديدة التي جاء بها الإصلاح التربوي.
- صعوبة طريقة التقويم الجديدة وعدم الرضا عن طرق التدريس الجديدة.
- عدم تناسب البرامج الجديدة مع مستوى وقدرات التلاميذ مما نتج عنه عدم استيعاب التلاميذ للدروس، الأمر الذي يدفع بالأستاذ إلى استعمال وقت طويل في شرح الدروس وإعادتها.
- كثافة المقررات الدراسية مقارنة بالوقت المخصص لإنهاء البرامج.
- صعوبة استيعاب التلاميذ للمعلومات، الأمر الذي يدفع الأستاذ إلى إعادة الشرح واستهلاك وقت أكثر لتقديم الدرس.
- لجوء الأستاذ إلى تدريس ساعات إضافية خوفا من عدم التمكن من إنهاء البرامج الدراسية.

ومن الدراسات التي اهتمت كذلك بالضغوط النفسية في الوسط المدرسي نجد دراسة مليكه شارف خوجة (2011) حول مصادر الضغوط الميدانية لدى الأساتذة الجزائريين، دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاثة بولاية تيزي – وزو، بهدف البحث في المصادر المسببة للضغوط المهنية لدى الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الموجودة في الشعور بالضغوط المهنية وذلك تبعا لاختلاف المراحل التعليمية والخبرة المهنية. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (210) أستاذ وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين الأساتذة العاملين في (5) بلديات من ولاية تيزي– وزو. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

– يعاني أساتذة المراحل التعليمية الثلاثة من مصادر الضغوط المهنية، مع وجود فروق دالة إحصائيا لصالح مدرسي التعليم المتوسط الذين تبين أنهم أكثر شعورا بالضغوط المهنية مقارنة بمدرسي المرحلة الابتدائية والثانوية.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مدرسي المراحل التعليمية الثلاثة في مصادر الضغوط المهنية تعزى إلى متغير الخبرة، إلا في المصدر الخاص (بطبيعة العمل) وذلك لصالح الفئة طويلة الخبرة الأكثر شعورا بالضغط ثم تليها فئة متوسطة الخبرة ثم الفئة قصيرة الخبرة.

وأسفرت دراسة باهي سلامي (2007) التي أجريت بالجزائر على عينة مكونة من (816) مدرسا في (4) ولايات جزائرية، بغرض البحث عن مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى الأساتذة، على نتائج مفادها، أن أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي يعانون من مستوى عال من الضغط النفسي، ولعامل الجنس مساهمة فعالة في تحديد مستويات الضغط، حيث توصلت الدراسة إلى تبيان أن الذكور أكثر شعورا بالضغوط النفسية على المقياس ككل وفي أبعاده. ماعدا الضغوط المرتبطة بأعباء المهنة التي لم تظهر فروقا في الجنس. أما مرحلة التدريس فلم تظهر فروقا دالة إحصائيا بين الأساتذة، الأمر الذي يؤكد تأثر الأساتذة في المراحل التعليمية الثلاثة لمصادر الضغوط المهنية المتشابهة. أما عامل الخبرة المهنية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الفئات الثلاثة مع العلم أن الفئة الوسطى هي الفئة الأكثر شعورا بالضغط النفسي، وتليها الفئة طويلة الخبرة، ثم الفئة قصيرة الخبرة، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين الضغوط المهنية وأعراض الاضطرابات السيكوسوماتية.

ومن الدراسات التي بحثت في الموضوع، دراسة يزيد عيسى سورطي (2000) حول المشكلات التي تواجه الأساتذة في المدارس الحكومية في سلطنة عمان وبيان آثار تلك المشكلات على جنس الأستاذ، ومؤهله العلمي وتخصصه وسنوات خدمته، وبلغت عينة الدراسة (155) أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم عشوائيا، أظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي يعاني منها الأساتذة هي: مشكلات التلاميذ، تليها المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية والإدارة والإشراف التربوي، ثم المشكلات المتعلقة بالمدرسة وأخيرا المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس.

ونجد كذلك التقرير حول التحقيق الذي قامت به اللجنة النقابية الأوروبية للتعليم (CCEE, 2007) لهدف تحديد مصادر الضغط ومؤشراته لدى الأساتذة في التعليم الابتدائي والثانوي والمهني، إضافة إلى تحسين وتطوير خبرات الأساتذة في مواجهة تلك الضغوط والتخفيف من شدتها، استخدمت اللجنة استبيان وزع على جميع أعضاء اللجنة النقابية الأوربية للتربية والمقدر عددها ب (115) من بينها (38) نقابة تعليم تنتمي إلى (27) دولة في الاتحاد الأوروبي. وفي الأخير صدر عن هذه (38) نقابة الإجابات التالية: 32 إجابة ممثلة للتعليم الابتدائي، 30 إجابة ممثلة للتعليم الثانوي، وإجابتين (02) ممثلة للتعليم المهني. وتوصلت هذه الدراسة إلى إحصاء عدد من الضغوط التي يعاني منها الأساتذة تم ترتيبها من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية، كما يلي: عبء وكثافة العمل، الغموض في الدور، الزيادة في عدد التلاميذ في القسم الواحد، السلوك غير المقبول الصادر من التلاميذ، سوء تسيير المدرسة ونقص الدعم من طرف الإدارة، ويليه قلة الوسائل الموجودة في المدرسة ونقص الموارد، ثم سوء المناخ الاجتماعي داخل المدرسة، عدم تقدير المجتمع لمهنة التعليم، الخوف من الصراع، نقص الدعم من طرف أولياء التلاميذ، تدني الأجور، الخوف من التقييم، نقص الدعم الاجتماعي من طرف الزملاء، انعدام الأمن والاستقرار الوظيفي، وعدم وجود فرص للتطوير والنمو الوظيفي. (Henrik Billehoj, 2007, 5).

من خلال عرض الدراسات السابقة حول الضغوط النفسية التي يعاني منها الأستاذ جراء مهنة التدريس يلاحظ أنها تناولت العديد من المصادر للضغوط النفسية وفي جميع الأطوار التعليمية، مما يؤكد أن هذه المهنة ضاغطة، وهذا ما نتج عنه عدم رضا الأساتذة عن مهنتهم وغير مطمئنين في حياتهم ومستقبلهم المهني، وهذا بدوره قد يكون له أثر سلبي على عطائهم وقد يدفعهم الأمر إلى ترك مهنة التعليم والبحث عن مهنة أخرى إذا أتيحت لهم الفرصة، وهي النتيجة التي توصلت إليها دراسة ناصر الدين زبدي (2002). وجاءت نتائج بعض الدراسات متناقضة من حيت الفروق في الشعور بالضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس، إذ أظهرت دراسة باهي سلامة (2007) أن الذكور أكثر شعورا بالضغوط النفسية على المقياس ككل وفي أبعاده ماعدا الضغوط المرتبطة بأعباء المهنة التي لم تظهر فروقا في الجنس، بينما دراسة عيسى السورطي (2000) أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسط الحسابي للمشكلات التي يعاني منها الأساتذة تعزى إلى متغيرات الجنس وسنوات الخدمة والتخصص العلمي، أما باقي الدراسات لم تتطرق بما فيه الكفاية إلى الفروق بين الأساتذة في مصادر الضغط النفسي.

ثامنا: الفروق بين الأساتذة في الشعور بالضغوط النفسية:

توصلت دراسة فراس قريطع (2017) بهدف الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى الأساتذة وفحص الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية في ضوء الجنس والخبرة التعليمية والحالة الاجتماعية، تكون مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة من الجنسين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في الأردن والبالغ عددهم (2825) أستاذا وأستاذة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016 وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد (370) فردا، شكلت ما نسبته 13% من مجتمع الدراسة، إلى وجود مستوى من الضغوط النفسية لدى الأساتذة، كما أشارت النتائج إلى أن الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث ولدى ذوي الخبرة القصيرة أعلى منها لدى ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة.

وتوصلت كذلك الدراسة التي أجراها علا محمود حمايدة (2011) على عينة مكونة من (574) أستاذا وأستاذة موزعين على أربع مديريات للتربية في عمان. إلى أن ضغوط العمل التي تواجه أساتذة المرحلة الثانوية كانت بمستوى مرتفع على الأداء ككل، وكان من أكثر المشكلات التي يعاني منها الأساتذة: التعب والإرهاق الجسدي، الإخفاق في الحياة، عدم القدرة على النوم، وهبوط في عضلة القلب.

وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط العمل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وللخبرة المتوسطة ولصالح المعلمين من ذوي (5 – 10 سنوات).

بينما أفرزت دراسة يوسف عبد الفتاح محمد (1999) والتي أجراها على عينة قوامها (189) أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الإعدادية والثانوية بمنطقتي العين وعجمان التعليميتين بدولة الإمارات العربية المتحدة. أن هناك أربعة مظاهر للضغوط النفسية لدى الأساتذة وهي الضغوط الإدارية، ضغوط التلاميذ، الضغوط التدريسية، الضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء، كما تبين من النتائج أن الضغوط النفسية التي يتعرض الأساتذة من الجنسين تأتي الضغوط الإدارية في المقدمة، ثم تليها ضغوط التلاميذ وإن ارتفع متوسطها نوعا ما لدى الأستاذات، ثم الضغوط التدريسية، والضغوط الناشئة عن العلاقات بالزملاء. أما الفروق بين الجنسين فقد أظهرت النتائج وجود فروق في الضغوط الإدارية لصالح الذكور، أما الفروق الناتجة عن ضغوط التلاميذ والضغوط الخاصة بالعلاقات فهي تشير إلى أن الأستاذات أكثر معاناة مقارنة بالأساتذة الذكور.

أما دراسة فوزي عادل المساعيد (1993) على عينة من (190) معلما ومعلمة وهم يمثلون 13% من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية بهدف التعرف على مصادر الضغط النفسي عند الأساتذة من الجنسين، توصلت نتائجها إلى أن مصادر الضغط النفسي التي يتعرضون لها مرتبة حسب أهميتها كما يلي: عبء الدور وغموضه، ضغط العمل، ضغط المدرسة، الرضا المهني، النمط القيادي لمديري المدرسة. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق في متوسطات إجابات المعلمين تعزى إلى متغيرات العمر والمستوى التعليمي، والمرحلة التعليمية وذلك لصالح المعلمين كبار السن، والمرحلة الأساسية،

والمعلمين الذين يحملون شهادات علمية، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس، وموقع المدرسة، والخبرة والتخصص.

من خلال عرض الدراسات السابقة يظهر وجود مستوى من الضغوط النفسية يعاني منها الأساتذة جراء مهنة التعليم يتراوح بين المرتفع والمتوسط. ويلاحظ أنها تناولت العديد من المصادر، منها ما يتعلق بالإدارة وأخرى بالتلاميذ، ومنها ضغوط ناتجة عن العلاقات مع الزملاء، وأخرى ناجمة عن العملية التدريسية، وعبء الدور وغموضه، والتعب والإرهاق الجسدي، وعدم القدرة على النوم، الهبوط في عضلة القلب، وكذلك ضغوط لها علاقة بالرضا المهني، والنمط القيادي لمديري المدارس والعديد من الأمراض السيكوسوماتية. وهذا كله يدل على أن مهنة التدريس مهنه شاقة وضاغطة. وأسفرت نتائج الدراسات السابقة على وجود اتفاق في نتائج دراسة كل من فراس قريطع (2017) ودراسة علاء محمد حمايدة (2011) على أنه توجد فروق في مستوى الضغوط تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، أما دراسة يوسف عبد الفتاح (1999) أسفرت عن وجود فروق في الضغوط الإدارية لصالح الذكور، بينما المعلمات يعانين أكثر من ضغوط التلاميذ والضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء، ولم تسفر النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في الضغوط التدريسية. وفيما يخص متغير الخبرة توصلت دراسة فراس القريطع (2017) إلى أن الضغوط النفسية عند أصحاب الخبرة القصيرة مرتفعة وأعلى مقارنة من أصحاب الخبرة المتوسطة والطويلة وهذا عكس ما توصلت إليه نتائج دراسة علا محمود حمايدة (2011) التي تقول أن أصحاب الخبرة المتوسطة أكثر معاناة من غيرها. وتوصلت نتائج دراسة فوزي عادل مساعيد (1993) إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في متغير التخصص.

خلاصة

إن الضغوط النفسية من الموضوعات المهمة لدى الباحثين في مجال علم النفس والمجال التربوي لارتباطه المباشر بالصحة النفسية للفرد العامل. ويعد اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم الضغط النفسي اختلافا كبيرا، ويرجع ذلك إلى طبيعة المجالات التي ينطلق منها الباحثون في دراستهم وتحليلهم لهذه الظاهرة. والضغوط النفسية تتجلي في إطار كلي متفاعل، يتضمن الجوانب النفسية، والجسمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والمهنية، ويتجلى ذلك التفاعل من خلال ردود فعل نفسية، انفعالية، فسيولوجية، لذلك فإن جميع الضغوط تعتبر ضغوطا نفسية.

وأبرزت نتائج الدراسات السابقة أن الأستاذ معرض للضغط النفسي وهو يؤدي وظيفته، وأن مهنة التدريس قد تشكل نوعا من المعاناة ومصدرا للقلق والتوتر له. وهذا ما جعل من مهنة التدريس وفي المراحل التعليمية المختلفة مهنة ضاغطة.

وكذلك نجد تنوع واختلاف في النتائج التي أفرزت عنها تلك الدراسات، ما يؤكد أن الأساتذة من الجنسين مجموعة غير متجانسة الخصائص. فالنتائج المتعلقة بمتغير الخبرة والجنس والمرحلة التعليمية أسفرت عن وجود اختلاف وفروق واضحة بين الأساتذة من الجنسين، وقد يعود هذا إلى طريقة المعاينة المعتمدة وخصائص العينة المستخدمة في الدراسة، وكذلك نوع الأداة المستخدمة والخصائص السيكومترية لها، وقد يرجع أيضا إلى خصائص البيئة التي أجريت فيها الدراسة، كما يمكن أن تكون النتائج راجعة إلى الاعتماد على إجابات غير دقيقة يصعب الكشف عنها.

الفصل الثالث

أساليب التعامل مع الضغوط النفسية

مقدمة:

يواجه الفرد الكثير من المشاكل الصعبة والمواقف الضاغطة التي تتضمن خبرات مؤلمة يصعب تجنبها، فتؤثر في كيانه النفسي والجسدي، وتترك له آثارا سلبية وخيمة، غالبا ما تظهر في الأداء المتدني، والانخفاض في الدافعية، ومن ثم يحاول التعامل معها من خلال إتباع أساليب عديدة لتبعد الخطر عنه وتجعله في حالة من التوازن النفسي. وتختلف أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تبعا لاختلاف خصائص الشخصية ونوعية المواقف التي يتعرض لها الإنسان في حياته أو في مهنته. فحدث ضاغط معين قد يدركه شخصان بكيفيتين مختلفتين، وبالتالي كل واحد منهما يتبع أساليب مختلفة عن الأخر في تعامله مع تلك الأحداث. والمواقف الصعبة التي تعترض حياة الإنسان ليست العامل الحاسم في شعوره بالضغط النفسي، وإنما هي نتيجة لتعامله الغير الفعال مع تلك المواقف المسببة للمشقة وعدم الراحة. فما المقصود إذا بأساليب التعامل؟

أولا: مفهوم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

اشتق مصطلح Coping من فعل to Coop والذي يعني باللغة الانجليزية المواجهة. أما مصطلح Coping Strategy يقصد به أساليب (استراتيجيات) التعامل. وفي اللغة الفرنسية نجد المصطلحات الآتية: Processus d'ajustements, Processus de faire face, Processus de maitrise

1) تطور مفهوم التعامل:

يعتبر التعامل مفهوما جديدا نسبيا في مجال علم النفس، وترجع بداياته إلى أوائل القرن التاسع عشر، إذ مر بالعديد من الأطر النظرية التي قدمت له تفسيرات عديدة، بدءا من مدرسة التحليل النفسي التي ترى أن مفهوم الدفاع (التعامل) ما هو إلا مجموعة من الأساليب التي يستخدمها الأنا ضد القلق، أو المشاعر غير السارة أو ممارسة الرقابة على السلوك الاندفاعي، والغرائز. وفي الخمسينات من القرن الماضي تم استخدام مفهوم التعامل ضمن الأدبيات الطبية والاجتماعية، وفي الستينات من القرن الماضي جاء ليشير إلى الاستجابات المختلفة تجاه الضغط النفسي، وبدأ العمل به منذ أوائل عام 1960، وظهر جليا مصطلح المواجهة سنة 1962 من خلال الأبحاث التي أجريت على الحيوانات. (عبد الله الضريبي، 2010، 67). ومفهوم المواجهة يتصل بمفهومين هما:

1- أساليب الدفاع Mécanismes de défense الذي تطور مع نهاية القرن 19 من طرف نظرية التحليل النفسي.

2- التوافق Adaptation الذي تطور مع النصف الثاني من القرن 19 معتمدا في ذلك على علم البيولوجيا، علم الطبائع، وعلم نفس الحيوان (خاصة خلال تطور نظرية النشوء والارتقاء لشارل داروين). (Marilou Bruchon-Schweitzer, 2001, p69).

2) أساليب التعامل والمفاهيم المشابهة له:

تعددت المصطلحات التي تطرقت بصفة أو بأخرى لمفهوم التعامل مع المواقف الضاغطة ومن بين المصطلحات المرادفة لأساليب التعامل نجد إدارة الضغوط لجمعة سيد يوسف (2004)، أساليب التوافق لبشير بن طاهر (2005)، أساليب المواجهة لمعتز إبراهيم لبد (2013)، كوبين لخديجة كبداني (2007). ويعرفها عبد الباسط إبراهيم بأساليب التحمل أو عمليات تحمل الضغوط النفسية، ويطلق عليها أحمد محمد عبد الخالق (1998) اسم أساليب التعايش أو التصدي أو الكفاح، ويسميها عبد الرحمن هيجان (1998) بأساليب إدارة الضغوط النفسية (سهيل مقدم، 2010). ويطلق عليها هشام إبراهيم عبد الله (1991) بتسمية أساليب المواجهة، ويسميها عبد الله الضريبي (2010) بأساليب مواجهة الضغوط النفسية. (عبد الله الضريبي، 2010). وتعد دراسة مورفي (Murphy, 1962) كما ورد عن لازاروس من

أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط النفسية، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بهدف السيطرة عليها. (Lazarus, R, 1986, p 141). أما مصطلح **Coping** فقد جاء به العالم الأمريكي لازاروس وشركاؤه وطوره في سنوات 1978، 1984، 1990 على التوالي. (Norbert Sillamy, 1999, p68).

3) الفرق بين التعامل والتوافق:

ترى كل من (Marilou Bruchon-Schweitzer & Bruno Quintax, 2001, p70) أن هناك فرقا بين التعامل والتوافق، إذ أن التعامل مفهوم أكثر خصوصية وأكثر نوعية يهتم فقط بالتفاعلات مع المتغيرات البيئية التي تشكل تهديدا للفرد، بينما التوافق هو مفهوم أكثر عمومية إذ يستغرق كل مجالات علم النفس والبيولوجيا.

وعلى الرغم من تعدد المصطلحات والمسميات يبقى المعنى واحد، والهدف من عملية التعامل هو إتباع أساليب معينة تجاه المواقف الضاغطة للتخلص منها، أو محاولة تخفيف التأثيرات السلبية الناتجة عنها. والدراسة الحالية ترتكز على مصطلح واحد، وهو أساليب التعامل. ولتوضيح ذلك سيتم التطرق إلى التعاريف الآتية:

4) تعريف أساليب التعامل.

يعرفها لطفي الشربيني في معجم مصطلحات الطب النفسي بأنها مجموع الأساليب التي يستخدمها الفرد للتوافق مع المواقف المختلفة. (لطفي الشربيني، دت، 35).

ويعرفها كل من لازاروس وفولكمان (Lazarus, R & Folkman, S, 1984) بأنها مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية، الموجهة للتحكم والسيطرة وتحمل المتطلبات الداخلية والخارجية التي تهدد أو تتجاوز إمكانيات الفرد. (Dominique Servant, 2005, p 10).

ويعرفها لطفي عبد الباسط بأنها مجموعة من النشاطات أو الأساليب الدينامية، سلوكية أو معرفية، يسعى من خلالها الفرد لمواجهة الموقف الضاغط أو لحل المشكلة، أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها. (لطفي عبد الباسط إبراهيم، 1994، 95).

ويعرفها ولمان (Wolman, 1972) بأنها مجموعة من الوسائل التي تيسر التوافق مع البيئة ومواقفها الضاغطة بغرض تحقيق هدف أو بعض الأهداف. (عبد الله الضريبي، 2010، 67).

ويرى موس (Moss) أنها مجموعة من أنماط السلوك التوافقي والمتعلم والتي يتطلب عادة بذل الجهد، وتحدده الحاجة، وتستهدف حل المشكلة، كما يمكن السيطرة عليها وكفها أو قمعها، وبالتالي فهي تستخدم بمرونة كافية كلما تطلب الموقف الضاغط. (عبد الله الضريبي، 2010، 68).

ويعرفها مصطفى خليل الشرقاوي على أنها تلك الجهود المبذولة معرفيا، وسلوكيا للسيطرة أو التحمل أو تقليل الأعباء التي ترهق أو تطغى على طاقات الفرد. (سهيل مقدم، 2010، 79).

بعد استعراض التعريفات المختلفة لمفهوم أساليب التعامل مع، فإنه يلاحظ ما يلي:

1- تشير مختلف التعريفات إلى أن أساليب التعامل هي مختلف الجهود السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد عند مواجهته لمواقف ضاغطة مهما كان مصدرها، ومهما كانت طبيعتها، لهدف التعامل مع تلك المواقف للسيطرة والقضاء عليها، أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها.

2- اختلف السيكولوجيون في تعريفهم لأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المختلفة، فهناك من يعرفها على أنها مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية التي يلجأ إليها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة، أو لحل المشكلة، أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عنها، وهذا الأسلوب يتعامل بمرونة كافية مع تلك المواقف ويضمن نتائج إيجابية للفرد، لأنه يتعامل مباشرة مع المشكلة من خلال البحث عن مصادرها. ومن السيكولوجيين الذي يؤيدون هذا الطرح: فولكمان ولازاروس، وكذلك لطفي عبد الباسط وموس.

3- أما بالنسبة للطفي الشربيني وولمان، فمفهوم أساليب التعامل عندهم: هي تلك الوسائل التي يستخدمها الفرد (السلبية والايجابية) للتوافق مع المواقف الضاغطة لغرض تحقيق هدف أو بعض الأهداف، وهذا النوع من التعامل لا يحل المشكل خاصة إذا كانت الأساليب المتبعة لا تتعامل بمرونة مع المواقف الضاغطة، فبعض الأفراد يحاولون تشويه الحقيقة أو إنكارها وهذا قد يجلب لهم الراحة لكن لبعض الوقت فقط، لأن المشكلة في الحقيقة لم تعالج بالطريقة الصحيحة والمقبولة.

4- ويتبين من التعريفات أن الأفراد عندما تواجههم المشاكل والضغوط النفسية فإنهم يلجأون إلى كل الوسائل المتاحة للتعامل مع تلك الضغوط لنفسية لهدف احتوائها أو التخفيف من حدتها.

ولأخذ فكرة أعمق عن مفهوم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، سيتم عرض أهم النظريات التي تناولت وفسرت هذا المفهوم.

ثانيا: النماذج النظرية المفسرة لأساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

1) النموذج الحيواني:

يعد هذا النموذج متأثرا بنظرية النشوء والارتقاء لداروين (1859) التي تدور حول مبدأ الصراع من أجل البقاء، فالكائنات الحية التي تبقى هي التي تكون أقدر على التلاؤم في مواجهة التغيرات البيئية الطبيعية وهو ما عبر عنه داروين بالانتخاب الطبيعي أو البقاء للأصلح.

حسب هذا النموذج فالتعامل يقتصر على الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة لمواجهة أي تهديد، فقد أشار كانون (Canon) سنة (1932) إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب التي قد يسلكها الكائن الحي حيال تعرضه للمواقف المهددة في البيئة، وهي الاستجابات السلوكية التي يقوم بها الفرد لخفض الاستثارة الفسيولوجية والتي من خلالها ينخفض تأثير المثيرات الضاغطة. وهذا الأسلوب غير ملائم للعديد من المواقف التي يتعرض لها الفرد، لأنه لا يجسد العنصر الانفعالي أو المعرفي في الاستجابة للمواقف. (زينب محمود شقير، 1998، 133).

أي أن الفرد يلجأ إلى أسلوبين في مواجهة الخطر:

1- أسلوب الهروب (التجنب) في حالة الخوف والفزع.

2- أسلوب الهجوم في حالة الغضب.

إذن رد فعل الكائن الحي نحو المواقف المهددة يقود الجسم بالاستجابة إما بالمواجهة أو البحث عن أساليب انسحاب ملائمة، وذلك لأن العضوية خلقت مهيأة لمواجهة التحديات إما بالتحفز أو بالتوقف. (حمدي علي الفرماوي وآخرون، 2009، 26).

2) النظرية التحليلية:

تعد الأساليب الدفاعية من المنظور التحليلي من أهم أساليب التعامل ومقاومة الضغوط النفسية، حيث يرى فرويد أن الناس يلجأون إليها لحماية أنفسهم من الصراعات والإحباط، وبالتالي فهي أساليب لا شعورية تقوم بتشويه الخبرات وتزييف الأفكار والصراعات التي تمثل تهديدا، وتساعد على خفض التوتر والقلق حين مواجهة المعلومات التي تثير التهديد.

وتشمل عملية التعامل حسب النظرية التحليلية على سلسلة من الأساليب التي تتطور انطلاقا من أساليب أولية غير ناضجة إلى أساليب ناضجة.

يرى فرويد أن الأساليب الدفاعية بمثابة أساليب التعامل، يلجأ الفرد إليها لاشعوريا للتخفيف من التوتر والقلق والصراع الداخلي، وحسب هذه النظرية لا يستخدم الفرد أسلوبا دفاعيا واحد، بل يستخدم أساليب عديدة، وترى أن التعامل مع الضغوط النفسية عملية داخلية تنبع من داخل الفرد، تتضمن أساليب الدفاع اللاشعورية. (طه عبد العظيم حسن، سلامة عبد العظيم حسن، 2006، 86).

ومن أهم أساليب الدفاع نذكر ما يلي:

1- الكبت (Refoulement): عملية لاشعورية يلجأ إليها الفرد ليتخلص من الشعور بالقلق، وباستخدام هذا الأسلوب فإن الإنسان يحرر نفسه مؤقتا من الضغوط النفسية المتسلطة عليه، فيهرب منها من خلال كبته لها للحصول على توازنه النفسي، وفي هذا يرى علماء النفس أن الكبت الناجح هو الذي يؤدي إلى حل الصراع، وتحقيق التوازن النفسي، بينما يؤدي الكبت الفاشل إلى حالة من الاختلال، ثم المرض النفسي.

2- التسامي (Sublimation): أسلوب دفاعي يلجأ إليه الفرد عندما تضيق عليه الأمور، أو عندما يشعر بالتوتر الشديد، ويعتبر هذا الأسلوب من أفضل الأساليب وأهمها، بل أكثرها دلالة على الصحة النفسية العالية، حيث تمثل النشاطات الفكرية (الفنية، الشعرية، والأدبية...) وخاصة الدينية، أفعال تم التسامي بها وإعلائها من دوافع ورغبات داخلية مكبوتة في النفس، إلى أعمال مقبولة تجد الرضا من المجتمع والفرد نفسه. (يوسف مخائيل اسعد، 2000، 128).

3- النكوص (Régression): عملية نفسية يلجأ إليها الإنسان عندما يعجز عن التغلب على الضغوط النفسية، والصراعات، والإحباط الذي يعانيه، وذلك بالرجوع إلى مراحل نمائية سابقة كانت تشبع رغباته ودوافعه، وذلك قصد التخفيف من معاناته. (رشيد حميد زغيد، 2010، 309).

4- الإسقاط (Projection): يستعمله الفرد لينسب النقائص والرغبات المكبوتة إلى غيره، وذلك تنزيها لنفسه وخوفا مما يشعر به من قلق أو نقص أو ذنب. (رشيد حميد زغيد، 2010، 297).

5- الكظم (Suppression): أسلوب دفاعي شعوري ذو مكانة خاصة في حياة الفرد الاجتماعية والأخلاقية، ويعني بضبط الدوافع غير المرغوبة كالغضب والتحكم بها ومنعها من الظهور، وهو سلوك دفاعي غالبا ما يرمز له بقوة الإرادة أو قوة الشخصية. (زياد أمين بركات، 2010، 6).

6- الإنكار (Déni): هو أسلوب يستخدمه الفرد لرفض إدراك الواقع، ويحدث أيضا عندما لا يستطيع الفرد الهروب أو التعامل مع مصدر التهديد. (هناء احمد شويخ، 2007، 62).

7- التثبيت (Fixation): هو قيام الفرد بتثبيت واحدة من مراحل التطور بسبب أن المرحلة التالية محملة بالقلق والتوتر، إذ أن الفرد هنا يرجع إلى مرحلة سابقة من مراحل التطور عندما يواجه بخبرات صدمية. (هناء أحمد شويخ، 2007، 63).

8- التبرير (Rationalisation): أسلوب دفاعي لا شعوري، يحاول الفرد من خلاله إثبات أن سلوكه معقول وله ما يبرره، لذا يستحق القبول من المجتمع والذات، وبالتالي يخفي السبب الحقيقي لهذا السلوك الذي يجلب له الإيذاء ويشعره بالخزي والعار. (ماجدة بهاء الدين السيد، 2008، 218).

9- العزل (Isolation): أسلوب دفاعي يشير إلى وضع حواجز بين الأفكار والمشاعر، ومجالات الاهتمام والعمل، وهو أسلوب دفاعي يهدف إلى التقليل من الشعور بالتوتر والقلق. (أشرف محمد عبد الغاني شريت، 2001، 190).

10- تكوين رد الفعل (Formation Réactionnelle): هو إبدال القلق الناتج عن دفاعات الهو بشيء مضاد لهذا القلق، ويكون مقبولا اجتماعيا. (هناء أحمد شويخ، 2007، 63).

11- التعويض (Compensation): أسلوب لا شعوري يلجأ إليه الفرد نتيجة الشعور بالفشل أو النقص أو العجز عن إشباع دافع قوي أو إخفاء عجز أو عيب جسمي أو عقلي، ويبدو في صورة اهتمام زائد بسلوك معين كوسيلة لتخفيف حالة التوتر والقلق. (أشرف محمد عبد الغاني شريت، 2001، 182).

12- الكف (Inhibition): هو التوقف المفاجئ عن الاستمرار بفعالية (نتيجة توتر شديد ومفاجئ) تعقبه حركات مضطربة، ثم يلي ذلك سلسلة من الحركات المنتظمة، وقد يكون الكف عضليا أو فكريا. (ماجدة بهاء الدين السيد، 2008، 221).

يتضح من النظرية التحليلية أن هناك فرق بين أساليب الدفاع وأساليب التعامل. فأساليب الدفاع تمتاز بالعناد والصلابة، وهي غير واعية ولاشعورية، وغير متميزة، مرتبطة بصراعات داخلية وبأحداث ماضية، تشوه الحقيقة أو تغيرها، بينما أساليب التعامل تمتاز بالوضوح والدقة والواقعية، وتتماشى مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الأفراد من قبل البيئة المحيطة به، وقد تكون هذه الأساليب ظاهرة أو باطنه.(Marilou Bruchon-Schweitzer & Bruno Quintard, 2001, p 69-70).

3) النظرية الاجتماعية:

يعتبر كل موقف سلوكي للإنسان موقف اجتماعي في حقيقته، عند الفرد أو عند جماعة من الناس، إذ أن تواجد الإنسان مع شخص آخر يكون له تأثير على كيفية حدوث سلوكه واستجاباته. وتحديد الوظائف النفسية إزاء المواقف الاجتماعية، فهي تؤثر فيما نتعلمه وكيف نتعلمه، كيف ندرك ونحكم على البيئة والأحداث، وأكثر تحديد في كيفية تصورنا للأحداث وفي الكيفية التي نصفها بها وفي دوافعنا والطريقة التي بها نتوافق ومطالب الحياة، والطريقة التي نختار بها الاستجابات الانفعالية ونعبر عنها.

توصل الباحثون الاجتماعيون في دراساتهم حول أساليب التعامل الفردية والجماعية إلى أن الإنسان عند إحساسه بالنقص يسلك اتجاهين متعاكسين يتمثلان في تقبل أو رفض الواقع، وينعكس ذلك من خلال أساليب متعلقة بدرجة طموح الفرد وقدراته، نذكر من بين هذه الأساليب.

1- **الهروب (La fuite):** وهو الانسحاب والابتعاد عن المقارنة بالغير.

2- **التطابق (La conformité):** وهو توافق الفرد مع القيم الاجتماعية.

3- **التعويض (Compensation):** هو إدخال عوامل جديدة، وفرضها في الجماعة بغرض جعلها مقبولة.

4- **سد العجز:** محاولة الوصول إلى مستوى الآخرين بتأكيد الذات. (طبي سهام، 2004، 117).

إن للطموح ولقدرات الإنسان دورا كبيرا في تحديد نوع الأسلوب المستخدم في مقاومة المواقف الضاغطة، وهذا من خلال اكتسابه لبعض المهارات عن طريق التنشئة الاجتماعية. فمفهوم أساليب التعامل حسب المنظور الاجتماعي هي عملية يستخدمها الفرد في مواجهة التهديدات الاجتماعية والضغوط النفسية الخارجية مع المحافظة على القيم الاجتماعية العامة، التي تعلمها من البيئة ومن خلال التنشئة الاجتماعية.

4) النظرية المعرفية:

تمثل العملية المعرفية حجر الأساس لتحديد طبيعة استجابة الفرد للضغوط النفسية المختلفة داخلية كانت أم خارجية، وعملية إدراك الفرد للموقف وتقييمه هو الأساس في عملية مواجهة الضغوط النفسية والتغلب عليها، وعليه فإن العملية المعرفية المسؤولة عن تقييم الموقف، وتحديد طبيعة استجابة الإنسان له هي التي تعرف بمفهوم التعامل. (شريف مرشدي، 2008، 57).

ويحتل التفكير والعمليات المعرفية مركزا أساسيا في النظريات المعرفية، والتي ترى أن البنية المعرفية هي المحددة لبنية تفكيرنا، ويعرف ميشنباوم (Mitchnboom) البنيان المعرفي بأنه الجانب التنظيمي للتفكير، والذي يبدو أنه ينظم أساليب اختيار الأفكار، ويمسك بمخطط التفكير، ويحدد وقت

مقاطعة أو تعديل أو استمرار الفكرة. ويعرف فتحي مصطفى الزيات (1984) البنية المعرفية: بأنها محتوى الخبرات المعرفية للفرد، وخصائصها التنظيمية، وأساليب استخدامها في مختلف المواقف، كما أن الأفكار لا تأتي بصورة تلقائية، وإنما بصورة منظمة وموجهة من خلال بنية تفكير لكل فرد، وتعتمد الكيفية التي يتفاعل بها الفرد مع بيئته على نوع البنية المعرفية التي يمتلكها. (سهام طبي، 2004، 89-90).

وميز ميسيك (Missik) بين الأساليب المعرفية والأسلوب المعرفي، إذ يرى أن الأساليب المعرفية هي التريث الشعوري وغير الشعوري للقرارات التي يتخذها الفرد حين يكون في موقف اختيار بين عدة بدائل، مما يجعل الفرد يعدد من الأساليب كوظيفة لاختلاف وتعدد المواقف التي يتعرض لها، في حين يعبر الأسلوب المعرفي عن الاتساق الذاتي المميز الواعي لدى الفرد في تناوله للموضوعات المستعرضة التي يتعرض لها عبر العديد من المواقف دون اختار. (سهام طبي، 2004، 90-91).

يفسر لازاروس وديلونجس (Lazarus, R & Delongs) التوافق مع الضغوط النفسية في إطار النظرية المعرفية على أساس:

1- محاولة تقدير الموقف معرفيا بصورة أولية، لتحديد معناه ودلالته.

2- القيام بعملية تقدير ثانية، تتضمن تحضير استجابة معينة لتحديد ما يجب عمله حيال الموقف.

3- القيام باستجابة المواجهة الفعلية للموقف الضاغط. (أحمد عيد مطيع الشخانبة، 2010، 37).

يتضح من خلال عرض النظرية المعرفية أن التفكير والعمليات المعرفية المختلفة تحتل مركزا أساسيا في تحديد طبيعة استجابة الفرد للضغوط المختلفة، داخلية كانت أم خارجية، فاستجابة الأنسان للضغوط النفسية المختلفة تسبقه عملية إدراكية وتقييم للموقف الضاغط، وهذا ما يمنح للفرد فرصة لاختيار الاستجابة المناسبة، فعملية التعامل وفق هذه النظرية، عملية مرنة تمتاز بالوضوح والواقعية والدقة، تتماشى مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الإنسان، عكس النموذج الحيواني الذي يقتصر على الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة، المتمثلة في أسلوب الهروب (التجنب) في حالة الخوف والفزع، أو أسلوب الهجوم في حالة الغضب، وعكس النظرية التحليلية التي ترى أن المواجه تتم بطريقة لا شعورية وغير واعية وغير متميزة، تقوم بتشويه الخبرات وتزييف الأفكار، وأنها تتسم بالعناد والصلابة.

وبالتالي التعامل مع المواقف الضاغطة وفق هاتين النظريتين تجرد الإنسان من عملية التفكير، والعمليات العقلية المختلفة، التي هي صفة وميزة له فقط، يستطيع بواسطتها أن يتوافق مع المواقف المختلفة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

5) النظرية التفاعلية:

يستمد هذا النموذج اسمه من لفظ (Transactionnel) بمعني تفاعلي، ويرجع ذلك إلى أن الإنسان والمحيط متغيرين لعلاقة ديناميكية وثنائية الاتجاه، تركز على التفاعل بين الفرد والبيئة والمتغيرات البيئية، وخصائص الفرد وتقييمه للموقف، ومجموعة الجهود التي يستعملها في المواجهة.

والتعامل حسب هذه النظرية: هي مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية المعرفية المتغيرة باستمرار التي يستخدمها الأفراد لتسيير مجموعة من المتطلبات الداخلية والخارجية، التي يقيمها على أنها مهددة لموارده ومصادره الشخصية. (Lazarus, R & Folkman, S, 1984, p141).

ويعرف هذا المدخل بأهمية كل من العوامل الشخصية والمحددات الموقفية في عملية التعامل من خلال الأبحاث التي قام بها كل من أوبرين و ديلونجس (Obrien & Delongis, 1996) على أهمية كل من العوامل الموقفية وعوامل الشخصية في تفسير قدر كبير من التباين في سلوك التعامل بين الناس. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 90).

ظهر هذا المدخل كرد فعل على المدخل السيكوديناميي، وارتبط بأعمال كل من لازاروس وفولكمان (Lazarus, R & Folkman, S, 1984)، موس (Moos, 1977)، ميتشنبوم (Mitchnboom, 1977) والتي أكدت على أن التعامل هي: عملية أكثر من كونها سمة أو استعداد لدى الإنسان، ويرى هذا الاتجاه أن استجابة الضغوط النفسية تظهر كنتيجة للتفاعل بين المطالب البيئية وتقييم الفرد لهذه المطالب وللمصادر لديه، وتمثل عملية التقييم المعرفي مفهوما مركزيا في هذا المدخل. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 89).

وطرح لازاروس وفولكمان في بداية أبحاثهما قضية هامة، وهي كيف أن الناس يختلفون في استجاباتهم لنفس المواقف الضاغطة؟ أي كيف يستجيب شخص بغضب، وآخر باكتئاب، وآخر بشعور بالذنب (Banal Sabrine, Duvet Frank, 2001, p32). وبالتالي الاستجابة للضغوط النفسية حسب هذه النظرية تظهر كنتيجة التفاعل بين المطالب البيئية وتقييم الإنسان لهذه المطالب حسب المصادر الشخصية لديه، حيث تمثل عملية التقييم المعرفي مفهوما مركزيا في هذه النظرية أو في هذا النموذج. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 89).

ولا يمكن فهم الضغط النفسي حسب نظرية الضغط والتعامل للازاروس دون الرجوع إلى المكون المعرفي الكامن من وراء تفسير الإنسان للموقف الضاغط الذي يتعرض له. والعملية المعرفية تمثل الحجر الأساس لتحديد طبيعة استجابة الإنسان للضغوط النفسية المختلفة، داخلية كانت أم خارجية.

وعملية إدراك الموقف وتقييمه هي الأساس في التعامل مع الضغوط النفسية والتغلب عليها، وعليه فإن العملية المعرفية المسؤولة عن تقييم الموقف وتحديد استجابة الإنسان له، هي التي تعرف بمفهوم التعامل، وهي حسب فولكمان ولازاروس (1984) تمثل كل جهد أو محاولة معرفية أو سلوكية دائمة التغيير، هدفها إدارة المطالب الخارجية والداخلية الضاغطة على الإنسان، والتي ينظر إليها على أنها تفوق إمكانياته الشخصية الخاصة. (عثمان يخلف، 2001، 51). ويعد النموذج الذي قدمه لازاروس (التقييم المعرفي) من النماذج الهامة، حيث يرى أن الضغوط النفسية تحدث عندما يواجه الشخص مطالبا يفوق قدرته على التوافق، ويرى أن الضغط النفسي وأساليب التعامل معه تحدده المعرفة (الإدراك والتفكير)، والطريقة التي يقيم بها الإنسان علاقته بالبيئة، وأن هذه العلاقة لا تسير في اتجاه واحد، بل إن

متطلبات البيئة وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية هي نتيجة لتأثير كل منها على الأخر. (أمل الأحمد رجاء محمود مريم، 2009، 16).

وحسب لازاروس وفولكمان، فعند التعامل يقوم الفرد في البداية بتقييم الموقف، ثم تقييم مصادره الشخصية وقدراته على التعامل مع الموقف الضاغط، وبعد ذلك يستخدم الأسلوب المناسب. يعني يوجد تفاعل بين الحدث الضاغط والإنسان ذاته باستمرار، فعملية التعامل تتضمن تقييمات متعددة وإعادة التقييم. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 79).

يرى لطفي عبد الباسط (1994) أن عملية التعامل عبارة عن عملية يؤدي فيها التقدير المعرفي دورا أساسيا، فهو يعتمد على النظرية المعرفية، خاصة وجهة نظر لازاروس في عمليات التقييم المعرفي. (نشوة كرم عمار، 2007، 54). وتمر عملية التقييم المعرفي بمرحلتين هما:

1- التقييم الأولي (Evaluation primaire): يحاول الفرد في هذه المرحلة التعرف على الحدث الضاغط، ثم تحديد مستوى التهديد الذي يمثله هذا الحدث له، ويعتمد في هذه العملية التقديرية على أسلوبه المعرفي وخبرته الشخصية. (عثمان يخلف، 2001، 52).

2- التقييم الثانوي: Evaluation secondaire

هو تقييم لقدرات الإنسان وموارده وكيفية التغلب بها على الضغوط النفسية، وما إذا كانت هذه الموارد والإمكانات كافية لمواجهة التهديد أو تحدي الحدث الضاغط. (عايدة شكري حسن، 2001، 13).

ويتأثر التقويم الثانوي ب:

1. **الإمكانات والموارد البدنية:** التي تتمثل في صحة الإنسان، وقدرته على التحمل.
2. **الموارد الاجتماعية:** تشمل شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، حجم المساندة المقدمة له سواء كانت مادية، أو معنوية، أو فكرية.
3. **الإمكانات النفسية:** تشمل معتقدات الإنسان التي يمكن الاستناد إليها في البقاء على الأمل، ومهارات حل المشكلات، تقدير الذات، الروح المعنوية.
4. **الإمكانات المادية:** تشير إلى الأشياء المادية كالمال، وكل التجهيزات. (نبيلة بوعافية، 2007، 182).

تتضمن هذه المرحلة محاولة تحديد الإمكانات والموارد المناسبة لمواجهة الموقف للتغلب عليه معتمدا على مجموعة من العوامل بما فيها عوامل خارجية (كطبيعة الحدث)، وعوامل داخلية خاصة بالإنسان، كذكائه، شخصيته، خبراته السابقة. (عثمان يخلف، 2001، 53).

ويشير كالن (Callan, 1993) إلى أن قدرة الإنسان على التحكم في الموقف الضاغط ترجع إلى إعادة التقييم الإيجابي لقدراته وإمكانياته، وأن الأفراد الناس يفشلون في مواجهة الضغوط النفسية ويدركون بأنهم عاجزون، وليس لديهم القدرة على التحكم في الموقف الضاغط. ويشير اشفورد (Ashford, 1988)

إلى أن الأفراد الذين لديهم إعادة تقييم سلبي لقدراتهم وإمكاناتهم يكون لديهم نقص في الضبط أو التحكم الانفعالي، مما يؤدي بهم إلى الشعور بالغضب والاكتئاب. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 89).

ويشير لازاروس وفولكمان أن عملية التقييم الأولى والثانوي لا تخضعان لترتيب محدد ومنظم رغم تسميتها والفصل النظري بينهما، إذ تتدخلان باستمرار في تحديد وضبط ما إذا كان الموقف التفاعلي ضاغط أم لا. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 80).

3- إعادة التقييم:

هي العملية التي يعيد الإنسان من خلالها كيفية إدراكه ومواجهته للموقف الضاغط حيث يطور أو يغير أساليب تعامله وفقا لإدراكه مدى جدوى هذه الأساليب، أي أن الإنسان عندما يدرك استجابة التعامل للحدث الضاغط تكون أقل فاعلية عما هو متوقع، أو عند حصوله على معلومات جديدة عن الموقف أو عن نفسه، فإنه يقوم بتغيير تقييمه للموقف الضاغط أو يعيد النظر في استجابة المواجهة ويبحث عن استجابات أكثر فاعلية وملاءمة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 57).

من خلال العرض السابق يتبين أنه عندما يواجه الأشخاص المواقف الضاغطة تكون استجاباتهم لها مختلفة ومتباينة، وهذا باختلاف المتغيرات والمعطيات الاجتماعية والثقافية والشخصية والتنشئة الاجتماعية لدى هؤلاء الأشخاص، وكذلك نوعية المواقف التي يتعرضون لها، فمنهم من لا يطيق تحمل تلك المواقف فيسعى إلى تشويه حقيقتها وتزيفها كمحاولة منه للتخلص من الكرب والشدة التي تسببه له، ومنهم من يسعى إلى أيجاد حل واقعي ناجع للمشاكل، وذلك بتقييم حجمها وتقييم قدراته على التعامل معها بما يمتلك من وسائل معرفية ومادية. فنوع التفاعل مع مختلف المواقف هو الذي يحدد أسلوب ونوعية التعامل، قد نجد من الأفراد من يحاول الهروب من المشكلة (التجنب) في حالة الخوف والفزع، أو أسلوب الهجوم في حالة الغضب كما في النموذج الحيواني لولتر كانون، وقد نجد من يلجأ إلى أساليب دفاعية تتمثل في تشويه الحقائق وتزييفها، وهي وسائل دفاعية لا شعورية تتميز بالعناد والصلابة كما في النموذج السيكوديناميي، والتعامل مع الضغوط النفسية وفق هذين الأسلوبين غير مجدي ولا يحل المشكلة بشكل نهائي، وبالتالي نتائجهما ظرفية. وقد يواجه الفرد المشكلة ويتعامل معها كما هي دون تشويه لحقيقتها ولا يتهرب منها، بل يقتحمها محاولا إيجاد الحل، وذلك بتقييم التهديد والبحث عن أسبابه ومصادره بما يمتلك من وسائل معرفية ومادية، فهذا الأسلوب واقعي مرن يعطي للإنسان فرصا عديدة تجعله يتعامل مع المواقف العديدة والمختلفة التي تواجهه في حياته بشكل أفضل. فالضغوط النفسية ليست هي العامل الحاسم المسبب للمشقة والتوتر وإنما كيفية تعامل الفرد مع تلك الضغوط النفسية هي المسببة للضغوط النفسية من عدمها. وأن كل أشكال السلوك المضطرب هي نتيجة التعامل غير الناجح.

وتوصل الباحثون من خلال دراساتهم إلى إحصاء عدد من الأساليب التي يستخدمها الأشخاص في التعامل مع الأحداث الصعبة والضاغطة، وكذلك توصلوا إلى أن هذه الأساليب تتفاوت في درجة فعاليتها، ولتسهيل دراسة هذه الأساليب يجب تصنيفها، وهذا ما سيتم التعرض إليه في هذا الجزء.

ثالثا: تصنيف أساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

1) تصنيف فولكمان ولازاروس (1980– 1984): يقدم نوعين من أساليب التعامل هما:

1- التعامل المتمركز حول المشكلة Le coping centre sur le problème:

وهي عبارة عن الجهود التي يبذلها الإنسان لتعديل العلاقة الفعلية بينه وبين البيئة، فيحاول من خلالها تغيير أنماطه السلوكية أو تعديل الموقف الضاغط من خلال البحث عن معلومات تخص الموقف أو المشكلة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 91).

تهدف هذه الأساليب إلى خفض متطلبات الوضعية الضاغطة أو زيادة في قدرات الإنسان حتى يتمكن من التعامل مع الموقف الضاغط. (Marilou Bruchon-Schweitzer, 2001, p71) .

والأساليب هذه تقوم على التقييم الإيجابي للموقف، واستخدام مهارات التخطيط، التقبل، إعادة البناء أو التشكيل الايجابي للموقف، وغالبا ما ترتبط هذه الأساليب بنتائج ايجابية لدى الإنسان. (أحمد عيد مطيع الشخانبة، 2010، 38). وقد حدد لازاروس وفولكمان شكلين للتعامل المتمركز حول المشكلة وهما: جمع المعلومات، اتخاذ إجراءات لحل المشكلة. وقد وجد كل من بيرلن وزملاؤه (Pearlin & all, 1981) أن التعامل المتمركز على حل المشكلة يرتبط إيجابيا مع الشعور بالسيطرة، ويساعد على التقليل من احتمال رجوع الضغوط النفسية أو تكرارها في المستقبل. (أحمد عيد مطيع الشخانبة، 2010، 46).

2- التعامل المتمركز حول الانفعال Le coping centré sur l'émotion:

ويقصد بها الجهود التي يبذلها الإنسان لتنظيم الانفعالات وخفض المشقة والضيق الانفعالي الذي يسببها الحدث أو الموقف الضاغط له، عوضا عن تغيير العلاقة بين الشخص والبيئة، وتتضمن: الابتعاد، تجنب التفكير في الضواغط، الإنكار. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 91).

وتشير شيلي تايلور إلى أن أساليب التعامل المتمركزة على حل المشكل وأساليب التعامل المتمركزة على الانفعال أحيانا تعمل معا يصعب الفصل بينهما. (شيلي تايلور، 2008، 433). لذا فإنه لا توجد أسليب فعالة بنفسها أو فعالة دائما دون الارتباط بخصائص انفعالية شخصية وخصائص إدراكية معرفية للفرد، وكذلك خصوصية الوضعيات الضاغطة، فأساليب التعامل المتمركزة حول المشكلة تكون فعالة على المدى الطويل خاصة عند التعامل مع حدث قابل للسيطرة والتحكم، أما أساليب التعامل المتمركزة حول الانفعال فتكون فعالة على المدى القصير خاصة إذا كان الحدث غير قابل للسيطرة، مما يسمح للإنسان بالمحافظة على تقديره لذاته وحمايته لنفسه. (Marilou Bruchon-Schweitzer, 2001, p77). وهذا ما يتفق مع رأي لازاروس إذ أشار أنه لا يوجد إجماع على أن هنالك أساليب فعالة وأخرى غير

فعالة، بل إن نجاح التعامل يعتمد على مدي تلاؤم الأساليب المفضلة لدى الإنسان وبين الظروف والعوامل الموقفية. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 89-90).

2) تصنيف أوبراين وديلونجس (Obrien & Delongis, 1997):

يصنف كل من أوبراين وديلونجس أساليب التعامل إلى ثلاثة أصناف:

1- أساليب التعامل التي تركز على المشكلة.

2- أساليب التعامل التي تركز على الانفعال.

3- أساليب التعامل التي تركز على العلاقة، وهي تمثل البعد الاجتماعي في التعامل، وتشير إلى الجهود التي يقوم بها الإنسان بهدف استمرار وحماية العلاقات الاجتماعية خلال أوقات الضغوط النفسية، ويكون التعامل ناجح عندما يتضمن حماية العلاقات وخصوصا عندما تحدث ضغوط نفسية في العلاقات الاجتماعية، الصراع الزواجي، التوتر في العلاقات بين الأصدقاء، والصراع في الأسرة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 102 - 103).

3) تصنيف بيلنجس وموس (Billings & Moss, 1981):

تصنف أساليب التعامل مع الضغوط النفسية حسب هذا التصنيف إلى: أساليب التعامل الإقدامية وأساليب التعامل الاحجامية.

1- الأساليب الإقدامية: تتضمن القيام بمحولات معرفية وسلوكية لتغيير أساليب التفكير لدى الإنسان عن المشكلة، وذلك بهدف حل المشكلة بشكل مباشر، وتشمل على:

1. التحليل المنطقي للموقف الضاغط ونتائجه.
2. إعادة التقييم الإيجابي للموقف (أي إعادة الموقف معرفيا بطريقة ايجابية).
3. البحث عن المعلومات حول الوضعية أو الموقف الضاغط.
4. طلب المساندة من الآخرين.
5. إتباع أسلوب حل المشكلات للتصدي للأزمة بصورة مباشرة.

2- الأساليب الاحجامية: تتضمن القيام بمحاولات معرفية لهدف الإنكار أو التقليل من التهديدات التي يسببها الموقف، وتشمل على:

1. تجنب التفكير الواقعي في المشكلة.
2. تقبل المشكلة.
3. الاستسلام لها.
4. التنفيس الانفعالي لخفض التوترات والانفعالات السلبية المصاحبة للموقف الضاغط.

وهذه الأساليب تتكون من أساليب فرعية مثل: الإنكار، الكبت، القمع، التقبل، الاستسلام. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 94 – 95).

4) تصنيف شيير وآخرون (Sheier & all, 1986):

قام شيير بتحديد أساليب التعامل مع الضغط النفسي في عدة أنواع هي:

1- الإنكار: يشير إلى رفض الشخص الاعتقاد بحدوث الموقف الضاغط ومحاولة تجاهله كليا.

2- التعامل الموجه مع المشكلة: هو أن يقوم الشخص بوضع خطة معينة، ويقوم باستجابة سريعة للسيطرة على الحدث الضاغط.

3- لوم الذات: حيث يرى الشخص أنه هو المسؤول عن تعرضه للموقف الضاغط.

4- التقبل والاستسلام: وهو تقبل الشخص للموقف بسبب عجزه وانعدام الحيلة لديه، أو نتيجة لرفضه القيام بأي شيء تجاه الموقف.

5- إعادة التفسير الايجابي للموقف: كأن يحاول الشخص إيجاد معنى وتفسير جديد للموقف مما يجعله يشعر بالثقة بالنفس.

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

7- المساندة الاجتماعية: وهو سعي الشخص نحو الآخرين لطلب العون والنصيحة والمعلومات والمساعدة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 96).

5) تصنيف جراشا (Grasha, 1998):

يصنف **جراشا** أساليب التعامل مع الضغوط النفسية إلى نوعين هما:

1- أساليب تعامل لاشعورية: وهي أساليب دفاعية لاشعورية تستخدم لخفض القلق والتوتر والصراعات النفسية لدى الإنسان.

2- أساليب تعامل شعورية: وهي الأساليب السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الإنسان في تعامله مع الضغوط النفسية للتغلب عليها. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 97).

6) تصنيف كوهن (Kohen, 1994):

يصنف كوهن أساليب التعامل التي يستخدمها الأشخاص في التعامل مع الضغوط النفسية إلى أبعاد التالية:

1- التفكير العقلاني: أنماط عقلانية ومنطقية يلجا إليها الشخص في بحثه عن مصادر الضغط النفسي وأسبابه.

2- التخيل: محاولة الشخص من خلالها تخيل المواقف الضاغطة التي واجهته كما يتجه بها إلى التفكير في المستقبل عند مواجهة هذه المواقف.

3- الإنكار: يسعى الشخص من خلالها إنكار المواقف الضاغطة بالتجاهل وكأنها لم تحدث.

4- حل المشكلات: هو نشاط معرفي يقوم بواسطته الشخص بابتكار حلول جديدة للتعامل مع الضغوط النفسية.

5- الفكاهة: وهي التعامل مع الخبرات الضاغطة بروح المرح والدعاية، للتغلب عليها وقهرها.

6- الرجوع إلى الدين: يعني رجوع الأفراد إلى الدين في أوقات الضغوط النفسية، وذلك بالإكثار من العبادات والمداومة عليها، ويعتبر الرجوع إلى الدين كمصدر للدعم الروحي والانفعالي. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 100).

7) تصنيف طه العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين:

يصنفان أساليب التعامل إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

1- التخطيط والسعي نحو حل المشكلة في مقابل الإنكار والهروب من المشكل.

2- المساندة الاجتماعية في مقابل التعامل الديني.

3- أساليب التعامل على المستوى المعرفي في مقابل الأساليب التي تركز على الانفعال. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 106 - 107).

8) تصنيف حسن عبد المعطي (1994):

صنف حسن عبد المعطي أساليب التعامل مع الضغوط النفسية إلى عدة أنواع هي:

1- العمل من خلال الحدث.

2- التجنب والإنكار.

3- الإلحاح والاقتحام القهري.

4- تنمية الكفاءة الذاتية.

5- الاتجاه إلى أنشطة أخرى.

6- طلب المساندة.

7- العلاقات الاجتماعية. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 105 - 106).

9) تصنيف بينز وارنسون (Pines & Aronson, 1988):

يصنفان أساليب التعامل مع الضغوط النفسية إلى:

1- أساليب تعامل مباشرة: وهي تشير إلى تلك الأساليب التي من خلالها يتعامل الشخص مباشرة مع الموقف الضاغط.

2- أساليب تعامل غير مباشرة: والتي من خلالها يتعامل الشخص مع الانفعالات السلبية الناتجة عن الضغوط النفسية.

3- أساليب تعامل فعالة أو نشطة: وهي تتضمن محاولات يقوم بها الإنسان لتغيير مصدر الضغط النفسي أو لتغيير ذاته.

4- أساليب تعامل غير فعالة: ويتضمن التجنب والإنكار. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 102).

10) تصنيف لطفي عبد الباسط (1994):

صنف لطفي عبد الباسط أساليب التعامل مع الضغط النفسي إلى:

1- الأساليب الايجابية: تتمثل في قيام الشخص بأفعال للتعامل مع المشكلة، مع محاولة مستمرة لزيادة الجهد، أو تعديله وعدم التسرع، والتريث في محاولته للتعامل مع الموقف الضاغط، وقد يقتضي ذلك استرجاع الشخص لخبراته السابقة في المواقف الضاغطة التي تعرض لها.

2- الأساليب السلبية: تتمثل في نقص جهد الإنسان في التعامل مع الموقف الضاغط، والإفراط في ممارسة أنشطة أخرى كالنوم، عزل الذات، الإنكار، الانسحاب المعرفي، الاستغراق في أحلام اليقظة، التفكير في أشياء وموضوعات بعيدة عن المشكلة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 106 - 107).

يتبين مما سبق أن هناك تصنيفات عديدة وبمسميات مختلفة تناولت أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، وتم تصنيف بعض منها في مجموعتين، وأخرى في ثلاث مجموعات، وتم إحصاء أخرى في شكل قائمة من السلوك يقوم بها الإنسان للتعامل مع الموقف الضاغط.

ويبدو أن التصنيفات السابقة تناولت تقريبا معظم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، ما يسهل على الباحثين دراستها وتقديم الخدمات اللازمة والرجوع إليها عند الحاجة. والملاحظ أن هناك تنوع في الأساليب المستخدمة من طرف الأشخاص في تعاملهم مع الضغوط النفسية، فنجد الأساليب الإيجابية وهي التي تركز على حل المشكلة، والأساليب السلبية وهي التي تركز على الانفعال. ومهما كان نوع الأسلوب المتبع أو المستخدم فالهدف هو التعامل مع المشاكل المسببة للضغط النفسي لاحتوائها أو

التقليل من حدتها، لضمان وجلب الراحة، والحفاظ على الصحة النفسية والجسدية للإنسان، وهي الوظيفة الأساسية لأساليب التعامل. وهو ما سيتم التطرق إليه في هذا الجزء.

رابعا: وظائف أساليب التعامل مع الضغط النفسي:

1) حسب ميكانيك (Mecanic, 1974):

يرى ميكانيك صاحب النظرة الاجتماعية والبيئية أن لأساليب التعامل ثلاث وظائف هي:

1- التعامل مع المتطلبات الاجتماعية والبيئية.

2- خلق الدافعية للتعامل مع هذه المتطلبات.

3- الاحتفاظ بحالة من التوازن النفسي بهدف توجيه الجهود والمهارات نحو المتطلبات الخارجية. (شريف مرشدي، 2008، 57).

2) حسب سولس وفليتشر (Suls & Fletcher, 1985):

الهدف من أساليب التعامل مع الضغط النفسي هو:

1- تقليص استجابة الضغط بالتأثير على الاستجابة الفسيولوجية والانفعالية.

2- ضبط الوضعية الضاغطة من خلال الاستجابة المعرفية لحل المشكل من خلال وضع إجراء مناسب. (شريف مرشدي، 2008).

3) حسب شاير وبليلا (Shaher & Plealin, 1987):

يرى كل منهما بأن لأساليب التعامل وظيفة وقائية تتجلى في المظاهر التالية:

1- تغيير أو إزالة الظروف التي تثير المشكل.

2- ضبط معنى التجربة المعاشة قبل أن تصبح وضعية ضاغطة.

3- ضبط الضغط النفسي في حد ذاته بعد حدوثه.

وعليه فأساليب التعامل مع الضغوط النفسية تمثل عامل استمرار بإمكانها مساعدة الأشخاص للحفاظ على توافقهم النفسي. (حكيمة أيت حمودة، 2006، 19).

يتبن مما سبق أن لأساليب التعامل وظائف مختلفة، قد تكون وظيفة وقائية كتغيير أو إزالة الظروف التي تثير المشكل حتى لا يحدث، أو احتواء المشكل بعد حدوثه حتى لا يتفاقم ويتطور وبالتالي يصعب التعامل معه مستقبلا. وهذا ما أشار إليه كل من شاير وبليلا (Shaher & Plealin, 1987) وكذلك سولس وفليتشر (Suls & Fletcher, 1985). وقد تكون وظيفة عملية تتمثل في التعامل مع المشاكل والضغوط النفسية المختلفة التي يعيشها الإنسان في حياته. لذا يمكن أن نقول أن أساليب التعامل وسيلة يستخدمها الإنسان مادام أنه معرض أو سيتعرض للضغوط الحياتية المختلفة بغض النظر عن نوعية هذه الأساليب، والتي تحددها وتتحكم فيها عوامل مختلفة ومتنوعة، قد تكون شخصية أو موقفية أو عوامل أخرى وهو ما سيتم التطرق إليه.

خامسا: العوامل المؤثرة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

يرى كل من كازلر وويثنجتون (Kassler & Wethington, 1991) أن الأشخاص يختلفون في استخدامهم لأساليب التعامل مع الضغط النفسي وفي الاستجابة للأحداث الضاغطة، وأن هناك عوامل عدة تؤثر في تلك الأساليب، تتضمن عوامل تتعلق بخصائص الشخصية للإنسان مثل: نمط الشخصية ومركز التحكم، فعالية الذات، والصلابة النفسية، وهناك عوامل أخرى موقفية ونوعية تتعلق بالموقف ذاته، تتمثل في طبيعة الحدث الضاغط ونوعه من حيث هو مزمن أو حاد، ومن حيث حداثته. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 122).

وإضافة إلى ذلك هناك متغيرات أخرى تؤثر في تحديد نوع أسلوب التعامل المستخدمة وهي:

1) المتغيرات الشخصية:

1- مركز التحكم:

يشير هذا المفهوم إلى أن الأشخاص الذين لديهم مركز تحكم داخلي يربطون إنجازاتهم وإخفاقاتهم إلى جهودهم الشخصية، ويعتقدون أن لديهم القدرة على التحكم في الأحداث، بينما الأشخاص ذوي مركز تحكم خارجي يربطون إنجازاتهم وإخفاقاتهم بالحظ والآخرين، ولديهم مستوى مرتفع من الاكتئاب، ومستوى منخفض من الرضا عن الحياة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 124).

2- تقدير الذات:

يؤثر تقدير الذات على الصحة النفسية للإنسان وعلى مستوى الإنجاز والتوافق مع مطالب البيئة والعلاقة مع الآخرين والتوافق النفسي، وبالتالي كلما ارتفع تقدير الذات عند الإنسان انخفض الاكتئاب والقلق والشعور بالضغط النفسي، بينما ذوي تقدير الذات المنخفض يعانون من القلق والاكتئاب، ومستوى عال من الضغط النفسي. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 126).

3- نمط الشخصية:

لا يستجيب الأشخاص للأحداث الضاغطة بطريقة واحدة بل يختلفون في استجاباتهم، وهذا مرتبط بنمط الشخصية لديهم، فالأشخاص ذوي الحساسية للتحدي هم أكثر حساسية وشعورا بالضغط النفسي، وسريعي التأثر بمسبباته، وبالتالي يستعملون الأساليب الأقل فعالية في التعامل مع الضغوط النفسية. بينما الأشخاص الأكثر استرخاء وصبرا، والذين لهم مستوى عال من الرضا عن العمل والحياة، وغير عدوانيين يستعملون أساليب التعامل المركزة على المشكل. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 127).

4- الصلابة النفسية:

يشير هذا المفهوم إلى أن الإنسان يمتلك مجموعة من السمات تساعده على التعامل مع الضغوط النفسية، وأن الإنسان الذي يتميز بالصلابة النفسية تكون لديه القدرة على توقع الأزمات والتعامل معها، وتؤدي الصلابة النفسية دورا هاما في عملية التقييم المعرفي للموقف، وفي عملية التعامل التي يقوم بها الفرد إزاء الأحداث الضاغطة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 130).

5- فعالية الذات:

يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد الإنسان بأن لديه القدرة على التعامل والسيطرة بفعالية على المواقف والأحداث التي يتعرض لها، وهذا يشير إلى أن التعامل الناجح مع الضغوط النفسية لا يتطلب مهارات نوعية فحسب، بل يتطلب أيضا اعتقاد الإنسان بأن لديه القدرة على التحكم في أحداث الحياة الضاغطة. (حسن مصطفى عبد المعطي، 1994، 58).

2) العوامل الموقفية:

تشير إلى كل الأحداث والمواقف التي يتعرض لها الإنسان وتسبب له الضغط النفسي:

1- طبيعة الموقف وخصائصه:

الأحداث والمواقف الضاغطة التي تتسم بدرجة من الشدة تؤدي إلى ظهور انفعالات سلبية مثل الخوف، والقلق وهذه الانفعالات تتعارض مع قدرة الإنسان على حل المشكلة، كما أن المواقف الضاغطة التي تمثل تحدي للإنسان تستثير لديه أساليب التعامل تختلف عن الأحداث التي تتسم بالتهديد والفقد. (محمد عبد الغني حسن الهلال، 2000، 130).

2- المساندة الاجتماعية:

تتوقف المساندة الاجتماعية على مدى اعتقاد الإنسان في كفاءة الآخرين وعمق العلاقة بينه وبين المحيطين به، والمهمين في حياته، كما أن المستوى المرتفع في المساندة سواء من الأسرة أم الأصدقاء يرتبط بالأساليب التعامل الفعالة، وكلما كان مستوى المساندة الاجتماعية منخفضا كلما كانت أساليب التعامل غير فعالة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 135).

3) المتغيرات الديموغرافية:

1- العمر الزمني والفروق بين الجنسين:

يؤثر العمر الزمني في أساليب التعامل مع الأحداث الضاغطة، ويشير معظم الباحثين إلى أن أساليب التعامل التي يستخدمها الإنسان في التعامل مع الأحداث الضاغطة تتغير مع تقدمه في العمر ومع زيادة مستوى النمو المعرفي عنده، وأن الأساليب المستخدمة تختلف باختلاف الأعمار الزمنية. كما بينت الدراسات أن الذكور يميلون إلى استخدام أساليب التعامل الإقدامية في مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة، في المقابل تميل الإناث إلى استخدام أساليب التعامل التي تنصب على الانفعال. (عبد الرحمان سليمان سعود الطريري، 1994، 92).

2 - المستوى الاقتصادي:

يختلف أسلوب التعامل مع الضغط النفسي باختلاف المستوى الاقتصادي للأشخاص، فالذين ينحدرون من أسر ذات مستوى اقتصادي مرتفع يميلون إلى استخدام أساليب التعامل الفعالة، بينما الأفراد المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي منخفض يستعملون أساليب التعامل غير الفعالة. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 141).

يتبين من خلال العرض السابق أن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تتأثر بالمتغيرات الشخصية لدى الأفراد، وبالمتغيرات الديموغرافية المختلفة، وبطبيعة الموقف الضاغط، وتتأثر أيضا باختلاف البناء المعرفي، يعني الكيفية التي يتم بها تفسير الأحداث المسببة للضغط النفسي.

فأساليب التعامل مع الضغوط النفسية تختلف من شخص لآخر، ولدى نفس الشخص، إذ يمكن أن تكون فعالة في موقف معين وفي زمن معين ولا تكون فعالة في موقف آخر وفي زمن آخر.

سادسا: طرق قياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

تتعدد طرق قياس أساليب التعامل بتعدد تصنيفاتها، ومن أبرز المقاييس المستخدمة نجد:

1) مقياس ميلر للأسلوب السلوكي 1987:

يرمز لهذا المقياس ب (MBSS) ويتكون من أربعة (04) مواقف افتراضية ضاغطة تشير إلى التهديد الجسمي والنفسي للإنسان، وهذه المواقف لا يستطيع الإنسان التحكم فيها والسيطرة عليها، ويوجد أسفل كل موقف من هذه المواقف الضاغطة (08) استجابات للتعامل، بعضها يتعلق بالسعي نحو الحصول على المعلومات، وبعضها الأخر يرتبط بتجنب الحصول على المعلومات. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 111).

2) مقياس (WCQ) لازاروس وفولكمان (1988):

يتكون الاستبيان من 66 بند تقيس أساليب التعامل المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الأفراد للتعامل مع المواقف الضاغطة، يضم ثمانية أبعاد أساسية هي:

1- **التحدي:** الجهود العدائية في التعامل مع الموقف الضاغط.

2- **الابتعاد:** الابتعاد عن الموقف للتقليل من أهميته.

3- **ضبط الذات:** تنظيم الشخص لانفعالاته وسلوكياته.

4- **طلب المساعدة الاجتماعية:** سعي الشخص للحصول على المساندة سواء كانت مادية، أو معرفية، أو اجتماعية في أوقات الضغوط النفسية.

5- **تحمل المسؤولية:** إدراك الشخص لدوره في حل المشكلة.

6- **الهروب:** تجنب الموقف الضاغط.

7- **حل المشكلة:** جهود يقوم بها الشخص لتحليل المشكلة.

8- **إعادة التقييم الإيجابي:** إعطاء معنى إيجابي. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 112).

3) سلم فيتاليانو وآخرون (Vitaliano & all, 1985):

هذا السلم من إعداد فيتاليانو وآخرون، وهي نسخة مختصرة لسلم لازاروس وفولكمان تتكون من 42 بندا تسمى ب (The ways of coping check list) أو اختصارا ب (WCC) والذي يبين وجود

(05) سلالم هي: حل المشكل، التأنيب الذاتي، إعادة التقييم الايجابي، البحث عن الدعم، البحث عن الدعم الاجتماعي، التجنب. (نعيمة طايبي، 2007، 40).

4) قائمة التعامل في المواقف الضاغطة (Parker & Endler, 1990):

تعرف اختصارا ب (CISS)، تتكون من (48) عبارة تتضمن ثلاثة أبعاد لمواجهة الضغوط:

1- أساليب التعامل مرتكزة على المشكلة.

2- أساليب التعامل مرتكزة على الانفعال.

3- أساليب التعامل مرتكزة على الإحجام. (Marilou Bruchon-Schweitzer, 2001, p76).

5) مقياس أساليب التعامل مع الضغوط (Coping Responses Inventory):

هذا المقياس من إعداد رودولف موس (Rudolf Moos, 1988)، وقام كل من رجب شعبان شافعي ورجب علي شعبان بترجمته للعربية وتقنينه في البيئة المصرية سنة (1990)، وأعاد رجب علي شعبان تقنينه عام (2000)، ويتكون المقياس من (48) عبارة موزعة على (08) مقاييس فرعية تقيس نوعين من أساليب التعامل هي:

1- أساليب التعامل التي تركز على حل المشكلة: وتشمل (04) مقاييس فرعية هي: التحليل المنطقي، إعادة التقييم الإيجابي، البحث عن المساعدة والمعلومات، استخدام أسلوب حل المشكلة.

2- أساليب التعامل التي تركز على الانفعال: وتشمل (04) مقاييس فرعية هي: الإحجام المعرفي، التقبل، البحث عن الإثابة البديلة، التنفيس الانفعالي. (رجب علي شعبان، 1995، 116).

6) قائمة مصادر التعامل Coping Resources:

قام بإعداد القائمة هامر ومارتينج (Hammer & Marting, 1993)، وتتكون من (60) مفردة تستهدف التعرف على مصادر التعامل المتاحة للشخص، والتي يستخدمها في إدارة الضغوط النفسية، حيث يجيب المفحوص على المفردات من خلال مقياس متدرج من (04) بدائل: (مطلقا، أحيانا، غالبا، دائما)، والذي يقيس خمسة أساليب أساسية يستخدمها في التعامل مع الأحداث الضاغطة الموافقة لمرحلة المراهقة (14 سنة) والمراحل التي تليها، وتتضمن 5 أساليب للتعامل هي:

1- الأساليب المعرفية.

2- الأساليب الاجتماعية.

3- الأساليب الانفعالية.

4- الأساليب الروحية.

5- الأساليب الجسمية. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 118).

7) استبيان التعامل الديني Religious Coping:

قام بإعداد هذا الاستبيان بيرجمنت وآخرون (Pargament & all, 1990)، ويتألف من (32) مفردة يجيب عليها المفحوص من خلال مقياس متدرج مكون من (04) بدائل: (ليس مطلقا، إلى حد ما، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة) وتأخذ الدرجات (0، 1، 2، 3)، ومن هذه المفردات:

1- أثق في أن الله لا يتركني وحيدا.

2- أتقبل الموقف ما دام أنه بإرادة الله. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 117).

8) مقياس الأبعاد الوظيفية للتعامل (FDC):

من إعداد كوكس وفيرجسون (Cox & Fergusson, 1997) ويرمز له بالرمز (FDC) ويشير إلى الاستجابات السلوكية والوظيفية التي يستخدمها الأشخاص في التعامل مع الضغوط النفسية، ويقيس (04) وظائف هي: الإقدام، الإحجام، التنظيم الانفعالي، إعادة التقييم. (طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 117).

9) الصورة المختصرة لمقياس التوافق:

قام كارفر (Carver, 1997) بتطوير صورة مختصرة لمقياس التوافق، وهو يتكون من (28) فقرة يقابلها (04) بدائل، والتي تقيس (14) أسلوبا توافقيا هي:

1- أسلوب تشتيت الانتباه الذاتي وتمثلها الفقرة (1، 19).

2- أسلوب التدبر النشط وتمثلها الفقرة (2، 7).

3- اللجوء إلى الإنكار وتمثلها الفقرة (3، 8).

4- اللجوء إلى الكحول وتمثلها الفقرة (4، 11).

5- اللجوء إلى الدعم الانفعالي وتمثلها الفقرة (5، 15).

6- اللجوء إلى الدعم الأدائي وتمثلها الفقرة (10، 23).

7- فك الاشتباك أو عزل الذات وتمثلها الفقرة (6، 16).

8- التنفيس وتمثلها الفقرة (9، 21).

9- إعادة التشكيل الإيجابي وتمثلها الفقرة 12، 17).

10- التخطيط وتمثلها الفقرة (14، 25).

11- الفكاهة وتمثلها الفقرة (18، 28).

12- التقبل وتمثلها الفقرة (20، 24).

13- التدين وتمثلها الفقرة (22، 27).

14- لوم الذات وتمثلها الفقرة (13، 26). (أحمد عيد مطيع الشخانبة، 2010، 96-98).

يتبين مما سبق أن هناك طرق عديدة ومختلفة لقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية. ويبدو أن المقاييس السابقة تناولت تقريبا معظم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، ما يسهل على الباحثين بناء أدوات ومقاييس جيدة ودقيقة، وذلك من خلال إحاطة الظاهرة المراد قياسها من جوانب عدة إضافة إلى تقليص الفوارق الجوهرية في النتائج المتحصل عليها عند استخدامها. وهذا ما يضفي الدقة على النتائج المتوصل إليها. وهي الغاية المنشودة في القياس السيكومتري.

سابعا: الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

أصبح التعامل مع الضغوط النفسية في المدارس قضية رئيسية وضرورية، لأن عواقب الضغط النفسي باهظة الثمن بالنسبة للأساتذة الذين يتعرضون له. فعلى المستوى الشخصي يبرز آثاره بشكل واضح في الشعور بالإعياء وفقدان النوم والإنهاك، إضافة إلى أعراض أخرى كالتوتر الحاد، القرحة المعدية والضغط الشرياني. أما على المستوى المهني يظهر أثاره جليا في الغيابات المتكررة بدون سبب حقيقي، عدم الرغبة في الأداء وتدني الدافعية، الرغبة في التقاعد المبكر الذي يسبب خسارة وهدر في الخبرات التي يصعب تعويضها في المستقبل القريب. لذا تعد أساليب التعامل المختلفة التي يستخدمها الأستاذ مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات الصفية من الكفايات الأساسية لتحقيق غايات المدرسة والمجتمع، المتمثلة في جودة التعليم والصحة النفسية والجسمية للأستاذ وللفريق التربوي ككل.

بعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات، تم اختيار تلك التي لها علاقة بالموضوع وبمتغيرات هذا البحث، ومن بينها: الدراسة التي قام بها لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994) على عينة قوامها (190) أستاذا وأستاذة، تراوحت أعمارهم ما بين 25 و50 عاما، ومن بين النتائج التي أسفرت عنها تلك الدراسة، أن أداء الأساتذة الذكور للعمليات السلوكية الموجهة نحو المشكلة أعلى من الأستاذات. كما أن الأستاذات أكثر ثباتا في استخدامهن لهذه الأساليب من الأساتذة الذين يتحولون إلى استخدام أساليب أخرى.

نفس النتائج توصلت إليها دراسة زياد أمين بركات (2010) على عينة مكونة من (100) أستاذ و(100) أستاذة يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم. والتي أظهرت أن الأساتذة يستخدمون الأساليب التوافقية الاجتماعية والنفسية والجسمية على الترتيب للتعامل مع الضغوط المهنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام الأساتذة لهذه الأساليب تبعا لمتغير الجنس، ولصالح الإناث في الأساليب النفسية والاجتماعية ولصالح الذكور في الأساليب الجسمية.

كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام الأساتذة للأساليب التوافقية النفسية والاجتماعية والجسمية للتعامل مع الضغوط المهنية تبعا لمتغير التخصص.

وتقريبا نفس النتيجة توصلت إليها دراسة كل من محمد مقداد وفاضل عباس خليفة (2012) التي كان الهدف منها تحديد مظاهر، ومصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأساتذة وتحديد أنواع الأساليب التي يستخدمونها للتعامل مع هذه الضغوط النفسية. وبلغ عدد أفراد العينة (146) أستاذا منهم (121) أستاذة، وكانت أدوات الدراسة استبانه ضمت ثلاثة أبعاد رئيسية هي: مظاهر الضغوط النفسية، مصادرها، أساليب التعامل معها، إذ شمل المقياس (149) فقرة، وأسفرت نتائج الدراسة أن الأساتذة يستخدمون أساليب متنوعة منها: الأساليب المعرفية. كما بينت الدراسة وجود فروق دالة في أساليب

التعامل من حيث الخبرة المهنية. وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الأساتذة لتلك الأساليب تعزى لمتغير الجنس.

ومن جانب آخر كشفت دراسات أخرى نتائج عكسية، ومن بينها، تلك التي قام بها معاذ محمد عبد الرزاق العارضة (1998) التي أجريت على عينة من (126) أستاذا و(115) أستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الذي تألف من (963) أستاذا وأستاذة. وطبق الباحث قائمة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية المكونة من (49) فقرة موزعة على تسع أساليب، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه:

– لا توجد فروق في استخدام الأساتذة لأساليب التعامل مع الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق في استخدام الأساتذة لأساليب التعامل مع الضغوط النفسية تعزى لمتغير الخبرة.

وتوصل كذلك سهيل مقدم (2010) في دراسته على عينة مكونة من (392) أستاذا، منها (190) أستاذة من مدينتي وهران ومستغانم، حول أساليب التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء متغيرات الخلفية الفردية لأساتذة التعليم الثانوي إلى النتائج التالية:

– أن الأساتذة بصفة عامة يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة إلى حد ما.

– عدم وجود فروق فردية بين الأساتذة في استخدامهم لأساليب التعامل تبعا لاختلاف جنسهم باستثناء أسلوب البحث عن المعلومات، والدعم الاجتماعي ولصالح الذكور.

– عدم وجود فروق بين الأساتذة في استخدامهم لأساليب التعامل تبعا لاختلاف خبرتهم المهنية (منخفضة– متوسطة – مرتفعة) باستثناء أسلوب القبول والاستسلام، ولصالح متوسطي الخبرة، أي الذين تتراوح خبرتهم بين (11 – 20 سنة).

وتوصلت دراسة بيليز ميكائيل (Pullis, Michael, 2000) التي أجريت على عينة مكونة من (224) أستاذا وأستاذة، أن الأساتذة يستخدمون الأساليب الاجتماعية (المتمركزة حول الدعم وطلب المساعدة) والنفسية (المتمركزة حول حل المشكل) والجسمية (المتمركزة حول الانفعال) على الترتيب.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات الجنس والخبرة في استخدامهم لتلك الأساليب. (زياد أمين بركات، 2010، 12).

كما توصلت دراسة ستينو هيريك (Steeno, Herrick, 2000) التي أجريت على عينة مكونة (194) أستاذا وأستاذة، أن الأساتذة أكثر استخدما للأساليب الاجتماعية (المتمركزة حول الدعم وطلب المساعدة) والنفسية (المتمركزة حول حل المشكل) والجسمية (المتمركزة حول الانفعال) على الترتيب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق لمتغيرات التخصص، والخبرة. (زياد أمين بركات، 2010، 12).

وكشفت نتائج دراسة ديورنغ سندرس (During, Sanders, 2001) التي أجريت على عينة مكونة من (185) أستاذا وأستاذة، ممن يعملون في المدارس الخاصة. أن الأساتذة يستخدمون أساليب

مختلفة للتعامل مع المشكلات الصفية، وبينت النتائج وجود أثر لمتغيرات الجنس وذلك لصالح الأستاذات ولصالح الأساتذة الذكور في التخصصات العلمية. (زياد أمين بركات، 2010، 12).

ويظهر من النتائج التي توصلت إليها دراسة جون فارويل (Jean Farwell, 2003) على عينة من (329) أستاذا وأستاذة يعانون من ضغوط نفسية، أن أهم الأساليب المستخدمة من طرف أفراد العينة هي الأساليب النفسية (المتمركزة حول حل المشكل)، ثم الأساليب الجسمية (المتمركزة حول الانفعال)، وأخيرا الأساليب الاجتماعية (المتمركزة حول الدعم وطلب المساعدة)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لمتغيرات الجنس والخبرة المهنية، وذلك لصالح الأساتذة الذكور، والأساتذة الأقل خبرة، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات التخصص العلمي. (زياد أمين بركات، 2010، 11).

وكشفت دراسة باك غاري (Pack, Gary, 2004) التي أجريت على عينة مكونة من (60) أستاذا وأستاذة، لغرض التعرف على أساليب التعامل مع المشكلات الصفية والضغوط النفسية التي يتعرضون إليها، على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التعامل مع تلك الضغوط والمشكلات، وكانت الأساليب المتبعة مرتبة تبعا لشيوعها: الأساليب الاجتماعية (المتمركزة حول الدعم وطلب المساعدة)، الأساليب النفسية (المتمركزة حول حل المشكل)، الأساليب الجسمية (المتمركزة حول الانفعال) على الترتيب. وذلك تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص ولصالح الأساتذة الذكور. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية تعزى لمتغير الخبرة. (زياد أمين بركات، 2010، 11).

يشير العرض السابق للدراسات أن الضغوط النفسية حقيقية يعيشها الأساتذة كل يوم، ولا يمكن تجنبها بل يتحتم عليهم التوافق معها، لذا تعد أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة في الوسط المدرسي عامة وفي القسم خاصة ضرورة قصوى للتخفيف من حدتها ومن آثارها المدمرة. وأساليب التعامل هذه عبارة عن مجموعة من الجهود السلوكية والمعرفية التي يستعملها الأستاذ للتعامل مع تلك المواقف الضاغطة لضمان العمل بفعالية ونجاح، ولضمان الصحة النفسية والجسمية له.

ويتفاوت الأساتذة في استخدامهم لأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، فمنهم من يستخدم الأساليب التي ترتكز على حل المشكلة، ومنهم من يستخدم الأساليب التي ترتكز على الانفعال، ومنهم من يستخدم الاثنين وهذا مرتبط بسمات الشخصية للأستاذ والمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها.

كما أن الدراسات السابقة أظهرت تعدد وتنوع أهداف الباحثين من دراستهم لأساليب التعامل مع الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأستاذ. كما تنوعت الأدوات المستخدمة في تلك الدراسات، وكذلك حجم العينة المستخدمة، ومكان إجراء الدراسة وعلاقتها المتغيرات المستهدفة وهذا حسب الهدف من كل دراسة.

خلاصة:

يتعرض الإنسان في حياته وفي مهنته إلى مواقف ضاغطة تسبب له المشقة وعدم الراحة، ما يدفعه إلى البحث عن سبل للتخلص منها بطرق عديدة نسميها بأساليب التعامل. وهي عبارة عن مجموعة من الأساليب المختلفة والجهود السلوكية والمعرفية التي يستعملها للتعامل مع تلك المواقف. ويتفاوت الأشخاص في استخدامهم لتلك الأساليب مع الضغوط النفسية، فمنهم من يستخدم الأساليب التي ترتكز على حل المشكلة، ومنهم من يستخدم الأساليب التي ترتكز على الانفعال، ومنهم من يستخدم الاثنين أو كليهما، وهذا مرتبط بسمات الشخصية والاجتماعية ونوعية التقييم الذي يتبناه الإنسان، والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها. وهذا ما جعل من استخدام تلك الأساليب واللجوء إليها أثناء التعامل مع الضغوط النفسية ضرورة قصوى في حياتنا. والأستاذ شخص من هذا المجتمع، وكلت إليه مهمة شاقة وصعبة، مهمة من أنبل المهن وأشرفها وأخطرها في نفس الوقت. إنها مهنة بناء العقول وتكوين رجال الغد. ودور الأستاذ لا يقتصر فقط على مساعدة المتعلمين في بناء معارفهم بأنفسهم، بل يتعدى ذلك إلى بناء شخصيتهم بشكل سوي ومن كل الجوانب، مع استغلال طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن لضمان النجاح وتحقيق أهداف وغايات التربية. وهذا ما جعل الأستاذ يتعرض أكثر من غيره إلى ضغوط نفسية تساوي حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، فهو من جهة مطالب ومسؤول على تأدية رسالته على أحسن ما يرام لتحقيق النتائج المطلوبة، ومن جهة أخرى هو مسؤول على المتعلمين الذين تحت مسؤوليته والذين هم اقل نضجا منه، فهو يتحمل ما يصدر عنهم من سلوك والعمل على تعديله. وهو بذلك يلجأ إلى أساليب متعددة ومتنوعة للتعامل مع الضغوط النفسية التي تواجهه في حياته المهنية.

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود تباين واختلاف في النتائج التي توصلت إليها فيما يخص الأساليب المتبعة من طرف الأساتذة في التعامل مع الضغوط النفسية. ويمكن أن يرجع هذا التباين في النتائج إلى اختلاف أدوات الدراسات والعينات التي طبقت عليها تلك الأدوات، وربما يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة المجتمع أو العينة التي أجريت عليها مختلف الدراسات.

الفصل الرابع

مشكلة البحث وفروضه ومتغيراته

أولا: التعريف بمفاهيم البحث:

المشكلات السلوكية، هي أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خرقا للأعراف الاجتماعية المقبولة، يواجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو ذاته، بغرض الإيذاء وخرق القوانين، وهي سلوك يستطيع الآخرون ملاحظته بسهولة، ويتميز بالتكرار والحدة، لكنه لا يصل إلى درجة الاضطراب الشديد الذي يتطلب التدخل العلاجي، ويؤثر هذا السلوك على كفاءة الفرد النفسية والاجتماعية، ويحد من درجة تفاعله مع الآخرين. (إيمان فؤاد كاشف، 2004، 74).

وتعرف المشكلات السلوكية في المدرسة عامة، وفي البيئة الصفية خاصة والمقصود بها في هذه الدراسة على أنها سلوك يختلف عما ألفته الجماعة في موقف معين، ويتكرر عند التلميذ، وينطوي على اضطراب، ويعتبر سلوكا غير مرغوب فيه ويصعب التحكم فيه، ويسبب اضطرابا في العمل المدرسي، ويمثل سلوكا لا توافقيا. (حسين مصطفى عبد المعطي، 2001، 14).

أما الضغط النفسي Stress الذي هو سمة من سمات العصر الحديث ونتيجة لإفرازات تفاعلات العناصر المدنية المعقدة، يقول علي عسكر (2000) بشان هذا المفهوم. على الرغم من الكتابات المختلفة والعديدة حول الضغط النفسي من طرف المهتمين بالصحة النفسية والبدنية، لا يعني الشيء نفسه لهم جميعا. ومع ذلك يمكن القول بأن العامل المشترك في تعريفات العديد من المهتمين، والباحثين في المجالين المذكورين له: هو الحمل الذي يقع على الكائن الحي " Organisme" وما يتبعه من استجابات من جانبه، ليتوافق مع التغيير الذي يواجهه، وتكمن المشكلة الرئيسية ضمن إطار يجد تعريفا محددا للمفهوم لأنه ليس شيئا ملموسا، وواضح المعالم من السهل قياسه. فغالبا ما يستدل على وجود الضغوط النفسية من خلال استجابات سلوكية معينة. (علي عسكر، 2000، 17).

فالضغط النفسي مفهوم يستخدم أحيانا ليشير به إلى القوة التي تقع على الفرد، أو تسبب له الشعور بعدم الارتياح، والضيق، وفي هذه الحالة يشير إلى الشيء الذي يسبب الاستجابة، أو كأن يشير إلى الاستجابة نفسها. فهناك من العلماء من يستخدم كلمة الضغط النفسي لكي يشير بها إلى الاستجابة نحو الأحداث، والظروف، كالتي يواجهها الإنسان في حياته (الضواغط)، وبعضهم الثالث يرى أن الضغط النفسي هو نتاج تفاعل الفرد مع البيئة، وأنه يحدث عندما تتجاوز مطالب البيئة قدرة الإنسان على التعامل معها، ويعني ذلك أن الضغط النفسي يحدث عندما تكون مطالب الموقف أو الحدث الضاغط تتجاوز مهارات المواجهة لدى الإنسان. والمطالب هي عبارة عن مواقف، وأحداث تتطلب الانتباه والإدراك من الإنسان. ويكون الحدث ضاغطا عندما يعتقد الإنسان أن قدرته على التعامل معه غير كافية أو ملائمة. (طه عبد العظيم حسن، سلامة عبد العظيم حسن، 2006).

ولا يختلف اثنان على أن الضغط النفسي سمة للعصر الحديث، وهو نتيجة لإفرازات أو هو تفاعل بين العناصر المدنية المعقدة، التي لا يمكن تجاهلها أو تجنبها تماما بأية حال من الأحوال. والإنسان عندما تواجهه للضغوط النفسية لا يبقى ساكنا بل يحاول التعامل معها بطرق عديدة، تسمى أحيانا بأساليب التعامل، وتارة أخرى أساليب التوافق. إلا أنه رغم تعدد هذه المسميات يبقى المعنى واحد، الهدف منه هو التخلص من الضغوط النفسية، أو محاولة تخفيف التأثيرات السلبية الناتجة عنها.

ويعتبر مفهوم التعامل مع الضغوط النفسية مفهوما جديدا نسبيا في مجال علم النفس، وترجع بداياته إلى أوائل القرن التاسع عشر، إذ مر بالعديد من الأطر النظرية التي قدمت له تفسيرات بدءا من مدرسة التحليل النفسي، التي ترى أن مفهوم الدفاع (التعامل) ما هو إلا مجموعة من الأساليب الدفاعية التي يستخدمها الأنا ضد القلق، أو المشاعر غير السارة أو ممارسة الرقابة على السلوك الاندفاعي، والغرائز. وفي الخمسينات تم استخدام مفهوم التعامل ضمن الأدبيات الطبية والاجتماعية، وفي الستينات جاء ليشير إلى الاستجابات المختلفة تجاه الضغط النفسي، وبدأ العمل به منذ أوائل عام 1960 وظهر جليا مصطلح التعامل سنة 1962 من الأبحاث التي أجريت على الحيوانات. (عبد الله الضريبي، 2010، 67).

ويعرف لازاروس وفولكمان (1984) التعامل: بأنها الجهود السلوكية والمعرفية المتغيرة باستمرار، والتي يتخذها الفرد كأساليب في إدارة مطالب الموقف التي يقدرها على أنها مرهقة وشاقة وتتجاوز مصادره الشخصية وإمكاناته. (طه عبد العظيم حسن، سلامة عبد العظيم حسن، 2006، 78-79).

ثانيا: تحديد مشكلة البحث:

المدرسة مؤسسة تربوية نظامية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه المتمثلة في تربية النشء، وبناء العقول التي تأخذ دورها في صناعة المستقبل ومواكبة التطور في جميع المجالات. والمدرسة ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية والتربوية للطفل بعد الأسرة. لذلك لم تعد التربية الحديثة وأهدافها مقصورة فقط على النمو المعرفي للمتعلم، بل تعدتها إلى مختلف مجالات النمو الممكنة لديه، ومن هنا لم يعد دور المعلم مقتصرا على قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ، بل تعده إلى قياس استعداداتهم وقدراتهم، وميولهم واتجاهاتهم ومنظوماتهم القيمية، إضافة إلى العلاقات الاجتماعية التي تربط بينهم، والمزايا، وكذلك الصفات النفسية التي يتمتعون بها. (جامعة القدس المفتوحة، 2000، 60). وبالتالي فنجاح المجتمع وتقدمه مرهون بنجاح الأستاذ في غرس التربية الصحيحة في أذهان النشء. والعملية التربوية تقوم على عمليات التواصل والتفاعل بين الأستاذ والتلميذ في المواقف التعليمية التعلمية، لذلك تعتبر عملية ضبط الصف من أهم الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر داخل غرفة الدراسة حتى يتمكن الأستاذ من مباشرة عمله وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة. ويذكر كريس كرياكو (Chris Kyriacou, 2008) أنه عندما يتعرض الأستاذ للضغط النفسي، فإن ذلك يؤثر في مستوى التفاعل مع التلاميذ لأن التعليم يعتمد على المناخ الإيجابي في الغرفة الصفية، وإقامة علاقة طيبة مع التلاميذ. ويشير بارون (Baron, 1999) إلى أن إحدى أهم المشكلات التي تواجه الأستاذ داخل الفصل الدراسي تكمن في كيفية المحافظة على انضباط التلاميذ والسيطرة على السلوك غير المقبول الذي يصدر عنهم. والمشكلات الصفية إحدى الهموم الرئيسية التي تؤرق الأساتذة، وهناك الكثير منهم قد تركوا مهنة التدريس لعدم قدرتهم على تحمل ما يحدث في الصف الدراسي. وهذا ما يؤكده بروفي (Brophy, 1988) من أن المشكلة الأولى التي تهدد استمرار الأستاذ في التعليم، أو تسربه منه، قضية إدارة الصف وضبطه. (كمال يونس مخامرة، 2012، 133).

وهناك دراسة قام بها (Greene & al, 1997) أشارت إلى أن السلوك المشكل في الصف يؤثر على التعلم وعلى الجو الدراسي ويؤدي إلى الضغط. (كريس كرياكو، 2008، 50 – 51). لذلك تصنف مهنة التدريس ضمن المهن الضاغطة وتحتل المراكز الأولى بسبب المستوى العالي من التفاعل الاجتماعي، وبسبب التعرض المستمر والمتكرر للمواقف الضاغطة داخل المدرسة عامة، وداخل غرفة الصف بشكل خاص. (كريس كريوكا، 2008، 11). والضغوط النفسية في الوسط المدرسي وأساليب التعامل معها استقطبت اهتمام الكثير من الباحثين، ويتجلى هذا من خلال الدراسات العديدة التي أجريت حول هذا الموضوع، إلا أن الدراسات هذه لم تسفر عن نفس النتائج حسب المتغيرات الثلاثة، المتمثلة في الجنس والخبرة المهنية والتخصص أو مادة التدريس، التي هي أيضا متغيرات هذه الدراسة.

فالبنسبة لمتغير الجنس جاءت نتائج دراسات كل من عبد الباسط إبراهيم (1994)، وزياد أمين بركات (2010)، ومحمد مقداد وفاضل عباس خليفة (2012)، وديورينغ سوندرس (2001)، وجون فارويل (2003)، وباك غاري (2004) متوافقة، إذ أسفرت عن وجود فروق بين الجنسين في أساليب

التعامل مع الضغوط النفسية. بينما دراسات كل من معاذ محمد عبد الرزاق العارضة (1998)، وسهيل مقدم (2010)، وبيليز ميكائيل (2000) جاءت عكس ذلك إذ أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

أما ما يتعلق بمتغير الخبرة المهنية، فقد أسفرت نتائج دراسات كل من محمد مقداد وفاضل عباس خليفة (2012)، وجون فارويل (2003) عن وجود فروق بين ذوي الخبرات المهنية المختلفة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، بينما نتائج الدراسات التي قام بها كل من معاذ محمد عبد الرزاق العارضة (1998)، وسهيل مقدم (2010)، وبيليز ميكائيل (2000)، وستينو هيريك (2000)، وباك غاري (2004) جاءت مخالفة، إذ أسفرت عن عدم وجود فروق بين ذوي الخبرات المهنية المختلفة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

وفيما يخص متغير التخصص أو مادة التدريس، أسفرت نتائج الدراسات التي قام بها كل من ديورينغ سوندرس (2001)، وباك غاري (2004) عن وجود فروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، تعزى لمتغير التخصص، إلا أن نتائج دراسات كل من زياد أمين بركات (2010)، وستينو هيريك (2000)، وكذلك دراسة وجون فارويل (2003) كانت غير ذلك، إذ توصلت إلى عدم وجود فروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تعزى لهذا المتغير.

بينما الدراسات السابقة المتناولة، لم تتطرق في حدود علم الباحث إلى الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل بين المتغيرات الثلاثة المتمثلة في: الجنس، والتخصص، والخبرات المهنية.

ومن هنا فإنه:

1) نظرا لانعدام الدراسات في حدود علم الباحث، التي تناولت بشكل خاص أساليب تعامل الأساتذة من الجنسين مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

2) ونظرا لعدم الاتساق في النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة فيما يخص الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية وفق الجنس والخبرات المهنية والتخصص أو مادة التدريس.

3) ونظرا لإغفال الدراسات السابقة التطرق إلى الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تحت تأثير التفاعل بين المتغيرات الثلاثة المتمثلة في الجنس والخبرات المهنية والتخصص.

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط وفق الجنس والخبرات المهنية والتخصص أو مادة التدريس.

ومنه يمكن صياغة مشكلة البحث بصورة أخرى، في التساؤلات التالية:

ثالثا: تساؤلات البحث:

تتحدد مشكلة البحث وتتلخص في التساؤلات الآتية:

1) هل توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

2) هل توجد فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

3) هل توجد فروق بين ذوي التخصصيين (العلمي والأدبي) في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

4) هل توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

5) هل توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي.

6) هل توجد فروق بين ذوي التخصصين، علمي أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

رابعا: فروض البحث:

بناء على التساؤلات المطروحة، قام الطالب الباحث بصياغة الفرضيات التالية:

1) توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

2) توجد فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

3) توجد فروق بين ذوي التخصصيين، علمي أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

4) توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

5) توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي.

6) توجد فروق بين ذوي التخصصين، علمي أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

خامسا: التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث:

1) أساليب التعامل : هي استجابات معرفية سلوكية يقوم بها أستاذ التعليم الثانوي في تعامله مع المواقف الضاغطة من أجل الحفاظ على توازنه النفسي والجسمي. وهي الدرجة التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الثانوي على مجموع أبعاد مقياس أساليب التعامل المطبق في هذه الدراسة.

2) الضغوط النفسية: الضغط النفسي هو نتيجة لفقدان التوازن بين المطالب والرغبات الشخصية للفرد، وبين تلبيتها، أو العقبات التي تعرقل الوصول إلى تحقيقها.

3) المشكلات السلوكية: هي أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خرقا للأعراف الاجتماعية المقبولة، يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو ذاته بغرض الإيذاء وخرق القوانين، وهي سلوكات يستطيع الآخرون ملاحظتها بسهولة، وتتميز بالتكرار والحدة. ولكنها لا تصل إلى درجة الاضطراب الشديد الذي يتطلب التدخل العلاجي، وتؤثر هذه السلوكات على كفاءة الفرد النفسية والاجتماعية، وتحد من درجة تفاعله مع الآخرين.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة

أولا: مجتمع وعينة البحث.

1) منهج البحث:

يعتبر البحث الحالي من نوع البحوث الوصفية المقارنة في علم النفس، لأنه يتطلب النزول إلى الميدان وجمع البيانات من الأساتذة بثانويات البويرة، والمقارنة بينهم في متغير الدراسة المتمثل في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وفق الجنس والخبرات المهنية الثلاثة والتخصص العلمي أو مادة التدريس.

2) المجتمع الأصلي للبحث:

ولتحقيق الغرض من هذا البحث، لابد من تحديد مجتمع البحث والتعرف على خصائصه، ليتسنى سحب عينة البحث بطريقة مناسبة. ولأجل ذلك تم الاتصال بمصلحة الدراسة والامتحانات ومصلحة الموظفين بمديرية التربية بذات الولاية بغية الحصول على وصف عام لخصائص مجتمع البحث التي تتطلبها الدراسة الحالية. وتم الوصول إلى النتائج الآتية:

1 – عدم توفر إحصاء شامل ومفصل ودقيق حول الخصائص المتعلقة بمجتمع البحث والتي لها علاقة بمتغيرات البحث على مستوى مديرية التربية بولاية البويرة للأسباب الآتية:

1. تبين أن العدد الكلي للأساتذة من الجنسين الذين يمارسون مهامهم في الثانويات، هو 2393 أستاذ وأستاذة، بجميع الأعمار والتخصصات موزعون على 57 ثانوية.

2. توظيف عدد كبير من الأساتذة الجدد بعد مغادرة ذوي الخبرات المهنية الطويلة بسبب القوانين الجديدة الصادرة عن وزارة التربية.

3. وجود تخصصات كثيرة في شعبتي المواد العلمية والأدبية.

4. لا يوجد إحصاء دقيق لجميع الأساتذة في الوقت الراهن باستعمال نظام الرقمنة (تسجيل المعلومات الخاصة بكل أستاذ اليكترونيا).

2 – قلة وجود الأساتذة ذوي الخبرات المهنية الطويلة بسبب تقاعد أغلبيتهم.

3– قلة وجود الأساتذة الذكور لأن أغلبية الأساتذة الجدد من الإناث (حسب المعطيات الصادر عن مديرية التربية فعدد الإناث يفوق عدد الذكور).

وهذه المعطيات التي جمعها الباحث عن خصائص مجتمع البحث، وضعت أمامه بعض الصعوبات لإجراء عملية سحب العينة المناسبة للبحث وأهدافه.

وللتغلب على هذه الصعوبات اتصل الباحث بأكبر عدد ممكن من الثانويات الموزعة على إقليم الولاية حتى يتسنى له الحصول على عدد كاف من الأساتذة من الجنسين تتوفر فيهم الخصائص المتعلقة بمتغيرات الدراسة هذه. وقام بعدها بتوزيع قائمة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية على أساتذة تلك الثانويات.

3) طريقة المعاينة وحجم العينة.

لجأ الباحث إلى أسلوب العينة غير العشوائية أو غير احتمالية، واختار العينة الصدفية (Accidental Sample) أو العينة الملائمة (Conveniece Sample) إذ يعطي للباحث في هذا النوع من العينات لعناصر من مجتمع الدراسة الأصلي حرية الاختيار في المشاركة في الدراسة، بحيث لا يكون هناك تحديد مسبق لمن تشملهم العينة، بل يتم اختيار أفراد العينة من بين أول مجموعة يقابلهم الباحث، بحيث يوافق هؤلاء على المشاركة في الدراسة، وذلك ضمن شروط تضمن تمثيلا معقولا لمجتمع الدراسة. (رجاء وحيد دويدري، 2002، 315).

بعد توزيع قائمة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية على الأساتذة الأوائل الذين قابلهم الباحث دون تحديد مسبق لهم، وذلك ضمن شروط تضمن تمثيلا معقولا لمجتمع الدراسة. وبعد أسبوع من توزيعها تم استرجاعها وإلغاء الغير صالحة منها، وتم الاحتفاظ بالتي تفي بالغرض من الدراسة موزعة كالأتي:

يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والخبرة المهنية والتخصص العلمي أو مادة التدريس.

يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والخبرة المهنية والتخصص.

التخصص	الجنس		الخبرة المهنية بالسنوات					
			الذكور			الإناث		
	ذكور	إناث	0 – 5	6 – 10	11– فأكثر	0 – 5	6 – 10	11– فأكثر
أساتذة المواد العلمية	60	46	11	14	35	17	15	14
أساتذة المواد الأدبية	66	88	25	22	19	24	25	39
المجموع	126	134	36	36	54	41	40	53
المجموع الكلي للعينة	260							

ثانيا: أدوات البحث

1) مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

من إعداد كارفر وشايير (Caver & Scheider 1989) وترجمة زيزي السيد مصطفى 2005، وطبق المقياس في البيئة الجزائرية من قبل مريامة حنصالي 2014/2013، وشويطر خيرة 2017/2016.

2) وصف المقياس: يتكون المقياس من (60) عبارة موزعة على (15) بعدا، حيث يقاس كل بعد بأربعة بنود، ويجاب عنه ضمن ثلاثة بدائل. وفيما يلي قائمة بالأبعاد الخمسة عشر كالأتي:

1) إعادة التفسير الإيجابي:
2) الابتعاد الذهني:
3) التركيز على الانفعالات وإظهارها:
4) الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي:
5) الموجهة النشطة:
6) الإنكار:
7) الرجوع إلى الدين:
8) السخرية أو الدعابة:
9) الابتعاد السلوكي:
10) التريث:
11) استعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي:
12) تعاطي المواد النفسية:
13) التقبل:
14) قمع الأنشطة المتنافسة:
15) التخطيط:

3) الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- حساب صدق المقياس:

1. صدق الاتساق الداخلي:

أ. ارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (108) أستاذا وأستاذة، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكذلك حساب معامل الارتباط لبيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها وذلك باستخدام البرنامج (SPSS)، وتم حوصلة النتائج في الجدولين كالأتي:

يبين الجدول رقم (2) معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط	الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط
إعادة التفكير الإيجابي	1	**0.64	المواجهة النشطة	5	**0.66	الإبتعاد السلوكي	9	**0.52
	16	**0.70		20	**0.71		24	**0.72
	31	**0.73		35	**0.64		39	**0.77
	46	**0.66		50	**0.68		54	**0.66
الإبتعاد الذهني	2	**0.59	الإنكار	6	**0.67	التريث	10	**0.54
	17	**0.52		21	**0.54		25	**0.51
	32	**0.58		36	**0.65		40	**0.62
	47	**0.74		51	**0.72		55	**0.67
التركيز على الإنفعالات وإظهارها	3	**0.73	الرجوع الى الدين	7	**0.75	استعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي	11	**0.70
	18	**0.68		22	**0.79		26	**0.74
	33	**0.59		37	**0.77		41	**0.73
	48	**0.71		52	**0.65		56	**0.84
الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي	4	**0.77	السخرية أو الدعابة	8	**0.66	تعاطي المواد النفسية	12	**0.70
	19	**0.79		23	**0.69		27	**0.60
	34	**0.70		38	**0.74		42	**0.84
	49	**0.81		53	**0.68		57	**0.86

**0.54	15	التخطيط	**0.45	14	قمع الأنشطة المتنافسة	**0.58	13	التقبل
**0.69	30		**0.72	29		**0.76	28	
**0.68	45		**0.59	44		**0.71	43	
**0.71	60		**0.68	59		**0.65	58	

يتبين من الجدول رقم (2) أن عبارات مقياس أساليب التعامل مع الضغوط التي عددها (60) عبارة حققت ارتباطات دالة تتراوح بين (0.45 – 0.86) مع أبعاد لمقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند مستوى الدلالة 0.01.

ب. ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس:

يبين الجدول رقم (3) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
إعادة التفكير الايجابي	0.52**	المواجهة النشطة	0.58**	الابتعاد السلوكي	0.26**
الابتعاد الذهني	0.45**	الإنكار	0.48**	التريث	0.43**
التركيز على الانفعالات وإظهارها	0.33**	الرجوع إلى الدين	0.32**	استعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي	0.58**
الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي	0.64**	السخرية أو الدعابة	0.43**	تعاطي المواد النفسية	**0.07**
التقبل	0.47**	قمع الأنشطة المتنافسة	0.53**	التخطيط	0.59**

يتبين من الجدول رقم (3) أن أبعاد مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة 0.01 وقد تراوحت بين (0.26 – 0.64) عدا البعد الخاص بتعاطي المواد النفسية إذ بلغ معامل الارتباط لهذا البعد (0.07)، وقد يفسر ضعف ارتباط هذا البعد بسبب الوعي المنتشر لدى الأساتذة حول خطورة تناول المواد النفسية وتأثيرها السلبي على الصحة النفسية وكذلك إدراك الأساتذة أن تناول هذه المواد قد يجلب الراحة لوقت محدد لكن لا يحل المشكل بشكل نهائي، وكذلك الرجوع إلى هذه المواد بشكل دائم يعمق المشكل لدى الفرد ويؤدي إلى ظهور مشاكل أشد خطورة ألا وهو الإدمان عليها.

2. حساب ثبات المقياس.

أ. ثبات الأبعاد.

يبين الجدول رقم (4) قيم الثبات لأبعاد مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

أبعاد القياس	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	معامل ألفا كرونباخ
إعادة التفسير الإيجابي	6.09	2.907	1.70	**0.61**
الابتعاد الذهني	2.25	2.58	1.61	**0.42**
التركيز على الانفعالات وإظهارها	3.41	3.59	1.89	**0.59**
الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي	4.33	5.12	2.26	**0.77**
الموجهة النشطة	5.65	3.15	1.77	**0.59**
الإنكار	2.89	3.86	1.96	**0.54**
الرجوع إلى الدين	5.85	3.99	1.99	**0.72**
السخرية أو الدعابة	1.85	2.99	1.73	**0.64**
الابتعاد السلوكي	1.52	2.29	1.51	**0.55**
التريث	4.67	2.80	1.67	**0.35**
استعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي	3.38	4.69	2.16	**0.75**
تعاطي المواد النفسية	2.87	0.79	0.89	**0.73**
التقبل	4.01	3.60	1.90	**0.60**
قمع الأنشطة المتنافسة	3.60	3.25	1.80	**0.42**
التخطيط	6.53	2.23	1.49	**0.55**

يتبين من الجدول رقم (4) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية باستخدام معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.35 – 0.77).

ب. ثبات المقياس ككل.

الجدول رقم (5)

يبين قيمة الثبات لمقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

عدد البنود	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	معامل ألفا كرونباخ
60	56.31	149.09	12.21	**0.84**

الفصل السادس

عرض النتائج

سيتم عرض نتائج البحث من خلال اختبار فرضياته، وهي كلها فارقية.

أولا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: " يوجد فرق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي ".

ومن أجل اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لحساب الفرق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية)، ينبغي حساب مدى تجانس العينتين، باستعمال اختبار ليفين للتجانس، ويبين الجدول رقم (06) دلالة قيمة "ف" لتباييني العينتين.

اختبار ليفين للتجانس	
قيمة " ف "	**الدلالة الإحصائية**
0.33	0.57

نقرأ مباشرة من الجدول (06) قيمة "ف" وهي: 0.33 وهي غير دالة إحصائيا.

وعليه لا يوجد فروق بين تبايني المجموعتين، (فرضية تساوي التباينين = تجانس العينتين).

وبالتالي، فإن الأسلوب الإحصائي المناسب لاختبار الفرضية الفارقية السابقة، هو اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين.

1) الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي".

الجدول رقم (07)

يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين الأساتذة من الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الذكور	126	113.87	13.75	0.90	258	0.37
الإناث	134	115.33	12.36			

يتبين من الجدول رقم (07) أن الفرق بين الجنسين، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي غير دال إحصائيا.

وعليه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

2) الفروق بين الجنسين في أبعاد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

الجدول رقم (08)

يبين نتائج اختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين الجنسين، في أبعاد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

الجنس / أساليب التعامل	ذكور ن = 126		إناث ن = 134		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
إعادة التفكير الايجابي	9.49	1.76	10.04	1.43	2.73	0.01
الابتعاد الذهني	6.02	1.59	6.05	1.52	0.19	0.86
التركيز على الانفعالات وإظهارها	7.13	2.05	7.50	1.89	1.53	0.13
الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي	8.26	2.36	8.73	3.64	1.23	0.22
المواجهة النشطة	9.29	1.74	9.76	1.69	2.24	0.03
الإنكار	6.70	1.78	6.69	1.87	0.02	0.99
الرجوع إلى الدين	9.38	2.15	9.96	1.99	2.24	0.03
السخرية أو الدعابة	6.01	1.66	5.51	1.69	2.41	0.02
الابتعاد السلوكي	5.70	1.66	5.31	1.23	2.06	0.04
التريث	8.42	1.83	8.52	1.65	0.47	0.64
استعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي	7.38	2.19	7.30	2.26	0.30	0.77
تعاطي المواد النفسية	4.48	1.26	4.21	0.86	1.99	0.05
التقبل	7.76	1.88	7.78	2.09	0.09	0.93
قمع الأنشطة المتنافسة	7.59	1.84	7.42	2.02	0.71	0.48
التخطيط	10.27	1.70	10.54	1.49	1.39	0.17

يتبين من الجدول رقم (08) أن الفروق بين الجنسين، في أبعاد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي دالة عند مستوى 0.05 لصالح الإناث في الأبعاد المتعلقة بإعادة التفكير الايجابي، المواجهة النشطة، والرجوع إلى الدين.

ولصالح الذكور في الأبعاد المتعلقة بالسخرية أو الدعابة، الابتعاد السلوكي، وتعاطي المواد النفسية. وغير دالة إحصائيا في باقي الأبعاد.

ثانيا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية: " توجد فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال المعالجة الإحصائية الآتية:

اختبار "تحليل التباين الأحادي (ANOVA)" لحساب الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

1) الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة:

1- عيينة الذكور:

الجدول رقم (09)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة من الذكور في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط الحسابي	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	23357,33	123	189.90	0.70	0.5
داخل المجموعات	267,38	2	133,69		
المجموع	23624.71	125			

نقرأ مباشرة قيمة "ف" وهي: 0.70 غير دالة إحصائيا. وبالتالي لا توجد فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة من فئة الذكور في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

2- عينة الإناث:

الجدول رقم (10)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة من الإناث في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط الحسابي	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	19403.44	131	148.12	3.05	0.05
داخل المجموعات	904.11	2	452.06		
المجموع	20307.55	133			

نقرأ مباشرة قيمة "ف" وهي: 3.05 دالة إحصائيا. وبالتالي توجد فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة من فئة الإناث في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي. ولمعرفة لصالح من تكون هذه الفروق يستخدم الاختبار البعدي LSD للمقارنات المتعددة بين المجموعات.

الجدول (11)

يبين نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة لحساب الفروق بين مجموعات الفئات.

الجنس	(I) فئات الخبرة	(J) فئات الخبرة	متوسط الفروق (I - J)	الدلالة الإحصائية
إناث	من 0 إلى 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-2.32	0.40
		أكبر من 11 سنة	-*6,10	**0.02**
	من 6 إلى 10 سنوات	من 0 إلى 5 سنوات	2.32	0.40
		أكبر من 11 سنة	-3,78	,141
	أكبر من 11 سنة	من 0 إلى 5 سنوات	*6,10	**0.02**
		من 6 إلى 10 سنوات	3,78	0.14

يتبين من الجدول (11) أن الفروق بين مجموعات الفئات: دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 للفئات من (0 إلى 5 سنوات، والفئات (أكبر من 11 سنة).

3- العينة الكلية (ذكور، إناث):

الجدول رقم (12)

يبين نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي (ANOVA) " لدلالة الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط الحسابي	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	43412.06	257	168.92	1.95	0.14
داخل المجموعات	659.24	2	329.62		
المجموع	44071.30	259			

نقرأ مباشرة قيمة "ف" وهي: 1.95 غير دالة إحصائيا. وبالتالي لا توجد فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

ثالثا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "توجد فروق بين ذوي التخصصيين، علمي أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي".

ومن أجل اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لحساب الفرق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية)، ينبغي حساب مدى تجانس العينتين، باستعمال اختبار ليفين للتجانس، ويبين الجدول رقم (13) دلالة قيمة "ف" لتباييني العينتين.

اختبار ليفين للتجانس	
قيمة "ف"	**الدلالة الإحصائية**
0.02	0.89

نقرأ من الجدول (13) قيمة "ف" وهي: 0.02 وهي غير دالة إحصائيا.

وعليه لا يوجد فرق بين تبايني المجموعتين، (فرضية تساوي التباينين = تجانس العينتين).

وبالتالي، فإن الأسلوب الإحصائي المناسب لاختبار الفرضية الفارقية السابقة، هو اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين.

1) الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، علمي، أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية)، الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي".

الجدول رقم (14)

يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، علمي، أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

التخصص العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
العلمي	109	112.68	12.99	2.05	258	0.041
الأدبي	151	116.02	12.94			

يتبين من الجدول رقم (14) أن الفروق بين ذوي التخصصين، علمي، أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 لصالح التخصص الأدبي.

وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين ذوي التخصصين، علمي أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي. لصالح التخصص الأدبي.

2) الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين العلميين في أبعاد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

الجدول رقم (15)

يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين ذوي التخصصيين، علمي أدبي، في أبعاد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

التخصص العلمي / أساليب التعامل	علمي ن = 126		أدبي ن = 134		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
إعادة التفكير الايجابي	9.49	1.68	9.98	1.55	2.45	0.02
الابتعاد الذهني	5.91	1.71	6.13	1.42	1.09	0.26
التركيز على الانفعالات وإظهارها	7.16	1.99	7.44	1.96	1.13	0.26
الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي	8.34	2.11	8.62	0.73	0.73	0.47
المواجهة النشطة	9.31	1.78	9.69	1.75	1.75	0.08
الإنكار	6.59	1.80	6.77	0.82	0.82	0.41
الرجوع إلى الدين	9.74	2.03	9.63	0.43	0.43	0.67
السخرية أو الدعابة	5.91	1.75	5.64	1.28	1.28	0.20
الابتعاد السلوكي	5.52	1.63	5.48	0.21	0.21	0.84
التريث	8.31	1.71	8.59	1.28	1.28	0.20
استعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي	7.07	2.14	7.53	1.64	1.64	0.10
تعاطي المواد النفسية	4.46	1.21	4.25	1.48	1.48	0.14
التقبل	7.46	1.93	8.00	2.18	2.18	0.03
قمع الأنشطة المتنافسة	7.18	1.81	7.73	2.26	2.26	0.03
التخطيط	10.23	1.58	10.54	1.57	1.57	0.12

يتبين من الجدول رقم (15) أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين ذوي التخصصيين، علمي أدبي، في أبعاد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي في الأبعاد المتعلقة بإعادة التفكير الايجابي، التقبل، وقمع الأنشطة المتنافسة لصالح الإناث. وغير دالة إحصائيا في باقي الأبعاد.

رابعا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

نص الفرضية: "توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل بين الجنس والخبرات المهنية الثلاثة".

ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال المعالجة الإحصائية الآتية:

اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل بين الجنس والخبرات المهنية الثلاثة.

الجدول رقم (16)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
تباين الجنس	95.73	1	95.73	0.57	0.45
تباين الخبرات المهنية الثلاثة	621.99	2	310.99	1.85	0.16
التفاعل بين الجنس x الخبرات المهنية الثلاثة	521.05	2	260.53	1.55	0.22
خطأ الأفراد (الجنس) x الخبرات المهنية الثلاثة	42760.77	254	168.35		
المجموع الكلي للتباين	43999.54	259			

يتبين من الجدول رقم (16) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة تعود إلى الجنس أو تعود للخبرات المهنية الثلاثة أو تعود إلى تأثير التفاعل بين الجنس والخبرات المهنية الثلاثة.

خامسا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

نص الفرضية: "توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي".

ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال المعالجة الإحصائية الآتية:

اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي.

الجدول رقم (17)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
تباين الجنس	50.51	1	50.51	0.30	0.59
تباين التخصص العلمي	649.19	1	649.19	3.85	0.05
التفاعل بين الجنس x التخصص العلمي	108.35	1	108.35	0.64	0.42
خطأ الأفراد (الجنس) x التخصص العلمي	43177.64	256	168.66		
المجموع الكلي للتباين	43985.69	259			

يتبين من الجدول رقم (17) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الأساتذة تعود إلى التخصص العلمي. ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة تعود إلى الجنس أو تعود إلى تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص العلمي.

ولمعرفة لصالح من تكون هذه الفروق نعود للجدول رقم (14) الذي يبين أن:

المتوسط الحسابي للعلميين وهو: 112.68.

المتوسط الحسابي للأدبين وهو: 116.02.

قيمة اختبار "**ت**" (الدرجة الكلية) وهي: 2.05 دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

ومنه الفروق لصالح الأدبين.

سادسا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

نص الفرضية: توجد فروق بين ذوي التخصصين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال المعالجة الإحصائية الآتية:

اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين ذوي التخصصين، علمي أدبي في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

الجدول رقم (18)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين ذوي التخصصين، علمي أدبي في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
تباين التخصص العلمي	817.82	1	817.82	4.88	0.03
تباين الخبرات المهنية الثلاثة	769.57	1	384.79	2.29	0.10
التفاعل بين التخصص العلمي x الخبرات المهنية الثلاثة	26.34	2	13.17	0.08	0.92
خطأ الأفراد (التخصص العلمي) x الخبرات المهنية الثلاثة	42593.02	254	167.69		
المجموع الكلي للتباين	44206.88	258			

يتبين من الجدول رقم (18) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الأساتذة تعود إلى التخصص العلمي. ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة تعود إلى الخبرات المهنية الثلاثة أو تعود إلى تأثير التفاعل بين التخصص العلمي والخبرات المهنية الثلاثة.

ولمعرفة لصالح من تكون هذه الفروق نعود للجدول رقم (14) الذي يبين أن:

المتوسط الحسابي للعلميين وهو: 112.68.

المتوسط الحسابي للأدبين وهو: 116.02.

قيمة اختبار "**ت**" وهي: 2.05 دالة إحصائيا عند مستوى 0.05. ومنه الفروق لصالح الأدبين.

الفصل السابع
مناقشة النتائج

أولا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى باستخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين المبينة في الجدول رقم (08) والتي تمثل الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي

تبين ما يلي:

1. يظهر من بيانات الجدول رقم (08) الخاصة بالفروق بين الجنسين أن الفروق غير دالة إحصائيا. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرض البديل، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

وتتفق النتيجة التي أظهرت أنه لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية مع نتائج دراسات كل منمعاذ محمد عبد الرزاق العارضة (1998)، ودراسة محمد مقداد وفاضل عباس خليفة (2012).

ويمكن تفسير النتائج الخاصة بعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي بإرجاعها إلى عوامل عديدة من بينها: أن الأساتذة من الجنسين يزاولون مهنتهم في نفس المؤسسة ويخضعون لنفس القوانين، ويمتلكون نفس المؤهلات العلمية، ويعيشون في مجتمع واحد منسجم في مكوناته الثقافية، وهذا ما جعلهم يتلقون نفس المعاملة من طرف الجميع، كما يمكن إرجاع ذلك إلى زيادة الوعي والمستوى التعليمي والثقافي لدى الأساتذة من الجنسين، واكتسابهم لخبرة وكفاءة عالية من محيطهم في مواجهة المشاكل التي قد تعترضهم في حياتهم بشكل عام، أو في مهنتهم بشكل خاص، وهذا ما جعلهم يدركون أن الأساليب غير الفعالة المتمثلة في الهروب من المشاكل، أو إنكارها أو تزيف لحقيقتها قد يجلب لهم الراحة، لكن لبعض الوقت فقط، وبالتالي لا جدوى من استخدامها أو اللجوء إليها إن أرادوا فعلا التخلص منها نهائيا أو التخفيف من حدة الضغوط التي تسببها المشكلات السلوكية، بل يجب الاعتراف أولا بحقيقة وجود تلك الضغوط النفسية ثم العمل ثانيا على التعامل معها والتصدي لها بعقلانية وواقعية.

كما يمكن أن يعود ذلك إلى ثقة الأساتذة من الجنسين بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة الصعاب، فهذا الاعتقاد الراسخ لديهم مصدره التنشئة الاجتماعية السليمة التي لا تميز بين الذكور والإناث، وهو ما ساهم

في تكوين جيل متشبع بروح المسؤولية وعدم الشعور بالخوف أو الفشل في إدارة الأزمات والتعامل مع الضغوط النفسية والمشكلات المسببة لها بكل قوة وجدارة.

وهذا التحدي عزز لدى الأساتذة من الجنسين الروح المعنوية الكبيرة في التعامل مع الضغوط النفسية بكل واقعية مع توقع النجاح في ذلك، فهذه الثقة الكبيرة التي يتمتع بها الأساتذة أكسبتهم الهيبة وجعلتهم يستخدمون نفس الأساليب في التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية.

كما يمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية إلى عامل الاختلاط في التعليم، سواء اختلاط التلاميذ أم اختلاط الأساتذة؛ وبسبب الاختلاط، تصدر من التلاميذ من الجنسين نفس المشكلات السلوكية، تقريبا، والاختلاط بين الأساتذة، كذلك، جعلهم يتعرضون لنفس المشكلات السلوكية، ويلتقون يوميا، ويتبادلون الرأي والمشورة حولها، مما جعلهم يتصرفون إزاءها بنفس الاستجابات ونفس أساليب التعامل.

أما الدراسات التي توصلت نتائجها إلى عكس ما أسفرت عنه نتيجة دراسة الباحث، أي وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة من الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، نجدها في دراسات كل من لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994)، وديورينغ سوندرس (2001)، وجون فارويل (2003)، وباك غاري (2004)، ولصالح الأساتذة الذكور في الأساليب التي تعتمد على حل المشكل. ونجدها كذلك في دراسة زياد أمين بركات (2010) التي نتائجها كانت لصالح الأستاذات بعكس نتائج الدراسات السابقة.

يمكن أن تكون هذه النتائج حسب اعتقاد الباحث راجعة إلى أن الأستاذات العاملات في البيئات التي أجريت بها تلك الدراسات تفضل أسلوب التهدئة وتجنب المشاكل حفاظا على سمعتها، وعلى مهنتها ولو كان ذلك على حساب صحتها النفسية والبدنية، وهذا بعكس الرجل الذي يفضل المواجهة المباشرة واقتحام المشكلات المسببة للضغوط النفسية والقضاء عليها بشكل نهائي.

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي (ANOVA)" المبينة في الجدول رقم (09) والتي تمثل الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تبين ما يلي:

1. يظهر من بيانات الجدول رقم (09) الخاصة بالأساتذة ذوي الخبرات المهنية الثلاثة أن الفروق غير دالة إحصائيا. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرض البديل، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الخبرات المهنية الثلاث في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

وتتسق النتيجة التي أظهرت أنه لا توجد فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي مع نتائج دراسات كل من معاذ محمد عبد الرزاق العارضة (1998)، وسهيل مقدم (2010)، وبيليز ميكائيل (2000)، وستينو هيريك (2000)، وباك غاري (2004).

ويرجع الباحث النتائج الخاصة بعدم وجود فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي إلى أن الأساتذة الذين أجريت عليهم هذه الدراسة، التحقوا بمهنة التدريس ومتوسط أعمارهم يفوق 36 سنة، وبالتالي خبرتهم في الحياة كبيرة مقارنة بخبرتهم في مهنة التدريس، وهذا ما مكنهم من تسخير الخبرة المكتسبة من الأسرة والمحيط، ومن التعامل مع المشاكل المختلفة والصعاب التي واجهتهم في الحياة الاجتماعية عامة لصالح المدرسة التي هي بمثابة مجتمع صغير لا يختلف ما يحدث بداخله عن ما يجري في المجتمع الكبير. ومن هنا يمكن القول أن خبرة الحياة عوضت الخبرة المهنية للأساتذة.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي إلى احتكاك ذوي الخبرتين القصيرة والمتوسطة بزملائهم من ذوي الخبرات الطويلة وبالتالي الاستفادة من نصائحهم وتجربتهم في كيفية التعامل بنجاح مع مختلف المشكلات المهنية بصفة عامة.

وبالتالي يمكن القول أن استفادة الأساتذة ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة من تجربة وخبرة الأساتذة من ذوي الخبرات المهنية الطويلة في ميدان التعليم وكفاءتهم العالية في التعامل مع الضغوط النفسية هو الذي يفسر حسب اعتقاد الباحث عدم وجود فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية وخاصة الناتجة عن المشكلات السلوكية الصفية.

أما نتائج الدراسات المخالفة لنتيجة هذه الدراسة، أي وجود فروق ذات دلالة بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، نجدها في دراسات كل من محمد مقداد وفاضل

عباس خليفة (2012) والتي جاءت لصالح الأساتذة من ذوي الخبرة الطويلة، بينما نتائج دراسة وجون فارويل (2003) لصالح الخبرة القصيرة.

ويمكن تفسير هذه النتائج المخالفة لنتائج دراسة الباحث إلى أن الأساتذة ذوي الخبرات المهنية الطويلة اكتسبوا مهارات كبيرة في مواجهة المشاكل والضغوط النفسية. وهذه الكفاءة العالية في تسيير الأزمات والتعامل مع الصعاب والضغوط النفسية في أي مهنة وخاصة تلك التي يكثر فيها التفاعل مع الأشخاص، كالتعليم لا يمكن تعويضها بخبرة أخرى مهما حدث. فالأساتذة ذوي الخبرات الطويلة يستعملون أساليب أكثر مرونة وأكثر فعالية في التعامل مع تلك الضغوط النفسية مقارنة بغيرهم من الزملاء، ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة، وهذا بحكم التجربة والممارسة الطويلة والصعبة التي اكتسبوها من المهنة. أما نتائج دراسة جون فارويل (2003) جاءت مخالفة للتوقعات وقد تكون نتيجة شاذة.

ثالثا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين المبينة في الجدول رقم (11) والتي تمثل الفروق بين ذوي التخصصيين، العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي، تنص على ما يلي:

1) يظهر أن الفروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.05. وبالتالي نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التخصصين، العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ديورينغ سوندرس (2001)، وباك غاري (2004) من حيث وجود الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تعزى لمتغير التخصص، إلا أن نتائج هذه الدراسة كانت لصالح الأساتذة الذين يدرسون التخصصات الأدبية، بينما دراسة كل من ديورينغ سوندرس (2001)، وباك غاري (2004) كانت لصالح الذين يدرسون التخصصات العلمية والنظرية.

ويفسر الباحث النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة إلى أن الأساتذة الذين يدرسون التخصصات الأدبية يعانون كثيرا من المشكلات السلوكية الصفية الصادرة عن التلاميذ، بحكم أن الذين يزاولون الدراسة في هذه التخصصات من ذوي المعدلات المنخفضة الذين تم توجيههم إلى هذه الشعب وفق معيار الانتقاء المعمول به في عملية التوجيه المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية. والمعروف عن هؤلاء التلاميذ أنهم أكثر إهمالا للدراسة، وإثارة للفوضى والعدوان مع أقرانهم، واللجوء إلى الغش كوسيلة سهلة للحصول على العلامات لإخفاء فشلهم، والدخول في مناوشات مع الإدارة، والمعاملة السيئة تصل إلى العدوان اللفظي والبدني مع الأساتذة لخرقهم الدائم والصارخ للقوانين الداخلية للمؤسسات التربوية بشكل عام. وهذا عكس تلاميذ التخصصات العلمية، الذين هم من أصحاب المعدلات المرتفعة، والمعروف عنهم أنهم أكثر انضباطا وحرصا على الدراسة، وتحليهم بالأخلاق الحميدة والمعاملة الحسنة واحترام الجميع، وخاصة الأساتذة، فهذه الصفات والميزات لهؤلاء التلاميذ ساعدت على توفير مناخ يساعد على ممارسة مهنة التعليم بكل أريحية، ما جعل من أساتذة هذه التخصصات اقل عرضة للضغوط النفسية مقارنة بالذين يدرسون تلاميذ التخصصات والشعب الأدبية.

أما الدراسات التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، نجدها في تلك التي قام بها زياد أمين بركات (2010)، وستينو هيريك (2000)، وكذلك دراسة وجون فارويل (2003).

ويمكن تفسير هذه النتائج كون مهنة التعليم شاقة وخطيرة بسبب التفاعل الكبير الذي يحدث فيها، هذا بغض النظر عن نوع التخصص الذي يدرس، فالأساتذة على العموم يتعاملون مع أفراد اقل منهم

نضجا وخبرة، إضافة إلى أن مهنة التعليم لا تقتصر على التحصيل العلمي للمتعلمين، بل تتعده إلى تربيتهم وفق غايات وفلسفة المجتمع. وهذا ما يقتضي التعديل المستمر لسلوكهم، وتكوين شخصياتهم المختلفة تكوينا سليما في وقت يمرون فيه بمرحلة المراهقة، التي هي مرحلة خطيرة وحرجة في حياة الطفل عامة وفي حياة الطفل المتمدرس خاصة. وبالتالي، فالأساتذة على العموم يعيشون الضغوط النفسية بشكل دائم بسبب الجهود الجبارة التي يبذلونها لتحقيق الأهداف المسطرة المتمثلة في مخرجات التعليم بشكل عام، إضافة إلى التفاعل العالي والدائم والمستمر الذي يرافق العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما قد يدفع بالأساتذة حسب اعتقاد الباحث إلى إتباع نفس الأساليب للتعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههم في مهنتهم.

رابعا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة باستخدام اختبار تحليل "التباين الثنائي" المبينة في الجدول رقم (16) والتي تمثل دلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة. تبين ما يلي:

1. يظهر من بيانات الجدول رقم (16) الخاصة بالفروق بين الأساتذة من الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى 0.05. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرض البديل، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب رأي الباحث كون أن ذوي الخبرات المهنية الثلاثة من الجنسين يمارسون نفس المهام ويتواجدون تحت نفس السقف، وبالتالي هم معرضون كلهم إلى ويلات المشكلات السلوكية الصادرة عن التلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي ولا أحد في معزل عن عواقب هذه الظاهرة التي باتت تهدد المدرسة، وصارت واحدة من أكبر المشاكل التي تؤرق العاملين فيها وعلى الخصوص الأساتذة الذين يتعاملون مباشرة مع التلاميذ، لأن مهنة التدريس تقتضي أن يرافق الأستاذ التلميذ في عملية التعليم ويقضي معظم وقته معه. فالمشكلات السلوكية التي تحدث في البيئة الصفية بشكل دائم ومستمر بسبب عوامل متعددة وتحت تأثير مرحلة المراهقة، ساهمت كلها في جعل الأستاذ يعيش حياة مهنية غير مريحة سواء من الناحية النفسية أو من الناحية الجسمية، وهذا بسبب التفاعل الكبير الذي يحدث في غرفة الصف. فهذه الوضعية الخطيرة جعلت من موضوع المشكلات السلوكية قضية رئيسية ما يستوجب تكثيف كل الجهود للتعامل بحزم وجعلها قضية الجميع دون تمييز بين الأساتذة سواء من الذكور أم من الإناث، أم بين ذوي الخبرات المهنية المختلفة. ومادامت عواقب هذه الظاهرة خطيرة وتعني الكل وتمس بسمعة المؤسسة ومستقبل التلاميذ أنفسهم، فالمسؤولية أيضا تقع على عاتق الجميع ويتحملها الجميع، وهذا ما دفع بالإدارة تحت ضغط الأساتذة الوقوف إلى جانبهم ومساندتهم في معاناتهم والتصدي لهذه الظاهرة وإشراك أولياء التلاميذ واتخاذ الإجراءات الردعية في حق من يخالف القانون الداخلي للمؤسسة أو يرتكب مثل هذه المخالفات.

فهذا التكتل عزز الثقة بالنفس لدى الأساتذة من الجنسين دون تمييز بينهما في اتخاذ مواقف موحدة وإتباع نفس الأساليب التي تعتمد على مواجهة المشكلات بشكل مباشر، من خلال البحث عن مصادرها، والقضاء عليها نهائيا، أو التخفيف من حدتها.

خامسا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة باستخدام اختبار تحليل "التباين الثنائي" المبينة في الجدول رقم (17) والتي تمثل دلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي. تبين ما يلي:

1. يظهر من بيانات الجدول رقم (17) الخاصة بالفروق بين الأساتذة من الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي، أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى 0.05. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرض البديل، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي.

لقد أسفرت نتائج الفرضية الثالثة أنه توجد الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي لصالح الذين يدرسون الشعب الأدبية، بينما النتائج المتعلقة بالفروق بين الأساتذة من الجنسين تحت تأثير التفاعل مع التخصص تنص على أنه لا وجود لتلك الفروق. وهذا يعني أن الجنس والتخصص متغيران مستقلان عن بعضهما البعض.

إن هذه النتيجة حسب اعتقاد الباحث منطقية ولا تتنافي مع نتائج الفرضية الثالثة كون أن الذين يدرسون الأقسام الأدبية يعانون من الضغوط أكثر من الذين يدرسون الأقسام العلمية، وبالتالي أساليب التعامل مع تلك الضغوط النفسية تختلف أيضا، ولصالح الذين يدرسون الشعب الأدبية حسب التفسيرات المقدمة سابقا، بينما عامل الجنس لا يؤثر، كون أن الأساتذة من الجنسين يزاولون عملهم بنفس المؤسسة التربوية التي تسيرها نفس القوانين، ويمتلكون تقريبا نفس المؤهلات العلمية والعوامل النفسية، والتوقعات الإيجابية والثقة بالنفس العالية في التعامل بشكل ايجابي مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات الصفية والتغلب عليها، وهذا كله يعود حسب اعتقاد الباحث إلى التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية السليمة التي لا تمييز بين الذكور والإناث في المعاملة والتشجيع لكلا الجنسين في خوض غمار الحياة بمعنويات مرتفعة ودون الاعتماد على الجنس الأخر أو الشعور بالنقص أمامه أو الخوف منه. وهذا ما عزز لدى المرأة العاملة ولدى الرجل الثقة بالنفس في التعامل مع الضغوط النفسية بواقعية دون تزيف لحقيقتها أو الهروب منها أو إنكار وجودها.

فالتنشئة الاجتماعية السليمة المتمثلة في المعاملة الحسنة للأولاد من الجنسين دون تفضيل أو تمييز بينهم من طرف الأولياء، ووقوفهم إلى جانب البنات والأولاد على السواء، والإحسان إليهم ورعايتهم نفسيا وأخلاقيا وهم صغار، عزز لديهم الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الصعاب وتسيير الأزمات بكفاءة عالية وهم كبار، هذا ما جعلهم يتبوءون مكانة محترمة في الحياة الاجتماعية عامة وفي الحياة المهنية

خاصة. فهذه الصفات التي يتميز بها الرجال والنساء في وقتنا الحاضر أزال الاعتقاد السائد بأن المواجهة والإقدام وتحدي الصعاب والمشاكل من صفات الرجال دون النساء. وقد تكون هذه الأسباب حسب اعتقاد الباحث إحدى العوامل التي أدت إلى تلك النتيجة المتمثلة في عدم وجود الفروق بين الجنسين في التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التخصص العلمي. وقد تكون هذه النتيجة خاصة بهذه الدراسة فقط.

سادسا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

إن البيانات المحصل عليها من عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة باستخدام اختبار تحليل "التباين الثنائي" المبينة في الجدول رقم (18) والتي تمثل دلالة للفروق بين ذوي التخصصين، العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية. الثلاثة تبين ما يلي:

1. يظهر من بيانات الجدول رقم (18) الخاصة بالفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تحت تأثير التفاعل مع الخيرات المهنية الثلاثة، أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى 0.05. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرض البديل، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التخصصين، علمي أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة.

لقد أسفرت نتائج الفرضية الثالثة أنه توجد فروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي تعزى لصالح الذين يدرسون التخصصات الأدبية، بينما النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة المتعلقة بالفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، العلمي والأدبي، تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية تنص على عدم وجود الفروق. وهذا يعني أن التخصص العلمي، والخبرات المهنية الثلاثة متغيران مستقلان عن بعضهما البعض.

ويرجع الباحث هذه النتائج حسب اعتقاده إلى أن ذوي الخبرات المهنية الثلاثة التحقوا بمهنة التدريس ومتوسط أعمارهم يفوق 36 سنة، وبالتالي هم يملكون خبرة لا يستهان بها اكتسبوها من التجارب التي عاشوها في الحياة. فهذه الخبرة علمتهم أن أفضل الأساليب للتعامل مع المشاكل المسببة للضيق والضغوط النفسية بشكل عام، هي التي تعتمد على التعامل معها بواقعية وجدية، وذلك بالاعتراف والإقرار بوجودها أولا وعدم إنكار لحقيقتها، أو الهروب منها، أو اللجوء إلى الحلول الظرفية المتمثلة في تناول المهدئات، أو التظاهر بعدم جدية تلك المشاكل والاستهزاء بها، ثم البحث عن المصادر المغذية لها وتقييم حجمها الحقيقي ثانيا، وأخيرا التصدي لها بالوسائل المناسبة والمتاحة. فهذه الكفاءة العالية في التعامل مع الضغوط النفسية بصفة عامة المكتسبة من الحياة الاجتماعية، ساعدت الأساتذة وخاصة ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة على التعامل مع الضغوط المهنية بمهارة مثلهم مثل الأساتذة أصحاب الخبرات الطويلة. وبالتالي الخبرة المهنية تم تعويضها بالخبرة المكتسبة من التجارب في الحياة.

كما يمكن تفسير عدم وجود الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية بوقوف الأساتذة إلى جانب بعضهم البعض في مواجهة الظاهرة، والتعامل معها بحزم وجدية، وجعل من قضية المشكلات السلوكية وما ينتج

عنها من ضغوط نفسية قضية رئيسية تهم الجميع، وبالتالي حلها يتطلب تكاثف جهود كل الفريق التربوي والإداري، سواء بالمواجهة الفعلية المتمثلة في تسليط أشد العقوبات على المرتكبين لتلك المشكلات السلوكية، أو مرافقة وتوعية الأساتذة الجدد الملتحقين بمهنة التعليم بأهمية الأساليب التي تعتمد على حل المشكلة أثناء التعامل مع الضغوط النفسية بشكل عام، فهذه المساعي كلها قد تكون عوامل ايجابية في جعل الأساتذة من ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة يتعاملون مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية بمرونة وعقلانية وبمعنويات مرتفعة وبكفاءة عالية مثلهم مثل الأساتذة الذين يمتلكون خبرة طويلة في مهنة التدريس، وقد تكون هذه النتيجة خاصة بهذه الدراسة فقط.

مناقشة عامة وتوصيات

أولا: مناقشة عامة لنتائج البحث.

إن النتائج التي أسفر عنها البحث تبين أن الأساتذة من الجنسين يستخدمون نفس الأساليب في تعاملهم مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي وذلك لاعتبارات عديدة من بينها: أن تواجد الأساتذة من الجنسين في نفس المؤسسات التربوية التي تحكمها نفس القوانين، ويعيشون نفس الظروف المهنية، ويمتلكون نفس المؤهلات العلمية، ويدرسون نفس المقررات العلمية، إضافة أنهم يتكتلون في نفس النقابات. كلها عوامل ساعدت على إزالة الفوارق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي. فهذه النتائج لم تكن منتظرة بحكم أن ذوي الخبرات الطويلة يملكون مهارات كبيرة في إدارة المشاكل المسببة للضغوط النفسية التي اكتسبوها من الممارسة الطويلة في الحقل التربوي، بينما ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة يفتقرون إلى هذه المهارات والكفاءات بسبب حداثة عهدهم بالمهنة، وهو الاعتقاد السائد لدى الجميع. وساهمت الظروف الاجتماعية الصعبة والمعقدة في إكساب الأستاذ خبرة كبيرة في التعامل مع مختلف المشاكل المسببة للضغوط النفسية بشكل عام، فهذه الكفاءة المكتسبة من الحياة الاجتماعية بمثابة رأس مال خبرة تم توظيفه في الحياة المهنية، وهذا بمثابة تعويض للخبرة المهنية التي يفتقرون إليها مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرات الطويلة. بالإضافة إلى المرافقة التي يحظى بها الأساتذة من طرف الزملاء في المهنة والاحتكاك بهم، وكذلك الوعي بخطورة الضغوط النفسية على الصحة النفسية والجسمية، كلها عوامل ساهمت في زيادة الوعي لدى الأساتذة من ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة بأهمية استخدام الأساليب الفعالة في التعامل مع مختلف الضغوط النفسية، وهذه ميزة وكفاءة عالية خاصة بذوي الخبرات الطويلة المكتسبة من الممارسة الطويلة في ميدان التعليم.

ويتبين أيضا من خلال نتائج البحث أنه توجد فروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، العلمي والأدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي لصالح الذين يدرسون تلاميذ التخصصات الأدبية. فهذه النتائج كانت متوقعة ومنتظرة بحكم أن التلاميذ في هذه التخصصات من ذوي المعدلات المنخفضة الذين تم توجيههم إلى هذه الشعب، والمعروف عنهم أنهم أكثر إهمالا للدراسة، وإثارة للفوضى والعدوان مع الأقران، واللجوء إلى الغش كوسيلة سهلة للحصول على العلامات لإخفاء فشلهم، والدخول في مناوشات مع الإدارة، والمعاملة السيئة تصل إلى العدوان اللفظي والبدني مع الأساتذة لخرقهم الدائم للقوانين الداخلية للمؤسسات التربوية بشكل عام. وهذا عكس تلاميذ التخصصات العلمية، الذين هم من أصحاب المعدلات المرتفعة، والمعروف عنهم

أنهم أكثر انضباطا وحرصا على الدراسة، وتحليهم بالأخلاق الحميدة والمعاملة الحسنة واحترام الجميع، وخاصة الأساتذة. فهذه الصفات الحسنة التي يتحلى بها هؤلاء التلاميذ ساعدت على توفير مناخ يساعد على ممارسة مهنة التعليم بكل أريحية، ما جعل من أساتذة هذه التخصصات اقل عرضة للضغوط النفسية مقارنة بالذين يدرسون تلاميذ التخصصات الأدبية.

وقد أسفرت نتائج البحث أيضا انه عندما تتفاعل المتغيرات الثلاثة المتمثلة في (الجنس والخبرة)، (الجنس والتخصص)، (الخبرة والتخصص)، فإنه لا توجد فروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصادرة عن تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي. وهذا يدل على أن المتغيرات الثلاثة مستقلة عن بعضها البعض، وجاءت متوافقة مع نتائج باقي الفرضيات.

تعتبر هذه الدراسة الوحيدة في حدود علم الباحث التي تناولت الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية الصفية بشكل خاص لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي. وهذا بخلاف الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية في الوسط المدرسي ككل. فهذه الخصوصية ساهمت من اكتشاف بعض العوامل والسمات المختلفة الباعثة والمحركة للسلوك المتبع من طرف الأساتذة في تعاملهم مع تلك الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية في الغرفة الصفية، والتي تعتبر واحدة من أخطر المشكلات التي تعاني منها المدرسة بشكل عام، والتي تؤرق الأساتذة بشكل خاص وتهدد صحتهم النفسية والجسمية.

وبالتالي التحدث عن الأساليب الفعالة في التعامل مع الضغوط النفسية يقتضي أولا معرفة حقيقة وحجم هذه الضغوط النفسية بدقة وبشكل خاص والمصادر المغذية لها.

وقد تبين من نتائج هذا البحث أن الأساليب الفعالة في التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن المشكلات السلوكية ليست حكرا على أحد، بل هي في متناول جميع الأساتذة دون استثناء شريطة أن يجدوا الدعم والمرافقة الحسنة من طرف الزملاء ومن طرف القائمين على شؤون المدرسة بصفة عامة.

والأساليب الفعالة هذه أصبحت من الكفايات الهامة والضرورية التي يجب أن يتزود بها كل الأساتذة دون استثناء للحفاظ على الصحة النفسية والجسمية، وذلك بالتعامل مع الضغوط النفسية المختلفة، خاصة تلك الناتجة عن المشكلات السلوكية، مادام أنها تعتبر من أهم المصادر المولدة للضغوط النفسية في الغرفة الصفية.

ثانيا: التوصيات والاقتراحات:

بعد عرض النتائج المختلفة التي أسفر عنها هذا البحث فإن الباحث يقترح بعض التوصيات المتمثلة فيما يلي:

1) الاستماع إلى انشغالات التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية، وفتح قنوات الحوار معهم لإيجاد حلول لمشاكلهم المختلفة.

2) التنفيس على التلاميذ من خلال تفعيل النشاطات اللاصفية والرياضية في الوسط المدرسي لامتصاص الطاقة الزائدة، وكسر الروتين المسبب للمشكلات السلوكية.

3) مرافقة التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية من خلال تقديم لهم الحاجات الإرشادية الضرورية.

4) تحقيق رغبات التلاميذ وتوجيههم إلى الشعب التي يرغبون فيها.

5) أهمية تكوين الأساتذة في مقياس علم النفس وعلوم التربية، لمعرفة الخصائص والحاجات النفسية والقدرات المعرفية للتلاميذ لهدف فهم السلوك الصادر عنهم، والتنبؤ به ثم التحكم فيه.

6) ضرورة مرافقة الأساتذة من طرف المختصين في مهنتهم، لتزويدهم بأهم الكفاءات الضرورية والفعالة للتعامل مع مختلف الضغوط النفسية، خاصة تلك الناتجة عن المشكلات السلوكية، للحفاظ على صحتهم النفسية والجسمية.

7) الوقوف إلى جانب الأساتذة، ومد لهم يد العون من طرف الإدارة وأولياء التلاميذ، لتوفير بيئة صفية خالية من المشكلات السلوكية التي تؤثر بشكل مباشر على الصحة النفسية والجسمية للأستاذ، وعلى مردود العملية التربوية ككل.

8) القيام بدراسات أخرى حول الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن تطبيق المناهج الجديدة المنبثقة عن الإصلاحات التربوية.

9) القيام بدراسات أخرى حول الفروق بين الأساتذة في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن الإشراف التربوي (التفتيش).

المراجع

1 – إبراهيم عبد الستار (1998). **الاكتئاب اضطراب العصر الحديث**. سلسلة عالم المعرفة رقم 239. المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب. الكويت.

2 – أحمد عيد مطيع الشخانبة (2010). **التكيف مع الضغوط النفسية**. الطبعة الأولى. دار الحامد للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن.

3 – أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2009). **التعامل مع الضغوط النفسية**. الطبعة الأولى. الإصدار الأول. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

4 – أشرف محمد عبد الغاني شريت (2001). **المدخل إلى الصحة النفسية**. دط. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية. مصر.

5 – أمل الأحمد رجاء محمود مريم (2009). **أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 10. العدد الأول. مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع. جامعة البحرين.

6 – أميمة محمد عفيفي (2003). **مشكلات الطفولة المعاصرة**. الطبعة الأولى. مكة المكرمة. مؤسسة الشروق.

7 – إيمان فؤاد كاشف (2004). **المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيا في ظل نظامي العزل والدمج**. مجلة الدراسات النفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. المجلد الرابع. مصر.

8 – باهي سلامة (2007). **مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي**. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر. الجزائر.

9 – البحوث التربوية. العدد الخامس. السنة الثامنة. جامعة قطر. قطر.

10 – بشير معمرية (2014). **المخالفات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي كما يدركها الأساتذة والمساعدون التربويون والتلاميذ**. دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية باتنة. دورية دراسات نفسية تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية. العدد11. الجزائر.

11 – جمال مثقال القاسم وآخرون (2000). **الاضطرابات السلوكية**. الطبعة الأولى. عمان. دار الصفاء.

12 – حامد عبد السلام زهران (1982). **الصحة النفسية والعلاج**. الدراسة المصرية اللبنانية. الطبعة الأولى. القاهرة.

13 – حسن مصطفى عبد المعطي (1994). **ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها**. المجلة المصرية للدراسات النفسية. الطبعة الأولى. مصر.

14 – حسن مصطفى عبد المعطي (2006). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. الطبعة الأولى. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق. مصر.

15 – حسين مصطفى عبد المعطي (2001). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب. التشخيص العلاج**. الطبعة الأولى. دار القاهرة. مصر.

16 – حكيمة أيت حمودة (2006). **دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية**. رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي. عنابه. الجزائر.

17 – حنان عبد الحميد العناني (1998). **الصحة النفسية للطفل**، الطبعة الرابعة. عمان. دار الفكر.

18 – حمدي علي الفرماوي وآخرون (2009). **الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة**. الطبعة الأولى. دار صفاء للنشر والتوزيع. الأردن.

19 – خوله أحمد يحي (2000). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر.

20 – رافده الحريري زهرة (2007). **المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**. عمان. دار المناهج.

21 – رجاء وحيد دويدري (2002). **البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العلمية**. الطبعة الثانية. دار الفكر المعاصر. بيروت.

22 – رجب علي شعبان (1995). **الفروق الجنسية والعمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة**. مجلة علم النفس. العدد 34. القاهرة. مصر.

23 – رشيد حميد زغيد (2010). **سيكولوجية النمو**. الطبعة الأولى. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ليبيا.

24 – زياد أمين بركات (2010). **الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين**. مجلة جامعة الخليل للبحوث. المجلد الخامس. العدد الأول. فلسطين.

25 – زياد أمين بركات (2010). **المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين**. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد11. العدد3. كلية التربية. جامعة البحرين. البحرين.

26 – زيزي السيد إبراهيم (2006). **العلاج المعرفي للاكتئاب: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية وأساليب المساعدة الذاتية**. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

27 – زينب محمود شقير (1998). **مقياس مواقف الحياة الضاغطة**. دار الكتاب الحديث. القاهرة.

28 – سعد رزوق (1987). **موسوعة علم النفس**. الطبعة الثالثة. بيروت. المؤسسة العربية للنشر.

29 – سعيد العزة (2002). **التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية**. عمان. الدار العلمية للنشر والتوزيع.

30 – سهام طبي (2004–2005). **أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطرابات الضغوط التالية للصدمة.** دراسة ميدانية لدى عيينة من المصابين بالحروق. كلية الأدب والعلوم الإنسانية. قسم علم النفس وعلوم التربية.

31 – سهيل مقدم (2010). **استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء متغيرات الخلفية الفردية لدى أساتذة التعليم الثانوي.** رسالة دكتوراه. جامعة وهران.

32 – شاهيناز إسماعيل عبد الهادي (2005). **مشكلات الطفولة من منظور إسلامي.** مكة. مكتبة إحياء التراث الإسلامي.

33 – شريف مرشدي (2008). **مصادر الضغط المهني واستراتيجيات التعامل لدى الجراحين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر. الجزائر.

34 – الضامن منذر (1984). **المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

35 – طلعت منصور، فيولا الببلاوي (1989). **قائمة الضغوط النفسية للمعلمين.** كراسة التعلمات. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

36 – طه عبد العظيم حسن، سلامة عبد العظيم حسن (2006). **استراتيجيات إدارة الضغوط النفسية التربوية.** الطبعة الأولى. عمان. دار الفكر.

37 – الظاهر قحطان أحمد (2004). **تعديل السلوك.** الطبعة الثانية. عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.

38 – عامر أحمد صالح وآخرون (2014). **بعض المشكلات المدرسية التي يعاني منها طلبة المدارس الثانوية في محافظة نينوى من وجهة نظر مدرسيهم.** المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى. العدد26. نيسان.

39 – عايدة شكري حسن (2001). **ضغوط الحياة والتوافق الزواجي والشخصية لدى المصابات بالاضطرابات السيكوسوماتية والسويات.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. مصر.

40 – عائض بن محمد بن أحمد المنجومي (2011). **المشكلات التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.** بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية المقارنة. جامعة أم القرى. السعودية.

41 – عبد الرحمان سليمان سعود الطريري (1994). **الضغط. مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته.** مطابع شركة الصفحات الذهبية. الرياض.

42 – عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان (2005). **مشكلات تربوية معاصرة.** الطبعة الأولى. عمان. دار الثقافة.

43 – عبد العزيز عبد المجيد محمد (2005). **سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي.** الطبعة الأولى. القاهرة. مركز الكتاب للنشر. مصر.

44 – عبد الله الضريبي (2010). **أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات**. مجلة جامعة دمشق. المجلة 26. العدد الرابع. دمشق.

45 – عبود عبد الغاني (2003). **إدارة المدرسة الابتدائية**. الطبعة الثالثة. دار النهضة للنشر. مصر.

46 – عثمان يخلف (2001). **علم النفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة**. الطبعة الأولى. دار الثقافة للطباعة والنشر. الدوحة. قطر.

47 – عصام توفيق قمر (2002). **دور الأنشطة الطلابية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية دراسة ميدانية**. مجلة مستقبل التربية العربية. العدد 25.

48 – علا محمود حمايدة (2011). **مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها**. دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، العدد1. الأردن.

49 – علي عسكر (2000). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. دار الكتاب الحديث. القاهرة.

50 – فاروق الروسان (2006). **تعديل السلوك الإنساني**. عمان. دار الفكر.

51 – فاطمة عبد الرحيم النوايسة (2013). **الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة**. الطبعة الأولى. عمان. دار المناهج. الأردن.

52 – فتيحة بن زروال (2008). **أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد**. رسالة دكتوراه. علم النفس العيادي. جامعة متنوري قسنطينة. الجزائر.

53 – فراس قريطع (2017). **الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 13. العدد 4. (475–486).

54 – فرج عبد القادر طه وآخرون (1993). **علم النفس والتحليل النفسي**. الطبعة الأولى. الصفاة. دار سعاد الصباح. الكويت.

55 – فوزي عادل المساعيد (1993). **مصادر الضغط النفسي عند معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في لواء نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

56 – كريس كريوكا (2008). **الضغط والقلق لدى المعلمين**. ترجمة: وليد العمري. دار الكتاب الجامعي. غزة. فلسطين.

57 – كمال يونس مخامرة (2012). **مشكلة الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين**. دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية العدد8 جوان. جامعة الخليل. فلسطين. 132–163

58 – لطفي الشربيني (د س). **معجم مصطلحات الطب النفسي**. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. الكويت.

59 – لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994). **عملية تحمل الضغوط في علاقتها بعدة متغيرات نفسية لدى المعلمين**. مجلة مركز البحوث جامعة قطر. العدد الخامس. السنة الثالثة.

60 – ماجدة بهاء الدين السيد (2008). **الضغط النفسي مشكلاته وآثاره على الصحة النفسية**. الطبعة الأولى. عمان. دار الصفاء للنشر والتوزيع. الأردن.

61 – محمد عبد الغني حسن الهلال (2000). **مهارات إدارة الضغوط**. بط. السيطرة والتحكم في الضغوط. مركز تطوير الأداء. القاهرة.

62 – محمد علي كامل (2004). **الضغوط النفسية ومواجهتها**. مكتبة الساعي. جدة. المملكة العربية السعودية.

63 – محمد مقداد، فاضل عباس خليفة (2012). **الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى معلمي نظام الفصل بمملكة البحرين**. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. العدد 9. البحرين.

64 – محمد نجيب الصبوة وآخرون (2004). **استراتيجيات المواجهة والتصدي التي يوظفها مرضى أورام المثانة السرطانية للتخفيف من حدة المشقة النفسية الناجمة عن الإصابة بالمرض**. مجلة الدراسات العربية في علم النفس. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. المجلد3. العدد1. مصر.

65 – مريم سليم (2003). **تقدير الذات والثقة بالنفس**. الطبعة الأولى. بيروت. دار النهضة العربية.

66 – معاذ محمد عبد الرزاق العارضة (1998). **أساليب تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس. جامعة النجاح الوطنية.

67 – مليكه شارف خوجة (2011). **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين**. دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي ومتوسط وثانوي). رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة مولود معمري. الجزائر.

68 – مهدي بلعسلة فتيحة (2011). **أساتذة التعليم الثانوي ومدى معاناتهم من الضغط النفسي جراء مهنة التعليم ومتطلباتها**. دراسة ميدانية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد الثالث خاص. الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل. جامعة تيزي– وزو. الجزائر.

69 – ناصر الدين زبدي (2007). **سيكولوجية المدرس**. الطبعة الثالثة. دراسة وصفية تحليلية. ديوان المطبوعات الجامعية.

70 – نبيلة بوعافية (2007). **نمط الشخصية للمديرين وعلاقتها بالضغط المهني وأساليب المواجهة**. أطروحة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر. الجزائر.

71 – نشوة كرم عمار (2007. **الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ، ب) وعلاقتها بأساليب مواجهة المشكلات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم. مصر.

72 – نظمي عودة أبو مصطفى (1996). **المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة غزة كما يدركها المعلمون والمعلمات**. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي. المجلد الأول. جامعة عين شمس. القاهرة.

73 – نعيمة طايبي (2007، 2008). **التعامل مع الضغط النفسي عند المصابات بمرض القلب والمصابات بالداء السكري**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر. الجزائر.

74 – الهاشمي لوكيا، فتيحة بن زروال (2006). **الإجهاد**. مخبر التطبيقات النفسية والتربوية. جامعة متنوري. قسنطينة. دار الهدى للطباعة ولنشر والتوزيع. الجزائر.

75 – هناء أحمد شويخ (2007). **أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية**. الطبعة الأولى. ايتراك للنشر والتوزيع. مصر.

76 – يزيد عيسى سورطي (2000). **مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**. مجلة مركز البحوث التربوية. العدد18. جامعة قطر.

77 – يوسف ذياب عواد (2007). **معوقات استخدام المعلمين الاستراتيجيات الفعالة في التعامل مع الطلاب ذوي المشكلات السلوكية في المرحلة الثانوية**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث. العدد9. فلسطين.

78 – يوسف عبد الفتاح محمد (1999). **الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية**. مجلة مركز البحوث التربوية. العدد الخامس. السنة الثامنة. جامعة قطر. قطر.

79 – يوسف ميخائيل اسعد (2000). **السلوك الإداري**. غريب للطبع والنشر والتوزيع. القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

1 - Dominique, Servant. (2005). **Gestion du stress et de l'anxiété**. Édition Masson. Paris.

2- Henrik Billehoj. (2007). **Le stress des enseignants au travail.** Rapport sur l'enquête du comité syndicale européenne de l'éducation (CSEE).

3 -Folkman, S, & Lazarus, R. (1984). **Stress appraisal and coping.**

4 - Marilou Bruchon-Schweitzer & Bruno Quintax.(2001) . **Personnalité et maladies. Stress et ajustements**. Éd Dunod. Paris.

5 - Marilou Bruchon-Schweitzer. (2001). **Concepts, Stress, Coping (Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress).** Recherche en soins infirmiers. n°67 Université Victor Segalen. Bordeaux. France.

6 - Norbert Sillamy. (1999). **Dictionnaire de psychologie**. Larousse. Paris.

7 -Pullis, Michael. (2000**). An analysis of the occupation stress of teachers of the behaviorally disordered, sources. effects and strategies for coping**. ERIC, EJ450076.

8 - Steeno, Herrick. (2000). **Stressors and coping strategies of special education resource teachers**. Colleges student journal. 34(1), 115-122.

الملاحق

ملحق رقم 1

قائمة أساليب مواجهة الضغوط النفسية

إعداد: كارفر وشايير Carver & Scheier 1989

ترجمة: زيزي السيد مصطفى 2005

العمر.....**الجنس**.....

التخصص العلمي ..... **الخبرة** .....

تعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات تصف تصرفات الناس عندما يتعرضون لمشكلات ويشعرون إزاءها بضغوط نفسية مؤلمة، فيلجؤون إلى أساليب لمواجهتها. اقرأ كل عبارة جيدا ثم اجب عنها بوضع علامة X تحت واحد من الاختيارات التالية: لا افعل ذلك، افعل ذلك قليلا، افعل ذلك كثيرا. وذلك حسب الأسلوب الذي تلجأ إليه لمواجهتها.

العبارات	لا افعل ذلك	افعل ذلك قليلا	أفعل ذلك كثيرا
1- أحاول أن أتطور شخصيا نتيجة لهذه المشكلة	.....	.....	.....
2- اتجه إلى العمل أو أنشطة أخرى بديلة لأبعد ذهني عنها	.....	.....	.....
3- أتضايق واعبر عن ذلك بالتعبير عن انفعالاتي	.....	.....	.....
4- أحاول أن أحصل على نصيحة من شخص ما حول ما يجب عمله	.....	.....	.....
5- أركز جهدي في عمل شيء ما بخصوصها	.....	.....	.....
6- أقول لنفسي: هذا ليس صحيحا	.....	.....	.....
7 – أضع ثقتي في الله	.....	.....	.....
8 – اضحك على المشكلة	.....	.....	.....
9 – أعترف لنفسي أني لا أستطيع التعامل مع المشكلة وأوقف المحاولة	.....	.....	.....
10 – أوقف نفسي عن عمل أي شيء متسرع	.....	.....	.....
11 – أناقش مشاعري مع شخص آخر	.....	.....	.....
12 – أتناول الأدوية لأجعل نفسي تشعر بتحسن	.....	.....	.....
13 – أصبحت معتادا على فكرة أنها قد حدثت	.....	.....	.....
14 – أحاول ألا أصبح مشتتا بالأفكار أو الأنشطة الأخرى	.....	.....	.....
15 – أقوم بوضع خطة عمل	.....	.....	.....

16 – أحاول أن انظر إليها من جوانب أخرى لأجعلها تبدو أكثر ايجابية	.....	.....	.....
17 – أتخيل أحلاما يقظة عن أشياء أخرى	.....	.....	.....
18 – أتضايق وأكون واعيا بذلك فعلا	.....	.....	.....
19 – أتحدث مع شخص أخر لأعرف أكثر عن المشكلة	.....	.....	.....
20 – ابذل مزيدا من الجهد لأحاول التخلص من المشكلة	.....	.....	.....
21 – أرفض أن أصدق أن ذلك قد حدث	.....	.....	.....
22 – أطلب المساعدة من الله	.....	.....	.....
23 – أقوم بعمل فكاهات ونوادر حوله	.....	.....	.....
24 – أتوقف عن محاولة الوصول إلى هدفي	.....	.....	.....
25 – أتجنب عمل أي شيء بخصوصها حتى تسمح الظروف	.....	.....	.....
26 – أحاول الحصول على مساندة وجدانية من الأصدقاء والأقارب	.....	.....	.....
27 – أحاول نسيانها مؤقتا بتناول الأدوية	.....	.....	.....
28 – أتقبل أن هذا قد حدث وأنه لا يمكن تغييره	.....	.....	.....
29 – أركز على التعامل مع هذه المشكلة وأضع كل الأنشطة جانبا	.....	.....	.....
30 – أحاول أن أجد طريقة لتنفيذ ما يجب عمله	.....	.....	.....
31 – أبحث عن شيء جيد فيما حدث	.....	.....	.....
32 – أنام أكثر من المعتاد	.....	.....	.....
33 – أعبر عن مشاعري	.....	.....	.....
34 – أتحدث إلى شخص يمكنه عمل شيء محدد حول المشكلة	.....	.....	.....
35 – أقوم بنشاط مباشرا لحل المشكلة	.....	.....	.....
36 – أتظاهر بأنها لم تحدث	.....	.....	.....
37 – أحاول أن أجد راحة في ديني	.....	.....	.....
38 – أتناول بالهزل والفكاهة	.....	.....	.....
39 – أتوقف عن محاولة الحصول على ما أريده	.....	.....	.....
40 – أتبطأ في التصرف حتى لا أجعل الأمور تزداد سوءا	.....	.....	.....
41 – أحاول أن احصل على تعاطف وفهم من شخص أخر	.....	.....	.....
42 – أتناول الأدوية لكيلا أفكر فيها كثيرا	.....	.....	.....
43 – أتقبلها حقيقة وواقعية أنها قد حدثت	.....	.....	.....
44 – أحاول أن امنع الأنشطة الأخرى من التداخل مع جهودي لحل المشكلة	.....	.....	.....
45 – أفكر في كيفية التعامل مع المشكلة	.....	.....	.....
46 – أتعلم شيئا من هذه المشكلة	.....	.....	.....
47 – أشاهد التلفزيون لأقلل من تفكري فيها	.....	.....	.....
48 – اشعر بكثير من الضيق الانفعالي	.....	.....	.....
49 – أسأل الناس الذين لديهم مشكلات مشابهة	.....	.....	.....

50 – أفعل ما يجب فعله خطوة خطوة	.....	.....	.....
51 – أتصرف كما أنها لم تحدث	.....	.....	.....
52 – أصلي أكثر من المعتاد	.....	.....	.....
53 – اسخر من المشكلة (أتعامل معها بسخرية)	.....	.....	.....
54 – أقلل من مقدار الجهد الذي ابذله لحل المشكلة	.....	.....	.....
55 – اجبر نفسي على الانتظار حتى يأتي الوقت المناسب للتصرف	.....	.....	.....
56 – أتحدث إلى شخص ما عما أشعر به	.....	.....	.....
57 – أتناول الأدوية لتساعدني على التعامل مع المشكلة	.....	.....	.....
58 – أتعلم أن أتعايش مع ذلك	.....	.....	.....
59 – أضع الأنشطة الأخرى جانبا لكي أركز في المشكلة	.....	.....	.....
60 – أفكر بجدية في الخطوات التي يجب أن اتخذها	.....	.....	.....

طريقة التصحيح:

– لا أفعل ذلك، تمنح صفر. أفعل ذلك قليلا، تمنح درجة واحدة. أفعل ذلك كثيرا، تمنح درجتين.

– ارتفاع الدرجة يعني ارتفاع أساليب التعامل، سواء على الأبعاد أو على الدرجة الكلية.

ملحق رقم 2

أبعاد قائمة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية

إعادة التفسير الايجابي	الابتعاد الذهني	التركيز على الانفعالات وإظهارها	الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي	المواجهة النشطة
..... 1	 2	 3	 4	 5
..... 16	 17	 18	 19	 20
..... 31	 32	 33	 34	 35
..... 46	 47	 48	 49	 50
مج	مج	مج	مج	مج .....

2

الإنكار	الرجوع إلى الدين	السخرية أو الدعابة	الابتعاد السلوكي	التريث
..... 6	7	 8	 9	 10
..... 21	 22	 23	 24	 25
..... 36	 37	 38	 39	 40
..... 51	 52	 53	 54	 55
مج	مج	مج	مج	مج .....

3

استعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي	تعاطي المواد النفسية	التقبل	قمع الأنشطة المتنافسة	التخطيط
..... 11	 12	 13	 14	 15
..... 26	 27	 28	 29	 30
..... 41	 42	 43	 44	 45
..... 56	 57	 58	 59	 60
مج	مج	مج	مج	مج .....

ملحق رقم 3

ثبات الأبعاد

Fiabilité :

البعد الأول:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,613	,614	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
6,0926	2,907	1,70506	4

البعد الثاني:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,420	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
2,2500	2,582	1,60679	4

البعد الثالث:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,589	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
3,4074	3,589	1,89459	4

البعد الرابع:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,772	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
4,3333	5,121	2,26307	4

البعد الخامس:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,587	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
5,6481	3,146	1,77372	4

البعد السادس:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,537	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
2,8889	3,857	1,96385	4

البعد السابع:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,715	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
5,8519	3,997	1,99913	4

البعد الثامن:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,643	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
1,8426	2,994	1,73023	4

البعد التاسع:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,547	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
1,5185	2,289	1,51307	4

البعد العاشر:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,353	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
4,6667	2,804	1,67444	4

البعد الحادي عشرة:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,745	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
3,3796	4,686	2,16479	4

البعد الثاني عشرة:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,725	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
,2870	,786	,88657	4

البعد الثالث عشرة:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,596	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
4,0093	3,598	1,89685	4

البعد الرابع عشرة:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,424	**4**

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
3,6019	**3,251**	**1,80311**	**4**

البعد الخامس عشرة:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,554	**4**

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
6,5278	**2,233**	**1,49428**	**4**

ملحق رقم4

ثبات القائمة

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,837	60

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
56,3056	149,093	12,21035	60

ملحق رقم 5

علاقة البنود بالدرجة الكلية

		أساليب التعامل مع الضغوط النفسية
إعادة التفكير الايجابي	Corrélation de Pearson	,521**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
الابتعاد الذهني	Corrélation de Pearson	,450**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
التركيز على الانفعالات وإظهارها	Corrélation de Pearson	,332**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
الاستعمال الإجرائي للدعم الإج	Corrélation de Pearson	,639**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
المواجهة النشطة	Corrélation de Pearson	,579**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
الإنكار	Corrélation de Pearson	,481**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
الرجوع إلى الدين	Corrélation de Pearson	,324**
	Sig. (Bilatérale)	,001
	N	108
السخرية أو الدعابة	Corrélation de Pearson	,434**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

الابتعاد السلوكي	Corrélation de Pearson	,257**
	Sig. (Bilatérale)	,007
	N	108
التريث	Corrélation de Pearson	,432**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
استعمال الدعم الاج الانفعالي	Corrélation de Pearson	,580**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
تعاطي المواد النفسية	Corrélation de Pearson	,072
	Sig. (Bilatérale)	,459
	N	108
التقبل	Corrélation de Pearson	,467**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
قمع الأنشطة المتنافسة	Corrélation de Pearson	,530**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
التخطيط	Corrélation de Pearson	,594**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

الملحق رقم 06

علاقة البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها

Corrélations

		إعادة_التفكير_الايجابي
بند1	Corrélation de Pearson	,643**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند16	Corrélation de Pearson	,697**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند31	Corrélation de Pearson	,726**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند46	Corrélation de Pearson	,655**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

		الابتعاد_الذهني
بند2	Corrélation de Pearson	,586**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	108
بند17	Corrélation de Pearson	,520**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند32	Corrélation de Pearson	,580**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند47	Corrélation de Pearson	,736**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

التركيز على الانفعالات وإظهارها

بند3	Corrélation de Pearson	,728**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند18	Corrélation de Pearson	,677**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند33	Corrélation de Pearson	,569**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند48	Corrélation de Pearson	,706**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

الاستعمال الإجرائي للدعم الاج

بند4	Corrélation de Pearson	,770**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند19	Corrélation de Pearson	,793**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند34	Corrélation de Pearson	,703**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند49	Corrélation de Pearson	,812**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		المواجهة_النشطة
بند5	Corrélation de Pearson	,660**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند20	Corrélation de Pearson	,710**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند35	Corrélation de Pearson	,638**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند50	Corrélation de Pearson	,681**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		الإنكار
بند6	Corrélation de Pearson	,672**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند21	Corrélation de Pearson	,542**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند36	Corrélation de Pearson	,648**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند51	Corrélation de Pearson	,717**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		الرجوع إلى الدين
بند7	Corrélation de Pearson	,753**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند22	Corrélation de Pearson	,787**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند37	Corrélation de Pearson	,770**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند52	Corrélation de Pearson	,651**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		السخرية أو الدعابة
بند8	Corrélation de Pearson	,658**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند23	Corrélation de Pearson	,694**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند38	Corrélation de Pearson	,743**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند53	Corrélation de Pearson	,682**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		الابتعاد_السلوكي
بند9	Corrélation de Pearson	,516**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند24	Corrélation de Pearson	,715**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند39	Corrélation de Pearson	,767**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند54	Corrélation de Pearson	,594**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		التريث
بند10	Corrélation de Pearson	,538**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند25	Corrélation de Pearson	,514**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند40	Corrélation de Pearson	,619**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند55	Corrélation de Pearson	,672**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		استعمال الدعم الاج الانفعالي
بند11	Corrélation de Pearson	,702**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند26	Corrélation de Pearson	,738**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند41	Corrélation de Pearson	,732**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند56	Corrélation de Pearson	,843**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

		تعاطي المواد النفسية
بند12	Corrélation de Pearson	,701**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند27	Corrélation de Pearson	,603**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند42	Corrélation de Pearson	,838**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند57	Corrélation de Pearson	,862**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		التقبل
بند13	Corrélation de Pearson	,576**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند28	Corrélation de Pearson	,757**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند43	Corrélation de Pearson	,707**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند58	Corrélation de Pearson	,652**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

		قمع الأنشطة المتنافسة
بند14	Corrélation de Pearson	,453**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند29	Corrélation de Pearson	,724**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند44	Corrélation de Pearson	,587**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند59	Corrélation de Pearson	,682**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		التخطيط
بند15	Corrélation de Pearson	,536**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند30	Corrélation de Pearson	,691**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند45	Corrélation de Pearson	,681**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108
بند60	Corrélation de Pearson	,710**
	Sig. (Bilatérale)	,000
	N	108

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

الملحق رقم 07

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة من الجنسين للتعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الخاصة بالفرضية الأولى

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (Bilatéral)
المجموع	Hypothèse de variances égales	,328	,567	-,904	258	,367
	Hypothèse de variances inégales			-,901	250,945	,369

الملحق رقم 08

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة من الجنسين في أبعاد أساليب لتعامل مع الضغوط النفسية الخاصة بالفرضية الأولى

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (Bilatéral)
إعادة التفسير الايجابي	Hypothèse de variances égales	7,69	,006	-2,75	258	,006
	Hypothèse de variances inégales			-2,73	240,77	,007
الابتعاد الذهني	Hypothèse de variances égales	,251	,617	-,19	258	,850
	Hypothèse de variances inégales			-,189	255,21	,850
التركيز على الانفعالات و اظهارها	Hypothèse de variances égales	1,224	,270	-1,526	258	,128
	Hypothèse de variances inégales			-1,522	252,841	,129
الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	,052	,820	-1,225	258	,222
	Hypothèse de variances inégales			-1,241	229,353	,216
المواجهة النشطة	Hypothèse de variances égales	,069	,793	-2,238	258	,026
	Hypothèse de variances inégales			-2,236	255,838	,026
الانكار	Hypothèse de variances égales	,286	,593	,019	258	,985
	Hypothèse de variances inégales			,019	257,965	,985
الرجوع الى الدين	Hypothèse de variances égales	1,435	,232	-2,238	258	,026
	Hypothèse de variances inégales			-2,233	253,315	,026
السخرية و الدعابة	Hypothèse de variances égales	,017	,895	2,407	258	,017

	Hypothèse de variances inégales			2,408	257,475	,017
الابتعاد السلوكي	Hypothèse de variances égales	4,845	,029	2,077	258	,039
	Hypothèse de variances inégales			2,063	239,170	,040
التريث	Hypothèse de variances égales	,855	,356	-,472	258	,637
	Hypothèse de variances inégales			-,471	251,302	,638
استعمال الدعم الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	1,036	,310	,298	258	,766
	Hypothèse de variances inégales			,299	257,718	,766
تعاطي المواد النفسية	Hypothèse de variances égales	12,117	,001	2,012	258	,045
	Hypothèse de variances inégales			1,990	219,198	,048
التقبل	Hypothèse de variances égales	1,608	,206	-,088	258	,930
	Hypothèse de variances inégales			-,088	257,442	,930
قمع الأنشطة المتنافسة	Hypothèse de variances égales	2,694	,102	,705	258	,481
	Hypothèse de variances inégales			,707	257,702	,480
التخطيط	Hypothèse de variances égales	1,156	,283	-1,389	258	,166
	Hypothèse de variances inégales			-1,384	248,285	,168

الملحق 09

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين ذوي الخبرات المهنية الثلاثة من الذكور والإناث في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الخاصة بالفرضية الثانية

الجنس		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
ذكور	Intergroupes	267,378	2	133,689	,704	,497
	Intragroupes	23357,328	123	189,897		
	Total	23624,706	125			
إناث	Intergroupes	904,110	2	452,055	3,052	,051
	Intragroupes	19403,442	131	148,118		
	Total	20307,552	133			

الملحق 10

اختبار LSD للمقارنات المتعددة لحساب الفروق بين مجموعات الفئات

الجنس	(I) فئات. الخبرة	(J) فئات. الخبرة	Différence moyenne (I-J)	Sig.
إناث	**من 0 إلى 5 سنوات**	من 6 إلى 10 سنوات	−2,318	,396
		أكبر من 11 سنة	−6,101*	**,017**
	من 6 إلى 10 سنوات	من 0 إلى 5 سنوات	2,318	,396
		أكبر من 11 سنة	−3,783	,141
	أكبر من 11 سنة	**من 0 إلى 5 سنوات**	6,101*	**,017**
		من 6 إلى 10 سنوات	3,783	,141

الملحق 11

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، علمي أدبي، في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية (الدرجة الكلية) الخاصة بالفرضية الثالثة

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (Bilatéral)
المجموع	Hypothèse de variances égales	,019	,89	-2,05	258	,041
	Hypothèse de variances inégales			-2,05	232,24	,042

الملحق 12

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأساتذة من ذوي التخصصين، علمي أدبي، في أبعاد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية الخاصة بالفرضية الثالثة

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig.
إعادة التفسير الايجابي	Hypothèse de variances égales	,43	,52	-2,45	258	,015
	Hypothèse de variances inégales			-2,421	221,42	,016
الابتعاد الذهني	Hypothèse de variances égales	5,42	,02	-1,12	258	,264
	Hypothèse de variances inégales			-1,085	204,84	,279
التركيز على الانفعالات وإظهارها	Hypothèse de variances égales	,021	,88	-1,13	258	,258
	Hypothèse de variances inégales			-1,130	230,75	,260
الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	3,31	,00	-,73	258	,467
	Hypothèse de variances inégales			-,79	247,55	,431
المواجهة النشطة	Hypothèse de variances égales	,070	,79	-1,75	258	,082
	Hypothèse de variances inégales			-1,73	224,32	,085
الإنكار	Hypothèse de variances égales	,36	,55	-,82	258	,414
	Hypothèse de variances inégales			-,82	236,01	,413
الرجوع الى الدين	Hypothèse de variances égales	1,77	,19	,43	258	,664
	Hypothèse de variances inégales			,44	238,58	,662
السخرية والدعابة	Hypothèse de variances égales	,42	,52	1,28	258	,200
	Hypothèse de variances inégales			1,27	223,83	,205

الابتعاد السلوكي	Hypothèse de variances égales	1,79	,18	,21	258	,835
	Hypothèse de variances inégales			,20	212,54	,839
التريث	Hypothèse de variances égales	,23	,63	-1,28	258	,204
	Hypothèse de variances inégales			-1,28	235,20	,202
استعمال الدعم الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	1,30	,26	-1,64	258	,103
	Hypothèse de variances inégales			-1,66	240,67	,099
تعاطي المواد النفسية	Hypothèse de variances égales	6,66	,01	1,53	258	,126
	Hypothèse de variances inégales			1,48	200,52	,140
التقبل	Hypothèse de variances égales	,25	,62	-2,18	258	,030
	Hypothèse de variances inégales			-2,20	238,17	,029
قمع الأنشطة المتنافسة	Hypothèse de variances égales	,82	,37	-2,26	258	,025
	Hypothèse de variances inégales			-2,30	245,19	,023
التخطيط	Hypothèse de variances égales	,03	,86	-1,57	258	,118
	Hypothèse de variances inégales			-1,56	230,60	,120

الملحق 13

اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة

Tests des effets inter sujets					
Variable dépendante: أساليب التعامل					
Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	1310,534[a]	5	262,107	1,557	,173
Constante	3342847,394	1	3342847,394	19856,594	,000
الجنس	95,732	1	95,732	,569	,451
الخبرة.فئات	621,998	2	310,999	1,847	,160
.فئات * الجنس الخبرة	521,053	2	260,527	1,548	,215
Erreur	42760,770	254	168,349		
Total	3459839,000	260			
Total corrigé	44071,304	259			
a. R-deux = ,030 (R-deux ajusté = ,011)					

الملحق 14

اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تحت تأثير التفاعل مع التخصص العلمي

Tests des effets inter sujets

Variable dépendante. : أساليب التعامل

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	893,669[a]	3	297,890	1,766	,154
Constante	3264816,301	1	3264816,301	19357,081	,000
الجنس	50,510	1	50,510	,299	,585
التخصص	649,186	1	649,186	3,849	,051
التخصص * الجنس	108,354	1	108,354	,642	,424
Erreur	43177,635	256	168,663		
Total	3459839,000	260			
Total corrigé	44071,304	259			
a. R-deux = ,020 (R-deux ajusté = ,009)					

الملحق 15

اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين التخصصين، علمي أدبي، أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تحت تأثير التفاعل مع الخبرات المهنية الثلاثة

Tests des effets inter sujets					
Variable dépendante أساليب التعامل					
Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	1478,287[a]	5	295,657	1,763	,121
Constante	3213935,914	1	3213935,914	19166,046	,000
التخصص	817,818	1	817,818	4,877	,028
الخبرة.فئات	769,572	2	384,786	2,295	,103
الخبرة .* التخصص فئات	26,338	2	13,169	,079	,924
Erreur	42593,017	254	167,689		
Total	3459839,000	260			
Total corrigé	44071,304	259			
a. R-deux = ,034 (R-deux ajusté = ,015)					

الملحق 16

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لعينة الأساتذة من ذوي التخصصين العلميين.

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	علمي	109	112,68	12,998	1,245
	أدبي	151	116,02	12,941	1,053

الملحق 17

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لعينة الأساتذة من الجنسين.

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	ذكور	126	113,87	13,748	1,225
	إناث	134	115,33	12,357	1,067

الملحق 18

توزيع أفراد عينة البحث حسب جنس الأساتذة

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكور	126	48,5	48,5	48,5
	إناث	134	51,5	51,5	100,0
	Total	260	100,0	100,0	

الملحق 19

توزيع أفراد عينة البحث حسب فئات الخبرة

فئات. الخبرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 0 إلى 5 سنوات	80	30,8	30,8	30,8
	من 6 إلى 10 سنوات	77	29,6	29,6	60,4
	أكبر من 11 سنة	103	39,6	39,6	100,0
	Total	260	100,0	100,0	

الملحق 20

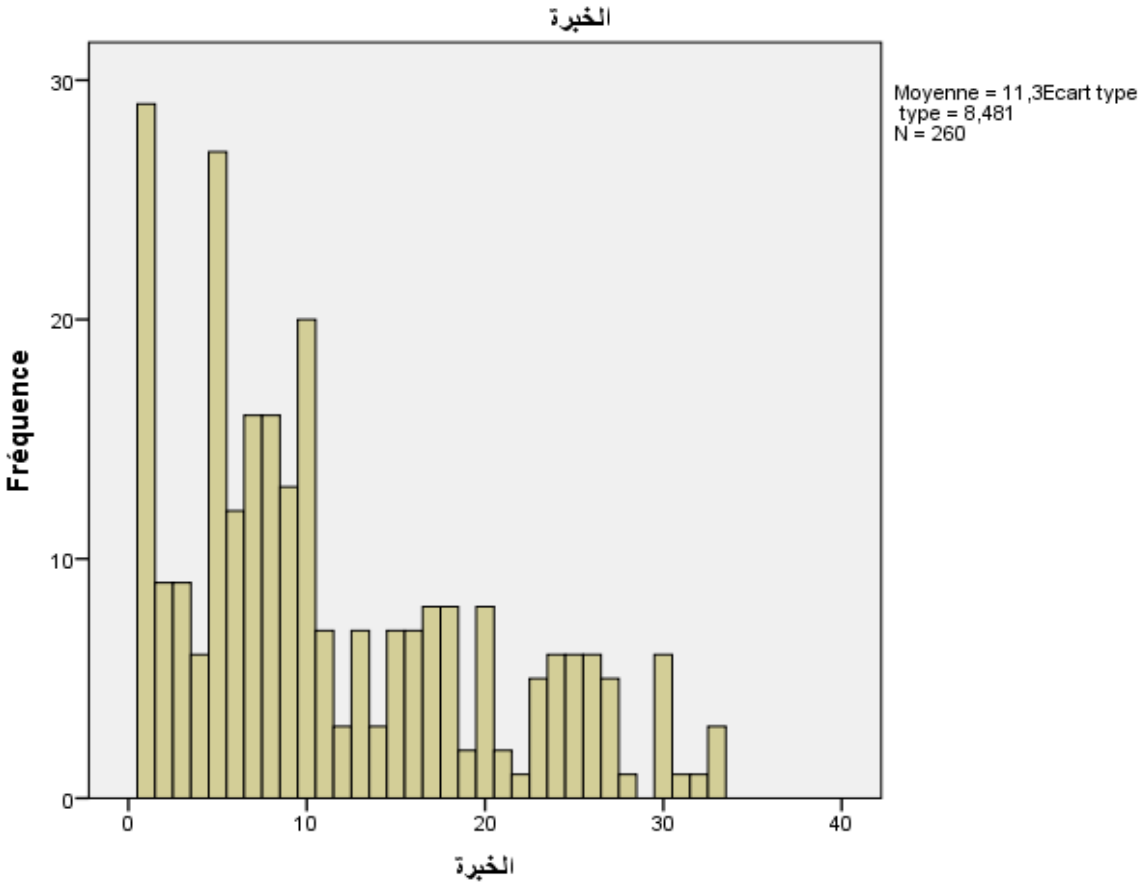
توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص العلمي

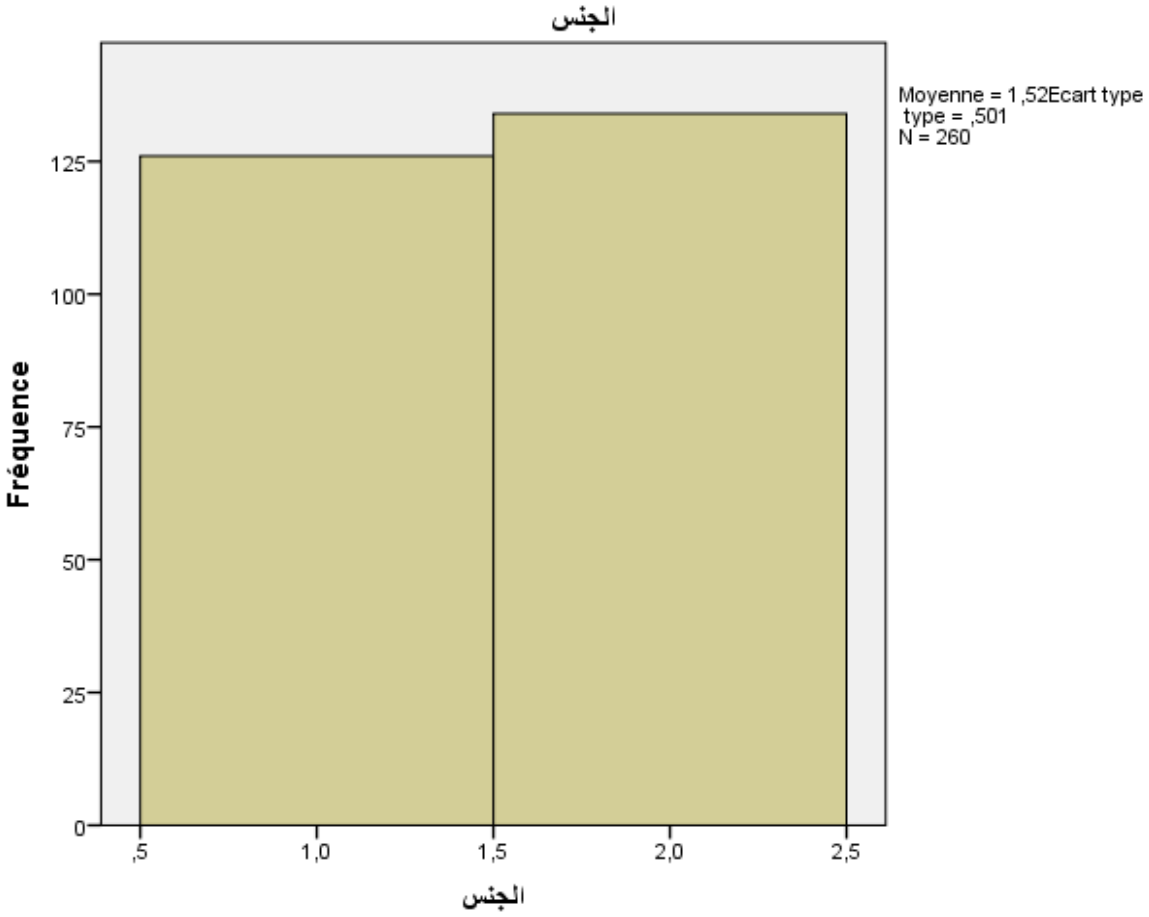
التخصص

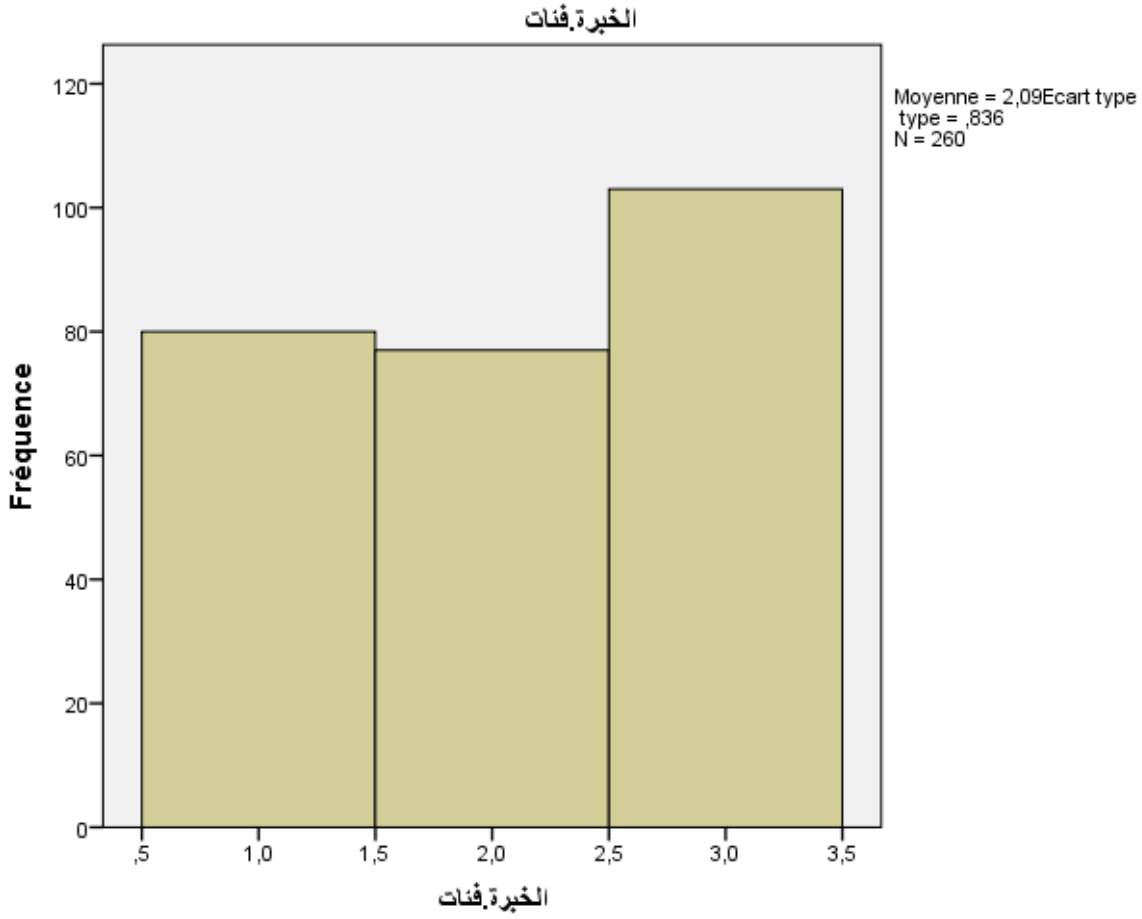
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أدبي	151	58,1	58,1	58,1
	علمي	109	41,9	41,9	100,0
	Total	260	100,0	100,0	

الملحق 21

الخاص بالأعمدة البيانية




الجنس
Moyenne = 1,52Ecart type
type = ,501
N = 260
Fréquence
125
100
75
50
25
0
,5
1,0
1,5
2,0
2,5
الجنس


الخبرة.فئات
Moyenne = 2,09Ecart type
type = ,836
N = 260
Fréquence
120
100
80
60
40
20
0
,5
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
الخبرة.فئات