جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

الموضوع :

أثر الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي لدى أساتذة جامعة الجزائر 2

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل و الموارد البشرية

إعداد الطالب:

فارس ديلمي

تحت إشراف الأستاذة:

مزياني فتيحة

السنة الجامعية: 2014/ 2015

الإهداء

اليوم نطوي سهر الليالي و تعب الأيام و خلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع فالحمد لله أولا الذي وفّـــقني لهذا.

إلى منارة العلم و الإمام المصطفى سيد الخلق إلى رسولنا الكريم سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم.

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء: **والدتي العزيزة**

إلى من سعى و شقى لأنعم بالراحة: **والدي العزيز**

إلى من حبهم يسري في عروقي و يلهج بذكرهم فؤادي إخوتي: **أسامة، فاطمة، علاء الدين، بشرى.**

إلى من علمونا حروفا من ذهب و كلمات من درر تنير لنا سيرة العلم و النجاح.

إلى من علمني حرفا صرت له عبدا...

فارس

نشكر المولى سبحانه و تعالى على منحي فرصة البحث و إعطائي القدرة على إكمالي هذا البحث و تمكيني من الوصول إلى ما وصلت إليه.

أتقدم بجزيل الشكر و الإمتنان إلى أستاذتي الفاضلة التي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها و آرائها و نصائحها القيّمة لإنجاز هذا البحث و صبرها الكبير إلى آخر جزء من هذا البحث، كما لا يفوتني أن أشكر صديقي العزيز الذي وجّهني و نبّهني إلى بعض النقاط في هذا البحث الصديق العزيز حمودي رضوان، و إلى كل الأساتذة و الأصدقاء الذين ساعدوني في إنجاز هذا البحث و خاصة أفراد مسجد الطلبة الذين كانوا السند القوي خاصة في توفير الكتب و المقالات و الرسائل التي أحتاجها، وفّقهم الله.

كما أتقدم بالشكر إلى الأستاذ ر.ميموني الذي أمرني بجملة من النصائح، و إلى كل أفراد عائلتي الذين شجعوني على إتمام هذا البحث.

الفـهارس

فهرس المحتويات

الإهداء.....أ
كلمة الشكر.....ب
فهرس المحتويات.....ج
فهرس الأشكال.....د
فهرس الجداول.....ه
مقدمة..... 1
إشكالية البحث..... 5
فرضيات البحث..... 8

الجانب النظري

الفصل الأول: الضغط و الضغط المهني

تمهيد..... 10
1.الضغط..... 10
1.1. مفهوم الضغط..... 10
2.1. مراحل الضغوط..... 14
3.1. عناصر الضغوط 15
4.1. أنواع الضغوط و آثارها 15-17
5.1.النظريات المفسرة للضغوط..... 19
2. الضغط المهني..... 26
1.2.مفهوم الضغط المهني..... 26
2.2. مصادر الضغط المهني عند الأساتذة..... 28
3.2. بعض النماذج المفسرة للضغط المهني..... 30

الفصل الثاني: إستراتيجيات مواجهة الضغوط

تمهيد..... 36
1. المفهوم العام لإستراتيجيات المواجهة..... 37
2. تطور مفهوم المواجهة..... 39
3. أنواع إستراتيجيات المواجهة..... 41
4. وظائف إستراتيجية المواجهة..... 49
5. العوامل المؤثرة في تحديد إستراتيجيات المواجهة..... 50
6. فعالية إستراتيجيات مواجهة الضغوط..... 51
7. وسائل المواجهة..... 52
8. روابط المواجهة المتكيفة..... 53
9. التقييم المعرفي للمواجهة..... 56
10. التناولات النظرية لمفهوم المواجهة..... 57
11. خصائص الشخصية القادرة على التعامل مع الضغوط..... 65

الفصل الثالث: الإلتزام التنظيمي

تمهيد..... 68
1. مفهوم الإلتزام التنظيمي..... 68
2. مراحل تطور الإلتزام التنظيمي..... 70
3. أهمية الإلتزام التنظيمي..... 71
4. أبعاد الإلتزام التنظيمي..... 72
5 . خصائص الإلتزام التنظيمي..... 74
6 . النظريات المفسرة للإلتزام التنظيمي..... 75
7. العوامل المساعدة في تنمية الإلتزام التنظيمي..... 79
8.العوامل المعيقة في تنمية الإلتزام التنظيمي..... 81

الفصل الرابع: الأستاذ الجامعي و مهنة التدريس الجامعي

تمهيد.....85

1. تعريف الأستاذ الجامعي..... 86

2. وظائف الأستاذ الجامعي.....87

3. أدوار الأستاذ الجامعي.....89

4. خصائص الأستاذ الجامعي الكفؤ و كيفية إعداده.....90

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

تمهيد.....95

1.منهج البحث.....95

2.مكان البحث.....95

3.مجتمع البحث.....104

4.عيّنة البحث.....104

5.أدوات البحث.....106

* **الدراسة الإستطلاعية.....106**
* **مقياس الضغط المهني (دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس).....106**
* **مقياس إستراتيجيات المواجهة (دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس).....107**
* **مقياس الإلتزام التنظيمي (دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس).....110**

6. الأدوات الإحصائية.....112

الفصل السادس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد.....114
1. الضغط المهني عند الأساتذة الجامعيين.....114
2. إستراتيجيات المقاومة لدى الأساتذة الجامعيين.....115
3. الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين.....116
4. علاقة الضغط المهني بإستراتيجيات المواجهة لدى الأساتذة الجامعيين.....117
5. علاقة الضغط المهني بالإلتزام التنظيمي لدى الأساتذة الجامعيين.....118
6. أثر الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي لدى الأساتذة الجامعيين.....119
7. مناقشة النتائج.....121
خاتمة البحث.....125
قائمة المراجع.....133

الملاحق.
ملحق رقم (1): إستبيان الخصائص الشخصية و المهنية.
ملحق رقم (2): إستبيان الضغط المهني.
ملحق رقم (3): إستبيان الإلتزام التنظيمي.
ملحق رقم (4): إستبيان إستراتيجيات المواجهة.
ملحق رقم (5): التحليلات الإحصائية بواسطة SPSS.

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج جيبسون و زملائه لدراسة الضغوط المهنية	30
02	نموذج كراتينر و كنيكي لدراسة الضغوط المهنية	31
03	إطار تحليل الضغط المهني	32
04	نموذج فهم الضغط و نتائجه لماجد عطية، 2003	34
05	نموذج ستيرز للإلتزام التنظيمي	76

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	أهم المتغيرات الشخصية التي تؤثر على تجاوب الفرد مع الضغوط	55
02	التوزيع التكراري لسن العينة	104
03	التوزيع التكراري لجنس العينة	105
04	التوزيع التكراري لسنوات خبرة أفراد العينة	105
05	معامل (α) ألفاكرونباخ بالنسبة لأجزاء مقياس إستراتيجيات المقاومة.	115
06	معاملات الثبات لإستبيان إستراتيجيات المواجهة.	115
07	المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمستوى الضغط المهني	114
08	المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمختلف إستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة جامعة الجزائر 2.	115
09	المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير الإلتزام التنظيمي	116
10	علاقة مختلف إستراتيجيات المواجهة بالضغط المهني	117
11	علاقة الضغط المهني بالإلتزام التنظيمي	118
12	أثر الضغط المهني و متغيّر إستراتيجية المواجهة المركّزة على المهمّة على الإلتزام التنظيمي	119
13	تحليل التباين	119
14	قيم بيتا β لمتغيّر الضغط المهني و أثره على الإلتزام التنظيمي و مختلف إستراتيجيات المواجهة	120
15	قيم بيتا β لمتغيّر الضغط المهني و أثره على إستراتيجيات المواجهة المركّزة على المهمّة	120

مقدمة

مقدمة:

يواجه الأفراد في حياتهم اليومية ضغوطا مختلفة، و التي أصبحت جزءا من حياتهم اليومية، و تنعكس على كل من صحتهم الجسمية و النفسية حيث تولد لهم حالة من عدم الإتزان الجسمي و النفسي و تنشأ هذه الضغوط عادة من البيئة المحيطة بهم لكون أن الضغط و الحياة أصبحا يسيران جنبا إلى جنب، و ذلك نتيجة لتعرضهم لدرجات متفاوتة من الضغوط، فغالبا ما يتعرض الأفراد لمواقف و ظروف تكون متطلباتها فوق طاقاتهم.

يعزي باحثون غربيون أن من بين أسباب الضغوط النفسية اليوم هو هشاشة العلاقات الأسرية، التغيرات الإقتصادية و الإجتماعية و الأزمات. (علي عسكر، 2003)

كما أشارت التقارير الطبية في الولايات المتحدة الأمريكية أن 75% من المشكلات الصحية لها علاقة بشكل أو بآخر بالضغوط النفسية. (علي عسكر، 2003)، و نظرا لإنتشار الضغوط بشكل كبير على حياة الأفراد فقد تركت له آثارا سلبية و من بين هذه الآثار على المجتمع الأمريكي ظهور المؤشرات التالية:

1. أصبحت المسكنات أدوية قابلة للصرف دون وصفة طبية.
2. تزايد استعمال الكحول.
3. يوجد واحد من بين أربعة راشدين له إرتفاع ضغط الدم ينشأ بسبب الضغوط.
4. طبقا للنشرة السنوية الأمريكية الطبية فإن 425 بليون دولار هي قيمة تكاليف الخدمات الطبية المستحقة لأنماط الحياة الغير صحية (عن سليمان أمل تركي العنزي، 2004).

إن الإهتمام و بعمق للضغوط هو ضرورة ملحة لتجنب الأضرار و الخسائر التي يلحقها بالأفراد و المنظمات، فقد قدرت تكاليف 1,5 مليار جنيه استرليني ما تصرفه عن مخلفات الضغوط، و هذا ما جعل الولايات المتحدة الأمريكية و كندا و أستراليا يتقبلون الضغط المهني كمرض مهني (عن مزياني، 2007).

و لأن رقعة الضغط بدأت تتسع من البيت إلى العمل فقد برزت بعض المهن التي يكون أصحابها معرضين للضغط المهني نجد مهنة التدريس التي تعد من بين المهن الإجتماعية التي تزود المجتمع بالأفراد المؤهلين تأهيلا علميا و أخلاقيا، فهي تعد من بين أسمى المهن على مر العصور و هذا ما

للمدرس من محور أساسي في العملية التعليمية، و في الواقع أن مهنة التدريس قد أصبحت مهنة معقدة تتطلب مستويات عالية من الكفاءات و المهارات، و هي بذلك تزخر بالعديد من الأعباء و المطالب و المسؤوليات و الضغوط، فقد أكدت دراسة **فونتانا** و **أبو زريع** (Fantana et Abuserie, 1993) (عن صحراوي، 2011) أنه من بين كل أربعة مدرسين يوجد مدرس واحد يعاني من ضغوط مهنة التدريس في أعلى مستوياتها و أخطرها، و هذا ما قد ينعكس سلبا على إتجاه الأستاذ نحو مهنة التدريس، و وجود هذا الإتجاه السلبي نحو المهنة لا يعني بالضرورة تركها أو التخلي عنها فقد يستمر في مزاولة مهنته في ظل الظروف الضاغطة، غير أن إنجازه لمتطلبات المهنة قد لا يكون بالمستوى الذي يحقق الأهداف (صحراوي، 2011).

و لأن مهنة التدريس كما قلنا آنفا من بين المهن التي تسبب ضغوطا مهنية على أصحابها فإن على الأستاذ أن يكون مستعدا من كل الجوانب النفسية و العقلية و المهنية لأداء عمله على أحسن وجه، الأمر الذي يجعل الأستاذ يعيش نوعا من الصراع من أجل التكيف مع متطلبات المهنة و إمكانياته و قدراته في ظل الظروف المحيطة، و هذا فضلا عن ما تفرضه طبيعة العمل في حد ذاته من متطلبات بيداغوجية و تحديات يؤدي الفشل في مواجهتها إلى خلق نوع من اللاإتزان و هذا ما سنحاول إكتشافه في محور إستراتيجيات المقاومة التي يستخدمها الأستاذ الجامعي.

من هذا المنطلق نحاول التعرف على ما يلي:

في هذه الدراسة نحاول الكشف عن مستويات الضغوط التي يتعرض لها المدرس في وسطه المهني، و كذلك أيضا التعرف على الأساليب التي يعتمدها المدرس أو الأستاذ الجامعي لتقليص الضغوط المهنية و أيضا في هذه الدراسة نحاول التعرف على مستويات الإلتزام التنظيمي عند الأستاذ الجامعي.

و للقيام أو التعرف على كل هذه النقاط استدعى الأمر أن نقسم هذا البحث إلى جانبين كبيرين:
الأول جانب نظري و الثاني جانب تطبيقي، ويتناول الفصل الأول الضغط و فيه نتطرق إلى مفهوم الضغوط (الضغط) و تعريفاته و أيضا الإشارة إلى أهم النظريات المفسرة للضغط و أهم أبعاده و آثاره، ثم نتطرق إلى مفهوم الضغط المهني و هذا من خلال تعريفه و تحديد أهم مصادره و مظاهره...

أما في الفصل الثاني فقد خصص لأساليب مواجهة الضغوطات و هذا من خلال التطرق إلى مختلف التعاريف التي وجدت في مفهوم استراتيجيات المقاومة، و أيضا بذكر أنواعها و أهم النظريات المفسرة لاستراتيجيات المواجهة.

أما في الفصل الثالث فقد خصص لتحديد مفهوم الإلتزام التنظيمي و ذكر أبعاده و أهميته و أنواعه.

أما في الجانب الميداني فقد تضمن فصلين اثنين (الرابع و الخامس)، أما في الفصل الرابع فقد خصص للتعريف بالأستاذ الجامعي و ذكر مختلف خصائصه و مهامه بالإضافة إلى التطرق إلى مهنة التدريس الجامعي محاولين تعريفها و إعطاء أهميتها، أما الفصل الخامس فقد تطرقنا إلى منهجية البحث حيث تناولنا منهج البحث و متغيرات البحث، و مكان تواجدها و مختلف الأدوات المستعملة لجميع البيانات و أيضا الإشارة إلى المقاييس المعتمدة في إنجاز هذا البحث، و أيضا الإشارة إلى الأدوات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

أما الفصل السادس و الأخير فقد تضمن عرض و تحليل النتائج و مناقشتها.

و في الأخير نتناول النتائج المتوصل إليها ثم استخلاص جملة من الإقتراحات.

إشكالية البحث:

إن العمل الذي تسعى إليه الدول و الحكومات هو تطوير مجتمعاتها و الرقي و جعلها دولا تقارع الدول المتطورة الأخرى، و لذا كان لزاما عليها أن تدفع بعجلة التعليم إلى الأحسن و تعطيه الإهتمام الأكبر لأنه العمود الفقري لأي نهضة أو إقلاع حضاري لأي دولة من الدول، و لأن عنصر التعليم يتكون من عدة حلقات من بينها حلقة المعلم أو الأستاذ و هذا لما يتمتع به من دور كبير في تربية الأجيال و تكوينهم تكوينا علميا و أخلاقيا، و كما قلنا سابقا فقد أصبحت مهنة المعلم أو الأستاذ مهنة معقدة و هذا لما تتطلبه هذه المهنة من مسؤوليات و مطالب و واجبات و أعباء عليه، و بالتالي تشكل ضغوطا عليه لأداء الواجبات و المسؤوليات على أكمل وجه، و هذا ما جعل الباحثين يدرسون مختلف مسببات تلك الضغوط المهنية و ماهية مستوياتها، و في هذا الإطار كشفت دراسة **لبريك** (2001) أن مستويات الضغط المهني عند المدرسين مرتبطة أساسا بالظروف المادية و المعنوية لهم (عن قاجة كلثوم، 2010).

و عللت دراسة أخرى **لهاريس** و آخرون (1985) أنه من بين المسببات الرئيسية للضغوط في مهنة التدريس هي زيادة العبئ الوظيفي، و زيادة ساعات العمل، كل هذه العوامل تساهم في إرتفاع مستوى الضغط (عن قاجة كلثوم، 2012).

و تعود أسبابه حسب كل من **اليماني** و **بوقحوص** (1996) و (**هولت، Holt**، 1993) و (**فاربر، Farper**، 1991) و **سورطي** (1997) و **الشافعي** (1998) إلى قلة الرواتب و زيادة عدد الحصص و قلة دافعية التعلم لدى الطلبة (عن صحراوي، 2011).

و كشفت دراسة أخرى أعدها **بلاز Blase** على مدى ستة سنوات (1980–1986) و لخّصها **محمود محمد فرحات** (1994) على أن مستويات الضغط المهني مرتبطة أساسا بطبيعة المؤسسة التي يشتغل فيها الأستاذ، و النمط الإداري السائد في المؤسسة و شبكات الإتصال، و اتجاهات الأستاذ نحو مهنة التدريس في حدّ ذاتها و طبيعة المادة التي يدرسها الأستاذ، و لأن الأستاذ يحاول دائما الظهور بشكل أفضل رغم مختلف الضغوط التي تواجهه فهو يميل دائما كأي بشر إلى محاولة التكيف و مواجهة الضغوط المحيطة به، فقد أشارت دراسة **صبري** (1993) على أن الأساليب التكيفية تعد من الكفايات الأساسية و اللازمة لإدارة الطلبة. (عن زياد بركات، 2010).

لذا تعد استراتيجيات المقاومة أو المواجهة عند الأستاذ قضية محورية لتحقيق اتزانه النفسي هذا من جهة، و من جهة أخرى لتحقيق التزامه تجاه المؤسسة التي يشتغل فيها، فعجز الأستاذ عن مواجهة المشكلات المهنية الضاغطة أو التكيف معها يؤدي إلى:

- ✓ عجز الأستاذ عن القيام بواجباته التعليمية.
- ✓ و بالتالي تدني مستوى الطلبة و تحصيلهم العلمي.
- ✓ ضعف إلتزام الأساتذة و بالتالي عدم تحقيق أهداف التنظيم ككل. (صبري، 1993).

و بناءا على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تدور حول التعرف على مستويات الضغوط المهنية للأستاذ و ما هي إستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الأساتذة، و ما هي مستويات الإلتزام التنظيمي لديهم ؟ و ما هو مدى تأثير كل من الضغوط المهنية و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين ؟

لقد حاولت دراسات عديدة الكشف عن مستويات الضغوط عند الأساتذة و البحث عن مسبباتها، و من بين الدراسات التي هدفت إلى التعرف على مسببات الضغوط المهنية للأستاذ نجد دراسة (**بلاز، Blase، 1984**)، من خلال نتائج دراسة ثلاثة مسببات رئيسية ترتبط بالضغوط المهنية للأستاذ و هي:

- ➢ ضغوط ترتبط بطبيعة المهنة التي يؤديها الأستاذ.
- ➢ ضغوط ترتبط بخصائص الطلاب.
- ➢ ضغوط ترتبط بالمناخ التدريسي.

و لأن الأستاذ عليه التغلب على هاته الضغوط و مواجهتها فهو يسعى دائما لإيجاد الإستراتيجية المناسبة للتغلب على المواقف الضاغطة و لذلك وجدت دراسات مختلفة حاولت التعرف على مختلف الإستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الأساتذة لمواجهة الضغوط المهنية و لذلك كانت **دراسة موراي Muray (2003) و** التي هدفت إلى تأثير المواقف الضاغطة لمهنة التدريس في اختيار الأستاذ لإستراتيجيات المقاومة مع الضغوط المهنية، و خلصت هذه الدراسة إلى أن معدل الطالب و إنتمائه للتخصص و علاقته بمدرسيه هي متغيرات أساسية لإختيار إستراتيجيات الأساتذة لضغوطهم.

و نجد دراسة (**فارويل، Farwel، 2003)** و التي هدفت إلى التعرف على إستراتيجيات الأساتذة لمواجهة الضغوط المهنية، و قد بينت هذه الدراسة إلى أن أهم الإستراتيجيات التي يستخدمها الأساتذة هي الإستراتيجيات النفسية، ثم الجسمية، و أخيرا الإجتماعية (نظمي أبو مصطفى، 2011).

و بيّنت دراسة قام بها كل من (**باك، Pack، 2004)** و **Steeno** (2000) أفضلية إستخدام إستراتيجيات المقاومة الإجتماعية، بينما أظهرت دراسة **صبري** (1993) و **فارويل** (2003) إستخدام إستراتيجيات مقاومة أخرى.

كما قلنا في السابق فالضغوط المهنية قد تكون مؤثرة على إلتزام الأستاذ نحو منظمته، فالإلتزام التنظيمي يدل على إندماج الفرد في منظمته و قدرته أو إستعداده للتضحية من أجل خدمة منظمته و الرقي به و تحقيق أهدافه، فمن بين الدراسات التي اضطلعت بالإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين في التعليم العالي نذكر من بينها دراسة **الكركي** (2008) و **الجوازنة** (2006) و **غنام** (2005) **و سلامة** (2003)، و هدفت هذه الدراسات إلى التعرف على مستويات الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة، و خلصت إلى أن الإلتزام لديهم مرتفع، و أظهرت نتائج دراسة **ياسين** (2003) أن درجة إلتزام الأساتذة التنظيمي مرتفعة.

و بدورنا نهدف من خلال هذا البحث الإجابة على التساؤلات التالية:

1. هل يبدي أساتذة جامعة الجزائر 2 ضغطا مهنيا عاليا ؟
2. ما هي إستراتيجيات المواجهة التي يلجأ إليها أساتذة جامعة الجزائر 2؟
3. هل يبدي أساتذة جامعة الجزائر 2 مستوى إلتزام تنظيمي عالي؟
4. هل توجد علاقة بين الضغط المهني و الإلتزام التنظيمي عند أساتذة جامعة الجزائر 2 ؟
5. هل توجد علاقة بين الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة المركزة على المهمة، و المركزة على الإنفعال، و التفادي، و التلهية، و الإنشغال الإجتماعي كل على حدى.
6. هل تساهم كل من الضغوط المهنية و إستراتيجيات المواجهة في شرح التباين في درجات الإلتزام التنظيمي.

فرضيات البحث:

و للإجابة على تساؤلات البحث تمّ صياغة الفرضيات على النحو الآتي:

1. يبدي أساتذة جامعة الجزائر 2 ضغطا مهنيا مرتفعا.
2. يلجأ أساتذة جامعة الجزائر 2 إلى إستعمال مختلف إستراتيجيات المواجهة التالية (إستراتيجيات المواجهة المركزة على المهمة، و المركزة على الإنفعال، و التفادي، و التلهية، و الإنشغال الإجتماعي).
3. يبدي أساتذة جامعة الجزائر2 إلتزام تنظيمي عالي.
4. توجد علاقة بين الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة (المركزة على المهمة، و المركزة على الإنفعال و على التفادي، و التلهية، و الإنشغال الإجتماعي) كل على حدى.
5. توجد علاقة بين الضغط المهني و الإلتزام التنظيمي.
6. يؤثر كل من الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي عند أساتذة جامعة الجزائر2.

الفصل الأول:
الضغط و الضغط المهني

تمهيد

1.الضغط

1.1. مفهوم الضغط

2.1. مراحل الضغوط

3.1. عناصر الضغوط

4.1. أنواع الضغوط و آثارها

5.1.النظريات المفسرة للضغوط

2. الضغط المهني

1.2.مفهوم الضغط المهني

2.2. مصادر الضغط المهني عند الأساتذة

3.2. بعض النماذج المفسرة للضغط المهني

تمهيد:

يعيش الفرد و يتفاعل مع عناصر بيئية تتميز دائما بالتغير المستمر بمختلف أنواعه و الذي يشمل كل مجالات الحياة، حيث أصبح السمة المميزة للعصر الحالي و هذا ما يؤثر على الفرد بشكل مباشر سواء كان من الناحية الإجتماعية أو النفسية، حيث يصعب التكيّف معها، و هذا ما يظهر في المجال التعليمي، حيث يعاني المدرسون من أنواع عديدة من الضغوط و دائما يحاولون التكيّف معها و تسخيرها لصالحهم.

في هذا الفصل سنتناول مفهوم الضغوط، و مختلف النظريات المفسّرة لها، و مختلف آثارها و سلبياتها و مختلف مراحلها، و سنتطرق إلى مفهوم الضغط المهني و مختلف مصادره بالنسبة للأستاذ و سنتناول أيضا مختلف النماذج المفسّرة للضغط المهني.

1.الضغط

1.1. مفهوم الضّغـــــــــــط :

إنّ التحدث عن الضغوط فهذا يعني التحدث عن قضية لازمت الإنسان منذ وجوده على الأرض، فالإنسان أو الفرد يواجه في حياته عددا كبيرا من المواقف الضاغطة والتي تتضمن في طياتها تجارب وخبرات غير مرغوب فيها و أحداث تحمل في طيّاتها الكثير من مصادر الضغط، و عوامل التهديد و الخطر و هذا ما ينعكس على جوانب كثيرة من شخصية الفرد.

إن كلمة ضغط مشتقة من اللّغة اللاتينية واستخدمت في القرن السابع عشر بمعنى :الشّدة أو المحنة أو الحزن أو البلاء. (عن عثمان، 2010)

وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر أصبح يشير إلى القوة أو الإجهاد أو التوتر ثم إستُخِدم هذا المصطلح في العلوم الأخرى خصوصا في علم النفس ليدل على الموقف الذي يكون فيه الفرد واقعا تحت إجهاد إنفعالي أو جسمي. (عن عثمان، 2010)

هذا عن التعريف االلّغوي، أما عن التعريف الإصطلاحي للضغط:

فيعرّفه **بتروفسكي** و **ياروتفسكي، (1996)** بأنه « حالة لرد فعل مختلفة بالغة القوة، و تحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية مثل كثرة المعلومات التي تؤدي إلى إجهاد إنفعالي، و تظهر هذه

الضغوط نتيجة التهديدات و الخطر، و تؤدي هذه الضغوط أيضا إلى تغيرات في العمليات العقلية، و تحولات إنفعالية و بنية دافعية متحولة» (عن إبراهيم كامل، دون سنة).

و عرّفه **توماس** بأنه « حالة من الشدة النفسية و التي تتطلب من الفرد التكيف معها » (عن إبراهيم كامل، دون سنة).

و يعرفها **هانز سيلي** على أنها « الأعراض الظاهرة التي تحدث كإستجابة لما يحدث من تغيرات عامة في أنظمة الجسم البيولوجية» (شيماء علي خميس، 2007).

و عرّفها **دهرنويد** على أنها « المشكلات الناتجة عن المواقف التي تكون خارجة عن نطاق الحياة الطبيعية، و هي مواقف تعرقل الأساليب المألوفة من النشاط و تتطلب صيغ جديدة للتعامل ». (شيماء علي خميس، 2007).

و يعرف **جيبسون** الضغط بأنه « إستجابة مكيفة تتوسطها الفروق الشخصية و العمليات السيكولوجية و التي تحدث نتيجة لحدث أو فعل بيئي خارجي، بحيث تضع متطلبات سيكولوجية أو مادية مفرطة على الفرد» (طه إسماعيل و الطان ياسين، 2006).

و يعرّف **كوبرو بوج (1995)** الضغط بأنه: « عدم تكافؤ إمكانات الفرد مع المطالب البيئية الموضوعة على عاتقه، أو الظروف التي يواجهها، وقد تحدث المشكلة عندما لا يستطيع الفرد أن يواجه متطلبات الضغط الجسمية أو الإجتماعية ». (عن حسن مصطفى عبد المعطي، 2006).

و يعرفه **لازاروس (1982):** في ضوء ما أسماه بالمثيرات الشرطية باعتبارها « تلك المثيرات للضغط التي تؤدي إلى تمزق السلوك الشخصي و القيم الإجتماعية عند التعرض للضغط ». (عن حسن مصطفى عبد المعطي، 2006).

و تعرف الضغوط في الدليل التشخيصي للإضطرابات العقلية للجمعية الأمريكية للطب النفسي (1994) باعتبارها: « الأعراض المميزة التي تعقب أحداثا صدمية نفسية، و تكون بصفة عامة خارجة عن الخبرة الإنسانية».

و يعرف **فونتانا** الضغوط بأنها « حالة تنتج عندما تزيد المطالب الخارجية عن القدرات و الإمكانيات الشخصية للكائن الحي» (عن عثمان مريم، 2010).

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نقول أن الضغط النفسي هو الحالة النفسية الناتجة في الجسم بواسطة مثيره، و طبعا هذه المثيرات تكوّن لدى الفرد إستجابات فيزيولوجية، و تحدث عادة عندما لا تتطابق إمكانيات الفرد في مواجهة الموقف الضاغط.

إن ما يثير الإنتباه إلى أن هذا المصطلح و منذ ظهوره إتخذ تعاريف متعددة و استخدم في عدة ميادين، و كانت هذه التعاريف مبنية على المنظور الخاص لكل باحث (عن مزياني، 2007)، و ربما هذا يعود إلى تعقد ظاهرة الضغط و التي أصبحت جزءا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، و على هذا الأساس نجد كثيرا من الباحثين عرّفوا الضغط كمثيرات، و مجموعة أخرى عرّفت الضغط على أساس إستجابات، و مجموعة أخرى من الباحثين أيضا عرفت الضغط على أنه تفاعل بين المثيرات و الإستجابات في وقت واحد.

الضغط كمثيرات:

إنّ أصحاب هذا الإتجاه يتناولون الضغط باعتباره أحد المثيرات أو المنبهات التي تتواجد في البيئة و تحدث تأثيراتها على الفرد (مزياني، 2007).

و على هذا الأساس يعرّف **لازاروس و كوهين** الضغط بأنه: « تلك الأحداث التي تتحدى الفرد، و تتطلب منه التكيف الفيزيولوجي أو المعرفي أو السلوكي». (عن عثمان مريم، 2010).

و يعرّفه **ريس Rees (1976)** بأنه: « أي مثيرات أو تغييرات في البيئة الداخلية أو الخارجية، يكون على درجة من الشدة و الحدّة و الدوام، بحيث يثقل القدرة التكيفية للكائن الحي إلى حده الأقصى، و التي يمكن أن تؤدي إلى اختلال ». (عن حسن مصطفى عبد المعطى، 2006).

من هنا يعرف أصحاب التناول الضغوط بأنها تلك الأحداث التي تفرض على الشخص و تلزمه أو تتطلب منه تكيفا فيزيولوجيا أو معرفيا أو سلوكيا.

إلا أن أصحاب هذا التناول لقوا بعض الإنتقادات فيما يخص أن نفس المثير ليس بالضرورة أن يحدث إستجابة واحدة لجميع الأفراد، فإستجابة شخص (α) ليست هي إستجابة شخص (β).

الضغوط كإستجابات

يتناول أصحاب هذا الإتجاه الضغط باعتباره ردود فعل بدنية كانت أو نفسية أو سلوكية، التي تصدر عن الفرد نتيجة التعرض لمثيرات معينة.

و في هذا الإطار يعرف **فونتا** الضغوط بأنها: « حالة تنتج عندما تزيد المطالب الخارجية عن القدرات و الإمكانيات الشخصية للكائن الحي ». (عن عثمان مريم، 2010).

و يعرفها **جال** و آخرون **Gall et all (1996)** بإعتبارها: « إستجابات فيزيولوجية و نفسية للمواقف و الأحدلث و التي بدورها تفسد أو تربك توازن الكائن الحي، و هي تولد مصادر متعددة، و تسبب إستجابات متنوعة ».

أما **جدينبرج** و **بارون** فيعرفانها على أنها: « نوع من الحالات الوجدانية و ردود الأفعال الفيزيولوجية التي تحدث في مواقف معينة، حيث يشعر الأفراد أنهم قادرون على تحقيق أهداف المنظمة ». (عن عثمان مريم، 2010).

و كما للتناول الأول من إعتراضات فإن للتناول الثاني إعتراضات تتمثل أساسا في أن الإستجابات يمكن أن تتغير تغيرا بارزا و باستمرار و مع تكرار نفس ظروف المثيرات بعد وقت من الزمن. (عن مزياني،2007).

إن التناولين الأولين مازالا بحاجة إلى تعريف أكثر دقة، لأن الأفراد يختلفون في كيفية تسيير الأحداث و في كيفية استجابتهم لها، و لذا فإن الكثير من الباحثين يفضلون تعريفا للضغوط يدخل في اعتباره تفاعلا بين الفرد و البيئة.

الضغوط كتفاعل بين الفرد و البيئة

ينظر أصحاب هذا الإتجاه للضغوط على أنها محصلة تفاعل على الخصائص الذاتية للفرد مع الظروف البيئية المحيطة به، حيث يتبنى أصحاب هذا التوجه الشامل كما وجدوا من نقص فيما يخص الإتجاهين السابقين.

و في هذا الأطار نجد التعريفات الآتية:

سنريلاجي و **والاس (1987)** (عن مزياني، 2007) اللّذان يعرّفان الضغوط على أنها: « عبارة عن تجارب داخلية تخلق و تولد عدم اتزان نفسي أو فيزيولوجي للفرد نتيجة العوامل في البيئة الخارجية و يقصد بها (المنظمة أو الشخص) ».

إنه و من خلال استعراضنا للتعاريف السابقة الذّكر، سواء كانت معرفة على أساس التناول المثير، أو التناول الذي يعرفه على أساس الإستجابة و التناول الذي يمزج بين الفرد و البيئة، يمكننا استنتاج تعريف للضغوط حيث يمكن باعتبارها: « هي حالة تصيب الفرد و هذا نتيجة عدم توافقه مع بيئته، و هذا لأن إمكانيته و طاقته التكيفية تفوق المثيرات التي تعرض لها ».

2.1. مراحل الضغوط :

إنّ محاولة تكيف الجسم مع الموقف الذي يوجد فيه، تترجم عن طريق استجابات عصبية و هرمونية، و حسب الباحث **هانزسيلي** يحدث الضغط بعد أن يمر الجسم بثلاثة مراحل و هي:

أ. مرحلة الإنذار أو مرحلة التعرض للضغوط :

إنّ هذه المرحلة يكون فيها الإحساس بوجود الخطر، و تبدأ هذه المرحلة بتعرض الفرد لمثير معين سواء كان داخليا أو خارجيا، و بصفة عامة يمكن القول أن هذا المثير أدى إلى حدوث ضغوط معينة عندما تفرز الغدد الصماء هرمونات معينة، و تترتب عليها بعض المظاهر و التي يمكن أن تكون على بعض العوامل مثل:

- زيادة في ضربات القلب.
- توتر الأعصاب.
- إرتفاع لضغط الدم.

ب. مرحلة المقاومة:

و يطلق على هذه المرحلة أيضا مرحلة التكيف أو التوازن و تحدث هذه المرحلة عندما يكون التعرض للضغط متلازما مع التكيف، و هنا تختفي التغيرات التي ظهرت في المرحلة الأولى، و

تظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف، إن هذه المرحلة أساسية لميكانيزم الضغط التي تسير بواسطة الجهاز الردي.

ج. مرحلة الإستنزاف (الإنهاك):

إنّ في هذه المرحلة يكون الجسم قابلا للإصابة بالمرض بشكل كبير نتيجة استمرار الموقف الضاغط لمدة طويلة، و تحدث في هذه المرحلة الأمراض المتعلقة بالضغوط كالقرحة، و أمراض القلب، و السكري... (عن شايع عبد الله،2007)

3.1. عناصر الضغط :

حدّد **سيزلاقي** و **والاس** عناصر الضغوط في ثلاثة عناصر متداخلة فيما بينها و هي:

أ. عنصر المثير: يحتوي هذا العنصر على المثيرات الأولية الناتجة عن مشاعر الضغوط، و قد يكون مصدرها البيئة أو المنظمة أو الفرد.

ب. عنصر الإستجابة : يتكون هذا العنصر من ردود الفعل الفيزيولوجية و النفسية و السلوكية للضغوط مثل: الإحباط، و القلق. (عن مزياني،2007).

ج. عنصر التفاعل: و هو التفاعل بين العوامل المثيرة و العوامل المستجيبة، و يأتي هذا التفاعل من عوامل البيئة و العوامل التنظيمية في العمل و المشاعر الإنسانية و ما يترتب عليها من استجابات (عن عثمان مريم، 2010).

4.1. أنواع الضغوط و آثارها:

1.4.1. أنواع الضغوط :

لقد حاول الباحثون في موضوع الضغط تقسيم الضغوط إلى أنواع و ذلك حسب معايير تصنيف معينة، و يعتبر التصنيف على أساس الآثار المترتبة عنها هو المعيار الأكثر شيوعا حيث يصنف الضغوط إلى نوعين و هما ضغوط إيجابية و ضغوط سلبية.

ميّز **هانزسيلي** بين نوعين من الضغوط و هما:

أ. ضغوط إيجابية: و التي تعد بدورها حافزا للفرد على أداء أفضل، و تساعده على الإبداع و تنمية الثقة بالنفس.

ب. ضغوط سلبية: و هي الضغوط الغير مفضلة و التي تسبب الضرر (الصيرفي، 2008)، حيث تؤثر في حالته النفسية و الجسدية (عن عثمان مريم، 2010).

بالإضافة إلى هذا التصنيف فهناك تصنيفات أخرى و أهمها:

أ. الضغوط الأسرية (كالإنفصال، التنافر الأسري،...إلخ).

ب. ضغوط العدوان (سوء المعاملة من العائلة،...).

ج. ضغوط السيطرة (التأديب، العقاب القاسي،...).

و يوجد هناك تصنيف من حيث الشدة، صنفها **بابكوك** (عن عثمان مريم، 2010) إلى ثلاثة أنواع و هي:

أ. **ضغط ناتج عن الصراعات الداخلية:** كالعصاب و هذا النوع مرتبط بشكل وثيق بالمفهوم الذي يعطيه الطب العقلي للقلق.

ب. ضغط ذو أصل خارجي: أي صادر من بيئة الفرد و هذا كمواجهته لعراقيل خلال سعيه لتحقيق مشاريعه (عن عثمان مرين،2010).

ج. ضغط أو إجهاد مرتبط بالحاجة إلى الإبداع: فالمبدع في حاجة لأن يعيش في بيئة تحفزه على إستغلال طاقاته الإبداعية.

إستجابات الجسم للضغط

يستجيب الجسم للضغط بواسطة جهازين للدفاع، هما الجهاز العصبي و الجهاز الهرموني، يلعب هذين الجهازين دورا مهما في صد و تكييف الإعتداءات و مقاومتها، و يساعدان على حفاظ الجسم على إستقراره.

و عليه يوجد نمطان إثنان للضغط هما اللذان ينبهان عما يسببه الضغط المفرط من ضرر أو أذى بالنسبة للفرد و هما الضغط الفيزيولوجي، و الضغط النفسي. (عن مزياني، 2007).

الضغط الفيزيولوجي: إنّ الضغط الفيزيولوجي يظهر كإستجابة عصبية و عضوية و كيميائية، و هنا يشير كوركوت 1982 (عن مزياني، 2007) إلى أن مجرد التأثر بالضغط الفيزيقي، ينتج الجسم رسالة الضغط التي يبعثها تحت المهاد إلى الغدة النخامية في الدماغ، فتعلن هذه الأخيرة

إشارة إنذار بإرسال هرمونات للغدد الصماء التي تفرز بدورها الأدرينالين المسببة في تغير تفاعلات الهدم و البناء في الجهاز العصبي، و عندما يصبح دفاع الجسم لعوامل الضغط غير ملائم، تنخفض طاقة التكيف فيحدث إرهاق شديد (عايدة،2001).

الضغط النفسي: يتضمن الضغط النفسي إستجابات إجتماعية و سلوكية و إنفعالية، و يوجد نوعان من الإستجابة: الإستجابة الأدرينالية و الإستجابة القشرية الكظرية.

الإستجابة الأدرينالية: تلعب الأدرينالين دورا مهما في كل ما يتعلق بالقلبي التاجي المسؤول عن سرعة إيقاع القلب، و ضغط الدم و جريانه في الأعضاء، فهي إذن تستجيب للطلبات المستعجلة فتطلق السكر المخزن في الكبد و الضروري للعضلات و الدماغ.

الإستجابة القشرية الكضرية: إن إفراز هرمونات الكظر تؤدي إلى إفراز الأيض الهيولي الذي ينتج بسهولة سكر القوة في الكبد (مزياني، 2007)، و يمنع الإلتهاب الناتج عن عوامل الضغط و هي مسؤولة أيضا عن نقص الدفاع المناعي.

هذا عن إستجابات الجسم للضغط، فماذا عن الآثار المترتبة عن الضغوط ؟

2.4.1. آثار الضغوط :

إنّ ردود الفعل لمتطلبات الضغط النفسي تقود الفرد للإستجابة لتحديات المواجهة لمواقف الضغط، إذ تظهر أعراض جسدية و نفسية في علاقة الفرد بالموقف الضاغط، في الجزء الآتي سنعرض أهم آثار الضغط على الجوانب التالية: الجسمية، و التنظيمية، و النفسية.

أ. **آثار الضغوط على الجسم:** إن تعرض الفرد لموجات عديدة من الضغوط النفسية و التوتر تؤدي بالجهاز العصبي اللاإرادي و جهاز الغدد الصّماء إلى نشاط دائم و غير متوازن (أحمد ماهر،2011)، و يسبب ذلك عديدا من المشاكل الصحية مثل: تآكل جدار المعدة، و ظهور قرحة المعدة.

ب. **آثار الضغوط على الصحة النفسية:** لقد ركز بعض الباحثين من قبل على تأثيرات الضغوط على الجوانب الجسمية و منهم هانزسيلي (حسن عبد المعطى، 2006)، إلا أن البحوث الحديثة

حاولت التطرق إلى تأثيرات الضغوط على الجوانب النفسية للفرد و منها بعض الجوانب المرتبطة بها كالجوانب الإنفعالية، و المعرفية و السلوكية(الحداد،2002).

إنّ الآثار التي يتركها الضغط على الجوانب الإنفعالية متعددة و نذكر منها ما يلي:

- **زيادة التوتر:** و منه ينقص من قدرة الفرد على الإسترخاء و بالتالي حدوث القلق.
- **زيادة معدل الوساوس القهرية:** إذ يميل الفرد إلى الشكوى التخيلية، و يضعف من قدرته على الإحساس بالصحة و السعادة (عن حسن مصطفى عبد المعطى، 2006).

إنّ فقدان الشهية و ظهور الأرق الليلي و الإكتئاب كلها أعراض إنفعالية للضغوط، في المقابل أيضا توجد آثار معرفية للضغوط و نذكر منها:

إنّ أهم الأعراض المعرفية للضغوط تتمثل في:

- ضعف درجة الإنتباه و التركيز، فيجد العقل صعوبة في أن يبقى في حالة تركيز لمدة طويلة.
- تدهور حالة الذاكرة و خاصة القصيرة و الطويلة المدى، فيتناقص مدى الذاكرة، و تضعف الكفاءة في حالة إستدعاء أية معلومة، و عدم القدرة على تخزين المعلومات.

و هناك تأثيرات على الجوانب السّلوكية للفرد الذي يتعرض للضغوط و نذكر منها:

- إنّ البطء في العمل و التغيب المتكرر و التأخر المستمر و الإنخفاض في الأداء، و عدم الإهتمام بالمظهر الخارجي، و زيادة عادات التدخين و استعمال العقاقير، كلها آثار و أعراض من الجانب السلوكي للضغوط.

ج. آثار الضغوط على الأداء: إنّ تأثير ضغوط العمل و الضغوط بصفة عامة على الأداء و على مدى إدراك و شعور و تفسير الفرد لهذه الضغوط، أي أن الفرد يشعر بالضغط على حسب إدراكه و تقييمه للموقف الضاغط، إلا أن المعلوم أن وجود نسبة معينة من الضغوط يجعل الأفراد يشعرون بالتوتر (أحمد ماهر، 2011).

و في هذا الإطار يصنف البعض الآثار المترتبة عن الضغوط المهنية إلى آثار إيجابية و أخرى سلبية.

- **الآثار الإيجابية للضغوط :**

و التي تتمثل فيما يلي:

أ. زيادة الرغبة و الدافعية نحو العمل.

ب. تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي.

ج. تنمية الإتصال بين العاملين في المنظمة و في هذا الصدد.

د. يقول عمر وصفي عقيلي (عن عثمان مريم، 2010) أن الضغوط المهنية تتطلب زيادة في قنوات الإتصال و استخدامها بشكل فعال من أجل مواجهة هاته الضغوط.

- **الآثار السلبية للضغوط :**

و التي تتمثل فيما يلي:

أ. تدهور و انخفاض أداء العاملين.

ب. إرتفاع معدلات التغيب، و الملل، و التعب.

ج. إرتفاع معدلات الصّراعات و النّزاعات مع الآخرين (أحمد ماهر، 2011).

في الجزء السابق تحدثنا عن أهم التعريفات و النظريات المفسرة للضغوط، و أهم الآثار التي يتركها الضغط على الجوانب الجسمية و النفسية و الأدائية، في الجزء المتبقي سوف نتحدث عن الضغط المهني متطرقين إلى أهم التعاريف الواردة، و أهم المصادر المسببة للضغط المهني.

5.1. النظريات المفسّرة للضغوط

لقد تعددت النظريات و النماذج المفسرة للضغوط و ذلك راجع إلى تعقيد ظاهرة الضغوط من جهة، و من جهة أخرى إلى تعدد التخصصات التي تناولت هذا الموضوع، في هذه النقطة بالذات سنحاول التطرق بالتفصيل إلى مجمل هاته النظريات و النماذج التي ساهمت في تطور موضوع الضغوط.

إنّ من بين النظريات الرائدة في تفسير موضوع الضغوط نجد: نظرية **هانزسيلي**، و نظرية **لازاروس**، و **سبيلبرجر**، و نظرية **فرنسن** و آخرون، و نظرية **هولمزواره**، و نظرية **موراي**، و بعض النماذج كنموذج **كوبر**، و **هب**، و **مارشال**...

1.5.1. نظرية هانز سيلي (1936):

قدّم هانزسيلي تصورا لردود الفعل النفسية و الجسدية تجاه الضغط حيث إعتبر أن أعراض الإستجابة الفيزيولوجية للضغط هدفها هو الحفاظ على التوازن (عن مريم عثمان، 2010)، و لقد حدد **هانزسيلي** ثلاثة مراحل للدفاع ضد الضغط، و يرى أن هذه المراحل تمثل مراحل التكيف العام و هي:

أ.الفزع: إن هذه المرحلة حسب سيلي يظهر في الجسم تغيرات و إستجابات، و كنتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم.

ب.المقاومة: و تحدث عندما يكون التعرض للضغط متلازما مع التكيف فتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى، و تظهر متغيرات أخرى تدل على التكيف (فاروق السيد عثمان، 2001).

ج.الإجهاد: إن هذه المرحلة تستنزف فيها طاقة الفرد و يصبح عرضة للأمراض (عن عثمان مريم، 2010)، و يعتمد التهديد و التغلب على المشكلات على النشاط المعرفي للتقييم و لكل تقييم نمط معين من الإستجابة (عن مزياني، 2007).

2.5.1. نظرية لازاروس (1978): واضع هذا التصور هو الباحث **لازاروس** و تسمى هذه النظرية باسم نظرية التقدير المعرفي، إن الإرتكاز الذي تنطلق منه هذه النظرية أن إستعمال الفرد لأساليب مواجهة غير فعّال فيترتب عنه معاناة من الضغط النفسي. (مزياني، 2007).

و تنطلق هذه النظرية أيضا من أساس معرفي هو أنه لا يمكن فهم الضغط النفسي بدون الرجوع إلى الأساس أو المكوّن المعرفي الذي كان وراء تفسير الفرد للموقف أو الحدث الذي تعرض له. (فاروق السيد عثمان،2001).

و تنطلق هذه النظرية من أساس آخر ألا و هو أن الضغوط تنشأ عندما يوجد تناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد، و يؤدي ذلك إلى تقييم التهديد و إدراكه في مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: و هي المرحلة الخاصة بتجديد و معرفة أن بعض الأحداث في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط، أي بعبارة أدق معرفة ما هي الأسباب الرئيسية للضغوط (عن عثمان مريم، 2001).

المرحلة الثانية: و فيها تحدد الطرق و الأساليب التي تلائم على التغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف (عن فاروق السيد عثمان، 2001).

و خلاصة القول إنّ هذه النظرية توضح شيئا أساسيا ألا وهو أن ما يعتبر موقفا ضاغطا لشخص (أ) لا يعتبر كذلك بالنسبة للشخص (ب) و يتوقف هذا على حسب شخصية الفرد و خبراته.

3.5.1. نظرية سبيلبرجر: إن فهم نظرية **سبيلبرجر** في القلق هو مقدمة ضرورية و أساسية لفهم نظريته في الضغوط، لذا فهو يميز بين نوعين للقلق و هما: قلق الحالة و قلق السّمة.

يربط الباحث **سبيلبرجر** في نظريته بين قلق الحالة و الضغط حيث يعتبر أن الضغط الناتج عن موقف ضاغط معين هو مسبب لحالة القلق.

و يهتم هذا الباحث في نظريته بتحديد الظروف البيئية المحيطة و التي تكون ضاغطة و يميز بين حالات القلق الناتجة عنها، و يحدد العلاقة بينها و بين ميكانيزم الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة (مزياني، 2007)، هذا من جهة و من جهة أخرى فإن **سبيلبرجر** إهتم بتحديد خصائص و طبيعة المواقف الضاغطة و التي تؤدي إلى مستويات مختلفة لحالة القلق، إلا أنه لا يساوي بين مفهوم الضغط و مفهوم القلق، لأن حسب **سبيلبرجر** يوضح أن الضغط النفسي و قلق الحالة يوضحان الفروق بين خصائص القلق كرد انفعالي و المثيرات التي تستدعي هذه الضغوط (عن مزياني، 2007).

فالقلق كما يراه **سبيلبرجر** هو عملية إنفعالية تشير إلى تتابع الإستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط، و تبدأ هذه العملية بواسطة مثير خارجي ضاغط.

و يميز الباحث **سبيلبرجر** بين مفهومي التهديد و الضغط، فكلمة ضغط تشير إلى الإختلافات في الظروف و الأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي (عن مزياني، 2007)، أما

كلمة تهديد فتشير إلى التقدير و التفسير الذاتي لموقف خاص على أنه موقف خطير أو مخيف (عن مزياني، 2007).

4.5.1. نظرية موراي: إن فهم هذه النظرية يتطلب الفهم أولا بين مفهومي الحاجة و الضغط و هذا على اعتبار أن مفهوم الحاجة تمثل مفهوما محددا للسّلوك، و مفهوم الضغط يمثل المحدد المؤثر في السلوك، و يعرف **موراي** الضغط بأنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيّسر (تسّهل) أو تعوّق جهود الفرد في الوصول إلى الهدف المعين.

يميز **موراي** بين نوعين من الضغوط و هما:

أ.ضغط ألفا: و يشير إلى خصائص الموضوعات و دلالتها كما هي.

ب.ضغط بيتا: و يشير إلى دلالة الموضوعات البيئية و الأشخاص كما يدركها الفرد.

يوضح **موراي** في هذه النظرية أن ملوك الفرد يرتبط أساسا بالنوع الثاني و يؤكد على أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، و يطلق على هذا المفهوم بتكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز و الضغط و الحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا (النوع الأول) (عن فاروق السيد عثمان،2001).

6.5.1. نظرية هولمز و راه: تتفق هذه النظرية في جانب كبير منها مع نظرية **هانزسيلي** في أن الضغوط النفسية يمكن لها أن تكون مؤثرة على الجانب البدني للفرد، غير أنها في هذه النظرية ركّزا على ضغوط أحداث الحياة، فهذا النموذج أو النظرية تشير إلى أن ردود الفعل للضغوط يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، و تتضمن أي جانب من حياة الفرد (حسن مصطفى عبد المعطى،2006) بما في ذلك الأسرة و المهنة، فهذه الأحداث تتنوع في مقدرتها على إنتاج الضغوط، و تأثير هذه الأحداث يكون جمعيا.

7.5.1. نموذج كوبر: يركز **كوبر** على بيئة الفرد و يعتبرها مصدرا للضغوط، و هذا ما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أن يشكل خطرا يهدد الفرد و أهدافه في الحياة، فيشعر بحالة

الضغط (سهام محمد ابراهيم، دون سنة)، و يحاول استخدام بعض الإستراتيجيات للتوافق مع الموقف.

و يقول **كوبر** في هذا الإطار: « إذا لم ينجح الفرد في التغلّب على المشكلات و استمرت الضغوط لفترات طويلة، فإنها تؤدي إلى بعض الأمراض مثل: أمراض القلب، و الأمراض العقلية، كما تؤدي إلى زيادة القلق و الإكتئاب و انخفاض تقدير الذات ».

8.5.1. نموذج مارشال: إن نموذج **مارشال** يركز على ثلاثة نقاط أساسية و التي تحدد في منظوره الضغط و يركز على تنظيم العمل و علاقات العمل، و المناخ في المؤسسة و التداخل الوظيفي كلها عوامل تشكل مصدرا للضغط كإرتفاع نبضات القلب، و إرتفاع ضغط الدم، و التغيب في العمل و هي أعراض في النهاية تؤدي إلى اللامبالاة و العدوانية.

9.5.1. نموذج هب: إن النقطة التي إرتكز عليها **هب** في تفسيره للضغط هو أن المتطلبات التي تزيد عن قدرة الفرد على الإستجابة لها و التوافق معها فإنها تؤدي إلى مستوى عال من القلق (عن فاروق السيد عثمان،2001).

10.5.1. نموذج أندلر (1990): هذا النموذج يشبه نموذج **لازاروس** و يؤكد على العلاقة الدينامية بين الفرد و بيئته، و يرى أن البيئة تؤثر في سلوك الفرد بالأحداث البيئية و التي يعرفها على أنها الخلفية أو السياق الذي من خلاله يحدث السلوك، في حين أن الموقف هو الخلفية العابرة أو المؤقتة أو المثير، و يرى **أندلر** (1990) أن المتغيرات الشخصية تتفاعل مع المتغيرات الموقفية لتسهم في إدراك الفرد للموقف في البيئة (أحمد فاضلي، 2009).

إن هذا النموذج يعطي للعوامل البيولوجية و الإجتماعية و النفسية أهمية كبرى في الشخصية، لذا فإن هذا الإتجاه يرى أن كل متغيرات الشخصية تتفاعل كلها مع الموقف و التي تسهمان في إدراك الفرد للموقف في البيئة.

11.5.1. النموذج البيونفس إجتماعي للضغط: إن هذا النموذج هو مقترح من طرف **أنجل** (1977) و مازال مستخدما في الدراسات الحديثة، و يعد مرجعا في تفسير مختلف تأثيرات الضغط على الصحة النفسية.

إن هذا النموذج بإختصار يشير إلى أن كل إستجابة نفسية لابد أن يتم تناولها من عدة زوايا و هذا بسبب التفاعل المستمر بين العوامل البيولوجية و النفسية و الإجتماعية، و التي بدورها تؤثر على وجود الفرد و ميكانيزمات التكيفية (عن فاضلي،2009).

12.5.1. النموذج التفاعلي للضغط لفرانش و روجرز و كوب (1974): و يرتكز هذا النموذج في تفسيره لحدوث الضغط على الملاحظات العيادية التي تشير إلى أن نفس المثير أو المصدر الضاغط يؤدي إلى استجابة نفسية عند مجموعة من الأفراد عند مواجهة وضعية واحدة.

و إستنتجت أعمال **فرانش** و **روجرز** و **كوب** إلى بناء نموذج فردي بيئي، أي يؤكد هذا النموذج على العلاقة التفاعلية بين الفرد و بيئته، و يؤكد هؤلاء الباحثين أن الضغط يظهر في الوضعيات التالية:

- الظروف و الشروط المهنية التي تتجاوز قدرات الفرد.
- قدرات الفرد للإستجابة تتجاوز ما هو مطلوب منه في الوسط البيئي (عن فاضلي، 2009).

13.5.1. نموذج العجز المكتسب: رائد هذا النموذج هو الباحث **سليغمان** الذي ارتكز في أعماله و أبحاثه على التجارب التي قام بها في السبعينيات، و يحدد في هذا الشأن أسباب العجز المكتسب في نوعين من العوامل:

- عوامل بيئية ضاغطة سواء في الحياة الأسرية أو المهنية أو الإجتماعية للفرد.
- عوامل ذاتية متعلقة بالشخص ذاته و بخصائص شخصيته، و التي على أساسها يتحدد نوع الإستجابة التي تصدر عنه إزاء الحياة الضاغطة (عن فاضلي،2009).

14.5.1. نموذج كوكس Cox: يحدد **كوكس** أربعة مراحل هامة لنشأة الضغوط و هي:

أ. مرحلة تعرض الفرد لمطلب قد يكون داخليا: و هذا مثل حاجات الفرد النفسية أو الفيزيولوجية أو خارجي يصدر عن بيئة الفرد.

ب. مرحلة نشوء الضغط: و هي عدم التوازن بين المطالب و إدراك الشخص لمقدرته على مواجهة هذه المطالب.

ج. مرحلة الإستجابة: و هي مرحلة لجوء الفرد لإحدى أساليب الضغط المتاحة له.

د. مرحلة العواقب الناجمة عن إستجابة الفرد: فالضغط يحدث عادة عندما يفشل الفرد في مواجهة المطالب أو عندما توقع العواقب السيئة الناجمة عن الفشل في مواجهتها.

15.5.1. نموذج الضغط و المنحى السلوكي: تؤكد هذه النظرية أو هذه المدرسة على عملية التعليم و التي تعد عملية محورية في تفسير السلوك الإنساني، لذا فعنصر البيئة هو جد مهم في عملية حدوث الضغط.

16.5.1. الإتجاه الظواهري الفنمونولوجي : من رواد هذا الإتجاه **كارل روجرس** و **ماسلو**، و يؤكد أنصار هذا الإتجاه على دراسة الخبرة الذاتية كما يدركها هو، و ليس كما هي في الواقع.

فماسلو وضع الدوافع على شكل هرم متدرج يبتدئ بالحاجات الفيزيولوجية مثل: الجوع و العطش، ثم يتطور نحو حاجات نفسية و إجتماعية كالحاجة إلى الإنتماء و التقدجير الإيجابي و تحقيق الذات، و تؤكد هذه النظرية على نقطة مهمة و جوهرية ألا و هي أنه لا يمكن للفرد تجاوز الحاجات العليا دون المرور و إشباع الحاجات القاعدية و هي الحاجات الفيزيولوجية، و هذا بدوره يؤدي إلى التوتر و الشعور بالضغط، فالضغط حسب هذا الإتجاه ينشأ عندما يفشل الفرد في تخطي الحاجات القاعدية و النفسية.

هذا عن **ماسلو** أما عن **روجرز** فيؤكد على مفهوم الذات، **فروجرز** يركز على أهمية إدراك الفرد للموقف إنطلاقا من توقعه هو، و ارتكازه على الخبرات و المعارف التي إكتسبها، بمعنى أن الفرد يستجيب إنطلاقا من إدراك الفرد لذاته و هذا بدوره له دور حاسم في تحديد أسلوب التعامل مع الموقف.

تعقيب على النظريات المفسرة للضغط :

بعد إستعراض لعدد من النظريات المفسرة للضغط تتضح لنا النقاط التالية:

- هناك أن بعض النظريات تعرف الضغط أنه حدثلا يمكن التنبؤ به أو التحكم فيه، تفترض هذه النظريات على أن بإمكان جميع الأفراد إبداء مقاومة للضغوط.

– و هناك بعض النظريات ترتكز في تفسيرها للضغط على التفسير الفيزيولوجي و هذا ما تزعمه **هانزسيلي** و الذي يرى أن الضغط هو إستجابة عامة و غير محددة يقوم بها الجسم لأي متطلب يقع عليه.

– و هناك بعض الإتجاهات التي ترتكز على المكون المعرفي في تفسير الضغط، و من أهم رواد هذا الإتجاه **لازاروس**.

فالضغط عند هذا الإتجاه يكون عندما تفوق المتطلبات البيئية قدرة الفرد على المواجهة، فحسب لازاروس فإذا واجه الفرد هذه الضغوط بكل كفاءة فمستوى الضغوط لا يكون بشكل كبير و العكس فإذا كانت كفاءات الفرد ضعيفة في مواجهة الضغوط فتحدث الضغوط.

2. الضغط المهني

1.2. مفهوم الضغط المهني:

لقد اختلف الباحثون في مجالي علم النفس العملي، و السلوك التنظيمي في تعريفهم للضغط المهني، و هذا راجع إلى التناولات و النماذج التي استعملوها، مما جعل هذا الموضوع و الدراسة فيه تتعقد (مزياني، 2007).

يوجد من التناولات التي برزت في هذا الإطار التناول الذي يستند إلى المثير، و نجد من أمثال هؤلاء الباحثين: **كوبر**، و **مارشال**.. و تناول آخر يستند إلى الإستجابة **ككابلان**، و **ليفاسور**، بينما ظهر تناول آخر و هو التناول الذي يستند إلى التفاعل بين المثير و الإستجابة، و نجد من أمثال: **كوكس**، و **ماغولي** (عن مزياني، 2007).

و فيما يلي سنعرض أهم التعريفات التي وردت في هذا المجال على أساس التناولات السالفة الذكر.

فيعرفه **ليفاسور** (عن مزياني، 2007) على أنه: « إستجابة الفرد أو الجسم للعوامل الفيزيولوجية، و النفسية المتكونة من محيط العمل الذي ينشط فيه الفرد ».

و تعرفه **شين** (عن مزياني، 2007) الضغط المهني على أنه: « ضغط بارز السلبية في محيط العمل».

في حين يعرفه **بيهر** و **نيومان** (عن مزياني،2007) على أنه: « حالة تنشأ عن التفاعل بين الناس و أعمالهم و تتسم بإحداث تغييرات في داخلهم و تدفعهم إلى الإنحراف عن أدائهم الطبيعي ».

و يعرفه **ديلي** (عن مليكة،2011) الضغوط في محيط العمل بأنها: « مطالب و ظروف العمل الغير معتادة و التي تجعل الفرد ينحرف عن الأداء المعتاد في العمل، إذ تعمل هذه الظروف و المطالب على خلق نوع من اللاتوازن بين إمكانات الفرد و حاجاته و طبيعة الوظيفة التي يقوم بها و حاجات البيئة التي يعمل ».

و يقول في هذا الإطار **شوفلي** (عن مزياني، 2007) على أنها: « تجربة ذاتية ناتجة عن تفاعل المحيط الموضوعي للعمل و الموارد التي يملكها الموظف».

إن المتتبع لمجمل هذه التعاريف يتضح له أنه هناك ثلاثة نماذج من التعاريف للضغط تستند إلى المثيرات **كشين** و التي تركز على أن المثيرات في العمل هي سلبية و معتدية على الفرد، و لكن في المقابل قد تكون إيجابية كعامل الترقية مثلا فهو يعتبر مثيرا إيجابيا للعمل.

أما التعريفات التي ركزت على الإستجابة كتعريف **ليفاسور** فهو يركز على أن الضغط هو في حد ذاته عاملا حيويا و محفزا للفرد للبحث دائما عن توازنه الجسمي و النفسي، لذا فالفرد عندما يكون في محيط سلبي و غير ملائم فهذا ما يترك في نفسية الفرد الإحباط و العجز.

بينما ارتكز كل من **ديلي** و **بيهر** و **نيومان** و **كوكس** (عن مزياني، 2007) على التناول الذي يستند على التفاعل بين المثير و الإستجابة، أي هنا التفاعل بين العوامل المثيرة للضغط و الإستجابة له، أي تفاعل مركب بين المكونات التالية: البيئة و التنظيم و مشاعر الشخص و إستجابته (سلطان المشعان، 1994)، و على أهمية إدراك الفرد و تقديره للأحداث التي يتعرض لها (عن البخيث و إبراهيم عمر،2009).

بعد إعطاء جملة من التعريفات النظرية للضغط المهني حسب مختلف التناولات المتعددة، يجدر بنا إعطاء تعريف إجرائي له، و ذلك بتحديد الإجراءات التي يجب استعمالها لقياس هذا المفهوم.

ففي هذا البحث نحدد مفهوم الضغط المهني إجرائيا من خلال مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أساتذة جامعة الجزائر2 في مقياس المصمم من طرف **دايفيس** و آخرون 1979 (عن صحراوي،

2011)، و اعتمدنا في هذه الدراسة على الصيغة المعدة من طرف على عسكر 2000 و هو يضم 20 بندا يقيس درجة الضغط المهني.

2.2. مصادر الضغط المهني عند الأساتذة:

يعرفها **الفرماوي** (1990) (عن البخيت، إبراهيم عمر، 2009) بأنها: « تلك المواقف أو المثيرات التي ترتبط بالعمل و التي تدرك كعوامل ضاغطة ».

بينما يعرفها **السرطاوي** (1997) (عن البخيت، إبراهيم عمر، 2009) بأنها: « أسباب الضغوط النفسية لدى المعلمين و التي تخص متطلبات التدريس و الأسباب الشخصية و المهنية ».

و في هذا الإطار كشفت دراسة **هايريس** و آخرون (1985) (عن قاجة، 2010) على أن زيادة العبئ الوظيفي و زيادة ساعات العمل تؤدي إلى إرتفاع مستوى الضغط لدى المدرّس.

في حين توصلت دراسة **هانم بنت حامد ياركندي** (2000) (عن مليكة،2011) إلى مصادر الضغط لدى المدرسين فتوصلت إلى المصادر التالية:

- العوامل الأسرية.
- العبئ الوظيفي.
- المفررات الدراسية.

كما حدد **مارشال** في نموذجه العوامل المسببة للضغوط في العمل كالآتي: تنظيم العمل، و علاقات العمل، و التداخل الوظيفي، كلها عوامل تسبب من الضغوط (فاروق السيد عثمان،2001).

في حين يرجعها البعض الآخر إلى الأسباب التالية:

أ. صعوبة العمل: ترجع صعوبة العمل إمّا لعدم معرفة الفرد لجوانبه أو لعدم فهم هذه الجوانب.

ب. مشاكل الخضوع للسلطة: فعادة ما تتميز المنظمات بوجود هيكل متدرج من السلطة الرسمية، فكل رئيس يمارس سلطته و نفوذه على مرؤوسيه، و يختلف المرؤوسون في قبولهم لنفوذ الرؤساء، و هذا ما يؤدي إلى شعورهم بالتوتر (المشعان، 1994).

ج. عدم توافق شخصية الفرد مع متطلبات التنظيم: إنّ المنظمات الكبيرة تميل إلى أن تأخذ الشكل البيروقراطي المقيّد بلوائح و إجراءات رسمية صارمة، و المعتمدة على نظم إشراف متعددة و الغير

مرتكزة على الإعتبارات الشخصية، لذا فهذا قد يصطدم مع رغبات و حاجات الأفراد الراغبين في التطور.

د. صراع الأدوار: فالفرد يلعب عدة أدوار، أي أنه يقوم بمحاولة مقابلة التوقعات المختلفة التي يراها و الطلبات التي تودّها الأطراف الأخرى، إن في بعض الأحيان تكون توقعات الرؤساء و المرؤوسين قد تكون متعارضة، و زد على ذلك إلى رغبة المرؤوسين في تحقيق رغباتهم الشخصية فهذا ما يعقّد من الأمر، و يزيد من الضغط على الأفراد.

ه. تأثير شخصية الفرد: يوجد بعض الأفراد ممن تكون لديهم الرغبة في تطوير أعمالهم و عادة ما يتحمل هؤلاء الأشخاص درجات عالية من التوتر و الضغط النفسي على عكس البعض ممن لا يتحملون درجات عالية من الضغوط (المشعان، 1994).

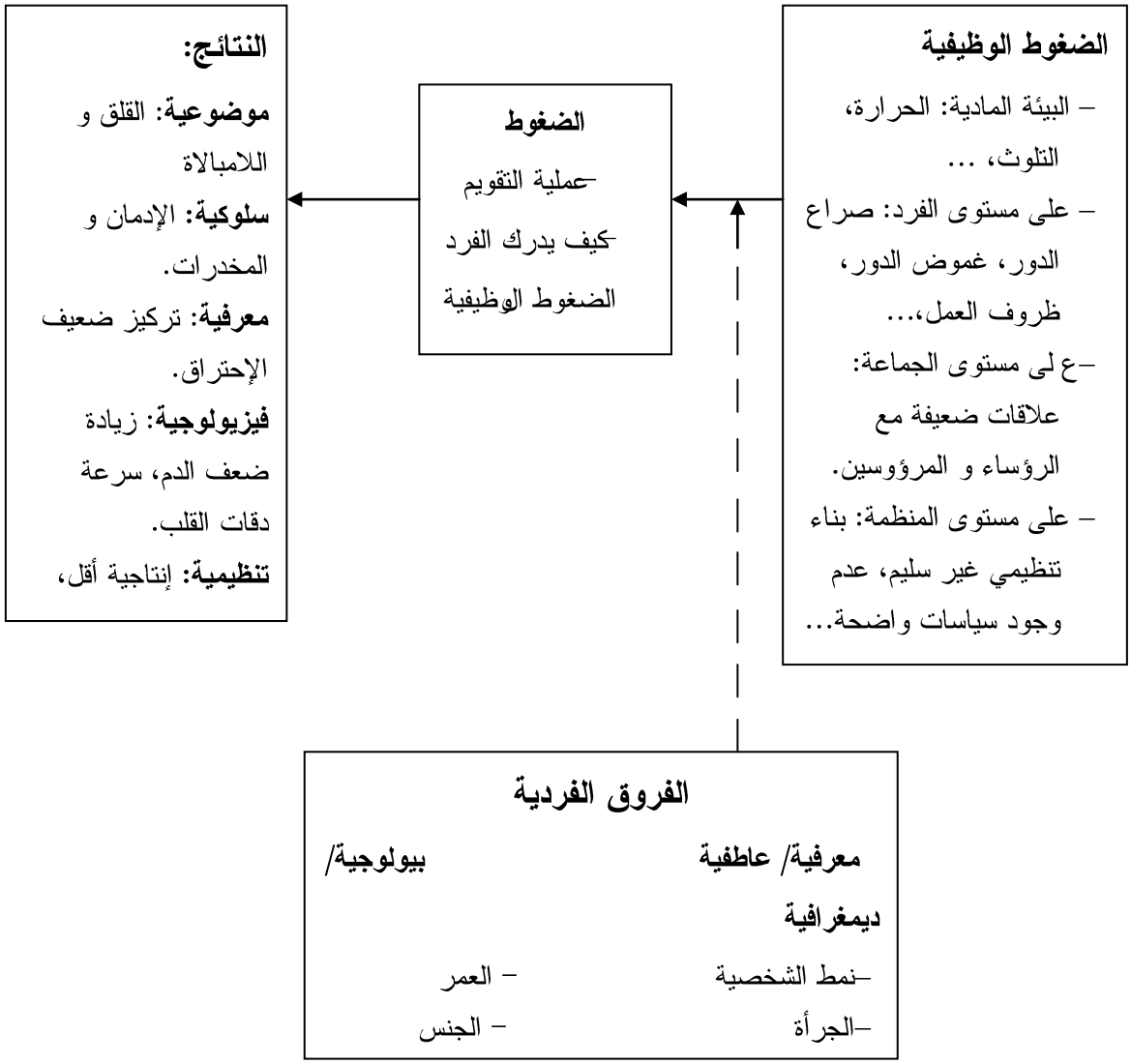
و. الأحداث الشخصية: يتعرض الفرد إلى أحداث كثيرة في حياته و هي تمثل مقدرا لا يستهان به في الإثارة و الضغوط النفسية، ففقدان الزوج و الطلاق و الأمراض المستعصية و المشاكل الشخصية مع المديرين كلها عوامل تزيد من الإثارة و الضغوط (عن عثمان مريم، 2010).

3.2. بعض النماذج المفسرة للضغط المهني:

سنكتفي بعرض أهم النماذج و هي من أكثرها قبولا و شمولية.

1.3.2. نموذج Gibson, Ivacevich and Donnelly

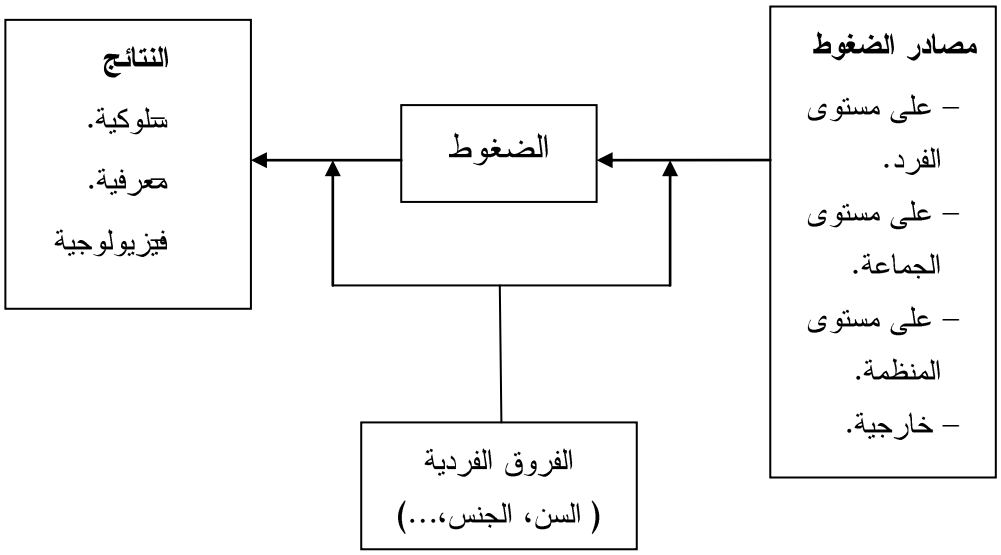
شكل رقم (1): نموذج **جيبسون** و زملائه لدراسة الضغوط المهنية (عن بنات، 2009).



يوضح هذا النموذج مصادر الضغوط الوظيفية المختلفة، و تأثير عملية إدراك الفرد لهذه الضغوط، على مستوى الضغط الذي يشعر به الفرد و بالتالي على نتائج و آثار الضغط، و يشير أيضا هذا النموذج إلى محورية و دور الفروق الفردية على إدراك الفرد للظروف الضاغطة التي يواجهها (عن بنات، 2009).

2.3.2. نموذج كراتينر و كنيكي لدراسة الضغوط المهنية

شكل رقم (2): نموذج **كراتينر** و **كنيكي** لدراسة الضغوط المهنية (عن بنات، 2009).

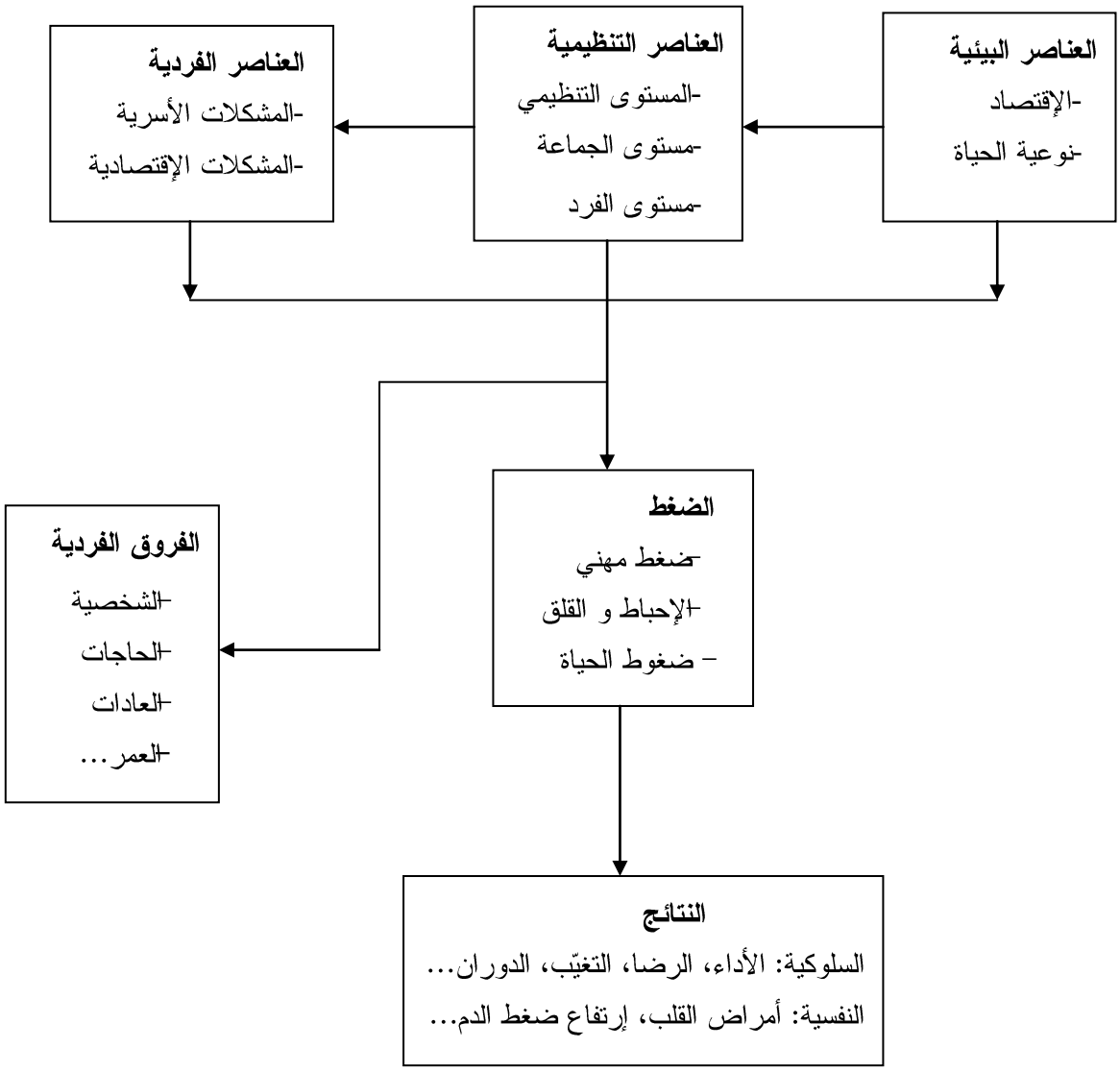


إعتمدا **كراتينر** و **كنيكي** في دراسة الضغط المهني على نموذج الذي طوّره **ماتيسون** و **إينفاسوسيتش** 1979.

إن هذا النموذج لا يختلف كثيرا عن نموذج **جيبسون** و زملائه حيث يوضح هذا النموذج مسببات الضغوط التنظيمية و الخارجية، و تلعب الفروق الفردية دور المؤثر في إدراك الفرد لمصادر الضغوط المهنية.

3.3.2. نموذج تحليل الضغط المهني:

شكل رقم (3): إطار تحليل الضغط المهني (عن بنات، 2009).



يحتوي هذا النموذج على أربعة عوامل أساسية: هي الضغط و مصادره، و العوامل الوسيطية، و نتائج الضغط، فيما يلقى الضوء على العامل الرابع و هو التحكم في الضغط أو العوامل التي يمكن أن تخفف من حدّته.

في هذا النموذج الضغط يشتمل على الشعور بالإحباط و القلق المرتكز على عناصر العمل و الحياة، و ينشأ الضغط على ثلاثة مصادر على الأقل: البيئة، المنظمة و العوامل الفردية، و يوضح أيضا هذا النموذج دور العوامل الوسيطية في إختلاف الأفراد في إستجاباتهم تجاه الضغط.

أما عن النتائج المترتبة عن الضغوط فهي عرضت في فئتين:

–النتائج السلوكية.

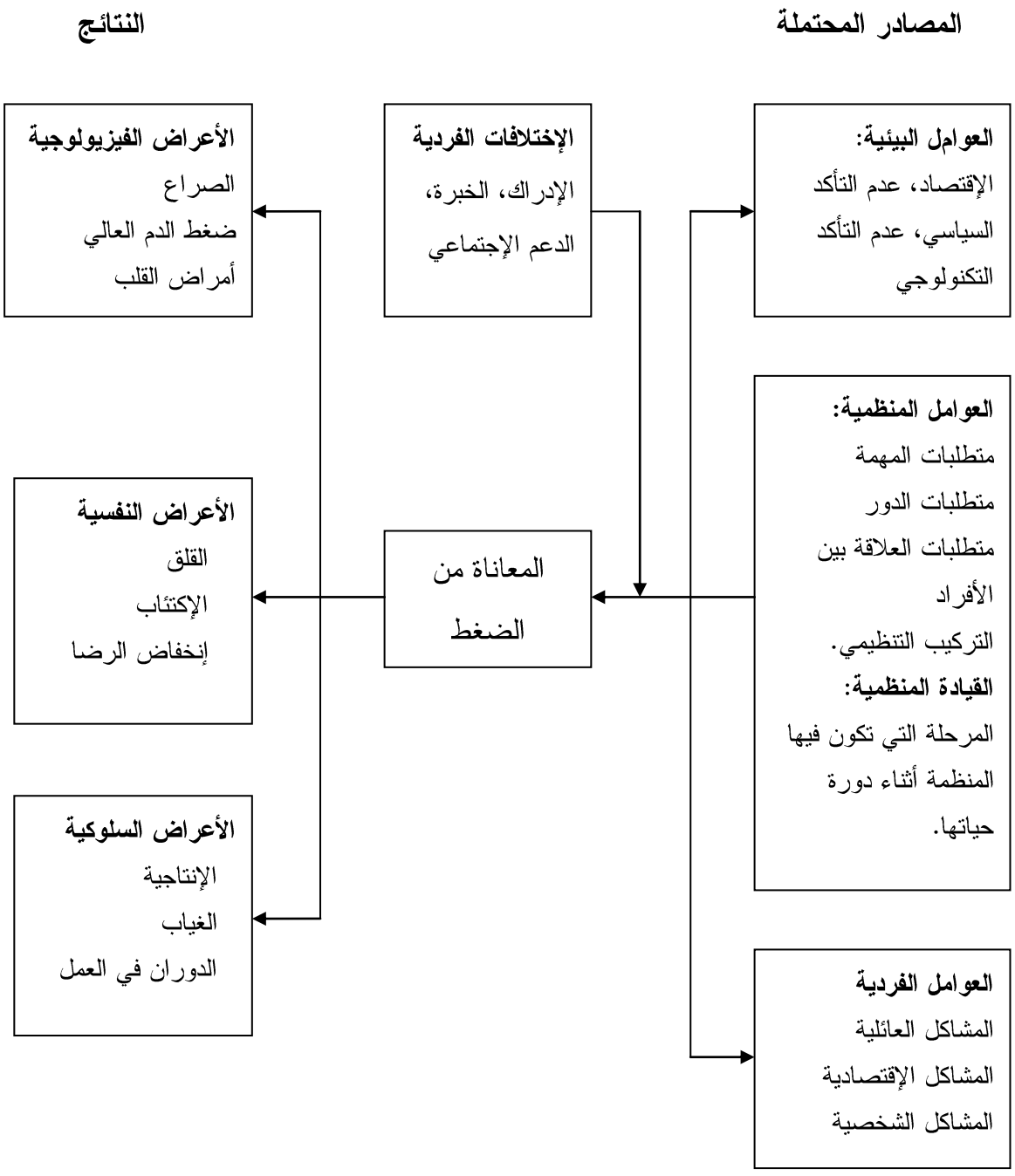
–النتائج النفسية.

4.3.2. نموذج فهم الضغط و نتائجه:

يمد النموذج ثلاثة مجموعات من العوامل البيئية و المنظمية و الفردية و التي تعتبر مصادر محتملة للضغط، و حينما شعر الفرد بالضغط فإن أعراضه يمكن أن تكون فيزيولوجية أو نفسية أو سلوكية.

إنّه من خلال ما سبق في عرضنا لنماذج مختلفة في تفسير الضغط المهني نلاحظ أنه لا يوجد نموذج واحد لتفسير الضغط المهني و إنما توجد عدة نماذج كلها ترتكز على عناصر و عوامل و متغيرات معينة.

شكل رقم (4): نموذج فهم الضغط و نتائجه لماجد عطية، 2003 (عن بنات، 2009)



الفصل الثاني:
إستراتيجيات مواجهة الضغوط

تمهيد

1. المفهوم العام لإستراتيجيات المواجهة
2. تطور مفهوم المواجهة
3. أنواع إستراتيجيات المواجهة
4. وظائف إستراتيجية المواجهة
5. العوامل المؤثرة في تحديد إستراتيجيات المواجهة
6. فعالية إستراتيجيات مواجهة الضغوط
7. وسائل المواجهة
8. روابط المواجهة المتكيفة
9. التقييم المعرفي للمواجهة
10. التناولات النظرية لمفهوم المواجهة
11. خصائص الشخصية القادرة على التعامل مع الضغوط

تمهيد:

إن الأزمات النفسية الشديدة و المواقف الضاغطة أو الصدمات الإنفعالية العنيفة، و أي إضطراب في علاقة الفرد مع غيره من الأفراد على مستوى البيت أو العمل أو المجتمع الصغير، و غير ذلك من المشكلات أو الصعوبات التي يواجهها الفرد في حياته، و التي تدفع به إلى حالة من الضيق و التوتر و القلق، كل هذه الأمور تخلق لديه الوسيلة لإستيعاب الموقف و التفاعل معه بنجاح فيتخذ أسلوبا لحل تلك الأزمة وفق إستراتيجية نفسية خاصة تتناسب و شخصية هذه الطرق و الوسائل التي تستطيع أن تخفض من التوتر و الضغط تسمى بإستراتيجيات مقاومة الضغوط أو إستراتيجيات مواجهة الضغوط.

و قد أشار في هذا الإطار **كوبس** (1982) (عن العنزي، 2004) أن الذين يبدون مقاومة للضغوط يؤسس لديهم ما يسمى بأسلوب إدارة الضغوط.

و لقد لازم الإهتمام منذ عدة سنوات بالطرق و الوسائل التي يلجأ إليها الفرد لخفض أو إنقاص الخطر الذي يواجهه يوميا في حياته، و يسمي علماء النفس هذه الطرق و الوسائل بأساليب التعامل أو إستراتيجيات المواجهة، و عندما يستخدمها الأفراد إنما يستجيبون بطريقة من شأنها أن تساعدهم على تجنب ذلك الموقف الضاغط أو الهروب منه، أو حتى التقليل من شدته بغية الوصول إلى معالجة تحدث التوازن.

و بما أن دراستنا هاته تركز على الإستراتيجيات التي يستخدمها الأساتذة الجامعيون فإننا سنتطرق إلى تعريف إستراتيجيات المواجهة، و أنواعها و وظائفها ثم نتطرق إلى مختلف النظريات المفسرة.

1. المفهوم العام لإستراتيجيات المواجهة:

1.1. أصل كلمة إستراتيجية: ترجع كلمة إستراتيجية إلى الكلمة اليونانية " **إستراتيجوس**" و التي تعني فنون الحرب و إدارة المعارك، و يعرف قاموس **ويبستر** الإستراتيجية على أنها علم تخطيط و توجيه العمليات العسكرية (عن طبي، 2005).

2.1. تعريف إستراتيجيات المواجهة:

تعريف كرينك و آخرون: « مواجهة الضغوط هي عملية غير جاهزة الإستعداد و مختلفة في الأسلوب، يعني هي هدفها البحث عن المعلومات و لحل المشكلات و خفض الضغط ».

و يعرفها كل من **فولكمان و لازاروس** (1984): « بأنها مجموعة الجهود المعرفية و السلوكية المعرفية الموجهة للسيطرة، و التقليل أو تقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد أو تتعدى موارده أي موارد الفرد». (طبي، 2005).

كما عرّف **سبيلبرجر** إستراتيجيات المواجهة بأنها: « عملية وظيفتها خفض التوتر، أو إبعاد المنبه الذي يدركه الفرد على أنه مهدد له». (مريم، 2008)

و قد عرّف **لطفي إبراهيم** (1994) إستراتيجيات المواجهة بأنها: « عمليات التحمّل »، و قصد بها عملية دينامية يلعب فيها التقدير المعرفي دورا أساسيا، و يرى أنها لا تمثل سمة أو أسلوبا و لا تعكس المداخل البنائية، و المدخل السيكو ديناميكي صورة واضحة و مفصلة عن عمليات التحمل أو إستراتيجيات المواجهة، و هو يرى أن التحمل عملية متغيرة حسب خصائص الموقف الضاغط و حسب التقدير المعرفي للفرد. (مريم، 2008)

و يعرّفها **بيلنج** و زملاؤه (1983) (عن السهلي، 2010) بأنها: « مجموعة المعارف و السلوكيات التي يستخدمها الفرد، و ذلك بهدف تقدير مصادر المشقة و تخفيض أثر الإنعصاب الناتج عنها».

و يعرّفها **العارضة** (1998)، (عن محمد مقداد، و عباس خليفة، 2012) بأنها: « تلك الإستراتيجيات و السياسات و المبادئ و الإجراءات التي يستخدمها الأفراد في حل مشكلة ما في معترك الحياة الواقعية ».

و يقصد بها حسب **بترسون و بوسيور** (1993) (عن مزياني، 2007) من حيث الفرد، بأنها: « تلك الجهود التي يبذلها الفرد من أجل السيطرة أو الحد من إدارة أو تحمل مسببات الضغط التي تفوق طاقاته الشخصية».

و يعرّفها **روتر** (1981) (عن العنزي، 2004) أساليب أو إستراتيجيات المواجهة بأنها: « محاولات الفرد، لتغيير ظروف الضغوط المباشرة أو تغيير تقييمه لها».

أما تعريف **كابلان** (1984) (عن العنزي، 2004) إستراتيجيات المواجهة بأنها: « السلوك الذي يهدف إلى خلق تغيير في الذات، و تغيير في القدرات و الحاجات، أو تعريف متطلبات البيئة».

و يعّرفها **أسعد الأمارة** بأنها: « المحاولة التي يبذلها الفرد لإعادة إتزانه النفسي و التكيف مع الأحداث التي أدرك تهديداتها الآنية و المستقبلية». (عن طبي، 2005)

و يعرّفها **فونتانا** (1993) (عن حسين عبد المعطى، 2001) أساليب و إستراتيجيات المواجهة هي: « أساليب يمارسها الفرد للتعاما مع الأحداث التي يعيشها».

و يعرّفها **حسين عبد المعطى** (2001) بأنها: « سلسلة من الأفعال و عمليات التفكير التي تستخدم لمواجهة موقف ضاغط».

و قد عرّف معجم علم النفس في الطب النفسي إستراتيجيات المواجهة على أنها: « سلسلة من الأفعال و عمليات التفكير تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديل إستجابات الفرد في مثل هذه المواقف، و اللفظ عادة يتضمن الأسلوب المباشر أو الشعوري لمعالجة المشكلات في مقابل إستخدام الحيل الدفاعية». (عن طبي، 2005).

و كخلاصة لهذه التعاريف يتضح لنا أن إستراتيجيات المواجهة هي الطريقة و الوسيلة التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع الضغوط الواقعة عليهم، كما أن هذه الإستراتيجيات تتمثل في مجموع السلوكيات و الأنشطة المعرفية أو النفسية أو البدنية أو الإجتماعية التي يقوم بها الفرد من أجل التخفيف من مستوى الضغط النفسي و التكيف معه، سواء كانت تلك الأنشطة عن قصد أو عن غير قصد.

و على ضوء التعاريف المقدمة فيما يخص إستراتيجيات المواجهة يمكن ملاحظة ما يلي:

– إن إستراتيجيات المواجهة لا تزيل الضغوط بدرجة نهائية و إنما تعمل على تخفيضها أو إنقاص أو إضعاف تأثيراتها على الجانبين النفسي و الجسمي.

– الناس أو الأفراد لا يستخدمون إستراتيجيات ثابتة لمواجهة الضغوط و هذا راجع ربما إلى نقص في إدراك أو تقييم الموقف الضاغط.

– الأفراد لا يلجؤون دائما إلى إستخدام إستراتيجيات فعالة، و إنما في بعض الأحيان ينسحبون أو ينكرون الموقف الضاغط.

2. تطور مفهوم المواجهة:

ظهر مفهوم مصطلح المواجهة لأول مرة في أبحاث **ريتشارد لازاروس** سنة (1966) في كتابة الضغوط النفسية و المواجهة، و إستمد هذا المفهوم أصله من أبحاث و ميادين مختلفة جدا من علم نفس الظواهر المعرفية الإنفعالية و تاريخيا يتصل هذا المفهوم بمصطلحين إثنين: بإستراتيجيات الدفاع الذي تطور مع نهاية القرن 19 من طرف التحليل التقليدي و بالتكيّف الذي تطوّر بدوره مع منتصف القرن 19، معتمدا في ذلك على البيولوجيا، و علم نفس الحيوان. (طبي، 2005)

المواجهة و ميكانيزمات الدفاع:

ظهر مصطلح الدفاع مع نهاية القرن 19 مرتبطا بصفة محددة بعلم نفس "**الأنا**" خلال تطور التحليل النفسي التقليدي و علم النفس الدينامي.

تحدث كل من **فرويد و برويـــر** في أبحاثهم الأولى عن بعض الأفكار المضطربة و المشاعر المؤلمة التي بإمكانها أن تتسرب إلى الشعور عندما يفشل الكبت في السيطرة عليها، كما وصف **فرويد** الميكانيزمات الدفاعية المختلفة التي يلجأ إليها الإنسان للمحافظة على كيانه و إتزانه النفسي، و بعد تطور مفهوم الدفاع تطرق **فرويد** من ثم إلى مفهوم "الكبت" مشيرا إلى الدور الكبير الذي يلعبه هذا الميكانيزم في معظم الآليات الدفاعية الأخرى.

و إنطلاقا من سنوات الستينات و السبعينات (1960) و (1970) كشفت العديد من الأبحاث و الدراسات الممتدة خلال هذه الفترة عن الرابطة الإنتقالية بين ميكانيزمات الدفاع و إستراتيجيات

المواجهة حيث بدأ الباحثون في إستخدام مصطلح المواجهة بدل مصطلح الدفاع، لذا رأى كل من **كوبر و بيزي** بأن كل إنسان يملك مجموعة من الميكانيزمات الدفاعية. (عن طبي، 2005)

أما الفترة الممتدة من سنوات الستينات إلى الثمانينات (1960) و (1980) جاءت بعض المحاولات إلى الفصل بين مفهومي الدفاع و إستراتيجيات المواجهة.

ميكانيزمات الدفاع:

هي عمليات صارمة تعمل على مستوى اللاشعور غير قابلة لأن تتعدل و تتغير حسب ما يتطلبه الموقف، ضعيفة المقاومة ترتبط بصراعات بينفسية أو بينشخصية و بأحداث الحياة القديمة و تعمل على تشويه الوقائع بهدف الحد من التوتر و القلق الذي يسببه الموقف السائد و إبقاؤه عند مستوى معين، يتلاءم و قدرة الفرد على التحمل (طبي، 2005).

إستراتيجيات المواجهة:

هي عمليات مرنة، شعورية تختلف و تتغير تماشيا مع ما يتطلبه الموقف، متجهة نحو الواقع سواء أكان داخليا أو خارجيا، وظيفتها تسمح للفرد بتيسير و تخفيض أو تحمل الضغوط الناتجة عن أحداث الحياة.

إن جوهر الفصل و التمييز بين المصطلحين يكمن في أن إستراتيجيات المواجهة تنفصل عن ميكانيزمات الدفاع بالتحديد لكونها محاولات شعورية إرادية لمواجهة مشاكل حالية و حديثة. (عن طبي، 2005)

المواجهة و التكيف:

أخذ أيضا مفهوم المواجهة مرجعيته من نظريات التكيف التي ترى أن الفرد يمتلك رصيدا معتبرا من الإستجابات و ردود الأفعال المكتسبة و الفطرية تسمح له بالإستمرار و البقاء عندما يواجه مختلف التهديدات خاصة لما يتعرض إلى موقف أو عدو خطير، و هذا ما أكده العديد من الباحثين بتصورهم أن العملية الدينامية التي ترتبط بين الضغوط، و المواجهة تنطوي على جزء كبير يعمل على تكريس عمليات و ميكانيزمات التكيف عند التصدي لمشكلات و صعوبات الحياة، إنه حسب **لازاروس** و **فولكمان** (1984) (عن طبي، 2005): « التكيف هو مصطلح واسع يحوي معظم جوانب علم النفس و حتى البيولوجيا أيضا ».

إذ أنه يمثل كل ردود أفعال العضويات الحية تتفاعل مع ظروف و متغيرات البيئة، و على النقيض فالمواجهة مفهوم محدود و خاصة بفئة معينة من هذا التفاعل، و رغم أنه يضم مختلف إستجابات التوافق عند الأفراد، إلا أنه لا يهتم إلا بردود الأفعال الخاصة بالإستجابة للمواقف البيئية التي يدركها الفرد على أنها مهددة له، بينما يندرج تحت مفهوم التكيف ردود أفعال توافقية آلية متكررة، في الوقت نفسه يبذل الفرد مجهودات معرفية سلوكية شعورية متغيرة و ثابتة، و أحيانا أخرى جديدة بالنسبة إليه.

3. أنواع إستراتيجيات المواجهة

إن التصور العام عن إستراتيجيات التكيف مع الضغوط " **Coping**" هو شامل يحتاج إلى تفصيل أكثر و خاصة إذا إستخدم مع آليات الدفاع اللاشعورية، فيرى بعض علماء النفس أن أساليب التعامل مع الضغوط تعتمد على أنها:

- ✓ وسيلة تعديل أو محو الموقف الذي يزيد من حدود الإستجابة الناجحة للحل.
- ✓ وسيلة التحكم الإدراكي و إستدعاء الخبرات لتحديد المشكلة.
- ✓ وسيلة التحكم بالنتائج الإنفعالية للمشكلة ضمن حدود الإستجابة الناجحة للحل.

و عموما فإننا نرى إستراتيجيات المواجهة مع الضغوط هي عبارة عن أساليب تختلف بإختلاف الأفراد أنفسهم.

و لكن قبل التطرق لمختلف أنواع إستراتيجيات المواجهة لابد من الإشارة لملاحظة مفادها أن الباحثين المهتمين بالموضوع يستخدمون تصانيف مختلفة و تسميات شتى لهاته الإستراتيجيات و هذا راجع للخلفية النظرية التي ينطلق منها كل باحث، و كذا حداثة البحث في الموضوع، كما أن عملية زيادة أو إختزال إستراتيجيات المواجهة تعود لطبيعة البحث و تصوره المنهجي، و خصائص العينة و ما تتعرض له من ضغوط. (أبو حبيب،2010)

كما يرى **لطفي إبراهيم** (1998) (عن مريم، 2008) أن الخلاف حول تصنيف و مضامين إستراتيجيات المواجهة لا يقتصر على ما هو ظاهري، فالإختلاف يمتد إلى طريقة قياس و معالجة ظاهرة أساليب إستراتيجيات المواجهة.

و بناءا على ذلك سوف نتعرض لأنواع إستراتيجيات المواجهة بشكل مفصل.

لقد قسَّم **مونتانا و لازاروس** إستراتيجيات المواجهة إلى قسمين هما:

- إستراتيجيات متمركزة حول المشكلة.
- إستراتيجيات متمركزة حول الإنفعال.

أ. المواجهة المتمركزة حول المشكلة:

يقصد بها تنظيم العلاقة بين الفرد و البيئة، و التي قد تكون مصدر إحداث الضغط لدى الفرد و ذلك عن طريق جهود تبذل لتحسين القلاقة بين الفرد و البيئة. (عن مريم، 2008)

كما عرّفها **جاني Gagne** (1974): « بأنها نوع من السلوك المحكوم بقواعد، و هي عملية يستحضر فيها الأشخاص مفاهيم و قواعد من معرفتهم السابقة».

أما **أوسبيل Ausbel** (1978) فعرّفها أنها: « عملية حل المشكلات هو نوع دقيق من التعليم و في رأيه أن المشكلة هو تعلم بالإكتشاف حيث يتطلب من الأفراد أن يكتشفوا بأنفسهم ما يتعلمونه قبل أن يدخل في أذهانهم». (مريم، 2008)

و حل المشكلة إذا هو طريقة معرفية سلوكية، تعتمد على خطوات يتبعها الأفراد القادرين على إستعمال هذه الإستراتيجية حيث توصل **هيبنز Hepnis** (1978) إلى أن النتيجة التي تقول أن المقتدرين على حل المشكلة يعتمدون على الخطوات التالية في إستراتيجياتهم:

- ✓ جمع المعلومات: و هي التعامل مع العناصر الغامضة في المشكل.
- ✓ التعرف على العلاقة القائمة بين عناصر البيئة. (مريم، 2008)

كما يحتاج **لازيريلا** و **نيزو** (1981) إلى التطرق إلى ثلاثة مجالات من أجل تحديد عناصر أساسية مساعدة على هذه الإستراتيجية و هي:

- ✓ تقويم ذاته و سلوكه و مشاعره إتجاه الموقف.
- ✓ تقويم محيط الفرد.
- ✓ رسم صورة الموقف الذي تصدر عنه المشكلة.

يتمثل حل المشكلات حسب **لازاروس و فولكمان** في الجهود المبذولة نحو المحيط فقط عكس **أوستال** (1991) (عن طبي، 2005) التي لا توافقهما الرأي، و ترى بأن أسلوب حل المشكلات يتضمن أيضا إستراتيجيات متجهة نحو الذات.

فالإستراتيجيات التي تشكل جزءا من المواجهة المتمركزة نحو المشكل تستطيع أن تكون موجهة نحو الخارج (تحليل المشكل و الكشف عن العلاقات القائمة بينها و إيجاد الحلول و البدائل)، أو نحو الذات (الدافعية، معالجة المشكلة، تبني إتجاهات و معتقدات جديدة)، هذه الأخيرة تؤدي إلى تعديلات على المستوى المعرفي و الإنفعالي. (جودة، 2004)

من خلال ما سبق يتضح لنا أن إستراتيجية حل المشكل هي من بين الإستراتيجيات المعرفية السلوكية التي يستخدمها الفرد في التكيف مع الضغوط الخارجية و البيئية التي يدركون تهديداتها، كما أن هذا النوع من الإستراتيجيات يعتمد على جمع المعلومات التي تساعد في الكشف عن طبيعة المشكل و العناصر الغامضة فيه، و التعرف على العلاقة بين عناصر البيئة فهذا يسهل الفهم الدقيق للمشكل ككل.

ب.المواجهة المتمركزة حول الإنفعال:

يقصد بهذه الإستراتيجية حسب **سمية طه جميل،** (1998) عن (مريم، 2008) بأنها تنظيم الإنفعالات الضاغطة، و ذلك عن طريق أفكار صمّمت لتخفيف التأثير العاطفي.

يلاحظ أن هذه الإستراتيجية تستخدم في مواجهة الضغوط الداخلية المنشأ، كما أنها تعتبر من الإستراتيجيات الإنفعالية، حيث أنها تعتمد على ردود الفعل الجسمية للتكيف مع الضغوط و ذلك من خلال تنظيم الإنفعالات الضاغطة.

و في نفس السياق إقترح **مارتن و آخرون** (**Martin et all**, 1992) أسلوبان من إستراتيجيات المواجهة المتمركزة نحو الإنفعال و هما:

أ. الإستراتيجيات الإنفعالية في المواجهة : و التي تتضمن إستخدام ردود فعل إنفعالية كالتوتر، الشك و الغضب و الإنزعاج.

ب.الإستراتيجيات المعرفية في المواجهة: و التي تتضمن إعادة التفكير الإيجابي و التحليل المنطقي و بعض أنماط التفكير الرغبي و النشاط التخيلي.

بينما تمّ تحديدها في بحوث **هيجنغز و أندلر،** (1995) في ثلاث إستراتيجيات و هي:

أ. **أسلوب التوجه الإنفعالي للفرد:** و يقصد به الإستجابة الإنفعالية التي تنتاب الفرد و تميز أسلوبه في التعامل مع الموقف المواجه و التي تتضمن حالات الضيق، التوتر و الغضب و اليأس. (عن جودة، 2004)

ب.أسلوب التوجه نحو التجنب: و فيها يحاول الفرد تجنب المواجهة المباشرة مع الموقف الضاغط، و يكتفي بالإنسحاب و هو أسلوب إحجامي.

ج.أسلوب التوجه نحو الأداء: و هي جملة إستراتيجيات سلوكية مباشرة تتميز بالواقعية و العقلانية، و يرى أصحاب هذا الأسلوب التصنيف أن هذا النوع من أساليب التعامل مع الضغط تتضمن معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة، و إقتراح بدائل و إختيار أفضلها للتعامل مع الموقف على ضوء الخبرة السابقة مع وضع خطة فورية لمواجهة المشكلة.

و يعتقد **عبد الباسط إبراهيم،** (1994) (عن مريم، 2008) أنّ الفرد لا يلجأ إلى العمليات السلوكية، خاصة المواجهة نحو مصدر المشكلة، إلا إذا كان تقديره للموقف أنه أقرب إلى التحدي المناسب لإمكانياته و قدراته، في حين يلجأ إلى العمليات المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية إذا كان تقديره للموقف أنه ضار و مؤذي و يتجاوز إمكاناته الراهنة، و من جهة أخرى فإن فعالية عملية ما للتحمل لا ترتبط بإستراتيجية ما، بل ترتبط بخصائص الفرد و الموقف معا.

و يصنف **سيلس و فليتشر ، Suls et Fletcher** (1985) : إستراتيجيات المقاومة إنطلاقا من تحليل البحوث التي أجريت في الفترة الممتدة من (1960-1985) إلى شكلين من المقاومة و هما:

أ. المقاومة المتجنبة (الإستراتيجيات الغير نشطة / الغير فعالة).

ب.المقاومة اليقظة (الإستراتيجيات النشطة / فعّالة).

تتمثل المقاومة المتجنبة في التجنب و الهروب و الإنكار و التقبل و التي تعكس الإستراتيجيات الغير نشطة، أما المقاومة اليقظة فتعكس الإستراتيجيات النشطة الفعالة و المتمثلة في البحث عن المعلومات و الدعم الإجتماعي و مخطط تسوية المشكل.

أ. **الإستراتيجيات الغير نشطة (غير فعالة):** و من أهمها ما يلي:

- **التجنب:** و هي تحويل الإنتباه عن مصدر الضغط، و هي الإستراتيجية الأكثر إستعمالا و يمكن أن تتضمن نشاطات ذات تعبير سلوكي أو معرفي (نشاطات، ألعاب، إسترخاء، تسلية). (عن جودة،2004)

و حسب **فلتشر و سيلس** (1985)، فإن الهروب يؤدي لإرتياح مؤقت و تقل فعاليته إذا أصرت الوضعية المهددة على البقاء، و يكون التجنب و الهروب عندما لا يجد الفرد الإمكانيات الموفرة لديه و الكافية للتعامل مع الضغط النفسي السائد، فبإمكانه في بعض الأحيان تجنب التعامل لحين إستجماع قواه ثانية، و التهيؤ له، أما إذا فشل في تجنب الموقف الضاغط، و لم يستطع مقاومته فإنه يلجأ إلى العقاقير و الكثير من الذين يتعاطون العقاقير يجدون فيها وسيلة للهروب من المواجهة. (عن مريم، 2008)

➢ **الإنكار:** هو نشاط يسعى خلاله الفرد بتغير المعنى الذاتي للحدث الضاغط بتجاهل خطورة الموقف، بل و رفض الإعتراف بما حدث و ربما تتيح هذه العملية فرصة للحصول على معلومات إضافية حول الموقف، إلا أن إنكار الفرد للواقع قد يخلق مشكلات أخرى يصعب بعدها التحمل و المواجهة خاصة في حالة التجارب الضاغطة الطويلة المدى، و على العكس قد تكون هذه الإستراتيجية فعالة للتخفيف من حدة الإنفعال في حالة التجارب الضاغطة القصيرة المدى.

و يوجد في نشاط الإنكار عدة إستراتيجيات ذات علاقة مثل:

– إستراتيجيات رفع الضغط الإنفعالي مثل: الإحساس بالمسؤولية و التأنيب الذاتي.

– و إستراتيجيات تؤثر بطريقة غير مباشرة حتى يأخذ الموقف معنى جديد مثل: (ممارسة الرياضة، البحث عن الدعم العاطفي، التأمل، التنزه، مشاهدة التلفاز، النوم...) كلها نشاطات تعبر عن نقص جهد الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط و الإفراط في ممارسة أنشطة أخرى بعيدة كل البعد عن مصدر المشكلة بغرض إزالة الآثار الإنفعالية المترتبة عنها. (عن طبي، 2005)

ب. الإستراتيجيات النشطة (الفعّالة): و تتمثل في:

➢ **البحث عن المعلومة:** و هي للتعرف عن وضع مخطط لحل مشكلة و اللجوء إلى هذا النوع من الإستراتيجية يسمح بتخفيض الضيق الإنفعالي و تسهيل مراقبة الوضعية.

➢ **طلب السند الإنفعالي و الإجتماعي** : و تتمثل هاته الإستراتيجية في محاولة الحصول على مساعدة الآخرين إجتماعيا أو نفسيا أو طبيا أو ماديا تبعا لتقديرات المعنيين أنفسهم، إذ يلجأ البعض إلى الأهل و الأقارب أو حتى العشيرة، للحصول على الدعم الأمني عند الشعور بالتهديد لسبب

معين، و قد يتجه بعضهم لأصدقائه لغرض الحصول منهم على إطمئنان مستقبلهم الوظيفي أو السياسي...إلخ.

و يسعى البعض إلى طلب الإسناد الإنفعالي سواءا من الأقارب أو الأطباء النفسيين و قد يتجه البعض إلى الدين لما فيه من أمان و سكينة و طمأنينة طلبا للإسناد في التعامل مع الضغوط، و يتم ذلك على شكل إستشارات لرجال الدين و طلب مباركتهم أو على شكل زيارات للمراقد و الأضرحة الدينية، أو الإكثار من الصلوات، أو قراءة الأدعية التي تفيض الراحة النفسية على الأشخاص المعنيين. (عن سهام، 2008)

و تشير الدراسات العلمية (مجلة النبأ، العدد 55، 2001، عن سهام، 2008) أن الإسناد الإجتماعي مخفف للضغط، و يقلل من تأثيره السلبي في الصحة النفسية و الجسمية على حد سواء.

- **مخطط تسوية المشكل:** و تتضمن هذه الإستراتيجية وضع مخططات عمل تسمح للفرد بإعطائه الوسائل لتحويل الموقف الذي يعيش فيه أو تعديله بإيجاد حلول بديلة، و كذا دراسة و تحديد فعالية و عواقب هذه الحلول الجديدة ثم إختيار واحدة منها و تطبيقها.

نلاحظ من خلال هذا التصنيف أنه نسخة طبق الأصل بالتصنيف الذي قدمه **مونتانا و لازاروس** الذي يرى أن إستراتيجية المواجهة المتمركزة على المشكل هي الأقل تداولا لدى الأفراد بالمقارنة مع الإستراتيجية المتمركزة حول الإنفعال، أما هذا التصنيف فيصنفها إلى يقظة و متجنبة، فالأولى تقابل حل المشكلة و التي سمّاها بالفعّالة النشطة و هي الأكثر تداولا مقارنة بالمتجنبة التي تعكس الإستراتيجية المركزة حول الإنفعال و التي سميت بغير الفعالة أو الغير نشطة و هي بذلك أقل تداولا.

و قد قدم **كوهن** (**Cohen**, 1994) مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية لمواجهة ضغوط الحياة شملت ما يلي:

- **التفكير العقلاني:** و هي إستراتيجية يلجأ فيها الفرد إلى التفكير المنطقي بحثا عن مصادر القلق، و أسبابه المرتبطة بالضغوط.

- **التخيل:** و هي إستراتيجية يتجه فيها الفرد إلى التفكير في المستقبل.

- **الإنكار:** و هي عملية معرفية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار مصادر القلق بالتجاهل و كأنها لم تحدث على الإطلاق.
- **حل المشكلة:** و هي نشاط معرفي يتجه من خلاله الفرد إلى إستخدام أفكار جديدة و مبتكرة لمواجهة الضغوط.
- **الفكاهة:** و هي إستراتيجية تتضمن التعاون مع الضغوط ببساطة وبروح الفكاهة، كما أنها تؤكد على الإنفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.
- **الرجوع إلى الدين:** و تشير هذه العملية إلى رجوع الفرد إلى الدين عن طريق الإكثار من العبارات الدينية كمصدر للدعم الروحي و الإنفعالي، و ذلك لمواجهة المواقف الضاغطة و التغلب عليها. (عن مريم، 2008)

و هناك نوع آخر من الإستراتيجيات لا يختلف كثيرا عن التصانيف الأخرى غير أنه يوضح أكثر عن مدى إيجابية أو سلبية الإستراتيجيات التكيفية و تتضمن ثلاثة أنواع و هي:

- الإستراتيجيات التكيفية الإقدامية.
- الإستراتيجيات التكيفية الإحجامية.
- الإستراتيجيات السلوكية النشطة.

النوع الأول: الإستراتيجيات التكيفية الإقدامية (الإيجابية)

و تتضمن هذه الإستراتيجيات النقاط الآتية:

أ. العمل من خلال الحدث: و يعكس كيفية إستفادة الفرد من الحدث في حياته الحاضرة، و تصحيح مساره بالنسبة لتوقعات المستقبل من خلال التفكير المنطقي المتأني الذي يتضمن طبيعة الحدث.

ب.العلاقات الإجتماعية: و فيها يجد الفرد متنفسا عن الضغوط التي مر بها من خلال علاقاته مع الآخرين و بالتواجد معهم كي ينسى الذكريات المرتبطة بهذه الأحداث.

ج.تنمية الكفاءة الذاتية: و فيها يقوم الفرد بتكريس الجهد للعمل و الإنجاز لمشاريع و خطط جديدة ترضي طموحاته، و تطرد الأفكار المرتبطة بالموقف الضاغط مما يشعره بالكفاءة و الرضا عن الذات.

د.

النوع الثاني: الإستراتيجيات التكيفية الإحجامية:

تتضمن هذه الإستراتيجيات النقاط الآتية:

أ. الإلتفات إلى إتجاهات و أنشطة أخرى: تتضمن هذه العملية في مدى قدرة الفرد على إعادة تنظيم حياته من جديد بعد الضغوط التي تعرض إليها، و التفكير في الأشياء الجديدة في حياته و إيجاد عنصر فكاهي من خلال الإهتمام بأمور أخرى تنسيه تلك المواقف الضاغطة.

ب.التجنب و الإنكار: إن هذه العملية تشير إلى مشاعر الإنقباض الداخلي و إنكار الحدث الضاغط و كل النتائج المترتبة عليه. (عن مريم، 2008)، و تبلد الإحساس و الشعور باللامبالاة الإنفعالية إزاء الأحداث الصادمة التي مرّ بهاو الكبت السلوكي للأنشطة المرتبطة بها.

ج.طلب المساعدة أو الدعم الإجتماعي: و يبرز في هذا العنصر محاولات الفرد المتكررة للبحث عن من يساعده في محنته، و التخفيف من ضغوطه، و إيجاد المواساة لمواجهة هذه الضغوط بصورة أكثر إيجابية.

د. الإلحاح و الإقتحام القهري: و تعكس مدى تداخل الأفكار المرتبطة بالحدث الضاغط بصورة قهرية بحيث لا يجد فرارا منها.

كما قام **علي عبد السّلام** ، 2003 بتقـــنينه لمقياس **ليونارد بون**، (1980 الخاص بإستراتيجيات التكيف و حدد على ضوء ذلك نوعين من الإستراتيجيات للمواجهة و هما:

- أساليب تكيفية إقدامية إقتحامية.
- أساليب تكيفية إحجامية أو تجنبية (مريم، 2008).

النوع الأول: يوظف لإقتحام الأزمة و تجاوز آثارها السلبية، و تتضمن بعض السمات الشخصية الإقدامية و الإيجابية المرنة التي يتسم بها الفرد في قدرته على التعامل مع مجموعة المصادر الداخلية و الخارجية للضغوط التي يتعرض لها في حياته اليومية، و يكون لديه القدرة أيضا على السيطرة على الضغوط دون إحداث آثار سلبية سواءا جسمية أو نفسية في إستجاباته أثناء مواجهته لتلك الضغوط، و بسعى هذا الفرد إلى التوافق النفسي الإجتماعي في مواحهته لتلك الضغوط و هي أربع إستراتيجيات:

أ. التحليل المنطقي للموقف الضاغط من أجل فهمه و إعداد الفرد للتعامل معه.

ب.إعادة التقييم الإيجابي للموقف: و فيه يحاول الفرد إستجلاء الموقف الضاغط معرفيا و إعادة بنائه بطريقة إيجابية مع محاولة إستمرارية تقبل الواقع كما هو.

ج. البحث عن المعلومة المتعلقة بالموقف الضاغط و البحث عن المساندة الإجتماعية.

د. إستخدام أسلوب حل المشكلة للتصدي للضغوط بصورة مباشرة.

النوع الثاني: إن هذا النوع من الإستراتيجيات يوظف لتجنب الضغوط و الإحجام عن التفكير فيها و يتضمن سمات الشخصية الإحجامية للأفراد الذين يتسمون بالتفاعل السلبي مع المواقف الضاغطة (عن نشوة،2007) و يتعاملون معها من خلال الأساليب الأربعة التالية:

أ. الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي.

ب.التقبل الإستسلامي و ترويض النفس على تقبل الضغوط و الأزمات.

ج.البحث عن مصادر الإثابات عن طريق الإشتراك في الأنشطة البديلة، و محاولة الإندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع و التكيف و بعيدا عن مواجهة الضغوط.

د. التنفيس الإنفعالي: من خلال التعبير اللفظي عن الإحساس بالمشاعر السلبية الغير سارّة، و فعليا عن طريق تفريغ الشحنات الإنفعالية السلبية في أشياء إيجابية لتخفيف مصادر الضغط.

و ما يمكن إستنتاجه من خلال هذا التصور يمكن أن نقول أن هذا التنوع في الإستراتيجيات و الإختلاف فيه ما بين الأفراد يرجع أساسا إلى الإختلاف الحاصل في أنماط شخصية الأفراد و في كيفية إدراك الفرد لتلك المواقف الضاغطة، و فيما يلي نقدم أهم و أبرز التناولات النظرية لمفهوم المواجهة.

4. وظائف إستراتيجيات المواجهة:

لقد تناول العديد من الباحثين الوظائف المتعددة لإستراتيجيات المواجهة كل حسب تصوره و خلفيته النظرية، فقد حدّد **Mechanic** (1974) صاحب النظرية الإجتماعية النفسية عن وجود ثلاثة وظائف لإستراتيجيات المواجهة:

1. التعامل مع المتطلبات الإجتماعية و البيئية.
2. توفير الدافعية لمواجهة تلك المتطلبات.
3. المحافظة على التوازن السيكولوجي بهدف توجيه الطاقة و المهارات نحو المتطلبات الخارجية.

و بهذا يرى "**Mechanic**" أن مقاومة الضغط تستلزم التعامل مع متطلبات البيئة الإجتماعية و هذا طبعا يتوقف على مستوى الدافعية للفرد في مواجهة تلك الوضعية و ذلك يهدف إلى تحقيق توازن سيكولوجي بين المتطلبات الداخلية و الخارجية. (عن مريم، 2008)

أما الباحث **وايت** (1974) فقد تحدث عن ثلاثة أنواع من الوظائف:

1. ضمان تأمين معلومات كافية حول المحيط.
2. الحرية في التصرف برصيد المعلومات و بطرق مرنة.
3. الحفاظ على الشروط الأساسية لعمليتي الأداء، و إنتقاء المعلومات.

نلاحظ من هذا أن الباحث **وايت** ركز كثيرا على الجانب المعرفي، و في كيفية تناول المعلومات و جمعها حول الظاهرة المراد التعامل معها، ثم ضمان حرية التصرف برصيد المعلومات كل حسب تصوره و إدراكه للموقف و هذا يتفق على حسب المعلومات المنتقاة و المدركة.

و حسب **لازاروس** و زملائه فقد حدد وظيفتين رئيسيتين لإستراتيجيات المواجهة:

الأولى: تسمح بتعديل و تغيير المشكلة المترتبة عن الوضعية الضاغطة.

الثانية: تهتم بتعديل و ضبط ردود الفعل الإنفعالية الناتجة عن تفاعل الفرد مع المحيط. (أبو حبيب،2010)

إن إستراتيجيات المواجهة هي تلك الجهود التي يبذلها الفرد قصد معالجة المتطلبات مصدر الضغط العالي بغض النظر عن النتائج الناجمة عن إستعمال أو بذل تلك الجهود، و هذا ما يعني أنه لا توجد إستراتيجية جيدة و أخرى غير جيدة، و إنما تتحدد جودة إستراتيجيات مواجهة ما بمدى قدرتها على التأثير الفعال في تقييم وضعية ما و بمدى إستمرار هذه الفعالية أو هذا التأثير على المدى البعيد، و عليه تظهر فعالية إستراتيجيات المواجهة حسب خصائص و مميزات الوضعية أو الموقف الذي نواجهه من حيث الوقت و الحدة، و القدرة على التحكم، و القدرة على التوافق الجسمي و الإنفعالي.

5. العوامل المؤثرة في تحديد إستراتيجيات مواجهة الضغوط:

يتعرض الناس كلهم للضغوط بشكل أو بآخر و لكنهم لا يتعرضون جميعا لمخاطرها بالدرجة نفسها (محمد عودة، 2010)، لأن تأثير الضغوط يختلف من فرد إلى آخر و إن التهديد و مستواه

يختلفان أيضا من فرد إلى آخر، لذا فإن إستجابة الفرد إليها تختلف تبعا لنمط شخصيته و تكوينه، و نوع البيئة و الوسط الإجتماعي الذي يتحرك فيه.

و يشير **ويثنحتون** و **كسلر**(1991) إلى أن الأفراد يختلفون في إستخدام إستراتيجيات المواجهة في الإستجابة للأحداث الضاغطة و أن هناك عوامل عدة تؤثر في إختيار إستراتيجية المواجهة، و هي عوامل تتضمن خصائص شخصية الفرد مثل نمط الشخصية و مركز الضبط، و فعالية الذات، و الصلابة النفسية (عن فاضلي، 2009)، و هناك عوامل أخرى تتعلق بالعوامل الموقفية و المتمثلة في طبيعة الحدث الضاغط و نوعه من حيث ديمومته و حدته و حداثته، أي أن الفرد يكون قد واجه هذا الحدث في الماضي و كذا قدرة و قابلية الفرد على التنبؤ بحدوث الموقف الضاغط، و إضافة إلى هذا كله فالعوامل الديمغرافية مثل الجنس و السن و المستوى الإقتصادي و الإجتماعي تؤثر هي الأخرى في تحديد نوع إستراتيجيات المواجهة (شيهان، دافيد،1988).

6. فعالية إستراتيجيات مواجهة الضغوط:

يؤكد **أنتونوفسكي** (1982) (عن فاضلي، 2009) أن ضغوط الحياة توجد وجودا فعليا في حياة كل إنسان، و يستجيب لها بحالة توتر، غير أنه يمكن أن يكون لهذه الحالة نتائج مرضية أو محايدة أو صحية، و يتوقف نوع النتائج على مدى لياقة و فعالية التعامل مع الموقف الضاغط، و يؤدي التعامل الضعيف مع الضغوط إلى ظهور الإجهاد و التحرك نحو الإصابة بالمرض في حالة إستمرار التوتر، و يؤدي حسن التعامل مع الضغط إلى الشعور بالصحة.

إن المهم في كل هذا أنه لا توجد إستراتيجية مواجهة واحدة تكون فعالة في كل المواقف الضاغطة و يستخدمها الأفراد في التغلب على كل حدث ضاغط يواجههم في حياتهم، غير أن المؤكد أن سياق الموقف و المصادر الشخصية المتاحة لدى الفرد تعد من بين العوامل التي تحدد نوع الإستراتيجية التي يمكن إستعمالها.

و في هذه النقطة بالذات يؤكد كل من **فولكمان و لازاروس** أن إستراتيجيات المواجهة التي ترتكز على المشكلة و التي تستهدف تغيير الموقف تستخدم بشكل مناسب عندما يستطيع الفرد السيطرة و التحكم في الموقف أي بمعنى إدارة و تسيير المشكلة في البيئة. (عن فاضلي، 2009).

يؤكد **كوتسوسيمو** (1996) (عن فاضلي، 2009) أن جميع الدراسات تشير إلى أن هناك علاقة بين الإضطراب النفسي وقت الإصابة في حادث على سبيل المثال و الميل إلى إستخدام أساليب

التعامل المركزة على الإنفعال، و تبين أن هذا النوع من الإستراتيجيات يرتبط بالإضطرابات النفسية و التوافق السيئ مع المشكلات.

و تشير الدراسات النفسية إلى وجود إرتباط بين إستراتيجيات المواجهة المركزة على الإنفعال و التسوية السيئة للضغط و سوء الصحة النفسية و الجسدية و هذا بسبب إخفاق هذه المجهودات في مجابهة الحدث، و يؤكد **جمعة يوسف** (2000) (محمد،عودة،2010) أن هناك علاقة بين الميل إلى إستخدام أساليب المواجهة المركزة على الإنفعال و الإضطراب النفسي، و تبين أن مثل هذه المواجهة ترتبط بالتوافق السيئ مع المشكلات كما ترتبط بالضغوط النفسية و الإضطراب النفسي.

من جهته يؤكد **أندلر و باركر** 1989 (عن فاضلي، 2009) أن هناك إرتباطا قويا بين المواجهة المركزة على الإنفعال و الأعراض السيكاترية، فالأشخاص المضطربين نفسيا يفضلون إستعمال هذا النوع من المواجهة أكثر من الأسوياء.

إن ما يمكن قوله في هذا الإطار و كتعقيب على ما سبق فيما يخص إستعمال أو بالأحرى فعالية إستراتيجيات المواجهة هو ما يؤكده **فولكمان و لازاروس** 1984 بأن الإستراتيجيات المركزة على حل المشكلة لا تظهر فعالة إلا إذا كان الحدث تحت تحكم الفرد، و في حالة حدث غير مرتقب و متوقع و غير متحكم فيه فإن الإستراتيجيات المركزة على الإنفعال تكون أكثر فعالية.

و يشير في هذا الإطار **يوجير** (1989) (عن فاضلي، 2009) الذي يؤكد أنه كلما كان رصيد سلوكات إستراتيجيات المواجهة أكثر تفتحا و مرونة كلما وجد الفرد نجاحا أكبر على التكيف و أقل عرضة للإضطرابات النفسية.

7. وسائل المواجهة:

إنه بإمكان الفرد فهم ما هي الإمكانيات التي يجب ان يسخرها لمجابهة المواقف الصعبة التي يدرك أنها مهددة لكيانه النفسي و الجسمي، فمن الضروري الكشف عن بعض المتغيرات المرتبطة بالفرد و البيئة المحيطة به، و التي يمكن تصنيفها إلى مجموعتين متضادتين:

- الوسائل: " les Ressourses "
- العوائق: " les Contraintes "

يصنف **لازاروس** ضمن الوسائل التي يستخدمها الأفراد خلال شعورهم بالضغط إلى الصحة النفسية، و القيم الإيجابية والكفاءات والخبرات المتصلة مباشرة بحل المشكلات، و الذكاء العاطفي، و الذكاء الإجتماعي.

أما المجموعة الثانية فتتمثل في العوامل التي تعيق الفرد عن الإستخدام الأمثل لهذه الوسائل وهي:

- **العوامل الشخصية:** و هي بعض المعتقدات أو الإتجاهات التي يتبناها الشخص مثل: الحاجة إلى الإستقلال والخوف من النجاح أو الفشل.
- **العوائق البيئية:** نقص الوسائل المتاحة، المنافسة الفردية حول إستعمال هذه الوسائل.

8. روابط المواجهة المتكيفة:

إنه من المعروف أنه يوجد عدد مختلف من الوظائف النفسية و الخصائص الشخصية التي ترتبط مباشرة أو غير مباشرة بالمواجهة و منها:

- **سمات الشخصية:** تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن أبعاد الشخصية التقليدية (العصاب، الإنبساط) على سبيل المثال تعد مؤشرا مفيدا في المواجهة، و على هذا الأساس يرى **كوستا** و **ماكير** 1990 أن متغيرات الشخصية أساسية في تحديد كيفية إدراك الناس للضغوط و في تحديد إستراتيجيات المواجهة التي يتبنونها و في صحتهم النفسية أيضا.

فالأشخاص الذين يتميزون بالعصابية يتلقون أحداث الحياة بصفة سلبية و يميلون لتقييم أنفسهم و العالم من حولهم بطريقة تشاؤمية، و بالتالي يعمدون إلى إستخدام إستراتيجيات المواجهة على الإنفعال أو التجنب بكثرة عكس المواجهة المركزة على المشكل (عن جودة، 2004).

- **الذكاء:** إن مصطلح القدرة على تكييف القدرات المعرفية مرتبط بما يعرف بالعامل " G" أو الذكاء العام، الذي تكلم عن أهميته في الوظائف المعرفية المختلفة للعديد من الباحثين.

و حسب وجهة النظر هذه يرى **Zeinder** بأن الذكاء يستمد مرجعيته من الشكل العام للتكيف مع البيئة، حيث أن الأفراد الأذكياء أكثر توافقا إجتماعيا و إنفعاليا من الأفراد الأقل ذكاءا، فالذكاء كمصدر من أهم المصادر الشخصية يؤثر على عمليات المواجهة في مستويات عديدة :

✓ على عمليات التقييم بحيث يسمح للفرد بإستخدام خيارات أكثر تعقيدا سواءا على مستوى التقسيم الأولي أو الثانوي.

✓ كما يستطيع أن يؤثر على إختيار إستراتيجيات المواجهة و طريقة إستخدامها، و يلح هنا **Zeinder** (عن طبي، 2005) على أن الأفراد المتحصلين على درجات عالية من الذكاء يعتمدون على نمطي المواجهة المؤثرة على الإنفعال و المشكلة، نفس الإستراتيجيات يلجأ إليها الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة من الذكاء مع ميل الفئة الثانية إلى إستخدام المواجهة المركزة على الإنفعال لأنها تدرك أحداث الحياة على أنها مواقف لا يستطيع عمل شيء إتجاهها.

➢ **الدعم الإجتماعي أو المساندة الإجتماعية:** يشير التراث السيكولوجي إلى المساندة الإجتماعية وظيفتين في علاقاتها بالضغوط:

الوظيفة الأولى: هي الوظيفة الوقائية ضد التأثيرات السلبية للضغوط على الصحة النفسية.

الوظيفة الثانية: هي الوظيفة العلاجية للمساندة الحقيقية فيما يقع الفرد تحت الضغط.

هذا و يعرف كل من **محمد الشناوي** و **محمد عبد الرحمن** (1994) عن (طبي، 2005) الدعم الإجتماعي إلى: « إدراك الفرد بأنه يوجد عدد كافي من الأشخاص في حياته، يمكنه أن يرجع إليهم عند الحاجة ».

و يعرف **ساراسون** و آخرون (1983) (عن جودة، 2004) المساندة الإجتماعية بأنها: « تعبر عن مدى وجود أو توافر أشخاص يمكن للفرد أن يثق فيهم و يعتقد أنهم في وسعهم أن يعتنوا به و يقفوا بجانبه عند الحاجة ».

إنه مهما كان المنطلق النظري الذي ينطلق منه هذا المصطلح فإن المساندة الإجتماعية المرتفعة تؤثر بشكل إيجابي في خفض الضغوط بمجرد إدراك الفرد أنه يستطيع الركون إلى شخص ما للمساعدة، فإن هذا من شأنه أن يخفض من الضغوط الواقعة عليه.

➢ **الثقة بالنفس:** تتداخل بعض المفاهيم الجزئية في التأثير على الطريقة التي يرى بها الشخص نفسه، و كيف يتلقى الوضعية التي يواجهها و على المجهودات التي يحاول أو يتجنب توظيفها في الموقف.

و من بين هذه المفاهيم نجد الثقة بالنفس، و القدرة على المراقبة و تقدير الذات و موقع الضبط، حيث نجد الأشخاص ذوي الدرجة العالية من تقدير الذات و الثقة بالنفس و التفاؤل، يميلون إلى معالجة المواقف بطريقة نشطة أو فعالة، بل و يصرون على الإستمرار في بذل المزيد من الجهود حتى آخر نفس لديهم.

و ما يمكن إستخلاصه من كل هذا كله نقول أنه من الضروري أن يمتلك الفرد بعضا من المصادر المذكورة أيضا، و الأكثر من ذلك نظرة الفرد لطاقاته و قدراته الخاصة خلال تقييمه للموقف، إذ أنها أكبر أهمية من إمتلاكه الفعلي لهذه القدرات، فعليه أن بشعر بكل ثقة في نفسه على أنه قادر على تغيير الأوضاع التي يواجهها.

و فيما يلي جدول يوضح أهم المتغيرات الشخصية التي تؤثر على تجاوب الفرد مع الضغوط.

جدول رقم (1) : أهم المتغيرات الشخصية التي تؤثر على تجاوب الفرد مع الضغوط

المصدر: شعبان علي حسين السديسي، عن (طبي،2005)، ص 40.

التغيرات الشخصية	إتجاه تأثيرها
سمات الشخصية	فالنمط المنطوي أكثر تأثرا بالضغوط من النمط المنبسط، و النمط المتــزن إنفعاليا أقل تأثرا بالضغوط من النمط العصابي.
نمط شخصية الفرد	الأفراد ذوي النمط (A) في الشخصية أكثر تأثرا بالضغوط من ذوي النمط (B).
هيكل حاجات الفرد	كلما كان هيكل حاجات الفرد غير مشبع كلما كان الفرد أكثر تأثرا بالضغوط و العكس.
النسق القيمي للفرد	كلما كان النسق القيمي للفرد متمركزا حول قيم محدودة و عالية كلما كان أكثر بالضغوط.
مركز الضبط أو التحكم	فالأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي يختلف تأثير الضغوط عليهم من ذوي مركز الضبط الداخلي.
قدرات الفرد	فكلما كانت قدرات الفرد متنوعة و عالية كلما كان أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط و العكس.
إضطرابات الشخصية	كلما كانت شخصية الفرد مضطربة أو قابلة لإضطراب كلما كان أكثر تأثيرا بالضغوط و العكس.
مدى توافق الفرد	فدرجة توافق الفرد الإجتماعي تؤثر على إدراك الفرد للضغوط فكلما زاد توافق الفرد إنخفض تأثير الضغوط عليه و العكس.
الجنس	فقد أثبتت الدراسات وجود فروق بين الجنسين في مدى الإدراك و التأثر بالضغوط، حيث لوحظ أن الرجال أكثر إدراكا و تأثرا بالضغوط من النساء.

9. التقييم المعرفي للمواجهة:

تقوم فكرة التقييم المعرفي على أن الفرد مدفوع على الدوام إلى تقييم و تقدير علاقته بالمحيط، بمعرفة إلى أي حد يمكن أن تؤثر هذه العلاقة على راحته و سعادته الشخصية. (عن طبي، 2005)

إن كلمة تقييم مفهوم معالجة المعلومات تتعدى هذا المفهوم بكثير ذلك لأن التقييم هو عملية معرفية متواصلة بواسطتها يقيم الفرد الوضعية الضاغطة (التقييم الأولي) و مصادره للمواجهة (التقييم الثانوي) و هو كل تعديل و تغيير في العلاقة بين الفرد و البيئة، هذه الأخيرة التي يمكنها أن تمنحه فرصة لإعادة تقييم الموقف و المصادر المتوفرة لديه للمعالجة. (عايدة،2001)

و تتم عملية التقييم المعرفي مرورا بمرحلتين:

التقييم الأولي: هو العملية التي يبحث فيها الفرد عن طبيعة و معنى الموقف الذي يمر به، و ما حجم التأثير الذي يمكن أن يخلفه هذا الموقف بالرجوع إلى قيمه، و أهدافه و معتقداته حول نفسه و العالم الذي يعيش فيه، و للأهمية التي يوليها الفرد للموقف الذي يعيش و تتلخص الجوانب التي يراعيها الفرد في تقييمه في نقطتين أساسيتين هما:

أ. درجة التوافق بالنسبة إلى الأهداف.

ب. نمط أو أسلوب الشخص في الإستجابة و قد يصدر الفرد حكمين بشأن علاقته بالمحيط خلال هذه العملية:

* بأنها غير متوافقة، فلا يولي الفرد إهتماما بالمحيط و ما يجري فيه.
* بأنها متوافقة، و بأن تفاعله مع المحيط سليم و إيجابي بمعنى أن ظروف و عوامل الموقف السائد تسهل على الفرد تحقيق أهدافه، فتصبح عوامل الموقف و جوانبه المختلفة بمثابة مصادر لحماية الفرد و مساعدته على التحمل، فيشعر بإنفعالات إيجابية مثل: الفرح و السعادة و الإنبساط. (عن طبي، 2005)

التقييم الثانوي: يهتم الفرد خلال هذه المرحلة و يتساءل عما إذا كان في مقدوره القيام به ليواجه الموقف به ليواجه الموقف الضاغط، و بأي وسائل و طرق يواجهه ؟ و ما هي فعالية و نجاعة هذه المحاولات؟ و إلى أي درجة محتمل أن تظهر إستجاباته ضمن النتائج النهائية؟ كما يهتم الفرد بنتائج ردود أفعاله و المخاوف و القلق الذي يرتبط بتحقيقهما، و قد تتضمن تلك الإستجابات (البحث عن المعلومات، وضع مخطط عمل، طلب مساعدة، التعبير عن الإنفعالات، تجنب المشاكل و المصاعب، الترفيه عن النفس...).

و عموما تتبلور معظم الإستجابات حول الإهتمام بثلاثة جوانب:

- ✓ اللوم و التأنيب سواء من مصدر خارجي أو داخلي.
- ✓ الطاقة الموجهة.
- ✓ المحاولات التي من المحتمل بذلها في المستقبل، و حسب **لازاروس و فولكمان** يمكن إضافة رابع و هو الفوائد. (عن طبي، 2005)

كما يحاول الفرد خلال هذا الطور أو المرحلة تقييم الوسائل المستخدمة إذا ما كانت مناسبة و كافية لمجابهة و صد الموقف، و ما الذي سيفعله أو يتجنبه الفرد لتسيير ذلك الموقف، و هذا ما يعني أن المواجهة تعتمد على نتيجة هذه المرحلة من التقييم. (حسن،عبد المعطي،2001)

إن عملية التقييم الأولي و الثانوي الواحدة تفوق الأخرى أهمية و تعقيدا، و حسب **لازاروس و فولكمان** دائما لا تخضعان لترتيب محدد و منظم رغم تسميتها، و الفصل النظري بينهما إذ يتدخلان بإستمرار في تحديد و ضبط ما إذا كان الموقف التفاعلي ضاغطا أولا و إذا كان نعم، فكيف يشكل الموقف ضغطا و إلى أي حد على الفرد.

10. التناولات النظرية لمفهوم المواجهة:

لقد تعددت مفاهيم إستراتيجيات المواجهة و تعددت تعاريفها و هذا من عالم لآخر وهذا إنطلاقا من النظريات التي ينتمي إليها كل عالم، فالنظرية تعد الأرضية الصلبة التي يفسر بها كل باحث مختلف الظواهر، و على هذا الأساس سوف نتطرق إلى التناولات النظرية التي حاولت معرفة و تفسير مفهوم إستراتيجيات المواجهة وهذا بتبيان التناول التحليلي والإجتماعي، و المعرفي و التفاعلي و الظواهري.

1.10. التناول التحليلي:

ينطلق أصحاب عذا التناول من مفهوم آليات الدفاع الذي يعد من أهم إستراتيجيات المواجهة مع الضغوط و أول من أدخل مفهوم آليات الدفاع أو الحيل الدفاعية **سيجموند فرويد** و تشمل عملية المواجهة حسب المنظور التحليلي على سلسلة من الإستراتيجيات التي تتطور من إنطلاقا من ميكانيزمات أولية غير ناضجة إلى ميكانيزمات ناضجة، فالمواجهة عبارة عن نمط أو سيمة، كما يرى العديد من الباحثين الذين قدموا عدة مقاييس للمواجهة طبقا للنمط أو السيمة التي يتميز بها كل شخص للتمييز بين الأفراد في أسلوب المواجهة، و إقترح **ويدلوشتر** تعريفا حول آليات الدفاع، و رأى بأن الدفاع هو: « مجموعة من العمليات الهادفة للتقليل و الإنقاص من حدة الصراع النفسي الداخلي و عدم تمكنه من الخروج إلى حيّز الشعور». (عن طبي، 2005).

و إقترح **فرويد** تسعة آليات دفاعية و هي كما يلي: النكوص، الكبت، التكوين العكسي، العزل، الإلغاء الرجعي، الإجتياف، الإرتداد على الضد، الإسقاط، الإرتداد على الذات (عن سكيريفة، 2008)

أ. الكبت (Refoulement): هو عملية عقلية لا شعورية يلجأ إليها الفرد للتخلص من الضغوط، و بإستخدام هذه الآلية فإن الإنسان يحرر نفسه و لو مؤقتا من الضغوط المتسلطة عليه فيهرب منها من خلال كبته للحصول على توازنه النفسي، و في هذا يرى علماء النفس أن الكبت الناجح هو الذي يؤدي إلى حل الصراع و تحقيق التوازن النفسي، بينما يؤدي الكبت الفاشل إلى حالة من الإختلال ثم المرض النفسي.

ب.التصعيد (Sublimation): هي آلية دفاعية يلجأ إليها الفرد عندما تضيق عليه الأمور و يزداد الأمور و الضغط في أعلى مستوياته، و يعتبر إستخدام هذه الآلية الدفاعية من أفضل الحيل و أهمها بل و أكثرها دلالة على الصحة النفسية العالية.

ج. النكوص (Regession): و هو الرجوع و الإرتداد و التقهقر إلى مرحلة سابقة من مراحل العمر المتمثلة في النمو النفسي و يتميز بعدد من الظواهر النفسية المتمثلة في النشاط النفسي، و يكون النكوص عادة إلى المراحل السابقة كما أن النكوص أيضا هو الشكل المفرط جدا من التعلق و الإرتباط بالغير، حيث يرتد الفرد بسلوكه إلى الطفولة الأولى في الصورة العاطفية التي يبديها نحو الغير من حيث الرعاية و الحماية (عن بن سكيريفة، 2008)

إن النكوص كحيلة دفاعية تحقق للفرد و لو لفترة مخرجا من الضغوط المحيطة به و ذلك بالرجوع إلى مرحلة سابقة تتمثل في السعادة و الراحة النفسية يلجأ إليها الإنسان للتخفيف عما يعانيه من نكسات و إنكسارات و ضغوط، فيتذكر ماضيه المليء بالأمان و الرخاء الذي عاشه و يذهب بتفكيره بعيدا إليه.

د. التقمص و التوحد: هو عملية لا شعورية بعيدة المدى نتائجها ثابتة و يكتسب بها الشخص خصائص شخص آخر تربطه به روابط إنفعالية قوية، و يختلف التوحد عن المحاكاة أو التقليد حيث يكون الأول عملية لاشعورية في حين الثاني أو المحاكاة عملية شعورية واعية.

و يرى الباحثون في هذا الإطار هو ميكانيزم دفاعي يسعى الفرد به لأن يجعل نفسه على صورة غيره، و هذا ما يتطلب ضما غير واع لخصائص شخصية الآخر إلى نفسه، و تشمل هذه الخصائص كالسلوك و الأفكار و الإنفعالات العاطفية، و أول محاولة يقوم بها الفرد للتوحد تبدأ في الطفولة عندما يسعى للتوحد بشخصية أحد والديه. (عن نشوة، 2007)

إن عملية التوحد تخدم أغراضا كثيرة و تعتبر وسيلة لتحقيق الرغبات التي لا يستطيع الفرد تحقيقها بنفسه، فيقتنع بتحقيقها في حياة الغير، و يرضاها لنفسه كأنه قام بها، و الكثير من مظاهر التوحد و تعلق الفرد بغيره ما هي إلا حالات تدل على بعض نزعات العطف الإجتماعي و التحسس بمشاكل الآخرين التي تُردُّ إلى توحد الفرد بغيره و مقدرته على أن يضع نفسه مكان الآخرين في ظروفهم، و يكثر إستخدام هذا الميكانيزم لدى الشخصيات التي تتميز بالأنماط العقلية كالشخصية الفصامية أو البارانويا أو الشخصية المهووسة و هي أنماط من الشخصيات ليست مرضية و إنما نمط سلوكها و تكوينها الشخصي بهذا النوع.

إن هذا النمط من الشخصيات يرى نفسه في الآخر، كما أنه يرى الآخر في نفسه و عندما تتزايد الضغوط و لم يجد لها منفذا للتصريف أو التحويل.

ه. الخيال: وهو جزء مهم من الحياة العقلية للإنسان و يصدر الخيال من العمليات العقلية المعرفية المتمثلة في الإدراك، التفكير، الإنتباه ، النسيان...إلخ.

ففي الخيال يستطيع الفرد أن يتجنب الشد و الضغط الواقع عليه من البيئة الخارجية، و يؤدي إلى تخفيض توتر بعض الدوامغ من خلال تبديدها، إن الخيال يخفف عن الإنسان الكثير من الضغوط

الواقعة عليه فيرى مصطفى زيور أن الأخاييل يمكن أن يصوغ بها العديد من السيناريوهات و هي تظل قابعة داخل عقل الإنسان بها يجد العديد من الحلول إذا ما إستخدمت إستخداما أمثل في الوصول إلى نتائج تحقق الراحة النفسية و لكن تصبح حالة مرضية بإستمرارها و تحويل الواقع إلى أحلام يقظة و أخاييل، فلذلك لابد و أن تخضع إلى ضوابط و محددات لعملها، لاسيما و أنها (الخيال) مكوّن أساسي في حياة الإنسان طفلا أو راشدا سليما كان أو مريضا، مستيقظا كان أو حالما أثناء نومه.

إن هذه العملية تخدم عمليات عقلية أخرى في إعانة الفرد على تحمل صراعاته النفسية و الضغوط و الإبقاء عليها مقيدة بحيث لا تطغى على الوعي و لا تؤدي إلى إنهيار التوازن النفسي الداخلي للفرد.

إنه و من خلال ما سبق نلاحظ أن إستراتيجيات المواجهة حسب التناول التحليلي هي عملية لا شعورية يستخدمها الفرد للتخلص من التهديدات و الضغوط التي يواجهها الفرد سواءا كانت داخلية أو خارجية و إبقائها في ساحة اللاشعور.

2.10. التناول الإجتماعي:

يعتبر كل موقف سلوكي بالنسبة للإنسان هو موقف إجتماعي في حقيقته سواءا سلك هذا السلوك فردا أو جماعة من الناس، و عندما يتواجد الإنسان مع شخص آخر فإن وجود هذا الأخير يكون له تأثير على كيفية سلوكه و إستجاباته، و تحديد الوظائف السيكولوجية إزاء المواقف الإجتماعية، فهي تؤثر تأثيرا بالغ الأهمية فيما نتعلمه و ندركه و نحكم على البيئة و الأحداث. (عن بن سكيريفة، 2008)

من خلال هذا التقديم للتناول الإجتماعي يتضح لنا أن للتأثيرات الإجتماعية دورا مهما في تحديد الوظائف السيكولوجية، فهي تؤثر في كيفية تصورنا للأحداث و في الطريقة التي نستجيب بها مع الأحداث، و في التعبير عن مشاعرنا الإنفعالية تجاه المواقف الضاغطة، و في هذا الإطار قام منظروا هذا الإتجاه بدراسات حول إستراتيجيات المواجهة الفردية و الجماعية و وجدوا أن الفرد يقوم بنوعين من التصرفات و هذا من خلال إحساسه بالنقص و تتمثل في تقبل أو رفض الواقع، و تتحقق هذه التصرفات من خلال إستراتيجيات متعلقة بدرجة طموح الفرد و قدراته و نذكر من بين هذه الأساليب:

أ. **الهروب (Fuite)**: هو الإنسحاب و الإبتعاد عن المقارنة.

ب.**التطابق (Conformite)**: توافق الفرد مع القيم الإجتماعية.

ج.**التعويض**: هو إدخال عوامل جديدة و فرضها في الجماعة و أن تحظى بالقبول.

د. **سد العجز**: و هو محاولة الوصول إلى مستوى الآخرين بتأكيد الذات.

فللطموح و إمكانيات الفرد دورا كبيرا في تحديد نوع الإستراتيجية و هذا من خلال إكتسابه عن طريق التنشئة الإجتماعية.

و يمكن القول من خلال تحليلنا لهذا المنظور (الإجتماعي) أن مفهوم إستراتيجيات المواجهة هي عملية يستخدمها الفرد للتخلص من التهديدات الإجتماعية و الضغوط الخارجية، و هذا بالمحافظة على القيم الإجتماعية العامة التي تعلمها الفرد من بيئته. (عن بن سكيريفة، 2008)

3.10. التناول المعرفي:

يحتل التفكير و العمليات المعرفية مركزا أساسيا في النظريات المعرفية معتمدة على ذلك في تفسيرها للسلوك الإنساني، بحيث ترى أن البنية المعرفية هي المحدد الأساسي لبنية تفكيرنا، و في هذا الإطار يعرف **ميشنباوم** البنية المعرفية بالشكل الآتي: « البنية المعرفية هي الجانب التنظيمي للتفكير و الذي يبدو أنه ينظم و يوجه إستراتيجيات المسار و إختيار المسار فهو بمثابة الشغل التنفيذي يمسك بمخطط التنفيذ و يحدد وقت مقاطعة أو تعديل أو إستمرار الفكرة » (عن طبي، 2005).

بينما يعرّف فتحي **مصطفى الزيات** (1984) البنية المعرفية على أنها: « تمثل محتوى الخبرات المعرفية للخبرات و خصائصها التنظيمية و إستراتيجيات إستخدامها في مختلف المواقف حيث يشير المحتوى المعرفي إلى تفاعل الخبرات السابقة مع المعلومات و الخبرات الحالية للفرد، فضلا عن أن هذا المحتوى هو الذي يعطي للموقف المشكل معناه و مبناه».

كما تشير إستراتيجية المعالجة إلى طريقة توظيف هذا المحتوى معرفيا في علاقته بالمعلومات الجديدة، يتضح مما سبق أن الأفكار لا تأتي بصورة موجهة و منظمة من خلال بنية تفكير كل فرد و تعتمد الكيفية التي يتفاعل بها الفرد مع بيئته على نوع البنية المعرفية التي يمتلكها، و الواقع أن

مدى فهم الفرد للبيئة و حتى الإستجابة لها يتحدد من خلال بنائه المعرفي الراهن، و كمّ الإستراتيجيات المختلفة المتوفرة لديه.

لقد تعددت الأطر و التصورات النظرية التي إهتمت بتناول الأساليب و الإستراتيجيات المعرفية و دورها في تفسير الكثير من مظاهر السلوك الإنساني في مجالات مختلفة، و رغم هذا التعدد في التصورات النظرية إلا أنها تتفق على أن الأساليب المعرفية متضمنة لجميع العمليات المعرفية مثل: الإدراك، التذكر و حل المشكلات...

و في هذا الصدد عرّف **جورج كلاين** (1954) الأسلوب المعرفي على أنه: « إتجاه عام يحكم أسلوب الفرد في مواقف بيئية معينة و له خصائص الدافعية، بحيث يؤدي إلى ضبط السلوك و تنظيمه و تعديله بإستخدام إستراتيجيات معينة».

و بعد ذلك عمل كل من **وتكن** و زملائه (1962) و (1977) أبحاثا واسعة على الأسلوب المعرفي و التي توضح منها أنه سمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية و العقلية، و في الشخصية أيضا كما يعبر عنه بأنه طريقة الفرد المميزة في إستقبال المعلومات و التعرف عليها و الإحتفاظ بها و من ثمة كيفية إستخدامها. (عن طبي، 2005).

و في المعالجة التاريخية للأساليب المعرفية للمواجهة أشار **فرنون** (1973) إلى أن الأساليب المعرفية تشبه الأنماط القديمة للشخصية كما تحدث عنها **ميسك** (1976) بإسم الإستراتيجيات المعرفية.

و قد عرف **إيفانس** (1976) (عن طبي، 2005) الإستراتيجية بأنها: « سلسلة من العمليات المتصلة التي تؤدي إلى الإستجابة السلوكية».

كما يعرفها **كارول** (1979) (عن طبي، 2005) بأنها: « نتاج برنامج سلوكي مضبوط، و يتحدد محتوى هذا البرنامج من البداية (ظهور المثير) حتى النهاية (صدور الإستجابة)».

لقد حاول **ميسك** المقارنة بين الإستراتيجية المعرفية و الأسلوب المعرفي، فرأى بأن الإستراتيجية هي التريث الشعوري أو غير الشعوري للقرارات التي يتخذها الفرد حين يكون في موقف إختيار بين عدة بدائل مما يجعل الفرد يعدد من بين الإستراتيجيات كوظيفة لإختلاف وتعدد المواقف التي يتعرض لها، في حين يعبر الأسلوب المعرفي عن الإتّساق الذاتي المميز والواعي لدى الفرد في

تناوله للموضوعات المستعرضة التي يتعرض لها عبر العديد من المواقف دون إختيار، و خلاصة هذا الفرق حسب **محمد أنور الشرقاوي** (1991) (عن طبي، 2005) عبارة عن تأمل و ترتيب يدخل فيها جانب الوعي أو الشعور و أحيانا اللاشعور في إتخاذ قرارات الإختيار بين البدائل كمت أنها قابلة للتعديل و التغير في ظل ظروف و شروط معينة، أما الأسلوب الأكثر عمومية فهو تمثيل للتوجه العام للفرد الذي يستخدمه دون أن يأخذ بعين الإعتبار الوعي أو الشعور، و من ثمة فهو وسيلة مهمة للتنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة، كما أن الأسلوب ثابت و مستقر نسبيا.

مما سبق يتضح لنا شيء مهم و هو أن الإستراتيجيات المعرفية هي عبارة عن طرق يلجأ إليها الفرد أثناء تعرضه للمواقف و الضغوط، بحيث تختلف نوعية الإستراتيجية (إستراتيجيات المواجهة) و تتغير حسب الموقف الذي هو بصدد المواجهة، أما الأسلوب المعرفي فهو بمثابة المسار المُحَدِّد لأفكارنا و معتقداتنا المختلفة و الثابتة في أسلوبنا في مواجهة المشكلات، إذ تعد "إستراتيجيات حل المشكلات" نمطا هاما من الإستراتيجيات المعرفية و هي نوع من المهارات العقلية من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل و محدداته و خاصة تلك المشكلات التي لم يسبق المرور بها

إنه حسب **Mathews** المواجهة بالنسبة إليه و بالرجوع إلى الدراسات الحديثة هي عملية تشمل العديد من العمليات، تعالج مدخلات (عوامل شخصية و بيئية معرفية)، و مخرجات (النتائج و الآثار المترتبة على المدى البعيد و القريب، تتوسطها عمليات التقييم المعرفي).

4.10. التناول التفاعلي:

إن أحد المداخل الرئيسية لدراسة النماذج العلائقية للضغوط و المواجهة هو دراستها من منظور تبادلي تفاعلي بين الشخص و الموقف، و بالرغم من أن دور الشخصية في عمليات المواجهة يعتمد على الأقل على السياق الذي يحدث فيه الحدث الضاغط، إلا أنه لا يوجد إلا قدر ضئيل من البحوث التي فحصت السياق التفاعلي لعمليات الضغوط و المواجهة (عن عايدة، 2005).

إن تطور النموذج التفاعلي للضغوط و إستراتيجيات المواجهة كان بإعتماد الباحثين على مبدأ التكاملي بين المقاربتين البينشخصية و البيئية في بحوث المواجهة، و كان من بين نتائج هذا التناول هو تشكل طريقتين للتفكير في الفروق التي تؤثر في عمليات إستراتيجيات المواجهة:

الأولى: و هي تحمل نفس مبادئ النظرية البينشخصية و هي إحتمال وجود أساليب أو إستعدادات ثابتة للمواجهة و يحملها الأفراد معهم للمواقف الضاغطة التي يواجهونها.
الثانية: و مفادها أن الطرق المحبذة للمواجهة تنبع من أبعاد الشخصية التقليدية حسب و ما يتوافق و النظرية البيئية.

و هذا كما يظهر الفرق بينهما في دراسة متغيرات الوضع و الموقف، إنه من الصعب الفصل بين مختلف عوامل الموقف الضاغط حسب **واستون** (1989) فقد يتضمن سلوك المواجهة خصائص السمة تبعا للثبات عبر الزمن و تكرار الموقف، هذا و أن إستراتيجيات المواجهة تستطيع أن تعبر عن إستعداد مع تدخل العوامل الموقفية التي تلعب دورا كبيرا.

إن هذا المنظور (التفاعلي) يستمد إسمه من لفظ **Transactionnel** بمعنى تفاعلي و يرجع ذلك إلى أن الفرد و المحيط متغيرين لعلاقة دينامية و ثنائية الإتجاه، تركز مرة واحدة على التفاعل بين الفرد و البيئة و المتغيرات البيئية و خصائص الفرد و تقسيمه للموقف، و مجموعة الجهود التي يستعملها في المواجهة.
و على هذا الأساس عرفت إستراتيجيات المواجهة على أنها: « مجموعة الجهود المعرفية و السلوكية المعرفية المتغيرة بإستمرار التي يستخدمها اأفراد لتسيير مجموعة من المتطلبات الداخلية و الخارجية، التي يقيمها على أنها مهددة لموارده و مصادره الشخصية».

إنه من خلال هذا التعريف يتبين أن عمليات المواجهة هي عمليات تتغير بإستمرار تخص المواقف الضاغطة فقط، و ليس سمة عامة و ثابتة في كل مواقف الحياة تتمثل في كل ما يفكر فيه و يفعله الفرد إراديا لمواجهة الموقف بغض النظر عن النتيجة سلبية كانت أم إيجابية، و عن موازاة هذه القوى و الجهود لحجم الضغط الذي يشكله الموقف. (عن طبي، 2005)

إن هذا النموذج التفاعلي غيّر الشيء الكثير في تناولات الباحثين النظرية حيث كانت الأنظار متجهة منذ فترة طويلة للمظاهر السلبية للضغوط مثل: العجز، الإضطرابات النفسية المرتبطة بها، و قدرات التكيف و المعتقدات الشخصية المتبناة عن مواجهة الموقف الضاغط.

من خلال ما سبق نستنتج أن رواد هذه النظرية بينوا في دراساتهم أن قدرات الفرد على المواجهة و مقاومة الضغط النفسي تتطور و تتحسن بالمواجهة الفعالة و المتكررة للمواقف الضاغطة، و أن

النجاح في التصدي للمواقف المتأزمة يعتمد على خبرة الشخص في المواجهة، فالموقف المتأزم من شأنه أن يولد قدرات مواجهة جديدة تؤدي بدورها إلى البحث عن وسائل إجتماعية و شخصية جديدة، هذه الحركة النشيطة تخلق موقف تفاعلي دينامي بين ثلاثة عوامل:

- الوسائل الإجتماعية.
- الوسائل النفسية.
- جهود المواجهة. (عن طبي، 2005)

11. خصائص الشخصية القادرة على التعامل الضغوط:

كما قلنا في السابق تتوقف درجة و مدى تأثير الضغوط في الصحة على طبيعة الشخصية و تكوينها و ما تتميز به من قدرة على تحمل الإحباط أو المرونة، و هذا ما جعل بعض الباحثين يركزون على أهمية بعض الخصائص الشخصية التي يستفاد منها في برامج الرعاية و التكفل النفسي.

لذا تؤكد أبحاث **كوباسا** (1981) (عن فاضلي، 2009) على بعض المقومات الأساسية التي تتوفر في الشخصية القادرة على مواجهة الضغوط و القادرة على التفاعل معها بصورة إيجابية و هي:

1. الإلتزام: و يشير إلى شعور الفرد بالإلتزام في أسلوب حياته اليومية، و المشاركة الإيجابية و البناءة مع الآخرين.

2. التحدي: و يشير إلى رغبة الفرد في إكتساب الفرد معارف و رصيد خبراتي جديد و التعامل معها بتصرفات سلوكية ناضجة و يكون قادرا على مواجهة الضغوط بصورة واقعية و أكثر نضجا.

3. الضبط و التحكم: و يشير إلى إحساس الفرد بالقدرة على التحكم في كيانه النفسي و الإجتماعي في مواجهة تلك الأحداث الضاغطة و محاولة السيطرة على العوامل المثيرة لتلك الأحداث. (عن فاضلي، 2009)

خلاصة:

إن ما يمكن إستنباطه من خلال هذا الفصل كله أن فعالية إستراتيجات المواجهة ترتبط إرتباطا وثيقا بالموقف الضاغط و ما يتمتع به الفرد من سمات و خصائص شخصية، ففي مواقف الضغوط الإقتصادية و ضغوط العمل يحتمل أن تكون: إستراتيجيات معالجة الهدف أو المشكلة أكثر فعالية، كما أن إستراتيجيات المواجهة التي ينشغل فيها الفرد بعلاقاته بالآخرين هي الأكثر فعالية في التقليل أو الحد من الضغوط المتولدة عن المشكلات الشخصية، كما أن إستمرار إحجام الفرد عن إستخدام الإستراتيجيات نحو مصدر المشكلة و إعتمادهم على الإستراتيجيات الموجهة نحو الجوانب الإنفعالية قد تقودهم إلى أزمات نفسية تستلزم العلاج النفسي.

و زد على ذلك فمنذ تقدم مفهوم أو التناول التفاعلي تطور مفهوم المواجهة كثيرا و تطورت معه التطبيق الموحد لنتائج النظريتين البينشخصية و البيئية سمح للباحثين بوضع علاقات بين عمليات المواجهة مثلما تظهر في الموقف المحدد، و بين إستعدادات المواجهة الأصلية و الأكثر ثباتا، و عن أهم ما خلصت إليه هذه النظريات و الدراسات هو صعوبة إن لم نقل إستحالة إطلاق حكم كيفي على مدى فاعلية إستراتيجيات المواجهة، إذ أنه يعتمد على كيفية توظيفها النفسي و مدى تناسبها مع الظروف و المواقف حيث يتعين أو يفترض إستخدامها.

أما إذا أخذت الروابط الموجودة بين المواجهة و المتغيرات الأخرى نجد أن هذه العملية تقع في منتصف الطريق بين مختلف مظاهر شخصية الفرد و ذكائه، و إن كانت تلك الروابط غير بارزة في سلوكه الظاهري.

الفصل الثالث:
الإلتزام التنظيمي

تمهيد

1. مفهوم الإلتزام التنظيمي و بعض المصطلحات الأخرى
2. مراحل تطور الإلتزام التنظيمي
3. أهمية الإلتزام التنظيمي
4. أبعاد الإلتزام التنظيمي
5. خصائص الإلتزام التنظيمي
6. النظريات المفسرة للإلتزام التنظيمي
7. العوامل المساعدة في تنمية الإلتزام التنظيمي
8. العوامل المعيقة في تنمية الإلتزام التنظيمي

تمهيد:

في السنوات الأخيرة أولى الباحثون إهتماما متزايدا لدراسة الإلتزام التنظيمي و هذا لتأثيره الواضح على فعالية المنظمة و زيادة إنتاجها، و هذا على إعتبار أن الموظف الملتزم أكثر إلتصاقا بالمنظمة، و منذ مطلع النصف الثاني من القرن العشرين بدأ الإهتمام بموضوع الإلتزام التنظيمي و بالضبط منذ سنة 1950، و لأن العنصر البشري هو الحلقة المهمة في المنظمة فوجب على أي منظمة للحفاظ على مصلحتها أن تعمل كل ما في وسعها للإحتفاظ بالعاملين لديها من خلال إشباع حاجاتهم و تلبية رغباتهم.

1. مفهوم الإلتزام التنظيمي:

قبل إستعراض أهم التعاريف التي جاءت في هذا الموضوع لا بأس أن نقدم أصل الكلمة و مصدر إشتقاقها، إذ ورد في اللغة كلمة لزم الشيء لزوما، أي ثبت و دام (عن العبيدي، 2012)، أما سلامة (عن العبيدي، 2012) فيرى أن الإلتزام هو العهد و القرب و المحبة و النصرة، أما اصطلاحا و طبقا إلى قاموس **Oxford** (2003) (عن العبيدي، 2012) فيشير إلى ما يتعهد به الفرد إتجاه الغير بحيث يشعر من خلال تعهده بالمسؤولية.

و يعرّفه **بورتر** و آخرون (1974) (عن خير الدين و أحمد النجار، 2010)، بأنه قوة تطابق الفرد مع منظمته و إرتباطه بها.

أما **بوشانان** (1974) (عن خير الدين و النجار، 2010) فيعرّفه بأنه مناصرة الفرد و تأييده للمنظمة.

أما **شلدون** (1971) (عن خير الدين و النجار، 2010) فيرى أن الإلتزام هو التقييم الإيجابي للمنظمة و العزم على العمل لتحقيق أهدافها.

و يعرّفه **بيوكنان** (1974) (عن محمد عابدين، 2009) الإلتزام التنظيمي على أنه إنجذاب الفرد إلى المؤسسة التي يعملون فيها و تعلقهم بها و رغبتهم في البقاء فيها بغض النظر عن المكاسب المادية.

و يعرفه كل من **موداي** و **ستيرز** (1980) (عن2007،**Roux**،et **sterz**) بأنه يشير إلى تماثل قيم الفرد و معتقداته و أهدافه مع قيم المؤسسة و معتقداتها و أهدافها، و إلى بذل أقصى جهد مستطاع لتحقيق أهدافها و المحافظة على العضوية فيها.

و يعرفه **محمد مصطفى الخشروم** (2011)، الإلتزام التنظيمي هو مستوى الشعور الإيجابي المتولد لدى الفرد إزاء منظمته الإدارية و الإلتزام بقيمها و الإخلاص لأهدافها، و الشعور الدائم بالإرتباط معها و الإفتخار بالإنتماء إليها.

و يعرفه **نايف عاصي** (عن الخشروم، 2011) بأنه إقناع الفرد التّام و قبوله لأهداف المنظمة التي يعمل فيها و قيمها، و رغبته في بذل أكبر جهد ممكن لصالحها و عدم ترك العمل فيها حتى لو توافرت ظروف العمل في منظمة أخرى.

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الإلتزام التنظيمي هو رغبة الفرد و إستعداده في بذل أقصى الجهود للبقاء و المحافظة على المنظمة.

و من خلال التعاريف السابقة تتضح لنا بعض النقاط :

* أن عملية الإلتزام التنظيمي هي عملية تبادلية و ينظر أصحاب هذا الإتجاه إلى الإلتزام التنظيمي في المنظمات التي تعمل بهدف تحقيق الأرباح على أنه ظاهرة تبادلية تعتمد على معرفة الأفراد و شعورهم و إدراكهم للتوازن بين جهودهم المبذولة و الإغراءات المقدمة التي يحصلون عليها.

و مع مرور الوقت فإن الأفراد يرغبون بوضع المراهنات لتقرير و معرفة مستوى التوازن بين الجهد المبذول و المكافآت التي يحصلون عليها، حيث تزداد مراهنات الأفراد و إستثماراتهم في المنظمة.

لذا فهذا الإتجاه يعرف الإلتزام التنظيمي على أنه عملية التوازن بين الكلف و المكافآت التي يحصل عليها الأفراد لإرتباطهم بالمنظمة (عن العبيدي، 2012).

* أن الإلتزام التنظيمي من المنظور السلوكي حسب **ماير**، (2004) (عن العبيدي، 2012) هو ما يسلكه العاملون في ظل ظروف معينة يكون لصالح المنظمة و لصالح الأفراد أيضا.

* أن الإلتزام التنظيمي من منظور نفسي حسب **البياتي**، (2010) (عن العبيدي، 2012) هو القوة النسبية لمطابقة أهداف و قيم المنظمة مع أهداف العاملين.

و تجدر الإشارة غلى أنه تمّ استخدام مصطلح الإلتزام و الولاء التنظيمي كمصطلح واحد كما أوضحه فودة 2006 (عن العبيدي، 2012).

إلا أن هناك من يرى أن الولاء يستجد في فكرة الإخلاص، الإرتباط و التعلق، أما الإلتزام فهو الشعور الذي يدفع الشخص بالقيام بأفعال معينة لتحقق هدفا محددا.

2 . مراحل تطور الإلتزام التنظيمي:

إن عملية تكوين و نمو و تطور الإلتزام التنظيمي هي عملية على درجة كبيرة من التعقيد، و قد تناول الباحثون هذا الموضوع بالبحث و الدراسة و فيما يلي عرض لتطور الإلتزام:

1.2. المرحلة الأولى:

تمثل مرحلة التجربة أي قبل الدخول إلى العمل، حيث تعتمد على ما يتوفر لدى الفرد من خبرات العمل السابقة لأن الأفراد يدخلون و عندهم درجات أو مستويات مختلفة من الإستعداد للإلتزام (العمري، 2007) ناتجة عن توقعات الفرد و ظروف العمل و طبيعة البيئة الإجتماعية و ما تمثله من قيم و إتجاهات و أفكار، ففي هذه المرحلة يهدف من توجهه نحو العمل إلى تحقيق الأمن و الشعور به و الحصول على القبول من التنظيم.

2.2. المرحلة الثانية:

تمثل مرحلة العمل و البدء فيه و تتضمن خبرات العمل المتعلقة بالأشهر الأولى من تاريخ بدء العمل و تظهر خلالها خصائص مميزة تتمثل في الأهمية الشخصية، و الخوف من العجز و ظهور قيم الإلتزام.

3.2. المرحلة الثالثة: مرحلة الثقة في التنظيم حيث تزداد الإتجاهات التي تعبر عن زيادة درجات الإلتزام التنظيمي، و يزداد نمو هذا الولاء حتى يصل إلى مرحلة النضج.

3. أهمية الإلتزام التنظيمي:

تعود أهمية الإلتزام التنظيمي في المنظمات لعدة أسباب منها:

* يمثل أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بالعديد من النواحي السلوكية، و خاصة معدل الدوران في العمل، فالأفراد الملتزمين سيكونون أطول بقاءا في المنظمة و أكثر عملا نحو تحقيق أهدافها.
* زيادة تماسك الأفراد و ثقتهم بالمنظمة و بالتالي تحقيق إستقرار المنظمة.
* زيادة معدلات الأداء و الإنتاجية.
* يعبر إلتزام الأفراد تجاه المنظمات مؤشرا أقوى من الرضا الوظيفي لإستمرار و بقاء العاملين في أماكن عملهم(عن العوفي ،2005).
* كما يعتبر إلتزام الأفراد تجاه منظماتهم عاملا هاما في التنبؤ بفعالية المنظمة (عن خير الدين و النجار، 2010).

كما تؤكد الدراسات على أنه كلما زاد الإلتزام كلما قل معدل الدوران **ستيرز** و **بورتر** (1979)، **هارتمان** (1984)، **ستيرز** (1977)، **بلاو** و **بول** (1987)، كما تشير بعض الدراسات أن الإلتزام التنظيمي هو عامل مهم و مساعد إلى حد كبير في إنخفاض نسب التغيب و الحد من مشكلة التأخر عن الدوام، و بالمقابل يعزز الأداء الوظيفي و هذه الدراسات تتمثل في دراسة: **ماودي، ستيرز، ورثر** (1979)، و دراسة **درسون، فوكون مي** (1984).

و يعزو بعض الباحثين زيادة إنتاجية المصانع اليابانية عكس الأمريكية إلى زيادة مستوى الإلتزام و الولاء، و من تلك الدراسات دراسة **كول** (1979)، و أيضا دراسة **أوتش** (1981)، و دراسة **ميكال** و **أوراس** (1981)، كما أكدت بعض الدراسات الأخرى على أهمية الإلتزام التنظيمي من خلال إرتباطه بمجموعة من المخرجات و المتمثلة في الأداء الوظيفي و السلوك الإجتماعي، و الإتجاهات الإيجابية نحو العمل بالإضافة إلى مبادرة و متغير الإبداع، و في إطار آخر ينظر بعض الباحثين و العلماء من أمثال **ماتيو**، و **زاجاك** (1990) أن أهمية الإلتزام التنظيمي و أثره تتجاوز حدود الوظيفة و بيئة العمل لتصب في مصلحة المجتمع ككل، حيث رأى الباحثان أن إنخفاض معدل الدوران العمل و تراجع حركة تنقل العمال، و إرتفاع جودة و فعالية العمل، و ربما إلى إرتفاع الإنتاجية القومية كنتيجة للإلتزام التنظيمي، كلها عوامل تصب في مصلحة المجتمع النهائية (عن

شريبط، 2009)، كما نجد أن الإلتزام التنظيمي يعتبر عاملا مهما في الربط بين المنظمة و الأفراد العاملين لا سيما في الأوقات التي لا تستطيع المنظمة تقديم حوافز أو تعويضات، و بالإضافة إلى هذا كله يعتبر الإلتزام التنظيمي مؤشرا قويا للتنبؤ بفعالية المنظمة، وتظهر أكثر أهمية الإلتزام التنظيمي من خلال تعريف **بوتر** حيث قال: إن الفرد عندما يظهر مستوى عالي من الإلتزام التظيمي تجاه منظمته، تكون لديه ما يلي:

- إعتقاد قوي بقبول أهداف وقيم المنظمة.
- إستعداد لبذل أقصى جهد نيابة عن المنظمة.
- رغبة قوية في المحافظة على إستمرار عضويته في المنظمة.
- يساهم الإلتزام في بناء شبكة واسعة من العلاقات الإنسانية التي تساعد على تنمية الإحساس بالمنظمة(عن العوفي ،2005).
- الإلتزام يضع القيمة المتفوقة للمؤسسة ويؤدي حرص المؤسسة على إمداد زبائنها بقيمة متفوقة إلى زيادة ولاء العاملين لها.

4. أبعاد الإلتزام التنظيمي:

إقترح **آلان** و **ماير** 1990 ثلاثة أبعاد للإلتزام التنظيمي و هي:

أ. بعد الإلتزام العاطفي:

رأى **آلان** و **ماير** أن الإلتزام العاطفي للفرد يتأثر بدرجة كبيرة بدرجة إدراكه للخصائص التي تميز عمله من إستقلالية و أهمية و مهارات مطلوبة و قرب المشرفين و توجيههم له، كما يتأثر هذا الجانب من الإلتزام بدرجة إحساس الفرد بأن البيئة التنظيمية التي يعمل بها تسمح له بالمشاركة الفعالة في مجريات إتخاذ القرارات سواء ما يتعلق منها بالعمل أو ما يخصه أي هو الإرتباط المحدود.

و يرجع الإلتزام العاطفي إلى الشعور بالإنتماء و الإلتصاق النفسي بالمنظمة (عن خير الدين، أحمد النجار، 2010).

ب. بعد الإلتزام المعياري:

و يقصد به إحساس الفرد بالإلتزام بالبقاء في المنظمة و غالبا ما يعزز هذا الشعور دعم المنظمة الجيد للعاملين فيها، و السماع لهم بالمشاركة و التفاعل الإيجابي، و يحدث هذا ليس فقط في إجراءات تنفيذ العمل، بل يتعداه إلى أبعد من ذلك ألا و هو المشاركة في رسم سياسات التنظيم (خير الدين، النجار، 2010).

ج. بعد الإلتزام المستمر:

و قد إقترح هذا البعد كلا من **آلان** و **مايز**، (1990) و ينبثق هذا البعد بأن ما يتحكم في درجة إلتزام الفرد تجاه المنظمة التي يعمل فيها هي القيمة الإستثمارية التي من الممكن أن يحققها لو استمر بالعمل مع المنظمة، مقابل ما سيفقده لو قرر الإلتحاق بجهات أخرى، أي أن هذا الإرتباط مصلحي بالدرجة الأولى على المنفعة التي يحصل عليها من المنظمة، فمادامت المنظمة الحالية تقدم له فوائد أعلى من جهات أخرى فيستمر الإرتباط بها، أما إذا ظهرت في المدى المنظور جهات تقدم فوائد كبرى فلن يتردد إلى الإنتقال إليها (خير الدين، النجار، 2010).

- و يوجد تصنيف آخر لأبعاد الإلتزام التنظيمي و يمكن إستعراض هذه الأبعاد على النحو الآتي:

أ. الولاء التنظيمي:

يرى **بورتر** و زملائه أن الولاء التنظيمي يعرف بأنه قوة تطابق الفرد مع منظمته و إرتباطه بها، أي الإرتباط النفسي الذي يربط العاملين بالمنظمة مما يدفعهم إلى الإندماج في العمل و إلى تبني قيم المنظمة (عن العبيدي، 2012)، فعندما يكون القائد قادرا على خلق الولاء لدى مرؤوسيه فبدون الولاء التنظيمي سوف يتزعزع مركز القائد، فعليه لابد أن يقدم العاملون ولاءهم لرئيسهم و بالعكس مما يتطلب من القائد الإداري تمثيل الإدارة أمام العاملين و تمثيل العاملين أمام الإدارة.
و مما سبق فإن الولاء هو أحد أبعاد الإلتزام إذ أنهما كلاهما يمثل الرغبة الشديدة بالبقاء و تبني قيم و أهداف المنظمة (عن العبيدي، 2012).

ب. المسؤولية تجاه المنظمة:

فالمسؤولية تعني الإحساس بالإلتزام نحو البقاء في المنظمة مقابل الدعم الجيد الذي تقدمه المنظمة للعاملين فيها و السماح لهم بالمشاركة و التفاعل الإيجابي و المسؤولية إما أن تكون أخلاقية أو قانونية فالأولى تعني الإنتماء و يقظة الضمير و التي يشعر بها الفرد إتجاه العمل، أما الثانية فتعني محاسبة العامل المقصّر (عن العبيدي، 2012).

ج. الرغبة بالإستمرار بالعمل بالمنظمة:

إن درجة الإلتزام عند هذا البعد يمكن قياسها بالقيمة الإستثمارية و التي يحققها الفرد عندما يستمر في المنظمة و بالنتيجة يفقدها لو فكر بترك العمل و الإلتحاق بمنظمة أخرى.

إن عملية بقاء الفرد داخل المنظمة يتأثر بمجموعة كبيرة من العوامل و منها التقدم في السن، و مدة الخدمة، و تعد من المؤشرات الهامة للإستمرار في العمل حيث أن العامل إستثمر جزءا لا بأس به من حياته في المنظمة و أي تفريط أو تساهل من قبله يعتبر بمثابة خسارة له (عن العبيدي ، 2012).

د. الإيمان بالمنظمة:

و يعني مدى إيمان العاملين بالمنظمة التي يعملون فيها، و يتكون هذا البعد لدى الفرد بمدى معرفته للخصائص المميزة بعمله و درجة إستقلالية و تنوع المهارات المطلوبة و يتأثر بدرجة إحساسه في مجريات إتخاذ القرارات سواء ما يخصه أو ما يخص العمل مما يولد لديه الفخر بالإنتماء للمنظمة و الشعور بوجود جو أخوي يربطه بعمله. (عن العبيدي، 2012).

5. خصائص الإلتزام التنظيمي:

يمتاز الإلتزام التنظيمي بعدد من الخصائص منها:

- أنه حالة غير ملموسة يستدل عليها من ظواهر تنظيمية تتابع من خلال سلوك الأفراد العاملين في التنظيم و التي تجسد مدى ولائهم.
-

- أنه حصيلة تفاعل العديد من العوامل الإنسانية و التنظيمية و ظواهر إدارية أخرى داخل التنظيم.
- أنه يفتقد خاصية الثبات، بمعنى أن مستوى الإلتزام التنظيمي قابل للتغيير حسب درجة تأثير العوامل الاخرى فيه.
- أنه متعدد الأبعاد، فبالرغم من إتفاق العديد من الباحثين في هذا المجال على تعدد أبعاد الإلتزام إلا أنهم يختلفون في تحديد هذه الأبعاد ولكنها تؤثر في بعضها البعض.
- إن الإلتزام التنظيمي حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد و المنظمة.
- يؤثر الإلتزام التنظيمي على قرار الفرد فيما يتعلق ببقائه أو تركه للمنظمة.
- يؤثر الإلتزام التنظيمي تأثيرا مباشرا على كثير من الظواهر الإدارية الأخرى، و يتضح ذلك في رغبة الأفراد بالبقاء في المنظمة، و مدى إلتزامهم بالحضور إلى العمل، و مستوى الأداء والإنجاز.
- يتصف الأفراد الذين لديهم إلتزام تنظيمي بالصفات التالية:
  - ✓ قبول أهداف وقيم المنظمة الأساسية والإيمان بها.
  - ✓ بذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف المنظمة.
  - ✓ وجود مستوى عال من الإنخراط في المنظمة لفترة طويلة، و وجود الميل لتقويم المنظمة التقويم الإيجابي. (الغامدي،2011)
- يستغرق الولاء أو الإلتزام التنظيمي وقتا طويلا لأنه يجسد قناعة الفرد، كما أن التخلي عنه لا يكون نتيجة لتأثير عوامل سطحية طارئة بل يكون نتيجة لتأثيرات إستراتيجيات ضاغطة.
- يأخذ الإلتزام التنظيمي عدة أشكال و صور و من أهمها الولاء كوسيلة لتحقيق هدف معين، و الإلتزام التنظيمي كقيمة في حد ذاته، و الولاء كإمتثال لما يتوقعه الآخرون.
- يتأثر الإلتزام التنظيمي بمجموعة من الصفات الشخصية، و الظروف، و العوامل الشخصية والخارجية.

6. النظريات المفسرة للإلتزام التنظيمي

1.6. النموذج الإستثماري للإلتزام التنظيمي:

إن مكونات النموذج الإستثماري قد بنيت أساسا على أفكار **Salanikh** و **Becke** (1964، 1977) كما هو الحال في المنهج السلوكي للولاء، حيث يبدو أن المنهج يقدم إطارا كافيا لتطوير المعرفة حول الإلتزام التنظيمي و أن مفهوم التبادل و الإستثمار هو مفهوم تفسيري و ليس محصورا فقط في شرح العلاقة بين عناصر الإلتزام التنظيمي، و لقد أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة **والاس** (1995) أن الإلتزام يعتمد إلى حد كبير على مدى إدراك الفرص المتاحة للتطور الوظيفي و توزيع المكافآت (عن شريف محمد، 2009).

2.6. نموذج ستيرز 1997:

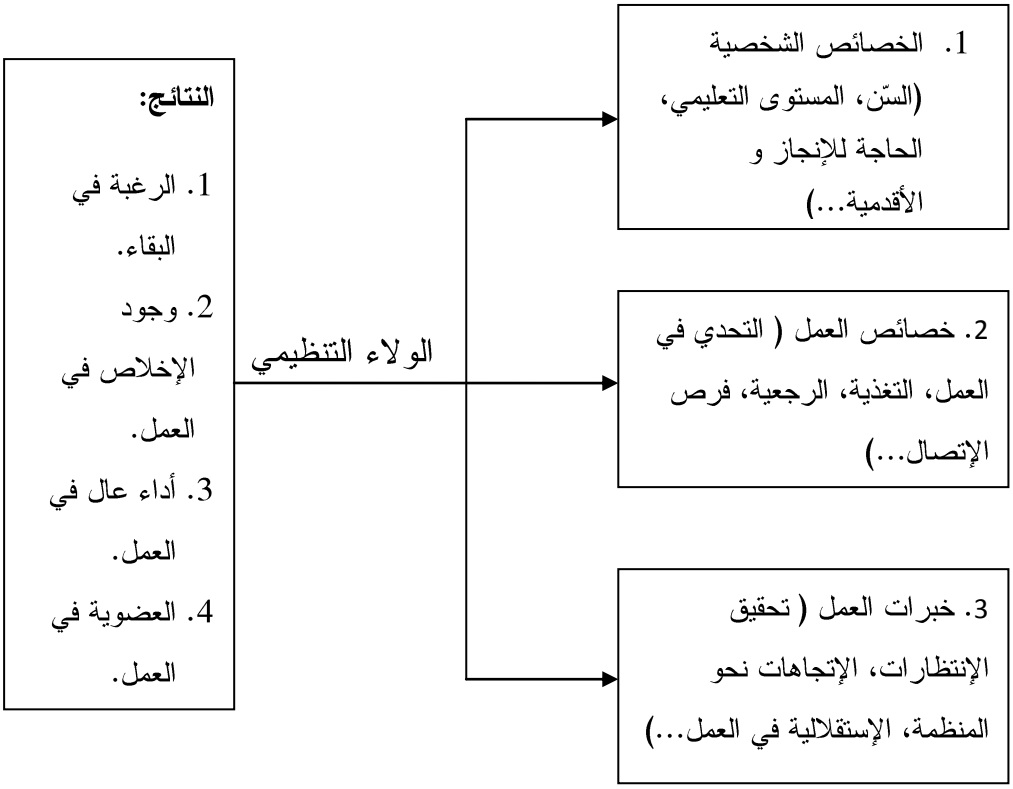
يوضح ستيرز في نموذجه العوامل المؤثرة في خلق الإلتزام التنظيمي و هي حسبه تندرج في الخصائص التالية:

- **الخصائص الشخصية:** السّن، المستوى التعليمي...إلخ.
- **خصائص العمل:** التحدي في العمل، التغذية العكسية، فرص الإتصال.
- **خبرات العمل:** تحقيق الإنتظارات، إتجاهات نحو المنظمة، الإستقلالية في العمل...إلخ.

حيث طبق ستيرز هاته العوامل على مجموعة من العمال البسطاء في مستوى و توصل إلى نتائج تقيس قوة و تأثير كل متغير في الإلتزام التنظيمي فكانت النتائج على النحو التالي:

فيما يخص الخصائص الشخصية توصل إلى معامل إرتباط قيمته 0,55، و قيمة 0,64 بالنسبة لخصائص العمل أما خبرات العمل فتوصل إلى معامل إرتباطه قيمة 0,71.

شكل رقم (5): نموذج **ستيرز** للإلتزام التنظيمي عن (شريف محمد، 2009).



3.6. النظرية الثقافية (النموذج الثقافي):

تعتبر هذه النظريات في دراسة المنظمات و إطارا جديدا في تغيير ظاهرة الإلتزام التنظيمي، و هذا بإعتبار أن الثقافة التنظيمية التي تتمثل في القيم الموجودة بها و خاصة قيم المديرين و الجوانب الملموسة في المنظمة و علاقة المنظمة بغيرها من المنظمات تعد من المكونات الأساسية للإلتزام التنظيمي.

كما أن الإلتزام التنظيمي في هذا النموذج هو أسلوب قوي لضبط الموظفين، و يتضمن الإلتزام التنظيمي حسب هذا النموذج هو توحد الفرد و قبوله بقيم و أهداف المنظمة التي يعمل بها كما أنها لو أنها قيمه و أهدافه.

فالولاء أو الإلتزام في هذا النموذج دائما بالنسبة للفرد يعتبر عاملا أخلاقيا و يتعدى كمجرد رضا الفرد في عمله، و كذلك إستعداد الفرد للدفاع الشخصي عن سمعة منظمته و التضحية من أجلها (شريف محمد، 2009).

4.6. نظرية أو نموذج المنظمات الخيرية:

جاءت هذه النظرية لمناقشة السلوك داخل المنظمات و هذا النموذج يمثل إستراتيجية متعددة الأوجه، لممارسة الضبط بين الموظفين و المنظمات الحديثة.

إن نموذج المنظمات الخيرية يجد أن اللامركزية و المشاركة في السلطة تمثل وسائل جيدة و قوية لدفع الموظفين لإجتذاب ولائهم و إلتزامهم، كذلك يعطي هذا النموذج أهمية شديدة لبرامج الرفاهية مثل برامج التدريب و التوجيه، و بناء العلاقات الغير رسمية بين الأفراد و التركيز على إعطاء قروض و إتاحة الفرصة للموظف للمشاركة في إتخاذ القرارات المتعلقة بأداء هذه الخدمات.

لقد إتبعت بعض المنظمات الغربية هذا النموذج مثل اليابان حيث أصبحت تسمى المنظمات اليابانية بمنضمات الضمان الإجتماعية، و قد صار ينظر إلى العامل الياباني على أنه أكثر ولاءا و إلتزاما و هذا يرجع إلى طبيعة الثقافة اليابانية بصفة عامة و التي تؤكد على الصلة القوية بمجتمعه و مؤسسته (عن شريف محمد، 2009).

تعليق على نظريات الإلتزام التنظيمي

على الرغم من الكتابات و الأبحاث و النظريات المتوفرة في موضوع الإلتزام التنظيمي في الأدبيات الأجنبية إلا أنه نستخلص النقاط الآتية:

أ. أن هاته النظريات كلها قدمت تفاسير مختلفة للإلتزام و كل نظرية تكمل الأخرى.

ب. فمثلا في نظرية المنظمات الخيرية أهملت عامل هوية الأفراد و ركزت كثيرا على إتباع الصيغ الرسمية في التعامل مع الأفراد و بالتالي يدفع هؤلاء الأفراد إلى الإنتماء و التوحد مع جماعاتهم الصغيرة بدلا من إلتزامهم و ولائهم نحو منظمتهم.

ج. و النموذج الثقافي الذي يركز فقط على النتائج المترتبة عن الإلتزام دون أن يقدم لنا الأسباب التي تقودنا إلى الإلتزام.

د. النموذج الإستثماري للإلتزام قدم لنا جزءا فقط ألا و هو الجزء المادي في إجتذاب الأفراد و تشكيل إلتزامهم مع العلم أن هناك أمورا أخرى غير مادية في تشكل الإلتزام و الولاء التنظيمي تفرض الترقية مثلا...

إستراتيجيات الإلتزام التنظيمي و سمات سلوك الملتزمون تنظيميا:

وجب على كل مؤسسة أو منظمة ناجحة و تبحث عن التميز و تعمد إلى إختيار موظفيها بنية الإبقاء

عليهم، وإيقاع موظفيها في حب منظمتهم و الإلتزام بأهدافها وقيمها والعمل على تطويرها أن تقوم بإتباع ببعض الاستراتيجيات :

أ. بلورة رؤية تفجر الطاقات الكامنة:

إن هذه الرؤية المفجرة للطاقات ليست مجرد أهداف خيالية، ولكنها منهج واضح وصورة للمستقبل حيث يكون هذا المنهج باعثا محركا لسلوك الفرد داخل المنظمة بالإسراع للعمل وإتقانه وانهماكه فيه، حيث يعمق هذا الشعور جذور حب الموظف لمنظمته فيتفنن بدوره في العناية بمصالح منظمته. (عن شريف محمد، 2009)

ب. التلاحم والاندماج:

وهو شعور العامل بالتلاحم والإنتماء للمؤسسة التي يعمل بها، وذلك من خلال سعيه إلى أداء جيد، و إعتبار أن العمل ليس فقط مجرد وسيلة يستعملها للوصول إلى غاية ما.

ج. تعزيز التعلم والتدرب:

إن تعزيز عملية التدريب تساهم و بدرجة كبيرة في توفير الأمن الوظيفي للعامل، و بالتالي يمنح هذا الأخير للمؤسسة الولاء والإلتزام.

❖ **سمات الملتزمون تنظيميا:**

إن الملتزمون تنظيميا هم الأشخاص العاملون و المتعاونون في المنظمات الرسمية و الغير رسمية في المنظمة و هذا ما يعكس إحتياجاتهم الملحة للإنتماء و كذلك التقبل من طرف الآخرين.

إن أصحاب الإلتزام و الولاء التنظيمي يتميزون بتقديرهم للإنجازات التي يتوصلون إليها عن طريق التعاون و المشاركة و الأداء الجيد كما نجدهم مؤمنين بأن قيامهم بواجباتهم سيضمن لهم الإستمرارية و العضوية في المنظمة كما أنهم لهم ميل للإلتزام بالواجب و السلطة الإلزامية (عن شريف محمد, 2009).

7. العوامل المساعدة في تنمية الإلتزام التنظيمي

يعتبر البحث في موضوع الإلتزام التنظيمي من حيث التطور و التشكل عملية ذات أبعاد متشابكة و متداخلة، لذا تعددت إجتهادات الباحثين و الدراسين و إتجاهاتهم حول مفهوم العوامل التي تساهم في تشكل الإلتزام التنظيمي و نذكر منها ما يلي:

أولا: السياسات

ضرورة العمل على تبني سياسات داخلية تساعد على إشباع حاجات الأفراد العاملين في التنظيم، و لذا يوجد هناك عدد كبير من العوامل التي لها دور كبير في تشكل الإلتزام التنظيمي:

أ. المكانة في التنظيم.

ب. الإستقلال في العمل.

ج. الرضا عن العمل.

د. العلاقات الإجتماعية.

ه. القيادة.

و. مناخ العمل.

ز. الرغبة في الإنجاز.

ح. الصفات الشخصية.

ط. درجة المشاركة في العمل.

ي. نظام الحوافز.

ك. تحديد الأدوار.

فإذا كانت العوامل متوفرة في التنظيم حيث تتمتع البيئة التنظيمية بمناخ تنظيمي صحي، فإنها تشكل عملية الإلتزام التنظيمي.

ثانيا: وضوح الأهداف

يساعد وضوح الأهداف التنظيمية على زيادة تشكل الإلتزام لدى العاملين، فكلما كانت الأهداف واضحة و محددة كلما كانت عملية إدراك و فهم الأفراد للإلتزام التنظيمي و للمنظمة أكبر (راتب السعود، سلطان، 2009).

ثالثا: العمل على تنمية مشاركة الأفراد العاملين في التنظيم

إن مشاركة الأفراد في تحقيق أهداف التنظيم، فالمشاركة هي الإشتراك الفعلي و العقلي للفرد في موقف جماعي يشجعه على المشاركة و المساهمة لتحقيق الأهداف الجماعية، و يشترك في المسؤولية على تحقيق تلك الأهداف.

رابعا: العمل على تحسين المناخ التنظيمي

يشير مفهوم المناخ التنظيمي إلى بيئة العمل الداخلية بكل تفاعلاتها و خصائصها (العمري، 2009)، إذ يلعب المناخ التنظيمي دورا كبيرا في تشكيل السلوك الوظيفي و الأخلاقي لدى الأفراد العاملين من حيث تشكيل و تعديل القيم و الإتجاهات و السلوكات.

إن تمتع العاملين بمناخ تنظيمي جيد و ملائم كلها عوامل تساعد في زيادة درجات الولاء و الإلتزام التنظيمي.

خامسا: العمل على بناء ثقافة مؤسسية

إن الإهتمام بإشباع حاجات العاملين و النظر إليهم كأعضاء في بيئة عمل واحدة تحاول ترسيخ معايير أداء متميز لأفرادها، و تعمل على توفير درجة كبيرة من الإحترام المتبادل بين الإدارة و بين الأفراد العاملين و إعطائهم دورا كبيرا في المشاركة في إتخاذ القرارات كل ذلك ستترتب عنه قوة تماسك المنظمة و زيادة الولاء لها.

سادسا: تطبيق أنظمة مناسبة من الحوافز

يتطلب تشكل الإلتزام التنظيمي من التنظيم تطبيق نظام حوافز قوي و جيد، فتوفر نظام حوافز قوي و جيد يؤدي إلى تحسين إلتزام الأفراد لتنظيمهم (العمري، 2009).

8. العوامل المعيقة للإلتزام التنظيمي:

إنه بقدر ما للإلتزام التنظيمي من أهمية بقدر ما تعترضه مجموعة من العوائق و الصعوبات التي تعمل على إزالته و إطفائه، و حتى نقلل من هذه العوائق و الصعوبات لابد علينا من دراستها من كل الجوانب و هذا للمحافظة على السير الحسن لعملية التنظيم و الإنتاج في المنظمة و تحقيق الرفاهية و الإستقرار للعامل، و توجد عدة عوامل تعيق إلتزام الفرد و ولائه للمنظمة و من جملة هذه العوائق نذكر ما يلي:

- تكوين فريق غير متناسب مع بعضه البعض و ذلك لإختلاف القيم و العادات و التقاليد و المستوى العلمي، و طريقة التفكير و نمط الشخصية، و السن...إلخ.
- غياب الدقة و الموضوعية في نظام التسيير و الأداء، و هذا يخلق في نفسية العامل نوع من التهرب و التخوف و نقص في الرضى الوظيفي.
- ضعف الراتب و قلة الحوافز المادية و المعنوية، و عدم مراعاة الحاجات الفردية و الإجتماعية.
- التذمر من طرف العامل و عدم رضاه عن عمله خاصة في حالة التهميش و اللامبالاة و عدم التشجيع.
- الإفتقاد إلى القدوة الصالحة التي تحيط بكافة المهام.
- ضياع و إضمحلال وظيفة الأحلام، و تبدد شعار المؤسسة الواحدة = "مهنة واحدة مدى الحياة"، و ذلك راجع لعدم الإستقرار الوظيفي، و عدم الأمان، و الموظف مهدد في أي لحظة من لحظات عمله بالعزل أو التوفيق دون أي تعويض.
- تجاهل ظروف العامل و عدم الإهتمام بمشاكله و ظروفه.
- نقص و قلة المتابعة الصحية و النفسية للعامل.

و لتفادي هذه المظاهر التي تعيق ولاء العامل لمنظمته يجب أن تتوفر بعض الإحتياجات اللازمة و منها:

- رفع المستوى المادي للعامل و تكريمه في المناسبات العمالية و الدينية كعيد الأضحى، و عيد العمال، و الدخول المدرسي.

- توفير جو مناسب لأداء العامل مهامه و الإبداع فيها من خلال إتباع سياسة و منهجية علية في الإشراف و التسيير الإداري.
- خلق علاقات و جو أسري داخل المنظمة و فتح أبواب الإتصال و التحاور بين الإدارة و العمال و بين العمال أنفسهم.

خلاصة:

يعد موضوع الإلتزام التنظيمي من الموضوعات المهمة في حقل الإدارة، لذالك حظي بالإهتمام الواسع من قبل الباحثين والدارسين في مجال السلوك التنظيمي، وهذا كونه يؤثر في مستقبل المنظمة والفرد، ولهذا فهو يعتبر سلوكا مرغوبا فيه من طرف الموظف وقائد المنظمة معا، فضلا عن مشاعر الثقة والمصداقية التي يتجه بها الفرد نحو منظمته، و تظهر هذه القيمة عندما توفر المنظمة جوا أو مناخا ملائما من أجل الإبقاء على الدرجات العالية لإلتزام أفرادها.

الفصل الرابع:
الأستاذ الجامعي و مهنة التدريس الجامعي

تمهيد

1. تعريف الأستاذ الجامعي

2. وظائف الأستاذ الجامعي

3. أدوار الأستاذ الجامعي

4. خصائص الأستاذ الجامعي الكفؤ و كيفية إعداده

تمهيد:

يعتبر الأستاذ الجامعي من أهم أركان التعليم العالي، فعليه يتوقف نجاح مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهدافها، فالأستاذ الجامعي يسهم بدور فعال وأساسي في وصول الجامعة إلى غايتها المرجوة، كما تناط به مسؤولية تحقيق الجانب الأكبر من أهداف التعليم العالي، و بخاصة فيما يتعلق بتحقيق تكامل عن الشباب الجامعي في المجلات المختلفة من عقلية، و نفسية، و إجتماعية.

فمهمة الأستاذ الجامعي لم تعد قاصرة على مجرد نقل وتوصيل المعلومات والمعارف، وإنما أصبح مربيا مسئولا عن تربية الأجيال فدور الأستاذ الجامعي بالغ التأثير فهو يقود وينظم عناصر الموقف التعليمي، ويحكم عملية الاتصال بينه وبين طلبته، كما يقع على عاتقه مسؤولية تنظيم المقررات والبرامج التعليمية والامتحانات، إلى جانب المشاركة الفعالة في الشؤون العلمية والإدارية داخل الجامعة، كما أنه يقدم بدور الباحث والمستشار والخبير بما يقدمه من إنتاج علمي يساعد في علاج كثير من مشاكل المجتمع (عن الشوك والعميل، 2010).

فالأستاذ الجامعي بما له من كفاءات تدريسية مختلفة يلعب دوراً فعالا ومهماً في تحقيق الأهداف المرجوة التي وضعتها المؤسسة الجامعية، لذا فهو يقع على عاتقه عنصر الإلتزام التنظيمي لتلك المؤسسة الجامعية ويريد دائما التقدم بها إلى مصاف المؤسسات الجامعية الأخرى الكبرى، وهذا رغم الضغوط المهنية التي من الممكن أن يتعرض لها، وزد على ذلك ربما سوء إستخدامه للإستراتيجيات التي تمكنه من تحقيق تلك الضغوط المهنية كلها عوامل قد تعيق عمل الأستاذ الجامعي وتضعف من التزامه تجاه مؤسسته الجامعية.

1. تعريف الأستاذ الجامعي:

يعرّفه كلا من **حميد الشوك** و **عبد السلام العجيل** (2010) بأنهم: « الأفراد الذين يحملون مؤهلا علميا يؤهلهم في التدريس في الجامعة ».

و يعرّفه **سهيل رزق دياب** (2006) بأنه: « هو أهم عنصر من عناصر التعليمية الجامعية، فهو المسيّر و المنظم و المطور لعملية التعليم والتعلم، وهو القائم مباشرة على تنفيذ مهمة تدريس المواد والبرامج الدراسية من أجل إحداث التغير المرغوب لدى الطلبة ».

أمّا **حسن عبد الزبيدي** (2006) فيعرّف الأستاذ الجامعي بأنه: « هو ذلك الشكل الذي حصل على شهادة الماجستير أو الدكتوراه في مجال تخصصه، و يقوم بمهمات التدريس و البحث العلمي و خدمة المجتمع، أو يقوم بالتدريس و الإعداد أو التدريب و التأهيل في مراكز البحوث العلمية التابعة للجامعة سواءا أكانت حكومية أو خاصة ».

و يعرّفه كل من **خليل** و **أبودف عبد الرؤوف منصور** (2011): « هو كل من يقوم بالتدريس للمقررات الأكاديمية في الجامعة و حاصل على درجة الماجستير أو الدكتوراه في مجال تخصصه».

و إعتمادا على ما سبق ذكره فإنه يمكن تعريف الأستاذ الجامعي بأنه: « هو الشخص الذي يقوم بعملية التدريس لطلبته و تكون لديه مجموعة من الكفاءات والشاهدات التي تمكنه من إجراء عملية التدريس في جامعة الجزائر2 ببوزيعة».

يعتمد نجاح أي تعليم جامعي على مدى ما يتوفر له من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، فلا روح لمؤسسات التعليم العالي بدون الهيئة التدريسية فهي حجر الزاوية بها، حيث يشكل الأساتذة في مؤسسات التعليم العالي دعامة أساسية للتعليم العالي.

إنّ العمل الأساسي للأستاذ الجامعي كما يراه **علي** (2005) (عن بينة بن عبد المحسن الملحم، 2009)، هو التدريس وما يتصل به من لقاء الطلاب في قاعة الدراسة وخارجها و إعداد المحاضرات والإختبارات وقراءة البحوث، والوظيفة الثانية هي البحث العلمي الذي يمثل ركيزة أساسية في نشاط مؤسسات التعليم الجامعي.

و توجد وظائف رئيسية أخرى للأستاذ الجامعي باعتبار أن مؤسسات التعليم الجامعي هي منظمات إجتماعية و بالتالي يؤدي أساتذتها وظائف ومهام أخرى.

2. وظائف الأستاذ الجامعي:

إنه من الضروري أن تقوم الجامعة اليوم بإعداد الكوادر المطلوبة التي ستقوم بشغل العديد من الوظائف العلمية منها و التقنية و الإدارية و غيرها، ذات المستوى العالي، بالإضافة إلى هذا كله تقدم الكوادر الجامعية مختلف الخدمات ذات المهارة العالية من طرف المجتمع و علية فإن الأستاذ الجامعي عليه وظائف يجب القيام بها:

1.2. المحاضر الجامعي كحجة في الموضوع الذي يدرسه:

إن التدريس أولا و قبل كل شيء كما تشير إليه **باربارا ماتير** و آخرون (2000)، عن (باوية، 2006)، موضوع يفترض فيه المحاضر أن يكون ملما بكافة أطرافه، و عليه فإن محاضري الجامعة لديهم درجة من التخصص، و أن يكون خبيرا فيما يقوم به.

لذا فمن اللازم جدا أنه حين يخصص الأستاذ الجامعي أحد المقررات الدراسية عليه تقديم الأفضل و الأحسن لطلبته، و تظهر بعض الدراسات حسب **بربارا** و **ماتير** و آخرون (2000)، عن (باوية، 2006) أنّ فشل المحاضرين في آداء مهامهم يعود إلى إفتقادهم للإعداد الكافي و ضعف أساليب الإلقاء، أي على الأستاذ الجامعي أن يأخذ بعين الإعتبار عند دخوله إلى قاعة المحاضرة تحضيره و إعداده الجيد لمحاضرته التي سوف يلقيها على طلبته مراعيا في ذلك عدة جوانب منها تعريف الموضوع و تحديد الهدف منه و مستوى الطلبة الحاضرين إضافة إلى المكان و المدة المستغرقة في إلقاء المحاضرة.

و بذلك تشير **بربارا** و **ماتير** و آخرون (2000) (عن عزيز هادي، 2009) إلى مجموعة من الخصائص اللازم توفرها للمحاضرين الجامعيين و منها:

- إمتلاك صوت واضح و نطق سليم.
- التحدث بصورة معتدلة.
- توظيف الأسلوب الإلقائي الحواري.
- استخدام لغة و مصطلحات سهلة الفهم.

2.2. المحاضر الجامعي كمخطط و منظم للوقت:

إن على المحاضر أو الأستاذ الجامعي أن يعمل على تطوير مهارته المتعلقة بالتخطيط و تنظيم الوقت، و يكون ذلك التخطيط يوميا أو أسبوعيا و خلال السنة الدراسية بأكملها، حتى يتمكن

من إنجاز أعماله المنوطة به بنجاح و عليه حدّدت **بربارا ماتير** و آخرون (2000) (عن باوية،2006) المهام التي يحتاج المحاضر الجامعي الوقت للقيام بها و هي:

- ❖ تهيئة المحاضرات.
- ❖ إعطاء المحاضرات.
- ❖ الإشراف على الطلبة في إنجاز بحوثهم.
- ❖ القيام ببحوثه الخاصة.
- ❖ تنظيم الواجبات التي ستعطى للطلبة.
- ❖ وضع و تصحيح أوراق الإمتحانات.
- ❖ حضور الإجتماعات و المؤتمرات التي يقيمها القسم.

3.2. المحاضر الجامعي كخبير و مرشد:

توجد في أغلب مؤسسات التعليم العالي قسم لعلم النفس العيادي، بالإضافة إلى قسم للإرشاد و الإستشارة، و عادة ما يكون المختصون في هذه المجالات أصحاب الخبرة المهنية، حيث يعملون على تقديم المشورة و المساعدة للطلبة، لكن في غالب الأحيان يذهب الطلبة للأساتذة الجامعيين بحثا عن النصيحة و الإرشادات.

4.2. المحاضر الجامعي كباحث:

إن المحاضر أو الأستاذ الجامعي إضافة إلى أعماله التدريسية فإنه من الضروري كذلك مواصلة جهوده في ميدان بحثه، إذ يتوقع من الأستاذ الجامعي إظهار الكفاءة في بحوثه، فعملية القيام بالبحوث و تطبيقاتها إنما يساعد كثيرا في عملية إيجاد بعض الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع التي يعانيها، إضافة إلى كون عملية البحث ضرورية جدا لإثراء و إغناء المواد الأساسية التي يلقيها المحاضر أمام طلبته بدرجة كبيرة (عن باوية، 2006).

5.2. المحاضر الجامعي كمستشار:

إن إقامة أي جامعة في أي مجتمع ما لديها منفعة من جوانب عدة إذ تمثل مركزا يتم من خلاله جلب الخبراء للنشاطات المحلية و الوطنية، و يتوقع من هؤلاء الخبراء تقديم الخدمة التي تنطوي على مهارة عالية للمجتمع و من هذا المنطلق يستعان بأساتذة الجامعة من أجل:

- ❖ إعطاء المحاضرات العامة بشأن المواضيع الأكاديمية.
- ❖ ترأس اللجان التي يتم تنظيمها في المجتمع.

- ❖ إجراء البحوث ذات الصلة بقضايا المجتمع.
- ❖ إبداء المساعدة في الأعمال الموسعة.

و من هنا كان المهم جدا أن يتذكر المحاضر أو الأستاذ الجامعي أثناء قيامه بعمله هذه الوظائف أو الأدوار أن ينجزها و يؤديها على أكمل وجه.

3. أدوار الأستاذ الجامعي:

في خضم المسؤوليات الكبرى للجامعة تظهر أدوار الجامعة و منها دور الأستاذ الجامعي بإعتباره ركيزة من ركائز جامعته و قاعدة من قواعد البناء الجامعي، إن دور الأستاذ الجامعي له تأثير بالغ و قوي في شخصية طلبته و في تكوينهم العلمي و الأكاديمي، فهو يحدد البرامج و النشاطات العلمية الجامعية و التي ترتبط مباشرة ببرامج مجتمعه و تعكس حاجاته، و بل أبعد من ذلك فهو يمارس دوره في تنفيذ هذه البرامج و تقييمها للوقوف على المنجز منها و درجة إنجاز البعض الآخر ليكون قادرا على تتبع و تعديل مسارها و رفع كفاءتها وصولا إلى الأهداف المسطّرة، و تتباين مهام و أدوار الأستاذ الجامعي بإختلاف حجم الجامعات و مسؤولياتها، و يرى **ماكنزي** (عن سناني،2012) أن الأستاذ الجامعي لابد أن تتوافر فيه مجموعة من كفاءات التدريس الجامعي، و متابعة البحث و الإهتمام بالأمور الإدارية، و التأليف في مجال الإختصاص و قدرته على توجيه طلبته.

و توجد أدوار كبرى لابد على الأستاذ الجامعي أن يلعبها و هي:

إن مؤسسات التعليم العالي تعتبر مركز الإشعاع للعلوم و المعارف في المجتمع و معقلا للفكر الإنساني في أرفع مستوياته و مصدر الإستثمار و تنمية أهم ثروات المجتمع و أنماطها و هي الثروة البشرية.

و يمثل الأستاذ الجامعي أهم عناصر منظومة التعليم العالي حيث أنه المنوط به القيام بأهم الأدوار و منها:

الدور الأول: التعليم

الأستاذ الجامعي ملم بطبيعة التعليم الجامعي و أنماط التعليم المختلفة و متمكن من طرق التعليم و أساليبه، لذا فهو يتقن محتويات و مهارات تخصصه المختلفة، و يتمكن من جوانب التعلم المختلفة المرتبطة بمجال التخصّص، و يخطط لمواقف التعلم المختلفة، و يصمّم خطة تعليمية في

ضوء إحتياجات الطلاب، و أيضا بالإضافة إلى هذا كله يخطط لإستخدام إستراتيجيات تعليم متنوعة.

الدور الثاني: البحث العلمي

يلعب الأستاذ الجامعي دورا مهما و كبيرا في تأطير البحث العلمي و كذلك:

- ❖ يعد و ينفذ مصادر أبحاث علمية مبتكرة في مجال تخصصه.
- ❖ يشترك في العديد من المؤتمرات و الندوات في مجال تخصصه و في تطوير العملية التعليمية.
- ❖ يمتلك مهارات كتابة تقارير البحوث العلمية.

الدور الثالث: خدمة المجتمع

الأستاذ الجامعي يلعب دور المساهم في تطوير بيئته و مجتمعه في كافة المستويات و المجالات، كيف ذلك؟

- ❖ مساهمة الأستاذ الجامعي قي تطوير البيئة المحلية و المجتمع فهو يقدم أفكارا عملية لتطوير البيئة المحلية، و يساهم في المشروعات الإجتماعية، و يشارك في أنشطة و برامج تنمية المجتمع المحلي.
- ❖ إلتزام الأستاذ الجامعي بالأعراف و القيم الإجتماعية و الجامعية، فعليه إحترام القوانين و اللوائح الجامعية و يقدم الدعم اللازم للطلاب كلما تطلب الأمر ذلك (فتحي عجوة، 2011).

4. خصائص الأستاذ الجامعي الكفؤ و كيفية إعداده:

إن للأستاذ الجامعي في مؤسسات التعليم الجامعي سمات شخصية وكفايات تدريسية ومهنية مميزة، وقد صنفت إحدى الدراسات التي تناولت خصائص الأستاذ الجامعي الكفء تلك الخصائص في أربعة محاور. (راشد، 1988، عن بينة بن عبد المحسن الملحم،2009)

- ➢ السّمات الشخصية.
- ➢ الكفايات التدريسية.
- ➢ الكفايات المهنية.
- ➢ الكفايات الاجتماعية و الثقافية.

إعداد و تكوين الأستاذ الجامعي:

إنَّ من أهم الكتابات التي وردت حديثا في الولايات المتحدة الأمريكية أشارت إلى أن السبب الرئيسي في عدم كفاية التدريس في الجامعات الأمريكية ليس في الأعداد الكبيرة للطلاب، وليس في قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس أو عبئ العمل التدريسية حسب **مرسي** (1992)، (عن بينة بن عبد المحسن الملحم، 2009).

و كما يرى **علي** (2005) (عن بينة بن عبد المحسن الملحم، 2009) أن هذا النقد يصلح في جامعات الوطن العربي و خاصة الأساتذة الجامعيين الذين لم يُعدوا إعدادًا تربويًا خاصًا بالمناهج و أساليب التدريس و كيفية التعامل مع الطلاب تعاملاً تعليميا و فكريا، و إنما مراعاة فقط الدرجة العلمية المحصل عليها.

و بالعودة إلى الخصائص التي تحدثنا عنها و تعد من الكفايات الأساسية للأستاذ الجامعي:

- **الأساليب الذاتية:** وتقع مسؤولية الأساليب على عضو هيئة التدريس نفسه فعليه:

أ. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته التعليمية و التربوية بحيث يؤدي ذلك إلى رضاه عن عمله و سعادته.

ب. الطموح الشخصي للأستاذ: يتوقف نمو الأستاذ مستقبلا على طموحه الشخصي و قابليته للتقدم و مدى تأثره بالتشجيع و بعوامل التطور المحيطة به.

ج. الإطلاع الواسع: إن الإطلاع الواسع للأستاذ الجامعي عامل أساسي وهام لنموه العلمي و الثقافي، فممّا لا شك فيه أن مهمة التدريس الجامعي تتطلب التـــثـــقيف الذاتي للأستاذ.

إن البحث في مجال التدريس الجامعي يكشف لنا عددا لا حصر منه من الخصائص و المهارات التي تميز الأستاذ الجامعي المتميز، فأظهرت نتائج **عبد الله السّهلاوي** (1992) (عن خميس السر، 2003)، أن أساتذة الجامعة و الطلبة يرون أن الخصائص و الصفات التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجامعي هو على النحو التالي مرتب ترتيبا تنازليا حسب الأهمية:
الإهتمام بالإعداد للمحاضرات، الإلتزام بمواعد المحاضرات و الحماس للتدريب، و الإحاطة بالمادة العلمية و متابعة ما يجد منها، تنمية التفكير و الإبتكار للطلبة.

و في دراسة **سليمان عبيدات** (1991)، (عن خميس السر، 2003) أظهرت نتائجها أن من بين الخصائص اللازمة والتي يجب أن تتوفر عند الأستاذ الجامعي: إحترام الطلبة، القدرة على توصيل المعلومات، التمكّن من المادة العلمية، الإخلاص في التدريس، التواضع...إلخ.

و قد أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى خصائص جديدة و حديثة يجب توفرها في الأستاذ الجامعي وهي كالتالي:

أولا: الجانب العقلي والمعرفي:

لمّا كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة و رفع كفايتهم الإجتماعية، فإن المدرس الجامعي يجب أن تكون لديه القدرة العقلية التي تمكنه من مساعدة طلبته على النمو العقلي (المفرج، حمادة و المطيري، 2007)، و السبيل إلى ذلك هو تمتع المدرس الجامعي بغزارة كبيرة في مادته التعليمية، و أن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه و تجديدها، وتحفيز الطلبة و تشويقهم للتعليم و كيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طريقة فعالة و وسائل معينة تيسّر تعلم الطلبة.

ثانيا: الجانب النفسي و الإجتماعي:

إن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة من السّمات الإنفعالية و الإجتماعية، و من أبرز هذه السّمات أن يكون متزنا في إنفعالاته و أحاسيسه، ذو شخصية بارزة و محبا لطلبته، ملتزما بآداب المهنة و أن يكون واثقا من نفسه، و أن يتميز بالموضوعية و العدل في الحكم و معاملة طلبته.

ثالثا: الجانب التكويني:

مهنة التعليم بصفة عامة و الجامعي بصفة خاصة تقتضي بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة و الحيوية تمثل شروطا هامة لتحقيق ناجح و معين، كذلك يتطلب من المدرس الجامعي أن يكون واضح الصوت و أن يغير في نبراته، و كذلك المحافظة على مظهره الخارجي لما له دور كبير في تقليد الطلبة له و احترامهم له.

كما حدّد **عايش محمود زيتون** (1995) (عن باوية، 2006) مجموعة من الصفات و الخصائص المتداخلة التي ينبغي أن تتوافر في الأستاذ الجامعي و هي كالأتي:

أ. إتقان حقل (ميدان) التخصص العلمي.

ب. إجراء البحوث العلمية و التطبيقية.

ج. امتلاك مهارات التدريس الأساسية الثلاث و هي: التخطيط و التنفيذ و التقويم.

د. استخدام أساليب تدريسية مثيرة للفكر و التفكير.

ه. إقامة علاقات إنسانية (إحترام و ثقة) بينه و بين الطلبة.

و. التركيز على تعليم التفكير و تنمية التفكير العلمي و التفكير الناقد.

ز. إستخدام أساليب متنوعة في تقييم أداء الطلبة.

خلاصة

إن مهنة التدريس بصفة عامة، و التدريس الجامعي بصفة خاصة إنما هي مهنة تتضمن العديد من الممارسات و النشاطات التربوية و العلمية و التقنية و التي تتطلب للقيام بها مدرسًا و أستاذا على مستوى رفيع من إعداد و تكوين، و أن يكون ملمّا بخصائص و صفات متعددة و ذلك في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه المهنة العظيمة حتى تحظى بتقدير مناسب لها.

و الأهداف الجامعية و وظائف الجامعة مرهونة في تحقيقها و مستوى تنفيذها على الأستاذ الجامعي، فهو القادر و المؤهل لهذا الغرض، و هذا طبعا إذا توفرت له القيادة الإدارية المتفهّمة، و الظروف و الإمكانات اللّازمة للعمل، كما يمكن القول أن الأستاذ الجامعي هو الذي يتولى هذه الوظائف و ينفّذها بكفاءة عالية إذا استوفى شروط الإعداد و التأهيل، فمهنة التعليم الجامعي مهنة نبيلة بأهدافها مقدسة برسالتها ومثمرة بحصيلتها نحو خدمة المجتمع وتقدمه .فلهذا تحظى في كل مجتمعات العالم مهما كانت أوضاعها و مستوياتها بإهتمام و رعاية كبيرين و لا تقع مسؤولية هذا الإهتمام و تلك الرعاية على الدولة فحسب بل يتشاطرها كل من المجتمع و الدولة و الأستاذ الجامعي نفسه كي تكون هذه المهنة الشريفة ناصعة و متألقة على الدوام.

الفصل الخامس:
منهجية البحث

تمهيد

1. منهج البحث
2. مكان البحث
3. مجتمع البحث
4. عيّنة البحث
5. أدوات البحث
   * الدراسة الإستطلاعية
   * مقياس الضغط المهني (دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس)
   * مقياس إستراتيجيات المواجهة (دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس)
   * مقياس الإلتزام التنظيمي (دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس)
6. الأدوات الإحصائية

تمهيد:

حتى يتمكن الباحث من تحقيق مبتغاه و أهدافه المسطرة و أغراضه المحددة سلفا من وراء بحثه، و المتمثلة أساسا في دراسة الظاهرة موضوع البحث دراسة علمية دقيقة و منظمة، و هذا ما يتطلب منه إتباع خطوات منهجية موضوعية و علمية دقيقة و متسلسلة في الوقت ذاته، و هذا ما سيتطرق هذا الفصل من البحث حسب الظاهرة المدروسة.

و هكذا إذا سيتناول هذا الفصل عرضا لمتطلبات الدراسة الميدانية بكل خطواتها، إذ نتطرق في البداية إلى منهج البحث و الذي يحدد بدوره طريقة دراسة متغيرات البحث التي يتم تحديدها هي أيضا، كما يلفت نظرنا هذا الفصل لفرضيات البحث و يعرض لنا الدراسة الإستطلاعية و التي تم من خلالها تقييم الادوات المستخدمة في جمع البيانات، و هذا بدراسة الخصائص السيكومترية من صدق و ثبات، و يوضح لنا هذا الفصل أيضا أسلوب المعالجة الإحصائية المستخدم في معالجة ما تم جمعه من بيانات و معلومات.

1. منهج البحث:

يهتم البحث الحالي بمحاولة معرفة مستويات كل من الضغط المهني و الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين و فحص العلاقة الموجودة بين هاته المتغيرات و إستراتيجيات المواجهة عندهم، و بالتالي فقد لجأنا إلى استعمال المنهج الوصفي التحليلي و الذي يعتمد بدوره على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، كما يؤكد **محمد زيدان (1990)** و يهتم بوصفها وصفا دقيقا، و يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كمّيا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة و يوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا، فهو يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها و درجات إرتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

2. مكان البحث:

أجري هذا التطبيق الميداني على مستوى أقسام جامعة الجزائر2 و تتمثل هذه الأقسام في:

- قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا.
- قسم اللغة الإنجليزية.

- قسم علم المكتبات.
- قسم التاريخ.
- قسم الفلسفة.
- قسم اللغة الألمانية.

تقديم جامعة الجزائر2:

لمحة عن جامعة الجزائر2:

أنشئت جامعة الجزائر2 بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 09-340 المؤرخ في 3 ذي القعدة الموافق لـــ22 أكتوبر، و قد جرى تعديل تسميتها من جامعة بوزريعة إلى جامعة الجزائر 2، بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 10-184 المؤرخ في 2 شعبان عام 1431هـــ الموافق لـــ 14 جويلية 2010، و يقع مقر الجامعة بـــ 2 شارع جمال الدين الأفغاني بإقليم بلدية بوزريعة ولاية الجزائر.

تتوزع هياكل جامعة الجزائر 2 على أربعة مواقع هي: بوزريعة و بني مسوس و سيدي عبد الله ببلدية زرالدة و جزء من جامعة الجزائر1 في الجزائر الوسطى.

تتألف جامعة الجزائر2 من كليتين هما: كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية و كلية الآداب و اللغات الأجنبية، و معهد الآثار و يقدر عدد طلبتها في جميع التخصصات المتوفرة بـــــ 34377 طالب مؤطرين من طرف 1200 أستاذ.

كلية العلوم الإنسانية:

تحتوي على خمسة أقسام هي: قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، قسم علم الإجتماع، قسم التاريخ، قسم علم المكتبات و التوثيق و قسم الفلسفة، و يقدر مجموع عدد طلبتها في النظام الكلاسيكي و الجديد LMD بـــــ 16214 طالب.

كلية الآداب و اللغات: تحتوي على ستة أقسام هي

قسم اللغة العربية و آدابها، قسم علوم اللّسان، و قسم اللغات الأجنبية الذي يتكون من: قسم اللغة الفرنسية، قسم اللغة الإنجليزية، و قسم اللغات الأجنبية الإسبانية و الألمانية و الإيطالية و الروسية،

و تعمل هذه الأخيرة كذلك بالنظام الجديد LMD في بعض تخصصاتها و يصل مجموع طلبتها إلى 17713 طالب.

معهد الآثار: يحتوي المعهد على عدة تخصصات و هي:

الآثار القديمة، الآثار الإسلامية، الصيانة و الترميم، و يبلغ العدد الإجمالي للطلبة 750 طالب.

يقع مقر كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية في بوزريعة و بالتحديد في العنوان 2 شارع جمال الدين الأفغاني بوزريعة (الجزائر)، أما مقر كلية الآداب و اللغات الأجنبية فيقع في الجامعة المركزية سابقا جامعة الجزائر 1 حاليا، و أما معهد الآثار فموقعه في إقليم بلدية زرالدة بالعنوان التالي: سيدي بنور المدينة الجديدة سيدي عبد الله (الجزائر).

مركز التعليم المكثف للغات (C.E.I.L):

فتح أبوابه خلال السنة الجامعية الجارية، يقع في بني مسوس، يتكفل حاليا بتدريس اللغات الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية و الإسبانية.

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية: أنشئت كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بموجب المرسوم التنفيذي رقم 264/1 المؤرخ في 18 سبتمبر 2001 بعدما كانت العلوم الإنسانية و الإجتماعية منفصلة عن بعضها البعض، و قد مرت الكلية بعدة إصلاحات تمثلت آخرها في إنفصالها عن جامعة الجزائر و ضمها إلى جامعة الجزائر2 ببوزريعة بتاريخ 22 أكتوبر 2009.

تتولى الكلية مهام التكوين و البحث مثلما هو محدد في القانون رقم 0595 المؤرخ في 1995/04/04 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي و المتضمن في المرسوم التنفيذي المؤرخ في 24 ربيع الثاني 1419هـــ الموافق لـــ 17 أوت 1998 تحت رقم 98-253 و المتمم للقانون الأساسي النموذجي للجامعة.

توفر الكلية بأقسامها المختلفة تكوينا على مستوى التدرج و ما بعد التدرج، و يجري التكوين على مستوى النظامين الكلاسيكي و الـــ LMD، حيث أن النظام الأول يدرس فيه الطالب مدة 4 سنوات ليتحصل في آخر المطاف على شهادة الليسانس في التخصص الذي درسه، في حين أن النظام الآخر أي LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، و تستغرق الدراسة ثماني سنوات، ثلاث سنوات منها

للحصول على الليسانس، و سنتان للحصول على الماستر، و ثلاث سنوات أخرى للحصول على الدكتوراه.

أما في مستوى التكوين ما بعد التدرج فيمكن للطلبة الحاصلين على شهادة الليسانس مواصلة الدراسة بعد إجراء مسابقة الماجستير و النجاح فيها (بالنسبة للنظام الكلاسيكي)، ثم يكمل مسيرته الدراسية بعد مناقشة مذكرته للحصول على شهادة الدكتوراه و كذلك الأمر بالنسبة لنظام LMD.

تصدر الكلية مجلة دورية تحت عنوان " دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية "، و هي مجلة علمية محكمة تصدر مرتين في السنة.

تضم كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية 5 أقسام هي:

قسم علم المكتبات و التوثيق:

تأسس قسم علم المكتبات و التوثيق في 1976م بموجب القرار الوزاري الصادر بتاريخ 18 جوان 1975 م و تم تنظيم الدراسات به بموجب المرسوم 20/75.

كان علم قسم المكتبات و التوثيق في بداية الأمر عبارة عن معهد صغير ينتسب إلى الجامعة المركزية من حيث المقر، أما عن عدد الطلبة الذين يزاولون دراستهم فيه فيمكن القول أنه كان ضئيلا جدا بحيث لا يتجاوز 11 طالبا، أما في الفترة الأخيرة فقد توسع هذا العدد بشكل واضح خاصة بعدما تم إسناد فرع آخر خاص بتكوين تقنيين سامين في علم المكتبات في سنة 1986، أضف إلى ذلك الفرع الذي تم إنشاؤه في 1940 و أطلقت عليه إسم الدراسات الجامعية المعمقة، في سنة 1987 م تمّ تغيير مقر المعهد بنقله من الجامعة المركزية إلى كلية علوم الإقتصاد و التسيير بدالي ابراهيم، و في الموسم الجامعي (1999-2000) و بعد إنشاء نظام الكليات ألحق بكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية التي يوجد مقرها ببوزريعة و الهدف الأساسي من المعهد هو تكوين إطارات علمية للمكتبة بمعرفة معمقة لتقنيات التخصص و تستغرق دراسات التدرج في هذا القسم أربع سنوات ترتكز أساسا على تعليم مواد تقنية و ثقافة عامة و لغات أجنبية.

و يقدر العدد الكلي للأساتذة بـــ 68 أستاذ بمختلف رتبهم من بينهم 39 أستاذا مساعدا قسم (أ) و 18 أستاذ مساعد قسم (ب)، 4 أساتذة محاضرين، 8 أساتذة، و إلى جانب هيئة التدريس يسهر على إدارة هذا القسم 15 موظفا من بينهم 3 أحيلوا على التقاعد مؤخرا.

قسم علم الأرطفونيا و علم النفس و التربية:

يضمن هذا القسم التكوين العالي في عدد من التخصصات تتمثل في علم النفس المدرسي، علم النفس العمل و التنظيم، علم النفس الإجتماعي، الإرشاد و التوجيه، التعليم المكيف و التربية العلاجية، علم النفس العيادي و التكوين و التسيير في قطاع التربية، الأرطفونيا و أخيرا الأرغونوميا.

يعمل على تأطير العمل الإداري و البيداغوجي في هذا القسم عدد من الموظفين و الأساتذة بحيث يصل عدد الأساتذة إلى 146 أستاذ في مختلف الرتب أما العدد الإجمالي للموظفين فهو 27 عامل.

قسم علم الإجتماع:

يضمن التكوين في علم الإجتماع عدة تخصصات هي: الديمغرافيا، علم اجتماع التنظيم و العمل، علم الإجتماع الثقافي، علم الإجتماع التربوي، علم الإجتماع الحضري و علم اجتماع التغذية و التنمية الزراعية.

و يمنح الطلبة الحاصلون على شهادة الليسانس إمكانية تحضير الماجستير في فروع عديدة كعلم اجتماع العائلة و السكان، و علم اجتماع التنظيم و العمل، علم الإجتماع الثقافي و التربوي، علم الاجتماع الحضري، علم الاجتماع الديني، علم الاجتماع الجنائي.

و يبلغ عدد موظفي القسم 18 مستخدما دائما و يشرف على ضمان البرنامج الدراسي في هذا القسم أساتذة من التخصص يقدر عددهم بـــ 87 أستاذا من مختلف الرتب.

قسم التاريخ

يتابع الطالب في هذا القسم دراسات للحصول على شهادة الليسانس في التاريخ و تستغرق الدراسة فيه أربع سنوات، و للحاصلين على شهادة الليسانس بطبيعة الحال فرصة الترشح لتحضير

الماجستير في التخصصات المقررة به مثل تاريخ العالم الإسلامي و قارة آسيا، الدولة العثمانية، بلاد المغرب، أوروبا و العصور الوسطى، و تخصص العلاقات بين المشرق و المغرب.

و يبلغ عدد الأساتذة المدرسين في هذا القسم 57 أستاذ بمختلف الرتب، أما عدد الموظفين فهو يقدر بـــ 23 موظف.

قسم الفلسفة:

يتابع الطلبة الملتحقون بهذا القسم دراسات عليا للحصول على شهادة الليسانس، من بين التخصصات الموجودة في هذا القسم الفلسفة المعاصرة، الفلسفة الإسلامية، الفلسفة السياسية و فلسفة العلوم.

و يؤطر هذا العدد من الطلبة طاقم من الأساتذة يتألف من 80 أستاذ منهم 7 أساتذة مساعدين، 21 أستاذا محاضرا، و 11 أستاذا يشرف على إدارة القسم، 11 موظفا دائما و 3 متعاقدين.

كلية الآداب و اللغات:

أنشئت كلية الآداب و اللغات بموجب المرسوم التنفيذي رقم 98 –382 المؤرخ في 2 ديسمبر 1998، و قد مرت الكلية بعدة مراحل و إصلاحات آخرها انفصالها عن الجامعة المركزية و ضمها إلى جامعة الجزائر2 بعد التقسيم الأخير الذي عرفته جامعة الجزائر في 22 أكتوبر 2009.

تتوفر الكلية على ستة تخصصات: تخصص اللغة العربية و آدابها، يتخرج فيه الطلبة بشهادة الليسانس في اللغة العربية و آدابها، و تخصص اللغة الفرنسية (ليسانس في اللغة الفرنسية)، و تخصص اللغة الإنجليزية (ليسانس في اللغة الإنجليزية)، و تخصصات اللغات الألمانية، الروسية، الإيطالية (ليسانس في لغة التخصص)، و تخصص الترجمة (ليسانس في الترجمة الفورية و التحريرية)، و تخصص علوم اللسان (ليسانس في التخصص).

تنشر الكلية مجلة دورية تحت عنوان "الآداب و اللغات" و هي مجلة علمية محكمة تصدر مرتين في السنة.

قسم اللغة العربية و آدابها

بلغ عدد الطلبة المسجلين لتحضير الليسانس في اللغة العربية و آدابها في النظام الكلاسيكي 3236 طالب، أما في نظام LMD فيقدر عددهم بـــ 1240 طالب و 150 طالب ماستر.

قسم اللغة الإنجليزية

يصل عدد طلبة الليسانس في قسم اللغة الإنجليزية في النظام الكلاسيكي إلى 2663 طالب و في نظام LMD 1397 طالب، و يبلغ عدد طلبة الماجستير 52 طالبا من بينهم 25 في تخصص لسانيات و التعليمة في اللغة الإنجليزية، و 19 في تخصص آداب و حضارة.

و يسهر على تقديم الدروس النظرية و التطبيقية لطلبة القسم طاقم متخصص من الأساتذة يقدر عددهم الإجمالي بـــ 91 أستاذا من بينهم 51 أستاذا دائما و 40 أستاذا متعاقدا، و يشرف على ضمان شؤون الإدارة و التسيير بالقسم 11 موظفا في مختلف المصالح و المهام.

قسم اللغة الفرنسية

قدر عدد طلبة الليسانس في اللغة الفرنسية بـــ 2065 طالبا، و في نظام LMD 893 طالب و 150 طالب ماستر، أما طلبة الماجستير فبلغ عددهم 51 طالبا موزعين كما يلي: 21 طالبا في تخصص الآداب و 30 في تخصص علوم اللسان.

و يقدر عدد طلبة الدكتوراه بـــ 42 طالبا موزعين حسب التخصصات 16 طالبا في علوم اللسان، 15 طالبا في تخصص الآداب و 11 طالبا في تخصص تعليمة اللغة.

يسهر على نشاط التدريس أساتذة من مختلف الرتب يصل عددهم الإجمالي إلى 78 أستاذا من بينهم 50 أستاذا دائما و 28 أستاذا من المتقاعدين و المشاركين.

و يتولى شؤون الإدارة و التسيير بالقسم 17 موظفا من بينهم 12 دائمون و الباقي متقاعدون.

قسم اللغات الأجنبية:

اللغة الألمانية:

يبلغ عدد طلبة الليسانس في النظام الكلاسيكي 694 طالب و في نظام LMD 762 طالب، و يبلغ المجموع الكلي للطلبة المحضرين لشهادة الماجستير بـــ 18 طالب.

أما عدد طلبة طلبة الدكتوراه فهو طالبان.

اللغة الروسية

بلغ عدد طلبة الليسانس في النظام الكلاسيكي 84 طالبا و في نظام LMD 228 طالبا، و طالب واحد في الماجستير أما عدد طلبة الدكتوراه فهو 5 طلبة.

اللغة الإيطالية

يصل عدد طلبة الليسانس في النظام الكلاسيكي 104 طالب و في نظام LMD 480 طالب، 18 طالب في الماجستير، أما عدد طلبة الدكتوراه فيقدر بطالبين.

اللغة الإسبانية:

يقدر عدد الطلبة الذين يتابعون دراسات عليا في الليسانس نظام كلاسيكي 674 طالب و في نظام LMD 583 طالب و 5 طلبة ماجستير و طالب واحد في الدكتوراه.

و يسهر على ضمان نشاط التدريس أساتذة من مختلف الرتب يصل عددهم الإجمالي 85 أستاذا من بينهم 43 أستاذا دائما و 42 أستاذا متقاعدا.

يسير شؤون القسم الإداري موظفون يقدر عددهم بـــ 12 موظفا من بينهم 8 دائمون و 5 متقاعدون.

قسم الترجمة:

بلغ عدد طلبة الليسانس 3452 طالب منهم 31 في مدارس الدكتوراه يسهر على ضمان النشاط البيداغوجي فريق من الأساتذة، المتخصص في مجال الترجمة الفورية و التحريرية و يذكر أن قسم الترجمة لم يستقبل دفعة جديدة في السنة الجامعية 2011/2010.

قسم علوم اللسان:

و يقدر عدد الطلبة الذين يتابعون دراسات عليا في الليسانس بهذا القسم 292 طالب منهم 81 في النظام الكلاسيكي و 125 طالب في نظام LMD فضلا عن 80 طالبا مسجلين في الماستر و 6

في الماجستير و يسهر على ضمان التدريس أساتذة متخصصون في علوم اللسان من مختلف الرتب.

معهد الآثار:

كان تخصص الآثار تابعا لقسم التاريخة إلى غاية سبتمبر 1984، و بعد ذلك أنشئ معهد لعلم الآثار مستقل بموجب القرار رقم 84- 209 المؤرخ في 1984/8/18 حيث كان تابعا لجامعة الجزائر ثم ألحق بجامعة بوزريعة جامعة الجزائر 2 حاليا بعد التقسيم الأخير المؤرخ في 22/أكتوبر/2009.

يوفر المعهد تكوينا عاليا و متخصصا في مختلف الميادين الأثرية و تتضمن برامج التكوين مجال الآثار مواد نظرية و أخرى تطبيقية و الهدف تمكين الطلبة من معرفة طرق البحث العلمي و الأثري و الوسائل المنهجية و العلمية في ميدان الحفريات الأثرية.

يوجد في معهد الآثار مستويان من التكوين: التكوين في التدرج و يوجد في هذا النمط بدوره نظامان النظام الكلاسيكي و تستغرق الدراسة فيه أربع سنوات و يتوزع على مرحلتين تتمثل الأولى في مرحلة الجذع المشترك و مدتها سنة واحدة و المرحلة الثانية هي مرحلة التخصص و مدتها ثلاث سنوات و يستلزم على الطالب إنجاز مذكرة تخرج للحصول على الشهادة، و يذكر أن هذا النظام سيتوقف العمل به ليعوض بالنظام الجديد المعمم LMD، بعد هذه المرحلة يأتي التكوين الثاني المتمثل فيما بعد التدرج للحصول على الماجستير ثم الدكتوراه، أما عن التخصصات الموجودة في مستوى المعهد فهي آثار ما قبل التاريخ ، الآثار القديمة، الآثار الإسلامية، الصيانة و الترميم، و تعتمد الدراسة في هذا الميدان على جانبين جانب نظري و جانب تطبيقي يتيح للطالب النزول إلى الميدان للقيام بعمليات البحث تحت إشراف أساتذة التخصص.

يصل مجموع طلبة الليسانس إلى 750 طالب و يسهر على التدريس عدد من الأساتذة يصل إجماليه إلى 76 أستاذ من بينهم 7 أساتذة التعليم العالي، 14 أستاذا محاضرا و 4 أساتذة مساعدين قسم "ب"

يصدر المعهد مجلة علمية محكمة تهتم بنشر الدراسات و الأبحاث في التراث المادي و اللامادي للجزائر، و تحمل المجلة عنوان "آثار" و يصدر منها عدد واحد في السنة.

3. مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أساتذة جامعة الجزائر2.

4. عيّنة البحث:

قدر عدد العينة بـــ 120 أستاذا و أستاذة حيث وزعت 400 بطاقية من الإستبيانات إلا أن عدد الإستبيانات المقبولة و الصالحة للتحليل قدر بـــ 120 و البقية ألغيت بسبب عدم إكمال بعض المستجوبين لبعض البنود، و فيما يلي بعض المعلومات الأولية حول عينة البحث:

أ. **السن:** يقدم لنا الجدول التالي توزيع السن في عينة بحثنا ضمن فئات عمرية تضم 10 سنوات.

جدول رقم (2): التوزيع التكراري لسن العينة.

الفئة	التكرار	النسبة
37/28	34	28,34
47/38	35	29,16
57/48	27	22,5
58 فأكثر	24	20
المجموع	120	100

يبدو بوضوح من الجدول (4) أن أغلبية أفراد العينة تتراوح أعمارهم من 28 إلى 37 سنة و من 38 سنة إلى 47 سنة، و هذا ما يوضح أن الأساتذة الكبار في السن يتراجع و هذا بسبب بروز جيل جديد من الأساتذة الشباب في الجامعة الجزائرية.

ب.الجنس: يقدم لنا الجدول التالي بيانات حول جنس أفراد العينة.

جدول رقم (3): التوزيع التكراري لجنس العينة

	التكرار	النسبة
الذكور	74	61,6
الإناث	46	38,4
المجموع	120	100

من خلال البيانات الموجودة في الجدول (5) نلاحظ أن الأغلبية لأفراد العينة ذكور، حيث بلغ عددهم 74 أستاذ بنسبة 61,6% مقابل 46 أستاذة بنسبة 38,4%، و هذا راجع ربما إلى توزيع عدد أكبر من الإستبيانات للأساتذة الذكور أكبر منهم عند الإناث.

ج.سنوات الخبرة: يبين لنا الجدول الموالي سنوات خبرات عينتنا.

جدول رقم (4): التوزيع التكراري لسنوات خبرة أفراد العينة

الفئة بالسنوات	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	33	27,5
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	42	35
من 11 سنة إلى 15 سنة	26	21,5
من 16 سنة إلى 20 سنة	18	15
أكثر من 20 سنة	1	1
المجموع	120	100

نلاحظ أن 35% من أفراد العينة لديهم خبرة تتجاوز 5 سنوات، أما أصحاب سنوات الخبرة التي تفوق العشرين سنة فهي لا تتجاوز 15%، هذا ما يبين أن عينتنا تكاد تكون متوازنة بالمقارنة مع متوسطي سنوات الخبرة، فمثلا أصحاب سنوات الخبرة من 11 إلى 15 سنة فهي لا تتجاوز 22%، أما الأول من 5 سنوات فيشكلون نسبة معتبرة جاوزت 25%.

5. أدوات البحث: إن الوسيلة أو الوسائل التي استخدمت لجمع بيانات الدراسة كانت متنوعة و مختلفة و هذا راجع لمتغيرات البحث الحالي و سنتطرق إليها بالتفصيل فيما يلي:

- **إستبيان الخصائص الشخصية و المهنية** : و هو الذي يشمل على عدة معلومات عامة حول أفراد العينة و المتمثلة في السن و الجنس و المستوى الدراسي و سنوات الخبرة. (أنظر الملحق رقم:1)

* **الدراسة الإستطلاعية**: كان الهدف منها دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الضغط المهني، إستراتيجية المواجهة، الإلتزام التنظيمي) و ذلك بدراسة صدقها و ثباتها على المجتمع الجزائري.

* **مقياس الضغط المهني:**

يهدف مقياس الضغط المهني إلى الكشف عن مستوى درجات الضغط المهني عند الأساتذة الجامعيين. (أنظر الملحق رقم : 2)

صمّم هذا المقياس من طرف (**دايفيس، davis** و آخرون، 1979) و قد اعتمدنا في دراستنا على الصيغة المعدة من طرف **علي عسكر** (2000) و هو يضم 20 بندا يقيس درجة الضغط المهني و كيفية تعامل كل فرد معه، و ذلك بحساب مجموع النقاط المتحصل عليها من خلال جمع الدرجات وفق سلم **ليكرت** التدريجي من أربعة مستويات، 4 دائما، 3 غالبا، 2 أحيانا، 1 نادرا، 0 أبدا.

و يتم تفسير المجموع الكلي للدرجات كالتالي:

00 ←——— 25 : تكيف جيد مع ظروف العمل.

26 ←——— 40 : يعاني من ضغوط العمل، من المناسب أخذ الخطوات الوقائية.

41 ←——— 55 : من الضروري أخذ الخطوات الوقائية لتجنب الإحتراق النفسي.

56 ←——— 80 : يحترق نفسيا، من الضروري عمل خطة متكاملة للتحكم في ضغوط العمل (عسكر علي، 2002).

دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس على عيّنة جزائرية:

أثبتت نتائج الدراسة الإستطلاعية التي أجريت على 104 أستاذ من جامعة الجزائر 2 عن توفر المقياس على الخصائص السيكومترية الواجب توفرها من صدق و ثبات، حيث أظهر قياس ثبات الإختبار بإستعمال طريقة التجزئة النصفية و بالإعتماد على ألفاكرونباخ (**α**) وجود معامل ثبات قدره **0,6917** و هو معامل مقبول في العلوم الإجتماعية، كما تم التأكد من صدق المقياس و هذا بالإعتماد على مصمّمي هذا المقياس و الذي يشير إلى أنه يتوفر على درجة صدق عالية خاصة و أنه طبق على عدة عينات متعددة و في بيئات مختلفة.

* **مقياس إستراتيجيات المواجهة**

إعتمدنا في هذا البحث على إختبار المقاومة للوضعيات الضاغطة (**CIIS**) الذي صمّمه الباحثين **Parker** و **Endler** (1990) و هذا بعد ترجمته إلى اللغة العربية من طرف الباحثة الجزائرية **مزياني**، يحتوي هذا الإختبار على 48 بند يقيس إستراتيجيات المقاومة التالية: (أنظر الملحق رقم:4)

أ. الإستراتيجية المركزة على المهمة (La Tache):

و هو مقياس يركز على الجهود الموجهة نحو المهمة من أجل حل المشكل أو إعادة تشكيله ذهنيا، أو محاولة تعديل الوضعية، يسلط الضوء في هذه الإستراتيجية بالذات على المهمة و التنظيم و محاولة حل المشكل، و تتكون من 16 بندا و هي كالتالي : 1, 2, 6, 10, 15, 21, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47.

ب.الإستراتيجية المركزة على الإنفعال (L'emotion):

و هو مقياس يركز على الإستجابات الإنفعالية الموجهة نحو الذات، من أجل التقليل من الضغط تتكون هذه الإستجابات من ردود إنفعالية، و كذلك إهتمامات شخصية، و أحلام اليقظة و تتكون من 16 بندا و هي كالتالي: 5, 7, 8, 13, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45.

ج. الإستراتيجية المركزة على التفادي (L'Evitement):

إن هذه الإستراتيجية تصف لنا النشاطات و التعديلات الذهنية التي تهدف إلى تفادي وضعية الضغط، و تكون وسائل التقليل أو الخفض من مستوى الضغط يكون إما بالتلهية (Distraction) أو بالإنشغال الإجتماعي (Diversion Sociale)، و هي موجهة نحو الذات و تتكون من 16 بندا و هي كالتالي: 3, 4, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 45, 48.

و المقياسين الفرعيين الذين يجمعان كلا من إستراتيجية التلهية أو الإنشغال الإجتماعي فالبنود التي تركز على التلهية فهي: 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48.

أما إستراتيجية الإنشغال الإجتماعي فالبنود التي تتشكل منها هي: 4, 25, 31, 35, 37.

يطلب من الأفراد الذين يجيبون على الإستبيان الإجابة بوضع إشارة على سلم يتراوح من: 1 أبدا إلى 5: أبدا، في الغالب يمكن الإجابة على الإختبار عادة خلال 10 دقائق.

فيما يخص طريقة التصح يج، تتمثل في جمع نتائج مجموع الإجابات الخاصة بكل سلم للحصول على الدرجة الخام الخاصة بكل إستراتيجية ثم وضع كل النتائج الخام في ورقة الملمح، ثم تحويلها إما لدرجة معيارية (النقطة ت) أو إلى درجة مئينية.

أما الدرجات المتحصل عليها فتكون:

16 ⟸ 16 ⟸ 80 الدرجة العليا.

8 ⟸ 8 ⟸ 40 الدرجة العليا.

5 ⟸ 5 ⟸ 25 الدرجة العليا.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

يعتبر مقياس (**CISS**) من أهم المقاييس النفسية المتداولة لقياس إستراتيجيات المقاومة حيث تم ترجمته إلى عدة لغات من طرف الكثير من الباحثين، علما أن الخصائص السيكومترية معترف بها في الصورتين الإنجليزية و الفرنسية على التوالي (عن مهدي، 2002)، و في إطار هذا البحث عملنا إلى ترجمته إلى اللغة العربية من طرف الباحثة الجزائرية **مزياني فتيحة**.

و طبق هذا المقياس في صورته المترجمة على عينة من الأساتذة الجامعيين متكونة من 104 أستاذ، و فيما يلي نقدم الخصائص السيكومترية بالنسبة للبحوث المتوصل إليها في البحوث الأمريكية و الفرنسية و في البحث الحالي على التوالي.

جدول رقم (5): معامل (α) ألفاكرونباخ بالنسبة لأجزاء مقياس إستراتيجيات المقاومة.

المعطيات / المقياس	المعطيات الأمريكية ن: 249	المعطيات الفرنسية ن: 2772	دراستنا الإستطلاعية ن: 104
المهمة	0,90	0,88	0,8673
الإنفعال	0,90	0,87	0,8070
التفادي	0,81	0,86	0,7843
التلهية	0,72	0,77	0,7352
الإنشغال الإجتماعي	0,74	0,76	0,6739

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معامل ألفا كرونباخ في دراستنا متقارب مع نظيريه في الدراسات الأمريكية و الفرنسية و لو أن عدد عينتنا يبقى أقل بكثير من كلتا الدراستين.

جدول رقم (6): معاملات الثبات لإستبيان إستراتيجيات المواجهة.

إستراتيجيات المقاومة	**معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية**	**معامل ألفا كرونباخ (α)**
1. إستراتيجية المهمة	0,8049	0,8673
2. إستراتيجية الإنفعال	0,7277	0,8070
3. إستراتيجية التفادي	0,7012	0,7843
4. إستراتيجية التفادي	0,6369	0,7352
5. إستراتيجية الإنشغال الإجتماعي.	0,7104	0,6739

أما صدق المقياس فقد تم الإعتماد في صدق الإستبيان على ما أشار إليه مصمّموه إلى أنه يتوفر على درجة صدق عالية من خلال النتائج المتوصل إليها من التطبيقات التي أجريت في بعض البلدان كفرنسا و إنجلترا و الولايات المتحدة الأمريكية، كما تم الإعتماد على الصدق الذاتي الذي هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

كما تمّ الإعتماد في صدق المقاييس على صدق المحكَّمين حيث عرضت المقاييس على مجموعة من الأساتذة (5 أساتذة) و قد تمّ إعداد جميع المقاييس على أساتذة من قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، و كان الهدف من صدق المحكَّمين ما يلي:

أ. مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللّغوية.

ب. مدى قياس الفقرات لما صمّمت من أجله.

ج.مدى وضوح التعليمات المقدّمة للعيّنة.

د. مدى ملاءمة عدد الفقرات في كل بعد من الأبعاد و هذا خاصة في مقياس إستراتيجيات المواجهة الذي يقيس 5 خمسة إستراتيجيات مواجهة.

*** مقياس الإلتزام التنظيمي**

إستخدمنا في هذا البحث مقياس الإلتزام التنظيمي **(بورتر، porter** و زملائه 1974) المكوّن من 15 فقرة و للإجابة عن هذا المقياس اعتمدنا على سلّم تدريجي الخماسي: دائما (5 درجات)، غالبا (4 درجات)، أحيانا (3 درجات)، نادرا (درجتان)، أبدا (درجة واحدة). (أنظر الملحق رقم: 3)

الخصائص السيكومترية للمقياس

بعد دراسة مختلف النتائج المتوصل إليها فيما يخص نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس الإلتزام التنظيمي أثبتت النتائج بالنسبة لمعامل الثبات لمقياس الإلتزام التنظيمي بالإعتماد على طريقة التجزئة النصفية (0,7981) و تم الإعتماد على معامل ألفاكرونباج (**α**) (0,7807)، و هي معاملات مقبولة في العلوم الإجتماعية و يمكننا الإعتماد عليها في دراستنا، أما بالنسبة لصدق المقياس فقد اعتمدنا على ما أشار إليه مصمموا هذا البحث.

أ. مقياس أعراض الضغوط المهنية

جاءت الملاحظات ما يلي:

- أنّ الفقرات العشرين تقيس ما صمّمت لأجله.
- وضوح الفقرات من حيث السلاسة اللّغوية و وضوح العبارات و سهولتها للعيّنة و عدم وجود إلتباس أو غموض.
- وضوح التعليمات المقدمّة للعيّنة و سهولتها.
- أيضا كفاية عدد الفقرات العشرين لمقياس أعراض الضغوط المهنية، و تقيس أغلب و مختلف أعراض الضغوط المهنية.

ب. مقياس إستراتيجيات المواجهة

جاءت ملاحظات المحكَّمين كالتالي:

- ملائمة الفقرات 48 لقياس إستراتيجيات المواجهة يعني أنّ الفقرات صادقة و قياسها لما صمّمت إليه أو من أجله.
- جاءت آراء المحكَّمين فيما يخصّ ترجمة البنود الثمانية و الأربعين 48 جاءت إيجابية، و كلّها تصبّ في خانة الوضوح من حيث العبارات و الكلمات، و مدى فهم و سلامة العبارات.
- فيما يخصّ بعض العبارات الغير مفهومة أو التي قد تعيق المفحوص في فهم العبارات جاء التحفّظ على عبارة واحدة ألا و هي العبارة الأربعة و الأربعون 44، و التي رأى فيها بعض المحكَّمين على أنّها غير مفهومة و ما عدا ذلك فكل العبارات واضحة و مفهومة.
- فيما يخصّ البدائل المطروحة فكانت آراء المحكَّمين إيجابية و هي وضع علامة (x) على الرقم المناسب من 1 إلى 5، و الواحد (1) يعبّر عن عدم مناسبة العبارة بالنسبة للفرد، أمّا 2 و 3 و 4 فهي عبارة عن قيم وسطى أمّا الرقم 5 فهو يعبّر عن تناسب و بكثرة مع الفرد.
- فيما يخصّ ملائمة عدد الفقرات لكلّ إستراتيجية من الإستراتيجات المواجهة و المتمثّلة في إستراتيجية المهمّة، و الإنفعال و التفادي و التلهية و الإنشغال الإجتماعي من خلال آراء المحكَّمين حول صدق المقاييس، يمكن القول أنّ المقاييس صالحة و صمّمت من أجل أن تقيس ما صمّمت من أجله و بالتالي يمكن إستعمالها في الدراسة.

ج. مقياس الإلتزام التنظيمي:

➢ عرض هذا المقياس على عدد من أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا من جامعة الجزائر2 من ذوي الإختصاص و الخبرة، و هذا لإبداء آرائهم و ملاحظاتهم حول مدى سلامة الفقرات لغويا و كانت الآراء و الملاحظات حول هذه النقطة بالذات إيجابية و هذا فيما يخص ملاءمة الصيّاغة اللّغوية لمختلف الفقرات الخمسة عشر لمقياس الإلتزام التنظيمي.

➢ مدى مناسبة التعليمة الخاصّة بهذا المقياس فهي مناسبة لأغلب الأساتذة و رؤيتهم بأنها مناسبة و سهلة و واضحة.

➢ أيضا فيما يخصّ الفقرات السلبية فقد روعيت أثناء التصحيح و طرحت على الأساتذة و رؤيتهم فيما إذا هي واضحة، فكانت أغلبية الأجوبة أنها واضحة مثلها مثل باقي الفقرات.

و من خلال آراء المحكَّمين أجيز إستعمال هذا المقياس و صلاحيته، إذ تمّت الموافقة عليه من طرف أغلبية المحكَّمين و أجيز إستعمالها في الدراسة.

6. الأدوات الإحصائية: تم إدخال و تحليل البيانات بإستخدام البرنامج الإحصائي الرزم الإحصائية في العلوم الإجتماعية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences)

– إستخراج التوزيعات التكرارية، و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لوصف خصائص عينة البحث، و كذا التعرف على مستويات متغيرات البحث.

– إستخدام أسلوب الإنحدار التدريجي للتنبؤ بإستراتيجيات المواجهة التي تفسر أكبر قدر من التباين بالنسبة للمتغير التابع.

– حساب معامل الإرتباط **بيرسون** لدراسة العلاقة بين المتغيرات.

الفصل السادس:
تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد

1. الضغط المهني عند الأساتذة الجامعيين
2. إستراتيجيات المقاومة لدى الأساتذة الجامعيين
3. الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين
4. علاقة الضغط المهني بإستراتيجيات المواجهة لدى الأساتذة الجامعيين
5. علاقة الضغط المهني بالإلتزام التنظيمي لدى الأساتذة الجامعيين
6. أثر الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي لدى الأساتذة الجامعيين
7. مناقشة النتائج

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الأخير من البحث عرض و تحليل و مناقشة النتائج المتوصل إليها، فبعد عرض وصفي تحليلي للنتائج و هي النقطة الأساس في عملية التحليل، ثم تبعناها بمناقشة النتائج على ضوء الأدبيات السابقة حول الموضوع.

1. الضغط المهني عند الأساتذة الجامعيين:

يبيّن الجدول التالي المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمستوى الضغط المهني عند أساتذة جامعة الجزائر2.

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمستوى الضغط المهني

	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الضغط المهني	19,3500	9,1575

يتضح من خلال الجدول (7) أن النتائج المتوصل إليها فيما يخص متوسط الضغط المهني عند أساتذة جامعة الجزائر2 قدّر بـــ: 19,35 و بإنحراف معياري يقدر بـــ 9,1575، و هذا المتوسط أقل من متوسط درجة المقياس و هذا يدل على أن أساتذة جامعة الجزائر 2 يبدون ضغطا مهنيا منخفضا و بالتالي فإن الفرضية الأولى لم تتحقق.

يمكن أن يعزى انخفاض مستويات الضغط المهني لدى الأساتذة الجامعيين بالجزائر إلى تحسين ظروف العمل و ارتفاع الأجر و المكافآت و قلة ساعات العمل.

إن هذه النتيجة تتعارض مع نتائج الدراسة التي قام بها **بريك** (2001) و التي توصل إلى أن مستوى الضغط المهني عند الأساتذة مرتفع و أن هذا الأخير متعلق أساسا بالظروف المادية و المعنوية، و العلاقات مع الزملاء، و مستوى الضغوط المهنية أعلى لدى الفئات العمرية الأصغر سنا من الفئات الأكبر، كما بيّنت الدراسة أنه توجد فروق معنوية في مستوى الضغوط المهنية لدى الأساتذة تبعا لمتغير العبئ التدريسي لصالح المعلمين الذين يعملون أكثر من 29 حصة في الأسبوع.

و تتعارض نتائج دراستنا مع دراسة **عسّاف** (2005) و التي هدفها تحديد مستوى ضغوط مهنة التدريس لدى الأساتذة في الجامعة في نابلس، و قد أظهرت نتائج الدراسة أن معدل ضغوط مهنة التدريس كانت مرتفعة و هذا يعني أن غالبية المدرسين يعانون من ضغط مهني مرتفع، و هذا يختلف إختلافا كليا مع دراستنا، و يعزى الأمر أن الظروف المادية و المعنوية في تحسن مستمر بالنسبة للمدرسين الجامعيين و هذا راجع ربما إلى سياسة التعليم العالي و البحث العلمي و التي تهدف إلى تحسين التكوين في التعليم العالي و هذا لا يتأتى إلا بتحسين ظروف المدرس الجامعي.

2. إستراتيجيات المقاومة لدى الأساتذة الجامعين:

يبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمختلف إستراتيجيات المواجهة عند أساتذة جامعة الجزائر 2.

جدول رقم (08): المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمختلف إستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة جامعة الجزائر 2.

الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
إستراتيجيات مركزة على المهمة	66,6667	9,5858
إستراتيجيات مركزة على الإنفعال	46,3667	10,8712
إستراتيجيات مركزة على التفادي	45,2417	9,8604
إستراتيجيات مركزة على التلهية	20,6000	6,2435
إستراتيجيات مركزة على الإنشغال الإجتماعي	16,3583	3,8366

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن النتائج المتوصل إليها فيما يخص متوسطات إستراتيجيات المواجهة عند أساتذة جامعة الجزائر 2، أن المتوسط الحسابي لإستراتيجية المواجهة المركزة على المهمة هو الأعلى قيمة بين مختلف إستراتيجيات المواجهة الأخرى و قد قدّر المتوسط بـــــ 66,6667 و بإنحراف معياري يقدر بـــــ 9,5858 و هذا يدل على أن أساتذة جامعة الجزائر 2 يميلون إلى إستعمال هذه الإستراتيجية أكثر من غيرها.

تتفق نتائج دراستنا هذه مع نتائج دراسة رشا بنت طلال بن جميل بن حمدان، و التي أجريت في جامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية، و كان من بين ما توصلت إليه هذه الدراسة أن من بين الإستراتيجيات الأكثر إستعمالا هي الإستراتيجية المركزة على المهمة، و أيضا الميل إلى إستخدام أسلوب الدعابة و المرح أثناء العمل للتنفيس عن الضغوط و أسلوب مناقشة المشكلات مع الزملاء في الجامعة لمواجهة الضغوط.

و تتفق أيضا دراستنا مع نتائج دراسة العارضة (1988) و التي توصلت إلى أن المدرسين في التعليم العالي يستخدمون إستراتيجيات مركزة على المهمة و هي مفيدة في مواجهة الضغوط.

3. الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين:

فيما يلي نقدم جدول يوضح فيه المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري المتحصل عليه.

جدول رقم (9): المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير الإلتزام التنظيمي

	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الإلتزام التنظيمي	53،1917	9,6817

أظهرت النتائج المتعلقة بمستوى الإلتزام التنظيمي عند أساتذة جامعة الجزائر 2 تقدّر في متوسطها الحسابي: 53,1917 و هذا أعلى من متوسط المقياس و هذا يدل على أن الأساتذة لديهم إلتزام تنظيمي مرتفع و بالتالي فإن فرضيتنا المتعلقة بمستوى الإلتزام التنظيمي تتحقق.

إنّ نتائج هذه الدراسة تتفق مع أغلب الدراسات السابقة منها دراسة **العمري** (1999) و التي هدفت إلى دراسة الإلتزام التنظيمي لأساتذة جامعة الملك "سعود" و التي خلصت نتائجها إلى:

- ❖ توفر مستوى عال من الإلتزام عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك "سعود".

و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **لوثن** (2010) و التي هدفت إلى دراسة مستوى ممارسة سلوك القيادة التحويلية لرؤساء جامعة و كلية إدارة الاعمال بجامعة "نورث كارولينا" و مستوى الإلتزام التنظيمي لدى أساتذة هذه الجامعة.

و تتفق هذه الدراسة و نتائجها مع دراسة **سلامة** (2003) و هدفت من خلالها الباحثة إلى معرفة مستوى الإلتزام التنظيمي و الرضى الوظيفي و العلاقة بينهما و تحديد دور كل متغيرات (الجنس،

المؤهل العلمي، الرتبة الإدارية، الخبرة،...) على المستوى التنظيمي، و قد بينت الدراسة وجود إلتزام تنظيمي كبير لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

و تتفق هذه الدراسة أيضا مع دراسة (**عاصي، حسين، 2008**) و التي هدفت إلى تحديد درجة الإلتزام التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات في العراق، و توصلت الدراسة إلى وجود إلتزام و توفر درجة عالية من الإلتزام التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس.

إنّ مستويات الإلتزام التنظيمي المرتفعة تعود في الغالب إلى توفر المناخ الملائم في العمل، و هذا يتطلب توفر مجموعة من الظروف المادية و المعنوية تجعل من عضو هيئة التدريس لا يفكر في ترك مؤسسته الجامعية و هذا ربما يفسر الدرجة المرتفعة لدرجة الإلتزام التنظيمي عند أساتذة جامعة الجزائر2.

4. علاقة الضغط المهني بإستراتيجيات المواجهة لدى الأساتذة الجامعيين:

جدول رقم (10): علاقة مختلف إستراتيجيات المواجهة بالضغط المهني.

إستراتيجيات المواجهة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
إستراتيجيات مركزة على المهمّة	$-0,436^{**}$	0,000
إستراتيجيات مركّزة على الإنفعال	0,174	0,057
إستراتيجيات مركّزة على التفادي	0,029	0,0757
التلهية	0,053	0,0562
الإنشغال الإجتماعي	−0,115	0,0212

يتضح من خلال الجدول أن إستراتيجية واحدة من بين الست إستراتيجيات ذات علاقة إرتباطية دالة بالضغط المهني و تتمثل هذه الإستراتيجية في إستراتيجية المركزة على المهمة حيث بلغ معامل الإرتباط −0,436 و هو دال عند α=0,000 و هذا يعني أنه كلما قلّ استعمال هذه الإستراتيجية زاد الضغط المهني عند الأساتذة و كلما زاد استعمالها قلّ الضغط لديهم.

في حين أنّ العلاقة الإرتباطية بين الإستراتيجيات الأخرى بالضغط منها الضعيفة الغير دالة كالمركّزة على الإنفعال، و الإنشغال الإجتماعي، و منها التي تكاد تنعدم كالإستراتيجيات المركّزة على التفادي و التلهية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **العارضة** (1998) و التي توصلت إلى أنّ المدرّسين في التعليم العالي يستخدمون إستراتيجيات مركّزة على المهمّة، و هي مفيدة في مواجهة الضغوط و هذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على إدراك الأساتذة لمختلف إستراتجيات المواجهة، و دراسة **الشايب** (1994) و التي توصلت إلى أنّ الأسلوب أو الإستراتيجية الأكثر إستعمالا من طرف المدرّسين هي إستراتيجية المركّزة على المهمّة، و هذا يحقق فرضيتنا القائلة بأنه هناك علاقة بين الضغط المهني و لو بإستراتيجية واحدة من إستراتيجيات المواجهة.

5. علاقة الضغط المهني بالإلتزام التنظيمي لدى الأساتذة الجامعيين:

هذه النتائج تبيّن معدل الإرتباط بين الضغط المهني بالإلتزام التنظيمي.

جدول رقم (11): علاقة الضغط المهني بالإلتزام التنظيمي

معامل الإرتباط بين الضغط المهني و الإلتزام التنظيمي	
الدلالة الإحصائية	0,000
معامل الإرتباط	$-0,411^{**}$

أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة إرتباطية عكسية (سالبة) ذات دلالة إحصائية عند α=0,000 بين الضغط المهني و الإلتزام التنظيمي لدى أساتذة جامعة الجزائر 2، حيث يقدر معامل الإرتباط (0,411-)، و هذا يعني أنه كلما زاد الضغط المهني لدى الأساتذة كلما نقص الإلتزام التنظيمي لديهم و العكس صحيح، كلما زاد الإلتزام التنظيمي نقص الضغط المهني، و نتائج الفرضيتين السابقتين بيّنتا أنّ الأساتذة لديهم ضغط مهني منخفض و إلتزام تنظيمي عالي.

تتفق نتائج دراستنا مع ما توصل إليه **سمير أحمد عسكر** (1998)، إذ توصل إلى أن ضغوط العمل المستمرة لها آثار جانبية سلبية على صحة الفرد و يؤدي إلى إنخفاض العمل و تركه. (عن صحراوي، 2011)، فشعور الفرد بالتوتر و إنخفاض الثقة بالنفس كل هذا يؤدي إلى ضغوطات تؤثر بشكل سلبي على التزام الأساتذة في الجامعة.

و تتفق دراستنا أيضا مع ما توصل إليه **هندريكس** و التي توصلت إلى أن الضغط المهني يرتبط بالإلتزام التنظيمي فيؤثر على الأفراد و يشعرهم أكثر بالإخلاص للمنظمة (صحراوي، 2011).

و تتفق هذه الدراسة أيضا مع دراسة **مصطفى** (2006)، و تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الضغوط المهنية و علاقتها بالإلتزام التنظيمي عند المعلّمين المدرّسين في المرحلة الثانوية في مصر.

و توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المهني و الإلتزام التنظيمي، أي أنه كلما نقصت الضغوط الواقعة على المدرّس كلما زاد إلتزامه، و هذا ما يتطابق مع نتائج دراستنا.

6. أثر الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين:

في هذه الجداول سنعرض نتائج تحليل تباين الإنحدار التدريجي لأثر الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي.

جدول رقم (12): أثر الضغط المهني و متغيّر إستراتيجية المواجهة المركّزة على المهمّة على الإلتزام التنظيمي

النموذج	معامل التحديد	معامل التحديد المعدّل	الخطأ المعياري للتقدير	مستوى الدلالة
نموذج رقم 2	0,446	0,199	8,7382	0,05

جدول رقم (13): تحليل التباين

النموذج 2	مجموع المربعات	درجات الحرّية	متوسط المربعات	قيمة "ف" "F"	مستوى الدلالة
الإنحدار	2220,831	2	1110,415	14,542	0,000
الخطأ	8933,761	117	76,357		
المجموع	11154,592	119	1186,772		

جدول رقم (14): قيم بيتا β لمتغيّر الضغط المهني و أثره على الإلتزام التنظيمي و مختلف إستراتيجيات المواجهة.

النموذج 2	المعاملات الغير معيارية		المعاملات المعيارية		مستوى الدلالة
	β بيتا	الخطأ المعياري	β بيتا	قيمة T	0,001
	−0,346	0,097	−0,327	−3,559	

و قد تلا هذا المتغيّر متغيّر إستراتيجيات المواجهة المركّزة على المهمّة.

جدول رقم (15): يبيّن قيم بيتا β لمتغيّر الضغط المهني و أثره على إستراتيجيات المواجهة المركّزة على المهمّة.

النموذج 2	المعاملات الغير معيارية		المعاملات المعيارية		مستوى الدلالة
	β بيتا	الخطأ المعياري	β بيتا	قيمة T	0,038
	0,195	0,093	0,193	2,097	

يتبيّن من خلال هذه الجداول الإحصائية و النتائج المتوصل إليها أنّ متغيّر الضّغط و متغيّر إستراتيجيات المواجهة المركّزة على المهمّة كان لهما أثر ذو دلالة إحصائية على متغيّر الإلتزام التنظيمي، حيث بلغت معامل التحديد المعدّل هو 0,199 و هي ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من 0,05.

كما يتّضح من جدول تحليل تباين الإنحدار التدريجي الموضّح في الجدول رقم (14)، حيث بلغت قيمة **F:** 14,542 و هي ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من 0,005.

و قد تبيّن من قيم بيتا **β** في الجدول رقم (15) أنّ متغيّر الضّغط المهني كان الأكثر أثرا و ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة بيتا **β** المقابلة لهذا المتغيّر هو: 0,327− و هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى: 0,001 و هذا يفسّر أنّه كلما زاد الضغط المهني نقص الإلتزام و العكس صحيح، فالضّغط الزائد ينقص من الإلتزام، و قد تلا هذا المتغيّر متغيّر إستراتيجيات المركّزة على

المهمّة حيث بلغت قيمة بيتا **β** هو: 0,193 و هي دالّة عند α= 0,038، و هذه النتيجة تفيد أنه كلّما زاد الضغط المهني زاد إستعمال إستراتيجية المركّزة على المهمّة، و كلّما إنخفض الضّغط كلّما إنخفض إستعمال هذه الإستراتيجية.

7. مناقشة النتائج:

كما قلنا في السابق في مقدّمتنا إنّ مهنة التدريس تعد من بين المهن التي تصنّف كمهن تسبب لمنتسبيها ضغوطا مهنية، فقد جاءت نتائج البحث مخالفة لهذه النتائج في الغالب، و نذكر بعض الدراسات التي إختلفت نتائجها مع دراستنا و هي دراسة **بريك** (2001)، و دراسة **عسّاف** (2005) عن أساتذة جامعة نابلس، و أثبت في دراسته أنّ معظم الأساتذة الجامعيين المنتسبين لهذه الجامعة يعانون من ضغط مهني مرتفع، و قد جاءت معظم المقاييس التي استخدمت في هاته الدراسات لقياس مستوى الضغط المهني و مقياس أعراض الضغوط المهنية للأستاذ، و هدفها الكشف عن مستويات الضغط و الأعراض التي يعاني منها الأساتذة و بالتالي تفسير درجة الضغط.

يمكن أن نفسّر أن انخفاض مستوى درجة الضغط المهني عند الأساتذة الجامعيين بالظروف المريحة و المزايا و الحوافز المتحصّل عليها من طرف مؤسستهم الجامعية و إنخفاض ساعات العمل، و إلى تحسين مستوى التكوين في التعليم العالي بالنسبة للأستاذ الجامعي و بالتالي تحسين مختلف الظروف المادية و المعنوية للأستاذ كلها عوامل بإمكانها أن تخفض من مستوى الضغط المهني له.

و بما أنّ الأستاذ الجامعي شأنه شأن مختلف الأفراد في المجتمع معرّض لمستويات من الضغط المهني و بالتالي عليه إتخاذ مجموعة من الأساليب و الإستراتيجيات الفعّالة لتجنب المخلّفات و الآثار الضارّة المرتبطة بالضغوطات.

تؤكد نتائج البحث الحالي على أنّ أساتذة الجامعة يلجؤون إلى إستخدام عدّة إستراتيجيات لمواجهة الضغط المهني و قد جاء إستعمال الإستراتيجية المركّزة على المهمّة في المقدمة تليها مختلف الإستراتيجيات و هذا ما يؤكّد على أنّ أسلوب حلّ المشكلات أو الأسلوب المركّز على المهمّة هو أسلوب فعّال بالنسبة للأساتذة لأن هذه الإستراتيجية تركّز و تعتمد على حل المشكل و التمعّن فيه و الذهاب مباشرة إلى المشكل و إيجاد البدائل لحل المشكل، و مفيدة في حلّ المشكلات و هذا ما يتلاءم مع دراسة **العارضة** (1998) و التي توصّلت إلى أنّ أساتذة التعليم العالي يستخدمون أسلوب أو إستراتيجية المركّزة على المهمّة و هي مفيدة في تنظيم المشكل و طرح البدائل لحلّه.

و يمكن القول أن مختلف إستراتيجيات المواجهة تكون فعالة في موقف ما و لا تكون فعالة في موقف آخر و هكذا.

كما توصّلت نتائج البحث الحالي إلى أنّ الأساتذة الجامعيين يبدون إلتزاما تنظيميا عاليا في عملهم و هذا ما يتلاءم مع دراسة **عاصي و حسين** (2008)، و التي وجدت أنّ مستويات الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين في بعض جامعات العراق، و تتناسب نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **سلامة** (2003)، و التي هدفت إلى معرفة درجات الإلتزام التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية و التي وجدت إلى توافر درجة عالية من الإلتزام التنظيمي، و هذا ما يفسّر إلى توفّر المناخ المناسب في العمل، و توفّر مجموعة من الظروف المساعدة على تكوين الإلتزام التنظيمي عند الأستاذ الجامعي و هذا راجع إلى توفر نقطة وضوح الأهداف بالنسبة للأستاذ، فوضوح الأهداف بالنسبة لكل عضو في هيئة التدريس هو عامل مهمّ في تكوين و تثبيت الإلتزام التنظيمي، و مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة عامل مهمّ و آخر في بناء الإلتزام التنظيمي، بمعنى مشاركة الأساتذة في مختلف القرارات و السياسات المتّبعة في الجامعة و إشراكهم في مختلف قضايا الجامعة هو عامل مهمّ في بناء الإلتزام التنظيمي لديهم.

إنّ تطبيق أنظمة حوافز مادية و معنوية قويّة و متوازنة للأستاذ الجامعي فأنظمة الترقية و التأهيل و الأجور كلها عوامل ساعدت في بناء الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين فهذا ربّما راجع إلى سياسة التعليم العالي التي تبنّتها منذ مدّة و التي تهدف إلى تحسين المستوى المادي و المعنوي للأستاذ و هي كل حوافز في مجملها تهدف إلى أنّ الأستاذ لا ينصب تفكيره في أمور أخرى غير التدريس و الإبداع في تخصصه و آداء مهامه على أكمل وجه.

و يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها فيما يخص علاقة الضغط المهني و الإلتزام التنظيمي فقد كانت العلاقة إرتباطية سالبة و ترتبط طرديا بشكل سالب أي أنه كلّما زاد الضغط قلّ الإلتزام و هو ما يتلاءم مع دراسة **مصطفى** (2006) و التي وجدت أنّ الضغط المهني له إرتباط سلبي مع الإلتزام التنظيمي، و هو طبيعي و معروف أنه كلمّا زاد مستوى الضغط قلّ مستوى الإلتزام و هذا أيضا يتناسب مع دراسة **صحراوي** (2011) و التي كان الهدف منها معرفة مستوى الإلتزام التنظيمي و الضغط المهني و العلاقة بين المتغيرين عند أساتذة جامعة الجزائر.

كما توصّلت نتائج البحث الحالي إلى أنّ الإستراتيجية الأكثر إستخداما للأساتذة الجامعيين هي إستراتيجية المركّزة على المهمّة المبنية على تنظيم و تحديد المشكل و طرح البدائل المختلفة للمشكل و إختيار الحل المناسب، و هذا ما يتناسب مع الأساتذة الجامعيين الذين لديهم مستوى و بالتالي تفكيرهم بطريقة منطقية و هذا بفضل الرصيد المعرفي و التكويني الذي تحصّلوا عليه، و بالنسبة لعلاقة الضغط المهني مع إستراتيجيات المواجهة فقد تبيّن أنه كلما كان زاد الضغط المهني عند الأساتذة الجامعيين كلما كانت هذه الإستراتيجية الأكثر إستعمالا.

و هذا ينطبق مع الإلتزام التنظيمي و إستراتيجيات المواجهة فكانت نتائج البحث الحالي أنّ الإلتزام التنظيمي يرتبط إرتباطا قويا مع إستراتيجية المواجهة المركّزة على المهمّة، و في هذا الصدد لم نجد الدراسات التي تتناسب أو تختلف مع نتائج دراستنا.

أمّا بالنسبة لتأثير متغيريّ الضّغط المهني و الإستراتيجية المركّزة على المهمّة على الإلتزام التنظيمي فقد جاءت النتائج كلها في أنّ كلا من المتغيرين السابقين يؤثران بشكل كبير في متغيّر الإلتزام التنظيمي، و هذا بمعنى أنّه كلّما زدنا أو أضفنا متغيّر أو إستراتيجية من الإستراتيجيات المضافة للضغط أي من تلك المتغيّرات لها تأثير في الإلتزام التنظيمي، و بالأخص متغيّر الضغط المهني و يليه متغيّر الإستراتيجية المركّزة على المهمة، و هذا بمعنى أنّه كلّما زاد الضغط قلّ الإلتزام و العكس صحيح، و الثاني متغيّر إستراتيجيات المواجهة المركّزة على المهمّة و هذا بمعنى أنّه كلما زاد الضغط زاد استعمال هاته الإستراتيجية و العكس صحيح.

خاتمة البحث

خاتمة البحث:

إنّ الهدف من هذا البحث هو معرفة مدى تأثير الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي عند أساتذة جامعة الجزائر2، و بناءا على النتائج المتحصّل عليها يمكننا القول أنّ الأساتذة الجامعيين يبدون ضغطا مهنيا منخفضا.

و يلجأ الأساتذة الجامعيون إلى إستعمال عدة إستراتيجيات لمواجهة الضغط المهني في ميدان عملهم و المتمثّلة في: إستراتيجية المركّزة على المهمّة، و إستراتيجية المركّزة على الإنفعال، و إستراتيجية التفادي، و إستراتيجية التلهية، و إستراتيجية الإنشغال الإجتماعي، و لكن ما تحصّلنا عليه هو أن الإستراتيجية الأكثر استعمالا هي إستراتيجية المركّزة على المهمّة هذا من جهة، و من جهة أخرى نجد:

- أنّ درجات الضغط المهني المنخفضة تساهم في إرتفاع درجات الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين.
- أنّ درجات الضغط المهني تساهم في إستعمال إستراتيجية المواجهة المركّزة على المهمّة عند الأساتذة الجامعيين.
- أنّ درجات الإلتزام التنظيمي تساهم بدورها في إستعمال المواجهة المركّزة على المهمّة عند الأساتذة الجامعيين.

و بعد هذا الشرح يمكن القول أنّ التصوّر العام الذي تمّ إقتراحه للدراسة قد تحقق بشكل كبير، و على هذا الأساس يمكننا تقديم جملة من **الإقتراحات** حول هذا الموضوع وهي:

- ✓ إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الضّغط المهني و الإستراتيجيات المستعملة عند الأساتذة الجامعيين.
- ✓ إجراء المزيد من الدّراسات حول موضوع الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة.
- ✓ تعزيز المناخ التنظيمي السّائد في الجامعة لتعزيز إلتزام الأساتذة نحو مؤسّستهم الجامعية.

المراجع

قائمة المصادر و المراجع

I. المراجع باللّغة العربية:

1. أبو الدّف منصور،(2011)، **دور الأستاذ الجامعي في تعزيز منهاج التفكير السّليم لدى الطلبة في ضوء المعايير الإسلامية** ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلّد 19، ص:67-133.

2. أبو حبيب نبيلة، (2010)، الضغوط **النفسية و إستراتيجيات مواجهتها و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة**، ، جامعة الأزهر، فلسطين.

3. أبو مصطفى نظمي، حسن الأشقر ياسر،(2011)، **الضغوط المهنية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني** ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلّد التاسع عشر، العدد الأول، غزة، فلسطين، ص209-ص298.

4. إبراهيم كامل محمد، سهام، دون سنة نشر، **الإحتراق النفسي**، مركز دراسات و أبحاث المعوقين، رياضة الأطفال، ، جامعة القاهرة، مصر.

5. البخيت عطاء الله، عمر محمد التيجاني، (2011)، **مصادر الضغوط المهنية لدى معلّمي التربية الخاصّة في السودان** ، بحث مقدّم إلى المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة و التأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة)، ، الريّاض، السّعودية.

6. الحدّاد عماد، (2002)، **كيف تتغلّب على الضغوط النفسية في العمل** ، الطبعة العربية الأولى، دار الفاروق للنشر و التوزيع، مصر.

7. الخشروم مصطفى،(2011)، **تأثير مناخ الخدمة في الإلتزام التنظيمي** ، دراسة ميدانية على العاملين في المعاهد التقانية التابعة لجامعة حلب، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإقتصادية و القانونية، المجلد 27، العدد 3.

8. الزبيدي حسن، (2006)، **آفاق البحث العلمي و التطور التكنولوجي في الوطن العربي** ، المؤتمر الرابع لجامعة حلب، سوريا.

9. السّر خميس، (2003)، **تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

10. السّهلي عبد الله، (2010)، **أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الشباب من المرضى المترددين على مستشفى الطّب النفسي بالمدينة المنوّرة و غير المرضى** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، ، المملكة العربية السعودية.

11. السيّد عثمان فاروق،(2001)، **القلق و إدارة الضغوط النفسية** ، ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي للطبع و النشر، القاهرة، مصر.

12. الشريف شربيط، (2009)، **الإتصال التنظيمي و علاقته بالولاء التنظيمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس العمل و التنظيم، ، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

13. الشوك، العجيل، (2010)، **تقويم آداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة** ، المؤتمر العربي حول التعليم العالي و سوق العمل،، ليبيا.

14. الصّيرفي محمد، (2008)، **الضغط و القلق الإداري**، مؤسسة حورس الدولية، مصنّف سلسلة التدريب الإداري، دون عدد الطبعة، القاهرة، مصر.

15. الضريبي عبد الله، (2010)، **أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية و علاقتها ببعض المتغيرات**، دراسة ميدانية على عيّنة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلّد الرابع، العدد 26.

16. العبيدي جواد، (2012)، **أثر العدالة التنظيمية و علاقتها بالإلتزام التنظيمي** ، دراسة ميدانية في وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، مجلة تكريت للعلوم الإدارية و الإقتصادية، المجلد 8، العدد 24.

17. العمري هاني، (2007)، **التطوّر التنظيمي و إعادة التنظيم** ، كلية الإقتصاد و الإدارة، قسم إدارة الأعمال، بدون طبعة، بدون إسم البلد.

18. الغامدي عبد المحسن،(2011)، **القيادة التحويلية و علاقتها بمستويات الولاء التنظيمي لدى الضباط الميدانيين بقيادة حرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة** ، رسالة ماجستير غير منشورة، ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

19. المفرج بدوية، المطيري عفاف، حمادة محمد، (2007)، **الإتجاهات المعاصرة في إعداد "المعلّم و تنميته مهنيا"**، قطاع البحوث التربوية و المناهج، وحدة بحوث التجديد التربوي، الكويت.

20. الملحم بينة بنت فهد، (2009)، **الجامعات و صناعة الأمن الفكري** ، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز للدراسات، جامعة الملك سعود، ، المملكة العربية السعودية.

21. باوية نبيلة، (2006)، **تقدير المكانة الإجتماعية لمهنة الأستاذ الجامعي** ، رسالة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

22. بركات زياد، (2010)، **الإستراتيجيات التكيّفية مع الضغوط المهنية لدى معلّمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين** ، ورقة عمل غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

23. بنات سعيد، (2009)، **ضغوط العمل و أثرها على آداء الموظفين في شركة الإتصالات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

24. بن سكيريفية مريم، (2008)، **إستراتيجيات التكيّف مع مواقف الحياة الضاغطة و علاقتها بالذكاء الإنفعالي للمعلّم**، رسالة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، دراسة ميدانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

25. بوعلام مهدي، (2002)، **دور المراقبة المدركة في تعديل العلاقة بين إستراتيجيات مقاومة الضغط و الصحة الجسمية عند أعوان الحماية المدنية**، رسالة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

26. جمعة سيد يوسف، (2007)، **إدارة الضغوط**، مركز تطوير الدراسات العليا و البحوث، كلية الهندسة، الطبعة الأولى، جامعة القاهرة، مصر.

27. جودة عبد القادر آمال، (2004)، **أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة و علاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب و طالبات جامعة الأقصى** ، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول حول التربية في فلسطين و تغيرات العصر، الجامعة الإسلامية، ، فلسطين.

28. خير الدين موسى، النجار محمود، (2007)، **أثر البيئة الداخلية على الإلتزام التنظيمي في المؤسسة العامة للضمان الإجتماعي** ، دراسة قامت بها جامعة البترا المؤسسة العامة للضمان الإجتماعي في الأردن، الأردن.

29. راتب السّعود، سوزان سلطان، 2009، **درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية و علاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها**، مجلة جامعة دمشق، المجلّد 25، العدد (1+2)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.

30. رزق دياب، (2006)، **المعلم في الألفية الثالثة** ، رؤية آنية و مستقبلية، المؤتمر العلمي لجامعة الإسراء.

31. زيدان، مصطفى محمد، (1990)، **دليل مناهج البحث التربوي و الإختبارات النفسية**، الطبعة 1، عالم المعرفة للنشر و التوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية.

32. ساعاتي أمين، (1991)، **تبسيط كتابة البحث العلمي** ، المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية، مصر الجديدة، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية.

33. سلطان المشعان، (1994)، **علم النفس الصناعي** ، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، جمهورية مصر العربية.

34. سناني ناصر، (2012)، **الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من سيرته المهنية**، دراسة ميدانية كلية الأداب و العلوم الإنسانية، رسالة دكتوراه في العلوم غير منشورة، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، ، جامعة منتوري، قسنطينة.

35. شارف خوجة مليكة، (2011)، **مصادر الضغوط المهنية لدى المدّرسين الجزائريين** ، دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (إبتدائي، متوسط، ثانوي)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس المدرسي، ، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

36. شايع عبد الله مجلي، (2011)، **الأفكار اللاعقلانية و علاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده جامعة عمران** ، مجلة جامعة دمشق، المجلّد 27، ملحق كلية التربية، ، جامعة دمشق.

37. شكري حسن عايدة، (2001)، **ضغوط الحياة و التوافق الزوجي لدى المصابات بالإضطرابات السيكوسوماتية و السويات** ، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، ، كلية الأداب، جامعة عين شمس، مصر.

38. د. شيهان دافيد، ترجمة شعلان عزّت، مراجعة سلامة عبد العزيز، **سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب**، سلسلة رقم 124،1988، الكويت.

39. صحراوي وافية، (2011)، **الضغط المهني و علاقته بالولاء التنظيمي لدى أساتذة التعليم العالي بجامعة الجزائر** ، دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد 2011/17، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الجزائر.

40. طبّي سهام، (2005)، **أنماط التفكير و علاقتها بإستراتيجيات مواجهة إضطراب الضغوط التالية للصدمة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، دراسة ميدانية، جامعة لخضر، باتنة.

41. طه إسماعيل، الطاف ياسين، (2006)، **الضغوط المهنية و علاقتها بالتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة**، مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد الثاني عشر، كلية التربية للبنات جامعة بغداد.

42. عابدين محمد، (2010)، **درجة الإلتزام المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية و معلميها من وجهات نظر المعلمين و المديرين** ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 3، جامعة القدس، فلسطين، ص203-217.

43. عبد الجبار، عمر القحطاني، محمد بن مترك، (2007)، **علم النفس الصناعي و التنظيمي و الإداري**، الطبعة الأولى، فهرست مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

44. عبد المعطى حسن مصطفى، (2006)، **ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها** ، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، جمهورية مصر العربية.

45. عثمان مريم، (2010)، **الضغوط المهنية و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة، الجزائر.

46. عزيز هادي رياض، (2009)، **أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي** ، مركز التطوير و التعليم المستمر، سلسلة ثقافة جامعية، المجلد 1، العدد 1، جامعة بغداد، العراق.

47. عسكر علي، (2000)، **ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها**، دار الكتاب الحديث، ، الكويت.

48. علي خميس شيماء، (2007)، **السّمات الشخصية و علاقتها بالضغوط المهنية لمدربي الألعاب الرياضية في جامعتي بابل و النجف** ، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، العدد 2، المجلد السادس، العراق.

49. عوض محمود عباس، (1999)، **علم النفس الإحصائي**، دار المعرفة الجامعية، دون طبعة، كلية الأداب، جامعة الإسكندرية، مصر.

50. غالب العرفي، (2005)، **الثقافة التنظيمية و علاقتها بالإلتزام التنظيمي** ، رسالة ماجستير غير منشورة، العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

51. فاضلي أحمد، (2009)، **أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى فئة من محاولي الإنتحار و علاقتها بكل من الإكتئاب و اليأس** ، دراسة ميدانية، رسالة مكملة انيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر2.

52. فرشان لويزة، دون سنة نشر، **أثر الضغط المهني على حوادث العمل**، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، عدد خاص حول الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، الجزائر.

53. قاجة كلثوم، (2010)، **مصادر ضغوط العمل على معلمي المرحلة الإبتدائية** ، دراسة إستكشافية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، دون العدد، عدد خاص حول الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، الجزائر.

54. مزياني فتيحة، (2007)، **أثر مصادر الضغط المهني و إستراتيجيات المقاومة و المعبَّرية الإنفعالية و الدفاعية الإنفعالية / العقلانية على الإحتراق النفسي عند ضباط الشرطة** ، دراسة ميدانية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل و التنظيم (غير منشورة)، جامعة الجزائر2.

55. محمد عودة، (2010)، **الخبرة الصادمة و علاقتها بأساليب التكيّف مع الضغوط و المساندة الإجتماعية و الصلابة النفسية لدى أطفال الحدود المناطق الحدودية بقطاع غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة، فسم علم النفس، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

56. ماهر أحمد، (2011)، **السلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات** ، دون عدد الطبعة، الدار الجامعية للنشر، القاهرة، الإسكندرية.

57. مقداد خليفة، (2012)، **الضغوط النفسية و إستراتيجيات مواجهتها لدى معلمي نظام الفصل بمملكة البحرين**، دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، عدد 9 ديسمبر/2012، قسم علم النفس، جامعة البحرين.

58. نايل أحمد العزيز، أبو أسعد أحمد، (2009)، **التعامل مع الضغوط النفسية** ، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، رام الله، فلسطين.

59. نشوة أبو بكر دردير، (2007)، **الإحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ، ب) و علاقتها بأساليب مواجهة المشكلات**، رسالة ماجستير غير منشورة، ، جامعة الفيوم، مصر.

II. المراجع باللّغة الفرنسية

60. Normans, Endler, 1998, CIIS Inventaire de Coping pour Situations Stressants, les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

61. Stéphane, Roux, Dussault M , 2007, " Engagement Organisationnel et Citoyenneté Organisationnelle d'Enseignants'', nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol 10, n◦ 02, , p 151 à 164.

الملاحق

مقياس رقم1

التعليمة:نرجوا من حضارتكم وضع علامة(x)في الخانةالتي تناسب إجابتكم وهذا بالنسبة لكل عبارة من العبارات التالية وهذا حسب سلم تدريجي يتروا ح من5 إلى 1...،5دائما،1أبدا،4غالبا،3أحيانا،2نادرا

العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1. أفتقد الحماس في عملي.					
2. أشعر بالتعب على الرغم من قضاء ساعات كافية في النوم.					
3.أشعر بالإحباط و أنا أقوم بمسؤولياتي الوظيفية.					
4. أنفعل من أبسط الأمور.					
5. أشعر بالرغبة في التخلي عن مسؤولياتي.					
6. أشعر بالسلبية إتجاه عملي.					
7. أشعر بصعوبة على إتخاذ القرار.					
8. أشعر بإنخفاض فعاليتي في الأداء.					
9. لم أعد أؤدي عملي بنفس الجودة.					
10. أشعر بالإرهاق البدني.					
11. إنخفضت مقاومتي للأمراض.					
12. أعاني من مشكلات عاطفية.					
13. إزداد تناولي للمنبهات / التدخين.					
14. لا أتعاطف مع مشكلات أو حاجات الآخرين.					
15. علاقاتي مع الآخرين يشوبها التوتر.					
16. أصبحت كثير النسيان.					
17. أجد صعوبة في التركيز.					
18. أشعر بالملل بسرعة.					
19. أشعر بعدم الرضا دون معرفة السبب.					
20. كل ما يربطني بعملي هو راتب آخر الشهر.					

مقياس رقم 2

التعليمة:نرجوا من حضارتكم وضع علامة(x)في الخانة التي تناسب إجابتكم وهذا بالنسبة لكل عبارة من العبارات التالية،وهذا حسب سلم تدريجي يتراوح من 5 إلى 1...5دائما ،4غالبا،3احيانا،2نادرا،1أبدا

الـــــــفقـــرات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1. لدي إستعداد لتقديم أقصى جهد لإنجاح عمل الجامعة.					
2. أبيّن لأصدقائي أن هذه الجامعة ممتازة و تستحق أن يعمل الشخص بها.					
3. أشعر بالولاء لهذه الجامعة.					
4. إنني على إستعداد لقبول أي عمل في هذه الجامعة لكي أحتفظ بعملي فيها.					
5. تتطابق قيمي مع قيم الجامعة التي أعمل فيها.					
6. أشعر بالفخر عندما أخبر الأشخاص الآخرين بأنني عضو في هذه الجامعة.					
7. إنني على إستعداد للعمل في أي جامعة أخرى مادامت نوعية العمل واحدة.					
8. تدفعني هذه الجامعة إلى تقديم أفضل ما لدي من ناحية أدائي للعمل.					
9. أشعر بالسعادة بأن أتيحت لي الفرصة للعمل في هذه الجامعة.					
10. أشعر بأنني أكسب الكثير عند بقائي في هذه الجامعة على المدى البعيد.					
11. أحس بأن أي تغيير سلبي مهما كان بسيطا في وضعي الحالي للجامعة يجعلني أفكر في ترك العمل فيها.					
12. أشعر بأنني إرتكبت خطأ كبيرا عندما قبلت أن أعمل في هذه الجامعة.					
13. تعد هذه المؤسسة أفضل مؤسسة يمكن أن أعمل فيها.					
14. أختلف مع هذه الجامعة فيما يتعلق بالسياسات التي تخص أعضاء هيئة التدريس فيها.					
15. إنني على إستعداد للعمل في أي جامعة مادامت نوعية العمل واحدة.					

مقياس رقم (03)

التعليمة:

نرجو من حضارتكم وضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجابتكم و هذا بالنسبة لكل عبارة من العبارات التالية، و هذا حسب سلم تدريجي يتراوح من 5 ⟵1.

حيث أن 5 يعني أن العبارة تنطبق عليك كثيرا، و 1 يعني أن العبارة لا تنطبق عليك تماما، أما (2، 3، 4) فهي حالات وسط.

في الوضعيات الضاغطة أميل عادة إلى:

العبارات	كثيرا ⟵ أبدا
1. تنظيم أحسن للوقت المتوفر لدي.	5 4 3 2 1
2. التركيز على المشكل و رؤية كيف يمكنني حله.	5 4 3 2 1
3. أعيد التفكير في الأوقات الممتعة التي عرفتها.	5 4 3 2 1
4. محاولة أن أكون برفقة أشخاص آخرين.	5 4 3 2 1
5. ألوم نفسي على تضييع الوقت.	5 4 3 2 1
6. أفعل ما أراه أحسن.	5 4 3 2 1
7. أرتبك فيما يخص مشاكلي.	5 4 3 2 1
8. ألوم نفسي على وضعي في هذه الحالة.	5 4 3 2 1
9. التسلي بالنظر إلى الواجهات أو	5 4 3 2 1
10. تحديد و إبراز أولوياتي.	5 4 3 2 1
11. محاولة النوم.	5 4 3 2 1
12. آخذ لنفسي أحد أطباقي أو أكلاتي المفضلة.	5 4 3 2 1
13. أشعر بالقلق لعدم قدرتي على تجاوز الوضع.	5 4 3 2 1
14. أصبح جد متوتر و/أو متشنج.	5 4 3 2 1
15. التفكير في الطريقة التي حللت بها مشاكل متشابهة.	5 4 3 2 1
16.أقول لنفسي أن هذا لا يحدث لي حقيقة.	5 4 3 2 1
17. ألوم نفسي على أنني جد حساس أو إنفعالي اتجاه الوضع.	5 4 3 2 1

18. الخروج إلى المطعم و تناول شيء ما.	5	4	3	2	1
19. أكون مستاءا أكثر فأكثر.	5	4	3	2	1
20. اشتري لنفسي شيئا ما.	5	4	3	2	1
21. تحديد خط للفعل و أتباعه.	5	4	3	2	1
22. ألوم نفسي على أني لا أعرف ما أفعل.	5	4	3	2	1
23. الذهاب إلى سهرة، إلى حفلة عند الأصدقاء.	5	4	3	2	1
24. أفرض على نفسي تحليل الوضعية.	5	4	3	2	1
25. أحصر نفسي و لا أعرف ما أفعل.	5	4	3	2	1
26. القيام بتصرفات تكيفية بدون تأخير.	5	4	3	2	1
27. أفكر فيما حدث و آخذ العبرة من أخطائي.	5	4	3	2	1
28. تمني القدرة على تغيير ما حدث أو ما أحسسته.	5	4	3	2	1
29. القيام بزيارة صديق (ة).	5	4	3	2	1
30. الإرتباك فيما يخص ما سأقوم به.	5	4	3	2	1
31. قضاء وقت مع شخص (حميم).	5	4	3	2	1
32. الذهاب إلى التنزه.	5	4	3	2	1
33. القول أن هذا لا يحدث أبدا.	5	4	3	2	1
34. التدقيق في نقائصي و عدم تكيفاتي العامة.	5	4	3	2	1
35. التكلم مع أحد أقدر نصائحه.	5	4	3	2	1
36. تحليل المشكل قبل التصرف.	5	4	3	2	1
37. التكلم عبر الهاتف مع صديق (ة).	5	4	3	2	1
38. أغضب.	5	4	3	2	1
39. ترتيب أولوياتي.	5	4	3	2	1
40. مشاهدة فيلم.	5	4	3	2	1
41. التحكم في الوضع.	5	4	3	2	1
42. القيام بجهد إضافي لكي تسير الأمور.	5	4	3	2	1
43. وضع مجموعة من الحلول المختلفة للمشكل.	5	4	3	2	1
44. إيجاد وسيلة لعدم التفكير فيها لتفادي الوضعية.	5	4	3	2	1
45. أهاجم أشخاصا آخرين.	5	4	3	2	1
46. الإستفادة من الوضع لنسيان ما أستطيع فعله.	5	4	3	2	1
47. محاولة تنظيم نفسي للتحكم أحسن في الوضع.	5	4	3	2	1
48. مشاهدة التلفزيون.	5	4	3	2	1

****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ******

S

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 104,0 N of Items = 20

Alpha = ,8351

****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ******

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Reliability Coefficients

N of Cases = 104,0 N of Items = 20

Correlation between forms = ,5287 Equal-length Spearman-Brown = ,6917

Guttman Split-half = ,6902 Unequal-length Spearman-Brown = ,6917

10 Items in part 1 10 Items in part 2

Alpha for part 1 = ,7683 Alpha for part 2 = ,7539

****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ******

E

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 104,0 N of Items = 15

Alpha = ,7807

****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ******

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Reliability Coefficients

N of Cases = 104,0 N of Items = 15

Correlation between forms = ,6640 Equal-length Spearman-Brown = ,7981

Guttman Split-half = ,7188 Unequal-length Spearman-Brown = ,7987

8 Items in part 1 7 Items in part 2

Alpha for part 1 = ,7665 Alpha for part 2 = ,3091

Corrélations

		TOTS	TOTE
TOTS	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
TOTE	Corrélation de Pearson	-,205*	
	Sig. (bilatérale)	,037	
	N	104	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

SEXE

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	41	39,4	39,4	39,4
	2,00	63	60,6	60,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

N

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	50	48,1	48,1	48,1
	2,00	54	51,9	51,9	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
TOTS	120	3,00	55,00	19,3500	9,1575
TOTE	120	30,00	69,00	53,1917	9,6817
TOTC1	120	35,00	80,00	66,6667	9,5858
TOTC2	120	23,00	70,00	46,3667	10,8712
TOTC3	120	27,00	74,00	45,2417	9,8604
TOTC4	120	9,00	36,00	20,6000	6,2435
TOTC5	120	7,00	24,00	16,3583	3,8366
N valide (listwise)	120				

Corrélations

		TOTS	TOTE
TOTS	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
TOTE	Corrélation de Pearson	-,411**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	120	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

Corrélations

		TOTC1	TOTC2	TOTC3	TOTC4	TOTC5	TOTS
TOTC1	Corrélation de Pearson						
	Sig. (bilatérale)						
	N						
TOTC2	Corrélation de Pearson	,002					
	Sig. (bilatérale)	,986					
	N	120					
TOTC3	Corrélation de Pearson	,111	,289**				
	Sig. (bilatérale)	,228	,001				
	N	120	120				
TOTC4	Corrélation de Pearson	-,055	,243**	,861**			
	Sig. (bilatérale)	,547	,008	,000			
	N	120	120	120			
TOTC5	Corrélation de Pearson	,420**	,417**	,553**	,203*		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,026		
	N	120	120	120	120		
TOTS	Corrélation de Pearson	-,436**	,174	,029	,053	-,115	
	Sig. (bilatérale)	,000	,057	,757	,562	,212	
	N	120	120	120	120	120	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTC1	TOTC2	TOTC3	TOTC4	TOTC5	TOTE
TOTC1	Corrélation de Pearson						
	Sig. (bilatérale)						
	N						
TOTC2	Corrélation de Pearson	,002					
	Sig. (bilatérale)	,986					
	N	120					
TOTC3	Corrélation de Pearson	,111	,289**				
	Sig. (bilatérale)	,228	,001				
	N	120	120				
TOTC4	Corrélation de Pearson	-,055	,243**	,861**			
	Sig. (bilatérale)	,547	,008	,000			
	N	120	120	120			
TOTC5	Corrélation de Pearson	,420**	,417**	,553**	,203*		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,026		
	N	120	120	120	120		
TOTE	Corrélation de Pearson	,335**	,034	,049	-,013	,212*	
	Sig. (bilatérale)	,000	,714	,596	,889	,020	
	N	120	120	120	120	120	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,411[a]	,169	,162	8,8632
2	,446[b]	,199	,185	8,7382

a. Valeurs prédites : (constantes), TOTS

b. Valeurs prédites : (constantes), TOTS, TOTC1

ANOVA[c]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	1884,902	1	1884,902	23,994	,000[a]
	Résidu	9269,690	118	78,557		
	Total	11154,592	119			
2	Régression	2220,831	2	1110,415	14,542	,000[b]
	Résidu	8933,761	117	76,357		
	Total	11154,592	119			

a. Valeurs prédites : (constantes), TOTS

b. Valeurs prédites : (constantes), TOTS, TOTC1

c. Variable dépendante : TOTE

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	61,601	1,898		32,457	,000
	TOTS	-,435	,089	-,411	-4,898	,000
2	(constante)	46,902	7,253		6,466	,000
	TOTS	-,346	,097	-,327	-3,559	,001
	TOTC1	,195	,093	,193	2,097	,038

a. Variable dépendante : TOTE

Variables exclues[c]

Modèle		Bêta dans	t	Signification	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité Tolérance
1	TOTC1	,193[a]	2,097	,038	,190	,810
	TOTC2	,109[a]	1,280	,203	,117	,970
	TOTC3	,061[a]	,721	,472	,067	,999
	TOTC4	,009[a]	,108	,914	,010	,997
	TOTC5	,167[a]	2,007	,047	,182	,987
2	TOTC2	,094[b]	1,116	,267	,103	,962
	TOTC3	,038[b]	,448	,655	,042	,980
	TOTC4	,015[b]	,184	,854	,017	,996
	TOTC5	,115[b]	1,257	,211	,116	,818

a. Valeurs prédites dans le modèle : (constantes), TOTS

b. Valeurs prédites dans le modèle : (constantes), TOTS, TOTC1

c. Variable dépendante : TOTE

entrée

Variables introduites/éliminées[b]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	TOTC5, TOTS, TOTC4, TOTC2, TOTC1, TOTC3[a]	,	Introduire

a. Toutes variables requises introduites

b. Variable dépendante : TOTE

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,462[a]	,213	,172	8,8117

a. Valeurs prédites : (constantes), TOTC5, TOTS, TOTC4, TOTC2, TOTC1, TOTC3

ANOVA[b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	2380,585	6	396,764	5,110	,000[a]
	Résidu	8774,007	113	77,646		
	Total	11154,592	119			

a. Valeurs prédites : (constantes), TOTC5, TOTS, TOTC4, TOTC2, TOTC1, TOTC3

b. Variable dépendante : TOTE

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	45,249	8,205		5,514	,000
	TOTS	-,363	,101	-,343	-3,599	,000
	TOTC1	,146	,104	,144	1,397	,165
	TOTC2	4,796E-02	,089	,054	,540	,590
	TOTC3	-7,68E-02	,256	-,078	-,299	,765
	TOTC4	6,584E-02	,348	,042	,189	,850
	TOTC5	,314	,393	,124	,799	,426

a. Variable dépendante : TOTE

ملخص الدراسة:أثر الضغط المهني وإستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي لدى أساتذة جامعة الجزائر 2

إنّ الهدف من هذا البحث هو معرفة مدى تأثير الضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة على الإلتزام التنظيمي عند أساتذة جامعة الجزائر 2، و بناءا على النتائج المتحصّل عليها يمكننا القول أنّ الأساتذة الجامعيين يبدون ضغطا مهنيا منخفضا.

و يلجأ الأساتذة الجامعيون إلى إستعمال عدة إستراتيجيات لمواجهة الضغط المهني في ميدان عملهم و المتمثّلة في: إستراتيجية المركّزة على المهمّة، و إستراتيجية المركّزة على الإنفعال، و إستراتيجية التفادي، و إستراتيجية التلهية، و إستراتيجية الإنشغال الإجتماعي، و لكن ما تحصّلنا عليه هو أن الإستراتيجية الأكثر استعمالا هي إستراتيجية المركّزة على المهمّة هذا من جهة، و من جهة أخرى نجد:

- أنّ درجات الضغط المهني المنخفضة تساهم في إرتفاع درجات الإلتزام التنظيمي عند الأساتذة الجامعيين.
- أنّ درجات الضغط المهني تساهم في إستعمال إستراتيجية المواجهة المركّزة على المهمّة عند الأساتذة الجامعيين.

-أنّ درجات الإلتزام التنظيمي تساهم بدورها في إستعمال المواجهة المركّزة على المهمّة عند الأساتذة الجامعيين