جامعة أبي بكر بلقايد –تلمسان-

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص: علم النفس العمل والتنظيم: انتقاء وتوجيه

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم موسومة بـ:

استراتيجيات التعامل مع الضغوط وجودة الحياة

-دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطور الابتدائي بولاية تلمسان-

إعداد الطالبة:

شويخي أمال

إشراف:

أ.د. بشلاغم يحي

لجنة المناقشة

أ.د. بن عصمان جويدة	أستاذة التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. بشلاغم يحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د. ماريف منور	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	عضوا
أ.د. مزيان محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	عضوا
أ.د. بكري عبد الحميد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة	عضوا
د. خلوفي محمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سيدي بلعباس	عضوا

السنة الجامعية: 2018 -2019

إهداء

إلى والدي الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى زوجي الذي كان لي خير السند والمعين في إنجاز هذه الرسالة

إلى بهجتي قلبي بناتي رحاب وإيناس

إلى إخوتي وفاء، نسرين وشرف الدين

إلى كل صديقاتي في قسم علم النفس

كلمة شكر

أتوجه بالشكر الجزيل بداية إلى الأستاذ الدكتور بشلاغم يحيى على قبوله الإشراف على هذه الرسالة وعلى توجيهاته القيّمة والبناءة ومساعداته الكبيرة التي لم يبخل بها علي، والتي تعبّر عن مدى الاهتمام الكبير الذي أولاه لهذه الدراسة منذ بدايتها وإلى غاية مراحلها النهائية

كما أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه الرسالة ومناقشتها

الشكر موصول أيضا إلى مديري المدارس الابتدائية الذين سمحوا لنا بإجراء هذه الدراسة على مستوى مؤسساتهم، مستشاري التوجيه الذين قدموا لنا المساعدة، كما لا يفوتني أن أشكر معلمي الطور الابتدائي .

ملخص البحث:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرّف على مستوى الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي لما لها من انعكاس سلبي على أداء المدرس وتوافقه النفسي والمهني، بالإضافة إلى تحديد أهمّ المصادر المهنية المسببة لهذه الضغوط، كما هدفت الدراسة إلى التعرّف على أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية استعمالا من قبل عينة الدراسة، ومساهمة كل من الضغوط المهنية واستراتيجيات التعامل معها في التنبؤ بجودة الحياة .

أجريت الدراسة الميدانية على عينة من معلّمي الطور الابتدائي قوامها خمس مئة وثمانية وخمسون -558- معلّما ومعلّمة يدرّسون بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية تلمسان، طبقنا عليهم مقياس الضغوط المهنية من إعداد الطالبة، مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لديو Dewe (1985) ومقياس جودة الحياة المصمّم من قبلنا، كما اعتمدت الطالبة على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن.

لاختبار فرضيات الدراسة قمنا باستخدام المؤشرات الإحصائية المناسبة لمعالجة كل فرضية وذلك بالاعتماد على نظام المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية إصدار «24»، وتوصلت الدراسة الحالية إلى تسجيل النتائج التالية:

1- مستوى الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي متوسط.

2- أكثر المصادر المسببة للضغط المهني بالنسبة لمعلّمي الطور الابتدائي هو بعد الأجر يليه بعد المنهاج الدراسي ثمّ ظروف العمل، عبئ العمل، العلاقة مع الأولياء في حين أن بعد العلاقة مع الزملاء، غموض الدور، العلاقة مع المدير اعتبرت أقلّ المصادر المسببة للضغط المهني بالنسبة لعينة الدراسة.

3- أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية استعمالا من طرف معلّمي الطور الابتدائي هي الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل، تليها كل من الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي، الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة للتواصل في حين أن الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب هي الأقل استعمالا من طرف معلّمي الطور الابتدائي.

4- مستوى جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي متوسط.

5-تساهم بعض أبعاد الضغوط المهنية وبعض أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في التنبؤ بجودة الحياة.

6- لا توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس وباختلاف الأقدمية المهنية.

7- توجد فروق في جودة الحياة لصالح المعلّمين في بعد الصحة الجسمية، الصحة النفسية وبعد شغل الوقت وإدارته وفي المقياس ككل، كما لا توجد فروق في جودة الحياة باختلاف الأقدمية المهنية.

الفهرس

إهداء.	أ
كلمة شكر.	ب
ملخص البحث.	ج
الفهرس.	هـ
قائمة الجداول.	ي
قائمة الأشكال.	م
مقدمة.	02
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
1-إشكالية الدراسة.	07
2-فرضيات الدراسة.	16
3-دواعي اختيار موضوع الدراسة.	17
4-أهمية الدراسة .	18
5-أهداف الدراسة.	18
6-التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة في الدراسة.	19
الفصل الثاني: استراتيجيات التعامل مع الضغوط	
-تمهيد	23
1-الضغط النفسي والمهني .	23
1-1 مفهوم الضغط النفسي.	23
1-2 مفهوم الضغط المهني.	26

3-1 عناصر الضغط المهني .	27
4-1 مفهوم الضغوط المهنية لدى المدرّسين.	28
5-1 مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين.	29
6-1 آثار الضغوط المهنية على المدرّسين.	36
2-إستراتيجيات التعامل مع الضغوط.	39
2-1مفهوم استراتيجيات التعامل مع الضغوط.	39
2-2 الفرق بين استراتيجيات التعامل والميكانيزمات الدفاعية.	43
2-3 الفرق بين استراتيجيات التعامل والتكيف.	45
2-4 النماذج المفسرة لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط.	47
2-5 العوامل المؤثرة في تحديد استراتيجيات التعامل مع الضغوط.	54
2-6 تصنيف استراتيجيات التعامل مع الضغوط.	57
2-7 فعالية استراتيجيات التعامل مع الضغوط.	61
2-8 أساليب قياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط.	62
خلاصة.	64
الفصل الثالث: جودة الحياة	
-تمهيد.	67
1- مفهوم جودة الحياة.	67
2- الاتجاهات الرئيسية المستخدمة في وصف وتعريف جودة الحياة.	71
3- أبعاد جودة الحياة.	76

4- النظريات المفسرة لجودة الحياة.	85
5- مؤشرات جودة الحياة.	89
6- معيقات جودة الحياة.	90
7- قياس جودة الحياة.	92
8- كيفية تحقيق جودة الحياة.	94
الخلاصة .	98
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	101
تمهيد	101
1-الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية.	101
2-عينة الدراسة الاستطلاعية.	101
3-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.	102
4-أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية.	103
4-1 استبيان الضغوط المهنية.	103
4-2 مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية.	119
4-3 استبيان جودة الحياة.	128
ثانيا: الدراسة الأساسية.	142
تمهيد.	142
1-منهج الدراسة.	142

2-تصميم البحث.	142
3-الإطار المكاني والزماني للدراسة الأساسية.	144
4-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.	144
5-خصائص عينة الدراسة الأساسية.	145
6-أدوات الدراسة الأساسية.	146
7-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.	150
7-أساليب المعالجة الإحصائية.	151
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة	
تمهيد	154
1-عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الأول.	154
2-عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني.	155
3-عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الثالث.	157
4-عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الرابع.	158
5- عرض نتائج الفرضية الأولى.	160
6- عرض نتائج الفرضية الثانية.	164
7- عرض نتائج الفرضية الثالثة.	167
8- عرض نتائج الفرضية الرابعة.	168
9-عرض نتائج الفرضية الخامسة.	170
10-عرض نتائج الفرضية السادسة.	171

الفصل السادس: مناقشة نتائج الدراسة	
1-مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الأول.	176
2-مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني.	179
3-مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الثالث.	183
4-مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الرابع.	186
5- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.	189
6- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.	197
7- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	201
8 - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.	205
9- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.	207
10-مناقشة نتائج الفرضية السادسة.	210
الخاتمة.	218
قائمة المراجع.	222
الملاحق.	239

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	جدول يبين الفرق بين استراتيجيات التعامل والميكانيزمات الدفاعية.	45
02	جدول يبين الفرق بين استراتيجيات التعامل والتكيّف.	46
03	جدول يبين ملخص لأهم النظريات المفسرة لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط.	53
04	جدول يبن أهم التصورات لأبعاد جودة الحياة.	83
05	جدول يبن مختلف الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة.	88
06	جدول يبين معيقات، إمكانيات تحقيق جودة الحياة.	91
07	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	102
08	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية المهنية.	102
09	جدول يبين أبعاد استبيان الضغوط المهنية والفقرات المرتبطة بكل بعد.	106
10	جدول يبين صدق المحكمين لاستبيان الضغط المهني.	108
11	جدول يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استبيان الضغوط المهنية.	113
12	جدول يبين معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه لاستبيان الضغوط المهنية.	115
13	جدول يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد والاستبيان ككل.	116
14	جدول يبين نتائج الصدق التمييزي لاستبيان الضغوط المهنية.	117
15	جدول يبين نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ.	118
16	جدول يبين نتائج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.	119
17	جدول يبين أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية والفقرات المرتبطة بكل بعد.	121
18	جدول يبين نتائج التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية	123
19	جدول يبين معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ.	124
20	جدول يبين معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليها لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية.	125
21	جدول يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل.	126

22	جدول يبين نتائج الصدق التمييزي لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية.	126
23	جدول يبين نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ.	127
24	جدول يبين نتائج معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق.	128
25	جدول يبين أبعاد استبيان جودة الحياة والفقرات المرتبطة بكل بعد.	130
26	جدول يبين صدق المحكمين لاستبيان جودة الحياة .	132
27	جدول يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استبيان جودة الحياة.	136
28	جدول يبين معاملات ارتباط فقرات استبيان جودة الحياة والأبعاد التي تنتمي إليه.	138
29	جدول يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد والاستبيان ككل.	139
30	جدول يبين نتائج الصدق التمييزي لاستبيان جودة الحياة.	140
31	جدول يبين نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ.	141
32	جدول يبين نتائج معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق.	141
33	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	145
34	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية.	146
35	جدول يبين توزيع أبعاد وفقرات مقياس الضغوط المهنية.	147
36	جدول يبين توزيع فقرات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية حسب أبعاده.	149
37	جدول يبين توزيع أبعاد وفقرات مقياس جودة الحياة.	150
38	جدول يبين مستوى الضغوط المهنية لدى أفراد العينة.	154
39	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات الضغط.	155
40	جدول يبين الترتيب التنازلي لمتوسطات مصادر الضغوط المهنية بالنسبة لعينة الدراسة.	156
41	جدول يبين أكثر الاستراتيجيات استعمالا لدى معلّمي الطور الابتدائي.	157
42	جدول يبين مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة.	158
43	جدول يبين توزيع أفراد العينة حسب مستويات جودة الحياة.	159
44	جدول يوضح المتغيرات المدخلة لأبعاد الضغوط المهنية.	160
45	جدول يوضح نموذج الانحدار المتعدد.	161
46	جدول يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة وجودة الحياة.	162

47	جدول يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بجودة الحياة.	163
48	جدول يوضح المتغيرات المدخلة لأبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية.	165
49	جدول يوضح نموذج الانحدار المتعدد.	165
50	جدول يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة وجودة الحياة.	166
51	جدول يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بجودة الحياة.	167
52	جدول يبين نتائج اختبار –ت– لدراسة الفروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى أفراد العينة باختلاف الجنس.	168
53	جدول يبين نتائج اختبار –ف– لدراسة الفروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى أفراد العينة باختلاف الأقدمية المهنية.	169
54	جدول يبين نتائج اختبار –ت– لدراسة الفروق في جودة الحياة لدى أفراد العينة باختلاف الجنس.	170
55	جدول يبين نتائج اختبار –ف– لدراسة الفروق في جودة الحياة لدى أفراد العينة باختلاف الأقدمية المهنية.	172

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	شكل يوضح عناصر الضغط المهني.	28
2	شكل يوضح أهم مصادر الضغط المهني بالنسبة للمعلّم.	35
3	شكل يوضح النموذج التفاعلي للازاروس وفولكمان.	52
4	شكل يوضح مفهوم جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية OMS.	70
5	شكل يوضح عوامل جودة الحياة الذاتية.	77
6	شكل يوضح مكونات النظرية التكاملية لجودة الحياة.	79
7	شكل يوضح تصور الطالبة لجودة الحياة.	85
8	شكل يوضح مؤشرات جودة الحياة حسب نوردنفاليت.	90
9	شكل يوضح تصميم البحث.	143

مقدمة

مقدمة

لقي موضوع الضغوط المهنية اهتماما متزايدا من قبل الباحثين في مجالات عدّة لما له من انعكاسات على الأفراد واتجاهاتهم وأدائهم في العمل، حيث تكاد لا تخلوا أي مهنة من الضغوط ولكن تختلف حدّة الضغوط من مهنة لأخرى، ومن شخص لآخر، وذلك لاختلاف مصادرها واختلاف استجابة الأفراد لها، نظرا للفروق الفردية فيما بينهم وإدراكهم للمواقف الضاغطة وتعاملهم معها.

وتعدّ مهنة التعليم إحدى المهن الضاغطة، إذ يشير المسح الذي أجري في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1981 أن 36% من المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية ما كانوا ليعيدوا اختيار مهنة التدريس لو أتيحت لهم الفرصة مرة ثانية، وأن 22% فقط يرغبون في اختيارها لو أتيحت لهم الفرصة ثانية، كما تتفق هذه النتائج أيضا مع المسح الذي أجرته جريدة نيويورك تايمز عام 1982 أن 47% من المعلمين يرغبون في البحث عن عمل آخر غير مهنة التدريس وأن نسبة 40% من معلمي المرحلة الابتدائية لا يرغبون في اختيار مهنة التدريس مرة ثانية (قدور،2011، ص39) وبالتالي فقد أصبح يُنظر إلى التعليم على أنه من المهن الأكثر إثقالا بالضغط، لأنه يزخر بالعديد من الأعباء والمطالب والمسؤوليات وبشكل مستمر، بالإضافة إلى إدراك المعلّمين لوضعهم المهني من حيث نقص المكانة الاجتماعية، ونقص التقدير المادي والمعنوي .

بما أن المعلّم يعتبر جوهر العملية التعليمية التربوية وأحد أهم أسباب نجاحها أو فشلها، إذ تلعب خصائصه المعرفية والانفعالية دورا هاما في فعالية هذه العملية، ونظرا للدور الكبير الذي يقوم به إذ يرى صالح عبد العزيز "أن المدرّس هو العامل المهمّ في العملية التربوية، وأنّ المناهج، والتنظيم المدرسي والأجهزة –مع أهميتها– تتضاءل أمام هيئة التدريس" (سلامي،2008، ص2) وجب علينا الكشف عن مصادر الضغوط المهنية التي تواجهه أثناء تأديته لمهنته النبيلة، إذ أنّ المعلم حين يواجه

معوقات تحول دون قيامه بدوره بشكل كامل، فإن ذلك يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور في تأدية العمل المطلوب منه، وهذا ما يولّد لديه شعورا بالضغط ويؤثر على صحته النفسية والجسدية ممّا ينعكس سلبا عليه وعلى التلميذ وعلى الفعّالية الكلية للنظام التعليمي، وقد يصل به إلى ترك الوظيفة وهذا ما أثبتته دراسة ألار ALLARD (2010) أنّ 20% إلى 25% من المعلّمين في محافظة الكيبك بكندا يتركون مهنة التعليم خلال الثلاث سنوات الأولى بسبب ما يتعرضون له من ضغوط ومن احتراق نفسي، كما سجل معهد الضغط الأمريكي أن حوالي 40-50% من المدرّسين الجدد يتركون مهنة التدريس في سنواتهم الأولى نتيجة الضغط (بوفرة، 2014، ص83)

أمام هذا الطرح يصبح الحديث عن "استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية" أمر ضروري، لا سيما في ظل إمكانية تقليصه للتهديدات الداخلية أو الخارجية التي تفوق قدرة الفرد على التحمل، إذ يقول لازاروس LAZARUS (1984) في هذا المجال "ليس الأفراد مجرد ضحايا للتوتر، ولكن الكيفية التي يقدّرون بواسطتها الحوادث هما اللتان تقرران نوعية العنصر المؤثر وطبيعة التوتّر" (الضريبي، 2010، ص673) حيث أنّ الأفراد يتفاوتون في تعاملهم مع المواقف الضاغطة من خلال الأساليب التي يتبعونها، والاستراتيجيات التي يستخدمونها، وكيفية إدراكهم لهذه الضغوط، وبما أن المواقف المهنية الضاغطة وأساليب مواجهتها تختلف باختلاف الأفراد وخصائصهم الذاتية، وقدراتهم ومستواهم التعليمي وأعمارهم الزمنية وتقييمهم للوقف الضاغط، فبالتالي تعتبر استراتيجيات التعامل مع الضغوط هي السبيل الأمثل لإعادة توافق الفرد مع بيئته خاصة في حال فعّاليتها وملائمتها للموقف الذي يواجهه الفرد. وقد يلجأ المعلّم في مواجهته للمواقف الضاغطة إلى استعمال عدة استراتيجيات للتعامل معها وهي مجموعة من ردود الأفعال السلوكية والمعرفية والتي من شأنها التحكم في الوضعية المدركة كمهدّدة، وهذه الاستجابة تكون إمّا من خلال الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل أو الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال أو غيرها من الاستراتيجيات .

وقد سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وأثرها في تحقيق جودة الحياة لدى المعلّم هذا المصطلح الذي يعتبر حديث في أدبيات البحث العلمي والذي شهد اهتماما كبيرا في السنوات الأخيرة إذ زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي والذي جاء استجابة لأهمية النظرة الإيجابية في حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذي أولاه علماء النفس للجوانب السلبية في حياتهم، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار، فشملت الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية للشخصية، وقد أكدت الدراسات على أنّ الجانب الإيجابي في شخصية الإنسان هو أكثر بروزا من الجانب السلبي، وأن هذين الجانبين لا يمثلان بالضرورة اتجاهين متعاكسين وإنما يتحرك السلوك الإنساني بينهما طبقا لعوامل كثيرة مرتبطة بهذا السلوك (نعيسة،2012، ص150) وقد أصبح متغير جودة الحياة من أكثر المتغيرات تداولا من خلال تحقيق التوافق والسعادة والرضا لدى الأفراد وبالتالي الصحة النفسية.

لدراسة أعمق لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وتأثيرها على جودة الحياة ولتقصّي مستوى هذه الأخيرة لدى معلّمي الطور الابتدائي، قامت الطالبة بتقسيم بحثها إلى ستة فصول:

خصص الفصل الأول إلى تقديم الدراسة من خلال عرض إشكالية الدراسة وصياغة التساؤلات وطرح الفرضيات، ثمّ أهمية الدراسة والهدف منها وتحديد التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة فيها.

أما الفصل الثاني فقد خصّص لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط من خلال تعريف الضغوط النفسية والمهنية، مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين وآثارها عليهم، ثم تطرقنا إلى مفهوم استراتيجيات التعامل مع الضغوط، الفروق بينها وبين الآليات الدفاعية والتكيف، بعض النماذج المفسرة لها بالإضافة إلى بعض التصنيفات التي صنفت استراتيجيات التعامل مع الضغوط، لننهي الفصل ببعض المقاييس التي تقيسها.

خصص الفصل الثالث لجودة الحياة حيث تم التطرق فيه إلى مفهوم جودة الحياة والاستراتيجيات الرئيسية المستخدمة في وصفها وتعريفها، بالإضافة إلى مختلف الأبعاد المكونة لجودة الحياة، مختلف الاتجاهات النظرية المفسرة لها، لنختتم فصلنا بمقومات جودة الحياة، معيقاتها، وطرق قياسها.

أما الفصل الرابع فقد خصّص للجانب المنهجي للدراسة وتمّ تقسيمه إلى جزأين أساسيين هما:

أ/ الدراسة الاستطلاعية

ب/ الدراسة الأساسية

حيث تمّ في الجزء الأول التركيز على طريقة بناء استبياني الضغوط المهنية وجودة الحياة، وكذا ترجمة مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية، ومن تمّ التأكد من خصائصهم السيكومترية، في حين تمّ شرح عينة الدراسة الأساسية في الجزء الثاني من خلال التطرق إلى كيفية اختيارها وتحديد خصائصها، كما تناولنا بالشرح أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

كما عرضنا في الفصل الخامس النتائج المتوصّل إليها في دراستنا، أما الفصل السادس فقد خصّص لمناقشة النتائج تبعا لترتيب الفرضيات وهذا انطلاقا من الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث.

واختتمت الدراسة بخاتمة عامة ومجموعة من الاسهامات العلمية والعملية .

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1-إشكالية الدراسة:

إن التطور السريع للمجتمع وما يصاحبه من تغيرات في جميع المناحي والمجالات لاسيما عالم التربية والتكوين وميدان العمل زاد من تعقيد الحياة المعاصرة، نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي في مختلف الميادين، ومن أجل مواكبة هذا التطور عمدت العديد من الدول إلى الإصلاح التربوي كونها آمنت به واعتبرته منهجا وفلسفة للتقدم الحضاري والتطور المعرفي لما له من مهام في الإعداد للمستقبل من خلال الموارد البشرية المتمثلة في مختلفة الإطارات القادرة على مساعدة الأمة على مواجهة كل التحديات.

بدأت الجزائر كغيرها من الدول السائرة في طريق النمو تظهر اهتمامها المتزايد بقطاع التربية والتعليم منذ الاستقلال، ووفرت بذلك الإمكانيات المادية والبشرية المتمثلة في الوسائل والتجهيزات وتوفير المؤسسات التعليمية والإطارات القادرة على تسييرها، إلاّ أن المدرسة الجزائرية لا زالت تواجه مشاكل متعددة تهدّد استقرارها، وخير دليل على هذا هو تقرير" منظمة اليونيفيك" والذي ثمّ نشره في 03 ماي 2018 وهو تقرير سنوي يقوم بنشره المركز الدولي للتعليم "اليونيفيكّ" التابع "لمنظمة اليونسكو" حول جودة التعليم في المرحلة الابتدائية أين صُنفت الجزائر في المرتبة الأخيرة عربيا (المرتبة 22) والمرتبة 189 دوليا (www.ennaharonline.com) ، إنّ هذا التصنيف السيئ تظهر آثاره على المعلّم والتلميذ على حد سواء، باعتبار أن الحالة النفسية للمعلّم تنعكس بالسلب أو الإيجاب على تلامذته، وهذا ما أثبتته رمزية الغريب (1970) في دراسة لها حول أثر شخصية المعلّم على تحصيل التلميذ، حيث توصلت إلى أن التلميذ يتأثر بالمعلّم بكامل صفاته وهذا ما ينعكس سلبا أو إيجابا على تحصيله الدراسي (شارف خوجة،2011) من هنا وجب علينا الاهتمام بالمعلّم باعتباره العنصر الأساسي في العملية التعليمية التربوية وكونه يمارس أكثر المهن إثقالا بالضغوط وهذا ما بينته دراسة

كوكس Cox (1978) عند مقارنة المعلّمين بالعاملين حيث توصل إلى أن 79% من المعلّمين أجابوا بأن عملهم هو المصدر الرئيسي للضغط (عشوي،1992،ص135) أمّا في استطلاع الرأي الذي أجراه الإتحاد الوطني الأمريكي للتعليم NEA عام 1983 أقرّ بأن 50% من المعلّمين لن يختاروا مهنة التعليم فيما لو عادوا إلى سنوات الدراسة مرة أخرى، وهذا بسبب الضغوط المرتفعة التي يتعرضون لها يوميا (منصوري،2013، ص283)

كما أشارت تقارير الصحة والسلامة بانجلترا أن مهنة التعليم أولى المهن ضغطا حيث بلغت نسبة المعاناة من الضغوط 41% لدى المعلّمين وهو مستوى مرتفع إذا ما قورن بالمهن الأخرى إذ بلغت مهنة التمريض 13% أما المهن الإدارية فقد بلغت نسبة 29%، كما أن المشعان (2000) بين أن 79% من المعلّمين اعتبروا أن مهنة التعليم هي المصدر الأساسي للضغوط النفسية في حياتهم، كما أشار إلى أن هناك ما يقارب ثلث المعلّمين يرون أن مهنة التعليم مهنة ضاغطة، وهذا ما أثبتته دراسة مورفي Murphy إلى أن حوالي 83% من أفراد العينة التي درسها يشعرون بمستويات متوسطة إلى مرتفعة من الضغط النفسي، كما أوضح شين Chen أن 4،49% من المعلّمين يرغبون في ترك مهنة التعليم نتيجة للضغوط الواقعة عليهم (المشعان، 2000، ص205)

فمهنة التعليم تتميز بمسؤولية قد لا نجدها في مهن أخرى وهي مسؤولية إعداد إطارات المستقبل، هذه المسؤولية التي تستدعي التوافق المهني والراحة النفسية للمعلّم باعتباره جوهر العملية التعليمية التربوية، فالمعلّمون يختارون مهنة التعليم ولديهم الرغبة في تأدية رسالة نبيلة عنوانها مساعدة الآخرين (التلاميذ، الأولياء والمجتمع) ولكنهم سرعان ما يدركون حجم المسؤولية التي تنتظرهم، ويدركون حجم المساعدة التي يحتاجها الآخرون منهم، فيبذلون أقصى ما في وسعهم ولكنهم يجدون أنفسهم وبالرغم من عملهم الشاق في مطالب مستمرة ما بين تلاميذ، أولياء، مدير، مفتش ووزارة، وبالتالي لا يقدرون

على تحمل هذه المهام الموكلة إليهم، كما ليس لهم القدرة على حل أكثرها وهنا يظهر الشعور بالإحباط، القلق وعدم الرضا، وهذا ما أثبتته دراسة ناصر الدين زبدي (2007) بعنوان "سيكولوجية المدرّس الجزائري" وهي دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى التعرف على الوضع المهني للمدرّس الجزائري والكشف عن العوامل التي تساهم في إيجاد عصاب القلق عند المدرّس وانعكاسات القلق على واجباته المهنية والصحية، شملت عينة الدراسة 754 مدرّسا من بينهم 523 مدرّسا مصابا ببعض الأمراض الجسمية و231 مدرّسا غير مصاب موزعين على 12 ولاية من الولايات الجزائرية وذلك في مختلف الأطوار التعليمية (طور ابتدائي ، المتوسط، الثانوي)

و قد أسفرت نتائج هذه الدراسة بأن المدرّس الجزائري يعمل في وسط ظروف مهنية قاسية مليئة بالمتاعب كاكتظاظ الأقسام، قلة الوسائل، ضغوط الإدارة، كما توصلت النتائج إلى أن 76% من المدرّسين المرضى إلى جانب 76.70% من المدرّسين الأصحاء يرون بأن النظم التعليمية واللوائح غير معمولة لصالحهم، كما تُعتبر الإدارة من العوامل المهنية الضاغطة على حياة المدرّس، بما في ذلك التفتيش التربوي الذي لا يعمل على توجيه المدرّس بشكل سليم، ويشكل اكتظاظ الأقسام مصدرا من مصادر الضغط وهي ظاهرة سائدة في المدارس الجزائرية ،إذ يرون أن اكتظاظ الأقسام يعيق أداءهم التربوي ،أما بالنسبة لتوفر الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة للتدريس فإن نسبة 84.10% من المدرّسين المرضى إلى جانب 81.10% من الأصحاء ينفون تماما توفرها، أما فيما يخص الأجر فقد أكد معظم أفراد العينة أن الأجر لا يعادل الجهد المبذول في التدريس، وهذا ما عبّر عنه 91.70% من المدرّسين المرضى إلى جانب 89.90% من المدرّسين الأصحاء إلى جانب ذلك فإن المدرّس يرى أن مكانته الاجتماعية مهزوزة وهذا ما يوضح رغبته في مغادرة مهنة التدريس بمجرد حصوله على عمل آخر. (زبدي،2007، ص75)

مما سبق طرحه نستخلص أن المعلم يواجه عدّة ضغوط أثناء تأديته لمهنته وتكمن خطورة هذه الضغوط فيما يترتب عنها من آثار سلبية عندما يواجه المعلّم ضغوط لا يستطيع تحمّلها، وهذه الآثار لها صور متعددة كونها تشمل الجوانب النفسية والصحية للمعلّم إذ أن تعرّض صحة المعلّم للكثير من المتاعب ينتج عنها عدّة أمراض كما أنها تضعف من كفاءته المهنية، حيث أظهرت العديد من الدراسات أن هناك علاقة سببية بين التعرض لأحداث الحياة الضاغطة سواء في الحياة العامة أو الحياة المهنية على حد سواء والإصابة بالاضطرابات الجسمية والنفسية (قدور،2011، ص40) غير أن هناك الكثير من المعلّمين يتعرضون لأحداث ضاغطة ومع ذلك لا يصابون باضطرابات نفسية جسدية وهذا ما أشار إليه هانكل (1974) Hinkel إلى أنّه رغم تعرّض بعض الأشخاص لأحداث حياتية ضاغطة إلاّ أنهم يحتفظون بصحّتهم النفسية والجسدية ولا يمرضون (ايت حمودة، 2006، ص3) حيث أن مستويات ومصادر الضغوط المهنية تختلف من معلّم لآخر، وهذا قد يعود إلى شخصية المعلّم وإلى الفروق الفردية وإلى تقييمه للموقف الضاغط واستراتيجية التعامل معه.

من هنا أصبح من الضروري البحث في الأساليب والاستراتيجيات التي يتعامل معلّم التعليم الابتدائي من خلالها مع المواقف المهنية الضاغطة ، والتعرف على استراتيجيات التعامل التي يستطيعون عن طريقها البقاء أصحاء رغم الظروف المضادة، حيث أشار لازاروس (1966) Lazarus إلى استراتيجيات التعامل مع الضغوط على أنها مجموعة من المجهودات التي يبذلها الفرد في تعامله مع الأحداث سواء كانت هذه المجهودات موجهة نحو الانفعال أو موجهة نحو المشكل (حساني،2015، ص5)

كما يعتبر لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman إلى أن هناك اختلاف بين الاستراتيجيتان ويتمثل في أن الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل تتضمن جهودا لتعريف وتحديد

المشكلة والبحث عن المعلومات وخلق حلول بديلة للمشكل وحساب التكاليف والفوائد أي المزايا والعيوب لهذه البدائل والاختيار من بين هذه البدائل البديل المناسب وتنفيذه، وقد يكون بعض من الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل موجّها نحو الذات مثل تنمية واكتساب سلوكيات جديدة أو تعديل مستوى الطموح لدى الفرد أو تعلّم مهارات جديدة، والبعض الآخر يكون موجّها نحو البيئة مثل البحث عن معلومات ومحاولة الحصول على المساندة من الآخرين، أمّا الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال فهي تساعد على خفض الضغط الانفعالي وبعض هذه الاستراتيجيات يتضمن عمليات معرفية مثل التجنب والتقليل من شأن المشكل ولوم الآخرين والإسقاط، وبعضها الآخر يتضمن عمليات سلوكية مثل التأمل وتعاطي العقاقير، فالاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال منها ماهو إيجابي مثل التنفيس والدعابة والمرح والمساندة الاجتماعية ومنها ما هو سلبي مثل تعاطي المخدرات وزيادة الأكل وغيرها (حسين، 2006، ص92).

إنّ الاهتمام بدراسة استراتيجيات التعامل مع مواقف الحياة الضاغطة بما فيها الحياة المهنية والتصدي لها، يعدّ هدفا من أهداف تحقيق الصحة النفسية والجسمية للأفراد، إذ أنها تعتبر بمثابة عوامل تعويضية تساعدنا على الحفاظ على الصحة النفسية والجسدية معا، شريطة أن يعي الفرد كيفية التحمل وما هي العمليات أو الاستراتيجيات الملائمة لمعالجة موقف ما، كما ينظر البعض إلى استراتيجيات التعامل مع الضغوط على أنها عوامل الاستقرار التي تعين الفرد على الاحتفاظ بالتوافق النفسي والاجتماعي أثناء الفترات الضاغطة.

ومن بين الدراسات التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط نجد دراسة محمد مقداد وفاضل عباس خليفة (2012) بعنوان "الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى معلّمي نظام الفصل بمملكة البحرين" والتي أجريت على 146 معلّما ومعلّمة، والتي توصلت إلى أن معلّمي الفصل

يبدون مظاهر متعددة للضغوط النفسية أهمها المظاهر الانفعالية كترك مهنة التدريس، الشعور باليأس والملل وتفضيل العمل في مهنة أخرى غير مهنة التدريس، بالإضافة إلى الضغوط المتعلقة بأولياء أمور التلاميذ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي نظلم الفصل يستخدمون استراتيجيات متنوعة لمواجهة الضغوط النفسية أهمها الاستراتيجيات المعرفية.

وفي دراسة أخرى أجراها كينغ King (1991) هدفها معرفة العلاقة بين أحداث الحياة والضغوط واستراتيجيات المواجهة على عينة مكونة من 760 طالب من طلاب المرحلة الثانوية في هونكونغ، أسفرت النتائج أن أحداث الحياة المتعلقة بالمدرسة والأسرة هي أكثر المصادر إثارة للضغوط كما أن إستراتيجية التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسؤولية هما الأكثر استخداما من قبل الطلبة في حين كانت المواجهة والهروب والتجنب الأقل استخداما (حساني،2015، ص6)

أما دراسة فولكمان ولازاروس Folkman & Lazarus (1984) والتي كانت ترمي إلى التعرف على طريقة إدراك الفرد للأحداث التي يمر بها وتقييمه لها والأساليب التي يتبعها في مواجهة الضغوط، فقد توصلت إلى أن الإدراك الإيجابي والسلبي لضغوط الحياة من المحدّدات المهمة للصحة النفسية ذلك أن الضغط قد يزيد من ثقة الفرد ومهاراته في التعامل مع الأحداث المستقبلية بالنسبة لشخص ما، وقد يكون ذا تحدّ بالنسبة لشخص آخر بينما يشكل تهديدا بالنسبة لشخص ثالث، وهذا يتوقف على التقييم المعرفي للموقف الضاغط من طرف الفرد (حساني،2015، ص6)

نستخلص مما سبق أن المواقف الضاغطة لا تؤدي بالضرورة للاكتئاب والعزلة، بل إن بعضها يمكن أن يحقّق التوافق ويعيد بناء الذات وهذا ما أكدته دراسة إيفرلي Efferly إذ يعتبر أن هناك أساليب تبعث على التوافق وتخفف من الضغط وتعزز من صحة الفرد على المدى البعيد وأساليب أخرى تبعث على سوء التوافق وتؤدي إلى تآكل الصحة مثل استخدام العقاقير والانسحاب الاجتماعي،

أمّا كاريف وهيمان (2005) Kariv & Heiman فيعتبران أن استراتيجيات المواجهة تؤدي وظيفتين أساسيتين متمثلة في إدارة المشكلة التي نتجت عنها الضغوط ثم التحكم في الانفعالات المرتبطة بتلك الضغوط، لذا فعندما يدرك الفرد الضغوط على أنها مُتحكّم فيها أو تحت سيطرته فإنه في هذه الحالة يلجأ إلى استخدام مواجهة نشطة وفعّالة، أما عندما يدرك الفرد الموقف على أنه ليس مسيطرا عليه فإنه يستخدم استراتيجيات تجنبية.(حساني، 2015، ص79)

وهذا ما يجعلنا نعتبر أن استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية الفعّالة تؤدي إلى تحسين جودة الحياة، وتجعل للحياة قيمة، وتحول دون الأعراض المرضية ، ويعدّ مصطلح جودة الحياة Quality of life من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا في عدّة ميادين، إذ أن جودة الحياة مفهوم يتضمن السعادة والرضا عن الحياة وإشباع الحاجات، وشعور الفرد بالصحة النفسية والجسمية، والاستمتاع بالظروف المادية، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، وبالتالي تقييم الفرد لحياته على أنها حياة متوازنة بين الشعور الذاتي للفرد بالرضا والسعادة ، وبين رقي الخدمات المقدمة له، والظروف البيئية الاجتماعية المحيطة به.

وعادة ما يتم تعريف مفهوم جودة الحياة في ضوء بعدين أساسيين لكل منهما مؤشرات معينة وهما البعد الذاتي والبعد الموضوعي، ويشير الدليمي وآخرون (2012، ص1129) أن غالبية الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة نظرا لكونه يتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل أوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية، من جهة أخرى أوضح بولينغ وآخرون Bawling & al (2002) إلى أنّ المؤشرات الذاتية هي الأكثر أهمية في تحديد جودة الحياة من المؤشرات الموضوعية فالجوانب الاجتماعية الدالة على الترابط الاجتماعي والقيم الاجتماعية

والمعتقدات الدالة على السلوك الاجتماعي وغيرها من المتغيرات النفسية هي من العوامل التنبؤية لجودة الحياة عند الأفراد (مبارك،ب.س، ص724) في حين أنه توجه الكثير من الباحثين في تعريفهم لمفهوم جودة الحياة إلى الجمع بين المؤشرات الموضوعية وهي كل ما يظهر على الفرد وقابل للملاحظة والقياس، وبين المؤشرات الذاتية التي ترجع للفرد نفسه ومدى شعوره بالرضا في شتى المجالات.

يرى حبيب تيلوين انه بالرغم مما يظهر من اهتمام بتحسين نوعية الحياة إلا أن الشعور بالرضا النفسي لدى الأفراد لم يتحقق بشكل كامل، ويظهر ذلك جليا في دراسته على بعض ولايات الوطن الجزائري، والتي انطلقت سنة 2003 واستمرت إلى غاية 2013 وتوصل من خلالها أن 20 بالمائة من المواطنون يعانون من غياب تام للأمن، بينما لا يشعر 31 بالمائة من المواطنين بالانتماء للمجتمع، ويشكو 33 بالمائة من الجزائريين من الظروف الاجتماعية المزرية، في حين كشف32 بالمائة من المستجوبين أنهم لا يشعرون بالسعادة، وأكد 36 بالمائة من المواطنين أنه لم يقدموا أي انجاز يستحق الذكر، بينما عبر 26 بالمائة من الأشخاص عن علاقتهم الاجتماعية السيئة بالناس، هذه المعطيات المادية والنفسية حددت ما مدى جودة الحياة لدى الجزائريين وشعورهم بالسعادة (مسعودي، 2015) كما أن "تقرير ميرسر" "Mercer" لسنة 2018 والذي يعتبر استطلاع سنوي يعنى بتصنيف جودة الحياة في 231 مدينة حول العالم على عوامل عدة مثل: مستوى الرعاية الصحية، التعليم، معدلات الجريمة، الترفيه والإسكان، الحرية الشخصية بالإضافة إلى تلوث الجو، الأمراض المعدية والصرف الصحي والنظافة فقد صنف الجزائر في المرتبة ال20 إفريقيا والمرتبة 184 عالميا (www.agenceecofin.com)، إن هذه المعطيات التي تعنى بالجوانب الموضوعية والذاتية بينت مستوى جودة الحياة لدى الأفراد وباعتبار المعلّمين جزء لا يتجزأ من المجتمع فهذا ما دفعنا إلى البحث في جودة الحياة لديهم .

ومن بين الدراسات التي جمعت بين متغيرات دراستنا، دراسة وائل السيد محمد حامد (2018، ص37) بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود" والتي أجريت على عينة مكونة من 140 عضو من أعضاء هيئة التدريس، توصلت إلى أنه يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا بين الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

دراسة عطا الله (2016) التي هدفت إلى التعرف على "أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بفعالية الحياة وجودة الحياة لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة" وشملت عينة البحث 150 من معاوني أعضاء هيئة التدريس، توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين معاوني أعضاء هيئة التدريس المنخفضين والمرتفعين في جودة الحياة على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لصالح المرتفعين في جودة الحياة (وائل السيد،،2018)

وكذا دراسة حسن والمحرزي وابراهيم (2006) بعنوان "جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس"، التي أجريت على عينة قدرت ب 183 طالب وطالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر جودة ويعانون من مستويات أدنى من الضغوط النفسية مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية ومعدل استخدام استراتيجيات مقاومة الضغوط.

ونظرا إلى أن أغلب الدراسات التي أجريت على متغيرات دراستنا أجريت في بيئات ثقافية مختلفة إذ لا توجد في الجزائر –في حدود علم الطالبة– أي دراسة تجمع بين الضغوط المهنية واستراتيجيات التعامل معها وجودة الحياة لدى معلمي الطور الابتدائي، ونظرا لكون المعلّمين يتعرضون لضغوط مهنية مختلفة قد تأثر على مستوى جودة الحياة لديهم إذا لم يحسنوا استعمال استراتيجيات التعامل

معها، انطلقت دراستنا من الإشكالية التالية: هل للضغوط المهنية التي يواجهها المعلّم تأثير على جودة حياته وهل أن استعمال استراتيجيات معينة في التعامل مع الضغوط المهنية يؤثر ويحسن من مستوى جودة الحياة المعلّم ، وقد تفرعت عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

1- ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي؟

2- ما هي أكثر المصادر التي تسبب ضغطا مهنيا بالنسبة لمعلّمي الطور الابتدائي؟

3- ما هي أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية استعمالا لدى معلّمي الطور الابتدائي؟

4- ما مستوى جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي ؟

5- هل تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بجودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي؟

6- هل تساهم أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في التنبؤ بجودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي ؟

7- هل توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس ؟

8- هل توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية؟

9- هل توجد فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس ؟

10- هل توجد فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية؟

2- فرضيات الدراسة:

قصد الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية تم تحديد الفرضيات التالية:

1- بما أن التساؤل الأول يعد تساؤلا استكشافيا فلا ضرورة لصياغة فرضية له.

2- بما أن التساؤل الثاني يعد تساؤلا استكشافيا فلا ضرورة لصياغة فرضية له.

3- بما أن التساؤل الثالث يعد تساؤلا استكشافيا فلا ضرورة لصياغة فرضية له.

4- بما أن التساؤل الرابع يعد تساؤلا استكشافيا فلا ضرورة لصياغة فرضية له.

5- تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بجودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي.

6- تساهم أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في التنبؤ بجودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي.

7- توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس.

8- توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية.

9- توجد فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس.

10- توجد فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية.

3- دواعي اختيار موضوع الدراسة:

من أهم الأسباب والمبرّرات التي دعت الطالبة إلى اختيار موضوع هذا البحث ما يلي:

1-صعوبة مهنة التعليم باعتبار أن البيئة التعليمية من أكثر البيئات المسببة للضغط المهني لدى أفراد العينة .

2-الميل إلى موضوع استراتيجيات التعامل مع الضغوط والتعرف على كيفية تجاوز المواقف الضاغطة خاصة في البيئة المدرسية.

3- الرغبة في التعرّف على مستوى جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي خاصة في ظل الضغوط التي يعايشونها في ميدان عملهم.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الدور الذي يقوم به معلّم الطور الابتدائي بالمؤسسة التعليمية التربوية باعتباره أحد محاورها الأساسية، وبما أن سوء التعامل مع الضغوط المهنية يخلق آثارا سلبية تنعكس على نفسية المعلّم ومردوده التعليمي، وجب إبراز أهمية استراتيجيات التعامل الفعّالة والناجعة في مواجهة الضغوط المهنية، بالإضافة إلى أثرها على جودة الحياة لدى المعلّم في المؤسسة التربوية مما ينعكس إيجابا على أداءه. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال مجموعة الإضافات المتوقعة والتي يمكن أن تساعد القائمين على المنظومة التربوية التعليمية وذلك من خلال توفير معلومات حول مختلف المصادر المسببة للضغط المهني واستراتيجيات مواجهتها من طرف المعلمين وتأثيرها على جودة الحياة

كما تتجلّى أهمية الدراسة في أنها لم تقتصر على الدرجة الكلية للمتغيرات سواء المستقلة أو التابعة، بل توسعت في أبعادها مما يزيد من عمق الموضوع وثراء البحث في هذا المجال.

كما استخدمت الطالبة أساليب إحصائية ذات قيمة علمية مثل "تحليل الانحدار المتعدد" الذي يسمح لنا بإيضاح تأثير المتغير المستقل الأول على المتغير التابع، وتأثير المتغير المستقل الثاني على المتغير التابع، أي يمدنا بالأثر الصافي لتأثير كل متغير.

5- أهداف الدراسة:

لقد تدرجت أهداف البحث على النحو التالي:

-استكشاف مستويات الضغوط المهنية التي يعاني منها معلّموا الطور الابتدائي، وكذا استكشاف أكثر المصادر المسببة للضغط المهني بالنسبة لأفراد العينة.

-استكشاف أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية استعمالا من طرف معلّمي الطور الابتدائي، بالإضافة إلى استكشاف مستوى جودة الحياة لديهم.

-تحديد المساهمة المحتملة لأبعاد الضغوط المهنية واستراتيجيات التعامل معها في التنبؤ بجودة الحياة، وذلك للتعرف على أكثر الأبعاد تأثيرا في التنبؤ بجودة الحياة.

- الكشف عما إذا كانت هناك فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وجودة الحياة تعزى لمتغيري الجنس والأقدمية المهنية.

6- التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة في الدراسة:

6-1 الضغوط المهنية:

هي شعور المعلّم بالضيق والتوتر والاضطراب نتيجة مواجهته لعدة مصادر تتعلق بمهنة التعليم والتي يدركها على أنها ضاغطة، ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المعلّم من خلال تطبيق مقياس الضغوط المهنية المعد من قبل الطالبة والمكوّن من 11 بعدا (مصدرا) .

6-2 استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية

هي مجموعة من الاستجابات المعرفية والسلوكية التي يتعامل من خلالها المعلم مع المشكلات والضغوط المهنية التي تواجهه من أجل الحفاظ على توازنه النفسي والجسدي، وتقاس في الدراسة

الحالية بالدرجات التي يتحصّل عليها المعلّم على مختلف الاستراتيجيات المكوّنة لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية المعد من طرف ديو Dewe (1985) والتي تضم أربعة استراتيجيات:

6-2-1 الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل: تضم مجموعة من الاستجابات السلوكية والمعرفية والتي يستعملها المعلّم للتعامل مع الضغوط المهنية وذلك لتحديد مصدر المشكل والعمل على مواجهته وإيجاد حلول له.

6-2-2 الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال: تندرج هذه الاستراتيجيات ضمن الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال والهدف منها هو تجنب، نسيان وتجاهل كل ما يتعلق بالعمل.

6-2-3 الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة للتواصل: تندرج ضمن استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي وتعنى بالتحدث الشفهي عن المشكل مع المحيط المهني.

6-2-4 الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي: هي الاستراتيجية الوحيدة التي تخص ميدان التعليم، وهي عبارة عن مجموعة من السلوكات التي يستعملها المعلم لتقليل التفاعلات بين المعلم والتلميذ .

6-3 جودة الحياة: يقصد بجودة الحياة شعور المعلم بالرضا والسعادة من خلال مزاولته لمهنته وتمتعه بصحة نفسية وجسمية ، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلمين على مقياس جودة الحياة والمكون من ستة أبعاد .

الفصل الثاني

استراتيجية التعامل مع الضغوط

تمهيد:

نظرا لشيوع كلمة "ضغوط" سواء في الحياة العامة أو في مجال العمل فقد يتبادر إلى الذهن أنه من السهل إيجاد تعريف محدد لهذا المفهوم بصفة عامة ومفهوم الضغوط المهنية بالتحديد، إذ أن مفهوم الضغوط أصبح محطّ اهتمام العديد الباحثين في مجالات مختلفة كعلم النفس، الاجتماع، الطب وغيرها مما أدّى إلى تعدّد الزوايا التي يتم منها تعريفه واستخدامه ودراسته.

سنحاول في هذا الفصل التطرّق إلى مفهوم كل من الضغوط النفسية والضغوط المهنية وبالخصوص تلك التي تواجه المعلّم وتعيقه عن أداء عمله، وكذا التعرف على أهم المصادر المسببة للضغط المهني بالإضافة إلى الآثار الناجمة عن هذا الضغط سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى المعلّم، كما سنتطرق إلى التعرّف على إستراتيجيات التعامل مع الضغوط، أهم النماذج النظرية المفسرة لهذه الإستراتيجيات، مختلف العوامل المؤثرة في اختيار هذه الإستراتيجيات، بالإضافة إلى تصنيفاتها وطرق قياسها.

1- الضغط النفسي والمهني:

1-1 مفهوم الضغط النفسي:

عرّف العلماء الضغط من زوايا مختلفة، مما جعل البعض منهم يجد صعوبة في وضع تعريف مناسب يتفق عليه الجميع، وهذا راجع لاختلاف الاتجاهات التي ينتمون إليها، فمنهم من يعتبره مثير، ومنهم من يعتبره استجابة، ومنهم من يعتبره تفاعل بين المثير والاستجابة، حيث يمكننا الإشارة إليها كما يلي:

1-1-1 الضغط كمثير: ركّز أصحاب هذا الاتجاه على البيئة المحيطة بالفرد، ومختلف المؤثّرات الخارجية، ومن تمّ يُنظر إلى الضغط كمتغير مستقل أي مجموع المثيرات التي يتعرض لها الفرد (فايد، 2005، ص197).

من روّاد هذا الاتجاه ريشارد راهي وتوماس هولمز (1997) Richard Rahe & Thomas Holmes.

عرّف ميلسوم (1985) Milsum الضغط النفسي بأنه :" مؤثر نفسي بيولوجي اجتماعي يُستدل عليه من مجموعة من السلوكيات التي يأتي بها الفرد نتيجة إدراكه لتهديد البيئة" (شارف خوجة،2011، ص29).

كما عرّفه شيفر (1996) Schafer بأنه:" إثارة عقلية وجسدية وذلك استجابة للمطالب التي تُفرض على الفرد" (شويطر،2016، ص32).

1-1-2 الضغط كاستجابة: يُنظر إلى الضغط على أنه رد فعل لمثير (متغير تابع) حيث يتضمن استجابات الفرد للبيئات المضايقة أو المزعجة (فايد،2005، ص197).

من روّاد هذا الاتجاه كانون (1936) Cannon و سيلي (1974) Selye.

عرّف سيلي (1974) Selye الضغط النفسي بأنه:" استجابة الجسم غير المحدّدة نحو أي متطلبات خارجية أو مواقف تفرض عليه" (Beaulieu, 2003, P7)

أما جوردان (1993) Gorden فقد عرّفه على أنه" الاستجابات النفسية والانفعالية والفسيولوجية للجسم اتجاه أي مطلب يتمّ إدراكه على أنه تهديد لرفاهية وسعادة الفرد، وهذه التغيرات تقوم بإعداد وتأهيل الفرد للتوافق مع الضغوط" (حسين،2006، ص20) .

1-1-3 الضغط كتفاعل: يُنظر إلى الضغط على أنه انعكاس لنقص التواؤم بين الفرد والبيئة، بمعنى أنه متغير وسيط بين المثير والاستجابة (فايد،2005، ص197).

من روّاد هذا الاتجاه لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman.

عرّف لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman الضغط النفسي على أنه: " العلاقة الخاصة بين الفرد والبيئة والتي يقيّمها على أنها مرهقة وتفوق إمكاناته وتهدّد سلامته" (Beaulieu, 2003, P7)

في حين عرّفه ماك قرات (1970) Mc Grath بأنه :" ينشأ نتيجة اختلال التوازن بين مطالب البيئة وقدرة الكائن الحي على الاستجابة لها، أي عندما تفوق المطالب قدرة الكائن الحي " (شويطر،2016، ص34).

من خلال ما سبق من تعريفات نستنتج أن الاتجاه الأول ينظر أصحابه للضغوط النفسية كمثير، وعلى هذا يكون الضغط أيُّ حدث يُدركه الفرد على أنه يمثل تهديدا، وأن المثيرات قد تكون داخلية المنشأ أي من داخل الفرد نفسه مثل الصراعات، كما قد تنشأ من الأحداث الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد مثل وفاة شخص عزيز، حدوث كوارث، أمّا الاتجاه الثاني فيعتبر أصحابه الضغط النفسي كاستجابة لأحداث مهدّدة، فهي تمثل ردود الأفعال النفسية والفسيولوجية والسلوكية التي تصدر عن الفرد اتجاه الحدث الضاغط، أما الاتجاه الثالث فيعتبر أصحابه أن الضغط هو نتيجة تفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية التي تشكل مثيرات وفقدان توازن الفرد الذي يشكل استجابة.

2-1 مفهوم الضغط المهني:

يشير مصطلح الضغط المهني إلى المتغيرات التي تحيط بالعاملين في بيئة العمل وتسبّب لهم الشعور بالتوتر والقلق، وتكمن خطورة هذا الشعور في نتائجه السلبية التي تتمثل في حالات مختلفة منها القيام بالواجبات بصورة آلية تفتقر إلى الاندماج والمشاركة الوجدانية، والتشاؤم ونقص الدافعية، وفقدان القدرة على الابتكار (حسين وحسين،2006، ص215)، وحسب دليل مصطلحات علم اجتماع التنظيم والعمل، فهو حالة ذاتية تُحدث اضطرابا نفسيا أو جسميا بسبب جملة من المتغيرات والمؤثرات التي تؤثر في سلوك العاملين وفي تكيفهم وفي تعاونهم وأدائهم، ومن هذه المؤثرات الشعور بالقلق والإحباط والصراع وتوتّر العلاقات الإنسانية وضعف الحوافز وكثرة العقوبات وصعوبة البيئة المادية. (زريبي، 2014، ص25) .

يعرف ديلي (1988) Dailly الضغوط المهنية بأنها :" مطالب وظروف العمل الغير معتادة التي تجعل الفرد ينحرف عن الأداء المعتاد في العمل، مما يخلق عدم توازن بين إمكانيات وحاجات الفرد، وبين طبيعة الوظيفة التي يقوم بها وحاجات البيئة التي يعمل فيها" (منصوري،2010، ص26).

كما يعتبر بسام العمري (1994) بأنه مفهوم واسع يدل على: "ضعف التوافق بين الفرد والمواقف التي يتعرض لها في محيط عمله، بحيث يدرك عدم كفاية قدراته لمواجهة متطلبات المحيط التي أصبحت تشكل عبئا ثقيلا عليه" (منصوري،2010، ص28).

في حين يعتبرها الكبيسي (1995) بأنها: "ظروف أو أحداث أو مواقف يتعرض لها العاملون داخل بيئة العمل، فتؤثر سلبا على راحتهم النفسية وأحاسيسهم ومشاعرهم ومعنوياتهم لتنعكس على صحتهم العقلية أو الجسدية أو كلاهما معا" (عقون،2012، ص90) .

أما "هيجان" Higan فقد عرّف الضغوط المهنية بأنها:" تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه أو البيئة التي يعمل فيها بما في ذلك المنظمة، حيث يترتب على هذه العوامل حدوث آثار أو نتائج جسمية أو نفسية أو سلوكية على الفرد تؤثر بدورها على الأداء في العمل مما يستلزم معالجة هذه الآثار وإدارتها بطريقة سليمة" (شارف خوجة،2011، ص69).

من خلالنا استعراضنا لمختلف التعريفات نستنتج أن الضغوط المهنية تتمثل في شعور الفرد العامل بعدم قدرته على مواجهة متطلبات وأعباء المهنة باعتبار أنها تفوق ما لديه من قدرات وإمكانيات ممّا يترتب عنها مجموعة من الآثار النفسية والفسيولوجية والسلوكية.

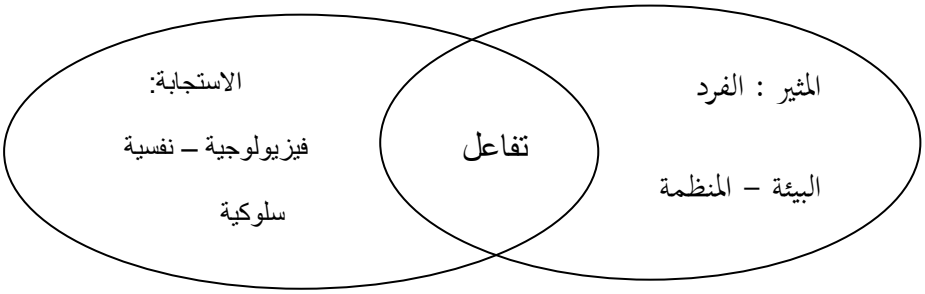
1-3 عناصر الضغط المهني :

تتمثل عناصر الضغط المهني فيما يلي:

1-3-1 عنصر المثير: عبارة عن مختلف العوامل المرتبطة بالبيئة الخارجية والداخلية للمنظمة وكذا العوامل المرتبطة بالمورد البشري، والتي تولّد لديه شعورا بالضغط. مثال عن ذلك: عبئ العمل، صراع الدور....

1-3-2 عنصر الاستجابة: هي مجموعة ردود الأفعال النفسية والفسيولوجية والسلوكية التي يبديها المورد البشري أثناء تعرضه لمجموعة من المثيرات.

1-3-3 عنصر التفاعل: هو عبارة عن ذلك التفاعل الذي يحدث بين المثيرات والاستجابات، أي أن الضغط الذي يواجهه الفرد ناتج عن التفاعل المركب بين العوامل المرتبطة بالبيئة الخارجية والداخلية للمنظمة وتلك المرتبطة بالمورد البشري، ويتضمن هذا التفاعل إدراك الفرد وتقييمه للقوى الضاغطة من حيث طبيعتها، آثارها وقدرته على التعامل معها (لوكيا، بن زروال، 2006، ص14) والشكل التالي يلخص العناصر المذكورة:



الشكل رقم (1) يوضح عناصر الضغط المهني (عياصرة وآخرون،2008، ص113)

من خلال ما سبق يمكن اعتبار الضغوط المهنية كنظام له مدخلات ومخرجات، حيت تتمثل المدخلات في كافة المثيرات التي تنشأ من الفرد نفسه أو من البيئة الخارجية المتمثلة في بيئة العمل أما المخرجات فتتمثل في مختلف ردود الأفعال التي يبديها الفرد العامل كاستجابة لمختلف المثيرات.

1-4 مفهوم الضغوط المهنية لدى المدرّسين:

إن ضغوط مهنة التدريس تحدث كمثيرات حينما يواجه المعلم مجموعة من المطالب والمهام والواجبات والمسؤوليات المهنية التي تفوق قدرته على التكيف معها وتلزمه على الاستجابة فسيولوجيا ومعرفيا وسلوكيا (يوسف،2007، ص12)، ممّا يولد لديه الشعور بالتوتر والقلق فينعكس ذلك على أدائه الذي يظهر في حالات مختلفة منها القيام بالواجبات بصورة آلية تفتقر إلى الاندماج والمشاركة الوجدانية، التشاؤم، نقص الدافعية وفقدان القدرة على الابتكار (حسين، حسين، 2006، ص215).

تعرّف شوقية السمادوني (1991) الضغوط المهنية لدى المدرّس على أنها:" إدراك المدرّس لعدم قدرته على مواجهة أحداث ومتطلبات مهنته، مما يشكل تهديدا لذاته وينتج عنه معدلات عالية من الانفعالات السلبية التي تصاحبها تغيرات فسيولوجية كرد فعل تنبيهي لتلك الضغوط" (الأحمد، محمود، 2009، ص23).

أما عزت عبد الحميد (1996) فيعرفها بأنها:" إدراك المدرّس بأن متطلبات العمل تفوق قدراته وإمكاناته نتيجة الأعباء الزائدة للعمل وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذي يجب أن يقوم به كمدرّس بالإضافة إلى مواجهته للمطالب المتناقضة من جانب رؤسائه وعدم استخدام مهاراته وخبراته في التدريس" (حسين،2006، ص216).

بينما يعتبرها عماد الكحلوت ونصر الكحلوت (2006) بأنها:" استجابة المعلّم لمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي يمكن أن ينشأ عنها تأثيرات نفسية وجسمية وسلوكية، يدركها المعلّم ويقيمها كمواقف غير سارة وتؤثر سلبا على أدائه لعمله كمعلّم في المدرسة".(المصدر، أبو كويك،2007، ص7).

كما يمكن تعريف الضغوط المهنية بأنها تنشأ عندما يدرك المعلّم صعوبة تجاوز مختلف الصعوبات والعراقيل التي تواجهه أثناء تأديته لعمله والتي تقيّم من طرفه على أنها تفوق ما لديه من إمكانات مما يؤثر سلبا على أداءه وينتج عنها مجموعة من الآثار النفسية والفسيولوجية والسلوكية.

1-5 مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين:

أصبحت العديد من المؤسسات على اختلاف طبيعتها تعاني من تزايد معدلات الضغوط المهنية، إذ شملت مهن عديدة من بينها مهنة التدريس حيث تصنّف المدارس ضمن أعلى البيئات الضاغطة وبذلك يواجه المدرس الكثير من الظروف والصعوبات التي تجعله غير راض عن مهنته، وفيما يلي نستعرض بشكل مفصّل مجموعة من مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين .

1-5-1 مصادر ضغوط بيئة العمل:

1-5-1-1 غموض الدور: يعني الافتقار إلى المعلومات التي يحتاجها الفرد لأداء دوره في المنظمة التي ينتمي إليها مثل المعلومات الخاصة بحدود مسؤولياته، المسؤوليات الخاصة بسياسات وقواعد المنظمة وطرق تقييم الأداء وغيرها، مما يجعل الفرد غير متأكد من متطلبات وظيفته (البحري، فارس، 2008، ص311) وينشأ الشعور بغموض الدور لدى المعلّم نتيجة عدم فهمه لما هو متوقع منه أي نقص المعلومات اللازمة التي يحتاجها المعلّم لأداء دوره في المؤسسة التربوية، أو جهله بالمهام التي يفترض أن يقوم بها، وحدود صلاحياته ومسؤولياته.

1-5-1-2 صراع الدور: يقصد به وجود تعارض في متطلبات العمل التي ينبغي للفرد القيام بها أو وجود أكثر من طلب على الفرد، والاستجابة لأحدهما تصعّب عليه الاستجابة للآخر (عسكر،2000، ص96) ومن أشكال هذا الصراع:

1-5-1-2-1 صراع المرسل الواحد للدور: يحدث عندما يطلب المسئول من موظفيه القيام بواجبين متعارضين، أو عندما تتطلب مطالب الدور في حد ذاتها توقعات متناقضة، كأن يُطلب من المعلّم قبول عدد كبير من التلاميذ في القسم مع الحفاظ على الهدوء والاستقرار في آن واحد (منصوري، 2010، ص70) .

1-5-1-2-2 صراع تعدّد الأدوار: يحدث عندما يكون للفرد أكثر من دور داخل المنظمة في نفس الوقت، وتتعارض هذه الأدوار مع بعضها البعض، كما هو الحال بالنسبة للمعلّم الذي تتعارض مطالبه من حيث الأولويات نتيجة لحاجته للقيام بأدواره اليومية المتعددة والمختلفة وكذا الأعمال التي يكلفه بها مسئولوه (مدير، مفتش) (منصوري،2010، ص71).

1-5-1-3 عبئ العمل: يأخذ عبئ العمل صورتين أساسيتين وهما:

1-5-1-3-1 زيادة عبئ العمل: يعني قيام الفرد بمهام لا يستطيع انجازها في الوقت المتاح، وأنّ هذه المهام تتطلب مهارات عالية لا يملكها الفرد كما قد لا تتناسب مؤهلاته مع طبيعة العمل ممّا يودّي إلى نشأة بعض الضغوط التي تؤثر على أداءه.

1-5-1-3-2 انخفاض عبئ العمل: يتطلب أداء العمل مستوى منخفض من المهارة، نتيجة البطء في سرعة العمل وصغر حجم العمل وهو ما يطلق عليه بتفاهة العمل الذي يسبب الملل والروتين (حسين، 2006، ص224).

إلاّ أن المعلّم عادة ما يتعرض لعبئ العمل الزائد بسبب كثرة المهام التي تسند إليه والتي يطلب منه إنجازها في وقت غير كافي كتحضير الامتحانات وتصحيحها، تقييم التلاميذ، كتابة المذكرات، تعدد المواد ويقتضي هذا العبء في العمل قضاء ساعات طويلة ومتواصلة دون التمكن من أخد فترات راحة.

1-5-1-4 اكتظاظ الأقسام: يعتبر القسم المساحة الأكثر أهمية في المدرسة، حيث يقضي التلاميذ فيه معظم وقتهم لذا من المفروض أن يكون ملائما من حيث خصائصه بالنسبة للمعلّم والمتعلّم، إلاّ أنّ كثافة عدد التلاميذ تساهم في زيادة الضغوط المهنية لدى المدرّسين، باعتبار أن زيادة عدد التلاميذ في القسم يشكل عبئا على المعلّم، كما يقلل من مستوى أدائه، ويصعّب من مهمته، فهو لا يتمكن في بعض الأحيان من إتمام درسه في الوقت المحدد ولا يتمكن من إيصال المعلومات وتحقيق أهدافه بالكفاية المطلوبة، فعدد التلاميذ من بين الأمور التي تؤثر على فعالية العملية التدريسية داخل القسم خصوصا حينما يتجاوز الحدّ المعقول (شويطر،2016، ص49) .

1-5-1-5 التطوّر المهني والترقية المهنية: تعتبر الترقية والتطوّر المهني ضرورية لمواجهة الشعور بعدم الأمن الذي يراود المعلّم من حين لآخر نتيجة الخوف مما سيحدث له مستقبلا، وذلك تدعيما لمكانته في المؤسسة التي يعمل فيها، وهكذا تصبح المهمة التربوية التي يزاولها المدرّس مصدر رضاه إذا كانت تفتح له مجال التقدم فيها، وإبراز قدراته المهنية أكثر وعلى العكس قد تصبح مصدر عدم رضا وعدم أمن وخوف من فقدان الوظيفة، عندما لا تحقق له ما يطمح إليه من تطور مهني(زيدي،2007، ص148) .

1-5-2 مصادر ضغوط العلاقات التربوية:

توجد العديد من المتغيرات التي تساهم في توتّر المدرّس نتيجة لسوء علاقاته سواء مع المدير، المفتش، الزملاء والتلاميذ، وهذا ما يسبب مصدر من مصادر الضغوط المهنية لديه.

1-5-2-1 المشرف التربوي: يمكن للمشرف أن يخلق الكثير من ضغوط العمل لدى المعلّمين، خاصة إذا كان يفتقد إلى حسن التعامل الإنساني معهم، من خلال عدم إظهار الاهتمام بهم وعدم توفير الدعم والمساندة لهم وممارسة أسلوب إشراف غير مناسب وبالأخص إذا كانت قدراته ليست في حجم المسؤولية المكلّف بها بالإضافة إلى التركيز على السلبيات وفي نفس الوقت إغفال الأداء الجيد للأفراد الذين يشرف عليهم (حريم،2004، ص290) مما ينعكس سلبا على درجة ولائهم ورضاهم عن العمل، كما أن السياسة الإشرافية المبنية على نظام الرقابة الصارمة والنقد الذاتي الشديد وغياب التقييم الموضوعي والغموض في الإجراءات العملية لا ترفع من عدم رضا المعلّمين فحسب بل تعتبر من مسببات الضغط المهني كذلك. (عقون،2012، ص104).

1-5-2-2 العلاقة مع المدير: يعتبر المدير المسئول الأول في المؤسسة التعليمية إذ يلعب دور المنسق والموجه لطبيعة العمل التربوي داخل المؤسسة، فإذا كان يقوم بالتسيير المحكم والغير

الفوضوي فإن ذلك يدفع المعلّمين إلى احترامه والمساهمة معه في التسيير الحسن للمؤسسة التربوية، أما إذا قام بدور معاكس، يصبح بذلك مصدر إزعاج وضغط (زبدي،2007، ص140) ويعتبر محمد منير مرسي (1982) أن واجب المدير هو التعاون والتعاطف مع رغبة المعلّمين وذلك بالاشتراك سويا في تسيير الأمور التربوية التعليمية دون تضييق لدوره داخل القسم (إبراهيمي،2015، ص122).

1-5-2-3 العلاقة مع الزملاء: تتحدد علاقة المعلّمين ببعضهم البعض من خلال تفاعل السمات الشخصية لهم، وعن طريق هذا التفاعل تتكون جماعات ذات أهداف موحدة، وهناك ظاهرتان تحدّدان العلاقة بين المعلّم وزملاءه داخل المؤسسة التعليمية وهما (التعاون، التنافس) بحيث تصبح هذه العلاقات مصدر ضغط رئيسي في حال فقدان الثقة والاحترام المتبادل بين الزملاء مما يساهم في ظهور الخلافات والصراعات والتنافس ونقص التعاون والدعم الاجتماعي بين أفراد مجموعة العمل (حسين، حسين، 2006، ص224-225) .

1-5-2-4 العلاقة مع التلاميذ: إن سوء العلاقة مع التلاميذ تشكل أحد مصادر الضغط المهني الأكثر تأثيرا على صحة المعلّم النفسية والجسمية وعلى سلوكه وأداءه، وهي تأتي في معظمها من خلال المسؤولية التربوية والأخلاقية اتجاه التلاميذ، اكتظاظ الأقسام، سلوكات التلاميذ واتجاهاتهم نحو المعلّم.

1-5-3 مصادر الضغوط المادية :

1-5-3-1 الأجر: هو عبارة عن القيمة النقدية التي يتقاضاها العامل كمقابل لخدماته التي يؤديها، ويعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في حياة المعلّم وسعادته إذ يُعتبر عند الكثيرين المورد الوحيد للرزق، ويقول هاملتون Hamilton في هذا الصدد :"لا يمكن للعمل الذي لا يدرّ ربحا أن يحقّق التوافق"، فالأجر الذي يحصل عليه المعلّم وقيمته والمنح الإضافية دافعان قويان للتمسك بالعمل

التربوي، أما في حال ما إذا كان عمله لا يدرّ عليه الدخل الكافي لإشباع تلك الحاجات فهذا يسبب له الإحباط النفسي ويدفعه إلى ترك العمل التربوي أو القيام بعمل كالتجارة أو العمل بالساعات الإضافية في المؤسسات التعليمية الحرة، وهذا ما يزيد عليه ضغطا وجهدا قد يؤثران على توازنه وحتى على مستوى كفايته التربوية" (زبدي،2007، ص150-151)

1-5-3-2 الوسائل التعليمية: يحتاج المعلّم دون شك إلى أدوات ووسائل علمية ليكون فعّالا في عمله، فنقص الكتاب المدرسي الذي يعتبر صُلب عملية التعليم، ونقص الوسائل التعليمية يدفع المعلّم إلى بدل جهد إضافي للتعويض وذلك يكون على حساب راحته مما يخلق لديه ضغوط إضافية تؤثر على حالته النفسية والجسمية، إذ أنّ الأدوات والوسائل التعليمية ضرورية للوصول إلى المعرفة وتبسيطها وتعميمها، لذا فإن ضعفها أو غيابها يؤثر على المردودية المدرسية وعلى فعالية المعلم التعليمية فتضعف بذلك روحه المعنوية والعلمية (عقون،2012، ص111)

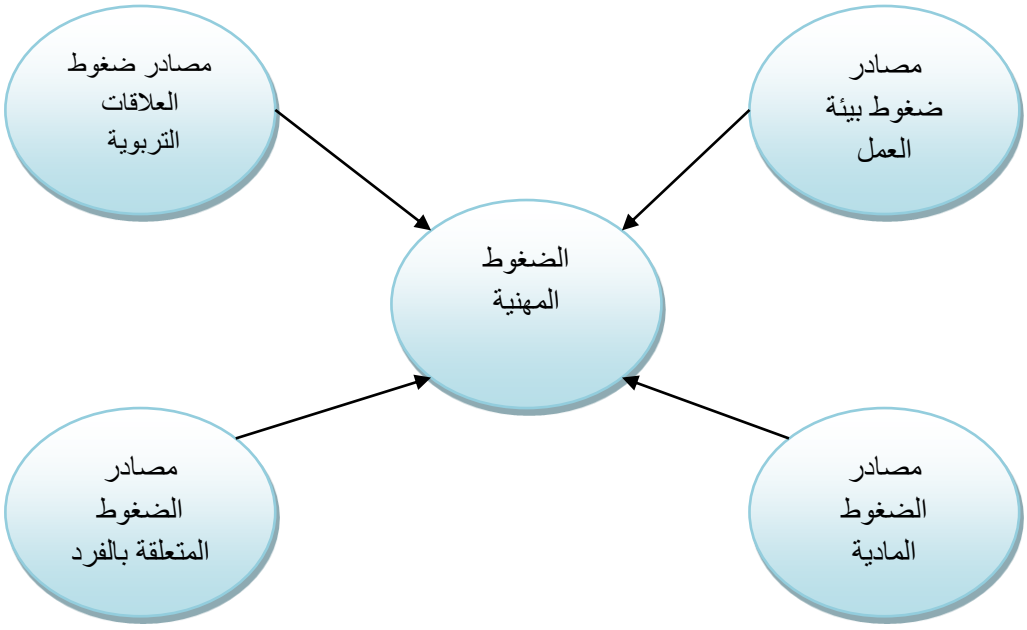
وهناك ضغوط مادية أخرى تسبب الضغوط المهنية من بينها: طريقة تصميم الأقسام من حيث السعة، اللون وعوازل الضوضاء، مستوى الإضاءة، درجة الحرارة والتهوية، مدى توفير وسائل الصحة لتفادي احتمال التعرض لأي مخاطر مهنية، والتي يكمن تأثيرها مباشرة على العاملين بما فيهم المعلّمين ومستوى أدائهم وحبهم لعملهم، والتي تنعكس على أداءهم (حسين،2006، ص228)

1-5-4 مصادر الضغوط المتعلقة بالفرد:

إن الحديث عن مصادر العمل لا يمكن أن يتم بمعزل عن فهم الفرد لذاته وردود أفعاله اتجاه المؤثرات التي يتعرض لها، وهناك الكثير من العوامل التي تؤثر على المعلّم وهي عوامل ذاتية والتي تساهم في حدوث ضغط العمل لديه، ونوجزها في العنصر الآتي:

1-5-4-1 الميل المهني: هو شرط ضروري للقائم بمهنة التعليم، إذ يساعده على التوافق المهني خاصة عندما تتماشى أهداف عمله بأهدافه في الحياة وقيمه الشخصية، والمعلّم الذي لا يرغب في مهنة التعليم نجده لا يبذل جهودا في سبيل تعليم التلاميذ لأن مبادئه وأهدافه قد تختلف عن تلك التي توجد في مهنة التعليم ممّا ينعكس سلبا على مردوده التربوي، فالرغبة والاستعداد للتعليم عاملان أساسيان لكي يحدث التوافق المهني حيث يكون الفرد قادرا على مواجهة المشاكل والصعوبات مهما كان نوعها (زيدي،2007، ص156)

بعد الانتهاء من عرض أهم مصادر الضغوط المهنية التي يمكن أن تواجه المعلّم أثناء تأديته لعمله نلخصها في الشكل التالي:



الشكل رقم (2) يوضح أهم مصادر الضغط المهني بالنسبة للمعلّم (إعداد الطالبة)

1-6 آثار الضغوط المهنية على المدرسين :

إن أغلب الآثار المترتبة على ضغوط العمل ليست بالضرورة سلبية لأن هناك بعض الآثار الايجابية للضغط والتي تدفع العامل نحو الإنجاز والتفوق، وتكون حافزا للتنافس والدافعية وحلّ المشكلات، إلاّ أنّ الضغوط الحادة والمزمنة تؤدي إلى الإنهاك المهني كون مهنة التعليم تعتبر من المهن التي لديها مستوى عال من الضغوط وهذا لارتباطها بالجانب الاجتماعي، حيث توصلت العديد من الدراسات أن المهن ذات الصلة بالتفاعل مع المجتمع مثل التعليم، الخدمات الصحية والاجتماعية تتضمن مستوى عال من الضغط.

1-6-1 آثار الضغوط المهنية على المستوى الدراسي:

1-6-1-1 الغياب والتأخر عن العمل: ضغوط العمل تؤدي إلى انخفاض مستوى الولاء للمدرسة وانخفاض مستوى الروح المعنوية والتأخر عن العمل من قبل المعلّمين، وزيادة الضغوط المهنية قد تؤدي إلى ترك العمل بسبب عدم القدرة على التكيف مع بيئة العمل أو المدرسة، وبالتالي تلجأ المدرسة إلى استبدال بعض العناصر الغير مفيدة، وذلك لإتاحة الفرصة لأشخاص جدد يتصفون بالحيوية والنشاط.

1-6-1-2 ضعف الاتصال: إن المستوى المرتفع من ضغوط العمل يؤثر على نمط وطبيعة الاتصال بين الأفراد داخل المدرسة، وكلما ازداد غموض الدور وصراعه أدّى ذلك إلى زيادة معدل الضغوط الذي يترتب عنه تدهور الجانب العلائقي في المدرسة وزيادة الكراهية وعدم الثقة، ممّا يساهم في إثارة الحقد والغيرة والصراع بين الزملاء، كما أن توتّر هذه العلاقات يترتب عنه انخفاض رضا المدرّسين الذي يظهر أحيانا في الغياب وعدم انتظام الحضور اليومي وعدم إتقان المهمة (حسين،2006، ص233)

1-6-2 آثار الضغوط المهنية على مستوى الفرد:

الفرد هو المستقبل الأساسي والمباشر للضغوط المختلفة وتأخذ آثار الضغوط المهنية صورا متعددة، قد تكون جسمية أو نفسية، سلوكية، معرفية واجتماعية وقد تكون شاملة لهذه الجوانب، فالضغوط تُحدث تحوّلات في جسم الإنسان مرتبطة بتأثّر الجهاز العصبي وزيادة الإفرازات الغددية التي قد تؤثر سلبا على صحة الفرد، وتظهر مؤشرات الضغوط على شكل اضطرابات والتي قد تتطور بدورها إلى أمراض خطيرة تتسبب في الانقطاع الكلي عن العمل، لكن هذه الآثار تتباين من فرد لآخر تبعا للفروق الفردية واختلاف ظروف العمل ومتطلباته، فيما يلي نشير إلى هذه الآثار المختلفة:

1-6-2-1 الآثار النفسية: إن الأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من الضغوط عرضة للإصابة بالإحباط، القلق، التحوّل السريع في المزاج مما ينعكس بشكل سلبي على تقديرهم لذواتهم، كما يؤثر على اتجاهاتهم نحو عملهم من خلال عدم الرضا.

كما تتجلى هذه الآثار أيضا في إصابة الفرد بالاكتئاب، فعندما تزداد حدّة الضغوط التي يعجز الفرد عن مواجهتها، والتكيف معها بطريقة ملائمة فإن ذلك ينجم عنه الشعور بالحزن واليأس وقلة النشاط، بالإضافة إلى تناقص الاهتمام بالعمل، وفقدان الثقة بالنفس، ونقص التركيز.

1-6-2-2 الآثار الفسيولوجية: يتعرض الفرد بسبب الضغوط إلى مختلف الأمراض السيكوسوماتية وهي أمراض جسمية نفسية المنشأ باعتبار الضغط النفسي المهني هو المسبّب لها، ويرجع ذلك إلى المتغيرات المختلفة التي تطرأ على الجسم جرّاء المواقف الضاغطة، ومن أمثلة هذه الأعراض ما يلي:

- أمراض الجهاز الهضمي مثل القولون، الإسهال، السكري.
- أمراض الرئتين والجهاز التنفسي كالربو وصعوبة التنفس.
- أمراض الجهاز العضلي والعظام كآلام الظهر وتوتر العضلات.
- أمراض الجهاز التناسلي كالبرود الجنسي وسرعة القذف.

ومن أكثر الأعراض التي تظهر على المعلّمين يمكن ذكر أرق، آلام الرأس، مرض "الزونا" الجلدي، التهاب في الشعب الهوائية، ارتفاع ضغط الدم، التعب المزمن (Flora,2009)

1-6-2-3 الآثار السلوكية: لا تظهر آثار الضغط المهني على المستويين الجسمي والنفسي فحسب، بل تظهر أيضا من خلال بعض التغيرات في العادات والأنماط السلوكية لدى الفرد العامل كاضطرابات الأكل (زيادة أو نقصان في الشهية)، التوجه إلى التدخين أو تعاطي المخدرات والكحول، قلّة الحماس، التخلّي عن أهداف الحياة، فقدان القدرة على مواجهة المشكلات، العدوانية، سرعة الغضب، اللامبالاة بالأحداث والآخرين، فقدان الاهتمام بالمظهر الشخصي والتوقف عن ممارسة الهوايات. (عقون،2012، ص120)

1-6-2-4 الآثار المعرفية: تتمثل في عدم المقدرة على اتخاذ القرارات السليمة، ضعف التركيز، اضطرابات الذاكرة، تدهور الانتباه والتركيز، التفكير المضطرب واللاّعقلاني، انخفاض الدافعية، عدم القدرة على الإنجاز المتميز (عسكر، 2000، ص45)

نستخلص ممّا سبق أن تعرّض المعلّم للضغط المهني له أثار وخيمة لا تقتصر على مستوى العمل والمتمثل في المدرسة، بل تتعدّاها لتشمل الجوانب السلوكية، المعرفية، والسلوكية للمعلّم، ولهذا وجب على المعلّم التعامل معها من أجل الحفاظ على توازنه النفسي والجسدي، وهذا ما سنتطرق إليه فيما يلي:

2- استراتيجيات التعامل مع الضغوط :

2-1 مفهوم استراتيجيات التعامل مع الضغوط :

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع استراتيجيات التعامل مع الضغوط منذ الستينات، وتعد دراسة مورفي Murphy (1962) من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المُهدّدة بهدف السيطرة عليها (رجاء، 2007، ص8).

من خلال دراستنا النظرية لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط وجدنا أكثر من مصطلح يدل على ردّ فعل الفرد اتجاه المواقف الضاغطة ومن أشهرها باللغة الانجليزية واللغة الفرنسية Les stratégie de coping , Stratégie d'adaptation , Opération du faire face, Stratégie d'ajustement, Le faire face , Coping, Processus de maîtrise.

أمّا باللّغة العربية فهناك من يستعمل استراتيجيات التعامل، استراتيجيات التصرف، استراتيجيات التكيف، استراتيجيات المقاومة، استراتيجيات التوافق، استراتيجيات المواءمة، استراتيجيات التحمّل (ازيدي،2007، ص57)

إلاّ أنه بالرغم من تعدّد المسمّيات يبقى الغرض من هذه الاستراتيجيات هو التعامل مع المواقف الضاغطة التي تواجه الفرد والتي تفوق إمكاناته بغرض التخفيف من آثارها، ومن أجل ضبط المفاهيم سيتم الاعتماد في هذه الدراسة على مصلح استراتيجيات التعامل مع الضغوط.

لقد تعدّدت المفاهيم النظرية المرتبطة بهذا المفهوم نظرا لتعدّد الاتجاهات النظرية للباحثين، وستقتصر الطالبة على ذكر البعض منها:

عرّفها سبيلبرجر (1966) Spielberger بأنها: "عملية وظيفتها خفض أو إبعاد المُنبّه الذي يدركه الفرد على أنه مهدّد له" (بغيجة،2006، ص102)

بينما عرّفها ولمان (1972) Wolman بأنها:" عبارة عن مجموعة من الوسائل التي تُيسّر التكيّف مع البيئة ومواقفها بغرض تحقيق هدف أو بعض الأهداف" (الضريبي،2010، ص679)

بينما يعتبرها رودلف موس (1974) Moos.R بأنها:" استعداد ثابت نسبيا للإجابة على أحداث الحياة الضاغطة، وبالتالي فهو سمة من سمات الشخصية، كما ورد عنه تعريف آخر على أنها" جهود معرفية وسلوكية يبذلها الفرد بغية معالجة المواقف والتوافق معها" (أزيدي،2007، ص58)

في نفس الصدد عرّفها نيومان (1981) Newman على أنها:" المجهود المبذول من قبل الفرد لإزالة التوتّر وخلق طرق جديدة للمواجهة مع المواقف الجديدة في مرحلة من مراحل الحياة " (الشخانبة، 2010، ص35)

أمّا روتر (1984) Rutter فقد عرّفها بأنها :"المحاولات التي يبذلها الفرد لتغيير ظروف الضغوط المباشرة أو تغيير تقييمه لها فهي تتطلب وجود حلّ فعّال للمشكل وكذلك تنظيم انفعالي للضغط" (الشخابنة،2010، ص3)

بينما يعتبر لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman إستراتيجيات التعامل مع الضغوط بأنها: "مجموع المجهودات المعرفية والسلوكية التي تهدف إلى التحكم، أو تحمل المتطلبات الداخلية و/أو الخارجية، والتي يقيمها الفرد بأنها مُهدّدة أو تفوق ما لديه من إمكانيات" (Dénis, Goussé,2013, P39)

أما ماثني (1986) Matheneyt فيعتبر بأنها:" الجهود السلوكية والمعرفية التي يقوم بها الفرد لخفض مطالب الضغوط، كما يحدّد فعالية المواجهة على أساسين هما:

سلوك المواجهة: هي الاستجابات التي تصدر عن الفرد للتوافق مع الأحداث الضاغطة.

مصادر المواجهة: عبارة عن الخصائص الفردية والاجتماعية والبيئية المتاحة للفرد من أجل مواجهة الحدث المقيّم على أنه ضاغط "(حسين، حسين،2006، ص82) .

في حين عرفها ستيبتو (1991) Steptoe بأنها :"الاستجابات التي يستخدمها الفرد لمواجهة موقف ضاغط قد تكون معرفية أو وجدانية أو سلوكية " (لحوالي،2012، ص23)

كما يعتبر بولهان وكنيتار Paulhane & Knitar (1994) بأنها: "مجموع السيرورات التي تتوسط الفرد في حد ذاته والحادثة المُدركة كتهديد من أجل التحكّم فيها، أو تجاوزها، أو التقليل من آثارها على الصحة النفسية والجسمية" (بغيجة،2006، ص103)

أما توتس (1995) Thits فعرّفها بأنها: "مجموعة من المعلومات والسلوكات الوجدانية والمعرفية والاجتماعية المكتسبة والتي يستخدمها الأفراد عند التعرّض للضغوط، وهذه المهارات يمكن أن تكون فعّالة أو غير فعّالة، وهي تتضمن قدرة الفرد على إدراك الحدث وتقييمه وإعادة تقييم الفرد لما لديه من إمكانات وقدرات للتوافق مع الحدث" (حسين، حسين،2006، ص83)

من جانب آخر فقد عرّفها عسكر (2000) بأنها:" الأساليب التي يواجه بها الفرد أحداث الحياة اليومية الضاغطة، والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقا لقدرات الفرد وإطاره المرجعي للسلوك ومهاراته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطبقا لاستجاباته

التكيّفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أي آثار سلبية جسمية أو نفسية عليه" (عسكر، 2000، ص165)

وفي نفس المنحى عرّفها أحمد عبد مطيع الشخانبة (2010، ص35) بأنها:" الأساليب التي يتبعها الفرد للتعامل مع الموقف الضاغط".

من خلال التعريفات السابقة لإستراتيجيات التعامل مع الضغوط نستخلص أن البعض عرّفها بوصفها عملية كسبيلبرجر(1966) Spielberger، أمّا ولمان (1972) Wolman فقد اعتبرها وسيلة، في حين أن موس (1974) Moos ونيومان (1981) Newman ولازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman وماثني (1986) Mathneyt فقد عرّفوا إستراتيجيات التعامل مع الضغوط على أنها مجهود يقوم به الفرد، أمّا روتر(1984) Rutter فوصفها بأنها محاولة، في حين أن ستيبتو (1991) Steptoe اعتبرها استجابة، أمّا بولهان وكنيتار (1994) Paulhane & Knitar فقد اعتبراها سيرورة كما عرفها توتس (1995) بأنها مجموعة معلومات وسلوكات يقوم بها الفرد، في حين اعتبرها علي عسكر(2000) وشخانبة (2010) على أنها أسلوب. بالرغم من أن هذا المفهوم قد استخدم بمعان مختلفة إلاّ أن الكل أجمع أن الهدف منها هو التغلب على الضغوط التي يدركها الفرد على أنها مهدّدة له سواء كانت هذه الضغوط حقيقية أو مُدركة وأن الفرد يتبناها وهو واع ومدرك لأهميتها، كما يمكن تعريف استراتيجيات التعامل مع الضغوط على أنها تلك الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد لمواجهة المواقف التي تقيّم على أنها ضاغطة بغض النظر عن النتائج المترتبة عنها.

من جهة أخرى، ينبغي التمييز بين مصطلح التعامل مع الضغط وإدارة الضغط، فالتعامل مع الضغوط يشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد للتغلب على الضغوط، وقد تكون فعّالة أو غير فعّالة، بينما إدارة الضغط تعني الاستراتيجيات والبرامج التي تقدّم بأشكال مختلفة وبوسائل متعددة لمجموعة

من الأفراد قد يتعرضون لضغوط نفسية ومهنية، وتدريبهم على الكيفية التي يستخدمونها للتخفيف من آثارها السلبية (غربي،2012، ص90)

إذ يعتبر لازاروس وفولكمان (1984) في هذا الصدد أن المواجهة هي ما يقوم به الفرد من محاولات للتعامل مع ضغوط حادثة بالفعل، بينما إدارة الضغوط هي ما يمكن أن يتعلمه أي شخص كي يعرف كيف يواجه الضغوط بصفة عامة سواء في الحاضر أو المستقبل، وتكون مفيدة على وجه الخصوص عندما تفشل المواجهة الفردية نتيجة لنقص المعرفة أو المهارات والخبرة (جمعة،2007، ص43) وبالتالي يمكن أن نستخلص بأنّ استراتيجيات التعامل مع الضغوط هي الجهود التي يبذلها الفرد لمواجهة موقف ضاغط حدث بالفعل، أمّا إدارة الضغوط فهو ما يمكن للفرد أن يتعلمه لمواجهة الضغوط التي قد تحدث مستقبلا.

2-2 الفرق بين استراتيجيات التعامل والميكانيزمات الدفاعية Coping et défense:

ظهر مفهوم الدفاع في نهاية القرن 19، مرتبطا بتطوّر التحليل النفسي وعلم النفس الدينامي، حيث لاحظ فرويد وبروير Freud & Breuer أن الأفكار المزعجة أحيانا لا يمكن وصولها إلى الشعور، كما وصف فرويد Freud في النصوص الأولى لنظريته مختلف الميكانيزمات الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد من أجل تحويل، تشويه أو إنكار الأحاسيس أو الأفكار الغير المقبولة وذلك من أجل الحفاظ على كيانه واتزانه الداخلي.

ثم تطور مفهوم الدفاع ولعب مفهوم الكبت دورا كبير، ففي كتاب فرويد Freud (1926) " الكف والعرض والقلق" استعمل مصلح الدفاع في معنى عام للتعبير عن صراع الأنا ضد الأفكار والمشاعر المؤلمة، معتبرا الكبت كأحد الميكانيزمات الدفاعية الأساسية .

انطلاقا من سنوات الستينات والسبعينات من القرن الماضي وبعدما كانت كل الأبحاث مكرّسة للبحث في الميكانيزمات الدفاعية، اتجهت للبحث في مصطلح التعامل وذلك للتعبير عن الميكانيزمات الدفاعية المكيّفة .

في الفترة ما بين 1960 و 1980 كان هناك التباس وتداخل بين مصطلحي الدفاع والتعامل مع الضغوط، إلى أن جاءت محاولات لتبين الفرق بينهما كمحاولة هان Haan (1977):

2-2-1 الميكانيزمات الدفاعية: صلبة، تعمل على مستوى اللاشعور، مرتبطة بصراعات نفسية داخلية مرتبطة بأحداث الحياة الماضية، تحرف عادة الواقع، وظيفتها المحافظة على القلق في مستوى مقبول.

2-2-2 استراتيجيات التعامل: تتميز بالمرونة، تعمل على مستوى الشعور، تتغير حسب ما يتطلبه الموقف، مرتبطة بالواقع الحالي، وظيفتها السماح للفرد بالسيطرة وتخفيض أو تحمل الاضطرابات الناتجة عن المواقف الضاغطة.

إذن تختلف إستراتيجيات التعامل عن المكانيزمات الدفاعية بأنها محاولات شعورية (إرادية) لمواجهة المشاكل الحالية (أو الحديثة) (Bruchon-Schweitzer, 2002,P 354)

والجدول الآتي يوضح أهم الفروق بين استراتيجيات التعامل والميكانيزمات الدفاعية.

جدول رقم (1) يبين الفرق بين استراتيجيات التعامل والميكانيزمات الدفاعية

استراتيجيات التعامل	الميكانيزمات الدفاعية
-مرنة . -شعورية. -مرتبطة بالفرد والبيئة. -مرتبطة بالواقع الحالي. -تهدف إلى خفض الاضطرابات الناتجة عن الموقف الضاغط الحالي.	-صلبة. -لا شعورية. -مرتبطة بصراعات شخصية. -مرتبطة بأحداث الحياة الماضية. -تهدف إلى خفض القلق إلى مستوى قدرة الفرد على التحمل.

(جبالي، 2012، ص80)

من خلال الجدول السابق نستخلص أنّ استراتيجيات التعامل يستخدمها الفرد عن وعي للتعامل مع الضغوط الآنية والتي تنتج من خلال تفاعل الفرد مع البيئة، أمّا الميكانيزمات الدفاعية فهي لا شعورية مرتبطة بأحداث حصلت في الماضي تهدف إلى خفض القلق إلى المستوى المقبول.

2-3 الفرق بين استراتيجيات التعامل والتكيّف Coping et adaptation:

إنّ مفهوم استراتيجيات التعامل أخذ مرجعيته من النظريات الخاصة بالتكيّف وتطور الأجناس، والتي ترى بأن الفرد يمتلك مجموعة من الاستجابات سواء كانت فطرية أو مكتسبة تسمح له بالتعايش مع مختلف التهديدات الحياتية، خاصة عندما يواجه موقف خطير أو عدوّ (الهجوم أو الهروب)، بالنسبة لبعض الباحثين فإن الضغط واستراتيجيات التعامل يعتبران كجزء مندمج ضمن سيرورات التكيّف المعدّة للتصدي لصعوبات الحياة .

ميّز لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (1984) بوضوح كل من استراتيجيات التعامل والتكيّف، فالتكيّف مفهوم واسع جدا يضم كل من علم النفس والبيولوجيا، كما أنه يتضمن كل ردود أفعال الكائنات الحية خلال تفاعلها مع متغيرات وظروف المحيط، بالمقابل فان المواجهة مفهوم خاص ونوعي حتى وان كان يتضمن مختلف استجابات التوافق لدى الفرد إلا أنه لا يختص إلا بردود الأفعال اتجاه المواقف البيئية التي يدركها الفرد على أنها مُهدّدة له أو ضاغطة(Bruchon-shweitzer 2002 ,P 355)، والجدول الموالي يبين أهم الفروق بين استراتيجيات التعامل والتكيّف.

جدول رقم (2) يبين الفرق بين استراتيجيات التعامل والتكيّف

استراتيجيات التعامل	التكيّف
–مفهوم ضيق ومحدد –يخص الإنسان –يضم ردود الفعل إزاء وضعيات في البيئة يدركها الفرد على أنها مهددة له –تستخدم جهود معرفية وسلوكية واعية	–مفهوم واسع –يشمل كل الكائنات الحية –يضم كل ردود أفعال الكائنات الحية خلال تفاعلها مع مختلف الظروف البيئية –ردود أفعال متكررة والية

(جبالي، 2012، ص80)

من الجدول السابق نستنتج أن التكيّف يضم ردود الأفعال المتكررة والأوتوماتيكية، في حين يبذل الفرد عند التعامل مع المواقف الضاغطة مجهودات معرفية وسلوكية شعورية نوعية متغيرة حسب الوضعية التي يدركها على أنها مهددة، وبالتالي فإنّ استراتيجيات التعامل تكون أكثر مرونة في مواجهة المواقف الضاغطة.

2-4 النماذج المفسّرة لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط:

2-4-1 النموذج الحيواني:

تأثر النموذج الحيواني بالفكر الدروبني حول مبدأ الصراع من أجل البقاء، ولقد اشتق تناوله لمفهوم "المقاومة" من نتائج بحوثه التي أقيمت على الحيوان، حسب هذا النموذج فالمقاومة تقتصر على الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة بعد تعرض الفرد إلى تهديدات حيوية، حيث يستعملها لمواجهة الموقف الضاغط المُهدّد لبقاءه.

ويعتبر هذا النموذج أن مصطلح "المقاومة" يستخدم للدلالة على ميكانيزمات التكيف التي يستعملها الفرد ضدّ مختلف التهديدات التي تأتي من العالم الخارجي أو للدفاع ضدّ انفعالات داخلية، وتتمثل هذه الميكانيزمات التكيّفية في نوعين هما:

- ميكانيزم التجنب أو الهروب : في مواقف الخوف
- ميكانيزم المواجهة أو الهجوم : في مواقف الغضب (الفرماوي،2009، ص26)

إلاّ أنّ هذا النموذج ركّز على سلوكي التجنب والهجوم وهو ما يحول دون فهم وكشف باقي الاستراتيجيات الأخرى المندرجة ضمن هدا المصطلح.

2-4-2 النموذج السلوكي :

يعتبر السلوك المحور الرئيسي للنظرية السلوكية من حيث تعلّمه وكيفية تعديله، ويرى السلوكيون أنّ سلوك الفرد خاضع للظروف البيئية فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أم شاذة فهي سلوكات مُتعلّمة (الشناوي،1994، ص53)

جاء باندورا (1987) Pandura بمصطلح " الحتمية التبادلية" والذي يربط بين السلوك والفرد والبيئة، إذ تتفاعل هذه العناصر الثلاثة مع بعضها وتتأثر ببعضها، إذ أن الاستجابة السلوكية التي تصدر عن الفرد حيال المواقف الضاغطة تؤثر على مشاعره كما أن سلوكه يتأثر بطريقة إدراكه للموقف الضاغط، وعندما تكون استجابته غير توافقية حيال الموقف الضاغط يؤدي إلى تفاقم الضغط لديه، ويشير باندورا Pandura إلى أن قدرة الفرد في التغلب على المواقف الضاغطة يرجع إلى درجة فعالية الذات لديه، والتي تتميز بمدى واسع من السلوكيات التكيّفية المتعلّمة، كما أن درجة فعالية الذات تتوقف على البيئة الاجتماعية للفرد وعلى إدراكه لقدراته وإمكاناته في التعامل مع المواقف الضاغطة، فعندما يدرك الفرد أنه يستطيع مواجهة الأحداث الصعبة فلن يعاني من التوتر والقلق وبالتالي سيجعل الموقف الضاغط أقل تهديدا.

أمّا تقييم الموقف فيتم من خلال نوعين من التوقعات:

-توقع النتيجة: تقييم الفرد لسلوكه الشخصي الذي يؤدي إلى نتيجة معينة.

-توقع الفعالية: اعتقاد الشخص وقناعته بأنه يستطيع تنفيذ السلوك الذي يؤدي إلى نتيجة إيجابية (حسين،2006، ص63-64)

2-4-3 النموذج التحليلي: عمل التحليل النفسي مند نشأته على تحديد وفهم أشكال المواجهة، وبشكل خاص اللاشعورية منها، وسميت وسائل الدفاع الأولية، وقد أدخل فرويد Freud مفهوم الدفاع لأول مرة سنة 1894، وعرّفه لاحقا بأنه: "تسمية عامة لكل التقنيات التي يستخدمها الأنا في مواجهة الصراعات التي من المحتمل أن تؤدي للعصيان"، وقد رأى فرويد أن وظيفة الدفاع هي صدّ الدافع، في حين أن ابنته "أنا فرويد" Anna Freud قد وسعت مجال وظائف الدفاع لتشمل الانفعالات والمثيرات المهددة للمحيط أيضا. (رضوان،2002، ص162)

ويعتبر فرويد Freud أن الميكانيزمات الدفاعية هي بمثابة استراتيجيات مواجهة يلجأ إليها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة وذلك ليحمي نفسه من الصراعات والتوترات التي تنشأ عن المحتويات المكبوتة، وأنّ هذه الميكانيزمات ذات أهمية كبيرة في خفض الضغوط فهي تعمل على مستوى اللاشعور وتقوم بتشويه إدراك الفرد للواقع وتزييف الأفكار كوسيلة لخفض ما يهدده من قلق وضغوط، ويعتبر فرويد Freud أن الفرد لا يلجأ إلى استخدام حيلة دفاعية واحدة بل يستخدم أكثر من حيلة دفاعية، إذ ترى هذه النظرية أن المواجهة عملية نفسية داخلية Intra psychique تنبع من داخل الفرد وتتضمن ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية (حسين، حسين،2006، ص86)

لقد حدّد فرويد الأساليب الدفاعية التي تستعمل بكثرة إلى عشر حيل دفاعية ثابتة تتمثل في الكبت، النكوص، التكوين العكسي، العزل، الإلغاء الرجعي، الإسقاط، الارتداد على الذات، الانقلاب إلى الضد، التسامي والتعويض (كبير وآخرون،2011، ص350)

2-4-4 النموذج التفاعلي:

ظهر هذا النموذج في سنوات السبعينات من طرف لازاروس Lazarus وزملائه، وذلك لتجاوز النظريات الكلاسيكية للضغط، إنّ هذا النموذج يهتم بالتفاعلات (الحالية) بين الفرد والبيئة أي يهتم بالمجهودات المعرفية، الانفعالية والسلوكية المستعملة من طرف الأفراد للتعامل مع المواقف المهدّدة (Fischer, 2002,P49)

2-4-4-1 مرحلة التقييم: تعتبر هذه المرحلة أولية إذ أنها تحدّد الاستراتيجيات المستعملة في المرحلة اللاحقة، وتمرّ بمرحلتين:

2-4-4-1-1 مرحلة التقييم الأولي أو الضغط المُدرك: يشير التقييم الأولي أو الضغط المُدرك إلى الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى موقف ما ويقيّم مختلف مميّزاته (شدته، مدته، خطورته،

غموضه...) فمثلا الشعور بألم معين سيدفع الفرد إلى التساؤل حول سببه، شدته، مدته، وأثره على حياته اليومية (Bruchon-Schweitzer, 2002, P288)

فالفرد عندما يتعرض لموقف ما فإنه يقوم بمعالجة معرفية لما يتعرض له من حيث التهديد والضرر الذي قد يلحق به، بغض النظر إذا كان التأثير سلبي أو إيجابي، فعند تعرّض الأفراد لموقف ضاغط يمكن أن يكون التقييم على أحد الأشكال الثلاثة:

- الخسارة: سواء كانت خسارة تمس الجانب العاطفي، المادي، أو الجسدي والتي ترافقها مشاعر الحزن، الغضب، الانهيار.

- التهديد: قد لا يكون تهديد حقيقي بقدر ما يكون تهديد متوقّع حدوثه مستقبلا ويرافقه مشاعر القلق والخوف.

- التحدّي: يحمل مفهوم الربح والتطور ويكون عادة مرافق لمشاعر الفرح، الافتخار، والإثارة.

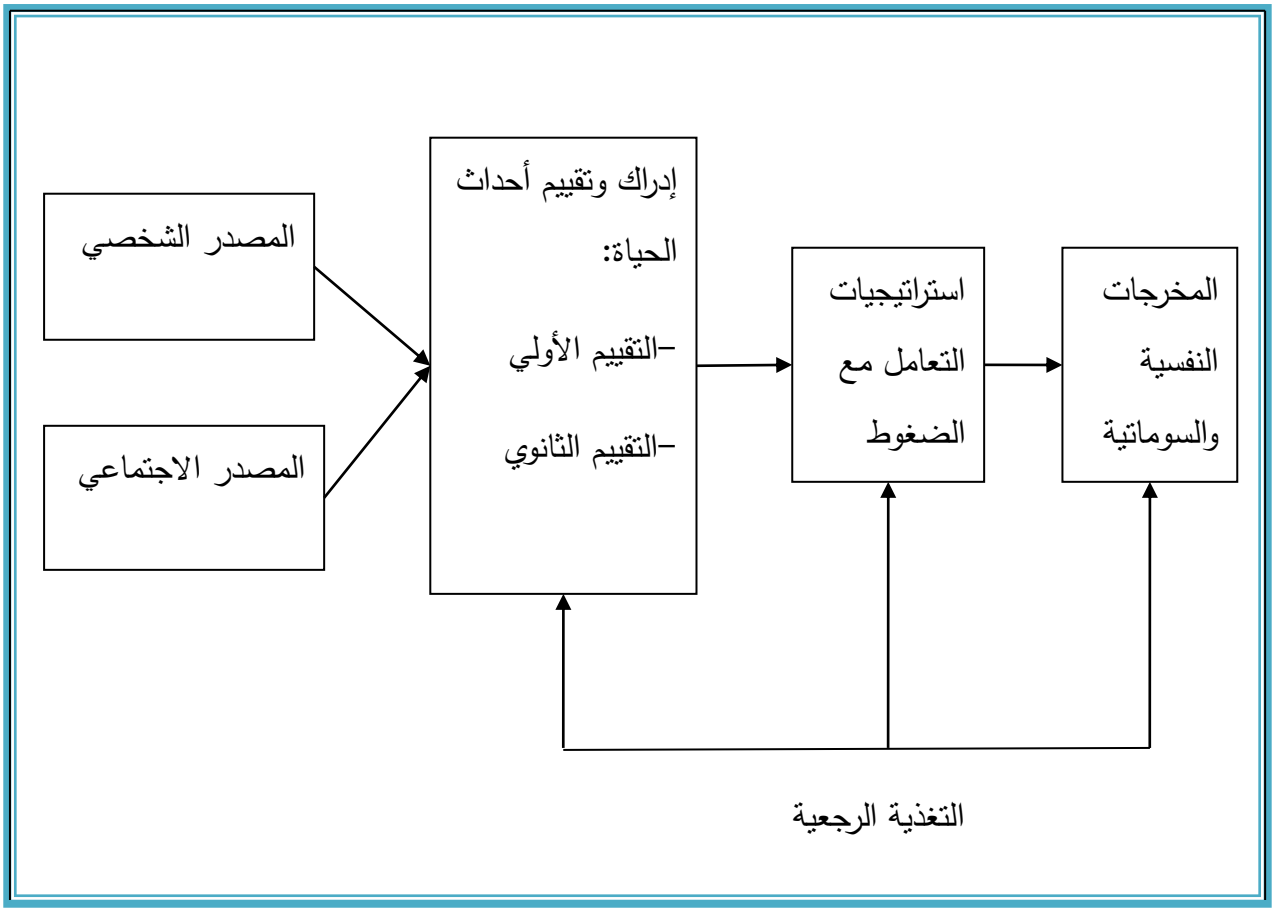
نفس الموقف يمكن أن يقيّم بالنسبة للبعض على أنه تحدي وبالنسبة للبعض الآخر على أنه تهديد أو خسارة .(Parrocchetti,s.d, p52)

2-4-4-1-2 التقييم الثانوي: بعد تقييم الموقف، فإن الفرد سيلجأ إلى تقييم إمكانياته الشخصية والاجتماعية لمواجهة الموقف (ماذا يمكنني أن أفعل اتجاه الموقف؟ من بإمكانه مساعدتي؟) نتكلم هنا عن التحكّم المُدرك (Le control perçu) أي تقييم الفرد لإمكانياته إذا كانت تسمح له بمواجهة الموقف إلاّ أن هذا التقييم يرتبط بالتقييم الأولي وهو خاص بكل موقف على حدا.

الدعم الاجتماعي المُدرك: (Le soutien social perçu) هي سيرورة تقييمية أخرى تتعلق باعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يحصل على المساعدة من طرف الآخرين في حال حاجته إليهم (Bruchon-Schweitzer , 2002, P289)

2-4-2 مرحلة التعامل مع الضغوط: بالنسبة للازاروس ولونييه (1978) Lazarus & Launier إنّ استراتيجيات التعامل مع الضغوط تشير إلى مجموعة السيرورات التفاعلية بين الفرد والموقف وذلك للتقليل من أثره.

عندما يواجه الفرد موقف ضاغط فإنه يقوم بعدة محاولات وذلك لمواجهة متطلبات الموقف، بالأخذ بعين الاعتبار التقييم المسبق لإمكانياته الشخصية والاجتماعية، فمثلا إذا اعتقد أنه بإمكانه تغيير شيء ما فهو يميل إلى استراتيجيات تغيير الموقف (متمركزة حول المشكل)، أمّا إذا اعتقد أنه ليس بإمكانه فعل أي شيء فإنه سيميل إلى التغيير من نفسه وذلك لتحمل الموقف (استراتيجيات متمركزة حول الانفعال)(Bruchon-schweitzer, 2002,P290)



شكل رقم (3) يوضح النموذج التفاعلي للازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (1984)

المصدر :(Bruchon-Schweitzer,2002, P91)

من خلاله تطرقنا للنظريات السابقة نحاول تلخيصها في الجدول الآتي :

الجدول رقم (3) يبين ملخص لأهم النظريات المفسرة لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط

النظرية	مبادئها
النموذج الحيواني	اقتصر هذا النموذج على الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة بعد تعرض الفرد إلى تهديدات حيوية، وحصرها في دائرة ضيقة تتراوح ما بين الهروب والمواجهة.
النموذج السلوكي	ركز هذا النموذج على التفاعل الثلاثي بين الفرد والسلوك والبيئة، واعتبر هذا النموذج أن قدرة الفرد على المواجهة ترتبط بمجموعة من السلوكيات التكيّفية المتعلّمة .
النموذج التحليلي	ركز هذا النموذج على الميكانيزمات الدفاعية اللاشعورية ليحمي الفرد نفسه من الصراعات الناشئة عن المحتويات المكبوتة ووظيفتها تشويه إدراك الفرد للمواقف كوسيلة لخفض ما يهدده من ضغوط
النموذج التفاعلي	أكد هذا النموذج على التفاعل بين الفرد والبيئة، بالإضافة إلى التقييم والذي يعتبر سيرورة معرفية يقيّم من خلالها الفرد الموقف المدرك على أنه ضاغط، يقيم إمكاناته الشخصية والاجتماعية، ثم يتعامل مع الموقف الضاغط.

(الجدول من إعداد الطالبة)

2-5 العوامل المؤثرة في تحديد استراتيجيات التعامل مع الضغوط:

يشير ويتنجتتون وكاسلر Wethigton & Kessler (1991) إلى أن الأفراد يختلفون في الاستجابة للأحداث الضاغطة وأن هناك عوامل عدة تؤثر في اختيار استراتيجيات المواجهة يمكن تلخيصها في ثلاث عوامل هي:

2-5-1 العوامل الشخصية: وتتمثل في العناصر التالية:

2-5-1-1 مركز الضبط (التحكم) :يمثل مركز الضبط أحد المتغيرات الشخصية التي تسهم بدور فعّال في تحديد كيفية الاستجابة للمواقف الضاغطة، إذ كشفت حوصلة الأبحاث التي قام بها فالونتير وآخرون Valentir & al (1994) أنّ الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي يستخدمون استراتيجيات مواجهة فعّالة مثل حل المشكل، في حين أن الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي يستخدمون استراتيجيات مواجهة سلبية مثل التجنب، ومن تمّ يشعرون بالاكتئاب والقلق. (Chabrol, Callahen ,2004, P139)

2-5-1-2 تقدير الذات: يؤثر تقدير الذات على الصحة النفسية للفرد وعلى مستوى الإنجاز والتوافق بين مطالب البيئة والعلاقة مع الآخرين والتوافق النفسي، فالأفراد ذوي التقدير المرتفع يستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة في حين أن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال مثل الإنكار والميل إلى الانسحاب وتعاطي العقاقير والمخدرات والتدخين، وعليه يعتبر تقدير الذات مؤشرا مهمّا يسهم بدور كبير في تحديد استراتيجيات تعامل الأفراد مع المواقف الضاغطة (حسين، حسين، 2006، ص126)

2-5-1-3 نمط الشخصية: لا يستجيب الأفراد للأحداث الضاغطة بطريقة واحدة بل يختلفون في استجاباتهم طبقا لنمط الشخصية، ولقد أشار فريدمان وريزينمان Freidman & Rosenman إلى أن

نمط الشخصية (أ) لهم خصائص معينة مثل العدوان والعنف والقابلية للاستثارة والإحساس بضغط الوقت وعدم التحلّي بالصبر، في حين أنّ أصحاب نمط السلوك (ب) هم أكثر استرخاء وصبرا ورضا عن العمل، وعلى ذلك فإن أصحاب نمط السلوك (أ) هم أكثر شعورا بالضغط حيث تظهر عليهم أعراض الضغوط الجسمية والنفسية بدرجات مرتفعة، ومن تمّ أكثر قابلية للإصابة بأمراض القلب من ذوي نمط السلوك (ب) نظرا لما يتميزون به من سمات شخصية.(حسين، حسين، 2006، ص126-127)

2-5-1-4 الصلابة النفسية: إنّ مفهوم الصلابة النفسية يشير إلى أن الفرد يمتلك مجموعة من السمات تساعده على مواجهة الضغوط، وأن الفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية تكون لديه القدرة على توقع الأزمات ومواجهتها، وأنّ الصلابة النفسية تمثل مصدرا من المصادر الشخصية التي يستند إليها الفرد في مواجهة آثار الضغوط، كما أنّ الصلابة النفسية تلعب دورا هاما في عملية التقييم المعرفي للموقف، وفي عملية المواجهة التي يقوم بها الفرد إزاء الأحداث الضاغطة.

2-5-1-5 فعالية الذات: تعتبر فعالية الذات من العوامل الهامة التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترض حياته ويشير هذا المفهوم حسب باندورا Bandura إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على التعامل والسيطرة بفعالية على المواقف والأحداث التي يتعرض لها، وأن مفهوم الفرد عن فعالية الذات يظهر من خلال التقييم المعرفي لقدراته، ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الفرد في التغلب على الضغوط التي تواجهه، فالأفراد ذوو المستويات المرتفعة من فعالية الذات يرون أنفسهم قادرين على التعامل مع المواقف الضاغطة والصعبة بنجاح والتي تعمل على إثارة التهديد والارتباك لدى الأفراد الآخرين.(حسين، حسين، 2006، ص132-133)

2-5-2 العوامل الموقفية:

2-5-2-1 طبيعة الموقف وخصائصه :

إن العوامل الموقفية تلعب دورا هاما في تحديد استراتيجيات التعامل مع الضغوط، أي أن الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في مواجهة الضغوط ليست ثابتة، بل هي نوعية وموقفية يختارها الشخص وفقا للتقييم المعرفي لمصدر الضغط والمصادر المادية والشخصية والاجتماعية المتاحة لدى الفرد، وعلى ذلك قد يستخدم الفرد أساليب المواجهة التي ترتكز على الانفعال في أحد المواقف، وقد يستخدم أساليب المواجهة التي ترتكز على المشكلة في مواقف أخرى، ممّا يؤكد أنّ استراتيجيات التعامل مع الضغوط تختلف لدى الأفراد تبعا لنوع وطبيعة الحدث الضاغط.(زريبي، 2014)

2-5-3 المتغيرات الديمغرافية:

2-5-3-1 العمر: العديد من الدراسات حاولت اكتشاف الفروق في استعمال استراتيجيات التعامل مع الضغوط باختلاف المراحل العمرية وتوصلت إلى أن الأطفال عادة ما يميلون إلى استعمال إستراتيجيات متمركزة حول المشكل في حين أنّ الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال تتطور مع مرحلة المراهقة، كما توصل لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (1987) إلى أن النساء والرجال البالغين من العمر 50 سنة يميلون إلى استعمال الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل في حين أن الأشخاص الأكبر سنا يميلون إلى الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال (Ogden, 2008, P272)

2-5-3-2 الجنس: تؤكد أغلب الدراسات أن النساء يستعملن الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال في حين أن الذكور يستعملون الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل، وهذا ما أكدته دراسة ستون ونيل Stone & Neale (1984) حيث توصلوا إلى أن الذكور يتعاملون مباشرة مع المشكل، أما

لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (1980) فلم يتوصلوا إلى وجود فروق بين الجنسين.(Ogden, 2008, P273)

2-6 تصنيف استراتيجيات التعامل مع الضغوط:

لقد اختلفت تصنيفات الباحثين لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط باختلاف وجهات نظرهم، فمن الباحثين من حصرها في نوعين، في حين نجد من حددها في ثلاث إلى خمس أنواع، سنعرض فيما يلي البعض منها إذ لا يوجد تصنيف محدد متفق عليه.

2-6-1 تصنيف لازاروس وفولكمان:

بالنسبة لهدين الباحثين فقد صنفا استراتيجيات التعامل في شكلين هما:

2-6-1-1استراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكل:

ترتبط هذه الاستراتيجيات بالجهود المعرفية والسلوكية للشخص وذلك لخفض متطلبات الموقف و/أو الرفع من وسيلة المواجهة.

تتضمن استجابات معرفية (البحث عن المعلومة، الاعتماد على خطة عمل.....) أو سلوكية (مواجهة الموقف، جهود للتغيير أو الحد من المشكل)، هذه الاستراتيجية عادة ما تسمّى استراتيجية المواجهة النشطة أو الحذرة (Bruchon-Schweitzer, Quintard, 2001, P16)

2-6-1-2 استراتيجيات مرتكزة حول الانفعال:

تتعلق بالعديد من محاولات الشخص لإدارة الضغط العاطفي الناتج عن الموقف الضاغط، تتضمن حسب لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (1984) عدة استجابات تتمثل في :

-تصغير حجم التهديد مع أخذ مسافة (أتصرف وكأن شيئا لم يحدث، إن المشكل ليس بهذا الحجم)

-إعادة التقييم الإيجابي (لقد خرجت أقوى من هذه التجربة)

-تأنيب الذات (لقد فهمت أنني أنا السبب في وقوع المشكل)

-التجنب/ الهروب(حاولت أن أنسى كل شيء)(أردت الإحساس بشكل أفضل وذلك من خلال التدخين أو تناول المخدرات)

-البحث عن الدعم العاطفي (لقد تقبلت تعاطف وتفهم أحدهم) (Schweitzer,2002, P 359)

هذه الاستراتيجية عادة ما تسمى استراتيجية المواجهة السلبية أو التجنّبية (Fischer, 2002, P65)

2-6-1-3 البحث عن الدعم الاجتماعي:

تظهر عادة كاستراتيجية ثالثة في بعض البحوث، ترتبط بجهود الشخص للحصول على تعاطف أو مساعدة الآخر، ولا يجب خلطها مع شبكة التواصل الاجتماعي ولا مع المساندة الاجتماعية، يتعلق الأمر هنا بمحاولات حقيقية من الشخص للحصول على الإصغاء، على المعلومات، أو أيضا على المساعدة المادية، هي إذن تتعلق باستراتيجية تفترض تأثير أو نشاط الشخص وليس فقط وسيلة (موجودة ببساطة أو مُدركة) (Schweitzer, 2002, P359)

2-6-2 تصنيف بيلينغ وموس (1984) Billing & Moos اقترحا نموذجا ثلاثي العوامل:

2-6-2-1 أساليب سلوكية نشطة: وتشمل السلوكيات الظاهرة التي تعكس محاولة التعامل المباشر مع المشكلة أو مصدر الضغوط النفسية.

2-6-2-2 أساليب معرفية: وتتضمن ما يقوم به الفرد من مجهود عقلي لتقدير أبعاد مصادر الضغوط النفسية ودرجة خطورتها ومدتها.

2-6-2-3 أساليب الإحجام أو الكف: وتعكس محاولة تجنب المشكلة، وعدم التعامل المباشر مع مصادر الضغوط النفسية، فربما يحاول الفرد هنا الحد من التأثير الانفعالي السيئ الناتج عن الضغوط النفسية بطريقة غير مباشرة (الشخانبة، 2010، ص37)

2-6-3 تصنيف كوهين Cohen (1994):

يصنف كوهين استراتيجيات المواجهة إلى عدة أنواع هي:

- التفكير العقلاني: تشير إلى أنماط التفكير العقلانية والمنطقية التي يقوم بها الفرد حيال الموقف الضاغط بحثا عن مصادره وأسبابه.
- التخيل: استراتيجية يحاول الفرد من خلالها تخيل المواقف الضاغطة التي واجهته فضلا عن تخيل الأفكار والسلوكيات التي يمكن القيام بها في المستقبل عند مواجهة مثل هده المواقف الضاغطة.
- الإنكار: استراتيجية دفاعية لا شعورية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار وتجاهل المواقف الضاغطة وكأنها لم تحدث.
- حل المشكلات: استراتيجية معرفية يحاول الفرد من خلالها استنباط أفكار وحلول جديدة ومبتكرة لمواجهة الضغوط.
- الدعابة أو المرح: استراتيجية تتضمن التعامل مع الخبرات الضاغطة بروح المرح والدعابة.

- الرجوع إلى الدين: تشير هذه الاستراتيجية الدينية إلى رجوع الأفراد إلى الدين في أوقات الضغوط وذلك عن طريق الإكثار من الصلوات والعبادات والمداومة عليها كمصدر للدعم الروحي والأخلاقي والانفعالي.(سماني ،2012، ص43)

2-6-4 نموذج التعامل حسب هيجنز وأندلر Higgins & Endler (1995) :

يشير الباحثان إلى ثلاثة أساليب للتعامل مع الضغوط وهي:

2-6-4-1 أسلوب التوجه الانفعالي: ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية التي تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكلة، وتتضمن مشاعر الضيق والتوتر والقلق.

2-6-4-2 أسلوب التوجه نحو التجنب: وهي محاولة الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة وأن يكتفي بالانسحاب من الموقف، ويطلق عليه الأسلوب الإحجامي في التعامل مع المواقف الضاغطة.

2-6-4-3 أسلوب التوجه نحو الأداء: ويتمثل في المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة واقعية وعقلانية، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكل والاستفادة من الخبرة في المواقف السابقة واقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة بطريقة إيجابية وفعالة، واختيار أفضلها ووضع خطة فورية لمواجهة المشكلة (فايد، 2005، ص359)

رغم اختلاف التصنيفات لكن يبقى استعمالها يستهدف شيء واحد وهو كيفية التعامل مع الموقف الضاغط، وبعد الاطلاع على مختلف التصنيفات ارتأينا أن هناك قاسما مشتركا بين هذه النماذج في التعامل مع المواقف الضاغطة وهي أنها كلها تشترك في الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل، والاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال .

2-7 فعالية استراتيجيات التعامل مع الضغوط:

من الصعب الحكم على مدى فعالية أو عدم فعالية استراتيجيات التعامل مع الضغوط، فالاستراتيجية الفعّالة على المدى القصير يمكن أن تكون ضارة على المدى البعيد، لذا فإن لازاروس Lazarus يرى أن أساليب التعامل مع الضغوط تتعلق بمدى تلاؤمها مع متطلبات البيئة الخارجية والمتطلبات النفسية الداخلية، إذ أنّ استراتيجيات المواجهة تعرّف بأنها جهود ناجحة أو غير ناجحة يقوم بها الفرد بهدف معالجة متطلبات الموقف.

وتكون استراتيجيات المواجهة فعّالة إذا سمحت للفرد بالسيطرة على الوضعية الضاغطة و/أو التخفيف من أثرها على راحته النفسية والجسمية، مما يعني أن الفرد يتمكن من السيطرة على المشكلة أو حلّها بالإضافة إلىّ تعديل انفعالاته السلبية اتجاه المواقف الضاغطة (Bruchon-Schweitzer, 2002, 378)

ويعتبر سول وفليتشر Suls & Fletcher (1985) أنه يفضّل الاعتماد على استراتيجيات التعامل مع الضغوط بغض النظر عن نوعها أفضل من عدم الاعتماد على أية استراتيجية، ويعتبران أن فعالية استراتيجيات التعامل مع الضغوط تختلف حسب التحكم في الموقف الضاغط ومدّته، إذ أن الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل تكون فعّالة في حال الأحداث المتوقع أنها مستمرة وقابلة للسيطرة والتحكم، أما الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال فتكون فعّالة على المدى القصير خاصة إذا كان الحدث غير قابل للسيطرة مما سيسمح للفرد بالمحافظة على تقديره لذاته وحمايته لنفسه، وهذا ما أكده هارتمان Hartman (2008) إذ اعتبر أن الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل هي غير فعالة في حال المواقف المُدركة على أنها غير قابلة للسيطرة والتحكم. (Parrochetti, s .d ,P86)

بالإضافة إلى أنه توجد استراتيجيات قد يستخدمها شخص ما ويجد أنها فعالة في حين إذا استخدمها شخص آخر يجد أنها غير فعالة، كما أن الاستراتيجيات التي تكون فعالة في موقف ضاغط معين قد لا تكون كذلك في مواقف ضاغطة أخرى.

إذن لا توجد استراتيجيات مواجهة فعالة في حد ذاتها بغض النظر عن بعض خصائص الأفراد (عملية التقييم) وخصائص الوضعيات الضاغطة (الشدة، المدة، القابلية للتحكم) هذا إضافة إلى أن المواجهة تختلف حسب الوضعية الانفعالية والجسدية للفرد، وهذا ما يؤكد أن المواجهة هي آلية تسوية بين الفرد والمحيط.

2-8 أساليب قياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط:

تعددت أدوات قياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط، من بينها:

2-8-1 مقياس أساليب المواجهة Ways of Coping Questionnaire (1988)

من إعداد لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (1988)، يتكون الاستبيان من 66 بند يقيس استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الأفراد للتعامل مع المواقف الضاغطة، ومن خلال التحليل العاملي لمفردات الاستبيان تمّ التوصل إلى وجود ثمانية أنواع من أساليب المواجهة وهي:

- حل المشكل (يتضمن البحث عن المعلومة)
- المواجهة
- أخذ المسافة أو تقليل التهديد
- إعادة التقييم الإيجابي

- تأنيب الذات
- الهروب/ التجنب
- البحث عن الدعم الاجتماعي
- ضبط الذات (Beaulieu, 2003, P26)

2-8-2 قائمة التعامل مع المواقف الضاغطة (1990) Coping inventory for stressful situation (CISS)

تم تصميمه سنة 1990 على يد أندلر وباركار Endler & Parker وقد تم تقنينه على المجتمع الجزائري تحت إشراف مجموعة من الأساتذة وأعضاء مجموعة البحث بجامعة وهران، وهو مكون من 48 فقرة موزعة على 03 استراتيجيات هي:

- 16 عبارة لقياس بعد المشكل La tache
- 16 عبارة لقياس بعد الانفعال L'émotion
- 16 عبارة لقياس بعد التجنب L'évitement

تتوزع الوحدات الخاصة بقياس بعد التجنب إلى سلّمين فرعيين:

أ- الترفيه distraction شمل 08 فقرات

ب- الدعم الاجتماعي le soutien social شمل 05 فقرات

2-8-3 التعامل بالتعبير الانفعالي Emotionally expressive coping:

صمم المقياس من طرف تويلمان Twillman سنة 2000 ويضم ست استراتيجيات قد يلجأ إليها الفرد للتعامل مع الضغوط:

أ- التقبل

ب- المواجهة الروحية

ت- التركيز على المشكل

ث- البحث عن الدعم الإيجابي

ج- إعادة التقييم الاجتماعي

ح- التجنب (سبع،2015، ص72)

الخلاصة:

على اختلاف التسميات التي تطلق على استراتيجيات التعامل مع الضغوط إلّا أنها تبقى مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية التي يستعملها الفرد من أجل استرجاع الاتزان الذي اختل بفعل الضغوط والمحافظة على التكيف النفسي والاجتماعي، والجدير بالذكر أنه لا توجد استراتيجية واحدة تكون فعالة في كل المواقف الضاغطة، ويستخدمها الأفراد في التغلب على كل حدث ضاغط يواجههم في حياتهم، فما ينبغي فعله هو حسن التعامل مع الضغوط وإدارتها بشكل صحيح وليس محاولة استبعادها كليا، لأن الحياة بدون قدر بسيط من الضغوط تصبح مملة تدعوا إلى الكآبة وفي المقابل فإن الضغوط الزائدة عن الحد تجعل الفرد يشعر بالإجهاد والقلق والإصابة بالأمراض النفسية والجسدية.

تمّ التطرق في هذا الفصل إلى مفاهيم استراتيجيات التعامل مع الضغوط، وذلك بالإشارة إلى بعض التعاريف المتنوعة لاستراتيجيات التعامل، كما تمت الإشارة إلى الفرق بين الآليات الدفاعية التي تعتبر لا شعورية وبين استراتيجيات التعامل مع الضغوط والتي تعتبر شعورية حيث يستخدم الفرد جهود معرفية وسلوكية واعية في حين أنّ التكيف يستخدم الفرد ردود أفعال آلية ومتكررة، بالإضافة إلى إسهامات بعض النماذج النظرية المفسرة لهذه الاستراتيجيات من أهمها النموذج التفاعلي للازاروس

وفولكمان Lazarus & Folkman (1984)، كما تمّ التعرف على العوامل الشخصية والموقفية والديمغرافية التي تؤثر في استعمال استراتيجيات التعامل مع الضغوط، بالإضافة إلى أساليب قياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط.

الفصل الثالث

جودة الحياة

تمهيد:

يعدّ مصطلح جودة الحياة من المصطلحات الحديثة في مجال علم النفس والذي يمثل بؤرة اهتمام ما يعرف بعلم النفس الإيجابي، هذا الاتجاه الذي جاء للبحث عن القوى الإيجابية في حياة الأفراد بدل من التركيز الذي أولاه علماء النفس للجوانب السلبية أو المضطربة من حياتهم، وتعتبر جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ونسبي يختلف من شخص لآخر وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم جودة الحياة ومتطلباتها والتي غالبا ما تتأثر بعوامل ذاتية وأخرى موضوعية.

سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم جودة الحياة، بالرجوع إلى مختلف الاتجاهات الرئيسية المستخدمة في وصفها وتعريفها، بالإضافة إلى مختلف الأبعاد المكونة لجودة الحياة والمرتكزة أساسا على البعدين الذاتي والموضوعي واللذان يمثلان وجهان لعملة واحدة، ويتكاملان فيما بينهما للوصول إلى الجودة، كما سنتطرق إلى مختلف الاتجاهات النظرية التي تناولتها بالدراسة، بالإضافة إلى مختلف مقوّمات ومعيقات جودة الحياة، لننهي فصلنا ببعض المقاييس المستخدمة في قياسها.

1- مفهوم جودة الحياة:

مصطلح جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا في شتى الميادين (الطب، الاقتصاد، السياسة، علم النفس والاجتماع....) ويرى الأشول (2005) أنه:" نادرا ما حظي مفهوم ما بالتبني الواسع على مستوى الاستخدام العلمي أو الاستخدام العملي العام في حياتنا اليومية وبهذه السرعة مثلما حدث لمفهوم جودة الحياة" (كاظم والبهادلي، 2006، ص67)

لكن على الرغم من أن جودة الحياة مفهوم شائع إلا أنه لا يزال غير واضح إذ أشار العديد من الباحثين أمثال أندرسون (1997) Anderson، تيتمان وآخرون (1990) Titman & al وشالوك (1986)

Schalock إلى صعوبة وضع تعريف محدّد لجودة الحياة،(عبد الفتاح،2006،ص11) فقد اعتبر أنديلمان Andelman (1999) أنّ جودة الحياة مفهوم ينتمي إلى مجموعة كبيرة من المصطلحات المتداخلة مثل السعادة، الرضا، الحياة الجيدة والرضا الذاتي، ممّا صعّب من وضع تعريف محدّد له (العجوري،2013، ص37)، وفيما يلي نستعرض مجموعة من التعريفات من بينها:

يعرّف كمفيل وآخرون Camphell & al (1976) جودة الحياة بأنها: "ترتبط بمستوى الرضا المُدرك عن الحياة من طرف الفرد، هذا المستوى من الرضا هو نتاج لتقييم ذاتي حول تجاربه في الحياة في ميدان أو مجموعة من الميادين، كما أوضح أن مستوى الرضا يعتبر كفارق مُدرك بين ما يتمنى الفرد تحقيقه وبين ما حققه فعلا"(Bacro,2013, P27)

في نفس الاتجاه يعرف إمرسون Emerson (1985) جودة الحياة بأنها: "رضا الفرد عن قيمه وأهدافه واحتياجاته من خلال تحقيقه لقدراته وإمكاناته وأسلوب حياته "(العجوري،2013، ص37)

كما أن بروشنكي وفابيان Proshanky & Fabien (1986) يعرفان جودة الحياة بأنها:" دالة للظروف البيئية الواقعية التي يعيشها الفرد وكذلك الكيفية التي يشعر بها ويدرك بها الظروف" (Sirgy, 2000, P283)

في حين أن فيلس وبيري Felce & Perry (1995) يعتبران جودة الحياة بأنها:" السعادة الكلية العامة التي تنتج عن التقييم الذاتي والموضوعي للسعادة الجسمية والمادية والاجتماعية والانفعالية معا جنبا إلى جنب بما يتفق مع مستوى النمو الشخصي للفرد وأنشطته الهادفة، التي يتم تقييمها جميعا من منطلق ما لدى الفرد من نسق قيمي" (العجوري،2013، ص38)

أما روبن (2000) Rubin فيعتبر جودة الحياة بأنها:" الدمج والتكامل بين عدة اتجاهات لدى الفرد من ناحية الصحة الجسمية والنفسية والحياة الاجتماعية، متضمنة كلا من المكونات الإدراكية والتي تشمل الرضا، والمكونات العاطفية والتي تشمل السعادة "(الهمص،2000، ص42)

في نفس الاتجاه يرى روف (2006) Ruff: "أن جودة الحياة هي:" الإحساس الايجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مُقدّرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية" (شيخي،2014، ص87)

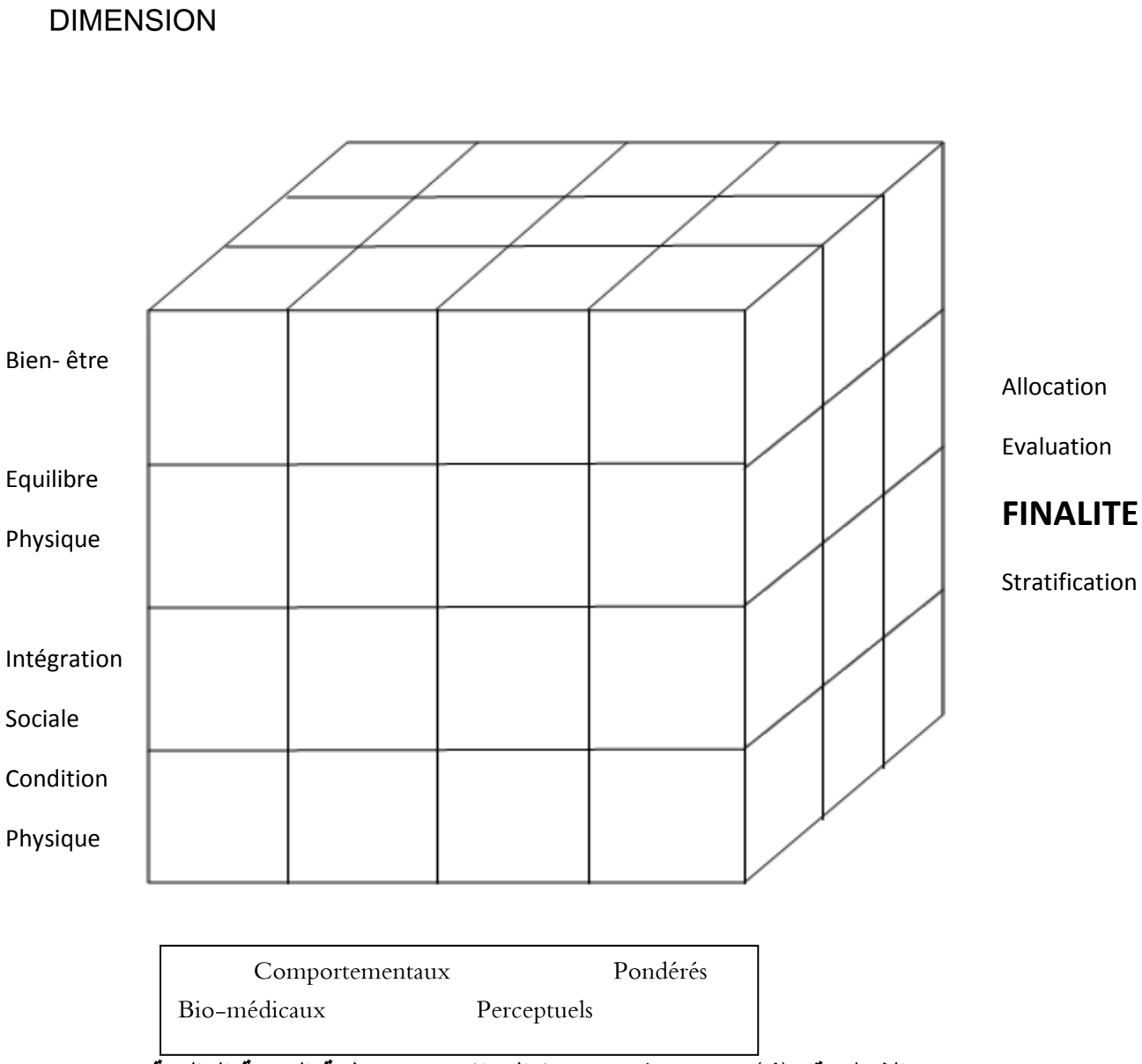
في نفس السياق يرى منسي وكاظم (2006، ص24) أن الشعور بجودة الحياة:" يمثل أمرا نسبيا لأنه يرتبط ببعض العوامل الذاتية، مثل المفهوم الايجابي للذات، الرضا عن الحياة وعن العمل، والحالة الاجتماعية، والسعادة التي يشعر بها الفرد، كما يرتبط ببعض العوامل الموضوعية مثل الإمكانيات المالية المتاحة، الدخل ونظافة البيئة، الحالة الصحية والسكنية والوظيفية ومستوى التعليم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد، وأن هذه العوامل الذاتية والموضوعية تجعل أمر تقدير درجة جودة الحياة لدى الفرد أمرا ضروريا" .

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أنّ جودة الحياة هي سيرورة معرفية لتقييم الفرد للموقف وبالتالي فهي ذلك الحكم أو التقييم المعرفي الشعوري لرضا الفرد عن حياته والذي يتضمن المكونات العاطفية والانفعالية، كما أنها دالة للتفاعل بين العوامل الذاتية والعوامل الموضوعية .

وعادة يشار إلى تعريف منظمة الصحة العالمية OMS (1995) بوصفه أقرب التعريفات إلى توضيح المفاهيم العامة لهذا المفهوم، إذ ينظر فيها إلى جودة الحياة بوصفها: " إدراك الفرد لوضعه في

الحياة في سياق الثقافة، ونسق القيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه، توقعاته، قيمه وتوتره"، وبالتالي فان جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته" (Achachera, 2014, p17)

ويتبين ذلك جليا من خلال الشكل التالي :



الشكل رقم (4) يوضح مفهوم جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية OMS

المصدر : (حرطاني،2014، ص21)

نستنتج من هذا الشكل أن جودة الحياة بالنسبة للفرد هي توافق الأبعاد مع الغايات، أي أنها إدراك الفرد لوضعه في الحياة وتقييمه لظروف حياته من خلال الارتياح النفسي، التوازن النفسي، الاندماج الاجتماعي واللياقة البدنية والتي تظهر جليا في سلوكاته، إدراكه، توازنه وصحته البدنية.

كما تعتبر منظمة اليونسكو UNESCO " United Nations Of Educationnel and Science and Culture Organisation"" نوعية الحياة بأنها :"مفهوم شامل يضم كل جوانب الحياة كما يدركه الأفراد، وهو يتّسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، وعلى ذلك فجودة الحياة لها ظروف موضوعية ومكونات ذاتية" (مشري،2014، ص226)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن جودة الحياة هي الإحساس بحسن الحال الناجم عن التقييم الذاتي للفرد أي أنّ إدراك الفرد لجوانب حياته المختلفة هي التي تحدّد جودة حياته والتي تظهر من خلال تفاعل المؤشرات الموضوعية والمؤشرات الذاتية.

2- الاتجاهات الرئيسية المستخدمة في وصف وتعريف جودة الحياة:

ثمة أربعة اتجاهات رئيسية في تعريف جودة الحياة وهي:

2-1 الاتجاه النفسي:

يركّز أصحاب الاتجاه النفسي على إدراك الفرد كمحدد أساسي لجودة الحياة، فالحياة بالنسبة للفرد هي ما يدركه منها، وبالتالي فإن إدراك الفرد يُعتبر كمحدّد أساسي لمفهوم جودة الحياة وعلاقته بالمفاهيم النفسية الأخرى، وأهمها القيم والحاجات النفسية وإشباعها، وتحقيق الذات ومستوى الطموح لدى الأفراد، فمفهوم جودة الحياة حسب هذا الاتجاه يتضح من خلال العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد

وبيئته، هذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومُدركاته، فالإدراك ومجموع المؤشرات النفسية الأخرى تمثل المُخرجات التي تظهر من خلالها نوعية حياة الفرد. (بحرة،2014، ص24)

يتفق دينير وآخرون Dienner & al (1999) على هذا الطرح بأن جودة الحياة النفسية " ترتبط بمحاولة رصد كيف يدرك أو يقدر الناس مختلف جوانب حياتهم النفسية، على سبيل المثال: إلى أي مدى يُدرك أو يقدر الناس مختلف جوانب حياتهم النفسية؟ إلى أي مدى يشعر الناس بقدرتهم على السيطرة على حياتهم الشخصية؟ إلى أي مدى يشعر الناس أن لحياتهم الشخصية معنى وقيمة؟ إلى أي مدى يشعر الناس بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين؟" ويشير إلى أنّ هذا المنظور يسمى بجودة الحياة النفسية ويؤسّس على ما يعرف بالصحة النفسية الايجابية بدلا من التركيز على الخلل أو المرض النفسي.(بوعيشة،2014، ص86)

كما ترى كارول رايف وآخرون Ryff & al (2006) أن جودة الحياة النفسية تتمثل في : "الإحساس الايجابي بحسن الحال، والذي يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته، وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية".(مشري، 2014، ص226)

يتضح من خلال التعريف السابق أن تحقيق جودة الحياة مرتبط بمدى إحساس الفرد بالأحاسيس الداخلية الايجابية، كالرضا والمرح والتفاؤل والحيوية.... ويظهر ذلك جليا في سلوكه الخارجي مع الأخر من خلال قدرته على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين وتفاعله الايجابي معهم من خلال الاهتمام بهم وحبهم.

2-2 الاتجاه الاجتماعي:

يعرّف أصحاب الاتجاه الاجتماعي جودة الحياة من منظور يركز على الأسرة والمجتمع وعلاقات الأفراد، والمتطلبات الحضارية، والسكّان والدخل والعمل، وضغوط الوظيفة والمتغيرات الاجتماعية الأخرى، كما يعتبرون أن جودة الحياة تحدّد بالوضعية أو الحالة الاجتماعية للجماعات من جهة، والتطور الاجتماعي من جهة أخرى، فالرضا أو عدم الرضا عن جودة الحياة له علاقة بشروط العيش الجيدة كما له علاقة بشروط العيش السيئة، فالهدف من التطور أو التقدم الاجتماعي هو تحقيق وتلبية احتياجات أفراد المجتمع والجماعات قدر الإمكان. وبالتالي فجودة الحياة مرتبطة بظروف وشروط العيش الغير محدودة للشخص والجماعة، فنوعية الحياة يقصد بها الرضا عن الحياة وتلبية احتياجات الأفراد وهي مشروطة بمدى التوافق بين الطبقات الاجتماعية، وبعضوية أو انتماء الأفراد لهذه الطبقات، أي أنه كلما كان هناك توازن وتقارب في تلبية احتياجات الأفراد داخل مختلف الطبقات الاجتماعية كانت نوعية الحياة أفضل. (بوعيشة،2014، ص78)

ويرى هانكس (1984) Hankiss أن الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد، معدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض، نوعية السكان، المستويات التعليمية لأفراد المجتمع إضافة إلى مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلى آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه من عائد مادي من وراء عمله والمكانة المهنية للفرد وتأثيره على الحياة. ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء تعد من العوامل الفعّالة في تحقيق جودة الحياة، فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا العامل عن عمله وأنه يجب الاهتمام أكثر بنوعية العلاقات الاجتماعية أكثر من الاهتمام بالكمية من العلاقات (الغندور،1999)

2-3 الاتجاه الفلسفي:

يؤكّد هذا الاتجاه على أن جودة الحياة "حق متكافئ في الحياة والازدهار"، وينظر إلى جودة الحياة حسب هذا الاتجاه على أنها السعادة المأمولة التي لا يمكن للإنسان الحصول عليها إلاّ إذا حرّر نفسه من أسر الواقع وحلّق في فضاء مثالية تدفع بالإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع الخانق، وترك العنان للحظات من الخيال الإبداعي، وبالتالي فجودة الحياة من هذا المنظور تعدّ "مفارقة للواقع تلمّسا لسعادة متخيلة حالمة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التام لآلام ومصاعب الحياة، والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية."

وعلى الرغم من وجاهة مضامين الاتجاه الفلسفي في وصفه لمفهوم جودة الحياة، إلاّ أنّ أيّ قراءة منصفة لواقع الإنسان في عالمنا المعاصر ينبئ بأن الاندفاع في مسار الحصول على السعادة وفقا لهذا المنظور لم يستطع أن يحقق للإنسان سوى تباشير أمل، وبالتالي ظلّ الإنسان ينشد السعادة ولكنه لم يحصل سوى على البؤس والتعاسة. (بحرة،2014، ص24)

2-4 الاتجاه الطبي:

اعتمد الاتجاه الطبي على تحديد مؤشرات جودة الحياة، ولم يحدّد تعريفا واضحا لهذا المفهوم ويهدف هذا الاتجاه إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسمية مختلفة أو نفسية أو عقلية، وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية والتي تتعلق بالوضع الصحي وتطوير الصحة(نعيسة،2012، ص154)

وقد زاد اهتمام الأطباء والمتخصصين في الشؤون الاجتماعية والباحثين في العلوم الاجتماعية بتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم. كما نجد أن

أبحاث جودة الحياة التابعة لقسم الصحة بجامعة "تورينتو" بكندا تقول أن الهدف النهائي من دراسة جودة الحياة هو أن نعيش حياة ذات جودة وحياة لها معنى ويتم الاستمتاع بها. (شيخي ،2014، ص97)

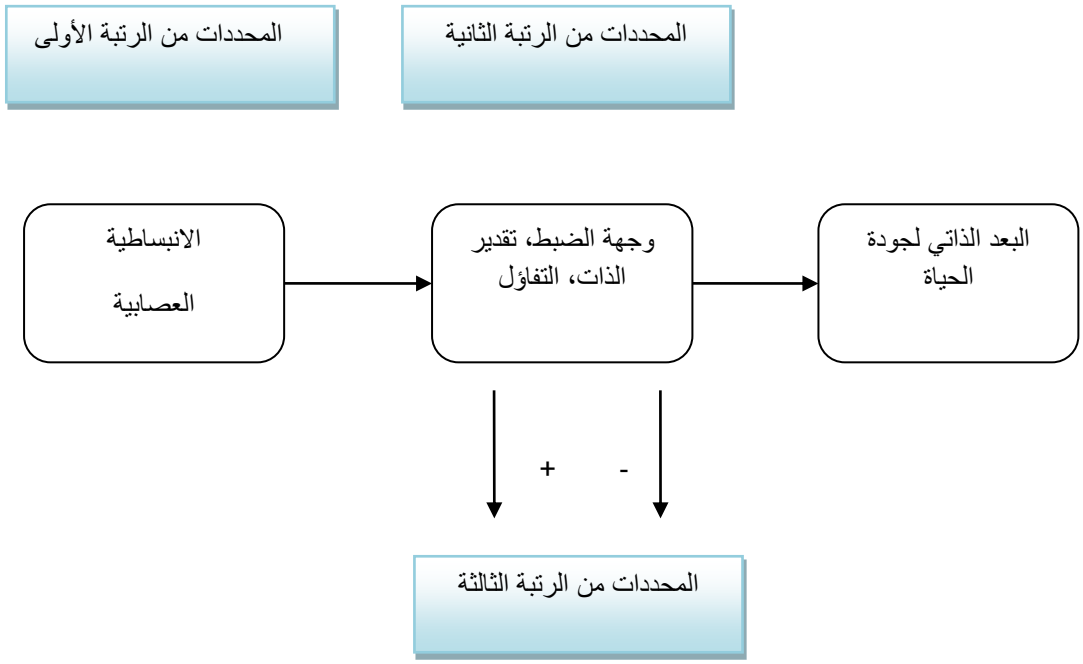
ومن الملاحظ أن تعريفات جودة الحياة تباينت بتباين الأطر النظرية التي طرحت بها هذه التعريفات، إذ يمكن القول أن التعريفات أخذت اتجاهات مختلفة فالمنظور النفسي ركّز على مفهوم أساسي ورئيسي وهو الإدراك فإدراكنا للأشياء من حولنا هو الذي يحدد نوع الحياة التي نحياها، وهو الذي يحدّد أن لحياتنا معنى وأنها خالية من الانفعالات السلبية والاضطرابات السلوكية مما يجعلنا نستمتع بالظروف المحيطة بنا ويشعرنا بالرضا والسعادة، كما أنه ركّز على النظرة الايجابية للحياة من خلال إحساس الفرد بالرضا عن ذاته وعن الحياة التي يعيش فيها من خلال رضاه عن الظروف المادية والمعيشية المحيطة به، وسعيه لتحقيق أهداف ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، بالإضافة إلى سيطرة مشاعر الحيوية، السعادة والثقة في النفس وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية والمحافظة عليها والاستمتاع بها، أما المنظور الاجتماعي فقد ركز على الأسرة والمجتمع وعلاقات الأفراد واعتبر أن جودة الحياة ترتبط بالمعايير الموضوعية كنوعية السكن، المستويات التعليمية، طبيعة العمل والعائد المادي والمعنوي بالإضافة إلى أهمية العلاقات الاجتماعية الناجحة والإحساس بالانتماء، في حين ينظر الاتجاه الفلسفي إلى جودة الحياة بأنها تلك السعادة المأمولة والمرجوّ الحصول عليها وبالتالي يحلم الشخص بالوصول إليها بأن يترك المجال لمزيد من الخيال والإبداع ويتجاهل في نفس الوقت آلام ومتاعب الحياة، أمّا الاتجاه الطبي فيعتبر أن تحقيق جودة الحياة مرتبط بالسلوك الصحي وإحساس الفرد بالصحة الجيدة الخالية من الأمراض والعاهات والتشوهات الجسدية، كما أنهم ربطوا مفهوم جودة الحياة بمدى توفر الدعم النفسي والتكفل الاجتماعي

3- أبعاد جودة الحياة:

عادة ما يتم تعريف مفهوم جودة الحياة في ضوء بعدين أساسيين لكل منهما مؤشرات معينة وهما البعد الذاتي والبعد الموضوعي، فهناك من الباحثين من ركّز على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة، وهناك من اعتبر أنّ المؤشرات الذاتية هي الأكثر أهمية في تحديد جودة الحياة من المؤشرات الموضوعية، في حين توجه البعض الآخر إلى الجمع بين المؤشرات الموضوعية وهي كل ما يظهر على الفرد وقابل للملاحظة والقياس، وبين المؤشرات الذاتية التي ترجع للفرد نفسه ومدى شعوره بالرضا في شتى المجالات، وفيما يلي نقدم طرح بعض الباحثين فيما يخص أبعاد جودة الحياة:

3-1 تصور ستلز وونز (2002) Steels & Ones :

يقدم نموذجا نظريا يربط بين جودة الحياة من المنظور الذاتي وفكرة السعادة والرضا عن الحياة والوصول في نهاية الأمر إلى ما يعرف بالوجود الذاتي الأفضل، ويوضح الشكل التالي هذا النموذج:



الشكل رقم (5) يوضح عوامل جودة الحياة الذاتية حسب نموذج ستلز وونز(2002) Steels & Ones

ويلاحظ من الشكل السابق أن جودة الحياة من المنظور الذاتي (وليس الموضوعي أو الواقعي) دالة على تفاعل ثلاث محددات تأخذ ترتيبا معينا من حيث درجة التأثير وهي على النحو التالي:

- المحددات من الرتبة الأولى: (طبيعة الشخصية من حيث المكونات والخصائص) وتتضمن بعدين رئيسيين هما:

أ- الانبساطية في مقابل الانطوائية.

ب- العصابية في مقابل الاتزان الانفعالي.

- المحددات من الرتبة الثانية: المرشحات الداخلية الخاصة بالفرد، وتتضمن مجموعة من الأبعاد الشخصية مثل:

أ- وجهة الضبط.

ب- تقدير الذات.

ت- التفاؤل في مقابل التشاؤم

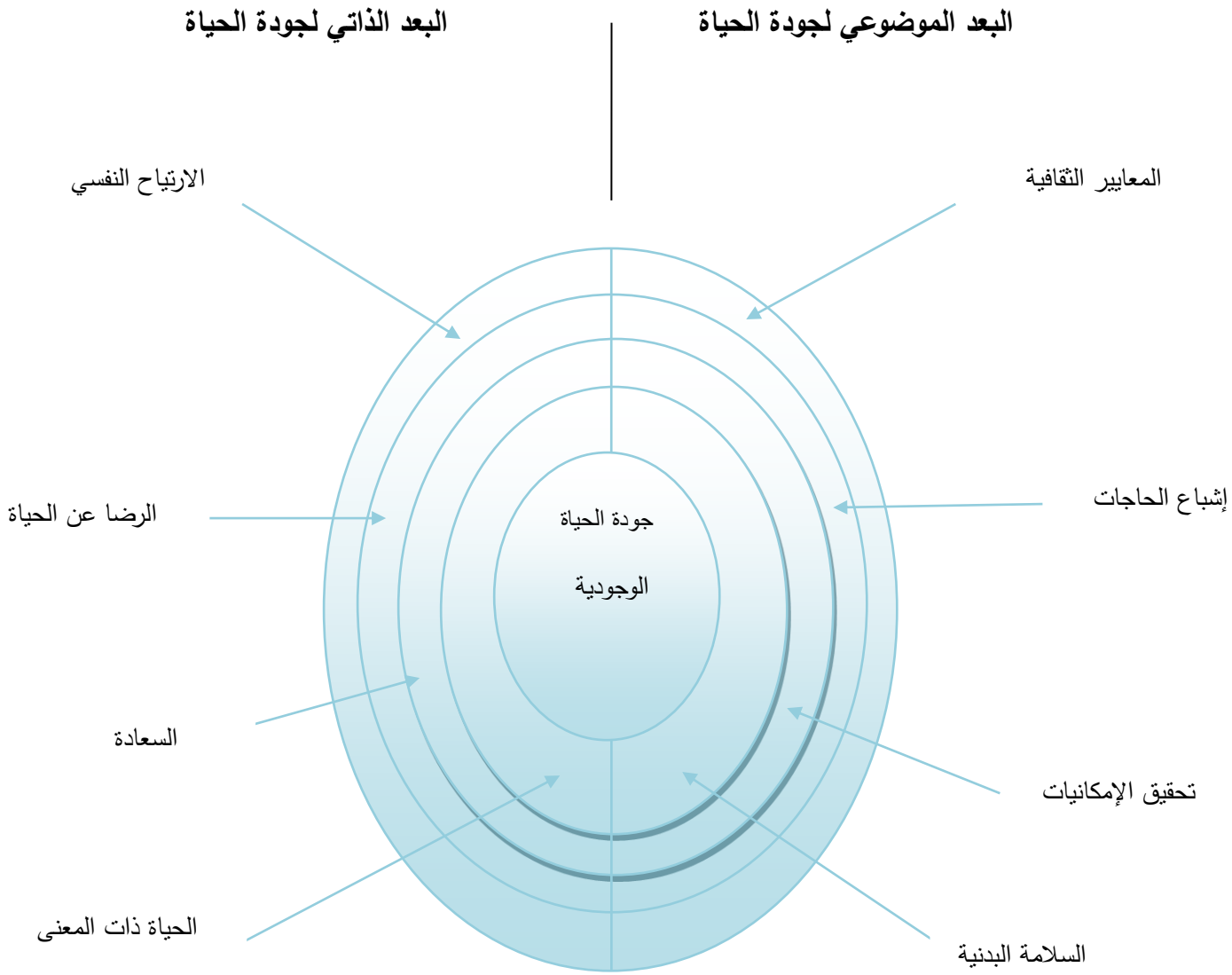
المحددات من الرتبة الثالثة: المدخلات البيئية وتتضمن كافة المكونات والأبعاد البيئية سواء المادية أو الاجتماعية وما تتضمنه من مصادر إشباع ومساندة (بحرة،2014، ص59)

وجودة الحياة في التحليل النهائي تصوّر أو صورة ذاتية للحياة الشخصية التي يود الفرد أن يعيشها، وبالتالي تختلف من فرد لآخر، وتتأسس رؤيتنا لمعنى الجودة (يقصد هنا جودة الحياة الشخصية بالطبع) بالطريقة التي نترجم بها عددا من الأبعاد الأساسية إلى أهداف وتوقعات ملموسة أو عيانية ذات طابع مادي يمكن قياسها وملاحظتها، وبالتالي السعي النشط إلى تحقيقها.

3-2 تصور فينتيجودت وآخرون (2003) Ventegodt & al:

تعدّ من أهم التصورات التي طُرحت لتحديد أبعاد جودة الحياة في إطار التوفيق بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي، إذ صاغوا ما يعرف بمتصل جودة الحياة Quality of life spectrum وطرحوا في ضوئه ما يعرف بالنظرية التكاملية لجودة الحياة The integrative quality of life theory (IQOL) (أبو حلاوة، 2010، ص10)

والشكل التالي يوضح أبعادها وطبيعة التفاعل بين هذه الأبعاد.



الشكل رقم (6) يوضح مكونات النظرية التكاملية لجودة الحياة حسب فونتيجودت وآخرون

المصدر :(Ventegodt & al, 2003,P1032)

يتضح من الشكل السابق أن جودة الحياة أو ما يطلق عليها حسب فونتيجودت واخرون (2003) Ventegodt & al جودة الحياة الوجودية تتضمن بعدين هما:

-البعد الذاتي : Subjective Quality Of Life

وتتضمن أبعاد فرعية تتمثل في: الإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، السعادة، معنى الحياة.

-البعد الموضوعي: Objective Quality Of Life

وتتضمن أبعاد فرعية تتمثل في عوامل موضوعية مثل: المعايير الثقافية، إشباع الاحتياجات، تحقيق الإمكانيات، السلامة البدنية .

3-3 تصور رويرت كونازا واخرون (2007) Costanza & all:

قدّم تصورا نظريا للتوفيق بين البعد الذاتي والموضوعي في وصف وتحديد المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة، أسس على التأكيد على فكرة التكامل بين الفرص والظروف المتاحة لإشباع احتياجات الإنسان، ثم وصف تفصيلي لهذه الاحتياجات، ومدى الإحساس عن مدى الإشباع، وهذا التصور ينص على أن جودة الحياة هي دالة للتفاعل بين الاحتياجات البشرية والتقدير المُدرك لمدى الإشباع، في ضوء الظروف المتاحة لتحقيق أو تلبية هذه الاحتياجات.

إذن جودة الحياة وفقا لهذا التصور هي مقدار الفجوة المدركة بين توقعات الفرد المتعلقة بدرجة إشباع أو تحقيق احتياجاته، والاشباعات الفعلية التي يتحصل عليها الفرد، وهذا الأمر ذو طابع ذاتي في المقام الأول، ويجدر التنويه بناء على هذا التصور أن جودة الحياة ليست حالة قابلة للتحقق من تلقاء ذاتها، كما لا تتحقق هذه الحالة كذلك من مجرد توافر مصادر أو فرص إشباع الاحتياجات البشرية، بل هي دالة في المقام الأول بالإضافة إلى ما سبق لتوافر عاملين أساسيين هما:

- القدرة على التوافق والمواجهة والتفاعل الايجابي مع ظروف الحياة وأحداثها الايجابية والسلبية
- القيام بأنشطة مقدرة ايجابيا تدفع الفرد في اتجاه إشباع احتياجاته وتحقيق ذاته (بحرة، 2014)

3-4 تصور كاريبج جاكسون (2010) Craig A Jackson:

يعتبر أن جودة الحياة تتكون من ثلاث مجالات أساسية وهي ما يعرف ب "الثلاثة بي" "Three B" وكل مجال يتكون من أبعاد فرعية وهي على النحو التالي:

3-4-1 الكينونة (الوجود) Being : تنقسم إلى ثلاثة أبعاد:

- كينونة بدنية Physical Being: وهي تعنى بالصحة الجسدية كالقدرة البدنية على التحرك وممارسة الأنشطة الحركية، وأساليب التغذية والنظافة الجسدية والمظهر الشخصي والملبس.
- كينونة نفسية Psychological Being: تشمل صحة الفرد النفسية وتوافقه كالتحرر من القلق والضغوط، ومشاعره وإمكاناته المعرفية، وتقديره لذاته وحالته المزاجية .
- كينونة روحية Spirituel Being: تعنى بقيم الفرد ومعاييره الشخصية، ومستواه الأخلاقي ومعتقداته الروحية التي قد ترتبط أو لا ترتبط بدين.

3-4-2 الانتماء Belonging:

ترى وحدة أبحاث نوعية الحياة بجامعة تورنتو (2000) على أنه يشمل ملائمة الفرد وانسجامه مع البيئة، ويحتوي على ثلاث أبعاد فرعية:

- الانتماء المكاني (البدني) Physical Belonging: هو صلة الفرد بالبيئة المادية الفيزيائية المتمثلة في منزله، مكان عمله وجيرته.
- الانتماء الاجتماعي Social Belonging: الارتباط بالبيئات الاجتماعية التي تضم الإحساس بالقبول الاجتماعي والحميمية بواسطة القرب من أعضاء الأسرة ووجود شبكة علاقات اجتماعية قوية كالأصدقاء، زملاء العمل والجيران.
- الانتماء المجتمعي Community Belonging: هو مدخل لاستغلال الموارد التي تكون عادة متاحة للفرد المنتمي للجماعة كالخدمات الصحية، الرعاية الاجتماعية، العمل، الأمان المالي والبرامج الترفيهية.

3-4-3 الصيرورة Becoming:

تشير إلى النشاطات الهادفة التي يقوم بها الفرد لتحقيق أهدافه، آماله، رغباته وتضم :

- الصيرورة العملية Pratical Becoming: تظهر في الأعمال اليومية، الواجبات المنزلية والدراسة والأعمال التطوّعية والاهتمام بالصحة والحاجات الاجتماعية.
- الصيرورة الترفيهية Leisure Becoming: هي النشاطات التي توفر الاسترخاء وتقلل من الضغط النفسي مثل ممارسة الرياضة، الزيارات العائلية، النشاطات ذات المدى الطويل مثل العطل.
- الصيرورة التطورية Groth Becoming: وهي الاستمرار في تحسين وتطوير الكفاءة البدنية والنفسية، بالإضافة إلى القدرة على التوافق مع تغيرات وتحديات الحياة (الشيخ، 2015)

ومن خلال ما سبق نحاول تلخيص التصورات السابقة في الجدول التالي:

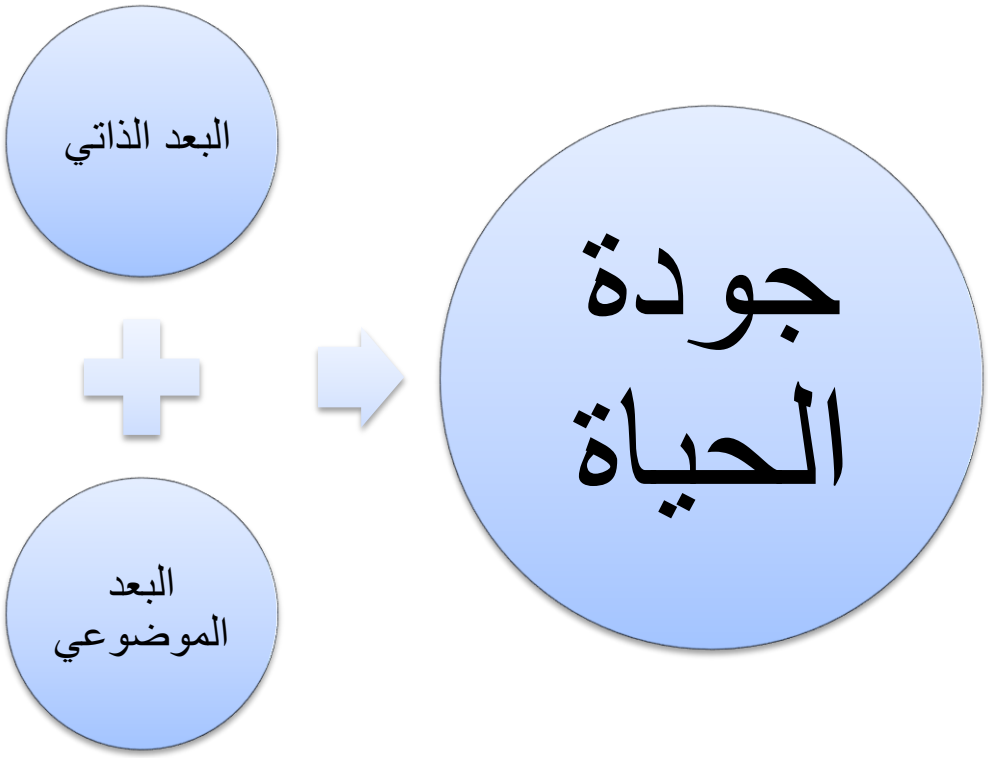
جدول رقم (4) يبين أهم التصورات لأبعاد جودة الحياة

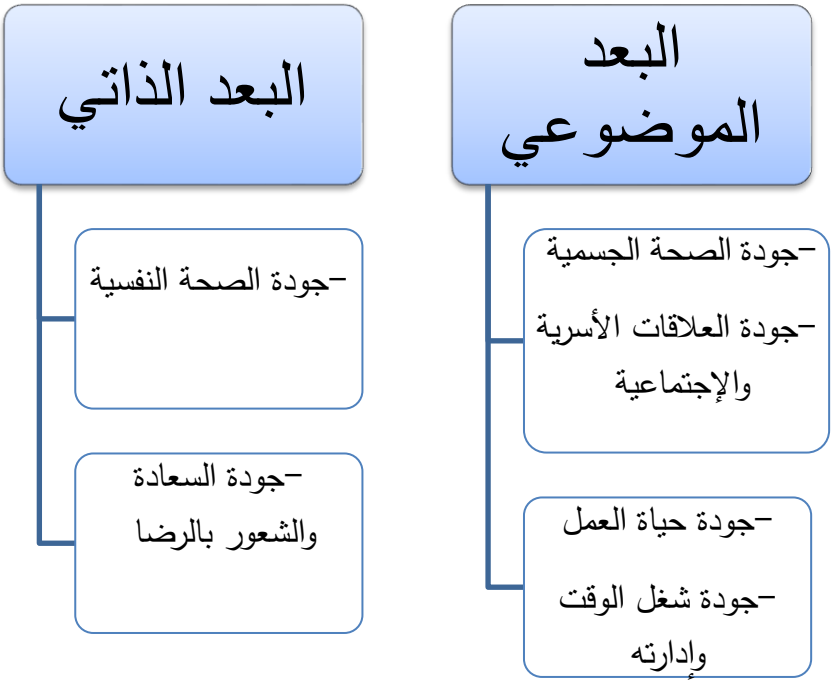
صاحب التصور	الأفكار الرئيسية
ستلز وونز (2002) Steels & Ones	جودة الحياة من المنظور الذاتي هي تفاعل ثلاث محددات مرتبة حسب درجة التأثير: 1-طبيعة الشخصية. 2-المكونات الذاتية. 3-المحددات البيئية.
فينتيجودت واخرون Ventegodt & al (2003)	جودة الحياة الوجودية هي محصلة التفاعل بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي.
روبرت كونازا (2007) Costanza & all	جودة الحياة هي مقدار الفجوة بين توقعات الفرد المتعلقة بدرجة الإشباع والاشباعات الفعلية التي يتحصل عليها وتحتاج لتوفر عاملين: 1-القدرة على التوافق والمواجهة والتفاعل الايجابي مع ظروف الحياة . 2-القيام بأنشطة مقدرة ايجابيا تدفع الفرد عن اتجاه إشباع احتياجاته وتحقيق ذاته .
كاريج جاكسون Craig Jackson (2010)	يعتبر أن جودة لحياة تتكون من ثلاث مجالات رئيسية: 1-الكينونة: وتشمل الصحة الجسدية، النفسية وقيم الفرد. 2-الانتماء: ويشمل انسجام الفرد مع البيئة المادية، الاجتماعية والمجتمع ككل. 3-الصيرورة: وتشمل النشاطات الهادفة التي يقوم بها الفرد والتي تظهر في النشاطات اليومية، الترفيهية والتطورية والتي تحقق أهدافه وآماله.

المصدر: إعداد الطالبة

من خلال عرض أهم التصورات لأبعاد جودة الحياة حسب مختلف الباحثين، ارتأت الطالبة تحديد تصور عام لجودة الحياة وفق بعدين هما: البعد الموضوعي والبعد الذاتي ولكلّ بعد مؤشرات يستدل عليه بها وهي:

الصحة الجسمية، العلاقات الاجتماعية والأسرية، جودة حياة العمل، شغل الوقت وإدارته، الصحة النفسية وأخيرا الشعور بالسعادة والرضا، والشكل التالي يوضح تصور الطالبة :





الشكل (7) رقم يوضح تصور الباحثة لجودة الحياة

4- النظريات المفسرة لجودة الحياة:

يمكن تلخيص أهم النظريات المفسرة لجودة الحياة فيما يلي:

4-1 نظرية لاوتن (1997) Lawton theory :

طرح لاوتن Lawton (1997) مفهوم طبيعة البيئة Enviromental Press ليوضّح فكرته عن جودة الحياة وهي تدور حول الآتي:

إنّ إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما:

- الظرف المكاني: هناك تأثير للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، والبيئة في الظرف المكاني لها تأثيران أحدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلا،

والآخر تأثيره غير مباشر إلاّ أنه يحمل مؤشرات ايجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها.

- الظرف الزماني: إنّ إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابا كلّما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته وبالتالي يكون التأثير أكثر ايجابية على شعوره بجودة الحياة.

4-2 نظرية رايف (1999) Ryff theory:

تدور نظرية رايف (1999) حول مفهوم السعادة النفسية Psychological Hapiness، إذ أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة التي حدّدها رايف بستة أبعاد، يضم كل بعد ست صفات، تمثل هذه الصفات نقاط التقاء لتحديد معنى السعادة النفسية الذي يتمثل في وظيفة الفرد الايجابية في تحسين مراحل حياته، وهذه الأبعاد هي:

البعد الأول: الاستقلالية وتتمثل في قدرة الشخص على اتخاذ القرارات بحيث يكون مستقل بذاته.

البعد الثاني: التمكن البيئي.

البعد الثالث: النمو الشخصي.

البعد الرابع: العلاقة الإيجابية مع الآخرين.

البعد الخامس: الهدف من الحياة.

البعد السادس: الهدف من الحياة.

لقد بيّن رايف (1999) Ryff أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وأن تطوّر مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة (مبارك، ب س، ص727)

4-3 نظرية أندرسون (2003) Anderson :

قدّم أندرسون (2003) Anderson شرحا تكامليا لمفهوم جودة الحياة مُتخذا من مفاهيم السعادة Happiness، ومعنى الحياة Meaning of life، ونظام المعلومات البيولوجي The Biological information system، والحياة الواقعية Realizing life، وتحقيق الحاجات Fulfillment of needs، فضلا عن العوامل الموضوعية الأخرى إطارا نظريا تكامليا لتفسير جودة الحياة في ضوء ما يعرف بالنظرية التكاملية.

أشار أندرسون (2003) Anderson أنّ إدراك الفرد لحياته يجعله يقيّم شخصيا ما يدور حوله، كما يمكّنه من أن يكوّن أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة، وأن هناك ثلاث سمات مجتمعة معا تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة.

الأولى: تتعلق بالأفكار ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد لتحقيقه.

الثانية: المعنى الوجودي الذي ينتصف العلاقة بين الأفكار والأهداف.

الثالثة: الشخصية والعمق الداخلي (بوعيشة،2014، ص93)

وفي ضوء هذه السمات فان النظرية التكاملية تضع المؤشرات الآتية الدالة على جودة الحياة:

1- أن شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة الحياة، وأن هذا الشعور يتحقق بالاتي:

- أن نضع أهدافا واقعية نكون قادرين على تحقيقها
- أن نسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلاءم مع أهدافنا

2- إنّ إشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلى رضا الفرد والى شعوره بجودة الحياة، ذلك أمر نسبي يختلف باختلاف الأفراد واختلاف الثقافات التي يعيشون فيها

3- أنّ استغلال الفرد لإمكانياته في نشاطات إبداعية، وعلاقات اجتماعية جيدة، وأهداف ذات معنى، تبث فيه الإحساس بالحياة وبالتالي تشعره بجودة الحياة (Anderson, 2003 ,P28)

وبعد ذكر مختلف الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة يمكننا تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يبين مختلف الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة

النظريات	مبادئها
لاوتن (1997) Lawton	يعتبر إدراك الفرد كمحدّد للشعور بجودة الحياة إلاّ أن إدراكه يتأثر بالظروف الزمانية والمكانية للبيئة المحيطة بالفرد.
رايف (1999) Ryff	إن شعور الفرد بجودة الحياة يرتبط بدرجة إحساسه بالسعادة والتي تظهر من خلال قدرته على مواجهة الأزمات في مختلف مراحل حياته.
أندرسون(2003) Anderson	إن تقييم الفرد لما يدور حوله يجعله يكوّن أفكار تدفعه إلى الرضا عن الحياة.

المصدر: تصميم الطالبة

5- مؤشرات جودة الحياة:

نستطيع القول بأن تعريف جودة الحياة هو تعريف نسبي يختلف من شخص لآخر حسب ما يراه من معايير تقيّم حياته، وتوجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مؤشرات جودة الحياة تتمثل حسب بعض الباحثين فيما يلي:

5-1 لقد حدد فالوفيد Fallowfied (1990) عدة مؤشرات لقياس جودة الحياة منها:

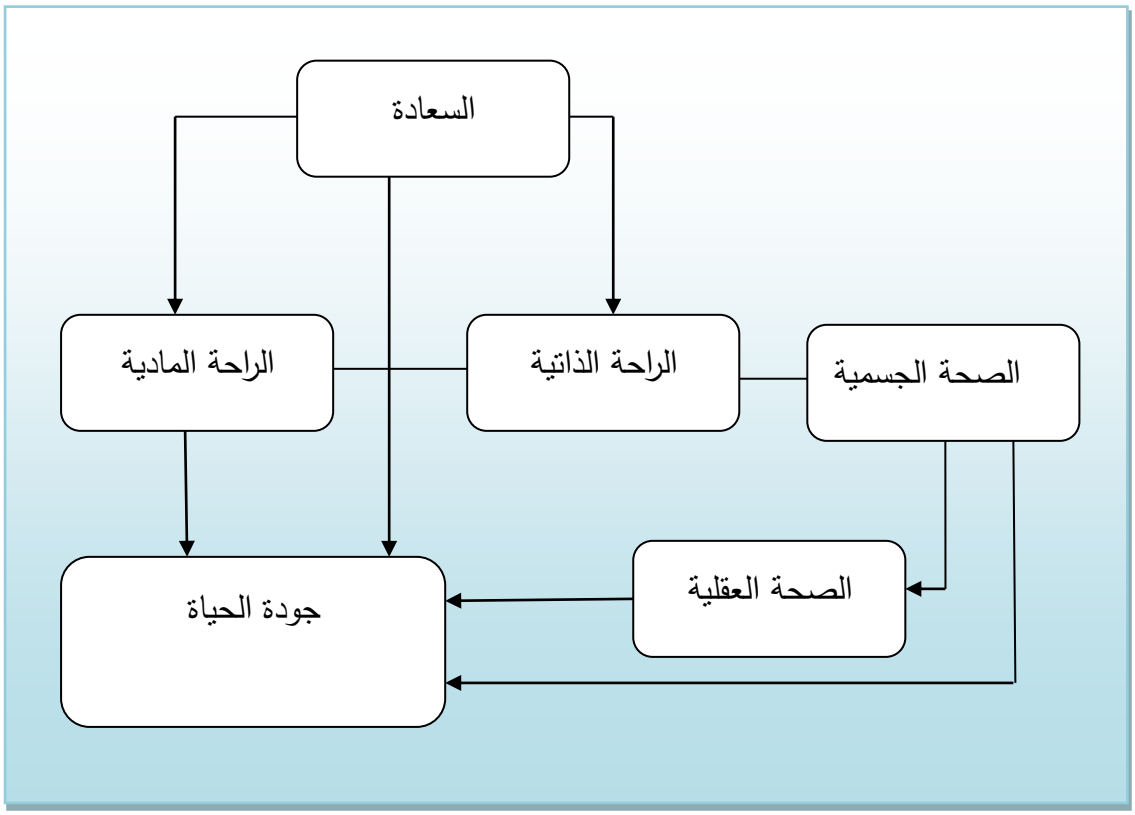
5-1-1 المؤشرات النفسية: وتتبدى في شعور الفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة.

5-1-2 المؤشرات الاجتماعية: وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها، فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

5-1-3 المؤشرات المهنية: تتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

5-1-4 المؤشرات الجسمية والبدنية: وتتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية والتعايش مع الآلام والنوم والشهية في تناول الغداء والقدرة الجنسية (نعيسة،2012، ص149)

5-2 اقترح نوردنفالت Nordenfelt (1994) مخططا يبين فيه وجهة نظره التي تتمثل في كون مفهوم جودة الحياة يكون بإدماج مختلف المؤشرات كالسعادة التي هي ذات أصل فلسفي، والراحة المادية والوجود الذاتي ذوي الأصل الاجتماعي والنفسي، والصحة الجسمية ذات الأصل الطبي بالإضافة إلى الصحة العقلية ذات أصل الطب العقلي، ويمكن إظهار ذلك من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (8) يوضح مؤشرات جودة الحياة حسب نوردنفاليت Nordenfelt (1994)

(Bruchon-Schweitzer, 2002 ,P49)

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن جودة الحياة تتمثل في تفاعل وتداخل كل من مؤشرات السعادة، الراحة الذاتية والمادية بالإضافة إلى مؤشرات الصحة الجسمية والعقلية.

6- معيقات جودة الحياة :

يتضمن البناء النفسي لكلّ منا مواطن قوة ومواطن ضعف، فإذا نظرنا إلى مواطن الضعف، أو القصور من جهة السياق الاجتماعي الثقافي العام الذي يعيش فيه الإنسان لأمكن تحديد مجموعة من الظروف التي قد تحول دون تحقيق الإنسان لأحلامه وطموحاته، بل أيضا قد تسبب كفا أو كمونا لمكامن القوة التي لديه في نفس الوقت. فإذا أردنا أن نحسن من جودة الحياة يجب علينا أن لا نركّز

فقط على المشكلات (مواطن الضعف) بل يتعين علينا التركيز كذلك على كل أبعاد الحياة، واستخدام وتوظيف مواطن القوة، وكافة الإمكانيات المتاحة لتحسين جودة الحياة.

ويجدر عند وصف مواطن الضعف التي تتمثل في معيقات تحقيق جودة الحياة، ومواطن القوة التي تتمثل في مختلف الإمكانيات والقدرات التي تحقق جودة الحياة بالنسبة للفرد أن نميز بين الظروف الداخلية والظروف الخارجية، ويقصد بالظروف الداخلية الخصائص البدنية، النفسية للفرد، أمّا الظروف الخارجية فيقصد بها تلك العوامل المرتبطة بتأثيرات الآخرين أو البيئة التي يعيش فيها الشخص، ويوضح الجدول الآتي بعض الأمثلة.

جدول رقم (6) يبين معيقات، إمكانيات تحقيق جودة الحياة

	المنغصات/ المعيقات	**الإمكانيات/ القدرات**
الظروف الداخلية	– المرض. – الإعاقات. – الخبرات الحياتية السلبية.	– المهارات. – الخبرات الحياتية الايجابية. – الحالة المزاجية الذهنية الايجابية وروح الدعابة والمرح.
الظروف الخارجية	–نقص المساندة الاجتماعية والانفعالية. –ظروف الحياة أو المعيشة السيئة.	–توفر مختلف مصادر المساندة الاجتماعية والانفعالية وتعدد المانحين لها. –توفر رعاية طبية جيدة.

(عبد المعطي،2005، ص25)

من خلال الجدول السابق نستنتج أن لكل منا مواطن ضعف التي تعيقنا عن تحقيق جودة الحياة، ومواطن قوة التي تساعدنا في تحقيقها، وبالتالي وجب علينا أن نكون إيجابيين ونركز على إمكانياتنا وقدراتنا على التكيف مع المحيط الخارجي والعيش بسلام والتطلع للمستقبل من خلال النظرة التفاؤلية

للحياة، والاستمتاع بالظروف المحيطة بنا، وأن نبتعد قدر الإمكان على تلك المنغصات التي تحول بيننا وبين تحقيق جودة الحياة.

7- قياس جودة الحياة:

يرى ليتمان (1999) Litman أن قياس جودة الحياة يجب أن يتم على مستويين:

- الشخصي: حيث يقيس رضا الفرد في إطار مناخ حياته الخاصة
- البيئي: الذي يقيس متغيرات البيئة التي تساعد على خلق الإحساس بالرضا أو عدم الرضا (سعيد عبد الرحمن، ب س، ص336)

وفيما يلي عرض لبعض المقاييس التي يمكن أن تستخدم في قياس جودة الحياة:

7-1 مقياس جودة الحياة لفريش Frisch (1992) :

يقيس الرضا عن الحياة، ويتضمن مقياس الجودة الذاتية الذي يغطي 17 مجالا للحياة مثل: العمل، الصحة، وقت الفراغ، العلاقات مع الأصدقاء والأبناء، مستوى المعيشة، فلسفة الحياة والعلاقات مع الأقارب والجيران والعمل الوطني.... الخ. حيث يطلب من المفحوص تقدير الرضا في مجال معين من الحياة، وكذلك قيمة أو أهمية ذلك المجال بالنسبة للسعادة العامة للفرد.(سعيد عبد الرحمن، ب.س، ص340)

7-2 استبيان نوعية الحياة (QLQ):

صمم ايفانس وكوب Evans & Cope (1994) مقياسا ذاتي التقرير لقياس نوعية الحياة للبالغين (من عمر 18 وما يزيد) والذي يستخدم في تحليل نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة البدنية والعقلية، يحتوي المقياس على 192 فقرة موزعة على 5 مجالات رئيسية هي:

- الرفاهية العامة (الرفاهية المادية، الرفاهية البدنية، النمو الشخصي)
- العلاقات الشخصية البينية (الزوجية، علاقة الأبوين والطفل، العلاقات العائلية الممتدة، علاقات عائلية إضافية)
- نشاط تنظيمي (سلوك المحب للغير، سلوك سياسي)
- نشاط وظيفي (خصائص عمل، علاقات عمل، القناعة بالعمل)
- نشاط ترفيهي وابتكاري (ابتكار، نشاط رياضي)

يتم الإجابة باستعمال 2 بدائل، في حال الموافقة يتم اختيار الإجابة " صح" وفي حال عدم الموافقة يتم اختيار الإجابة "خطأ" ، الوقت المرجعي هو الوقت الحالي(ان بولينغ، 2008)

3-7 مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية (1997) WHOQOL :

قامت منظمة الصحة العالمية OMS بوضع مقياس شامل لقياس جودة الحياة لدى الأفراد وذلك بالتعاون مع 15 مركزا عالميا، طوّر مقياسان لقياس نوعية الحياة WHOQOL-100 و WHOQOL-BREF والمفروض استخدامهما في مدى واسع لمجالات ثقافية مختلفة.

يتكون WHOQOL في شكله الأصلي من 100 بند، موزعة على 6 أبعاد وهي:

الصحة البدنية: الطاقة، التعب، الألم، عدم الارتياح، النوم والراحة.

الصحة النفسية: تشمل صورة الجسم والمظهر، الشعور السلبي والايجابي، احترام الذات، التفكير، التعلم، الذاكرة والتركيز.

مستوى الاستقلالية: الحركة، النشاط اليومي، الاعتماد على المساعدات الطبية، القدرة على العمل.

العلاقات الاجتماعية: علاقات اجتماعية، دعم اجتماعي، نشاط جنسي.

العلاقات بالبيئة المحيطة: المصادر المالية، الحرية، الأمان البدني والأمان العام.

الجانب الروحي: التدين، المعتقدات الشخصية.

كل الفقرات مقيمة على مقياس ليكرت الخماسي، والزمن المرجعي للأسئلة هو في الأسبوعين الماضيين، ويستغرق تطبيقه من 10 إلى 20 دقيقة .

أمّا النسخة المختصرة WHOQOL-BREF فتتكون من 26 بند أو سؤال تقيس أربعة ميادين وهي: الصحة الجسمية، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، المحيط والاستجابة مكوّنة من 5 بدائل وفقا لسلم التقدير الخماسي لليكرت (Tazopoulou, 2008, P30)

7-4 مقياس بروفيل لانكشير لجودة الحياة Lancashire Quality of life (1997):

صممه أوليفر وزملائه (1997) ويتضمن 16 بندا وتستغرق الإجابة من 10 إلى 15 دقيقة، ويتكون المقياس من بنود تقيس الجوانب الموضوعية (لقاء الأصدقاء، الاتهام في الجرائم، التعرض لعدوان جسدي) وبنود تقيس الجوانب الذاتية مثل الرضا عن الحياة ككل، الرضا عن العمل، الوضع المادي، الرضا عن التدريب، عدد الأصدقاء وجودتهم، أنشطة وقت الفراغ والسكن والإقامة، الأمن الشخصي، الحياة الجنسية، العلاقات الأسرية، الصحة الجسمية والنفسية (الهنداوي، 2001)

8- كيفية تحقيق جودة الحياة :

كي يستطيع الفرد الشعور بجودة الحياة والوصول إليها لا بد أن تتضافر مجموعة من العوامل تتمثل في الآتي:

8-1 تحقيق الفرد لذاته وتقديرها:

يعرّف كلا من عبد الحميد وكفافي (1995) مفهوم الذات على أنه فكرة الفرد وتقييمه لنفسه بما تشتمل عليه من قدرات وأهداف واستحقاق شخصي.

وتذكر فرغلي (1994) أن مفهوم الذات لدى الفرد يتكون من مجموعة من العوامل أهمها: تحديد الدور والمركز، المعايير الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي، اللغة، العلاقات الاجتماعية .

8-2 إشباع الحاجات كمكون أساسي لجودة الحياة:

يذكر غندور (1999) أن البعض يرى أن لب موضوع جودة الحياة يكمن في دراسة ماسلو عن الحاجات الإنسانية وأن تصنيفه يشتمل على خمسة مستويات متدرّجة حسب أولويتها وهي كالتالي:

- الحاجات الفيسيولوجية
- الحاجة للأمن
- الحاجة للانتماء
- الحاجة للمكانة الاجتماعية
- الحاجة لتقدير الذات

إن إشباع الحاجات الأساسية هو أمر ضروري لكل فرد من أفراد المجتمع، وقد تتفاوت من فرد لآخر، من حيث درجة تحقيقها وإشباعها، ولكنها حاجات يسعى الكل إلى تحقيقها على الرغم من وجود بعض الظروف المحيطة التي تحول بينه وبين تحقيقها(مشري،2014، ص232)

3-8 الوقوف على معنى ايجابي للحياة:

يعتبر مفهوم معنى الحياة مفهوما هاما ويعتبر فرانكل (1969) Frankl أن الحياة يجب أن يكون لها معنى تحت كل الظروف، وأن هذا المعنى في حالة دائمة من التغيير، إلاّ أنه يظل موجودا دائما.

لقد حدد فرانكل Frankl ثلاثة مصادر يستطيع الإنسان من خلالها تحقيق معنى لحياته وهي كالتالي:

- القيم الإبداعية Creative Value: وتشمل كل ما يستطيع الفرد انجازه، فقد يكون ذلك الانجاز عملا فنيا أو اكتشافا علميا، وتتضمن كل ما يمكن أن يحصل عليه الإنسان.
- القيم الخبراتية Experiential Value: وتتضمن كل ما يمكن أن يحصل عليه الإنسان من خبرات حسية ومعنوية، وخاصة ما يمكن أن يحصل عليه من خلال الاستمتاع بالجمال، أو محاولات البحث عن الحقيقة، أو الدخول في علاقات إنسانية مشبعة كالحب أو الصداقة.
- القيم الاتجاهية Attitudinal Value: وتتكون من الموقف الذي يتخذه الإنسان إزاء معاناته التي لا يمكن أن يتجنبها كالقدر أو المرض أو الموت.

فمعنى الحياة يمكن تحقيقه من خلال الاتجاه الذي يتخذه الإنسان حيال مواقف الألم والمعاناة التي لا يمكنه تجنبها في رحلته مع الحياة

ويضيف كلا من سليمان وفوزي (1999) أن المسعى الرئيسي للإنسان هو تحقيق معنى لحياته، فالإنسان لا يسعى فقط ليشبع غرائزه، أو لتهيئة أفضل الظروف الاجتماعية ليعيشها، لأن هذا وحده لا يسعده ولا يرضيه، ولكنه يسعى ويهتم بأن يكون هناك معنى ومغزى لحياته، وهدفا وقيمة يتوجه إليها،

ومن خلال هذا المعنى وتلك القيمة يجد الحياة بكل ما تحمله من معاناة تستحق أن تعاش (الشيخ،2015)

8-4 توفر الصلابة النفسية:

يرى جمال السيد أنّ الصلابة النفسية اعتقاد عام لدى الفرد في فعاليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئة المتاحة، كي يدرك الفرد ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة، فالصلابة النفسية سمة ذات ثلاث أبعاد : الالتزام والتحكم والتحدي، يستطيع الإنسان من خلالها مواجهة الصعاب والأزمات التي تقف عائق بينه وبين التمتع بالحياة، والرضا عنها والشعور بمعناها. فالصلابة النفسية تعد إحدى متغيرات الشخصية الإيجابية التي من شأنها مساعدة الفرد في الوقاية من الآثار النفسية والجسدية الناتجة عن التعرض للضغط (تفاحة، 2009، ص274)

8-5 التوجه نحو المستقبل:

تشير شقير(2005) إلى أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق الذي يشكل خطورة على حياة الفرد، حيث يمثل الخوف من المجهول والذي ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة يعيشها الفرد، ومن ثمّ يجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر والشعور بعدم الاستقرار، وقد تسبب له هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير كالاكتئاب والاضطرابات النفسية والعصبية. (الشيخ،2015)

من خلال ما سبق نستخلص أن تحقيق جودة الحياة يتطلب من الفرد توفر مجموعة من العوامل من بينها تقدير الفرد لذاته من خلال تقييمه الإيجابي لذاته وقدراته وأهدافه، والعمل على إشباع حاجاته سواء كانت فسيولوجية أو مادية أو معنوية، وإعطاء معنى للحياة من خلال ما ينجزه الفرد وما يحصل

عليه، بالإضافة إلى توفر الصلابة النفسية التي تمكنه من مواجهة الصعوبات والتعامل معها، وتجنب الشعور بالقلق والخوف من المستقبل.

الخلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم جودة الحياة من خلال عرض مختلف التعريفات التي أجمعت على أنها إحساس الفرد الايجابي بحسن الحال من خلال ارتفاع مستوى الرضا والإحساس بالسعادة والرفاهية والمتعة، بالإضافة إلى تنمية نواحي ايجابية في شخصية الفرد سواء كانت جسمية، نفسية، عقلية، مادية والقدرة على مواجهة الأزمات والضغوطات التي تواجهه والتغلب عليها، والقدرة على التكيف مع المحيط الخارجي من خلال إقامة علاقات ايجابية مع الآخرين والتطلع للمستقبل والنظرة التفاؤلية الايجابية للحياة.

بالإضافة إلى مختلف التصورات التي تناولت أبعاد جودة الحياة التي تتمثل أساسا في البعد الذاتي الذي يرجع للفرد نفسه ومدى شعوره بالرضا، والبعد الموضوعي وهي تلك المؤشرات التي تظهر على الفرد وقابلة للملاحظة والقياس، واللذان يتكاملان فيما بينهما للوصول إلى الشعور بجودة الحياة، بالإضافة إلى تطرقنا لمختلف الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة، كما تطرقنا إلى بعض مؤشرات جودة الحياة والتي تتمثل في المجمل في حالة المعافاة الكاملة بدنيا، عقليا، نفسيا واجتماعيا، وكذا بعض المعيقات كالمرض، الخبرات الحياتية السلبية والظروف المعيشية السيئة والتي غالبا ما تحول دون تحقيق الإنسان لأحلامه وطموحاته.

في الأخير يمكن أن نعتبر أن جودة الحياة هو مصطلح نسبي أي يختلف من شخص لآخر حسب ما يراه من معايير تقيم حياته، فالمريض يرى جودة الحياة في الصحة، والفقير يراها في المال، والكبير في السن يراها في الشباب.... ولهذا فهي تختلف باختلاف إدراك الفرد لوضعه في الحياة،

ويرى بعض الباحثين أنه لوصول الفرد إلى الشعور بجودة الحياة وجب عليه تقدير ذاته وتحقيقها، الوقوف على معنى ايجابي للحياة، توافر الصلابة النفسية والتوجه نحو المستقبل.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تمهيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة منهجية غاية في الأهمية قبل الانطلاق في إجراء الدراسة الأساسية، حيث أن الهدف منها هو تجاوز الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية، وذلك بالتعرف على مجتمع الدراسة وتحديد خصائصه، وكذا التأكد من أن أدوات الدراسة (استبيان الضغوط المهنية، مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية، استبيان جودة الحياة) تتمتع بالخصائص السيكومترية، بالإضافة إلى اكتساب خبرة التطبيق.

1-الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال السداسي الثاني للسنة الجامعية 2015-2016 وتحديدا من شهر فيفري إلى شهر ماي، وذلك على مستوى ست مدارس ابتدائية تابعة لدائرة منصورة بولاية تلمسان وهي مدرسة سقال محمد، طبال أحمد، زناقي مصطفى، الوشدي مصطفى، مزياني عبد الكريم، مزاري مزاري.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 معلّما ومعلّمة من معلّمي الطور الابتدائي بولاية تلمسان، مع استبعاد المعلّمين الجدد الذين تقل أقدميتهم المهنية عن سنة واحدة (أي الذين لم يتم ترسيمهم بعد)، وكذا المعلّمين المستخلفين.

3-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتميز عينة الدراسة الاستطلاعية بالخصائص التالية:

3-1 الجنس:

جدول رقم (7) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسب المئوية
ذكور	04	%8
إناث	46	%92
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول رقم (7) أن عدد المعلّمين يمثل ما نسبته 8% من الحجم الإجمالي للعينة، في حين بلغ عدد المعلّمات 46 معلّمة أي ما نسبته 92% من الحجم الإجمالي للعينة.

3-2 الأقدمية المهنية:

جدول رقم (8) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	العدد	النسب المئوية
من سنة إلى 07 سنوات	33	%66
من 08 إلى 15 سنة	08	%16
أكثر من 15 سنة	09	%18
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول رقم (8) أن أفراد العينة الذين تقل أقدميتهم في التعليم عن 07 سنوات يمثلون ما نسبته 66% من الحجم الإجمالي للعينة، بينما بلغ عدد المعلّمين الذين تتراوح أقدميتهم ما

بين 08 و15 سنة نسبة 16% من الحجم الإجمالي للعينة، أمّا عدد أفراد العينة الذين تزيد أقدميتهم في التعليم عن 15 سنة فقد قدّروا بنسبة 18% من الحجم الإجمالي للعينة .

4-أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية:

تتمثل أدوات الدراسة الاستطلاعية في استبيان الضغوط المهنية، مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية، استبيان جودة الحياة.

4-1 استبيان الضغوط المهنية:

4-1-1 خطوات بناء الاستبيان:

توجد مجموعة من الاختبارات العربية التي تقيس مصادر الضغوط المهنية في البيئة التعليمية، إلاّ أنه نظرا لاختلاف البيئات ومن تمّ الثقافات فيما بينها وكذا اختلاف الأزمنة، ارتأينا أهمية تصميم مقياس يتماشى وطبيعة الموضوع وميدان الدراسة، وللوصول إلى الهدف المراد اتبعنا الخطوات التالية:

أ/ الاطلاع والاستفادة من الإطار النظري والدراسات التي تناولت مصادر الضغوط المهنية في البيئة التعليمية .

ب-الاطلاع على مجموعة من المقاييس التي تقيس مصادر الضغوط المهنية عند الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية من بينها:

مقياس الضغوط النفسية لدى المعلمين ليوسف عبد الفتاح محمد (1999).

مقياس الضغوط المهنية لباهي سلامي (2003).

مقياس مصادر ضغوط العمل لمنصوري مصطفى (2004).

مقياس مصادر ضغوط العمل لقاجة كلثوم (2009).

مقياس الضغوط المهنية لشارف خوجة مليكة (2011).

ج- قمنا بتوجيه سؤال مفتوح إلى10 من معلمي التعليم الابتدائي، وكان مضمونه:

- ما هي الضغوط المهنية التي تتعرض لها، والتي ترتبط بطبيعة عملك وتجعلك قلقا وغير مرتاح؟

بعد تسجيل الاستجابات وتحويلها إلى تكرارات، وجدناها تتعلق بالمصادر التالية:

سوء العلاقة مع أولياء التلاميذ، الأجر، صعوبة المنهاج وطوله، كثرة الأعمال المسندة إلى المعلم، ظروف عمل غير مناسبة وغيرها من المصادر.

تمّ بعد ذلك حوّلنا استجابات أفراد العينة إلى فقرات ضمن أبعاد (مصادر) محدّدة، بالاستعانة بالدراسات السابقة والمقاييس المذكورة سلفا، وأصبح استبيان الضغوط المهنية في صورته الأوّلية مكوّن من 71 فقرة موزعة على 11 البعد (مصادر) وهي كالآتي:

- ظروف العمل: هي تلك الظروف المحيطة بالمعلّم والتي تمنعه من تأدية عمله بالشكل المطلوب وتشمل الظروف الفيزيقية، المستلزمات التعليمية، اكتظاظ الأقسام.

- عبئ العمل: يقصد به كون المعلّم مطالبا بأداء مهام كثيرة ومتنوعة، تفوق قدراته وإمكاناته أو ليس لديه الوقت الكافي لإنجازها مما يسّبب له الشعور بالضغط.

- غموض الدور: عندما تكون واجبات ومسؤوليات الوظيفة مبهمة وغير واضحة، أي أن المعلّم لا يملك معلومات واضحة وملائمة عن الدور المطلوب منه مما يسبب له الشعور بالضغط.

– صراع الدور: عندما يكون هناك تعارض في متطلبات العمل التي ينبغي على المعلّم القيام بها، والاستجابة لأحدهما تصعّب عليه الاستجابة للآخر مما يسبب له الشعور بالضغط.

– العلاقة مع المدير: تتمثل في التصرفات الصادرة عن المدير، والمتّسمة بعدم المساواة، نقص الاتصال، والتي يدركها المعلمّ على أنها ضاغطة .

– العلاقة مع الزملاء: تشير إلى طبيعة العلاقة بين المعلّم وزملائه في العمل وتتمثل في العلاقات المتوترة التي تتّسم بنقص التعاون، والتي يدركها المعلّم على أنها ضاغطة.

– العلاقة مع التلميذ: تشير إلى طبيعة العلاقة بين المعلّم وتلاميذه والتي تتسم باللامبالاة، نقص الاحترام، بحيث يدركها المعلّم على أنها ضاغطة.

– العلاقة مع أولياء التلاميذ: تشير إلى طبيعة العلاقة التي تجمع بين المعلّم وأولياء تلاميذه والتي تتسم بنقص التعاون، نقص التقدير، حيث يدركها المعلّم على أنها ضاغطة.

– الأجر والتقدم المهني: تعني نقص العائد المادي الذي يتحصل عليه المعلّم نتيجة مزاولته لمهنة التعليم وقلّة فرص الترقية المتاحة، والتي يدركها المعلّم على أنها ضاغطة.

– الإشراف التربوي: يقصد بها زيارات المفتش وتقييمه للمعلّم والذي يفتقر للموضوعية بحيث يدركها المعلّم على أنها ضاغطة.

– المناهج التعليمية: وهي جملة الإجراءات التي تهدف إلى تنظيم النشاطات التربوية، وهذه الإجراءات تحدد ماذا سيتعلم التلميذ (البرامج) من حيث صعوبتها وكثافتها والتي يدركها المعلّم على أنها ضاغطة.

جدول رقم (9) يبين أبعاد استبيان الضغوط المهنية والفقرات المرتبطة بكل بعد

الأبعاد	الفقرات	عدد الفقرات
ظروف العمل	1-11-14-37-38-42-50-62-69.	09
عبئ العمل	2-12-23-32-40-53-63.	07
غموض الدور	7-15-16-30-41.	05
صراع الدور	27-39-43-45-61.	05
العلاقة مع المدير	3-17-25-48-51-66.	06
العلاقة مع الزملاء	4-13-18-36-60-64.	06
العلاقة مع التلاميذ	5-20-26-35-44-59.	06
العلاقة مع أولياء التلاميذ	6-19-34-46-58-67-71.	07
الأجر والتقدم المهني	8-21-29-33-47-57-70.	07
الإشراف التربوي	9-24-31-49-55-65.	06
المناهج الدراسية	10-22-28-52-54-56-68.	07

4-1-2 تعليمات استبيان الضغوط المهنية:

ضمن التعليمات الموجهة لعينة الدراسة الاستطلاعية (المعلّمين)، عمدنا إلى إظهار الهدف من البحث وهذا لدفع المعلّمين إلى الالتزام والجدية في الإجابات، مع دعوة كل المعلّمين على الإجابة بصراحة على كل فقرة من فقرات الاستبيان بوضع علامة (×) في الخانة التي تناسبها. وقد تمت الإشارة إلى أن المعلومات المتحصل عليها سينظر إليها نظرة سرية لغرض البحث العلمي فقط، وللمعلّمين كامل الحق في قبول أو رفض المشاركة.

4-1-3 بدائل استبيان الضغوط المهنية:

نظرا لاعتماد أغلب المقاييس التي اطّلعنا عليها على السلم الرباعي كبدائل للإجابة فإننا ارتأينا تبنيه والمتمثل في: أوافق بشدة، أوافق، أعارض، أعارض بشدة.

4-1-4 طريقة إعطاء الأوزان:

تمّ توزيع الأوزان على البدائل بالتدريج، مع مراعاة اتجاه الفقرة:

-فقرة موجبة: أوافق بشدة:4 – أوافق:4- أعارض:2- أعارض بشدة:1.

-فقرة سالبة: أوافق بشدة:1 – أوافق:2- أعارض:3- أعارض بشدة:4.

4-1-5 صدق استبيان الضغوط المهنية:

تمّ التأكد من صدق الاستبيان من خلال الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

4-1-5-1 صدق المحكمين: عُرضت الصورة الأولّية للاستبيان والتي تضم 71 فقرة على 08 من أساتذة علم النفس وعلوم التربية ومديران لمدرستان ابتدائيتان (أنظر الملحق رقم 5) لتحديد الآتي:

- مدى قدرة المقياس على قياس الضغط المهني لدى معلمي الطور الابتدائي.
- التعرّف على الفقرات التي يجب حذفها.
- التعرّف على الفقرات التي يجب إعادة صياغتها.
- التعرّف على الفقرات المقترح إضافتها.

وكانت ملاحظاتهم كالآتي :

جدول رقم (10) يبين صدق المحكمين لاستبيان الضغط المهني

الفقرات	عدد الأساتذة الذين يرون أن الفقرات		نسبة الاتفاق	الملاحظة
	تقيس	لا تقيس		
• **مصدر ظروف العمل**				
1- يمنعني اكتظاظ الأقسام من التركيز في تأدية عملي	09	01	%90	
2-أتضايق من انتشار الغبار داخل القسم	08	02	%80	
3-يزعجني عدم وجود دورات مياه خاصة بالمعلمين	08	02	%80	
4- درجة الحرارة بمحيط عملي لا تساعد على العمل	10	00	%100	
5- أشعر بالضيق بسبب نقص التهوية في القسم	10	00	%100	
6-يزعجني عدم وجود قاعة مخصصة للمعلمين	10	00	%100	
7-يضايقني غياب المستلزمات التعليمية (أقلام السبورة مثلا)	10	00	%100	
8-فناء المدرسة غير صالح للعب الأطفال	03	07	%30	تحذف
9-يزعجني غياب التدفئة في فصل الشتاء	10	00	%100	
• **مصدر عبئ العمل**				
1-يرهقني طول اليوم الدراسي	08	02	%80	إعادة الصياغة
2- وقت العمل الرسمي يكفيني لأداء كل ما هو مطلوب مني تأديته	08	02	%80	إعادة الصياغة
3- التحضير الدائم للدروس يتطلب مني جهودا كثيرة تفوق طاقاتي	09	01	%90	
4- تدريس كافة المواد التعليمية يشعرني بالإرهاق.	08	02	%80	
5- الفروق الفردية بين التلاميذ تصعب علي القيام بمهنتي	02	08	%20	تحذف
6-أشعر بالإرهاق نتيجة الحفاظ على انضباط القسم	09	01	%90	

7–يزعجني أخذ العمل إلى البيت لإتمامه	08	02	%80	
• **مصدر غموض الدور**				
1– أشعر بعدم القدرة على تحديد مهام عملي	10	00	%100	
2–يزعجني حراسة التلاميذ في الساحة وفي المطعم	08	02	%80	
3–أنا غير متأكد من حدود سلطتي في مهنتي	01	09	%10	تحذف
4–لا أستطيع التنبؤ بما هو متوقع مني في عملي	10	00	%100	
5–لا تتوفر لدي معلومات كافية لإدارة عملي بشكل جيد	10	00	%100	
• **مصدر صراع الدور**				
1–أجد صعوبة في التوفيق بين مطالب المدير والزملاء والتلاميذ وأولياءهم	10	00	%100	
2–كثيرا ما أشعر بأن عملي متداخل مع حياتي الشخصية	10	00	%100	
3–يتطلب مني عملي القيام ببعض الأمور ضد مبادئي	03	07	%30	تحذف
4–إنني غير مقتنع بالطريقة التي يطلب مني ممارسة عملي بها.	09	01	%90	
5–أعمل في ظل سياسات وإرشادات متعارضة	08	02	%80	
• **مصدر العلاقة مع المدير**				
1–أجد صعوبة في التواصل مع المدير	10	00	%100	
2–أختلف مع المدير في الكثير من وجهات النظر	09	01	%90	
3–أجد الدعم الدائم من طرف المدير	10	00	%100	
4– أشعر بأن المدير يقدر الجهد الذي أقوم به في عملي	10	00	%100	
5– يعدل المدير في معاملته مع المعلمين والمعلمات	08	02	%80	
6–رأي المدير غير مناسب بالنسبة لي	05	05	%50	تحذف
• **مصدر العلاقة مع الزملاء**				
1–تؤرقني الصراعات المستمرة مع زملائي	10	00	%100	
2– لا ارتاح لكثير من تصرفات زملائي	09	01	%90	
3– يوجد تعاون بيني وبين زملائي	10	00	%100	

4–أشعر بأن العلاقات بيني وبين زملائي وثيقة جدا	08	02	%80	إعادة الصياغة
5–أحصل على المساعدة من طرف زملائي	09	01	%90	
6–إن زملائي يعتقدون أنني لا أؤدي عملي بشكل جيد	08	02	%80	إعادة الصياغة
• **مصدر العلاقة مع التلاميذ**				
1–أنزعج من عدم استجابة التلاميذ لمطالبي الدراسية منهم	09	01	%90	
2–إن التلاميذ لديهم اهتمام واضح بالدراسة	08	02	%80	
3– تعاملي مع التلاميذ يسبّب لي التوتر	08	02	%80	
4–أواجه صعوبة في إيصال المعلومات للتلاميذ	09	01	%90	
5–يزعجني السلوك الفوضوي لبعض التلاميذ	10	00	%100	
6–أشعر بوجود علاقة قوية بيني وبين تلاميذي	10	00	%100	إعادة الصياغة
• **مصدر العلاقة مع أولياء التلاميذ**				
1–يزعجني نقص زيارات الأولياء للإطلاع على المسار الدراسي لأبنائهم	08	02	%80	
2–يلقي أولياء التلاميذ اللوم علي نتيجة ضعف مستوى أبناءهم	10	00	-%100	
3–أشعر بأن الأولياء لا يمنحوني ما أستحقه من تقدير	10	00	-%100	
4–يزعجني تدخل أولياء التلاميذ في عملي	09	01	%90	
5–يضايقني ضعف التعاون من طرف الأولياء	08	02	%80	
6– يقدر الأولياء أني أعمل لصالح أولادهم	10	00	%100	
7–يلقي أولياء التلاميذ المسؤولية الكاملة علي في تعليم أولادهم	09	01	%100	
• **مصدر الأجر والتقدم المهني**				
1– يتناسب راتبي مع ما أبدله من جهد	10	00	-%100	
2–أحصل على مردودية جيدة بالإضافة لراتبي	09	01	%90	
3–يزعجني التمييز بين المعلم والأستاذ في توزيع	08	02	%80	

الأجور				
4-أتضايق من أن فرص الترقية في مهنة التدريس قليلة مقارنة بمهن أخرى	09	01	%90	إعادة الصياغة
5-اضطر لتدريس دروس خصوصية لتغطية حاجاتي	08	02	%80	
6-يوفر لي عملي فرصا للتقدم في حياتي المهنية	10	00	%100	
7-راتبي لا يكفيني لسد متطلبات الحياة	10	00	-%100	
• **مصدر الإشراف التربوي**				
1-الزيارات المفاجئة للمفتش تسبب لي القلق	09	01	%90	
2-تحبطني طريقة تقييم المفتش لعملي	10	00	%100	
3-المفتش يمنحني التقدير الذي أستحقه	10	00	%100	
4-يفرض المفتش رأيه علي دون مناقشة	10	00	%100	
5-يضايقني أن المفتش يهتم بالشكليات	08	02	%80	
6-يزعجني أن المفتش يقيم أدائي من خلال زيارة واحدة	08	02	%80	
• **مصدر المناهج الدراسية**				
1-يزعجني عدم استيعاب التلاميذ للدروس بسبب صعوبة المنهاج الدراسي	08	02	%80	
2- المنهاج الدراسي يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	09	01	%90	
3-إن كثافة المنهاج الدراسي تجهد المعلم	10	00	%100	
4- تتلاءم المناهج الدراسية مع سن الطفل	10	00	%100	
5-أعارض تقليد مناهج أجنبية	04	06	%40	تحذف
6-أهداف المنهاج الدراسي واضحة بالنسبة للمعلم	08	02	%80	
7-تزعجني التغيرات المستمرة في المناهج التعليمية	10	00	%100	

وبعد الحصول على ملاحظة الأساتذة المحكمين، احتفظنا بالفقرات التي كانت نسبة اتفاق المحكمين عليها 80% فما فوق، وثم حذف الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها دون ذلك، وبناءا على هذا الأساس تم حذف ست فقرات وهي الفقرات التالية:

- مصدر ظروف العمل: الفقرة رقم 08
- مصدر عبئ العمل: الفقرة رقم 05
- مصدر غموض الدور: الفقرة رقم 03
- مصدر صراع الدور: الفقرة رقم 01
- مصدر العلاقة مع المدير: الفقرة رقم 06
- مصدر المناهج الدراسية : الفقرة رقم 05

وبما أننا خصصنا خانة خاصة أمام كل فقرة من أجل تعديل الصياغة اللغوية إن استدعت الضرورة لذلك من طرف الأساتذة المحكمين، فقد تحصلنا على مجموعة من التعديلات استفدنا منها حتى تكون الصياغة أفضل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استبيان الضغوط المهنية

الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
• **مصدر عبئ العمل**		
12	يرهقني طول اليوم الدراسي	ترهقني ساعات العمل الطويلة
23	وقت العمل الرسمي يكفيني لأداء كل ما هو مطلوب مني تأديته	وقت العمل الرسمي يكفي لأداء العمل المطلوب مني
• **مصدر العلاقة مع التلاميذ**		
26	أشعر بوجود علاقة قوية بيني وبين تلاميذي	تربطني علاقة قوية بتلاميذي
• **مصدر العلاقة مع الزملاء**		
04	أشعر بأن العلاقات بيني وبين زملائي وثيقة جدا	علاقتي بزملائي جيدة
60	إن زملائي يعتقدون أنني لا أؤدي عملي بشكل جيد	يزعجني أن يعتقد زملائي أني أقصر في عملي
• **مصدر الأجر والتقدم المهني**		
33	أتضايق من أن فرص الترقية في مهنة التدريس قليلة مقارنة بمهن أخرى	أنزعج من قلة فرص الترقية في عملي

كما اقترح الأساتذة المحكمين إضافة بعض الفقرات، حيث تمّ إدراجها ضمن فقرات الاستبيان وهي:

-يزعجني أن المعلم مطالب بتدريس كافة المواد التعليمية: بعد عبئ العمل

-أكلّف بإنجاز عدة مهام في وقت واحد: بعد صراع الدور

-مسؤوليات وظيفتي غير واضحة: بعد غموض الدور

بعد أن قمنا بحذف الفقرات التي اتفق الأساتذة المحكّمين على أنها لا تقيس ما وضعت لقياسه وتعديل الفقرات التي أقرّ المحكمين على ضرورة تعديلها، وإضافة بعض الفقرات التي اقترحها الأساتذة المحكمين، أصبح استبيان الضغوط المهنية يضم 68 فقرة موزعة على 11 البعد (المصدر).

4-1-5-2 صدق الاتساق الداخلي : تمّ تقدير صدق استبيان الضغوط المهنية بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (12) يبين معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه لاستبيان الضغوط المهنية

الفقرات	معامل الارتباط مع بعد ظروف العمل	الفقرات	معامل الارتباط مع بعد عبئ العمل	الفقرات	معامل الارتباط مع بعد صراع الدور	الفقرات	معامل الارتباط مع بعد غموض الدور
1	**0.535	2	**0.574	7	**0.490	27	**0.732
11	**0.501	12	**0.735	15	**0.603	38	**0.692
14	0.278	16	**0.681	29	**0.640	42	**0.625
36	**0.366	23	0.217	40	**0.445	51	**0.660
37	**0.631	39	*0.301	53	**0.698	58	**0.425
41	**0.537	50	**0.467	/	/	/	/
48	**0.449	60	**0.650	/	/	/	/
59	**0.603	/	/	/	/	/	/
الفقرات	**معامل الارتباط مع بعد العلاقة مع المدير**	**الفقرات**	**معامل الارتباط مع بعد العلاقة مع الزملاء**	**الفقرات**	**معامل الارتباط مع بعد العلاقة مع التلاميذ**	**الفقرات**	**معامل الارتباط مع بعد العلاقة مع الأولياء**
3	**0.802	4	**0.551	5	**0.449	6	**0.646
17	**0.666	13	**0.664	20	**0.651	19	**0.577
25	**0.815	18	**0.803	26	**0.422	33	**0.546
46	**0.725	35	**0.650	34	**0.593	44	**0.727
63	**0.517	57	**0.586	43	**0.617	55	**0.661
/	/	61	**0.596	56	**0.633	64	**0.668
/	/	/	/	/	/	68	**0.589

الفقرات	**معامل الارتباط مع بعد الأجر والتقدم المهني**	**الفقرات**	**معامل الارتباط مع بعد الإشراف التربوي**	**الفقرات**	**معامل الارتباط مع بعد المناهج**
8	**0.748	9	**0.463	10	**0.828
21	**0.445	24	**0،552	22	**0.766
28	**0.344	30	**0.739	31	**0.547
32	**0.640	47	**0.712	49	**0.771
45	**0.642	52	**0.758	65	**0.698
54	**0.594	62	**0.569	66	**0.719
67	**0.663	/	/	/	/

*** دال عند 0.05 ** دال عند 0.01**

يتضح من الجدول رقم (12) أن معاملات ارتباط فقرات الاستبيان بأبعادها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 وهي معاملات مرتفعة في مجملها ومقبولة، توحي بصدق فقرات المقياس، حيث بلغت الفقرات الدالة عند 0.01 خمس وستون فقرة، بينما كانت الفقرات الدالة عند 0.05 فقرة واحدة فقط، أمّا الفقرة رقم 14 من بعد ظروف العمل، والفقرة رقم 23 من بعد عبئ العمل فقد كانتا غير دالّتان وبالتالي تم حذفهما من الاستبيان.

جدول رقم (13) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد والاستبيان ككل

الأبعاد	معاملات الارتباط مع الاستبيان ككل	مستوى الدلالة
ظروف العمل	**0.546	0.01
عبئ العمل	**0.698	0.01
غموض الدور	**0.529	0.01
صراع الدور	**0.652	0.01
العلاقة مع المدير	**0.544	0.01
العلاقة مع الزملاء	**0.461	0.01
العلاقة مع التلاميذ	**0.679	0.01
العلاقة مع الأولياء	**0.678	0.01
الأجر والتقدم المهني	**0.623	0.01
الإشراف التربوي	**0.656	0.01
المناهج الدراسية	**0.586	0.01

** **دال عند** 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على اتساق داخلي جيد.

4-1-5-3 الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

إن المقارنة الطرفية من الطرق الإحصائية الهامة في قياس الصدق، حيث يرى مقدم عبد الحفيظ (2003، ص404) أنها:" تقوم في جوهرها على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار، ولذلك سميت بالمقارنات الطرفية باعتمادها على الطرف الضعيف والطرف الممتاز في الميزان"

وعليه فقد قمنا بتطبيق الخطوات التالية لحساب صدق المقارنات الطرفية:

-رصد الدرجة الكلية على المقياس لكل فرد من أفراد العينة.

-ترتيب مجموع درجات العينة ترتيبا تنازليا.

-سحب نسبة 27% من الدرجات العليا و27% من الدرجات الدنيا من أفراد العينة.

-حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا.

الجدول رقم (14) يبين نتائج الصدق التمييزي لاستبيان الضغوط المهنية

العينة / المتغير	المجموعة العليا ن=14		المجموعة الدنيا ن=14		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة Sig
	م	ع	م	ع			
الضغوط المهنية	212.68	15.60	173.25	8.91	26	8.778	0.000 دالة

يبيّن الجدول أعلاه أن قيمة "ت" قدرت ب8.778 والقيمة sig ب0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة α=0،01 وعليه فإن المقياس يتوفر على قدرة تمييزية على طرفي خاصية الضغوط المهنية وبالتالي فهو صادق ويقيس ما وضع لقياسه.

4-1-6 ثبات استبيان الضغوط المهنية:

قمنا بالتأكد من ثبات المقياس بالطرق التالية:

4-1-6-1 الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ: للتأكد من ثبات الاستبيان قمنا بحسابه عن طريق ألفا لكرونباخ، وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يبين نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ

الضغوط المهنية	ألفا لكرونباخ
ظروف العمل	0.83
عبئ العمل	0.72
صراع الدور	0.76
غموض الدور	0.82
العلاقة مع المدير	0.81
العلاقة مع الزملاء	0.77
العلاقة مع التلاميذ	0.68
العلاقة مع أولياء التلاميذ	0.70
الأجر والتقدم المهني	0.74
الإشراف التربوي	0.78
المناهج الدراسية	0.85
الدرجة الكلية	0.89

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيم معاملات الثبات ألفا لكرونباخ لجميع الأبعاد كانت عالية فقد تراوحت ما بين 0.68 و0.85 وهي قيم ثبات مرتفعة تدل على ثبات الاستبيان، وكذا معامل ثبات الدرجة الكلية والذي قدر ب0.89 ممّا يطمئننا على صلاحية أداة بحثنا.

4-1-6-2 الثبات عن طريق التجزئة النصفية

اعتمدنا على أسلوب التجزئة النصفية حيث قمنا بتجزئة فقرات المقياس إلى جزأين متساويين الجزء الأول يمثل الفقرات الفردية والجزء الثاني يمثل الفقرات الزوجية، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بينهما فنتج معامل ثبات نصف الأداة، وبعدها قمنا بالتصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown والجدول الآتي يوضح قيمة معامل الثبات المحسوبة.

الجدول رقم (16) يبين نتائج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

الإستبيان	معامل ثبات نصف الأداة	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون
الضغوط المهنية	0.82	0.90

من خلال الجدول أعلاه تبين أن معامل الثبات بلغ 0.90 وهي قيمة ذات شدة مرتفعة وجدّ مُرضية.

4-2 مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية:

من خلال اطلاعنا على الدراسات العربية والأجنبية والتي تصب في موضوع استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وجدنا مجموعة من المقاييس من بينها:

-مقياس فولكمان ولازاروس (1988) Folkman & Lazarus "The ways of coping chech list" والمكون من 66 عبارة مُوزعة على 8 أبعاد.

– مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط Stratégie Ascessing Coping من إعداد كارفر وشير ووينتراوب (1989) Carver et Scheier et Weintraub والذي تم ترجمته وتقنينه من طرف عليان والكحلوت (2011)

– مقياس استراتيجية التعامل مع المواقف الضاغطة CISS لأندلر وباركر (1990) Andler & Parker والمترجم إلى اللغة الفرنسية من طرف رولاند J.P.Rolland والذي تم تقنينه وترجمته إلى البيئة الجزائرية على مستوى CRASC تحت عنوان "تقنين اختبار coping على المجتمع الجزائري".

–مقياس فيتاليانو (1994) Vitaliano المكوّن من 42 فقرة ، والذي تم تكييفه وتعديله من طرف الباحث Paulhane ليصبح المقياس يتضمن 29 فقرة .

إلا أننا ارتأينا الاعتماد على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لديو (1985)Dewe والذي تمّ تصميمه في دراسة بعنوان "استراتيجيات التعامل مع الضغط المهني: استقصاء حول عمل المعلّم ""Coping with work stress :an investigation with teatcher action" وقد كُيّف على البيئة الفرنسية من طرف ديدي لوقا وماريلو شواتزار(2002)-Didier Laugaa et Marilou Bruchon scheitzer في دراسة بعنوان "التعامل مع الضغط المهني عند المعلّمين الفرنسيين من الدرجة الأولى""Ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré" باعتباره يقيس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى المعلّمين، ولقد استخدمنا في دراستنا النسخة المكيفة على البيئة الفرنسية لتعذّر الحصول على النسخة الأصلية، وقد مرّت الترجمة بمرحلتين:

–المرحلة الأولى: ترجمة فقرات المقياس من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية.

-المرحلة الثانية: الترجمة العكسية أي إعادة ترجمة الفقرات التي تُرجمت إلى اللغة العربية إلى اللغة الأصلية للمقياس (اللغة الفرنسية) حتى نتأكد من صحة الترجمة، وقد استعنا بمجموعة من أساتذة علم النفس (أنظر الملحق رقم 05)

المقياس يحتوي على 24 فقرة موزعة على أربعة استراتيجيات: استراتيجيات متمركزة حول المشكل، استراتيجيات متمركزة حول التجنب، استراتيجيات متمركزة حول الحاجة للتواصل، استراتيجيات متمركزة حول نمط تدريسي تقليدي.

الجدول رقم (17) يبين أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية والفقرات المرتبطة بكل بعد

الاستراتيجيات	الفقرات	عدد الفقرات
الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل	23-22-16-4-2	05
الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب	24-18-17-13-10-8-6	07
الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة إلى التواصل	20-14-11-7-5-1	06
الاستراتيجيات المتمركزة حول نمط تدريسي تقليدي	21-19-15-12-9-3	06

4-2-1 تعليمات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية:

كانت التعليمات الموجهة لعينة الدراسة الاستطلاعية كالآتي: هذه مختلف الاستجابات الممكنة اتجاه مختلف المواقف المهنية الضاغطة، ضع علامة (×) أمام الاستجابة المناسبة اتجاه الموقف المهني الضاغط، كما عمدنا إلى إظهار الهدف من البحث وهذا لدفع المعلّمين إلى الالتزام والجدية في الإجابات، كما تمت الإشارة إلى أن المعلومات المتحصل عليها سينظر إليها نظرة سرية لغرض البحث العلمي فقط، وللمعلم كامل الحق في قبول أو رفض المشاركة.

4-2-2 بدائل مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية: لقد جاءت بدائل المقياس ضمن التصنيف الرباعي : نادرا، أحيانا، غالبا، دائما.

4-2-3 طريقة إعطاء الأوزان: صيغت كل فقرات المقياس في الاتجاه الموجب وبالتالي تم إعطاء النقاط التالية: نادرا: 1- أحيانا:2 - غالبا:3 -دائما:4

4-2-4 صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في الدراسة الأصلية:

ماريلو شواتزار وديديي لوقا (2002) Marillou Bruchon-Shweitzer & Didier Laugaa

مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية صمم من طرف ديو Dewe سنة 1985 والمقياس في نسخته الأصلية مكوّن من 46 فقرة، وقد قامت ماريلو شواتزار وديديي لوقا (2002) Marillou Bruchon-Shweitzer & Didier Laugaa بتكييفه وتقنينه على البيئة الفرنسة، بحيث أجريت الدراسة على 410 معلّما ومعلّمة.

4-2-4-1 صدق المقياس:

4-2-4-1-1 التحليل العاملي: تم التأكد من صدق المقياس باستعمال التحليل العاملي

الجدول رقم (18) يبين نتائج التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية

الفقرات	حل المشكل	التجنب	الحاجة للتواصل	الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي
1	0.57	0.61	0.62	0.70
2	0.58	0.65	0.62	0.54
3	0.58	0.57	0.65	0.59
4	0.69	0.42	0.56	0.76
5	0.52	0.50	0.65	0.54
6		0.59	0.59	0.56
7		0.40		

من خلال الجدول أعلاه اتضح أن الفقرات حافظت على تشبعاتها بالأداة ففي بعد الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل تراوحت ارتباطات الفقرات بالمقياس ما بين 0.52 و0.69 أما البعد الثاني المتمثل بالاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل فقد تراوحت ارتباطات الفقرات بالمقياس ما بين 0.40 و0.65، البعد الثالث المتمثل في الحاجة إلى التواصل تراوحت ارتباطات الفقرات بالمقياس ما بين 0.56 و0.56، البعد الرابع الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي تراوحت ارتباطات الفقرات بالمقياس ما بين 0.54 و0.76.

4-2-4-1-2 الصدق البنائي:

- الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل: وعادة ما تسمى بالاستراتيجيات الحذرة، وهي من أهم استراتيجيات التعامل مع الضغوط، وتظهر هذه الاستراتيجيات في أغلب مقاييس استراتيجيات التعامل مع الضغوط (حوالي 16 من أصل 17) ، وتضم عادة فقرات معرفية وأخرى سلوكية، إنّ الفقرات المكوّنة للمقياس تضم استجابات خاصة بالبيئة التعليمية.

- الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال: هذه الاستراتيجية موجودة أيضا في المقاييس التي تقيس استراتيجيات التعامل مع الضغوط، وتقسم هذه الاستراتيجيات عادة إلى الانفعال (والتي نجدها

في 13 دراسة من أصل 17) ويعبّر عن هذه الاستراتيجيات عادة من خلال التجنب والتي نجدها عند المعلمين وذلك لنسيان وتجنب كل ما يذكّر بالعمل، هذه الاستراتيجية الدفاعية نجدها في أغلب استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى المعلمين.

– الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة إلى التواصل: عادة ما نجد هذه الاستراتيجية ضمن مسمى "البحث عن الدعم الاجتماعي" وهذا في العديد من مقاييس استراتيجيات التعامل مع الضغوط (5 من اصل 17) إلاّ أنه في المقياس الحالي تم الاعتماد على تسمية الحاجة للتواصل، لأنها تقتصر فقط عن التواصل الشفهي من خلال الحديث عن المشكل المهني مع الزملاء ولا تتعدّى ذلك إلى المساعدة أو البحث عن الدعم أو المساندة.

– الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي: هي الاستراتيجية الوحيدة من بين الاستراتيجيات الأربعة المعتمدة في هذا المقياس التي تخص ميدان التعليم، المعلّم في هذه الاستراتيجية يكون متسلّط، وتعتبر عملية التعليم من أولياته وليس المتعلّم.

4-2-4-2 ثبات المقياس: تمّ التأكّد من الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ والجدول التالي يبين ذلك

الجدول رقم (19) يبين معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ

حل المشكل	التجنب	الحاجة للتواصل	الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي
0.60	0.60	0.77	0.68

يبين الجدول أعلاه أن ثبات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في الدراسة الأصلية بالسبة لكل الأبعاد مُرضية مما يدل على ثبات المقياس.

4-2-5 الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في الدراسة الحالية: قمنا بالتأكد من صدق المقياس بالطرق التالية:

صدق المقياس

4-2-5-1 صدق الاتساق الداخلي : قمنا بحساب معاملات الارتباط لبيرسون Pearson بين كل بعد من أبعاد المقياس وفقراته، وبين الأبعاد والمقياس ككل، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (20) يبين معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليها لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية

الفقرات	معامل الارتباط مع بعد الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل	الفقرات	معامل الارتباط مع بعد الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب
2	**0.703	6	**0،589
4	**0.664	8	**0،438
16	**0.573	10	**0،605
22	**0.535	13	**0،525
23	**0.658	17	**0،349
/	/	18	**0،569
/	/	24	**0،546
الفقرات	**معامل الارتباط مع بعد الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة إلى التواصل**	**الفقرات**	**معامل الارتباط مع بعد الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي**
1	**0.611	3	**0.569
5	**0.476	9	**0.470
7	**0.401	12	**0.579
11	**0.510	15	**0.373
14	**0.727	19	**0.488
20	**0.449	21	**0.397

** **دال عند** 0.01

يتضح من الجدول رقم (20) أن جميع معاملات ارتباط فقرات المقياس بأبعادها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهي معاملات مرتفعة في مجملها ومقبولة، توحي بصدق فقرات المقياس.

جدول رقم (21) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل

الأبعاد	معاملات الارتباط مع المقياس ككل	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل	**0.535	0.01
الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب	**0.620	0.01
الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة إلى التواصل	**0.643	0.01
الاستراتيجيات المتمركزة حول نمط تدريسي تقليدي	**0.691	0.01

** **دال عند** 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01 ممّا يدل على اتساق داخلي جيد.

4-2-5-2 الصدق التمييزي:

الجدول رقم (22) يبين نتائج الصدق التمييزي لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية

العينة / المتغير	العينة العليا ن=14		العينة الدنيا ن=14		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة Sig
	م	ع	م	ع			
الاستراتيجيات	25،60	3.11	46.62	2.29	26	14.08	0.000 دال

يبين الجدول أعلاه أن قيمة "ت" قدرت ب14.08 بقيمة sig=0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة α=0.01 وعليه فإن المقياس يتوفر على قدرة تمييزية بين طرفي الخاصية ، وبالتالي فإنه صادق ويقيس ما وضع لقياسه.

4-2-6 ثبات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية: قمنا بالتأكد من ثبات المقياس بالطرق التالية:

4-2-6-1 الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ: للتأكد من ثبات المقياس قمنا بحسابه عن طريق ألفا لكرونباخ، وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يبين نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ

مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية	ألفا لكرونباخ
الاستراتيجيات المتمركزة حول حل المشكل	0.68
الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب	0.74
الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة إلى التواصل	0.65
الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي	0.78
المقياس ككل	0.72

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيم معامل الثبات ألفا لكرونباخ لكل الأبعاد والمقياس ككل جاءت أكبر من 0.65 وهي قيم مُرضية تدل على ثبات المقياس.

4-2-6-2 الثبات عن طريق إعادة التطبيق:

تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية على عينة الدراسة الاستطلاعية والمقدّر عددها ب50 معلّما ومعلّمة مرتين بفارق زمني مدّته 15 يوما، ثُمّ تمّ حساب معامل الارتباط

بين إجابات المعلّمين في المرتين وذلك بغرض التأكد من ثبات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يبين نتائج معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق

المقياس	معامل الإرتباط بين التطبيقين
استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية	0.841

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الثبات بين التطبيقين بلغ قيمة 0.841 وهي قيمة دالة عند 0.01 وتدلّ على أن المقياس على درجة مرتفعة من الثبات في قياس ما وضع لأجله.

4-3 استبيان جودة الحياة:

4-3-1 خطوات بناء المقياس: توجد مجموعة من الاختبارات العربية والأجنبية التي تقيس جودة الحياة، ولكن نظرا لاختلاف البيئات ومن تمّ الثقافات فيما بينها، رأينا أنه من الأهمية تصميم مقياس يتماشى وطبيعة الموضوع وميدان الدراسة، وللوصول إلى الهدف اتبعنا الخطوات التالية:

أ/ مراجعة التراث السيكولوجي والدراسات السابقة حول موضوع جودة الحياة .

ب/ مراجعة المقاييس التي أعدت لقياس متغير جودة الحياة من بينها:

مقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة « Organisation Quality Of Life World WHOQOL-100 Health » وWHOQOL-BREF .

مقياس جودة الحياة لدى الطلبة من إعداد وتقنين منسي وعلي مهدي كاظم (2007).

مقياس جودة الحياة لدى الأمهات من إعداد حرطاني أمينة (2014).

مقياس جودة الحياة لدى ضحايا الإرهاب من إعداد بوعيشة أمال (2014).

ج/ تمّ إجراء بعض المقابلات مع بعض المعلمين لكي لا تكون فقرات الاستبيان بعيدة عن الواقع المعاش للمعلّم، حيث قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة والتي تدور حول مفهوم جودة الحياة ومظاهرها، وتمثلت الأسئلة فيما يلي:

كيف تصف نوعية حياتك؟

ما هي أسباب سعادتك؟ أو ما الذي تحتاج إليه لكي تكون سعيدا؟

واعتمادا على الخطوات السابقة الذكر وعلى التعريفات المختلفة التي أعطيت حول مفهوم جودة الحياة ومكوناتها، وفي ضوء معايير جودة الحياة التي وضعتها منظمة الصحة العالمية، ومن خلال المقابلات التي أجريت مع المعلمين وبالرجوع إلى المقاييس السابقة لجودة الحياة والاستفادة من بعض الفقرات الواردة فيها، قمنا بتصميم الاستبيان المكوّن من 61 فقرة موزعة على ست أبعاد وهي كالآتي:

بعد جودة الصحة الجسمية: خاص بالحالة الصحية للفرد، التعايش مع الآلام، الطاقة والتعب، النوم والشهية في تناول الغداء.

بعد جودة العلاقات الاجتماعية والأسرية: خاص بالاتصال والتفاعل مع المحيطين، العلاقات الشخصية والدعم في المحيط الأسري والاجتماعي.

بعد جودة حياة العمل: خاص برضا الفرد عن مهنته، الضمان الوظيفي (الرضا عن الأجر والمستقبل المهني) والمشاركة في اتخاذ القرار.

بعد جودة شغل الوقت وإدارته: خاص بأوقات الفراغ إن وجدت وكيفية استغلالها.

بعد جودة الصحة النفسية: خاص بالوظائف المعرفية، صورة الجسم، المشاعر السلبية والايجابية.

بعد جودة الشعور بالسعادة والرضا : خاص بالشعور بالسعادة والارتياح والرضا عن الحياة.

جدول رقم (25) يبين أبعاد استبيان جودة الحياة والفقرات المرتبطة بكل بعد

الأبعاد	الفقرات	عدد الفقرات
جودة الصحة الجسمية	58-55-53-45-37-31-24-19-11-8-2	11
جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية	61-60-57-52-41-36-35-30-17-16-12-7	12
جودة حياة العمل	59-56-49-46-42-40-21-10-5-1	10
جودة شغل الوقت وإدارته	51-50-47-38-29-22-15-6	08
جودة الصحة النفسية	.48-44-39-34-28-27-26-25-13-9-3	11
جودة السعادة والشعور بالرضا	.54-43-33-32-23-20-18-14-4	09

4-3-2 تعليمات استبيان جودة الحياة:

ضمن التعليمات الموجهة لعينة الدراسة الاستطلاعية، عمدنا إلى إظهار الهدف من البحث وهذا لدفع المعلّمين إلى الالتزام والجدية في الإجابات، مع دعوة كل معلّم إلى الإجابة بصراحة على كل فقرة من فقرات الاستبيان بوضع علامة (×) في الخانة التي تناسبها، كما تم الإشارة إلى أن المعلومات المتحصل عليها سينظر إليها نظرة سرية لغرض البحث العلمي فقط، وللمعلم كامل الحق في قبول أو رفض المشاركة.

4-3-3 بدائل استبيان جودة الحياة:

نظرا لاعتماد أغلب المقاييس التي اطلعنا عليها على سلم ليكرت الخماسي كبدائل للإجابة فإننا ارتأينا تبنيه والمتمثل في: دائما-غالبا-أحيانا-نادرا-أبدا

4-3-4 طريقة إعطاء الأوزان:

تمّ توزيع الأوزان على البدائل بالتدريج، مع مراعاة اتجاه الفقرة:

- فقرة موجبة: دائما:5- غالبا:4- أحيانا:3 – نادرا:2 –أبدا:1
- فقرة سالبة: دائما:1- غالبا:2- أحيانا:3 – نادرا:4 –أبدا:5

4-3-5 صدق المقياس:

قمنا بالتأكد من أن المقياس صادق لقياس ما وضع من أجله بالاعتماد على الطرق التالية:

4-3-5-1 صدق المحكمين: قمنا بعرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية مختصين في علم النفس وعلوم التربية والقياس النفسي وذلك للتأكد من:

-مدى قدرة المقياس على قياس الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي

-التعرّف على الفقرات التي يجب حذفها.

-التعرّف على الفقرات التي يجب إعادة صياغتها.

-التعرّف على الفقرات المقترح إضافتها.

وكانت ملاحظاتهم كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (26) يبين صدق المحكمين لاستبيان جودة الحياة

الفقرات	عدد الأساتذة الذين يرون أن الفقرات		نسبة الاتفاق	الملاحظة
	يقيس	لا يقيس		
• **الصحة الجسمية**				
1-أشعر بالحيوية والنشاط	08	00	%100	
2-أستيقظ بكثرة خلال الليل	07	01	%87.5	إعادة الصياغة
3-أعاني من مشاكل صحية	06	02	%75	
4-أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا	06	02	%75	
5-أنا راض عن حالتي الصحية	04	04	%50	تحذف
6-أنزعج من تناول الأدوية بشكل يومي بسبب مرضي	07	01	%87.5	إعادة الصياغة
7-أتعب بسهولة	08	00	%100	إعادة الصياغة
8-أفقد شهيتي	08	00	%100	
9-لدي الطاقة الكافية لأقوم بأعمالي اليومية	06	02	%75	
10-أعاني من آلام في جسمي	08	00	%100	
11-تتكرر عدم رغبتي في تناول الأكل عدة مرات	02	06	%25	تحذف
• **جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية**				
1-أنا راض عن علاقتي بأفراد أسرتي	03	05	%37.5	تحذف
2-لا أشعر بالراحة عندما أدخل المنزل	08	00	%100	
3-أنا راض عن الدعم المقدم لي من طرف أصدقائي	02	06	%25	تحذف
4-أشعر بعدم الاهتمام من أصدقائي	07	01	87.5	
5-أحصل على دعم عاطفي من طرف أسرتي	06	02	%75	

6–أشعر بالراحة عندما أتواجد مع أصدقائي	08	00	%100	
7–أشعر بالتباعد بيني وبين أفراد أسرتي	08	00	%100	
8–لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي	07	01	%87.5	
9–يمكنني الاعتماد على أصدقائي وقت الحاجة	07	01	%87.5	
10–يستند إلي أفراد أسرتي حي حل مشاكلهم	08	00	%100	
11–علاقتي بأفراد أسرتي متوترة	08	00	%100	
12–أشعر بأني فرد مهم داخل أسرتي	06	02	%75	
• **جودة حياة العمل**				
1–أجد صعوبة في التعامل مع زملائي في العمل	08	00	%100	
2–أشعر بالاستقرار والأمان في عملي	08	00	%100	إعادة الصياغة
3–أنا غير راض عن مهنتي	06	02	%75	
4–أشارك في القرارات التي تخص عملي	08	00	%100	
5–راتبي لا يكفي كل احتياجاتي	07	01	%87.5	
6–الأجر الذي أتقاضاه عادل بالنظر إلى مجهودي المبذول	03	05	37.5	تحذف
7–عملي لا يحقق لي طموحي	08	00	%100	
8–أنا غير راض عن طرق الترقية في عملي	07	01	%87.5	إعادة الصياغة
9–الحجم الساعي لعملي متعب جدا	06	02	%75	
10–يسود جو التفاهم والتعاون في العمل	08	00	%100	
• **جودة شغل الوقت وإدارته**				
1–يزعجني أن كل وقتي مقسم بين العمل والبيت	06	02	%75	
2–أرفه عن نفسي بالذهاب لزيارة أصدقائي أو الخروج في نزهة مع العائلة	08	00	%100	

3–أستغل أوقات فراغي	07	01	%87.5	
4–أجد الوقت الكافي لممارسة بعض النشاطات الترفيهية كالرياضة	08	00	%100	إعادة الصياغة
5–لدي متسع من الوقت للراحة والاسترخاء	07	01	%87.5	
6–يزعجني أن أقضي العطلة في البيت	07	01	%87.5	
7–ليس لدي الوقت للقيام بالزيارات العائلية	07	01	%87.5	
8–أنزعج لعدم قدرتي على ممارسة هواياتي بسبب كثرة انشغالي	08	00	%100	
• **جودة الصحة النفسية**				
1–أنا عصبي	07	01	%100	
2–أشعر بالحزن	01	07	%12.5	تحذف
3–أنا راض عن شكل جسمي	08	00	%100	
4–أحس بالضيق والملل	07	01	%87.5	
5–أتعامل بعنف مع الآخرين	06	02	%75	
6–أشعر بالاكتئاب	07	01	%87.5	
7–أشعر بأن انتباهي مشتت	08	00	%100	
8–أمر بسيط يحبطني	06	02	%75	إعادة الصياغة
9–لدي ذاكرة قوية	08	00	%100	
10–أستطيع التحكم في انفعالاتي	07	01	%87.5	إعادة الصياغة
11–أشعر بالتوتر وعدم الارتياح	08	00	%100	
• **جودة الشعور بالسعادة والرضا**				
1–أشعر بالسعادة والارتياح	08	00	%100	
2–أنا أنا من الناس الذين لا حظ لهم	06	02	%75	

3-لدي مشاعر إيجابية اتجاه المستقبل	08	00	%100	
4-أعاني من اليأس	07	01	%87.5	
5-أشعر بالسعادة اتجاه علاقتي بأفراد أسرتي	04	04	%50	تحذف
6-أعاني من خيبات الأمل	08	00	%100	
7-أنا راض بما حققته في حياتي	06	02	%75	
8-أشعر بأن حياتي مليئة بالأمل	07	01	%87.5	
9-أستمتع بحياتي	08	00	%100	

بعد الحصول على ملاحظة الأساتذة المحكمين، احتفظنا بالفقرات التي كانت نسبة اتفاق المحكمين عليها 75% فما فوق، وثم حذف الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها دون ذلك، وبناءا على هذا الأساس تم حذف سبعة فقرات وهي كالآتي:

جودة الصحة الجسمية: الفقرة رقم 5، الفقرة رقم 11.

جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية: الفقرة رقم 01، الفقرة رقم 03.

جودة حياة العمل: الفقرة رقم 06

جودة الصحة النفسية: الفقرة رقم 02

جودة السعادة والشعور بالرضا: الفقرة رقم 05

وبما أننا خصصنا خانة خاصة أمام كل فقرة من أجل تعديل الصياغة اللغوية إن استدعت الضرورة لذلك من طرف الأساتذة المحكمين، فقد تحصلنا على مجموعة من التعديلات استفدنا منها حتى تكون الصياغة أفضل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (27) يبين التعديلات التي أدخلت على بعض فقرات استبيان جودة الحياة

الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
•	**جودة الصحة الجسمية**	
02	أستيقظ بكثرة خلال الليل	لا أنام بشكل جيد
06	أنزعج من تناول الأدوية بشكل يومي بسبب مرضي	أنزعج من تناول الأدوية بشكل يومي
07	أتعب بسهولة	أتعب لأقل مجهود
•	**جودة حياة العمل**	
02	أشعر بالاستقرار والأمان في عملي	عملي مستقر وامن
08	أنا غير راض عن فرص الترقية في عملي	فرص الترقية في عملي غير عادلة
•	**جودة شغل الوقت وإدارته**	
04	أجد الوقت الكافي لممارسة بعض النشاطات الترفيهية كالرياضة	أجد الوقت الكافي لممارسة بعض الأنشطة الترفيهية والرياضية
•	**جودة الصحة النفسية**	
08	أمر بسيط يحبطني	أشعر بالإحباط
10	أستطيع التحكم في انفعالاتي	أتحكم في انفعالاتي

وقد اقترح الأساتذة المحكمين إضافة بعض الفقرات وهي كالآتي:

-لديّ القدرة على التركيز: بعد جودة الصحة النفسية.

-أتناول وجبات غذائية صحية ومتوازنة: بعد جودة الصحة الجسمية.

-أمارس عملي بكل سهولة: بعد جودة حياة العمل.

-أشعر بالوحدة داخل أسرتي: بعد جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية.

-يضايقني مظهري: بعد جودة الصحة النفسية.

-روحي المعنوية مرتفعة: بعد جودة الشعور بالسعادة والرضا.

بعد أن قمنا بحذف الفقرات ي اتفق الأساتذة المحكمين على أنها لا تقيس ما وضعت لقياسه وتعديل الفقرات التي أقر المحكمين على ضرورة تعديلها، وإضافة بعض الفقرات التي اقترحها الأساتذة المحكمين، أصبح استبيان جودة الحياة يضم 60 فقرة موزعة على ستة أبعاد.

4-3-5-2 صدق الاتساق الداخلي: تمّ تقدير صدق استبيان جودة الحياة بطريقة الاتساق الداخلي بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (28) يبين معاملات ارتباط فقرات استبيان جودة الحياة والأبعاد التي تنتمي إليه

الفقرات	معامل الارتباط مع بعد جودة الصحة الجسمية	الفقرات	معامل الارتباط مع بعد جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية	الفقرات	معامل الارتباط مع بعد جودة حياة العمل
2	**0.387	7	0.237	1	**0.376
8	**0.689	12	**0.509	5	**0.454
11	**0.425	16	**0.527	10	**0.656
19	**0.691	17	**0.573	21	**0.633
31	**0.383	25	**0.472	40	**0.542
37	**0.282	30	**0.392	41	**0.547
45	**0.525	35	**0.365	42	**0.657
53	**0.647	36	**0.668	46	**0.656
55	**0.651	52	0.115	49	**0.666
58	**0.578	57	**0.582	56	**0.634
/	/	/	/	59	0.310
الفقرات	**معامل الارتباط مع بعد جودة شغل الوقت وإدارته**	**الفقرات**	**معامل الارتباط مع بعد جودة الصحة النفسية**	**الفقرات**	**معامل الارتباط مع بعد جودة الشعور بالسعادة والرضا**
6	**0.396	3	**0.576	4	**0.453
15	**0.553	9	**0.576	14	**0.545
22	**0.742	13	**0.420	18	**0.581
29	**0.540	24	**0.488	20	**0.760
38	**0.662	26	**0.577	23	**0.774
47	**0.462	27	**0.670	32	**0.667
50	**0.376	28	**0.704	33	**0.771
51	**0.545	34	**0.641	42	**0.574
/	/	39	**0.534	54	**0.561
/	/	44	**0.407	/	/
/	/	48	**0.776	/	/
/	/	60	**0.469	/	/

** **دال عند** 0.01

يتبين من الجدول رقم (28) أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، جاءت دالة عند مستوى دلالة 0.01 ما عدا الفقرة رقم 07 والفقرة رقم 52 من بعد جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية، والفقرة 59 من بعد جودة حياة العمل، وبالتالي تم استبعادهم من الاستبيان ليصبح مُكون من 57 فقرة.

جدول رقم (29) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد والاستبيان ككل

الأبعاد	معامل الارتباط مع المقياس ككل
بعد الصحة الجسمية	**0.862
بعد العلاقات الأسرية والاجتماعية	**0.855
بعد جودة حياة العمل	**0.685
بعد جودة شغل الوقت وإدارته	**0.741
بعد الصحة النفسية	**0.899
بعد السعادة والشعور بالرضا	**0.883
الدرجة الكلية	**0.91

** **دال عند** 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تمّ الحصول عليها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد والاستبيان ككل كلها دالة عند مستوى دلالة 0.01 وتراوحت قيمة معاملات الارتباط ما بين 0.68 و0.89 وهي درجات مقبولة.

4-3-5-3 الصدق التمييزي على استبيان جودة الحياة:

الجدول رقم (30) يبين نتائج الصدق التمييزي لاستبيان جودة الحياة

العينة / المتغير	العينة العليا ن=14		العينة الدنيا ن=14		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة Sig
	م	ع	م	ع			
جودة الحياة	251.12	7.81	189.87	12.13	26	16.978	0.000 دالة

يبين الجدول أعلاه أن قيمة ت بلغت 16.98 بقيمة sig=0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة α=0.01 وعليه فإن المقياس يتوفر على قدرة تمييزية بين طرفي خاصية جودة الحياة وهذا يبين أن المقياس صادق ويقيس ما وضع لقياسه.

4-3-6 ثبات استبيان جودة الحياة:

للتأكد من ثبات أداتنا قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق.

4-3-6-1 الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ: للتأكد من ثبات المقياس قمنا بحسابه عن طريق ألفا لكرونباخ، وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يبين نتائج حساب معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ

استبيان جودة الحياة	قيم معامل ألفا لكرونباخ
بعد الصحة الجسمية	0.85
بعد العلاقات الأسرية والاجتماعية	0.74
بعد جودة حياة العمل	0.78
بعد جودة شغل الوقت وإدارته	0.82
بعد الصحة النفسية	0.80
بعد السعادة والشعور بالرضا	0.88
الدرجة الكلية	0.92

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات ألفا لكرونباخ بالنسبة لكل الأبعاد وكذا بالنسبة للاستبيان ككل جاءت تفوق 0.74 وهي قيمة جدٌ مُرضية تدل على ثبات المقياس.

4-3-6-2 الثبات عن طريق إعادة التطبيق:

تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية على عينة الدراسة الاستطلاعية والمقدر عددها ب50 معلّما ومعلّمة مرتين بفارق زمني مدته 15 يوما، ، وقد قمنا بحساب معمل الارتباط بين التطبيقين وكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (32) يبين نتائج معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق

المقياس	معامل الإرتباط بين التطبيقين
جودة الحياة	0.787**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الثبات بين التطبيقين بلغ قيمة 0.787 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 وتدل على أن المقياس على درجة مرتفعة من الثبات في قياس ما وضع لأجله.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

تمهيد:

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوّة منها، سنبادر بإجراء الدراسة الأساسية وذلك من خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية بهدف جمع المعطيات والبيانات التي تدخل في إطار اختبار فرضيات البحث والإجابة عن تساؤلاته.

ولتوضيح الإجراءات المتبعة لا نجاز الدراسة الأساسية، سوف نقوم في هذا الجزء من الفصل الرابع بتحديد المنهج المتبع في دراستنا، وكذا شرح طريقة اختيار العينة وخصائصها، ومن تم وصف أدوات الدراسة وتحديد مختلف الأساليب الإحصائية التي تمّ الاعتماد عليها في عرض نتائج الدراسة.

1-منهج الدراسة:

إنّ طبيعة موضوع الدراسة ومجاله هي التي تفرض على الباحث اختيار المنهج وهو ما دفعنا إلى اختيار المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي لدراسة التنبؤات المتوقّعة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، والمقارن من أجل الوقوف على الفروق الموجودة بين هذه المتغيرات.

2-تصميم البحث :

تتضمن هذه الدراسة مجموعة من المتغيرات المستقلة ومتغيرا تابعا واحدا :

2- 1المتغيرات المستقلة: تتمثل هذه المتغيرات في:

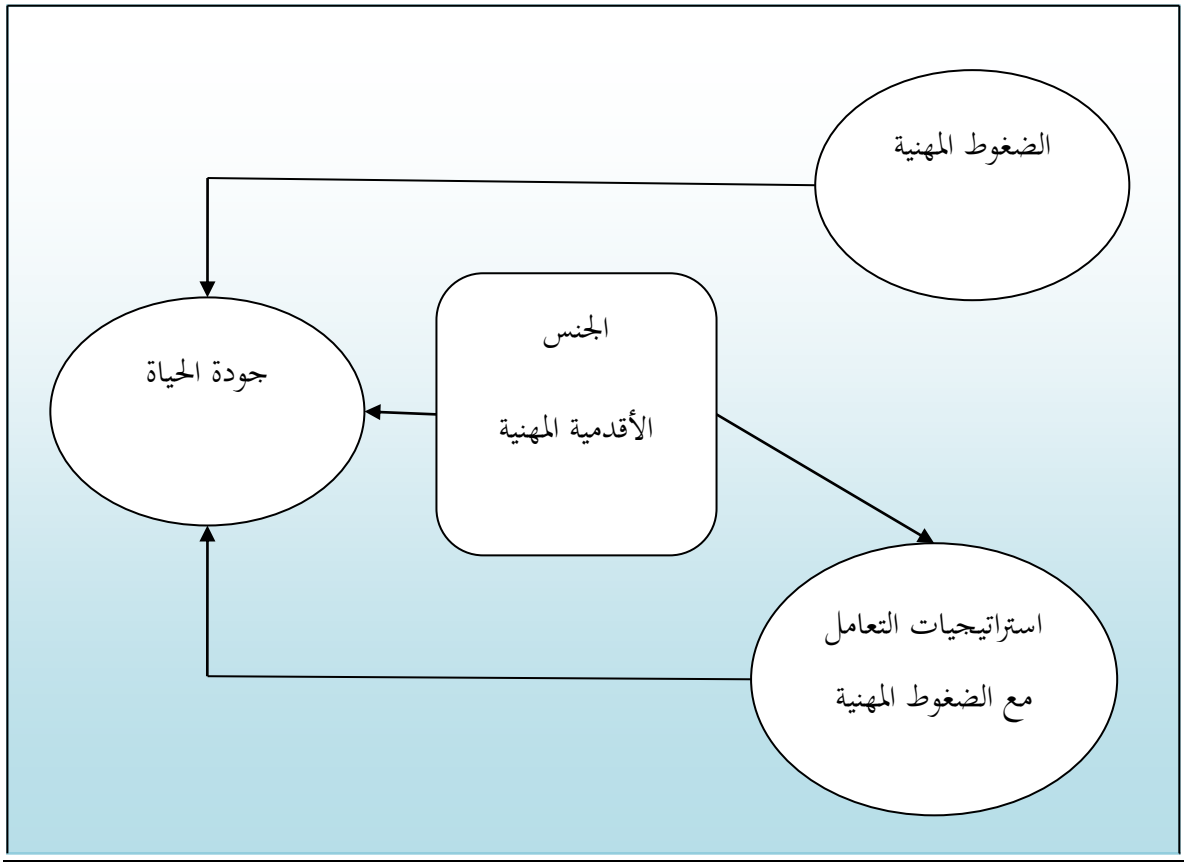
- الضغوط المهنية
- استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية

2-2 المتغيرات الوسيطية: تتمثل هذه المتغيرات في:

- الجنس (ذكور، إناث)
- الأقدمية المهنية (من سنة إلى 7 سنوات، من 8 إلى 15 سنة، أكثر من 16 سنة)

2-3 المتغير التابع: يتمثل هذا المتغير في :

- جودة الحياة



الشكل رقم (9) يوضح تصميم البحث

3- الإطار المكاني والزماني للدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية على مستوى 52 مدرسة ابتدائية تابعة لمديرية التربية لولاية تلمسان والواقعة تحديدا ضمن خمس دوائر وهي دائرة تلمسان، دائرة شتوان، دائرة الرمشي، دائرة مغنية، دائرة صبرة (الملحق رقم1) .

تم تطبيق أدوات الدراسة الأساسية خلال السنة الجامعية 2016-2017، وقد استغرق توزيع وجمع الاستمارات من شهر سبتمبر إلى شهر أفريل.

4-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

تمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالا بشريا لبحثنا في معلّمي الطور الابتدائي والمقدّر عددهم ب5005 معلّما ومعلّمة، يزاولون عملهم بصفة دائمة في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية تلمسان والمقدّر عددها ب 497 مدرسة ابتدائية موزعة على 21 دائرة (مديرية التربية لولاية تلمسان، 2016)

أمّا عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية فقد بلغ خمس مئة وثمانية وخمسون -558- معلّما ومعلّمة ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي وصعوبة التعامل مع كل مفرداته، فإن اختيار عينة الدراسة مرّ بعدة مراحل:

-اعتبار الدوائر التابعة لمديرية التربية لولاية تلمسان كوحدات للمعاينة واختيار من بينها مجموعة من الدوائر بالطريقة العشوائية البسيطة.

-اعتبار المدارس التابعة للدوائر كوحدات للمعاينة واختيار من بينها مجموعة من المدارس التابعة لكل دائرة بالطريقة العشوائية البسيطة.

-بعد تحديد المدارس الابتدائية التابعة لمختلف الدوائر التابعة لمديرية التربية لولاية تلمسان، قمنا باختيار وحدات العينة (المعلّمين) من كل مدرسة من مدارس التعليم الابتدائي وذلك بالطريقة التالية:

-الاتصال بمديري المدارس الابتدائية التي وقع عليها الاختيار بهدف شرح الغرض من الدراسة وكيفية إجرائها (وذلك بمساعدة مستشاري التوجيه)

-القيام بعد موافقة المديرين بتوزيع المقاييس على المعلّمين العاملين في كل مدرسة من المدارس الابتدائية والتي تم اختيارها مسبقا مع استبعاد المعلّمين الغير مرسّمين وكذلك المعلّمين المستخلفين.

5- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

بعد إتباع الخطوات المشار إليها سابقا تحصلنا على عينة من معلّمي الطور الابتدائي تتميز بالخصائص التالية:

5-1 حسب الجنس:

جدول رقم (33) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسب المئوية
ذكور	99	%17.7
إناث	459	%82.3
المجموع	558	%100

يبين الجدول رقم (33) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس حيث يتضح أن نسبة المعلّمات يفوق نسبة المعلّمين حيث بلغت نسبتهن 82.3% من الحجم الإجمالي للعينة، في حين بلغ عدد المعلّمين 99 معلّما أي ما يعادل 17.7% من الحجم الإجمالي للعينة.

5-2 حسب الأقدمية المهنية:

جدول رقم (34) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	العدد	النسب المئوية
من سنة إلى 07 سنوات	385	%69
من 08 إلى 15 سنة	90	%16.1
أكثر من 16 سنة	83	%14.9
المجموع	558	%100

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية حيث سجّلت أكبر نسبة بالنسبة للمعلّمين الذين تقل سنوات عملهم عن 07 سنوات بنسبة 69% في حين سجلنا تقارب في الفئتين من08 إلى15 سنة وأكثر من16 سنة بنسبة حوالي 15%.

6-أدوات الدراسة الأساسية:

تمثلت أدوات الدراسة التي اعتمدنا عليها في دراستنا فيما يلي:

6-1 مقياس الضغوط المهنية:

يتكون المقياس من 66 فقرة موزعة على 11 البعد، والجدول التالي يوضح توزيع فقرات مقياس الضغوط المهنية على أبعاده:

الجدول رقم (35) يبين توزيع أبعاد وفقرات مقياس الضغوط المهنية

الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
مصدر ظروف العمل	07	1-11-34-35-39-46-57.	
مصدر عبئ العمل	06	2-12-15-37-48-58.	
مصدر صراع الدور	05	25-36-40-49-56.	
مصدر غموض الدور	05	7-14-27-38-51.	
مصدر العلاقة مع التلاميذ	06	5-19-41-54.	24-32.
مصدر العلاقة مع أولياء التلاميذ	07	6-31-53-62-66.	18-42.
مصدر العلاقة مع الزملاء	06	13-17-55-59.	4-33.
مصدر العلاقة مع المدير	05	16-23.	3-44-61.
مصدر الأجر والتقدم المهني	07	26-30-43-52-65.	8-20-65.
مصدر الإشراف التربوي	06	9-22-28-45-50-60.	
مصدر المناهج الدراسية	06	10-29-47-63.	21-64.

6-1-1 البدائل وطريقة إعطاء الأوزان:

تم اختيار سلم التقدير الرباعي للإجابة على فقرات الاستبيان والمتمثلة في:، أوافق بشدة، أوافق، أعارض، أعارض بشدة، وتمّ توزيع البدائل بالتدريج مع مراعاة اتجاه الفقرة:

- فقرة موجبة: أوافق بشدة:4 –أوافق:3 –أعارض:2 –أعارض بشدة:1
- فقرة سالبة: أوافق بشدة:1 –أوافق:2 –أعارض:3 –أعارض بشدة:4

6-1-2 مستويات مقياس الضغوط المهنية:

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 66 كحد أدنى و264 كحد أعلى، ومن هنا يتحدد مدى المقياس ب264-66 =198.

ومن خلال عدد مستويات الضغوط المهنية التي تتكون من ثلاث مستويات يتحدد طول الفئة والذي يقدر ب3÷198= 66. منه طول الفئات الثلاث هو 66، وعليه نصنف مستويات الضغوط المهنية إلى:

- من 66 إلى 131 درجة تعبر عن ضغط مهني منخفض .
- من 132 إلى 197 تعبر عن ضغط مهني متوسط.
- من 198 إلى 264 تعبر عن ضغط مهني مرتفع.

6-2 مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية:

المقياس يتكون من 24 فقرة موزعة على 4 أبعاد، والجدول التالي يوضح توزيع فقرات المقياس حسب أبعاده.

الجدول رقم (36) يبين توزيع فقرات مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية حسب أبعاده

الأبعاد	عدد الفقرات	رقم الفقرات
الاستراتيجيات المرتكزة حول المشكل	05	.23-22-16-4-2
الاستراتيجيات المرتكزة حول الانفعال	07	.24-18-17-13-10-8-6
الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة للتواصل	06	.20-14-11-7-5-1
الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي	06	.21-19-15-12-9-3

6-2-1 البدائل وطريقة إعطاء الأوزان: يتم الإجابة على المقياس من خلال سلم التقدير الرباعي والمتمثل في:نادرا- أحيانا-غالبا- دائما، وقد صيغت جميع فقرات المقياس صيغة موجبة وبالتالي تعطى الأوزان التالية: نادرا:1 -أحيانا:2 -غالبا:3 -دائما:4

6-3 مقياس جودة الحياة:

يتكون المقياس من 57 فقرة موزعة على 6 أبعاد، والجدول التالي يوضح توزيع فقرات مقياس جودة الحياة على أبعاده الستة.

الجدول رقم (37) يبين توزيع أبعاد وفقرات مقياس جودة الحياة

الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
بعد جودة الصحة الجسمية	10	.52-30-2	-51-44-36-18-10-7 .57
بعد جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية	09	.56-54-34-29	.35-24-16-15-11
بعد جودة حياة العمل	09	.40-20-5	.53-48-41-39-9-1
بعد جودة شغل الوقت وإدارته	08	.46-37-21-14	.50-49-28-6
بعد جودة الصحة النفسية	12	.57-43-38-12	-33-27-26-25-23-8-3 .47
بعد جودة السعادة والشعور بالرضا	9	.45-42-32-31-17-4	.22-19-13

6-3-1 بدائل استبيان جودة الحياة وطريقة إعطاء الأوزان: نظرا لاعتماد أغلب المقاييس التي اطلعنا عليها على سلم ليكرت الخماسي كبدائل للإجابة فإننا ارتأينا تبنيه والمتمثل في: دائما-غالبا-أحيانا-نادرا-أبدا، وتمّ توزيع البدائل بالتدريج مع مراعاة اتجاه الفقرة:

- فقرة موجبة: دائما:5- غالبا:4- أحيانا:3 – نادرا:2 –أبدا:1
- فقرة سالبة: دائما:1- غالبا:2- أحيانا:3 – نادرا:4 –أبدا:5

6-3-2 مستويات مقياس جودة الحياة:

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 57 كحد أدنى و285 كحد أعلى، ومن هنا يتحدد مدى المقياس ب285-57 =228.

ومن خلال عدد مستويات جودة الحياة التي تتكون من ثلاث مستويات يتحدد طول الفئة والذي يقدر ب3÷228= 76. منه طول الفئات الثلاث هو 76، وعليه نصنف مستويات جودة الحياة إلى:

- من 57 إلى 132 درجة تعبر عن مستوى جودة حياة منخفض .
- من 133 إلى 208 تعبر عن مستوى جودة حياة متوسط.
- من 209 إلى 285 تعبر عن مستوى جودة حياة مرتفع.

7-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بما أن الدراسة الأساسية أجريت بعدد من الدوائر البعيدة عن بعضها البعض قمنا بتطبيق أدوات الدراسة في نفس الوقت وهذا خلال السنة الجامعية 2016-2017، وقد استغرق توزيع وجمع البيانات من شهر سبتمبر إلى شهر أفريل، وقد تمّ استبعاد 42 استمارة بسبب عدم صلاحيتها إما بوضع أكثر من اختيار واحد في الفقرة الواحدة أو لعدم إكمال ملئ المقياس، وبعد تفريغ النتائج تم التأكد من صحة الفرضيات باستخدام نظام الحزمة الإحصائية SPSS.

8-أساليب المعالجة الإحصائية:

قصد اختبار الفرضيات التي وضعناها لدراستنا، قمنا باستخدام المؤشرات الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط برافي بيرسون (Bravais-Pearson) لحساب صدق الأدوات.
- معامل ألفا لكرونباخ (Alpha Crombach) لحساب ثبات الأدوات.
- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل الانحدار المتعدد
- اختبار "ت" للكشف عن الفروق من عدمها بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" للكشف عن الفروق من عدمها بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

قد اعتمدت الطالبة عند قيامها بحساب المؤشرات الإحصائية المذكورة على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS إصدار 24.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد عملية تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة الأساسية وجمع معطياتها قمنا باستخدام المؤشرات الإحصائية المناسبة بهدف اختبار الفرضيات، وتحصلنا على النتائج التالية:

1-عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الأول:

ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي؟

من أجل التعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى أفراد عينة الدراسة قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة.

جدول رقم (38) يبين مستوى الضغوط المهنية لدى أفراد العينة

مقياس الضغوط المهنية	عدد أفراد العينة ن	المتوسط الحسابي للمقياس	الانحراف المعياري
	558	179.10	21.716

يبيّن الجدول رقم (38) المتعلق بمستوى الضغوط المهنية لدى أفراد العينة، أن مستوى الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي متوسّط، وهذا راجع إلى أن المتوسّط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس الضغوط المهنية قدر ب179.10 والتي تقع ضمن مستوى الضغط المهني المتوسط الذي يتراوح ما بين 132 إلى 198، بالتالي فإن أغلب معلّمي الطور الابتدائي يعانون من ضغط مهني متوسط، والجدول الموالي يبين كيف يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات الضغط المهني من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية.

الجدول رقم (39) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات الضغط

مستويات الضغط	التكرارات	النسب المئوية
ضغط مهني منخفض من 66-131	37	%6.6
ضغط مهني متوسط من 132-197	426	%76.3
ضغط مهني مرتفع من 198-264	95	%17
المجموع	558	%100

من خلال الجدول رقم (39) والذي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات الضغط المهني، وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات الضغط المهني الثلاث (ضغط مهني منخفض، ضغط مهني متوسط، ضغط مهني مرتفع) تبين أن أكبر نسبة مئوية والتي قُدرت ب76.3% تقع ضمن فئة المستوى المتوسط مما يدفع بالقول أن أغلب معلّمي الطور الابتدائي يشعرون بضغط مهني متوسط، تليها نسبة 17% من المعلّمين يقعون ضمن فئة المستوى المرتفع من الضغط مهني، أما المعلّمين الذين يقعون ضمن فئة المستوى المنخفض من الضغط المهني فقد قدرت نسبتهم ب6.6% وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بنسبة المعلمين الذين يشعرون بضغط مهني متوسط وحتى ضغط مهني مرتفع.

2-عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني:

ما هي أكثر المصادر المسبّبة للضغط المهني بالنسبة لمعلّمي الطور الابتدائي؟

من أجل التعرف على أكثر المصادر المسبّبة للضغط المهني بالنسبة لأفراد عينة الدراسة قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمختلف الأبعاد المكونة لمقياس الضغوط المهنية.

جدول رقم (40) يبين الترتيب التنازلي لمتوسطات مصادر الضغوط المهنية بالنسبة لعينة الدراسة

الترتيب	الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1	مصدر الأجر والتقدم المهني	21.34	3.08
2	مصدر المناهج الدراسية	20.46	2.96
3	مصدر ظروف العمل	19.93	3.68
4	مصدر عبئ العمل	19.31	2.99
5	مصدر العلاقة مع أولياء التلاميذ	19.28	3.94
6	مصدر العلاقة مع التلاميذ	15.61	2.47
7	مصدر الإشراف التربوي	15.25	3.33
8	مصدر صراع الدور	13.36	2.39
9	مصدر العلاقة مع الزملاء	12.85	3.01
10	مصدر غموض الدور	11.82	2.50
11	مصدر العلاقة مع المدير	9.91	2.97

يبين الجدول رقم (40) المتعلق بأكثر المصادر المسبّبة للضغط المهني بالنسبة لعينة الدراسة، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس الضغوط المهنية، حيث تبيّن أن أكثر الأبعاد (المصادر) التي تسبب ضغطا مهنيا بالنسبة لمعلّمي الطور الابتدائي هو مصدر الأجر بمتوسط حسابي قدّر ب21.34 يليه مصدر المنهاج الدراسي بمتوسط حسابي قدّر ب 20.46، ثمّ مصدر ظروف العمل بمتوسط حسابي قدر ب19.93 في حين أن بعد العلاقة مع الزملاء، غموض الدور، العلاقة مع المدير اعتبرت أقل المصادر التي تسبب ضغطا مهنيا بالنسبة لعينة

الدراسة حيث قدرت متوسّطاتها الحسابية من 12.92 إلى 9.95 مما يدل على أنها المصادر الأقل أهمية في إثارة الضغط المهني لدى أفراد العينة.

3- عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الثالث:

ما هي أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية استعمالا من طرف معلّمي الطور الابتدائي؟

للتعرّف على أكثر الاستراتيجيات التي يستعملها معلّموا الطور الابتدائي للتعامل مع الضغوط المهنية التي تواجههم باختلاف مستويات الضغوط المهنية التي يتعرّضون لها، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية بغرض التعرّف على أكثر الاستراتيجيات استعمالا من طرف أفراد العينة.

الجدول رقم (41) يبين أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية استعمالا من طرف معلّمي الطور الابتدائي

الاستراتيجيات	ذوي الضغط المهني المنخفض ن=37		ذوي الضغط المهني المتوسط ن=426		ذوي الضغط المهني المرتفع ن=95		الترتيب
	م	ع	م	ع	م	ع	
استراتيجيات حل المشكل	17.19	3.51	17	2.53	16.16	3.08	1
الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي	14.92	2.97	15.42	2.86	15.49	2.49	2
استراتيجيات التواصل	14.73	3.93	14.58	3.22	14.26	3.18	3
استراتيجيات التجنب	12.92	3.41	12.73	3.08	12.49	1.95	4

من خلال الجدول رقم (41) والذي يبيّن أكثر الاستراتيجيات استعمالا من طرف معلّمي الطور الابتدائي الذين يشعرون بضغط مهني منخفض، ضغط مهني متوسط وضغط مهني مرتفع ، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل استراتيجية باختلاف مستويات الضغط المهني لدى عينة الدراسة وتوصلنا إلى أن معلّمي الطور الابتدائي سواء كانوا يشعرون بضغط مهني منخفض أو ضغط مهني متوسط أو حتى ضغط مهني مرتفع فإنهم يستعملون نفس الاستراتيجيات في التعامل مع الضغوط المهنية وبنفس الترتيب، إذ تبين أنهم يستعملون الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل بالدرجة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاستراتيجية من 16.16 إلى 17، يليها الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي بمتوسط حسابي قدّر ب14.92 إلى 15.49 تليها الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة للتواصل بمتوسط حسابي قدّر ب14.26 إلى 14.73 في حين أن الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنّب كانت الأقل استعمالا من طرف معلّمي الطور الابتدائي حيث قدر متوسطها الحسابي ما بين 12.49 إلى 12.92.

4-عرض نتائج التساؤل الاستكشافي الرابع:

ما مستوى جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي ؟

للتعرف على مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة.

الجدول رقم (42) يبين مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة

مقياس جودة	عينة الدراسة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحياة	558	201.44	26.52

يبين الجدول رقم (42) والمتعلق بمستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة، أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة قدّر ب201.44 وبانحراف معياري قدّر ب26.52 وهو يقع ضمن فئة جودة الحياة المتوسطة والتي تقع ما بين 133 إلى 209، وبالتالي فإن مستوى جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي متوسط، والجدول الموالي يبيّن كيف يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات جودة الحياة من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية.

الجدول رقم (43) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات جودة الحياة

مستويات جودة الحياة	التكرارات	النسب المئوية
جودة حياة منخفضة من 57-132	25	%4.4
جودة حياة متوسطة من 133-208	331	%59.3
جودة حياة مرتفعة من 209-285	202	%36.2
المجموع	558	%100

من خلال الجدول رقم (43) والذي يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات جودة الحياة، وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات جودة الحياة الثلاث (جودة حياة منخفضة، جودة حياة متوسطة، جودة حياة مرتفعة) تبيّن أن أكبر نسبة مئوية والتي قُدرت ب59.3% تقع ضمن فئة المستوى المتوسط مما يدفع بالقول أن أغلب معلّمي الطور الابتدائي يتمتعون بجودة حياة متوسطة، تليها نسبة 36.2% من المعلّمين يتمتعون بجودة حياة مرتفعة، في حين قدّر عدد المعلّمين الذين يتمتعون بجودة حياة منخفضة ب4.4 % وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بنسبة المعلمين الذين يتمتعون بجودة حياة متوسطة وجودة حياة مرتفعة.

5- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبّؤ بجودة الحياة.

لاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام الانحدار المتعدّد التدريجي لدراسة مساهمة المتغيرات المستقلة (أبعاد الضغوط المهنية) في التنبؤ بجودة الحياة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (44) يوضح المتغيرات المدخلة لأبعاد الضغوط المهنية

	المتغيرات المدخلة والمستبعدة		
النموذج	المتغيرات المدخلة	المتغيرات المحذوفة	الطريقة
1	غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي، العلاقة مع التلاميذ.	الأجر والتقدم المهني، العلاقة مع المدير، صراع الدور، ظروف العمل، المناهج الدراسية، العلاقة مع أولياء التلاميذ.	التدريجية خطوة بخطوة

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أسماء المتغيرات المستقلة التي تم إدخالها وكذا أسماء المتغيرات المستقلة التي تمّ استبعادها والمتمثلة في بعد الأجر والتقدم المهني، بعد ظروف العمل، بعد صراع الدور، بعد العلاقة مع المدير، بعد المناهج الدراسية، بعد العلاقة مع أولياء التلاميذ وذلك لأنها لا تؤثر في التنبؤ بجودة الحياة أي أن الارتباط الجزئي بينها وبين المتغير التابع غير دال.

جدول رقم (45) يوضح نموذج الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2 Ajusté	خطأ التقدير
غموض الدور	0.482	0.232	0.231	23.268
غموض الدور، عبئ العمل	0.558	0.311	0.309	22.053
غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء	0.579	0.335	0.331	21.659
غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي	0.588	0.345	0.341	21.54
غموض الدور، عبء العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي، العلاقة مع التلاميذ	0.594	0.353	0,347	21.428

يبين الجدول أعلاه قيمة الارتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، حيث نجد (R)=0.594 وبعد تربيعه وتصحيحه أصبح يساوي0.347 أي أن 34% من التباين الموجود في جودة الحياة تفسره المتغيرات المستقلة التالية (غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي، العلاقة مع التلاميذ) وهي نسبة مقبولة إلى حد ما، وللتحقق من دلالة النموذج تمّ إجراء تحليل تباين الانحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (46) يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة وجودة الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة sig
الانحدار	90923.165	1	90923.165	167.944	0 .000[b] دال
المتبقي	301012.930	556	541.390		
الكلي	391936.095	557			
الانحدار	122019.253	2	61009.627	125,447	0.000[c] دال
المتبقي	269916.840	555	486.337		
الكلي	391193.553	557			
الانحدار	131193.553	3	43731.184	92.916	0 .000[d] دال
المتبقي	260742,542	554	470.654		
الكلي	391936.095	557			
الانحدار	135349.699	4	33837.425	72.927	0.000[e] دال
المتبقي	256586.397	553	463.990		
الكلي	391936.095	557			
الانحدار	138468.399	5	27693.680	60.311	0.000[f] دال
المتبقي	253467.696	555	459.181		
الكلي	391936.095	557			

b: غموض الدور . c: غموض الدور، عبئ العمل. d: غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء.

e: غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي.

f: غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي، العلاقة مع التلاميذ.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة دالة عند قيمة sig=0.000 وهذا يدل على أن معادلة الانحدار جيدة، ولمعرفة المساهمة الفردية لكل متغير مستقل في المتغير التابع تمّ استخراج معاملات Beta كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (47) يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بجودة الحياة

المتغيرات المستقلة	قيمة المعامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل الارتباط Beta	قيمة اختبار (ت)	قيمة Sig
الثابت	316.752	7.089		44.683	0.000 دال
غموض الدور	-2.689	0.435	-0.254	-6.181	0.000 دال
عبئ العمل	-2.005	0.379	-0.226	-5.286	0.000 دال
العلاقة مع الزملاء	-1.038	0.329	-0.123	-3.293	0.001 دال
الإشراف التربوي	-0.854	0.321	-0.108	-2.662	0.008 دال
العلاقة مع التلاميذ	-1.144	0.439	-0.107	-2.606	0.009 دال

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالآتي:

جودة الحياة =الثابت (316.752) + (2.689−×غموض الدور)+ (2.005−×عبئ العمل) + (1.038−× العلاقة مع الزملاء) + (0.854−× الإشراف التربوي) + (1.144−× العلاقة مع التلاميذ).

نستنتج من الجدول السابق أن هناك مساهمة لمتغيرات غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي، والعلاقة مع التلاميذ في التنبؤ بجودة الحياة.

كما يمكن استخراج درجة التأثير كالتالي: كلما تغير بعد غموض الدور بدرجة معيارية كلما ساهم في إنقاص جودة الحياة ب-2.689، وكلّما تغير بعد عبئ العمل بدرجة معيارية كلما ساهم في إنقاص جودة الحياة ب-2.005، أمّا العلاقة مع العلاقة مع الزملاء فكلما تغيرت بدرجة معيارية واحدة كلما أسهمت بإنقاص جودة الحياة ب-1.038، بينما الإشراف التربوي فيسهم بإنقاص جودة الحياة ب -0.854، في حين أن العلاقة مع التلاميذ تسهم بإنقاص جودة الحياة بنسبة -1.144.

6- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تساهم أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في التنبؤ بجودة الحياة.

لاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام الانحدار المتعدد التدريجي لدراسة مساهمة المتغيرات المستقلة (أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط) في التنبؤ بجودة الحياة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (48) يوضح المتغيرات المدخلة لأبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية

	المتغيرات المدخلة والمستبعدة		
النموذج	**المتغيرات المدخلة**	**المتغيرات المستبعدة**	**الطريقة**
1	الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل، الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال.	الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي، الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة للتواصل	التدريجية خطوة بخطوة

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أسماء المتغيرات المستقلة التي تم إدخالها وكذا أسماء المتغيرات المستقلة التي تمّ استبعادها والمتمثلة في الاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي

تقليدي، الإستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة للتواصل وذلك لأنها لا تؤثر في التنبؤ بجودة الحياة أي أن الارتباط الجزئي بينها وبين المتغير التابع غير دال.

جدول رقم (49) يوضح نموذج الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2 ajusté	خطأ التقدير
إستراتيجيات متمركزة حول المشكل	0.269	0.072	0.070	25.575
إستراتيجيات متمركزة حول حل المشكل، إستراتيجيات متمركزة حول التجنب	0.319	0.102	0.098	25.186

يبين الجدول أعلاه قيمة الارتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، حيث نجد (R)=0.319 وبعد تربيعه وتصحيحه أصبح يساوي0.098 أي أن 9% من التباين الموجود في جودة الحياة تفسره المتغيرات المستقلة التالية (الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل، الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال) وهي نسبة ضعيفة إلى حد ما، وللتحقق من دلالة النموذج تمّ إجراء تحليل تباين الانحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (50) يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة وجودة الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة sig
الانحدار	28266.675	1	28266.675	34.216	0.000[b] دال
المتبقي	363669.420	556	654.082		
الكلي		557			
الانحدار	39871.902	2	19935.951	31.427	0.000[c] دال
المتبقي	352064.193	555	634.350		
الكلي	391936.095	557			

b: الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل

c: الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل، الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة دالة عند 0.000 وهذا يدل على أن معادلة الانحدار جيدة، ولمعرفة المساهمة الفردية لكل متغير مستقل في المتغير التابع تمّ استخراج معاملات Beta كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (51) يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بجودة الحياة

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل Bالمعياري	قيمة اختبار (ت)	قيمة Sig
الثابت	136.247	8.314		16.387	0.000 دال
الاستراتيجية المتمركزة حول حل المشكل	2.746	0.393	0.282	6.983	0.000 دال
الاستراتيجية المتمركزة حول التجنب	1.487	0.384	0.173	4.227	0.000 دال

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالآتي:

جودة الحياة =الثابت(136.247) + (2.746×الإستراتيجية المتمركزة حول المشكل)+

(1.487×الإستراتيجية المتمركزة حول التجنب).

نستنتج من الجدول السابق أن هناك مساهمة لمتغيرات استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية المتمركزة حول المشكل والمتمركزة حول التجنب في التنبؤ بجودة الحياة، وعليه يمكن استخراج درجة التأثير كالاتي: كلما تغيرت الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل بدرجة معيارية واحدة تغيرت جودة الحياة ب.2.746 ، بينما كلما تغيرت الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب بدرجة معيارية واحدة تغيرت جودة الحياة ب1.487.

7- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس (ذكور، إناث)

تم استعمال اختبار "ت" للتأكد من دلالة وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (52) يبين نتائج اختبار –ت– لدراسة الفروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى أفراد العينة باختلاف الجنس

الجنس / الأبعاد	الذكور ن=99		الإناث ن=459		ت المحسوبة	قيمة Sig
	م	ع	م	ع		
حل المشكل	17.08	2.77	16.83	2.77	0.84	0.39 غير دال
الحاجة للتواصل	14.81	3.51	14.48	3.20	0.91	0.36 غير دال
التجنب	13.43	2.92	12.54	3.09	0.62	0.59 غير دال
نمط تدريسي تقليدي	15.34	3.13	15.41	2.74	0.21	0.83 غير دال
استراتيجيات التعامل مع الضغوط	60.67	7.67	59.25	6.71	1.84	0.06 غير دال

يبين الجدول رقم (52) المتعلق بدراسة الفرق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى المعلّمين باختلاف الجنس أن قيمة "ت" قدرت ب1.84 بقيمة احتمالية sig= 0.06 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) بالتالي لا توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية باختلاف الجنس على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده، أي أن المعلّمين والمعلّمات يستعملون نفس الاستراتيجيات في تعاملهم مع المواقف الضاغطة.

8– عرض نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية.

تم استعمال اختبار "ف" للتأكد من دلالة وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي حسب متغير الأقدمية المهنية (أقدمية مهنية قصيرة، أقدمية مهنية متوسطة، أقدمية مهنية طويلة).

الجدول رقم (53) يبين نتائج اختبار –ف– لدراسة الفروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى أفراد العينة باختلاف الأقدمية المهنية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة sig
حل المشكل	بين المجموعات	8.415	2	4.208	0.567	0.568 غير دال
	داخل المجموعات	4118.294	555	7.420		
	المجموع الكلي	4126.710	257			
التجنب	بين المجموعات	49.435	2	24.717	2.623	0.073 غير دال
	داخل المجموعات	5229.585	555	9.423		
	المجموع الكلي	2579.020	557			
الدعم الاجتماعي	بين المجموعات	20.796	2	10.398	0.977	0.377 غير دال
	داخل المجموعات	5907.987	555	10.645		
	المجموع الكلي	2528.783	557			
نمط تدريسي تقليدي	بين المجموعات	27.020	2	13.510	1.710	0.182 غير دال
	داخل المجموعات	4384.657	555	7.900		
	المجموع الكلي	4411.677	557			
إستراتيجيات التعامل مع الضغوط	بين المجموعات	12.667	2	6.333	0.132	0.876 غير دال
	داخل المجموعات	26540.817	555	47.821		
	المجموع الكلي	26553.484	557			

يبين الجدول رقم (53) المتعلق بدراسة الفروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية باختلاف الأقدمية المهنية بأن قيمة ف=0.132 بقيمة احتمالية sig= 0.876 وهي أكبر من مستوى

الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا في المقياس الكلي لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط وفي جميع أبعاده تعزى لمتغير الأقدمية المهنية، أي أن معلّمي الطور الابتدائي يستعملون نفس الاستراتيجيات في تعاملهم مع المواقف الضاغطة بغض النظر عن أقدميتهم المهنية.

9- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس.

تم استعمال اختبار "ت" للتأكد من دلالة وجود فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (54) يبين نتائج اختبار –ت– لدراسة الفروق في جودة الحياة لدى أفراد العينة باختلاف الجنس

الجنس / الأبعاد	الذكور ن=99		الإناث ن=459		ت المحسوبة	قيمة sig
الصحة الجسمية	35.86	6.26	33.57	6.04	3.38	0.001 دال
العلاقات الأسرية والاجتماعية	34.45	4.22	33.59	5.81	1.39	0.16 غير دال
جودة حياة العمل	33.45	4.98	33.82	5.61	0.60	0.54 غير دال
شغل الوقت وإدارته	33.82	5.61	22.92	4.75	5.05	0.000 دال
الصحة النفسية	46.27	6.94	44.34	6.85	2.54	0.011 دال
السعادة والشعور بالرضا	34.84	6.25	34.54	6.40	0.41	0.76 غير دال
جودة الحياة	207.80	25.39	200.08	26.59	2.63	0.009 دال

يبين الجدول رقم (54) المتعلق بدراسة الفرق في جودة الحياة باختلاف الجنس لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة ت=2.63 بقيمة احتمالية P=0.009 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) بالتالي توجد فروق في مستوى جودة الحياة بين الذكور والإناث في المقياس الكلي لصالح

الذكور، إذ أن المتوسط الحسابي للذكور قدر ب207,80 وبانحراف معياري قدر ب25.39 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث والذي قدر ب200.08 وبانحراف معياري قدر ب26.59، نفس الفروق بين الجنسين سُجلت في بعد الصحة الجسمية، بعد الصحة النفسية، بعد شغل الوقت وإدارته حيث سجلنا الفروق لصالح الذكور.

10-عرض نتائج الفرضية السادسة:

توجد فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية مهنية قصيرة، أقدمية مهنية متوسطة، أقدمية مهنية مرتفعة)

تمّ استعمال اختبار "ف" للتأكد من دلالة وجود فروق في مستوى جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي حسب متغير الأقدمية المهنية.

الجدول رقم (55) يوضح نتائج اختبار –ف– لدراسة الفروق في جودة الحياة لدى أفراد العينة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية مهنية قصيرة، أقدمية مهنية متوسطة، أقدمية مهنية طويلة)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة sig
جودة الصحة الجسمية	بين المجموعات	497.299	2	248.649	0.724	0.164 غير دال
	داخل المجموعات	20524.443	555	36.981		
	المجموع الكلي	21021.742	257			
جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية	بين المجموعات	144.379	2	72.189	2.335	0.098 غير دال
	داخل المجموعات	17154.992	555	30.910		
	المجموع الكلي	17299.371	557			
جودة حياة العمل	بين المجموعات	122.849	2	61.424	2.032	0.132 غير دال
	داخل المجموعات	16773.490	555	30.223		
	المجموع الكلي	16896.339	557			
جودة شغل الوقت وإدارته	بين المجموعات	26.227	2	13.113	0.535	0.586 غير دال
	داخل المجموعات	13597.137	555	24.499		
	المجموع الكلي	13623.364	557			
جودة الصحة النفسية	بين المجموعات	215.756	2	107.878	2.274	0.104 غير دال
	داخل المجموعات	26325.462	555	47.433		
	المجموع الكلي	26541.219	557			
جودة السعادة والشعور بالرضا	بين المجموعات	143.774	2	71.887	1.776	0.170 غير دال
	داخل المجموعات	22466.692	555	40.481		
	المجموع الكلي	22610.466	557			
جودة الحياة	بين المجموعات	2685.003	2	1342.502	1.914	0.148 غير دال
	داخل المجموعات	38951.092	555	701.353		
	المجموع الكلي	391936.09	557			

يبين الجدول رقم (56) المتعلق بدراسة الفروق في مستوى جودة الحياة باختلاف الأقدمية المهنية بأن قيمة ف قدرت ب1.914 وقيمة sig =0.148 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا

α=0.05 بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا في المقياس الكلي لجودة الحياة وفي جميع أبعاده تعزى لمتغير الأقدمية المهنية، أي أنّ جودة الحياة لا تختلف لدى معلّمي الطور الابتدائي بغض النظر عن أقدميتهم المهنية.

الفصل السادس

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد الانتهاء من عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، سيتمّ خلال هذا الفصل مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية المفسرة للمتغيرات المدروسة في هذا البحث وفقا لترتيب الفرضيات.

1-مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الأول:

ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي؟

للإجابة على التساؤل الاستكشافي الأول قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حيث قُدّر المتوسط الحسابي لأفراد العينة ب179.10 وهو يقع ضمن فئة الضغط المهني المتوسط، بالتالي فإن نتائج دراستنا تبيّن أن أغلب معلّمي الطور الابتدائي يشعرون بضغط مهني متوسط بنسبة قدرت ب76.3%، تليها نسبة 17% من المعلّمين الذين يشعرون بضغوط مهنية مرتفعة، أمّا نسبة المعلّمين الذين يشعرون بضغوط مهنية منخفضة فقد قدّر ب6.6%.

تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة شارف خوجة مليكة (2011) تحت عنوان "مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين الجزائريين، دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)" والتي أجريت على عينة قوامها 210 مدرّسا اختيروا بطريقة عشوائية من الأطوار التعليمية الثلاث، بحيث بيّنت النتائج أن ما نسبته 34.5% من أفراد العينة يشعرون بضغط مهني متوسط، يليها أصحاب الضغط المهني المنخفض بنسبة 34.3% في حين كانت الرتبة الثالثة لأصحاب الضغط المرتفع بنسبة 11.4%.

كما جاءت نتائج الدراسة الحالية مشابهة لدراسة باهي سلامي (2008) بعنوان "مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرّسي الابتدائي والمتوسط والثانوي "والتي أجريت على عينة مكوّنة من 816 مدرّسا من الأطوار الثلاث وتوصّل الباحث إلى أن مستوى الضغط لدى مدرّسي الابتدائي والمتوسط والثانوي يتجاوز المتوسط، واتفقت أيضا مع دراسة عمرون سليم (2018) بعنوان " مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية" والتي أجريت على عينة مكوّنة من 270 أستاذا وأستاذة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الضغوط المهنية.

كما اختلفت نتائج دراستنا مع ما جاءت به دراسة ناجية دايلي (2013) بعنوان "الضغط النفسي لدى المرأة المتزوجة العاملة في الميدان التعليمي وعلاقته بالقلق" والتي أجريت على عينة قوامها 180 مُدرّسا من مُدرّسي المرحلة الابتدائية وتوصلت إلى أن 60.56% من أفراد العينة يعانون من ضغط نفسي مرتفع، في حين أن 37.78% من أفراد العينة يعانون من ضغط نفسي منخفض و1.76% يعانون من ضغط نفسي متوسط.، كما لم تتفق مع دراسة حمزة الأحسن (2015) والتي أجريت على عينة مكونة من 115 معلّما ومعلّمة يدرّسون في المرحلة الابتدائية حيث توصلت إلى وجود ضغوط مهنية مرتفعة لدى 66.08% من معلّمي المرحلة الابتدائية.

ونفسّر المستوى المتوسط من الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي على أساس طبيعة المهنة إذ أنّ مهنة التدريس تعتبر من المهن الضاغطة حيث يعتبر عويدة المشعان (2000، ص67) "بأنّ المدرّسون يتعرضون أكثر من غيرهم للضغوط بسبب ما تتسم به هذه المهنة من غموض الدور، كثرة المطالب المتعارضة، استمرارية التعرض للمواقف الضاغطة. كما أن منظّمة العمل الدولية صنّفتها من أكثر مجالات العمل ضغوطا لأنها تستدعي الكثير من الرّقابة والتحكّم لفرض سيطرة

المعلّم على قسمه، وفي المُقابل التصدّي والمواجهة لبعض الضغوط الأخرى كالمشكلات الإدارية، شكاوي الأولياء، سلوكات الشغب وتدني الإنجاز والتي تخفض من معنويات المدرّس، وقد توصله إلى الشعور بالضغوط المهنية (ايت حمودة ووازي، 2013، ص578)

بالتالي فإن الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلّم يوميا لها تأثير كبير على عمله وأداءه فشعوره بالضغط الدائم باختلاف مصادره يجعله دائما في حالة من القلق والتوتر النفسي مما يحول دون أداء واجبه التعليمي على نحو أفضل وكذا إحساسه المباشر بعجزه عن القيام بواجباته ومسؤولياته فيصبح أداءه لمهنته مجرد شرط إلزامي لا بد من القيام به دون وجود أي رغبة لما يقدّمه وهذا ما أكدته دراسة ستارمان وميلر Starman & Miller (1992) والتي أكدت على وجود علاقة موجبة بين عدم الاقتناع بمهنة التعليم بسبب ضغوط العمل وعدم الإخلاص للمهنة، كما أشارت دراسة كو Kuo (1990) أن الاتجاهات السلبية نحو مهنة التعليم بسبب ظروف العمل الصعبة والضغوط التي يعاني منها الأستاذ ترتبط بالإجهاد النفسي والجسمي ، أي أنه كلما كانت اتجاهات الأساتذة نحو مهنة التعليم سلبية كانت معنوياتهم وأداؤهم منخفضا وكان لديهم شعور بالإرهاق والاحتراق النفسي وانعكاسات سلبية اتجاه الطلبة (أحمدي، 2017)

إلاّ أنه بالرغم من صعوبة مهنة التعليم وكونها صُنّفت ضمن المهن الشاقة وبالرغم من ما يتعرّض له المعلّم من ضغوط مهنية أثناء ممارسته لمهنته إلاّ أنه عينة الدراسة تشعر من ضغوط مهنية متوسطة ولا تتعداها إلى الشعور بالضغط المهني المرتفع وهذا قد نرجعه إلى أن المعلّمين يستخدمون استراتيجيات فعالة في تعاملهم مع مختلف المواقف المهنية الضاغطة والتي من شأنها تقليله وإعادة بعض التوازن للعضوية وهذا ما توصلنا إليه من خلال عرض نتائج الفرضية الثالثة

(الفصل الخامس) بأنّ أفراد العينة يستعملون الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل والتي من شأنها إيجاد حلول للتعامل مع الضغوط المهنية والإنقاص من شدتها.

2- مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الثاني:

ماهي أكثر المصادر المهنية التي تسبب ضغطا مهنيا بالنسبة لمعلّمي الطور الابتدائي؟

للتعرّف على أكثر المصادر التي تسبب ضغطا مهنيا بالنسبة لعينة الدراسة، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وكان ترتيب المصادر كالآتي: الأجر بمتوسط حسابي قدّر ب21.34 يليه المنهاج بمتوسط حسابي قدر ب20.46 ثم ظروف العمل بمتوسط حسابي قدر ب19.93 ثم عبئ العمل، العلاقة مع أولياء التلاميذ، العلاقة مع التلاميذ، الإشراف التربوي وصراع الدور لتحتل المصادر التالية المراكز الأخيرة بمتوسطات حسابية لا تتعدى12 وهي العلاقة مع الزملاء، غموض الدور، العلاقة مع المدير.

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة غسان حسين الحلو (2003) والتي استهدفت الكشف عن مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية وقد أجريت على عينة قوامها 538 معلّما ومعلّمة، وأسفرت نتائج الدراسة على أن أكثر المصادر التي يعاني منها المدرّس هي على التوالي: الحوافز المالية، الحوافز المعنوية، حجم العمل، بيئة العمل، وأخيرا صراع الدور أما مجال العلاقة مع الزملاء فقد كان تأثيره ضعيفا وبدرجة تقلّ عن المتوسط.(عمرون، 2018)

كما أن نتائج دراستنا جاءت مشابهة لدراسة ديراني (1992) بعنوان "مصادر التوتر النفسي لدى معلّمي المدارس الثانوية الحكومية" والتي أجريت على عينة مكوّنة من 552 معلّما ومعلّمة، حيث

توصلت إلى أنّ أهم الضغوط التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مجال ظروف العمل هي قلة الرواتب وازدحام الأقسام الدراسية.

كما جاءت مشابهة إلى حد ما مع دراسة عبد الفتاح خليفات وعماد الزغلول (2001) التي بينت أن أكثر المصادر إثارة للضغوط هي تلك المرتبطة بالدخل والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء التلاميذ والأنشطة اللاّمنهجية والمناخ المدرسي وعملية التدريس.

هذا واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة شارف خوجة مليكة (2011) والتي أجريت على عينة من مدرّسي الطور الابتدائي حيث ارتبط المصدر الأول بضغوط طبيعة العمل، والذي حصل على أكبر متوسط حسابي تليه المصادر الأخرى المكوّنة للمقياس بنسب متقاربة حيث نجد المصدر الخاص بالجانب العلائقي، يليه المصدر الخاص بالضغوط الاجتماعية والسياسية والتعليمية، وأضعف مصدر تحصلت عليه العينة هو المصدر الخاص بالضغوط المادية والفيزيقية. كما لم تتفق مع دراسة وسام بريك (2001) بعنوان "مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والمهنية لدى معلّمي المدارس الخاصة في عمان" والتي هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية التي يواجهها المعلّمون في المدارس الخاصة من وجهة نظرهم، ومعرفة مستوى الضغوط المهنية لدى المعلّمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، اشتملت عينة الدراسة على 409 معلّما ومعلّمة، وأوضحت النتائج أنّ أهم مصادر الضغوط المهنية كانت على التوالي: العلاقة مع الآباء، العلاقة مع الطلبة، الظروف المعنوية، الظروف المادية، العلاقة مع الإدارة، العلاقة مع الزملاء، غموض الدور.(ايت حمودة، وازي، 2013)

يمكننا تفسير نتائج دراستنا والتي تنصّ على أن المعلّمين اعتبروا مصدر الأجر من أكثر المصادر المسبّبة للضغط المهني على أساس أن المعلّم يرى في عمله ومهنته مصدرا للدخل اللازم

لتوفير حياة ومعيشة آمنة له ولأفراد أسرته حيث أن المعلّم مثله مثل أي عامل بحاجة إلى وجود الدخل الكافي لسدّ احتياجاته الشخصية واحتياجات الآخرين الذين يعيلهم، وحتما سيتأثر ويشعر بالضغط الناتج عن قلة الراتب الذي سيعيقه عن الوفاء بالتزاماته المادّية، ولا شك أن أغلب المعلّمين يرون أن الراتب الشهري لا يكفل لهم ذلك بدليل أنه احتل المصدر الأول من ترتيب أكثر المصادر المسبّبة للضغط المهني، مما يجعل المعلّم يأتي للمدرسة وهو مُثقل بمتطلبات الحياة المادية التي لا يمكن له تلبيتها مما يشكل عبئا عليه ويكون مصدرا رئيسيا من مصادر الشعور بالضغط، إذ يعتبر معلّمي الطور الابتدائي أن الأجر الذي يحصلون عليه لا يكفيهم لسدّ متطلبات الحياة خاصة في ضوء المستوى المعيشي الحالي وغلاء الأسعار، ولعل الإضرابات التي شهدها قطاع التعليم في السنوات الأخيرة بشأن الزيادات في الأجور ماهي إلاّ دليل واضح على أن الأجر الحالي لا يلبي طموحات وحاجات المعلّمين في الوقت الراهن مما جعلهم يحتجّون بطرق شتى من شأنها لفت انتباه الوزارة الوصية للتكفل بانشغالاتهم المادية، بالإضافة إلى أنهم يشتكون من تضاءل فرص الترقية وإحساسهم بأنها غير عادلة كما أنها لا تحقق لهم الأمان الوظيفي والتطور المهني.

أما المنهاج فقد احتلّ المرتبة الثانية في تصنيف أكثر المصادر المسبّبة للضغط المهني ونفسر هذا على أساس كثافة المنهاج وصعوبته وهذا ما صرّح به العديد من المعلّمين من خلال احتكاكنا معهم إذ أن كثافة المنهاج تؤثر سلبا على عمل المعلّم و تزيد من حالة توتره وارتباكه لأنه مرتبط بالعامل الزمني فهو مطالب بإنهائه في الوقت المحدد ولو على حساب التلاميذ دون قناعة ذاتية منه، فيجد المعلّم نفسه في صراع مع الزمن مما يجعله يطالب التلاميذ بانجاز أعمال خارج وقت الدراسة، وهذا ما يترتب عنه تعب التلاميذ وعدم الاستجابة لما هو مطلوب منهم تأديته، بالإضافة إلى شعورهم بالملل والضجر والذي قد يصل إلى بعض المشاكل الانضباطية داخل القسم، وإذا كانت كثافة البرنامج مؤثّرة، فإن المحتوى لا يقل أهمية، فقد أكّد أغلب المعلّمين على أن المنهاج الدراسي لا

يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ كما لا تتلاءم المناهج الدراسية مع سن التلميذ مما يصعّب على المعلّم تأدية عمله فمسايرة المجتهدين وهم "القلة" يجعل ذوي المستوى الضعيف لا يستطيعون مسايرة الدرس بسبب صعوبة المادّة وعدم فهمها، أما مسايرة التلاميذ الذين مستواهم دون المتوسط يجعل من المتفوقين محلّ ايضاع للوقت، فقدا أكّد أغلب المعلّمون على أن المنهاج لا يتماشى مع قدرات وإمكانات أغلب التلاميذ، فكيف لعقل تلميذ صغير مثلا يدرس بالسنة الثالثة أو الرابعة ابتدائي أن يستوعب كل المواد المطلوب منه دراستها من: رياضيات، لغة عربية، تربية إسلامية، تاريخ وجغرافيا، تربية علمية، وتربية مدنية فتدريس كل هذه المواد تقع على عاتق المعلّم والذي هو مطالب بإنهاء البرنامج على حساب التلميذ في أغلب الأحيان وهذا ما يولد لديه الشعور والإحساس بالضغط المهني.

أمّا ظروف العمل فقد احتلت المرتبة الثالثة في تصنيف أكثر المصادر المسببة للضغوط فقد اتفق جل المعلّمون على أن ظروف العمل في الغالب لا تساعد المعلّم على تأدية عمله فأغلب المعلّمون يشتكون من سوء الظروف الفيزيقية والتي تتمثل في غياب التدفئة خاصة في الدوائر البعيدة نسبي عن مدينة تلمسان حيث صرّح بعض المعلّمون على أنه حتى في حال وجود التدفئة إلا أنها تكون مرتفعة جدا أي لا تناسب العمل، بالإضافة إلى الأوضاع المزرية للأقسام من حيث الطلاء والطاولات الغير صالحة للجلوس، النوافذ المكسورة ، هذه الظروف السيئة مجتمعة تعتبر مصدر ضغط بالنسبة للمعلم، كما اتفق أغلب المعلّمون من خلال احتكاكنا بهم على غياب المستلزمات التعليمية كأقلام السبورة، الملصقات التي تساعد المعلّم على تأدية عمله بسهولة مما يدفعه بشرائها من ماله الخاص، بالإضافة إلى أن عدم وجود قاعة مخصصة للمعلّمين يشكل مصدر ضغط بالنسبة لهم فهم يعتبرون أنفسهم الوحيدين الذين ليست لديهم هذه القاعة على غرار أساتذة التعليم المتوسط والثانوي إذ اشتكى أغلب المعلّمين بأنه حتى في وقت الاستراحة ليس لهم الحق في الراحة والاسترخاء قليلا فهم مطالبون بحراسة التلاميذ وهذا ما يسبب ضغطا زائدا بالنسبة لهم.

ممّا سبق نستخلص أنّ الأجر والتقدم المهني، المنهاج الدراسي وظروف العمل تعتبر من بين أهم المصادر المسببة للضغط المهني بالنسبة للمعلّم مما يشعره بالانزعاج والضيق والتوتر ومن تم عدم الرضا عن عمله.

3- مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الثالث:

ما هي أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية استعمالا لدى معلّمي الطور الابتدائي؟

للتعرف على أكثر الاستراتيجيات استعمالا مع الضغوط المهنية من طرف معلّمي الطور الابتدائي سواء كانوا يعانون من ضغط مهني مرتفع، أو ضغط مهني متوسط، أو ضغط مهني منخفض قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وكان ترتيب الاستراتيجيات المستعملة من طرف عينة الدراسة كالآتي: الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل تليها الاستراتيجيات المتمركزة حول حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي، تليها الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة للتواصل، في حين أن الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب كانت الأقل استعمالا من طرف عينة الدراسة.

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة لحوالي نصيرة (2012) بعنوان "استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا المهني لدى معلّمي المدرسة الابتدائية" والتي أجريت على عينة قوامها 120معلّم ومعلّمة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلّمين ذوي الضغط المهني المنخفض، والمتوسط والمرتفع يستعملون الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل أثناء مواجهة المواقف الضاغطة، كما اتفقت مع دراسة الشايب (1994) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون في المدارس الأردنية للتعامل مع ضغوطهم النفسية، وقد توصلت إلى أن إستراتيجية حل المشكل احتلت المرتبة الأولى من حيث الاستخدام (اليماني، الزعبي،2011).

كما جاءت مشابهة لدراسة (الضريبي،2010) بعنوان " أساليب مواجهة الضغوط النفسية والمهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات" والتي أشارت إلى أن الأساليب الأكثر استعمالا من قبل العاملين هي الأساليب الايجابية.

كما توصلت دراسة جيملش وجيتس Gmelsh & Gates (1998) بعنوان "تأثير الخصائص الشخصية والمهنية والخصائص التنظيمية في الاحتراق النفسي الإداري" والتي أجريت على عينة مكونة من 656 معلّما ومعلّمة من المعلّمين صغار السن ذوي المناصب المتوسطة والعليا بالمدارس الأساسية والتي توصلت إلى وجود علاقات سلبية قوية بين الإحساس بالضغوط والمواجهة (بمعنى أن استخدام أساليب المواجهة الفعّالة ، يقلّل من تأثير الضغوط)

نفسّر استخدام معلّمي الطور الابتدائي لاستراتيجية حل المشكل بالدرجة الأولى بالاستناد إلى النموذج التفاعلي للازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (1984) والذي يهتم بالتفاعلات بين الفرد والبيئة، فعند مواجهة المعلّم لموقف ضاغط يقوم بعملية تقييم معرفي والتي تمرّ بمرحلتين، المرحلة الأولى يقوم المعلّم بتقييم أولي للموقف الضاغط أي المُدرك من طرفه على أنه ضاغط ويقيّم مختلف مميزاته (مثلا خطورته، شدته، مدته..) بعد عملية التقييم الأولي يقوم المعلّم بتقييم ثانوي أين يقيّم إمكانياته ومصادره الشخصية، وحتى الاجتماعية والمتمثلة في الدعم المقدم له من طرف المحيطين به، فإذا أدرك المعلّم من خلال المرحلتين السابقتين أنّ الموقف قابل للتغيير والسيطرة فإنه سيلجأ إلى استعمال استراتيجيات متمركزة حول المشكل من خلال البحث عن حلول لحل المشكل ومواجهته أما إذا أدرك المعلّم أن الموقف غير قابل للسيطرة فيميل إلى الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال وذلك بتجنب المشكل ومحاولة تفاديه. وبالتالي نستنتج أن المعلّمون يلجئون إلى استعمال الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل اعتقادا منهم أنهم بإمكانهم مواجهة الموقف الضاغط والتقليل من آثاره، وقد

يعود شعور أغلب معلّمي الطور الابتدائي بضغط مهني متوسط بالرغم من تعدد مصادر الضغط المهني التي تواجهم أثناء تأديتهم لعملهم إلى استعمال هذه الإستراتيجيات المتمركزة حول المشكل بدرجة كبيرة والتي من شأنها إيجاد حلول للمشاكل التي تواجهم والتعامل معها وبالتالي خفض مستوى الضغوط المهنية.

في حين أشار الضريبي (2010) إلى أنه كلما زاد المستوى العلمي للفرد زاد وعيه وإدراكه لأحداث الحياة الضاغطة نتيجة لتعلّمه العديد من الخبرات والمهارات خلال حياته العلمية في حين يعتبر بلينجس وموس Billings & moos (1981) أن المستوى التعليمي المنخفض يرتبط باستراتيجيات المواجهة المتمركزة حول التجنب، أما إذا كان المستوى التعليمي مرتفع فإن الفرد يتّبع أساليب ذات فعالية في مواجهة ما يتعرض له من صعوبات ومواقف، وعند مقارنة نتائج هذه الدراسات مع نتائج دراستنا الحالية فإننا نجد أن معلّمي الطور الابتدائي مؤهلين بدرجة علمية جيدة حيث أن أغلبيتهم من خريجي الجامعة وهذا ما يؤثر في نوع الاستراتيجية المستعملة من طرفهم والتي تمثلت في استراتيجية حل المشكل باعتبارها أنسب الاستراتيجيات فمن خلالها يتمكن الفرد من التحكم في الموقف الضاغط والتخفيف من أثر الضغط المهني على صحته النفسية والجسدية.

أما فيما يخص الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي والتي احتلت المرتبة الثانية والتي تعتبر إستراتيجية خاصة بالمعلّمين في ميدان العمل فتهدف هذه الإستراتيجية إلى "تحقيق السّلام" إذ أن المعلّم باستعماله لهذه الإستراتيجية يتصرف بطريقة تسلّطية ويعتمد على نمط تدريسي من النوع الحازم من خلال معاقبة التلاميذ، التصرف بطريقة صارمة، الحفاظ على الانضباط وغيرها من شروط العمل الصارمة، حتى أنه لا يتفاعل مع التلاميذ ولا يهتم بالعلاقة تلميذ/ معلّم، حيث يكون التعليم من أولوياته وليس المتعلّم (التلميذ) وحسب تفسير لوقا وبريشون Laugaa & Bruchon (2015) (2005، P

13) فإن المعلّم باستعماله لهذه الإستراتيجية يحاول أن يحمي نفسه من مختلف الضغوطات المهنية التي تواجهه إذ أنه يكون مثقل بالضغوط ويحاول الحفاظ على نفسه بفرض شروط عمل صارمة مُكرهة بالنسبة للتلاميذ إلا أنها تسمح له بالحصول على السلام.

أما فيما يخص الإستراتيجية التي احتلت المرتبة الثالثة من حيث الاستعمال فهي الإستراتيجية المتمركزة حول الحاجة إلى التواصل والتي غالبا ما تظهر تحت مُسمّى الحاجة إلى الدعم الاجتماعي في أغلب مقاييس استراتيجيات التعامل مع الضغوط (Laugaa, Bruchon,2005, P13) هذه الاستراتيجية تتمثل في التواصل الشفهي مع المحيط المهني أي التعبير عن المشكل المرتبط بالعمل مع الزملاء ويعتبر التكلم عن المشاكل التي تواجهنا وتعترض حياتنا المهنية في حدّ ذاته وسيلة للبحث عن الدعم والمساندة من طرف المحيطين بنا. في حين أن الاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب احتلت المرتبة الأخيرة وهذه الاستراتيجية يستعملها المعلّم عندما يدرك أنه لا يستطيع فعل أي شيء ولا يستطيع التحكم في الموقف المُدرك على أنه ضاغط وبالتالي يميل إلى التجنب، النسيان، وتجاهل كل ما يتعلق بالعمل في حين يركز اهتمامه حول أمور أخرى ليس لها صلة بالعمل ولا بالموقف الضاغط.

4- مناقشة نتائج التساؤل الاستكشافي الرابع:

ما مستوى جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي؟

للإجابة على التساؤل الاستكشافي الرابع قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وقدّر المتوسط الحسابي لأفراد العينة ب201.44 وهو يقع ضمن فئة جودة الحياة المتوسطة، بالتالي فإن نتائج دراستنا تبيّن أن أغلب معلّمي الطور الابتدائي يتمتعون بجودة حياة متوسطة قدّرت ب59.3%، تليها نسبة 36.2% يتمتعون بجودة حياة مرتفعة، في حين أنّ نسبة المعلّمين الذين يتمتعون بجودة حياة منخفضة قدّر ب4.4%.

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة فواطمية محمد (2017) بعنوان "واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي" والتي أجريت على عينة قوامها 300 أستاذا وأستاذة يدرّسون بالمؤسسة التربوية لولاية مستغانم حيث توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط.

كما اتفقت مع دراسة مونجي Manju (2014) بعنوان "جودة حياة العمل: تصور أساتذة المدارس" أجريت الدراسة على عينة مكونة من 100 معلّم وتوصلت إلى أنّ 70.2% من معلّمي المرحلة الثانوية لديها مستوى متوسط من نوعية الحياة المهنية، و13.9% لديهم مستوى منخفض من نوعية الحياة المهنية في حين أن 15.9% من المعلّمين لديهم مستوى عالي من نوعية الحياة المهنية (حساني، تيجاني،2018)

كما جاءت مشابهة لدراسة جودة (2010) بعنوان "سمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلّمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة" توصلت من خلالها إلى أنّ مستوى جودة الحياة لدى عينة الدراسة متوسط بنسبة قدرها 46،24%. (فواطمية، 2017).

في حين جاءت مخالفة لدراسة إبراهيم العجوري (2013) بعنوان "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلّمين والمعلّمات بمحافظة شمال غزة" والتي أجريت على عينة قوامها 420 معلّما من كلا الجنسين وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعة.

بينما اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة شيخي مريم (2014) بعنوان :"طبيعة العمل وعلاقته بجودة الحياة" حيث أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من 100 أستاذ جامعي وتوصلت النتائج إلى مستويات متفاوتة في مجالات جودة الحياة من حالة عدم الرضا إلى حالة الرضا التام في مختلف المجالات المكوّنة للمقياس.

تعتبر جودة الحياة بأنها إدراك ذاتي يتأثر بخبرات الفرد وهذا ما أكّده عبد المعطي إذ يرى " أنها تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد وتقييمه للنواحي المادية المتوفرة في حياته وأهمية كل جانب منها بالنسبة له" (نعيسة، 2012، ص150) وفي نفس الصدد يرى كل من تايلور وبوجدان (1996) Taylor & Bogdan أنه لا يكون لهذا المفهوم معنى أو وجود إلاّ من خلال إدراك الفرد ومشاعره وتقييمه لخبراته الحياتية وهذا ما أكّده فريكي (1997) Vreeke حيث أشار إلى أنّ وجود المعايير والقيم الخارجية لا يكون لها معنى إلاّ من خلال إدراك الفرد وتقييمه لها (حساني ،2015) وبالتالي فإن جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي تتمثل في ما يدركه المعلّم على أنه إيجابي وذو قيمة، كما أنّ تقييم المعلّمين لجودة حياتهم لا يكون من خلال مؤشر واحد فقط كالعمل مثلا أو العلاقات بل هو مفهوم متعدد ومركّب يتضمن الجوانب الموضوعية والجوانب الذاتية كالصحة النفسية، الشعور بالسعادة والرضا، العلاقات الأسرية والاجتماعية، العمل وشغل الوقت وإدارته، وبالتالي قد يقيّم المعلمون بعض هذه الجوانب على أنها إيجابية وذات قيمة والبعض الآخر على أنها سلبية وهذا ما يصعّب بلوغ أعلى درجات الرضا في مختلف هذه النواحي مما ينجم عنه الشعور بمستوى متوسط من جودة الحياة، ولقد أكّدت العديد من الدراسات التي اهتمت بالشروط الموضوعية أنّ المتغيرات الاجتماعية والديمغرافية والاقتصادية تلعب دورا مهما في تقويم جودة الحياة، فيعتبر كونتريل (1965) Contril أن البلدان الأكثر غنى هم الأكثر سعادة، كما يرى قالوب Gallop بأن الفقر والحاجة الاقتصادية تؤثر على الذهن والجسم (نعيسة، 2012) في حين يرى حبيب تيلوين أن مؤشرات جودة الحياة لا تعتمد فقط على الجوانب المادية بل تتعدى ذلك إلى الجوانب النفسية التي تحدّد علاقة الفرد مع نفسه ومجتمعه وربّه ومدى ارتياحه للحياة الروحية التي يعيشها، بالإضافة إلى السعادة والارتياح الشخصي(مسعودي، 2015) ومن هنا نستخلص أن الشعور بجودة الحياة يتطلب التكامل بين المؤشرات الموضوعية والمؤشرات الذاتية .

5- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تساهم أبعاد الضغوط المهنية في التنبؤ بجودة الحياة .

يتضح من الجداول رقم (45) (46) (47) (48) تحقّق نتائج الفرضية التي تنص على إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال أبعاد مقياس الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي، إذ اتضح أن المتغيرات المستقلة لأبعاد الضغوط المهنية المتمثلة في غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي، والعلاقة مع التلاميذ تسهم في التنبؤ بجودة الحياة وتتسبب في نقصانها، في حين أن المتغيرات المستقلة لأبعاد الضغوط المهنية المتمثلة في الأجر، المناهج الدراسية، ظروف العمل، العلاقة مع المدير، صراع الدور، العلاقة مع أولياء التلاميذ لم تساهم في التنبؤ بجودة الحياة. سيتمّ مناقشة نتائج هذه الفرضية بناءا على التنبؤات المحقّقة أي ما تمكنت أبعاد الضغوط المهنية كمتغير مستقل من التنبؤ به في المتغير التابع المتمثل في جودة الحياة .

إلاّ أنّ الطالبة لم تجد دراسات مماثلة تماما للنتيجة الحالية إذ أن معظم الدراسات كانت وصفية ارتباطية بين متغيري الدراسة .

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة فراس قريطع (2017) بعنوان "الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة" والتي أجريت على عينة مكونة من 370 معلّما ومعلّمة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية لدى المعلمين ووجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة وقد فُسّر هذا على أساس أن الضغوط النفسية تهدد الشعور بالأمن النفسي والاستقرار لدى المعلّم، بالإضافة إلى أن التعرّض المستمر للضغوط النفسية في غياب المهارات المناسبة لمواجهتها تحرم المعلّم من الرفاه النفسي وتجعله أقرب للاضطرابات النفسية المختلفة.

كما جاءت مشابهة لدراسة الشيخ أمل إبراهيم أبو بكر (2015) بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مرضى السكري" التي أجريت على عينة مكونة من 66 مريض سكري تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة والتي أسفرت على وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى المرضى. كما جاءت مشابهة لدراسة إبراهيم عبد الرحيم (2008) والتي أجريت على عينة مكونة من 100 مفحوص حيث أسفرت عن وجود علاقة إرتباطية عكسية بين الضغوط المهنية ونوعية الحياة كما تتفق مع نتائج دراسة باباك وآخرون Babak & al (2008) التي هدفت إلى فحص جودة الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المراهقين الذكور من الطلاب الإيرانيين وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية تؤثر على جودة الصحة النفسية.

إنّ ما توصلت إليه دراستنا بالنسبة لغموض الدور وأثره في إحداث التباين في شعور المعلّمين بجودة الحياة يمكن أن نفسره إلى طبيعة عمل المعلّم والذي يرتبط بعدّة جهات من بينها مدير المدرسة الذي يمارس عليه رقابة إدارية من حيث الحضور والغياب ومزاولة أعماله، بالإضافة إلى المفتش التربوي والذي بدوره يمارس عليه رقابة تربوية من خلال زياراته التفتيشية لتقييم عمله، زيادة على الزملاء الذين يمارسون عليه سلطة رقابية متستّرة وكذا أولياء التلاميذ الذين يتدخّلون في عمله وكيفية إنجازه ويرجعون فشل أو نجاح أبناءهم إلى دوره الذي يقوم به داخل المؤسسة التربوية التعليمية، مما يجعل من المعلّم موضع الممتحن أمام كل هذه الجهات المقيّمة لعمله ولا يعرف من هو المسئول عنه، ما هو الدور المتوقع منه، وماهي مهام وأهداف وظيفته، خصوصا في حال عدم وجود معلومات كافية حول تأدية عمله، فمعلّمي الطور الابتدائي غالبا هم من درسوا في الجامعات لمدة 3 سنوات في تخصصات مختلفة وتجاوزوا امتحان أساتذة التعليم الابتدائي وبالتالي ليس لديهم دراية كافية عن مزاولة مهنة التدريس ماعدا في التكوين الذي يقام بعد نجاحهم في المسابقة أو في بعض الدورات التكوينية التي تقام مع المفتشين التربويين، وهذا ما قد يشعرهم بغموض الدور إذ أكد مارشال وكوبر

Marshall & Cooper (1978) أن غموض الدور ينشأ عندما لا تتوفر المعلومات الواضحة والملائمة لدى الفرد عن الدور المطلوب منه، أو عن منهجية القيام به، أو عن نتائج القيام به، كما ينشأ غموض الدور أيضا نتيجة التعارض بين هذه المعلومات (إيقارب، 2009) وهذا ما أكده بير (1995) Beehr إذ اعتبر أن غموض الدور في العمل ينجم عن عدم إيصال المعلومات الكافية إلى الموظف، فيما يخص الدور المطلوب منه إنجازه في العمل من طرف الأشخاص المسئولين في التنظيم الإداري مثل المديرين والمشرفين، مما يجعل الموظف يشعر بغموض الدور المطلوب أداءه. كما أرجعنا شعور المعلمين بغموض الدور إلى أن أغلب أفراد العينة من ذوي الأقدمية التي لا تتجاوز سبع سنوات فهم يمثلون ما نسبته 69% من أفراد العينة وبالتالي قد يكون هذا سببا في إحساسهم بغموض الدور نتيجة عدم توفر معلومات كافية حول أداء عملهم وهذا ما أثبتته دراسة شين وسبكتر (1992) Chen & Spector والتي توصلت إلى أنّ الموظفين يدركون درجة من الغموض عند بداية استلام عمل جديد، ترقية، نقل، تعيين رئيس جديد وحدوث تغيير في البيئة التنظيمية كما أن استمرارية غموض الدور يؤدي إلى نتائج سلبية إذ أن غموض الدور يرتبط بانخفاض الرضا الوظيفي ويظهر من خلال تكرار التعبير عن الرغبة في ترك العمل، التوتر والقلق في مكان العمل، درجة منخفضة من الثقة بالنفس ومن الجانب الفسيولوجي زيادة نسبة الكولسترول في الدم والسمنة (إيقارب،2009) مما يؤثر على صحتهم النفسية والجسمية وينعكس سلبا على شعورهم بجودة الحياة.

أمّا بالنسبة لعبئ العمل وأثره في إحداث التباين في الشعور بجودة الحياة فيمكن تفسيره إلى أنّ أغلب أفراد العينة يعتبرون أنّ مهام عملهم ومتطلباته تفوق طاقاتهم وقدراتهم من الناحية الكمية فمعلّمي الطور الابتدائي يدرّسون حجم ساعي كبير مقارنة بالأطوار التعليمية الأخرى، إذ أن معلّم اللغة العربية يدرّس ما بين 21 إلى 30 ساعة أسبوعيا أمّا معلّم اللغة الفرنسية فما بين 14 و18 ساعة أسبوعيا (وزارة التربية الوطنية، 2016)، كما أنه مطالب بتدريس كافة المواد التعليمية بما فيها اللغة

العربية، الرياضيات، التاريخ والجغرافيا، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التربية العلمية وحتى التربية الفنية والتربية البدنية، بالإضافة إلى الإعداد المسبق للدروس من خلال تحضير المذكّرات اليومية ، برمجة التقويمات وكذا تحضير الاختبارات، أضف إلى ذلك المشاركة في تنظيم المسابقات الثقافية والرياضية داخل المدرسة والتحضير للاحتفالات (كأول نوفمبر، يوم العلم)، ناهيك عن اكتظاظ الأقسام الذي قد يصل إلى 40 تلميذا في القسم كلّهم بحاجة إلى الاهتمام والتعليم مما يصعّب على المعلّم القيام بعمله وضبط القسم خصوصا أنه مطالب بإتمام الدرس في الوقت المحدد حوالي 45 دقيقة لكل وحدة تعليمية بالإضافة إلى ما يترتب عن اكتظاظ الأقسام من كم هائل من الكراريس يحتاج إلى التصحيح. من خلال ما سبق نلمس عبئ العمل الذي يقع على عاتق معلّم الطور الابتدائي والذي يؤدي إلى الشعور بالإرهاق الجسدي وحتى النفسي مما يؤثر سلبا على صحته النفسية والجسدية وبالتالي على شعوره بجودة الحياة.

أمّا فيما يخص العلاقة مع الزملاء وما أحدثته من تباين في التنبؤ بجودة الحياة والتي أظهرت بأنها تؤثر سلبا على جودة حياتهم وتتسبب في نقصانها فقد جاءت نتائج دراستنا مخالفة لجل الدراسات –في حدود علم الطالبة– من بينها نظرة أصحاب الاتجاه الاجتماعي في تفسيرهم لجودة الحياة إذ يعتبرون أن علاقة الفرد مع الزملاء تعدّ من العوامل الفعّالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثّر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا العامل عن عمله (مسعودي،2015)

كما لم تتفق دراستنا مع دراسة كوب Cobb (1976) والتي أظهرت أن الدّعم الاجتماعي المُعبّر والفعّال مثل الشعور بالعناية والجد والتقدير والقيمة والانتماء إلى شبكة من العلاقات الاجتماعية واستقبال المساعدة ووجود أفراد يمكن أن يعتمد عليهم الفرد، كلها عوامل تؤدي إلى تخفيف الإحساس بالضغط (أحمدي،2017)

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ساريكي وكولي (1987) Saricki & Colly حول العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل البيئية داخل العمل، حيث توصلت النتائج إلى أنّ وجود الدعم الاجتماعي والتفاعل بين الأساتذة وزملائهم في العمل ووجود علاقات اجتماعية حسنة أيضا مع أشخاص خارج محيط العمل كأولياء التلاميذ تساعد في التخفيف من مستوى الضغط المهني وكذلك من إمكانية الإصابة بالاحتراق النفسي (الرشيدي،1999)

كما أكّد بولينغ واخرون (2002) Bowling & others على أنّ الجوانب الاجتماعية الدالة على الترابط الاجتماعي والقيم الاجتماعية والمعتقدات الدالة على السلوك الاجتماعي وغيرها من المتغيرات النفسية هي من العوامل التنبؤية لجودة الحياة عند الأفراد (مبارك،ب.س)

يمكن تفسير هذا الاختلاف في النتائج على أساس الاختلاف في الثقافات وكذا في بيئات العمل إذ أن مهنة التدريس تعتبر مهنة اجتماعية تحكمها علاقات إنسانية كثيرة ومتعددة، وفي حال نقص الدعم والمساندة من قبل الزملاء في العمل ووجود صراع بينهم يقل الشعور بجودة الحياة لديهم، فمن خلال احتكاكنا مع المعلّمين وجدنا أن العلاقات الاجتماعية السائدة في المدارس الابتدائية هي علاقات سيئة تتّسم بالأنانية والمصلحة الشخصية وحب الذات، وتفتقر إلى الإيجابية والعطاء والتسامح وهذا ما قد يُفقد من قيمة هذه العلاقات، وهذا ما أشار إليه رايف Ryff إلى أن الظروف البيئية المناسبة والعلاقات الاجتماعية الجيدة هي التي تمنح للفرد القدرة على الإحساس بجودة الحياة (مبارك،ب.س)

كما يعتبر هونت ومارشال (1995) Hunt & Marshall أن ارتفاع المهارات الاجتماعية لدى الأفراد يؤدّي إلى تحسين مستوى ونوعية حياتهم، من بين هذه المهارات المشاركة في الحديث ومواصلته، استخدام النبرة المناسبة للصوت، التساؤل بهدف التوضيح، المطالبة بالحقوق في صورة مهنية والتفاوض بلطف، المرح، الثناء على سلوكيات الآخرين وتشجيعهم، العناية بالمهام واستكمالها،

متابعة التعليمات والتوجيهات (مسعودي،2015) إلاّ أن أغلب هذه المهارات الاجتماعية غائبة في مدارسنا وهذا ما أثّر سلبا على جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي إذ يعتبر بلازي واخرون Blasé.J & al (1986 ,P159) أن قلة التعاون فيما بين المعلّمين وعدم مسؤولياتهم وضعف الاتصال فيما بينهم هي عوامل ظهرت مجتمعة لدى 9.4% من أفراد عينة الدراسة تحت مصدر سوء العلاقات بين المعلّمين .

أما فيما يخص الإشراف التربوي فإنه يُعتبر مطلبا أساسيا، ذلك أن المشرف التربوي يستطيع أن يؤثّر في الآخرين، فليس المطلوب من المشرف أن يعمل فقط من أجل تحسين أداء المعلّمين بل من الواجب عليه الانتباه إلى مشاعرهم وتحسين الظروف التي يتم إنجاز العمل في ظلّها، إذ كثيرا ما نجد أن عدم احترام المشرفين لآراء المعلّمين يكون سببا في عدم رضاهم عن مهنتهم، وهذا ما أكده محمد رفعت رمضان في كتابه "أصول التربية وعلم النفس" أن الإشراف الفني تجاوُز لا يُساير المدرسة الحديثة في العقد الجديد ولا يتفق مع اتجاهات التربية الحديثة، لأنه قد أساء إلى العلاقة بين المفتش والمدرسة ولم يفد المدرّس بل ترك في نفسه الحسرة والمرارة، لأنه دائما موضع الممتحن، وهناك من المفتشين من يجهل دوره التربوي ويجعل المدرّس هدفه الأساسي وهذا ما يولد مشاعر الكراهية لدى بعض المدرّسين، وبذلك يصبح المفتّش عامل إزعاج خصوصا إذا ما أحبطت مجهودات المعلّم عندما يشعر بأنه لم يُقيّم حقّ تقييمه خلال إحدى زيارات المفتش له" (زبدي،2007)

وهذا ما يجعلنا نفسر نتيجة دراستنا بأن الإشراف التربوي يؤثّر بالسّلب على شعور المعلّمين بجودة الحياة فقد صرّح المعلّمون من خلال احتكاكنا بهم أنّهم يتعرّضون لضغط كبير من طرف المفتّش وبأنه يمارس مهام سلطوية عليهم (خاصة على المعلّمين الجدد) بما فيها مطالبتهم بتزيين الأقسام وتحضير المعلّقات وكذا كتابة المذكّرات بالأيدي (علما أنّ المعلّم مطالب بتحضير من 7 إلى

8 مذكرات يوميا) الأمر الذي يزعج جلّ المعلمين خاصة في عصر التكنولوجيا والإعلام الآلي كما أن أغلب المعلّمين يعتبرون انتقادات المفتش وتوجيهاته بأنها انتقادات هدّامة وليست بنّاءة .

فالإشراف التربوي في الجزائر أو ما يطلق عليه بالتفتيش لا يزال ذلك التفتيش التقليدي رغم أنه أصبح شيئا من الماضي في العديد من الدول الأوربية وحتى بعض الدول العربية كالبحرين والأردن وغيرهم، حيث أنه لم يخرج من دائرة الممارسات التقليدية التي تقوم على البحث عن أخطاء المعلّم ومراقبته بأسلوب تفتيشي تسلّطي يهيمن عليه الطابع الإداري لاهتمامه بالتنقيط والترقية في سلّم المهنة ويهمل الجانب التربوي الذي يهدف إلى تحسين أداء المعلم والنهوض بالعملية التربوية وتطويرها وإصلاحها .

وقد توصلت دراسة القرساس حسين (2008) التي أجريت على عينة مكونة من 128 معلّما إلى أن تقويم المفتش جائر لأنه لا يقيّم المعلم على أساس الكفاءة وإنما وفق اعتبارات أخرى غير تربوية كالأقدمية مثلا كما توصلت الدراسة إلى أن المشرف لا يستعمل أسلوب الإقناع العلمي في مناقشة المعلّم ولا يحترم آراءه ووجهات نظره خاصة إذا كانت مخالفة لآرائه.

وبما أنّ الشعور بجودة الحياة يتضمن الشعور بالرضا والسعادة عن مختلف جوانب الحياة بما فيها المهنية فإنّ سوء الإشراف التربوي ينعكس سلبا على جودة حياة المعلّم، وهذا ما أكدته دراسة عطية عبد الله محمود (1980) والتي مفادها أن عدم احترام المشرفين لآراء المعلمين كان سببا في عدم رضا المعلمين عن مهنتهم (منصوري،2013)

أمّا فيما يخص العلاقة مع التلاميذ وما أثبتته من تباين في الشعور بجودة الحياة فيمكننا تفسيرها على أساس خصوصية مرحلة التعليم الابتدائي وخصوصية التلميذ في هذه المرحلة، فتلميذ الابتدائي لا يزال في مرحلة الطفولة بالتالي فإن المعلّم قد يواجه عدة صعوبات في تعامله معه من بينها صعوبة

التأكّد من مدى فهم التلاميذ واستيعابهم لما يقدّم إليهم من معلومات، عدم تنفيذهم لما يطلب منهم من قبل المعلّم (من واجبات وأعمال)، صعوبات في الفهم والإدراك، السلوك السلبي لبعض التلاميذ، الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والمعلّم، تشتت الانتباه لدى بعض التلاميذ، عدم التركيز، بالإضافة إلى فرط النشاط الحركي لدى بعض التلاميذ وكثرة الثرثرة ممّا يجعل من التلميذ عنصرا مشوّشا داخل القسم خصوصا مع اكتظاظ الأقسام، كما أنّ من بين أهم المشاكل التي قد تعترض المعلّم هي تعامله مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم سواء كانت نمائية كاضطراب الذاكرة، الانتباه، التفكير أو أكاديمية كعسر القراءة ، الكتابة، الحساب وما يترتب عنها من صعوبات في تعلّم المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية خاصة وأنّ هذه الصعوبات تبدأ في الظهور بعد التحاق التلميذ بالمدرسة إذ توصل بشير معمرية في كتابه "بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس" أن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم من بين حالات التأخر الدراسي تصل إلى 20% (لشهب، إبراهيمي، 2017) أما دراسة كوطي وآخرون Coté & al (2010) فقد أثبتت أن أساتذة التعليم الابتدائي يتعرضون أكثر من أساتذة التعليم المتوسط من ضغوط العلاقة مع التلاميذ وهذا راجع إلى نقص الدافعية في العمل، مشاكل سلوكية وتلاميذ يعانون من صعوبات التعلّم (Canu,2012) وبالتالي فإنّ كل هذه الأسباب متداخلة فيما بينها قد تؤثر على علاقة المعلّم بالتلميذ وتجعله غير راض عنها خاصة وأنهما أهم محوران في العملية التربوية التعليمية وأي خلل في هذه العلاقة قد يشعر المعلّم بعدم الرضا ممّا ينعكس سلبا على شعوره بجودة الحياة.

من خلال ما سبق نستنتج أن كلاّ من غموض الدور، عبئ العمل، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي، والعلاقة مع التلاميذ كلها عوامل تساهم في إنقاص الشعور بجودة الحياة، ونفسر هذا على أساس أن جودة الحياة ترتبط برضا الفرد عن عمله باعتباره أحد مكونات جودة الحياة وهذا ما أشار إليه الغندور (1999) بأن جودة الحياة ترتبط بمدى رضا الفرد عن عمله وأن هذا الرضا هو انعكاس

لما يحياه الفرد من حياة بنوعية خاصة وبما تتشكل منه هذه الحياة من متغيرات نوعية مثل المستوى الاقتصادي للفرد ومستواه التعليمي وظروفه الاجتماعية (النجار، الطلاع،2015).

كما بين العارف بالله الغندور (1999) أن جودة الحياة تتأثر سلبا وإيجابا بمدى رضا الفرد عن عمله، وبالتالي فإن عدم رضا المعلّم عن هذه العوامل مجتمعة أو عن البعض منها قد يؤثر سلبا على جودة الحياة لديه، خاصة إذا كان توجه المعلمين لمهنة التدريس بدون رغبة واقتناع منهم وعدم ميل لها بل تضطرهم الظروف إلى ذلك فإنهم يكونون أقل قدرة على التعامل معها مما ينعكس بالسلب على شعورهم بجودة الحياة.

6- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تساهم أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في التنبؤ بجودة الحياة .

يتضح من الجدول رقم (49) (50) (51) (52) تحقّق نتائج الفرضية التي تنص على إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى المعلّمين، إذ اتضح أن الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل تسهم في التنبؤ بجودة الحياة بنسبة 28%، بينما تسهم الاستراتيجية المتمركزة حول التجنب في التنبؤ بجودة الحياة بنسبة 17%،، في حين أنّ الاستراتيجيات المتمركزة حول الحاجة إلى التواصل والاستراتيجيات المتمركزة حول الاعتماد على نمط تدريسي تقليدي لم تساهم في التنبؤ بجودة الحياة.

سيتمّ مناقشة نتائج هذه الفرضية بناءا على التنبؤات المحققة أي ما تمكنت أبعاد استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية كمتغير مستقل من التنبؤ به في المتغير التابع المتمثل في جودة الحياة.

إلاّ أن الطالبة لم تجد دراسات تنبؤية تخدم النتيجة الحالية، إذ أن معظمها دراسات وصفية إرتباطية بين متغيري الدراسة.

تتفق نتائج دراستنا جزئيا مع دراسة شداني عمر و لحسن بوعبد الله (2007) بعنوان "علاقة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بأبعاد جودة الحياة المهنية لدى معلّمي المرحلة الابتدائية" حيث أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من 253 من معلّمي المرحلة الابتدائية بولاية البويرة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجية التركيز على المشكل وجميع أبعاد جودة الحياة المدرسية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية التجنب وجميع أبعاد جودة الحياة.

كما جاءت مشابهة لدراسة نور الدين عبد الرزاق و لاي مي دان Lei Mee Thein,Nordin Abd Razak بعنوان "استراتيجية التصرف الأكاديمي، نوعية العلاقات الاجتماعية، المشاركة الطلابية على جودة الحياة المدرسية " حيث تكونت العينة من 2400 طالب ثانوي ماليزي، أظهرت النتائج أنّ استراتيجية التصرف الأكاديمي والمشاركة الطلابية وجودة العلاقات الاجتماعية كانت ذات دلالة واضحة في إحداث 46% من التباين في جودة حياة الطلاب المدرسية (بحرة،2014)

كما اتفقت جزئيا مع دراسة حساني فاطمة (2014) التي أجريت على عينة مكوّنة من 120 تلميذا متمدرسا بالطور المتوسط من بينهم 83 تلميذا متفوقا و37 تلميذا غير متفوقا وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين الغير متفوقين دراسيا وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين المتفوقين دراسيا.

إن التأثير الطردي للاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل والاستراتيجيات المتمركزة حول التجنب على جودة الحياة راجع إلى فعّالية مثل هذه الاستراتيجيات في مواجهة الضغوط المهنية والتقليل من

شدّة وأثر الضغط المهني على المعلّمين، إذ يعتبر سيفج كرانك Seiffege Krenek (1994) أن الاستعمال الثنائي للمواجهة المتمثّل في الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل وكذا الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال يعدّ كحماية للفرد من الضغط ومحاولة لمواجهة المشاكل المُتعرّض لها، أما بولهان Paulhane (1992) فيُرجع ذلك إلى وجود قدرة على تنظيم الضيق الانفعالي وتسيير المشكل الذي يسبب الضيق، فاستراتيجيات حل المشكل تسمح للمعلّم بالتعامل المباشر مع الموقف الضاغط في حين تساهم الاستراتيجيات التجنّبية في تقليص حالة التوتر والضغط الانفعالي لمدّة قصيرة وخلال هذه المدة يمكن للمعلم تسيير موارد المقاومة أو دراسة مختلف استراتيجيات حل المشكل لمقاومة الضغط (لحوالي،2012)

ويشير فولكمان Folkman (1984) أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات التكيف بنوعيها (المتمركزة حول المشكل أو المتمركزة حول الانفعال) في تعاملهم مع المواقف الضاغطة، إلاّ أنهم يلجئون إلى إحداهُما بشكل أكبر من الأخرى حسب الموقف الضاغط، وتقييم الفرد لذلك الموقف، إذ يميل الأفراد عموما إلى استخدام استراتيجيات المتمركزة حول الانفعال إذا كانت المشكلة خارج نطاق سيطرتهم، ويميلون إلى استخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل عندما يعتقدون أنهم قادرون على عمل شيء ما اتجاه الموقف الضاغط وباستطاعتهم التحكم فيه والسيطرة عليه.(الشخانبة،2010)

حيث أثبتت الدراسات أنّ الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل تكون فعّالة عندما يكون الموقف متحكّما فيه، أمّا إذا كان الموقف غير متحكما فيه فإنّ الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال هي التي تظهر فعّالة ولكن على المدى القصير، إذ أنها تتسبّب في حالات اكتئابية إذا استمرت على المدى الطويل (Coté,2013, P41) في حين يعتبر بعض الباحثين أن المشاكل المرتبطة بالعمل تحتاج

إلى استراتيجيات متمركزة حول المشكل للتعامل معها، في حين أن المشاكل الصحية أو تلك المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية فإنها تحتاج إلى الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال (Ogden,2008,P279)

وهذا ما أكده تيركوط (1986) Turcott على أن للعمليات المعرفية وخاصة منها حل المشكل أهمية كبرى في مواجهة الضغوط خاصة في المجال المهني من حيث أن هذه الوظيفة تتضمن عمليات متلاحقة ومنظمة من طرف الفرد تبدأ بتحديد العناصر المسببة للضغط وتحديد أو ضبط الحد الأقصى لمقاومة الضغط امّ تكوين تقييم أولي للحلول الممكنة ومن تمّ اتخاذ القرار والتنفيذ (لعيس، 2012)

على الرغم من أن المعلّمين لديهم ميل لاستعمال الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل بدرجة كبيرة هذا ما ظهر جليا في التساؤل الاستكشافي الثالث، إلاّ أن العوامل الموقفية تؤثر على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلّمون في التعامل مع المواقف الضاغطة، فالعوامل الموقفية تلعب دورا هاما في تحديد أساليب مواجهة الضغوط، أي أنّ الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلّمون في مواجهة الضغوط ليست ثابتة، بل هي نوعية وموقفية يختارها المعلّم للتعامل مع الموقف الضاغط وفقا للتقييم المعرفي للموقف الضاغط أين يقوم المعلّم بتقييم الموقف الضاغط في مرحلة أولية ثمّ تقييم المصادر الشخصية والاجتماعية المتاحة لديه، لكي يلجأ إمّا إلى استعمال الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل والتي من شأنها التعامل مع المشكل وإيجاد حلول له في حال المواقف المقيّمة على أنها قابلة للسيطرة والتحكم، كما قد يلجأ إلى استعمال الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال وهي تعتبر كاستراتيجيات تجنّبية يلجأ إليها المعلّم لعدم مواجهة الموقف المُدرك على أنه ضاغط والتي يستعملها اتجاه المواقف المقيّمة على أنها غير متحكم فيها، وفي الأخير يمكن القول أنه لا توجد وصفة للتعامل مع المواقف المهنية المدركة من قبل المعلّم على أنها ضاغطة فاستراتيجيات التعامل تختلف من

شخص لآخر ومن موقف لآخر فهي تعتبر فعالة ووظيفية إذا استطاعت إنقاص الضغط الناتج عن الموقف وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراستنا إذ أنّ كلاّ من الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل والمتمركزة حول الانفعال تزيد من شعور الفرد بجودة الحياة وهذا خير دليل على فعاليتها في خفض الضغط والحفاظ على الصحة الجسمية والنفسية والشعور بالسعادة والرضا عن العمل والتي تعبّر من خلال المحصلة الكلية المتمثلة في جودة الحياة.

7- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس (ذكور، إناث).

لاختبار الفرضية قمنا بتطبيق اختبار "ت" للتأكد من دلالة وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط باختلاف الجنس وتوصلنا إلى أن قيمة ت قدّرت ب1.84 بقيمة sig= 0.06 بالتالي لا توجد فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في المقياس ككل وفي جميع أبعاده.

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة معروف محمد (2013) تحت عنوان "استراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي " والتي أجريت على عينة قدرت ب305 أستاذا من أساتذة التعليم الثانوي، وتوصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا حسب متغير الجنس في جميع أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط .

كما جاءت مشابهة لدراسة العارضة (1998) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات تكيف المعلّمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية في محافظة نابلس، وأثر الجنس

والمؤهل العلمي والخبرة على هذه الاستراتيجيات، حيث بلغ حجم العينة 241 معلّما ومعلّمة وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة ومكان العمل (اليماني، الزعبي، 2011)

كما اتفقت مع دراسة بيليز Pullis (2000) والتي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلّمين للتعامل مع المشكلات الصفية التي تواجههم، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 224 معلّما ومعلّمة وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

في حين اختلفت مع دراسة سهيل مقدم (2010) بعنوان "استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء متغيرات الخلفية الفردية لدى أساتذة التعليم الابتدائي"، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 392 أستاذا، توصلت إلى أنّ الذكور أكثر استخداما لاستراتيجية البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي في تعاملهم مع المواقف الضاغطة مقارنة بالإناث.

كما لم تتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها استون ونيل Stone & Neale (1984) والتي تهدف إلى التعرف على أساليب المواجهة التي يستخدمها كلاّ من الجنسين في مواجهة المشاكل اليومية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الرجل يقوم بأفعال مباشرة كأسلوب في مواجهة المشاكل، في حين أن المرأة تستخدم استراتيجيات سلبية تتضمن التشتت والتنفيس وأن المرأة تسعى للمساندة الاجتماعية من طرف الآخرين (زريبي، 2014)

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة زياد بركات (2010) بعنوان "الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكروم بفلسطين" التي أجريت على عينة مكونة من 200 معلّما ومعلّمة وتوصلت إلى وجود فروق في الاستراتيجيات الاجتماعية والنفسية

في التعامل مع المشكلات المهنية الضاغطة لصالح الإناث وفروق في الاستراتيجيات الجسمية لصالح الذكور.

ويمكن إرجاع هذه الاختلافات في الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعامل مع المواقف المهنية الضاغطة باختلاف الجنس إلى جملة من الأسباب من بينها طبيعة المجتمعات بصفة عامة بغضّ النظر عن عامل الجنس فهناك مجتمعات تعتمد على استراتيجيات معينة على عكس مجتمعات أخرى يتبنى أفرادها استراتيجيات مغايرة، وهو ما تناوله عبد المعطي حسن مصطفى (2006) في دراسته بعنوان "ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية وتأثير ثقافة كل من المجتمع المصري والاندونيسي في تشكيل شخصية أفرادها واستجابتهم لضغوط أحداث الحياة" ، خلصت الدراسة إلى أنّ المصريين أكثر معاناة من ضغوط أحداث الحياة، وذلك بسبب ما يتبّعونه من أساليب مواجهة كالميل إلى أسلوب التجنب والإنكار إلى جانب حدوث الإلحاح والاقتحام القهري، بينما أظهرت الدراسة أن الاندونيسيين أقل معاناة من ضغوط الحياة من المصريين لإتّباعهم أساليب الالتفاف إلى اتجاهات وأنشطة أخرى وإقامة العلاقات الاجتماعية لنسيان الأحداث الضاغطة .

يشير حسين وحسين (2006) إلى أنّ الدراسات التي استهدفت التعرّف على الفروق بين الجنسين في أساليب مواجهة الضغوط كشفت عن وجود نتائج مختلفة، فبعضها يرى أنّ الفروق بين الجنسين في مواجهة الضغوط يمكن أن يعود إلى مصدر الضغط، ويؤكّد البعض الآخر من الدراسات على أن النوع ليس وحده الذي يحدّد الاختلاف في أساليب المواجهة بين الجنسين، ولكنه التوجه نحو الدور الجنسي، فدرجة الذكورة والأنوثة تعدّ هي المحك والمعيار في تحديد واختيار استراتيجيات المواجهة للأحداث والمواقف الضاغطة لدى كلاّ من الجنسين، فالأفراد ذوي الأنوثة المرتفعة يستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال في حين أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الذكورة

يستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكل، والحقيقة أن الفروق بين الجنسين في مواجهة المواقف الضاغطة ترجع إلى الفروق البيولوجية والتوقّعات الاجتماعية المرتبطة بكل من الجنسين واختلاف الدور الجنسي وعملية التنشئة الاجتماعية.

يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في استراتيجيات التعامل مع الضغوط إلى أنّ المعلّمون باختلاف جنسهم يعملون في نفس الظروف المهنية، ويتعرّضون إلى نفس المواقف الضاغطة أثناء تأديتهم لعملهم وبالتالي يستعملون نفس الاستراتيجيات في التعامل معها، ذلك أن الطبيعة الإنسانية تتكون من مشاعر وأحاسيس وانفعالات تتوفر لدى الذكر والأنثى وتنعكس إيجابا أو سلبا على سلوكه وعلى أساليب تعامله مع مختلف المواقف المهنية الضاغطة في ضوء تنشئته الاجتماعية وخبراته المتنوعة، وبالتالي فإن التربية والتنشئة الاجتماعية وتكوين الفرد ذاته وطبيعة شخصيته ومستواه العلمي والثقافي، كلّها عوامل قد يكون لها أثر أكبر من أثر الجنس وتعمل على إزالة الفروق بينهما، وهذا ما أكده دوو Dewe (1988) إذ يرى أن الاستراتيجيات المستعملة ليس لها علاقة بالجنس فهي تتحدّد تبعا لطاقات المعلم البدنية والاجتماعية والنفسية، وبالتالي فلا دخل للجنس في طريقة مواجهة الضغوط (عيسى، 2013) بالإضافة إلى أن خروج المرأة للعمل أثّر على شخصيتها وعلى أساليب مواجهتها لأحداث الحياة الضاغطة وهذا ما أكده إدوارد ورولاند Edward & Roland (2001) والذي توصل إلى أن خروج المرأة للعمل وسّع آفاقها الفكرية وزاد من مهاراتها الحياتية اليومية (حرطاني، 2014) وبالتالي أصبح لها القدرة على اختيار أنجع الاستراتيجيات في التعامل مع مختلف المواقف المهنية الضاغطة شأنها شأن الرجل.

8- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية

لاختبار الفرضية قمنا باستعمال اختبار" ف" للتأكد من دلالة وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية باختلاف الأقدمية المهنية وتوصلنا إلى أن قيمة ف بلغت 0.132 بقيمة 0.876=sig وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا بالتالي لا توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في المقياس ككل وفي جميع أبعاده لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية.

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة رمانة عيسى (2013) بعنوان "استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية الناجمة عن الوضعية الإدماجية وعلاقتها بفعّالية التدريس لدى معلّمي الطور الابتدائي" التي أجريت على عينة مكونة من 200 معلّما يدرّسون في الطور الابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مقياس استراتيجيات المواجهة ترجع إلى الأقدمية المهنية.

كما جاءت مشابهة لدراسة العارضة (1998) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلّمون في المرحلة الثانوية في محافظة نابلس للتكيف مع الضغوط النفسية التي تواجههم، وتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ومكان العمل، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها 241 معلّما ومعلّمة ، توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في استخدام المعلّمين لاستراتيجيات التكيف مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنس أو مكان العمل أو الخبرة أو المؤهل العلمي.

في حين أنها اختلفت مع دراسة فولكمان وآخرون (1987) Folkman & all التي توصلوا من خلالها إلى أن الراشدين الأكبر سنا كانوا أكثر اعتمادا على الأسلوب الإقدامي خاصة إعادة التقييم الإيجابي للمشكل وكذلك أكثر استخداما للتجنب التكيّفي، كما كانوا أقل استخداما لعمليات التكيف الإقدامي السلوكي كالبحث عن المعلومات والمساعدة الاجتماعية (خنيش، 2009)

كما أنها جاءت مخالفة لدراسة محمد مقداد وفاضل عباس خليفة (2012) والتي أجريت على 146 معلّما ومعلمة، وأظهرت النتائج وجود فروق في الأقدمية المهنية لصالح الفئة ذات الخبرة أكثر من 15 سنة وفسّر هذا على أساس أنّ من بين عناصر الخبرة المهنية التي يكتسبها الفرد في العمل هو اكتسابه لأساليب عديدة لمواجهة الضغوط والتعرف على أكثرها فعالية مقارنة بقليل الخبرة الذي قد لا تتاح له الفرصة ليكتسب مثل هذه المكاسب.

كما اختلفت مع دراسة موس (1986) Moose التي تنص على أن الراشدين الأكبر سنا كانوا أقل اعتمادا على رد الفعل العدائي والتعبير الانفعالي كما كانوا أقل احتمالا للتنفيس الانفعالي عن إحباطهم وهم في ذلك أكثر ميلا لاستخدام استراتيجيات فعّالة لأن لهم حساسية أكبر اتجاه الضغوط مقارنة بصغار السن.

يمكن تفسير أنّ المعلّمين يستخدمون نفس الاستراتيجيات في تعاملهم مع المواقف الضاغطة باختلاف أقدميتهم المهنية إلى أنهم ينشئون تنشئة واحدة ويعملون في نفس الظروف ولهذا تكون خبراتهم في التعامل مع هذه الظروف متقاربة، بالإضافة إلى عامل مهم وهو المستوى التعليمي لدى أفراد العينة الذي يمكن له أن يكون السبب في إزالة الفوارق الراجعة إلى الأقدمية المهنية، إذ أنّ أغلب أفراد العينة إن لم نقل كلهم لديهم مستوى تعليمي جامعي وهذا ما يؤثر في نوع الاستراتيجية المستعملة حيث أنّ مستواهم التعليمي يدفعهم إلى استعمال الاستراتيجيات الأكثر فعالية في التعامل مع المواقف

المهنية الضاغطة، وهذا ما أكده الضريبي (2010) في دراسته حول أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، أنه كلما زاد المستوى العلمي للفرد زاد وعيه وإدراكه لأحداث الحياة الضاغطة نتيجة تعلّمه للكثير من الخبرات والمهارات خلال حياته العلمية، وبالتالي فإنه يتبع أساليب ذات فعالية في مواجهة ما يتعرض إليه من صعوبات ومواقف.

9- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الجنس (ذكور، إناث)

لاختبار الفرضية قمنا بتطبيق اختبار "ت" للتأكد من دلالة وجود فروق في جودة الحياة باختلاف الجنس وتوصلنا إلى أن قيمة ت قدرت ب2.63 بقيمة sig= 0.000 وبالتالي توجد فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية وجدنا أن الفروق لصالح الذكور إذ قدّر المتوسط الحسابي للمعلّمين ب207.80 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمعلّمات والذي قدّر ب200.08 على المقياس الكلي، كما سجّلنا نفس الفروق في بعد الصحة الجسمية، بعد الصحة النفسية، بعد شغل الوقت وإدارته لصالح الذكور.

جاءت نتائج دراستنا مشابهة لدراسة أحمد حسين إبراهيم العجوري (2013) بعنوان "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلّمين والمعلّمات بمحافظة شمال غزة" وقد أجريت الدراسة على 387 معلّما من كلا الجنسين وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد جودة الصحة العامة، جودة الحياة النفسية وجودة إدارة الوقت وكانت الفروق لصالح المعلّمين، في حين تبيّن عدم وجود فروق في بعدي جودة الحياة الأسرية وجودة البيئة.

كما جاءت مشابهة لدراسة شيخي مريم (2014) بعنوان "طبيعة العمل وجودة الحياة " التي أجريت على عينة من الأساتذة الجامعيين وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذكور والإناث في كل من البعد الجسمي والاستقلالية لصالح الذكور بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا في باقي الأبعاد الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس .

كما اتفقت مع دراسة حسن وآخرون (2006) التي هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة والضغوط النفسية ومقاومتها لطلبة الجامعة واختلافها تبعا للجنس وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين، وكذا دراسة العادلي (2006) بعنوان "مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات" حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها 51 طالبا و147 طالبة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الذكور في جودة الحياة.

في حين أنها لم تتفق مع دراسة بلعباس نادية (2016) والتي أجريت على عينة مكونة من 300 فرد متزوج وتوصلت إلى عدم وجود فروق في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.

يمكن تفسير وجود فروق بين الجنسين في بعدي جودة الصحة الجسمية وجودة الصحة النفسية إلى تباين دور المرأة فخروجها للعمل خلق لديها تعدّد وتنوع في الأدوار المنسوبة إليها، فأصبحت المرأة ملزمة بالقيام بأدوارها التقليدية من جهة وبدورها كمعلّمة في قطاع التعليم من جهة أخرى ، أما أدوارها التقليدية فهي المرأة التي ترعى شؤون بيتها أو بيت والدها وتقوم بكل واجباتها فيه من غسيل وتنظيف وترتيب وطهي .... في حين يكمن دورها كمعلّمة في أنها تتوجه كل يوم إلى المؤسسة التعليمية التي تسيّرها قوانين ونظم وتضبطها أوقات ومواعيد محدّدة، والتي يجب عليها احترامها والتقيّد بها، إن التوفيق بين العمل والبيت يؤثر على قواها الجسدية وكذا النفسية بحكم أنّ فكرها يكون دائما مشغولا بالكثير من الأمور التي تقع على عاتقها مثل مراعاة احتياجات المنزل والزوج والأبناء في حال

وجودهم وهذا ما يفسر وجود فروق في هذين البعدين لصالح المعلّمين ولقد أكّد أحمد عزت راجح (1973) بأن النساء العاملات هن أكثر تعرضا للإصابة بضغط الدم المرتفع وتصلب الشرايين والانهيار النفسي، ويعتبر أنّ السبب في ذلك لا يرجع إلى جمع المرأة بين عملها والبيت بقدر ما يرجع إلى ارتفاع مستوى طموحها" ، كما توصلت دراسة عويدة المشعان (2000) إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الاضطرابات النفسجسمية حيث تحصلت المدرّسات على متوسطات أعلى من الذكور فيما يخص هذه الاضطرابات كما توصل نفس الباحث في دراسة أخرى أجراها سنة 2002 إلى أن الإناث أكثر تشاؤما واضطرابا نفسيا وجسديا من الذكور .

كما يمكن تفسير وجود فروق في بعد جودة شغل الوقت وإدارته لصالح المعلّمين حيث أنّ المعلّم بعد انتهاء عمله يستطيع القيام ببعض الأنشطة الترفيهية والرياضية أو الخروج في جولات مع الأصدقاء، في حين أن المرأة عند انتهاء دورة العمل وعودتها إلى البيت تبدأ دورة عمل جديدة بالنسبة لها تتعلق بإدارة المنزل ورعاية شؤونه وهذا ما يستنفذ كل قواها وكذا كل وقتها مما لا يسمح لها بإيجاد الوقت للترفيه عن نفسها، ولعلّ تعدد الأدوار التي تؤديها المرأة وحجم المسؤوليات والواجبات الكثيرة التي تقوم بها مقارنة بالرجل تستنفذ جهدها وطاقتها ممّا يشعرها بالإرهاق والتعب وينعكس على شعورها بجودة الحياة وخصوصا أنها لا تملك حتى الوقت لممارسة هواياتها التي من الممكن أن تكون بالنسبة لها كمتنفس لتفريغ مختلف الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقها وهذا ما أكدته دراسة محمد عبد الله إبراهيم وعبد الرحيم صديق (2006) بعنوان "دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس" التي هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين يمارسون الأنشطة الرياضية وإلى أنّ الأنشطة الرياضية لها أثر على مجمل الحياة النفسية للفرد وعلى نظرته للآخر وعلى حياته وتقييمه لذاته وإحساسه بجودة الحياة (فواطمية ،2017).

10- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

توجد فروق في جودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي باختلاف الأقدمية المهنية .

لاختبار الفرضية قمنا باستعمال اختبار" ف" للتأكد من دلالة وجود فروق في جودة الحياة باختلاف الأقدمية المهنية وتوصلنا إلى أن قيمة "ف" بلغت 1.914 بقيمة sig=0.184 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وبالتالي لا توجد فروق في جودة الحياة في المقياس ككل وفي جميع أبعاده لدى معلّمي الطور الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

جاءت نتائج دراستنا مشابهة لدراسة الدحدوح (2015) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلّمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 465 معلّما ومعلّمة و100 مديرا ومديرة، توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

كما اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة وائل السيد حامد السيد (2018) بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود"، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في مقياس جودة الحياة ككل، وفي بعدي جودة الصحة النفسية وجودة العمل والتدريس لأفراد الدراسة تبعا لمتغير الأقدمية المهنية ما عدا في بعد جودة إدارة الوقت لصالح سنوات الخبرة من 10 سنوات فأكثر.

كما جاءت نتائج الدراسة الحالية مشابهة لدراسة شيخي (2014) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية في العمل على مقياس جودة الحياة بأبعادها وبدرجتها الكلية.

يمكن تفسير نتائج الدراسة على أساس أنّ جودة الحياة مرتبطة بتحقيق مجموعة من الحاجات التي يشبعها الفرد خلال مساره المهني والتي تنعكس على شعوره بالرضا والسعادة وبالتالي فإن الحاجات الأساسية التي يطمح المعلّمون إلى تحقيقها تتباين من أقدمية مهنية إلى أخرى فمثلا المعلم المبتدئ يطمح لتحقيق الاستقلالية المادية أما المعلّم ذو الأقدمية المهنية المرتفعة فإنه يطمح إلى الوصول إلى تحقيق الذات والتقدير والمكانة الاجتماعية وبالتالي فإن كل مرحلة من هذه المراحل إلاّ ولها خصوصيتها، بالإضافة إلى خصوصية العمل إذ توصلت دراسة بيري Perry (1996) إلى أن النساء العاملات هنّ أكثر شعورا بجودة الحياة من أقرانهن غير العاملات (حرطاني، 2014) وبالتالي فإن الفرد بتقدمه في العمر وهو عامل يمارس عمله الذي يحقق له مجموعة من الحاجات ليس هو نفسه الفرد الذي يتقدم في العمر وهو ماكث في البيت وهذا ما أثبت الاختلاف في نتائج دراستنا مع دراسة كل من جود Good (1994) والذي يؤكد على أن جودة الحياة تختلف لدى المسنين ويوضح أن السعادة تضعف مع تقدم العمر، بينما يزداد الرضا بصورة متسقة، كما أنّ جودة الحياة عموما لدى المسنين تتأثر بالصحة والدعم الاجتماعي للمسن، كما تتأثر أيضا بالمتغيرات التي يتعرض لها في جوانب الحياة المتعددة (حرطاني، 2014)

كما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ماك كوناث واخرون Mc Conatha & all (1998) حيث تكونت عينة البحث من 327 فردا تمّ تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات عمرية (من 19 إلى 35 سنة، من 36 إلى 55 سنة، من 56 سنة فأكثر) ووجد أن الإناث الأكبر سنّا كانوا أقل تحكما في حياتهم من صغار الراشدين، وأن ذلك ينعكس على إدراكهم لجودة الحياة، فالكبار من السيدات أقلّ إدراكا لجودة الحياة من الصغار (حرطاني، 2012)، وكذا دراسة بابلين Pablen (2000) والتي أثبتت أنّ الشعور بجودة الحياة يتغير بتغير المراحل العمرية التي يتقدم بها الفرد فكلّما تقدم الفرد في العمر، كلما توضحت وتمايزت لديه حالة الشعور بجودة الحياة.

كما أن لونجست (2008) Longest اعتبر أن مفهوم جودة الحياة يظهر من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجاته الصحية النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية (حرطاني ،2012) وكل هذه الحاجات يصعب تحقيقها من دون وجود عمل يشبعها. وبالتالي فإن ممارسة عمل معيّن خاصة مهنة التعليم التي تعتبر مهنة نبيلة تهدف إلى تربية الأجيال وتنشئتها بغض النظر عن مختلف الضغوطات المهنية المرتبطة بها قد أغفل التباين الذي يمكن أن يكون بين مختلف الأقدميات المهنية إذ يعتبر البعض أن العمل هو الحياة فالمعلّم المبتدأ أو صاحب الأقدمية الصغيرة يكون مستبشر بمستقبل مليء بالإنجازات وتحقيق التطلعات التي كان يطمح إليها، أمّا ذوا الأقدمية المتوسطة فما زال لديه الكثير لتحقيقه من خلال مزاولته لمهنته، أمّا ذو الأقدمية المهنية الكبيرة فقد وصل إلى ما كان يصبوا إليه وبالتالي أصبح العمل جزءا لا يتجزأ من حياته ومن كيانه حيث أنّ اكتساب أقدمية مهنية كبيرة تحقق له الرضا عن الذات وعن ما أنجزه خلال مساره المهني.

مناقشة عامة:

يتعرض المعلّم أثناء تأديته لعمله للعديد من الضغوط الناجمة عن مصادر متعددة وقد توصلت الدراسة الحالية إلى أنّ الأجر يُعتبر من أهم هذه المصادر إذ يعتبر أغلب المعلّمين أنّ الدخل الشهري لا يتماشى مع ما يبذلونه من جهد ولا يلبي احتياجاتهم الأساسية خاصة في ظل تدهور القدرة الشرائية، فالمعلّم يجد نفسه أمام واقع رهيب بسبب الضعف النسبي للدخل الشهري ومتطلبات الحياة المتنوعة، كما يشتكي المعلّمون من نقص فرص الترقية إذ يعتبرون أنها تتعارض مع طموحات المعلّم ومستقبله المهني وتزيد من توتره وشعوره بالضيق، بالإضافة إلى المنهاج الدراسي والذي يعتبر من أهم المصادر المسببة للضغط المهني بالنسبة لمعلّمي الطور الابتدائي إذ شهد مجال التربية والتعليم في الآونة الأخيرة تغيرات متتالية مست المنهاج منها إصلاحات الجيل الأول تم إصلاحات الجيل الثاني في ظل المقاربة بالكفاءات والتي انجرّ عنها الكثير من التغييرات والتعديلات في طرائق التدريس حيث أثقلت كاهل المعلم ووجب عليه مسايرتها، ولكن كيف له ذلك وهو يعمل في ظل ظروف عمل مزرية وغياب المستلزمات التعليمية الواجب توفرّها لمواكبة هذه الإصلاحات التي مست المناهج الدراسية، فيجد المعلّم نفسه أمام ظروف عمل غير مناسبة في جوانبها المادية كنقص التجهيزات وغياب المستلزمات التعليمية وفي جوانبها الفيزيقية كالضوضاء والحرارة وفي جوانبها الجمالية كالتصميم السيئ للمدارس والذي لا يطابق المواصفات المعيارية المطلوبة، كل هذه المصادر يدركها المعلّم على أنها ضاغطة بالنسبة له. لكن بالرغم من مواجهة المعلّمين لمختلف هذه المصادر الضاغطة إلاّ أنهم تحصلوا على مستوى متوسط من الضغط المهني وقد أرجعنا هذا إلى أن المعلمين يستعملون استراتيجية حل المشكل بدرجة كبيرة فهي تعتبر اختيارا سليما وممارسة صحية، لما ثبت لمثل هذه الاستراتيجيات من فعالية في مواجهة الضغوط المهنية، ونفسر هذا على أساس أن المعلّمون يميلون إلى استعمال استراتيجيات

مرتكزة حول المشكل بحثا منهم عن المعلومات وإيجاد الحلول للمشاكل التي تعترضهم، كما أنّ أفراد العينة تحصلوا على مستوى متوسط من جودة الحياة ،ويرجع هذا إلى أنّ الشعور بجودة الحياة يمثل أمرا نسبيا لأنه مرتبط ببعض العوامل الذاتية مثل المفهوم الإيجابي للذات والرضا عن الحياة، وعن العمل، والحالة الاجتماعية، والسعادة التي يشعر بها الفرد، كما يرتبط ببعض العوامل الموضوعية والتي يمكن أن تلاحظ مباشرة مثل الإمكانيات المادية المتاحة، والحالة الصحية والحالة السكنية وبالتالي فهو مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر وتوجد عوامل كثيرة تتحكم فيه وبالتالي من الصعب الوصول إلى أعلى مستويات الجودة. كما حاولت دراستنا التعرّف على أهم العوامل المساهمة في التنبؤ بجودة الحياة وتوصلت إلى أن أبعاد الضغوط المهنية تساهم في إنقاص جودة الحياة وتتمثل هذه الأبعاد في غموض الدور والذي ينشأ عندما لا يمتلك المعلّم معلومات كافية أو واضحة تمكنه من أداء عمله بطريقة ترضيه، فالمعلّم في هذه الحالة لا يكون على دراية بأهداف العمل أو الإجراءات التي عليه إتباعها، كما قد يكون غير متأكد بخصوص المجال والمسؤوليات المتعلقة بعمله، وبالتالي فإن الشعور بغموض الدور وعدم كفاية المعلومات المتعلقة بالعمل تؤدي إلى زيادة التوتر والشعور بعدم الجدوى وانخفاض الرضا الوظيفي، ممّا يؤثر سلبا على شعور المعلّم بجودة الحياة، بالإضافة إلى عبئ العمل ويظهر هذا الشعور عند المعلّم عندما تكون مهام ومتطلبات العمل تفوق طاقات وتحمل المعلّم ويرجع عبئ العمل الزائد لدى المعلّمين إلى ساعات العمل الطويلة، اكتظاظ الأقسام، عامل الوقت، إعداد المذكرات اليومية، التحضير للامتحانات، التصحيحات الدائمة للكراريس، كل هذه الأعباء تقع على كاهل المعلّم وتثقله مما يصيبه بالإعياء الجسدي وحتى النفسي وبالتالي الشعور بعدم الرضا عن العمل وعن الحياة، إضافة إلى سوء العلاقات مع الزملاء إذ تعتبر مهنة التدريس مهنة اجتماعية تحكمها علاقات متعددة وكثيرة وفي حال نقص الدعم والمساندة من طرف الزملاء في العمل ووجود صراعات بينهم يقل الشعور بالرضا، إلاّ أن سوء العلاقات لا يقتصر على الزملاء بل يتعدّاها

إلى المشرف التربوي أو ما يعرف بالمفتش إذ يعتبر المعلّمون أنّ أسلوب المفتش سلطوي يفتقر إلى أسلوب المناقشة البنّاء والهادف، ولا يهتم بإنجازات المعلّمين ومكامن القوة لديهم بقدر ما يهتم بالبحث عن نقاط الضعف وهذا ما يحبطهم ويؤثر في دافعيتهم نحو العمل والتفوق، بالإضافة إلى سوء العلاقة مع التلاميذ والتي يمكن أن ترجع إلى خصائص المرحلة العمرية التي يتعامل معها المعلّم ألا وهي مرحلة الطفولة إذ أنّ المعلّم يتعامل مع فئة الأطفال التي تحتاج إلى اهتمام كبير من طرفه ورعاية خاصّة، خاصة في ظل التباين بين التلاميذ وبالتالي عليه مراعاة فروقهم الفردية وخصائصهم النمائية، إن هذه المصادر دون غيرها تساهم في التنبؤ بجودة الحياة ولكن بطريقة عكسية أي كلما زادت هذه المصادر الضاغطة كلما انخفض مستوى جودة الحياة لدى المعلّم، إذ أن المعلّم عند تعرضه لمختلف المصادر الضاغطة والتي تحول دون قيامه بدوره بشكل فعال يشعر بالعجز وعدم الكفاءة في تأدية المهام المطلوبة منه وبالمستوى المطلوب مما يؤدي به إلى حالة من الإنهاك الانفعالي وعدم الرضا والتي تنعكس سلبا على جودة حياته وبالتالي يمكننا القول أن العوامل الذاتية المرتبطة بضغوط العمل تأثر في التنبؤ بجودة الحياة مقارنة بالعوامل الموضوعية. لكن بالرغم من أن هذه المصادر لها تأثير سلبي على جودة الحياة إلاّ أنّ حسن اختيار استراتيجيات التعامل معها يسمح بتحسين جودة الحياة لدى المعلّم ومن بينها الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل والاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال (الاستراتيجيات التجنّبية) فبالرّغم من أن المعلّمين لديهم أسلوب مفضّل للتعامل مع الضغوط المهنية بشكل عام ألا وهي الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل إلاّ أن العوامل الموقفية تؤثر على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلّمون في تعاملهم مع المواقف الضاغطة، فالعوامل الموقفية تلعب دورا هاما في تحديد استراتيجيات التعامل مع الضغوط، وبالتالي فإن هذه الاستراتيجيات ليست ثابتة، بل هي نوعية وموقفية يختارها المعلّم للتعامل مع الموقف الضاغط وفقا للتقييم المعرفي للمصدر الضاغط والمصادر الشخصية والاجتماعية المتاحة لديه، وعلى ذلك قد يستخدم المعلم الاستراتيجيات

المتمركزة على الانفعال إذا كانت المشكلة خارجة عن سيطرته، كما قد يستخدم الاستراتيجيات المتمركزة على المشكل والتي تهدف إلى إيجاد حلول للمشكل والتعامل معها في المواقف التي يعتقد أنه قادر على مواجهتها وباستطاعته التحكم فيها. وقد أثبتت دراستنا أن استعمال استراتيجية من هاتين الاستراتيجيتين يعمل على خفض الضغط المهني لدى المعلّم ويعيد التوازن للعضوية ومن تمّ يزيد من شعور المعلم بالسعادة والتوافق والرضا وبالتالي الشعور بجودة الحياة.

كما توصلت نتائج دراستنا إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية تعزى لمتغير الجنس والأقدمية المهنية في المقياس ككل وفي جميع أبعاده وهذا راجع إلى أن المعلّمون باختلاف جنسهم وأقدميتهم فإنهم يعملون تحت نفس الظروف المهنية وبالتالي فإنهم يتعرضون لنفس الضغوط ويتعاملون معها بنفس الاستجابات.

كما توصلت نتائج دراستنا إلى وجود فروق في المقياس الكلي لجودة الحياة وفي أبعاد جودة الصحة الجسمية وجودة الصحة النفسية وجودة شغل الوقت وإدارته لصالح الذكور وهذا راجع إلى تعدد الأدوار التي تؤديها المرأة مقارنة بالرجل مما يستنزف كل قدراتها وطاقاتها ويشعرها بالتعب والإرهاق وينعكس على شعورها بجودة الحياة، في حين أنه لا توجد فروق في جودة الحياة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية في العمل وهذا راجع إلى ما يحققه العمل من حاجات أساسية بالنسبة للمعلم سواء المبتدئ أو ذو الأقدمية المتوسطة أو الطويلة إذ يعتبر العمل هو الحياة وبالتالي في مختلف مراحل مزاولة الفرد لمهنته يشعر بالرضا وبجودة الحياة.

الخاتمة

الخاتمة:

تشكّل الضغوط جزءا كبيرا من حياة الإنسان، سواء الاجتماعية أو المهنية، وتؤثر عليه جسديا وذهنيا وانفعاليا وسلوكيا، والإنسان كلّ متكامل لا يمكن أن يحيا بمنأى عن الضغوط، إذ يعتبر سيلي Selye أنّ الإنسان في كل الأزمنة وفي كل الأوقات يعايش الضغط، وإن كان بدرجات متفاوتة، وأن الخلوّ من الضغط يعني الموت (مقداد، خليفة،2012، ص175).

إنّ المهن التي يقوم بها الإنسان مثقلة بالضغوط وتعدّ مهنة التعليم من أكثرها إثقالا بالضغط، إذ يواجه المعلّم مصادر ضغوط عديدة ناجمة عن ما تتسم به هذه المهنة من أعباء وما تتميز به من كثرة الواجبات والأدوار، فمهنة التعليم تتميز بمسؤولية قد لا نجدها في مهن أخرى وهي مسؤولية إعداد الفرد للحياة، هذه المسؤولية تستدعي التوافق المهني والراحة النفسية للمعلّم قصد تبليغ رسالته النبيلة على أحسن وجه، ولا شك أنّ شعوره بالضغط يعتبر من المعيقات الأساسية لفشله في تأدية مهامه، وبالتالي وجب عليه تجاوزها من خلال الاعتماد على استراتيجيات إيجابية تساعده على التعامل معها ومسايرتها وذلك للحفاظ على صحته النفسية والجسدية، ومن تمّ الارتقاء وتحقيق جودة الحياة، وهذا ما دفعنا إلى البحث في دراستنا الموسومة "باستراتيجيات التعامل مع الضغوط وجودة الحياة لدى معلّمي الطور الابتدائي" والتي كشفت من خلال تناول كل فرضية ومناقشتها إلى استخلاص ما يلي:

يواجه المعلّمون العديد من مصادر الضغط المهني من أهمّها الأجر، المنهاج، وسوء ظروف العمل، كما أن أفراد عينة الدراسة يستعملون عدّة استراتيجيات في تعاملهم مع المواقف المهنية التي تواجههم بدرجات متفاوتة .

كما توصلت نتائج دراستنا إلى وجود مجموعة من أبعاد الضغوط المهنية تؤثر سلبا على جودة حياة المعلّم وتتسبب في نقصانها والمتمثلة في غموض الدور، عبئ العمل، الإشراف التربوي، العلاقة مع

التلاميذ، العلاقة مع الزملاء، في حين أنّ استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية والمتمثلة أساسا في الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكل والاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال تؤثران إيجابيا في التنبؤ بجودة الحياة وتتسبّبان في زيادتها.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية تعزى لمتغير الجنس والأقدمية المهنية في المقياس ككل وفي جميع أبعاده.

إلا أن النتائج جاءت مختلفة بالنسبة لمتغير جودة الحياة، إذ أسفرت النتائج عن وجود فروق في جودة الحياة باختلاف الجنس لصالح الذكور وهذا بالنسبة للمقياس ككل، وبالنسبة لبعد جودة الصحة الجسمية، بعد جودة الصحة النفسية، بعد شغل الوقت وإدارته، ولم تسفر النتائج عن وجود فروق في بعد جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية، وكذا في بعد جودة حياة العمل وبعد الشعور بالسعادة والرضا، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في جودة الحياة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية بالنسبة للمقياس ككل وكذا بالنسبة لأبعاده.

الإسهامات العلمية للدراسة: لقد تمكنت الدراسة الحالية من تحقيق بعض الإسهامات العلمية من بينها :

– تصميم مقياس الضغوط المهنية ومقياس جودة الحياة.

–ترجمة مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية، ممّا يوفر الجهد والوقت على الدراسات اللاحقة في نفس المجال.

– تمكنت الدراسة الحالية من تحديد مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي.

– استطاعت الدراسة الحالية التعرف على أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط استعمالا من قبل معلمي الطور الابتدائي.

– استطاعت الدراسة الحالية التعرف على مستوى جودة الحياة لدى معلمي الطور الابتدائي.

– تمكنت الدراسة الحالية من التعرف على أثر التفاعل بين المتغيرين المستقلين (الضغوط المهنية، استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية) في علاقتهما بالمتغير التابع (جودة الحياة) مما أضفى مزيدا من التفسير على تباين المتغير التابع.

الإسهامات العملية للدراسة: في ضوء النتائج المتوصل إليها في دراستنا، نقدم بعض الإسهامات العملية التي قد تفيد القائمين على المنظومة التربوية التعليمية من بينها:

– ضرورة القيام بأيام تحسيسية تأكد على أهمية العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية التعليمية بما في ذلك العلاقة مع المفتش، الزملاء وكذا العمل على تحسين علاقة المعلم بتلاميذه من خلال القيام بدورات تكوينية تساعده على إدارة مختلف الصعوبات الناجمة عن العلاقة "معلّم–تلميذّ، وذلك بتزويد المعلّمين بالمعلومات اللازمة حول مرحلة الطفولة وتعريفهم بخصائصها ومميزاتها مما يسمح لهم بالتعامل الأفضل مع التلاميذ، وكذا العمل على تزويد المعلّمين بقدر كافي من المعلومات المرتبطة بأداء عملهم وذلك لتفادي شعورهم بغموض الدور.

– توعية المعلّمين بأهمية تبني أساليب مواجهة فعّالة تساعدهم على التعامل مع مختلف المواقف الضاغطة وتجاوزها لما ينجم عنها من آثار وخيمة على صحتهم النفسية والجسدية.

– محاولة تحسين جودة حياة المعلّم داخل المؤسسات التربوية التعليمية من خلال تحسين المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة كالأجر، ظروف العمل والمؤشرات الذاتية كغموض الدور والعلاقات الاجتماعية داخل بيئة العمل.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

ابراهيم عبد الرحيم، ابراهيم محمود. (2008). ***الضغوط النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى مرافقي مرضى الفصام***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب، جامعة الخرطوم.

إبراهيمي، أسماء. (2015). ***الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى المرأة العاملة***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.

أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). ***جودة الحياة، المفهوم والأبعاد***. ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية. جامعة كفر شيخ، مصر.

الأحسن، حمزة. (2015). الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية على مستوى تقدير الذات لديهم، ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، *1*(1)، 186-215.

الأحمد، أمل ومحمود، مريم رجاء. (2009). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 10(1)، 13-37.

أحمدي، خولة (2017) علاقة الضغوط المهنية بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. ***مجلة الرواق***، (9)، 151-163.

أزيدي، كريمة. (2007). ***ادراك التلاميذ لأسلوب الصف واستراتيجيات تعاملهم مع الأزمة في ضوء الجنس، مصدر الضبط، المستوى التحصيلي***، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.

ان بولينغ. (2008). ***قياس الصحة***. ترجمة حشمت، حسين. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

ايت حمودة، حكيمة ووازي، طاوس. (2013). مصادر الضغوط المهنية لدى معلم مرحلة التعليم الإبتدائي. ***الملتقى الدولي الثاني حول ظاهرة المعاناة بين التناول السيكولوجي والسوسيولوجي***، 565-581.

إيقارب، فريدة. (2009). ***أثر صراع وغموض الدور المهني على الاحتراق النفسي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

باهي، سلامي. (2008). ***مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات البسكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي***، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر

بحرة، كريمة. (2014). ***جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

بحري، نبيل وفارس، علي. (2008). علاقة الضغط المهني بالمساندة الاجتماعية لدى المرأة العاملة، دراسة ميدانية، ***مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية***، (3)، ص91-109.

بركات زياد. (2010). الإستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكروم بفلسطين. ***منشورات جامعة القدس المفتوحة***، 1-29.

بغيجة، إلياس. (2006). ***إستراتيجيات التعامل مع الضغوط التفسية "الكوبين" وعلاقتها بمستوى القلق والإكتئاب لدى المعاقين حركيا***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

بلعباس، نادية. (2016). ***أنماط الاتصال وعلاقتها بجودة الحياة الزوجية***. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

بوعيشة، أمال. (2014). ***جودة الحياة وعلاقته بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب***. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.

تفاحة، جمال. (2009). الصلابة النفسية والرضا عن الحالات لدى عينة من المسننين (دراسة مقارنة). ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة الإسكندرية، 9(1)، 253-273.

جبالي، صباح. (2012). ***الضغوط النفسية وإستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف.

جمعة، سيد يوسف. (2007). ***إدارة الضغوط***، دار الكتب المصرية، القاهرة.

حرطاني، أمينة. (2014). ***جودة الحياة لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية عند الأبناء***، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

حريم، حسين. (2004). ***السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال***، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

حساني، مصطفى وتيجاني، بن الطاهر. (2018). جودة الحياة والتفكير الإبداعي الإبتكاري للمدرس، ***مجلة العلوم الإجتماعية***، 7(31)، 249-272.

حساني، فاطمة. (2014). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة.

حساني، فاطمة. (2015). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين.*** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة.

حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم. (2006). ***إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية***، عمان: دار الفكر.

حسين، طه عبد العظيم. (2006). ***إدارة الضغوط التربوية والنفسية***، مصر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفات، عبد الفتاح والزغلول، عماد. (2003). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. ***مجلة العلوم التربوية***، (3)، 61-89.

خنيش، ليلى. (2009). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المعلمين.*** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي.

دايلي، ناجية. (2013). ***الضغط النفسي لدى المرأة المتزوجة العاملة في الميدان التعليمي وعلاقته بالقلق.*** رسالة ماجستير غير منشورة.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف.

الدحدوح، حسني فؤاد. (2015). ***جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم.*** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

الدليمي، ناهده عبد زيد وحسين، إيمان مخيل، وعز الدين، إيمان عامر وعباس، اية كاظم. (2012). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. ***مجلة جامعة بابل***، 20(4)، 1126-1142.

راجح، أحمد عزت. (1973). ***أصول علم النفس.*** (ط9). الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.

رجاء مريم. (2007). الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية. ***مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، 5(1)، 1-32.

الرشيدي، هارون توفيق. (1999). ***الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها***. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

رضوان، سامر جميل. (2002). ***إستراتيجية مواجهة الضغط النفسي*** (ط2). الإسكندرية: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

رضوان، فوقية حسن عبد الحميد. (2006). ***علم النفس التطبيقي وجودة الحياة***، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس.

زبدي، ناصر الدين. (2007). ***سيكولوجيا المدرّس: دراسة وصفية تحليلية***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.

زريبي، أحلام (2014) ***إستراتيجية التصرف اتجاه الضغوط المهنية وعلاقتها بفعالية الأداء***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

سبع، مريم. (2015). ***دراسة مقارنة لاستراتيجيات coping لدى المراهقين والمراهقات***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

سعيد عبد الرحمن، محمد عبد الرحمن. (ب.س). ***استخدام بغض استراتيجيات التعايش في تحسين جودة الحياة لدى المعاقين سمعيا***، الندوة العلمية الثانية للإتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، 319-355.

سماني، مراد. (2012). ***استراتيجيات التعامل عند اللذين يعانون من الاحتراق النفسي لدى الأطباء المقيمين بالمستشفى الجامعي بوهران***، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.

شارف خوجة، مليكة. (2011). ***مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين ،دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تيزي وزو.

الشخانبة، أحمد عبد المطيع. (2010). ***التكيف مع الضغوط النفسية "دراسة ميدانية"*** عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

شداني، عمر وبوعبد الله، لحسن (2017). علاقة إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بأبعاد جودة الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ***مجلة البحث في تنمية إدارة الموارد البشرية***، 8(2)، 126-150.

شعيب، علي محمود علي. (2017). ***دليل الكتابة العلمية والتوثيق وفق نظام American Psychological Association (APA)***، الإصدار السادس.

الشناوي، محمد محروس. (1994). ***نظريات الإرشاد والعلاج النفسي***، دار غريب للطباعة والنشر: القاهرة.

شويطر، خيرة. (2016). ***إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الأمهات على ضوء متغيري الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران.

الشيخ، أمل إبراهيم أبو بكر. (2015). ***psychological stresses and its relation to quality of life among the diabetics in Omdurman Locality,*** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السودان.

شيخي، مريم. (2014). ***طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تلمسان.

الضريبي، عبد الله. (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية والمهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق، ***مجلة جامعة دمشق***، *26*(4)، 669-719.

العادلي، كاظم. (2006). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات، بحث مقدم لوقائع ندوة بعنوان: **علم النفس وجودة الحياة**. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد وحسين، محمد حسين سعيد. (2006). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف. المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية ببني سويف: ***دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الإحتياجات الخاصة***.

عبد المعطي، حسن مصطفى. (2005). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر، وقائع المؤتمر الثالث: ***الانتماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة***، جامعة الزقازيق، مصر.

عبد المعطي، حسن مصطفى. (2006). ***ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها***. مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.

العجوري، أحمد حسين إبراهيم. (2013). ***الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة***، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.

عسكر، علي. (2000). ***ضغوط الحياة وأساليب مواجهها***. (ط2). دار الكتاب الحديث: الكويت.

عقون، اسيا. (2012). ***الضغط النفسي المهني وعلاقته بإستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة سطيف.

عمرون، سليم. (2018). مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، 6(2)، 519- 538.

عياصرة، معن محمود ومروان، محمد بني أحمد. (2008). ***إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير***. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

عيسى، رمانة. (2013). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية الناجمة عن الوضعية الإدماجية وعلاقتها بفعالية التدريس لدى معلمي الطور الابتدائي***، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر.

غربي، صبرينة. (2012). ***مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط المهنية لدى الممرضين***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

الغندور، العارف بالله محمد. (1999). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، المؤتمر الدولي السادس: ***جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين***. مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، 66-82.

فايد، حسين علي. (2005). ***المشكلات النفسية الاجتماعية***. القاهرة: مؤسسة طيبة.

الفرماوي، حمدي علي وعبد الله، رضا. (2009). ***الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة***. عمان: دار صفاء.

فواطمية، محمد .(2017). واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، (31)، 451-462.

قاجة، كلثوم. (2009). مصادر ضغوط المعلّم لدى معلّمي المرحلة الابتدائية. عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، 380-408.

قدور، بن عباد هوارية. (2011). استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط النفسي لدى المرأة العاملة على ضوء متغير الحالة العائلية. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، (2)، 39-54.

قرساس، الحسين. (2008). ***تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين***، مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، جامعة قسنطينة.

قريطع، فراس. (2017). الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، 13(4) ، ص475-486.

كاظم، علي مهدي والبهادلي، عبد الخالق نجم. (2006). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين، دراسة ثقافية متنوعة. ***The scientific journal of arab open academy in Denmark***، (3)، 67-87.

كبير، كلثوم وجمعة، أولاد حيمودة وعبد الرحمن، أمال. (2011). الآليات النفسية التكيفية عند الإنسان الصحراوي. ***مجلة الواحات للبحوث والدراسات***، (15) ، 64-105.

لحوالي، نصيرة. (2011). ***إستراتيجيات التعامل مع الضغوطات المهنية وعلاقتها بالرضا المهني لدى معلمي المدرسة الابتدائية.*** مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

لشهب، أسماء وإبراهيمي، إبراهيم. (2017). معلّم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، (30)، 225-240.

لعيس، إسماعيل. (2012). إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المعلّمين. ***مجلة أبحاث نفسية وتربوية***، (5)، 7-20.

مبارك، بشرى عناد. (ب.س). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج، ***مجلة كلية الآداب***، (99)، 714-771.

المحرزي، راشد بن سيف وحسن، عبد الرحمن سعيد، وإبراهيم، محمود محمد. (2006). جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية وإستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، بحث مقدم لوقائع ندوة بعنوان: ***علم النفس وجودة الحياة***، جامعة السلطان قابوس، جامعة عمان.

مسعودي، امحمد. (2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي دراسة تحليلية. ***مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية***، (20)، 203-220.

مشري، سلاف. (2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي (دراسة تحليلية). ***مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية***، (8)، 215-237 .

المشعان، عويد سلطان. (2000). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية والجسمية، ***مجلة العلوم الإجتماعية***، 28(1).

المصدر. عبد العظيم وأبو كويك، باسم علي. (2007). ***ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا.*** غزة.

مصطفى عشوي. (1992). ***أسس علم النفس الصناعي التنظيمي***، المؤسسة الوطنية للكتاب: الجزائر.

معروف، محمد. (2013). ***إستراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية: جامعة وهران.

مقداد، محمد وخليفة، فاضل عباس. (2012). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى معلمي نظام الفصل بمملكة البحرين، ***دراسات نفسية وتربوية***، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (9).

مقدم، سهيل. (2010). ***استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء متغيرات الخلفية الفردية لدى أساتذة التعليم الثانوي***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران.

مقدم، عبد الحفيظ. (2003). ***الإحصاء والقياس النفسي والتربوي***. (2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.

منسي، محمد عبد الحليم وكاظم، علي مهدي. (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، بحث مقدم لندوة بعنوان: ***علم النفس وجودة الحياة***. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان،17-19 ديسمبر، 63-77.

منصوري، مصطفى. (2010). ***الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهته***. الجزائر: منشورات قرطبة.

منصوري، مصطفى. (2013). مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها بالقلق والرضا المهني. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، (10)، 283-297.

النجار، يحي والطلاع، عبد الرؤوف. (2015). التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة، ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)***، 29(9)، 209-246.

نعيسة، رغداء علي. (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. ***مجلة جامعة دمشق***. 28(1)، 145-181.

الهمص، صالح اسماعيل عبد الله. (2010). ***قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة غزة.

الهنداوي، محمد حامد إبراهيم. (2011). ***الدعم الإجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظات غزة***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة.

وائل السيد، محمد حامد.(2018). دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود . ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية***، 3(1)، 25-48.

وزارة التربية الوطنية (2016) مناهج مرحلة التعليم الابتدائي.

اليماني، عبد الرؤوف والزعبي، نزار محمد. (2011). ***استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة البكالوريوس في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية***. الأردن

المراجع باللغة الأجنبية:

Achachera, A. (2014). ***Handicap de l'enfant et impact sur la qualité de vie des parents en Algérie : validation d'un instrument***. these de doctorat .faculté des sciences humaines et sociales, université de Tlemcen.

Anderson, S. (2003). Quality of life Theory .The Iqol Theory .***the Quality of life Research center***. Copenhagenk, Denmark:

Bacro, F. (2013). La qualité de vie, approche psychologique .***presses universitaire de rennes.***

Beaulieu, N .(2003). **Lien Entre Le Stress Au Travail, l'évaluation Cognitive, Les stratégies d'adaptation et L'epuisement Professionnel Chez Des Adultes En Milieu De Travail**. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en psycholgie , université du Québec.

Blasé, J. (1986). Leadership behavior of school principals in relation to teacher stress, satisfaction, and perfornace, ***journal of humanistic education and developpement***, 24 (44) ,159-171.

Bruchon-Schweitzer ,M (2001) Concept, Stress , Coping . ***Recherche en soin infirmier***, (67), 68-83 .

Bruchon-Schweitzer, M & Quintard , B. (2001). ***Personnalité et maladies : stress, coping et ajustement***. Paris : Dunod.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). ***Psychologie de la santé,*** modèles, concept et méthode. Paris : Dunod .

Canu,C. (2012) Le stress des enseignants, point de vue sur le stresseur "éleves " et les moyen de coping. ***Haute école pédagogique*** , 3-40.

Chabrol,H & Callahan, S. (2004). ***Mécanismes de défense et coping*** . Paris: Dunod.

Coté.L .(2013). Améliorer ses stratégie de coping pour affronter le stress au travail , ***Psychologie de Québec***, 30(5).

Didier, L, Bruchon-Schweitzer, M. (2005). l'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré, ***orientation scolaire et professionnele ,***34(4).

Fisher, G.N. (2002). ***Traité de psychologie de la santé***. Paris : Dunod.

Flora,Y. (2009). le stress des enseignants, ***science humaine***, Pauvreté comment faire face ?(202).

Hadji Samira. (2015). Stratégie d'ajustement de l'épuisement professionnel chez les enseignants du secondaire, ***ATTARDISS revue de la faculté des sciences de l'éducation***, (7), 81-94 .

Ogden, J. (2008). ***Psychologie de la santé*** . Paris: Group de Boeck .

Parrocchetti, J.P. (s.d) ***Stress, coping et traits de personnalité (névrorisme et lieu de contrôle)***. Thèse pour obtenir le grade de Docteur .Université aix-marseille université.

Steels ,P & Ones ,D . (2002) Personality and hapiness , ***a national level analysis journal of personality and social psychology*** ,1(18) 767-781.

Tazopoulou, E. (2008) . ***Evaluation de la qualité de vie subjective après un traumatisme cranien : relation entre Qualité de vie, Psychopathologie, Stratégie d'ajustement et reconstruction identitaire***, these de doctorat , université de paris 8 .

Ventegodt, S & Merrich, J & Anderson N,J (2003) Quality of life theory I .The IQOL Theory :An integrative Theory of the Global Quality of Life Concept, ***The scientific World Journal*** ,(3) 1030-1040 .

الملاحق

الملحق رقم -1-

توزيع الابتدائيات حسب الدوائر التي تنتمي إليها لولاية تلمسان

الدوائر	اسم المؤسسة	عدد الأساتذة
دائرة تلمسان	-كدروسي مصطفى	06
	مرابط بشير	08
	العربي التبسي	07
	عبد الحميد ابن باديس	08
	بن سهلة بومدين	17
	أحمد الأبيلي	12
	عائشة المديوني	10
	بريكسي نقاسة عبد الغني	10
	محمد التلاليسي	10
	محمد الحلفاوي التلمساتي	12
	أباجي محمود	17
	أبو عبد الله محمد العباس	08
	بن منصور عبد القادر	22
	قادري فتوحي	08
	بن عصمان منصورية	10
	زرقة رضوان	11
دائرة مغنية	عبد الحميد بن باديس	10
	الشيخ العربي التبسي	12
	لياني تيجيني	10
	دار عبيد بوفلجة	09
	ملعب محمد	10

	صلاح الدين الأيوبي	12
	أحمد بن شقرة	13
	محمد بولنوار	12
	بن جلول عبد القادر	11
	بوطاقة الشريف	13
	جليل عيسى	14
	معموري محمد	08
دائرة شتوان	ابن سينا	10
	زياني بلقاسم	12
	بن عثمان عبد السلام	10
	بلعيدي محمد	08
	بلعربي منصور	10
	بلحاج محمد	12
	خياط معزوز سيد أحمد	12
	إخلف بومدين	10
	ميلودي محمد	08
	عزوز بومدين	10
	بن قديح قويدر	12
	حي عين الحوت الجديدة	10
دائرة صبرة	حساين الزيتوني	12
	وهراني خيرة	15
	غالم محمد	10
	يعقوب بوعزة	12
	بلبشير محمد	11
	عرابي عبد القادر	10

	بن سعيد رابح	10
دائرة الرمشي	بلماحي بولنوار	08
	مجاوي رشيد	07
	حاج عبد القادر قويدر	10
	عريف عبد الرحمن	09
	بوزيان عبد القادر	10

الملحق رقم -2-

استبيان الضغوط المهنية لمعلمي الطور الابتدائي في صورته الأولية

فقرات المقياس:	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
1-يمنعني اكتظاظ الأقسام من التركيز في تأدية عملي				
2- التحضير الدائم للدروس يتطلب مني جهودا كثيرة تفوق طاقاتي				
3-أجد الدعم الدائم من طرف المدير				
4-أشعر بأن العلاقة بيني وبين زملائي وثيقة جدا				
5- تعاملي مع التلاميذ يسبب لي التوتر				
6-يلقي أولياء التلاميذ اللوم علي نتيجة ضعف مستوى أبناءهم				
7-يزعجني حراسة التلاميذ في الساحة وفي المطعم				
8-الراتب الذي أحصل عليه يتناسب مع ما أبدله من جهد				
9-المفتش يمنحني التقدير الذي أستحقه				
10-يزعجني عدم استيعاب التلاميذ للدروس بسبب صعوبة المنهاج الدراسي				
11-يزعجني عدم وجود دورات مياه خاصة بالمعلمين				
12-يرهقني طول اليوم الدراسي				
13-لا ارتاح لكثير من تصرفات زملائي				
14-أشعر بالضيق بسبب نقص التهوية في القسم				
15-أشعر بعدم القدرة على تحديد مهام عملي				
16-أنا غير متأكد من حدود سلطتي في مهنتي				

17-أجد صعوبة في التواصل مع المدير				
18-تؤرقني الصراعات المستمرة مع زملائي				
19-أشعر بأن أولياء التلاميذ يمنحونني ما أستحقه من تقدير				
20-أنزعج من عدم استجابة التلاميذ لمطالبي الدراسية منهم				
21-أحصل على مردودية جيدة بالإضافة لراتبي				
22- المنهاج الدراسي يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ				
23-وقت العمل الرسمي يكفيني لأداء العمل المطلوب مني تأديته				
24-يزعجني أن المفتش يقيم أدائي من خلال زيارة واحدة				
25-أختلف مع المدير في الكثير من وجهات النظر				
26-أشعر بوجود علاقة قوية بيني وبين تلاميذي				
27-كثيرا ما أشعر بأن عملي متداخل مع حياتي الشخصية				
28-أعارض تقليد مناهج أجنبية				
29-اضطر لتدريس دروس خصوصية لتغطية حاجاتي				
30-أستطيع التنبؤ بما هو متوقع مني في عملي				
31-الزيارات المفاجئة للمفتش تسبب لي القلق				
32-الفروق الفردية بين التلاميذ تصعب علي القيام بمهنتي				
33-أتضايق من أن فرصة الترقية في مهنة التدريس				

قليلة مقارنة بمهن أخرى				
34-يضايقني ضعف التعاون من طرف الأولياء				
35-إن التلاميذ لديهم اهتمام واضح بالدراسة				
36-أحصل على المساعدة من طرف زملائي				
37-يضايقني غياب المستلزمات التعليمية (أقلام السبورة مثلا)				
38- درجة الحرارة بمحيط عملي لا تساعد على العمل				
39-إنني غير مقتنع بالطريقة التي يُطلب مني ممارسة عملي بها				
40-أشعر بالإرهاق نتيجة الحفاظ على انضباط القسم				
41- تتوفر لدي معلومات كافية لإدارة عملي بشكل جيد				
42-يزعجني غياب التدفئة في فصل الشتاء				
43-أجد صعوبة في التوفيق بين مطالب المدير والزملاء والتلاميذ وأولياءهم				
44-يزعجني السلوك الفوضوي لبعض التلاميذ				
45-أعمل في ظل سياسات وإرشادات متعارضة				
46- يقدر أولياء التلاميذ أني أعمل لصالح أبناءهم				
47-راتبي لا يكفيني لسد متطلبات الحياة				
48-يعدل المدير في تعامله مع المعلمين والمعلمات				
49-يضايقني أن المفتش يهتم بالشكليات				
50-يزعجني عدم وجود قاعة مخصصة للمعلمين				
51-رأي المدير غير مناسب بالنسبة لي				
52- تتلاءم المناهج الدراسية مع سن الطفل				
53- تدريس كافة المواد التعليمية يشعرني بالإرهاق.				

54-تزعجني التغيرات المستمرة في المناهج التعليمية				
55-تحبطني طريقة تقييم المفتش لعملي				
56-أهداف المنهاج الدراسي واضحة بالنسبة للمعلم				
57- يزعجني التمييز بين المعلم والأستاذ في توزيع الأجور				
58-يلقي أولياء التلاميذ المسؤولية الكاملة علي في تعليم أبنائهم				
59-أواجه صعوبة في إيصال المعلومات للتلاميذ				
60-إن زملائي يعتقدون أنني لا أؤذي عملي بشكل جيد				
61-يتطلب مني عملي القيام ببعض الأمور ضد مبادئي				
62-أتضايق من انتشار الغبار داخل القسم				
63-يزعجني أخذ العمل إلى البيت لإتمامه				
64- لا يوجد تعاون بيني وبين زملائي				
65-يفرض علي المفتش رأيه دون مناقشة				
66- أشعر بأن المدير يقدر الجهد الذي أقوم به في عملي				
67- تزعجني الزيارات المستمرة لأولياء التلاميذ للإطلاع على المسار الدراسي لأبنائهم				
68-إن كثافة المنهاج الدراسي تجهد المعلم				
69-فناء المدرسة غير صالح للعب الأطفال				
70- يوفر لي عملي فرصا للتقدم في حياتي المهنية				
71-يزعجني تدخل أولياء التلاميذ في عملي				

الملحق رقم -3-

مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية في صورته الأصلية

Item	Très rarement	Assez rarement	Assez souvent	Très souvent
1-parler du problème avec les collègues				
2-Prendre de recul et essayer de rationaliser la situation				
3-Exiger que les élèves se tiennent tranquille				
4-Encourager positivement les élèves				
5-Donner votre opinion sur la manière dans les choses sont faites a l'école et comment elle évoluent				
6-Oublier complètement le travail quand la journée est finie				
7-Vous assurer que vos collègues vivent les choses de la même façon que vous				
8-Ne pas amener de travail a la maison				
9-Etablir des habitudes dans votre façon d'enseigner				
10-Vous engager d'avantage dans des activités extra professionnelles (passe temps, loisir)				
11-vous assurer que les autres sont conscients que vous faite de votre mieux				
12-Vous comporter de manière autoritaire				
13-Eviter les autres membres de l'équipe enseignante				
14-faire savoir aux autres exactement qu'elle est votre position				
15-Maintenir la discipline, sanctionner les élèves				

16-Penser aux aspects positifs de l'enseignement				
17-Essayer tout simplement d'ignorer les difficultés				
18-Ne pas travailler ni plus dur, ni plus long temps				
19-Maintenir les élèves occupés				
20-Parler du problème avec le directeur				
21-Séparer ou isoler certain élèves des autres pendant un moment				
22-Essayer d'analyser objectivement la situation et de contrôler vos émotions				
23-Essayer d'être toujours cohérent et honnête dans vos relations avec vos élèves				
24-Imaginer que c'est un autre travaille et continuer a le faire				

الملحق رقم –4–

استبيان جودة الحياة في صورته الأولية

فقرات المقياس:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1–أجد صعوبة في التعامل مع زملائي في العمل					
2–أشعر بالحيوية والنشاط					
3–أنا عصبي					
4–أشعر بالسعادة والارتياح					
5–أشعر بالاستقرار والأمان في عملي					
6–يزعجني أن كل وقتي مقسم بين العمل والبيت					
7–أشعر بالتباعد بيني وبين أفراد أسرتي					
8–أستيقظ بكثرة خلال الليل					
9–أحس بالضيق والملل					
10–أنا غير راض عن مهنتي					
11–أعاني من مشاكل صحية					
12–لا أشعر بالراحة عندما أدخل البيت					
13–أنا راض عن شكل جسمي					
14–أنا من الناس اللذين لا حظ لهم					
15–أرفه عن نفسي بالذهاب لزيارة أصدقائي أو الخروج في نزهة مع العائلة					
16–علاقتي بأفراد أسرتي متوترة					
17–أشعر بعدم الاهتمام من أصدقائي					
18–لدي مشاعر ايجابية اتجاه المستقبل					
19–أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا					
20–أعاني من اليأس					

21-أشارك في القرارات التي تخص عملي					
22-لدي متسع من الوقت للراحة والاسترخاء					
23-أعاني من خيبات الأمل					
24-أنا راض عن حالتي الصحية					
25- أشعر بالحزن					
26- أتعامل بعنف مع الآخرين					
27-أشعر بالاكتئاب					
28-أشعر بأن انتباهي مشتت					
29-أنزعج لعدم قدرتي على ممارسة هواياتي بسبب كثرة انشغالي					
30-أشعر بالتباعد بيني وبين أفراد أسرتي					
31-تتكرر عدم رغبتي في تناول الأكل عدة مرات					
32-أنا راض بما حققته في حياتي					
33-أشعر بأن حياتي مليئة بالأمل					
34-أمر بسيط يحبطني					
35-أشعر بالراحة عندما أتواجد مع أصدقائي					
36-لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي					
37-أنزعج من تناول الأدوية بشكل يومي بسبب مرضي					
38-أجد الوقت الكافي لممارسة بعض النشاطات الترفيهية كالرياضة					
39-لدي ذاكرة قوية					
40-راتبي لا يكفي كل احتياجاتي					
41- أنا راض عن علاقتي بأفراد أسرتي					
42-عملي لا يحقق لي طموحاتي					
43- استمتع بحياتي					
44-أستطيع التحكم في انفعالاتي					
45-أتعب بسهولة					

46-الأجر الذي أتقاضاه عادل بالنسبة إلى مجهودي المبذول					
47-أستغل أوقات فراغي					
48-أشعر بالتوتر وعدم الارتياح					
49-أنا غير راض عن فرص الترقية في عملي					
50-يزعجني أن أقضي العطلة في البيت					
51-ليس لدي الوقت للقيام ببعض الزيارات العائلية					
52-يمكنني الاعتماد على أصدقائي في وقت الحاجة					
53-أفقد شهيتي					
54-أشعر بالسعادة اتجاه علاقتي بأفراد أسرتي					
55-لدي الطاقة الكافية لأقوم بأعمالي اليومية					
56-الحجم الساعي لعملي متعب جدا					
57-أشعر بأنني فرد مهم داخل أسرتي					
58-أعاني من آلام في جسمي					
59- يسود جو التفاهم والتعاون في العمل					
60-أحصل على دعم عاطفي من طرف أسرتي					
61-أنا راض عن الدعم المقدم لي من طرف أصدقائي					

الملحق رقم -5- يوضح قائمة الأساتذة المحكمين

أ- قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان الضغوط المهنية:

الأستاذ (ة)	الجامعة	البريد الإلكتروني
أ.يحياوي نور الهدى	جامعة تلمسان	
أ.مسلم عبد الله	جامعة تلمسان	
أ.د بحري صابر	جامعة سطيف2	Bahri.saber43@yahoo.fr
د.نور الدين زعتر	جامعة زيان عاشور الجلفة	Zaatar33@gmail.com
د بجيقة غزوي	جامعة الجزائر 2	guezouid@gmail.com
د.مجدي الكردي	جامعة القدس المفتوحة	majdikurdi@hotmail.com
د.عصام محمد زيدان	جامعة مصر	Esaamz64@mans.edu.eg
د.حسام الدين أبو الحسن	المملكة العربية السعودية	hosam_sam@hotmail.com
أ.بن سعيد عبد العزيز	مدرسة بن عثمان عبد السلام	
أ.بوزيدي ثاني ليلى	بن منصور عبد القادر	

ب.قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية (المترجم والمعدل من طرف الطالبة)

الأستاذ(ة)	الجامعة
أ.د بن عصمان جويدة	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
أ.د بن حبيب عبد المجيد	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
أ.د صوفي عبد الوهاب	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
أ.د يحياوي نور الهدى	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
أ.د بن ديويس	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان

ج- قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان جودة الحياة:

الأستاذ (ة)	الجامعة	البريد الإلكتروني
د.سجلماسي محمد الأمين	جامعة تلمسان	
أ.د موفق كروم	جامعة عين تموشنت	/
أ.د زواوي منصوري	جامعة عين تموشنت	/
أ.د رشيد سعادة	جامعة غرداية	saadarachid@yahoo.fr
أ.نور الدين زعتر	جامعة زيان عاشور الجلفة	Zaatar33@gmail.com
أ.د زواني نزيهة	جامعة مولود معمري تيزي وزو	Naziha.zouani@yahoo.com
د.شعبان الحداد	جامعة الأزهر غزة	Dr_shabanalhaddad@hotmail.com
أ.د محمد السيد عبد الرحمن	جامعة الزقازيق مصر	Msaid55300@yahoo.com

الملحق رقم -6-

مقياس الضغوط المهنية (الصورة النهائية)

فقرات المقياس:	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
1-يمنعني اكتظاظ الأقسام من التركيز في تأدية عملي.				
2- التحضير الدائم للدروس يتطلب مني جهودا كثيرة تفوق طاقاتي				
3-أجد الدعم الدائم من طرف المدير				
4-علاقتي بزملائي جيدة				
5- تعاملي مع التلاميذ يسبب لي التوتر				
6-يلقي أولياء التلاميذ اللوم علي نتيجة ضعف مستوى أبناءهم				
7-يزعجني حراسة التلاميذ في الساحة وفي المطعم				
8-يتناسب راتبي مع ما أبدله من جهد				
9-المفتش يمنحني التقدير الذي أستحقه				
10-يزعجني عدم استيعاب التلاميذ للدروس بسبب صعوبة المنهاج الدراسي				
11-يزعجني عدم وجود دورات مياه خاصة بالمعلمين				
12-ترهقني ساعات العمل الطويلة				
13-لا ارتاح لكثير من تصرفات زملائي				
14-أشعر بعدم القدرة على تحديد مهام عملي				
15-يزعجني أن المعلم مطالب بتدريس كافة المواد				

التعليمية				
16-أجد صعوبة في التواصل مع المدير				
17-تؤرقني الصراعات المستمرة مع زملائي				
18-أشعر بأن أولياء التلاميذ يمنحونني ما أستحقه من تقدير				
19-أنزعج من عدم استجابة التلاميذ لمطالبي الدراسية منهم				
20-أحصل على مردودية جيدة بالإضافة لراتبي				
21- المنهاج الدراسي يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ				
22-يزعجني أن المفتش يقيم أدائي من خلال زيارة واحدة				
23-أختلف مع المدير في الكثير من وجهات النظر				
24-تربطني علاقة قوية بتلاميذي				
25-كثيرا ما أشعر بأن عملي متداخل مع حياتي الشخصية				
26-اضطر لتدريس دروس خصوصية لتغطية حاجاتي				
27-لا أستطيع التنبؤ بما هو متوقع مني في عملي				
28-الزيارات المفاجئة للمفتش تسبب لي القلق				
29-تزعجني التغيرات المستمرة في المناهج التعليمية				
30-أنزعج من قلة فرص الترقية في عملي				
31-يضايقني ضعف التعاون من طرف الأولياء				
32-إن التلاميذ لديهم اهتمام واضح بالدراسة				
33-أحصل على المساعدة من طرف زملائي				

34-يضايقني غياب المستلزمات التعليمية (أقلام السبورة مثلا)				
35- درجة الحرارة بمحيط عملي لا تساعد على العمل				
36-إنني غير مقتنع بالطريقة التي يُطلب مني ممارسة عملي بها				
37-أشعر بالإرهاق نتيجة الحفاظ على انضباط القسم				
38-لا تتوفر لدي معلومات كافية لإدارة عملي بشكل جيد				
39-يزعجني غياب التدفئة في فصل الشتاء				
40-أجد صعوبة في التوفيق بين مطالب المدير والزملاء والتلاميذ وأولياءهم				
41-يزعجني السلوك الفوضوي لبعض التلاميذ				
42- يقدر أولياء التلاميذ أني أعمل لصالح أبناءهم				
43-راتبي لا يكفيني لسد متطلبات الحياة				
44-يعدل المدير في معاملته مع المعلمين والمعلمات				
45-يضايقني أن المفتش يهتم بالشكليات				
46-يزعجني عدم وجود قاعة مخصصة للمعلمين				
47- تتلاءم المناهج الدراسية مع سن الطفل				
48-وقت العمل الرسمي يكفيني لأداء كل ما هو مطلوب مني تأديته				
49-أكلّف بإنجاز عدة مهام في وقت واحد				
50-تحبطني طريقة تقييم المفتش لعملي				

51-مسؤوليات وظيفتي غير واضحة				
52- يزعجني التمييز بين المعلم والأستاذ في توزيع الأجور				
53-يلقي أولياء التلاميذ المسؤولية الكاملة علي في تعليم أبنائهم				
54-أواجه صعوبة في إيصال المعلومة للتلاميذ				
55-يزعجني أن يعتقد زملائي أني أقصر في عملي				
56-أعمل في ظل سياسات وإرشادات متعارضة				
57-أتضايق من انتشار الغبار داخل القسم				
58-يزعجني أخذ العمل إلى البيت لإتمامه				
59- لا يوجد تعاون بيني وبين زملائي				
60-يفرض علي المفتش رأيه دون مناقشة				
61- أشعر بأن المدير يقدر الجهد الذي أقوم به في عملي				
62- يزعجني نقص زيارات الأولياء للإطلاع على المسار الدراسي لأبنائهم				
63-إن كثافة المنهاج الدراسي تجهد المعلم				
64-أهداف المنهاج الدراسي واضحة بالنسبة للمعلم				
65- يوفر لي عملي فرصا للتقدم في حياتي المهنية				
66-يزعجني تدخل أولياء التلاميذ في عملي				

الملحق رقم -07-

مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية بعد الترجمة

قد تواجه خلال ممارستك لعملك عدة مواقف مهنية ضاغطة، ضع إشارة (×) حول الاستجابة التي تتعامل بها مع الموقف الضاغط أو المشكل الذي يواجهك

فقرات المقياس	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1-أتحدث عن المشكل مع الزملاء				
2-أتريث، وأحاول التفكير بعقلانية اتجاه الموقف				
3-أفرض الهدوء على التلاميذ				
4-أُشجع إيجابيا التلاميذ				
5-أعطي رأيي حول كيفية القيام بالأمور في المدرسة، وكيف تتطور				
6-أنسى تماما العمل عندما ينتهي اليوم الدراسي				
7-أتأكد من أن أصدقائي يعيشون الأمور التي أعيشها بنفس الطريقة				
8-لا أجلب أي العمل للبيت				
9-أمارس عاداتي خاصة في التعليم				
10-أشارك بشكل أكبر في أنشطة خارج المهنة (هوايات، ملئ الوقت)				
11-أتأكد من أن الآخرين واعون بأني أبدل قصارى جهدي				
12-أتصرف بطريقة صارمة مع التلاميذ				

13-أتجنب الأعضاء الآخرين من فريق التدريس				
14-أُعرّف للآخرين موقفي بالضبط				
15-أُحافظ على الانضباط، أُعاقب التلاميذ				
16-أُفكر في الجوانب الايجابية للتعليم				
17-أُحاول ببساطة تجاهل الصعوبات				
18-لا أعمل بجد كبير، ولا لوقت طويل				
19-أُبقي التلاميذ مشغولين				
20-أتحدث عن المشكل مع المدير(ة)				
21-أفصل أو أعزل بعض التلاميذ عن الآخرين لفترة				
22-أُحاول أن أحلّل موضوعيا الموقف، وأتحكم في انفعالاتي				
23-أُحاول أن أكون دائما متناسق وأمين في علاقاتي مع تلامذتي				
24-أتخيل بأنه عمل آخر وأستمر في القيام به				

الملحق رقم -08-

مقياس جودة الحياة (الصورة النهائية)

فقرات المقياس:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1-أجد صعوبة في التعامل مع زملائي في العمل					
2-أشعر بالحيوية والنشاط					
3-أنا عصبي					
4-أشعر بالسعادة والارتياح					
5-عملي مستقر وامن					
6-يزعجني أن كل وقتي مقسم بين العمل والبيت					
7-لا أنام بشكل جيد					
8-أحس بالضيق والملل					
9-أنا غير راض عن مهنتي					
10-أعاني من مشاكل صحية					
11-لا أشعر بالراحة عندما أدخل البيت					
12-أنا راض عن شكل جسمي					
13-أنا من الناس اللذين لا حظ لهم					
14-أرفه عن نفسي بالذهاب لزيارة أصدقائي أو الخروج في نزهة مع العائلة					
15-علاقتي بأفراد أسرتي متوترة					
16-أشعر بعدم الاهتمام من أصدقائي					
17-لدي مشاعر ايجابية اتجاه المستقبل					
18-أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا					
19-أعاني من اليأس					

20-أشارك في القرارات التي تخص عملي					
21-لدي متسع من الوقت للراحة والاسترخاء					
22-أعاني من خيبات الأمل					
23-يضايقني مظهري					
24- أشعر بالوحدة داخل أسرتي					
25- أتعامل بعنف مع الآخرين					
26-أشعر بالاكتئاب					
27-أشعر بأن انتباهي مشتت					
28-أنزعج لعدم قدرتي على ممارسة هواياتي بسبب كثرة انشغالاتي					
29-يستند إلي أفراد أسرتي في حل مشاكلهم					
30-أتناول وجبات غذائية صحية ومتوازنة					
31-أنا راض بما حققته في حياتي					
32-أشعر بأن حياتي مليئة بالأمل					
33-أشعر بالإحباط					
34-أشعر بالراحة عندما أتواجد مع أصدقائي					
35-لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي					
36-أنزعج من تناول الأدوية بشكل يومي					
37-أجد الوقت الكافي لممارسة بعض الأنشطة الترفيهية والرياضية					
38-لدي ذاكرة قوية					
39-راتبي لا يكفي كل احتياجاتي					
40- أمارس عملي بكل سهولة					
41-عملي لا يحقق لي طموحي					
42- استمتع بحياتي					

43-أتحكم في انفعالاتي					
44-أتعب لأقل مجهود					
45-روحي المعنوية مرتفعة					
46-أستغل أوقات فراغي					
47-أشعر بالتوتر وعدم الارتياح					
48-فرص الترقية في مهنتي غير عادلة					
49-يزعجني أن أقضي العطلة في البيت					
50-ليس لدي الوقت للقيام ببعض الزيارات العائلية					
51-أفقد شهيتي					
52-لدي الطاقة الكافية لأقوم بأعمالي اليومية					
53-الحجم الساعي لعملي متعب جدا					
54-أشعر بأنني فرد مهم داخل أسرتي					
55-أعاني من آلام في جسمي					
56-أحصل على دعم عاطفي من أسرتي					
57-لدي القدرة على التركيز					

الملحق رقم -9-

النقاط الخام

جودة الحياة	إستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية	الضغوط المهنية	الأقدمية المهنية	الجنس
223	65	182	1	2
154	57	183	3	1
192	51	130	3	2
145	52	186	1	2
222	55	183	1	1
151	65	192	1	2
142	63	219	3	2
222	76	129	1	2
239	57	167	1	2
163	61	191	1	2
242	59	128	1	2
179	49	206	1	2
184	44	171	1	2
199	60	193	2	2
224	64	180	1	2
157	72	185	1	1
184	50	184	1	2
234	52	173	1	2
196	65	191	1	1
212	70	161	2	2
182	54	197	1	2
207	64	165	1	2
212	60	160	1	2
174	52	204	1	2
178	58	175	1	2
203	53	170	2	2
217	64	181	3	2
171	60	181	3	2
239	61	180	1	2
258	65	187	3	1
137	71	173	3	2
231	57	183	2	2
137	62	187	2	2
194	61	191	1	2
148	57	205	3	2
203	59	193	3	2
157	57	211	3	2
201	59	169	2	1
202	56	203	1	2
225	58	176	1	2
207	61	177	1	2
197	64	179	1	2
183	56	201	2	2
206	61	121	3	2
229	52	168	1	2
190	58	184	3	2
220	65	166	1	1
225	69	172	1	2
165	54	126	1	2

2	1	175	61	195
2	1	179	57	179
1	1	180	61	231
2	3	186	51	162
2	1	176	62	214
2	1	172	64	157
2	2	217	52	186
2	1	177	60	171
2	2	187	56	177
2	1	199	57	184
1	1	126	66	201
2	1	127	57	240
2	1	173	57	183
2	1	166	65	209
2	1	176	59	215
2	1	198	56	207
2	1	206	57	201
2	2	186	49	196
2	1	164	56	234
2	2	177	63	178
2	1	176	67	206
2	1	127	57	248
2	3	206	61	201
2	3	200	67	196
2	1	200	67	197
2	1	169	57	189
2	1	175	71	186
2	3	187	56	180
2	3	179	70	222
2	1	178	66	204
2	1	129	56	215
2	1	197	44	162
2	1	172	57	197
2	1	181	55	155
2	3	206	56	197
2	3	165	67	199
1	2	174	68	240
2	1	167	60	186
2	2	178	66	152
2	1	197	54	182
2	2	172	69	225
2	1	181	63	204
2	1	170	50	206
2	1	154	51	239
2	1	132	53	179
2	3	180	75	197
2	1	188	66	229
2	1	174	60	183
1	1	171	47	188
2	1	190	49	178
1	1	154	58	231
2	1	165	64	208
2	1	130	57	215
2	1	131	59	219
2	1	204	58	173
2	1	188	61	198
2	1	177	50	209
1	1	179	54	189
2	1	158	57	227
2	2	182	49	185

2	3	160	60	149
2	2	186	56	221
2	2	183	53	216
2	1	227	76	133
2	2	184	54	201
2	3	207	58	192
2	3	178	54	199
2	3	169	45	221
2	1	209	58	171
2	2	205	58	184
2	2	182	71	237
2	1	172	54	208
2	2	171	53	198
2	1	169	52	196
2	1	170	54	207
2	1	195	57	175
2	1	180	66	207
1	3	186	68	208
2	1	174	63	234
1	1	201	62	165
1	1	156	43	166
2	1	180	54	196
1	1	182	58	211
2	1	167	60	213
2	3	172	55	223
2	1	178	67	219
1	1	158	51	208
2	3	168	58	222
2	1	199	57	209
2	1	168	63	206
2	1	187	59	159
2	1	184	53	181
1	2	185	63	212
1	1	178	65	161
1	3	157	48	218
1	3	189	66	177
2	1	194	50	150
2	2	199	47	190
2	3	165	52	217
2	1	138	60	223
2	2	162	74	229
2	3	159	69	217
2	3	191	57	173
2	3	213	53	183
2	1	166	60	201
2	1	192	51	218
2	1	150	68	228
2	1	127	55	244
1	3	212	61	185
1	3	170	75	216
2	1	176	56	217
2	1	179	60	198
2	1	144	58	209
2	3	149	57	215
2	2	169	62	208
2	2	214	52	148
2	1	180	55	213
2	1	198	53	201
2	1	201	59	196
1	3	167	68	206

2	1	199	60	193
2	1	156	54	228
2	1	204	74	172
2	2	153	61	235
2	3	172	70	226
2	3	204	64	174
2	1	182	67	194
2	3	199	58	198
2	3	188	69	220
2	1	129	52	212
2	1	205	64	170
2	1	179	62	225
2	1	183	51	203
2	3	221	54	121
2	1	176	64	224
2	1	173	66	218
2	3	205	64	196
2	1	182	66	208
2	1	161	69	220
1	1	183	60	206
2	1	185	64	219
2	1	204	54	185
2	1	171	68	187
2	1	144	68	242
2	3	228	48	161
2	2	175	68	213
2	1	184	74	175
1	1	179	63	247
2	2	173	71	224
2	3	157	59	182
2	1	181	47	170
1	1	154	62	250
2	2	187	58	191
1	1	170	73	239
1	3	183	63	238
1	1	156	58	211
1	1	166	63	225
2	1	192	56	207
1	1	185	61	164
1	3	184	57	208
1	1	171	60	220
2	1	179	70	166
2	1	159	56	178
1	1	167	59	217
2	1	179	57	176
1	1	165	63	217
1	2	161	56	216
2	1	166	63	228
2	1	172	63	195
2	1	175	59	206
1	1	189	58	179
1	3	163	52	171
2	1	175	59	191
2	1	130	58	232
2	1	196	45	161
1	3	204	57	187
2	1	177	61	249
1	2	185	69	215
2	1	180	50	181
1	1	173	63	183

2	3	165	53	185
2	1	128	54	194
2	1	188	48	193
2	2	179	56	176
2	1	204	57	181
2	3	177	64	233
2	1	147	73	247
2	2	162	64	203
2	1	202	55	174
2	1	184	60	198
2	1	204	62	202
2	1	169	66	229
2	3	203	54	168
2	1	181	65	180
2	3	152	82	240
2	1	155	49	224
2	2	167	64	196
1	1	192	58	201
2	2	196	58	166
2	3	203	51	173
2	1	174	65	203
2	1	176	57	212
2	1	170	62	216
2	1	207	66	223
2	3	170	55	193
2	1	162	56	185
2	1	180	80	224
1	1	203	64	201
2	1	160	55	241
2	2	154	52	237
2	3	128	59	223
2	1	183	68	246
2	1	193	57	222
2	1	183	68	246
2	3	204	56	187
2	1	172	49	182
2	2	166	54	192
2	1	129	57	235
2	1	153	59	219
2	1	187	52	188
2	1	216	66	177
1	3	131	56	188
2	2	163	54	210
2	1	189	52	205
2	1	198	69	145
2	1	202	54	163
2	1	205	59	170
1	1	186	66	160
2	2	200	54	162
2	1	186	57	186
2	1	187	47	200
2	1	182	59	201
2	2	186	63	206
2	2	197	52	167
2	2	194	64	224
2	1	189	54	199
2	1	189	62	177
2	1	161	64	218
2	1	189	54	194
2	1	173	69	236

1	1	197	77	225
1	2	189	76	215
1	1	187	77	217
1	1	156	68	243
2	1	175	62	221
2	1	181	60	244
2	1	187	67	215
1	1	208	58	187
2	1	188	65	232
2	1	178	52	224
2	1	177	59	197
2	2	193	54	190
2	2	183	60	207
2	2	190	54	190
2	1	199	59	198
2	1	208	58	194
2	1	182	58	205
1	1	214	60	211
2	1	195	51	217
1	1	218	68	168
1	1	179	69	203
2	2	196	58	158
2	2	222	59	159
2	1	185	72	220
2	1	189	70	196
2	1	167	75	188
2	1	199	61	148
2	1	200	53	176
2	1	196	69	168
1	3	160	54	249
2	1	169	62	243
1	1	176	69	195
1	1	169	69	241
2	1	183	66	214
2	1	197	49	143
2	2	204	68	177
2	1	179	66	195
2	3	168	51	191
2	1	171	57	174
2	2	129	54	224
2	3	199	64	189
2	1	228	71	186
2	1	194	55	177
2	1	181	62	219
2	1	156	63	216
2	1	177	57	196
2	1	167	58	219
2	1	128	61	254
2	1	191	60	233
2	1	216	56	158
2	1	127	58	236
1	3	169	62	262
2	1	177	63	217
2	2	179	60	209
2	2	172	52	196
2	1	200	69	196
2	1	170	74	252
2	2	188	65	184
2	2	168	66	244
2	1	215	61	159

2	1	182	56	168
1	2	161	59	224
2	1	181	69	231
2	1	187	52	152
2	1	223	45	160
2	1	235	71	167
2	2	164	60	184
2	1	235	53	147
2	2	193	62	203
1	3	181	60	201
2	2	228	68	177
2	1	177	54	188
2	1	156	60	205
1	2	162	52	232
2	1	165	65	213
1	1	167	53	209
2	1	206	54	185
1	1	171	55	210
2	1	183	57	230
2	1	215	48	177
2	2	161	57	234
2	1	171	60	181
1	1	130	54	195
1	1	184	67	199
1	1	168	50	221
2	1	226	57	154
1	1	205	50	193
2	1	192	63	209
2	1	208	62	171
1	2	168	60	192
2	1	156	49	210
2	2	174	55	199
2	2	184	55	191
2	1	187	51	204
2	1	176	56	199
2	1	215	63	198
2	1	167	67	200
2	1	196	57	168
2	1	170	61	253
2	1	225	59	183
2	1	175	57	216
2	1	189	58	193
2	1	201	55	143
2	1	202	60	184
2	2	204	61	178
2	1	201	56	183
2	1	194	57	195
2	1	168	59	222
2	1	209	60	224
2	1	191	53	178
2	1	193	55	203
2	1	169	53	189
2	3	222	59	132
2	1	181	52	184
2	1	156	60	234
1	2	186	60	187
2	1	192	57	221
1	1	161	64	215
2	1	197	55	150
2	1	191	59	206

2	1	181	37	196
2	1	203	72	195
2	1	181	70	230
2	1	194	56	202
2	1	170	66	252
2	1	129	54	255
2	1	212	38	193
2	1	188	75	215
1	1	189	52	208
2	1	181	58	188
2	1	194	65	179
2	1	170	54	246
1	3	184	61	177
2	1	189	48	196
2	1	183	61	213
2	1	185	54	195
2	1	172	56	221
2	2	260	61	103
2	2	196	60	222
1	1	161	47	237
2	3	198	61	194
2	2	175	56	198
2	1	187	72	261
2	3	175	66	231
2	1	157	64	236
2	1	189	52	218
2	1	215	59	159
2	1	168	50	205
2	1	169	60	279
2	1	180	55	171
2	1	174	58	225
2	1	177	53	211
2	1	186	53	176
2	1	164	69	242
1	2	129	63	237
2	1	178	67	206
2	2	173	57	225
2	1	158	57	233
2	1	171	64	212
2	2	179	56	208
2	2	200	60	232
2	1	181	60	201
2	1	162	58	196
2	1	159	60	219
2	1	177	57	214
2	1	155	64	197
2	3	167	55	200
2	3	172	61	195
1	1	115	54	246
2	1	203	59	201
1	2	121	86	262
2	1	130	67	239
2	1	170	49	206
2	1	129	59	227
2	1	168	58	202
2	1	169	58	207
2	1	153	63	210
2	1	176	51	191
1	1	124	73	232
2	1	176	61	202

1	1	203	51	183
1	1	195	52	200
2	1	192	64	141
2	1	213	61	164
2	3	209	50	180
2	1	184	58	189
2	1	206	49	191
1	1	153	74	238
2	2	173	56	200
2	1	174	57	202
2	1	181	57	206
2	2	177	65	193
2	1	194	56	181
2	2	190	56	182
1	1	196	54	202
2	1	176	68	174
2	1	201	63	152
2	2	196	52	166
2	3	152	64	214
2	1	126	60	217
2	2	179	63	179
2	2	163	65	220
2	2	157	64	202
2	1	168	54	232
2	1	158	45	214
1	1	207	45	213
2	1	130	59	186
2	2	184	49	201
1	2	204	55	190
1	1	185	61	204
2	1	211	56	200
2	2	187	53	173
2	1	214	53	181
1	2	165	56	213
2	1	169	54	227
2	1	167	59	249
2	1	198	65	198
2	1	206	69	208
1	1	196	64	193
1	1	190	65	209
2	1	204	46	181
1	1	179	56	195
2	1	181	55	197
1	1	157	63	235
2	1	161	59	227
2	3	183	60	213
1	3	199	49	144
2	1	183	68	190
2	1	172	57	220
1	1	205	60	226
1	1	187	67	188
1	1	200	53	184
2	1	156	53	213
2	1	129	62	238
2	1	176	78	226
2	2	194	54	173
1	1	183	61	192
2	1	154	51	240
2	1	173	68	223
1	3	180	54	231

2	1	165	61	217
2	1	165	53	220
2	1	164	75	243
2	1	171	67	199
2	1	127	61	233
1	3	180	54	234
2	3	206	65	189
2	1	166	59	227
2	1	180	45	197
2	1	201	59	130
2	3	129	60	225
2	2	208	61	174
2	1	208	53	170
1	3	187	62	203
2	2	114	69	247
2	3	176	61	228
2	1	173	63	196
2	3	131	60	250
2	3	156	64	238
2	3	186	64	191
2	1	165	58	228
2	1	164	64	218
2	1	168	67	227
2	3	200	67	154
2	1	189	76	194
2	1	171	62	205
1	2	195	62	238
2	1	168	57	224
2	2	194	65	219

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على إستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية وجودة الحياة لدى معلّمي التعليم الابتدائي بولاية تلمسان، لهدا الغرض قمنا بالاعتماد على ثلاث أدوات لقياس هذه المتغيرات وهي مقياس الضغوط المهنية من إعداد الطالبة، مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية لDewe، بالإضافة إلى مقياس جودة الحياة من إعداد الطالبة، والتي قمنا بالتأكد من صدقها وثباتها. تمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من 558 معلّما ومعلّمة بالمدارس الابتدائية لولاية تلمسان، بعد التوصل إلى النتائج تمّ مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

الكلمات المفتاحية: الضغوط، الضغوط المهنية، إستراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية، جودة الحياة.

Résumé

La présente étude vise à identifier l'impact du stress professionnel et des stratégies d'ajustements sur la qualité de vie des enseignants de l'enseignement primaire de la wilaya de Tlemcen.

Afin de mener cette étude nous avons utilisé les échelles suivantes : l'échelle du stress professionnel réalisée par l'étudiante, l'échelle des stratégies d'ajustement de Dewe, et l'échelle de la qualité de vie réalisé par l'étudiante après avoir assuré de leur validité et fiabilité. On a appliqués ses échelles sur un échantillon composé de 558 enseignants et enseignantes des écoles primaire de la wilaya de Tlemcen. les résultats de cette étude sont analysé a partir du cadre théorique et des études antérieur de la recherche.

Mots clés : stress -stress professionnel- stratégie d'ajustement- qualité de la vie.

Abstract

The current study aims to identify the impact of the profesional stress and coping on the quality of life for teachers of the primary school in tlemcen . For this purpose we used three tols to measure these variable which are the scale of professional stress by the student, the the coping of dewe , in addition of the scale of the scale of the quality of life by the student and we assure their reability and validity. The instruments of research were applied on a sample composed of 558 teachers in primary schools in Tlemcen. the result are analysed on the light on previous researches and the theoritical part of the study .

Key words : stress- profesional stress- coping- quality of life .