

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

علاقة بعض متغيرات الشخصية وعمليات تحمل
الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من
أساتذة التعليم العالي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة الدكتورة:

عنو عزيزة

إعداد الطالبة:

بادي نؤارة

السنة الجامعية: 2015 / 2016

كلمة شكر

أولا وقبل كل شيء نحمد الله عز وجل ونشكره
الذي وفقنا لإتمام هذا العمل حمدا كثيرا لا ينبغي لأحد سواه.

لنتقدم بعد ذلك بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الدكتورة
"عنو عزيزة" التي أشرفت على هذا البحث ولم تبخل علينا
بنصائحها وإرشاداتها القيمة.

كما نتقدم بالشكر لأعضاء اللجنة العلمية المناقشة: أ.د. زبدي
ناصر الدين، د. بوشدوب شهرزاد، د. زقعارفتي، د. عيسي حمد، د.
بلعسلة فتيحة، الذين تكرموا وناقشوا هذا العمل.

كما نتقدم بوافر الشكر واسع الامتنان
لكل أستاذ تعلمنا على يده حرفا، كلمة، جملة، أو فكرة زادت من
معرفتنا، وتنورت بها عقولنا، وفتحت من خلالها دروب العلم في وجوهنا.
وفي الأخير نشكر كل من ساهم في إنجاز هذا البحث ولو بكلمة
طيبة.

بادي نواره

إهداء

إلى ذلك السعيد الناجح المعطاء..
كل ما حوله يدعوه للتشتت وضياح والفسل..
هو مع ذلك يصر على الطريق يسعد ويُسعد..
الطريق أحياناً موحش ووحيد..
لكن شكراً لأولئك الذين نجدهم في مسارنا يدعموننا وندعمهم..
إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي..

بادي نواره

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن علاقة بعض متغيرات الشخصية وعمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم العالي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي وذلك بتطبيق بطارية مقاييس نفسية وتضم : مقياس مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) لروتر، مقياس فعالية الذات للعدل عادل، واستبان الصلابة النفسية لمخيمر، ومقياس عمليات تحمل الضغوط للطفي عبد الباسط إبراهيم، ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي كأدوات لجمع البيانات. على عينة قوامها 253 أستاذًا بالتعليم العالي من جامعة الجزائر 1 بوسف بن خدة وجامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله وجامعة الجزائر 3.

ومن خلال ذلك أسفرت الدراسة على النتائج التالي:

1. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات فعالية الذات و درجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
3. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الصلابة النفسية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
4. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
5. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
6. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

7. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

8. توجد علاقة ارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

9. توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائية بين درجات مركز التحكم (الداخلي / الخارجي) ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

10. توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائية بين درجات فعالية الذات ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

11. توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائية بين درجات الصلابة النفسية ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

هذا ما يؤكد وجود علاقة بين بعض متغيرات الشخصية بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، وعلى أساس النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية يمكن القول أن هذا الموضوع جد مهم وغني بالبيانات والمعطيات من خلال البيانات المتحصل عليها في الجانب النظري والجانب الميداني على حد سواء، واتضح ذلك أيضا من خلال أهمية وأهداف الدراسة، والعينة المتطرق إليها بالبحث، وكذا النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

فهرس المحتويات

01	 مقدمة
----	-------------

الجانف النظرى

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

08	 1. الإشكالية
18	 2. الفرضيات
19	 3. أهمية البحث
22	 4. أهداف البحث
23	 5. تحديد المفاهيم

الفصل الثانى: متغيرات الشخصية

42	 تمهيد
----	-------------

أولاً: مركز التحكم

43	 1. نشأة مفهوم مركز التحكم
45	 2. أبعاد مركز التحكم
52	 3. سمات الأفراد الداخليين و الخارجيين في مركز التحكم
57	 4. المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الاجتماعى
63	 5. النظريات النفسية المفسرة لمركز التحكم

ثانياً: فعالية الذات

71	 1. طبيعة وبنية فعالية الذات
----	-----------------------------------

75	2. أبعاد فعالية الذات
78	3. توقعات فعالية الذات
80	4. مصادر فعالية الذات
84	5. تأثير اعتقادات الفرد على فعالية الذات
86	6. سمات الأفراد منخفضي ومرتفعي فعالية الذات
88	7. النظرية المفسرة لفعالية الذات

ثالثا: الصلابة النفسية

91	1. نشأة مفهوم الصلابة النفسية
94	2. أبعاد الصلابة النفسية
101	3. أهمية الصلابة النفسية
103	5. سمات الأفراد منخفضي ومرتفعي الصلابة النفسية
106	6. النظريات المفسرة للصلابة النفسية
109	■ خلاصة الفصل

الفصل الثالث: عمليات تحمل الضغوط.

111	■ تمهيد
112	1. نشأة وتطور الاهتمام بمفهوم الضغوط و تحمل الضغوط
113	2. أشكال الضغوط النفسية
118	3. مصادر الضغوط النفسية
131	4. الآثار المترتبة عن الضغوط النفسية
137	5. الضغوط النفسية لدى الأساتذة
138	6. النظريات المفسرة للضغوط النفسية
152	7. تصنيف عمليات تحمل الضغوط

160	8. عمليات تحمل الضغوط لدى الأساتذة
162	9. فعالية عمليات تحمل الضغوط
165	10. العوامل المؤثرة في عمليات تحمل الضغوط
170	11. النماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط
176	■ خلاصة الفصل

الفصل الرابع: الاحتراق النفسي

178	■ تمهيد
179	1. نشأة وتطور مفهوم الاحتراق النفسي
180	2. مصادر الاحتراق النفسي
192	3. أعراض الاحتراق النفسي
196	4. مراحل الاحتراق النفسي
202	5. أبعاد الاحتراق النفسي
203	6. مستويات الاحتراق النفسي
205	7. مؤشرات الاحتراق النفسي
207	8. خصائص الفرد المحترق نفسيا
209	9. النظريات والنماذج المفسرة للاحتراق النفسي
226	11. الاحتراق النفسي وعمليات تحمل الضغوط
231	■ خلاصة الفصل

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية	234
2. منهج البحث	234
3. مكان إجراء البحث	235
4. عينة البحث	237
5. أدوات البحث	239
6. المعالجة الإحصائية	269

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

■ تمهيد	272
1. عرض ومناقشة النتائج	272
2. الاستنتاج العام.....	385
■ الخاتمة	391
■ الاقتراحات	396
■ المراجع	399
■ الملاحق	432

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة التي ينتمون إليها.	238
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	239
3	معاملات تمييز بنود مقياس مركز التحكم بطريقة المقارنة الطرفية.	243
4	معاملات ارتباط فقرات مقياس فاعلية الذات مع الدرجة الكلية.	246
5	معاملات معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين درجة كل والدرجة الكلية للمقياس فاعلية الذات.	247
6	معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات.	248
7	معامل ثبات استبيان الصلابة النفسية وثبات كل بعد من أبعاده باستخدام معامل ثبات الفا.	252
8	معاملات الارتباط بين البنود والبعد الذي تنتمي إليه، والارتباط بين الدرجة الكلية والاستبيان في البيئة الجزائرية.	254

258	العامل و المفردات التي تشبعت له و مقدار التشبع و الشيوع لمقياس عمليات تحمل الضغوط.	9
260	معاملات تمييز بنود مقياس عمليات تحمل الضغوط بطريقة المقارنة الطرفية.	10
263	توزيع فقرات المقياس على أبعاد الاحتراق النفسي الثلاث.	11
264	الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس ماسلاش الكلي ولأبعاده الثلاث.	12
266	معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الاحتراق النفسي.	13
267	يوضح دلالات ثبات المقياس الأصلي للاحتراق النفسي	14
268	معاملات الارتباط بين التطبيق الأول و الثاني لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي	15
268	قيم الاتساق الداخلي لمقياس ماسلاش للاحتراق المحسوبة بمعامل ألفا كرونباخ.	16
273	معامل ارتباط بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) وأبعاد الاحتراق النفسي ودرجته الكلية.	17

281	معامل الارتباط بين درجات فعالية الذات ودرجات الاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.	18
289	معامل الارتباط بين درجات الصلابة النفسية وأبعاده ودرجات مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده لدى الأساتذة التعليم العالي.	19
298	معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط / التريث) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.	20
306	معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات / التنفيس الانفعالي) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.	21
313	معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي / الإنكار وخداع الذات) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.	22
319	معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية (القبول و الاستسلام / الانسحاب المعرفي (العقلي) / التفكير الإيجابي) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.	23
325	معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.	24

334	معاملات الارتباطية الخطية المتعددة الهرمية ومربعاتها ومقدار تفسيرها وقيم التغير.	25
337	معاملات الانحدار اللامعيارية ومعاملات الانحدار وقيم (t) والدلالات الإحصائية لمتغيرات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).	26
352	معاملات الارتباطية الخطية المتعددة الهرمية ومربعاتها ومقدار تفسيرها وقيم التغير.	27
355	معاملات الانحدار اللامعيارية ومعاملات الانحدار وقيم (t) والدلالات الإحصائية لمتغيرات فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).	28
369	معاملات الارتباطية الخطية المتعددة الهرمية ومربعاتها ومقدار تفسيرها	29

	وقييم التغير .	
372	معاملات الانحدار اللامعيارية ومعاملات الانحدار وقيم (t) والدلالات الإحصائية لمتغيرات فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).	30

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أبعاد فعالية الذات عند باندورا	76
2	العلاقة بين توقعات الفعالية وتوقعات النتائج	79
3	مصادر فعالية الذات عند باندورا	80
4	مبدأ نظرية فعالية الذات.	89
5	مبدأ الحتمية المتبادلة في نظرية فعالية الذات.	90
6	مخطط تفسير الضغط عند ولتر كانون (1935)	139
7	حدوث الضغوط النفسية طبقاً لنظرية هانز سيللي	143
8	نظرية التقرير المعرفي للضغوط.	151
9	نموذج شواب للاحتراق النفسي للمعلم.	216
10	نموذج تشيرينس للاحتراق النفسي.	218
11	نموذج شفاف وآخرون للاحتراق النفسي	220

مقدمة:

يقترن سلوك الإنسان وتصرفاته بتصوراته للحياة ونظراته إلى الأشياء والأمور التي تحيط به، وعلى ذلك تكون أعماله وردود أفعاله. وتزداد أهمية تلك الأعمال وردود الأفعال اتجاه المواقف عند دراسة أي قضية تعليمية في هذا المجال، فغالبا ما يذكر بأن المهم في الأمر هو شخصية الأستاذ وقدراته ومهاراته وأساليبه التي يستخدمها في توصيل أهدافه التعليمية من جهة وكيفية تعامله مع المواقف الصعبة أو الضاغطة التي تواجهه في مهنته من جهة أخرى، فقد ينجح في مواجهتها وإحداث نوع من التكيف معها فيستمر عطاءه وبذله للجهود وشعوره العالي بالإنجاز، أو قد تنهكه وتستنزف قدراته ويصاب بالتوتر والقلق والمعاناة النفسية وقد تستمر هذه المؤشرات من حيث التكرار والشدة لتصبح مظهرا من مظاهر الاحتراق النفسي.

وعليه قد أصبح من الواضح جدا أن المفاهيم الأكاديمية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية النفعية المتأتية من العملية التربوية يجب أن يردفها اعتراف شامل مما تنطوي عليه طبيعة الأستاذ وشخصيته، وبما يدخل في عملية التعليم من جوانب انفعالية ومزاجية وما ماثلها، هذا مما جعل شخصية الأستاذ كعنصر من عناصر العملية التربوية تأخذ مستوى من الأهمية تزداد عن أهمية الأهداف التعليمية وطرائق التدريس على حد سواء. (بركات، 2000: 04).

ومما هو متعارف عليه إن شخصية الفرد تحكمها مجموعة من المتغيرات التي تعتبر محرك من محركات السلوك الإنساني فهي التي تقرر نوع السلوك الذي يسلك في المواقف المختلفة، فهي قد تدفع النشاط النوعي والتفكير أو قد تقوم بتوجيهه، وهي التي تسهل عملية التمييز بين فرد وآخر، لهذا فدراسة هذه المتغيرات هو منطلق لدراسة الشخصية وفهمها وفهم

السلوك الصادر عنها، ومن بين هذه المتغيرات نجد مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، فعالية الذات، والصلابة النفسية.

كما تزداد أهمية تلك الأعمال وردود الأفعال اتجاه المواقف عند دراسة أي قضية تعليمية في هذا المجال، فغالبا ما يذكر بأن المهم في الأمر هو شخصية الأستاذ وقدراته ومهاراته وأساليبه التي يستخدمها في توصيل أهدافه التعليمية من جهة وكيفية تعامله مع المواقف الصعبة أو الضاغطة التي تواجهه في مهنته، من جهة أخرى قد ينجح في مواجهتها وإحداث نوع من التكيف معها فيستمر عطاؤه وبذله للجهود وشعوره العالي بالإنجاز، أو قد تنهكه وتستنزف قدراته ويصاب بالتوتر والقلق والمعاناة النفسية.

وقد تستمر هذه المؤشرات من حيث التكرار والشدة لتصبح مظهرا من مظاهر الاحتراق النفسي، لذا يلجأ الأستاذ إلى استخدام العديد من الإستراتيجيات من أجل مواجهة وتحمل الضغوط، حيث يسعى التلاميذ للتحكم في استجاباته الناتجة عن المواقف الضاغطة، وذلك باستخدام عمليات منظمة للتغلب عليها أو التخفيف من وطأتها، واستعمال هذه العمليات قد يكون ناجحا وفعالا في تخطي الأحداث الضاغطة، وقد يكون غير فعال وفاشل في التغلب على هذه المواقف.

ولهذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية والمتمثلة في مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، فعالية الذات، والصلابة النفسية وعمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، حيث أن الأساتذة في مستوى التعليم العالي يعانون من مجموعة من ضغوط الإدارة، متطلبات الدور، كثرة المهام، ضغوط الطلبة، ضغوط المستوى الاجتماعي والاقتصادي تؤدي بهم إلى الإنهاك الانفعالي والاحتراق النفسي، وهنا تتداخل بعض متغيرات الشخصية التي قد تساهم في رفع أو خفض

من مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية قمنا بتقسيم هذا البحث إلى قسمين:

القسم الأول يخص الجانب النظري والذي يحتوي على أربعة فصول نظرية، حيث خصص الفصل الأول والذي كان حول الإطار العام للدراسة لعرض الإشكالية، وفرضيات الدراسة، وأهمية الدراسة وأهدافها، بالإضافة لتحديد المفاهيم.

أما الفصل الثاني فيتمحور حول بعض متغيرات الشخصية التي خصتها الدراسة بالبحث والمتمثلة في: مركز التحكم، فعالية الذات، الصلابة النفسية، فكان تناول المتغير الأول في متغيرات الشخصية وهو مركز التحكم من خلال التعرض لنشأة المفهوم وتطوره، أبعاد مركز التحكم، بعدها تطرقنا لسمات الأفراد الداخليين والخارجيين في مركز التحكم، لنستعرض بعض المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، وبعدها النظريات المفسرة لمركز التحكم.

أما المتغير الثاني فكان فعالية الذات، وكان أيضا من خلال التعرض لنشأة المفهوم وتطوره، أبعاد فعالية الذات، وبعدها تناولنا التوقعات فعالية الذات، لتليها مصادر فعالية الذات، وآثار فعالية الذات، لنتطرق بعد ذلك لسمات الأفراد منخفضي ومرفعي فعالية الذات، وبعدها النظرية المفسرة لفعالية الذات.

أما المتغير الثالث وهو الصلابة النفسية فتم التعرض لنشأة وتطور هذا المفهوم، أبعاد الصلابة النفسية، ثم التطرق لأهمية الصلابة النفسية، وفي الأخير تم تناول النظريات المفسرة للصلابة النفسية.

كما تمحور الفصل الثالث حول عمليات تحمل الضغوط، حيث شمل نشأة مفهوم الضغوط و تحمل الضغوط، أنواع الضغوط النفسية، مصادر الضغوط النفسية والتي تضم

المصادر الداخلية والخارجية، الآثار المترتبة على الضغوط النفسية، الضغوط النفسية لدى أساتذة التعليم العالي، لنتناول بعدها النظريات المفسرة للضغوط النفسية وهي نظرية والتر كانون Walter Cannon، نظرية هانز سيللي Hans Selye نظرية النسق المعرفي لهانري موراي Henry Murray، نظرية كوكس - ماكاي Cox-Mackay، وكذا نظرية التقدير المعرفي للازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman، لنتطرق بعدها لتصنيفات عمليات تحمل الضغوط، العوامل المؤثرة في عمليات تحمل الضغوط، لنصل بعد ذلك لنماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط و هي النموذج الحيواني، النموذج التحليلي، النموذج المعرفي، وأخيرا تطرقنا لتحمل الضغوط والاحتراق النفسي.

كما خصصنا الفصل الرابع والأخير في الجانب النظري من هذه الدراسة للاحتراق النفسي، الذي تناولنا فيه نشأة وتطور مفهوم الاحتراق النفسي، مصادر الاحتراق النفسي، أعراض الاحتراق النفسي، مراحل الاحتراق النفسي، أبعاد الاحتراق النفسي، مستويات الاحتراق النفسي، مؤشرات الاحتراق النفسي، خصائص الفرد المحترق نفسيا، النظريات والنماذج المفسرة للاحتراق النفسي، الاحتراق النفسي وبعض متغيرات الشخصية، لنختتم الفصل بالاحتراق النفسي وعمليات تحمل الضغوط.

أما القسم الثاني من الدراسة الحالية يتضمن الجانب التطبيقي والذي ينقسم بدوره إلى فصلين، فتمحور الفصل الخامس بالنسبة للدراسة حول الإجراءات المنهجية للبحث، والذي قدمت فيه الباحثة الدراسية الاستطلاعية، منهج البحث، مكان و زمان إجراء البحث، و العينة، لننتقل لعرض المقاييس المستعملة في البحث والتي تشمل مقياس مركز التحكم لجلان روتر Julian Rotter، مقياس فعالية الذات للعدل عادل ، ومقياس الصلابة النفسية لعماد محمد أحمد مخيمر، مقياس عمليات تحمل الضغوط للطفي عبد الباسط إبراهيم، و مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش Maslach، لنصل في الأخير للمعالجة الإحصائية

للبيانات المتحصل عليها على إثر تطبيق المقاييس السابقة باستخدام تقنيتين وهما معامل الارتباط بيرسون للعلاقات البسيطة ومعامل تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة العلاقات المتعددة.

في حين خصص الفصل السادس والأخير في الدراسة الحالية لعرض ومناقشة النتائج، حيث قدمت فيه الباحثة عرض ومناقشة لكل النتائج المتوصل إليها، وقدمت في الأخير استنتاجا عاما لدراسة الحالية، وأخيرا الخاتمة والاقتراحات، ثم المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية.
2. الفرضيات.
3. أهمية الدراسة.
3. 1. أهمية الدراسة من الناحية النظرية.
3. 2. أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية.
4. أهداف الدراسة.
5. تحديد مفاهيم الدراسة.

1. الإشكالية:

يعتبر مجال التعليم والتربية من أهم ميادين التي تشكل تحدياً لمختلف المجتمعات، فهو يعتبر من أهم المجالات التي يعتمد عليها في التطور والنمو، لهذا نلاحظ الاهتمام الكبير بكل عناصر البيئة التعليمية في جميع المستويات التعليمية وبالأخص الأساتذة والمدرسين كونهم العنصر الفعال في العملية التربوية، وهؤلاء من جهتهم واعيّن بالدور المطلوب منهم، مما يجعلهم يبذلون الجهود ويخوضون التحديات للوصول إلى تحقيق الغايات المرجوة والأهداف المسطرة من طرف المنظمات والمؤسسات التعليمية للوصول بالطالب للنجاح والتفوق من أجل ادماجه في عالم الشغل.

مما يجعل الأستاذ أحد الركائز الأساسية في العملية التربوية، ومن أهم أهدافه تعليم الطلاب وتمكينهم من تحقيق النجاح وبناء المشروع الشخصي، لكن ولأسباب متعددة يتعرض الأساتذة إلى بعض الظروف والصعوبات والمشاكل التي لا يستطيعون التحكم فيها، مما يحول دون قيامهم بدورهم بشكل فعال، الأمر الذي يساهم في إحساسهم بالعجز عن القيام بالمهام الموكلة لهم، وبالمستوى الذي يتوقعه منهم المسؤولون ومتخذو القرارات، بالإضافة إلى الآثار السلبية والخطيرة التي يتركونها على تعليم الطلاب، ذلك أن هذا الشعور بالعجز مع استنفاد الجهد يؤدي بهم إلى حالة من الإنهاك الانفعالي، وهذا ما أكده شاو وآخرون Show et al حيث اعتبروا أن الإنهاك الانفعالي بأنه النتيجة النهائية للمحاولات غير الناجحة للتغلب على الصعاب وظروف العمل السلبية المختلفة. (عبد العزيز، 2010: 94).

وهذه الحالة قد يعايشها الأستاذ في جميع المستويات التعليمية، وما يهمنا هنا أساتذة التعليم العالي، فمتى حدثت حالة التي يعاني منها الأستاذ من برود العاطفة وانعدام الجهد اتجاه الطلبة والشعور المتكرر باستنزاف الطاقة الانفعالية أو الجسدية وعدم تغلبه على مثيرات الإحباط فإن العلاقة التي تربط الأستاذ بمهنته تأخذ بعدا سلبيا له آثار مدمرة على

العملية التربوية، وهذه الحالة من العجز واستنفاد الجهد وحالة الإنهاك والاستنزاف الانفعالي الذي يؤدي لدى الأستاذ إلى فقدان الاهتمام بعمله، مما يؤدي إلى معاملته للتلاميذ بصورة آلية و بدون اكتراث، وفقدان القدرة على الابتكار في مجال عمله، و تتتابه حالة من التشاؤم واللامبالاة وقلة الدافعية والتغيب الغير المبرر عن العمل. (عبد العزيز، 2010: 95).

ولقد أشار بوحفص (2011) إلى أنه هناك مجموعة من الدراسات بينت بأن ظروف العمل تلعب هي الأخرى دورا هاما في ظهور الاحتراق النفسي والضغط على وجه الخصوص، كالصراعات بين الأفراد في موقع العمل وغياب الدعم الاجتماعي داخل أو خارج التنظيم، وصعوبات الاتصال، وغموض الأدوار وكثافتها والعوامل التنظيمية. (بوحفص، 2011: 147). وهذا ما يؤكد ليفي (1974) Levy حيث يرى أن رد الفعل المباشر على هذه الظروف الاجتماعية والنفسية والمهنية يمكن أن يولد الضغوط النفسية. (عبد العزيز، 2010 : 209).

كما تشير انتصار يونس إلى أن الضغوط تحدث عندما يتعرض الفرد لعوائق وصعوبات تستلزم منه مطالب توافقية قد تكون فوق احتماله وتتحصر مصادر الضغوط في الإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية. (الرشيدي، 1999: 19-20)، ذلك أن الضغوط حسب لازاروس و فولكمان (1984) Lazarus & Folkman تتمثل في التفاعل بين الفرد والبيئة، حيث تقيم الوضعية من طرف الفرد على أنها هادرة لموارده وقادرة على تعريض كيانه للخطر. (عنو، 2009: 32).

ولقد أثبتت البحوث النفسية الميدانية أن الضغوط قد تحدث إذا ما تجمعت مصادر الشدة الكافية والمختلفة في آن واحد، أو بتتابع تكفي بمجموعها تكوين أزمة تهز كيان واختلال الفرد حتى تفقده المقاومة وقدرته على التحمل. (أبودلو، 2009: 188). وعلى ذلك يظهر أن الضغوط النفسية تولد نتيجة فشل الفرد في التكيف والتوافق مع المطالب المفروضة عليه في معظم الأحيان الأمر الذي يجعله أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية

والجسمية والمعرفية، وهذا ما أشارت إليه الإحصائيات العالمية أن (80%) من الأمراض الحديثة أحد أسبابها الضغوط النفسية، و(50%) من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن الضغوط النفسية، وأن (25%) من أفراد المجتمع يعانون شكلا من أشكال الضغوط النفسية. (قارة والصابي، 2011: 128). وهذا ما يؤكد أن الاحتراق النفسي له مسببات تؤدي إلى ظهوره عند الأستاذ فهو لا يحدث من فراغ بل نتيجة المواقف والصعوبات التي تواجه الأستاذ في مهنته، وعلى هذا الأخير مواجهتها، لأن هذه الضغوط تشكل خطرا على صحته وتوازنه، كما تهدد كيانه النفسي، فيلجأ الأستاذ إلى استخدام العديد من العمليات لتحمل المواقف الضاغطة والتحكم فيها والتغلب عليها أو التأقلم معها، أو مع كل ما يشكل موقفا صعبا وذلك من أجل إعادة التوازن النفسي وخفض مستوى الاحتراق النفسي لديهم، ومجموع هذه العمليات والأساليب تعرف بعمليات تحمل الضغوط، ويعبر عنها كل من لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman بأنها المساعي أو الجهود المعرفية والسلوكية الدائمة التي تبذل للتعامل مع المطالب أو المقتضيات النوعية الخارجية أو الداخلية، أو الداخلية والخارجية معا التي تستتفز احتياطات الفرد أو تتجاوزها. (Paulhan & Bourgeois, 1998: 41).

ولقد توصلت دراسة زكي نجاة وعثمان عبد الفضيل مديحة (1998) التي كانت تهدف للتعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي للأساتذة من خلال أساليب مواجهة المشكلات، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال موجب بين أساليب المواجهة غير الفعالة كالقلق، والتوتر، تجاهل المشكلة، تأنيب النفس، وبين الاحتراق النفسي، ووجود ارتباط دال سالب بين أساليب المواجهة الفعالة كالتركيز على حل المشكلة، والعمل بجد والانجاز، واللجوء إلى الأصدقاء والبحث عن الدعم الاجتماعي، والتركيز على الإيجابيات وبين الاحتراق النفسي، كما أمكن التنبؤ بالضغوط النفسية للمعلمين من خلال أساليب القلق،

وتأنيب النفس، والعمل بجد والإنجاز، والتنبؤ بالاحتراق النفسي من خلال أسلوب القلق، والعمل بجد والإنجاز، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن تبني الأستاذ لأساليب مواجهة فعالة يقلل من تعرضه للاحتراق النفسي، على عكس من الأستاذ الذي يتبنى أساليب مواجهة غير فعالة والتي تؤدي به إلى أن يكون عرضة للاحتراق النفسي، كما أن لأساليب المواجهة قدرة على التنبؤ بالاحتراق النفسي. (دردير، 2007: 70 - 71).

كما أكدت دراسة كل من برلين وسكولر (1987) Pearlين & Schooler التي ركزت على عمليات تحمل الضغوط التي تتضمن الجهود السلوكية للتعامل مع أحداث الحياة الضاغطة حيث أكد أن الثقة بالذات والتفكير التأملي المضبوط لحل المشكلة المترتبة على الموقف الضاغط يؤدي إلى تخفيض حدة المعاناة النفسية والتأثير الإجمالي لتوترات الحياة. (عبد المعطي، 2006: 251).

ولقد توصلت دراسة بوتيار (1997) Bouteyer أن الأفراد الذين يلجؤون إلى عمليات تحمل الضغوط المتمركزة على حل المشكل من نوع النشاطات تترجم مؤشرات في البحث عن التحسن والبحث عن الأحسن. (خطار، 2007: 177)

كما توصلت دراسة لوتر موريفي وآخرون بأن اتجاهات حل المشكلة والتحكم الفعال في التوجه نحو مشكلات الحياة كانت ترتبط بمعدلات مختلفة للقدرة على مسايرة التحديات والإحباط والتهديدات وما شابهها، وارتبطت السمات المتعلقة بالتوجه ناحية المشكلة مثل التنفيذ وحب الاستطلاع والانتباه للتفاصيل والقدرة على قبول البدائل ارتبطت بالتوافق الناجح. (دافيدوف، تر: الطواب وعمر، 2000: 180).

ومما سبق طرحه يمكن الاتفاق على أن سلوك الإنسان وتصرفاته تقترن بتصوراته للحياة ونظرته إلى الأشياء والأمور التي تحيط به، وعلى ذلك تكون أعماله وردود أفعاله. (الضريبي، 2010: 671).

لكن ما يلاحظ أنه رغم تعرض الأفراد للضغوط نجد فئة من الأفراد من يظلون محتفظين بصحتهم الجسمية وسلامة أدائهم رغم تعرضهم للضغوط، وهذا ما يشير أن هناك عوامل ومتغيرات التي يمكن أن تحدد أو تعدل أو تتبؤ بالأحداث الضاغطة من آثار سلبية على سلامة أداء وكفاءة الفرد وتساعد على أن يظل محتفظا بصحته الجسمية والنفسية رغم تعرضه لضغوط، فإن شخصية الفرد تحكمها مجموعة من المتغيرات التي تعتبر محرك من محركات السلوك الإنساني فهي التي تقرر نوع السلوك الذي يسلك في المواقف المختلفة فهي قد تدفع النشاط النوعي والتفكير أو قد تقوم بتوجيهه، وهي التي تسهل عملية التمييز بين فرد وآخر، لهذا فدراسة هذه المتغيرات هو منطلق لدراسة الشخصية وفهمها وفهم السلوك الصادر عنها، ومن بين هذه المتغيرات نجد مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، فعالية الذات، والصلابة النفسية.

كما تعد هذه المتغيرات من أهم المتغيرات التي تركز عليها شخصية الأفراد، والملاحظ المهمة التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد من حيث أساليب و طرق التعامل مع المواقف الحياتية والأحداث المتتالية على شخصيته، وهذه المتغيرات تتداخل مع بعضها البعض في بناء الشخصية ومنه السلوك الصادر عن الفرد، وبما أن مثل هذه المتغيرات لها الأثر الكبير والهام على جوانب شخصية الفرد فهي تحدد كيفية تعامله مع المواقف التي تواجهه وهي أيضا تحدد السلوك الذي يصدر عنه، وأيضا تحدد مستوى الصحة النفسية للفرد.

ذلك أن مركز التحكم يشكل الاعتقادات التي يكونها الأفراد حول أنفسهم وقدراتهم سواء بنسبها إلى عوامل شخصية كالقدرات، الكفاءة الشخصية، الجدارة أو لعوامل خارجية التي تشكل الحظ، الصدفة، والقدر، وقوة الآخرين وهذا ما يشكل الاتجاه الداخلي والخارجي لمركز التحكم، وعليه يختلف الأفراد فيما بينهم في عملية تفسيرهم للواقع والأحداث التي يمرون بها وفي عملية إدراكهم للأسباب الكامنة وراء حدوثها، فمنهم من يرجع ذلك إلى

عوامل وأسباب داخلية كالنشاط الذاتي والجهود المبذولة لتحقيقه والقدرات الخاصة، وهو ما يعرف بمركز التحكم الداخلي، ومنهم من يرجعه إلى أسباب وعوامل خارجية كالضغط والصدفة وقوة ونفوذ أشخاص آخرين، فيوصفون بأنهم من ذوي مركز التحكم الخارجي. (الزروق، 2010: 13). حيث أجرى كل من كوهن وإدورد Cohen & Edward دراسة في مجال الصحة النفسية، وقد أسفرت النتائج إلى أن التحكم الداخلي يخفف الاضطرابات النفسية الناجمة عن وضع الضغوط، بينما التحكم الخارجي يضاعفها. (خطار، 2008: 14). كما نجد دراسة بوزازوة (2003) على عينة من الأساتذة استخدم معها اختبار ماسلاش لقياس الاحتراق النفسي توصل إلى أن الأساتذة يعانون من مستوى متوسط للاحتراق النفسي في مهنتهم، وفي دراسة أخرى قام بها ماكنتين (1984) McIntyre والتي كان الهدف منها دراسة العلاقة بين مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى عينة من الأساتذة، وكانت النتائج أن الأساتذة الذين يعانون من الإنهاك الانفعالي وتبدل المشاعر كان مركز التحكم عندهم خارجي. (جرادي، 2007: 5 - 7).

كما نجد دراسة يوسف مقابلة (1996) والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى المعلمين وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين ذوي التحكم الخارجي حصلوا على درجات مرتفعة في بعد الاستنزاف الانفعالي وفقدان الإنية (تبدل المشاعر) ونقص الانجاز الشخصي، كما أظهر المعلمون ذوي وجهة التحكم الخارجية تحكما أقل في سلوكياتهم. (الزهراني، 2008: 51 - 52).

كما نجد دراسة هيبس وهالبين (1991) Hipps & Halpin التي كشفت عن العلاقة بين مركز التحكم وضغوط العمل وظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين ومديري المدارس الحكومية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين ضغوط العمل ومجالي الإنهاك الانفعالي وتبدل المشاعر، ووجود علاقة سالبة دالة بين ضغوط العمل وبعد الإنجازات الشخصية في العمل والعلاقات المباشرة مع الطلبة والراتب الشهري والتعويضات،

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين ذوي مركز التحكم الخارجي يواجهون ضغوط أكبر من ذوي مركز التحكم الخارجي. (الرفاعي والقضاة، 2010: 311).

وتعد فعالية الذات من جهة أخرى من أهم أبنية الفروق الفردية التي تؤثر على فاعلية تنظيم الذات، وذلك في مجال تحقيق الأهداف الشخصية، كما تعتمد على معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح فيما يقوم به من أعمال يكلف بها وهي تتسم بفاعلية الأداء من خلال زيادة الدافعية وبذل الجهد، بالإضافة إلى أنها تعمل على خفض القلق والشعور بانهايار الذات والتفكير السلبي، فهي بذلك تقوم بالحكم على المقدرة الشخصية. (Steven Dickson & et al, 2001: 134) وفي هذا الإطار أوضح ديكسون وكروجر (1993) أن الفاعلية الذاتية تمثل وسيطا معرفيا للسلوك لأن توقع الفرد لفاعليته يحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سوف يقوم به ومدى الجهد الذي سوف يبذله والدرجة المثابرة التي سيبدونها في مواجهة المشكلات أو الصعوبات التي تعترضه ومن ثم فإن الفاعلية الذاتية تؤثر على قرار الفرد المتعلق بالقيام بالعمل أو الامتناع عنه كما تؤثر على سلوك المبادرة والمثابرة لديه. (Dickson et al, 1993: 67).

وانطلاقا مما سبق يبدو واضحا أن فعالية الذات تجعل الأفراد يختارون المهام التي يشعرون أنهم أكفاء واثقون، وفي المقابل يتجنبون المواقف التي يشعرون أنهم فيها محدودي الكفاءة. (الشافعي، 2005: 134).

كما نجد أبحاث باندورا وشونك (1981) Bandura & Schunk التي أكدت أن الاعتقاد بفاعلية الذات يحدد المجهود الذي يبذله الفرد في أداء المهمة ومدة المثابرة فيها. (النشاي، 2006: 486). أي أن الاعتقاد المتدني لفاعلية الذات يحد من بذل جهد الفرد أثناء أداء لمهمته وبذلك يتدنى مستوى المثابرة لديه، وهذا من مكونات الاحتراق النفسي المرتفع وهو نقص الشعور بالانجاز والعكس صحيح، وأوضح الشافعي (2005) أن دراسات وبحوث أخرى أكدت أن ذوي فعالية الذات المنخفضة من الأساتذة هم أكثر الأفراد تعرضا

للضغوط النفسية في حين أن مرتفعي الكفاءة كانوا أكثر قدرة على مجابهة الصعاب وتجريب أساليب جديدة في التدريس، والتخلص سريعا من أعراض الإجهاد والتوتر، وهم يتحنون الفرص أمام الطلاب لتجريب وإبداء الرأي. (الشافعي، 2005: 141).

كما تجدر الإشارة إلى أنه من خلال عوامل الاختيار يستطيع الفرد أن يؤثر في مسار حياته، فالبيئة التي يختارها لنفسه والبيئة التي يعمل على إحداثها من خلال ممارساته الناجحة قد يكون لفعالية الذات دورا هاما في اختيار النشاط الذي يريد الفرد القيام به، كما للإحساس بالفعالية دورا في اختيار البيئة التي يريد الفرد أن يتفاعل معها، وبالتالي فإن أن الأشخاص الذين لهم إحساسا ضعيفا بالفعالية في شأن تحمل مواقف معينة في حياتهم قد يعمدون بشدة على تجنبه. (عبد العزيز، 2010: 165 – 166).

كما نجد متغير آخر من متغيرات الشخصية الذي يساهم بشكل كبير في تشكيل مظاهر الصحة النفسية ألا وهو الصلابة النفسية وهذه الأخيرة تدل على شدة القدرة على الاحتمال، فقد أوضحت كوبازا ومادي وكاهن (Kobasa & Maddi & Kahn (1982)، وكوبازا (Kobasa (1979) أنها مجموعة من الخصائص الشخصية التي لديها القدرة على الاحتمال تتضمن تنظيمات خاصة بالالتزام والضبط والتحدي، فالأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من الصلابة النفسية وقوة الاحتمال يكون لديهم قدرة أكبر على توقع الأزمات والتغلب على المواقف الضاغطة. (عبد المعطي، 2006: 60).

ذلك أن الصلابة النفسية هي التكيف السليم والجَلَد في أوقات الشدة ومواقف الإنهاك الانفعالي مع بقاء الثقة بالنفس والقدرة على التحكم والتحمل، حيث أكدت دراسة الباحث الحلو (1995) التي هدفت إلى التعرف على الأساليب التي يستخدمها ذوو قوة تحمل الشخصية العالي أو المرتفع وذوو قوة تحمل الشخصية الواطئة أو المنخفضة في تعاملهم مع الأحداث التي يتعرضون لها، أشارت النتائج أن الأفراد ذو الصلابة النفسية يلجئون إلى استخدام استراتيجيات التعامل المركز على المشكلة والتي من شأنها أن تؤدي إلى حالة

التكيف والتوازن بينما يستخدم ذوو الصلابة الواطئة استراتيجيات التعامل المرتكزة على العاطفة التي تؤدي إلى سوء التكيف وعدم التوازن. (حمه، 2008: 192).

كما أكدت العديد من الأبحاث والدراسات من بينها أبحاث كوبازا (Kobasa 1979) التي استهدفت معرفة دور الصلابة النفسية في الاحتفاظ بالصحة النفسية والبدنية رغم التعرض للضغوط، وقد توصلت كوبازا Kobasa إلى أن الأفراد الأكثر صلابة رغم تعرضهم للضغوط كانوا أقل مرضا، كما أنهم اتسموا بأنهم أكثر صمودا وإنجازا وسيطرة وقيادة وضبطا داخليا، في حين أن الأشخاص الأقل صلابة كانوا أكثر مرضا وعجزا في الضبط الخارجي. (بن سعد، 2012: 38).

ولقد بينت كوبازا Kobasa أن هذه المكونات الثلاث للصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) ترتبط بارتفاع قدرة الفرد على تحدي ضغوط البيئة وأحداث الحياة، وتحويل أحداث الحياة الضاغطة لفرص النمو الشخصي. كما أن نقص هذه الأبعاد الثلاثة يوصف بأنه احتراق نفسي، ولا يكفي مكون واحد من مكونات الصلابة الثلاثة لتمدنا بالشجاعة والدافعية لتحويل الضغوط والقلق لأمر أكثر إيجابية. (العبدلي، 2012: 22).

وانطلاقا مما سبق يبدو واضحا أن البيئة الجامعية بعناصرها ومحتوياتها الأساسية تشكل للأساتذة في مستوى التعليم العالي مجموعة من الضغوط النفسية كضغوط الإدارة، متطلبات الدور، كثرة المهام، ضغوط الطلاب، ضغوط المستوى الاجتماعي والاقتصادي تؤدي بالأساتذة لحالة الإنهاك الانفعالي وانخفاض في طاقة الانجاز ولامبالاة بقيمة العملية التربوية التي يقدمها وعدم الإبداع والتبلد ومجموع هذه المظاهر تشكل مظاهر للاحتراق النفسي لدى الأساتذة، لهذا نجدهم يستعملون مجموعة من عمليات تحمل الضغوط من أجل التقليل من مستوى الاحتراق النفسي لديه، وتتداخل هنا أيضا مجموعة من متغيرات الشخصية ذات قيمة جوهرية كمركز التحكم الداخلي والخارجي، فعالية الذات، والصلابة النفسية، في خفض أو رفع مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وهذا ما أكدته ماسلاش (1982) Maslach أن خصائص الشخصية تلعب دورا واضحا في مدى قابلية الفرد للتعرض لظاهرة الاحتراق النفسي فيرتفع عند ذوي الخصائص اللاسوية للشخصية، كما تساهم عمليات تحمل الضغوط بشكل كبير في إحداث هذا التآذر، حيث تعتبر إحدى السيرورات التبادلية التي تلعب دورا مهما في التعامل مع الأحداث الضاغطة والصحة النفسية التي تتبعها، كما أن عملية التحمل التي يتم اتخاذها ترتبط بالميزات الفردية (الشخصية) وتلك المتعلقة بالوضعية (المدة، درجة الخطورة، إمكانية مراقبتها، طبيعتها) وتصنيف عادة ما يكون في فئات (عمليات التحمل المرتكزة حول المشكل، عمليات التحمل المرتكزة على الانفعال... إلخ). (رحال، 2015: 16).

وعليه، يمكن تحديد وصياغة إشكالية الدراسة الحالية في التساؤلات العلمية التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات فعالية الذات ومستوى درجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الصلابة النفسية ومستوى درجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
6. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟

7. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
8. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
9. هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
10. هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين درجات فعالية الذات ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
11. هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين درجات الصلابة النفسية ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟

2. الفرضيات:

1. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
2. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات فعالية الذات ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
3. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الصلابة النفسية ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
4. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

5. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
6. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
7. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
8. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
9. توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائياً بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
10. توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائياً بين درجات فعالية الذات ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
11. توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائياً بين درجات الصلابة النفسية ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
- 3. أهمية الدراسة:**

من أهم الأسباب التي دعنا للقيام بهذا البحث، هي أهمية الموضوع الذي يتناول علاقة بعض متغيرات الشخصية والتي تتضمن مركز التحكم، فعالية الذات، والصلابة النفسية وعمليات تحمل الضغوط (السلوكية - معرفية - مختلطة) بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، وتتجلى هذه الأهمية فيما يلي:

3. 1. من الناحية النظرية:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات ذاتها المتمثلة في بعض متغيرات الشخصية وهي: مركز التحكم، فعالية الذات، والصلابة النفسية كمحركات للسلوك وموجهات للفكر:

ذلك أن مركز التحكم يشير إلى كيفية إدراك الفرد لمواجهة الأحداث في حياته، أو إدراكه لعوامل التحكم والسيطرة في بيئته، فقد يعزو الفرد إنجازاته وأعماله وما يحدث له من أمور سواء كانت سلبية أو إيجابية إلى الحظ أو الصدفة أو القدر أو سلطة الآخرين، وقد يعزو إنجازاته وأعماله وما يحدث له من أمور سواء كانت سلبية أو إيجابية إلى قدراته الشخصية، وكلا الاتجاهين يوضح مدى إدراك الفرد بوجود علاقة سببية بين سلوكه وبين ما يتلوا أو ينتج عن هذا السلوك من مكافأة أو تدعيم.

كما أن فعالية الذات تؤثر على مستويات التعامل مع المواقف وتعتبر جزء أساسي للفرد يحفزه ويعمل على استمرارية سلوكه السوي، كما تعتبر الأساس النظري لتحديد الاختلافات والفروق الفردية بين الأفراد وهذا ما يوفر لنا بيانات ومعطيات لفهم شخصية وسلوكيات الأفراد.

كما تعتبر الصلابة النفسية كأحد مرتكزات علم النفس الايجابي باعتبارها المفتاح الأساسي لمواجهة الضغوط النفسية الحياتية بكل أنواعها (الأسرية، الاجتماعية، الاقتصادية، المدرسية، المهنية... إلخ) وبكل فاعلية واقتدار وتحد ومسؤولية، عوض العجز واليأس، فالصلابة النفسية توفر القدرة على الانخراط والالتزام اتجاه الحياة والمحيط، كما توفر القدرة على التحكم والتأثير الايجابي في مجريات الأمور، وكذا الاعتقاد الراسخ بأن التغير مثير للتحدي.

بالإضافة إلى ذلك وجود متغير آخر وهو الاحتراق النفسي الذي يترجم تلك المحركات وفقا لمستوياتها وأبعادها فيتضح مستوى الاحتراق النفسي، فمعرفتنا لمجموع العلاقات بين متغيرات الشخصية والاحتراق النفسي يوفر لنا معطيات ذات الأهمية تساعدنا على اتخاذ الاستراتيجيات والأساليب المناسبة للقضاء على الاحتراق النفسي أو على الأقل التقليل من حدته، وهذه العمليات تعرف بعمليات تحمل الضغوط.

وهذه الأخيرة ألا وهي عمليات تحمل الضغوط (السلوكية - المعرفية) هي من ضمن متغيرات الدراسة الحالية لما لها من دور بالغ الأهمية في تحقيق الصحة النفسية للأفراد إن كانت فعالة في المواقف الصعبة والضاغطة أو العكس عدم تحقق الصحة النفسية إن لم تكن ملائمة أو بالأحرى غير فعالة أثناء مواجهة المواقف الصعبة والضاغطة.

ونظرا لغياب التراث السيكلوجي الذي يهتم بالصحة النفسية لدى أساتذة التعليم العالي فإنه يمكن تزويد المكتبة الجزائرية بهذه الدراسة التي تفسح آفاق واسعة للاهتمام بالأساتذة.

3. 2. من الناحية الميدانية:

تستهدف الدراسة الحالية فئة الأساتذة في مستوى التعليم العالي وهي فئة ذات أهمية كبيرة في المجتمع نظرا لدور الموكل لها وهو تحقيق النجاح الأكاديمي لجيل كامل من الطلبة الذين يعتمد عليهم في التنمية وتطور المجتمع، فإذا أي مشكلة قد يعاني منها الأستاذ قد تؤثر على أدائه وإنتاجه المهني وهذا ما ينعكس على أداء ومردود وإنتاج طلبته.

كما يمكن أن تكتسي نتائج الدراسة الحالية بالإضافة للنتائج المتوصل إليها: حيث يمكن أن تكتسب تلك النتائج أهمية نظرية تتمثل في إثراء المعرفة السيكلوجية عن وضع أساتذة التعليم العالي وما قد يعانونه من ضغوط واحتراق نفسي أثناء أدائهم لمهنتهم، ودور بعض القوى النفسية والشخصية في مواجهة هذه المواقف الصعبة.

وقد تسفر هذه الدراسة في شقها النظري عن نتائج تسهم في الكشف عن البناء النفسي وديناميات الشخصية لدى أساتذة التعليم العالي، مما يساعد على توجيه الأمتل والفهم الأعماق، وهذا من بين أهداف الدراسة التي تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وفضلا عن ما قد تكتسبه تلك النتائج من أهمية تطبيقية تتمثل في تخطيط وبناء برامج إرشادية تقدم للأساتذة التعليم العالي بهدف مساعدتهم على التحسين من مستويات متغيرات الشخصية وتوجيهها الوجهة الإيجابية وكذا مساعدتهم على التغلب على الاحتراق النفسي، مما يمكنهم من تقبل الحياة المهنية بصورة مرضية ومواجهة مشكلاتهم بالحلول البناءة.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن علاقة ارتباطية بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
2. الكشف عن علاقة ارتباطية بين درجات فعالية الذات ومستوى درجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
3. الكشف عن علاقة ارتباطية بين درجات الصلابة النفسية ومستوى درجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
4. الكشف عن علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
5. الكشف عن علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

6. الكشف عن علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
7. الكشف عن علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
8. الكشف عن علاقة ارتباطية بين درجات عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
9. الكشف عن علاقة ارتباطية متعددة بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
10. الكشف عن علاقة ارتباطية متعددة بين درجات فعالية الذات ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
11. الكشف عن علاقة ارتباطية متعددة بين درجات الصلابة النفسية ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

4. تحديد المفاهيم:

4. 1. متغيرات الشخصية:

4. 1. 1. اصطلاحا:

يرى فاخر عاقل أن الشخصية هي: تكامل الصفات الجسدية والخلقية المميزة لفرد ما بما في ذلك بناؤه الجسدي وسلوكه واهتماماته ومواقفه وقدراته وكفاءاته. (برهومي، 2006: 17)

في حين يعرفها ألبورت Alport بأنها: ذلك التنظيم الدينامي الذي يكمن داخل الفرد والذي ينظم الأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد طابع سلوكه وتفكيره:

ويشير هنا مفهوم دينامي إلى الطبيعة المتغيرة للشخصية، كما يؤكد إمكانية حدوث تغيرات كيفية في سلوك الفرد، ومدى أهمية توفر عملية التكامل، وعدد من العمليات الأخرى اللازمة لارتقاء الشخصية.

أما مصطلح التنظيم فهو يشير إلى أن الشخصية ليست مجرد مجموعة من متغيرات الشخصية يضاف بعضها إلى البعض الآخر، وإنما أهم ما يميز هذه المتغيرات أنها تنظم في أنماط أو مستويات متدرجة هرميا، وتوفر عدد من العمليات المميزة لهذا التنظيم تمثل عملية التكامل كشرط لارتقاء الشخصية وبنائها.

أما اصطلاح الأجهزة النفسية الجسمية يدل على أن الشخصية ليست بناءا نسقيا فحسب أو عصبيا فقط، بل إن هذا التنظيم يستلزم عمل كل من الجسم والعقل وتشابكهما معا في وحدة الشخصية، أما مصطلح تحديد فيشير إلى أن الشخصية تمثل شيئا ما، وإذا اقتضى الأمر فهي إما تدفع النشاط النوعي والتفكير أو تقوم بتوجيهه. (محمود، 2013: 93).

4. 1. 2. إجراءات:

نقصد ببعض متغيرات الشخصية بأنها تلك المتغيرات التي أخصتها الدراسة الحالية بالبحث وهي تشمل: مركز التحكم، فاعلية الذات، والصلابة النفسية، وتتمثل في الدرجات المتحصل عليها من طرف أساتذة التعليم العالي وأساتذة التعليم الثانوي في المقاييس الخاصة بقياس هذه المتغيرات.

1.1.4. مركز التحكم:

4. 1. 1. لغة:

يشير مصطلح مركز التحكم، أو الضبط إلى اتجاه الأفراد نحو مصدر التدعيمات للأحداث التي يعيشونها فيما كانت داخلية أو خارجية. (Bloch et Al, 1997: 440).

أما في الترجمات العربية للمفهوم فقد اختلفت، فالبعض يترجمه إلى مركز التحكم، والبعض الآخر إلى موضع الضبط و إلى وجهة التحكم أو وجهة الضبط أو محل التبعة، وهو الداخلي في البنية النفسية للفرد الذي يتحكم في نتائج سلوكه و سعيه في البيئة، ويفسر وفقا له الأحداث المختلفة في حياته، أو مركز الخارجي في البيئة التي تتولى التحكم في نتائج سلوك الفرد دون تدخل منه، أي هناك عملية تحكم في نتائج السلوك. (معمرية، 2009: 3).

4. 1. 1. 2. اصطلاحا:

يؤكد أحمد (2001) أن العلماء المهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي ينظرون إلى مركز التحكم بوصفه متغيراً أساسياً من متغيرات الشخصية ويوضح توفيق وسليمان (1995) أن مفهوم مركز التحكم يعتبر أحد المفاهيم الحديثة نسبياً، لذا تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي مثل مصدر الضبط، مصدر التحكم، وجهة الضبط وموضوع الضبط. وهو مفهوم كما يذكر الكناني (1991) حديث نسبياً اشتقه العالم جوليان روتر من نظريته في التعلم الاجتماعي. (أنو ومحسن، 2011: 102).

يعرف روتر (1966) Rotter مركز التحكم بأنه يهتم بتوقع الفرد العام للعلاقة بين جهوده ونتيجة هذه الجهود، وبذلك فهو يشير إلى الدرجة التي يتقبل بها الفرد مسؤولياته

الشخصية عما يحدث له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته. (القمش، 2006: 18).

كما تعرف كرانداال (1973) Crandall مركز التحكم بقولها: أن مركز التحكم الداخلي هو أن يتصور الأفراد أن الأحداث الإيجابية التي تحدث في حياتهم تكون نتيجة جهودهم الخاصة بينما الأحداث السلبية تكون نتيجة الحظ والقدر والصدفة ، وأن مركز التحكم الخارجي هو أن يتصور الأفراد أنهم مسئولون عن الأحداث المأساوية (السلبية) في حياتهم أما الأحداث الإيجابية فتكون نتيجة لكرم الآخرين أو من القدر. (Crandall, 1973: 222).

ويعرفه هاريس وهالبين (1985) Harris & Halpin مركز التحكم بأنه مصطلح يشير إلى ما إذا كان الفرد يعتقد أنه مسئول عما يحدث له من نجاح أو فشل في حياته، أم أن ذلك يرجع إلى الحظ أو الصدفة أو القدر أو قوة الآخرين. (بوشدوب، 2009: 51)

أما ليوناردي (1998) Leonordi بأنه: يتعلق بالتصورات التي يحددها الفرد عن قدرته في التحكم للتوصل إلى الشعور الفعلي بالتحكم في الوضعية. (خطار، 2007: 11).

كما تعرف فاطمة حلمي مركز التحكم بأنه عبارة عن إدراك مصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث، وهل هو مسؤولية داخلية حيث يأخذ الفرد على عاتقه مسؤولية النجاح أو الفشل نتيجة جهوده الخاصة، وقدراته الشخصية، أم أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق تحكم الفرد، فالتحكم الداخلي هو زيادة اعتقاد الفرد بأن عمله الخاص سوف يجلب له التبعات القيمة، وتشمل عوامل التحكم الداخلي على الكفاءة، والقدرة الشخصية والمجهود، أما التحكم الخارجي فهو اعتقاد الفرد بأن التبعات التي يحصل عليها تكون فوق متناول التحكم الشخصي، وتكون ممثلة في الحظ والقدر والصدفة أو تكون بواسطة أناس آخرين. (بادي، 2012: 16).

4. 1. 1. 3. إجرائيا:

نقصد بمركز التحكم في دراستنا الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ بالتعليم العالي، على مقياس مركز التحكم لجوليان روتر Rotter.J.B، فالدرجة المنخفضة تدل على مركز التحكم الداخلي، أما الدرجة المرتفعة فتتم على مركز التحكم الخارجي.

4. 2. 1. 4. فاعلية الذات:

4. 1. 2. 1. اصطلاحا:

يشير مفهوم الكفاءة الذاتية إلى اعتقاد الفرد في إمكانياته الذاتية و ثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يملك من المقومات العقلية والمعرفية والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن محددًا جهود وطاقاته في هذا المستوى. (Pajares , 1999:23).

ويعرف بندورا Bandura فعالية الذات بأنها: توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة للأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز سلوك ما. (الجاسر، 2007: 28).

كما يعرف العدل عادل (2001) فعالية الذات بأنها: ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر الأخرى للتفاؤل. (العدل، 2001: 131).

أما بندورا (1986) Bandura وساكس (1995) Saks فيعرف فعالية الذات بأنها: عبارة عن سياق من التقييم الذاتي حول الكفاءات الشخصية في ظروف معينة، بعبارة أخرى يتعلق الأمر بما يمكن أن يفعله الفرد بالإمكانات التي يمتلكها وليس الحكم على القدرات

بحد ذاتها فالأمر إذن لا يقتصر على امتلاك الفرد لمهارات سلوكية متنوعة، بل يتعداه إلى الثقة والاعتقاد بالفعالية الذاتية.

أما فتحي الزيات فيعرفها بأنها اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة، أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية، ودافعية، وحسية، وفسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام، أو المشكلات، أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. (بلقاسمي، 2012: 29)

ويعرف بوفار. بوشار Bouffard-Bouchard الفعالية الذات بأنها قدرة الفرد على تنفيذ الأفعال والأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المرتقبة وقياس مدى جودة أداء الفرد في مواقف معينة. (أحمادي، 2012: 76).

وعليه فإن فعالية الذات هي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية: الثقة بالنفس والمقدرة والتحكم في ضغوط الحياة وتجنب المواقف التقليدية والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة على الانجاز. (الشعراوي، 2000: 297).

4. 1. 2. 2. إجراءات:

نقصد بفعالية الذات بأنها تلك الأحكام التي تصدر عن الفرد بشأن قدرته على القيام بسلوكيات معينة أي على ما يستطيع تحقيقه أو إنجازه وتقاس في دراستنا الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها أستاذ التعليم العالي على مقياس العدل عادل لفعالية الذات، فالدرجة المرتفعة تدل على وجود فعالية الذات المرتفعة، أما الدرجة المنخفضة تتم على فعالية الذات المنخفضة.

4. 1. 3. الصلابة النفسية:

4. 1. 3. 1. لغة:

صلب أي شديد، صلب الشيء صلابة فهي صلب وصلب أي الشديد. (ابن منظور، 1999: 298).

4. 1. 3. 2. اصطلاحاً:

إن الصلابة النفسية وفقاً للتراث المتاح تتكون من زملة من الخصائص النفسية وهي: الالتزام: وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، أما التحكم: فيشير إلى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، وتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له ويتضمن التحكم القدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على تفسير الأحداث، والقدرة على المواجهة للضغوط، التحدي: فيشير إلى اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد على مواجهة الضغوط بفاعلية. (مخير، 2002: 5 - 6).

ولقد عرفت كوبازا Kobasa الصلابة النفسية بأنها: اعتقاد عام للفرد في فاعليته وقوته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة.

كما يعرف مفهوم الصلابة النفسية على أنه مصدر من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية. (Porter et al, 1974: 65).

كما تعرف بأنها القدرة على المحافظة على حالة الإيجابية والتأثير الفعال والتماسك والثبات الانفعالي في الظروف الصعبة أو المتحدية مع الشعور بحالة من الاستبشار والتقاؤل والاطمئنان إلى المستقبل. (بن سعد، 2012: 36).

كما عرفها سمين (1997) بأنها: قدرة الشخص على مواجهة ظروف وأحداث الحياة الضاغطة والمهددة والتعامل معها من دون تعرض صحته النفسية والجسمية إلى الاضطراب الذي قد يحدث نتيجة لتلك الأحداث. (مكي وحسن، د.ت: 358).

يعرف دخان والنجار (2006) الصلابة النفسية هي اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة. (دخان والحجار، 2006: 373).

كما يعرفها أحمد (2002) بأنها مجموعة متكاملة من الخصال الشخصية ذات طبيعة نفسية اجتماعية وهي خصال فرعية تضم (الالتزام والتحدي والتحكم) يراها الفرد على أنها خصال مهمة له في التصدي للمواقف الصعبة أو المثيرة للمشقة النفسية وفي التعايش معها بنجاح. (راضي، 2008).

فإذا الصلابة النفسية هي اعتقاد عام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة كي يدرك ويفسر ويوجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة.

4. 1. 3. 3. إجراءات:

نقصد بالصلابة النفسية بأنها قدرة الأستاذ في مستوى التعليم العالي على تجاوز الضغوط النفسية التي يتعرض لها عن طريق استخدامه للمعطيات المتوفرة في محيطه وبيئته، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها أستاذ التعليم العالي على

مقياس مخيمر عماد محمد أحمد للصلاية النفسية، فالدرجة المرتفعة تدل على وجود الصلاية النفسية المرتفعة، في حين تتم الدرجة المنخفضة على وجود صلاية منخفضة.

2.4. عمليات تحمل الضغوط:

4. 2. 1. الضغوط النفسية:

4. 2. 1. 1. لغة:

إن مصطلح الضغط "Stress" هو من أصل إنجليزي، يعني به مجموعة الاضطرابات البيولوجية والنفسية المثارة من قبل الاعتداءات أيا كانت نوعها على العضوية لكل ما تتعرض له من الوسط الخارجي. (Bloch et al, 1997:754).

ونجد في بعض القواميس الإنجليزية أن هذا المصطلح يعني القوى الخارجية التي يتعرض لها الإنسان الذي يجهد نفسه من خلال المحاولات التي يقوم بها لمقاومة هذه القوى، وبالتالي يشعر بالتعب نتيجة لذلك.

أما الباحثين العرب فيستخدمون العديد من المصطلحات لتعريب الكلمة، فبالإضافة إلى الضغوط يستخدم مصطلح انعصاب، شدة، كرب، ضائقة، اضطهاد، وطأة، توتر، مشقة، شد، تأزم نفسي، تعب نفسي، ضغط انفعالي، أزمة، مواقف متطرفة، صراع. (عبد العزيز، 2010:89).

4. 2. 1. 2. اصطلاحا:

إن الضغط النفسي هو الحالة التي يظهر فيها تباين ملحوظ بين متطلبات التي ينبغي أن يؤديها الكائن الحي وقدرته على الاستجابة لها. (السيد، 2008: 20)

ويعرف ستورا (1991) Stora الضغوط بأنها: عامل خارجي يحس به الفرد في وقت ومكان معين هذا الأخير يستعمل دفعات عقلية للمواجهة والتي ترافقها في آن واحد آليات بيولوجية. (Stora, 1991: 20).

كما يعرفها جوردون (1993) Gordon بأنها: الاستجابات النفسية والانفعالية والфизиولوجية للجسم تجاه أي مطلب يتم إدراكه على أنه تهديد لرفاهية وسعادة الفرد، وهذه التغيرات تقوم بإعداد وتأهيل الفرد للتوافق مع الضواغط والتي هي ظروف بيئية سواء حاول الفرد مواجهتها أو تجنبها. (حسين وحسين، 2006: 20).

ويعرف كوكس ومكاي Cox & Mackay الضغط النفسي بأنه: ظاهرة تنشأ من مقارنة الشخص للمتطلبات التي تطلب منه وقدرته على مواجهة هذه المتطلبات، وعندما يحدث اختلال أو عدم توازن في الآليات الدفاعية الهامة لدى الشخص وعدم التحكم فيها أي الاستسلام للأمر الواقع يحدث ضغطاً والاستجابات الخاصة به وتدل محاولات الشخص لمواجهة الضغط في كلتا الناحيتين النفسية والфизиولوجية المتضمنة حيل بسلوكية ووجدانية على حضور الضغط. (الراشدي، 1999: 30).

ويعرف هيلريجل وآخرون (2001) "Hellrigel et al" الضغوط على أنها: نتيجة أو إستجابة عامة تصدر عن الفرد للتوافق مع حدث أو موقف يضع مطالب بيئية أو نفسية خاصة عليه، وعندما يشعر أن مطالب الموقف تفوق قدرته على الاستجابة لها يكون الإحساس بالضغط، (حسين وحسين، 2006: 22).

كما يعرف لازاروس (1993) الضغوط النفسية بأنها تجمع بين مجموعة من المثيرات التي يتعرض لها الفرد مضافاً إليها الاستجابة المترتبة عليها، علاوة على تقدير الفرد لمستوى الخطر وأساليب التكيف مع الضغوط وأنواع الدفاعات التي يستخدمها الفرد أثناء تعرضه لهذه المواقف. (Lazarus, 1993: 6).

4. 2. 1. 3. إجرائيا:

نقصد بالضغوط النفسية في الدراسة الحالية هي كل تلك المواقف الصعبة التي تعترض الأستاذ في التعليم العالي، والتي قد تؤثر بشكل سلبي على مدى أدائه وفعالته من الناحية المهنية.

4. 2. 2. عمليات تحمل الضغوط:

4. 2. 2. 1. لغة:

يرجع أصل مفهوم عمليات تحمل الضغوط في اللغة الإنجليزية إلى فعل " To Cope With"، كما يطلق عليه عبارة "Coping Strategy" عند الأنجلوساكسونيين، يقابله في التيار الفرنكوفوني عبارة "Stratégie d'Ajustement" و الذي يقصد به المواجهة أي "Fair Face". (Boudarene, 2005: 08).

وعمليات تحمل الضغوط تشير إلى الطريقة التي يواجه بها الفرد الوضعية الضاغطة لحد التحكم فيها، غير أن الاستجابة للضغوط تختلف من فرد لآخر. (Bloch et Al, 1997 : 757).

وعندما نبحث في الترجمة العربية نجد ترجمات كثيرة لمصطلح "Coping" فنجد مثلا: المواجهة، المقاومة، التوافق، تحمل الضغوط، التكيف. (طايبي، 2009: 10).

أما في الدراسة الحالية فسنبتني مصلح "تحمل الضغوط" كترجمة لمصطلح "Coping"، وهو نفس المصطلح الذي استعمله الباحث لطفي عبد الباسط إبراهيم على إثر الدراسة التي قام بها سنة (1994). (عبد العزيز، 2010: 269).

4. 2. 2. 2. اصطلاحاً:

عمليات تحمل الضغوط هي المحاولات التي يقوم بها الفرد للتعامل مع الضغوط التي قد حدثت له بالفعل، وتتضمن عمليات تحمل الضغوط طرق وأساليب يحاول يتخذها الفرد عند التعامل مع الضغوط. (الوادعي، 2012: 21).

يعرف لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994) عمليات تحمل الضغوط على أنها: مجموعة من النشاطات أو الإستراتيجيات السلوكية أو المعرفية التي يسعى من خلالها الفرد لتطويع الموقف الضاغط وحل مشكلة أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليه". (إبراهيم، 1994: 5).

كما يعرفها تونس (1995) Thoits بأنها: "مجموعة من المعلومات والسلوكيات الوجدانية والمعرفية والاجتماعية المكتسبة والتي يستخدمها الأفراد عند التعرض للضغوط، وهذه المهارات يمكن أن تكون فعالة أو غير فعالة، وهي تتضمن قدرة الفرد على إدراك الحدث وتقييمه وإعادة تقييم الفرد ما لديه من إمكانيات وقدرات لتوافق مع الحدث". (حسين وحسين، 2006: 83).

في حين يعرفها لازروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman بأنها: "المساعي أو الجهود المعرفية والسلوكية الدائمة التبدل، للتعامل مع المطالب أو المقتضيات النوعية الخارجية أو الداخلية أو الداخلية والخارجية معاً، التي تستنزف احتياطات الفرد أو تتجاوزها". (رضوان، 2007: 204).

أما موس شيفر Moos & Shaefer فيعرفانها على أنها: " هي أساليب شعورية يستخدمها الفرد في التعامل مع الضغوط، وتكون إما معرفية (نشاط معرفي) أو سلوكية (نشاط سلوكي). (حسين وحسين، 2006: 142).

كذلك عرف فيلمنج وآخرون (1984) Felmmaing et al المواجهة بأنها جزء مركزي في عملية الضغوط، وهي تبين كيف يدرك الأفراد ويستجيبون للضواغط، وعلى هذا فهي تتضمن جميع الاستجابات التي يقوم بها الفرد تجاه الخطر وأي شكل من التهديد وجوهريا، فهي توجه إلى خفض الضغوط كليا، وتتضمن أي محاولة للتقليل أو لتجنب التعامل مع الآثار الناجمة عن الضواغط. (حسين وحسين ، 2006 : 82).

4. 2. 3. إجراءات:

فتمثل عمليات تحمل الضغوط في الدرجات المتعلقة بنوع الإستراتيجيات والعمليات التي يستعملها أساتذة التعليم العالي من أجل تحمل الضغوط ومنه ابتعاده عن الاحتراق النفسي سواءً استعمل العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط، التريث)، أو العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال (السلبية، عزل الذات، التنفيس الانفعالي)، أو العمليات المعرفية المتمركز المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي، الإنكار)، العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية (القبول، الانسحاب المعرفي، التفكير الإيجابي)، أو استعمل العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي، التحول إلى الدين) ، وهذا وفقا لما يقيسه مقياس عمليات تحمل الضغوط للظفي عبد الباسط إبراهيم.

4. 3. الاحتراق النفسي:

4. 3. 1. لغة:

قدم قاموس Harrap مجموعة من المعاني لكلمة " Burn-out " والتي لا تختلف في مجملها عن الملاحظة الإكلينيكية، التي أشار إليها فرودنبجر، إذ تعبر عن شمعة تضحل، أو تحترق ببطء، أو عن مصباح ينطفئ، أو بصورة أكثر تعبيراً لإنسان تنطفئ

شعلته، أو يفرغ كل ما فيه، يسكنه فراغ شاسع بداخله، وباختصار إنسان استهلكت كل موارده الداخلية، وان كان يبدو للعيان في صورته العادية.

استعيرت كلمة Burn-out التي تعبر عن أعراض الإنهاك المهني من ميدان علم الفضاء، حيث تطلق هذه الكلمة على الزمان الذي يقع فيه الصاروخ، بعدما يتم استهلاك وقوده بسرعة كبيرة، لذلك يرى كل من كانويومورنجنس Conui. P & Mauranges. A (1988) أن الاحتراق النفسي أشبه بحالة صاروخ ينفذ وقوده، مما يؤدي به إلى التحطم. وفي نفس المعنى يرى كريستيان جيليفيك Guillevic. C (1991) أن الفعل Burn-out بالإنجليزية يعني نتلف من الداخل، ونختزل تدريجيا إلى حالة الرماد.

عن عشوي عبد الحميد (2008) يرى كورن وزملاؤه (2006) أنه لا توجد ترجمة فرنسية مرادفة تماما للمعنى الأصلي لكلمة Burn-out فالأدب الفرنسي كثيرا ما يشير إلى المصطلح بعبارة " Brulure Interne " والتي تقترب من المعنى الأصلي للكلمة الإنجليزية، إلا أنها تثير منظرا مؤلما، هو أن هؤلاء الأشخاص يعانون نوعا من التخدير الانفعالي، وتضيف أناس بييري (Perry.A. 1997) أن المصطلحات المستعملة تختلف حسب الفترة والوسط الذي تستعمل فيه إذ تشير إلى أن مصطلح " Usure " الذي يستعمل في بعض الأحيان للتعبير عن هذه الظاهرة يعتبر غير مناسب، فإذا ما اطلعنا على أي قاموس للغة الفرنسية، سوف نلاحظ أن المعنى الأول " Usure " يرتبط بإتلاف الشيء نتيجة استعماله المتواصل، صحيح أنه في المعنى المجازي يمكن التكلم عن " Usure nerveuse " و " Usure des forces "... إلخ، لكن المعنى الأول هو الذي يبقى في الذاكرة، لتتساءل بييري Perry في النهاية هل البشر مثل الأشياء، يمكن الاستغناء عنها عندما تصبح غير قابلة للاستعمال؟ وهل يمكن تعويض الإجراء عندما يصبحون غير مفيدين؟ حتى وان كانت الإجابة بالنفي، فإن الضغط الممارس حاليا على الإجراء، عندما ينتظر المئات من الأفراد الظفر بمنصب عمل يعيد إلى الذهن المعنى الأول للكلمة " Usure ". إذا كيف يمكن في

هذه الظروف أن يتعرف الفرد على حالة إنهاكه المهني، في حين أن التأكيد على ذلك قد يعرضه للطرد من العمل؟! لذلك تفضل Perry. A استعمال عبارة " Epuisement Professionnel" حيث تعرف القواميس الفرنسية كلمة " Epuisement " بفقدان للقوى الجسمية والذهنية أو نقص قوى الجسم وطاقته الحيوية، غير أن كورتن " Corten. PH" (2006) يرى لأن هذه التسمية تتجه أكثر إلى التركيز على بعد التعب "Fatigue" وإذا كان هذا الأخير موجودا في أغلب الأحيان، فإنه لا يميز ظاهرة الاحتراق النفسي. كما أن هناك من يستعمل مصطلح الإنهاك الانفعالي Epuisement Emotionnel أو l'Assèchement Emotion للإشارة إلى الظاهرة. إلا أن هذا المفهوم لا يمثل إلاّ بعدا واحدا من أبعاد الاحتراق النفسي.

ولم يختلف الأمر في الترجمات العربية لهذا المصطلح حيث اختلف الباحثون في استعماله فتارة يترجم بالإنهاك النفسي وبالأستنفاد تارة أخرى، وبالإعياء المهني أو الإجهاد المهني، كما ترجمت بالتآكل المهني، فهي كلها تعابير عن الإرهاق والاستنزاف الذي يميز هذه الظاهرة، وتعد كلها ترجمة للعبارات الفرنسية التي تمت الإشارة إليها أو ترجمة مفهوم Exhaustion باللغة الإنجليزية، كما ترجم إلى الاحتراق النفسي الذي يبدو الأقرب، والأكثر دقة للتعبير عن المعنى الأصلي لكلمة Burn-out. (رحال، 2015).

4. 3. 2. اصطلاحا:

إن الاحتراق النفسي هو حالة من الاستنزاف الانفعالي والبدني، بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط؛ أي أنه يشير إلى التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات من جانب الفرد نحو الآخرين، بسبب المتطلبات الانفعالية والنفسية الزائدة. (الزهراني، 2008: 06).

وتعرف ماسلاش (1988) Maslach الاحتراق النفسي بأنه: "حالة نفسية تتميز بمجموعة من الصفات السلبية؛ مثل التوتر، وعدم الاستقرار، والميل للعزلة، وأيضا

بالاتجاهات السالبة نحو العمل والزملاء". كما يعرفه جاكسون (1984) Jackson بأنه: "إرهاق انفعالي وجسماني، وسخط على الذات، وعلى الآخرين، وأيضاً على العمل، مع فقدان الحماس، والكسل، والتبلى، ونقص الإنتاجية". (السماوي وربيعه، 1989: 120).

أما جولد وروث (1992) Gold & Roth فيعرف الاحتراق النفسي بأنه: "حالة تتسبب عن شعور الفرد بأن احتياجاته لم تلب وتوقعاته لم تتحقق ويتصف بتطور خيبة الأمل يرافقها أعراض نفسية وجسدية التي تؤدي إلى تدني مفهوم الذات ويتطور الاحتراق النفسي تدريجياً مع مرور الوقت". (Gold et al, 1992: 761 – 768).

كما يعرف سيدمان وزاجر (1986) Sedman & Zager الاحتراق النفسي لدى الأساتذة بأنه: "نمط سلبي من الاستجابات للأحداث التدريسية الضاغطة وللطالب وللتدريس كمهنة، بالإضافة إلى إدراك أن هناك نقصاً في المساندة والتأييد من قبل إدارة المؤسسة التعليمية". (محمد، 1995: 1).

ولقد عرف ترش Truch الاحتراق النفسي على أنه "التغيرات السلبية في العلاقات و الاتجاهات نحو العمل والآخرين بسبب ضغوط العمل الزائدة مما ينعكس بشكل رئيسي بفقدان الاهتمام بالأشخاص الذين يتلقون الخدمات و التعامل معهم بشكل آلي". (Pines & 29 : 1982 , maslach).

وفيما يتعلق بمهنة التعليم فيرى كل من سيدمان Sidman أن الاحتراق النفسي: "هو مجموعة مظاهر سلبية من الاستجابات للضغط المصاحب للتدريس وعملياته والطلاب ونقص دعم الإدارة". (الزغول، 2003: 243).

وتعرفه ماشلاش (1982) Maslach بأنه حالة من الإجهاد الانفعالي، أو الاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من الضغوط. ويتضمن ثلاث مكونات وهي الإجهاد

الانفعالي، اختلال الآنية أو تبدل المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وتعرف هذه الأبعاد المكونة له بما يلي:

الإجهاد الانفعالي: يتصف هذا البعد بالإرهاق والضعف واستنزاف المصادر الإنفعالية لدى المعلم إلى المستوى الذي يعجز به عن العطاء، ويعد هذا البعد العنصر الأساسي للاحتراق النفسي ويظهر على شكل أعراض جسمية أو نفسية، أو جمع بينها.

تبدل المشاعر نحو الطلبة: يتضمن هذا البعد تغيرا سلبيا في الاتجاهات والاستجابات نحو الآخرين، وخصوصا الطلبة الذين يتلقون الخدمات التي يقدمها المعلم. وغالبا ما يكون مصحوبا بسرعة الغضب والانفعال وفقدان التقدير للعمل، وكذلك الاتجاهات الساخرة نحو الطلبة.

نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: ميل المعلم إلى تقييم انجازاته الشخصية بطريقة سلبية ويتمثل بمشاعر الاكتئاب، والانسحاب، وقلة الإنتاجية، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط، والشعور بالفشل، وضعف في تقدير الذات، (البخيت والحسن، 2011: 18 - 19).

4. 3. 3. إجراءات:

نقصد بالاحتراق النفسي بأنه تلك الدرجات المتحصل عليها لدى أساتذة التعليم العالي، ويقاس في الدراسة الحالية من خلال مقياس ماسلاش Maslach للاحتراق النفسي وأبعاده الثلاث (الإجهاد الانفعالي، تبدل المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي)، والدرجة المرتفعة تدل على وجود مستوى عال من الاحتراق النفسي، في حين الدرجة المنخفضة تدل على مستوى منخفض من الاحتراق النفسي.

الفصل الثاني:

بعض متغيرات الشخصية

■ تمهيد

أولاً: مركز التحكم

1. نشأة وتطور مفهوم مركز التحكم.
2. أبعاد مركز التحكم.
3. سمات الأفراد الداخليين والخارجيين في مركز التحكم.
4. المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الاجتماعي.
5. النظريات النفسية المفسرة لمركز التحكم.

ثانياً: فعالية الذات

1. طبيعة وبنية فعالية الذات.
2. أبعاد فعالية الذات.
3. توقعات فعالية الذات.

4. مصادر فعالية الذات

5. تأثير اعتقادات الفرد على فعالية الذات.

6. سمات الأفراد منخفضي ومرتفعي فعالية الذات.

7. النظرية المفسرة لفعالية الذات.

ثالثا: الصلابة النفسية

1. نشأة وتطور مفهوم الصلابة النفسية.

2. أبعاد الصلابة النفسية.

3. أهمية الصلابة النفسية.

4. سمات الأفراد مرتفعي ومنخفضي الصلابة.

5. المضامين التطبيقية للصلابة النفسية.

6. النظريات المفسرة للصلابة النفسية.

■ خلاصة الفصل.

تمهيد :

من المتعارف عليه أن شخصية الفرد تحكمها مجموعة من المتغيرات التي تعتبر محرك من محركات السلوك الإنساني فهي التي تقرر نوع السلوك الذي يسلك في المواقف المختلفة فهي قد تدفع النشاط النوعي والتفكير أو قد تقوم بتوجيهه، وهي التي تسهل عملية التمييز بين فرد وآخر، لهذا فدراسة هذه المتغيرات هو منطلق لدراسة الشخصية وفهمها وفهم السلوك الصادر عنها، ومن بين هذه المتغيرات نجد مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، فعالية الذات، والصلابة النفسية.

لهذا جاء هذا الفصل لتطرق للموضوع بشكل علمي وبكثير من التفصيل، وسنبداً الفصل بالمتغير الأول وهو مركز التحكم من خلال نشأة وتطور المفهوم أبعاده، لنتطرق بعدها لسمات الأفراد الداخليين والخارجيين في مركز التحكم، لنستعرض بعدها المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، بالإضافة النظريات المفسرة لمركز التحكم.

ثم ننتقل بعدها للمتغير الثاني ألا وهو فعالية الذات مبرزين نشأة وتطور هذا المفهوم أبعاده، لنتطرق بعد ذلك لتوقعات فعالية الذات، ومصادر هذه الفعالية، لنستعرض بعد ذلك آثار فعالية الذات على الفرد، لنبرز بعدها أهم سمات الأفراد منخفضي ومرتفعي فعالية الذات، بالإضافة للنظرية المفسرة لفعالية ذات.

كما يتم التطرق بعدها للمتغير الثالث الذي تمحور حول الصلابة النفسية والذي سيتضمن نشأة وتطور مفهوم الصلابة وأبعاده وأهميتها، بالإضافة للخصائص المتعلقة بها، لنستعرض بعدها المضامين التطبيقية للصلابة النفسية لنختتم الفصل بالنظريات المفسرة لصلابة النفسية.

أولاً: مركز التحكم:

1. نشأة وتطور مفهوم مركز التحكم:

يعتبر مركز التحكم من المتغيرات الحديثة نسبياً في علم النفس، حيث صاغ هذا المفهوم جوليان روتر (Julian Rotter (1966 نهاية الخمسينيات و بداية الستينيات من القرن العشرين و نشره عام (1966) تحت عنوان "التوقعات المعممة للتحكم الداخلي، الخارجي للتعزيز"، و هو توقع معمم يشير إلى اعتقاد الفرد في الجهة التي يعزو إليها التحكم في أسباب حصوله على التعزيز.(معمرية، 2009: 5).

وكان هذا المفهوم نتاج تصورات ونتائج العديد من الأبحاث التي قام بها جوليان روتر (Julian Rotter (1966 حيث بين خلالها فكرة تنظيم المعتقدات في قطبين رئيسيين هما: مركز التحكم الداخلي و مركز التحكم الخارجي.(Boudarene, 2005 : 33).

حيث كانت بدايات إكتشاف مفهوم مركز التحكم من خلال حصيلة الملاحظات التي كان يقوم بها روتر Rotter لإنجاز رسالته حول دور التدعيم بالنسبة للتعلم حيث توصل إلى أن تأثير التدعيم على الأفراد

يختلف باختلاف العلاقة السببية التي يضعونها أو لا يضعونها بين سلوكهم و ما يتلقونه من تدعيم.(بوشدوب، 2009: 50).

ولقد اشتق جوليان روتر Julian Rotter هذا المفهوم انطلاقاً من نظريته في التعلم الاجتماعي، حيث تبحث نظريته في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة، و تضم تحت مبدأ عام، كما تحدث تكاملاً بين ثلاث اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي السلوك، المعرفة، الدافعية، و تؤكد النظرية على أنماط السلوك التي يجري تعلمها و التي تتحدد في نفس الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة)، و قيمة التعزيز(الدافعية)، و

بالإضافة لذلك فإن هذه التوقعات من الوجهة النظرية تتأثر بشدة بفعل سياق الموقف الذي تحصل عليه.(خوري، 1996: 155).

وعليه يعتبر جوليان روتر Julian Rotter أول من قدم مفهوم مركز التحكم في نسق نظري متكامل من خلال نظريته حيث حاول أن يكامل بين إتجاهيين في علم النفس المعاصر هما إتجاه نظريات التدعيم أو نظريات المثير و الإستجابة، و إتجاه نظريات المجال أو النظريات المعرفية.(الدريد، 2004: 211).

وتعمل هذه النظرية على تفسير الطريقة التي يكتسب من خلالها الأفراد أنماط سلوكهم أو يقومون بتغيير هذه الأنماط و كذلك لتحديد الظروف التي يختارونها في ظلها أو يسلكوا طريقا دون آخر عندما يضم سلوكهم هذه الأنماط.(معمرية، 1995: 188).

و لقد أعد جوليان روتر Julian Rotter على ضوء الإفتراضات السابقة مقياسه الشهير الخاص بمركز التحكم المعروف بمركز التحكم الداخلي - الخارجي للتعزير (I-E) Internal - External Locus of Control إعتقادا أو من خلال رسالتين للدكتوراه لطالبه جيرى فيرز Jerry Phares و وليام جيمس William James اللذان واصلوا البحث في هذا المجال، (الزيات، 2004: 354).

و ما يمكن الإشارة إليه هو قلة التنظير فيما يتعلق بمفهوم مركز التحكم، إذ تعتبر نظرية التعلم الإجتماعي لجوليان روتر Julian Rotter و هي النظرية الوحيدة في هذا الميدان، مع وجود عدة دراسات و أبحاث من قبل الكثير من الباحثين إلا أنها تبقى مساهمات فقط و ذلك من خلال إحداث تعديلات على مقياس مركز التحكم الذي وضعه روتر Rotter، أو تكوين مقاييس جديدة، أو إستخلاص أبعاد متعددة لمركز التحكم، أو ربط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى، لكن دون تقديم نظريات قائمة بذاتها حول هذا المفهوم.

2. أبعاد مركز التحكم :

أشار جوليان روتر Julian Rotter من خلال نظريته أنه ليس بالضرورة أن يكون السلوك محكوماً بالتعزيز، أو على حد تعبيره أن يدمج التعزيز السلوك لكن الناس لديهم القدرة على أن يروا أو يكتشفوا أو يتوصلوا إلى علاقة سببية بين سلوكهم الخاص، وبين ما يكتسبونه أو يحصلون عليه نتيجة التعزيز، و على ذلك فقد أقام روتر Rotter فكرته الأساسية عن مركز التحكم على الافتراضات التالية:

- إن الأفراد يختلفون في إدراكهم وتفسيرهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية و بين النتائج البيئية المترتبة على ذلك.
- إن الأفراد يحاولون جاهدين تحقيق أهدافهم أو الوصول إليها، ليس بسبب طبيعة هذه الأهداف ولا حتى بسبب رغبة داخلية قوية تدفعهم نحو هذه الأهداف، ولكن بسبب التعميم التوقعي، وتعميم التوقع القائم على أن محاولاتهم و جهودهم سوف تكلل بالنجاح.
- أن الأفراد الذين يعتقدون أن بإمكانهم التحكم في التعزيزات التي يتلقونها نتيجة التحكم في سلوكهم وهؤلاء تختلف أنماطهم السلوكية التي تصدر عنهم عن أولئك الذين يعتقدون أنهم محكومين في سلوكهم بالحظ أو الصدفة أو الآخرين. (الزيات، 2004: 353-354).

وعليه، يشير مركز التحكم إلى مدركات الفرد للنتائج كجزء من عملية التحكم، حيث تعتبر مدركات الفرد المتصلة بذاته، وما تتضمنه من أحكام تقييمية موجهات أساسية لسلوكه وتكيفه، كما يشير إلى تعميم التوقع حول درجة التحكم بالمعززات في البيئة، أو حول كيفية تفسير طبيعة التعزيز، وإلى أية درجة يدرك الفرد أن التعزيز مترتب على أفعاله. (الفرحاتي والرفاعي، 2009: 286).

وانطلاقاً من ذلك يتضح أن بعض الأفراد يكون لديهم ميل إلى اعتبار أن التعزيزات (من طبيعة إيجابية أو سلبية) تتجم عما هم عليه أو ما قاموا بفعله، بينما البعض الآخر يكون له ميل إلى النظر بأن هذه التعزيزات ترتبط بقوى خارجية، بل أيضاً أن هذه التعزيزات تقع في استقلال عما هم عليه، أو ما يصدر عنهم كسلوك، وبذلك توجد ثنائية بين الأفراد من خلال ما تعكسه سيرورة مركز التحكم، حيث يتم تصنيف البعض من هؤلاء الأفراد بداخلين لكونهم لهم اعتقاد قوي بالتحكم الداخلي، و البعض الآخر بخارجيين حيث لهم اعتقاد قوي بالتحكم الخارجي. (غريب وفليو، 2001: 129-130)، وهذا ما يشكل بعدي مركز التحكم:

2. 1. مركز التحكم الداخلي:

وهو سمة شخصية تمكن الفرد من أن يعزو إنجازاته وقراراته وأعماله سواء كانت هذه الأعمال والإنجازات والقرارات ناجحة أم فاشلة إلى ما لديه من قدرات وما يستطيع أن يبذله من جهود، وما يقدر عليه من مثابرة من أجل قيامه بالنشاطات والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعها نصب عينيه وبذلك يغدو بإمكانه التحكم بالكثير من مجريات الأمور في بيئته. (السعود والعساف، 2008: 337).

ويشير فاروق عبد الفتاح أن: "مركز التحكم الداخلي هو اعتقاد الفرد بأنه يسيطر على مجريات الأحداث التي تصيبه بقدراته وخصائصه، وأن باستطاعته أن يتحمل مسؤوليات هذه الأحداث و يوجه اللوم إلى نفسه عندما تسير الأمور على غير ما يجب". (في الدريد، 2004: 221). كما أن الأفراد ذوي مركز التحكم الداخلي يدركون أن خبرات فشلهم ونجاحهم تعتمد على قدراتهم وأفعالهم، وهذا يعني أن لديهم تأثيراً أكبر على التعزيزات في بيئتهم، حيث يدركون أن التعزيز يحدث نتيجة لاستجاباتهم. (الفرحاني والرفاعي، 2009: 286-287).

كذلك نجد الأفراد من ذوي مركز التحكم الداخلي يشعرون بالتمكن و الفعالية للسيطرة على بيئتهم، و يعتقدون بأن هناك عدلا و إنصافا في البيئة المحيطة بحيث يقبلون المسؤولية عن الأحداث التي تجري في بيئتهم أو عالمهم الخاص. (زايد، 2003: 148). وهنا إذا كان الحصول على التعزيز متحكم به بالعالم الداخلي للفرد فإن مصادره المحتملة:

- الذكاء والقدرات العقلية: فالفرد يعتقد أنه يستطيع فهم البيئة والتحكم في أحداثها لصالحه وهو المسؤول عما يناله من ثواب وعقاب.
- المهارة و الكفاءة والاستفادة من الخبرات السابقة للسيطرة على البيئة.
- السمات الانفعالية والمزاجية، فالفرد يكون اعتقادا حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث البيئية وينال التعزيزات المرغوبة وهذه الخصائص هي: الثقة بالنفس الاكتفاء الذاتي، الطموح، والمثابرة الجدية. (معمرية، 2009: 19).

2. 2. مركز التحكم الخارجي:

هي سمة شخصية تمكن الفرد من أن يغزو إنجازاته و قدراته و أعماله، سواء أكانت هذه الأعمال والإنجازات والقدرات ناجحة أم فاشلة إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته وإمكانياته الذاتية كالصدفة والحظ والقدر، وسلطة الآخرين، و هو بالتالي عاجز عن توجيه أو تغيير معظم ما يجري من أمور في بيئته أو عالمه الشخصي أو التحكم بها. (السعود والعساف، 2008: 337). كما أن هؤلاء الأفراد من هذا النوع يعتقدون أن التعزيزات في البيئة مصدرها قوى خارجية غير متحكم أو مسيطر عليها وبالتالي فإن نتائج الأحداث ومركز التحكم تقع خارجهم ولا تتوقف على جهودهم الذاتية. (الزبيدي، 2009: 101). وهنا إذا كان الحصول على التعزيزات متحكم به من طرف قوى خارجية فإن مصادره المحتملة هي ما يلي:

• **الحظ والصدفة:** ويعرفه فابل Veblen الاعتقاد بالحظ في صورته البسيطة، " هو ذلك المعنى الفطري أو الغريزي لميل غير مشكوك فيه والمعقول للسببية الأشياء أو الوضعيات". (علاونة، 2001: 45)، فإذا الحظ والصدفة يشيران إلى اعتقاد الفرد بأن القوى الغريبة مثل الحظ والصدفة هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته الخاصة واعتقاده بأن هذه الأحداث هي مرتبطة بأفعاله الخاصة أو بصفاته الشخصية. (زايد، 2003: 148)، فهنا يعتقد الفرد أن العالم غير قابل للتنبؤ، أو أن التأثيرات الاجتماعية غير الخاضعة للعقل من جهة نظره هي المسؤولة عن نتائج سلوكه.

• **القدر:** فالفرد يكون اعتقاداً بأنه لا يمكن أن يغير من مسار الأحداث لأنها مقدمة سلفاً. (معمرية: 2009، 19).

• **سلطة الآخرين والأقوياء:** وهو يشير إلى اعتقادات الفرد بأن أصحاب النفوذ أو سلطة الأقوياء يتحكمون في مصيره، ويقررون الأحداث التي تجري في بيئته، أو عالمه الشخصي، كما يشير إلى شعور الفرد بالعجز و ضعف المسؤولية عن الشخصية عن أفعاله الخاصة. (زايد، 2003: 148)، فهنا التعزيز يكون في أيدي الآخرين كالأباء والمسؤولين والمعلمين، وهؤلاء لا يستطيع أن يؤثر فيهم لأنه ضعيف. (معمرية، 2009: 20).

• **الحظ أو الصدفة والقدرة:** هذا المصدر مرتبط بالأول (الحظ والصدفة) والثاني (القدر) حيث يكون الفرد اعتقاداً بأن العالم صعب والحياة معقدة ويصعب فهمها، وأن نصيب الفرد فيها مقدر سلفاً، وهذا يجعل شروط الحصول على التعزيز بعيدة عن التحكم الشخصي. (الفرحاتي والرفاعي، 2009: 295).

كما يتضح من فكرة مركز التحكم الداخلي - الخارجي أن هذا التوقع معمم بالنسبة لطريقة التي يمكن بها تفسير الأحداث بأحسن ما يكون التفسير كي يتم حل المشكلات التي تسببها الأحداث، وهذا الأمر يشكل امتداداً ذو طرفين، فالأفراد المتوجهون نحو الغاية

الداخلية يميلون لاعتبار حدوث التعزيز (التدعيم) كما لو كانت جهودهم هي التي تتوسط في ذلك الحدث، في حين أن الأفراد المتوجهين خارجيا يعززون هذه المسؤولية للحظ أو الصدفة أو القدر أو أي قوى أخرى، أو ربما يعزونها لتعقيدات الحياة. (غازدا وكورسيني (تر) حجاج وهنا، 1986: 230).

إذاً تتوافر قناعات التحكم الخارجية عندما يدرك الفرد المعززات والأحداث التي تعقب تصرفاته بأنها غير ناجمة عن سلوكه وإنما هي نتيجة الحظ، أو الصدفة، أو القدر، أما قناعات التحكم الداخلية فتكون موجودة عندما ينظر الفرد إلى المعززات والأحداث التي تعقب سلوكه على أنها نتيجة متوقعة لسلوكه الشخصي سماته الشخصية. (الزبيدي، 2009: 22). كما يؤكد جوليان روتر Julian Rotter نفس الفكرة حيث يوضح أن هذين المفهومين (التحكم الداخلي مقابل التحكم الخارجي) يمثلان قطبي محور مركز التحكم، يقع في أحد طرفيه درجات الوجهة الخارجية للتحكم، و يقع في الطرف الثاني أقصى درجات الوجهة الداخلية للتحكم، وأن مختلف الأفراد يمثلون نقاطا معينة على هذا المحور. (الدريد، 2004: 217).

وانطلاقاً من فكرة جوليان روتر Julian Rotter، ومن مجموع الدراسات التي أجريت في هذا الصدد تبين أن هذه المراكز سواء تلك التي تتعلق بالتحكم الداخلي أو تلك التي تتعلق بالتحكم الخارجي هي مرتبطة ببعضها، وخاصة تلك الدراسات التي أجراها روتر Rotter و تلاميذه أمثال: فيرز (1975) Phares و فرانكلن (1963) Franklin و التي أظهرت أن مركز التحكم متغير أحادي البعد، و لكن نجد دراسات أخرى بينت بأساليب التحليل العاملي أن مركز التحكم متغير متعدد الأبعاد. (معمرية، 2009: 20). ومن بين الدراسات أيضاً التي إعتبرت مركز التحكم متعدد الأبعاد نجد دراسة جورين Gurin و لاو Leo و بيتي (1969) Beettie. (زايد، 2003: 146). ولقد حدث بسبب هذه التناقضات في نتائج

الدراسات السابقة جدل حول مفهوم مركز التحكم هل هو أحادي البعد أم متعدد الأبعاد، أو بمعنى آخر هل يعتبر مركز التحكم توقع عام حول التحكم الداخلي مقابل التحكم الخارجي لتعزيز، أم توقعات متعددة لتحكم الداخلي - الخارجي تشمل على عدد مختلف من مراكز التحكم.

و بالنظر لمشكلة التناقض بين النتائج أرجعتها ليفينسون (1972) Levenson التي استخدمت مقياس روتر لتحكم الداخلي - الخارجي لتعزيز، إلى التعريف الواسع لتحكم الخارجي الذي يشمل الأفراد الذين يعتقدون في الخط و الصدفة و القدر و الآخرين الأقوياء، و لذلك لجأت سنة (1973) إلى وضع مقياس لمركز التحكم فرقت فيه بين التحكم الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء، و التحكم الخارجي عن طريق الإعتقاد في الغيبيات كالصدفة و الحظ و القدر، معتمدة في ذلك على أن الفرد الذي يعتقد في التحكم الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء يعتقد أن العالم قابل للتنبؤ، و لكن قوى الآخرين هي التي تتحكم في سير الأحداث فيه، و هذا يختلف عن الفرد الذي يعتقد في التحكم الخارجي عن طريق الغيبيات كالقدر و الحظ و الصدفة لأنه يعتقد أن العالم معقد و صعب و غير قابل للتنبؤ. (معمرية، 2009: 21-22).

أما بالنسبة إذا كان مركز التحكم أحادي البعد أو متعدد الأبعاد فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبارات و المقاييس الحديثة التي تقيس مركز التحكم، وجود عوامل مختلفة مستقلة على الرغم من أنها تختلف من عينة لأخرى، و من سلسلة إلى أخرى. و على ذلك وجد كل من سادوسكي وديفيز و لوفتر فيرجاري (1979) Sadowski & Davis & Loftusvergari باستخدامهم لمقياس مركز التحكم ذي الأبعاد الثلاثة لريد ووير Reig & Ware وتلك الأبعاد هي: القدرية، وتحكم النظام الاجتماعي، تحكم الذات، أما بعد

القدرية فقد تركز حول الصدفة، وبعد النظام الاجتماعي تركز حول تأثير الآخرين، وبعد تحكم الذات، وتركز حول الاندفاع.

أما التحليل العاملي الذي قام به كولينز (1974) Collins لينظر للمظاهر المختلفة لمركز التحكم وجد أربع أبعاد هامة تم تفسيرها على أنها: العالم الصعب، العالم غير العادل، العالم الذي لا يمكن التنبؤ به، العالم غير المستحب سياسيا، كما استخدم شنيدر (1970) Schneide و بارسونز (1974) تصورا خماسيا للتحكم يعرف فئات (الحظ - القدر، الاحترام، السياسات، الدراسات، النجاح - القادة) واستخداماه في الدراسات عبر ثقافية، أما الباحث نبيل محمد زايد في دراسة أجراها سنة (1991) فقد نظر لمركز التحكم من خلال ثلاث أبعاد رئيسية يتفرع كل منها إلى ثلاث أبعاد فرعية و هي:

البعد الأول: التحكم الشخصي(الداخلي) و يتفرع إلى التمكن، العالم العادل، و الداخلية العامة.

البعد الثاني: تحكم الآخرين و يتفرع إلى الآخرين أصحاب النفوذ (الأقوياء) و العجز، و العالم المتحكم فيه سياسيا.

البعد الثالث: تحكم الحظ و يتفرع إلى القدرية و العالم الصعب و الصدفة (الفرصة).(زايد، 2003: 147-148).

وانطلاقا مما سبق عرضه من الدراسات السابقة التي بينت من خلال نتائج التحليل العاملي أن مفهوم مركز التحكم متعدد الأبعاد ظهرت أنها غير متناسقة سواء من حيث عدد العوامل و الأبعاد التي تم استخدامها، أو من حيث تسمية هذه الأبعاد، و ربما يرجع عدم التناسق في نتائج هذه الدراسات إلى اختلاف العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات سواء

من حيث الجنس أو العمر أو السلالة، أو إلى تعدد أدوات القياس المستخدمة.(معمرية، 2009: 24).

إن إبرازنا لهذه الدراسات لكون مركز التحكم متعدد الأبعاد كان من أجل أن يساهم في فهم وبلورة أكثر لهذا المفهوم، و أيضا من أجل فهم أفضل لأسباب السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المعقدة.

3. سمات الأفراد الداخليين والخارجيين في مركز التحكم:

يشير جوليان روتر Julian Rotter على أن لكل فئة من فئتي مركز التحكم خصائص شخصية تميزها عن الأخرى.(معمرية:2009، 14)، وعلى ذلك فلقد أوضحت دراسة سيمون (1979) Summon حول بناء الشخصية و مركز التحكم عند التلاميذ بهدف معرفة هل يختلف بناء الشخصية لدى التلاميذ ذوي الاعتقاد في التحكم الداخلي عن التلاميذ ذوي مركز التحكم الخارجي و تشير نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط منخفض بين درجات التلاميذ ذوي التحكم الخارجي مع مقياس قوة الأنا والإقدام والجرأة الاجتماعية و الثقة بالنفس و السيطرة و ذلك عند مقارنتهم بالتلاميذ ذوي التحكم الداخلي، وعن سمات التلاميذ ذوي التحكم الخارجي غالبا ما يتسموا بالهياج والحساسية وسرعة القلب والتوتر و عدم الثبات الانفعالي، واتضح وجود ارتباط عال لدرجات التلاميذ ذوي تحكم الداخلي مع مقياس الثقة بالنفس، قوة الأنا العليا، أكثر ذكاء، أكثر مرونة بالمقارنة بتلاميذ التحكم الخارجي.(حمزة، 1999: 92). ومن خلال ذلك يمكن حصر سمات كل فئة: في النقاط التالية:

3. 1. سمات ذوي التحكم الداخلي:

إن الأفراد الذين لديهم اعتقاد قوي بأنهم يستطيعون أن يسيطروا على البيئة و يتحكمون في مصيرهم يتميزون بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- أنهم أكثر وعيا بالعوامل البيئية التي قد تؤثر في السلوك.
- يأخذون خطوات جادة لتحسين ظروفهم البيئية.
- يعطون قيمة أكبر للمهارة وتدعيم الإنجاز و تعزيزه.
- يقاومون الخضوع والاستكانة للآخرين، و لديهم محاولات مناسبة للتأثير في الآخرين.
- لا يقبلون ما هو شائع دون نقد وتمحيص و الحذر والقيام بأنواع السلوك الأقل خطرا.
- التوافق، فهم يملكون متغيرات السلوك والاتجاهات وطرق التفكير التي تساعد على التوافق السوي مع المحيط الخارجي الذي يتفاعلون معه.
- قوة الأنا، ولاسيما الأنا الخاصة بالضمير و الوازع الأخلاقي، والأنا الواقعية، والتوافق مع الذات والمجتمع و الطموح والكفاح في سبيل تحقيق التفوق والامتياز والمثابرة من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح.
- الاهتمام بالمؤشرات المرتبطة بالموقف، والميل إلى التخطيط مقدما.
- الثبات الانفعالي.
- يميلون إلى إجهاد أنفسهم في بذل مزيد من الجهد و المثابرة على تتبع الأهداف بعيدة المنال، و إلى مقاومة محاولات الآخرين للتأثير عليهم، فمثلا فالتلاميذ من ذوي مركز التحكم الداخلي لا يمارسون الغش الدراسي باعتباره سلوك لا أخلاقي يتنافى مع تعاليم

الدين و قيم المجتمع، فهم يرون أن هذا الفعل لا يصدر عن أفراد يتسمون بقوة الأنا و تحمل المسؤولية و الثقة بالنفس والاجتهاد في سبيل تحقيق الأهداف، و لكنه يصدر عن أفراد يتسمون بضعف الأنا وعدم القدرة على تحمل المسؤولية والعجز والسلبية. (الفرحاتي و الرفاعي، 2009: 297-299).

- يميلون إلى البحث عن المعلومات و لا يكتفون بالإجابات المقدمة لهم، كما يتخذون التجارب السابقة كمرجعية للسلوكات اللاحقة، و يواصلون بذل الجهود رغم الفشل الذي يتعرضون له. (Jeammet et al : 1996, 221).

- يمتازون بسرعة في استنباط قاعدة ثابتة من الموقف الغامض واستخدام هذه القاعدة في حل المشكلة، بالإضافة لتفضيلهم المواقف التي تتيح لهم قدرا كبيرا من السيطرة والتحكم، فقد بينت دراسات عديدة أن الفرد ذو التحكم الداخلي لا يعتقد فقط أن لديه قوة التأثير في نتائج أفعاله، بل إنه بالفعل يؤدي أداء أكثر فاعلية في المواقف المعملية و المواقف الأكاديمية. (عثمان، 2005: 132).

لكن فيرز (1976) phares أعطى خاصية أساسية تظهر أكثر من غيرها من خصائص الأفراد المتوجهين داخليا، تبدا من خلال الجهود الكبرى التي يبذلونها للتعامل مع السيطرة على بيئتهم أو تحقيق هذه السيطرة، و قد تأكد في الميدان (الحياة) كما تأكد في المختبرات السيكلوجية، وقد تم إنجاز هذا من خلال نشاطات عملياتهم المعرفية المتفوقة، و يبدو أنهم يكتسبون معلومات أكثر، و يقومون بمحاولات أكثر لاكتسابها وهم أقدر على الاحتفاظ بها، و أقل رضا بالقدر في المعلومات التي يمتلكونها، و أقدر على استخدام المعلومات وتصميم القواعد لمعالجتها، و بصورة عامة أكثر انتباها للإشارات الملائمة للموقف. (غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986 ، 233).

3. 2. سمات ذوي التحكم الخارجي:

إن الأفراد الذين لديهم اعتقاد في القوى الخارجية كالحظ و الصدفة و القدر و الآخرين الأقوياء يتميزون بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- انخفاض دافعية الإنجاز و التراخي.
- تكون لديهم سلبية عامة و قلق في المشاركة و الإنتاج .
- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة .
- يرجعون الحوادث الإيجابية و السلبية إلى ما وراء التحكم الشخصي بالإضافة لإفتقارهم إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الحوادث.(معمرية، 2009: 14-15).
- يميلون للاستجابة للضغوط الاجتماعية الحادثة من طرف الآخرين .
- تفضيل للمواقف التي يكون فيها التحكم ضئيلا بصورة واضحة.
- يكونون أقل مثابرة و أقل نشاطا من الناحية المعرفية.(عثمان، 2005: 132).
- إدراك عدم امتلاكهم ما يوصلهم إلى تحقيق النجاح، فالحظ و الصدفة و قوة الآخرين عوامل محركة لإحداث حياتهم.
- تباطؤ الأداء و الاستسلام بسرعة عند مواجهة المشكلات .
- الاندفاع والتصرف بسرعة عند مواجهة المشكلات.
- ارتفاع مستوى القلق وانخفاض الثقة بالذات، ومن ثم يتحركون بشك و ريبة.

- الخوف والعجز في مواجهة ما يقابلهم من شدائد، حيث أنهم دائماً في حاجة إلى توجيه الآخرين و من ثم فهم أكثر تقبلاً لسيطرة و تأثير الآخرين.
- الميل العصبي، وإدراك الضغوط في حياتهم.
- أكثر إنصياعاً و أسهل إقناعاً، وأكثر قبولاً للمعلومات من الآخرين.
- الميل لحدوث حالات اكتئاب نتيجة ما يلاقونه من صعاب، و ما يواجهونه من مخاطر، و ما يتعرضون له من أزمات خلال تفاعلهم مع المواقف المختلفة.
- يميلون إلى إظهار مثابرة أقل في الأعمال التي يكفون بها من نظرائهم ذوي التحكم الداخلي الذين لديهم ارتباط جوهري بالقدرة على الإنجاز الأكاديمي.
- يتسمون بضعف الأنا عند مقارنتهم بذوي التحكم الداخلي (الفرحاتي و الرفاعي، 2009: 295-296).

من خلال ما سبق يتضح أن لكل من أفراد ذوي التحكم الداخلي و أفراد ذوي التحكم الخارجي سمات تميزهم عن بعضهم البعض، وما لاحظناه من العرض السابق أن كل السمات التي كان يتمتع بها ذوي التحكم الداخلي هي سمات إيجابية، أما السمات التي كان يتمتع بها ذوي التحكم الخارجي هي سمات سلبية.

لكن فيرز (1976) Phares يشير إلى أن كل فئة الداخلية أو الخارجية لها مزايا ومساوئ، حيث أن ذوي التحكم الداخلي لا يتصفون كلهم بالفعالية لأن البعض منهم يكونون متصلبين قاسين أخلاقياً أو محاصرين بمشاعر الفشل و الخوف من الإحباط وخيبة الأمل، و يواجهون مشكلات الحياة بانفعال مبالغ فيه، كما أنهم لا يتعاطفون مع الآخرين الذين في حاجة إلى مساعدة، لأنهم يعتقدون أن الشخص الذي يواجه المتاعب لابد وأنه

السبب في تلك المتاعب، وكذلك بالنسبة لذوي التحكم الخارجي ف لديهم مهارات نوعية التي لا تتوفر لدى داخلي التحكم، فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث شرط أن تكون في الوقت المناسب و المكان المناسب، و أن تكون محضوضا.(معمرية، 2009: 15).

4. المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الإجتماعي:

يعد مفهوم مركز التحكم من المفاهيم التي برزت و المتعلقة بالسلوك الإنساني، و التي تناولها الباحثين بالدراسة و التحليل كأحد المفاهيم المهمة التي تنطوي عليها نظرية التعلم الإجتماعي لروتر Rotter.(السعود و العساف، 2008: 337).

وعلى ذلك فمركز التحكم يرتبط بالعديد من المفاهيم الأساسية التي تتضمنها هذه النظرية لهذا سنتطرق لأهم هذه المفاهيم:

4. 1. إمكانية السلوك:

يشير هذا المفهوم إلى احتمال قيام الفرد بالإستجابة بطريقة ما مقارنة بإستجابات بديلة متاحة. (غريب و فليو، 2001: 127).

و يعرفه روتر (1954) Rotter بأنه: "إمكانية حدوث السلوك في موقف أو مواقف معينة من أجل الحصول على تعزيز أو مجموعة من التعزيزات"، فعلى سبيل المثال في مواقف الإمتحانات تكون التعزيزات عبارة عن الحصول على درجات مرتفعة و مكانة إجتماعية محترمة بين الزملاء، و لتحقيق هذه التعزيزات فإن الطالب بطبيعة الحال، سيعتمد على العديد من أنماط السلوك الممكنة التي سيحصل من خلالها على هذه التعزيزات مثل: الإجتهداد في المذاكرة، أو الغش أو الضغط على الأساتذة بأية طريقة ليمنحوه درجات مرتفعة، و التلميذ لا يسلك هذه الأنماط السلوكية في آن واحد و لكن يسلك المناسب منها في ضوء الموقف من حيث قوته أو ضعفه، و في ضوء خبراته السابقة بكل نمط من هذه

الأنماط السلوكية أيها يحقق له جلب التعزيزات، و من هنا فإمكان حدوث السلوك مفهوم نسبي، حيث أن الفرد يختار السلوك الملائم من بين بدائل سلوكية أخرى متوفرة لديه و هكذا يمكن القول أنه فقط في موقف معين فإن إمكان حدوث السلوك(س) هو أكبر من إمكان حدوث السلوك(ص).

ويشمل مفهوم إمكان السلوك أي سلوك يقوم به الفرد في ضوء الإستجابة للموقف المثير، فمنه ما هو ظاهري يمكن ملاحظته و قياسه مباشرة كالمشي، الغناء، المصافحة و غيرها، و منه ما هو ضمني لا يمكن ملاحظته و قياسه مباشرة كالتفكير و الإدراك و التخطيط و النكوص و غيرها، و قياس إمكان السلوك من هذا النوع يتم من خلال دلالاته و آثاره مثل تكرار حدوث سلوك ما.

والتصورات النظرية الأساسية التي قدمها روتر Rotter تنص على أن إمكان حدوث السلوك تتحدد بفعل التوقع وقيمة التعزيز، وتكون القدرة الكامنة للسلوك مرتفعة عندما يكون التوقع وقيمة التعزيز مرتفعين كذلك، أو عندما يكون أحدهما مرتفعا و الآخر معتدلا أكثر مما كان لو كانا منخفضين، و عندما نتعامل مع مجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا فإن المفهوم الذي يجري إستخدامه هو إمكان حدوث الحاجة. (معمرية، 1995: 199-200).

4. 2. التوقع:

يعرف جوليان روتر Julian Rotter التوقع بأنه: "الإحتمالية التي يضعها إنسان ما بأن التعزيز (التدعيم) يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين أو في مواقف معينة، و التوقع أمر مستقل عن قيمة التعزيز (التدعيم) السابق أو أهميته". (في غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 192).

و عليه فإن هذا النوع من الإحتمال الذاتي لا يتحدد بصورة أكيدة و إنما يتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة التي يصف فيها الناس الأحداث، و تحديد الأسباب و غير ذلك، و هذا يعني أن الإحتمالات الذاتية للإنسان لا يمكن حسابها على ضوء إحتساب عدد مرات التعزيز فقط. (خوري، 1996: 159)، وعلى سبيل المثال: فإن توقع طالب ما الحصول على تقدير ممتاز في إمتحان مدخل علم النفس سوف يتحدد على ضوء الخبرات السابقة لذلك الطالب في إختبارات مشابهة في نفس المقياس، و لكنه قد يعمم توقعات أخرى قائمة على مواقف مشابهة في مقاييس أخرى قريبة الصلة بمقياس مدخل علم النفس. (معمرية، 1995: 201)، وهكذا فإن التوقع يتحدد بعنصرين هما:

- إحتمال أن يحسب على أساس الخبرات السابقة للفرد بتعزيزات للسلوك، و هذا يجعل للتوقع طبيعة ذاتية، و بعبارة أخرى نجد في بعض المواقف أن حدوث التوقع يتوقف على إحتمال التعزيز على أساس من الخبرات السابقة للفرد في مواقف مشابهة.
- تعميم التوقعات بحدوث هذه التعزيزات أو تعزيزات مشابهة لها في مواقف أخرى لأنماط ذاتها من السلوك أو السلوكات المشابهة لها و التي ترتبط معها وظيفيا و لهذا التوقع طبيعته الذاتية أيضا.

و عندما يجد الفرد نفسه في موقف جديد يصبح للتوقعات المعممة من الخبرات السابقة أثر على تحديد توقع الفرد أقوى من الأثر الذي سيحدثه التوقع الخاص بهذا الموقف، و بتكرار المحاولات أو السلوك في نفس الموقف أو المواقف المشابهة يزداد تأثير التوقع الخاص بموقف معين في تشكيل توقع الفرد، و مثال ذلك: توقع الفرد بأنه سيفوز في لعبة ما في المحاولة الأولى (الموقف الجديد) يتأثر إلى حد كبير بتوقعاته المعممة في خبراته في المواقف الرياضية السابقة . (عبد الهادي، 2007: 281-282).

أما المفهوم الشامل الدال على التوقعات في حالة إرتفاعها أو إنخفاضها فيطلق عليه (حرية الحركة) و هو توقع للحصول على الإرضاء من مجموعة متصلة من الأنماط السلوكية موجهة نحو الوصول إلى أشكال من المتغيرات مرتبطة وظيفيا.(معمرية، 1995: 201-202).

4. 3. قيمة التعزيز أو التدعيم:

يشير مفهوم قيمة التعزيز إلى أن الإنسان يفضل شيئا معينا على آخر، و قيمة التعزيز هي قيمة نسبية لا تتحدد إطلاقا بصورة مطلقة، و إنما تتحدد بالنسبة إلى مجموعة محددة من البدائل. (خوري، 1996: 160).

وعلى ذلك يقرر روتر Rotter أن قيمة التعزيز هي: درجة تفضيل المرء و رغبته في حصول تعزيز ما إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية. (غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 192)

ولقد ميز جوليان روتر Julian Rotter بين التعزيز الداخلي و بين التعزيز الخارجي، فالتعزيز الداخلي هي خبرة الشخص أو إدراكه بأن حادثة ما قد وقعت و أن لها قيمة بالنسبة له، و هذه القيمة قد تكون سلبية و قد تكون إيجابية، و تحدد إيجابية القيمة أو سلبيتها بأثر نتائجها على تكرار السلوك.

أما التعزيز الخارجي فيشير إلى وقوع الأحداث أو النتائج المعروفة بأنها ذات قيمة تعزيزية للجماعة أو في الثقافة التي ينتمي إليها الفرد.

إلا أن الارتباط بين التعزيز الداخلي و التعزيز الخارجي ليس إرتباطا تاما، فقد يكون لبعض الحوادث خصائص معززة للفرد و ليس للجماعة التي ينتمي إليها، و هذا الإفتقار إلى التطابق التام بين قيم الجماعة و قيم الفرد يقتضي منا أن نأخذ بعين الإعتبار قيم الجماعة

التي ينتمي إليها الفرد بالإضافة إلى بيانات عن تاريخ حياته لنحتكم إليها جميعا عندما نشق التنبؤات المتعلقة بقيمة التعزيز لهذا الفرد.

ولقد رفض جوليان روتر Julian Rotter أن يكون إختزال الحافز عاملا محددا لقيمة التعزيز، و يرى بدلا من ذلك أن الأهداف و الحاجات و التعزيزات التي يكتسبها الفرد خلال حياته تعتمد في قيمتها على إرتباطها بتعزيزات أخرى.

وهناك عوامل تؤدي إلى تغيير قيمة التعزيز منها: ما يقوم به الفرد نفسه من عمليات معرفية كالتخيل و التفكير ثم طبيعة الموقف.

ويمكن قياس قيمة التعزيز بعدة طرق منها: طريقة الترتيب، وحسب هذه الطريقة يعرض على الفرد عدة تعزيزات لأداء مهمة أو عمل باستطاعته القيام به وترتيب هذه التعزيزات حسب قيمتها بالنسبة له، وهناك الطريقة السلوكية وفيها يطلب من الأفراد أن يختار تعزيزا واحدا من تعزيزين لأداء عمل أو مهمة معينة، بشرط أن يكون قادرا على القيام بها و ذلك لتحكم في متغير التوقع. (عبد الهادي، 2007: 282-283).

4.4. الموقف النفسي:

يتضح مما سبق الدور الذي يلعبه الموقف في عملية السلوك، و هذا يعني أنه ينبغي أن نحسب حساب المحتوى أو الإطار الذي يتم فيه السلوك، فالطريقة التي يرى فيها الإنسان الموقف تؤثر على قيمة كل من التعزيز و التوقع و من ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما. (خوري، 1996: 160).

وعلى ذلك فالسلوك لا يحدث من فراغ فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر البيئة الداخلية والخارجية، ويحدث هذا التفاعل بطريقة تتفق مع خبرة الفرد الفريدة، والموقف النفسي هو تلك البيئة الداخلية و الخارجية التي تحفز الفرد إلى أن يتعلم كيف يمكن الوصول إلى

أفضل اشباعا في ظروف معينة، والطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو يعرفه تعريفا نفسيا هي التي تؤثر على التوقع و قيمة التعزيز، ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما، فالموقف النفسي يؤدي دورا حاسما في تقرير اتجاه السلوك. (معمرية، 1995: 203).

ومثال ذلك يوصف شخص ما بأنه لديه ميلا متطرفا للسلوك العدوانى و مع ذلك فإنه إذا وجد نفسه في موقف معين لا يقوم بذلك السلوك لأن هذا الموقف يشمل على إشارات توحى له بأن من المحتمل جدا أن يؤدي سلوكه إلى العقاب الشديد، وعلى هذا فإن سلوك الفرد لا يتحدد بالخصائص الشخصية وحدها بل أيضا بكيفية إدراك الاعتبارات الموقفية وتحديد أوجه التشابه بين فئات المواقف المختلفة. (عبد الهادي، 2007: 283-284).

ومن هنا تطرح مسألة الإسهام النسبي لهذه المتغيرات (المحيطة و الشخصية)، في تحديد السلوكات، وهذا أساسى بالنسبة لنظرية روتر Rotter، حيث أنها وضعت لفهم الطريقة التي تتغير بها هذه الإسهامات، ولهذا فإن مفهوم مركز التحكم الداخلى و الخارجى للتعزيزات ينبثق مباشرة من نظرية التعلم الاجتماعى وهو يساعد في إدراك القيمة المعطاة من طرف الفرد للعوامل المحيطة والشخصية في تحديد التعزيزات. (العبزوزي، 2001: 42).

4. 5. المحددات الأساسية لسلوك:

وتعبر عن احتمال حدوث نمط ما من أنماط السلوك الموجودة في الرصيد السلوكي لإنسان ما في موقف ما، يتحدد أساسا بفعل متغيرين: التوقع و قيمة التعزيز. (عبد الهادي، 2007: 285).

4. 6. منهج أكثر اتساعاً:

كثيراً جداً ما يجب على علماء علم النفس ألاّ يتعاملوا مع السلوك المجزأ المنفصل فحسب بل مع فئات سلوكية بأكملها، وعلى سبيل المثال فقد ننتبأ بحدوث سلوك عنف عام وليس مجرد ركلة أو ضربة باليد اليسرى، وهذه هي الحال و خاصة و نحن بصدد التنبؤ في المواقف الاجتماعية الأوسع، و معنى هذا أنه لابد لنا من البحث في إمكانات السلوك المتعدد والتوقعات، وقيمة التعزيز.(غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 193).

ومن خلال العرض السابق للمفاهيم المرتبطة بمركز التحكم وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي يتضح لنا أهميتها في تفسير مفهوم مركز التحكم، فمن خلال مفهوم إمكانية السلوك، التوقع، قيمة التعزيز (التدعيم)، الموقف النفسي، المحددات الأساسية للسلوك، والمنهج الأكثر اتساعاً تتضح و تتبلور الفكرة حول مركز التحكم و أهميته في تحديد شخصية الأفراد.

5. النظريات النفسية المفسرة للتحكم:

لقد تعددت النظريات المفسرة للتحكم بتعدد وجهات النظر، فقد تحدث علماء النفس عن قدرة الفرد على التحكم في بيئته الخارجية، أو عالمه الشخصي الداخلي من خلال تفاعله مع المواقف و الأحداث البيئية، فظهرت بذلك العديد من المفاهيم والتي تقيد في وصف الدرجة التي يكون الفرد فيها قادراً على التحكم في الأحداث الهامة التي تحدث في بيئته، وعلى ذلك سنحاول التطرق لأهم هذه النظريات في ما يلي:

5. 1. نظرية دافع الكفاءة:

يرى وايت (1959) White أن جميع أفراد الإنسان يولدون و لديهم دافع أولي نحو السيطرة على البيئة و أطلق عليه دافع الكفاءة، و في رأيه إن إفتراض هذا الدافع يساعد على تفسير أنماط كثيرة من السلوك.

ويشير وايت White من جهة أخرى إلى أننا جميعا في حاجة إلى أن نتعامل بفعالية وكفاءة مع البيئة، ولا فرق هنا بين البيئة المادية و البيئة الاجتماعية، و أننا لا نستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا عرفناها، فالنشاط الاستطلاعي و الاستكشافي للبيئة و غيره من النشاطات الأخرى التي يقوم بها الفرد لمحاولة معرفتها و السيطرة و التحكم فيها هي كلها بالدرجة الأولى نشاطات معرفية توافقية الهدف منها تحقيق الكفاءة، و في هذا الصدد يرى وايت White: "إن الكفاءة أو الجدارة تعني الملاحظات المستمرة والصعبة للأحداث في البيئة من قبل بعض الأفراد، والتي تجعلهم يشعرون بالرضا عن الذات أكثر من أولئك الذين يميلون إلى ممارسة حياتهم بأكبر قدر من البساطة، و يضيف أيضا أن الفرد في مسعاه لتحقيق الكفاءة والسيطرة على البيئة يمر بمرحلتين هما: مرحلة تحقيق دافعية التأثير، ومرحلة تحقيق دافعية الكفاءة". (معمرية، 2009: 25-26).

ومع أن وايت White لم يجد السمات أو الخصائص المصاحبة للميل إلى الكفاح من أجل الكفاءة إلا أنه يشير إلى تحقيق دافعية الكفاءة يتم عندما يتوصل الفرد إلى السيطرة على البيئة من خلال مقاييس ذاتية وموضوعية معينة، فمثلا الطفل الذي يشعر بالكفاءة في تفاعله مع البيئة من خلال اللعب، والتلميذ الذي يحرز التفوق في تحصيله الدراسي و يشعره ذلك بالسرور و البهجة، و المهندس الذي يساهم في إضافة الجديد إلى ميدان عمله فيشعره ذلك بالنجاح و التفوق، هؤلاء جميعا يقودهم دافع الكفاءة، و يستخدمون قدراتهم و إمكانياتهم

للوصول إلى التفوق و النجاح و يحصلون على التعزيزات المناسبة مثل: الرضا عن الذات، والقدرة على التحكم.

ومما سبق تتضح العلاقة القوية بين السعي وملاحقة الأحداث في البيئة باستمرار في محاولات للسيطرة عليها لتحقيق الذات والشعور بالرضا، أي تحقيق دافع الكفاءة بين الفعالية والتمكن والتحكم في البيئة والسيطرة عليها، أي التحكم الداخلي، حيث أشار جوليان روتر (1966) Julian Rotter إلى وجود هذه العلاقة بين مفهوم التحكم الداخلي و مفهوم الكفاءة كما أورده وايت White خلال أحد بحوثه بأن الأفراد الذين تميزوا بالتقريب و البحث والإستكشاف ومحاولة السيطرة على البيئة كانوا من المعتقدين في التحكم الداخلي، ودعمت هذا الإفتراض بعض البحوث، حيث أوضحت لاو (1970) Lao أن سلوك الكفاءة يرتبط إرتباطا موجبا دالا بالتحكم الشخصي (الداخلي)، كما توصلت وريت و آخرون (1980) Wright & al إلى وجود علاقة ذات دلالة بين التحكم الداخلي و التمكن و السيطرة على البيئة، حيث تميز ذوو التحكم الداخلي بالسيطرة على البيئة و العمل بسرعة لتحسين ظروف المعيشة داخلها. (معمرية، 2009: 27-28).

5. 2. نظرية الدافعية الداخلية و الخارجية:

تدعى نظرية إدوارد ديسي (1980) E. Deci بنظرية الدافعية المعرفية، و ينظر من خلالها للإنسان على أنه كائن إرادي عقلائي يتمتع بإرادة حرة تمكنه من إتخاذ القرارات المناسبة والسلوك على النحو الذي يراه مناسباً، وتتدخل عوامل مثل القصد والتوقع والتعليل في السلوكيات التي يقوم بها، وبهذا فهي ترى أن الأفراد نشيطون ومثابرون وفعالون وتوجد لديهم دوافع وحاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها. (زغلول، 2009: 166-167).

وعليه فإن الدافعية الداخلية حسب ديسي Deci هي دافعية تركز على الحاجة الفطرية للكفاءة والتحكم الذاتي والاختيار الحر للنشاط، أما الدافعية الخارجية فهي تخص كل السلوكيات التي يقوم بها الفرد ليس من أجل النشاط في حد ذاته إنما القيام بهذه السلوكيات مشروط بالضرورة أي بالأهمية التي يفترضها المحيط حيث يتناقص الإحساس بالتحكم الذاتي والاختيار الحر للنشاط. (تيلوين و بوقيرس، 2007: 19-20).

ومن خلال ذلك فهذه النظرية تعتبر الأفراد مخلوقات نشطة و ليسوا أعضاء سلبيين خاضعين لقوى داخلية أو خارجية، وعلى ذلك تعتمد نظرية ديسي Deci على عنصرين أساسيين:

- تفترض أن للناس القدرة على تقرير ما يريدون أن يفعلوه و هذه القرارات تنتج من تفسير الأفراد للأحداث البيئية و تجهيز المعلومات المتوفرة لديهم على البيئة والتعامل معها من خلال قدراتهم المعرفية كالذاكرة والتفكير والتخطيط لتقرير ما يجب فعله.
- تفترض أن الناس مشتركون في عدة أنماط سلوكية من أجل الشعور بالكفاءة وتحقيق الذات، حتى يشعروا أنهم وكلاء سببين ومتحكمين في تفاعلاتهم مع البيئة.

ومن خلال ما سبق ذكره حول نظرية ديسي Deci التي ترى أن الأفراد المدفوعين داخليا يسعون لتحقيق الكفاءة والتمكن والاستطاعة وتحقيق الذات والسيطرة على الأحداث نلاحظ أن هذه صفات يتسم بها الأفراد ذوو التحكم الداخلي الذين يتميزون بالتمكن والكفاءة ومحاولة السيطرة على البيئة وتطويعها لخدمتهم، ومن هنا يمكن القول أنه عندما يكون السلوك مدفوعا داخليا فإن اعتقاد في مركز التحكم يكون داخليا أيضا وقد دعمت هذا الافتراض نتائج بحث أجراه هسلر Hesler، حيث أوضحت الدراسة أن هناك ارتباطا ذو دلالة إحصائية بين الفعالية الشخصية و الإعتقاد في التحكم الشخصي (الداخلي)، كما أشارت هذه الدراسة إلى أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم يمارسون تأثيرا كبيرا على بيئاتهم

بواسطة قدراتهم لديهم تحكم داخلي مرتفع و يتميزون بفعالية شخصياتهم و كفاءتها العالية لتحقيق الكفاءة و تحقيق الذات. (معمرية، 2009: 29-30).

5. 4. نظرية العزو:

لقد تأثر وينر (1974) Weiner في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من هيدر Heider وروتر Rotter، حيث يفترض وينر Weiner فيها أن الأشخاص يرجعون أسباب نجاحهم وفشلهم إلى عناصر أربعة وهي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، والخط وهذه الأسباب إما أن تكون داخلية أو خارجية. (عبدون، دت: 3).

ولقد تبين أن العزو أو الانتساب إلى أسباب داخلية تستلزم العودة إلى قدرات ومهارات الفاعل الذي أنجز المهمة كالجهد والاستعداد، بينما تتم العزوات إلى أسباب خارجية بالعودة إلى الخط والصدفة، ولقد انتهى به هذا الطرح إلى اقتراح أربعة عوامل يمكن اعتبارها تفسيرات سببية للنجاح والفشل في أي إنجاز المتمثلة في: البعد داخلي - خارجي، والبعد ثابت - متغير.

كما عزو النجاح والفشل لعاملين القدرة والجهد هي عزوات داخلية لكن العامل الأول (القدرة) ثابت أما الثاني (الجهد) فمتغير في الزمن، كما أن عزو النجاح أو الفشل لعاملين صعوبة المهمة والخط هي عزوات خارجية، إلا أن الأول (صعوبة المهمة) ثابت بينما الثاني (الخط) فمتغير.

كما أن الثابت وعدم الثبات له علاقة بالتوقعات المستقبلية، فإذا قام الفرد بعزو نجاحه أو فشله لأسباب غير ثابتة فإنه يتوقع أن تتغير الظروف في المستقبل وبالتالي لن يحصل بالضرورة على نفس النتائج، أما عزو النجاح والفشل لأسباب ثابتة كالقدرة أو صعوبة المهمة

فإنه يؤدي إلى توقع الفرد لنفس النتائج السلبية أو الإيجابية. (تيلوين وقيريس، 2007: 29-30).

وعلى ذلك فإن نتائج سلوكي النجاح والفشل له محددات ترتبط بإنجاز الفرد وهذه المحددات تتمثل في تقدير الفرد لإمكاناته أو مستوى قدراته وكمية الجهد المبذول و درجة صعوبة المهمة واتجاه الحظ، ذلك أن من المفترض أن نتاج السلوكي يعزى إلى المصادر السببية الأربعة، أي أن التوقعات المستقبلية للنجاح والفشل تبنى على أساس مستوى القدرة المفترضة وإلى صعوبة المهمة المدركة و كذلك تقدير الجهد الذي يبذل والحظ المتوقع.

وإذا حاولنا أن نربط بين وجهة نظر وينر Weiner ووجهتي نظر كل من هيدر Heider وروتر Rotter في تفسير العزو السببي للنتائج السلوكي، نشير أن القدرة والجهد يصفان خصائص الأفراد ذوي مركز التحكم الداخلي الذين يعززون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم أو جهودهم وبهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية، أما عزو الناتج السلوكي إلى صعوبة المهمة أو الحظ هو من خصائص الأفراد ذوي مركز التحكم الخارجي، وبذلك تكون أسباب السلوك خارجة عن تحكم المسؤولية الشخصية.

وفي سبيل توضيحه لخصائص المتغيرات الأربعة لنظريته وربطها بمفهوم مركز التحكم لروتر Rotter يشير وينر Weiner إلى أن القدرة وصعوبة المهمة لهما نفس الخواص الثابتة بينما الجهد والحظ متغيران نسبيا، وهكذا فالعناصر الأربعة في نظرية وينر Weiner ومفهوم مركز التحكم يمكن دمجهما وتصنيفهما في بعدين أساسيين هما بعدي الاستقرار ومركز التحكم. (معمرية، 2009: 34-35).

5.5. نظرية العجز المكتسب:

يعد سليجمان (1975) Seligman من رواد نظرية التعلم الاجتماعي، ويعود إليه الفضل في إدخال مفهوم "العجز المتعلم" إلى ميدان علم النفس من خلال أبحاثه. (معمرية، 2009: 38).

لاحظ سليجمان Seligman أن تعرض الفرد لموقف ضغط لا يستطيع التحكم فيه أو السيطرة على عناصره المزعجة، قد يقود الفرد إلى تجنب القيام بأي سلوك مع العلم أنه بإمكانه التحكم فيه لو حاول القيام بذلك، أي القيام بسلوك يوقف التأثيرات المزعجة. (تيلوين وبوقيرس، 2007: 26-27).

فقد وجد أن بعض الأفراد في حالة مواجهتهم الأحداث الصعبة والخارجة عن سيطرتهم أو تحكمهم الشخصي يستجيبون بممارسة العجز ويبدو سلوكهم في هذه الحالة لا يتناسب مع الأحداث الواقعة عليهم، وبدلاً من القيام بسلوك قد يساعدهم على استعادة السيطرة على الأحداث في بيئتهم، فإنهم يتميزون بالسلبية ويتقبلون التهديدات النفسية والعقاب، وما يحدث لهم ويشعرون أنه ليس هناك ما يستطيعون فعله، و يبدوون كأنهم فقدوا الرغبة في الحياة، وعند محاولة إقناعهم بأن لديهم مهارات عالية يحتاجها الجميع، فإنهم غالباً ما يقابلون ذلك بالمقاومة والاعتذار والتبريرات تعكس إحساسهم العميق بالعجز. (معمرية، 2009: 38-39).

ولذلك افترض سليجمان Seligman بأن الفرد يتعلم العجز، أي التوقف عن القيام بأية محاولة، ويصبح ذلك ملمحاً من ملامح أدائه في المواقف المشابهة، أي يصبح العجز متعلماً. (تيلوين وبوقيرس، 2007: 27).

فالشخص العاجز يعتقد أن الاستجابة لن تكون فعالة في إنهاء الأحداث البغيضة والمؤلمة، لأنه طور توقعات معمة باستحالة التحكم للأحداث البيئية، بينما الشخص غير العاجز يعتقد أن الاستجابة سوف تكون فعالة في إنهاء مثل هذه الأحداث، لأن هناك أفرادا تعلموا من تجاربهم عبر مواقف الحياة المختلفة، أن استجاباتهم يمكن أن تبدل و تغير الأحداث في البيئة، حيث نمت لديهم توقعات معمة بأنه يمكن التحكم في الأحداث البيئية والسيطرة عليها، و عندما يكتسب الإنسان العجز فإن الذي يحدث له هو:

- نقصان الدافع للسيطرة على النتيجة (نتيجة سلوكية).
- الاعتقاد بأن الإنسان لا يستطيع السيطرة على النتيجة.
- الخوف من عدم القدرة على السيطرة.

وهكذا نجد بعض الأفراد والمجتمعات لا يمكنها الهروب من بعض الوضعيات السيئة التي تعيش فيها كال فقر والحرمان والخضوع، لأنهم تعلموا أنهم غير قادرين على السيطرة على بيئتهم.

ويضيف سليجمان Seligman بأن الفرد المتصف بالعجز تتميز شخصيته بثلاث عيوب هي:

الأول: الفشل في المبادأة بالاستجابات الملائمة في حضور المثير المزعج.

الثاني: عدم القدرة على التعليم بأن الفرد يمكنه أن يسيطر على أحداث في بيئته.

الثالث: إبداء استجابات انفعالية سلبية مثل القلق والاكتئاب.

وبعد التطرق لنظرية العجز المتعلم أو المكتسب لسليجمان Seligman نخلص إلى أنه إذا كان العجز لدى الفرد يعني الشعور بالافتقار إلى السيطرة على الأحداث البيئية، كما

أنه يتميز بالسلبية وتقبل التهديدات النفسية والعقاب، والاعتقاد بأنه ليس هناك ما يستطيع فعله، وإذا كان التحكم الخارجي يعني أن الفرد يعتقد في سيطرة قوى خارجية على الأحداث البيئية، كما أنه يتميز بالسلبية وانخفاض درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله، فإنه يمكن القول أن العجز هو إحدى السمات الرئيسية التي يتوفر عليها الأفراد ذوو الاعتقاد في التحكم الخارجي. (معمرية، 2009: 40-41).

إن الطرح السابق للنظريات المفسرة للتحكم هو إبراز لأهمية مركز التحكم لدى الأفراد ومن ضمنهم الأساتذة، بالإضافة إلى الإحاطة الشاملة بكل جوانب هذا المفهوم و أيضا محاولة التعرف أكثر على المفاهيم التي تتداخل مع هذا المفهوم لتعزيز اتجاه دون آخر لدى الأساتذة أي تعزيز الاتجاه الداخلي أو الخارجي لمركز التحكم.

وانطلاقا من ذلك لاحظنا وجود نوع من العلاقة بين مركز التحكم وبين كل من دافع الكفاءة، الدافعية الداخلية والخارجية، العزو السببي، العزو، والعجز المتعلم، وهذه المفاهيم كانت تشكل في مجملها صفات وسمات يتحلى بها إما الأفراد ذوي مركز التحكم الداخلي أو الأفراد ذوي مركز التحكم الخارجي.

ثانيا: فعالية الذات

1. طبيعة وبنية فعالية الذات:

لقد أشار باندورا (Bandura , 1993) إلى أن فعالية الذات يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي: العملية المعرفية، والدافعية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك، وفيما يلي عرض لآثار فعالية الذات في تملك العمليات الأربعة. (النفعي، 2007: 48).

1.1. العملية المعرفية:

ذكر باندورا بأن الآثار فعالية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعي الفعالية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الفعالية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف بأن معتقدات فعالية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فعالية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثه فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.

ويرى مادوكس Maddux أن أهم معتقدات فعالية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم فالذين يمتلكون فعالية مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.
- الخطط والإستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث.
- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوي الفعالية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

1. 2. العملية الدافعية:

لقد أوضح باندورا وسيرفون Bandura & Cervone 1986 إلى أن اعتقادات الأفراد لفعالية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية وهناك ثلاثة أنواع من النظرية المفسرة للدوافع العقلية وهي نظرية العزو السببي، ونظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فعالية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، وفيما يلي دور كل نظرية في التأثير على دافعية الفرد وفعاليتها:

1. 2. 1. نظرية العزو السببي: وتقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفعالية يعززون سبب فشلهم إلى أن الجهد غير كاف أو أن الظروف الموقفية غير ملائمة، وبينما الأفراد منخفضوا الفعالية يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية والأداء وردود الأفعال: عن طريق الاعتقاد في فعالية الذات.

1. 2. 2. نظرية الأهداف المدركة: تشير إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، كما تتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

1. 2. 3. نظرية توقع النتائج: تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، وهنا الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفعالية لا يستطيعون التوصل إليها، لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة.

1. 3. العملية الوجدانية:

إن اعتقادات فعالية الذات تؤثر في الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس

المنخفض بفعالية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة. (النفعي، 2007: 48).

يلاحظ أيضا أن الإحساس بالفاعلية وإدراكها يؤثر كذلك على استجابات الفرد الانفعالية، حيث يحدد مستوى التوتر أو الاكتئاب الذي قد ينجم جراء تعرض الإنسان لمواقف ضاغطة وصعبة ، فالأفراد الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم في مواجهة وتحدي تهديدات محتملة تجددهم اقل توترا وأكثر ثقة وتركيزا في أدائهم وانجازهم ، الأمر الذي يزيد من قدرتهم وحركتهم على الجد والمثابرة في الأنشطة الصحية ، بينما الذين يعتقدون انه لا قدرة ولا ثقة لهم على إدارة أية تهديدات قد يواجهونها تراهم يعانون من حالات التوتر والقلق والانفعالية الشديدة التي بدورها قد تؤدي إلى سوء التوافق في الحياة. (عبد العزيز، 2010: 165 – 166).

1.3. عملية اختيار السلوك:

ذكر باندورا بأن فعالية الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وأن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره، وأداءه بصورة مناسبة.

فمن من خلال عوامل الاختيار يستطيع الفرد أن يؤثر في مسار حياته، فالبيئة التي يختارها لنفسيته والبيئة التي يعمل على إحداثها من خلال ممارساته الناجحة أو انجازاته الراقية قد يكون للفاعلية الذاتية دور هام في اختيار النشاط الذي يريد الفرد أن يزاوله، كما أن الإحساس والشعور بالفاعلية دورا في اختيار البيئة التي يريد الفرد أن يتفاعل معها، وبالتالي فإن الأشخاص الذين لديهم شعور أو إحساس ضعيف بالفاعلية في شأن مواجهة موقف معين في حياتهم قد يعملون بشدة وجد على تجنبه، ولهذا فان الأفراد الذين تخلو عن

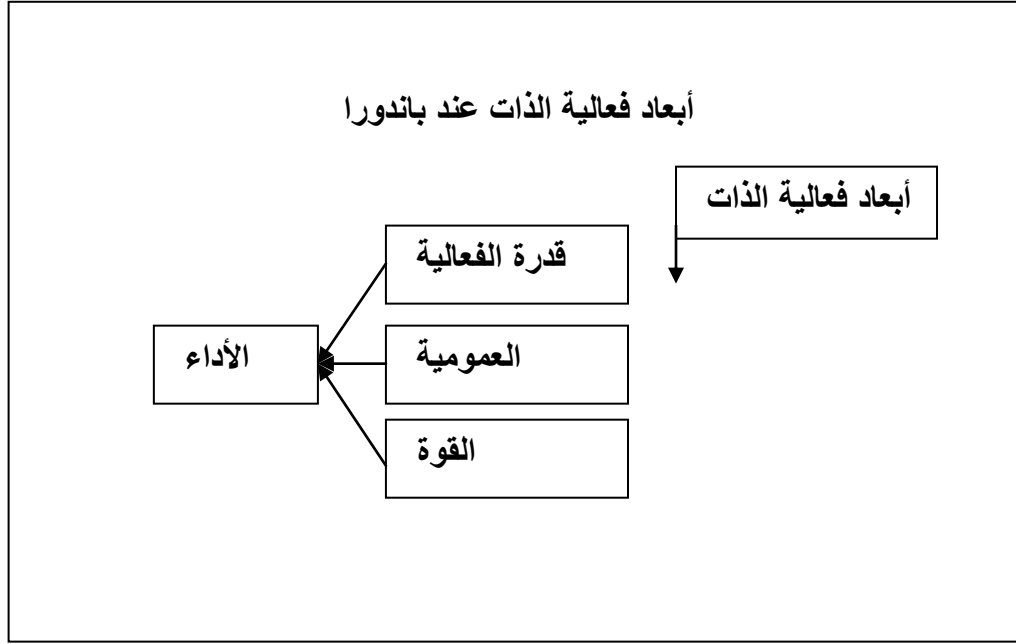
التدخين حديثاً أو لمدة زمنية غير بعيدة قد يتجنبون مواقف اجتماعية حافلة بسلوك التدخين خوفاً من الانتكاس وربما يختارون موقفاً يكون لهم فيه قدر كبير من التحكم في شأن وتحدي أو مقاومة رغبتهم في ممارسات عادة التدخين. وعليه يتضح مما سبق أن قدرة الفرد على تحقيق أهدافه الوقائية الصحية تتأثر إلى درجة كبيرة بقدرته وثقته في ذاته على اختيار بيئته وممارسته للنشاط الذي يختاره.

كما أن التصنيف النظري لتوقعات الفعالية الذاتية يرتبط بنظرية العزو بصورة وثيقة، فالفرد الذي لديه فعالية ذاتية في مجال معين، فهو في الغالب يعزو سبب فشله في هذا المجال إلى عامل الجهد المبذول، أو أولئك الذين لديهم مستوى فعالية ذات منخفضة فهم في الغالب يعزون فشلهم إلى ضعف قدراتهم الذاتية، ومن ناحية أخرى تعتبر توقعات الفعالية الذاتية ذات أهمية بالنسبة للسيورورات الدافعية وتطور الإرادة في تصرف ما.

كما وضح باندورا Bandoura إن طبيعة الكفاءة الذاتية تتضمن قدرة إنتاجية تنظم فيها المهارات المعرفية والاجتماعية عبر مسار متكامل من السلوك الملموس للتعامل مع عدد كبير من الأهداف، وإن الاهتمام لا يكون حول المهارة التي يمتلكها الشخص بل على الحكم حول ما يستطيع الفرد فعله من خلال قدرته في التغلب على الصعوبات المتعلقة بأداء أو موقف محدد. (عبد العزيز، 2010: 165 - 166).

2. أبعاد فعالية الذات:

لقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فعالية الذات تبعاً لها، ويبين الشكل رقم (02): أبعاد فعالية الذات وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد:



شكل رقم (02) : أبعاد فعالية الذات عند باندورا. (Bandura , 1997)

2. 1. قدرة الفعالية:

ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدرة الفعالية بصورة أوضح عندما تكون مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسط الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة. (النفعي، 2007: 38).

ويؤكد باندورا على أن طبيعة التحديات التي تواجه فعالية الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل مثلاً: مستوى الإتيقان، بذل الجهد، مستوى الدقة، مستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية

لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معيناً عن طريق الصدفة، ولكن هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. (العتي، 2008: 28).

2.2. العمومية:

ويعني بالعمومية قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فعالية الذات من موقف لآخر مشابه، إلا أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى آخر، ويشير سكوارزاد (Schwarzer ; 1999) إلى ذلك بقوله: إن الفرد قد تكون ذاته فعالة في مجال ما وقد لا تكون في مجال آخر، وبمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في آخر. (المرزوع، 2007: 72).

ويبين باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعا لاختلاف عدد من الأبعاد، أهمها: درجة تشابه الأنشطة، والطرف التي يعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخاصة الشخصية المتعلقة بالسلوك. (النفعي، 2007: 39).

2.3. القوة أو الشدة:

ويعني بها باندورا الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فعالية الذات، فمنهم من تكون فعالية الذات لديه مرتفعة، فيثابر في مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الآخر. (المرزوع، 2007: 72)

ويشير باندورا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا.

ويشير أيضا إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فعالية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف. (النفعي، 2007: 39).

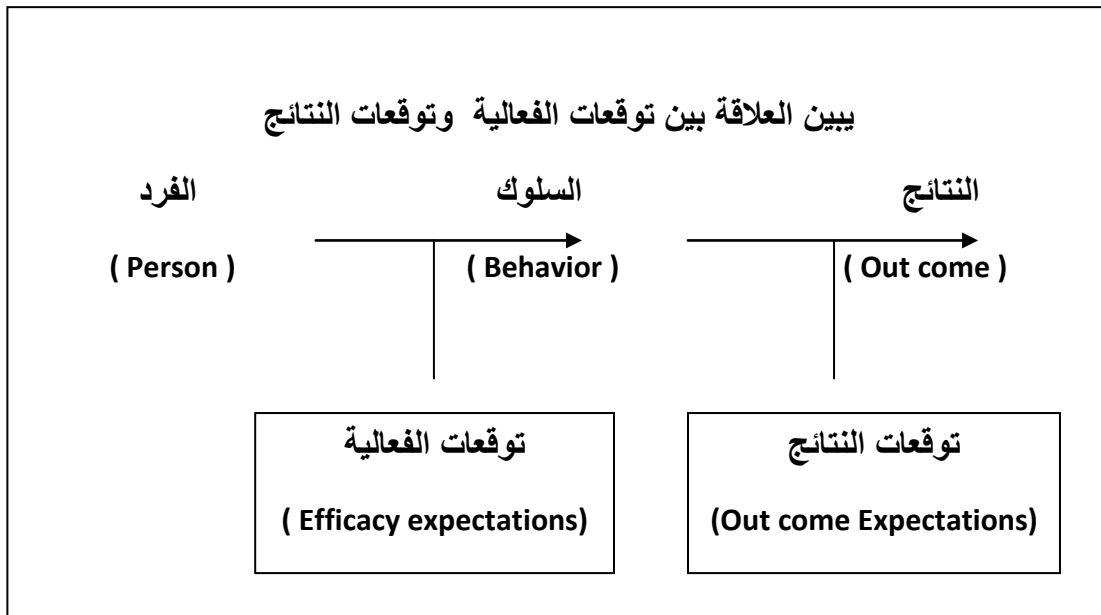
3. توقعات فعالية الذات:

أوضح باندورا وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية، على السلوك وهما: التوقعات الخاصة بفعالية الذات، والتوقعات المتعلقة بالنتائج، ويوضحهما الشكل رقم (02)، وهما على النحو التالي: (النفعي، 2007: 46)

- التوقعات المرتبطة بفعالية الذات: تتعلق بإدراك الفرد لقدراته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

- التوقعات الخاصة بالنتائج: حيث أن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحدد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية.

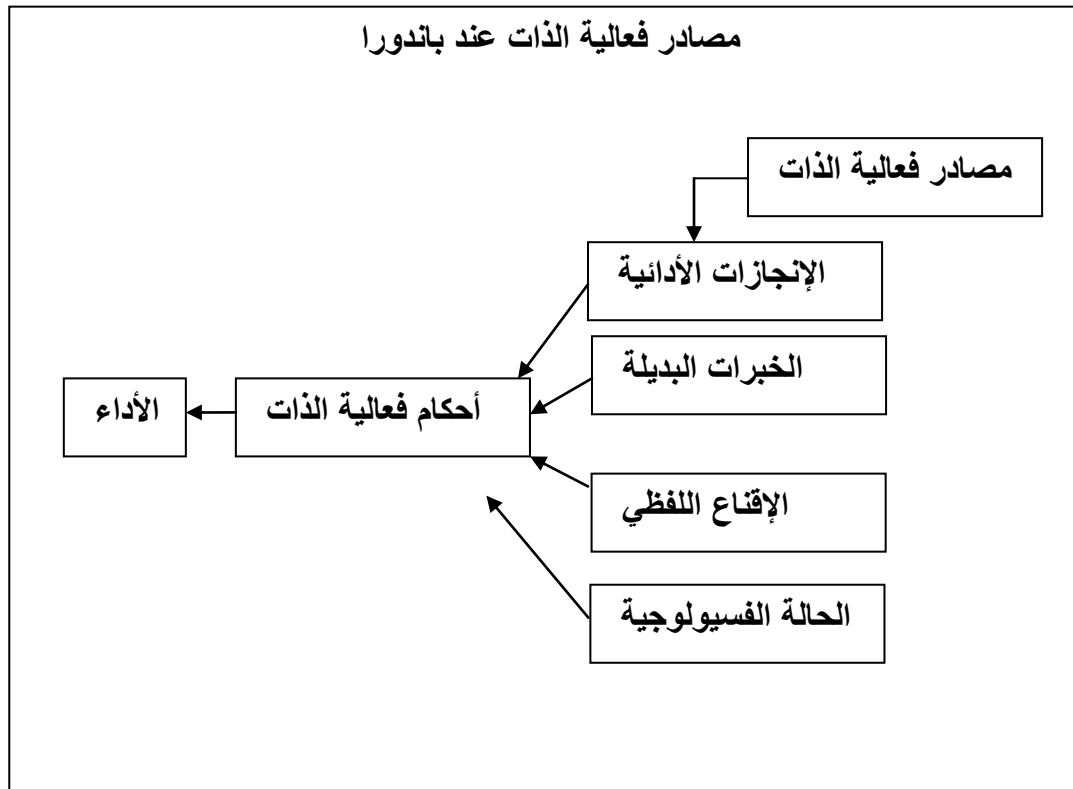
- وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال: حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:
- الآثار البدنية الإيجابية والسلبية التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة، والمنفردة، والألم، وعدم الراحة الجسدية.
- الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالآثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كتعبيرات الانتباه والموافقة والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي، ومنح السلطة، أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد والحرمان من المزايا، وإيقاع العقوبات.
- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقييم الذاتي بسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي والإطراء والتكريم، والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق، في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم، ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف الأداء.



شكل رقم (02): العلاقة بين توقعات الفعالية وتوقعات النتائج. (Bandura , 1997)

4. مصادر فعالية الذات:

وضح باندورا أربعة مصادر أساسية للمعلومات تشتق منها فعالية الذات، ويبين الشكل رقم (03): هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فعالية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء .



شكل رقم (03): مصادر فعالية الذات عند باندورا. (bandura , 1997)

4. 1. الإنجازات الأدائية:

يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، ويتطلب الإحساس بالفعالية القوية الخبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل جهد والمثابرة المستمرة المتواصلة. (كمال: 2006،

474)، وتشكل خبرات الفرد الناجحة عاملاً قوياً له تأثير إيجابي في رفع مستوى فعالية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فعالية الذات، في حين أن الفشل تنخفض معه فعالية الذات. (Pajares , 1996: 07).

ويرى باندورا (Bandura) أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض في فعالية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعززون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدى وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفعالية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فعالية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية.

4. 2. الخبرات البديلة:

وهي الخبرات غير المباشرة، ويحصل عليها الفرد كما يرى باندورا بالتعلم عن طريق النمذجة، أي التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين " فحين يرى الفرد نماذج ناجحة تماثله في القدرات فإنه يستخدم هذه الملاحظات في تقدير فعاليته". (المزروع، 2007، 72).

ويرى باندورا (bandura , 1982) أن تقدير فعالية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المتشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية) حيث تزيد رؤية الفرد للمتشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانيات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسن أدائه بالتعلم من المشاهدة للنماذج، ولنفس السبب رؤية

آخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تتخفف معتقدات المشاهدين عن فعاليتهم ويوقظ جهودهم، كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات. (الشناوي، 2006: 474).

ويؤكد باندورا على أن تأثير الخبرات البديلة على فعالية الذات لا يتضمن فقط تعريض الأفراد لنماذج، فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية، والنظرية المعرفية الاجتماعية توفر إطارا تصوريا لكيفية استخدام كل من عمليات الانتباه، والذاكرة، وإنتاج السلوك، والدافعية لتعزيز الفعالية الذاتية، عن طريق الخبرات البديلة. (النفعي، 2007: 42).

4. 3. الإقناع اللفظي:

ويرى باندورا bandura أن الإقناع اللفظي يعني: الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من التقريب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بفعالية الذات. (العتيبي، 2008: 32).

ويضيف باندورا (1982) أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح، في رفع مستوى الفعالية الشخصية، والمهارات التي يمتلكها الفرد (النفعي، 2007: 44). كما أشارت دراسة (Bandura , 1982) إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فعالية ذاتية. (الشناوي، 2006: 475).

ويمثل هذا المصدر أيضا التشجيع والتدعيم الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته، فحين يجد التشجيع والتدعيم من الوالدين والمعلمين فإن هذا يعد بمثابة التغذية الراجعة التي تقوم بدور إيجابي في تنمية معتقدات فعالية الذات. (المزروع، 2007: 72).

والإقناع اللفظي الاجتماعي يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بفعالية الذات لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي يتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة، ويستطيعون أن يبذلوا جهدا عظيما أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط، وبالتالي وجود الإقناع اللفظي إلى جانب العوامل الأخرى يعمل على تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال. (النفعي، 2007، :44).

4.4. الحالة النفسية والفسولوجية

ويمثل هذا المصدر دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبيا إذا كان في حالة مزاجية انفعالية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفعالية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها، ويرى كل من ميشل و رايت (Michel & Wright) أن للحالة الانفعالية تأثير في درجة فعالية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفعالية، فضلا عن ذلك فإن الضغوط والتعب تؤثر على فعالية الذات لدى الفرد، حيث تنخفض فعالية الأفراد الذين يعانون من التعب الجسمي الدائم، وعلى العكس من ذلك فإن شعور الفرد بالراحة والاستقرار الفسيولوجي يعزز فعالية الذات ويرفعها، ويزيد ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب. (المزروع، 2007: 72).

وأشار باندورا إلى أن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كبيرا، كما أنها تعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة

الشخصية، وبالتالي تعتبر مصدر أساسي لمعلومات فعالية الذات، حيث أن الأشخاص يعتمدون جزئياً على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فعاليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فعالية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وهذا يرتبط بظروف الموقف نفسه. (النفعي، 2007: 45).

وتعمل الإثارة الفسيولوجية على تغيير العواطف لتناسب حكم الفعالية الذاتية. (الشناوي، 2006: 475).

5. تأثير اعتقادات الفرد على فعاليته الذاتية:

يرى باندورا Bandoura إن الاعتقادات أو الإدراكات عن الفعالية الذاتية تؤثر على سلوك الفرد من خلال أربع نواحي هي:

1.5. اختيار السلوك:

تؤثر الإدراكات المتعلقة بالفعالية الذاتية للفرد على اختياره لسلوكه ويبدو ذلك من خلال أن الناس يميلون إلى الاشتغال بالمهام التي يشعرون فيها بقدر عالٍ من إمكانية المنافسة والثقة والانجاز ، ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي لا يشعرون فيها بذلك ، وتشير القياسات إلى تكرار العلاقة بين الفعالية الذاتية والنتائج المتوقعة والمعرفة والمهارات إلى وجود ارتباطات عالية ودالة بينها.

فالأفراد الذين لديهم إدراكات بقوة الفعالية الذاتية مع وجود نقص فعلي في مهاراتهم ، يتصرفون ويمارسون في حدود إحساسهم لمستويات فاعلية الذات لديهم ، وربما يؤدي بهم ذلك إلى نتائج وخيمة. والأفراد الذين لديهم إدراكات بانخفاض مستوى الفعالية الذاتية لديهم مع وجود ارتفاع فعلي في المهارة ، ربما يعانون من الشعور بضعف الثقة بالنفس ، والتردد في قبول المهام أو التكاليفات والقيام بالمهام التي يملكون بالفعل انجازها، وفي هذا الإطار

يستطرد باندورا أن الكفاءة تشكل المحدد الأساسي للسلوك ، وهي ذات قيمة تنبؤية به، تفوق نتائج المتوقعة) أي السلوك . (كما أن قيمتها التنبؤية تفوق القيمة التنبؤية لكل من المعرفة والمهارة التي يملكها الفرد. (الزيات، 201: 504 - 505).

وعلى ذلك فإن تقييمنا لإمكاناتنا أو قدراتنا الذاتية أو إدراكنا لكفاءة الذات يمثل المحدد الأساسي الذي يحكم المعرفة والمهارات التي نسعى إلى اكتسابها ، وكذا النتائج التي نتوقعها، ومن ثم فإن الفعالية الذاتية هي محدد قوي للاختيارات التي يقوم بها الأفراد.

5. 2. كم ومعدل الجهد:

تحدد الاعتقادات عن الفعالية الذاتية كم ومعدل الجهد الذي يبذله الناس، ومدى حرصهم على مواصلة أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف. (الزيات، 2001: 505).

فالأشخاص الذين لديهم إدراكات عالية بقوة الفاعلية يبذلون جهود اكبر ويحتفظون لمدة أطول بمعدلات أعلى للنشاط والمثابرة.

هذه الوظيفة الإدراكية أو الاعتقادات الكفاءة أو الفاعلية الذاتية للفرد تساعد على توليد تنبؤ كلي بمستوى الأداء اللاحق ، كما أن ارتباط المثابرة بارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى الأداء، الذي يعود مرة أخرى ليؤثر بالارتفاع على مستوى الفعالية الذاتية.

5. 3. أنماط التفكير وردود الأفعال:

تحدد اعتقادات أو إدراكات الفرد لفعاليتها الذاتية أنماط من التفكير وردود الأفعال الانفعالية ، فقد وجد (Cdlin 1986) أن الإحساس بقوة الفعالية الذاتية يشكل التفكير السببي العلائقي بين الفعل ونتيجته، فيميل ذوو الإحساس بقوة الفعالية الذاتية إلى عزو أو

تفسير الفشل في المهام الصعبة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته ، وهذا التفسير يدعم الميل أو التوجه إلى النجاح، بينما يعزو ذوو الإحساس بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية ذلك الفشل إلى نقص القدرة.

5. 4. الفرد منتج للسلوك:

يبدو تأثير اعتقاد أو إدراكات الفعالية الذاتية للفرد على سلوكه إذا نظرنا إليه باعتباره منتجا للسلوك أكثر منه متتبعاً به ، ومؤدى هذا الافتراض

-أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذي يقود إلى مستوى أفضل من الأداء

-أن ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن المحاولة لتجنب الفشل.

وعلى ذلك فإن إدراكاتنا عن الفعالية الذاتية تساعدنا على تحديد كيف نفكر وكيف

نشعر وكيف نسلوك أو نتصرف.

والجدير بالاهتمام هنا هو أن اعتقادات أو إدراكات الفرد حول الفعالية الذاتية لديه لا

تؤثر على سلوكه فحسب ، ولكنه يستخدم هذه الاعتقادات بشكل ايجابي نشط وملمس كي

يسلك أو يستجيب من خلالها وهو ما أشار إليه باندورا بمفهوم " الحتمية التبادلية " أو

التبادلية الحتمية. (الزيات، 2001: 506).

6. سمات الأفراد منخفضي ومرتفعي فعالية الذات:

وأخيرا وبعد استعراض كل مميزات وخصائص مصطلح الفعالية الذاتية، يمكننا أن

نستوعب جيدا التمييز المقدم من طرف Bandura بين الأشخاص ذوي فعالية الذات

المنخفضة والأشخاص ذوي الفعالية المرتفعة، هذا التمييز الذي تضمن ما يلي:

6. 1. الأشخاص ذوو فعالية الذات المنخفضة:

- يلقون بعيدا بالمهام الصعبة.

- يتخلون عن الأشياء بسرعة.
- لديهم آمال منخفضة.
- ينحسرون في الصعوبات.
- يركزون على النتائج العكسية للفشل.

وبالتالي فهم يقضون على مجهوداتهم لأنهم:

- يغيرون مسار اتجاهاتهم عن التفكير الفعال.
- لا يستدركون تأخرهم.
- يتعرضون سريعا للقلق والاكتئاب.

6. 2. الأشخاص ذوو فعالية الذات المرتفعة:

- يخوضون المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها، وليس تهديدات يجب تجنبها.

- يستثيرون اهتماماتهم.
- يضبطون أهدافهم ويعملون على تحقيقها.
- يمتلكون مستوى عال من المجهودات.

وبالتالي فهم:

- يفكرون بطريقة إستراتيجية.
- يسندون الفشل إلى نقص في المجهودات.
- يستدركون سريعا فشلهم.
- يعملون على التخفيف من الضغط. (أشرف ، 2004: 60).

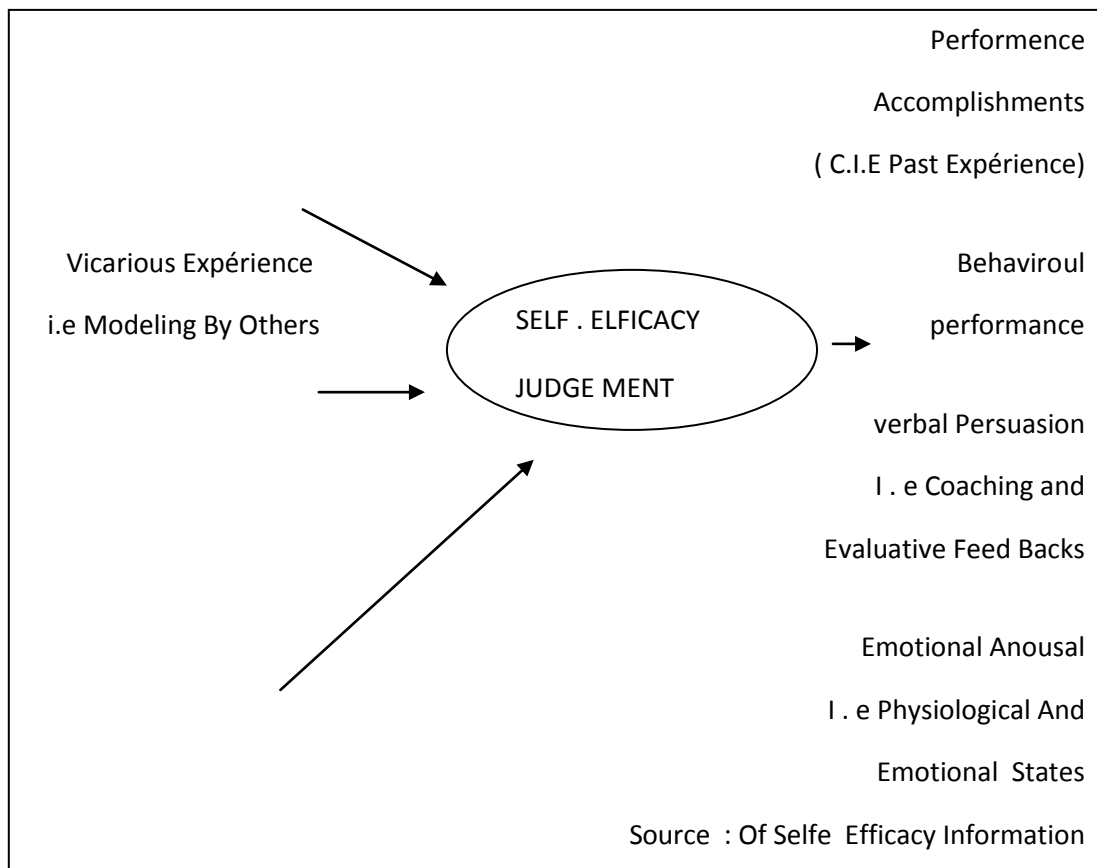
7. النظرية المفسرة لفعالية الذات:

لقد بين باندورا (1988) Bandura بأن نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها، وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

1. إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
2. يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكْتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.
3. يمتلك الفرد القدرة على الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة والتجارب الآخرين.
4. يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يخضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.
5. يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على التحليل وتقييم والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.

6. إن قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية العصبية المعقدة، والتي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

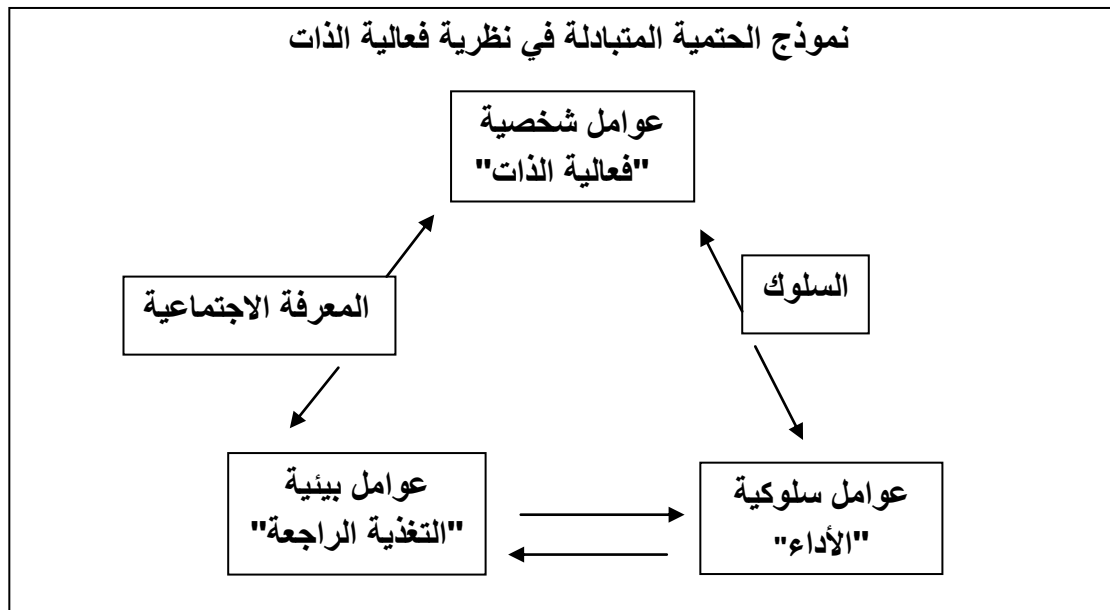
7. تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا بترجمة مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية. (Bandura , 1988 : 18).



الشكل رقم (04) يوضح مبدأ نظرية فعالية الذات. (الشناوي، 2006: 476)

وتعتبر نظرية فعالية الذات مكون هام عند (Bandura, 1986) النظرية الاجتماعية المعرفية أكثر عمومية وتقترح أن سلوك الإنسان والبيئة والعوامل الشخصية كلها تدخل في علاقة قوية.

وبعبارة أخرى فإن السلوك الإنساني ينتج عن تفاعل ديناميكي لعوامل شخصية وسلوكية وبيئية ضمن ما يعرف بالاحتمية المتبادلة reciprocal determinism .(سامي، 2009: 128).



الشكل رقم (05): يبين مبدأ الاحتمية المتبادلة. (Bandura , 1986)

يتبين من الشكل السابق أن نظرية فعالية الذات تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الاحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة. (Bandura , 1986 : 24)

من خلال ما عرضناه حول الفعالية الذاتية يمكن أن نستخلص أن فعالية الذات متعلقة بمعتقدات الأفراد حول قدراتهم على القيام بسلوكيات معينة في تحدي المواقف الصعبة والمعقدة. وباعتبار فعالية الذات بعد من أبعاد الشخصية فهي تتغير تبعا لأبعادها الثلاثة : قدر الفعالية ، العمومية ، والقوة يوجد ارتباط قوي بين الفعالية الذاتية وممارسة السلوكات الصحية.

ثالثا: الصلابة النفسية

1. نشأة وتطور مفهوم الصلابة النفسية:

نشأ مفهوم الصلابة النفسية على يد الأمريكية سوزان كوبزا Kobasa Sozanne أثناء إعدادها لرسالة دكتوراه تحت إشراف مادي Maddy بجامعة شيكاغو بالولايات الأمريكية والتي انتهت منها سنة (1988)، وفي بحثها استكملت فيها الأبعاد المختلفة للصلابة النفسية والمتغيرات المرتبطة بها.

وفي النهاية تشير كوبزا في عرضها لمفهوم الصلابة النفسية Psychological Hardiness أنا قد تأثرت كثيرا بعلماء النفس الإنسانيين وعلى رأسهم ماسلو وروجرز اللذين أكدا على أن هناك بعض الأفراد يستطيعون تحقيق ذواتهم وإمكانياتهم الكامنة رغم تعرضهم للضغوط والاحباطات وبالتالي فإن مجال الدراسة يجب أن يركز على الأفراد الأسوياء الذين يشعرون بقيمتهم ويحققون ذواتهم وليس المرضى.

كما تأثرت كوبزا أيضا بأعمال فرانكل Frankel التي أشار فيها إلى وجود معنى أو موفق من الحياة الفرد يجعله يتحمل الاحباطات والضغوط، كما تأثرت كوبزا أيضا بمنظور المعرفي للازاروس Lazarue والذي أشار فيه إلى أن التقييم الفرد المعرفي لخصائصه النفسية تؤثر في تقييمه المعرفي للحدث الضاغط ذاته وما بنطوي عليه من تهديد لأمنه

وصحته النفسية وتقديره لذاتهن كما يؤثر أيضا التقييم المعرفي لخصائص الفرد النفسية في تقييمه لأساليب التعامل.

ومن خلال تأثر كوبازا Kobasa بكل ما سبق فقد استهدفت من سلسلة دراساتها معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تمكن وراء احتفاظ الأفراد بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضهم للضغوط ، وتوصلت كوبازا في دراستها على ان الصلابة النفسية " هي اعتقاد عام للفرد في فعاليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفعالية أحداث الحياة الضاغطة". (شريفى، 2014: 154 - 155).

ولقد قدم معظم الباحثين أهمية كبيرة للعوامل الخارجية في تكون سمة ونمو وارتقاءها عبر مراحل العمر المختلفة بداية من الأسرة وحتى الأقران، وتؤكد كوبازا (1979) على دور التعلم الاجتماعي من الأسرة والمجتمع في ظهور هذه السمة كمتغير وقائي ومقاوم للضغوط ويساعد على الصحة النفسية، وكما ترى كوبازا فإن الصلابة النفسية تعمل على تسهيل أنواع الإدراك والتقويم والمواجهة التي يقوم بها الفرد، وبالتالي تقوده نحو النجاح للموقف الناتج عن الأحداث، مما يقلل إصابة الفرد بالمرض العضوي. (شريفى، 2014: 155).

كما يقدم هل وآخرون (Hell et al 1982) تفسيراً نظرياً يوضح كيف أن إدراك الموقف الضاغط يؤثر على طريقة المواجهة، وفي تلك يرون أنه لا يمكن أن يدرك الفرد الضغوط على أنها آتية من مصادر خارجية بمعزل عن تقويمه الذاتي لها، ويعني ذلك أن تقويم الفرد لمصادر الضغوط يؤدي دوراً مهماً في ذلك، ويترتب على ذلك أن تقويم الفرد هو الذي يحدد مدى وطأة شدة المواقف الضاغطة وأثرها. (لؤلؤ حمادة وحسن عبد اللطيف، 2002: 235).

ولقد تبع ذلك استمرار في استخدام هذا المصطلح من قبل المنظرين في مجال الإدارة والعلوم الإدارية في مساعيهم لتعيين الضوابط أو العلاقات بين الضغوط بأشكالها المختلفة نفسية والمهنية وتنظيمية والاجتماعية والحالة الصحية العامة بدنية كانت أم نفسية، وعلى الرغم من استمرار استخدام مصطلح الصلابة النفسية في سياقات الطب والمرض.

بدأ الباحثون في إدراك أن الصلابة النفسية متغير حاسم في ترقية الصحة العامة البدنية والنفسية للأفراد، لكونه متغير يمكن الأفراد من تعزيز وتثبيت الصحة النفسية والبدنية السوية على الرغم من تعرضهم لمواقف أو خبرات ضاغطة. (شريف، 2014: 155 - 156).

وعليه، يعد مفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً، وهو يعتبر من الخصائص النفسية المهمة للفرد كي يواجه ضغوط الحياة المتعددة والمتتالية بنجاح . ولقد بدأت الدراسات في السنوات القليلة الماضية تتجاوز مجرد دراسة العلاقة بين إدراك الأحداث الضاغطة وأشكال المعاناة النفسية إلى الاهتمام والتركيز على المتغيرات المدعمة لقدرة الفرد على المواجهة الفاعلة أو عوامل المقاومة أي المتغيرات النفسية أو البيئية المرتبطة باستمرار السلامة النفسية حتى في مواجهة الظروف الضاغطة والتي من شأنها دعم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والتغلب عليها . (مخير، 1996: 275).

وعلى ذلك فقد نشأ مصطلح الصلابة النفسية كمجموعة من المعتقدات عن النفس في تفاعلها مع العالم من حولنا والتي تمدنا بالشجاعة والدافعية للعمل الجاد وتحول التغيرات الضاغطة المثيرة للقلق من مصادر للاضطراب إلى فرص محتملة، وتحوي الصلابة النفسية ثلاث مكونات تعرف بـ (3CS) وهي: الالتزام والتحكم والتحدى.

2. أبعاد الصلابة النفسية:

تظهر أبعاد الصلابة النفسية من خلال الدراسة التي قامت بها كوبازا والتي أشارت إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بالصلابة النفسية يحاولون أن يكون لديهم التأثير من مجرى بعض الأحداث التي يمرون بها وهذه الأبعاد هي (الالتزام، التحكم، التحدي). (Kopasa, 1979).

وترى كوبازا أن هذه المكونات الثلاث ترتبط بارتفاع قدرة الفرد على تحدي ضغوط البيئة وأحداث الحياة، وتحويل أحداث الحياة الضاغطة لفرص النمو الشخصي. كما أن نقص هذه الأبعاد الثلاثة يوصف بأنه احتراق نفسي. ولا يكفي مكون واحد من مكونات الصلابة الثلاثة لتمدنا بالشجاعة والدافعية لتحويل الضغوط والقلق لأمر أكثر إيجابية، فالصلابة النفسية مركب يتكون من ثلاثة أبعاد مستقلة قابلة للقياس. (Kopasa, 1979).

2. 1. الالتزام:

يعتبر مكون الالتزام من أكثر مكونات الصلابة النفسية ارتباطاً بالدور الوقائي للصلابة بوصفها مصدرًا لمقاومة مثيرات المشقة، وقد أشار جونسون وسارسون (1978) Johnson & Sarson إلى هذه النتيجة، حيث تبين لهم أن غياب هذا المكون يرتبط بالكشف عن الإصابة ببعض الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، كما أشار هينك henk إلى أهمية هذا المكون لدى من يمارسون مهنة شاقة كالمحاماة والتمريض وطب الأسنان. (Hydon, 1986).

ويرى مخيمر (1997) الالتزام بأنه " نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله." (مخيمر، 1997: 14).

وتعرف حمزة جيهان (2002) الالتزام بأنه "اتجاه الفرد نحو معرفة ذاته ، وتحديد أهدافه وقيمه في الحياة وتحمله المسؤولية ، وأنه يشير أيضًا إلى اعتقاد الفرد بقيمة وفائدة العمل الذي يؤديه لذاته أو للجميع.

وقد أشارت كوبازا Kobasa إلى أن الالتزام يمثل القدرة على إدراك الفرد لقيمة وأهدافه وتقدير إمكانياته ليكون لديه هدف يحققه وكذلك صنع القرارات التي تدعم التوازن والتراكيب الداخلية ، فالالتزام يمثل الالتزام الذاتي من جانب الفرد نحو نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين.

فهو يمثل التزام الفرد نحو التعامل بإيجابية مع الأحداث الضاغطة ورؤيتها كمواقف هادفة وذات معنى، فالفرد الذي لديه نزعة قوية نحو الالتزام يندمج مع الناس والأشياء والأحداث التي تدور من حوله ويمثل الانفصال الانعزال والاغتراب مضيق. كما وقد أوضح هاريز harris أن الالتزام يمثل " رؤية الفرد أن نشاطات تلك الحياة لها معنى وفائدة وأهمية لذاتها". (عباس، 2010: 176).

وعليه فإن الالتزام إذا يمثل التوجه نحو إدماج الذات فيما يقوم به الفرد أو يواجهه، وهو بالإضافة إلى ذلك يتضمن الاندماج بنشاط في مظاهر الحياة المتنوعة فالفرد القوي في الالتزام يعتمد على نفسه في إيجاد الطرق التي تحول تجاربه مهما كانت إلى شيء ممتع ومهم لديهم، ويندمج فيها بدلا من الشعور بالاغتراب، فالالتزام الفرد يمثل نوع من التقييم المعرفي الذي يزوده بالإحساس العام بالهدف، والذي يسمح له بفهم إيجاد معنى للأحداث. (عباس، 2010: 176).

كذلك إن الإنسان المتسم بالالتزام يود الانخراط مع الناس والأحداث من حوله بدلا من أن يكون سلبيا ويبدو له هذا طريق الحصول على المعنى والتجربة المثيرة ، ومما يزعجه

أن يغرق في الوحدة والاغتراب، ويبدو أن من يتسمون بالالتزام العالي يؤدون عملهم في حالة من البهجة والجهد القليل. (مجدي، 2007: 98).

ولقد أشارت كوبازا ومادي وبكسيتي (1985) Kopaza , Maddi & Puccetti إلى أن الالتزام الشخصي أو النفسي يضم كلا من:

أ - الالتزام تجاه الذات : وعرفته بأنه " اتجاه الفرد نحو معرفة ذاته وتحديد أهدافه وقيمه الخاصة في الحياة ، وتحديد اتجاهاته الإيجابية على نحو تميزه عن الآخرين."

ب - والالتزام تجاه العمل :وعرفته بأنه " اعتقاد الفرد بقيمة العمل وأهميته سواء له أو للآخرين، واعتقاده بضرورة الاندماج في محيط العمل وبكفاءته في إنجاز عمله، وضرورة تحمله مسؤوليات العمل والالتزام بنظمه." (Kopaza , Maddi & Puccetti, 1985: 525).

ولقد صنف أبو ندى (2007) الالتزام إلى ثلاثة أنواع هي:

1 - الالتزام القانوني :ويتمثل في تقبل الفرد للقوانين الشرعية ثم الوضعية السائدة في مجتمعه وامتناله لها وتجنبه مخالفتها .وقد ارتبطت طبيعة الالتزام القانوني ببعض المهن وميزت محدداته طبيعة المهن ومن أبرزها المحاماة، فنجد أن ممارسي هذه المهنة يلتزمون بالجوانب القانونية بوصفها محددة لطبيعتها الشاقة كما يلتزمون بنفس المحددات القانونية أثناء ممارسة حياتهم الشخصية.

كما يعرف عبد الله (1991) الالتزام القانوني بوصفه "اعتقاد الأفراد بضرورة الانصياع لمجموعة من القواعد والأحكام العامة وتقبل تنفيذها جبراً بواسطة السلطة المختصة في حالة الخروج عنها أو مخالفتها لما تمثله من أسس منظمة للسلوكيات العامة داخل المجتمع."

2 - الالتزام الديني : ويعرفه الصنيع (2002) بأنه "الالتزام المسلم بعقيدة الإيمان الصحيح وظهور ذلك على سلوكه بممارسة ما أمر الله به والانتهاز عن إتيان ما نهى عنه.

٣ -الالتزام الأخلاقي :وقد عرفه جونسون (1991) بأنه "اعتقاد الفرد بضرورة الاستمرار في علاقته الشخصية والاجتماعية"، ويحمل هذا التعريف الالتزام في مضمونه لهذا الشكل معنى الإكراه الذاتي الذي أشار إلي جونسون بوصفه (التزامياً) داخلياً يرتبط بالقيود الاجتماعية، إلا أن التزام الفرد بعلاقة ما يرتبط بوجود قيمة أو هدف داخلي تجاه العلاقة ولا يرتبط بالجوانب الأخلاقية الاجتماعية، فالفرد حين يلتزم بمجموعة من العلاقات الاجتماعية الحميمة فإنه يلتزم لها من واقع سعادته بها ورضاه عنها. (راضي، 2008: 25).

2.2. التحكم:

ترى كوبازا Kobasa التحكم بأنه اعتقاد الفرد بمدى قدرته على التحكم فيما يواجه من أحداث، وقدرته على تحمل المسؤولية الشخصية على ما يحدث له فإدراك التحكم يمثل توجه الفرد نحو إحساس بالفعالية والتأثير في ظروف الحياة المتنوعة فالتحكم يمثل التوجه للشعور والتصرف كما لو كان للفرد القدرة على التأثير في مواجهة المواقف المتنوعة للحياة بدلا من الاستسلام والشعور بالعجز عند مواجهة كوارث وطوارئ الحياة. (Kobasa, 1979).

ويشير فولكمان إلى أن التحكم يتضمن "اعتقاد الفرد بإمكانية تحكمه في المواقف الضاغطة التي يتعرض لها". (راضي، 2008: 27).

كما يعرف ويب (1991) Wiebe التحكم بأنه "اعتقاد الفرد بتوقع حدوث الأحداث الضاغطة ورؤيتها كمواقف وأحداث شديدة قابلة للتناول والتحكم فيها أو إمكانية التحكم الفعال فيها.

ويعرف مخير (1996) التحكم بأنه "اعتقاد الفرد بالتحكم فيما يلقاه من أحداث، وأنه يتحمل المسؤولية الشخصية عن حوادث حياته ، وأنه يتضمن القدرة على اتخاذ القرارات، والاختيار بين البدائل، وتفسير وتقدير الأحداث والموجهة الفعالة." (مخير، 1996: 15).

كما ترى حمزة جيهان (2002) أن التحكم هو اعتقاد الفرد في قدرته على التحكم في أحداث الحياة المتغيرة المثيرة للمشقة النفسية سواء أكان ذلك معرفيًا أم وجدانيًا أم سلوكيًا.

ولقد أوضح هيريس Hairis أن التحكم يعد تصور الفرد أن الأحداث وتجارب الحياة يمكن التحكم فيها وتوقعها ، وأنها تمثل نتيجة أعماله ، فهو يمثل اعتقاد الفرد بحدوث الأحداث الشاقة، ورؤيتها كمواقف يمكن التعامل معها والتحكم فيها ، والفرد الذي لديه نزعة قوية نحو التحكم يعتقد أنه لو كافح وحاول فإنه بذلك لديه احتمال قوي في التأثير في النواتج التي تحدث من حوله. (عباس، 2010).

كم يرى فونتانا fontana أن المراحل الأساسية التي يمر بها التحكم هي المبادأة والإدراك والفعل، فيبدأ الفرد في التعامل مع الموقف ذو التأثير عبر اتخاذ القرار المناسب تجاهه ، فإذا كان هذا القرار يهدف لتغيير الموقف فإنه يمثل إتمام مرحلة المبادأة ، والدخول في مرحلة الإدراك أو المعرفة بالموقف وتعني فهم الفرد التام للموقف، وتحديد مصادر الخطر والمعوقات التي تحول دون التعامل معه، كما يتم تحديد الفرد لقدراته ومصادره الذاتية التي سوف تحميه من الآثار السلبية للموقف ، وأخيرًا مرحلة الفعل أو اتخاذ القرار الذي يقوم به الفرد تجاه الأحداث الشاقة أو مسبباتها للقضاء عليها . وتختلف أشكال اتخاذ القرار الذي يقوم به الفرد ، إما أن تكون أفعالاً موجهة للقضاء على المشكلة ، أو أفعالاً غير موجهة كتجاهل الموقف الشاق بأكمله. (حمزة، 2002).

ويشير الرفاعي (2003) إلى أن التحكم يتضمن أربع صور رئيسية هي:

1 . القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين بدائل متعددة: ويحسم هذا التحكم المتصل باتخاذ القرار طريقة التعامل مع الموقف سواء بإنهائه أو تجنبه أو بمحاولة التعايش معه ، ولذا يرتبط هذا التحكم بطبيعة الموقف نفسه وظروف حدوثه حيث يتضمن الاختيار من بين البدائل ، فالمريض هو الذي يقرر أي الأطباء سوف يذهب إليهم ومتى يذهب والإجراءات التي يتبعها.

2. التحكم المعرفي(المعلوماتي) استخدام العمليات الفكرية للتحكم في الحدث الضاغط: يعد التحكم المعرفي أهم صور التحكم التي تقلل من الآثار السلبية للمشقة إذا ما تم على نحو إيجابي، فيختص هذا التحكم بالقدرة على استخدام بعض العمليات الفكرية بكفاءة عند التعرض للمشقة كالتفكير في الموقف، وإدراكه بطريقة إيجابية ومتفائلة ، وتفسيره بصورة منطقية وواقعية ، وبمعنى آخر أن الشخص يتحكم في الحدث الضاغط باستخدامه بعض الاستراتيجيات العقلية مثل تشتيت الانتباه بالتركيز في أمور أخرى ، أو عمل خطة للتغلب على المشكلة.

ويختص التحكم المعلوماتي بقدرة الفرد على استخدام كافة المعلومات المتاحة عن الموقف لمحاولة السيطرة عليه وضبطه، كما يختص بقدرة الفرد على البحث عن المعلومات الموضحة لطبيعة الموقف الشاق كأسباب حدوثه والوقت المتوقع لحدوثه والعواقب الناتجة عنه، حيث تساعد هذه المعلومات على التنبؤ بالمواقف قبل وقوعها، فيتهيأ الفرد لتناوله ويقل القلق المصاحب للتعرض له وتسهل السيطرة عليه.

3. التحكم السلوكي وهو القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدي: ويقصد بالحكم السلوكي القدرة على التعامل مع الموقف بصورة علنية ولملموسة، بمعنى تحكم الشخص في أثر الحدث الضاغط من خلال القيام ببعض السلوكيات لتعديله أو تغييره.

4. **التحكم الاسترجاعي:** ويرتبط التحكم الاسترجاعي بمعتقدات الفرد واتجاهاته السابقة عن الموقف وطبيعته، فيؤدي استرجاع الفرد لمثل هذه المعتقدات إلى تكوين انطباع محدد عن الموقف، ورؤيته على أنه موقف ذو معنى وقابل للتناول والسيطرة عليه، وبمعنى آخر نظرة الشخص للحدث الضاغط ومحاولة إيجاد معنى له في حياته، مما قد يؤدي لتخفيف أثر الضغوط، ومن يتسم بقوة التحكم سيكون لديه اعتقاد بأنه يمكن أن يتحكم في أحداث حياته ويحمل نفسه مسؤولية ما يحدث له من أجل التأثير فيما يحدث حوله، حتى لو كان في سياق صعب، ويزعجه الإحساس بانعدام الحيلة والسلبية، ويميل للتصرف بطريقة تؤثر في أحداث الحياة بدلا من الشعور بالعجز عندما تقابله الشدائد والمحن.

2. 3. التحدي:

تعرفه كوبازا Kobasa بأنه " :اعتقاد الفرد بأن التغيير المتجدد في أحداث الحياة ، هو أمر طبيعي بل حتمي لابد منه لارتقائه ، أكثر من كونه تهديداً لأمنه وثقته بنفسه وسلامته النفسية". (Kobasa, 1979:70).

كما يعرف توماكا (1996) tomaka التحدي بأنه "تلك الاستجابات المنظمة التي تنشأ رداً على المتطلبات البيئية وهذه الاستجابات تكون ذات طبيعة معرفية أو فسيولوجية أو سلوكية وقد تجتمع معاً وتوصف بأنها استجابات فعالة". (محمد، 2002: 41).

ولقد عرفه مخيمر (1997) بأنه "اعتقاد الشخص أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته، هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط عليه".

وعليه يتضح من ذلك أن التحدي يتمثل في قدرة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة الجديدة، وتقبلها بكل ما فيها من مستجدات سارة أو ضارة، باعتبارها أمورًا طبيعية لا بد من حدوثها لنموه وارتقائه، مع قدرته على مواجهة المشكلات بفاعلية، وهذه الخاصية تساعد الفرد على التكيف السريع في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة المؤلمة، وتخلق مشاعر التفاؤل في تقبل الخبرات الجديدة، وإذا اتسم المرء بقوة التحدي وهو يعني اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيرات على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري وبشكل فرصة للنمو وللنضج وليس أمرًا باعثًا على التهديد فإنه يستمر في التعلم من تجاربه السابقة والموجبة، ويعتبرها مصدرًا للنمو والإنجاز، وعلى ذلك فإن الحرص على المرور بتجارب مألوفة والإحساس بالتهديد نتيجة للتغيير تبدو له أمورًا سطحية، كما يعتقد بأن التغيير وليس الثبات هو الطبيعي في الحياة، وأن التعامل الفعال الإيجابي مع التغير يؤدي إلى النضج وليس لتهديد الإحساس بالأمن. (مخير، 1997: 14).

3. أهمية الصلابة النفسية:

إن الصلابة النفسية مركب مهم من مركبات الشخصية القاعدية ، التي تقي الإنسان من آثار الضغوط الحياتية المختلفة ، وتجعل الفرد أكثر مرونة وتقاؤلا وقابلية للتغلب على مشاكله الضاغطة ، كما وتعمل الصلابة النفسية كعامل حماية من الأمراض الجسدية والاضطرابات النفسية.

وقد قدمت كوبازا Kobasa عدة تفسيرات توضح السبب الذي يجعل الصلابة النفسية تخفف من حدة الضغوط التي تواجه الفرد ويمكن فهم تلك العلاقة من خلال فحص أثر الضغوط على الفرد وفي هذا الخصوص ترى كل من مادي وكوبازا أن الأحداث الضاغطة تقود إلى سلسلة من الإرجاع تؤدي إلى استثارة الجهاز العصبي الذاتي والضغط المزمن يؤدي فيما بعد إلى الإرهاق وما يصاحبه من أمراض جسدية واضطرابات نفسية وهنا تأتي

دور الصلابة النفسية في تعديل العملية الدائرية والتي تبدأ بالضغط وتنتهي بالإرهاق ويتم ذلك من خلال طرق متعددة، فالصلابة:

- أولاً: تعدل من إدراك الأحداث وتجعلها تبدو أقل وطأة.
- ثانياً: تؤدي إلى أساليب مواجهة نشطة أو تنقله من حال إلى حال.
- ثالثاً: تؤثر على أسلوب المواجهة بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي.
- رابعاً: تقود إلى التغيير في الممارسات الصحية مثل إتباع نظام غذائي صحي وممارسة الرياضة.

وهذه بالطبع تقلل من الإصابة بالأمراض الجسمية. (حمادة وعبد اللطيف، 2002).

وقد أكدت البحوث أهمية إدراك الأحداث في الشعور بالضغط من عدمه ، فقد وجد كل من رودوالد وزون rodwalt & zun أنه بمقارنة الأشخاص ذوي الصلابة المرتفعة بأقرانهم ذوي الصلابة المنخفضة وجدوهم يميلون أكثر للنظر إلى أحداث الحياة الماضية على أنها كانت إيجابية وكانت لديهم القدرة على التحكم فيها. ووجد مادي وكوبازا أن الأشخاص ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يكونون أكثر قدرة على الاستفادة من أساليب مواجهتهم للضغط بحيث تفيدهم في خفض تهديد الأحداث الضاغطة من خلال رؤيتها من منظور واسع وتحليلها إلى مركباتها الجزئية ووضع الحلول المناسبة لها.

كما يؤكد الليرد وسميث (1989) Allerd & Smith أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر مقاومة للأمراض المدرجة تحت تأثير الضغط بسبب الطريقة الإدراكية التكيفية وما نتج عنها من انحدار في مستوى التحفز الفسيولوجي، وأن لديهم أيضاً مجموعة من الجمل

الإيجابية عن الذات أكثر من أولئك الأقل صلابة " والتي تعرف بالالتزام والسيطرة والتحدي " التي ترجع إلى التفاؤل وهي سمة من شأنها أن تقي من الآثار الجسدية المتعددة للضغط.

كما تؤثر الصلابة النفسية على القدرات التكيفية فالأفراد الأكثر صلابة عندهم كفاءة ذاتية أكثر ولديهم قدرات إدراكية من ناحية أن الشخص الصلب يدرك ضغوطات الحياة اليومية على أنها أقل ضغطاً ولديهم استجابات تكيفية أكثر. (العبدلي، 2012: 17 - 33).

ومما سبق يتضح أن الصلابة النفسية تنشئ جدار دفاع نفسي للفرد يعينه على التكيف البناء مع أحداث الحياة الضاغطة والمؤلمة، وتخلق نمطاً من الشخصية شديدة الاحتمال تستطيع أن تقاوم الضغوط وتخفف من آثارها السلبية، ليصل إلى مرحلة التوافق، وينظر إلى الحاضر والمستقبل بنضرة ملؤها الأمل والتفاؤل، وتخلو حياته من القلق والاكتئاب وتصبح ردود أفعاله مثالا للاستحسان.

4. سمات الأفراد مرتفعي ومنخفضي الصلابة النفسية:

حصر تايلور (1995) Taylor سمات ذوي الصلابة النفسية بما يلي:

- الإحساس بالالتزام أو المنية لدفع النفس للانخراط في أي مستجدات تراجعهم.
- الإيمان (الاعتقاد) بالسيطرة، أي إحساس الشخص بأنه نفسه هو سبب الحدث الذي حدث في حياته وأنه هو الذي يستطيع أن يؤثر علي بيئته.
- التحدي وهو الرغبة في إحداث التغير، ومواجهة الأنشطة الجديدة التي تمثل أو تكون بمثابة فرص للنماء والتطور. (Taylor, 1995 : 261) .

وأكد مخيمر (1997) علي هذه الخصائص بعد دراسته لأدبيات الموضوع حيث قام بالعديد من الدراسات العربية في مجال الصلابة النفسية، واعتمد علي هذه الخصائص في

دراساته كأبعاد لقياس الصلابة استنادا إلى تعريف ومقياس الصلابة الذي طورته كوبازا. (مخير، 1997: 38 - 114). وتنقسم خصائص ذوي الصلابة النفسية إلى قسمين هما:

4. 1. سمات مرتفعي الصلابة النفسية:

توصلت كوبازا (Kobaza (1979 خلال الدراسات السابقة التي أجرتها في الأعوام (1979، 1982، 1983، 1985) أن الأفراد الذين يتمتعون ب الصلابة النفسية يتميزون بعدد من الخصائص وهي كالتالي:

- القدرة على الصمود والمقاومة.
- لديهم إنجاز أفضل.
- ذوو وجهة داخلية للضبط.
- أكثر اقتدارا ويميلون للقيادة والسيطرة.
- أكثر مبادأة ونشاطا وذوو دافعية أفضل. (راضي، 2008: 41).

وبين كل من ديلاد (Delad, (1990 وكوزي (Cozy, (1991 وكريستوتر (Krelestotr (1996 أن أصحاب الصلابة النفسية المرتفعة لديهم أعراض نفسية وجسمية قليلة، ولديهم تركيز علي التحمل الاجتماعي، وارتفاع الدافعية نحو العمل، ولديهم قدرة علي التفاعل، التفاوض الدائم، وأكثر توجها للحياة ومواجهة لأحداث الحياة الضاغطة ولديهم قدرة علي تلاشي الإجهاد. (عودة، 2010: 67).

ويصنف حمادة وعبد اللطيف أن الأفراد الذين يمتازون بالصلابة النفسية بأنهم:

- هؤلاء الأفراد ملتزمون بالعمل الذي عليهم أدائه بدلا من شعورهم بالغبية.
- يشعرون أن لديهم القدرة علي التحكم في الأحداث بدلا من شعورهم بفقدان القوة.
- ينظرون إلي التغير علي انه تحد عادي بدلا من أن يشعروا بالتهديد.

- يجد هؤلاء الأفراد في إدراكهم وتقويمهم لأحداث الحياة الضاغطة الفرصة لممارسة اتخاذ القرار. (حمادة وعبد اللطيف، 2002: 237 - 238).

ونخلص من هذه الخصائص السابقة أن الأفراد الذين يمتازون بالصلابة النفسية المرتقبة يتصفون بأنهم أصحاب ضبط داخلي وقادرين علي الصمود والمقاومة ولديهم القدرة علي الإنجاز في العمل، والقدرة علي اتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات، والقدرة علي مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتكيف معها، ويكون لديهم ميل نحو القيادة والسيطرة والمبادأة، وهم الأكثر اقتدارا وذوو نشاط ودافعية أفضل، والحكمة، والصبر، والسيطرة علي النفس، وبذلك يكون ذوو الصلابة النفسية المرتقبة ملتزمون بالقيم والمبادئ والمعتقدات السليمة والتمسك بها وعدم التخلي عنها، وبذلك يكون لحياتهم معني وقيمة وإيجابية.

4. 2. سمات منخفضي الصلابة النفسية:

يتصف ذوو الصلابة النفسية المنخفضة بعدم الشعور بهدف لأنفسهم، ولا معني لحياتهم، ولا يتفاعلون مع بيئتهم بإيجابية، ويتوقعون التهديد المستمر والضعف في مواجهة الأحداث الضاغطة المتغيرة، ويفضلون ثبات الأحداث الحياتية، وليس لديهم اعتقاد بضرورة التحديد والارتقاء، كما أنهم سلبيون في تفاعلهم مع بيئتهم وعاجزون عن تحمل الأثر السيئ للأحداث الضاغطة. (عودة، 2010: 67).

ويتضح مما سبق أن ذوي الصلابة النفسية المنخفضة يتصفون:

- بعدم القدرة علي الصبر، وعدم تحمل المشقة.
- عدم القدرة علي تحمل المسؤولية.
- قلة المرونة في اتخاذ القرارات.
- فقدان التوازن.

- الهروب من مواجهة الأحداث الضاغطة.
- سرعة الغضب والحزن الشديد ويميل إلي الاكتئاب والقلق.
- ليس لديهم قيم ولا مبادئ معينة.
- التجنب، والبحث من المساندة الاجتماعية.
- عدم القدرة علي التحكم الذاتي. (راضي، 2008 : 42).

5. النظريات المفسرة للصلاية النفسية:

5. 1. نظرية كوبازا (1979) Kobaza:

اعتمدت هذه النظرية علي عدد من ١ لأسس النظرية والتجريبية، تمثلت أسس النظرية في أراء بعض العلماء أمثال فرانكل Phrankel و ماسلو Mazlo وروجرز Rojars والتي أشارت الي أن وجود هدف للفرد ١ و معني لحياته الصعبة يعتمد بالدرجة الاولى علي قدرته علي استغلال إمكاناته الشخصية والاجتماعية بصورة جيدة. (Mtteson Ivancevich, 1987: 102).

ويعد نموذج لازورس Lazours من أهم النماذج التي اعتمدت عليها هذه النظرية حيث انها نوقشت من خلال ارتباطها بعدد من العوامل وحددها في ثلاث عوامل رئيسية وهي: البيئة الداخلية للفرد، والأسلوب الإدراكي المعرفي، والشعور بالتهديد والإحباط.

ولقد ذكر لازورس Lazour أن حدوث خبرة الضغوط يحددها في المقام الأول طريقة إدراك الفرد للموقف، واعتباره خططا قابلة للتعايش، تشمل عليه الإدراك الثانوي، وتقديم الفرد لقدرته الخاصة، وتحديد لمدي كفاءتها في تناول المواقف الصعبة.

كذلك إن تقييم الفرد لقدراته علي نحو سلبي يجزم بضعفها وعدم ملائمتها للتعامل مع المواقف الصعبة أمر يشعر بالتهديد، وهو ما يعني عند لازورس توقع حدوث الفرد سواء

الجسمي أو النفسي، ويؤدي الشعور بالتهديد بدوره إلى الشعور بالإحباط متضمنًا الشعور بالخطر أو بالضرر الذي يقرر الفرد وقوعه بالفعل. (راضي، 2008: 36).

وترتبط هذه العوامل الثلاثة ببعضها البعض، فعلى سبيل المثال يتوقف الشعور بالتهديد على الأسلوب الإدراكي للموقف، كما يؤدي الإدراك الإيجابي إلى تساؤل الشعور بالتهديد، ويؤدي الإدراك السلبي إلى زيادة الشعور بالتهديد، ويؤدي إلى تقييم بعض الخصال الشخصية، كتقدير الذات.

ولقد طرحت كوبازا (Kobaza 1979) الافتراض الأساسي لنظريتها ، بعد أن أجرت دراسة علي رجال الأعمال والمحامين والعاملين في الدرجة المتوسطة والعليا في الصحة النفسية والجسمية والأحداث الصادمة وقد خرجت ببعض النتائج، والتي كان منها:

- الكشف عن مصدر ايجابي جديد في مجال الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية ، وهو الصلابة النفسية بأبعادها وفي " الالتزام، التحكم، التحدي".
- أن الأفراد الأكثر صلابة حصلوا علي معدلات أقل في الإصابة بالاضطرابات النفسية رغم تعرضهم للضغوط الشاقة.

ولقد كان هذا الافتراض أن التعرض للأحداث الصادمة الحياتية الشاقة يعد أمراً ضرورياً، بل انه حتمي لابد منه لارتقاء الفرد ونضجه الانفعالي والاجتماعي، وأن المصادر النفسية والاجتماعية الخاصة بكل فرد قد تقوى وتزداد عند التعرض لهذه الأحداث الصادمة ومن ابرز هذه المصادر الصلابة النفسية.

كما توصلت دراستها إلى أن الارتباط القائم بين الصلابة والوقاية من الأمراض، أدى إلى تحديدها للخصال المميزة للأفراد مرتفعي الصلابة حيث أنهم يتسمون بالأكثر نشاطاً

ومبادأة واقتدارًا وقيادة وضبطًا داخليًا، وأكثر صمودًا ومقاومة لأعباء الحياة واشد واقعية وانجازًا وسيطرةً وقدرةً علي التفسير. (عودة، 2010: 79 - 80).

5. 2. نموذج فنك (Venk) المعدل لنظرية كوبازا:

لقد أظهر حديثًا في مجال الوقاية من الإصابة بالاضطرابات أحد النماذج الحديثة الذي أعاد النظر في نظرية كوبازا (Kobaza 1979) وحاول وضع تعديل جديد لها ، وهذا النموذج قدمه فنك (Venk 1992) وتم تقديم هذا التعديل من خلال دراسته التي أجراها بهدف بحث العلاقة بين الصلابة النفسية والإدراك المعرفي والتعايش الفعال من ناحية، والصحة العقلية من ناحية أخرى ، وذلك علي عينة قوامها (167) جنديا إسرائيليا، واعتمد الباحث علي المواقف الشاقة الواقعية في تحديده لدور الصلابة، وقام بقياس متغير الصلابة والإدراك المعرفي للم واقف الشاقة والتعايش معها قبل الفترة التدريبية التي أعطاها للمشاركين والتي بلغت ستة شهور، وبعد انتهاء هذه الفترة التدريبية توصل علي نتائج مهمة وهي: ارتباط مكوني الالتزام والتحكم فقط في الصحة العقلية الجيدة للأفراد، فارتبط الالتزام جوهريا بالصحة العقلية من خلال تخفيض الشعور بالتهديد واستخدامًا إستراتيجية التعايش الفعال خاصة إستراتيجية ضبط الانفعال حيث ارتبط بعد التحكم ايجابيا بالصحة العقلية من خلال إدراك الموقف علي انه اقل مشقة واستخدام إستراتيجية حل المشكلات بالتعايش.

كما قام فنك Venk بإجراء دراسة ثانية عام (1995) لها نفس أهداف الدراسة الأولى، وذلك علي عينة من الجنود الإسرائيليين أيضا، ولكنه استخدم فترة تدريبية عنيفة لمدة 4 شهور تم خلالها تنفيذ المشاركين للأوامر المطلوبة حتى وان تعارضت مع ميولهم واستعداداتهم الشخصية، وذلك بصفة متواصلة، وبقياس الصلابة النفسية وكيفية الإدراك الم عرفي للأحداث الشاقة الحقيقية (الواقعية) وطرق التعايش قبل فترة التدريب وبعد الانتهاء منها ثم التوصل لنفس النتائج للدراسة الأولى. (راضي، 2008: 39 - 40).

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل أن متغيرات الشخصية التي تضمنتها الدراسة الحالية والمتمثلة في مركز التحكم وفعالية الذات والصلابة النفسية، على الدور الهام الذي تلعبه مثل هذه المتغيرات في تكوين شخصية الفرد والاعتقادات في التحكم والفعالية والصلابة التي يكونها الفرد حول نفسه وعن مصادر التعزيزات التي يتلقاها هذا من جهة، ومن جهة أخرى المعتقدات التي يكونها الفرد عن المواقف التي تواجهه في المحيط الذي يعيش فيه وهذه الأخيرة تتطلب منه القدرة على التحكم الذاتي والفعالية الذاتية والصلابة النفسية من أجل تغلب عليها والحفاظ على مستوى عالي من الصحة النفسية.

الفصل الثالث:

عمليات تحمل الضغوط

– تمهيد:

1. نشأة وتطور الاهتمام بمفهوم الضغوط وعمليات التحمل.
2. أشكال الضغوط النفسية.
3. مصادر الضغوط لدى الأساتذة.
4. الآثار المترتبة على الضغوط النفسية.
5. الضغوط النفسية لدى الأساتذة.
6. النظريات المفسرة لضغوط النفسية.
7. تصنيفات عمليات تحمل الضغوط.
8. عمليات تحمل الضغوط لدى الأساتذة.
9. فعالية عمليات تحمل الضغوط.
10. العوامل المؤثرة في عمليات تحمل الضغوط.
11. النماذج النظرية المفسرة لعمليات تحمل الضغوط.
12. عمليات تحمل الضغوط والاحتراق النفسي.

– خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن الأستاذ في مستوى التعليم العالي هو صاحب مهنة تربوية اجتماعية إنسانية بالدرجة الأولى، وهذه المهنة تحتاج منه إلى تطوير مستمر على مدار حياته المهنية حتى يواكب كل التطورات وكل المستجدات على مستوى مجال تخصصه، وكذا تحتاج منه توظيف كل قدراته وإمكاناته الشخصية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، وهذا يتطلب منه العمل الدؤوب والجهود المتواصلة لزيادة قدراته الخاصة وتنمية كفاياته وفعاليتيه المهنية من جهة، وهذا يتطلب منه من جهة أخرى الحفاظ على المستويات التي تمس الجوانب الشخصية والنفسية والانفعالية والاجتماعية التي تتطلبها مهنته من حيث ملاءمتها لأداء المهنة التعليمية، وفي الوقت الذي يحاول فيه الأستاذ في كلا المستويين تحقيق كل ذلك قد تعترضه العديد من الواقع الصعبة، والأحداث التي تتطوي على الكثير من مصادر القلق والتوتر، وعوامل الخطر والتهديد، وهذا ما يشكل لديه ضغوطا نفسية تصعب عليه أدائه لمهمته التربوية والتعليمية، وكل هذه المواقف تستلزم من الأستاذ استخدام مجموعة من العمليات التي تساعده على تخطي هذه المواقف الضاغطة أو على الأقل التخفيف من وطأتها.

وعليه سنحاول في هذا الفصل التطرق لهذا الموضوع بنوع من التفصيل، فسنبدأ بنشأة وتطور الاهتمام بمفهوم الضغوط وعمليات تحمل الضغوط، وبعدها سنتطرق إلى أنواع الضغوط النفسية، ثم بعدها سنتناول مصادر الضغوط، وبعدها ننتقل إلى الآثار المترتبة على الضغوط النفسية، ثم سنتناول أهم النظريات المفسرة لهذه الضغوطات، وسنتطرق بعد ذلك لأهم التصنيفات لعمليات تحمل الضغوط وبعدها سنتناول عمليات تحمل الضغوط لدى الأساتذة، لنصل بعد ذلك لفاعلية هذه العمليات في تحمل الضغوط، ثم يليها بعض المتغيرات المؤثرة في عملية تحمل الضغوط، لنتطرق بعد ذلك لنماذج المفسرة لعمليات تحمل

الضغوط، وفي الأخير ننهي هذا الفصل بالتطرق لعلاقة عمليات تحمل الضغوط بالاحتراق النفسي.

1. نشأة وتطور الاهتمام بمفهوم الضغوط وعمليات تحمل الضغوط:

إن مفهوم الضغط الذي شاع استخدامه في علم النفس والطب النفسي تم استعارته من الدراسات الهندسية الفيزيائية. (الخالدي، 2008 : 12)، حيث كان يشير مفهوم الضغط في الفيزياء إلى القدرة والشدة أي الشحنة الفيزيائية التي تمارس على الأجسام وتؤدي بذلك إلى تغيير شكلها أو تحطيمها. (Servant & Parquet , 1995 : 41)، ليشير المفهوم إلى الإجهاد، الضغط، العبء، وهذا المفهوم استعارة علم النفس في بداية القرن العشرين عندما انفصل عن الفلسفة واثبت استقلاليته كعلم له منهجه الخاص به. (الخالدي، 2008 : 12).

وكانت أولى الاهتمامات بهذا الموضوع من خلال الأبحاث والأعمال التي قام بها والتر كانون (1915) Walter Cannon على الحيوانات حيث درس ردود الفعل الناتجة عن الخوف والفرع على الوظائف الفسيولوجية الأساسية. (Thurinet & Baumann, 15 : 2003)، وأولى الإسهامات التي قدمت في مجال بحوث الضغط كان الوصف الذي قدمه والتر كانون (1932) Walter Cannon لاستجابة الكر والفر (تايلور، 2007 : 345)، لتليها أبحاث عالم الغدد الصماء هانز سيللي Hans Selye و كانت مناقشته في البداية لمفهوم الضغط عام (1930) من منظور تجريبي طبي وكان اهتمام سيللي منصبا على ردود الفعل الجسمية للضغوط الخارجية أي التغيرات الفسيولوجية الناشئة من محاولة التوافق مع الأحداث التي تسبب الانفعال. (جميل،: 39 1998) .

وفي هذا الصدد أشار محمود بودارن (2005) Boudourene Mahmoud في كتابه "الضغط بين الراحة والألم" أن تطور الاهتمام بالضغوط كان موازيا مع تطور المعارف العلمية، في البداية كان ينحصر في الاستجابات البيولوجية، ثم تغير كثيرا مع أعمال العديد

من النظريات التي حاولت تطويره، ليصبح حالياً مفهوماً واسعاً وأحياناً مبهماً.
(Boudourene, 2005: O1).

أما بالنسبة لمفهوم عمليات تحمل الضغوط فهو أيضاً من المفاهيم ذات الأصول القديمة والتي اهتم بها الفلاسفة، فقد قام أفلاطون Platon من خلال أعماله بتقديم شرح للطرق أو الإستراتيجيات التي ينتهجها الأفراد للتعامل مع الأوقات والظروف العصيبة التي يمرون بها في حياتهم. (شيخ، 2007: 53). وعلى الرغم من الاهتمام القديم بالمفهوم فإن الاهتمام العلمي به يعد حديثاً نسبياً، فبدأ الاهتمام بدراسة موضوع أساليب مواجهة الضغوط النفسية منذ العقود الأربعة الماضية، وتعد الدراسة التي قام بها مورفي (Murphy 1962) من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بهدف السيطرة عليها. (الضريبي، 2010: 679). ويتضح أولى الدراسات كذلك من خلال أعمال الأخصائي النفسي تيلر (Tyler 1970) الذي اهتم بوصف كيفية تحمل الأفراد لمثيرات المشقة سواء كانت داخلية أم خارجية. (شويخ، 2007: 53)، كما ظهر في عام (1966) كتاب تحت عنوان "الضغط النفسي و عملية المواجهة" Psychological Stress and the Coping Process الذي قدمه لازاروس Lazarus. (رضوان، 2007: 202).

والأبحاث لم تتوقف لدى هذا الحد لتتوالى بعدها الأبحاث والدراسات في كل من مفهوم الضغوط ومفهوم تحمل الضغوط باستخدام تصورات نظرية متعددة وطرق ومناهج علمية راسخة.

2. أشكال الضغوط النفسية:

تشكل الضغوط النفسية الأساس الرئيسي الذي تبنى عليه بقية الضغوط الأخرى، وهو يعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط مثل: الضغوط الاجتماعية، الضغوط المهنية،

الضغوط الاقتصادية، الضغوط الأسرية... إلخ، فإذا القاسم المشترك الذي يجمع كل هذه الضغوط هو الجانب النفسي.

وعليه، فإن الضغوط النفسية هي استجابة غير محددة لأي نشاط يتطلب التكيف من قبل، وليست كل الضغوط تعمل على تحطيم الفرد ولكنه يحتاج إلى القليل منها لتعزيز النضج و النماء، فقد أكد الباحثين أن قدرا معينا من الضغوط النفسية يكاد أمرا ضروريا لتحمل متطلبات الحياة اليومية، وهذا يطلق عليه الجانب الإيجابي للضغوط، و هناك باحثين آخرين وجدوا أن التعرض المتكرر للمواقف الضاغطة يترتب عليه تأثيرات سلبية في الحياة، وهذا يطلق عليه الجانب السلبي للضغوط. (عربيات والزيودي، 2008: 202 - 203).

1.2. الجانب السلبي للضغوط:

هذا الجانب يؤثر سلبا على أداء الفرد الأكاديمي والمهني وتعجزه على الإنجاز والإبداع، كما تؤدي إلى سوء التوافق والاكنتاب والقلق والإحساس بالإحباط والعنوان على الآخرين، وتظهر آثار هذه الضغوط في مظاهر سلوكية عدة، مثل التغيب عن العمل، كثرة الأخطاء والحوادث وعدم الرضا الوظيفي والأداء المنخفض و ظهور نوع من الصراع داخل المدرسة وانتشار اللامبالاة والفوضى، وشعور الأفراد بعدم الولاء للمنظمة، والصعوبة في تحقيق الفعالية المدرسية. (حسين و حسين، 2006: 32). كما تأثر سلبا على الحالة الجسدية ونفسية، وتؤدي إلى عوارض مرتبطة بالضغط النفسي كالصداع وآلام المعدة والظهر والتشنجات العضلية وعسر الهضم والأرق وارتفاع ضغط الدم والسكري. (السيد عبيد، 2008: 25). كما يؤثر على حالة الفرد الجسدية و النفسية من ناحية أنه يخلق حالة من التوتر العصبي التي تعيق نمو الفرد، وهذا النوع من الضغوط هو أساس جميع الاضطرابات النفسية والأمراض العقلية. (الخالدي، 2008: 13).

وعليه فإن الضغط بصورته السلبية هو نوع من التوتر أو الشدة على الكائن الحي الذي يعتبر نظاما من الخلايا والأعصاب والأجهزة الحيوية والعضلات والعظام، (جسم

الإنسان كنظام حيوي) فالحمل الزائد أو الحمل المنخفض يرتبط بالجانب السلبي. (عسكر، 2003: 34).

2.2. الجانب الإيجابي للضغوط:

إن هذا الجانب من الضغوط تزود الفرد بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر إبداعا وإنجازا في أداءه، وعلى قدرته على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، فمثلا الضغوط التي يشعر بها الطالب قبل الامتحانات تجعله يذاكر ويهتم بدروسه، ويكمل واجباته في الوقت المحدد. (حسين وحسين، 2006: 32).

وهذه الضغوط تتسم بأنها معتدلة تثير الحافز والدافع للنجاح والإنجاز، وتعطي الفرد إحساسا بالقدرة على الإنتاج والشعور بالسعادة والسرور، وتساعد على التفكير وتحافظ على التركيز في العمل، وتمد الفرد بالقوة والثقة والتفاؤل بالمستقبل، وتمنحه الإحساس بالمتعة والقدرة على التعبير عن انفعالاته، وتزوده بالحيوية والدافعية لاتخاذ قرارات رشيدة. (عبد المجيد، 2009: 306 - 307).

وبصورة عامة يمثل الجانب الإيجابي قدرة الكائن الحي على التحكم في مصدر الضغط، هذا النوع يرتبط بوجود درجة من الضغط، أو التوتر تدفع الفرد للعمل بشكل منتج، لهذا الصدد يشير جكسنتميهالي Csikzentmihalyi في كتابه "حالة التدفق" إلى أن المتعة في ما يقوم به الفرد تظهر في الحدود بين الملل والقلق، عندما تكون التحديات في حالة توازن مع قدرة الفرد على العمل، فالحدود الفاصلة بين الجانب الإيجابي والجانب السلبي هي النقطة التي يحدث فيها النمو الشخصي. (عسكر: 2003، 34).

كما أنه هنا يعبر عن التغيرات والتحديات التي تحفز أو تدفع الفرد وتحثه للعمل والإنجاز وتقديم أفضل ما لديه وتزويده بالحماس والمتعة والوعي والقوة من أجل الإنجاز، وهذا النوع من الضغوط يخلق توتر إيجابي لدى الفرد. (الخالدي، 2008: 13). وهذا النوع

من الضغوط يفيد نمو المرء وتطوره كما يحسن من أداء العام على زيادة الثقة بالنفس.
(السيد عبيد، 2008: 25).

وعليه فإن الضغوط قد تكون سلبية كما قد تكون إيجابية وهي نفس النظرة التي قدمها هانز سيلي Hans Selye فقد أطلق عليها اسم الضغط النافع أو الـ "Eustress"، والضغط السلبي أو المزعج "Distress"، ويرى أن الضغط الحسن يسبب القليل من البلى والتمزق مقارنة بالضغط السلبي أو المزعج، ويرى أن الفارق الرئيسي بينهما يكون في العمليات المعرفية الوسيطة في استجابة الضغط، ويؤكد في هذا الصدد على أن التحرر الكامل من الضغط يعني الموت.

وهكذا فإن الضغط ليس ضاراً، أو سيئاً على الدوام، بل إن قدراً منه في كثير من الأحيان يكون نافعا ومفيداً للفرد، حيث يدفعه إلى الارتقاء في العمل و الأداء بشكل أفضل، ولكن إذا زاد الضغط فوق الطاقة تحمل الفرد فقد يؤدي إلى الاحتراق، وسوء التوافق النفسي، وظهور الأعراض المرضية.

كما أن الفرد يحتاج إلى قدر من الضغط ليؤدي بفاعليته، ولكن هذه الفاعلية تقل إذا تجاوز الضغط عتبة تحمل الفرد في مواجهة الموقف الضاغط وحاجة الفرد إلى قدر من الضغط في حياته لا يعني أن يتجاوز الضغط قدرات الفرد وإمكانياته وإلاّ انهارت حياته، ومحك التمييز بين الضغط السلبي والضغط الإيجابي يتحدد بنوع الضغوط التي يواجهها الفرد، وطريقة إدراكه وتفسيره للموقف الضاغط ونوع الأساليب، أو العمليات التي يستخدمها في التعامل مع الموقف الضاغط. (حسين وحسين، 2006: 32-33).

ونجد تصنيف آخر لأنواع الضغوط أشار إليه الخطيب (2003) ويتمثل فيما يلي:

1. ضغوط غير حادة: وينتج عنها إستجابات طفيفة مع مجموعة من علامات الضغط و أعراضه التي ليست من السهولة ملاحظتها.

2. ضغوط حادة: وينتج عنها استجابات شديدة القوة لدرجة أنها تتجاوز قدرة الفرد على التحمل، وتختلف هذه الاستجابات من شخص لآخر، ولا تشير بالضرورة إلى وجود أمراض عقلية أو جسمية، وإنما هي استجابات عادية تشير ببساطة إلى ضرورة التدخل المناسب للحد من آثارها والبدء في عملية الشفاء.

3. ضغوط متأخرة: وهي لا تظهر دائما أثناء وقوع الحدث إنما تظهر بعد فترة غير محددة .

4. ضغوط بعد الصدمة: وهي ناتجة عن حوادث عنيفة و شديدة و عالية و تترك أثرها على الكائن الحي بشكل طويل المدى. (قارة والصابي، 2011: 128-129).

كما نجد في هذا المجال تصنيف آخر لأنواع الضغوط التي قد يعاني منها الفرد وهي مقسمة إلى ثلاث أصناف وهي: ضغوطات يمكن التنبؤ بها مستقبلا ويمكن السيطرة عليها، ضغوطات يمكن التنبؤ بها ولا يمكن السيطرة عليها، وأخيرا ضغوطات لا يمكن التنبؤ بها ولا يمكن السيطرة عليها. (العزیز وأبو أسعد، 2009: 27 - 28). فمثلا الأحداث الغامضة تعتبر أكثر إحداثا لضغوط من الأحداث الواضحة، فعندما يكون مصدر الضغوط غامضا نجد أن الشخص ليس لديه فرصة للتعرف، و لكنه في تلك الحالة يضطر لبذل كل جهده لفهم مصدر الضغط وبالتالي مضيعة للوقت، أما إذا كان مصدر الضغط واضح أو متوقع يعطي ذلك للفرد فرصته لتحمل هذه الضغوط. (خليفة و سعد، 2008: 147).

وقد ميز أيضا لازاروس وكوهن (1977) Lazarus & Cohen بين نوعين من الضغوط:

1. الضغوط الخارجية: والتي تعني الأحداث الخارجية والمواقف المحيطة بالفرد وتمتد من الأحداث البسيطة إلى الحادة.

2. الضغوط الداخلية (الشخصية): والتي تعني الأحداث التي تتكون نتيجة التوجه الإدراكي نحو العالم الخارجي والنابع من فكر وذات الفرد. (العزیز وأبو أسعد، 2009: 29).

3. مصادر الضغوط النفسية:

إن مصادر الضغوط عبارة عن مثير له إمكانية محتملة في أن يولد استجابة المواجهة، أو الهروب عند شخص معين، وأن الإنسان عادة ما يتعرض في حياته اليومية لأنواع عديدة من الضغوط، بعضها مصدره بيولوجي والآخر نفسي و بعضها اجتماعي. (خليفة وسعد، 2008: 147). وعلى ذلك لم يتفق الباحثون على نموذج موحد لتحديد مصادر ضغوط النفسية، لذا ظهرت العديد من التصنيفات والنماذج التي وضعها الباحثون لتصنيف مصادر الضغوط تبعاً لمصادرها المسببة لها، والتي تباينت بحسب نظرة مصنفها لمصادر الضغوط أو تطويرها بوصفها معايير يمكن بواسطتها قياس الضغوط في الدراسات التطبيقية التي طوعت لتناسب بعض التخصصات أو المهن.

وقد حدد مالك جراث (1976) Mc Grath ستة مصادر محتملة للضغوط منها : الضغوط في بيئة العمل، الضغط القائم على المهمة، الضغط القائم على الدور، الضغط الداخلي لموقع السلوك، الضغط النابع من البيئة المادية، الضغط النابع من البيئة الاجتماعية والضغط داخل النظام الشخصي. (عبد المنعم، 2006 : 60).

أما حامد زهران (1977) فقد حدد مصادر الضغط في الخجل، عدم الجرأة، الإحترام، النظام، الغضب، اللامبالاة، عدم التعاون، الأنانية، عدم الحماس، و ضعف الدافع. (خليفة، 2008 : 147).

أما ميلر (1979) Miller فقد صنف مصادر الضغط إلى مصدرين أساسيين، أولهما الضغوط الداخلية، وهي الضغوط نابعة من الافتراضات الذاتية، أي أنها مصادر غير واقعية، أما الثانية فهي الضغوط الخارجية و هي المواقف التي تحدث الضغوط مثل: ضغط القيم والمعتقدات والمبادئ والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد بالواقع.(عبد المنعم، 2006 : 60).

في حين يرى هيجان (1998) أن الباحثين الذين اجتهدوا في وضع تصنيفات لمصادر الضغوط سلكوا ثلاثة مسارات وهي:

- الأنموذج الثنائي: يصنف مصادر ضغوط في مجموعتين. الأنموذج الثلاثي: يصنف مصادر ضغوط العمل في ثلاث مجموعات رئيسية.
- الأنموذج متعدد الأبعاد: يصنف مصادر ضغوط العمل في أربع مجموعات رئيسية فأكثر. (هيجان، 1998: 73).

وانطلاقاً من إطلاعنا على الدراسات السابقة حولنا حصر أهم مصادر الضغوط في مايلي:

3. 1. المصادر الفردية:

وهي مجموعة من العوامل الشخصية التي تسبب بشعور الأفراد بالضغوط من عدمه ومن هذه العوامل:

1. اختلاف شخصية الفرد كمسبب للشعور بضغوط العمل: قد تكون الضغوط الموجودة في بيئة العمل واحدة، إلا أن الشخصية المختلفة للأفراد هي التي تعطي الفرصة للفرد بأنه يشعر بالضغوط دون شخص آخر.

2. اختلاف قدرات الأفراد، حيث تتفاوت القدرات من فرد إلى آخر، ويلعب ذلك دور في تفاوت الشعور بضغوط العمل، ومن هذه القدرات:

- القدرة على تحمل الأعباء والمهام والصعاب.
- القدرة على تحمل المسؤولية وقد تكون مسؤولية الإشراف على الآخرين والمسؤولية عن أشياء مادية للأفراد.

- القدرة على التعامل والتأقلم مع الضغوط: فبعض الأفراد لديهم القدرة على التكيف مع ضغوط العمل، ومع أن مصادر الضغوط واحدة إلا أن لها ردود فعل مختلفة من جانب الأفراد.

- مدى ادراك الفرد للضغوط: فالأفراد يختلفون في مدى إدراكهم للضغوط من حولهم، ويرجع ذلك إلى التفاوت بين المعاني المدركة بواسطة الأفراد مدى فهمهم وتفسيرهم لها.

3. الأحداث الضاغطة في حياة الفرد: يتعرض الفرد من حين لآخر إلى أحداث في حياته الشخصية تمثل قدراً من الإثارة والضغط النفسي وهذه الأحداث بما تسببه من توتر ينتقل تأثيرها إلى العمل مثل وفاة الزوجة أو الزوج أو الطلاق أو مرض أحد الأبناء أو تدهور البورصة. (أبو العلا، 2009: 14).

كما نجد ضمن هذا المجال المصادر النفسية والاجتماعية للضغوط، تتفاوت العوامل النفسية الاجتماعية (البيئية) من المسؤوليات الحياتية اليومية إلى الأحداث والتغيرات ببعديها السلبي والإيجابي، وهي تنشأ من التفاعل بين الإدراك وعمليات التأهيل الاجتماعي أي تفسير الفرد للأحداث التي تقع ضمن مجاله النفسي والاجتماعي. ومن ضمن إطار الأسباب النفسية الاجتماعية للضغوط ما يلي:

التوافق: تعتمد صحة الفرد العامة على الاحتفاظ بالتوازن بين الجانب العقلي والجسمي ، وتكمن الخطورة في التغيرات التي يواجهها الجسم التي من شأنها إحداث خلل في التوازن الكيميائي .

الإحباط: يشعر الفرد بالإحباط عند وجود عائق يمنعه من تحقيق هدفه أو في حالة شعوره بالعجز لتغيير الموقف غير المرغوب فيه ، وفي الغالب يتجسد رد الفعل في انفعال الغضب ، ومن الطبيعي أن يصحب ذلك إفراز للهرمونات التي ترتبط بالمواقف الضاغطة .

زيادة الحمل: ويحدث ذلك عندما تزيد المتطلبات على قدرات الفرد لمواجهتها مثل عدم وجود وقت كافٍ لإنجاز المتطلبات وزيادة المسؤولية وعدم وجود مساندة اجتماعية .

الحرمان الحسي: مثل قلة الإثارة التي تتمثل في المهام الروتينية التي لا تتطلب مجهود فكري أو بدني إذ أن الفرد يجد نفسه يزاول عملاً خالٍ من الإثارة يفقده الرغبة في الأنشطة اليومية ويشعر أنه منهكاً ويؤدي عملاً أقل من قدراته . (عسكر: 1998 ، 67) . ويُعد التغير الاجتماعي السريع مصدراً آخر من مصادر الضغوط الذي سببته التكنولوجيا الحديثة التي أدت إلى حرمان الفرد من الشعور بالتعاطف والعزلة والعمل بطريقة آلية رغم وجود الآخرين حوله ، مما يسبب الإحساس بالملل والإحباط ، والشعور بالضغوط. (Caplan : 1981 ، 415).

نستنتج من ذلك أن الفرد يتمتع بصحة سليمة إذا استطاع أن يحتفظ بالتوازن بين الجانب النفسي والجسمي، وفسر الأحداث والتغيرات التي تقع ضمن مجاله النفسي والاجتماعي بطريقة سليمة، أما إذا لم يستطع مواجهة هذه الأحداث والتغيرات وشعر بالإحباط وزادت المتطلبات على قدراته أو فقد المساندة الاجتماعية والرغبة في ممارسة أنشطته اليومية حدث خلل في هذا التوازن وفقد الفرد توافقه النفسي والاجتماعي .

3. 2. المصادر البيئية:

وتتمثل في الحالة الاقتصادية العامة والاتجاهات والحالة الاجتماعية العامة، والوضع التعليمي وغيرها ، وتلعب البيئة المادية دوراً كبيراً في صنع الضغوط في منظمات العمل ، وأي تغيير في هذه المصادر يكون فوق الحدود الطبيعية للتعامل معها يمكن أن يسبب الضغط النفسي الذي يظهر كاستجابة للإحباط أو القلق أو التوتر. (الصبان، 2003: 55). فالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد والتفاوت الحضاري والثقافي وصراع الأجيال واختلاف الميول والاتجاهات و صراع القيم و قلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية والوسائل التكنولوجية و ضغوط الأحداث الشاقة في الحياة فقد أو موت شخص عزيز، كما

أن الحوادث السارة يمكن أن تكون مصدراً لضغوط حيث تؤدي إلى تغيير الحياة وتتطلب إعادة التوافق وأن التغيرات الحادة تجعل التوافق صعباً. (سيد، 2009 : 33). فيحين أن هذه الظروف والوضعيات الاقتصادية للفرد تسبب له التهديد والتوتر ويكون معنى الضغط هنا التباين بين متطلبات التي ينبغي أن يؤديها الفرد وقدرته على الاستجابة لها كما أنه الشعور بالوطة والعبء وعدم الرضا الناتج عن عدم التوافق مع الأوضاع الاقتصادية. (الرشيدي، 1999: 5).

إذا إن البيئة الخارجية للفرد قد تكون مصدراً للضغط بما قد يحدث فيها من تغيرات اجتماعية وسياسية وقانونية واقتصادية.

3.3. المصادر المهنية للضغوط النفسية:

تستخدم كلمة الضغوط عند تناول الموضوع من الناحية المهنية للدلالة على حالتين مختلفتين هما: ظروف العمل المادية والاجتماعية التي تحيط بالفرد في مكان عمله وتسبب له نوع من الضيق، ومن ثم فهي ترتبط بالعوامل الخارجية، والشعور غير السار الذي ينتاب الفرد بسبب هذه العوامل.

وترجع أهمية تناول العلاقة بين الضغوط والعمل إلى أهمية العمل في حياة الفرد فهو يقضي حوالي ثلث حياته في مزاوله عمله كوسيلة لإشباع حاجاته، ويؤدي عمله ضمن شبكة من العلاقات ومحيط بشري تتباين دوافعهم وتوقعاتهم، ومن الطبيعي أن يواجه الفرد مواقف واستجابات سلوكية لا تلقى القبول عنده والتي قد تتحول إلى مصادر للضغوط بالنسبة له مثل عدم كفاية الوقت للمتطلبات الوظيفية أو عدم كفاية المردود المادي لمتطلبات الحياة أو محاولة التوازن بين متطلبات العمل والمسؤوليات الأسرية (خاصة الموظفات) أو التفرقة في المعاملة من جانب المسؤول أو الضوضاء في مكان العمل أو عدم المشاركة في القرارات التي تخص عمل الفرد، وتجمع هذه العوامل بين عوامل تتعلق بالعمل نفسه وعوامل تتعلق ببيئة العمل الاجتماعية والمادية. (عسكر : 1998، 83).

إن وجود بعض المعوقات في بيئة العمل تؤدي إلى الإحساس بالعجز والقصور مما يترتب عليه حدوث الضغط النفسي الذي تكون أعراضه على شكل ضعف في الدافعية وعدم الرضا عن وضع الفرد. (الطيريري: 1994، 441). ويمكن إيجاز هذه المعوقات والتي تشكل مصدرا للضغوط في ما يلي:

3.3.1. المصادر التنظيمية: وتشمل ضعف تصميم الهيكل التنظيمي وعدم وجود سياسة محددة وواضحة وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات وتعرض الموظفون لضغوط العمل الشديدة ، وتتكون من سياسة وأهداف الأفراد ، وقد تسبب هذه العوامل مجتمعة أو منفصلة آثارا سلبية (نفسية وسلوكية وفسولوجية) وضغوطاً نفسية ضارة على الموظف إلا أن مقدار الضغط يختلف من منظمة إلى أخرى. (الصبان، 2003: 55).

3.3.2. مصادر ضغوط جماعة العمل: وتشمل ضعف العلاقة مع الزملاء في العمل والمرؤوسين والافتقار إلى تماسك الجماعة، ونقص المساندة الاجتماعية من الجماعة ومؤازرتها، وتتنحصر مصادر الضغط في الإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية، كما يمكن تصنيف نوع استجابات الفرد للضغط النفسي إلى استجابات بناءة يتغلب بها على الإحباط والصراع أو قد يلجأ إلى استجابات لاشعورية يطلق عليها الوسائل الدفاعية مثل الكبت والتبرير والإنكار، والإسقاط والنكوص وأحلام اليقظة. (الصبان، 2003: 55 - 56).

3.3.3. الاختلاف المهني: الهدف العام من التأهيل الدراسي مهما كان نوعه هو إعطاء الدارس علماً وخبرة تأهيلية تمنحه الثقة عند العمل وترفع من أدائه، لذا ينخفض أداء الذين يعملون في تخصصات مغايرة لتخصصاتهم، ثم يبدأ هذا الوضع يقلقهم ويسبب لهم ضغوطاً نفسية ومهنية بشعورهم من عدم الرضا عن أنفسهم أو عدم رضا المسؤولين عن أدائهم.

إلا أن فوزية فائق تعتقد أن ضغوط الاختلاف المهني ترجع إلى الجهود الجسمية والعضلية والفكرية المبذولة عند أداء بعض الأعمال التي تؤدي إلى الشعور بالتعب وفقدان الرغبة بالعمل ، وانتظار أول فرصة لاستبدالها وذلك مثل مهنة موزع البريد أو عامل البناء

أو أمين المكتبة. (فائق، 1995: 147). أي أنها تحصر الضغوط في الوظائف التي تتطلب تقديم خدمات مناسبة يستفيد منها الجمهور أو تتطلب اتخاذ قرارات إدارية وتخطيطية إستراتيجية.

ويرى عسكر من خلال دراسة أوردها أن هناك اختلافاً في مصادر الضغط لكل وظيفة، فالوظائف الإدارية مثلاً تعاني من مستوى عال من الضغوط بسبب الوقت والمقابلات الكثيرة وتحقيق معايير إنتاجية مناسبة، أما الوظائف التي يمكن أن توصف بأنها ذات مستوى ضغط منخفض فإن سبب الضغوط غالباً ما يكون فيها مشكلات فنية مثل تعطل الآلة أو إحباط الدور مثل انخفاض المكانة الاجتماعية أو الإشراف غير الملائم. (عسكر، 1988: 11).

3.3.4. عبء الدور: ويقصد به عبء العمل الذي يتضمن زيادة أو انخفاضاً في الدور الذي يكلف به الموظف. وقد تكون الزيادة كمية كمطالبة الموظف بالقيام بمهام كثيرة لا يستطيع إنجازها في الوقت المحدد من قبل إدارته، أو عبئاً نوعياً كالتكليف بأداء مهام تتطلب قدرات جسمية ومهارات علمية عالية لا يملكها الموظف. أما انخفاض عبء الدور فيقصد به أن الموظف لديه عمل قليل غير كاف لاستيعاب طاقاته وقدراته واهتماماته لأن لديه إمكانات أكبر من المهام والواجبات المكلف بها. وتسبب كلتا الحالتين شعوراً بعدم الارتياح والملل والرتابة والتضجر والانتقاد (فائق، 1995: 142). مولدة خلفها ضغوط عمل قد تتسبب بتدني المستوى الصحي للفرد، وانخفاض مستوى الأداء على الصعيد الوظيفي، وتكرار الوقوع في الأخطاء نتيجة لعدم إتاحة الفرصة للموظف لإظهار كفاءته لتعجيله في الإنجاز، وعدم أخذ فترات راحة كافية لتجديد نشاطه، بجانب إسناد بعض الأعمال المعقدة إلى من لا تتوافر فيهم الكفاءة المطلوبة للإنجاز، أو اتخاذ قرارات حاسمة، أو لنقص العمل الذي لا يستثير حماس الأفراد ويؤدي بهم للشعور بعدم أهميتهم في المؤسسة.

كما يمثل وقت العمل أيضاً عبئاً إضافياً على بعض المهن التي تتطلب طبيعة العمل فيها العمل لساعات طويلة، أو تتطلب أداءً متواصلًا، أو عملاً ليلياً أو أثناء العطلات فهذه كلها تكون أسباباً لمصادر الضغوط أثناء العمل.

3.3.5. غموض الدور وتعدد: ويعني غموض الدور الافتقار إلي المعلومات التي يحتاجها الفرد في أداء دوره في المنظمة، مثل المعلومات الخاصة بحدود سلطته ومسئوليته، والمعلومات الخاصة بسياسات وقواعد المنظمة، وطرق تقييم الأداء وغيرها ويترتب على ذلك أن يصبح الفرد غير متأكد من متطلبات وظيفته مثل عدم معرفته بالتوقعات المطلوبة منه للأداء وكيفية تحقيق هذه التوقعات.

ويعتبر غموض الدور سبباً مهماً لضغوط العمل فقد أشار التويم (2005) إلى أن ماكتيل قام بإجراء دراسة أوضحت أن غموض الدور يمثل مصدراً لضغط العمل بالنسبة لحوالي (35 %) من عينة الدراسة، وأن غموض الدور يؤدي لزيادة التوتر والشعور بعدم جدوى ما يبذلون من جهد وانخفاض الرضا الوظيفي لديهم. (أبو العلا، 2009: 16). وقد بين السباعي أن أسباب غموض الدور ترجع إلى:

- عدم إيصال المعلومات الكافية إلى الموظف فيما يتعلق بالدور المطلوب منه في العمل خاصة من المشرفين، فهذا الخلل في المعلومات كثيراً ما يحدث مع الموظف الجديد.
- تقديم المعلومات المشوشة والغير واضحة من القائد للمرؤوسين، خاصة عندما تحمل هذه المعلومات مصطلحات فنية غير معروفة للموظف.
- إسناد مهام غير واضحة في كيفية التنفيذ.
- عدم وضوح النتائج المترتبة على الدور المتوقع من الفرد، ويحدث أيضاً عندما يتجاوز الفرد الأهداف المطلوبة منه أو يخفق في تحقيقها. (أبو العلا، 2009: 16 - 17).

3.5.3. صراع الدور: يعنى به التعارض بين الواجبات والممارسات والمسؤوليات التي تصدر في وقت واحد من الرئيس المباشر للموظف، أو من تعدد التوجيهات عندما يكون

الرؤساء المشرفون أكثر من شخص مما يشعره بعدم الاستقرار ويجعله يقع تحت ضغوط مستمرة تستلزم إعادة توفيقها للتخلص من الضغط.

ويعطي هيجان عدة صور من صراع الدور في المنظمات تتكون من العناصر الآتية:

1. تعارض أولويات مطالب العمل: حيث إنه في كثير من الأحيان يجد بعض الموظفين أنفسهم وخاصة مديري الإدارة الوسطى في مأزق نتيجة لحاجتهم إلى إنجاز الأعمال التي تملئها عليهم أدوارهم اليومية والأعمال التي يكلفهم بها الرؤساء ويتوقعون لها الإنجاز الفوري، وكذلك فإن المديرين قد يجدون أنفسهم في موضع حرج وذلك نتيجة لتعارض مطالب الإدارة العليا مع مطالب الإدارة الإشرافية أو التنفيذية.

2. تعارض حاجات الفرد مع متطلبات المنظمة: وذلك عندما يكون الفرد ذا شخصية ناضجة ويسعى لتحقيق الذات والاستقلال في الوقت الذي ترى فيه المنظمة أنه ينبغي على الأفراد الاعتماد عليها من خلال التخصص الدقيق في العمل ووحدات التحكم والسيطرة، وتطبيق الصيغ والإجراءات الرسمية بدقة في معاملاتها في الوقت الذي يفضل فيه الفرد إتباع صيغ غير رسمية في العمل .

3. تعارض مطالب الزملاء مع تعليمات المنظمة: وغالباً ما يحدث هذا الموقف بالنسبة للموظف الجديد الذي قد يجد نفسه حائراً بين الالتزام بتعليمات وتوجيهات الإدارة التي يعمل بها والتي تتطلب منه الالتزام الدقيق بمهامه ومسؤولياته الموضحة في الوصف الوظيفي لعمله، وبين تنفيذ رغبات الزملاء في تقديم المساعدة لقسم آخر التي ربما تعني الخروج عن مهامه وواجباته. مثل هذه المشكلة تحدث على الدوام في بيئات العمل، حيث إن الموظفين القدامى غالباً ما يقومون بأداء كثير من الأعمال التي لا ينص عليها الوصف الوظيفي لأعمالهم ، إذ يعتبرونها نوعاً من المساعدة بين الأفراد في العمل في حين أن الموظف الجديد قد يشعر بالخوف والتردد في أداء هذه الأعمال لا سيما إذا كانت تتعارض مع توجيهات رئيسه المباشر .

4. تعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة التي يعمل بها: وتتمثل القيم عادة في الأشياء التي تبين الصحيح من الخطأ، وتوجد المشكلة عند وجود تعارض بين قيم الفرد مع قيم المنظمة تحول دون انسجام الأفراد مع أهداف منظماتهم وعجز المنظمات بالتالي عن تحقيق أهدافها التي تسعى إليها. وعلى سبيل المثال يجد الأشخاص الذين يعملون في البنوك أنه من الصعب عليهم القيام بواجباتهم في البنك في الوقت الذي لديهم قناعة تامة بأن العمل في البنك غير جائز بسبب أنه يقوم على المعاملات الربوية المحرمة شرعاً. (هيجان، 1998: 177-178).

ويشير كيك وكيك Quick & Quick إلى أن صراع الدور يظهر في شكلين من الأشكال: أحدهما عندما يتابع عمل الموظف أكثر من مدير، كأن يكون مسؤولاً عنه مدير عام للمشروع يقيم عمله؛ ومدير تنفيذي آخر يوجهه ويتابع عمله، في حين يتوقع كل منهما منه أداء أو إجراء يناقض أحدهما الآخر. والشكل الآخر قد يكون حينما يشغل الفرد منصبتين في وقت واحد، الأول بالأصالة والثاني بالنيابة ويريد كل منهما أن تعطى الأهمية والأولوية لأعماله (Quick & Quick:1984:29).

3.3.7. عدم المشاركة في اتخاذ القرارات: إن عدم مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات خاصة التي تتعلق بأعمال يمارسونها يعد تجاهلاً للاحتياجات الطبيعية للعاملين بوصفهم أفراداً بحاجة إلى التقدير واحترام الذات وإثباتها، ويقود أيضاً إلى انخفاض الروح المعنوية للعاملين ، وتوحدهم ، وفقدان انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها. ويرى Furnham أن عدم إشراك العاملين في اتخاذ القرارات يؤثر على علاقاتهم داخل العمل مع رؤسائهم وزملائهم حتى المراجعين مما يقلل من مستوى الاتصال بينهم. (Furnham:1997,328).

إلى جانب ما سبق مما يسببه عدم مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، فإن المنطق ومصلحة العمل أيضاً يحتمان التعرف إلى مقترحات العاملين في القرارات التي سوف تنفذ،

لأن في ذلك جانباً إيجابياً لتطوير العمل، فضلاً عن التأثير النفسي الذي ينعكس على أداء العمل لو قلصت فرص المشاركة في اتخاذ القرار.

3. 3. 8. تقييم الأداء الوظيفي: ويقصد به مدى وجود نظام فاعل لتقييم أداء العاملين بالمنظمة، حيث إن عدم وجود معايير منطقية منضبطة يقتنع بها العاملون، من الممكن أن يكون مصدراً من مصادر ضغوط العمل إذا لم يتم وفق أسس سليمة تلبي حاجات الفرد والمنظمة في آن واحد.

ويؤدي ذلك كما تقول هنداي إلى أن العاملين لن يؤديوا عملهم وفقاً لما تقتضي به واجباتهم الوظيفية لأنهم لن يحصلوا في النهاية على حقهم المناسب من التقدير المادي والأدبي، وسيسود اعتقاد أن الجميع سواسية وأن من يعمل يتساوى مع من لا يعمل، مما يوجد حالة من الإحباط تجعل هؤلاء العاملين عرضة للعديد من الأمراض النفسية والجسدية (هنداي، 1994: 100).

3. 3. 9. النمو والتقدم المهني: يؤدي النمو والتقدم المهني إلى تحقيق الذات ، وذلك بعد أن يشعر الفرد أنه تعلم قدرات جديدة تحقق أحلامه، ويدخل ضمن مفهوم النمو المهني الترقيات والحوافز. حيث يتطلع كل موظف إلى الترقى في السلم الوظيفي لاكتساب خبرات جديدة تشبع طموحاته المادية والمعنوية. وذلك لأن الأفراد لا يحتاجون فقط إلى أن يوظفوا مهاراتهم السابقة التي على أساسها تقلدوا وظائفهم الراهنة بل إنهم بحاجة إلى أن تتاح لهم الفرص لكي يطوروا مهاراتهم ويكونوا مهارات جديدة تؤهلهم إلى تحسين مكانتهم الوظيفية إلى جانب تحسين وضعهم المالي.

ورغم أهمية هذا العنصر بوصفه هدفاً رئيساً ينشده العاملون ويتطلبه التطور الوظيفي والمهني، إلا أنه قد يكون سبباً من أسباب ضغوط العمل السلبية خاصة عندما لا يكون لدى المؤسسة خطة للتطوير الوظيفي، أو تكون الفرص محدودة جداً لتطوير العاملين، أو عندما يكون نظام الأجور والحوافز فيها أدنى من نظائرها في المؤسسات والمنظمات الأخرى ، مما

يؤدي بهم إلى الملل من العمل وعدم الحماس في الإنجاز وضعف الولاء للمنظمة التي يعملون فيها، أو يجعلهم يبحثون عن عمل آخر يحققون فيه ذاتهم. (هيجان، 1998: 193-195).

كما يدخل في التطور المهني فرص الترقية والتقدم والنمو الوظيفي، حيث إن إحساس الفرد بأن فرصة ترقّيته في مجال عمله ضعيفة أو تحكمها معايير أخرى غير كفاءة الأداء، يعد أحد المصادر المهمة لضغط العمل لتعارض وضعه مع طموحاته، ومحاولته تأكيد مستقبله المهني (الهنداوي: 1994: 102). ورغم ما قد يعترض الفرد من ضغط بسبب عدم حصوله على الترقية في عمله في الوقت المناسب، إلا أن هذا الشعور أيضًا يستمر عندما يترقى لعمل يفوق قدراته الشخصية وطاقاته. (ماهر، 1991: 296).

3.3. 10. بيئة العمل المادية: ويقصد بها الظروف المادية للعمل وما تحتويه من عوامل مادية مثل طريقة تصميم المكتب ومستوى الإضاءة، ودرجة الحرارة، والخدمات المساندة، ووسائل الصحة والسلامة من احتمال التعرض لأية مخاطر أو أمراض مهنية، وغيرها من العوامل التي يكون تأثيرها مباشراً على العاملين ومستوى أدائهم وحبهم لعملهم أو النفور منه. فإذا كان جو العمل غير مناسب فإنه يؤدي إلى النفور منه، ويتولد لدى العاملين فيه ضغوط بمستويات مختلفة تزيد وتنخفض بحسب نوع العمل وطبيعته، ولكنها تؤدي في النهاية إلى قلة الإنتاج أو كفاءته أو الاثنين معاً.

ويحصر الهويش مصادر ضغوط العمل المرتبطة بظروف العمل الطبيعية في أربعة عناصر وهي: ارتفاع درجة الحرارة أو انخفاضها عن الحد المعقول في مكان العمل، الضوضاء الشديدة وخاصة الأصوات العالية، الإضاءة المتوهجة بمختلف أنواعها والأشعة تحت الحمراء أو فوق البنفسجية، وظروف العمل القاسية كما في الصناعات الثقيلة كالحديد والصلب على سبيل المثال (الهويش، 1999: 20). وينبه Quick And Quick إلى قضية مهمة وهي أن الأفراد يختلفون في درجة تحملهم للحرارة بحسب البيئات التي يعيشون

فيها واستجابتهم الفسيولوجية والنفسية لمستويات الحرارة المختلفة، فبعض الأفراد لديهم القدرة على التكيف أكثر مع البيئات الحارة، في حين أن البعض الآخر يكون تكيفهم أكثر مع البيئات الباردة. (Quick & Quick, 1984: 32).

3.3. 11. الاتصالات: يقصد بالاتصال السلوك الذي يتعلق بأسلوب نقل المعلومات بين أفراد المنظمة، والتي غالباً ما ينظر لها بوصفها مهارة ينبغي توافرها في جميع المديرين. ويعتقد فائق أن أسلوب الاتصالات بين الأفراد داخل المنظمة غالباً ما يؤدي إلى مستقبل مرتفع من الضغط، يتولد بشكل كبير إذا كان الأفراد يعملون تحت تنظيم عامودي وببيروقراطي، بعكس نظرائهم الذين يشعرون بضغط أقل أثناء العمل لأنهم يعملون في ظل تنظيم ذي هيكل مسطح وأقل بيروقراطية. (فائق، 1995: 143). وأياً كان أسلوب تنظيم العمل بين الإدارة والعاملين فإن هيجان يرى أن الاتصال الواضح المبني على الثقة المتبادلة بين الطرفين يشكل عاملاً مهماً من تخفيف حدة الضغوط في بيئات العمل، لما يترتب عليه من زيادة لكفاءة الاتصال في المؤسسة، وإيجاد جو تعاوني يوثق بين علاقة الأفراد بمرؤوسيه وزملائهم في العمل. (هيجان: 1998، 189).

3.3. 12. العلاقات الشخصية: تؤدي العلاقات الشخصية بين الفرد وزملائه في العمل دوراً هاماً في الحياة العملية، فهذه العلاقات قد تنتج عنها إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية كال تقدير والاحترام والصداقة وغيرها، أما إذا أسئ استعمال هذه العلاقات فإنها بلا شك ستنتصف بسمات العداء والكراهية، وقد تتعمق هذه السمات إلى الحد الذي يؤدي إلى انفصال الفرد أو ما يشبه حالة اغتراب. (أبو العلا، 2009: 15).

وهنا ندرك أن الفرد في تفاعل مستمر مع أكثر من جانب، و يلعب إدراكه الشخصي الذي من خلاله يفسر و يقيم المواقف التي تواجهه دوراً مهماً في درجة العبء الواقع عليه من المصادر المختلفة، فهو يتأثر بأكثر من مصدر وبدرجات متفاوتة في أية لحظة في حياته، و بناءاً على ذلك فإن من غير الواقعي تجاهل الحياة والظروف الاجتماعية التي

تشكل الإطار الذي يتواجد فيه الفرد، و كما أن السمات والخصائص الشخصية للفرد تتداخل وتتوثر في نوعية استجابته لهذه الأحداث، فهي بمثابة عوامل وسيطة أو مخففة للآثار السلبية للضغوط على الفرد. (عسكر، 2003: 46).

ولقد أشار عادل عز الدين الأشول أن مصادر الضغوط بمفردها لا تشكل ضغطاً، كما أن استجابة شخص معين لمواجهة هذه الضغوط هو الذي يجعلنا نقرر إن كان هذا الشخص يعاني من الضغوط أم لا، فهي عبارة عن مثير له إمكانية محتملة في أن يولد استجابة المواجهة أو الهروب عند شخص معين. (عبد المنعم، 2006: 61).

4. الآثار المترتبة على الضغط النفسي:

عادة ما تترك الضغوط النفسية الكثير من الآثار السلبية على شخصية الفرد من كل جوانبها، فعندما يكون واقعا تحت الضغط يكون مختلفا من الناحية الفسيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية عنه في الحالات العادية، فالشخص الواقع تحت الضغط يعاني كثيرا من الاختلالات والآثار السلبية في مختلف جوانب الشخصية، ومما لا شك فيه أن الأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد يكون لها تأثيراتها السلبية على الصحة النفسية والجسمية للفرد وعلى نمو شخصيته، إلا أن هذه التأثيرات والنتائج السلبية التي تتجم عن الضغوط تختلف من فرد لآخر باختلاف الأحداث الضاغطة وباختلاف الأفراد أنفسهم وباختلاف المجالات التي تظهر فيها. (حسين وحسين، 2006: 44).

ولقد أشار الباحث دومنيك سرفانت (Dominique Servant 1995) أن: المواجهة لوضعيات ضاغطة تستثير استجابات فسيولوجية و انفعالية و سلوكية. (dans Servant 1995: 56 &).

ومن جهة أخرى قام فونتانا (Fontana 1989) بوضع قائمة للتغيرات التي تحدث للكائن الحي عند تعرضه للضغط، وهي تأثيرات فسيولوجية وتأثيرات معرفية و تأثيرات انفعالية وتأثيرات سلوكية. (عبد المنعم، 2006: 65-66).

1.4. الآثار الفسيولوجية:

من الآثار المترتبة على الضغوط النفسية أمراض القلب واضطرابات المعدة ، وهذا ما أكده كل من كوبر ومارشال (Coopr & Marshal 1983) وماسلاش Maslash (1981) ووسكوف (Weiskopf 1980) وجميعهم أشاروا إلى أن الضغوط تؤدي إلى التلف الجسمي. (العزیز وأبو أسعد، 2009: 53). حيث إن الأحداث و الظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وإفرازات الغدد وفي الجهاز العصبي، وتتمثل هذه الآثار الفسيولوجية الناتجة عنها في عدة أعراض مثل: إفراز كمية كبيرة من الأدرينالين في الدم مما يؤدي إلى سرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم والتنفس وزيادة نسبة السكر في الدم واضطراب الأوعية الدموية وزيادة عملية التمثيل الغذائي في الجسم، مما يؤدي إلى الإنهاك وارتفاع مستوى الكلسترول في الدم يؤدي إلى تصلب الشرايين والأزمات القلبية واضطراب المعدة والأمعاء والشعور بالغثيان والرغبة وجفاف الفم واتساع حدقة العين وارتفاع الأطراف، ولا تقف الآثار المترتبة على الضغوط عند هذا الحد بل إن هذه الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط تنعكس أيضا على سلوك الفرد و أدائه. (حسين وحسين، 2006: 45-46).

ولقد أثبتت الدراسات أن الضغوط النفسية لها تأثير على النواحي البيولوجية و الجهاز العصبي، فقد أكد هولمز و راه (Holmes & Rohe) أن الأحداث الضاغطة تحدث تعديلات لدى الفرد في توازنه الميل إلى الاتزان وإفرازات الغدد وفي الجهاز العصبي، والتردد والاستثارة التي تغير الاتزان الداخلي وتقلل من مقاومة الجسم، وأوضح من جهة أخرى هيج

Hugge أن الضغط كان له تأثير على مقاومة انطفاء حالة النشاط الكهربائي للجلد. (الرشيدي، 1999: 36).

2.4. الآثار الانفعالية:

ويمكن أن تظهر تأثيرات الضغوط في النواحي الانفعالية، حيث تظهر عدة أعراض مثل سرعة الانفعال وتقلب المزاج والعصبية وسرعة الغضب والعذوانية واللجوء إلى العنف، والشعور بالاستقزاز الانفعالي أو الاحتراق النفسي أو الاكتئاب وسرعة البكاء. (عسكر، 2003: 53-54)، بالإضافة لحدوث تغيرات في صفات الشخصية وزيادة التوترات الطبيعية والنفسية و زيادة الإحساس بالمرض وعدم تقدير الذات، (عبد المنعم، 2006: 65). كما يشير أندرسون (1978) Anderson أن الكرب العاطفي وسيطرة الانفعالات كالقلق والخوف والهلع والغضب والكراهية والرفض والاكتئاب والضجر وعدم الكفاءة والشعور بالذنب والوسواس والأفعال القهرية والاستجابات الهستيرية من الآثار المترتبة على الضغوط النفسية. (العزیز وأبو أسعد، 2009: 53).

وقد أشارت دراسة هيدي وهلمستروم وويرنج & HeodyK & Holmstrom Weuring على وجود علاقة بين حالة المزاج ووقوع الحادثة الضاغطة، فثبت أن الحوادث السارة تستدعي المزاج الإيجابي الذي يعكس شعور الفرد بالمتعة وتكون واضحة في تغيرات الأفراد اللغوية مثل: الحيوية والسعادة والنشاط والاستثارة، والعكس فإن الحوادث المؤلمة وغير سارة تستدعي حالة المزاج السلبي التي تعكس حالة التعب، والامتصاص من الحياة والشعور بالضيق وتظهر في التغيرات اللفظية مثل الغضب والانفعال والأسى والشعور بالتوتر. (الرشيدي، 1999: 37-38).

3.4. الآثار المعرفية:

حيث تأثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة وتظهر هذه الآثار على شكل عدة أعراض كنقص الانتباه وصعوبة التركيز وضعف قوة الملاحظة وتدهور الذاكرة، حيث تقل قدرة الفرد على الاستدعاء والتعرف وتزداد الأخطاء، بالإضافة إلى عدم القدرة على اتخاذ القرارات ونسيان الأشياء وفقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للمواقف وضعف قدرة الفرد على حل المشكلات وصعوبة معالجة المعلومات، بالإضافة للتعبيرات الذاتية السلبية التي يتبناها الفرد عن ذاته وعن الآخرين واضطراب التفكير، حيث يكون التفكير النمطي والجامد هو السائد لدى الفرد بدلا من التفكير الابتكاري. (حسين وحسين، 2006: 44-45). وفي هذا الصدد أكد جورج و ماستنبورك Grass & Mastonbork أن تناقص العمل أو الإنجاز يظهر بسبب الضغط أو في لغتهم أن حالة القلق لها تأثير ضار على سعة الذاكرة والاقتناع بها، كما أن حالة القلق المرتفعة تستخدم الذاكرة بندرة وبهذه الطريقة تستطيع أن تضعف ليس فقط للمشكلات ولكن أيضا تضعف فاعليتها في المشكلات التي حلت. (الرشدي، 1999: 35). بالإضافة إلى الصعوبة في التنبؤ وزيادة الأخطاء وسوء التنظيم والتخطيط. (العزیز وأبو أسعد، 2009: 53).

4.4. الآثار السلوكية:

وتشمل الآثار السلوكية كما أشار إليها لازاروس Lazarus زيادة التقلصات العضلية واللعثمة في الكلام والتغيرات في تعبيرات الوجه والإقدام والإحجام، وكذلك اضطراب النوم ونقص الميول والحماس. (قارة والصابي، 2011: 131). وتشير صفاء الأعسر (1961) إلى أن مارينا Marian أوردت مجموعة من الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية وتتمثل في حالات الغضب وعدم القدرة على التركيز وارتفاع ضغط الدم والنظرة السوداوية للحياة. (العزیز وأبو أسعد، 2009: 52 - 53).

كما أن شيفر Sheaffer يرى أن كثيرا من الأفراد تظهر لديهم علامات الضغط النفسي بشكلها السلوكي أكثر من أشكالها الانفعالية أو المعرفية، ويشير الباحث إلى أن الاستجابات السلوكية للضغط النفسي تنقسم إلى قسمين: مظاهر مباشرة وغير مباشرة.

المظاهر المباشرة: وهي انعكاسات فورية للتوتر الداخلي من الفرد المضغوط مثل:

- الإستثارة وحدة الطبع، حيث يكون الفرد صعب المزاج و سريع الغضب.
- ارتجالية التصرف، يجعل الفرد سريع التصرف مما قد يعود عليه برد فعل سلبي من الآخرين.
- الحديث أكثر من العادة، فربما يلجأ الفرد المضغوط إلى الحديث بالموضوع نفسه أو بمواضيع متعددة، بشكل يجعل الآخرين يملون سماعه أو مرافقته.
- التمتمة والتلعثم بالحديث وذلك نتيجة التوتر، أو أنه يرتبك في أثناء الحديث مع الآخرين فيتلثم.
- صعوبة الجلوس لفترة من الزمن، فهو سريع الانتقال من مكان إلى آخر بسبب الملل الذي يصيبه من المكان نفسه.
- التهجم اللفظي على أحد ما، حيث من السهل عليه مواجهة الآخرين بالشتائم، أو المواجهة الكلامية غير اللائقة.
- الانسحابية، يتجنب الفرد أحيانا أن يواجه أحدا أو أن يتدخل لحل مشكلته، بل يحاول تجنب كل ما يخص موضوع مشكلته.
- الدخول في نوبات البكاء، ربما يؤدي شدة الانفعال لدى الفرد المضغوط نفسيا أحيانا إلى نوبات من البكاء لا يستطيع معها السيطرة على نفسه.

المظاهر غير المباشرة: وهي المظاهر التي تعكس زيادة سلوكيات معينة كطريقة يستخدمها الفرد للتحرر من الألم الذهني و الجسدي للضغط النفسي، إذ يلجأ الفرد المضغوط إلى طرائق غير مباشرة للتخفيف من الألم، كما أن تكرار هذه السلوكيات قد تكون مؤشرا على زيادة في مستوى الضغط النفسي مثل:

- زيادة في التدخين، بحيث يدخن تدخيناً شرها وأكثر مما كان يفعل سابقاً، أو ربما يبدأ التدخين نتيجة للمشكلة الضاغطة التي تواجهه.
- زيادة استهلاك الكحول، حيث يتغير معدل استهلاكه المعتاد إلى درجة السكر والإدمان، أو أنه يبدأ تناول الكحول إثر الموقف الضاغط.
- زيادة استخدام الأدوية الطبية لتخفيف التوتر سواء كانت أدوية مسكنة أو منبهة، معتقداً أنها تخفف آلامه التي لا يستطيع تحديد مصدرها.
- اللجوء للنوم كوسيلة للهروب، إذ يحقق النوم للفرد هرباً من التفكير بالمشكلة.
- زيادة استخدام العقاقير المنومة، لأن المشكلة قد تسبب له أرقاً يجعله يلجأ إلى العقاقير ليحقق النوم الذي يريد، و هذا يحمل مخاطر إدمان على العقاقير المنومة.
- استعمال عقاقير ممنوعة، ربما يلجأ في بعض الحالات إلى استخدام المخدرات، أو المهدئات التي تسبب إدماناً.
- تكرار زيارات الطبيب للشكاوي الصحية، إذ يشعر الفرد أنه لا يستطيع تحديد الألم، بل يشعر بآلام مختلفة كل مرة، وهذا ما يجعله يبحث عن المعالجة الطبية .(آيت حمودة، 2006: 88-89) .

وعلى الجدير بالذكر أن هذه الأعراض لا تظهر جملة بشكل واضح، حيث أن هذه ظهورها يختلف من فرد لآخر، فبعض الأفراد لا يظهر عليهم كل هذه الأعراض رغم وقوعهم

تحت الضغط، بينما قد يظهر كثير منها على أفراد آخرين، وذلك حيال تعرضهم لأقل الظروف والمواقف الضاغطة وطأة على حياتهم، والحقيقة أن ظهور بعض هذه الأعراض على الفرد يعد بمثابة جرس إنذار وتنبية للفرد إلى أنه قد اقترب من الخطر. (حسين وحسين، 2006: 88-89).

5. الضغوط النفسية لدى الأساتذة:

تلعب مهنة التدريس دورا كبير في تنمية المجتمعات، ونظرا للدور المعلم الهام في المجتمع، فقد تزايد الاهتمام بالمعلم كما تزايد الاهتمام بدراسة ووضعه والعوامل التي تؤثر في مستوى فاعليته، ويذكر جودت (2006) Godt أن مهنة التدريس واحدة من المهن الخمسة الأكثر ضغطا في العالم، وفي تقرير عن ضغوط العمل في إنجلترا جاءت مهنة التدريس في الترتيب الأول كأعلى مهنة ضاغطة تليها مهنة التمريض. (Godt, 2006: 59)، ويشير كوبر (1985) أن الضغط المهني يزداد كلما نزلنا في السلم الهرمي ومؤشرات المرض والموت أقل لدى الإطارات العليا، وفي دراسات عربية حول الضغط المهني في بعض المهن الاجتماعية كالتدريس والتدريس والخدمة الاجتماعية تبين أن الخدمة الاجتماعية تحتل المرتبة الثالثة في تعرض عمالها للضغط، كما بينت دراسات عالمية أن مهنة التمريض لم تعد المهنة الوحيدة المعنية بالإرهاك المهني، فقد كشفت دراسة بكندا أن مؤسسات التعليم العالي تأتي في المرتبة الثانية من حيث ضعف الصحة النفسية للأساتذة بنسبة 41% ثم عمال الحضانة بنسبة 39%. (عناصري، 2013: 09). كما أكد كل من فوزي عزت ونور جلال (1987) إلى أنه كلما زادت سنوات الخبرة التدريسية، كلما زاد مستوى الشعور بالضغط النفسي. (بلعسلة، د.ت، 321).

كما أكدت دراسة زبيدي ناصر الدين (2007) أن نسبة معينة من الأساتذة الجامعيين تكثر غيابهم عن العمل وتحدث لهم المشاكل مع الإدارة والمتعلمين، إضافة إلى استقالة العديد منهم وانقطاعهم نهائيا عن التدريس. (زبيدي، 2007).

6. النظريات المفسرة للضغوط النفسية :

لقد تعددت التفسيرات النظرية حول الضغوط النفسية، وذلك تبعا لاختلاف مجالات وتوجهات البحثية العلمية للباحثين والدارسين، فهناك من اتخذت الجانب الفسيولوجي ميدانا للبحث، وهناك من اتخذت الجانب المعرفي، وهناك من اتخذت الجانب النفسي الاجتماعي ميدانا للبحث والدراسة.

1.6. نظرية والتر كانون Walter Cannon:

يعتبر العالم الفسيولوجي كانون Cannon من أوائل الذين استخدموا عبارة الضغط، وعرفه برد الفعل في حالة الطوارئ، أو رد الفعل العسكري بسبب ارتباطها بانفعال القتال، أو المواجهة، ففي بحوثه على الحيوانات استخدم عبارة الضغط الانفعالي ليصف عملية رد الفعل النفسي الفسيولوجي التي كانت تؤثر في انفعالاتها، وقد بينت دراسته أن مصادر الضغط الانفعالية كالآلام والخوف والغضب تسبب تغيرا في الوظائف الفسيولوجية للكائن الحي يرجع إلى التغيرات في إفرازات عدة من الهرمونات، أبرزها هرمون الأدرينالين Adrenaline الذي يهيئ الجسم لمواجهة المواقف الطارئة.

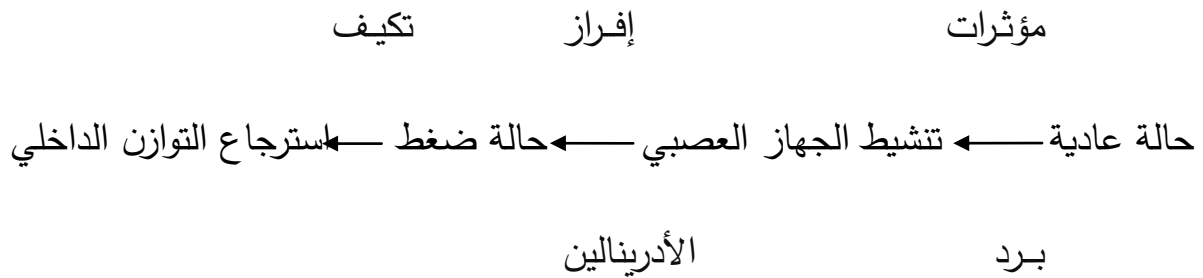
وقد كشفت أبحاثه أيضا عن وجود ميكانيزم أو آلية في جسم الإنسان تساهم في احتفاظه بحالة من الاتزان الحيوي، أي القدرة على مواجهة التغيرات التي تواجهه والرجوع لحالة التوازن العضوي و الكيميائي بإنهاء الظروف والمواقف السلبية لهذه التغيرات، و من ثم فإن أي مطلب خارجي بإمكانه أن يخل بهذا التوازن إذا فشل الجسم في التعامل معه، وهذا ما اعتبره كانون Cannon ضغطا يواجهه الفرد والذي ربما يؤدي إلى مشكلات عضوية إذا أخل بدرجة عالية بالتوازن الطبيعي للجسم.

ومن جهة أخرى فقد أولى كانون Cannon اهتماما لدور الجهاز السمبثاوي أو العاطفي "Sympathetic System" كأحد أقسام الجهاز العصبي الذاتي لدوره الهام في

تهيئة الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة، وتمكين الجسم من الاحتفاظ بالتوازن الحيوي.
(عسكر، 2003: 43.42).

وعلى هذا قام كانون Cannon بتحديد مفهوم التوازن الداخلي للجسم مركزا على الاستجابة البدنية للخوف أو الفزع بإفراز في غدة الأدرينالين، وفي كتابه " La Sagesse du corps" يعتبر أن الاستجابة للضغط تظهر تحت تنشيط الجهاز العصبي المستقل، وتعتبر استجابة فسيولوجية للتكيف مع الجهد العصبي المبذول، أو الهروب أثناء الحالات الضاغطة، وكان كانون يدرس الضغط تحت تأثير مؤثرات معينة مثل: البرودة، الحرارة، الأكسجين، وكان حينئذ يستعمل مصطلح حالات موضوعة تحت الضغط، وبالتالي وضع نظرية التوازن الداخلي مع شرح لظواهر الأزمات لتحقيق التكيف واسترجاع توازن الجسم.

ويتضح الهدف من دراسة كانون Cannon هو توضيح الدور الفسيولوجي للخوف، وبالتالي قياس الضغط في حالات مختلفة ليقوم في الأخير بتحديد التوازن الداخلي والمخطط التالي يبين ذلك.



شكل رقم (06): مخطط تفسير الضغط عند ولتر كانون (1935).

وما يأخذ عن هذه النظرية أنها فسيولوجية بحتة ولم تعطي أهمية لتأثير العوامل الداخلية (النفسية) بل اعتبرت سبب الضغط خارجي (البرد، الحرارة....) الناتجة عن إفراز غدة الأدرينالين. (منتوري، 2009: 32-33).

2.6. نظرية هانز سيلبي Hans Selye:

كان سيلبي Selye بحكم تخصصه كطبيب متأثراً بتفسير الضغوط تفسيراً فسيولوجياً كما يعتبر أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط هدفها المحافظة على الكيان والحياة. (خليفة و سعد، 2008: 151).

وحسب نظرية سيلبي Selye أن الضغط متغير غير مستقل، وهو استجابة لعامل ضاغط Stressor يميز الشخص ويصفه على أساس استجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج (موقف ضاغط)، وتعتبر هذه الاستجابة ضغطاً فعالاً، كما يعتبر حدوثها مصحوباً بأعراض تمثل بالفعل حدوث ضغط، كما يربط بين تقدم الفعل أو الدفاع ضد الضغط وبين التعرض المستمر المتكرر للضغط. (الراشدي، 1999: 50-51).

وفي هذا الصدد حدد ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط، وهذه المراحل تمثل عند سيلبي مراحل التكيف العام:

1.2.6. مرحلة الإنذار (التنبية):

عند حدوث اعتداءات على جسم الإنسان يضطرب و يصبح غير متكيف، فيقع خلل في إفرازات الغدد الباطنية، ويظهر أعراض اضطرابات سلبية للتوازن الوظيفي، كانهخفاض حرارة الجسم، وتسرع نبضات القلب ونقص الكريات البيضاء في الدم وارتفاع نسبة السكر فيه، وإفراز أدرينالين اللب الكضري، فمقاومة العضوية تتم نتيجة هدم الأيض الذي يثير إفرازات لحاء التغذية للفص الأمامي للغدة النخامية مع إفراز مفرط للهرمونات اللحائية الكضرية التي تؤدي إلى زيادة مقاومة العضوية بارتفاع مقاومة الأوعية وتمدد أوعية العضلات، و ارتفاع اليقظة كل هذا يؤدي إلى تجنيد قوى للفرد للتصدي والهروب. (Stora, 1991: 82-83).

فإن تمثّل هذه المرحلة رد الفعل الأول للموقف الضاغط عندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه عن طريق الحواس التي تنتقل عنها إشارات عصبية إلى الدماغ، وبالتحديد إلى الغدة النخامية - كما أشرنا سابقاً- و هذا بدوره يرسل رسائل عصبية، وكيميائية للأجهزة المعنية للجسم، حيث يفرز هرمون الأدرينالين، يزداد التنفس، يزداد السكر والدهون في الدورة الدموية، وتشد العضلات لتهيأ الجسم لعملية المواجهة، وتعرف هذه التغيرات بالاستثارة العامة. (عسكر، 2003: 44).

وفيما يتم إثارة الجهاز العصبي المستقل والجهاز الغدي، يظهر الجسم تغيرات مميزة للتعرض المبدئي للضاغط من الشدة بدرجة كافية فإن المقاومة تنهار وتحدث الوفاة. (عثمان، 2001 : 89-99).

2.2.6. المقاومة:

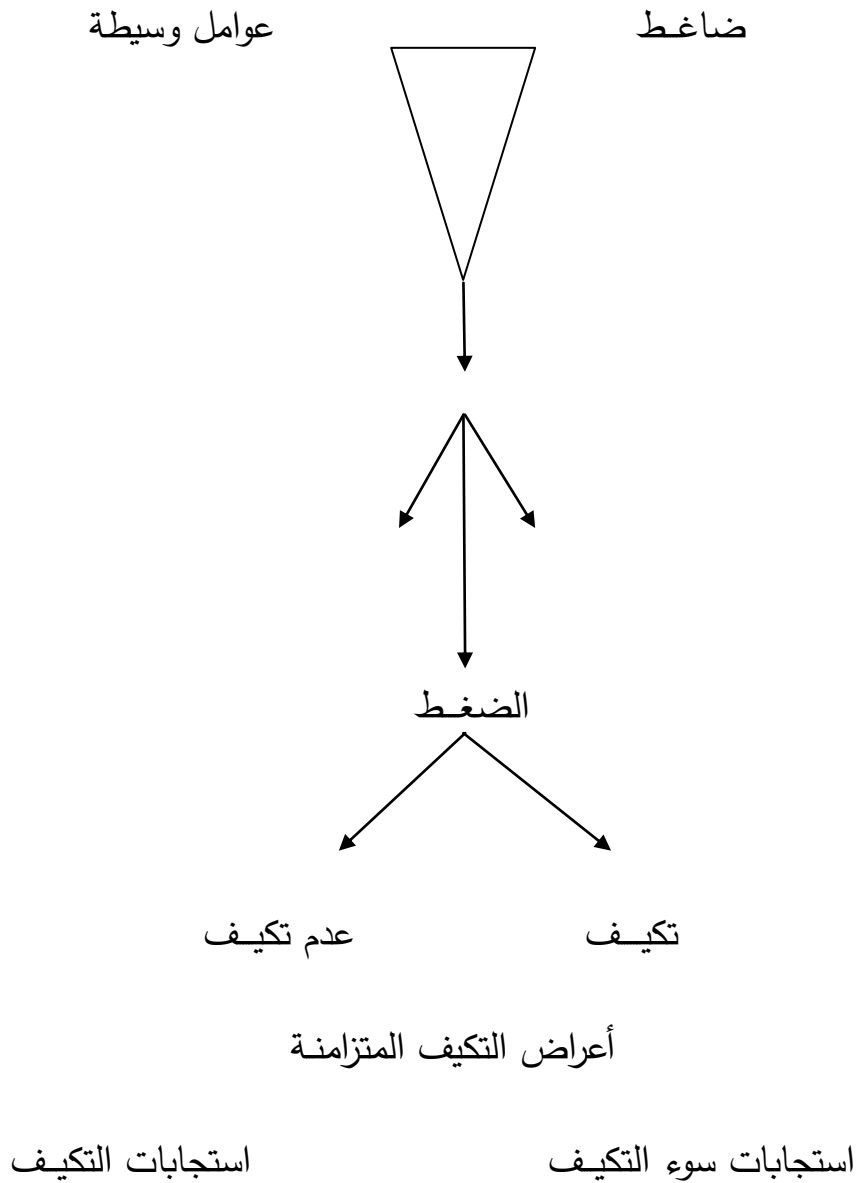
إذا استمر الحدث الضاغط فإن مرحلة الإنذار تتبعها مرحلة أخرى، هي مرحلة المقاومة لهذا الحدث الضاغط، وفي هذه المرحلة يستخدم الفرد مصادره إلى حد ما لمواجهة الحدث الضاغط أو التكيف معه، ويقوم الفرد في هذه المرحلة بمقاومة الحدث الضاغط، ويحاول الفرد أن يحول الذعر والرعب الخاص بالمرحلة الأولى إلى طاقة تساعد على مواجهة الحدث الضاغط، وفي هذه المرحلة تختفي التغيرات التي تحدث في المرحلة السابقة وتتم المقاومة، وإذا نجحت المقاومة فإن الجسم يعود إلى حالته الطبيعية، وعندئذ يشعر الفرد بأنه قد تغلب على الضغط، ولكن نجاح المقاومة يتوقف على قدرة الشخص على استخدام مصادره جيداً والتغلب على آثار المرحلة الأولى والتي غالباً ما يصاحبها القلق والتوتر، ولكن إذا استمر تعرض الفرد للضغط لمدة طويلة فإنه سيصل إلى نقطة يعجز فيها عن الاستمرار في المقاومة، وتصبح طاقة الجسم على التكيف منهكة ومجهدّة، ومن ثم تضعف وسائل مقاومته، ويصبح عاجزاً عن التكيف بشكل كامل، ومن ثم تفشل المقاومة ويدخل الفرد في المرحلة الثالثة. (حسين وحسين، 2006: 55-56).

3.2.6. مرحلة الإجهاد (الاستنزاف):

مرحلة تعقب المقاومة، ويكون فيها الجسم قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنزفت، وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف. (عثمان، 2001: 98).

وعليه، تبرز هذه المرحلة إذا استمر التهديد واستنفذت الأعضاء الحيوية قواها اللازمة للسمود، الأمر الذي يؤدي في بعض الحالات المتطرفة إلى الموت، فعلى سبيل المثال مع أن الجسم لديه القدرة على التكيف مع ضغط الدم العالي إلا أن استمرار زيادته يؤدي إلى المساهمة في تلف الكبد والقلب، وكما أن هناك أدلة علمية تبين أن استمرار الضغط يمكن أن يؤدي إلى ضعف جهاز المناعة في الجسم و في الحالات القصوى إلى الوفاة. (عسكر، 2003: 44).

وقد أوضح كل من ليفين وسكوتش Levin & Scotch أن سيلبي Selye قد قدم رسماً توضيحياً لنظريته:



شكل رقم (07): حدوث الضغوط النفسية طبقاً لنظرية هانز سيلبي.

وبذلك يختتم سيلبي Selye نظريته بتعريف الضغط على أنه حالة من حالات الكائن الحي التي تشكل أساساً للتفاعلات التي يبدي فيها تكيفاً، أو التي يبدي فيها سوء التكيف. (الراشدي، 1999: 52)، ويضيف سيلبي Selye أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار عدداً من التغيرات في دراسة هذه الظاهرة أي أن الضغط هو استجابة غير محددة للعضوية لأي مطالب من مطالب الوسط. (Stora, 1991: 5).

لكن ما يأخذ على هذه النظرية اعتمادها على تفسير الضغط بناءً على المواقف الخارجية للمحيط الاجتماعي، وليس الأحداث الداخلية للفرد، وما يأخذ على هذا النموذج أيضاً أنه يتعلق خاصة بالعوامل الكيميائية والفيزيائية والعضوية مهملاً بذلك الأحداث والوضعيات الرمزية والاجتماعية، ويصر هذا النموذج بهذه الطريقة على عمومية العرض العام للتكيف منه على الفروق الفردية عند الاستجابة لعوامل الضغط. (Stora, 1991: 84).

3.6. نظرية النسق الفكري لهنري موراي Henry Murray:

يعتبر موراي Murray أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة، ويعرف الضغط بأنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين. (في عثمان، 2001: 100).

فينفرد موراي Murray بين منظري الشخصية بعمق الفهم للديناميات التي تحدث في داخل الكائن البشري من أجل لحظة انبثاق ولحظة التكيف وإحداث التوازن النفسي، ويتسم منهجه بالدينامية النفسية، ويصل موراي إلى مستوى عال من الدينامية النفسية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة ومفهوم الضغط ويعتبرهما مفهومين أساسيين ومتكافئين. (خليفة وسعد، 2008: 153).

وحسب هذه النظرية ترتبط الضغوط بالأشخاص أو بالموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجاته، فإن الضغط الموضوع هو ما يستطيع أن يفعله في أمر ما للشخص أي أن القوة التي تتوفر لدى الموضوع لتؤثر في رفاهية الشخص بطريقة أو بأخرى.

وفي مجال التمايز بين الموضوعات البيئية، وقدرة بعضها على اجتذاب الفرد أو صده، فإن موراي Murray استخدم مصطلح الشحنة الانفعالية العاطفية للقيام بهذه المهمة، فتكون هناك شحنة إيجابية إذا كان الفرد يحب فهو ينجذب إلى موضوع معين، على حين توجد شحنة سالبة إذا استثارة الموضوع الكره والتجنب ويفقد الموضوع قدرته على الجذب ويكون صادًا للفرد، أما في حالة أن يكون الموضوع جاذبًا ومنفرا في وقت واحد فإن الفرد يوصف بأنه متناقص وجدانيا تجاه الموضوع. (الراشدي، 1999: 64-65).

وهكذا وطبقا لنظرية موراي تكون الحاجات النفسية قوى دافعة لكنها لا تعمل بمفردها، وإنما تتضافر مع القوى البيئية في ديناميكية من أجل انبثاق السلوك الإنساني، فالدافع الذي ينشأ عن وجود الحاجة يهدد كيان الفرد ويهز استقراره، واتزانه، ويزيد من التوتر والإلحاح لديه من أجل الإشباع و يظل الإنسان يكدح ويناضل في بيئته ويبحث عن مسيرات تسير له الإشباع وتحقيق اللذة فيتواجه مع الأشخاص والموضوعات والوضعيات والقوى البيئية والنماذج الاجتماعية، وهذه إما تيسر أو تعوق الإشباع، وفي حالة أن تكون هذه القوى ميسرة وقادرة على الإشباع، فمن التوتر واستعادة الإنسان اتزانه وانتظامه، إما في حالة أن تعوق إشباع الحاجات المثارة فتكون الضغوط وهنا نكون إزاء حالتين يطلق عليهما مصطلح الضغوط.

الحالة الأولى: هي وجود ذاتي للأشخاص والقوى والنماذج والأنماط والقوالب والوضعيات الاجتماعية في المحيط الفيزيقي الذي يعيش فيه الإنسان وهذا الوجود مادي بصرف النظر عن دلالة هذه الأشياء ويمكن أن تكشف عنه بالبحث الموضوعي وهذه الحالة سماها موراي ضغط ألفا Alpha .

الحالة الثانية: هي دلالة الأشياء والموضوعات، وتنشأ عندما يكون لدى الفرد حاجة مثارة وترتبط هذه الحاجة من أجل الإشباع ببعض الأشخاص والقوى والوضعيات الاجتماعية، وفسر الفرد هؤلاء الأفراد وهذه القوى بأنها ضاغطة في اتجاه نحو الإشباع

وفض التوتر فإنه ينشأ ضغط بيتا Beta، فالاعتبار هنا يكون للتفسير، والتأويل الذي يلجأ إليه الفرد، فليست الموضوعات والأشياء هي ضواغط في حد ذاتها وإنما هي تكون ضاغطة عندما يدركها ويفسرها الإنسان على أنها كذلك.

ويوضح موراي Murray أن سلوك الإنسان إنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضغط بيتا Beta ولكن من المهم برغم ذلك اكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط بيتا Beta التي يستجيب لها الفرد وبين ضغوط ألفا Alpha الموجودة بالفعل. (الراشدي، 1999: 67-68).

4.6. نظرية كوكس . ماكاي Cox - Mackay:

يرى كل من كوكس وماكاي Cox & Mackay أنه يمكن وصف الضغوط على أنها جزء من النظام الدينامي والمعقد للتفاعل بين الشخص وبيئته، ويشيران إلى أن الضغوط ظاهرة مدركة فردياً ومتأصلة في العمليات النفسية، كما يعطيان أيضاً اهتماماً خاصة لمكونات التغذية المرتدة للنظام، وحسب هذه النظرية هناك خمسة مراحل لحدوث الضغوط:

المرحلة الأولى: وتمثل مصادر المطالب المرتبطة بالشخص وهي جزء من بيئته ويشار إلى المطالب عادة على أنه عامل في بيئته الشخصية الخارجية وهي بذلك تميز بين المطالب الخارجية والداخلية، فالشخص له حاجات نفسية وفسولوجية، وتحقيق هذه الحاجات يكون هاماً في تحديد سلوكه، وهذه الحاجات تشكل مطالب داخلية إدراك الشخص للمطالب ومقدرته على التغلب عليه تشكل المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: تنشأ الضغوط عندما يكون هناك عدم توازن بين المطالب المدرك، وإدراك الشخص لمقدرته على مواجهة وتحمل المطالب.

ومن الضروري الإشارة إلى التوازن أو عدم التوازن الهامين لا يكونان بين المطالب والقدرة الفعلية، ولكن بين المطالب المدرك والقدرة المدركة، والشيء الهام بالنسبة للفرد هو

تقييمه المعرفي للموقف الضاغط وقدرته على التغلب، و يجب على الفرد أن يعرف حدوده وعدم التوازن بين المطلب ومقدره.

المرحلة الثالثة: وهي المتغيرات النفسجسمية والتي تمثل استجابة الضغوط، وفي الغالب تعتبر الاستجابة للضغوط هذه هامة، حيث إنها نقطة النهاية في عملية الضغوط، ولكن يجب أن ينظر إليها على أنها إحدى الطرق المتاحة للتغلب على الضغوط.

المرحلة الرابعة: تتمثل هذه المرحلة في عواقب استجابات التغلب على المواقف الضاغطة، حيث إن الضغوط يمكن أن تحدث فقط عندما يفشل الكائن في مواجهة المطلب، أو من خلال توقع العواقب المعادية المنبثقة عن الفشل في تحمل المطلب.

المرحلة الخامسة: وتتمثل في التغذية المرتدة، والتي تحدث من خلال المراحل السابقة في تحمل الضغوط، فهي تمثل محصلة تلك المراحل فمثلاً: تحدث التغذية المرتدة عندما تؤثر الاستجابة الفسيولوجية، مثل إفراز الأدرينالين، على إدراك الكائن للموقف أو عندما تعدل الاستجابة السلوكية من الطبيعة الفعلية للمطلب. (عبد العزيز، 2010: 216-217).

وعليه، يتضح أن هذه النظرية تعتبر أن الضغط ظاهرة تنشأ من مقارنة الشخص للمتطلبات التي تتطلب منه قدرة على تحملها، وعندما يحدث خللاً، أو عدم توازن في الآليات الدفاعية الهامة لدى الشخص، وعدم تحكمه فيها، أي الاستسلام للأمر الواقع يحدث ضغطاً، كما تدل محاولات الشخصية لمقاومة الضغط في كلتا الحالتين النفسية والفسيولوجية المتضمنة على حيل سيكولوجية ووجدانية على خفض الضغط. (الراشدي، 1999: 20) .

5.6. نظرية التقدير المعرفي لضغط لازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman :

قدم هذه النظرية لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman وقد نشأت هذه النظرية نتيجة للاهتمام الكبير بعملية الإدراك، والعلاج الحسي والإدراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث إن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه، وتعرف نظرية التقدير المعرفي الضغوط بأنها تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه. (عثمان، 2001: 100).

كما أن هذا الاتجاه يركز على العوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط الذي يواجهه الفرد، وأن الضغوط تحدث عندما تتجاوز المطالب البيئية قدرات الفرد على المواجهة، وإذا كانت مطالب المواجهة التي يستند إليها الفرد في التعامل مع الحدث الضاغط كافية وملائمة فلن يحدث الضغط والعكس صحيح إذا كانت مصادر المواجهة للحدث الضاغط ضعيفة وغير فعالة فإن الضغط سوف يحدث.

ويرى لازاروس و فولكمان Lazarus & folkman أن تفسير الحدث الضاغط يركز على عمليتين أساسيتين وهما عملية التقدير (التقييم) الأولي "Primary Appraisal"، والتقييم الثانوي "Secondary Appaisal" وأن لكل منهما أهداف مختلفة.

المرحلة الأولى: التقييم الأولي

ويشير إلى عملية تقييم الفرد للموقف وطريقة إدراكه له وهذا الموقف خطير ومهدد ويمثل تحدياً للفرد أم غير ذلك، فمن خلال عملية التقييم الأولى للحدث الضاغط يتم تفسير

الحدث على أنه إيجابي أو ضاغط، و قد يكون التقييم الأولي للموقف سلبيا وضاغطا ويسبب ضررا وتهديدا وتحديا يتجاوز إمكانات الفرد ومصادر المواجهة لديه، وهذه العملية تتأثر بالعوامل الشخصية للفرد مثل الاعتقادات، والعوامل الموقفية، وتشمل طبيعة الموقف الضاغط.

المرحلة الثانية التقييم الثانوي:

فتشير إلى تقييم ما يمتلكه الفرد من مصادر للتعامل مع الحدث الضاغط، أي خيارات المواجهة المتاحة لدى الفرد والتي تكون فعالة التعامل مع الحدث الضاغط، أيضا يتأثر التقييم الثانوي بقدرات وإمكانات الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية. (حسين وحسين، 2006: 57).

وأضاف لازاروس Lazarus إلى عملية التقييم الأولي والثانوي عملية ثالثة وهي إعادة التقييم، وهي من خلالها يعيد الفرد تقييم كيفية إدراكه لمدى فعالية هذه الأساليب، أو نتيجة لحصول الفرد على معلومات جديدة.

ويشير صاحبنا النظرية إلى أن البيئة تؤثر في الشخص والشخص بدوره يؤثر في البيئة بطريقة تبادلية، ويؤكدان على أن خصائص الفرد والعوامل البيئية تؤثر في عملية التقييم المعرفي للعلاقة بين الشخص والبيئة، وهناك عوامل عدة تؤثر في عملية التقييم المعرفي للموقف، أو الحدث الضاغط، فعملية التقييم الأولي والثانوي هي عملية متداخلة ويعتمد بعضها على بعض، وحسب هذه النظرية توجد ثلاثة مكونات رئيسية في الضغط وهي: الموقف والمطلب والتقييم المعرفي للموقف، والمصادر المدركة لدى الفرد في مواجهة المطلب.

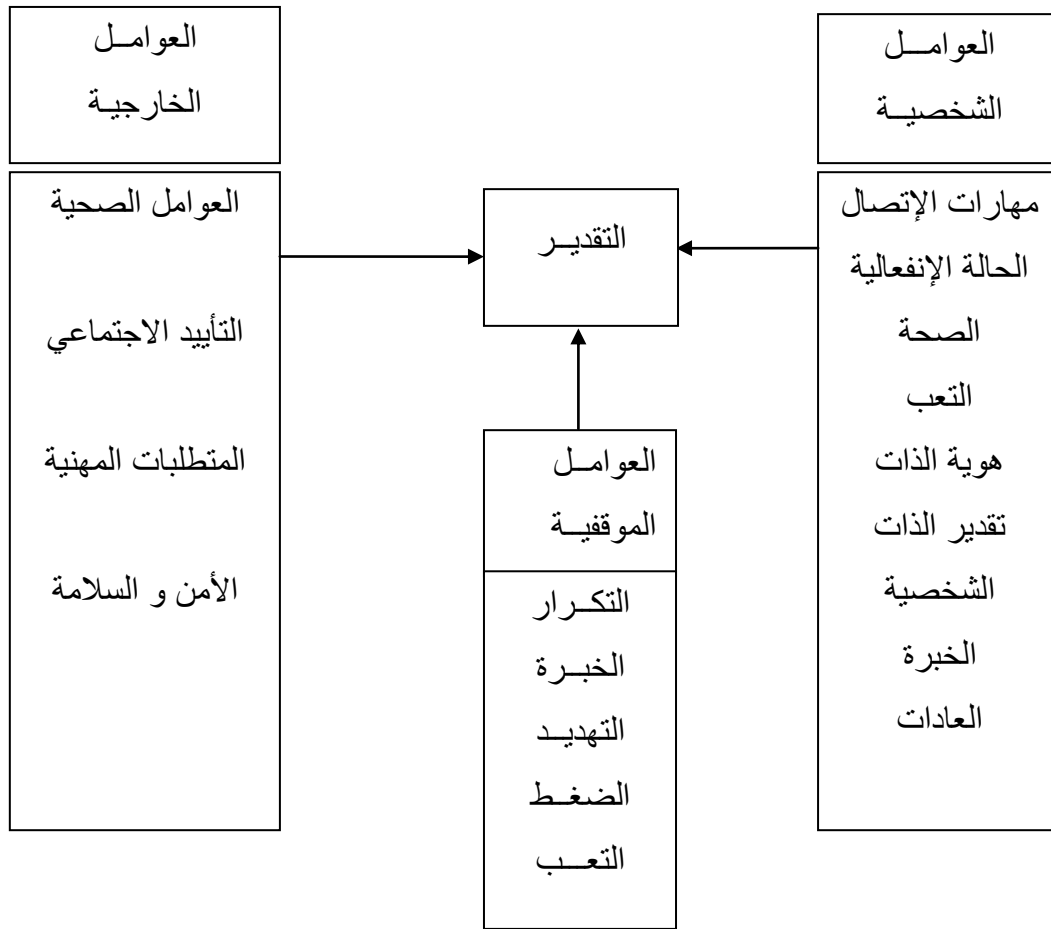
- **و من المطلب:** المشكلات الاقتصادية، والجدال والنقاش في الأسرة، وظروف العمل، الطلاق، الزواج، الفشل في الامتحانات.

• أما التقييم المعرفي للموقف: فهي كيفية تفسير الفرد للموقف، فالموقف معين يفسره شخص أنه موقف ضاغط، بينما آخر يفسره على أنه غير ضاغط.

• أما المصادر: فهي تشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع الحدث الضاغط، فقد يدرك شخصان على أنه ضاغط، ولكن أحدهما يعتقد أن لديه مصادر وإمكانات تساعد على التعامل مع الضغط بينما آخر قد لا يعتقد ذلك، فكل منهما يستجيب ويتعامل مع الموقف حسب ما لديه من مصادر مواجهة، وقد حددت هذه النظرية مصادر المواجهة في مصدرين هما مصادر شخصية وتتعلق بالخصائص المعرفية للفرد، والمصادر البيئية وترتبط بجوانب البيئة الاجتماعية والمادية.

وحدد لازاروس Lazarus ثلاث مكونات في عملية التقييم الثانوي وهي اللوم والمواجهة، و توقع الفرد للمستقبل. (عبيد، 2008: 130-131).

ويمكن رصد نظرية التقدير المعرفي للضغوط في الشكل التالي.(عثمان، 2001: 101).



شكل رقم (08): نظرية التقدير المعرفي للضغط.

والجدير بالذكر إن عملية التقييم المعرفي تمثل عاملا هاما في نوعية الاستجابة المعرفية الانفعالية التي يقوم بها الفرد نحو الضواغط، فالأحداث الضاغطة تكون أكثر تهديدا اعتمادا على الفهم المعرفي والانفعالي للموقف. (حسين وحسين، 2006 : 59).

رغم أن هذه النظرية قد أضافت معلومات جديدة بالنسبة للاتجاهات النظرية السابقة بتعرضها للمراحل التي يتبعها الفرد أثناء عمليات تحمل الضغوط والمواجهة للعامل الضاغط، ومن جهة أخرى اختلاف الأفراد في ردود أفعالهم حسب التقدير المعرفي والمعاش الانفعالي، فإن هذه النظرية لم تتعرض إلى دراسة طبيعة هذا الوسط الضاغط، بالإضافة لذلك فإن البحوث المتعلقة بهذه النظرية تعتمد على اختبارات عشوائية لعدد من المكتئبين،

وتعميم النتائج على الحالات الإكلينيكية كلها يكون محدوداً، كما أنها لم تبين فيما إذا كانت للاتجاهات السلبية آثار مرضية شاذة. (عبد العزيز، 2010: 201-202).

ما يمكن استخلاصه مما سبق اختلاف وجهات النظر في تناول الضغوط النفسية، مما جعل تفسير الضغط النفسي يأخذ العديد من الجوانب، فقد اهتم بعض الباحثين بالجانب الفسيولوجي للضغوط النفسية كإفرازات الهرمونات، ودور الجهاز السبمتاوي والباراسمتاوي، في حين ركز البعض الآخر على عملية التفاعلية للفرد و البيئة، في حين ركز البعض على قوة الأنا على تحمل الضغوط، بينما ركز الآخرون على التقدير المعرفي لهذه الضغوط.

7. تصنيف عمليات تحمل الضغوط:

لقد أصفرت نتائج البحوث و الدراسات عن مجموعة من تصنيفات لعمليات تحمل الضغوط، وسنحاول فيما يلي التطرق لأهم هذه التصنيفات.

1.7. تصنيف لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994):

ينظر لطفي عبد الباسط إبراهيم إلى عمليات تحمل الضغوط من منظورين، أولهما وجهة التعامل (التمركز)، حيث تتمركز عمليات التحمل إما نحو مصدر المشكلة أو الانفعال المترتب عليها، أما ثانيهما يشمل محتوى عملية التحمل، فقد يشمل على المحتوى السلوكي، المعرفي، المختلط، ومنه صنف هذا الباحث عمليات التحمل إلى خمس فئات وهي:

1.1.7. العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة: تتمثل في عدد من الأنشطة، أو الأفعال التي يقوم بها الفرد للتعامل مع مصدر المشكلة منها:

- الفعل النشط (المبادأة): وتتمثل هذه العملية في قيام الفرد بأفعال لمواجهة المشكلة، مع محاولة مستمرة من جانبه لزيادة الجهد، أو تعديله والابتعاد عن الأفعال (الأنشطة) التي قد تصرفه عن التهديد الذي يواجهه.

- التريث (الكبح): وتتمثل هذه العملية في محاولة الفرد عدم التسرع أو متابعة الحدس الأول وإجبار الذات على الانتظار إلى الوقت المناسب وقد يقتضي ذلك استرجاع الفرد لخبراته السابقة في المواقف المشابهة، وبالرغم من أن هذه الإستراتيجية تبدو سلبية فإنها تجعل سلوك الشخص موجها نحو التعامل بفعالية مع الموقف الضاغط.

2.1.7. العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال: وهي تتمثل في الأنشطة التي يقوم بها الأفراد للتخفيف من التوترات الانفعالية المترتبة على المشكلة، وتشمل على:

- السلبية: وتبدو هذه العملية في نقص جهد الفرد في التعامل مع الضاغط و الإفراط في ممارسة أنشطة أخرى كالنوم ومشاهدة التلفزيون والتنزه والانشغال بأمر أخرى بعيدة عن المشكلة، بغرض تخفيف أو إزالة الآثار الانفعالية المترتبة عليها.
- عزل الذات: تتضح هذه الإستراتيجية في محاولة الفرد إخفاء ما حدث و ما يشعر به والابتعاد عما يذكره بالمشكلة، بل ويلوم نفسه بأنه سبب ما هو فيه.
- التنفيس الانفعالي: تتمثل العملية في قيام بأفعال قد لا تكون مرتبطة بالمشكلة، ولا يجيدها أصلا لتفريغ مشاعره، وقد يقضي ذلك التروي في اختيار وتنفيذ مثل هذه الأنشطة. (إبراهيم، 1994: 6-7).

3.1.7. العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة: وتتمثل في الأفكار والأنشطة الذهنية التي يقوم بها الفرد لدراسة أبعاد المشكلة ومحاولة حلها و تشمل على:

- إعادة التفسير الإيجابي: وهو الجهد المعرفي الذي يسعى من خلاله الفرد إلى تحويل الموقف الضاغط في إطار إيجابي والوعد بتحسين الأمور، وقد يقتضي ذلك من الفرد تغيير أهدافه أو تعديلها، وربما تبدو هذه العملية موجهة نحو الانفعال إلا أن إعادة التقدير يقود الفرد إلى استرداد أفعال نشطة توجه نحو مصدر المشكلة.

- الإنكار (خداع الذات): وهو نشاط يسعى من خلاله الفرد إلى تجاهل خطورة الموقف، بل ورفض الاعتراف بما حدث، وربما تنتج هذه العملية فرصة الحصول على معلومات إضافية حول الموقف الضاغط، إلا أن إنكار الفرد للواقع قد يخلق مشكلات أخرى يصعب بعدها التحمل والمواجهة.

4.1.7. العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية: وتشمل على العمليات التالية:

- القبول (الاستسلام): وهو نشاط يقود الفرد إلى قبول الواقع ومعايشته والاعتراف به، وربما يوجه نحو الانشغال بالتفكير في المستقبل، ويلاحظ أن هذه العملية تتضمن الاعتراف بغياب إستراتيجية فعالة لحل الموقف، وعلى الفرد محاولة التوافق مع ما يحيط بالمشكلة من توترات انفعالية.

- الانسحاب المعرفي (العقلي): تبدو هذه العملية في محاولة الفرد الاستغراق في أحلام اليقظة والتفكير في أشياء وموضوعات بعيدة عن المشكلة، وبرغم أن الانسحاب عن هدف ما يعد استجابة عالية التوافق في بعض الأحيان، إلا أنها ربما تعوق التحمل المتوافق في حالات أخرى.

- التفكير الإيجابي: وهي إستراتيجية تتصف بانشغال الفرد بما يمكن أن ينتهي إليه الموقف إذا ما قام بعمل ما، وتمنى التعبير وتحسين الموقف، وزوال المشكلة وتسببه من توترات.

5.1.7. العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية): وتشمل هذه الفئة عمليتين أساسيتين هما:

- البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي: وتتمثل هذه الإستراتيجية في سعي الفرد في الحصول على معلومات بغرض النصيحة والمساعدة والفهم الجيد للموقف، ويعد ذلك تحملا موجها نحو المشكلة، وفي المقابل قد يسعى إلى التأييد والدعم الأخلاقي أو التعاطف، ويعد ذلك مظهرا للتحمل الموجه نحو الانفعال.

- التحول إلى الدين: تتضح هذه الإستراتيجية في إكثار الفرد من الدعاء وممارسة العبادات وحضور الندوات الدينية، حيث يعد الرجوع إلى الدين مصدراً للدعم الروحي (الانفعالي) أو سلوكاً وعملاً لتجاوز الموقف الضاغط. (إبراهيم، 1994: 8-9).

وحسب هذا التصنيف فإن الفرد لا يلجأ إلى العمليات السلوكية خاصة الموجهة نحو مصدر المشكلة إلا إذا كان تقديره للموقف أنه أقرب إلى التحدي المناسب لإمكاناته وقدراته، في حين يلجأ إلى العمليات المتمركزة حول الجوانب الانفعالية إذا كان تقديره للموقف أنه ضار ومؤذي و يتجاوز إمكاناته الراهنة وذخيرته من عمليات التحمل، ومن جهة أخرى فإن فعالية عملية ما للتحمل لا ترتبط بإستراتيجية ما، بل ترتبط بخصائص الفرد والموقف معا وما هو متاح لديه من ذخيرة عملية التحمل والمواجهة. (إبراهيم، 1994: 10).

2.7. تصنيف لازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman:

لقد حدد الباحثين بعدين أساسيين لعمليات تحمل الضغوط، وهما عمليات تحمل الضغوط التي تركز على حل مشكل وهي عمليات نشطة تهدف إلى حل المشكل بالتخطيط والمواجهة، أما البعد الثاني فهي عمليات تحمل الضغوط التي تركز على الانفعال وفي هذه الحالة تكون الجهود منصبة على تعديل المشكل باتخاذ عدة مواقف منها: تجنب، الهرب، إعادة التقييم وغيرها. (Jeammet et al, 1996: 230).

1.2.7. عمليات تحمل الضغوط المتمركزة حول المشكل:

ويقصد بها تنظيم العلاقة بين الفرد و البيئة التي تكون مصدر إحداث الضغط لدى الفرد، وذلك عن طريق جهود لتحسين علاقة الفرد بالبيئة. (جميل، 1998: 122).

وهذا التوجه يمثل كل المجهودات المعرفية والسلوكية لتقليل التهديد أو خفض الضغوط من خلال التغلب على مصدر المشكلة أو التهديد، فلقد أوضح الباحثون أن

عمليات تحمل المرتكزة على المشكلة لها دور واضح في مواجهة مصدر الضغط، لأن هذه العمليات موجهة مباشرة نحو الضغط ويرتبط بشكل إيجابي وصريح مع الصحة الجيدة.

وقد أشار لازاروس فولكمان (1984) Lazarus & Folkman إلى أن الأفراد يميلون إلى الإعتماد على عمليات التحمل المرتكزة على المشكلة عندما تكون مصادر أو مطالب الموقف تبدو قابلة للتغيير أو السيطرة عليها والتحكم فيها. (شويخ، 2007: 81).

ولهذا فإن الشخص الذي يستخدم أساليب تحمل الضغوط التي تركز على المشكلة نجده في المواقف الضاغطة يحاول تغيير أنماط سلوكه الشخصي أو يعدل الموقف ذاته، فهو يحاول تغيير سلوكه الشخصي من خلال البحث عن معلومات أكثر عن الموقف أو المشكلة لكي ينتقل إلى تغيير الموقف. (حسين و حسين، 1996: 91)، ومن بين العمليات المستخدمة في هذا البعد نذكر:

- **التخطيط لحل المشكل:** وهي عملية اتخاذ خطوات إيجابية لمحاولة تغيير مصدر الضغط، أو على الأقل تحسين نواتجه، وتتميز هذه الإستراتيجية بالتوجه المباشر للحدث و بالمجهودات المبذولة من قبل الفرد لتغيير الموقف. (شويخ، 2007: 74).

حيث يعبر عنها كل من Meclom & Woodside بأنها: "عملية عقلية معقدة ومركبة تتم على مراحل وتتضمن فهم المشكلة، ووضع الخطة، وتنفيذها ثم فحص وتقويم الحلول وتؤثر الخبرات الماضية في الحلول التالية للمشكلات"، ويؤكد أيضا نزي Nezu بأن أسلوب حل المشكلات بأنه: "العملية المعرفية السلوكية التي يحدد الفرد بواسطتها إستراتيجيات وجدانية لتحمل المشكلات التي تقابله في الحياة". (آيت حمودة، 2006: 182).

- **المساندة الاجتماعية:** والتي يعرفها كل من Cohan & Will (1985) بأنها: "إعطاء معلومات بأن الشخص مقبول ومقدر، بالرغم من عيوبه وأخطائه الشخصية،

تقديم النصح والإرشاد له، وإمكانية وجود شخص يمكنه التحدث معه عن مشاكله".
(خطار، 2008 : 99).

فإذا تعبر المساندة الاجتماعية عن شبكة العلاقات الاجتماعية التي توفر أساساً قاعدياً للفرد تمنحه الاهتمام والرعاية والتقبل والتواصل، وعضوية الجماعة. (الخالدي، 2008: 95).

وحسب هاغا وآخرين Hagga et al يتمثل السند الاجتماعي في مساندة الأقارب والأصدقاء، والوالدين للفرد خلال الأزمات، وهذه المساندة تمكن الفرد من التعامل الجيد مع المواقف الضاغطة باستخدام أساليب تحمل الضغوط. (عبد المنعم، 2006: 159).

2.2.7. المواجهة المتمركزة حول الانفعال:

فهي تشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات وخفض المشقة والضغط الانفعالي الذي سببه الحدث الضاغط للفرد عوضاً عن تغيير العلاقة بين الشخص والبيئة وتتضمن أساليب التحمل التي تركز على الانفعال الابتعاد وتجنب التفكير في الضغوط والإنكار. (حسين وحسين، 2006: 91).

فهي إذا مجموعة من العمليات المعرفية الهادفة إلى التخفيف من حالة التوتر والانفعال الناجم عن الموقف الضاغط وتنظيم رد الفعل الانفعالي الناتج عن الضغط وتحتوي على:

- سيرورات معرفية هدفها تقليل الضيق الانفعالي (التجنب، التصغير، القبول و أخذ المسافة).
- إستراتيجيات ترمي إلى زيادة الضيق الانفعالي (الاتهام الذاتي).
- جهود ترمي إلى تغيير الطريقة التي يدرك بها الفرد الواقع دون محاولة إصلاحها.

- إستراتيجيات تعمل على إعطاء معنى جديد للوضعية. (هدبيل، 2009: 108).

وهذه الوظائف لعمليات تحمل الضغوط يمكن أن تؤثر على الانفعال بمختلف أشكاله، الاحتمال الأول بواسطة تغيير درجة الاهتمام فمثلا عملية التجنب والهروب تركز على أمل أن مصدر عدم الرضا سوف يختفي، ولهذه العمليات التوافقية تأثير مؤقت، بينما الاحتمال الثاني يتمثل في وضع نشاط معرفي يعمل على تحريف المعنى الذاتي للتجربة، فمثلا تلك النشاطات المعرفية المرتبطة بالإنكار أو إعادة التقييم الإيجابي تعمل على تغيير التهديد إلى مكسب وهذا النوع من عمليات التحمل يسمح حقيقة على تخفيف المستوى الانفعالي الناتج عن الموقف الضاغط إلا أنه لا يحل المشكل. (بوشدوب، 2009: 108).

ويرى لازاروس Lazarus أن لكل من عمليات تحمل الضغوط التي تركز على حل مشكل و العمليات التي تركز على الانفعال لها أهداف خاصة، وهذا ما يشير إلى وجود اختلاف بين العمليتين فالأولى تتضمن جهودا لتعرف وتحدد المشكلة والبحث عن معلومات وخلق حلول بديلة للمشكلة، وقد يكون بعض هذه العمليات التي تركز حول المشكلة موجهة نحو الذات مثل تنمية واكتساب سلوكيات جديدة، أو تعديل مستوى الطموح لدى الفرد، أو تعلم مهارة جديدة، والبعض الآخر يكون موجهة نحو البيئة مثل البحث عن المعلومات ومحاولة الحصول على المساندة من المحيطين بالفرد في البيئة، أما العمليات التي تركز على الانفعال فهي تساعد الفرد على خفض الضغط الانفعالي، وبعض هذه العمليات تتضمن عمليات معرفية مثل التجنب وتقليل من شأن المشكلة ولوم الآخرين والإسقاط، وبعضها يتضمن عمليات سلوكية مثل التأمل، وتعاطي العقاقير، وما يجب الإشارة إليه إن عمليات تحمل الضغوط التي تركز على الانفعالات منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي. (حسين وحسين، 2006: 92).

لهذا يشير لازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman أن عمليات تحمل الضغوط الناجحة تعتمد بشكل كبير على مطابقة وتناغم هذه العمليات مع خصائص الموقف الضاغط. (حسين وحسين، 2006: 94).

3.7. تصنيف قرازيني و آخرون (1998) Grazini et al:

قام قرازيني وآخرون Grazini et al بتصنيف عمليات تحمل الضغوط إلى:

- **البحث عن الحل للمشكل:** يخص العمليات ذات الميل للبحث عن الحل للمشكل، بحيث يضع الفرد مخطط عمل لتحديد الحلول ويضاعف جهده.
- **القرار:** يضم عمليات التجنب للوضعية، بحيث يتهرب الفرد من الواقع باللجوء إلى الخيال والتمني، لوضع حد لهذه الضغوطات بدون بذل جهد.
- **السند الاجتماعي:** يتضمن عمليات البحث عن المعلومات والمساعدات المالية والمعنوية لحل المشكل، في هذه الحالة يكون الفرد متقبلاً لتعاطف وتفهم الطرف الآخر، كما يريد التعرف أكثر عن خصوصيات المشكل.
- **التحكم الذاتي:** هذا النوع يتضمن للفرد التحكم وضمان التوازن والشعور بالأمان.
- **الهروب أو التجنب:** في هذا النوع يلجأ الفرد إلى سلوكيات من نوع النوم، الكحول، الدواء، المخدرات، تهرباً من مواجهة الوضعية الضاغطة.
- **التحسيس بالمسؤولية.**
- **العجز:** ويتضمن الشعور بعدم القدرة على تجاوز الوضعية، بالتالي يلجأ الفرد إلى التجنب والإنكار.

• **الديبلوماسية:** يلجأ إليها الفرد بحثاً عن التوافق، وإيجاد تسوية للوضعية، وإلى الحوار والمناقشة.

• **المواجهة:** وتتضمن عمليات التحدي ضد المشكل المطروح لإيجاد حلا له.

• **التطور الشخصي:** يتضمن النمو والنضج، واكتساب التجارب. (خطار، 2008: 101).

من خلال ما تطرقنا إليه من تصنيفات الموضوعة من طرف الباحثين لعمليات تحمل الضغوط اتضح لنا التعدد والتباين بين هذه التصنيفات لكن ما يمكن قوله أنه رغم هذه التباينات والاختلافات الموجودة بين الباحثين في تصنيف فإنهم يتفقون على أهمية هذه العمليات في التغلب أو تخفيف من وطأة المواقف الضاغطة، أما بالنسبة للدراسة الحالية فسنبنى التصنيف الذي وضعه الباحث لطفي عبد الباسط إبراهيم لأنه الملائم لدراستنا.

8. عمليات تحمل الضغوط لدى الأساتذة:

إن عمليات تحمل الضغوط هي التوافق المستمر لمواجهة التغيرات في البيئة المادية والاجتماعية والضغوط التي فرضتها الحياة اليومية. (8: 2005, Boudourene)، فالفرد لا يقف مكتوف الأيدي فيما يتعلق بكل ما يحدث له بل إنه يحاول التصدي والتحمل من أجل التوافق مع الأوضاع الصعبة. (40 : 1998, Paulhan & Bourgeois). ونجد نفس الشيء بالنسبة للأساتذة فهم يلجؤون لاستخدام العديد من الأساليب وعمليات تحمل الضغوط من أجل التعامل مع المواقف الضاغطة التي تعترضهم.

ولهذا أجريت العديد من البحوث والدراسات حول كيفية تعامل الأفراد المتوافقين توافقا حسنا مع مواقف الحياة الضاغطة، ومنها دراسة لازاروس Lazarus حيث وجد أن الأفراد المساييرين الناجحين يستخدمون خليطا من الأساليب تشتمل على الكثير من أساليب حل المشكلة والتفكير الإيجابي والقليل من خداع الذات، كالإنكار وغيره من العمليات الاحجامية. (دافيدوف، تر: الطواب وعمر، 2000: 181).

كما يؤكد كيسر وبولزنسكي (Polezynsky & Koiser 1982) على أن السلوك الانسحابي والعنصرية وانخفاض الابتكارية لدى المعلم وقدرته على إدارة الفصل، وانخفاض قدرته على استخدام الفنيات التربوية في التدريس وضعف مستوى الأداء، جميعها آثار ناتجة عن التعرض للضغوط النفسية. (العزیز وأبو أسعد، 2009: 53).

ومن جهة أخرى وجد فايلان (Vaillant 1977) أن هناك ارتباطاً سالباً بين عملية تحمل الضغوط بالتجنب و بين التوافق. (عبد المعطي، 2006: 251).

كما أكدت دراسة العارضة (1998) التي هدفت التعرف على عمليات تحمل الضغوط التي يستخدمها الأساتذة في المرحلة الثانوية في محافظة نابلس للتكيف مع الضغوط النفسية التي تواجههم، وتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في عمليات تحمل الضغوط تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ومكان العمل، تكونت عينة الدراسة من (421) معلماً ومعلمة، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لعمليات التكيف مع الضغوط النفسية متوسطة، وأن أهم هذه العمليات المستخدمة هي عملية الضبط الذاتي وعمليات التحمل الدينية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التكيف مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنس، أو مكان العمل، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي. (بركات، 2010: 10).

ولقد استخلص سيفج كرانس (Seiffge Krenche 1995) إلى ثلاث أنواع من عمليات تحمل الضغوط وهي: النشطة، الداخلية والانسحاب، فتتمثل عمليات تحمل الضغوط النشطة في الاعتماد على الموارد الاجتماعية لحل المشكل، أما عمليات تحمل الضغوط الداخلية فتتمثل في اللجوء إلى تقويم المشكل والبحث عن الحلول، أما عمليات تحمل الضغوط التي تدور حول الانسحاب تتمثل في عدم القدرة المؤقتة لحل المشكل. (هدبيل، 2009: 123).

ومما سبق يتضح لنا أن الأساتذة يستخدمون العديد من عمليات تحمل الضغوط، وأن استخدام عملية دون أخرى يرتبط بعدة عوامل قد تكون متعلقة بالأستاذ نفسه، أو البيئة المحيطة به، كما قد ترتبط بالموقف الضاغط.

9. فعالية عمليات تحمل الضغوط:

يرى فونتانا (Fontana 1993) بأن عمليات تحمل الضغوط: هي عمليات يمارسها الفرد للتعامل مع الأحداث التي يعايشها، فهي تدريب ذاتي كي تتطابق التقييمات المدركة للحدث مع الاستجابة للموقف لتكون هذه الاستجابة أكثر إيجابية في تحمل الموقف الضاغط، وعندما تكون التقييمات المدركة صحيحة فسوف تقود تفكير الفرد ومعتقداته لتكون أكثر فاعلية وأقرب للواقعية في مواجهة المواقف الضاغطة التي يعايشها. (عبد المعطي، 2006: 98).

وحسب لابيوري (1979) إن التحكم في الوضعية يكون فعالا إذا ترتب عنه القليل من الاضطرابات البيولوجية والفسولوجية والسلوكية، وتكون عمليات تحمل الضغوط فعالة إذا سمحت للفرد بالتحكم، أو خفض الاعتداء على راحته الجسمية والنفسية. (Paulhan & Bourgeois, 1998: 55) ، فعملية التحكم في الضغوط النفسية وتعلم تحملها وتخفيف من أعراضها مقدمة ضرورية لتجنب الكثير من الأمراض الجسمية والنفسية والاضطرابات السلوكية، ولا يكون ذلك التحكم وتلك الإدارة إلا بفاعلية أساليب التحمل نشطة لتنمية أنماط سلوكية طويلة المدى تعتمد على إدارة لتحسين التوجهات الحياتية وتعديل مسارات الفرد المعتادة في مواجهة عناصر البيئة ومشكلاتها الضاغطة لتحقيق قدر من التعايش معها، وتخفيف وطأة الانضغاط الناتج عنها. (عبد المعطي، 2006: 100)، ومنه تظهر فاعلية التعامل مع الضغوط على مستويين هما:

1.9. فعالية عمليات تحمل الضغوط على الأزمة الانفعالية:

حيث توصل سميدت (1988) Schmidt على إثر أعماله على المرضى المقيمين في المستشفى الذين كانوا يوظفون عمليات تحمل الضغوط النشطة، والذين ينتظرون إجراء عملية جراحية، أنهم أقل حصرا بعد العملية، كما أنه تحدث لهم مضاعفات أقل بعد إجراء العملية، مقارنة بالمرضى الذين يستعملون عمليات تحمل ضغوط سلبية مثل السلوك الاستسلامي والكف، ومن جهة أخرى لاحظ كل من ميكولنسر وسولومون (1989) Mikolincer & Solomen أن خطورة الاضطرابات ترتبط بما بعد الصدمة إيجابا بعمليات تحمل الضغوط مركزة على الانفعال، ومن هنا يتضح أن عمليات تحمل الضغوط النشطة أكثر فعالية من عمليات تحمل الضغوط المركزة على الانفعال، كما ترتبط الفعالية أيضا بخصوصيات الوضعية كالمدة، إذ يكون التجنب أكثر فعالية في المدة القصيرة (من 0 إلى 3 أيام بعد الحدث الضاغط) وتكون العمليات نشطة على المدى الطويل (ابتداء من أسبوعين بعد الحدث الضاغط). (Paulhan & Bourgeois, 1998: 56).

ومن خلال ما سبق يتضح أنه في حالة حدث ضاغط ومتحكم فيه، فإن عملية تحمل الضغوط الفعالة هي المركزة على حل المشكل، كونها تتضمن طابع المواجهة التي تحفز الفرد لبذل الجهد إلى حد التوصل للتسوية بينه وبين المحيط الخارجي، لكن إذا كان هذا الوضع يتعدى إمكانياته ولا يمكن التحكم فيه مثل مرض عضال، فإن عملية تحمل الضغوط المركزة على الانفعال ستكون فعالة، بحيث يحاول الفرد تقبل الأمر الواقع ويخفض من القلق والتوتر، وهذا الرأي يشاطره كل من Suls & Fletcher اللذان يعتبران تحمل الضغوط الموجه للتعديل في شدة الضغط (المركزة على المشكل) فعال مقارنة بتحمل الضغوط الموجه للاستجابة للضغط (المركز على الانفعال).

لكن هذا لا يعني أن عمليات تحمل الضغوط المركزة على الانفعال عديمة الفائدة، فلقد أوضح كل من Legeron & André أن التجنب مثلا الذي يمثل نمطا خاصا بالتعامل

المركز على تخفيض الاستجابة للضغط (أي يرفض أن يقابل المشكل كي لا يتألم) يمكن أن يظهر في بعض الوضعيات الضاغطة فعال لمدة قصيرة في انتظار القدرة على التحكم في الوضعية لتحضير أساليب و عمليات تحمل الضغوط النشطة. (خطار، 2008: 103).

2.9. فعالية عمليات تحمل الضغوط على الصحة الجسمية:

لقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة العلاقة بين الصحة الجسمية و عمليات تحمل الضغوط ومن بينهم لازاروس و فولكمان (1984) Lazarus & Folkman ، فحسب هذين الباحثين يمكن لعمليات تحمل الضغوط أن تؤثر على الصحة الجسمية بثلاث طرق مختلفة:

1- يمكن أن تؤثر عمليات تحمل الضغوط على توتر وحدة الاستجابات الفسيولوجية أو الكيميائية المرتبطة بالضغط وذلك حسب الحالات التالية:

- عندما يكون الفرد غير قادر على التنبؤ، أو تحسين الظروف الضاغطة لغياب، أو عدم ملاءمة عمليات تحمل الضغوط المركزة على المشكل.
- عندما يواجه الفرد حادثا غير قابل للتحكم فلا يستطيع تخفيض توتره الانفعالي.
- عندما يكون للفرد نمط حياة، أو نمط لتحمل الضغوط يكون في حد ذاته خطيرا.

2- يمكن أن تؤثر عمليات تحمل الضغوط سلبا، وبشكل مباشر على الصحة كالمرض الخطير، وذلك عندما ترتبط هذه الأخيرة بالاستهلاك المفرط للمواد المضرة كالكحول والمخدرات، أو عندما تؤدي بالفرد إلى سلوك خطير.

3- يمكن لأشكال تحمل الضغوط المركزة على الانفعال أن تهدد الصحة لأنها تعرقل اللجوء إلى السلوك التوافقي كما يحدث في حالة الإنكار، أو التجنب. (Paulhan et al, 1998: 57-58).

وعلى ضوء ما سبق يتضح لنا أنه لا يمكن الحكم على عمليات تحمل الضغوط بالفاعلية، أو عدم الفاعلية من خلال نجاحها أو فشلها في موقف واحد، فقد تكون نفس عملية تحمل الضغوط فعالة في وضعية معينة، وغير فعالة في وضعية أخرى، وقد تتجح نفس عملية تحمل الضغوط عند شخص معين و قد تخفق عند شخص آخر، وعليه ففاعلية عمليات تحمل الضغوط تخضع للعديد من العوامل والمتغيرات، وهذه العوامل والمتغيرات قد تكون متعلقة بالفرد نفسه، أو بالبيئة المحيطة به، أو بالوضعية الضاغطة نفسها.

10. العوامل المؤثرة في عمليات تحمل الضغوط:

تلعب العديد من المتغيرات دور في عمليات تحمل الضغوط مثل: مركز التحكم، الصلابة النفسية، نمط الشخصية، فاعلية أو كفاءة الذات، والمساندة الاجتماعية وغيرها، فقد تكون هذه المتغيرات مساعدة على تحمل الضغوط، وتغلب عليها أو التقليل منها، وقد تكون العكس من ذلك فتزيد من شدة أثر المواقف الضاغطة، وبذلك تفشل عمليات تحمل الضغوط من التغلب عليها أو حتى تخفيفها.

1.10. مركز التحكم:

تعتبر سمة مركز التحكم Locus of control والذي يعني الشعور بمدى قدرة الفرد في التحكم في مجريات حياته، فالأفراد الذين يشعرون بأنهم مثقلون بحمل في حياتهم غالبا ما يتعاملون أكثر كفاءة مع المشكلات والقرارات عن الأفراد الذين تنقصهم هذه السمة من السيطرة والتمكن، ويمثل التحكم الداخلي جهود لتحمل والتأقلم اعتمادا على ما عليه، وذلك باختيار الوسيلة المناسبة من مدى واسع من الاحتمالات، إنهم يميلون إلى أن يروا أسوأ شيء في كل موقف، ويكونوا مرنين في اختيار الطريقة الأحسن في تحمل الضغوط. (عبد المعطي، 2006: 202)، في حين الأفراد ذوي التحكم الخارجي يرون أنفسهم تحت تحكم قوى خارجية ولا يستطيعون التأثير فيها، ويفتقرون إلى القدرة على السيطرة والتحكم في

الأحداث، ويفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث، وبالتالي يتعاملون إزاء المواقف الضاغطة بأساليب تحمل ضغوط غير ملائمة وغير فعالة. (حسين وحسين، 2006: 124).

ففي دراسة أجراها جونسن وساراسون (1978) Johnson & Sarason على عينة من طلاب الجامعة تبين لهما وجود علاقة إرتباطية قوية بين ضغوط الحياة وكل من القلق والاكتئاب، كما أظهرت النتائج أيضا أن الطلاب الذين تميزوا بمركز التحكم الداخلي لم تظهر لديهم علاقة بين الضغوط والحالة المرضية. (عبد المعطي، 2006: 203)، ولقد أكدت دراسة أخرى لروبرت وأشير وتامبا (1979) Robert & Archer & Tamba التي كانت تهدف لدراسة العلاقة بين مراكز التحكم وظاهرة القلق، والتأكد من أن مركز التحكم الخارجي يلعب دورا في ظهور مشكلات الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد بينت النتائج أن ذوي التحكم الخارجي كانوا أعلى قلقا من ذوي مركز التحكم الداخلي. (عبد العزيز، 2010: 192).

وعليه، يعتبر مركز التحكم مؤشرا قويا على سلوك المواجهة، وفي هذا الصدد يشير لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman، إلى أن القدرة على التحكم في الحدث أو الموقف الضاغط تشكل و تحدد أسلوب تحمل الضغوط لدى الفرد، فالأفراد عندما يدركون الحدث على أنه قابل للتغيير فإنهم يكونون أكثر استخداما لعمليات تحمل الضغوط التي تركز على المشكلة، في حين أن عمليات تحمل الضغوط التي تركز على الانفعال تستخدم إذا لم توجد خيارات مدركة لدى الأفراد، فإذا أدرك الفرد الحدث على أنه غير قابل للتغيير فإنه يميل إلى استخدام أساليب تحمل الاحجامية مثل الابتعاد عن مواجهة الموقف، ويكون ذلك مبنيا على افتراض أن الأفراد في المواقف التي لا يستطيعون التحكم فيها والسيطرة عليها يعانون كثيرا من العجز وعدم الكفاءة في تحملها، لذلك فإن مجهوداتهم في تحمل الضغوط تكون سلبية بشكل متزايد، فلا شك أن اعتقادات الفرد بقدرته على التحكم في الأحداث الضاغطة تؤثر على درجة المحاولات التي يقوم بها لتغيير الظروف الضاغطة.

وهكذا فإن مركز التحكم الداخلي يرتبط بعمليات تحمل الضغوط المباشرة و الفعالة والتوافقية مقارنة بمركز التحكم الخارجي، وعموما فإن الأفراد ذوي التحكم الداخلي يميلون إلى استخدام عمليات المباشرة والفعالة في تحمل أحداث الحياة الضاغطة، ويدركون الموقف الضاغط على أنه قابل للتحكم والسيطرة، ومن ثم يستطيعون السيطرة عليه و تغييره. (حسين وحسين، 2006: 124 - 125).

ومنه فمركز التحكم يشير إلى قدرة على التصرف قصد تقليل أو التخفيف من آثار الضغوط السلبية، ويتضمن ذلك تنفيذ سلوكيات من شأنها تخفيف من شدة الضغوط. (عبد العزيز، 2010: 159).

2.10. الصلابة النفسية:

لقد ركز الباحثون الذين تناولوا خصائص الشخصية المتحملة لضغوط بحوثهم على سمة الصلابة النفسية، فقد افترضت كوباسا (1979) Kobasa وجود نمط يعرف بنمط الشخصية شديدة الاحتمال وهو الذي يشجع على التوافق البناء مع الأحداث الضاغطة، فالأشخاص شديدي الاحتمال ميالون إلى حب الاستطلاع ويجدون تجاربهم ممتعة وذات معنى، وفي نفس الوقت يتوقعون أن يكون التغيير في ظروف أحداث الحياة هو المعيار الحقيقي لسير الحياة، وينظرون إليه كمثير مهم للنمو والتطور، وهذه النظرة كانت ذات مغزى مفيد للتوافق مع الأحداث الضاغطة، وعلى العكس فإن الأشخاص الأقل تحملا للأحداث المشحونة يجدون أنفسهم والبيئة مملة ليس لها معنى، وهم يشعرون بالضعف في تحمل القوى الغامرة، ويعتقدون أن الحياة تكون أحسن أو أفضل عندما تتميز بالثبات في أحداثها وإذا لم تحدث أحداث ضاغطة، ولذلك لا توجد لديهم قناعة حقيقية بأن النمو والتطور ممكن أو مهم، وهم سلبيون في تفاعلهم مع البيئة، وعندما ما تقع لهم أحداث مسببة للتوتر يكون لديهم حساسية ضعيفة للتقييم المعرفي المتفائل والفعل الحاسم اللذين يحولان الأحداث، وتكون الأحداث الضاغطة قادرة على ترك أثر موهن على الصحة لأن شخصيات

هؤلاء الأفراد تكون غير قادرة على تخفيف الضغوط أو تخفيفها و لو بدرجة ضئيلة، و لقد حددت كوباسا وآخرون (Kobasa & al (1981) خصائص الشخصية شديدة القدرة على احتمال الضغوط أي شديدة الصلابة النفسية في ثلاث مكونات نفسية و هي:

- **الالتزام:** وهو الشعور بتعلق الفرد بنشاطاته وعلاقاته القرابية، والاعتقاد بأنها ذات أهمية.

- **التحدي:** وهو الرغبة في تقبل الخبرات الجديدة وغير المتنبأ بها والاستمتاع بها، وأن يرى الفرد أن فرص التغيير أكثر من فقدان، أو يشعر بحب الاستطلاع والاهتمام.

- **التحكم أو الضبط:** وهو سهولة القيادة وتعكس الاعتقاد بأن الفرد ليس عاجزا، أو فاقدا للعون، ولكنه يمكن أن يؤثر في كثير من الأحداث والناس الآخرين والقدرة على التحكم في الظروف الشخصية. (عبد المعطي، 2006: 199-200).

وهذه الخصائص من شأنها المحافظة على سلامة الأداء النفسي رغم تعرض لأحداث سلبية ضاغطة، وبذلك توصلت كوباسا Kobasa إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر صمودا وتحملا ومقاومة وإنجازا وضبطا داخليا وقادة واقتدارا ومبادأة ونشاطا وواقعية، وهذا ما يؤكد أن الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد، فالأشخاص الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط و لا يمرضون. (عبد العزيز، 2010: 130).

3.10. فاعلية الذات:

يشير بندورا (Bandura (1986 أن الصحة لا تتحقق بصفة كاملة إلا من خلال تنمية فاعلية الذات و الممارسة الفعالة لسلوك الصحة الإيجابية، أي عندما تصبح فاعلية الذات متغيرا رئيسيا في مجال النشاط الفسيولوجي والصحي للفرد. (عبد العزيز، 2010: 136).

ويرى أيضا إن كفاءة و فاعلية الذات هي تصور عقلي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحاته أو إخفاقاته السابقة، وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية. (تيلوين وبوقريس، 2007: 23).

وبمعنى آخر ففاعلية الذات هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الملائم والمناسب الذي يحقق نتائج مرغوب فيها تخدم صحته وتزيد من ثقته وقدرته على مواجهة وتحمل التحديات التي قد يواجهها في حياته اليومية، وحسب بندورا Bandura فإن ذوي فاعلية الذات يعتقدون بأنهم قادرين على ممارسة السيطرة على البيئة المحيطة، بينما الذين يفتقرون إلى فاعلية للذات فيصفون بالعجز والتشاؤم وعدم الثقة. (عبد العزيز، 2010: 161).

وعليه فإن الإحساس بالفاعلية وإدراكها يؤثر على استجابات الفرد الانفعالية، حيث يحدد مستوى التوتر أو الاكتئاب الذي قد ينجم جراء تعرض الإنسان لمواقف ضاغطة وصعبة، فإن الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم في التحمل والمواجهة وتحدي تهديدات محتملة تجددهم أقل توترا وأكثر ثقة وتركيزا في أدائهم وإنجازهم الأمر الذي يزيد من قدرتهم على الجد والمثابرة في الأنشطة الصحية، بينما الذين يعتقدون أنه لا قدرة ولا ثقة لهم على إدارة أي تهديدات قد يواجهونها تراهم يعانون من حالات التوتر والقلق والانفعالية الشديدة التي بدورها قد تؤدي إلى سوء التوافق، ومن جهة أخرى فمن خلال عوامل الاختيار يستطيع الفرد أن يؤثر في مسار حياته، فالبيئة التي يختارها لنفسه والبيئة التي يعمل على إحداثها من خلال ممارساته الناجحة قد يكون للفاعلية الذاتية دور هام في اختيار النشاط الذي يريد الفرد القيام به، كما أن للإحساس بالفاعلية دورا في اختيار البيئة التي يريد الفرد أن يتفاعل معها، وبالتالي فإن الأشخاص الذين لهم إحساس ضعيف بالفاعلية في شأن تحمل ومواجهة موقف معين في حياتهم قد يعملون بشدة على تجنبه. (عبد العزيز، 2010: 165-166)،

فإذا الفرد يقوم بتحديد أهدافه وفقا إدراكه لمدى فاعليته الذاتية، ويثابر بجهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه هو لنفسه. (تيلوين وبوقيريس، 2007: 23).

ومما سبق نستخلص الدور الذي تلعبه بعض المتغيرات كمركز التحكم، الصلابة النفسية، فعالية الذات، نمط الشخصية، في عمليات تحمل الضغوط لدى الأساتذة.

11. النماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط:

تعد الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة التي تفسر على أسس بدنية وبيولوجية وعقلية معرفية ونفسية واجتماعية، وقدمت في مجالها كثير من القواعد والمبادئ والنماذج النظرية التي كشفت عن بعض من طبيعتها ومصادرها والآثار الناجمة عنها، ومنه العمليات المستعملة لتحمل تلك الضغوط وفيما يلي سنتناول أبرز النماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط.

1.11. النموذج الحيواني:

هذا النموذج يعتبر عمليات تحمل الضغوط استجابات فطرية وسلوكية، أو مكتسبة يستعملها الفرد قصد المواجهة مع التهديدات الخارجية والانفعالات الداخلية، كالهرب في مواقف الخوف، والهجوم في حالات الغضب، ومثال على ذلك تجربة الفئران التي تعلمت الهرب بسرعة من الغرفة تتعرض للصدمة الكهربائية إلى غرفة ثانية لا تحتوي على الصدمة (Paulhan & Poungeois, 1998: 41).

ولقد نقل لازاروس Lazarus في كتابه ما جاء به كل من ميلر و إرسن Miller & Ursin على أن بقاء الحيوان على قيد الحياة مرتبط بقدرته على الاكتشافات التي تساعده على تجنب الخطر والهروب منه، أو تحمله في المحيط الذي يعيش فيه، كما يرى هذان الباحثان أن إستراتيجيات المواجهة عند الحيوان عبارة عن ميكانيزم حيوي يتمثل في السلوك الذي عن طريقه تتم مراقبة الشروط المحيطة المنفردة (المكروهة) بهدف التقليل من

اضطرابات نفسية فسيولوجية محتملة وهذا خاصة بالاعتماد على سلوك الهروب والتجنب.
(هديل، 2009: 91).

ولقد تم التوصل من خلال هذا إلى تحديد عمليات تحمل الضغوط في مختلف الاستجابات السلوكية لمواجهة التهديد كالهرب،التجنب، والهجوم، غير أن ما يعاب على هذا النموذج أنه ينظر إلى عمليات تحمل الضغوط من واجهة أحادية متمثلة في سلوك استجابي للتخفيف من شدة الضغط بالتجنب، أو الهرب. (خطار، 2008: 96).

وإضافة لذلك بما أن مجموع بحوث ودراسات هذا النموذج تعتمد على سلوك التجنب والهرب، والهجوم فهي غير كافية للكشف عن باقي السلوكات التي تتضمنها عمليات تحمل الضغوط.

2.11. النموذج التحليلي:

ويرى هذا النموذج أن وجود خبرات سابقة لدى الفرد يختزلها العقل الباطن منذ سنوات العمر الأولى يتسبب عنها وجود استعداد مسبق لدى بعض الأشخاص دون غيرهم للتفاعل مع مواقف التهديد أثناء الأزمات، متأثرين بهذه الخبرات المختزلة فينشأ الاضطراب.

ويرى فرويد Freud أن الأنا تتعرض لضغوط قوية من مصادر متعددة تتمثل في ضغوط البيئة الخارجية، ضغوط من الضمير، ضغوط من دوافع الهو الفطرية، ويضيف أن الأنا القوي هو الذي يدرك بوضوح الواقع الخارجي والقوى الموجودة التي تؤثر على الفرد.(عبد العزيز، 2010: 229)، وترتبط عمليات تحمل الضغوط هنا بسيرورات معرفية لا شعورية مثل: الإنكار، العزل، والعقلنة والتي ترمي كلها إلى خفض أو تيسير القلق.

كما نجد في كتاب فيون vaillant أن العديد من الباحثين أمثال باركر و أندلر (1996) Parker & Endler ، وسنيدر و دينوف (1999) Snyder & Dinoff يرجعون

الأبحاث الأولى حول عمليات تحمل الضغوط للاستينيات، وهذا ضمن الأبحاث التي دارت حول الميكانيزمات الدفاعية التي جاء بها فرويد وتلاميذه.

كما يرمي مفهوم الدفاع عند فرويد Freud إلى العمليات السيكلوجية اللاشعورية المستعملة من طرف الفرد ليحمي نفسه من تصور فكرة غير قادرة على تقبلها و تحملها، فمفهوم الدفاع حسبه إذا هو التعبير عن كل التقنيات التي يلجأ إليها الأنا أمام أي صراع، وقد أشارت أيضا أنا فرويد Anna Freud في دراسة نشرتها (1936) عن أهمية هذا المفهوم، وقد وضعت ثلاث أفكار أساسية تتمثل في:

- يميل الأفراد إلى استعمال القليل من الميكانيزمات الدفاعية رغم كثرتها.
- يرتبط كل مرض نفسي بنوع خاص من الدفاع.
- بعض الميكانيزمات الدفاعية يمكن أن تأخذ مفهوم المرض أكثر من غيرها و قد سجلت أن الكبت هو أكثر الميكانيزمات الدفاعية فعالية و لكن بالمقابل فهو أخطرها.
- وهناك باحثين آخرين ميزوا بين الميكانيزمات الدفاعية المكيفة أو العادية، والميكانيزمات الدفاعية غير المكيفة والمرضية، وقد إقترح فيون vaillant نموذج يتكون من أربعة أقسام للميكانيزمات الدفاعية وهي:
- الميكانيزمات الدفاعية الذهانية وتحتوي على الإسقاط الهذيانى، الإلتواء والإنكار الهذيانى.
- الميكانيزمات الدفاعية غير الناضجة، والتي تحتوي على الإسقاط، الخيال الفصامي، الوسواس المرضي، العدوانية السلبية، التطرف والانفصال.
- الميكانيزمات الدفاعية والعصابية، والتي تحتوي على الكبت، التحويل، تكوين العكسي، والعزل.

- الميكانزمات الدفاعية الناضجة، وتحتوي على الغيرية، والإيثار، الدعابة، القمع، الحدس، والتسامي.

ويفترض هذا النموذج أن الأفراد الذين يستعملون ميكانزمات دفاعية ناضجة تكون لديهم صحة عقلية جيدة، وحياة اجتماعية واسعة من الأفراد الذين يستعملون ميكانزمات دفاعية غير ناضجة أو ذهانية. (هديل، 2009: 91-93).

كما يشير هان (1977) Haan و فيون (1971) vaillant أن هذه الميكانزمات تعمل على تعديل إدراك الفرد للأحداث الضاغطة التي يواجهها، ومن ثم ينخفض الضغط الانفعالي، وخاصة القلق لدى الفرد، ولكنهما يؤكدان على أن هناك اختلافا بين ميكانزمات الدفاع في النموذج التحليلي وعمليات تحمل الضغوط، ويكمن ذلك في أن عملية التحمل هي شعورية تصدر عن رغبة وإرادة من الفرد، ويشعر الفرد بها، وأنها تكون أكثر توافقية وذلك مقارنة بميكانزمات الدفاع اللاشعورية في النموذج التحليلي، والتي تبدو أكثر توليدا للأعراض المرضية، هذا إضافة إلى أن ميكانزمات تحمل الضغوط تكون مرنة وهادفة وواقعية، وتستجيب لمطالب البيئة ولتفصيلات الشخصية لدى الفرد، وغالبا ما تكون موجهة نحو المستقبل، ومن ثم تنتج للفرد التعبير عن انفعالاته ومشاعره، في حين أن ميكانزمات الدفاع اللاشعورية في النموذج التحليلي تكون جامدة أو صلبة فضلا عن أنها تكون موجهة نحو الانفعالات بدلا من التوجه نحو المشكلة، وهي أيضا غير عقلانية وغير متميزة. (حسين، 2006: 87).

وعليه يتضح أنه على الرغم من أن تلك الميكانزمات الدفاعية تستخدم لتقليل التوتر والقلق الذي تسببها الضغوط فهي ليست مكافئة لمفهوم عمليات تحمل الضغوط.

3.11. النموذج المعرفي:

يمثل التقييم المعرفي للضغط أحد المتغيرات الهامة، حيث يلعب دورا رئيسيا في تعريف الموقف الضاغط، فتقييم الفرد لمسبب الضغط على قدر من الأهمية مثل مسبب الضغط نفسه، فيمكن أن يدرك الفرد مسبب الضغط كتحد جديد وممتع و مشوق بدلا من إدراكه كتهديد.

ويميز لازاروس (Lazarus 1970) بين نوعين من التقييم المعرفي التقييم الأولي والتقييم الثانوي، ويشير لازاروس Lazarus أن شعور الفرد بالتهديد والعجز عن السيطرة على الموقف يتوقف على تقييمه المعرفي لهذا الموقف، وبتفاعل إدراك الفرد لتهديد نحو ذاته في موقف ما مع طبيعة السمة التي تجعله في حالة توتر وقلق زائد، وشعور بالضغط. (عبد العزيز، 2010: 202).

• **التقييم الأولي:** وفي هذا النوع من التقييم يحدد الفرد ما إذا كان الموقف يشكل تهديدا، أو خطرا أو تحديا بالنسبة له. (Graziani & Swendsen, 2004: 53)، وفي هذه الحالة يقيم الفرد خصائص الوضعية الضاغطة المتعرض لها، ومدى اعتقاده في القدرة على التحكم في الأحداث السابقة. (خطار، 2008: 97).

• **التقييم الثانوي:** وفيه يقيم الفرد المصادر الشخصية والاجتماعية المتاحة لتعامل مع الظروف الضاغطة كذلك يشمل استعراض الفرد لمصادره التكيفية مع الموقف، أو مع حالة الضغط، وهذه المصادر تتمثل في مشاعر الكفاءة والتحكم الشخصي في الموقف وغيرها. (عبد العزيز، 2010: 202).

ذلك أنه يتضح أن أهم وظائف التقييم الثانوي تزويد الفرد بمعلومات عن إمكاناته في التحكم إزاء الموقف الضاغط. (Graziani & Swendsen, 2004: 55)، وتتضمن هذه المرحلة التقييم المعرفي، اتخاذ القرار المعرفي، ومع ذلك يرتبط التقييم الثانوي واختيار

عمليات تحمل الضغوط الفعالة بالأسلوب الذي حدد به الفرد فيما قبل طبيعة الخطر في عملية التقييم الأولي، وعلى أساس هذا التقييم يحدد الفرد الجهود المعرفية والسلوكية المطلوبة لتخفيف أو التحكم في المطالب المفروضة، فعلى أساس التقييم الأولي يتم تقييم الوضعية، أما التقييم الثانوي فيسمح بتحديد الجهد الضروري لتحمل الوضعية الضاغطة، والنتائج من هذين التقييمين هو الذي يسمح بتحديد صنف عمليات تحمل الضغوط المختارة لمواجهة الوضعية الضاغطة. (خطار، 2008: 97-98).

وهذا ما أكدته دراسة هامين و آخرون (1985) Hammen et al التي هدفت إلى اختبار فروض النظرية المعرفية بشكل عام، وتوصلت إلى أن صيغة التي يستقبل بها طلبة الجامعة الأحداث تلعب دورا هاما في إدراكهم وتفسيرهم ومواجهتهم لهذه الأحداث، وأبرزت الدور الذي يلعبه التقدير المعرفي بين الحدث الضاغط ومحصلته. (عبد العزيز، 2010: 210).

وعلى ذلك يؤكد هذا النموذج إذا دينامية سياق تحمل الضغوط كون الفرد لا يستجيب للوضعية الضاغطة بشكل آلي لا شعوري، بل هناك عوامل تتدخل في تحديد الاستجابة والتي تتمثل في تقييم الوضعية من خلال اعتقاد الفرد وإدراكه لقدراته. (خطار، 2008: 98).

وانطلاقا مما تطرقنا إليه يتضح لنا أن النماذج المفسرة لتحمل الضغوط تعبر عن تطور هذا المفهوم، فالنموذج الحيواني كان يقتصر عمليات تحمل الضغوط في الهرب والتجنب، أما النموذج التحليلي فكان يعبر عن عمليات تحمل الضغوط بالمكانزمات الدفاعية كالإنكار والإسقاط والتقمص وغيرها من الميكانيزمات، أما النموذج المعرفي فجاء ليعبر عن هذه العمليات بشكل دينامي تفاعلي، حيث حسب هذا النموذج تتدخل العديد من العوامل كإدراك الفرد للموقف الضاغط وكيفية تفسيره وتقديره له وبذلك تكون عمليات تحمل الضغوط بناءا على ذلك.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل نستنتج الدور الذي تلعبه الضغوط وعمليات تحمل الضغوط في حياة الفرد عامة وحياة الأستاذة في مستوى التعليم العالي بصفة خاصة إما بالإيجاب أو السلب، وهذا كله تحدده نوعية الاستجابة لهذه الضغوط، وهذه الاستجابة تبنى على أساس إدراك الفرد للموقف الضاغط وتفسيره، بالإضافة لنوع العمليات التي يستخدمها، فقد تكون هذه العمليات فعالة وبذلك ينجح الأستاذ في مستوى التعليم العالي في التغلب على المواقف الضاغطة التي تواجهه، وقد تكون العكس غير فعالة وبذلك يفشل في التغلب على هذه المواقف الضاغطة، كذلك تتدخل العديد من المتغيرات في عمليات تحمل الضغوط، وكل ذلك يشكل الفروق الفردية بين الأفراد في تحملهم للضغوط النفسية وأيضاً المخلفات التي تتركها إن كان التعامل معها سيئاً وهذا ما يؤدي إلى الإنهاك الانفعالي وتدني مستوى الإنجاز الشخصي وتباد المشاعر، وكل هذه المؤشرات هي مظاهر للاحتراق النفسي لدى هؤلاء الأفراد، وهذا ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل الرابع

الاحتراق النفسي

– تمهيد:

1. نشأة و تطور مفهوم الاحتراق النفسي.
2. مصادر الاحتراق النفسي.
3. أعراض الاحتراق النفسي.
4. مراحل الاحتراق النفسي.
5. أبعاد الاحتراق النفسي.
6. مستويات الاحتراق النفسي.
7. مؤشرات الاحتراق النفسي.
8. خصائص الفرد المحترق نفسيا.
9. النظريات والنماذج المفسرة للاحتراق النفسي.
- 1.9. النظريات المفسرة للاحتراق النفسي.
- 2.9. النماذج المفسرة للاحتراق النفسي.
10. الاحتراق النفسي و عمليات تحمل الضغوط.

– خلاصة الفصل.

تمهيد :

أصبح موضوع الاحتراق النفسي لدى الأساتذة والمعلمين مدار البحث والدراسة خاصة بعد ما أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأساتذة يتركون مهنة التعليم ويتوجهون لمهن أخرى لخبرتهم النفسية السلبية التي تتضمن المشاعر والاتجاهات والدوافع والتي تترجم على شكل استجابات سلبية وغير ملائمة نحو الغير، ونحو المهنة، ونحو الذات، وخذا ما قد يكون له الأثر السلبي على حياتهم النفسية والاجتماعية والمهنية، وهذا ما قد أكده ماكجوير (1979) Maguire ذلك عندما وجد أن العديد من لأساتذة والمعلمين قد أصيبوا بالإحباط من مهنة التدريس، وأنهم يفضلون ترك المهنة وممارسة أعمال أخرى. (العالي، 2003: 46)، مما يبرز حجم التداعيات السلبية لهذه الظاهرة.

وعليه سنحاول في هذا الفصل التطرق لظاهرة الاحتراق النفسي بنوع من التفصيل، فسنبدأ بنشأة مفهوم الاحتراق النفسي وبعدها سنتطرق إلى مصادر الاحتراق النفسي لدى الأستاذ، ثم بعدها سنتناول أعراض الاحتراق النفسي لدى الأستاذ، وبعدها ننتقل إلى مراحل حدوث الاحتراق النفسي، ثم سنتناول أبعاد الاحتراق النفسي، لنتطرق بعد ذلك لمستويات الاحتراق النفسي لننتقل بعدها لمؤشرات الاحتراق النفسي لدى الأستاذ والمعلم بعدها نتطرق إلى خصائص الأستاذ المحترق نفسياً، لنصل إلى بعض النظريات والمناهج المفسرة للاحتراق النفسي لدى الأستاذ، فبالنسبة للنظريات سنتطرق إلى النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية التحليلية، أما النماذج فسننتاول نموذج شواب وآخرون (1986) Schwab et al للاحتراق النفسي لدى المعلمين، نموذج تشيرنس (1985) Cherniss للاحتراق النفسي، نموذج شفاف وآخرون (1985)، النموذج السلبي للاتصال والاحتراق النفسي في مهمة التدريس، نموذج المتغيرات الشخصية والبيئية لجين بريزي وآخرون (1988)، وأخيراً نظرية الاحتراق النفسي ذات الأساس الاجتماعي النفسي لجوزيف بلاس Joseph. J. Blase، لنتطرق بعدها لعلاقة الاحتراق النفسي بالضغط النفسية

وعمليات تحمل الضغوط، ليلها علاقة الاحتراق النفسي ببعض متغيرات الشخصية وهي مركز التحكم، الصلابة النفسية، فعالية الذات وفي الأخير ننهي هذا الفصل بالتطرق إلى وسائل مواجهة الاحتراق النفسي انطلاقاً من مجموعة الدراسات البحثية.

1. نشأة وتطور مفهوم الاحتراق النفسي:

إن مفهوم الاحتراق النفسي كمصطلح علمي لم يستعمل إلا حديثاً، بينما أعراضه فقد أشير إليها في العديد من الأبحاث، باعتبار أن الاحتراق النفسي يحدث بمجرد التحاق الفرد بميدان عمله.

وأثناء الحرب العالمية الأولى والثانية استعمل مصطلح تعب الممارك للدلالة على الأعراض المشابهة لأعراض الاحتراق النفسي المتعارف عليها حالياً، ويعتبر جراهم سين Grahm Ceen هو أول من تطرق إلى المعنى العام للاحتراق النفسي في قصته الصادرة سنة 1960 التي عرض فيها حالة مهندس معماري يعاني من الاحتراق النفسي. (Peter Buger، 2005:33) وفي نفس سنة 1960 قام برادلي Bradley بأول بحث علمي تطرق فيه إلى الاحتراق النفسي باعتباره ناتج عن ضغوط العمل. (Axel Hoffman, 2005:37)

ولكن هذا الموضوع أخذ قيمته العلمية على وجه التحديد على يد العالم هيربرت فرويدنبرجر (Freudenberger, 1974) وذلك من خلال دراسته حول الاستجابة للضغوط التي يتعرض لها المشتغلون بقطاع الخدمات، حيث عرفه بأنه حالة من الاستنزاف الانفعالي، و الاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط، إضافة إلى عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة. (دردير، 2007: 07).

وبعد ذلك أخذت البحوث تهتم بطرق تشخيص وقياس الأعراض المشكلة للاحتراق النفسي، فعلى سبيل المثال توصلت الباحثة كريستينا ماسلاش (Maslash, 1976) إلى

إيجاد ووضع مقياس خاص لقياس الاحتراق النفسي يرمز له بـ (BMI)، بالإضافة إلى ذلك قدم شرنيس Cherniss في سنة 1980 مقارنة متعددة الأبعاد (نفسية وعلائقية وبيئية وتنظيمية لتشكيل أعراض الاحتراق النفسي). (Axel Hoffman2005:37).

وبعد المؤتمر الدولي الأول للاحتراق النفسي الذي أُنْصِفَ بمدينة فيلاديلفيا Philadelphia في نوفمبر 1981 كانت البداية الحقيقية لتطور مصطلح الاحتراق النفسي، حتى شارك فيه الرواد الأوائل للاحتراق النفسي أمثال: فرويدنبرجر Freudenberger، ماسلاش Maslash، بنيس Pines، Paines، شيرنيس Cherniss، (محمود، 2005: 260).

ومما سبق يمكن القول أن الاحتراق النفسي بصفة عامة أصبح من المواضيع ذات الاهتمام الواسع في مجال الدراسات والبحوث العلمية الطبية والنفسية والاقتصادية نظرا لارتباطه بالصحة النفسية للفرد.

2. مصادر الاحتراق النفسي:

أشارت العديد من الأبحاث والدراسات الميدانية التي أجريت في مجتمعات وبيئات مختلفة على وجود العديد من العوامل والأسباب التي تلعب دورا بارزا ومصدرا أساسيا في حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي، ومن بين أهم هذه المصادر نذكر:

2. 1. العوامل الخاصة بالبعد الفردي:

حيث اتفقت معظم الدراسات على أن الفرد الأكثر انتماء و التزاما بعمله وإخلاصا له هو أكثر تعرضا للاحتراق النفسي من غيره من المعلمين، ويفسر هؤلاء ذلك إلى أن هذا الفرد يقع تحت تأثير ضغوط العمل الذي يعمل فيه. (عودة، 1998: 20). وهذا ما يؤكد فرويدنبرجر Freudenberger حيث يرى أن المخلصين والملتزمين هم أكثر الناس

عرضة للاحتراق، ويضيف إليهم كذلك الأفراد ذوي الدافعية القوية للنجاح المهني، ومن بين الأسباب الشخصية والفردية المؤدية للاحتراق النفسي حسبه:

- مدى واقعية الفرد في توقعاته و آماله، فزيادة عدم الواقعية تتضمن في طياتها مخاطر الوهم والاحتراق.
- مدى الإشباع الفردي خارج نطاق العمل، فزيادة حصر المهام بالعمل يزيد من الاحتراق.
- الأهداف المهنية، حيث وجد أن المصلحين الاجتماعيين هم الأكثر عرضة لهذه الظاهرة.
- مهارات التكيف العامة.
- النجاح السابق في مهن ذات تحد لقدرات الفرد.
- درجة تقييم الفرد لنفسه.
- الوعي والتبصر بمشكلة الاحتراق النفسي. (الزهراني، 2008: 17-18).

2. 2. العوامل المتعلقة بالبعد الاجتماعي:

تجد العديد من المؤسسات نفسها أحيانا ملتزمة تحمل عبئ العمل من قبل أفراد المجتمع الذين يلقون بأعبائهم عليها، الأمر الذي يرفع من درجة العبء المنوط بالعاملين الذين يعملون في هذه المؤسسات، وإزاء محاولات هؤلاء التوفيق بين مصلحة العمل وأهدافه ورسالته ومصلحة المواطنين، يجد العاملون الأكثر التزاما وانتماءا لمهنتهم أنفسهم عاجزين عن خدمات مميزة مما يدفع بهم إلى الإحباط والإحساس بالتراجع إزاء متطلبات مجتمعهم، وبالتالي يحدث لديهم حالة من عدم التوازن ويجعلهم عرضة للاحتراق النفسي. (أبو سعود، 2010: 28).

ومن أهم العوامل المشكلة للبعد الاجتماعي و التي تعتبر مصدرا للاحتراق النفسي:

- التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي حدثت في المجتمع، وما ترتبت عليها من مشكلات قد تؤدي إلى هذه الظاهرة.

- طبيعة التطور الاجتماعي و الثقافي والحضاري في المجتمع التي تساعد على إيجاد بعض المؤسسات الهامشية التي لا تلقى دعماً جيداً من المجتمع، فيصبح العاملون بها أكثر عرضة للاحتراق النفسي. (الزهراني، 2008: 18).

2. 3. العوامل الخاصة المتعلقة بالبعد المهني:

لما كانت المهنة ومتطلباتها هي الجانب البارز والبعد الأهم الذي يحدد للعامل فيها انتمائه لعمله والتزامه أهدافه، فإن ظروف العمل وبنيتهم تسهمان إلى حد بعيد في زيادة أو انخفاض حدة ضغط العمل الواقع على العامل، وعلى هذا فإن إحساس العامل بفشله في تحقيق أهداف العمل، وكذلك إحساسه بفشله في إتباع حاجاته الأساسية من خلال العمل الذي يقوم به سوف يقود به إلى حالة من المعنوية المنخفضة، وعدم الرضا عن العمل بأبعاد مختلفة وبالتالي الاحتراق النفسي. (عودة، 1998: 21).

وعليه فإن العوامل الخاصة المتعلقة بهذا البعد على عكس البعدين السابقين (الفردية والاجتماعية)، فالعوامل المتعلقة بالبعد المهني لها علاقة مباشرة بظهور الاحتراق النفسي، فقد تم التوصل إلى ثلاث افتراضات هي:

- أشارت البحوث إلى أن فقدان الإمكانات والكفاءة من أهم أسباب الضغط والقلق وأن استمرار ذلك يتطور إلى ظاهرة تسمى العجز المتعلم أو المكتسب، حيث يداخل الفرد شعور بأنه عاجز عن عمل أي شيء لتحسين وضعه، وهذه الظاهرة تشبه إلى حد كبير ظاهرة الاحتراق النفسي، حيث يفتقر الفرد إلى المصادر والنفوذ لحل المشاكل التي تواجهه، مما يسبب له الشعور بالضغط، وفي حالة استمراره يحدث الاحتراق.

• أشارت البحوث أيضا إلى نقص الإثارة للفرد تؤدي إلى نفس الآثار السلبية التي ترتبت على فرط الاستثارة، ولذلك فإن العمل الرتب (الروتيني) الخالي من الإثارة والتنوع والتحدي يؤدي إلى الضغط والاحتراق النفسي، فأى فشل يواجه الفرد عند تحقيقه لحاجاته الشخصية خلال عمله سوف يساهم في شعوره بحالة عدم الرضا والضغط وبالتالي الاحتراق النفسي، فالكثيرون يأتون إلى عملهم متوقعين الكثير، فهم يريدون زملاء مساندين، وعملاء يعترفون بالجميل، ويقدرّون جهودهم، وعملا مشوقا ومثيرا، فضلا عن الاستقلالية وفي نفس الوقت يريدون راتبا كافيا، وفرصا للترقية والتطور الوظيفي، كما يريدون مسؤولين متفهمين وأكفاء، وشعورا بالإنجاز، هؤلاء غالبا ما يصابون بخيبة الأمل، ومع أن درجة الرضا الوظيفي المنخفضة ليست هي الاحتراق إلا أنها تمثّل لما سيأتي.

• المناخ الوظيفي في المؤسسة والتركيب الوظيفية لها دور في عملية الاحتراق النفسي، وهنا تبرز أهمية دور القيادة والإشراف وطبقا لكتابات جولدنبرج Goldenberg يميل الإداريون في مؤسسات الخدمات الإنسانية ومن ضمنها المدارس والجامعات إلى افتراض المؤسسة أيا كان نوعها، يجب أن تركز على حاجات المستفيدين من خدماتها، وإهمال حاجات القائمين بالمسؤولية فيها، كما أنها تخلق تركيبة إدارية وظيفية وأسلوب تحكم من أجل محاسبة هؤلاء العاملين إذا ما خرجوا على الخط المرسوم، الأمر الذي يؤدي إلى خلق أنظمة إشرافية استبدالية وصراعات بين العاملين والإدارة، وتزايد المسافة بينهم، (بدران، 1997: 63-65).

كما يرى الباحث يوسف عودة (1998) بأن العوامل التي تؤثر في حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي متعلقة بالفرد الذي يقوم بالعمل، وبالمجتمع الذي يعمل فيهن وبالعامل الذي يقوم به، حتى تتجمع هذه العوامل فيما بينها وتتفاعل لتحدث ظاهرة الاحتراق النفسي بعد أن تكون قد تأثرت إلى حد بعيد بضغط العمل المحيطة به. (عودة، 1998: 22).

وانطلاقاً مما سبق يتضح أيضاً ظاهرة الاحتراق النفسي تتميز بالتعقيد والتشابك، حيث يتداخل العديد العوامل في إثارتها وتحديد اتجاهاتها ومداها، وكذلك نجد اختلاف الباحثين في تصنيفها، وهذا انطلاقاً من مراجعتنا للتراث النظري المتعلق بالظاهرة، وفيما يلي أهم مصادر الاحتراق النفسي بناء على ذلك:

2. 4. المصادر الوظيفية والمؤسسية:

إن العمل والمؤسسة التي يعمل فيها الفرد المصاب بالاحتراق النفسي لها علاقة مهمة جداً لإصابة بالاحتراق، وذلك لأن هذا العمل قد يملك من الضغوط ما يجعل الفرد غير قادر على التكيف معها فالجانب الوظيفي يؤدي دوراً مهماً في حدوث احتراق أو منعه، حيث أن العمل قد يؤثر سلباً وإيجاباً في الفرد وفي أدائه حيث يؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد فيساعد في تحقيق حاجاته الأساسية ويمده بالمال، إلا أن فشل الفرد في تحقيق حاجاته سوف يشعره بالضغط وعدم الرضا الوظيفي وينتهي به الأمر للوصول إلى الاحتراق النفسي. (الخرابشة وعربيات، 2005: 303) ولذلك فإن المصادر الوظيفية المسببة للاحتراق يمكن تصنيفها كما يلي:

2. 4. 1. ثقافة المنظمة أو المؤسسة (شخصية المؤسسة):

إن المؤسسة كيان له طبيعته الخاصة التي تختلف من منظمة لأخرى، فالمدرسة والجامعة كمنظمة تختلف في ثقافتها عن مصنع للحديد والصلب مثلاً، فلكل منظمة شخصيتها وقيمتها الخاصة بها، والتي إن لم يستطع الفرد العامل تبنيها، فذلك يعني وجود فجوة بينه وبين المؤسسة، مما يشكل ضغطاً على الفرد هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن الزملاء المحيطين بالفرد قد يمثلون - بما يحملون من قيم وأفكار ضغطاً جديداً للفرد، مما يزيد من حجم الضغوط الواقعة على كاهل الفرد. (أبو مسعود، 2010: 29). فالفرد قد يصاب بالضغط بل قد يصل إلى الاحتراق النفسي عندما لا يقبل الثقافة التنظيمية للعمل

حوله، لا تتسق تلك الثقافة مع ما يحمل الفرد من قيم. (Kahn & Cooper, 1993: 52)، كما أن ثقافة المنظمة تشمل الأبنية والوسائل الموجودة، فمشكلات الأبنية، وما بها من أدوات ووسائل تعتبر من الضغوط التي تعرقل الفرد العامل، كما يدخل ضمن ثقافة المنظمة طريقة تقييم الأداء، فعملية تقييم الأداء تمثل مصدرا مهما من مصادر الضغوط النفسية الواقعة على الموظف، فالتقييم السلبي وغير الموضوعي للأداء يمكن أن يجعل الموظف يفقد ويترك وظيفته، وذلك يعد من مظاهر الاحتراق النفسي، فعدم التقييم الموضوعي يؤدي إلى إحباط الأهداف والتوقعات، مما يساعد في الوصول إلى مرحلة الاحتراق النفسي.

ولهذا فإن ثقافة المؤسسة تشمل جميع ظروف العمل داخل تلك المؤسسة، بل ما يدور حولها، فالرتابة في العمل، وعدم التجديد يجعل الموظف يقوم بنفس العمل تقريبا يوميا، مما يجعله يفقد المعنى من ذلك العمل، ويشعر بالملل الذي يفتح الطريق للمعاناة من الاحتراق النفسي، والسبب ثقافة المؤسسة وما تحمله من قيود. (أبو مسعود، 2010: 29).

2. 4. 2. نقص المساندة الاجتماعية:

تلعب المساندة الاجتماعية دورا مهما في وقوع أو الوقاية من الوقوع في الاحتراق النفسي، فالمساندة الاجتماعية من قبل الأسرة والمشرفين والزلاء تعتبر مصدرا مهما من مصادر شعور الفرد بالأمن النفسي خلال أداء مهمته، وخاصة عندما يواجه صعوبات أو أخطار تهدده، ويدرك أنه لن يعد قادرا على مجابهتها، وأنه بحاجة إلى عون الزلاء ومؤازرة الآخرين. (رجوات متولي، 2005: 49) وعلى ذلك يكون لهذه المساندة أثر كبير على جوانب عديدة للصحة والاستقرار العاطفي والشعور بالراحة النفسية بدلا من المعاناة والقلق والاكتئاب، فقد أوضحت دراسة لاروكو وزملائه (Larocoo et al 1980) أن هناك علاقة قوية بين المساندة الاجتماعية وبين الاحتراق النفسي، بحيث كلما زادت المساندة الاجتماعية قلت الشكاوى المرتبطة بصحة الأفراد.

ولا تقتصر المساندة الاجتماعية على شكل واحد بل تعددت أشكالها لتشمل:

- المساندة الانفعالية: والتي الرعاية والثقة والقبول والتعاطف.
- المساندة الأدائية: وتشمل المساعدة في الأعمال والأموال.
- المساندة الإرشادية: من خلال تقديم المعلومات والنصح والإرشاد اللازم لحل المشكلات.
- مساندة الأصدقاء: من خلال تعزيز وتدعيم بعضهم بعضا في وقت الشدة. (أبو مسعود، 2010: 30).

وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت تأثير المساندة في نقص الاحتراق النفسي، ألا أنها لم تحسم بعد، أي مصادر المساندة أقوى في خفض الاحتراق النفسي، فبعض الدراسات كشفت على أن المساندة التي تأتي من قبل الزملاء تعد أقوى من تلك التي تأتي من قبل الأسرة والمشرفين في تأثيرها على خفض الاحتراق النفسي بينما البعض الآخر من الدراسات أشارت إلى أن التأثير الأقوى كان لمساندة المشرفين. (رجوات متولي، 2005: 49).

2. 4. 3. زيادة أعباء العمل:

تعتبر زيادة أعباء العمل مظهرا سلبيا من مظاهر الحياة داخل المؤسسات، ولمعرفة ما إذا كانت المؤسسة تواجه زيادة في أعباء العمل أم لا، يجب قياس مقدار العمل المنجز، وقد وجد أن زيادة أعباء العمل تزيد من الضغوط المهنية التي يتعرض لها الأفراد، حيث يشعرون بأنهم مثقلون بالأعباء المهنية خاصة عندما تكون هذه الأعباء موقوتة، مما يخلف لديهم حالة من القلق والتوتر من أجل إنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد، ومن ثم لا يستطيعون تحديد أي المهام يتعين البدء بها أولا. (هايدي، 2010: 49)، فقد أشار علي حمدان (2002) إلى نمطين ينطبقان على هذه الحالة وهما:

العبء الكمي: وهو العبء المتعلق بكم الأعمال المطلوبة من الفرد، وهو حالة يكون فيها الفرد مثقلاً بالأعمال الضخمة المطلوبة منه في أوقات العمل المسموح بها، ومن الواضح أن ذلك يمثل مصدراً مهماً من مصادر الضغوط النفسية التي تتسبب في حدوث الاحتراق النفسي، وأشار الباحثون إلى أن هذا المصدر من الضغوط النفسية يرتبط بشكل كبير بالأمراض المتعلقة بالاحتراق النفسي.

العبء الكيفي: وهو الذي يحدث كنتيجة للصعوبة التي يعانيتها الأفراد عند القيام بمهام عملهم، وهو لا يتضمن حجم العمل المطلوب، ولكنه يتضمن الصعوبة الشديدة لأداء هذا العمل، فإذا لم يكن لدى الفرد مقدرة كافية أو كفاءة على أداء العمل. فإن ذلك يمثل بالنسبة له مصدراً للضغوط النفسية، حتى أن هؤلاء الأفراد الذين لديهم قدرات و كفاءات عالية يمكنهم أن يجدوا أنفسهم في بعض الأحيان في حالة لا يستطيعون فيها مواجهة المطالب المختلفة لأعمالهم. (حمدان، 2002: 23).

2. 4. 4. انخفاض أعباء العمل:

إن قلة أعباء العمل تعتبر مصدر إزعاج للفرد وتتمثل في الأعمال التي تتطلب قدرات أقل من إمكانيات الفرد، ولا تتحدى قدراته، حيث يعتبر حرص الفرد على تحقيق الفاعلية في الأداء من الأسباب الرئيسية لحدوث المشقة النفسية لديه، والتي إن تراكمت لفترة زمنية طويلة، تتحول بدورها إلى الدخول في مرحلة الاحتراق النفسي. (رجوات متولي، 2005: 54).

كما أن ردود أفعال الفرد اتجاه أعباء العمل المنخفضة يمكن أن تكون: الانسحاب من العمل، والتغيب، والشعور بالنقص، وكثرة النقد للمؤسسة. (عبد المعطي، 2006: 49). ذلك أن الفرد إذا لم يجد ما يتحدى قدراته فإنه يعتاد الكسل ويشعر بالملل، مما يساعد في الوصول إلى مرحلة الانهاك النفسي وظهور أعراضه لديه. (أبو مسعود، 2010: 31).

2. 4. 5. ضغوط الدور:

يمثل دور الفرد في ميدان العمل مصدرا في الاحتراق النفسي، وتتعدد ضغوط الدور لتمس ثلاث جوانب وهي:

2. 4. 5. 1. غموض الدور: إذا الفرد يتعرض إلى مجموعة من الضغوط سواءً تزيد أو تقل عن قدراته، فإنه قد يتعرض كذلك لعدم وضوح الدور المطلوب منه أدائه في تلك الأدوار، فغموض الدور ينشأ عندما يكون دور الفرد غير واضح أمامه كأن يكون صعب الفهم مثلا، أو أن يكون دور الفرد ليس له أهمية، أو أن يكون الفرد غير متأكد تماما من المهمة التي يجب عليه القيام بها. (علي حمدان، 2002: 25). ويضيف زيلارس وآخرون (1999) zellars et al أن غموض الدور هو أيضا حالة من الشك تحدث عندما يكون العمال أو الموظفين غير واثقين من أهدافهم، ووسائلهم لتحقيق هذه الأهداف. (هايدي، 2010: 48).

ومما يدعم أهمية غموض الدور في إحداث الاحتراق النفسي، هو ما توصل إليه زيلارس وآخرون zellars et al من أن غموض الدور، وكذلك صراع الدور ارتباطا إيجابيا بالاحتراق النفسي وأبعاده الثلاثة (الإنهاك الانفعالي، وتبلد المشاعر الشخصية، ونقص الانجازات الشخصية) وذلك على عينة من الإناث اللاتي تعملن في مجال الخدمات الإنسانية، حيث إن الفرد عندما يتعرض لغموض الدور يشعر بعدم فهمه، لهذا فستقل كفاءته الإنتاجية، ويشعر بضياح جهده المبذول، فيصبح روتينيا وجافا في معاملاته ويقل شعوره بالإنجازات الشخصية ولهذا يقيم نفسه بالسلبية. (عسكر، 2000: 96-97).

2. 4. 5. 2. صراع الدور: ينشأ صراع الدور عندما يكون هناك تباين بين مطالب العمل ومعايير شخصية أو قيمية، كما ينشأ هذا الصراع عندما تكون أنماط السلوك المحددة كمطالب العمل على نحو مضاد أو معاكس لأخلاقيات الفرد أو قيمه، ومن ثم يقع تحت

وطأة الضغوط النفسية. (عسكر، 2000: 96-97)، كما أن صراع الدور يشمل أيضا تعارضا في المطالب الوظيفية من حيث الأولويات، حيث يتعرض الفرد لصراع وظيفي نتيجة لحاجته لإنجاز الأعمال التي تملئها عليه أدواره اليومية، وكذلك الأعمال التي يكلفه بها المشرفين، وصراع الدور بهذا الشكل سبب في الانهيار النفسي، فالعامل عليه أدوار كثيرة ولكنه لا يعلم بالتحديد بأيها سيبدأ مما يمثل صراعا بالنسبة له، وصراع الدور على هذا النحو يسبب للفرد ضغوطا بالإضافة للضغوط الموجودة أصلا على كاهله. (أبو مسعود، 2010: 33).

ولقد أشار كل من كان وكوبر (Kahn & Cooper 1993) إلى وجود عدة أنماط لصراع الدور وهي:

- ضغوط دور الفرد مع فرد آخر، حيث أن الدور الوظيفي للفرد يتعارض مع الدور الوظيفي لفرد آخر، وأن قيمه تختلف عن قيم شخص آخر.
 - صراع وتداخل الدور بين جماعات العمل، حيث أن العضوية في المنظمة واحدة تتعارض تحتها العضوية في الجماعات الأخرى الموجودة فيها.
 - صراع وتعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة، وتنشأ عندما تحطم متطلبات الدور الوظيفي للفرد القيم الأخلاقية، أو تقود طموحات العمل الفرد إلى سلوكيات غير مقبولة أخلاقيا.
- (Kahn & Cooper, 1993: 41).

2.4.5. 3. صدمة الدور: إن قيام الفرد بعمله يجعله يألف ذلك العمل وما به من أعباء، ولكنه حينما يقابل شيئا جديدا غير مألوف فإنه قد يزيد من ضغوطه، وقد يعرضه لصدمة الدور، والتي تمثل الضغوط والتوترات التي تظهر كعدم القدرة على التواصل عندما يتحول الفرد من الدور المألوف إلى دور غير مألوف، وهذا الدور غير المألوف يمكن أن يكون جديدا على الفرد، كما يمكن أن يكون قديما مألوفاً، ولكنه يلعب بطريقة في مواقف مبتكرة

جديدة ، وذلك مثل: التجار الذين يتعرضون للخسارة بعد الكسب، وكذلك المعلمون الذين يتعرضون للفشل في التدريس بعد النجاح، كل ذلك يمثل مصدرا للاحتراق النفسي، لهذا فالفرد حينما يتعرض لخبرة الفشل بعد النجاح فإنه بصدمة تتعلق بالدور الذي كان يؤديه وقت نجاحه، وتغير ذلك الدور بعد فشله مما قد يعرضه للإرهاك النفسي الذي يمثل ردا سلوكيا لذلك الفشل. (أبو مسعود، 2012: 33).

2. 5. المصادر الشخصية والنفسية:

لقد توصلت رجوات متولي (2005) في دراستها حول الاحتراق النفسي لدى عينة من المحامين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمهنية إلى وجود مجموعة من المصادر الشخصية والنفسية للاحتراق النفسي وهي:

2. 5. 1. الجنس:

فقد أكدت رجوات متولي (2005) أن الهوية الجنسية لا تزيد أو تنقص من احتمال تعرض الفرد للاحتراق النفسي، وإن كان ينظر إليه على أنه يرجع تعرضه لعرض دون آخر، حيث وجدت أن الإناث اللاتي يعانين من الاحتراق النفسي كن عرضة للإجهاد الانفعالي عن الذكور، بينما كان الذكور أكثر عرضة لضعف الاهتمام بالبعد الإنساني في التعامل، وفيما يتعلق بالكفاءة الشخصية فقد وجدت أنه لدى الإناث بدرجة أكبر من الذكور.

2. 5. 2. المكانة الزوجية:

توصلت رجوات متولي (2005) أيضا أن الذكور المتزوجين أكثر استهدافا للاحتراق النفسي من أقرانهم غير المتزوجين، والأشخاص غير المتزوجين يعانون من الاحتراق النفسي أكثر من المطلقين.

2. 5. 3. المستوى التعليمي:

تبين أن الأفراد ذوي مستوى التعليمي المرتفع أكثر عرضة للاحتراق النفسي من غيرهم من ذوي المستوى التعليمي المنخفض.

2. 5. 4. العمر:

كما أكدت أيضا أن الأفراد ذوي الأعمار المنخفضة أكثر عرضة للاحتراق النفسي، حيث أن التقدم في العمر يؤدي إلى زيادة الخبرة في الوظيفة، وهذا يمد الفرد بعدد من المصادر الداخلية لكيفية التعامل مع المشقة ومواجهتها. (رجوات متولي، 2005: 55-56)

2. 6. المصادر الاجتماعية:

تتعدد الضغوط الاجتماعية التي تقع على الموظف في علاقاته المختلفة، ومن المصادر الاجتماعية للاحتراق النفسي نجد:

- التغيرات السلبية في العلاقات الاجتماعية للفرد وعدم اطمئنانه للمحيطين به، وكذلك عدم احترامهم له كل ذلك يؤدي للضغط النفسي والشعور بالاحتراق النفسي.
- تدني النظرة الاجتماعية للموظف نزيد ضغوطه، وبالتالي تعرضه للاحتراق النفسيين.
- عدم ولاء المجتمع بحاجات أفراد، حيث إن الفرد الموظف عليه واجبات نحو مجتمعه مقابل إشباع حاجته، حيث أن المجتمع عليه واجبات نحو الفرد الموظف، لهذا ينبغي على المختصين توفير أكبر قدر ممكن من الرعاية لموظفيهم لما يساعدهم لتحقيق حاجاتهم، ووقايتهم من المخاطر التي من الممكن أن يتعرضوا لها، ولا شك أن الاحتراق النفسي من أهم تلك المخاطر.
- زيادة الحمل العائلي ووجود الأعباء الأسرية للفرد الموظف.

- ارتفاع مستوى الطموح غير الواقعي.

لهذا فيمثل الجانب الاجتماعي بعدا مهما في إصابة الفرد بالاحتراق أو عدمه، حيث لا يمكن عزل الفرد عن مجتمعه وما يحيط به من مشكلات، حيث يعيش الفرد في وسط اجتماعي مليء بالمتغيرات الإيجابية و السلبية على حد سواء، وعليه التعايش معها سواء قبل أو رفض، إضافة إلى النظرة الاجتماعية للفرد ومهنته التي يعمل بها، وما يشهده المجتمع من تدني النظرة العامة نحو أفرادها، مما ساهم في زيادة الأعباء على الفرد، فهو مسؤول على الزوجة والأبناء، جوار ما يتحمل من أعباء حياتيه ومهنية، مما يعطله عن التقدم المهني المنشود، كل ذلك يساهم في إنهاك الموظف نفسيا.(أبو مسعود، 2010: 37).

3. أعراض الاحتراق النفسي لدى الأستاذ:

إن للاحتراق النفسي مجموعة من الأعراض التي تميزه عن غيره من الظواهر، لهذا عكف العديد من الباحثين والدارسين على وضع تصنيف لهذه الأعراض، حيث نجد كاهيل (1988) kahill الذي قام بتصنيف أعراض الاحتراق النفسي إلى خمسة فئات رئيسية وهي: أعراض عضوية، أعراض انفعالية، أعراض متعلقة بالعلاقات الشخصية وأعراض مرتبطة بالمواقف والمعتقدات، كما صنفها كل من فيمين وسنتارو (1983) Fimian & santaro إلى ثلاث فئات: أعراض انفعالية، أعراض سلوكية، وأعراض عضوية، أما دوتهان (1983) Dunhan فأكد على وجود خمسة أعراض يتكرر حدوثها هي: الشعور بالإحباط والنمو المتقطع، والانعزال عن الموظفين الآخرين والصداع الناجم عن التوتر. (البتال، 2000: 65-68).

أما نجاح الخطيب (2007) فقد صنف أعراض الاحتراق النفسي إلى أربعة فئات

وهي:

3. 1. أعراض نفسية انفعالية:

وتتمثل في الإرهاق النفسي والعصبي، والإحساس بعدم الرضا عن النفس والعجز والدونية وعدم القيمة، والضيق والتوتر والغضب والميل للتبرير والتقصير ولوم الآخرين عليه، وانخفاض المعنويات والسرمان في الخيال وأحلام اليقظة، وعدم الاهتمام بالتفاصيل وقلة القدرة على التذكر والنسيان.

3. 2. أعراض جسدية:

وتتمثل في الإرهاق الجسدي والعزلة النفسية والصراع وارتفاع ضغط الدم وآلام في العضلات وأسفل الظهر، وزيادة النبض وآلام المعدة وتقوس الجسم، واضطراب النوم و الدورة الدموية.

3. 3. أعراض اجتماعية:

وتتمثل في وجود مشكلات في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وكبت المشاعر وعدم الرغبة في الحديث مع الآخرين، والعزلة الاجتماعية.

3. 4. أعراض ترتبط بالعمل:

وتتمثل في الاتجاه السلبي نحو العمل، واللامبالاة، والغياب والتأخر، والرغبة في ترك العمل ونقص الإبداعية، وعدم وضوح الدور، وزيادة المسؤوليات، وتعدد المهام المطلوبة، والرتابة والملل في العمل، وضعف الاستعداد للتعامل مع ضغوط العمل، وفقدان الشعور بالسيطرة على مخرجات العمل أو الإنتاج. (خطيب، 2007: 87).

وفي دراسة لكالاميداس calammidas وجد أن أعراض الاحتراق النفسي يمكن تشخيصها على النحو التالي:

- عندما يبدأ الموظفون والعمال بالحرص على الإجازات والعطل الأسبوعية.

- انصرافهم إلى بيوتهم بسرعة عند انتهاء الدوام اليومي.

- رغبتهم في التقاعد والحديث عنه وعن مزاياه وعن دوره في تخلصهم من العمل.

ويرى كالاميداس calammidas أن هذه الأعراض تمثل الدرجة الأولى والمستوى المبكر للاحتراق النفسي لتليها الأعراض المتقدمة للاحتراق النفسي والتي تظهر على النحو التالي:

- عندما تأخذ أعراض القلق النفسي والجسمي مكانها وموقعها على الجسمية.

- عندما تبدأ أعراض الإرهاق العقلي وبالتالي عدم الانتباه والتركيز في العمل، تحتل مكانها في سلوكه المهني وتؤثر سلباً على حماسه واندفاعه في العمل الذي يقوم به.

- تبدأ أعراض حدة الطبع، وتغير السلوك وعدم الربة في التعامل مع الآخرين، ومحاولته الجادة لإنهاء علاقته مع الآخرين وبخاصة علاقات العمل، ومن ثم عدم الرغبة في الظهور أمام الناس.

- تكون مرحلة الاحتراق النفسي والوظيفي والانفعالي، حيث تشخص حالات من التذمر المتواصل من العمل، وعدم الرغبة في الأداء والإنجاز، والابتعاد عن الآخرين وعدم الرغبة في التعامل مع الزبائن أو مدخلات العمل الأخرى، ومن ثم الانعزال عن الآخرين في مختلف مجالات الحياة. (أبو مسعود، 2010: 42-43).

فيما ترى نوال الزهراني (2008) أنه من الناحية النفسية، الاحتراق النفسي ما هو إلا انعكاس أو رد فعل لظروف العمل غير المحتملة والعملية تبدأ عندما يشتكي المهني من الضغط أو الإجهاد من النوع الذي لا يمكن تقليله أو التخلص منه عن طريق أسلوب حل المشكلات والتغيرات في الاتجاهات وأنواع السلوك المصاحبة للاحتراق النفسي توفر هروباً

نفسيا وتحمي الفرد من تردي حالته إلى أسوأ من ناحية الضغط العصبي، وعلى ذلك حصرت أعراض هذه الظاهرة فيما يلي:

- تقليل الإحساس بالمسؤولية.
 - ممتاز العلاقة مع العميل بالبعد النفسي.
 - استنفاد الطاقة النفسي.
 - التخلي عن المثاليات وزيادة السلبية في الشخص.
 - لوم الآخرين في حالة الفشل.
 - نقص الفعالة الخاصة بالأداء.
 - كثرة التغيب عن العمل وعدم الاستقرار الوظيفي. (الزهراني، 2008: 36).
- أما أعراض الاحتراق النفسي التي تظهر على الأستاذ أو المعلم بشكل خاص، فتحددها دراسة فيجون (1986) Figane التي أجراها على المعلمين في الأعراض التالية:
- فقدان الحماس للعمل.
 - فقدان الاهتمام بالطلاب.
 - نقص الدافعية والرغبة في البحث عن طرق جديدة للعمل ، والرغبة في الاستمرار باستخدام الأساليب القديمة في التدريس.
 - قلة الوقت الذي يقضيه الأستاذ أو المعلم في التدريس.
 - الشعور بخيبة الأمل والإحباط.

- النظر إلى مهنة التدريس على أنها ليست فيها مجالاً للتقدم الوظيفي، وليس فيها حوافز.
- عدم تطوير أساليب التدريس.
- الاتجاه السلبي اتجاه الطلاب الناجم عن عدم إدراك الأستاذ أو المعلم لطبيعة الطلاب والتلاميذ وسلوكهم. (عبد العالي، 2003: 53).

وانطلاقاً مما سبق يبدو واضحاً أن أعراض الاحتراق النفسي متعددة ومتنوعة وتظهر وتتشكل على جميع المستويات والأبعاد النفسية، العقلية، السلوكية، الفيزيولوجية، والاجتماعية وكذلك أعراض مرتبطة بالمهنة.

4. مراحل الاحتراق النفسي:

نظراً لتعدد الدراسات والبحوث المتقدمة من طرف الباحثين نجد العديد من التصنيفات المقدمة لمراحل حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي، ولذلك سنتطرق لأهم هذه الدراسات لتحديد أهم مراحل حدوث الاحتراق النفسي، فقد أشارت خرابشة وعربيات (2005) إلى أن الاحتراق النفسي يحدث ضمن ثلاث مراحل وهي:

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة وجود ضغط ناجم عن عدم التوازن بين متطلبات العمل والقدرات اللازمة لتنفيذه من قبل الفرد القائم بهذا العمل.
- **المرحلة الثانية:** وهي نتيجة المرحلة الأولى والتي هي رد الفعل الانفعالي لحالة عدم التوازن، حيث يشعر الفرد بالقلق والتعب، والإجهاد الناجم عن الضغط الذي تولده متطلبات العمل.
- **المرحلة الثالثة:** وهي مجموعة التغيرات في اتجاهات الفرد وسلوكه، مثل: الميل لمعاملة الأشخاص المتعامل معهم بطريقة آلية، وانشغاله عنهم بالاتجاه نحو إشباع حاجاته

الشخصية، مما ينجم عنه القليل من الالتزام الذاتي بالمسؤولية الوظيفية. (الخرابشة وعربيات، 2005. 301).

كما يشير زيد البتال (2000) انطلاقاً من تعريف ماسلاش Maschalach لمصطلح الاحتراق النفسي، أنه هناك ثلاث عناصر يمكن النظر إليها باعتبارها سلسلة متصلة ومتداخلة الحلقات، حيث ترى ماسلاش Maschalach أن الاحتراق النفسي يتطور في ثلاث مراحل على النحو التالي:

• مرحلة الإجهاد الانفعالي:

تنشأ مرحلة الإجهاد الانفعالي نتيجة لضغوط العمل وسوء العلاقات الشخصية، وذلك أن المتعلم الذي يلتحق بمهنة التدريس وهو على درجة عالية من الحماس والمثالية والتفاؤل اتجاه مهنته، قد يشعر بالرغبة في ترك العمل كرد فعل طبيعي لزيادة حجم العمل عن الحد الذي يفوق طاقته.

• مرحلة التجرد من الخواص الشخصية:

وفي هذه المرحلة يحاول هذا المعلم المنهك انفعاليا والمجهد عصبيا، أن يواجه الضغوط التنفسية الناجمة عن العمل من خلال النزوع إلى السلبية تجاه الآخرين، ويعني هذا المصطلح اللاشخصانية depersnalization عند ماسلاش Maschalach أن المعلمين يتبنون مواقف سلبية تجاه الطلاب وأولي الأمور وزملاء المهنة، فيقيمون بذلك الحواجز والجدران الوهمية فتزداد الشقة وتتسع الهوة بينهم وبين الآخرين.

• مرحلة عدم الرضا عن الإنجازات الشخصية:

يصبح المعلم في هذه المرحلة غير راض وغير مقتنع بأدائه المهني وإنجازاته، وبعد سنوات قليلة يصل هذا المعلم إلى القناعة بأنه لم يكن في مستوى التوقعات والمثل العليا

التي نصبها هدفا له. ويرى لوبن (1995) Luban أن الاحتراق النفسي يحدث بشكل تدريجي عبر المراحل التالية:

- الشعور بالإحباط المصحوب بطاقة والتزام عاليين في البداية، وقد يطور الشخص بعض الاتجاهات السلبية نحو العمل في هذه المرحلة.
- سيطرة الشعور بالوهم على النواحي التالية: يتوهم الشخص بنفاد الصبر والتعب، والتقييم السلبي لذاته، وسهولة الاستسلام للإحباط.
- انخفاض الطاقة والالتزام بالعمل، وخاصة عند التعرض للضغوط والتدخلات الخارجية في العمل، وفي هذه الحالة يعاني الشخص من نقص الشهية، وسلوكيات انسحابي مثل تناول الكحول الذي قد يتحول إلى إدمان.
- فقدان الحماس والسخرية من زملاء العمل، حيث يشعر الشخص بأن عمله بلا هدف أو معنى إذا ما قورن بمشاكل حياته الأخرى، فيصبح العمل في أدنى سلم أولوياته.
- اليأس و الاستسلام، حيث يشعر الشخص في هذه المرحلة بالأعراض التالية: شعور هائل بالفشل، والتشاؤم، والشك بالنفس، والفراغ، وفي هذه المرحلة أيضا يرغب الشخص بالهروب من العمل، وينتج عن هذه الأعراض تأثيرات جسدية وانفعالية قد تتطور إلى عجز مزمن. (البتال، 2000).

أما ماتسون وإيفانسفك (1987) Matteson & Ivancevich فيؤكدان أن ظاهرة الاحتراق النفسي لا تحدث فجأة، ولكن هي ظاهرة تتبعية مرحلية في طبيعتها وتتضمن أربعة مراحل وهي:

• مرحلة الاستغراق:

وفي هذه المرحلة يكون مستوى الرضا عن العمل مرتفع وتشتمل على حالة من الاستثارة والسرور، وعندما يحدث عدم اتساق بين ما هو متوقع من العمل وبين ما يحدث فعليا، هذا بدوره يؤدي إلى الاحتراق النفسي.

• مرحلة الكساد:

وهذه المرحلة تنمو ببطء، وينخفض مستوى الرضا عن العمل تدريجيا وتقل الكفاءة وينخفض مستوى الأداء في العمل، وتتنقص الاستثارة التي كانت في المرحلة الأولى، ويشعر الفرد باعتلال في الصحة البدنية، وينتقل إلى اهتمام الفرد من العمل إلى مظاهر الحياة الأخرى مثل: الاتصالات الاجتماعية، الهوايات، وأنشطة متنوعة لشغل أوقات الفراغ.

• مرحلة الانفصام:

وفي هذه المرحلة يدرك الفرد ما حدث، ويبدأ في الانسحاب النفسي وارتفاع مستوى الإجهاد النفسي، ويصل الفرد في هذه المرحلة إلى الإنهاك المزمن واعتلال الصحة البدنية والنفسية.

• نقطة الاتصال:

وتعتبر أقصى مرحلة في سلسلة الاحتراق النفسي، وتزداد الأعراض البدنية والنفسية والسلوكية سوءا وخطرا، ويختلف تفكير الفرد نتيجة ارتياب أو شكوك الذات، ويصل الفرد إلى مرحلة التدمير ويصبح الفرد في تفكير مستمر لترك العمل أو حتى التفكير في الانتحار. (جمعة، 2006: 927).

كما يشير كل من إدلوايش وبرودسكي (1982) Edewich & brodsky أن الفرد لا يصل في مرحلة الإنهاك المهني بشكل مفاجئ بل هي نتيجة لسياق بطيء، ولهذا يرى الباحثان أن المصاب بالاحتراق النفسي يمر على أربعة مراحل وهي:

• مرحلة الحماس:

يلتحق الفرد بمنصب عمله بآمال عالية، وانتظارات غير واقعية، وتظهر قدراته المهنية ساطعة وبراقة في مثل هذه الحالات لا بد من تعديل هذه المثالية ببرامج تدريبية وتوجيهية لما يمكن للفرد تحقيقه في هذا المركز تقاديا للركود المحتمل.

• مرحلة الركود:

يحدث عندما يبدأ الفرد في الشعور أن الحاجات المادية و المهنية والشخصية لم تشبع، ويتم التعرف على هذا عادة بملاحظة ترقية من هم أقل منه كفاءة إلى مناصب عليا، إلى جانب إلحاح العائلة على إشباع المتطلبات المادية المتزايدة، وغياب الحوافز الداخلية للأداء الجيد للمهنة، ونشير هنا إلى غياب التعزيز الداخلي والخارجي يدفع بالمهني إلى مرحلة الإحباط.

• مرحلة الإحباط:

تشير هذه المرحلة إلى أن الشخص في حالة توتر واضطراب وذلك بتساؤله عن أهميته وفاعليته وعن تأثير جهوده المبذولة لمواجهة مختلف العراقيل المتزايدة.

• مرحلة البلادة:

تعد البلادة إنهاكا، وهي تشير إلى اللامبالاة المزمنة أمام الوضعية الراهنة، يصل الفرد فيها إلى حالة قصوى من عدم التوازن والجمود أو الركود، ففي هذه الحالات غالبا يصبح العلاج النفسي أمرا ضروريا حسب جوليان وجيمس Gilliland & James.

كما تذهب الأعمال العديدة لكل من كولمبسكي ومونزنريدر (1983 - 1985) Caogembiewskiet & Munzenrider بوصفها لعدة مراحل للاحتراق النفسي وأهمها ما يلي:

- **مرحلة الحماس:**

وهذا الحماس راجع إلى الطلبات التي تكون كثيرة في المهن العلائقية المصبوغة بشدة المثالية، يعقبه إحباط تدريجي راجع لعدم كفاية الموارد المتوفرة للاستجابة لتلك الطلبات، وهذا الفارق بين الطلبات والموارد ينجم عنه ضغط يترجم بتعب انفعالي وقلق إزاء وضعيات العمل.

- **مرحلة العدوانية والتهكم:**

عند استمرار الفارق بين الطلبات والموارد ينجر الفرد تدريجيا نحو ردود أفعال المواجهة العدوانية وبعدها سلوك التهكم نحو الزملاء والأفراد الذين يتعامل معهم.

- **المرحلة النهائية للاحتراق النفسي:**

تتجلى هذه المرحلة في الابتعاد والانسحاب الانفعالي اللذان يقودان إلى اللامبالاة العامة حيث يكون الفرد قد أتلف كلية ولم يتبقى منه سوى الرماد.

أما غرينيس (1980) Gherniss فيرى أن الاحتراق النفسي للأفراد يتطور عبر مراحل مختلفة وهي:

1. مرحلة تجند منخفض يصحبه فقدان للأحاسيس الإيجابية اتجاه الآخر، واللجوء للمواد المؤثرة على السلوك كالمهدئات، فقدان المشاعر الإيجابية اتجاه العمل والزملاء إلى جانب الإحساس بالاستغلال.

2. مرحلة ردود أفعال انفعالية، مع اكتئاب وعدوانية، إرجاع الذنب على الآخرين وعلى النظام.

3. مرحلة الانحطاط مع انخفاض القدرات المعرفية، صعوبة التركيز واضطراب الذاكرة، يرافقها عجز في إعطاء تعليمات واضحة، مع فقدان الإبداع وتنفيذ الخدمة بالمعنى الضيق.

4. مرحلة ردود الأفعال النفسجسمية.

5. مرحلة فقدان لمعنى العمل يؤدي إلى الإدمان أو الانتحار. (ايقارب، 2009: 61-63).

وانطلاقاً مما سبق نستنتج أنه رغم اختلاف الباحثين والدارسين في تعداد مراحل الاحتراق النفسي، وكذلك اختلافهم في تسمية تلك المراحل، نجد أنهم يشتركون ويتفقون بأن هذه المراحل لا تحدث بشكل مفاجئ، بل إن هذه الظاهرة، ظاهرة تتبعيه تطويرية، نتيجة لسياق بطيء لحالة الإنهاك المهني والوظيفي للفرد، فتبدأ بالشعور بالتعب والإجهاد، واليأس والإحباط، والاكتئاب والعُدوانية، وتدهور في العلاقات، ومن ثم النظرة السلبية المتشائمة تجاه العمل الوظيفي، وهذا ما يؤدي إلى نقص الدافعية والتحفيز وضعف الارتقاء والتطور المهني، مما يؤثر سلباً على الشعور بالإنجاز، وكراهية العمل والرغبة في ترك المهنة.

5. أبعاد الاحتراق النفسي:

أشارت نتائج دراسة مشتركة أجرتها الباحثتان ماسلاش وجاكسون (1986) Maslach & Jackson حول ظاهرة الاحتراق النفسي إلى وجود ثلاث أبعاد التي تختص بهذه الظاهرة وهي البعد المتعلق بالإجهاد الانفعالي أو النفسي، البعد المتعلق بتبليد الشعور والبعد المتعلق بتقص الشعور بالإنجاز.

كما نشير هنا إلى أن كل من بيرلمان وهارتمان (1982) Perleman & Harteman قد توصلا في دراستهما حول ظاهرة الاحتراق النفسي، إلى نفس الأبعاد التي

تتعلق بالاحتراق النفسي، وبخاصة تلك المتعلقة بمنهجية الاتصال مع الآخرين من إخلال العمل، إلى جانب الأداء المنخفض والإنتاجي الرديء للذين تعرضوا للاحتراق النفسي. (عودة، 1998: 22). وهذه الأبعاد يمكن توضيحها فيما يلي:

- **البعد المتعلق بالإجهاد الانفعالي أو النفسي:** وهو الاستنزاف المهني أو الموظف لطاقته البدنية والنفسية وفقدانه لحيويته ونشاطه الذي كان يتمتع به في الماضي.
- **البعد المتعلق بتبدل الشعور:** وهي حالة المهنيين والموظفين الذين تتولد فيهم مواقف سلبية وساخرة وتهكمية تجاه الزملاء، بحيث يتعاملون معهم كأنهم أشياء بدون قيمة إنسانية.
- **البعد المتعلق بتقص الشعور بالإنجاز:** ويشير إلى تقييم المهني أو الموظف لنفسه بطريقة سلبية بأنه غير قادر على القيام بواجباته بالمستوى المطلوب. (عبد العالي، 2003: 56).

6. مستويات الاحتراق النفسي:

لقد اختلفت نتائج الدراسات التي أجرت على العاملين في المجال التربوي (المعلمين، مديرين، مستشارين توجيه،... الخ) لمعرفة مستويات الاحتراق النفسي.

ففي مجال البحث عن ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين، فقد أشارت نتائج دراسة الطحاينة (1995) إلى أن المعلمون يعانون بدرجة متوسطة من الاحتراق النفسي، وهي نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة الحرواتي (1991) التي أجريت على المرشدين النفسيين، ودراسة عبد الرحمان (1992) التي أجريت على المشرفين التربويين، ودراسة العقرباوي (1994) التي أجريت على مديري المدارس الثانوية.

أما في مجال المهن الأخرى، فقد توصلت دراسة البدوي (2000) التي أجريت على الممرضين في مستشفيات عمان الكبرى، إلى أنهم يعانون من تكرار حدوث الشعور بالإجهاد الانفعالي بدرجة عالية، ومن شدة حدوثه بدرجة متوسطة، ويعانون من تكرار وشدة نقص الشعور بالإنجاز بدرجة عالية.

كما أشارت نتائج دراسة حرب (1998) إلى أن مستوى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمين المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية كان معتدلاً. (عبد العالي، 2003: 57).

كما توصلت دراسة ميهوبي (2011) التي أجراها على بعض الممرضين في بعض المؤسسات الصحية بالجزائر العاصمة قد بينت أن الممرضون يعانون من مستوى مرتفع من الإنهاك الانفعالي، ومن مستوى متوسط في كل من تبلد المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز. (ميهوبي، 2011: 96)، كما كشفت دراسة بوزازوة (2003) على عينة من أساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي أن هؤلاء الأساتذة يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق النفسي في مهنتهم. (جرادي ، 2007: 5).

ومما سبق يتضح وجود ثلاث مستويات لظاهرة الاحتراق النفسي وهي: المعتدل، المتوسط، والشديد، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه سبانيول (1979) Spaniol بأن ظاهرة الاحتراق النفسي تتحدد في ثلاث مستويات وهي:

- **احتراق نفسي معتدل:** وينتج عن نوبات قصيرة من التعب، القلق، الإحباط والتهيج.
- **احتراق نفسي متوسط:** ويكون نتيجة الأعراض السابقة، لكنها تستمر لمدة أسبوعين على الأقل.

- **احتراق نفسي شديد(عالي):** وينتج عن أعراض جسمية، مثل القرحة، آلام الظهر المزمنة، نوبات الصداع الشديد، فقد يشعر الفرد ببعض حالات الاحتراق النفسي المعتدلة

أو المتوسطة من فترة إلى أخرى، لكن إذا استمرت هذه الحالة وظهرت في صور أمراض جسمية ونفسية مزمنة (النفجسمية) عندئذ يصبح الاحتراق النفسي مشكلة خطيرة. (باوية، 2012: 323).

7. مؤشرات الاحتراق النفسي:

لقد أكد الباحثين والدارسين ومن بين هؤلاء الباحثين نجد بربارا أبرهام Barbara Abraham على وجود أربع مؤشرات أولية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار كنوع من التحذير بأن الفرد في طريقه إلى الاحتراق النفسي. (عسكر، 2003: 122-124)، وأيضا رجوات متولي. (متولي، 2005: 62). وهذه المؤشرات هي: الانشغال الدائم، تأجيل الأمور، العيش حسب قاعدة "يجب وينبغي"، الجدية المفرطة.

- إن الانشغال الدائم والاستعجال في إنهاء قائمة طويلة من الأعمال يدونها الفرد لنفسه كل يوم تجعله عرضة للاحتراق النفسي، حيث ينجز الفرد مهامه بصورة ميكانيكية دون أي اتصال وجداني مع الآخرين، حيث أن الشيء الوحيد الذي يشغل ذهنه هو السرعة والعدد وليس الإتقان.

- تأجيل الأمور السارة والنشاطات الاجتماعية، حيث يقنع الفرد نفسه بأن هناك وقتا لمثل هذه النشاطات، ولكن بعد فوات الأوان، وهذا الوقت لن يأتي ويصبح التأجيل هو القاعدة.

- الحياة حسب قاعدة "يجب وينبغي"، حيث يصبح هذا المبدأ هو السائد في حياة الفرد، الأمر الذي يترتب عليه زيادة حساسية الفرد لما يظنه الآخرون ويصبح غير قادر على إرضاء نفسه، وحتى في حالة الرغبة في إرضاء الآخرين التي تصاحب هذه القاعدة فإنه يجد ذلك ليس بالأمر السهل عليه.

- الجدية المفرطة، أي فقدان الرؤية أو المنظور الذي يؤدي إلى أن يصبح كل شيء عند الفرد مهما وعاجلا، وتكون النتيجة بأن ينهك الفرد في عمله لدرجة يفقد معها روح المرح،

ويجد نفسه كثير التردد عند اتخاذ القرارات، ويرتبط ذلك بما يعرف "بالشخص المدمن على العمل"، وتشير التسمية إلى الفرد الذي أصبح العمل الجزء الأساسي في حياته وفي مركز اهتمامه بصورة تخل بالتوازن المطلوب لتقادي المشكلات الجسمية (البدنية) والانفعالية التي تصاحب مثل هذا الخل.

بينما يرى ويليامس مارسيللا (Williams Marcella (2007 أن هناك مجموعة من المؤشرات التي تدل على وجود الاحتراق النفسي والتي تشمل: الشعور بالإحباط، واليأس وقلة الإنتاجية. (Williams, 2007: 12-26).

كما ترى ياسرة محمد أيوب وآخرون (2007) أنه يمكن الاستدلال على وجود الاحتراق النفسي من خلال ثلاث مؤشرات نفسية بارزة وهي:

- استنفاد الطاقة النفسية والجسدية.
- الاتجاهات السلبية نحو العمل والعملاء.
- المفهوم السلبي للذات والشعور بالدونية. (أيوب، 2007: 16).

ولقد قدم ديون (Dion (1992 قائمة تضم مجموعة من مؤشرات الاحتراق النفسي وهي:

- على مستوى الشعور:
 - عدم الرضا.
 - سرعة الانفعال.
 - التصلب على مستوى الجسد.
- أرق، قرحة، آلام الظهر، صداع.

• على مستوى الحياة الشخصية:

- الإفراط في الكحول.
- الإفراط في استعمال الأدوية.
- المشاكل مع الزوج / الزوجة.
- المشاكل العائلية.

• على مستوى العلاقات:

- الانسحاب.
- جنوب العظمة.
- التنازل.

• على مستوى العمل:

- غياب الروح المعنوية. (إيقارب، 2009: 65).

8. خصائص الفرد المحترق نفسياً:

لقد قام جاستيك وزملائه Juastic et al بإجراء مسح شامل للأفراد الذين يعانون من أعراض الاحتراق النفسي، فوجدهم يتسمون بالخصائص التالية: الالتزام الزائد، عدم الوعي بحدودهم وقدراتهم، التقاضي الشديد في العمل، عدم الفصل بين الحياة الشخصية ومجال العمل، ويرجعون الفشل في التعامل مع الآخرين بعزوه إليهم كاستجابة تكيفية دفاعية. (Wartman et al, 1992: 621).

كما توصلت دراسة كادويل وإريك (1994) أن هناك خمس مراحل يمر عليها الفرد لكي يصبح محترق نفسياً، وكل مرحلة تتميز بصفات خاصة وهذه المراحل هي:

- من المحتمل أن يكون المحترق نفسيا متحمسا للعمل عند التحاقه به، فالفرد لا يمكن أن يصبح مستنزفا ما لم يكن لديه التزام نحو عمله.
- هذا الحماس الأولي سريعا ما يقود إلى الجمود حين يدرك الفرد أنه لن يكون قادرا على حل كل المشاكل التي تواجهه داخل عمله.
- وهذا الجمود بدوره يقود إلى الإحباط حينما لا تحل المشاكل وخاصة الهامة.
- وهذا الإحباط ربما يقود في النهاية إلى اللامبالاة تجاه العمل.
- وهكذا تصبح الطريقة الوحيدة التي يمكن للفرد أن يستخدمها لمواجهة الاحتراق النفسي من خلالها التدخل الخارجي الذي يأخذ شكل الإرشاد أو المكان الذي يسبب له الاحتراق النفسي.

كما يصف ستير اسمير (1992) المعلم المحترق نفسيا بأنه:

- ذو مستوى تعليمي عالي.
- يعمل أكثر من نصف الوقت مع الطلاب.
- يشعر بعدم الكفاءة.
- يشعر بعدم الرضا بصفة عامة عن كل مظاهر الحياة.
- يميل إلى عدم الرغبة في منافسة زملائه والاختلاف معهم.
- لديه مشاعر سالبة.
- يشعر بالمعاناة الشديدة تحت الضغوط.
- يبذل كل الجهود للعمل بدقة.

• معتل الصحة.

• يحاول الابتعاد عن طلابه.(الزهراني، 2009: 28-29).

9. النظريات والنماذج المفسرة للاحتراق النفسي:

9. 1. النظريات المفسرة للاحتراق النفسي:

يعتبر الاحتراق النفسي Burnout مرحلة متقدمة من الضغوط، لهذا فإنه يصيب الفرد بمجموعة من الاضطرابات التي تقف حائلا أمام الفرد وأهدافه، حيث أشار ليندن وآخرون (2005) Linden et al الشخص الذي يعاني الاحتراق النفسي يعاني مشكلات في الانتباه والإدراك، بل قد يتطور الأمر لأن يحبط الفرد ويترك عمله ، مما تنعكس آثاره على الفرد والمجتمع بطريقة سلبية، لذلك فقد حاولت بعض النظريات تفسير الاحتراق النفسي، ونذكر منها ما يلي:

9. 1. 1. نظرية التحليل النفسي:

يعتبر فرويد مؤسسا لتلك النظرية Freud، حيث جاءت عقب عصر كان الناس ينظرون للاضطرابات النفسية على أنها نوع من الجنون ، فقد ذكر جمعة يوسف (2001) أن فرويد قد ركّز على مكونات ثلاثة للشخصية (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) وحدد لكل مكون دوره في نمو الشخصية وتفاعلها ، لذلك فقد نظر للاضطراب والمرض الذي يصيب الفرد على ضوء الصراع الذي يحدث بين مكونات الشخصية السابقة. (زكي على، 2008: 45).

وإذا كان بعض الباحثين ينظرون للاضطرابات التي تقابل الفرد وفق رؤية فرويد من خلال الصراع الذي يحدث بين مكونات الشخصية، فإن رجوات متولي (2005) تضيف

تقسيمًا آخر لرؤية التحليل النفسي إلى الإنهاك النفسي ، حيث ترى أن رؤية التحليل النفسي للإنهاك النفسي تتمثل في جهات ثلاث:

- أن الاحتراق النفسي ينتج عن الإجهاد المتواصل الذي يتعرض له الفرد.
- أنه ناتج عن فقدان وظيفة ومثالية الأنا في علاقتها بالآخرين ذوي الدلالة في حياة الفرد.
- أنه ناتج عن الكف الذي يحدث للتفاعلات غير الملائمة أو المتعارضة. (متولي، 2005: 69).

وإذا نظرنا للنماذج الثلاثة السابقة في نظرتها للاحتراق النفسي نجد أن الاحتراق النفسي ينتج عن الإجهاد المتواصل الذي يتعرض له الفرد ، ولا يستطيع التكيف معه بطريقة إيجابية مقبولة، ولذلك ذكرث ماسلاش وجولدبرج (1998) Maslach & Goldberg أن الاحتراق النفسي يحدث نتيجة الإجهاد والضغط الزائد في العمل ونفاذ طاقته، لاسيما الفرد المتحمس، حيث إنه يبدأ عمله متحمسا لتحقيق أهدافه فيقابلُ بضغوط زائدة، هذه الضغوط غالبا تكون مستمرة ولا يستطيع الفرد مواجهتها، مما يؤثر فيه سلبا.

وذلك ما أبدته أهولا وهاكانين (2007) Ahola & Hakanen حيث ذكرا أن فرويدنبرجر Freudenberger يعتبر الاحتراق النفسي عملية تدريجية يأتي على رأس الضغوط النفسية، لهذا نظر إليه على أنه استمرار مرضي لضغوط العمل مع عدم القدرة على حلها، لذلك فإنه يرجع جوهر الاحتراق النفسي للأنا؛ حيث إن الفرد المنهك يضغط على نفسه فترة طويلة مقابل تحقيق الإنجاز في عمله، وذلك على حساب الأنا، لهذا فإن ذلك الفرد يعلي من قيمة عمله، ويهتم به لدرجة أنه يذيب أي شيء مقابل عمله، لأنه يجد نفسه فيه، وهذا الوضع لا يستمر طويلا، حيث يتعرض للاحتراق النفسي.

أما وجهة النظر الثانية فهي أن الاحتراق النفسي يحدث نتيجة فقدان وظيفة الأنا، ومثالياتها في علاقاتها بالآخرين المؤثرين في حياة الفرد، حيث إن الفرد يسعى لأن يتعلق

بمن يمثل محطة مهمة في حياته، حيث ذكرت صفاء إسماعيل، ومحمد نجيب (2004) أن الزوج مثلا يتعلق بزوجته لأنها محطة مهمة في حياته فتمده بالمساندة والدعم اللازمين في حياته، وذلك تعلق وجداني يزيد ارتباط الزوجين معا، لذلك فإن الفرد يسعى للتعلق بمن يمثل له أهمية، ويقدم له المساندة والدعم ، فالزوج مثلا يتعلق بزوجته، والمعلم يتعلق بمديره، والطالب يتعلق بمعلمه؛ حيث يجد عنده المساندة والمثالية التي تبحث عنها الأنا. (زكي على، 2008: 45 - 46).

وإذا كان الأمر كذلك فإن الفرد عندما يشعر أن الشخص الذي يتعلق به بدأ في التخلي عنه ، وأن الأنا فقدت مثاليته في علاقاتها بالآخرين ذوي الدلالة في حياة الفرد، فإنه يكون معرضا للاحتراق النفسي ،مما يربط بين الاحتراق النفسي وفقد المساندة للفرد، حيث ذكرت رجوات متولي أن الإنهاك النفسي يحدث وفق ذلك المنظور التحليلي بطريقة غير مباشرة؛ حيث يتكون لدى الفرد انطباع أن الآخر ذي الدلالة يهاجمه، أو بدأ دوره ومساندته له تضعف. (متولي، 2005: 76).

أما وجهة النظر الثالثة فترى أن الإنهاك النفسي يحدث نتيجة للكف الراجع إلى الدفاعات غير الملائمة ؛ حيث يحدث الصراع بين مكونات الشخصية الثلاثة فتضطر الأنا لكبت الدفاعات غير الملائمة، أو المتعارضة فقد أشار جمعة يوسف (2001) إلى أنه عندما يحدث تعارض بين متطلبات الهو وضوابط الأنا الأعلى، مما يجعل الفرد يكبت الرغبات الجنسية المحرمة عن طريق الأنا، وبذلك تستعيد الأنا جزءا من تنظيمها ، ثم يبدأ الفرد في تحويل الرغبات المكبوتة إلى أعراض عصابية والتي تعتبر إشباعا بديلة للرغبات المكبوتة، ثم مع نمو الفرد وعدم نجاح الكبت كوسيلة لحل، ولذلك فالفرد الصراع بين مكونات الشخصية، فإنه يعيش صراعا عصابيا مركزا المنهك يحاول كبت مجموعة من الرغبات غير الملائمة، ولكنها مع مرور الوقت تتحول لأعراض عصابية كوسيلة تنفيسية لذلك الصراع، فيظهر الإنهاك النفسي كنتيجة لما سبق بل لقد اهتم بعض الباحثين بتقليل آثار

الإنهاك النفسي وفق مبادئ نظرية التحليل النفسي فنجد أن هاكانين وآخرين (2005) Hakanen,et.al استخدموا بعض الفنيات لمنع الإنهاك النفسي، ومنها فنية التنفيس الانفعالي؛ حيث نتيج للفرد الفرصة ليعبر عن مشاعره العاطفية بالطريقة المناسبة له، وتلك الفنية من فنيات التحليل النفسي، وبالفعل استطاعوا تقليل آثار الإنهاك النفسي لعينة المعلمين الذين أجروا دراستهم عليهم وبذلك فإن مدرسة التحليل النفسي نظرت للإنهاك النفسي على أنه ناتج عن عملية ضغط الفرد على الأنا لمدة طويلة، وذلك مقابل الاهتمام بالعمل، مما قد يمثل جهدا مستمرا لقدرات الفرد، مع عدم قدرة الفرد على مواجهة تلك الضغوط بطريقة سوية، أو أنه ناتج عن عملية الكبت أو الكف للطلبات غير المقبولة بل المتعارضة في مكونات الشخصية، مما ينشأ عنه صراع بين تلك المكونات ينتهي في أقصى مراحله بالإنهاك النفسي، أو أنه ناتج عن فقدان الأنا المثل الأعلى لها وحدوث فجوة بين الأنا والآخر الذي تعلق به، وفقدان الفرد جانب المساندة التي كان ينتظرها، كما أنه يمكن استخدام بعض فنيات مدرسة التحليل النفسي لعلاج الإنهاك النفسي كالتنفيس الانفعالي.

9. 1. 2. النظرية السلوكية:

لقد اهتمت المدرسة السلوكية بالسلوك، ورأت أنه متعلم سواء كان ذلك السلوك سويا أم كان غير سوي؛ حيث ذكر لويس مليكه أن السلوكيين يرون أن معظم أفعالنا متعلمة سواء السوية أو اللاسوية، ومن ثم يمكن تعديلها باستخدام قوانين التعلم إذا توافرت الظروف الملائمة، مع التركيز على السلوك الحاضر، وتوفير بيئة مناسبة.

وإذا كان الأمر هكذا فإن الاحتراق النفسي كسلوك ينتج عن عملية تعلم الفرد وتفاعله مع ظروف البيئة غير المناسبة، وبذلك فهو سلوك لا سوي، حيث يرى لويس مليكه (1990) أن السلوك اللاسوي هو الفشل في تعلم مهارات التعامل مع البيئة وتعلم سلوك غير مناسب، كما أضاف أحمد الحراملة أن السلوكيين يعتبرون الإنهاك النفسي حالة داخلية ناتجة عن عوامل بيئية وظروف مضطربة إذا ما ضبطت أمكن خلالها تقليل الاحتراق

النفسي، ولذلك فيمكن استخدام استراتيجيات تعديل السلوك للتخفيف من آثار الإنهاك النفسي، ولتحقيق أعلى مستوى من الأداء ولقد اهتم بعض الباحثين باستخدام بعض الاستراتيجيات السلوكية للتخفيف من مشكلة الإنهاك. النفسي فنجد هاكانين وآخرين (2006) Hakanen et al قد استخدموا بعض الفنيات العلاجية ومنها فنية الاسترخاء، والتعزيز وزيادة المرتبات، والضبط الذاتي من خلال السيطرة الذاتية على الضغط، والاسترخاء وأخذ الحمامات الدافئة وهي من الفنيات السلوكية للتخفيف من آثار الإنهاك النفسي لدى عينة من المعلمين، ولقد استطاع التخفيف من حدة المشكلة ، مما يدعم فعالية بعض الطرق السلوكية في مقابلة تلك المشكلة بذلك فالنظرية السلوكية تنظر للاحتراق النفسي على ضوء عملية التعلم على أنه سلوك غير سوي تعلمه الفرد نتيجة ظروف البيئة غير المناسبة ، فالمعلم مثلا الذي يعمل في مدرسة لا تتوفر فيها الوسائل التعليمية اللازمة، ويوجد بها مدير ومعلمين غير متعاونين، وكذلك تلاميذ لا تتوفر لديهم دافعية صادقة للتعلم، بل تقع عليه ضغوط من قبل الزوجة والأولاد، إضافة للارتفاع الكبير في الأسعار، كل ذلك يدخل تحت البيئة المحيطة بالمعلم وتلك البيئة بهذا الشكل غير مناسبة، وإذا لم يتعلم الفرد سلوكيات تكيفية مقبولة فإنه قد يتعلم سلوكا غير سوي يسمى الاحتراق النفسي ومع ذلك فيمكن استخدام فنيات، تعديل السلوك لمقابلة تلك المشكلة، ومن الفنيات السلوكية المفيدة في التصدي لمشكلة الإنهاك النفسي فنية التعزيز وزيادة الدعم للفرد، والضبط الذاتي من خلال السيطرة الذاتية على الضغط، والاسترخاء وأخذ الحمامات الدافئة.

9. 1. 3. النظرية الوجودية:

لقد اهتم الوجوديون بتوافر المعنى في الحياة لدى الفرد ، ولذلك فإنهم يرجعون أغلب الاضطرابات إلى اضطراب المعنى في حياة الفرد، كما أن من مظاهر الإنهاك النفسي قلة توافر المعنى في الحياة؛ حيث أشار فيكتور فرانكل (2001) إلى أن التوتر في حياة الفرد سببه الرئيسي فقدان المعنى، ويصفه بأنه فراغ وجودي، أو أنه إحباط لإرادة المعنى.

وإن كان فيكتور فرانكل (2001) قد ركز على فقدان المعنى ، فإن لانجلي (2003) Langle أضاف أن الاحتراق النفسي من وجهة النظر الوجودية يحدث من خلال:

- أن الفرد يبدأ حياته وعمله بمثل وأهداف عالية لا يمكنه تحقيقها مما يعرضه للصدمة.
- أن الفرد يحتاج للتقدير الذاتي كما أنه بحاجة للتقدير الاجتماعي من غيره، وهو عندما يفشل في تحقيق أهدافه فإنه يفقد نظريته وتقديره لذاته، وكذلك احترام الناس له.
- حينئذ يحدث فقدان المعنى ويشعر الفرد بالفراغ الوجودي نتيجة نقص الطاقة النفسجسمية، وفقدان القدرة على التكيف، مما يؤدي لحالة من اللامبالاة مما يبدا حياة الفرد، ويصيبه بما يسمى الاحتراق النفسي.

والعلاقة بين الاحتراق النفسي وفكرة الوجودية علاقة متبادلة، فإذا كان لانجلي (2003) Langle أشار إلى أن فقدان المعنى من مصادر الاحتراق النفسي، فإن بينس وكينان (2005) Pines & Keinan ذكرا أن الاحتراق النفسي يمكن أن يؤدي لفقدان المعنى من حياة الفرد خاصة الذين يعانون ضغوط العمل الزائدة، مما يقلل من جودة أدائهم، بل يضيفان أن الاحتراق النفسي وفق المنظور الوجودي ليس من الضروري أن ينشأ عن الحمل الزائد؛ حيث إنه قد ينشأ عن الجهد والعبء المنخفض مما يقلل ويحبط قدرات الفرد، ويشعره بفقدان المعنى، وتفاهة العمل المطلوب منه أدائه، ويكون العلاج من خلال التركيز على جوانب القوة في حياة الفرد.

نخلص مما سبق أن المنظور الوجودي للاحتراق النفسي يركز على عدم وجود المعنى في حياة الفرد، فحينما يفقد الفرد المعنى والمغزى من حياته، فإنه يعاني نوعا من الفراغ الوجودي الذي يجعله يشعر بعدم أهمية حياته، ويحرمه من التقدير الذي يشجعه على مواصلة حياته ، فلا يحقق أهدافه مما يعرضه للاحتراق النفسي، لذلك فالعلاقة بين الإنهاك النفسي وعدم الإحساس، بالمعنى علاقة تبادلية فهما وجهان لعملة واحدة - إن جاز لنا القول

- حيث إن الاحتراق النفسي يؤدي لفقدان المعنى من حياة الفرد، كما أن فقدان المعنى يمكن أن يؤدي للاحتراق النفسي.

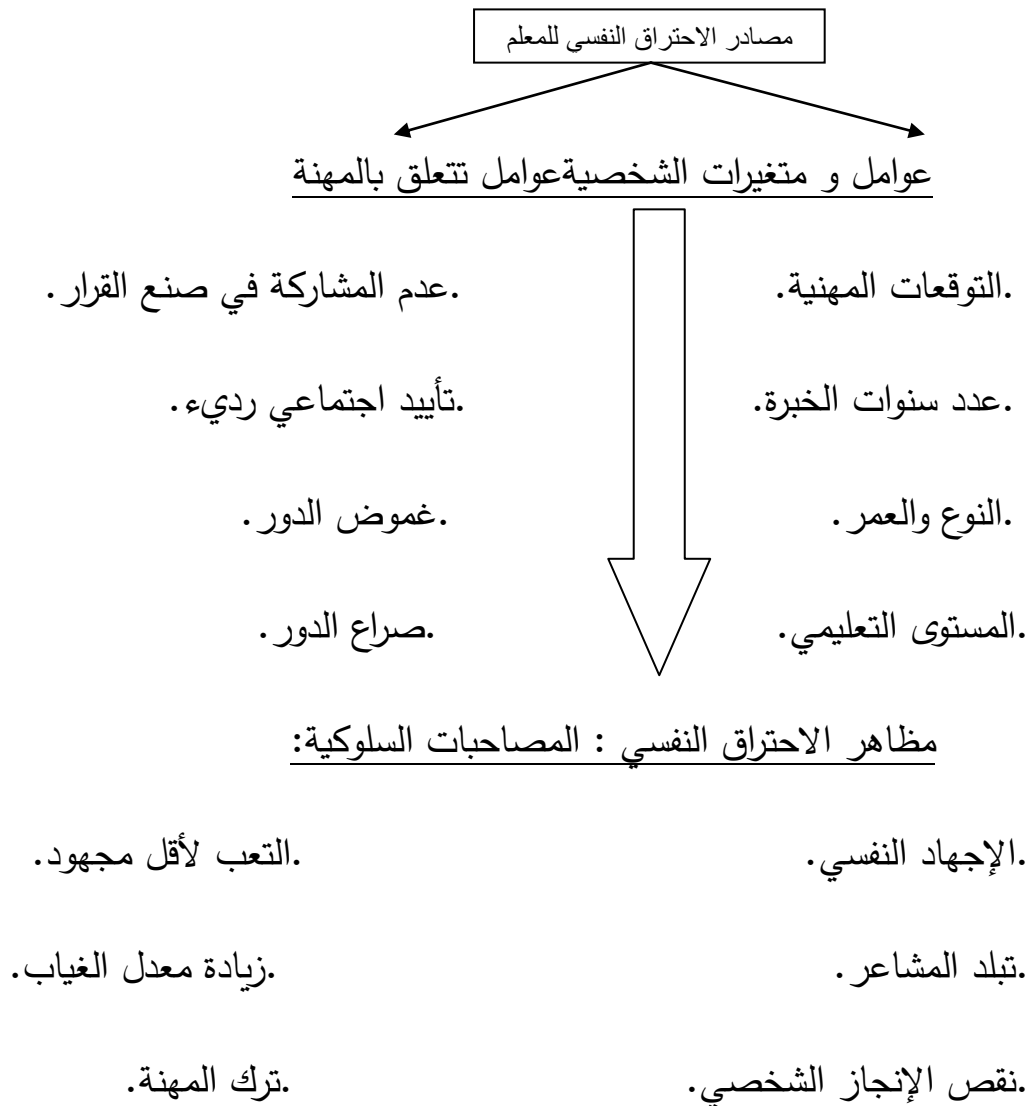
وعليه لقد حاولت بعض النظريات تفصيل القول في الإنهاك النفسي ومن الجدير بالذكر أن مصطلح الاحتراق النفسي لم يدرس بشكل محدد واضح في كل النظريات، وإنما بدأ بصورة استكشافية، وتم ربطه بضغط العمل، وعلى أي حال فقد نظرت إليه بعض النظريات من خلال الإطار العام لها كما سبق القول، مع هذا فلا يمكن الاقتصار على وجهة نظر واحدة ، ولكن يمكن الدمج بين تلك الآراء، فنقول : إن الاحتراق النفسي مرحلة متقدمة من الضغوط النفسية تنتج عن تفاعل سمات الفرد وصفاته مع البيئة المحيطة به؛ حيث تكون بيئة غير مناسبة يشعر فيها الفرد بعدم الراحة مع مراعاة استعداد الفرد للإصابة بالإنهاك النفسي فإذا تعرض الفرد لضغوط لا يتحملها سواء كانت ،ضغوط زيادة العبء عليه، أو ضغوط قلة العبء، ولم يستطع التعامل معها بطريقة سوية ، فستقل كفاءته ويترتب عليه قلة الدعم المقدم له، وكذلك قلة إنتاجه مما يعرض الفرد للاحتراق النفسي بل قد يترك عمله ، أو على أقل تقدير توجد النية لترك العمل إن وجد عملا مناسباً غير عمله الحالي ، مما يبين الأثر الخطير للاحتراق النفسي على المجتمع كله بمن فيه. (زكي على، 2008: 45 - 50).

9. 2. النماذج المفسرة للاحتراق النفسي:

9. 2. 1. نموذج شواب وآخرون للاحتراق النفسي عند المعلمين (1986):

يجد نموذج شواب وآخرون للاحتراق النفسي عند المعلمين (1986)، Schwab & Teacher & Jackson & Schuer Brnout مصادر الاحتراق النفسي، ومظاهره ومصاحباته السلوكية، حيث صنف مصادر أو أسباب الاحتراق النفسي إلى: أسباب تتعلق بالمدرسة، وأخرى تتعلق بشخصية المعلم، تتمثل الأولى في: عدم مشاركة

المعلم في اتخاذ القرارات، والتأييد الاجتماعي الرديء، إضافة إلى صراع الدور وغموضه، أما المصادر المترتبة بالمعلم ذاته فتتمثل في: توقعات المعلم نحو دوره المهني والمتغيرات الشخصية الخاصة بالمعلم: العمر، ونوع الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، كما أشار النموذج إلى مظاهر أو أبعاد الاحتراق النفسي والتي تتمثل في: الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الإنجاز الشخصي للمعلم، وتناول النموذج بعد ذلك التأثيرات السلبية الناتجة عن حدوث الاحتراق النفسي والتي يمكن أن نطلق عليها المصاحبات السلوكية الناتجة عن الإصابة بالاحتراق النفسي والمتمثلة في: التعب لأقل مجهود، وزيادة معدل الغياب، بل وقد يصل الأمر بالمعلم إلى ترك المهنة. (زيدان، 1998: 17).



شكل رقم (09): نموذج شواب للاحتراق النفسي للمعلم. (زيدان، 1998: 17)

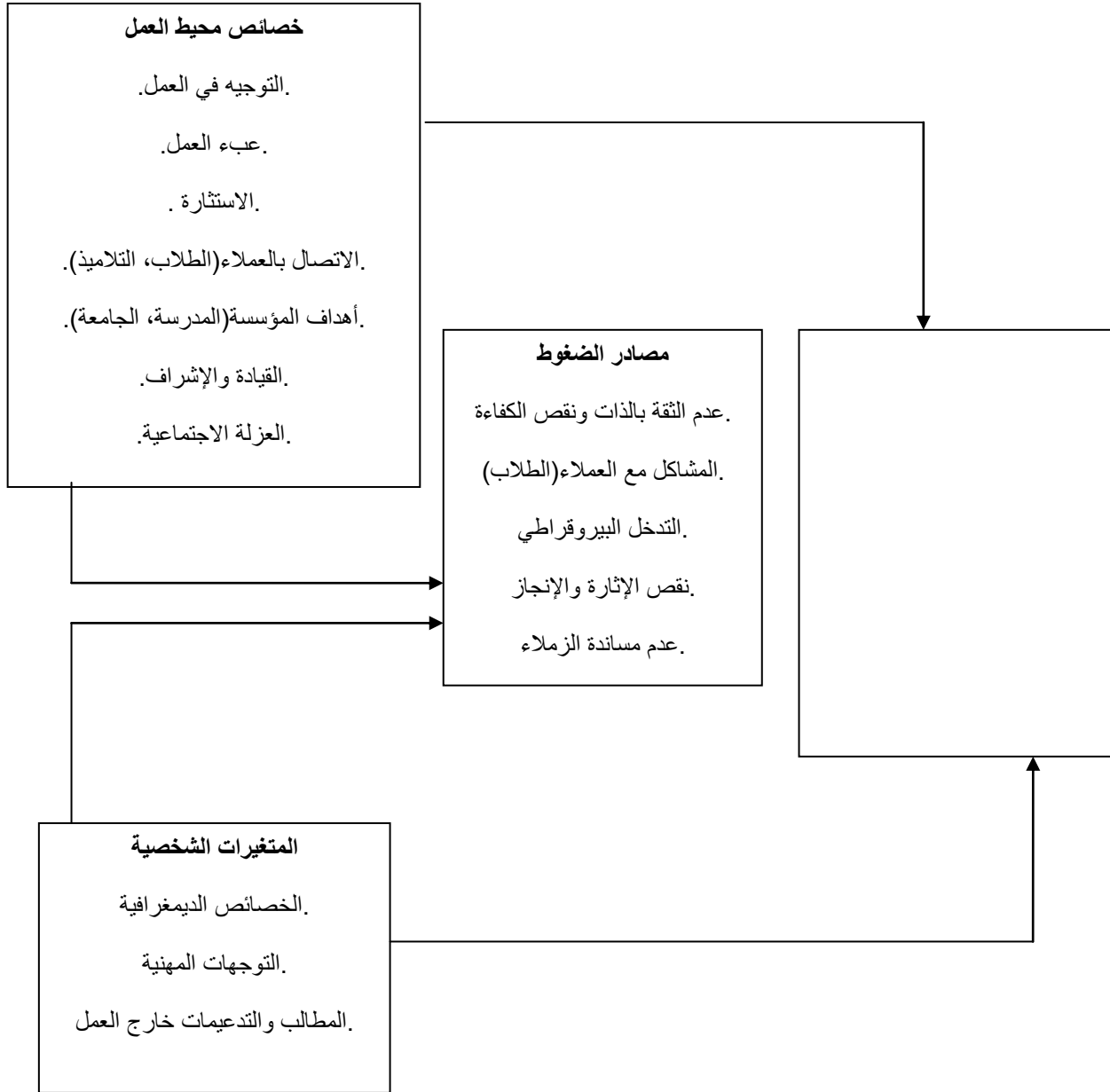
على الرغم من أن النموذج قد أشار إلى الاحتراق النفسي من جوانب متعددة، وهي مصادره، وأبعاده، ومصاحباته السلوكية، ألا أنه قد أغفل بعض المصادر التي تؤدي إلى حدوث لدى المعلم، والمتعلقة بالمدرسة نفسها مثل: الضغوط المهنية بما فيها من ظروف الراحة والعمل، ومدى مناسبة المرتبات للجهد المبذول، والتعامل مع الزملاء والتلاميذ أو الطلبة، والظروف الفيزيائية، وكثافة الفصول ومناسبة المناهج لمستوى إعداد المعلم وغيرها من العوامل التي قد تكون مصدرا للاحتراق النفسي لدى المعلم.

9. 2. 2. نموذج تشيرنيس للاحتراق النفسي (1985) Cherniss Model:

يشير النموذج إلى أن الاحتراق النفسي ينشأ نتيجة لتفاعل كل من خصائص بيئة العمل والمتغيرات، والسمات الشخصية التي يتصف بها المعلم، والمتمثلة في: الخصائص الديمغرافية: كالعمر والنوع، وكذلك توجهات المعلم نحو مهنته، هل هو راض عنها، أو هل يتقبلها أم لا، إضافة إلى المطالب والتدعيمات خارج العمل، والمقصود بها مدى ما يتلقاه المعلم من دعم ومساندة من الآخرين، وكذلك نظرة المجتمع للمعلم، وللتدريس كمهنة، وعندما لا يستطيع المعلم التوافق مع البيئة المدرسية، وتثقله ضغوطها، ولا يستطيع التوافق معها، فيؤدي ذلك إلى عدم الثقة بالذات، ونقص الكفاءة، والمشاكل مع الزملاء، وغيرها والتي تعد بمثابة مصادر للضغوط، ويمكن القول: إذا حسن توافق المعلم مع بيئته المدرسية، فإنه يؤدي إلى مخرجات إيجابية، أما إذا فشل هذا التوافق، فإنه يؤدي إلى مخرجات سلبية، والمتمثلة في عدم وضوح أهداف العمل بالنسبة للمعلم، ونقص المسؤولية الشخصية، والتناقض بين المثالية والواقع، والاعتراب النفسي والوظيفي، ونقص الاهتمام بالذات، والتي في حالة معاناة المعلم بها تدل على إصابته بالاحتراق النفسي. (بدران، 1997: 38-42).

ولقد قدم تشيرنيس وزملائه (Cherniss et al 1985) هذا النموذج الشامل للاحتراق النفسي على إثر الدراسة التي أقامها على ثمانية وعشرون مهنيًا مبتدئًا في أربعة مجالات هي الصحة، القانون، التمريض في المستشفيات العامة، التدريس في المدارس الثانوية،

وتمت مقابلة هؤلاء المفحوصين العديد من المرات في فترة امتدت من سنة إلى سنتين،
والشكل التالي يوضح نموذج تشيرنيس للاحتراق النفسي.



شكل رقم(10): نموذج تشيرنيس للاحتراق النفسي.(الزهراني، 2008 :32).

كما يتضح من خلال أن نموذج تشيرنيس Cherniss اشتمل على عوامل عديدة
تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي، حيث تناول خصائص بيئة العمل، واعتبرها من العوامل

المؤدية للإحساس بالضغط المهنية، والتالي حدوث الاحتراق النفسي، كما أشار إلى مصادر هذه الضغوط، وتشمل عدم الثقة بالنفس، ونقص الكفاءة، والمشكلات مع الطلبة، ونقص الدعم الاجتماعي، وأن العامل المؤثر في الإحساس بهذه الضغوط هو شخصية المعلم بداية بخصائصه الديمغرافية إلى أفكاره وتوجيهاته عن المهنة، كما أشار إلى خصائص بيئة العمل عندما يتعامل معها الفرد لأول مرة فإنها تؤثر عليه، فيكن أساليب لمواجهة مشكلات بيئة العمل عن طريق الأساليب غير فعالة، وهنا تظهر الاتجاهات السلبية. كعدم وضوح أهداف العمل، والتناقض بين المثالية والواقع، والاغتراب النفسي والوظيفي ونقص المسؤولية الشخصية، والتي تؤدي بالمعلم إلى الاحتراق النفسي. (دردير، 2007: 28).

ويختلف نموذج تشيرنيس عن غيره من النماذج فيما يلي:

- تختلف المفاهيم التي اقترحها تشيرنيس (عدم وضوح أهداف العمل، نقص الإحساس بالمسؤولية الشخصية، والتناقض بين المثالية والواقع، والاغتراب النفسي، والاغتراب عن العمل والمهنة، ونقص الاهتمام بالذات) عند تلك التي اقترحتها ماسلاش وبيتر وآخرون (1981).

- اتفق تشيرنيس مع الدراسات السابقة على أهمية الرضا الوظيفي، وخصائص محيط العمل مع تأكيد على عدم أهمية الفروق الفردية والخصائص الديمغرافية.
- أكد النموذج على أهمية متغيرات العمل الإضافية، مثل المساندة الاجتماعية ومتطلبات الحياة في زيادة فهمها لظاهرة الاحتراق النفسي الناتج عن العمل.
- اتفقت النتائج التي تم الوصول إليها عن طريق هذا النموذج مع نتائج قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي، حيث ارتبطنا بمؤشرات الصحة، ورفاهية الفرد.

• أعطى نموذج تشرنس اقتراحات لبعض الاستراتيجيات للتدخل في محيط العمل، والتي يمكن أن تقلل من الإحساس بالاحتراق النفسي، وقسمها إلى أربعة فئات وهي: إرشاد وتطوير العاملين، الإشراف والقيادة والأهداف التنظيمية، البناء الوظيفي، والأساليب والمعايير. (الزهراني، 2008: 35).

9. 2. 3. نموذج شفاف وآخرون للاحتراق النفسي (1986):

يشير النموذج إلى المصادر والمظاهر والمصاحبات السلوكية للاحتراق النفسي وذلك كما هو موضح في الشكل التخطيطي التالي:

الاحتراق النفسي	
مصادره	
عوامل خاصة	عوامل ومتغيرات الشخصية
- صراع الدور. - غموض الدور. - عدم المشاركة في اتخاذ القرار. - تأييد اجتماعي رديء.	- الجنس، السن. - سنوات الخبرة. - المستوى التعليمي. - التوقعات المهنية.
مظاهره (الأبعاد) المصاحبات السلوكية	
1. استنزاف انفعالي.	4. ترك المهنة.
2. فقدان الهوية الشخصية.	5. زيادة معدل الغياب.
3. نقص في الإنجاز الشخصي.	6. التعب لأقل مجهود.

شكل رقم (10): نموذج شفاف وآخرون للاحتراق النفسي (1986) (أبو سعود، 2010: 24).

ويتضح من الشكل رقم (10) مايلي:

أولاً: إن النموذج يشير إلى نوعين من مصادر الاحتراق النفسي، وأهما يرتبط بمكان العمل والذي يتمثل في: صراع الدور وغموضه، عدم مشاركة الموظف في اتخاذ القرارات، والتأييد الاجتماعي الرديء. وثانيها يرتبط بالموظف ذاته مثل توقعاته نحو دوره المهني، بالإضافة إلى المتغيرات الشخصية الأخرى مثل: جنسه، سنه، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي.

ثانياً: أشار النموذج أيضاً إلى مظاهر أو مكونات أو أبعاد الاحتراق النفسي والتي تتمثل في الاستنزاف الانفعالي وفقدان الهوية الشخصية والشعور بالإنجاز الشخصي المنخفض.

ثالثاً: أشار النموذج إلى المصاحبات السلوكية للاحتراق النفسي، والتي تتمثل في رغبة الموظف في ترك المهنة والتعب لأقل مجهود والتمارض وزيادة معدل التغيب عن العمل. (سعود، 2010: 25).

9. 2. 4. النموذج السلبي للاتصال والاحتراق النفسي في مهنة التدريس:

يحدث الضغط الناتج عن مهنة التدريس بسبب اتصال المعلمين المحدود مع الزملاء والاتصال الدائم مع الطلاب في الفصول المزدحمة والذي ينتج مستويات من الضغط النفسي تؤدي إلى الاحتراق النفسي للمعلمين أو ترك المهنة أو الاستمرار في التدريس ولكن بمستوى منخفض من الاندماج ويقم هذا النموذج بتوضيح العلاقة بين:

- الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة (الاستنزاف الانفعالي، فقدان الإنية، نقص الإنجاز الشخصي).

- ثلاث عوامل تنظيمية ضاغطة وهي: عبء العمل، صراع الدور، وغموض الدور.

- متغيرات النتائج (الرضا الوظيفي، والالتزام المهني).

ويمكن تناول كل متغير على حدى كما يلي:

9. 2. 4. 1. الاحتراق النفسي:

يتفق الباحثون على أن ظاهرة الاحتراق النفسي ظاهرة شخصية نفسية مرضية وأن له مصادر متعددة تنقسم إلى عوامل تنظيمية وعوامل اجتماعية وعوامل شخصية.

وقد تم تعريفه بأنه استنزاف انفعالي يتصف بفقدان الشعور والاهتمام وفقدان الإنية أو الاتجاه السالب للاستجابة للآخرين ونقص الانجاز الشخصي أو فقدان الإحساس بالكفاءة في العمل وقد تأثرت هذه الأبعاد الثلاثة بالمتغيرات التنظيمية مثل عبء العمل، وصراع الدور، وغموض الدور، كما أوضحت دراسات سابقة أن هذه الأبعاد للاحتراق النفسي يمكن أن تقل نتيجة وجود المساندة الاجتماعية والمشاركة في صنع القرار.

9. 2. 4. 1. العوامل التنظيمية الضاغطة:

- **عبء العمل:** ويحدث الضغط نتيجة عبء العمل الزائد عن قدرة الإنسان وهذا الضغط قد يكون في صورة كمية تتمثل في زيادة العمل المكتبي وزيادة عدد الطلاب في الفصول وقد يكون أيضا في صورة نوعية تتمثل في اضطراب المعلم التعامل مع الطلاب المزعجين الذين يرفضون سلطته.

ويشير هذا البرنامج إلى أن عبء العمل متغير خارجي يرتبط ارتباطا إيجابيا بغموض الدور وصراع الدور والاستنزاف الانفعالي.

- **غموض الدور:** ويعني أن الشخص الذي يشغل وظيفة ما غير متأكد مما يتكون دوره وكيف يقاس؟

- **صراع الدور:** ويعني معرفة الفرد للدور الذي يقوم به وما يستقبله من تعليمات متناقضة من المشرف أو المنظمة أو المتطلبات المضادة لمتطلبات الوظيفة، وفي هذا النموذج

يؤدي صراع الدور إلى فقدان الإنية والاستنزاف الانفعالي، فكلما زاد صراع الدور، قل مقدار تفاعل المعلم مع الآخرين، كما أن غموض الدور يرتبط موجبا بالاستنزاف الانفعالي ونقص الانجاز الشخصي.

9. 2. 4. 3. متغيرات الاتصال:

يوضح النموذج أن هناك متغيران يتدخلان في تقليل الإحساس بالاحتراق النفسي، وهما المساندة الاجتماعية والمشاركة في صنع القرار.

- **المساندة الاجتماعية:** فالمساندة الاجتماعية التي يتم الحصول عليها من المدير يمكن أن تكون قضية معقدة وربما يكون تأثير هذه المساندة محدودا لعدم قدرة المدير على إحداث تغيرات وظيفية كبيرة، وفي النموذج ترتبط مساندة المشرفين ارتباطا سلبيا بغموض الدور، وفقدان الإنية ونقص الانجاز الشخصي أي أن مساندة المدير تقلل من غموض الدور وتساعد في زيادة العلاقة الإيجابية مع الطلاب ومع الزملاء وتدعم إحساس المعلم بالإنجاز.

- **المشاركة في صنع القرار:** وجد من دراسات سابقة أن المشاركة في صنع القرار لها تأثير قوي على الرضا الوظيفي وتأثير ضعيف على الإنتاجية، ويوضح النموذج السلبى أن المشاركة في وضع القرار تعتبر حدثا سابقا يرتبط بإدراك المعلمين لمساندة المشرفين كما أنها ترتبط بتقليل غموض الدور وزيادة الرضا الوظيفي، وهذا ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

9. 2. 4. 4. متغيرات النتائج:

كما أن المعلمون أكثر ابتعادا عن طلابهم كلما زاد مستوى الاستنزاف الانفعالي وقل مستوى الإنجاز الشخصي، فقد أوضح النموذج أن المستويات العالية من الضغط كانت مقدمات لحدوث الرضا الوظيفي المنخفض ونقص الالتزام المهني لهؤلاء الذين يعملون في

مهنة التدريس، ويشير النموذج السلبي إلى أن المعلمين المستترفين انفعاليا لديهم مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي والالتزام المهني، بالإضافة إلى أنهم بمجرد أن ينسحب المعلم عن الآخرين لابد وأن نتوقع حدوث علاقة سالبة بين فقدان الإنية وبين الرضا الوظيفي. (الزهراني، 2008: 37-40).

9. 2. 5. نموذج المتغيرات الشخصية والبيئية لـ جين بريزي وآخرون (1988):

وهو نموذج لتحديد أحسن مجموعة من المتغيرات المنبئة بالاحتراق النفسي، وقد ضم هذا النموذج مجموعتين من المتغيرات البيئية ركزت المجموعة الأولى على الخصائص التنظيمية الهامة مثل الحالة الاجتماعية الاقتصادية للمدرسة، مدى فعالية التحكم الشخصي في الموقف المدرسي، مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار.

ركزت المجموعة الثانية على المساندة من مصادرها المختلفة: الإدارة، الزملاء، أولياء الأمور، الأصدقاء.

كما ضم النموذج مجموعة من المتغيرات الشخصية ركزت المجموعة الأولى على الخصائص الديمغرافية مثل الجنس وسنوات الخبرة، وركزت المجموعة الثانية على متغيرات شخصية مثل الكفاءة المهنية وتقدير الذات والمستوى التعليمي.

وفي كل مراحل النموذج وجد أن المتغيرات البيئية والشخصية ذات ارتباط دال بالاحتراق النفسي. (الزهراني، 2008: 40).

9. 2. 6. نظرية الاحتراق النفسي ذات الأساس الاجتماعي النفسي لـ جوزيف بلاس Joseph blase.

تقدم هذه النظرية نموذجا نفسيا اجتماعيا للاحتراق النفسي للمعلم، والذي يؤكد على أهمية متغيرات أداء العمل ودورات تفاعل المعلم-الطالب، وقد استمدت هذه النظرية إطارها

من نظرية الدافعية-أداء المعلم، وقد أشارت النظرية إلى أن هناك علاقة دينامية موجودة بين المعلمين والطلاب، وأن هذه العلاقة هامة لفهم الأبعاد الرئيسية لأداء المعلم.

كما نجد منظور نظرية الدافعية أن نقص الوضوح في فهم الاحتراق النفسي للمعلم، يرتبط جزئياً بحقيقة أن الدراسات السابقة لم تميز بين استجابات المعلمين الطويلة والقصيرة لمدى الاحتراق النفسي، وقد أشارت هذه النظرية إلى أنه برغم أن العوامل الضاغطة الوظيفية تتجه إلى استنزاف طاقة المعلم في المدى القصير، فإن عمليات الاحتراق النفسي، وأن هذه المصادر نبعت في المقابل من خبرة العمل المكثف مع الطلاب.

وقد اتضح أن المعلمين ذوي الخبرة تعايشوا مع المشاكل الأولية المرتبطة بضغط العمل واكتسبوا مصادر التكيف الاجتماعية والنفسية والفنية اللازمة للعمل الفعال مع الطلاب.

ولقد وجد أن الاحتراق النفسي يحدث بالتدرج للمعلمين عبر فترات زمنية ممتدة، وهي أكثر ارتباطاً بتعرض المعلمين للضغوط المرتبطة بالعمل لفترة زمنية طويلة، ولهذا فإن الاحتراق النفسي بين المعلمين ربما يشير إلى التآكل التدريجي للكفاءات الفنية والنفسية والاجتماعية الهامة، ولكن حقيقة الأمر أن الاحتراق النفسي هو نهاية الاستنزاف الحقيقي للكفاءات المهنية الهامة ونقص القدرة على الأداء الفعال مع الطلاب.

وتعتمد نظرية الدافعية- الأداء للمعلم على إدراك المعلمين لحاجات الطلاب وجهود المعلمين ومصادر التكيف، لتحقيق نتائج جديدة مع الطلاب.

كما أن دورة الاحتراق النفسي تشير إلى مجموعة من الظروف تفشل فيها جهود المعلم (تدهور طاقته) ومصادر التكيف في التغلب على العوامل الضاغطة المرتبطة بالعمل أو المتطلبات والعوائق وفي هذه الحالة فإن المعلم من وجهة نظره لم ينجز ما يعتبره أهداف رئيسية هامة، ولم يتلق المكافآت المرتبطة لعمله. (بدران، 1997: 51-57).

11. الاحتراق النفسي وعمليات تحمل الضغوط:

أظهرت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي إلى أن هناك أساليب واستراتيجيات يمكن توظيفها من أجل التصدي أو التخفيض من وطأة أو حدة هذه الظاهرة:

فقد اقترحت ويسكوف (1980) weiskopf أن يحدد المعلمون أهداف واقعية لهم ولطلابهم، وأن يعملوا على تعويض بعض صلاحياتهم للآخرين وذلك بهدف تخفيف الضغط والعبء الوظيفي عنهم، كما اقترحت عليهم أن يعملوا على تجنب اعتزال زملائهم، وأن يكونوا دائماً في حالة من الاستعداد وممارسة الذهنية والرياضة التي تسهم إلى حد بعيد في التخفيف من حدة التوتر والقلق الذي تراكم لديهم بسبب عملية التدريس اليومية المنهكة.

كما أشارت دراسة آتسن (1981) Austin إلى أننا نستطيع مواجهة الاحتراق النفسي، ومن ثم التغلب عليه إذا استطعنا عملياً مواجهة أعراضه دون أن نعتمد في مواجهتها على العلاجات المهدئ أو الانسحاب النفسي، ويكون ذلك إذا ما قام المعلمون بالاشتراك في الأنشطة والفعاليات، ومناقشة مشاكلهم مع بعضهم البعض بغية وضع حلول عملية لها، حيث أن حشد الطاقات والإمكانيات يقود بالضرورة آلية تضافر الجهود في التصدي لظاهرة الاحتراق النفسي. (عودة، 1998: 34).

في حين اقترح فاربر وميلر (1981) Farber & Miller عدة أساليب لخفض مستويات الاحتراق النفسي وسط المعلمين وهذه الاستراتيجيات هي:

- إقامة دورات تدريبية إضافية للمعلمين حول الاحتراق النفسي، والضغطات التي تواجههم وأفضل الطرق للتعامل معها.
- استجابة المسؤولين عن التعليم وتدخلهم لمعالجة مشكلات الطلاب.

- إحساس المسؤولين عن التعليم بمشاكل المعلمين والعمل على حلها.
- الاشتراك في أداء التمارين الرياضية والأنشطة الخارجية.
- تغيير مهام المعلمين بصورة دورية.
- رفع مستويات الوعي بين أفراد المجتمع حول دور المعلمين وأهميته.
- إيجاد فرق تدخل لحل المشكلات التي تحدث في الوسط التعليمي.
- تنمية الاتصالات والعلاقات الجيدة بين المعلمين وكل المؤسسات التي لها علاقة بالجانب التعليمي. (البتال، 2000).

كما نجد العديد من البحوث تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي والتي أشارت نتائجها إلى وجود العديد من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها من أجل مواجهة الاحتراق النفسي، وذلك من خلال بعدين أساسيين هما: البعد الفردي والبعد الجماعي، ففي البعد الفردي يكون على الأفراد القيام بأنشطة لتجنب الإصابة بالتوتر الناجم عن طبيعة الحياة وظروفها المختلفة، وفي البعد الجماعي يلعب الدعم العاطفي من قبل زملاء العمل أو الأسرة أو الأصدقاء للفرد التي يتعرض لحالة من الاحتراق النفسي مما يساعد في التخلص منه ومواجهة أعراضه.

ومن بين الدراسات التي توصلت لهذه النتائج دراسة الرشدان (1995)، والتي أفردت جانباً هاماً من أدبياتها لهذا الموضوع، حيث كان سيدولان (1982) Cedeline في دراسته المشار إليها في الرشدان (1995) قد نوه إلى العديد من الأساليب والوسائل التي يمكن من خلالها التخفيف من مستوى الضغط والاحتراق النفسي ومنها:

- استغلال وقت الفراغ بممارسة بعض الهوايات، والاستجمام والتمارين الرياضية، ومشاهدة المناظر الطبيعية، التسوق، الصلاة... إلخ.

- تحديد فترة من الوقت للتذمر والشكوى فيها مع بعض زملاء العمل.
 - تدوين خبرات الضغط اليومي في دفتر خاص مسمى بدفتر يوميات الضغط، حيث تسج فيه الأحداث غير السارة أو السلوكيات غير المرغوبة.
 - الاتصال الاجتماعي والتفاعل مع الأفراد.
 - تنويع المهام والأنشطة وعدم التركيز على نشاط واحد.
 - تشجيع برامج إدارة الضغط. (عودة، 1998: 34-35).
- كما نجد دراسات أخرى كدراسة العارضة (1999) ورمضان (1999) ودراسة البدوي (2000) التي تضمنت وسائل مواجهة ظاهرة الاحتراق النفسي والتي يمكن إدراجها ضمن ثلاث استراتيجيات أساسية وهي:

1. الإستراتيجيات المتعلقة بالمجال النفسي والجسدي:

وتتضمن ما يلي:

- الاتجاه نحو وسائل التسلية والترفيه مثل برامج التسلية وممارسة الهوايات، مما يؤدي إلى تقادي حالات التوتر والقلق التي سببتها ظروف العمل اليومية.
- ممارسة الأنشطة الرياضية، مما يحافظ على حيوية الفرد، وتمتعه بصحة جسدية جيدة، والرياضة بحد ذاتها تعتبر طريقة من طرق التفريغ النفسي، وبذلك تحافظ على الصحة النفسية للفرد.
- استغلال أوقات الفراغ المتمثلة بكسر روتين الحياة اليومية مثل الاشتراك في الندوات والدورات وأعمال النقابات والجمعيات الخيرية.

- الانسحاب العقلي والجسدي من جو العمل لفترة معينة، والتسلية بأي شيء آخر، مثل قراءة كتب ومجلات لا علاقة لها بالعمل.

- وضع أهداف واقعية تقع ضمن قدراته وإمكاناته.

2. الاستراتيجيات المتعلقة بمجال العلاقة مع الآخرين:

وتتضمن تجنب الانعزال عن الزملاء والأصدقاء، مثل الاشتراك بنشاطات جماعية معهم، على أن يكون هؤلاء الزملاء من ذوي الاهتمامات التي تتفق مع اهتمامات الفرد، أي أن يكون هناك انسجام بين الفرد ومجموعة الزملاء الذين يتعامل معهم، وأيضاً الاشتراك في أعمال تعاونية مشتركة مع الزملاء فيما يخص العمل.

3. الاستراتيجيات المتعلقة بمجال العمل:

والتي تتضمن ما يلي:

- تقبل الأساليب والطرق الجديدة والإيمان بأهمية استخدامها.
- الاشتراك في الندوات والدورات المتخصصة في مجال العمل.
- الاشتراك في نشاطات التطور المهني.
- البقاء بحالة عقلية متيقظة من الأسباب الهامة لمنع الاحتراق النفسي.
- اللجوء إلى خلق روح الدعابة والنكتة أثناء العمل.
- تنويع المهام التي يقوم بها الفرد أثناء العمل، حتى يصبح عمله بعيداً عن الروتين، وهذا من شأنه التأثير في حيوية الفرد ونشاطه، وبالتالي التأثير في مستوى أدائه.

2. الاستراتيجيات المتعلقة بالوجهة المسؤولة عن العمل:

وتتمثل هذه الاستراتيجيات المتعلقة بالنمط الإداري الذي يتبناه القائد أو المسؤول عن العمل، ولقد أضاف عبد العالي (2003) هذه الاستراتيجيات على اعتبار أنها تمثل سبباً من

أسباب بقاء الفرد في عمله، والإقلال من تدمره من ظروف العمل، ومن ضمنها هذه الاستراتيجيات التي على الجهة المسؤولة عن العمل إتباعها نجد:

- اختيار النمط الإداري الذي يتناسب مع الموقف.
- أن يعمل على إشراك الموظفين في وضع الأهداف، وكذلك في وضع القرارات وتنفيذها.
- أن يستخدم أساليب التعزيز المادية والمعنوية.
- أن يعمل على وضع أفراد جماعات رفقاء العمل منسجمين مع بعضهم البعض، ليقوموا بأداء وظيفة معينة.
- أن يتيح الفرصة أمام الموظفين للتعبير عن آرائهم وطرح مشكلاتهم للتوصل معهم إلى حلها نهائياً.
- أن يعمل على تطوير العاملين معه من الناحية المهنية.
- أن يخلق روح الدعابة أثناء العمل، حيث كشفت دراسة كارين لين (1998) Karen lynne عن إدراك المعلم لأسلوب الفكاهة من عوامل الرضا المهني عند المعلم. (عبد العالي، 2003: 54-56).

مما سبق نستخلص أن مجموع الوسائل المقترح من طرف الباحثين لمواجهة ظاهرة الاحتراق النفسي متنوعة، وإن العمل وفق هذه الاستراتيجيات والأساليب سيعمل على تجنب هذه الظاهرة، والحرص على النظرة الإيجابية للحياة، ونبذ التفكير السلبي بغض النظر عن حجم المشكلات والمواقف الصعبة والضاغطة التي تعترض مسار المعلم المهني، والبحث عن أفضل الأساليب الداعمة للشعور بالانبساطية والسعادة، والشعور بالثقة في النفس، والقدرة على تحدي الصعاب وتذليلها، والعمل على الاختلاط بالزملاء والطلاب ومشاركتهم الاجتماعية والثقافية والترفيهية، والمداومة على ممارسة النشاطات الرياضية، وحضور المحاضرات والدورات التدريبية التي تعنى بالمشكلات النفسية والسلوكية للطلاب، وفنيات التعامل معهم.

بالإضافة إلى التعرف على أساليب التخلص من الضغوط والإرهاق في مجال العمل، والحرص على إظهار المكانة المحترمة للمعلم من خلال الندوات والمحاضرات واللقاءات التربوية وتثمين الدور الذي يلعبه المعلم والرسالة التي يؤديها، ومجموعة الأساليب السابقة الذكر تؤدي إلى الزيادة في مستوى أداء المعلم، حيث يشعر بأنه قادر على الإنجاز، وأنه ذو فعالية اجتماعية عالية، وأنه قادر على صنع القرارات وتنفيذها، وهذا بدوره ينمي مفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد، ويشعره بتحقيق ذاته.

خلاصة الفصل:

نستنتج في هذا الفصل من خلال ما تقدم أن ظاهرة الاحتراق النفسي هي من أهم المشكلات التي تواجه الأساتذة والمعلمين أثناء أدائهم لمهنتهم التعليمية، وباعتبار أن هذه المهنة من ضمن المهن الخدماتية فهي ترتبط بالعنصر البشري والإنساني، ولعل الضغوط التي تحويها هذه المهنة، وبالإضافة إلى كثرة المسؤوليات وتعدد المتطلبات وزيادة الأعباء والتعامل المباشر والمستمر مع الطلاب وتنوع مشكلاتهم هي أهم الأسباب والعوامل التي تساهم في انتشار هذه الظاهرة في مجال التربية والتعليم على كافة المستويات والمراحل التعليمية بدءاً بالتعليم الابتدائي ومروراً بالتعليم المتوسط والثانوي ووصولاً للتعليم العالي.

لكن قد تتداخل هنا مجموعة من متغيرات الشخصية مثل مركز التحكم (الداخلي-الخارجي)، فعالية الذات، الصلابة النفسية في تحديد مستوى الاحتراق النفسي، وكذلك قد تتداخل أيضاً في تحديد مستوى الاحتراق النفسي نوع عمليات تحمل الضغوط المستعملة من طرف الأستاذ أو المعلم، وهذا ما سنحاول بحثه في الدراسة الحالية.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس:

الإجراءات الميدانية للبحث

1. الدراسة الاستطلاعية.

2. منهج البحث.

3. مكان إجراء البحث.

4. عينة البحث.

5. أدوات البحث.

1.5. مقياس مركز التحكم لـ: روتر Rotter .

2.5. مقياس فعالية الذات لـ: العدل عادل.

3.5. استبيان الصلابة النفسية لـ: مخيم عماد.

5. 4. مقياس عمليات تحمل الضغوط للطفى عبد الباسط إبراهيم.

5. 5. مقياس الاحتراق النفسي لـ: ماسلاش Mslach.

6. المعالجة الإحصائية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها كل باحث عند وصوله إلى استخدام أداة البحث المعتمد عليها في دراسته، حيث ورد في إحدى المراجع أن "الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، فبناءً على التجربة الاستطلاعية وعلى ضوء ما يصادف الباحث من صعوبات، وما يظهر من النواحي التي تستوجب التفسير، فإنه يقوم بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئناً لسلامة التنفيذ والفرصة لتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق. (بركات، 1979: 76).

أما بالنسبة لنا فتهدف الدراسة إلى زيادة ألفة الباحث بالظاهرة والموضوع الذي يريد دراسته، وبما أن الموضوع الذي سوف نتناوله بالدراسة هو علاقة بعض متغيرات الشخصية وعمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، حيث سنقوم بدراسة الاستطلاعية لمعرفة بعض مؤشرات هذه المتغيرات ولهذا قمنا بزيارة ميدانية لبعض الجامعات، ومن ثم تحديد الموضوع وحصره من كل الجوانب المراد تناولها بالإضافة إلى الكشف عن مدى صدق وثبات أدوات ومقاييس الدراسة على البيئة الجزائرية والمتمثلة في مقياس مركز التحكم، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الصلابة النفسية، ومقياس عمليات تحمل الضغوط، ومقياس الاحتراق النفسي، وهذا ما يساعدنا أكثر على فهم هذه المقاييس وكذا كيفية تطبيقها، وسوف نتطرق إل نتائج ثبات وصدق هذه المقاييس أثناء عرضها لاحقاً.

2. منهج البحث:

يرتبط منهج البحث بالهدف الذي يسعى الباحث لتحقيقه ومن ثم طبيعة البحث الذي يهدف إلى دراسته، ونظراً لنوع الدراسة الحالية التي تعالج علاقة بعض متغيرات الشخصية

وعمليات تحمل الضغوط بمستوي الاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم العالي، هذا ما يستلزم منا إتباع المنهج الوصفي للوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيات المطروحة.

وبذلك يعرف المنهج الوصفي على أنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة. (عباس وآخرون، 2009: 74).

3. مكان إجراء البحث:

تم إجراء دراستنا في جانبها الميداني على مستوى جامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، وجامعة الجزائر 3 بالجزائر العاصمة.

3. 1. جامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة:

يتواجد مقر الرئيسي لجامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة في الجزائر وسط، تتوزع هيكلها على خمسة مواقع وهي: الجامعة المركزية، ملحقة درقانة، ملحقة محرزي، ملحقة الخروبة، ملحقة بن عكنون، وتتألف من ثلاث كليات وهي: كلية الطب، كلية العلوم الإنسانية، وكلية الحقوق.

ويقدر عدد طلبتها في جميع التخصصات المتوفرة بـ 31401 طالبا، مؤطرين من قبل 2275 أستاذ دائم بالإضافة إلى 109 أستاذ متعاقد، 661 مستخدم في السلك الإداري.

3. 2. جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله:

يتواجد مقر جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله بـ 2 شارع جمال الدين الأفغاني بوزريعة، أنشئت جامعة الجزائر 2 بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 09-340 المؤرخ في 3

ذي القعدة الموافق لـ 22 أكتوبر 2009. وعدلت تسميتها من جامعة بوزريعة إلى جامعة الجزائر 2 بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 10-184 المؤرخ في 2 شعبان عام 1431 الموافق لـ 14 جويلية 2010 ، كما تم إعادة تسميتها باسم الأستاذ الدكتور أبو القاسم سعد الله يوم 1 نوفمبر 2014.

تتوزع هياكلها على خمسة مواقع وهي: بوزريعة، بني مسوس، بن عكنون، الجزائر وسط وسيدي عبد الله ببلدية زرالدة،

وتتألف هذه الجامعة من كليتين هما: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية الآداب واللغات الأجنبية، ومعهدين هما : معهد الآثار ومعهد الترجمة، بالإضافة إلى مركز التعليم المكثف للغات الأجنبية والكائن مقره بملحقة بني مسوس.

تتألف جامعة الجزائر من كليتين هما: كلية علوم الإنسانية والاجتماعية وكلية الآداب واللغات الأجنبية، ومعهدين هما معهد الآثار ومعهد الترجمة.

ويقدر عدد طلبتها في جميع التخصصات المتوفرة بـ 23206 طالبا، مؤطرين من قبل 1371 أستاذ بالإضافة إلى 744 مستخدم في السلك الإداري.

وتحتوي الجامعة على 29 مخبر بحث و 62 فرقة PNR و 80 فرقة CNEPRU و 6 مشاريع بحث مزدوجة في برنامج TASSILI.

كما تم إنشاء مركز للتعليم المكثف للغات الأجنبية بملحقة بني مسوس سنة 2010 يدرس فيها اللغة الفرنسية، اللغة الانجليزية، اللغة الألمانية، اللغة الاسبانية، اللغة التركية، اللغة الصينية، اللغة الكورية، اللغة السويدية واللغة العربية لغير الناطقين بها.

3. 3. جامعة الجزائر 3:

تم إنشاء جامعة الجزائر 3 في 22 أكتوبر 2009 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-341 بتسمية جامعة دالي إبراهيم " بجامعة الجزائر 3" بعد تقسيم جامعة الجزائر إلى ثلاثة جامعات.

تتكون جامعة الجزائر 3 من 3 كليات ومعهد: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، وكلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، وكلية العلوم الإعلام والاتصال، ومعهد التربية البدنية والرياضية.

تتوزع هياكلها على مواقع وهي: دالي إبراهيم، حيدرة وسط، زرالدة، ملحقة خروبة (حسين داي).

ويقدر عدد طلبتها في جميع التخصصات المتوفرة بـ 17300 طالبا، مؤطرين من قبل 1007 أستاذ بالإضافة إلى 634 مستخدم في السلك الإداري.

4. العينة البحث:

إن الكمال في البحث العلمي هو أن نستعمل كل عناصر مجتمع البحث الذي يهتم بدراسته، إلا أنه وكلما تجاوز العدد الإجمالي بعض العناصر، كلما أصبح ذلك صعبا وقد يصبح من المستحيل عندما نصل إلى الملايين، وذلك بسبب ما يقتضيه البحث من موارد وتكاليف... إلخ، لهذا هناك عدة طرق لاختيار جزء من مجتمع البحث، والذي ستركز حوله البحث يتضمن المعاينة مجموعة من العمليات تهدف إلى بناء عينة تمثيلية لمجتمع البحث المستهدفة، وفي هذا المجال يوجد نوعين من المعاينة هما: الاحتمالية وغير الاحتمالية. (الجرس، 2004: 301).

أما النوع الأنسب لدراستنا فهو النوع الأول، وهو المعاينة الاحتمالية، وهذه الأخيرة يدخل ضمنها العديد من الأنواع ومن بينها العينة العشوائية التي سيتم اختبار عينة الدراسة على أساسها وتعرف بأنها: أخذ العينة بواسطة السحب بالصدفة من بين مجموع عناصر مجتمع البحث. (الجرس، 2004: 304).

وعلى ذلك تكونت عينة الدراسة في صورتها الأولية من 300 أستاذا من أساتذة التعليم العالي، وهذه العينة مأخوذة من 3 جامعات بالجزائر العاصمة ألا وهي: جامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، جامعة الجزائر 3، والتي تم التطرق إليها فيما سبق، لكن وبعد تصحيح المقاييس تم استبعاد 47 فردا من هذه العينة، وهم الأفراد الذين لم يكملوا الإجابة على كل المقاييس المقدمة، وأيضا الحالات التي أظهرت عدم الالتزام بدقة في الإجابة، وبذلك أصبحت العينة النهائية متكونة من 253 أستاذا وأستاذة من أساتذة التعليم العالي، تراوحت أعمارهم ما بين 33 - 54 سنة اختيرت بالطريقة عشوائية من مجتمع أساتذة التعليم العالي من جامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، وجامعة الجزائر 3.

وسنوضح خصائص العينة أكثر من خلال الجداول التالية:

الجدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة التي ينتمون إليها.

الجامعة	جامعة الجزائر 1	جامعة الجزائر 2	جامعة الجزائر 3	المجموع
العدد	70	98	85	253
النسبة المئوية %	27.67	38.73	33.60	100

يتضح من جدول رقم (01) أن العدد الإجمالي لعينة الدراسة قد بلغ 253 أستاذ من أساتذة التعليم العالي، حيث بلغت العينة المطبق عليها من جامعة الجزائر 1 (70) أستاذًا بنسبة 27.67%، في حين بلغت العينة المطبق عليها من جامعة الجزائر 2 (98) أستاذًا بنسبة 38.73%، أما جامعة الجزائر 3 فقد بلغت العينة المطبق عليها (85) أستاذًا بنسبة 33.60%.

الجدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	116	137	253
النسبة المئوية %	45.85	54.15	100

ومن خلال الجدول الرقم (02) يتضح أن عينة الدراسة من ذكور قد بلغت (116) أستاذًا من أساتذة التعليم العالي بنسبة بلغت 45.85% ، في حين بلغت من الإناث (137) أستاذًا من أساتذة التعليم العالي بنسبة 54.15%

5. أدوات البحث:

5.1. مقياس مركز التحكم لروتر Rotter:

إن مقياس مركز التحكم منسوب إلى جوليان روتر Julian Rotter صاحب نظرية التعلم الاجتماعي وهو المقياس المستعمل في الدراسة الحالية.

وفي إطار نظريته يطرح روتر Rotter الغرض الأساسي، وهو أنه إذا أدرك الفرد بأن التعزيز مرتبط بسلوكه فإن قوة أو ضعف احتمال صدور السلوك عنه في المواقف

المتشابهة فيما بعد يتوقف على إيجابية التعزيز أو سلبيته، وعندما يرى الفرد أن التعزيز الذي يتبع سلوكه خارج عن نطاق تحكمه مثل: الصدفة، أو القدر، أو الأشخاص ذوي التأثير والنفوذ أو عوامل قد يصعب التنبؤ بها، فإن ذلك يحتمل أن يضعف هذا السلوك بمعنى أن احتمال صدوره في المواقف المماثلة في المستقبل يصبح احتمالا ضعيفا. ولهذا وضع روتر Rotter مقياس مركز التحكم والذي يعرف اختصارا بمقياس Internal-Exterrel (IE).

كما أن مقياس روتر Rotter ليس مقياسا مباشرا وإنما صيغ على أساس إدراك الفرد للعالم المحيط به، وإدراكه للعلاقات السببية بين العوامل، كما يقيس توقعات معممة لقيمة العوامل الداخلية، مقابل العوامل الخارجية.

ويقيس أيضا هذا المقياس إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بسلوكه، وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية وسلبية، ولهذا فإن المقياس يقيس بعض الاتجاهات الهامة في الشخصية، ومن هنا فإن استخدامات المقياس في كافة نواحي النشاط وفي الجوانب البنوية والمرضية معا. (بن بريكة، 2005: 88-89).

وقام الباحث علاء الدين كفاقي من كلية التربية بالفيوم بتكيف مقياس مركز التحكم لروتر Rotter، حيث قام بتعديل بعض فقراته لتناسب ومعايير السائدة في الثقافة العربية. (العزوزي، 2001: 99)

1.1.5. وصف المقياس:

يتكون المقياس من 29 بند ذات الاختيار الإجباري، حيث يعرض كل بند حالتين أو حادثين من الأحداث التي تقع عادة في المجتمع ويطلب من المفحوص اختيار لحادثة (أ) أو (ب) التي يرى أنها تناسب اعتقاده أكثر، وتشير 23 فقرة إلى اتجاهات داخلية - خارجية نحو مصادر التعزيز، أما 06 فقرات الباقية فهي فقرات دخيلة وضعت حتى لا يكتشف

المفحوص هدف المقياس، فهي وضعت للتمويه ولتقليل ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة مثل الاستجابة المتطرفة، أو الاستجابة المستحسنة اجتماعيا أو استجابة عدم الاكتراث، وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معا، ثم يختار منها ما يتفق ووجهة نظره. (حساني، 2008: 71-72).

ونعطي للمفحوص درجة 1 للعبارة (أ) الواردة في الفقرات 2 - 6 - 7 - 9 - 16 - 17 - 18 - 20 - 21 - 23 - 25 - 29، كما نعطي درجة 1 للعبارة (ب) الواردة في الفقرات: 3 - 4 - 5 - 10 - 11 - 12 - 13 - 15 - 22 - 23 - 25 - 29، كما يتم إلغاء البنود الحيادية الستة التي وضعت خصيصا للتمويه، حتى لا يكتشف الهدف من المقياس وتشمل الفقرات: 1 - 8 - 14 - 19 - 24 - 27.

كما يمنح المفحوص درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي، بينما يمنح صفرا عن الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الداخلي، وهكذا تكون درجة الفرد على المقياس عبارة عن مجموع الدرجات التي تعبر عن الاتجاه الخارجي، ومدى الدرجات على هذا المقياس هي من 0 إلى 23، ويصنف المستجوبون على هذا المقياس إلى فئتين، الأولى تضم ذوي التحكم الداخلي وهم الذين يحصلون على درجات منخفضة، والفئة الثانية تضم ذوي التحكم الخارجي و هم الذين يحصلون على درجات مرتفعة.

2.1.5. الخصائص السيكومترية للمقياس:

5. 1. 2. 1. صدق المقياس:

كما أشرنا سابقا أنه تم تكييفه من طرف علاء الدين كفاي (1983)، و اعتمدنا على تكييف هذا الأخير باعتباره صالحا للبيئة العربية، حيث قام بحساب الصدق الذاتي للمقياس

على عينة عددها 106 طالب وطالبة، وبلغ الصدق الذاتي 0.78. (العبروزي، 2001: 100).

وللتحقق من صدق المقياس في البيئة الجزائرية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 أستاذ التعليم العالي من جامعة الجزائر 2.

ومن خلال ذلك تم حساب الصدق التمييزي لدى العينة والغرض استخراج القوة التمييزية لكل بند من بنود المقياس و اعتمادا طريقة العينتين المتطرفتين (المقارنة الطرفية). وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الدرجات الكلية في الاختبار إلى قسمين متميزين، وقد توصل كيلي Kelley إلى أفضل نسبة مئوية من الأفراد ينبغي أن تشتمل عليها كل من المجموعتين لكي يكون معامل التمييز أكثر دقة، و قدر النسبة بـ 27% من الأفراد في كل من المجموعتين المتطرفتين، و استبعاد 46% الوسطى. (علام، 2000: 284)، و أستخدم الاختبار التائي لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا مع متوسط درجات المجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس. (صالح، 2009: 138).

وعلى أساس ذلك قامت الباحثة بعد تطبيق المقياس بتفريغ البيانات وترتيب الدرجات التي تحصل عليها كل أستاذ تنازليا ابتداء من أعلى درجة و انتهاء بأقل درجة، بعد ذلك تم اختيار 27% العليا و التي تمثل المجموعة العليا و 27% الدنيا و التي تمثل المجموعة الدنيا، بعد ذلك استخدمنا اختبار (ت) لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا مع متوسط درجات المجموعة الدنيا لكل بند من بنود المقياس، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (03): معاملات تمييز بنود مقياس مركز التحكم بطريقة المقارنة الطرفية.

رقم البند	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية (مؤشر التمييز)	مستوى الدلالة
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
01	0,18	0,16	0,51	0,25	2,75	0,01
02	0,41	0,25	0,74	0,20	2,75	0,01
03	0,15	0,13	0,41	0,25	2,60	0,05
04	0,48	0,26	0,88	0,10	3,63	0,01
05	0,22	0,18	0,59	0,25	3,08	0,01
06	0,11	0,10	0,48	0,25	2,05	0,05
07	0,41	0,25	0,74	0,20	2,83	0,01
08	0,11	0,10	0,59	0,25	4,36	0,01
09	0,29	0,21	0,77	0,18	4,36	0,01
10	0,41	0,25	0,88	0,10	3,00	0,01
11	0,07	0,07	0,55	0,25	4,80	0,01
12	0,14	0,13	0,38	0,23	2,18	0,05
13	0,22	0,17	0,44	0,25	2,27	0,05
14	0,15	0,13	0,70	0,21	5,00	0,01
15	0,66	0,23	0,90	0,13	2,18	0,05
16	0,48	0,25	0,77	0,17	2,41	0,05
17	0,77	0,17	0,51	0,25	2,36	0,05
18	0,11	0,10	0,81	0,15	7,00	0,01
19	0,25	0,19	0,50	0,25	2,08	0,05
20	0,22	0,17	0,66	0,23	4,00	0,01
21	0,29	0,21	0,55	0,25	2,16	0,05
22	0,37	0,24	0,66	0,23	2,41	0,05
23	0,11	0,10	0,55	0,25	4,00	0,01

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن القيمة التائية المستخرجة قد تراوحت ما بين (2.05 - 7.00) وكانت جميع البنود مميزة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، وهناك البنود كانت دالة إحصائية عند مستوى 0.01، وعلى ذلك فكل البنود 23 كانت مميزة، ومنه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

5. 1. 2. 2. ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس مركز التحكم استنادا على تكييف علاء الدين كفاقي وأيضا على إثر دراسة المتولي (1989) الذي أكد في دراسته أن معامل ثبات هذا المقياس بطريقة التجزئة النصفية قدر ب 0.61، و دراسة سيد عبد الله (2000) التي تشير إلى أن معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار هو 0.87 لدى عينة الذكور و 0.83 لدى عينة الإناث، و كلاهما معامل ثبات مقبول. (عبد الله، 2000: 133).

وللتحقق من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 أستاذ التعليم العالي من جامعة الجزائر 2.

ومن خلال ذلك تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية، حيث قمنا بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس حيث بلغ 0.68 ثم صحح هذا المعامل بمعادلة جتمان ليصبح معامل الثبات 0.92 بعد التصحيح، و هي قيمة عالية و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وعليه فإن المقياس ثابت.

5. 2. مقياس فعالية الذات:

5. 2. 1. وصف المقياس

أعد هذا المقياس العدل عادل (2001)، وفي ضوء الإطار النظري للبحث ومراجعة الدراسات السابقة معد المقياس تعريفا إجرائيا لفاعلية الذات، ثم قام بمراجعة بعض الاختبارات التي أعدت سابقا لقياس فاعلية الذات في بيئات أجنبية ، من أمثلة ذلك المقياس الذي أعده ويلز ولاد (1982) Wheeler & ladd وهو يتضمن 46 مفردة في صورة مواقف، تصف كل منها موقفا اجتماعيا يبين - بعد الإجابة عليه - قدرة الفرد على انجاز سلوك محدد في هذا الموقف، وقد قام عبد الرحمن وهاشم بترجمة هذا المقياس وإعداده

للتطبيق على عينة بحث مصرية، وكذلك المقياس الذي أعده سكوارزير وآخرون (1997) Schwarzer et al ليناسب عديد من الثقافات ، والنسخة الأصلية أعدت باللغة الألمانية وتم تقنيته على ثلاث عينات من طلاب الجامعة بكل من ألمانيا واسبانيا والصين، وتم حساب صدقه العاملى بطريقة المكونات الأساسية، الذي اظهر أن المقياس أحادى البعد، كما أجرى التحليل العاملى التوكيدى، والذي اظهر أن المقياس أحادي البعد ، وقد قام عبد السلام (1998) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتقنيته على عينة مصرية، ويحتوى المقياس على عشر مفردات، وبعد ذلك قام الباحث بوضع 50 مفردة، ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بهدف تقنيته، وبعد التصحيح وتبويب النتائج ثم حساب صدق وثبات المقياس.

يحتوي المقياس على 50 مفردة ، أمام كل مفردة أربعة اختيارات هي: نادرا، أحيانا، غالبا، دائما، تصحح وفق التدرج 1 ، 2 ، 3 ، 4 للمفردات الايجابية ، والعكس، للمفردات السلبية ، والعبارات السلبية هي: 1 ، 4 ، 5 ، 7 ، 9 ، 12 ، 15 ، 17 ، 19 ، 22 ، 23 ، 24 ، 26 ، 27 ، 30 ، 34 ، 35 ، 37 ، 41 ، 44 ، 46 ، 49 ، 50 ، والدرجة المرتفعة للمقياس تتم عن فاعلية الذات المرتفعة.

5. 2. 2. الخصائص السيكومترية للمقياس:

5. 2. 2. 1. صدق المقياس :

قام العتيبي (2008) في دراسته بالتأكد من صدق المقياس في البيئة العربية مستخدما ما يلي لتأكد من مؤشرات الصدق:

- **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق الأداة بهدف التأكد من قياسها لما وضعت له، ومدى شموليتها ومدى صحة ودقة العبارات لغوياً قام الباحث بعرضها على مجموعة من

السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قسم علم النفس بجامعة أم القرى، بهدف تحكيمها للتأكد من ملائمة المقياس وصدقه وقد ابدوا ملاحظاتهم وتم تعديل الاداة وفق ذلك.

- **الصدق الإحصائي:** تم ايجاد معامل الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية كما يلي:

جدول رقم(04): معاملات ارتباط فقرات مقياس فاعلية الذات مع الدرجة الكلية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.58	11	0.63	21	0.48	31	0.50	41	0.55
2	0.69	12	0.62	22	0.51	32	0.62	42	0.52
3	0.54	13	0.56	23	0.47	33	0.68	43	0.47
4	0.63	14	0.54	24	0.53	34	0.59	44	0.56
5	0.66	15	0.52	25	0.62	35	0.54	45	0.61
6	0.58	16	0.53	26	0.68	36	0.51	46	0.58
7	0.54	17	0.61	27	0.63	37	0.50	47	0.52
8	0.55	18	0.57	28	0.55	38	0.62	48	0.48
9	0.51	19	0.52	29	0.58	39	0.54	49	0.62
10	0.53	20	0.49	30	0.46	40	0.49	50	0.54

ويتضح من جدول(04) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلى للاختبار كانت جيدة. (العتيبي، 2008: 84 - 88).

وللتحقق من صدق المقياس في البيئة الجزائرية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 أستاذ التعليم العالي من جامعة الجزائر 2، ومن خلال ذلك تم حساب الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): معاملات معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين درجة كل والدرجة الكلية للمقياس
فعالية الذات.

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.31 **	35	0.52 **	18	0.55 **	1
0.45 **	36	0.56 **	19	0.40 **	2
0.44 **	37	0.55 **	20	0.54 **	3
0.45 **	38	0.31 **	21	0,42 **	4
0.48 **	39	0.52 **	22	0.43 **	5
0.34 **	40	0.51 **	23	0.46 **	6
0.35 **	41	0.52 **	24	0.73 **	7
0.36 **	42	0.40 **	25	0.48 **	8
0.44 **	43	0.32 **	26	0.36 **	9
0.34 **	44	0.47 **	27	0.39 **	10
0.33 **	45	0.40 **	28	0.41 **	11
0.39 **	46	0.62 **	29	0.45 **	12
0.49 **	47	0.44 *8	30	0.39 **	13
0.40 **	48	0.58 **	31	0.52 **	14
0.39 **	49	0.36 **	32	0.54 **	15
0.48 **	50	0.44 **	33	0.47 **	16
/	/	0.49 **	34	0.50 **	17

ومن خلال النظر إلى الجدول (05) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (0.39 – 0.54) وهي كلها دالة عند مستوى (0.01).

5. 2. 2. ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس في البيئة العربية بطريقة ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06): معاملات الثبات لمقياس فعالية الذات.

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	مقياس فعالية الذات
0.86	0.88	

من جدول رقم (06) وجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تساوي (0.88) قيمة سبيرمان براون للتجزئة النصفية تساوي (0.86) ويلاحظ أن قيم معاملات الثبات بالطرق مرتفعة، ويمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. (العتيبي، 2008: 84 – 88).

أما فيما يخص ثبات المقياس في البيئة الجزائرية، فاستخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، وبعد تطبيق المقياس على عينة قوامها 100 أستاذ من أساتذة التعليم العالي.

قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات الأساتذة على البنود الفردية ودرجاتهم على البنود الزوجية فبلغ معامل الارتباط بين جزئي مقياس عمليات تحمل الضغوط (0.68)، ثم تم حساب معادلة التصحيح لسبيرمان براون - Spearman Brown ليصبح معامل الثبات بعد تصحيح (0.78) وهو معامل مرتفع يشير إلى تجانس نصفي المقياس، كما أنه دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

5. 3. استبيان الصلابة النفسية:

وهي أداة تعطى تقديرا كميا لصلابة الفرد النفسية، ويمكن تعريفها- وفقا للتراث المتاح- كالتالي:

هي اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة، كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة. (Kobasa, 1982, pines, 1986)

5. 3. 1. وصف الاستبيان:

الأداة مكونة من 47 عبارة تركز على جوانب الصلابة النفسية للفرد، وتقع الإجابة على المقياس في ثلاث مستويات (دائما- أحيانا- أبدا). وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين ثلاث درجات ودرجة واحدة بمعنى إذا كانت الإجابة (تنطبق دائما 3- إذا كانت تنطبق أحيانا 2- إذا كانت لا تنطبق أبدا 1).

وبذلك، يتراوح المجموع الكلي للأداة ما بين 47 إلى 141 درجة، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة إدراك المستجيب لصلابته النفسية.

وللتقليل من الميل لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات response set تم وضع بعض العبارات في عكس اتجاه العبارات الأخرى، أي تشير هذه العبارات المعكوسة إلى الجانب السلبي للصلابة وبالتالي، فإن مثل هذه العبارات، والموضحة في استمارة التصحيح بعلامة* ينبغي أن تصحح في الاتجاه العكسي، بمعنى أن هذه العبارات تصحح كالتالي: (تنطبق دائما 1- تنطبق أحيانا 2- لا تنطبق أبدا 3). وبلغ عدد العبارات التي يجب أن توضع لها الدرجة المعكوسة 15 عبارة؛ أي 31% من مجموع عبارات الاستبيان.

والصلابة النفسية- وفقاً للتراث المتاح- تقع في ثلاث أبعاد، هي:

- **الالتزام:** هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه و أهدافه وقيمه والآخرين من حوله. وهذا البعد يتكون من 16 عبارة. وتشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد الى أن الفرد أكثر التزاماً اتجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين.

- **التحكم:** ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له.

1. القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين بدائل متعددة.

2. التحكم المعرفي أي القدرة على التفسير و التقدير للأحداث الضاغطة.

3. القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدي، وهذا الجزء يتكون من 15 عبارة.

وتشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى أن الفرد لديه تحكم واعتقاد في مسؤوليته الشخصية عما يحدث له.

- **التحدي:** وهو اعتقد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة مصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية، وهذا البعد يتكون من 16 عبارة.

وتشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى اعتقاد الفرد بأن أي تغيير يطرأ على حياته إنما هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له، مما يساعده على المبادأة والاستكشاف والتحدي. (مخير، 2002: 16 - 18).

5. 3. 2. الخصائص السيكومترية الاستبيان:

5. 3. 2. 1. صدق الاستبيان:

قام مخيمر (2002) بحساب صدق الاستبيان في البيئة العربية بتطبيقه على عينة من طلاب الجامعة من كلية آداب الزقازيق. وبلغ عددها (ن=80) منهم 45 أنثى، و35 ذكر تراوحت أعمارهم بين 19-24 سنة بمتوسط عمري قدره 20,875 وانحراف معياري قدره 01,03، تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقتين هما:

- **الصدق الظاهر :** تم عرض عبارات المقياس علي ثلاثة من المحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس، وترتب على صدق المحكمين أن تعديل صياغة بعض عبارات المقياس، ولكن نظرا لان صدق المحكمين صدق ظاهري ، فقد قام الباحث بحساب الصدق عن طريق الصدق التلازمي.

- **الصدق التلازمي:** تم حساب الصدق التلازمي للأداة الحالية مع مقياس قوة الأنا محمد شحاتة ربيع (1978)، وكان معامل الارتباط بين الأداة الحالية بمقياس الأنا (ر = 0.75) وهو دال عند مستوى 0.01 .

كما تم أيضا تم حساب الصدق التلازمي للأداة الحالية مع مقياس بيك للاكتئاب لـ: غريب عبد الفتاح (1985). وبلغ معامل الارتباط بين الأداة الحالي ومقياس بيك للاكتئاب (ر = 0.63) وهو دال عند مستوى 0.01. (مخيمر، 2002: 23).

أما فيما يخص الصدق الاستبيان في البيئة الجزائرية، وبعد تطبيق المقياس على عينة قوامها 100 أستاذ من أساتذة التعليم العالي، تم استخدام صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إلي وبين كل بعد والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): معاملات الارتباط بين البنود والبعد الذي تنتمي إليه، والارتباط بين الدرجة الكلية والاستبيان في البيئة الجزائرية.

الارتباط البعد بالدرجة الكلية	معامل الارتباط	البنود	البعد	الارتباط البعد بالدرجة الكلية	معامل الارتباط	البنود	البعد	الارتباط البعد بالدرجة الكلية	معامل الارتباط	البنود	البعد
0.60	0.61	3	التحدي	0.82	0.65	2	التحدي	0.75	0.56	1	الالتزام
	0.59	6			0.70	5			0.22	4	
	0.45	9			0.71	8			0.60	7	
	0.23	12			0.69	11			0.72	10	
	0.67	15			0.65	14			0.71	13	
	0.35	18			0.66	17			0.65	16	
	0.58	21			0.55	20			0.25	19	
	0.53	24			0.57	23			0.54	22	
	0.58	27			0.58	26			0.58	25	
	0.57	30			0.68	29			0.56	28	
	0.65	33			0.70	32			0.68	31	
	0.68	36			0.72	35			0.70	34	
	0.62	39			0.66	38			0.45	37	
	0.65	42			0.65	41			0.56	40	
	0.68	45			0.57	44			0.48	43	
	0.66	47			/	/			0.47	46	

نلاحظ من الجدول السابق معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه كانت فبعد الالتزام تراوحت معاملات ارتباطه بين (0.56 – 0.70)، أما بعد التحكم تراوحت معاملات ارتباطه بين (0.27 – 0.74)، بينما بعد التحدي تراوحت معاملات ارتباطه بين (0.28 – 0.66)، في حين كان ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

للمقياس : بعد الالتزام (0.76)، بعد التحكم (0.80)، بعد التحدي (0.62)، وعليه كل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

5. 3. 2. ثبات الاستبيان:

كما قام مخيمر (2002) بحساب ثبات الاستبيان في البيئة العربية باستخدام طريقتين هما:

- **الاتساق الداخلي:** تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي للعبارات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، وحساب معدل الارتباط بين درجة كل بعد وبين المجموع الكلي لدرجات الاستبيان.

وذلك من أجل إيجاد التجانس الداخلي للاستبيان ولإيجاد هذه الارتباطات تم استخدام معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط وتعود أهمية استخدام معادلة بيرسون Pearson إلي أنها تعتمد مباشرة في حسابها علي الدرجة الخام ومربعات هذه الدرجة ، فضلا عن دقتها وسرعتها ، وقد وجد ارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان وجميعها دالة عند (0.05) ومستوي (0.01)، ويتضح أن عبارات الاستبيان تنتمي إلي البعد الذي تتدرج تحته، وكذلك الأبعاد الفرعية تنتمي إلي الدرجة الكلية كما تدل علي ذلك مستويات الدلالة الإحصائية مما يدل علي التجانس الداخلي للاستبيان.

- **معامل الفا:** استخدم معامل الفا لكرونياخ لحساب ثبات الاستبيان، ومعامل الفا اداه إحصائية حساسة لا خطأ العينة والقياس يتم بها حساب اتساق وتجانس المقياس الواحد، ويشير ارتفاع معامل الفا إلي أن المفردات المقياس الواحد تعبر عن مضمون واحد، كما أن معامل الفا يعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات، ومن ثم فارتفاع معامل الفا

يعطي دلالة واضحة على أن مفردات الاختبار متجانسة، ويوضح الجدول التالي معامل ثبات الفا للاستبيان ككل ولأبعاده (الالتزام والتحكم والتحدي).

جدول رقم (08): معامل ثبات استبيان الصلابة النفسية وثبات كل بعد من أبعاده باستخدام معامل ثبات الفا.

البعد	معامل الثبات
الالتزام	0.69
التحكم	0.76
التحدي	0.72
الدرجة الكلية	0.75

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات الاستبيان ككل (0.75) عند مستوى دلالة (0.01)، وكذلك يلاحظ الارتفاع الملحوظ في معاملات الثبات للأبعاد الفرعية مما يشير إلى تجانس مفردات الاستبيان. (مخير، 2002: 18 - 22).

أما فيما يخص ثبات المقياس في البيئة الجزائرية، فاستخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، وبعد تطبيق المقياس على عينة قوامها 100 أستاذ من أساتذة التعليم العالي، تم الاعتماد على التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون لكل بعد على الشكل التالي: بعد الالتزام (0.50)، بعد التحكم (0.50)، بعد التحدي (0.63)، وكانت قيمة معامل الثبات لدرجة الكلية (0.58).

5. 4. مقياس عمليات تحمل الضغوط:

قام بوضع المقياس الباحث لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994) من كلية التربية، جامعة المنوفية، حيث ينظر إلى عمليات تحمل الضغوط من منظورين، فالأول هو وجهة التعامل (التمركز)، حيث تتمركز عمليات التحمل إما نحو المشكلة أو الانفعال المترتب عليها، أما الثاني فيمثل محتوى عملية التحمل و يشتمل على المحتوى السلوكي، المعرفي، المختلط، و بذلك تتضمن عمليات تحمل خمس فئات و هي:

- العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، وتضم: الفعل النشط (المبادأة)، التريث (الكبح).
- العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال، وتضم: السلبية، عزل الذات، التنفيس الانفعالي.
- العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة، وتضم: إعادة التفسير الإيجابي، الإنكار (خداع الذات).
- العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وتضم: القبول (الاستسلام)، الانسحاب المعرفي (العقلي)، التفكير الإيجابي.
- العمليات المختلطة (سلوكية ومعرفية)، وتضم: التحول إلى الدين، البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي.

ويلاحظ أن الفرد لا يلجأ إلى العمليات السلوكية - خاصة - الموجهة نحو مصدر المشكلة إلا إذا كان تقديره للموقف أنه أقرب إلى التحدي المناسب لإمكاناته و قدرته، في حين يلجأ إلى العمليات المتمركزة حول الجوانب الانفعالية إذا كان تقديره للموقف أنه ضار

ومؤذي ويتجاوز إمكانية الراهنة وذخيرته من عمليات التحمل، ومن جهة أخرى فإن عملية ما للتحمل لا ترتبط بإستراتيجية ما، بل يرتبط بخصائص الفرد، والموقف معا، وما هو متاح لديه من ذخيرة عمليات التحمل والمواجهة. (إبراهيم، 1994: 6-10).

1.2.5. وصف المقياس:

يتكون المقياس من 42 فقرة، كل فقرة منها في صورة مقياس رباعي (موافق تماما، موافق بصفة عامة، موافق إلى حد ما، غير موافق)، موزع على إحدى عشرة 11 بعدا وهي كالآتي:

- **البعد (1):** السلبية واللوم، ويضم 6 فقرات وهي: (1- 12 - 23 - 34 - 39 - 42).
- **البعد (2):** الانسحاب المعرفي، ويضم 5 فقرات وهي: (2- 13 - 26 - 35 - 40).
- **البعد (3):** البحث عن المعلومات، ويضم 3 فقرات و هي: (3- 14 - 25).
- **البعد (4):** إعادة التفسير، ويضم 5 فقرات و هي: (4- 15 - 26 - 36 - 41).
- **البعد (5):** التفكير الإيجابي، ويضم 4 فقرات وهي: (5- 16 - 27 - 37).
- **البعد (6):** التحول إلى الدين، ويضم 3 فقرات وهي: (6- 17 - 28).
- **البعد (7):** التنفيس الانفعالي، ويضم 3 فقرات و هي: (7- 18 - 29).
- **البعد (8):** القبول، ويضم 3 فقرات وهي: (8- 19 - 30).
- **البعد (9):** التريث الموجه، ويضم 4 فقرات وهي: (9- 20 - 31 - 38).
- **البعد (10):** الإنكار، ويضم 3 فقرات وهي: (10- 21 - 32).

- البعد (11): المواجهة النشطة، ويضم 3 فقرات وهي: (11- 22- 33).

ويمكن تطبيق المقياس فرديا أو جماعيا وليس هناك زمنا محددا للإجابة على المقياس. (إبراهيم، 1994: 23-24).

يعطي الفرد أربع درجات عندما تكون إجابته (موافق تماما)، و يعطى درجة واحدة عندما تكون إجابته (غير موافق)، ثم تجمع درجات كل عامل أو بعد، أما الدرجة الكلية للتحمل فهي مجموع درجات الفرد على العمليات المتضمنة في المقياس. (إبراهيم، 1994: 23).

3.2.5. الخصائص السيكومترية للمقياس:

5. 2. 3. 1. صدق المقياس:

استعمل إبراهيم (1994) طرق عديدة من أجل حساب الصدق و منها:

- الصدق التكويني: حيث تم حساب الصدق التكويني (المحتوى) بإيجاد معاملات ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس مع الدرجة الكلية، لبيانات 190 معلما ومعلمة.

حيث اتضح أن هناك أربع مفردات ذات العلاقة غير دالة مع الدرجة الكلية، و من ثم تم استبعادها، في حين اتضح أن جميع المفردات الأخرى ذات علاقة موجبة دالة مع الدرجة الكلية، وكانت تتراوح ما بين (0.14 - 0.52)، و لهذا تقلص عدد الفترات من 65 إلى 61.

- الصدق العاملي: تم إجراء تحليل عاملي بطريقة الفاريماكس لعبارات المقياس، لبيانات 190 معلما ومعلمة، وفي ضوء قيمة الجذر الكامن، ونسبة التباين العاملي، فقد أسفر

التحليل العاملي بعد التدوير عن أحد عشر 11 عاملا استخلصت 74.4 % من التباين المصفوفة الارتباطية لـ 61 عبارة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (09): العامل و المفردات التي تشبعت له ومقدار التشبع والشيوع لمقياس عمليات تحمل الضغوط.

الأبعاد	عدد الفقرات	قيم تشبعاتها ما بين	نسبة الإستخلاص من ت.ع الكلي
البعد الأول	6	0,290 ← 0,329	% 22,40
البعد الثاني	5	0,633 ← 0,338	% 11,70
البعد الثالث	3	0,701 ← 0,433	% 6,00
البعد الرابع	5	0,592 ← 0,311	% 5,70
البعد الخامس	4	0,696 ← 0,461	% 4,90
البعد السادس	3	0,639 ← 0,355	% 4,80
البعد السابع	3	0,574 ← 0,474	% 4,20
البعد الثامن	3	0,673 ← 0,348	% 3,90
البعد التاسع	4	0,528 ← 0,312	% 3,60
البعد العاشر	3	0,687 ← 0,333	% 3,50
البعد الحادي عشر	3	0,587 ← 0,422	% 3,40

وبذلك تشكل المفردات التي تشبعت على العوامل السابقة الصورة النهائية للمقياس الحالي و هي 42 فقرة. (إبراهيم، د.ت: 16-19).

ولتحقق من صدق المقياس في البيئة الجزائرية قامت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 أستاذ من أساتذة التعليم العالي من جامعة الجزائر 2.

ومن خلال ذلك تم حساب صدق التمييزي لدى العينة، والغرض استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، اعتمدنا أسلوب العينتين المتطرفتين (المقارنة الطرفية)، وذلك بعد تفريغ البيانات وترتيب الدرجات التي تحصل عليها كل تلميذ على هذا المقياس تنازليا ابتداء من أعلى درجة وانتهاء بأقل درجة، تم اختيار 27 % العليا والتي تمثل المجموعة العليا و 27 % الدنيا والتي تمثل المجموعة الدنيا، بعد ذلك استخدمنا اختبار (ت) لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا مع متوسط درجات المجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس 42، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (10): معاملات تمييز بنود مقياس عمليات تحمل الضغوط بطريقة المقارنة الطرفية.

دلالة الفروق	القيمة الثانية (مؤشر التمييز)	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم البنود
		التباين	المتوسط	التباين	المتوسط	
0,05	2,07	1,13	3,00	1,00	2,44	1
0,01	3,24	0,94	1,85	1,60	2,79	2
0,05	2,29	1,11	2,39	1,21	3,03	3
0,01	5,26	0,99	2,36	0,56	3,57	4
0,01	4,90	1,23	2,88	0,15	3,91	5
0,01	3,27	1,39	2,72	0,62	3,57	6
0,05	2,29	0,96	1,96	1,15	2,58	7
0,05	2,06	1,82	2,70	0,78	3,32	8
0,01	3,05	0,85	2,87	0,44	3,51	9
0,05	2,13	1,18	1,69	1,10	2,35	10
0,05	2,40	1,15	2,18	1,58	2,90	11
0,01	4,15	1,03	2,03	1,13	3,15	12
0,01	5,81	0,98	1,73	1,00	3,24	13
0,01	3,03	1,44	2,48	1,05	3,36	14
0,01	5,00	0,91	2,66	0,29	3,66	15
0,05	2,00	1,24	2,93	0,71	3,45	16
0,01	4,04	1,10	2,33	0,53	3,30	17
0,05	2,00	0,96	2,96	0,92	3,46	18
0,05	2,14	0,82	1,77	1,68	2,39	19
0,01	3,14	1,20	2,60	1,35	3,51	20
0,05	2,03	0,63	1,40	1,52	1,96	21
0,05	2,00	1,15	2,30	1,44	2,90	22
0,05	2,24	1,21	1,90	1,26	2,55	23
0,01	3,79	0,69	2,45	1,08	3,36	24
0,05	2,59	1,16	2,46	1,05	3,16	25
0,05	2,32	1,22	2,05	1,03	2,70	26
0,01	2,70	0,18	2,90	0,73	3,36	27
0,01	5,19	0,80	2,60	0,46	3,69	28
0,05	2,39	1,21	2,18	1,13	2,85	29
0,05	2,31	1,20	2,81	0,78	3,41	30
0,05	2,23	1,40	2,81	0,55	3,39	31
0,05	2,17	1,00	1,96	1,40	2,57	32
0,01	4,16	0,66	2,66	0,47	3,45	33
0,05	2,00	1,04	2,27	1,55	2,86	34
0,01	4,48	0,57	1,85	1,04	2,88	35
0,05	2,04	1,00	2,03	0,77	2,52	36
0,05	2,10	1,19	2,80	2,69	3,45	37
0,01	2,85	1,21	2,80	1,12	3,60	38
0,01	3,77	0,79	1,66	1,80	2,64	39
0,01	4,52	0,72	1,66	1,42	2,88	40
0,01	2,69	0,96	2,07	1,57	2,85	41
0,01	2,69	1,60	2,39	1,35	3,25	42

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن القيمة التائية المستخرجة قد تراوحت بين (2.00 – 5.81) وكانت جميع البنود مميزة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وهناك بنود كانت دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وعلى ذلك فكل البنود 42 كانت مميزة، ومنه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

5. 2. 3. 2. ثبات المقياس:

قام الباحث لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994) بحساب الثبات بطريقتين:

- **معامل ألفا كرونباخ &-cranbach**: حيث تم حساب ألفا α لكل عبارات المقياس وذلك بعد تطبيقه على 164 معلم و معلمة، فتراوحت قيمة ألفا α لعبارات المقياس ودرجة الكلية بين (0.867 – 0.874) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتساق الداخلي من جهة و على الثبات من جهة أخر.

- **إعادة التطبيق**: حيث تم إعادة تطبيق المقياس على 65 معلما ومعلمة، وبفاصل زمني يقدر بأسبوعين فبلغ معامل الثبات طبقا لهذه الطريقة (0.813)، وبذلك يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، (إبراهيم، 1994: 22-23).

أما فيما يخص ثبات المقياس في البيئة الجزائرية، فاستخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، وبعد تطبيق المقياس على عينة قوامها 100 أستاذ من أساتذة التعليم العالي.

قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات الأساتذة على البنود الفردية ودرجاتهم على البنود الزوجية فبلغ معامل الارتباط بين جزئي مقياس عمليات تحمل الضغوط (0.81)، ثم تم حساب معادلة التصحيح لسبيرمان براون Spearman - Brown ليصبح معامل الثبات بعد تصحيح (0.89) وهو معامل مرتفع يشير إلى تجانس نصفي المقياس، كما أنه دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

5.5. مقياس الاحتراق النفسي:

استخدمت الباحثة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، الذي تم وضعه من قبل ماسلاش وجاكسن (Maslach & Jackson (1981 ليقاس الاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية، وقام عدد من الباحثين بتعريب المقياس ليتلاءم مع البيئة العربية منهم دواني وزملاؤه (1989)، ومقابلة وسلامة (1990)، والوابلي (1995).

5.5.1. وصف المقياس:

يتكون المقياس من 22 فقرة تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته، حيث يطلب من المفحوص الاستجابة مرتين لكل فقرة: مرة تدل على تكرار الشعور؛ بتدرج يتراوح من صفر - 6 درجات، وأخرى تدل على شدة الشعور؛ بتدرج يتراوح من صفر - 7 درجات، وقد طور المقياس ليقاس ثلاثة أبعاد رئيسة للاحتراق النفسي هي:

- **الإجهاد الانفعالي:** ويقاس مستوى الإجهاد والتوتر الانفعالي الذي يشعر به الشخص نتيجة للعمل مع فئة معينة أو في مجال معين، وتقاس هذا البعد تسع فقرات.
- **تبلد المشاعر:** ويقاس مستوى الاهتمام أو اللامبالاة نتيجة للعمل مع فئة معينة أو مجال معين، وتقاس هذا البعد خمس فقرات.
- **نقص الشعور بالإنجاز:** ويقاس طريقة تقييم الفرد لنفسه ومستوى شعوره بالكفاءة والرضا في عمله، وتقاس هذا البعد ثمان فقرات، أما توزيع فقرات المقياس على هذه الأبعاد الثلاثة فيمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (11): توزيع فقرات المقياس على أبعاد الاحتراق النفسي الثلاث.

البعد	توزيع الفقرات	مجموع الفقرات
الإجهاد الانفعالي	1، 2، 3، 6، 8، 13، 14، 16، 20	09
تبلد المشاعر	5، 10، 11، 15، 22	05
نقص الشعور بالإنجاز	4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21	08
المجموع الكلي		22

تمت الإشارة سابقا إلى أن المقياس الحالي يتكون من 22 فقرة تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته، وذلك ضمن ثلاثة أبعاد هي: الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز، ويطلب من المفحوص عادة الاستجابة مرتين لكل فقرة من فقرات المقياس؛ مرة تدل على تكرار الشعور، بتدرج يتراوح من صفر - 6 درجات، وأخرى تدل على شدة الشعور؛ بتدرج يتراوح من صفر - 7 درجات.

ونظرا لوجود ارتباط عال بين بعدي التكرار والشدة للمقياس وبهدف اختصار وقت التطبيق، فقد اكتفت الباحثة في الدراسة الحالية باستخدام إجابة المفحوص على البعد الخاص بتكرار شعوره نحو فقرات المقياس، وهذا ما كشفت عنه وأوصت به دراسات مختلفة منها دراسة كل من ماسلاش وجاكسون (1980) Mslach & Jackson، Iwanick & Scwab (1981)، السرطاوي (1997)، ولما كانت الخيارات المتاحة للإجابة تتراوح من 0 إلى 6 درجات فإن حساب الدرجة العليا للاختبار الكلي أو لأي من أبعاده الثلاث هي ناتج ضرب أعلى تدرج عدد الفقرات .(أما حساب الدرجة × مع عدد فقرات المقياس أو البعد . أعلى تدرج الدنيا للاختبار الكلي أو لأي من أبعاده الثلاث فهي ناتج ضرب أدنى تدرج مع عدد فقرات المقياس أو البعد (أدنى تدرج × عدد الفقرات).

أما الدرجة المتوسطة = عدد فئات التدرج × عدد الفقرات

2

و بناء عليه فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في الاختبار الكلي هي $(6 \times 22 = 132)$ ، في حين أدنى درجة هي $(0 = 22 \times 0)$ ، أي أن الدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين $(0 . 132)$ ، و بنفس الطريقة يمكن حساب الدرجة الدنيا و الدرجة العليا لأبعاد المقياس الثلاثة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (12): الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس ماسلاش الكلي ولأبعاده الثلاث.

البعد	عدد الفقرات	الدرجة الدنيا للتدرج × عدد الفقرات	الدرجة العليا للتدرج × عدد الفقرات
الاجهاد الانفعالي	9	$0 = 9 \times 0$	$54 = 9 \times 6$
تبلد المشاعر	5	$0 = 5 \times 0$	$30 = 5 \times 6$
نقص الشعور بالإنجاز	8	$0 = 8 \times 0$	$48 = 8 \times 6$
الدرجة الكلية	22	$0 = 22 \times 0$	$132 = 22 \times 6$

ولما كانت فقرات البعدين الأول والثاني سلبية وفقرات البعد الثالث إيجابية لذا فقد تم عكس درجات المفحوص على البعد الثالث، لتصبح بنفس اتجاه البعدين الأول والثاني، وبناء على ذلك فإن الدرجات المرتفعة على المقياس بأبعاده الثلاث تعني مستوى عال من الاحتراق النفسي، في حين الدرجات المنخفضة تعني مستوى منخفض من الاحتراق النفسي.

5. 5. 2. الخصائص السكومترية للمقياس:

5. 5. 2. 1. صدق المقياس:

يتمتع المقياس الأصلي بمستوى جيد من الصدق، حيث ظهرت دلالات صدق المقياس من خلال قدرته على التمييز بين فئات مختلفة من العاملين الذين يعانون من احتراق نفسي متدن؛ وذلك من خلال دراسات مختلفة مثل Iwanicki & Schwab (1981) Maslsch & Jackson (1981) Gold (1985) Kyriacou (1987) وكذلك الأمر في الدراسات العربية؛ حيث قام عدد من الباحثين باستخراج دلالات جيدة من الصدق للنسخة المعربة من المقياس؛ فقد قام دواني وزملاؤه بعرض المقياس AbuHilal & Salaeh, المحكمين. وأبو هلال وسلامة (1992) على مجموعة من الأساتذة المتخصصين، بالإضافة إلى ذلك تحقق الوابلي (1995) من صدق المقياس؛ بعرضه على عشرة محكمين؛ للتأكد من صحة تعريبه ومناسبته لهدف الدراسة.

وبهدف التحقق من صدق المقياس لاستخدامه في الدراسة الحالية تم استخدام الصدق المنطقي، أو ما يعرف بصدق المحتوى، وذلك بعرضه على ستة محكمين، بهدف التحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة، وسلامة الصياغة اللغوية لل فقرات، ومدى انتمائها للأبعاد التي وضعت لقياسها.

وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين، تم إجراء التعديلات المناسبة على فقرات المقياس. كما تم تعديل الفقرات التي أجمع عليها المحكمون، وتجدر الإشارة إلى أن المقياس بصورته الحالية لا يختلف كثيراً من حيث الجوهر عن المقياس الأصلي؛ حيث لم يتم حذف أو إضافة أية فقرة، واقتصرت التعديلات على بعض التعديلات الجانب اللغوي التي أجمع عليها المحكمون، كما تم استبدال بمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث درجت

(Recipient) مصطلح عميل العادة على استخدام مصطلح يناسب العينة المدروسة، فمثلاً استخدام مصطلح مريض في الدراسات التي أجريت في مجال التمريض، واستخدام مصطلح طالب في الدراسات التي أجريت في مجال التعليم ، بالإضافة إلى صدق المحكمين قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية و العلامة الكلية للاختبار كما يبين الجدول التالي:

الجدول رقم (13): معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الاحتراق النفسي.

معامل الارتباط	البعد
0.90	الاجهاد الانفعالي
0.68	تبلد المشاعر
0.78	نقص الشعور بالإنجاز

يتضح من الجدول رقم (13) أن معاملات الارتباط بين المقياس الكلي وبعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز كانت مرتفعة ودالة ، حيث بلغت 0.90 و 0.78 مقارنة ببعد تبلد المشاعر الذي كان 0.68 .

في حين قمنا بالتأكد من صدق المقياس في البيئة الجزائرية بحساب صدق التمييزي اعتماداً على أسلوب المقارنة الطرفية لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا مع متوسط درجات المجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، ليتضح لنا أن القيمة التائية المستخرجة قد تراوحت بين (3.20 – 7.65). وعليه كل المعاملات دالة عند مستوى (0.01)، وبذلك فالمقياس يتمتع بالصدق ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

5. 2. 2. 5. ثبات المقياس:

كان بحساب معامل Mslach & Jacksossn قامت ماسلاش وجاكسون (1981) وذلك لحساب Cronbach Alfa الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تكرر وشدة الأبعاد الثلاث للمقياس، حيث كانت على النحو التالي كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح دلالات ثبات المقياس الأصلي.

البعد	ثبات التكرار	ثبات الشدة
الإجهاد الانفعالي	0.90	0.87
تبدل المشاعر	0.79	0.76
نقص الشعور بالإنجاز	0.81	0.73

قام دواني وآخرون (1989) باستخراج معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد ، من أبعاد المقياس وللمقياس ككل؛ حيث بلغت القيمة للإجهاد الانفعالي (0.80) ولتبدل الشعور 0.60 ، ونقص الشعور بالإنجاز 0.76، كما بلغت للمقياس ككل (0.75)، وباستخدام نفس الطريقة قام أبو هلال وسلامة (1992) AbuHilal & Salameh باستخراج معاملات الثبات لأبعاد المقياس، حيث كانت (0.84) لبعد الإجهاد الانفعالي (0.76) لبعد تبدل الشعور (0.71) لبعد نقص الشعور بالإنجاز، أما في دراسة الوابلي (1995) فقد بلغت قيمة معاملات الثبات على التوالي (0.76) للأبعاد الثلاثة باستعمال معادلة ألفا كرونباخ.

وبهدف التأكد من ثبات المقياس للدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام و ذلك خلال فترة أسبوعين من التطبيق Test & Retest طريقة إعادة التطبيق الأول والثاني على عينة

استطلاعية مكونة من 30 عاملة من العاملات في مجال الإعاقات المختلفة، الذين تم استبعادهم فيما بعد من عينة الدراسة، وقد بلغت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لأبعاد المقياس على النحو التالي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (15): معاملات الارتباط بين التطبيق الأول و الثاني لأبعاد المقياس.

البعد	معامل الارتباط
الإجهاد الانفعالي	0.81
تبلد المشاعر	0.67
نقص الشعور بالإنجاز	0.85

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط عالية وهذا يعنى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق استخراج معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده ، بالإضافة إلى الثبات الكلي للمقياس ككل.

الجدول رقم (16): قيم الاتساق الداخلي لمقياس ماسلاش للاحتراق المحسوبة بمعامل ألفا كرونباخ.

البعد	معامل الارتباط
الإجهاد الانفعالي	0.88
تبلد المشاعر	0.73
نقص الشعور بالإنجاز	0.86
الثبات الكلي	0.68

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات للمقاييس الفرعية تراوحت بين (0.88) و(0.73)، وأن ثبات المقياس الكلي كان (0.68) وكلها معاملات مرتفعة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. (الزهراني، 2008: 68 – 75).

ولقد قمنا بحساب الثبات في البيئة الجزائرية بالاعتماد على التجزئة النصفية وكانت قيمة المعامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون لكل بعد على الشكل التالي: بعد الإجهاد الانفعالي (0.69)، بعد تبدل المشاعر (0.76)، بعد نقص المشاعر بالانجاز (0.57)، وكانت قيمة المعامل الثبات لدرجة الكلية (0.82)، وكلها معاملات دالة عند مستوى (0.01)، وبذلك فالمقياس يتمتع بالثبات ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

6. المعالجة الإحصائية:

بما أن الدراسة الحالية تبحث علاقة بعض متغيرات الشخصية وعمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، وعليه فقد اعتمدنا في معالجة النتائج تقنيات التحليل الإحصائي التالية:

فمن أجل دراسة العلاقة نستعمل معامل ارتباط بيرسون، وهو يستخدم في حساب قيمة العلاقة بين متغيرين متصلين، وتتوزع قيمها توزيعاً اعتدالياً بشرط ألا يقل عدد الأفراد عن 30 فرداً، ويتم حساب معامل الارتباط بالمعادلة التالية: (الدريد، 2006: 176 . 181).

$$r = \frac{n \times \varepsilon(x \times y) - \varepsilon x \times \varepsilon y}{\sqrt{[(n \times \varepsilon x^2 - (\varepsilon x)^2)] \times [n \times \varepsilon y^2 - (\varepsilon y)^2]}}$$

كما اعتمدنا على تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise لمعرفة طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات (بعض متغيرات الشخصية وعمليات تحمل الضغوط) وأي منها يعتبر متنبأ بمستوى الاحتراق النفسي.

وفي حالة هذا الأخير أي: الانحدار المتعدد يمكن تقدير قيم أحد المتغيرين (المتغير التابع y) من قيم متغيرين آخرين أو أكثر (المتغيرات المستقلة $X_1, X_2, \dots, X_p$) من خلال معادلة خطية (من الدرجة الأولى) ، وهذا يمكن أن يتم باستخدام المعادلة الخطية على الصورة العامة:

$$y = b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_p x_p$$

حيث y هي قيمة من قيم المتغير Y و b_1 و b_2 و b_p هي معاملات الانحدار the regression coefficients و b_0 هي ثابت الانحدار regression constant، وهذه المعادلة تعرف بمعادلة الانحدار الخطي المتعدد Multiple Regression Equation of y upon $x_1, x_2, \dots, x_p$. (نشوان، 2005: 75).

الفصل السادس:

عرض وتفسير النتائج

– تمهيد:

1. عرض ومناقشة النتائج.

1. 1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

1. 2. عرض مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

1. 3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

1. 4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

1. 5. عرض ومناقشة نتائج لفرضية الخامسة.

1. 6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.

1. 7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.

1. 8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.

1. 9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.

1. 10. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة.

1. 11. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادي عشرة.

2. الاستنتاج العام.

تمهيد:

بعد ما قمنا بجمع البيانات وذلك بتطبيق أدوات الدراسة، سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة، ذلك للتحقق من فرضيات الدراسة، ثم سنقوم بتفسيرها ومناقشتها بالمقارنة بين ما توصلت إليه الدراسة الحالية وما توصل له العلماء والباحثين.

1. عرض ومناقشة النتائج:

المحور الأول: علاقة بعض متغيرات الشخصية (مركز التحكم، فعالية الذات، الصلابة النفسية) بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لفحص ودراسة الفرضية الأولى التي تنص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) لـ روتر ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (17): معامل ارتباط بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) وأبعاد الاحتراق النفسي ودرجته الكلية.

الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	أبعاد الاحتراق النفسي			المتغيرات
	تبليد المشاعر	نقص الشعور بالانجاز	الإجهاد الانفعالي	
0.53**	0.48**	0.52**	0.46**	مركز التحكم (داخلي - خارجي)

ن: 253 ، ر المجدولة: 0.181 ، **: دال عند مستوى 0.01

تشير نتائج الجدول رقم (17) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغ (0.46) بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) والدرجة البعد الأول من مقياس الاحتراق النفسي ألا وهو الإجهاد الانفعالي، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية ايجابية بين مركز التحكم في اتجاهه الخارجي وبعد الإجهاد الانفعالي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما كان اتجاه مركز التحكم نحو الخارج ازداد معه مستوى الإجهاد الانفعالي والعكس صحيح، أي كلما كان اتجاه مركز التحكم نحو الداخل انخفض معه مستوى الإجهاد الانفعالي.

وعليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، وذلك باعتبار أن أساتذة التعليم العالي هم أكثر تعرضاً لمصادر الضغوط النفسية والمهنية كونهم يواجهون كل يوم العديد من المشكلات والمواقف الضاغطة والكثير من التحديات، بحيث يتطلب الأمر ضرورة التوافق والتلاؤم مع مهنة التدريس بما تفرزه من تعقيدات وصعوبات، وفي الوقت نفسه القيام بالمهام المنوطة بهم دون إجهاد واستنزاف انفعالي. وهذا مرتبط باتجاه التحكم داخلي أو خارجي، هذا ما أكدته روتر (1966) Rotter بتوظيفه مفهوم مركز التحكم في تفسيره للفروق الفردية في السلوك وإدراك المواقف البيئية حيث يشير أن مركز التحكم هو

إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين سلوكه وما يرتبط به من النتائج، إنه ترجمة لاعتقادات الفرد أن سلوكه وما ينجم عنه من نجاح أو فشل يستند إلى مصادر قد تكون داخلية أو خارجية. (رشاد ، 1989: 61).

ولذلك نجد أن العلاقة التي تجمع بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي هي علاقة تفاعلية، فإن كان أساتذة التعليم العالي يعززون إنجازاتهم ويستمدون تعزيزات سلوكهم من التحكم الداخلي يتوقع منهم في هذه الحالة أن يكونوا من منخفضي الاحتراق النفسي، فيكون الإجهاد الانفعالي منخفض لديهم، وهنا فهم يعطون الموقف حقه دون مبالغة فيه فهم يواجهون الموقف بما يقتضيه وخاصة في المجال الانفعالي والمظهر السليم في الانفعال أن تكون حساسية الفرد الانفعالية متناسبة تستند عن الظروف التي تحيط بهم وان تبقى ضمن حدود تحكمهم تحكما مناسباً.

ونجد ذلك الرضا عن جهودهم وعد استسلامهم للمواقف الصعبة التي يمرون بها فتحليلهم للمواقف يكون بتبنيهم الأفكار إيجابية تسمح لهم بالاستمرار والتقدم والرقى في عملهم، مقارنة بأساتذة آخرين يعتقدون أنهم يخفقون ويعجزون عن تحقيق ما يعجزون عنه، لا اعتماداً عن إمكانياتهم وقدراتهم الذاتية، بل اعتماداً على العوامل الخارجية كالصدفة، الحظ، والآخرين الأقوياء، وبالتالي لا يتوقع منهم السيطرة على أفعالهم اتجاه ما يتعرضون له من حوادث بيئية فتظهر لديهم مؤشرات الإجهاد الانفعالي. في هذا المجال تأتي هذه نتيجة مدعومة لنتائج العديد من الدراسات و الأبحاث السابقة من أبرزها دراسة يوسف مقابلة (1996) والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين مركز التحكم و الاحتراق النفسي لدى المعلمين، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن المعلمين ذوي مركز التحكم الخارجي حصلوا على درجات مرتفعة في بعد الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الانجاز الشخصي، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن المعلمون من ذوي وجهة التحكم الخارجية أظهروا تحكما أقل في سلوكياتهم. (الزهراني، 2008، : 51 - 52).

وعلى ذلك فنحن نعزو نتيجة دراسة الحالية في هذا الجانب إلى أن تبني اعتقادات التحكم الخارجي قد يكون أحد المؤشرات المهمة على وجود ظاهرة الإجهاد الانفعالي والعاطفي لدى أساتذة التعليم العالي، وهذه النتيجة تتماشى والنتائج المتوصل إليها مع نتائج دراسة مكلنتير (McIntyre 1984) والتي هدفت للكشف عن علاقة مركز التحكم بالاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين، وقد بينت النتائج أن الأساتذة من ذوي مركز التحكم الخارجي يعانون من الاحتراق النفسي أكثر من غيرهم، وأن هناك علاقة ايجابية بين مركز التحكم الخارجي والشعور بالإرهاك الانفعالي وتبدل المشاعر والنقص في الانجاز الشخصي. (جرادي، 2007: 95). وفي نفس الاتجاه بين كل من ماسلاش وجاكسون (1994) أن ظاهرة الانطفاء النفسي عند المعلمين تؤدي إلى الإنهاك العاطفي والنفسي وتطوير الاتجاهات السلبية نحو الطلبة والزملاء والإدارة ومهنة التعليم، وكذلك إلى قلة الانجاز الشخصي. (عبد العالي، 2003: 17).

كما تشير نتائج الجدول رقم (17) أيضا أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغ (0.52) بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) والدرجة البعد الثاني من مقياس الاحتراق النفسي ألا وهو نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية ايجابية بين مركز التحكم في اتجاهه الخارجي وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما كان اتجاه مركز التحكم نحو الخارج ازداد معه مستوى نقص الشعور بالإنجاز الشخصي والعكس صحيح، أي كلما كان اتجاه مركز التحكم نحو الداخل انخفض معه مستوى نقص الشعور بالإنجاز الشخصي

ويمكن تفسير النتيجة العلاقة بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى أساتذة التعليم العالي من خلال استجابات أفراد العينة فهذه العلاقة

أفضت لظهور استجابات سلبية نحو الذات والآخرين يمكن إدراكها وتمييزها، كما أن قدرة الأساتذة على البذل والعطاء والانجاز والتي يمكن التعبير عنه باسم الاحتراق النفسي قد يؤدي إلى تكون اعتقادات في التحكم الخارجي (الصدفة، الحظ، الآخرين الأقوياء) نتيجة شعور أستاذ بالعجز عن تحقيق أهدافه. وفي هذا المجال تأتي هذه نتيجة مدعمة لنتائج العديد من الدراسات والأبحاث السابقة من أبرزها دراسة كل من فريدمان وفاربر (1992) التي أشارت إلى أن أقوى الارتباطات يقع في كيفية إدراك المعلمين لأنفسهم. كما أشارت دراسة هيويس (1987) التي أشار إلى أن المعلمين الذين لديهم مفهوم ذات إيجابي أدركوا أنفسهم كأقل احتراق من الآخرين وأكثر تمسكا بشعور قوي من الإنجاز، وأحسنوا التعامل مع نتائج الضغوط. (عبد العالي، 2003: 116). كما تتفق وما توصل إليه فيرز (1976) Phares إلى أن خصائص المتوجهين داخليا تبدو من خلال الجهود الكبرى التي يبذلونها للتعامل والسيطرة على بيئتهم أو تحقيق هذه السيطرة، وقد تأكد ذلك في ميدان الحياة كما تأكد في المختبرات السيكلوجية. (غازدا وكورسيني، (تر) حجاج و هنا، 1986: 233).

وباعتبار أن أساتذة التعليم العالي هم أكثر تعرضا لمصادر الضغوط النفسية والمهنية كونهم يواجهون كل يوم العديد من المشكلات والمواقف الضاغطة والكثير من التحديات، بحيث يتطلب الأمر ضرورة التوافق والتلاؤم مع مهنة التدريس بما تفرزه من تعقيدات وصعوبات، وفي الوقت نفسه القيام بالمهام المنوطة بهم دون إجهاد واستنزاف انفعالي، أو تبدل في المشاعر، أو نقص الشعور بالإنجاز الشخصي. وتتماشى النتائج المتوصل إليها مع ما أكده علاء الدين كفاقي (1982) في دراسته حول العلاقة بين مركز التحكم وبعض مظاهر الانجاز، والذي افترض فيها أن الأشخاص ذوي مركز التحكم الداخلي يصادفون الفشل أقل من الأشخاص ذوي مركز التحكم الخارجي. (الشناوي، 1997: 233).

ولعل من أهم العوامل التي تأثر في الانجاز الشخصي لدى الأساتذة تلك الأمور المتعلقة بنجاحه أو فشله في مهمة التدريس، ولا شك أن هذا النجاح أو الفشل قد يبرره الأستاذ بأسباب عديدة إما متعلقة بشخصيته كقدراته أو جهوده المبذولة أو خارجة عن

سلطته كالصدفة أو الحظ. وتتفق النتائج الدراسة الحالية أيضا مع دراسة فندلي وكوبر (1983) Findley & Cooper التي أكدت أن التحكم الداخلي يرتبط ارتباطا موجبا بالإنجاز العالي، ويفسر ذلك بأن هذه الفئة من الأفراد أكثر مثابرة وأكثر نشاطا من الناحية المعرفية وأكثر مرونة وكفاءة في تعلم القواعد الضرورية لحل المشكلات التي تواجههم. (السيد، 2005: 132).

كما تشير نتائج الجدول رقم (17) أيضا أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغ (0.48) بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) والدرجة البعد الثالث من مقياس الاحتراق النفسي وهو تبلد المشاعر، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية ايجابية بين مركز التحكم في اتجاهه الخارجي وبعد تبلد المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما كان اتجاه مركز التحكم نحو الخارج ازداد معه مستوى تبلد المشاعر والعكس صحيح.

وعليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، وذلك أن أساتذة التعليم العالي تواجههم العديد من المواقف الضاغطة المتعلقة بمهنتهم وعلاقاتهم الاجتماعية والإنسانية التي تربطهم مع طلبتهم، وهذا باعتبار المهنة التي يمارسونها مهنة اجتماعية كثيرة المتغيرات والمطالب وينتظر من الأساتذة القيام بجميع المسؤوليات المتعلقة بهم، وفي خضم محاولاتهم لتحقيق ذلك قد تستنفذ طاقاتهم وجهودهم من أجل بلوغ هذه المطالب يؤدي بالأساتذة للوصول إلى درجة من الاحتراق النفسي بسبب عدم القدرة على مواجهة المتطلبات الإضافية للعمل فيترتب على ذلك عدم الشعور بالقيمة الإنسانية والنظر السلبية والشعور بالعزلة والاكتئاب والملل والتي تعتبر من أهم مظاهر تبلد المشاعر. وهذا الأخير حسب مقابلة (1996) يشير إلى الشعور السلبي والإحساس بالقسوة والإهمال، حيث تطور مشاعر السخرية وعدم الاحترام، ويذكر شيوت وآخرون (2000) Schutte et al أن تبلد المشاعر يشير إلى اتجاهات ومشاعر الفرد السلبية الساخرة، المستقلة والمبنية للمجهول

اتجاه الأفراد الآخرين، وحسب ماسلاش (1984) Maslach هو استجابة الأفراد العديمة الشعور اتجاه من يتلقون منهم رعاية وخدمة، كما يعني معاملتهم كأشياء. (مزياني، 2007: 54).

وهذا ما لاحظناه من خلال استجابات أساتذة التعليم العالي على بعد تبدل المشاعر من مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش، وتأتي هذه نتيجة مدعمة لنتائج العديد من الدراسات والأبحاث السابقة من أبرزها ما يؤكد ليفين وآخرون (1978) Levine et al على أساس أنه ليس فقط المنبه والبيئة الفيزيائية في حد ذاتها هي التي تحدد الاستجابة السيكلوجية، ولكن تقييم الفرد لهذه المنبهات كذلك له دور أساسي في الاستجابة لها. (بوظريفة وعيسي، 2007: 109). كما تتماشى وما أكده جيردانو (1997) Girdano أن شخصية الأفراد وخصائصها تعتبر عاملا وسطيا تخفف أو تزيد من وطأة المواقف الضاغطة على الفرد، وفي ضوء اختلاف شخصيات الأفراد فإنهم يختلفون في ردود أفعالهم للمواقف الضاغطة. (أيت حمودة، 2006: 03). وفي حين أشارت كوبازا (1979) Kobasa إلى أن بعض الأفراد الذين تعرضوا لخطر أكبر من أحداث الحياة دون أن يصابوا بمرتباتها الضارة، يمكن تمييزهم عن الآخرين من خلال مجموعة من السمات والاتجاهات التي تجعل منهم نمطا مقاوما للضغط، كما وتتفق وما أكده جيردانو (1997) Girdano أن شخصية الأفراد وخصائصها تعتبر عاملا وسطيا تخفف أو تزيد من وطأة المواقف الضاغطة على الفرد، وفي ضوء اختلاف شخصيات الأفراد فإنهم يختلفون في ردود أفعالهم للمواقف الضاغطة. (أيت حمودة، 2006: 03).

كما تشير نتائج الجدول رقم (17) أيضا أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغ (0.53) بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية ايجابية بين مركز التحكم في اتجاهه الخارجي ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما كان اتجاه مركز التحكم نحو الخارج ازداد معه مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح، أي كلما كان اتجاه مركز التحكم نحو الداخل انخفض معه مستوى الاحتراق النفسي

ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من تصنيف منظمة العمل الدولية حيث أعدت مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطاً وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة يرجع بعضها إلى شخصية الأستاذ التي تحدد قدرته على التكيف والتوافق مع التغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم ويرجع البعض الآخر إلى نظام التعليم ومؤسساته وما ينظم أو يقيد عملها من قرارات ولوائح وقوانين ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها الأستاذ ومدى تقديرها لدوره ولأهمية التعليم. (تيايبي، 2009: 1 - 2). وهذا ما أكدته استجابات العينة في الدراسة الحالية فالأستاذ عندما يدرك تلك الضغوط ولا يستطيع التوافق معها بطريقة صحيحة مع استمرارها فإنه يصل لمرحلة الاحتراق النفسي، أي فشل أستاذ التعليم العالي في التوافق مع أعبائه الكثيرة وخاصة المتعارضة سيقوده للوقوع فريسة سهلة للاحتراق النفسي.

وهذا ما أشار إليه السيد عبد العال (2002) أن فشل الفرد في التوافق مع أعبائه الكثيرة وخاصة المتعارضة سيقود الفرد للوقوع فريسة سهلة للاحتراق النفسي. (زكي على، 2008: 16).

وهنا أيضاً يلعب التقييم أو الحكم الذاتي الدور المهم في إدراك الموقف كموقف مهدد وضغط وهو من بين التفسيرات لوجود اختلاف في تأثر الأساتذة بمواقف الضاغطة، وهذا ما يتفق وما أشار إليه كل من لندساي ونورمان (1980) Lindsay & Norman أنه في المواقف الضاغطة يبدو التقييم الذاتي للموقف أكثر أهمية من تحديد العوامل الموضوعية المسببة للضغوط، أنها ترتبط أكثر بالكيفية التي بها يتم إدراك المواقف البيئية وترجمتها، كما

تتفق مع دراسة شرنيس (1983) Chernirs الذي استنتج فيها أن أحد أسباب الضغوط الحادة التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي يرجع إلى التوقعات التي يمارسها المهنيون في بداية حياتهم والتي تصطدم بالحقيقة بمجرد وقوعهم ضمن مواقف وظروف تخالف تلك الموجودة في أذهانهم. (تيايبي، 2009: 3).

وفي نفس الاتجاه أسفرت دراسة عبد الرحمان بن سليمان الطيرري والتي هدفت لبحث الإنهاك النفسي لدى المعلمات في ضوء بعض المتغيرات، ومن بين النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات ذوات التحكم الداخلي ومعلمات ذوات التحكم الخارجي في متوسطاتهم على مقياس الإنهاك النفسي، وتشير هذه الفروق إلى أن الإنهاك النفسي ينتشر لدى المعلمات ذوات التحكم الخارجي. وفي نفس الإطار يؤكد روتر (1990) Rotter أن أحداث الحياة المثيرة للضغط مرتبطة باختلال الصحة النفسية للأفراد، إلا أن هناك عوامل واقعية تحفف من وقع هذه الأحداث الضاغطة من بينها سمات شخصية الأفراد، من بينها سمات شخصية الأفراد كتحديد الذات المرتفع والاستقلالية والفعالية والكفاءة ... إلخ. (فاضلي، 2009: 96). وهذا ما يتفق وما أشار إليه كوهلن وادوارد Cohen & Edward اللذان توصلا إلى أن مركز التحكم الداخلي يخفف الاضطرابات النفسية الناجمة عن وضع ضاغط بينما مركز التحكم الخارجي يضاعفها. (Bruchon et al, 1994: 709).

وعليه يتضح جليا أن مركز التحكم في اتجاهه الداخلي له دور هام جدا لأن هذا النوع يساعد الأفراد على الحفاظ على مستوى عالي من الصحة النفسية وهذا ما يمنع الفرد من الوقوع في الاحتراق النفسي، لأنه الاعتقادات في التحكم وفي الإمكانيات التي يمتلكونها تساعد على التعامل والتفاعل الإيجابي مع كل المواقف الصعبة التي تواجههم.

1. 2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لفحص و دراسة الفرضية الثانية التي تنص على: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات فعالية الذات ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس فعالية الذات لـ العدل عادل، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): معامل الارتباط بين درجات فعالية الذات ودرجات الاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.

الدرجة الكلية للاحتراق	أبعاد الاحتراق النفسي			المتغيرات
	تبليد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الإجهاد الانفعالي	
0.48- ^{**}	0.39- ^{**}	0.42- ^{**}	0.35- ^{**}	فعالية الذات

ن: 253 ، ر المجدولة: 0.181 ، ^{**}: دال عند مستوى 0.01

تشير نتائج الجدول رقم (18) أن قيمة معامل الارتباط قد بلغ (-0.35) بين درجات فعالية الذات و الدرجة البعد الأول من الاحتراق النفسي وهو الإجهاد الانفعالي لدى أساتذة التعليم العالي، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين فعالية الذات وبعد الإجهاد الانفعالي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض مستوى فعالية الذات زاد مستوى

الإجهاد الانفعالي، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع مستوى فعالية الذات انخفض مستوى الإجهاد الانفعالي.

وهنا يتضح أن الإحساس بالفعالية و إدراكها يؤثر على استجابات الفرد الانفعالية، حيث يحدد مستوى التوتر أو الاكتئاب الذي قد ينجم جراء تعرض الفرد للمواقف الضاغطة والصعبة، فإن الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم حول تحمل وتحدي التهديدات المحتملة نجدهم اقل توترا وأكثر ثقة و تركيز في أدائهم و انجازهم، الأمر الذي يزيد من قدرتهم على الجد والمثابرة في الأنشطة الصحية، بينما الذين يعتقدون أنه لا قدرة ولا ثقة لهم على إدارة أي تهديدات قد يواجهونها تراهم يعانون من حالات التوتر والقلق والانفعالية الشديدة التي بدورها تؤدي إلى سوء صحتهم النفسية، وتأتي نتيجة مدعمة لنتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة من أبرزها دراسة دراسة سوزن وآخرون (1985) Susan et al إلى توقعات الفرد لفعالية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بالاتزان الانفعالي. (النشاي، 2006: 486). ويذكر (1989) Shell أن فعالية الذات هي الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على الأداء المهام بنجاح في مستوى معين. (الدريد، 2004: 210).

في حين أشار الشافعي إبراهيم (2005) أن العديد من دراسات وبحوث أكدت أن ذوي فعالية الذات المنخفضة من الأساتذة هم أكثر الأفراد تعرضا للضغوط النفسية في حين أن مرتفعي الفعالية كانوا أكثر قدرة على مجابهة الصعاب وتجريب أساليب جديدة في التدريب، والتخلص سريعا من أعراض الإجهاد و التوتر يتحنون الفرص أمام الطلاب لتجريب وإبداء الرأي. (الشافعي، 2005: 141). كما وتذكر نعيمة بدر (1989) أن البحوث النفسية أثبتت أن الخصائص والصفات التي يتوقف عليها نجاح المعلم في مهنته ترتبط بتكوينه المزاجي، والخلقي، وشخصيته بصفة عامة حيث أن هذه الخصائص تنتقل أثرها إلى الطلبة. (الدريد، 2004: 210).

وهذا يوضح نتيجة الارتباط السالب الذي توصلت إليها الدراسة الحالية بين فعالية الذات والبعد الأول من أبعاد الاحتراق النفسي وهو الإجهاد الانفعالي لدى أساتذة التعليم العالي فقد أكدت استجاباتهم أن نقص فعالية الذات ارتبط بالإرهاق والضعف واستنزاف المصادر الانفعالية لدى الأساتذة التعليم العالي إلى المستوى الذي يعجزوا به عن العطاء.

كما تشير نتائج الجدول رقم (18) أيضا أن قيمة معامل الارتباط قد بلغ (-0.42) بين درجات فعالية الذات و الدرجة البعد الثاني وهو نقص الشعور بالإنجاز لدى أساتذة التعليم العالي، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين فعالية الذات وبعد نقص الشعور الإنجاز لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض مستوى فعالية الذات زاد نقص الشعور الإنجاز الشخصي، والعكس صحيح أي كلما ارتفع مستوى فعالية الذات انخفض نقص الشعور الإنجاز الشخصي.

وهذا يمكن تفسيره بأن الاعتقاد المتدني لفعالية الذات يحد من بذل جهد الفرد أثناء أدائه لمهمته وبذلك يتدنى مستوى المثابرة لديه وميل الأستاذ إلى تقييم إنجازاته الشخصية بطريقة سلبية ويتمثل بمشاعر الاكتئاب والانسحاب، وقلت الإنتاجية، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط، والشعور بالفشل وضعف تقدير الذات وكل هذه المؤشرات عن نقص الشعور بالإنجاز الذي يعتبر من مكونات الاحتراق النفسي المرتفع.

ومن جهة أخرى يمكن الإشارة أن الفرد يستطيع من خلال عوامل الاختيار أن يؤثر في مسار حياته، فالبيئة التي يختارها لنفسه، والبيئة التي يعمل على إحداثها من خلال ممارساته الناجحة قد يكون لفعالية الذات دور هام في اختيار النشاط الذي يريد الفرد القيام به، كما للإحساس بالفعالية دورا في اختيار البيئة التي يريد الفرد ان يتفاعل معها، و بالتالي فإن الأشخاص الذين لهم إحساسا ضعيفا بالفعالية في شأن تحمل مواقف معينة في حياتهم قد يعمدون بشدة على تجنبه. وبالرجوع التراث المعرفي السيكولوجي في هذا المجال تأتي

نتيجة مدعمة لنتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة من أبرزها دراسة أبحاث (Bandura & Schunk 1981) التي أكدت أن الاعتقاد بفعالية الذات يحدد الجهود التي يبذلها الفرد في أداء المهمة و مدة المثابرة فيها. (النشاي، 2006: 486).

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضا مع نتائج دراسة القرماي (1991) التي أثبت فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي، متوسطي، مرتفعي التوقع لفعالية الذات في سمات السيطرة والقدرة على بلوغ المكانة والحضور الاجتماعي، وتقبل الذات والاستقلال في الانجاز لصالح المجموعة مرتفعة التوقع في فعالية الذات، وكانت الفروق غير دالة في نسبة الميل الاجتماعي بين المجموعات. (ليلى المزروع، 2007: 73). وفي نفس الاتجاه تؤكد نوريش (Norwich 1987) حيث يرى أن فعالية الذات ذات أثر بالغ في الأداء والانجاز بمجالاته المختلفة. (المزروع، 2007: 70). كما يؤكد باندورا Bandura على أن طبيعة التحديات التي تواجه الفعالية الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال العديد من الوسائل كمستوى الإلتقان، بذل الجهد، مستوى الدقة، مستوى الإنتاجية مستوى التهديد والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فان القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، ولكن هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. (العتيبي، 2008: 28). وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضا مع نتائج دراسة (Bandura & Schunk 1986) حيث أكد أن فعالية الذات تشير إلى اعتقادات الفرد في قدرته على انجاز مهمة معينة. (العتيبي، 2008: 95). وهذا ما يعزز ما أشار إليه باندورا Bandura في دراسة أخرى أن الشخص الذي تكون فعالية الذات لديه مرتفعة، فهو يثابر في مواجهة الأداء الضعيف في حين يعجز الآخر. (المزروع، 2007: 72).

ومن جهة أخرى باعتبار فعالية الذات أبنية الفروق الفردية قد تؤثر على فعالية تنظيم الذات وذلك في مجالات تحقيق الأهداف الشخصية، كما أنها تعتمد على معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح فيما يقوم به أعمال مكلف بها، وهي تسهم في فعالية الأداء من

خلال زيادة الدافعية وبذل الجهد بالإضافة إلى أنها تعمل على خفض حدة القلق والشعور بانهمزام الذات، والتفكير السلبي، فهي بذلك تهتم بالحكم على المقدرة الشخصية. في حين وضح شيوت وآخرون (2000) أن انخفاض شعور الفرد بكفاءته وميله إلى التقييم السلبي لذاته خاصة فيما يتعلق بعمله مع الأفراد الآخرين هو مؤشر عن نقص الانجاز الشخصي، كما ترى بيزي شعور ينقص الانجاز الشخصي لدى الأفراد يرجع للإحساس أو الاعتقاد العام لديهم بتعكير الصفو، وبأنهم ليسوا بمستوى متطلبات وكفاءات مركزهم ويظنون أنهم أخطئوا في توجيههم المهني. (مزياني، 2007: 154).

كما تشير نتائج الجدول رقم (18) أيضا أن قيمة معامل الارتباط قد بلغ (-0.39) بين درجات فعالية الذات والدرجة البعد الثالث وهو تبدل المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين فعالية الذات وبعد تبدل المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض مستوى فعالية الذات زاد تبدل المشاعر، والعكس صحيح. أي كلما ارتفع مستوى فعالية الذات انخفض تبدل المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي. وتأتي نتيجة مدعمة لنتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة من أبرزها دراسة زاجر (1982) Zager التي أكد فيها أن المدرسين ذوي المستوى المنخفض من قوة الأنا، والشعور المنخفض بالمؤسسة التعليمية كانوا أكثر قابلية للوهن الانفعالي، كما كانت لديهم اتجاهات سالبة نحو طلابهم. (الرفاعي والقضاة، 2010: 310). وفي هذا الصدد تشير مزياني (2007) أن العديد من الباحثين في العجز المكتسب يبينون بأن الحالات التي تتناقض فيها جهود الفرد بصفة متكررة عن تحقيق نتائج ايجابية تطور لديه أعراض الضغط والاكتئاب خاصة عندما يعتقد أن عمله لا يضيف له شيئا، فيفقد القدرة على الاحتمال ويشعر بالإرهاق شيئا فشيئا، فتنخفض مشاعر الكفاءة والانجاز المثمر في العمل. (مزياني، 2007: 154)، واستنتج باندورا (1992) Bandura أن تنمية فعالية الذات تقود إلى رفع

قوى المناعة وأيضا تحسين استراتيجيات التغلب، فبناء القناعات التفاضلية يمكن أن يعوض الضعف الحاصل في جهاز المناعة الناجم عن الإجهاد. (رضوان، 1997 : 32).

وإذا تكلمنا عن أساتذة التعليم العالي فهنا قد تتآلف وتتربط معتقدات الأساتذة عن طلابهم وعن أنفسهم وعن طبيعة المهنة والممارسة العملية مكونة إطار مفاهيمي يحدد المعلومات التي يتم دمجها في البيئة المعرفية الطرائقية pedagogical content knowledge والتي تشمل المعارف والمعتقدات والمهارات اللازمة لعملية تعليمية ناجحة. (حسونة، 2009: 29). وهنا يتضح أن فعالية الذات هي من المتغيرات الشخصية الأساسية لنجاح الأستاذ في مهنته، فإن اتجاهاته الإيجابية نحو مهنته تعد مفتاح الرئيسي لكل خصائصه، فالاتجاهات الإيجابية نحو المهنة هي التي تحفز الأستاذ نحو التدريس الجيد، وممارسة أنماط سلوك تقود في مجملها إلى جو اجتماعي نفسي انفعالي مقبول بينه وبين طلبته. وهذا ما أكدته نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي باندورا Bandura، حيث بينت أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة الخارجية، وأنه كلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع الانجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية. (العدل، 2001: 124 - 128).

ونفسر كل ذلك بأن أداء يتأثر في ظل وجود مصادر الاحتراق النفسي التي تسبب الضغوط للأستاذ وتقضي إلى الإنهاك والاحتراق، ومما زاد من بروز هذه النتيجة التي بينت بوضوح تغيرا سلبيا في الاتجاهات والاستجابات نحو الآخرين، وخصوصا الطلبة الذين يتلقون الخدمات التي يقدمها الأستاذ، وغالبا ما يكون مصحوبا بسرعة الغضب والانفعال وفقدان التقدير للعمل، وكذلك الاتجاهات الساخرة نحو الطلبة.

تشير نتائج الجدول رقم (18) أن قيمة معامل الارتباط قد بلغ (-0.48) بين درجات فعالية الذات والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين فعالية الذات ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض مستوى فعالية الذات زاد مستوى الاحتراق النفسي، والعكس صحيح أي كلما ارتفع مستوى فعالية الذات انخفض مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وعليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فقد أكدت استجابات عينة الدراسة من أساتذة التعليم العالي أن أستاذ التعليم العالي يواجه التحديات والصعوبات أثناء قيامه بواجبه المهني والتدريسي، حيث يقوم بتعديل وتطوير العقول البشرية، وتقديم خدمات كبيرة للمجتمع، وتخرج أفواج من الخريجين في شتى التخصصات، لذلك يجب العمل على توفير أقصى درجات الراحة النفسية والجسمية لهذا الأستاذ، من أجل توظيف طاقاته وتسخيرها للقيام بواجباته التربوية في إعداد النشء الصالح القادر على القيام بواجباته المستقبلية في كافة ميادين الحياة الاجتماعية والصحية والاقتصادية والسياسية والعملية.

وهذا لا يتأتى إلا عندما يكون أستاذ في التعليم العالي متمتعاً بالراحة النفسية، لذا نعتقد أنه من الضروري تعزيز فعالية الذات لدى أساتذة التعليم العالي نظراً للارتباط الوثيق بينها وبين مستوى الاحتراق النفسي، خاصة وأن الأستاذ في هذا المستوى العلمي العالي في حاجة ماسة إلى خلوة من هذه المظاهر السلبية للاحتراق النفسي (الإجهاد انفعالي، نقص الانجاز الشخصي وتبلد المشاعر) بل العكس تماماً هو أنه يجب أن يتسم بالاعتقادات الايجابية للفعالية الذاتية، وكل ذلك بسبب المسؤوليات الكبيرة المنوطة به والتي تتعلق بثلاث أشياء جد مهمة وهي : خصائص شخصية الأستاذ نفسها، وخصائص شخصية الطلبة الذين يتعامل معهم، وخصائص المهنة التي يمارسها، والبيئة المهنية التي يؤدي فيها عمله.

وهذا ما يؤكد أن فعالية الذات تؤثر على الكيفية التي يشعر ويفكر بها الأشخاص، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية

المنخفضة وعلى المستوى المعرفي مع ميول التشاؤمية. (رضوان، 1997: 27). وهذا ما أظهرته مجموعة من الدراسات كدراسة (Scharzer & Jerusalem (1989 ودراسة (Jerusalem (1990 وجود علاقة بين الإجهاد (الاحتراق النفسي) واستراتيجيات التغلب على الإجهاد أو المشقة وتوقعات الفعالية، حيث تعتبر توقعات الفعالية جزء من موارد التغلب التي يملكها شخص ما، كما وأن التقدير المعرفي للإجهاد أو المشقة يرتبط بموارد التغلب عدة، وأمكن الإثبات أنه كلما كانت توقعات فعالية الذات أعلى كانت ارتكاسات الإجهاد أو المشقة أضعف. (رضوان، 1997: 32).

وهذا ما يتماشى وما أشار إليه الزيات (2001) بأن فعالية الذات تحدد الاختيارات التي يبديها الأشخاص، وحجم الجهد المطلوب، ومدى المثابرة اللازمة لتحقيق الأهداف، ودرجة الثقة ومستوى القلق المصاحب لأداء المهام. (حسنه، 2009: 127)

وهذا ما يوضح بشكل عام أهمية معتقدات الفرد عن ذاته ، لما لهذا الجانب من أهمية في بناء شخصية الفرد، ويعد مددا أساسيا في بناء وتكامل الشخصية الإنسانية ولهذا يسعى أستاذ التعليم العالي إلى التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته وضبطها، ومستوى الدافعية الداخلية لديه وخالته الانفعالية والوجدانية و أفعاله هي دالة على ما يعتقه عن ذاته من إمكانيات وقدرات، لا ما هي عليه بالفعل، وتؤثر اعتقادات الفعالية الذاتية للأستاذة على وجه السلوك والطاقة والجهد والمثابرة في مواجهة التحديات والتوافق مع الشدائد ومستوى انجاز الأستاذ الفعلي.

1. 3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لفحص ودراسة الفرضية الثالثة التي تنص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الصلابة النفسية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق استبيان الصلابة النفسية لـ مخيمر عماد محمد أحمد، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) : معامل الارتباط بين درجات الصلابة النفسية وأبعادها ودرجات مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده لدى الأساتذة التعليم العالي.

الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	أبعاد الاحتراق النفسي			المتغيرات	
	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الإجهاد الانفعالي		
0.68 ^{**}	0.52 ^{**}	0.37 ^{**}	0.40 ^{**}	الالتزام	أبعاد الصلابة النفسية
0.68 ^{**}	0.42 ^{**}	0.45 ^{**}	0.50 ^{**}	التحكم	
0.62 ^{**}	0.35 ^{**}	0.39 ^{**}	0.42 ^{**}	التحدي	
0.78 ^{**}	0.55 ^{**}	0.52 ^{**}	0.57 ^{**}	الدرجة الكلية للصلابة النفسية	

ن: 253 ، ر المجدولة: 0.181 ، ** : دال عند مستوى 0.01

تشير نتائج الجدول رقم (19) أن قيمة جاءت معاملات الارتباط أبعاد الصلابة بأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) على النحو التالي: الالتزام: (-0.40، -0.37، -0.52)، التحكم: (-0.50، -0.45، -0.42)، التحدي: (-0.42، -0.39، -0.35) وكانت كل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفضت أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) والعكس صحيح، أي كلما انخفضت أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال استجابات أفراد العينة على مقاييس الدراسة، فقد اتضحت العلاقة بين أبعاد الصلابة النفسية التي تشمل الالتزام والتحكم والتحدي بأبعاد الاحتراق النفسي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي وتبدل المشاعر، فقد اتضح أن اعتقاد أساتذة التعليم العالي في حقيقة وأهميته وقيمه الذاتية، وولائه لقيمه ومبادئه، واعتقاده أن حياته هدف ومعنى يعيش من أجله، فنجده ملتزما بما يقوم به بشكل فعال مؤديا للمهام المطلوبة منه، معتبرا أن المواقف التي يتعرض لها ما هي إلا تحديات يجب اجتيازها بكل جداره وفاعلية.

وبالرجوع إلى التراث المعرفي السيكولوجي في هذا المجال تأتي هذه نتيجة مدعمة لنتائج العديد من الدراسات والأبحاث السابقة من أبرزها ما أشارت إليه كوبازا kobasa أن هذه المكونات الثلاثة للصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) ترتبط بارتفاع قدرة الفرد على تحدي ضغوط البيئة وأحداث الحياة وتحويل أحداث الحياة الضاغطة كفرص للنمو

الشخصي، كما أن نقص هذه الأبعاد الثلاثة يوصف بأنه احتراق نفسي، ولا يكفي مكون واحد من مكونات الصلابة الثلاث ليمدنا بالشجاعة والدافعية لتحويل الضغوط والقلق لأمر أكثر إيجابية. (العبدلي، 2012: 22)، وهذا ما أكدته لازاروس Lazarus في منظوره المعرفي، والذي أشار فيه إلى أن التقييم الفردي المعرفي cognitive appraisal لخصائصه النفسية كالصلابة النفسية تؤثر في تقييمه المعرفي للحدث الضاغط ذاته وما ينطوي عليه من تهديد لأمنه وصحته النفسية وتقديره لذاته، كما يؤثر أيضا التقييم المعرفي لخصائص الفرد النفسية في تقييمه لأساليب التعامل. (شريف، 2014: 154)

في حين أثبتت دراسة هول وآخرون (Hull et al, 1987) وجود ارتباط سالب بين الصلابة النفسية والاكئاب، وارتباط موجب بين الصلابة النفسية وتقدير الذات العالي، كما أظهرت دراستهم أن الأشخاص الأقل صلابة أكثر نقدا لذواتهم، وأكثر شعورا وتعميما لخيرات الفشل. (Hull et al, 1987: 127).

كما تؤكد دراسات أخرى بأن الضغوط المهنية تؤدي إلى زيادة كبيرة في معدلات المشكلات الانفعالية، مثل القلق والاستنزاف الانفعالي وانخفاض تقدير الذات والإنجاز الشخصي. (عناصري، 2013: 11). وهذا ما يتفق وما أشارت إليه جوزيف بلاس Joseph Blas إلى أن الاحتراق النفسي ينشأ عندما يفشل الفرد في مواجهة المواقف الضاغطة التي تحيط به في بيئة العمل. (محمود صديق، 2013: 90).

وعليه، فالنتائج الدراسة أظهرت أن أبعاد الصلابة النفسية من التزام وتحكم والتحدي ترتبط سلبا بأبعاد الاحتراق النفسي الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر، حيث إن كان هناك التزام وتحكم وتحدي من طرف أساتذة التعليم العالي نقص الشعور بالإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز وتبدل المشاعر هذا ما يعود على فاعليتهم بالإيجاب فنجدهم أكثر توازنا من الناحية الانفعالية وأكثر عطاء وتمكنا من الناحية

المعرفية، وأكثر شعورا بمن يحيطون بهم، في حين يحدث العكس إن كانت مستوى أبعاد الصلابة النفسية منخفضة.

كما تشير نتائج الجدول رقم (19) أيضا أن قيمة معاملات الارتباط بين هذه الأبعاد (الالتزام، التحكم، التحدي) والدرجة الكلية للاحتراق النفسي كانت على التوالي: (-0.68، -0.62، -0.68) وكانت كل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفضت أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) زاد مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح، أي كلما ارتفعت أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) انخفض مستوى الاحتراق النفسي.

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال النظر لأبعاد الصلابة النفسية من التزام وتحكم وتحدي على أنها اعتقاد عام لدى أساتذة التعليم العالي في فاعليتهم وكفاءتهم وقدرتهم على استخدام كل المصادر النفسية و البيئية المتاحة لهم كي يدركوا ويفسروا ويحللوا ويواجهوا بفاعلية وكفاءة عالية مواقف الحياة الضاغطة.

وبالرجوع إلى التراث المعرفي السيكولوجي في هذا المجال تأتي هذه نتيجة مدعمة لنتائج العديد من الدراسات والأبحاث السابقة من أبرزها دراسة السابقة من أبرزها أبحاث كوبازا (1979) kobasa ، التي استهدفت معرفة دور الصلابة النفسية في الاحتفاظ بالصحة النفسية والبدنية رغم التعرض للضغوط ، ولقد توصلت كوبازا إلى أن الأفراد الأكثر صلابة رغم تعرضهم للضغوط كانوا أقل مرضا، كما أنهم اتسموا بأنهم أكثر صمودا وإنجازا وسيطرة وقيادة وضبطا داخليا، في حين أن الأشخاص الأقل صلابة كانوا أكثر مرضا وعجزا وأعلى في الضبط الخارجي . (بن سعد، 2012: 38).

كما وتتماشى أيضا مع دراسة ثانية لكوبازا (1982) kobasa والتي أجرتها هذه المرة على أفراد يحتلون مواقع في الإدارة العليا والمتوسطة، استطاعت أن تثبت بأن الصلابة النفسية لا تخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الفرد فقط، ولكنها تمثل مصدرا للمقاومة والصمود والوقاية من الأثر الذي تحدثه الأحداث الضاغطة. (بن سعد، 2012: 38). وتتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة الحلو (1990) بأن ضعف الصلابة النفسية بسبب سوء التوافق النفسي والاجتماعي والارتباك في العمل وقلة التركيز العقلي والتعب النفسي والبدني. (عمور وآخرون، 2013: 119) .

أما دراسة مادي وكوبازا (1994) Maddi & Kobasa التي هدفت لفحص العلاقة بين الصلابة وما تحتوي من الإحساس بالذات (الذي يؤكد على الالتزام والسيطرة والتحدي) وبين الصحة النفسية، فقد توصلت للعديد من النتائج ومن بين هذه النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الصلابة النفسية تعكس وجود محركات للصحة النفسية، بمعنى الصلابة صفة مشتركة في الصحة النفسية. (شريف، 2014: 63).

وعليه يظهر الدور الهام لأبعاد الصلابة النفسية كأحد أهم متغيرات الوقاية أو المقاومة النفسية في التخفيف من مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي وبذلك تمتعهم بالصحة النفسية التي ستساهم بشكل كبير في رفع مستوى كفاءتهم بشكل عام في جميع الجوانب حياتهم الجسدية والنفسية والاجتماعية والمعرفية.

كما تشير نتائج الجدول رقم (19) أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية للصلابة بأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالانجاز، تبلد المشاعر) على التوالي: (-0.57، -0.52، -0.55) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية للصلابة النفسية وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالانجاز، تبلد المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفضت الصلابة النفسية زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي

(الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر) والعكس صحيح، أي كلما ارتفعت الصلابة النفسية انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي.

ويمكن تفسير ذلك انطلاقاً من اختلاف الأفراد في مدى شعورهم بوطأة الضغوط النفسية وفي مدى إصابتهم بالاحتراق النفسي بأبعاده الثلاث ألا وهي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز وتبلد المشاعر ويعزى ذلك إلى أن بعض المتغيرات الشخصية تعمل كمصدر لأبعاد الاحتراق النفسي الذي يعاني منه أساتذة التعليم العالي، لأن التعرض للأساتذة للضغوط النفسية والمهنية لا يعني أنهم سيعانون حتماً من الاحتراق النفسي وعدم القدرة على التوافق مع متطلبات المواقف التي يواجهونها في الحياة، بل قد يتعلق بهذه المتغيرات الشخصية ومن أهمها الصلابة النفسية التي تعتبر متغير وقائي أو مقاوم لأثار السلبية الناتجة عن التوجه للضغوط النفسية إن كانت في الاتجاه الإيجابي أي أن مستوى الصلابة النفسية مرتفع في حين يحدث العكس عندما يكون مستوى الصلابة النفسية منخفض. وهذا ما أشارت إليه رجال سامية (2015) أن دراسات حديثة توصلت إلى أن هناك مظاهر نوعية لعلاقة المساعدة أكثر منها مظاهر كمية هي التي تشجع على ظهور الاحتراق النفسي ومن ذلك طريقة المستفيدين من الخدمة، ومن المصادر المدركة المتعلقة بالمنظمة. (رجال، 2015: 11).

وبالرجوع إلى التراث المعرفي السيكولوجي في هذا المجال تأتي هذه نتيجة مدعمة لنتائج العديد من الدراسات والأبحاث السابقة من أبرزها دراسة السابقة من أبرزها دراسة الزبيدي (1997) ودراسة الأشول (1982) إلي توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضبط الجهاز النفسي الذاتي وهو ركن أساسي في صلابة الشخصية للفرد ومستوى تفكيره وتقديره الذاتي لأدائه وكفاءته الإنجازية في معالجة قضايا البيئة الخطيرة. (مكي وحسن، د.ت: 355). وهذا ما يؤكد كونسنتينوفا konstantinova بقوله: أن الصلابة النفسية هي عبارة عن أفعال من جانب الفرد تقيّم وتواجه الأحداث الضاغطة والتي يمكن أن تؤثر على

صحته، فيمكن لمكونات الشخصية أن تهيب الفرد ليقوم الأحداث الضاغطة بجعلها أقل تهديداً، ليتمكن من النظر إلى نفسه على أنه أكثر كفاءة في مواجهتها، وليعتمد على إستراتيجيات تعمل على التركيز على المشكلة وطلب الدعم، والاعتماد أقل على إستراتيجيات التركيز على المشاعر والبعد من المواجهة. (عباس، 2010: 174) .

وتتماشى نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ويب (1991) wiebe التي تهدف إلى معرفة أثر الصلابة النفسية والتقييم المعرفي في التقليل من أثر الضغوط والاستجابة لها، وأظهرت النتائج أن الأشخاص الأكثر صلابة وتحملاً للإحباط. (عودة، 2010: 107-108). كما أشارت دراسة كرسنوفر (1996) kristopher التي هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت الصلابة والفاعلية وجهة الضبط لها علاقة ارتباطية بأحد مكونات دافعية العمل، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين وجهة الضبط الداخلي وبين واقعية العمل، ووجود ارتباط بين الصلابة النفسية السلبية بعزم الأفراد على تبني وجهة الضبط الخارجي (نفوذ الآخرين والفرصة)، كما أكدت النتائج على أهمية الصلابة كمفهوم مهم لزيادة الدافعية تجاه العمل، وأن الأفراد ذوي الصلابة يعتقدون أن صلابتهم تزيد من فاعلية سلوكهم. (عودة، 2010: 109).

كما تشير نتائج الجدول رقم (19) أيضاً أن قيمة معامل الارتباط قد بلغ (- 0.78) بين الدرجة الكلية للصلابة النفسية والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين الصلابة النفسية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفضت مستوى الصلابة النفسية زاد مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح، أي كلما ارتفع مستوى الصلابة النفسية انخفض مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

ويمكن تفسير النتائج الدراسة الحالية إن ولهذا تعتقد أن اتخاذ إستراتيجيات وأساليب ايجابية وذات فعالية ضروري للمحافظة على حالة الإيجابية والتأثير الفعال والتماسك والثبات الانفعالي في الظروف الصعبة أو المتحدية لأساتذة التعليم العالي هذا ما سيعزز الشعور بالراحة النفسية والتقاؤل بالمستقبل وكل ذلك هو عنوان قوة الصلابة النفسية.

وبالرجوع إلى التراث العلمي والسيكولوجي في هذا المجال تأتي الفرضية الثالثة للدراسة الحالية مؤكدة ومدعمة لنتائج العديد من الدراسات والأبحاث ومن أهمها ما افترضته كوبازا (1979) kobasa أنه يوجد نمط يعرف بنمط الشخصية شديدة الاحتمال وهو الذي يشجع على التوافق البناء مع الأحداث الضاغطة، فالأشخاص شديدي الاحتمال ميالون إلى حب الاستطلاع و يجدون تجاربهم ممتعة وذات معنى، وفي نفس الوقت يتوقعون أن يكون التغيير في ظروف أحداث الحياة هو المعيار الحقيقي لسير الحياة، وينظرون إليه كمثير مهم للنمو والتطور، وهذه النظرة كانت ذات مغزى مفيد للتوافق مع الأحداث الضاغطة، وعلى العكس فإن الأشخاص الأقل تحملا للأحداث المشحونة يجدون أنفسهم والبيئة مملة ليس لها معنى، وهم يشعرون بالضعف في تحمل القوى الغامرة، ويعتقدون أن الحياة تكون أحسن أو أفضل عندما تتميز بالثبات في أحداثها وإذا لم تحدث أحداث ضاغطة، ولذلك لا توجد لديهم قناعة حقيقية بأن النمو والتطور ممكن أو مهم، وهم سلبيون في تفاعلهم مع البيئة، وعندما ما تقع لهم أحداث مسببة للتوتر يكون لديهم حساسية ضعيفة للتقييم المعرفي المتقائل والفعل الحاسم اللذين يحولان الأحداث، وتكون الأحداث الضاغطة قادرة على ترك أثر موهن على الصحة لأن شخصيات هؤلاء الأفراد تكون غير قادرة على تخفيف الضغوط أو تخفيفها ولو بدرجة ضئيلة. (عبد المعطي، 2006: 199-200).

في حين بينت دراسة الحلو (1990) أن ضعف الصلابة النفسية يسبب سوء التوافق النفسي والاجتماعي، والإرباك في العمل وقلة التركيز العقلي والتعب النفسي والبدني. كما بينت دراسة جرسون (1998) Garson أنه توجد علاقة سالبة بين الصلابة النفسية والضغط، فقد وجد أن الأفراد الذين حصلوا على درجات منخفضة في الصلابة النفسية أكثر

ضغطا من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في الصلابة النفسية. (عمور وآخرون، 2013: 119).

وفي نفس الإطار يوضح أيروكسون Erikson على عدة خصائص للشخصية في تخطي الأزمات وهي: الأمل، الإرادة، الصلابة، الهدف، الحب، الاهتمام والحكمة التي تساعد الفرد وتخلصه من مشاعر اليأس والعجز وتدفعه إلى اتخاذ دوره في مواجهة الظروف الصعبة التي تحرره من الصراع والتي تدعم قدراته وطاقاته واستثمارها إلى أقصى حد ممكن، على أن يتقن عمله ببراعة وتميز وأن يمتلك نظرة واضحة عن الحياة وأن يخطط لمستقبله ويجعل لحياته معنى. (عمور وآخرون، 2013: 120). في حين توصلت دراسة الرفاعي (2003) التي هدفت إلى البحث في الصلابة النفسية كمتغير وسط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها، إلى وجود ارتباط عكسي بين درجات الصلابة النفسية وكل من إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة الأكثر فعالية، كما أنه لم يكن للصلابة دورا بارزا في تعديل العلاقة بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة الأقل فاعلية، والصلابة النفسية يمكن أن تقي الفرد أو تحميه من التأثيرات المدمرة المباشرة والجانبية لأحداث الحياة الضاغطة. (شريف، 2014: 70). كما برهنت دراسة حراوية (2015) أن مستوى الصلابة النفسية مؤشر على الحفاظ على صحة الإنسان النفسية والجسمية. (حراوية، 2005: 126).

ومنه نستنتج أن الأساتذة الذين لا يستطيعون التحكم في حياتهم بكل عناصرها، وعدم قدرتهم على الالتزام بكل معتقداتهم، بالإضافة لعدم قدرتهم على التحدي والصمود أمام الصعوبات والعوائق التي تواجههم، وبذلك يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مهامهم التدريسية وتنعكس سلبا على عطائهم وعلى صحتهم النفسية.

المحور الثاني: علاقة عمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

1. 4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لفحص ودراسة الفرضية الرابعة التي تنص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس عمليات تحمل الضغوط لـ إبراهيم لطفي عبد الباسط في محوره الأول عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (20): معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو

مصدر المشكلة والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	أبعاد الاحتراق النفسي			المتغيرات	
	تبدل المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الإجهاد الانفعالي	الفعل النشط	العمليات
0.24 ^{-**}	0.18 ^{-**}	0.22 ^{-**}	0.25 ^{-**}		
0.25 ^{-**}	0.18 ^{-**}	0.24 ^{-**}	0.21 ^{-**}	التريث	
0.28 ^{-**}	0.24 ^{-**}	0.26 ^{-**}	0.27 ^{-**}	الدرجة الكلية للعمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة	

ن: 253 ، ر المجدولة: 0.181 ، ** : دال عند مستوى 0.01

تشير نتائج الجدول رقم (20) إلى أن قيمة معاملات الارتباط للعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط، التريث) وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) على التوالي: الفعل النشط (-0.25 ، -0.22 ، -0.18)، التريث (-0.21 ، -0.24 ، -0.18) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة والمتمثلة في الفعل النشط والتريث وأبعاد الاحتراق النفسي والمتمثلة في الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز وتبدل المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض اللجوء استخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط، التريث) زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع اللجوء استخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط، التريث) انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر).

وعليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية إلى حد كبير، فقد أظهرت استجابات العينة الدراسة العلاقة السلبية بين درجات كل بعد من أبعاد العمليات الفرعية للعمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة بدرجات أبعاد الاحتراق النفسي، فعدم لجوئهم واستخدامهم لعمليات الفعل النشط والتريث اللذين يعتبران من العمليات الفعالة في مواجهة الضغوط النفسية يجعلهم غير قادرين على الوفاء بالمهام أو المتطلبات المرجوة منهم، حيث نجدهم يغمروهم الإحباط واللامبالاة، واستنزاف الطاقة النفسية لديهم، بالإضافة لأنه يقل لديهم الأداء والإنجاز الشخصي وبذلك تضيع الأهداف فيشعرون بانعدام القيمة وتدني معدل التفكير وبذل الجهد والإنتاج، وانخفاض الميل إلى الأداء مع الشعور بالعجز ونفاد الطاقة المحركة له.

وهذا ما أوضحه هانز سيلبي Hansselye في نموذج له لمجموعة الأعراض التكيفية العامة (GAS) التي تعبر عن ردود أفعالنا تجاه مسببات الضغوط أو مصادرها، فقد حدد ثلاث مراحل للاستجابة وهي مرحلة رد الفعل المنبه، ومرحلة المقاومة، وفي الأخير مرحلة الإنهاك أو الاستنزاف. (الفرماوي وآخرون: 2009: 33). والمرحلة الأخيرة من مراحل الضغوط النفسية الزائدة التي وضحها هانز سيلبي Hansselye هي بعد هام من أبعاد الاحتراق النفسي كما أوضحته ماسلاش، وهذا ما يعكس عدم بذل الجهود من طرف أساتذة التعليم العالي وقلة البدائل والحلول من أجل التغلب على المشكلات والضغوط التي تواجههم، في حين يحدث العكس في حالة اللجوء الأساتذة لاستخدام عمليتي الفعل النشط والتريث فهما يقللان من الإجهاد الانفعالي ويزيدان من الشعور بالإنجاز والأداء ويزيدان أيضا من الشعور بقيمتهم الشخصية وبقيمة المحيطين بهم. وهذا ما يتفق مع دراسة لوتر موريفي وآخرون التي أكدت أن اتجاهات حل المشكلة والتحكم الفعال في التوجه نحو مشكلات الحياة كانت ترتبط بمعدلات مختلفة للقدرة على مسايرة التحديات والإحباط والتهديدات وما شابهها، وارتبطت السمات المتعلقة بالتوجه ناحية المشكلة مثل التنفيذ وحب الاستطلاع والانتباه للتفاصيل والقدرة على قبول البدائل ارتبطت بالتوافق الناجح. (دافيدوف (تر) الطواب وعمر، 2000: 180).

كما اتفقت مع دراسة بوتيار (1997) Bouteyer أن الأفراد الذين يلجؤون إلى عمليات تحمل الضغوط المتمركزة على المشكل من نوع النشاطات تترجم مؤشراتهما في البحث عن التحسن والبحث عن الأحسن. (خطار، 2007: 177). كما توصل كل من الشناوي وعبد الرحمان (1998) أن حل المشكل عملية يحاول من خلالها الفرد تجاوز الموقف الضاغظ، وهو نوع من السلوك مبني على استحضار الخبرات السابقة وذلك بوضع مخططات لإيجاد حلول لتغيير الوضعية بما يناسب وضعية الفرد. (بوشدوب، 2009: 240).

كما تشير نتائج الجدول رقم (20) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة أبعاد عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط، التريث) بالدرجة الكلية للاحتراق النفسي كانت على التوالي: (-0.24 ، -0.25) وكلا المعاملين دالين عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة والمتمثلة في الفعل النشط والتريث كل على حدا والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض اللجوء لاستخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط، التريث) زاد مستوى الاحتراق النفسي، والعكس صحيح أي كلما ارتفع اللجوء لاستخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط، التريث) انخفض مستوى الاحتراق النفسي.

ويمكن تفسير لجوء أساتذة التعليم العالي لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة من نوع الفعل النشط والمبادأة كعملية من طرفهم تشمل العديد من الأفعال لمواجهة المشكلات مع محاولة مستمرة من جانبهم لزيادة الجهد أو تعديله والابتعاد عن الأفعال والأنشطة التي قد تصرفهم عن التهديد الذي يواجههم.

كما نجد أن الأساتذة باستخدامهم للنوع الثاني من عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة المتمثل في التريث والكبح تعتبر محاولة منهم لعدم التسرع في أخذ القرارات وإصدار الأحكام أو متابعة الشعور الأول وإجبار الذات على الانتظار إلى الوقت المناسب، فندهم يسترجعون خبراتهم السابقة في المواقف المشابهة، لهذا نجد السلوك الصادر عنهم موجه نحو الانفعال ذو فعالية مع المواقف الضاغطة.

ولهذا تعتبر هاتين العمليتين من الأنشطة أو الأفعال التي يقوم بها الفرد للتعامل مع مصدر المشكلة وهذا يخفف بشكل كبير الضغوط النفسية وهذا ما أشار إليه كل من

لازاروس وفولكمان & Folkman Lazarus أن عمليات تحمل الضغوط الناجحة تعتمد بشكل كبير على مطابقة وتناغم هذه العمليات مع خصائص الموقف الضاغط. (حسين وحسين، 2006: 94)، وتأتي نتيجة دراستنا الحالية مؤيدة ومدعمة لنتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة من بينها ما توصلت إليه حنان العناني (2000) بأن الفرد كثيرا ما يستخدم أسلوب ضبط ذاتي لتحقيق التوافق الحسن فيمتنع عن ممارسة سلوك في لحظة ما حتى يبعد الضرر على صحته الجسمية والنفسية. (بوشدوب، 2009: 245). كما توصلت دراسة بوتيار (1997) Bouteyer أن الأفراد الذين يلجؤون إلى عمليات تحمل الضغوط المتمركزة على المشكل من نوع النشاطات تترجم مؤشراتهما في البحث عن التحسن والبحث عن الأحسن. (خطار، 2007: 177).

فعملية التحكم والتعامل مع الضغوط النفسية وتعلم تحملها وتخفيف من أعراضها مقدمة ضرورية لتجنب الكثير من الأمراض الجسمية والنفسية والاضطرابات السلوكية، ولا يكون ذلك التحكم وتلك الإدارة إلا بفاعلية أساليب التحمل نشطة لتنمية أنماط سلوكية طويلة المدى تعتمد على إدارة لتحسين التوجهات الحياتية وتعديل مسارات الفرد المعتادة في مواجهة عناصر البيئة ومشكلاتها الضاغطة لتحقيق قدر من التعايش معها، وتخفيف وطأة الانضغاط الناتج عنها.

كما تشير نتائج الجدول رقم (20) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر) على التوالي: (-0.27 ، -0.26 ، -0.24) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض اللجوء

لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تلبد المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع اللجوء لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تلبد المشاعر).

تأتي نتائج بحثنا الحالي مؤيدة ومدعمة لنتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة من بينها دراسة كل من برلين وسكولر (1987) Pearlín & Schooler التي ركزت على عمليات تحمل الضغوط التي تتضمن الجهود السلوكية للتعامل مع أحداث الحياة الضاغطة حيث أكدا أن الثقة بالذات والتفكير التأملي المضبوط لحل المشكلة المترتبة على الموقف الضاغط يؤدي إلى تخفيض حدة المعاناة النفسية والتأثير الإجمالي لتوترات الحياة. (عبد المعطي، 2006: 251).

تشير نتائج الجدول رقم (20) أن قيمة معامل الارتباط قد بلغ (-0.28) بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفضت عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ازداد مستوى الاحتراق النفسي.

ومن هنا يتضح أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة كالأفعال النشطة والتريث أكثر فعالية في تحمل الضغوط وتخفيف من حدته هذا ما يساعد على تجنب الضغط العالي الذي يؤدي لظهور مؤشرات الاحتراق النفسي. فتلك المحاولات النشطة التي يقوم بها أساتذة التعليم العالي للتعامل مع المواقف وبصورة واقعية وعقلانية

ومحاولة معرفتهم للأسباب الحقيقية، والاستفادة من الخبرة في المواقف السابقة، واقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة واختيار أفضل الوسائل ووضح الخطط لمواجهة المواقف الصعبة. وهذا ما يتوافق وما أشار إليه كل من Suls & Fletcher اللذان يعتبران تحمل الضغوط الموجه للتعديل في شدة الضغط (المركزة على المشكل) فعال مقارنة بتحمل الضغوط الموجه للاستجابة للضغط (المركز على الانفعال). (خطار، 2008: 103). كما أشارت دراسة آتسن (Austin 1981) إلى أننا نستطيع مواجهة الاحتراق النفسي، ومن ثم التغلب عليه إذا استطعنا عمليا مواجهة أعراضه دون أن نعتمد في مواجهتها على العلاجات المهدئ أو الانسحاب النفسي، ويكون ذلك إذا ما قام المعلمون بالاشتراك في الأنشطة والفعاليات، ومناقشة مشاكلهم مع بعضهم البعض بغية وضع حلول عملية لها، حيث أن حشد الطاقات والإمكانات يقود بالضرورة آلية تضافر الجهود في التصدي لظاهرة الاحتراق النفسي. (عودة، 1998: 34).

وتأتي نتيجة الفرضية الرابعة في بحثنا مؤيدة ومدعمة لنتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة من بينها ما أكدته دراسة نجاة زكي، ومديحة عثمان عبد الفضيل (1998) التي هدفت لدراسة أساليب مواجهة المشكلات وعلاقتها بكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى عين من معلمي المدارس الثانوية بالمنيا، والتي أكدت وجود ارتباط دال موجب بين استراتيجيات المواجهة غير الفعالة (القلق، خفض التوتر، تجاهل المشكلة، تأنيب النفس)، وبين الاحتراق النفسي، كما توصلت الدراسة إلى أن تبني المعلم استراتيجيات مواجهة فاعلة يقلل من تعرضه للاحتراق النفسي على العكس من المعلم الذي يتبنى استراتيجيات مواجهة غير فعالة والتي تؤدي به إلى الإصابة بالاحتراق النفسي. (زكي وعبد الفضيل، 1998).

كما أكدت دراسة كل من برلين وسكولر (Pearlin & Schooler 1987) التي ركزت على عمليات تحمل الضغوط التي تتضمن الجهود السلوكية للتعامل مع أحداث الحياة الضاغطة حيث أكدوا أن الثقة بالذات والتفكير التأملي المضبوط لحل المشكلة المترتبة على

الموقف الضاغط يؤدي إلى تخفيض حدة المعاناة النفسية والتأثير الإجمالي لتوترات الحياة.
(عبد المعطي، 2006: 251).

كما اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة لوتر موريفي وآخرون بأن اتجاهات حل المشكلة والتحكم الفعال في التوجه نحو مشكلات الحياة كانت ترتبط بمعدلات مختلفة للقدرة على مسايرة التحديات والإحباط والتهديدات وما شابهها، وارتبطت السمات المتعلقة بالتوجه ناحية المشكلة مثل التنفيذ وحب الاستطلاع والانتباه للتفاصيل والقدرة على قبول البدائل ارتبطت بالتوافق الناجح. (دافيدوف (تر) الطواب وعمر، 2000: 180).

وانطلاقاً من مناقشة النتائج السابقة يتضح إن تجنب اللجوء إلى استخدام العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة بنوعيتها الفعل والنشط والترث لدى أساتذة التعليم العالي يقلل من القدرة على تحمل الضغوط التي تحتويها البيئة المحيطة بكل عناصرها، وهذا ما سوف يساهم بشكل كبير في تدني مستوى التحمل للمواقف الضاغطة، وهذا بدوره سينجر عنه زيادة في مستوى الاحتراق النفسي بمظاهره المختلفة الجهد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي وتبدل المشاعر، إذا ما سلمنا أن الاحتراق النفسي هو محصلة الضغوط النفسية.

ومن خلال ما سبق يتضح أنه في حالة حدث ضاغط ومتحكم فيه، فإن عملية تحمل الضغوط الفعالة هي العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، كونها تتضمن طابع المواجهة التي تحفز الفرد لبذل الجهد إلى حد التوصل للتسوية بينه وبين المحيط الخارجي، وهذا يقلل من احتمال الوقوع في الاحتراق النفسي.

1. 5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لفحص ودراسة الفرضية الخامسة التي تنص على: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس عمليات تحمل الضغوط لـ إبراهيم لطفي عبد الباسط في محوره الثاني وهو عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (21): معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات / التنفيس الانفعالي) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.

الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	أبعاد الاحتراق النفسي			المتغيرات	
	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الإجهاد الانفعالي		
0.20**	0.16**	0.19**	0.18**	السلبية و عزل الذات	العمليات
0.22**	0.19**	0.20**	0.17**	التنفيس الانفعالي	
0.24**	0.19**	0.22**	0.21**	الدرجة الكلية للعمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال	

ن: 253 ، ر المجدولة: 0.181 ، **: دال عند مستوى 0.01

تشير نتائج الجدول رقم (21) إلى أن قيمة معاملات الارتباط للعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات - التنفيس

الانفعالي) وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) على التوالي: السلبية وعزل الذات (0.18 ، 0.19 ، 0.16)، التنفيس الانفعالي (0.17 ، 0.20 ، 0.19) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة طردية موجبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال والمتمثلة في السلبية وعزل الذات والتنفيس الانفعالي وأبعاد الاحتراق النفسي والمتمثلة في الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز وتبدل المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما ارتفع استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات - التنفيس الانفعالي) زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما انخفض استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات - التنفيس الانفعالي) انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر). ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال استجابات عينة الدراسة فلجؤهم لهذا النوع من العمليات هو التخفيف من التوترات الانفعالية المترتبة على المشكلة، وتبدوا عملية السلبية في نقص الجهد لدى أستاذ التعليم العالي في التعامل مع الضغوط، والإفراط في ممارسة أنشطة أخرى كالنوم ومشاهدة التلفاز، والتتزه والانشغال بأمور أخرى بعيدة عن المشكلة، بغرض تخفيف أو إزالة الآثار الانفعالية المترتبة عليها، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة فايالانت (1977) Vaillant فقد أكدت على أن هناك ارتباطا سلبيا بين عمليات تحمل الضغوط بالتجنب وبين التوافق النفسي والصحة النفسية. (عبد المعطي، 2006: 251).

في حين يظهر عزل الذات كمحاولة منهم لإخفاء ما حدث وما يشعرون به والابتعاد عما يذكرهم بالمشكلة، بل ويلوم نفسه بأنه سبب ما هو فيه، بالإضافة لاستخدامهم لعمليات التنفيس الانفعالي التي في الواقع ليست مرتبطة بالمشكلة ولا يجيدها أصلا لتفريغ مشاعره،

وقد يفضي ذلك التروي في اختيار وتنفيذ مثل هذه الأنشطة، وفي هذا الجانب ويشير الرفاعي والقضاة (2010) أن العديد من الباحثين يؤكدون أن عدم قدرت الأستاذ على مسايرة المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس بإيجابية يرتبط بمشاعر الضغط لدى الأساتذة وبمعدل الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى نيته ترك المهنة بسبب التوتر والألم النفسي والجسمي الذي يعاني منه، كما أن سوء تصرف الطلبة أو سوء سلوكهم يساهم في زيادة الضغوط النفسية وانخفاض الروح المعنوية. (الرفاعي والقضاة، 2010: 307).

ولهذا نجد معظم الأساتذة يعانون من الإرهاق والتعب وقلة الحماس، وتدني الدافعية، ومقاومة التغير، ناتجة عن أعباء إضافية داخلية وخارجية يشعر معها الأستاذ أنه غير قادر على تحملها أو قد يلجأ لاستخدام عمليات تحمل ضغوط غير فعالة فينعكس ذلك سلباً على أدائه التدريسي وعن تقديم المساعدة لطلبة والقيام بكل المهام المسندة إليه بجد وإتقان، ويتفق الدراسة الحالية في هذا الجانب مع دراسة هولاهان (1987) Holahan التي قام فيها بمقارنة الأفراد الذين يستخدمون عمليات تحمل الضغوط مع الأحداث المهددة باستخدام التجنب كأسلوب لتحمل الضغوط بغيرهم ممن استخدموا أسلوب المجابهة وذلك من خلال جمع بيانات خاصة عن المواقف التي تواجه الأفراد و نتائج هذه الأساليب، وتوصل إلى أن الأسلوبين لازمين لتدبر الضغوط وإدارتها. (شويخ، 2007: 53). كما اتفقت كذلك مع دراسة هيبس وهالبين (1991) Hipps & Halpin التي كشفت عن العلاقة بين مركز التحكم وضغوط العمل وظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين ومديري المدارس الحكومية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين ضغوط العمل ومجالي الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر، ووجود علاقة سالبة دالة بين ضغوط العمل وبعد الإنجازات الشخصية في العمل والعلاقات المباشرة مع الطلبة والراتب الشهري والتعويضات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين ذوي مركز التحكم الخارجي يواجهون ضغوط أكبر من ذوي مركز التحكم الخارجي. (الرفاعي والقضاة، 2010: 311).

كما تشير نتائج الجدول رقم (21) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة أبعاد عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات - التنفيس الانفعالي) بالدرجة الكلية للاحتراق النفسي كانت على التوالي: (0.20، 0.22) وكلا المعاملين دالين عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة طردية موجبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال والمتمثلة السلبية وعزل الذات والتنفيس الانفعالي كل على حدا والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما ارتفع استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات - التنفيس الانفعالي) زاد معه مستوى الاحتراق النفسي، والعكس صحيح، أي كلما انخفض استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات - التنفيس الانفعالي) انخفض معه مستوى الاحتراق النفسي، وهذه النتيجة تتفق مع ما يشير إليه سيدولين (1982) Cedoline حيث أكد أن الاحتراق النفسي يحدث كنتيجة نهائية لضغط العمل، ويستدل على وجوده من خلال مجموعة من الأعراض وهي: شعور الفرد بالاستنزاف الجسدي والنفسي، مما يشعر الفرد بفقدان الطاقة والحيوية، والنشاط، التحول السلبي في استجابة الفرد وتعامله مع الآخرين خاصة في مكان العمل، إذ تتولد لديه اتجاهات سلبية نحو العمل تتمثل بتدني الإنجاز وفقدان الدافعية للعمل، والنظرة السلبية للذات والشعور بالعزلة والاكتئاب والملل. (الزيودي، 2007: 195).

وهذا ما يؤكد أن تزايد الضغوط النفسية على الأستاذ واستمرارها وعدم قدرته على مواجهتها يمكن أن يؤدي إلى إحساس الأستاذ بما يعرف بالاحتراق النفسي وهذا ما أوضحتته دراسة ماسلاش حيث ذكرت أن المهني يصاب بالاحتراق النفسي حينما يواجه الفرد مشكلات تحول دون قيامه بمهامه بشكل كامل مما يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب، مما يترتب عليه حدوث توتر عصبي يؤدي إلى تدني مستوى

دافعيته. وتفسير ذلك أن أداء المعلم يتأثر في ظل وجود مصادر الاحتراق التي تسبب ضغط للأستاذ ويفضي إلي الإنهاك والاحتراق. (آل مشرف، 2002: 230).

وتأتي نتيجة في دراستنا مؤيدة ومدعمة لنتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة من بينها دراسة بويخسن (1989) Buikhuisen حول فعالية عمليات تحمل الضغوط والسلوك اللاسوي، حيث اتضح أنه يرتبط بعمليات تحمل ضغوط سلبية كالهرب والتجنب. (شعبي، 2001: 123). وهذا ما أكدته دراسة ناصر الدين زبدي (2007) الأساتذة أن نسبة معينة من الأساتذة الجامعيين تكثر غيابهم عن العمل وتحدث لهم المشاكل مع الإدارة والمتعلمين، إضافة إلى استقالة العديد منهم وانقطاعهم نهائياً عن التدريس، فلهذا نجد أساتذة التعليم العالي يلجؤون إلى استخدام العمليات السلوكية المرتكزة على الانفعال إن كان تقديره للموقف أنه ضار ومؤذي و يتجاوز إمكاناته الراهنة وذخيرته من عمليات التحمل.

ومن جهة أخرى هذا يدل على اتخاذ أساتذة التعاليم العالي مسافة بينهم وبين المواقف الضاغطة باستخدامهم هذه العمليات من نوع السلبية وعزل الذات - التنفيس الانفعالي. وهذا ما يتفق مع ما يشير تومبسن وسوزوكي (1991) Thompson & Suzuki أن اتخاذ المسافة الانفعالية مع الأحداث الضاغطة هي من عمليات تحمل الضغوط المستعملة بصفة أكبر من هذا النوع. (نجار، 2009: 148).

كما تشير نتائج الجدول رقم (21) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالانجاز، تبلد المشاعر) كانت على التوالي: (0.21 ، 0.22 ، 0.19) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة طردية موجبة بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالانجاز، تبلد المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما ارتفع استخدام عمليات

تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال زاد معه مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما انخفض استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال انخفض معه مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر)، وتأتي نتيجة في بحثنا مؤيدة و مدعمة لنتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة من بينها دراسة كما توصل تيري هانس (1998) Terny Hynes إلى أن استعمال هذا النوع من عمليات تحمل الضغوط (تهرب، تأنيب الذات، التجنب) يقترن بضعف في التوافق إذ يستخدم في الوضعيات التي تقدر على أنها غير قابلة للتغيير والتحكم فيها. (مسعودي، 2008: 94).

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية تحت ضوء نتائج الدراسات السابقة ذلك أن أداء أستاذ التعليم العالي يتأثر في ظل وجود مصادر الاحتراق التي تسبب ضغط للأستاذ ويفضي إلى الإنهاك والاحتراق بأبعاده الثلاث الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي وتبدل المشاعر لديهم. وهذا ما يتفق مع ما يؤكد كل من كيسر وبولزنسكي (1982) Polezynsky & Koiser إلى أن السلوك الانسحابي والعدوانية وانخفاض الابتكارية لدى المعلم وقدرته على إدارة الفصل، وانخفاض قدرته على استخدام الفنيات التربوية في التدريس وضعف مستوى الأداء، جميعها آثار ناتجة عن التعرض للضغوط النفسية. (عن العزيز وأبو أسعد، 2009: 53).

ومن جهة أخرى وجد فايالانت (1977) Vaillant أن هناك ارتباطا سالبا بين عملية تحمل الضغوط بالتجنب و بين التوافق. (عبد المعطي، 2006: 251). وهذا ما يدعم نتائج الدراسة الحالية التي أكدت وجود علاقة طردية موجبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال والمتمثلة السلبية وعزل الذات والتنفيس الانفعالي كل على حدا والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي

وتشير نتائج الجدول رقم (21) أن قيمة معامل الارتباط قد بلغ (0.24) بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة طردية إيجابية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما ارتفع استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ازداد معها مستوى الاحتراق النفسي، والعكس صحيح، أي كلما انخفض استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال انخفض معها مستوى الاحتراق النفسي.

وانطلاقاً من مناقشة النتائج يتضح أن أساتذة التعليم العالي بسبب عجزهم عن تحمل الضغوط التي تواجههم في بيئتهم المحيطة والذي يبرز من خلال السلبية وعزل الذات ولومها والتجنب والهروب والتنفيس الانفعالي، يتضح عدم التلاؤم والانسجام مع البيئة المحيطة، بالإضافة لعدم التلاؤم مع كل متغيراتها ومتطلباتها، والتي تشكل حسبهم مصدر دائم للمشكلات والضغوط، وهذا ما يؤدي إلى عدم الراحة والإحساس بالضيق والتوتر والإحباط، ومجموع هذه الانفعالات السلبية هي من بين مظاهر الاحتراق النفسي.

1. 6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لفحص ودراسة الفرضية السادسة التي تنص على: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي "، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس عمليات تحمل الضغوط لـ إبراهيم لطفي عبد الباسط في محوره الثالث وهو عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (22): معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي / الإنكار وخداع الذات) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.

الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	أبعاد الاحتراق النفسي			المتغيرات	
	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الإجهاد الانفعالي		
0.24 ^{-**}	0.19 ^{-**}	0.23 ^{-**}	0.22 ^{-**}	إعادة التفسير الإيجابي	العمليات
0.20 ^{**}	0.17 ^{**}	0.19 ^{**}	0.17 ^{**}	الإنكار و خداع الذات	
0.27 ^{-**}	0.22 ^{-**}	0.25 ^{-**}	0.23 ^{-**}	الدرجة الكلية للعمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة	

ن: 253 ، ر المجدولة: 0.181 ، ^{**}: دال عند مستوى 0.01

تشير نتائج الجدول رقم (22) إلى أن قيمة معاملات الارتباط للعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المرتكزة حول المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي، الإنكار وخداع الذات) وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) على التوالي: إعادة التفسير الإيجابي (-0.22 ، -0.23 ، -0.19)، الإنكار وخداع الذات (0.17 ، 0.19 ، 0.17) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة والمتمثلة في إعادة التفسير الإيجابي، الإنكار وخداع الذات وأبعاد الاحتراق النفسي والمتمثلة في الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز وتبدل المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض استخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي، الإنكار وخداع الذات) زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي، الإنكار وخداع الذات) انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر).

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة التي قدمها إليس (1973) Ellis التي أكدت أن الأفراد الذين فرضوا على أنفسهم مطالب تمثل مصدرا لضغط كبير بالنسبة لهم، وانتهت النتائج إلى أن هؤلاء الأفراد قد انخفض لديهم مستوى التوتر والقلق اللذين كانوا يشعرون بهما نتيجة لتغيير مطالبهم بمطالب أخرى معقولة أي أصبحت هذه المتطلبات في حدود طاقاتهم. (عبد العزيز، 2010: 98). وما يدعم نتائج الدراسة الحالية أيضا دراسة برلين وسكولر Pearlman & Schooler إلى أن الثقة بالذات والتفكير التأملي المضبوط لحل المشكلة المترتبة على الموقف الضاغط يؤدي إلى تخفيف حدة المعاناة النفسية والأثر الإجمالي لتوترات الحياة. (عبد المعطي، 2006: 251).

وتعتبر عمليات التي يمارسها الأساتذة للتعامل مع الضغوط والمواقف الصعبة التي تواجههم مبنية بشكل كبير على التقييمات المدركة للحدث مع الاستجابة للحدث لتكون هذه الاستجابة أكثر ايجابية في مواجهة المواقف الضاغطة، وعندما تكون التقييمات المدركة صحيحة فسوف تقود نحو تفكير الفرد ومعتقداته لتكون أكثر فاعلية وأقرب للواقعية في مواجهة المواقف الضاغطة التي يعيشها الأساتذة التعليم العالي. وهذا ما أشار إليه الحراملة أحمد (2007) بقوله أن السلوكيين يعتبرون الاحتراق النفسي حالة داخلية ناتجة عن عوامل بيئية وظروف مضطربة إذا ما ضبطت أمكن خلالها التقليل من الاحتراق النفسي. (زكي علي، 2008: 47). وعليه إن لم يتعلم الأستاذ سلوكيات تكيفية أو عمليات تحمل الضغوط المناسبة فإنه سيتعلم سلوكا غير سوي يسمى الاحتراق النفسي.

وهذه النتائج تتماشى وما أكده لازاروس وفولكمان (1984) & Lazzarus Folkma أن الإدراك الإيجابي أو السلبي لأحداث الحياة من المحددات الهامة للصحة النفسية، فالأحداث قد تزيد من ثقة الفرد ومهاراته للتعامل مع الأحداث المستقبلية بالنسبة لبعضهم، وقد تكون ضاغطة وذات تحدي بالنسبة للبعض الآخر، بينما تحدث تبرا بصورة روتينية لي فئة أخرى، وعليه فالمواقف التي يتعرض لها الأشخاص تعتبر ضاغطة لبعض الناس وغير ضاغطة بالنسبة لآخرين وفقا لتقييمهم المعرفي للفرد لكل حدث من الأحداث. (عبد المعطي، 2006: 250).

كما تشير نتائج الجدول رقم (22) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة أبعاد عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي - إنكار وخداع الذات) بالدرجة الكلية للاحتراق النفسي كانت على التوالي: (-0.24 ، 0.20) وكلا المعاملين دالين عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة والمتمثلة في إعادة التفسير الإيجابي وإنكار وخداع

الذات كل على حدا والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي - إنكار وخداع الذات) زاد مستوى الاحتراق النفسي، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي - إنكار وخداع الذات) انخفض مستوى الاحتراق النفسي، وتتماشى نتائج الدراسة مع دراسة موس وبيلينجز (1982) Moos & Billings التي أكدت أن عمليات تحمل الضغوط تعتمد على التحليلات المنطقية والبحث عن المعلومات و سلوك حل مشكلة من المحتمل أن ترتبط بالتوافق مع المواقف الضاغطة. (عبد المعطي، 2006: 251). وهذا يدخل ضمن العملية الأولى من عمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة ألا وهي إعادة التفسير الإيجابي، فأساتذة التعليم العالي يحاولون بذل الجهود المعرفية يسعون من خلالها إلى تحويل المواقف الضاغطة في طار إيجابي والوعد بتحسين الأمور وقد يلجئون إلى تغيير وتعديل أهدافهم، فاستخدامهم لإعادة التقدير يقودهم إلى استرداد أفعال نشطة توجه نحو مصادر المشكلة.

كما يمكن تفسير لجوء الأساتذة لهذا للنوع الثاني من العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة ألا وهي الإنكار وخداع الذات كمحاولة منهم لتحقيق التوافق مع ضغوط المهنة، وحقيقة يمكن أن تكون هذه العمليات من إنكار وخداع لذات فعالة في تخفيف بعض الجوانب المثيرة للقلق والتوتر الذي ينجم عن المواقف الضاغطة لكنها لا تؤدي أبداً إلى حل الموقف المسبب للضغط. وهذا ما أكدته له ريس (1976) Rees في دراسته إلى أن العمليات غير الفعالة في تحمل ضغوط أحداث الحياة هي التي تعتمد على الحيل والميكانزمات الدفاعية كوسيلة للمواجهة كالإنكار وخداع الذات والتبرير والانسحاب من المثيرات والمواقف الضاغطة. (عبد المعطي، 2006: 251).

كما تشير نتائج الجدول رقم (22) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي،

نقص الشعور بالانجاز، تبلد المشاعر) على التوالي: (-0.23 ، -0.25 ، -0.22)، وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المشكلة وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالانجاز، تبلد المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالانجاز، تبلد المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالانجاز، تبلد المشاعر)، وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة موس وبيلينجز (1982) Moos & Billings التي أكدت أن عمليات تحمل الضغوط تعتمد على التحليلات المنطقية والبحث عن المعلومات و سلوك حل مشكلة من المحتمل أن ترتبط بالتوافق مع المواقف الضاغطة. (عبد المعطي، 2006: 251).

كما تتفق مع ما يؤكد ميدجالي وآخرون (1996) Midgly et al أنه من يستخدم عمليات الذات المعاقة كعدم بذل الجهد والشعور بالعجز لديهم صيغ أو مخططات ذاتية سلبية واضحة ومرتفعة. (الفرحاني والرفاعي، 2009: 319). فإذا يلجأ أساتذة التعليم العالي لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة كاستراتيجيات تتضمن الأفكار والأنشطة الذهنية التي يقومون بها لدراسة أبعاد المشكلة ومحاولة حلها.

وتشير نتائج الجدول رقم (22) ان قيمة معامل الارتباط قد بلغ (-0.27) بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ازداد مستوى الاحتراق النفسي، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة انخفض مستوى الاحتراق النفسي

وانطلاقاً من مناقشة النتائج اتضح أن اللجوء لاستخدام العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة من طرف أساتذة التعليم العالي كإعادة التفسير الإيجابي للموقف الضاغط هي محاولة منهم لإيجاد معنى إيجابي للمواقف الصعبة هذا من جهة، ومن جهة أخرى هي محاولة جادة منهم لتحقيق المزيد من الانسجام والتلاؤم، هذا ما يعزز ثقتهم في أنفسهم وفي الجهود التي يبذلونها لتحسين الموقف، في حين عدم قدرتهم علي المواجهة المباشرة يدعوا هؤلاء لإنكار الموقف بمجمله، وهذا ما يكون سببا في انعزالهم وانسحابهم عن كل ما يحدث في بيئتهم، وهذا ما يؤدي إلى نقص الشعور بالانجاز الشخصي وتبليد المشاعر، وهي من ضمن أبعاد الاحتراق النفسي.

1.7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لفحص ودراسة الفرضية السابعة التي تنص على: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس عمليات تحمل الضغوط لـ إبراهيم لطفي عبد الباسط في محوره الثالث وهو عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (23): معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية (القبول والاستسلام/ الانسحاب المعرفي/ التفكير الإيجابي) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.

الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	أبعاد الاحتراق النفسي			المتغيرات	
	تبدل المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الإجهاد الانفعالي		
0.28**	0.23**	0.22**	0.25**	القبول و الاستسلام	الاحتراق النفسي
0.25**	0.19**	0.17**	0.23**	الانسحاب المعرفي (العقلي)	
0.28- **	0.23- **	0.25- **	0.26- **	التفكير الإيجابي	
0.31**	0.26**	0.25**	0.28**	الدرجة الكلية للعمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية	

ن: 253 ، ر المجدولة: 0.181 ، ** : دال عند مستوى 0.01

تشير نتائج الجدول رقم (23) إلى أن قيمة معاملات الارتباط للعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية (القبول والاستسلام - الانسحاب المعرفي العقلي - التفكير الإيجابي) وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر) على التوالي: القبول والاستسلام (0.25 ، 0.22 ، 0.23)، الانسحاب المعرفي العقلي (0.23 ، 0.17 ، 0.19)، التفكير الإيجابي (-0.26 ، 0.25- ، 0.23-) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة طردية موجبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية والمتمثلة في القبول والاستسلام، الانسحاب المعرفي العقلي، باستثناء التفكير الإيجابي التي كانت العلاقة إيجابية وأبعاد الاحتراق النفسي والمتمثلة في الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز وتبلد المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما ارتفع استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية (القبول والاستسلام - الانسحاب المعرفي العقلي - التفكير الإيجابي) زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما انخفض استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية (القبول والاستسلام - الانسحاب المعرفي العقلي - التفكير الإيجابي) انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة وينت Weiten التي تؤكد أن الشخص المتوافق هو الذي يبلغ مجموع المعايير ومن أهمها الإدراك الفعال للواقع والقدرة على تحمل الضغوط والقدرة على الضبط والتحكم الشخصي. (عبد اللطيف وعوض، 1990: 92-93). كما نجد دراسة مارتين سلجمان M.Seligman الذي أكد من خلالها أنه حينما يواجه الأفراد الكثير من التهديدات التي لا يمكن التحكم فيها تكون استجاباتهم للمواقف الضاغطة من خلال الانسحاب والتسليم أو الشعور بالاكتئاب. (دافيدوف (تر) الطواب وعمر، 2000: 182).

وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية فالنشاط الذي يبذله أساتذة التعليم العالي الذي يدخل ضمن هذا النوع من العمليات يقودهم إلى القبول بالواقع ومعايشته والاعتراف به، وقد يؤدي به للانشغال بالتفكير بالمستقبل وكل هذه الأساليب إذا دلت إنما تدل على الاعتراف صريح من طرف الأساتذة بغياب استراتيجيات فعالة لحل الموقف الضاغط، وهم يعتبرونها محاولة لتوافق مع ما يحيط بالمشكلة من توترات وانفعالات، وهذا ما يتفق أيضا مع ما توصلت إليه أبحاث كل من كوين Coyne وألدوين Aldwen و لازاروس Lazarus (1981)، وفولكمان وآخرون (Folkman et al 1986) أن الهروب والانسحاب يرتبط بأعراض القلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية والجسمية. (مسعودي، 2008: 94).

كما أن أساتذة التعليم العالي قد يلجؤون إلى الانسحاب المعرفي باستغراقهم في أحلام اليقظة والتفكير بأشياء وموضوعات بعيدة عن المشكلة وبذلك يكون عاملا يعوق التحمل والتوافق مع تلك المواقف، بالإضافة لانشغالهم بما يمكن أن ينتهي إليه الموقف إذا ما قام بعمل ما، وتمني التغيير وتحسن الموقف وزوال المشكلة وما تسببه من التوترات، ولهذا يمكن القول أن عدم قدرت الأستاذ على مسايرة المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس بإيجابية يرتبط بمشاعر الضغوط النفسية لدى الأساتذة وتطورها لديهم، ولهذا نجد فئة معتبرة من الأساتذة يعانون من الإرهاق والتعب وقلة الحماس وتدني الدافعية ونقص في الأداء والإنجاز الشخصي.

كما تشير نتائج الجدول رقم (23) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة أبعاد عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية (القبول والاستسلام - الانسحاب المعرفي العقلي - التفكير الإيجابي) بالدرجة الكلية للاحتراق النفسي كانت على التوالي: (0.28، 0.25، -0.28) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة طردية موجبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية والمتمثلة بالقبول والاستسلام والانسحاب

المعرفي العقلي ما عدى التفكير الإيجابي والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما ارتفع استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية (القبول والاستسلام - الانسحاب المعرفي العقلي - التفكير الإيجابي) زاد معه مستوى الاحتراق النفسي، والعكس صحيح، أي كلما انخفض استخدام عمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية (القبول والاستسلام - الانسحاب المعرفي العقلي - التفكير الإيجابي) انخفض معه مستوى الاحتراق النفسي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة باري بريوين (1988) التي هدفت للجمع بين المعارف السلبية وأحداث الحياة الضاغطة في علاقتها بالاكتهاب على وجود علاقة بين الدرجة الكلية للمعارف السلبية والأحداث الضاغطة والاكتهاب. (يوسف، 2001: 154).

وفي هذا الصدد فقد أشارت مجموعة من الدراسات السابقة إلى دور الاستراتيجيات الفعالة في التحكم في مستوى الضغوط وبالتالي خفض احتمالات الإصابة بالاحتراق النفسي وذلك على غرار دراسة نجاه زكي، ومديحة عثمان عبد الفضيل (1998) التي هدفت لدراسة أساليب مواجهة المشكلات وعلاقتها بكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى عين من معلمي المدارس الثانوية بالمنيا، والتي أكدت وجود ارتباط دال موجب بين استراتيجيات المواجهة غير الفعالة (القلق، خفض التوتر، تجاهل المشكلة، تأنيب النفس)، وبين الاحتراق النفسي، كما توصلت الدراسة إلى أن تبني المعلم استراتيجيات مواجهة فاعلة يقلل من تعرضه للاحتراق النفسي على العكس من المعلم الذي يتبنى استراتيجيات مواجهة غير فعالة والتي تؤدي به إلى الإصابة بالاحتراق النفسي. (زكي وعبد الفضيل، 1998).

كما تشير نتائج الجدول رقم (23) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) كانت على التوالي: (0.28، 0.25، 0.26) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة طردية موجبة بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما ارتفع استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية زاد معه مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما انخفض استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية انخفض معه مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر)، وهذا ما يتماشى مع ما أوضحتها دراسة ماسلاش Maslach حيث ذكرت أن المهني يصاب بالاحتراق النفسي حينما يواجه الفرد مشكلات تحول دون قيامه بمهامه بشكل كامل مما يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب، مما يترتب عليه حدوث توتر عصبي يؤدي إلى تدني مستوى دافعيته. (آل مشرف، 2002: 230). كما تتفق ودراسة كما توصل تيري هانس (1998) Terny Hynes إلى أن استعمال هذا النوع من عمليات تحمل الضغوط (تهرب، تأنيب الذات، التجنب) يقترن بضعف في التوافق إذ يستخدم في الوضعيات التي تقدر على أنها غير قابلة للتغيير والتحكم فيها، كما تتفق مع مت توصلت له أبحاث كل من كوين Coyne والدوين Aldwen و لازاروس Lazarus (1981)، وفولكمان وآخرون (1986) Folkman et al أن الهروب والانسحاب يرتبط بأعراض القلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية والجسمية. (مسعودي، 2008: 94).

فالأساتذة الذين يعانون من الاحتراق النفسي فنجدهم أكثر ميلا لاختيار الإجابات التي تدل على استخدامهم لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية التي تتضمن كما وضعنا سابقا الابتعاد عن التفكير في المشكلة، أو محاولة نسيانها، كذلك تتضمن الابتعاد عن الأشخاص الذين لديهم علاقة مع المشكلة، أو قد يذكرونهم بمشكلاتهم، والقيام بأشياء أخرى للابتعاد عن التفكير في المشكلة والتي تعبر عن

الإستغراق في أحلام اليقظة، فالأساتذة حينما يفشلون في تحقيق مطالبهم في بيئتهم المهنية يلجؤون إلى عالم الخيال من أجل تحقيق ما عجزوا عن تحقيقه في عالم الواقع، فاللجوء إلى مثل هذه العمليات يكون نتيجة عجز أو ضعف فعلي واقعي أو نتيجة تصور خاطئ للفرد عن نفسه، أو قد تكون فكرة غير صحيحة عن قدراته، أو قد أوحى إليه بها غيره، وهذا ما يفسر الانسحاب المعرفي لهؤلاء الأساتذة.

كما تشير نتائج الجدول رقم (23) أيضا أن قيمة معامل الارتباط قد بلغ (0.31) بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية موجبة بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض اللجوء لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية انخفض مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وانطلاقا من مناقشة هذه النتائج اتضح أن أساتذة التعليم العالي بلجوئهم أكثر استخدام العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية من عمليات القبول والاستسلام وعمليات الانسحاب المعرفي التي تبرز عدم قدرتهم عن بذل الجهود والمثابرة لتحقيق مستوى أفضل من الكفاءة، بالإضافة لعجزهم عن التفاعل مع أفراد بيئة المحيط بهم، كما يعتقدون بلجوئهم للعمليات الاستسلام والقبول بالمواقف الضاغطة هي حتمية يجب معاشتها ولا يمكن تغييرها، أو باللجوء إلى الانسحاب المعرفي (العقلي)، والاستغراق في أحلام اليقظة لتحقيق ما عجزوا عن تحقيقه في الواقع، وهي كلها عمليات يلجئون لها عند شعورهم بنقص في الانجاز الشخصي، وعند زيادة مستوى الإنهاك الانفعالي لديهم.

1. 8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

لفحص ودراسة الفرضية السابعة التي تنص على: " توجد علاقة ارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس عمليات تحمل الضغوط لـ إبراهيم لطفي عبد الباسط في محوره الخامس وهو عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) ، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (24): معامل الارتباط بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) والاحتراق النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم العالي.

الدرجة الكلية للاحتراق النفسي	أبعاد الاحتراق النفسي			المتغيرات	
	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الإجهاد الانفعالي		
0.27- ^{**}	0.24- ^{**}	0.26- ^{**}	0.24- ^{**}	البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي	العمليات
0.28- ^{**}	0.23- ^{**}	0.27- ^{**}	0.26- ^{**}	التحول إلى الدين	
0.32- ^{**}	0.27- ^{**}	0.29- ^{**}	0.28- ^{**}	الدرجة الكلية للعمليات المختلطة (سلوكية - المعرفية)	

ن: 253 ، ر المجدولة: 0.181 ، ^{**}: دال عند مستوى 0.01

تشير نتائج الجدول رقم (24) إلى أن قيمة معاملات الارتباط للعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي - التحول إلى الدين) وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) على التوالي: البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي (-0.24، -0.26، -0.24)، التحول إلى الدين (-0.26، -0.27، -0.23)، وكل المعاملات دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) والمتمثلة في البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي وأبعاد الاحتراق النفسي والمتمثلة في الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز وتبدل المشاعر لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض اللجوء استخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي والتحول إلى الدين) زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع اللجوء استخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي والتحول إلى الدين) انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبدل المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي.

وعليه يتضح أن أساتذة التعليم العالي يسعون للحصول على المعلومات بغرض النصيحة والمساعدة والفهم الجيد للموقف، ويعد ذلك عملية موجهة نحو المشكلة، كما قد يسعى إلى تأييد الدعم العاطفي الذي يعد مؤشر عن العمليات الموجهة نحو الانفعال. وتأتي نتيجة الدراسة الحالية في هذا المجال في بحثنا مؤيدة ومدعمة لنتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة من بينها دراسة كوب Cobb التي أكدت أن الدعم الاجتماعي المعبر والفعال مثل الشعور بالحماية والعناية والحب ووجود أطراف يعتمد عليهم الفرد، كلها عوامل تؤدي إلى تخفيف الإحساس بالضغط. (الراشدي، 1999: 34). كما توصلت دراسة سرا

زون وآخرون (1983) Sarason et al أن الأفراد ذو المساندة الاجتماعية المرتفعة يواجهون التحديات بطريقة أكثر فاعلية لأنهم يعتقدون أن الآخرين سوف يساعدهم وينقذونهم إذا كانت التحديات والصعوبات تتجاوز ما لديهم من مصادر شخصية، في حين أن ذوي المهارات الاجتماعية والبيشخصية يميلون إلى المساندة الاجتماعية كثيرا لأنهم يشعرون بالارتياح عندما يتفاعلون مع الآخرين ولديهم القدرة على تكوين أصدقاء (حسين وحسين، 2006: 138).

كما نجد أن أساتذة التعليم العالي يلجؤون إل إكثار الدعاء وممارسة العبادات، حيث يعد الرجوع إل الدين مصدرا للدعم الروحي الانفعالي أو سلوكا لتجاوز المواقف التي يواجهونها، وهذا ما يتماشى نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ألبورت (1967) إلى أن التوجه الديني الجوهري يرتبط بشكل إيجابي بجوانب السعادة و التوافق النفسي. كما أكدت دراسة وانج (1998) Wong أن الدين يعد أحد الطرق المواجهة الرئيسية في تعامل مع الضغوط حيث أكد أن الأفراد أكثر التزاما بالدين يكونون أقل اكتئابا و قلقا يتعاملون مع المواقف بفاعلية، حيث يكون لديهم وعي واضح عن الهدف والمعنى في الحياة ولذلك يكونون أكثر قدرة على تحمل الضغوط. (حسين وحسين، 2006: 175).

كما تشير نتائج الجدول رقم (28) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة أبعاد عمليات تحمل الضغوط المختلطة سلوكية - معرفية (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي - التحول إلى الدين) بالدرجة الكلية للاحتراق النفسي كانت على التوالي: (-0.27 ، -0.28) وكلا المعاملين دالين عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين العمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة سلوكية - معرفية (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي - التحول إلى الدين) كل على حدا والدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض اللجوء لاستخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة سلوكية -

معرفية (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي - التحول إلى الدين) زاد مستوى الاحتراق النفسي، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع اللجوء لاستخدام لعمليات الفرعية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة سلوكية - معرفية (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي - التحول إلى الدين) انخفض مستوى الاحتراق النفسي، وعليه تتفق نتائج الدراسة الحالية في هذا الجانب مع ما أكدته هوبفل Habfoll بأن الأفراد الذين يتصفون بخصائص نفسية إيجابية كالفاعلية الذاتية والتمكن وتقدير الذات المرتفع يكونون أكثر استفادة من مصادر المساندة الاجتماعية المحيطة بهم بينما الأفراد المتصفين بخصائص نفسية سلبية كتقدير الذات المنخفض والانطوائية يكونون أقل قدرة على الحصول على تلك المساندة. (مسعودي، 2008: 227).

وقد اتضح من خلال الدراسة الحالية أن أساتذة التعليم العالي أكثر قدرة على التحمل الضغوط بكل فاعلية، ويكونون أكثر قدرة على البحث عن السند الاجتماعي سواء الزملاء أو الأسرة، وبالتالي يسعون للمشاركة وبذل الجهود في النشاطات وأداء الواجبات لأنهم يشعرون بالراحة والطمأنينة التي تكون نتاج الثقة في الأشخاص المحيطين بهم، وهذا ما يتماشى مع ما توصل إليه كل من كرمير ودوغرتي (Kirmeyer & Dougherty 1988) وكريغان وآخرون (Corrighan et al 1995) إلى احتمال أن يكون للدعم الاجتماعي أثر مخفف عندما يدرك الفرد أن الآخرين مستعدين لتوفير السند الضروري له مما يجعل الموقف أقل ضغطاً. (مسعودي، 2008: 227)، على عكس الذين لا يستفيدون من السند الاجتماعي بالشكل الصحيح، أولاً يستفيدون منه نهائياً ولا يحاولون البحث عن المعلومات التي تتضمنها بيئتهم المدرسية، وهذا ما يفسر عدم بذلهم للجهود والفاعلية في علاقاتهم مع الآخرين والأساتذة وجميع المحيطين بهم هذا ما يؤدي إلى عدم الانسجام والملاءمة مع المحيط ما يزيد من وقع الضغوط على كل جوانب حياتهم.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة رتز (Ratz 2001) فقد تبين أن الأشخاص الذين يعانون مستوى مرتفعاً من الضغوط يميلون إلى استخدام عمليات

تحمل الضغوط الدينية في محاولة منهن للتعامل مع الحدث الضاغط. (حسين و حسين، 2006: 143). كما تتماشى مع نتائج دراسة بوزازوة مصطفى (2007) التي هدفت إلى دراسة ضواغط العمل المدركة لدى المشرفين و إستراتيجيات مواجهتها، أن الشعائر الدينية التي يقوم بها الأفراد تعمل على تخفيف العديد من معاناة الناجمة عن المواقف الصعبة و الضاغطة. (بوزازوة، 2007: 286).

فحيث تأكد أن أساتذة التعليم العالي بتحولهم إلى الدين يبحثون عن الراحة النفسية والطمأنينة الروحية التي توفرها لهم معتقداتهم الدينية، فهم يعتبرونها مصدرا مهماً يمددهم بالقوة المعنوية لتحمل الصعوبات التي يتعرضون لها في محيطهم المهني، فالممارسة الدينية كالقيام بالصلاة والدعاء تضي على النفس الهدوء والسكينة التي تساعدهم أكثر على التفكير و التأويل الإيجابي للمواقف الضاغطة والتريث في اتخاذ القرارات التي يتخذونها اتجاهها، كما تزيدهم قوة على تحمل الضغوط والاعتقاد أكثر في الإحساس بالتحكم و المسؤولية عن كل المواقف التي تعترضهم، لكن إن ظهر عكس أي أنهم يظهرون ضعف في استخدام عمليات التحول إلى الدين نجدهم أقل راحة نفسية وأقل طمأنينة روحية، وبذلك يظهرون توتر وقلق أعلى وكما نجدهم كذلك يستجيبون للضغوط بشكل سلبي دائما ما يساهم أكثر في تدني مستوى صحتهم النفسية وذلك بظهور مؤشرات الاحتراق عليهم كالإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي وتبلد المشاعر.

كما تشير نتائج الجدول رقم (24) إلى أن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلد المشاعر) على التوالي: (-0.28 ، -0.29 ، -0.27) وكل المعاملات دالة عند مستوى (0.01).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) وأبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص

الشعور بالإنجاز، تبلى المشاعر) لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض اللجوء لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) زاد مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلى المشاعر)، والعكس صحيح، أي كلما ارتفع اللجوء لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) انخفض مستوى أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، نقص الشعور بالإنجاز، تبلى المشاعر). وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة شوارتر وأكونر (1984) Swarrtz & Oconnor فوجد أن العلاقات الاجتماعية تمثل مصدرا مشترك لمواجهة ضغوط أحداث الحياة خاصة العلاقات بين أعضاء الأسرة والأصدقاء (عبد العزيز، 2010: 122).

فقد تأكد أن ميل الأساتذة لاختيار الاستجابات التي تدل على لجوئهم لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة من نوع البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي الذي يتضمن سعي هؤلاء الأساتذة للحصول على معلومات حول الموقف أو المشكلة التي تواجههم من جهة، ومن جهة أخرى التي يحتاجونها للحصول على سند اجتماعي يوفر لهم الدعم اللازم لتخطي هذه الضغوط من خلال فهمها من خلال الآخرين بشكل أفضل، وعلى ذلك فإن الدراسة الحالية بينت أن اعتماد أساتذة التعليم على مصادر النفسية والاجتماعية للمساندة الاجتماعية التي تجعل من هؤلاء يقيمون المواقف والأحداث الضاغطة التي تواجههم في البيئة المهنية تقيما واقعا موضوعيا، كما تجعلهم أكثر نجاحا وفاعلية في تحمل المواقف الضاغطة التي قد تسبب انخفاض في مستوى الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي لديهم وتبلى المشاعر.

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة سرا زون وآخرون (1983) Sarason et al أن الأفراد ذو المساندة الاجتماعية المرتفعة يواجهون التحديات بطريقة أكثر فاعلية لأنهم يعتقدون أن الآخرين سوف يساعدونهم وينقذونهم إذا كانت التحديات والصعوبات تتجاوز ما لديهم من مصادر شخصية، في حين أن ذوي المهارات الاجتماعية و البينشخصية يميلون

إلى المساندة الاجتماعية كثيرا لأنهم يشعرون بالإرتياح عندما يتفاعلون مع الآخرين ولديهم القدرة على تكوين أصدقاء (حسين وحسين، 2006: 138).

كما تتماشى نتائج الدراسة الحالية في هذا الجانب مع نتائج دراسة ألبرت (1967) إلى أن التوجه الديني الجوهري يرتبط بشكل إيجابي بجوانب السعادة و التوافق النفسي. كما أكدت دراسة وانج (1998) Wong أن الدين يعد أحد الطرق المواجهة الرئيسية في تعامل مع الضغوط حيث أكد أن الأفراد أكثر التزاما بالدين يكونون أقل اكتئابا و قلقا يتعاملون مع المواقف بفاعلية، حيث يكون لديهم وعي واضح عن الهدف والمعنى في الحياة ولذلك يكونون أكثر قدرة على تحمل الضغوط. (حسين وحسين، 2006: 175).

وعليه إن لجوء لاستخدام عمليات التوجه إلى الدين والتي تتضمن ممارسة الشعائر الدينية، وحضور المحاضرات والندوات، والإكثار من الدعاء كعمليات من أجل تجاوز المشكلات الصعبة والضاغطة تساعدهم على خفض مستويات التوتر والقلق لديهم. وهذا ما أكدته دراسة وانج (1998) Wong أن الدين يعد أحد الطرق المواجهة الرئيسية في تعامل مع الضغوط حيث أكد أن الأفراد أكثر التزاما بالدين يكونون أقل اكتئابا وقلقًا يتعاملون مع المواقف بفاعلية، حيث يكون لديهم وعي واضح عن الهدف والمعنى في الحياة ولذلك يكونون أكثر قدرة على تحمل الضغوط. (حسين وحسين، 2006: 175).

تشير نتائج الجدول رقم (24) ان قيمة معامل الارتباط قد بلغ (-0.32) بين الدرجة الكلية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة عكسية سالبة بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي كلما انخفض استخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) ازداد مستوى الاحتراق النفسي.

وانطلاقاً من مناقشة هذه النتائج اتضح أن أساتذة التعليم العالي لجوئهم لاستعمال العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) التي تشمل عمليات البحث عن المعلومات والسند الاجتماعي، وعمليات التوجه إلى الدين، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن المساندة المقننة والمنظمة والتي تمثل البيئة المدرسية التي يسودها التعاون والحب والتشجيع والتفاعل الإيجابي وحرية التعبير والإدلاء بالرأي والمساندة أثناء تعرض هؤلاء التلاميذ للمواقف الصعبة كالفشل في بعض الجوانب المهنية أو أثناء محاولة التوافق، أو أثناء بحثهم عن المعلومات عن المواقف الضاغطة التي تصادفهم، تعتبر عملية جد فعالة تساهم في القضاء أو التخفيف من الضغوط، هذا ما يفسر ثقتهم في أنفسهم وتمتعهم بالكفاءة والفاعلية ومستوى عالي من الطموح والتحدي وأكثر ثقة في المحيطين بهم، ومن ثمة لا يشعرون بالعجز حيال المواقف الصعبة، بحيث يعتقدون في قدرتهم عن النجاح في حل المشكلات، وكل تلك العمليات التي يستخدمها هؤلاء هي عمليات من أجل إحداث الانسجام والتلاؤم مع البيئة المحيطة ومنه تحقيق الانسجام والتلاؤم، في حين يحدث العكس حين يقل لجوؤهم لهذه العمليات فيظهر عليهم العجز وعدم الثقة في أنفسهم وفي المحيطين بهم، كما لا يبذلون الجهود في البحث عن المعلومات، ومن خلال ذلك لا يستفيدون من الدعم الاجتماعي ولا من المعلومات التي قد تفيدهم في تحمل المواقف الصعبة والتغلب عليها وبالتالي تقليل مظاهر الاحتراق لديهم.

المحور الثالث: علاقة بعض متغيرات الشخصية وعمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

1. 9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

لفحص ودراسة الفرضية التاسعة التي تنص على "توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائياً بين درجات مركز التحكم (الداخلي / الخارجي) ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي". ولاختبار صحة الفرضية تم تطبيق مقياس مركز التحكم (الداخلي الخارجي) لـ روتر، ومقياس عمليات تحمل الضغوط لـ لطفي عبد الباسط إبراهيم، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك بإجراء تحليل المتعدد ذو التسلسل الهرمي Hierarchical Multiple Regression، وحساب كل من الثبات Constant، قيمة المعاملات المعيارية Standardized Coefficients بيتا (β)، والمعادلات اللامعيارية Unstandardized Coefficients (B)، ودرجات الحرية (df)، وقيم T ، وقيم (R^2) R square الدالة على مقدار التباين في المتغير التابع.

ويمكن تمثيل النتائج فيما يلي:

جدول رقم (25): معاملات الارتباطية الخطية المتعددة الهرمية ومربعاتها ومقدار تفسيرها وقيم التغير.

المتغير	R	R ²	R ² معدلة	الخطأ المعياري في التغير	قيم التغير			
					التغير في R ²	التغير في قيمة ف	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2
1	0.558 ^a	0.312	0.310	9.858	0.312	277.017	1	251
2	0.604 ^b	0.365	0.363	9.474	0.054	51.672	1	250
3	0.611 ^c	0.374	0.371	9.418	0.008	8.227	1	249
4	0.621 ^d	0.385	0.381	9.339	0.011	11.358	1	248
5	0.647 ^e	0.419	0.414	9.087	0.034	35.261	1	247
6	0.650 ^f	0.423	0.417	9.066	0.004	3.911	1	246

^a المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة المركز التحكم (الداخلي/ الخارجي).

^b المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة المركز التحكم (الداخلي/ الخارجي)، عمليات تحمل

الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.

^c المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة المركز التحكم (الداخلي/ الخارجي)، عمليات تحمل

الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.

^d المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة المركز التحكم (الداخلي/ الخارجي)، عمليات تحمل

الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.

^e المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة المركز التحكم (الداخلي/ الخارجي)، عمليات تحمل

الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة

نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية.

^f المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة المركز التحكم (الداخلي/ الخارجي)، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

^g المتغير التابع: الاحتراق النفسي.

يظهر من خلال الجدول رقم (25) أن قيمة (R^2) في النموذج الأول درجة مركز التحكم تساوي (0.312) أي أن درجة مركز التحكم أسهمت بنسبة (31.20%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (R^2) ارتفعت في النموذج الثاني - مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة - لتساوي (0.335)، أي أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة أسهمت بنسبة (33.50%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

وإزداد ارتفاع قيمة (R^2) في النموذج الثالث - مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال - لتصل إلى (0.374)، أي أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قد أسهمت بنسبة (37.40%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (R^2) ارتفعت في النموذج الرابع - مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة - لتصل إلى (0.385) أي أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قد أسهمت بنسبة (38.50%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

وإزداد ارتفاع قيمة (R^2) في النموذج الخامس - مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية - لتصل إلى (0.419) أي أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية أسهمت بنسبة (41.90%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (R^2) في النموذج السادس - مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) - لتصل إلى (0.423) أي أن عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) أسهمت بنسبة (42.30%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

ولكن تبقى أكبر نسبة تنبؤية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) بنسبة (42.30%).

ولتحديد المعاملات التنبؤية تم حساب معاملات الانحدار المعيارية ولأمعيارية كما هي موضحة في الجدول (26).

جدول رقم (26): معاملات الانحدار اللامعيارية ومعاملات الانحدار وقيم (t) والدلالات الإحصائية لمتغيرات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

النموذج	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
	B	الخطأ المعياري	β		
1 ثابت الانحدار مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)	82.096	1.607		51.090	0.000
	56.189	3.376	0.558	16.644	0.000
2 ثابت الانحدار مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.	94.344	2.755		34.602	0.000
	51.936	3.368	0.516	15.421	0.000
	0.321-	0.055	0.195-	5.842-	0.000
3 ثابت الانحدار. مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة. عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.	77.894	3.346		23.283	0.000
	44.863	3.303	0.446	13.081	0.000
	0.445-	0.054	0.271-	8.209-	0.000
	0.515	0.062	0.274	8.349	0.000
4 ثابت الانحدار. مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة. عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال. عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.	86.303	3.154		27.359	0.000
	47.408	3.362	0.471	14.102	0.000
	0.571-	0.102	0.204-	5.606-	0.000
	0.381	0.27	0.108	2.998	0.000
	0.487-	0.144	0.108-	3.370-	0.000
5 ثابت الانحدار. مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو	79.794	3.259		24.483	0.000
	44.799	3.300	0.445	13.574	0.000

0.000	5.346-	0.190-	0.099	0.531-	مصدر المشكلة.
0.000	3.284	0.116	0.124	0.406	عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.
0.000	2.998-	0.021-	0.171	0.381-	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.
0.000	5.938	0.228	0.097	0.574	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية.
0.000	22.497		3.446	77.534	6 ثابت الانحدار.
0.000	13.339	0.439	0.309	44.141	مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)
0.000	5.438-	0.193-	0.009	0.418-	عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.
0.000	3.386	0.119	0.124	0.539	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الانفعال.
0.000	2.998-	0.101-	0.172	0.131-	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.
0.000	5.559	0.215	0.098	0.543	الجوانب الانفعالية.
0.000	1.978-	0.640-	0.125	0.246-	عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

يتبين من الجدول رقم (26) ومن النموذج الأول أن لدرجة مركز التحكم (الداخلي الخارجي) قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.558) في حين بلغت قيمة (t) (16.644) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) يقابله زيادة وتغير ب (0.558) في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح، فانخفاض في درجة اتجاه الخارجي لمركز التحكم يؤدي إلى نقص في درجة مستوى الاحتراق النفسي.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الأول كانت على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 82.096 + 56.189 \times (\text{مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)})$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (26) ومن النموذج الثاني أن لدرجة مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) قدرة تنبؤية على دقة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.516) في حين بلغت قيمة (t) (15.421) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) يقابله زيادة وتغير ب (0.516) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الثاني أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.195) في حين بلغت قيمة (t) (-5.842) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.195) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الثاني تكون على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 95.344 + 51.936 \times (\text{مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)}) - 0.321 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة})$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (30) ومن النموذج الثالث أن لدرجة مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) قدرة تنبؤية على دقة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.446) في حين بلغت قيمة (t) (13.581) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) يقابله زيادة وتغير ب (0.446) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الثالث أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.271) في حين بلغت قيمة (t) (-8.209) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (-0.271) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي.

ويتبين أيضاً من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.274) في حين بلغت قيمة (t) (8.349) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.274) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الثالث تكون على النحو التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 77.894 + 44.863 \times (\text{مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)}) - \\ & 0.445 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + \\ & 0.515 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال}) \end{aligned}$$

ويتبين أيضاً من الجدول رقم (26) ومن النموذج الرابع أن لدرجة مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β)

(0.471) في حين بلغت قيمة (t) (14.102) وهي دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.01$ ، أي أن زيادة وحدة معيارية في مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) يقابله زيادة وتغير ب (0.471) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الرابع أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.204) في حين بلغت قيمة (t) (-5.606) وهي دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.01$ ، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.204) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.108) في حين بلغت قيمة (t) (2.998) وهي دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.01$ ، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.108) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.108) في حين بلغت قيمة (t) (-3.370) وهي دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.01$ ، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.108) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط

المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الرابع تكون على النحو التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 86.303 + 47.408 \times (\text{مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)}) - \\ & 0.571 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر \\ & المشكلة}) + 0.381 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو \\ & الانفعال}) - 0.487 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول \\ & المشكلة}) \end{aligned}$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (26) ومن النموذج الخامس أن لدرجة مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) قدرة تنبؤية على دقة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.445) في حين بلغت قيمة (t) (13.574) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) يقابله زيادة وتغير بـ (0.445) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الخامس أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.190) في حين بلغت قيمة (t) (-5.346) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير بـ (-0.190) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.116) في حين بلغت قيمة (t) (3.284) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.116) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.021) في حين بلغت قيمة (t) (-2.998) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (-0.021) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.228) في حين بلغت قيمة (t) (5.938) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يقابله زيادة وتغير ب (0.228) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الخامس تكون على النحو

التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 79.794 + 44.799 \times (\text{مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)}) - \\ & 0.531 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر} \\ & \text{المشكلة}) + 0.406 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو} \\ & \text{الانفعال}) - 0.381 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول} \\ & \text{المشكلة}) + 0.574 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على} \\ & \text{الجوانب الانفعالية}) \end{aligned}$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (26) ومن النموذج السادس أن لدرجة مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) قدرة تنبؤية على دقة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.439) في حين بلغت قيمة (t) (13.339) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) يقابله زيادة وتغير ب (0.439) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج السادس أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.193) في حين بلغت قيمة (t) (-5.438) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.193) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.119) في حين بلغت قيمة (t) (3.386) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.119) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.101) في حين بلغت قيمة (t) (-2.998) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.101) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.215) في حين بلغت قيمة (t) (5.559) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يقابله زيادة وتغير ب (0.215) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.640) في حين بلغت قيمة (t) (-1.978) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) يقابله نقص وتغير ب (-0.640) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج السادس تكون على النحو التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 77.534 + 44.141 \times (\text{مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)}) - \\ & 0.418 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + \\ & 0.539 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال}) - \\ & 0.331 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة}) + \\ & 0.543 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية}) - \\ & 0.246 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية)}) \end{aligned}$$

ووفق ما أسفرت عنه نتائج الموضحة في الجدولين (25) و (26) يمكن القول ان الفرضية التاسعة قد تحققت كليا، حيث بينت النتائج بأن العلاقة بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) وعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وعمليات

تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) لها قدرة تنبؤية بالاختراق النفسي، لكن تبقى أكبر قدرة تنبؤية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال التأثير الذي يتركه اتجاه مركز التحكم أي في اتجاهه الداخلي أو الخارجي، فالاتجاه التحكم الداخلي يعتقد فيه الأستاذ بأنه لديه القدرة الداخلية على التحكم الداخلي في مجريات الأحداث والموافق رغم شدتها وقوتها، وعلى أساس ذلك يعمد إلى توظيف عمليات تحمل الضغوط الملائمة وذات فعالية لذلك، فنجد أنه أكثر لجوء لاستخدام العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة وكذا العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة، بالإضافة للعمليات المختلطة (السلوكية المعرفية) ، وهذا ما أكدته دراسة فندل وكوبر (1983) Findl & Cooper أن التحكم الداخلي يرتبط ارتباطاً موجباً بالإنجاز العالي، ويفسران ذلك بأن هذه الفئة من الأفراد أكثر مثابرة وأكثر نشاطاً من الناحية المعرفية وأكثر مرونة وكفاءة في تعلم القواعد الضرورية لحل المشكلات. (عثمان، 2005: 132).

كما يمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) وعمليات تحمل الضغوط ومستوى الاحتراق النفسي من خلال التأثير الذي تتركه الاعتقادات الشخصية لأستاذ التعليم العالي حول ذاته وحول المواقف التي يتعرضون لها، فالأستاذ الذي يعي طبيعة الموقف ومتطلباته من أجل التحكم فيه من خلال الإستراتيجيات الملائمة لنوع الموقف وما تتطلبه من تحكم. وهذا ما أكدته شرنيس (1983) Chernirs في دراسة قام بها : أن أحد الأسباب الضغوط الحادة التي تؤدي إلى احتراق نفسي يرجع إلى التوقعات التي رسمها هؤلاء المهنيون في بداية حياتهم المهنية والتي تصطدم بالحقيقة بمجرد وقوعهم ضمن مواقف وظروف تختلف عن تلك التي الموجودة في أذهانهم. (تيايبي، 2009). كما أشار كل من لندساي ونورمان (1980) Lindsay et Norman أنه في المواقف الضاغطة يبدو التقييم الذاتي للموقف أكثر أهمية من تحديد العوامل الموضوعية المسببة لضغوط، أي أنها ترتبط أكثر بالكيفية التي بها يتم إدراك المواقف البيئية وترجمتها. (عبد

اللطيف أحمد، 2001: 85). كما تضيف كوبازا وآخرون (Kabase et al 1982) أن ذوي التحكم الداخلي يتميزون بالصلابة والتي عني السيطرة على الذات ولهم قوة الالتزام وتحمل أكبر للمسؤولية في النشاطات اليومية، ولهم مرونة في مواجهة التغيرات الطارئة ويدركونها على أنها تحديات وليست أخطار تهدد كيانه. (الجمالي وآخرون، 2000: 122).

وتعتبر سمة مركز التحكم والذي يعني الشعور بمدى قدرة الفرد في التحكم في مجريات حياته، فالأفراد الذين يشعرون بأنهم مثقلون بحمل في حياتهم غالبا ما يتعاملون أكثر كفاءة مع المشكلات والقرارات عن الأفراد الذين تنقصهم هذه السمة من السيطرة والتمكن، ويمثل التحكم الداخلي جهود لتحمل والتأقلم اعتمادا على ما عليه، وذلك باختيار الوسيلة المناسبة من مدى واسع من الاحتمالات، إنهم يميلون إلى أن يروا أسوأ شيء في كل موقف، ويكونوا مرنين في اختيار الطريقة الأحسن في تحمل الضغوط. (عبد المعطي، 2006: 202)، في حين الأفراد ذوي التحكم الخارجي يرون أنفسهم تحت تحكم قوى خارجية ولا يستطيعون التأثير فيها، ويفتقرون إلى القدرة على السيطرة والتحكم في الأحداث، ويفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث، وبالتالي يتعاملون إزاء المواقف الضاغطة بأساليب تحمل ضغوط غير ملائمة و غير فعالة. (حسين و حسين، 2006: 124).

ففي دراسة أجراها جونسن و ساراسون (Johnson & Sarason 1978) على عينة من طلاب الجامعة تبين لهما وجود علاقة إرتباطية قوية بين ضغوط الحياة و كل من القلق والاكتئاب، كما أظهرت النتائج أيضا أن الطلاب الذين تميزوا بمركز التحكم الداخلي لم تظهر لديهم علاقة بين الضغوط والحالة المرضية. (عبد المعطي، 2006: 203)، ولقد أكدت دراسة أخرى لروبرت وأشير وتامبا (Robert & Archer & Tamba 1979) التي كانت تهدف لدراسة العلاقة بين مراكز التحكم و ظاهرة القلق، والتأكد من أن مركز التحكم الخارجي يلعب دورا في ظهور مشكلات الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد

بينت النتائج أن ذوي التحكم الخارجي كانوا أعلى قلقاً من ذوي مركز التحكم الداخلي. (عبد العزيز، 2010: 192).

وعليه، يعتبر مركز التحكم مؤشراً قوياً على سلوك المواجهة، وفي هذا الصدد يشير لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman، إلى أن القدرة على التحكم في الحدث أو الموقف الضاغط تشكل و تحدد أسلوب تحمل الضغوط لدى الفرد، فالأفراد عندما يدركون الحدث على أنه قابل للتغيير فإنهم يكونون أكثر استخداماً لعمليات تحمل الضغوط التي تركز على المشكلة، في حين أن عمليات تحمل الضغوط التي تركز على الانفعال تستخدم إذا لم توجد خيارات مدركة لدى الأفراد، فإذا أدرك الفرد الحدث على أنه غير قابل للتغيير فإنه يميل إلى استخدام أساليب تحمل الاحجامية مثل الابتعاد عن مواجهة الموقف، ويكون ذلك مبنيًا على افتراض أن الأفراد في المواقف التي لا يستطيعون التحكم فيها والسيطرة عليها يعانون كثيراً من العجز وعدم الكفاءة في تحملها، ولذلك فإن مجهوداتهم في تحمل الضغوط تكون سلبية بشكل متزايد.

فلا شك أن اعتقادات الفرد بقدرته على التحكم في الأحداث الضاغطة تؤثر على درجة المحاولات التي يقوم بها لتغيير الظروف الضاغطة. وهكذا فإن مركز التحكم الداخلي يرتبط بعمليات تحمل الضغوط المباشرة و الفعالة والتوافقية مقارنة بمركز التحكم الخارجي، وعموماً فإن الأفراد ذوي التحكم الداخلي يميلون إلى استخدام عمليات المباشرة والفعالة في تحمل أحداث الحياة الضاغطة، ويدركون الموقف الضاغط على أنه قابل للتحكم والسيطرة، ومن ثم يستطيعون السيطرة عليه وتغييره. (حسين و حسين، 2006: 124 - 125).

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة دراسة هيبس وهالبين (1991) Hipps & Halpin التي هدفت للكشف عن العلاقة بين مركز التحكم وضغوط العمل وظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين ومديري المؤسسات الحكومية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين ضغوط العمل ومجالي الإنهاك وتبلد المشاعر، ووجود علاقة

سالبة دالة بين ضغوط العمل وبعد الإنجازات الشخصية في العمل والعلاقة المباشرة مع الطلبة والراتب الشهري والتعويضات، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي التحكم الخارجي يواجهون ضغطاً أكبر من ذوي التحكم الداخلي. (الرافعي والقضاة، 2010: 311).

ومنه فمركز التحكم يشير إلى قدرة على التصرف قصد تقليل أو التخفيف من آثار الضغوط السلبية، واعتقاد الذي يكونه أساتذة التعليم العالي حول قدراتهم وإمكانياتهم على تحكم في المواقف الصعبة يتضمن ذلك تنفيذ سلوكيات وعمليات فعالة كالعمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة كالتريث والفعل النشط أو العمليات المعرفية المتركزة حول المشكلة كإعادة التفسير الإيجابي أو العمليات المختلطة من شأنها تخفيف من شدة الضغوط ونتائجها على مستوى صحتهم النفسية كالإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر وتدني مستوى الشعور بالإنجاز الشخصي والحفاظ على مستوى عالي من الصحة النفسية التي تساعدهم على الاستمرار والعطاء بنجاح.

1. 10. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

لفحص ودراسة الفرضية العاشرة التي تنص على "توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائية بين درجات فعالية الذات ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي". ولاختبار صحة الفرضية تم تطبيق مقياس فعالية الذات لـ العدل عادل، ومقياس عمليات تحمل الضغوط لـ لطفي عبد الباسط إبراهيم، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك بإجراء تحليل المتعدد ذو التسلسل الهرمي Hierarchical Multiple Regression، وحساب كل من الثبات Constant، قيمة المعاملات المعيارية Standardized Coefficients بيتا (β)، والمعادلات اللامعيارية Unstandardized Coefficients (B)، ودرجات الحرية (df)، وقيم T ، وقيم (R^2) R square الدالة على مقدار التباين في المتغير التابع.

ويمكن تمثيل النتائج فيما يلي:

جدول رقم (27): معاملات الارتباطية الخطية المتعددة الهرمية ومربعاتها ومقدار تفسيرها وقيم التغير.

المتغير	R	R ²	R ² معدلة	الخطأ المعياري في التغير	قيم التغير			
					التغير في R ² في	التغير في قيمة ف	درجات الحرية	درجات الحرية
						قيمة ف الإحصائية	2	1
1	0.568 ^a	0.321	0.318	9.789	0.314	278.013	251	1
2	0.625 ^b	0.391	0.389	9.282	0.079	79.392	250	1
3	0.638 ^c	0.407	0.404	9.162	0.017	17.059	249	1
4	0.642 ^d	0.413	0.409	9.128	0.014	5.552	248	1
5	0.648 ^e	0.408	0.414	9.097	0.041	34.251	247	1
6	0.653 ^f	0.417	0.417	9.059	0.010	3.911	246	1

^a المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة فعالية الذات.

^b المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.

^c المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.

^d المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.

^e المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات

تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية.

^f المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

^g المتغير التابع: الاحتراق النفسي.

يظهر من خلال الجدول رقم (27) أن قيمة (r^2) في النموذج الأول درجة فعالية الذات تساوي (0.321) أي أن درجة فعالية الذات أسهمت بنسبة (32.10%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (r^2) ارتفعت في النموذج الثاني - درجة فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة - لتساوي (0.391)، أي أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة أسهمت بنسبة (39.10%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

وإزداد ارتفاع قيمة (r^2) في النموذج الثالث - فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال - لتصل إلى (0.407)، أي أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قد أسهمت بنسبة (40.70%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (r^2) ارتفعت في النموذج الرابع - فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة - لتصل

إلى (0.413)، أي أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قد أسهمت بنسبة (41.30%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

وإزداد ارتفاع قيمة (R^2) في النموذج الخامس - فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية - لتصل إلى (0.408)، أي أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية أسهمت بنسبة (40.80%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (R^2) في النموذج السادس - فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) - لتصل إلى (0.417)، أي أن عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) أسهمت بنسبة (41.70%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

ولكن تبقى أكبر نسبة تنبؤية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) بنسبة (41.70%).

ولتحديد المعاملات التنبؤية تم حساب معاملات الانحدار المعيارية ولأمعيارية كما هي موضحة في الجدول (28).

جدول رقم (28): معاملات الانحدار اللامعيارية ومعاملات الانحدار وقيم (t) والدلالات الإحصائية لمتغيرات فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

النموذج	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
	B	الخطأ المعياري			
1 ثابت الانحدار فعالية الذات	83.592	2.713		52.111	0.000
	57.278-	4.292	0.588-	17.524-	0.000
2 ثابت الانحدار فعالية الذات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.	48.970	4.014		12.200	0.000
	48.384-	3.297	0.481-	14.675-	0.000
	0.767-	0.086	0.292-	8.910-	0.000
3 ثابت الانحدار. فعالية الذات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة. عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.	40.951	4.412		9.281	0.000
	46.843-	3.276	0.465-	14.299-	0.000
	0.567-	0.098	0.2216-	5.796-	0.000
	0.464	0.112	0.152	4.130	0.000
4 ثابت الانحدار. فعالية الذات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة. عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال. عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.	37.670	4.611		8.170	0.000
	46.239-	3.274	0.459-	14.124-	0.000
	0.456-	0.108	0.174-	4.225-	0.000
	0.378	0.118	0.124	3.210	0.000
	0.278-	0.118	0.097-	2.358-	0.000
5 ثابت الانحدار. فعالية الذات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة. عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.	80.652	4.375		18.583	0.000
	4.971-	3.711	0.457-	3.574-	0.000
	0.612-	0.425	0.212-	6.126-	0.000
	0.503	0.135	0.116	4.545	0.000

0.000	3.373-	0.191-	0.190	0.125-	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.
0.000	6.027	0.245	0.106	0.574	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية.
0.000	23.188		3.565	78.635	6 ثابت الانحدار.
0.000	4.501-	0.548-	0.309	4.111-	فعالية الذات
					عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.
0.000	6.319-	0.203-	0.010	0.428-	عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.
0.000	5.438	0.127	0.135	0.639	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.
0.000	2.386-	0.128-	0.201	0.140-	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية.
0.000	5.553	0.239	0.107	0.545	عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).
0.000	2.278-	0.741-	0.148	0.275-	

يتبين من الجدول رقم (28) ومن النموذج الأول أن لدرجة فعالية الذات قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.588) في حين بلغت قيمة (t) (-17.524) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.588) في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح، فارتفاع في درجة فعالية الذات يؤدي إلى نقص في درجة مستوى الاحتراق النفسي.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الأول كانت على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 83.592 - 57.278 \times (\text{فعالية الذات})$$

ويتبين أيضاً من الجدول رقم (28) ومن النموذج الثاني أن لدرجة فعالية الذات قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.481) في حين بلغت قيمة (t) (-14.675) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة

معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.481) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الثاني أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.292) في حين بلغت قيمة (t) (-8.910) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.292) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الثاني تكون على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 48.970 - 48.384 \times (\text{فعالية الذات}) - 0.767 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة})$$

ويتبين أيضاً من الجدول رقم (28) ومن النموذج الثالث أن لدرجة فعالية الذات قدرة تنبؤية على دة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.465) في حين بلغت قيمة (t) (-14.299) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.465) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الثالث أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.216) في حين بلغت قيمة (t) (-5.796) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.216) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي

والعكس صحيح، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجه نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.152) في حين بلغت قيمة (t) (4.130) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.152) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الثالث تكون على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 40.951 - 46.843 \times (\text{فعالية الذات}) - 0.567 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + 0.464 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال})$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (28) ومن النموذج الرابع أن لدرجة فعالية الذات قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.459) في حين بلغت قيمة (t) (-14.124) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.459) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الرابع أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.174) في حين بلغت قيمة (t) (-4.225) وهي دالة إحصائيا عند مستوى

($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.174) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.124) في حين بلغت قيمة (t) (3.210) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.124) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.097) في حين بلغت قيمة (t) (-3.358) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.097) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الرابع تكون على النحو التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 37.670 - 46.239 \times (\text{فعالية الذات}) - 0.456 \times (\text{عمليات تحمل} \\ & \text{الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + 0.378 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال}) - 0.278 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة}) \end{aligned}$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (28) ومن النموذج الخامس أن لدرجة فعالية الذات قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.457) في حين بلغت قيمة (t) (-3.574) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (-0.457) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الخامس أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.212) في حين بلغت قيمة (t) (-6.126) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (-0.212) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.116) في حين بلغت قيمة (t) (4.545) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير

ب (0.116) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.191) في حين بلغت قيمة (t) (-3.373) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (-0.191) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي ، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.245) في حين بلغت قيمة (t) (6.027) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يقابله زيادة وتغير ب (0.245) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الخامس تكون على النحو

التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 80.652 - 4.971 \times (\text{فعالية الذات}) - 0.612 \times (\text{عمليات تحمل} \\ & \text{الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + 0.503 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال}) - 0.125 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة}) + 0.574 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية}) \end{aligned}$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (28) ومن النموذج السادس أن لدرجة فعالية الذات قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.548) في حين بلغت قيمة (t) (-4.501) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.548) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج السادس أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.203) في حين بلغت قيمة (t) (-6.319) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.203) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.127) في

حين بلغت قيمة (t) (5.438) وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.127) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.128) في حين بلغت قيمة (t) (-2.386) وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.128) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي ، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.239) في حين بلغت قيمة (t) (5.553) وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يقابله زيادة وتغير ب (0.239) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.741) في حين بلغت قيمة (t) (-2.278) وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة

معيارية في عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) يقابله نقص وتغير ب (0.741) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج السادس تكون على النحو

التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 78.635 - 4.111 \times (\text{فعالية الذات}) - 0.428 \times (\text{عمليات تحمل} \\ & \text{الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + 0.639 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال}) - 0.140 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة}) + 0.545 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية}) - 0.275 \times \\ & (\text{عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية)}) \end{aligned}$$

وفقا لما أفضت إليه النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يمكن القول أن الفرضية تحققت كليا، حيث بينت النتائج أن درجات فعالية الذات ودرجات عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) لها قدرة تنبؤية بمستوى الاحتراق النفسي، وما يؤكد ذلك هو معادلات الاحتراق النفسي المتوصل إليها من خلال نماذج الانحدار المتعدد الهرمي.

وبالرجوع إلى التراث المعرفي السيكولوجي في هذا المجال تأتي نتيجة الفرضية الأولى مدعومة لنتائج العديد من الدراسات و الأبحاث السابقة، فالعالية الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر

المتوافرة. فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف. ويعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها. (حسونة، 2009: 124).

وهذا ما يتفق وما قدمه بندورا (Bandura 1994) بأن الفعالية الذاتية تمثل معتقدات الناس حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء، الذي يتحكم في أحداث تؤثر على مجرى حياتهم. ويمكن أن تنشأ هذه المعتقدات من خبرات التمكن الناتجة عن الانجاز والنجاح المسبق، والخبرات البديلة من خلال ملاحظة ... إلخ مما يدفعهم لمضاعفة الجهد والمواظبة، ويتطلب ذلك تهيئة المواقف الملائمة التي تهيئ فرص النجاح و تتفادى احتمالات الفشل. كما يعتمد الناس جزئياً على حالتهم العاطفية والجسمية في الحكم على قدراتهم، فالمزاج الايجابي يدعم الكفاءة الذاتية المدركة، بينما المزاج اليائس يضعفها، و الاستثارة العاطفية تضعف الأداء، وتقلل من توقعات النجاح. (حسونة، 2009: 127). واستنتج باندورا (Bandura 1992) أن تنمية فعالية الذات تقود إلى رفع قوى المناعة وأيضاً تحسين استراتيجيات التغلب، فبناء القناعات التفاضلية يمكن أن يعوض الضعف الحاصل في جهاز المناعة الناجم عن الإجهاد. (رضوان، 1997 : 25-51). في حين الاعتقاد المتدني لفعالية الذات يحد من بذل جهد الفرد أثناء أداء لمهمته وبذلك يتدنى مستوى المثابرة لديه وهذا من مكونات الاحتراق النفسي المرتفع وهو نقص الشعور بالانجاز والعكس صحيح، وأكدت دراسات وبحوث أخرى أن ذوي فعالية الذات المنخفضة من الأساتذة هم أكثر الأفراد تعرضاً للضغوط النفسية في حين أن مرتفعي الكفاءة كانوا أكثر قدرة على مجابهة الصعاب وتجريب أساليب جديدة في التدريس، والتخلص سريعاً من أعراض الإجهاد والتوتر، وهم يتحنون الفرص أمام الطلاب لتجريب وإبداء الرأي. (الشافعي، 2005: 141).

وعليه فيتصف الأساتذة من ذو الفاعلية الذاتية المرتفعة بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف، بصرف النظر عما يواجهه من صعوبات وعقبات، كما أنهم

يتخذون أفضل وأنجع الإستراتيجيات والعمليات لتحسين مستواهم في الإنجاز والأداء، وكذا يستخدمون أنجح العمليات لتجنب الإجهاد الانفعالي وتبل المشاعر.

ويشير بندورا (1986) Bandura أن الصحة لا تتحقق بصفة كاملة إلا من خلال تنمية فاعلية الذات والممارسة الفعالة لسلوك الصحة الإيجابية، أي عندما تصبح فاعلية الذات متغيرا رئيسيا في مجال النشاط الفزيولوجي والصحي للفرد. (عبد العزيز، 2010: 136)، ويرى أيضا إن كفاءة وفاعلية الذات هي تصور عقلي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحاته أو إخفاقاته السابقة، وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية. (تيلوين وبوقريس، 2007: 23). وبمعنى آخر ففاعلية الذات هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الملائم والمناسب الذي يحقق نتائج مرغوب فيها تخدم صحته وتزيد من ثقته وقدرته على مواجهة وتحمل التحديات التي قد يواجهها في حياته اليومية، وحسب بندورا Bandura فإن ذوي فاعلية الذات يعتقدون بأنهم قادرين على ممارسة السيطرة على البيئة المحيطة، بينما الذين يفتقرون إلى فاعلية للذات فيتصفون بالعجز والتشاؤم وعدم الثقة. (عبد العزيز، 2010: 161).

وعليه يتضح أن الإحساس بالفاعلية وإدراكها يؤثر على استجابات الفرد الانفعالية، حيث يحدد مستوى التوتر أو الاكتئاب الذي قد ينجم جراء تعرض الإنسان لمواقف ضاغطة وصعبة، فإن الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم في التحمل والمواجهة وتحدي تهديدات محتملة تجدهم أقل توترا وأكثر ثقة وتركيزا في أدائهم وإنجازهم الأمر الذي يزيد من قدرتهم على الجد والمثابرة في الأنشطة الصحية، بينما الذين يعتقدون أنه لا قدرة و لا ثقة لهم على إدارة أي تهديدات قد يواجهونها تراهم يعانون من حالات التوتر والقلق والانفعالية الشديدة التي بدورها قد تؤدي إلى سوء التوافق، ومن جهة أخرى فمن خلال عوامل الاختيار يستطيع الفرد أن يؤثر في مسار حياته، فالبيئة التي يختارها لنفسه والبيئة التي يعمل على إحداثها من خلال ممارساته الناجحة قد يكون للفاعلية الذاتية دور هام في اختيار النشاط الذي يريد الفرد القيام به، كما أن للإحساس بالفاعلية دورا في اختيار البيئة التي يريد الفرد أن يتفاعل

معها، وبالتالي فإن الأشخاص الذين لهم إحساس ضعيف بالفاعلية في شأن تحمل و مواجهة موقف معين في حياتهم قد يعملون بشدة على تجنبه. (عبد العزيز، 2010: 165-166).

فإذا الفرد يقوم بتحديد أهدافه وفقا إدراكه لمدى فاعليته الذاتية، و يثابر بجهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه هو لنفسه. وهذا ما يتفق مع ما توصل هوبفل Habfoll أن الأفراد الذين يتصفون بخصائص نفسية إيجابية كالفاعلية الذاتية والتمكن وتقدير الذات المرتفع يكونون أكثر استفادة من مصادر المساندة الاجتماعية المحيطة بهم بينما الأفراد المتصفين بخصائص نفسية سلبية كتقدير الذات المنخفض والانطوائية يكونون أقل قدرة على الحصول على تلك المساندة. (مسعودي، 2008: 227). كما توصلت زاجر (1982) Zager إلى أن المدرسين ذوي مستوى منخفض من قوة الأنا والشعور المنخفض بالمؤسسة كانوا أكثر قابلية للوهن الانفعالي كما كانت لديهم اتجاهات سلبية نحو طلابهم. (الرافعي والقضاة، 2001: 301).

فإن معتقدات أساتذة التعليم العالي عن قدراتهم على لإنجاز بنجاح سلوكا معيناً أو مجموعة من السلوكيات هذه المعتقدات تؤثر على سلوكهم وأدائهم ومشاعرهم وهذا ما أكده باندورا على أن معتقدات الفرد عن فاعليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرة الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة ، والفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد الذي يبذله ومرونته في التفاعل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل، وتعد فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة وبذلك التغلب على كل منغصات الحياة التي قد تؤدي لمنزلاقات خطيرة على صحتهم النفسية.

1. 11. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشرة:

لفحص ودراسة الفرضية الحادية عشرة التي تنص على "توجد علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائية بين درجات الصلابة النفسية ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، ولاختبار صحة الفرضية تم تطبيق مقياس الصلابة النفسية لـ مخيمر عماد محمد أحمد، ومقياس عمليات تحمل الضغوط لـ لطفي عبد الباسط إبراهيم، ومقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك بإجراء تحليل المتعدد ذو التسلسل الهرمي Hierarchical Multiple Regression، وحساب كل من الثبات Constant، قيمة المعاملات المعيارية Standardized Coefficients بيتا (β)، والمعادلات اللامعيارية Unstandardized Coefficients (B)، ودرجات الحرية (df)، وقيم T ، وقيم (R^2) R square الدالة على مقدار التباين في المتغير التابع.

ويمكن تمثيل النتائج فيما يلي:

جدول رقم (29): معاملات الارتباطية الخطية المتعددة الهرمية ومربعاتها ومقدار تفسيرها وقيم التغير.

النموذج	ر	ر ²	ر ² معدلة	الخطأ المعياري في التغير	قيم التغير			
					التغير في ر ²	التغير في قيمة ف	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2
1	0.569 ^a	0.314	0.312	9.869	0.322	282.016	1	251
2	0.593 ^b	0.335	0.353	9.436	0.052	33.127	1	250
3	0.600 ^c	0.363	0.360	9.407	0.009	39.708	1	249
4	0.611 ^d	0.374	0.370	9.328	0.012	17.058	1	248
5	0.636 ^e	0.408	0.403	9.076	0.033	5.662	1	247
6	0.639 ^f	0.412	0.406	9.055	0.005	8.901	1	246

^a المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة الصلابة النفسية.

^b المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.

^c المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة الصلابة النفسية ، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.

^d المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.

^e المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية.

^f المنبئات: (ثابت الانحدار)، درجة الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

^g المتغير التابع: الاحتراق النفسي.

يظهر من خلال الجدول رقم (29) أن قيمة (r^2) في النموذج الأول درجة الصلابة النفسية تساوي (0.314) أي أن درجة فعالية الذات أسهمت بنسبة (31.40%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (r^2) ارتفعت في النموذج الثاني - درجة الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة - لتساوي (0.335)، أي أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة أسهمت بنسبة (33.50%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

وإزداد ارتفاع قيمة (r^2) في النموذج الثالث - الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال - لتصل إلى (0.363)، أي أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قد أسهمت بنسبة (36.30%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (r^2) ارتفعت في النموذج الرابع - الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة -

لتصل إلى (0.374)، أي أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قد أسهمت بنسبة (37.40%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

وإزداد ارتفاع قيمة (R^2) في النموذج الخامس - الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية - لتصل إلى (0.408)، أي أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية أسهمت بنسبة (40.80%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

كما يتبين أيضا أن قيمة (R^2) في النموذج السادس - الصلابة النفسية، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) - لتصل إلى (0.412)، أي أن عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) أسهمت بنسبة (41.20%) من التباين الكلي المفسر لدرجة الاحتراق النفسي.

ولكن تبقى أكبر نسبة تنبؤية لعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) بنسبة (41.20%).

ولتحديد المعاملات التنبؤية تم حساب معاملات الانحدار المعيارية ولأمعيارية كما هي موضحة في الجدول (30).

جدول رقم (30): معاملات الانحدار اللامعيارية ومعاملات الانحدار وقيم (t) والدلالات الإحصائية لمتغيرات فعالية الذات، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية، وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

النموذج	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
	B	الخطأ المعياري			
1 ثابت الانحدار	83.592	2.713		52.111	0.000
الصلابة النفسية	54.263-	4.216	0.528-	14.324-	0.000
2 ثابت الانحدار	95.233	3.725		23.176	0.000
الصلابة النفسية	52.725-	3.907	0.608-	16.314-	0.000
عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.	0.322-	0.082	0.278-	6.834-	0.000
3 ثابت الانحدار.	78.783	3.675		10.391	0.000
الصلابة النفسية	45.972-	3.817	0.547-	8.172-	0.000
عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.	0.465-	0.088	0.302-	9.977-	0.000
عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.	0.626	0.074	0.315	9.409	0.000
4 ثابت الانحدار.	87.414	3.233		21.282	0.000
الصلابة النفسية	48.627-	3.681	0.534-	11.103-	0.000
عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.	0.680-	0.235	0.246-	5.349-	0.000
عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.	0.493	0.470	0.225	3.078	0.000
عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.	0.498-	0.225	0.227-	3.406-	0.000
5 ثابت الانحدار.	80.872	3.368		24.483	0.000
الصلابة النفسية	45.787-	3.559	0.458-	10.102-	0.000
عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة.	0.622-	0.112	0.201-	5.337-	0.000
عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.	0.487	0.145	0.163	3.740	0.000
عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.	0.187-	0.221	0.134-	5.428-	0.000
عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية.	0.592	0.117	0.302	4.745	0.000
6 ثابت الانحدار.	78.625	4.356		17.318	0.000
الصلابة النفسية	45.253-	0.417	0.528-	7.283-	0.000
عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر					

0.000	5.553-	0.236-	0.019	0.429-	المشكلة.
0.000	4.108	0.223	0.212	0.528	عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال.
0.000	2.978-	0.119-	0.198	0.211-	عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة.
					عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب
0.000	6.519	0.330	0.107	0.551	الانفعالية.
0.000	3.188-	0.701-	0.135	0.268-	عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية).

يتبين من الجدول رقم (30) ومن النموذج الأول أن لدرجة الصلابة النفسية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.528) في حين بلغت قيمة (t) (-14.324) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.528) في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح، فارتفاع في درجة فعالية الذات يؤدي إلى نقص في درجة مستوى الاحتراق النفسي.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الأول كانت على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 83.592 - 54.263 \times (\text{الصلابة النفسية})$$

ويتبين أيضاً من الجدول رقم (30) ومن النموذج الثاني أن لدرجة الصلابة النفسية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.608) في حين بلغت قيمة (t) (-16.314) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.608) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الثاني أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.278) في حين بلغت قيمة (t) (-6.834) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو

مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.278) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الثاني تكون على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 95.233 - 52.725 \times (\text{الصلابة النفسية}) - 0.322 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة})$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (30) ومن النموذج الثالث أن لدرجة الصلابة النفسية قدرة تنبؤية على درة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.547) في حين بلغت قيمة (t) (-8.172) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.547) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الثالث أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.302) في حين بلغت قيمة (t) (-9.977) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.302) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.315) في حين بلغت قيمة (t) (9.409) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير

ب (0.315) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الثالث تكون على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 78.783 - 45.972 \times (\text{الصلابة النفسية}) - 0.465 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + 0.626 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال})$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (30) ومن النموذج الرابع أن لدرجة الصلابة النفسية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.534) في حين بلغت قيمة (t) (-11.103) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.534) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الرابع أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.246) في حين بلغت قيمة (t) (-5.349) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.246) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.225) في

حين بلغت قيمة (t) (3.078) وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.225) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.227) في حين بلغت قيمة (t) (-3.406) وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.227) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الرابع تكون على النحو التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 87.414 - 48.627 \times (\text{الصلابة النفسية}) - 0.680 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + 0.487 \times \\ & (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال}) - 0.498 \times \\ & (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة}) \end{aligned}$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (30) ومن النموذج الخامس أن لدرجة الصلابة النفسية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.458) في حين بلغت قيمة (t) (-10.102) وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة

وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير ب (0.458) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج الخامس أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.201) في حين بلغت قيمة (t) (-5.337) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.201) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضاً من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.163) في حين بلغت قيمة (t) (3.740) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.163) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضاً من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.134) في حين بلغت قيمة (t) (-5.428) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (0.134) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط

المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي ، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.302) في حين بلغت قيمة (t) (4.745) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يقابله زيادة وتغير بـ (0.302) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج الخامس تكون على النحو التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 80.872 - 45.787 \times (\text{الصلابة النفسية}) - 0.622 \times (\text{عمليات} \\ & \text{تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) + 0.487 \times \\ & (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال}) - 0.187 \times \\ & (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة}) + 0.592 \times \\ & (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية}) \end{aligned}$$

ويتبين أيضا من الجدول رقم (30) ومن النموذج السادس أن لدرجة الصلابة النفسية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.528) في حين بلغت قيمة (t) (-7.283) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في فعالية الذات يقابله نقص وتغير بـ (0.528) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

كما يظهر من خلال النموذج السادس أن لدرجة عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.236) في حين بلغت قيمة (t) (-5.553) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يقابله نقص وتغير ب (-0.236) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضاً من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.223) في حين بلغت قيمة (t) (4.108) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يقابله زيادة وتغير ب (0.223) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضاً من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.119) في حين بلغت قيمة (t) (-2.978) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يقابله نقص وتغير ب (-0.119) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية قدرة تنبؤية على درجة الاحتراق النفسي ، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (0.330) في حين بلغت قيمة (t) (6.519) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يقابله زيادة وتغير بـ (0.330) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة الميل لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية يؤدي إلى زيادة في الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

ويتبين أيضا من نفس النموذج أن عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) قدرة تنبؤية على الاحتراق النفسي، حيث بلغت قيمة بيتا (β) (-0.701) في حين بلغت قيمة (t) (-3.188) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، أي أن زيادة وحدة معيارية في عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) يقابله نقص وتغير بـ (0.701) وحدة معيارية في درجة الاحتراق النفسي، فزيادة استخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) يؤدي إلى نقص في مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح.

وعليه فمعادلة الاحتراق النفسي من خلال النموذج السادس تكون على النحو

التالي:

$$\begin{aligned} \text{الاحتراق النفسي} = & 78.625 - 45.253 \times (\text{الصلابة النفسية}) - 0.429 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة}) \\ & + 0.528 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال}) - 0.211 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة}) \\ & + 0.551 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية}) - 0.268 \times (\text{عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية)}) \end{aligned}$$

وفقا لما أسفرت إليه نتائج الجدول رقم (29) و (30) أعلاه يمكن القول أن الفرضية قد تحققت كلياً، حيث بينت النتائج أن لدرجات الصلابة النفسية ودرجات عمليات تحمل الضغوط قدرة تنبؤية بالاحتراق النفسي، وما أكد ذلك معاملات الاحتراق النفسي المتوصل إليها من خلال نماذج الانحدار المتعدد الهرمي.

ويمكن أن تتفق هذه النتائج مع العديد من النتائج السابقة ومن أهمها دراسة فلورينا وآخرون (1995) Florian et al، حيث أظهرت النتائج أن عنصرين من عناصر الصلابة النفسية (الالتزام والتحكم اللذين تم قياسهما في الدراسة) منبئان بالاحتراق النفسي، حيث عمل الالتزام على خفض مستوى الاحتراق النفسي من خلال تقليل من تقدير التهديد واستخدام طرق وعمليات تحمل الضغوط المتمركزة على الانفعال كما عملت على التحكم وخفض مستوى الاحتراق النفسي من خلال التقليل من التهديد وزيادة الاتجاه لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المعتمدة على أسلوب حل المشكلات والبحث عن الدعم.

وعليه فإن الأساتذة الذين يمتازون بالصلابة النفسية المرتقبة يتصفون بأنهم أصحاب ضبط داخلي وقادرين علي الصمود والمقاومة ولديهم القدرة علي الإنجاز في العمل، والقدرة علي اتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات، والقدرة علي مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتكيف معها، ويكون لديهم ميل نحو القيادة والسيطرة والمبادأة، وهم الأكثر اقتداراً وذو نشاط ودافعية أفضل، والحكمة، والصبر، والسيطرة علي النفس، وبذلك يكون ذوو الصلابة النفسية المرتفعة ملتزمون بالقيم والمبادئ والمعتقدات السليمة والتمسك بها وعدم التخلي عنها، وبذلك يكون لحياتهم معني وقيمة وإيجابية، في حين أن الأساتذة منخفضي الصلابة النفسية يتصفون بعدم الشعور بهدف لأنفسهم، ولا معني لحياتهم، ولا يتفاعلون مع بيئتهم بإيجابية، ويتوقعون التهديد المستمر والضعف في مواجهة الأحداث الضاغطة المتغيرة، ويفضلون ثبات الأحداث الحياتية، وليس لديهم اعتقاد بضرورة التحديد والارتقاء، كما أنهم سلبيون في تفاعلهم مع بيئتهم وعاجزون عن تحمل الأثر السيئ للأحداث الضاغطة

وهذه النتائج تتفق مع ما أكدته دراسة شيلي تايلور (2008)، حيث أن خاصية التي تتدخل فيها الصلابة النفسية في معدلات الإصابة بالأمراض تكون غالبا عن طريق تبديل السلوك المرضي، أي أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في خاصية الصلابة النفسية فقد يعتنون بأنفسهم بشكل أفضل، ولاسيما عندما يتعرضون على الظروف الضاغطة، من أولئك الذين يحصلون على درجات منخفضة في سمة الصلابة النفسية خاصة التحكم قد يكون من أهم مكونات الصلابة النفسية التي تساعد على التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي في حالة انخفاض مستواه.

كما يؤكد (1997) Robent Feldman أن الصلابة النفسية إحدى السمات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط والاحتفاظ بالصحة النفسية والجسمية، وعدم تعرضه للاضطرابات الناتجة عن الضغوط النفسية كالاكتئاب النفسي، حيث يتصف ذوو الشخصية الصلبة بالتفاؤل والهدوء الانفعالي والتعامل الفعال مع الضغوط لذلك فإنهم يحققون النجاح في التعامل مع الضغوط، ويستطيعون تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديدا هذا من جهة ومن جهة أخرى يحافظون على مستوى انجازهم الشخصي والبعد عن الإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر.

وبالرجوع لتراث السيكولوجي في هذا الجانب فقد ركز الباحثون الذين تناولوا خصائص الشخصية المتحملة لضغوط بحوثهم على سمة الصلابة النفسية، فقد افترضت كوباسا (1979) Kobasa وجود نمط يعرف بنمط الشخصية شديدة الاحتمال و هو الذي يشجع على التوافق البناء مع الأحداث الضاغطة، فالأشخاص شديدي الاحتمال ميالون إلى حب الاستطلاع ويجدون تجاربهم ممتعة وذات معنى، و في نفس الوقت يتوقعون أن يكون التغيير في ظروف أحداث الحياة هو المعيار الحقيقي لسير الحياة، و ينظرون إليه كمثير مهم للنمو والتطور، وهذه النظرة كانت ذات مغزى مفيد للتوافق مع الأحداث الضاغطة.

وعلى العكس فإن الأشخاص الأقل تحملاً للأحداث المشحونة يجدون أنفسهم و البيئة مملّة ليس لها معنى، و هم يشعرون بالضعف في تحمل القوى الغامرة، ويعتقدون أن الحياة تكون أحسن أو أفضل عندما تتميز بالثبات في أحداثها و إذا لم تحدث أحداث ضاغطة، ولذلك لا توجد لديهم قناعة حقيقية بأن النمو والتطور ممكن أو مهم، وهم سلبيون في تفاعلهم مع البيئة، وعندما ما تقع لهم أحداث مسببة للتوتر يكون لديهم حساسية ضعيفة للتقييم المعرفي المتقائل والفعل الحاسم اللذين يحولان الأحداث، و تكون الأحداث الضاغطة قادرة على ترك أثر موهن على الصحة لأن شخصيات هؤلاء الأفراد تكون غير قادرة على تخفيف الضغوط أو تخفيفها ولو بدرجة ضئيلة، فعادة ما تترك الضغوط النفسية الكثير من الآثار السلبية على شخصية الفرد من النوع من كل جوانبها، فعندما يكون واقعا تحت الضغط يكون مختلفا من الناحية الفسيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية عنه في الحالات العادية، فالشخص الواقع تحت الضغط يعاني كثيرا من الاختلالات والآثار السلبية في مختلف جوانب الشخصية، ومما لا شك فيه أن الأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها مثل هؤلاء الفرد يكون لها تأثيراتها السلبية على الصحة النفسية والجسمية للفرد وعلى نمو شخصيته.

- ولقد حددت كوباسا وآخرون (Kobasa & al (1981) خصائص الشخصية شديدة القدرة على احتمال الضغوط أي شديدة الصلابة النفسية في ثلاث مكونات نفسية وهي:
- الالتزام: وهو الشعور بتعلق الفرد بنشاطاته وعلاقاته القرابية، والاعتقاد بأنها ذات أهمية.
 - التحدي: وهو الرغبة في تقبل الخبرات الجديدة وغير المتنبأ بها والاستمتاع بها، وأن يرى الفرد أن فرص التغيير أكثر من فقدان، أو يشعر بحب الاستطلاع والاهتمام.
 - التحكم أو الضبط: وهو سهولة القيادة وتعكس الاعتقاد بأن الفرد ليس عاجزا، أو فاقدا للعون، ولكنه يمكن أن يؤثر في كثير من الأحداث والناس الآخرين والقدرة على التحكم في الظروف الشخصية. (عبد المعطي، 2006: 199-200).

وهذه الخصائص من شأنها المحافظة على سلامة الأداء النفسي رغم تعرض لأحداث سلبية ضاغطة، وبذلك توصلت كوباسا Kobasa إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر صمودا وتحملا ومقاومة وإنجازا وضبطا داخليا وقادة واقتدارا ومبادأة ونشاطا وواقعية، وهذا ما يؤكد أن الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد، فالأشخاص الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط ولا يمرضون. (عبد العزيز، 2010: 130).

2. الاستنتاج العام:

نستنتج من خلال عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الدراسة الحالية مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

أسفرت النتائج عن صحة الفرضية الأولى التي مفادها: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث تأكد وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مركز التحكم في اتجاهه الخارجي ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وهذه النتائج تتفق مع كل من دراسة مكلنتير (McIntyre 1984)، ودراسة فندلي وكوبر (Findley & Cooper 1983)، ودراسة فيرز (Phares 1976)، و علاء الدين كفاي (1982)، و ليفين وآخرون (Levine et al 1978)، و كوبازا (Kobasa 1979)، جيردانو (Girdano 1997)، روتر (Rotter 1990)، و كوهلن وادوارد (Cohen & Edward 1997).

كما أسفرت النتائج عن صحة الفرضية الثانية التي مفادها: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وهي تتفق مع دراسة كل من أبحاث (Bandura & Schunk 1981)، والقرماوي (1991)، ونوريش (Norwich 1987)، و باندورا (Bandura)، و سوزن وآخرون (Susan et al 1985)، و (Bandura & Schunk 1986)، و الزيأت (2001)، و (Scharzer & Jerusalem 1989) وودراسة (Jerusalem 1990)، و واستنتج باندورا (Bandura 1992)، وشيوت وآخرون (2000)، و زاجر (Zager 1982).

كما أسفرت أيضا عنصحة الفرضية الثالثة التي مفادها: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث تأكد وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وهذا ما يتفق مع دراسة كل من أبحاث كوبازا (1979) kobasa، ولكوبازا (1982) kobasa، والحلو (1990)، و أيروكسون Erikson، ولازاروس lazarus، و هول وآخرون (1987) Hull et al، و جوزيف بلاس Joseph Blas، و الزبيدي (1997) و الأشول (1982)، و كونستنتينوفا konstantinova، ومادي وكوبازا (1994) Maddi & Kobasa، و الرفاعي (2003)، و ويب (1991) wiebe، و كرستوفر (1996) kristopher.

ومما سبق يمكن استخلاص وجود العلاقة الارتباطية بين بعض متغيرات الشخصية (مركز التحكم، فعالية الذات، الصلابة النفسية) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي والدور الذي تلعبه هذه المتغيرات في الرفع أو الخفض من مستوى الاحتراق النفسي.

كما نستنتج من خلال عرض ومناقشة نتائج أيضا:

صحة الفرضية الرابعة التي مفادها: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث تأكد وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

ونجد هذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من دراسة برلين وسكولر (1987) Pearlin & Schooler، و لوتر موريفي وآخرون، و بوتيار (1997) Bouteyer، و الشناوي وعبد

الرحمان (1998)، و حنان العناني (2000)، و نجاه زكي، ومديحة عثمان عبد الفضيل (1998).

كما أسفرت النتائج عن صحة الفرضية الخامسة التي مفادها: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وهذه النتيجة تتفق مع كل من دراسة دراسة هولاهان (1987) Holahan، و فايلانت (1977) Vaillant، بويخسن (1989) Buikhuisen، و تومبسن وسوزوكي (1991) Thompson & Suzuki، و تيري هانس (1998) Terny Hynes، و آل مشرف (2002).

كما أسفرت النتائج أيضا عن صحة الفرضية السادسة التي مفادها: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث تأكد وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وهذا ما يتفق مع كل من دراسة أليس (1973) Ellis، و موس وبيلنجز (1982) Moos & Billings، و ميدجالي وآخرون (1996) Midgly et al، وبرلين وسكولر (Pearlin & Schooler).

كما أسفرت نتائج الدراسة عن صحة الفرضية السابعة التي مفادها: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث تأكد وجود علاقة

ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من وينت Weiten، و مارتين سلجمان M.Seligman، و كوين Coyne وألدوين Aldwin و لازاروس Lazarus (1981)، وفولكمان و آخرون (1986) Folkman et al، و باري بريوين (1988)، و نجاه زكي، ومديحة عثمان عبد الفضيل (1998).

وأُسفرت أيضا صحة الفرضية الثامنة التي مفادها: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث تأكد وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

وهذا ما يتفق مع دراسة سرا زون وآخرون (1983) Sarason et al، و من كرمير ودوغرتي (1988) Kirmeyer & Dougherty و كريغان وآخرون Corrighan et al (1995)، وهوبفل Habfoll، ألبورت (1967)، و وانج (1998) Wong.

ويمكن استخلاص وجود العلاقة الارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي والدور الذي تلعبه هذه العمليات في الرفع أو خفض من مستوى الاحتراق النفسي. ومما سبق ذكره أيضا نستنتج أن اللجوء الاستخدام عمليات تحمل الضغوط الايجابية وذات فعالية ضروري للمحافظة على حالة الإيجابية والتأثير الفعال والتماسك والثبات الانفعالي في الظروف الصعبة أو المتحدية لأساتذة التعليم العالي هذا ما سيعزز شعورهم بالراحة والصحة النفسية والابتعاد عن بوادر الإجهاد الانفعالي والمشاعر السلبية ونقص شعور بالانجاز الشخصي التي هي من أهم مظاهر الاحتراق النفسي.

كما نستنتج من عرض ومناقشة النتائج أيضا:

صحة الفرضية التاسعة التي مفادها: "وجود علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائيا بين درجات مركز التحكم (الداخلي / الخارجي) ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث أكدت الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية متعددة بين مركز التحكم وعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة وعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال وعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة وعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي أن العلاقة بين مركز التحكم وعمليات تحمل الضغوط المختلفة تنبئ بمستوى الاحتراق النفسي لدى الأساتذة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة فندل وكوبر (Findl & Cooper (1983، و شرنيس (1983) Chernirs، و كوبازا وآخرون (Kabase et al (1982، و جونسون و ساراسون (1978) Johnson & Sarason، و لروبرت و أشير و تامبا (Robert & Archer & Tamba، و لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman(1984.

كما أسفرت النتائج عن صحة الفرضية العاشرة التي مفادها: "وجود علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائيا بين درجات فعالية الذات ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي"، حيث أكدت الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية متعددة بين فعالية الذات وعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة وعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال وعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة وعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي أن العلاقة بين فعالية الذات وعمليات تحمل الضغوط

المختلفة تتبى بمستوى الاحتراق النفسي لدى الأساتذة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بندورا (1994) Bandura، وباندورا (1992) Bandura، و بندورا (1986) Bandura .

كما أظهرت النتائج أيضا صحة الفرضية الحادية عشرة التي مفادها: "وجود علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائيا بين درجات الصلابة النفسية ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي" حيث أكدت الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية متعددة بين الصلابة النفسية وعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة وعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال وعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة وعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية وعمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي أن العلاقة بين الصلابة النفسية وعمليات تحمل الضغوط المختلفة تتبى بمستوى الاحتراق النفسي لدى الأساتذة. وهذه النتيجة أيضا تتفق مع دراسة فلورينا وآخرون (1995) Florian et al، و شيلي تايلور (2008) Robent، (1997) Feldman، كوباسا (1979) Kobasa.

وانطلاقا مما سبق تبدو واضحة العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية (مركز التحكم، فعالية الذات، الصلابة النفسية) وعمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، مما يعبر عن أهمية متغيرات الشخصية التي خصتها الدراسة بالبحث في تكوين معتقدات الأفراد حول ذواتهم وحول المحيطين بهم والعمليات تحمل الضغوط التي يتبنونها في التعامل مع المواقف الضاغطة واعتبار كل ذلك منبئات بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي. وعلى أساس النتائج المتوصل إليها يمكن القول أن هذا الموضوع جد مهم وغني بالبيانات والمعطيات من خلال البيانات المتحصل عليها في الجانب النظري والجانب الميداني على حد سواء، واتضح ذلك أيضا من خلال أهمية وأهداف الدراسة، والعينة المتطرق إليها بالبحث، وكذا النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

الخاتمة:

إن الهدف الأساسي من إجراء هذه الدراسة هو الكشف عن علاقة بعض متغيرات الشخصية (مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، فعالية الذات، الصلابة النفسية) وعمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، وعليه تم تحديد إشكالية الدراسة الحالية في التساؤلات العلمية التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
6. هل توجد علاقة ارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟
8. هل توجد علاقة ارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟

9. هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) وعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟

10. هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين فعالية الذات وعمليات تحمل الضغوط ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟

11. هل توجد علاقة ارتباطية متعددة بين الصلابة النفسية وعمليات تحمل الضغوط ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي؟

على ذلك التزمت هذه الدراسة بكل الخطوات العلمية و المنهجية كسائر البحوث العلمية في مجال علم النفس و علوم التربية بدءا بالجانب النظري و وصولا للجانب الميداني، حيث طبقت الدراسة الحالية على عينة الدراسة من 253 أستاذ التعليم العالي من كلا الجنسين ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جامعة الجزائر 1، 2، و3، وحتى تتم دراسة الموضوع بطريقة علمية منهجية أجريت الدراسة الاستطلاعية بهدف المراجعة النهائية لخطوات البحث.

ولتحقيق المنهجية العلمية قمنا بالدراسة الاستطلاعية على مستوى الجامعات الثلاث من أجل التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث لتأكد من صلاحية تطبيقها في البيئة الجزائرية.

وحتى تتم دراسة علاقة بعض متغيرات الشخصية (مركز التحكم (الداخلي - الخارجي)، فعالية الذات ، الصلابة النفسية) وعمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، عمدنا لاستخدام مقياس مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ل: روتر Rotter، ومقياس فعالية الذات ل: العدل عادل، ومقياس الصلابة النفسية ل: مخيمر عماد ، ومقياس عمليات تحمل الضغوط ل: لطفي عبد الباسط إبراهيم، ومقياس الاحتراق النفسي ل: ماسلاش Maslach.

ونظرا لنوع الدراسة الحالية التي تعالج علاقة بعض متغيرات الشخصية و عمليات تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم العالي، هذا ما يستلزم منا إتباع المنهج الوصفي للوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيات المطروحة تم الاعتماد على المنهج الوصفي لكونه أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة.

في حين تمت معالجة النتائج باستخدام تقنيتين من تقنيات التحليل الإحصائي ألا وهي: معامل ارتباط بيرسون لحساب قيمة العلاقة بين متغيرين متصلين، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة. وعلى إثر ذلك خلصت الدراسة للنتائج التالية:

1. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
2. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات فعالية الذات و درجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
3. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الصلابة النفسية ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
4. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة (الفعل النشط - التريث) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.
5. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال (السلبية وعزل الذات - التنفيس الانفعالي) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

6. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة (إعادة التفسير الإيجابي - الإنكار وخداع الذات) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

7. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية (القبول والاستسلام - الانسحاب المعرفي - التفكير الإيجابي) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

8. توجد علاقة ارتباطية بين عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - المعرفية) (البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي - التحول إلى الدين) ومستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

9. وجود علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائية بين درجات مركز التحكم (الداخلي / الخارجي) ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي أنه يمكن التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي من خلال مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) وعمليات تحمل الضغوط.

10. وجود علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائية بين درجات فعالية الذات ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي أنه يمكن التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي من خلال فعالية الذات وعمليات تحمل الضغوط.

11. وجود علاقة ارتباطية متعددة دالة إحصائية بين درجات الصلابة النفسية ودرجات عمليات تحمل الضغوط ودرجات الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، أي أنه يمكن التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي من خلال الصلابة النفسية وعمليات تحمل الضغوط.

انطلاقاً من التي انتهت إليها الدراسة الحالية تتضح جليا العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية (مركز التحكم) (الداخلي - الخارجي)، فعالية الذات، الصلابة النفسية) وعمليات

تحمل الضغوط (عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة على الجوانب الانفعالية، عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية)) بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي.

لهذا نأمل أن نتائج هذه الدراسة تفتح آفاقا واسعة لفحص ودراسة متغيرات تتعلق بالمعاش النفسي وكذا بناء مكامن القوة في الشخصية الإنسانية انطلاقا من المتغيرات المتعلقة بها سواء المتغيرات التي خصتها الدراسة الحالية بالبحث أو متغيرات أخرى، بالإضافة لآثار الحياة وضغوطها على الجوانب المتعددة: نفسية، جسدية، اجتماعية، اقتصادية، ومهنية المتعلقة بأساتذة التعليم العالي باعتبار هذه الفئة موكل إليها مهام جد كبيرة ومهمة لأنها تتعلق ببناء جيل كامل من الطلبة لأنهم إطارات المستقبل التي يعول عليها في البناء والنمو والتطور.

الاقتراحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية سواء من خلال الجانب النظري، أو من خلال البيانات والمعطيات المتحصل عليها في الجانب الميداني، أو حتى من خلال الملاحظة المباشرة أثناء التطبيق المقاييس، خلصنا لمجموعة من الاقتراحات ومن أهمها نذكر:

1. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث بهدف إبراز الدور الهام الذي تلعبه مثل هذه المتغيرات الشخصية كمركز التحكم فعالية الذات والصلابة النفسية وغيرها من المتغيرات في تحقيق الصحة النفسية للأفراد عامة وأساتذة التعليم العالي خاصة.
2. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث بهدف معرفة واستقصاء مصادر الضغوط النفسية بأنواعها والاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي وخاصة في ظل عالم سريع النمو والتغير وكثير التحديات والمتطلبات.
3. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث من أجل رصد مجمل العمليات والإستراتيجيات والأساليب المستخدمة من طرف أساتذة التعليم العالي وتصنيفها استغلال أفضلها وأنجعها من أجل زيادة كفاءتهم وقدراتهم وإمكانياتهم بشكل عام والتدريسية بشكل خاص.
4. العمل على تحسين الأوضاع المتعلقة بأساتذة التعليم العالي من كل جوانب الحياة: النفسية، الانفعالية، الجسدية، الاقتصادية، الاجتماعية، المعرفية ، المهنية .. إلخ، لما لها من تأثير سلبي على أدائهم المهني إن كانت في اتجاهها السلبي.

5. تحسين مناخ العمل من خلال عقد دورات وندوات دورية ترصد فيها أهم الضغوط والمشكلات والصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم العالي وطرق التعامل والإستراتيجيات المواجهة لتغلب عليها.

6. توفير الخدمات والمرافق والوسائل اللازمة التي من شأنها مساعدة أساتذة التعليم العالي على أداء الوظيفة المنوطة بهم بشكل أكثر فعالية وكفاءة.

7. تكوين أطر مهنية متخصصة تكون قادرة على تقييم الاستشارات اللازمة للتصدي لضغوط العمل والاحتراق النفسي مترتباتها ليس على جودة أستاذ فقط بل تتعداه إلى جودة التعليم العالي بشكل عام.

8. العمل على بناء برامج إرشادية أو علاجية ميدانية تهدف إلى تنمية وتطوير متغيرات الشخصية كمركز التحكم، فعالية الذات، والصلابة النفسية التي خصتهم الدراسة الحالية بالبحر ثاو متغيرات أخرى كالذكاء الانفعالي، الذكاء الاجتماعي، التدفق النفسي، الاتزان الانفعالي، تقدير الذات، جودة الحياة .. إلخ، باعتبارها متغيرات ذات فعالية في اختيار الأنسب من عمليات تحمل الضغط وأكثرها كفاءة، بالإضافة لقدرتها على خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي وهذا ما أوضحتته الدراسة الحالية.

9. ضرورة إجراء دراسات أخرى على عينات أكبر وعلى فئات مختلفة أيضا للتعلم أكثر في متغيرات التي تطرقت إليها الدراسة الحالية، وذلك لدور الهام الذي تلعبه في بناء الشخصية، والسلوكيات الصادرة عنها، وطرق التعامل مع المواقف الحياة المختلفة، وعليها يمكن تحقيق الصحة النفسية أو العكس.

المراجع

المراجع:

أ. المراجع بالعربية:

1. إبراهيم لطفي عبد الباسط، (1994)، مقاس عمليات تحمل الضغوط، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
2. إبراهيم لطفي عبد الباسط، (2004)، عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 5، جامعة قطر، ص ص 95 - 128.
3. أبو مصطفى نضمي عودة والسميري نجاح عواد، (2008)، علاقة الاحداث الضاغطة بالسلوك العدواني، دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الاقصى، مجلة الجامعة الاسلامية(سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد 16، العدد 01، يناير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص ص 347-410.
4. أبوسكران عبد الله يوسف، (2009)، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط(الداخلي، الخارجي)، للمعاقين حركيا في قطاع غزة، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص الصحة النفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
5. أبوعلام رجاء محمود، (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الرابعة، دار النشر للجامعات، القاهرة .
6. الأحمد أمل وملحم مازن، (2009)، الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من العوامل الخمس للشخصية، دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق والفرات، بحث مقدم للمؤتمر العلمي النفسي التربوي الذي عقد في كلية التربية بجامعة دمشق بتاريخ 25-27

أكتوبر، تحت عنوان: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر.

7. الأحمد أمل، (2001)، بحوث ودراسات في علم النفس، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان.

8. أحمد أنو فاطمة أحمد علي وشنان أحمد محمد الحسن، (2011)، الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 02، العدد 03، عمان، الأردن.

9. أحمد بن سعد، (2012)، الصلابة النفسية: المفهوم والمتعلقات، مجلة دراسات لجامعة الأغواط، العدد 21 ب، أوت، الجزائر.

10. أحمد خولة، (2012)، علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز (أهداف، الاتقان، أهداف الاداء)، بالفعالية الذاتية الاحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص التعليمية ومشكلات التعلم، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر.

11. أكرم عثمان، (د.ت)، الاحتراق النفسي وعلاقته بالاكنتاب لدى المعلمين، المكتبة الإلكترونية لأطفال الخليج، www.gulfkids.com.

12. آل مشرف فريدة بنت عبد الوهاب (2002) "مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض" مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، المجلد 28، العدد 105، ص 193.

13. الأنور الشبراوي محمد، (2003)، ضغوط التدريس وبعض المتغيرات الشخصية للمعلم.

14. آيت حمودة حكيمة، (2006)، دراسات الشخصية و إستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية و الصحة الجسدية والنفسية، أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

15. ايقارب فريدة، (2009)، أثر صراع وغموض الدور المهني على الاحتراق النفسي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

16. بادي نواره، (2011)، مركز التحكم وتحمل الضغوط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة بالتلاميذ الغير المتوافقين دراسيا، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر.

17. بالقاسمي شعبان، (2011)، فعالية الذات الاعلامية لدى مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، قسم علم النفس والتربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

18. باوية نبيلة، (2012)، مستوى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم علم النفس قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 8 ، ص ص 315-334.

19. البتال زيد محمد (1999) "الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة" . جامعة الخليج العربي . البحرين .

20. البخيث صلاح الدين فرج عطا الله والحسن زينب عبد الرحمان، (2011)، الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي الموهوبين في السودان، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 03، العدد 01، جانفي، المملكة العربية السعودية.
21. بركات زياد أمين، (2000)، مركز التحكم الداخلي الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم، جامعة القدس المفتوحة، مركز طولكرم، فلسطين.
22. برهومي سمية محمد الصالح، (2006)، تأثير الذكاء الوجداني على مستوى الطموح وبعض سمات الشخصية لدى الطالب الكفيف، رسالة ماجستير في علوم التربية جامعة الجزائر.
23. البطاينة أسامة والجوارنة والمعتصم بالله، (2004) "مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد 2 العدد (2)، ص 48-76.
24. بلعسله مهدي فتيحة، (2012)، اساتذة التعليم الثانوي ومدى معاناتهم من الضغط النفسي جراء مهنة التعليم ومتطلباتها، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، الجزائر، ص 319-347.
25. بن الزين نبيلة، (2005)، مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا، دراسة مقارنة على عينة من طلبة مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي بمدينة ورقلة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس و علوم التربية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.
26. بن النصور محمد بن مكرم، (1999)، لسان العرب، الجزء 07، والجزء 12، دار صادر بيروت.

27. بن بريكة زينب، (2005)، علاقة مركز التحكم بمستوى الطموح وتأثيرها على الأداء الدراسي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
28. بن بريكة عبد الرحمان، (2007)، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز المدرسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه دولة، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
29. بن زاهي منصور، (2012)، مركز الضبط (الداخلي، الخارجي) في المجال الدراسي المفهوم والطرق والقياس، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 07، جانفي، ص 23-34.
30. بن زروال فتيحة، (2008)، علاقة الضغط النفسي بمركز الضبط، مجلة العلوم الانسانية مجلة محكمة نصف سنوية، العدد 29، جوان، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة.
31. بن سعد أحمد، (2012)، الصلابة النفسية المفهوم والمتعلقات، دراسات مجلة دورية محكمة جامعة عمار التليجي، الأغواط العدد 21، ب أوت.
32. بن علي علي، (2003)، أثر ضغوط الحياة المهنية على الصحة النفسية و التنبؤ بالتوافق لدى أساتذة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.
33. البنا أنور حمودة، (2008)، المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأقصى، المجلد 12، العدد 02، يونيو، فلسطين، ص 133-166.
34. البندري عبد الرحمن محمد الجاسر، (2007)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول - الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

35. بوحفص عبد الكريم، (2005)، الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية و الإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
36. بوحفص عبد الكريم، (2011)، أبعاد الانهاك المهني لدى أساتذة التعليم العالي، دراسة ميدانية بجامعات الوسط في الجزائر، دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة نصف سنوية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد18، ص ص143-178.
37. بوزازوة مصطفى، (2007)، ضواغط العمل المدركة لدى المشرفين و إستراتيجيات مواجهتها: دراسة ميدانية في الشركة الوطنية للعربات الصناعية برويبة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العمل و التنظيم، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
38. بوشدوب شهرزاد، (2008)، تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة نصف سنوية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد10، ص ص139-160.
39. بوشدوب شهرزاد، (2009)، المساندة الاجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية وإستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي، رسالة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
40. بوطاوي نجا، (2004)، علاقة الدافع للإنجاز ومركز التحكم بنتائج امتحان البكالوريا، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس والتربية والأرطفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

41. بوظيفة حمو وعيسى محمد، (2007)، مستوى الضغط النفسي وعوامله لدى طلبة جامعة الجزائر، مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر، ص ص 107-133.
42. بوعافية نبيلة، (2008)، نمط شخصية المديرين و علاقته بالضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الإجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
43. البيرقدار تنهيد عادل فاضل، (2011)، الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة ابحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 11، العدد 01، كلية التربية جامعة الموصل، العراق ص ص 28-56.
44. تارزولت عمروني حورية، (2008) ، ومشري سلاف: فعالية الذات الإرشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة، الملتقي الوطني حول: آفات المخدرات جذورها وآثارها النفسية، المعهد الجامعي بالوادي 07-08 مارس.
45. التجاني جرادي، (2007)، مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
46. الترتوري محمد عوض و القضاة محمد فرحان، (2006)، المعلم الجيد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1.
47. تركي رابح، (1984)، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة للكتاب، الجزائر.

48. تميم إياس راجح، (2011)، العلاقة بين الاحتراق النفسي والذكاء الانفعالي لدى العاملين في الرعاية الاجتماعية، دراسة ميدانية لدور الرعاية الاجتماعية الرسمية والأهلية في محافظة دمشق، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

49. تيايبي فوزي، (2009)، وجهة الضبط (الداخلي، الخارجي)، وعلاقته بضغوط مهنة التدريس لدى معلمي التربية البدنية والرياضية، دراسة ميدانية بولاية سوق أهراس، قالمة والطارف، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية والبدنية والرياضية، اختصاص نشاط بدني رياضي تربوي، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.

50. تيلوين حبيب و بوقريس فريد، (2007)، الدّافعية و إستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلّم، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر.

51. ثابت عبد العزيز وآخرون، (2007)، تأثير هدم البيوت على الصحة النفسية للأطفال الذكور والصلابة النفسية في قاع غزة، دراسة غير منشورة، برنامج غزة للصحة النفسية، غزة.

52. جبل الليل محمد جعفر، (1993)، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب و طالبات جامعة الملك فيصل، المجلة العربية للتربية، تصدر عن المنظمة العربية للتربية و العلوم بتونس، المجلد 13، العدد 1، ص ص 188-220.

53. جراي التيجاني، (2007)، مركز التحكم و الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة يوسف بن خدة الجزائر.

54. الجرس موريس ، (تر) بوزيد صحراوي وكمال بوشرف وسعيد سبعون، (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصة، الجزائر.
55. جولي شتوحي نسيم، (2003)، الإنهاك المهني عند المرضى، واستراتيجيات المقاومة المستخدمة: دراسة مقارنة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.
56. الجمالي، فوزية عبد الباقي (2003) "مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة"، دراسات عربية في علم نفس، المجلد 2 العدد 1 ص 151-211.
57. الجهني عبد الرحمان بن عيد، (2011)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، السعودية، المجلد 04، العدد 01، ديسمبر، ص 193-238.
58. جورج غازدا وريموندجي كورسيني، (تر) علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، (1986)، نظريات التعليم: دراسة مقارنة (الجزء 2)، الكويت، عالم المعرفة،
59. حراوية لبندة، (2005)، الصلابة النفسية عند المصدومين الذين تعرضوا لاضطراب الضغط ما بعد الصدمة: دراسة مقارنة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.
60. حساني رشيد، (2008)، إستراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

61. حسونة سامي عيسى، (2009)، الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، المجلد 13، العدد 02، يونيو، ص ص 122-149.
62. حسين طه عبد العظيم، حسين سلامة عبد العظيم، (2006)، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، ط1.
63. حمادة لؤلؤة وعبد الطيف حسن، (2002)، الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، المجلد 12، العدد 02، ص ص 229 - 272.
64. حمه مصطفى صالح يوسف، (2008)، بحوث معاصرة في علم النفس، دار الدجلة، عمان، ط1.
65. الخزاعلة وصفي وبطائية أحمد وحتاملة، (2012)، أبعاد مركز التحكم وعلاقته بالسمات الشخصية ضمن مقاييس فرايبورج لدى لاعبي أندية الدرجة الأولى لكرة اليد في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 26، العدد 05، ص ص 1169-1190.
66. خطار زاهية ، (2007)، أهمية التداخل بين مركز التحكم و قلق الامتحان للنجاح في البكالوريا ، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 8.
67. خطار زهية ، (2008)، إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا: بحث تجريبي مع طلبة الأقسام النهائية العلمية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،.

68. الخطيب فريد والقريوتي إبراهيم، (2005)، الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم، والاعاقات الشديدة، المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، البحوث المحكمة، 243 – 270.
69. خليفة عبد اللطيف محمد، (2003)، دراسات في سيكولوجية الاغتراب، دار غريب لنشر والتوزيع، مصر.
70. خليفة وليد السيد أحمد و سعد مراد علي عيسى، (2008)، الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي، دار الوفاء، مصر، ط1.
71. خوري توما جورج، (1996)، الشخصية: مفهومها سلوكها وعلاقتها بالتعلم، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، ط1.
72. دافيدوف ليندا (تر) سيد الطواب وعمر محمد، (2000)، التعلم وعملياته الأساسية: التفكير – اللغة –التوافق، الدار الدولية للاستثمار الثقافي، ط1.
73. دخان نبيل كامل والحجار بشير ابراهيم، (2006)، الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الاسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم، مجلة الجامعة الاسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 14، العدد 02، ص ص 369-398، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
74. الدردير عبد المنعم أحمد، (2006) ، دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، مصر، عالم الكتاب.
75. الدردير عبد النعم أحمد، (2004)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتاب القاهرة، ط1.

76. دردير نشوة كرم عمار ابوبكر، (2007)، الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ-ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، تخصص الصحة النفسية ، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.
77. درويش مراد بن عمر والسعد صالح بن عبد الرحمان، (2008)، اسباب ونتائج العمل في بيئة المراجعة السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، في الإقتصاد و الإدارة، مجلد22، العدد01، ص ص63-108.
78. ذيابات محمد خطاونة كامل، (2011)، واقع الاحتراق النفسي لدى مدربي ألعاب المضرب في الجامعات الأردنية أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد27، العدد 02، جامعة اليرموك، ص ص1847-1860.
79. راضي زينب نوفل أحمد، (2008)، الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات، متطلب تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة
80. رحاب محمود صديق، (2013)، الاحتراق النفسي، مصر جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
81. رجال سامية، (2015)، دراسة مقارنة بين المحترقين و الغير محترقين نفسيا في ضل بعض العوامل الفردية التنظيمية لدى عينة من رجال الأمن الوطني،، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العيادي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر.
82. رزقي رشيد، (2012)، الفعالية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي،

- تخصص علم النفس الصحة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر.
83. رشاد عبد العزيز موسى، (1989)، البنية العاملية للاكتئاب النفسيين عينة من مصرية وعينة أمريكية، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، عدد: 09.
84. الرشدان مالك و مقابلة نصر، (1997) "الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات" أبحاث اليرموك - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 13، العدد 2/ص ص 37-56.
85. الرشدي هارون توفيق، (1999)، الضغوط النفسية: طبيعتها، نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
86. رضوان سام جميل، (2007)، الصحة النفسية، دار المسيرة، عمان، ط2.
87. رضوان سامر اسماعيل، (1997)، توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد 55، السنة 14، خريف الشارقة، ص ص 25-51.
88. الرفاعي عزة، (2003)، الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الأدب، جامعة حلوان، القاهرة.
89. الرفاعي يحيى عبد الله والقضاة محمد فرحان، (2010)، مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 02، يوليو، ص ص 298-351.
90. زايد نبيل محمد، (2003)، الدافعية والتعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة 01،

91. زبدي ناصر الدين، (2007)، سيكولوجية المدرس: دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.
92. الزروق فاطمة الزهراء، (2010)، الشخصية والسلوك كعوامل خطورة على الصحة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 14.
93. الزهراني نوال بنت عثمان بن أحمد، (2008)، الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، متطلب تكميلي مقدم لنيل درجة ماجستير في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
94. الزياد فتحي مصطفى، (2001)، علم النفس المعرفي: مدخل ونماذج ونظريات، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
95. زياد أمين بركات، (2000)، مركز التحكم الداخلي الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم، فلسطين، جامعة القدس المفتوحة، مركز طولكرم.
96. الزيودي محمد حمزة، (2007)، مصادر الضغوط النفسية و الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد 02، سوريا، ص ص 189-219.
97. سالم هبة الله محمد الحسن وقمبيل كبشور كوكو والخليفة عمر هارون، (2012)، علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسة التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 03، العدد 04، ص ص 81-96.

98. السعود راتب وعساف ليلي، (2008)، مصادر سلطة مدري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط لدى معلمي تلك المدارس، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 35، العدد 02.
99. السمدوي السيد إبراهيم والربيعه فهد، (1989) ، الإنهاك النفسي لدى عينة من المعلمين في مجال الخدمات الإنسانية بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (1)، مجلد 10.
100. السيد عثمان فاروق، (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة 01.
101. السيد عثمان فاروق، (2005)، سيكولوجية التعليم والتعلم: أسسه النظرية وتطبيقه، مصر، دار الأمير.
102. السيد فؤاد البهي، (1978)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، مصر.
103. الشافعي إبراهيم إبراهيم، (2005)، الكفاءة الذاتية و علاقتها بالكفاءة المهنية و المعتقدات التربوية و الضغوط النفسية لدى المعلمين و طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 75، المجلد 19.
104. الشرقاوي أنور محمد (1988) التعلم، نظريات، تطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
105. شريفي هناء، (2014)، الذكاء الانفعالي والصلابة النفسية واستراتيجيات التعامل كمتغيرات معدلة للعلاقة بين الضغط النفس والصحة النفسية: دراسة ميدانية من خلال نموذج علم النفس الإيجابي ، رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر 2.

106. شعبي نعيمة، (2001)، استراتيجيات المقاومة عند المنحرفين المسجونين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.

107. الشكعة علي، (2009)، استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)، المجلد 23، العدد 02، فلسطين، ص ص 351-378.

108. الشناوي محمد وعبد الرحمن السيد، (1999)، المساندة الاجتماعية والصحة النفسية، مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

109. شويخ هناء أحمد، (2007)، أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية، دار إتراك للنشر و التوزيع، مصر، ط1.

110. شيلي تايلوز، (2007)، ترجمة: بريك وسام درويش، دار الحامد، عمان.

111. الشيوخ لميعة محسن محمد، (2011)، الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحوى مهنة التعليم، دراسة ميدانية على معلمات ثانوية بمدينة القطيف، المملكة العربية السعودية، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس، قسم العلوم النفسية التربوية والاجتماعية، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

112. صالح مأمون، (2008)، الشخصية بناءها تكوينها أنماطها اضطراباتها، دار أسامة، عمان.

113. الصبان عبير بنت محمد حسن، (2003)، المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والاضطرابات لدى عينة من النساء السعوديات المتزوجات العاملات في مدينتي

مكة المكرمة وجدة، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس، تخصص صحة النفسية، كلية تربية للبنات، قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية.

114. الصيرفي محمد، (2009)، الإعلام، الطبعة الأولى، دار الفكر الجامعي، الأزريطة الإسكندرية.

115. الضريبي عبد الله ونحيلي علي والنجار مسعد، (2010)، أساليب معالجة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 04، سوريا، ص 669-719.

116. طايبي فريدة، (2009)، مصداقية الترجمة الجزائرية لقائمة طرق التعامل مع الضغط، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11، تصدر عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ص 9-26.

117. طبي سهام، (2005)، أنماط التفكير وعلاقتها استراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة، دراسة ميدانية لدى عينة من المصابين بالحروق، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المعرفي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

118. الطيرري عبد الرحمن، (1994) الضغط النفسي: مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

119. عابد إبراهيم عبد، (2010)، علاقة الضغوط الوظيفية بالآثار النفسية والجسدية لدى العاملين في شركة توزيع الكهرباء، محافظات غزة، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير

في إدارة الأعمال، قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

120. عباس محمود خليل ونوفل محمد بكر والعبيسي محمد مصطفى وأبوعواد فريال محمد، (2009)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة، عمان.

121. عباس مدحت، (2010)، الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الإعلامية، مجلة كلية التربية، مجلد 26، ص ص 168 - 233.

122. عبد الجواد أحمد سيد، (2006)، فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي، ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر، www.Gulfids.Com

123. عبد العالي مهند عبد السليم، (2003)، مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

124. عبد العزيز مفتاح محمد، (2010)، مقدمة في علم نفس الصحة: مفاهيم - نظريات - نماذج - دراسات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1.

125. عبد العلي مهند عبد سليم، (2003)، مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

126. عبد اللطيف مدحت عبد الحميد وعوض عباس محمد، (1990)، الصحة النفسية والتوافق الدراسي، دار النهضة العربية، لبنان.

127. عبد الله محمد عادل، (1995)، بغض سمات الشخصية والجنس والخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسي للمعلمين، مجلة دراسات نفسية، المجلد 05، العدد 02 .

128. عبد الله معتز السيد، (2000)، بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية (المجلد 3)، دار غريب، القاهرة.

129. عبد المعطي حسن مصطفى، (2006) ، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، مكتبة الزهراء، القاهرة، ط1.

130. عبد حسن صادق، (2011)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر :دراسة مقارنة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر.

131. عبد الله عادل محمد، (1995)، بغض سمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسي للمعلمين، مجلة دراسات نفسية، المجلد 05، العدد 02.

132. العبدلي خالد بن محمد بن عبد الله، (2012) ، الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية: المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

133. العبوزي ربيع، (2001)، علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلي: دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة المكتسبة وذوي الإعاقة الخلفية من الراشدين، مذكرة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.

134. العتيبي بندر بن محمد حسن الزيادي، (2008)، اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص توجيه تربوي ومهني، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
135. عثمان فاروق السيد، (2001) القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.
136. عثمان أكرم، (د، ت)، الاحتراق النفسي وعلاقته بالاكْتئاب لدى المعلمين مركز دراسات وبحوث المعوقين، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfkidsK.com
137. عدس عبد الرحمان، ذوقان عبيدات وكايد عبد الحق، (2007)، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان.
138. العدل عادل، (2001)، تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر. ج.1، العدد 25، ص ص 121-178.
139. عزي صبرينة، (2012)، مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط المهنية لدى الممرضين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم نفس العمل والتنظيم، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
140. عسكر علي (2000) ، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق دار الكتاب الحديث (الطبعة الثانية).
141. عسكر علي وآخرون، (1986)، مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، المجلة التربوية جامعة الكويت، المجلد 03، العدد 10.

142. عطار إقبال بنت أحمد، (2007)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من مفهوم الذات الصلابة النفسية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، العدد 36، المجلد 01، ص ص 38-64.
143. علام صلاح الدين محمود، (2000)، القياس و التقويم التربوي و النفسي: أساسياته و تطبيقاته و توجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
144. علاونة ربيعة، (2001)، أساليب الإرشاد ومركز التحكم وعلاقتها بجناح الأحداث، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
145. العلي نصر محمد وسحلول محمد عبد الله، (2006)، العلاقة بين فعالية الذات ودافعية الذات ودافعية الانجاز ودورها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية بمدينة صنعاء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 18، العدد 01، يناير، السعودية.
146. عمور عمر وروبي محمد وقاسمي فيصل، (2013)، مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالمسيلة، المجلة العلمية للثقافة البدنية والرياضية، مستغانم، العدد 10، ديسمبر، ص ص 117-144.
147. العميان محمود، (2009)، السلوك التنظيمي في منظمات العمل في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، ط1.
148. عناصري محمد نجيب، (2013)، علاقة الولاء التنظيمي بالضغط المهني ومركز التحكم والدعم الاجتماعي لدى أساتذة التعليم العالي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

149. العنزي عبّاش بن سمير معزي، (2004)، علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاجتماعية والرعاية والصحة النفسية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم المنية، السعودية.
150. عنو عزيزة، (2009)، الانتحار والضغوط المهنية في الوسط المهني، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة نصف سنوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، العدد 11، ص ص 27-59.
151. عواد يوسف ذياب، (2010)، الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الأساسية الحكومية الناتج عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 24 العدد 09، ص ص 2496-2526.
152. عودة محمد محمد، (2010)، الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى المناطق الحدودية بقطاع غزة، قسم علم النفس، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، غزة، فلسطين، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، إرشاد نفسي، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
153. عودة يوسف حرب محمد، (1998)، ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدرسة الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
154. العيافي أحمد بن عبد الله محمد، (2012)، الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب الأيتام والعاديين بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الليث، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

155. غازدا جورج وكورسيني ريموندجي، (تر) حجاج علي حسين وهنا عطية محمود، (1986)، نظريات التعليم: دراسة مقارنة (الجزء 2)، عالم المعرفة، الكويت.
156. الغامدي سالم بن علي بن ثنان، (1428هـ)، فعالية دور المرشد المدرسي في مساعدة الطلاب على التوافق مع بعض المتغيرات البيئية في مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
157. غباري ثائر أحمد، (2008)، الدافعية: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.
158. غزال عبد الفتاح، (2001)، دراسات في علم النفس الكلينيكي (المشكلات التعليمية للطفل)، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط01.
159. الفرّح عدنان ، (2001)، الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، مجلة دراسات، العلوم التربوية 27 / 02، ص ص 247 – 271.
160. الفرّح عدنان، (1999) ، الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
161. الفرّحاتي السيد محمود والرفاعي صباح قاسم، (2009)، تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
162. فرحاوي كمال، (2011)، الكفاءة مفهومها أنواعها وخصائصها، مجلة الباحث أكاديمية محكمة تعنى بالتعليمات والعلوم الإنسانية، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، العدد 04.

163. الفرماوي حمدي علي وعبد الله رضا وأبو حطب فؤاد، (2009)، الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة (موجهات نفسية في سبيل التنمية البشرية)، دار صفاء، عمان، ط1.

164. قادري فريدة، (2006)، أثر الأهداف التعليمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، الجزائر.

165. قارة سليم محمد شريف و الصافي عبد الحكيم محمود، (2011)، فن التعامل مع الناس، دار الثقافة، عمان.

166. قاسم آمنة قاسم إسماعيل، (2007)، صراع الدوار وعلاقته بفعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية، تخصص صحة نفسية، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

167. قرشي فيصل، (2011)، التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الصحة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر.

168. القرني بن شويل، (2003)، الإعلام والاحتراق النفسي دراسة عن مستوى الضغوط المهنية في المؤسسات الإعلامية في المملكة العربية السعودية، مجلة الملك سعود، المجلد 16، الآداب (1) ص ص 153-196.

169. القريوتي إبراهيم أمين والخطيب أمين مصطفى، (2006)، الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة 21، العدد 23، ص ص 131-154.
170. كامل مجدي، (1997)، كيف تواجه مشكلاتك، دار الأمين، القاهرة، الطبعة 01.
171. اللامي عبد الله حسبن وصاحب سلام جبار وموسى حازم، (2005)، السمات الشخصية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، العدد 01، المجلد 04، ص ص 72-83.
172. العبوزي ربيع، (2001)، علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلي: دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة المكتسبة وذوي الإعاقة الخلفية من الراشدين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.
173. المحسن سلامة عقيل سلامة، (2006)، الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
174. محمد إسماعيل أحمد السيد، (2001)، التفاوض والتشاور وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، المجلة التربوية، العدد 60، المجلد 15، صيف.
175. محمد سهام إبراهيم كامل، (د، ت)، الاحتراق النفسي مركز دراسات وبحوث المعوقين، أطفال الخليج، www.gulfkidsK.com
176. محمد عادل عبد الله، (1995)، بغض سمات الشخصية والجنس والخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسي للمعلمين، مجلة دراسات نفسية، المجلد 05، العدد 02.
177. محمد على كامل، (2004)، الضغوط النفسية ومواجهتها، مكتبة الساعي، جدة، المملكة العربية السعودية.

178. محمد يوسف عبد الفتاح (1999) "الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية" مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد 8، العدد 15، ص 195.
179. المخلافي عبد الحكيم ورزق الله أمينة والجرموزي أحمد، (2010)، فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، ملحق، ص ص 481-514.
180. مخيمر عماد ، (1997)، الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين الضغوط وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 17 ، المجلد 7.
181. مخيمر عماد محمد أحمد، (2002)، استبيان الصلابة النفسية: دليل الاستبيان، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
182. مخيمر عماد، (1996)، إدراك القبول/ والرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، المجلد 6، العدد 2، ص ص 275 - 299.
183. مرازقة وليدة، (2009)، مركز ضبط الألم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى السرطان، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الصحة، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر.
184. المزروع ليلي بنت عبد الله، (2007)، فعالية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الرابع، المجلد الثامن، جامعة البحرين، ديسمبر.

185. مزياني فتيحة، (2009)، التعبيرية الانفعالية في الاحتراق النفسي لدى ضباط الشرطة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة نصف سنوية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، العدد 13، ص ص 241-264.
186. مزياني فتيحة، (2012)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، مفهوم الاحتراق النفسي أبعاده مراحل تكونه.
187. مسعودي زهية، (2008)، العلاقة بين أبعاد الشخصية و إستراتيجيات المواجهة و التوافق الزوجي: دراسة مقارنة على عينة من الأزواج المتوافقين و غير المتوافقين، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
188. المشعان عويد سلطان، (2003)، العلاقة بين النمط (أ) والرضا الوظيفي لدى عينة من المدرسين الكويتيين والمدرسين المصريين، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 67، المجلد 17.
189. المشيخي غالب بن محمد علي، (2009)، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
190. معمريه بشير، (2009)، مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ط 1.
191. المفرجي سالم محمد عبد الله والشهري علي أبو عراد، (2008)، الصلابة النفسية و الامن النفسي لدى عينة من طلاب و طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، مجلة علم النفس المعاصر و العلوم الإنسانية جامعة ألمانيا، العدد 19.

192. مفلح محمد، (2009)، عوامل الرضا عن العمل لدى أساتذة التعليم العالي بجامعة سعد دحلب بالبليدة، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر.
193. مقداد محمد والمطوع حسن محمد، (2004)، الإجهاد النفسي واستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلة علمية محكمة فصلية تصدر من كلية التربية جامعة البحرين، المجلد الخامس، العدد الثاني يونيو 2004، ص ص 252-280.
194. مقدم عبد الحفيظ، (2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، الطبعة 02.
195. مكي لطيف غازي وحسن براء محمد، (د.ت)، الصلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 31.
196. مكي لطيف غازي وحسن براء محمد، (د، ت)، الصلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين الجامعيين، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 31، مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، جامعة بغداد، ص ص 353-403.
197. ملحم سامي محمد، (2000) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
198. المهداوي لمياء، (2009)، الدعم الاجتماعي المدرك ومركز التحكم ودورهما في ظهور أعراض الاكتئاب لدى المعاقين حركيا من الراشدين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر.

199. ميهوبي فوزي، (2011)، علاقة المناخ التنظيمي بالاحتراق النفسي عند الممرضين، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة محكمة تصدر عن قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، العدد02، ص ص85-105.

200. نجار عمر، (2009)، إستراتيجيات مقاومة الضغط عند رجال الحماية المدنية: دراسة مقارنة بين سلك الأعوان و سلك ضباط الصف و سلك ضباط، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

201. النشاوي كمال أحمد الإمام، (2006) ، فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، ص ص471-499، جامعة المنصورة 12 - 13 أبريل.

202. النفعي فؤاد بن معتوق عبد الله، (2009) (1429 / 1430 هـ)، المهارات الاجتماعية فاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

203. هايدي راعين، (2010)، دراسة مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من مربّي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بالمعلمين العاديين، رسالة مقدمة لنيل درجة الإجازة في التربية، قسم الإدارة و التخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

204. الهنداوي وافية، (1994)، استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل الإداري، مجلة الإدارة، السنة 16، العدد 58، الرياض المملكة العربية السعودية.

205. الهيجان عبد الرحمن، (1998)، ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث والدراسات الإدارية الرياض، المملكة العربية السعودية.

206. الوابلي سليمان، (1995)، الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلاك المعرب، مركز البحوث النفسية والتربوية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

207. وضاح محمد، (2009)، الاحتراق النفسي لدى العاملين في العلاقات العامة، رسالة مقدمة لنيل درجة دبلوم في العلاقات العامة، الأكاديمية السورية الدولية، سوريا.

208. يخلف عثمان، (2001)، علم نفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة، دار الثقافة، قطر، الدوحة، ط1.

209. يوسف جمعة سيد، (2001)، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية - مراجعة نقدية - دار غريب، مصر.

210. يوسف جمعة سيد، (2009)، إدارة الضغوط، مركز تطوير الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة، مصر.

ب. المراجع بالأجنبية:

211.. Bloch .H, Chemama.R et al, (1997), Grand dictionnaire de psychologie, la rousse, bordas, Paris .

212. Bandura , A. (1977) .Self-efficacy. encyclopedia of human behavior (vol 4 , New York: academic press pp 71 -81).

213. Bandura , A. (1977) .Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. psychological review. 84 (2) .

214. Bandura , A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: freeman.
215. Boudarene Mahamoud, (2005), Le stress : Entre bien être et souffrance, Berti éditions, Alger.
216. Caplan G, (1981), Mastery of stress: Psychosocial aspects, American Journal of Psychiatry 138, PP 413 – 420.
217. Douga Ahmad, (1998), Academie Achievment as Related to Locus of Control, Sexe and Age, Revue Algérienne de Psychologie et de L'éducation, N 07, PP 9-14.
218. F. Dickson, S. Krueger, perceived self – efficacy and perception of Opportunity and threat, Psychological Report, Vol. 72, 1993, P 67.
219. Gold. Y., Roth. R.A., Wrigth. C.R., Michael. W.B., and Chen. C.Y., (1992), The Factorial Validity of A Teacher Burnout Measure (Educators Survey) Administered to A Sample Of Beginning Teachers in Elementary and Secondary Schools In California. Educational and Psychological Measurement, Vol 51, P761-768.
220. Graziani Pierluigi et Swendsen Joel, (2004), Le Stress, émotions et Stratégies D'adaptation, édition Nathan, Paris.
221. Hull J. G. & Ronald R.V. & Suzanne V., (1987) Hardiness and Health: A Critique and Alternative Approach, Journal of Personality and Social Psychology, Vol 53, N 03, P 127.
222. Isabelle Paulhan et Marc Bourgeois, Stress et Coping: Les Stratégies D'ajustement a L'adversité, Presses Universitaires de France (PUF), 2^{ème} Edition. 1998.
223. Jeammet, Legrand et Consoli, (1996), Psychologie médical, éditions Masson, Paris, 2^{ème} édition.

224. Maries , b (2001): Self-efficacy and o s c e performance among second year medical students. journal of advances in hel the science education m vol , Netherlands m Kluwer academic publishers.
225. Pajares. f (1996). Current directions in self research at the:.Self-efficacy. paper presented at the annual meeting of the American educational research association.n. y.
226. Paulhan Isabelle et Bourgeois Marc, (1998), Stress et Coping: Les Stratégies D'ajustement a L'adversité, Presses Universitaires de France (PUF), 2^{ème} Edition.
227. Porter L. & Steers R. & Mowday R. & Boulian P., (1974) , Organizational commitment, Job Satisfaction, and turnover Among Psychiatric, Technicians, Journal of Applied Psychology, P 65.
228. Reese, W.L., (1976), Stress Distress and Disease, Bri. J. of Psychiatry 128, 3 – 18.
229. Servant Dominique et Parquet Philippe Jean, (1995), Stress, Anxiété et Pathologies Médicales, édition Masson, Paris.
230. Steven P. & Shankar G. & Goutam C., (2001), Sell – Efficacy as a Moderator of Information – Seeking effectiveness. Journal of Applied psychology, Vol 80, N°5, P 134.
231. Stora Jean Benjamin, (1993), Le stress, éditions Dahlab, Alger, Presses Universitaires de France (PUF), 2^{ème} édition.
232. Thurin Jean Michel et Baumann Nicole, (2003), Stress, Pathologies et Immunité, éditions Flammarion Printed in France, Flammarion Médecine – Sciences, Paris.
233. Zimmerman. b. (2000). Self-efficacy: an essential motire to learn. contemporary educational psychology.

الملاحق

الملاحق:

ملحق رقم (01): مقياس مركز التحكم لـ جوليان روتر (Rotter.J.B)

البيانات العامة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

الحالة العائلية : ☐ عازب (ة) ☐ متزوج (ة)

المهنة :

السن : عاما

الخبرة في التدريس : عاما

التخصص :

الجامعة :

نرجو تعاونكم، لأن تعاونكم دعم لبحثنا.

التعليمية:

إن هذا المقياس يكشف الطريقة التي تؤثر بها بعض الأحداث الهامة في المجتمع على مختلف الأفراد، و كل عبارة تتكون من اختيرين يرمز لهما بالرمزين (أ) أو (ب). الرجاء أن تختار عبارة واحدة فقط من إثنين التي تعتقد بأنها الحالة التي تعنيك إلى حد كبير، تأكد من أن تختار واحدة تعتقد فعلا أنها يجب أن تكون على درجة كبيرة من الصحة بالنسبة لك.

فقد تكتشف في بعض الحالات أنك تعتقد في كلتا العبارتين، أولا تعتقد في كليهما و في هذه الحالات تأكد من أن تختار العبارة التي تعتقد بقوة أنها التي تعنيك، و حاول أيضا أن تجيب على كل عبارة بإستقلالية، فعندما تقوم بالإختيار لا تتأثر باختياراتك السابقة، هذا المقياس للاعتقاد الشخصي و الطبيعي، لا يوجد جواب صحيح أو خاطئ، و للإجابة ضع علامة (x) في الخانة المقابلة لـ (أ) أو (ب) من كل زوج من الأزواج. و إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة.

الرقم	العبارات	العبارة المفضلة
1	أ	يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم.
	ب	مشكلة معظم الأبناء هذه الأيام هي أن الآباء يتساهلون معهم.
2	أ	كثير من الأمور غير السارة التي تحدث للناس في حياتهم ترجع في جزء منها إلى الحظ السيئ.
	ب	يرجع سوء الحظ الذي يلحق الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
3	أ	من الأسباب الرئيسية لإشعال الحروب عدم اهتمام الناس بالأمور السياسية اهتماما كافي.
	ب	سوف تستمر الحروب و تبقى مهما حاول الإنسان أن يمنعوا وقوعها.
4	أ	بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحقه.
	ب	من سوء الحظ أن جدارة الفرد و قيمته غالبا ما لا يعترف بهما مهما جاهد الفرد في هذا السبيل.
5	أ	الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة اعتقاد غير صحيح.
	ب	معظم الطلبة لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر درجاتهم المدرسية بعوامل عارضة.
6	أ	بدون الفرص الثمينة لا يمكن للإنسان أن يصبح قائدا فعالا.
	ب	عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفاءات في أن يصبحوا قادة فإن ذلك يرجع إلى أنهم لم يحسنوا الاستفادة من الفرص التي أتاحت لهم.
7	أ	مهما بذل الفرد من جهد فلن يستطيع أن يظفر بحب بعض الناس.
	ب	إنما يفشل في اكتساب مودة الآخرين ذلك الذي لا يعرف كيف يندمج معهم.
8	أ	تلعب الوراثة الدور الكبير في تحديد شخصية الفرد.
	ب	خبرة الفرد في حياة هي التي تحدد سلوكه.
9	أ	أعتقد في صحة المثل العامي القائل: اللي مكتوب في الجبين ما ينحوه اليدين.
	ب	عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف لوحدها فإن النتائج تكون أسوء مما لو بادرت و اتخذت قرارا معينا.
10	أ	نادرا ما يقابل الطالب الذي أحسن الاستعداد لامتحان أسئلة صعبة.
	ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات غير ذات صلة بالمنهج بحيث تجد أن الاستذكار قد ضاع هباء .
11	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جدا أو لا دور له على الإطلاق.
	ب	الوصول إلى الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة الأولى على أن تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب.
12	أ	يستطيع المواطن العادي أن يكون له تأثير في القرارات السياسية و الاجتماعية العامة.

	ب	عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء و لا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئا إزاء ذلك.	
	أ	عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكدا من قدرتي على تنفيذها بنجاح.	
13	ب	ليس من الحكمة دائما أن نضع خططا طويلة المدى لأن كثيرا من الأمور لا تتضح إلا فيما بعد باعتبار أن احتمالات النجاح أو الفشل ترجع إلى الحظ.	
	أ	هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع.	
14	ب	في كل واحد من الناس جانب من الخير.	
	أ	في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلا أو لا يعتمد عليه إطلاقا.	
15	ب	في كثير من الحالات لا يفيد التدبر أو التعقل شيئا بحيث يستوي اتخاذ القرار عن التدبر و التخطيط و عن طريق إجراء القرعة.	
	أ	في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعد الحظ فيكون أول من وصل إلى المكان المناسب.	
16	ب	إن حمل الناس على عمل الأشياء الصحيحة أمر يتوقف على القدرة و ليس للحظ في ذلك إلا دور ضئيل أو لا دور له على الإطلاق.	
	أ	في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع أن نفهمها أو نتحكم فيها.	
17	ب	إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية و الاجتماعية فإنهم يستطيعون أن يؤثروا في أحداث الدنيا حولهم.	
	أ	معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث عارضة.	
18	ب	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.	
	أ	يجب أن يكون الإنسان مستعدا على الدوام للاعتراف بالخطأ.	
19	ب	من الأفضل أن نتستر على أخطائنا.	
	أ	من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا.	
20	ب	يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك و حسن معشرك.	
	أ	على المدى الطويل نجد ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث أخرى طيبة.	
21	ب	معظم الأحداث السيئة إنما نحن من يتسبب فيها نتيجة نقص القدرة أو الجهل أو الكسل أو كل ذلك.	
	أ	لو أننا بذلنا مجهودا كافيا لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد.	
22	ب	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعل أصحاب المناصب العليا.	
	أ	أحيانا لا أستطيع أن أفهم كيف انتهى المعلمون إلى الدرجات التي يعطونها.	
23	ب	هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في الاستكثار و الدرجات التي أحصل عليها.	
24	أ	الزعيم الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.	

	ب	الزعيم الناجح يضع لكل فرد ما يجب أن يفعله.	
	أ	كثيرا ما أشعر أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي.	25
	ب	من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعبان دورا مهما في حياتي.	
	أ	يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون التعاون معا بروح الود و الصداقة.	26
	ب	ليس من المجدي أن تحاول جاهدا اكتساب مودة الآخرين لأن هذا أمر ليس لك قدرة في السيطرة عليه.	
	أ	هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية والجامعات.	27
	ب	الألعاب الرياضية الجماعية (التي تمارس في فريق) فرصة طيبة لتنمية الشخصية.	
	أ	كل ما يحدث لي هو من صنع يدي.	28
	ب	أشعر أحيانا أنه ليس لي سيطرة كافية على الوجهة التي تتجه إليها حياتي.	
	أ	في أغلب الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكونه.	29
	ب	على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو المستوى القومي.	

ملحق رقم (02): مقياس فعالية الذات لـ العدل عادل.

البيانات العامة:

الجنس :	☐ ذكر	☐ أنثى
الحالة العائلية :	☐ عازب (ة)	☐ متزوج (ة)
المهنة :		
السن :		عاما
الخبرة في التدريس :		عاما
التخصص :		
الجامعة :		

نرجو تعاونكم، لأن تعاونكم دعم لبحثنا.

التعليمة:

أقدم إليك بهذه الأداة من أجل الحصول على بعض المعلومات القيمة والحقيقة منك، و التي سوف نستفيد منها في مجال دراستنا، علماً بأن الأمر لا يحتاج لكتابة اسمك الشخصي الذي سوف يؤكد لك حتماً أن أية معلومة سوف تدلي بها ستكون سرية، و لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

فأرجو منك سيدي (تي) قراءة كل عبارة فيها بدقة ثم اختر أحد الإجابات الموجودة على يسار كل عبارة والتي تنطبق عليك، وتعبّر عن مشاعرك بصراحة، و ذلك بوضع علامة (X) أسفل الدرجة التي تنطبق عليك فقط، مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة أخرى خاطئة.

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	لا يمكننى التعامل مع جميع العقبات التى تواجهنى.				
2	إذا واجهت عبة ما فسوف اجد طريقة لحلها.				
3	استطيع وضع الحلول المناسبة لأى مشكلة قد تواجهنى.				
4	اتمكن من حل المشاكل السهلة اذا بذلت الجهد المناسب.				
5	يمكن لبعض العقبات أن تحول بينى وبين تحقيق أهدافى.				
6	يسهل على الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا.				
7	لا يمكننى وضع الخطط المناسبة لتحقيق امالى.				
8	يلجأ لى زملائى فى حل معظم مشكلاتهم.				
9	يسهل على زملائى حل كثير من المشاكل التى يصعب على حلها.				
10	ثقة زملائى فى مهارتى هى التى تدعوهم إلى اللجوء إلي.				
11	يمكننى مساعدة اى فرد لديه مشكلة.				
12	لا اثق فى قدرتى على التعامل بكفاءة مع الاحداث غير المتوقعة.				
13	سيكون لى مستقبل باهر.				
14	عندى كثير من الطموحات التى سوف انجزها.				
15	استطيع التعامل مع المواقف المضمونة العواقب (النتائج).				
16	يمكننى التفكير بطريقة عملية عندما اجدنى فى مأزق ما.				
17	يصعب على إقناع أي إنسان بأي شيء.				
18	استطيع المحافظة على اتزانى فى المواقف الصعبة.				
19	لا يمكننى ضبط انفعالاتى إذا استثارنى أي إنسان.				
20	يمكننى السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائى.				
21	يقتنع زملائى بأرائى لثقتهم الكبيرة فى شخصيتى.				
22	اتباع جميع ارشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع.				
23	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على اتباع نفس الاسلوب.				
24	يصعب على التفكير فى حل اى مشكلة تواجهنى.				
25	استطيع الوصول الى حلول منطقية لما يواجهنى من مشكلات.				
26	أرى نظرات السخرية بقدراتى فى عيون زملائى.				
27	يصعب على الوصول إلى اهدافى وتحقيق غاياتى.				
28	عندما تواجهنى مشكلة أجد عندي حولا كثيرة.				
29	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة.				

				30 يصعب على التوافق مع أي مجتمعات جديدة.
				31 اعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات.
				32 نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل اليها.
				33 وهبني الله عز وجل من القدرات ما يجعلني أعيش سعيدا.
				34 إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية.
				35 إذا عاقني أي إنسان يصعب على التغلب عليه.
				36 انتصر لنفسي في كثير من المواقف.
				37 يصعب على إيقاف أي إنسان عند حده.
				38 لا أترك حقي مهما كان مع أي إنسان.
				39 ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية.
				40 على الإنسان ان يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك.
				41 لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت.
				42 سوف أصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع.
				43 استطع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد.
				44 ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني الى ما يريد.
				45 استطع تحمل كثيرا من المسؤوليات.
				46 يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة.
				47 تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم.
				48 وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا.
				49 يمكنني اضافة القليل لأي عمل أكلف به.
				50 يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة.

ملحق رقم (03): مقياس الصلابة النفسية لـ عماد محمد أحمد مخيمر.

البيانات العامة:

الجنس :	☐ ذكر	☐ أنثى
الحالة العائلية :	☐ عازب (ة)	☐ متزوج (ة)
المهنة :		
السن :		عاما
الخبرة في التدريس :		عاما
التخصص :		
الجامعة :		

نرجو تعاونكم، لأن تعاونكم دعم لبحثنا.

التعليمة:

أتقدم إليك بهذه الأداة من أجل الحصول على بعض المعلومات القيمة والحقيقة منك، و التي سوف نستفيد منها في مجال دراستنا، علماً بأن الأمر لا يحتاج لكتابة اسمك الشخصي الذي سوف يؤكد لك حتماً أن أية معلومة سوف تدلي بها ستكون سرية، و لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

فأرجو منك سيدي (ة) قراءة كل عبارة فيها بدقة ثم اختر أحد الإجابات الموجودة على يسار كل عبارة والتي تنطبق عليك ،و تعبر عن مشاعرك بصراحة، و ذلك بوضع علامة (x) أسفل الدرجة التي تنطبق عليك فقط، مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة.

العبارة	تنطبق دائماً	تنطبق أحياناً	لا تنطبق أبداً
1. مهما كانت العقبات فإنني أستطيع تحقيق أهدافي.			
2. أتخذ قراراتتي بنفسني ولا تملئ علي من مصدر خارجي.			
3. أعتقد أن متعة الحياة وإثارتها تكمن في قدرة الفرد على مواجهة تحدياتها.			
4. قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم			
5. عندما أضع خططي المستقبلية غالباً ما أكون متأكداً من قدرتي على تنفيذها.			
6. أقتحم المشكلات لحلها ولا أنتظر حدوثها.			
7. معظم أوقات حياتي تضيق في أنشطة لا معنى لها.			
8. نجاحي في أمور العمل يعتمد على مجهودي وليس على الحظ أو الصدفة			
9. لدي حب استطلاع ورغبة في معرفة ما لا أعرفه.			
10. أعتقد أن لحياتي هدفاً ومعنى أعيش من أجله			
11. الحياة فرص وليست عمل و كفاح.			
12. أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تنطوي على مشكلات أستطيع أن أواجهها			
13. لدي قيم ومبادئ معينة ألتزم بها وأحافظ عليها.			
14. أعتقد أن الفشل يعود إلى أسباب تكمن في الشخص نفسه			
15. لدي قدرة على المثابرة حين انتهى من حل أي مشكلة تواجهني.			
16. لا يوجد لدي من الأهداف ما يدعو للتمسك بها أو الدفاع عنها.			
17. أعتقد أن كل ما يحدث لي غالباً هو نتيجة تخطيطي.			
18. المشكلات تستتفر قواي ومقدرتي على التحدي.			
19. لا أتردد في المشاركة في أي نشاط يخدم المجتمع الذي أعيش فيه			
20. لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.			
21. أشعر بالخوف والتهديد لما قد يطرأ على حياتي من ظروف وأحداث.			
22. أبادر بالوقوف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.			
23. أعتقد أن الصدفة والحظ يلعبان دوراً هاماً في حياتي.			
24. عندما أحل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى.			
25. أعتقد أن "البعد عن الناس غنيمة".			
26. أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي.			

			27. أعتقد أن مواجهة المشكلات استبانة لقوة تحملي وقدرتي على المثابرة.
			28. اهتمامي بنفسي لا يترك لي فرصة للتفكير في أي شيء آخر.
			29. أعتقد لأن سوء الحظ يعود إلى سوء التخطيط.
			30. لدي حب المغامرة والرغبة في استكشاف ما يحيط بي.
			31. أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يخدم أسرتي أو مجتمعي.
			32. أعتقد أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي.
			33. أبادر في مواجهة المشكلات لأنني أثق في قدرتي على حلها.
			34. أهتم كثيراً بما يجري من حولي من قضايا وأحداث.
			35. أعتقد أن حياة الأفراد تتأثر بقوة خارجية لا سيطرة لهم عليها.
			36. الحياة الثابتة والساكنة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي.
			37. الحياة بكل ما فيها لا تستحق أن نحياها.
			38. أوأمن بالمثل الشعبي " أعطيني حضا وارمني في البحر".
			39. أعتقد أن الحياة التي لا تنطوي على تغيير هي حياة مملة وروتينية.
			40. أشعر بالمسئولية تجاه الآخرين وأبادر بمساعدتهم.
			41. أعتقد أن لي تأثيراً قوياً على ما يجري حولي من أحداث.
			42. أتوجس من تغييرات الحياة فكل تغير قد ينطوي على تهديد لي ولحياتي.
			43. أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها بكل ما أمكن.
			44. أخطط لأمر حياتي ولا أتركها تحت رحمة الصدفة والحظ والظروف الخارجية.
			45. التغير هو سنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح.
			46. أغير قيمي ومبادئني إذا دعت الظروف لذلك.
			47. أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث.

ملحق رقم (04): مقياس عمليات تحمل الضغوط لـ لطفي عبد الباسط إبراهيم.

البيانات العامة:

الجنس :	☐ ذكر	☐ أنثى
الحالة العائلية :	☐ عازب (ة)	☐ متزوج (ة)
المهنة :		
السن :		عاما
الخبرة في التدريس :		عاما
التخصص :		
الجامعة:		

نرجو تعاونكم، لأن تعاونكم دعم لبحثنا.

التعليمة:

يتعرض أي منا في حياته للعديد من الظروف الضاغطة، أو المشكلات سواء كانت اجتماعية، دراسية، مالية، شخصية، عائلية أو غيرها، لذلك سوف يعرض عليك عددا من العبارات تصف الطرق المختلفة للتعامل مع مثل هذه المشكلات، فإن كانت العبارة تصف سلوكك تماما و ما تشعر به عند مواجهتك للمشكلة.

وعليه ضع علامة (X) في خانة موافق تماما أمام العبارة و إن كانت العبارة تصف سلوكك بدرجة كبيرة فضع العلامة في خانة موافق بصفة عامة، و إذا كانت العبارة تصف سلوكك و ما تشعر به بدرجة بسيطة فضع العلامة في خانة موافق إلى حد ما، أما إذا كانت العبارة لا تصف سلوكك، و ما تشعر به فضع العلامة في خانة غير موافق.

وتجدر الإشارة أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، فقط عليك أن تجيب كما تتصرف فعلا، و إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة.

				عندما تعرضت لمشكلة (أذكرها إن شئت)
موافق بصفة عامة	موافق إلى حد ما	غير موافق	موافق تماما	فإنني:
				01 أفكر في أمور أخرى بعيدا عنها.
				02 أبتعد عن التفكير في المشكلة.
				03 أحاول أن أفهم المشكلة جيدا من خلال الآخرين.
				04 أعد نفسي بأن الأمور ستتحسن قريبا، و أن الأيام دول.
				05 أتمنى أن تتكشف الغمة و تحل المشكلة.
				06 أكثر من النوافل عسى أن تقربني من الله.
				07 أفعل أي شيء قد لا يحل المشكلة، و لكن على الأقل أكون قد فعلت شيئا.
				08 أتعلم أن أعيش مع جو المشكلة.
				09 أحاول عدم اليأس، و أطبق المثل القائل: « في التآني السلامة ».
				10 أرفض الاعتراف بما حدث.
				11 أتخلى عن الآراء الأخرى التي قد تحيرني و تصرفني عن المشكلة.
				12 أنشغل بأشياء أخرى حتى لا تتغلب على مشاعري.
				13 أحاول نسيان المشكلة تماما.
				14 أسأل الناس الذين حدثت لهم مثل مشكلتي ماذا فعلوا فيها.
				15 أطمئن نفسي بأن كل شيء سيتعدل قريبا.
				16 أتوقع ما يمكن أن تصل إليه الأمور إذا تعاملت مع المشكلة على نحو ما.
				17 أحاول أن أجد الراحة في الدين بالإكثار من حضور الندوات الدينية و حلقات الذكر.
				18 أنتظر ما سوف يحدث بعدها، أفكر فيما يمكن أن أفعله.
				19 أتعرف على أصدقاء جدد، و أحاول الاندماج معهم.
				20 أحاول جاهدا منع الأشياء الأخرى من التصادم مع مجهوداتي في حل المشكلة.
				21 أنام أكثر من المعتاد، و ربما أعتمد على المهدئات.
				22 أفعل أي شيء - مباشرة - لمواجهة المشكلة.
				23 أقضي أوقات طويلة أمام التلفزيون لأشعر أن المشكلة أقل خطرا.
				24 أعطي نفسي فترة راحة (إجازة) و أبتعد عن المشكلة.
				25 لا أتعجل الفعل، أو تنفيذه حدي الأول لمواجهة المشكلة.
				26 أنظر إلى الجانب الإيجابي فقط لما يحدث حولي.

				27	أتأكد من عدم تدهور الموقف بالحل الذي أشرع في القيام به.
				28	أتوجه إلى الله بالدعاء ليكشف عني الضر و تحل المشكلة.
				29	أجبر نفسي على الانتظار الوقت المناسب للتعامل مع المشكلة.
				30	أبتعد عن التوتر و انشغل بالتفكير في المستقبل المشرق.
				31	أسترجع خبراتي السابقة للمواقف المتشابهة.
				32	أقول لنفسي دائما أنه لم يحدث شيئا.
				33	أخذ في اعتباري العديد من البدائل عند مواجهة المشكلة.
				34	ألوم نفسي - كثيرا - و أذكرها أنني سبب المشكلة.
				35	أبتعد عن أي شخص يمكن أن يذكرني بالمشكلة.
				36	أعتبر نفسي أفضل من الآخرين الذين ألمت بهم مثل مشكلتي.
				37	أعيد تحديد ما هو هام في حياتي و ما يجب الاهتمام به.
				38	أفعل ما يجب فعله و أستمر في بذل الجهد للتغلب على المشكلة.
				39	أتجنب الناس عموما.
				40	أقوم بأي عمل آخر حتى أبتعد عن التفكير في المشكلة.
				41	أقول لنفسي أن المشكلة سيحلها الزمن.
				42	أقبل الواقع و أرضى به.

ملحق رقم (05): مقياس الاحتراق النفسي لـ ماسلاش Maslach

البيانات العامة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

الحالة العائلية : ☐ عازب (ة) ☐ متزوج (ة)

المهنة :

السن : عاما

الخبرة في التدريس : عاما

التخصص :

الجامعة :

نرجو تعاونكم، لأن تعاونكم دعم لبحثنا.

التعليمية:

يعرض عليك فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن شعورك تجاه عملك، ويوجد أمام كل عبارة الخيارات التالية: أبدا، مرات على الأقل في اليوم، مرة في الشهر على الأقل، مرات في الشهر، مرة في الأسبوع، مرات في الأسبوع، كل يوم.

وعليه يجب أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة، ثم تبدي رأيك بوضوح بعلامة (x) أسفل الاختيار الذي ينطبق عليك، التأكد من قراءة كل عبارة جيدا قبل أن تختار الإجابة عليها، والرجاء عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها، وأن لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة.

مع العلم أن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، وأنه لا يوجد زمن محدد للإجابة كما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، والإجابة تعد صحيحة طالما تعبر عن حقيقة شعورك تجاه المعنى الذي تحمله.

الاختيارات	الفقرات	أبدا	مرات على الأقل في السنة	مرة في الشهر على الأقل	مرات في الشهر	مرة في الأسبوع	مرات في الأسبوع	كل يوم
1- أشعر بأنني استنزفت عاطفيا (إنفعاليا).								
2- أشعر باستنفاد كامل طاقتي في نهاية اليوم الذي أقضيه في مهنتي.								
3- أشعر بالإرهاق حينما أصحو في الصباح لمواجهة يوم عمل آخر.								
4- التعامل مع الطلبة طوال اليوم يسبب لي التوتر.								
5- أشعر بالضجر والملل بسبب مهنتي.								
6- أشعر بالإحباط في مهنتي.								
7- أشعر أنني أبذل جل جهدي في مهنتي.								
8- التعامل مع الطلبة بشكل مباشر يشكل ضغطا كبيرا علي.								
9- أشعر بالاختناق وقرب النهاية.								
10- أشعر بأنني أعامل بعض فئات الطلبة وكأنهم جمادات لا حياة فيها.								
11- أصبحت شخصا قاسيا على الطلبة منذ بدأت هذه المهنة.								
12- أشعر بالقلق في أن تسبب لي هذه المهنة قسوة وتبلدا في مشاعري.								
13- أنني في الواقع لا أعبأ بما يحدث للطلبة.								
14- أشعر أن الطلبة يلومني على بعض المشاكل التي يعانون منها.								

						15- أستطيع أن أفهم كيف يشعر الطلبة تجاه مهنة التدريس.
						16- أتعامل بكفاءة عالية مع مشاكل المهنة والطلبة.
						17- أشعر أنني من خلال مهنتي أؤثر إيجاباً في حياة الطلبة.
						18- أشعر بالنشاط والحيوية.
						19- أستطيع وبسهولة تهيئة الجو المناسب لأداء مهنتي على أكمل وجه.
						20- أشعر بالابتهاج من خلال مهنتي وتعاملتي مع الطلبة.
						21- في مهنتي أتعامل بهدوء تام مع المشاكل النفسية.
						22- حققت أشياء كثيرة جديرة بالتقدير في هذه المهنة.