جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في تخصص الإرشاد والتوجيه

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة

–دراسة تجريبية بمدينة ورقلة–

من إعداد:
مفيدة زبيدي

إشراف:
أ.د. نادية بوشلالق

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
نورة بوعيشة	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح	رئيسا
مفيدة زكور محمد	أستاذ محاضر"أ"	جامعة قاصدي مرباح	مشرفا ومقررا
فتيحة بن زوال	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
شفيقة كحول	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
نعيمة غزال	أستاذ محاضر"أ"	جامعة قاصدي مرباح	عضوا مناقشا
سامية مخ	أستاذ محاضر"أ"	جامعة قاصدي مرباح	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2024/2023

جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في تخصص الإرشاد والتوجيه

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة

–دراسة تجريبية بمدينة ورقلة–

من إعداد:
مفيدة زبيدي

إشراف:
أ.د. نادية بوشلالق

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
نورة بوعيشة	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح	رئيسا
مفيدة زكور محمد	أستاذ محاضر"أ"	جامعة قاصدي مرباح	مشرفا ومقررا
فتيحة بن زوال	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
شفيقة كحول	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
نعيمة غزال	أستاذ محاضر"أ"	جامعة قاصدي مرباح	عضوا مناقشا
سامية مخ	أستاذ محاضر"أ"	جامعة قاصدي مرباح	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2024/2023

شكر وتقدير

الحمد لله الذي منّ علينا باستكمال هذا البحث، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين، أما بعد:

* أتوجه بجزيل الشكر لأستاذتي "بوشلالق نادية" مؤطرة هذا البحث على الجهود المبذولة، والتوجيهات الرشيدة التي لم تبخل بها عليّ.

* أتقدم بكامل امتناني للأستاذة "زكور محمد مفيدة" المؤطرة المساعد للبحث، لما قدمته من نصائح وتوجيهات خلال فترة الإشراف.

* ولا أنسى تقديم كامل امتناني وشكري واحترامي للسادة أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة على الثقة التي منحوني إياها أثناء فترة تطبيق البحث، جزاكم الله كل خير..

* في الأخير أشكر كل قدم لي يد العون؛ من قريب أو بعيد، وكان واحدا من الأسباب التي سخرها الله تعالى ليكتمل بحثي هذا ويظهر بالصورة التي هو عليها الآن.....

إليكم جميعا، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان..

ملخص الدراسة:

أ- باللغة العربيـة

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين لجمع البيانات، الأولى هي مقياس الضغط المهني لدى المدرسين(STJSS) (2019)، بعد تعريبه.

أما الأداة الثانية تمثلت في برنامج إرشادي قائم على نموذج التقدير المعرفي للازورس للخفض من الضغط المهني، من إعداد الباحثة.

وبالاعتماد على المنهج شبه التجريبي؛ قامت الباحثة بتطبيق دراستها على عينة قوامها(**30**)أستاذا وأستاذة من أساتذة التعليم الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى الضابطة، وفق تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية بقياسين؛ قلبي وبعدي، ومن ثمة إجراء ثلاث قياسات؛ قبلي، وبعدي، وتتبعي.

وقد قامت الباحثة بمعالجة البيانات المحصل عليها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة: اختبار ت لعينتين مستقلتين، اختبار ت لعينتين مترابطتين.

وجاءت النتائج مؤكدة على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المعد في خفض الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.

وقد تم تفسير النتائج استنادا للإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع.

وقد تم ختم الدراسة بتقديم توصيات واقتراح آفاق للبحث الميداني في الموضوع مستقبلا.

الكلمات المفتاحية: برنامج؛ الإرشادي؛ معرفي؛ سلوكي؛ الضغوط؛ المهنية.

ب- باللغة الانجليزية:

The study aims to identify the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in reducing professional stress among secondary secondary school teachers in Ouargla city.

To achieve the study objectives, two data-collection tools were used,the first one was Teachers' Professional Stress Scale (STJSS) (2019), after its Arabization.

And the second one was A counseling program based on the Cognitive Appreciation Model of the Lazarus to reduce professional stress, prepared by the researcher.

Relying on quasi-experimental method, the researcher applied her study to a sample of (30) secondary school teachers, who were divided into; an experimental group and a control group, based on the nonrandomized control group, pre-and post-test design, then take three measurements: a pre-measurement, a post-measurement, a follow up measurement.

The researcher processed the obtained data using the appropriate statistical methods: Independent Samples Test, Correlated samples t-test.

The results of the study confirmed the effectiveness of the cognitive-behavioral counseling program in reducing professional stress among secondary secondary school teachers in Ouargla city.

The study concluded by presenting recommendations and proposing prospects for field research on the subject in the future.

Key words: Program; Counseling; cognitive; behavioral; Professional; Stress; Secondary; school.

فهــرس المحتويـات

شكر وتقدير أ

ملخص الدراسة ب

فهر س المحتويات ث

قائمة الجداول خ

فهرس الأشكال د

فهرس الملاحق د

مقدمة..... 02

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1-إشكالية الدراسة..... 07

2-تساؤلات الدراسة..... 13

3-فرضيات الدراسة..... 13

4-أهداف الدراسة..... 13

5-أهمية الدراسة..... 14

6-حدود الدراسة..... 15

7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة..... 15

الفصل الثاني: الإرشاد المعرفي السلوكي والبرامج الإرشادية

- تمهيد..... 17

أولا: الإرشاد المعرفي السلوكي..... 17

1-مفهوم الإرشاد النفسي..... 17

2-مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي..... 18

3-مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي..... 20

4-خصائص العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي..... 21

5-فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي..... 22

6-نماذج نظرية للإرشاد المعرفي السلوكي..... 25

ثانيا: البرامج الإرشادية..... 32
1- مفهوم البرامج الإرشادية..... 32
2- أسس بناء البرامج الإرشادية..... 33
3- خصائص البرامج الإرشادية..... 35
4- خطوات بناء البرامج الإرشادية..... 36
- خلاصة الفصل..... 37

الفصل الثالث: الضغوط المهنية

- تمهيد..... 40
1-مفهوم الضغط النفسي..... 40
2-مفهوم الضغط المهني..... 41
3-خصائص الضغوط المهنية..... 42
4-أنواع الضغوط المهنية..... 43
5-مصادر الضغوط المهنية..... 44
6-الأثار المترتبة عن الضغوط المهنية..... 45
7-النماذج المفسرة للضغوط المهنية..... 46
8-استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية..... 50
9-الضغوط المهنية لدى المدرسين..... 52
- خلاصة الفصل..... 56

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد:..... 59
1-المنهج المتبع في الدراسة..... 59
2- وصف ميدان الدراسة..... 60
3-مجتمع الدراسة وحجم العينة..... 60
4-أداتا الدراسة..... 68

5-إجراءات تطبيق للدراسة الأساسية..... 90
6-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة..... 91
- خلاصة الفصل..... 91

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

- تمهيد..... 94
أولا: وصف نتائج القياسين القبلي والبعدي لكل من العينة الضابطة والتجريبية على مقياس الضغوط المهنية..... 94
ثانيا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى..... 96
رابعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية..... 98
خامساً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة..... 99

الفصل السادس: تفسير نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد..... 103
أولا: تفسير نتائج الفرضية الأولى:..... 103
ثانيا: تفسير نتائج فرضية الثانية:..... 109
ثالثا: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة..... 111
خلاصة النتائج..... 114
توصيات وآفاق البحث مستقبلا..... 115
المصادر والمراجع 117
الملاحق 123

قائمــة الجـــداول

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
الجدول رقم: 01	التصميم التجريبي للدراسة.	60
الجدول رقم: 02	العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الثانوي حسب الثانويات المعنية بالدراسة.	61
الجدول رقم: 03	توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى).	61
الجدول رقم: 04	توزيع أفراد المجتمع حسب الأقدمية المهنية (أقل من 10سنوات/ 10 سنوات فما فوق)	62
الجدول رقم: 05	توزيع أفراد عينة البحث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	63
الجدول رقم: 06	توزيع أفراد عينة البحث حسب المادة المدرسة	64
الجدول رقم:07	توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس.	64
الجدول رقم:08	توزيع أفراد عينة البحث حسب الأقدمية المهنية.	65
الجدول رقم:09	توزيع أفراد عينة البحث حسب الحالة الاجتماعية.	65
الجدول رقم:10	توزيع أفراد عينة البحث حسب مؤسسة العمل.	66
الجدول رقم:11	نتائج اختبار–ت–لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.	66
الجدول رقم:12	توزيع العينة الاستطلاعية حسب الثانويات.	68
الجدول رقم:13	قيم معاملات الثبات – جاتمان وألفا (α) كرونباخ– لدرجات مقياس الضغط المهني.	70
الجدول رقم:14	قيم اختبار KMO وBartlett's للمصفوفة الارتباطية لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.	73
الجدول رقم:15	قيم مقياس Measures of Sampling Adequacy (MSA) لفقرات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.	74
الجدول رقم:16	العوامل وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسّر لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.	75
الجدول رقم:17	الارتباطات البينية المصححة بين درجات البنود والدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.	77
الجدول رقم:18	الارتباطات البينية المصححة بين البنود والأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.	77
الجدول رقم:19	الارتباط الخام والارتباط الصافي بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية المكونة له.	78
الجدول رقم:20	مستويات الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.	81
الجدول رقم:21	الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي المصمم.	88
الجدول رقم:22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية، في القياسين القبلي والبعدي للضغوط المهنية.	94
الجدول رقم:23	نتائج اختبار –ت– لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة	96

الجدول رقم:24	الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي. نتائج إختبار –ت– لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي في المجموعة التجريبية.	98
الجدول رقم:25	نتائج إختبار –ت– لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي في المجموعة التجريبية.	100

قائمـــة الأشكال

الرقم	عنـــوان الشكل	الصفحة
الشكل رقم: 01	التمثيل البياني للعوامل المستخلصة من بيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.	76

قائمـــة الملاحق

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
الملحق رقم: 01	مقياس الضغوط المهنية (تعريب الباحثة).	123
الملحق رقم: 02	البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الخاص بخفض الضغوط المهنية لدى الأساتذة.	125
الملحق رقم: 03	ملاحق البرنامج الإرشادي.	151
الملحق رقم: 04	استمارات التقييم.	156
الملحق رقم: 05	قائمة المختصين في الترجمة.	159
الملحق رقم: 06	قائمة المختصين في تحكيم كل من البرنامج الإرشادي وصدق ترجمة مقياس الضغط المهني.	159
الملحق رقم:07	قائمة المحكمين المسؤولين عن تكييف عبارات البعد الخامس من مقياس الدراسة.	160
الملحق رقم:08	استمارة ترجمة فقرات مقياس الضغط المهني إلى اللغة العربية.	161
الملحق رقم:09	استمارة آراء المحكمين في صدق ترجمة وتكييف المقياس.	165
الملحق رقم:10	استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة.	169
الملحق رقم:11	مخرجات الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط المهنية.	174
الملحق رقم:12	التحليل العاملي لمقياس الدراسة.	180
الملحق رقم:13	اعتدالية توزيع البيانات.	196
الملحق رقم:14	المعالجة الإحصائية لنتائج القياس القبلي(التأكد من تكافؤ المجموعتين)	198
الملحق رقم:15	المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى.	200
الملحق رقم:16	المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية.	202
الملحق رقم:17	المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة.	205

مقدمـــــــــة

مقدمة:

يعد المدرّس ركيزة أساسية في قطاع التربية والتعليم كونه أحد أقطاب العملية التعليمية التعلميّة، وباعتباره في تفاعل مباشر ومستمر مع متغيرات البيئة التعليمية أين يمارس مهامه الموكلة إليه فهو يؤثر ويتأثر بما يحدث على مستواها من مستجدات، هذا التأثير الذي قد لا يكون إيجابيا في أحيان كثيرة، بل على العكس من ذلك تماما قد تكون البيئة التعليمية مصدرا للضغط النفسي المسلط عليه، والذي يؤثر بدوره على مردوده العام ومستوى تحقيقه للأهداف التربوية المسطرة من قبله، ففي هذا الإطار أكدت بعض البحوث الميدانية أن الضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم متنوعة المصادر، والتي تم تحديدها في دراسة(عبد الفتاح، 1999: ص195) وكل من كيرياكو وشين(Kyriacou&Chien, 2004) وكذا تشان وتشين(Chan& Chen, 2010) في؛ الضغوط الإدارية، الضغوط الطلابية، ضغوط التدريس، والضغوط الخاصة بالعلاقات، سياسات العمل بالمهنة، الأعمال الموجهة، والضغوط الأسرية، عبء العمل، ضغوط الوقت، مستجدات التعليم، المراجعات الخارجية، الإنماء المهني، وإدارة سلوك الطلاب.

فكل الدراسات المذكورة حددت المصادر المحتملة للضغط المهني في البيئة المدرسية والتي من الممكن أن يكون أحدها أو بعضها سببا في معاناة المدرسين من ضغوط مهنية، وهو ما جعل مهنة التدريس تعد من أعلى المهن تصنيفا بين المهن الأكثر ضغطا، وهو ما أكدته دراسة (عبد الله وأحمد، 1998) و دراسة (الدسوقي، 1998).

وهنا برزت الضرورة الملحة لبناء برامج إرشادية مناسبة لهذه الفئة من الموظفين، هدفها الأساسي الخفض من مستويات الضغط المهني لديهم، من خلال الانطلاق من إطار نظري مناسب وواضح يتيح إجراءات فعالة في تحقيق هذا الهدف، وهو ما اتجهت إليه العديد من الدراسات من خلال تبنيها مبادئ وتقنيات النظرية المعرفية السلوكية الرائدة في مجال الإرشاد عموما.

والدراسة الحالية جاءت في إطار دعم ومواصلة البحث عن الطرق الأكثر نجاعة في تخفيف مستويات الضغوط المهنية لدى المدرسين، وعليه فقد حمل البحث عنوان: «**فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة**».

مشتملا على جانبين:

الجانب النظري: ويشمل ثلاث فصول:

1. **الفصل الأول:** المعنون بتقديم موضوع الدراسة، ويتضمن؛إشكالية الدراسة، تساؤلاتها وفرضيات، أهداف وأهميتها، حدود الدراسة، ثم متغيراتها، وأخيرا التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
2. **الفصل الثاني:** المعنون بالإرشاد المعرفي السلوكي والبرامج الإرشادية، ويتضمن؛ الإرشاد المعرفي السلوكي؛ بداية من تحديد مفهوم الإرشاد المعرفي، ثم مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي، ومبادئه، مرورا بخصائص العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي، وفنياته، ونماذج نظرية.

   كما يتناول الفصل البرامج الإرشادية من خلال تحديد مفهومها، وأسس بنائها، وخصائصها، وخطوات بنائها، ويختتم الفصل بخلاصة.
3. **الفصل الثالث:** المعنون بالضغوط المهنية، ويتضمن؛ مفهوم الضغط النفسي، مفهوم الضغوط المهنية، خصائصها، أنواعها، مصادرها، النماذج المفسرة لها، استراتيجيات مواجهتها، الأثار المترتبة عنها، ثم الضغوط المهنية لدى المدرسين، ليختتم الفصل بخلاصة.

الجانب الميداني: ويشمل هو الأخر ثلاثة فصول:

4. **الفصل الرابع:** المعنون بالإجراءات الدراسة الميدانية، ويتضمن؛ المنهج المتبع في الدراسة، ميدان الدراسة، مجتمع الدراسة وحجم العينة، أداتا الدراسة، الإجراءات تطبيق للدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة، وخلاصة للفصل.

5. **الفصل الخامس:** المعنون بعرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها، وتضمن عرضا لنتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات وتحليلها.
6. **الفصل السادس:** المعنون بتفسير نتائج الدراسة الميدانية وتتضمن تفسيرا لنتائج الدراسة انطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع والتفسير الخاص للباحثة.

وختم البحث بخلاصة عامة وتقديم توصيات وآفاق البحث مستقبلا.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة.
6. حدود الدراسة.

1. الإشكالية:

إن تسارع مستجدات الحياة في العصر الحديث أوجب على الأفراد والمجتمعات على حد سواء السعي إلى مواكبة كل تغير يطرأ على أي مجال من المجالات، هذا السعي الذي يحتاج قدرا عاليا من المرونة في التكيف وإعادة التكيف.

هذا الأمر بالتحديد قد يشكل عبءا وضغطا على الأفراد كونهم مطالبين بتحقيق حالة التوازن مع متغيرات الحياة، وهو ما قد يكون سببا مباشرا في معاناتهم من ضغوط نفسية متفاوتة المستوى، مرتبطة بمصدر هذا الضغط، الذي قد يكون نتاج معاناة مادية، أو نفسية شخصية، أو أسرية، أو نتاج العلاقات الشائكة في محيط الفرد... والتي تظهر على شكل استجابات سلبية متعددة المظاهر؛ كالشعور بالتهديد، والتوتر، واللاتوازن، وهي مظاهر مرتبطة بتغيرات فيزيولوجية غير طبيعية، علاوة على ذلك فهي تنعكس على شخصية الفرد واستجاباته، وأدائه، وعلاقاته.

فالضغط النفسي إذن يشير إلى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد، سواء بكليته أو على جزء منه، بدرجة تولد لدية إحساسا بالتوتر أو تشوها في تكامل شخصيته، وحينما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد(طه وآخرون،1993: ص256).

ولأن الفرد يقضي جزءا كبيرا من حياته يلعب دور الموظف الذي يحمل على عاتقه عددا من المسؤوليات في مكان عمله، تلك المسؤولية التي قد تلاحقه حتى خارج نطاق العمل، فتكون سببا في معاناته من ضغوط نفسية مصدرها مهنته بالدرجة الأولى، فهو عرضة للوقوع تحت وطأة ما اصطلح عليه بـ"الضغوط المهنية"؛ التي تمثل استجابات جسدية وعاطفية ضارة مؤذية تظهر عندما لا يكون هناك تناسب بين متطلبات العمل وقدرات الفرد ومصارده(آيت حمودة وآخرون، 2008: ص7).

وباعتبار أن آثار الضغط المهني تتعدى الفرد لتؤثر على المنظمات فتعاني هي بدورها من تداعيات معاناة موظفيها من ضغوط مهنية متفاوتة الحدة والتكرار، فقد اتجهت كثير من الدراسات إلى تحديد مدى شيوع ضغوط العمل في الأوساط المهنية، ومن ثمة البحث عن مصادرها، وذلك لتحديد سبل التدخل لاحقا.

ولعل أكثر البيئات التي أجريت على مستواها هذه الدراسات كانت البيئات التربوية التعليمية، المتمثلة في المدارس، التي سلط الضوء فيها على مهنة التدريس بصفة خاصة، فاتجهت الكثير من الأبحاث إلى فحص مستويات الضغط المهني لدى المدرسين في مستويات تعليمية مختلفة.

فالبيئة المدرسية تتوفر على مصادر مختلفة يمكن أن تكون أساسا لتكوّن الضغط، تم تحديدها في أكثر من دراسة، فدراسة (عبد الفتاح، 1999؛ ص195) بينت أن هناك أربع مصادر رئيسية للضغوط المهنية لدى المعلمين، وهي؛ الضغوط الإدارية، الضغوط الطلابية، ضغوط التدريس، والضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء.

في الوقت الذي حدد فيه كل من كيرياكو وشين(Kyriacou&Chien, 2004) المصادر التي تجعل المدرسين معرضين للضغط المهني في؛ سياسات العمل بالمهنة، الأعمال الموجهة، والضغوط الأسرية، بينما أشار كل من ألان وتشان(Alan& Chan, 2010) إلى أن أكثر المصادر التي تهيء المؤسسات التعليمية لأن تكون بيئات ضاغطة تتمثل في؛ عبء العمل، ضغوط الوقت، مستجدات التعليم، المراجعات الخارجية، الإنماء المهني، وإدارة سلوك الطلاب.

أما(قاجة، 2010) فقد ذكرت مصادر الضغوط في البيئة المدرسية بتفصيل أكبر، إذ أكدت دراستها بأن مصادر الضغوط لدى المدرسين هي؛ ضعف مستوى التلاميذ، المناهج الدراسية، ساعات العمل الطويلة، المكانة والأجر، عبء المهنة، أولياء الأمور، بيئة العمل المادية، الوسائل التعليمية، علاقة المعلم مع المفتش، التعامل مع الزملاء، الإدارة المدرسية. ولخصتها دراسة (بدران، 2017) في؛ الأداء السيء للتلاميذ في الامتحانات، التخطيط اليومي، تصحيح الاختبارات، الضوضاء، بناء التدريس، عدم توفر الدعم المادي.

إن هذه المصادر التي تجعل مهنة التدريس مهيئة لظهور مستويات متفاوتة من الضغوط المهنية لدى العاملين بها، دفعت الباحثين إلى تحديد تلك المستويات بصورة عملية، وقد ظهر ذلك في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية، أظهر بعضها أن مستوى الضغوط لدى ممارسي مهنة التعليم تعدّ من أعلى المستويات ترتيبا بين المهن، فدراسة (عبد الله وأحمد، 1998) التي شملت تحديد مستويات ضغط العمل في بعض المهن الاجتماعية بدولة

الكويت، أظهرت أن مهنة التدريس بالمعاهد الخاصة احتلت المرتبة الثالثة بعد مهنتي؛ التمريض والخدمة النفسية بين المهن الأكثر ضغطا(رجاء، 2008: ص489).

كما أكدت تلك النتيجة (دراسة الدسوقي، 1998) بمصر، التي هدفت إلى مقارنة ضغوط مهنة التدريس بضغوط مهن أخرى، التي توصلت إلى أن مهنة التدريس تأتي ثانيا بعد مهنة التمريض في مستويات الضغط المهني بين المهن التي طبقت الدراسة على مستواها(شارف خوجة: 2010).

ولم تكتف الدراسات بهذه النتائج، بل اتجه الكثير منها إلى تحديد مستويات الضغط المهني لدى المدرسين بدقة، وتصنيفها حسب مستويات حدتها أو تواترها في البيئة المدرسية، تلك المستويات التي تراوحت في البحوث والدراسات الميدانية-التي اطلعت عليها الباحثة- بين المتوسطة والعالية.

أما بنسبة للدراسات التي حددت مستوى الضغط المهني لدى المدرسين بالمتوسط فكان أبرزها؛ دراسة حنيف(Hanif, 2004) التي كان موضوعها "ضغوط العمل وفاعلية الأداء الوظيفي، والكفاءة الذاتية لدى معلمات المدارس الحكومية والخاصة بمقاطعة كلانج بتايوان"، وكذلك دراسة (البراشدية، 2006) التي كان هدفها تحديد مصادر الدعم الاجتماعي وإسهاماتها في التخفيف من ضغوط العمل لدى مدرسي التعليم الأساسي في منطقة الباطنة-جنوب.

فيما أظهرت عدد من الدراسات مستويات عالية من الضغوط لدى مدرسي المراحل التعليمية المختلفة، بداية من دراسة(العمري، 2006) التي اختبر فيها العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات الوظيفية من جهة، وضغوط العمل من جهة أخرى بمدارس الرياض الحكومية، ودراسة (سلامي، 2007) التي هدفت إلى تحديد مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى المدرسين بأربع ولايات جزائرية، ودراسة (يحياوي، 2009) التي محورها معرفة مصدر الضغط لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ودراسة(حمايدة، 2009) التي هدفت إلى كشف عن مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في الأردن، وكذلك دراسة (حسين، 2011) حول العلاقة بين ضغوط العمل لدى معلمي المدارس الابتدائية ومركز الضبط بالعراق، ودراسة(طلافحة، 2013) التي جاءت بهدف الكشف عن مستوى الضغوط العمل عند

معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في العاصمة عمان بالأردن.

إن مثل هذه الدراسات التي تكاد تجمع على أن البيئة المدرسية –وهي بيئة عمل الباحثة– تضم مصادر متعددة للضغط المهني، وأن المدرس بصفة خاصة عرضة للمعاناة من مستويات تتراوح بين المتوسطة والعالية فيه، ولكون الضغط المهني متغير يحمل من السلبية في طياته أكثر مما يحمله من إيجابية، اتجه الباحثون في ميدان علم النفس وعلوم التربية – منذ القرن الماضي– إلى البحث على أساليب واستراتيجيات تسمح بالتخفيف من مستويات الضغوط النفسية في الأوساط المهنية بصفة عامة، وتركيز الاهتمام على خفض الضغط المهني لدى المدرسين بصفة خاصة، واستغلال نتائج تلك البحوث والدراسات في إعداد برامج إرشادية تحقق الهدف نفسه، كالبرامج التي أعدها كل من؛ موور 1999، ومصطفى زيدان 1998، وعبد الرحمان محمد مهدي 1995، ووفاء عبد الجواد 1994، ولونج 1988، وروسيل 1987، وتولمان 1985، وسوزان فورمان 1982(بن عيسى، 2019: ص27)، وكلها برامج تجريبية استندت تصاميمها على النظرية المعرفية السلوكية.

لتتوالى البحوث في نفس الموضوع خلال القرن الحالي مع تزايد مصادر الضغوط في الوسط المدرسي، وارتفاع –تبعا لذلك–مستويات الضغوط لدى المدرسين، وتنوعت توجهات التي تبناها الباحثون في دراساتهم أثناء تصميمهم لبرامجهم الإرشادية الموجهة لهذه الفئة من الموظفين، كالبرامج التي طبقت في دراسة كل من؛ رضا مسعودي(2010)، إبراهيم الشعلان(2002)، وهدى طاهر(2000)(بن عيسى، 2019: ص27).
ودراسة نادية بومجان (2016)، وخالد بن عيسى(2019).

ولأن بناء برنامج إرشادي ناجح لابد له من إطار نظري علمي يقوده، فقد استمدت أغلب تلك البحوث سابقة الذكر إطارها النظري من واحدة من أبرز النظرية الحديثة في علم النفس من أجل استقاء أسس وتقنيات وفنيات البرامج التي سعت إلى بنائها وتطبيقها وتحديد مدى فعاليتها ونجاعتها في تحقيق الهدف المعد من أجله، تلك النظرية التي تمثلت في النظرية المعرفية السلوكية، وهي نظرية رائدة في مجال الإرشاد والعلاج النفسيين، تستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي، الذي يشمل في صورته الواسعة كل الطرق التي من شأنها أن تخفف الضيق النفسي، عن طريق تصحيح المفاهيم الخاطئة، والإشارات الذاتية المغلوطة، دون

إهمال الاستجابات الانفعالية التي تعد المصدر المباشر للضيق بصفة عامة(يوسفي، 2016: ص152).

فهو شكل من أشكال الإرشاد النفسي الذي يستخدم عند إساءة تأويل الواقع، لذلك تكون الأولوية الرئيسية في الإرشاد المعرفي السلوكي تصحيح التصورات الخاطئة، وبالتالي استئصال الأفكار السلبية الناتجة عن التعلم الخاطئ(السواط، 2008: ص25).

وعليه فالهدف العام لهذا النمط الإرشادي هو مساعدة الفرد على النمو وتطوير المهارات المعرفية من خلال أساليب مختلفة؛ كحل المشكلات، النمذجة المعرفية، تصحيح المعتقدات الخاطئة، وبالتالي إعادة البناء المعرفي وممارسة السلوك الصحيح الذي تم تعديله من خلال أساليب مثل؛ لعب الدور، والواجب المنزلي، وبذلك فهو يهدف إلى التعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد(يوسفي، 2016: ص161).

وعليه يرى (السواط: 2008: ص30) أن الإرشاد المعرفي السلوكي، يدمج بين:

- الحقائق النظرية التي يتوصل إليها الاتجاه الذي استمد من البنية المعرفية، والعمليات العقلية، إطارا مرجعيا وأساسا نظريا لتفسير السلوك الإنساني، فكان التفكير والتذكر، والتخيل، والاستنباط، والاستنتاج، والعمليات العصبية، وما يكون عليه العقل، من بنية وحداته التفسيرية.
- الأنساق الفكرية والنظريات التي أقرتها النظرية السلوكية، فكان المثير والاستجابة، والارتباط بينهما، والتكرار، وتكوين الرابطة، والارتباط الشرطي الكلاسيكي والإجرائي، والثواب والعقاب، والأثر الناتج عنهما، وكذلك قوى البيئة، ومؤثرات المجال، هي وحدات تفسيرية لتفسير الشخصية والسلوك الإنساني، والعمليات النفسية الأخرى، حيث يصعب إرجاع شخصية الفرد وسلوكه إلى واحدة من هذه الوحدات بعينها دون غيرها، ولكن إلى تفاعلها الكلي الديناميكي.

ولقد تعددت النماذج المعرفية السلوكية في الإرشاد، فظهر نموذج بيك**(Beck)** المعرفي السلوكي الذي وظف بشكل واضح في التعامل مع حالات الاكتئاب واضطرابات ما بعد

الصدمة، ونموذج إيليس(**Ellis**) لعلاج المشكلات الانفعالية كالقلق والاكتئاب والغضب والاضطرابات الشخصية، ويستخدم في الإرشاد الأسري(نحوي، ص36-40).

وبما أن الضغط المهني أصبح جزءا من الممارسة المهنية، ومتغيرا مرتبطا بالتفاعل مع بيئة العمل، وعلى اعتبار أن المؤسسات التربوية -وفق ما أظهرته الدراسات سابقة الذكر- من البيئات الأعلى تصنيفا من حيث توافر مصادر الضغط المهني، وبما أن المدرسين هم من أكثر الموظفين عرضة لتأثير تلك المصادر، فاحتمالية معاناتهم من مستويات عالية من الضغط المهني واردة جدا، وهو ما دفع الباحثة إلى البحث عن الحلول التي يمكن أن تتوفر من أجل التخفيف من حدة هذه الضغوط، أو الحد منها، ولأن مثل هذه المتغيرات تحتاج إلى خطة صارمة، قائمة على أسس علمية وتقنيات فعالة تكون ناجعة في التعامل معها، فكان منطلق الباحثة العمل على تصميم برنامج إرشادي قائم على إطار نظري واضح ومحدد، تهدف من خلاله إلى الخفض من مستويات الضغط المهني العالية لدى عينة من المدرسين في بيئة عملها.

وبالنظر إلى المتغير الأساسي الذي تسعى الدراسة إلى اختيار نموذج إرشادي معرفي سلوكي يكون أرضية مناسبة لبنائه، فقد وجدت ضالتها في نموذج التقدير المعرفي لصاحبه أرنولد لازاروس(Lazarus, 1966) الذي كان متمحورا بصفة خاصة حول الضغوط النفسية بمختلف أشكالها، وقد قدم من خلال نموذجه هذا تفسيرا للضغوط التي قد يعانيها الأفراد أثناء مواجهتهم لمختلف مصاعب الحياة، ولم يكتف بذلك فقط، بل قدم وجهة نظره في نموذج متكامل يشرح عناصر الموقف الضاغط، وأساليب تقييم الفرد له، وكيفية مواجهتها من قبله، إذ يرى لازاروس أن مواجهة الفرد للضغوط تتحدد من تقويمه للموقف، وصنفها في ثلاث مستويات؛ الحدث الضاغط، عملية التقييم، وعملية المواجهة(عبيد، 2008: ص129).

وبالمزيد من التفحص لنموذج لازاروس المعرفي السلوكي حول الضغوط المهنية، استقرت الباحثة عليه كإطار نظري مناسب لتصميم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي تهدف من خلاله إلى خفض مستوى الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي في بيئة دراستها المتمثلة في: ثانويات مدينة ورقلة.

وعليه فقد كان تساؤل الدراسة كالتالي:

- ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة؟

2. تساؤلات الدراسة:

جاءت تساؤلات الدراسة كالتالي:

1.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

2.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس (القبلي–البعدي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية؟

3.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس (البعدي– التتبعي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية؟

1.3. فرضيات الدراسة:

انطلاقا من تساؤلات البحث واستنادا إلى الأهداف المنتظرة منه، صاغت الباحثة فرضيات الدراسة كالتالي:

1.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

2.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس (القبلي–البعدي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية.

3.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس (البعدي– التتبعي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1.4. التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في الخفض من الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، وذلك من خلال:

2.4. بناء وتطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الهادف إلى الخفض من الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

3.4. التحقق من مدى دلالة الفروق بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

4.4. التحقق من مدى دلالة الفروق في القياس(القبلي–البعدي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية.

5.4. التحقق من مدى دلالة الفروق في القياس(البعدي– التتبعي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية.

5. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1.5. تلقي الضوء على واحدة من أهم النظريات المعرفية السلوكية، التي يمكن أن تكون أساسا نظريا مناسبا لدراسة عدد من الظواهر، والتعامل مع كثير من المتغيرات ذات التأثير السلبي على شخصية الفرد، وهي نظرية الإرشاد متعدد الأبعاد للازاروس(**Lazarus, 1966**)، وكذا نموذج التقدير المعرفي الخاص بالتعامل مع الضغوط النفسية والمهنية المقدم من قبل نفس العالم.

2.5. الكشف عن مستويات بعض المتغيرات ذات الأثر السلبي على الأفراد، ودراسة إمكانية معالجتها أو الحد منها، من خلال الإمكانيات المتاحة.

3.5. يدعم البحث البحوث المهتمة بالبيئة المدرسية، كونها البيئة التي ألقي على عاتقها عبء إعداد أجيال المستقبل، وتزويدهم بمختلف مقومات مجتمعهم.

4.5. تقديم الدعم العملي القائم على أسس نظرية صحيحة لمختلف مؤسسات المجتمع، من خلال إيجاد استراتيجيات تحد من مستويات اللاتكيف وانخفاض الفاعلية وترفع مستويات الأداء والتطوير من الذات والإنتاجية، وهو هدف أساسي للدراسات المهتمة ببناء البرامج الإرشادية والعلاجية، التي يكون محورها تطوير الفرد من جميع نواحي شخصيته.

5.5. لفت أنظار المختصين في مختلف المجالات إلى ضرورة التدخل من أجل تدارك الخلل وعلاج مصدر المشاكل وأصلها، قبل تفاقمها؛ كل حسب تخصصه، خصوصا في الأوساط المهنية، وذلك من أجل تحقيق أفضل النتائج بأقل الخسائر.

6. حدود الدراسة:

1.6. الحدود المكانية:

تجرى الدراسة على مستوى ثانويات مدينة ورقلة.

2.6. الحدود البشرية:

يتم تطبيق الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بمدينة ورقلة.

3.6.الحدود الزمنية:

تتم إجراءات الدراسة خلال الفترة الممتدة بين **2022/10/20**و**2023/07/15** من الموسم الدراسي؛ **2023/2022**.

7. التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

1.7. الضغوط المهنية:

مجموع الضغوط النفسية التي يعانيها المدرس والمرتبطة بأعباء العمل خارج ساعات الدوام، وتقويمه الذاتي لأدائه كأستاذ، وطبيعة علاقاته مع زملائه، وتفاعله الاجتماعي خارج نطاق المدرسة، إضافة إلى أعباء الواجبات الإضافية الموكلة إليه في عمله(Keiko Naono-Nagatomo, 2019).

ويعبر عنه بالدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس الضغط المهني لـ(Keiko Naono-Nagatomo, 2019).

2.7. البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

هو مجموعة من الأنشطة الإجرائية المنظمة والمخططة التي يتم تقديمها عبر جلسات، تم تحكيمها من قبل مختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية، قامت الباحثة بإعدادها استنادا إلى نموذج التقدير المعرفي الإرشادي المعرفي السلوكي لصاحبه أرنولد لازاروس(Lazarus, 1966)، تهدف من خلالها إلى الخفض من مستويات الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بمدينة ورقلة.

الفصل الثاني

الإرشاد المعرفي السلوكي والبرامج الإرشادية

تمهيد

أولا: الإرشاد المعرفي السلوكي.

1. مفهوم الإرشاد النفسي.

2. مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي.

3. مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي.

4. خصائص العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي.

5. فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.

6. نماذج نظرية للإرشاد المعرفي السلوكي.

ثانيا: البرامج الإرشادية.

1. مفهوم البرامج الإرشادية.

2. أسس بناء البرامج الإرشادية.

3. خصائص البرامج الإرشادية.

4. خطوات بناء البرنامج الإرشادي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لا تخلو حياة الإنسان من الصدامات والمشكلات والصراعات التي يحتاج فيها إلى من يمد له يد المساعدة الممنهجة لاجتيازها بنجاح، وهنا تبرز أهمية الخدمات الإرشادية التي تطرح نفسها بقوة في مختلف المجالات والتحديات، وهي خدمات قائمة على دراسات وحقائق وأسس علمية راسخة يقدمها مختص مؤهل أكاديميا ومهنيا لأجل هذه المهمة.

ولأن الإرشاد التربوي والنفسي أصبح ضرورة حياتية في عصرنا المليء بالتحديات الشائكة، فلقد اجتهد علماء النفس في تطوير آليات التدخل والتكفل والمعالجة الإرشادية لمختلف الوضعيات، وفق نظريات علم النفس المتنوعة التي تقدم الواحدة منها أكثر من نموذج في التعامل مع موقف أو عدد من المواقف الحياتية التي تتطلب تدخلا إرشاديا فعّالا.

خلال هذا الفصل يتم التطرق إلى واحدة من أهم الدارس النظرية في الإرشاد النفسي، وهي نظرية الإرشاد المعرفي والسلوكي، من خلال تحديد مفهوم الإرشاد النفسي عموما، ثم التطرق إلى مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي، وتحديد مبادئه، خصوصيات العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكية، مع تحديد فنياته، ثم عرض لبعض النماذج النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي، من ثمة سيتم التطرق لبرامج الإرشادية من خلال تحديد مفهومها، وأسسها، وخصائصها، وخطوات بنائها، ويختم الفصل بخلاصة لما ورد فيه.

أولا: الإرشاد المعرفي السلوكي:

1. مفهوم الإرشاد النفسي:

إن الإرشاد النفسي مبحث واسع ومتشعب، وتم ربطه بالكثير من المصطلحات والمفاهيم الأخرى، ولأنه مفهومه متعدد المضامين، ستحاول الباحثة عرض عدد من التعاريف التي حاولت تحديد أبرز الأساسيات التي يشير إليها كمصطلح.

- تعريف الجامعة الأمريكية (1987): هو الخدمات التي يقدمها اختصاصيون وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل النمو المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي لشخصية المسترشد واستغلاله في تحقيق التكيف لديه، ويهدف إلى اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتكيف مع الحياة، واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة(الحريري والإمامي، 2019: ص22).

- تعريف فاولر: علاقة طوعية مقبولة بين شخصين، أحدهما أصابه قلق من مشكلة معين أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه، والآخر هو الشخص الذي يفترض فيه تقديم المساعدة، ويجب أن تكون العلاقة بصورة مباشرة وجها لوجه، والطريقة المتبعة في هذا المجال هي استخدام أسلوب المحادثة والحوار، والإرشاد عملية إنسانية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصا وإعدادا وكفاءة ومهارة، على اعتبار أن الإرشاد هو أحد فروع علم النفس التطبيقي...(دبور والصافي، 2007).
- تعريف حامد عبد السلام زهران: عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته، في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيا(أبو أسعد، 2011؛ ص18).

إن التعاريف الثلاث السابقة، حدد الإرشاد النفسي كمفهوم يتضمن؛ عملية تتضمن تقديم مساعدة بناءة، مرتبطة بمختصين في مجال تقديم الإرشاد النفسي، لا تشترط وجود مشكلة بل قد تكون بصدد تعزيز جانب إيجابي في طالب الإرشاد، هدفها الأساسي تحقيق الصحة النفسية والتوافق بشكل عام.

وانطلاقا من هذا اختارت الباحثة أن تعرف الإرشاد النفسي باعتباره؛ علاقة مهنية بين مختص مؤهل ذو كفاءة في مجال الإرشاد النفسي، وبين مسترشد يسعى إلى حل مشكلة، أو التطوير من الذات، هدفها بلوغ أقصى مستويات الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لديه.

2. مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

تعدد نظريات الإرشادي النفسي وتنوعت، وذلك بالموازاة مع توجهات العلماء والباحثين فيه، ولعل أبرز وأحدث تلك النظريات النفسية التي استند إليها الإرشاد كانت النظرية المعرفية السلوكية، ونسبة إليها جاء مصطلح الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي الذي حاول الكثيرون تحديد مفهومه بدقة، وفيما يلي أبرز التعاريف التي قدمت له:

- تعريف(Steven& Beck, 1979): تلك المداخل التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الاضطرابات النفسية القائمة على المفاهيم الذهنية الخاطئة، أو العمليات المعرفية.
- تعريف(Glass&Shea, 1986): أحد التيارات الإرشادية الحديثة التي تهتم بصفة أساسية بالاتجاه المعرفي للاضطرابات النفسية، ويقوم هذا النوع من الإرشاد بإقناع المريض أن معتقداته غير منطقية، وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف، بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة، والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملاءمة، من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى العميل(فرغلي، 2008: ص15).
- تعريف(Kendal, 1993): محاولة دمج الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك والجوانب المعرفية لطالب المساعدة، بهدف إحداث تغيرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني للمريض، والسياق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام استراتيجيات معرفية سلوكية انفعالية اجتماعية وبيئية، لإحداث التغيير المرغوب فيه(المحارب، 2000: ص01).
- تعريف(Brewin, 1996): تدخل إرشادي لبعض الفنيات المعرفية المنتقاة لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغيير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، كما أن الغرض من الإرشاد يكمن في خفض الضغوط للسلوك غير المرغوب فيها، من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفا، مع الإرشاد السلوكي للأعراض التي يتبعها تغيير معرفي من خلال ممارسته سلوكيات جديدة وتحليل أخطاء التفكير، وتعلم أحاديث ذاتية أكثر(الزغبي، http://www.Eawreq.com).

إن التعاريف السابقة للإرشاد المعرفي السلوكي أكدت في مجملها على عدد من النقاط الأساسية، والمتمثلة في:

- أنه يتضمن تدخلا ممنهجا بتوظيف عدد من التقنيات والفنيات المعرفية الفعّالة.
- يتجسد من خلال تعديل معرفي للأفكار والمعتقدات والإدراكات الخاطئة لدى المسترشد.

- يشمل التعديل استحداث استجابات وتعلم سلوكيات جديدة تتواءم مع الأفكار المعدلة.

وعليه تعرف الباحثة الإرشاد المعرفي السلوكي على أنه عملية بنائية منهجية تتطلب توظيف الفنيات المستقاة من المدرسة المعرفية في علم النفس، بهدف إحداث تعديل على مستوى المفاهيم الخاطئة والتصورات الذهنية المشوهة، وبالتالي استبدال الاستجابات السلوكية غير المتكيفة باستجابات تكيفية مرغوبة.

3. مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

يتجسد الإرشاد المعرفي السلوكي عمليا من خلال الالتزام بمبادئه الأربعة التالية:

- المشاركة: فالمرشد في الإرشاد المعرفي السلوكي ليس متحكما ولا مسيطرا على العملية الإرشادية، بل دوره مساعدة المسترشد على فهم أفضل عن طريق الحوار، في جو من الثقة والمحبة.
- التكيف: إذ لا يقوم هذا النوع من الإرشاد على إملاء الأفكار والمعتقدات، بل يكيّف حسب شخصية المسترشد وأهدافه، ويساعده على اختيار أفضل الطرق للشعور بتحسن.
- التركيز على اللحظة الراهنة(الآن–الهنا): إذ يركز على أسباب المشكلة في اللحظة الراهنة من أجل التخلص منها.
- الاعتراف بالفرد: إذن ينطلق من فكرة أن الأشخاص متميزون، وعليه يعتمد على الحوار لفهم شخصية المسترشد، وبما أن الأشخاص بطبيعتهم عقلانيون فالإرشاد يساعد على تقييم أفكارهم ومعتقداته بكل موضوعية، للاستعداد لاستدخال معلومات جديدة قد تحدث تغيرا في المعتقدات السابقة(Ganon, 2009: p02-03).

إذن؛ فالمرشد في الإرشاد المعرفي السلوكي يلعب دوره كمحاور وليس آمر وناه، يحاول من خلال ما يمتلكه من مهارات وتقنيات التركيز على المشكلة الراهنة لعميله، من خلال الاهتمام تغيير المعتقدات المغلوطة بأخرى منطقية وتكيفية.

4. العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

تتبلور العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي من خلال تحديد أهدافها، ومراحلها، وخطوات تجسيد الإرشاد.

1.4. أهداف العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

- تغيير وتفنيد المعتقدات الخرافية الواقفة وراء السلوك اللاتكيفي.
- تقليل الاضطرابات النفسية والسلوكية الهازمة للذات، وتقليل لوم الذات والآخرين.
- إحداث تغيير يشمل التفكير الخاطئ، وتوضيح كيفية تأثيره على التصرفات والشعور، من خلال التعرف على التشوهات المعرفية، وترتيب ظروف وتجارب تقود إلى التغيير المعرفي.
- إطلاع المسترشد على قراءات معرفية لها علاقة بمشكلاته، على أن تحتوي على أفكار عملية وعقلانية للتعامل معها(أبو زعيزع، 2009: ص154).

وبذلك يمكن القول بأن الهدف الأساسي للعملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي هو مساعدة المسترشد على تحديد معتقداته وأفكاره المشوهة واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية.

2.4. مراحل العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يرى أرون بيك(**Beck**) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يتضمن ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: صياغة مشكلة المسترشد ضمن إطار المنظور المعرفي، ويعتمد المرشد في ذلك على عوامل منها؛ تحديد الأفكار وافتراضات العقلية السلبية الموجودة لدى المسترشد والتي تساهم في حدوث الاضطرابات الانفعالية لديه، التعرف على السلوكيات السلبية التي تصدر عنه جراء هذه الأفكار، والمعارف السلبية لديه، والتعرف على الأسلوب المعرفي في تفسير الأحداث والمواقف المؤلمة.
- المرحلة الثانية: التعرف على الافتراضات العقلية السلبية الكامنة وراء ظهور الاضطراب الانفعالي، والتي تسبب تفاقم الأفكار السلبية لديه.
- المرحلة الثالثة: استبدال الأفكار السلبية والخاطئة بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وموضوعية، ولتحقيق ذلك يتم استخدام العديد من الفنيات المعرفية والسلوكية(إسماعيل، 2015: ص90).

وعليه يمكن القول أن مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي لا تختلف عن مراحل الإرشاد النفسي، غير أن مضمونها مرتبطة بالنظرية المعرفية السلوكية، بداية من تحديد مشكلة المسترشد في إطار معرفي، من ثمة التعرف على تشوهاته المعرفية، من أجل تعديلها واستبدالها بأفكار منطقية، وذلك من خلال استخدام فنيات معرفية سلوكية مناسبة.

3.4. خطوات العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

تتضمن عملية الإرشاد المعرفي السلوكي ثلاث خطوات:

- مراقبة الذات: فالفرد في فترة ما قبل العلاج يكون حواره الداخلي مع الذات سلبيا، وكذلك الأمر بالنسبة لتصوراته وخيالاته، وهنا يحاول المرشد زيادة وعي المسترشد وانتباهه للتركيز على أفكاره ومشاعره وردود أفعاله الجسمية والسلوكية المتصلة بالعلاقات الشخصية.
- الأفكار والسلوكات غير المتلائمة: وهنا تكون عملية المراقبة الذاتية قد تكونت وأحدث عند المسترشد حوارا داخليا، فما يقوله لنفسه لا يتناسب مع حديثه السابقة، والحوار الجديد يؤثر في البناء المعرفي لديه، ويجعله قادرا على تنظيم خبراته بصورة فعالة.
- تطوير الجوانب المعرفية الخاصة بالتغيير: وهي مرحلة التطبيق التي ينجح فيها المسترشد في التدريبات بالسيطرة على توتراته وقلقه، وتشمل قيامه بسلوكيات المواجهة خلال حياته اليومية، وحواره مع ذاته حول نتائج المواجهة(علي وعباس، 2015: ص124).

إذن العملية الإرشادية تسعى إلى الانتقال بالمسترشد خلال مراحل تجسيد الإرشاد عبر خطوات هدفها علاج مشكلته، وذلك بالانطلاق من مساعدته على الوعي بالتشوهات المعرفية لديه، وبمجرد حدوث ذلك يكون استبصارا ذاتيا بكامل خبراته السابقة ويصبح قادرا على تقييمها، وهنا يصبح مؤهلا لمواجهتها والتعامل معها بمستوى أعلى من التكيف.

5. فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

إن بلورة وتطبيق مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي وخطواته يحتاج من المرشد توظيف عدد من الفنيات الإرشادية التي تسهم في إحداث التغيير الإيجابي المرغوب، نذكر من بين هذه الفنيات:

- أسلوب المحاضرة: من أهم الفنيات الخاصة بالإرشاد النفسي الجماعي، تستخدم كأسلوب تعليمي مقصود، يتم تصميمها باعتبار توقع المرشد بأنها تعمل على تعديل السلوك، أو التعليم وإعادة التعليم بالدرجة التي تساعد على تغيير الاتجاهات نحو بعض الموضوعات، وقد تكون شفهية أو مكتوبة.
- أسلوب المناقشة الجماعية: ويقودها المرشد داخل المجموعة، وينظمها بحيث تتضمن التأكيد على بعض المشكلات التي يشعر بها أفراد المجموعة(الفحل، 2009: ص69).
- الحوار السقراطي: أثناء الجلسات الإرشادية يقوم المرشد بجمع الأدلة المنظمة لصالح أو ضد اعتقادات المسترشد، بطريقة تشبه الطريقة العلمية لفحص الفروض، ويتم فحص هذه الأدلة من خلال الأسئلة السقراطية من قبل المرشد بدل التحدي المباشر لأفكار المسترشد، ذلك من خلال توجيهه إلى تفحص وضعه خارج نطاق الفحص والتدقيق، ومساعدته على اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الاعتبار من قبل، ومن تعويد المسترشد على التروي والتفكير وطرح الأسئلة، بدل الاندفاع التلقائي، وبالتالي تمكينه من البدء تقويم اعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعية(المحارب، 200.؛ ص132).
- أسلوب حل المشكلات: يصنف هذا الأسلوب ضمن أساليب تعديل السلوك المعرفي، يحاول من خلاله المرشد تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات بدل التركيز على سلوكيات محددة(أخرس وناصر، 2015: ص253).
- أسلوب التنفيس الانفعالي: عبارة عن تهوية نفسية وتجديد لمشاعر الرفض والعقاب بمشاعر التقبل والتعاطف والدفء من جانب المرشد، وهو تشجيع على إطلاق المشاعر الحبيسة عن طريق الفنون التعبيرية، أو من خلال التدريبات والأنشطة الجسمية، أو القيام بأدوار درامية خلال الجلسات الإرشادية، من غير أن يصاحبها الخوف أو العقاب الذي يؤدي إلى إطفائها(ناصر، 2020: ص137-138).
- الاستبصار: هو إعادة تنظيم خبرات الفرد السابقة لتأخذ معنى جديدا، فكلما كان الإدراك واضحا كان الاستبصار للموقف فعالا ومساعدا للفرد على حل مشكلته، ذلك أن الفرد يعيد تجربة إدراكاته الماضية والحاضرة من أجل حل المشكلة(الباوي، 2011: ص136).

- التفسير: من خلال مساعدة المرشد المسترشد أثناء تعبيره عن خبراته الماضية على تركيز انتباهه على مظاهر خاصة لهذه الخبرات إما مباشرة أو عن طريق طلب توضيحات معينة لبعض العلاقات(ناصر، 2020: ص140).
- التدعيم الذاتي: يستخدمه الفرد بعد تكوّن السلوك المرغوب، ويتم ذلك بإثابة النفس فورا عند ظهور السلوك المرغوب(إبراهيم، 1980: ص237).
- الدعم والمساندة الاجتماعية: يعتبر الدعم الاجتماعي من العوامل الواقية من ظهور الأمراض، وهو وسيلة فعالة في مواجهة الضغوط، ويزيد القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة(Boudarene, 2005: p28).

التخيل: إذ يطلب المرشد من المسترشد تخيل الموقف المحفز للأفكار التلقائية، ويستخدم كأسلوب بديل للكشف عن الأفكار والمعتقدات في ظل غياب الأسئلة المباشرة(الخطيب، 1990: ص360).

- لعب الدور: تستخدم مع المكون الانفعالي للإرشاد المعرفي السلوكي، وتتيح الفرصة للتنفيس الانفعالي وتفريغ الشحنات والرغبات الظاهرة والمكبوتة، من خلال تمثيل سلوك أو موقف اجتماعي معين، كما لو أنه يحدث بالفعل، ويتكرر لعب الدور إلى أن يتم تعلم السلوك المرغوب(شقير، 2000: ص272).
- المواجهة: تكون المواجهة ضرورية أحيانا كونها تدفع المسترشد نحو السلوك المسؤول، مع انتقاء تعابير لفظية مناسبة لهذه التقنية، ذلك أن مبدأها التركيز على السلوك الحالي وليس على المشاعر(Gorey, 1979).
- الدعابة: لها أثر على المرشد والمسترشد معا، وتوطد العلاقة بينهما، مع استخدامها باعتدال خلال الجلسات الإرشادية، وفالدعابة جزء من الحياة، وبالتالي هي جزء من المرشد، لذا يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار(William, 1986).
- الاسترخاء: يعتبر الاسترخاء استجابة مضادة للقلق، ويتم تعليم المسترشد الاسترخاء من خلال تعليمه تمرينات الاسترخاء خلال الجلسة الإرشادية، أو تقديم شريط مسجل صوتيا مناسبا له يمكنه من ممارسة هذه التدريبات لوحده(ناصر، 2020: ص226).
- التغذية الراجعة: تهدف التغذية الراجعة إلى توضيح ما وصل إليه المبحوث من مستوى مع بيان جوانب القوة والضعف لديه(العتيبي، 2001).

- الواجبات المنزلية: تأخذ عدة أشكال كتسجيل الأفكار الآلية والاتجاهات المختلة وظيفيا، أو إجراء تجربة سلوكية أو معرفية لها أهداف محددة متعلقة بمشكلته، ولها دور هام في زيادة فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي، وتكوين الألفة التفاعل بينه وبين المرشد والمسترشد(معوض، 1996: ص117-118).

وقائمة الفنيات المعرفية السلوكية التي يمكن توظيفها خلال العملية الإرشادية لا تزال طويلة، لكن ما يجب معرفته أن انتقاء الفنية المناسبة مرتبط نوع الاستشارة التي يطلبها المسترشد، وبطبيعة الهدف من الجلسة والذي يحدد المرشد، أما جود استخدام الفنيات فتعود إلى كفاءة المسترشد وخبرته في المجال.

6. نماذج نظرية للإرشاد المعرفي السلوكي:

إن الإرشاد المعرفي السلوكي لا يقف عند نظرية واحدة، فالنظريات الممثلة لهذا التوجه مختلفة، ونماذجها متنوعة، ولعل أبرز ما اطلعت عليه الباحثة من نماذج نظرية كان:

1.6. **الإرشاد العقلاني الانفعالي**(Rational Emotive Therapy) **:**

يعد الإرشاد العقلاني الانفعالي، الذي وضع أسسه ألبرت أليس(Albert Ellis) من أكثر نماذج الإرشاد السلوكي المعرفي شيوعاً، وقد استند إلى افتراض رئيسي مفاده أن المشكلات النفسية، إنما هي نتاج التفكير غير العقلاني الذي يتبناه الإنسان(الخطيب، 1995: ص254).

وقد ميزت تمييزا واضحا بين الشعور الملائم والشعور غير الملائم للفرد (Ellis, 1975: p88). كما بينت بأن هناك نوعين من التنظيم المنطقي لمعتقدات الفرد وهما:

- المعتقدات العقلانية الواقعية : تتعلق برغبة الإنسان في السعادة والمحافظة على حياتهِ، وتحقيق احترام الذات أمام نفسهِ وأمام الآخرين.
- المعتقدات غير العقلانية أو غير الواقعية: كالشعور بالرفض من الآخرين أو الشعور بأنه غير محظوظ، مما يؤثر في سلوكه ويجعله ذو عادات سيئة أو تفكير سيئ، ويظهر سلوكه في صورة؛ بعد الإنسان عن التفكير العقلاني الواقعي، الذي يبعده عن السعادة، ويؤدي به إلى الاضطراب الانفعالي ضعف تنظيم، أو الإدراك والتفكير بطريقة غير عقلانية، والحديث مع النفس بأسلوب التفكير غير العقلاني، يؤدي إلى سيطرة الأفكار السلبية ثم الانفعالات(أبو عيطة، 1988 ، ص89).

وتقوم نظرية العلاج العقلي الانفعالي على المفاهيم أو الافتراضات التالية:

- يولد الإنسان ولديه استعداد لأن يكون منطقياً في تفكيره، عقلانياً وواقعياً، في نفس الوقت يكون لديه استعداد، لأن يكون غير منطقي وغير عقلاني.
- يقوم الإنسان عادةً بعمليات متتالية، فهو يدرك، فيفكر، فيسلك، وتتفاعل هذه العمليات فيما بينها.. فهو لا يسلك إلا بعد أن يكون قد فكر، ولا يفكر إلا بعد أن يكون قد أدرك، وبهذا نستطيع تعرف سبب السلوك وضبطه إذا عرفنا، كيف فكر، وكيف أدرك.
- يتأثر الأفراد بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية(القلق، الشعور بالذنب، الحقد) بدرجة كبيرة، ويعتقد المعالج العقلي العاطفي، بأنه لا يمكن أن نلوم أي فرد على أي سلوك يقوم به، ولكن كل فرد مسؤول عن سلوكه.
- التفكير غير العقلاني متعلم منذُ سن مبكرة لدى الطفل من الأسرة وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه.
- اللغة مرتبطة بالتفكير، فكل إنسان عندما يفكر، فهو في نفس الوقت يحدث نفسه، فتكرار حديثه مع نفسه في موضوع معين يتحول إلى جزء من أفكارنا(طاهر،1995: ص10-13).
- إن الإنسان كائن لفظي(ناطق) يعبر عن مشاعره وأفكاره بألفاظ كلامية.
- الاضطرابات العاطفية سببها التفكير غير العقلاني وغير المنطقي، وما يقوله الفرد لنفسه من كلمات أو جمل خاطئة، أي نتيجة التفكير الداخلي الخاطئ لدى الفرد.
- ليست الأحداث الخارجية هي المسؤولة بشكل مباشر عن الاضطرابات الانفعالية، ولكن طريقة تفكيرنا اتجاهها هي المسؤولة.
- أن التفكير والعاطفة هما عمليتان لا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض، بل ويعدان شيئاً واحداً.
- يميل الأشخاص إلى تقدير أعمالهم وسلوكهم على إنها جيدة أو سيئة، ويقدرون أنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين على أساس إنجازاتهم، وهذا التقدير لذواتهم يؤثر في مشاعرهم وتصرفاتهم، وعملية تقدير الذات، تُعد أحد المصادر الرئيسية لاضطراباتهم العاطفية.

- يجب مهاجمة الأفكار غير العقلانية والعواطف السلبية التي تهزم الذات، عن طريق تنظيم التفكير والمدركات والمفاهيم والاتجاهات التي يتبناها الفرد، بحيث يصبح التفكير عقلانيا)(العزة، وجودت،1999: ص138-139).

ويشير(Corsini, 1973) إلى أن دور الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية في المشكلات العاطفية يتضح في نموذج إليس للشخصية، الذي لخصه في الرموز(A,B,C)، والتي تمثل:

- (A) يرمز إلى (Activing even) وتمثل الحدث أو الخبرة المنشطة.
- (B) يرمز إلى (Beliefs) وتمثل الأفكار والمعتقدات التي تلحق بالحدث أو الخبرة.
- (C) يرمز إلى (Emotional consequences) وتمثل النتائج العاطفية أو الانفعالية التي يشعر بها الفرد نتيجة الحادث(العزة وجودت، 1999: ص141).

2.6. الإرشاد المعرفي عند بيك(Aron Beck):

يعد النموذج الذي قدمه" آرون بيك "من أبرز النماذج الإرشادية المعرفية السلوكية شيوعا، وهو يسلم بأن الأمزجة النفسية والمشاعر السالبة تكون نتاجا لمعارف محرفة ولا عقلانية، كما أن الأبنية المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية وتؤثر على إدراكات الفرد وتفسيراته للأشياء، حيث أن ما يفكر فيه الفرد وما لديه من اتجاهات وآراء هي أمور وثيقة الصلة بسلوكه الصحيح أو المريض.

ويهدف هذا الأسلوب الإرشادي إلى إزالة الألم النفسي وما يشعر به الفرد من ضيق وكرب وذلك من خلال

التعرف على المفاهيم والإشارات الذاتية الخاطئة وتحديدها والعمل على تصحيحها وتعديلها استنادا إلى أن الاستجابات

الانفعالية التي أتت بالعميل إلى الإرشاد تعد نتاج تفكيره الخاطئ، ولذا فإن تعديل السلوك يعتمد على تعديل التفكير(عادل عبد الله، محمد، 2000: ص59-60).

ويرى آرون بيك أن الإرشاد المعرفي السلوكي يركز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها، ومن ثم فالاضطراب الانفعالي ناتج أساسا عن اضطراب في تفكير

الفرد، فطريقة تفكير الفرد وما يعتقده، وكيف يفسر الأحداث من حوله، كلها عوامل هامة في الاضطراب الوجداني.

ويفترض بيك أن التشوه المعرفي لدى الفرض يعود إلى:

- **الاستدلال الخاطئ:** بمعنى أن يصل الفرد إلى استنتاجات ليس لها دليل على الإطلاق.
- **التجريد الانتقائي:** يبني فيه الفرد استنتاجه على النواحي السلبية التي يتضمنها الموقف
- **•زيادة التعميم:** ومن خلاله يصدر المرء أحكاما عامة تتعلق بفشله وانعدام قيمته من حادثة واحدة.
- **التضخيم والتهويل والتقليل أو التهوين:** أي المبالغة من أهمية الأحداث والوقائع السلبية وعدم إعطاء أي قيمة للمعطيات الإيجابية التي ينطوي عليها الموقف.
- **لوم الذات:** أي توجيه النقد لها والتقليل من شأنها(مرسي، أبو بكر، 2002: ص 147-148).

وتتم العملية الإرشادية وفق بيك من خلال:

- تفسير واضح يقدم للعميل عن الروابط التي تجمع بين المعارف والأحاسيس والسلوك.
- لابد أن يتعلم المفحوص تحديد أفكاره السلبية التي تظهر خلال حياته اليومية وأن يسجلها كتابيا.
- تتبع هذه المرحلة من الملاحظة الذاتية تغيير المعارف إلى أفكار أكثر واقعية تسمى بالبديلة ومن ثم القيام بتقدير أثرها على الحياة اليومية.
- تسجيل المرشد في نهاية كل حصة أعمال المفحوص محددة حتى يدعم تعلم المعارف الجديدة(روينة، 2022).

3.6. **الإرشاد متعدد الوسائل** (Lazarus Multi-media model):

لصاحبه أرنولد لازاروس(Arnold Lazarus) الذي اتجه إلى تناول الجوانب السبع للشخصية الممثلة في صيغة(BASIC ID)، بهدف علاج الخلل في وظائفها، وتشخيص المشكلة من جميع الجوانب،ثم التخطيط للتدخل والتكفل بالاستعانة بمختلف التقنيات الإرشادية، فالهدف

الأول حسب لازاروس مساعدة المسترشد على تجاوز آلامه النفسية وتغليب مصلحته على أي اعتبارات نظرية.

والإرشاد متعدد الجوانب منظومة ذات طابع متسق من التقنيات الإرشادية والعلاجية، وتنتمي فيها كل فنية إلى نظرية إرشادية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه التقنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب المشكلة، وانتقاء المشكلة لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة المسترشد،

ويرى لازاروس أن الإنسان كائن يتحرك، وينفعل، ويحس، ويتخيل، ويفكر، ويرتبط بغيره، حينما يعتريه ضغط أو اضطراب نفسي، فإن هذه الوظائف تتأثر، ويرى أن هناك سبع قنوات(وسائل) ينبغي اكتشافها في عملية التقدير(التقويم) والعلاج(ناصر، 2020: ص301-303).

ولخص (عقل، 2000: ص143) افتراضات تنطلق منها النظرية فيما يلي:

- السلوك الإنساني يتأثر بعوامل وراثية وبيولوجية وبيئية تتمثل في العلاقات الشخصية مع الآخرين وفي الظروف البيئية والثقافية والاجتماعية المحيطة به، وفي عملية التعلم من الآخرين.
- الشخصية غير المتكيفة ترجع إلى تعلم غير مناسب وإدراك لنماذج سلوكية غير سوية، وإلى نقص في المعلومات أو الخبرات أو الخطأ فيها، أو تصارع بينها، تجعل ذاكرة الفرد عاجزة عن إمداده بطرق التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، تظهر في استجابات انهزامية غير توافقية.
- حالات اللاتكيف تعود للمعاناة من مشكلات متعددة ومحددة، وتتطلب التعامل مع كل واحدة منها بأساليب إرشادية فعالة بغض النظر عن انتماءاتها النظرية.
- كل حالة فريدة من نوعها، فقد تصلح طريقة تكلف لشخص دون آخر، حتى وإن كانا يعانيان من نفس بالمشكلة، ذلك لتميز خصائص كل فرد عن االاخر، لذلك يتبع أنصار هذا النموذج أسلوب تقييم الشخصية باستخدام المقابلة ووسائل القياس الأخرى .

وتتم عملية الإرشاد وفق لازاروس خلال المراحل التالية:

- مرحلة اكتشاف المشكلة: وهي مرحلة تكوين العلاقة الإرشادية الإيجابية التي تتولد على مستواها الثقة، وتعزر وتدعم المسترشد للتحدث بحرية عن مشكلته، والاهتمام بالسلوك اللفظي وغير اللفظي ليتم استكشاف معالم المشكلة، والإطار النظري في

هذه المرحلة أخذ أفضل ما هو موجود في الإنسانية ووضعه في نظام جديد(الفعالية، الاستماع، التعاطف).

- مرحلة تعريف المشكلة ثنائية الأبعاد: وفيها يتم الاتفاق على تحديد جوانبها المتعددة باستخدام التقنيات المناسبة ولتفعيل هذه المرحلة فإن الأساس النظري مأخوذ من الروجرية(الإنسانية).
- مرحلة تحديد البدائل: وهي مرحلة مساعدة المسترشد في اختيار ما يراه مناسبا من بدائل ملائمة لحل مشكلتها، والأساس النظري هنا مأخوذ من الإرشاد الواقعي والتحليلي والمعرفي والإنساني والسلوكي.
- مرحلة التخطيط: وفيها يتم إعداد الخطة الإرشادية القابلة للتنفيذ على أن تكون مقدمة للمسترشد من حيث واقعيتها وملاءمتها له، وهي مرحلة تقييم البدائل التي تم تحديدها.
- مرحلة العمل والالتزام(التنفيذ): وفيها يلتزم المسترشد بالتنفيذ الواقعي للخطوات الإرشادية، أما دور المرشد فيكمن في التشجيع والإقناع من خلال تقنيات إرشادية فعالة.
- مرحلة التقييم والتغذية الراجعة: وفيها تتم مراجعة وتقييم ما تم تحقيقه من أهداف أثناء العملية الإرشادية وتلخيص المسترشد للتقدم الذي طرأ بناء على ما قام به(ناصر، 2020: ص311-312).

ويعتمد نموذج الإرشاد متعدد الأبعاد على أسلوب تقييم الشخصية، باستخدام المقابلة ووسائل القياس الأخر، تبعا لجوانب سبع رئيسية تمثل جوانب التقدير تم تجميعها في الحروف التالية(BASIC ID):

- (B) ترمز للسلوك(Behavior): يشير إلى السلوكيات الظاهرة من أفعال وعادات وردود فعل، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها، وتتركز أسئلة المرشد في حل المشكلات الإرشادية من خلال تحديد الجوانب التي يرغب المسترشد في تغييرها أو تعديلها، ونقطة الانطلاق، جوانب القوة التي ي لها علاقة بالسلوك، ومستوى دافعيته لإحداث هذا التغيير.

- (A) ترمز للوجدان(Affect): ويشمل انفعالات المسترشد ومشاعره وحالته المزاجية، وتتركز أسئلة المرشد للعميل في هذا الجانب حول المشاعر الملحوظة، مصادر البهجة والبسمة، مصادر الحزن، مسببات المشكلة، العوامل التي تساعد على الشعور بالسعادة.
- (S) ترمز للإحساس(Sensation): وتشير إلى الأحاسيس الخمسة الرئيسية؛ اللمس، الذوق، الشم، الرؤية، والسمع، والأحاسيس العضوية والنفسية كالتعرق والدوار وخفقان القلب، والخجل والتوتر.
- (I) وترمز للتخيل(Imager): وتشير للطريقة التي يرى بها المسترشد نفسه، وتشمل الذاكرة، تخيلات الفرد وتوقعاته، الاتجاهات السلبية عن الذات، تخيلات الموت والاضطهاد، تخيلات الخطر، تخيلات الكره والظلم.
- (C) وترمز للمعرفة(Cognition): وتشير للاستبصارات والفلسفات والأفكار والآراء وحديث الذات والأحكام التي تشكل القيم الأساسية للفرد، والاتجاهات التي يؤمن بها، ومن ضمنها المعتقدات الخاطئة والاعتقاد بالدونية والعجز والفشل.
- (I) وترمز للعلاقات الشخصية(Interpersonal relationships): ويشير إلى تفاعلات العميل مع الآخرين، وأنماط العلاقة مع أفراد الأسرة والزملاء والآخرين، ويعتقد لازاروس أن هذا البعد يترك أثرا واضحا على الأبعاد الأخرى.
- (D) وتشير للعقاقير والنواحي البيولوجية(Drugs): ويشمل أبعادا أكثر من الأدوية، بل يأخذ بالاعتبار عوامل وعادات وأشكال التمارين والنشاط الجسمي، والعقاقير التي يتناولها المسترشد والمشكلات الصحية والبيولوجية التي يعاني منها؛ كالسمنة أو فقدان الشهية...

وحسب هذا النموذج فالمرشد عليه ترتيب الجوانب السبعة السابقة حسب حالة المسترشد وطبيعة الجانب الذي يشكو منه بشكل رئيسي(ناصر، 2020: ص304-308).

وتبقى مسألة اختيار النموذج بالنسبة للقائم على العملية الإرشادية راجعة إلى التوجه الشخصي الذي يتبناه، وكذا إلى طبيعة الحالة التي هو بصدد التكفل بها، كما يمكن أن يرتبط الاختيار النموذج في حد ذاته، ذلك أن كثيرا من المرشدين المتمكنين مهنيا

يلجؤون إلى استخدام النموذج الذي اشتهر بنجاحه في علاج شكل معين من المشكلات، فيجدون ضالتهم فيه.

ثانيا: البرامج الإرشادية:

يلجأ الكثير من الباحثين في مجال الإرشاد النفسي، خصوصا في بحوثهم الميدانية التطبيقية إلى تصميم أو تبني وتطبيق برامج إرشادية مناسبة لموضوع الدراسة التي هم بصدد تناولها، لذلك ارتأت الباحثة إلى التطرق إلى بعض خصوصية البرامج الإرشادية وإلقاء الضوء عليها، لتكون مرشدها في رسم خطة البرنامج الإرشادي الخاص بموضوع بحثها، بداية من تحديد مفهوم البرنامج الإرشادي، إلى عرض الأسس التي يقوم عليها، إلى خصائصه، ثم عرض خطوات بناء وتطبيق ومتابعة البرامج الإرشادية.

1. مفهوم البرنامج الإرشادي:

تم تناول مفهوم البرامج الإرشادية بإسهاب في مختلف التخصصات الأكاديمية، وفيما يلي عدد من التعاريف التي تعتقد الباحثة أنها مرتبطة بالمفهوم الذي تتباه خلال دراستها:

- تعريف ريبر (Reber, 1985): خطة مصممة لبحث موضوع يخص الفرد أو المجتمع، شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة(العامسي، 2007: ص30).
- تعريف(زهران، 2005: ص499): برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا، لجميع من تضمهم المؤسسة(المدرسة مثلا)، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه فريق من المسؤولين المؤهلين.
- تعريف(حسين، 2004، ص283): مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة، تستند في أساسها إلى نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم، وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم على التغلب على مشكلاتهم اليومية.

وكلها تعاريف تشير إلى كونه:

- خطة مصممة بصورة منظمة.
- يستند إلى إطار نظري واضح.
- يتضمن تقديم محتوى معين خلال فترة زمنية محددة، وبفنيات وإجراءات واضحة.

وعليه فالباحثة تعرف البرنامج الإرشادي على أنه خطة منظمة تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي محدد مسبق على فرد أو عدد من الأفراد، استنادا إلى إطار نظري محوره الإرشاد النفسي، باستخدام كافة الفنيات والإجراءات والخبرات المتاحة.

2. أسس بناء البرامج الإرشادية:

إن تصميم البرامج الإرشادية يخضع إلى عدد من المبادئ والأسس المستقاة من اتجاهات مختلفة، لابد للمرشد من وضعها بعين الاعتبار أثناء الانطلاق في بناء برنامجه، هذه الأسس هي:

1.2. أسس فلسفية:

إذ يجب للبرنامج الإرشادي أن يكون مراعيا للنسق الفلسفي الخاص بالمرحلة العمرية التي يمر بها الأفراد الذي يعانون من مشكلة ما، والإطار العام الذي يتناول أسلوبه المتبني في تحقيق أهدافه، بحيث يجب الحرص على عدم حدوث أي تناقض بين أهداف البرنامج وفنياته وإطاره النظري، وبين خصائص الأفراد الخاضعين له وأهدافهم، وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل المناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم.

2.2. الإطار الأخلاقي:

فعلى المرشد النفسي أثناء تصميمه لبرنامجه الإرشادي أن يأخذ بعين الاعتبار القيم الأخلاقية التي يؤمن بها المسترشد، ويستفيد منها أثناء عملية التدخل الإرشادي(العاسمي، 2015: ص48-49).

3.2. الأسس العامة:

ترتكز البرامج الإرشادية على مجموعة من الأسس والمبادئ العامة، أهمها:

- ثبات السلوك الإنساني نسبيا وإمكانية التنبؤ به، وبالمقابل مرونته.
- السلوك الإنساني فردي وجماعي.

- استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد.
- حق الفرد في التوجيه والإرشاد وتقرير مصيره.
- مبدأ تقبل العميل.
- مبدأ استمرار عملية الإرشاد.
- الدين ركن أساسي(زهران، 2005: ص502).

4.2. الأسس الفيزيولوجية:

على المرشد النفسي أن يدرك أن الإنسان وحدة نفسية جسمية، يعبر سلوكه عن حصيلة نشاطه الجسمي والنفسي معا، إذ تؤثر الحالة الجسمية والنفسية على بعضهما بشكل متبادل، وبالتالي عليه أن يكون واعيا لتلك العلاقة أثناء تصميمه للبرنامج الإرشادي(العاسمي، 2008: ص23-24).

5.2. الأسس النفسية والتربوية:

لابد للبرامج الإرشادية أن تكون مراعية لـ:

- مطالب النمو.
- الفروق الفردية.
- الفروق بين الجنسين.
- الفروق داخل الفرد نفسه(حمود وعبد الله، 2016: ص59-61).

6.2. الأسس الاجتماعية:

على المرشد مراعاة الطبيعة الاجتماعية للكائن الإنساني، وتأثير البيئة الاجتماعية على سلوكه عند تصميم البرامج الإرشادية، من خلال الاهتمام بالفرد على أنه عضو في المجتمع، وأن المجتمع في حاجة إلى التوجيه والإرشاد لكي يحقق أهدافه، والاستفادة من كل مصادر المجتمع ومؤسساته(حمود وعبد الله، 2016: ص62-63).

بذلك يمكن القول أن نجاح البرنامج الإرشادي لا يرتبط بمحتواه فحسب، بل يتعدى ذلك إلى ضرورة احترامه لمختلف الأسس الفلسفية والأخلاقية والنفسية والاجتماعية التي تعتبر حجر الأساس في بنائه.

3. خصائص البرنامج الإرشادي:

تتمتع البرامج الإرشادية بعدد من الخصائص المميزة لها، وتتمثل في:

1.3. التنظيم والتخطيط:

ونقصد بذلك توفر إستراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل خبراء في تصميم البرامج الإرشادية، هذا التخطيط الذي يتضمن تغطية عناصر البرنامج الإرشادي من حيث؛ التمهيد له، وضع الأهداف، اختيار الأفراد المستهدفين، وخطوات سيره وفق ترتيب معين.

2.3. المرونة:

ويقصد بها أن يكون البرنامج قابلا للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية، والبيئة المحيطة بها، وكذا المتغيرات الطارئة كالمرض والتعافي.

4.3. الشمول:

وتعني عدم الوقوف عند جزئية من مشكلة المسترشد، بل يجب أن يكون شاملا لجميع أبعادها؛ الاجتماعية، والنفسية، والانفعالية، كما يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيات...(العاسمي، 2007: 45-46).

4.3. التكامل:

إذ يتم التأكد من أن جميع العناصر المكونة للبرنامج تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف البرنامج، دون تناقض أو تنافر، كما يجب أن يكون لكل عنصر من العناصر المكونة دور واضح يكمل أدوار العناصر الأخرى، وبالتالي استبعاد الخطوات التي لا تتسق مع الخلفية النظرية التي بني عليها البرنامج.

5.3. الدقة والتحديد:

فعلى المرشد تحري الدقة أثناء تصميم البرنامج، بحيث لا تحمل عباراته أو مصطلحاته معان غامضة وملتبسة(حسان، 2008: ص18).

وعلى الاختلاف الذي ظهر بين المصادر النظرية حول خصائص البرامج الإرشادية، لكنها اتفقت في غالبيتها على الخمس خصائص سابقة الذكر، وتبرز بشكل واضح أثناء عملتي التصميم والتطبيق.

4. خطوات بناء البرنامج الإرشادي:

تمر عملية تصميم البرامج الإرشادية بعدد من الخطوات الممنهجة والمنظمة والمتتالية، وهي بالترتيب:

1.4. التخطيط:

وتتضمن جملة من الخطوات:

- تحديد الهدف العام.
- تحديد حاجات العينة المستهدفة.
- اختيار الأهداف والغايات للبرنامج الإرشادي.
- تحديد الأولويات.
- الإعلام بأهمية البرنامج الإرشادي من أجل وضع أرضية مناسبة لتنفيد وتحميس القائمين على العمليه له.

2.4. التنظيم(التصميم):

وتتضمن:

- صياغة الأهداف الفرعية للبرنامج بشكل إجرائي.
- تحديد الخدمات والنشاطات المساعدة على تحقيق هذه الأهداف.
- توزيع المهام بين الأطراف المشاركة في البرنامج، وجدولتها زمنيا.
- وضع قائمة بالوسائل المتوفرة والمساهمة في تنفيذ البرنامج، حتى لا يتفاجأ المرشد أثناء الجلسة بعدم إمكانية تنفيذها، مما يتسبب في فشلها في هذه المرحلة.

وفي هذه المرحلة يتم تحديد عدد الجلسات الإرشادية بناء على الأهداف الفرعية للبرنامج، ومحتوى كل جلسة، وتحديد فنياته وأساليبه، بالاعتماد على مصادر متنوعة.

3.4. التنفيذ:

وتتم عملية تنفيذ البرنامج الإرشادي بشكل جلسات فردية أو جماعية، وفقا لإجراءات محددة تضمن فعاليته أثناء التنفيذ، وهي:

- إدارة الجلسات الإرشادية.
- تنمية العلاقات الإنسانية بين المشاركين والمنفذين للبرنامج.

- تفعيل التعلم خلال الجلسات الإرشادية، وتدعيم الإيجابيات وتعديل السلبيات.
- تقييم الجلسة الإرشادية، والنشاطات المرافقة لها(سعفان، 2005: ص247).

4.4. التقييم:

وهو عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج ومدى نجاحه من فشله، وتتضمن جمع كافة المعلومات والبيانات اللازمة لمعرفة درجة تأثير طرائق وأساليب التدخل الإرشادي المستخدمة مع المسترشد، ومعرفة الإنجازات التي تحققت من خلال العمل الإرشادي، ومقارنتها بالأهداف المرسومة، ويضع البعض خطوات محددة لعملية التقييم، وهي:

- تحديد أسئلة التقييم.
- تحديد معايير التقييم، وتقدير حال البرنامج بنسبة إليها.
- تحديد طرق التقييم ووسائله، واستخدامها لتحديد فعالية البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف.
- تحليل نتائج التقيم وتفسيرها.
- اقتراح خطوات تقويم وإصلاح البرنامج في ضوء نتائج عملية التقييم، وذلك بتحديد ما يجب تدعيمه أو تطويره أو تعديله من عناصر البرنامج(زهران، 2005: ص509).

وبذلك فتجسيد خطة البرنامج من مرحلة التخطيط له إلى غاية تنفيذه وتقييمه تمر بمراحل محدد، تشكل كل مرحلة منه شطرا مهما تحتاج ضبطا ومتابعة دقيقة إلى أن تحقق الهدف المحدد لها، فلا تكون البرامج الإرشادية من دون تخطيط مسبق لها، ولا تنتهي عند تنفيذها، بل هي سلسلة متتالية من عمليات المتابعة والتقييم والتعديل بما يتناسب مع مستجدات عملية التطبيق.

خلاصة الفصل:

خلال هذا الفصل حاولت الباحثة أن تقدم محتوى نظريا مفصلا حول مبحثين أساسيين، أولهما؛ الإرشاد المعرفي السلوكي، الذي انطلقت فيه من تحديدها لمفهوم الإرشاد النفسي عموما، ثم الإرشاد المعرفي السلوكي بشكل خاص، مشيرة إلى مبادئه، وخصوصيات العملية الإرشادية فيه، وفنياته، ثم أسهبت في التطرق إلى بعض النماذج النظرية المستندة إليه.

أما المبحث الثاني فقد خصصته للبرامج الإرشادية، حيث قامت بتحديد مفهومها، وأسسها، وخصائصها، وخطوات بنائها، وذلك للاستفادة لاحقا بما ورد خلال هذا الفصل من معطيات نظرية.

الفصل الثالث

الضغوط المهنية

تمهيد

1. **مفهوم الضغط النفسي.**
2. **مفهوم الضغط المهني.**
3. **خصائص الضغوط المهنية.**
4. **أنواع الضغوط المهنية.**
5. **مصادر الضغوط المهنية**
6. **النماذج المفسرة للضغوط المهنية.**
7. **استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية.**
8. **الآثار المترتبة عن الضغوط المهنية.**
9. **الضغوط المهنية لدى المدرسين.**

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن تتابع الأحداث وتطورها في عصر السرعة الحالي واضطرار البشر لمواكبة كل جديد في جميع مجالات الحياة لابد له من أن يترك أثره على جميع جوانب شخصية الفرد، وباعتبار أن تلك التطورات تشمل تفاعلاته الاجتماعية والمهنية في مكان عمله فمن الطبيعي أن يعاني من مشاكل في التعامل مع تلك التغيرات والمستجدات، ومن بين أبرز مشاكل العصر؛ مشكلة الضغط النفسي المهني التي تعد شكلا من أشكال المعاناة النفسية المرتبطة بممارسة الفرد لمهنة ما.

وعلى اعتبار أن هذه المشكلة تفاقمت واتخذت صورا مختلفة وبلغت مستويات متفاوتة في عصرنا هذا كان لازما على الباحثين إيلاءها الاهتمام الذي يليق بها، بغية تحديد طبيعتها والتعرف على أسبابها الحقيقية وتحديد مصادرها، وتقديم تفاسير منطقية تهدف في الأساس إلى التعامل معها والتخفيف من آثارها السلبية.

من خلال هذا الفصل تسعى الباحثة إلى تقديم معلومات أكثر تفصيلا حول الضغوط المهنية، منطلقة بتحديد المفهوم العام للضغط النفسي، ثم تحديد مفهوم الضغط المهني، من ثم التطرق إلى خصائصه، وأنواعه، ومصادره، والآثار المترتبة عليه، ثم المرور إلى عرض نماذج المفسرة للضغط المهني، ثم استراتيجيات مواجهته، وفي الأخير التطرق إلى الضغوط المهنية لدى المدرسين.

1. مفهوم الضغط النفسي:

حظي الضغط النفسي باهتمام واسع في مجال علم النفس بصفة عامة، لما له من علاقة وطيدة بمفاهيم نفسية محورية في التخصص، وكذا لتقاطع مفهومه مع مفهوم عدد من المتغيرات الأخرى.

وفيما يلي عدد من التعاريف التي تم تقديمها لمفهوم الضغط النفسي.

- تعريف جال(Gall&all, 1961): استجابات فيزيولوجية ونفسية للمواقف والأحداث، والتي تفسد وتربك توازن الكائن الحي، وهي تتولد من مصادر متعددة وتسبب استجابات متنوعة بدرجة كبيرة، بعضها سلبي والآخر إيجابي.

- تعريف ماك جراف(Macgraph, 1970): إدراك الفرد لعدم قدرته على إحداث استجابة مناسبة لمطلب هام، ويصاحب ذلك مظاهر سلبية تكون مؤشرا لهذا الإدراك.
- ريتشارد لازاروس(Lazarus, 1976): يرى أن الضغط يحدث عندما تكون هناك مطالب على الفرد تفوق أو تتجاوز إمكانياته التكيفية(Boudarme, 2005: p15).
- فرج عبد القادر طه وآخرون(1993): وجود عوامل خارجة ضاغطة على الفرد، سواء بكليته أو على جزء منه، وبدرجة تولد لدية إحساسا بالتوتر أو تشوها في تكامل شخصيته، وحينما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد(طه وآخرون،1993: ص256).
- تعريف السيد كمال الشربيني(2003): ردود الفعل التي يبديها الفرد في حالة تعرضه لموقف ضاغط، والإحساس المتزايد بالصدمة والشعور بالضيق والتوتر(الشربيني، 2003: ص69).

بمراجعة التعاريف السابقة وجدت الباحثة أنها تشير في مجملها إلى:

- الجانب اللاتكيفية الذي يظهر في حالة وقوع الفرد تحت وطأة ضغط نفسي.
- الاضطراب الفيزيولوجي الذي يصاحب حالة الضغط النفسي.
- التوتر والقلق والضيق أبرز مظاهر الضغط النفسي.

من خلال التعاريف السابقة اقترحت الباحثة تعريفا للضغط النفسي باعتباره استجابة نفسية ذات مظاهر فيزيولوجية غير طبيعية، تتميز بالتوتر والاضطراب الاتزان الانفعالي نتيجة لوقوع الفرد تحت ضغط فاق قدرته على السيطرة عليه.

2. مفهوم الضغط المهني:

تعتبر البيئة المهنية أكثر البيئات التي تسبب ضغطا نفسيا للعامل، ولأن هذا الضغط مصدره العمل وما يحيط به، فقد ارتبط به وأصطلح عليه بـ: الضغط المهني.

ولقد لقي الضغط المهني هو الآخر حظه من الاهتمام في الدراسات التربوية والنفسية، التي حاولت تحديد مفهومه بدقة، ومن أبرز التعاريف التي تم تقديمها لهذا المفهوم نذكر:

- جادل(Gradell, 1976): بأن بيئة العمل التي تسهم في الشعور بالعجز والعزلة، تعتبر من البيئات المسببة للضغط بالنسبة لمعظم العاملين بها(هيجان، 1998: ص17).

- تعريف بيهر ونيومان(New Man Buhr, 1978): هي الحالة تعتبر كنتيجة عن التفاعل بين الأفراد وأعمالهم تتسم بأحداث تغييرات في داخلهم، وتدفعهم إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي(منصوري، 2010: ص26).
- تعريف تيبجوس(Tipgos, 1987: p17): المتطلبات المهنية والتنظيمية التي لها تأثيرات جسمية ونفسية سالبة على الموظف.
- تعريف ماتسون وآخرون(Matteson&all, 1987): استجابات تكيفية تحدد من خلال الفروق كنتيجة لأي نشاط أو موقف، أو حدث في بيئة الفرد.
- تعريف كوبر وباين(Cooper&Payne, 1994: p242): التناقض السلبي بين وضع الفرد وإدراكه والوضع المرغوب به.
- تعريف هيجان (1998): تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه أو عوامل في المنظمة التي يعمل لديها الفرد، مما يؤدي إلى آثار جسمية أو نفسية أو سلوكية(هيجان،1998: ص28).
- تعريف المكتب الدولي للأمن المهني: استجابات جسدية وعاطفية ضارة مؤذية تظهر عندما لا يكون هناك تناسب بين متطلبات العمل وقدرات الفرد ومصارده(**آيت حمودة وآخرون، 2008: ص7**).

إذن فالضغط المهني مفهوم يتضمن:

- شكل من أشكال الضغط النفسي الذي تم تحديد مفهومه ومظاهره سابقا.
- مصادره بيئة العمل التي ينشط فيها الفرد.
- تؤثر على الحالة النفسية للفرد بجميع جوانبها؛ الانفعالية، الأدائية، والإدراكية.

انطلاق من التعاريف السابقة تعرف الباحثة الضغط المهني على أنه: استجابات ذات طبيعة انفعالية سلوكية معرفية نحو مثير ضاغط مصدره بيئة العمل بشكل خاص، تظهر بمظاهر مختلفة عن استجابات الفرد ذاته في الوضع الطبيعي.

3. خصائص الضغوط المهنية:

لكل مفهوم خصائصه التي يتحدد انطلاقا منها، وتميزه عن غير من المفاهيم المرتبطة به، وكذلك الأمر مع الضغوط المهنية.

إذ يرى (Brown&Meberg, 1980: p70) أن هناك أربع خصائص مميزة للضغوط المهنية، هي:

- الضغط عملية إدراكية في المقام الأول، أي أن الفرد يستجيب لمثير منبه بمستويات متباينة من الضغط.
- الضغط المدرك ناتج عن الربط بين وجهة نظر الفرد وما يمتلكه من قدرات عقلية وبدنية وبين متطلبات الموقف الذي هو فيه.
- الضغط المدرك محصلة لمدى أهمية الموقف وفقا لإدراك الفرد نفسه.

بذلك يمكن القول أنه على الرغم من المظاهر الانفعالية التي تعكس مستويات الضغط المهني لدى الأفراد إلا أنه وحسب منظور (Brown&Meberg, 1980) فهو يتميز بخصائص معرفية بالدرجة الأولى ترتبط بمستويات الإدراك في العموم.

4. أنواع الضغوط المهنية:

يمكن تصنيف الضغوط المهنية انطلاقا من محددات مختلفة، نذكر منها:

1.4. من حيث التأثير(إيجابية/سلبية):

فيقسمها سيلي(**Selye**) مثلا إلى نوعين؛ الضغط الحسن(Eustress) والذي يظهر في حالة الشعور بالنشاط، وهي استجابة لأحداث إيجابية وذات مشاعر طيبة تتطلب من الجسم انتاج طاقة كالمنافسة، والدافعية لإنجاز العمل أو تحقيق إنجاز.

أما النوع الثاني فيطلق عليه الانضغاط(Destress)، ويشير إلى الأحداث التي تؤدي إلى التوتر والشعور بالإحباط وعدم التوازن، وهي بمثابة إنذار فيزيولوجي للأحداث السلبية، يستجيب لها الجسم كنوع من المقاومة، وهي ضغوط تؤثر سلبا على الأداء وتعوق الإنجاز والإبداع والإنتاجية في العمل.

2.4. من حيث الحدة:

قسم (Selye) الضغوط المهنية من حيث الحدة إلى مستويين أساسيين؛ الضغط المهني المنخفض والذي يحدث عندما يسيطر على الفرد الإحساس بالضجر وعدم الإثارة والروتين اليومي.

وضغط مهني مرتفع أو شديد، ينتج عن تراكم الأحداث الضاغطة التي تتجاوز قدرة الفرد على التكيف.

3.4. من ناحية الاستمرارية:

صنف (Seaward, 1999: p7-8) الضغوط المهنية من حيث استمراريتها إلى ضغوط مهنية مؤقتة؛ وهي التي تحيط بالعامل لفترة وجيزة ثم تزول، كالضغوط المرتبطة بموقف مفاجئ وسريع، وهي قليلة التكرار وأثرها غير دائم، كضغوط النقل التعسفي، والتسريح من العمل...

وضغوط مهنية مزمنة تحيط بالعامل لفترة طويلة، وقد يكون ناتجة عن مواقف بسيطة لكنها تتراكم بمرور الوقت لتكوّن سلسلة ضغوط مستمرة، الضغوط الناتجة عن المشاحنات مع المدير أو مع الزملاء.

وعليه فكرة تصنيف الضغوط المهنية استنادا إلى تقسيم معين راجع إلى الهدف الذي يسعى الباحث إلى تحقيقه من خلال التصنيف الذي تبناه، وهو ما ينتج عنه تنوع في تلك البحوث وثراء في الإطارين النظري والميداني الخاص به.

5. مصادر الضغوط المهنية:

تعددت التصنيفات التي قدمت لمصادر الضغط المهني، واتخذت نماذج مختلفة لا حصر لها، نذكر من بين تلك التصنيفات:

1.5. النموذج الثنائي:

وهو النموذج الذي وضعه كل من (Brief&all, 1981;p66) إلى مجموعتين رئيسيتين من العوامل المسببة للضغط في مجال العمل، المجموعة الأولى تشمل كل من السياسات التنظيمية، الهيكل التنظيمي، والمراحل التنظيمية.

والثانية المتضمنة تجهيزات بيئة العمل المادية، والسلامة والصحة المهنية، والعلاقات الشخصية في العمل، ومتطلبات الوظيفة، ومتطلبات الدور.

2.5. النموذج الثلاثي:

اعتبر (Macgrath, 1979; p169) أن هناك ثلاث مجموعات رئيسية من العوامل المؤدية للضغط، أولها العوامل المتعلقة بالبيئة المادية التي يعمل الفرد في نطاقها داخل المنظمة أثناء أدائه لأعمالها وواجبات وممارسة مسؤولياته المتنوعة.

ثانيها العوامل المتعلقة بالبيئة الاجتماعية في العمل من خلال التفاعلات مع الزملاء.

وثالثها العوامل المتعلقة بالنظام الشخصي للفرد، كالخصائص المتوارثة كالقلق والأساليب الإدراكية.

3.5. النموذج متعدد الأبعاد:

أرجع (المشعان، 2000: ص74) مصادر الضغوط المهنية إلى أربعة عوامل رئيسية، أولها العوامل الفيزيائية المرتبطة بالبيئة المادية كعامل الإضاءة ودرجة الحرارة والضوضاء وتلوث الهواء والمخاطر...

وثانيها العوامل المتعلقة بجماعة العمل كفتور العلاقة مع الزملاء والمرؤوسين...

وثالثها العوامل الفردية كصراع الدور، وغموض الدور، والعبء الزائد، وغياب فرص الترقية..

ورابعها العوامل التنظيمية التي تشمل عوامل ضعف تصميم الهيكل التنظيمي، وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات.

إذن فكل النماذج المقدمة أعلاه وغيرها إنما تحاول تصنيف العوامل المؤدية للضغط المهني، أي أنها تحاول تعداد مصادر الضغط في بيئة العمل وتصنيفها حسب رؤية صاحب النماذج وانطلاقا من العلاقات تربطها ببعض.

6. الآثار المترتبة عن الضغوط المهنية:

إن التعرض المتكرر لضغوط العملية يصحبه عدد من المظاهر والأعراض على مستويات مختلفة، تمثل في مجملها الآثار المترتبة عن العمل تحت وطأة حالة من الضغط النفسي، ويمكن تصنيف هذه الآثار حسب طبيعتها إلى:

1.6. الآثار الجسدية:

تؤكد الدراسات أن الضغوط المهنية تؤدي إلى حدوث تغيرات على مستوى الجهاز العصبي المركزي(تنشيط الهيبوتلاموس، وإفراز هرمون الأدرينالين، والكورتيزول) مما يؤدي إلى إضعاف جهاز المناعة، وبالتالي تقليل الدفاعات الجسمية ضد الأمراض، بالإضافة إلى أن الضغوط قد تدفع الفرد إلى بعض الممارسات والسلوكات غير الصحية كالتدخين وتعاطي العقاقير غير المشروعة للتخفيف من المشاعر السلبية الناجمة عنها، ما يؤدي إلى تزايد نسبة السموم في الجسم، وبالتالي تعرضه للإرهاق والاستنزاف والإصابة بالأمراض(حسيب، 2006: ص152-153).

2.6. الآثار السلوكية:

كنقص الميول والحماس، وتزايد نسبة تغيب الفرد عن العمل، وانخفاض مستوى الطاقة، واضطراب عادات الفرد كلجوئه إلى العقاقير غير المرخصة والتدخين، وغياب الاهتمام بالعلاقات مع الآخرين(عسكر، 2003: ص221).

3.6. الآثار المعرفية:

كنقص الانتباه والتركيز، اضطراب القدرات، تدهور الذاكرة طويلة وقصيرة المدى، ازدياد معدل الأخطاء في الأداء، ازدياد الاضطرابات الفكرية(فونتانا، 1993: ص28).

4.6. الآثار الانفعالية:

كزيادة التوتر الفيزيولوجي والنفسي، زيادة معدل الوسواس، ازدياد المشاكل الشخصية، سرعة الانفعال وتقلب المزاج، العصبية، الشعور بالاحتراق النفسي، الاكتئاب، والإحساس بتأكيد الذات بشكل حاد(يوسفي، 2015: ص53).

إذن فأثر الضغوط على الفرد يشمل جميع جوانبه الفيزيولوجية منها والنفسية، ومظاهر تلك الآثار متعددة ومتزامنة، ومستوى استمراريتها راجع إلى مدى صلابة الشخص، ومستوى حدة تكرار الموقف الضاغط.

7. النماذج المفسرة للضغوط المهنية:

تعددت النظريات المفسرة للضغوط المهنية، بل وقد تم تقديم عدد من النماذج ضمن كل نظرية، كلها تمثل تفسيرا لمصادر الضغوط واستراتيجيات مواجهتها من قبل الفرد، نذكر من تلك النماذج:

1.7. النموذج البيو نفس-اجتماعي للضغوط:

لأصحابه(Kaplan&all, 1993)، فسر هذا النموذج الضغوط المهنية من خلال تعرضه للعلاقة بين الأحداث الضاغطة والصحة، إذ يعتبر أصحاب هذا النموذج أن العلاقة بين الصحة والأحداث الحياة الضاغطة معقدة، تتفاعل فيها ثلاث جوانب كل منها مع الآخر عند حدوث الموقف الضاغط للفرد، أولها الاستعدادات والصفات الوراثية لفرد، والتي تعكس الجانب البيولوجي، ثانيها النواحي النفسية للفرد وسماته وخصائصه النفسية التي يتصف بها، وثالثها دور المجتمع أو البيئة كون الجانب الاجتماعي يؤثر بدوره على إدراك الفرد للضغوط.

2.7. نموذج زملة التكيف العام:

لـ(Hans Selye, 1956) الذي يرى أن الضغط محصلة فعل لعامل فيزيولوجي أو نفسي أو اجتماعي، أسماه العامل الضاغط(Stora, 1999; p7)، ويتضمن استجابة غير محددة للجسم اصطلح عليها تسمية زملة أعراض التكيف العام(Dantzer&Goodall, 1994; p155).

وتمر استجابة الضغط تمر بثلاث مراحل أساسية هي:

- مرحلة الإنذار بالخطر: وهي استجابة أولية للموقف الضاغط، وفيها يميز الجسم مواقف الخطر، ويستعد لمواجهتها، ويصاحبها بعض التغيرات الفيزيولوجية المتمثلة في زيادة إفرازات الهرمونات التي تؤدي إلى زيادة الحركة ونشاط الجسم العام، ونشاط الجهاز العصبي السمبثاوي، وزيادة إفراز الأدرينالين، والاستجابات النفسية والسلوكية المرتبطة زيادة الحساسية للتغيرات الضاغطة، وزيادة القابلية للإصابة بالاضطرابات والأمراض.
- مرحلة المقاومة: وفيها يستخدم الجسم بعض الحيل الدفاعية لمواجهة الضغوط، وعندما لا تستطيع الحيل الدفاعية إعادة التوازن الجسم نتيجة حجم الضغوط واستمرارها، تظهر علامات الاستنزاف والتعب الشديدين، وتتميز هذه المرحلة أيضا استجابات فيزيولوجية كتقلص نسبة الأدرينالين، وارتفاع مستوى الهرمونات في الجسم، ومحاولة الجهاز العصبي إعاقة الضغط المرتفع، استجابة السلوكية كزيادة الحساسية للضغوط، محاولة التخلص من الموقف الضاغط ومقاومة تأثيراته.
- مرحلة الإجهاد: تحدث عندما تفشل أساليب المواجهة وتتدهور المقاومة، فمع استمرار الضغط يحدث الإنهاك والإجهاد، وتظهر بعض الاضطرابات النفسية، وتعتل الصحة، وينقص الأداء والدافعية، ويصاحب المرحلة استجابات فيزيولوجية تضم تضخم النظام اللمفاوي، وعدم القدرة على القيام بوظائفه، والزيادة الإضافية لمستويات الهرمونات، واستجابة سلوكية مرتبطة بانخفاض مقاومة الفرد للموقف

الضاغط، ميل للاكتئاب والمعاناة من الأمراض البدنية، وقد تحدث الوفاة نتيجة استمرار الضغوط.

3.7. نموذج التقدير المعرفي: لصاحبها(Lazarus, 1966) الذي يرى أن مواجهة الفرد للضغوط تتحدد من تقويمه لموقف، ويركز على دور العوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط(عبيد، 2008: ص129).

وقد صنف الضغوط لتشمل ثلاث مستويات أساسية هي:

- الحدث الضاغط: صنفه (Lazarus) حسب طبيعته إلى أحداث ضاغطة خارجية تعود إلى البيئة الخارجية المحيطة بالفرد، والتي تقع خارج سيطرته أو إرادته، وأحداث ضاغطة داخلية نابعة من الفرد، تعتمد على طريقة إدراكه للعالم الخارجي.
- عملية التقييم: فعندما يتعرض الفرد إلى حدث ضاغط فإنه عادة ما يقوم بتقييم هذا الحدث، وتنقسم عملية التقييم إلى قسمين؛ تقييم أولي للموقف يقدر فيها الفرد كون الحدث الضاغط مهدد أم لا، خطير أم أنه يمثل تحديا، وفيه هذه العملية يتم تفسير الحدث على أنه ضاغط إيجابي، أم ضاغط سلبي، وتتم العملية خلال ثلاثة أشكال، أولها الخسارة بأنواعها؛ العاطفية أو الجسمية أو المادية، والتي ترافقها مشاعر الحزن والغضب والانهيار، وثانيها التهديد الذي قد لا يكون حقيقيا بقدر ما يكون متوقعا لحدوثه مستقبلا، وترافقه مشاعر القلق والخوف، وثالثها التحدي الذي يحمل في طياته الربح والتفوق والتطور، مصاحب بمشاعر الفرح والافتخار (Marillou, 2007: p71).

أما القسم الثاني من عملية التقييم فهو التقييم الثانوي للحدث الضاغط، والذي يشير إلى تقييم ما يمتلكه الفرد من مصادر للتعامل معه، بمعنى دراسة خيارات المواجهة المتاحة والتي ستكون فعالة في التعامل مع الحدث الضاغط، وتتأثر عملية التقييم هذه بقدرات الفرد وإمكاناته الجسمية والنفسية والاجتماعية.

وتتأثر عمليتا التقييم بطبيعة مصدر الضغط، خصائص الفرد الشخصية، الخبرة السابقة بمصدر الضغط، ذكاء الفرد، المستوى الثقافي، تقوميه لإمكاناته...

وقد أضاف صاحب النموذج(Lazarus) إلى التقييمين السابقين عملية إعادة التقييم، وهي عملية يعيد الفرد من خلالها كيفية إدراكه للموقف ومواجهته له، إذ يطور من أساليب مواجهته له، أو يغيرها طبقا لإدراكه لمدى جدواها، نتيجة لحصوله على معلومات جديدة، وهكذا يعيد النظر في استجابة المواجهة ويبحث عن الأكثر ملاءمة للموقف(حسين وحسين، 2006: ص57).

- عملية المواجهة:

وفيها يستخدم الفرد الأساليب المتوفر لديه لمواجهة الحدث الضاغط، وتتقسم مصادر المواجهة إلى مصادر شخصية تتعلق بخصائص شخصية الفرد وخصائصه المعرفية، ومصادر البيئية ترتبط بجوانب البيئة الاجتماعية والمادية.

وتنقسم أساليب المواجهة حسب(Lazarus) إلى نوعين؛ مواجهة مركزة على المشكلة، وهي الإجراءات السلوكية المعرفية التي يستخدمها الفرد لمواجهة الحدث الضاغط من خلال التغلب على المشكلة، وتتضمن؛ المواجهة، طلب المساندة، التخطيط لحل المشكلة، قمع النشاطات المتعارضة، كبح مصدر المشكلة.

ومواجهة مركزة على الانفعال، وهي الإجراءات السلوكية المعرفية التي تستهدف تنظيم الانفعالات تجاه الموقف الضاغط، وتتضمن؛ التحكم الذاتي، إعادة التأويل الإيجابي، تحمل المسؤولية، الهروب، التجنب، التوجه إلى الدين.

ويركز (Lazarus) على التقدير الشخصي للموقف الضاغط، حيث يعتبره مؤثرا على عملية المواجهة، كذلك أكد على الدور الذي تلعبه المشاعر؛ إيجابية كانت أم سلبية، ومدى تأثيرها على الأحداث الضاغطة، فهو يفترض أن المشاعر السلبية تزيد الضغوط، في حين تساعد المشاعر الإيجابية الفرد على الاسترخاء والراحة النفسية التي تدعم جهود المواجهة، وإشباع المصادر التي استنفذت أثناء التعرض للأحداث الضاغطة(Folkman, 2000).

إن النماذج المعروضة قدمت تفسيرا للضغط المهني والاستجابة له من قبل الأفراد بشكل متسلسل وممنهج، غير أن الباحثة ترى أن نموذج التقدير المعرفي للازاروس قد حدد طريقة

حدوث الضغط المهني وكيفية بناء وتشكل الاستجابة له وفق منظومة إدراك وتفكير الفرد، كما قدم أشكالا من استراتيجيات المواجهة، ولقد قدم لازاروس طرحه هذا بشكل واضح ومنطقي، يصور فيه بشكل دقيق عملية تشكل مظاهر الضغط النفسي لدى العامل وكيفية تقييمه لها ومن ثمة اختيار نمط الاستجابة له، وتقييمها هي الأخرى، لذلك تعتقد الباحثة أن تبني هذا النموذج سيثمر بشكل كبير بإعداد خطة ناجحة للخفض من الضغط النفسي عموما والضغط المهني بشكل خاص، إن تم تطبيق رؤيته النظرية ميدانيا بدقة.

8. استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية:

من الطبيعي أن يختار الفرد أسلوبه الخاص في مواجهته للمواقف التي تسبب له ضغطا نفسيا، قد تتلاءم تلك الأساليب مع طبيعة الضغط فتخفف من حدته، وقد تكون أساليب واهية غير مناسبة مما يجعله يعيش ضغطا أكثر حدة.

ويصنف كل من (Luzarus&Folkman, 1984) الاستراتيجيات التي يتبناها الفرد في مواجهة الضغوط حسب أسلوب تعامله مع الأزمات بشكل عام، والتي لا يخرج حسبهما عن صنفين اثنين:

1.8. استراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكل:

وتتضمن محاولات الفرد التعامل مع مصدر الأزمة، فهي نشاطات سلوكية معرفية يلجأ إليها للتخلص من الموقف المهدد أو الحد منه(طبي، 2005: ص83)، ويتضمن هذا الصنف الأساليب التالية:

- نمط المواجهة والمجابهة: وتصاحبه انفعالات العداء، والغضب، والخصومة...
- نمط التجنب والانزواء: وتصاحبه مشاعر الخوف، الرعب، الهروب، واحتمال الإصابة بالذعر...
- نمط اللافعل والسلبية: يرافقه الشعور بالاكتئاب والميول إلى الانسحاب...
- أسلوب النشاط والعمل الهادف+ إلى تغيير مصدر الضغط، والتخلص منه أو التأثير فيه بشكل مباشر أو غير مباشر.

- استخدام أنظمة الدعم: اللجوء إلى الأصدقاء، والأشخاص الذين يصغون إليه وتتحدث معهم بصراحة، والاستفادة منهم بالدعم الانفعالي والدعم بالمعلومات، والدعم بالأوقات الصعبة.
- حل المشكلات: بتطوير الكفاءة الذاتية، والمرونة للتعامل مع تحديات الحياة.
- الحديث مع الذات خلال التحديات: وذلك بهدف الإعداد والتحضير للتحدي وعكس ما تم تعلمه سابقا والاستفادة من التجارب.
- الاعتقاد في القدرة على المواجهة: وتنمى من خلال الجهود التي يقوم بها، والفترة التي يستمر بها في مواجهة الضغوط والمشكلات التي يتعرض لها، وكل ازدادت ثقة الفرد في قدراته كلما أصر على تجاوز العقبات.

2.8. استراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال:

تتضمن المحاولات التي يقوم بها الفرد للتخلص من حالة الضيق الانفعالي المرتبطة بالموقف الضاغط، أو على الأقل التخفيف منها(Jemmet&all, 1996: p233).

وسندرج تحتها عدد من الأساليب:

- نمط الخوف العام: يتمثل في الشعور بالقلق لاسيما في الظروف التي لا يستطيع فيها الفرد تحديد مصدر الضغط.
- نمط الرفض والنكران: يتمثل في ميل الفرد إلى تجنب إدراك التهديدات أو الخطر بشكل كامل، باللجوء إلى تجاهل مؤثرات الضغط النفسي وكبتها.
- نمط استخدام الحيل الدفاعية: كالتبرير، والإسقاط ، وتكوين رد الفعل(بونامكي، 1998: ص 47-48).
- التعزيز الإيجابي: من خلال التعزيز المستمر عند الإنجاز، ووضع أهداف على شكل خطوات بسيطة قابلة للتحقق، ومكافأة الذات عند تنفيذ كل خطوة.
- المحافظة على التحكم الذاتي: من خلال تحمل لمسؤولية والاعتماد على مركز الضبط الداخلي.

- التمارين وتدريبات التنفس العميق: من خلال زيادة استفادة الجسم بالأوكسجين واستعادة الشفاء، والزيادة من الشعور بالسيطرة النفسية والتقليل من القلق والتخفيف من التوتر.
- استخدام الدعابة: وعدم القفز إلى الاستنتاجات السلبية، والذي يؤثر على المزاج بشكل إيجابي.
- الاسترخاء الذاتي: من خلال اللجوء إلى تمارين الاسترخاء المختلفة التي تؤمن الهدوء خلال البيئة والجسم والعقل.
- التقييم الإيجابي للحدث: فتقييم الحدث على أنه تحدٍ يقلص الضغط النفسي، ويساعده على استخدام أساليب إيجابية في التعامل.

وبالتالي يمكن القول أن أساليب الاستجابة للمواقف المهنية الضاغطة على اختلافها وتنوعها لا تخرج عن كونها؛ استراتيجيات مواجهة المتمركز حول المشكلة، أو استراتيجيات مواجهة المتمركزة حول الانفعال، والحكم على فعالية الاستراتيجية في مواجهة الضغط يتم بالنظر إلى مدى مناسبتها للموقف، ومدى قدرتها على الخفض من الضغط بشكل إيجابي، لذا ترى الباحثة أنه لا توجد إستراتيجية إيجابية وأخرى سلبية، ذلك أن التقييم هنا يتعلق بمدى حدة الموقف ومستوى التهديد الذي يرتبط بمواجهته.

9. الضغوط المهنية لدى المدرسين:

شأنه شأن جميع الموظفين يَخْبر المدرس ضغوطا نفسية متفاوتة الحدة والتكرار، يكون مصدرها الأول بيئته المهنية التي يؤدي عمله على مستواها، والتي تتوافر على مصادر متنوعة للضغط المهني، والذي يؤثر بدوره على جوانب من حياة المدرس.

1.9. مصادر الضغوط لدى المدرسين:

كما تحمله التسمية فالضغط المهني مرتبط بعمل الفرد، أي أن مصدره المشار هو المثيرات المتواجدة على مستوى المنظمة التي ينتمي إليها الموظف، وهي بدورها تفرع إلى مصادر مختلفة حاول الكثير من العلماء والباحثين تحديدها وتصنيفها مستندين إلى البيئة المهنية، وطبيعة مهنة الفرد، والمثيرات التي من شأنها أن تتوافر على مستواها.

إذ قام (شعنبي،2021: ص76-90) مثلا بحوصلة مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين من خلال استخراجها من عدد من الدراسات السابقة حول ذات الموضوع، وقد قدم تصنيفا لتلك المصادر على الشكل التالي:

- **مصادر مرتبطة بظروف العمل:**

وتتمثل في العوامل المحيطة بالمدرس والتي تسبب له شعورا بالتوتر والضغط، كالضوضاء الذي تؤكد الدراسات بأنه يقلل من كفاية العامل وتتناسب طردا مع صعوبة العمل، كونها تحدث خللا في التركيز والانتباه اللذان يعتبران عاملين أساسيين لنجاح العملية التعليمية التعلمية.

إضافة إلى عامل الإضاءة التي تؤثر في نفسية الأستاذ والتلاميذ وتشعرهم بالاكتئاب والانقباض وإرهاق البصر وزيادة التعب والأخطاء، ما يؤدي إلى التشويش وصعوبة الإلقاء واستيعاب الحصص الدراسية.

والحرارة التي تعد مصدرا هاما للضغط، كونها تؤثر على تركيز المعلم والمتعلم معا، وقد تؤدي إلى بعض الأمراض الخاصة بالجهاز البولي والأمراض الصدرية والروماتيزم والصداع...

كما أن تصميم المباني المدرسية له أثر على الشعور بالرضا لدى المدرسين والتلاميذ تؤثر على حجم الجهد المبذول وإحساسهم بقيمتهم، ودورهم في العملية التربوية، كما تؤثر على مفهوم مهنة التدريس لديهم.

ومن جهة أخرى فقد بينت بعض الدراسات أن نقص الوسائل التعليمية تحتل مرتبة متقدمة كونها مصدرا للضغط المهني لدى المعلم.

يضاف إلى ذلك المواصلات التي تعد مسببا رئيسيا للضغوط، لما ينتج عنه من الانزعاج والتوتر المصاحبان لعدم انتظام مواعيد المواصلات والازدحام والضوضاء، خصوص كونها أمور تحدث بشكل متكرر.

كما أن اكتظاظ الأقسام من العوامل التي تنتهك طاقات المعلم وجهوده، تؤثر على دافعيته للعمل، واتجاهاته نحو مهنة التدريس.

- **عبء العمل:**

ويقصد به تحميل الفرد بأعباء أكثر لا يستطيع إنجازها في الوقت المحدد، وعبء العمل قد يكون كميا؛ ناتج عن إسناد مهام كثيرة للمعلم يجب عليه إنجازها في وقت كاف،، كالتحضير للامتحانات، كتابة المذكرات، التقييم المستمر للتلميذ، مراقبة الدفاتر، تصحيح الواجبات... وعبء نوعي ناتج عن إيكاله بمهام تجاوز قدراته، وهذا النوع يرتبط ارتباطا وثيقا بالحاجة إلى تقدير الذات وانخفاض الدافعية للإنجاز.

- **غموض الدور:**

ويقصد به عدم وضوح الأهداف الذي ينوي المعلم تحقيقها، ونقص المعلومات عن الدور المتوقع منه، وينتج عنه زيادة التوتر والشعور بعدم الجدوى وانخفاض الرضا الوظيفي والثقة بالنفس، وهنا تظهر ظاهرة الغياب أو الهروب من المؤسسة.

- **صراع الدور:**

ويشير إلى الموقف الذي ينشأ عن توقعات متعارض متبادلة حول سلوك الفرد الذي يقوم به، ويظهر صراع الدور في العمل نتيجة امتناع العامل عن أداء مهام تعتبر جزء من وظيفته، وينتج عنه انخفاض مستوى الرضا الوظيفي، وارتفاع مستوى القلق، ومن أمثلة صراع الدور لدى المدرسين دوره كمرشد ومرافق للتلميذ، الذي قد لا يتفق في كل الأوقات مع دوره كمسؤول عن الضبط والنظام.

- **سوء العلاقات في العمل:**

تعد علاقات العامل داخل المنظمة من المصادر المسببة للضغط المهني، والتي تظهر لدى العامل على هيئة انسحاب من مكان العمل، نقص الأداء، وارتفاع مظاهر العمل السلبية كزيادة نسبة الغياب.

وتأخذ سوء العلاقات في المدرسة عدة أشكال، كسوء العلاقة مع المدير، سوء العلاقات بين المدرسين، وسوء علاقة المدرس بتلاميذه.

- **الإشراف التربوي:**

يعد الإشراف التربوي ضمن طبيعة العلاقات الإنسانية في البيئة المدرسية، فإن كانت العلاقة بين المشرف والمعلم إيجابية عززت ثقة هذا الأخير وأثارت دافعيته، وزادت من

تحصيل طلابه، لذا يفضل أن يبتعد الإشراف عن مفهوم الاستعلاء على المعلم تجريحه والبحث عن أخطائه، وأن لا يتجاوز التوجيه الذي يقف عند حدود المتابعة وتصحيح الممارسات، فإن تعدى ذلك كان مصدرا أساسيا للضغط المهني.

- **التطور المهني والترقية المهنية:**

إن الفرص المحدودة للترقية المهنية سبب في ظهور المشاعر السلبية والضغط النفسي، وكذا إتباع الأساليب غير العادلة في تقييم أداء المعلمين وعدم الأخذ بمعايير الكفاءة والمهارة في الأداء، كما أن ترقية المعلم إلى منصب تفوق قدراته تكون سببا في معاناته من الضغط المهني.

يضاف إلى تلك العوامل ضعف الأجر، وانعدام الحوافز، وعدم الاستقرار الوظيفي، كلها مصادر أساسيا للضغط المهني لدى المدرسين.

إذن؛ فالضغوط المهنية لدى المدرسين متنوعة بشكل كبير، ومصادرها متعددة، حتى أن المصدر الواحد يشير في طياته إلى مصادر فرعية مرتبطة به.

هذا التنوع والتعدد في مصادر الضغط النفسي المتعلق بالبيئة المدرسية يجعل المدرسين عرضة للضغط المهني بصورة كبيرة، وتكون احتمالية تأثرهم بآثاره السلبية قائمة بنسبة عالية.

2.9. آثار الضغوط المهنية على المدرسين:

كغيرهم من الموظفين يتعرض المدرسون إلى أشكال من الضغوط المهنية المرتبطة بطبيعة عملهم والتي ينجر عليها آثار سلبية على مستويات مختلفة، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **الآثار الفيزيولوجية:**

يعاني المدرسون من أمراض سيكوسوماتية متعددة ناتجة عن الضغط المهني بالدرجة الأولى أهمها أمراض القلب، السكري، ضغط الدم، القرحة المعدية...(رونالدو، 1999: ص299).

كما أن ضغط العمل قد يتسبب في طول فترة الاستشفاء من أمراض كالبرد والصداع، والالتهابات، علاوة عن كونه سببا في الإنهاك الجسدي وآلام الظهر (Elisabeth, 2008: p115).

- **الآثار النفسية:**

إن مواجهة الضغوط قد جعل الفرد قادرا على تحملها وتصريفها بطريقة صحية لا تؤثر سلبا عليه، وقد تجعله يعاني إلى درجة الاحتراق النفسي، وينتج عنها إرهاق بدني وعاطفي، وانخفاض مستوى الإنجاز، والتي قد تؤدي بدورها إلى بروز مظاهر الغضب والاكتئاب والتوتر والملل، والتغير في الحالة المزاجيةا الانفعالية، وانخفاض تقدير الذات، والعجز عن التركيز في اتخاذ القرارات وعدم الإشباع الوظيفي(حسين وحسين، 2006: ص235).

- **الآثار الاجتماعية والمدرسية:**

إن تعرض المدرس لضغوط مصدرها وظيفته ينتج عنها سلسلة لمظاهر غير الصحية؛ كتكرار الغيابات، والتهرب من العمل، وانخفاض الروح المعنوية، التأخر عن أوقات العمل، عدم التكيف مع بيئة العمل(حسين وحسين، 2006: ص233).

كما أن الضغوط المهنية تؤثر على أنماط الاتصال بين أفراد المدرسة، وقد تشتت العلاقات بين الزملاء، ما قد ينتج عنه مشاعر الغيرة والكراهية وظهور الصراعات(الدقس، 2005: ص233).

ثم إن معاناة المدرس من ضغوط مهنية حادة أو متكررة يرتبط في الغالب مع عدم القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وعدم الرضا الوظيفي(العتوم والبندري، 2002: ص94).

إن تلك الآثار المذكورة آنفا تنذر ببيئة مدرسية تعليمية غير صحية، يعاني واحد من أبرز العاملين بها من تبعات الضغوط المهنية الممارسة عليه، كما تشير إلى ضرورة التدخل وتضافر الجهود باختلاف مصادرها من أجل معالجة الخلل القائم، والتخفيف من مستويات الضغط المحتمل لديهم، كل حسب تخصصه.

خلاصة الفصل:

تطرقت الباحثة خلال هذا الفصل إلى الضغط المهني، إذ قدمت معلومات مفصلة حوله انطلاقا من تناولها لمفهوم الضغط النفسي عموما، لتجعله مدخلا إلى تحديدها لمفهوم الضغط المهني، من ثمة تطرقت إلى خصائصه وأنواعه ومصادره والآثار المترتبة عليه ، ثم عرضت بعض النماذج المفسرة له، تليها استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية بشكل عام، قبل أن تختم الفصل بالتطرق إلى خصوصيات الضغوط المهنية لدى المدرسين.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. **المنهج المتبع في الدراسة.**
2. **وصف ميدان الدراسة.**
3. **مجتمع الدراسة وحجم العينة.**
4. **وصف أداتي جمع البيانات.**
5. **إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.**
6. **الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.**

خلاصة الفصل.

تمهيـــــد:

لتجسيد هذه الدراسة على أرض الواقع ينبغي على الباحثة اتخاذ مجموعة من الإجراءات الميدانية الأساسية لجعلها دراسة علمية وتطبيقية، والتي تتمثل في:

تحديد منهج الدراسة وإجراءاتها، ميدان الدراسة، مجتمع البحث وخصائص أفراده، كيفية اختيار العينة، إضافة إلى أداتي الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل تلك البيانات.

1.المنهج المتبع في الدراسة:

إن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث، وحيث أن الدراسة تهدف إلى تحديد **مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في الخفض من مستوى الضغط المهني**، فإن «المنهج التجريبي» هو الأنسب للموضوع، ونظرا لكون الاختيار العشوائي لعينة البحث غير متاح، فقد لجأت الباحثة إلى استخدام «**التصميم شبه التجريبي**» الذي يتميز هو الآخر بمستويات عالية من الضبط التجريبي.

وتعتبر التصاميم شبه التجريبية –رغم تعذر الضبط العشوائي للعينة– تصاميمَ واقعية لأنها تتم في وضع طبيعي(حقلية)، وتمتاز نتائجها بدرجة عالية من التعميم(**مزيان، 1999: ص116**).

وبالنظر إلى موضوع الدراسة المذكور سابقا تم استخدام المنهج شبه التجريبي بغرض الكشف عن العلاقة السببية بين متغيري الموقف التجريبي، المكون من:

- **المتغير المستقل:** ويقصد به العامل الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة.

(العساف،1995:ص302).

ويتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة في؛ **البرنامج الإرشادي القائم على نظرية لازاروس المعرفية السلوكية.**

- **المتغير التابع:** ويمثل النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها.

(العساف،1995:ص302).

ويتمثل في الدراسة الحالية في؛ **الضغوط المهنية.**

- **التصميم التجريبي للدراسة:** اعتمدت الدراسة تصميم؛ **المجموعة الضابطة غير العشوائية بقياسين؛ قبلي وبعدي**، والذي يتكون من مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تخضع كليهما إلى قياس قبلي، ثم تتعرض المجموعة التجريبية إلى إدخال المتغير

المستقل دون أن تتعرض له المجموعة الضابطة، ثم تخضع كلتا المجموعتان للاختبار البعدي، وبالمقارنة بين نتائج البعدي لكلتيهما يمكن الحكم على تأثير المعالجة التجريبية.

(آري وآخرون،2013: ص375).

وعليه تقوم الباحثة استنادا إلى هذا النوع من التصاميم بالقياس القبلي للمتغير التابع(الضغوط المهنية) على المجموعتين؛ التجريبية والضابطة، ثم إخضاع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل(البرنامج الإرشادي) دون المجموعة الضابطة، وبعد انتهاء التجربة تقوم بقياس الفروق بين استجابات أعضاء المجموعتين في المتغير التابع.

من ثمة يأتي دور القياس التتبعي (بعد فترة زمنية محددة) للمتغير التابع على أفراد المجموعة التجريبية فقط، من أجل التأكد من استمرار أثر المتغير المستقل.

والجدول التالي يمثل التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة:

الجدول رقم(01): يوضح التصميم التجريبي للدراسة.

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القياس القبلي	القياس القبلي
التدخل التجريبي(تطبيق البرنامج الإرشادي)	/
القياس البعدي	القياس البعدي
القياس التتبعي	/

2. وصف ميدان الدراسة:

تعتبر هذه الخطوة أساسية بالنسبة للباحثة فهي تمكنها من الإحاطة بإمكانية تطبيق الإجراءات من جهة، وجمع معلومات حول خصوصيات المجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، وكذا حول كل ما يتعلق بمكان العمل بشكل مفصل.

وقد تمثل ميدان الدراسة في مجموع مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (ثانويات) بمدينة ورقلة، والتي تم على مستوياها التطبيق الميداني لأداتي الدراسة الحالية، حيث قامت الباحثة بتحديد تلك الثانويات وحصر المجتمع المتاح والمكون أساسا من **مجموع أساتذة التعليم الثانوي.**

3. مجتمع الدراسة وحجم العينة:

1.3. مجتمع الدراسة:

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، ويسعى الباحث إلى أن يعمم عليهم النتائج التي لها علاقة بمشكل الدراسة(أبو علام، 2007:ص160).

ويتحدد هذا المجتمع في الدراسة الحالية بمجموع «**أساتذة التعليم الثانوي بثانويات مدينة ورقلة**» المقدرين بـ: 647أستاذ وأستاذة موزعين على ثلاثة عشر ثانوية تابعة لمدينة ورقلة(بلدية ورقلة حسب التقسيم الإداري).

الجدول رقم(02): يوضح العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الثانوي حسب الثانويات المعنية بالدراسة.

الرقم	الثانوية	عدد الأساتذة
01	ثا/ العقيد سي الشريف علي ملاح	57
02	ثا/محمد العيد آل خليفة	72
03	ثا/ المجاهد خليل أحمد	44
04	ثا/ عبد المجيد بومادة	69
05	ثا/ مصطفى حفيان	54
06	ثا/ المجاهد مدقن عبد القادر-بوعامر	40
07	ثا/مبارك الميلي	37
08	ثا/الشهيد جواحي حشود	44
09	ثا/محمد بن موسى الخوارزمي	49
10	ثا/عبيدلي أحمد- النصر الجديدة2	52
11	ثا/مولود قاسم نايت بلقاسم إفري	40
12	ثا/العربي قويدر- القصر الجديد	40
13	ثا/أحمد توفيق المدني	49
	المجموع	647

-توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس:

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى).

	الذكـــور		الإنـاث	
العدد الكلي لأفراد المجتمع =647	العدد	%	العدد	%
	305	47.14	342	52.86

يوضح الجدول توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس، حيث شكلت نسبة الأساتذة الذكور (47.14%) بتعداد(305 أستاذا)، واحتلت بذلك الإناث ما نسبته(52.86%) بتعداد قدر بـ(342 أستاذة).

-توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الأقدمية المهنية:

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد المجتمع حسب الأقدمية المهنية (أقل من 10 سنوات/ 10سنوات فما فوق).

	أقل من 10سنوات		10 سنوات فما فوق	
العدد الكلي لأفراد المجتمع =647	العدد	%	العدد	%
	375	57.96	272	42.04

يوضح الجدول رقم (04) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية، حيث شكل الأساتذة الذين يتمتعون بأقدمية أقل من 10سنوات نسبة (57.96) بتعداد (375 أستاذا)، ليحتل الأساتذة ذوو الأقدمية تساوي أو تفوق الـ10سنوات النسبة المتبقية المقدرة بـ(42.04%) بتعداد قدر بـ(272 أستاذا).

2.3. وصف عينة الدراسة الأساسية:

العينة هي مجموعة من الأفراد الذين يحملون نفس خصائص المجتمع الأصلي، بحيث تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب التي توجد عليه في المجتمع، وبما أن مجتمع الدراسة موزع على عدد من الثانويات، ولكونها دراسة تجريبية معتمدة على تصميم المجموعة الضابطة الواحدة والمجموعة التجريبية الواحدة كذلك، ولضمان شروط التكافؤ بين مجموعتي التصميم التجريبي(ضابطة/تجريبية)، تم اختيار أفراد العينة بالطريقة «**القصدية**»، وذلك بالتأكد من مستويات أفرادها المخفضة في الضغوط المهنية، وتحقيق مبدأ تكافؤ مجموعتي التصميم المعتمد.

ولقد تم سحب العينة وفق الخطوات التالية:

- تطبيق مقياس الضغوط المهنية على أستاذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة لتحديد درجات الأساتذة فيه.
- إرفاق المقياس بتعليمة يجيب عليها الأستاذ تحدد مدى اهتمامه بفكرة الخضوع لبرنامج إرشادي في أي مجال والالتزام به.
- الاطلاع على استجابات الأساتذة على المقياس وكذا خصائصهم التي قد تؤثر على شكل واتجاه الدراسة، وذلك بهدف تحديدها واستخدامها فيما بعد في الضبط التجريبي.
- اختيار العينة بالطريقة **اللاإحتمالية القصدية**، من مجتمع الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين من حيث الخصائص المحددة في استمارة المقياس المطبق، من

ثمة التعيين العشوائي لإحدى المجموعتين كمجموعة ضابطة، والأخرى كمجموعة تجريبية.

وعليه فقد بلغ حجم العينة المعتمدة في الدراسة (30)أستاذا للتعليم الثانوي بمدينة ورقلة، موزعين بشكل متكافئ بين مجموعة ضابطة(15أستاذا)، ومجموعة تجريبية(15أستاذا).

3.3. إجراءات الضبط التجريبي(التكافؤ بين مجموعتي التصميم التجريبي):

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى قياس فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية لازورس للتقدير المعرفي في خفض الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، وقد تم اختيار المنهج شبه التجريبي من أجل تحقيق هذا الهدف، عن طريق اعتماد تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية بقياسين؛ قبلي وبعدي، وهذا النوع من التصاميم يستلزم تحقيق أكبر درجات الضبط الممكن تحقيقها بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، والذي يعتمد على التحكم في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على الصدق الداخلي للتجربة، وهو ما عمدت الدراسة إلى ضبطه قدر الإمكان، وقد تم تحقيق التكافؤ في المجموعتين في المتغيرات التالية:

1.3.3. عدد أفراد المجموعتين:

تكونت عينة الدراسة من 30فردا، تم توزيعهم بشكل متساوٍ بين المجموعة الضابطة (15فردا)، والمجموعة التجريبية(15فردا).

الجدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد عينة البحث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
عينة الدراسة الأساسية:30 فردا	العدد	%	العدد	%
	15	50	15	50

2.3.3.المادة المدرسة:

تم اختيار العينة من مجتمع مكون من أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بمدينة ورقلة، وقد بلغ عدد أساتذة العلوم الطبيعية في العينة (12أستاذا) أي ما نسبة 40%من العينة الكلية، تم توزيعهم بشكل متساوٍ بين المجموعتين؛ الضابطة(06أساتذة) بنسبة 20%من العينة الكلية، والتجريبية(06أساتذة)بنسبة 20% من العينة الكلية، وبالمثل بلغ عدد أساتذة الرياضيات

في العينة(08أستاذا)؛ أي نسبة 26.66%من العينة الكلية، وزعوا بالتساوي بين المجموعة الضابطة(04أساتذة)بنسبة 13.33%من العينة الكلية، والتجريبية(04أساتذة)بنسبة 13.33%من العينة الكلية.

أما أساتذة العلوم الفيزيائية فقد بلغ عددهم(10 أساتذة) بنسبة بلغت(33.33%) من العينة الكلية، تم توزيعهم على المجموعتين؛ الضابطة(05أساتذة) بنسبة بلغت(16.66%)، والتجريبية(05) بنسبة بلغت هي الأخرى(16.66%).

الجدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد عينة البحث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المادة المدرسة.

المادة المدرسة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع
	العدد	%	العدد	%	
العلوم الطبيعية	06	20	06	20	12
الرياضيات	04	13.33	04	13.33	08
العلوم الفيزيائية	05	16.66	05	16.66	10
المجموع	15	50	15	50	30

3.3.3. الجنس(ذكور/إناث):

تكونت عينة الدراسة الأساسية من؛ (12 أستاذا) ذكور، ما يمثل نسبة 40%، تم توزيعهم بالتساوي بين المجموعتين؛ الضابطة(06 أساتذة) بنسبة 20%من العينة الكلية، والتجريبية(06 أساتذة)، أي بنسبة 20%من العينة، و(18أستاذة)إناثا بما تقدر نسبته بـ60%من حجم العينة، وزعن بين المجموعتين؛ الضابطة(09 أستاذات) بنسبة 30%من العينة، والتجريبية(09أستاذات) بنسبة تقدر بـ30%من العينة الكلية.

الجدول رقم (07): يمثل توزيع أفراد عينة البحث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الجنس.

الجنس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع
	العدد	%	العدد	%	
ذكور	06	20	06	20	12
إناث	09	30	09	30	18
المجموع	15	50	15	50	30

4.3.3. الأقدمية المهنية:

من أجل ضبط هذا المتغير قامت الباحثة بتقسيم العينة حسب سنوات الأقدمية المعتمدة إلى؛ أساتذة ذوي أقدمية مهنية أقل من (10 سنوات)، والذين بلغ عددهم (24 أستاذا)،

مشكلين نسبة 66.66%، تم توزيعهم بالتساوي بين المجموعتين؛ الضابطة(12أستاذا) بنسبة بلغت 33.33% من العينة، والتجريبية(12 أستاذا) بنسبة قدرت بـ 33.33% من العينة.

وأساتذة ذوي أقدمية تساوي أو تفوق الـ(10سنوات) والذين بلغ عددهم (12أستاذا) مشكلين نسبة 33.33%من حجم العينة، وقد تم توزيعهم بشكل متساوٍ بين المجموعتين؛ الضابطة(06 أساتذة) بنسبة 16.66%من العينة الكلية، والتجريبية(06 أساتذة)بنسبة 16.66%من العينة الكلية أيضا.

الجدول رقم (08): يمثل توزيع أفراد عينة البحث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الأقدمية المهنية.

الأقدمية المهنية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع
	العدد	%	العدد	%	
أقل من 10 سنوات	10	33.33	10	33.33	20
10سنوات فما فوق	05	16.66	05	16.66	10
المجموع	15	50	15	50	30

5.3.3. الحالة الاجتماعية:

من أجل ضبط هذا المتغير قامت الباحثة بتقسم العينة الكلية إلى؛ أساتذة متزوجون، والذين بلغ عددهم (24 أستاذا)، مشكلين نسبة 80%من العينة، تم توزيعهم بالتساوي بين المجموعتين؛ الضابطة(12أستاذا) بنسبة بلغت 40% من العينة الكلية، والتجريبية(12أستاذا) بنسبة قدرت بـ 40% من العينة الكلية.

وأساتذة غير متزوجين والذين بلغ عددهم (06أساتذة) مشكلين نسبة 20%من حجم العينة، تم توزيعهم بشكل متساوٍ بين المجموعتين؛ الضابطة(03 أساتذة) بنسبة 10%من العينة الكلية، والتجريبية(03 أساتذة)بنسبة 10%من العينة الكلية أيضا.

الجدول رقم (09): يمثل توزيع أفراد عينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع
	العدد	%	العدد	%	
متزوج	12	40	12	40	24
غير متزوج	03	10	03	10	06
المجموع	15	50	15	50	30

6.3.3. مكان العمل:

تم اختيار العينة الأساسية للدراسة من ثانويات تابعة لمدينة ورقلة، وذلك بهدف أن تكون البيئة المهنية وما يحيط بها متشابهة بين أفراد العينة بشكل كبير.

الجدول رقم (10): يمثل توزيع أفراد عينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب مؤسسة العمل

الرقم	الثانوية	عدد الأساتذة
01	ثا/ العقيد سي الشريف علي ملاح	06
02	ثا/محمد العيد آل خليفة	06
03	ثا/ المجاهد خليل أحمد	04
04	ثا/ عبد المجيد بومادة	10
05	ثا/محمد بن موسى الخوارزمي	06
06	ثا/مولود قاسم نايت بلقاسم إفري	04
	المجموع	30

8.3.3. التكافؤ في متغير الدراسة التابع(الضغوط المهنية):

لاختبار مدى تكافؤ المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية تم استخدام اختبار –ت– لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي، وذلك بعد التحقق من توفر شرط اعتدالية التوزيع، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (11): نتائج اختبار –ت– لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي

القياس القبلي للضغوط المهنية وأبعادها	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	الضابطة	15	17.87	1.13	-1.01	28	0.32	0.37
	التجريبية	15	18.27	1.03			غير دال	صغير
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	الضابطة	15	21.60	1.55	-0.13	28	0.90	0.05
	التجريبية	15	21.67	1.23			غير دال	صغير
العلاقة بين الأساتذة	الضابطة	15	21.60	1.40	-0.43	28	0.67	0.16
	التجريبية	15	21.80	1.15			غير دال	صغير
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	الضابطة	15	14.40	0.83	-0.60	28	0.55	0.22
	التجريبية	15	14.60	0.99			غير دال	صغير
الواجبات خارج نطاق التدريس	الضابطة	15	17.93	1.03	0.48	28	0.63	0.18
	التجريبية	15	17.73	1.22			غير دال	صغير
الدرجة الكلية	**الضابطة**	**15**	**93.40**	**2.32**	**-0.66**	**28**	**0.52**	**0.24**
	التجريبية	**15**	**94.07**	**3.17**			**غير دال**	**صغير**

يظهر الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الضغوط المهنية قد بلغ: 93.40 بانحراف معياري قدره: 2.32، كما قدر المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس الضغوط المهنية بـ: 94.07 بانحراف معياري قدره:3.17.

هذا وقد جاءت قيمة – ت– المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 0.66 بدرجات حرية 28، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. كما أن حجم التأثير (**Cohen's d**) كان صغيرا بحيث لم يتجاوز: 0.24.

كما أن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالأبعاد الخمسة لمقياس الضغوط المهنية في القياس القبلي قد جاءت متقاربة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وهو ما يفسر صغر قيم اختبار– ت– المحسوبة الخاصة بها وعدم دلالتها احصائيًا.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي، وهو ما يدل على تكافؤ المجموعتين.

4.3. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية إجراء مهما وخطوة أساسية في مجال البحث العلمي لا يمكن الاستغناء عنها.

1.4.3. أهمية الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية تقرب الباحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة محل الدراسة، وبهذا فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث(**مختار، 2000، ص:47**).

وتتضح أهداف الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي فيما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة والإحاطة بخصائصه.
- أخذ معلومات حول إجراءات التطبيق الميداني والاستفادة منها فيما بعد في الدراسة الأساسية.
- التعرف على الخصائص السيكومترية لأداة القياس.

2.4.3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من **314** أستاذا وأستاذة من أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من خلال إجراء قرعة بين ثانويات مدينة ورقلة، ليقع الاختيار في الأخير على عشر ثانويات، ويوضح الجدول أدناه توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على الثانويات التي وقع الاختيار عليها.

الجدول رقم (12) يمثل توزيع العينة الاستطلاعية حسب الثانوية

الرقم	الثانوية	عدد الأساتذة
01	ثا/ محمد العيد آل خليفة	41
02	ثا/مولود قاسم نايت بلقاسم إفري	22
03	ثا/ المجاهد خليل أحمد	14
04	ثا/ عبد المجيد بومادة	66
05	ثا/ مصطفى حفيان	35
06	ثا/ المجاهد مدقن عبد القادر – بوعامر	19
07	ثا/مبارك الميلي	36
08	ثا/الشهيد جواحي حشود	28
09	ثا/العربي قويدر – القصر الجديدة	22
10	ثا/العقيد سي الشريف علي ملاح	31
	المجموع	314

4. أداتا الدراسة:

انطلاقا من طبيعة الدراسة والهدف الذي تم تسطيره من البداية، اشتملت الدراسة على:

- مقياس الضغط المهني.
- البرنامج الإرشادي الخاص بخفض الضغط المهني، الذي أعدته الباحثة استنادا إلى نظرية لازاروس المعرفية السلوكية.

1.4. مقياس الضغط المهني:

1.1.4. وصف المقياس:

اعتمدت الدراسة في قياس الضغط المهني لأصحابه؛ **Keiko Naono-Nagatomo and all(2019)**، الذي قامت الباحثة بتعريبه وتعديل أحد بنوده ليناسب بيئة الدراسة.

وهو المقياس الأنسب حسب رأي الباحثة لمجتمع الدراسة(أساتذة التعليم الثانوي)، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي:

1- الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل: **Time spent outside of work (05 فقرات)** وهي أعباء المهام التي تنتقل مع الموظف خارج أسوار المدرسة، وتقاس بالعبارات: 1،2،3،4،5.

2- القدرة على التقييم الذاتي كمدرس: **Relationships between teachers (06 فقرات)**: معتقدات المدرس حول قدراته وإمكاناته كمدرس، وتقاس بالفقرات:8،9،14،16،18،22.

3- العلاقات بين الأساتذة: **Relationships between teachers(06 فقرات)**: المشاعر التي يكونها المدرس تجاه تعاملاته مع زملائه في مجال التدريس، ، وتقاس بالفقرات: 15،20،21،23،25،26.

4- التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس: **Social interactions outside of teaching (04 فقرات)**: المشاعر التي تتكون لدى المدرس نتيجة تفاعلاته الاجتماعية خارج نطاق التدريس، وتقاس بالفقرات: 10،17،19،24.

5- الواجبات خارج نطاق التدريس: **Duties outside of teaching** (فقرتان): المشاعر التي تتكون لدى المدرس نتيجة إيكاله بمهام خارج نطاق التدريس، تم تكييفه ليناسب البيئة الدراسة ليصبح مكونا من (05فقرات) هي: 6،7،11،12،13.

ومقياس الضغط المهني عبارة عن(**26**) فقرة يجيب عليها المفحوص من خلال الاختيار بين أحد البدائل الأربعة التي يقيم بها درجة موافقته على العبارة بنفسه(**1-2-3-4**)، بذلك تكون الأوزان (**01،02، 03، 04**) لكل بديل على الترتيب، مع العلم أن كل الفقرات إيجابية، عدا العبارة رقم(22)

وعليه فقد قامت الباحثة بترجمة المقياس من لغته الأصلية(الإنجليزية) إلى لغة بيئة الدراسة الحالية(العربية).

2.1.4. إعداد الصيغة العربية للمقياس (صدق الترجمة):

بهدف تعريب مقياس الضغط المهني(STJSS) قامت الباحثة باستخدام طريقة «**الترجمة العكسية**» والتي تتلخص في ترجمة الاستخبار من لغته الأصلية إلى اللغة العربية ثم العكس، بشرط أن تتم هذه الأخيرة عن طريق متخصص يتقن اللغتين وليس له سابق معرفة بالاستخبار في أي من صيغتيه، ثم تقارن الصيغة الأصلية للاستخبار بالصيغة المترجمة عكسيا، وتتم المراجعات والتصويبات والتعديلات المناسبة نتيجة لمقارنة الصيغتين، ويكشف هذا الأسلوب عن مدى كفاءة الترجمة وتكافؤ معاني البنود في اللغتين(الأنصاري،2000: ص74).

وقد تم التحقق من صدق الترجمة بناء على الخطوات التالية:

- تم تقديم المقياس إلى سبعة من المختصين في اللغة الانجليزية بغرض ترجمته إلى اللغة العربية.
- مقارنة الترجمات وتوحيدها في ترجمة واحدة ثم تقديمها إلى مختص ثامن في اللغة الإنجليزية من جديد لإعادة صياغتها باللغة العربية.
- مقارنة النص الأصلي بالنص المترجم، وقد أظهرت المقارنة عدم وجود اختلاف في الصياغة.

بعد أن أظهرت نتائج الترجمة درجة ثقة مقبولة حول صدق التعريب قامت الباحثة بعرض النسخة الأصلية للمقياس مع التعريب على مختصين في علم النفس عددهم (05 مختصين)، وقد كان هناك اتفاق على سلامة الترجمة، وعلى حفاظ الفقرات المعربة على المحتوى النفسي والانفعالي للمقياس الأصلي.

3.1.4 الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لدرجات مقياس الضغط المهني:

1.3.1.4. تقدير ثبات درجات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات مقياس الضغط المهني في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية بتصحيح جاتمان، ومعادلة ألفا (α) كرونباخ، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى الأبعاد الفرعية الأربعة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(13): قيم معاملات الثبات – جاتمان وألفا (α) كرونباخ– لدرجات مقياس الضغط المهني

مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين وأبعاده	عدد البنود	معامل جاتمان	معامل ألفا (α)
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	05	0.93	0.97
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	06	0.96	0.96
العلاقة بين الأساتذة	06	0.97	0.97
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	04	0.93	0.94
الواجبات خارج نطاق التدريس	05	0.93	0.96
الدرجة الكلية	26	0.99	0.99

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيم معامل الثبات باستخدام الطريقتين (جاتمان وألفا) لدرجات الأبعاد الأربعة قد جاءت مرتفعة ومتساوية، حيث بلغت: **0.99**، وقد بلغت قيم معامل جاتمان: **0.93**، بالنسبة للأبعاد؛ الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل، التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس، الواجبات خارج نطاق التدريس، وقدرت بـ: **0.96** بالنسبة

لبعد القدرة على التقييم الذاتي كمدرس، ، بينما بلغت قيمته **0.97** بالنسبة لبعد العلاقة بين الأساتذة، وهي قيم يمكن الوثوق بها.

أما قيم معامل ألفا كرونباخ فقد بلغت: **0.97** بالنسبة لبعدي؛ الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل والعلاقة بين الأساتذة، وقدرت بـ: **0.96** بالنسبة لبعدي؛ القدرة على التقييم الذاتي كمدرس والواجبات خارج نطاق التدريس، فيما قدرت قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة للتفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس بـ: **0.96** ، وهي قيم يمكن الوثوق بها.

وفي ضوء هذه القيم يمكن القول أن درجات مقياس الضغط المهني تقدم قياسات ثابتة تقع جميعها في المجال المرتفع جدًا، باعتبار أن القيم التي تم الوصول إليها تفسر على مستوى الأبعاد الفرعية الستة من **93%** الى **97%** من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة، كما تفسر **99%** على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وهي تفي بالمعايير الموصى بها في(**Reynolds & Livigston , 2013**)، وبالتالي فإن درجات المقياس وأبعاده الفرعية الخمسة ثابتة في المجتمع بشكل عام، وهو ما يسمح بالاعتماد على نتائجه لأغراض الدراسة الحالية.

2.1.3.4. تقدير صدق درجات مقياس الضغط المهني:

تم التأكد من صدق المقياس باستخدام؛ الصدق الظاهري، التحليل العاملي الاستكشافي، والاتساق الداخلي.

1.2.1.3.4.الصدق الظاهري:

ويقصد به صدق المحكمين، لأنه ينبني على المختصين للحكم على مدى تمثيل فقرات المقياس لمحتوى أو مضمون السمة المراد قياسها، وينبغي ألا يكون تحليل المحكمين متباينا فيما بينهم لأنه سيقلل من صدق المقياس، كما ينبغي أن يكون الحد الأدنى لعدد المحكمين خمسة أفراد، ولا تقل درجة اتفاق تحكيم كل فقرة من الفقرات عن80%(مراد وسليمان، 2005: ص351).

وعليه قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المختصين في علم النفس وعلوم التربية عددهم(09 محكمين)، من أجل تقديم ملاحظتهم، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتقديم التعديلات المناسبة للبيئة العربية الجزائرية، ومن ثمة إعادة عرضها على نفس المحكمين، وقد تم تحديد الصدق الظاهري للنسخة المعربة من المقياس حسب الخطوات التالية:

- عرض النسخة العربية على المحكمين لتقديم ملاحظاتهم عليها والتعديلات المطلوب لتناسب البيئة الجزائرية، وقد كان الإجماع بالنسبة للمحكمين بنسبة(100%) بكون المحتوى النفسي للفقرات مناسب، وارتباطه بأبعادها المكونة له.
- طلب المحكمين لتعديلات على فقرات البعد الخامس، كونها لا تتناسب مع مهام المدرس الجزائري، واستبدالها بفقرات مناسبة وذلك بعد الرجوع إلى المختصين في قطاع التربية، كما تمت الإشارة إلى ضرورة أن يتضمن البعد أكثر من فقرتين كون المقياس سيخضع للتحليل العاملي فيما بعد.
- إعداد استمارة تتضمن سؤالا مفتوحا حول محتوى البعد الخامس(تحديد الأنشطة غير المرتبطة بمهمة التدريس والتي تثير ضغطا نفسيا مهنيا)، وتقديمها إلى عدد من المختصين في مجال التربية والتعليم للإجابة عليه(17 مختصا في مجال التربية والتعليم).
- أخذ أكثر خمس إجابات تكرارا، وإعداد فقرات تناسب تلك المواقف.
- إعادة عرض المقياس في نسخته العربية الأولى، مع النسخة المعدلة منه على نفس المحكمين لإبداء رأيهم فيها.
- تمت الموافقة على محتوى المقياس من قبل المحكمين بنسبة اتفاق تراوحت بين(88.88%)و(100%).

انطلاقا من هذه النتائج ونسب الاتفاق المتحصل عليها يمكن القول بأن مقياس الضغط المهني(STJSS) بأبعاده الأربعة الأولى في نسخته العربية يحتفظ بمستوى صدق ظاهري مقبول، أما بالنسبة للبعد الخامس فقد تم تعديل فقراته ليكون مناسبا أكثر للبيئة الجزائرية.

2.2.1.3.4.صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

- أدلة صدق التكوين الفرضي لدرجات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين:

تم التحقق من مدى توفر أدلة صدق التكوين الفرضي، وتحقق افتراض أحادية البعد لدرجات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك باتباع الخطوات التي قدمها(**تيغزة، 2012**) التالية:

- **مقاييس أو محكات الحكم على قابلية المصفوفة الارتباطية للتحليل العاملي الاستكشافي:**

من أجل الفحص المستتير للمصفوفة الارتباطية لدرجات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين في الدراسة الحالية، بغية الكشف عن مدى قابليتها للتحليل العاملي الاستكشافي، ولاسيما من حيث كفاية الارتباطات أو شدتها، فإننا وبالعودة إلى الملحق **Correlation Matrix** نلاحظ أن القيم الارتباطية في المصفوفة قد قد تراوحت من: **0.74** إلى **0.94** بمتوسط حسابي قدره: **0.79**، كما نلاحظ أن جميع القيم الارتباطية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى أقل من **0.01**.

ومن خلال تلك القيم يمكن القول بأن الشرط الأول لكفاية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي الاستكشافي قد تحقق في بيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين سواءً من حيث الشدة والحجم أو من حيث الدلالة الاحصائية.

وبالعودة إلى ملاحق التحليل العاملي الاستكشافي نجد أن الشرط الثاني للتحقق من مدى قابلية المصفوفة الارتباطية للتحليل العاملي الاستكشافي قد تحقق بالنسبة لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين، حيث نجد أن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات قد جاءت أكبر بكثير من **(0.00001)** مما يشير إلى أن المصفوفة لا تنطوي على مشكلة ارتفاع الارتباط المبالغ فيه بين المتغيرات.

أما فيما يخص الشرطين الثالث والرابع والمتعلقان باختبار **Kaiser – Mayer – Olkin** واختبار **Bartlett's test of sphericity** فقد جاءت نتائجهما ملخصةً في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): قيم اختبار KMO و Bartlett's للمصفوفة الارتباطية لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.

KMO و Bartlett's		مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين
Kaiser – Mayer – Olkin Measure of Sampling Adequancy		970.
Bartlett's test of sphericity	χ^2	14628.059
	درجات الحرية	325
	الدلالة الاحصائية	0.000

نلاحظ من خلال الجدول، أن اختبار برتليت **Bartlett's test of sphericity** جاء دالاً إحصائياً بالنسبة لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين، مما يشير إلى تحقق الشرط الثالث، وأن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة خالية من العلاقات (مصفوفة الوحدة) بل تتوفر على الحد الأدنى من معاملات الارتباط. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الشرط الأول وتؤيدها.

ونلاحظ أيضاً من خلال الجدول أعلاه، أن اختبار كايزر – ماير – أولكين(**Kaiser – Mayer – Olkin (KMO** لكافة المصفوفة بالنسبة لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين قد بلغ: **0.97** وتعد قيمة ممتازة أو رائعة وفقاً لمحكات كايزر، وهذا ما يرجح كفاية حجم العينة الحالية لإجراء التحليل العاملي حيث قدرت بـ: **314**، أي ما يساوي **12** ضعفًا من عدد بنود المقياس.

ولا يتوقف تحقق الشرط الرابع على قيمة اختبار **KMO** فقط بل يتعدى ذلك الى قيم مقياس **Measures of Sampling Adequacy (MSA)** والتي ينبغي أن تكون هي الأخرى أعلى من **0.50** بالنسبة لكل فقرة، وللحكم على مدى توفر ذلك في بيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين فإننا نلخصها في الجدول أدناه انطلاقًا من الملحق الملحق المعنون Anti–**image Matrices** في جزئه السفلي المتعلق بـ: **Anti-image Correlation** وخلاياه القطرية.

الجدول رقم (15): قيم مقياس Measures of Sampling Adequacy (MSA) لفقرات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين

الرقم	قيم MSA	الرقم	قيم MSA	الرقم	قيم MSA	الرقم	قيم MSA
1	0.98	8	0.98	15	0.97	22	0.97
2	0.98	9	0.97	16	0.97	23	0.98
3	0.98	10	0.97	17	0.98	24	0.97
4	0.98	11	0.97	18	0.97	25	0.97
5	0.98	12	0.98	19	0.96	26	0.96
6	0.97	13	0.97	20	0.97		
7	0.98	14	0.98	21	0.96		
المتوسط الحسابي							0.97

نلاحظ من خلال الجدول، أن قيم مقياس **MSA** المتعلقة بفقرات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين قد جاءت منخفضة بالنسبة كلها مرتفعة بالنسبة لجميع الفقرات، حيث تراوحت بين: **0.96** و**0.98** بمتوسط حسابي قدره: **0.97**.

وفي ضوء هذه القيم فإنه يمكننا القول أن نتائج قيم مقياس **MSA** قد جاءت متفقة مع نتائج اختبار **Bartlett's** ومؤيدة لها. وانطلاقاً من نتائج اختبار **KMO** ونتائج مقياس **MSA** فإنه يمكن القول بأن الشرط الرابع قد تحقق.

- **طريقة استخراج العوامل:**

تم الاعتماد في عملية استخراج العوامل على طريقة المحاور الأساسية **(PAF) Principal Axis Factoring** القائمة على التباين المشترك، واستبعاد التباين الخاص، والتباين الخطأ. ونعرض من خلال الجدول أدناه نتائج استخدام هذه الطريقة.

الجدول رقم (16): العوامل وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسّر لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين

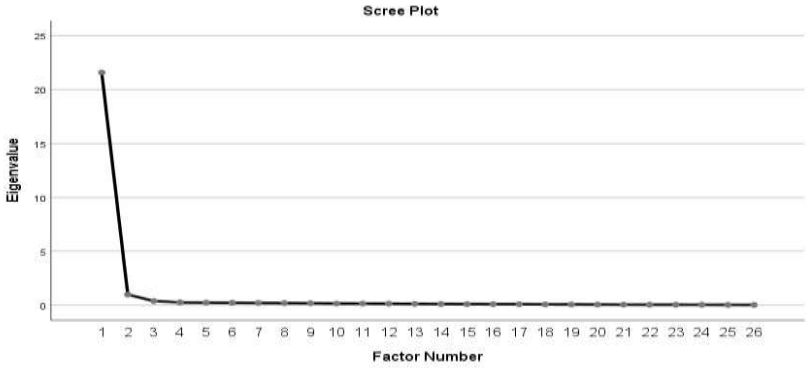
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسّر %	نسبة التباين التراكمي المفسّر %
1	21.58	183.0	183.0
2	1.00	53.8	686.8

ونلاحظ من خلال الجدول، أن هناك جذرين كامنين، تمثل عاملين يمكن استخلاصها بتوظيف محك كايزر بالنسبة لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين، بلغت قيمة الجذر الكامن الأوّل **21.58**، وبلغت قيمت الجذر الكامن الثاني؛ **1**، وفسّر هذين الجذرين مجتمعين ما مقداره: **86.86%**، حيث فسّر العامل الأول: ما نسبته **83.01%**.

وبالعودة إلى ما جاء في الأدب النظري المتخصص، وتحديداً إلى ما قدمه **(Reckase, 1979)** من محكات للحكم على مدى توفر شرط أحادية البعد باعتباره دليلاً أو مؤشراً على صدق التكوين الفرضي، حيث يرى أن نسبة التباين المفسّر للعامل الأول إذا بلغت 40 % أو أكثر تعد كافية للقول بذلك. وبالعودة إلى بيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين في الدراسة الحالية ونسبة التباين المفسّر من قبل العامل الأول، فإنه يمكننا أن نستنتج تحقق شرط أحادية البعد بنسبة كافية جدًا.

وإن ما يؤيد هذا الاستنتاج هو الرسم البياني للعوامل أدناه، أو منحنى المنحدر **Scree Plot** لبيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين. لا سيما وأن محك المنحدر يعد طريقة دقيقة إذا كان حجم العينة يساوي أو يفوق **200**، كما هو الحال في الدراسة الحالية.

الشكل رقم (01): التمثيل البياني للعوامل المستخلصة من بيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.



ويظهر من خلال الشكل أن هناك تباطؤ بعد العامل الأوّل، وبعده يصبح التغير في ميل المنحنى طفيفاً جداً، وهذا يدعم إمكانية العامل الواحد. إلا أن الملاحظة الأساسية هي أن العامل الأول يمثل عاملاً سائداً مقارنة ببقية العوامل نظراً لاستحواذه على تفسير نسبة كبيرة من التباين، وهذا ما يؤيد نتائج محك الجذر الكامن لكايزر، وبالتالي يمكننا ترجيح توفر افتراض أحادية البعد في بيانات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.

وفي ضوء كل ما سبق، يمكننا القول بأن بيانات الدراسة الحالية تؤيد توفر أدلة صدق التكوين الفرضي لدرجات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وأن البيانات التي تم جمعها تحقق افتراض أحادية البعد الذي يعد دليلاً على صدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم.

3.2.1.3.4. صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق مقياس الضغط المهني في الدراسة الحالية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي. وقد تم الاعتماد على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب ثلاثة مظاهر من معاملات الارتباط المصححة:

1- الارتباط المصحح بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين وبنوده.
2- الارتباط المصحح بين الأبعاد الخمسة المكوّنة لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين والبنود التي تنتمي لكل منها.

3- الارتباط المصحح بين الأبعاد الخمسة لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين ودرجته الكلية. والجداول الثلاثة الموالية توضّح ذلك.

الجدول رقم(17) الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين

أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط
01	0.88	10	0.91	19	0.91
02	0.89	11	0.89	20	0.89
03	0.94	12	0.90	21	0.90
04	0.91	13	0.90	22	0.90
05	0.93	14	0.90	23	0.91
06	0.93	15	0.91	24	0.89
07	0.93	16	0.89	25	0.92
08	0.90	17	0.87	26	
09	0.90	18	0.90		
		المتوسط الحسابي			0.90

يتضح من الجدول أن الارتباطات البينية المصححة بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين وبنوده قد جاءت كلها مرتفعة، حيث تراوحت بين **0.87** و**0.94**، بمتوسط حسابي قدره: **0.90**.

وفي ضوء هذه القيم يمكن القول أن جميع البنود تفسر نسبة معتبرة من التباين في الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أنها فسرت أكبر بكثير من المستوى المقبول والمحدد بـ: **09%**. وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين في الدراسة الحالية.

الجدول رقم(18) الارتباطات البينية المصححة بين البنود والأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين.

الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل		القدرة على التقييم الذاتي كمدرس		العلاقة بين الأساتذة		التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس		الواجبات خارج نطاق التدريس	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
1	0.90	7	0.92	12	0.87	9	0.85	6	0.90
2	0.89	8	0.92	17	0.90	14	0.88	10	0.83
3	0.95	11	0.90	18	0.92	16	0.86	24	0.91
4	0.92	13	0.89	20	0.86	21	0.84	25	0.94
5	0.93	15	0.90	22	0.92			26	0.93
		19	0.84	23	0.92				
	0.92		**0.89**		**0.90**		**0.86**		**0.90**

يتضح من الجدول أعلاه أن الارتباطات البينية المصححة للبعد الأوّل (الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل) قد تراوحت بين **0.89** و**0.95** بمتوسط حسابي قدره: **0.92**، كما يتضح أن الارتباطات البينية المصححة للبعد الثاني (القدرة على التقييم الذاتي كمدرس) قد تراوحت بين **0.84** و**0.92** بمتوسط حسابي قدره: **0.89**، كماأن الارتباطات البينية المصححة للبعد الثالث (العلاقة بين الأساتذة) قد تراوحت بين **0.86** و**0.92** بمتوسط حسابي قدره: **0.90**، أما الارتباطات البينية المصححة للبعد الرابع (التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس) قد تراوحت بين **0.84** و**0.88** بمتوسط حسابي قدره: **0.86**، فيما تراوحت الارتباطات البينية المصححة للبعد الخامس (الواجبات خارج نطاق التدريس) بين **0.83** و**0.94** بمتوسط حسابي قدره: **0.90**.

وفي ضوء هذه القيم يمكن القول بأن جميع الفقرات تفسر نسبة معتبرة من التباين في البعد الفرعي الذي تنتمي إليه وهو ما يعكس اتساق هذه الفقرات مع أبعادها في قياس مفهوم الضغوط المهنية لدى المدرسين، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج أداة القياس في الدراسة الحالية.

الجدول رقم(19): الارتباط الخام والارتباط الصافي بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية المكوّنة له

الأبعاد الفرعية	الارتباط الخام	الارتباط الصافي	الدلالة الإحصائية
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	0.97	0.94	0.000
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	0.98	0.96	0.000
العلاقة بين الأساتذة	0.97	0.94	0.000
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	0.98	0.96	0.000
الواجبات خارج نطاق التدريس	0.98	0.96	0.000

من خلال الجدول أعلاه يمكن القول أن القيم الارتباطية الخام بين الأبعاد الخمسة المكوّنة لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين والدرجة الكلية له قد جاءت كلها مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من **0.01** حيث قدرت بـ: **0.97** بالنسبة للبعد الأول (الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل)، وقدرت بـ: **0.98** بالنسبة للبعد الثاني (القدرة على التقييم الذاتي كمدرس)، وقدرت بـ: **0.97** بالنسبة للبعد الثالث (العلاقة بين الأساتذة)، وقدرت بـ: **0.98** بالنسبة للبعد الرابع (التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس)، وقدرت أيضًا بـ: **0.98** بالنسبة للبعد الخامس (الواجبات خارج نطاق التدريس).

كما أن الارتباط الصافي بين الأبعاد الخمسة المكوّنة لمقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين والدرجة الكلية له قد جاءت كلها مرتفعة، حيث قدّر بـ: **0.94** بالنسبة للبعد الأول (الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل) ، وقدر بـ: **0.96** بالنسبة للبعد الثاني (القدرة على التقييم الذاتي كمدرس)، وقدر بـ: 0.94 بالنسبة للبعد الثالث (العلاقة بين الأساتذة)، وقدر بـ: **0.96** بالنسبة للبعد الرابع (التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس)، وقدر أيضًا بـ: **0.96** بالنسبة للبعد الخامس (الواجبات خارج نطاق التدريس).

وانطلاقا من النتائج التي أسفر عنها الجدول أعلاه يمكن القول أن الأبعاد الخمسة متسقة داخلياً مع الدرجة الكلية في قياس الضغوط المهنية لدى المدرسين، ومنه درجات المقياس صادقة وهو ما يشير إلى إمكانية الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه النتائج التي أسفرت عنها المظاهر الثلاثة للارتباطات البينية (بين البند والدرجة الكلية، بين البند والبعد، وبين البعد والدرجة الكلية) تؤيّد أدلة الثبات الخاصة بالدرجة الكلية التي تم الوصول إليها باستخدام معاملي جاتمان وألفا، وتتفق معها وتؤكد على صلاحيتها.

2.4. البرنامج الإرشادي:

استنادا إلى موضوع الدراسة والهدف منها، قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي قائم على نظرية لازاروس المعرفية السلوكية، هدفه الخفض من مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، بغرض تطبيقه على المجموعة التجريبية من عينة دراستها، والمكونة من**15** أستاذا وأستاذة.

1.2.4. التعريف بالبرنامج الإرشادي:

مجموعة من الجلسات المنظمة، تنشطها الباحثة، تهدف من خلالها إلى الخفض من مستوى الضغوط المهنية لدى عينة الدراسة(أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة)، ويستند هذا البرنامج إلى نظرية لازورس للتقدير المعرفي، ويضم (**14** جلسة) دون احتساب جلستي؛ التطبيق القبلي، والتتبعي، ويغطي البرنامج ثلاث محاور أساسية:

- محور الضغوط المهنية وأساليب مواجهتها، ويضمن ثلاث جلسات.
- محور مهارات التخفيف من الآثار السلبية للضغط المهني، ويضم جلستين.
- محور مواجهة الضغط المهني، ويضم سبع جلسات.

2.2.4. الإطار النظري للبرنامج:

يستند البرنامج إلى نظرية التقدير المعرفي لصاحبها(Lazarus, 1966)، بالاعتماد على نموذج لازورس للضغوط النفسية المهنية، والتي تقوم على افتراض أن مواجهة الفرد للضغوط تتحدد من تقويمه لموقف، ويركز على دور العوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط(عبيد، 2008: ص129).

وعلى أساسها صنف الضغوط المهنية إلى ثلاث مستويات:

- الحدث الضاغط: صنفه (Lazarus) حسب طبيعته إلى أحداث ضاغطة خارجية تعود إلى البيئة الخارجية المحيطة بالفرد، والتي تقع خارج سيطرته أو إرادته، وأحداث ضاغطة داخلية نابعة من الفرد، تعتمد على طريقة إدراكه للعالم الخارجي.
- عملية التقييم: فعندما يتعرض الفرد إلى حدث ضاغط فإنه عادة ما يقوم بتقييم هذا الحدث، وفق تقييمين؛ تقييم أولي وثانوي(Marillou, 2007: p71).
- عملية المواجهة: وتنقسم أساليب المواجهة حسب(Lazarus) إلى نوعين؛ مواجهة مركزة على المشكلة، ومواجهة مركزة على الانفعال (Folkman, 2000).

3.2.4. أهداف البرنامج الإرشادي:

إن الهدف العام للبرنامج هو الخفض من الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي العاملين بالمؤسسات التربوية التابعة لمدينة ورقلة.

وبغرض تحقيق هذا الهدف تم بناء برنامج إرشادي قائم على نظرية التقدير المعرفي للازاروس، مكون من ثلاث محاور يحقق كل واحد منها الأهداف الجزئية التالية:

- تعريف المشاركين بالضغوط المهنية وأساليب مواجهة وتقييم الموقف الضاغط.
- التدرب على مهارات التخفيف من آثار الضغط المهني الذي يعانيه أفراد المجموعة التجريبية.
- العمل على خفض مستويات الضغط المهني لدى المشاركين بالاعتماد على نموذج لازاروس للضغوط المهنية.

4.2.4. مصادر بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج الإرشادي انطلاقا من:

- الاطلاع على مراجع مختلفة حول كيفية تصميم البرامج الإرشادية.
- الاطلاع على برامج إرشادية مختلفة لأخذ فكرة عملية حول شكل البرنامج وكيفية تقديمه.
- الاطلاع على ما جاء في المراجع المتاحة حول موضوع الضغط المهني.
- الاطلاع على مصادر حول النظرية المتبناة في بناء البرنامج للوقوف على الإجراءات التي يمكن توظيفه في تقديم محتواه.
- استشارة مختصين في علم النفس وعلوم التربية، ذوي خبرة واسعة بالتخصص، والاستفادة من المعلومات والاقتراحات المقدمة من طرفهم.

5.2.4. تحديد الحاجات الإرشادية:

من أجل تحديد مستويات الحاجة إلى برنامج يهدف إلى التخفيف من الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي، تم تطبيق مقياس الدراسة(الضغوط المهنية) على عينة قدرها 100أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بمدينة ورقلة، وتحديد المستوى العام للضغوط المهنية لديهم.

الجدول رقم(20): يمثل مستويات الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة

مستوى الضغوط المهنية	التكرارات%
مرتفع(من 53 إلى 104)	68
منخفض(من 25 درجة إلى52 درجة)	32

وانطلاقا من هذه النتائج خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها؛ أن النسبة العليا من العينة كان مستوى الضغط المهني فيها مرتفعا، وقد بلغت(68%)، بينما لم تشكل نسبة ذوي الضغط المنخفض سوى(32%) من العدد الكلي.

إن هذه المعطيات تشير إلى أن هناك حاجة فعلية إلى الخفض من مستوى الضغط المهني في بيئة الدراسة، وهي الداعي الأساسي الذي جعل الباحثة تسعى من أجل تصميم برنامج إرشادي هدفه الخفض من مستوى الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي.

6.2.4. محتوى البرنامج:

اشتمل البرنامج على جوانب ثلاث:

- **الجانب الوجداني:** ويشمل الاهتمام بمختلف انفعالات الفرد نتيجة خبرته للموقف الضاغط، وكذا الانفعالات الناتجة عن المواجهة معه سواء كانت مواجهة ناجحة أو غير ناجحة.
- **الجانب المعرفي:** من خلال العمل على زيادة استبصار الفرد بأساليب مواجهته الاعتيادية، والأساليب المتاحة حوله، إضافة إلى العمل على مساعدته على استكشاف التشوهات المعرفية في معتقداته وإدراكاته، واستكشاف سبل تعديلها وتصويبها.
- **الجانب السلوكي:** من خلال تعلم المهارات السلوكية المناسبة، والتدرب على الاستجابات التكيفية للموقف الضاغط.

7.2.4. حدود البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية:

- **الحدود الزمنية:** تم الانطلاق في تطبيق البرنامج انطلاقا من**2023/01/09** واستمر إلى غاية **2023/05/08**، وقد تضمن (**14** جلسة)، دون احتساب جلستي التطبيق القبلي والتتبعي ، بواقع جلسة واحدة أسبوعيا، مدتها(**120**دقيقة).
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البرنامج على مستوى مكتب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بثانوية عبد المجيد بومادة–ورقلة-. وذلك لكونه المكتب الخاص بالباحثة في مقر عملها.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البرنامج بشكل جماعي على عينة من أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، العاملين بالثانويات التابعة لمدينة ورقلة والبالغ عددهم(**15** أستاذا وأستاذة).

8.2.4. الفنيات والمهارات المستخدمة في البرنامج:

استنادا إلى موضوع البرنامج وأهدافه، وتصورات الباحثة لمرحلة التطبيق، وانطلاقا من كونه برنامجا إرشاديا جماعيا، مرتبط بجوانب نفسية مختلفة(وجدانية، معرفية، سلوكية)، لجأت الباحثة إلى عدد من الفنيات والمهارات التي رأت أنها تحقق أهداف وغايات البرنامج، وهي:

8.2.4. الفنيات المستخدمة:

اعتمدت الدراسة على الفنيات التالية:

- **الحوار والمناقشة الجماعية:** هي حوار منظم يعتمد على تبادل الأفكار والآراء وتفاعل الخبرات بين الأفراد ، وتهدف إلى تنمية الوعي والتفكير لدى المتعلمين.

(عبد الكريم، 2009: ص44).

- **المحاضرة:** وتقوم على تقديم معلومات مختلفة بشكل مباشر وموجه وموضوعي، وتنمى لدى المتدربين الرغبة في اكتساب المعارف والمعلومات حول موضوع ما، وتتم المحاضرة إما بطريقة مباشرة(وجها لوجه)، أو باستعمال الأجهزة السمعية البصرية كالراديو المسجل، أو الفيديو.
- **العصف الذهني:** هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر قدر من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طر الأفكار بعيدا عن المصادرة والتقييم أو النقد(نبهان، 2008، ص: 28).
- **التخيل:** هو استراتيجية معرفية تعمل على استثمار وتوجيه الصور الذهنية حول نشاط معين، مما ينتج بنى معرفية جديدة يتم التعبير عنها بالرسم أو المناقشة الشفهية.

(حسن وحمادي، 2018: ص5-6)

- **التعزيز:** هو أي فعل أو حدث يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث استجابة معينة أو تكرارها(حسين، 2004: ص79).
- **الواجبات المنزلية:** هي أنشطة عقلية وانفعالية واجتماعية على شكل وظائف إرشادية منزلية يتم تحديدها في كل جلسة...

لذلك ففي نهاية كل جلسة يعطى أفراد المجموعة التجريبية واجبا منزليا محددا يقومون فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسابها داخل كل جلسة(العتيبي، 2014: ص74).

- **مهارة الاستبصار**:الاستبصار هو فهم النفس ومعرفة الذات والقدرات والاستعدادات، وفهم الانفعالات ومعرفة دوافع السلوك والعوامل المؤثرة فيه، ومعرفة مصادر الاضطراب والمشكلات وإمكانات حلها، ومعرفة الإيجابيات والسلبيات ونواحي القوة

ونواحي الضعف، ويجب أن تكون عملية الاستبصار عن طريق نشاط العميل الذاتي الذي يوجهه المرشد.

ويتضمن تقبل الذات وفهمها وإعادة تنظيمها، وفهم الواقع وتقبله والتوافق معه، وتنمية الإرادة على قهر كل مشكلاته والسيطرة عليها بدلا من أن يتركها تسيطر عليه، إضافة إلى تحويل خبرات العميل من خبرات مؤلمة إلى خبرات معلمة، والاستفادة من الماضي والحاضر في التخطيط المستنير للمستقبل، وتحويل نقاط الضعف والسلبية إلى مصادر قوة إيجابية، حيث يستفيد العميل من أخطائه عندما يدركها على حقيقتها(زهران: ص283).

- **التفسير:** وهو إعطاء معنى للمعلومات يتجاوز نطاق ما عبر عنه العميل أو أعطته وسائل جمع المعلومات، ويهدف إلى إحداث تغيير؛ في إدراك العميل لخبراته ومشكلاته وسلوكه، وربط الماضي بالحاضر والتطلع إلى المستقبل، وفي معرفة العميل وتفكيره ومشاعره تجاه نفسه، وفي في سلوكه، وتنمية بصيرته ووضوح مفهومه عن ذاته وزيادة ثقته في نفسه، وبالتالي شعور المرشد بتقديمه خدمة ملموسة للعميل(زهران: ص277-278).
- **التنفيس الانفعالي:** يعرف التنفيس الانفعالي أحيانا باسم التفريغ أو التطهير الانفعالي، ويقصد به التنفيس عن المواد والخبرات المشحونة انفعاليا، ويتضمن تفريغ العميل ما بنفسه من انفعالات، أي أنه يعتبر بمثابة تطهير للشحنات الانفعالية، وتفريغ للحمولة النفسية(زهران: ص180-181).
- **مهارة إعادة الصياغة:** تشير إلى إعادة صياغة المرشد لكلمات المسترشد وأفكاره، وتشتمل على الانتباه الانتقائي نحو الجانب المعرفي للمسترشد.
- **مهارة عكس المشاعر:** يتم فيها التركيز على المحتوى الوجداني، بهدف جعل المسترشد يحس بأن المرشد متفهم لمشكلته، وكذا مساعدته على التعامل مع المشاعر، والتقليل من مشاعره السلبية.
- **مهارة التلخيص:** وتجمع بين مهارتي إعادة الصياغة وعكس المشاعر، ويعرف بأنه مجموعة من التعبيرات والانعكاسات تكشف ما يريد العميل إيصاله للمرشد.

- **التغذيـة الراجعـة:** تتضـمن تزويـد المسترشد بمعلومـات عن كيفيـة أدائـه لمهمـة معينـة بهدف مساعدته على النمو وفهم نفسه ومعرفة قدراته وتفاعلاته مع البيئة، وتزويده بالتوجيه والدعم لما أنجزه بنجاح، ثم إدراك وتصحيح أية مشاكل تواجهه.

(صالح،2013: ص144-169).

وقد تم توظيف هذه المهارات وفق ما تستلزمه المواقف خلال الجلسات الإرشادية بغرض تحقيق هدف الجلسة، ومن ثمة البرنامج ككل.

9.2.4. الوسائل المستخدمة في البرنامج:

استعانة الباحثة أثناء تقديمها لجلسات البرنامج بالوسائل التالية:

- **السبورة:** وذلك من أجل تسجيل اسم المحور، وعنوان الجلسة وتاريخها وأهدافها، كما استعانت بها من أجل الشرح والتوضيح وتسجيل النقاط المهمة في الجلسة.
- **دفاتر:** ذات شكل مميزة، صفحاتها مقسمة إلى خمسة ألوان مختلفة، كل لون يمثل محورا من محاور البرنامج، يستعين بها أفراد المجموعة من أجل تسجيل مشاعرهم، أفكارهم، تجاربهم، آرائهم...
- **حاسوب وجهاز عرض:** من أجل عرض شرائح ال PowerPoint ومقاطع الفيديو أثناء الجلسات.
- **شـرائح PowerPoint:** بهدف عرض بعض المعلومات أو المواقف التي يراد من خلالها مناقشة موضوع الجلسة، كما تستخدم من أجل عرض الرسم التخطيطي، ونموذج الواجب المنزلي المبرمج، وتستخدم بشكل كبير في جلسات التقويم التكويني.
- **أوراق مقوى:** من أجل تقديم الواجبات المنزلية بشكل لائق ومحفز.

10.2.4. مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي:

من أجل الوقوف على السير الجيد للبرنامج وتقدمه في طريق تحقيق الأهداف المسطرة له تم تطبيقه وفق التدرج التالي:

- **مرحلة البدء:** وتشمل الجلسة الأولى من البرنامج، والتي تعتبر جلسة تعارف، هدفها الأول بناء الثقة، والألفة بين أعضاء المجموعة، والتعرف على طبيعة البرنامج

ومجمل مضمونه وأهدافه وطريقة سير الجلسات، وخلال هذه الجلسة تحدد انشغالات المشاركين التي ستشكل أرضية يمكن استغلالها في الانتقال إلى المرحلة التالية.

- **مرحلة الانتقال:** وتشمل المحور الأول من البرنامج، ويتم خلالها تعريف المشاركين بمصادر الضغوط المهنية والتعرف على أساليبهم المعتمدة في مواجهتها، تبدأ هذه المرحلة من الجلسة الثانية وإلى غاية الجلسة الرابعة من البرنامج.
- **مرحلة العمل البناء:** وتشمل المحور الثاني والثالث ، وخلالها يتم توظيف مهارات سلوكية من أجل التخفيف من آثار الضغوط المهنية، وأساليب المعالجة المعرفية، والتدرب على أساليب المواجهة الفعالة للضغط، وتبدأ المرحلة من الجلسة الخامسة وتستمر إلى غاية الجلسة الثالثة عشر.
- **مرحلة الإنهاء(الإقفال):** هي آخر مراحل البرنامج الإرشادي، تشمل الجلسة الرابعة عشر، وفيها يتم تلخيص ما تم تقديمه خلال الجلسات السابقة، وتثمين مشاركة أفراد المجموعة، وخلالها يتم إجراء القياس البعدي للضغوط المهنية لدى المشاركين في البرنامج.

11.2.4. تقييم البرنامج الإرشادي:

بهدف التعرف على مدى فاعلية جلسات البرنامج في إحداث التغيير المراد حدوثه، يتم تقييمه وفق المستويات التالية:

- **التقييم التكويني:**عن طريق استمارة تقييم تعدها الباحثة نهاية كل محور، وذلك بعد أن تكون الباحثة قد قدمت مضمونه كاملا؛ كمادة، وأنشطة، وتدريبات في شكل واجبات منزلية، وتعتبر الاستجابة الإيجابية لهذه الاستمارة تغذية راجعة للباحثة، ومؤشرا للحكم على إمكانية الانتقال إلى الجلسة التالية.
- **التقييم الختامي:** ويتم من خلال القياس البعدي للضغط المهني لدى المشاركين في البرنامج بعد نهايته، وتتم هذه العملية خلال الجلسة الأخيرة(الرابعة عشر)منه، وهدفه التحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغط المهني لدى المجموعة.

- **التقييم التتبعي:** وذلك عن طريق تطبيق مقياس الدراسة على نفس أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بعد مرور شهرين على اختتام جلسات البرنامج.

ويهدف إلى التحقق من مدى استمرارية فعالية البرنامج، ومستوى ثبات التغير الذي تم إحداثه عن طريقه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

12.2.4. تحكيم البرنامج:

قصد التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق تم عرضه على عدد من الخبراء والمختصين في علم النفس، الذين لديهم درجة من الإلمام بموضوعي؛ الضغط المهني والنظرية المعرفية السلوكية، وقد بلغ عددهم(**09** خبراء في علم النفس)، منهم (**06** أساتذة جامعيين)، و(**03** مستشارين رئيسيين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني).

وقد شملت جوانب التحكيم الجوانب التالية:

- مدى وضوح أهداف البرنامج.
- مدى استناد محتوى البرنامج لأسس وافتراضات النظرية المتبناة.
- مدى ملاءمة عدد الجلسات.
- مدى تغطية الجلسات لأهداف البرنامج.
- مدى ملاءمة المدة الزمنية للجلسة.
- مدى ملاءمة الفنيات والمهارات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج.
- تقديم اقتراحات تحقق الغرض من البرنامج.

وقد أجمع المحكمون على صلاحية البرنامج للتطبيق وارتباط محتواه بالنظرية المتبناة، وملاءمته لعينة الدراسة، وقد قدموا اقتراحات رأوا أنها ستكون مناسبة إن تم اعتمادها، وهي:

- زيادة مدة الجلسة من (**90** دقيقة) إلى(**120** دقيقة).
- إحداث تعديلات على الواجبات المنزلية المقدمة نهاية كل جلسة.

وقد اعتمدت الباحثة تلك الاقتراحات وقامت بتعديل البرنامج على أساسها.

13.2.4. التجربة الاستطلاعية للبرنامج الإرشادي:

بعد قيام الباحثة بتحكيم البرنامج وإجراء التعديلات المقترحة من قبل الخبراء، قامت بتطبيقه على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة للتأكد من صلاحيته عمليا، وقد

بلغ عدد أفراد العينة(10 أساتذة)، منهم (06 أستاذات) و(04 أساتذة)، خلال الموسم الدراسي: 2023/2022، وذلك من أجل التأكد من ملاءمة الأنشطة والمحتوى والفنيات والمهارات المستخدمة، والتعرف على الصعوبات المحتملة أثناء التطبيق على العينة الأساسية، إضافة إلى أنه تجربة جيدة تساعد الباحثة على التدرب على التطبيق.

وقد سمحت التجربة الاستطلاعية للباحثة بأن تقوم بعدد من الإجراءات التي ستيسر عملية التطبيق على العينة الأساسية، وهذه الإجراءات هي:

- زيادة عدد الأفراد المشاركين في البرنامج، وذلك بهدف استثارة القدر الأكبر من مشاركة الوجدانية وتبادل الخبرات، والارتياح لفكرة البرنامج والحاجة إليه.
- حصر التخصصات التي تستثير مستويات أعلى من الضغط المهني.
- اختيار موعد الجلسات بعناية؛ بحيث تتناسب مع جدول أعمال المشاركين ولا تتقاطع مع نشاطات أخرى.

14.2.4. الصورة النهائية للبرنامج:

بعد عرض البرنامج الإرشادي على الخبراء المحكمين، وإضافة تعديلاتهم عليه، ومن ثمة تطبيقه على عينة استطلاعية سمحت بضبط إجراءات التطبيق النهائي، تم اعتماد البرنامج بصورته النهائية من أجل التطبيق على المجموعة التجريبية، وقد كان شكله النهائي كالتالي:

الجدول رقم(21): يوضح الصور النهائية للبرنامج الإرشادي المصمم.

رقم الجلسة	(المرحلة) المحور	الموضوع	المدة الزمنية	عدد الأنشطة	الفنيات والمهارات	الوسائل
01	الجلسة الأولى	تعارف وبناء الثقة	120د	01	المناقشة والحوار، المحاضرة، التنفيس الانفعالي.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
02	الضغوط المهنية وأساليب مواجهتها	**التعريف بالضغوط المهنية**	120د	01	المناقشة والحوار، المحاضرة، التنفيس الانفعالي، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير .	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
03		**أساليب مواجهة**	120د	01	المناقشة والحوار، المحاضرة،	جهاز العرض،

		الضغوط المهنية			التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير.	كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
04		التعديل المعرفي للموقف الضاغط	120د	01	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
05	مهارات التخفيف من الآثار السلبية للضغط المهني	الاسترخاء العضلي التدريجي	120د	01	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
06		أساليب التعامل مع الضغوط المهنية	120د	01	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
07		الحدث الضاغط	120د		المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
08	مواجهة الضغط المهني	تصنيف مستوى تهديد الحدث الضاغط	120د	01	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، القصة، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.
09		عمليات التقييم المعرفي	120د	01	المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، القصة، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، عكس المشاعر، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير، التغذية الراجعة.	جهاز العرض، كمبيوتر، سبورة، أقلام، دفاتر.

10		**عمليات التقييم المعرفي – التقييم المعرفي الأولي**	120د	01	الواجبات المنزلية،المناقشة والحوار، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.	بطاقات الواجب المنزلي، تسجيلات صوتية، استمارة التقويم المرحلي.
11		**عمليات التقييم المعرفي–التقييم الثانوي**	120د	01	الواجبات المنزلية،المناقشة والحوار، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.	بطاقات الواجب المنزلي، تسجيلات صوتية، استمارة التقويم المرحلي.
12		**عملية المواجهة– أساليب المواجهة المتمركزة على المشكلة**	120د	01	الواجبات المنزلية،المناقشة والحوار، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.	بطاقات الواجب المنزلي، تسجيلات صوتية، استمارة التقويم المرحلي.
13		**عملية المواجهة– المواجهة المتمركزة حول الانفعال**	120د	01	الواجبات المنزلية،المناقشة والحوار، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.	بطاقات الواجب المنزلي، تسجيلات صوتية، استمارة التقويم المرحلي.
14	الجلسة ختامية	**مستوى الضغوط المهنية(التقييم الختامي)**	120د	01	المناقشة والحوار، قياس الضغط المهني.	مقياس الضغط المهني.
المدة التي يستغرقها تطبيق البرنامج					**28ساعة**	

5. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد تحديد المنهج المناسب للبحث والإحاطة بميدان الدراسة، وكذا التعرف على المجتمع واختيار العينة المناسبة للدراسة، والتأكد من صلاحية أداتي الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة بين **2022/11/02** و**2023/07/15** من الموسم الدراسي**2023/2022**.

وقد أشرفت الباحثة على إجراءات التطبيق الميداني للتأكد من مدى فهم المفحوصين للتعليمة والفقرات الخاصة بمقياس الضغوط المهنية خلال كل فترات تطبيقه، وأشرفت كذلك

على تنشيط جلسات البرنامج الإرشادية من أجل التأكد من سيرها وفق ما خُطط له، لمعاينة مدى فعالية البرنامج على أرض الواقع خلال كل مرحلة من مراحله.

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم في الدراسة، والتحقق من تكافؤ مجموعتي التصميم التجريبي المعتمد في المتغير التابع، وبهدف معالجة فرضيات البحث، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- **التكرارات** و**النسب المئوية:** لوصف مجتمع الدراسة وعينته وتحديد استجابات أفرادها.
- **معامل ألفا كرونباخ** و**معامل جاتمان:** لتحديد قيم ثبات مقياس الضغوط المهنية.
- **المتوسطات الحسابية** ،و**الانحرافات المعيارية:** لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محاور وأبعاد المقياس.
- معامل الارتباط **بيرسون** لحساب معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس.
- **اختبار ت لعينتين مستقلتين** لدلالة الفروق بين متوسطين لهدف التأكد من تكافؤ أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي للضغوط المهنية، ومعالجة نتائج الفرضية الأولى.
- **نتائج اختبار ت لعينتين مترابطتين** لمعالجة نتائج الفرضية الثانية والثالثة.
- **مربع إيتا** (η^2)لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل(البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع(الضغوط المهنية).
- **Kolmogorov-Smirnov**و**Shapiro-Wilk** لحساب اعتدالية التوزيع في العينات الصغيرة(أقل من**30** فردا)، بهدف تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب(بارامتري أو لا بارامتري).

من خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(v25,SPSS).

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل كل الإجراءات التي تم اتخاذها من قبل الباحثة من أجل التطبيق الميداني للدراسة، بداية بتحديد المنهج المناسب للدراسة وميدانها، ووصف مجتمع البحث

وعينته، إضافة وصف أداة القياس والتأكد من خصائصها السيكومترية، إضافة إلى وصف البرنامج الإرشادي المصمم، ومن تحديد إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا تقديم الأساليب الإحصائية التي ستتم من خلالها معالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد

أولا: وصف نتائج القياسين؛ القبلي والبعدي، لكل من العينة الضابطة والعينة التجريبية على مقياس الضغط المهني

ثانياً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ثالثاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

رابعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في الخفض من الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.

خلال هذا الفصل سيتم تقديم نتائج تلك المعالجة الإحصائية لفعالية البرنامج المعد من خلال عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات التي تم طرحها سابقا.

أولا: وصف نتائج القياسين؛ القبلي والبعدي، لكل من العينة الضابطة والعينة التجريبية على مقياس الضغط المهني:

قبل التطرق لعرض نتائج المعالجة الإحصائية المتعلقة بفرضيات الدراسة، وجب أولا وصف نتائج القياسين؛ القبلي والبعدي، لمجموعتي الدراسة(الضابطة والتجريبية)، وذلك من خلال المقارنة بين نتائجهما في القياسين، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية، في القياسين القبلي والبعدي للضغوط المهنية

الأبعاد	القياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		م	ع	م	ع
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	القبلي	17.87	1.13	18.27	1.03
	البعدي	17.67	1.18	7.33	1.23
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	القبلي	21.60	1.55	21.67	1.23
	البعدي	21.60	1.12	8.53	1.64
العلاقة بين الأساتذة	القبلي	21.60	1.40	21.80	1.15
	البعدي	21.33	1.29	8.47	1.19
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	القبلي	14.40	0.83	14.60	0.99
	البعدي	14.53	0.74	5.80	1.21
الواجبات خارج نطاق التدريس	القبلي	17.93	1.03	17.73	1.22
	البعدي	17.80	1.08	7.07	0.96
الدرجة الكلية	القبلي	**93.40**	**2.32**	**94.07**	**3.17**
	البعدي	**92.93**	**2.15**	**37.20**	**2.27**

من خلال الجدول أعلاه يتضح:

- **في بعد الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل:** أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي انخفض انخفاضا بسيطا جدا عنه في القياس القبلي بـ **(-0.20)** درجة، حيث بلغ **(17.87)** في القياس القبلي، بينما بلغ**(17.67)** في القياس

البعدي، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قد انخفض فيها في القياس البعدي بشكل ملحوظ، بفارق(**10.94**-) درجة، حيث بلغ (**18.27**) في القياس القبلي، وانخفض في القياس البعدي إلى(**7.33**).

- **في بعد القدرة على التقييم الذاتي كمدرس:** لم تتغير قيمة المتوسط الحسابي له لدى المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، التي بلغت(**21.60**)، في حين كان الانخفاض واضحا في القياس البعدي للمجموعة التجريبية أين وصل المتوسط الحسابي للقياس في البعدي إلى (**8.53**)، بعد أن كان(**21.67**) في القياس القبلي، بفارق(**13.14**-) بين القياسين.
- **في بعد العلاقة بين الأساتذة:** انخفض المتوسط الحسابي في القياس البعدي للبعد لدى المجموعة الضابطة بفارق طفيف بلغ(**0.37**-) عن القياس القبلي أين كان يساوي(**21.60**)، وانخفض في القياس البعدي إلى(**21.33**)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية انخفض من(**8.47**) في القياس القبلي للبعد، إلى(**21.80**) في القياس القبلي، بفارق(**13.33**-) بين القياسين.
- **في بعد التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس:** على خلاف الأبعاد السابقة؛ ارتفع المتوسط الحسابي للبعد لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي، إذ بلغ(**14.53**)، بعد أن كان(**14.40**)، ويبقى هذا الارتفاع بسيطا لم يتجاوز(**0.13**) درجة، في حين كان الفارق واضحا بين المتوسط الحسابي للمجموعة في القياس القبلي أين كان يساوي(**14.60**)، وانخفض بـ(**5.80**) درجة ليصل إلى(**8.88**-) في القياس البعدي للبعد.
- **في بعد الواجبات خارج نطاق التدريس:** ارتفع المتوسط الحسابي للبعد لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي، إذ بلغ(**14.53**)، بعد أن كان(**14.40**)، ويبقى هذا الارتفاع بسيطا لم يتجاوز(**0.13**) درجة، في حين أن الفارق كان واضحا بين المتوسط الحسابي للمجموعة في القياس القبلي أين كان يساوي(**17.73**)، وانخفض بـ(**10.66**-) درجة ليصل إلى(**7.07**) في القياس البعدي للبعد.
- **بالنسبة للدرجة الكلية:** المتوسط الحسابي للقياس القبلي على مقياس الضغط المهني بالنسبة للمجموعة الضابطة بلغ(**93.40**)، وانخفض بـ(**0.47**-) درجة في القياس البعدي

ليبلغ(92.93)، في حين انخفض المتوسط الحسابي لنتائج القياس بالنسبة للمجموعة التجريبية من (94.07) في القياس القبلي، إلى(37.20) في القياس البعدي، بفارق(56.87)درجة.

تؤكد هذه النتائج أن هناك انخفاضا ملموسا في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس الضغط المهني في القياس البعدي، وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي أعدته الباحثة من أجل هذا الغرض، وهو ما يشير إلى أن البرنامج هو ما أدى إلى إحداث هذا الانخفاض، وتدعم هذه الفرضية نتائج القياسين القبلي والبعدي للمتغير نفسه عند المجموعة الضابطة، والتي كشفت أن حجم التغير بين القياسين لا يذكر، سواء على مستوى الأبعاد أو على مستوى النتيجة النهائية للقياسين.

وللتأكد إحصائيا من دلالة هذه النتائج، وتحديد حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج على مستوى الضغط المهني لدى المجموعة التجريبية من عينة البحث، تم اختبار فرضيات البحث بالأساليب الإحصائية المناسبة لها، وفيما يلي عرض لنتائج تلك المعالجة.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

جاء نص الفرضية الأولى كما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار –ت– لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي، وذلك بعد التحقق من توفر شرط اعتدالية التوزيع وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (23): نتائج اختبار –ت– لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي

القياس البعدي للضغوط المهنية وأبعادها	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	الضابطة	15	17.67	1.18	23.48	28	0.00	8.58
	التجريبية	15	7.33	1.23			دال	كبير

القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	الضابطة	15	21.60	1.12	25.46	28	0.00	9.47
	التجريبية	15	8.53	1.64			دال	كبير
العلاقة بين الأساتذة	الضابطة	15	21.33	1.29	28.41	28	0.00	10.37
	التجريبية	15	8.47	1.19			دال	كبير
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	الضابطة	15	14.53	0.74	23.86	28	0.00	8.95
	التجريبية	15	5.80	1.21			دال	كبير
الواجبات خارج نطاق التدريس	الضابطة	15	17.80	1.08	28.72	28	0.00	10.52
	التجريبية	15	7.07	0.96			دال	كبير
الدرجة الكلية	**الضابطة**	**15**	**92.93**	**2.15**	**68.92**	**28**	**0.00**	**25.22**
	التجريبية	**15**	**37.20**	**2.27**			**دال**	**كبير**

الجدول أعلاه يوضح أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية قد بلغ: **92.93** بانحراف معياري قدره: **2.15.** أما المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي فقدر بـ: **37.20** بانحراف معياري قدره:**2.27.**

هذا وقد جاءت قيمة اختبار – ت– المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: **68.92** بدرجات حرية **28**، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى **0.01**، كما أن حجم التأثير (**Cohen's d**) قد جاء كبير جدًا حيث بلغ: **25.22.**

كما أن الجدول أعلاه يوضح أن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالأبعاد الخمسة لمقياس الضغوط المهنية في القياس البعدي للمجموعة الضابطة قد جاءت أكبر مقارنة بالمتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية وهو ما يفسر كبر قيم اختبار– ت المحسوبة التي جاءت كلها دالةً احصائيًا عند مستوى أقل من **0.01.**

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الأولى، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي لصالح المجموعة التجريبية، أي أن مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي في المجموعة التجريبية كان أفضل منه لدى أقرانهم في المجموعة الضابطة.

ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس **APA** كما يلي:"وجدنا أن الضغوط المهنية تختلف جوهريًا في القياس البعدي، **$t_{(28)}$= 68.92, d=25.17 p=0.00,** لصالح المجموعة التجريبية **(M=37.20)** مقارنةً بالمجموعة الضابطة **(M=92.93)**.

ثالثا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

جاء نص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس(القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط المهنية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار –ت– لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي. وذلك بعد أن تم التحقق من اعتدالية توزيع تلك الدرجات، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (24): نتائج اختبار –ت– لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي في المجموعة التجريبية

الضغوط المهنية وأبعادها في المجموعة التجريبية	القياسين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر (η^2)
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	القبلي	15	18.27	1.03	26.81	14	0.00	0.98
	البعدي	15	7.33	1.23			دال	كبير
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	القبلي	15	21.67	1.23	21.87	14	0.00	0.97
	البعدي	15	8.53	1.64			دال	كبير
العلاقة بين الأساتذة	القبلي	15	21.80	1.15	30.05	14	0.00	0.98
	البعدي	15	8.47	1.19			دال	كبير
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	القبلي	15	14.60	0.99	18.72	14	0.00	0.96
	البعدي	15	5.80	1.21			دال	كبير
الواجبات خارج نطاق التدريس	القبلي	15	17.73	1.22	20.41	14	0.00	0.97
	البعدي	15	7.07	0.96			دال	كبير
الدرجة الكلية	**القبلي**	**15**	**94.07**	**3.17**	**51.33**	**14**	**0.00**	**0.99**
	البعدي	**15**	**37.20**	**2.27**				**كبير**

الجدول أعلاه يوضح أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لمقياس الضغوط المهنية قد بلغ: **94.07** بانحراف معياري قدره: **3.17**. كما قدّر المتوسط

الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الضغوط المهنية بـ: **37.20** بانحراف معياري قدره: **2.27**.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ: **51.33** بدرجات حرية **14**، وكانت دالة إحصائياً عند مستوى أقل من **0.01**. كما أن قيمة حجم الأثر الخاص بمعامل مربع ايطا قد بلغت: **0.99**، وهي قيمة كبيرة.

كما أن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالأبعاد الخمسة لمقياس الضغوط المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي قد جاءت أكبر مقارنة بمتوسطاتهم الحسابية في القياس البعدي وهو ما يفسر كبر قيم اختبار– ت المحسوبة التي جاءت كلها دالةً احصائيًا عند مستوى أقل من **0.01**.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الثانية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي لصالح القياس البعدي، أي أن مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي في المجموعة التجريبية كان أفضل في القياس البعدي منه في القياس القبلي.

ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي:"وجدنا أن الضغوط المهنية تختلف جوهريًا في المجموعة التجريبية، **$t_{(14)}$= 51.33, d=0.99 ,p=0.00** لصالح القياس البعدي **(M=37.20)** مقارنةً بالقياس القبلي **(M=94.07)**".

رابعا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

جاء نص الفرضية الثالثة كالتالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس(البعدي – التتبعي) للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط المهنية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار –ت– لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في نتائج القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي. وذلك بعد التحقق من اعتدالية توزيع تلك الدرجات (أنظر الملحق)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (25): نتائج اختبار –ت– لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي في المجموعة التجريبية

الضغوط المهنية وأبعادها في المجموعة التجريبية	القياسين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر (η^2)
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	البعدي	15	7.33	1.23	0.68	14	0.51	0.03
	التتبعي	15	7.13	1.19			دال	ضعيف
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	البعدي	15	8.53	1.64	-1.20	14	0.25	0.09
	التتبعي	15	9.07	0.70			دال	ضعيف
العلاقة بين الأساتذة	البعدي	15	8.47	1.19	-1.67	14	0.17	0.17
	التتبعي	15	9.13	0.99			دال	ضعيف
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	البعدي	15	5.80	1.21	-0.46	14	0.65	0.01
	التتبعي	15	5.93	1.33			دال	ضعيف
الواجبات خارج نطاق التدريس	البعدي	15	7.07	0.96	0.62	14	0.55	0.03
	التتبعي	15	6.93	1.33			دال	ضعيف
الدرجة الكلية	البعدي	15	37.20	2.27	-1.27	14	0.22	0.10
	التتبعي	15	38.13	2.70				ضعيف

الجدول أعلاه يظهر أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الضغوط المهنية قد بلغ: 37.20 بانحراف معياري قدره: 2.27 كما قدّر المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لمقياس الضغوط المهنية بـ: 38.13 بانحراف معياري قدره: 2.70.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ: 1.27- بدرجات حرية 14، وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائياً. كما أن قيمة حجم الأثر الخاصة بمعامل مربع ايطا قد بلغت: 0.10، وهي قيمة ضعيفة.

كما أن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالأبعاد الخمسة لمقياس الضغوط المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي قد جاءت متقاربة مقارنة مع متوسطاتهم الحسابية في القياس التتبعي وهو ما يفسر صغر قيم – ت– المحسوبة وعدم دلالتها احصائيًا.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الثالثة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس **APA** كما يلي:"وجدنا أن الضغوط المهنية لا تختلف جوهريًا في المجموعة التجريبية، **$t_{(14)}$= - d=0.10 1.27, p=0.22,** القياس البعدي **(M=37.20)** مقارنةً بالقياس التتبعي **(M=38.13)**".

الفصل السادس

تفسير نتائج الدراسة

تمهيد

أولاً: تفسير نتائج الفرضية الأولى

ثانياً: تفسير نتائج الفرضية الثانية

ثالثاً: تفسير نتائج بالفرضية الثالثة

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم تفسير نتائج معالجة الفرضيات استنادا للإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع، ثم تقديم خلاصة للنتائج وتقديم توصيات واقتراحات للبحث مستقبلا.

أولاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار –ت– لعينتين مستقلتين من أجل تحديد مدى دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للضغوط المهني، وقد أظهر نتائج المعالجة الإحصائية بأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية لصالح الأخيرة، وكذا أن الفروق بين درجات متوسطات أبعاد المقياس للمجموعة الضابطة، وبين متوسطات درجات أبعاد المقياس للمجموعة التجريبية دالة أيضا، ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أوضح استخدام مربع إيطا لتحديد حجم أثر البرنامج الإرشادي ككل قد بلغ **25.22**، وقد تراوحت بين **8.58** و**10.52** بالنسبة للأبعاد.

وهو ما يعكس الدور الذي لعبه البرنامج الإرشادي في الخفض مستوى الضغوط المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وعليه تم قبول الفرضية البحثية التي نصت على أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي، لصالح المجموعة التجريبية.**

أي أن البرنامج الإرشادي القائم على نموذج التقدير المعرفي للازاروس كان فعالا في خفض الضغوط المهنية لدى عينة الدراسة التي تمثلت في أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، بمدينة ورقلة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سوزان فورمان(Forman, 1982) التي هدفت للتأكد من مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى الضغط لدى المعلمين والتي

توصلت إلى الأثر الفعال للعلاج المعرفي السلوكي ضد الضغط لدى المجموعة التجريبية(بومجان، 2016: ص32-33).

كما اتفقت مع دراسة وفاء عبد الجواد(1994) التي كانت بصدد اختبار فاعلية برنامج إرشادي جماعي للتدريب التحصيني ضد الضغوط في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين المدارس الحكومية في القاهرة، والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط لدى المجموعة التجريبية من البحث(بن عيسى،2019: ص34-35).

واتفقت كذلك مع دراسة عبد الرحمان مهدي سلامة(1995) التي حاولت تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على التدريب التحصيني ضد الضغوط والعلاج العقلاني الانفعالي لدى المعلمين، والتي أثبت القياس البعدي للضغوط لدى العينة فاعلية البرنامج(داوود، 2002: ص119).

إضافة إلى اتفاقها مع نتيجة دراسة لطيفة إبراهيم الشعلان(2002) التي طبقت من خلالها برنامجا سلوكيا معرفيا في خفض ضغوط العمل لدى أستاذات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، والتي أظهر القياس البعدي للضغوط لدى المجموعتين التجريبية والضابطة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية(بومجان، 2016: ص39).

وكذا اتفاقها مع دراسة محمد نواف البلوي(2009) التي كانت بصدد معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي منطقة الجوف بالسعودية، والتي أكدت فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الضغط المعني(بن عيسى، 2019: ص40).

كما اتفقت النتيجة مع دراسة (بومجان 2016) التي هدفت إلى بناء إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذات الجامعيات المتزوجات العاملات بجامعة محمد خيضر ببسكرة، والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين؛ التجريبية والضابطة للدرجة الكلية للمقياس في القياس البعدي لمقياس استجابة الضغط النفسي.

واتفقت كذلك مع دراسة(بن عيسى، 2019) التي هدفت إلى التأكد من فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي بالوادي،

والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها للمجموعتين؛ الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية.

في حين لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رضا مسعودي(2010) التي كان هدفها بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين في الإمارات العربية المتحدة، والتي أكدت عدم فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الضغط النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ما يعني عدم مساهمة البرنامج في تحقيق الهدف المعد من أجله(مسعودي، 2010).

والجدير بالذكر أن الدراسات سابقة الذكر استندت في مجملها في بناء برامجها الإرشادية –المعدة من أجل تخفيف الضغوط النفسية المهنية– على النظرية المعرفية السلوكية، أو بعض الاستراتيجيات والتقنيات المستمدة منها، وهو ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية؛ من خلال اعتماد البرنامج الإرشادي على نموذج من نماذج النظرية المعرفية السلوكية، نموذج التقدير المعرفي لصاحبه(Lazarus, 1966) ، وكذا الاعتماد على بعض التقنيات المعرفية السلوكية كالاسترخاء العضلي، التنفيس الانفعالي، الاستبصار...

ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادا للإطار النظري في النقاط التالية:

- فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في التعامل مع الضغوط المهنية، والتي هي صورة من صور الضغوط النفسية عموما، وهو أحد أهم دوافع الباحثة لتبني النظرية المعرفية السلوكية في الإرشاد، ذلك أنه يشمل في صورته الواسعة كل الطرق التي من شأنها أن تخفف الضيق النفسي، عن طريق تصحيح المفاهيم الخاطئة، والإشارات الذاتية المغلوطة، دون إهمال الاستجابات الانفعالية التي تعد المصدر المباشر للضيق بصفة عامة(يوسفي، 2016: ص152).
- أن البرنامج المعد من قبل الباحثة يقوم على جانبين مهمين مستقين من النظرية المعرفية السلوكية، وهو الجانب المعرفي المرتبط بالحقائق النظرية التي يتوصل إليها الاتجاه الذي استمد من البنية المعرفية، والعمليات العقلية، إطارا مرجعيا وأساسا نظريا لتفسير السلوك الإنساني، فكان التفكير والتذكر، والتخيل، والاستنباط،

والاستنتاج، والعمليات العصبية، وما يكون عليه العقل، من بنية وحداته التفسيرية، الجانب السلوكي المرتبك بالأنساق الفكرية والنظريات التي أقرتها النظرية السلوكية، فكان المثير والاستجابة، والارتباط بينهما، والتكرار، وتكوين الرابطة، والارتباط الشرطي الكلاسيكي والإجرائي، والثواب والعقاب، والأثر الناتج عنهما، وكذلك قوى البيئة، ومؤثرات المجال، هي وحدات تفسيرية لتفسير الشخصية والسلوك الإنساني، والعمليات النفسية الأخرى، ذلك أن النظرية تعتبر أنه من الصعب إرجاع شخصية الفرد وسلوكه إلى واحدة من هذه الوحدات بعينها دون غيرها، ولكن إلى تفاعلها الكلي الديناميكي(السواط: 2008: ص30)، فالإجراءات المعتمدة على هذا التوجه تظهر بشكل جلي يمكن ملاحظة التغيرات التي تطرأ على مستواه وقياسها انطلاقا من الاهتمام بعقلنة معتقدات الأفراد والتي تنعكس على استجاباتهم السلوكية والأدائية، وهو كذلك ما دفع الباحثة إلى تبني التوجه المعرفي السلوكي، كونه لا يهمل هاذين الجانبين، وكون الإجراءات التي تستند إليه من اليسير ملاحظة نتائجها ومتابعة مدى نجاحها في تحقيق الهدف منها، كما يتيح التعديل الفوري للإجراءات التي لم تنجح في ذلك.

- ارتباط مفهوم الضغط المهني بالجانبين السلوكي والمعرفي– اللذين سبق وأن بررت الباحثة سبب اختيارها للنظرية المعرفية السلوكية في الإرشاد أساس لبناء برنامجه– واللذين تحددان بشكل بارز في خصائصه، التي تتلخص في كونه الضغط عملية إدراكية في المقام الأول، كما أن الضغط المدرك ناتج عن الربط بين وجهة نظر الفرد وما يمتلكه من قدرات عقلية وبدنية وبين متطلبات الموقف الذي هو فيه، وهو محصلة لمدى أهمية الموقف وفقا لإدراك الفرد نفسه(Brown&Meberg, 1980: p70).

وعليه فكان من الطبيعي أن تختار الباحثة نموذجا ينتمي إلى النظرية المعرفية السلوكية في الإرشاد كونها تناسب ما يتضمنه الضغط المهني المدرك لدى الفرد من مفهوم ويتضمنه من خصائص، كون هذا الارتباط يعطي إشارات بأن البرنامج الذي

سيعد وفق هذه الرؤية سيحقق درجة مقبولة من النجاح إن تم إعداده وتطبيقه بالصورة الصحيحة.

- الاختيار المناسب–حسب وجهة نظر الباحثة– للنموذج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي أعد البرنامج استنادا إليه، والمتمثل في نموذج التقدير المعرفي لصاحبه(Lazarus, 1966)، الذي خصصه بشكل مباشر لتفسير الضغوط النفسية عموما والمتضمن الضغط المهني، الذي اهتم بتفسير الضغط النفسي المهني من خلال عرض مراحل حدوث الاستجابة بمستويات الضغط الذي تحمله، وفي العموم يقوم هذا النموذج على مبدأ أن مواجهة الفرد للضغوط تتحدد من تقويمه لموقف، ويركز على دور العوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط(عبيد، 2008: ص129).

وقد صنف(Lazarus) الضغوط لتشمل ثلاث مستويات أساسية هي؛ الحدث الضاغط الذي صنفه هو الآخر أحداث ضاغطة خارجية وأحداث ضاغطة داخلية نابعة من الفرد (Marillou, 2007: p71).، ثم عملية التقييم التي قسمها إلى قسمين؛ تقييم أولي للموقف

والتقييم الثانوي، ثم عملية المواجهة التي تتم في صورتين مختلفتين؛ مواجهة مركزة على المشكلة، ومواجهة مركزة على الانفعال

فنموذج (Lazarus) يركز إذن على التقدير الشخصي للموقف الضاغط، معتبرا أنه يؤثر على عملية المواجهة، كذلك أكد على الدور الذي تلعبه المشاعر؛ إيجابية كانت أم سلبية، ومدى تأثيرها على الأحداث الضاغطة، فهو يفترض أن المشاعر السلبية تزيد الضغوط، في حين تساعد المشاعر الإيجابية الفرد على الاسترخاء والراحة النفسية التي تدعم جهود المواجهة، وإشباع المصادر التي استنفذت أثناء التعرض للأحداث الضاغطة(Folkman, 2000).

هذا النموذج الذي قدم من خلاله صاحبه تفسيرا شاملا لمراحل التعامل مع الضغوط النفسية المهنية بصورتيها؛ الإيجابية والسلبية، جعل الباحثة ترى فيه النموذج الأنسب لتحقيق أهداف برنامجها، كونه يقدم في طياته في كل مرة أشكالا مختلفة من التعامل؛

مرة بشكلها السلبي، ومرة بشكلها الإيجابي، فهو بذلك يقدم الاستجابة المسببة للضغط المهني، ويقدم معها البديل الذي يمكن على أساسه تحديد الإجراءات التي من شأنها أن تغير أسلوبه مواجهة المشاركين في البرنامج من أسلوب استجابة مثيرة للضغط النفسي، إلى أسلوب استجابة تكيفية أكثر.

أما الباحثة فتفسر نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المعد في الخفض من الضغوط المهنية لدى المشاركين فيه إلى:

- المعاناة النفسية والإنهاك الجسدي الذي يعانيه المشاركون في البرنامج كان بمثابة دافع لهم للبحث عما يساعدهم على التخلص من تلك الآثار السلبية التي ترتبت عن إحساسهم بالضغط المهني، وهو ما عزز استجاباتهم الإيجابية تجاه ما تم تقديمه خلال البرنامج الإرشادي.
- الفنيات والمهارات التي تم استخدامها خلال جلسات البرنامج والتي تم استقاؤها من النظرية المعرفية السلوكية، كانت ذات أثر إيجابي في زيادة الاستبصار بالمواقف المسببة للضغط لدى المشاركين، والاستراتيجيات المتاحة لمواجهتها والاستجابة لها بمستويات أعلى من التكيف.
- تركيز الباحثة خلال البرنامج الإرشادي على ضرورة اختيار الاستراتيجية الأنسب للموقف، بدل تقييم شكل استجاباتهم بصورة عامة، فالباحثة اعتبرت أن استراتيجيات الاستجابة تكون ناجحة إذا تناسبت مع الموقف الضاغط، وخففت من آثار الضغط النفسي لدى الفرد، ولا يمكن الحكم على الاستراتيجية بصورة عامة بعيدا عن وجود موقف مرتبط باستخدامها.
- تضمن البرنامج محورا خاصا بتخفيف آثار الضغوط النفسية المعاشة والتي خبرها المشاركون سابقا، ومن ثمة الاتجاه إلى التدرب على أساليب المواجهة التكيفية.

ثانياً: تفسير النتائج الخاصة الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس (القبلي- البعدي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم باستخدام اختبار –ت– لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وقد أظهر نتائج المعالجة الإحصائية بأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي لصالح الأخيرة، وكذا أن الفروق بين درجات متوسطات أبعاد المقياس في القياس القبلي وبين متوسطات درجات أبعاد المقياس في القياس البعدي دالة أيضا، لصالح القياس البعدي.

كما أوضح استخدام مربع إيتا لتحديد حجم أثر البرنامج الإرشادي ككل قد بلغ **25.22**، وقد تراوحت بين **8.58** و**10.52** بالنسبة للأبعاد.

وهو ما يعزز فرضية أن البرنامج الإرشادي هو العامل الأساسي في خفض مستويات ضغوط المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ذلك أن المستويات المنخفضة منه ظهرت بعد تطبيق البرنامج.

وعليه تم قبول الفرضية البحثية التي نصت على أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس (القبلي-البعدي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية.**

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة وفاء عبد الجواد(1994) التي كانت بصدد اختبار فاعلية برنامج إرشادي جماعي للتدريب التحصيني ضد الضغوط في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين المدارس الحكومية في القاهرة، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة بين القياسين؛ القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي(بن عيسى،2019: ص35).

كما تتفق مع نتيجة دراسة لطيفة إبراهيم الشعلان(2002) التي طبقت من خلالها برنامجا سلوكيا معرفيا في خفض ضغوط العمل لدى أستاذات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، والتي أظهر وجود فروق دالة إحصائيا لدى أستاذات المجموعة التجريبية في

انخفاض جميع مصادر الضغوط وانخفاض الدرجة الكلية أعراض ضغوط العمل، لصالح القياس البعدي(بومجان، 2016: ص39).

كما اتفقت مع دراسة(بن عيسى، 2019) التي هدفت إلى التأكد من فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي بالوادي، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص الضغوط المهني بأبعادها، لصالح القياس البعدي.

في حين لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رضا مسعودي(2010) التي كان هدفها بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين في الإمارات العربية المتحدة، والتي أظهرت عدم وجود فروق في الدرجات بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين؛ القبلي والبعدي في تسع محاور فرعية من أصل أحد عشر محورا(مسعودي، 2010).

والتفسير الذي قدمته الباحثة بالنسبة النتائج فرضية الأولى ينطبق تماما على نتائج هذه الفرضية، بشقيه؛ التفسير المستند على الإطار النظري، والتفسير الخاص بالباحثة.

ويمكن أن تضيف بالنسبة لهذه الفرضية:

- التزام المشاركين في البرنامج بحضور الجلسات وبتطبيق المهارات التي تم التدرب عليها، وأخذهم للبرنامج على محمل الجد.
- الانتقاء الحذر والمدروس لأهداف البرنامج، ولفنياته، وترتيب الجلسات، والتأني في تقديم المحتوى، وعدم مطالبة المجموعة بتحقيق النتائج المنتظرة منهم في فترة وجيزة، بل إتاحة الفرصة أمامهم للتغيير من معتقداتهم وبالتالي استجاباتهم من خلال الإقناع والتجريب تقديم تقييماتهم الذاتية، وإجراء مقارنات عقلانية بين وضعهم السابق ووضعهم الحالي.
- وعي المشاركين شيئا فشيئا لفعالية ما يتم تقديمه خلال الجلسات في تحقيق الاستجابة الأكثر تكيفا والتي تحقق درجة أكبر من الراحة النفسية لديهم.

- واقعية البرنامج وارتباطه بالتجارب الحياتية المعاشة، ومحاكاته للمواقف المهنية الضاغطة، وبعده عن اللاواقعية والمثالية في الطرح.
- احترام الباحثة لمستوى وعي المشاركين، وتعاملها معهم بالدرجة الملائمة لمركزهم الاجتماعي، ومستوياتهم العلمية، ومكانتهم داخل مؤسسات عملهم، وسنهم كذلك.
- حاولت الباحثة من خلال البرنامج تحديد حاجات المشاركين قدر المستطاع وانشغالاتهم وتوظيفها داخل الجلسات، في محاولة لتحقيق أكبر قدر من محاكاة واقعهم ومعايشة تجاربهم المختلفة.

ثالثاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط المهنية.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار –ت– لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في نتائج القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وقد أظهرت المعالجة الإحصائية للبيانات أن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالأبعاد الخمسة لمقياس الضغوط المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي قد جاءت متقاربة مقارنة مع متوسطاتهم الحسابية في القياس التتبعي وهو ما يفسر صغر قيم اختبار– ت المحسوبة وعدم دلالتها احصائيًا.

وعليه يمكن قبول الفرضية الصفرية التي نصت على أنه؛ **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط المهنية.**

وهذا يشير إلى أن أثر البرنامج مستمر حتى بعد انتهائه بفترة زمنية، وهو ما يدل على أن أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الهادف إلى خفض مستوى الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي ثابتة ومستمر.

إن هذه النتيجة الخاصة بالقياس التتبعي لأثر البرنامج المعد على المشاركين فيه تشير إلى أنه ليس بالأثر الآني القابل للزوال بمجرد مرور فترة زمنية، إنما أثره مستمر لدى حتى بعد مرور فترة على تطبيقه، وهو ما يعزز نجاح البرنامج مستويات الثقة في نتائجه.

وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة مع نتيجة دراسة سوزان فورمان(Forman, 1982) التي هدفت للتأكد من مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى الضغط لدى المعلمين والتي أكدت استمرار الأثر الفعال للعلاج المعرفي السلوكي ضد الضغط بعد فترة المتابعة(بومجان، 2016: ص34).

واتفقت كذلك مع دراسة عبد الرحمان مهدي سلامة(1995) التي حاولت تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على التدريب التحصيني ضد الضغوط والعلاج العقاني الانفعالي لدى المعلمين، والتي أثبت القياس أثناء فترة المتابعة للضغوط لدى العينة فاعلية البرنامج(داوود، 2002: ص119).

كما اتفقت مع دراسة (بومجان 2016) التي هدفت إلى بناء إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذات الجامعيات المتزوجات العاملات بجامعة محمد خيضر ببسكرة، والتي أكدت استمرار تأثير البرنامج في تخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة.

واتفقت كذلك مع دراسة(بن عيسى، 2019) التي هدفت إلى التأكد من فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي بالوادي، والتي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الضغوط المهنية بأبعادها في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بـ:

- التغيير الذي هدف البرنامج المعد إلى إحداث يمس الجانب المعرفي، ومرتبط بالتفسيرات العقلي، وأساليب معالجة المعلومات، باستخدام مهارات وفنيات وآليات معرفية سلوكية، وهذا النوع من التغيير على مستوى أعلى من الديمومة والاستمرارية، فتغيير القناعات الخاطيئة، والاستبصار بالحلول المتاحة لدى الفرد، وتعلم ذلك خلال جلسات منظمة تستمر مع الفرد في حياته.

- المعاناة النفسية والبدنية التي عاشها أفراد المجموعة التجريبية، وسعيهم للتخلص منها، وقبولهم بإرادة نابعة من ذاتهم تعزز من استمرارية أثر البرنامج في حالة أحسوا بأنهم تخلصوا من تلك المعاناة أو على الأقل خففوا منها.
- الآثار الإيجابية التي يخبرها أفراد المجموعة التجربية من خلال ما يتم تقديمه خلال جلسات البرنامج تعزز هي الأخرى استمرار أثره لديهم، كونه بالإضافة إلى تخفيفه لآثار المعانة من الضغوط المهنية، ساعدهم على أساليب مواجهتها في حياتهم المهنية فيما بعد.
- التطبيقات والمهارات والأفكار المقدمة من قبل الباحثة خلال برنامجها من السهل على المشاركين التدرب عليها ممارستها على أنفسهم بعد انقضاء فترة البرنامج، وبالتالي فمن المتوقع أن تستمر معهم كونها ذات أثر إيجابي بالنسبة لهم.
- البرنامج المعد من قبل الباحثة لم يكن الهدف منه منذ البذاية آنية، بل كان بصدد تقديم محتوى عملي قائمة على أسس نظرية محكمة بغية الخفض من مستوى الضغوط المهنية في العموم، لذلك كان انتقاء الباحثة للنموذج المعتمذ حذرا، وللتطبيقات المرتبطة به غاية في الأهمية من وجهة نظرها.

خلاصة النتائج:

هدفت للدراسة الحالية غلى بناء برنامج إرشادي قائم نموذج التقدير المعرفي للازاروس يهدف إلى الخفض من الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتقديم دراستها ثم تحديد التوجه النظري الذي تبنه، وعرض متغير دراستها الذي تهدف إلى تعديل مستواه، من ثمة اختيار عينة بحثها من المجتمع الذي حددته مسبقا، واختيار التصميم التجريبي الذي تم العمل في إطاره، وعلى أساس كل ما سبق قامت ببناء البرنامج الذي تم تطبيقه على مجموعة تجريبية بهدف التأكد من فعاليته.

وبعد الانتهاء من إجراءات التطبيق والقياسات؛ القبلي، والبعدي، والتتبعي، أجرت الباحثة المعالجة الإحصائية للبيانات التي تحصلت عليها، لتخلص في الأخير إلى النتائج النهائية للبحث، والتي أظهرت مدى نجاح البرنامج في تحقق ما أعد لأجله.

وتلخصت النتائج النهائية للدراسة في:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس (القبلي–البعدي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس (البعدي– التتبعي) للمجموعة التجريبية في القياس على مقياس الضغوط المهنية.

توصيات وآفاق البحث مستقبلا:

انطلاقا من نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة:

- البحث عن مصادر الضغوط المهنية على أرض الواقع وتحديدها، من أجل تحديد سبل معالجتها والتخفيف منها.
- العمل على إعداد خطة عملية لمعالجة مصادر الضغط المادية بالتحديد، كون كل البرامج المطبقة على العمال لا يمكنها أن تحد من ضغوط البيئة المادية المحيطة بهم بشكل نهائي.

- السعي من أجل تدخل المسؤولين في قطاع التربية والتعليم لتحديد مستويات الضغوط المهنية لدى موظفي القطاع ومصادرها من أجل وضع خطة للسيطرة على الوضع، كون المؤسسات التربوية تعتمد على درجات التكيف لتحقيق الأهداف المسطرة لها باعتبارها بيئات حساسة جدا.
- تحسين بيئات العمل وظروفه، من خلال التكفل على أقل تقدير بالظروف القابلة للتحسين.
- الاستفادة من النماذج النظرية التي تعالج العوامل المهنية السلبية كضغوط العلمل مثلا، وذلك لتوظيف في خطط التدخل والتكفل، وكذا بناء البرامج الإرشادية الهادفة إلى الحد منها.
- الاهتمام بالجانب النفسي للموظفين، كون أن جميع الضغوط والأزمات المهنية وغير المهنية التي يمر بها إما أن يكون سببها نفسي بالدرجة الأولى، أو أنها ستنعكس على الجانب النفسي للعامل فتؤثر على أدائه وتحد من إنتاجيته، وبالتالي فالمنظمات ستتأثر تلقائية بهذا الوضع.
- العمل على تحديد العوامل التي من شأنها أن تؤثر سلبا على أداء الموظفين، والعمل على حصرها وتحديد الأساليب المناسبة للسيطرة عليها، بداية بضغط العمل، عدم الرضا الوظيفي، الاغتراب المهني، ضعف التكوين...

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار(1980): العلاج النفسي الحديث، عالم المعرفة، الكويت.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2011): علم النفس الإرشادي، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، غزة، فلسطين.

أبو زعيزع، عبد الله يوسف(2009): مبادئ العلاج النفسي، دار جليس الزمان، الأردن، ط1.

أبو علام، رجاء محمود .(2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

أبو عيطة، سهام درويش(1988): مبادئ الإرشاد النفسي، دار القلم.

الأجرى، نائلة أحمد (2009): الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

أخرس، نائل محمد عبد الرحمان وناصر، محمود أمين محمود(2015): تعديل السلوك، مكتبة الرشد ناشرون، الجوف.

آري، دونالد وجاكوبز، لوسي شيس ورزافي، أصغار، ترجمة الحسيني، سعد.(2004): مقدمة للبحث في التربية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

إسماعيل، بشرى(2004): المرجع في القياس النفسي، ط،1 مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

إسماعيل، محمد عباس الصادق(2015): فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الإيدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دار فور، أطروحة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الأنصاري، محمد بدر(2000): قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت.

الأنصاري، محمد بدر(2000)، قياس الشخصية، الكويت، دار الكتاب الحديث.

آيت حمودة، حكيمة وخطار، زهية وبوزدوب، شهرزاد(2008): مركز الضبط في إدارة الضغط المهني لدى مدرسي التعليم الثانوي، مجلة إتحاد العربية للتربية وعلم النفس، 6(2)، دمشق.

الباوي، علي هاشم جاوش(2011): نظريات الإرشاد التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، ط2. بدران، بلال عمر(2017): مصادرالضغوط المهنية لدى معلم التربية المهنية في الأردن واستراتيجيات التعامل معها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة ألزهر، العدد (176).

البراشدية، حنان بنت سليمان بن أحمد(2006): مصادر الدعم الاجتماعي و إسهامها في التخفيف من ضغوط العمل لدى معلمي التعليم الأساسي في منطقة الباطنة جنوب ,Doctoral dissertation) جامعة السلطان قابوس.

بن عيسى، خالد(2019): فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي، أطروحة دكتوراه إرشاد وتوجيه، جامعة حمة لخضر، الوادي.

بومجان. (2016): بناء برنامج معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الاستاذة الجامعية المتزوجة، أطروحةدكتوراه إرشاد وتوجيه، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

بونامكي، رايا لينا(1998): الصحة النفسية للنساء الفلسطينيات تحت الاحتلال الاسرائيلي، جمعية الدراسات العربية، القدس، فلسطين.

تيغزة، أمحمد بوزيان.(2012): التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل .Lisrelط.1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الحريري، رافدة والإمامي، سمير.(2011): الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. دار المسيرة، عمان:.

حسا، ولاء إسحاق(2009): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم(2006): استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1.

حسين، طه عبد العظيم(2004): الإرشاد النفسي: النظرية- التطبيق-التكنولوجيا، دار الفكر، الأردن.

حسين، عزه عبد الرزاق (2011): ضغوط العمل لدى معلمي المدارس الابتدائية وعلاقتها بمركز الضبط Journal Of . Educational and Psychological Researches, 8(31), 404-428.

حمايدة، علا محمود. (2011). مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها.(1)38 ,Dirasat: Educational Sciences .

حمود، الشيخ محمد عبد الحميد وعبد الله، محمد قاسم(2016): التوجيه والإرشاد المهني، دار الإعصار العلمي، الأردن، ط1.

الخطيب، جمال(2002): تعديل السلوك الإنساني، دار الفلاح، عمان، الأردن.

الدقس، محمد عبد المولى(2005): علم الاجتماع الصناعي، مكتبة المجدلاوي، عمان، الأردن.

رجاء، مريم (2008): مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض – دراسة ميدانية في المستشفيات التابعة لوزارة التعليم القانوني في محافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق، 24 (2)، ص 518-476.

روبيبي، حبيبة(2020): أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية المسيلة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

رونالدو، ريجيو، ترجمة حلمي فارس(1999): المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.

روينة، سليمة(2022): الإرشاد المعرفي السلوكي لبيك ودوره في رفع تقدير الذات لدى المراهقين: مقاربة نظرية، مجلة الأسرة والمجتمع، مجلة دولية محكمة، 10(01): ص299-315.

زمزمي، عبد الرحمن بن معتوق بن عبد الرحمن (2009)، تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زهران ، حامد عبد السلام(2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

سعفان، إبراهيم محمد أحمد(2005): العملية الإرشادية دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

السقا، صباح(2005): فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض أعراض الاكتئاب: دراسة إكلينيكية شبه تجريبية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

سلامي، باهي (2007): مصادر الضغوط المهنية و الاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي و المتوسط و الثانوي، رسالة دكتوراه،جامعة الجزائر.

السواط، وصل الله(2008): النضج المهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي: دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

شارف خوجة، مليكة (2011): مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث : إبتدائي، متوسط، ثانوي، رسالة ماجستير، تيزي وزو- الجزائر.

الشربيني، السيد كمال منصور(2002): بعض المتغيرات المرتبطة بالضغوط النفسية والقلق والإكتئاب لدى أمهات الأطفال المتخلفين ذهنيا، دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، 2(1): ص63-108.

شعنبي، نور الدين(2022): الضغوط المهنية وتقدير الذات، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

شقير، زينب محمد(2002): علم النفس العيادي والمرضي للاطفال والراشدين، دار الفكر، عمان، الأردن.
شويطر، خيرة ومنصوري، عبد الحق. 2013. مستويات الضغوط المهنية بين المدرسات و الممرضات .دراسات نفسية و تربوية،مج. 2013، ع. 10، ص ص. 85-102.
صافي، عبد الحكيم ودبور، عبد اللطيف(2007): الإرشاد المدرسي: بين النظرية والتطبيق، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1.

طبي، سهام(2006): أنماط التفكير وعلاقتها باسترتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى عينة من المصابين بالحروق، رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر. باتنة.

طلافحة، حامد عبد الله (2013): ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 41(1)، ص257-294.

طه، فرج عبد القادر وآخرون(1993): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.

عادل، عبد الله محمد(2000): فعالية العلاج السلوكي المعرفي و لتدريب على مهارات التعلم في خفض قلق الامتحان و تحسين الآداء الأكاديمي،"المجلة التربوية، العدد 16: ص 302. 30.

العاسمي رياض نايل(2007): برامج الإرشاد النفسي،جامعة دمشق،سوريا، ط1.

العاسمي، رياض نايل (2008): برامج الإرشاد النفسي، ديوان المطبوعات الجامعية، دمشق، سوريا.

عبد الفتاح، يوسف(1999): دينامية صراع الأدوار لدى المرأة القطرية العاملة، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد (15): ص61-94.

عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد(2008): الضغط النفسي ومشكلاته واثره على الصحة النفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

العتوم، عدنان الشيخ يوسف والبندري محمد سليمان(2002): طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(3): ص89-121.

العتيبي، خالد(2001): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طالب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

العزة، سعيد حسني وجودت عزة عبد الهادي(1999): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1.

العساف، صالح أحمد.(1995): دليل الباحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، السعودية، ط1.

عسكر، علي(2003): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، دار الكتاب الحديث، الاسكندرية، مصر.

علي، ئاسو صالح سعيد وعباس، حسين وليد حسين(2015): الإرشاد النفسي الاتجاه المعاصر لإدارة السلوك الإنساني، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

العمري، وليد(2008): الضغط والقلق لدى المعلمين، ط2، دار الكتاب الجامعي.

غربي، صبرينة(2014): مصادر وآثار الضغوط النفسية المهنية-أساليب وبرامج العلاج والوقاية، دار الكتاب العربي، الجزائر.

الفحل، نبيل محمد (2009): برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق، دار العلوم للنشر والتوزيع، مصر، ط2.

فرغلي، علاء الدين بدوي (2008): مهارات العلاج المعرفي السلوكي، مكتبة النهضة المصرية، ط2.

فونتانا، ديفيد(1999):الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة، تعريب: الفرماوي، حمدي عي وأبو سريع، رضا عبد الله، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1.

قاجة، كلثوم(2010): مصادر ضغوط العمل على معلمي المرحلة الابتدائية دراسة استكشافية بمدينة ورقلة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، 3(3): ص 380-397.

مختار، محي الدين.(1999): الاتجاهات النظرية والتطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي (2005): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.
مرسي، أبو بكر محمد مرسي(2002): أزمة الهوية في المراهقة و الحاجة إلى الإرشاد النفسي،: مكتبة النهضة المصرية، ط1.
مزيان، محمد.(1999): مبادئ في البحث النفسي والتربوي، دار الغريب للنشر والتوزيع، وهران.
المشعان، عويد سلطان (2000). مصادر الضغوط النفسية في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة دمشق، 1(16): ص203 – 241.
معوض، أحمد(1996): أثر كل من العلاج المعرفي السلوكي والعلاج النفسي الديني في تخفيض قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، المنيا، مصر.
ملاّ، طاهر(1995): الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية واساليب التعامل معها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية.
منصوري، مصطفى(2010): الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها، دار قرطبة، الجزائر.
منصوري، مصطفى(2017): الضغوط النفسية والمدرسية واستراتيجيات مواجهتها، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
موسى النبهان(2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، الأردن.
ناصر، حسين ناصر(2020): تقنيات العلاج في علم النفس الإرشادي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
النفيعي، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد(2001): تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
هيجان، عبد الرحمن أحمد(1998): ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارته، معهد الإدارة العامة، الرياض.
يحياوي، زكية(2013): مصادر الضغط النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
يوسفي، حدة(2016): الاستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضفوط النفسية وتنمية الصحة النفسية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Beehr, T. A., & Newman, J. E. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model, and literature review.Personnel Psychology 31: 665–699.
Boudarene, M. (2005). Le Stress entre bien être et souffrance. *Alger: BERTI Edition*.
Brewin, C. R. (1996). Theoretical foundations of cognitive-behavior therapy for anxiety and depression. *Annual review of psychology*, *47*(1) : p 33-57.
Brief,A, Schuler.R, Vansell(1981); Managing job stress, Boston, Little, Brown.
Chan, A. H., Chen, K., & Chong, E. Y. (2010). Work stress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong.

Cooper, C. L., & Payne, R. (1988). Causes, coping, and consequences of stress at work, New York, John Wiley & Sons Ltd.

Elisabeth, G .(2008). Stress et burnout au travail, Paris, Eyrobles.

Ellis, A. (1975). Rational-emotive therapy and the school counselor. *The School Counselor*, *22*(4), 236-242.

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *Current directions in psychological science*, *9*(4), 115-118.

Gall

Gorey, 1996 theory and practice of counseling and psychotherapy, 5th ediction, U.S.A: Brooks/cole publishing.

Hanif, R. (2004). Teacher stress, job performance and self efficacy of women school teachers , Doctoral dissertation, Quaid-i-Azam University Islamabad, Pakistan.

Jeammet, P., Reynaud, M., & Consoli, S. (1996). Psychologie médicale. Paris, Ed, Masson.

Kaplan, K. H., Goldenberg, D. L., & Galvin-Nadeau, M. (1993). The impact of a meditation-based stress reduction program on fibromyalgia. *General hospital psychiatry*, *15*(5), 284-289.

Kyriacou, C., & Chien, P. Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *The Journal of Educational Enquiry*, *5*(2).

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company.

Marillou.B.S(2001). Concepts,Stress,Coping,recherché en soin infirmiers, N67, Decembre,France.

Matteson, M. T., & Ivancevich, J. M. (1987). Controlling work stress: Effective human resource and management strategies. Jossey-Bass.

McGrath, J. E. (1970). A conceptual formulation for research on stress. In J. E. McGrath (Ed.), Social and psychological factors in stress :p. 10-21. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Naono-Nagatomo, K., Abe, H., Yada, H., Higashizako, K., Nakano, M., Takeda, R., & Ishida, Y. (2019). Development of the School Teachers Job Stressor Scale (STJSS). Neuropsychopharmacology reports, 39(3), 164-172.

Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. Journal of educational statistics, 4(3), 207-230.

Seaward, B. L. (1999). Managing stress: Principles and strategies for health and wellbeing. Jones & Bartlett Learning.

Selye, H. (1980). Selye's guide to stress research. *New yourk,Van Nostard Reinhold company,V.1;p11-13.*

Steven, J., & Beck, A. (1995). Behavioral assessment. In M. Hersen & R. T. Ammerman (Eds.), *Advanced abnormal child psychology* ; p157–170, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stora, J. B. (1999). *Quand le corps prend la relève: stress, traumatismes et maladies somatiques*. Odile Jacob.

Tipgos, M. A. (1987). The things that stress us. Management World, 16(4), 17-18.

Reynolds, C. R., & Livingston, R. B. (2013). *Mastering modern psychological testing: Theory & methods*. Pearson Higher Ed.

الملاحـــــق

الملحق رقم(01)

مقياس الضغط المهني (تعريب الباحثة)

جامعة قاصدي مرباح . ورقلة .

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التعليمة:

أستاذي(تي) المحترم(ة):

فيما يلي العبارات التي تصف كيف قد تشعر في الوقت الحالي؛ استخدم المقياس التالي للإشارة إلى مستوى موافقتك أو عدم موافقتك على كل عبارة من خلال اختيار البديل الذي يناسبك.

الرقم	الفقرات	البدائل			
		لا أعتقد ذلك أبدا	لا أعتقد ذلك	أعتقد ذلك	أعتقد ذلك كثيرا
01	أشعر بالعبء من تقيدي بالوقت بسبب الأنشطة خارج المنهاج ونشاطات النوادي بعد ساعات العمل.				
02	أشعر بأني أبذل مجهودا كبيرا عند تقديم التعليمات للأطفال/التلميذ في عملي كأستاذ.				
03	أنزعج من كون عملي كأستاذ معقد.				
04	أشعر بالإرهاق من إنجاز عملي في المنزل.				
05	أشعر بالإرهاق عند القيام بأعمال إضافية بعد الدوام.				
06	أشعر بعدم الرضا لأن واجبات النوادي المدرسية مدرجة في عملي كمدرس.				
07	أشعر بالضغط نتيجة اضطراري لتقديم حصص المعالجة البيداغوجية خارج أوقات العمل.				
08	أشعر بفقدان القدرة على إرشاد الأطفال/التلاميذ.				
09	أشعر بنقص في مكتسباتي الدراسية اللازمة لتحسين مهاراتي كأستاذ.				
10	أشعر بتعب نفسي بسبب التفاعل مع فئات مختلفة من الأطفال/التلاميذ.				
11	أشعر بعدم الرضا لأن واجبات المشاركة في تكوين الزملاء الجدد مدرجة في عملي				

	كمدرس.				
12	يزعجني اضطراري لحضور مختلف المجالس التي تنعقد داخل المؤسسة.				
13	أشعر أن استدعائي للمشاركة في الامتحانات الرسمية يجعلني في حالة نفسية سيئة.				
14	أشعر بالعجز عند إخفاقي في عملي.				
15	أشعر بتعب نفسي نتيجة علاقتي بالأساتذة الآخرين.				
16	أشعر بعدم قدرتي على الانطلاق من أجل الاقتراب من المثالية التي أرجوها لنفسي بصفتي أستاذ.				
17	أشعر بالانزعاج من واجبات ما بعد ساعات العمل التي تحدث فجأة كالتعامل مع مشكل ما.				
18	أشعر بعجزي على التعامل مع الاحتياجات الخاصة بالطفل/التلميذ.				
19	أشعر بتعب نفسي عند احتكاكي بأفراد المجتمع.				
20	أشعر بعدم الرضا من تقييم مسؤولي لي.				
21	أشعر بتعب نفسي عند التفاعل(التدريس... إلخ) مع الأساتذة الأقل خبرة مني.				
22	أشعر بأني حققت النتائج المتوقعة مني كأستاذ.				
23	أشعر بعدم الرضا تجاه فرق عبء العمل المتعلق بسنوات الخبرة كأستاذ.				
24	أشعر بتعب نفسي عند التفاعل مع الأولياء.				
25	أشعر بأني مقيد بسبب عدم وجود مكان للاستراحة بالمدرسة.				
26	أشعر بأن هناك تفرقة في حجم العمل بين الأساتذة الذكور والإناث.				

من فضلك تأكد من إجابتك على كل العبارات، وشكرا جزيلا..

الملحق رقم (02): البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الخاص بخفض الضغوط المهنية لدى الأساتذة.

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: جلسة تمهيدية (تعارف وبناء الثقة)

أهداف الجلسة:

- بناء الثقة والألفة والود بين الباحثة وأعضاء المجموعة.
- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على بعضهم البعض.
- التعريف بأهداف البرنامج الإرشادي.
- التعرف على خصوصيات البرنامج(عدد الجلسات، مدة الجلسة، سير الجلسة...).
- التأكيد على أهمية الالتزام طوال فترة تطبيق البرنامج.
- التعرف على الانشغالات المشتركة.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التعزيز الإيجابي.

إجراءات الجلسة:

- ترحيب الباحثة بالمجموعة التجريبية وتقديم نفسها لهم.
- خلق جو حوار يتيح تعارف أفراد المجموعة التجريبية بعضهم ببعض.
- تقديم الباحثة لموضوع البرنامج بشكل مبسط ودقيق، مع تحديد الهدف الأساسي منه.
- قيام الباحثة بتقديم كافة المعلومات حول نظام سير جلسات البرنامج.
- عقد اتفاق بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية بالالتزام بالبرنامج(المواعيد، الواجبات المنزلية، المشاركة الفعالة، تقييم الجلسات...).
- إتاحة المجال أمام المشاركين في البرنامج من أجل طرح انشغالاتهم، ومحاولة توضيح أي غموض قدر الإمكان.
- تقديم الباحثة لشكرها وامتنانها للمشاركين على قبولهم الخضوع للبرنامج الإرشادي المعد، مع تقديم هدية رمزية عبارة علن قلم ودفتر بصفحات ملونة سيتم استخدامها في الجلسات اللاحقة.

الجلسة الثانية

المحور الأول: الضغوط المهنية وأساليب مواجهتها

عنوان الجلسة: التعريف بالضغوط المهنية

أهداف الجلسة:

- التعريف بالضغوط المهنية.
- التعرف على أبرز الضغوط المهنية التي يعاني منها المشاركون ومصادرها.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة والحوار، التنفيس الانفعالي، التحفيز الإيجابي، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين والترحيب بهم والثناء على احترامهم لموعد الجلسة.
- تعريف الباحثة المشاركين بالعنوان العام للجلسة والمتمثل في: الضغوط المهنية.
- تحفيز المشاركين على تقديم معلوماتهم حول الموضوع والقيام بتدوينها على السبورة كرؤوس أقلام تثمينا لمشاركتهم.
- قيام الباحثة بتقديم محاضرة مركزة ومفصلة حول موضوع الضغوط المهنية بشكل مبسطا مع ربطه في كل مرة بالواقع المهني بشكل عام.
- إتاحة الفرصة أمام المشاركين لمشاركة تجاربهم المهنية الضاغطة والظروف المسببة لها، وأثرها على حياتهم بشكل عام وعلى أدائهم المهني بشكل خاص(الملحق رقم01).
- تثمين المشاركات من خلال التحفيز الإيجابي.
- تقديم الواجب المنزلي الأول.

الواجب المنزلي رقم (1)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

إليك التطبيق التالي؛ خلال هذا الأسبوع قد تمر بمواقف ضاغطة خلال أدائك لعملك قد تؤثر عليك عموما، سجل تلك المواقف وحاول أن على أساليبك في التعامل معها.

للأسف واجهت اليوم:	حاولت التعامل معها من خلال:

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: أساليب مواجهة الضغوط المهنية.

أهداف الجلسة:

- التعرف على أساليب مواجهة الضغوط المهنية لدى المشاركين.
- التعرف على أساليب مواجهة الضغوط المهنية الفعالة.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة:المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة المشاركين والترحيب بهم
- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.
- تثير الباحثة المناقشة حول إمكانية مواجهة نفس الضغوط المذكورة من قبل المشاركين بأساليب أكثر نجاعة(الملحق02).
- قيام الباحثة في نهاية المناقشة بتقديم حوصلة عن أبرز أساليب مواجهة الضغوط المهنية التي يتبناها الفرد، والظروف الدافعة للجوء إليها، مع ذكر أمثلة من الواقع مع كل أسلوب.
- الثناء على المشاركة الفعالة في الجلسة.
- تقديم الواجب المنزلي الثاني.

الواجب المنزلي رقم (2)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

في البطاقة التالية، اذكر أكثر المواقف الضاغطة في العمل والتي أحسست أنك تعاملت معها كما ينبغي.

الموقف	كيفية التعامل

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: التعديل المعرفي للموقف الضاغط.

أهداف الجلسة:

- تحديد أنماط فهم وتفسير الموقف الضاغط لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- التمييز بين أنماط التقييم الموقف الضاغط.
- استبدال أنماط التقييم اللاعقلاني بأنماط تقييم عقلانية.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار، إعادة الصياغة، التلخيص، التفسير.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين والترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الثاني واستنباط موضوع الجلسة الحلية من خلاله.
- تقديم الباحثة لمحاضر عن أنماط التفكير المختلفة حول الموقف الضاغط والطرق المتباينة لتفسير وتقييمه.
- قيام الباحثة بطرح عدد من أنماط التقييم المختلفة حول مواقف مهنية ضاغطة، والطلب من المشاركين تصنيفها إلى؛ أنماط عقلانية وأنماط غير عقلانية، وأنماط ما ورائية(الملحق03).
- إتاحة المجال للنقاش حول الدوافع التي تجعل أنماط تقييم موقف ضاغط ما متباينة بين الأفراد.
- إبراز العلاقة بين التعديل المعرفي اللامنطقي للموقف وبين الإحساس بالضغط والانفعال والارتباط بين التقييم العقلاني ومستويات الضغط المهني المنخفض.
- تقديم خلاصة لأهم أفكار غير المنطقية التي على أساسها يتم تجعل الموقف يُدرك على أنه ضاغط.
- الإشارة إلى أبرز المعتقدات والأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى الضغوط المهنية وتقديم أمثلة من الواقع المعاش.
- التركيز على أهمية التقييم العقلاني للمواقف المهنية المختلفة من أجل إدراكها بحيادية وبالتالي التعامل معها بأنسب الأساليب.
- مشاركة الباحثة أفراد المجموعة التجريبية في اقتراح استجابات مرنة أثناء حدوث الموقف الضاغط، مع تقديم أمثلة.
- شكر الباحثة للمشاركين على مشاركهم لتجاربهم السابقة حول موضوع الجلسة.
- تقديم الواجب المنزلي الثالث.

الواجب المنزلي رقم (3)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

هنا يمكنك تدوين أكثر الأفكار لا عقلانية التي تجعلك تدرك المواقف في العمل على أنها ضاغطة، واقترح البديل العقلاني لها.

الفكرة اللاعقلانية	البديل العقلاني

الجلسة الخامسة

المحور الثاني: مهارات التخفيف من الآثار السلبية للضغط المهني.

عنوان الجلسة: الاسترخاء العضلي التدريجي

أهداف الجلسة:

- التعرف على المهارات المساعدة على خفض التوتر الناتج عن الموقف الضاغط.
- إدراك أهمية الجانب الفيزيولوجي في مواجهة الضغوط المهنية.
- تعلم مهارات خفض الضغوط النفسية.
- التدرب على تقنية الاسترخاء العضلي التدريجي لجاكوبسون.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المحاضرة، التدريب العملي، الواجبات المنزلية.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين والترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الثاني.
- طرح الباحثة لتساؤلات حول أبرز آثار الناتجة عن تعرض المشاركين للضغوط المهنية خلال الفترة الأخيرة، مع إتاحة الفرصة لهم للإجابة باستفاضة.
- بمساعدة المشاركين تقوم الباحثة بتصنيف الآثار المذكورة حسب طبيعة كل أثر: جسدي، نفسي، اجتماعي، مهني...
- إلقاء الضوء على الآثار الجسدية بصفة خاصة ومدى عرقلتها لكثير من النشاطات اليومية للفرد، مع إبراز أهمية البحث عن سبل ناجعة في السيطرة عليها.
- تقديم الباحثة لمحاضرة سريعة حول إحدى أهم التقنيات التي من شأنها الحد من مستوى إحساس الفرد بالضغوط المهنية وآثارها الجسدية بصفة خاصة، من خلال تقديم نبذة نظرية عن تقنية: الاسترخاء العضلي التدريجي.
- عرض فيديو يتضمن خطوات عملية الاسترخاء العضلي التدريجي بشكل مفصل ودقيق.
- العمل على تطبيق خطوات تقنية الاسترخاء العضلي التدريجي مع المشاركين من أجل تدريبهم عمليا عليها وفق ما تم عرضه وشرحه.
- بانتهاء مراحل عملية الاسترخاء وفي طور استعادة المشاركين لنشاطهم الطبيعي تقوم الباحثة بحوصلة أهم الانعكاسات الإيجابية التي تظهر مع المداومة عليها، وذلك على جميع الأصعدة.
- توزيع مطبوعات مصورة تتضمن خطوات عملية الاسترخاء العضلي التدريجي على المشاركين، مع التنبيه على ضرورة المداومة على استخدامها بانتظام حسب الشروط والخطوات المذكورة خلال الجلسة(الملحق04).
- تقديم الواجب المنزلي الرابع.

الواجب المنزلي رقم (4)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

- **كم مرة استخدمت تقنية الاسترخاء العضلي التدريجي خلال الفترة السابقة؟**

.....

- **إلى أي مدى تعتقد بأنك أجدت تطبيق التقنية؟**

.....

- **ما الذي تشعر بأنه تغير فيك بشكل عام بعد ممارستك لهذه التقنية؟**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: أساليب التعامل مع الضغوط المهنية.

أهداف الجلسة:

- التعرف على المهارات المساعدة على خفض التوتر الناتج عن الموقف الضاغط.
- تعلم مهارات خفض الضغوط النفسية.
- التدرب على أساليب الحد من مستوى الضغط المهني المعاش.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة والحوار، التدريب العملي، الواجبات المنزلية.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين والترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الثاني.
- التعرف على انشغالات المشاركين حول تطبيق الاسترخاء العضلي التدريجي ومعالجتها.
- الانتقال إلى موضوع الجلسة الحالية وربطها بالجلسة السابقة باعتبارها مكملة لأساليب التعامل تحت تأثير الضغط.
- التعرف على شكل الاستجابة لدى المشاركين أثناء وقوعهم عرضة لضغط مهني معين، وتدوين إجاباتهم على السبورة ومناقشتها.
- تقييم المكاسب المفترض تحقيقها من خلال الاستجابات المذكورة.
- مشاركة أفراد المجموعة التجريبية في انتقاء أكثر المهارات المذكورة نجاعة.
- تقديم الباحثة لمحاضرة مركزة وسريعة حول أهم المهارات السلوكية وأكثرها نجاعة في التعامل في الفترة التي يقع فيها الفرد تحت تأثير الضغط النفسي المهني، مع ذكر ميزات كل مهارة وأثرها الإيجابي في التخفيف من عبء الضغط.
- التدريب على اختيار المهارات الفعالة في التعامل في حالة الضغط المهني من خلال طرح المشاركين لمثال مناسب أو موقف تلائمه تلك المهارة(الملحق05).
- حوصلة ما تقديمه والتدرب عليه خلال الجلسة
- تقديم الواجب المنزلي الرابع.

الواجب المنزلي رقم (5)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

حاول جرد الضغوط المهنية التي تعيشها في الفترة الحالية، ثم اقترح المهارات التي تراها مناسبة للتخفيف من عبئها عليك.

الضغط المهني المعاش	المهارة المناسة

الجلسة السابعة

المحور الثالث: مواجهة الضغط المهني

عنوان الجلسة: **الحدث الضاغط-**

أهداف الجلسة:

- تحديد طبيعة الحدث الضاغط.
- الوعي بإمكانية التدخل للتخفيف من الضغط.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين وترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الثاني.
- تأكيد الباحثة على أهمية المهارات والتقنيات التي تم تناوله سابقا في التخفيف من نواتج الضغط النفسي الناجم عن المواقف الحياتية الضاغطة والتي تتضمن المواقف المهنية، مع الإشارة إلى أنها غير كافية من أجل مواجهة الضغوط المهنية بشكل كاف.
- الإشارة إلى ضرورة مواجهة الأحداث الضاغطة باستراتيجيات تعالج المشكلة بحد ذاته بدل الاكتفاء بالآثار فقط.
- انطلاق الباحثة في شرح أولى خطوات المواجهة الفعالة للضغوط المهنية والمتمثلة في: الحدث الضاغط.
- تقديم لمحة سريعة حول ما تم طرحه سابقا عن مفهوم المواقف الضاغطة بشكل عام وأشكالها ودرجاتها ومستويات.
- تقديم المشاركين لأمثلة عن أحداث ضاغطة شائعة في الأوساط المهنية ومناقشتها.
- تدوين أكثر الأحدث الضاغطة المقترحة من قبل المشاركين والتي كان عليها إجماع على السبورة.
- الانتقال إلى مرحلة تصنيف هذه المواقف حسب طبيعتها؛ أحداث مرتبطة بالمحيط المهني(خارج نطاق سيطرة الموظف)- أحداث نابعة من ذات الفرد(إدراكاته، تقديره للموقف).
- عرض عدد من الأحداث المحتملة في المجال المهني والعمل على تصنيفها من قبل المشاركين كل حسب طريقة إدراكه للحدث، من ثمة مناقشة التباين في إدراكاتهم لنفس الموقف.
- حوصلة ما تم تناوله خلال الجلسة حول أن الضغط المهني ينجم عن أحداث جزء منها خارج عن إرادتنا وتحكمنا فيها، وجزء تصوره لنا إدراكاتنا للحدث وتأويلنا له، فيكون شكل ومستوى الضغط المُعاش بسببها راجع لأساليب المعالجة الذهنية للحدث.
- شكر المشاركين على التفاعل مع الجلسة.
- تقديم الواجب المنزلي الخاص بالجلسة.

الواجب المنزلي رقم (05)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

لعلك مررت بأحداث ضاغطة مختلفة في حياتك المهنية، حاول تذكر بعضها وكيف كانت قراءتك لها حينها..

الحدث الأول:.....

.....

كانت قراءتي للحدث كالتالي:.....

.....

.....

الحدث الثاني:.....

.....

كانت قراءتي للحدث كالتالي:.....

.....

.....

الحدث الثالث:.....

.....

كانت قراءتي للحدث كالتالي:.....

.....

.....

الحدث الرابع:.....

.....

كانت قراءتي للحدث كالتالي:.....

.....

.....

الحدث الأول:.....

.....

كانت قراءتي للحدث كالتالي:.....

.....

.....

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: تصنيف مستوى تهديد الحدث الضاغط

أهداف الجلسة:

- القدرة على تصنيف الأحداث الضاغطة.
- إدراك مستويات حدة الموقف الضاغط.
- تحديد مستويات تهديد الموقف المسبب للضغط النفسي.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين وترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة، وربطه بموضوع الجلسة الحالية.
- دفع المشاركين إلى تقييم الضغوط المهنية التي تم تحديدها من قبلهم في الواجب المنزلي بوضع علامة من عشرة(10/...) تعبيرا عن مدى صعوبة الموقف المذكور، كل على حدى.
- عرض تقييمات المشاركين مع الإصغاء إلى مبرراتهم التي جعلتهم يمنحون الموقف هذه العلامة.
- اقتراح أسلوب تقييم مختلف يعتمد على تصنيف نفس المواقف إلى ثلاث مجموعات: موقف مهدد للحياة – موقف مثير للريبة والحذر – موقف عابر غير مهدد للحياة – موقف ترك أثرا إيجابيا.
- التعقيب على التصنيف الجديد للمواقف المختبرة من قبل المشاركين، مع تقديم محاضرة حول أهمية تقييم الموقف حسب مستويات تهديده للفرد بدل التركيز على الحدة مع تقديم أمثلة عن مواقف عالية الحدة لكنها تركت أثرا نفسيا إيجابيا، بالمقابل ذكر مواقف متوسطة أو ضعيفة الحدة سببت تهديدا على مستويات مختلفة من حياة الفرد.
- إعادة توزيع الدرجات (10/...) على نفس المواقف حسب مستويات تهديدها لحياة المشارك ومقارنة التقييمات الجديدة بالتقييمات السابقة.
- تقديم لمحة سريعة حول ما تم طرحه سابقا عن مفهوم المواقف الضاغطة وأشكالها ودرجاتها.
- فتح المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية من أجل المشاركة في الطرح من خلال تقديم نماذج عن مواقف ضاغطة تعرضوا لها أثناء أدائهم لوظائفهم.
- تقديم عدد من المواقف التي قد يتعرض لها موظفون أثناء أدائهم لعملهم والطلب من كل مشارك تدوين المواقف المهنية التي اعتقد أنها شكلت ضغطا نفسيا له، ومن ثمة ترتيبها وفق شدة الموقف حسب رأيه الشخصي.
- المشاركة في الجلسة من قبل أفراد المجموعة التجريبية من خلال طرح مواقف ضاغطة خبروها في العمل وسرد حالاتهم أثناء حدوثها، وما ترتب عليها لاحقا.
- تقديم الواجب المنزلي.

الواجب المنزلي رقم (6)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

هل مررت بمواقف ضاغطة في العمل كانت سببا في تهديد حياتك؟

.....

إن كانت الإجابة بنعم؛ اذكر بعضها.

1) .....

2) .....

3) .....

هل مررت بمواقف عالية الحدة لكنها تركت أثرا إيجابيا فيما بعد؟

.....

إن كانت الإجابة بنعم؛ اذكر بعضها.

1) .....

2) .....

3) .....

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: عمليات التقييم المعرفي.

أهداف الجلسة:

- القدرة على تقييم الأحداث المهنية الضاغطة.
- التعرف على عملية التقييم المعرفي الأولي للحدث الضاغط.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين وترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الثاني.
- تأكيد الباحثة على أهمية المهارات والتقنيات التي تم تناوله سابقا في التخفيف من نواتج الضغط النفسي الناجم عن المواقف الحياتية الضاغطة والتي تتضمن المواقف المهنية، مع الإشارة إلى أنها غير كافية من أجل مواجهة الضغوط المهنية بشكل كاف.
- الإشارة إلى ضرورة مواجهة المواقف الضاغطة باستراتيجيات تعالج المشكلة بحد ذاته بدل الاكتفاء بالآثار فقط.
- انطلاق الباحثة في شرح ثاني خطوات المواجهة الفعالة للضغوط المهنية والمتمثلة في: تقييم الموقف الضاغط.
- تقديم لمحة سريعة حول ما تم طرحه سابقا عن مفهوم المواقف الضاغطة وأشكالها ودرجاتها ومستويات.
- فتح المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية من أجل المشاركة في الطرح من خلال تقديم نماذج عن مواقف ضاغطة تعرضوا لها أثناء أدائهم لوظائفهم.
- تقديم عدد من المواقف التي قد يتعرض لها موظفون أثناء أدائهم لعملهم والطلب من كل مشارك تدوين المواقف المهنية التي اعتقد أنها شكلت ضغطا نفسيا له، ومن ثمة ترتيبها وفق شدة الموقف حسب رأيه الشخصي.
- المشاركة في الجلسة من قبل أفراد المجموعة التجريبية من خلال طرح مواقف ضاغطة خبروها في العمل وسرد حالاتهم أثناء حدوثها، وما ترتب عليها لاحقا.
- تقديم الواجب المنزلي.

الواجب المنزلي رقم (8)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

مررت خلال أدائك لوظيفتك بمواقف سببت لك توترا وقلقا، حاول ذكر تلك المواقف وترتيبها تنازليا حسب أكثرها حدة، من ثمة اذكر الأثر الذي تركته سواء على حياتك أو مسيرتك المهنية.

الموقف الأول:.....

الأثر الذي تركه في مسيرتي:.....

الموقف الثاني:.....

الأثر الذي تركه في مسيرتي:.....

الموقف الثالث:.....

الأثر الذي تركه في مسيرتي:.....

الموقف الرابع:.....

الأثر الذي تركه في مسيرتي:.....

الموقف الخامس:.....

الأثر الذي تركه في مسيرتي:.....

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: عمليات التقييم المعرفي- التقييم المعرفي الأولي.

أهداف الجلسة:

- القدرة على تقييم الأحداث المهنية الضاغطة.
- التعرف على عملية التقييم المعرفي الأولي للحدث الضاغط.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين وترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة، وربطه بموضوع الجلسة الحالية.
- دفع المشاركين إلى تقييم الضغوط المهنية التي تم تحديدها من قبلهم في الواجب المنزلي بوضع علامة من عشرة(10/...) تعبيرا عن مدى صعوبة الموقف المذكور، كل على حدى.
- عرض تقييمات المشاركين مع الإصغاء إلى مبرراتهم التي جعلتهم يمنحون الموقف هذه العلامة.
- اقتراح أسلوب تقييم مختلف يعتمد على تصنيف نفس المواقف إلى أربع مجموعات: موقف مهدد للحياة – موقف تؤدي إلى خسارة ما – موقف عابر – موقف تحد لتحقيق ربح ما.
- التعقيب على التصنيف الجديد للمواقف المختبرة من قبل المشاركين، مع تقديم محاضرة حول أهمية تقييم الموقف حسب مستويات تهديده للفرد بدل التركيز على الحدة مع تقديم أمثلة عن مواقف عالية الحدة لكنها تركت أثرا نفسيا إيجابيا، بالمقابل ذكر مواقف متوسطة أو ضعيفة الحدة سببت تهديدا على مستويات مختلفة من حياة الفرد.
- إعادة توزيع الدرجات (10/...) على نفس المواقف حسب مستويات تهديدها لحياة المشارك ومقارنة التقييمات الجديدة بالتقييمات السابقة.
- تقديم لمحة سريعة حول ما تم طرحه سابقا عن مفهوم المواقف الضاغطة وأشكالها ودرجاتها.
- فتح المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية من أجل المشاركة في الطرح من خلال تقديم نماذج عن مواقف ضاغطة تعرضوا لها أثناء أدائهم لوظائفهم.
- تقديم عدد من المواقف التي قد يتعرض لها موظفون أثناء أدائهم لعملهم والطلب من كل مشارك تدوين المواقف المهنية التي اعتقد أنها شكلت ضغطا نفسيا له، ومن ثمة ترتيبها وفق شدة الموقف حسب رأيه الشخصي.
- المشاركة في الجلسة من قبل أفراد المجموعة التجريبية من خلال طرح مواقف ضاغطة خبروها في العمل وسرد حالاتهم أثناء حدوثها، وما ترتب عليها لاحقا.
- تقديم الواجب المنزلي.

الواجب المنزلي رقم (9)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

هل مررت بمواقف ضاغطة في العمل كانت سببا في تهديد حياتك؟

.....

إن كانت الإجابة بنعم؛ اذكر بعضها.

1) .....

2) .....

3) .....

هل مررت بمواقف عالية الحدة لكنها تركت أثرا إيجابيا فيما بعد؟

.....

إن كانت الإجابة بنعم؛ اذكر بعضها.

1) .....

2) .....

3) .....

الجلسة الحادية عشر

عنوان الجلسة: عمليات التقييم المعرفي-التقييم الثانوي

أهداف الجلسة:

- القدرة على تقييم الأحداث المهنية الضاغطة.
- التعرف على عملية التقييم المعرفي الثانوي للحدث الضاغط.
- الوعي بطبيعة أساليب المواجهة المتبناة.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين وترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة، وربطه بموضوع الجلسة الحالية.
- إثارة النقاش حول الخطوة المنطقية التي يفترض أن تلي عملية تقييم الأولي من خلال تقديم نماذج لأحداث ضاغطة متباينة.
- تدوين إجابات المشاركين على السبورة تثمينا لها، ومن ثمة مناقشتها.
- تقديم محاضرة قصيرة حول عملية التقييم المعرفي الثانوي للحدث الضاغط، مع التأكيد على أهمية وعي الفرد بالإمكانيات والمهارات والمعارف والاستراتيجيات الشخصية التي تتيح له مواجهة الضغط المهني بنجاح والتخفيف من حدته وآثاره.
- الإشارة إلى أن وعي الفرد بإمكانياته بشكل جيد يتيح تصورا أفضل للأساليب الأنجع في مواجهة الضغط المهني الذي يتعرض له.
- التنويه إلى أن اختيار الاستراتيجية الأنسب بالنسبة للفرد مرتبط بالحدث الضاغط دوما.
- الاستعانة بإجابات المشاركين على الواجب المنزلي السابق في تحديد استراتيجياتهم المتاحة في مواجهة الضغط وترتيبها من الأنجح في تخفيف من الضغط وإعادة التوازن، في تحقيق مكاسب إن أمكن.
- تقديم الواجب المنزلي.

الواجب المنزلي رقم (10)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

عند مواجهتك لضغط نفسي في مؤسسة عملك، ما هي الاستراتيجيات التي تلجأ إليها عادة:

.....

.....

.....

.....

هل تعتقد أن هناك استراتيجيات أنسب للمواجهة؟ اذكرها.

.....

.....

.....

.....

الجلسة الثانية عشر

عنوان الجلسة: عملية المواجهة– أساليب المواجهة المتمركزة على المشكلة.

أهداف الجلسة:

- الوعي بأساليب المواجهة المتبناة.
- التعرف على أساليب المواجهة المتمركزة على المشكلة.
- التدرب على أساليب المواجهة الإيجابية.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين وترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة، وربطه بموضوع الجلسة الحالية.
- تقديم محاضرة تربط بين مراحل مواجهة الضغط الثلاثة وصولا إلى المرحلة الأخيرة والمتمثلة في: عملية المواجهة.
- الإشارة إلى أن عملية مواجهة الضغط المهني تنقسم إلى صنفين أساسيين لكل منهما أساليبه الخاصة، مع التأكيد على أن الجلسة الحالية مخصصة للصنف الأول والمتمثل في: المواجهة المركزة على المشكلة.
- تقديم محتوى نظري مبسط لتوضيح المقصود بالمواجهة المركزة على المشكلة، مع ذكر أمثلة تدعم الطرح.
- إتاحة المجال للمشاركين من أجل اقتراح نماذج تنتمي إلى صنف المواجهة المرتكزة على المشكلة حسب رأيهم، مع تقييمها ومناقشتها لتحديد مدى جدواها في التخفيف من الضغط المهني.
- القيام بتصنيف الأساليب المقترحة من قبل المشاركين حسب الموقف الضاغط المناسب لها، مع اقتراح أساليب أخرى وشرحها وتصنيفها.
- تنمية وعي المشاركين بالمجموعات الرئيسية لأساليب المواجهة المتمركزة حول المشكلة مع شرح كل أسلوب على حدى.
- التدريب على بعض استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكلة من خلال تطبيقات عملية قائمة على تقنيات: القصة، التخيل ولعب الدور.
- الإشارة إلى أن أساليب المواجهة المتمركزة حول المشكلة يمكن أن تكون تكيفية في موقف ضاغط معين بينما لا تكون كذلك بالنسبة لموقف آخر، مع تقديم أمثلة في كل مرة.
- إلقاء الضوء على نماذج مواجهة تكيفية في أغلب المواقف.
- تقديم الواجب المنزلي.

الواجب المنزلي رقم (11)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

إليك عددا من المشكلات التي قد تواجهك في عملك، اقترح أكثر خطة تكيفية لحلها:

1) **المدير يبلغك أن مفتش المادة في انتظارك –خلال ربع ساعة من اللحظة– في مكتبه في الوقت الذي تكون فيه قد تكاسلت عن إعداد مذكرة الحصة.**

الخطة:.....

.....

.....

2) **حدوث شجار حاد بين تلميذين أثناء تقديمك للحصة.**

الخطة:.....

.....

.....

3) **اكتشافك لتسريب أسئلة امتحان مادتك بعد نص ساعة من انطلاق الامتحان.**

الخطة:.....

.....

.....

4) **اختفاء هاتفك النقال داخل المؤسسة.**

الخطة:.....

.....

.....

الجلسة الثالثة عشر

عنوان الجلسة: عملية المواجهة– المواجهة المتمركزة حول الانفعال.

أهداف الجلسة:

- الوعي بأساليب المواجهة المتبناة.
- التعرف على أساليب المواجهة المتمركزة على الانفعال.
- التدرب على أساليب المواجهة الإيجابية.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

الفنيات والمهارات المستخدمة: المناقشة والحوار، المحاضرة، التخيل، التعزيز، العصف الذهني، الاستبصار.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين وترحيب بهم.
- مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة، وربطه بموضوع الجلسة الحالية.
- الإشارة إلى أن عملية مواجهة الضغط المهني تنقسم إلى الصنف الثاني من أساليب المواجهة والمتمثلة في: الأساليب المتمركزة حول الانفعال.
- تقديم محتوى نظري مبسط لتوضيح المقصود بالمواجهة المركزة على الانفعال، مع ذكر أمثلة تدعم الطرح.
- إتاحة المجال للمشاركين من أجل اقتراح نماذج تنتمي إلى صنف المواجهة المرتكزة على الانفعال حسب رأيهم، مع تقييمها ومناقشتها لتحديد مدى جدواها في التخفيف من توابع الضغط المهني.
- القيام بتصنيف الأساليب المقترحة من قبل المشاركين حسب الموقف الضاغط المناسب لها، مع اقتراح أساليب أخرى وشرحها وتصنيفها.
- تنمية وعي المشاركين بالمجموعات الرئيسية لأساليب المواجهة المتمركزة حول الانفعال مع شرح كل أسلوب على حدى.
- التدريب على انتقاء استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال بما يخفف حدة التوتر والضغط ويعيد التوازن الانفعالي للفرد، من خلال تطبيقات عملية قائمة على تقنيات: القصة، التخيل ولعب الدور.
- الإشارة إلى أن أساليب المواجهة المتمركزة حول الانفعال يمكن أن تكون تكيفية في موقف ضاغط معين بينما لا تكون كذلك بالنسبة لموقف آخر، مع تقديم أمثلة في كل مرة.
- إلقاء الضوء على نماذج مواجهة تكيفية في أغلب المواقف.
- تقديم الواجب المنزلي.

الواجب المنزلي رقم (12)

أستاذي، أستاذتي الكريمين:

هذه قائمة لعدد من المواقف المهنية المسببة للتوتر والمولدة للانفعالات الحادة، حاول اقتراح طرق التي تراها تساعد على تصريف تلك الانفعالات والعودة إلى الوضع الطبيعي:

1) توبيخ المفتش لك على ما يراه هو تقصيرا في عملك.

أسلوب خفض التوتر المقترح: .....

.....

.....

2) الخصم التعسفي من الراتب.

أسلوب خفض التوتر المقترح: .....

.....

.....

3) إسقاط اسمك من قائمة تكريمات أساتذة مؤسستك.

أسلوب خفض التوتر المقترح: .....

.....

.....

4) عدم تحقيق تلاميذك للنتائج التي توقعتها منهم.

أسلوب خفض التوتر المقترح:.....

.....

.....

الجلسة الختامية

الجلسة الختامية.

عنوان الجلسة: مستوى الضغوط المهنية(التقييم الختامي)

أهداف الجلسة:

- اختتام البرنامج الإرشادي.
- القياس البعدي لمستوى الضغط المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- شكر وعرفان للمشاركين على التزامهم بالبرنامج.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

فنيات الجلسة: المناقشة والحوار، قياس الضغط المهني لدى المشاركين.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للمشاركين والترحيب بهم.
- شكر الباحثة لأفراد المجموعة على التزامهم بالبرنامج، ومشاركتهم الفعالة والإيجابية مع كل النشاطات المقدمة.
- إتاحة الفرصة للمشاركين من أجل التعبير عن تجربتهم في البرنامج بكل حرية، محددين الإيجابيات والسلبيات التي سجلوها خلال فترة التطبيق.
- تقديم الباحثة لمقياس الضغوط المهنية للمشاركين من أجل قياس مستواها قياسا بعديا.
- اختتام الجلسة بشكل المشاركين كل باسمه على الخدمة التي قدموها لها خلال فترة تطبيق البرنامج.

الملحق رقم(03): ملاحق البرنامج الإرشادي.

الملحق (01): تنمية الوعي بمصادر الضغط المهني وآثاره.

التعليمة: حاول استدعاء تجارب مهنية ضاغطة مررت بها من الذاكرة، ثم قم بإجراء قراءة تحليلية لمصادرها، والأثر الذي تركته لديك في حياتك اليوم:

التجربة المهنية الضاغطة		مصادر الضغط في التجربة		الأثر الذي تركته التجربة
-1				
-2				
-3				
-4				
-5				

الملحق (02): تنمية الانفتاح الذهني على أساليب جديدة في مواجهة الضغوط المهنية.

التعليمة: لننطلق من التجارب الضاغطة التي ذكرتها سابقا؛ ضع أسلوب المواجهة الذي انتهجته سابقا في مقابل الأسلوب الذي تراه الآن أنسب لتخفيف الضغط وآثاره.

التجربة المهنية الضاغطة	أسلوب المواجهة الذي تم انتهاجه	الأسلوب الأنسب حسب رأيي الآن
-1		
-2		
-3		
-4		
-5		

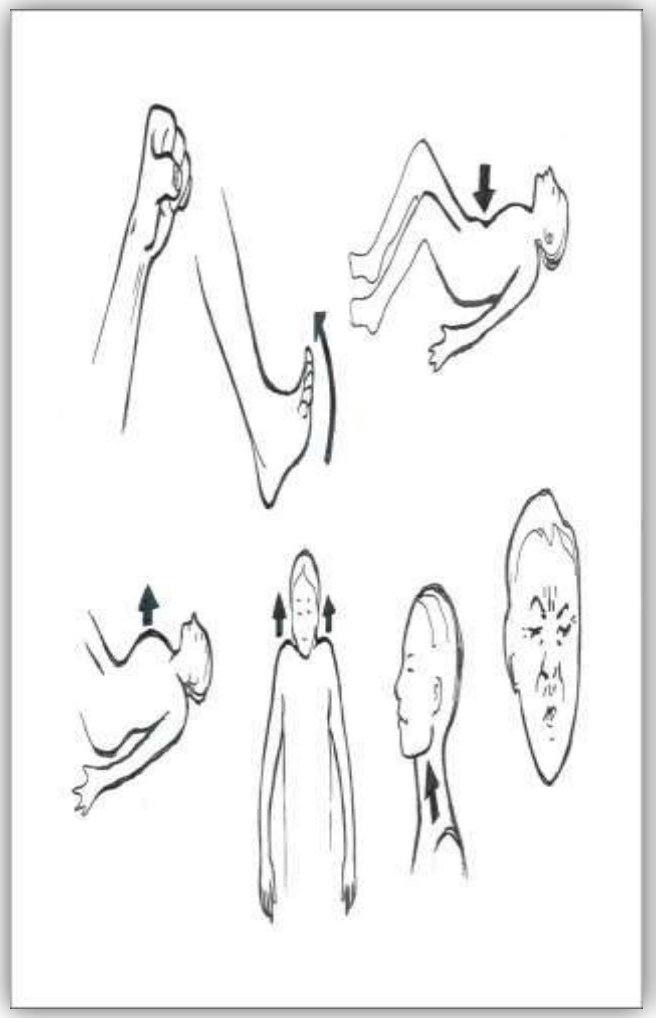
الملحق (03): تعديل المعرفي للموقف المهني الضاغط.

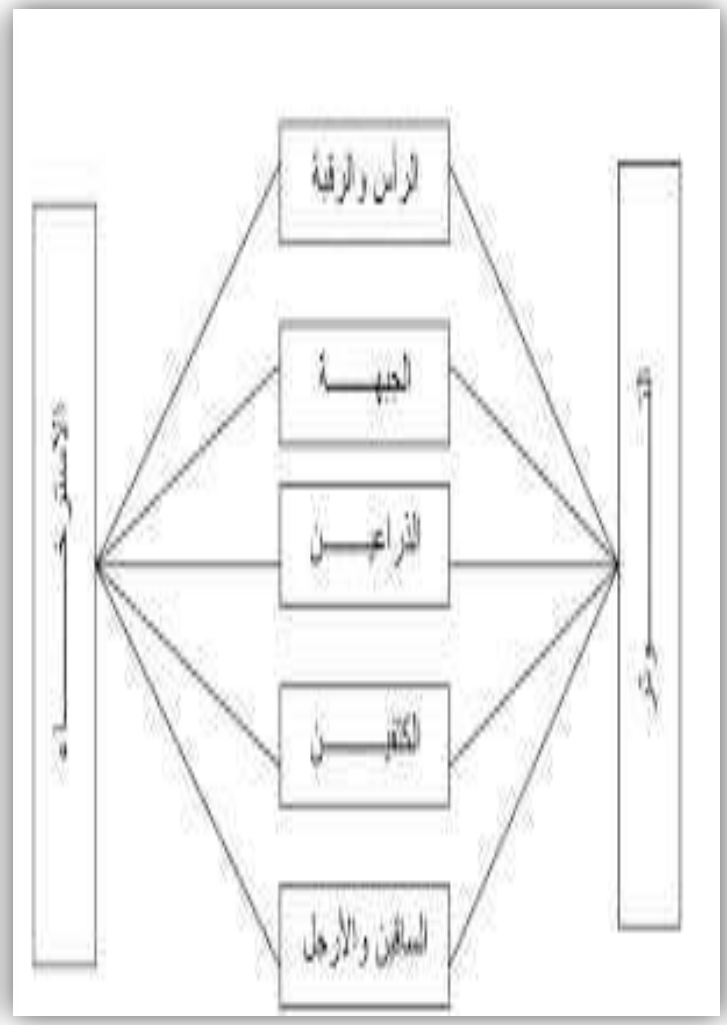
التعليمة: إن الاستجابة للموقف المهني الضاغط تكون مرتبطة دوما بالقراءة الذهنية الشخصية للموقف من قبلك، والتي على أساسها يتم تفسير الموقف واختيار أسلوب المواجهة.

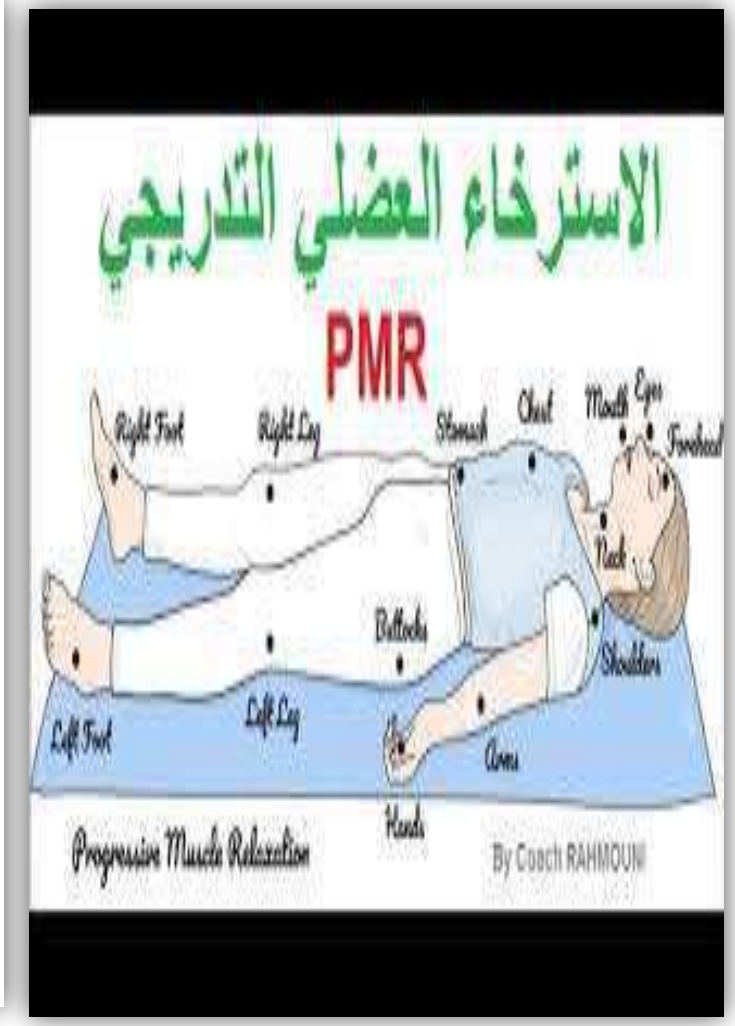
في هذا الجدول صنف التفاسير الذهنية التي تبنيتها في مراحل مختلفة من حياتك المهنية للمواقف المسببة للضغط.

تفسير منطقي	تفسير غير منطقي	تفسير ما ورائي

الملحق (04): الاسترخاء العضلي التدريجي.

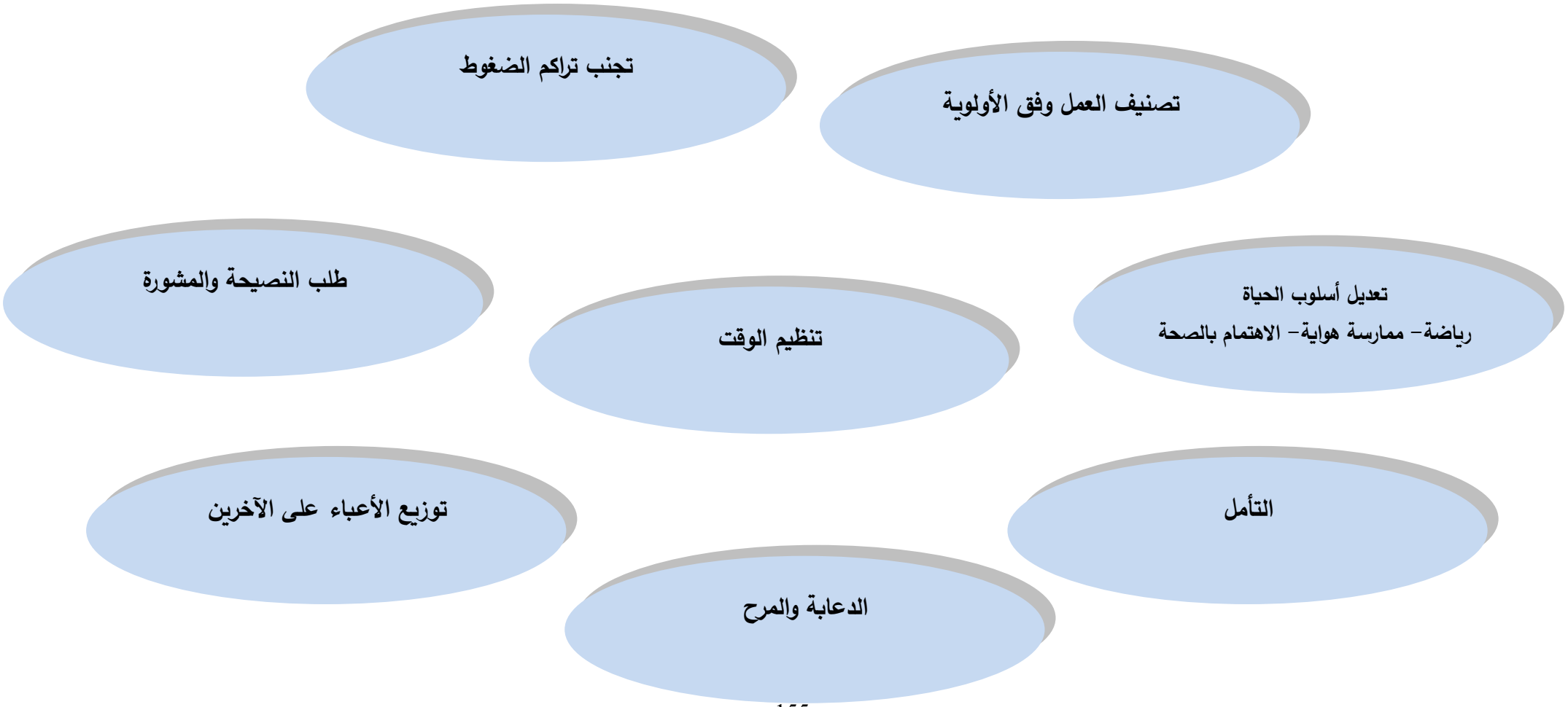






الملحق (05): المهارة مقابل الضغط.

التعليمة: لدينا هذه القائمة من مهارات التصدي للضغط النفسي، اقترح مواقف مهنية تصلح معها تلك المهارات.



الملحق رقم(04): استمارات التقييم

استمارة تقييم خاصة بالجلسة الأولى:

التاريخ:.....

اسم المشترك:.....

استمارة تقييم جلسة التعارف

معايير التقييم	مستويات التقييم		
	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
1. أتقبل الجو العام الذي سنعمل فيه			
2. أعتقد أنني مقتنع بأداء المرشدة خلال الجلسة			
3. أشعر بأنني سأنسجم مع المجموعة سريعا			
4. استوعبت محتوى البرنامج وأهدافه			
5. على استعداد للمشاركة في البرنامج إلى النهاية			
6. أتوقع أن مشاركتي في البرنامج ستفيدني			

- أقترح أن:.....

.....

استمارة تقييم لمحور الضغوط المهنية وأساليب مواجهتها.

التاريخ:.....

اسم المشترك:.....

استمارة تقييم المحور الأول

معايير التقييم	مستويات التقييم		
	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
1. أصبحت لدي فكرة أوضح عن مفهوم الضغط المهني			
2. أستوعب الآن أن هناك أساليب متنوعة للتعامل مع الضغط المهني			
3. أعي الآن أن الفرد يعالج الموقف الضاغط حسب الأساليب التي تحكم تفكيره في العادة			
4. لا أزلت مقتنعا بمشاركتي في البرنامج الإرشادي			

- أقترح أن:.....

.....

استمارة تقييم محور مهارات التخفيف من الآثار السلبية للضغط المهني..

التاريخ:.....

اسم المشترك:.....

استمارة تقييم المحور الثاني

معايير التقييم	مستويات التقييم		
	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
1. أدرك أهمية الاسترخاء العضلي التدريجي في التخفيف من التوتر			
2. أستمر في ممارسة جلسات الاسترخاء بشكل منتظم			
3. توسعت مداركي لمهارات جديدة للتخفيف من عبء الموقف الضاغط			
4. أدرك أن المهارات الجديدة التي أتدرب عليها ستفيدني في التعامل في المواقف المهنية الضاغطة			
5. أحاول توسيع مداركي حول مهارات تكيفية جديدة			
6. لا أزلت مقتنعا بمشاركتي في البرنامج الإرشادي			

- أقترح أن:.....

.....

استمارة تقييم لمحور مواجهة الضغط المهني.

التاريخ:.....

اسم المشترك:.....

استمارة تقييم المحور الثالث

معايير التقييم	مستويات التقييم		
	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
1. أعي الآن أن مواجهة الضغوط تعتمد على أساليب مختلفة ومتباينة			
2. أصبحت أكثر إدراكا لضرورة تصنيف الحدث الضاغط			
3. تقييمي المعرفي للموقف الضاغط أصبح أكثر نضجا			
4. أصبح اختاري لأسلوب المواجهة المناسب أكثر سلاسة من قبل			
5. استفدت من جلسات البرنامج			

- أقترح أن:.....

.....

***تقييم الباحثة لسير الجلسات**

التاريخ: / /

توقيت انطلاق الجلسة:.....

الجلسة رقم:.....

المكان:.....

الغائبون:

-

-

-

-

ظروف سير الجلسة:

-

-

-

-

-

العوائق:

-

-

-

-

ملاحظات عامة واقتراحات:

-

-

-

-

التقييم العام للجلسة:

.....

.....

.....

انتهت الجلسة على الساعة:.....

الملحق رقم(05)

قائمة المختصين في الترجمة

الرقم	اللقب والاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الوظيفة	المؤسسة
1	بوغابة حسين	لغة إنجليزية	ماستر	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية عبد المجيد بومادة–ورقلة
2	خولة بن عمر	لغة إنجليزية	ماستر	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية عبد المجيد بومادة–ورقلة
3	مولاي مسعودة	لغة إنجليزية	ليسانس	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح– ورقلة
4	ريمة بن عريب	ترجمة	ليسانس	أستاذة تعليم إبتدائي	ابتدائية كتفي الحسين– برج بوعريريج
5	زليحة لبوز	لغة إنجليزية	ماستر	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية عبد المجيد بومادة–ورقلة

الملحق رقم(06):

قائمة المختصين في تحكيم كل من البرنامج الإرشادي وصدق ترجمة مقياس الضغط المهني

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة/المؤسسة
1	صبرينة غربي	علم النفس عمل تنظيم	أستاذ تعليم عالي	قاصدي مرباح– ورقلة
2	نبيلة بن الزين	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر "أ"	قاصدي مرباح– ورقلة
3	نرجس زكري	علوم تربية	أستاذ محاضر "ب"	قاصدي مرباح– ورقلة
4	عبد الوهاب عليلي	القياس والتقويم والإحصاء النفسي	أستاذ مساعد	المركز الجامعي– تيبازة
5	أمال فاسي بن شعلال	علم النفس العيادي	أستاذ تعليم عالي	محمد لمين دباغين–سطيف2
6	ربيعة بن الشيخ	علم النفس التربوي	ماجستير	مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد– علي ملاح– ورقلة
7	مسعود شبوعات	إرشاد وتوجيه	ماستر	مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد بثانوية مبارك الميلي– ورقلة
8	سعيدة حمادي	علم النفس مدرسي	ليسانس	مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد بثانوية الشهيد العربي قويدر– ورقلة
9	نصيرة بن شولة	علم النفس المدرسي	ليسانس	مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد بمركز التوجيه والإرشاد– ورقلة

الملحق رقم(07):

قائمة المحكمين المسؤولين عن تكييف عبارات البعد الخامس من مقياس الدراسة(مختصو قطاع التربية)

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	قطاع/مؤسسة العمل
1	عبد الله صوالح	مفتش تربية وطنية(إبتدائي/ لغة عربية)	المقاطعة الخامسة/ورقلة
2	يونس كنوز	مفتش تربية الوطنية للتوجيه المدرسي	ولاية ورقلة
3	علي ميسة	مفتش تربية وطنية(إبتدائي/عربية)	المقاطعة الثانية
4	منير عزريم	مفتش تربية وطنية(ثانوي/إنجليزية)	ولاية ورقلة
5	جمال عمراوي	مدير ثانوية	ثانوية مصطفى حفيان–ورقلة
6	الذهبي قريشي	مدير ثانوية	ثانوية الشهيد حبي عبد المالك–انقوسة
7	علجية زهري	مدير ثانوية	ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح–وقلة
8	محمد حاصي	ناظر ثانوية	ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح–وقلة
9	خلفاوي هدى	مستشار تربية	ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح–وقلة
10	أسماء التجاني	مستشار توجيه وإرشاد مدرسي ومهني	ثانوية عبد المجيد بومادة
11	لويزة سمايح	مستشار توجيه وإرشاد مدرسي ومهني	ثانوية المجاهد الخليل أحمد
12	إبراهيم قريشي	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية عبد المجيد بومادة
13	مليكة مداني	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية بالعربي سليمان
14	هناء جودي	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح–وقلة
15	منير قزيز	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية المجاهد الخليل أحمد
16	ثرية بوشيبة	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية مبارك الميلي
17	إبراهيم قريشي	أستاذ تعليم ثانوي	ثانوية عبد المجيد بومادة

الملحق رقم(08): استمارة ترجمة فقرات مقياس الضغط المهني إلى اللغة العربية

جـامعة قـاصدي مـرباح–ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
استمارة ترجمة فقرات مقياس(خبراء الترجمة)
"الضغط المهني"

لقب واسم الأستاذ:.....
الوظيفة:.....
التخصص:.....
الدرجة العلمية:.....

استمارة خاصة بعملية تعريب مقياس الضغط المهني

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

في إطار استكمال متطلبات البحث العلمي تسعى الباحثة إلى ترجمة وتعريب مقياس "الضغط المهني" لأصحابه؛ Keiko Naono-Nagatomo(2019)، ليناسب موضوع دراستها المعنونة بـ:

"فاعلية "برنامج إرشادي قائم على النظرية المعرفية السلوكية لخفض الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي".

وعليه قد تبنت التعريف الإجرائي لأصحاب:

الضغط المهني هي مجموع الضغوط النفسية التي يعانيها المدرس والمرتبطة بأعباء العمل خارج ساعات الدوام، وتقويمه الذاتي لأدائه كأستاذ، وطبيعة علاقاته مع زملائه، وتفاعله الاجتماعي خارج نطاق المدرسة، إضافة إلى أعباء الواجبات الإضافية الموكلة إليه في عمله.

وهو المقياس الأنسب حسب رأي الباحثة لمجتمع الدراسة(أساتذة التعليم الثانوي)، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي:

1- الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل:Time spent outside of work (05فقرات)وهي أعباء المهام التي تنتقل مع الموظف خارج أسوار المدرسة.

2- القدرة على التقييم الذاتي كمدرس: Relationships between teachers(06فقرات): معتقدات المدرس حول قدراته وإمكاناته كمدرس.

3- العلاقات بين الأساتذة: Relationships between teachers(06فقرات): المشاعر التي يكونها المدرس تجاه تعاملاته مع زملائه في مجال التدريس.

4- التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس: Social interactions outside of teaching(04فقرات): المشاعر التي تتكون لدى المدرس نتيجة تفاعلاته الاجتماعية خارج نطاق التدريس.

5- الواجبات خارج نطاق التدريس: Duties outside of teaching (فقرتان): المشاعر التي تتكون لدى نتيجة إيكاله بمهام خارج نطاق التدريس.

ولتحقيق هذا الغرض ترجو الباحثة منكم تحكيم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، مع الاحتفاظ بالمحتوى النفسي لها، وذلك اعتمادا على ما تتمتعون به من خبرة في اللغتين معا.

والباحثة لا يسعها إلا أن تقدم لكم جزيل شكرها وامتنانها .

1. التعليمة:

.Below are statements that describe how you may feel about yourself right now
use the following scale to indicate your level of agreement or disagreement with each statement.

تعريب التعليمة:

الترجمة:

.....

.....

2. البدائل:

البدائل	*I never think so*	*I don't think so*	*I think so*	*I think so very much*
الترجمة	.....	.....	.....	.....

3. المقياس:

البعد	الفقرة باللغة الإنجليزية	الترجمة
Time spent outside of work	I feel a burden from doing a lot of after-hours work.	....
	I feel I do a lot of work aside from instructing children/students in my work as a teacher.	....
	I feel a burden from work I take home to do.	....
	I feel annoyed that my	.....

	work as a teacher is complicated.	……
	I feel a burden from the time constraints placed on me due to extracurricular and club activities after set work hours.	…… ……
Self-assessment ability as a teacher	I feel that I lack the ability to guide children/students.	…… ……
	I feel I have not done the studying required to advance my skills as a teacher.	…… ……
	I feel I lack the ability to interact with special needs children/students.	…… ……
	I feel I am achieving the results expected of me as a teacher.	…… ……
	I feel I lack ability when I fail in my work.	…… ……
	I feel I cannot begin to approach the ideal I have for myself as a teacher.	…… ……
Relationships between teachers	I feel there is a difference in the workload between male and female teachers.	…… ……
	I feel mental exhaustion from interacting with (instructing, etc) teachers with less experience than me.	…… ……
	I feel dissatisfied by the difference in workload depending on years of experience as a teacher.	…… ……
	I feel mental exhaustion from my relationships with other teachers.	…… ……
	I feel constrained because there is no place to take a break in the school.	…… ……
	I am dissatisfied with	……

	my evaluation by my boss.	.....
Social interactions outside of teaching	I feel mental exhaustion from interacting with parents.	....
	I feel mental exhaustion from my involvement with community members.	....
	I feel a burden from after-hours duties that occur suddenly such as dealing with trouble.	....
	I feel mental fatigue from interactions with diverse children/students.	....
Duties outside of teaching	I feel dissatisfied that duties for managing safety are included in my work as a teacher.	....
	I feel dissatisfied that duties for taking care of the school environment are included in my work as a teacher.	....

- **إضافات:**

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم(09): استمارة آراء المحكمين في صدق ترجمة وتكييف المقياس

جـامعة قـاصدي مـرباح–ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة آراء الخبراء المحكمين في صدق ترجمة وتكييف فقرات مقياس(علم النفس وعلوم التربية)

"الضغط المهني"

لقب واسم الأستاذ:.....

الوظيفة:.....

التخصص:.....

الدرجة العلمية:.....

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

في إطار استكمال متطلبات البحث العلمي تسعى الباحثة إلى ترجمة وتعريب مقياس "الضغط المهني" لأصحابه؛ Keiko Naono-Nagatomo(2019)، ليناسب موضوع دراستها المعنونة بـ:

"فاعلية "برنامج إرشادي قائم على النظرية المعرفية السلوكية لخفض الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي".

وعليه قد تبنت التعريف الإجرائي لأصحاب:

الضغط المهني هي مجموع الضغوط النفسية التي يعانيها المدرس والمرتبطة بأعباء العمل خارج ساعات الدوام، وتقويمه الذاتي لأدائه كأستاذ، وطبيعة علاقاته مع زملائه، وتفاعله الاجتماعي خارج نطاق المدرسة، إضافة إلى أعباء الواجبات الإضافية الموكلة إليه في عمله.

وهو المقياس الأنسب حسب رأي الباحثة لمجتمع الدراسة(أساتذة التعليم الثانوي)، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي:

1- الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل:Time spent outside of work (05فقرات)وهي أعباء المهام التي تنتقل مع الموظف خارج أسوار المدرسة.

2- القدرة على التقييم الذاتي كمدرس: Relationships between teachers(06فقرات): معتقدات المدرس حول قدراته وإمكاناته كمدرس.

3- العلاقات بين الأساتذة: Relationships between teachers(06فقرات): المشاعر التي يكونها المدرس تجاه تعاملاته مع زملائه في مجال التدريس.

4- التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس: Social interactions outside of teaching(04فقرات): المشاعر التي تتكون لدى المدرس نتيجة تفاعلاته الاجتماعية خارج نطاق التدريس.

5- الواجبات خارج نطاق التدريس: Duties outside of teaching (فقرتان): المشاعر التي تتكون لدى نتيجة إيكاله بمهام خارج نطاق التدريس.

ولتحقيق هذا الغرض ترجو الباحثة منكم تحكيم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، مع الاحتفاظ بالمحتوى النفسي لها، وذلك اعتمادا على ما تتمتعون به من خبرة في اللغتين معا.

والباحثة لا يسعها إلا أن تقدم لكم جزيل شكرها وامتنانها .

4. التعليمة:

Below are statements that describe how you may feel about yourself right now.
use the following scale to indicate your level of agreement or disagreement with each statement.

الترجمة تعريب التعليمة:

فيما يلي العبارات التي تصف كيف قد تشعر في الوقت الحالي؛
استخدم المقياس التالي للإشارة إلى مستوى موافقتك أو عدم موافقتك على كل عبارة.

رأي المحكم في الترجمة:

.....

.....

.....

5. البدائل:

البدائل	*I never think so*	*I don't think so*	*I think so*	*I think so very much*
الترجمة العربية	لا أعتقد ذلك أبدا	لا أعتقد ذلك	أعتقد ذلك	أعتقد ذلك كثيرا
رأي المحكم في الترجمة	.....	.....	.....	.....

6. المقياس:

البعد	الفقرة باللغة الإنجليزية	الفقرة	التعديل
Time spent outside of work	I feel a burden from doing a lot of after-hours work.	أشعر بالإرهاق عند القيام بأعمال إضافية بعد الدوام.	
	I feel I do a lot of work aside from instructing children/students in my work as a teacher.	أشعر بأني أبذل مجهودا كبيرا عند تقديم التعليمات للأطفال/التلميذ في عملي كأستاذ.	
	I feel a burden from work I take home to do.	أشعر بالإرهاق من إنجاز عملي في المنزل.	

	I feel annoyed that my work as a teacher is complicated.	أنزعج من كون عملي كأستاذ معقد.	
	I feel a burden from the time constraints placed on me due to extracurricular and club activities after set work hours.	أشعر بالعبء من تقيدي بالوقت بسبب الأنشطة خارج المنهاج ونشاطات النوادي بعد ساعات العمل.	
Self-assessment ability as a teacher	I feel that I lack the ability to guide children/students.	أشعر بفقدان القدرة على إرشاد الأطفال/التلاميذ.	
	I feel I have not done the studying required to advance my skills as a teacher.	أشعر بنقص في مكتسباتي الدراسية اللازمة لتحسين مهاراتي كأستاذ.	
	I feel I lack the ability to interact with special needs children/students.	أشعر بعجزي على التفاعل مع الاحتياجات الخاصة بالطفل/التلميذ.	
	I feel I am achieving the results expected of me as a teacher.	أشعر بأني حققت النتائج المتوقعة كأستاذ.	
	I feel I lack ability when I fail in my work.	أشعر بالعجز عند إخفاقي في عملي.	
	I feel I cannot begin to approach the ideal I have for myself as a teacher.	أشعر بعدم قدرتي على الانطلاق من أجل الاقتراب من المثالية التي أرجوها لنفسي بصفتي أستاذ.	
Relationships between teachers	I feel there is a difference in the workload between male and female teachers.	أشعر بأن هناك تفرقة في حجم العمل بين الأساتذة الذكور والإناث.	
	I feel mental exhaustion from interacting with (instructing, etc) teachers with less experience than me.	أشعر بتعب نفسي عند التفاعل(التدريس... إلخ) مع الأساتذة الأقل خبرة مني.	
	I feel dissatisfied by the difference in workload depending on years of experience as a teacher.	أشعر بعدم الرضا تجاه فرق عبء العمل المتعلق بسنوات الخبرة كأستاذ.	
	I feel mental exhaustion from my relationships with other teachers.	أشعر بتعب نفسي نتيجة علاقتي بالأساتذة الآخرين.	
	I feel constrained because there is no place to take a break in the school.	أشعر بأني مقيد بسبب عدم وجود مكان للاستراحة بالمدرسة.	
	I am dissatisfied with my evaluation by my boss.	أشعر بعدم الرضا من تقييمي من قبل مسؤولي.	
Social interaction	I feel mental exhaustion from interacting with parents.	أشعر بتعب نفسي عند التفاعل مع الأولياء.	
	I feel mental exhaustion from my involvement with community members.	أشعر بتعب نفسي عند احتكاكي بأفراد المجتمع.	

	I feel a burden from after-hours duties that occur suddenly such as dealing with trouble.	أشعر بالانزعاج من واجبات ما بعد ساعات العمل التي تحدث فجأة كالتعامل مع مشكل ما.	
	I feel mental fatigue from interactions with diverse children/students.	أشعر بتعب نفسي بسبب التفاعل مع فئات مختلفة من الأطفال/التلاميذ.	
Duties outside of teaching	I feel dissatisfied that duties for managing safety are included in my work as a teacher.	أشعر بعدم الرضا لأن واجبات إدارة السلامة مدرجة في عملي كمدرس.	
	I feel dissatisfied that duties for taking care of the school environment are included in my work as a teacher.	أشعر بعدم الرضا لأن واجبات العناية بالبيئة المدرسية مدرجة في عملي كمدرس.	

تكييف المقياس:

باعتبار أن البعد الخامس الخاص بالواجبات خارج نطاق التدريس يتكون من فقرتين فقط وكون المقياس سيخضع لاحق للتحليل العاملي(لا يتناسب عدد الفقرات مع شروط التحليل العاملي)، وعلى اعتبار أن الفقرتين تحتاجان تعديلا لتتناسب مع بيئة البحث(أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر)، تطلب الباحثة منكم تحكيم التعديلات التي قامت بها على مستوى هذا البعد.

- **الفقرات المعدلة:**

الفقرة	التعديل	تحكيم التعديل
أشعر بعدم الرضا لأن واجبات إدارة السلامة مدرجة في عملي كمدرس.	أشعر بعدم الرضا لأن واجبات النوادي المدرسية مدرجة في عملي كمدرس	
أشعر بعدم الرضا لأن واجبات المشاركة في تكوين الزملاء الجدد مدرجة في عملي كمدرس.	أشعر بعدم الرضا لأن واجبات العناية بالبيئة المدرسية مدرجة في عملي كمدرس.	

- **الفقرات المضافة:**

الفقرة	تحكيم التعديل
أشعر بالضغط نتيجة اضطراري لتقديم حصص المعالجة البيداغوجية خارج أوقات العمل.	
يزعجني اضطراري لحضور مختلف المجالس التي تنعقد داخل المؤسسة.	
أشعر أن إعفائي من المشاركة في الامتحانات الرسمية يجعلني في حالة نفسية ممتازة.	

الملحق رقم(10): استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة

جـامعة قـاصدي مـرباح

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة آراء الخبراء المحكمين في صدق فقرات مقياس(علم النفس وعلوم التربية)

"الضغط المهني"

لقب واسم الأستاذ:.....

الوظيفة:.....

التخصص:.....

الدرجة العلمية:.....

استمارة خاصة بتحكيم البرنامج الإرشادي

في إطار متطلبات البحث العلمي تسعى الباحثة إلى بناء مواجهة الضغط المهني ، لدى أساتذة التعليم الثانوي، وذلك في إطار استكمال أطروحة الدكتوراه في الإرشاد والتوجيه، المعنونة بـ:

"فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة ".

أولا؛ المتغير المتناول(الضغوط المهنية):

عرفها الهنداوي(1994): بأنها تجربة ذاتية تُحدث لدى الفرد محل هذا الضغط اختلالا نفسيا، كالتوتر، أو القلق، أو الأحباط، أو اختلالا عضويا، كسرعة ضربات القلب، أو ارتفاع ضغط الدم، ويحدث الضغط نتيجة لعوامل قد تكون مصدرها البيئة الخارجية، أو المنظمة، أو الفرد نفسه، وتختلف الموافق المسببة لضغوط العمل باختلاف مواقع الأفراد وطبيعة عملهم.

وعرفها هيجان(1998): تجربة ذاتية تحدث نتيجة لعوامل نفسية ذاتية، أو من البيئة التي يعمل فيها.

أما لازروس(1984) فقد عرفه على أنه: العلاقة بين الفرد والبيئة، ويقيمها الفرد على أنها تفوق قدراته وتعرضه للخطر.

ثانيا؛ النظرية المعتمدة في بناء البرنامج(النظرية المعرفية السلوكية):

تم الاعتماد على نظرية الضغوط وعمليات التقييم التابعة لها لكل من لازاروس وفولكمان(1984)، والتي انطلقت من تصنيف الضغط ليشمل:

1. الحدث الضاغط: والذي قاما بتصنيفه إلى:

- أحداث ضاغطة خارجية: وتضم الأحداث المحيطة بالفرد في البيئة الخارجية، والتي تقع خارج نطاق سيطرته أو إرادته.
- أحداث ضاغطة داخلية: وتنبع من داخل الفرد، اعتمادا على طريقة إدراكاته للعالم الخارج.

2. عملية التقييم: وهي تلي تصاحب الفرد للحدث الضاغط، وتنقسم إلى:

- عملية تقيم أولي: وفيها يقدر الفرد كون الحدث الضاغط مهدد أم لا.
- عملية التقييم الثانوي: وهنا يفكر الفرد فيما يستطيع فعله، وذلك من خلال أساليب واستراتيجيات المواجهة المتوفرة لديه.

3. عملية المواجهة: وفيها يستخدم الفرد الأساليب المتوفرة لديه لمواجهة الحدث الضاغط، وتصنف إلى عمليتين:

- عملية مواجهة مركزة على المشكلة: وهب الإجراءات السلوكية والمعرفية، يستخدمها لمواجهة الحدث الضاغط، ومن هذه الأساليب: طلب المساندة، المواجهة، التخطيط لحل المشكلة، قمع النشاطات المتعارضة...
- عملية مواجهة مركزة على الانفعال: هي الإجراءات السلوكية والمعرفية التي تستهدف تنظيم الانفعالات تجاه المواقف الضاغطة، ومنها: التحكم الذاتي، إعادة تأويل إيجابي، وتقبل المسؤولية، والهروب، التجنب، التوجه للدين...

إضافة إلى هذه لمنطلقات النظرية، تمت الاستعانة في بناء البرنامج بـ:

- المعلومات النظرية حول متغير الضغوط النفسية المهنية.
- مهارات التخفيف من آثار الضغط المهني.
- التدريبات العملية على المهارات والاستراتيجيات الفعّالة في التخفيف من حدة الضغط النفسي المهني.

ثالثا: التعريف بالبرنامج الإرشادي المصمم: مجموعة من الجلسات المنظمة، تنشطها الباحثة، تهدف من خلالها إلى الخفض الضغوط المهنية لدى عينة الدراسة(أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة)، ويستند هذا البرنامج إلى نظرية لازورس المعرفية السلوكية، ويضم (**14** جلسة) دون احتساب جلسات؛ التطبيق القبلي، والتتبعي، ويغطي البرنامج ثلاث محاور أساسية:

- محور الضغوط المهنية وأساليب مواجهتها ، ويضمن ثلاث جلسات.
- محور مهارات التخفيف من الآثار السلبية للضغط المهني ، ويضم جلستين.
- محور مواجهة الضغط المهني، ويضم سبع جلسات.

والباحثة لا يسعها إلا أن تقدم لكم جزيل شكرها وامتنانها .

نموذج تحكيم الجلسة

تقييم الجلسة رقم:

جوانب التحكيم	مدى مناسبته	تعديلات واقتراحات
عنوان الجلسة		
أهداف الجلسة		
المدة الزمنية للجلسة		
الوسائل المستخدمة		
الفنيات والمهارات المستخدمة		
المحتوى		
الواجب المنزلي		
استمارة التقييم		

تقييم الجلسة:

.....

.....

.....

مدى استنادها لمبادئ وافتراضات النظرية المتبناة:

.....

.....

.....

التعديلات والإضافات المقترحة:

.....

.....

نموذج تحكيم المحور

تقييم محور:

جوانب التحكيم	مدى مناسبته	تعديلات واقتراحات
عنوان المحور		
أهداف المحور		
جلسات المحور		
عدد الجلسات		
المدة الزمنية		
الفنيات والمهارات المستخدمة		
المحتوى		
الواجبات المنزلية		
استمارات التقييم		

تقييم المحور:

.....

.....

.....

مدى استناده لمبادئ وافتراضات النظرية المتبناة:

.....

.....

.....

التعديلات والإضافات المقترحة:

.....

.....

نموذج تحكيم البرنامج ككل

تقييم البرنامج:

جوانب التحكيم	مدى مناسبته	تعديلات واقتراحات
عنوان البرنامج		
أهداف البرنامج		
ترتيب المحاور		
ترتيب جلسات البرنامج		
عدد الجلسات		
المدة الزمنية		
الفنيات والمهارات المستخدمة		
محتوى البرنامج		
الواجبات المنزلية		
استمارات التقييم		

تقييم البرنامج ككل:

.....

.....

مدى استناده لمبادئ وافتراضات النظرية المتبناة:

.....

.....

التعديلات والإضافات المقترحة:

.....

.....

الملحق رقم(11): مخرجات الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط المهنية

Reliability

Scale:تقدير ثبات درجات بعد "الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل "باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.949	
		N of Items	3[a]	
	Part 2	Value	0.942	
		N of Items	2[b]	
		Total N of Items	5	
		Correlation Between Forms	0.946	
		Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	0.972
			Unequal Length	0.973
		Guttman Split-Half Coefficient	0.934	

a. The items are: V1, V2, V3.

b. The items are: V3, V4, V5.

Reliability

Scale:تقدير ثبات درجات بعد "الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل "باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.972	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V1	11.56	26.285	0.899	0.967
V2	11.53	26.295	0.887	0.969
V3	11.49	25.439	0.949	0.960
V4	11.53	26.314	0.925	0.964
V5	11.55	25.610	0.929	0.963

Reliability

Scale: "القدرة على التقييم الذاتي كمدرس " تقدير ثبات درجات بعد طريقة باستخدام التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.952
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	0.925
		N of Items	3[b]
		Total N of Items	6

Correlation Between Forms		0.929
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	0.963
	Unequal Length	0.963
Guttman Split-Half Coefficient		0.963

a. The items are: V7, V8, V11.

b. The items are: V13, V15, V19.

Reliability

Scale:تقدير ثبات درجات بعد "القدرة على التقييم الذاتى كمدرس "باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.967	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V7	14.34	36.448	0.917	0.959
V8	14.34	37.037	0.916	0.959
V11	14.38	37.283	0.899	0.961
V13	14.32	38.058	0.894	0.961
V15	14.38	37.086	0.903	0.960
V19	14.41	38.198	0.838	0.967

Reliability

Scale: "العلاقة بين الأساتذة" تقدير ثبات
درجات بعد باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.937	
		N of Items	3[a]	
	Part 2	Value	0.942	
		N of Items	3[b]	
	Total N of Items		6	
	Correlation Between Forms		0.949	
		Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	0.974
			Unequal Length	0.974
	Guttman Split-Half Coefficient		0.974	

a. The items are: V12, V17, V18.
b. The items are: V20, V22, V23.

Reliability

Scale: باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ" العلاقة بين الأساتذة " تقدير ثبات درجات بعد

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.970	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V12	14.06	38.370	0.874	0.967
V17	14.24	38.181	0.902	0.964
V18	14.24	37.721	0.919	0.962
V20	14.12	38.595	0.864	0.968
V22	14.19	37.899	0.925	0.962
V23	14.12	37.576	0.924	0.962

Reliability

Scale: " تقدير ثبات درجات بعد التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس " باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.903
		N of Items	2[a]
	Part 2	Value	0.889
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		4
	Correlation Between Forms		0.872
	Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	0.932
		Unequal Length	0.932
Guttman Split-Half Coefficient			0.932

a. The items are: V9, V14.
b. The items are: V16, V21.

Reliability

Scale: باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ" التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس " تقدير ثبات درجات بعد

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.940	4

Item-Total Statistics

Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted

V9	8.43	13.594	0.850	0.924
V14	8.51	13.375	0.876	0.916
V16	8.56	13.621	0.863	0.920
V21	8.55	13.731	0.841	0.927

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات بعد "الواجبات خارج نطاق التدريس " باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.925		
		N of Items	3[a]		
	Part 2	Value	0.966		
		N of Items	2[b]		
		Total N of Items	5		
		Correlation Between Forms	0.929		
				Spearman-Brown Coefficient	Equal Length 0.963
					Unequal Length 0.965
		Guttman Split-Half Coefficient	0.931		

a. The items are: V6, V10, V24.
b. The items are: V24, V25, V26.

Reliability

Scale: باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ "الواجبات خارج نطاق التدريس "تقدير ثبات درجات بعد

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.965	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V6	11.44	24.797	0.897	0.957
V10	11.37	25.703	0.826	0.968
V24	11.46	25.380	0.906	0.955
V25	11.42	24.430	0.942	0.949
V26	11.44	25.250	0.929	0.952

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات مقياس الضغوط المهنية لدى

المدرسين باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.984		
		N of Items	13[a]		
	Part 2	Value	0.983		
		N of Items	13[b]		
		Total N of Items	26		
		Correlation Between Forms	0.987		
				Spearman-Brown Coefficient	Equal Length 0.993
					Unequal Length 0.993
		Guttman Split-Half Coefficient	0.993		

a. The items are: V1, V3, V5, V7, V9, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V25.

b. The items are: V2, V4, V6, V8, V10, V12, V14, V16, V18, V20, V22, V24, V26.

Reliability

Scale:تقدير ثبات درجات مقياس الضغوط المهنية لدى المدرسين باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.992	26

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V1	71.42	912.296	0.882	0.992
V2	71.38	910.825	0.892	0.992
V3	71.35	906.132	0.939	0.991
V4	71.39	911.771	0.912	0.991
V5	71.40	906.337	0.933	0.991
V6	71.43	906.668	0.928	0.991
V7	71.38	907.028	0.925	0.991
V8	71.38	911.981	0.896	0.992
V9	71.35	911.327	0.897	0.992
V10	71.36	908.741	0.911	0.991
V11	71.41	912.857	0.886	0.992

V12	71.34	910.908	0.904	0.991
V13	71.36	915.463	0.897	0.992
V14	71.43	910.872	0.901	0.991
V15	71.42	910.487	0.908	0.991
V16	71.48	912.941	0.889	0.992
V17	71.51	914.059	0.875	0.992
V18	71.51	910.762	0.904	0.991
V19	71.45	911.775	0.906	0.991
V20	71.40	912.068	0.894	0.992
V21	71.47	911.490	0.902	0.991
V22	71.47	912.563	0.896	0.992
V23	71.40	910.068	0.909	0.991
V24	71.45	913.635	0.889	0.992
V25	71.41	907.994	0.919	0.991
V26	71.42	913.913	0.894	0.992

Correlations

Correlations

		الضغوط المهنية لدى المدرسين
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	Pearson Correlation	0.970
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	314
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	Pearson Correlation	0.982
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	314
العلاقة بين الأساتذة	Pearson Correlation	0.971
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	314
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	Pearson Correlation	0.983
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	314
الواجبات خارج نطاق التدريس	Pearson Correlation	0.978
	Sig. (2-tailed)	0.000

	N	314
الضغوط المهنية لدى المدرسين	Pearson Correlation	1
	N	314

الملحق رقم(12): التحليل العاملي لمقياس الدراسة

Factor Analysis

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
V1	2.85	1.330	314
V2	2.89	1.344	314
V3	2.92	1.361	314
V4	2.89	1.299	314
V5	2.87	1.366	314
V6	2.84	1.368	314
V7	2.89	1.365	314
V8	2.89	1.316	314
V9	2.92	1.327	314
V10	2.91	1.355	314
V11	2.86	1.314	314
V12	2.93	1.325	314
V13	2.91	1.252	314
V14	2.84	1.330	314
V15	2.85	1.327	314

V16	2.79	1.309	314
V17	2.76	1.308	314
V18	2.76	1.328	314
V19	2.82	1.306	314
V20	2.87	1.318	314
V21	2.80	1.317	314
V22	2.80	1.306	314
V23	2.87	1.334	314
V24	2.82	1.296	314
V25	2.86	1.356	314
V26	2.85	1.285	314

Correlation Matrix[a]

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19
Correlation	V1	1.000	0.820	0.886	0.857	0.869	0.821	0.832	0.841	0.829	0.851	0.810	0.788	0.809	0.837	0.847	0.800	0.754	0.766	0.777
	V2	0.820	1.000	0.874	0.855	0.846	0.816	0.824	0.799	0.796	0.828	0.773	0.789	0.807	0.832	0.820	0.786	0.793	0.819	0.839
	V3	0.886	0.874	1.000	0.908	0.917	0.884	0.886	0.889	0.872	0.888	0.847	0.851	0.877	0.896	0.908	0.844	0.784	0.813	0.839
	V4	0.857	0.855	0.908	1.000	0.892	0.856	0.847	0.847	0.848	0.862	0.808	0.825	0.866	0.866	0.861	0.798	0.779	0.805	0.813
	V5	0.869	0.846	0.917	0.892	1.000	0.889	0.879	0.882	0.877	0.881	0.843	0.835	0.873	0.876	0.905	0.826	0.783	0.813	0.824
	V6	0.821	0.816	0.884	0.856	0.889	1.000	0.863	0.861	0.827	0.828	0.853	0.847	0.826	0.844	0.858	0.855	0.792	0.830	0.853
	V7	0.832	0.824	0.886	0.847	0.879	0.863	1.000	0.870	0.907	0.893	0.857	0.860	0.854	0.853	0.852	0.826	0.787	0.802	0.817
	V8	0.841	0.799	0.889	0.847	0.882	0.861	0.870	1.000	0.844	0.881	0.881	0.813	0.857	0.846	0.858	0.808	0.740	0.760	0.777
	V9	0.829	0.796	0.872	0.848	0.877	0.827	0.907	0.844	1.000	0.883	0.860	0.824	0.821	0.824	0.859	0.780	0.756	0.771	0.781
	V10	0.851	0.828	0.888	0.862	0.881	0.828	0.893	0.881	0.883	1.000	0.856	0.846	0.871	0.859	0.842	0.793	0.765	0.789	0.795
	V11	0.810	0.773	0.847	0.808	0.843	0.853	0.857	0.881	0.860	0.856	1.000	0.793	0.835	0.824	0.836	0.777	0.753	0.749	0.769
	V12	0.788	0.789	0.851	0.825	0.835	0.847	0.860	0.813	0.824	0.846	0.793	1.000	0.826	0.817	0.788	0.804	0.811	0.833	0.815
	V13	0.809	0.807	0.877	0.866	0.873	0.826	0.854	0.857	0.821	0.871	0.835	0.826	1.000	0.839	0.842	0.804	0.752	0.777	0.770

	V14	0.837	0.832	0.896	0.866	0.876	0.844	0.853	0.846	0.824	0.859	0.824	0.817	0.839	1.000	0.877	0.825	0.752	0.792	0.780
	V15	0.847	0.820	0.908	0.861	0.905	0.858	0.852	0.858	0.859	0.842	0.836	0.788	0.842	0.877	1.000	0.819	0.786	0.789	0.805
	V16	0.800	0.786	0.844	0.798	0.826	0.855	0.826	0.808	0.780	0.793	0.777	0.804	0.804	0.825	0.819	1.000	0.793	0.857	0.823
	V17	0.754	0.793	0.784	0.779	0.783	0.792	0.787	0.740	0.756	0.765	0.753	0.811	0.752	0.752	0.786	0.793	1.000	0.851	0.829
	V18	0.766	0.819	0.813	0.805	0.813	0.830	0.802	0.760	0.771	0.789	0.749	0.833	0.777	0.792	0.789	0.857	0.851	1.000	0.893
	V19	0.777	0.839	0.839	0.813	0.824	0.853	0.817	0.777	0.781	0.795	0.769	0.815	0.770	0.780	0.805	0.823	0.829	0.893	1.000
	V20	0.796	0.822	0.847	0.814	0.874	0.862	0.818	0.797	0.809	0.829	0.779	0.796	0.801	0.810	0.829	0.827	0.812	0.813	0.801
	V21	0.756	0.825	0.813	0.803	0.812	0.833	0.814	0.776	0.773	0.796	0.751	0.820	0.778	0.784	0.778	0.800	0.828	0.918	0.932
	V22	0.739	0.812	0.791	0.774	0.812	0.826	0.804	0.753	0.752	0.778	0.765	0.827	0.787	0.773	0.772	0.837	0.877	0.907	0.891
	V23	0.754	0.807	0.820	0.805	0.807	0.834	0.828	0.758	0.789	0.791	0.793	0.837	0.787	0.777	0.782	0.803	0.865	0.879	0.887
	V24	0.753	0.775	0.794	0.768	0.791	0.829	0.809	0.743	0.787	0.753	0.776	0.841	0.788	0.747	0.774	0.799	0.822	0.857	0.843
	V25	0.762	0.798	0.835	0.811	0.822	0.868	0.846	0.781	0.791	0.802	0.815	0.862	0.796	0.811	0.803	0.809	0.860	0.863	0.864
	V26	0.755	0.771	0.795	0.790	0.795	0.851	0.821	0.755	0.780	0.772	0.797	0.844	0.782	0.774	0.783	0.769	0.831	0.853	0.827
Sig. (1-tailed)	V1		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V2	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V3	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V4	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V5	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V6	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V7	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V8	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V9	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V10	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V11	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V12	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	V13	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

V14	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V15	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
V16	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
V17	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
V18	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
V19	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
V20	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V21	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V22	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V23	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V24	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V25	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V26	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Inverse of Correlation Matrix

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V2
V1	6.191	-0.451	-1.766	-1.013	-1.328	0.421	-0.035	-0.405	0.146	-1.135	-0.483	0.195	0.791	-0.359	-0.004	-0.825	-0.722	0.047	-0.442	0.0 94
V2	-0.451	6.153	-2.039	-1.261	0.157	0.467	-0.695	0.198	0.485	-0.309	-0.024	0.567	0.079	-0.882	0.373	0.742	-0.511	-0.268	-1.031	-1.0 04
V3	-1.766	-2.039	14.363	-1.495	-1.017	-0.747	-0.068	-1.360	-0.645	-0.269	0.670	-1.242	-1.241	-1.234	-2.537	-0.781	0.769	0.079	-1.731	0.1 52
V4	-1.013	-1.261	-1.495	8.570	-1.281	-1.268	1.021	-0.176	-1.406	-0.130	1.059	-0.130	-2.108	-0.910	0.215	0.431	-0.677	-0.803	-0.502	0.7 05
V5	-1.328	0.157	-1.017	-1.281	12.151	-1.617	-0.354	-1.121	-1.447	0.092	0.570	-0.159	-1.123	-0.365	-2.515	1.257	1.085	-0.057	0.193	-2.4 20
V6	0.421	0.467	-0.747	-1.26	-1.61	10.174	-0.6	-1.286	0.891	1.666	-1.876	-1.101	0.842	0.099	-0.1	-1.72	0.976	0.602	-2.13	-2.5

				8	7		98								30	4			3	24
V7	-0.035	-0.695	-0.068	1.021	-0.354	-0.698	9.968	-1.036	-3.947	-1.484	0.395	-0.801	-0.782	-0.428	0.254	-1.182	0.050	1.137	0.023	0.793
V8	-0.405	0.198	-1.360	-0.176	-1.121	-1.286	-1.036	8.560	0.847	-1.470	-2.862	-0.533	-0.568	0.345	-0.619	-0.765	-0.172	0.654	0.898	0.443
V9	0.146	0.485	-0.645	-1.406	-1.447	0.891	-3.947	0.847	8.958	-1.898	-2.260	-0.594	1.471	0.621	-1.425	0.303	-0.025	-0.184	0.215	-0.431
V10	-1.135	-0.309	-0.269	-0.130	0.092	1.666	-1.484	-1.470	-1.898	9.684	-1.092	-1.439	-1.832	-0.684	0.793	0.615	0.239	-0.490	-0.499	-1.717
V11	-0.483	-0.024	0.670	1.059	0.570	-1.876	0.395	-2.862	-2.260	-1.092	7.513	1.050	-1.094	-0.734	-0.245	0.393	-0.145	0.327	-0.250	0.884
V12	0.195	0.567	-1.242	-0.130	-0.159	-1.101	-0.801	-0.533	-0.594	-1.439	1.050	6.813	-0.508	-0.709	1.520	0.262	-0.834	-0.891	0.104	0.612
V13	0.791	0.079	-1.241	-2.108	-1.123	0.842	-0.782	-0.568	1.471	-1.832	-1.094	-0.508	7.288	-0.006	-0.632	-0.642	0.492	0.834	1.490	0.105
V14	-0.359	-0.882	-1.234	-0.910	-0.365	0.099	-0.428	0.345	0.621	-0.684	-0.734	-0.709	-0.006	7.472	-2.008	-1.179	0.747	-0.210	1.585	0.045
V15	-0.004	0.373	-2.537	0.215	-2.515	-0.130	0.254	-0.619	-1.425	0.793	-0.245	1.520	-0.632	-2.008	8.899	-0.247	-1.553	-0.314	-1.462	-0.268
V16	-0.825	0.742	-0.781	0.431	1.257	-1.724	-1.182	-0.765	0.303	0.615	0.393	0.262	-0.642	-1.179	-0.247	6.881	-0.146	-2.867	-0.553	-0.908
V17	-0.722	-0.511	0.769	-0.677	1.085	0.976	0.050	-0.172	-0.025	0.239	-0.145	-0.834	0.492	0.747	-1.553	-0.146	6.339	-0.452	0.345	-1.171
V18	0.047	-0.268	0.079	-0.803	-0.057	0.602	1.137	0.654	-0.184	-0.490	0.327	-0.891	0.834	-0.210	-0.314	-2.867	-0.452	11.129	0.243	-0.108
V19	-0.442	-1.031	-1.731	-0.502	0.193	-2.133	0.023	0.898	0.215	-0.499	-0.250	0.104	1.490	1.585	-1.462	-0.553	0.345	0.243	12.131	1.421
V20	0.094	-1.004	0.152	0.705	-2.420	-2.524	0.793	0.443	-0.431	-1.717	0.884	0.612	0.105	0.045	-0.268	-0.908	-1.171	-0.108	1.421	7.024
V21	0.479	-0.446	1.143	0.259	-0.280	-0.037	-0.360	-2.016	-0.135	-0.719	1.714	0.850	-0.532	-1.127	1.091	1.583	0.096	-4.767	-6.340	0.095
V22	0.744	-0.974	1.736	1.462	-2.17	0.248	0.017	0.257	0.528	0.157	-0.426	-0.466	-1.443	-0.129	0.897	-1.44	-2.418	-2.77	-2.98	0.244

					6											8		8	2	
V23	0.350	0.414	-0.922	-0.896	0.883	1.153	-0.786	0.796	-0.038	0.555	-1.313	-0.135	-0.150	0.323	0.764	0.499	-0.960	-0.539	-1.862	-2.120
V24	-0.870	-0.518	0.431	1.358	0.189	0.690	0.660	0.398	-1.760	2.095	-0.168	-1.352	-1.809	1.391	-0.176	-1.220	0.332	-0.403	-0.602	-0.964
V25	1.530	0.858	-2.031	-0.372	-0.266	-0.484	-1.290	0.609	1.897	-0.631	-1.082	-0.641	1.344	-1.497	0.448	-0.143	-1.304	1.378	-0.426	-0.513
V26	-0.945	0.073	1.397	-0.594	0.712	-2.763	-0.531	0.572	0.033	-0.170	-0.376	-0.309	-0.118	0.002	-1.044	1.835	-0.246	-1.401	2.317	1.747

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.978
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1462.059
	df	325
	Sig.	0.000

Anti-image Matrices

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	
Anti-image Covariance	V1	0.162	-0.012	-0.020	-0.019	-0.018	0.007	-0.001	-0.008	0.003	-0.019	-0.010	0.005	0.018	-0.008	-7.226E-05	-0.019	-0.018	0.001	-0
	V2	-0.012	0.163	-0.023	-0.024	0.002	0.007	-0.011	0.004	0.009	-0.005	-0.001	0.014	0.002	-0.019	0.007	0.018	-0.013	-0.004	-0
	V3	-0.020	-0.023	0.070	-0.012	-0.006	-0.005	0.000	-0.011	-0.005	-0.002	0.006	-0.013	-0.012	-0.011	-0.020	-0.008	0.008	0.000	-0
	V4	-0.019	-0.024	-0.012	0.117	-0.012	-0.015	0.012	-0.002	-0.018	-0.002	0.016	-0.002	-0.034	-0.014	0.003	0.007	-0.012	-0.008	-0
	V5	-0.01	0.002	-0.006	-0.0	0.082	-0.01	-0.003	-0.01	-0.01	0.001	0.006	-0.0	-0.0	-0.00	-0.023	0.015	0.014	0.000	0

	8			12		3		1	3			02	13	4				
V6	0.007	0.007	-0.005	-0.015	-0.013	0.098	-0.007	-0.015	0.010	0.017	-0.025	-0.016	0.011	0.001	-0.001	-0.025	0.015	0.005
V7	-0.001	-0.011	0.000	0.012	-0.003	-0.007	0.100	-0.012	-0.044	-0.015	0.005	-0.012	-0.011	-0.006	0.003	-0.017	0.001	0.010
V8	-0.008	0.004	-0.011	-0.002	-0.011	-0.015	-0.012	0.117	0.011	-0.018	-0.044	-0.009	-0.009	0.005	-0.008	-0.013	-0.003	0.007
V9	0.003	0.009	-0.005	-0.018	-0.013	0.010	-0.044	0.011	0.112	-0.022	-0.034	-0.010	0.023	0.009	-0.018	0.005	0.000	-0.002
V10	-0.019	-0.005	-0.002	-0.002	0.001	0.017	-0.015	-0.018	-0.022	0.103	-0.015	-0.022	-0.026	-0.009	0.009	0.009	0.004	-0.005
V11	-0.010	-0.001	0.006	0.016	0.006	-0.025	0.005	-0.044	-0.034	-0.015	0.133	0.021	-0.020	-0.013	-0.004	0.008	-0.003	0.004
V12	0.005	0.014	-0.013	-0.002	-0.002	-0.016	-0.012	-0.009	-0.010	-0.022	0.021	0.147	-0.010	-0.014	0.025	0.006	-0.019	-0.012
V13	0.018	0.002	-0.012	-0.034	-0.013	0.011	-0.011	-0.009	0.023	-0.026	-0.020	-0.010	0.137	0.000	-0.010	-0.013	0.011	0.010
V14	-0.008	-0.019	-0.011	-0.014	-0.004	0.001	-0.006	0.005	0.009	-0.009	-0.013	-0.014	0.000	0.134	-0.030	-0.023	0.016	-0.003
V15	-7.226E-05	0.007	-0.020	0.003	-0.023	-0.001	0.003	-0.008	-0.018	0.009	-0.004	0.025	-0.010	-0.030	0.112	-0.004	-0.028	-0.003
V16	-0.019	0.018	-0.008	0.007	0.015	-0.025	-0.017	-0.013	0.005	0.009	0.008	0.006	-0.013	-0.023	-0.004	0.145	-0.003	-0.037
V17	-0.018	-0.013	0.008	-0.012	0.014	0.015	0.001	-0.003	0.000	0.004	-0.003	-0.019	0.011	0.016	-0.028	-0.003	0.158	-0.006
V18	0.001	-0.004	0.000	-0.008	0.000	0.005	0.010	0.007	-0.002	-0.005	0.004	-0.012	0.010	-0.003	-0.003	-0.037	-0.006	0.090

	V19	-0.006	-0.014	-0.010	-0.005	0.001	-0.017	0.000	0.009	0.002	-0.004	-0.003	0.017	0.017	-0.014	-0.007	0.004	0.002	
	V20	0.002	-0.023	0.002	0.012	-0.028	-0.035	0.011	0.007	-0.007	-0.025	0.017	0.013	0.002	0.001	-0.004	-0.019	-0.026	-0.001
	V21	0.006	-0.006	0.006	0.002	-0.002	0.000	-0.003	-0.018	-0.001	-0.006	0.018	0.010	-0.006	-0.012	0.009	0.018	0.001	-0.033
	V22	0.012	-0.015	0.012	0.017	-0.017	0.002	0.000	0.003	0.006	0.002	-0.005	-0.007	-0.019	-0.002	0.010	-0.020	-0.037	-0.024
	V23	0.005	0.007	-0.006	-0.010	0.007	0.011	-0.008	0.009	0.000	0.006	-0.017	-0.002	-0.002	0.004	0.008	0.007	-0.015	-0.005
	V24	-0.014	-0.008	0.003	0.016	0.002	0.007	0.007	0.005	-0.020	0.022	-0.002	-0.020	-0.025	0.019	-0.002	-0.018	0.005	-0.004
	V25	0.017	0.009	-0.010	-0.003	-0.001	-0.003	-0.009	0.005	0.014	-0.004	-0.010	-0.006	0.013	-0.014	0.003	-0.001	-0.014	0.008
	V26	-0.012	0.001	0.008	-0.006	0.005	-0.022	-0.004	0.005	0.000	-0.001	-0.004	-0.004	-0.001	2.700E-05	-0.009	0.022	-0.003	-0.010
Anti-image Correlation	V1	.986[a]	-0.073	-0.187	-0.139	-0.153	0.053	-0.005	-0.056	0.020	-0.147	-0.071	0.030	0.118	-0.053	-0.001	-0.126	-0.115	0.006
	V2	-0.073	.987[a]	-0.217	-0.174	0.018	0.059	-0.089	0.027	0.065	-0.040	-0.004	0.088	0.012	-0.130	0.050	0.114	-0.082	-0.032
	V3	-0.187	-0.217	.983[a]	-0.135	-0.077	-0.062	-0.006	-0.123	-0.057	-0.023	0.064	-0.126	-0.121	-0.119	-0.224	-0.079	0.081	0.006
	V4	-0.139	-0.174	-0.135	.981[a]	-0.126	-0.136	0.110	-0.021	-0.160	-0.014	0.132	-0.017	-0.267	-0.114	0.025	0.056	-0.092	-0.082
	V5	-0.153	0.018	-0.077	-0.126	.982[a]	-0.145	-0.032	-0.110	-0.139	0.008	0.060	-0.017	-0.119	-0.038	-0.242	0.137	0.124	-0.005
	V6	0.053	0.059	-0.062	-0.136	-0.145	.975[a]	-0.069	-0.138	0.093	0.168	-0.215	-0.132	0.098	0.011	-0.014	-0.206	0.122	0.057
	V7	-	-	-	0.1	-0.032	-	.982[a]	-	-	-	0.0	-	-	-	0.027	-	0.00	0.10	

	0.005	0.089	0.006	10		0.069		0.112	0.418	0.151	46	0.097	0.092	0.050		0.143	6	8
V8	-0.056	0.027	-0.123	-0.021	-0.110	-0.138	-0.112	.981[a]	0.097	-0.162	-0.357	-0.070	-0.072	0.043	-0.071	-0.100	-0.023	0.067
V9	0.020	0.065	-0.057	-0.160	-0.139	0.093	-0.418	0.097	.971[a]	-0.204	-0.275	-0.076	0.182	0.076	-0.160	0.039	-0.003	-0.018
V10	-0.147	-0.040	-0.023	-0.014	0.008	0.168	-0.151	-0.162	-0.204	.979[a]	-0.128	-0.177	-0.218	-0.080	0.085	0.075	0.031	-0.047
V11	-0.071	-0.004	0.064	0.132	0.060	-0.215	0.046	-0.357	-0.275	-0.128	.974[a]	0.147	-0.148	-0.098	-0.030	0.055	-0.021	0.036
V12	0.030	0.088	-0.126	-0.017	-0.017	-0.132	-0.097	-0.070	-0.076	-0.177	0.147	.986[a]	-0.072	-0.099	0.195	0.038	-0.127	-0.102
V13	0.118	0.012	-0.121	-0.267	-0.119	0.098	-0.092	-0.072	0.182	-0.218	-0.148	-0.072	.977[a]	-0.001	-0.078	-0.091	0.072	0.093
V14	-0.053	-0.130	-0.119	-0.114	-0.038	0.011	-0.050	0.043	0.076	-0.080	-0.098	-0.099	-0.001	.984[a]	-0.246	-0.164	0.109	-0.023
V15	-0.001	0.050	-0.224	0.025	-0.242	-0.014	0.027	-0.071	-0.160	0.085	-0.030	0.195	-0.078	-0.246	.979[a]	-0.032	-0.207	-0.032
V16	-0.126	0.114	-0.079	0.056	0.137	-0.206	-0.143	-0.100	0.039	0.075	0.055	0.038	-0.091	-0.164	-0.032	.975[a]	-0.022	-0.328
V17	-0.115	-0.082	0.081	-0.092	0.124	0.122	0.006	-0.023	-0.003	0.031	-0.021	-0.127	0.072	0.109	-0.207	-0.022	.981[a]	-0.054
V18	0.006	-0.032	0.006	-0.082	-0.005	0.057	0.108	0.067	-0.018	-0.047	0.036	-0.102	0.093	-0.023	-0.032	-0.328	-0.054	.976[a]
V19	-0.051	-0.119	-0.131	-0.049	0.016	-0.192	0.002	0.088	0.021	-0.046	-0.026	0.011	0.158	0.167	-0.141	-0.061	0.039	0.021
V20	0.014	-0.153	0.015	0.091	-0.262	-0.299	0.095	0.057	-0.054	-0.208	0.122	0.088	0.015	0.006	-0.034	-0.131	-0.176	-0.012
V21	0.053	-0.05	0.084	0.025	-0.022	-0.00	-0.032	-0.19	-0.01	-0.0	0.173	0.090	-0.0	-0.11	0.101	0.167	0.011	-0.39

		0				3		1	3	64			55	4			6	
V22	0.093	-0.122	0.143	0.155	-0.194	0.024	0.002	0.027	0.055	0.016	-0.048	-0.056	-0.166	-0.015	0.094	-0.172	-0.299	-0.259
V23	0.044	0.052	-0.076	-0.095	0.079	0.112	-0.077	0.085	-0.004	0.055	-0.149	-0.016	-0.017	0.037	0.080	0.059	-0.119	-0.050
V24	-0.111	-0.066	0.036	0.147	0.017	0.068	0.066	0.043	-0.186	0.213	-0.019	-0.164	-0.212	0.161	-0.019	-0.147	0.042	-0.038
V25	0.160	0.090	-0.140	-0.033	-0.020	-0.040	-0.107	0.054	0.165	-0.053	-0.103	-0.064	0.130	-0.143	0.039	-0.014	-0.135	0.108
V26	-0.108	0.008	0.105	-0.058	0.058	-0.246	-0.048	0.056	0.003	-0.016	-0.039	-0.034	-0.012	0.000	-0.100	0.199	-0.028	-0.119

a. M

Communalities

	Initial	Extraction
V1	0.838	0.824
V2	0.837	0.802
V3	0.930	0.927
V4	0.883	0.862
V5	0.918	0.910
V6	0.902	0.867
V7	0.900	0.875
V8	0.883	0.869
V9	0.888	0.844
V10	0.897	0.877
V11	0.867	0.814

V12	0.853	0.825
V13	0.863	0.834
V14	0.866	0.849
V15	0.888	0.864
V16	0.855	0.796
V17	0.842	0.815
V18	0.910	0.887
V19	0.918	0.870
V20	0.858	0.805
V21	0.923	0.885
V22	0.903	0.885
V23	0.903	0.901
V24	0.900	0.861
V25	0.932	0.905
V26	0.919	0.860

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings[a]
Factor	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	21.582	83.008	83.008	21.441	82.465	82.465	21.426
2	1.000	3.847	86.855	0.871	3.349	85.814	1.407
3	0.397	1.529	88.383				
4	0.271	1.044	89.427				
5	0.247	0.950	90.377				
6	0.236	0.907	91.284				

7	0.225	0.864	92.148				
8	0.203	0.780	92.928				
9	0.198	0.762	93.690				
10	0.172	0.662	94.352				
11	0.165	0.635	94.987				
12	0.155	0.597	95.585				
13	0.138	0.530	96.114				
14	0.125	0.482	96.597				
15	0.116	0.447	97.044				
16	0.110	0.425	97.469				
17	0.107	0.412	97.881				
18	0.087	0.334	98.215				
19	0.082	0.314	98.529				
20	0.073	0.280	98.809				
21	0.062	0.237	99.046				
22	0.059	0.225	99.271				
23	0.055	0.210	99.482				
24	0.051	0.197	99.679				
25	0.043	0.165	99.843				
26	0.041	0.157	100.000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Factor Matrix[a]

	Factor	
	1	2
V3	0.944	
V5	0.938	
V6	0.931	
V7	0.929	
V25	0.925	
V4	0.916	
V10	0.915	
V23	0.915	
V15	0.912	
V19	0.911	
V18	0.910	
V21	0.908	
V12	0.907	
V14	0.905	
V22	0.902	
V8	0.902	
V9	0.902	
V13	0.901	
V26	0.899	

V20	0.897
V2	0.895
V24	0.895
V16	0.892
V11	0.890
V1	0.887
V17	0.880

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. 2 factors extracted. 4 iterations required.

Pattern Matrix[a]

	Factor	
	1	2
V3	0.971	
V5	0.962	
V10	0.944	
V7	0.943	
V15	0.938	
V4	0.937	
V8	0.937	
V6	0.931	
V14	0.930	
V9	0.927	
V13	0.921	
V1	0.915	
V11	0.911	
V2	0.897	
V12	0.897	
V20	0.895	
V16	0.886	
V25	0.885	

V19	0.875
V23	0.870
V18	0.867
V21	0.865
V26	0.858
V22	0.856
V24	0.851
V17	0.843

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Structure Matrix

	Factor	
	1	2
V3	0.949	
V5	0.942	
V7	0.931	
V6	0.931	
V10	0.921	
V4	0.920	
V25	0.918	0.368
V15	0.917	
V14	0.909	
V8	0.908	
V23	0.908	0.398
V9	0.906	
V12	0.906	
V19	0.905	0.343
V13	0.904	

V18	0.903	0.386
V21	0.901	0.388
V20	0.897	
V2	0.896	
V22	0.895	0.407
V11	0.894	
V26	0.892	0.370
V1	0.892	
V16	0.891	
V24	0.888	0.388
V17	0.874	0.342

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2
1	1.000	0.135
2	0.135	1.000

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Factor Score Coefficient Matrix

	Factor	
	1	2
V1	0.034	-0.073
V2	0.022	0.007
V3	0.100	-0.370
V4	0.043	-0.132
V5	0.075	-0.282

V6	0.052	0.005
V7	0.055	-0.135
V8	0.052	-0.214
V9	0.036	-0.096
V10	0.066	-0.247
V11	0.028	-0.125
V12	0.020	0.058
V13	0.030	-0.073
V14	0.041	-0.156
V15	0.042	-0.102
V16	0.022	-0.007
V17	0.031	0.086
V18	0.051	0.291
V19	0.022	0.165
V20	0.020	0.010
V21	0.031	0.264
V22	0.050	0.312
V23	0.049	0.317
V24	0.046	0.181
V25	0.048	0.394
V26	0.022	0.120

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
Factor Scores Method: Regression.

Factor Score Covariance Matrix

Factor	1	2
1	1.047	0.393
2	0.393	0.936

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
Factor Scores Method: Regression.

الملحق رقم(13): اعتدالية توزيع البيانات

Explore

Tests of Normality

المجموعة		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ضابطة قبلي	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	0.214	15	0.063	0.930	15	0.276
	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	0.217	15	0.056	0.844	15	0.014
	العلاقة بين الأساتذة	0.188	15	0.162	0.943	15	0.415
	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	0.232	15	0.029	0.883	15	0.052
	الواجبات خارج نطاق التدريس	0.284	15	0.002	0.812	15	0.005
	الضغوط المهنية	0.135	15	.200*	0.963	15	0.750
تجريبية قبلي	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	0.228	15	0.035	0.904	15	0.110
	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	0.172	15	.200*	0.925	15	0.230
	العلاقة بين الأساتذة	0.236	15	0.024	0.840	15	0.013
	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	0.195	15	0.128	0.896	15	0.082
	الواجبات خارج نطاق التدريس	0.186	15	0.170	0.924	15	0.225
	الضغوط المهنية	0.158	15	.200*	0.944	15	0.430
ضابطة بعدي	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	0.205	15	0.090	0.854	15	0.020

	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	0.173	15	.200*	0.876	15	0.042
	العلاقة بين الأساتذة	0.169	15	.200*	0.950	15	0.526
	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	0.268	15	0.005	0.861	15	0.025
	الواجبات خارج نطاق التدريس	0.237	15	0.023	0.910	15	0.134
	الضغوط المهنية	0.179	15	.200*	0.937	15	0.349
تجريبية بعدي	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	0.193	15	0.137	0.878	15	0.045
	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	0.188	15	0.161	0.935	15	0.320
	العلاقة بين الأساتذة	0.207	15	0.084	0.917	15	0.175
	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	0.213	15	0.066	0.919	15	0.184
	الواجبات خارج نطاق التدريس	0.200	15	0.110	0.868	15	0.032
	الضغوط المهنية	0.202	15	0.102	0.962	15	0.719
تجريبية تتبعي	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	0.255	15	0.009	0.896	15	0.083
	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	0.271	15	0.004	0.815	15	0.006
	العلاقة بين الأساتذة	0.354	15	0.000	0.755	15	0.001
	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	0.187	15	0.169	0.915	15	0.163
	الواجبات خارج نطاق التدريس	0.213	15	0.064	0.897	15	0.086
	الضغوط المهنية	0.241	15	0.020	0.935	15	0.329

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

الملحق رقم(14): المعالجة الإحصائية لنتائج القياس القبلي(التأكد من تكافؤ المجموعتين)

T-Test

Group Statistics

المجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	ضابطة قبلي	15	17.87	1.13	0.29059
	تجريبية قبلي	15	18.27	1.03	0.26667
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	ضابطة قبلي	15	21.60	1.55	0.40000
	تجريبية قبلي	15	21.67	1.23	0.31873
العلاقة بين الأساتذة	ضابطة قبلي	15	21.60	1.40	0.36253
	تجريبية قبلي	15	21.80	1.15	0.29601
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	ضابطة قبلي	15	14.40	0.83	0.21381
	تجريبية قبلي	15	14.60	0.99	0.25448
الواجبات خارج نطاق التدريس	ضابطة قبلي	15	17.93	1.03	0.26667
	تجريبية قبلي	15	17.73	1.22	0.31573
الضغوط المهنية	ضابطة قبلي	15	93.40	2.32	0.600
	تجريبية قبلي	15	94.07	3.17	0.819

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	Equal variances assumed	0.013	0.912	-1.014	28	0.319	-0.40000	0.39441	-1.20790	0.40790
	Equal variances not assumed			-1.014	27.796	0.319	-0.40000	0.39441	-1.20817	0.40817
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	Equal variances assumed	0.950	0.338	-0.130	28	0.897	-0.06667	0.51146	-1.11434	0.98100
	Equal variances not assumed			-0.130	26.670	0.897	-0.06667	0.51146	-1.11670	0.98336
العلاقة بين الأساتذة	Equal variances assumed	0.358	0.554	-0.427	28	0.672	-0.20000	0.46803	-1.15871	0.75871
	Equal variances not assumed			-0.427	26.923	0.673	-0.20000	0.46803	-1.16044	0.76044
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	Equal variances assumed	0.651	0.427	-0.602	28	0.552	-0.20000	0.33238	-0.88085	0.48085
	Equal variances not assumed			-0.602	27.192	0.552	-0.20000	0.33238	-0.88176	0.48176
الواجبات خارج نطاق التدريس	Equal variances assumed	0.284	0.598	0.484	28	0.632	0.20000	0.41327	-0.64655	1.04655
	Equal variances not assumed			0.484	27.238	0.632	0.20000	0.41327	-0.64762	1.04762
الضغوط المهنية	Equal variances assumed	1.087	0.306	-0.657	28	0.517	-0.667	1.015	-2.747	1.413
	Equal variances not assumed			-0.657	25.664	0.517	-0.667	1.015	-2.755	1.422

الملحق رقم(15): المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى

T-Test

Group Statistics

المجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	ضابطة بعدي	15	17.67	1.18	0.30342
	تجريبية بعدي	15	7.33	1.23	0.31873
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	ضابطة بعدي	15	21.60	1.12	0.28950
	تجريبية بعدي	15	8.53	1.64	0.42389
العلاقة بين الأساتذة	ضابطة بعدي	15	21.33	1.29	0.33333
	تجريبية بعدي	15	8.47	1.19	0.30654
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	ضابطة بعدي	15	14.53	0.74	0.19190
	تجريبية بعدي	15	5.80	1.21	0.31168
الواجبات خارج نطاق التدريس	ضابطة بعدي	15	17.80	1.08	0.27946
	تجريبية بعدي	15	7.07	0.96	0.24817
الضغوط المهنية	ضابطة بعدي	15	92.93	2.154	0.556
	تجريبية بعدي	15	37.20	2.274	0.587

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of	t-test for Equality of Means

	Variances								
								95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل	Equal variances assumed	0.000	1.000	23.482	28	0.000	10.33333	0.44006	9.43192	11.23475
	Equal variances not assumed			23.482	27.932	0.000	10.33333	0.44006	9.43182	11.23485
القدرة على التقييم الذاتي كمدرس	Equal variances assumed	1.475	0.235	25.455	28	0.000	13.06667	0.51331	12.01519	14.11814
	Equal variances not assumed			25.455	24.726	0.000	13.06667	0.51331	12.00888	14.12445
العلاقة بين الأساتذة	Equal variances assumed	0.045	0.834	28.412	28	0.000	12.86667	0.45286	11.93903	13.79430
	Equal variances not assumed			28.412	27.806	0.000	12.86667	0.45286	11.93874	13.79459
التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس	Equal variances assumed	4.541	0.042	23.860	28	0.000	8.73333	0.36602	7.98358	9.48308
	Equal variances not assumed			23.860	23.281	0.000	8.73333	0.36602	7.97667	9.48999
الواجبات خارج نطاق التدريس	Equal variances assumed	0.355	0.556	28.719	28	0.000	10.73333	0.37374	9.96776	11.49891
	Equal variances not assumed			28.719	27.614	0.000	10.73333	0.37374	9.96728	11.49939
الضغوط المهنية	Equal variances assumed	0.008	0.928	68.919	28	0.000	55.733	0.809	54.077	57.390
	Equal variances not assumed			68.919	27.917	0.000	55.733	0.809	54.077	57.390

الملحق رقم(16): المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. قبلي	18.27	15	1.03	0.26667
	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. بعدي	7.33	15	1.23	0.31873
Pair 2	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. قبلي	21.67	15	1.23	0.31873
	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. بعدي	8.53	15	1.64	0.42389
Pair 3	العلاقة بين الأساتذة. قبلي	21.80	15	1.15	0.29601
	العلاقة بين الأساتذة. بعدي	8.47	15	1.19	0.30654
Pair 4	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. قبلي	14.60	15	0.99	0.25448
	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. بعدي	5.80	15	1.21	0.31168
Pair 5	الواجبات خارج نطاق التدريس. قبلي	17.73	15	1.22	0.31573
	الواجبات خارج نطاق التدريس. بعدي	7.07	15	0.96	0.24817

Pair 6	الضغوط المهنية. قبلي	94.07	15	3.173	0.819
	الضغوط المهنية. بعدي	37.2000	15	2.27408	0.58716

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. قبلي & الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. بعدي	15	0.037	0.895
Pair 2	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. قبلي & القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. بعدي	15	-0.294	0.288
Pair 3	العلاقة بين الأساتذة. قبلي & العلاقة بين الأساتذة. بعدي	15	-0.084	0.766
Pair 4	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. قبلي & التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. بعدي	15	-0.372	0.172
Pair 5	الواجبات خارج نطاق التدريس. قبلي & الواجبات خارج نطاق التدريس. بعدي	15	-0.713	0.003
Pair 6	الضغوط المهنية. قبلي & الضغوط المهنية. بعدي	15	-0.220	0.431

Paired Samples Test

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. قبلي - الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. بعدي	10.93333	1.57963	0.40786	10.05856	11.80810	26.81	14	0.000
Pair 2	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. قبلي - القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. بعدي	13.13333	2.32584	0.60053	11.84533	14.42134	21.87	14	0.000
Pair 3	العلاقة بين الأساتذة. قبلي - العلاقة بين الأساتذة. بعدي	13.33333	1.71825	0.44365	12.38180	14.28487	30.05	14	0.000
Pair 4	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. قبلي - التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. بعدي	8.80000	1.82052	0.47006	7.79183	9.80817	18.72	14	0.000
Pair 5	الواجبات خارج نطاق التدريس. قبلي - الواجبات خارج نطاق التدريس. بعدي	10.66667	2.02367	0.52251	9.54600	11.78734	20.41	14	0.000
Pair 6	الضغوط المهنية. قبلي - الضغوط المهنية. بعدي	56.86667	4.29063	1.10784	54.49059	59.24274	51.33	14	0.000

الملحق رقم(17): المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. بعدي	7.33	15	1.23	0.31873
	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. تتبعي	7.13	15	1.19	0.30654
Pair 2	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. بعدي	8.53	15	1.64	0.42389
	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. تتبعي	9.07	15	0.70	0.18170
Pair 3	العلاقة بين الأساتذة. بعدي	8.47	15	1.19	0.30654
	العلاقة بين الأساتذة. تتبعي	9.13	15	0.99	0.25573
Pair 4	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. بعدي	5.80	15	1.21	0.31168
	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. تتبعي	5.93	15	1.33	0.34457
Pair 5	الواجبات خارج نطاق التدريس. بعدي	7.07	15	0.96	0.24817

	الواجبات خارج نطاق التدريس. تتبعي	6.93	15	1.33	0.3445 7
Pair 6	الضغوط المهنية. بعدي	37.20 00	15	2.27408	0.5871 6
	الضغوط المهنية. تتبعي	38.13 33	15	2.69568	0.6960 2

Paired Samples Correlations

		N	Correl ation	Sig.
Pair 1	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. بعدي & الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. تتبعي	15	0.552	0.033
Pair 2	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. بعدي & القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. تتبعي	15	0.091	0.748
Pair 3	العلاقة بين الأساتذة. بعدي & العلاقة بين الأساتذة. تتبعي	15	0.004	0.989
Pair 4	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. بعدي & التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. تتبعي	15	0.612	0.015
Pair 5	الواجبات خارج نطاق التدريس. بعدي & الواجبات خارج نطاق التدريس. تتبعي	15	0.783	0.001
Pair 6	الضغوط المهنية. بعدي & الضغوط المهنية. تتبعي	15	0.357	0.192

Paired Samples Test

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. بعدي - الوقت الذي يتم قضاؤه خارج العمل. تتبعي	0.20000	1.14642	0.29601	-0.43487	0.83487	0.68	14	0.510
Pair 2	القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. بعدي - القدرة على التقييم الذاتي كمدرس. تتبعي	-0.53333	1.72654	0.44579	-1.48946	0.42279	-1.20	14	0.251
Pair 3	العلاقة بين الأساتذة. بعدي - العلاقة بين الأساتذة. تتبعي	-0.66667	1.54303	0.39841	-1.52117	0.18784	-1.67	14	0.116
Pair 4	التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. بعدي - التفاعلات الاجتماعية خارج نطاق التدريس. تتبعي	-0.13333	1.12546	0.29059	-0.75659	0.48993	-0.46	14	0.653
Pair 5	الواجبات خارج نطاق التدريس. بعدي - الواجبات خارج نطاق التدريس. تتبعي	0.13333	0.83381	0.21529	-0.32841	0.59508	0.62	14	0.546
Pair 6	الضغوط المهنية. بعدي - الضغوط المهنية. تتبعي	-0.93333	2.84019	0.73333	-2.50618	0.63951	-1.27	14	0.224