جامعة الجزائر -02-أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

الموضوع

واقع الضغوط المهنية ودور الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في ادارتها لدى مدراء المدارس (المتوسطة والثانوية)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالبة:
حومل زينب

إشراف الأستاذة الدكتورة:
خطار زاهية

السنــة الجـامعية 2018-2019

كلمة الشكر والعرفان

أحمد الله حمداً آثرا يليق بجلاله وآمال صفاته الذي وفقني وأعانني على اتمام هذه الدراسة وإخراجها إلى النور، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلي وإليه مآبي إنه نعم الولي ونعم النصي.

آمل أن أكون قد وفقت في إنجازه على الوجه الذي يرضيه عني.

يسرني ان أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير لكل من قام بمساعدتي للنهوض بهذا العمل، ليصل إلى ما وصل إليه، أخص في المقام الأول أستاذتي الكريمة الدكتورة خطار زاهية، التي أعتز بإشرافها علي، حيث كانت أكبر عون لي في انجاز هذا العمل، بتوجيهاتها وملاحظاتها القيمة.

كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، لقبولهم مناقشة واثراء هذا العمل.

كما أخص بالشكر كل من قدم لي يد المساعدة، وأخص بالذكر مديري المؤسسات التربوية للتسهيلات المقدمة لإنجاز البحث، مستشاري التوجيه، كما لا يفوتني أن أشكر زملائي في العمل والعاملين بقسم علوم التربية وأخص بالذكر الأستاذ مجيدي الطيب.

الباحثة

الاهداء

بسم الله الرحمن الرحيم " **وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون**" صدق الله العظيم.

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك، **الله جل جلاله**.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له آماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى، إلى من سهر على تعليمي بتضحياته، إلى مدرستي الأولى في الحياة أبي الغالي رحمه الله عليه.

إلى التي سهرت عليا الليالي ورعتني وكانت سندي في الشدائد وصبرت على كل شيء من أجلي، إلى نبع الحنان والدعوات الصادقة إلى أمي العزيزة أطال الله في عمرها.

إلى سندي في الحياة، الذي لطالما كان صبورا معي، متفهما، مشجعا لي في كل الظروف، إلى زوجي العزيز فتحي، أدامه الله لي.

إلى من علمني أسمى مشاعر الحب والحنان والصدق، إلى من أرى فيهما طموحاتي وسعادتي، إلى ابنتي الحبيبة سيرين وابني العزيز فراس حفظهما الله لي.

إلى من تقاسم معي أعز مراحل حياتي، طفولتي البريئة إخوتي وأخواتي.

إلى صديقات الدرب في العمل والحياة والتي أعتز بمحبتهم لي، أخص بالذكر وريدة، فطيمة، إيمان، أمال، كريمة، صباح.

أهدي هذا العمل المتواضع، الذي أتمنى أنني قد وفقت فيه.

الباحثة

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط المهنية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة عند مديري المؤسسات التربوية بطوريه التعليميين (المتوسط والثانوي) في ضوء متغيرات الجنس، سنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير واختلاف الطور التعليمي. تكونت العينة من 202 مدير ومديرة لمؤسسات تعليمية تابعة لمقاطعات (شرق، وسط وشرق) لولاية الجزائر، تم اختيارهم بمعايير طريقة العينة العشوائية البسيطة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة عدد من الأدوات تمثلت في:

- مقياس مصادر الضغوط المهنية عند المديرين، من تصميم الباحثة.
- مقياس الذكاء الانفعالي لكل من هشام إبراهيم عبد الله وهشام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد.
- مقياس استراتيجيات المواجهة لـ (Vitaliano) المعدل من طرف (Paulhan & al).

وقد خلص البحث إلى النتائج التالية:

- يعاني مديري المؤسسات التربوية من مستوى متفاوت للضغط المهني يتراوح بين المعتدل إلى المرتفع.
- عدم وجود اختلاف في مستوى الضغط المهني باختلاف المصادر المهنية المولدة له عند المديرين.
- وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذكاء الانفعالي بين المديرين ذوي مستوى الشعور بمصادر الضغط مهني المعتدل وأولئك ذوي المستوى المرتفع، وهذا لصالح المديرين ذوي الضغط المهني المعتدل.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين مستوى تقدير المديرين لذكائهم الانفعالي ومستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني.

- ; وجود فروق دالة احصائيا في استخدام استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال بين المديرين ذوي مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني المعتدل وأولئك ذوي مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني المرتفع وهذا لصالح الضغط المعتدل فيما يخص استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل، في حين كانت الفروق لصالح مديري ذوي الشعور بالضغط المهني المرتفع، فيما يخص استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين مستوى استخدام المديرين لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل ومستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى استخدام المديرين لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال ومستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الجنس، لسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير ولاختلاف الطور التعليمي (المتوسط والثانوي).

ومن أهم اقتراحات البحث:

- ادراج محتوى تعليمي تكويني للمديرين سواء الجدد أو القدامى حول كل ما يخص الضغط النفسي والمهني (ماهية الضغط النفسي، العوامل المسببة له، والأثار الإيجابية والسلبية له)، والمهارات المختلفة لإدارته (الذكاء الانفعالي، واستراتيجيات المواجهة).
- إعادة تصميم الهيكل التنظيمي بما يتيح للمديرين الانفتاح، المرونة وتفويض السلطة.
- اقرار مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات في وضع السياسات التربوية، باشراك المديرين في لجان استشارية.
- تفعيل برامج الارشاد النفسي لفئة المديرين، من جهة لمرافقتهم أثناء الخدمة ومنحهم الدعم الاجتماعي، وتوجيهم ومساعدتهم نفسيا عند الحاجة.

الكلمات المفتاحية: الضغط المهني، الذكاء الانفعالي، استراتيجيات المواجهة.

Résumé :

Le but de la présente étude est de vérifier la nature de la relation liant le stress à l'intelligence émotionnelle et aux différents styles du coping chez les directeurs des établissements scolaires des cycles (moyen et secondaire).

Deux cent deux (202) directeurs et directrices des établissements scolaires des régions (Est-Centre et Ouest) de la wilaya d'Alger ont participés à la recherche, choisi selon les critères de la méthode aléatoire simple.

Un dispositif méthodologique de collecte de données fut utilisé, il se compose des outils suivants :

- Une échelle mesurant le stress professionnel chez les directeurs des écoles, conçue par le chercheur.
- Une échelle mesurant l'intelligence émotionnelle, élaborée par Hicham Abellah & Hicham el Akad dans le cadre du modèle de Goleman.
- L'échelle du coping, élaborée par Vitaliano et réadaptée par l'équipe de Paulhan.

Résultats de la recherche **:**

- Le niveau du stress chez les directeurs varie entre le moyen et le niveau élevé.
- Les sources du stress professionnel répertoriées par l'échelle utilisée soit (la charge de travail, la nature de la fonction, responsabilités, relations sociales, gestion d'établissement, satisfaction de travail) s'avèrent avoir un impact similaire sur le niveau du stress chez les directeurs.
- Les Directeurs qui présentent un ressenti faible du stress ont obtenu des scores élevés sur le test d'intelligence émotionnelle, comparativement à ceux qui ont un niveau du stress élevé.
- Les Directeurs qui présentent un ressenti faible du stress ont obtenu des scores élevés sur l'échelle du coping, et ce pour la partie axée sur la résolution des problèmes, comparativement à ceux qui ont un niveau de stress élevé. Et au contraire les directeurs qui sont moins stressés ont obtenu des scores faibles sur l'échelle des stratégies d'ajustement pour la partie axée sur l'émotion, comparativement à ceux qui ont un niveau de stress élevé.
- Les scores du stress professionnel chez les directeurs sont corrélés positivement avec leurs résultats sur les échelles de l'intelligence émotionnelle et du coping axé sur la résolution des problèmes.

- Les scores du stress professionnel chez les directeurs sont corrélés négativement avec leurs résultats sur l'échelle du coping axé sur l'émotion.
- Les scores des tests de Mann Whitney et Kruskal Wallis, utilisés afin de comparaison du niveau du stress selon les variables démographiques du genre, ancienneté effective dans la fonction de directeur et la variation du cycle, sont révélés non significatifs.

Quelques propositions émises par la recherche :

- L'Intégration dans le processus de formation des chefs d'établissement scolaires un contenu d'apprentissage portant sur le stress (sa définition, ses effets nocives sur la santé mentale et physique, comment il se manifeste dans le milieu du travail ?, quels sont les facteurs professionnels les plus répandus chez les directeurs des écoles ?, et comment l'appréhender et le surmonter ?...etc)
- Révision du dispositif législatif et organisationnel existant à l'effet d'alléger la fonction du directeur (meilleure autonomie, pouvoir de délégation aux subordonnés, participation aux prise de décision, médecine de travail).
- Mettre en place un programme de prévention des risques du stress et en occurrence une prévention tertiaire pour les personnes à grand risque.

Mots clés : Stress professionnel, intelligence émotionnelle et stratégies d'ajustement ou coping.

فهرس المحتويات

العناوين	الصفحة
كلمة الشكر والعرفان	أ-ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ت-ج
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ح-د
فهرس المحتويات	ذ-ص
قائمة الجداول	ص
قائمة الأشكال	ض-ط
المقدمة	1-5
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية	6-39
1-إشكالية البحث	6-12
2-مشكلة البحث	13-14
2-فرضيات البحث	14-15
3-أهداف الدراسة	15-16
4-أهمية الدراسة	16-17
5-تحديد المفاهيم	18-20
6-الدراسات السابقة	20-39
الفصل الثاني: الضغط النفسي والمهني	40-100
تمهيد	40-41
أولا: الضغط النفسي	40-61
1-تعريف الضغط النفسي	42-45
2-التطور التاريخي لمفهوم الضغط النفسي	46-48

3-النظريات المفسرة للضغط النفسي	57-48
3-1.نظرية زملة أعراض المواجهة أو الهروب لـ Cannon	50-48
3-2.نظرية أعراض التكيف العامة لـ Selye	52-50
3-3.النظرية الايكولوجية لـ Rahé	53-52
3-4. نظرية التقدير المعرفي Lazarus	56-53
3-5. نظرية فعالية الذات لـ Bandura	57-56
4-تصنيف مصادر الضغط النفسي	60-58
5-أعراض الضغط النفسي	61-60
ثانيا: الضغط المهني	97-61
تمهيد	62
1-تعريف الضغط المهني	65-62
2-النماذج النظرية المفسرة للضغط المهني	79-65
2-1. نموذج الضغوط المهنية لـ Mc Grath	66
2-2. النموذج الاجتماعي لـ Katz & Kahn	68-66
2-3. نموذج Gibson	70-68
2-4. نموذج سيزلاقي ووالاس	71-70
2-5. نموذج French et al	72-71
2-6. نموذج Karasek	75-72
2-7.نموذج Siegrist	77-75
2-8.نموذج Mackay & Cooper	79-77
3-النماذج المفسرة لمصادر الضغوط المهنية	83-79
4-مصادر الضغوط المهنية	94-84
4-1. المصادر التنظيمية	91-84
4-2. مصادر الضغط المتعلقة بالفرد	94-91
5-آثار الضغوط المهنية	95-94

6-مصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية	97-95
ملخص الفصل	100-98
الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي	140-101
تمهيد	101
1-تعريف الذكاء الانفعالي	106-101
2-لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الذكاء الانفعالي	111-107
3--الأساس العصبي للذكاء الانفعالي	113-111
4-النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي	134-113
4-1.نموذج (Goleman, 1995)	119-113
4-2. نموذج بارون	123-119
4-3. نموذج ماير وسالوفي	127-123
4-4. نموذج (Steiner & Perry,1997)	128-127
4-5. نموذج (Cooper & Sawaf,1997)	129-128
4-6.نموذج (Duiewicz & Higgs, 1999)	130-129
4-7.نموذج (Weisinger, 2004)	130
4-8.نموذج سامية عباس القطان (2005)	134-130
5-أهمية الذكاء الانفعالي	137-134
5-1. في مواجهة الضغوط	135-134
5-2. في مجال الإدارة	137-135
6-سمات وخصائص الأذكياء	138-137
ملخص الفصل	140-139
الفصل الرابع: استراتيجيات المواجهة	175-141
تمهيد	141
1-تعريف استراتيجيات المواجهة	144-141
2-تطور مفهوم استراتيجيات المواجهة	147-144

3-النماذج النظرية المفسرة لاستراتيجيات المواجهة	153-147
3-1.التناول الكلاسيكي	151-147
3-1-1. النموذج الحيواني	148-147
3-1-2. النموذج التحليلي	151-148
3-2. التناول الحديث للمواجهة	153-151
4-وظائف استراتيجيات المواجهة	155-154
5-العوامل المحددة لاستراتيجيات المواجهة	160-156
6-أنواع استراتيجيات المواجهة	164-160
7-تصنيف استراتيجيات المواجهة	170-164
8-فعالية استراتيجيات المواجهة	173-171
ملخص الفصل	175-174
الفصل الخامس: الإدارة المدرسية	212-176
تمهيد	176
1-تعريف الإدارة المدرسية	179-177
2-نشأة الإدارة المدرسية	181-179
3-علاقة الإدارة المدرسية ببعض المفاهيم الأخرى	185-181
3-1.علاقة الإدارة المدرسية بالإدارة التربوية والإدارة التعليمية	183-181
3-2.علاقة الإدارة المدرسية بالقيادة التربوية	185-184
4-أهمية الإدارة المدرسية	186-185
5-أهداف الإدارة المدرسية	189-186
6-أنماط الإدارة المدرسية	193-189
7-وظائف ومهام الإدارة المدرسية	206-193
8-الأسس التي يعتمد عليها نجاح مدير المدرسة	208-206
9-صفات المدير الناجح	211-208
ملخص الفصل	212

الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث	237-213
التمهيد	213
1-منهج البحث	214-213
2-الدراسة الاستطلاعية	215-214
3-عينة البحث وكيفية اختيارها	215
4-خصائص عينة البحث	218-216
5-أدوات البحث	236-219
5-1.أدوات جمع البيانات من الميدان	235-219
5-2.الأساليب الإحصائية لاختبار الفرضيات	236-235
6-إجراءات التطبيق	236
ملخص الفصل	237
الفصل السابع: عرض ومناقشة النتائج	**280-238**
تمهيد	238
أولا: عرض ومناقشة نتائج البحث	238
1-عرض ووصف مستوى الضغوط المهنية ومصادرها لدى أفراد عينة البحث	245-238
2-عرض لنتائج اعتدالية التوزيع	247-245
3-عرض ومناقشة نتائج الفرضيات	255-247
ثانيا: الاستنتاج العام	257-256
ثالثا: تفسير نتائج البحث	257
1-خصوصية الضغوط المهنية في عينة البحث	258-257
2-تفسير نتائج البحث الخاصة بالضغوط المهنية في خصوصياتها بعامل الذكاء الانفعالي	262 -259

3-تفسير نتائج البحث الخاصة بالضغوط المهنية في خصوصياتها بعامل استراتيجيات المواجهة	262-268
4-تفسير نتائج البحث الخاصة بالضغوط المهنية في تفاعلها مع بعض المتغيرات الديمغرافية	269-275
رابعا: خاتمة البحث واقتراحاته	275-280
قائمة المراجع	281-299
قائمة الملاحق	I-LIV

فهرس الأشكال

الأشكال	الصفحة
الشكل رقم 01: يوضح نموذج الضغوط المهنية لماك قرات Mc Grath	66
الشكل رقم 02: يوضح النموذج الاجتماعي البيئي لكاتز وكاهن	67
الشكل رقم 03: نموذج توضيحي لضغوط العمل لقيبسون وزملائه، 1982	69
شكل رقم 04: يوضح نموذج سيزلاقي ووالاس لتفسير ضغوط العمل	70
الشكل رقم 05: يمثل نموذج كرزاك للضغط العمل	74
الشكل رقم 06: نموذج اختلال التوازن بين الجهد والمكافأة في العمل (المعدل لسيجريست 1996)	76
الشكل رقم 07: يمثل نموذج (Mackay & Cooper) للضغط المهني	78
الشكل رقم 08: يلخص المكونات الأساسية لمفهوم الذكاء الانفعالي حسب "سالوفي وماير"	126
الشكل رقم 09: يمثل مستويات الذكاء الانفعالي عند سامية عباس القطان	132

فهرس الجداول

الجداول	الصفحة
الجدول رقم 01: يوضح نموذج الذكاء الانفعالي حسب "جولمان وتشرنيس"	118-117
الجدول رقم 02: يوضح العناصر الأساسية للذكاء الانفعالي والكفاءات المرتبطة بها عند" بار-أون"	122-121
الجدول رقم 03: تمثيل العينة للمجتمع الإجمالي لمديري الطورين الجدول	216
الجدول رقم 04: تمثيل العينة للمجتمع الأصلي لكل طور تعليمي	217
الجدول رقم 05: توزيع أفراد العينة من حيث عامل الجنس	217
الجدول رقم 06: خصائص عينة البحث من حيث الطور التعليمي	218
الجدول رقم 07: توزيع أفراد العينة حسب عامل الأقدمية في منصب مدير	218
الجدول رقم 08: معامل ارتباط درجات العبارات والدرجات الكلية لمقياس مصادر الضغوط المهنية عند مديري المؤسسات التربوية	223
الجدول رقم 09: معامل ارتباط درجات الأبعاد الفرعية بالدرجات الكلية لمقياس مصادر الضغوط المهنية عند المديرين وبدرجات الأبعاد الفرعية فيما بينها	224
الجدول رقم 10: معامل ارتباط درجات العبارات بالأبعاد المرتبطة بها	226-225
الجدول رقم 11: يوضح نتائج ثبات مقياس مصادر الضغوط المهنية للمديرين	227
الجدول رقم 12: يوضح الأبعاد الفرعية لمقياس مصادر الضغوط المهنية للمديرين	228

الجدول رقم 13: نتائج الارتباط لدرجات الأبعاد الفرعية فيما بينها وبدرجات الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي	231
الجدول رقم 14: يوضح نتائج ثبات مقياس الذكاء الانفعالي	232-231
الجدول رقم 15: ارتباط الدرجات الكلية للمقياس بشقيه المركز على المشكل والمركز على الانفعال	234
الجدول رقم 16: نتائج الثبات لمقياس استراتيجيات المواجهة	235
الجدول رقم 17: يوضح نتائج الفروق الملاحظة في مستوى الشعور بالضغط المهني	239
الجدول رقم 18: يوضح أهم مصادر الضغوط المهنية لدى المديرين بدلالة العبارات	242-240
الجدول رقم 19: يوضح نتائج اختبار فريدمان للمقارنة بين الدرجات المتحصل عليها في أبعاد مقياس مصادر الضغط	245
الجدول رقم 20: يوضح نتائج اعتدالية توزيع المتغيرات في عينة البحث	246
الجدول رقم 21: يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في مقياس الذكاء الانفعالي بين مديري ذوي الشعور بالضغط المهني المعتدل والمرتفع	248-247
الجدول رقم 22: يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في استراتيجيات المواجهة بشقيها بين مديري ذوي الشعور بالضغط المهني المعتدل والمرتفع	249
الجدول رقم 23: يوضح نتائج معامل ارتباط سبيرمان بين درجات مقياس مصادر الضغط المهني ودرجات مقياس الذكاء الانفعالي المتحصل عليها من طرف المديرين	251
الجدول رقم 24: يوضح نتائج معامل ارتباط سبيرمان بين درجات مقياس مصادر الضغط المهني ودرجات مقياس استراتيجيات المواجهة في شقيها	252

(المركز على حل المشكل / المركز على الانفعال) المتحصل عليها من طرف المديرين	
الجدول رقم 25: يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في مقياس مصادر الضغط المهني عند المديرين بين الذكور والإناث	253
الجدول رقم 26: يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في مقياس مصادر الضغط المهني تبعا للسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير	254
الجدول رقم 27: يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في مقياس مصادر الضغط المهني تبعا للأطوار التعليمية	255

مقدمة

مقدمة:

تشهد المجتمعات اليوم تطورات جد متسارعة في مختلف مناحي النشاطات، سواء في المجال التكنلوجي أو الصناعة أو المجال الاجتماعي والتربوي...الخ، وهذا ما أوقع بضلالها على حياة الفرد، بحيث أصبحت أكثر تعقيدا وإنهاكا له، تستدعي منه استثمار هام لموارده الشخصية من استعدادات، قدرات ومؤهلات وبذل جهد مضاعف للاستجابة لمختلف المتطلبات المستجدة والتكيف معها، مما أطلق على العصر الحديث بامتياز عصر الضغوط.

غير أن الضغط ليس وليد العصر الحديث، بل يعد ظاهرة نفسية قديمة لازمت الإنسان منذ وجوده على وجه الأرض، بحيث وجد من أجل أن يعمل لتحصيل قوته والحفاظ على حياته من المخاطر، مصداقا لقوله تعالى: " لقد خلقنا الإنسان في كبد" (سورة البلد، الآية رقم 4).

ان الاهتمام الواسع والمتزايد الذي عرفه مفهوم الضغط النفسي منذ بداية القرن 21، ليس وليد الصدفة، بل يرجع لانتشاره الواسع في مختلف جوانب حياة الفرد (الشخصية، الاجتماعية والمهنية) وللآثار السلبية التي تترتب عنه من اضطرابات نفسية وفيسيولوجية والتي قد تصل بالفرد إلى حد المرض.

أما في مجال العمل، الشيء الذي زاد من شغف الاهتمام بالموضوع من طرف مختصي السلوك التنظيمي، هو التعقيد الذي أصبح يميز النشاطات ذاتها للمنظمات، والذي ألزم المنظمات بضرورة متابعة ومسايرة لكل ما يحدث خارج أسوارها، لضمان السيرورة لها والبقاء، وما يترتب عن ذلك من تبعات سلبية سواء على مستوى الفرد، المنظمة والمجتمع بأكمله، وحصر ذلك في بعض السطور قد يكون مجحفا، غير أنه لا يمكن التطرق للآثار السلبية لدى الفرد في مجال العمل دون الحديث عن مشكلة انخفاض الأداء والدافعية في العمل، إلى جانب المشكلات المتعلقة بالصحة النفسية والجسمية، أما على مستوى المنظمة، فمن بين أهم المخلفات السلبية نذكر منها، الغيابات المرضية، الدوران، الحوادث المهنية، انخفاض أداء الجماعة، تكاليف إضافية للتعويض المؤقت للمنصب....الخ، في حين تعتبر الأرقام المالية

التي تنفقها الدول للعلاج من الأمراض وتعويض الغيابات المرضية من أهم الخسائر التي قد تثقل كاهل الدول.

إن المدرسة باعتبارها منظمة اجتماعية، لا يمكن لها ألا تتفاعل مع كل هذه التغيرات، وخاصة أنها بمثابة الوسيلة الفاعلة التي توظفها الدول لتحريك كل هذه التغيرات والتخطيط للمستقبل، باعتبارها المؤسسة التي توكل إليها اعداد النشأ وتحقيق أهداف المجتمع، مما يستدعي منها متابعة مختلف المستجدات من حولها وأن تكون لها القدرة على التنبؤ بالملمح الذي تريد اعداده في المستقبل، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تطوير ذاتها والبحث عن مختلف الوسائل والطرق من أجل تحسين من فاعليتها.

ولأن المدير هو الحلقة الأساسية والمحورية التي تتوقف عليها تحقيق أهداف المدرسة، بحيث تقع عليه مختلف المسؤوليات المنوطة بالمدرسة من إشراف على مختلف النشاطات الإدارية والتربوية، منها اعداد التشكيلات المدرسية (أو الأفواج التربوية)، التخطيط للجدول المدرسي، متابعة تسجيلات وقبول التلاميذ، اشراف على اعداد الامتحانات، اعداد المراسلات الإدارية، الاشراف التربوي على المدرسين، متابعة تنفيذ البرامج، السهر على توفير مناخ مدرسي ملائم للعمل، تسيير الموارد البشرية.....الخ، فإنه معرض لضغوطات مهنية مختلفة تفرزها خصوصية وظيفته التي تتطلب منه التخطيط والتنظيم واتخاذ قرارات في شأن كل ما يخص المدرسة، إدارة الوقت وكذا إدارة الصراعات بين الفاعلين فيها من الهيئة الوصية، العاملين والمدرسين والتلاميذ.

فيصبح الاهتمام بكيفية مساعدة المدير لمواجهة الضغوط المهنية وتجاوزها بأقل الأضرار الممكنة، ضرورة ملحة للمختصين في السلوك التنظيمي، لذا هدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على واقع الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التربوية الجزائرية بطوريها التعليمين (المتوسط والثانوي) والكشف عن الدور الذي يلعبه كل من الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في ادارتها.

ومن أجل انجاز هذا البحث، قامت الباحثة بتقسيم البحث إلى جانبين: الجانب النظري، ويتضمن أربعة فصول، فخصصت الفصل الأول للإطار العام للإشكالية، حيث اشتمل على إشكالية البحث وتساؤلات البحث، تحديد المفاهيم الأساسية المتعلقة بالمتغيرات محل البحث والتي تمثلت في الضغط المهني، الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال، التعريف بأهمية البحث من حيث تطبيقاته في المجال التربوي، و تحديد الأهداف المرجوة من البحث ، واختتمت الباحثة بالتطرق إلى الدراسات السابقة التي تناولت الضغط المهني لدى المديرين في خصوصياته وفي تفاعله مع الذكاء الانفعالي، استراتيجيات المواجهة في شقيها، وفي تفاعله أيضا مع بعض المتغيرات الديمغرافية، المتمثلة في الجنس، الأقدمية في منصب مدير والطور التعليمي والتي اهتم بها البحث الحالي.

بينما خصصت الفصل الثاني للضغط النفسي والمهني، إذ قسمت الفصل إلى جزأين، الجزء الأول خصته للضغط النفسي والجزء الثاني للمتغير التابع للبحث أي للضغط المهني، حيث تطرقت في الجزء الأول إلى أهم التعاريف التي قدمت لمفهوم الضغط النفسي والتي انصبت جلها في ثلاث تيارات وهي: تعريف الضغط النفسي باعتباره مثير، وتعريفه باعتباره استجابة وتعريفه في اطار علاقة بين المثير والاستجابة، ثم تطرقت إلى لمحة تاريخية لتطور المفهوم، كما حاولت التعريف بأهم النماذج النظرية التي فسرت نشأة الضغط النفسي، بعدها تعرضت إلى التصنيفات المقدمة للعوامل المسببة له، بالإضافة إلى أعراضه، أما في الجزء الثاني، فقد استعرضت التعاريف التي خصت الضغط المهني، كما تطرقت إلى النماذج النظرية الأكثر تداولا في تفسير الضغط في مجال العمل، ثم تناولت أهم النماذج المفسرة لمصادر الضغط في مجال العمل، فأهم المصادر المهنية المسببة للضغط والتي أجمع عليها الأخصائيون في مجال علم النفس التنظيم والعمل، وفضلت تخصيص لمصادر الضغوط المهنية لدى المديرين جانبا منفصلا، كما أشارت في الأخير إلى أهم الآثار التي يخلفها الضغط المهني ، سواء الإيجابية أو السلبية، على الفرد والمنظمة على السواء، واستكملت الفصل بعرض ملخص له.

وفي الفصل الثالث، عرفت الباحثة بالمتغير المستقل الأول للبحث والذي تمثل في الذكاء الانفعالي، حيث تناولت فيه أهم التعاريف المتداولة للمفهوم، ثم عرضت لمحة تاريخية لتطور المفهوم، واستعرضت في العنصر الذي يليه أهم النماذج النظرية التي فسرت الذكاء الانفعالي والتي انصبت في اتجاهين أساسيين وهما: تفسير الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من القدرات العقلية، وتفسيره على أنه مجموعة من المهارات، الكفاءات والخصائص الشخصية، ويليه تناولت أهمية الذكاء الانفعالي من حيث مساهمته في مواجهة الضغوط النفسية وفي دوره في التسيير الإداري، وفي الأخير عرضت السمات والخصائص التي يتميز بها الأشخاص الأذكياء انفعاليا، واختتمت الفصل بعرض ملخص له.

أما في الفصل الرابع، فقد استعرضت الباحثة المتغير المستقل الثاني، الذي تمثل في استراتيجيات المواجهة، إذ ابتدأت عرضها بتقديم التعاريف الحديثة للمفهوم، ثم تناولت لمحة لتطور المفهوم، وبعد ذلك تطرقت إلى النماذج النظرية لاستراتيجيات المواجهة والتي تم تقسيمها إلى اتجاهين، الاتجاه الكلاسيكي والاتجاه الحديث، ثم تطرقت إلى وظائف استراتيجيات المواجهة من حيث مساهمتها في حل المشكلات والتعديل من الشعور بالضيق والتوتر والانفعال، ثم خاضت في العوامل المحددة لاستراتيجيات المواجهة والتي تم تصنيفها في ثلاث أصناف، محددات شخصية، معرفية ومحددات مرتبطة بالموقف، ثم استعرضت أنواع الاستراتيجيات المستخدمة في المواجهة، فالتصنيفات المتداولة لاستراتيجيات المواجهة، وفي الأخير خصصت عنوانا لفعالية الاستراتيجيات المختلفة في مواجهة الضغط، وأنهت الفصل بملخص.

بينما خصصت الفصل الخامس والأخير للجانب النظري، للإدارة المدرسية والمفاهيم الأساسية المرتبطة بها، خصائصها، أهميتها وأهدافها ووظائفها،...الخ من أجل التعرف على خصوصية وظيفة مدير مدرسة والذي هي محل الدراسة في البحث الحالي.

أما الجانب التطبيقي، تضمن فصلين، الفصل السادس عرضت الباحثة فيه الإجراءات المنهجية للبحث، من المنهج المتبع، الدراسة الاستطلاعية، مواصفات عينة البحث وطريقة

اختيارها، أدوات جمع المعطيات وأدوات المعالجة الإحصائية، وأخيرا الإجراءات المتبعة في التطبيق وأنهت الفصل بملخص.

وخصصت الفصل السابع والأخير للبحث، لعرض النتائج وتحليلها وكذا مناقشة نتائج البحث وتفسيرها من حيث خصوصية الضغط لدى عينة البحث، تفاعل الضغط بالذكاء الانفعالي، وباستراتيجيات المواجهة في شقيها المركز على حل المشكل والمركز على الانفعال، ومن حيث تفاعله مع متغيرات الجنس، الأقدمية في المنصب والطور التعليمي (متوسط وثانوي)، واختتمت الفصل بخاتمة واقتراحات البحث.

وأدرجت في الأخير المراجع باللغة العربية والأجنبية والملاحق التي اعتمدت عليها في البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام

للبحث

1-إشكالية البحث:

لا شك أن المدرسة اليوم أصبحت من أهم الوسائل التي تعول عليها المجتمعات في تفعيل التغيير، بما تلعبه من دور أساسي في عملية تربية وتعليم النشأ وتحضيرهم للمساهمة وتنشيط مختلف مجالات الحياة لمجتمعاتهم، كما أصبحت وظيفتها لا تقتصر فقط على تلقين المعارف والخبرات التي تساعد المتعلمين في الاندماج في الحياة، بل تتعداها الى تكوين أفراد واعين بواجباتهم، مسؤولين تجاه مجتمعاتهم، يواجهون التحديات، يسايرون التحولات ويسهمون بفاعلية في ازدهار ورفاهية مجتمعاتهم.

ولعل التحولات والتغيرات المتسارعة التي أصبحت تشهدها المجتمعات في مختلف المجالات، التكنلوجية، الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، المعلوماتية ...الخ، في ضوء العولمة تزيد من العبء والمسؤولية على المدرسة، حيث تقتضي منها أن تكون فطنة، مطلعة ومحيطة بكل ما يحدث في مجتمعاتها، وأن تكون لها رؤية مستقبلية لوظيفتها وللمخرجات التي تتطلع لها، حتى تواكب التغيرات المتوقعة وتساهم بفاعلية في المجتمع.

لهذا يرى (Dimmock, 1990) أن المدرسة الجيدة تخلق نظاما تعليميا جيدا، وأن كفاية وفاعلية النظام التعليمي يمكن أن تتحقق فقط، إذا كان للمدرسة ادارة وقيادة تتمتع بالكفاءة والفاعلية. وفي نفس النطاق ذهب (Owen, 1992) وأكد أن التعليم الجيد ثمرة الادارة المدرسية الجيدة، وأن القيادات المدرسية أهم عنصر في العملية التعليمية، فهي المسئولة عن المدرسة وكيانها ونظامها والعمل والحياة في داخلها (البهواشي، 2012، ص.6).

وعليه، فالإدارة المدرسية أصبحت أهم حلقة في البنية الهيكلية للإدارة التربوية التي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التربوية المسندة إلى المدرسة، حيث أصبح دورها لا يقتصر فقط على الجوانب الادارية من تخطيط وتنظيم ورقابة ومتابعة واتخاذ قرارات، ولكن امتد الى الاهتمام بالجوانب الفنية التي تتصل بالمتعلمين وهيئة التدريس، بالأهداف التعليمية، المحتويات، طرائق التدريس، الكتاب المدرسي، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم والاشراف التربوي (البهواشي، 2012).

وبمأن المدير هو المسؤول الأول في المدرسة التي توكل له القيادة التربوية، يفترض أن يكون رجل التطوير والتغيير، والقائد الذي يمارس دور الموجه للعمل الجماعي والمستشار الذي يزود بالخبرة، كما أنه القائد الإداري الذي ينظم أمور الجماعة، وبالتالي هو المسؤول عن اثارة الجماعة للعمل ورفع روحها المعنوية والمحافظة على تماسكها ووحدتها (جودت، 2016، ص. 59).

إن تأدية المديرين لهذه الأدوار المتنوعة، لا يتأتى دون تدليل الكثير من الصعوبات والمضايقات المهنية، حيث كشفت العديد من الدراسات التي اهتمت بممارسات المديرين، أن هؤلاء يتعرضون لمستويات مرتفعة من الضغط النفسي في مجال عملهم، فقد توصلت دراسة (Savery & Detiuk,1986) إلى أن ثلث مديري المدارس الابتدائية الذين تم استجوابهم، صرحوا بأنهم يشعرون بالضغط في أغلب الأحيان، وفي دراسة أخرى لـ (Chaplain, 2001) والتي خصت مديري المدارس الابتدائية في بريطانيا، أسفرت إلى أن 55% من أفراد العينة أدلوا أنهم غالبا ما يكونون تحت وطأة الضغط الشديد، وأكدت على هذه النتائج أيضا، دراسة كل من (Cubitt & Burt, 2001 ; Poirel & Yvon, 2008).

ومن أهم المصادر المولدة للضغط المهني عند المديرين، حدد (Early,1989) في دراسته خمسة مصادر، وهي الالتزام والتقيد بالتعليمات، والسياسات المتعلقة بالعمل، المفاوضات على الأجور، ساعات العمل والاجتماعات المطولة، والحصول على الدعم المالي لبرامج المدرسة (حسن أحمد الطعاني،2005، ص .211)، بينما أسفرت دراسة (Shumate, 1999) إلى أن الارغامات الإدارية المتعلقة بعبء العمل، الاجتماعات، إدارة الوقت، السياسات والتشريع عند المديرين هي من أكثر المصادر توليدا للضغوط، وتوصل (Welmers, 2006) إلى أن الارغامات الإدارية لعبء العمل، إدارة الوقت، المسؤوليات الإدارية وتسيير الموارد البشرية، تعتبر من أهم العوامل المسببة للضغط المهني، واتفق معه (Abdul Mutaleb,2003) حيث أفضت دراسته إلى اعتبار عبء العمل، كثرة المسؤوليات والارغامات من أبرز المصادر المهنية للضغط لدى المديرين، بينما خلصت دراسة كل من (Robenson & Mathews, 2002) إلى أن العلاقة مع المعلمين، والعلاقة مع أولياء الأمور، تعتبر من أهم مصادر الضغط المهني، في حين أرجع (Reston,2001) الشعور بالضغط عند المديرين، إلى التقدم والترقي المهني وإلى المشكلات الشخصية، بينما اعتبر

كل من (Savery & Detiuck, 2002) أن صراع الدور وغموضه من أهم مصادر الضغوط لديهم.

وفي هذا السياق، ورد في الأدب السيكولوجي الكثير من المحاولات التنظيرية لتفسير نشأة الضغوط عند الفرد، ومن أهمها النموذج المعرفي الذي قدمه كل من (Lazarus & Folkman, 1984) والذي لاقى قبولا واسعا، حيث يرى الباحثان أن الضغط هو نتاج علاقة تفاعلية دينامية متبادلة بين الفرد والبيئة (المثير والاستجابة)، وأن نشأة الضغط لا تتوقف فقط على شدة الحدث الموضوعي الضاغط في حد ذاته، بقدر ما تتوقف على مدى تقدير الفرد للحدث وتفسيره على أنه يفوق موارده ويهدد كيانه، فعرفا الضغط "بأنه معاملة بين الفرد وبيئته والتي يتم تقييم الوضعية فيها على أنها تتجاوز موارده وتهدد رفاهيته" (Bruchon–Schweitzer & Dantzer,1994, p. 21).

وحدد كل من (Lazarus & Folkman, 1984) مستويين للتقييم المعرفي، المستوى الأول يقوم الشخص بتقييم مبدئي للحدث بإعطائه معنى ذاتي (خطر/ خسارة، تهديد أو تحدي)، وفي المستوى الثاني يقوم بتقييم موارده الشخصية التي بحوزته من استعدادات، قدرات ومهارات، من أجل توظيفها في مواجهة الحدث.

أطلق الباحثون على الطرق التي يستجيب بها الفرد للضغوط، بمفهوم استراتيجيات المواجهة، وعرفها كل من (Lazarus & Folkman, 1984) على أنها" مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة للسيطرة أو التقليل أو تقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد الفرد أو تتعدى طاقاته (Lazarus & Folkman, 1984, p.129). وتستخدم هذه الأساليب أو الاستراتيجيات المواجهة حسب (Moos, 1982) بطريقة واعية " (بن عمور، 2010).

كما ميز كل من (Lazarus & Folkman, 1984) بين نمطين ثابتين للمواجهة، وهما: المواجهة المركزة على الانفعال والتي تعتبر المحاولات التي يقوم بها الفرد للتخلص من حالة الضيق الانفعالي المرتبط بالمواقف الضاغطة أو على الأقل التخفيف من حدته (Jeammet & al, 1996)، ومن بين النشاطات المعرفية التي يمكن ادراجها في هذا النمط حسب (Dantchev,1989) نجد التجنب والتهرب ولوم الذات.

وترى الباحثة (خطار، 2008) أن هذا النمط من الاستراتيجيات يكون فعالا في حالة تعرض الفرد لوضعية الضغط الحاد، حيث يصبح هذا النوع من الاستراتيجيات أكثر فعالية لتخفيض التوتر الانفعالي، من تلك التي يستخدمها الفرد لإيجاد حلا للموقف.

أما النمط الثاني فيتمثل في الاستراتيجيات المركزة على حل المشكل، وفيها يحاول الفرد في وضع خطط واقعية متماسكة للتفاعل ومحاولة التحكم المباشر والسيطرة على المشكل قدر المستطاع (إسماعيل، 2004)، ومن الاستراتيجيات المستخدمة في هذا النمط البحث عن المعلومات التي لها علاقة بالموقف، أو طلب النصيحة من شخص آخر من أجل التوجيه والمساعدة (السيد، 2000)، إعداد خطط بديلة وتعلم مهارات جديدة، المفاوضة والتوفيق لحل القضية (الشناوي وعبد الرحمان، 1994، ص. 31-32). وأظهرت البحوث أن هذا النمط من الاستراتيجيات، يساعد على خفض الضغوط بتدخله في تغيير الحدث والتحكم فيه.

كما أكد الباحثون من بينهم (Laborit, 1977 & Rivolier,1989) بأن استخدام كلا النمطين من استراتيجيات المواجهة يكون مناسبا وناجعا، إلا وفقط، إذا ما سمح للفرد التحكم أو التخفيض من حدة الاعتداءات على الرفاهية النفسية والجسمية.

إن مراجعة الدراسات النفسية التي خصت الضغوط المهنية عند المديرين، يظهر ندرة البحوث التي اهتمت باستراتيجيات مواجهة الضغوط، في حدود علم الباحثة، والبحوث القليلة التي اطلعت عليها، اقتصر اهتمامها على الكشف عن الاستراتيجيات المستخدمة من طرف المديرين، دون تباحث ما إذا سمحت لهم في التخفيض من معاناتهم مع الضغط، ومن الدراسات نذكر منها (Roesh,1979 ; Robenson, 1986 & Shumate, 1999) والتي توصلت في معظمها إلى أن المديرين يستخدمون استراتيجيات مواجهة متعددة منها، الأنشطة الترفيهية، الدعم الاجتماعي، اكمال الأعمال في المنزل، العادات الجيدة في الحياة، تفويض المهام وإدارة الوقت.

لذا عمدت الباحثة في البحث الحالي، الكشف عن استراتيجيات المواجهة المستخدمة من طرف مديري المؤسسات التربوية مع الكشف عن دورها في إدارة الضغوط المهنية وتخفيض الشعور بالضغط لديهم بتبني مقاربة مزدوجة، قائمة على الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال بين المديرين الذين يشعرون بالضغط المهني بشكل مرتفع والذين شعورهم بالضغط كان

معتدلا، وكذا الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند المديرين ودرجاتهم المحصل عليها في مقياس استراتيجيات المواجهة في شقيه.

وإلى جانب استراتيجيات المواجهة، ظهر في الأفق في مطلع التسعينيات مفهوم جديد في مجال علم النفس، حظي باهتمام متزايد من طرف الباحثين، أطلق عليه الذكاء الانفعالي، حيث بينت الكثير من الدراسات أهميته في مجال إدارة الضغوط. يعود الفضل لظهوره إلى الباحثين الأمريكيين (Mayer & Salovey,1990) ، غير أن انتشاره و رواجه كان بفضل كتابات (Goleman, 1995).

اتفق معظم الباحثون الذين تدارسوا الذكاء الانفعالي، على أهميته في التكيف والتوافق مع متطلبات الحياة المختلفة، وأكثر من ذلك ذهب بعضهم إلى اعتباره مفتاح النجاح في مختلف جوانب حياة الفرد، سواء كانت شخصية، أكاديمية أو مهنية، فأشار في ذلك جولمان، بأن الذكاء التقليدي يسهم بنسبة 20% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركا 80% لعوامل أخرى أهمها الذكاء الانفعالي (جولمان، 2000، ص.55)، واعتبره (Bar-On,1996) "مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة" (بخاري، 2007، ص. 16)، في حين وجد (Mayer, 1999) بأن الذكاء الانفعالي مفتاح النجاح في مجالات الحياة المدرسية، والعمل والعلاقات الاجتماعية (فرغلي، 2017، ص. 105).

ويتجلى أهمية الذكاء الانفعالي في مواجهة الضغوط، من حيث أنه يعمل حسب كل من (Jones & Fay,1997) على تنظيم وتوضيح مشاعرنا ومشاعر الآخرين واستعمالها لحل المشكلات (فرغلي، 2017)، وأنه يجعل الفرد قادرا على التحكم في انفعالاته وأن يتخذ قرارات صائبة في حياته، وأن يستطيع مواجهة المشكلات والتعامل معها بإيجابية (Oneil, 1999, p.16)، كما يدفعنا إلى التقمص الوجداني الذي هو مهارة إنسانية تدفع الانسان إلى الايثار والمساعدة. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الخاصية يكونون أكثر قدرة على التقاط الإشارات الاجتماعية التي تدل على أن هناك من يحتاج إليهم، وهذا يجعلهم أكثر استعدادا لأن يتولوا المهمة التي تتطلب رعاية مثل التعليم والطب ...الخ وأنه يوضح لنا كيفية توجيه العلاقات الإنسانية، إذ ان فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة تطويع عواطف

الآخرين، وهذه المهارة هي التي تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفاعلية في عقد الصلات مع الآخرين (جولمان، 2005، ص. 70).

كما يتبين دور الذكاء الانفعالي في إدارة الضغوط من خلال ما يتضمنه من قدرات ومهارات وكفاءات، حيث يشتمل عند (Mayer & Salovey, 1997) على مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بادراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تسيير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997, p. 56)، بينما يتضمن الذكاء الانفعالي عند (عجاجة، 2007) على مجموعة من الأبعاد وهي الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وقدرة على التكيف مع ظروف الحياة وإدارة الضغوط بفعالية مع الاحتفاظ بحالة مزاجية مستقرة، ومحاولة الوصول إلى السواء النفسي حتى في أشد الظروف ومما لا شك فيه أن درجة الذكاء الوجداني أو الانفعالي تختلف من فرد لآخر، وكلما زادت هذه الدرجة زاد نجاح الفرد في مواجهة ضغوط البيئة ومتطلباتها (عجاجة، 2007، ص. 39)، في حين يشتمل الذكاء الانفعالي عند (Goleman,1995) على "القدرة على تحفيز الذات والمقاومة في وجه الاحباطات، وكذا القدرة على المراقبة والتحكم في الاندفاعات، وتأجيل الإشباعات وقدرة الفرد على ضبط الحالة المزاجية الذاتية والسيطرة على القلق ومنعه من التشويش على التفكير، والتعاطف مع الآخرين والقدرة على تسيير الانفعالات الخاصة بالذات وبالعلاقات مع الآخرين (جولمان، 2000، ص.58).

وبهذا، فإن توظيف مهارات الذكاء الانفعالي المذكورة، تساعد الفرد على التعامل بمرونة ووعي ومعرفة في معالجة المشكلات التي تعترضه، واتخاذ القرارات السليمة والصائبة فيما يخصها، كما تحصنه وتقيه من الأزمات الانفعالية والصراعات مع من حوله من خلال التواصل الجيد مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مبنية على الاحترام، قبول الآخرين، التعاطف معهم.

عرف التراث السيكولوجي كما وافرا من الدراسات التي عنيت بالذكاء الانفعالي سواء في المجال الأكاديمي، العمل أو الصحة، والذي حظيت فيه الضغوط اهتماما خاصا. غير أن تفحص البحوث التي خصت الذكاء الانفعالي لدى المديرين، أظهر أن القسط الوافر حظيت به الدراسات التي سلطت الضوء على الذكاء الانفعالي في علاقته بالقيادة، بالأداء

والمناخ التنظيمي ونذكر منها دراسة (Maccalupo,2002) التي أفضت إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وقوة الاستراتيجيات والقيادة الموقفية (انعام هادي، 2014)، ودراسة (Houseman & Sperry,2000) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات الذكاء وفعالية المدير في أدائه لمهامه التربوية (حسين وحسين، 2006)، كما أفضت دراسة (Barent, 2005) التي أسفرت إلى أن لذكاء الانفعالي دورا وأثرا في تسهيل العمل والتعاون والعمل الجماعي لدى العاملين والانتماء نحو المؤسسة التعليمية بشكل أفضل (Barent,2005)، في حين حدد كل من (Dulewicz & Herbert, 1996) مجموعة من كفاءات وقدرات انفعالية مثل : الحساسية ، والمرونة، والحسم، والتوكيدية، والقيادة، التي تميز مدراء المدارس المتميزين غي أعمالهم عن بقية المدراء(خوالدة، 2004، ص. 67)

أما فيما يخص الدراسات التي سلطت الضوء على الذكاء الانفعالي في علاقته بالضغوط لدى المديرين، والتي اطلعت عليها الباحثة، ركزت في أغلبها على دراسة طبيعة العلاقة بين الذكاء واستراتيجيات المواجهة دون قياس أثر ذلك على مستوى الشعور بالضغط المهني لديهم، نذكر منها دراسة (إسماعيل، 2000) التي وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الإيجابية وعلاقة ارتباطية سلبية بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة السلبية، ودراسة (سعادة ، 2012) التي أسفرت على وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على إدارة الضغوط المهنية عند المديرين، وكذا دراسة (غربي وبن عامر،2013) التي أفضت بدورها إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيتي إدارة الصراع التنظيمي المتمثلة في التعاون والتوفيق.

لذا يندرج هذا البحث في إطار محاولة التعرف على الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في تخفيض مستوى الشعور بالضغط، بانتهاج لمقاربة مزدوجة قائمة على دراسة الفروق في مستوى تقدير الذكاء الانفعالي بين مديري المؤسسات التربوية ذوي الشعور بمصادر الضغط بشكل معتدل والمديرين الذين يشعرون بمستوى ضغط مرتفع من جهة، ودراسة طبيعة العلاقة الارتباطية إن وجدت، بين مستوى تقدير الذكاء الانفعالي ومستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى المديرين.

وفي ضوء ما سبق ذكره، تندرج مشكلة بحثنا على النحو التالي:

2-مشكلة البحث:

تنبثق مشكلة البحث من أهمية الدور القيادي الذي يشغله المدير في المدرسة، إذ يعتبر القائد التربوي، المشرف على جميع المهام المنوطة بالمدرسة، وهو المسؤول المكلف بتحقيق النمو الشامل المتوازن للتلميذ من النواحي العقلية والاجتماعية والجسمية والنفسية، إذ أظهرت الدراسات تعرضه يوميا للعديد من المواقف الضاغطة في ممارسته لوظيفته، منها العبء الزائد للعمل، مشكلات التسيير الإداري والاشراف التربوي، مسؤوليات الوظيفة، الصراعات العلائقية، عدم الرضا الوظيفي ....الخ ، حيث قد تؤدي به إلى عدم القيام بمهامه بالشكل المطلوب، مما ينعكس سلبا على فعالية المدرسة .

لذا يستوجب على المدير مواجهة الضغوط والتعامل معها بفاعلية، حتى لا تعيق تحقيق الأهداف المنوطة بعمله، بغض النظر عن المشاكل النفسية والصحية التي قد يترتب عليها.

ومن المهارات الضرورية في إدارة الضغوط لدى المديرين، أظهرت الدراسات السابقة أهمية كل من مهارات الذكاء الانفعالي، من القدرة على التعرف على انفعالات الذات وضبطها والتعرف على انفعالات الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات والتعاطف،...الخ وكذا استراتيجيات المواجهة في حل المشكلات والتخفيض من حدة الانفعالات والضيق والتوتر.

لذا تندرج مشكلة بحثنا في التعرف على خصوصيات الضغوط لدى مديري المؤسسات التربوية والكشف عن الدور الذي يلعبه كل من الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال في إدارة الضغوط لديهم، إذ جاءت تساؤلات البحث على النحو التالي:

- فما مستوى الضغوط المهنية التي يتعرض لها المديرون في إطار ممارستهم لوظيفتهم؟
- ماهي أهم مصادر الضغوط المهنية لدى المديرين؟
- هل هناك فروق في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني تعزى لمستوى تقدير المديرين لذكائهم الانفعالي؟

- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني ومستوى تقدير الذكاء الانفعالي لدى المديرين؟ فإن وجدت، ما طبيعة هذه العلاقة؟
- هل هناك فروق في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني تعزى لمستوى استخدام المديرين لاستراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال؟
- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني ومستوى استخدام استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال لدى المديرين؟ فإن وجدت، ما طبيعة هذه العلاقة؟
- هل هناك فروق في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى المديرين تعزى للجنس؟
- هل هناك فروق في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى المديرين تعزى للسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير؟
- هل هناك فروق في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى المديرين تعزى لاختلاف الطور التعليمي (المتوسط والثانوي)؟

3-فرضيات البحث:

1.توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط تقدير مستوى الذكاء الانفعالي بين مديري المؤسسات التربوية ذوي مستوى الضغط المهني المعتدل وذوي مستوى الضغط المهني المرتفع.

2.توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط تقدير اللجوء لاستراتيجيات المواجهة بشقيها (مركزة على المشكل / مركزة على الانفعال) بين مديري المؤسسات التربوية ذوي الضغط المهني المعتدل وذوي الضغط المهني المرتفع.

3.توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الضغط المهني ودرجات الذكاء الانفعالي لدى مديري المؤسسات التربوية.

4.توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الضغط المهني ودرجات استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال لدى مديري المؤسسات التربوية.

5.توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الجنس.

6.توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الأقدمية في منصب مدير.

7.توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الطور التعليمي للمنصب المشغول (متوسط، ثانوي).

4-أهداف البحث:

تمثلت أهم أهداف البحث فيما يلي:

- الكشف عن مستوى الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية وحصر أهم المصادر المهنية المولدة له في حدود منهج البحث (المقياس المستعمل).
- التعرف على الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في تخفيض الضغوط من خلال دراسة الفروق في مستوى تقدير الذكاء الانفعالي بين مديري ذوي الضغط المهني المعتدل وذوي الضغط المرتفع.
- التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين مستوى الضغط المهني للمديرين ومستوى تقديرهم لذكائهم الانفعالي.
- التعرف على الدور الذي تلعبه الاستراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على الانفعال والمركزة على حل المشكل في تخفيض الضغوط من خلال دراسة الفروق في مستوى اللجوء لنمطي المتعلقين بالاستراتيجيات المواجهة بين مديري ذوي الضغط المهني المعتدل وذوي الضغط المرتفع.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الضغط المهني عند المديرين ومستوى لجوئهم إلى استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على الانفعال والمركزة على حل المشكل.
- التعرف على كيفية تفاعل الضغط المهني لدى المديرين مع بعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالجنس وسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير واختلاف الاطوار التعليمية (المتوسط والثانوي) من خلال دراسة الفروق الملاحظة في مستوى الضغط بدلالة هذه المتغيرات.

5-أهمية الدراسة:

يستمد البحث الحالي قيمته العلمية من خصوصية العينة التي اهتم بها وأهمية المتغيرات التي خصهم بالبحث.

لا يختلف أحد على أهمية المدير في الهيكل التنظيمي التربوي، حيث يعتبر بمثابة الحلقة الجوهرية فيه، إذ توكل له قيادة المدرسة التي تقع عليها مسؤولية تحقيق أهداف المجتمع، فإذ صلح عمله، صلح التنظيم كافة، وإن فشل في مهامه، انعكس ذلك بالسلب على مختلف الحلقات المكونة للمدرسة والمنظومة، حيث بحكم عمله كمدير، فهو مسؤول على التنظيم الإداري والتخطيط للعمليات التربوية، توفير الوسائل المادية والإمكانات البشرية وكذا المناخ التربوي المناسب، مسؤول على جودة التعليم بالإشراف على المعلمين،....الخ. لذا ترى الباحثة أن الاهتمام بالمدير، بحاجاته، استعداداته، مهاراته، بمشاكله، أمر لا مفر منه، بل ضروري حتى نهيئ له أوفر الحظوظ للنجاح في عمله، لذا يندرج هذا البحث من أجل تسليط الضوء حول مختلف الضغوط التي يتعرض لها في مجال عمله ومساعدته على التعامل معها وتجاوزها بأقل الأضرار الممكنة.

إن الاهتمام بالذكاء الانفعالي لا ينبعث من العدم، بل ترى الباحثة أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية، ينبغي توفرها عند المدير لأنها ستساعده حتما في مواجهة مختلف الضغوط المهنية، فالمعرفة بالانفعالات سواء تلك

المرتبطة بذاته أو بالآخرين، تسمح له بأن تكون له احاطة بكل ما يحدث حوله واتخاذ القرارات السليمة فيما يخص المشكلات التي تصادفه، كما أن التحكم في الانفعالات ستجنبه الكثير من الصراعات مع الأخرين، أما عن القدرة على إقامة علاقات متوازنة ايجابية مبنية على الاحترام والتعاطف سوف تقيه من الصراعات وستدفع من معه للعمل وتقديم الأفضل، وهذا ما ينعكس بالإيجاب عن أدائه وصحته النفسية. ومن الأهم فيه، اعتباره من المهارات والكفاءات التي يمكن تنميتها من خلال برامج تدريبية.

وإلى جانب الذكاء الانفعالي، من المهارات التي أثبتت الدراسات أهميتها في التخفيض من الضغط المهني، نجد ما يسمى باستراتيجيات المواجهة، حيث يرى الباحثون أن الكيفية التي يستجيب بها الفرد للضغط، قد تساهم في التخفيض من حدة الانفعالات التي تنجر عنه، أو قد تزيد من الشعور بالضغط لدى الفرد، بحيث أظهرت الدراسات أن استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال تكون فعالة في حالة المواقف الضاغطة الحادة، بينما تصبح استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل، أكثر فعالية في حالة المشكلات التي يدركها الفرد على أنها متحكم فيها، لذا فتنمية المهارات والخبرة في التعامل مع الضغوط، تصبح محبذة في هذه الحالة. وفي البحث الحالي، حاولت الباحثة التعرف على أهم الأساليب المستخدمة من طرف المديرين ومعرفة ما إذا ساهمت في تخفيض الشعور بالضغط المهني عند هذه الفئة.

بالتالي تكمن القيمة العلمية الذي يطمح لها البحث في بحثه للدور الذي يلعبه كل من مهارات الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في شقيها في التخفيض من حدة الشعور بالضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التربوية، وهذا ما سيثري الحقل التربوي بدراسات تعنى بمجال الصحة المدرسية وجودة الحياة في المجال المدرسي.

6-تحديد المفاهيم:

6-1.الضغط المهني:

جاء تعريف كلمة الضغط لغويا حسب قاموس مجاني الطالب كما يلي: (ضغط، ضغطا: ضغط على فلان أي عمل ما يهدف إلى إكراهه على الشيء، أو تغيير رأيه)، ويقال (ضغط عليه في أمر) أي تشدد وضيق عليه. (قاموس مجاني الطالب، 2001، ص. 57)

وأرجع معجم الوجيز والمنجد الأبجدي أصل اللغوي لكلمة الضغط هو ضغطه، ضغطا: عصره وزحمه، والكلام البالغ في إجازة وعليه شدد وضيق (المنجد الأبجدي، 1986، ص. 648)، أما عن مدلول الضغط في اللغة الانجليزية وردت ثلاثة مصطلحات، وهي stressor الضواغط، stress الضغط و strain الانضغاط، فيقصد بـ Stressor هي تلك القوى والمؤثرات الفيزيقية والاجتماعية والنفسية والتي ينشأ عنها الضغط، أما Stress فهو يشير إلى الحدث نفسه الذي يقع بفعل الضواغط، بينما Strain تعبر على حالة الانضغاط التي يعني منها الفرد والتي قد تؤدي به إلى الإعياء والإنهاك (حريم، 1997).

بينما عرف كوبر (Cooper,1984) الضغط المهني على أنه "مجموعة من العوامل البيئية التي تؤثر سلبا على أداء الفرد في العمل ومنها غموض الدور، صراع الدور، ظروف العمل البيئية، عبء العمل، العلاقات الشخصية في العمل، هذه العناصر تسبب الاجهاد الفيزيولوجي والنفسي للفرد. (السيسي، 2002، ص.356)

وفي البحث الحالي، تم تحديد الضغط المهني بمجموعة من المواقف المهنية التي قد يتعرض لها مديري المؤسسات التربوية أثناء ممارستهم لوظيفتهم وتسبب لهم اختلالا نفسيا وفيزيولوجيا، والتي قام بحصرها مقياس مصادر الضغط المهني لدى المديرين، الذي أعدته الباحثة، مثل: اضطرار المديرين للقيام بعدة مهام في نفس الوقت، انهاء المديرين للأعمال بعد الدوام، الغيابات المتكررة للموظفين، التدخل المستمر لحل الخلافات بين الأساتذة

والتلاميذ...الخ، ومن مؤشراته عبء العمل، طبيعة العمل، مسؤوليات الوظيفة، التسيير المؤسساتي، العلاقات الاجتماعية والرضا الوظيفي. وتم تحديده اجرائيا باستجابة المديرين على عبارات مقياس مصادر الضغوط المهنية (57)، إذ تم تحديد مستواه من خلال احتساب الدرجة الكلية المتحصل عليها من طرف المديرين بعد تصحيح الاستجابات تبعا لسلم التنقيط المعتمد في المقياس، إذ كلما ارتفعت درجته، دل ذلك على وجود ضغط مهني مرتفع. وقد تم تحديده اجرائيا بمستويين وهما الضغط المهني المرتفع والضغط المهني المعتدل باعتماد الأسلوب الإحصائي المتمثل في الإرباعيات على النحو الآتي:

- **مستوى الضغط المهني المرتفع:** تضمن درجات الإرباعي الأول(Q1) أي المحصورة بين 150 و199.
- **مستوى الضغط المهني المعتدل:** تضمن درجات الإرباعي الثالث(Q3) أي المحصورة بين 111 و149.

6-2.الذكاء الانفعالي:

عرف الذكاء الانفعالي اصطلاحا من طرف (Goleman,1995) "بأنه القدرة على تحفيز الذات والمقاومة في وجه الاحباطات، وكذا القدرة على المراقبة والتحكم في الاندفاعات، وتأجيل الإشباعات وقدرة الفرد على ضبط الحالة المزاجية الذاتية والسيطرة على القلق ومنعه من التشويش على التفكير، والتعاطف مع الآخرين والقدرة على تسيير الانفعالات الخاصة بالذات وبالعلاقات مع الآخرين (جولمان، 2000، ص.58)

أما في البحث الحالي فقد حددت الباحثة الذكاء الانفعالي إجرائيا بما يقيسه مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده كل من عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد وهشام ابراهيم عبد الله، واحتساب الدرجة الكلية له بعد استجابة عينة البحث على بنوده (66)، إذ كلما ارتفعت الدرجة على المقياس، دل ذلك على تمتع المديرين بمهارات عالية للذكاء الانفعالي.

6-3.استراتيجيات المواجهة:

يقصد باستراتيجيات المواجهة حسب كل من(Lazarus & Folkman, 1984) : " مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة للسيطرة أو التقليل أو تقبل المتطلبات الداخلية

أو الخارجية التي تهدد الفرد أو تتعدى طاقاته (Lazarus & Folkman, 1984 :129) (Jeannet, Ph & Raymond, M, 1996, p. 230)

وفي البحث الحالي حددت الباحثة استراتيجيات المواجهة إجرائيا بما يقيسه مقياس استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال والتي تم تعديله من طرف كل من (Paulhan & al)، باحتساب الدرجة الكلية لكل جزء فرعي على حدى، بعد استجابة عينة البحث على بنودهما المتمثلة في (13) بالنسبة للشق المركز على استراتيجيات حل المشكل و(19) بالنسبة للشق المركز على الانفعال، إذ كلما ارتفعت الدرجة المتحصل عليها على أحد الجزأين، دل ذلك على لجوء المديرين إلى استخدام ذلك النمط من استراتيجيات المواجهة بشكل أكبر.

7-الدراسات السابقة:

حظي موضوع الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية باهتمام خاص في الدراسات النفسية والتربوية، لما له من أثار سلبية متعددة، سواء على المدير ذاته من حيث مخلفات الضغط على صحته النفسية والجسمية، وأيضا لتأثيره المباشر على العملية التربوية، بحكم أن المدير يلعب دور ريادي وفاعل في إنجاح العملية التربوية. إذ تعددت الدراسات في هذا المجال، وسنحاول في ما يلي عرض بعضها، وارتأينا في ذلك، إلى تقسيم الدراسات إلى ثلاث أنواع، النوع الأول اهتم بالكشف على واقع الضغوط المهنية لدى المديرين، والنوع الثاني تناول تحديد نوعية الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة الضغوط لدى المديرين، والنوع الثالث والأخير من الدراسات خص الضغط المهني في علاقته بالذكاء الانفعالي لدى المديرين:

7-1. الدراسات التي تناولت الضغط المهني ومصادره عند مديري المؤسسات التربوية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية:

1. دراسة (Early,1989): كان الهدف من الدراسة التعرف على أهم مصادر الضغوط المهنية لدى مديري المدارس في ولاية كاليفورنيا، حيث توصلت إلى وجود خمسة مصادر

تؤدي إلى الضغط النفسي لدى المديرين وهي: الالتزام والتقيد بالتعليمات، والسياسات المتعلقة بالعمل، المفاوضات على الأجور، وساعات العمل والاجتماعات المطولة، والحصول على الدعم المالي لبرامج المدرسة، كما أفضت الدراسة إلى أن الضغط الناتج عن المسئوليات الإدارية يختلف باختلاف العمر، وأنه أكثر تواجدا عند المديرين الذين هم في سن الخمسين، وأن العوامل الديمغرافية المتعلقة بالمنطقة تأثيرها ضعيف على مستوى الضغط (الطعاني، 2005)

2. دراسة (العدوان، 1992): هدفت إلى الكشف عن مدى إدراك مديري المدارس الثانوية في البلقاء في الأردن للضغوط المهنية التي يتعرضون لها بشكل عام، وإلى مصادر هذه الضغوط في ضوء متغيرات الجنس والعمر والخبرة، تكونت عينة الدراسة من 43 مديرا ومديرة. أظهرت النتائج أن مديري المدارس الثانوية ومديراتها يتعرضون لدرجة متوسطة من ضغط العمل الكلي، ودرجة متوسطة من ضغط العمل المتمثل في ردود الفعل الفيسيولوجية، والانفعالية، والسلوكية، والمعرفية، كما أن أكثر مصادر ضغوط العمل التي يتعرض لها المديرون هي العلاقة مع أولياء الأمور، والعلاقة مع المعلمين، والرضا عن العمل، في حين أن غموض الدور يعد من أقل مصادر ضغوط العمل إدراكا لدى المديرين، ولم تظهر النتائج تأثيرا للجنس في مستوى ضغوط العمل المتعلقة بعبء الدور وعدم التقدم المهني وعدم الرضا عن العمل، كما أسفرت النتائج على عدم وجود أثر لمتغيري العمر والخبرة في إدراك المديرين والمديرات لمصادر ضغوط العمل منفردة ومجتمعة (العدوان، 1992)

3. دراسة (Stouffer, 1993): اهتمت الدراسة بالتعرف على مدى إدراك مديري المدارس الثانوية الحكومية في ولاية أيوا الامريكية، لمصادر التوتر النفسي المرتبطة بالوظيفة، تكونت عينة الدراسة من (574) مدير ومساعد مدير. وبينت النتائج أن مديري المدارس يعانون من مستوى عال من الاستنفاذ النفسي المرتبط بالإجهاد الانفعالي، وأن أعلى مصادر التوتر النفسي لدى مديري المدارس يتعلق بتدني بالميزانية، وعبء العمل الزائد، وعدم التقيد الطلبة بالقوانين المدرسية والتزامهم بها، والعلاقة بين المعلمين ومدراء المدارس، وصراع الدور والتردد في اتخاذ القرارات (خليفات والمطارنة، 2010، ص.608).

4. دراسة(Goeller,1993): هدفت إلى معرفة مصادر الضغوط المهنية وكيفية مواجهتها لدى مديري المدارس في ولاية انديانا الأمريكية، على عينة بلغت (365) مديرا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمدى إدراك مديري المدارس لمصادر ضغوط العمل المهنية تبعا لمتغيرات الجنس والعمر، وكذلك توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصادر ضغوط العمل المهنية من وجهة نظر مديري المدارس تبعا لاختلاف مستوى المدرسة، ولصالح مديري المدارس الثانوية المتوسطة. كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن من أهم الوسائل لمواجهة الضغوط الشائعة هي مهارة الدعم الاجتماعي والمهارة المعرفية (خليفات والمطارنة، 2010، ص.608).

5. دراسة (العقرباوي، 1994): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى، وكذا معرفة المصادر التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي عندهم، وأستعمل لذلك مقياس(Maslach) للاحتراق النفسي، ومقياس مصادر الاحتراق النفسي، تكونت العينة من 110 مديرا ومديرة والتي مثلت عينة مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى يعانون من درجة متوسطة من الاحتراق النفسي على جميع أبعاد المقياس، كما أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05 تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي في إدراك المديرين والمديرات لأبعاد الاحتراق النفسي من حيث التكرار والشدة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05 تعزى لمتغير الخبرة في إدراك المديرين والمديرات ذوي الخبرة من 5-9 سنوات (العقرباوي، 1994).

6. دراسة (جبر، 1998): هدفت الدراسة إلى تحديد المجالات التي تمثل ضغوطا مهنية لدى مديري ومديرات مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة بدولة الكويت، تبعا للمراحل التعليمية، وسنوات خبرتهم وجنسهم، تكونت عينة الدراسة من 26 مديرا ومديرة. أسفرت النتائج على أن مديري المدارس الابتدائية يعانون من ضغوط مهنية في مجال المناهج والأمور الشخصية أكثر من مديري المدارس المتوسطة والثانوية، كما أن مديري المدارس

الذين أمضوا عاما واحدا في العمل بالمدارس التي تطبق تجربة الإدارة المدرسية المطورة أكثر معاناة من الضغوط المهنية في مجال المناهج الدراسية من أولئك الذين أمضوا ثلاثة أعوام، كما تبين تساوي الذكور والإناث العاملين في مدارس التجربة من حيث معاناتهم من الضغوط المهنية (جبر، 1998)

7. دراسة (Kelley,1998): هدفت الدراسة إلى تحديد مصادر ضغوط العمل التي يعاني منها مديرو المدارس في ولاية (Kuntucky)، تكونت عينة الدراسة من 137 مدير مدرسة ثانوية، 130 مدير مدرسة متوسطة و270 مدير مدرسة ابتدائية واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس، مقياس الضغوط لدى الإداريين (ASI)لـ (Gemlech & swent) لقياس مصادر الضغوط المهنية، مقياس الاحتراق النفسي لـ (Clouse) ومقياس من معد هذه الدراسة. أسفرت الدراسة على أن مديري المدارس المتوسطة أكثر تعرضا للضغوط من غيرهم في المرحلتين الأخريين الابتدائية والثانوية (Kelley,1998).

8. دراسة (Shumate, 1999): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق والضغط النفسي تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والعمر وعدد المديرين المساعدين، تكونت عينة البحث من 221 مدير من ثانويات بولاية واشينطون الأمريكية، تم استخدام بطارية الاحتراق لـ (Maslach) مقياس الضغط الإداري ASI لـ (Gmelch & Torelli, 1993) وأسفرت النتائج على أن مديري الثانويات يعانون بدرجة متوسطة من الضغط النفسي وأن من أبرز المصادر المولدة للضغوط المهنية عند هؤلاء، المتطلبات الإدارية (العبء والاجتماعات)، إدارة الوقت، السياسات والتشريع، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا على مستوى الاحتراق النفسي والضغط النفسي تبعا لمتغيرات الجنس والعمر ودور المديرين المساعدين (الجعافرة وآخرون، 2013، ص.305-306).

9. دراسة (باخوم وحبشي،2000): اهتمت بدراسة مصادر الضغوط النفسية في عمل المديرين والنظار ووكلاء المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في محافظة المنيا بمصر، تكونت عينة الدراسة من 177 مدير وناظر ووكيل، واستخدمت في هذه الدراسة مقياس

الضغط النفسي، ومقياس مواجهة الضغوط ومقياس التدعيم المدرسي. توصلا الباحثان إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05 بين الذكور والإناث من المديرين والوكلاء والنظار في المصادر المتعلقة بضغط المهمة وضغط النزاع وضغط النواحي المالية والاستراتيجيات المتعلقة بالرضا الخارجي، بينما كانت الفروق بين الجنسين دالة إحصائيا في المصادر المتعلقة بضغط الدور والتدعيم النفسي والرضا الداخلي، كما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى إلى كل من عامل الخبرة والسن في أبعاد الضغوط النفسية للعمل، واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل والتدعيم النفسي والرضا الداخلي. (باخوم وحبشي، 2000)

10. **دراسة (Flynn, 2000):** تناولت الدراسة مستوى الضغط النفسي والاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية كارولينا الجنوبية والتعرف على مستوى العلاقة بين الضغط النفسي تبعا لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة. تكونت العينة من 194 مديرا ومديرة. وقد أشارت النتائج إلى أن الأعمال الإدارية المكتوبة وبعض معوقات الإدارية لتنفيذ متطلبات الاجتماعات وبعض المتطلبات المحلية تلعب دور مباشر في ظهور أعراض الضغط النفسي، كما أشارت إلى أن الذكور أكثر عرضة للضغوط النفسية مقارنة بالإناث، إضافة إلى أن الفئات أقل عمرا وذوي الخبرة القليلة أكثر عرضة للاحتراق النفسي مقارنة بغيرهم (الجعافرة وآخرون، 2013، ص ص.305-306).

11. دراسة (المعمري، 2001): هدفت الدراسة إلى تحديد أهم مصادر الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من 243 مدير مدرسة ثانوية من مختلف مناطق السلطنة. أظهرت النتائج إلى أن تقديرات مصادر الضغوط عند المديرين كانت عالية، وأن أكثر مصادر الضغط المهني تواجدا لدى المديرين، هي المصادر المتعلقة بطبيعة العمل، تلتها مصادر الضغوط المتعلقة بالقيود الإدارية، ثم المصادر المتعلقة بالتطور المهني والرضا الوظيفي. كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروق في مصادر ضغوط العمل بدلالة متغيرات الجنس والعمر والخبرة الإدارية (المعمري، 2001)

12. دراسة (الجهيني،2001): هدفت إلى التعرف على مصادر التوتر النفسي لدى مديري المدارس الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، ومعرفة ما إذا كانت مصادر التوتر النفسي لدى مديري المدارس تختلف باختلاف موقع المدرسة، سنوات الخبرة في الإدارة والمؤهل العلمي، تكونت عينة الدراسة من 215 مديرا. وخلصت الدراسة إلى أن أبعاد العلاقة مع المعلمين، ثم العلاقة مع أولياء الأمور، يليها ضغط المدرسة هي المصادر الأكثر انتاجا للتوتر النفسي لدى مديري المدارس الابتدائية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات البعد الكلي لدى مديري المدارس الابتدائية تعزى لمتغير موقع المدرسة (خليفات والمطارنة، 2010، ص. 607)

13. دراسة (Reston, 2001) : هدفت الدراسة إلى تحديد مصادر الضغط النفسي لدى مديري المدارس، وقد تكونت العينة من 26 مدير للمدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05 بين مستويات الضغط النفسي للمديرين تبعا لطبيعة العمل ونوع المدرسة، كما أظهرت النتائج أن من أبرز مصادر الضغط لديهم تتمثل في التقدم والترقي المهني والمشكلات الشخصية للمدير (Reston, 2001)

14. دراسة (الهنداوي، 2002): هدفت الدراسة إلى الكشف عن "العلاقة بين الالتزام التنظيمي والضغوط المهنية الإدارية لدى مديري المدارس الابتدائية في مصر، تكونت العينة من 615 مديرا، تم اختيارهم من ثماني محافظات بطريقة عشوائية. ومن أهم ما توصلت إليه من نتائج، نذكر: وجود علاقة ارتباطية طردية بين الالتزام التنظيمي بشكل العام والضغوط الإيجابية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في درجات ضغوط العمل (الإيجابية والسلبية) تعزى لاختلاف الجنس، المستوى التعليمي والخبرة الإدارية (جرار، 2011)

15. دراسة (Robenson & Matthews,2002) : هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي لدى مديري المدارس وأبرز الاستراتيجيات لمواجهتها والتعامل معها،

تكونت عينة الدراسة من 21 مديرا لمدارس ثانوية في ولاية جورجيا الأمريكية، حيث توصلت الدراسة إلى أن أبرز مصادر الضغط النفسي لدى المديرين تتمثل في طبيعة العلاقة مع أعضاء الهيئة التدريسية، وأولياء أمور الطلبة، فضلا عن أن المديرين يعانون من مستويات ضغط نفسي متوسط، كما أفضت النتائج إلى وجود علاقة ضعيفة بين الضغط النفسي ومصادر التكيف والأداء الوظيفي، وإلى اتباع مديري المدارس الاستراتيجيات العقلية والنفسية والمباشرة والبناءة في مواجهة مستويات الضغط النفسي العالي (Robenson & Matthews,2002).

16. دراسة (Savery & Detiuck,2002): اهتمت الدراسة بالتعرف على مستويات الضغط عند مديري المدارس الابتدائية والثانوية، وخصت 23 مديرا في المدارس الحكومية الابتدائية والثانوية في أستراليا الغربية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05 بين مستويات الضغط النفسي لدى المديرين تبعا للمرحلة التعليمية (ابتدائية، ثانوية) لصالح المدارس الثانوية، كما أشارت النتائج إلى أن غموض الدور وصراع الدور هما أبرز العوامل المسببة للضغط لدى مديري المدارس (Savery & Detiuck,2002).

17. دراسة (Halling, 2003): اهتمت بدراسة أهم الأسباب التي تؤدي بالمديرين إلى الشعور بالضغط المهني، تكونت العينة من 196 مديرا للمدارس الابتدائية الحكومية في جنوب داكوتا الأمريكية، وتوصلت إلى أن كمية العمل، والالتزام بأنظمة وسياسة الولاية والمنظمة تعتبر من أكثر الضغوط لدى أفراد العينة، كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى عدد الطلاب بالمدرسة وسنوات الخدمة (عضية، 2008، ص.54)

18. دراسة (Lucas,2003): هدفت الدراسة إلى التعرف على ضغوط العمل واستراتيجيات المواجهة لدى مديرات المدارس في كاليفورنيا، كما اهتمت بالكشف عن العوامل أو المصادر المهنية المولدة للضغوط كما تدركها المديرات حديثي التعيين (أقل من 3

سنوات) والمديرات ذوي الخبرة (أكثر من ثلاث سنوات)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها فيما يخص الضغوط:

- ضيق الوقت الذي اعتبر من أهم العوامل التي تمثل ضغطا على أفراد عينة الدراسة، لعدم تمكن المديرات إنهاء الأعمال المطلوبة منهم في الآجال المحددة، إلى جانب التوقعات العالية والالتزام بأنظمة الولاية والمقاطعة.
- اختلاف نظرة المديرات ذوات الخبرة للضغوط عن نظيرتها الحديثات التعيين
- غالبية المديرات ذوي الخبرة يفترضن وضع الأولويات والتفويض كعادات مهمة للمديرات الحديثات التعيين (عضية، 2008).

19. دراسة (Olaekan, 2004): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مصادر الضغط النفسي لدى المديرين والاستراتيجيات المستخدمة من أجل التخفيف من حدة الضغط النفسي لديهم. تكونت عينة الدراسة من 346 مديرا في المدارس الثانوية في ولاية أوجان في نيجيريا. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أهم مصادر الضغط النفسي التي يتعرض لها المديرون، هي عبء العمل وطول فترة الدوام المدرسي، الرضا الوظيفي وغموض الدور، كما أفضت الدراسة إلى أن أهم الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة المواقف الضاغطة هي الهرب او تفادي الأحداث الضاغطة. (Olaekan, 2004)

20. دراسة (الطعاني، 2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وجود مصادر الضغوط المهنية لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم والكشف عن درجة وجودها لديهم باختلاف متغيرات الجنس، الخبرة، مستوى المدرسة والتفاعل بينها، أجريت الدراسة على عينة من 212 مديرا ومديرة لمدارس حكومية من محافظة الكرك. فتوصل الباحث إلى أن أكثر المصادر التي تشكل ضغوطا مهنية عند المديرين هي العلاقة مع المجتمع المحلي، العلاقة مع التلميذ، أما فيما يخص المصادر الأخرى فحصلت على درجة متوسطة في الضغط، تمثلت في: العلاقة مع القادة التربويين، عدم الرضا الوظيفي، التطوير والنمو المهني، آلية الصراع، المشكلات الشخصية، غموض المهام (الطعاني، 2005)

21.دراسة (Bouchama & David, 2005): هدفت الدراسة إلى التعرف عن خصوصية الضغط لدى مديري المدارس المتميزة بالأقليات الفرنسية في (Nouvelle Ecosse)، والكشف عن أهم المصادر المهنية للضغط تبعا لإدراكهم لها. تكونت عينة الدراسة من 25 مديرا. حدد الباحثان أربع مصادر أساسية للضغط المهني بناء على تحليل المحتوى للدراسات التي خصت الضغوط بشكل عام لدى المديرين وعلى الأخص في المدارس ذات الأقليات، وتمثلت في الضغط المهني المترتب عن تسيير الموارد البشرية والضغط المهني الناتج عن تسيير الموارد المادية والضغط المهني المرتبط بالبيداغوجيا والضغط الراجع للعمل في مدارس ذات الأقليات. وأسفرت النتائج على ما يلي:

– الضغط المرتبط بالعمل في وسط ذو الأقليات أكثر تواجدا من ضغط تسيير الموارد البشرية.

–الضغط المهني لدى الاناث يظهر أكثر فيما يخص الوسط ذو الأقليات عنه في مجال تسيير الموارد البشرية.

– يعتبر الجنس أول عامل للتنبؤ بالضغط المهني المرتبط بتسيير المدارس المتميزة بالأقليات الفرنسية، بالبيداغوجيا وتسيير الموارد المادية بينما يحل في الرتبة الثانية بعد الخبرة في الإدارة فيما يخص تسيير الموارد البشرية (Bouchamma & David, 2005)

22. دراسة (Welmers, 2006) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مصادر الضغوط المهنية التي يعاني منها المديرين في منطقة كارولين الشمالية، تكونت عينة الدراسة من 300 مديرا تم توظيفهم حديثا، وخلصت الدراسة إلى أن أهم المصادر المهنية للضغط تمثلت في المتطلبات الإدارية لعبء العمل، إدارة الوقت، المسؤوليات الإدارية اليومية وتسيير الموارد البشرية (Poirel, 2009)

23. دراسة (خليفات والمطارنة، 2010): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن، استخدما

الباحثان مقياسين من إعدادهما، تمثلت عينة الدراسة في 331 مديرا ومديرة و985 معلما ومعلمة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء لدى المديرين كان متوسطا، فضلا عن أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ضغوط العمل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث والمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس وعامل الخبرة لصالح ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) والعمر والحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين (خليفات والمطارنة، 2010).

24. دراسة لـ (البدور، 2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن، تكونت العينة من 86 مديرا. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية وفقا لإجابات المديرين أنفسهم، كما تبين وجود مستوى مرتفع من الدافعية لدى هؤلاء المديرين، وكان هناك ارتباط سلبي دال إحصائيا بين مستوى الضغوط النفسية للمديرين ومستوى الدافعية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α يساوي 0,01 في مستوى الضغوط النفسية لدى مديري المدارس تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي والاقليم، فضلا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α يساوي 0,01 في مستوى الدافعية تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي (البدور،2007)

25. دراسة (Poirel & Yvon, 2011): كان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن واقع الضغوط المهنية عند مديري المدارس في مقاطعة الكباك ومعرفة معاشهم الانفعالي والاستراتيجيات المستخدمة من طرفهم لمواجهة مختلف الضواغط التي تعترضهم في عملهم، استخدما الباحثان مقياس الضغط الإداري ASI لـ (Gmelch & Torelli, 1993) لتحديد مصادر الضغط المهني، بينما اعتمدا على الملاحظة المباشرة عن طريق الفيديو للتعرف على المعاش الانفعالي واستراتيجيات المواجهة المستخدمة من طرف المديرين. أجري البحث على مرحلتين، المرحلة الأولى، طلب من أفراد العينة التي كانت تتكون من238 مديرا ملأ

مقياس الضغط الإداري لتحيد أهم الضواغط المهنية لدى المديرين، وفي المرحلة الثانية قام الباحثان بملاحظة ستة مدراء من العينة الأولية الذين وافقوا لمتابعتهم لمدة 10 أيام أثناء تأدية مهامهم الوظيفية. أظهرت النتائج أن أهم مصادر الضغط عند هؤلاء نجد الارغامات الإدارية التي تأتي في المرتبة الأولى تليها العلاقات الاجتماعية والتجديد البيداغوجي، كما أسفرت النتائج على أن المديرين يعيشون حالات من الغضب والقلق اتجاه المواقف غير متوقعة والمضايقات الإدارية والمواقف التي تبدوا معقدة. كما تبين من النتائج أيضا أن المديرين لا يقفون مكتوفي الأيدي تجاه هذه المواقف بل يستعملون استراتيجيات مختلفة، حيث يحاولون حل المشكلات بالبحث عن المعلومات أو الدعم، كما يستعملون كل السبل الممكنة من أجل إيجاد تسوية في المواقف الضاغطة حتى لا تتفاقم المشكلات والصراعات بين مختلف الأطراف وقد يكون حتى بكبت انفعالاتهم (Poirel & Yvon, 2011) .

26. دراسة (قاشي، 2012) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط المهني ومصادره بالرضا المهني عند مديري الثانويات بولاية المدية الجزائرية، تكونت العينة من 33 مديرا، استخدم مقياسين من إعداده يقيسان على التوالي مصادر الضغوط المهنية والرضا المهني، فتمثلت أبرز النتائج في : وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α = 0،05 بين مصادر الضغط المهني المتعلقة بظروف العمل، عبء العمل، غموض الدور وصراع الدور والرضا المهني، كما تبين وجود ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى الدلالة α = 0،01 بين مصادر الضغط النفسي المتعلقة بالإشراف الفني، التقدم المهني، علاقة المدير بمدير، علاقة المدير بأولياء التلاميذ، علاقة المدير بمديرية التربية وعلاقة المدير بالمفتشية والرضا المهني. كما نتج كذلك، وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = 0،01 بين متغير الضغط المهني ومختلف أبعاد الرضا المهني (محتوى العمل، الاشراف والمسئولية، الأجر، زملاء العمل وفرص الترقية المتاحة)، وفروق في مصادر الضغط المهني المتعلقة بغموض الدور وعلاقة المدير بالتلاميذ والأولياء (قاسي، 2012).

2-7. الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى مديري المؤسسات التربوية:

1. دراسة (Maccalupo, 2002): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين القيادة وكل من الذكاء الانفعالي، وقوة الاستراتيجيات، والقيادة الموقفية، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي واختبار المهارات الشخصية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي (القدرة على فهم الانفعالات، والقدرة على استخدام الانفعالات)، وعملية اتخاذ القرار لدى قادة المدارس، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وقوة الاستراتيجيات والقيادة الموقفية، وبهذا يعد الذكاء الانفعالي عامل مهم ومساعد في إنجاح الدور القيادي كما يرى الباحث أن الذكاء الانفعالي مكتسب ويمكن تعلمه من التجارب الحياتية (انعام هادي، 2014، ص. 95).

2. دراسة (Langhorn,2004): هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي عند المدراء وأثره على نتائج عمل ممن هم ضمن نطاق إشرافهم الإداري، وتكونت عينة الدراسة من (161) مدير ومديره، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين كل من الذكاء العاطفي وأداء المدراء ورضى الفريق وتوافقه، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في درجة الذكاء تعزى للجنس (الحرارشة، 2013، ص. 366).

3. دراسة (Barent,2005): هدفت الدراسة إلى الكشف على مدى تأثير الذكاء الانفعالي على واقع المدرسة والعاملين بها، حيث تم اختيار 15 مدير من مدارس اختيرت عشوائيا من مناطق مختلفة في وايومنغ، وتوصلت إلى أن للذكاء الانفعالي دورا وأثرا في تسهيل العمل والتعاون، والعمل الجماعي لدى العاملين والانتماء نحو المؤسسة التعليمية بشكل أفضل (Barent, 2005).

4. دراسة البوريني (2006): هدفت الى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الأساسية في عمان وعلاقته بمستوى أدائهم الإداري، وتكونت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة مدرسة أساسية خاصة في عمان، و(486) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع للذكاء العاطفي وفقا لإجابات المديرين

أنفسهم، كما تبين وجود مستوى مرتفع من الأداء الإداري لدى هؤلاء المديرين من وجهة نظر المعلمين، كما أشارت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين تعزى لمتغير الجنس ولصالح المديرات، وإلى متغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم العالي (العمرات، 2014، ص. 180)

5. دراسة الهنداسي (2008): هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى توافر الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بسلطنة عمان، وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية والتي تشمل النوع الاجتماعي، والمنطقة التعليمية، سنوات الخبرة ونوع المدرسة، تكونت عينة الدراسة من 130 مديرا ومديرة من منطقتي مسقط والباطنة شمال. وأشارت النتائج إلى توفر الذكاء الانفعالي بشكل متوسط في عينة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في بعد الوعي بالذات، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في بعد تنظيم الذات لصالح الذكور، وكذلك إلى وجود فروق ذات دلالة في بعد المهارات الاجتماعية، وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث، أما بالنسبة لمتغير المنطقة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الأبعاد الأربعة للذكاء الانفعالي. وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة في بعد المهارات الاجتماعية في متغير الخبرة، وجاءت الفروق بين المدراء ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة لصالح المدراء ذوي الخبرة الطويلة. أما بالنسبة لمتغير نوع المدرسة فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في الأبعاد الثلاثة الأولى للذكاء الانفعالي (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الوعي الاجتماعي) وقد جاءت هذه الفروق لصالح الحلقة الأولى (الهنداسي، 2008).

6. دراسة إسماعيل (2008): استهدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بكل من نمط القيادة وأساليب مواجهة الضغوط، وذلك على عينة مكونة من180 من القادة الإداريين، بلغ عدد الذكور منهم 80 مديراً، وبلغ عدد الإناث 100 مديرة، وتم اختيار أفراد العينة من مديري مؤسسات التربية والتعليم من الروضة والمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية (45 مديرا و85 مديرة)، ومن مديري المستشفيات الحكومية (10 مديرين و10

مديرات) ومن مديري المصانع الحكومية (20 مديرا)، وكذلك مديري المكتبات العامة الحكومية (5 مديرين و 5مديرات)، تراوحت أعمارهم ما بين 35 و58 عاما، وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني من اعداد الباحثة في ضوء نموذج(Mayer et al,2000) ، ومقياس نمط القيادة من إعداد الباحثة واستبيان أساليب مواجهة أحداث الحياة لحسن مصطفى عبد المعطي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين درجات أفراد العينة من الذكور والإناث على مقياس الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط الإيجابية ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين درجات أفراد العينة من الذكور والإناث على مقياس الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط السلبية، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين نمط القيادة التبادلي والديمقراطي، ونمط القيادة مركزية المبادئ والنمط التحويلي وبين أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، وكذلك وجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين نمط القيادة الأوتوقراطي والفوضوي وبين أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، بينما وجد ارتباط موجب دال بين نمط القيادة الأوتوقراطي والفوضوي وبين أساليب مواجهة الضغوط السلبية، ووجود تأثير دال إحصائيًّا لارتفاع الذكاء الوجداني على أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، وأن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني، وأن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، تليها إدارة الانفعالات، ثم فهم الانفعالات، ثم العلاقات الاجتماعية هي المتغيرات الأكثر أهمية في التنبؤ بنمط القيادة الذي يتبعه الفرد في قيادته لأتباعه (الزهراني، 2014، ص. 771)

7. دراسة اللوزي (2012): هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الثانوية وأثره في الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) مديرا ومديرة و (280) معلما ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تبعا لمتغير الذكاء الانفعالي، حيث أن المديرين من ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تأثيرا

في الولاء التنظيمي للمعلمين من المديرين ذوي المستويين المتوسط والمنخفض (العمرات، 2014، ص. 181)

8. دراسة سعادة(2012): هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على إدارة الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التعليمية، تكونت العينة من180مديرا للتعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي، استخدم الباحث أداتين، اختبار مستوى القدرة على إدارة الضغوط المهنية من إعداده، وقائمة الكفاءات الانفعالية ECIV2 لـ (Goleman & Boyatzis). توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على إدارة الضغوط المهنية لدى المديرين، كما تبين من أن درجات الذكاء الانفعالي تختلف باختلاف الأقدمية المهنية والمراحل التعليمية، بينما لا تختلف باختلاف الجنس (سعادة، 2012)

9. دراسة (غربي وبن عامر، 2013): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لدى المدراء التربويين ومدى إمكانية التنبؤ بمستوى الصراع تبعا لمستوى الذكاء الانفعالي للفرد، كما هدفت إلى اختبار هذه العلاقة بالمتغيرات الفردية والتنظيمية، ومن أجل القيام بهذه الدراسة، انتهجت الباحثتين المنهج الوصفي كونه أنسب المناهج لموضوع البحث ولقياس متغيرات الدراسة، استخدمتا أداتين، تتمثل في استبيان لقياس الذكاء الانفعالي واستبيان لقياس الصراع التنظيمي ، وقد تمثلت عينة البحث في مدراء مؤسسات التعليم المتوسط ،حيث قدر العدد الإجمالي لأفراد العينة بـ 73مديرا. وتوصلت الدراسة إلى تواجد الذكاء الانفعالي عند عينة الدراسة بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، وأن الأغلبية من المديرين كان مستواهم متوسطا، وأن المهارات الأكثر توافرا لديهم هي مهارة إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، المهارات الاجتماعية ومهارة التعاطف والمعرفة الانفعالية، أما الاستراتيجية الأكثر استخداما من طرف مدراء المتوسطات هي استراتيجية التعاون، التوفيق، الاسترضاء، المنافسة ثم التجنب. كما أفضت الدراسة إلى وجود علاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في استراتيجيتين هما التعاون والتوفيق، كما وجد أنه يمكن أن نتنبأ من خلال مستوى الذكاء الانفعالي لدى المدراء بكل من استراتيجية التعاون والتوفيق (غربي وبن عامر،2013، ص.71).

10. دراسة (عمرات، 2014): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري مدارس تربية البترا وتربية وادي السير في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث استبانتين، الأولى لقياس مستوى الذكاء الانفعالي والثانية لقياس درجة فاعلية القائد، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتكونت عينة الدراسة من 102 مديرا ومديرة، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس قد جاء بدرجة متوسطة، وكذلك درجة فاعلية القائد جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الد لالة α = 0،05 في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لتفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي و مستوى المدرسة والخبرة ولصالح الذكور من حملة الماجستير في المدارس الأساسية في مجال التأثير المثالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = 0،05 تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة تقدير فاعلية القائد، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة فاعلية القائد،، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب مديري المدارس على موضوع الذكاء الانفعالي (عمرات، 2014، ص. 177) .

7-3. الدراسات التي تناولت استراتيجيات المواجهة عند مديري المؤسسات التربوية:

1. دراسة (Roesh,1979) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن الوسائل أو الطرق المستخدمة من طرف المديرين لمواجهة الضغط النفسي، واستخدم الباحث لذلك، مقياس الاستراتيجيات التفضيلية للمواجهة، حيث توصل إلى أن المديرين يستخدمون استراتيجيات متعددة في مواجهتهم للضغط المهني منها النشاطات الترفيهية / غير فعالة (التأمل في الأفضل، التفكير في المستقبل، تذكر الأوقات الجيدة، السماع للموسيقى، التطوع،...الخ.)، النشاطات البدنية، العادات الجيدة(الأكل، النوم الجيد)، أخذ فترات للراحة، البحث عن الدعم (استشارة الرئيس، التحدث مع زميل، تفويض المهام،...الخ)، إيجاد طرق من أجل التنفيس،

وزيادة ساعات العمل والتي كانت أكثر الطرق المشار إليها من طرف المديرين (Poirel, 2009).

2. دراسة (Robenson,1986): اهتمت الدراسة بالتعرف على أهم الاستراتيجيات التي يلجأ لها المديرون في مواجهة الضغط المهني، حيث توصلت إلى أن 30 % من المديرين أشاروا إلى أن النشاط البدني يعتبر الأكثر استخداما لمواجهة الضغوط، بينما 13% صرحوا بأنهم يستخدمون استراتيجيات من أجل إدارة الوقت، تفويض المهام، إعادة التقييم الإيجابي للوضعية، التخطيط من أجل تنظيم أفضل (Poirel & Yvon, 2010, p.2)

3. دراسة (Earlly,1989): إلى جانب الكشف عن أهم مصادر الضغوط المهنية لدى مديري المدارس في ولاية كاليفورنيا، اهتمت دراسة (Earlly) بالتعرف عن الاستراتيجيات المستخدمة للتخفيف من حدة الضغوط، حيث أفضت الدراسة إلى أن المديرين يستخدمون استراتيجيات متعددة في مواجهتهم للضغوط (Earlly,1989)

4. دراسة (Cooper,1988): اهتمت الدراسة إلى التعرف على أهم الطرق المستخدمة لمواجهة الضغط المهني عند المديرين، وتوصلت إلى أنه من أهم الاستراتيجيات المستخدمة من طرف المديرين نجد التحدث مع زميل، تفويض المهام واكمال المهام في المنزل.

5. دراسة (Limming,1998): اهتمت الدراسة بالكشف عن الأساليب التي يلجأ لها المديرون في مواجهتهم للضغط المهني، وقد توصلت إلى أن من أهم الاستراتيجيات التي صرح بها المديرون، نجد النشاطات البدنية، أخذ فترات راحة، الدعم الاجتماعي من طرف أشخاص من خارج مجال العمل، والعادات الجيدة في الحياة(Poirel, 2009)

6. دراسة (Shumate,1999): بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي والاحتراق النفسي تبعا لبعض المتغيرات التي سبق أن أشرنا لها في الجزء الأول، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة الضغوط، وقد أسفرت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداما من طرف المديرين في مواجهة الضغوط، هي

التفكير في المستقبل، التحدث مع الزملاء، اكمال الأعمال في البيت، ممارسة الرياضة، تغيير مؤقت للمهام، وتفويض المهام (Poirel & Yvon, 2010, p.2)

7. دراسة (Halling, 2003): إلى جانب التعرف على أهم المصادر المهنية التي تولد الضغوط، اهتمت الدراسة بالكشف عن الاستراتيجيات التي يلجأ لها المديرون في مواجهتهم للضغط، حيث توصلت إلى أن من أهم الاستراتيجيات التي أشار إليها المديرون، نجد الأنشطة الرياضية والمعتقدات الدينية والأنشطة الاجتماعية مثل قضاء الوقت مع العائلة والاسترخاء (عضية، 2008، ص.54).

8. دراسة (Lucas,2003): بالإضافة إلى الكشف عن مصادر الضغوط لدى مديرات المدارس في كاليفورنيا، اهتمت الدراسة بالكشف عن الفروق في نوع الاستراتيجيات التي يلجأ لها كل من المديرات الحديثي التعيين (أقل من 3 سنوات) والمديرات ذوي الخبرة (أكثر من ثلاث سنوات)، حيث أسفرت الدراسة على أن معظم المديرات يلجأن إلى استكمال الأعمال المطلوبة منهن في البيت، كما توصلت الدراسة إلى أن المديرات ذوات الخبرة الأكثر افتراض لوضع الأولويات والتفويض في العمل (عضية، 2008).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال عرض للدراسات السابقة اختلاف الباحثين في مقاربة الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية، فهناك من الدراسات التي اهتمت بالتعرف على مستوى الشعور بالضغط المهني لدى هذه الفئة منها دراسة كل من (العدوان، 1992 والبدور،2007) ، ومنها من حاولت التعرف على أهم المصادر المهنية المولدة للضغط النفسي لديهم، نذكر منها الدراسات العربية لكل من (العدوان، 1992؛ جبر، 1998؛ باخوم وحبشي،2000؛ المعمري، 2001 والطعاني، 2005)، والدراسات الأجنبية التي قام بها كل من (Shumate,1999 ; Flynn, 2000 & Abdulmutalib,2003)، ومن الدراسات الأخرى، من حاولت الكشف عن كيفية تفاعل الضغط مع متغيرات ديمغرافية مثل: الجنس، الخبرة، العمر والمؤهل التعليمي، نوع المؤسسة، الأطوار التعليمية،....الخ، ومن هذه

الدراسات نذكر تلك الي قام بها كل من (العدوان، 1992؛ العقرباوي، 1994؛ جبر، 1998) ومن الدراسات الغربية في هذا المجال، نخص بالذكر الدراسات التي قام بها كل من (Kelley, 1998 ; Savery & Detiuck, 2002) ، في حين هناك من الدراسات من تناولت الضغط من حيث الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهته، ومن هذه الدراسات نذكر: (Roesh, 1979 ; Robenson,1986 & Earlly,1989)، كما هناك من الدراسات من حاولت دراسة الضغط المهني في علاقته بالذكاء الانفعالي، ومنها نذكر دراسة (سعادة، 2012 وغربي بن عامر، 2013).

كما يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة كذلك، وجود اختلاف من حيث النتائج المتحصل عليها، إذ توصلت دراسة كل من (العدوان، 1992 والبدور،2007) إلى أن الضغط المهني يتواجد لدى المديرين بدرجة متوسطة، في حين توصلت دراسة (المعمري،2001) إلى تقديرات عالية للضغط المهني للمديرين، واتفقت دراسة كل من (Shumate,1999 ; Flynn,2000 ; Welmers, 2006 & Poirel &Yvon,2011) على أن أعباء العمل تعتبر من أهم المصادر المسببة لأعراض الضغط المهني لدى المديرين، بينما أظهرت دراسة كل من (العدوان،1992؛ روبنسون وآخرون، 2002 والطعاني، 2005) أن صراعات الناتجة عن العلاقات مع أولياء الأمور، والهيئة التدريسية من أكثر المصادر توليدا للضغط، في حين أسفرت دراسة كل من (المعمري، 2001 ورستون، 2001) أن التقدم والترقي المهني يعتبران من أبرز العوامل المهنية المؤدية للضغط النفسي. أما فيما يخص الشعور بالضغط وتفاعله مع المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالجنس والخبرة والمراحل التعليمية، فقد اتفقت دراسة كل من (المعمري،2001 والبدور،2007) على عدم وجود فروق في الشعور بمصادر الضغط المهني تعزى للجنس والخبرة وعلى عكس ذلك توصلت دراسة (المطارنة،2010)على وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الضغط المهني بدلالة الجنس والخبرة، أما عن دراسة الفروق في مستويات الضغط بين المراحل التعليمية المختلفة (المتوسطة والثانوية) فأفضت دراسة (kelley,1998) إلى أن مديري المتوسطات هم أكثر عرضة لمصادر الضغط المهني بينما توصلت دراسة (Savery &

(al,2002 إلى أن مديري التعليم الثانوي يتعرضون بشكل أكبر إلى مصادر الضغوط المهنية مقارنة بمديري التعليم الابتدائي.

أما فيما يخص الاستراتيجيات المواجهة فقد توصلت معظم الدراسات التي تم عرضها إلى استخدام المديرين إلى استراتيجيات متعددة في مواجهتهم للضغط المهني، منها اللجوء إلى ساعات إضافية، اكمال العمل في البيت، التحدث مع الزملاء، العادات الجيدة (النوم والأكل) والنشاطات البدنية.....الخ.

أما عن الدراسات القليلة التي تم التطرق لها في علاقة الذكاء الانفعالي بالضغط النفسي، فقد اهتمت على التوالي بعلاقة الذكاء الانفعالي بالقدرة على إدارة الضغوط وباستراتيجيات إدارة الصراعات، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على إدارة الضغوط المهنية لدى المديرين، كما أفضت إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجية إدارة الصراع في استراتيجيتين وهما التعاون والتوفيق.

ويجدر الإشارة أنه تم الاستفادة من هذه الدراسات من حيث أنها منحت لنتائج البحث مرجعية نظرية، إذ سمحت بالتعرف على خصوصيات الضغط المهني لدى فئة مديري المؤسسات التربوية، بالإضافة إلى الكشف عن أهم استراتيجيات المواجهة المستخدمة من طرف المديرين، بحيث ساعدت الباحثة في مناقشة وتفسير نتائج المتعلقة بفرضيات البحث، كما ساهمت الدراسات السابقة في حصر المقاييس المستخدمة لقياس المتغيرات محل البحث، والتعرف على المقاييس الأكثر تداولا، كما أسهمت على الأخص في تحديد مكونات مقياس مصادر الضغط المهني الذي تم تصميمه من طرف الباحثة.

الفصل الثاني

الضغط النفسي

والمهني

تمهيد:

حضي موضوع الضغط النفسي باهتمام كبير من طرف الباحثين المختصين، سواء في علم النفس أو في اختصاصات أخرى مثل الطب، علم الاجتماع، علم الإدارة ....الخ. غير أنهم اختلفوا فيما بينهم في مقارباتهم له، فمنهم من ركز على تحديد مفهوم له ومحاولة تفسير منشأه، ومن الباحثين من اهتم بالكشف عن علاقاته بالأمراض، ومنهم من سلط الضوء على علاقته بالأداء في المنظمات، ومنهم من ركز على مخلفاته السلبية سواء على الفرد وصحته النفسية والجسمية، أو على المنظمة في مجال العمل، كما اهتم بعضهم الآخر بالأساليب المستخدمة لمواجهة الضغط النفسي والمهني،.الخ.

إن هذا الاهتمام ليس وليد الصدفة، بل مرده المكانة التي أصبح يشغلها في حياة الفرد، إذ ان التعقد والتسارع الذي أصبح يتميز به جل جوانب حياة الفرد (الأسرية، الاجتماعية، الاقتصادية والتكنولوجية.... الخ)، جعل منه جزء لا يتجزأ من حياة الفرد ويلازمه أينما حل. كما أن الآثار السلبية التي لا طالما أصبحت تهدد الصحة النفسية والجسمية للفرد، جعلت منه مصدرا أساسيا للبحوث.

كما لم يعد يقتصر اهتمام الباحثين على تباحث ما يترتب على الضغط النفسي من مخلفات في مجال الحياة اليومية للفرد، بل امتد إلى المجال المهني، وهذا بعدما عرف انتشارا في المنظمات سواء ذات النشاط الإنتاجي أو الخدماتي، أو الإداري أو التربوي، ..الخ، حيث أصبح يخص مختلف فئات العمال سواء ذات الكفاءات العالية أو غير المؤهلة، كما نجده في مختلف الفئات العمرية عند الجنسين، وأيضا يخص الطبقات الاجتماعية الميسورة وكذا ضعيفة الدخل، مما يحد من فعاليتها ومردود عملها. وبذلك، أصبح يهدد استمرارية وبقاء هذه المنظمات، خاصة في ظل العولمة وجو المنافسة الاقتصادي الذي يغلب على المجتمعات المعاصرة.

كما أن آثاره السلبية اليوم تتعدى مجال المنظمة إلى المجتمع كافة، بحيث أنه أصبح يكلف الحكومات نفقات بالغة قد تثقل أعباء الاقتصاد القومي.

لذا فالتفكير في سبل توقيف انتشاره والتخفيف من حدته لطالما أصبح من أولويات المسؤولين على مختلف القطاعات.

فيأتي هذا البحث في إطار اثراء الأدبيات التي خصت الضغوط المهنية، حيث سنحاول من خلال هذا الفصل، التعريف بالمفهوم، تقديم أهم النماذج المفسرة له، تحديد العوامل المسببة للضغط في مجال العمل والتعريف بأعراضه ومخلفاته، ولكن قبل ذلك، ارتأينا إلى تناول أولا الضغط النفسي بشكل عام.

أولا: الضغط النفسي:

يعتبر الضغط النفسي من المفاهيم التي عرفت زخما كبيرا من حيث الأدبيات التي خصته، غير أنه يعتبر كذلك من المفاهيم التي لازمها الغموض، في عرضنا سنحاول التسليط الضوء عليه من خلال تقديم مختلف التوجهات الموجودة في تعريف الضغط النفسي، عرض لمحة تاريخية حول نشأته، بعض النظريات التي أسهمت في تفسيره وكذا مصادره وأعراضه.

1-تعريف الضغط النفسي:

عرف مفهوم الضغط النفسي اهتماما كبيرا من طرف الباحثين، غير أنه لم يلق الاجماع حول مفهوم واحد، ففي هذا الصدد أشار كل من (Elliot & Eisdorfer,1982) إلى عدم وجود تعريف متفق عليه في قولهما بأنه بعد مرور خمس وثلاثون سنة من البحث، لم يتوصل أي باحث لتقديم تعريف خاص بمصطلح الضغط يلقى اجماع واتفاق معظم الباحثين حوله، وفي نفس النطاق يذهب "كوكس" ويؤكد على أن مفهوم الضغط لا يزال غامضا وغير محدد نظرا لوجود اختلافات في تحديد مصطلح له (المغدري،2004، ص. 4).

ان عدم تمكن الباحثين من تحديد تعريف دقيق للضغط، أرجعه البعض لتعقد المفهوم وأبعاده المختلفة، فأشار كل من (Dantzer & Goodal,1995) أن لمفهوم الضغط دلالات مختلفة في نفس الوقت، فيقصد به العوامل البيئية المسئولة على الضغط أي الضواغط، واستجابة العضوية للضغط من أجل التصدي إلى آثاره ومخلفاته، ويعبر عن الحالة السيئة التي تكون عليها العضوية. (Poirel, 2009, p.25)

أما البعض الآخر أرجعه إلى اختلاف التوجهات النظرية للباحثين واختصاصاتهم، فنذكر في هذا الصدد "برهام" الذي يرجع هذا التباين إلى ارتباط الدراسات بعلوم أخرى مثل الطب، علم النفس، علم الاجتماع وغيرها من العلوم (برهام، 1996، ص.25).

ومن التعاريف المحددة لمفهوم الضغط النفسي، نذكر:

التعريف الذي ورد لكل من (Lazarus & Cohen) حول الضغط، باعتباره " الأحداث التي تتحدى الفرد وتتطلب التكيف الفسيولوجي، أو المعرفي أو السلوكي" (جمعة، 2004، ص.17).

وفي ذات السياق، أشار (Lazarus, 1984) أن معظم علماء النفس اعتمدوا على تعريف الضغوط باعتبارها مثيرات أو منبهات، و أن الضغوط الأكثر شيوعا هي الأحداث التي تنشأ في البيئة وتسمى ضواغط (stressors)، والتي تم تصنيفها من طرف كل من (Lazarus & Cohen) إلى ثلاث أبعاد أساسية تتمثل في: الضواغط الجانحة، وهي الحوادث المفاجئة والعنيفة والتي تؤثر في عدد كبير من الناس كالكوارث، الحروب، تليها الضواغط الشخصية، وهي الأحداث القوية التي تؤثر في شخص واحد أو في عدد قليل من الأشخاص ثم في الأخير الضواغط العامة والتي تترجم في المنغصات اليومية التي يتعرض لها كافة الناس (Lazarus, 1984, p.12).

في حين عرفه (Cannon) على أنه الاستجابة النشطة الناتجة عن كل تحريض معين يسمح بالتكيف لإعادة الاتزان القاعدي للعضوية وهو ردة الفعل للجسم في حالة الطوارئ (Graziani & al, 2005, p.19).

أما (Selye) فقد ذكر أنه " رد فعل منعكس أو استجابة غير محددة (خاصة) للعضوية تجاه مطالب البيئة والتي تفرز التناذر العام للتكيف" (Carnegie,1993, p.14) ، و بذلك يعتبر "سيلي" الضغط استجابة فسيولوجية آلية للجسم بغض النظر عن طبيعة الموقف الضاغط.

في حين أكد كل من (Lazarus & Folkman, 1984) على عملية التفاعل بين الفرد والبيئة في نشأة الضغط، حيث اعتبره " علاقة خاصة بين الفرد والبيئة والتي يقدرها الفرد على أنها شاقة ومجهدة (مرهقة) أو أنها تفوق قدراته على المواجهة وتعرض صحته للخطر".

فحسب وجهة نظرهما، نشأة الضغط ليست وليدة تأثير المواقف الضاغطة (المنبهات الموضوعية) فحسب، بل ترتبط بمدى تقدير الفرد لتهديد المثيرات (Lazarus & Folkman, 1984) .

وفي ذات السياق، عرفه (Gmelch) على أنه:" التوقع الذي يوجد لدى الفرد حيال عدم القدرة على الاستجابة المناسبة لما قد يتعرض له الفرد من أمور أو عوارض قد تكون نتائج استجاباتنا لها غير موفقة ومناسبة" (الطريري، 1994، ص. 6).

بينما اعتبره(Fontana) حالة تنتج عندما تزيد المطالب الخارجية عن قدرات والإمكانات الشخصية للكائن الحي (Fontana, 1993, p.02). وأضاف قائلا "أن الضغط النفسي عبارة عن العنصر المجدد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم، فإذا كانت هذه الطاقة يمكنها احتواء المتطلبات وتستمتع بالاستثارة المتضمنة فيها، فإن الضغط النفسي يكون مقبولا ومفيدا، أما إذا كانت لا تستطيع ووجود الاستثارة يضعفها، فإن الضغط لا يكون مقبولا وغير مفيد بل ضار" (فونتانا، 1994، ص. 14).

ومن خلال ما تم عرضه من التعاريف، يظهر جليا وجود ثلاثة تيارات في تعريف الضغط النفسي فهناك من الباحثين من نظر اليه باعتباره مجموعة من المثيرات التي تعترض الفرد في حياته وتخلي بتوازنه، فاعتمد بعض المدافعين على هذا الاتجاه، على جرد مختلف المثيرات الخارجية أو الأحداث والمواقف الاجتماعية التي يمكن أن تعترض حياة الفرد لإعداد مقاييس لقياس الضغط، ونذكر على سبيل المثال في هذا المجال، مقياس أحداث الحياة (Holmes & Rahé, 1967)، مقياس جرد خبرات الحياة (Sarason, Johnson et Siegel,1978)، مقياس جرد الأحداث غير سارة (Lewinshon et al,1985) . غير أن هذا التيار لقي انتقادات كثيرة، كونه أولى الاهتمام فقط بالبيئة على حساب الفرد، فأهمل عامل

الفروق الفردية، حيث بينت الدراسات أن الأحداث لا يستجيب لها الفرد بنفس الطريقة فقد يثير موقف ما الاجهاد عند فرد ما ولا يثيره عند فرد آخر.

بينما هناك من الباحثين نذكر منهم" كانون وسيلي"، من يرى أن الضغط النفسي عبارة عن استجابة للمثيرات، فقد تكون هذه الاستجابة فيسيولوجية أو نفسية أو سلوكية، إذ تظهر نتيجة لتعرض العضوية لمثيرات داخلية أو بيئية ويكون الهدف منها تحقيق التكيف. فتركز هذه الفئة في تعريفها للضغط على الكيفية التي يستجيب بها الفرد حيال المواقف الضاغطة، بينما تهمل العمليات أو السياقات المعرفية والانفعالية التي تتدخل وتولد الشعور بالضغط.

في حين ترى المجموعة الأخيرة، بأن الضغط عملية دينامية تنشأ في إطار تفاعل بين الفرد والبيئة.

فيعد هذا التوجه الأكثر قبولا من طرف الباحثين حيث أولى الاهتمام بالتفاعلات التي تحدث بين الفرد والبيئة، فالضغوط من المعلوم أنها قد تنشأ من تأثيرات البيئة الخارجية أو الداخلية للفرد غير أن تأثيرها عليه يختلف من فرد لآخر، حيث قد يدركها البعض على أنها عبارة عن تحد يجب تجاوزه، بينما يعيشها البعض الآخر على أنها تهديد قد تعرضهم حتى إلى المرض. وكثيرا هم الباحثون الذين تبنوا هذا التيار نذكر من بينهم: (Cooper ; French ; Siegist .Lazarus & Folkman ; Ivancevich & Mattesson ; Karasek ; .....etc)

وعلى ضوء ما سبق، يمكن تعريف الضغط النفسي على أنه الحالة التي تنتج عن الاختلال الحاصل بين مطالب البيئة وقدرات الفرد على الاستجابة والتي تظهر بشكل انحراف فيسيولوجي، نفساني أو سلوكي.

2- التطور التاريخي لمفهوم الضغط النفسي :

إذا رجعنا إلى الأصل اللغوي لكلمة الضغط "Stress" فإنها لاتينية المنشأ وهي ترجع حسب Smith إلى كلمة " Strictus " بمعنى الشدة " Tight" أو الضيق "Narrow" والتي هي مشتقة من الفعل "Stringere " بمعنى سحبه بشدة " To Tighter " وقد ظهرت كلمة " Stress " لأول مرة في قاموس مفهوم الانفعال " Emotion " ثم اشتهر بعد ذلك باسم " Stress " كونه يعبر عن الجوانب السلبية للانفعال والغضب (جودة، 1998، ص. 15).

استعملت كلمة ضغط في القرن الرابع عشر ولكن لم يكن هذا الاستخدام بصورة ثابتة ومنظمة (أبو الحصين، 2010، ص. 17).

بينما هناك من يرى أن المصطلح مشتق من الكلمة الفرنسية القديمة «Detresse»والتي يقصد بها الاختناق، الشعور بالضيق أو الظلم وقد تم استعارتها إلى الإنجليزية وتحولت إلى« Stress » لتدل على التناقض (أبو الحصين، 2010، ص.17)

أما "جان بنجمان ستورا" (1997)يذهب إلى عكس ذلك ويرى أن كلمة stress لم يكن لها وجود في اللغة الفرنسية قبل القرن العشرين، بينما استعملت على مدى قرون في اللغة الإنجليزية، فشاع استعمال هذه الكلمة بشكل كبير في القرن السابع عشر للدلالة على المشقة (Hardship) والشدة (Straits) والمحنة (Adversity) والأسى (Affiction) (جان بنجمان ستورا ،1997، ص. 8)، أما في نهاية القرن الثامن عشر و التاسع عشر فقد استخدم المفهوم بمعنى القوة، الضغط والإجهاد (إسماعيل، 2004، ص.32).

كما عرف المصطلح تطبيقات متعددة في مجال الفيزياء و الهندسة فاستعمل من طرف (Boyle) لدراسة الغازات و استعاره (Hoocke) في وضع قانونه عندما خص بدراسة مرونة النوابض، و اهتم به (Baron Cauchy) في مجال فيزياء المواد الصلبة ,Paulhan)

(Bourgeois, M, 1995, p.9 ; l .ومن نفس المنطلق يرى لويس كروك (Croque,l) أن كلمة Stress مأخوذة من المصطلحات الخاصة بميدان المعادن، وتدل على سلوك المعدن الخاضع لتأثير قوة الضغط (التمدد والالتواء) (Croque louis, 2007, p.5).

بينما يرجع الفضل الكبير لظهور مفهوم الضغط في القرن العشرين إلى اسهامات أعمال كل من الباحثين والتر كانون (Cannon) وهانس سيلي (Selye) ، فيعد العالم الفيسيولوجي كانون من الأوائل الذين استخدموا عبارة الضغط، فكان لاستعماله في البداية في سنة 1914 مدلولا فيسيولوجيا بحت، غير أنه في سنة 1928 أعطى له بعدا نفسيا، بحيث أرجع استجابة الضغط ليس فقط إلى المسببات المادية ولكن أيضا إلى تللك التي ترتبط بانفعال القتال أو المواجهة (Altmann, 2000, p.14) ،وكشف أن افراز العضوية لهرمون الأدرنالين يهيئ العضوية لمواجهة المواقف الطارئة.

أما "هانس سيلي" يعتبر الأب الروحي للمفهوم العلمي، حيث كان أول استخدام لمفهوم الضغط عنده يرجع إلى سنة 1936، عندما نشر في مجلة بريطانية أول بحث تحت عنوان " الأعراض الناشئة عن العوامل ذات الأضرار المختلفة" (Taylor, 1995, p.220) ، وكان استخدامه له للدلالة إلى المنبه Stimulus وربطه باستجابة العضوية، غير أنه استبدله بمصطلح مؤذ Nucuons بعدما لقي انتقادات(Selye, 1936, p.53) ، وفي سنة 1946 أعاد استخدامه ثانية للإشارة إلى الاستجابة بفعل المثيرات المؤدية Nucuons stimulusوالتي أسماها ضواغط Stressors (Masson,1975,p.9)، وفي الأخير استقر سيلي (Selye) على استخدام مصطلح التناذر العام للتكيف General Syndrome of Adaptation (GSA) للتعبير عن الضغط ويقصد به جملة الاستجابات الدفاعية للجسم لمساعدة الفرد على التكيف مع مسببات الضغط.

وأطلق على هذا التناذر صفة العمومية « general syndrome» لأنه يرى أن مثل هذا التناذر لا يمكن أن يوجد إلا بوجود العوامل التي لها تأثير معمم generalized " على مختلف أجزاء الجسم. أما ورود مصطلح التكيف " adaptation" في مصطلح التناذر العام، فإنه راجع لأن العضوية في حالة وجود مثير فإنها تتخذ موقفا دفاعيا وتدخل في مرحلة المقاومة لإعادة توازنها وبالتالي الوصول إلى حالة التكيف (شملال، 2007، ص.14).

رغم أن التصور الذي قدمه سيلي لمفهوم الضغط هو فيزيولوجي محض، غير أنه سمح بفتح المجال لظهور وانتشار مفهوم الضغط في مجال العلوم الاجتماعية وعلى الأخص في علم النفس، فتعددت آراء الباحثين حول تفسير نشأته، وفيما يلي سنحاول تقديم بعض النظريات المفسرة للضغط الأكثر تداولا في الأدب السيكولوجي:

3-النظريات المفسرة للضغط النفسي:

خص الضغط النفسي بمحاولات متعددة من طرف الباحثين من أجل تقديم نموذج تنظيري يسمح بتفسير نشأته، فاختلفت الرؤى باختلاف اهتمامات الباحثين، ففي طرحنا الموالي سنحاول التطرق لبعض النظريات المعروفة في هذا المجال:

3-1.نظرية زملة أعراض المواجهة أو الهروب لـ "والتر كانون" (Walter Cannon):

عرف كانون الضغط على أنه رد فعل في حالة الطوارئ (Emergency response) أو رد فعل عسكري (militaristic response)لارتباطه بانفعال القتال أو المواجهة، بحيث يرى أن الانفعالات القوية والعنيفة كالخوف والغضب تضع العضوية في حالة خاصة، تستدعي تعبئة مواردها الداخلية من أجل الهروب أو مواجهة الموقف المهدد (عسكر، 2000، ص.34).

وما جعل (Canon) يربط حدوث الاستجابات الفيزيولوجية بالانفعالات القوية والعنيفة لدى الكائن الحي، هي دراسته التي أجراها حول استجابات الخوف لدى القطط تجاه تهديد الكلاب، حيث تبين له أن سلوك الهروب أو المواجهة (Fight et Flight) كان مصحوبا بمظاهر فيسيولوجية ناتجة عن افراز هرمون الأدرينالين، الذي يهيئ الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة، فإذا حقن الحيوان بنفس الهرمون تظهر عليه نفس التغييرات الفيسيولوجية (Servant,D & al, 1995, p. 42).

وقد أطلق (Canon) على مجموعة التغييرات الفيسيولوجية التي تحدث في الجسم، اسم "أعراض المواجهة أو الهروب" أو " أعراض الاستجابة الطارئة"، وتظهر في شكل افراز آلي لهرمون الأدرينالين، زيادة في نبضات القلب، ارتفاع ضغط الدم، زيادة معدل التنفس، الشد العضلي، التعرق، اقشعرار الشعر وتعبئة الاحتياطي للطاقة.....الخ (Graziani & al, 2005, p.20)

كما كشفت أبحاث كانون عن وجود ميكانزيم أو آلية في جسم الانسان تساهم في احتفاظه بحالة من الاتزان الحيوي(Homeostasis) وهي القدرة على مواجهة التغيرات التي تواجهه والرجوع لحالة التوازن العضوي والكيميائي بانتهاء الظروف والمواقف المسببة لهذه التغيرات؛ ومن ثم فإن أي مطلب خارجي بإمكانه أن يخل بهذا التوازن، إذا فشل الجسم في التعامل معه. وهذا ما اعتبره ضغطا يواجهه الفرد والذي ربما يؤدي إلى مشكلات عضوية إذا أخل بدرجة عالية بالتوازن الطبيعي للجسم (منصوري، 2017، ص.67).

وقد أشاد "كانون" بالدور الذي يلعبه الجهاز السمبتاوي في ظهور ردود الأفعال الفيسيولوجية، فعند ما تدرك الكائنات العضوية بأنها تتعرض لتهديد يتم تنبيه الجسم بسرعة، والذي يصبح بدوره مدفوعا بتأثير من الجهاز العصبي السمبتاوي، وهذه الاستجابة الفيسيولوجية المدبرة تقوم بتنبيه العضوية لمواجهة مصدر التهديد أو الهرب، ولذلك هي تدعى استجابة الكر أو الفر (تايلور، 2008، ص.45). كما أكد أن تفعيل الجهاز العصبي السمبتاوي يكون بصفة نمطية وغير محددة بنوع المثير، بمعنى أن الكائن الحي تكون له استجابة فريدة بغض النظر عن طبيعة المثيرات.

وفي ضوء ما سبق، يقترن مفهوم الضغط عند "كانون" برد الفعل في حالة الطوارئ، أو استجابة الهروب أو المواجهة، بحيث يرى أن الكائن الحي عند شعوره بالألم أو الخوف نتيجة لتهديد ما، تظهر عليه تغيرات فيسيولوجية، منها افراز آلي لهرمون الأدرينالين، زيادة في نبضات القلب، ارتفاع ضغط الدم، زيادة معدل التنفس، الشد العضلي، التعرق، اقشعرار الشعر، فإذا ما استطاع احتواء هذه التغيرات وتعبئة طاقته للمواجهة، فإنه سيلجأ للمواجهة، وإذا ما فشل في ذلك فإنه يلجأ للهرب.

وبذلك ارتبط مفهومه للضغط بالاستجابة الفيسيولوجية والسلوكية (الهروب أو المواجهة) للأحداث القوية والعنيفة وتجاهل مختلف الأحداث الأخرى مثل المنغصات اليومية والتي تشكل أحد العوامل الهامة المولدة للضغط.

3-2.نظرية أعراض التكيف العامة لـ "هانز سيلي"(Hans Selye):

يعتبر سيلي من بين أشهر الباحثين الذين اقترنت أسماؤهم بالضغوط، حيث لاقت أعماله رواجا كبيرا خاصة في مجال الطب، بعدما تم عرض أهم مبادئ نظريته الفيسيولوجية للضغط في كتابه Stress if live.

عند بدايته في مجال الطب أثار اهتمامه الاستجابة النمطية عند المرض، كان يتساءل كيف أن الأمراض الأكثر اختلافا تسبب أعراض متشابهة كنقص الوزن، الشهية، الاجهاد العضلي والحركي (Paulhan, 1995, p.9).

فبفضل أبحاثه التي خصت الهرمونات الجنسية عند الفئران استطاع بالصدفة اكتشاف مفهوم الضغط، حيث لاحظ بعد حقن الفئران بأنسجة مبايض الماشية، حدوث ردود فعل أهمها تضخم في غدة الأدرينالين، ظمور الأعضاء اللمفاوية كالطحال وظهور القرحة المعدية في الجهاز الهضمي. وفي تجارب لاحقة وجد أن هذه الأعراض تظهر أيضا في وجود مصادر أخرى مثل الحرارة، البرد، الحقن بالأنسولين ....الخ. أطلق على هذه الأعراض تسمية التناذر العام للتكيف (GAS) (Syndrome Général Adaptation) (Paulhan & al, 1995, p.10 ; Dantzer, 1989, p.23) ، وحسبه هذا التناذر هو عبارة عن رد فعل فيزيولوجي تحاول من خلاله العضوية مواجهة الضواغط الخارجية وإعادة اتزانها المهدد.

فاستنزاف العضوية لقدراتها على ردود الأفعال بفعل قوة الضغوط واستمرارها لمدة طويلة قد يؤدي بها إلى المرض (Servant & Parquet, 1995, p.42).

كما أشار إلى أن استجابة العضوية للضغوط وفقا لمفهومه التناذر العام للتكيف تمر بثلاث مراحل نوجزها فيما يلي:

- **مرحلة الإنذار أو التنبيه Alarm stage:**

تسمى كذلك مرحلة الصدمة، وهي المرحلة الدفاعية الأولى للجسم لمواجهة خطر خارجي، حيث يحشد فيه الجسم طاقته لمواجهة التهديد، فيحدد مصدر الضغط، الأمر الذي يحفز اللحاء الكظري (المجاور للكلية) وينشط افراز الأدرينالين والنور ادرينالين، كما يتحفز الجهاز العصبي السمبتاوي، مما يعمل على زيادة نشاط عضلة القلب ويثبط النشاط المعوي ويوسع بؤبؤ العين ويزيد ضخ الدم إلى العضلات والأجهزة الحيوية. وعندما يتخلص الفرد من التهديد فإنه يعود إلى مستوى منخفض من الاثارة، ويرجع إلى حالة الاتزان الداخلي.

تتميز هذه المرحلة بقصر المدة والسرعة فقد تدوم لدقائق وفي بعض الأحيان لساعات وهي بمثابة إنذار للجسم (أبو الحصين،2010، ص. 27-28).

- **مرحلة المقاومة:**

تحدث هذه المرحلة في حالة استمرار الحادث الضاغط والتي تجعل من الفرد يستخدم طاقاته وامكاناته إلى حد ما لمواجهة الحدث أو التكيف معه، وفي هذه المرحلة تختفي التغيرات التي ظهرت في المرحلة السابقة وتتم المقاومة، فإذا نجحت المقاومة يعود الفرد إلى توازنه الداخلي، أما إذا استمرت المقاومة مدة طويلة يعجز الجسم عن الصمود، وتستنزف كل طاقاته ويدخل في مرحلة الانهاك (حسين وحسين، 2006، ص.56).

- **مرحلة الاستنزاف أو الانهاك (Epuisement stage) :**

تظهر هذه المرحلة فجأة بشكل غير متوقع، وفيها تستنفذ الطاقة اللازمة للتكيف ويحدث الانهيار، كما يؤدي استمرار الاستجابات الدفاعية حدوث بعض الأمراض مثل الاضطرابات السيكوسوماتية والاجهاد، وإذا استمر الضغط دون مواجهة قد يؤدي ذلك للوفاة (حسين وحسين، 2006، ص.56).

فالضغط إذن، يرتبط عند " سيلي" في نظريته حول أعراض التكيف العامة، بالاستجابة الفيسيولوجية النمطية للعضوية، بحيث يرى أن العضوية تستجيب بجملة من الأعراض الفيسيولوجية، كإفراز الأدرينالين، زيادة في نبضات القلب، زيادة ضخ الدم في الجسم...الخ، ويكون ذلك بشكل نمطي، أي بظهور نفس الاستجابة أمام مختلف التهديدات. وهذا الأمر الذي أدى بالعديد من الباحثين إلى انتقاده، بحيث أثبتت الدراسات وجود عدة عوامل قد تحدد نوع الاستجابة للضغط.

3-3.النظرية الايكولوجية لـ "هولمز وراه"(Holmes & Rahé, 1967):

ينشأ الضغط حسب هولمز وراهي عن تراكم التغيرات الرئيسية التي تحدث في حياة الفرد والتي تقتضي منه التكيف معها، فقد تكون هذه الأحداث غير مرغوب فيها كوفاة الزوج أو الزوجة أو مرغوب فيها كنجاح شخصي مميز(Paulhan & al, 1995, p.22) .

وقد صنفا هذه الأحداث في ثلاثة أنواع، وهي:

- **الحوادث المفاجئة:** تتمثل في الصدمات، الشعور بفقدان فرد محبوب أو شيء، أمراض خطيرة، الحزن والبطالة ...الخ.
- **الحوادث المزمنة:** تتميز بالاستمرارية مثل عبء العمل، الصراعات في العمل، الصراع بين الأجيال، الصراع العائلي ...الخ
- **الحوادث المترتبة عن العوامل الانتقالية في الحياة:** تتمثل في الأحداث التي يتعرض لها الفرد، والتي يترتب عنها انتقال إلى مرحلة جديدة، مثل المراهقة، الطلاق، الزواج...الخ. (ولد يحي عودية، 2000).

وقد اتفق كل من "هولمز "و"راه" مع" سيلي" على أن الضغوط النفسية يمكن أن يكون لها تأثيرات على الصحة النفسية والبدنية، لذا قاما بتصميم أول مقياس للأحداث الحياتية الضاغطة، تضمن 43 بند مرتبط بأحداث الحياة، تم انتقاؤها من خلال دراسة اهتمت بمتابعة 5000 مريض بالقلب لمدة 30 سنة، والتي أظهرت اقتران مجموعة من الأحداث الهامة بظهور المرض أو تدهور الحالة الصحية (Paulhan & al, 1995, p.22).

كما اقترح "راهي" عملية بواسطتها قد يحدث الضغط، وحدد التغيرات على طول الممر ما بين سبب الضغط الأولى، والمرض البدني النهائي على النحو الآتي:

- **الخبرة السابقة:** تعتبر المرشح الأول وهي التي قد تزيد أو تقلل تأثير الحدث الضاغط، وتبين أنه إذا كان حدثا مشابها لحدث في الماضي كان ضارا فإن الفرد سوف يدرك الحدث على أنه مهدد.
- **الميكانزمات النفسية الدفاعية:** تعتبر المرشح الثاني والتي من المفترض أن تشتت بعض الأحداث الضاغطة.
- **رد الفعل الفسيولوجي:** يعتبر المرشح الثالث وهنا يكون حدث الحياة قد انتقل إلى استجابات فسيولوجية.

أما المرشحات الأخرى: فتحدد ما إذا كان الشخص يحاول مواجهة الحدث الضاغط أو أن أعراض المرض يتم إنتاجها (عبد المعطي، 2006، ص.28).

وعليه أولت نظرية "هولمز وراهي" لمختلف الأحداث المرتبطة بحياة الفرد دور كبير في انتاج الضغط، بحيث صنفاها إلى ثلاثة أنواع، منها المفاجئة والمزمنة والانتقالية، ويريان أنها تؤثر في صحة الفرد بدرجة متفاوتة، كما افترضا وجود ثلاث مرشحات قد تحول بين الفرد والمرض، حصراها في الخبرة السابقة، الميكانزمات النفسية وردود الأفعال الفيسيولوجية.

وبذلك، اقتصر الضغط لديها في المثيرات الخارجية التي يتعرض لها وأهمل المثيرات الداخلية التي قد تكون هي بدورها مسؤولة عن الضغط.

3-4.نظرية "ريشارد لازاروس":

تعتبر نظرية (Lazarus) في تفسير الأحداث الضاغطة من أهم النظريات المعرفية في المجال، فيرى "لازاروس" على خلاف الباحثين الذين تبنوا الاتجاه الأحادي في تفسير الضغط في ظل الثنائية مثير– استجابة، أن الضغط النفسي هو نتيجة للتفاعل الديناميكي بين الفرد والمحيط، أي بين العوامل البيئية باعتبارها مثيرات وكذا العمليات العقلية المعرفية التي يعتمد عليها الفرد لاستيعاب، فهم والتعامل مع الموقف، فلا يتوقف الضغط على الموقف الخارجي بقدر ما يتوقف على طبيعة التفاسير والمعاني التي يكونها الفرد على ذلك الموقف وعلى الاستجابة التي يلجأ إليها(بن طاهر، 1998). في ضوء هذا التوجه اعتبر كل من (Lazarus, Folkman,1984) الضغط النفسي نتاج علاقة خاصة بين الفرد والبيئة، والتي

يقدرها على أنها تتجاوز امكاناته ومؤهلاته وتزعج راحته وهدوئه (Lazarus,& Folkman, 1984, p.19) .

كما أشار سنة 1988 إلى أنه هنالك عمليتان أساسيتان تتأثر بهما علاقة الفرد بالبيئة وتحددان الاستجابة للضغط، تتمثلان في التقييم والمقاومة(المواجهة) (Paulhan & Bourgeois, 1998, p.47) .

فيقصد بالتقييم L'évaluation العملية المعرفية التي يقدر الفرد بواسطتها تهديد موقف ما استقراره وراحته، وتتم على مرحلتين هما:

- **التقييم الأولي (Evaluation primaire):**

يشير إلى عملية تقييم الفرد للموقف وطريقة إدراكه له، وهل الموقف خطير ومهدد ويمثل تحديا للفرد أم غير ذلك، فمن خلال عملية التقييم الأولي للحدث الضاغط يتم تفسير الحدث على أنه إيجابي أو ضاغط، وقد يكون التقييم الأولي للموقف سلبيا وضاغطا يسبب ضررا وتهديدا وتحديا يتجاوز امكانات الفرد ومصادر المواجهة لديه، فعندما يتعرض الفرد لنفس الحادث الضاغط يمكن التقييم من خلال أحد الأشكال التالية:

- **الخسارة:** سواء كانت هذه الخسارة تمس الجانب العاطفي أو الجسمي أو المادي، والتي ترافقها مشاعر الحزن والغضب والانهيار.
- **التهديد:** قد لا يكون التهديد حقيقيا بقدر ما يكون متوقعا لحدوثه مستقبلا، وترافقه مشاعر القلق، والخوف.
- **التحدي:** مفهوم التحدي يحمل في طياته مفهوم الربح والتفوق والتطور، ويكون عادة مرافقا لمشاعر الفرح والافتخار (Paulhan,1992)

والجدير للإشارة أن التقييم في هذه المرحلة يكون سريعا، آليا وكصورة فوتوغرافية تزود الفرد معلومات حول ما إذا كانت الوضعية خطرة أم لا، وتهدد أم لا رفاهية الفرد الجسمية والنفسية (Servant.D, 2005, p.10) .

- **التقييم الثانوي (Evaluation secondaire):**

يتمثل في إدراك الفرد لما يمتلكه من مصادر وامكانات للتعامل مع الحدث الضاغط ودراسة خيارات المواجهة التي تكون متاحة (حسين وحسين،2006، ص.57).

وبالتالي، فالتقييم الثانوي يعتبر عملية جرد للموارد والمصادر التي يحوز عليها الفرد لمواجهة الموقف الضاغط (Servant.D, 2005, p.10) ،فعندما يرى الفرد أن هنالك تلاؤما وانسجاما بين متطلبات الموقف ومصادر المواجهة، فإنه قد لا يشعر بالضغط أو قد يكون طفيفا، أما إذا ما وقع الاختلال لصالح المتطلبات، فيشعر في هذه الحالة بقدر كبير من الضغط. والجدير بالذكر أنه ليس من الضروري أن يتبع التقييم الثانوي الأولي من حيث الترتيب بل يمكن النظر إلى العلاقة بينهما بأنها متبادلة(Sarafino, 1994 ; Janssen,& al.,2002) .

ويجدر الإشارة أن كلتا العمليتين (التقييم الأولي والثانوي) يتأثران بعدد من العوامل، نذكرها فيما يلي:

- طبيعة مصدر الضغط نفسه -ذكاء الفرد
- خصائص الفرد الشخصية -المستوى الثقافي للفرد
- الخبرة السابقة بمصدر الضغط -تقويم الفرد لإمكاناته
- إدراك الفرد للموقف الضاغط أو الحدث ذاته وما ينطوي عليه من تهديد لأمنه وصحته النفسية وتقديره لذاته.
- الوسائل المتبعة لمواجهة هذا الضغط أو الأثر المحتمل في الموقف.
- إعادة التقييم المعرفي للأحداث في ضوء نجاح الفرد أو فشله في مواجهة الضغوط. (منصوري، 2017، 84)

أما عن المواجهة، فيعرفها (Lazarus,1984) على "أنها جملة من المجهودات المعرفية والسلوكية، المتغيرة باستمرار، موجهة لإدارة المتطلبات الداخلية و/ أو الخارجية المحددة والتي يدركها على أنها مهددة أو تتعدى امكانات وموارد الفرد" (Grebot.E,& al, 2006, p.316) .

وحدد "لازاروس" نمطين أو أسلوبين في المواجهة، نمط أول يرتكز على الانفعال، يتضمن مختلف استراتيجيات المواجهة التي تهدف تغيير انطباعات الفرد نحو الموقف، فلا

تتدخل في تغيير الموقف المتعرض له، بل تتدخل في تعديل الانفعال، ومن بين الميكانزمات المعرفية التي يمكن ادراجها في هذا الإطار نذكر الهروب، التجنب، المراقبة الذاتية، الانكار، تأنيب الذات، التطور الذاتي...الخ، ونمط ثان يرتكز على حل المشكلات، وفيه يبذل الفرد مجهودات معرفية وسلوكية من أجل التحكم والسيطرة على الموقف وبالتالي تغييره، ومن بين الاستراتيجيات التي يلجأ لها الفرد من هذا المنطلق نجد : البحث عن حل للمشكل بوضع مخطط نشاط يتبعه من أجل ايجاد حلول للمشكل، اختيار أحسن الحلول التي تناسبه، الخروج من المشكل بأكثر قوة، البحث عن تسوية، الحوار، البحث عن معلومات، السند النفسي، السند المادي من أجل حل المشكل، تحصيل معلومات أكثر حول الموقف وقبول تفهم وتعاطف الآخرين (Servant.D, 2005, pp.10-11; Chabrol.H & Callahan.S, 2004, p.110-111) .

ويؤكد ماكري (Mc Crea) أن الأسلوبين: التركيز على المشكلة والتركيز على الانفعال غير متعارضين، وأن الناس عادة ما تلجأ إلى خليط منهما عند مواجهة كثير من مواقف المشقة، ولكن هناك بعض المتغيرات التي تشير إلى غلبة استخدام أحدهما على الآخر، فأسلوب المواجهة المتمركز على المشكلة يكون أكثر استخدامًا في المواقف التي يعتقد فيها الناس أن شيئًا مفيدًا يمكن حدوثه بخصوص المشكلة، بينما يزيد احتمال استخدام الفرد لأسلوب المواجهة بالتمركز حول الانفعال ، عندما يكون الاعتقاد بأن موقف المشقة هو شيء مستمر، ولا يمكن تغييره وأنه يجب على الفرد أن يتحمله(شكري، 1999، ص.9).

3-5.نظرية فعالية الذات لـ" ألبرت باندورا" (1977):

يمكن ادراج تصور "ألبرت بندورا" (Albert Bandura) لتفسير الضغوط في إطار التناول المعرفي الاجتماعي، حيث يرى بأن قدرة الفرد على التغلب على الأحداث الصدمية تتوقف على درجة فعالية الذات لديه. ويقصد بفعالية الذات " أحكام الفرد وتوقعاته على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر على الأحداث التي تمس حياته، وتنعكس تلك التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول، وإنجاز السلوك ومواجهة الصعوبات (Bandura, 1977, p.191). وتنمو فعالية الذات لدى الفرد حسبه من خلال إدراكه لقدراته وامكاناته الشخصية وكذا تبعا للخبرات التي يمر بها في حياته.

أكد "بندورا" أن الفرد عند مواجهته لموقف ما فإنه يقوم بتقييم الموقف من خلال نوعين من التوقعات، يتمثلان في:

- **توقع الفاعلية:** مدى قناعة الفرد بقدرته على تنفيذ السلوك الذي يتطلب حدوث نتيجة بشكل ناجح.
- **توقع النتيجة:** تقويم الفرد للسلوك الذي يقوم به من أجل الوصول إلى نتيجة معينة.

كما أشار إلى أن مصادر الفرد تكون كافية لمواجهة الموقف، عندما تكون توقعاته حول الفعالية في تزايد، وميز "بندورا" بين الأفراد ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة والمتدنية، حيث يري أن الأفراد ذوي الفعالية المرتفعة يتميزون بالتفكير الإيجابي، التركيز حول إيجاد حلول للمشاكل التي تعترضهم، التحكم في مشاعر الغضب والكراهية أو الأفكار السوداوية، والقدرة على الاسترخاء عند شعورهم بالتوتر، وهذا ما يجعلهم يتعاملون مع مشكلات الحياة اليومية بفعالية، أما ذوي الفعالية الذاتية المتدنية، يغلب عليهم الشعور بالتوتر والقلق عند مواجهتهم لمطالب البيئة الصعبة، يحولون انتباههم عن الكيفية التي تمكنهم من أداء ما هو مطلوب منهم، إلى التركيز حول جوانب العجز لديهم، وتصور الفشل(Bandura, 1977, pp. 191-215) .

يتبين من خلال عرضنا لبعض النظريات المفسرة للضغط اختلاف توجهات الباحثين في تفسير الضغط النفسي، فقام كل من كانون وسيلي بتفسير الضغط من وجهة نظر فيسيولوجية محضة باقتراح تفسيرا آليا مبنيا على أساس مثير-استجابة، بينما قدم هولمز وراهي تفسيرا ايكولوجيا أغفل فيه تأثير الفروق الفردية، فأرجع نشأة الضغوط إلى المثيرات البيئية سواء المرغوب فيها أو غير مرغوب فيها، في حين اقترح كل من (Lazarus ; Bandura) نماذج تفسيرية في ضوء العلاقة بين الفرد والمحيط، حيث سلط (Lazarus) الاهتمام بالعمليات المعرفية (التقييم والمقاومة) التي تتدخل في حدوث الضغط، فكان منظوره معرفي بحت، بينما قدم (Bandura) نموذج نظريا يدخل ضمن التناول المعرفي الاجتماعي حيث أرجع الضغط إلى درجة فعالية الذات في التغلب على المواقف الضاغطة.

على ضوء ما سبق، يمكن القول بأن هذه المقاربات النظرية متكاملة فيما بينها، فنرى أن فهم نشأة الضغط النفسي يستدعي منا تكوين رؤيا شمولية حول الموضوع والتموضع في إطار العلاقة الديناميكية، المتداخلة والمتبادلة التأثير التي تربط الفرد بمحيطه.

4-تصنيف مصادر الضغط النفسي: يتبين من مطالعة الأدبيات التي خصت تحديد مصادر الضغط النفسي اتفاق الباحثين على وجود مصدرين رئيسين للضغوط يتمثلان في المثيرات البيئية الخارجية، والمثيرات ذات المنشأ الداخلي. فمن الباحثين من أرجع منشأ الضغوط إلى المثيرات البيئية وفقط، كما هناك من الباحثين من أرجعها إلى عوامل داخلية مرتبطة بالفرد وفقط، بينما هناك فئة أخرى جمعت بين المصدرين، وفيما يلي سنقدم بعض نماذج تصنيف العوامل المسببة للضغط النفسي:

4-1.تحديد "ميلر" (Miller) : حدد "ميلر" مصدرين أساسيين للضغوط تبعا لمنشئها، تتمثل في الضغوط الداخلية والتي تكون نابعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة وهي الافتراضات غير الواقعية والنابعة من الذات، والضغوط الخارجية والتي يقصد بها الصراع الذي يحدثه الاختلاف بين القيم، المعتقدات، المبادئ، العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع (النعاس، 2008).

4-2. **تحديد (Gherman)**: أرجع (Gherman)منشأ الضغوط إلى داخل الفرد، بحيث يرى أنها تتولد من دوافعه المكتسبة، فأحياناً ما يفرض الفرد على جسمه وذهنه بعض المطالب التي تسبب له الضغوط (سبحي، 1997).

4-3. **تحديد(Totman)**: أشار (Totman,1990) أن الضغوط تعود في الأساس لأسباب اجتماعية وليست مرتبطة بأسباب جسمية فيزيائية، وأهم مصدرين للضغوط النفسية حسبه هما تغييرات الحياة المؤلمة كموت قريب أو التعرض للسجن أو التعرض لخسارة مالية والتي قد تؤدي به إلى العزلة الاجتماعية وعدم المشاركة والتفاعل مع الآخرين، والمصدر الآخر هو شخصية الفرد وقدرته على مواجهة الضغوط التي يتعرض لها، فبعض الأفراد لديهم القدرة على التعامل مع الضغوط التي تواجههم بواقعية والبعض الآخر يستسلم لها (Totman, 1990).

4-4. تحديد (Girdano Everly & Dusek): قام كل من (Girdano Everly & Dusek) بتصنيف أسباب الضغوط أو مصادرها بصفة عامة إلى ثلاثة فئات رئيسية تتمثل

في الأسباب النفسية الاجتماعية، وتركز على أسلوب الحياة وما يتضمنه من عوامل مثل درجة التكيف، والعبء الزائد، والإحباط والحرمان و الأسباب البيئة العضوية (الحيوية) وتتضمن عوامل مثل الاتزان العضوي وعدمه، ودرجة الانزعاج، وطبيعة التغذية، والحرارة والبرودة وفي الأخير الأسباب الشخصية وتتمثل في إدراك الذات والقلق، وإلحاح الوقت، والشعور بفقدان السيطرة على الأمور، والغضب والعدوانية. (الظفيري، 2007)

4-5.تحديد (الدحادحة): حدد الدحادحة (2010) أربعة مصادر للضغط النفسي، لخصها في البيئة ، وأدرج من بين العوامل البيئية الطقس، الإزعاجات، التلوث وغيرها.، ثانيا العوامل الفسيولوجية، مثل فترات النمو المختلفة، المرض، الإصابات، ضعف التغذية، اضطرابات النوم، وآلام المعدة والقلق الناتجة بسبب تهديدات البيئة الاجتماعية والتغييرات الطارئة، ثالثا الضغوطات الاجتماعية، مثل المواعيد، المشكلات المالية العمل، إلقاء المحاضرات، عدم الاتفاق، فقدان الأقرباء والأصدقاء، متطلبات الوقت والاستفادة منها، أما المصدر الرابع فيكمن في طريقة التفكير؛ فإن العقل يفسر تغيرات البيئة، والجسم يحدد متى يستجيب كحالة طارئة (الدحادحة، 2010).

4-6.تحديد(Monat & Lazarus, 1977) : أرجع كلا من (Monat & Lazarus, 1977) نشأة الأحداث الضاغطة إلى مصادر متعددة أهمها الإحباط والصراع.

فيقصد بالإحباط اعاقة أو تعطيل التقدم نحو هدف ما، ويحدث الاحباط حسب الهيجان (1998) ، عندما يواجه الفرد عقبات تقف في وجه إشباع حاجاته، ومن بين هذه العقبات نجد الحالة الاقتصادية للفرد كقلة المال والدخل أو فقدانهما نتيجة الفصل أو العجز عن العمل، كما نجد أيضا الحالة المرضية للفرد كتعرضه لعاهة أو قصور جسمي يعوق الفرد على تحقيق طموحه وكذا الظروف الاجتماعية التي تتمثل في القواعد والقوانين والعادات والأنظمة التي تسنها المجتمعات واتجاهات التحيز أو التعصب عند الناس، وبالإضافة إلى ما سبق يمكن ادراج ضمن المعوقات الظروف المهنية كظروف العمل ومتطلباته من ترقية، وعدم تطابق الوظيفة مع المؤهل أو الخبرات و كذا العلاقة بين الأشخاص وبالأخص تلك التي تكون قائمة على التنافس وعدم فهم الآخرين للشخص أو عدم التعاون معه (الهيجان، 1998).

ويعني بالصراع هو رغبة الفرد في اقتداء اتجاهين مختلفين في نفس الوقت نتيجة لدوافع متناقضة أو متعارضة، فهناك بعض الصراعات من السهل حلها واتخاذ قرار بشأنها والتردد حيالها يكون قصيرا، بينما البعض الآخر يكون من الصعب التعامل معها مما تثير الضغط لدى الفرد، حيث أن التردد هو الذي يطيل أمد الصراع وبالتالي كلما كان الصراع مهم وطويل المدى لا تستطيع حله فيصبح أكثر إثارة للضغط النفسي (جمعة والسيد، 1990)

4-7. **تحديد (Beals)**: قدم (Beals) تصنيفا لأسباب الضغوط النفسية يتضمن أربع جوانب مختلفة تتمثل في:

- كيفية تفسير الحدث الضاغط: فتفسير الحدث الضاغط على أنه شيء ضخم يزيد من حدة المشكلة تعقيدًا، كما أن تفسير الحدث الضاغط على أنه مهدد يزيد حدة القلق والشعور بعدم الأمان.
- عدم قدرة الفرد على إشباع الاحتياجات الأساسية: يعتبر سبب مؤثر سلبيًا في زيادة الشعور بالضغط النفسي.
- الأحداث اليومية غير مألوفة وغير متوقعة: فالأحداث غير المتوقعة والتي يصعب التنبؤ بها والأحداث الخارجة عن نطاق التحكم أحداثا تسهم في الشعور بالضغط النفسي.
- نمط الشخصية: يرى "بيلز" أن لنمط الشخصية دور في الشعور بالضغط النفسي، فحدد نمطان من الشخصية في تفاعلهما بالضغوط النفسية، النمط الأول يتميز بالطموح والرغبة المستمرة في تحقيق النجاح، فيميلون الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط إلى القيام بأشياء عديدة في نفس الوقت وبذلك يضعون أنفسهم في حالة مستمرة من الشعور بالضغط النفسي، أما النمط الثاني من الشخصية يتميز بالقناعة والشعور بالرضا بما يقوم به لذلك فهو يتميز بالهدوء والاسترخاء مما يجعله أقل تأثرًا بالشعور بالضغط النفسي (البحراوي، 2003).

5-أعراض الضغط النفسي: كثيرا هي الأعراض التي تنجم جراء شعور الفرد بالضغط، إذ قامت (Braham, 1994, p.32) بتقديم تصنيفا في أربع جوانب مختلفة ، نخصها بالذكر فيما يلي :

5-1.الأعراض الجسدية: وتتمثل في:

- الصداع بأنواعه -التعرق الزائد
- القرحة المعدية -التوتر العالي
- الالتهاب في الجلد -اضطراب في الشهية
- عسر الهضم -اضطرابات في النوم
- ألام في الظهر خاصة في الجزء السفلي -اصطكاك الأسنان والإمساك
- ألام في العضلات وخاصة في العنق والكتف -الإسهال والمغص
- الزيادة في التعرض حوادث تؤدي إلى إصابات جسمية -التعب

5-2. الأعراض الانفعالية: وتتمثل في:

- سرعة الانفعال -العصبية
- التقلب في المزاج -العدوانية
- السرعة في الغضب -الاكتئاب وسرعة البكاء
- الاستنزاف الانفعالي أو الاحتراق النفسي.

5-3.الأعراض الذهنية:

- النسيان -اضطرابات في التفكير
- الصعوبة في التركيز -استحواذ فكرة واحدة على الفرد
- الصعوبة في اتخاذ القرارات -اصدار أحكام غير صائبة
- الانخفاض في الدافعية والإنتاجية -تنفيذ المهام بتحفظ
- الذاكرة الضعيفة أو الصعوبة في استرجاع الأحداث -ارتكاب الأخطاء.

5-4.الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية:

- عدم الثقة بالآخرين دون مبرر -تجاهل الآخرين
- لوم الآخرين -تصيد أخطاء الآخرين
- تفاعل مع الآخرين بشكل آلي -عدم الالتزام بالمواعيد
- اتخاذ سلوك دفاعي اتجاه الآخرين (Braham, 1994, p.32).

ثانيا: الضغط المهني

يقترن مفهوم الضغط المهني بالمؤسسات أو المنظمات حيث يشير إلى المثيرات المتواجدة في بيئة العمل، السلبية منها والايجابية والتي يتعرض لها العامل والتي قد تعوقه على أداء عمله بفاعلية. فسنحاول من خلال العرض الموالي توضيح وشرح المفهوم من خلال استعراض التعاريف المختلفة له، بعض النماذج النظرية المفسرة للضغط المهني والتي نراها هامة في فهم العناصر الرئيسية المكونة للمفهوم، بعض النماذج التي اهتمت بتحديد وتصنيف المصادر المسببة للضغط المهني ثم عرض لأهم العوامل المسببة للضغط في مجال العمل وفي الأخير التعرض لمخلفاته السلبية والايجابية.

1-تعريف الضغط المهني:

عرف المفهوم عدة محاولات للتعريف به من طرف الباحثين، فتعددت مفاهيمه باختلاف تناولاتهم النظرية، فمن الباحثين من عرفه من منظور المثير ومنهم من اعتبره استجابة للمثيرات والمنبهات المختلفة والبعض الآخر ركز في تحديده على التفاعل القائم بين المثير والاستجابة.

فعرف Caplan وآخرون الضغط المهني" بأنه أية خصائص موجودة في بيئة العمل التي تخلق تهديدا للفرد" (لعميان،2004، 16).

بينما اعتبره كل من(Hall &Mansfield, 1971) "قوة خارجية تؤثر على الفرد ويترتب عليها تغيرات تتمثل في صورة اجهاد يعاني منها الفرد" (السيسي، 2002، ص.361).

وأشار فوزي فائق إلى أن كلمة ضغوط العمل تدل على مجموعة المواقف أو الحالات التي يتعرض لها الفرد في مجال عمله والتي تؤدي إلى تغيرات جسمية ونفسية نتيجة لردود فعلية لمواجهتها. وقد تكون هذه المواقف على درجة كبيرة من التهديد فتسبب الإرهاق والتعب والقلق من حيث التأثير فتولد شيئا من الانزعاج (عبد الخالق،1995، ص.136).

وهذا ما اتفق مع تعريف "تيبقوس" (Tipgos,1987)والذي أكد فيه على دور مثيرات بيئة العمل في نشأة الضغط المهني، فذكر أنه عبارة عن المتطلبات المهنية والتنظيمية التي لها تأثيرات جسمية ونفسية سالبة على الموظف (Tipgos,1987, p. 17).

و في نفس المنظور ورد تعريف للمكتب الدولي للعمل (BIT) للضغط المهني حيث ذكر أنه في عالم العمل يحدث الضغط في كل مرة تثقل العبء على كاهل الفرد و لم يستطع الفرد التكيف معه بسرعة (Servant, 2013, p. 3).

أما محسن الخضيري فقد ورد له تعريف للضغط المهني أكثر شمولية للمثيرات التي قد تولده حيث عرفه على أنه "كل ما له تأثير مادي أو معنوي ويأخذ أشكالا مؤثرة على سلوك متخذ القرار ويعوق توازنه النفسي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار بشكل جيد أو القيام بالسلوك الرشيد تجاه المواقف الإدارية أو التنفيذية" (الجبر، 1998، ص. 39).

وعلى عكس ما سبق، ينظر (Luthans, 1985) لضغط العمل على أنه "استجابة الجسم لمجموعة من المواقف والمتغيرات البيئية التي يترتب عليها العديد من الآثار السلوكية والفيسيولوجية والسيكولوجية للعاملين في المنظمة " (بعوني، 2012، ص. 64).

بينما اعتبر كلا من (Gray et Starke) مفهوم الضغط المهني على أنه: " مجموعة من ردود الأفعال التي يبديها الشخص نتيجة لمجموعة من المواقف التي يتعرض لها في البيئة المحيطة، وتنتج ردود الأفعال هذه عن مجموعة من المتغيرات النفسية والفيسيولوجية على الفرد" (عبد الباقي، 2003، ص. 330).

أما(Ivancevich & Matesson,1987) عرفه على أنه "استجابة تقع نتيجة لأي تصرف بيئي أو موقف أو حدث يفرض متطلبات نفسية او جسمانية مفرطة على الفرد". (بعوني، 2012، ص. 2012).

في حين أدخلت كل من (De keyser & Hansez, 1996) مفهوم التحكم في تعريفهما للضغط فأشارتا إلى أنه عبارة عن استجابة العامل لمتطلبات موقف يشك أنه لديه الموارد اللازمة له والذي يعتقد أنه يجب عليه مواجهته.

أما المنظمة العالمية للصحة (OMS) فركزت في تعريفها للضغط المهني على عدم التوافق بين المتطلبات البيئية والموارد الشخصية للمواجهة كما تطرقت إلى بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية الوسيطة التي تلعب دور في التخفيف من الشعور بالضغط فذكرت أن الضغط المهني عبارة عن " مجموعة من ردود الأفعال التي يبديها العاملين عندما تواجههم متطلبات وضغوط مهنية لا تتوافق مع معارفهم وقدراتهم، والتي تتحدى قدراتهم على المواجهة.

إن الضغط قد ينشأ في سياقات مهنية مختلفة، ولكنه غالبا ما يتفاقم عندما يشعر العاملون بأنهم غير مدعومين من طرف مسؤوليهم وزملائهم في العمل وعندما لا يكون لديهم سيطرة كبيرة على عملهم أو على الطريقة التي عليهم التعامل بها من أجل مواجهة متطلبات ومعوقات العمل" (Servant, 2013, p. 4).

وفي نفس التوجه قدم "جيبسون وزملائه" تعريفا للمفهوم بحيث اعتبره استجابة الفرد للأحداث البيئية، والتي تلعب الخصائص النفسية للفرد دور في تحديدها، إذ ورد لهم تعريف للضغط المهني باعتباره "استجابة متكيفة، تعدلها وتتوسطها خصائص الشخص و/ أو عملياته النفسية – التي هي (الاستجابة) نتيجة عمل أو ظرف أو حدث خارجي، يضع متطلبات خاصة بدنية أو نفسية على الشخص" (حريم،2004، 284).

بينما أدخل كل من (Marglis) وزملائه في تعريفهم للضغط عنصر التفاعل والتداخل في التأثير بحيث اعتبره " بأنه بعض ظروف العمل بتفاعلها مع خصائص العامل الشخصية تسبب خللا في الاتزان البدني والنفسي للفرد".

وأيد (Beehr & Newman) المفهوم الذي قدمه "مرغليس" وآخرين للضغط المهني فأشار "بأنه عبارة عن حالة تنشأ بسبب تفاعل العوامل المتعلقة بالعمل مع خصائص العاملين، تحدث تغييرا في الحالة البدنية أو النفسية للفرد وتدفعه إلى تصرف بدني أو عقلي غير معتاد."

في حين اعتبر (Grath)بأن مسببات الضغط قد تكون المتطلبات والعوائق التي تعترض الفرد، كما قد ترجع إلى الفرص أو المثيرات الإيجابية كالترقية التي تتاح للفرد وعليه اغتنامها، إذ يعتبر الضغط " حالة تنتج عن التفاعل بين الفرد والبيئة بحيث تضع الفرد أمام مطالب أو عوائق أو فرص" (العميان، 2013، ص. 160).

بينما أرجع كل من (French, Rogers & Cobb) ضغط العمل إلى الاختلال الذي قد يقع بين المتطلبات بيئة العمل والموارد الشخصية للفرد، إذ عرفوا الضغط المهني "بأنه عدم المواءمة أو عدم التناسب بين ما يمتلكه الفرد من مهارات وقدرات وبين متطلبات عمله".

أما " سيزلاقي ووالاس" (Szilagi & Wallace) اعتبر الضغوط المهنية" بأنها تجربة ذاتية تحدث اختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد وتنتتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد نفسه (سيزلاقي ووالاس، 1987، ص.180).

يظهر جليا من التعاريف السابقة وجود ثلاثة اتجاهات في تعريف الضغط المهني من منظور الباحثين، فاعتبره كل من" كابلان"، "تيبقوس" و" كوبر" تلك المثيرات التي يتعرض لها الفرد في بيئة العمل والتي تشكل له تهديد وتؤدي إلى اختلال توازنه الفيسيولوجي والنفسي، بينما نظر كل من" قراي" و"ستارك" و"جيبسون وزملائه" إلى الضغوط على أنها استجابة أو ردود الأفعال الفيسيولوجية، النفسية والسلوكية التي يبديها الفرد، أما كل من "ماغليس، "قرات"، "بير ونيومان"، "فرنش"، "روجرز" و"كوب" اتفق على أن الضغط ينشأ نتيجة تفاعل المثيرات التي نجدها في بيئة العمل والمتغيرات الشخصية للفرد وبذلك فالتعاريف المقدمة اشتركت في أحد المكونات التي حددها "سيزلاقي" والتي اعتبرها العناصر الرئيسية للضغوط في المنظمة وهي:

- عنصر المثير: يحتوي هذا العنصر الضغوط، وقد يكون مصدر هذا العنصر البيئة أو المنظمة أو الفرد.
- عنصر الاستجابة: يمثل هذا العنصر ردود الفعل الفيزيولوجية والنفسية والسلوكية التي يبديها الفرد مثل القلق والتوتر والإحباط وغيرها.
- عنصر التفاعل: وهو التفاعل بين العوامل المثيرة والعوامل المستجيبة (العديلي، 1995، ص. 245).

أما الباحثة، فتعرف الضغط المهني بأنه تجربة خاصة مع بيئة العمل والتي يدركها على أنها شاقة ومرهقة وقد تخلي بتوازنه الفيسيولوجي، النفسي والسلوكي.

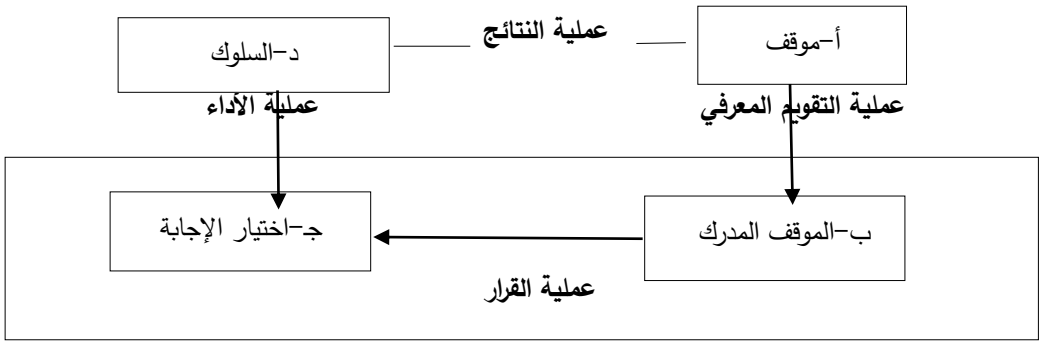
2-النماذج النظرية المفسرة للضغط المهني:

خص موضوع الضغط المهني بالعديد من المحاولات من طرف الباحثين من أجل تقديم تفسير لماهية الضغط في المجال المهني من خلال البحث في الأسباب المسؤولة على نشأته، أعراضه ومخلفاته وكذا محاولة التعرف على السياقات النفسية والمعرفية والاجتماعية التي تتدخل في تفاعل الفرد مع المواقف الضاغطة. فتعددت النظريات في هذا المجال، وفي بحثنا فضلنا التطرق إلى بعض النماذج التنظيرية لأهم المختصين ومنها ما يلي:

2-1.نموذج الضغوط المهنية لماك قرات (Mc Grath, 1976) :

يطلق عليه نموذج اتخاذ القرار، يهتم بالعمليات التي تحدث أثناء مواجهة الفرد للإجهاد، حيث حدد ماك قرات أربعة مراحل تشكل حلقة مغلقة، وتبدأ هذه الحلقة بالظروف أو المواقف الموجودة في البيئة، فإذا أدرك الموقف من قبل الفرد على أنه يؤدي إلى نتائج غير مريحة، وترك دون تعديل من قبل المجتمع يصبح بالفعل الموقف مجهدا، ويلجأ الفرد إلى بعض الاستجابات الذاتية التي تهدف إلى تغير هذا الموقف وجعله أقل إجهادا.

وهذا ما يعطينا أربعة مراحل هي: الأولى تخص عملية التقويم المعرفي، وتليها عملية اتخاذ القرار، ثم عملية الأداء وأخيرا عملية الحصيلة والشكل الموالي يبين هذه المراحل.



الشكل رقم 01: يوضح نموذج الضغوط المهنية لـ"ماك قرات" (Mc Grath) (الهيجان،1998، ص.32)

يظهر من الشكل وجود أربعة عمليات أساسية تحدد السلوك الحاصل عند مواجهة الفرد لمواقف ضاغطة، حيث تبدأ بعملية التقويم المعرفي للموقف (إدراك الموقف)، ثم عملية اتخاذ القرار فيما يجب أن يقوم به لتجاوز الاجهاد (اختيار الإجابة)، ثم تليها عملية الأداء وفيها يقوم بتنفيذ ما أقره الفرد (اختيار القرار)، وفي الأخير عملية الحصيلة التي يعكس السلوك الذي يترتب على العمليات السابقة.

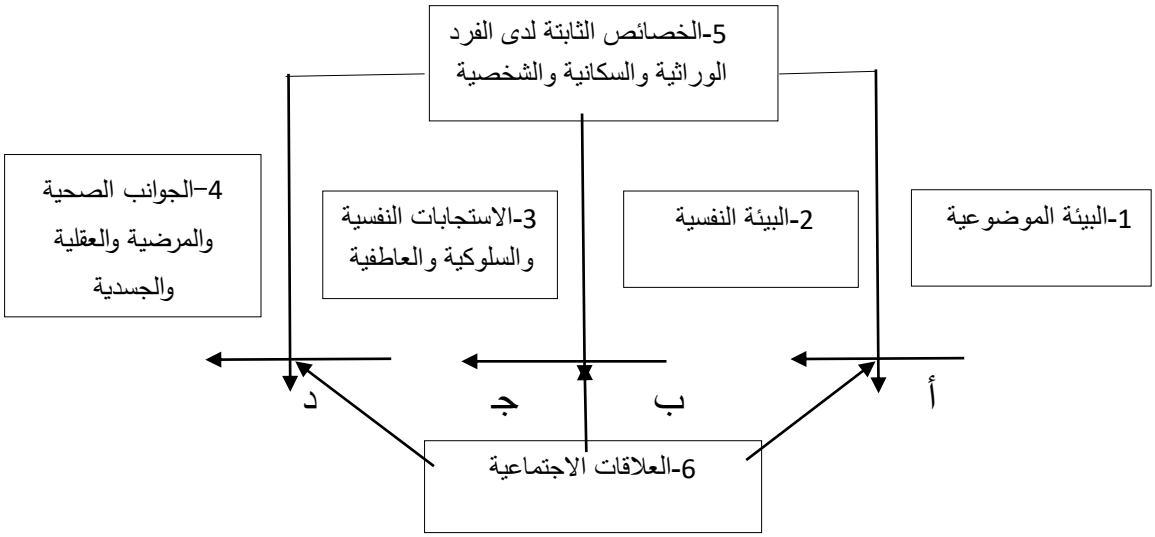
2-2.النموذج الاجتماعي البيئي لـ "كاتز وكاهن" (Katz & Kahn,1978):

وهو يمثل محاولة لفهم ضغوط العمل من خلال التركيز على تأثير البيئة على إدراك الفرد لها، فالعوامل البيئية تعد أول العوامل التي تؤثر على درجة تعرض الفرد للضغوط واستجابته لها، وهذه العوامل تشمل البيئة والتي تتضمن نوعين:

النوع الأول: هو البيئة الموضوعية وما تحويها من عوامل متعلقة ببيئة العمل المادية الوسائل، الصحة والسلامة في المؤسسة...الخ

النوع الثاني: هو البيئة النفسية وتتضمن العوامل التي تشير إلى درجة تعرض الفرد للاضطرابات النفسية، مثل القلق والشعور بالاكتئاب وعدم الاستقرار والتي تنعكس سلبا على أداء الفرد.

ويتوقف تأثير العوامل البيئية على مدى إدراك الفرد لها، والذي يتأثر بدوره بالفروق الفردية التي مصدرها طبيعة الاستجابات النفسية والسلوكية والعاطفية للأفراد التي تحدد الأسلوب الذي يستجيب به الفرد نفسيا وسلوكيا نحو هذه المؤثرات البيئية، وكذلك على الجوانب الصحية والمرضية، بالإضافة إلى طبيعة الخصائص الثابتة لدى الفرد كالوراثة والسكانية والشخصية والعلاقات التي يتمتع بها الأفراد في محيطهم البيئي (هيجان،1998: 56-55). والشكل الموالي يلخص نموذج الاجتماعي البيئي لـ "كاتز" و"كاهن":



الشكل رقم 02: يوضح النموذج الاجتماعي البيئي لـ"كاتز" و"كاهن" (نايف بن فهد التويم، 2005، ص. 66).

يظهر من خلال الشكل تمييز "كاتز" و "كاهن" في نموذجهما البيئي والاجتماعي بين البيئة الموضوعية (المادية) والبيئة النفسية (الحالة النفسية للفرد)، حيث اعتبرهما نوعين من العوامل البيئية المؤثرة على إدراك الفرد للضغط في مجال العمل وعلى أدائه لعمله، كما يظهر تركيزهما على العوامل التي تؤثر في ادراك الفرد للعوامل البيئية والتي سبق الإشارة لها، إذ تم تحديدها في العوامل المرتبطة بالفرد والمتعلقة بخصائصه الثابتة (الوراثية، الشخصية

والسكانية)، استجاباته النفسية، السلوكية والعاطفية، علاقاته الاجتماعية والحالة الصحية والمرضية للفرد.

2-3.نموذج "قيبسون" وآخرون، 1982 (Gibson & al):

يسمى بالنموذج المترابط لضغوط العمل، يقوم على تبيان العلاقة بين المؤثرات في الضغوط، والضغوط وآثار ذلك على العمل، حيث يصنف مصادر ضغوط العمل إلى أربع مجموعات تتمثل في العوامل الفيزيقية، العوامل المتعلقة بجماعة العمل، العوامل الفردية والعوامل التنظيمية. فيعني بالعوامل الفيزيقية، تلك المؤثرات التي تشملها البيئة المادية مثل الحرارة والضوضاء والتلوث...والتي تشكل مصدرا للضغوط، أما العوامل المرتبطة بجماعة العمل فهي تشمل ضعف العلاقة مع الزملاء والمسؤولين، نقص تماسك جماعة العمل، الصراع بين أفراد جماعة العمل، ونقص الدعم الاجتماعي، وتمثل العوامل الفردية تلك الضغوط المتعلقة بصراع الدور، وغموض الدور، والعبء الزائد والمنخفض في العمل، وقلة الرقابة والمسؤولية، وعدم الاستقرار الوظيفي، وعدم توافر فرص التقدم والترقية والنمو المهني، وتشمل العوامل التنظيمية ضعف تصميم الهيكل التنظيمي، وعدم وجود سياسة محددة وواضحة، وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات (العديلي، 1995، ص.253).

كما أكد "قيبسون" وزملاؤه على أهمية كل من سلوك الأفراد وخصائصهم الشخصية في الاستجابة للضغوط في مجال العمل. وحسب "العديلي" (1995) فإن كل من النوع واحترام الذات يؤثر في درجة تحمل الفرد. فقد وجدت الكثير من البحوث والدراسات أن الفرد السعيد والراضي ينتج أكثر من الفرد الأقل سعادة والأقل رضا. كما وجدت الاحصائيات الأمريكية أن كثير من الرجال يموتون قبل النساء، كما أن دور الرجال في الحياة يختلف عن دور النساء. (العديلي، 1995، ص. 253)

ومما سبق، يظهر أن نموذج "قيبسون " وزملائه من النماذج النظرية الشاملة في تفسير الضغط في مجال العمل، حيث قدموا تصورا للضغط المهني في ظل العلاقة بين العوامل المؤثرة في نشأة الضغط وتأثير الخصائص الشخصية في احداثه والآثار المخلفة له، سواء على الفرد أو المنظمة، ومن أجل توضيح نموذجهم، سنعرض فيما يلي شكلا تفصيليا:

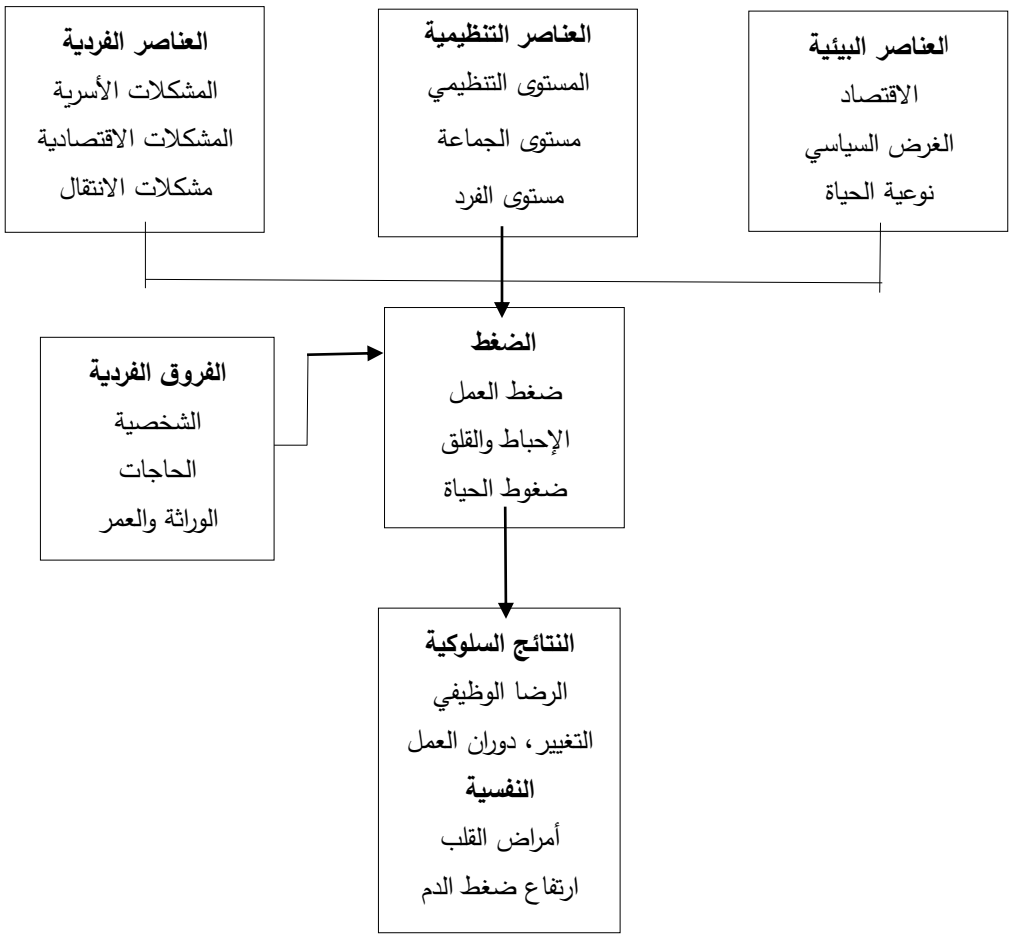
الشكل رقم 03: نموذج توضيحي للضغوط المهنية "لقيبسون" وزملائه، 1982 (العديلي، 1995 ص.253).

يعكس الشكل رقم 03 أعلاه، نظرة "قيبسون" وزملائه للضغط المهني، والتي ترتكز على تبيان العلاقة المترابطة القائمة بين العوامل المولدة للضغوط المهنية، الخصائص النفسية، المعرفية، السلوكية والديموغرافية للفرد، الضغوط والنتائج والآثار المترتبة عليها، سواء على الفرد أو المنظمة.

ومما سبق، يظهر أن هذا النموذج حاول أن يقدم تصورا شاملا لحدوث الضغط المهني، حيث حصر مختلف العوامل أو المصادر المهنية للضغط، كما لم يغفل عن تأثير الخصائص الشخصية في إدراك تهديد الضغط، بالإضافة إلى أنه اهتم بمظاهر الضغط وفي الأخير تعرض إلى مختلف النتائج السلبية التي تترتب عن الضغوط، سواء على الفرد أو المنظمة.

2-4.نموذج "سيزلاقي ووالاس":

يركز نموذج "سيزلاقي ووالاس" للضغوط على وجود ثلاث مصادر رئيسية وهي: البيئة والمنظمة والعوامل الفردية، والتي تعمل على خلق أنماط مختلفة ومتنوعة من الضغوط على العاملين، كما يعرض النموذج العوامل الوسطية للضغط والمتمثلة في الفروق الفردية مؤكدا على أن الناس يختلفون من حيث ردود أفعالهم تجاه الضغط، أما النتائج المترتبة على الضغط فقد عرضها سيزلاقي في فئتين: النتائج السلوكية والأخرى نفسية، والمخطط الموالي يوضح ذلك:



شكل رقم 04: يوضح نموذج "سيزلاقي ووالاس" لتفسير الضغوط المهنية (سيزلاقي ووالاس،1987، ص. 182)

يظهر من خلال الشكل أعلاه أن نموذج "سيزلاقي ووالاس" لا يختلف عن نموذج " "قيبسون" وزملائه، حيث قدم كل من النموذجين تصورا للضغط المهني في ظل العلاقة بين المثير (العوامل المؤثرة في الضغط) والاستجابة (مظاهر الضغط المهني)، مع التعرض للآثار الذي يخلفها الضغط المهني. غير أن الفرق الطفيف الذي يميز أحدهما عن الآخر، يظهر في تصنيف كل منهما لمصادر الضغط المهني، حيث قدم "سيزلاقي ووالاس" تصنيفا ثلاثيا لها، بينما قدم "قيبسون" وزملائه تصنيفا رباعيا، كما يظهر من خلال آثار الضغط المهني، حيث اكتفى "سيزلاقي ووالاس" في تحديد مخلفات الضغط على الفرد فقط، بينما أضاف "قيبسون" وزملائه مخلفاته السلبية على المنظمة.

2-5.نموذج " الفرد-البيئة" لـ "فرنش" وآخرون (1982):

يحتسب هذا النموذج على التيار التفاعلي لتفسير الضغط المهني، حيث يرجع حالة الضغط في العمل إلى غياب المواءمة بين متغيرات بيئة العمل (متطلبات ومكافآت)، وخصائص الفرد (من توقعات وقدرات).

فحسب أصحاب هذا النموذج ينشأ الضغط في العمل في حالتين، أي عندما لا يكون هناك تطابق بين مهارات الفرد وقدراته ومتطلبات وشروط الوظيفة أو المهمة، وأيضا عندما لا يتحقق التطابق بين حاجات الفرد وما يمكن للمحيط أن يحقق له (مكافآت المنظمة) (هيجان، 1998) (Servant, 2013).

فيميز "فرنش" وزملائه من جهة، بين الواقع الموضوعي والادراك الذاتي، ومن جهة أخرى، بين المتغيرات البيئية والمتغيرات الشخصية.

وانطلاقا من هذا التصور، يفترض الباحثون أربعة طرق مختلفة لحدوث نقص المواءمة، فقد تحصل بشكل مزدوج، ذاتي وموضوعي، بين الفرد والبيئة وتظهر في طريقة إدراك الفرد لوضعية العمل، كما قد تقع بين البيئة الموضوعية (الواقع) والبيئة الذاتية، فيكون الفرد غير مرتبط بالواقع، كما قد نجد نقص المواءمة بين الأشخاص الذاتيين والموضوعيين (فتظهر في ضعف تقدير الذات).

كما افترض هؤلاء، أن الاختلال والشعور بالضغط، يحدث عند الفرد، سواء كانت هناك نقص مواءمة إيجابية (مثلا التأهيل المفرط sur qualifié) أو سلبية (مثل التأهيل الغير كافي sous qualifié).

ويرون أن الفرد قد يلجأ إلى استخدام لميكانزمات الدفاع أو استراتيجيات المواجهة للحد من نقص المواءمة الذاتية والموضوعية، فحسبهم تتدخل ميكانزمات الدفاع (مثلا الانكار) في التقليل أو الحد من نقص المواءمة الذاتية، دون تعديل نقص المواءمة الموضوعية بينما تلعب الفرد استراتيجيات المواجهة دور في الحد من ضعف المواءمة الموضوعية (مثلا عن طريق اكتساب قدرات جديدة)(Servant, 2013) .

6-2. نموذج (مطلب-تحكم) لـ"كرازاك(Karasek,1990):

يدخل هذا النموذج ضمن التناول التفاعلي لتفسير الضغط المهني حيث يقترح تصورا ثنائي الاتجاه، يرتكز حول عاملين:

- **درجة التحكم الفرد في عمله أو درجة حرية القرار:** تعرف حرية القرار على أنها محصلة لـ:
- إمكانية استخدام الفرد لمؤهلاته في العمل: وتظهر من خلال إمكانية التعلم المستمر، تطوير مهارات مكتسبة في العمل عن طريق تنوع المهام، عملية التكرار والابداع في العمل.
- إمكانية اتخاذ القرار: والتي يعبر عنها من خلال اتخاذ القرارات، اختيار الطريقة التي ينظم بها العمل، التعبير عن الآراء الشخصية في العمل.
- **المطالب النفسية الناتجة جراء العمل أو احتياجات أو المتطلبات العمل:** وتتمثل في عبء العمل، المطالب المتناقضة، الوقت المفروض لإنجاز العمل غير كافي، وتيرة العمل السريعة والعمل المثقل.

كما يرى أن خصائص العمل لم تعد ترتبط بشكل مباشر وخطي مع ظهور الشعور بالضغط، بل تتداخل العوامل المختلفة فيما بينها، إذ أن التقاطع بين المتطلبات والتحكم في وضعية العمل هو الذي يحدد مستوى الضغط.

وبناء على هذا التصور، اقترح "كرزاك" أربع أنماط للعمل على النحو التالي:

- **العمل الروتيني (الرتابة في العمل)Travail monotone :**

نقصد به الوظائف الخاملة ذات عبء عمل منخفض، وامكانيات التحكم محدودة. في هذا نمط من العمل، عند مواجهة العامل لمشكلة ما، يلجأ للمسؤول عنه من أجل حلها. وباستمرار العمل بهذا النمط، قد ينتج عنه نقص الدافعية، انخفاض الرضا الوظيفي وزيادة التغيب عن العمل.

- **العمل الشاق Travail éreintant:**

يظهر في الوظائف ذات عبء عمل مرتفع وامكانيات محدودة للتحكم، وهذا النمط من العمل يولد لدى العامل ضغوطات كبيرة قد يصعب عليه مواجهتها.

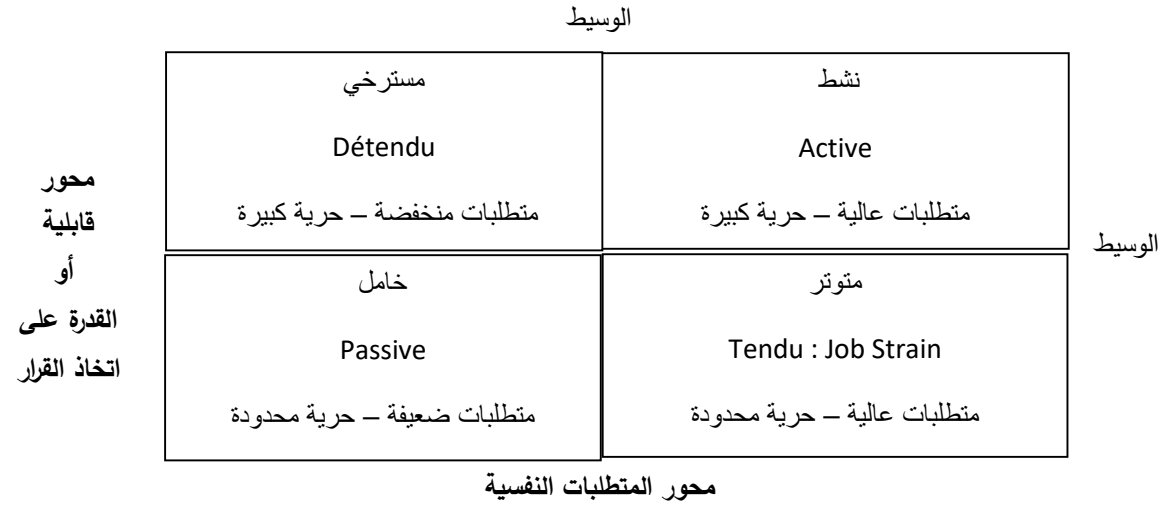
- **العمل السهل Travail facile:**

نقصد به الوظائف ذات عبء عمل منخفض وامكانيات متعددة للتحكم.

- **العمل الديناميكي Travail exigeant et dynamique:**

نعني به تلك الوظائف التي تتميز بالنشاط وعبء العمل المرتفع بحيث تولد لدى العامل الشعور بالتوتر والاجهاد، غير أنها تمنح له فرص متعددة للتحكم في المواقف المرتبطة بالعمل، حيث تتاح للعامل الاستقلالية الذاتية في تسيير عمله، والمسؤولية في اتخاذ القرارات الهامة، كما يسمح له استثمار وتوظيف معارفه ومؤهلاته.

على ضوء ما سبق وبناء على التركيبات المختلفة لمستويات المتطلبات النفسية والحرية في القرار والتي تحدد الوضعيات المختلفة (الأنماط المختلفة) للعمل، أكد "كرازاك" و"تيوغل" أن الوضعية التي عرفت بالعمل الشاق Job strain والتي تتميز بمتطلبات سيكولوجية عالية وحرية محدودة في القرار، هي الأكثر احداثا للضغط، بينما تعتبر الوضعية التي تجمع بين متطلبات سيكولوجية ضعيفة وحرية كبيرة في القرارات أقل احداثا للضغط (Servant.D, 2013). وفيما يلي سنحاول عرض لنموذج " كرزاك" وتوضيح الأنماط الأربعة للعمل:



الشكل رقم 05: يمثل نموذج "كرزاك" و"تيوغل" للضغط المهني (1990) (Servant, 2013, p.20)

يوضح الشكل رقم 05، الأنماط الأربعة للعمل (أو التركيبات) التي يمكن أن يمارس فيها العامل وظيفته والتي تم تحديدهما من طرف "كرزاك" و"تيوغل" على ضوء تفسيرهما للضغط المهني في ظل علاقة بين الفرد وبيئته، ترتكز على عاملين أساسيين هما درجة التحكم في العمل ومدى حريته في اتخاذ القرارات التي تخص عمله، والمتطلبات النفسية المترتبة عن العمل أو متطلبات العمل. ويتضح أن نمط العمل الذي يتميز بمتطلبات عالية للعمل وتقابلها حرية محدودة للعامل في اتخاذ القرارات فيما يخص عمله يعتبر الأكثر افرازا للضغط.

وعليه يظهر أن هذا النموذج قد اهتم بجودة الحياة في العمل، لذا يعتبر من أهم النماذج الذي تستعمل في تشخيص الضغط المهني.

وقد قام كل من (Beaudelot & Gollack, 2003) بمقارنة نتائج دراستهما حول العمل والسعادة بالتناول النظري والمنهجي لـ"كرازاك"، حيث توصلا إلى أن وضعيات العمل الديناميكية والتي تتميز بمتطلبات عالية واستقلالية كبيرة، تقترب بما عرف عندهما وأطلق عليه درجة عالية من الاستثمار في العمل، وحسبهما يعود هذا النوع من الوضعيات على الفرد بالفائدة الهامة من الجانب النفسي والمادي، بينما الوضعيات الخاملة تقابل عندهما حالة الانسحاب، التي نجدها عندما يتعايش العامل موقف العمل الذي لا يجلب له السعادة غير أنه لا يعتبره مصدر للتعاسة، أما الوضعيات التي تتميز بتوتر شديد (متطلبات عالية واستقلالية ضعيفة) يمكن مقاربتها بما عرف عندهما بالمعاناة في العمل (Gamassou,2004, p.7).

في حين أضاف (Johnson & Hall, 1988 ; Johnson & al,1989) إلى هذا النموذج بعدا ثالثا، أطلق عليه "الدعم الاجتماعي"، والذي يقصد به المساعدة التي يتلقاها العامل أثناء تأدية عمله (المساعدة التقنية) والاعتراف الذي يلقاه من زملائه ورئيسه المباشر، حيث يعد عامل معدل في سيرورة الضغط، إذ أشارا إلى ان الفرد يتعايش أحسن مع الوضعية التي تجمع بين مطالب سيكولوجية عالية وحرية ضعيفة في القرارات latitude de décisionإذا كان مدعوما من طرف زملائه ومرؤوسيه، على عكس ذلك فإن لنفس وضعية العمل في غياب الدعم ، تصبح مرادفة للعمل تحت الاجهاد (Servant, 2013, p.20) .

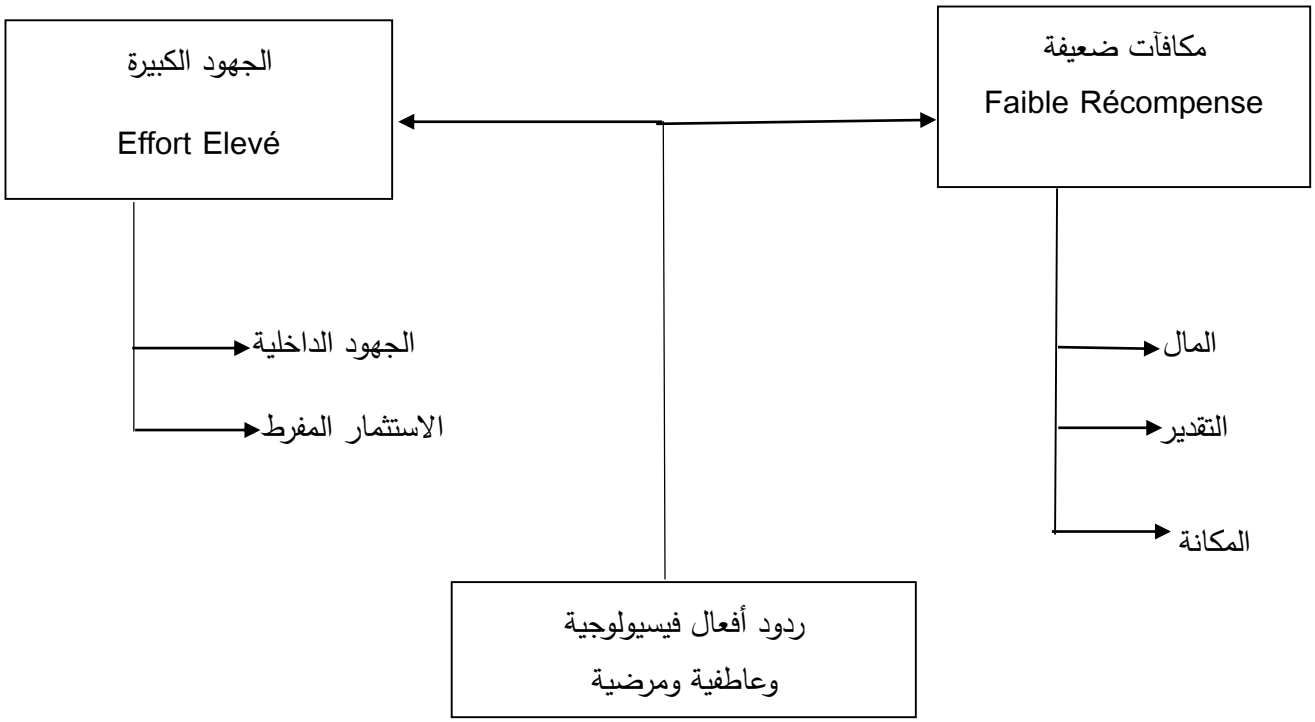
2-7.نموذج اختلال الجهود/المكافآت لـ "سيجريست" (Siegrist,1996):

يمكن ادراج هذا النموذج ضمن التناول التفاعلي لتفسير الضغط في مجال العمل، حيث يقوم تصوره في نشأة الضغوط حول الاختلال الذي قد يقع بين المجهودات المبذولة من طرف العامل والمكافآت التي يتلقاها مقابل ذلك، فحسبه حينما يشعر العامل بأنه يبذل جهودا كبيرة أثناء تأدية مهامه وأنه بالمقابل لا يتلقى المكافآت التي يستحقها، يظهر لديه الشعور بالإجهاد.

لقد حدد "سيجريست" بعدين أساسيين يتدخلان حسبه في سيرورة الضغط، يتمثلان في:

- **البعد الأول" الجهود** ": يعبر عنه من خلال العناصر الموالية:
  - مضايقات (متاعب) متعلقة بالزمن
  - مضايقات متعلقة التوقفات والانقطاعات interruptions
  - مضايقات متعلقة بالمسؤوليات
  - مضايقات مرتبطة بالعبء البدني
  - مضايقات مرتبطة بمطالب متزايدة للمهمة
- **البعد الثاني "المكافآت"**: ويحددها في المتغيرات الآتية:
  - التقدير
  - آفاق (تطلعات) الترقية والأجر
  - الاستقرار في العمل

تم استكمال نموذجه ببعد ثالث يتمثل في الاستثمار المفرط Surinvestissement والذي يظهر على شكل التزام مبالغ فيه. إذ يرى "سيجريست" ان اختلال التوازن بين المجهودات الكبيرة والمكافآت الضعيفة يؤدي إلى معاناة العامل من ضائقة عاطفية détresse émotionnelle تجعله عرضة إلى زيادة خطر الإصابة بأمراض القلب، ويزداد خطر الإصابة في حالة الاستثمار المفرط في العمل. والشكل الموالي يوضح ما جاء في نموذجه لتفسير حدوث الضغط في مجال العمل:



الشكل رقم 06: نموذج اختلال التوازن بين الجهد والمكافأة في العمل (المعدل لسيجريست 1996)
(Servant, 2013,p. 22).

يختزل نموذج "سيجريست" للضغط المهني العوامل المولدة للضغط في مجال العمل في عاملين أساسيين وهما الجهود المبذولة مقابل المكافآت، حيث يرى أنه إذا حدث اختلال بين الجهد المبذول في العمل والمكافآت المترتبة عن ذلك الجهد، يحدث الاختلال، كما يشير أن الاستثمار في العمل يزيد من حدة الضغط.

يظهر أن هذا النموذج أبان أهمية المكافآت في منظومة العمل، حيث اعتبرها أهم العوامل التي تساهم في رفع أداء العمل وتحسين الحالة النفسية للفرد ودافعيته للعمل، غير أنها ليست العامل الوحيد المؤثر في مجال العمل، حيث لهيكل العمل، للصراعات في العمل، جودة الاتصال، نوعية المهام....الخ، مجمل هذه العوامل المهنية لها دورها في انتاج الضغط، فإغفالها قد يعد تقصيرا، لذا نجد كثير من الباحثين من يعتمد على تشخيص الضغط المهني من خلال المزاوجة بين نموذجي "كرزاك وسيجريست".

2-8.نموذج (Mackay &Cooper, 1987) :

اعتمد "ماكاي وكوبر" في تفسيرهما لضغوط العمل على مفهوم التوازن بين المتطلبات والموارد، فميز الباحثان في نموذجهما بين المتطلبات الداخلية (الطموح، الصرامة،....)، الموارد الداخلية (القدرات البدنية، المهارات، الخبرات،...)، المتطلبات الخارجية (الإنتاج، الجودة،..) والموارد الخارجية (الآلات، الوسائل، المساعدة،....). وأرجعا نشأة الضغوط إلى عدم التوافق بين متطلبات بيئة العمل وقدرات العامل على مواجهتها و/أو التفاوت بين توقعات (aspirations) الفرد والواقع المهني.

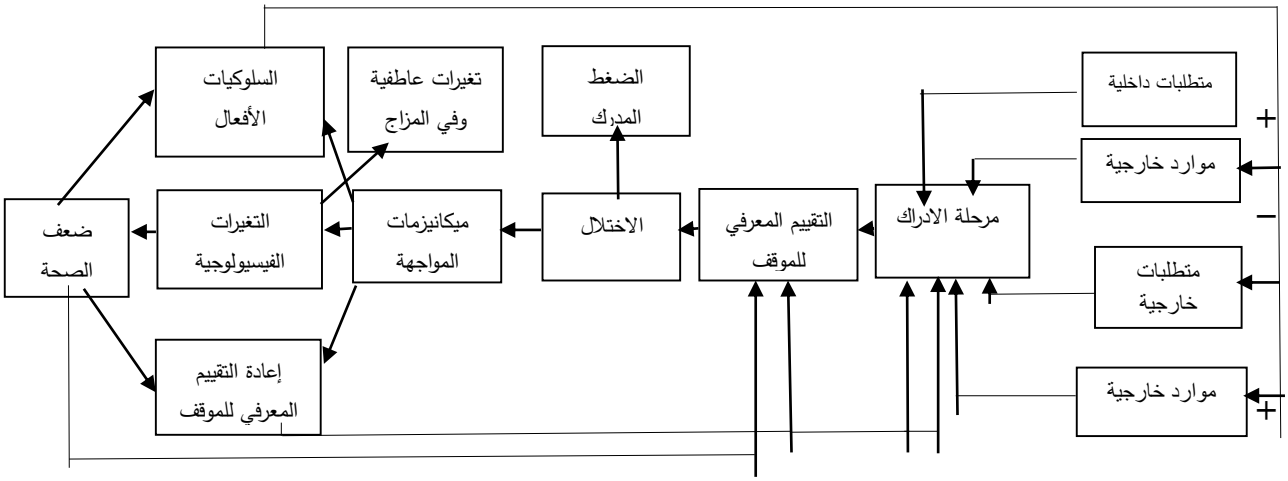
كما يلعب مفهوم التقييم المعرفي أهمية في تصورهما للضغط، حيث أشارا إلى أن عملية تقدير الفرد للموقف هي التي تولد الشعور بعدم التوازن والاجهاد، كما ينتج عنها آلية المواجهة. وحسبهما تحدد آلية مواجهة الإجراءات والسلوكيات التي تؤثر بدورها في الموارد والمطالب بشكل ارتجاعي، كما تحدد الأثار الفيسيولوجية التي بدورها تِؤثر بمفعول رجعي على الادراك والتقييم المعرفي للموقف أو الوضعية.

وترى كل من(De Keyser & Hansez, 1996)أن لفهم نموذج "ماكاي وكوبر" لا بدا الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- عدم المواءمة بين متطلبات بيئة العمل وقدرة الفرد (الكفاءات، الموارد..) على تلبيتها.
- يلعب إدراك عدم المواءمة دور هام في نشأة الضغوط عند الفرد.
- الاختلال بين الضواغط التي تتولد من الفرد (المتطلبات الداخلية)، والموارد التي توفرها له بيئة العمل.

- تسمح عملية التقييم بتقدير وجود اختلال أم لا، كما تحدد ما إذا كان ذلك يسبب مشكلا آني أو على المدى الطويل.
- ينتج عن عملية التقييم آلية للمواجهة والتي لها مكونات معرفية، سلوكية وفيسيولوجية.
- ان السرعة التي تتغير بها هذه المكونات المختلفة تؤثر في الطريقة التي يستجيب بها الفرد.
- تعتبر التغذية الرجعية ميكانيزم هام حتى من الجانب المنهجي.

ومن أجل توضيح تصور "ماكاي وكوبر" لضغوط العمل قدمت كل من" دوكيزر وهانسز" (De keyser & Hansez) الشكل التمثيلي الموالي:



الشكل رقم 07: يمثل نموذج (Mackay & Cooper) للضغط المهني (Servant, 2013, p.26)

يوضح الشكل رقم 07، المراحل المختلفة لسيرورة الضغط، حيث يريان أنها تبدأ بمرحلة إدراك المتطلبات الداخلية منها أو الخارجية والموارد الداخلية أو الخارجية وبعدها يتم تقييم معرفي لكل من المتطلبات والموارد المتاحة، فإذا ما اعتبرت غير متلائمة يظهر الاختلال، فينتج عنه الضغط المدرك، بعدها يلجأ لميكانزمات مختلفة للمواجهة، تظهر على شكل سلوكيات، تغيرات فيزيولوجية تنجر عنها تغيرات عاطفية ومزاجية وإعادة التقييم المعرفي للوضعية، وينتج عنها تدهور الحالة الصحية للفرد. وللإشارة ركز "ماكاي وكوبر" على العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة، متداخلة التفاعل، كل منها يؤثر في الآخر.

وعليه، يعتبر نموذج كل من "ماكاي وكوبر" أحد النماذج الذي قدم تفسيرا للضغط المهني في إطار علاقة ديناميكية بين الفرد وبيئة العمل.

ما يمكن قوله من عرضنا للنماذج النظرية اختلاف الباحثين في مقاربتهم لموضوع الضغط المهني حيث نجد أن ماك قرات في تفسيره للضغط في مجال العمل، اهتم بالعمليات التي تحدث أثناء مواجهة الفرد للضغوط ، وحاول "كاتز" فهم ضغوط العمل من خلال التركيز على تأثير البيئة على إدراك الفرد لها، بينما اهتم" قيبسون" بتبيان العلاقة بين المؤثرات والضغوط وآثار ذلك على العمل، أما "سيزلاقي" فاهتم بالضغوط كونها تجربة ذاتية تلعب فيها الفروق الفردية دور وسيطي في تحديد نوع الاستجابة للضغط، في حين يرجع "فرانش" حالة الضغط في العمل إلى غياب المواءمة بين متغيرات بيئة العمل (متطلبات ومكافآت)، وخصائص الفرد (من توقعات وقدرات)، بينما أرجع "كرازاك" شعور الفرد بالضغط إلى المواقف التي تتميز بعبء العمل المرتفع والتي امكانيات الفرد محدودة في التحكم فيها، وارتبط مفهوم الضغط المهني عند "سيجريست" بالاختلال الذي قد يقع بين المجهودات المبذولة من طرف العامل والمكافآت التي يتلقاها مقابل ذلك، أما "كوبر وماكاي" ، فقد اقترحا تصورا ديناميكيا للضغط يقوم أساسا على مفهوم التوازن بين المتطلبات والموارد.

فيتبين جليا مما سبق، وجود نوع من التكامل بين هذه النماذج النظرية، لذا نجد أن بعض الباحثين من أجل أن تكون لهم نظرة أكثر شمولية يعمدون في دراستهم للضغوط في الجمع بين تناولات مختلفة.

3-النماذج المفسرة لمصادر الضغوط المهنية:

بالرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بالضغوط المهنية، يتبين وجود عدة محاولات للباحثين للكشف عن العوامل المسببة للضغوط في مجال العمل وكذا تصنيفها في نموذج يسمح بتفسير نشأتها، وفيما يلي سنقوم باستعراض أهم النماذج أو التقسيمات المختلفة:

3-1.نموذج (Cooper & Marshall, 1979) : اقترح تصنيف مصادر الضغوط إلى ستة عوامل رئيسية تمثلت في : أولا عوامل مرتبطة بالعمل ذاته وأدرج فيها ظروف العمل السيئة، العمل المتغير، عبء العمل، عدم كفاية العمل، الأخطار الجسدية، العلاقة بين الفرد ومحيطه والرضا الوظيفي، ثانيا دور الفرد في الهيكل التنظيمي وتضمن غموض الدور، تناقض الدور، نقص التعليمات الواضحة والإجراءات للقيام بالعمل وتقلد المسؤوليات، ثالثا النمو المهني وشمل عوامل مثل نقص الأفاق في المسار المهني، انعدام الأمن المهني، الراتب المنخفض،

رابعا العلاقات في العمل وأدرج فيها الدعم الاجتماعي(المساندة الاجتماعية والتقنية) والعلاقات المهنية السيئة (الصراعات العلائقية، سوء الاتصال)، خامسا الهيكل والمناخ المؤسساتي وتضمن عدم استشارة العاملين، عدم اشراك العاملين في اتخاذ القرارات، نقص التحكم في العمل ونقص الاستقلالية، سادسا وأخيرا العلاقة بين العمل والحياة الخاصة وشملت عدم التوفيق بين الحياة الخاصة والحياة المهنية، الانشغالات المالية، الوقت الذي يقضيه الفرد في العمل...الخ. (Sinda, 2013, p.51)

3-2.**نموذج (G.James Francis & Gene Milourne,1980)**: حيث صنف مصادر الضغوط في مجال العمل إلى فئتين كبيرتين هما الإحباط التنظيمي، ومن أهم مسبباته عدم قدرة الفرد على تحقيق ذاته في العمل مما ينعكس على سلوكه فيبدي نوع من العدوانية أو يميل إلى ذلك، فشيوع الإحباط بين الأفراد داخل المنظمة يؤثر سلبا على انسجام جماعة العمل. وأما الفئة الثانية فتتمثل في ضغوط العمل والتي يرجعانها إلى الغموض الوظيفي والصراع الوظيفي (الهيجان، 1998، ص. 73).

3-3.نموذج (Ivancevich & Matteson,1980): صنف مصادر ضغوط العمل في أربعة مصادر رئيسية وهي مصادر تتعلق بظروف العمل المادية، مصادر شخصية، مصادر تتعلق بجماعة العمل وأخيرا مصادر تنظيمية (Ivancevich & Mattesson,1995, 140)

3-4. **نموذج (Breif, Schuller & Van Sell,1981)** : تضمن ثلاث مصادر رئيسية، تتمثل في الخصائص التنظيمية والتي تضمنت العوامل المتعلقة بالسياسات التنظيمية، البناء التنظيمي، العمليات التنظيمية، مطالب العمل وخصائص الدور وشملت ظروف العمل، العلاقات الشخصية، مطالب الوظيفة وخصائص الدور، وأخيرا خصائص الفرد والتوقعات والتي شملت بدورها على الخصائص الفردية والتوقعات (الهيجان، 1998، ص ص. 76-77).

3-5. (Gibson & al,1982): صنف مصادر ضغوط العمل إلى أربعة فئات تتمثل في العوامل الفيسيولوجية مثل: الضوء، الضوضاء، الحرارة، التلوث، والعوامل الفردية وتشمل صراع الدور، غموض الدور، كثافة وكثرة العمل، المسؤولية، الحاجة إلى المهنة، النمو والتطور، تعميم العمل، والعوامل المتعلقة بالجماعة وتتضمن العلاقات مع الزملاء والمرؤوسين والمدير

وأخيرا عوامل تنظيمية مثل: الحاجة إلى المشاركة، هيكل التنظيم، المستوى الوظيفي، الحاجة إلى سياسات واضحة.(العديلي، 1995، ص. 253)

3-6. نموذج (Quick & Quick,1984): قسم مصادر ضغوط العمل إلى أربعة فئات، تمثلت في مطالب المهنة وتضمنت الفئة الوظيفية، الأعمال الإدارية، التقدم الوظيفي، عبء العمل، عدم الأمان....الخ ، ومطالب الدور وشملت صراع الدور وغموض الدور، المطالب المتعلقة ببيئة العمل مثل: الحرارة ، الإضاءة، ذبذبة الصوت وتصميم المكاتب، وأخيرا المطالب الشخصية وشملت انسجام وتعارض المكانة، العبء الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي وأسلوب القيادة (السيسي، 2009، ص.363).

3-7.نموذج (Abelson, 1986): صنف مصادر الضغوط إلى فئتين رئيسيتين تتمثل في أسباب تنظيمية وأسباب متعلقة بالفرد، غير أنه أدخل في فئة مسببات الضغوط التنظيمية عدم وجود الحوافز المادية الملائمة أو الكافية، عدم وجود تصور واضح للرقي الوظيفي، صعوبة العمل، العمل الزائد...الخ، بينما أدرج في فئة مسببات الضغط الفردية، الإحباط الوظيفي، غموض العمل وتداخله مع الأعمال الأخرى، الاتصال السيئ التمييز والتفرقة وعدم العدالة في العمل، العمل الممل.....الخ، وأدرج في فئة مسببات ضغط البيئة عوامل مثل التغير الوظيفي والحاجة إلى التكيف، التغير التكنولوجي، الترقية، تغيير وقت العمل، بيئة العمل، التفكير في التقاعد...الخ (هيجان، 1998، ص.81).

3-8. نموذج (Szilagui & Wallace,1987): صنف مصادر ضغوط العمل إلى ثلاث فئات رئيسية تتمثل في العناصر البيئية والتي تشمل عوامل ذات صلة بالاقتصاد، والغرض السياسي ونوعية الحياة، العناصر التنظيمية وتتضمن المستوى التنظيمي، مستوى الجماعة ومستوى الفرد، والعناصر الفردية وتشمل المشكلات الأسرية، الاقتصادية والانتقال. (سيزلاقي ووالاس، 1987، ص. 182).

3-9.نموذج (Daily,1988): قام بتصنيف مصادر ضغوط العمل إلى مصادر متعلقة بالفرد ومصادر متعلقة بالمنظمة، حيث ذكر تحت العوامل المسببة للضغط والمتعلقة بالفرد صراع الدور، غموض الدور، عبء العمل والمشاركة في المسؤولية تجاه الآخرين، بينما أدرج

تحت الأسباب المتعلقة بالمنظمة عددا من العوامل ذات صلة بظروف العمل والتي حدد من بينها درجة الحرارة، الإزعاج، التلوث البيئي والإضاءة (الهيجان، 1998، ص.74)

3-10 نموذج (Greenberg & Baron,1990): قام بتقسيم المصادر أو المسببات إلى فئتين رئيسيتين تتمثلان في العوامل المتعلقة بالعمل وتشمل مطالب الوظيفة، صراع الدور، غموض الدور، عبء العمل، غياب الدعم الاجتماعي في العمل وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات. والعوامل المتعلقة بالفرد وتتضمن شخصيته وأحداث الحياة ومتاعبها اليومية (الهيجان، 1998).

3-11. نموذج (Cahn & Cooper,1993): قسم مسببات الضغوط إلى صنفين رئيسيين هما المصادر المتعلقة بالعمل ذاته والمصادر المتعلقة بشخصية الفرد. حيث أدخل ضمن المسببات المتعلقة بالعمل، العوامل المتعلقة بالوظيفة ذاتها مثل: ظروف العمل وتكنولوجيات المعلومات وعبء العمل ببعديه الزائد والناقص وساعات العمل، العوامل المتعلقة بدور الفرد في المنظمة وشمل صراع الدور وغموض الدور والمسؤولية عن الآخرين، وصدمة الدور والمكانة الوظيفية ، التطور الوظيفي وشمل عوامل مثل: الترقية، الإنزال في الدرجة، الأمان الوظيفي والكساد المالي الذي يحول دون مكافأة الموظفين، وعدم وجود فرص للترقي الوظيفي، العلاقات مع الآخرين في العمل وشمل العلاقة مع المدير وعدم انسجام الفرد في بيئة العمل، البناء والمناخ التنظيمي وتضمن عوامل مثل: المشاركة في اتخاذ القرار وتقويم الأداء والثقافة التنظيمية، وأخيرا التداخل بين البيت والعمل مثل: ظروف بعض الأزواج، علاقة العمل بالأسرة، أحداث الحياة ثم النجاح التالي في العمل.

أما فيما يخص المصادر المرتبطة بشخصية الفرد فقد أدرجا فيها الباحثان عوامل مثل: نوع شخصية الفرد سواء كان من نمط "أ" أو "ب" والانطواء والانبساط، ودرجة القلق والاستقرار، ومركز التحكم والصلابة والنوع، والعمر والخبرة ومستوى القدرة والمساندة الاجتماعية وأخيرا مدى توافر أساليب التكيف مع الضغوط. (الهيجان، 1998، ص. 73-75)

3-12.نموذج (Girdano & al,1995): قدم كل من (Girdano, Everly & Dusk) تصنيفا لمسببات الضغوط يرتكز على ثلاث فئات رئيسية تمثلت في: أسباب نفسية اجتماعية شملت عوامل مثل: درجة التكيف، العبء الزائد في العمل وخارجه، الإحباط والحرمان، البيئة

العضوية الحيوية تضمنت بدورها عوامل مثل: الاتزان العفوي، درجة الانزعاج، طبيعة التغذية والحرارة والبرودة، وأخيرا الشخصية وشملت إدراك الذات، الفقدان، الغضب والعدوانية...الخ (Girdano , Everly and Dusck ,1995).

ما يمكن استخلاصه من عرضنا لمختلف نماذج تصنيف مصادر ضغوط العمل، عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول تصنيف واحد، إذ تباينت وجهات نظر هؤلاء حول الموضوع، فاختلفوا في تحديد المسببات الرئيسية للضغط كما تباينت آراءهم حول تصنيف هذه الأسباب تحت نفس المسميات، واختلفوا في تحديد العوامل التي يمكن إدراجها تحت نفس الفئة.
رغم التباين الظاهر بين الباحثين في تحديد مسببات الضغوط في مجال العمل، غير أن ذلك لا يجعلنا نتجاهل اشتراكهم في كثير من العناصر الأساسية المرتبطة بضغوط العمل، ومنها التقارب الموجود بين الباحثين في تقسيم مصادر الضغوط المهنية إلى ثلاث نماذج رئيسية تتمثل في:

- النموذج الثنائي: يصنف مصادر ضغوط العمل في مجموعتين رئيسيتين
- النموذج الثلاثي: يصنف مصادر ضغوط العمل في ثلاث مجموعات رئيسية
- النموذج المتعدد: يصنف مصادر ضغوط العمل في أربع مجموعات رئيسية فأكثر

فمجمل النماذج التي تم استعراضها نرى انها سلطت الضوء على العوامل المتعلقة بالفرد والمنظمة والبيئة الخارجية غير أن تحديدها لها كان تحت مسميات مختلفة، كما من الملاحظ أن تركيزها كان على عوامل تعكس اهتمامات الباحثين وهذا على حساب جوانب أخرى قد لا تقل أهمية.

لذا نرى أن تبني نموذجا تصنيفي واحد لمصادر الضغوط قد يكون غير كافي ولا يسمح بالكشف على مختلف مسببات الضغوط المهنية وخاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار خصوصيات المهن والوظائف المختلفة وما يتولد عنها من متطلبات.

غير أنه إذا ما طلب منا تبني نموذجا من التصنيفات المقترحة قد يكون نموذج الثنائي لـ"كوبر وكاهن" الأقرب والأنسب نوعا ما لما تم اقتراحه فيما يتعلق بأبعاد مقياس المستخدم في البحث.

4-مصادر الضغوط المهنية:

قد سبق لنا تناول العوامل المسببة لضغوط العمل في ضوء عرضنا للنماذج التفسيرية لضغط العمل وكذا نماذج تصنيف مصادر الضغوط المهنية، فكان الطرح عاما وجانبيا، لذا سنحاول فيما يلي الخوض بشكل من التفصيل في أهم هذه المسببات:

4-1.المصادر التنظيمية: يمكن حصرها في العوامل المسببة للضغط المهني وترتبط ارتباط وثيق ببيئة العمل وسنحاول فيما يلي التطرق إلى البعض منها:

4-1-1.طبيعة الوظيفة: تعد الوظيفة ذاتها مصدرا من مصادر الرضا والضغوط في العمل لدى الفرد، وذلك لما تتصف هذه الوظيفة من صفات تميزها عن غيرها من الوظائف الأخرى، سواء أكان ذلك ما يتعلق بالفئة التي تصنف منها هذه الوظيفة، أو المكانة التي تتيحها لشاغلها، ويعد الاختلاف بين الأهمية والمكانة الحيوية سببا رئيسيا من أسباب الضغط لدى الفرد في العمل (حسين وآخرون، 2006، ص.224).

فأشار (جرينبرغ وبارون، 2004) إلى أن بعض الوظائف بطبيعتها تتضمن ضغوطا عالية مثل رجال الإطفاء وكبار المديرين والجراحين، في حين أن وظائف أخرى مثل المحاسبين وخبراء التأمين أقل ضغوطا. وفي دراسة قام بها المعهد الوطني لسلامة والصحة المهنية (1978) اهتمت بمستوى الضغط في 130 مهنة، تبين أن هناك مهنا تعاني من مستوى الضغط أكثر من غيرها، وفي مقدمة هذه المهن حسب ترتيبها مهنة المدير والسكرتير والمشرف ومدير المكتب، وتبين أن بعض المهن تتعرض لمستوى منخفض من الضغوط مثل مهنة العامل الزراعي والخادمة (جرينبرغ وبارون، 2004، ص.257)

كما توصل كابلان وزملائه (Caplan & al, 1980)الذي خص بدراسة الوظائف الإدارية والفنية أن الأفراد الذين يشتغلون وظائف فنية مثل الباحثين يتعرضون إلى كثير من الضغوط بسبب طبيعة وظائفهم التي لا تتيح لهم ظروف الاحتكاك خارج مجال البحث والدراسة (Quick & Quick, 1984, p. 20)

بينما وجد كل من (French, Caplan & Harrison,1982) أن الإداريين يعانون من ضغوط في العمل راجعة إلى كثرة الأعمال التي عليهم القيام بها في حين أن العلماء يتعرضون إلى ضغط أشد بسب التحديات والمطالب المفروضة من جراء الأعمال (عازم، 2009، ص. 81).

وأرجعت دراسة (Martinade, 1977) تفاوت مستوى الضغوط بين الوظائف إلى اختلاف مسببات الضغوط في كل وظيفة، فأشار إلى أن الوظائف الإدارية تعاني مستوى عال من الضغط بسبب ضغط الوقت والمقابلات الكثيرة والصعوبات في تحقيق المعايير الإنتاجية، وعلى العكس فالوظائف ذات الضغط المنخفض غالبا ما يكون سببها مشكلات فنية (عسكر، 1988، ص. 11).

4-1-2. خصائص الدور: يشير الدور إلى مجوعة من أنماط السلوك والتي يتوقعها الرؤساء والزملاء والمرؤوسين من الفرد بحكم شغله لوظيفة معينة. وغالبا ما ترتبط هذه التوقعات بمتطلبات الوظيفة، ويأخذ عدة أشكال يمكن توضيحها فيما يلي:

-**غموض الدور**: قد يحدث أن يجد نفسه الفرد أثناء تأديته لمهام ما، يشغل دور غير محدود المعالم، يطلق على هذه الحالة "غموض الدور" فعرفه "ماتسون وايفنسفيش" (1987) بأنه" نقص وضوح أهداف العمل ومدى مسؤوليات الفرد في عمله" (بشرى إسماعيل،2004، ص. 66)، كما عرفه (Walter & Ginelch,1982) بأنه " عدم معرفة حدود المسؤوليات والصلاحيات، وبالتالي الطلبات على عمل الفرد من قبل مسؤوليه" (برهم، 1996 ص. 35)، بينما يقصد به تايلور (Taylor,1986) " عدم وضوح ما يجب القيام به، وعدم وضوح معايير التقييم"، في حين عرفه ستورا (1991) بأنه " عدم وضوح الدور الذي يقوم به الفرد في عمله، وعدم تحديد مسؤولياته بصفة مدققة، وعدم وضوح الأهداف التي يريد تحقيقها" (Stora,1991, p. 16). حسب Beehr ينشأ الضغط الناتج عن غموض الدور عندما يفتقد الموظف للتغذية الراجعة حول نتائج أدائه وما يترتب عنها، أو عندما تتركز التغذية الراجعة على السلبيات والأخطاء دون الإشارة إلى الإيجابيات (منصوري، 2017، ص. 102).

كما يرجع هيجان (1988) مصادر الضغوط المرتبطة بغموض الدور إلى أربعة مصادر رئيسية تتمثل في:

- عدم إيصال المعلومات الكافية للموظف فيما يتعلق بالدور المطلوب منه في العمل من قبل المشرفين أو الزملاء، الأمر الذي يجد نفسه غير متأكد مما هو مطلوب منه.
- تقديم معلومات غير واضحة من قبل المشرفين أو الزملاء إلى الموظف، والتي قد يحمل محتواها تضاربا أو مصطلحات غير مألوفة لديه.
- عدم وضوح الطرق العملية أو الإجرائية التي تكمن الفرد من أداء الدور المتوقع منه، مما يضطر إلى الاعتماد على الأساليب الارتجالية التي قد توقعه في الخطأ.

وقد أثبتت بحوث عديدة أن غموض الدور ينشئ عند الفرد توترا سلبيا يتجسد مباشرة في تدهور رضائه عن العمل وزعزعة ثقته بنفسه وبالآخرين (السالم، 1990، ص.84) ، ومن هذه الدراسات نذكر ما توصل إليه كاهن وآخرون من أن الأفراد الذين يشعرون بغموض الدور يظهرون مستوى مرتفعا من عدم الرضا (ر= 0.30)، ومن التوتر (0.50) والذي جاء موافقا مع دراسة كابلين (Caplan,1971) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين غموض الدور والرضا الوظيفي والتي قدرت بـ (0.42) (Savoie & Forget,1983,p.14) .

-صراع الدور: عرفه "فرج الله" (1994) بأنه" شعور الفرد بتعارض إمكاناته وقدراته مع الدور أو الوظيفة التي يقوم بها، ويرجع ذلك لعدم فهمه لدوره الوظيفي أو لعدم وجود توصيف سليم لوظيفته، أو لتعارض الأوامر الصادرة إليه من إداراته ومفاهيمه التي قد تكون صائبة أو خاطئة" (منصوري، 2017، ص. 107).

في حين عرفه "ستورا" (1991) بأنه:" التناقض الذي يشعر به الفرد نتيجة وجود مطالب مختلفة لا يرغب حقا في الاستجابة إليها، أو يعتقد أن هذه المطالب بعيدة عن مهامه وليست من صلاحياته" (Stora, 1991, p.17) .

بينما أشار "تايلور" (1986) أنه يحدث صراع الدور عندما يحصل الفرد على معلومات أو معايير متضاربة حول مهام العمل من أفراد مختلفين.

ومما سبق، يحدث صراع الدور عندما يكون هناك تعارض بين متطلبات الدور، أي عندما يتعرض الفرد لمواقف تفرض عليه متطلبات متعارضة. كذلك يظهر صراع الدور حينما

يكون الفرد واقعا تحت أكثر من قيادة ويتلقى أوامره من أكثر من رئيس يطلبون منه القيام بوظائف متناقضة (علي عسكر، 2003، ص. 88؛ محمد عبد الجواد، 2002، ص.77) ومن أشكال صراع الدور في المنظمات حسب هيجان (1998) نجد ما يلي:

- تعارض أولويات مطالب العمل.
- تعارض حاجات الفرد مع متطلبات المنظمة.
- تعارض مطالب الزملاء مع تعليمات المنظمة.
- تعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة التي يعمل بها. (هيجان، 1998: 177)

ومن الدراسات التي اهتمت بصراع الدور نذكر ما قام به (Cahn & al, 1964) حيث توصلوا إلى أن الأفراد الذين يخضعون لصراع دور بشكل كبير مقارنة بهؤلاء الذين هم تحت صراع دور خفيف يشعرون دائما بالتوتر في العمل وهم غير راضين عن عملهم، ويتميزون بضعف الثقة اتجاه رؤسائهم ومنظماتهم بصفة عامة، كما يظهرون احتراما قليلا (Savoie &Forget, 1983 , p.41) .

وفي دراسة أخرى توصل كاهن (1973) أن الفرد الذي يعاني من صراع الدور يشعر بعدم الرضا عن العمل، بالإضافة إلى الإحساس بضغط العمل (الصباغ، 1981، ص. 35).

-**عبء الدور**: ويقصد بعبء الدور: " قيام الفرد بمهام لا يستطيع إنجازها في الوقت المتاح، أو أن هذه المهام تتطلب مهارات عالية لا يملكها الفرد" (سمير عسكر، 1988، ص. 13). أما ليفي (Levy,1971) يرى أن عبء العمل عبارة عن: " زيادة المهام المطلوب إنجازها في وقت ضيق، أو تعدد المهام، أو عدم تناسب قدرات الفرد مع متطلبات مهام العمل من حيث تأهيله أو حداثته، أو عدم تناسب مؤهلاته مع طبيعة العمل" (منصوري، 2017، ص. 96).

وحسب "بوزازوة" يأخذ العبء الزائد أحد الشكلين أو الاثنين معا وهما:

- **العبء الزائد الكمي**: ويقصد به تعدد أو زيادة المهام المسندة للفرد أو عدم كفاية الوقت المتاح لأدائها، ويظهر من خلال امتداد ساعات العمل إلى ما بعد الدوام القانوني.

- **العبء الزائد الكيفي:** ويقصد به شعور الفرد بأنه لا يملك القدرات لإنجاز المهام، عندما تكون معايير الأداء الموضوعية مرتفعة للغاية ويصعب تحقيقها (بوزازوة مصطفى، 2007).

ومن بين الدراسات التي كشفت على وجود علاقة بين العبء الكمي والنوعي وشعور الفرد بالضغط نذكر تلك التي أجراها كل من كابلان وفرانش (Caplan & French, 1972)، إذ بينا أن عبء العمل الكمي والنوعي وبغض النظر عن نوعيهما يمثلان مصدر ضغط لأصحابهما، كما يتسببان في ظهور أعراض متشابهة كعدم الرضا الوظيفي والتوتر (Savoie & Forget, 1983, p. 14).

وكذا دراسة (Margolis & Kroes,1974) التي توصلت إلى وجود علاقة بين عبء العمل بشقيه الكمي والنوعي وتوتر الفرد، عندما لاحظ أن زيادة كمية العمل التي يتوجب على الفرد إنجازها خلال فترة محدودة وبأسلوب يتجاوز قدراته الذاتية تجعله متذمرا، كارها لنفسه، مقللا من دوافعه نحو الإنجاز، كثير التغيب عن العمل، وقليل المشاركة في اتخاذ القرارات (منصوري، 2017، ص.100).

4-1-3.النمو والتقدم الوظيفي: تعتبر الوظيفة أهم وسيلة تسمح للعامل بالاندماج والنجاح الاجتماعي، فالعامل عند التحاقه بمهنة معينة يسعى في البداية إلى البحث عن الاستقرار وفرض الذات ولكن سرعان ما يبحث عن الترقي من جهة لإشباع احتياجاته المادية واكتساب وتحسين المكانة الاجتماعية داخل المنظمة.

يرى في هذا السياق، كل من (Cooper & Payne,1994) أن العامل يمر بأربعة مراحل في مساره المهني، تتميز كل مرحلة منها عن الأخرى بنوع من الضغوط، وتتمثل هذه المراحل في:

- **مرحلة بداية العمل:** والتي يعتبرها(Katz, 1985) مجهدة ومليئة بالإرهاق وعدم الراحة، لنقص تجربته وعدم معرفة دوره في المنظمة.

- **مرحلة تطوير المهنة:** يركز العامل في هذه المرحلة على حياته المهنية وتكون العائلة هي الثانية من حيث الأهمية، ويرى كل من (Evans & Barton, 1986) أن شدة التركيز على الحياة العادية أو المهنية تحدد درجة الضغط في هذه المرحلة.
- **مرحلة ادامة المهنة:** حددها (Korman & al) ببداية ظهور تأثير عوامل الخبرة المهنية والاجتماعية مثل: عدم حدوث التوقعات، والتناقض بين متطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية، والشعور بالمراقبة وضعف العلاقات الشخصية.
- **مرحلة إنهاء الخدمة:** حدد فيها (Goldrick & Cooper, 1985) مجموعة من الضغوط المتوقعة التي تواجه الفرد ومنها: كبر السن، والتغيرات النفسية، وتغير قدرات العمل، وإدراك الفرد للعمل والتقاعد وبيئة العمل وظروف الفرد الشخصية (منصوري، 2017، ص ص. 123-124).

فمن خلال استعراضنا لتطور المسار المهني والضغوط التي قد يفرزها، يظهر أن أولوية العامل في بداية الخدمة تكون اكتساب دور في المنظمة والحفاظ عليه أي الاستقرار، وبالتالي قد يشعر العامل بالقلق والخوف من فقدان الوظيفة لنقص تجربته المهنية، ولكن مرحلة متقدمة عندما يكتسب تجربة ويكون معالمه حول المهنة، فتظهر عنده طموحات من أجل تطوير الذات واكتساب مكانة اجتماعية أو دور في الهيكل التنظيمي، فيبحث عن الفرص المهنية للترقي. فإذا غابت هذه الفرص يتولد لدى الفرد الشعور بالضغط النفسي، ويزداد ذلك الضغط، إذا ما أحس الفرد بوجود إجحاف في حقه لارتباط الترقية بمعايير تقييم غير موضوعية أو لتوقعه الحصول على الترقية نظير الجهود المبذولة والمؤهلات المتوفرة.

4-1-4.العلاقات الاجتماعية في العمل: لا شك أن ضغوط العمل لا تظهر من خلال أداء الفرد لعمله فقط، بل تظهر أيضا من خلال العلاقات الشخصية التي تربطه بالآخرين خلال حياته المهنية باعتبار العمل موقف اجتماعي، فبينما يؤدي انسجام وتماسك أفراد الجماعة إلى زيادة الأداء، يؤدي الصراع بين أفرادها بسبب اختلاف حاجاتهم وثقافتهم وقيمهم وميولهم وأدوارهم أو نتيجة لتباين وجهات النظر فيما بينهم حول قضايا معينة في المستوى التنظيمي، إلى نقص الأداء وإلى ارتفاع مظاهر العمل السلبية كزيادة نسبة الغياب والاضطراب (منصوري، 2017، ص. 110).

وقد لا يكون الضغط وليد توتر العلاقات المهنية وفقط، بل ينتج عن نقص الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد من رئيسه وزملائه في العمل، حيث أكد كوب (Cobb, 1976) من أن الدعم الاجتماعي العبر والفعال مثل الشعور بالعناية والحب والتقدير والقيمة والانتماء إلى شبكة من العلاقات الاجتماعية واستقبال مساعدة ووجود أفراد محظوظين يمكن أن يعتمد عليهم الفرد، كلها عوامل تؤدي إلى تخفيف الإحساس بالضغط، (الرشيدي، 1999، ص. 34).

فالفرد يشعر بالأمان حينما يجد بجواره صديق أو قريب يستطيع الرجوع إليه حينما يواجه صعوبات أو مشكلة أو مشورة. ومن هنا تأتي أهمية العلاقة بين المدير ومرؤوسيه، وجو الصداقة بين الزملاء في العمل لأن ذلك من شأنه أن يخفف من مقدار الضغوط التي يواجهها الفرد (جرينبرج، بارون، 2004، 260) السقا، بل الأكثر من ذلك إن الدعم الاجتماعي يمكن أن يحمي الفرد من كل المظاهر المرضية (Fraser, 1983, p. 40).

4-1-5.الهيكل الوظيفي: يحدد موقع الفرد داخل الهيكل التنظيمي نوع مسببات الضغط التي يتعرض لها، فرجل الإدارة العليا يتعرض لضغوط تأتيه من البيئة الخارجية بالإضافة إلى بيئة العمل، فهو يواجه مشاكل المنافسة والتغير في الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية. كما يواجه مشكلة تدبير الموارد وتوزيعها واتخاذ القرارات الصعبة ومشاكل العاملين. بينما يعاني رجال الإدارة الوسطى من ضغوط صراع الدور. أما الشكوى العامة عند المستويات الأدنى من التنظيم، فهي عدم التوازن بين السلطات والمسئوليات وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم. كما تبين أن شكل الهيكل التنظيمي والمركزية الشديدة والافراط في التخصص وتقسيم العمل ونطاق الاشراف غير الملائم والاعتماد الزائد بين وحدات المنظمة من العوامل المسببة لضغوط العمل (هيجان، 1998، ص. 160).

4-1-6.ظروف العمل المادية: إن موضوع ظروف العمل المادية من أكثر المجالات التي تناولها الباحثون بالدراسة والتحليل عند متابعتهم لمسببات الضغوط في بيئة العمل، وقد يرجع السبب في ذلك إلى إمكانية تحديدها وقياسها بسهولة مقارنة مع المتغيرات الذاتية للعاملين (منصوري، 2017، ص. 86).

أشار (Stora, 1991) أن الدراسات الأولى لظروف العمل التي قام بها أطباء ومهندسين بشريين، عنيت بها من منظور كونها عوامل للتعب وليست للضغط (Stora, 1991,p.11).

إذ يعتبر سيلي من أوائل الباحثين الذين وجهوا انتباههم إلى مصادر الضغوط المرتبطة ببيئة العمل المادية حيث أشار إلى أن المصادر الفيزيقية مثل الضوء والحرارة والضوضاء تسبب ضغوطا للأفراد.

ومن الدارسين الذين عالجوا هذا الموضوع أيضا، نذكر (Kornhauser,1974) الذي وجد علاقة واضحة بين توتر الفرد وظروف العمل، مثلما توجد علاقة إيجابية بين تدهور الحالة الصحية للفرد وظروف العمل السيئة التي يمارس فيها عمله (السالم، 1990، ص. 84). ومن الظروف التي تسبب الإرهاق والشعور بالقلق حسب أحمد عبد الرحمن نجد:

- بيئة العمل المادية وطريقة تصميم المكتب.
- مستوى الإضاءة.
- الضوضاء ودرجة الحرارة والرطوبة.
- طريقة توزيع المكاتب والمسافات بينها.
- تواجد مواد كيميائية سامة ومواد اشعاعية.
- تلوث الهواء.
- مخاطر على أمن وسلامة الفرد.
- الازدحام وعدم توافر الخصوصية للموظفين (أحمد عبد الرحمن، 1995، ص. 101).

4-**2.مصادر الضغط المتعلقة بالفرد:** تلعب الخصائص الشخصية دورا هاما في تحديد نوعية الاستجابة وردود الفعل نحو مسببات الضغط وكذا مستوى المعاناة، ففي الغالب تعتبر شخصية الفرد عاملا وسيطا أو متداخلا تخفف أو تزيد من وطأة الموقف السلبي للضغط على الفرد. ومن هذه الخصائص نذكر:

4-2-1. نمط الشخصية (أ) و(ب): أدت الدراسات التي قام بها الدكتور راي روزنمان (Rosenman)، المدير المساعد لمركز أمراض القلب في المركز الطبي لمستشفى سان

فرانسيسكو في الستينات ، إلى أنه يوجد فصائل للشخصية كما يوجد فصائل للدم، تدعى بأنماط سلوك الشخصية ، وتم تصنيفها إلى نمطين هما : (نمط الشخصية أ، و نمط الشخصية ب) وأن لهذه الفصائل من الأنماط السلوكية علاقة مباشرة بأمراض القلب، والأوعية الدموية من ضغط الدم وزيادة نسبة الكولسترول.

ويتميز صاحب نمط الشخصية (أ) بخاصية الإقدام، والتنافس، والمثابرة، والنشاط الزائد، وكثرة الحركة، والإقبال على العمل، ولكنه يتحدث بانفعال ويستعجل الآخرين لتنفيذ ما يقوله، كما أنه يكافح لإنجاز أكبر عدد من المهام في أقل وقت، وهو غير صبور ويكره الانتظار، وفي صراع دائم مع الأفراد والأحداث، ويحب أن يكون مشغولا دائمًا، ويكره أن يكون لديه وقت فراغ، لذا فإن صحته ضعيفة ومعرضة أكثر من غيره للإصابة بمرض القلب وتصلب الشرايين والدورة الدموية، نتيجة لتأثره بضغوط العمل واستجابته لها بقدر كبير.

أما صاحب نمط الشخصية (ب) فهو شخص هادئ الطباع، ومسترخي الأعصاب، ويتميز بحساسية الطباع، والتفوق العلمي، لذا يقل تعرضه لأمراض القلب والدورة الدموية، والجدير بالذكر أن الدراسات التي تلت تلك الدراسة خرجت بنتائج قسمت نمط الشخصية (أ) إلى فئتين :الفئة الأولى هي الشخص الذي يرى نفسه محور الكون فيستخدم عبارة أنا أفعل، أنا أهتم، أنا أعتقد، وغيرها من العبارات التي تدل على أنه يرى نفسه محور كل شيء، وهذه الفئة هي التي تتعرض لأمراض القلب ونوبة القلب، أما الفئة الأخرى التي لا تتحدث كثيرًا عن نفسها ولا تركز على ذاتها فإنها أقل تعرضًا لأمراض القلب وتتساوى مع نمط الشخصية (ب) حيث يتفاوت الأفراد من فرد لآخر حسب قدرتهم على السيطرة الداخلية والخارجية لديهم، فالذين يشعرون بدرجة عالية من التحكم الداخلي يعتقدون أن باستطاعتهم التحكم بكثير مما يحدث لهم، بينما الذين يشعرون بدرجة عالية من التحكم الخارجي يعتقدون أن ما يحدث في حياتهم يكون بسبب عوامل خارجة عن إرادتهم، وذلك حسب نظرة الفرد لشخصيته ولذاته (القبلان، 2004 ، ص. 112).

4-2-2.مركز التحكم أو الضبط (داخلي-خارجي): إن الفرد الذي يستطيع التحكم بالأحداث والسيطرة عليها بدرجة كبيرة يكون أكثر تحملا للضغوط والتهديدات التي يتعرض لها في حياته أكثر من ذلك الشخص الذي يعتقد بأنه لا يستطيع التحكم بمراكز الأحداث، والذي يعزي ذلك

الفشل إلى مؤثرات خارجية كالحظ والفرصة، وما إلى ذلك من أعذار، لذا هو أقل تحملا للضغوط.

وفي هذا السياق، قدم "لازاروس" (1966) وصفا للأفراد ذوي الضبط الداخلي حيث يرى أن الفرد صاحب الضبط الداخلي يعتقد في كفاءته وقدرته على ضبط النتائج في عالمه الخاص وله توقعات إيجابية فيما يتعلق بالثقة والاعتماد على الآخرين، أما أصحاب الضبط الخارجي فلديهم توقعات سلبية فيما يتعلق بكفاءتهم على التحكم في نتائج الأحداث ولديهم اعتقاد بأنهم يعملون في عالم عدائي (معمرية،1995، ص.40)

4-2-3.التفاؤل والتشاؤم: أحد العوامل التي تلعب دوراً هاماً في تحديد مدى مقاومة الأفراد للضغوط هو توجه الفرد نحو التفاؤل-التشاؤم .المتفائل هو الشخص الذي يرى النصف الممتلئ من الكأس، فهو صاحب نظرة متفائلة في الحياة ومواقفه ايجابية سواء مع نفسه أو مع بيئته وعادة ما يميل لإخراج أفضل ما عنده للآخرين .بينما المتشائم هو الشخص الذي يرى النصف الفارغ من الكأس، وهم أشخاص يرون الجانب السلبي في الحياة، ولا تجد شيء من الإيجابية في مخرجاتهم.

وجدت الدراسات الحديثة أن الأشخاص الأكثر تفاؤلاً هم أكثر مقاومة للضغوط من غيرهم، كما توصلت إلى أن الأشخاص المتفائلين يختلفون عن المتشائمين في استراتيجياتهم لتخفيض الضغوط، فالمتفائلين يركزون على المشاكل المسببة للضغوط، فهم يضعون الخطط للتعامل مع مصادر الضغوط ويبحثون دوماً عن الدعم الاجتماعي، ونصيحة ومشورة الأصدقاء والمتخصصين، والبحث عن الجيد في أنفسهم وفي حياتهم حتى يستطيعوا أن يخفضوا من هذه الضغوط .بينما الأشخاص المتشائمين يميلوا لأن يأخذوا استراتيجيات للتأقلم مع هذه الضغوط، كبذل المزيد من الجهود لتحقيق الأهداف التي من أجلها وصولوا لهذه المرحلة من الضغوط، ومع المزيد من الجهود، مزيد من إنكار الأحداث الجميلة في الحياة .ويبدوا واضحاً أن استراتيجية المتفائلين أكثر فاعلية من الاستراتيجية الأخرى (Greenberg & al, 1995, p. 266).

4-2-4.القدرة على الاحتمال: ظهر هذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية بعد المشاكل الاقتصادية وعمليات التسريح الواسعة النطاق التي عرفتها مؤسسة للاتصالات في سنة 1981،

فبعد ستة سنوات، لاحظت "كوباسا ومادي" (Kobasa & Maddi) أن ثلثي الاطارات وقائدي المؤسسة قد تعرضوا لمشاكل مثل: التغيب، العنف، الطلاق، أزمات قلبية، السرطان، اضطرابات عقلية والانتحار، في حين بقي الثلث الأخير في صحة جيدة بل أكثر من ذلك أظهروا روح المبادرة والابداع.

فاكتشفا الباحثان أن الفئة الأخيرة تتميز بثلاث خصوصيات وهي:

- التحكم(Le Contrôle) بمعنى الاعتقاد بقدرة الفرد في التأثير فيما يحدث له.
- الولاء والاندماج التام (L'Implication) في نشاطاتهم ووظائفهم والذي يصحبه المتعة.
- التحدي (Le Défi) واعتبار التغيير نوع من التحدي وفرصة للنمو والتطور أكثر منه تهديداً لأمانهم.

فأطلقا على تجمع الصفات الثلاث في الفرد مفهوم قدرة الاحتمال endurance، وحسبهما ان اقتران الاعتقادات والسلوكيات (الاقتراب approche، الالتزام(engagement بقدرة الاحتمال تحمي الأفراد من الأثار المؤدية للمواقف الضاغطة (Bruchon & al, 2014, pp.303-304).

5-آثار الضغوط المهنية:

استعرضنا فيما سبق للآثار السلبية التي تخلفها الضغوط على مستوى الفرد، فأشرنا إلى أهم الأعراض الجسمية، الانفعالية، الذهنية وتلك المرتبطة بالعلاقات الشخصية، سنحاول فيما يلي تسليط الضوء على مخلفات الضغوط المهنية وذلك على مستوى المنظمة:

5-1.المخلفات السلبية:

- زيادة التكاليف المالية (تكلفة التأخر عن العمل، الغياب والتوقف عن العمل، تشغيل عمال إضافيين، عطل الآلات واصلاحها، وتكلفة الفاقد من المواد أثناء العمل)
- تدني مستوى الإنتاج وانخفاض جودته.
- الاستياء من جو العمل وانخفاض الروح المعنوية
- عدم الرضا الوظيفي
- الغياب والتأخر عن العمل
- ارتفاع معدل الشكاوى والتظلمات

- عدم الدقة في اتخاذ القرارات
- سوء العلاقات بين أفراد المنظمة
- سوء الاتصال بسبب غموض الدور وتشويه المعلومات
- التسرب الوظيفي (دوران العمل)
- الشعور بالفشل (العميان، 2013، ص. 167؛ الصيرفي، 2012، ص. 130)

5-2.المخلفات الإيجابية:

أغلب المهتمين لموضوع الضغوط المهنية ينظرون إليها من منظور سلبي، وهذا لما يترتب عليها من آثار سلبية على مستوى الفرد وعلى مستوى المنظمة، ولكن لا يقتصر مخلفات الضغط المهني على الجوانب السلبية بل لها أثار إيجابية مرغوب فيها سنخصها بالاهتمام فيما يلي:

- تحفز على العمل.
- تجعل الفرد يفكر في العمل.
- يزداد تركيز الفرد على العمل.
- ينظر الفرد إلى عمله بتميز.
- التركيز على نتائج العمل.
- النوم بشكل مريح.
- المقدرة على التعبير عن الانفعالات والمشاعر.
- الشعور بالمتعة.
- الشعور بالإنجاز.
- تزويد الفرد بالحيوية والنشاط والثقة.
- النظر للمستقبل بتفاؤل.
- المقدرة على العودة إلى الحالة النفسية الطبيعية عند مواجهة تجربة غير سارة.

(العميان، 2013، ص. 165).

6-مصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية:لم يعد دور المدير يقتصر على تسيير شؤون المدرسة تسييرا وفقا لقواعد وتعليمات تقتصر على العناية بالنواحي الإدارية، بل

أصبح يعنى بالنواحي الفنية وبكل ما يتصل بالتلاميذ وبأعضاء هيئة التدريس في المدرسة، وبالمناهج وطرق التدريس والنشاط المدرسي والاشراف الفني وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، وغير ذلك من النواحي التي تتصل بالعملية التربوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (جودت عزت عطوي ب، 2016، ص.15)

إن هذا الاثراء والتنوع الذي تتميز به مهنة المدير من جهة وكذا دور المنسق والميسر للعلاقات داخل المدرسة وبين المدرسة والمجتمع من جهة ثانية يجعلانه عرضة لضغوطات مختلفة في مجال عمله.

فبينت معظم الأبحاث التي خصت بدراسة مصادر الضغوط عند مديري المؤسسات التربوية بأن المصادر التنظيمية وبالخصوص المضايقات الإدارية وعبء العمل تشكل أهم العوامل المسببة للضغط المهني، نذكر من هذه الأعمال تلك التي قام بها كل من (Gmelch & Swent, 1981 ; Gmelch & Torelli, 1993 ; Flynn,2000 ; Peterson,2004 ; Welmers, 2006)، فتوصل كل من (Gmelch & Swent, 1981) إلى أن المصادر الرئيسية للضغط عند المديرين ترجع إلى الدور، المهام، المسؤوليات والعلاقات مع الغير، وجاءت نتائج دراسة كل من (Gmelch & Torelli, 1993) لتؤكد ذلك، حيث كشفا أن أهم العوامل المسببة للضغط النفسي لدى المديرين هي المضايقات الإدارية (ضواغط مرتبطة بالزمن، بالاجتماعات، عبء المهام)، المسؤوليات الإدارية (ضواغط مرتبطة بالإشراف، التقييم والتفاوض)، توقعات الدور (توقعات الشخصية للأداء مقابل توقعات الآخرين)، العلاقات مع الآخرين (ضواغط متعلقة بإدارة الصراعات بين الموظفين، أولياء الأمر والمدرسة)، وأخيرا صراعات داخل الفرد (صراعات مرتبطة بأدائه الفعلي مقابل توقعاته ومعتقداته ..). كما أيدت دراسة (Abou Mouthalib, 2003) النتائج السابقة، حيث وجد أن عبء العمل والزيادة في المسؤوليات والمضايقات الإدارية تشكل أهم مصادر الضغوط عند المديرين.

أما ايرلي(Early,1989) فقد أشار في دراسته إلى وجود خمسة مصادر الأكثر تسببا للضغط المهني لديهم، وهي الالتزام والتقيد بالتعليمات، والسياسات المتعلقة بالعمل، المفاوضات على الأجور، ساعات العمل والاجتماعات المطولة، والحصول على الدعم المالي لبرامج المدرسة. (الطعاني،2005، ص .211)

في حين توصل (Stouffer, 1993) إلى أن أعلى مصادر التوتر النفسي لدى المديرين تتعلق بتدني الميزانية، عبء العمل الزائد، عدم التقيد الطلبة بالقوانين المدرسية والتزامهم بها، علاقتهم بالمعلمين، صراع الدور والتردد في اتخاذ القرارات (خليفات ومطارنة، 2010، ص.608).

كما أسفرت دراسة (Reston,2001) إلى أن النمو والتطور المهني والمشكلات الشخصية للمدير تعتبر من أبرز مصادر الضغط النفسي لديهم (البدور، 2007).

أما فيما يخص الدراسات العربية، يظهر أن للجانب العلائقي دور كبير في توليد الضغط عند المديرين حيث خلص "العدوان" (1992) في دراسته، على أن أكثر مصادر ضغوط العمل التي يتعرض لها المديرين تتمثل في العلاقة مع أولياء الأمور والعلاقة مع المعلمين والرضا عن العمل (البدور، 2007).

واتفق معه "الجهيني"(2001)، حيث وجد أن من أهم المصادر التي تولد التوتر النفسي لدى مديري المدارس الابتدائية هي العلاقة مع المعلمين ثم العلاقة مع أولياء الأمور يليها ضغط المدرسة (خليفات ومطارنة، 2010، ص.607).

على ضوء ما سبق، يمكن القول أن هناك شبه اجماع بين الباحثين في اعتبار المصادر التنظيمية أهم مسببات الضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية، فمعظم الدراسات أكدت على أن عبء العمل الزائد والمضايقات الإدارية التي غالبا ما تتولد عند المدير من كثرة الاجتماعات التي يعقدها من أجل السير الحسن للعمل، كتابة التقارير الادارية للهيئة الوصية عن كل ما يحدث في المؤسسة، انجاز مهام متعددة في نفس الوقت والتي قد تأخذ صفة الاستعجال، التدخلات المتكررة للموظفين أو المعلمين والتي تحول دون انهاء أعماله ، تعتبر من أهم مسببات الضغط لديه إلى جانب المسؤوليات المسندة إليه من إشراف فني على معلمين غالبا ما تكون لهم تخصصات مختلفة، تقييم أداء المعلمين والعمال الإداريين، استقبال المفتشين، إدارة الصراعات التي قد تقع بين الموظفين أو المعلمين فيما بينهم، أو بين المعلمين والتلاميذ أو بين المعلمين و أولياء الأمور، كما قد يكون في بعض الأحيان هو أيضا طرفا في الصراعات .

ملخص الفصل:

ما يمكن استخلاصه من عرضنا للفصل إلى أن الضغط النفسي ظاهرة لها أهميتها الحيوية في حياة الفرد حيث لا يمكن الاستغناء عنها، حيث تسايره في كل جوانب حياته، تنشأ نتيجة مختلف المثيرات البيئية مثل حوادث مزلزلة في حياته كوفاة شخص عزيز عليه، فقدان لعمله، إصابة بمرض خطير، وكذا من منغصات الحياة اليومية، .....الخ، كما قد يكون منشأها عوامل داخلية متعلقة بالفرد ذاته كالصراعات الداخلية نتيجة توقعاته، معتقداته...الخ. كما قد يكون الضغط النفسي إيجابيا للفرد، فينظر إلى هذه المواقف الضاغطة على أنها عبارة عن تحديات، فتكون مصدرا للإثارة والتحفيز، كما قد ينظر إليها على أنها مصدرا للتهديد، فيترتب عنها في هذه الحالة اختلال في التوازن، يظهر على شكل انحراف سلوكي، نفسي ومعرفي، كما أن استمرار تعرض الفرد للضواغط السلبية، تضعف من قدرات الفرد على مواجهتها فتعرضه للمرض.

عرف مفهوم الضغط النفسي اهتماما كبيرا من طرف الباحثين، غير أنهم لم يستطيعوا تقديم تعريف موحد للمفهوم، كما اختلفوا في تفسير سيرورته، فبعض منهم عرفوا الضغط النفسي على أنه المثيرات والضواغط التي تتواجد في البيئة والتي يتعرض لها الفرد وتنعكس سلبا عليه، كما يرى البعض أنه عبارة عن استجابة للضواغط وتكون هذه الاستجابة فيسيولوجية، انفعالية، سلوكية...الخ، أما البعض الآخر يعرفه من منظور التفاعل بين المثيرات والاستجابة أي بعبارة أخرى بين البيئة الخارجية والعوامل أو المتغيرات الشخصية للفرد. فاقترحوا تفسيرات مختلفة لنشأة الضغط النفسي، بحيث قدم كل من "سيلي وكانون" تفسيرا فيسيولوجيا يرتكز على الاستجابة، أما "راهي وهولمز" بدورهما قدما تفسيرا ايكولوجيا بيئيا يقوم على المثيرات(تأثير أحداث الحياة المرغوب فيها وغير مرغوب فيها)، في حين قدم كل من "لازاروس" و"باندورا" نموذجا لتفسير الضغوط النفسية في ضوء العلاقة بين الفرد والبيئة، حيث أرجع "لازاروس" الشعور بالضغط إلى تقدير الأحداث على أنها تفوق موارده للمواجهة، أما "باندورا "فأرجعه إلى مدى فعالية الذات في التغلب والسيطرة على الأحداث التي يتعرض لها.

يعتبر الضغط النفسي من أهم المخاطر النفسية التي يتعرض لها الفرد في مجال العمل، حيث بينت معظم الدراسات أنه أصبح من بين أهم المشكلات التي تواجهها المنظمات، وهذا

لانتشاره المتسارع في المؤسسات حيث أصبح يخص مختلف فئات العاملين، سواء الفئة غير المؤهلة أو ذوي الكفاءات العالية، تلك المتواجدة في أسفل الهرم التنظيمي وكذا الإطارات المسيرة في المنظمات، ولمخلفاته السلبية التي لا تحصى على الفرد والمنظمة على السواء نذكر منها نقص الإنتاجية، نقص الدافعية للعمل، كثرة الغيابات، الدوران، التعرض للحوادث، ظهور الصراعات .....الخ.

لذا انصب اهتمام مختلف الفاعلين وفي مقدمتهم الباحثين من أجل إيجاد حلول تحد من انتشاره في المؤسسات وتخفف من معاناة الأفراد منه.

فتعددت الأبحاث التي خصت موضوع الضغوط المهنية واختلفت معها التوجهات لدراسته، فهناك من الباحثين من اهتم بتبيان العلاقة بين مسبباته وأعراضه ومخلفاته، نذكر منهم "قيبسون" و"سيزلاقي" وهناك من حاول التعرف على العوامل المسببة للضغط المهني عند الفرد من منظور تفاعلي بين الفرد والبيئة غير أن تركيزهم كان على خصائص بيئة العمل ونذكر على سبيل المثال منهم فرانش، كرازاك و"سيجريست"، ومن الباحثين من قدم نموذجا لتفسير الضغط المهني من منظور تفاعلي كذلك بين الفرد والبيئة، غير أن التركيز في هذه المرة كان قائما على الفرد ونذكر في هذا المجال نموذج "ماكاي وكوبر".

لم يقتصر الاختلاف بين الباحثين على توجهاتهم في دراسته، بل خص كذلك تصنيفهم للمصادر المسببة للضغط المهني، فهناك منهم من اقترح نموذجا ثنائيا للعوامل المسببة للضغط، والبعض الآخر قدم نموذجا ثلاثيا في حين هناك من الباحثين ممن اقترحوا نموذجا متعددا من أربع مصادر أو أكثر، والجدير بالذكر أن هذا الاختلاف قد يكون ظاهريا أكثر منه جوهريا، كون أن هناك اتفاق حول ثلاث مصادر أساسية تتمثل في العوامل المتعلقة بالفرد ذاته، بيئة العمل والبيئة الخارجية.

كما كشفت الأبحاث أن مركز التحكم، قدرة الاحتمال، فاعلية الذات، التشاؤم والتفاؤل، نمط الشخصية (أ) و (ب) ....الخ تعتبر من أهم المصادر الشخصية التي تولد الضغط المهني عند الفرد، كما أن البيئة المادية، غموض الدور، صراع الدور، طبيعة العمل، عبء العمل الزائد، العلاقات السيئة في العمل، المسؤولية، نظام الحوافز، النمو والتقدم المهني،

الهيكل التنظيمي، الثقافة المؤسساتية....الخ تعد من أهم المصادر التنظيمية المسؤولة على الضغط المهني.

أما عن البيئة المدرسية والضغوط عند مديري المؤسسات التربوية فقد أشارت الأدبيات إلى أن هذه الفئة من الكوادر تعاني بشكل متفاوت من التوتر، والتي يرجع غالبا لمصادر تنظيمية وفي مقدمتها عبء العمل الزائد، المضايقات الإدارية (ضيق الوقت، انجاز مهام كثيرة في نفس الوقت، كتابة التقارير، كثرة الاجتماعات، الانقطاعات المتكررة عن العمل لأسباب متعددة...الخ)، زيادة المسؤوليات (التسيير الإداري، الاشراف التربوي، تقييم الأداء....الخ)، إدارة الصراعات (بين الموظفين بشكل عام، بين المعلمين والتلاميذ وبين المعلمين وأولياء الأمور)....الخ.

وبمأن الضغوط اليوم أصبحت جزء لا يتجزأ من حياة الفرد، فيتوجب عليه مواجهتها، لذا سنتطرق في الفصل الرابع لمختلف الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد من أجل مواجهة الضغوط النفسية.

الفصل الثالث

الذكاء الانفعالي

تمهيد:

رغم أن الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة في التراث السيكولوجي، إلا أنه عرف زخما كبيرا من البحوث، وما يزال الاهتمام به يتزايد إلى يومنا هذا من طرف الباحثين. قد يرجع ذلك إلى أهميته في تحديد السلوك الإنساني وبالتنبؤ بالنجاح في المجال الشخصي، الأكاديمي والمهني والذي ماتزال الدراسات العلمية تثبته حتى اليوم.

كما قد يرجع كذلك، إلى الغموض واللبس الذي يعتري المفهوم، بحيث يتواجد في منطقة تفاعل بين النظامين المعرفي والانفعالي، إذ يعتبر مصطلح هجين يجمع بين مفهومين متناقضين وهما الذكاء والانفعال. فالذكاء تقليديا مرتبط بفكرة العقل أو الحكمة وبالعمليات المتطورة من مستوى عال، في حين ترتبط الانفعالات بالشغف passion، باللاعقلانية، وبالعمليات البدائية من المستوى الأدنى.

أما الذكاء الانفعالي فيشير إلى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، فهمها، إدارتها واستعمالها، كما يساهم في النجاح بنفس القدر من الأهمية مقارنة بالذكاء المعرفي. (Mikolajczak.M,2014, p.5)

وفي عرضنا للفصل سنحاول التعريف بالمفهوم وتوضيحه من خلال التناول لمختلف التعاريف التي خصته، وبعد ذلك سنتطرق إلى كيفية نشأته وتطوره، من خلال عرض لجهود بعض الباحثين الرواد في هذا المجال، والذي يعود لهم الفضل في تطور المفهوم واستخداماته الواسعة، ثم سنتناول الأساس العصبي للذكاء الانفعالي بتبيان وظائف الدماغ، والأجهزة المسئولة على الاستجابة الانفعالية وكذا ضبط الانفعالات والتحكم فيها، ثم يليه النظريات أو النماذج النظرية الرائدة التي قدمت تفسيرا له، وبعدها سنتطرق إلى الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في مناحي الحياة، بالأخص في مجال مواجهة الضغوط و المجال المهني، وسنختم عرضنا بالسمات التي تميز الأذكياء انفعاليا.

1. تعريف الذكاء الانفعالي:

عرف مصطلح (Emotional intelligence) ترجمات مختلفة باللغة العربية، منها الذكاء الوجداني، الذكاء الانفعالي، الذكاء العاطفي وذكاء المشاعر (عبد الخالق، 2004، ص.31؛ ناصف،2003، ص.318). فترجم إلى الذكاء الانفعالي من طرف (جولمان،2000؛ فاروق عثمان ومحمد رزق، 2001)، الذكاء الوجداني من طرف (حسونة،

2006؛ والسمادوني، 2007) (عمرات، 2014، ص.17) في حين أطلق عليه ذكاء العاطفي أو ذكاء المشاعر كل من (حسين، 2007؛ العيتي، 2006).

فكل مصطلح من هذه المصطلحات له مدلوله الخاص في اللغة العربية، فيقصد بالعاطفة لغويا مشتقة من عطف أي أشفق، والعاطفة هي أسباب القرابة، والشفقة .وفي علم النفس هي استعداد نفسي ينزع بصاحبه إلى الشعور بانفعالات معينة والقيام بسلوك خاص حيال فكرة، أو شيء (المعجم الوجيز، 1995، ص.423).

أما المشاعر مشتقة من شَعَرَ أي عَلِمَ، والمشاعر هي ما يحسه المرء ويجده في نفسه . وفي علم النفس المشاعر هي :إدراك المرء لذاته، وأحواله، وأفعاله إدراكا مباشرا، وهو أساس كل معرفة، وله مراتب متفاوتة الوضوح، ومظاهره ثلاثة :الإدراك، والوجدان، والنزوع (المعجم الوجيز، 1995، ص.344).

بينما الانفعال مشتقة من انفعل بكذا؛ أي تأثر به انبساطًا، أو انقباضًا، فهو منفعل (المعجم الوجيز،1995 ، ص.476)

في حين الوجدان مشتقة من وَجَدَ فلان يجدُ وَجْدًا ووجد عليه موجد ةً غضب، والوجدان في علم النفس جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان كالحب والبغض واللذة والألم، ويقابل الفكر والنزوع، وإلى هذه الثلاثة ترجع الظواهر النفسية كلها (المعجم الوجيز،1995 ، ص.661)

أما في هذا البحث، فقد فضلت الباحثة الاستناد إلى الترجمة الحرفية للمصطلح الانجليزي (Emotional Intelligence) والذي يتمثل في الذكاء الانفعالي واستخدامه بالمعنى الواسع أي يشير إلى المزاج والانفعال والعاطفة.

اختلف العلماء حول تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي باختلاف مداخل دراستهم له، وتعددت وتنوعت التعاريف المقدمة للمفهوم، فحصرها ليس باليسير، لذا سنحاول في العرض الموالي إلى التطرق إلى بعض من أهمها:

فعرف (Mayer & Salovey,1990)الذكاء الانفعالي بأنه: " القدرة على مراقبة مشاعر وانفعالات الفرد والآخرين، والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعلومات؛ لتوجيه تفكيره وسلوكه" (Taylor, Bagby, 2000, p.15) .

أما (Goleman,1995) فعرفه على أنه "القدرة على فهم الانفعالات ومعرفتها والتمييز بينهما والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية" (Goleman,1995,p.10)، بحيث ركز "جولمان" في هذا التعريف حول الوعي الانفعالي والتحكم في الانفعالات، بينما ربط "جولمان " (Goleman,1995) في تعريف آخر للذكاء الانفعالي بجوانب أخرى تتمثل في الدافعية، التعاطف والعلاقات الاجتماعية حيث أشار "بأنه القدرة على تحفيز الذات والمقاومة في وجه الاحباطات، وكذا القدرة على المراقبة والتحكم في الاندفاعات، وتأجيل الإشباعات وقدرة الفرد على ضبط الحالة المزاجية الذاتية والسيطرة على القلق ومنعه من التشويش على التفكير، والتعاطف مع الآخرين والقدرة على تسيير الانفعالات الخاصة بالذات وبالعلاقات مع الآخرين (جولمان، 2000، ص.58)

واتفق (Oneil, 1996) مع "جولمان" في تحديده للمفهوم بحيث ذكر أن الذكاء الانفعالي عبارة عن الدافعية للأمل والتفاؤل حينما يتراجع الفرد عن إحراز أهدافه، كما أنه يميل إلى التعاطف، وهو معرفة الأفراد الموجودين من حولنا بمشاعرنا وأحاسيسنا، وهو كذلك مهارة اجتماعية تجعلك أفضل تفاعلا مع الآخرين"(Oneil, 1996) .

وفي تعريف آخر ورد لـ (Mayer & Salovey, 1997) اعتبرا الذكاء الانفعالي مجموعة من الكفاءات العقلية التي ترتكز على توظيف المعرفة الانفعالية من أجل تيسير وترشيد التفكير حيث عرفاه بأنه " مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بادراك الانفعالات في تسيير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997, p. 56) .

وتتضمن هذه المهارات على " القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقديرها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تيسر التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو المعرفي والانفعالي" (Mayer & al, 2000b,p.328)

بينما اختلف (Bar-On,1997)معهما في اعتبار الذكاء الانفعالي مجموعة من الكفاءات العقلية حيث أشار بأنه مجموعة من المهارات والقدرات غير المعرفية والكفاءات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية بحيث يكون أكثر

فاعلية في حياته الشخصية والاجتماعية" (Salovey ; Mayer & Caruso,2000a,p.102) .

أما (David,1998) فقد حصر الذكاء الانفعالي في قدرة الفرد على استقبال المعلومات الانفعالية من المثيرات السمعية والبصرية. (فرغلي، 2017، ص. 56).

كما اقتصر الذكاء الانفعالي عند (Sims, 1998) بالوعي بالأحاسيس الذاتية وتلك المتعلقة بالآخرين فعرفه بأنه" القدرة أن تفهم نفسك وتفهم الآخرين جيدا بطريقة تمكنك من التعبير عن انفعالاتك بشكل إيجابي" (حسين وحسين، 2006، ص.40)

في حين جاء تعريف كل من (Dulewisc & Higgs,1999) لتدعيم المفهوم الذي تبناه "جولمان" بحيث أشارا بأنه " معرفة الفرد مشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم" (عجاج، 2002، ص.37)

بينما أضاف تعريف (Sternberg, 1999) مكونات جديدة إلى مفهوم الذكاء الانفعالي لـ"جولمان"، تتمثل في الوعي السياسي والقيادة، حيث ذكر بأنه " القدرة على تعرف الفرد على مشاعره ومشاعر الآخرين، وحفز الذات، وإدارة عواطفنا وعلاقاتنا بالآخرين، ويتضمن مهارات التعاطف والوعي السياسي والقيادة" (فرغلي، 2017، ص. 55).

أما (George.J.,2000) فقد أشار في تعريفه للذكاء الانفعالي إلى أهمية الادراك الانفعالي وإدارة الانفعالات في الاستدلال المعرفي حيث اعتبره:" القدرة على إدارة الأمزجة والانفعالات لدى الفرد والآخرين، والقدرة على إدراك الانفعالات والوصول إليها واستخدامها أثناء التفكير، ومعرفة المشاعر وتنظيمها، ووصف تأثير الانفعالات، والاستدلال عليها؛ بهدف تيسير الاستدلال الوجداني والعقلي". (محمد وعبد العال، 2005، ص.167)

في حين قدم (شابيرو،2001) تعريف للذكاء يتضمن مجموعة من المكونات تتمثل في مزيج من المهارات الشخصية والقدرات العقلية، فأشار بأنه " مجموعة من المهارات والقدرات، وهي المهارات المتعلقة بالسلوك الأخلاقي والمهارات الفكرية، ومهارات حل المشكلات والمهارات الاجتماعية، والدوافع، ومهارات الإنجاز والتعاطف" (فرغلي، 2017، ص.56).

أما (Maulding,2002) فربطت الذكاء الانفعالي بالاستخدام السليم للانفعالات فعرفته بأنه كيفية توظيف انفعالاتنا بطريقة صحيحة ويشمل معرفة الفرد بعاطفته ووجدانه والتحكم في العاطفة وتحفيز الفرد لذاته وإيجاد الدافعية وملاحظة انفعالات الآخرين وإقامة العلاقات مع الآخرين (أبو ناشي وحسونه، 2006، ص.52)

بينما اقترن المفهوم عند "هارتس" 2002 ببعض المظاهر السلوكية مثل التحكم في الانفعالات والمثابرة والمهارات العلائقية، فاعتبره" السلوك الذي يضم القدرة على ضبط الانفعالات والمثابرة والمهارات البينشخصية والتفهم وإعادة التشكيل الإيجابي (أنعام هادي، 2014، ص. 36).

أما في البيئة العربية فقد تعددت التعاريف التي خصت المفهوم، ونستهل بتعريف أبو حطب (1997) بحيث أشار بأنه القدرة الفرد على الاستبصار الداخلي لذاته، وحسن المطابقة بين التقدير الذاتي للمفحوص عن عالمه الداخلي، ومحكات موضوعية مرتبطة بالملاحظة الخارجية، وكلما قل الفرق بين التقدير الذاتي والمحك الخارجي زاد الذكاء الشخصي والعكس صحيح. ويعد هذا النموذج نموذجا معلوماتيا معرفيا وليس انفعاليا.

بينما ركز "فاروق عثمان" (2001) في تعريفه على جانب الوعي بالانفعالات وأهميته في نسج علاقات اجتماعية إيجابية، حيث أشار إلى أن " أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة، وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص. 256).

أما "عبد العال عجوة " (2002) فقدم تصورا للمفهوم مبنيا على مكونات معرفية وأخرى انفعالية حيث اعتبر الذكاء الانفعالي بأنه تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والادراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل وأنه قادر على التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغوط (عبد العال عجوة، 2002، ص.250)

واتفق "السمادوني" (2007) مع كل من "جولمان وبار–أون" باعتبار الذكاء مجموعة من القدرات والمهارات الشخصية حيث أشار بأنه " مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته وسيطرته عليها جيدا، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحسن التعامل معهم، وقدرته على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع الآخرين (السمادوني، 2007، ص. 27)

واعتبرت (سامية القطان، 2009) الذكاء الانفعالي محصلة وتفاعل متبادل بين ثلاث أبعاد أساسية حددتها في النضج الانفعالي، التواصل الانفعالي وكذا التأثير الانفعالي. وعليه عرفته بأنه "قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ومشاعره وإدارتها وتوجيهها، مما يؤدى إلى تقدير الذات، مع مرونة في الشخصية تدفع إلى الإنجاز وتحمل التوترات والضغوط، وهذا يؤدى إلى الايجابية في العلاقات الاجتماعية، والتفهم العطوف للآخرين، مع نظرة إيجابية للحياة والبحث عن مميزات الآخرين، وشجاعة في المواجهة دون الهروب من المواقف الصعبة، مع قدرة على تقبل الآخر كما هو مهما كان الاختلاف في الرأي والثقافة، وهذا التواصل هو الذى يؤدى في النهاية إلى القدرة على التأثير الانفعالي بالإقناع المادي بالفكرة، وقيادة الآخرين لتحقيق الأهداف، والقدرة على تغيير الأنماط التقليدية والحلول الجاهزة، وتعاون بين الأفراد في العمل الجماعي، وقدرة تفاوضية لحل الصراع حلاً مثمراً "(سامية القطان، 2009،ص.26).

ومن خلال التعاريف السابقة، يظهر وجود اتجاهين في تعريف الذكاء الانفعالي، فينظر الاتجاه الأول إلى الذكاء على أنه مجموعة من الكفاءات والقدرات المعرفية المبنية على المعرفة الانفعالية للذات وللآخرين وتوظيفها في تيسير وترشيد التفكير، ومن رواده نذكر كل من "ماير وسالوفي"، في حين ينظر الاتجاه الثاني إلى الذكاء على أنه مجموعة من الكفاءات والمهارات الانفعالية، الاجتماعية والنفسية، تتمحور حول الوعي بانفعالات الذات، وانفعالات الآخرين، ادارة الانفعالات، تحفيز الذات، التعاطف واقامة علاقات مع الآخرين و التي تساهم في تحقيق التكيف والنجاح في الحياة ومن أهم العلماء الرواد نذكر "جولمان" و"بار–أون".

أما الباحثة، فتتبنى الاتجاه الثاني، وتعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من الكفاءات والمهارات المرتكزة أساسا على المعرفة الانفعالية للذات وانفعالات الآخرين وادارة كل منها وتوظيفها بشكل سليم في التفاعل مع الآخرين وفي المواجهة والتكيف مع متطلبات البيئة بحيث تدفع الفرد دوما للتقدم وإلى إقامة علاقات إيجابية مبنية على قبول الآخر والتعاطف معه.

2. لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الذكاء الانفعالي:

عند تفحص التراث السيكولوجي الذي خص الذكاء الانفعالي، يمكن اعتبار المفهوم حديث النشأة نسبيا في مجال علم النفس، ولكن عند الغوص أكثر في الأدب الفلسفي، نجد أن له جدور تاريخية راسخة لا يمكن انكارها.

فقد حظيت العواطف الإنسانية باهتمام كبير عند الفلاسفة، ومن هؤلاء نجد في الطليعة "روسو" (Rousseau) حيث رفع من قيمة المشاعر والوجدانيات وجعلها تحل محل القيم الخلقية في توجيه سلوك الفرد في علاقته بالآخرين، وركز في ذلك على عاطفتي حب الذات والتعاطف.

بينما في عصر أفلاطون اعتبرت القدرة على ضبط النفس ومواجهة العواصف الوجدانية فضيلة يشاد بها، والكلمة اليونانية لهذه الفضيلة "سوفروزايم" (Sophrozyme) وتعني الانتباه والذكاء في إدارة حياتنا.

أما أرسطو فنظر إلى الانفعالات والتحكم فيها على أنها تلك المهارة نادرة، بأن نغضب من الشخص المناسب، وفي الوقت المناسب، وللهدف المناسب، وبالأسلوب المناسب.

في حين يمكن اعتبار مقولة سقراط "اعرف نفسك" بمثابة حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي، والذي يقصد بها وعي الانسان بمشاعره. (فرغلي، 2017).

بينما يرى بعض الباحثين أن بداية ظهور الذكاء الانفعالي كمفهوم، راجع إلى القرن 18 حينما قسم العلماء العقل إلى ثلاث أقسام هي: المعرفة والدافعية، والانفعال. وتعني المعرفة (Cognition)مجموعة من العمليات متمثلة بالإدراك عن طريق الحواس (Perception) والتمييز والتعرف (Recognizing)والتصور أو التخيل والحكم على الأشياء (Judging) والاستنتاج (Reasonning) (صالح، 1999، ص.8)

كما يمكن اعتبار "تشارز داروين" (Charles Darwin) أول من تعرض لموضوع التعبير الانفعالي منذ عام 1837 والذي حسبه يلعب دورا هاما في السلوك التوافقي الذي يعتبر من أهم بديهيات الذكاء العاطفي (السمادوني، 2007، ص31)

بينما من المنظور العلمي فيعد العالم النفسي (Thorndike) من الأوائل الذين يعود لهم الفضل في ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث في سنة 1920، افترض وجود نوع من الذكاء له علاقة بالمعاش الانفعالي وأطلق عليه مسمى الذكاء الاجتماعي إلى جانب الذكاء

الميكانيكي والذكاء المجرد، وعرفه على أنه "مهارة الفرد على التعرف على حالاته الداخلية، دوافعه، وسلوكياته (وكذا المتعلقة بالآخرين)، والتفاعل مع الآخرين على النحو الأمثل على أساس تلك المعلومات" كما اقترح كذلك، اعتبار هذا الشكل من الذكاء جزء لا يتجزأ من نسبة الذكاء لدى الفرد (Mikolajczak,M. ; Quoidbach,J.Kotsou,I. & Nélis,D., 2014)

وفي بداية الأربعينيات (1940) أشار (Wechsler) إلى أهمية الجوانب غير المعرفية التي تندرج ضمن المكون العام للذكاء في التكيف والتنبؤ في نجاح الفرد في الحياة، وهذا من خلال تعريفه للذكاء على أنه " قدرة الشخص العامة للتصرف عن قصد، والتفكير بعقلانية والتعامل بفعالية مع بيئته" (سعادة، 2009، ص. 141). حيث تتمثل هذه الجوانب غير المعرفية في العوامل الانفعالية، الشخصية والانفعالية.

وفي عام 1956 قدم (Guilford) نموذجه حول بنية العقل، والذي اقترح فيه 120 قدرة منفصلة، صنفها إلى ثلاث أبعاد، وهي العمليات، المحتويات والنواتج، والذي قام بتعديله عام 1959، بإضافة إلى المحتويات فئة رابعة، وأسماها "المحتوى السلوكي" والذي يشمل القدرات التي تتطلب إدراك سلوكنا وسلوك الآخرين، وفي عام 1967 عدل نموذجه مرة أخرى، وتوصل إلى عدد من القدرات تنتمي إلى المحتوى السلوكي وهي عبارة عن معلومات تتسم بأنها غير لفظية، وتشمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ورغبات ومشاعر وانفعالات ومقاصد الأشخاص الآخرين، وكذلك الوعي بذلك كله في أنفسنا (فرغلي، 2017) .

وفي سنة 1973 عرض أبو حطب لأول مرة نموذجه المعرفي المعلوماتي للقدرات العقلية والذي أشار فيه إلى تصنيف أنواع الذكاء إلى ثلاث فئات هي: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني (مدثر، 2002، ص23)

ثم في عام 1978 قام بتعديل التصنيف السابق، باقتراح سبعة أنواع هي: الذكاء الحسي، الذكاء الحركي، الذكاء الإدراكي، الذكاء الرمزي، الذكاء السيمائي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي. ولكنه في عام 1983 عاد إلى التصنيف الثلاثي مرة أخرى، وقد تضمن الذكاء الموضوعي، والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي (حسين وحسين، 2006، ص.115 ؛ فرغلي، 2017، ص.48).

كما قدم (Wardeel & Royce) في نفس السنة، تصورًا نظريًا في إطار نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال، حيث ذهب إلى وجود علاقة قوية بين كلٍ من النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم (عبده وعثمان،1423، ص.249).

وفي عام 1980 أشار(Buzan Bezane)في نموذجه إلى العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي بالتفاعل مع وظائف أخرى تضفي المخ الأيمن والأيسر (عثمان، 2001، ص 71).

وفي سنة 1983 جاء (Howard Gardner) والذي هو أستاذ في علم النفس في جامعة هارفارد بنظريته حول الذكاء المتعدد، ليقدم صورة أخرى غير صورة الذكاء الواحد (الأحادي) ولينتقد بشدة منحنى التوزيع الاعتدالي، وبالتالي نظرية العامل العام (General Factor) ورافضا عدم انحصار الذكاء في قدرات عقلية فقط، ومن ثم قدم في كتابه المعروف أطر العقل (Frames of Mind) مفهوم الذكاءات المتعددة، حيث رأى ان النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها كل فرد بدرجات متباينة (حسين و حسين، 2006، ص.18).

وبذلك فقد دعا إلى الحاق الذكاء الكلاسيكي الذي نستدل إليه بنسبة الذكاء (QI) بذكاء شخصي ذو بعدين: الذكاء الذاتي (Intelligence intra personnelle) والذكاء البيني (Intelligence interpersonnelle) (Moira Mikolajczak & al, 2014).

فعرف الذكاء الذاتي على أنه " معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة، ويتضمن وعي الفرد بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها" (جابر، 2003، ص 11).

بينما عرف الذكاء البيني أو الاجتماعي بأنه " القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها" (جابر،2003، ص 12).

وبذلك يمكن اعتبار "هاورد جاردنر" أول من أرسى دعائم مفهوم الذكاء الانفعالي.

وفي سنة 1985 استعان (Stenberg) بمفهوم الذكاء العملي الذي عرفه بأنه « القدرة على إيجاد توافق بين متطلبات المحيط و الفرد وذلك من خلال التكيف مع البيئة، أو تغييرها أو انتقاء بيئة جديدة تبعا للأهداف الشخصية المحددة » (Leonard.J.A, 2003, p.31)

ولعل أول ذكر رسمي لمصطلح الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) كان من طرف الباحث الألماني "ليونر"(Leuner) الذي أعد دراسة بعنوان " الذكاء الانفعالي والتحرر من العبودية" وقد صدرت عبر الدورية «Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie»، بينما أول استخدام أكاديمي للمصطلح كان في أمريكا عام 1986 عندما قام (Payne)، طالب بالكلية الليبرالية بتضمين المصطلح في عنوان أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه (Gerald & al, 2004, p. 10)

وفي سنة 1988 قام "بار–أون" بتطوير مفهومه حول الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يعكس طريقة تفاعل الفرد في المواقف من خلال استخدامه لحالته الانفعالية لمعالجة والتعامل مع هذه المواقف، كما تعود له أول محاولة لقياس الذكاء الانفعالي باقتراحه لمصطلح معامل الانفعالية (Emotional Quotient (فرغلي، 2017).

وبفضل الاهتمام المتزايد للباحثين للدور الذي تلعبه الجوانب غير المعرفية في حياة الفرد بدأ مفهوم الذكاء الانفعالي يتبلور شيئا فشيئا، ففي مطلع التسعينات وبالتحديد في سنة 1990 نشر الأستاذين الأمريكيين (Salovey) من جامعة Yale و (Mayer) من جامعة Hampshire مقالا بعنوان الذكاء الانفعالي، اقترحا فيه مفهوم الذكاء الانفعالي واعتبراه شكلا من أشكال الذكاء الاجتماعي وأشارا إلى أنه "القدرة على التفكير في الانفعالات واستخدامها في اثراء الفكر" و يتضمن قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وتوليده للانفعالات المناسبة وفهم الانفعالات وادارتها بطرق تعزز النمو الانفعالي والمعرفي. (Mayer, Salovey & Caruso, 2004, p197)

وعلى الرغم من أن ظهور مصطلح الذكاء الانفعالي كان على يد "سالوفي" و"ماير"، غير انه يرجع الفضل في انتشار هذا المصطلح إلى (Goleman)، صحافي في المجال العلمي من خلال كتابه المعنون الذكاء الانفعالي، والذي صدر في عام 1995 وعرف مبيعات قياسية تعدت كل توقعات الكاتب، بحيث اعتبر من بين الكتب الأكثر مبيعا في القرن 21، ولعل نجاح الكتاب يرجع بشكل كبير لكونه جاء ليرد على النظرة التشاؤمية الذي نقلها في طياته كتاب منحى الجرس (The Bell Curve) لكل من (Hernstein & Murray,1994) واللذان أشارا إلى أن نسبة الذكاء توزع عادة عند الأفراد الذين يتميزون بمكون وراثي قوي والذي

يصعب تعديله ويختلف باختلاف العرق، كما بينا أن الذكاء يختلف باختلاف الانتماء الاجتماعي الاقتصادي وأرجعا حسبهما النجاح المهني بشكل كبير لنسبة الذكاء.
حيث رأى "جولمان" أن الذكاء الانفعالي هو أيضا له نفس الأهمية وإن لم يكن الضعف مقارنة بالذكاء في التنبؤ بالنجاح المهني والشخصي(Goleman, 1998,p.34) ، وعرفه آنذاك بأنه« القدرة على معرفة وفهم استجاباتنا الانفعالية وكذا الاستجابات الانفعالية للآخرين .Eric) A & Emery .J.L, 2002, p.120) ».

وبفضل الرؤية التفاؤلية التي روج لها "جولمان" حول مفهوم الذكاء الانفعالي، عرف المفهوم اهتماما واسعا بحيث توالت الدراسات من أجل رفع الغموض حول طبيعته، مكوناته، علاقاته بالمكونات المعرفية وكذا بالمتغيرات الشخصية وكيفية قياسه ومدى اسهامه في التنبؤ بالنجاح في الحياة الشخصية الأكاديمية والمهنية.

3-الأساس العصبي للذكاء الانفعالي:

لقد بينت العلوم العصبية أن مركز التفكير في المخ يختلف عن مركز الانفعال، فبينما يقع مركز التفكير على القشرة المخية أو اللحاء (Neocortex)، ويضم قدرات التفكير والادراك والذاكرة الحيوية، فإن مركز الانفعال يقع في المناطق القاعدية من المخ أو الجهاز العصبي الطرفي (Limbic system) ويضم هذا الجهاز اللوزة (Amygdala)والمهاد(Thalamus) والخلايا العصبية الملحقة بهما، ويتولى تنشيط الانفعالات، مثل الخوف والغضب والفرح والحزن .ويتصل مركز التفكير بمركز الانفعال عن طريق جملة من الخلايا العصبية حيث تتولى البيبتيدات (Peptides) نقل المعلومات الانفعالية بين الاجهزة العصبية المختلفة (صفاء الأعسر وكفافي، 1998، ص ص. 191-192)

وتعتبر اللوزة الجزء الأهم في الجهاز العصبي الطرفي وفي المخ الإنساني المتخصص في الحالات الوجدانية، وهي كتلة صغيرة من الخلايا العصبية، تتكون من جسمين صغيرين يشبهان اللوزة ولهذا سميت بهذا الاسم، وتقع في السطح الداخلي لفص الصدغي، جزء منها في المخ الأيمن والآخر في المخ الأيسر، وتعتبر الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي (مركز الأفكار) واللوزة (مركز الانفعال) مسئولة عن الكفاءة الوجدانية للفرد، حيث

لو تتلف هذه الوصلات أو تفصل اللوزة عن بقية أجزاء المخ، يظهر عجز واضح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية، وهي الحالة التي يطلق عليها العمى الانفعالي (معمرية ،2009)

كما للوزة دور في التحكم في الانفعالات، حيث أظهرت الدراسات أن زيادة نشاط اللوزة يؤدي الى زيادة الانفعالات السلبية، في حين يؤدي تعديل نشاط اللوزة من طرف اللحاء؛ إلى اندماج المعرفة مع الاستجابة الانفعالية فيظهر التصرف التكيفي، وعلى عكس ذلك، عندما لا يتمكن اللحاء من تعديل الاستجابة الانفعالية، تظهر الميزة الآلية للانفعال المتمثلة في الاستجابة السريعة (Goleman,1997).

ويعتبر (Le Doux,1996) أ ول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في ادارة الانفعالات، حيث بين من خلال بحوثه كيف تتحكم اللوزة في ردود أفعالنا حتى قبل أن يتخذ الدماغ المفكر قرارا من خلال اكتشافه لمسار الاستجابة الانفعالية داخل المخ، فقد أوضحت بحوثه أن الاشارات الحسية القادمة من الحواس تسير أولا في المخ متجهة الى المهاد (التالاموس)، ثم تتجه عبر اتصال منفرد الى اللوزة، بينما تخرج إشارة ثانية من التالاموس لتستقر في القشرة المخية أي العقل المفكر. وتكون للوزة بهذا هي البادئة بالاستجابة قبل استجابة القشرة المخية التي تفكر مليا في المعلومات التي تصلها عبر مستويات متعددة لدوائر المخ العصبية قبل أن تدركها تماما.

ويحدث التناغم بين الانفعال والتفكير من خلال قنوات الاتصال بين اللوزة والتراكيب الطرفية المتصلة بها وبين القشرة المخية، وتحدد هذه المسارات بين ما هو عقلي وما هو وجداني، فتكمن القدرات المتعلقة بالذكاء الانفعالي في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة المخية (خيري المغازي وبدير عجاج، 2000)

كما بينت البحوث في علم النفس الفيزيولوجي أن الاجزاء الامامية للمخ (الفصوص الجبهية) هي المناطق من القشرة المخية التي تتحكم في استجاباتنا الوجدانية وأن الأضرار التي تسجل في هذه تتسبب في ضعف القدرات المرتبطة بالذكاء الانفعالي؛ فالأشخاص الذين يعانون من أضرار بالمنطقة الجبهية أو ما يسمى بالأعراض الجبهية (Syndromes Frontal Lobe) يحتفظون بكامل قدراتهم العقلية والفكرية ولكن يفقدون الكثير من قدراتهم في اتخاذ قرارات شخصية واجتماعية، ويجدون صعوبة في التخطيط لمستقبلهم، وحتى ليومهم، وفي اختيار الأصدقاء أو الأعمال والانشطة، ولا يستطيعون استخلاص الدروس من أخطائهم

ويعانون من ضعف في قدراتهم على فهم الاشارات الانفعالية، وعلى مواجهة متطلبات الوسط الاجتماعي بفعالية .فهم يقومون باختيارات غير سليمة لم يكونوا يتخذونها قبل تعرض مراكزهم العصبية للإصابة (خيري المغازي وآخرون، 2000، ص. 24)

وما يمكن استنتاجه من خلال عرضنا لوظائف الدماغ المسئولة على الاستجابة الانفعالية، التداخل والتكامل الموجود بين وظائف القشرة المخية والجهاز الطرفي، في تمتع الفرد بالكفاءة الوجدانية، فتعرض الفرد للإصابة سواء على مستوى اللوزة أو على مستوى المنطقة الجبهية، يؤثر على الذكاء الانفعالي للفرد.

4-النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي:

يميز (Mayer, 2000) بين اتجاهين في تفسير الذكاء الانفعالي وهما نموذج القدرة والذي ينظر على الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من القدرات المنفصلة تتداخل مع التفكير، ومن أصحابه نذكر (Mayer & Salovey, 1997)، والنموذج المختلط والذي ينظر إلى الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من المهارات والخصائص، من أصحاب هذا الاتجاه (Goleman,1995) و(Bar-On, 1997). وفيما يلي عرض لهذين الاتجاهين:

4-1. نموذج (Goleman, 1995) :

ارتبط مفهوم الذكاء الانفعالي عند (Goleman,1995) بالخصائص والسمات الشخصية، حيث عرف الذكاء الانفعالي على أنه قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات، وعلى إدارة الانفعالات، والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال.

ويشير (Goleman) أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم (Gardner) في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء بين الأفراد، لذلك نجد أن مفهوم الذكاء الشخصي عند (Gardner) قريب من مفهوم الوعي بالذات عند (Goleman) (حسين وحسين، 2006، ص.31).

يرى (Goleman, 2006) أن الذكاء الانفعالي هو الأساس الذي يبنى عليه أي نوع آخر من الذكاء، وهو الأكثر ارتباطا بقدرة الفرد على النجاح في الحياة.

تحتل الانفعالات عند (Goleman,1997) دور كبير في حياة الفرد، فقد تحد وتشوش على تفكيره، كما قد تزيد من قدراته على التفكير والتعامل ومعالجة المشكلات، حيث ورد له

في هذا الشأن المقولة التالية:" بقدر ما انفعالاتنا تعيق أو تزيد من قدرتنا على التفكير والتخطيط والتعلم من أجل تحقيق هدف بعيد وحل المشكلات...الخ، فإنها تحدد حدود قدراتنا على استخدام القدرات العقلية الفطرية لدينا، وبذلك فإنها تتخذ القرار في مستقبلنا. وبقدر ما يحفزنا الحماس والمتعة التي يمنحها لنا ما نقوم به، فإن الانفعالات ستقودنا إلى النجاح (Goleman, 1997, p.109).

كما يرى أن الانسان له عقلان، عقل انفعالي يغذي ويزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات، وعقل منطقي يعمل على تنقية مدخلات العقل الانفعالي وأحيانا يعترض عليه، حيث يعملان في تناغم دقيق دائما ومع ذلك يظل العقلين شبه مستقل، يعكس كل منهما عملية متميزة، لكنهما مترابطان في دوائر المخ العصبية (فرغلي، 2017).

قدم (Goleman) نموذجه للذكاء الانفعالي في صورتين الأولى حدد فيها مكونات الذكاء والثانية خاصة بالكفاءات، والتي يمكن توضيحها على النحو الآتي :

4-1.نموذج خاص بمكونات الذكاء:

عرض "جولمان" نموذجه الأول للذكاء الانفعالي عام (1995)، وهو يتكون من خمسة أبعاد رئيسية وهي:

البعد الأول: الوعي بالذات:

ويعني به مستوى وعي الفرد بحالاته المزاجية، وتمييزه بين انفعالاته وطريقة استجاباته للمواقف المختلفة التي تعترضه(Goleman, 1995, p.42) .

ومن المكونات الفرعية التي يتضمنها الوعي بالذات نجد:

- معرفة الفرد بانفعالاته
- اكتشاف الفرد لانفعالاته
- قدرة الفرد على التعبير على انفعالاته
- قدرة الفرد على تقدير ذاته وعواطفه
- قدرة الفرد على ربط مشاعره بما يفكر فيه والثقة في ذاته

(Goleman,1995, p.107)

البعد الثاني: إدارة الانفعالات (المعالجة الانفعالية):

ويعرفها "البريخيت" على أنها قدرتنا على التحكم بمشاعرنا (السلبية والايجابية) وكيفية التعامل معها في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهي تتطلب منا سمة أو مهارة شخصية على (السيطرة التامة) على أنفسنا وانفعالاتنا (البريخت، 2008، ص.66)

وهي عملية ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع المواقف، فالأفراد الذين يكونون أكثر قدرة على تنظيم الانفعالات أقل احتمالا للتعرض للاكتئاب من جراء المشكلات العاطفية واقل عرضة للاضطرابات السيكوسوماتية (السمادوني،2007)

وقد حدد لها (Goleman,1995) المكونات الفرعية الموالية:

- قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها.
- قدرة الفرد على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف.
- قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وتوليد أفكار جديدة.
- وقدرة الفرد على التكيف مع الأحداث الجارية (Goleman,1995, p.107).

البعد الثالث: الدافعية (تحفيز الذات):

وتعني الدافعية" الحالة الداخلية التي تنشط وتحدد اتجاهاتنا الخاصة بأفكارنا ومشاعرنا وأفعالنا"(Lahey,2002, p. 375)

وتتكون الدافعية عند (Goleman,1995) من مجموعة من الخصائص أو سمات الشخصية نذكرها على النحو الآتي:

- الأمل
- التفاؤل
- التركيز
- تحمل الضغوط
- العمل المتواصل
- ودافع الإنجاز

(Goleman,1995,p.119)

البعد الرابع: التعاطف:

ويقصد به (Goleman,1995) قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين من نبرات صوتهم أو تعبيرات وجوههم، وحسبه فإن الأفراد الذين يتميزون بسمة التعاطف تكون لديهم القدرة على:

- الحساسية للمواقف

- فهم انفعالات الآخرين
- مساعدة الآخرين (Goleman,1995,p.119)

البعد الخامس: المهارات الاجتماعية:

وتشير إلى مدى قدرة الفرد في التأثير في المواقف الاجتماعية المختلفة التي تعترضه. وتتمثل هذه المهارات في:

- المهارة في تكوين علاقات اجتماعية.
- القدرة على أداء الأدوار القيادية.
- الاتصال والتعاون مع الآخرين.
- القدرة على العمل مع فريق.
- القدرة على إدارة الصراعات والأزمات.
- القدرة على تقبل التغيرات الحادثة في المجتمعات (Goleman,1995,p.119).

واستمر اهتمام (Goleman) بدراسة الذكاء الانفعالي، حيث صدر له كتاب ثاني في عام (1998) بعنوان العمل مع الذكاء الانفعالي، عرف فيه الذكاء الانفعالي بأنه" القدرة على ادراك الفرد لمشاعره واستعمال هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات والقدرة على إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى فشل الانسان في تحقيق أهدافه، والقدرة على التعاطف مع الأخرين ومعرفة ما يدور داخلهم مع القدرة على تكوين علاقات اجتماعية تقوم على التعامل مع مشاعر الأخرين واقناعهم وقياداتهم" (فرغلي، 2017، ص. 71)

واعتبر أن جوهر الذكاء الانفعالي فيما أسماه بالكفاءة الانفعالية والتي يعتبرها قدرة مكتسبة تؤدي إلى أداء مميز في العمل (سعادة، 2009، ص.139).

وعليه اقترح نموذجا آخر مبنيا على مفهوم الكفاءات، فحدد فيه مجموعة من الكفاءات الاجتماعية والشخصية كما يلي:

4-2. نموذج خاص بالكفاءات:

- **الكفاءات الشخصية:**

وتتكون من ثلاث كفاءات نعرضها في الآتي:

- الوعي بالذات: وتعني معرفة الحالة الانفعالية للفرد وتفضيلاته الادراكية، ويشتمل على الأبعاد الفرعية الآتية: الوعي الانفعالي، والتقويم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.
- التنظيم الذاتي (إدارة الذات): إدارة الفرد لحالته الداخلية، ويتضمن الأبعاد الفرعية المتمثلة في: التحكم في الذات، النزاهة، يقظة الضمير، التكيف، والإبداع.
- الدافعية: وتعني الميول الانفعالية التي تقودنا نحو أهدافنا، أو تسهل علينا تحقيقها، وتشتمل على دافع للإنجاز، الالتزام، المبادأة والتفاؤل.

- **الكفاءات الاجتماعية:**

- التعاطف: الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم، ويشتمل على فهم الآخرين، تطور الآخرين، التوجه للخدمة، التنوع المؤثر، والوعي السياسي.
- المهارات الاجتماعية: ويندرج ضمنها مهارات التواصل، التأثير، إدارة الصراعات، القيادة، استقطاب التغيير، بناء الروابط، المشاركة والتعاون ومهارات الفريق. (الريماوي وآخرون،2006، ص. 261-263)

وفي عام (2001) أعاد مراجعة نموذجه للذكاء حيث قسم الذكاء الانفعالي إلى بعدين أساسيين، وهما: الكفاءة الشخصية ويتضمن الأبعاد المرتبطة بالذات والكفاءة الاجتماعية التي تتضمن أبعاد متعلقة بالآخرين، والجدول الموالي يوضح هذه الأبعاد حسب جولمان وتشرنس:

الجدول رقم 01: يوضح نموذج الذكاء الانفعالي حسب "جولمان" و"تشرنيس"

الأبعاد	الكفاءة المرتبطة
أولا: الكفاءة الذاتية: **البعد الأول: الوعي بالذات:** ويعني معرفة الفرد بحالته الداخلية، وأولوياته، والحدس.	1. الوعي بالمشاعر: تمييز العواطف وتأثيراتها. 2. الثقة بالنفس: إحساس ثابت بقيمة الفرد وقدراته. 3. التقييم الدقيق للذات: معرفة حدود القوة عند الفرد.

البعد الثاني: إدارة الذات: ويعني إدارة الحالة الداخلية للفرد، والدوافع، والمصادر لتسهيل تحقيق الأهداف.	1. التكيف: المرونة في التعامل. 2. ضبط الذات: ضبط العواطف والدوافع. 3. الشفافية: تحمل المسئولية والمحافظة على معايير الصدق والثقة. 4. المبادرة: الاستعداد للعمل واغتنام الفرص، وتسهيل الأفكار، وتقديم معلومات جديدة. 5. دافع الإنجاز: السعي إلى تحسين أو تحقيق مستوى من التفوق والمتابعة للأهداف على الرغم من التعرض للعقبات والإخفاقات.
ثانيا: الكفاءة الاجتماعية: **البعد الأول: الوعي الاجتماعي:** ويعني إدراك مشاعر الآخرين، وحاجاتهم، واهتماماتهم.	▪ التعاطف: الإحساس بمشاعر الآخرين والاهتمام بهم وبوجهة نظرهم القيام بدور فعال. ▪ التوجه نحو الخدمة: التأمل، والتمييز، والإجماع على حاجات الأخرين. ▪ الوعي التنظيمي: قراءة اتجاهات وعواطف الآخرين وتدعيم قدراتهم. ▪ تطوير الآخرين: الشعور بتنمية حاجات الأخرين، وتدعيم قدراتهم.
البعد الثاني: المهارات الاجتماعية: وتعني مهارات إقناع الآخرين في الاستجابات المرغوب بها.	▪ القيادة: إلهام وتوجيه الأفراد والمجموعات، والموائمة مع أهداف المجموعة. ▪ التأثير: استخدام تقنيات فعالة للإقناع ▪ التحفيز: المبادأة أو إدارة التغيير. ▪ التواصل: التركيز مع الأخرين والاستمتاع لهم، وإرسال الرسائل المقنعة. ▪ إدارة الصراع: التفاوض لحل الخلافات.

	▪ التعاون وبناء الروابط: العمل مع الآخرين باتجاه أهداف مشتركة، وبناء العلاقات المفيدة. ▪ العمل في فريق: ابتكار مناخ تعاوني، ضمن المجموعة في سبيل تحقيق الأهداف.

(فرغلي، 2017، ص. 73)

يعتبر نموذج (Goleman) من أكثر النماذج استخداما من طرف الباحثين في مجال البحث، ويمكن ارجاع ذلك لاعتبارات كثيرة منها، ارتباط اسم (Goleman) بالتعريف بالمفهوم ورواجه الواسع، النظرة التفاؤلية التي روج لها حول حظوظ الفرد في النجاح في مختلف مناحي الحياة إذا ما عمل على تنمية كفاءاته الشخصية والاجتماعية، كما يمكن ارجاعه إلى كونه من بين النماذج القليلة التي فسرت الذكاء الانفعالي وربطته بمجال العمل، وقدمت حلولا لتحسين أداء وفعالية المنظمات في ظل تنمية مهارات قادتها.

ويقوم نموذج (Goleman) للذكاء الانفعالي على مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية ذات صلة بسمات الشخصية، تسمح للفرد بالتكيف والتعامل بإيجابية في الحياة، ومن بين هذه الكفاءات نذكر الوعي بالذات وإدارة الذات، والتي أدرجها ضمن الكفاءات الشخصية، وتتفرع عنها كفاءة الوعي بالذات، الثقة بالنفس، التكيف، دافع الإنجاز...الخ، والوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية التي صنفها في الكفاءات الاجتماعية، وتضمنت كفاءات فرعية مثل التعاطف، الوعي التنظيمي، تطوير الأخرين، القيادة، إدارة الصراع، العمل في فريق....الخ.

وفي بحثنا الحالي قامت الباحثة بتبني نموذجه الأول للذكاء الانفعالي المكون من خمسة أبعاد والذي يعتبر من بين النماذج الأكثر انتشارا، للاعتبارات التي سبق أن ذكرناها.

4-2. نموذج (Bar-On,1997) :

أطلق "بار-أون" على نموذجه للذكاء الانفعالي "نموذج المختلط" حيث اعتمد في تفسيره للذكاء الانفعالي على مجموعة من القدرات، المهارات والكفاءات غير المعرفية والتي تؤثر على قدرة الفرد على التعاطي مع متطلبات وضغوط الحياة بنجاح للشخصية. حيث طور بار-أون نموذجه في مجال الصحة النفسية وسمات الشخصية، ففي مقال له بالمجلة النفسية

لجنوب افريقيا (Sought African journal of psychology,2010) ذهب إلى اعتبار الذكاء الانفعالي جزءا كاملا من علم النفس الايجابي، واعترف بتأثره بما قدمه داروين حول دور "التعبيرات الانفعالية في البقاء والتكيف "ويرى بأن نتائج السلوك الذكي تتجلى فيما أسماه داروين بالتكيف الأمثل « Optimal adaptation » وهو أحد مجالات البحث الهامة في علم النفس الايجابي.

وافترض أن التوظيف الانفعالي الاجتماعي الفعال يؤدي إلى (well-being) أو ما يعرف بالتنعم الذاتي ، وتبعا لهذا النموذج فالذكاء الانفعالي هو "نظام من المهارات والكفاءات الانفعالية المتداخلة، والتي تحدد بدقة كيفية تفهم الفرد لذاته والتعبير عنها وكذا تفهم الآخرين والارتباط بهم وكيفية مواجهة ضغوط الحياة ومتطلباتها وتحدياتها ." وهي في جملتها نقاط تقاطع يشترك في دراستها كلا الفرعين، فالوعي الدقيق بالذات في الذكاء الانفعالي يقابله تقدير الذات في علم النفس الايجابي، والوعي الاجتماعي والتعاطف مؤسس على تفهم أحاسيس الآخرين والغيرية....وهكذا يربط (Bar-On) بين كل مكونات الذكاء الانفعالي وما يقابلها في علم النفس الايجابي محاولا تأكيد فكرة واحدة ووحيدة عنون بها مقاله " Emotional Intelligence :an integral" part of positive psychology

ليخلص إلى أن للذكاء الانفعالي أثر فعال في الأداء وفي الإحساس بالسعادة والتنعم" الذاتي وكذا في البحث عن إعطاء معنى للحياة (حنصالي،2014، ص ص.51-52).

ولقد عرف الذكاء الانفعالي بأنه " قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة سعيدة، إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون، والقدرة على إقامة علاقات شخصية ناضجة ومسؤولة، دون أن تتحول إلى اعتمادية على الآخرين، يتصف هؤلاء الأفراد بالتفاؤل، والمرونة، والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط، دون فقدان التحكم (Baron, 1997, p 155).

وافترض وجود خمسة مجالات وظيفية واسعة يرى أنها تحدد مكونات الذكاء الوجداني، ثم قسمها بدورها لتشتمل على خمسة عشر مكونا نذكرها في الجدول الموالي:

الجدول رقم 02: يوضح العناصر الأساسية للذكاء الانفعالي والكفاءات المرتبطة بها عند "بار-أون"

العناصر الأساسية	الكفاءات المرتبطة
أولا الذكاء الشخصي	▪ الوعي بالذات Self Awareness : ويعني قدرة الفرد على إدراك مشاعره وعواطفه الداخلية. ▪ التوكيدية Assertiveness : وتعني قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره ومعتقداته وأفكاره، والحصول على حقوقه بطريقة بناءة غير هدامة. ▪ احترام الذات Self –Regard: ويعني قدرة الفرد على الاهتمام بذاته وفهمها، واحترام الفرد لنفسه وتقله وتقبل إمكانياته ▪ تحقيق الذات Self –Actualization : أي القدرة على ادراك الفرد لقدراته المتاحة، وكفاحه من أجل تحقيق ما يريده والاستمتاع بذلك. ▪ الاستقلالية Independance : أي القدرة على الاعتماد على الذات، والتوجيه الذاتي من جانب الفرد لأفكاره وتصرفاته، وكذلك التحرر من الاعتماد العاطفي على الآخرين.
ثانيا: الذكاء الاجتماعي	▪ العلاقات الاجتماعية Relationship Interpersonal: وهي القدرة على تكوين علاقات مرضية تتميز بالمودة والألفة والحفاظ على هذه العلاقات. ▪ التعاطف Empathy : ويشير إلى القدرة على الانتباه وفهم واحترام مشاعر الآخرين، والقدرة على القراءة الانفعالية للآخرين.

	▪ المسئولية الاجتماعية Social Responsibility : أي القدرة على إثبات أن الفرد متعاون ومشارك وعضو بناء في جماعته.
ثالثا: القدرة التكيفية	▪ حل المشكلات Problem Solving : وتعني القدرة على تحديد المشكلات واستنباط وتطبيق الحلول الفعالة. ▪ اختبار الواقع Reality Testing : أي القدرة على التوازن بين ما يخبره ويدركه الفرد (الذاتي) وبين ما هو موجود بالفعل في الواقع الخارجي (الموضوعي) ▪ المرونة (Flexibility) : ويقصد بها القدرة على تكيف انفعالات الفرد وأفكاره وسلوكه مع المواقف والظروف المتغيرة.
رابعا: ادارة الضغوط	▪ تحمل الضغوط Stress Tolerance: ويشير إلى القدرة على مواجهة الأحداث البغيضة والمواقف الضاغطة بأساليب المواجهة الفعالة. ▪ ضبط الاندفاعية Impulse Controle: ويعني القدرة على مقاومة رد الفعل السلبي والأفكار الهدامة التي تجول بخاطره
خامسا: المزاج العام	▪ السعادة Happiness: وتشير إلى قدرة الفرد على الشعور بالرضا عن حياته والاستمتاع بها وبعلاقاته مع الآخرين، والتسلية والتمتع المستمر بالحياة. ▪ التفاؤل Optimism : ويعني قدرة الفرد على النظر إلى الجانب المشرق فقط من الحياة والحفاظ على نظرته الإيجابية ومواقفه المتفائلة حتى في مواجهة مشكلات الحياة.

(فرغلي، 2017، ص ص.80-81).

أعاد(Bar-On, 1997) تنظيم العوامل المكونة للذكاء الانفعالي في تنظيم أطلق عليه التنظيم الطبوغرافي، وفيه قسم الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة عوامل:

عوامل جوهرية (Core Factors) : وتشمل على أبعاد الوعي بالذات، التوكيدية ، اختبار الواقع وضبط الاندفاعات.

عوامل مساندة (Supporting Factors): وتشمل على أبعاد احترام الذات، الاستقلالية، المسئولية الاجتماعية، التفاؤل، المرونة، تحمل الضغوط.

عوامل محصلة (Resultant Facors): وتشمل على أبعاد حل المشكلات، العلاقات الاجتماعية، تحقيق الذات والسعادة.

ورأى "بار-أون" أن العوامل الجوهرية هي الأكثر أهمية من العوامل الأخرى حيث تسهم في شعور الفرد بالسعادة (حنصالي، 2014).

مما سبق، يمكن اعتبار نموذج بارون من النماذج المختلطة التي مزجت في مفهومها للذكاء الانفعالي بين القدرات والمهارات والكفاءات الشخصية والاجتماعية غير معرفية، كما يمكن اعتباره نموذجا شاملا حيث جمع بين معظم الخصائص الشخصية التي تساعد الفرد على مواجهة متطلبات الحياة.

4-3.نموذج (Mayer & Salovey,1997):

ينظر كل من "ماير وسالوفي" إلى الذكاء الانفعالي على أنه نوع من الذكاء المحض الذي يشكل أحد مكونات الذكاء العام، واللذان أطلقا عليه مسمى الذكاء الاجتماعي، عرفاه بأنه" قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته. (Mayer & Salovey,1993)

بذلك اعتبرا الباحثان الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات المرتبطة بمعالجة المعلومات الانفعالية.

وشملت هذه القدرات حسب (Mayer, Salovey & Caruso) : " القدرة على الإدراك الصحيح للانفعالات الذاتية للفرد، تقييمها والتعبير عنها، أيضا القدرة للجوء إلى الانفعالات التي تسهل التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، وأخيرا القدرة على تنظيم الانفعالات للارتقاء بالنمو الانفعالي والمعرفي"(Mayer & Salovey,1997,p.10) .

وعليه اتخذا الباحثان من منحى القدرة تفسيرا لمفهوم الذكاء الانفعالي، وأطلق على نموذجهما مسمى" نموذج القدرة أو المهارة ".

حدد ماير وسالوفي أربعة قدرات أساسية تكون الذكاء الانفعالي، تشتمل بدورها على قدرات ومهارات فرعية وهي موضحة على النحو الآتي:

4-3-1. إدراك الانفعال وتقويمه والتعبير عنه:

ونقصد به قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وتحديد مشاعره ومشاعر الآخرين بدقة، وتشمل مجموعة من القدرات الفرعية وهي:

- القدرة على تحديد الحالة الانفعالية للفرد ومشاعره وأفكاره من خلال الحالة الفيسيولوجية.
- القدرة على تحديد انفعالات الآخرين من خلال نبرات الصوت والسلوك.
- القدرة على التعبير عن الانفعالات واستدعاء الحكم المنسجم مع الحالة النفسية.
- القدرة على التمييز بين التعبيرات الدقيقة والأمينة عن الانفعالات والمشاعر وغيرها. فرغلي

4-3-2.القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير (تيسير الانفعال للتفكير):

تتضمن هذه المهارة مهارة توليد الانفعالات واستخدامها والاحساس بها بصفتها ضرورية لنقل المشاعر والأحاسيس وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى، ويركز هذا البعد على الانفعالات في الذكاء حيث يصف الأحداث الانفعالية التي تساعد في المعالجة العقلية، وتشتمل على القدرات الفرعية التالية:

- توجيه الانفعالات للمعلومات المهمة؛
- توليد الانفعالات التي تساعد على اصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر؛
- التأرجح الانفعالي الذي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة؛
- تقلب الحالات الانفعالية الذي يشجع على مقاربة المشكلات (سعيد، 2008، ص.25)

4-3-3. القدرة على فهم وتحليل الانفعالات:

ويعني قدرة الفرد على فهم المشاعر المعقدة والصعبة مثل شعور الفرد بالسعادة والحزن في نفس الوقت، وأيضا قدرة ذلك الفرد على إدراك عملية الانتقال والتحول من احدى المشاعر إلى أخرى (حسين وحسين، 2006، ص52).

وتشتمل على:

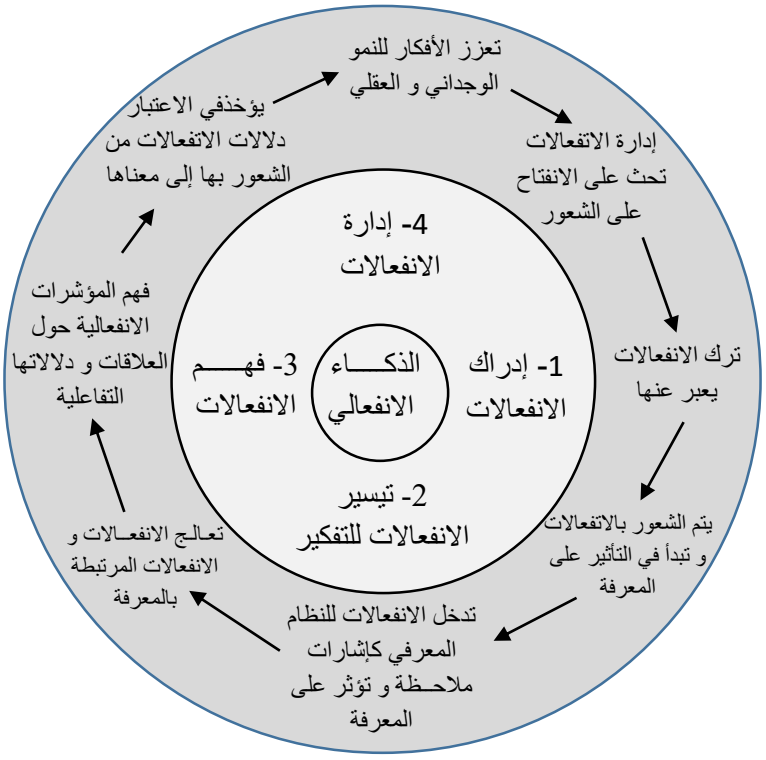
- القدرة على تمييز الانفعالات والتعرف على العلاقة بين الألفاظ والانفعالات نفسها مثل الحب والميل؛
- القدرة على تفسير المعاني التي تنقلها الانفعالات فيما يتصل بالعلاقات مثل انفعال الحزن يصحبه فقدان الأمل (فرغلي، 2017، ص.63).
- فهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة والتي تشمل على الغضب والحسد والخوف، وأيضا الانفعالات المتنافسة كالجمع بين الحب والكراهية لدى شخص ما؛
- ملاحظة التعبير في الانفعالات سواء من حيث الشدة مثل شدة الغضب أو من حيث النوع مثل تغيير الانفعالات من الحسد إلى الغيرة (سلامي، 2016).

4-3-4. القدرة على إدارة الانفعالات:

وتعني تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الانفعالي والمعرفي والذي يتم من خلال:

- الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة؛
- الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي؛
- ملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين مثل وضوحها وأحقيتها، ويتم ذلك بشكل تأملي؛
- إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم للمعلومات التي تحملها. (الحطاب، 2010).

والشكل الموالي يوضح هذه المكونات:



الشكل رقم 08: يلخص المكونات الأساسية لمفهوم الذكاء الانفعالي حسب" سالوفي وماير"

(Mayer, Salovey & Caruso, 2000b, p.108)

وافترض "ماير وسالوفي" أن هذه القدرات تكون منظمة في شكل هرمي، بحيث تتموقع القدرة أو المهارة الأساسية الأولى والتي تتمثل في التعرف على الانفعالات في المستوى القاعدي، وتتضمن العمليات النفسية الأولية التي ترتكز عليها مختلف القدرات الأخرى، بينما تعتبر القدرة على إدارة الانفعالات أعلى مستوى في الهرم، بحيث ترتبط بالعمليات الجد معقدة وتعكس هذه القدرات حسب ماير وسالوفي مراحل النمو الانفعالي لدى الفرد (السمادوني، 2007).

وحسبهما يتم اجتياز هذه المراحل للوصول إلى أعلى الهرم بشكل أسرع من طرف الأفراد الذين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع (زبيدة الحطاب، 2010).

كما أشار "ماير و سالوفي" أن من علامات نضج الذكاء الانفعالي لدى الفرد هو انفتاحه على الخبرات الانفعالية، سواء كانت سارة أم غير سارة مما يمكنه التعلم منها، والقدرة على التمييز بين الإحساس بالانفعال والاستجابة بمقتضاه كإظهار الابتسامة أمام الآخرين رغم شعور الفرد بالحزن لأمر ما، أو عدم إظهار الفرد لغضبه أمام زملائه حتى لا يفسد

اجتماعهم رغم إحساسه بالظلم .كما أن من كمال النضج الوجداني ما أسمياه " الوعي بخبرة ما وراء الوجدان "Meta- experience وهو التأمل أو التفكير الواعي بالخبرة الشعورية مقابل الإدراك السطحي لها ويندرج ضمن ذلك عنصران : وهو الوعي بالتقييم Meta-evaluation وهو الانتباه إلى مقدار الانفعال، ووضوحه وتأثيره ومدى تقبل الذات له .والآخر هو الوعي بالتنظيم Meta-regulation أي مدى محاولة الفرد لتحسين مزاجه السلبي أو ضبط الإيجابي منها أو عدم التدخل في خبرته الشعورية(الخولي ، 2011)، وبذلك، يعتبر نموذج (Mayer & Salovey) من النماذج التي اعتبرت الذكاء الانفعالي، نوع من الذكاء المحض، حيث عرفته على أنه مجموعة من القدرات العقلية المترابطة فيما بينها والتي تتصل بمعالجة المعلومات الانفعالية، حيث تساعد الفرد على التفكير وإيجاد الحلول للمشكلات التي تصادفه. كما يعتبر من النماذج القليلة التي استطاعت أن توضح تجريبيا التكامل الموجود بين الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي.

4-4. نموذج (Steiner & Perry,1997):

قدم (Steiner & Perry) نموذجهما للذكاء الانفعالي على ضوء التصور الذي قدمه "جولمان" للمفهوم، حيث حددا خمسة مكونات أساسية له على النحو الآتي:

الوعي بالذات: ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية.

4-4-1.إدارة الانفعالات: ويعني قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فاعل، وقدرته على إدارتها وضبطها، وقدرته على التغلب على خبراته الانفعالية.

4-4-2.التعاطف: وتعني قدرة الفرد على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها على نحو فعال.

4-4-3.العلاقات الاجتماعية: قدرة الفرد على مساعدة الآخرين لتهدئة مشاعرهم والسيطرة عليها.

4-4-4.الاتصال: ويعني قدرة الشخص على الاصغاء للآخرين (السمادوني، 2007)

يجدر الإشارة أنه على الرغم من أن النموذج النظري لـ (Steiner & Perry) للذكاء الانفعالي يندرج في إطار تناول "جولمان" للذكاء الانفعالي، إلا أنه اختلف معه فيما يخص مهارة الاتصال حيث يعتبرها "جولمان" ككفاءة فرعية تدخل ضمن الكفاءات الاجتماعية بينما

يعتبرانها الباحثان(Steiner & Perry) عبارة عن مكون أساسي للذكاء الانفعالي مستقل بذاته.

4-5. نموذج (Cooper & Sawaf,1997):

يندرج ضمن النماذج المختلطة، قاما الباحثين باقتراح نموذج تفسيري لمكونات الذكاء في مجال العمل، على النحو الآتي:

القدرة على تحديد وتقدير الانفعالات التي يمتلكها الفرد: وتلك القدرة تتطابق مع مفهوم الوعي عند "جولمان"

حفز الذات: وتعني أن الفرد يقوم بالمبادرة والتركيز والنشاط الذاتي.

التعاطف: ويعني قدرة الفرد على التغلب على القلق ومقاومة الإحباط لديه أثناء العمل، كما أنه يشعر بانفعالات الأخرين ومساعدتهم في مقاومة الإحباط.

العلاقات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية في محيط العمل تعتمد على الثقة بالنفس، وبذلك يتصف هذا الفرد بالصراحة الانفعالية والصحة النفسية.

النمط الشخصي: يشير إلى أن الشخص ذوي ذكاء انفعالي مرتفع لديه القدرة على العمل بفاعلية تحت الضغط، كما يتميز بقدرته على تحمل المسئولية. (فرغلي، 2017، ص. 85-86).

وفي عام(2002) قسم "كوبر وصواف" الذكاء الانفعالي إلى أربعة أبعاد أساسية تتمثل في:

4-5-1.البعد الأول: الثقافة الانفعالية (Emotional Literacy): وتشير إلى قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات المختلفة التي تنتابه والشعور بانفعالات الأخرين ممثلا ذلك في القدرة على الانتباه الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وتمييزها والتعبير عنها، فضلا عن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث (الأعسر وكفافي، 2000، ص. 48)

ويرى الصواف أن المعرفة الانفعالية تتضمن مجموعة من المفردات المفيدة، تتمثل في:

- تنمية مفردات المعرفة الانفعالية لاحترام المشاعر.
- الأمانة الانفعالية
- الحدس العملي في المعرفة الانفعالية
- والتغذية الراجعة الانفعالية (أنعام هادي، 2014، ص. 57).

4-5-2.البعد الثاني: اللياقة الانفعالية (Emotional Fitness): ويقصد بها قدرة الفرد على استقبال الانفعالات المختلفة التي تصدر منه أو يتعرض لها ومعالجتها بما يتناسب الموقف الذي يواجه الفرد. أو القدرة على الانسجام مع الانفعالات وتوجيهها لتيسير التفكير والعمليات المعرفية.

ويشير الصواف (Sawaf,1995) أن اللياقة الانفعالية تظهر من خلال مجموعة من السمات وهي: الثقة، المرونة، التجديد، الاستياء بطريقة بناءة.

4-5-3.البعد الثالث: العمق الانفعالي (Emotional Depth) : ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك مشاعره واتجاهاته نحو المواقف الانفعالية وزيادة تأثيره في تلك المواقف. ويتصل هذا البعد بمجموعة من الأعمال التي يجب على الفرد إدراكها وتشمل:

- الدعوة إلى جوهر شخصية الفرد
- زيادة تأثير الفرد بعيدا عن سلطاته
- الالتزام بالتعهد والدافعية والضمير والمبادرة والمسئولية.
- وتحديد وتحسين الغرض والجهد المتميز الذي يحدد مصير الفرد. (أنعام هادي، 2014، ص. 58)

4-5-4.البعد الرابع: التحويل الانفعالي (Emotional Alchemy): ويعني التحول من الأسوأ إلى الأفضل ويتضمن خليطا من القوى التي تساعد على اكتشاف الفرص الابتكارية وتعمل على تغيير الأفكار السيئة وتحويلها إلى أخرى حسنة (أبو ناشئ، 2006، ص. 123)

من الملاحظ اتفاق النموذج الأول المقترح لـ"صواف وكوبر" مع معظم مكونات الذكاء الانفعالي لـ"جولمان"، بينما يظهر أن نموذجهما الثاني يرتكز في تحديد الأبعاد على الفرد نفسه وليس على الآخرين.

4-6. نموذج (Duiewicz & Higgs, 1999):

قام كل من (Duiewicz & Higgs) بدراسة تحليلية لمفهوم الذكاء الانفعالي فتوصل إلى تحديد خمسة مكونات أساسية، هي:

- الوعي بالذات: ويعني معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة.
- تنظيم الذات: ويعني إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه.

- القدرة على تأجيل اشباع الحاجات وحفز الذات: ويعني استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة من أجل ذاته وتوجيهها لتحقيق الأهداف.
- التعاطف: وهو الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها والقدرة على إدارة انفعالات الآخرين.
- المهارات الاجتماعية: وتعني قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الاقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة (عزيز، 2009، ص. 41).

ومن الواضح وجود اتفاق تام بين نموذج (Duiewicz & Higgs) ونموذج جولمان (1998) في مكونات الذكاء الانفعالي، بحيث كلاهما قام بتحديد نفس الأبعاد له.

4-7. نموذج (Weisinger, 2004):

استند نموذجه للذكاء الانفعالي على نموذج القدرة لـ (Mayer & Salovey)، حيث قسم الذكاء الانفعالي إلى كفايتين: كفاية متصلة بالبعد الشخصي، وكفاية متصلة بالبعد بين الشخصي، وعلى النحو الآتي:

البعد الشخصي للذكاء الانفعالي: ويتضمن:

- الوعي بالذات.
- إدارة الانفعالات
- الدافعية الذاتية.

البعد البين الشخصي للذكاء الانفعالي، ويتضمن:

- الاتصال الجيد بالآخرين.
- مراقبة الانفعالات (أحمد، 2005، ص. 23)

اتخذ نموذج (Weisinger) منحى القدرة في شرح مفهوم الذكاء الانفعالي وعليه يتفق من هذا المنظور مع نموذج (Mayer & Salovey) غير أنه يختلف معه في إضافته لمكون أساسي يرتبط بالدافعية.

4-8. نموذج سامية عباس القطان (2005):

يعد هذا النموذج أول محاولة عربية لتوضيح مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث ترى أنه عبارة عن" مجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية، والتي تساعد الفرد على التوافق

مع ذاته والآخرين بشكل إيجابي" فتفترض وجود ثلاث مستويات أو أبعاد للذكاء الانفعالي، تتفاعل فيما بينها وتتأثر ببعضها، تنتظم بشكل هرمي، وتتمثل هذه المستويات في النضج الانفعالي، التواصل الانفعالي والتأثير الانفعالي.

وتندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات مجموعة من القدرات تمثل المهارات الأساسية للذكاء الانفعالي (فرغلي، 2017، ص. 88).

وسنتناول بشكل من التفصيل لمكونات نموذج "القطان" فيما يلي:

4-8-1.النضج الانفعالي (Emotional maturity):

يعد النضج الانفعالي بمثابة اللبنة الأساسية الذي تقوم عليه مكونات الذكاء الانفعالي الأخرى، ويظهر النضج الانفعالي لدى الفرد من خلال كمية الطاقة الانفعالية الموجودة تحت تصرف الأنا والتي تجعله قادر على مواجهة الضغوط والإحباطات والصراع، حيث كلما زادت الطاقة الانفعالية لدى الفرد، كلما استطاع أن يستثمر ذاته وقدراته ومواهبه بشكل جيد وفي كافة المجالات مثل التعليم، العمل، الصداقات، والهوايات، وكلما انخفضت الطاقة الانفعالية، كلما انخفض استثمار الفرد لذاته وقدراته أو تركزت طاقته في مجالات محدودة. وقد يرجع انخفاض الطاقة الانفعالية حسب "سامية القطان" لعدم وجود مثيرات كافية في سنوات النمو المبكرة لدى الفرد أو أساليب التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالقسوة والإهمال وتجاهل المشاعر.

ويشتمل النضج الانفعالي عند "سامية القطان على": الوعي بالذات، توجيه الذات، تقدير الذات، المرونة، الدافعية للإنجاز وتحمل الضغوط (سامية القطان، 2009).

4-8-2.التواصل الانفعالي(Emotional Communication) :

يعتبر التواصل الانفعالي المكون الرئيسي الثاني من مكونات الذكاء الانفعالي حيث يمثل الحلقة الوسطى بين النضج الانفعالي والتأثير الانفعالي، ترى سامية القطان أنه حتى يكون الفرد على درجة عالية من التواصل الاجتماعي لابدا له من أن يفهم انفعالات الآخرين ومشاعرهم وأن يقدر رؤيتهم، وهذا يعني الإحساس بمشاعر الغير وتقدير وجهة نظرهم، والاهتمام بمساعدتهم، ويظهر ذلك في العناية بمشاعر الآخرين والحساسية المرتفعة تجاههم، والمبادرة بمعاونتهم، وكذلك التعاطف والمشاركة الانفعالية، والكياسة في الاستجابة للآخرين، بمعنى اظهار الاهتمام بالآخرين، والذكاء والتعامل معهم من خلال: فهم حاجاتهم، وتقدير

توقعاتهم، وتوفير مساحة من الود والاحترام معهم، والمبادرة بالمساعدة المناسبة، واستيعاب وجهة نظر الآخرين. ويتمثل التواصل الانفعالي في: التوكيدية، التعاطف، التفاؤل، الشجاعة والمبادأة، تقبل اختلاف الآخر (فرغلي، 2017، ص.90).

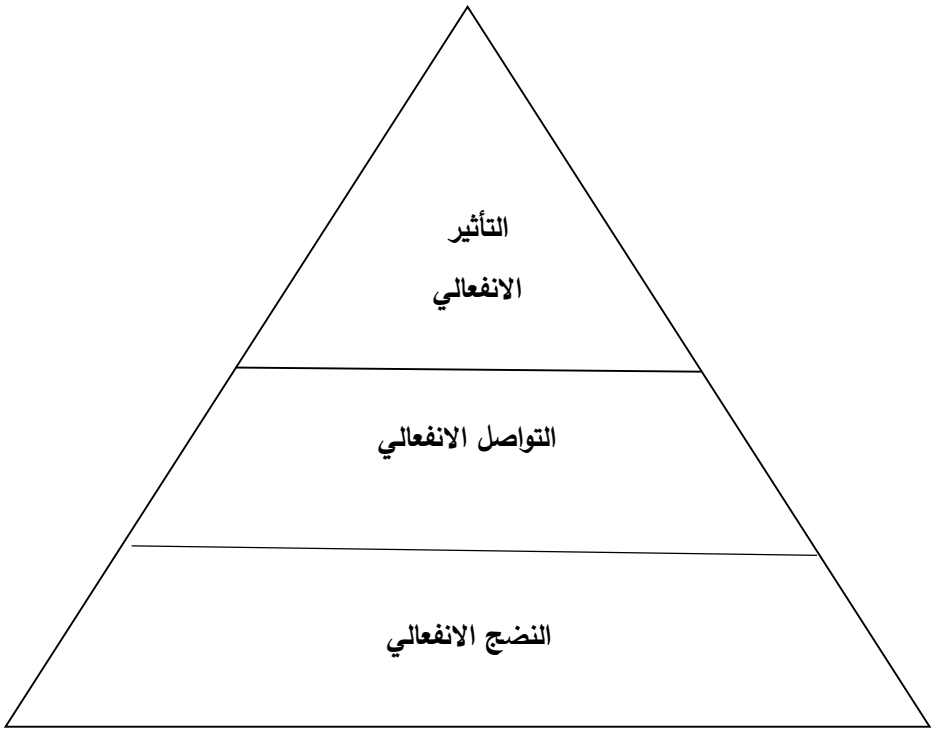
4-8-3.التأثير الانفعالي (Emotional Effectiveness):

تعتبر سامية القطان التأثير الانفعالي قمة الصرح النظري للذكاء الانفعالي، حيث ترى أنه حتى يستطيع الفرد التأثير على الآخرين، فلا بدا عليه أن يمتلك قدراً مناسباً من قدرات النضج الانفعالي والتواصل الانفعالي.

كما ترى أن الفرد الذي يتميز بقدرات التأثير الانفعالي؛ تكون لديه المهارات العالية في التأثير الجيد على الأخرين، مساعدتهم في تغيير ذواتهم وبيئتهم بشكل يحقق أهدافهم، وكذا في قيادة الآخرين واثارة حماسهم وتوجيههم إلى أهداف عامة.

وتحدد سامية القطان المهارات التي تندرج تحت التأثير الانفعالي في: (الإقناع، القيادة، المبادرة في التغيير، التعاون، التفاوض).

كما سبق الإشارة، إلى أن القطان تفترض تنظيما هرميا لهذه المكونات فالشكل الموالي يوضح ذلك:



الشكل رقم 09: يمثل مستويات الذكاء الانفعالي عند سامية عباس القطان

(فرغلي، 2017، ص. 88).

من الشكل رقم 09، توضح "القطان" أن الذكاء الانفعالي يتشكل من ثلاث مركبات أساسية مرتبطة بخصائص الفرد الشخصية والاجتماعية، والتي تتمثل في النضج الانفعالي، التواصل الانفعالي والتأثير الاجتماعي، إذ تنتظم في شكل هرمي، بحيث يعتبر النضج الانفعالي الذي يظهر من خلال الوعي بالذات، توجيه الذات وتقدير الذات، ....الخ، اللبنة القاعدية التي يرتكز عليها المكونات الأخرى، وفي مقدمتها التواصل الانفعالي، الذي يتضمن مجموعة من الخصائص الشخصية والمهارات الاجتماعية التي توجه سلوك الفرد وتنظم علاقته مع الآخرين، مثل التوكيدية، التعاطف، التفاؤل...الخ، كما يقوم التأثير الانفعالي على مهارات التواصل الانفعالي، حيث كلما تمتع الفرد بمهارات التواصل الانفعالي من فهم لانفعالات الآخرين، التعاطف معهم، قبول آراء الآخرين...الخ، كلما نمت لديه مهارات التعاون، المبادرة، الإقناع والقيادة...الخ .

ومما سبق، يظهر وجود اتفاق بين "سامية القطان" وكل من "بار–أون" و"جولمان" في اعتبار الذكاء مجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية، كما تتفق معهما في بعض مكونات الذكاء الانفعالي، حيث تتفق مع نموذج كفاءات الذكاء الانفعالي لـ"جولمان" في الوعي بالذات، التعاطف، القيادة، الاقناع، الرغبة في التغيير، المبادأة، التعاون....الخ، في حين اتفقت مع بار–أون في بعض الكفاءات مثل التوكيدية و التفاؤل.

على ضوء اطلاعنا على مختلف النماذج النظرية التفسيرية للذكاء الانفعالي، يمكن ادراجها في ثلاث نظريات أو نماذج عامة أساسية، وهي نموذج (Goleman) والذي يعتبر من النماذج المختلطة ويطلق عليه أيضا نموذج السمة، حيث اعتبر الذكاء الانفعالي مركبة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية، نموذج (Bar–On) والذي يصنف أيضا في النماذج المختلطة، حيث يمزج بين القدرات والكفاءات الشخصية والاجتماعية، وأخيرا نذكر نموذج (Mayer & Salovey) والذي اتخذ منحى القدرة في تفسيره للذكاء، حيث يعتبر الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات الانفعالية المترابطة فيما بينها ومنظمة على شكل هرم يعكس مراحل النضج الانفعالي.

والملاحظ عند مقارنة النماذج وجود بعض أوجه الاتفاق بشكل عام بينها، حيث كل هذه النماذج تقترح مكونات للذكاء بناء على المعرفة الانفعالية الذاتية ومعرفة انفعالات الأخرين، فهم واستخدام المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات.

وعلى الرغم من الاختلافات التنظيرية لهذه النماذج، غير أنها كرست دور الانفعال في النجاح في الحياة سواء الأكاديمية، المهنية والعامة.

5-أهمية الذكاء الانفعالي:

إن الذكاء الانفعالي من المفاهيم التي ماتزال تثير شغف الباحثين يوما بعد يوم، للدور الذي تبين أنه يلعبه في مختلف مناحي الحياة، سواء الاجتماعية منها الأكاديمية والمهنية، حيث يعتبر مفتاح النجاح في جل هذه الميادين. والأكثر من ذلك فهو عامل أساسي لتكيف الفرد مع متطلبات وإرغامات البيئة، كما يعتبر مؤشر على الصحة النفسية والجسدية للفرد، والعديد من الدراسات ما تزال تثبت ذلك، وسنحاول فيما يلي تناول جانبا من اسهاماته بالتعرض لدوره في مواجهة الضغوط وفي اسهاماته في مجال العمل وبالأخص في إدارة المنظمات وقيادتها للفاعلية، مجالين يرتبطان بمتغيرات البحث الحالي الذي نحن بصدد اعداده.

5-1. في مواجهة الضغوط:

أكد (Mayer & Salovey,1997)على أن الذكاء الانفعالي يلعب دور في مواجهة الاحباطات، والتحكم في الاندفاعات، وتأخير الاشباعات، وتنظيم الحالة المزاجية، والحفاظ على الفرد من الأزمات في مواجهة المشكلات التي تحتاج إلى حل جيد (فرغلي، 2017، ص.105).

ويتفق معه (Oneil,1999) حيث أشار أن الذكاء الانفعالي يجعل الفرد قادرا على التحكم في انفعالاته وأن يتخذ قرارات صائبة في حياته، وأن يستطيع مواجهة المشكلات والتعامل معها بإيجابية. (Oneil, 1999, P.16)

كما رأى (Jones & Fay,1997) أن الذكاء الانفعالي يعمل على تنظيم وتوضيح مشاعرنا ومشاعر الآخرين، واستعمالها في حل المشكلات التي تقابلنا (فرغلي، 2017، ص.105)

وعليه فإن الذكاء الانفعالي يتضمن كفاءات ومهارات انفعالية واجتماعية مثل الوعي بالانفعالات الذاتية وقراءة مشاعر الآخرين وإدارة الانفعالات...الخ والتي تسمح للفرد الالمام بمعلومات انفعالية قد تيسر تفكيره وتساعده في التعامل مع الضغوط وحل المشكلات ، وفي هذا الصدد أشار (Ciarrochi & al) إلى أن الناس الذين لديهم ذكاء انفعالي عالي يعرفون جيدا مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيدا، ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة، وهم أنفسهم يكونون متميزين في كل مجالات الحياة وأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم وبقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدما إلى الأمام، أما الناس الذين لديهم ذكاء انفعالي منخفض ليس لديهم القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة ويشعرون باليأس والاكتئاب والوحدة والإحباط وتدني مستوى إنتاجهم (السمادوني، 2007)

وحسب وجهة نظر (Gerald,2006) فإن الذكاء الانفعالي يمكن أن يتنبأ بالاستجابة الخاصة بالضغوط وأساليب مواجهتها من خلال مجموعة متنوعة من القواعد المطبقة، وأن انخفاض الذكاء الانفعالي يرتبط بحالات القلق والخوف وتفادي مواجهة الضغوط (Gerald, 2006, P.107)

ومما سبق، يتبين الدور الجوهري الذي يؤديه الذكاء الانفعالي في تعامل الفرد مع مشكلات الحياة، حيث يزود الفرد بمختلف الكفاءات الانفعالية والاجتماعية اللازمة في التعامل مع الضغوط بإيجابية ومنها المعرفة الانفعالية الدقيقة للذات وللآخرين، وتنظيمها بشكل يساعد الفرد في التفكير في المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة، التعاطف، نسج علاقات اجتماعية إيجابية مبنية على الثقة والاحترام، قوة التأثير والاقناع ...الخ، والتي تجعل الفرد يتعاطى مع المشكلات بمرونة أكثر تجعله يتقبل آراء الآخرين ويقبل حلول تأتيه من أطراف أخرى.

5-2. في مجال الإدارة:

يعتبر الذكاء الانفعالي من المفاهيم التي تزايد تداولها في المجال المهني، وهذا لإجماع الباحثين لأهميته ودوره في ارتقاء الفرد في مجال العمل، حيث أشار "مدثر سليم أحمد" أن العديد من الباحثين أمثال (Newsome, Graves, Gardner & Goleman) من نوهوا بأهمية الذكاء الانفعالي في المجال المهني ولاسيما في التنبؤ بالنجاح المهني، وفي فعالية

الأداء ونجاعته، وفي الزيادة من فاعلية انتقاء الأفراد للوظائف، وفي ربط علاقات اجتماعية بزملاء العمل والرفاق (مدثر، 2002، ص ص. 53-54).

ولعل أهم جوانب التي أشار إليها (Mayer & Salovey) والتي تظهر أهمية الذكاء الانفعالي في المجال المهني هي عمليات القيادة والتطور المهني. حيث يعمل الذكاء الانفعالي على تحسين نواتج العمل في وجود مهارات العمل المناسبة (رزق، 2003).

واتفق معهما (Goleman,1998) حيث يعتبر الذكاء الانفعالي أحد المتغيرات الأساسية في التي أخذت في البروز كأحد الصفات الجوهرية للقيادة الإدارية الفعالة، فالقدرة في التعامل مع العواطف والمشاعر يمكن أن تساهم في كيفية التعامل مع احتياجات الأفراد وكيفية تحفيزهم بفاعلية، والقائد الذي يتمتع بذكاء انفعالي يعتقد بأنه أكثر ولاء والتزاما للمنظمة التي يعمل بها واكثر سعادة في عمله، وذو أداء أفضل في العمل، ولديه القدرة في استخدام الذكاء الذي يتمتع به لتحسين ورفع مستوى اتخاذ القرار، وقادر على إدخال السعادة، والبهجة والثقة، والتعاون بين موظفيه من خلال علاقتهم الشخصية بهم (Goleman,1998).

وكثيرا هي الدراسات التي اهتمت بالذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة في العمل، فمنها من حاول تبيان دور الذكاء الانفعالي في تحسين مخرجات العمل مثل الأداء الوظيفي والإنتاجية، فاعلية القرارات، مناخ العمل، والعلاقات الاجتماعية، العمل في فريق....الخ، ومنها من حاولت التعرف على الصفات الانفعالية التي يتميز بها القائد الفاعل أو المميز، نذكر منها دراسة (Cherniss,2000) التي تناولت الذكاء الانفعالي والإنتاجية، حيث توصلت إلى أن الذكاء الانفعالي لدى المديرين يعد معيارا لزيادة نسبة الإنتاجية والأداء مقارنة بالمديرين ذوي الذكاء الانفعالي، والدراسة التي قام بها كل من (Hay & Makbir,2000) من أجل الكشف عن العلاقة بين القيادة والمناخ المدرسي، والتي توصلت إلى أن قوة المدير ومهاراته الانفعالية تؤثر تأثيرا إيجابيا على أداء المدرسين، وأيضا على الارتقاء بمستوى التحصيل للطلاب (حسين وحسين، 2006، ص. 182)، وكذا الدراسة التي أجراها كل من (Dulewicz & Herbert, 1996) على مجموعة من مديري المؤسسات التربوية المميزين والتي توصلت إلى وجود كفاءات وقدرات انفعالية مثل الحساسية، والمرونة ، والتأثير في الآخرين، والقابلية للتكيف، والاستقامة، والحسم، والتوكيدية والقيادة، تميز مدراء المدارس المتميزين في أعمالهم عن بقية المدراء (خوالدة، 2004، ص. 67)

على ضوء ما سبق، يمكن القول أن نجاح أي منظمة يتوقف على مدى تميز القادة المشرفين عليها بالكفاءات والمهارات الانفعالية والاجتماعية كالوعي بالذات وبانفعالات الأخرين، التحكم وتنظيم انفعالات الذات، التعاطف، كسب ثقة الأخرين واحترامهم، اثارة دافعية العاملين، التأثير السلوكي وتوجيه الأداء....الخ، حيث بوجودها لديهم فإنها سوف توفر للعامل أحسن الظروف لاستثمار طاقته وتوجيهها الإيجابي لتحسين أدائه، فيكون أكثر مبادرة في اقتراح الحلول للمشاكل التي تعترضه في العمل، وأكثر تعاونا وانسجاما مع زملائه في العمل، تعطيه الحافز الذاتي للمضي إلى الأمام و تطوير ذاته.

6-سمات وخصائص الأذكياء انفعاليا:

يشير "الدردير" إلى أن الأذكياء انفعاليا يتسمون بالصفات الآتية: سمة التآلف، والثبات الانفعالي، والسيطرة، والاندفاعية، والسيطرة، والاندفاعية (المتضمنة: الحماس، والنشاط، والحيوية، والانفتاح)، والجرأة، والحساسية، والحنكة (المتضمنة: الخبرة والبساطة)، والطمأنينة (الدردير، 2006، ص. 309-312).

بينما يحدد "أحمد سعد جلال" الصفات التي يتميز بها الأذكياء وجدانيا في عشر خصائص تتمثل في التقمص الانفعالي، ضبط المزاج، تحقيق محبة الأخرين، التعاطف أو الشفقة، التعبير عن الأحاسيس وفهمها، القابلية للتكيف، الاستقلالية، المودة والود، الاحترام وحل المشكلات (جلال، 2008، ص. 81-83)

أما عن "علاء عبد الرحمان" (2009) فقد خص الأذكياء انفعاليا بالصفات الموالية: يظهرون مشاعرهم بوضوح وبشكل مباشر، لا يخافون عندما يعبرون عن مشاعرهم، قادرون على قراءة الاتصال غير اللفظي، مشاعرهم متوازنة مع الحق والمنطق والواقع، يعتمدون على أنفسهم فهم مستقلون، يتكلمون على مشاعرهم بارتياح، يهتمون بمشاعر الآخرين، مرنين وأقوياء بشكل عاطفي، لا يتطبعون بالفشل، ويشعرون بالتفاعل الواقعي (عبد الرحمان، 2009).

وعلى ضوء ما عرض من سمات وخصائص، يتبين أن الأذكياء انفعاليا تجتمع عندهم مركبة من الخصائص اللازمة في تعامل الفرد مع متطلبات المواقف البيئية بمضايقاتها بشكل إيجابي، ومن أهم هذه الصفات نذكر المعرفة الدقيقة والواضحة للمشاعر والانفعالات الذاتية والتعبير

عنها بسهولة، ضبط الانفعالات والتحكم فيها واستخدامها بشكل يسمح حل المشكلات، التعاطف مع الأخر، نسج علاقات مع الآخر مبنية على الثقة والاحترام، قدرة الإقناع .....الخ.

ملخص الفصل:

يمكن القول على ضوء ما سبق، أن ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي أحدث قفزة علمية في مجال علم النفس، حيث بعدما كانت النظرة السائدة لمدة طويلة من الزمن إلى أن الانفعالات تعمل بشكل مستقل عن العقل، وكانت غالبا مسؤولة على التشويش عليه، و أن الذكاء مقتصرا فقط على المجال المعرفي، والذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية، كالتفكير والاستدلال والحكم والذاكرة (السمادوني، 2007)، سرعان ما بدأت تظهر رؤية جديدة لدور الانفعالات في تداخلها مع التفكير، حيث أصبح ينظر إليها على أنها تزوده بالمعرفة الدقيقة والواضحة والتي تسمح له باتخاذ القرارات الصائبة، تيسر تفكيره وتساعده على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات، وتسمح له بالتعامل بإيجابية مع المشكلات، والفضل يرجع لجهود باحثين أسهموا بدراساتهم لفهم مفهوم الذكاء من بينهم (Thorondike,Wischler,Gardner, Salovey,Mayer, Goleman..etc).

ويقوم مفهوم الذكاء الانفعالي على مركبة من القدرات و الكفاءات والمهارات الشخصية والاجتماعية والتي تلعب دور أساسي في التنبؤ للنجاح في مختلف مناحي الحياة، تعددت مسمياتها من نموذج نظري إلى آخر، ومن أهمها نذكر الوعي بالذات أو ادراك الانفعالات، إدارة الانفعالات أو تنظيم الانفعالات، التعاطف، الدافعية، العلاقات الاجتماعية، وتحتها أدرج الباحثين عدة مكونات فرعية مشتقة من نظريات الشخصية الكلاسيكية ومن علم النفس الإيجابي نذكر منها الثقة بالنفس، ضبط الذات، دافع الإنجاز، تحقيق الذات، المرونة، التفاؤل، السعادة، تطوير الأخرين، المبادرة.....الخ

إن الأهمية النظرية التي اكتسبها الذكاء الانفعالي، جعلت مجالات تطبيقاته واسعة ومختلفة أهمها مجال الصحة، المجال الأكاديمي، وأيضا المجال المهني، حيث تعددت الدراسات التي اهتمت بإسهاماته في تفادي الأمراض النفسية كالاكتئاب والقلق، ومختلف الأمراض الجسمية، وفي المجال الأكاديمي، خص الاهتمام بدراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، اهتمام بتنمية مهارات المعلمين والمديرين في الذكاء الانفعالي من أجل تحسين مخرجات التعليم، أما في مجال العمل، خص الاهتمام بتنمية كفاءات ومهارات القادة المشرفين على المنظمات المرتبطة بالذكاء الانفعالي من أجل تحسين أداء هذه المنظمات بشكل عام.

ويجدر الإشارة أن تطبيقاته لا تقتصر فقط على هذه الميادين، بل من الأهمية بمكان الاستفادة منه في الحياة اليومية، حيث من المفيد لنا أن تكون لنا دراية بانفعالاتنا، لأنها بشكل ما، إنها توجه تفكيرنا في كل شيء يهمنا، وبهذا فإنها تقرر في مصيرنا، فالتعرف عليها والتحكم فيها يصبح أمر ضروري، إذا ما أردنا التخطيط لحياتنا، كما يعد التعاطف، قبول الأخر، بناء علاقات إيجابية مبنية على الثقة والاحترام مفتاح السعادة والتوازن النفسي والتكيف مع البيئة.

وفي الأخير يمكن القول بأن التصورات النظرية التي احتواها الذكاء الانفعالي هي عبارة عن رؤية جديدة للذكاء في علاقاته بسمات الشخصية.

الفصل الرابع

استراتيجيات المواجهة

تمهيد:

يتعرض الفرد في حياته إلى الكثير من المواقف والوضعيات الضاغطة، قد تضعه في حالة من التوتر والقلق النفسي، تستدعي منه ضرورة مواجهتها بشكل سريع حتى يتسنى له التكيف معها فلا يزيد تأثيرها السلبي على صحته النفسية والجسمية.

إن التعامل مع هذه المواقف ومواجهتها بفعالية، تتطلب من الفرد أن يكتسب مهارات للمواجهة الضغوط تجعله قادرا على إيجاد حلول لما يعترضه من مشكلات، أو إن تعذر عليه ذلك، أن يختار أنسب الأساليب المعرفية أو السلوكية التي تسمح له بالتخفيف من تأثيرها على حالته النفسية.

لذا ارتأينا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء بشكل من التفصيل على مفهوم المواجهة، بحيث سنتطرق إلى بعض التعاريف التي خصته في ضوء المنظور المعرفي الحديث للمفهوم، ثم سنحاول تقديم نبذة حول تطور المفهوم التاريخي بتبيان العلاقة القائمة بين مفهوم التكيف وميكانزمات الدفاع والمواجهة، فتوضيح أهم المقاربات النظرية للمواجهة في علاقتها بالضغط، وهذا في ظل المنظور الكلاسيكي والحديث، بعد ذلك سنعرف بالوظائف الأساسية للمواجهة، ثم سنتطرق إلى العوامل الشخصية والمتعلقة بالموقف التي تتدخل في تحديد نوع الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة الضغوط، وبعد ذلك سنحاول التعريف ببعض الاستراتيجيات الأكثر انتشارا، ثم سنقدم بعض التصنيفات المقترحة لهذه الاستراتيجيات وبعد ذلك، نستعرض مقاربة حول فعالية الاستراتيجيات في مواجهة المحن والأزمات الانفعالية، المرض والضغوط المهنية ونستكمل محتويات الفصل بخلاصة عامة.

1-تعريف استراتيجيات المواجهة :

تعتبر استراتيجيات المواجهة من المفاهيم الحديثة، التي كثر استعمالها في ميدان علم النفس والطب النفسي وبالخصوص في دراسة الضغط (Schweitzer & Dantzer, 1994, p.100). تم تداولها في الإنجليزية تحت اسم استراتيجيات المواجهة (Coping strategies)، أما في الأدب العلمي الفرنسي تحت اسم استراتيجيات التوافق (Stratégies d'ajustement) (Paulhan,1994, p.545)، أما في اللغة العربية، فقد استخدمت

مصطلحات مختلفة للدلالة عليها، فاستخدمت من طرف ("هشام إبراهيم عبد الله"،1991؛ "حسن مصطفى عبد المعطي"، 1994؛ "علي عسكر"، 2000) عبارة أساليب المواجهة، أما ("أمحمد تيغزي"، 1991؛ "بشير بن طاهر"، 2004) فقد استعملا مفهوم استراتيجيات التكيف، أما (لطفي عبد الباسط إبراهيم، 1994) فقد عمد على استخدام مصطلح استراتيجيات تحمل الضغوط، في حين استعان (هيجان، 1998) بمفهوم إدارة الضغوط.

ويشير مفهوم استراتيجيات المواجهة عند أغلب الباحثين إلى الطريقة التي يواجه بها الفرد وضعية ضاغطة، مع محاولة التحكم فيها، بالاعتماد على التقدير الذاتي لقدراته (Block & al, 1994) .

إذ يرى (Dantchev, 1989) أن استراتيجيات المواجهة عبارة عن: "مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن للفرد استعمالها لمواجهة مضايقات الحياة (Dantchev, 1989, p.24) ، حيث تستخدم هذه الأساليب أو الاستراتيجيات حسب (Moos, 1982) في مواجهتها لمصادر الضغط بطريقة واعية " (بن عمور، 2010) .

أما(Moos & al,1978) فيعتبرها: " سلوك يلجأ إليه الفرد لتخفيض الضغط والتعديل في التوتر الناجم عنه (Solomon & al, 1988, p. 279) .

بينما في تعريف آخر للمفهوم ورد لـ (Moos, 1988) اعتبرها: " مجموعة من أنماط السلوك التكيفية المتعلمة والتي تتطلب عادة بذل الجهد، وتحددها الحاجة، وتستهدف حل المشكلة، كما يمكن السيطرة عليها، وكفها، أو قمعها، وبالتالي تستخدم بمرونة كافية كلما تطلب الموقف الضاغط" (الأحمد ورجاء، 2009، ص.23).

أما "بن طاهر بشير"(2005) فركز في تعريفه لها على الخصوصية الفردية للمواجهة فأشار إلى أنها: " الطريقة المميزة التي يتعامل من خلالها الفرد مع متطلبات بيئته المادية والاجتماعية كما أنها تعبر عن الأسلوب الذي يتبناه الفرد ليواجه مضايقات الحياة ومصادر القلق فيها"

في حين عرف كل من (Lazarus & Launier,1978) استراتيجيات المواجهة على أنها:" مجموع السياقات التي يستخدمها الفرد أمام الوضعية التي يراها كمهددة لكيانه من أجل

التحكم، التقبل أو التقليل من تأثيرها على صحته الجسمية والنفسية. (Lazarus & Launier,1978 ,p. 287)

ومن نفس المنطلق، يرى كل من (Paulhan, & Quintard) أن هذه الاستراتيجيات عمليات وسيطة بين الفرد والبيئة، حيث عرفاها على أنها : " مجموعة سياقات التي يضعها الفرد بينه وبين الوضعيات الضاغطة المدركة كمهددة للتحكم أو لتخفيض من تأثيرها على حالته النفسية والجسدية (Quintard & Paulhan, 1994, p.669)

وجاء في تعريف آخر ورد لـ (Lazarus & Folkman, 1984) حول استراتيجيات المواجهة والذي بدا لنا أكثر شموليا ودقة على اعتبارها" مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة للسيطرة أو التقليل أو تقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد الفرد أو تتعدى طاقاته (Lazarus & Folkman, 1984, p. 129)

واتفق معهما (Steptoe, 1991) وأشار إلى أن استراتيجيات المواجهة ما هي إلا استجابة الفرد للوضعيات الضاغطة التي يمكن أن تكون ذات طابع معرفي ووجداني (cognitive–affective) كما يمكن ان تكون على أشكال سلوكية ذات طابع مباشر مثل مواجهة المشكل مباشرة أو تبني سيرة التجنب أو البحث عن الدعم الاجتماعي (Schweitzer & Dantzer, 1994, p.101)

وجاء في تعريف آخر للمواجهة والذي صاحبه " علي عسكر" باعتبارها: " الأساليب التي يواجه بها الفرد أحداث الحياة اليومية الضاغطة، والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقا لقدرات الفرد وإطاره المرجعي للسلوك، ومهاراته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطبقا لاستجاباته التكيفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أية أثار سلبية جسمية أو نفسية عليه "(علي عسكر، 2000، 165)

بينما عرف "لطفي إبراهيم" (1994) استراتيجيات المواجهة بأنها: "عمليات التحمل، وقصد بها تلك العملية الدينامية التي يلعب فيها التقدير المعرفي دورا أساسيا، ويرى أنها لا تمثل سمة أو أسلوبا ولا تعكس المداخيل البنائية. والمدخل السيكو ديناميكي صورة واضحة ومفصلة عن عمليات التحمل، وهو في هذا المنحى يشير إلى أن التحمل عملية متغيرة حسب

الوضع العام للفرد، وحسب خصائص الموقف الضاغط، وحسب التقدير المعرفي للفرد" (لطفي إبراهيم، 1994، ص. 88).

وفي ضوء ما سبق، يتبين وجود اتفاق بين الباحثين في اعتبار استراتيجيات المواجهة طريقة يتعامل بها الفرد مع المواقف الضاغطة من أجل التخفيف من تأثيرها السلبي على الجانب الجسمي والنفسي، فيعتبرها كل من "لازاروس" و"لونيي" (1978)، "بولان" و"كينتار"(1994)، كمجموعة من السياقات المعرفية والنفسية التي تتدخل في مواجهة الضواغط، بينما يرى كل من "لازاروس" و"فولكمان" (1984) و"ستبتو"(1991) أنها أساليب معرفية وسلوكية يستعين بها الفرد من أجل السيطرة، التقليل وتقبل الوضعيات الضاغطة، أما "عسكر" فقد اعتبرها أساليب لمواجهة الضواغط تظهر من خلال الإقدام أو الإحجام تتأثر بالمرجعية السلوكية، وبمهارات التحمل وكذا استجابته التكيفية، بينما عرفها لطفي إبراهيم كعمليات دينامية لتحمل الضغط النفسي تكون متغيرة وتتدخل فيها عدة عناصر (الوضع العام للفرد، خصائص الموقف وتقدير المعرفي للموقف) لتحديد نوعها.

أما الباحثة فتعرف استراتيجيات المواجهة على أنها مجموعة من الاستجابات وردود الأفعال الفردية التي يستخدمها الفرد في تعامله مع مختلف المتطلبات الداخلية والخارجية المهددة، من أجل السيطرة عليها، تقبلها أو التخفيف من حدة الانفعالات التي تنجم عنها والتي تأخذ أشكالا مختلفة قد تكون معرفية، انفعالية (عاطفية) أو سلوكية.

2-تطور مفهوم استراتيجيات المواجهة :

يرجع أصل مفهوم المواجهة تاريخيا إلى مفهومين، الأول يتمثل في ميكانزيمات الدفاع الذي تطور في نهاية القرن التاسع عشر من خلال التحليل النفسي، والمفهوم الثاني حول التكيف والذي تطور بدوره في النصف الثاني للقرن التاسع عشر، بفضل علم البيولوجيا وعلم النفس الحيواني وخاصة في ضوء التيار التطوري لداروين.

1-1.المواجهة والدفاع:

يرجع الفضل إلى ظهور مفهوم الدفاع (Défense) إلى تطور التحليل النفسي، علم النفس الدينامي وعلم النفس الأنا، حيث لاحظ كل من (Bruer) و (Freud) أن الأفكار غير السارة والمزعجة في بعض الأحيان لا يقبلها الشعور، فوصف "فرويد" في أول كتاباته مختلف

الميكانزمات التي يعتمد عليها الأفراد من أجل تحويل، تشويه وتزييف المشاعر والأفكار غير المقبولة.

استعمل مفهوم الدفاع في سنة 1926 في كتابه المعنون (« inhibition, symptôme et angoisse ») بمعنى عام، من أجل تحديد دفاع الأنا حيال الأفكار والأحاسيس التي لا تطاق (intolérables).

فكان لزاما انتظار سنوات 1960-1970، لظهور أول الدراسات التي خصت ميكانزمات الدفاع والتي استعانت بمفهوم المواجهة (Coping)، فأدخل المفهوم ككلمة مفتاحية في (Psychological Abstract) لأول مرة في سنة 1967 لتعيين الميكانزمات الدفاعية الأكثر تكيفا (التسامي أو الاعلاء والفكاهة)(Bruchon-Schweitzer,2014, p 472).

واعتبر (Akler,1968) هذه الميكانيزمات الدفاعية المتكيفة نشاطات للمواجهة، وشيئا فشيئا بدأ المفهوم يستقل بحد ذاته، لينصب الاهتمام بالاستراتيجيات الواعية التي يستخدمها الأفراد من أجل مواجهة المواقف الصعبة، فتمت الاستعانة في الأدبيات بمفهوم " الاستجابة للمواجهة (Réponses Coping) (Chabrol &al, 2004, p 105).

ويجدر الإشارة، أنه رغم المحاولات الكثيرة من طرف الباحثين في سنوات الستينات إلى الثمانينات للتمييز بين مفهوم ميكانيزمات الدفاع واستراتيجيات المواجهة، غير أنه بقي الخلط والغموض يميز العلاقة بينهما في الاتجاهين. ومن المحاولات التي يمكن ذكرها، تلك التي أشارت إليها (Haan,1977) حيث رأت أن الدفاع والمواجهة بنائين مختلفين وظيفيا، كما حددت وظائف الأنا في الأساليب التالية:

- أسلوب المواجهة يقوم على الواقع ويتناسب معه، كما يكون مرنا ويتم وفقا للواقع.
- أسلوب الدفاع يكون مشوه للواقع وجامد.
- أسلوب التشتيت والتفتيت (fragmentation)

وأشارت إلى أن المواجهة قمة الهرم، حيث يلجأ إلى المواجهة إذا ما استطاع ذلك، ويدافع إذا ما اضطرب وتفكيره يتشتت إذا مرض (شريف، 2003).

بينما لخص (Cramer) الفرق بين ميكانزمات الدفاع والمواجهة في خمسة جوانب نذكرها على التوالي:

- ميكانزمات الدفاع لاشعورية بينما استراتيجيات المواجهة شعورية.
- ميكانزمات الدفاع تعمل دون اشراك الوعي، بينما استراتيجيات المواجهة تقوم على المحاولات المعرفية والسلوكية المقصودة للفرد.
- يمكن ترتيب ميكانزمات الدفاع بشكل هرمي تبعا للنضج النفسي أو التعقد، أو باقترانها بالسن، بينما لا توجد مقاربة هرمية لاستراتيجيات المواجهة.
- ترتبط ميكانزمات الدفاع بشكل كبير بالاستعدادات والموارد الشخصية بينما تتعلق المواجهة بشكل أكبر بالوضعيات (المواقف الضاغطة)
- آليات الدفاع أكثر توليدا للمرض مقارنة باستراتيجيات المواجهة. (Grebot et al, 2006, p 316)

أما (Bruchon-Schweitzer, 2001) فترى أن ميكانزمات الدفاع تتسم بالصلابة، لاشعورية، غير متمايزة، لا تقاوم، تكون مرتبطة بصراعات نفسية داخلية وبأحداث الحياة الماضية، كما عادة ما تشوه الواقع، وتتمثل وظيفتها في المحافظة على القلق في مستوى مقبول. في حين تعتبر استراتيجيات المواجهة مرنة، شعورية، متمايزة وموجهة نحو الواقع (الداخلي أو الخارجي)، كما أن وظيفتها تكمن في جعل الفرد يتحكم، يخفض أو يتحمل الاضطرابات الناجمة عن المواقف المزعجة (Bruchon-Schweitzer, 2001, pp. 69-70)

ومما سبق، يمكن القول بأنه من أهم ما يميز استراتيجيات المواجهة عن ميكانيزمات الدفاع، كونها شعورية، تستند إلى الواقع، مرنة وتهدف إلى تحكم الفرد في المشكلات والأحداث المزعجة التي تصادفه، كما تعمل على تخفيض الشعور بالضيق والتوتر الذي ينجم عن هذه الأحداث.

1-2.المواجهة والتكيف:

إن لمفهوم المواجهة مرجعية كذلك في نظريات التكيف وتطور الأجناس (Evolution des espèces)، حيث ترى أن الفرد يمتلك رصيد من الإجابات الفطرية والمكتسبة التي تسمح له بالبقاء على قيد الحياة في مواجهة مختلف التهديدات الحيوية: الهجوم والهروب، وخاصة عند مواجهته لخصم أو موقف خطير.

ينظر بعض الباحثين إلى المواجهة والضغط على أنهما جزأين لا يتجزآن من عمليات التكيف التي يتبناها الفرد لمواجهة صعوبات الحياة، فيشير (Lazarus & Folkman,1984) أنه من السهل التمييز بين المواجهة والتكيف، فالتكيف عبارة عن مفهوم واسع يرتبط بعلم النفس وأيضا بالبيولوجيا، يشمل جميع أنماط ردود أفعال الكائنات الحية في تفاعلاتها مع الظروف المتغيرة للبيئة، أما عند الانسان، فتظم التصورات، الانفعالات، الدوافع، التعلمات.....الخ، بينما المواجهة تعتبر مفهوما أكثر تحديدا، حيث يشمل فقط على الاستجابات التي يبديها الفرد من أجل مواجهة المواقف التي يدركها على أنها مهددة لكيانه. كما أن التكيف يقوم على ردود الأفعال النمطية والآلية، بينما تعتمد المواجهة على الاستجابات المعرفية والسلوكية الواعية، المتغيرة، المحددة وفي بعض الأحيان الجديدة عند الفرد (Bruchon-Schweitzer, 2014, pp 473-474) .

مما سبق، يظهر أن المواجهة مفهوم أضيق من التكيف، حيث يخص فقط الاستجابة التي يبديها الفرد لمواجهة تهديدات البيئة، حيث تكون بشكل واع وتظهر من خلال سلوكيات، تغيرات فيزيولوجية، انفعالية وعمليات عقلية، كما تتميز بالمرونة، بينما تقترن عملية التكيف بجميع أنماط ردود أفعال الكائنات الحية في تفاعلها مع البيئة، والتي يطبع عليها صبغة النمطية والآلية.

3-النماذج النظرية المفسرة لاستراتيجيات المواجهة:

اختلفت النماذج النظرية في تفسيرها للعلاقة بين الضغط والمواجهة بتباين الخلفيات النظرية للباحثين في دراستهم للموضوع.

سنحاول في هذا العرض تناول أهم النماذج النظرية الموجودة واسهاماتها في تبيان أهمية المواجهة في تحقيق التكيف الفرد مع المتطلبات سواء الداخلية أو الخارجية.

3-1.التناول الكلاسيكي:

3-1-1.النموذج الحيواني: يقترن مفهوم المواجهة في هذا النموذج بالاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة التي يستخدمها لمواجهة التهديدات الحيوية التي يتعرض لها الفرد.

فيرى أصحاب هذا النموذج أن الفرد من أجل تحقيق التكيف يستجيب للمواقف الضاغطة والمهددة لكيانه بطرق مختلفة، فيلجأ إلى نوعين من الاستجابات التكيفية:

- التجنب أو الهروب: يستعمل في حالة الخوف أو الفزع.
- المواجهة أو الهجوم: يستعمل في حالة الغضب.

ومن هذا المنطلق، قدم (Dantzer,1989) مثالا يوضح فيه كيف أن فئران المخابر قد تعلموا بسرعة سلوك الهروب لتجنب الصدمات الكهربائية، عند سماع إشارة صوتية منذرة لحدوث الصدمات، وهذا عندما وضعوا في قفص ذو جهتين (جهة يتعرضون فيها للصدمات الكهربائية وفي الجهة الأخرى لا يتعرضون لها)، وبالتالي استطاعوا التحكم في الموقف الضاغط أو تخفيض النشاط المترتب عن التعرض للصدمات الكهربائية (Paulhan & al,1995, pp.41-42) .

ويرى (Lazarus & Folkman, 1984) أن البحوث التي استندت على التناول الحيواني للضغط والمواجهة، ترتكز على ما يسمى "السلوك التجنبي" أو "التفادي" أو "الهروب" وبالتالي أغفلت قدرة الفرد على التعامل مع المواقف، تعديلها أو التغلب عليها في بعض الأحيان(Lazarus & Folkman, 1984, p.1) .

3-1-2.**النموذج التحليلي:** يتمثل في شكلين:

- **دفاع الأنا:**

يرتكز هذا النموذج في تفسيره للمواجهة على دفاع الأنا أو ما يسمى "بميكانزمات دفاع الأنا"، فيعتبر المواجهة مجموعة من العمليات المعرفية اللاشعورية، التي يلجأ لها الفرد عند مواجهته للأحداث المهددة بهدف التقليل أو الغاء كل ما يتسبب في حدوث القلق، وهذا بتحويل تشويه أو تزييف الأحاسيس والأفكار غير المقبولة، التي تستحوذ عليه جراء تعرضه لتلك الأحداث المزعجة. ومن العمليات المعرفية اللاشعورية والتي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف الضاغطة التي تم الكشف عنها نجد:

- **الانكار(Le déni)** : يدرك الفرد الواقع مع انكار بعض من عناصره المذلة أو غير محتملة مثل المرض.
- **العزل (L'isolation):** يقوم الفرد على تثبيت أو تجميد تفكيره حول فكرة أو تمثيل ما من أجل منع فهم الواقع.

- **العقلنة (L'intellectualisation)**: يبحث الفرد عن تفسير متناسق ومنطقي لما يحدث له.

لقيت أفكار "فرويد" صدى كبير ليس فقط في مجال التحليل النفسي بل كذلك في العلوم الاجتماعية حيث انصب اهتمام الباحثين بميكانزمات الدفاع بعلاقتها بالمرض والصحة النفسية، فأشاروا إلى أهميتها في التكيف مع المرض، ومن هذه الأبحاث نذكر التي قام بها كل من (Revidi,1986 ; Laxenaire, Bentz & Chardot,1972 ; Perry & Cooper, 1989 & Vaillant & al, 1986) . (Bruchon-Schweitzer, 2001)

فتوصل "رفيدي" (1986) أن بعض الميكانزمات مثل الإنكار، العزل، والروح القتالية أكثر نجاعة في حماية الفرد من القلق مقارنة بميكانزمات الإسقاط، الرزانة (Stoïcisme)- الإيمان بالقضاء والقدر(fatalisme)، العدوانية والغضب (Paulhan & al, 1995, p. 42)

أما (Perry & Cooper, 1989) فأشارا إلى وجود ميكانزمات وظيفية وأخرى مخلة (غير وظيفية). في حين بين كل من (Vaillant, 1977) و (Haan, 1993) وجود استمرارية بين الميكانزمات الدفاعية المميزة للعصاب والذهان واستراتيجيات المواجهة، حيث اعتبر الباحثان المواجهة سيرورة أكثر نضجا من الميكانزمات الدفاعية، تسمح للفرد بالتكيف الفعال مع الضواغط المختلفة، أما ميكانزمات الدفاع تبقى حسبهما تشير إلى التوظيف العصابي أو الذهاني (fonctionnement névrotique et psychotique) والمسؤولة على أعراض الكف والقلق (Dupain, 1998, pp. 131-138).

على ضوء ما سبق يعتبر هذا النموذج للمواجهة كجهاز للدفاع يهدف إلى استرجاع التوازن الانفعالي للفرد فيقوم أساسا على تخفيض الشعور بالتوتر دون الاهتمام بحل المشكل الذي تولد من جراء الموقف الضاغط.

لذا يرى بعض الباحثين أمثال (Cohen & Lazarus,1979) و (Folkman,Lazarus, Gruen & Delongis,1986) ، أن هذا التصور قدم تفسيرا ناقصا للمواجهة بحيث أن هذه الأخيرة تتضمن وظيفتين في نفس الوقت التعديل الانفعالي وحل المشكلات. (Paulhan & al, 1995, p.43)

- **سمات الشخصية:**

يندرج مفهوم المواجهة في هذا النموذج ضمن التناول التحليلي حيث ينظر للمواجهة باعتبارها سمة لشخصية.

فيرى أصحاب هذا الاتجاه إلى أن بعض الخصائص الشخصية الثابتة والمستقرة مثل القمع – الحساسية عند (Byrn,1961) والقضاء والقدر (fatalisme) عند (Wheaton, 1983) والصلابة أو قدرة الاحتمال عند (Kobassa, Maddi & Kahn,1982) تهيء الفرد لمواجهة الضغط بطريقة معينة.

غير أن هذه الفرضية التي تفترض أن الفرد يسلك بطريقة مماثلة مهما كان الموقف أو الحدث الضاغط لم تثبت، فمعظم الدراسات والتي نذكر من بينها تلك التي قام بها كل من كوهين ولازاروس (Cohen & Lazarus,1973) وفولكمان وآخرون (Folkman & al, 1986) بينت أن مقاييس السمات تعتبر ضعيفة من حيث التنبؤ بنوع الاستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد في مواجهته للضغوط، ويرجعون ذلك إلى الأسباب التالية:

- **الطبيعة المتعددة الأبعاد لسيرورة المواجهة:** مثال: في حالة المرض الجسدي، فالمريض يتوجب عليه مواجهة مصادر مختلفة للضغط: ألم، عجز والظروف الاستشفائية والعلاجية، وفي نفس الوقت عليه المحافظة على توازنه الانفعالي وعلى صورة مرضية عن الذات، مع الحرص على عدم فقدان موارده المالية وعلاقاته الحسنة بعائلته. فهذه الانشغالات المتعددة حسب (Moos & Tsu, 1977) تتطلب من الفرد الاستعانة باستراتيجيات مواجهة أكثر تنوعا فلا يمكن لمقياس أحادي البعد لسمة ما من الشخصية التنبؤ بها (Paulhan & ; Schweitzer,& Dantzer,1994, p.103 .al, 1995, p. 44)
- **الخاصية المتغيرة المميزة لسيرورة المواجهة:** يرى (Folkman & Lazarus,1988) أن المواجهة تتأثر بشدة بالسياق الظرفي للمواقف، حيث توصلت "فولكمان" وآخرون(1986)، بعد تتبع لمدة 6 أشهر راشدين وتقييم شهري للاستراتيجيات المستخدمة من طرفهم لمواجهة الضغوط، أن معاملات الارتباط بين التقييمات المختلفة كان غير دال، وبالتالي نجد أن نفس الفرد في وضعيات ما قد يلجأ إلى استراتيجيات المواجهة من أجل تخفيض التوتر

الذي تفرزه الوضعية وفي مواقف أخرى قد يستخدم استراتيجيات مواجهة من أجل حل المشكل (Paulhan & al, 1995, p. 45).

كما بينت الدراسة التي قام بها كل من (Pearlin & Schooler,1978) أن الفرد يستخدم ويتبنى استراتيجيات معرفية عندما تكون الأحداث غير متحكم فيها (مثل مرض خطير) وبينما يلجأ إلى الاستراتيجيات السلوكية عندما يرى أن الجهد الذي سيبذله قد يؤدي إلى تغيير الموقف (مثلا فقدان العمل) (Pearlin & Schooler,1978).

على ضوء ما تم عرضه، يظهر أن تفسير المواجهة من منظور السمات أو الموارد الشخصية غير كافي، رغم المساهمات المقدمة لهذا النموذج، حيث يرى (Lazarus & Folkman, 1984) أن للتنبؤ بالطريقة التي يستخدمها الفرد في مواجهته للضغوط لابدا الاهتمام ليس فقط بما هو عليه (أي بما يميز ويتصف به الفرد)، ولكن أيضا بما يفعله. فمفهوم المواجهة يتحدد في نفس الوقت بإمكانياته وموارده الشخصية الثابتة وكذلك بأنماط السلوك الفعلي الذي يبديه الفرد عند مواجهته لمختلف المواقف الضاغطة (الاستجابة).

3-2. التناول الحديث للمواجهة:

النموذج المعرفي:

ارتبط التناول المعرفي للمواجهة خاصة بأعمال "لازاروس" و"فولكمان" حول الضغط. حيث قدم الباحثان تصورا حول الضغط والمواجهة في إطار العلاقة الثنائية المميزة بين الفرد والبيئة، إذ يريان أن الأفراد يستجيبون بطريقة مختلفة لنفس الحدث الضاغط المتعرض له، كما يستجيب الفرد ذاته كذلك بطريقة مختلفة لنفس الحدث الضاغط، ويرجعان ذلك إلى أن الشعور بالضغط وطريقة المواجهة تتحدد حسبهما في ضوء التفاعل الدينامي بين الخصائص (المتغيرات) الشخصية المتعلقة بالفرد وخصائص الوضعية.

سبق أن تطرقنا فيما سبق إلى هذا النموذج عند عرضنا لنماذج المفسرة للضغط سنحاول في هذا الفصل التركيز أكثر على المواجهة.

فيعرف (Lazarus & Folkman,1984) المواجهة على أنها "مجموعة من الجهود المعرفية والسلوكية المتغيرة باستمرار من أجل إدارة المتطلبات المحددة الداخلية و/أو الخارجية

والتي يقدرها الفرد كمستهلكة (مستنفذة) أو تفوق موارده (Lazarus & Folkman, 1984,p.141).

وتمر المواجهة من منظور (Lazarus & Folkman, 1984) بمراحل معرفية مختلفة أهمها:

- **مرحلة الحدث الضاغط:** يواجه الفرد في حياته الكثير من الضغوط، فقد تكون قوية في الشدة وظرفية أو مؤقتة كموت قريب، فقدان العمل، الطلاق، مرض....، كما قد تعكس المنغصات اليومية كالصراعات العلائقية الأسرية أو المهنية، المواصلات....الخ
- **مرحلة التقييم الأولي:** هو التقييم المبدئي الذي يصل فيه الفرد إلى تحديد التهديد المحتمل من الحدث، وتحدد عملية التقييم المبدئي، والتفسير المعرفي للمعنى الذاتي للحدث، رد الفعل الشعوري للفرد بالنسبة للحدث، فينتج عن تلك الأحداث التي تقيم على أنها مسببة للضغط، ردود فعل شعورية، مثل التوتر والقلق (عوض، 2001، ص. 64)

ففي هذه الحالة يقيم الفرد خصائص الوضعية الضاغطة المتعرض لها، ومدى اعتقاده في قدرته على التحكم في الأحداث (Cousson, Gelie & al,1998, p.89)

- **مرحلة التقييم الثانوي:** في هذه المرحلة يقيم الفرد قدراته أو موارده الشخصية (من معتقدات، خبرات سابقة، سمات شخصية (الصلابة، مصادر التحكم، التفاؤل، فاعلية الذات...الخ) التي بحوزته من أجل مواجهة متطلبات الموقف الضاغط حتى يسترجع توازنه.
- **مرحلة المواجهة:** وفي هذه المرحلة يلجأ الفرد إلى استراتيجيات معرفية أو سلوكية لمواجهة الموقف الضاغط من أجل التحكم في الوضعية، تقبلها أو التخفيف من تأثيرها على الفرد.
- **مرحلة نتائج المواجهة:** في هذه المرحلة يتحدد مدى تأثير أساليب المواجهة في كل من النشاط الانفعالي، المعرفي، الفيزيولوجي والسلوكي، إذ تتوقف استجابة الفرد

التوافقية للموقف الضاغط على مدى نجاحه في استعمال استراتيجية مناسبة للتغلب عليه. (يخلف، 2001، ص. 54).

وعليه ينظر هذا النموذج إلى المواجهة على أنها سياق معرفي وسلوكي ينتج عن العلاقة التفاعلية الديناميكية القائمة بين المتغيرات الشخصية المتعلقة بالفرد وتلك التي ترتبط بخصائص المواقف الضاغطة والهدف منها التحكم في الوضعيات الضاغطة أو محاولة التقليل من تأثيرها على الفرد.

ومما سبق، ومن خلال استعراضنا لمختلف النظريات، يمكن الاستنتاج أن النموذج المعرفي يبقى الأشمل في شرح الكيفية التي تتدخل بها استراتيجيات المواجهة في تخفيض الضغط، مقارنة بالنماذج النظرية الأخرى التي تم التطرق لها، بحيث قام بتقديم تصورا للمواجهة يرتكز على الجهود المعرفية والسلوكية، التي تكون موجهة نحو حل المشكلات التي تعترض الفرد، وتأخذ منحى آخر وتتجه نحو التركيز على الانفعال لتخفيض من حدة التأثير السلبي للمواقف الضاغطة إذا ما تعذر على الفرد التحكم فيها، بينما اقترح النموذج التحليلي تفسيرين، أحدهما كان مقتصرا فقط على اسهامات المنافذ اللاشعورية في تخفيض القلق دون التدخل في حل المشكلات والذي عكس نظرية دفاع الأنا، والثاني عبر عن رأي رواد سمات الشخصية الذين افترضوا أن المواجهة تتحدد بشكل أكبر بالخصائص الشخصية، والمعلوم أن الدراسات لم تستطع اثبات ذلك، بل توصلت إلى أن أساليب المواجهة متغيرة، تتحدد بالخصائص الشخصية (المعرفية منها كالمعتقدات، مركز التحكم، فعالية الذات....،سمات الشخصية كالصلابة النفسية، نمط أ و ب...الخ و كذا خصائص المواقف (المدة الزمنية، التحكم في الموقف، السند الاجتماعي....الخ) في نفس الوقت .في حين قدم النموذج الحيواني تفسيرا ضيقا اقتصر فقط على الجهود السلوكية المتمثلة في التجنب والهروب حيال تهديد حيوي للعضوية.

والأرجح في الأخير التفكير في مقاربة شاملة لاستراتيجيات مواجهة الضغوط في ضوء المقاربتين المعرفية والتي توظف الجانب الشعوري والتحليلية التي توظف الجانب اللاشعوري.

4-وظائف استراتيجيات المواجهة:

ترى (Paulhan, 1992) أن الفرد في مواجهته للضغوط يستخدم استراتيجيات مختلفة، يكون الهدف منها تعديل الانتباه نحو مصدر المشكل، أو تغيير المعنى الذاتي للحدث، أو تغيير العلاقة بين الفرد وبيئته، وسنتطرق لها فيما يلي:

-تعديل الانتباه من خلال تحويل الانتباه عن مصدر الضغط (استراتيجيات التجنب)، أو توجيه الانتباه نحو الحدث الضاغط (استراتيجيات اليقظة)، وتشير إلى أن استراتيجيات التجنب تعتبر من الطرق الأكثر استعمالا في المواجهة، وتبدو في النشاطات التعويضية التي يقوم بها الفرد من أجل التخلص من التوتر الانفعالي، مثل الرياضة، الألعاب، الاسترخاء والترفيه، حيث قد تكون فعالة وتساعده على أن يشعر بأنه في حال أفضل، إذا ما اقترن استخدامها باستراتيجيات مواجهة الحدث. كما ترى أنه توجد استراتيجيات أخرى من نوع التجنب، تعتبر أقل تكيفا، قد يستخدمها الفرد من أجل الهروب، مثل التأمل في أنه قد يتخلص من المشكل إذا ما لجأ إلى الكحول، التدخين، تعاطي المخذرات،...الخ، بحيث يرى كل من (Suls & Fletsher,1985) أن استراتيجيات الهروب تسمح براحة مؤقتة للفرد ولكن سرعان ما تزول، باستمرار تعرضه للحدث الضاغط لفترة زمنية طويلة.

بينما توجه استراتيجيات اليقظة الانتباه نحو مصدر الضغط من أجل التحذير من خطره أو التحكم فيه، سواء بجمع المعلومات حول المشكل الذي يعترض الفرد أو بالتفكير في مخطط لحل المشكل. ان اللجوء إلى مثل هذه الاستراتيجيات قد يساعد في التخفيض من الشعور بالمشكل، وهذا باعتبار أنه يركز على جمع المعلومات الممكنة لحل المشكلة، غير أنه في بعض الأحيان، قد يكون غير فعالا في التخلص من الشعور بالضيق، قد يزيد من حدته، كتوصل الفرد إلى معلومات عن المشكل قد تعقده أكثر مما هو عليه، أو في حالة عدم وجود حل للمشكل.

-كما قد يلجا الفرد إلى إمكانية أخرى لمواجهة الضغط تتمثل في تغيير المعنى الذاتي للحدث الضاغط، وهذا من خلال استخدام استراتيجيات معرفية مرتبطة بالإنكار : مثل الابتعاد عن التفكير في المشكل عن طريق الالهاء (التفكير في أشياء ممتعة)، المبالغة في التحدث عن

الجوانب الإيجابية للمشكل، الفكاهة، التقليل من الجوانب السلبية للمشكل، إعادة التقييم الإيجابي للمشكل (تحويل تهديد إلى تحد).

وترى (Paulhan, 1992) أن مثل هذه الاستراتيجيات تكون فعالة في تخفيض الضغط النفسي في حالة تعرض الفرد لفترة قصيرة للأحداث الضاغطة، وعلى الأخص عندما يكون اللجوء إلى استراتيجيات حل المشكل غير ممكنا (الوفاة، مرض خطير..الخ) (Paulhan, 1992, pp.552-554).

-كما قد يلجأ الفرد إلى إمكانية أخرى في مواجهة الضغط تتمثل في التغيير المباشر للعلاقة التي تربط الفرد ببيئته من خلال لجوء الفرد إلى استراتيجيات حل المشكل والتي ترتكز أساسا على النشاط السلوكي، ومن هذه الاستراتيجيات المجابهة ووضع مخطط عمل يسمح بتوفير الوسائل لتغيير الوضعية أو الموقف المعاش ووضعه في حيز التنفيذ (Paulhan & Bourgeois, 1995).

ولقد صنف (Lazarus & Folkman, 1984) هذه الاستراتيجيات المختلفة في نمطين رئيسيين، وهما استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، واستراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل، حيث يعمل النمط الأول على التخفيف من حالة الضيق والتوتر الذي تولده الوضعيات الضاغطة (أي تعديل الانفعالات) بينما يركز النمط الثاني على التحكم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الفرد (Paulhan & al,1995, p.53).

وعلى ضوء ما سبق، يظهر أن للمواجهة وظيفتين أساسيتين، تتمثل في:

- تعديل الانفعالات (la régulation de la détresse émotionnelle)
- إدارة المشكلات (la gestion du problème)

فالفرد في مواجهته للضغوط قد يلجأ إلى استراتيجيات التجنب، الهروب، الانكار، إعادة التقييم الإيجابي للموقف والفكاهة،...الخ للتخفيض من الشعور بالضيق والتوتر أو تحمل المشكل بشكل أفضل، في حين قد يلجأ إلى الاعتماد على استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي، البحث عن معلومات من أجل حل المشكل، وضع مخطط عمل، التفكير في بدائل للحل،...الخ وهذا لغرض إدارة الموقف الضاغط .

5-العوامل المحددة للمواجهة:

يرى أصحاب التوجه المعاملاتي (Transactionnelle) أن المواجهة عبارة عن نسق دينامي يتغير بتغير المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في الحياة وبالطريقة التي يقيم بها تلك المواقف والوضعيات.

يوجد توجهين أساسيين للباحثين فيما يخص تحديد العوامل التي يتوقف عليها نوع استراتيجيات المواجهة المستخدمة من طرف الفرد في مواجهته لضغوط، فهناك بعض الباحثين ممن يرجعها إلى العوامل الشخصية (سمات الشخصية وخصائص معرفية للفرد) بينما يرى البعض الآخر أن خصائص الوضعيات هي المحددة لنوع المواجهة المستخدمة (طبيعة المشكل، التحكم في الوضعية، .....الخ).

5-1. المحددات الشخصية (les déterminants dispositionnels): يعتبر الكثير من الباحثين، نذكر منهم (Costa & al,1996 ; Schwartz & al,1999, Billing & Moos,1982) أن استراتيجيات المواجهة عامة (غير محددة) وثابتة عند الأفراد، تحددها بعض الخصاص الشخصية (سمات الشخصية، المعتقدات، مركز التحكم...الخ)، فحسبهم لكل فرد أساليب مواجهة خاصة به يلجأ لها عند تعامله مع وضعيات الحياة المزعجة، تجعله يميل لتفضيل استعمال استراتيجيات معينة عن أخرى (Bruchon-Schweitzer,2001 ; Dupain,1998).

تعددت المحددات أو العوامل الشخصية التي خصت بالدراسة في هذا المجال، فصنفت إلى نوعين، ومن هذه العوامل نذكر:

5-1-1.سمات الشخصية: يرى أصحاب هذا التوجه أن المواجهة تتحدد بشكل أكبر بالخصائص النفسية الاجتماعية للفرد أكثر منها بالوضعيات أو المواقف الضاغطة، ويعللون ذلك بثبات ظرفي لاستجابات المواجهة من موقف إلى آخر (Mc Crea, 1992 ; Vollrath & al,1995). (Bruchon- Schweitzer, 2001, p73).

حيث حسبهم تتدخل هذه السمات الشخصية الثابتة في تحديد نوع الأساليب التي يواجه بها الفرد الوضعيات الضاغطة، ومن هذه السمات نذكر نمط الشخصية "أ" و"ب" لفريدمان و وروزنمان(Friedman & Rosenman, 1989)، الصلابة لكوباسا وآخرون

(Kobasa, 1982)،المرونة (résillience) عند روتر (Rutter) والعداء(hostilité) حسب كل من (Spielberger & al,1995 ;Smith,1994 ; Barefoot,1992 ; Consoli, 2001)،(Bruchon– Schweitzer,2014) .

فبينت دراسة (Van Heck, 1997) أن سمات القلق، العصاب والاكتئاب مثلا تسمح بالتنبؤ باستخدام استراتيجيات موجهة نحو الانفعال وعلى عكس ذلك يقترن حس التماسك (le sens de la cohérence)، العمل بما يمليه الضمير(Consciensieux)، اللطف (le fait d'être agréable) والمرونة (résilience) ، باستخدام استراتيجيات مركزة نحو حل المشكلات (Schweitzer,2001, p.73).

أما توماس (Thomas,1998) فقد توصل إلى أن الأفراد الذين يتميزون بالصلابة النفسية كانوا أكثر نشاطا وتحملا للأعباء وحلا لاستراتيجيات مواجهة مصاعب الكوارث، وأنهم أكثر قدرة على التحكم والتحدي، وذلك على النقيض من الأفراد الذين لا يملكون الصلابة النفسية حيث يتجهون إلى سلوك التجنب (منصوري، 2017، ص ص. 155–156).

كما أظهرت الدراسة التي قامت بها (Judkins Kay,2001) حول العلاقة بين الصلابة النفسية بالضغط وبالاستراتيجيات المواجهة وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين الصلابة النفسية المرتفعة والمواجهة المركزة على حل المشكل والمستوى المنخفض من الضغوط وفي المقابل ارتبطت الصلابة النفسية المنخفضة بمستويات مرتفعة من الضغوط وبالمواجهة المركزة على الانفعال (حنصالي، 2014، ص.6).

في حين توصل (Scharpely,1999) عند دراسته لاستراتيجيات المواجهة لدى الأفراد ذوي الشخصية (أ) إلى ارتباط ارتفاع الضغط النفسي بارتفاع درجة مقياس نمط الشخصية (أ) وانخفاض في استراتيجيات الدعم الاجتماعي واستراتيجية المواجهة غير الفعالة (شريف، 2003، ص.25).

كما أظهرت الدراسة التي قام بها (Costa & Somerfield, 2001) حول نمط الشخصية والمواجهة ارتباط نمط الشخصية الانبساطي بكل من الفعل العقلاني، والكبح، والاستبدال، والتفكير العقلاني، وارتباط نمط الشخصية المنفتح على التجربة باستخدام أسلوب الدعابة، وأسلوب اللجوء إلى الدين، في حين كان لنمط الشخصية العصابي ارتباط بآليات

مواجهة عاجزة متعددة وهي تتضمن ردة الفعل العدائية، والتردد، وأسلوب الانسحاب، وأسلوب الهروب عن طريق الخيال(شريف، 2003، ص.30).

ومما سبق، يرى أصحاب هذا التناول ان استراتيجيات المواجهة تتحدد بشكل أكبر بالخصائص الشخصية للفرد، فيشيرون أن لفرد في مواجهته للضغوط يميل إلى استخدام استراتيجيات عن أخرى، وهذا تبعا لخصائص شخصيته. ومن الخصائص الشخصية التي ارتبطت بتحديد الاستراتيجيات، نجد نمط الشخصية، الصلابة النفسية، المرونة، العداء،...الخ.

5-1-2.المحددات المعرفية للمواجهة: يرى أصحاب الاتجاه المعاملاتي أن للعوامل المعرفية دور كبير في تحديد المواجهة، حيث يتوقف عليها تقييم المواقف الضاغطة المتعرض لها، وكذا تقييم الموارد الشخصية التي يمتلكها الفرد، فنتاج التقييمين هو الذي سيحدد بشكل ما نوع المواجهة التي يلجأ لها الفرد.

ومن بين العوامل التي يمكن ادراجها في هذا الجانب، نجد معتقدات الفرد حول (الذات، الموارد الشخصية، المحيط، إمكانات حل المشكلات)، دوافعه العامة (القيم، الأهداف، الفوائد....).

ومن الدراسات التي اهتمت بالمتغيرات المعرفية نجد دراسة كل من (Gale, Vedhara, Searle, Kemple & Campbell,2008) التي خصت مركز التحكم، حيث بينت أن الأفراد الذين يعتقدون أن ما يحدث لهم يرجع لقدراتهم وأفعالهم (مركز تحكم داخلي) وليس نتيجة لعوامل خارجية كالصدفة، الحظ والآخر، سيدركون بأن وضعيات الضغط التي يتعرضون لها يمكن التحكم فيها، وأن لديهم الموارد الكافية لمواجهتها، لذا يتميزون باللجوء إلى استراتيجيات مركزة نحو حل المشكل (Bruchon-Schweitzer, 2014,p.479).

وأكدت دراسة (Brosschor & al,1994) النتائج السابقة، حيث توصلوا بدورهم إلى أن الأفراد ذوي مركز تحكم داخلي يستخدمون استراتيجيات مواجهة فعالة مثل حل المشكلات والتعبير عن الغضب، في حين أن الأفراد ذوي مركز تحكم الخارجي يستخدمون استراتيجيات مواجهة سلبية مثل التجنب، ومن ثم يشعرون بالاكتئاب والقلق (منصوري، 2017، ص.151).

بينما أشار كل من (Koffman & Gillgan, 2003) عند دراسته للعلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط المدركة وفعالية الذات والرضا عن الحياة عند الطلبة، أن الطلاب الذين

سجلوا مستويات مرتفعة من المساندة الاجتماعية وفعالية الذات سجلوا مستويات منخفضة في الضغوط (أبو غالي، 2012، ص.628).

أما (Carver & al,1993) فقد بينوا أن التفاؤل يرتبط بالأحرى باستراتيجيات مواجهة إيجابية (إعادة التقييم réestimation إعادة التأطير recadrage وقبول إيجابي) والارتباط يكون أقل بالاستراتيجيات غير متكيفة (الانكار، الانفصال désengagement). (Chabrol & Callahan,2004,p.138)

كما أشار كل من (Juth, Smyth, & Santuzy,2008) إلى أن تقدير الذات يساعد على اللجوء إلى استراتيجيات نشطة (Bruchon–Schweitzer, 2014,p.479).

وأكدت الدراسة التي قام بها (Barnhat, 1982) على ما سبق، حيث توصلت إلى أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يركزون على استراتيجية حل المشكلة في تعاملهم مع الضغوط، في حين يركز الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض على الانفعال في تعاملهم مع ما تواجههم من ضغوط (Barnhat,1982)

وعلى ضوء ما سبق، يرجع الموالين لهذا التيار اختيار الفرد لاستراتيجيات المواجهة إلى عملية التقييم المعرفي للحدث الضاغط وكذا تقييم الموارد التي يستثمرها من أجل المواجهة، حيث إذا ما تبين أن لديه الموارد الكافية فإنه يلجا إلى مواجهة المشكل، وعكس ذلك إذا ما شعر بضعف موارده فقد يلجأ إلى استراتيجيات المركزة على الانفعال.

ومن بين العوامل المعرفية التي أوليت بالدراسة في هذا المجال، نجد في مقدمتها مركز التحكم، تقدير الذات، فعالية الذات،...الخ.

5-2. المحددات الموقفية للمواجهة (Les déterminants situationnels): يرجع بعض الباحثين تحديد استراتيجيات المواجهة إلى خصائص الوضعيات أو المواقف التي يتعرض لها الفرد (طبيعة التهديد، وشيكة الحدوث (imminence)، المدة الزمنية، الغموض، التحكم في العامل الضاغط وتوفر المساندة الاجتماعية وجودتها...الخ).

فالفرد عند تعرضه لموقف غير متحكم فيه، سيقوم بمحاولات بالأحرى من أجل إدارة مشاكله الانفعالية، بينما يلجأ بالأحرى إلى استراتيجيات مركزة نحو حل المشكل إذا ما كانت هذه المواقف متحكم فيها.

ففي دراستين مختلفتين لماكري (Mc Crea, 1984) بين أن التقييم الأولي للموقف الضاغط هو الذي يحدد اختيار نوع الاستراتيجية المستخدمة. فالحدث الذي يدرك على أنه خسارة يؤدي بالأحرى إلى التعبير الانفعالي والرجوع إلى القضاء والقدر (الاستسلام والخضوع)، أما إذا ما أدركه على أنه مهدد، سيقوم الفرد بمحاولة التقليل من تمثيل الخطر (minimiser le danger)، إعادة التقييم الإيجابي، وتفعيل المعتقدات الدينية ، بينما إذا ما قام الفرد بتقييم الحدث على أنه تحدي فيلجأ إلى استراتيجيات مختلفة مثل حل المشكل، التفكير الإيجابي والفكاهة.....الخ) (Bruchon-Schweitzer,2001,p.73).

وعليه، يرى أصحاب هذا التناول أن الخصائص المرتبطة بالموقف الضاغط، هي التي تحدد نوع الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد، إذ تتدخل كل من طبيعة الموقف، المدة الزمنية للموقف الضاغط، الشدة، في اختيار الفرد لأساليب المواجهة المناسبة. كما يولي الموالين لهذا التيار الأهمية في تحديد نوع المواجهة، لتقييم الفرد للموقف الضاغط، بحيث إذا ما تم تقدير الموقف الضاغط على أنه خسارة (فقدان)، فإنه يستسلم للوضعية، أما إذا ما قيم الموقف على أنه تهديد، سيتوجه إلى العمل على تقليل من خطورة المشكل، بينما إذا ما اعتبر تحد، فإنه سيلجأ إلى استراتيجيات مختلفة من أجل إيجاد حل للمشكل.

6-أنواع استراتيجيات المواجهة:

من خلال تصفح الأدبيات التي خصت الموضوع يظهر وجود عدد لا يحصى من الاستراتيجيات التي تم الكشف عنها سنحاول التطرق إلى بعض منها التي راج استخدامها:

6-1. استراتيجيات اللاشعورية: يستدل عليها في التحليل النفسي بمصطلح ميكانيزمات أو آليات الدفاع وهي "أساليب لاشعورية مشوهة للواقع تعمد لحماية الأنا من القلق (Bootzin et al,1993,p.98). ومن أهم هذه الأساليب:

الكبت (Repression) : ويعني قمع الدوافع غير مقبولة ودفعها لتستقر في اللاشعور. ويعد الكبت الآلية الدفاعية الأكثر أهمية، إذ أن الانسان يمارس الكبت للتخلص من شعور القلق والضيق الذي يعانيه بسبب ورود عوامل متضاربة من القيم والأهداف، فيبعد عن شعوره الرغبات والدوافع والحاجات التي لا يتفق تحقيقها مع القيود التي بنيت في نفسه على شكل مثل القيم والتقاليد.

الاسقاط (Projection): نقل أو ترحيل مهددات داخلية إلى مهددات خارجية أو عزو خصائص أو رغبات غير مقبولة إلى شخص آخر

الإزاحة (Displacement): وبها يجري إعادة توجيه الاستجابة الانفعالية من موضوع أو مفهوم فيه خطر على الأنا إلى بديل آخر أقل خطرا عليه.

التبرير (Rationalization): وتعني محاولة المرء إعطاء أسباب مبررة لسلوكه بشكل معين– لعمل قام به فعلا أو يريد القيام به – يستهدف بالدرجة الأولى إقناع نفسه بصواب مسلكه.

التسامي (Sublimation): تحويل دوافع غير مقبولة اجتماعيا إلى قنوات أخرى تكون مقبولة اجتماعيا كتحويل الدوافع العدوانية أو الجنسية إلى نشاطات رياضية أو نتاجات فنية.
(أنعام هادي، 2014، ص. 72–73)

الانكار (Denial): وهو طريقة لتشويه ما يعتقد الفرد وما يشعر به وما يدركه من مواقف ضاغطة مؤلمة، وتهدف هذه العملية إلى حماية الأنا من القلق من خلال انكار المواقف المهددة والضاغطة التي يتعرض لها الفرد.

التكوين العكسي (Reaction formation): اظهار سلوك معاكس تماما للسلوك حتى لا يتعرض الفرد للقلق نتيجة لإدراكه مثل هذه الجوانب من الذات.

النكوص (Regression): استخدام الفرد لنماذج سلوكية تم استخدامها في مراحل النمو السابقة، لتجعله يشعر بقلة المطالب التي يتوقع منه القيام بها أو إنجازها. وفي حالة الضغوط الشديدة يعمل الفرد على مواجهة القلق باستخدام سلوكيات غير ناضجة وغير مناسبة.

التوحد او التقمص (Identification): قيام الفرد الذي يشعر بالنقص بالتوحد مع شخص آخر أو مجموعة أو تنظيم بهدف الشعور بالكفاية والحصول على احترام وتقدير الآخرين.

التعويض (Compensation): إخفاء نقاط الضعف المدركة عند الفرد أو تنمية خصائص إيجابية معينة لتعويض النقص الذي يشعر به (الدرمكي، 2008، ص ص.133–135).

6–2. الاستراتيجيات الشعورية: يكون اللجوء إلى هذا النوع في مواجهة الضغوط المهددة بشكل واعي، وتختلف باختلاف نمط الشخصية، ونوعية الموقف الضاغط وشدته، ومن أهمها:

التجنب: هي استراتيجية أكثر استخداما وتتمثل في تحويل الانتباه عن مصدر المشكل أو الضغط، لتقليل من حدة الانفعال أو إخفاء المزاج السيء، ويكون ذلك بالتجنب السلوكي أو

المعرفي، ومن الأمثلة على ذلك استهلاك الكحول والادمان على المخدرات (لطفي عبد الباسط إبراهيم، 1987)

التمني والخيال: يلجأ بعض الأفراد لهذا الأسلوب عندما لا يستطيعون مواجهة الضغوط المحيطة بهم فيهربون منها إلى الخيال متمنين بإيجاد حل لها لا يكون ممكنا على مستوى الواقع، مثل تخيل الفرد العيش في مكان أو زمان غير الذي هو فيه، أو حدوث معجزة تخلصه من الموقف الضاغط الذي فيه. ومع أن هذا الأسلوب يكون أحيانا على مستوى اللاشعور، كما في أحلام اليقظة، إلا أن الفرد هنا يكون على دراية بأنه يسرح في خياله عله يجد حلا أو مخرجا من الموقف الذي يشكل له ضغطا أو تهديدا (ستورا، 1997، ص.101)

العدوان: يؤدي الإحباط الناجم عن الضغوط إلى الغضب، فالطالب الذي يفشل دراسيا تنتابه مشاعر عدوانية قد تدفعه إلى القيام بسلوك غير منضبط في مواقف معينة كرد فعل غير متحكم به. ويحصل مثل هذا لدى الكثير من الأفراد حين يواجهون تحديا فيصبون نار غضبهم في غير مكانه، ويهجمون بدون سيطرة على ممتلكات او أشخاص أبرياء (مجدوب، 2007، ص.63)

اتهام الذات: لا يقوم الفرد باي محاولات من اجل التغيير أو التأثير في الموقف الضاغط، حيث يتقبل الوضعية الضاغطة، إضافة إلى ذلك فإن الفرد يعمد إلى لوم نفسه ويتهمها بأنها سبب المشكل الذي يعاني منه (عبد المعطي،1994)

التفكير الإيجابي: وفقا لعلم النفس المعرفي فإن نوعية الأفكار هي التي تحدد نوعية السلوك، فالانسحاب عن الآخرين والتشاؤم من المستقبل الذي يشيع بين المكتئبين هو سلوك ناجم عن أفكار سلبية تفضي بالتبعية إلى التهرب من مواجهة الضغوط، فيما الاختلاط بالآخرين والتفاؤل بخصوص المستقبل هو سلوك ناجم عن أفكار إيجابية تفضي بالتبعية إلى مواجهة الضغوط والتعامل معها بواقعية (صالح، 1998، ص.65)

إعادة التقييم الإيجابي: يعتبر الفرد أن تعرضه للوضعية الضاغطة سيعود عليه بالفائدة فيتغير إلى الأحسن، لذا يبذل جهدا حتى يبدوا قويا حيال الوضعية، فيركز على الجوانب الإيجابية في الموقف حتى يتغلب على التوتر الذي ينجم عنه، ويخرج من الوضعية بأكثر قوة (Graziani & al,1998).

اتخاذ اجراء حول المشكل: ويشمل إعداد خطط بديلة، واتخاذ تصرف محدد للتعامل مع الموقف، وتعلم مهارات جديدة موجهة نحو المشكلة والتفاوض للتوفيق، لحل القضية (الشناوي وعبد الرحمن، 2005، ص. 31-32)

البحث عن المساندة الاجتماعية (أو الدعم الاجتماعي): يقوم الفرد بمحاولة البحث عن مساندة معنوية أو مادية من الأفراد المحيطين به من أجل حصول على معلومات أعمق حول المشكل الذي يتعرض له. وقد صنفها "كوهين وويلز"(1985) إلى:

- **مساندة التقدير:** في هذا النوع من المساندة يتلقى الفرد معلومات بأنه مقدر لقيمته الذاتية ولخبراته، وأنه مقبول بالرغم من أي صعوبات أو أخطاء شخصية.
- **المساندة بالمعلومات:** هذا النوع يساهم في تحديد وفهم المشاكل والتعامل معه.
- **الصحبة الاجتماعية:** تشتمل على قضاء بعض الوقت مع آخرين في أنشطة الفراغ والترويح. هذا النوع يخفف من الضغوط من حيث أنها تشبع الحاجة إلى الانتماء والاتصال مع الآخرين، وكذلك بالمساعدة على ابعاد الفرد على الانشغال بالمشكلات. (خطار، 2008، ص.99)

ضبط النفس: يلجأ إلى هذا الأسلوب الأشخاص الذين لديهم خبرات سابقة في التعامل مع المواقف الضاغطة، فتعلموا منها كيفية السيطرة على انفعالاتهم وصاروا يتمتعون بقوة الإرادة والتحلي بضبط النفس حين يواجهون مواقف حياتية مماثلة.

ويرى "ستبرلي" أن أسلوب ضبط النفس يريح الفرد في حينه، وقد يكون لذلك فائدته في الصحة النفسية والجسمية، أما إذا فشل فإنه قد يؤدي إلى الإصابة بحالات مرضية خطيرة (الامارة، 1995، ص.63)

الأساليب البدنية: يعني القيام بنشاطات بدنية رياضية، تمكن الجسم من التعامل الفعال مع المواقف الضاغطة، لأن رد فعل الجسم هو بطبيعته نشاط بدني يتضمن تدفق السكر بالدم وزيادة في ضربات القلب، وافراز هرمونات وشد عضلات تعد الجسم للتعامل مع الضغط إما بالمواجهة أو الهروب (مصطفى، 2005، ص.106)

الاستراتيجيات الدينية: يمدنا الدين بالقيم الروحانية، ويمنحنا نظرة تفاؤلية للحياة، ويعطينا اليقين، وقوة التحدي ويبعد عنا التوتر والاضطراب، والخوف والقلق، ويضع لحياتنا هدفا واتجاها (كارنيجي، 2002، ص.329).

ونلتمس الاستراتيجيات الدينية في:

- **التمسك بالدين:** وغالبا ما يستخدم الإرشاد النفسي الديني لخفض الإحساس بضغوط الحياة ومواجهتها. ويقوم على معرفة لنفسه، ولربه، لدينه، والقيم، والمبادئ الدينية الأخلاقية، واستخدام المعطيات الدينية؛ لجعل الفرد أكثر قدرة على ضبط انفعالاته إلى الحد الذي يساعده على النجاح في الحياة (مصطفى، 2005، ص.142)
- **الصلاة:** ولقد قام موسى وحمادة بدراسة لبحث العلاقة بين الصلاة والشعور بالضغوط الدراسية والأكاديمية عام (2001) على عينة من الطلاب والطالبات المحافظين على الصلاة موازنة بعينة أخرى من الطلبة غير المحافظين على الصلاة أقل شعورا بالضغوط الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي، وبالامتحانات والتقويم، وبمحتوى المقررات الدراسية، وبالتفاعل الاجتماعي، وبالمشكلات الشخصية وبعملية التعلم (أنعام هادي، 2014، ص. 80).
- **التحصين بالأذكار:** وعلى ما يرى عبد المعطي، فالقلب الذي يعتمر بذكر الله لا يصل إليه الشيطان، ولا يتملكه، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة (عبد المعطي، 2005، ص.142)

7-تصنيف استراتيجيات المواجهة:

إن الاطلاع على أدبيات المواجهة يظهر وجود قائمة موسعة من الاستراتيجيات المواجهة التي تم الكشف عنها من طرف الباحثين، ففي هذا الصدد أقر(De Ridder,1997) على وجود على الأقل 2 إلى 8 أبعاد للمواجهة عند دراسته لمقاييس خصت استراتيجيات المواجهة والتي كانت تتضمن عدد بنود يتراوح ما بين 10 إلى 118 بندا.

إن هذا التعدد يعكس الاختلاف الموجود في توجهات الباحثين في تصنيف هذه الاستراتيجيات، وترجعه(Bruchon-Schwetzer) إلى:

- اختلاف التوجه المنهجي في دراسة استراتيجيات المواجهة: فهناك من الباحثين من قام بتجميع مختلف استجابات المواجهة الملاحظة من خلال التحليل المحتوى أو التحليل العاملي للحصول على استراتيجيات مواجهة عامة، وهناك من أغفل ذلك واهتم بوصف استراتيجيات المواجهة بصفة منفردة ومحددة بخصوصياتها.
- تنوع المواقف المتعرض لها: فبعض الباحثين يهتم بأحداث الحياة الرئيسية (المزلزلة)، بعضهم الآخر يشير إلى المضايقات اليومية، في حين هناك من يهتم بالضغوط التي لها خصوصية ما (ضغوط محددة) مثل: مشاكل مرتبطة بالصحة، الألم، الضغوط المهنية ....الخ.
- تنوع التعريفات التي خصت المواجهة: فهناك من يعرف المواجهة على أنها استجابة نسبيا ثابتة، تحددها الخصائص الشخصية للأفراد (سمات الشخصية، المحددات المعرفية)، ويمكن ذكر في هذا التوجه كل من (Billing & Moos, 1981 ; De Reeder,1997)، بينما هناك من يرى أن المواجهة تحددها بشكل كبير المواقف أو الوضعيات البيئية ، ويمكن الإشارة هنا إلى (Mc Crea, 1984) (Bruchon- Schweitzer, 2001, pp.74-75).

وسنعرض فيما يلي بعض التصنيفات لاستراتيجيات المواجهة:

7-1. تصنيف (Pearlin & Schooler,1978): يعرف الباحثان في استراتيجيات المواجهة على أنها مجموعة من النشاطات التي يقوم بها الأشخاص من أجل تجنب الضرر الذي يلحق بهم، فيقترحان ثلاث أبعاد:

- محاولات لتغيير الموقف بالقضاء على مصادر الضغط
- مجهودات لتغيير معنى الضغط واختزال تأثير الحدث
- إيجاد طرق من اجل التحكم في مشاعر الضيق والتوتر (منصوري، 2017، ص.137).

7-2. تصنيف (Billings & Moos, 1981): يصنف الباحثان استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى:

- استراتيجيات المواجهة الإقدامية: تتضمن المحاولات المعرفية من أجل تغيير أساليب التفكير لدى الفرد عن المشكلة ومحاولات سلوكية من أجل حل المشكل مباشرة. وبذلك ترتكز هذا النوع من الاستراتيجيات عن البحث والسعي للحصول على المعلومات بشأن الأحداث الضاغطة من أجل إيجاد حلول للمشكلات.
- استراتيجيات المواجهة الإحجامية: تتضمن القيام بمحاولات معرفية وذلك لغرض انكار أو التقليل من تهديدات الموقف أو القيام بمحاولات سلوكية من أجل تفادي المواقف الضاغطة. تتميز هذه الاستراتيجيات بصرف الذهن عن التفكير الواقعي عن الحدث، تجنب تحصيل معلومات حول الحدث الضاغط من أجل حله، التنفيس الانفعالي لخفض التوتر. (حسين وحسين، 2005: 94-95)

3-7. **تصنيف (Lazarus & Folkman, 1984)**: قام هذان الباحثان بتصنيف استراتيجيات المواجهة انطلاقا من نتائج التحليل العاملي والذي بين وجود نمطين ثابتين للمواجهة وهما:

- المواجهة المركزة على الانفعال: تتضمن هذه الطريقة المحاولات التي يقوم بها الفرد للتخلص من حالة الضيق الانفعالي المرتبطة بالمواقف الضاغطة أو على الأقل التخفيف منها (Jeammet & al, 1996, p. 233)

ومن النشاطات المعرفية التي تقوم على تخفيض شدة التوتر الانفعالي حسب (Dantchev,1989) نجد التجنب، التهرب ولوم الذات (خطار، 2008).

أما (Poirel, 2009) فقد لخص أهم هذه الاستراتيجيات فيما يلي: اتخاذ مسافة وتقليل من التهديدات (prise de distance et minimisation des menaces) ، إعادة التقييم الإيجابي، اتهام الذات، الهروب والتجنب، التحكم في الذات (Poirel,2009, p.41).

وتعتبر "خطار" (2008) هذا النمط من الاستراتيجيات فعال في حالة تعرض لوضعية الضغط الحاد، حيث يعتبر هذا النوع من الاستراتيجيات فعالا لتخفيض التوتر الانفعالي، لأن السعي لإيجاد حلا لها يعتبر عديم الفائدة (خطار، 2008، ص. 99).

- المواجهة المركزة على حل المشكل: تتضمن هذه الطريقة محاولات للتعامل مع مصدر الأزمة فهي نشاطات سلوكية ومعرفية يلجأ إليها الفرد للتخلص من الموقف المهدد أو اختزاله (طبي، 2005، ص. 83)

ولخص محمد السيد(2000) الأساليب المستخدمة في هذا النوع من المواجهة فيما يلي:

- البحث عن المعلومات التي لها علاقة بالموقف أو طلب النصيحة من شخص آخر من أجل التوجيه والمساعدة.
- محاولة اعداد خطط بديلة وموفقة للتعامل بشكل فعال مع المشكل، وتعلم مهارات جديدة مساعدة على مواجهة موقف ضاغط محدد.
- محاولة تغيير الأنشطة التي يقوم بها الفرد من أجل إيجاد مصادر جديدة للرضا.

4-7. تصنيف (Suls & Fletcher,1985): توصل الباحثان إلى وضع تصنيف الاستراتيجيات المواجهة إلى ثلاث أنماط كما يلي:

- استراتيجيات المواجهة الخاصة بالتجنب: يسمح هذا النوع من الاستراتيجيات بتخفيض التوتر الانفعالي ومن هذه الاستراتيجيات يذكر التفادي، الانكار، الهروب، الاستقالة، القضاء والقدر والعدوانية...الخ).
- استراتيجيات الخاصة باليقظة: وهي مختلف الجهود المعرفية والسلوكية التي يلجأ إليها الفرد من أجل مواجهة الموقف الضاغط وإيجاد الحلول للمشكلات، تتضمن على استراتيجيات مثل: البحث عن المعلومات، البحث عن السند الاجتماعي، وضع مخطط عمل، والبحث عن الوسائل التي تسمح بمواجهة الوضعية.
- إعادة تقييم المشكلة: هذه الاستراتيجية ادراكية-معرفية موجهة لتخفيض الفجوة المدركة بين التهديدات والموارد الشخصية لجعل الوضعية أكثر تقبلا (خطار، 2008) (Paulhan & al,1995,44-45)

7-5. تصنيف (Martin et al,1992): اقترح الباحثان أسلوبين في تعاملهما مع الضغط وهما:

- الاستراتيجيات الانفعالية: وفيها يلجأ إلى استعمال ردود الفعل الانفعالية في مواجهة الضغط منها: التوتر، الشك، الغضب والانزعاج.
- الاستراتيجيات المعرفية في المواجهة: وفيها يلجأ إلى إعادة التفسير الإيجابي وبعض أنماط التفكير والنشاط التخيلي (منصوري، 1917، ص. 140).

7-6. تصنيف (Seiffge & Krenke): صنف هذان الباحثان استراتيجيات المواجهة على أساس نمطين أساسيين وهما:

- استراتيجيات المواجهة ذات النمط الوظيفي: ويتضمن هذا النوع استراتيجيات نشطة تظهر في: البحث عن المعلومات، طلب النصح، أو تخص تقييم الوضعية.
- استراتيجيات المواجهة ذات النمط غير الوظيفي: يتضمن هذا النمط استراتيجيات الانسحاب، وكل ميكانيزمات الدفاع التي تدفع بالفرد إلى التفكير في القضاء والقدر والتي تقوده بدورها إلى التجنب (Seiffge & Krenke, 1994, p. 316)

7-7. تصنيف (Cohen, 1994): قدم كوهين مجموعة من الاستراتيجيات وهي:

- التفكير العقلاني: استراتيجية يلجأ من خلالها الفرد إلى التفكير المنطقي بحثا عن مصادر القلق وأسبابه المرتبطة بالضغوط.
- التخيل: استراتيجية يتجه فيها الفرد إلى التفكير في المستقبل، كما أن قدرة كبيرة على تخيل ما قد يحدث.
- الإنكار: عملية معرفية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار الضغوط ومصادر القلق بالتجاهل وكأنها لم تحدث على الاطلاق (سهيل، 2010، ص. 89)
- حل المشكلة: نشاط معرفي يتجه من خلاله الفرد الى استخدام أفكار جديدة ومبتكرة لمواجهة الضغوط (العبدلي، ص. 54)
- الفكاهة: استراتيجية تتضمن التعامل مع الضغوط ولأمور الخطيرة ببساطة وبروح الفكاهة وبالتالي قهرها والتغلب عليها، كما تؤكد على الانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة (منصوري، 2017، ص. 140).

- الرجوع إلى الدين: وتتضح هذه العملية عند لجوء الأفراد إلى الدين والإكثار من العبادات والدعاء المتصل حيث يصبح الدين مصدرا للدعم الروحي والانفعالي سلوكا وعملا لتجاوز الموقف الضاغط (سويح، 2005، ص. 136)

7-8. تصنيف (Higgins & Endler, 1995): ولقد أشار إلى ثلاثة أساليب وعمليات في مواجهة الضغوط هي:

- التوجه الانفعالي: يتضمن هذا الأسلوب ردود الأفعال الانفعالية (مشاعر التوتر والقلق والانزعاج والغضب والحزن واليأس) التي تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكل.
- التوجه نحو التجنب: ويتضمن هذا الأسلوب محاولات الفرد تجنب المواجهة المباشرة مع الضواغط والاكتفاء بالانسحاب من الموقف.
- التوجه نحو الأداء: ويتضمن هذا الأسلوب المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكل وبشكل واقعي وعقلاني، إذ نجده يسعى لمعرفة الأسباب الحقيقية للمشكل والاستفادة من خبراته السابقة واقتراح بدائل للتعامل مع المشكل لاختيار أفضلها ووضع خطة فورية لمواجهة المشكل (منصوري،2017، ص. 145).

7-9. تصنيف (Lahey,2002): قام بتصنيفها على نوعين، أساليب التعامل الفعالة وغير الفعالة كما يلي:

- **الأساليب الفعالة:**

- **إزالة الضغط:** يعمد الفرد على إزالة مصدر الضغط، مثلا إذا لم يجد الفرد لإيجاد حل لزواج غير سعيد عندها يلجأ إلى انهاء الزواج.
- **التعامل المعرفي:** من الطرق الفعالة في التعامل مع مصدر الضغط هو تغيير تفكيرنا حيال الموقف الضاغط وتفسيرنا له وإعادة تقييم لأنفسنا وللموقف الضاغط بطريقة أكثر واقعية وادراكنا للجوانب الإيجابية في قدراتنا.

- **السيطرة على ردود الفعل:** عندما لا يمكن إزالة مصدر المشكل وتغييره فيصبح البديل الفعال هو السيطرة على ردود الأفعال النفسية والفيسيولوجية التي تتولد عن التعرض للموقف.

- **الأساليب غير الفعالة:** يرى لاهي أن الكثير من الاستراتيجيات تكون غير فعالة تمنحنا راحة مؤقتة، حين تنتهي قد تجعل الفرد في حالة أسوأ. فيحدد لاهي ثلاث استراتيجيات شائعة في هذا المجال:

- **الانسحاب:** نتعامل مع الضغط بالانسحاب منه، مثلا في حالة زواج غير سعيد، يعود الزوج لتناول الغذاء سرعان ما ينصرف إلى أماكن أخرى كالمقاهي ليعود متأخرا.
- **العدوان:** يعد العدوان استجابة شائعة في حالة ما يتعرض الفرد إلى الإحباط فمثلا الفرد الذي يفشل في علاقة مع فتاة فإنه يحط من قيمتها ويشهر بسمعتها.
- **الآليات الدفاعية:** تتضمن الأساليب اللاشعورية وقد حددها لاهي فيما يلي: الازاحة، التسامي، الاسقاط، التكوين العكسي، النكوص، التبرير، الكبت والإنكار (Lahey,2002, pp.515-518) .

مما سبق يظهر أن معظم التصنيفات المقترحة تصب في النموذج المعرفي، حيث تطرقت بشكل ضمني إلى الوظائف الأساسية للمواجهة والتي تتمثل في حل المشكلات وتعديل الانفعال، باستخدام مصطلحات تخصها عن التصنيفات الأخرى، فاستعمل "**بيلينجس**" و"**موس**" الاستراتيجيات المواجهة الإقدامية والإحجامية، واستعان لازاروس وفولكمان بالمواجهة المركزة نحو الانفعال والمواجهة المركزة نحو حل المشكلات، بينما استخدم "سولز" و"فليتشر" استراتيجيات المواجهة الخاصة بالتجنب واليقظة، في حين استعان "ستيفق " و"كرانك" بالاستراتيجيات الوظيفية وغير الوظيفية، أما "هيجنز وأندلر" استخدم التوجه الانفعالي، التوجه نحو التجنب والتوجه نحو الأداء، واستخدم "لاهي" الاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة، أما "برلين" و"سكولار" من نفس المنطلق اقترح ثلاث أبعاد للمواجهة تتعلق بالمحاولات من أجل القضاء على مصدر الضغط، اختزال تأثير الحدث، والتحكم في المشاعر والضيق.

8-فعالية استراتيجيات المواجهة:

يستخدم الفرد في مواجهته للمواقف الضاغطة قائمة موسعة من الاستراتيجيات المعرفية أو السلوكية، من أجل التخفيض من حدة الشعور بالضيق والتوتر الذي ينجم عن المواقف المزعجة الذي يتعرض لها الفرد أو بذل مجهودات لحل المشكلات التي تواجهه في حياته، فقد تصيب وتكون فعالة أو قد تفشل في تأدية وظيفتها فتكون غير فعالة.

وحسب (Laborit, 1977) نتحدث عن الفعالية إذا ما استطاع الفرد التحكم في المواقف والوضعيات الضاغطة وأن يخلف ذلك القليل من الاضطرابات البيولوجية، الفيسيولوجية أو السلوكية، وهذا ما أكده كل من (Lazarus & Folkman, 1984 ; Rivolier,1989)، حيث يرون أن الفعالية ترتبط بالاستراتيجيات المواجهة المناسبة التي تسمح للفرد التحكم أو تخفيض أثر الاعتداءات على الرفاهية الجسمية والنفسية.

كرست الكثير من الأبحاث اهتمامها في دراسة استراتيجيات مواجهة الضغوط على محاولة التعرف أو تحديد أي الأساليب التي تكون أكثر نجاعة وفعالية في مواجهة الأحداث الضاغطة، فتعددت مجالات الدراسة، فمنها من خصت مجال الصحة النفسية، ومنها التي اهتمت بجانب الصحة الجسمية، ومنها من سلطت الضوء على الفعالية في الميدان المهني.

فتوصل (Schmidt,1988) في دراسته حول مرضى مقبلين على عملية جراحية أن المرضى الذين يستخدمون استراتيجيات يقظة أو نشطة (بحث عن معلومات حول العملية الجراحية، حول مخلفاتها والمشاركة أثناء العلاج) كانوا أقل قلقا وتظهر عليهم مضاعفات أقل بعد اجراء العملية، مقارنة بالمرضى الذين يلجؤون إلى استراتيجيات التجنب (أو الاستراتيجيات) الخاملة (الانسحاب، الاستسلام للقضاء والقدر، الكف ...)

كما وجد كل من (Holahan & Moos, 1986) في دراسة تتبعا فيها مجموعة من المفحوصين لمدة سنة، أن المفحوصين الأكثر عرضة للأحداث الضاغطة والذين كان لهم تفضيل لاستخدام استراتيجيات التجنب، ظهرت عليهم أعراض سيكوسوماتية (الصداع، ألام المعدة...الخ) بشكل أكبر مقارنة بالذين استخدموا استراتيجيات يقظة.

في حين بينت دراسات كل من (Felton & Revenson, 1984 ; Bolger,1990 & Terry, 1994) أن اللجوء إلى استراتيجيات ترتكز على حل المشكلات يرتبط سلبا بالقلق والاكتئاب (Bruchon-Schweitzer, 2001, p.77).

بينما لاحظ (Mikulincer & Solomon,1989) وجود ارتباط إيجابي بين خطورة الاضطرابات المتعلقة بالضغط ما بعد الصدمة عند الجنود واستخدام استراتيجيات مركزة نحو الانفعال.

ويؤكد في هذا السياق، كل من "بولهان وكينتار"(1994) أن المواجهة المركزة على الانفعال تصبح ملائمة في حالة التعرض لوضعيات ضاغطة حادة، بحيث يتعذر على الفرد إيجاد حلول آنية لها، كحالة إصابة بمرض مزمن، فيصبح هذا النوع من الاستراتيجيات هو الفعال للتخفيف من شدة التوتر الانفعالي.

أما في مجال العمل فإن استخدام لاستراتيجيات مركزة حول حل المشكل أو استراتيجيات يقظة تعتبر وظيفية حيث تحمي الأساتذة ومستخدمي الصحة مثلا من الآثار السلبية لسياق مهني مجهد على الصحة النفسية والجسمية (Rascle, 2001 dans Bruchon-Schweitzer,& Boujut,2014, p.493)

وفي دراسة أخرى لـ (Rascle,2000) التي خصت 145 عامل أجريت لهم عملية تحويل، تبين أن اللجوء إلى استراتيجيات مواجهة قائمة على التجنب قد نتج عنها الشعور بالقلق وعدم الرضى المهني في حين ظهر أن لاستراتيجيات اليقظة تأثير إيجابي في الأداء والرضا.

كما دعم هذه النتائج كل من (Koleck & al, 2000) عند دراستهم لمجموعة من الأطباء العامين أن الذين استخدموا لاستراتيجيات مركزة نحو حل المشكل والبحث عن الدعم الاجتماعي تحصلوا على درجات أعلى في مقياس الرضى المهني (Schweitzer & Boujut,2014, p.493) .

وقد كشفت أبحاث متعددة ارتباط فعالية الاستراتيجيات مواجهة الضغوط بخصائص الوضعيات الضاغطة مثل المدة الزمنية والتحكم في الحدث الضاغط. فالتجنب أكثر فعالية على المدى القصير (من 0 إلى 3 أيام بعد الحدث الضاغط) والاستراتيجيات النشطة تكون

ناجعة أكثر على المدى الطويل (ابتداء من أسبوعين بعد الحدث)، كما يرى (Lazarus & Folkman, 1984) أن الاستراتيجيات النشطة تبدو فعالة إذا ما كان الحدث متحكم فيه بينما تكون الاستراتيجيات الخاملة أكثر تكيفا في حالة ما إذا كان الحدث غير متحكم به (Paulhan & Bourgeois, 1995,56)

وما يمكن استخلاصه مما سبق، أن الاستراتيجيات المواجهة سلوكية كانت أو معرفية، نشطة أو خاملة يمكن اعتبارها فعالة فقط إذا ما سمحت للفرد التكيف مع المواقف الضاغطة وهذا دون أن يختل توازنه النفسي والفيزيولوجي والسلوكي.

فبينت الأبحاث أن الاستراتيجيات النشطة والتي ترتكز على حل المشكلات تكون أكثر مواءمة عندما تكون الوضعيات الضاغطة متحكم فيها، بينما تصبح الاستراتيجيات الخاملة (أو الاستراتيجيات المركزة على الانفعال) أكثر نجاعة عندما لا يمكن التحكم فيها.

ملخص الفصل:

يظهر جليا مما سبق، أهمية المكانة التي تلعبها استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الفرد في المحافظة على توازنه البيولوجي والفيسيولوجي والنفسي، حيث توصل الباحثون من خلال دراستهم التي خصت الضغط، إلى أن الفرد لا يقف مكتوف الأيدي أمام ما يعترضه من تهديدات مواقف الحياة المزعجة، بل نجده يستجيب بطريقة ما، فيجمع المعلومات عن المشكل، يبحث عن دعم من الزملاء أو الأقارب، ينفعل، ينكر الواقع، ينعزل...إلخ،.

فأطلق الباحثين على هذه الاستجابات المختلفة مصطلح استراتيجيات المواجهة، وعرفت على أنها مجموعة من الجهود المعرفية والسلوكية التي يلجأ لها الفرد في مواجهة المتطلبات الداخلية و/أو الخارجية المجهدة التي تعترضه، من أجل حل المشكلات أو التخفيف من أثر الانفعالات السلبية التي ينجر عنها.

تباينت وجهات نظر الباحثين في تحديد مفهوم للمواجهة، فقدم النموذج الحيواني تصورا نظريا مرتبط بعملية التكيف، فاعتبرها تلك الاستجابات السلوكية المتعلقة بالهروب والمواجهة والتي يلجأ لها الفرد في مواجهة أي تهديد حيوي، بينما اقترحت مدرسة التحليل النفسي نموذجين نظريين، الأول اقترن بمفهوم دفاع الأنا، فعرفها على أنها تلك الآليات اللاشعورية الموظفة من طرف الأنا من أجل تخفيض القلق، أما التوجه الثاني فاعتبر أساليب المواجهة ثابتة تتحدد بسمات الشخصية. في حين يبقى تصور النموذج المعرفي للمواجهة أكثر قبولا، حيث اقترح مفهوما أوسع للمواجهة يشمل الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد في مواجهة الضغوط والتي يهدف من خلالها حل المشكلات التي تعترضه أو تعديل الانفعالات التي تنتج عنها.

كما بين أصحاب هذا النموذج أن أسلوب المواجهة قد يختلف من فرد لآخر، كما يختلف من موقف إلى موقف آخر، فيرجعون ذلك إلى أن الخصائص الشخصية للفرد (المعتقدات، مركز التحكم، فعالية الذات، سمات الشخصية...الخ) والخصائص الموقفية (مثل المدة الزمنية التي يستغرقها الضغط، والتحكم/ أو عدم التحكم في الأحداث) تتفاعلان فيما بينما وتتدخلان في تحديد أسلوب المواجهة المناسب التي يستخدمه الفرد في مواجهته للضغوط.

إذ كشف الباحثون وجود قائمة موسعة لا يمكن حصرها لاستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد، والتي اقترحت لها تصنيفات مختلفة مثل الاستراتيجيات المركزة على الانفعال

والمركزة على حل المشكل، الاستراتيجيات النشطة والخاملة، الاستراتيجيات الخاصة باليقظة والخاصة بالتجنب، الاستراتيجيات الوظيفية وغير الوظيفية...الخ.

كما أثبت الباحثون أن المواجهة لا تتوقف عن نوع الاستراتيجيات المستعملة (المركزة على حل المشكل أو المركزة على الانفعال، اليقظة أو الخاصة بالتجنب، النشطة أو الخاملة...الخ) بل على مدى تأثيرها في الفرد أو على مدى قدرتها على إعادة التوازن البيولوجي، الفيسيولوجي والنفسي، حيث توصلوا إلى أن الاستراتيجيات المركزة على الانفعال تكون فعالة حينما تكون الأحداث غير متحكم فيها بينما تصبح الاستراتيجيات المركزة على حل المشكل أكثر مواءمة وفعالية إذا ما قيمت الأحداث على أنها يمكن التحكم فيها.

الفصل الخامس

الإدارة المدرسية

تمهيد

لا شك في أن المدارس تتفاوت فيما بينها من حيث مستوى أدائها العام وقدرتها على تقديم تعليم جيد لتلاميذها، ومن المعروف أن التلاميذ يتحسن مستوى أدائهم وقدراتهم على التحصيل إذا ما انتقلوا من مدرسة إلى أخرى، هذا يعني أن المدارس تتفاضل في مدى تأثيرها على تعليم تلاميذها وإذا ما حاولنا البحث عن الأسباب المسؤولة عن إحداث هذا التفاوت أو التفاضل بين المدارس، نجد أن هناك عدة أسباب متشابكة ترتبط ببعضها ببعض، يأتي في مقدمتها الإدارة الناجحة والإدارة الحازمة وجودة ونوعية المعلمين والعاملين وتوفر التجهيزات الضرورية ، فالإدارة الناجحة تعمل على توفير مناخ عام بالمدرسة ، يعمل كل فرد فيه بارتياح وتسود فيه علاقات طيبة بين كل العاملين في المدرسة وتلاميذها ، فالإدارة الحازمة تعمل على توفير النظام والاستقرار في المدرسة والتزام كل فرد بالقواعد و الأصول الخاصة ، كما أنها تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين فيها وزيادة دافعيتهم إلى العمل، وقدرتهم على الإنتاج، وجودة المعلمين ضرورية لتوفير مستوى تعليمي جيد متجدد الطموح ، وجودة المعلمين الآخرين مهمة في تحسين الخدمات الضرورية المساعدة ، التي تمكن المدرسة من أداء رسالتها التعليمية و التربوية ، وتوفر التجهيزات اللازمة بالمدرسة من أثاث ومعامل وملاعب وورش وفصول وقاعات وغير ذلك ، أهمية كبيرة في وضع الأساس أو البنية التحتية للمدرسة للقيام بوظيفتها ، المعروف أن الهدف الرئيسي للإدارة في أي منطقة هي توجيه وتنسيق جهود العاملين بها ، لتحقيق الأهداف المنشودة من وجودها ومن ثم يكون الهدف الرئيسي للإدارة المدرسية بمستواها . لتحقيق هذا الهدف تعمل الإدارة الناجحة على تكريس الجهود البشرية واستخدام الإمكانات المادية إلى أقصى طاقتها الممكنة، وهناك يتفاوت مديرو المدارس فيما بينهم من حيث قدراتهم ومهاراتهم في تحقيق ذلك، وهم يتفاوضون فيما بينهم من حيث أن بعضهم أقدر من بعض ولا ضرر في ذلك طالما أن الجميع يعملون على تحسين قدراتهم ورفع مستوى أدائهم باستمرار (محمد منير مرسي،1995 ، ص. 3)

ولذا ارتأينا في هذا الفصل التعريف بالإدارة المدرسية أهميتها خصائصها وظائفها وأنماطها والتطرق إلى أهم مهام المدير وواجباته بصفته المسؤول الأول على نجاحها وكذا الصفات المهنية والشخصية والمهارات التي يجب أن يتميز بها.

1-تعريف الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التربوية وهي عملية تنظيم وتوجيه لفعالية المعلمين ورفع الكفاية الإنتاجية للعملية التعليمية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق الأهداف التربوية" (العجيلي، 1982، ص. 41)

وهي" العملية أو مجموعة العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز التي توجد فيه" (محمد شعلان وآخرون، 1969، ص.29).

كما تعتبر "حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تِؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد" (مصطفى،1982، ص.18)

تقوم على أصول علمية تسهم في تحقيق الفعالية في الأعمال المدرسية وتوجيهها الوجهة الصحيحة (مصطفى ،1999، ص. 38)

تختلف من مدرسة لأخرى، حتى في أكثر نظم التعليم مركزية وتوحدًا، وذلك لأنها تتوقف على البيئة التي تعمل فيها المدرسة (عماد الدين، 2003، ص. 12)

تعرفها "منى عماد الدين" على أنها "أداة لتحقيق أهداف المدرسة التي ترمي إلى تنشئة جيل من المواطنين القادرين على التفكير السليم والعمل، كما تهدف إلى إحداث تغيير واع ومنظم في البيئة المحلية، من خلال فرق المعلمين والإداريين التي يشرف على تشكيلها مدير المدرسة (عماد الدين، 2003، ص. 12).

بينما يعرفها "محمد الصغير" على أنها "الكيفية التي تدار بها المدرسة بمجتمع ما وفقًا لأيديولوجياتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية من القوى الثقافية وذلك لتحقيق أهدافها في إطار مناخ تتوافر فيه العلاقات الإنسانية السليمة والمفاهيم والأدوات والأساليب

العصرية في التربية للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وتكلفة" (أحمد، 2002، ص. 16)

أما "الفقي" فيرى بأنها:" نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا، ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل الهيئات العليا" (الفقي، 1994، 22)

كما يعرفها "عرفات" على أنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي، إداريين، وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية، داخل المدرسة، تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية صحيحة وعلى أسس سليمة"(عرفات، 1978، ص.292).

بينما يعرفها "حسن الحريري" بأنها" مجموعة العمليات التي تقوم بها هيئة المدرسة بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها" (حسن الحريري، 1966، ص. 70).

كما تتفق معه "نادرة بسيسو" وتشير بأنها: "مجموعة العمليات المقصودة التي يقوم بها الأفراد بفعالية وكفاءة من خلال تنسيق جهود العاملين في المدرسة وتوجيههم وإرشادهم لتحسين وتطوير العملية التعليمية والتربوية لتحقيق الأهداف التربوية" (بسيسو، 2003، ص. 102)

ويؤكد كل من حسن مصطفى وزملائه على أهمية العمل التعاوني في الإدارة المدرسية، بحيث يرى أنها" مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة ونائبه والأساتذة الأوائل والأساتذة الرواد والموجهين الإداريين وكل فرد في هذا الجهاز يعمل في حدود إمكانياته على أداء الخدمات التي تساعد على تحسين العملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة" (الشيباني، 1985، ص. 187).

في حين ركز " محمد حسنين العجمي" في تعريفه للإدارة المدرسية على أهم وظائفها فيرى بأنها: "جميع الجهود والأنشطة والعمليات من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة، التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من

جميع النواحي (عقليا، أخلاقيا، اجتماعيا، وجدانيا، وجسميا) بحيث يستطيع أن يتكيف بنجاح مع المجتمع ويحافظ على بيئته المحيطة ويساهم في تقدم مجتمعه (العجمي، 2000، ص. 30).

وفي نفس التوجه قدم محمد حسن العمايرة تعريفا شاملا حول الإدارة المدرسية حيث يرى أنها: "مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، وتوجيه)، وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب، داخل المدرسة وخارجها، وفقا لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في اعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة (العمايرة، 2015، ص.19).

ومن التعاريف السابقة، يظهر وجود إجماع بين الباحثين حول مفهوم الإدارة المدرسية، فهي الأداة التي تحقق من خلالها المدرسة الأهداف التي وجدت من أجلها، كما هي مجموعة من الجهود والنشاطات التي ترتكز أساسا على التخطيط، التنظيم، المتابعة والمراقبة، تتم وفقا لسياسة تربوية تضعها الدولة من خلال تنسيق وتعاون مختلف الفاعلين في المدرسة من مدير ومعلمين واداريين، ويكون الغاية منها تنمية المتعلم من جميع الجوانب (المعرفية، النفسية، الاجتماعية والجسمية) حتى يكون عنصرا فاعلا في مجتمعه.

وعليه فالإدارة المدرسية هي الهيكل التنظيمي الاجرائي التي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية للدولة من أجل اعداد النشء الصالح والذي يمكن أن يعول عليه في بناء المجتمع.

2-نشأة الإدارة المدرسية:

ان ميدان علم الإدارة بوجه عام والإدارة التعليمية بوجه خاص من العلوم الحديثة نسبيا، ولم تنشأ فكرة الإدارة التعليمية كميدان من ميادين المعرفة أو مهنة من المهن لها قواعدها وأصول ثابتة إلا في العقد الثاني من القرن العشرين وكانت أول المفاهيم المبكرة للإدارة هي في ميدان الصناعة بفضل رائد الإدارة العلمية "تايلور" والذي قام بأبحاثه في أواخر القرن التاسع عشر والتي تهدف إلى اكتشاف أفضل السبل لإنجاز الأعمال وتحديد الطرق والوسائل التي تمكن من رفع الكفاية الإنتاجية (معوض ورزق، 2003، ص.17).

ومنه تأثر مفهوم الإدارة التعليمية بالحركة العلمية، حيث أدى ظهور هذه الحركة إلى انتقال الإدارة التعليمية من إدارة تقليدية تقوم على الارتجال والخبرات الشخصية على إدارة علمية تهدف إلى معالجة المشكلات بأسلوب يعتمد على الاستقرار واستخدام سبل التحليل والقياس والموضوعية وعليه انتقل علم الإدارة من المؤسسات التجارية والصناعية إلى مجال التربية في الولايات المتحدة الأمريكية فظهر نتيجة ذلك نظريات تتصل بالإدارة التعليمية.

ولم تبدأ (الإدارة المدرسية) تظهر كعلم مستقل عن علم الإدارة العامة أو (الإدارة الصناعية والتجارية) إلا مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك بعد انعقاد أول اجتماع لرجال الإدارة التعليمية على المستوى القومي بالولايات المتحدة الأمريكية عام1946 في نيويورك تحت عنوان " المؤتمر القومي للمتخصصين في مجال الإدارة التعليمية " ومنذ تلك اللحظة بدأت الإدارة المدرسية تفرض نفسها على علوم التربية وتتخذ لنفسها صفة بينها، شأنها في ذلك شأن العلوم الأخرى (مصطفى، 1999، ص.21).

ومن العوامل التي ساعدت على سرعة تطور الإدارة المدرسية بالولايات المتحدة، الاهتمام بإقامة مؤسسة علمية لهذا الغرض تسمى مؤسسة كلوج (Kellog foundation). ولقد أنجزت هذه المؤسسة العديد من البرامج الحديثة والناجحة في مجالا الإدارة التعليمية والمدرسية بأمريكا وكندا .ولتنفيذ هذه البرامج تم إنشاء تسعة مراكز تابعة للمؤسسة بمناطق مختلفة بالولايات المتحدة. (دياب، 2001، ص.22).

ولقد خصصت مؤسسة كلوج ما بين 1955-1959 ما يزيد عن 9 ملايين دولار في صورة منح للجامعات لدراسة وتطوير الإدارة التعليمية والتوصل إلى صياغة للإدارة مما كان له أثر كبير في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال (مطاوع، 1998، ص. 7).

ومن العوامل المهمة التي ساعدت أيضًا على تطور الإدارة المدرسية، الاهتمام بتكوين رابطة رجال الإدارة المدرسية (American Association of school Administration) عام 1955. وفي عام 1956 تم تشكيل لجنة متخصصة على مستوى علمي متميز من الناحية النظرية والتطبيقية في مجال الإدارة التعليمية تحت اسم (مجلس الجامعات للإدارة التعليمية (دياب، 2001، ص.22).

ومن الولايات المتحدة الأمريكية انتقلت الإدارة التعليمية كعلم مستقل قائم بذاته إلى أوروبا خاصة في بريطانيا، ففي عام 1967 قدمت مؤسسة "كالوست جالينكيان" منحة مالية

ضخمة إلى قسم الإدارة التعليمية في كلية التربية لجامعة لندن لإعداد تخطيط برنامج دراسي لتدريب العاملين في وزارة التربية والتعليم من نظار ومعلمين وغيرهم على المهام الإدارية للعملية التعليمية ومثل هذه الدراسات أصبحت اليوم جزءا من المقرر على طلبة كلية التربية في لندن (مطاوع، 1998، ص. 8).

ومن أوروبا انتقل الاهتمام بالإدارة المدرسية إلى الاتحاد السوفياتي، ثم إلى كافة دول العالم، ومنه بدأت الإدارة المدرسية تفرض نفسها على علوم التربية وتتخذ لنفسها مكانة شأنها في ذلك شأن علوم التربية الأخرى، فأصبحت كليات التربية تقدم ضمن المناهج الدراسية مقررات في الإدارة المدرسية، وما ساعد رسوخ هذا الاتجاه تطور العلوم السلوكية (مطاوع، 1998).

3- علاقة الإدارة المدرسية ببعض المفاهيم الأخرى:

3-1. علاقة الإدارة المدرسية بالإدارة التربوية والإدارة التعليمية:

تعتبر المفاهيم الثلاثة للإدارة من المفاهيم الأكثر استخداما في مجال التعليم، حيث شاع استخدامها في الكتب والمؤلفات التي تتناول الموضوع، فقد تستخدم أحيانا على أنها تعني أشياء واحدة، وهناك من يفضل استخدام مصطلح الإدارة التربوية للتعبير على جميع هذه الأشياء، باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وهناك من يميز بين هذه المصطلحات ويرى أن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية، وأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة (عطوي ب،2016).

وعليه فالإدارة التربوية هي مجموع العمليات والإجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين، للاتجاه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقته بالمجتمع. وهي ذلك الفرع من الإدارة الذي يعالج شؤون المدرسين والطلاب ومواد الدراسة والتجهيزات والمصادر المالية اللازمة لتدريس الطلاب وإدارة الفعاليات المتعلقة بذلك، وتنظيم هذه العناصر كافة وتوجيهها وضبطها، كما

تتضمن معرفة الحقائق عن الطلاب والمدرسين والرؤساء وأبنية المدارس وتجهيزاتها وتمويلها والصرف عليها وغير ذلك من الأمور الإدارية (عطوي أ، 2016، ص. 20).

بينما يقصد بالإدارة التعليمية هي الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما، وفقا لإيديولوجية المجتمع، وأوضاعه (ما يتلاءم مع طبيعة المجتمع وظروفه ومثله) والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من هذا التعليم، نتيجة لتنفيذ السياسة المرسومة له (عرفات، 1978، ص. 119)

وهي مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية (مرسي، 1996، ص.19).

كما تعتبر مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري النفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية (الفقي، 1994، ص. 19).

وتهدف الإدارة التعليمية إلى تحقيق الأغراض التربوية ومن ثم فهي تعني بالممارسة والطريقة التي توضع بها هذه الأغراض التربوية موضع التنفيذ وهناك عدة صفات رئيسية عامة مميزة للإدارة التعليمية الناجحة من أهمها أن تكون متماشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلاد، وأن تتسم بالمرونة في الحركة والعمل وألا تكون ذات قوالب جامدة وثابتة وإنما تتكيف حسب مقتضيات الموقف وتتغير الظروف وأن تتميز بالكفاءة والفاعلية، وبتحقيق ذلك بالاستخدام الأمثل لإمكانياتها البشرية والمادية. والنجاح في تحقيق الأغراض المنشودة

من تربية النشء ومدى ما تحققه المدرسة في مجال التدريس والتعليم (مرسي، 1984، ص. 13-17).

أما الإدارة المدرسية فهي العملية التي يتم بها تعبئة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المدرسة. وهي تهتم بالنواحي الإدارية والفنية معا، وبالمعلمين والمناهج وطرق التدريس والأنشطة المدرسية والاشراف الفني (البهواشي، 2012، ص. 19).

وهي عبارة عن جزء من الإدارة التعليمية وهي صورة مصغرة لتنظيماتها، والمنفذ للسياسة التي تخططها الإدارة التعليمية، تستمد مواصفاتها ومقومات نجاحها من مواصفات ومقومات نجاح الإدارة التعليمية. والفرق بينهما يكمن في الاختصاصات والمسئوليات المسندة لكل منهما، وفي نوعية القيادات التعليمية المسؤولة عن تسيير شئونها. حيث تتمثل مسئوليات الإدارة التعليمية في رسم السياسة العامة للتعليم، واختيار الاستراتيجية اللازمة لتنفيذها، مع وضع الخطط والبرامج التربوية التنفيذية الكفيلة بتنفيذ هذه السياسة، والمتابعة والاشراف والرقابة والتقويم واتخاذ القرارات التربوية، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لمراحل التعليم قبل الجامعي، وكذلك إقامة قنوات اتصال متبادلة بين نظام التعليم وأنظمة الأخرى. وتمارس هذه المهام لوحدها دون مشاركة الإدارة المدرسية وبطريقة مركزية. بينما تتحدد مسؤوليات الإدارة المدرسية في القيام بكافة الأنشطة اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة، وفي بناء نظام جيد للاتصال بين المدرسة والبيئة، وبينها وبين الإدارة التعليمية، وتمارس الإدارة المدرسية مهامها الوظيفية على ضوء القوانين والقرارات والنشرات واللوائح التي تصدرها الإدارة التعليمية (البهواشي، 2012).

وعلى ضوء ما سبق، يمكن القول بأن العلاقة بين هذه المفاهيم الثلاث هي علاقة الخاص بالعام، حيث تعتبر الإدارة التربوية أشمل وأعم بين هذه المفاهيم وأن الإدارة المدرسية هو أصغر جزء المسؤول على تنفيذ السياسات التربوية في دولة ما.

3-2. علاقة الإدارة المدرسية بالقيادة التربوية:

يخلط الكثيرون بين مصطلحي القيادة والإدارة ويعتبرونهما وجهان لعملة واحدة، لكن المصطلحين مختلفان تماما في الحقيقة، فالقائد يمكن أن يكون مديرا أيضا ولكن ليس كل مدير يصلح قائدا، فما هو الفرق بين القيادة والإدارة؟

ومن أهم الفروق بين القيادة والإدارة نذكر:

- إن مفهوم القيادة في جوهره أوسع وأشمل من السلوك الإداري وأنه من الممكن تصور قيادة على المستوى الإداري عندما تركز الإدارة على عملية التأثير التي يقوم بها المدير نحو موظفيه لتحقيق أهداف معينة، فالإدارة بمعناها العام هي تنظيم النشاط الجماعي بشكل عام، وتوفير الظروف المناسبة والإمكانات اللازمة للعملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، أما القيادة بمعناها العام التأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق أهداف معينة، وقد تكون عملية التأثير منصبة على النشاط الإداري، كما قد تكون منصبة على غيره، ولا يعني هذا ألا يكون القائد مسئولا عن الأمور التنفيذية بل عليه أن يجمع بين الاثنين.
- تركز القيادة على العلاقات الإنسانية وتهتم بالمستقبل وبالرؤية والتوجهات الاستراتيجية وتمارس أسلوب القدوة، بينما تركز الإدارة على النقيض من القيادة، على الإنجاز والأداء في الوقت الحاضر، ومن هنا فهي تركز على المعايير وحل المشكلات واتقان الأداء والاهتمام باللوائح والنظم واستعمال السلطة.
- تركز الإدارة على أربع عمليات رئيسية هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه والاشراف، الرقابة، بينما تركز القيادة على ثلاث عمليات رئيسية هي: تحديد الاتجاه والرؤية، وحشد القوى تحت هذه الرؤية، والتحفيز وشحذ الهمم. كما تركز القيادة على العاطفة بينما تركز الإدارة على المنطق، وتهتم القيادات بالكليات " اختيار العمل الصحيح"،

بينما تهتم الإدارة بالجزيئات والتفاصيل " اختيار الطريقة الصحيحة للعمل"(حافظ، المغيدى والبحيري، 2013، ص ص. 33-34).

- يعتبر القائد حسب وجهة نظر (Fred E.Fiedler) هو" الفرد في مجموعة والذي له مهمة توجيه وتنسيق النشاطات المناسبة للمهمة"(حافظ، المغيدى والبحيري، 2013، ص. 34)، أما المدير الإداري يحتل مركز سلطة معينة في مجال معين، ولكن احتلال هذا المركز لا يعني بالضرورة القيادة، ولذا كان من الضروري التمييز بين القائد الحقيقي وبين أي شخص يحتل مركز سلطة، سواء كان رئيسا أو مديرا، وقد ذكر (Fleming) " يجب عدم الخلط بين القيادة السطحية الناتجة من التعيين في بعض المراكز أو من حيازة الثروة أو الجاه، وبين القيادة الجديرة فعلا بهذا الاسم، القيادة ليست مرادفا للمركز سواء كان قائما على الاعتبارات الاقتصادية أم المهنية أم السياسية أم عراقة الأصل والنسب، إذ لا يستطيع ممارستها إلا أولئك الذين تتوافر فيهم الصفات والقدرات التي تؤهلهم للقيادة" (العمايرة ، 2015، ص. 77).

ومما سبق، يظهر أن السلوك القيادي أعم من السلوك الإداري، وأكثر تأثير على سلوك العاملين، لذا على المدير ألا يكتفي بالسلطة الرسمية المخولة له بحكم وظيفته، وأن يتصف بسمات القائد حتى يكون ناجحا في عمله، مقبولا من طرف مرؤوسيه، قادرا على دفعهم للعمل الفعال.

4- أهمية الإدارة المدرسية:

تنبع أهمية الإدارة التربوية من اسهامها الكبير في تربية الفرد واعداده للحياة، من خلال ما تقوم به المدرسة من تنشئة للأجيال باعتبارها إحدى القوى الرئيسية المعلمة في المجتمع والتي تمده بركائز نهضة ودعائم ثابتة، ولذلك يجب أن تحظى بالاهتمام والعناية الخاصة، وذلك من خلال السعي الدائم لتدريب المديرين وتنميتهم مهنيا، ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهماتهم، وتنمية كفايتهم المعرفية والأدائية، والتي تنسجم مع طبيعة الأدوار المتغيرة التي يتوقع

منهم ممارستها في إطار وظائفهم الإدارية والقيادية بشكل دائم وشامل ومتكامل وتحسين نوعية الحياة في مدارسهم، ليتحسن مستوى تعلم تلاميذهم كما ونوعا (طرخان، 1993، ص. 2)

وتتجلى أهمية الإدارة المدرسية من خلال تعدد مجالات عملها، والتي نذكرها فيما يلي:

- النهوض بالعملية التعليمية بكامل جوانبها، فتركز على كل ما يؤثر على الطالب من ضعف في الدراسة أو غياب أو صعوبات في التعليم، وتسهم في إيجاد الحلول التربوية المناسبة لذلك.
- تهيئة المناخ المناسب للمعلمين ليكونوا أكثر قدرة على التدريس وتحسين الخبرات التربوية التي يقدمونها للطلاب، والعمل على رفع مستواهم المهني، والفني، وحثهم على الاطلاع المستمر على البحوث والدراسات التي تسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية.
- توفير المناخ المناسب للعلاقات الإنسانية بين أفراد أسرة المدرسة .
- تنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية الطالب تنمية شاملة متكاملة، ومتوازنة وفقاً لقدراته واستعداداته وظروف البيئة التي يعيش فيها.
- تعمل على تفاعل الطالب والمعلم، والمنهج والبيئة المدرسية بكل مكوناتها لينتج عنها ما هو مطلوب من متعلمين نمت شخصياتهم بالقدر المطلوب بأقل ما يمكن من الوقت والجهد والمال ليكون ذلك حافزًا على الإبداع (دهيش، 2005، ص. 59).

5- أهداف الإدارة المدرسية:

شهدت الإدارة المدرسية في السنوات الأخيرة رؤية جديدة لوظيفتها، وللأهداف التي ترمي إلى تحقيقها، فلم تعد تقتصر وظيفتها على تسيير شؤون المدرسة تسييرا روتينيا، وهذا بالمحافظة على النظام والتأكد من سير المدرسة وفق للوائح والبرامج المسطرة لها، ومتابعة حالات غياب وانضباط التلاميذ، وتلقين التلاميذ المعلومات والمحافظة على المباني المدرسية والأثاث

والتجهيزات والاهتمام بالأعمال الإدارية الروتينية، وإنما تعدى ذلك إلى وظائف وأهداف جديدة تتناسب ومعطيات العصر، ومن أهمها نذكر:

- دراسة المجتمع ومشكلاته وأمانيه وأهدافه: فالمدرسة أصبحت تعنى بدراسة المجتمع، وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه.
- تزويد المتعلم بخبرات يستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضه من مشكلات من خلال اعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.
- تهيئة الظروف وتقديم الخبرات التي تساهم في النمو المتكامل لشخصية المتعلم.
- اطلاع المعلمين على ما يستجد من المعلومات ومعرفة وسائل وطرق التدريس من خلال تدريبهم أثناء الخدمة واشراكهم في ندوات ودورات من أجل الرفع من مستوى أدائهم. (العمايرة، 2015).

أما " عبد العزيز البهواشي" فيرى أن أهداف الإدارة المدرسية تكمن في الآتي:

- بناء شخصية المتعلم بناء متكاملا، علميا وعقليا وجسميا وتربويا وثقافيا واجتماعيا ونفسيا.
- تنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة مع الحرص على تحسين العلاقات بين العاملين، وسرعة انجاز الأعمال.
- توفير النشاطات التي تساعد المتعلم على نمو شخصيته نموا عقليا وتربويا واجتماعيا وثقافيا.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في الإدارة المدرسية.
- الكشف عن مستوى الأداء التربوي الإداري والتعليمي وتحديد جوانب القصور ومعالجتها.
- اطلاع العاملين باللوائح والنظم، والحرص على التطبيق السليم لها.
- العمل على جودة الاتصال بين العاملين والقيادات التربوية.

- العمل على الكشف عن المشكلات المدرسية وتحليلها والبحث عن أنسب الطرق لمعالجتها.
- اطلاع الإدارة التعليمية باحتياجات المدراس وكذا معوقتها مع اقتراح حلول لها
- الحرص على بناء علاقات حسنة بين المدرسة والبيئة الخارجية.
- مساعدة البيئة والمجتمع المحلي على حل المشكلات التي تخصهما. (البهواشي،2012)

في حين لخص "جودت عزت عطوي" أهم أهداف الإدارة المدرسية في أهم واجبات مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن الإدارة المدرسية ومنها:

- تحسين المنهج والعملية التعليمية.
- تنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي.
- الاشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه.
- القيادة المهنية للمعلمين والنجاح في العمل.
- توجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيف.
- العمل الكتابي والمراسلة.
- العلاقات العامة والعمل مع البيئة.
- وضع السياسة واتخاذ القرارات وتنفيذها.
- تفويض السلطة والمسئوليات.
- تقويم العملية التعليمية (عطوي ب، 2016، ص.28)

مما سبق، يظهر أن الإدارة المدرسية لم تعد تقتصر فقط على الجانب الإداري الروتيني من المحافظة على النظام ومتابعة الغياب وتسيير الموارد البشرية والمادية...الخ، بل أصبح يغلب على مهامها الجانب الفني من توجيه واشراف على المعلمين لتنميتهم مهنيا

وتحسين مستوى أدائهم، كما أصبحت تعنى بتوفير الظروف الملائمة للتعلم وتعمل على تذليل مختلف المعوقات التي تعترض التلميذ، وعليه أصبح محور العملية الإدارية المتعلم.

6- أنماط الإدارة المدرسية:

يختلف نمط التسيير الإداري للمدرسة من مدير لآخر باختلاف شخصيته، تجربته المهنية ومؤهلاته العلمية ....الخ، فهناك من مديري المدارس من يتبع في تسييره للشؤون الإدارية في المدرسة الأسلوب الأحادي، فيتخذ القرارات لوحده، بينما هناك من يولي الأهمية للعلاقات الاجتماعية في المدرسة، في حين نجد من المديرين المتساهلين والمنسحبين من يترك الحرية لجميع الفاعلين في المدرسة للقيام بكل ما يحلوا لهم، وسنتناول هذه الأنماط من التسيير فيما يلي:

6-1.الإدارة التسلطية أو الأوتوقراطية:

هذا النمط الإداري هو الأسلوب التقليدي للقيادة الإدارية، حيث تتدرج السلطة من أعلى الهرم إلى الأسفل، فيكون للمدير المدرسة الدور الرئيسي في كافة الأعمال، بينما يكون دور العاملين ثانويا في المدرسة. ويتميز هذا النمط بالفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية وتصميم المقررات وغيرها بعيدا عن المدارس وجوّها، حيث يقوم المدرسون فقط بتنفيذ هذه الخطط دون مناقشتها أو ابداء رأي فيها. كما يكون الولاء في مثل هذا التنظيم للرئيس، إذ يدين المرؤوس لرئيسه ولا يدين الرئيس لمرؤوسه.

ويتخذ التوجيه الفني في هذا التنظيم صبغة ديكتاتورية، حيث غالبا ما يعتبر رأي المسؤول هو الصواب، فيتوجب على المدرسين اتباع التوجيهات والتعليمات بغض النظر عن ملاءمتها لحاجيات التلاميذ، حتى يلقوا الرضا من مفتشيهم ورئيسهم، وهم بدورهم يقومون بقيادة تلاميذهم بنفس الروح والأسلوب. كما ينصب اهتمام المدارس على الناحية المعرفية وعلى اتقان التلاميذ للمواد الدراسية وتهمل كل ما يساعد التلاميذ على النمو في النواحي الجسمية والانفعالية

والاجتماعية وتهمل كذلك عامل الفروق بين التلاميذ من حيث ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم (الدويك، عدس، ياسين والدويك، 2009).

ومن سمات هذا النمط من الإدارة المدرسية كذلك:

- الإحساس بتملك السلطة والانفراد بالبت في الأمور وإصدار القرارات المتعلقة بالعمل دون مشورة، مع الحرفية في تنفيذ التعليمات والسيطرة في جو التعامل والعمل المدرسي، وهذا يعني عدم الايمان بقيمة أي فرد من أفراد المجتمع المدرسي أو احترام رأيه مما يؤثر على شخصيات كافة أفراد المجتمع المدرسي، سواء كانوا معلمين أو إداريين أو تلاميذ.
- الغموض والتعالي والانفرادية من قبل مدير المدرسة، مما يترك آثارا سيئة بالنسبة للعمل المدرسي وكافة العاملين في المدرسة على السواء، حيث تسود العلاقات المتوترة والحرجة بين أفراد المجتمع المدرسي نتيجة للتسلط والعنف.
- ضرورة الإذعان للأوامر وتنفيذ النشرات من قبل المعلمين والموظفين الإداريين.
- الاهتمام في تسيير الأعمال بالمظهرية دون الحقيقة، وبالشكل دون الجوهر، وذلك بالرغم مما قد يبدو من مظاهر الدقة الزائفة والعناية الخادعة.
- انتشار مظاهر النفاق والخضوع والضعف بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- اتخاذ الاجتماعات كوسيلة لتوجيه الأوامر والتعليمات للمعلمين مع عدم سماح للمناقشة إلا للمقربين، الأمر الذي يشجع انتشار البغضاء بين العاملين مما ينعكس على التلاميذ بصورة أو أخرى.
- تتسم العلاقات الاجتماعية للمدير مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بالسطحية والجفاء (شاكر وآخرون، 2005، ص. 57-58).

6-2.الإدارة الفوضوية أو المتساهلة:

في هذا النمط الإداري، يتمتع مدير المدرسة بشخصية مرحة وبمعلومات فنية في المجالات المرتبطة بمهنته، ويتحدث باهتمام مع العاملين في بالمدرسة. وفي الوقت نفسه، يترك للعاملين الحرية المطلقة؛ فلا يشترك معهم في مناقشات. فيؤدي كل فرد في المدرسة عمله كما يراه، وبالتالي تنعدم السيطرة على المرؤوسين، وتنعدم روح العمل الجماعي، ويؤدي إلى تسيب المدرسة، ويكون العمل غير منظم، علاوة على ذلك، يتصف هذا النمط الإداري بالآتي:

- منح الحرية الكاملة للعاملين بالمدرسة من معلمين واداريين وطلاب لمناقشة الأمور التي تهمهم.
- انعقاد الاجتماعات في مواعيد غير محددة، وبدون إعداد مسبق لجدول الأعمال، مما يؤدي إلى طول مدتها.
- انعدام التخطيط والتنظيم للعمل، والتنسيق بين العاملين في العمل، وانعدام الرقابة على أعمالهم.
- عدم اكتساب العاملين خبرات جديدة تؤدي إلى الارتفاع بمستواهم الفني.
- توتر العلاقات الإنسانية بين القيادات المدرسية والمعلمين والاداريين والطلاب.
- شيوع الفوضى والاضطراب والخلل الإداري للمدرسة، وإعاقتها عن تحقيق أهدافها (البهواشي، 2012، ص. 25-26).

6-3. الإدارة الديمقراطية:

إن هذا النمط من الإدارة يأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، ويقوم المدير قبل اتخاذه للقرار بتزويد جميع العاملين معه بالمعلومات الأساسية التي تساعدهم على دراسة القرار واتخاذه بطريقة حكيمة، كما أنه يقوم بتوزيع كل جزء من أجزاء العمل على العاملين مع

تحديد المسئولية، فالتعليمات غير الواضحة والأعمال غير المحددة تؤدي إلى سوء الفهم وعدم الرضا عند الأعضاء.

ويهتم المدير الديمقراطي بالعاملين أكثر من اهتمامه بالعمل، فالديمقراطي يقود المعلمين في جو من المن والطمأنينة (عطوي ب، 2016، ص ص.35-36)

ومن سمات هذا النمط من الإدارة المدرسية ما يلي:

- تقدير العاملين والعمل على تلبية احتياجاتهم ومراعاة ظروفهم.
- تكون العلاقات الاجتماعية التي تربط العاملين فيما بينهم حسنة، ويغلب على أداء العمل روح التعاون وتحمل المسئولية، مما يشعر العاملين بالارتياح والرضا.
- الاهتمام بميول واتجاهات كافة العاملين بالمدرسة، والعمل على الاستفادة من خبراتهم في تنفيذ العملية التعليمية والتربوية بنجاح.
- اشراك العاملين في التخطيط المسبق للعملية التعليمية والتربوية وكافة الأعمال المدرسية.
- تأكيد على المبدأ الذي يدعوا إلى تعدد وجهات النظر مما يزيد من فعالية الإدارة وحسن اصدار القرارات من منطلق ديمقراطي سليم.
- مناقشة كافة أمور التعليم في مجلس المدرسة وبحث ما يرد من مقترحات عن طريق الاجتماعات التي تتسم بالجدية والحرص على العمل ونبذ سلبياته، والحرص على التعامل المثمر مع من يستطيع الاسهام في نجاح العملية التربوية
- توجيه العملية التعليمية وجهة اجتماعية من أجل تنمية روح الانتماء الاجتماعي لدى النشء.
- تشجيع التجديد والتجريب والابتكار، مما يدفع العمل التربوي إلى التطور.
- جماعية القيادة والأخذ بالمشورة الهادفة مع تحديد الاختصاصات ونبذ الصراعات أو التيارات الخفية او الزعامات الجوفاء (خليل، 2009)

وعلى ضوء ما سبق، يظهر أن كل نمط من أنماط الإدارة المدرسية له مميزاته الخاصة، حيث يغلب على الأسلوب الإداري التسلطي، الطابع الأحادي في الإدارة، حيث يكون الاتصال فوقي، قائم على إعطاء التعليمات والأوامر، ويقتصر تدخل المرؤوسين فقط على تنفيذ هذه التعليمات، بينما يركز النمط المتساهل على العلاقات الاجتماعية، حيث يتمتع المدير بمهارات جيدة في الاتصال، غير أنه يترك كامل الحرية للعاملين للقيام بأعمالهم كما يرونها، وهذا ما يقلل السيطرة على المرؤوسين وتعم الفوضة بينهم، في حين يظهر أن النمط الديمقراطي أكثر توازنا من سابقيه، حيث يولي الأهمية للعلاقات الاجتماعية باشراك المرؤوسين بإبداء الرأي في كل ما يخص شؤون المدرسة، مما يعزز روح التعاون والانسجام في الجماعة.

7- وظائف ومهام الإدارة المدرسية:

من المعلوم أن الإدارة المدرسية مجموعة من العمليات التي تهدف إلى تحقيق أهداف المدرسة والتي يقوم بها مدير المدرسة ومعاونوه، تختلف من مدرسة لأخرى تبعًا لتقاليد المدرسة، ونوع الإدارة فيها، فهي أداة للسيطرة على العملية التعليمية لتنظيمها وحسن توجيهها وتقويمها، وتوفير المناخ التنظيمي الذي يستجيب للتطور الذي يطرأ عليها نتيجة لتطور المجتمع وهي تتمثل في التنظيمات التي تكفل التربية لها ترجمة نظرياتها وفلسفتها التي تبناها المجتمع إلى نظم وأشكال وأساليب، وأوجه نشاط يمارسها الفرد (حمودة، 1986، ص.37)

وهي مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهودا تهم وتقويمها، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وتحقيق أهداف المدرسة"(مصطفى، 1999، ص. 38)

كما تعد نظام وأهداف يتم تحقيقها بالتخطيط السليم للعمل، ومن خلال التوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ ثم تقويم الإدارة إلى جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع، وجعل مسئوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعي تسوده روح التعاون ويتم بعلاقات إنسانية (عبود، 1995، ص.25)

وتشتمل حسب Gregg على اتخاذ القرار، والتخطيط، والاتصال، والتأثير والتنسيق، والتقويم (العرفي ومهدي، 1996، ص. 39)

وعليه تقوم الإدارة المدرسية على مجموعة من العمليات الأساسية نذكر أهمها فيما يلي:

7-1. التخطيط:

يعد التخطيط الوظيفة الإدارية الأساسية التي تسبق أية عملية إدارية مهما بلغت أهميتها، حيث أنه يمثل العملية الفكرية التي ترسم مسبقًا الطريق الذي سوف يسلكه المسؤولون عند اتخاذهم للقرارات المختلفة، وتنفيذهم لها بمساعدة الوظائف والعمليات الإدارية الأخرى. فيعرفه "ضياء الدين زاهر " بأنه " :العملية الأساسية للإدارة التي يتم خلالها تحديد الغايات والوسائل عن طريق إصدار القرارات ورسم السياسات، ووضع البرامج والميزانيات التي تساعد على الموازنة بين الأهداف من جهة والموارد من جهة أخرى وذلك خلال سياق زمن وبيئي محدد (زاهر، 1995، ص. 16)

بينما يعرفه "محمد منير مرسي" بأنه: "عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة" (بسيسو، 2003، ص. 108).

وتتمثل عملية التخطيط في الإدارة المدرسية فيما يلي:

- الإعداد للعام الدراسي الجديد، وتشكيل اللجان الخاصة والتأكد من تجهيزات المبنى المدرسي وصلاحيته.
- تحديد أنواع الأنشطة والأعمال التي ينبغي تنفيذها لتحقيق الأهداف.
- الإدارة الجيدة للوقت وتنظيمه لتنفيذ الخطط.
- وضع برامج عمل زمنية لتنفيذها على مدار العام الدراسي.
- وضع لوائح النظام المدرسي مدعمة بوسائل التنفيذ السليمة.
- التخطيط للامتحانات الشهرية والفصلية التي تجري داخل المدرسة.
- عمل خطة متكاملة للخدمات الطلابية (صحيًا واجتماعيًا وثقافيًا وفنيا)
- التخطيط لتوزيع المناهج الدراسية على شهور السنة.
- إعداد خطة لمتابعة الطلاب والمدرسين داخل الفصول ورعاية الطلاب ذوي الإعاقات.
- التنبؤ بالصعوبات والعقبات والمشكلات المحتمل حدوثها داخل المدرسة.
- عمل الجدول المدرسي في بداية كل عام دراسي (الأغبري، 2000)

ويضيف" أحمد إبراهيم أحمد" (2001) أن من مجالات التخطيط التي يقوم بها المدير أيضًا :

- دعم صلات المدرسة بخريجيها وبالمدارس الواقعة في محيطها من خلال الزيارات المتبادلة.
- إشراك المدرسين في وضع خطة تجريبية لتنفيذ بعض الاتجاهات الحديثة في السياسة التعليمية الجديدة.
- توزيع الميزانية وتحديد احتياجات المدرسة من السلف للتمويل (أحمد، 2001، ص. 39).

وعلى ضوء ما سبق، يظهر أن للتخطيط المدرسي مكانة هامة في الممارسات الإدارية للمدير، إذ يتسع مجاله إلى جوانب متعددة في المدرسة، نذكر منها الهيكل التنظيمي والموارد البشرية والمادية والمباني والتجهيزات والمناهج والإشراف على المعلمين والخدمات للمتعلمين...الخ. وتتجلى أهميته لكونه يسمح باتخاذ المدير التدابير اللازمة في عمله بوضع خطط عملية ممتدة على طول السنة لغرض تحقيق الأهداف المرجوة المنوطة بمدرسته، بحيث يستغل فيها مختلف الموارد البشرية والمادية التي تتوفر عليها المدرسة. كما يسمح له التخطيط بتذليل العقبات التي قد تعتر ض عمله.

ويتوقف نجاح التخطيط المدرسي حسب "دخيل الله محمد الصريصري" على ما يلي:

- حسن جمع البيانات اللازمة حول جوانب التخطيط التربوي.
- دقة تحديد الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس
- التأكد من إمكانية تقسيم الأهداف الكلية إلى أهداف فرعية.
- الاهتمام بالمشاركة الجماعية في جوانب التخطيط المختلفة.
- مناسبة الخطط المدرسية للإمكانات المادية والبشرية بالمدرسة.
- حسن توزيع الخطة الدراسية على مواعيد زمنية محددة (كل أسبوع أو كل شهر أو كل فصل).
- المرونة في التخطيط مع ضرورة الاهتمام بالتغذية الراجحة.
- الشمولية بعدة جوانب هامة في العملية المدرسية (الصريصري والكاف،2003 ، ص. 57)

وبذلك يعتبر التخطيط المدرسي عبارة عن المدخل الرئيسي للإدارة المدرسية، حيث يقوم على التوقع للمستقبل واتخاذ القرارات فيما يخص التسيير الإداري والتربوي، بوضع خطط عملية، يتم فيها الاستغلال الأمثل للإمكانيات المتاحة، كما يتعاطى التخطيط في بعده الزمني مع الماضي والحاضر والمستقبل، ويقيم روابط بينها. وبالتالي فإن التخطيط الجيد يرفع من شأن المدرسة ويعمل على تسيير العملية التعليمية بشكل منظم وتحسين المستوى التعليمي ورفع كفاءة العاملين وتحسين أدائهم.

7-2. التنظيم:

يعرف "هارولد كونتر" التنظيم بأنه تقسيم أوجه النشاط اللازم لتحقيق الخطط والأهداف وتجميع كل نشاط في إدارة مناسبة"

بينما يعرفه "ليندال ايرويك" التنظيم تحديد للأنشطة الضرورية من أجل تحقيق أي هدف (أبو فروة، 1992، ص. 105)

في حين يعتبره (سليمان، 2001) بأنه: "وضع الترتيبات اللازمة، والوسائل التي يتم بها تنفيذ العمل المدرسي، وتحقيق الأهداف، وهو عملية تتضمن تقسيم العمل، وتوزيعه بين وحدات النشاط في المدرسة، وتحديد سلطات واختصاصات كل العاملين بها، وذلك لتفادي الخلط والتكرار والتداخل بينها، كما تتضمن إقامة هيكل أو بناء تنظيمي بين العلاقات (سليمان، 2001، ص. 391).

كما تتفق معه (بسيسو، 2003) فتعرفه بأنه: «عملية إدارية هامة للمدرسة بغرض تحديد الأعمال اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة وذلك بتكليف الأفراد مهام ومسئوليات وتحديد العلاقة التنظيمية بينهم وتنسيق الجهود بطريقة منظمة لضمان سير العملية الإدارية للحصول على أفضل النتائج بأقل تكلفة وأقل جهد ووقت" (بسيسو، 2003، ص.110)

في ضوء ما سبق، يظهر وجود اتفاق بين المختصين فيما يخص تعريف التنظيم، بحيث تصب جميعها في اعتبار التنظيم تقسيم للأعمال والنشاطات وتوزيعها على العاملين من أجل تحقيق أهداف المنظمة، وبالتالي يهدف التنظيم إلى تقسيم العمل بشكل يحقق الانسجام في الجماعة والتوازن أيضا لدى الفرد، ويقوم على إقامة شبكة من العلاقات الفاعلة في المنظمة.

ويجدر الإشارة أن للتنظيم أهمية كبيرة في الإدارة، حيث يتوقف عليه تحقيق أهداف المدرسة حيث يتجلى في كونه:

- يحدد المسؤوليات والاختصاصات.
- يحدد العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين من جهة وبين رئيس الوحدة في المؤسسة ونظرائه في الوحدات الأخرى (جوهر، 1991، ص. 190)
- يحدد الإطار العام للاتصالات الرسمية داخل المؤسسة مما يزيد من كفاءة العمل.
- يسهم التنظيم في تحقيق الاستخدام الأمثل (مرسي، 1984، ص.31).

وبذلك فالتنظيم المدرسي هو الحلقة المحورية الأساسية في الإدارة المدرسية الذي ينظم العمل في المدرسة والعلاقات بين الفاعلين فيها، من أجل الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية لتحقيق الأهداف.

ولضمان نجاح عملية التنظيم المدرسي، يجب الأخذ بعين الاعتبار ببعض المقتضيات والتي نلخصها فيما يلي:

- تحديد أهداف المدرسة في إطار السياسة العامة للتعليم في المدرسة.
- حصر القوى البشرية بنوعياتها وتخصصاتها المختلفة من أجل توزيع الأعمال والواجبات بينها.
- دراسة جغرافية للمدرسة وحالة مبانيها ومرافقها ومعالمها وأثارها وعدد فصولها تمهيدا للاستفادة منها أقصى استفادة ممكنة (جوهر، 1991، ص. 90)
- دراسة شاملة للأوضاع الراهنة للمدرسة، ومتطلبات العمل داخلها وخارجها.
- معرفة ما تتضمنه القوانين واللوائح والنشرات والقرارات الخاصة بالتعليم عامة، وبالمرحلة التعليمية التابعة لها المدرسة بصفة خاصة.
- إعداد مستلزمات العمل، واتخاذ الرتيبات اللازمة لتنفيذه سواء ما يتعلق بالقوى البشرية أو الاعتمادات المالية، أو ما يتعلق بالفصول والأثاث والأدوات والعهد، أو ما يتعلق بالتجهيزات والملاعب ...الخ.
- دراسة خطط المواد الدراسية المختلفة لكل الصفوف، ثم معرفة الأعداد اللازمة من المدرسين، وتوزيع الأنصبة من الحصص والوقوف على مدى النقص أو الزيادة في الأعداد وبالتالي تخطيط الجدول المدرسي (سليمان، 2001، ص. 391)

وعلى ضوء ما سبق، يعتبر التنظيم الوسيلة الفاعلة التي ترتكز عليها المدرسة في تنفيذ سياستها التعليمية، فهو الذي يعمل على إرساء نظام يقوم على توزيع الأعمال بين العاملين بشكل يضمن الانسجام والفاعلية في الأداء، وإقامة علاقات واضحة المعالم بين العاملين في المدرسة.

7-3. التوجيه والاشراف الفني:

7-3-1. التوجيه:

لقد عرف "كامل بربر" التوجيه بأنه:" إرشاد المرؤوسين وترغيبهم بالعمل للوصول إلى الأهداف، فالتوجيه ليس تنفيذ للأعمال إنما توجيه الآخرين في تنفيذهم للأعمال (بربر، 1996، ص. 123).

بينما عرفه "علي شريف " بأنه:" عملية الحفز والتأثير والإرشاد للعاملين لتحقيق أهداف المدرسة، حيث أنه عملية تدور حول العوامل الإنسانية" (شريف، 1987، ص. 9)

أما "نادرة بسيسو " فترى بأنه: "ليس قيام مدير المدرسة بتنفيذ الأعمال وإنما توجيه الآخرين لتنفيذ الأعمال، عن طريق النصح والإرشاد لجميع العاملين في المدرسة وذلك بهدف مساعدتهم على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم ومعالجة نقاط الضعف وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة بطريقة ديموقراطية." (بسيسو، 2003، ص. 114)

في حين (نهضة الأغا) فتعرفه بأنه: "عملية الاتصال بالموظفين والمعلمين عن طريق رؤسائهم وإرشادهم إلى تحقيق الأهداف العامة أي توجيه الآخرين في تنفيذ أعمالهم وتأمين المعلومات الفنية اللازمة للإدارة العليا لإعادة النظر في الخطط والإجراءات ورسم السياسات الجديدة" (الاغا،1996، ص. 5).

فالتوجيه إذا، هو حلقة الاتصال بين خطة العمل الموضوعة لتحقيق الهدف وتنفيذها. فهو يتضمن كل ما من شأنه أن يؤدي إلى انجاز الأعمال المطلوبة من تعليمات وشروحات، كما يهدف إلى دفع العاملين من أجل التحسين من أدائهم وتنميتهم مهنيا.

ويجدر الإشارة، أن التوجيه لا يقتصر تدخله فقط على المدرسين والعاملين، بل يهتم كذلك بحل المشكلات التي تعترض المتعلمين، كما يخص أولياء الأمور، بحثهم على ربط الصلة بالبيئة المدرسية، وعليه تتلخص تدخلات التوجيه في الإدارة المدرسية فيما يلي:

- توجيه هيئات التدريس بزيارات الفصول والمقابلات الفردية واجتماعات المعلمين والحلقات التعليمية التي تقوم بها المدرسة أو الجهات المتخصصة التربوية.
- توجيه الموظفين الإداريين في المدرسة وذلك بتعريفهم اختصاصاتهم طبقًا للنشرات والقرارات مع تزويدهم بالنصائح والتوجيهات اللازمة لحسن سير العمل من حين لآخر.
- توجيه الطلاب من خلال البطاقات والسجلات المدرسية التي يستعان بها في معاملتهم المعاملة الناجحة، وكذلك بحل مشكلاتهم بشكل فردي أو جماعي مع الاستعانة بأولياء الأمور بالإضافة إلى الإذاعة المدرسية (الصباحية) وذلك بإلقاء كلمات النصح والإرشاد.
- التوجيه خارج المدرسة من خلال توجيه الآباء نحو الندوات لبث روح التعاون بين البيت والمدرسة وتوعيتهم بأهمية المدرسة ودورها في بناء المجتمع وخدمة البيئة، ومدى الخدمات والجهود التي تبذلها الهيئة التدريسية في سبيل تربية وتعليم وتثقيف الأبناء (أحمد، 2002، ص.27)

وعلى ضوء ما سبق، تتجلى أهمية التوجيه في الإدارة المدرسية الحديثة في اهتمامه بمرافقة العاملين والمدرسين ومساعدتهم في أداء مهامهم لتحقيق الأهداف المنوطة بالمدرسة، إذ يقوم التوجيه على مواجهة الفوارق الموجودة بين العاملين بتقديم التعليمات والشروحات الكفيلة لسد النقائص وإنجاز الأعمال المطلوبة بالجودة المرغوبة. كما تظهر أهميته في الميادين المختلفة الذي يتخل فيها، حيث لا يقتصر مجال تدخله فقط على المعلمين والاداريين، بل يتضمن المتعلمين وأولياء الأمور.

7-3-1.التوجيه الفني (الاشراف التربوي): يمارسه المشرفون التربويون ومديرو المؤسسات التربوية، ويخص توجيه المعلمين.

يعرف (Bordman,1963) الاشراف التربوي بأنه: " المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى وجماعات وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أحسن ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث" (السخني، الزغبي والخزاعلة، 2015، ص. 20)

كما يعرفه "إبراهيم أبو فروة" بأنه: " جهود مبذولة لمساعدة المعلمين على النمو مهنيًا وعلميًا، وفهم وظيفتهم، واستيعاب الأهداف التربوية، واختيار المادة التعليمية والأساليب والطرق التي تكفل تعلم التلاميذ، وتضمن نموهم نموًا مطردا وَفق أهداف المجتمع " (العابدين، 2001، ص. 188)

وتهدف عملية الإشراف الفني على المعلمين من قبل مدير المدرسة إلى:

- تحسين عملية التدريس من خلال مساعدة المعلم على دراسة المناهج والكتب المقررة وتحليلها، ونقدها، والمشاركة في تطويرها، وعلى فهم خصائص المتعلمين، واكتشاف ميولهم وحاجاتهم، وتكييف مادته العلمية وفقًا لخصائصهم المختلفة، وعلى حل ما يعترضهم من مشكلات مهنية وشخصية.
- تشجيع النمو المهني للمعلم من خلال تشجيع اشتراكه في الحلقات الدراسية والدورات التدريبية، واللجان، والندوات وتذليل الصعوبات أمام ذلك.
- تقدير احتياجات المعلمين في مجال عملهم والعمل على توفيرها، والاطمئنان إلى أن جهودهم تسير في الاتجاه الصحيح.
- التعرف على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، وتشخيصها وتحليلها واقتراح الحلول العملية لها.
- الاستثمار الأمثل للإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة في المدرسة والبيئة المحلية، والاستفادة منها في تحسين العملية التربوية وتطويرها.
- تنسيق الجهود والمحاولات المدرسية والاجتماعية لانتظام التربية وإدارة وتوجيه عملية التغيير. (العابدين، 2001، ص. 189)

وبذلك، فالإشراف التربوي يعتبر عملية تفاعلية بين المديرين والمعلمين بهدف تزويدهم بكل جديد في مجال عملهم، والذي يساعدهم على النمو المعرفي والنفسي والاجتماعي والمهني. حيث يتمحور أساسا على تحسين الخدمات التعليمية من خلال الاهتمام بجميع الجوانب المتعلقة بعملية التعلم، كالمناهج، طرق التدريس، منظومة التقويم، مشكلات التعلم....الخ. ويجدر الإشارة، أن الجانب الإشرافي للمديرين لا يتطلب تخصصًا وتعمقًا في كل المواد الدراسية بقدر ما يتطلب دراية ببعض النواحي المتعلقة بالتدريس مثل:

- معرفة خصائص تلاميذ المرحلة الدراسية.

- معرفة حاجات التلاميذ وحاجات المدرسين وظروفهم.
- الإلمام بسيكولوجية التعليم ونظرياته.
- الإلمام بطرق التدريس الحديثة.
- الإلمام بطرق ووسائل تقويم التحصيل العلمي للتلاميذ (الفقي، 1994، ص. 403-407)

وعلى ضوء ما سبق، يمكن اعتبار الاشراف التربوي عملية إنسانية، يهدف من خلالها المديرون تزويد المعلمين بالمعارف والخبرات اللازمة لممارستهم مهنة التعليم وهذا لغرض الارتقاء بأدائهم وتنميتهم شخصيا ومهنيا. ويرتكز أساسا على كل ما من شأنه تحسين العملية التعلمية والتعليمية على السواء.

7-4. الاتصال:

يعرف "شانون وويفر" (1949) الاتصال بأنه "يمثل كافة الأساليب والطرق التي بموجبها يؤثر عقل في عقل آخر باستعمال الرموز المختلفة بما في ذلك الفنون".

كما يعرفه "برنسون وستايز" (1964) بأنه:" عملية نقل المعلومات والأفكار والمهارات بواسطة استعمال الرموز (الكلمات والصور والأشكال والرسومات)" (عطوي أ،2016، ص. 180).

أما فيما يخص الاتصال داخل المدرسة، فيعرفه" صلاح عبد الحميد مصطفى " بأنه: " عملية نقل المعلومات والتعليمات والأوامر والقرارات من مستوى الإدارة العليا (مدير المدرسة) إلى مستوى التنفيذ (المعلمين –الإداريين–الطلاب) والعكس سواء، بالطريقة غير اللفظية أو الشفهية أو الكتابية، وذلك بهدف إحداث تأثير في سلوك أفراد أسرة المدرسة بما يخدم مصلحة المدرسة ويحقق أهدافها (مصطفى، 1999، ص. 139-140).

ومن التعاريف السابقة، يمكن القول بأن الاتصال هو عبارة عن عملية إدارية اجتماعية بين الطراف الفاعلة في المدرسة بهدف تبادل المعارف والخبرات والتوجيهات من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

ويمكن إبراز أهمية الاتصال في الجهاز الإداري المدرسي فيما يلي:

- يتم من خلال الاتصال نقل المعلومات والبيانات، مما يسهم بشكل أو بآخر في اتخاذ القرارات الإدارية وحل المشكلات المدرسية.

- الاتصال وسيلة فعالة في إحداث التأثير المطلوب على أفراد الأجهزة التنفيذية من أجل إنجاز الأهداف المطلوبة.
- يمثل الاتصال جزءًا رئيسيًا من مهام المسئولين في الجهاز الإداري داخل المدرسة، فهو يساهم في إحكام المتابعة والسيطرة على الأعمال التي يمارسها أعضاء المدرسة.
- تعد عملية الاتصال بين الأفراد ضرورة أساسية في توجيه وتغيير السلوك الفردي والجماعي للعاملين في المدرسة، كما تعد أحد العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم وتوحيد جهودهم المختلفة.
- الاتصال وسيلة هامة لإبلاغ القيادات العليا، بما تم إنجازه من أهداف، وما هي المشكلات التي ظهرت أثناء تنفيذ الخطط الإدارية والتعليمية والاقتراحات اللازمة لعلاج تلك المشكلات.
- عملية الاتصال داخل المدرسة تحتوي على جانب انفعالي وآخر نفسي مما يكون له أكبر الأثر على المناخ الأكاديمي والإداري في النظام المدرس. (العجمي، 2000، ص.116).

وفي ضوء ما سبق، تتجلى أهمية الاتصال التربوي في الجانب الإداري والاجتماعي، فبالنسبة للجانب الإداري، يعتبر الاتصال القناة التي يتزود بها العاملين بالمعارف والخبرات والتوجيهات اللازمة للقيام بأعمالهم، كما يعد الوسيلة التي تنقل بها للإدارة العليا المعلومات حول كل ما يحدث في المدرسة وبالخصوص ما يتعلق بالمعيقات التي قد تعترض المدرسة في تحقيق أهدافها. أما فيما يخص الجانب الاجتماعي فيعد الاتصال عاملا أساسيا في رفع من الروح المعنوية للعاملين وإرساء جو من الاطمئنان والثقة والتعاون بينهم.

ومن مظاهر ممارسات الإدارة المدرسية للاتصال، يمكن أن نذكر مايلي:

- الاتصال المباشر بين مدير المدرسة والمعلمين والإداريين والتلاميذ وأولياء الأمور، وذلك باستخدام الندوات والمحاضرات واللجان والمجالس المدرسية.
- التعميمات والنشرات التي يصدرها مدير المدرسة للمعلمين والإداريين والتلاميذ.
- مجلات والصحف المدرسية التي تستطيع الإدارة المدرسية نشر ما تود نشره فيها من توجيهات وتعليمات.

- تقارير التي يرفعها المعلمون إلى الإدارة المدرسية والتي تتصل بمشكلة تعليمية أو مدرسية معينة.

الزيارات الصفية التي يقوم بها المدير للمعلمين داخل الفصول المدرسية (مصطفى، 1999، ص.145)

7-5. اتخاذ القرار:

يعتبر القرار لب العملية الإدارية والمحور التي تدور حوله كل جوانبها، ويقول "جريفيت" إن تركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات، كما ان القرارات تؤثر في جميع عناصر العملية الإدارية من تخطيط وتوجيه ورقابة (عطوي أ، 2016، ص.34).

حيث تعرفه "نادرة بسيسو" بأنه: " من أهم المهام التي يواجهها مدير المدرسة وهي عبارة عن عملية ذهنية معقدة تتطلب منه قدر أكبر من الإبداع الشخصي لاختيار بديل من ضمن بدائل مطروحة وتحليل كافة البيانات والمعلومات لاستخلاص القرار المناسب لمواجهة المواقف الإدارية داخل المدرسة (بسيسو، 2003، ص.122)

فهي عملية ضرورية لكي تكون الإدارة فعالة، على اعتبار أن القرارات الرشيدة هي أفضل الوسائل للوصول إلى الأهداف المنشودة.ولكن القرارات الإدارية في مجال الإدارة المدرسية معقدة للغاية، كما أن الوصول إلى قرار رشيد يتوقف على عدد من الأسباب أو الشروط، فإذا صدر قرار معين فانه لا يمكن التنبؤ بالنتائج التي تترتب عليه لان نتائج فعل معين أو سلسلة من الأفعال لن تظهر إلا في المستقبل، الأمر الذي يجعل تقييم القرار تقييمًا واقعيًا مسألة صعبة قد يكتنفها كثير من الأخطاء (أحمد، 2002، ص. 142)

وللوصول إلى قرارات رشيدة قدر الإمكان في الإدارة المدرسية لابد من استراتيجية محددة تشمل على:

- التعرف على المشكلة وفهمها وتحديد أبعادها على نحو تام.
- تحليل المشكلة ووضع المعايير التي يتم على أساسها تقويم حل المشكلة.
- جمع المعلومات والبيانات والتي تشمل (نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالمشكلة والاستفادة من أخطاء الماضي وتجنب الوقوع فيها).

- المفاضلة بين بدائل الحلول واختيار أنسبها في ضوء المعايير الموضوعة وذلك في ضوء:
- إشراك العاملين في عملية الاختيار، مما يساعد على زيادة فهمهم للقرار ودعمهم له، وعدم معارضته.
- تجنب العواطف والأهواء الشخصية، مما يزيد من الموضوعية.
- تجنب مأزق الحصول على قرارات مثالية، لأن الإنسان قدراته محدودة وبالتالي يجب السعي للوصول إلى قرارات مرضية قريبة من المثالية (مبتكرة، وإبداعية، لم يسبق تبنيها).
- متابعة التغيرات والتطورات التي تحدث في البيئتين الداخلية والخارجية للمدرسة.
- تبني مبدأ المرونة عند اختيار أنسب البدائل، بمعنى إمكانية تعديل القرار عندما تستجد أمور تقتضي ذلك.
- التروي والأخذ بعين الاعتبار درجة تأثير القرار على العاملين المنفذين له.
- تطبيق الحل الذي استقر عليه الرأي ووضعه موضع التنفيذ ويكون ذلك ببرمجة الحل وتوجيه الأنشطة المتضمنة وتقويم العمليات والنتائج، والاستفادة من هذا التقويم في التحسين والتطوير للحل من خلال التغذية الراجعة (عليان وسلامة، 2002، ص. 180)

إذًا فالقرار الإداري الرشيد يتطلب من المديرين أن يكونوا على قدر واسع من الإحاطة والالمام بالمشكلات التربوية التي تكون محل القرار، كما يقتضي التروي والتفكير في مختلف البدائل الممكنة لحل المشكلات، وتجنب العواطف الشخصية في اتخاذ القرار.

7-6.التقويم:

يقصد به مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق الأهداف (محمد، 2008، 173).

يحظى التقويم في المجال المدرسي بمكانة هامة، حيث يتسع مجاله ليشمل تقويم كل ما يتم في المدرسة من أعمال وجهود وأنشطة ومدخلات العملية التعليمية، كما أنه يتم الوقوف على إيجابيات العمل المدرسي وسلبياته، سعيا لمعالجة الأمور وتطويرها إلى ال أحسن. وبذلك للتقويم أهداف متعددة، نذكرها فيما يلي:

- **أهداف التقويم:**

- معرفة مدى الدقة في وضع الأهداف العامة للمنظمة والأهداف الفردية.
- معرفة مدى ملائمة الخطط المختلفة للظروف والإمكانات المدرسية.
- معرفة نوعية المشكلات التي ظهرت عند تطبيق هذه الخطة.
- معرفة مدى القوة والقصور في جميع العمليات الإدارية بالمدرسة.
- معرفة حجم الإنجاز الذي تم في تحقيق الأهداف المختلفة والمتعلقة بالجوانب العملية الإدارية المدرسية (لمستوى التعليمي، النظام المدرسي، الاتصالات) (العولي،1982 ، ص. 111) .

وبالنظر إلى الأهداف المنوطة بالتقويم، يمكن اعتباره عملية جوهرية وهامة لمختلف العمليات الإدارية التي تشكل وظائف الإدارة من تخطيط وتوجيه واتخاذ القرار وتنفيذه ومراقبته، إذ يتوجب على المديرين من أجل تحقيق أهداف مدارسهم الحرص على مدى ملاءمة الخطط الموضوعة للأهداف المنتظرة، والتأكد من مدى وضوح وكفاية التدابير الموفرة لا نجاز الأعمال، وكذا سلامة القرارات المتخذة من تحقيق الأهداف وفي الأخير متابعة هذه القرارات والقيام بالتصحيحات إن استدعت ذلك.

وعلى ضوء ما سبق، يتسع مجال التقويم إلى عدة جوانب، نتطرق لها فيما يلي:

- **مجالات التقويم:**

- تقويم الطلاب.
- تقويم المعلمين والعاملين.
- تقويم الأنواع الأخرى من الخطط المدرسية.
- تقويم المباني والإمكانيات.
- تقويم الوسائل والمناهج.
- تقويم الأداء.

- تقويم الكتاب.
- تقويم المناخ المدرسي.
- تقويم العلاقات والاتصالات المدرسية بين الفئات المختلفة.
- تقويم السلوك التنظيمي داخل المدرسة.
- تقويم النظام (العولي، 1982 ،ص. 111)

وبذلك يهتم التقويم بكل ما له شأن في تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة، فيعنى بتقويم أداء المتعلمين والمعلمين على السواء، تقويم المنهاج والطرق والوسائل البيداغوجية المستخدمة، كما يولي الاهتمام بالكتاب المدرسي وبالمناخ المدرسي، وبالإضافة إلى ما سبق يعنى التقويم بالموارد البشرية والمادية من مباني وتجهيزات...الخ.

ويجدر الإشارة أن بحكم تعدد مجالاته، فإنه يعتمد على وسائل متعددة منها، نذكرها فيما يلي:

- **وسائل التقويم:**

- الرسائل متعددة ومتنوعة.
- الزيارات الدائمة.
- الملاحظات المستمرة.
- الاجتماعات واللقاءات الشخصية.
- المناقشات والمداولات.
- الاستفتاءات.

ومما سبق فإن عملية التقويم لا تقل أهمية عن العمليات الإدارية السابقة من تخطيط، وتنظيم، واتخاذ قرار، بل يمكن القول بأنها أهم ركن في الإدارة المدرسية، بحيث هي العملية التي تبصر المدير عما إذا كان على صواب أم لا، هل أنه قام بتخطيط للعملية التعليمية بشكل سليم؟ وأن القرارات التي اتخذها كانت صائبة، فالتقويم هو الذي يسمح له بالكشف عن النقائص ومعالجة نقاط الضعف التي تميز نمطه الإداري.

8- **الأسس التي يعتمد عليها نجاح مدير المدرسة:** يعتمد نجاح مدير المدرسة في مهمته على عوامل منها:

- النمط الإداري الذي يتبعه في ادارته للمدرسة، فهو الذي يحدد العلاقة بينه وبين العاملين معه، ويرسم معالمها، بحيث ينجح في تنسيق جهودهم وتظافرها لبلوغ أهداف المدرسة، أو هو نمط يعمل هذه الجهود واضاعتها.
- نموه المستمر حتى يتمكن من تزويد العاملين معه بالأفكار والمعارف اللازمة لتطوير العملية التربوية ودفعها للأمام.
- وعيه التام لخطورة المهمة الملقاة على عاتقه، باعتبار المدرسة عامل هام في بناء الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين يعملون على خدمة المجتمع وخدمة أنفسهم.
- ميله للتجديد وبخاصة في ميدان عمله، بحيث يتجه نحو التطوير وباعتباره القائد التربوي في المدرسة، فلا يقف عند حد تنفيذ التعليمات التي تصدر إليه.
- قدرته على العمل الجماعي التعاوني، وأخذ زمام المبادرة في كل ما من شأنه أن يعمل على تنمية البرنامج التعليمي والعمل على تقدمه.
- قدرته على المتابعة والمثابرة، حتى يتمكن من تنفيذ الخطة التي رسمها مع زملائه، ويقف على ما يعوق سير التنفيذ إن وجد للعمل على تخطيه، والتغلب عليه، ومن ثم تقويم العمل لتعديل الخطة، او استبدالها.
- قدرته في جدب العاملين معه إليه، وإيجاد روح الولاء والانتماء عندهم لعملهم وللمدرسة.
- توفير الظروف المناسبة، فيعمل عل خلق جو تربوي مناسب ليفيد من جميع المرافق التعليمية الموجودة في المدرسة، علاوة على خلق جو نفسي يسوده الاستقرار والطمأنينة لينصرف كل لعمله بعيدا عن جو القلق والتوتر، سواء كان هذا بالنسبة للمعلمين أم للطلاب، أم للعاملين والمستخدمين.
- أن يتقبل العاملين معه كما هم، وأن يقف على ميزاتهم واستعداداتهم، ومواهبهم، فيحدد لكل منهم المكان المناسب له، والعمل الذي يحسنه بشكل يسهل عملية متابعته وتقويم انتاجه.
- أن يحافظ على كيان كل عامل، وكل تلميذ، فيحترمه ويقدره، ويحتك بهم جميعا، ويتعرف عليهم، فلا يضع نفسه في برج عاجي، ويشعرهم بالمساواة والعدل في المعاملة، ويعمل على تحسس مشكلاتهم، والاستماع إليهم، ليعمل على حلها، ويحقق المطالب التي يقدر عليها.

- ونظرا لأن مفهوم الإدارة الحديث يتسم بالشمول، أصبح لزاما على أن يتعرف على النظام التعليمي في بلده، وفي غيرها من البلدان، وأن يدرك الأهداف التربوية من مرحلة التعليم الإلزامية وبمختلف المواد التعليمية للمناهج المختلفة، وان يقف على الصعوبات التي تعترض المدرسة في سبيل بلوغها الأهداف التربوية، أو في تعاونها مع البيئة المحلية، أو في كل ما يشتت جهود العاملين فيها، للعمل على تلافيها.

(الدويك، ياسين، عدس والدويك، 2009، ص. 169-170)

إن الاثراء الوظيفي الذي يتميز به عمل المديرين، يستوجب منهم أن يعتنوا ببعض العوامل التي برزت أهميتها في الإدارة الناجحة، منها اتباع نمط اداري واضح المعالم في ادارتهم لمدارسهم، اشراك العاملين في القرارات التي تخص شأن المدرسة، توفير جو من الراحة والثقة والتعاون بين العاملين ودفعهم للاجتهاد أكثر وتنمية ذواتهم.

كما يتطلب النجاح الإداري تنمية المديرين لمهاراتهم المهنية بشكل مستمر، يضمن لهم بأن يكونوا على احاطة بكل ما هو جديد في المجال التربوي.

وإلى جانب المتطلبات النجاح الإداري السابقة الذكر، سنتطرق فيما يلي إلى الصفات الشخصية التي يستوجب على المديرين الاتصاف بها من أجل النجاح:

9- صفات المدير الناجح:

إضافة للعوامل السابقة، فلا بدا أن يتوافر في مدير المدرسة الناجح صفات شخصية من أهمها:

9-1.الصفات الشخصية:

- قدرته على إقامة علاقات سليمة مع الآخرين، وقدرته على الإقناع بالحجة والمنطق، لا بالضغط والاكراه.
- الإخلاص في العمل حتى يكون قدوة صالحة لغيره.
- قدرته على حسن التصرف، واتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب.
- الحسم في الأمور وعدم التردد وخاصة فيما يتعلق بهيبة الإدارة، وحسن سير العمل.
- أن تكون لديه المرونة الكافية لتعديل رأيه، أو خطة عمله إذا ما تبدى له بالمناقشة ضرورة ذلك.

- أن يعتمد الصدق والوضوح في عرضه للأمور، ودون تحيز أو محاباة حتى يحظى باحترام الجميع، ويكسب قدرتهم، ويكون تعامله مع الآخرين صريحا وواضحا.
- البعد عن التعصب الذميم، فيقبل على الجديد المناسب من الآراء والاتجاهات الحديثة.
- أن يهتم بمظهره الشخصي، وحسن سيرته، وأن يتمتع بصحة نفسية وجسمية وعقلية سليمة (سليمان، 1978، ص. 307)

ومن صفاته الشخصية أيضا حسب بن أحمد الحليي عبد اللطيف:

- القدرة على الحسية في القول والفعل.
- احترام الآخرين.
- طلاقة الوجه وبشاشته.
- التعاون والصراحة والصدق والعطف والرقة.
- الموضوعية والابتكار والتجريد.
- حسن المظهر أي الاعتدال في الحركة وسلامة الجسم والحواس.
- الذكاء والفطنة وحسن السياسة والتصرف (بن أحمد، 1996، ص ص. 140-141)

وتعد الصفات السابقة ، والتي نذكر منها القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الأخرين، والقدرة على الإقناع، الحكمة والتأني في اتخاذ القرارات، عدم التردد والحسم، المرونة، الاعتدال، الصراحة والتعاطف من الخصائص الشخصية الكفيلة لأن تحقق للفرد التوازن الداخلي والتكيف مع ما من حوله.

9-2.الصفات الانفعالية:

يجب على مدير المدرسة أن يتصف بما يلي:

- أن يكون له قدرة ورغبة في القيادة.
- أن يكون واقفا ومتنبها حتى يستطيع فرض إدارته على الآخرين.
- أن يدرك قراراته الذاتية ومواهبه الحاضرة.
- ألا يتمسك بالأمور التافهة.
- أن يثابر بقوة وعزيمة وإخلاص وصبر.

- أن تكون له رغبة في التفوق على الآخرين بما يبدله من مجهودات متواصلة لخدمة تلاميذ المؤسسة.
- القدرة على المبادرة وتحمل المسؤولية وتحديد الأهداف.
- أن يمتلك دافعا قويا وتحقيق أهداف المدرسة (عثمان،1997 ، ص.42-44).

يمكن حصر أهم الصفات الانفعالية للمدير الناجح في مدى قدرته على تحمل مسؤولية أعباء وظيفته، والمثابرة، والصبر والإصرار لتذليل الصعوبات التي قد تعترضه في عمله، كما تظهر في دافعيته لتقديم كل ما هو أفضل من أجل الترقي من مستوى مدرسته بشكل عام وبالفاعلين فيها.

9-3.الصفات المهنية:

تمثل الخصائص المهنية جو العمل الإداري لمدير المدرسة، فمن خلالها تميز المدير الذي يتخذ من المركز الوظيفي الذي يشغله إما كمهنة يؤمن بها وينتمي إليها، ويلتزم بقواعدها الأخلاقية، أو كوظيفة همه الأول والأخير المزايا التي تقدمها والفوائد التي يجتنبها.من هذه الصفات نذكر:

- إلمامه بطبيعة الهيكل التنظيمي في المدرسة ووظائف وأهداف كل مستوى إداري كوضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
- القدرة على تلمس جوانب القصور في العملية التعليمية على مستوى المعلم أو التلميذ أو المنهج أو الإدارة، ثم العمل على إصلاح الحقل والتعاون مع الجهات المختصة للعمل على الارتقاء بالعملية التعليمية، كما وكيفا بما يخدم أهداف الدولة وتطلعاتها (الأغبري،2000 ، ص. 135).

بينما، يرى **فاروق السيد عثمان** أن الصفات المهنية تتمثل فيما يلي:

- الإلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي للمدرسة ووظائف كل إداري.
- أن يكون المدير أستاذا قبل أن يكون مديرا.
- القدرة على الاتصال بالآخرين والتعامل معهم.
- أن تكون له القدرة على البحث لحل المشاكل.
- أن يعرف كيفية تسيير الوقت فيما ينفع المؤسسة.

- قوة الحذر لمعرفة البعد المدرسي والتربوي والبيداغوجي.
- أن تكون له سلطة الاستعداد لإزاحة المهملين والفاشلين.
- أن يحيط مساعديه بالرعاية الكاملة.
- أن تكون له رؤى مستقبلية.
- أن يكون فنانا في إدارة الاجتماعات في مختلف المجالس والجلسات.
- أن يفهم عمليات صنع القرار وكيفية تنفيذه.
- أن يرى نفسه دائما بصفة موضوعية.
- تمكين الآخرين من العمل وتشجيعهم.
- اعتراف المدير بالمساهمات الفردية في نجاح كل مشروع بعد تحرير ما يناسب المؤسسة.
- اشتراك الآخرين في السلطة واحترام حرياتهم والعمل على خدمتهم لحل مشكلاتهم.
- أن يكون قدوة للآخرين.
- تعزيز العمل المشترك بتعزيز الأهداف التعاونية.
- البحث عن فرص التجديد وتحليل المشكل وإدراك الأخطاء المستقبلية.
- كما أن الخصائص المهنية تمثل المجال الوظيفي وجوهر العمل الإداري للمدير من خلالها نميز المدير من الذي يستغل منصبه الوظيفي (عثمان، 1997، ص ص. 42-44)

من خلال ما سبق، يمكن تلخيص أهم الصفات المهنية للمدير الناجح في احاطته بالنصوص التشريعية والتنظيمية الضابطة للعمل الإداري والتربوي، والمامه بالهيكل التنظيمي للمدرسة والقواعد والإجراءات المنظمة للعمل فيه، كما تتجلى بعض من الصفات المهنية في مهارات مهنية، كإدارة الوقت، وإدارة الصراعات والقدرة على حل المشكلات، حسن استعمال الموارد البشرية والمادية والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية بين العاملين تعزز روح التعاون والثقة بينهم.

ملخص الفصل:

على ضوء ما سبق، يمكن القول بأن الإدارة المدرسية اليوم، عرفت نقلة نوعية من حيث تطور وظيفتها، بحيث بعدما كان يقتصر اهتمامها على الجوانب الإدارية البحتة من متابعة لغيابات الموظفين ومراقبة انجاز المهام تبعا للتعليمات والقوانين، من تسيير للموارد المادية سواء المتعلقة بالتمويل أو المرتبطة بالتجهيز، المحافظة على الانضباط داخل المؤسسة....الخ، توسع اهتمامها إلى كل ما يخص العملية التعلمية، بحيث أصبحت تركز على المنهاج، الكتاب المدرسي، المتعلم وظروف تعلمه، المعلم وتنمية مهاراته المهنية، ربط الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة...الخ، وبذلك أصبح الاشراف التربوي أهم أولوياتها، وهذا ما ألقى بضلاله على عمل مديري المؤسسات التربوية باعتبارهم المسؤولين الأوائل على هذه المؤسسات أو قادتها.

لذا، حتى يتسنى للمديرين القيام بالمهام الإدارية والاشراف التربوي معا، أصبح يتوجب عليهم اكتساب معارف ومهارات وصفات متعددة، فبالإضافة إلى ضرورة الإلمام بالمعارف اللازمة لممارسة وظيفتهم من معارف نظرية وقوانين ونصوص تشريعية، تعليمات إدارية،...الخ، عليهم اكتساب مهارات مهنية نفسية واجتماعية، منها، إدارة الوقت، إدارة الصراعات، الاتصال، ....الخ، كما يستدعي عملهم تواجد مواصفات شخصية، انفعالية ومهنية مثل الاعتدال، الفطنة والذكاء، القدرة على إقامة علاقات، القيادة، الصراحة، الوضوح والموضوعية، الحسم في القرارات، حل المشكلات، تنمية مهارات الآخرين، الخدمة.....الخ.

لذا يصبح حرص المديرين على تطورهم المهني، بالبحث دوما على تجديد معارفهم النظرية، والاحاطة بكل ما هو جديد في مجال التربية، وتنمية مهاراتهم المهنية والشخصية، من أهم مقتضيات النجاح في الادارة المدرسية.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

الإجراءات

المنهجية للبحث

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد:

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض التقويم العلمي والبحث العلمي من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث. ويؤكد الباحثون على أهمية المنهجية في البحوث العلمية؛ ذلك أن قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث (ملحم، 2016، ص.262).

لذا سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على الإجراءات المنهجية المتبعة من قبل الباحثة في معالجة موضوع البحث، بالتطرق إلى المنهج المتبع، حيثيات الدراسة الميدانية، العينة ومواصفاتها وطريقة اختيارها، أدوات البحث وخصائصها السيكو مترية، وأدوات المعالجة الإحصائية وفي الأخير إجراءات تطبيق البحث.

1-منهج البحث:

تم استخدام في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعرف على أنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (سامي ملحم، 2000، ص.361)، كما يعتبر "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها، وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (بشير صالح الرشيدي، 2000، ص. 59).

إذ قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي في شقيه المقارن والارتباطي، فلجأت إلى المنهج الوصفي المقارن الذي يهدف إلى التعرف على الأسباب التي تقف وراء الفروق التي تظهر في سلوكيات المجموعات المختلفة من الأفراد أو في الأوضاع القائمة في حالتهم (سامي ملحم، 2016، ص.410) ، لغرض التأكد من صحة فرضيات البحث (1، 3، 5، 6 و7)

من خلال دراسة الفروق الملاحظة في درجة الشعور بمصادر الضغط المهني لدى المديرين بدلالة متغيرات البحث(الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة) و بعض المتغيرات الديمغرافية محل الدراسة (الجنس، سنوات الخدمة الفعلية واختلاف الأطوار التعليمية)، بينما اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي والذي يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية (سامي ملحم، 2016، ص.406)، لغرض التأكد من صحة فرضيتي البحث (2 و4) والتي تتدارس طبيعة علاقة درجة الشعور بمصادر الضغط المهني لدى المديرين بالمتغيرات التي تم تحديدها في البحث (الذكاء الانفعالي و استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال).

2-الدراسة الاستطلاعية:

لا بدا على أي باحث أن تكون له احاطة واسعة بموضوع بحثه، نظرية كانت أو تطبيقية حتى يتسنى له تحقيق أهداف بحثه. فقد تعترض الباحث عند انجاز بحثه عوائق قد تحول دون وصوله إلى الأهداف المرجوة، قد تكون هذه العوائق مرتبطة بجوانب علمية نظرية، منهجية، أو تطبيقية بحتة، فأخذ الترتيبات والاجراءات اللازمة لتجنبها يعتبر ضرورة ملحة من أجل التقدم في البحث العلمي. لذلك تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات التي تدخل ضمن هذا الانشغال، حيث تسمح للباحث بتقدير الصعوبات المتعلقة بميدان البحث، كما تسمح له كذلك بتحديد أدق لمشكلة البحث أو تدعيم خيارات الباحث المنهجية أو إعادة النظر فيها.

وفي البحث الحالي أجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين:

- المرحلة الأولى: جمع معطيات حول مختلف مصادر الضغوط المهنية التي تعترض عمل المدير من أجل تحديد مكونات مقياس مصادر الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التربوية الذي تم إعداده.
- المرحلة الثانية: دراسة الخصائص السيكو مترية للمقاييس النفسية المستخدمة في البحث.

ومن أهم النتائج التي أفرزتها الدراسة الاستطلاعية، حصر أهم المصادر المهنية للضغط لدى المديرين، والتي تمثلت أهمها في تراكم الأعمال الإدارية والتربوية غير منجزة، الآجال غير كافية لإنجاز المهام الإدارية والتربوية، الصراعات بين الأساتذة وأولياء الأمور...الخ، كما أفضت الدراسة الاستطلاعية إلى تمتع المقاييس المستخدمة في البحث بالصدق والثبات. وسنتطرق للنتائج بشكل من التفصيل في جانب أدوات البحث.

وللإشارة في الأخير، أنه اعترضت الباحثة عدة عوائق عند تعاملها مع المديرين، حيث كان من الصعب تحديد موعد معهم لارتباطاتهم الكثيرة وانشغالاتهم داخل وخارج المؤسسة، فتطلب الأمر في بعض الأحيان الالتحاق عدة مرات بالمدرسة من أجل الظفر بعقد لقاء مع بعضهم، وهذا ما جعل الباحثة تطلب مساعدة مستشاري التوجيه الذين يمارسون مهامهم في تلك المؤسسات لملء الاستمارات.

3-عينة البحث وكيفية اختيارها:

يعتبر اختيار العينة من الخطوات الرئيسية في البحث، لما لها من تبعات من حيث اختيار المعالجات الإحصائية وفي تعميم النتائج. وقد تم اختيار عينة البحث باعتماد معايير العينة العشوائية البسيطة والتي تعرف على" أنها تلك المجموعة من المفردات التي يتم اختيارها من بين مفردات المجتمع بطريقة تتيح لكل فرد فيه نفس الفرصة المتاحة لغيره، ليصبح عضوا في العينة" (المغربي، 2017، ص. 141)، لذلك تم الاتصال بمديريات التربية لولاية الجزائر العاصمة لتحديد المقاطعات الإدارية التابعة لمديريات التربية لولاية الجزائر (شرق، وسط وغرب) وحصر المؤسسات التعليمية المنتمية لها للطورين التعليميين المتوسط والثانوي، بعدها تم استخراج 237 مؤسسة تعليمية بالقرعة (أي 50% من عدد مفردات مجتمع البحث) المعنية بالتطبيق، ومنه الاتصال بمسؤوليها لبرمجة المواعيد من أجل التطبيق الميداني.

4-خصائص عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من 202 مديرا ومديرة لمؤسسات تربوية من الطورين التعليميين (المتوسط والثانوي) التابعة للمقاطعات الثلاث (شرق، وسط وغرب) لولاية الجزائر، حيث شمل البحث على المقاطعات الجغرافية التالية: باب الواد، بن عكنون، أول ماي، حسين داي، باب الزوار، الحراش، رويبة، رغاية، عين بنيان، زرالدة، بابا حسان وبئر مراد رايس، وفيما يلي سنعرض في جداول مواصفات عينة البحث تبعا لتمثيلها لمجتمع البحث وتمثيلها للمتغيرات الديمغرافية التي تناولها البحث:

4-1 خصائص عينة البحث من حيث تمثيلها للمجتمع الأصلي:

4-1-1 خصائص عينة البحث تبعا للمجتمع الإجمالي لمديري الطورين:

الجدول رقم 03: تمثيل العينة للمجتمع الإجمالي لمديري الطورين

نوع المؤسسة	عدد المديرين في المجتمع الأصلي	عدد المديرين في عينة البحث	نسبة تمثيل المديرين للمجتمع الإجمالي للطورين
متوسطة	330	118	%25
ثانوية	144	84	%18
المجموع	474	202	%43

يظهر من خلال الجدول أن تمثيل مديري المتوسطات للمجتمع الأصلي الذي قدر عدده بـ 474 مؤسسة تعليمية تابعة للمديريات التربية الثلاث لولاية الجزائر: شرق، وسط وغرب قدر تقريبا بربع عدد الإجمالي للمديرين، بينما تمثلت نسبة مديري الثانويات في المجتمع الأصلي بـ 18%من المجموع الإجمالي لهم، كما أن تمثيل نسبة المديرين للطورين (المتوسط والثانوي) معا الذين خصهم البحث كان قريبا من المتوسط وقدر بـ 43%.

4-1-2 خصائص عينة البحث تبعا للمجتمع الأصلي لكل طور تعليمي:

الجدول رقم 04: تمثيل العينة للمجتمع الأصلي لكل طور تعليمي

نوع المؤسسة	عدد المديرين في المجتمع الأصلي	عدد المديرين في عينة البحث	نسبة تمثيل المديرين للمجتمع الأصلي لكل طور
متوسطة	330	118	%36
ثانوية	144	84	%58
المجموع	474	202	/

يظهر من خلال الجدول أن تمثيل مديري المتوسطات للمجتمع الأصلي الذي قدر عدده بـ 330 متوسطة تابعة للمديريات التربية الثلاث لولاية الجزائر: شرق، وسط وغرب قدر بـ 36%، بينما قدرت نسبة تمثيل مديري الثانويات للمجتمع الأصلي للثانويات على مستوى مديريات التربية (شرق، وسط وغرب) (144) بـ 58%، وبذلك كان تمثيل الثانويات لمجتمعها الأصلي أحسن من تمثيل المتوسطات.

4-1-3 خصائص عينة البحث من حيث عامل الجنس:

جدول رقم 05: توزيع أفراد العينة من حيث عامل الجنس

الجنس	عدد المديرين والمديرات	النسبة المئوية %
ذكر	117	% 57,92
أنثى	85	% 42,07
المجموع	202	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن تمثيل الذكور كان أكبر من الإناث في عينة الدراسة، حيث قدرت نسبة الذكور بـ 57 % من مجموع عدد المدراء الذين خصهم البحث، بينما قدر تمثيل الإناث بـ 42% من المجموع الكلي للمديرين في عينة البحث.

4-1-4 خصائص عينة البحث من حيث عامل الطور التعليمي:

جدول رقم 06: توزيع أفراد العينة حسب الأطوار التعليمية

الأطوار التعليمية	عدد المديرين والمديرات	النسبة المئوية %
المتوسط	118	%58,42
الثانوي	84	% 41,58
المجموع	202	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن نسبة تمثيل الطور التعليمي المتوسط في عينة البحث كان أكبر مقارنة بتمثيل الطور التعليمي الثانوي، بحيث قدرت نسبته بما يقارب 58 % من المجموع الإجمالي للمديرين الذين خصهم البحث، بينما قدر تمثيل الطور الثانوي بما يقارب 42 %من المجموع الإجمالي للمديرين في عينة البحث.

4-1-5 خصائص عينة البحث من حيث عامل الأقدمية في منصب مدير:

جدول رقم 07: توزيع أفراد العينة حسب عامل الأقدمية في منصب مدير

سنوات الخدمة الفعلية	عدد المديرين والمديرات	النسبة المئوية %
بدون أقدمية (1-3 سنوات)	57	% 28,21
في طور الأقدمية (4-10 سنوات)	101	% 50
ذوي أقدمية (أكثر من 10 سنوات)	44	%21,78

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن تمثيل المديرين ذوي الخبرة المتوسطة (من 4 إلى 10 سنوات) كان أكبر في عينة الدراسة وقدر بـ 50 % من المجموع الإجمالي للمديرين الذين خصهم البحث، بينما جاء في المرتبة الثانية تمثيل المديرين الجدد بما يقارب 28%، أما في الرتبة الأخيرة تعلق الأمر بتمثيل فئة ذوي الخبرة الطويلة والذي قدر بما يقارب 22 % من المجموع الإجمالي لعينة البحث.

5-أدوات البحث:

تعتبر عملية جمع البيانات من مصادرها خطوة مهمة من خطوات البحث العلمي، حيث يقوم الباحث بناء على المنهج المتبع، بجمع البيانات حول متغيرات البحث بالاعتماد على أدوات صممت أو اختيرت بدقة لذلك الغرض، من أجل ألا يقع الباحث في أخطاء في عمليتي التحليل والاستنتاج.

5-1. أدوات جمع البيانات من الميدان:

5-1-1.مقياس مصادر الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التربوية:

قامت الباحثة بإعداد مقياس مصادر الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التربوية باتباع الخطوات الآتية:

- **الالمام النظري وتحليل محتواه:**

من أجل الالمام بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالضغط النفسي والمهني، قامت الباحثة بفحص التراث السيكولوجي الذي خص موضوع الضغط النفسي بشكل عام والضغط المهني بشكل خاص، حيث حصرت مختلف النماذج التنظيرية التي فسرت نشأة الضغط النفسي بشكل عام، كما ركزت على الأخص على النماذج النظرية التي شرحت نشأة الضغط في مجال العمل، لاعتباره المتغير التابع في البحث، كما اهتمت الباحثة بحصر أهم النماذج التصنيفية للعوامل المسببة للضغط في مجال العمل، وفي الأخير قامت بجرد للمقاييس النفسية أكثر تداولا في هذا المجال، ونخص بالذكر:

- مقياس الضغط المدرك (Perceived Stress Scale ou PSS de Cohen & al, 1983)
- استبيان كرزاك (Job Content Questionnaire de Karasak, 1985)
- استبيان سيجريست (Questionnaire Effort/ Récompense de Siegrist)

- مقياس سبيلبرجر وآخرون (Job Stress Survey de Spielberger & Vagg,1999).
- استبيان ظروف العمل والتحكم (Working Conditions and Contrôle de Keyser & Hansez, 2000).
- مقياس الضغط الاداري لسوانت وجملش (Administration Stress Index de Gmelsh & Swent, 1981).

- **اجراء الدراسة الاستطلاعية:**

كما اعتمدت الباحثة لإعداد هذا المقياس وتحديد مصادر الضغوط المهنية التي يتعرض لها مديري الطورين التعليمين المتوسط والثانوي على المعطيات التي استقتها من الدراسة الاستطلاعية، من خلال توزيع استبيان على المديرين تدور محاوره حول أهم المهام الوظيفية المسندة للمدير، حصر لمختلف الوضعيات المهنية التي يتعرض لها المدير وتولد عنده الشعور بالضغط النفسي والتعرف على أساليب المستخدمة من طرفهم لمواجهتها (أنظر الملحق رقم 05)، بحيث أفرز تحليل المحتوى لنتائج استجابات المديرين على أسئلته ما يلي:

- **تحديد مهام المدير:** إدارة الموارد البشرية والمادية، متابعة انضباط التلاميذ، تطبيق التعليمات الإدارية والتربوية، متابعة عمل المعلمين، برمجة الجدول المدرسي، تنظيم الاجتماعات الدورية، استقبال أولياء الأمور، تشكيل الأفواج التربوية، تنظيم الامتحانات.
- **تحديد الضغوط المهنية للمدير:** كثرة الأعمال الإدارية والتربوية التي يجب القيام بها في اليوم الواحد، متابعة وإنجاز مختلف العمليات التي تشرف عليها الهيئة الوصية، الآجال غير الكافية المحددة لإنجاز الأعمال المطلوبة من طرف الهيئة الوصية، الصراعات القائمة بين الأساتذة فيما بينهم، ومع أولياء الأمور، عدم انضباط التلاميذ، عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للمدرسة، عدم تفهم الهيئة الوصية للمشكلات التربوية التي تعاني منها المؤسسة، كثرة الغيابات للمعلمين.

- **الأساليب المعتمدة لمواجهة الضغوط المهنية:** اللجوء إلى ساعات إضافية، تعزيز العمل التعاوني، التحدث إلى قريب، التقييم الايجابي للمشكل، تفحص المشكل من كل جوانبه لإيجاد حل له.

- **اعداد الصورة الأولية للمقياس:**

قامت الباحثة بإعداد نسخة أولية للمقياس، تكونت من 69 عبارة، تعكس مواقف مهنية ضاغطة في مجال الإداري والاشراف التربوي، توزعت على 6 أبعاد فرعية، لخصت أهم المصادر المهنية للضغوط لدى المدير وارتبطت بعبء العمل، بطبيعة العمل، بالمسؤوليات المنوطة بالمدير، بالعلاقات الاجتماعية، التسيير المؤسساتي وأخيرا الرضا الوظيفي.

- **التطبيق الأولي للمقياس:**

من أجل التأكد من مدى ملاءمة مقياس مصادر الضغط لدى المديرين للهدف الذي وضع من أجله، قامت الباحثة بعرضه على محكمين أخصائيين في المجال، وفي مرحلة ثانية تم عرضه على مديرين للتأكد من مدى فهم المديرين لعباراته، وسنتطرق بشكل من التفصيل إلى ذلك فيما يلي:

- **عرض المقياس على محكمين:** قامت الباحثة بعرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة في علم النفس وعلوم التربية من جامعة الجزائر2 وجامعة البليدة (انظر الملحق رقم 1)، حيث طلب منهم ابداء ملاحظتهم فيما يخص سلامة اللغة التي صيغت بها العبارات و مدى انتماء العبارات للبعد الذي تندرج تحته، حيث قامت الباحثة بإبقاء على العبارات التي تزيد نسبة الاتفاق عليها بـ 80% مع تعديل صياغتها إن توجب ذلك، ونتج عن التحكيم الإبقاء على 62 عبارة (أنظر الملحق رقم 03)، ومن بين الملاحظات التي قدمها المحكمين، نذكر على سبيل المثال: عدم وضوح العبارة رقم 67 ، إعادة صيغ العبارات رقم 13، 14، 15، 16، 32 و58 التي عكست أكثر مهام المدير بدلا مما تخلفه تلك المهام من ضغوط، ادراج عبارة تشير إلى علاقة المدير

بمفتشي المواد، إلغاء عبارة رقم 2 لتكرارها، إعادة صياغة العبارتين رقم 24 و31 لكونها مركبة،....الخ (أنظر الملحق رقم 02).

- **عرض المقياس على المديرين:** تم التحقق من فهم المديرين للعبارات التي يحتويها المقياس، بعرض عباراته على 20 مدير لمؤسسات تربوية تابعة للطورين (المتوسط، الثانوي)، في إطار مقابلة موجهة، تم فيها عرض العبارات الواحدة تلوى الأخرى ومناقشة مدى وضوحها، ومدى فهم المديرين لما تحويها من معاني. حيث تبين من المقابلات التي خصصت للمديرين أن العبارات كانت على العموم تتناسب مع مستوى فهم المديرين لها.

- **تحديد الخصائص السيكو مترية:**

ولضمان الوثوق في نتائج المستخلصة من تطبيق مقياس مصادر الضغط المهني لدى المديرين، قامت الباحثة بدراسة الخصائص السيكو مترية للمقياس، المتمثلة في الصدق والثبات، حيث اعتمدت في جمع أدلة على الصدق على طريقتي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، بينما اعتمدت في تعيين الثبات على طريقة التباين بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ، وسنتناول إلى مختلف هذه الطرق فيما يلي:

- **صدق مقياس مصادر الضغوط المهنية:** اعتمدت الباحثة للتأكد من الصدق على طريقتي صدق المحكمين والاتساق الداخلي، ولقد تم تطرق في تجريب المقياس إلى الطريقة الأولى، لذا سيقتصر تناولنا في هذا الجانب على طريقة الاتساق الداخلي.
- **صدق الاتساق الداخلي:** وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المتحصل عليها في العبارات المكونة للمقياس بالدرجات الكلية للمقياس وبدرجات الأبعاد الفرعية المنتمية إليها، كما قامت بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجات الكلية للمقياس، والأبعاد فيما بينها فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم 08: معامل ارتباط درجات العبارات والدرجات الكلية لمقياس مصادر الضغوط المهنية عند مديري المؤسسات التربوية

المقياس	العبارات	قيمة معامل الارتباط	العبارات	قيمة معامل الارتباط	العبارات	قيمة معامل الارتباط
مصادر الضغوط المهنية عند مديري المؤسسات التربوية	**1**	0,485**	**22**	0,524**	**43**	0,267**
	2	0,321**	**23**	0,154	**44**	0,086
	3	0,394**	**24**	0,588**	**45**	0,542**
	4	0,552**	**25**	0,035	**46**	0,570**
	5	0,383**	**26**	0,075	**47**	0,297**
	6	0,507**	**27**	0,204*	**48**	0 ,329**
	7	0,378**	**28**	0,415**	**49**	0,420**
	8	0,190*	**29**	0,554**	**50**	0,397**
	9	0,552**	**30**	0,175*	**51**	0,466**
	10	0,314**	**31**	0,372**	**52**	0,259
	11	0,586**	**32**	0,324**	**53**	0,505**
	12	0,449**	**33**	0,491**	**54**	0,358**
	13	0,252**	**34**	0,554**	**55**	0,354**
	14	0,576**	**35**	0,365**	**56**	0,528**
	15	0,476**	**36**	0,617**	**57**	0,410**
	16	0,316**	**37**	0,665**	**58**	0,235**
	17	0,496**	**38**	0,504**	**59**	0,413**
	18	0,326**	**39**	0,397**	**60**	0,314**
	19	0,222**	**40**	0,688**	**61**	0,263**
	20	0,419**	**41**	0,485**	**62**	0,254**
	21	0,281**	**42**	0,218**		

بتفحص قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس، يظهر أنها دالة إحصائيا وتراوحت بين*0,175 و0,688**، وأن معظم هذه القيم الارتباطية كان لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α تساوي 0,01، عدا العبارات رقم 08، 27 و30 فكانت دالة احصائيا عند مستوى α تساوي 0,05.

كما يتبين من الجدول السابق وجود خمسة عبارات، تم استبعادها لعدم تشبعها بالسمة التي يقيسها المقياس، وتتمثل في العبارات رقم: 23، 25، 26، 44 و52.

جدول رقم 09: معامل ارتباط درجات الأبعاد الفرعية بالدرجات الكلية لمقياس مصادر الضغوط المهنية عند المديرين وبدرجات الأبعاد الفرعية ببعضها

الأبعاد الفرعية	بعبء الوظيفة	طبيعة الوظيفة	مسؤوليات المدير	العلاقات الاجتماعية	التسيير المؤسساتي	الرضا الوظيفي	المقياس
عبء العمل	1						
طبيعة العمل	0,534**	1					
مسؤوليات المدير	0,576**	0,968**	1				
العلاقات الاجتماعية	0,405**	0,620**	0,601**	1			
التسيير المؤسساتي	0,377**	0,418**	0,497**	0,245**	1		
الرضا الوظيفي	0,750**	0,873**	0,898**	0,703**	0,634**	1	
المقياس	0,662**	0,750**	0,873**	0,898**	0,703**	0,634**	1

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الأبعاد الفرعية ببعضها البعض وبين درجات الأبعاد الفرعية والدرجات الكلية للمقياس، تتراوح بين 0,245** و0,968** وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α تساوي 0,01، مما يدل على أن كل الأبعاد متشبعة بالخاصية التي يقيسها المقياس، وعليه يتميز المقياس بالاتساق الداخلي لأبعاده.

جدول رقم 10: معامل ارتباط درجات العبارات بالأبعاد المرتبطة بها

البعد الفرعي	العبارة	معامل الارتباط	البعد الفرعي	العبارة	معامل الارتباط
الضغوط المهنية المرتبطة بعبء العمل	1	0,625**	الضغوط المهنية المرتبطة بطبيعة العمل	3	0,322**
	2	0,597**		6	0,549**
	4	0,692**		7	0,517**
	5	0,621**		8	0,403**
	9	0,722**		10	0,573**
	17	0,585**		12	0,522**
	18	0,335**		15	0,508**
	20	0,706**		21	0,430**
				39	0,531**
				61	0,272**
الضغوط المرتبطة بمسؤوليات المدير	14	0,588**	الضغوط المهنية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية	11	0,524**
	28	0,500**		16	0,319**
	38	0,493**		19	0,205*
	40	0,616**		29	0,514**
	43	0,452**		31	0,335**
	54	0,487**		32	0,334**
	55	0,506**		33	0,460**
	56	0,568**		36	0,580**
	57	0,487**		37	0,567**
				45	0,515**
				46	0,616**
				51	0,466**
				53	0,523**
				56	0,536**
				57	0,597**
	13	0,309**		22	0,498**

الضغوط المهنية المرتبطة بالتسيير المؤسساتي	27	0,414**	الضغوط المهنية المرتبطة بالرضا الوظيفي	47	0,460**
	30	0,428**		48	0,463**
	34	0,550**		50	0,594**
	35	0,530**		58	0,499**
	41	0,672**		59	0,626**
	42	0,426**		62	0,588**
	60	0,422**			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية ودرجات العبارات التي تتضمنها تتراوح بين *0,205 و**0,722، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,01، عدا العبارة 19 التي هي دالة إحصائيا عند α يساوي0,05، وهذا ما يدل على تشبع عبارات المقياس التي تم الإبقاء عليها بقاء عليها بالأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها ومنه نستنتج أن أبعاد المقياس تتميز بالاتساق الداخلي.

ومن خلال النتائج السابقة التي تم عرضها في الجداول رقم 07،08 و09 نستخلص أن المقياس يتميز بصدق الاتساق الداخلي.

- **ثبات مقياس مصادر الضغوط المهنية:**

وللتحقق من ثبات المقياس، قامت الباحثة بحساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ثبات التباين وذلك بتطبيق معادلة ألفا لكرونباخ (α) لملاءمتها للمقاييس المتعددة الاستجابة، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم 11: يوضح نتائج ثبات مقياس مصادر الضغوط المهنية للمديرين

الرقم التسلسلي	المقياس وأبعاده الفرعية	قيمة معامل الثبات لألفا كرونباخ
1	مقياس مصادر الضغوط المهنية عند مديري المؤسسات التربوية	0,915
2	الضغوط المهنية المرتبطة بعبء العمل	0,790
3	الضغوط المهنية المرتبطة بطبيعة العمل	0,624
4	الضغوط المهنية المرتبطة بمسؤوليات المدير	0,665
5	الضغوط المهنية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية	0,861
6	الضغوط المهنية المرتبطة بالتسيير المؤسساتي	0,531
7	الضغوط المهنية المرتبطة بالرضا الوظيفي	0,614

يتبين من الجدول أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل تساوي 0,915، وهذا ما يدل على أن المقياس يتميز بثبات مرتفع، كما أن قيم ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية تراوحت ما بين (0,531 و0,861)، وعليه يمكن القول بأنها قيم مقبولة للثبات، وبالتالي تتميز نتائج الأبعاد بالاتساق والتماسك الداخلي.

وخلصت نتائج تحديد الخصائص السيكو مترية للمقياس الى استبعاد خمسة عبارات، فقد تم حذف العبارات رقم 23، 25، 26، 44 و52 بعدما تبين عدم تشبعها بالسمة التي يقيسها المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:**

تكونت النسخة النهائية من المقياس على 57 عبارة (أنظر الملحق رقم04) تضمنت وضعيات تربوية ضاغطة قد تعترض المدير أثناء مزاولة مهامه الوظيفية، توزعت على ستة أبعاد فرعية على النحو الآتي:

الجدول رقم 12: يوضح توزيع الأبعاد الفرعية لمقياس مصادر الضغوط المهنية

الأبعاد الفرعية للمقياس	العبارات	عدد العبارات
1-الضغوط المرتبطة بعبء العمل	1، 2، 4، 5، 9، 17، 18، 20	08
2-الضغوط المرتبطة بطبيعة العمل	3، 6، 7، 8، 10، 12، 15، 21، 36، 55.	10
3-الضغوط المرتبطة بمسؤوليات المدير	14، 25، 35، 37، 40، 48، 49، 50، 51.	09
4-الضغوط المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية	11، 16، 19، 23 26، 28، 29، 30، 33، 34، 41، 42، 45، 46، 47.	15
5-الضغوط المرتبطة بالتسيير المؤسساتي	13، 24، 27، 31، 32، 38، 39، 54 .	08
6-الضغوط المرتبطة بالرضا الوظيفي	22، 43، 44*،52*، 53*، 56، 57*.	07

تتم الاستجابة على العبارات في ضوء مقياس رباعي يتضمن الاستجابات التالية: "موافق بشدة" "موافق" "غير موافق" وتنتهي بالاستجابة "غير موافق على الاطلاق"، وتصحح جميع العبارات في الاتجاه الإيجابي (4، 3، 2، 1) عدا العبارات رقم *52، *53، *57 التي يتم تصحيحها بالاتجاه العكسي أي (1، 2، 3، 4)، تجمع درجات المحصلة عليها في العبارات لنتحصل على الدرجة الكلية في المقياس.

5-1-2.مقياس الذكاء الانفعالي:

التعريف بالمقياس ووصفه: تم إعداده من طرف الباحثان "عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد" و"هشام ابراهيم عبد الله" في ضوء نموذج جولمان (Goleman)، تضمن المقياس في صورته الأولية على 72 مفردة، وبعد دراسة الخصائص السيكو مترية للمقياس، أبقي على 66 عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة التالية:

- الوعي بالذات (من العبارة 1 إلى 12)
- ادارة الانفعالات (من العبارة 13 إلى 25)

- الدافعية الذاتية (التحفيز) (من العبارة 26 إلى 39)
- التعاطف (التفهم) (من العبارة 40 إلى 53)
- التعامل مع العلاقات (من العبارة 54 إلى 66)

تنقيط المقياس: تتم الاستجابة على مفردات مقياس الذكاء الانفعالي في ضوء سلم خماسي يبدأ بالاستجابة الأولى" تنطبق تماماً "وينتهي بالاستجابة الخامسة " لا تنطبق إطلاقاً "وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي (5، 4، 3، 2، 1) عدا المفردات رقم8، 65 و66 تصحح في الاتجاه العكسي (1، 2، 3، 4، 5).

الخصائص السيكو مترية للمقياس: قام الباحثان بجمع أدلة عن الصدق باستخدام:

الصدق المنطقي: عرض المقياس على خمس محكمين أخصائيين في علم النفس الصحة و الإرشاد النفسي، والطلب منهم ابداء ملاحظتهم لصياغة العبارات وكذا مدى انتماء كل العبارة للبعد الذي تندرج تحته، حيث تم الابقاء على العبارات التي تزيد نسبة الاتفاق عليها 90 %.

الصدق عن طريق المقارنة الطرفية: تم تحديد مجموعة الطلاب ذوي الأداء المرتفع في المقياس ككل وفي مكوناته الفرعية (الأبعاد)، وباستخدام اختبار ت للمقارنة بين المتوسطات قاما الباحثان بحساب معاملات التمييز بين الطلاب المرتفع والمنخفض الدرجات، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة α يساوي 0.01 بين الطلاب ذوي الأداء المرتفع في المقياس ككل وفي مكوناته الفرعية، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق التمييزي.

الصدق العاملي: لتعرف على التركيب العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي، ثم حساب المصفوفة الارتباطية لعبارات المقياس. فتبين من النتائج، تشبع محاور المقياس على عامل عام واحد بجدر كامن 3.86 ويفسر 77.19 %من التباين الكلي.

أما الثبات فقد تم تعيينه عن طريق:

الاتساق الداخلي: لتعيين الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها ومعاملات الارتباط بين درجات الأبعاد،

وحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية فيما بينها وبالدرجات المقياس ككل. فتبين من النتائج أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$.

ألفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الثبات للمقياس ككل وأبعاده الفرعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية، والتي تم تصحيحها بمعادلة سيبرمان براون وجوتمان، ومعادلة ألفا كرو نباخ. حيث انحصرت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية بين (0.55 و0.91) وبين (0.91 و0.96) للمقياس ككل(عبد الله & العقاد،2009، ص ص 22-29).

وعليه خلص الباحثان إلى تميز مقياسهما لذكاء الانفعالي بالثبات والصدق. وباعتبار أن خصائص عينة المديرين، التي نحن بصدد الاهتمام بها في دراستنا الراهنة، تختلف عن فئة طلبة الجامعة التي صمم من أجلها المقياس، استدعى قيام الباحثة بإعادة دراسة الخصائص السيكو مترية للمقياس:

الخصائص السيكو مترية للمقياس في البحث الحالي:

تعتبر دراسة الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث من الخطوات الهامة في البحث العلمي التي يستوجب القيام بها حتى يتسنى للباحث الوثوق بنتائج بحثه، ولهذا الغرض قامت الباحثة باتباع الخطوات الموالية:

الصدق: استخدمت الباحثة لجمع أدلة عن الصدق طريقتين وهما:

الصدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة في علم النفس وعلوم التربية من جامعة الجزائر2 وجامعة البليدة، حيث طلب منهم ابداء ملاحظتهم فيما يخص سلامة اللغة التي صيغت بها العبارات وفي مدى انتماء العبارات للبعد الذي تندرج تحته، مع الإبقاء على العبارات التي تزيد نسبة الاتفاق عليها 80%، وخلص التحكيم إلى الاحتفاظ بكل عبارات المقياس دون تعديل.

صدق الاتساق الداخلي: وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجات الكلية للمقياس، وبين درجات الأبعاد فيما بينها، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم 13: نتائج الارتباط لدرجات الأبعاد الفرعية فيما بينها وبدرجات الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد الفرعية	الوعي بالذات	ادارة الانفعالات	الدافعية	التعاطف	العلاقات الاجتماعية	مقياس الذكاء الانفعالي
الوعي بالذات	1					
ادارة الانفعالات	0,815**	1				
الدافعية	0,722**	0,797**	1			
التعاطف	0,669**	0,779**	0,860**	1		
العلاقات الاجتماعية	0,732**	0,813**	0,878**	,862**	1	
مقياس الذكاء الانفعالي	0,841**	0,914**	0,943**	0,924**	0,941**	1

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية و الدرجات الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,01، حيث تتراوح قيمتها بين **0,841 و **0,943. كما يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية فيما بينها هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي0,01 وتتراوح بين **0,722 و**0,860 مما يدل على وجود ارتباط وثيق بين المقياس وأبعاده الفرعية، وعليه يمكن القول بأن المقياس يتميز بصدق الاتساق الداخلي.

الثبات: وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل ألفا كرونباخ، لملاءمته في حالة لمقاييس المتعددة الاستجابة، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم 14: يوضح نتائج ثبات مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم التسلسلي	مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية	قيمة معامل الثبات لألفا كرونباخ
1	مقياس الذكاء الانفعالي	0,951
2	الوعي بالذات	0,720
3	إدارة الانفعالات	0,743
4	الدافعية	0,864
5	التعاطف	0,852

6	العلاقات الاجتماعية	0,734

حيث قدرت قيمة الثبات للمقياس ككل بـ 0,951 وتراوحت قيمته في الأبعاد الفرعية 0,720 و0,864 وهي قيم جد مقبولة تدل على تمتع المقياس بالثبات.

5-1-2. **مقياس استراتيجيات المواجهة:**

التعريف بالمقياس ووصفه: صمم في الأصل من طرف فيتاليانو (Vitaliano)، تضمن 42 بندا، تم تكييفه وتعديله من طرف فرقة بحث فرنسية تتكون من (Bourgeois ; Cousson ; Nuissier & Quintard) تحت اشراف (Paulhan) وذلك سنة 1994. ويحتوي المقياس على 29 بند، موزعة على نمطين أساسيين لاستراتيجيات المواجهة، يتمثلان في استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل واستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، وبدورهما يتفرعان النمطين إلى مقاييس فرعية على الشكل الآتي:

استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل:

استراتيجية حل المشكل: وتتضمن 8 بنود وهي: 1، 4، 6، 13، 16، 18، 24، 27.

استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي: وتشتمل على 5 بنود وهي: 3، 10، 15، 21، 23.

استراتيجيات المركزة على الانفعال:

استراتيجية التجنب بأفكار إيجابية: تشتمل على 7 بنود وهي: 7، 8، 11، 17، 19، 22، 25.

استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي: تشتمل على 5 بنود وهي: 2، 5، 9، 12، 28.

استراتيجية لوم الذات: وتشتمل على 4 بنود هي: 14، 20، 26، 29. (Paulhan & al, 1994, p. 294)

تنقيط المقياس: تتم الاستجابة على عبارات مقياس استراتيجيات المواجهة في ضوء سلم رباعي يتكون من الاستجابات التالية: "نعم "، "نعم بالأحرى"، "لا بالأحرى" و"لا" "وتنقط جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي (4، 3، 2، 1) عدا العبارة رقم 15 والتي يتم تنقيط هذا في الاتجاه العكسي (1، 2، 3، 4) (Paulhan & Bourgeois, 1995, p.120) .

الخصائص السيكو مترية للمقياس: اعتمدت الباحثة وزملائها على التحليل العاملي للمكونات الأساسية، حيث أظهرت النتائج أن نسبة تشبع استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل

والمركزة على الانفعال يفسر 12% من التباين الكلي، كما أظهر التحليل العاملي بواسطة طريقة التدوير لفاريماكس (Varimax)، وجود 5 مكونات نوعية تفسر 35 % من التباين الكلي على النحو الآتي:

- حل المشكل 9,5 %
- التجنب بأفكار إيجابية 7,5%
- البحث عن السند الاجتماعي 6,5%
- إعادة التقييم الإيجابي 5,9%
- لوم الذات 5,5 %

(Paulhan & al, 1994, p. 292 ; Paulhan & Bourgeois, 1995, p.54)

وفي الدراسة الحالية فضلنا استخدام المقياس بشكله العام، والذي يعكس النمطين الأساسيين للمواجهة:

استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل: وتتضمن البنود:1، 3، 4، 6، 10، 13، 15، 16، 18، 21، 23، 24، 27.

استراتيجيات المركزة على الانفعال: وتتضمن البنود: 2، 5، 7، 8، 9، 11، 12، 14، 17، 19، 20، 22، 25، 26، 28، 29.

وتم الاعتماد على نسخة المقياس التي نقلتها إلى العربية الباحثة "خطار زاهية" والتي تم تعيين صدقها بطريقتين، صدق المحتوى بعرض الصورة الأولية على أساتذة محكمين لا بداء رأيهم في الترجمة و طريقة الاتساق الداخلي، حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس و الدرجة المتحصل عليها في المقياس الفرعي لاستراتيجيات المركزة على المشكل بـ 0.80 و معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس و الدرجة المتحصل عليها في المقياس الفرعي لاستراتيجيات المركزة على الانفعال بـ 0.82، أما ثبات الاختبار فقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار، حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول و التطبيق الثاني بـ 0.90. (خطار زاهية، 2008، ص.142)

ونظرا لاختلاف خصائص العينة التي خصت بالدراسة في هذا البحث، قامت الباحثة بإعادة دراسة الخصائص السيكو مترية للمقياس، حيث اتبعت الخطوات التالية:

الخصائص السيكو مترية للمقياس في البحث الحالي:

الصدق: باعتبار أنه تم الاعتماد على نسخة المقياس التي نقلتها إلى العربية الباحثة "خطار زاهية" دون تعديلها، والتي قد سبق عرضها على محكمين للتأكد من مدى سلامة الترجمة، اكتفت الباحثة في البحث الحالي على تعيين الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، وفيما يلي تعرض الباحثة النتائج:

صدق الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة في تعيين الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والدرجات الكلية المتحصل عليها في المقياس، وبين العبارات والدرجات المتحصل عليها في الأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها، وبين درجات الأبعاد الفرعية والدرجات الكلية للمقياس، وبين الأبعاد الفرعية فيما بينها، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم 15: ارتباط الدرجات الكلية للمقياس بشقيه المركز على المشكل والمركز على الانفعال

معامل الارتباط	استراتيجيات المواجهة	الاستراتيجيات المركزة على المشكل	الاستراتيجيات المركزة على الانفعال
استراتيجيات المواجهة	1	$0,501^{**}$	$0,676^{**}$
الاستراتيجيات المركزة على المشكل	$0,501^{**}$	1	$-0,299^{**}$
الاستراتيجيات المركزة على الانفعال	$0,676^{**}$	$-0,299^{**}$	1

يتبين من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي0,01، حيث تتراوح بين **0,299- و**0,676، حيث يظهر أنه هناك علاقة ارتباطية

طردية بين شقي المقياس والمقياس الكلي للمواجهة، بينما تربط شقي مقياس استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال علاقة عكسية

الثبات: وللتحقق من ثبات المقياس، قامت الباحثة بتعيينه بالاعتماد على طريقة ألفا كرونباخ لملاءمتها للمقاييس المتعددة الاستجابة، فكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم 16: نتائج الثبات لمقياس استراتيجيات المواجهة

مقياس استراتيجيات مواجهة الضغط	قيمة معامل الثبات لألفا كرونباخ
الاستراتيجيات المركزة على المشكل	0,740
الاستراتيجيات المركزة على الانفعال	0,603

يتبين من الجدول أن قيمتي الثبات لشقي المقياس وهي على التوالي تقدر ب 0,740 بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل و 0,603 بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال وهي أكبر من 0,50، وهي قيم مقبولة للثبات.

5-2 الأساليب الإحصائية لاختبار الفرضيات: تمت المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق البرنامج الإحصائي الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Package of the Social Sciences **(SPSS23)**، **في عدده 23** حيث استخدمت الباحثة من أجل اختبار صحة فرضيات الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لبيرسون لتعيين صدق المقاييس السيكولوجية.
- معادلة الفا لكرونباخ لتعيين ثبات المقاييس السيكولوجية.
- اختبار كا² للتأكد من مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند عينة البحث.
- اختبار فريدمان للكشف عن مستوى الشعور بالضغط المهني بدلالة المصادر المهنية.
- اختباري Kolmogrov-Smirnov و Shapiro Wilk لاختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات.

- اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب لمجموعتين (اختبار الفرضيات رقم 1، 2، 5، 7).
- معامل ارتباط سبيرمان لرتب(Rho de Spearman) لدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث (اختبار الفرضيات رقم 3 و4).
- اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات (اختبار الفرضية 6).

6-إجراءات التطبيق:

تم اجراء الدراسة خلال السنة الدراسية 2016/ 2017 من شهر فيفري إلى ماي، وقد باشرنا الدراسة الميدانية بعد الحصول على رخصة التطبيق من مديريات التربية لولاية الجزائر.

قامت الباحثة بتوزيع المقاييس الثلاثة دفعة واحدة في إطار مقابلة فردية على 237 مدير ومديرة لمؤسسات التربوية من الطورين التعليميين (المتوسط والثانوي) التابعة للمقاطعات الثلاث (شرق، وسط وغرب) لولاية الجزائر، والتي شملت على المقاطعات الجغرافية التالية: باب الواد، بن عكنون، أول ماي، حسين داي، باب الزوار، الحراش، رويبة، رغاية، عين بنيان، زرالدة، بابا حسان وبئر مراد رايس ، قدمت فيها التعليمات المرتبطة بالمقاييس كما أجابت على مختلف التساؤلات المطروحة حول موضوع البحث، أعطيت مدة أسبوع للمدير للاطلاع على المقاييس وملئها. تم استرجاع 213 استبانة، غير أن فرزها ومراجعة البيانات المرتبطة بها، أبقى على الاستبانات المتعلقة بـ 202 مدير ومديرة من الطورين التعليميين المتوسط والثانوي.

ملخص الفصل:

تعتبر الاختيارات المنهجية من منهج، عينة البحث وأدوات البحث،..الخ، بمثابة اللبنة الأساسية التي تتوقف عليها مدى تحقيق أي بحث علمي لأهدافه ومدى جودة نتائجه، فالعناية بالجوانب المنهجية من أهم المتطلبات البحث العلمي. لذا حاولت الباحثة في هذا الفصل استعراض الإجراءات المنهجية التي قامت بها من أجل جمع البيانات التي تخص متغيرات البحث، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، ولجأت للعينة العشوائية، كما اعتمدت الباحثة في جمع البيانات حول متغيرات الدراسة على ثلاث مقاييس، صمم المقياس الأول المتعلق بمصادر الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التربوية من طرف الباحثة، في حين اعتمدت على مقياس استراتيجيات المواجهة لـ (Paulhan & al) ومقياس الذكاء الانفعالي للباحثين "عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد" و"هشام ابراهيم عبد الله"، والتي تأكدت الباحثة من خصائصها السيكو مترية من خلال الدراسة الاستطلاعية، كما قامت بالتحري على اعتدالية توزيع الخصائص المتعلقة بمتغيرات البحث في العينة لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضيات وفي الأخير قامت الباحثة بالإجراءات الإدارية للحصول على رخص للالتحاق بالمؤسسات التربوية والانطلاق في اجراء البحث في الميدان.

الفصل السابع

عرض ومناقشة

النتائج

تمهيد:

بعد ضبط موضوع البحث وصياغة فرضياته واختيار أدوات البحث المناسبة لجمع المعطيات حول متغيرات البحث وللتحليل الإحصائي للبيانات، وبعد ما قامت الباحثة بإجراء البحث في الميدان، سيتم في هذا الفصل عرض مفصل لنتائج البحث التي أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها من التطبيق، مع مناقشتها وتفسيرها.

ومن أجل ذلك، فضلت الباحثة في البداية تقديم عرض مفصل وصفي لنتائج تطبيق مقياس مصادر الضغط المهني على مديري المؤسسات التربوية للكشف عن مستوى الضغوط المهنية المتعرض لها من طرف هذه الفئة وكذا طبيعتها، ثم في مرحلة ثانية عرض نتائج اختبار اعتدالية توزيع الخصائص النفسية محل الدراسة (متغيرات البحث) لدى أفراد عينة البحث، لتحديد نوع الأساليب الإحصائية التي ستعتمد عليها من أجل تحليل نتائج الفرضيات، ثم يليها عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري الذي تناول الموضوع، وفي الأخير تختتم الباحثة البحث بتلخيص أهم نتائج البحث مع تقديم الاقتراحات.

أولا ـ عرض ومناقشة نتائج البحث:

1-عرض وصفي لمستوى الضغوط المهنية ومصادرها لدى أفراد عينة البحث:

ارتأت الباحثة قبل الكشف عن مستوى الضغوط المهنية عند عينة البحث وتحديد أهم مصادرها ومؤشراتها، الاعتماد على الإحصاء الوصفي من عرض للتكرارات والنسب المئوية، لإعطاء مدلولية لمؤشرات مصادر الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التعليمية.

1-1.مستوى الضغط المهني عند المديرين:

من أجل التأكد من مدى ملاءمة التقسيم الذي وضعته الباحثة لمستويات الضغط المهني عند المديرين، استخدمت الباحثة كا^2 للتطابق للتعرف على دلالة الفروق في مستوى الشعور

بمصادر الضغط المهني، بين التوزيع الملاحظ للدرجات والتوزيع النظري المفترض (تساوي توزيع الأفراد في المستويات) لدى عينة البحث، والجدول الموالي يوضح نتائج المقارنة:

الجدول رقم 17: يوضح نتائج الفروق الملاحظة في مستوى الشعور بالضغط المهني

مستويات الشعور بمصادر الضغط المهني	عدد أفراد العينة (ن)	درجة الحرية (دح)	قيمة كا²	الدلالة الإحصائية
مستوى مرتفع	119	1	6,41	دالة احصائيا عند مستوى α 0,05
مستوى معتدل	83			
المجموع	202			

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن قيمة كا² المحسوبة والتي قدرت بـ 6,41، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05، وبذلك لا يوجد تطابق بين التوزيع الملاحظ لأفراد العينة والتوزيع النظري المفترض، وعليه فالفروق الملاحظة في مستوى الشعور بمصادر الضغوط المهنية، هي فروق حقيقية تعكس وجود مستويين للضغط المهني لدى عينة البحث وهما: المستوى المرتفع والمستوى المعتدل، بحيث يشعر المديرين بمصادر الضغوط المهنية بشكل معتدل إلى مرتفع.

1-2.مصادر الضغط المهني:

من أجل تحديد أهم المصادر المهنية للضغط عند المديرين، لجأت الباحثة في البداية إلى تحديد أهم المواقف التربوية المولدة للضغط، وهذا بدلالة عبارات المقياس، ثم في مرحلة ثانية اهتمت بتحديد أهم المصادر المهنية للضغط من خلال النتائج المتحصل عليها في الأبعاد الفرعية الخاصة بالمقياس.

1-2-1.وصف مؤشرات ومصادر الضغوط المهنية لدى عينة البحث بدلالة العبارات:

من أجل تحديد أهم المواقف التربوية المولدة للضغط المهني لدى المديرين، قامت الباحثة بحصر عدد استجابات المديرين بالموافقة (سواء موافق تماما، أو موافق) على كل عبارة من عبارات المقياس، وحساب النسب المئوية لتكرارها، ثم ترتيبها تصاعديا من أكبر تكرار إلى أقل تكرار.

وفي نفس السياق، قامت الباحثة بالكشف عن الفروق بين تكرارات استجابات المديرين بالموافقة واستجابتهم بعدم الموافقة (سواء غير موافق، أو غير موافق تماما) على كل عبارة من عبارات المقياس باستعمال اختبار كا²، وهذا لغرض التعرف على المواقف التربوية الضاغطة التي أظهرت تباينا في استجابة المديرين لها، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 18: يوضح أهم مصادر الضغوط المهنية لدى المديرين بدلالة العبارات

رقم البعد	رقم العبارة	الاستجابة				الترتيب	مدلول الاستجابة
		موافق		غير موافق			
		تكرار	%	تكرار	%		كا²
1	2	188	93,07	14	6,93	1	149,88**
5	24	176	87,13	26	12,87	2	111,38**
5	54	170	84,16	32	15,84	3	94,27**
5	13	168	83,17	34	16,83	4	88,89**
1	9	166	82,18	36	17,82	5	83,66**
1	17	164	81,19	38	18,81	6	78,59**
5	27	162	80,20	40	19,80	7	73,68**
1	5	161	79,70	41	20,30	8	71,28**
1	20	160	79,21	42	20,79	9	68,93**
5	39	151	74,75	51	25,25	10	49,5**
4	16	150	74,26	52	25,74	11	49,5**
6	44	146	72,28	56	27,72	12	40,09**
1	1	145	71,78	57	28,22	13	38,33**
6	43	138	68,32	64	31,68	14	27,1**
4	28	128	63,37	74	36,63	15	15,52**
4	19	120	59,41	82	40,59	16	7,92**
2	21	119	58,91	83	41,09	17	7,149**
3	25	119	58,91	83	41,09	17	6,41**
6	57	119	58,91	83	41,09	17	6,41*
4	30	115	56,93	87	43,07	20	4,45*

3,88*	20	43,07	87	56,93	115	42	4
3,34	22	43,56	88	56,44	114	10	2
3,34	22	43,56	88	56,44	114	15	2
3,34	22	43,56	88	56,44	114	46	4
2,39	25	44,55	90	55,45	112	4	1
2,39	25	44,55	90	55,45	112	55	2
1,98	27	45,05	91	54,95	111	56	6
1,6	28	45,54	92	54,46	110	11	4
0,71	29	47,03	95	52,97	107	35	3
0,49	30	48,02	97	51,98	105	18	1
0,31	30	48,02	97	51,98	105	36	2
0,178	32	48,51	98	51,49	104	33	4
0,07	33	49,01	99	50,99	103	14	3
0	34	50,00	101	50,00	101	8	2
0,02	35	50,50	102	49,50	100	50	3
0,49	36	52,48	106	47,52	96	6	2
0,49	36	52,48	106	47,52	96	51	3
1,26	38	54,46	110	45,54	92	34	4
1,98	39	54,95	111	45,05	91	29	4
1,98	40	55,45	112	44,55	90	26	4
2,85	41	55,94	113	44,06	89	40	3
3,88*	42	56,93	115	43,07	87	47	4
4,45*	43	57,43	116	42,57	86	52	6
4,45*	44	57,92	117	42,08	85	22	6
5,72*	45	58,42	118	41,58	84	41	4
5,72*	45	58,42	118	41,58	84	53	6
6,41**	47	59,41	120	40,59	82	37	3
15,52**	48	64,36	130	35,64	72	31	5

24,25**	49	67,33	136	32,67	66	45	4
27,1**	50	68,32	138	31,68	64	12	2
30,11**	51	69,80	141	30,20	61	23	4
40,09**	52	72,28	146	27,72	56	49	3
47,54**	53	74,75	151	25,25	51	38	5
66,61**	54	78,71	159	21,29	43	32	5
71,28**	55	79,70	161	20,30	41	7	2
91,56**	56	83,66	169	16,34	33	48	3
111,38**	57	87,13	176	12,87	26	3	2

** دال إحصائيا عند α 0,01.

* دال إحصائيا عند α 0,05.

يتوضح من خلال تفحص الجدول رقم 18 بشكل عام، أن 60 % تقريبا من المواقف التربوية التي تضمنها مقياس مصادر الضغط، قد صرح المديرين بأنها تشكل لهم ضغطا نفسيا، بحيث نجد 34 عبارة من عبارات المقياس، اتفق عليها على الأقل 50 % من عدد المديرين على أنها ضاغطة.

كما أن 65 % تقريبا من عدد عبارات المقياس (37 عبارة) أظهرت فروقا دالة إحصائية من حيث الاستجابة لها بالموافقة أو الاعتراض عليها، بحيث نجد أن 21 عبارة منها صرح على الأقل 56 % من عدد المديرين على أنها تشكل لهم ضغطا، بينما 16 عبارة منها، اتفق على الأقل 56 % من عدد المديرين على أنها لا تشكل لهم ضغطا نفسيا.

أما فيما يخص تحديد أهم المواقف التربوية التي حصرها المقياس والتي أجمع المديرون على أنها تشكل لهم ضغوطا نفسية، ارتأت الباحثة لعرض العبارات العشر التي اعتلت الترتيب، إذ يظهر أن المواقف التربوية التي تعكس عبء العمل ومشكلات التسيير المؤسساتي، تقاسمت المراتب الأولى، وفيما يلي سنقدمها الواحدة تلوى الأخرى تبعا لترتيبها:

- المرتبة الأولى: اعتلاها البند رقم 2 الذي ينتمي إلى ضغوط عبء العمل، حيث يشير إلى اضطرار المدير للقيام بعدة مهام في نفس الوقت، إذ اتفق 93 % من

عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة، بحيث قدرت قيمة كا² بـ 149,88.

- المرتبة الثانية: اعتلاها البند رقم 24 الذي ينتمي إلى ضغوط التسيير المؤسساتي، حيث يشير إلى عرقلة غيابات الموظفين لعمل المدير، إذ اتفق 87 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا² بـ 111,38.
- المرتبة الثالثة: اعتلاها البند رقم 54 الذي ينتمي إلى ضغوط التسيير المؤسساتي، حيث يشير إلى مشكلة تأهيل الموظفين، إذ اتفق 84 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا² بـ 94,27.
- المرتبة الرابعة: اعتلاها البند رقم 13 الذي ينتمي إلى ضغوط التسيير المؤسساتي، حيث يشير إلى نقص صلاحيات المدير، إذ اتفق 83 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا² بـ 88,8.
- المرتبة الخامسة: اعتلاها البند رقم 9 الذي ينتمي إلى ضغوط عبء العمل، حيث يشير إلى مداهمة الوقت لإنجاز الأعمال، إذ اتفق 82 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا² بـ 83,66.
- المرتبة السادسة: اعتلاها البند رقم 17 الذي ينتمي إلى ضغوط عبء العمل، حيث يشير إلى الإرهاق من التفكير في مشاكل المؤسسة خارج ساعات العمل، إذ اتفق 81 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا² بـ 78,59.

- المرتبة السابعة: اعتلاها البند رقم 27 الذي ينتمي إلى ضغوط التسيير المؤسساتي، حيث يشير إلى مشكلة تأهيل الأساتذة وتحقيق الأهداف البيداغوجية للمؤسسة، إذ اتفق 80 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا^2 بـ 73,68.
- المرتبة الثامنة: اعتلاها البند رقم 5 الذي ينتمي إلى ضغوط عبء العمل، حيث يشير إلى اضطرار المدير إلى انهاء عمله بعد الدوام، إذ اتفق 79,70 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا^2 بـ 71,28.
- المرتبة التاسعة: اعتلاها البند رقم 20 الذي ينتمي إلى ضغوط عبء العمل، حيث يشير إلى مشكلة ضيق الوقت، إذ اتفق 79,21 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا^2 بـ 68,93.
- المرتبة العاشرة: اعتلاها البند رقم 39 الذي ينتمي إلى ضغوط التسيير المؤسساتي، حيث يشير إلى مشكلة نقص الميزانية، إذ اتفق 74,75 % من عدد المديرين على أنه يولد لهم الشعور بالضغط المهني، كما تبين من النتائج، وجود فروقا دالة إحصائيا بين المديرين في الاستجابة على العبارة بحيث قدرت قيمة كا^2 بـ 49,5.

وللتحقق من هذه النتائج، ارتأت الباحثة إلى تناول بشكل أعمق لمصادر الضغوط وهذا بالرجوع إلى الأبعاد الفرعية التي تم تحديدها في المقياس.

1-2-2.وصف مؤشرات ومصادر الضغوط المهنية لدى عينة البحث بدلالة الأبعاد الفرعية للمقياس:

استخدمت الباحثة لتحديد أهم المصادر المهنية المفرزة للضغط لدى المديرين اختبار فريدمان، وهذا بعد ما لجأت إلى تحويل الدرجات المتحصل عليها في مختلف أبعاد المقياس

إلى درجات معيارية تسمح بالمقارنة بين نتائج المتحصل عليها في مختلف الأبعاد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم 19: يوضح نتائج اختبار فريدمان للمقارنة بين الدرجات المتحصل عليها في أبعاد مقياس مصادر الضغط

أبعاد المقياس	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار فريدمان (قيمة كا²)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البعد 01: عبء العمل	202	3,55	1,3	5	غير دالة إحصائيا عند α 0,05
البعد 02: طبيعة العمل		3,56			
البعد 03: مسؤوليات العمل		3,40			
البعد 04: العلاقات الاجتماعية		3,49			
البعد 05: التسيير المؤسساتي		3,44			
البعد 06: الرضا الوظيفي		3,56			

يتبين من الجدول، أن قيمة كا² التي يستدل عليها في اختبار فريدمان، غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05، وعليه لا يوجد فروق في مستويات الشعور بمصادر الضغط المهني عند المديرين، فالمصادر المهنية المختلفة من عبء العمل، طبيعة العمل، المسؤوليات، العلاقات، التسيير والرضا الوظيفي، تولد نفس مستوى الشعور بالضغط عند المديرين الذين خصهم البحث.

2-عرض لنتائج اختبار مدى اعتدالية التوزيع:

ولتحديد نوع الأساليب الإحصائية المناسبة للتأكد من صحة فرضيات البحث، قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية توزيع الخصائص النفسية محل الدراسة (الضغط المهني، الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال) في العينة، باستخدام اختبار kolmogrov-Smirnov واختبار **Shapiro-Wilk**، فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم 20: يوضح نتائج اعتدالية توزيع المتغيرات في عينة البحث

	اعتدالية التوزيع							
	اختبار Kolmogorov-Smirnov				اختبار Shapiro-Wilk			
متغيرات البحث	قيمة الاختبار	درجة الحرية	احتمال المخاطرة Sig	الدلالة الاحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	احتمال المخاطرة Sig	الدلالة الإحصائية
مقياس مصادر الضغوط	,067	202	,027	دال عند α (0,05)	,977	202	,002	دال عند α (0,05)
مقياس الذكاء الانفعالي	,099	202	,000	دال عند α (0,01)	,940	202	,000	دال عند α (0,01)
استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل	0,081	202	0,02	دال عند α (0,05)	0,974	202	0,001	دال عند α (0,05)
استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال	0,083	202	0,02	دال عند α (0,05)	0,983	202	0,016	دال عند α (0,05)

يظهر من خلال نتائج اختباري اعتدالية التوزيع (**Kolmogorov-Smirnov**, **Shapiro-Wilk**) أن احتمال المخاطرة في مختلف المقاييس النفسية المستخدمة في الدراسة كان أصغر من سقف المخاطرة المقبول والذي يستدل عليه بـ مستوى الدلالة α، حيث قدر احتمال المخاطرة في مقياس مصادر الضغوط المهنية بـ 0,027، بينما قدر بـ ,000 في مقياس الذكاء الانفعالي، في حين قدر احتمال المخاطرة في مقياس استراتيجيات المواجهة في شقية المركز على حل المشكل والمركز على الانفعال بـ 0,02، وهذا بالنسبة لاختبار (**Kolmogorov-Smirnov**)، في حين قدر احتمال المخاطرة في مقياس مصادر الضغوط

المهنية بـ 0,002، بينما قدر بـ 000, في مقياس الذكاء الانفعالي، وقدر احتمال المخاطرة في مقياس استراتيجيات المواجهة في شقة المركز على حل المشكل بـ 0,001 ، أما في شقه المركز على الانفعال بـ 0,016، وهذا بالنسبة لاختبار (**Shapiro–Wilk**) وعليه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص باعتدالية التوزيع ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على عدم اعتدالية التوزيع، وهذا ما يقودنا في هذا البحث إلى استخدام الإحصاء اللابارامتري.

3-عرض ومناقشة نتائج البحث:

3-1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق في متوسط تقدير الذكاء الانفعالي بين مديري المؤسسات التربوية ذوي مستوى الضغط المهني المعتدل وذوي مستوى الضغط المهني المرتفع.

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية الأولى، قامت الباحثة بحساب الفروق في متوسطات الرتب لدرجات تقديرات الذكاء الانفعالي لدى مديري المؤسسات التربوية تبعا لمستوى شعورهم بالضغط النفسي باستخدام اختبار مان ويتني (U) ، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 21: يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في مقياس الذكاء الانفعالي بين مديري ذوي الشعور بالضغط المهني المعتدل والمرتفع

مستوى إدراك مصادر الضغط المهني		العينة (N)	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	قيمة مان ويتني (U)	الدلالة الإحصائية
مقياس الذكاء الانفعالي	ضغط معتدل	119	133,97	292,83	360,50	دال عند مستوى α 0,01
	ضغط مرتفع	83	46,34	243,04		
	المجموع	202				
بعد الوعي بالذات	ضغط معتدل	119	131,87	53,33	1324,501	دال عند مستوى α 0,01
	ضغط مرتفع	83	57,96	47,16		
	المجموع	202				

بعد إدارة الانفعالات	ضغط معتدل	119	136,83	55,30		دال عند مستوى α 0,01
	ضغط مرتفع	83	50,85	46,13	734,50	
	المجموع	202				
بعد الدافعية	ضغط معتدل	119	138,33	62,40		دال عند مستوى α 0,01
	ضغط مرتفع	83	48,50	49,49	556	
	المجموع	202				
بعد التعاطف	ضغط معتدل	119	139,97	63,82		دال عند مستوى α 0,01
	ضغط مرتفع	83	46,35	52,22	361	
	المجموع	202				
بعد العلاقات الاجتماعية	ضغط معتدل	119	139,90	57,97		دال عند مستوى α 0,01
	ضغط مرتفع	83	46,44	48,04	368,50	
	المجموع	202				

يتضح لنا من الجدول رقم 21 أعلاه وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات رتب درجات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين مديري المؤسسات التربوية ذوي مستوى الضغط المهني المعتدل والمرتفع ، إذ قدرت قيمة اختبار مان ويتني (U) للمقياس ككل بـ360,50، وكانت قيم اختبار مان ويتني (U) على التوالي لأبعاده الفرعية المتمثلة في الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف والعلاقات الاجتماعية تساوي (1324,50، 734,50، 556، 361، و368,50) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,01، فالفروق الملاحظة في متوسطات رتب درجات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين المديرين الذين يشعرون بضغط معتدل والمديرين الذين يشعرون بضغط معتدل لصالح ذوي الضغط المعتدل، والتي بلغت على التوالي:(87,63، 73,91، 85,98، 89,83 ، 93,62 ، و 93,46) **وهي دالة احصائيا، وهذا ما يحقق صحة الفرضية الأولى للبحث. أي أن المديرين الذين يشعرون بالضغوط المهنية في حدوده المعتدل هم الذين يتميزون أكثر بالذكاء الانفعالي مقارنة بزملائهم من ذوي الضغط المرتفع، بالتالي نستنتج أن الذكاء الانفعالي يساهم في تخفيض الشعور بمصادر الضغط المهني عند المديرين الذين خصهم البحث، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الاولى لبحثنا**

3-2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على وجود فروق في تقدير استخدام استراتيجيات المواجهة بشقيها (مركزة على المشكل/ مركزة على الانفعال) بين المديرين ذوي الضغط المهني المعتدل والمديرين ذوي الضغط المهني المرتفع.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، قامت الباحثة بحساب الفروق في متوسطات رتب درجات تقديرات مقياس استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال بين مديري المؤسسات التربوية الذين مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني معتدل ومرتفع، باستخدام اختبار مان ويتني(U) ، كل على حدا، والجدول الموالي يبين ذلك:

الجدول رقم 22: يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في استراتيجيات المواجهة بشقيها بين مديري ذوي الشعور بالضغط المهني المعتدل والمرتفع

مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني	العينة (N)	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	قيمة مان ويتني (U)	الدلالة الإحصائية
الاستراتيجيات ضغط معتدل	119	132,57	40,09		دال عند
المركزة على المشكل ضغط مرتفع	83	56,95	33,14	1241	مستوى α
المجموع	202				0,01
الاستراتيجيات ضغط معتدل	119	80,50	37,34		دال عند
المركزة على الانفعال ضغط مرتفع	83	131,61	42,55	2439,50	مستوى α
المجموع	202				0,01

يتضح لنا من الجدول رقم 22 أعلاه وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات رتب درجات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي بشقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال بين مديري المؤسسات التربوي ذوي المستوى المعتدل في الشعور بمصادر الضغط المهني و ذوي المستوى المرتفع في الشعور بمصادر الضغط المهني، إذ قدر قيمة اختبار مان ويتني (U) للشقي المقياس المتمثلان في استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل و استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال على التوالي بـ (1241، و2439)،

وهي قيمتين دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة α (0,01)، فالفروق الملاحظة في متوسطات رتب درجات مقياس استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال، بين المديرين الذين يشعرون بضغط مهني معتدل والمديرين الذين يشعرون بضغط مهني مرتفع، والتي كانت لصالح مديري ذوي مستوى الضغط المعتدل فيما يخص شقها الأول المرتبط بالاستراتيجيات المركزة على حل المشكل، بينما كانت الفروق لصالح مديري ذوي مستوى الضغط المرتفع، فيما يخص الشق الثاني المركز على الانفعال، والتي بلغت على التوالي (75,62 و51,11) وهي دالة احصائيا وهذا ما يحقق صحة الفرضية الثانية لبحثنا.

أي أن المديرين الذين يشعرون بالضغوط المهنية في حدوده المعتدل هم الذين يتميزون باستخدام أكبر لاستراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل مقارنة بزملائهم من ذوي الضغط المرتفع، وعلى عكس ذلك، يستخدمون بشكل أقل استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، وبالتالي نستنتج أن استراتيجيات المواجهة بشقيها تلعب دور في إدارة الضغوط عند المديرين الذين خصهم البحث، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الاولى لبحثنا.

3-3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الضغط المهني ودرجات الذكاء الانفعالي لدى مديري المؤسسات التربوية.

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان بين الدرجات المحصل عليها من طرف مديري المؤسسات التربوية في مقياس مصادر الضغط المهني ومقياس الذكاء الانفعالي، وفي الجدول رقم 23 الموالي نعرض النتائج:

الجدول رقم 23: يوضح نتائج معامل ارتباط سبيرمان لدرجات مقياس مصادر الضغط المهني ودرجات مقياس الذكاء الانفعالي المتحصل عليها من طرف المديرين

الارتباط		العينة	قيمة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان	الدلالة الإحصائية
مقياس مصادر الضغط المهني	الذكاء الانفعالي	202	-0,89	دال إحصائيا عند مستوى α يساوي 0,01

يتضح من خلال الجدول رقم 23، وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,01 بين مقياس مصادر الضغط المهني ومقياس الذكاء الانفعالي، حيث قدر معامل ارتباط سبيرمان بين المقياسين بـ 0,89-، وعليه يظهر أن العلاقة بين الضغط المهني والذكاء الانفعالي علاقة عكسية دالة إحصائيا، حيث كلما زاد مستوى الضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية، نقص تقديرهم لمستوى ذكائهم الانفعالي، وهذا **ما يحقق صحة الفرضية الثالثة لبحثنا.**

3-4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الضغط المهني ودرجات استراتيجيات المواجهة في شقيها المركز على حل المشكل والمركز على الانفعال لدى مديري المؤسسات التربوية.

وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان بين الدرجات المحصل عليها في مقياس مصادر الضغط المهني ومقياس استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على الانفعال والمركزة على حل المشكل، كل واحد على حدا، وفي الجدول رقم الموالي نعرض النتائج:

الجدول رقم 24: يوضح نتائج معامل ارتباط سبيرمان لدرجات مقياس مصادر الضغط المهني ودرجات مقياس استراتيجيات المواجهة في شقيها (المركز على حل المشكل / المركز على الانفعال)

مقياس مصادر الضغط المهني / استراتيجيات المواجهة	العينة	قيمة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان	الدلالة الإحصائية
المركزة على الانفعال	202	0,471**	دال إحصائيا عند مستوى α يساوي 0,01
المركزة على المشكل		-0,652**	

يتضح من خلال الجدول رقم 24، وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,01 بين مقياس الضغط المهني ومقياس استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على الانفعال والمركزة على حل المشكل، حيث قدر معامل ارتباط سبيرمان بين مقياس الضغط المهني ومقياس استراتيجيات المواجهة في شقه المركز على الانفعال بـ 0,471 ، بينما قدر معامل ارتباط سبيرمان بين مقياس الضغط المهني ومقياس استراتيجيات المواجهة في شقه المركز على حل المشكل بـ 0,652- ، وعليه يظهر أن العلاقة بين شعور المديرين بمصادر الضغط المهني واللجوء إلى استراتيجيات حل المشكل، علاقة عكسية دالة إحصائيا، بحيث كلما زاد مستوى شعور مديري المؤسسات التربوية بمصادر الضغط المهني، نقص استخدام هؤلاء لاستراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل، بينما يتضح أن العلاقة بين مستوى شعور المديرين بمصادر الضغط المهني ولجوئهم إلى استراتيجيات المواجهة طردية دالة إحصائيا، حيث كلما ارتفع مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند المديرين، ارتفع استخدام هؤلاء لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، وهذا **ما يحقق صحة الفرضية الرابعة لبحثنا.**

3-5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة، قامت الباحثة بحساب الفروق في متوسطات رتب درجات تقديرات مقياس مصادر الضغط المهني، بين مديري المؤسسات التربوية الذكور والإناث، باستخدام اختبار مان ويتني(U) ، والجدول رقم يوضح ذلك:

الجدول رقم 25: يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في مقياس مصادر الضغط المهني عند المديرين بين الذكور والإناث

الجنس		العينة (N)	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	قيمة مان ويتني (U)	الدلالة الإحصائية
مقياس مصادر الضغط الضغط المهني عند المديرين	ذكر	117	97,16	145,96	4465	غير دال عند α (0,05)
	أنثى	85	107,41	148,75		
	المجموع	202	/	/		

يتضح لنا من الجدولٍ رقم 25 أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات رتب درجات مقياس مصادر الضغط المهني بين مديري المؤسسات التربوية الذكور والإناث، إذ قدر قيمة اختبار مان ويتني (U) بـ 4465، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05، وعليه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين مديري المؤسسات التربوية تعزى لجنسهم، **أي أن المديرين سواء كانوا ذكورا أو إناثا يشعرون بنفس المستوى بمصادر الضغوط المهنية، وهذا ما لا يحقق صحة الفرضية الخامسة لبحثنا.**

3-6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة: نصت الفرضية السادسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الأقدمية في منصب مدير.

وللتحقق من صحة الفرضية السادسة، قامت الباحثة بحساب الفروق في متوسطات الرتب لدرجات تقديرات مقياس مصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تبعا لسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير، باستخدام اختبار كروسكال واليس، والجدول الموالي يعرض النتائج:

الجدول رقم 26: يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في مقياس مصادر الضغط المهني تبعا للسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير

مقياس مصادر الضغط المهني	اختبار كروسكال واليس				
سنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير	العينة	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	اختبار كا²	الدلالة الإحصائية
الفئة الأولى: (1-3 سنوات)	57	102,68	147,53	1,497	غير دال عند α (0,05)
الفئة الثانية: (4-10 سنوات)	101	104,91	148,29		
الفئة الثالثة: (أكثر من 10 سنوات)	44	92,14	143,98		

يتضح لنا من الجدول رقم 26 أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات رتب درجات مقياس الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير، إذ قدر قيمة كا² والذي يستدل بها في اختبار كروسكال واليس بـ 1,497 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى α يساوي 0,05، أي أن المديرين باختلاف عدد سنوات الخدمة الفعلية لديهم، يشعرون بنفس المستوى بمصادر الضغوط المهنية، **وهذا ما لا يحقق صحة الفرضية السادسة لبحثنا.**

3-7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الطور التعليمي للمنصب المشغول (متوسط/ ثانوي).

وللتحقق من صحة الفرضية السابعة، قامت الباحثة بحساب الفروق في متوسطات الرتب لدرجات تقديرات مقياس مصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تبعا للأطوار التعليمية الثلاث (متوسط/ ثانوي)، باستخدام اختبار كروسكال واليس، والجدول الموالي يعرض النتائج:

الجدول رقم 27: يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب في مقياس مصادر الضغط المهني تبعا للأطوار التعليمية

		اختبار مان ويتني			
الأطوار التعليمية		العينة	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	قيمة مان ويتني (U)	الدلالة الإحصائية
مقياس مصادر الضغط المهني عند المدير	طور التعليم المتوسط	118	96,87	145,42	4409,5	غير دال عند α (0,05)
	طور التعليم الثانوي	84	108,01	149,55		

يتضح لنا من الجدول رقم 27 أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات رتب درجات مقياس مصادر الضغط المهني بين مديري المؤسسات التربوية تبعا للأطوار التعليمية المختلفة الذين يمارسون فيها، إذ قدر قيمة اختبار مان ويتني (U) بـ 4409,5 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α يساوي 0,05، وعليه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني بين مديري المتوسطات ومديري الثانويات، **أي أن المديرين سواء المشرفين على المتوسطات أو الثانويات يشعرون بنفس المستوى بمصادر الضغوط المهنية، وهذا ما لا يحقق صحة الفرضية السابعة لبحثنا.**

ثانيا ـ الاستنتاج العام:

على ضوء ما سبق يمكن تلخيص أهم نتائج البحث فيما يلي:

- إن مستوى الضغط المهني الذي يشعر به المديرون يكون في حدود المعتدل إلى المرتفع.
- لا يختلف مستوى الشعور بالضغط المهني عند المديرين باختلاف المصادر المسببة له (نفس مستوى الضغط تبعا لمصادره المهنية).
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذكاء الانفعالي بين مديري المؤسسات التربوية ذوي مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني المعتدل وزملائهم ذوي المستوى المرتفع.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين مستوى تقدير الذكاء الانفعالي ومستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية.
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال بين مديري المؤسسات التربوية ذوي مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني المعتدل وزملائهم ذوي المستوى المرتفع.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين مستوى استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل ومستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مستوى استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال ومستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى للجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير.
- عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لاختلاف الأطوار التعليمية (المتوسط والثانوي)

ثالثا-تفسير نتائج البحث:

ارتأت الباحثة قبل تفسير نتائج فرضيات البحث، التطرق لخصوصيات الضغوط المهنية عند عينة البحث ومقارنتها بالنتائج التي أفرزتها الدراسات السابقة في هذا المجال:

1-خصوصية الضغوط المهنية في عينة البحث:

1-1. خصوصية الضغوط المهنية في عينة البحث من حيث مستواها:

يتبين من خلال نتائج المعالجة الإحصائية لمستويات الضغط المهني في عينة البحث، وجود تفاوت في مستوى الشعور بالضغط المهني لدى المديرين، فيظهر لدى بعضهم بشكل مرتفع، بينما يكون لدى بعضهم الآخر بشكل معتدل، كما أن المستوى المنخفض للضغوط لم يتواجد في عينة البحث، مما نستنتج أن المديرين على العموم يمارسون مهامهم الوظيفية بأنواعها تحت وطأة الضغوط المهنية. وبفحص نتائج معظم الدراسات التي اهتمت بالكشف عن مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التربوية، سواء الأجنبية أو العربية، يتضح أنها أجمعت على أن الضغط المهني لدى المديرين يتواجد بشكل متوسط لديهم، ومن هذه الدراسات نذكر دراسة كل من (العدوان، 1992 والبدور، 2007) ومن الدراسات الأجنبية نذكر تلك التي قام بها كل من (Robenson & Matthews,2002)، أما عن دراسة (المعمري، 2001) فقد توصلت إلى أن تقديرات مصادر الضغط كانت عالية، وهذا ما يتفق بشكل ما مع نتائج بحثنا.

1-2. خصوصية الضغوط المهنية في عينة البحث من حيث مصادرها:

يتبين من خلال تحليل نتائج أهم المصادر المهنية المولدة للضغط بالاستناد إلى عبارات المقياس تقاسم كل من الوضعيات المهنية الضاغطة المتعلقة بعبء العمل والتسيير المؤسساتي المراتب الأولى من حيث توليدها للضغوط في عينة البحث، ومن أهم هذه المصادر، نذكر: تراكم الأعمال، ضيق الوقت، مشكلة تأهيل الموظفين والمدرسين وتدني الميزانية.

غير أنه تبين من خلال تحري الباحثة على أهم مصادر الضغوط المهنية بالاعتماد على الأبعاد الفرعية التي حصرها المقياس، عدم وجود فروق في مستويات الضغوط المهنية من حيث مصادرها، إذ يشعر المديرون بمستويات متساوية من ضغط عبء العمل، طبيعة العمل، مسؤوليات الوظيفة، العلاقات الاجتماعية، التسيير المؤسساتي والرضا الوظيفي، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة، يتبين وجود اتفاق نسبي مع نتائج البحث، اذا ما تم التركيز على نتائج تحليل عبارات المقياس، إذ أفضت العديد من الدراسات إلى أن عبء العمل يعتبر من أهم المصادر المهنية المولدة للضغط النفسي، ومن هذه الدراسات نذكر كل من (Stouffer,1993 ;Shumate,1999 ; Halling,2003 ;Welmers,2006 & Poirel & al,2011) ، كما أسفرت دراسات أخرى إلى أن التسيير المؤسساتي يعتبر من أهم المصادر المفرزة للضغط، ومن هذه الدراسات تلك التي قام بها كل من (Earlly,1989 ; Stouffer, 1993 & Welmers, 2006)، غير أنه بالاعتماد على نتائج تحليل مستويات الضغط بأبعاد المقياس الفرعية، يتضح وجود خلاف بين الدراسات التي تم التطرق لها ونتائج بحثنا التي لم تظهر أهمية تأثير أي مصدر مهني عن الآخر في توليد الضغط في مجال العمل، مما يجعلنا نستنتج أن المديرين في ممارساتهم المهنية، يتعرضون إلى مختلف مصادر الضغوط المهنية التي تم حصرها في المقياس، والمتعلقة بعبء العمل، طبيعة العمل، مسؤوليات المدير، العلاقات الاجتماعية، التسيير المؤسساتي والرضا الوظيفي، وهذا ما يقودنا إلى استنتاج وجود مثيرات متعددة للضغط، تميز مهنة المدير، والتي قد تعيق أدائه لمهامه، لذا يستوجب تدريب المدير على مهارات التعامل مع الضغوط.

2-تفسير نتائج البحث الخاصة بالضغوط المهنية في خصوصياتها بعامل الذكاء الانفعالي:

يتبين من نتائج الفرضية الأولى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الرتب لدرجات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين مديري المؤسسات التربوية الذين مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني معتدل، والمديرين الذين مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني مرتفع، وهذا لصالح المديرين الذين مستوى شعورهم بمصادر الضغط معتدل، أي أن المديرين الذين يكون مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني منخفض يتميزون بمستوى ذكاء انفعالي بشكل عام مرتفع، مقارنة بالمديرين الذين مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني مرتفع، وينطبق كذلك على الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الانفعالي، إذ يظهر أن المديرين الذين يكون مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني منخفض، يتميزون بمستويات مرتفعة في مهارات الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف والعلاقات الاجتماعية، مقارنة بزملائهم الذين مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني مرتفع.

كما أظهرت نتائج الفرضية الثالثة التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي لدى المديرين ومستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني، إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا، بحيث أنه كلما زاد مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة البحث نقص مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني.

ومن خلال هذه النتائج، يظهر أن الذكاء الانفعالي يلعب دور في التخفيض من الضغط النفسي الذي تولده مختلف المواقف التربوية المستعصية التي يتعرض لها مديرو المؤسسات التربوية أثناء أدائهم للمهام الإدارية والبيداغوجية المخولة لهم.

وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع التراث السيكولوجي الذي خص الذكاء الانفعالي في علاقته بالضغط النفسي في مجال العمل، والذي أبان أهمية الذكاء الانفعالي في تكيف وتوافق الفرد مع متطلبات الحياة المهنية، وأكثر من ذلك اعتبره بعض الباحثين أمثال (Goleman, 1995 ; Bar-On,1997 & Mayer,1999) مفتاح النجاح في هذا المجال.

وتتجلى أهمية الذكاء الانفعالي من حيث أنه يتضمن مهارات شخصية واجتماعية تسمح للفرد بالتعامل مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل جيد، توافقي، فأشار في هذا النطاق (Bar-On,2005) على أن الذكاء الانفعالي عبارة عن "مجموعة من المهارات والقدرات غير معرفية والكفاءات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية بحيث يكون أكثر فاعلية في حياته الشخصية والاجتماعية" (فرغلي، 2017، ص.57) ، كما يعمل حسب كل من (Mayer & Salovey,1997) على الاستثمار في طاقات الفرد من أجل مواجهة الاحباطات، والتحكم في الاندفاعات، وتأخير الإشباعات، وتنظيم الحالة المزاجية للفرد، والمحافظة على الفرد من الأزمات الانفعالية التي تولدها المشكلات التي تعترض الفرد في حياته (Mayer & Salovey, 1997)، بينما اعتبره (Goleman, 1998) قدرة الفرد على إدراك مشاعره الذاتية واستخدامها لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط، والتحكم في الدوافع والانفعالات، واستثارة الحماس في النفس، والتفكير الإيجابي وبعث روح الأمل والتفاؤل، التعاطف مع الآخرين والتعرف على مشاعرهم الداخلية، مع القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (Goleman,1998)، كما أشاذ كل من (Jones & Fay,1997) على دوره في حل المشكلات التي تعترض الفرد بحيث يعمل الذكاء الانفعالي على تنظيم وتوضيح مشاعرنا ومشاعر الآخرين واستعمالها لحل المشكلات (فرغلي، 2017).

غير أن مراجعة الدراسات التي خصت الذكاء الانفعالي في علاقته بالضغط النفسي المهني عند فئة مديري المؤسسات التربوية، أظهرت ندرة البحوث التي عنيت بالعلاقة بينهما، فالقسط الوافر من البحوث، حظيت به العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاستراتيجيات المستخدمة من طرف المديرين في مواجهة الضغط المهني، والعلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض المتغيرات الأخرى من أهمها القيادة، ومن هذه الدراسات نذكر تلك التي قام بها "سعادة" (2012) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي عند المديرين والقدرة على إدارة الضغوط المهنية لديهم، ودراسة "إسماعيل" (2000) والتي أفضت إلى وجود علاقة ارتباطية

موجبة بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط الموجبة، ودراسة "لغربي وبن عامر" (2013) والتي أسفرت على وجود علاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي واستراتيجيات التعاون والتوفيق في إدارة الصراع التنظيمي، وهذه النتائج تتوافق بشكل ما مع نتائج الدراسة الحالية، التي أفضت إلى وجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي ومستوى الشعور بمصادر الضغط النفسي عند المديرين، بحيث أنه كلما ارتفع مستوى ذكاء الانفعالي عند المديرين نقص مستوى شعورهم بالضغوط المهنية، فالمهارات الشخصية والاجتماعية التي يتمتع بها المديرون ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع تؤثر في قدرتهم على التعامل مع المشكلات وهذا ما ينعكس على شعورهم بالضغوط المهنية، فينخفض مستوى تقديرهم لها.

فالمديرون الذين يتميزون بالقدرة على المعرفة الدقيقة لمشاعرهم الداخلية والتعبير عنها بسهولة وضبطها والتحكم فيها والقدرة على التعرف على انفعالات الآخرين ممن حولهم وتفهمهما والتعاطف معهم، تكون لهم احاطة دقيقة بكل ما يحدث حولهم، مما يساعدهم في التفكير في المشاكل التي تعترضهم، تحليلها وتقييمها وايجاد الحلول والبدائل لها واتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب، والتي غالبا ما تلقى القبول من مرؤوسيهم. كما أن قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع العاملين معهم، والتي يغلب عليها الاحترام المتبادل، الثقة، التفاهم، التعاون، اشراك الآخر في اتخاذ القرارات، ...الخ، تهيئ للعاملين والمتعلمين مناخا مدرسيا مناسبا يقي من الصراعات والتوترات، يرتقي فيه أداء كل من الفاعلين في المدرسة بما فيهم المديرين، العاملين، المدرسين والتلاميذ.

وعلى خلاف ذلك، فالمديرين الذين لا يتمتعون بمهارات الذكاء الانفعالي فإنهم حسب ما أكده (Goleman,1998) يواجهون صعوبة كبرى في بناء وإقامة علاقات اجتماعية جيدة بينهم وبين أقرانهم وبينهم وبين موظفيهم ومعاونيهم ومشرفيهم وعملائهم ومن ثم يتعذر عليهم اتخاذ القرارات الصائبة تجاه المشاكل التي يواجهونها(حسين وحسين، 2006، ص. 228).

وبذلك فافتقار المديرين للمهارات الشخصية والاجتماعية التي يتضمنها الذكاء الانفعالي والتي سبق الإشارة إليها آنفا، تزيد من المشاكل والأعباء اليومية التي تتولد عن ممارستهم

لوظيفتهم كمسؤولين إداريين، كمشرفين تربويين، كمنسقين بين المدرسة والبيئة الخارجية، كمسؤولين اتجاه الوصاية، تجعلهم عرضة لمشكلات مختلفة (تنظيمية، تربوية، علائقية ....الخ) وقد تتراكم مع الوقت وتتأزم لعدم قدرتهم على تشخيصها في وقتها، أو عدم تسنيهم في إيجاد الحل المناسب والصائب، أو الهروب إلى الأمام بتجاهل المشكل تماما.

ومما سبق، يتضح أهمية المهارات الشخصية والاجتماعية التي يتضمنها الذكاء الانفعالي في إدارة الضغوط المهنية عند المديرين، حيث يعتبر بمثابة الواقي من الأزمات والصراعات.

3-تفسير نتائج البحث الخاصة بالضغوط المهنية في خصوصياتها بعامل استراتيجيات المواجهة:

يتبين من نتائج الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الرتب لدرجات مقياس استراتيجيات المواجهة في شقيه المركز على حل المشكل والمركز على الانفعال بين مديري المؤسسات التربوية الذين مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني معتدل والمديرين الذين مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني مرتفع، وهذا لصالح هؤلاء ذوي المستوى المعتدل فيما يخص الشق الأول المتعلق بالاستراتيجيات المركزة على حل المشكل، في حين كانت الفروق لصالح مديري المؤسسات التربوية ذوي المستوى المرتفع، فيما يخص استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، وعليه فإن المديرين الذين يكون مستوى الضغط المهني لديهم معتدل، يلجؤون بشكل أكبر إلى استراتيجيات المركزة على حل المشكل في مواجهة الضغوط المهنية ، مقارنة بالمديرين الذين يكون شعورهم بمصادر الضغط المهني مرتفع، وعلى عكس ذلك يكون استخدامهم للاستراتيجيات المركزة على الانفعال بشكل أقل مما هو عليه عند زملائهم ذوي مستوى الضغط المهني المرتفع. ومنه يمكن القول بأنه يختلف مستوى شعور المديرين بمصادر الضغط المتعلقة بالوظيفة باختلاف الاستراتيجيات التي يلجأ لها هؤلاء في مواجهتهم للضغط المهني.

كما أظهرت نتائج الفرضية الرابعة التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات المواجهة ومستوى شعور مديري المؤسسات التربوية بمصادر الضغط المهني، إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة في شقها المركزة على حل المشكل ومستوى شعور المديرين بمصادر الضغط المهني، بحيث أنه كلما زاد لجوء المديرين إلى استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل، انخفض مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني، في حين تبين أن العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المواجهة في شقها المركزة على الانفعال ومستوى شعور المديرين بمصادر الضغط هي طردية دالة إحصائيا، بحيث أنه كلما ارتفع لجوء المديرين لاستخدام الاستراتيجيات المركزة على الانفعال في مواجهتهم للضغط الذي تفرضه الوظيفة ارتفع مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن لاستراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل فعالية أكثر في التخفيض من الإحساس بالضغط المهني عند المديرين، مقارنة باستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.

إن التمحيص في الدراسات التي تناولت استراتيجيات المواجهة لدى مديري المؤسسات التربوية، يظهر غياب الاهتمام بدراسة فعالية الاستراتيجيات المواجهة من حيث تخفيضها لمستوى الشعور بالضغوط المهنية، فأغلب الدراسات في حدود علم الباحثة، اهتمت باستكشاف أهم استراتيجيات المستخدمة من طرف المديرين، دون البحث في مساهمتها في حل المشكلات التي تعترضهم في ممارسة مهامهم أو التخفيض من التوتر والضيق والقلق الذي ينجر عنها، لذا تفسيرنا لنتائج الدراسة الحالية، سيعتمد أكثر على ما ورد في التراث السيكولوجي في الموضوع بشكل عام.

والجدير بالذكر أن معظم الباحثين قد اتفقوا على أن استراتيجيات المواجهة عبارة عن سياقات سلوكية ومعرفية واعية، يلجأ لها الأشخاص في مواجهتهم للمواقف الضاغطة بمختلف أنواعها من أجل إدارة المشكلات لإيجاد حلولا لها، أو التعديل من الانفعالات التي تتولد من جرائها، وفي ذلك أشار كل من (Moos & al,1978) بأن الاستراتيجيات المواجهة عبارة

عن السلوك الذي يلجأ إليه الفرد لتخفيض الضغط والتعديل في التوتر الناجم عنه (Salomon & al, 1978, p.279)، كما اعتبرها كل من(Lazarus & Folkman,1984) بأنها مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة للسيطرة أو التقليل أو تقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد الفرد أو تتعدى طاقاته (Lazarus & Folkman, 1984, p. 129).

حيث تعمل الاستراتيجيات المركزة على حل المشكل على تخفيض مستوى الضغط النفسي، بالبحث عن إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض الأفراد وتشكل لهم تهديد، بإزالة مصدر الضغط، بينما تعمل الاستراتيجيات المركزة على الانفعال على التعديل من الانفعالات التي تنجر من الضواغط البيئية، من أجل أن يتقبلها ويتعايش معها الفرد بشكل أفضل.

كما أكد الكثير من الباحثين أمثال (Laborit, 1977 ;Lazarus & Folkman, 1984 & Rivolier,1989) أن الفاعلية ترتبط بالاستراتيجيات المواجهة التي تكون أكثر نجاعة وتسمح للفرد بالتحكم أو التخفيض من حدة الاعتداءات على الرفاهية النفسية والجسمية. وعليه لا يمكن اعتبار استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل أفضل وأكثر فاعلية، مقارنة بالاستراتيجيات المركزة على الانفعال، أو العكس.

وفي هذا السياق نجد العديد من الدراسات التي خصت الاهتمام بفاعلية الاستراتيجيات المواجهة في مجال الصحة النفسية ومجال العمل، حيث توصلت دراسة (Schmidt, 1988) حول المرضى المقبلين على عملية جراحية أن هؤلاء الذين لجأوا إلى الاستراتيجيات النشطة كانوا أقل قلقا وظهرت عليهم مضاعفات أقل بعد العملية الجراحية، مقارنة بالمرضى الذين لجأوا إلى استراتيجيات التجنب (خاملة) (Paulhan,1992,p.554)، كما وجد كل من (Holahan & Moos, 1986) في دراسة طولية، أن المفحوصين أكثر عرضة للأحداث الضاغطة والذين لديهم تفضيلات لاستخدام استراتيجيات التجنب، ظهرت عليهم أعراض سيكوسوماتية (الصداع، الام المعدة،....الخ) بشكل أكبر، مقارنة بالمفحوصين الذين استخدموا استراتيجيات اليقظة (Bruchon-Schweitzer, 2001,p. 77) ، كما لاحظ كل من (Milkulincer & al,1989) وجود ارتباط إيجابي بين خطورة الاضطرابات المتعلقة بالضغط

ما بعد الصدمة واستخدام الجنود لاستراتيجيات مركزة نحو الانفعال (Paulhan,1992,p.554)، في حين بينت دراسات كل من (Felton & Reverson,1984 ; Bolger,1990 & Terry,1994) وجود علاقة سلبية بين استراتيجيات حل المشكلات والقلق والاكتئاب(Bruchon-Schweitzer, 2001,p. 77)

أما فيما يخص مجال العمل فقد توصلت دراسة (Rascle,2001) إلى أن استخدام استراتيجيات المركزة على حل المشكلات يحمي الأساتذة ومستخدمي الصحة من الأثار السلبية لسياق مهني مجهد على الصحة النفسية والجسمية (Bruchon- Schweitzer & al, 2014) .كما توصلت (Rascle,2000) في دراسة أخرى لها خصت موظفين تم تحويلهم، إلى أن استراتيجيات المواجهة اليقظة تأثير إيجابي في الأداء والرضا، بينما نتج عن استراتيجيات التجنب الشعور بالقلق وعدم الرضا المهني (Rascle & Irachabal, 2001)

واتفق (Koleck & al,2000) مع هذه النتائج حيث توصل إلى ان الأطباء العامين الدين استخدموا استراتيجيات المركزة على حل المشكل والبحث عن الدعم الاجتماعي تحصلوا على درجات أعلى في مقياس الرضا الوظيفي (Bruchon-Schweitzer,2014, p.493)

ومنه يتضح مما سبق، أن استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل كانت أكثر فاعلية في حالة المشكلات التي تعترض الفرد و يمكن التحكم فيها، بينما ظهر أن الاستراتيجيات المركزة على الانفعال أكثر فاعلية في حالة الضواغط التي يدركها الشخص على أنها تفوق موارده، فلا يمكن التحكم فيها والسيطرة عليها مثل المرض، وفاة .....الخ.

وفي هذا النطاق أشار كل من (Lazarus & al, 1984) أن الاستراتيجيات النشطة تبدوا فاعلة إذا كان الحدث الضاغط متحكم فيه بينما تكون الاستراتيجيات الخاملة أكثر تكيفا في حالة ما إذا كان الحدث غير متحكم فيه (Paulhan & Bourgeois, 1995, P.56)

وبالرجوع إلى النتائج البحث الحالي فيما يخص الفرضية الثانية والرابعة والتي أظهرت فاعلية أكثر للاستراتيجيات المركزة على المشكل، بحيث ساهمت بشكل أفضل في التخفيض

من الشعور بتهديد المواقف المهنية الضاغطة، ويمكن ارجاعه ربما لكون أن الضواغط التي يتعرض لها المديرون في مجال العمل يمكن التحكم فيها في أغلب الأحيان، فسبق أن أشرنا إلى أن المواقف المهنية المختلفة التي يتعرض لها المديرون تشكل له ضغوطا، ومنها ما يتعلق بأعباء العمل، والتسيير المؤسساتي، إذ يظهر أنها من العوامل التي يمكن التحكم فيها والسيطرة عليها من خلال اعتماد المديرون على الاستراتيجيات المركزة على حل المشكل مثل وضع مخطط لحل المشكل بتحديد الأولويات، التفكير في مختلف الحلول أو البدائل لحل المشكل (كتفويض المديرين للمهام، أو إدارة الوقت، أو مضاعفة العمل بالرجوع إلى ساعات إضافية أو إكمال العمل في البيت)، بحث المديرون عن المزيد من المعلومات عن المشكلات التي تصادفهم من خلال التحدث مع زملاء العمل، المرؤوسين، الأولياء، التلاميذ...الخ ، تقبل تعاطفهم معهم.

وعليه يتضح أن لجوء المديرين لاستراتيجيات حل المشكل كان ملائما، حيث سمح بتخفيض من الشعور بالضيق والقلق والتوتر والارهاق عند عينة البحث. بينما يظهر من أن المديرين الذين لجأوا إلى استراتيجيات المركزة على الانفعال في مواجهتهم للضغوط المهنية لم يصيبوا في اختيارهم لها، باعتبار أن المواقف المهنية التي يتعامل معها المديرون يمكن التحكم فيها ومعالجتها في معظم الأحيان، بالتالي فلجوء المديرين إلى استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، مثل التجنب بأفكار إيجابية، التقييم الإيجابي للمشكل ولوم الذات في اعتقادنا قد يخفض لديهم التوتر والضيق والقلق والانهاك لحظة وقوع الموقف الضاغط، غير أنها تصبح غير فاعلة إذا ما استمر تأثير الضواغط المهنية لمدة طويلة، وبما أن المصادر الأساسية المذكورة للضغط المهني تعتبر من المنغصات المهنية اليومية التي يتعرض لها المديرون، فعدم التركيز على إيجاد حلول للمشاكل، قد ينجم عنه تراكمات للمشاكل، مما يجعلهم تحت وطأة الشعور بالضغط النفسي.

وهذا لا يعني أنه من غير الملائم الاعتماد على الاستراتيجيات المركزة على الانفعال، بل قد تكون فاعلة في بعض المواقف التي يتعرض المديرون في مجال عملهم والتي يكون

من الصعب التحكم فيها مثل التعامل مع تعليمات الغامضة والمتناقضة للوصاية، التعامل مع وصايا متسلطة تحمل المديرين مسؤولية سوء نتائج التلاميذ، وقوع حوادث داخل المدرسة (حادث جسمي، اعتداء جسمي ....،الخ) ، ففي هذه الحالات لا يتسنى للمديرين تغيير ما حدث، فاللجوء إلى استراتيجيات التجنب بأفكار إيجابية، كتخيل وضعية أحسن آل إليها المشكل، حدوث معجزة تغير ما حدث، نسيان ما حدث، وكذا الرجوع إلى التقييم الإيجابي للمشكل و البحث عن الأثار الإيجابية التي قد خلفها المشكل، لوم الذات والبحث عن العوامل التي أهملنها والتي قد ساهمت بشكل ما في وقوع المشكل، يصبح أكثر تكيفا للتعامل الآني مع الموقف.

ومما سبق، يظهر أن كلا النمطين من استراتيجيات المواجهة يكون فاعلا، غير أنه تختلف فاعليته من وضعية إلى أخرى، فاختيار الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة الضغوط تحدده عدة عوامل، فقد أكد معظم الباحثون من بينهم (Wethington & Kessler,1999) إلى أن الأفراد يختلفون في استخدام استراتيجيات المواجهة في الاستجابة للأحداث الضاغطة، وأن هناك عوامل عدة تؤثر في اختيار تلك الاستراتيجيات (منصوري، 2017، ص. 150)

وبالرجوع إلى الدراسات التي اهتمت بالكشف عن الاستراتيجيات المستخدمة من طرف المديرين في مواجهة الضغوط المهنية، يتضح أن المديرين يلجؤون إلى استراتيجيات متعددة، حيث يستخدمون حسب ما أشارت إليه دراسة(Roesh, 1979) ، زيادات ساعات العمل، النشاطات الترفيهية، البحث عن الدعم، الاستراتيجيات غير الفعالة، النشاطات البدنية، عادات الجيدة للأكل والنوم، إيجاد طرق من أجل التنفيس عن النفس، أخد فترات راحة، بينما يلجؤون حسب دراسة (Robenson,1986) بشكل أكبر إلى النشاط البدني ، ثم يليه إدارة الوقت، تفويض المهام، إعادة التقييم الإيجابي للوضعية، والتخطيط من أجل تنظيم أفضل، كما توصلت دراسة (Cooper,1988) إلى أن من أهم الاستراتيجيات المواجهة، التحدث مع زميل، تفويض المهام واكمال المهام في المنزل، وأفضت دراسة (Limming,1998) أن من أهم الاستراتيجيات المستخدمة من طرف المديرين نجد النشاطات البدنية، أخذ فترات راحة، الدعم الاجتماعي من

طرف أشخاص من خارج مجال العمل، والعادات الجيدة في الحياة، كما توصلت دراسة (Shumatte,1999) إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداما من طرف المديرين تمثلت في التفكير في المستقبل، التحدث مع الزملاء، اكمال الأعمال في البيت، ممارسة الرياضة، تغيير مؤقت للمهام وتفويض المهام، أما في البحث الحالي فقد توصلت الباحثة إلى أن أكثر الاستراتيجيات المواجهة استخداما في مواجهة الضغط المهني حسب تصريح المديرين الذين خصهم البحث على التوالي البحث عن الدعم الاجتماعي، البحث عن حل للمشكل، إعادة التقييم الإيجابي، التجنب بأفكار إيجابية وأخيرا لوم الذات.

ويظهر من خلال هذه النتائج أن المديرين يستخدمون استراتيجيات المواجهة متعددة في مواجهتهم للضغط المهني، فقد يلجأ إلى الاستراتيجيات المركزة على حل المشكل (تفويض المهام، اكمال العمل في البيت، إدارة الوقت، التخطيط من أجل تنظيم أفضل...الخ) في وضعية ما كما قد يستعمل استراتيجيات مركزة على الانفعال (نشاطات ترفيهية، نشاطات بدنية، التفكير في المستقبل..الخ). إن هذا الاختلاف في استخدام استراتيجيات المواجهة من دراسة إلى أخرى، ربما يمكن ارجاعه إلى وجود مرونة في اختيار المديرين للاستراتيجيات، وهذه المرونة تتحدد بالخصائص الشخصية للمديرين وكذا الوضعيات الضاغطة، حيث أظهرت الدراسات أن نوع الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة الضغوط، تتحدد بتقييم الوضعية الضاغطة (خسارة، تهديد أو تحد) وكذا بالموارد الشخصية التي يتمتع بها الفرد مثل (مركز التحكم الداخلي، الصلابة النفسية، فعالية الذات، تقدير الذات، السند الاجتماعي،.....الخ) وبخصائص الوضعيات الضاغطة (خطورة الموقف، المدة الزمنية، التحكم في الموقف، ...الخ) وفي هذا أشار كل من (Lazarus & Folkman) إلى أن استخدام الاستراتيجيات المواجهة يتحدد بالتفاعل الديناميكي بين الخصائص الشخصية المتعلقة بالفرد (تقييمه للموقف الضاغط) وبخصائص الوضعية (من حيث طبيعة التهديد، الشدة، المدة الزمنية، التحكم في العامل الضاغط...الخ.).

4-تفسير نتائج البحث الخاصة بالضغوط المهنية في تفاعلها مع بعض المتغيرات الديمغرافية:

4-1. الجنس:

نصت الفرضية الخامسة على وجود فروق في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى إلى عامل الجنس.

أظهرت نتائج الفرضية الخامسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى شعور مديري المؤسسات التربوية بمصادر الضغط المهني تعزى لعامل الجنس. أي أن الرجال المديرين والنساء المديرات لا يختلفون في مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني، إذ أظهرت عملية تفريغ نتائج مقياس مصادر الضغط المهني أن المديرين باختلاف جنسهم يشعرون بمصادر الضغط المهني بشكل معتدل، وأن أكثر المصادر المهنية توليدا للضغط النفسي تمثلت في الضغوط المتعلقة بعبء العمل ثم يليها ضغوط التسيير المؤسساتي فالرضا الوظيفي ثم ضغوط العلاقات الاجتماعية فضغوط مسؤوليات الوظيفة وأخيرا ضغوط متعلقة بطبيعة العمل.

ومن خلال هذه النتائج، يمكن القول بان عامل الجنس ليس له تأثير في تحديد مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند عينة البحث.

حاولت الكثير من الدراسات السيكولوجية الكشف عن تأثير العوامل الديمغرافية ومنها عامل الجنس في نشأة الضغط و التعامل معه، وأكثر الدراسات خصت جانب الصحة، ومن هذه الدراسات نذكر دراسة كل من (Schmidt, 1988 ; Van Der Ploeg,1988) حيث توصلت إلى أن النساء أكثر قلقا من الرجال في التعامل مع ضغط العمليات الجراحية، وعكس ذلك في دراسة أخرى لـ (Scott & al, 1983) أفضت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الجنس ودرجات القلق قبل العملية الجراحية وشدة الألم ما بعد العملية الجراحية. أما فيما يخص استراتيجيات المواجهة فقد توصلت دراسة كل من ; Viney & al, 1982)

(Schmidt, 1982 إلى أن النساء أكثر استخداما لاستراتيجيات السلوكية الخاملة (التجنب، الاعتقادات الدينية) مقارنة بالرجال في مواجهتهم للمرض، في حين أن الاستراتيجيات السلوكية النشطة (البحث عن المعلومات حول المرض....الخ) أكثر استخداما من طرف الرجال(Paulhan & al, 1995).

وفي دراسة أخرى قام بها كل من (Labouvie–Vief & al, 1989) والتي خصت بدراسة الفروق في استخدام الاستراتيجيات بين الجنسين في مواجهة الصراعات، توصلت إلى أن النساء يلجؤون أكثر لاستراتيجيات التجنب، البحث عن الدعم الاجتماعي، تأنيب الذات بينما يرجع الرجال أسباب الصراعات إلى عوامل خارجية (Chabrol & Callahan, 2004).

أما فيما يخص الدراسات في مجال التربية، والتي خصت تأثير عامل الجنس على مستوى الشعور بالضغط لدى المديرين، فكانت نتائجها متضاربة، فمنها من أبانت وجود اختلاف في الشعور بالضغط المهني لدى المديرين بدلالة الجنس، نذكر منها دراسة كل من (King & Peart, 1992 ; Gmelch & Torelli, 1993) والتي توصلت إلى أن الرجال المديرين يشعرون بضغط مهني أقل مقارنة بالنساء، ودراسة (Bouchama & David, 2005) والتي أسفرت على أن الجنس أول عامل للتنبؤ بالضغط المهني المرتبط بتسيير المدارس المتميزة بالأقليات الفرنسية، بالبيداغوجيا و الموارد المادية (Bouchama & David,2005)، ودراسة كل من (خليفات والمطارنة، 2010) والتي أفضت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط عند المديرين تبعا للجنس، وعلى عكس ذلك جاءت نتائج دراسة كل من نجاة جميل نصر الله البدور(2007)؛ العدوان (1992)؛ العقرباوي(1994)؛ جبر (1998)؛ باخوم وحبشي(2000) والمعمري(2001) تؤكد عدم وجود اختلاف في مستوى الضغط المهني عند المديرين بدلالة عامل الجنس، واتفقت بذلك مع نتائج البحث الحالي الذي توصل إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الشعور بالضغط بمصادر المهني، إذ بدا الضغط المهني متواجدا بشكل متفاوت من معتدل إلى مرتفع، وربما نرجع هذه النتائج إلى أن المديرين الذين خصهم البحث هم عرضة لنفس طبيعة المضايقات

(مضايقات أعباء العمل، التسيير، الصراعات العلائقية الداخلية بين الإداريين والمعلمين، الصراعات مع البيئة الخارجية منها مع الوصاية، الأولياء...الخ) فالتعامل معها يستدعي استخدام استراتيجيات متنوعة في نفس الوقت للتخفيض من حدة الشعور بالضيق (مثل البحث عن المعلومات لحل المشكل، إدارة الوقت، اللجوء إلى ساعات إضافية، البحث عن الدعم الاجتماعي، التجنب والتقييم الإيجابي...الخ) غير أن تنوع المهام (الإدارية ، البيداغوجية والمتعلقة بالاتصال) وتعددها، والوسائط المختلفة التي يتدخل فيها(المدرسي والبيئي) يبقي المديرين تحت وطأة الشعور بالضغط المهني.

وعلى ضوء ما سبق، يمكن القول أن التضارب الذي ظهر في النتائج التي اهتمت بدور عامل الجنس، مرده اختلاف منهج البحث، أدواته وطرق اختيار العينة في هذه البحوث، كما يمكن تفسيره كذلك إلى أن فهم نشأة الضغط النفسي يعتبر صعبا للغاية بالنظر للعوامل المتعددة التي تتدخل فيه ومنها عوامل ومحددات شخصية (ديمغرافية، شخصية ومعرفية) وخصائص مرتبطة بالوضعية (شدة الضواغط، مدتها، التحكم فيها....الخ)

4-2.سنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير :

نصت الفرضية السادسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الأقدمية في منصب مدير.

أظهرت نتائج الفرضية السادسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى شعور مديري المؤسسات التربوية بمصادر الضغط المهني تعزى لعامل سنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير. إذ أظهرت عملية تفريغ نتائج مقياس مصادر الضغط المهني أن المديرين باختلاف سنوات خدمتهم الفعلية في منصب مدير، يشعرون بمصادر الضغط المهني بشكل معتدل، وأن مختلف المصادر المهنية المتعرض لها تولد لهم الضغط النفسي. ومن خلال هذه

النتائج يمكن القول بأن عامل اختلاف سنوات الخدمة الفعلية ليس له تأثير في تحديد مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند عينة البحث.

أظهرت مطالعة الباحثة للدراسات التي اهتمت بالضغط المهني لدى المديرين، ندرة الدراسات التي خصت أثر عامل الخبرة في تحديد مستوى الشعور بالضغط المهني، فالبحوث القليلة التي تدارست الموضوع، كانت نتائجها متناقضة فيما يخص العلاقة بين الخبرة ومستوى الضغط، حيث توصلت دراسة كل من (Bogotch & Riedlinger, 1991) إلى أن المديرين ذوي الخبرة يعانون مستوى عال من الضغوط نتيجة الصراعات الموجودة بينهم وبين رؤسائهم، بينما يندمج المديرين الجدد في النظام المدرسي منذ البداية مع نقصان الغموض في الدور، وعلى عكس ذلك توصلت دراسة كل من (Schmidt, Komoski & Pollack, 1998) إلى أن مستوى الضغط يكون أكثر أهمية عند مديري المؤسسات الجدد (Bouchama & David, 2005)، وهذا ما اتفقت معه دراسة (جبر، 1998) حيث توصلت إلى أن المديرين الذين أمضوا عاما واحدا في المدارس التي تطبق فيها برامج الإدارة المدرسية المطورة هم أكثر معاناة من الضغوط المهنية، مقارنة من أولئك الذين أمضوا ثلاثة سنوات (جبر، 1998)، كما أوجدت دراسة (المطارنة وخليفات، 2010) وجود فروق دالة في مستوى الضغوط المهنية تعزى لعامل الخبرة، في حين أسفرت دراسة كل من (العدوان،1992؛ المعمري،2001 والبذور،2007) عدم وجود فروق في مستوى الشعور بالضغط المهني تعزى لعامل الخبرة، وهذا ما توافق مع نتائج البحث الحالي.

ويمكن ربما ارجاع نتائج البحث، إلى كون المديرين في بداية تجربتهم مع العمل الإداري والبيداغوجي، تتولد الضغوطات لديه من أعباء العمل، المسؤوليات، تسيير الموارد البشرية والمادية، إدارة الصراعات، غير أنه سرعان ما يكتسب الخبرة والمهارات اللازمة للتعامل والتحكم في المشكلات كإدارة الوقت، تفويض المهام، تنظيم أفضل، سرعة الإنجاز، اتخاذ قرارات صائبة....، ولكن مع الخبرة والنضج تظهر لديه تطلعات أخرى كالتقدم والرقي في المهنة، فتنشأ لديه ضغوطات أخرى أهمها متعلقة بالرضا الوظيفي(المكانة الاجتماعية، التقدم المهني،

المكافآت والأجر) بتوقعات الدور (اشراكه في القرارات في تطوير البرامج....،)، بطابع الروتيني لعمله....، وعليه يبقى المديرين تحت وطأة الضغوط.

4-3.الطور التعليمي:

نصت الفرضية السابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الشعور بالضغط المهني لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الطور التعليمي للمنصب المشغول (متوسط/ ثانوي).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين مديري المؤسسات التربوية تعزى لاختلاف الأطوار التعليمية (المتوسط والثانوي)، إذ تبين من تفريغ النتائج المتعلقة بمقياس مصادر الضغط المهني أن المديرين في مختلف الأطوار يعانون من الضغط المهني بشكل متقارب يراوح المعتدل.

وبمراجعة الدراسات النفسية التربوية التي حاولت الكشف عن أي من المراحل التعليمية الأكثر توليدا للشعور بالضغط المهني عند المديرين، يتضح تضارب في نتائجها حيث توصل (Blanc, 1983) إلى أن مديري الطور الأول الثانوي هم أكثر عرضة للضغط المهني، يليهم على التوالي مديري التعليم الابتدائي وأخيرا مدير الطور الثاني الثانوي، كما وجدت دراسة (Kelley, 1998) أن مديري المدارس المتوسطة أكثر شعورا بالضغوط مقارنة بمديري الطور الابتدائي والثانوي، بينما أسفرت دراسة كل من (Savery & Detiuck, 2002) على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي بين مديري الطور الابتدائي ومديري الطور الثانوي لصالح مديري الثانويات، في حين توصلت دراسة (الجبر،1998) إلى أن مديري المدارس الابتدائية يعانون من ضغوط مهنية في مجال المناهج والأمور الشخصية أكثر من مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

يظهر من خلال ما سبق، اتفاق بين الباحثين فيما يخص وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بالضغط المهني عند المديرين تبعا لاختلاف الأطوار التعليمية (متوسط وثانوي) غير

أنها اختلفت فيما بينها في تحديد الطور التعليمي الأكثر افرازا للضغط المهني، وربما يمكن ارجاع ذلك، لاختلاف مميزات وخصائص البيئات المدرسية محل الدراسة (السياسات، البرامج التعليمية، الهياكل التنظيمية، ....الخ) وهذا ما يجعل المقارنة بينها شيء صعب للغاية.

أما فيما يخص البحث الحالي، يتضح عدم اتفاق نتائجه مع ما سبق، حيث توصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني تعزى لاختلاف الأطوار التعليمية، إذ تبين أن المديرين في الطورين التعليميين يكون مستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني متقارب يراوح المعتدل حسب التقسيم الذي وضعته الباحثة. وترجع الباحثة هذه النتائج، إلى عدة عوامل من أهمها:

- تكليف المديرين في الأطوار التعليمية (المتوسط والثانوي) بنفس المهام والمسؤوليات، بحيث تناط إليهم المهام الإدارية من حيث تسيير الموارد البشرية، المادية (تزويد المؤسسة بمختلف الوسائل لقيام المؤسسة بوظيفتها) والمباني (القيام بتهيئة المباني وصيانتها)، وتخطيط وتنظيم العملية التربوية (تنظيم وتوزيع الفصول أو الأفواج التربوية، اعداد الجدول المدرسي، تنظيم قبول وتسجيل التلاميذ، تنظيم السجلات،...الخ) إضافة إلى المهام والمسؤوليات البيداغوجية (المتابعة البيداغوجية، تقييم المعلمين، الاشراف على عملية الامتحانات والتوجيه.....الخ،).
- ممارسة مديري (المتوسط والثانوي) لمهامهم الوظيفية في ضوء سلطة مركزية، تطالبهم بتنفيذ بصرامة للسياسات التربوية دون أي حرية تمنح لهم.
- ممارسة مديري (المتوسط والثانوي) في ظل بيئة خارجية لها خصائص مشتركة (الهيئات المحلية، أولياء الأمور،....الخ)
- اشتراك مديري (المتوسط والثانوي) من حيث احتياجاتهم (المكانة الاجتماعية، الأجر، الاحترام، التقدير.....الخ)

وعليه فالمديرين في مختلف المراحل التعليمية يشعرون بنفس طبيعة المضايقات المهنية لبيئة العمل، من أعباء المهام الإدارية والتربوية الكثيرة، والمتطلبات المتزايدة للوصاية، عدم الرضا الوظيفي، الصراعات العلائقية، المسؤوليات، ....الخ.

رابعا: خاتمة البحث واقتراحاته:

حاول البحث الحالي تسليط الضوء عن واقع الضغوط المهنية عند مديري المؤسسات التربوية بمختلف أطوارها التعليمية (المتوسط والثانوي) وهذا من خلال تحديد مستوى شعورهم بالضغوط المهنية والكشف عن أهم الأسباب المولدة لها في مجال العمل. كما هدف الدراسة التعرف على طبيعة الدور الذي يلعبه كل من الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في إدارة الضغوط المهنية عند المديرين.

وقد انطلقت الدراسة من إشكالية مفادها أن المديرين يتعرضون لضغوطات يومية، كثيرة ومتنوعة وهي وليدة الوظيفة التي يمارسونها، حيث يتطلب عملهم انجاز عدة مهام في نفس الوقت، قد تكون إدارية أو بيداغوجية، أو الاثنين معا، وقد تزيد من صعوبة هذه المهام، إذا ما ارتبطت بآجال زمنية تحددها لهم الهيئة الوصية، كما يقتضي عملهم اتخاذ قرارات سريعة فيما يخص المشكلات التي تتعرض لها المؤسسة، حل صراعات داخلية بين الفاعلين في المدرسة من معلمين موظفين والمتعلمين كذلك، صراعات مع أولياء الأمور، التوفيق بين توقعات الهيئة الوصية والموظفين والمعلمين وكذا مع توقعاتهم. واعتبرت أن من أهم الحلول لمواجهة مثل هذه الضغوطات المهنية والتخفيض من شعور المديرين بالتوتر والضيق والانهاك، تنمية لمهارات المديرين الانفعالية والاجتماعية التي يتضمنها الذكاء الانفعالي، وكذا تحسين مهاراتهم في مواجهة الضغوط، حيث أثبتت الدراسات النفسية والتربوية التي خصت الضغط النفسي في مجال العمل أهميتهما. فالذكاء الانفعالي يلعب دور في التكيف ومواجهة الضغوط، من خلال ما يتضمنه من مهارات انفعالية واجتماعية، منها الوعي بالانفعالات الذاتية، التعبير عنها، ضبطها والتحكم فيها، التعرف على انفعالات الآخر، التعاطف معه، إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مبنية على الاحترام، القبول، التسامح،...الخ، بعث روح الدافعية للعمل....الخ، والتي

تسمح بمعالجة مرنة وعن معرفة دقيقة للمشكلات، كما لاستراتيجيات المواجهة التي يلجأ لها الفرد بمختلف أنواعها وأشكالها (حل المشكلات، التفويض، اللجوء إلى ساعات إضافية، الدعم الاجتماعي، التجنب السلوكي أو المعرفي، التعبير الانفعالي،....الخ) الدور في السيطرة والتحكم في الموقف الضاغط بتعديله أو في التخفيض من التوتر والضيق الذي ينجر عنه.

لذا عملت الباحثة من خلال الدراسة الحالية على تبيان الدور الذي يلعبه كل من الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال في التخفيض من الشعور بمصادر الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التربوية. واستخدمت الباحثة لهذا الغرض، مقياس مصادر الضغوط المهنية من اعدادها، والذي تضمن 57 عبارة متعلقة بمختلف المواقف التي قد تبدو ضاغطة للمديرين، كما استخدمت مقياسين يقيس الأول الذكاء الانفعالي في ضوء نموذج جولمان، والمقياس الثالث يهتم بالاستراتيجيات المواجهة تبعا لتصنيف (Lazarus & Folkman) والذي سبق أن أشرنا إليه، واعتمدت الباحثة في تناول الموضوع على المنهج الوصفي في شقيه المقارن والارتباطي.

وخلص البحث إلى النتائج التالية:

- يعاني مديري المؤسسات التربوية من مستوى متفاوت للضغط المهني يراوح المعتدل إلى المرتفع.
- عدم وجود اختلاف في مستوى الضغط المهني باختلاف المصادر المهنية المولدة له عند المديرين.
- وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذكاء الانفعالي بين المديرين ذوي مستوى الشعور بمصادر الضغط مهني المعتدل وأولئك ذوي المستوى المرتفع وهذا لصالح المديرين ذوي الضغط المهني المعتدل.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين مستوى تقدير المديرين لذكائهم الانفعالي ومستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني.

- وجود فروق دالة احصائيا في استخدام استراتيجيات المواجهة في شقيها المركزة على حل المشكل والمركزة على الانفعال بين المديرين ذوي مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني المعتدل وأولئك ذوي مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني المرتفع وهذا لصالح الضغط المعتدل، فيما يخص استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل، في حين كانت الفروق لصالح مديري ذوي الشعور بالضغط المهني المرتفع، فيما يخص استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين مستوى استخدام المديرين لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل ومستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى استخدام المديرين لاستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال ومستوى شعورهم بمصادر الضغط المهني.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية تعزى لعامل الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية تعزى لسنوات الخدمة الفعلية في منصب مدير.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بمصادر الضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية تعزى لاختلاف الأطوار التعليمية (المتوسط والثانوي).

وعليه اتضح من نتائج البحث، أن مستوى الشعور بالضغط المهني عند المديرين يتراوح بين المعتدل والمرتفع، مما يدل على أن أداء المدير لوظيفته بخصوصياتها (إدارة الموارد البشرية والمادية، إدارة الصراعات، إدارة الوقت، اتخاذ القرارات، الإشراف التربوي،...الخ) تعرضه لضغوط متعددة، لا بدا منها، فالضغوط قد تدفعه إلى مزيد من الإنجاز، التحدي....الخ، إذا ما لم تزد على الحدود المقبولة التي يمكن التحكم فيها، غير أنها في بعض الأحيان قد تتزايد على الحدود العادية، فيصبح السيطرة عليها شيء من الصعب المنال، مما

ينعكس تأثيرها سلبا على صحة المدير النفسية والجسمية، وعليه يصبح تعامل المدير مع الضغوط ومواجهتها بشكل مناسب أمر ضروري.

كما تبين من النتائج أهمية مهارات الذكاء الانفعالي في التخفيض من الشعور بالضغط النفسي لدى مديري المؤسسات التعليمية، حيث تبين أن المديرين الذي مستوى تقديرهم لذكائهم الانفعالي مرتفع يشعرون بمستوى منخفض من الضغوط المهنية، وعليه يمكن اعتبار الذكاء الانفعالي بمثابة عامل حامي وواق للمديرين من المشكلات التي تعترضهم، بحيث يزودهم بمهارات نفسية انفعالية واجتماعية، تساهم في توفير مناخ مدرسي خال من الصراعات بمختلف أنواعها، كما تمدهم بالمعرفة الانفعالية الدقيقة التي تسمح لهم بتوجيه تفكيرهم إلى مختلف الحلول الممكنة وما يمكن أن يترتب عنها، وباتخاذ القرارات الصائبة في المشكلات.

بالإضافة إلى ما سبق، أفضت النتائج إلى الدور الذي يلعبه اختيار الاستراتيجيات المواجهة الملائمة للوضعيات الضاغطة من حيث عملها على تخفيض الشعور بالضغط المهني، حيث أظهرت النتائج أن استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل كانت أكثر فعالية في تخفيض الشعور بالضغط المهني عند المديرين، مقارنة باستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، وهذا تم تفسيره باعتبار أن المصادر المولدة للضغط المهني، حسب ما أفضت بها البحث متعددة (ضغوط متعلقة بعبء العمل، بالتسيير المؤسساتي، بالعلاقات) وهي مصادر مهنية غالبا ما يمكن التحكم بها والسيطرة عليها وتعديلها، باللجوء إلى استراتيجيات مركزة على المشكل مثل: وضع مخطط عمل، الدعم الاجتماعي، تفويض المهام، إدارة الوقت، اللجوء إلى ساعات إضافية.

وهذا ما يتفق مع ما ورد في الأدب السيكولوجي حول فعالية الاستراتيجيات المواجهة في شقيها حيث أكد الباحثون أن استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل أكثر فعالية في حالة المواقف الضاغطة القابلة للتحكم والسيطرة، وكذا في حالة الضواغط التي تدوم لمدة زمنية طويلة، بينما تصبح الاستراتيجيات المركزة على الانفعال أكثر فعالية في حالة عدم قدرة الفرد على التحكم في المواقف الضاغطة لشدتها، ولصعوبة التنبؤ بها....الخ.

وتتجلى أهمية نتائج البحث الحالي، في اعتبار أن كلا مهارات الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة والتي أبان البحث أهميتها في إدارة الضغوط المهنية عند مديري المؤسسات التربوية يمكن تنميتها عند المديرين في ضوء تفعيل برامج لذلك.

غير أنه في الأخير، تبقى هذه النتائج المتوصل إليها في بحثنا مرهونة بعينة البحث وبأدوات البحث وظروف تطبيق هذا البحث.

ومن اقتراحات البحث ما يلي:

- ادراج محتوى تعليمي تكويني للمديرين سواء الجدد أو القدامى حول كل ما يخص الضغط النفسي والمهني، من ماهية الضغوط، العوامل المسببة لها، الأثار الإيجابية والسلبية لها وبالأخص تأثيرها على الصحة النفسية والجسدية، كيفية التعامل معها.... من أجل توعية المديرين بأهمية التكيف معه في مجال العمل، بالاعتماد على الاستراتيجيات التي تتوافق بشكل أكبر مع الوضعيات الضاغطة.
- تدعيم البرامج تكوينية التي تعتمد على المادة التعليمية النظرية، ببرامج تدريبية عملية في مجال مواجهة الضغوط المهنية، تنطلق بالتعريف بماهية الاستراتيجيات المواجهة وأنواعها وأشكالها حسب ما جاءت بها الدراسات التي خصت المديرين وتصنيفاتها ومدى فعاليتها مع توعية المديرين وتعريفهم بالاستراتيجيات التي يلجؤون لها بشكل أكبر ومناقشة مدى فعاليتها في تخفيض الضغط النفسي في ضوء خصوصية المنظومة الجزائرية.
- تطوير أنظمة لاختيار المديرين وفقا لقائمة كفاءات، بانتقاء المديرين الأكثر تمتعا بمهارات الذكاء الانفعالي (المعرفة الذاتية، إدارة الانفعالات، التعرف على مشاعر الآخرين وتقبلها، القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، دافعية الذات والتحفيز).
- إدارة الضغوط على مستوى المنظمة بالتطبيق السليم لمبادئ الإدارة والتنظيم من حيث تحديد المهام والمسؤوليات، التوفيق بين متطلبات الوظيفة والمؤهلات التي يتمتع بها صاحب الوظيفة، الاتصال الجيد، الحرية في العمل ....الخ

- إعادة تصميم الهيكل التنظيمي بما يتيح للمديرين الانفتاح، المرونة وتفويض السلطة.
- اقرار مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات في وضع السياسات التربوية، باشراك المديرين في لجان استشارية.
- تفعيل برامج الارشاد النفسي لفئة المديرين، من جهة لمرافقتهم أثناء الخدمة ومنحهم الدعم الاجتماعي، وتوجيههم ومساعدتهم نفسيا عند الحاجة.
- تدعيم مجال البحث النفسي والتربوي، بدراسات تخص الضغوط عند المديرين بمقاربات مختلفة للموضوع من حيث (تشخيص الضغط، تحديد مصادره، العوامل المساعدة في إدارة الضغوط، أثار ومخلفات الضغط،....الخ) من أجل تكوين تراث علمي يستدل به ويسمح بالوصول إلى مستوى التعميم للنتائج.
- تدعيم مجال البحوث، بدراسات (متعددة الاختصاصات) حول المخلفات السلبية للضغط المهني وبالأخص على الصحة الجسمية والنفسية من أجل تحسيس السلطات بأهمية مراجعة التشريع الموجود في مجال طب العمل.

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. أبو الحصين، محمد فرج الله. (2010). الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات العاملين في المجال الحكومي وعلاقته بكفاءة الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الحكومية، غزة، فلسطين.
2. أبو غالي، عطاف محمود. (2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20 العدد 1، ص ص. 619-654.
3. أبو فروة، إبراهيم. (1992). الإدارة المدرسية. منشورات الجامعة المفتوحة.
4. أبو ناشئ، منى السعيد وحسونة أمل محمد. (2006). الذكاء الوجداني. الدار العالمية للنشر والتوزيع.
5. أحمد، احمد إبراهيم. (2001). نحو تطوير الإدارة المدرسية :سلسلة دراسات نظرية وميدانية. الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.
6. أحمد، أحمد إبراهيم. (2002). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. القاهرة: دار المعارف الحديث.
7. أحمد، عبد الرحمن. (1995). مصادر ضغط العمل: دراسة ميدانية بالتطبيق على العاملين بجامعة جنوب الوادي. مجلة البحوث التجارية المعاصرة، جامعة جنوب الوادي. (سوهاج)، م9، ع2.
8. أحمد، عبد الواحد. (2005). نوعية الحياة والذكاء الوجداني ومستوى التوافق النفسي لدى عينة من ذوي التوجه الديني. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.
9. الأحمد، أمل ورجاء، مريم. (2009). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10(1)، ص ص. 13-37.
10. الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين. (1998). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر، ص ص. 191-192.
11. الأغا، رياض والأغا، نهضة. (1996). الإدارة التربوية وأصولها ونظرياتها وتطبيقاتها الحديثة. غزة: مطبعة منصور.
12. الأغبري، عبد الصمد. (2000). الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. بيروت: دار النهضة العربية.
13. أنعام هادي، حسن. (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية. ط2، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

14. إسماعيل، بشرى. (2004). ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية. بدون طبعة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
15. إسماعيل، بشرى. (2008) . الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من نمط القيادة وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من القادة الإداريين. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (59) 135-213.
16. الامارة، أسعد شريف. (1995). علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
17. باخوم، رأفت وحبشي نجدي. (2000). الضغوط النفسية لعمل مدراء ونظار ووكلاء المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية بمدينة المنيا. مجلة البحث بالتربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مجلد 13، عدد 3، ص ص 151-245.
18. بدون اسم المؤلف. (2001). قاموس مجاني الطالب. ط 5، دار المجاني للنشر، بيروت، لبنان.
19. البحراوي، أحمد. (2003). الضغوط النفسية والاجتماعية والمدرسية (أساليب المواجهة). رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة الأزهر، القاهرة.
20. بخاري، نبيلة محمد.(2007) .الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.
21. برهم، بلال يوسف. (1996). مصادر الإجهاد الوظيفي واستراتيجيات مكافحتها: دراسة ميدانية لآراء الموظفين العاملين في الجمارك في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة.
22. البريخيت، كارل. (2008). الذكاء الاجتماعي. ط2، مكتبة جرير للترجمة والطباعة والنشر والتوزيع، دبي، الامارات العربية المتحدة.
23. بسيسو، نادرة غازي. (2003). تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظة غزة. دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين الشمس، القاهرة.
24. بعوني، شهرزاد. (2012). الضغط المهني وعلاقته بالدافعية لدى إطارات البلدية-الجماعات المحلية-دراسة ميدانية لبلديات ولاية البليدة. رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، رسالة غير منشورة.
25. بن أحمد، الحلي عبد اللطيف ومهدي، محمود سالم. (1996). التربية الابتدائية وأساليب التدريس. الرياض: مكتبة العبيكة.
26. بن طاهر، بشير. (1998). علم النفس وقضايا المجتمع الحديث. عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية (25، 26، 27 ماي 1998)، منشورات جامعة الجزائر، الجزء الثاني.

27. بن طاهر، بشير. (2005). استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقته بالصحة العامة على ضوء متغيري نمط الشخصية والدعم الاجتماعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

28. بن عمور، جميلة. (2010). تقدير الذات وعلاقته بأساليب مواجهة المواقف الضاغطة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

29. البهواشي، السيد عبد العزيز. (2012). الإدارة المدرسية والصفية بين التجديد والتجويد. القاهرة: عالم الكتب.

30. البوريني، ربحية دخيل(2006). الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في عمان وعلاقته بأدائهم الإداري من وجهة نظر معلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

31. بوزازوة، مصطفى. (2007). ضواغط العمل المدركة لدى المشرفين واستراتيجيات مواجهتها، دراسة ميدانية في الشركة الوطنية للعربات الصناعية. أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.

32. تايلور، شيلي. (2008). علم النفس الصحي. (ترجمة وسام درويش بريك وفوزي شاكر طعيمة). دار الحامد، عمان.

33. التويم، نايف بن فهد. (2005). مستويات ضغوط العمل في الأجهزة الأمنية: دراسة تطبيقية على ضباط جوازات المرور مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

34. الجبر، زينب علي. (1998). الضغوط المهنية التي يواجهها مديرو مديرات مدارس تجربة الإدارة المدرسية المتطورة بدولة الكويت. سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة السلطان قابوس: مركز البحوث التربوية، المجلد الثالث، العدد السابع، ص ص. 35-65.

35. جرار، سنابل أمين صالح. (2011). الجدية في العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

36. جرينبرغ، جيرارلد وبارون، روبرت. (2004). إدارة السلوك في المنظمات. (تعريب ومراجعة رفاعي وبسيوني إسماعيل)، الرياض: دار المريخ للنشر.

37. الجعافرة، أسماء عبد الحافظ، بدح، أحمد محمد، الخطيب، عادل، بلال والخرابشة، عمر محمد. (2013). الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين القاطنين في المنازل الداخلية وعلاقته بعدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد(1)، ص ص. 295-325.

38. جلال، أحمد سعد. (2008). الاختبارات والمقاييس النفسية. الإسكندرية: الدار الدولية للنشر.
39. جمعة، يوسف السيد. (2004). إدارة ضغوط العمل. نموذج للتدريب والممارسة.
40. جمعة، يوسف السيد والسيد، عبد الحليم محمود. (1990). التوافق النفسي. القاهرة: مكتبة الغريب.
41. جودة، أمال. (1998). مستوى التوتر النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الحكومية، غزة: فلسطين.
42. جودت، عزت عطوي ب. (2016). الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط11، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
43. جولمان، دانيال. (2000). الذكاء الانفعالي. (ترجمة ليلى الجبالي). سلسلة عالم المعرفة، الكويت: مطابع الوطن، عدد 262.
44. جوهر، صلاح الدين. (1991). مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم. القاهرة: مكتبة عين الشمس، القصر العيني.
45. الحرارشة، محمد عبود. (2013). درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق في الأردن. المنارة، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث.
46. الحريري، حسن. (1966). المدرسة الابتدائية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
47. حريم، حسن.(1997) . السلوك التنظيمي سلوك الأفراد في المنظمات. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
48. حريم، حسين. (2004). مبادئ الإدارة الحديثة، النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة. عمان: دار حامد للنشر.
49. حسين، عبد العظيم سلامة وحسين، عبد العظيم طه. (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
50. حسين، عبد العظيم طه وحسين، عبد العظيم سلامة. (2006). استراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.
51. حنصالي، مريامة. (2014). إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص علم النفس العيادي، جامعة بسكرة.
52. الحطاب، زبيدة. (2010). علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة والذكاء العاطفي بالفشل الأكاديمي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر.
53. حمودة، نبيه محمد. (1986). نظريات حول الفلسفة التربوي. الزقازيق: مكتبة منيرفا.
54. خطار، زاهية. (2008). أثر إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

55. خليفات، عبد الفتاح الصالح والمطارنة، شرين محمد. (2010). أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد (1+2)، ص ص. 599-642.

56. خليل، نبيل سعد. (2009). الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

57. خوالدة، محمود عبد الله. (2004). الذكاء الانفعالي(العاطفي). عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

58. الخولي، محمود سعيد. (2011). الذكاء الوجداني بين النشأة والتطبيق. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

59. الدحادحة، باسم. (2010). الإرشاد والعلاج النفسي. العين: مكتبة الفلاح.

60. الدردير، عبد المنعم. (2006). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

61. الدرمكي، فاطمة راشد. (2008). علم النفس الإرشادي. مطبوعات جامعة الامارات.

62. دهيش، خالد بن عبد الله، الشلاش عبد الرحمن بن سليمان ورضوان سامي عبد السميع. (2005). الإدارة والتخطيط التربوي :أسس نظرية وتطبيقات عملية. الرياض: مكتبة الرشد.

63. الدويك، تيسير؛ عدس، محمد عبد الرحيم؛ ياسين حسين والدويك، محمد فهمي. (2009). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والاشراف التربوي. ط 4، عمان: دار الفكر.

64. دياب، إسماعيل محمد. (2001). الإدارة المدرسية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

65. رزق، محمد كريم. (2003). علم النفس المعرفي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، مصر.

66. الرشيدي، هارون توفيق. (1999). الضغوط النفسية، طبيعتها، نظريتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها. القاهرة.

67. رزق، محمد عبد السميع. (2003). مدى فعالية التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، جامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 15، العدد 2، ص ص . 61-131.

68. الرشيدي، بشير صالح. (2000). مناهج البحث التربوية، رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب الحديث.

69. الريماوي، محمد عودة وآخرون. (2006). علم النفس العام. ط2، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

70. زاهر، ضياء الدين. (2005). الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمي. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 4، ص ص. 99-156.

71. الزهراني، عبد الله أحمد. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 41، العدد 3، ص ص. 763-783.
72. السالم، مؤيد. (1990). التوتر التنظيمي: مفاهيمه وأسبابه واستراتيجيات ادارته. مجلة الإدارة العامة، العدد 68.
73. سبحي، ممدوح محمد درويش. (1997). ضغوط العمل وأثارها النفسية لدى موظفي البنوك بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
74. ستورا، جان بنجامين. (1997). الاجهاد أسبابه وعلاجه. (ترجمة أنطوان الهاشم)، منشورات عويدات، بيروت.
75. السخني، حسين عبد الرحمن، الزعبي، ميسون محمد والخزاعلة. (2015). الاشراف التربوي. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
76. سعادة، رشيد. (2012). الذكاء الانفعالي وعلاقته بإدارة الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية، العدد 38، ص ص. 155-175.
77. سعادة، رشيد. (2009). الذكاء الانفعالي، مقاربة بالكفاءات. مجلة الواحات والدراسات، العدد 5. ص ص. 135-154.
78. سعيد، سعاد جبر. (2008). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة. الأردن: عالم الكتب الحديثة وجدار للكتب العالمي.
79. سلامي، دلال. (2016). الذكاء العاطفي: مدخل نظري. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 15، ص ص. (164-179).
80. سليمان، عرفات عبد العزيز. (1978). استراتيجية الإدارة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
81. سليمان، عرفات عبد العزيز. (2001). استراتيجية الإدارة في التعليم (ملامح من الواقع المعاصر). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
82. السمادوني، السيد إبراهيم. (2007). **الذكاء الوجداني**. عمان: دار الفكر.
83. سهيل، مقدم. (2010). استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء متغيرات الخلفية الفردية لدى أساتذة التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران.
84. سويح، نصيرة. (2005). أثر العمل الليلي على التوافق العام واستراتيجيات التكيف لدى الأمهات المتزوجات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران.
85. سيزلاقي، أندرو ووالاس، مارك. (1987). السلوك التنظيمي والأداء. (ترجمة جعفر أبو القاسم)، الرياض: معهد الإدارة العامة، الرياض.
86. السيسي، شعبان علي حسين. (2002). أسس السلوك الانساني بين النظرية والتطبيق. الأزارطة: المكتب الجامعي الحديث.

87. شاكر، محمد فتحي وآخرون. (2005). الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

88. شريف، ليلى. (2003). أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ–ب) لدى أطباء الجراحة (القلبية والعصبية والعامة): دراسة ميدانية في مدينة دمشق. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

89. شعلان، محمد وآخرون. (1969). الإدارة المدرسية والاشراف الفني. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

90. شكري، مايسة. (1999)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة. مجلة الارشاد النفسي، العدد 10، ص ص. 1–42.

91. شملال، حماني صفية. (2007). استراتيجيات مقاومة الضغوط المهنية وعلاقتها بظهور الاضطرابات السيكوسوماتية، دراسة ميدانية على عينة من الممرضين بمستشفى مدينة الجزائر. رسالة ماجستير في علم النفس التنظيم والعمل، غير منشورة، جامعة الجزائر.

92. الشناوي، محمد محروس وعبد الرحمان، محمد السيد. (1994). المساندة الاجتماعية والصحة النفسية: مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

93. الشناوي، الهام وعبد الرحمن، أمينة إبراهيم. (2005). الاسهام النسبي لمكونات قائمة بار–أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة. دراسات نفسية، المجلد 15، العدد 1، ص ص. 99–161.

94. الشيباني، عمر محمد التومي. (1992). دراسات في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي. الهيئة القومية للبحث العلمي.

95. صالح، قاسم حسين. (1998). الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية. صنعاء: مكتبة الجيل الجديد.

96. الصباغ، زهير. (1981). ضغط العمل. المجلة العربية للإدارة، الرياض، 5(1–2)، ص ص. 28–40.

97. الصريصري، دخيل الله محمد والكاف، يوسف حسن. (2003). الإدارة المدرسية، طروحات فكرية، خيرات علمية، تجارب ميدانية. بيروت.

98. الصيرفي، محمد. (2012). الضغط والقلق الإداري. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

99. طبي، سهام. (2005). أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى عينة من المصابين بالحروق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة.

100. طرخان، عبد المؤمن. (1993). أثر برنامج تدريب المديرين أثناء الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

101. الطريري، عبد الرحمن سليمان. (1994). الضغط النفسي مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته. الرياض: مطابع شركات الصفحات الذهبية المحدودة.
102. الطعاني، حسن أحمد. (2005). مصادر ضغوط العمل لدى مديري المدارس الحكومية (الأساسية والثانوية) في محافظة الكرك من وجهة نظرهم. مجلة جامعة دمشق، المجلد 21، العدد الثاني، 197-238.
103. الظفيري، على حبيب. (2007). مظاهر وأسباب وأساليب مواجهة الضغوط الوالدية كما يدركها أباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقليا. أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.
104. عابدين، عبد القادر. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
105. عازم، سهيلة. (2009). مصادر الضغط المهني لدى ممرضات مصلحة الإستعجالات: دراسة ميدانية ببعض مستشفيات مدينة الجزائر. رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.
106. عبد الباقي، صلاح. (2003). السلوك التنظيمي: مدخل تطبيقي معاصر. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
107. عبد الخالق، فائق فوزي. (1995). ضغوط العمل آفاق اقتصادية. مج 17، العدد 67.
108. عبد الرحمن، علاء. (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري. عمان: دار الفكر.
109. عبد العال، نصرة منصور. (2007). الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
110. عبد العال، عجوة. (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (13)، العدد(1)، ص ص. 250-344.
111. عبد المعطي، حسن. (2006). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة: مكتبة الزهراء.
112. عبده، عبد الهادي السيد وعثمان، فاروق السيد. (2002). القياس والاختبارات النفسية: أسس وأدوات. القاهرة: دار الفكر.
113. عبود، عبد الغني. (1995). إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة. عين الشمس: دار الفكر، كلية التربية.
114. عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع. (1998). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد (38)، ص ص 3-31.
115. عثمان، فاروق السيد. (1997). استراتيجية المهارات السلوكية للقادة الإداريين. القاهرة: دار المعرفة.
116. عثمان، فاروق السيد. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

117. عجاج، بدير والمغازي خيري. (2002). الذكاء الوجداني: الأسس والتطبيق. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

118. عجاجة، صفاء. (2007). النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى الطلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

119. العدوان، محمد. (1992). مستوى ومصادر ضغط العمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة البلقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

120. العجمي، محمد حسنين. (2002). الإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

121. العديلي، ناصر محمد. (1995). السلوك الإنساني والتنظيمي: منظور كلي مقارن. الرياض: معهد الإدارة العامة.

122. العجيلي، عيسى الصالح. (1982). مشاركة المدرسين في المدرسة. المنشاة العامة للنشر.

123. العرفي، عبد الله بلقاسم ومهدي، عباس عبد. (1996). مدخل إلى الإدارة التربوية. بن غازي: جامعة قان يونس.

124. عراقي، محمد صلاح الدين وعبد العال، تحية محمد. (2005). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم. المؤتمر السنوي الثاني عشر. (1). مركز الارشاد النفسي. جامعة عين الشمس.

125. عزيز، عز الدين أحمد. (2009). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى معلمي ومعلمات مدارس الأساس في أربيل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة صلاح الدين.

126. عضية، ناهدة طه. (2008) . أثر ضغوط العمل على الولاء التنظيمي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات جنوب الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

127. عسكر، سمير. (1988). متغيرات ضغط العمل: دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية. الرياض: مجلة الإدارة العامة، (10) 7-65.

128. عسكر، علي. (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

129. عسكر، علي. (2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط3، دار الكتاب الحديث، الكويت.

130. العقرباوي، محمد سليمان. (1994). مستوى ومصادر الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

131. عليان، ربحي وسلامة، عبد الحافظ. (2002). إدارة مصادر التعلم. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

132. عماد الدين، منى مؤتمن. (2003). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير. الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

133. العمايرة، محمد حسن. (2015). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

134. العمرات، محمد سالم. (2014). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، عدد 2، 177-190.

135. العميان، محمود. (2004). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط2، عمان: دار وائل للنشر.

136. العميان، محمود سلمان. (2013). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط6، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

137. عوض، رئيفة رجب. (2001). ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة، تشخيص وعلاج. مكتبة النهضة العربية، مصر.

138. العولي، محمد الطيب. (1982). التربية والإدارة. ج2، قسنطينة: دار الشعب.

139. غربي، صبرينة وبن عامر، رابحة. (2013). الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الصراع التنظيمي لدي القادة التربويين بمؤسسات التعليم المتوسط. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد11.

140. فرغلي، أماني سيد. (2017). الذكاء الوجداني والسلوك القيادي والمكانة السوسيومترية لدى الأطفال. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

141. الفقي، عبد المؤمن فرج. (1994). الإدارة المدرسية المعاصرة. منشورات جامعة قاريونس، بن غازي: دار الكتب الوطنية.

142. فونتانا، دافيد. (1993). الضغوط النفسية أتغلب عليها وأبدأ الحياة. (ترجمة حميد الفرماوي، رضا أبو سريع مراجعة فؤاد أبو حطب). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

143. فونتانا، دافيد.(1994). الضغوط النفسية. (ترجمة حميد الفرماوي ورضا أبو سريع). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

144. قاسي، محمد. (2012). مصادر الضغط المهني وعلاقته بالرضى الوظيفي لدى مديري المؤسسات التعليم الثانوي (دراسة ميدانية لمؤسسات التعليم الثانوي لولاية المدية). رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، الجزائر.

145. القبلان، نجاح. (2004). مصادر الضغوط المهنية في المكتبات الأكاديمية في المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

146. القطان، سامية عباس. (2009). تصور جديد للذكاء الوجداني. ط 2، القاهرة: دار النهضة العربية، ص ص 1 – 26.

147. كارنيجي، ديل. (2002). دع القلق وابدأ الحياة. (ترجمة محمد فكري أنور). مكتبة مدبولي للطباعة والنشر.

148.لطفي عبد الباسط إبراهيم. (1994). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد 3، العدد 5، ص ص. 95-127.
149.مدثر، سليم أحمد. (2002). الوضع الراهن في بحوث الذكاء. مكتب الجامعي الحديث الإسكندرية.
150.محمد، جاسم محمد. (2008). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
151.المجدوب، صلاح. (2007). دينامية المجال العدواني عند الانسان. مجلة الثقافة النفسية، عدد 9، بيروت.
152.مرسي، محمد منير. (1984). الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب. قراءة معاصرة ومستقبلية. ط2، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
153.مرسي، محمد منير. (1995). الإدارة المدرسية الحديثة. ط2 ، القاهرة: عالم الكتب.
154.مرسي، محمد منير. (1996). الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب.
155.مصطفى، حسن عبد المعطي. (2005). ضغوط الحياة وأساليب التعامل. مصر: مكتبة زهراء الشرق.
156.مصطفى، صلاح عبد الحميد. (1982). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر. الرياض: دار المريخ.
157.مصطفى، صلاح عبد الحميد. (1999). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار المريخ.
158.مطاوع، إبراهيم عصمت. (1998). الإدارة التربوية في الوطن العربي. أوراق عربية-عالمية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. بدون طبعة.
159.المعجم الوجيز. (1995). مجمع اللغة العربية. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
160.المعمري، علية علي راشد. (2001). ضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، دار الزرقاء.
161.معمرية. بشير. (1995). الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، الجنس، والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.
162.معمرية، بشير. (2009). دراسات نفسية. الجزائر: المكتبة العصرية.
163.معوض، صلاح الدين إبراهيم ورزق، حنان عبد الحليم. (2003). الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: العالمية للنشر والتوزيع.
164. مغازي، خيري وعجاج، بدير. (2000). الذكاء الوجداني: الأسس النظرية والتطبيقات. الإسكندرية: زهراء الشرق.

165.مغدري، أحمد. (2004). استراتيجيات التكيف لضغوط بيئة السجن وعلاقتها بالأبعاد الأساسية للشخصية لدى السجناء في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

166.ملحم، سامي محمد. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن: دار النشر المسيرة.

167.ملحم، سامي محمد. (2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط 7.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

168.بدون مؤلف. (1986). المنجد الأبجدي. بيروت: دار المشرق، لبنان، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

169.منصوري، مصطفى. (2017). الضغوط النفسية والمدرسية واستراتيجيات مواجهتها. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

170.النعاس، عمر. (2008). الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية. القاهرة: منشورات جامعة 6 أكتوبر.

171.الهنداسي، ناصر عبد الله. (2008). الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.

172.الهيجان، عبد الرحمن. (1998). ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها. الرياض: معهد الإدارة العامة.

173.ولد يحي، حورية.(2002) .علاقة الضغط النفسي باستراتيجيات المقاومة والاكتئاب عند المصابين بمرض الربو. رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية غير منشورة، جامعة الجزائر.

174.يخلف، عثمان. (2001). علم النفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة. الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

1. Altmann, L. (2000). Evaluation du stress chez le personnel de l'ANPE. Thèse de doctorat en médecine non publiée, Faculté de médecine de Strasbourg.
2. Bandura, A. (1977). Self efficacy : toward an unifying theory of behavioral change. Psychological review, 84, pp. 191-215.
3. Barent, J. (2005). Principle levels of emotional intelligence as an influence on school culturel. Montana State University.
4. Barnhat,J.(1982). The ralationship of trait self esteem and positive inequity to productivity. Journal of personality. 53, pp. 517-529.
5. Block, C, et al. (1994). Grand Dictionnaire de psychologie. Paris : Paris Larousse.
6. Braham,B.(1994). Managing stress : Keeping calm under fire. New York : Irwine.
7. Bruchon-Schweitzer, M & Dantzer, R. (1994). Introduction à la psychologie de la santé. Paris : Presse Universitaire de France.
8. Bruchon-Schweitzer. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. In Recherche en soins infirmiers, N° 67, pp. 68-82.
9. Bruchon-Scweitzer, M. et Boujut, E. (2014). Psychologie de la santé : Concepts, méthodes et modèles. 2ème éd., Paris, Dunod.
10. Bouchamma,Y., et David. (2005). Leadership et Stress en milieu minoritaire franchophone. MCGILL Journal of Education. VOL. 40 N°2 SPRING, pp.285-302.
11. Bootzin, J.O., et al. (1993). Hostility and its relationship with stressful events and problem solving. Journal of contemporary.
12. Buchanan. CH.D. (1994). The Relationship of Stress, Coping Ressources, and Job Performance Among Elementary, Junior High, and Senior High School Principals. Dissertation International, 55(15), 1150.

13. Carnegie, D. (1993). Comment dominer le stress et les soucis. Paris : Flammarion Paris.

14. Chabrol,H & Callahan,S. (2004). Mécanismes de défense et coping. is, Dunod : Paris.

15. Chaplain, R.P. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers. Educational Management & Administration, 29(2), 197-215.

16. Cherniss, C (2000).Emotional Intelligence: What it is and why it Matters, Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. New Orleans, LA, April 15, 2000.

17. Cousson-Gelie,F., Tayland, Quintard, M.(1998). L'évaluation des stratégies de coping chez des patients asthmatiques. Revue européenne de psychologie appliquée, 2ème trimestre, vol 48, N2, p.89-94.

18. Cubitt, S. & Burt, C. (2002). Leadership style, loneliness and occupational stress in New Zealand primary school principals. New Zealand Journal of Educational Studies, 37(2), 159-169.

19. Dantchev. (1989). Stratégie de coping et patern A, coronarogéne, médecine psychosomatique.17/18. Pp. 21-30.

20. Dantzer, R. (1989). L'illusion psychosomatique .Paris : Odile Jacob.

21. Dupain, P. (1998). Le « Coping » : une revue du concept et des méthodes d'évaluation. Journal de thérapie comportementale et cognitive, 8. 4. pp. 131-138.

22. Elliot,G,R. et Eisdorfer,C. (1982). Stress and human health . New York : Springer.

23. Earlly cyma Ruth. (1989). Elements of job related stress of superintendents of unified Districts In California. Dissertation Abstracts International, Univ. of southern California, vol.50 N° 7.

24. Eric, A. et Emery, J.L. (2002). Le manager est un psy. Paris : Organisation.

25. Fraser, T.M.(1983). Stress et satisfaction au travail, Bit, Genève.

26. Gamassou, C. E. (2004). Prévenir le stress professionnel et promouvoir l'implication au travail, un enjeu de gestion des ressources humaines. Les cahiers du Grégor. Université de Paris, N 01/04.

27. Grebot,E., Paty,B. et Girard Dephanix. (2006). Style défensifs et stratégies d'ajustement ou coping en situation stressante. L'Encéphale ; 32 : pp. 315-324, cahier 1.

28. Gerald Berg,I.(2006). The role of Emotional Intelligence , Attachment, and copping in Mediationg the Effects of Childhood Abuse. J.of psychoterapy. Dissertation Abstracts International, V.65, N.9B.

29. Girdano , Everly and Dusck (1995) , Cauttalling stress and tension Attalistic approach. Englewood – chiff .N , prentice hale INC.

30. Graziani, P. Swendson, J. (2005). Le stress, émotion et stratégies d'adaptation. Edi Armond Collin.

31. Greenberg, J. & Robert A. Baron. (1995). Behavior In Organizations. 5th ed., Prentic Hall, NY.

32. Goleman,D. (1995). Emotional Intelligence...Why it can matter more then IQ. New York : Banta.

33. Goleman,D.(1997). L'intelligence Emotionnelle, traduit par Thiéry Pietat, Edi Robert Laffont, S.A.

34. Goleman,D. Emotional Intelligence.New York : Basic Books.

35. Olaekan, Arikewuyo.M. (2004). Stress Management Strategies of Secondary School Principals in Nigeria. Educational Research, 46 (2), 105-205.

36. Ivancevich, J.M., & Mattesson, M.T. (1995). Organisational behavior and management. 2end, ed Homewood.

37. Jeammet, PH, et Raymond, M.(1996). Psychologie médicale. Paris : Masson.

38. Jerlald Greenberg & Robert A. Baron.(1995). Behavior In Organizations. 5th ed., Prentic Hall, NY, .

39. Kelley, William E. (1998). Perceived Stress Among Principals in Kentucky Since the Implementation of the Kentucky Education Reform Act., UMI Dissertation Services.

40. Lazarus, R.S., et Folkman, S. (1984). Stress, Apraisal and Coping. New York, Springer.

41. Lazarus,R.S. et Launier,R. (1978). Stress-related transactions between person and environment.In L.A.Pervin et M. Lewis (Eds.), Perspectives in interactional psychology. New york : Plenum, pp.287-327.

42. Lahy, B.B. (2002). Psychology. New York : McGraw- Hill.

43. Leonard,J. A. (2003). The relationship between the emotional intelligence competencies of principals in the Kanawha conty school system in west Virginia and their teachers perception of school climat. Doctoral Dissertation. West Virginia University.

44. Masson, J.W. (1975) . A historical view of stress field . 11, .59 . Journal of Human Stress. N° 1, pp. 22-36.

45. Mayer,J.D. and Salovey.P. (1997). Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. New York : Basic books, Inc.

46. Mayer,J.D. , Salovey,P. and Caruso, D.R.(2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as Personality and as Mental Ability. Chap In R.Baron, J. D.A. Packer (Eds). The handbook of Emotional Intelligence : Theory,Development, Assesement, and Application at home, school, and in the workplace. Francisco : Josey-Bass, pp. 92-112.

47. Mayer, J.D., Salovey, P. and Caruso, D.R.(2000b). Selecting a measure of Emotional Intelligence : The case for Ability Scales. Chap In R.Baron, J. D.A. Packer (Eds). The handbook of Emotional Intelligence : Theory,Development, Assesement, and Application at home, school, and in the workplace. San Francisco : Josey-Bass, pp.320-342.

48. Monat, A., et Lazarus, R. (1977). Stress and Coping An anthologie. N. Y., Colombia University Press, pp. 1-10.

49. Miklajczak,M., Quoidbach, J., Kostou, I.et Nélis, D. (2014). Les Compétences émotionnelles, 2ème éd.,Paris, Dunod.

50. Nelsan, D.L. et Quick,J. (1994). Organizational behavior, fondations realities and challenges. West Publishing.

51. Oneil, J. (1996). On Emotional Intelligence, A conversation with Daniel Goleman. Education leadership, Vol. 54, N°1, pp. 1-11.

52. Paulhan, I. (1992) .Le concept de coping. L'année psychologique. vol. 92, n°4. pp. 545-557.

53. Paulhan, I. ; Nuissier, Quintard ; Cousson et Bourgois, M. (1994). La mesure du Coping, traduction et validation françaises de l'échelle de Vitaliano (Vitaliano et al, 1985). Annales Médico- Psychologiques. 152,5, 292-299.

54. Paulhan,I. & Bourgeois, M. (1995). Stress et Coping, Les Stratégies d'ajustement à l'adversité. 1ère édi, Paris, PUF.

55. Paulhan,I. & Bourgeois, M. (1998). Stress et Coping, Les Stratégies d'ajustement à l'adversité. 2ème édi, Paris, PUF.

56. Pearlin, L.I. et Schooler,C. (1978). The structure of coping. Journal of health and social behavior, 22, 337-356.

57. Poirel, E. & Yvon, F. (2008). Le stress des directions d'établissement scolaire au Québec. Texte présenté à l'AIPTLF, Québec.

58. Poirel, E. (2009). Le Stress professionnel des directions d'école au Québec : Source du stress, Vécu émotionnel et ajustements. thèse de doctorat en psychopédagogie non publiée, Université Montréal, Canada.

59. Poirel, E & Yvon, F. (2010). Pour un renouveau des études du stress professionnel en éducation, proposition d'une méthode mixte. Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.

60. Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. Revue des sciences de l'éducation. Vol.37, n° 3, pp. 595-615.

61. Quick, J.C and Quick J.D (1984). Organisational stress and Preventive management . New York : McGraw- hill .

62. Reston, V.A. (2001). Dealing with Stress, Here's How, Educational Management.2(1), 10-12.

63. Roberson Frances.R & Matthews Kenneth (2002). Stress Among Principals – Reported of Two Studies Discuss Causes and Prevention Strategies. NASSP Bulletin, 72 (50), 79-85.

64. Savery, Lawson K. & Detiuk, Michael (2002). The Perceived Stress Levels of Primary and Secondary Schools Principals. Journal of Educational Administration, 24 (36), 272-281.

65. Savoie, A., et Forget, A. (1983).Stress au travail, mesure et prévention. Montréal, Ed. Agence d'Arc Inc.

66. Seiffge- Krenke. (1994). Les modes d'ajustement aux situations stressantes et développement, comparaison d'adolescents normaux et d'adolescents perturbés. Revue d'OSP. Vol 23. N° 3. Pp. 313-317.

67. Seligman, M.E.P., Metalsky, G. I., et all. (1975). Generality of learned helplessness. In man Journal of personality and social psychology. 16-1, pp.499-511, Masson, J. W.

68. Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverses nocuons agents, nature Omega 24 (1) ; pp. 21-33.

69. Servant, D. et Parquet, PH. J. (1995). Stress, anxiété et pathologies médicales, Paris, Masson.

70. Servant, D. (2005). Gestion du stress et de l'anxiété. édi Masson.

71. Servant, D.(2013) . Le stress au travail : Prévention et prise en charge en thérapies comportementales et cognitives. Elsevier Masson.

72. Sinda, M. (2013). L'impact du stress professionnel sur l'implication organisationnelle, l'absentéisme et l'intention de quitter chez les cadres. Thèse pour l'obtention d'un doctorat en sciences de gestion, Université de Nice Sophia Antipolis.

73. Stora,J.B. (1991). Le stress. Paris, Ed. PUF, Coll. Que sais-je ?.

74. Solomon,Z. Mikulincer,M. et Avitzur, E. (1988). Coping, Locus of control, Social support, and combat related post-traumatic stress disorder :A prospective study .Journal of personality and social psychology. Vol 55. N2. Pp. 279-285.

75. Taylor,Shelly (1995). Health psychology, (3e éd). New York: McGraw-Hill International Editions.

76. Taylor,G.J. et Bagby, R.M. (2000). An Overview of the Alexithymia Construct. Chap In Bar-On, R et Parker, J.D. Eds. The handbookof Emotional Intelligence : Theory, Development, Assesment, and Application at home, school, and in the workplace. San Francisco : Jossey- Bass, pp. 40-59.

77. Tipgose, M.(1997). The thing that stress as, Management World .89 Journal, Aug.

78. Totman, R. (1990). Mind, Stress And Health. London: A Condor Book Souvenir Press (E& A) LTD.

الملاحق

الملحق رقم 01: قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم التسلسلي	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة المنتمي إليها
1	بحري نبيل	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
2	آيت حمودة حكيمة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة الجزائر 2
3	سليماني جميلة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر 2
4	مزياني فتيحة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة الجزائر 2
5	بن نابي نصيرة	أستاذة التعليم العالي	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
6	فاضلي أحمد	أستاذ التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	جامعة البليدة 2
7	بوشدوب شهرزاد	أستاذة التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر 2
8	عنو عزيزة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة الجزائر 2
9	بورزوان حسيبة	أستاذة محاضرة أ	صحة نفسية وارشاد	جامعة الجزائر 2

الملحق رقم 02: ملاحظات حول تحكيم مقياس مصادر الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية

الرقم	الفقرات	ملاحظات المحكمين	التعديل المقترح
1	أشعر بالتوتر كلما فكرت في كثرة الأعمال المتراكمة والتي يجب إنجازها.	/	إبقاء
2	تنهكني كثرة الأعمال التي يجب انهاؤها في اليوم الواحد.	تكرار المحتوى	إلغاء
3	غالبا ما أضطر للقيام بعدة مهام ادارية في نفس الوقت	/	إبقاء
4	غالبا ما أتضايق لعدم تمكني لأداء مهامي بسبب ضيق الوقت	/	إبقاء
5	غالبا ما يتوجب عليا انهاء عملي بعد الدوام.	استبدال يتوجب بـ أضطر	غالبا ما اضطر إلى انهاء عملي بعد الدوام
6	أشعر أن المهام الموكلة إلاي معقدة وصعبة للغاية	/	إبقاء
7	أجد صعوبة في التوفيق بين المهام الإدارية والبيداغوجية.	/	إبقاء
8	طبيعة عملي تتطلب مني الكثير من الدقة والتركيز.	تعديل الصياغة	يزعجني كون عملي يتطلب مني الكثير من الدقة والتركيز
9	يغلب على عملي الطابع الروتيني.	تعديل الصياغة	طابع عملي الروتيني يشعرني بالملل

10	غالبا ما يداهمني الوقت لإنجاز مهامي.	/	إبقاء
11	غالبا ما أشعر بالضيق كون صلاحياتي لا تسمح لي باتخاذ كامل القرارات التي تخص شؤون المؤسسة.	/	إبقاء
12	يزعجني تعرضي الدائم لمقاطعة الأساتذة أثناء انجازي لمهمة ما.	/	إبقاء
13	يقتضي عملي اعداد تقارير دورية حول كل ما يحدث في المدرسة للهيئة الوصية.	تعديل الصياغة	ترهقني التقارير الدورية حول كل ما يحدث في المؤسسة والتي يتوجب اعدادها للهيئة الوصية.
14	تأخذ التقارير الكتابية الملزم بتحريرها قسطا كبيرا من الوقت.	تكرار المحتوى	إلغاء
15	يملي عليا عملي التنفيذ بصرامة التعليمات واللوائح.	تعديل الصياغة	يزعجني كون عملي يتطلب مني التنفيذ الصارم للتعليمات واللوائح.
16	كثيرا ما أتلقى تعليمات جديدة عليا تطبيقها.	تعديل الصياغة	كثيرا ما أنزعج لمطالبتي بتنفيذ تعليمات تربوية جديدة.
17	غالبا ما اضطر للتأكد من مدى فهمي لمحتوى التعليمات التي أتلقاها قبل تطبيقها لدى زملائي المدراء.	تكرار المحتوى	إلغاء
18	يقتضي عملي اتخاذ قرارات سريعة حتى في المشكلات التربوية المعقدة.	تعديل الصياغة	ترهقني المشكلات التربوية التي أصادفها في المؤسسة والتي تقتضي مني اتخاذ قرارات سريعة.

19	عادة ما يسبب لي اتخاذ القرارات في المسائل البيداغوجية والإدارية مشاكل مع الطاقم التربوي.	تكرار المحتوى	إلغاء
20	يزعجني استدعائي للتكوين المستمر أثناء الخدمة.	/	إبقاء
21	أعتقد ان أموري لا تسير كما أريد.	تعديل الصياغة	أشعر بالتوتر كون أموري لا تسير كما أريد
22	غالبا ما أتضايق لانعدام بعض الهياكل والأجهزة التربوية اللازمة لسير المؤسسة.	/	إبقاء
23	تزيد طاقة استيعاب المؤسسة التربوية من الأعباء الملقاة على المدير.	/	إبقاء
24	من المشاكل التي عادة ما تعترضني في إدارة شؤون المؤسسة التربوية كثرة غيابات الموظفين والعطل المرضية.	مركبة تستوجب التعديل	يعرقل عمل المدير الغيابات المتكررة للموظفين.
25	كثيرا ما تعترضني في إدارة شؤون المؤسسة مشكلة قلة الميزانية.	/	إبقاء
26	يسبب لي التقيد بالقوانين والتعليمات متاعب كبيرة مع الطاقم التربوي للمؤسسة.	تعديل الصياغة	غالبا ما يسبب لي تطبيق التعليمات مشاكل مع الأساتذة والاداريين
27	غالبا ما يصعب عليا تطبيق بعض التعليمات لما تحويها من تناقضات.	تعديل الصياغة	كثيرا ما يتعبني تنفيذ بعض التعليمات للتناقضات التي تحويها.
28	يشكل عدم تأهيل الأساتذة عائقا في	/	إبقاء

	تحقيق الأهداف البيداغوجية للمؤسسة.		
29	الجو السائد بالمؤسسة يشعرني بالطمأنينة	/	إبقاء
30	لست راض من فرص الترقية المتاحة لي.	/	إبقاء
31	غالبا ما ينتابني الشعور بأن المدرسين لا يمكنهم فهمي وليست لديهم دراية بما أنتظره منهم.	عبارة مركبة تستدعي التعديل	كثيرا ما أتضايق لعدم تجاوب الأساتذة مع ما أنتظره منهم.
32	يعرقل سير عملي المتابعة والتقييم المستمرين لأداء الأستاذة.	تعديل الصياغة	كثيرا ما توترني عملية المتابعة والتقييم المستمر لأداء الأساتذة
33	غالبا ما يسبب لي التنقيط(التقييم) الإداري مشاكل في التعامل مع الأساتذة.	/	إبقاء
34	أضطر الى متابعة التلاميذ لفرض الانضباط واحترام القانون الداخلي للمؤسسة.	/	إبقاء
35	يزعجني تدخلي لحل الخلافات بين الأساتذة والتلاميذ.	/	إبقاء
36	أشعر بالضيق لعدم قدرتي على التوفيق بين توقعات الهيئة الوصية ومطالب الطاقم البيداغوجي والإداري.	استبدال الطاقم البيداغوجي والإداري	أشعر بالضيق لعدم قدرتي على التوفيق بين توقعات الهيئة الوصية ومطالب الأساتذة والموظفين.
37	يضايقني عدم التوفيق بين عملي وواجباتي العائلية	/	إبقاء

38	أفقد السيطرة على نفسي في كثير من المواقف داخل المؤسسة.	/	إبقاء
39	تحملني الهيئة الوصية مسؤولية كل ما يحدث بداخل المؤسسة.	/	إبقاء
40	غالبا ما أتضايق لاستدعائي في كل مرة لحل الخلافات التي تحدث بين الأساتذة وأولياء الأمور.	/	إبقاء
41	أعتقد أن ترسيخ جو من الثقة المتبادلة بين الأساتذة وأعضاء الطاقم الإداري مهمة جد صعبة.	تعديل الصياغة	يرهقني التنسيق الدائم بين مختلف الفاعلين في المؤسسة.
42	يؤلمني عدم مشاركة أولياء الأمور في المشروع التربوي للمؤسسة بالشكل المرغوب فيه	/	إبقاء
43	تزعجني التدخلات المتكررة لأولياء الأمور في نتائج أبنائهم المدرسية.	تعديل الصياغة	كثيرا ما أتلقى شكاوى من طرف أولياء الأمور بسبب نتائج أبنائهم.
44	ينتابني الشعور بالضيق لعدم تفهم الهيئة الوصية للمشاكل التي تعاني منها المؤسسة.	/	إبقاء
45	أشعر أن المدير لم يصبح له الهيبة، الاحترام والتقدير كما كان عليه في السابق.	/	إبقاء
46	كثيرا ما يسمح طبعي ومزاجي للآخرين استثارتي	/	إبقاء
47	يزداد توتري كلما تعلق الأمر باتخاذ	/	إبقاء

	قرارات في إطار مجلس التأديب.		
48	ينتابني الشعور بالضيق لعدم اهتمام الهيئة الوصية بآراء المدير في المسائل التربوية.	تكرار	إلغاء
49	يشعرني راتبي الشهري بالإحباط مقابل ما أبذله من مجهودات	/	إبقاء
50	يحملني أولياء الأمور مسؤولية تدني المستوى التحصيلي لأبنائهم.	/	إبقاء
51	يتوقف السير الحسن للمؤسسة التربوية على مدى تحكم المدير في اعداد الخريطة المدرسية.	تعديل الصياغة	كثيرا ما أجد صعوبة في إعداد الخريطة المدرسية للمؤسسة.
52	أشعر بالإحراج لعدم قدرتي على تلبية طلبات أولياء الأمور.	تكرار	إلغاء
53	لا يسمح لي عملي تطوير معارفي ومهاراتي المهنية	/	إبقاء
54	كثيرا ما يوترني تدخل أولياء الأمور في عملية توجيه أبنائهم.	/	إبقاء
55	يتيح لي عملي تكوين صداقات كثيرة خارج المؤسسة التربوية.	/	إبقاء
56	أشعر بالاستقرار والراحة في عملي.	/	إبقاء
57	أعتقد أن الطريقة التي تقيم بها الهيئة الوصية أدائي ومجهوداتي طوال السنة مجحفة.	/	إبقاء

58	يقتضي عملي التنسيق بين مختلف الفاعلين في المجال التربوي والإداري.	تعديل الصياغة	يرهقني التنسيق الدائم بين مختلف الفاعلين في المؤسسة.
59	يتعبني حرصي على توفير جو من الثقة والاحترام المتبادل بين الأساتذة والموظفين.	/	إبقاء
60	يرهقني كثيرا التفكير المتواصل في مشاكل المؤسسة حتى خارج ساعات العمل	/	إبقاء
61	إن عملي لا يحقق طموحاتي.	تعديل	أنا غير راض عن عملي كونه لا يحقق طموحاتي.
62	ان الهيئة الوصية لا تمنحني التقدير الذي أستحقه.	تكرار	أعتقد أن الطريقة التي تقيم بها الهيئة الوصية أدائي ومجهودي طوال السنة مجحفة.
63	تعرقل سير عملي كثرة الاجتماعات	تعديل الصياغة	يضايقني كون عملي يتطلب مني عقد اجتماعات دورية مع الطاقم الإداري والتربوي.
64	عادة ما أتلقى اللوم من اقربائي لاهتمامي الزائد بعملي.	/	إبقاء
65	غالبا ما أجد صعوبة في عملية توزيع الفصول التربوية نظرا لعدم وجود العدد الكافي للأساتذة.	/	إبقاء
66	من الصعوبات التي تعترضني نقص تأهيل الطاقم الإداري والبيداغوجي.	تعديل الصياغة	نقص تأهيل الموظفين يعرقل أداء مهامي.
67	عدم كفاية المستخدمين الذين توكل	غموض العبارة	إلغاء

	إليهم المهام الادارية.		
68	غالبا ما يتعب المدير في التنظيم التربوي للمؤسسة	/	إبقاء
69	في عملي أفتقد إلى الإجراءات العملية التي تسمح لي بأداء عملي بنجاعة.	وجود الإجراءات في النصوص التشريعية والتعليمات الإدارية	إلغاء
	تعرقل سير عملي الزيارات المتكررة لمفتشي المواد للمؤسسة	إضافة	ادراج عبارة للتطرق إلى زيارات مفتشي المواد.
	غالبا ما يصعب عليا تطبيق بعض التعليمات لما تحويها من غموض وعموميات.	إضافة	ادراج عبارة تتطرق إلى الغموض والعموميات التي تحويها تعليمات الهيئة الوصية.

الملحق رقم 03: مقياس مصادر الضغوط المهنية محل الدراسة السيكو مترية

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه في مجال علوم التربية، حول موضوع واقع الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية، نضع سيدي الفاضل / سيدتي الفاضلة، بين أيديكم مجموعة من المقاييس، نرجو منك (ي) التمعن في قراءتها، والتفضل بالإجابة على جميع العبارات المذكورة حسب ما تراه يناسب وضعيتك (ي)، فلا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن حالتك بكل موضوعية.

ونحيطك (ي) علما سيدتي / سيدتي، بأن كل المعلومات التي ستدلي بها تبقى في سرية تامة ولا تستغل إلا لأغراض علمية.

شاكرين ومقدرين لك(ي) حسن تعاونكم في إنجاح هذا البحث، وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

الباحثة

البيانات العامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: .....

المؤهلات العلمية:.....

الحالة المدنية: .....

الوظيفة الحالية: مدير بـ

المتوسطة ☐ الثانوية ☐

عدد سنوات الخدمة في القطاع التربوي: .....

عدد سنوات الخدمة كمدير:.....

عدد التلاميذ المسجلين بمؤسستكم: .....

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات تهدف إلى التعرف على وجهة نظرك حول مختلف المواقف والوضعيات الضاغطة والمضايقات التي قد تتعرض لها أثناء ممارستك لمهنتك، حاول قراءتها بتمعن والإجابة عليها بكل صدق وأمانة.

فإذا كانت الوضعية تتوافق معك كلية، ضع إشارة (x) في الخانة (أوافق بشدة) وإذا كانت تتوافق معك إلى حد ما، ضع الإشارة (x) في الخانة (أوافق) أما إذا كانت الوضعية لا تتوافق تماما مع حالتك، ضع الإشارة (x) في الخانة (أعارض بشدة) بينما في حالة أنها لا تتوافق معك إلى حد ما، ضع الإشارة (x) في الخانة (أعارض). مع العلم أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة.

رقم تسلسلي	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق على الاطلاق
1	أشعر بالتوتر كلما فكرت في الأعمال المتراكمة التي يجب انجازها.				
2	غالبا ما اضطر للقيام بعدة مهام في نفس الوقت.				
3	أشعر أن المهام الموكلة إلاي معقدة وصعبة للغاية.				
4	أجد صعوبة في التوفيق بين المهام الإدارية والبيداغوجية.				
5	غالبا ما اضطر إلى انهاء عملي بعد الدوام.				
6	يضايقني كون عملي يتطلب مني عقد اجتماعات دورية مع الطاقم الاداري والتربوي.				
7	يزعجني كون عملي يتطلب مني الكثير من الدقة والتركيز.				
8	طابع عملي الروتيني يشعرني بالملل.				
9	غالبا ما يداهمني الوقت لإنجاز مهامي.				
10	يزعجني كون عملي يتطلب مني التنفيذ الصارم للتعليمات واللوائح.				

11	غالبا ما يسبب لي تطبيق التعليمات مشاكل مع الأساتذة والاداريين.				
12	كثيرا ما أنزعج لمطالبتي بتنفيذ تعليمات تربوية جديدة.				
13	غالبا ما أشعر بالضيق كون صلاحياتي لا تسمح لي باتخاذ كامل القرارات التي تخص شؤون المؤسسة.				
14	يزداد توتري كلما تعلق الأمر باتخاذ قرارات في إطار مجلس التأديب.				
15	ترهقني المشكلات التربوية التي أصادفها في المؤسسة والتي تقتضي مني اتخاذ قرارات سريعة.				
16	ينتابني الشعور بالضيق لعدم تفهم الهيئة الوصية للمشاكل التي تعاني منها المؤسسة.				
17	يرهقني التفكير المتواصل في مشاكل المؤسسة حتى خارج ساعات العمل.				
18	يضايقني عدم التوفيق بين عملي وواجباتي العائلية.				
19	يؤلمني عدم مشاركة أولياء الأمور في المشروع التربوي للمؤسسة بالشكل المرغوب فيه.				
20	غالبا ما أتضايق لعدم تمكني لأداء كل مهامي بسبب ضيق الوقت.				
21	يزعجني تعرضي الدائم لمقاطعة الأساتذة أو				

	الموظفين لي أثناء انجازي لمهمة ما.				
22	اشعر بالتوتر كون اموري لا تسير كما اريد.				
23	لست راض عن فرص الترقية المتاحة لي.				
24	أفقد السيطرة على نفسي في كثير من المواقف داخل المؤسسة.				
25	غالبا ما أتضايق لانعدام بعض الهياكل والأجهزة التربوية اللازمة لسير المؤسسة.				
26	تزيد طاقة استيعاب المؤسسة من الأعباء الملقاة على المدير.				
27	يعرقل عمل المدير الغيابات المتكررة للموظفين.				
28	أضطر الى متابعة التلاميذ لفرض الانضباط واحترام القانون الداخلي للمؤسسة.				
29	يزعجني تدخلي لحل الخلافات بين الاساتذة والتلاميذ.				
30	يشكل عدم تأهيل الأساتذة عائقا في تحقيق الأهداف البيداغوجية للمؤسسة.				
31	تحملني الهيئة الوصية مسؤولية كل ما يحدث داخل المؤسسة.				
32	أشعر بالضيق لعدم قدرتي على التوفيق بين توقعات الهيئة الوصية ومطالب الأساتذة والموظفين.				
33	كثيرا ما اتضايق لعدم تجاوب الاساتذة مع ما				

	انتظره منهم.				
34	يزعجني استدعائي للتكوين المستمر أثناء الخدمة.				
35	تعرقل سير عملي الزيارات المتكررة لمفتشي المواد للمؤسسة.				
36	كثيرا ما يوترني تدخل أولياء الأمور في عملية توجيه أبنائهم.				
37	غالبا ما يسبب لي التنقيط (التقييم) الإداري مشاكل في التعامل مع الأساتذة.				
38	ترهقني التقارير الدورية حول كل ما يحدث في المؤسسة والتي يتوجب اعدادها للهيئة الوصية.				
39	غالبا ما يصعب على تطبيق بعض التعليمات لما تحويها من غموض وعموميات.				
40	كثيرا ما توترني عملية المتابعة والتقييم المستمر لأداء الأساتذة.				
41	غالبا ما أجد صعوبة في عملية توزيع الفصول التربوية نظرا لعدم وجود العدد الكافي للأساتذة.				
42	كثيرا ما تعترضني في ادارة شؤون المؤسسة مشكلة قلة الميزانية.				
43	أجد صعوبات كبيرة في اعداد الميزانية التقديرية للمؤسسة لتلبية احتياجاتها.				

44	يشعرني راتبي الشهري بالإحباط مقابل ما أبذله من مجهود.				
45	غالبا ما اتضايق لاستدعائي في كل مرة لحل الخلافات التي تحدث بين الأساتذة وأولياء الأمور.				
46	كثيرا ما أتلقى شكاوى من طرف اولياء الامور بسبب نتائج ابنائهم.				
47	أعتقد أن الطريقة التي تقيم بها الهيئة الوصية أدائي ومجهودي طوال السنة مجحفة.				
48	أشعر أن المدير لم يصبح له الهيبة والاحترام والتقدير كما كان عليه في السابق.				
49	كثيرا ما يسمح طبعي ومزاجي للآخرين استثارتي.				
50	الجو السائد بالمؤسسة يشعرني بالطمأنينة.				
51	عادة ما اتلقى اللوم من طرف أقربائي لاهتمامي الزائد بعملي.				
52	لا يسمح لي عملي تطوير معارفي ومهاراتي المهنية.				
53	يحملني أولياء الأمور مسؤولية تدني المستوى التحصيلي لأبنائهم.				
54	كثيرا ما أجد صعوبة في اعداد الخريطة المدرسية للمؤسسة.				
55	غالبا ما يتعب المدير اعداد التنظيم التربوي				

	للمؤسسة.				
56	يرهقني التنسيق الدائم بين مختلف الفاعلين في المؤسسة.				
57	يتعبني حرصي على توفير جو من الثقة والاحترام المتبادل بين الاساتذة والموظفين.				
58	يتيح لي عملي تكوين صداقات كثيرة خارج المؤسسة التربوية.				
59	أشعر بالاستقرار والراحة في عملي.				
60	نقص تأهيل الموظفين يعرقل اداء مهامي.				
61	كثيرا ما يتعبني تنفيذ بعض التعليمات، للتناقضات التي تحويها.				
62	أنا غير راض عن عملي كونه لا يحقق طموحاتي.				

الملحق رقم 04: المقياس النهائي لمصادر الضغط المهني عند مديري المؤسسات التربوية

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه في مجال علوم التربية، حول موضوع واقع الضغوط المهنية لدى مدراء المؤسسات التعليمية، نضع سيدي الفاضل / سيدتي الفاضلة، بين أيديكم مجموعة من المقاييس، نرجو منك (ي) التمعن في قراءتها، والتفضل بالإجابة على جميع العبارات المذكورة حسب ما تراه يناسب وضعيتك (ي)، فلا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن حالتك بكل موضوعية.

ونحيطك (ي) علما سيدتي / سيدتي، بأن كل المعلومات التي ستدلي بها تبقى في سرية تامة ولا تستغل إلا لأغراض علمية.

شاكرين ومقدرين لك(ي) حسن تعاونكم في إنجاح هذا البحث، وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

الباحثة

البيانات العامة:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن: .....

المؤهلات العلمية:.....

الحالة المدنية: .....

الوظيفة الحالية: مدير ب

المتوسطة ☐ الثانوية ☐

عدد سنوات الخدمة في القطاع التربوي: .....

عدد سنوات الخدمة كمدير:.....

عدد التلاميذ المسجلين بمؤسستكم: .....

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات تهدف إلى التعرف على وجهة نظرك حول مختلف المواقف والوضعيات الضاغطة والمضايقات التي قد تتعرض لها أثناء ممارستك لمهنتك، حاول قراءتها بتمعن والإجابة عليها بكل صدق وأمانة.

فإذا كانت الوضعية تتوافق معك كلية، ضع إشارة (x) في الخانة (أوافق بشدة) وإذا كانت تتوافق معك إلى حد ما، ضع الإشارة (x) في الخانة (أوافق) أما إذا كانت الوضعية لا تتوافق تماما مع حالتك، ضع الإشارة (x) في الخانة (أعارض بشدة) بينما في حالة أنها لا تتوافق معك إلى حد ما، ضع الإشارة (x) في الخانة (أعارض). مع العلم أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة.

رقم تسلسلي	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق على الاطلاق
1	أشعر بالتوتر كلما فكرت في الأعمال المتراكمة التي يجب انجازها.				
2	غالبا ما اضطر للقيام بعدة مهام في نفس الوقت.				
3	أشعر أن المهام الموكلة إلاي معقدة وصعبة للغاية.				
4	أجد صعوبة في التوفيق بين المهام الإدارية والبيداغوجية.				
5	غالبا ما اضطر إلى انهاء عملي بعد الدوام.				
6	يضايقني كون عملي يتطلب مني عقد اجتماعات دورية مع الطاقم الاداري والتربوي.				
7	يزعجني كون عملي يتطلب مني الكثير من الدقة والتركيز.				
8	طابع عملي الروتيني يشعرني بالملل.				
9	غالبا ما يداهمني الوقت لإنجاز مهامي.				

10	يزعجني كون عملي يتطلب مني التنفيذ الصارم للتعليمات واللوائح.				
11	غالبا ما يسبب لي تطبيق التعليمات مشاكل مع الأساتذة والاداريين.				
12	كثيرا ما أنزعج لمطالبتي بتنفيذ تعليمات تربوية جديدة.				
13	غالبا ما أشعر بالضيق كون صلاحياتي لا تسمح لي باتخاذ كامل القرارات التي تخص شؤون المؤسسة.				
14	يزداد توتري كلما تعلق الأمر باتخاذ قرارات في إطار مجلس التأديب.				
15	ترهقني المشكلات التربوية التي أصادفها في المؤسسة والتي تقتضي مني اتخاذ قرارات سريعة.				
16	ينتابني الشعور بالضيق لعدم تفهم الهيئة الوصية للمشاكل التي تعاني منها المؤسسة.				
17	يرهقني التفكير المتواصل في مشاكل المؤسسة حتى خارج ساعات العمل.				
18	يضايقني عدم التوفيق بين عملي وواجباتي العائلية.				
19	يؤلمني عدم مشاركة أولياء الأمور في المشروع التربوي للمؤسسة بالشكل المرغوب فيه.				
20	غالبا ما أتضايق لعدم تمكني لأداء كل مهامي بسبب ضيق الوقت.				
21	يزعجني تعرضي الدائم لمقاطعة الأساتذة أو الموظفين لي أثناء انجازي لمهمة ما.				
22	اشعر بالتوتر كون اموري لا تسير كما اريد.				
23	أفقد السيطرة على نفسي في كثير من المواقف داخل المؤسسة.				

24	يعرقل عمل المدير الغيابات المتكررة للموظفين.				
25	أضطر الى متابعة التلاميذ لفرض الانضباط واحترام القانون الداخلي للمؤسسة.				
26	يزعجني تدخلي لحل الخلافات بين الاساتذة والتلاميذ.				
27	يشكل عدم تأهيل الأساتذة عائقا في تحقيق الأهداف البيداغوجية للمؤسسة.				
28	تحملني الهيئة الوصية مسؤولية كل ما يحدث داخل المؤسسة.				
29	أشعر بالضيق لعدم قدرتي على التوفيق بين توقعات الهيئة الوصية ومطالب الأساتذة والموظفين.				
30	كثيرا ما اتضايق لعدم تجاوب الاساتذة مع ما انتظره منهم.				
31	يزعجني استدعائي للتكوين المستمر أثناء الخدمة.				
32	تعرقل سير عملي الزيارات المتكررة لمفتشي المواد للمؤسسة.				
33	كثيرا ما يوترني تدخل أولياء الأمور في عملية توجيه أبنائهم.				
34	غالبا ما يسبب لي التنقيط (التقييم) الإداري مشاكل في التعامل مع الأساتذة.				
35	ترهقني التقارير الدورية حول كل ما يحدث في المؤسسة والتي يتوجب اعدادها للهيئة الوصية.				
36	غالبا ما يصعب على تطبيق بعض التعليمات لما تحويها من غموض وعموميات.				
37	كثيرا ما توترني عملية المتابعة والتقييم المستمر لأداء الأساتذة.				
38	غالبا ما أجد صعوبة في عملية توزيع الفصول التربوية نظرا لعدم وجود العدد الكافي للأساتذة.				

39	كثيرا ما تعترضني في ادارة شؤون المؤسسة مشكلة قلة الميزانية.				
40	أجد صعوبات كبيرة في اعداد الميزانية التقديرية للمؤسسة لتلبية احتياجاتها.				
41	غالبا ما اتضايق لاستدعائي في كل مرة لحل الخلافات التي تحدث بين الأساتذة وأولياء الأمور.				
42	كثيرا ما أتلقى شكاوى من طرف اولياء الامور بسبب نتائج ابنائهم.				
43	أعتقد أن الطريقة التي تقيم بها الهيئة الوصية أدائي ومجهودي طوال السنة مجحفة				
44	أشعر أن المدير لم يصبح له الهيبة والاحترام والتقدير كما كان عليه في السابق.				
45	كثيرا ما يسمح طبعي ومزاجي للآخرين استثارتي.				
46	عادة ما اتلقى اللوم من طرف أقربائي لاهتمامي الزائد بعملي.				
47	يحملني أولياء الأمور مسؤولية تدني المستوى التحصيلي لأبنائهم.				
48	كثيرا ما أجد صعوبة في اعداد الخريطة المدرسية للمؤسسة.				
49	غالبا ما يتعب المدير اعداد التنظيم التربوي للمؤسسة.				
50	يرهقني التنسيق الدائم بين مختلف الفاعلين في المؤسسة.				
51	يتعبني حرصي على توفير جو من الثقة والاحترام المتبادل بين الاساتذة والموظفين.				
52	يتيح لي عملي تكوين صداقات كثيرة خارج المؤسسة التربوية.				
53	أشعر بالاستقرار والراحة في عملي.				
54	نقص تأهيل الموظفين يعرقل اداء مهامي.				

55	كثيرا ما يتعبني تنفيذ بعض التعليمات، للتناقضات التي تحويها.				
56	أنا غير راض عن عملي كونه لا يحقق طموحاتي.				
57	الجو السائد بالمؤسسة يشعرني بالطمأنينة.				

الملحق رقم 05: استبيان الدراسة الاستطلاعية

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم علوم التربية

استبيان:

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه تحت عنوان " واقع الضغوط المهنية ودور الذكاء الانفعالي واستراتيجيات المواجهة في ادارتها عند مديري المؤسسات التربوية "، تعتزم الباحثة انجاز دراسة استطلاعية حول الموضوع، وهذا من أجلع وحصر أهم الضغوطات المهنية التي يتعرض لها المدير أثناء تأدية مهامه وتشخيص طبيعتها.

لهذا الغرض، نعرض على سيادتكم هذا الاستبيان المتضمن لبعض الأسئلة، نطلب منكم الإجابة عليها وفق لوجهة نظركم، ونشكركم مسبقا على مساهمتكم في اثراء العمل.

البيانات الشخصية: .....

الجنس: .....

المستوى التعليمي: .....

الوظيفة الحالية:

الإكمالية ☐ الثانوية ☐

عدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية: .....

عدد سنوات الأقدمية المهنية: .....

1-ماهي أهم المهام الوظيفية المسندة إليك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2-أذكر مختلف الضغوطات المهنية التي تتعرض لها أثناء أداء مهامك الوظيفية.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

... كيف تتعامل معها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم 06: مقياس الذكاء الانفعالي

التعليمة: يتكون المقياس من مجموعة من العبارات التي تتعلق بمشاعرك وتعطيك الفرصة لتصف نفسك عن طريق تحديد مدى اتفاق كل عبارة مع تفكيرك وتصرفاتك وأسلوبك في الحياة في معظم الأوقات والمواقف.

والمطلوب منك:

- أن تقرأ كل عبارة جيدا وتختار الإجابة التي تنطبق عليك وذلك بأن تختار من الإجابات الخمسة الموجودة على يسار العبارات والتي تتراوح بين تنطبق تماما إلى لا تنطبق تماما بوضع علامة (x) تحت الإجابة التي تختارها أمام كل عبارة.
- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بكل دقة.
- أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤالا بدون إجابة.

ترقيم	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق أحيانا	لا تنطبق إطلاقا
1	أحدد مشاعري الحقيقية المسئولة عن تصرفاتي					
2	أعرف بالضبط الأسباب التي تؤدي إلى غضبي					
3	لدي القدرة على وصف مشاعري بسهولة					
4	عندما أدرك مشاعري أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة					
5	أستطيع أن أميز بين انفعالاتي الإيجابية والسلبية					
6	أعرف أن أسلوب تفكيري إيجابي					
7	عندما أشعر بالقلق أعرف بالضبط التغيرات الفيسيولوجية التي تنتابني					
8	لا أعرف بالضبط ماذا أريد أن أفعل					
9	أستطيع أن أحدد نقاط قوتي ونقاط ضعفي					
10	أكون على وعي بالأسلوب الذي يعمل به					

	عقلي					
11	أنا على دراية بمشاعري الحقيقية					
12	أعرف قدراتي وأوجهها لتحقيق أهدافي					
13	أستطيع أن أعرف أسباب تغير عواطفي					
14	أقدم الاعتذار للآخرين في حالة الخطأ					
15	اختار الوقت المناسب للتعبير عن انفعالاتي وعواطفي					
16	أستطيع أن أعبر للآخرين عن مشاعري نحوهم					
17	أمتلك القدرة على ضبط انفعالاتي والتحكم في عواطفي					
18	أستطيع أن اتفهم مشاعر الاخرين من حولي					
19	أبحث دائما عن الجانب الطيب في الآخرين					
20	أتجاهل الأمور البسيطة التي تثير الأعصاب والغضب					
21	أعترف بأخطائي وأسعى لمعالجتها					
22	عندما أشعر بعدم السعادة فإنني أعرف ماذا ومن يضايقني					
23	أبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني بدلا من لوم الآخرين					
24	أميل إلى كبت مشاعر الكراهية والغضب					
25	عندما أكون متضايقا فإنني أستطيع التركيز على جوانب المشكلة التي تضايقني					
26	لدي الدافع الذاتي لتحقيق طموحاتي					
27	أبذل أقصى جهدي لإنجاز المهام التي أكلف بها					
28	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكاناتي وقدراتي					
29	أثق في نجاحي في القيام بأي مهمة					
30	أبحث عن الأعمال التي تحقق ذاتي					
31	أحدد أهدافي الشخصية المهمة					
32	لدي الشعور بتقدير الذات					

33	أتخذ الوسائل اللازمة من أجل تحويل أهدافي إلى واقع					
34	أحتفظ بعلاقاتي مع الأشخاص المشجعين وأتجنب الأشخاص المحيطين					
35	أسعى بإصرار لمواجهة أية تحديات					
36	لدي القدرة على مواجهة العقبات بفعالية					
37	أثق في قدراتي التي سوف تساعدني في تحقيق أهدافي					
38	لدي طموحات وأبذل المزيد من الجهد لتحقيقها					
39	أنتهز أية فرصة لتطوير ذاتي					
40	أشارك الآخرين أفراحهم وأحزانهم					
41	أستطيع أن أعرف عواطف ومشاعر الآخرين بمجرد النظر إليهم					
42	أسعى لمساندة أصدقائي في الأزمات					
43	أحافظ على أسرار الآخرين					
44	أبتسم عند مقابلة الآخرين					
45	أشعر بالألم عند رؤية شخص يساء معاملته					
46	أبادر بتقديم المساعدة لأي شخص يتعرض للأذى أو الضرر					
47	أساعد الآخرين في نموهم وتطورهم الذاتي					
48	أهتم بدعم جوانب القوة لدى الآخرين					
49	أحترم الاختلاف في وجهات نظر الآخرين عند مناقشة موضوع ما					
50	أستمع باهتمام ومشاركة وجدانية لمشكلة صديقي					
51	أقوم بتشجيع زميلي عند شعوره بالإحباط					
52	أظهر احترامي وتقديري لزملائي وأصدقائي					
53	أستطيع قراءة مشاعر الآخرين حتى إذا حاولوا إخفائها					
54	أحرص على أن أشعر الناس بأهميتي					

55	أعامل الآخرين بتقدير واحترام					
56	أتحدث بإ إيجابية عن الآخرين أو أصمت					
57	أبحث عن آراء الناس الجيدة وأقدرها					
58	أحرص على عدم انتقاد الآخرين أمام غيرهم					
59	أجيد الاستماع إلى الآخرين					
60	أحترم كل التزاماتي ووعودي					
61	لدي القدرة على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية					
62	أتبادل مع زملائي الأفكار والمهارات والخبرات					
63	أعترف بإنجازات الآخرين وأقدرها					
64	ألفت نظر الآخرين إلى أخطائهم بأدب وبشكل غير مباشر					
65	أشعر بالخجل في المواقف الاجتماعية					
66	أجد صعوبة عند التحدث أمام عدد كبير من الناس					

الملحق رقم 07: مقياس استراتيجيات المقاومة

التعليمة:

- صف(ي) وضعية ضاغطة تعرضت (ي) لها أثناء أداء مهامك خلال الأشهر الأخيرة.
  (وضعية مهنية أولدت لديك ضغط وتوتر)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- حدد شدة الضغط التي أولدته فيك هذه الوضعية

منخفض ☐ متوسط ☐ منخفض ☐

- من فضلك اقرأ كل طريقة من الطرق التالية المذكورة أدناه، وبين مدى استعمالك لها في المشكل المطروح، وذلك برسم دائرة حول الرقم المناسب.

قائمة الطرق المستعملة	لا	لا بالأحرى	نعم بالأحرى	نعم
1- وضعت مخطط عمل واتبعته	1	2	3	4
2- تمنيت لو كنت أكثر قوة، أكثر تفاؤلا وحاسما	1	2	3	4
3- أتحدث مع شخص ما على ما شعرت به	1	2	3	4
4- قاومت للحصول على ما كنت أريده	1	2	3	4
5- تغيرت بشكل إيجابي	1	2	3	4
6- عالجت الأمور الواحدة تلوى الأخرى	1	2	3	4
7- تمنيت لو كان باستطاعتي تغيير ما حدث	1	2	3	4
8- شعرت بالألم لعدم قدرتي على تجنب المشكل	1	2	3	4
9- ركزت على الجانب الايجابي المتوقع ظهوره لاحقا	1	2	3	4
10- أتحدث مع شخص ما للتعرف على المزيد بخصوص المشكل	1	2	3	4
11- تمنيت لو تحدث معجزة	1	2	3	4
12- خرجت من الوضعية الضاغطة بأكثر قوة	1	2	3	4
13- غيرت الأمور لتنتهي إلى الأفضل	1	2	3	4
14- أنبت نفسي وأشعرتها بالذنب	1	2	3	4
15- احتفظت بمشاعري لنفسي	4	3	2	1
16- تفاوضت للحصول على شيء ايجابي من المشكل	1	2	3	4
17- حلمت أو تخيلت وقتا أو مكانا أحسن من الذي كنت فيه	1	2	3	4
18- حاولت ألا أتسرع في أفعالي أو إتباع أول فكرة	1	2	3	4

تخطر على بالي				
19- رفضت التصديق بأن ذلك قد وقع فعلا	1	2	3	4
20- أدركت أنني المتسبب في المشكل	1	2	3	4
21- حاولت ألا أنعزل	1	2	3	4
22- فكرت في أشياء غير حقيقية أو خيالية للشعور بحال أحسن	1	2	3	4
23- تقبلت تعاطف وتفهم شخص ما	1	2	3	4
24- وجدت حلا أو حلين للمشكل	1	2	3	4
25- حاولت نسيان كل شيء	1	2	3	4
26- تمنيت لو كان باستطاعتي تغيير اتجاهي وموقفي	1	2	3	4
27- عرفت ما يجب فعله وضاعفت جهدي وقمت بكل ما في وسعي للوصول	1	2	3	4
28- غيرت شيئا ما في نفسي لتحمل الوضعية بشكل أحسن	1	2	3	4
29- انتقدت نفسي أو نصحتها	1	2	3	4

الملحق رقم 08: عرض نتائج الخصائص السيكو مترية

أولا: مقياس مصادر الضغط المهني عند المديرين

Corrélations

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=DIM1MODI DIM2 DIM3 DIM4FINA DIM5MODI DIM6MODI ECHELFINALE
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		عبء بعد معدل العمل	طبيعة ضغوط العمل	ضغوط المسئوليات	ضغوط العلاقات	التسيير بعد معدل	الرضا بعد معدل الوظيفي	النهائي مقياس
العمل عبء بعد معدل	Corrélation de Pearson	1	,537**	,378**	,400**	,321**	,371**	,662**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
طبيعة ضغوط العمل	Corrélation de Pearson	,537**	1	,534**	,576**	,405**	,377**	,750**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
المسئوليات ضغوط	Corrélation de Pearson	,378**	,534**	1	,968**	,620**	,418**	,873**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
العلاقات ضغوط	Corrélation de Pearson	,400**	,576**	,968**	1	,601**	,497**	,898**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
معدل التسيير بعد	Corrélation de Pearson	,321**	,405**	,620**	,601**	1	,245**	,703**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,003	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
الوظيفي الرضا بعد معدل	Corrélation de Pearson	,371**	,377**	,418**	,497**	,245**	1	,634**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,003		,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
النهائي مقياس	Corrélation de Pearson	,662**	,750**	,873**	,898**	,703**	,634**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	150	150	150	150	150	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

معدل العمل عبء بعد	Corrélation de Pearson	1	,625**	,597**	,692**	,621**	,722**	,585**	,706**	,335**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
في فكرت كلما بالتوتر أشعر يجب التي المتراكمة الأعمال انجازها.	Corrélation de Pearson	,625**	1	,324**	,420**	,310**	,372**	,233**	,315**	,146
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,004	,000	,074
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
فى مهام بعدة للقيام اضطر ما غالبا الوقت نفس	Corrélation de Pearson	,597**	,324**	1	,317**	,248**	,373**	,295**	,372**	,045
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,002	,000	,000	,000	,588
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
المهام بين التوفيق في صعوبة أجد البيداغوجية و الإدارية	Corrélation de Pearson	,692**	,420**	,317**	1	,366**	,379**	,208*	,409**	,209*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,011	,000	,010
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
عملي انهاء إلى اضطر ما غالبا الدوام بعد.	Corrélation de Pearson	,621**	,310**	,248**	,366**	1	,303**	,335**	,379**	,228**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,000		,000	,000	,000	,005
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
لإنجاز الوقت يداهمني ما غالبا مهامي.	Corrélation de Pearson	,722**	,372**	,373**	,379**	,303**	1	,491**	,570**	,239**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,003
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
في المتواصل التفكير يرهقني خارج حتى المؤسسة مشاكل العمل ساعات.	Corrélation de Pearson	,585**	,233**	,295**	,208*	,335**	,491**	1	,478**	,418**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,000	,011	,000	,000		,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
لأداء تمكني لعدم أتضايق ما غالبا الوقت ضيق بسبب مهامي كل.	Corrélation de Pearson	,706**	,315**	,372**	,409**	,379**	,570**	,478**	1	,354**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
و عملي بين التوفيق عدم يضايقني العائلية واجباتي.	Corrélation de Pearson	,335**	,146	,045	,209*	,228**	,239**	,418**	,354**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,074	,588	,010	,005	,003	,000	,000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

العمل طبيعة ضغوط	ɔn de Pearson	1	,322**	,517**	,403**	,573**	,522**	,508**	,430**	,531**	,272**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
صعبة و معقدة إلي الموكلة المهام أن أشعر للغاية	Corrélation de Pearson	,322**	1	,272**	,061	,148	,296**	,210*	,007	,159	,046
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,462	,071	,000	,010	,931	,052	,578
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الكثير مني يتطلب عملي كون يزعجني التركيز و الدقة من.	Corrélation de Pearson	,517**	,272**	1	,185*	,213**	,296**	,270**	-,074	,148	-,034
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,024	,009	,000	,001	,371	,071	,682
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
بالملل يشعرني الروتيني عملي طابع.	Corrélation de Pearson	,403**	,061	,185*	1	,172*	,069	,116	,092	,073	-,165*
	Sig. (bilatérale)	,000	,462	,024		,036	,405	,158	,261	,375	,044
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
التنفيذ مني يتطلب عملي كون يزعجني اللوائح و للتعليمات الصارم.	Corrélation de Pearson	,573**	,148	,213**	,172*	1	,337**	,028	,165*	,240**	,016
	Sig. (bilatérale)	,000	,071	,009	,036		,000	,730	,043	,003	,849
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
تعليمات بتنفيذ لمطالبتي أنزعج ما كثيرا جديدة تربوية.	Corrélation de Pearson	,522**	,296**	,296**	,069	,337**	1	,223**	,070	,130	-,030
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,405	,000		,006	,397	,113	,714
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
أصادفها التي التربوية المشكلات ترهقني اتخاذ مني تقتضي التي و المؤسسة في سريعة قرارات.	Corrélation de Pearson	,508**	,210*	,270**	,116	,028	,223**	1	,209*	,116	,109
	Sig. (bilatérale)	,000	,010	,001	,158	,730	,006		,010	,157	,183
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
لمقاطعة الدائم تعرضي يزعجني انجازي أثناء لي الموظفين أو الأساتذة ما لمهمة.	Corrélation de Pearson	,430**	,007	-,074	,092	,165*	,070	,209*	1	,240**	,037
	Sig. (bilatérale)	,000	,931	,371	,261	,043	,397	,010		,003	,651
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
بعض تطبيق علي يصعب ما غالبا غموض من تحويها لما التعليمات وعموميات.	Corrélation de Pearson	,531**	,159	,148	,073	,240**	,130	,116	,240**	1	,372**
	Sig. (bilatérale)	,000	,052	,071	,375	,003	,113	,157	,003		,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
التعليمات، بعض تنفيذ يتعبني ما كثيرا تحويها التي للتناقضات.	Corrélation de Pearson	,272**	,046	-,034	-,165*	,016	-,030	,109	,037	,372**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,578	,682	,044	,849	,714	,183	,651	,000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

المسئوليات ضغوط	Corrélation de Pearson	1	,588**	,500**	,493**	,616**	,452**	,487**	,506**	,568**	,487**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
باتخاذ الأمر تعلق كلما توتري يزداد التأديب مجلس إطار في قرارات.	Corrélation de Pearson	,588**	1	,252**	,303**	,404**	,076	,078	,235**	,238**	,090
	Sig. (bilatérale)	,000		,002	,000	,000	,356	,344	,004	,003	,272
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
لفرض التلاميذ متابعة الى أضطر الداخلي القانون واحترام الانضباط للمؤسسة.	Corrélation de Pearson	,500**	,252**	1	,152	,364**	,145	-,020	,067	,151	,138
	Sig. (bilatérale)	,000	,002		,063	,000	,078	,812	,413	,064	,092
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ما كل حول الدورية التقارير ترهقني اعدادها يتوجب والتي المؤسسة في يحدث الوصية للهيئة.	Corrélation de Pearson	,493**	,303**	,152	1	,273**	,049	,095	,030	,157	,263**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,063		,001	,552	,249	,717	,055	,001
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
التقييم و المتابعة عملية توترني ما كثيرا الأساتذة لأداء المستمر.	Corrélation de Pearson	,616**	,404**	,364**	,273**	1	,093	,110	,063	,328**	,205*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001		,257	,179	,444	,000	,012
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الميزانية اعداد في كبيرة صعوبات أجد احتياجاتها لتلبية للمؤسسة التقديرية.	Corrélation de Pearson	,452**	,076	,145	,049	,093	1	,293**	,249**	,067	,119
	Sig. (bilatérale)	,000	,356	,078	,552	,257		,000	,002	,416	,147
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الخريطة اعداد في صعوبة أجد ما كثيرا للمؤسسة المدرسية.	Corrélation de Pearson	,487**	,078	-,020	,095	,110	,293**	1	,518**	,199*	,118
	Sig. (bilatérale)	,000	,344	,812	,249	,179	,000		,000	,015	,149
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
التنظيم اعداد المدير يتعب ما غالبا للمؤسسة التربوي .	Corrélation de Pearson	,506**	,235**	,067	,030	,063	,249**	,518**	1	,213**	,025
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,413	,717	,444	,002	,000		,009	,759
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الفاعلين مختلف بين الدائم التنسيق يرهقني المؤسسة في.	Corrélation de Pearson	,568**	,238**	,151	,157	,328**	,067	,199*	,213**	1	,415**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,064	,055	,000	,416	,015	,009		,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
الثقة من جو توفير على حرصي يتعبني الاساتذة بين المتبادل والاحترام والموظفين.	Corrélation de Pearson	,487**	,090	,138	,263**	,205*	,119	,118	,025	,415**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,272	,092	,001	,012	,147	,149	,759	,000	

	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150						

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

ضغوط العلاقات	Corrélation de Pearson	1	,524**	,319**	,205*	,514**	,335**	,334**	,460**	,580**	,567**	,515**	,616**	,466**	,523**	,536**	,597**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
غالبا ما يسبب لي تطبيق التعليمات مشاكل مع الأساتذة والادار يين.	Corrélation de Pearson	,524**	1	,260**	,190*	,508**	,263**	,237**	,450**	,437**	,527**	,443**	,434**	,176*	,260**	,192*	,432**
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,020	,000	,001	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,031	,001	,018	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
ينتابني الشعور بالضيق لعدم تفهم الهيئة الوصية للمشاكل التي تعاني منها المؤسسة.	Corrélation de Pearson	,319**	,260**	1	,358**	,192*	,285**	,074	,369**	,233**	,229**	,214**	,308**	,387**	,123	,166*	,181*
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000	,018	,000	,371	,000	,004	,005	,008	,000	,000	,134	,043	,027
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
يؤلمني عدم مشاركة أولياء الأمور في المشروع التربوي للمؤسسة بالشكل المرغوب فيه.	Corrélation de Pearson	,205*	,190*	,358**	1	,192*	,393**	,099	,242**	,220**	,134	,166*	,251**	,239**	,110	,038	,041
	Sig. (bilatérale)	,012	,020	,000		,019	,000	,230	,003	,007	,103	,042	,002	,003	,178	,642	,619
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

يزعجني تدخلي لحل الخلافات بين الاساتذة والتلاميذ .	Corrélation de Pearson	,514**	,508**	,192*	,192*	1	,269**	,177*	,489**	,514**	,650**	,506**	,440**	,250**	,397**	,145	,419**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,018	,019		,001	,030	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,076	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
تحملني الهيئة الوصية مسؤولية كل ما يحدث داخل المؤسسة .	Corrélation de Pearson	,335**	,263**	,285**	,393**	,269**	1	,166*	,280**	,166*	,387**	,159	,355**	,182*	,069	,235**	,145
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,001		,042	,001	,043	,000	,052	,000	,026	,402	,004	,077
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
أشعر بالضيق لعدم قدرتي على التوفيق بين توقعات الهيئة الوصية ومطالب الأساتذة والموظفين .	Corrélation de Pearson	,334**	,237**	,074	,099	,177*	,166*	1	,180*	,274**	,245**	,249**	,202*	,196*	,128	,168*	,245**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,371	,230	,030	,042		,028	,001	,002	,002	,013	,016	,119	,040	,002
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
كثيرا ما اتضايق لعدم تجاوب الاساتذة مع ما انتظره منهم.	Corrélation de Pearson	,460**	,450**	,369**	,242**	,489**	,280**	,180*	1	,391**	,368**	,340**	,423**	,307**	,291**	,189*	,264**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003	,000	,001	,028		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,021	,001
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
كثيرا ما يوترني تدخل أولياء الأمور في عملية توجيه أبنائهم.	Corrélation de Pearson	,580**	,437**	,233**	,220**	,514**	,166*	,274**	,391**	1	,560**	,382**	,372**	,377**	,432**	,225**	,409**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,004	,007	,000	,043	,001	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
غالبا ما يسبب لي التنقيط (التقييم) الإداري مشاكل في التعامل مع الأساتذة.	Corrélation de Pearson	,567**	,527**	,229**	,134	,650**	,387**	,245**	,368**	,560**	1	,456**	,417**	,249**	,354**	,304**	,455**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,103	,000	,000	,002	,000	,000		,000	,000	,002	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
غالبا ما اتضايق لاستدعائي في كل مرة لحل الخلافات التي تحدث بين الأساتذة و أولياء الأمور.	Corrélation de Pearson	,515**	,443**	,214**	,166*	,506**	,159	,249**	,340**	,382**	,456**	1	,447**	,307**	,404**	,363**	,302**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,008	,042	,000	,052	,002	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
كثيرا ما أتلقى شكاوي من طرف اولياء الامور بسبب نتائج ابنائهم.	Corrélation de Pearson	,616**	,434**	,308**	,251**	,440**	,355**	,202*	,423**	,372**	,417**	,447**	1	,356**	,336**	,310**	,381**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,013	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
عادة ما اتلقى اللوم من طرف أقربائي لاهتمامي الزائد بعملي.	Corrélation de Pearson	,466**	,176*	,387**	,239**	,250**	,182*	,196*	,307**	,377**	,249**	,307**	,356**	1	,269**	,228**	,166*
	Sig. (bilatérale)	,000	,031	,000	,003	,002	,026	,016	,000	,000	,002	,000	,000		,001	,005	,043
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

يحملني أولياء الأمور مسؤولية تدني المستوى التحصيلي لأبنائهم.	Corrélation de Pearson	,523**	,260**	,123	,110	,397**	,069	,128	,291**	,432**	,354**	,404**	,336**	,269**	1	,298**	,574**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,134	,178	,000	,402	,119	,000	,000	,000	,000	,000	,001		,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
كثيرا ما يسمح طبعي ومزاجي للآخرين استثارتي.	Corrélation de Pearson	,536**	,192*	,166*	,038	,145	,235**	,168*	,189*	,225**	,304**	,363**	,310**	,228**	,298**	1	,261**
	Sig. (bilatérale)	,000	,018	,043	,642	,076	,004	,040	,021	,006	,000	,000	,000	,005	,000		,001
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
أفقد السيطرة على نفسي في كثير من المواقف داخل المؤسسة.	Corrélation de Pearson	,597**	,432**	,181*	,041	,419**	,145	,245**	,264**	,409**	,455**	,302**	,381**	,166*	,574**	,261**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,027	,619	,000	,077	,002	,001	,000	,000	,000	,000	,043	,000	,001	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

Corrélations

معدل التسيير بعد	Corrélation de Pearson	1	,309**	,414**	,428**	,550**	,530**	,672**	,426**	,422**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
صلاحياتي كون بالضيق أشعر ما غالبا التي القرارات كامل باتخاذ لي تسمح لا المؤسسة شؤون تخص.	Corrélation de Pearson	,309**	1	,179*	,176*	,047	,166*	-,105	,097	-,058
	Sig. (bilatérale)	,000		,028	,031	,567	,042	,199	,238	,483
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
المتكررة الغيابات المدير عمل يعرقل للموظفين.	Corrélation de Pearson	,414**	,179*	1	,218**	,154	,019	,064	,203*	,151
	Sig. (bilatérale)	,000	,028		,007	,060	,819	,437	,013	,066
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
في عائقا الأساتذة تأهيل عدم يشكل للمؤسسة البيداغوجية الأهداف تحقيق.	Corrélation de Pearson	,428**	,176*	,218**	1	,092	,108	-,057	,285**	,289**
	Sig. (bilatérale)	,000	,031	,007		,263	,187	,490	,000	,000

	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
المستمر للتكوين استدعائي يزعجني الخدمة أثناء.	Corrélation de Pearson	,550**	,047	,154	,092	1	,325**	,268**	-,032	,199*
	Sig. (bilatérale)	,000	,567	,060	,263		,000	,001	,701	,014
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
المتكررة الزيارات عملي سير تعرقل للمؤسسة المواد لمفتشي.	Corrélation de Pearson	,530**	,166*	,019	,108	,325**	1	,271**	,030	,081
	Sig. (bilatérale)	,000	,042	,819	,187	,000		,001	,717	,322
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
توزيع عملية في صعوبة أجد ما غالبا العدد وجود لعدم نظرا التربوية الفصول للأساتذة الكافي.	Corrélation de Pearson	,672**	-,105	,064	-,057	,268**	,271**	1	,187*	,183*
	Sig. (bilatérale)	,000	,199	,437	,490	,001	,001		,022	,025
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
شؤون ادارة في تعترضني ما كثيرا المیزانیة قلة مشكلة المؤسسة .	Corrélation de Pearson	,426**	,097	,203*	,285**	-,032	,030	,187*	1	-,002
	Sig. (bilatérale)	,000	,238	,013	,000	,701	,717	,022		,982
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
اداء يعرقل الموظفين تأهيل نقص مهامي.	Corrélation de Pearson	,422**	-,058	,151	,289**	,199*	,081	,183*	-,002	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,483	,066	,000	,014	,322	,025	,982	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

معدل الوظيفي الرضا بعد	Corrélation de Pearson	1	,498**	,460**	,463**	,594**	,499**	,626**	,588**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
اريد كما تسير لا اموري كون بالتوتر اشعر.	Corrélation de Pearson	,498**	1	,022	,115	,286**	,104	,144	,171*
	Sig. (bilatérale)	,000		,786	,163	,000	,203	,078	,036
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
الوصية الهيئة بها تقيم التي الطريقة أن أعتقد مجحفة السنة طوال مجهودي و أدائي	Corrélation de Pearson	,460**	,022	1	,221**	,096	,138	,136	,166*
	Sig. (bilatérale)	,000	,786		,007	,243	,093	,098	,042
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
و الاحترام و الهيبة له يصبح لم المدير أن أشعر السابق في عليه كان كما التقدير.	Corrélation de Pearson	,463**	,115	,221**	1	,057	-,005	,184*	,253**
	Sig. (bilatérale)	,000	,163	,007		,486	,954	,024	,002
	N	150	150	150	150	150	150	150	150

بالطمأنينة يشعرني بالمؤسسة السائد الجو.	Corrélation de Pearson	,594**	,286**	,096	,057	1	,224**	,501**	,215**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,243	,486		,006	,000	,008
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
خارج كثيرة صداقات تكوين عملي لي يتيح التربوية المؤسسة.	Corrélation de Pearson	,499**	,104	,138	-,005	,224**	1	,440**	,260**
	Sig. (bilatérale)	,000	,203	,093	,954	,006		,000	,001
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
عملي في الراحة و بالاستقرار أشعر.	Corrélation de Pearson	,626**	,144	,136	,184*	,501**	,440**	1	,241**
	Sig. (bilatérale)	,000	,078	,098	,024	,000	,000		,003
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
يحقق لا كونه عملي عن راض غير أنا طموحاتي.	Corrélation de Pearson	,588**	,171*	,166*	,253**	,215**	,260**	,241**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,036	,042	,002	,008	,001	,003	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM1 ITEM2 ITEM3 ITEM4 ITEM5 ITEM6 ITEM7 ITEM8 ITEM9 ITEM10
ITEM11 ITEM12 ITEM13
    ITEM14 ITEM15 ITEM16 ITEM17 ITEM18 ITEM19 ITEM20 ITEM21 ITEM22 ITEM23
ITEM24 ITEM25 ITEM26 ITEM27
    ITEM28 ITEM29 ITEM30 ITEM31 ITEM32 ITEM33 ITEM34 ITEM35 ITEM36 ITEM37
ITEM38 ITEM39 ITEM40 ITEM41
    ITEM42 ITEM43 ITEM44 ITEM45 ITEM46 ITEM47 ITEM48 ITEM49 ITEM50 ITEM51
ITEM52 ITEM53 ITEM54 ITEM55
    ITEM56 ITEM57 ITEM58 ITEM59 ITEM60 ITEM61 ITEM62
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
161,29	357,484	18,907	62

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM1 ITEM2 ITEM4 ITEM5 ITEM9 ITEM17 ITEM18 ITEM20
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	150	100,0
	Exclu[a]	0	0,0
	Total	150	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,915	,915	62

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM1 ITEM2 ITEM4 ITEM5 ITEM9 ITEM17 ITEM18 ITEM20
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,790	,795	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM3 ITEM6 ITEM7 ITEM8 ITEM10 ITEM12 ITEM15 ITEM21 ITEM39
ITEM61
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,624	,626	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM14 ITEM28 ITEM38 ITEM40 ITEM43 ITEM54 ITEM55 ITEM56 ITEM57
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,665	,667	9

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM11 ITEM16 ITEM19 ITEM29 ITEM31 ITEM32 ITEM33 ITEM36 ITEM37
ITEM45 ITEM46 ITEM51
    ITEM53 ITEM49 ITEM24
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,861	,862	15

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM13 ITEM27 ITEM30 ITEM34 ITEM35 ITEM41 ITEM42 ITEM60
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,531	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM22 ITEM47 ITEM48 ITEM50 ITEM58 ITEM59 ITEM62
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,614	,620	7

ثانيا: مقياس الذكاء الانفعالي

Corrélations

```
CORRELATION
  /VARIABLES=DIMENS1 DIMENS2 DIMENS3 DIMENS4 DIMENS5 ECHELIEMOT
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الوعي بعد بالذات	ادارة بعد الانفعالات	بعد الدافعية	بعد التعاطف	العلاقات بعد الاجتماعية	الذكاء مقياس الانفعالي
بالذات الوعي بعد	Corrélation de Pearson	1	,815**	,722**	,669**	,732**	,841**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150
الانفعالات ادارة بعد	Corrélation de Pearson	,815**	1	,797**	,779**	,813**	,914**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150
الدافعية بعد	Corrélation de Pearson	,722**	,797**	1	,860**	,878**	,943**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150
التعاطف بعد	Corrélation de Pearson	,669**	,779**	,860**	1	,862**	,924**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150
العلاقات بعد الاجتماعية	Corrélation de Pearson	,732**	,813**	,878**	,862**	1	,941**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	150	150	150	150	150	150
الذكاء مقياس الانفعالي	Corrélation de Pearson	,841**	,914**	,943**	,924**	,941**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	150	150	150	150	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	150	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	150	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,951	,954	66

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM1 ITEM2 ITEM3 ITEM4 ITEM5 ITEM6 ITEM7 ITEM8 ITEM9 ITEM10
ITEM11 ITEM12
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	150	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	150	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,720	,734	12

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM13 ITEM14 ITEM15 ITEM16 ITEM17 ITEM18 ITEM19 ITEM20 ITEM21
ITEM22 ITEM23 ITEM24
    ITEM25
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,743	,748	13

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM26 ITEM27 ITEM28 ITEM29 ITEM30 ITEM31 ITEM32 ITEM33 ITEM34
ITEM35 ITEM36 ITEM37
    ITEM38 ITEM39
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,864	,867	14

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM40 ITEM41 ITEM42 ITEM43 ITEM44 ITEM45 ITEM46 ITEM47 ITEM48
ITEM49 ITEM50 ITEM51
    ITEM52 ITEM53
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,852	,855	14

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM54 ITEM55 ITEM56 ITEM57 ITEM58 ITEM59 ITEM60 ITEM61 ITEM62
ITEM63 ITEM64 ITEM65
    ITEM66
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,734	,784	13

ثالثا: مقياس استراتيجيات المواجهة

Corrélations

Corrélations

		المركزة الاستراتيجيات الانفعال على على	المركزة الاستراتيجيات المشكل على	المواجهة استراتيجيات
على على المركزة الاستراتيجيات الانفعال	Corrélation de Pearson	1	-,299**	,676**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	149	149	149
المشكل على المركزة الاستراتيجيات	Corrélation de Pearson	-,299**	1	,501**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	149	149	149
المواجهة استراتيجيات	Corrélation de Pearson	,676**	,501**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	149	149	149

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	149	99,3
	Exclu[a]	1	,7
	Total	150	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,740	,748	13

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ITEM2 ITEM5 ITEM7 ITEM8 ITEM9 ITEM11 ITEM12 ITEM14 ITEM17
ITEM19 ITEM20 ITEM22 ITEM25
    ITEM26 ITEM28 ITEM29
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,603	,589	16

الملحق رقم 09: عرض نتائج البحث

Test du khi-deux

الضغط مستوى

	Effectif observé	N théorique	Résidus
معتدل ضغط	119	101,0	18,0
مرتفع ضغط	83	101,0	-18,0
Total	202		

Tests statistiques

	الضغط مستوى
Khi-deux	6,416[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,011

Test de Friedman

Rangs

	Rang moyen :
العمل عبء بعد معيارية درجة	3,50
العمل طبيعة بعد معيارية درجة	3,61
العمل مسؤوليات بعد معيارية درجة	3,39
العمل علاقات بعد معيارية درجة	3,49
المؤسساتي التسيير بعد معيارية درجة	3,47
الوظيفي الرضا بعد معيارية درجة	3,54

Tests statistiques[a]

N	202
Khi-deux	1,507
ddl	5
Sig. asymptotique	,912

a. Test de Friedman

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الضغوط مصادر مقياس	,067	202	,027	,977	202	,002

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الانفعالي الذكاء مقياس	,099	202	,000	,940	202	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
بعد حل مشكل	,081	202	,002	,974	202	,001
الاستراتيجيات المركزة على الانفعال	,083	202	,002	,983	202	,016

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests non paramétriques

Test de Mann-Whitney

Rangs

	الضغط مستوى	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الانفعالي الذكاء مقياس	معتدل ضغط	119	139,97	16656,50
	مرتفع ضغط	83	46,34	3846,50
	Total	202		
بالذات الوعي بعد	معتدل ضغط	119	131,87	15692,50
	مرتفع ضغط	83	57,96	4810,50
	Total	202		
الانفعالات ادارة بعد	معتدل ضغط	119	136,83	16282,50
	مرتفع ضغط	83	50,85	4220,50
	Total	202		
الدافعية بعد	معتدل ضغط	119	138,33	16461,00
	مرتفع ضغط	83	48,70	4042,00
	Total	202		
التعاطف بعد	معتدل ضغط	119	139,97	16656,00
	مرتفع ضغط	83	46,35	3847,00
	Total	202		
الاجتماعية العلاقات بعد	معتدل ضغط	119	139,90	16648,50
	مرتفع ضغط	83	46,44	3854,50
	Total	202		

Tests statistiques[a]

	الذكاء مقياس الانفعالي	الوعي بعد بالذات	ادارة بعد الانفعالات	الدافعية بعد	التعاطف بعد	العلاقات بعد الاجتماعية
U de Mann-Whitney	360,500	1324,500	734,500	556,000	361,000	368,500
W de Wilcoxon	3846,500	4810,500	4220,500	4042,000	3847,000	3854,500
Z	-11,201	-8,859	-10,296	-10,731	-11,213	-11,196
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Variable de regroupement : الضغط مستوى

Test de Mann-Whitney

Rangs

	الضغط مستوى	N	Rang moyen :	Somme des rangs
المشكل على المركزة الاستراتيجيات	معتدل ضغط	119	132,57	15776,00
	مرتفع ضغط	83	56,95	4727,00
	Total	202		

Tests statistiques[a]

	المركزة الاستراتيجيات المشكل على
U de Mann-Whitney	1241,000
W de Wilcoxon	4727,000
Z	-9,062
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000

a. Variable de regroupement : الضغط مستوى

Test de Mann-Whitney

Rangs

	الضغط مستوى	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الانفعال على المركزة الاستراتيجيات	معتدل ضغط	119	80,50	9579,50
	مرتفع ضغط	83	131,61	10923,50
	Total	202		

Tests statistiques[a]

	المركزة الاستراتيجيات الانفعال على
U de Mann-Whitney	2439,500
W de Wilcoxon	9579,500
Z	-6,125
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000

a. Variable de regroupement : الضغط مستوى

Corrélations non paramétriques

Corrélations

			مصادر مقياس الضغوط	الانفعالي الذكاء مقياس
Rho de Spearman	الضغوط مصادر مقياس	Coefficient de corrélation	1,000	-,890**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	202	202
	الانفعالي الذكاء مقياس	Coefficient de corrélation	-,890**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	202	202

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations non paramétriques

Corrélations

			مصادر مقياس الضغوط	المركزة الاستراتيجيات المشكل على
Rho de Spearman	الضغوط مصادر مقياس	Coefficient de corrélation	1,000	-,652**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	202	202
	المشكل على المركزة الاستراتيجيات	Coefficient de corrélation	-,652**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	202	202

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

			مصادر مقياس الضغوط	المركزة الاستراتيجيات الانفعال على
Rho de Spearman	الضغوط مصادر مقياس	Coefficient de corrélation	1,000	,471**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	202	202
	الانفعال على المركزة الاستراتيجيات	Coefficient de corrélation	,471**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	202	202

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Test de Mann-Whitney

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الضغوط مصادر مقياس	ذكر	117	97,16	11368,00
	أنثى	85	107,47	9135,00
	Total	202		

Tests statistiques[a]

	مصادر مقياس الضغوط
U de Mann-Whitney	4465,000
W de Wilcoxon	11368,000
Z	-1,238
Sig. asymptotique (bilatérale)	,216

a. Variable de regroupement : الجنس

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	منصب في الفعلية الخدمة سنوات فئات مدير	N	Rang moyen :
الضغوط مصادر مقياس	أقدمية بدون الأولى الفئة	57	102,68
	الأقدمية طور في	101	104,91
	الأقدمية ذوي	44	92,14
	Total	202	

Tests statistiques[a,b]

	مصادر مقياس الضغوط
Khi-deux	1,497
ddl	2
Sig. asymptotique	,473

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : سنوات فئات مدير منصب في الفعلية الخدمة

Test de Mann-Whitney

الأطوار التعليمية		N	Rang moyen :	Somme des rangs
مقياس مصادر الضغوط	متوسط	118	96,87	11430,50
	ثانوي	84	108,01	9072,50
	Total	202		

Tests statistiques[a]

	مقياس مصادر الضغوط
U de Mann-Whitney	4409,500
W de Wilcoxon	11430,500
Z	-1,335
Sig. asymptotique (bilatérale)	,182

a. Variable de regroupement : الأطوار التعليمية