النموذج البنائي لمكونات توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي المنبئة باستراتيجيات المواجهة الفعالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية

إعداد

د/ هشام محمد الخولي

أستاذ مساعد علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة قناة السويس

ملخص البحث:

استهدف البحث التحقق من أثر تفاعل توقعات فعالية الذات وكل من الضغوط المهنية والإنهاك النفسي على استراتيجيات المواجهة الفعّالة لدى المعلمين، بالإضافة إلى اختبار افضلية النماذج المنبئة باستراتيجيات المواجهة الفعالة من خلال توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي لدى (٢٢١) معلماً بالمرحلة الابتدائية بمدينة السويس، طُبق عليهم المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين توقعات فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة في كل من استراتيجيات المواجهة الفعالة لصالح توقعات فعالية الذات المرتفعة. كما اتضح وجود فروق دالة بين الضغوط المهنية المرتفعة والمنخفضة في إستراتيجية المواجهة الفعالة لصالح منخفضي الضغوط، ووجود فروق دالة ايضا في المواجهة الانفعالية لصالح ذوي المستوى المرتفع من الضغوط، بينما لا توجد فروق بين مستويي الضغوط في كل من المواجهة التأملية والوقائية والأدائية والمواجهة الكلية. بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين مستويي الإنهاك النفسي المرتفع والمنخفض في كل من استراتيجيات المواجهة الانفعالية والتأملية لصالح ذوي المستوى المنخفض، بينما لا توجد فروق بين مستويي الإنهاك النفسي في كل من المواجهة الفعالة والوقائية والأدائية والمواجهة الكلية. كما لم يوجد تأثير للتفاعل بين توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية، وبين توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي على إستراتيجيات المواجهة كلٍ على حدة، كما كشفت النتائج عن أفضل النماذج المنبئة باستراتيجيات المواجهة الفعالة.

Abstract

This study aims to identify the impact of interaction between self-efficiency expectations and both psychological occupational stress and psychological burnout on proactive coping strategies for teachers, in addition to testing preference of models predicting proactive coping strategies through expectations of self-efficacy expectation, occupational stress and psychological burnout for (221) primary teachers in Suez city. Standard measures were applied on them and results showed significant differences between high and low self-efficiency expectations in proactive coping strategies in favor of high self-efficiency expectations. There were significant differences between high and low psychological occupational stresses in proactive coping strategy, in favor of those with low stresses. There were also significant differences in emotional coping in favor of those with high stresses. While there are no differences between both levels of stresses in reflective, preventative and performance coping and overall coping. Results found out that there are significant differences between high and low psychological burnout in both emotional and reflective coping strategies, in favor of those with low psychological burnout, while there are no differences between high and low psychological burnout in reflective, preventative and performance coping and overall coping. There is no impact of interaction between Self-efficacy expectation and psychological and occupational stresses, and on the other hand between self-efficacy expectation and psychological burnout on coping strategies, separately. Results revealed the best models predicting proactive coping strategies.

مقدمة :

يشكوا بعض المعلمين بافتقادهم القدرة على إدارة الضغوط المهنية. إذ يشعر ٤٤٪ تقريباً منهم بعدم قدرتهم على مواجهة متطلبات المهنة (Evers, et al., 2002)، مما يتطلب ضرورة التعرف على استراتيجيات المواجهة الفعَّالة التي من شأنها تعمل على خفض التأثيرات الضارة لهذه الضغوط (Austin, et al., 2005)، وعلى ضوء تقييم نتائج البحوث التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات المواجهة الفعالة للضغوط المهنية ومعدلات الإنهاك النفسي لدى المعلمين اتضح أن هذه العلاقة تتأثر بتوقعات فعالية الذات لهؤلاء المعلمين (Bandura, 1997)، ومن ثم فيهدف البحث إلى محاولة الكشف عن ما إذا كانت استراتيجيات المواجهة الفعالة تختلف باختلاف توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية، أم باختلاف توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي، وما إذا كانت

توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي ستكون منبئة باستراتيجيات المواجهة الفعالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

تتطلب مهنة التدريس ممارسة الأساليب الحديثة لتحقيق الأهداف التربوية، وأن نقص خبرة المعلمين في ممارسة هذه الأساليب قد ينتج عنها التشكك في قدرتهم على ممارسة مهنتهم بكفاءة، مما يؤدي بهم إلى الحكم بعدم فاعليتهم في ضبط عملية التعلم داخل قاعات الدراسة، ومن ثم الشعور بالضغوط النفسية في مجال العمل، ويؤيد ذلك ما كشفت عنه البحوث من وجود مستويات عالية من الضغوط النفسية المهنية والإنهاك النفسي بين المعلمين (Tokar & Feitler, 1986)، ويُفسر ذلك ما أشار إليه "كيرياكو" (Kyriacou, 1987) بأنه ربما تكون المشاحنات اليومية بين الطلاب في الفصول الدراسية هو أحد مصادر هذه الضغوط، ويؤيد ذلك ما أوضحته نتائج البحوث بأن السلوك السيئ لدى الطلاب يكون منبئاً ثابتاً- إن لم يكن منبئاً كبيراً- عن الضغط النفسي لدى المعلمين(Borg, et al.,1991)، فضلاً عن وجود متغيرات أخرى كشف عنها بحث "بويل" وزملائه (Boyle, et al.,1995) بأن عبء العمل الدراسي، وإدارة الضغط تعتبر من أهم مصادر الضغط النفسي لدى المعلمين. بالإضافة إلى الأعباء الشديدة للدور، والبيئة المادية الضعيفة للمعلمين (Wang, et al., 2002). كما أن انخفاض المستوى العام من اليقظة التي يحتاجها المعلمون في مواجهة المطالب المحتملة المهددة يمكن أن تفسر السبب في انتشار المعاناة من الضغط النفسي (Kyriacou, 1987)، وما كشفت عنه نتائج "ميشي" (Michie, 2002) بأن هذه الضغوط النفسية ينشأ عنها انخفاض التواصل بين الزملاء، وارتفاع نسبة الغياب، وانخفاض جودة العمل، وكذلك انخفاض الرضا عن العمل، مما يؤدي إلى ارتفاع الصراع فيما بينهم.

وعلى ضوء ذلك يبدو أن مناخ البيئة المدرسية هو المتغير الأساسي في الضغوط المهنية لدى المعلمين، ومع تدهور هذا المناخ يصبح المعلمين منهكين انفعالياً، وتنمو لديهم

اتجاهات سلبية نحو طلابهم ومهنتهم، ويحققون أهدافاً تعليمية قليلة (Byrne, 1994)، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الجودة في الأداء نتيجة لهذا الضغط النفسي (Blase, 1986)، إذ يعتبر هذا الضغط العامل الأساسي الذي يؤثر في قدرتهم على الأداء (Wu, et al., 2006). فضلاً عما كشفت عنه نتائج الدراسات بأن الضغوط المهنية تعتبر السبب الرئيسي للعديد من الأمراض، وأن أكثر من نصف الأمراض التي تصيب الإنسان ترتبط بالضغط النفسي المهني (Pelletier & Lutz, 1988)، ويؤيد ذلك ما أوضحه "ليو" وزملائه (Lu, et al., 2005) بأنه يمكن التنبؤ بالإجهاد الجسمي من خلال الضغوط النفسية. إذ أن العمل بمهنة التدريس يعتبر هو السبب الرئيسي لظهور الضغط النفسي عند المعلمين أكثر من غيرهم (Abel & Sewell, 1999).

وعلى ذلك فتشير الضغوط المهنية لدى المعلمين بأنها حالات التأثير السلبي- مثل الإحباط والقلق- التي تنشأ عن مواقف العمل، والتي يدرك فيها المعلمين أنها تمثل مصدراً لتهديد الجوانب النفسية (Kyriacou, 1987). حيث يشير "ليو" وزملائه (Lu, et al., 2005) أن الضغط النفسي لا ينشأ من مصادره، ولكنه ينشأ دائماً من إدراك ذلك الضغط، إذ يمكن أن تكون الضغوط النفسية اقل ضرراً عندما يحظى الأفراد بإدراك الذات الإيجابي للموقف الضاغط. وعلى ذلك فيؤدي الضغط النفسي المهني طويل المدى إلى الإنهاك النفسي (Blase, 1986)، حيث ينشأ الإنهاك النفسي للمعلم- في الغالب- بسبب المستويات المرتفعة من الضغط النفسي المرتبط بالعلاقات غير الكافية بين الزملاء، وغموض الدور، وقلة فرص الترقية، ونقص المساندة في اتخاذ القرار، ومطالب الوقت غير المنظمة (Friedman, 1991)، إذ تعلل ضغوط الوقت هذه بالنسبة للمعلمين ٤٧٪ من التباين في الإنهاك الانفعالي (Abel & Sewell, 1999)، ومن ثم فقد كشف بحث"مو" (Mo, 1991) أن ضغوط العمل تكون منبئة بالإنهاك النفسي وأبعاده الثلاثة، هذا بالإضافة إلى ما أوضحته نتائج "شفارتسر" وزملائه (Schwarzer, et al., 2001) بأن مصادر هذه الضغوط ترتبط مباشرة بالصحة النفسية للمعلمين. وما أشار إليه "دورمان" (Dorman, 2003) بأن الضغوط المهنية تعتبر منبئات ذات دلالة إحصائية بالاستنزاف الانفعالي، وما كشف عنه "فومينج"(Fuming, 2003) بأن الضغوط المهنية تمثل منبئاً هاماً بمكونات الإنهاك

النفسي للمعلم، إلا أن هذا الإنهاك كما أوضحه "ميرنز وكاين" (Mearns & Cain, 2003) يتنبأ عن الضغوط المهنية للمعلمين، ولعل ما يؤيد ذلك ما أوضحه النموذج البنائي الذي أعده "انسو"(Ansu, 2004) ويرى بأن الضغوط المهنية المتمثلة في غموض الدور، والحمل الزائد، وصراع الدور ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالإنهاك النفسي، مما يؤيد ما كشف عنه بحث "سميرة ميسون وفوزية محمدي" (٢٠١٠) من وجود ارتباط موجب دال بين إدراك مصادر الضغط المهني والإنهاك النفسي لدى المعلمين، بالإضافة إلى ما كشف عنه نتائج "بادي نواره" (٢٠١٤) من وجود علاقة موجبة دالة بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ومستوى الإنهاك النفسي، وعلاقة سالبة دالة بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ومستوى الإنهاك النفسي.

ومن جهة أخرى فقد تتنبأ الضغوط المهنية، وما ينتج عنها من آثار للإنهاك النفسي عن كيفية مواجهة مصادر هذه الضغوط، وذلك على الرغم مما أوضحه "بيجلي" (Begley, 1998) بأن إستراتيجيات المواجهة تتنبأ عن الاستجابة للضغط النفسي، وأن استخدام المواجهة الفعَّالة والمساندة الاجتماعية المدركة تخفف من بعض تأثيرات هذه الضغوط (Thoits, 1995)، حيث أوضح بحث "ثورنتون" (Thornton, 1991) ان التقييم الثانوي للحدث الضاغط لم يلطف من العلاقة بين المواجهة والإنهاك النفسي، ويؤيد ذلك ما كشفت عنه نتائج بحث "لينجيو ولونج" (Lengua & Long, 2002) عن وجود ارتباط موجب بين الانفعال السلبي وتجنب المواجهة، مما يؤيد ما كشف عنه "انجل" وزملائه (Angel, et al., 2003) من وجود ارتباط سلبي بين مشاعر الإنهاك واستراتيجيات المواجهة، وعلى النقيض مما هو متوقع فقد أسفرت نتائجهما عن عدم وجود ارتباط بين الانفعال الإيجابي والمواجهة الفعَّالة، وتوحي هذه النتيجة بأن الانفعال السلبي يولّد أسلوباً للتقييم والمواجهة يفوق تأثيرات الضغط النفسي. كما كشف بحث"باومان وستيرن" (Bowman & Stern, 1995) عن عدم وجود فروق بين مستويات الضبط للمواجهة في الانفعال المهني، فضلاً عن وجود ارتباط سلبي ذو دلالة بين تجنب المواجهة والانفعال السلبي في العمل، أما إستراتيجية المواجهة المركزة علي

إعادة تقييم المشكلة فقد ارتبطت ارتباطاً موجباً بالانفعال الايجابي في العمل، مما يؤيد نتائج "باربارا" (Barbara, 1998 في: مدوري يمينة، ٢٠١٣) بأن أساليب المواجهة الفعالة تقلل من الإحساس بالإنهاك النفسي. وعلى ذلك فيبدو أن الذين يعانون من الضغوط النفسية المهنية يكونون أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التجنب في المواجهة (Kalichman, et. al., 2000)، ومن ثم فالتجنب كأحد استراتيجيات المواجهة، والمساندة الاجتماعية يرتبطان بالضغط النفسي (Tayson, et al., 2002)، حيث كشفت نتائج "ويلبورن" وزملائه (Welbourne, et al., 2007) أن تجنب المواجهة يرتبط سلبياً بالرضا عن العمل عند مستوى (٠,٠٥)، وان استراتيجيات المواجهة تفسر٢٢ % من التباين في الرضا عن العمل مع استخدام المواجهة المركزة على حل المشكلات، كما أوضح بحث "ماجايا" وزملائه (Magaya, et al., 2005) أن الضغط النفسي يرتبط بالمواجهة المركزة على الانفعال، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) في الضغط النفسي بين مستخدمي إستراتيجية المواجهة المركزة على الانفعال ومستخدمي إستراتيجية المواجهة المركزة على حل المشكلات لصالح مستخدمي إستراتيجية المواجهة المركزة على الانفعال. ويؤيد ذلك ما كشف عنه بحث "اوستين" وزملائه (Austin, et al., 2005) عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين مجالات الضغط النفسي في استراتيجيات المواجهة، وأن تجنب المواجهة كانت ترتبط بدلالة مع المستويات المرتفعة من الضغط النفسي، حيث ارتبطت الإستراتيجية المركزة على حل المشكلة سلبياً بدرجات الضغط النفسي عند المعلمين، ويفسر ذلك ما أوضحه "سياكيروس وباشياردس" (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006) بأن نظار المدارس يستخدمون الاستراتيجيات المركزة على حل المشكلات كاستراتيجيات ملطفة للضغط النفسي. ومن ثم فاستراتيجيات المواجهة الفعالة تتكون من خلال التقدير والتقييم المعرفي للموقف الضاغط (حسيبة برزوان، ٢٠١٦).

وعلى ضوء ذلك فيبدو أن خبرة الضغوط النفسية المهنية لدى المعلمين تنشأ عن صعوبة المواجهة الفعَّالة (Abel & Sewell, 1999)، ولعل ذلك يرجع إلى وجود متغيرات وسيطة تعمل على تلطيف العلاقة بين الضغوط المهنية للمعلمين واستراتيجيات المواجهة، حيث أشار "بيدرو" وزملائه (Pedro, et al., 1997) أن الضغوط

المهنية تتأثر بسلسلة من متغيرات الشخصية. ويؤيد ذلك ما أوضحه "محمد السيد عبد الوهاب" (٢٠١٢) بأن استراتيجيات المواجهة تتأثر ببعض متغيرات الشخصية. إذ تؤدي هذه المتغيرات دور هام في المواجهة الفعالة (سميرة على جعفر أبو غزالة وآخرين، ٢٠١٦). ومن أهم هذه المتغيرات توقعات فعالية الذات لدى المعلمين حيث اتضح أنها تقوم بدور حاجز ضد الضغوط النفسية (David, 2002)، فقد يكون لهذه التوقعات دور الوسيط المعتدل بين مصادر الضغوط ونتائجها، ومن ثم فقد تُخَفِّف فعالية الذات من تأثيرات الضغط النفسي على المواجهة الفعَّالة. هذا بالإضافة إلى ما أشار إليه "جرينجلاس" (Greenglass, 2002) بأن المواجهة الفعَّالة تزيد من فعالية الذات المهنية المباشرة. إذ يشير "بيجلي" (Begley, 1998) أن توقعات فعالية الذات والضبط المدرك تؤدي دوراً هاماً في تحديد إستراتيجية المواجهة للمواقف الضاغطة، ومن ثم الشعور بحالة التوازن النفسي. إذ اتضح أنه توجد علاقة سالبة دالة بين فعالية الذات والتنفيس الانفعالي والتجنب، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين فعالية الذات وأساليب مواجهة الضغوط (سهام محمد عبد الفتاح وآخرين، ٢٠١١)، حيث يفسر "فليمنج" وزملائه (Fleming, et al., 1984) بأنه إذا كان الموقف الضاغط يتسم بقابليته للتغير، فإن استخدام المواجهة التي تركز على المشكلة تسهم في شعور الفرد بالرضا من خلال توقعاته بالنجاح، أما إذا تم تشخيص الموقف الضاغط بأنه ثابت، فإن استخدام الفرد للمواجهة المركزة على الانفعال تتخذ شكل التنظيم الانفعالي لمواجهة هذا الموقف بنجاح أيضاً، كما أنه إذا استخدم الفرد إستراتيجية المواجهة المركزة على الانفعال في الموقف المتغير، أو تلك التي تتطلب التركيز على المشكلة ويكون الموقف الضاغط غير قابل للتغيير، فإن ذلك سيؤدي إلى الحزن النفسي لأن نقص المطابقة بين الإستراتيجية وفعالية الذات يؤدي إلى ظهور الإحباط.

ومن جهة أخرى فقد كشفت نتائج "فاربر" (Farber, 1991) أن الإحساس المتنامي من فعالية الذات لدى المعلم يخفف من الإنهاك النفسي لديه، حيث اتضح أن العلاقة بين فعالية الذات العامة والشخصية تتنبآن بمستوي الإنهاك النفسي للمعلم، وهذا ما أوضحه "باندورا" (Bandura, 1997) بأن اعتقادات المعلمين المنخفضة عن فعاليتهم

الذاتية يسهم في الشعور بالضغوط المهنية، والإنهاك النفسي، ومن ثم يحاط المعلم بمتلازمة طولية لردود أفعال الضغوط المهنية التي تتضمن (الاستنزاف الانفعالي، وتبلد الشعور الشخصي، والشعور بنقص الإنجاز الشخصي)، ويؤيد ذلك نتائج بحث "براورز وتوميك" (Brouwers & Tomic, 1999) بأن توقعات فعالية الذات للمعلمين تتنبأ بمستوي الإنهاك النفسي لديهم، وأن هناك تأثير لبُعد انخفاض الإنجاز الشخصي كأحد أبعاد الإنهاك النفسي علي فعالية الذات المدركة. ويؤيدهم في ذلك أيضاً ما كشف عنه بحث "بروورز" وزملائه (Brouwers, et al., 2002) بأن فعالية الذات ترتبط ارتباطاً سلبياً بكلٍ من تبلد الشعور الشخصي والاستنزاف الانفعالي في حين ترتبط إيجابياً ببعد الإنجاز الشخصي للمعلم. أما "شفارتسر" وزملائه (Schwarzer, et al., 2000) فقد أوضحوا أن فعالية الذات ترتبط ارتباطاً سلبياً بكلٍ من الاستنزاف الانفعالي وقلة الإنجاز الشخصي وتبلد الشعور الشخصي كأبعاد لمتلازمة الإنهاك النفسي، وفسروا ذلك بأن المعلمين الذين يتمتعون بدرجة عالية من فعالية الذات أقل عرضة للإنهاك النفسي من نظرائهم، كما تمثل فعالية الذات متغيراً منبئاً بالإنهاك النفسي لدي المعلمين. ثم أوضح فريق العمل السابق (Schwarzer, et al., 2001) في بحث آخر أن كلاً من مصادر الضغوط وفعالية الذات لم يكن لهما تأثير مباشر على الصحة النفسية للمعلمين، ولكنها تؤثر بالسلب علي مستوي الإنهاك النفسي لديهم، وفسروا ذلك بأن إدراك المعلم لمعتقداته يساعده علي تحليل مصادر الضغوط النفسية. ومن ثم فالأفراد الذين يتسمون بتوقعات عالية لفعالية الذات يكونون أكثر قدرة على المثابرة في مواجهة التحديات حيث يعتقدون أنهم يستطيعون تعديل سلوكهم بهدف تكوين نتائج إيجابية (Schieman & Campell, 2001). بالإضافة إلى ما أشار إليه "شفارتسر وشميتز" (Schwarzer & Schmitz, 2004) بأن هناك علاقة سالبة دالة بين فعالية الذات لدى المعلم وتبلد الشعور الشخصي كأحد أبعاد الإنهاك النفسي، وأن فعالية الذات تعتبر منبئاً هاماً بتطور الإنهاك المهني، كما أن هناك تأثيراً متبادلاً غير متناظر بين الإنهاك النفسي وفعالية الذات، حيث أن تأثير فعالية الذات علي الإنهاك يبدو أكبر من تأثير الإنهاك علي فعالية الذات. ومن ثم فيبدو أن فعالية الذات لها دور في تعديل العلاقة بين نوعية المهنة والإنهاك النفسي، حيث تزداد قوة

الارتباط بينهما في ظل المستوى المنخفض لفعالية الذات (محمد سعد محمد وخالد عبد المحسن،٢٠١٠) ومن وجود علاقة سالبة دالة بين الضغوط المهنية وفعالية الذات (سحر الشوربجي، ٢٠١٥).

وعلى ضوء اختلاف التأثيرات والتفاعلات التي تناولت العلاقة بين توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي وفق استراتيجيات المواجهة الفعَّالة لدى المعلمين تتضح مشكلة البحث والتي يمكن صياغتها في التساؤلات التالية:

(١) هل تختلف استراتيجيات المواجهة الفعَّالة باختلاف التفاعل بين توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

(٢) هل تختلف استراتيجيات المواجهة الفعَّالة باختلاف التفاعل بين توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

(٣) ما مدى قبول أيٍّ من النموذجين التاليين:

النموذج الكامل: يختبر هذا النموذج ما إذا كانت التوقعات الكلية لفعالية الذات ومجموع مكونات كل من الضغوط المهنية والإنهاك النفسي يمكنها التنبؤ باستراتيجيات المواجهة كل على حدة.

النموذج المخفض: يختبر ما إذا كانت أبعاد النموذج الأول بعد استبعاد المكونات الكلية للضغوط المهنية والإنهاك النفسي تتنبأ باستراتيجيات المواجهة كل على حدة.

(٤) ما هو النموذج البنائي الذي يجمع المتغيرات المؤثرة على/ والمنبئة باستراتيجيات المواجهة الفعالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟.

أهداف البحث:

١- التعرف على أثر التفاعل بين كل من توقعات فعالية الذات والضغوط النفسية المهنية والإنهاك النفسي على استراتيجيات المواجهة الفعَّالة لدى المعلمين.

٢- التعرف على أفضلية النماذج المنبئة باستراتيجيات المواجهة الفعالة من خلال توقعات فعالية الذات والضغوط النفسية المهنية والإنهاك النفسي لدى المعلمين.

٣- تقدير نموذج كمي يجمع بين توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية ومكونات الإنهاك النفسي المؤثرة على استراتيجيات المواجهة الفعالة، مع تحديد مؤشرات حسن مطابقة النموذج مع البيانات.

أهمية البحث:

(١) قد تساعد نتائج البحث على ابتكار برامج تدريبية تهدف إلى خفض حدة الإنهاك النفسي لدى المعلمين، وتكون محدودية استخدامها لذوي الاستراتيجيات غير الفعالة في مواجهة المشكلات المهنية لدى المعلمين.

(٢) إمكانية التنبؤ باستراتيجيات المواجهة الفعالة من خلال توقعات فعالية الذات أو الضغوط النفسية المهنية أو الإنهاك النفسي يسهم في بناء نموذج يساعد الباحثين في إعداد برنامج تدريبي قائم على توقعات فعالية الذات لتنمية استراتيجيات المواجهة الفعالة ويكون محدودية استخدامه إما لذوي الضغوط المرتفعة، أو لذوي الإنهاك النفسي المرتفع.

مصطلحات البحث :

١. **توقعات فعالية الذات للمعلمين: Self-efficacy expectation For Teachers** يتفق "ايفرز" وزملائه (Evers, et al., 2002) مع "باندورا" (Bandura, 1997) بأن هذا المفهوم يشير إلى العملية التي يتبني فيها المعلم اعتقاداته حول قدرته علي الأداء في ضوء مستوي معين، وهذه الاعتقادات لها أثرها علي مقدار الجهد المهني المبذول، بالإضافة إلى توقعاته حول الإصرار على إنجاز المهام المهنية، والمرونة في التعامل مع كل حالات الفشل، وتحمل الضغوط التي يواجهها من خلال العمل بمهنة التدريس.

٢. **الضغوط المهنية للمعلمين: Occupational Stress For Teachers** يشير هاميل وبراكن" (Hamel & Braken, 1986 في: عزت عبد الحميد حسن، ١٩٩٦) ان هذه الضغوط تشير إلى تلك المواقف والأحداث المرهقة التي يدركها المعلم ويتعرض لها اثناء عمله بمهنة التدريس، وما يتبعها من اضطرابات أو انفعالات، ولا يستطيع التوافق معها، مما ينعكس سلباً علي علاقاته في ادائه

مع تلاميذه وزملائه في العمل، ويؤدي إلى انخفاض إنتاجيته وانحدار مستوى أدائه.

٣. **الإنهاك النفسي للمعلمين: Psychological Burnout For Teachers**
يشير هذا المفهوم إلى أعراض الاستنزاف الانفعالي وتبلد الشعور وانخفاض الإنجاز الذي يمكن أن يحدث لدى المعلمين، حيث يرتبط الاستنزاف الانفعالي بمشاعر الإجهاد الانفعالي الناتجة عن كثافة الاتصال بالآخرين، ويرتبط تبلد الشعور بالاتجاهات السلبية وبالاستجابة المتصلبة، وعدم التعاطف مع الآخرين الذين يتلقون المساعدة، أما الشعور بتدني الإنجاز الشخصي فيرتبط بتدني مستوى الكفاية، وعدم إمكانية تحقيق الإنجاز مع عدم الرضا عما يحققه المعلم في عمله (Maslach, et al., 2001).

٤. **استراتيجيات المواجهة الفعَّالة للمعلمين: Proactive Coping Strategies For Teachers** هي مجموعة من الجهود المعرفية (متعددة الأبعاد) والتي يسعى من خلالها المعلمين إلى المعالجة الفعَّالة للمعلومات المرتبطة بالضواغط المهنية، مع استخدام مهارات تنظيم الذات لإدارة أهداف هذه الضواغط، وإدراك المواقف الضاغطة على أنها تمثل تحدياً بدلاً من كونها تمثل تهديداً حتى يمكن استعادة التوازن النفسي بين مطالب دوافع الفرد ومطالب الضواغط المهنية (Greenglass, et al., 1999a).

الإطار النظري:

أولاً: توقعات فعالية الذات: Self-efficacy expectation

بدأ اهتمام علماء علم النفس في بداية ثمانينيات القرن الماضي بدراسة الدوافع من حيث كونها إحدى مكونات التوظيف المعرفي للأفراد، حيث ركزوا على التوازن بين المكونات المعرفية والاجتماعية للفرد، وجاء "باندورا" بكتاباته (Bandura, 1977) ليوضح هذا التوازن بالتعبير عنه في مفهوم توقعات فعالية الذات، مفسراً السلوك بأنه ينتج عن التفاعل الدينامي بين المتغيرات الشخصية والبيئية للفرد، معتمداً في ذلك على خبرته السابقة (Bandura, 1986)، إذ يرى "باندورا" (Bandura, 1997) أن

توقعات فعالية الذات تتغير تبعاً لثلاثة مستويات رئيسية أولها مستوى الفعالية والذي يختلف باختلاف الأفراد في اختيار المواقف تبعاً لطبيعتها، وثانيها مستوى العمومية في المواقف التي يواجهها الفرد، أما المستوى الثالث فيُعد مستوى القوة الذي يعكس خبرة الفرد ومدى مثابرته في الأداء. وعلى ذلك فقد أشار "ماكدونالد وسيجال" (Mc Donald & Siegal, 1992) إلى هذا المفهوم بأنه يعني اعتقاد الفرد في قدرته على أداء المهام بنجاح، حيث أوضحت الدراسات التي تناولت توقعات فعالية الذات أن هذه التوقعات ترتبط إيجابيا بالأداء (Feltz, 1982)، كما أوضحت تلك الدراسات أن هذا المفهوم يكون أفضل منبئ عن السلوك (Bandura, 1982). ويصف "باندورا" (Bandura, 1997) الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة بأنهم ينسبون الفشل إلي نقص الجهد غير الكافي، وهذا يعمل علي التوجه للنجاح، بينما ذوي فعالية الذات المنخفضة فينسبون الفشل إلي انخفاض القدرة الذاتية، لذا فهم يعتقدون أن أداء المهام تكون أصعب مما هي عليه في الواقع، مما يجعلهم يتأثرون بمصادر الضغوط النفسية. ويؤيد ذلك ما كشفت عنه دراسة "جيكس وبليس" (Jex & Bliese, 1999) بأن فعالية الذات لها دور الوسيط الذي يخفف من تأثيرات الضغوط النفسية على الإجهاد الجسمي، وما أسفرت عنه دراسة "ليو" وزملائه (Lu, et al., 2005) بأن المستوى المرتفع من فعالية الذات تُخفف من التأثير السلبي للضغط النفسي على الإجهاد الجسمي، إذ استطاع ذوي المستوى المرتفع من توقعات الفعالية تحقيق أدنى مستوى من الإجهاد الجسمي حتى عندما كانت مستويات الضغط النفسي مرتفعة. وعلى ضوء ذلك فإن توقعات فعالية الذات يمكن أن تكون مسئولة عن تحديد مقدار الجهد الذي يبذله الفرد، وكذلك الوقت الذي يستغرقه كاستجابة للمشكلات والمواجهات المنفرة، إذ تعتمد مثابرة الفرد وجهوده على توقعات فعالية الذات المدركة، فكلما كانت هذه التوقعات مرتفعة تصبح جهود الأفراد أكثر قوة وعزيمة، وعلى العكس من ذلك نجد أن ذوي المستوى المنخفض يبذلون جهداً أقل ويصبحون أكثر ميلاً إلى التخلي عن محاولاتهم (RGN, et al., 2002). ومن ثم فيشير هذا المفهوم إلى معتقدات الأفراد عن قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل الخاصة بهم (Bandura, 1986). وبالتالي فإن فعالية الذات هو مفهوم لا يهتم بالمهارات أو القدرات التي يمتلكها الفرد، بل يهتم

بتقدير ما إذا كان يستطيع أن يعمل بهذه القدرات، ويؤيد ذلك ما أوضحه كل من "ماكدونالد وسيجال" (Mc Donald & Siegal, 1992) بأن هذا المفهوم يشير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على أداء المهام بنجاح.

كما تختلف توقعات فعالية الذات عن توقعات النتائج إذ أن الأولى تتعلق بالتقديرات الخاصة بقدرة الفرد على استخدام مهاراته حتى يقوم بأداء السلوك بدلاً من التقديرات المتعلقة بالنتائج المحتملة لسلوك معين، فتوقع النتيجة هو الاعتقاد باحتمال أن يؤدي السلوك إلى نتيجة نوعية محددة، وبالرغم من اعتقاد الفرد بأن مسار عمل معين يُحقق له نتائج نوعية محددة إلا أنه لن يتقدم في أي عمل لأنه يدرك أنه يمتلك المهارات الملائمة لتحقيق النتيجة، وعلى ضوء ذلك فتوجد فروق بين مفهومي توقعات فعالية الذات وموضع الضبط، حيث يفسر "آر جي إن" وزملاؤه (RGN, et al., 2002) موضع الضبط في ضوء نظرية "روتر" للتعلم الاجتماعي، بأن السلوك يعتمد على معتقدات الفرد فيما يتعلق بكل من قيمة النتيجة (التعزيز) والاحتمال المدرك بحدوث تعزيز معين (التوقع)، فبينما يذكر "باندورا" أن فعالية الذات تشير على أنها توقع سلوكي، فإن "روتر" يستخدم موضع الضبط كتوقع للنتيجة، وبهذا التمييز يمكن أن يكون الفرد ذو موضع ضبط داخلي وليس ذو فعالية ذاتية، فقد يعتقد الفرد بأنه متمتعاً بالصحة (وهي النتيجة)، ولكنه يعتقد أيضاً أنه لا يمتلك المهارات الضرورية لذلك

وقد توقع "باندورا" (١٩٩٧) أن يستخدم بعض الباحثين مصطلح توقعات فعالية الذات على أنها حالة/ أو سمة شخصية ثابتة يمكن تعميمها من موقف لآخر (In: Chen, et al., 2001)، ونتيجة لذلك فإنه تجنب عمداً استخدام مصطلح السمة في دراسات توقعات فعالية الذات، واقترح أنها تشير إلى المعتقدات السلوكية النوعية في مواقف نوعية محددة (فعالية الذات النوعية). ومن ثم فإن مفهوم توقعات فعالية الذات يشير إلى مدى تقييم الفرد فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وإنجاز المهام حتى يتحقق الأداء المطلوب (RGN, et al., 2002)، كما تحدد توقعات فعالية الذات مدى الجهد الذي يبذله الفرد في أداء المهمة، بالإضافة إلى فترة تعزيز السلوك (Mc Donald & Siegal, 1992).

كما أن إدراك الفرد لفعاليته الذاتية يمكن أن ينشأ عن مصادر كثيرة منها النجاح في أداء مهمة ما والتي تزيد من توقعات الفعالية الذاتية في الأداء التالي، كذلك فإن كل من الخبرة البديلة، والإقناع اللفظي يؤثران أيضا في الفعالية الذاتية، والإثارة الانفعالية مثل القلق والضغط النفسي التي تؤثران سلبياً على فعالية الذات عند أداء مهمة ما، كما تزداد توقعات فعالية الذات مع زيادة خبرة الفرد بالمهمة المؤداة (Bandura, 1977). ويضيف "آر جي إن" وزملاؤه (RGN, et al., 2002) بأن هناك أربعة مصادر أساسية توفر وسائل اكتساب توقعات فعالية الذات وهي:

أولاً: إنجاز الأداء Performance Attainment: يؤكد "باندورا" على أن أكثر المصادر تأثيراً في معلومات فعالية الذات هي تلك التي تقوم على أساس إنجاز الأداء، والتي تتضمن التعلم الفردي من خلال خبرة التمكن الشخصي والتي تزيد من فعالية الذات بتحقيق الكفاءة في الأداء، إذ من المعتقد أن فعالية الذات تزداد بالنجاح بينما الفشل المتكرر يخفض من تقديرات فعالية الذات.

ثانياً: الخبرة البديلة Vicarious Experience: يرتبط التعلم من خلال ملاحظة الآخرين او الأحداث بالمصدر الثاني من معلومات الفعالية والذي يعكس الخبرة البديلة، إذ أن ملاحظة الأفراد (النماذج) المدركة على أنها مماثلة للذات والتي تؤدي إلى أداء المهمة بنجاح يمكن أن تؤثر في تقديرات فعالية الذات وتحسّن من شعور الفرد بالتمكن.

ثالثاً: الإقناع اللفظي Verbal Persuasion: للاتصال المقنع تأثير على فعالية الذات المدركة، فمن خلال الإقناع اللفظي تُبذل محاولة لزيادة شعور الفرد بالقدرة في حدود أداء مهمة معينة، وبهذا تزداد إدراك فعالية الذات، وبالتالي فإن استخدام التعزيز اللفظي كطريقة لتعزيز الفعالية يكون ناجحاً في العديد من السلوكيات الخاطئة. كما أن تأثير المعلومات المقنعة على فعالية الذات تعتمد أيضاً على مدى الثبات المدرك والخبرة.

رابعاً: التغذية المرتدة الفسيولوجية Physiological Feedback: تتأثر توقعات الفعالية الذاتية بالمعلومات الناتجة عن الحالة الفسيولوجية للفرد، حيث يحدث الارتباط بين الإثارة الفسيولوجية المرتفعة وضعف الأداء، فيمكن أن يكون لدى الأفراد

اتجاه إلى توقع الفشل عندما يعانون من التوتر، كما يمكن أن يتوقعوا النجاح في غياب مثل هذه الإثارة المنفرة، وأن التدخلات التي تحاول اختزال الأشكال السلبية من الإثارة الانفعالية يمكن أن تؤدي إلى تحسناً في أداء مماثل، بالإضافة إلى ذلك أن الإثارة التلقائية لا تعلل المثيرات الفسيولوجية للفعالية.

ويشير "باندورا" (Bandura, 1997) إلى أن الفرد – خلال عملياته المعرفية - يتبنى اعتقادات حول قدراته في ضوء مستوي معين من الأداء، وأن هذه الاعتقادات لها أثرها علي الجهد المبذول، والإصرار على مواجهة العقبات، ومرونة التعامل مع حالات الفشل. ويرى "شفارتسر وبورن" (Schwarzer & Born, 1997) أن هذه الاعتقادات المتفائلة تعبر عن قدرة الفرد على تحمل مصادر الضغوط التي يواجهها. وعلى ذلك يشير "شفارتسر وشميتز" (Schwarzer & Schmitz, 2004) إلى أن هذا المفهوم يعني اعتقاد الفرد بامتلاك القدرة علي معالجة المهام وتحمل الصدمات في المواقف الصعبة.

كما أشار "باندورا" (Bandura, 1997) إلى أن توقعات فعالية الذات تؤثر على كل من الاستعداد للعمل، فالأفراد ذوي التوقعات العالية يفضلون أداء المهام الصعبة، ويؤيد ذلك ما أوضحه "شفارتسر" وزملائه (Schwarzer, et al., 2001) بأن الأفراد ذوى فعالية الذات المرتفعة يختارون لأنفسهم أهداف عالية ويتمسكون بها. كما تؤثر هذه التوقعات أيضاً على كل من مهارات حل المشكلات، والتوافق الانفعالي والاجتماعي (سميحة سمهود، ١٩٩٩)، وأن هذه التوقعات تؤثر أيضاً على تنظيم الذات والتطلعات المهنية (Bandura, 2001)، وكذلك على شعورهم بالأمان الوظيفي (Rao, 2004)، وعموماً فقد اتضح أن هناك علاقة سببية بين توقعات فعالية الذات والتقدم في الأداء (Jones, et al., 2002).

ومن جهة أخرى فقد اتضح أن توقعات فعالية الذات لها دور كبير في تفسير العلاقة بين الضواغط النفسية والإجهاد الجسمي عند المعلمين (Lu, et al., 2005)، حيث كشفت نتائج "ماكدونالد وسيجال" (Mc Donald & Siegal, 1992) عن ارتباط موجب وذو دلالة بين توقعات فعالية الذات وكل من الالتزام الوظيفي وجودة العمل والرضا عن العمل، كما ارتبطت سلبياً بالغياب والتأخر عن العمل لدى المعلمين.

حيث اتضح أن الموظفين منخفضي فعالية الذات يتمارضون في العمل بدلاً من مواجهتهم ليوم آخر من الإحباط في عمل يشعرون فيه أنهم غير قادرون على الأداء (Steers, 1977). ولأن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الفعالية الذاتية يميلون إلى أن يكونوا ذوي دافعية داخلية عالية (Bandura & Schunk, 1981) فإن هناك ما يؤيد بأنه عندما يشعر الموظف بالدافعية الداخلية للأداء في العمل، فإن تركيز الانتباه يصبح على جوانب العمل (مقابل زملاء العمل أو جوانب ليس لها علاقة بالعمل) (Gardner, et al., 1989)، إذ يبدو أن الموظف ذو فعالية الذات المرتفعة، والذي يركز في العمل يكون مستوى أداؤه أعلى من الموظف ذو فعالية الذات المنخفضة، ومن ثم يتضح أن كلاً من فعالية الذات والتركيز في العمل يرتبطان إيجابياً بالأداء (Mc Donald & Siegal, 1992). وبالتالي فإن المطالب الكثيرة للعمل مع فرصة ممارسة الضبط لأوجه متنوعة من هذه البيئة يجعل شاغلي الوظيفة يدركون أنها تتطلب فعالية ذاتية مرتفعة، كما أنها تكون أكثر ضغطاً لذوي الفعالية المنخفضة، ولهذا فإن أي مجهود لتخفيف الضغط المهني بزيادة ضبط العمل وبدون رفع الفعالية لإدارة العمل تضر أكثر مما تنفع (Schaubroeck & Merritt, 1997). ومن ثم فإن فعالية الذات تشير إلى اعتقاد المعلمين بإمكانية النجاح في أدائهم المهني والاجتماعي.

ثانياً: الضغوط المهنية لدى المعلمين: Occupational Stress For Teachers

حظيت دراسة الضغوط المهنية اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة، لما لهذه الضغوط من تأثيرات ضارة على الصحة النفسية والجسمية للمعلمين. حيث اتضح أنه إذ لم يتم التحكم في الضغوط المهنية التي تواجههم، فإن ذلك سيؤثر بالطبع على أدائهم المهني (Arikewuyo, 2004)، إذ يرى "هانسين" (Hansen, 1986) أن العلامات السلوكية للضغط النفسي تشمل الشعور بالضعف والإعياء، وفقد الممتلكات الشخصية، والمعاناة من مشاعر هيمنة الوقت أو الشعور بالقهر من الزملاء، بالإضافة إلى المطالب الإدارية. أما العلامات الفسيولوجية فتشمل ضغط الدم المرتفع وتوتر الأعصاب وعدم تحمل درجة الحرارة وآلام الظهر والقلق (Adegoroye, 1995). وبالتالي فيمكن أن يكون الضغط النفسي استجابة للأحداث النفسية التي يدركها الفرد بأنها تسبب حزناً انفعالياً. وعلى ذلك فيعتبر الضغط النفسي المرتبط بالعمل هو العامل الأساسي

لأعراض الإنهاك النفسي (Blase, 1986) مما يستلزم الحاجة إلى استراتيجيات مواجهة فعَّالة تستهدف مصادر الضغط النفسي حتى تصبح أكثر وضوحاً (Jenkins & Calhoum, 1991)، فتبعا لنموذج "لازاروس وفولكمان" (Lazarus & Folkman, 1984) نجد أن الضغط النفسي ينشأ نتيجة تقدير الفرد للأحداث، ومن ثم كيفية المواجهة، وكذلك النتيجة النهائية للتعامل الشخصي مع البيئة.

كما يمكن أن تكون لهذه الضغوط النفسية مجموعة من المصادر الداخلية والخارجية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته علي إحداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر علي جوانب الشخصية الأخرى (زينب محمود شقير، ١٩٩٧)، وبالتالي فإن الضغوط النفسية تشير إلى مجموعة من العوامل الخارجية أو الداخلية الضاغطة التي يمكن أن يتعرض لها الفرد، والتي من شأنها ترفع من درجة التوتر النفسي لديه، كما تعمل علي خفض مستوي الطاقة النفسية الفعالة، مما يدفعه إلي حالة من عدم التكيف مع البيئة نتيجة لشعوره بالإجهاد النفسي مع استمرار تلك الضغوط (محمد على كامل، ٢٠٠١). وعندما تزداد هذه الضغوط على الفرد فإنه يلجأ لاشعورياً للحيل الدفاعية للتخفيف من وطأة شعور"الأنا" بالقلق من هذه الضغوط، فتكون هذه الحيل بمثابة خداع للذات لما تتضمنه من تشويه للحقيقة، فضلاً عن كونها وسيلة هروب من المواجهة الفعَّالة للواقع، ولأنها تعمل علي مستوي اللاشعور فيصعب التحكم فيها، كما أنها تزداد بزيادة حدة الموقف الضاغط (عبد الرحمن محمد العيسوي، ٢٠٠١).

ولا شك أن جميع المهن يعاني أعضائها بشكل أو بآخر من أشكال الضغوط المهنية (Onah, 1995)، وتبين الدلائل التجريبية أن مهنة التدريس مهنة يتسم أعضاؤها بالضغط النفسي المرتفع (Chan, 1998)، حيث أوضحت دراسات "كوكس وبروكلي" (Cox & Brokley, 1984)، و"ياجيل" (Yagil, 1998) أن الموظفين الذين يعملون بالمدارس يواجهون ضغوطاً مرتفعة، ويؤيد ذلك ما أسفرت عنه دراسة "بورج" وزملائه (Borg, et al., 1991) بأن ٤٦,٢٪ من(٥٤٥) معلماً أكدوا أنه لو أتيحت لهم فرصة اختيار المهنة مرة أخري، فإنهم لن يختاروا التعليم كمهنة، وما كشفت عنه دراسة

"بروكتور واليكساندر" (Proctor & Alexander, 1992) بأن ٦٧٪ من أي عينة من المعلمين يدركونها على أنها مهنة ضاغطة نفسياً بدرجة مرتفعة، وأن ٣٣٪ منهم يدركونها على أنها مهنة ضاغطة نفسياً بدرجة قليلة.

كما أنه من المنطقي أن تختلف الضغوط المهنية التي يعاني منها المعلمين باختلاف الثقافات، إذ يرى "كوبر وكيلي" (Cooper & Kelly, 1993) أن المعلمين في غانا يعانون من انخفاض المرتبات، ونقص التعليم المجاني لأبنائهم، وعدم الراحة في العمل، أما بالنسبة للمعلمين العرب فيوضح "شرودر" وزملائه (Schroeder, et al., 2001) أنهم يواجهون ضغوطاً مختلفة عن ذلك. كما وجد "دويليمي" (Duyilemi, 1992) أن انخفاض اتجاه التلاميذ نحو الدراسة تعتبر من مصادر الضغوط النفسية عند المعلمين في نيجيريا. ومن ثم فقد وجد "سينف وبلينجسلي" Singh & Billingsley, (1996) أن الضغط النفسي يسهم بدلالة في عدم الرضا عن العمل، وأنه يؤثر في الالتزام الوظيفي، مما يؤدي إلى عدم الاستمرار في مهنة التدريس. إذ من الممكن أن يصل هذا الضغط النفسي لدي المعلمين إلى معدلات مرتفعة من الأزمات النفسية (Wisniewski & Garguilo, 1997)، كما تعكس هذه الضغوط حالة من التوتر التي تصيب المعلم لعدم قدرته علي المواءمة بين المواقف التي تعترضه وقدرته علي الاستجابة لها (مراد صالح زيدان، ١٩٩٧).

وعلى ذلك فتشير هذه الضغوط المهنية إلى مجموعة الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها المعلم، والتي تشكل تهديداً لأنها تكون أكبر من إمكاناته، وتؤدي إلي استجابة انفعالية حادة ومستمرة، وتصبح مظاهر سلبية تنعكس علي أدائه (عباس إبراهيم متولي، ٢٠٠٠)، وبالتالي فقد تكون هذه الاستجابة هي تلك الأعراض التي يتوسطها تقييم التهديد لتقدير الذات، مما قد يؤدي إلى أن يكون تقدير هذا التهديد هو الميكانيزم الأساسي لتوسط خبرة الضغط النفسي. وبالتالي فإنه يتطلب تنشيط استراتيجيات المواجهة حتى يمكن تخفيض هذا التهديد (Abel & Sewell, 1999). ومن ثم فهذه الضغوط تعكس تصورات المعلمين الخاصة بالظروف التي تؤدي دوراً رئيسياً في إبراز خبراتهم الانفعالية (Dick & Wagner, 2001)، حيث تتضمن هذه

الضغوط العوامل التي تؤدي إلي الاستنزاف الانفعالي مما يسبب مشاعر التوتر لدى المعلمين(علاء محمود الشعراوي، ٢٠٠٢).

كما قد تكون مواجهة الضغوط النفسي في بيئة العمل أقل فعالية لأن نواحي كثيرة من مواقف العمل الضاغطة نفسياً تكون خارج سيطرة الفرد (Kyriacou, 1981)، ويؤيد ذلك ما أوضحته نتائج " مراد صالح زيدان" (١٩٩٧) بأن عدم كفاية الرواتب، وأعباء العمل الزائدة، وغياب مساندة المسئولين، تعتبر من العوامل المسببة للضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، في حين أسفرت دراسة "هيبورن وبراون"(Hepburn & Brown, 2001) أن مصادر هذه الضغوط تتمثل في الأعمال الكتابية المفرطة، وأنظمة المراقبة والتوجيه، وكذلك المواعيد غير الواقعية لإنهاء المقررات. إضافة إلى ذلك ما أوضحه "أوكوري" (Okoric, 1997) بأن التاخر عن العمل والغياب، وعدم الشعور بالتقدير، تعتبر من الأعراض الشائعة للضغط النفسي التي تؤثر في جودة أدائهم.

ويعرض "أريكويو" (Arikewuyo, 2004) ما قام به "جوبتا" (١٩٨١) من تحديد قائمة بأبعاد الضغوط النفسية المرتبطة بالعمل لدى المعلمين وهي:

جدول (١)

قائمة بأبعاد الضغوط المهنية لدى المعلمين عند "جوبتا" (١٩٨١)

أعباء الدور المفرطة	عدم كفاية الدور	غموض الدور	المسئوليات نحو الآخرين
ويعني الشعور بالأعباء الثقيلة في تحقيق الأهداف في فترة زمنية محددة.	العملية التعليمية تحتوي على وسائل وأدوات ومهام تكون عبئاً ثقيلاً على من يقوم بأدائها.	هو عدم وضوح المعلمين فيما يتعلق بدورهم والمهام المكلفين بها، وكيف سيتم تقديره.	هو شعور المعلم بأنه مسئول عن تقدم التلاميذ الذين تنحى آبائهم عن مسئولياتهم، تاركو دورهم للمعلمين.

كما أشار"ريتشس" (Riches, 1994) بأن أعراض الضغط النفسي قد تكون داخلية أو خارجية. كما تتمثل مصادر هذه الضغوط المهنية في صراع الدور، وغموض الدور، وطبيعة العمل، وزيادة العبء الوظيفي أو انخفاضه، والفرص غير الكافية للتطوير

المهني، والمناخ المؤسسي، وغياب المعلومات المرتدة حول الأداء (على عسكر، ٢٠٠٣). وعلى ضوء ذلك فيبدو أن الضغوط النفسية تؤدي دوراً ذو دلالة في الأداء المهني للمعلمين، وإذا لم يتم ضبطها، فيكون لها نتائج سلبية على الصحة النفسية لديهم، كما قد تؤدي إلى ظهور مستويات عالية من الاكتئاب (Arikewuyo, 2004). ومن ثم فإن إدراك الضغوط المهنية لدى المعلمين تعني مدى وعيهم بالأحداث المهنية، مما ينعكس على أدوارهم الحياتية، والدعم الاجتماعي (عفاف محمد جعيص ومصطفى عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٤).

ثالثاً: الإنهاك النفسي لدى المعلمين Psychological Burnout For Teachers

يسهم المعلمين بطريقة ايجابية في بناء المجتمع، وعلى الرغم من أن معظمهم لديهم الرغبة الصادقة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المدرسة، إلا أن هناك من يظهر عليهم أعراض الضغوط النفسية والتي تتمثل في الإنهاك النفسي Burnout، حيث اتضح أن ٢٠٪ من المعلمين الجدد يفضلون التخلي عن مهنتهم في السنوات الأولى من اشتغالهم بمهنة التدريس بسبب الإنهاك النفسي لديهم رغم وجود الإمكانات المؤهلة للنجاح (Fimian & Blanton, 1987). فضلاً عما كشفته عنه دراسة "فاربر" (Farber, 1984) بأن ٢٠٪ - ٢٥٪ من عينة قوامها (٣٦٥) معلماً يكونون عرضه للإنهاك النفسي، وأن ١٥٪ من هذه العينة تم إنهاكهم نفسياً. وقد ينعكس ذلك على سلوكهم أثناء التفاعل مع طلابهم، إذ يشير "فريدمان" (Friedman, 1995) أن سلوك الطلاب مع المعلمين يفسر ١٥٪ من التباين في الإنهاك النفسي لدى المعلمين، ويؤيد ذلك ما أوضحه "سيدجويك" (Sedgwick, 1998) بأن سوء سلوك الطالب يُفسر٢١٪ من تباين الاستنزاف الانفعالي للمعلم، كما أن الأساليب التي يستخدمها المعلم مع طلابه تُفسر ١٢٪ من التباين في تبلد الشعور الشخصي.

وعلى ذلك يشير الإنهاك النفسي إلى التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات من جانب الفرد نحو الآخرين بسبب المتطلبات الانفعالية والنفسية الزائدة (Maslach, et al., 2001)، ويوضح "جرينجلاس وبورك" (١٩٨٩) ما اقترحه "تشيرنس" (١٩٨٠) (Cherniss, 1980 In: Greenglass & Burke, 1989) بشأن نموذج يذكر فيه أن خصائص بيئة العمل، ومتغيرات الشخصية المختلفة لها تأثيرات مباشرة على الإنهاك

النفسي، أما التأثيرات غير المباشرة فكانت لمستويات الضغوط علي الإنهاك النفسي. كما يرى "شفاب" وزملاؤه (Schwab, et al., 1986) أن مصادر الإنهاك النفسي للمعلمين هي مصادر تتعلق بالمدرسة، ومصادر تتعلق بالمتغيرات الشخصية لديه، ويؤدي تفاعل هذين المصدرين إلى ظهور مشاعر الإنهاك النفسي التي تتمثل في أبعاد ثلاثة هي الاستنزاف الانفعالي وتبلد الشعور الشخصي وانخفاض الشعور بالإنجاز، ونتيجة لذلك تظهر العواقب السلوكية للإنهاك النفسي، والتي تتمثل في نية ترك المهنة، وكثرة معدلات الغياب، والشعور بالتعب أثناء التدريس. ويؤكد "والينج وهولواي" (Walling & Holloway, 1990) أن المتغيرات التنظيمية ساهمت في التنبؤ بالإنهاك النفسي للمعلم أكثر من المتغيرات الشخصية، وأن غموض الدور كان منبئاً أقوي من صراع الدور بالإنهاك النفسي للمعلم. إذ أن هذا الصراع يؤدي إلى رد فعل شخصي انفعالي، بينما غموض الدور يؤدي إلى رد فعل معرفي (Pedro, et al., 1997)، ويفسر ذلك "بلانا" وزملاؤه (Plana, et al., 2003) بأن الإنجاز الشخصي يميل إلي تخفيف الاستنزاف الانفعالي، وهذا الاستنزاف له تأثير ضعيف علي الإنجاز الشخصي، كما تمثل إستراتجيات المواجهة أسباب لكلٍ من الإنجاز الشخصي والاستنزاف الانفعالي. ويؤيد ذلك ما أوضحه "ستارنمان وميلير" Starnaman & Miller, 1992) () بأن العوامل التنظيمية الضاغطة المتمثلة في عبء الدور وصراع الدور وغموض الدور هي المسئولة عن حدوث الإنهاك النفسي للمعلم، وأن هذا الإنهاك يؤثر بدوره علي الشعور بالرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي. فضلاً عن أنه يؤدي أيضاً إلى آثار سلبية على عائلاتهم (Westman, 2001). كما أوضحت دراسة "جميلش وجاتس" (Gmelch & Gates, 1998) أن من أبرز المتغيرات المسهمة في التنبؤ بالإنهاك النفسي لمدير المدرسة هي ضغوط الوقت، والمنافسة، والضغوط الإدارية، وصراع الدور، وغموض الدور، كما أن صراع الدور يؤثر علي مشاعر الاستنزاف الانفعالي، بينما غموض الدور يؤثر علي تبلد الشعور الشخصي وانخفاض الإنجاز الشخصي. ومن جهة أخرى فقد أشار "دوركين" وزملاؤه (Dworkin, et al., 2003) أن الإنهاك النفسي للمعلم يكون نتاج للممارسات الاستبدادية من قبل الرؤساء في العمل. ويؤيد ذلك ما

أوضحه "تاريز" وزملائه (Taris, et al., 2004) بأن عدم الإنصاف في العمل يتنبأ بالإنهاك والانسحاب منه. إذ كشفت نتيجة "هاستينج وبهام" (Hastings & Bham, 2003) أن عدم احترام الطالب لمعلمه وانخفاض التفاعل الايجابي كانت منبئات بالاستنزاف الانفعالي وتبلد الشعور الشخصي. كما أشار "دورمان" (Dorman, 2003) أن كل من حمل الدور الزائد، وصراع الدور، وبيئة الفصل الدراسي، ومناخ بيئة المدرسة، وإجهاد العمل، وكفاءة التعليم، وتقدير الذات كانت منبئات هامة بالإنهاك النفسي للمعلم، وأن غموض الدور لم يكن منبئاً هاماً بالإنهاك النفسي للمعلم، كما أن متغيرات الشخصية المتمثلة في الكفاءة التدريسية للمعلم، وتأثير السلطة الخارجية علي المعلم وأداؤه كان لهما تأثير سلبي غير مباشر علي الإنهاك النفسي، حيث ظهر تقدير الذات كمتغير وسيط بينهما. كما أشار "محمد وحمدي" (Muhammad & Hamdy, 2005) أن الموظفين الذين يواجهون مستويات مرتفعة من الإنهاك النفسي يكون لديهم رضا وظيفي منخفض، وكذلك التزام وظيفي وخبرة تنظيمية منخفضة، ورغبة عالية في ترك العمل. كما يشير "بندر بن ناصر العتيبي" (٢٠٠٥) إلي أن الإحساس بعدم القدرة علي اتخاذ القرار يؤدي إلي شعور المعلم بالعجز والدونية أمام الآخرين، كما أن تزايد الأعباء التدريسية يعرض المعلم للإصابة بالإنهاك النفسي. ومن ثم فإن الإنهاك النفسي لديهم هو حالة من التعب يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو العمل ونحو الآخرين (بوبكر دبابي وعقيل بن ساسي، ٢٠١٠).

ومن جهة أخرى فقد أشارت "مني محمد بدران" (١٩٩٧) إلى عدم وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي سنوات الخبرة المختلفة في الإنهاك النفسي، إلا أن دراسة "منصور محمد السيد" (٢٠٠١) أوضحت أن المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة تدريسية قليلة هم أكثر شعوراً بالإنهاك النفسي من المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة تدريسية كثيرة، وأن معلمي المرحلة الابتدائية أكثر شعوراً بالإنهاك النفسي من معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية، وذلك يرجع لطبيعة وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية، في حين أشارت نتائج "سيد أحمد البهاص" (٢٠٠٢) أن المعلمين الأكثر خبرة كانوا أقل إنهاك نفسي من أقرانهم الأقل خبرة. بالإضافة إلى ذلك أشارت نتيجة "وسام بريك" (٢٠٠٣) أن معلمي المدارس الحكومية لديهم إنهاك نفسي أكبر من معلمي المدارس الخاصة، وأن

معلمي المرحلة الإعدادية كانوا أكثر معاناة من الإنهاك النفسي بمكوناته الثلاثة من معلمي المرحلة الابتدائية، بينما معلمي المرحلة الثانوية أكثر معاناة من الإنهاك النفسي بمستوياته الثلاثة من معلمي المرحلة الابتدائية. بينما كشفت نتيجة "أسامة بطاينة والمعتصم بالله الجوارنة" (٢٠٠٤) بأن الفروق في الإنهاك النفسي كانت لصالح معلمي المرحلة الإعدادية. كما أشارت نتيجة "ديل وكاستانسكي" (Dell & Kastanski, 2001) إلي أن الحالة الوظيفية لم تكن مؤثرة بشكل ملحوظ في الإنهاك النفسي، حيث اتضح عدم وجود فروق في الإنهاك النفسي بأبعاده الثلاثة بين حالة المعلم الوظيفية (تعيين/ تعاقد).

رابعاً: استراتيجيات المواجهة الفعالة: Proactive Coping Strategies

إن وجود الضغوط النفسية في حياتنا أمر طبيعي، ولكننا عادة نختلف عن بعضنا البعض في مواجهة المواقف الضاغطة. كما قد تكون مواجهة هذه الضواغط في بيئة العمل اقل فعالية لأن نواحي كثيرة من مواقف العمل الضاغطة نفسياً تكون خارج سيطرة الفرد (Kyriacou, 1981). ومن ثم فقد يقوم البعض منا بالهرب من هذه المواقف، وقد يقوم البعض الآخر بمواجهتها، كما أن وجود هذه الأحداث الضاغطة لا يعني اننا مرضى بقدر ما يعني اننا نعيش ونتفاعل مع احداث الحياة، ونحقق طموحات معينة، ومن ثم فإننا نحاول خفض تأثير هذه الضغوط، إذ لا يمكن التخلص من هذه المواقف الضاغطة، ولكن يمكن التعايش معها بشكل إيجابي ومعالجة آثارها السلبية، ومن ثم محاولة خفض آثارها النفسية والجسمية المصاحبة لها (إيمان محمد صقر، ٢٠٠١)، فعندما يتوقع الأفراد الضغوط النفسية المحتملة، فإنهم يقومون بمحاولة التخلص منها او خفضها، كما أنهم يحاولون إصدار السلوك الفعّال الذي يؤدي بهم إلى ذلك، إلا أن السلوك الفعّال يمكن أن يتخلص من قدر كبير من هذه الضغوط قبل أن تحدث، إذ تشمل المهارات المرتبطة بهذا السلوك التخطيط وتحديد الهدف والتنظيم والمحاكاة العقلية (Aspinwall & Taylor, 1997). ويرى "باندورا" (Bandura, 2001) أن هذه المهارات تتطلب المعالجة المتروية للمعلومات لتقييم العمل. وبهذه الطريقة يندمج تحديد الهدف مع العوامل المعرفية لتُشكل استراتيجيات المواجهة

الفعَّالة إذ يشير مفهوم المواجهة الفعَّالة بأنها الجهود المعرفية والسلوكية لإدارة المطالب النوعية الداخلية/ أو الخارجية في المواقف الضاغطة نفسياً، والتي تُقيَّم بأنها تتجاوز موارد الشخص، بهدف خفض التوتر واستعادة التوازن النفسي (Folkman & Lazarus, 1984). ويضيف "فولكمان ولازاروس" (Folkman & Lazarus, 1985) بأن مفهوم المواجهة الفعَّالة هو إستراتيجية متعددة الأبعاد تعني تكامل عمليات الجودة الشخصية لإدارة الحياة لدى الأفراد الذين يهدفون إلى تحقيق أهدافهم. ومن ثم فيشير هذا المفهوم إلى التغير المستمر في كل من الجهود المعرفية للفرد لإدارة مطالب الإجراءات الداخلية والخارجية (Folkman, et al., 1986a)، ومن ثم فلا تتأثر المواجهة بطبيعة الحدث الضاغط فقط، ولكنها تتأثر أيضا بالمصادر التي توجد داخل الفرد وخارجه والتي تكون ذات قيمة في توجيه اهتمام الفرد. وفي هذا الشأن يطرح "لازاروس وفولكمان" (Lazarus & Folkman, 1984) عمليتين لتقييم المواجهة هما:

التقييم الأولي: ويتضمن تقييم النتائج المحتملة للموقف من حيث الفائدة أو الضرر، ويضيف "فولكمان" وزملاؤه (Folkman et al., 1986a) إلى ذلك تقييم الخطر الذي يتعرض له الفرد في تقديره لذاته عند تقييم الموقف. إذ تُحدد الخسارة بأنها الضرر الذي حدث فعلاً، أما التهديد فيشير إلى توقع الضرر في المستقبل، وعلى الرغم من أن التحدي هو تقييم ما إذا كان الموقف الذي يتعرض له الفرد ضاغط نفسياً، إلا أنه يمكن أن يؤدي إلى نتيجة إيجابية نوعاً ما، أي إمكانية المكسب عند المواجهة (Folkman & Lazarus, 1984).

التقييم الثانوي: وفيه يقدر الفرد ما إذا كان يمكن عمل أي شيء للتغلب على/ أو منع الضرر أو تحسين توقعات الفائدة، ويتضمن تقدير خيارات المواجهة، والفعالية المحتملة لخيارات المواجهة وإحساسه بالفعالية في مواجهة الضاغط النفسي (Folkman, et al., 1986b).

وعلى ذلك فعندما يعتقد الفرد بأنه يفتقر إلى المهارات اللازمة لمواجهة موقف ما، فإن هذا الموقف يمكن أن يُدرك بأنه ضاغط نفسي، والتقديرات الأولية والثانوية له تؤدي إلى تقييم الفرد عما إذا كان الموقف هام بالنسبة إليه أو يمثل ضرراً أو فائدة محتملة، وما

إذا كان يمكن التفاوض في هذا الموقف. وبوجه عام فإن لهذه التقديرات تأثيراتها على كل من جهود المواجهة والتكيف مع الموقف (Lazarus & Folkman, 1984).

وتستخدم استراتيجيات المواجهة في التنبؤ عن الاستجابة للضغوط النفسية، ففي الدراسات السيكولوجية تم بحث استراتيجيات المواجهة فيما يتعلق بقدرتها على خفض التأثيرات السلبية لضغوط العمل النفسية (Begley, 1998). إذ تحدد النظرية المعرفية للضغوط النفسية إستراتيجيتين للمواجهة هما:

(أ) **المواجهة المركزة على حل المشكلة:** وتتخذ هذه المواجهة تنمية الخطط اللازمة للمشاركة في المهام التي تهدف إلى الاستجابة المباشرة للضغط النفسي. ويميل الأفراد الذين يستخدمون هذا النوع من المواجهة إلى الإقرار بتوتر جسمي ونفسي أقل (Semmer, 2003) وفي هذا الصدد يتفق "ماجايا" وزملائه (Magaya, et al., 2005) مع "كارفر" وزملائه (Carver, et al., 1989) بأن هذا النوع من المواجهة يتضمن الجهود الإيجابية المستخدمة لتخفيف العلاقة الضاغطة نفسياً بين الفرد والبيئة من خلال تغيير الظروف مثل الابتعاد عن المهام الاندفاعية، وطلب النصيحة أو المعلومات من خلال المساندة الاجتماعية. كما يسعى الفرد لاتخاذ إستراتيجية المواجهة المركزة على المشكلة إذا كانت لديه الخبرة اللازمة لتعديل مصدر الضغط المرتبط بالمشكلة، ومن المهارات المتبعة لدى الفرد في هذا النوع من المواجهة البحث عن معلومات حول الموقف الضاغط، وكذلك إعداد خطة لاتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة (محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٤).

(ب) **المواجهة المركزة على الانفعال:** ويتضمن هذا النوع من المواجهة محاولات تنظيم الاستجابة الانفعالية للمشكلة، وذلك بتقييم وإعادة تحديد الموقف الضاغط (Folkman & Lazarus, 1980; Latack, 1986)، ويشير "ماجايا" وزملائه (Magaya, et al., 2005) أيضاً بأن هذا النوع يتضمن الجهود لتنظيم النتائج الانفعالية الداخلية بدلاً من تغيير الأحداث نفسها، وتصبح المواجهة المركزة على الانفعال فعّالة عندما يدرك الفرد الموقف الضاغط بأنه الموقف الذي يجب أن

يتحمله على الأقل عند السعي إلى الحل أو من خلال المشاركة الوجدانية. ورغم أن كلا من هذين النوعين له أدوار محددة، إلا أن كل نوع يمكن أن يكون له تأثير عكسي على الحزن النفسي، إذ تنبأت دراسة "نيلسون وسوتون" (Nelson & Sutton, 1990) بعلاقة سلبية بين المواجهة المركزة على المشكلة والحزن النفسي الشديد، بينما تنبأت بعلاقة موجبة بين المواجهة المركزة على الانفعال والحزن النفسي الشديد. ورغم ذلك فقد كشف "ماجايا" وزملائه (Magaya, et al., 2005) عن وجود فروق ذات دلالة بين مستخدمي إستراتيجية المواجهة المركزة على الانفعال ومستخدمي المواجهة المركزة على المشكلة في حل المشكلات لصالح مستخدمي إستراتيجية المواجهة المركزة على الانفعال.

وبناءً على ذلك فإن كل من المواجهة المركزة على المشكلة في مقابل المواجهة المركزة على الانفعال تشير إلى طرق الضبط الايجابي الفعَّال مقابل طرق الهرب أو التجنب (Latack & Havlovic, 1992). وعلى أية حال فهناك ثلاث استجابات ممكنة للضواغط النفسية إحداها تسعى إلى تعديل الضاغط النفسي، وهذا يتطلب التخطيط لمواجهة الضاغط ومن ثم تعديله، والثانية تسعى إلى التكيف مع الضاغط والذي يتطلب العمل على إقامة علاقة ما بين الفرد وذلك الضاغط، أو أن يتبنى الفرد سلوكاً ما يتناسب مع الضاغط مثل التدريب المستمر على مواجهته، أما الثالثة فتسعى إلى الابتعاد عن الضاغط النفسي والهروب منه أو تجنبه، مما يتطلب عدم المبالاة بالضاغط ذاته (Begley, 1998). ويفسر "فلمنج" وزملائه (Fleming, et al., 1984) الاستراتيجيات السلوكية والانفعالية للمواجهة، فالأفراد الذين يواجهون المواقف الضاغطة نفسياً يقيمون هذه المواقف باستجابات محتملة، فإذا اتضح أنه من الممكن تغييره أو تعديله، فإنهم على الأرجح يختارون إستراتيجية التغيير السلوكي أو الانفعالي للضاغط النفسي، أما إذا كان الموقف يتجاوز قدراتهم على التغيير، فهم يختارون على الأرجح إما التكيف مع الضاغط النفسي أو عدم الارتباط به، وفي تحديد اي من هذين الاتجاهين يكون أكثر ترجيحاً يؤكد "شوينبفلاج وباتمان" (Schoenpflug & Battmann, 1988) أن عدم الارتباط يصبح هو السلوك الجذاب، وخاصة عندما تفوق تكلفة المواجهة الفعالة فوائدها، وعلى العموم فإن معظم الموظفين

ليست لديهم القدرة على تغيير المواقف الضاغطة حيث يشعرون بالعجز نحو تغييرها، حيث يعتبرون أن هذه السلبية تكون مفيدة كصيغة فعالة للمواجهة، فحين يستسلم الفرد للأمر الواقع الذي يفرضه الضاغط النفسي، فإنه حينئذ يخفف من أحزانه، كما يمثل القبول شكلاً من أشكال الاستسلام. ويؤيد ذلك ما أوضحه "لازاروس" (Lazarus, 1993) بأنه أسلوب المواجهة المركزة على الانفعال أو المواجهة السلبية قد يكون مفيداً في المواقف الضاغطة والتي تتجاوز قدرة الفرد على التحكم فيها، مما يؤدي إلى معايشة الانفعالات والتعامل معها.

ويفحص الدور الذي يلعبه المزاج النفسي في تقدير استجابات المواجهة، فقد كشفت دراسة "دافيز وكامنج" (Davies & Cummings, 1995) أن المستويات العالية من الانفعال السلبي يعكس التقديرات السلبية للأحداث الضاغطة. بالإضافة إلى ذلك فقد كشفت دراسة "لينجيو" وزملائه (Lengua, et al., 1999) أنه يمكن لإثارة الانفعال السلبي أن يؤدي إلى زيادة استخدام المواجهة عموماً، ومع ذلك فقد تؤدي المستويات العالية أو غير المحتملة من الانفعال السلبي إلى زيادة احتمال مواجهة التجنب على وجه الخصوص، وعلى ذلك نتوقع أن يتنبأ الانفعال السلبي عن التكيف السيئ مع مواجهة الضغط النفسي بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال التقدير والمواجهة، كما كشفت نتائج دراسة "باومان وستيرن" (Bowman & Stern, 1995) عن وجود ارتباط موجب ذو دلالة بين تجنب المواجهة والانفعالات السلبية في مجال العمل، وعلى النقيض من ذلك فقد اتضح وجود ارتباط إيجابي بين الإستراتيجيات التي تعتمد على إعادة تقييم المشكلة والانفعالات الايجابية في مجال العمل.

وعلى العكس من ذلك فقد أوضح "ويلز" وزملائه (Wills, 1990) أن الانفعال الايجابي يسهل الرؤية التفاؤلية في المواجهة السلبية للأحداث، ويزيد من ترجيح التقديرات الايجابية، فالمستويات المرتفعة من الانفعالات الايجابية يمكن أن تساعد الفرد على تقدير الموقف على أنه يتسم بالتحدي، وتزيد من ترجيح تقدير الذات على أنها تمتلك موارد مواجهة الحدث الضاغط، وهذا بدوره يزيد من استراتيجيات المواجهة الايجابية. وعلى ذلك نتوقع أن تتنبأ الانفعالات الايجابية عن نتائج أكثر ايجابية لاستجابات

الضغط النفسي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الصيغة المعرفية حيث يشير "بيجلي" (Begley, 1998) أن تغيير الضاغط النفسي يتضمن جهوداً عقلية لإعادة التصنيف، ومن ثم فإن إعادة التفسير الايجابي للضاغط النفسي بإدراكه على أنه فرصة للتحدي بدلاً من كونه تهديداً يؤدي إلى انخفاض أثر الضاغط، أما التكيف المعرفي للضاغط النفسي فإنه يتضمن اتخاذ رؤى معينة للضاغط كأمر واقع، حيث يمكن التكيف بدلاً من تغيير الضاغط نفسه، فالضاغط لا يزال موجوداً ولكن يمكن تكوين إطاراً للتعامل معه بطريقة ما سواء كان هذا التعامل واقعياً أو رمزياً، أما فئة التجنب أو عدم الارتباط بالضاغط فتتضمن استبعاد التفكير عن التعامل مع الضاغط ذاته. ومن جهة أخرى فرغم وجود هذا التصنيف في جهود المواجهة، إلا انه يوجد اتفاق عام على أن استراتيجيات المواجهة تتضمن الجهود الايجابية للتعامل مع الضغط النفسي من إعادة التقييم الايجابي وحل المشكلات في مقابل تجنب الضغط النفسي (Lengua & Long, 2002). مما يؤدي إلى وجود علاقة موجبة بين التفكير الايجابي وإستراتيجية مواجهة الضغوط القائمة على حل المشكلات، ووجود علاقة سالبة ودالة بين التفكير الإيجابي وإستراتيجية مواجهة الضغوط القائمة على الانفعال (عماش خديجة، وحميدات ميلود، ٢٠١٦).

كما أنه بالرغم من استخدام الأفراد لعدد من استراتيجيات المواجهة في التعامل مع المواقف الصعبة، إلا أنه ليست كل الاستراتيجيات تكون فعَّالة على المدى الطويل، إذ توحي نتائج البحوث بأن الذين يستخدمون تلك الاستراتيجيات التي تركز على الانفعال يكونون أكثر ميلاً إلى الاستمرار في الإقرار بالأعراض السلبية أكثر من الذين يستخدمون المواجهة التي تركز على المشكلة ذاتها (Endler et al., 2001). ويحدد "جرينجلاس" وزملاؤه (Greenglass, et al., 1999b) تلك المواجهة بأنها مواجهة إيجابية فعَّالة Proactive Coping (PC) وأنها ذات أبعاد سلوكية ومعرفية، كما أنها تحدث تزامنياً في مجالات العمل المختلفة، وتشمل عدداً من الاستراتيجيات لمتابعة تحقيق الأهداف، والتي تتمثل في التعرف على المعلومات، وتوقع المشكلات المستقبلية والتخطيط لها، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب للتعامل معها، وكذلك اتخاذ الخطوات الوقائية لتجنب حدوث هذه المشكلات. ويؤيد ذلك ما أوضحه

"شفارتسر" (Schwarzer, 1999) بأن الذين يستخدمون استراتيجيات المواجهة الفعالة (PC) هم أفراد تلقائيين ويقررون مصيرهم بأنفسهم. وعلى ذلك فيشير "أسبينوال وتايلور" (Aspinwall & Taylor, 1997) بأن المواجهة الفعَّالة هي مفهوم يدل على الجهود التي يبذلها الأفراد لمنع/ أو تقليل آثار الخسائر المحتملة والضواغط النفسية الأخرى من الحدوث، كما تتمثل مميزات المواجهة الفعَّالة في أن الضواغط النفسية التي نواجهها في المراحل المبكرة منها يمكن تخفيض آثارها، وبالتالي يستهلك الضاغط النفسي موارد أقل نسبياً، وأن هذه الموارد تظل متاحة لأنشطة أخرى. ومن جهة أخرى فيشير "أويهاند" وزملاؤه (Ouwehand, et al., 2007) إلى أن للمواجهة الفعَّالة خمسة مراحل هي: **الأولى:** الاستعداد اللازم للموقف الضاغط. **والثانية:** التعرف على المؤشرات التي تدل على الضاغط النفسي المحتمل. **والثالثة:** وجود الدافع لممارسة المواجهة الفعَّالة. **والرابعة:** تتطلب التعرف على المعلومات المرتبطة بالضاغط النفسي، بهدف تحديد الاستراتيجيات المعرفية مثل التخطيط الذي يهدف إلى الوقاية من أو تخفيض الضاغط النفسي إلى الحد الأدنى. ويقترح "أسبينوال وتايلور" (Aspinwall & Taylor, 1997) أن جهود المواجهة الفعَّالة هي جهود إيجابية بدلاً من أن تكون تجنبيه، لأن تجنب التفكير في الضاغط لا يسهم في ضبط الموقف أو المشكلة. **والخامسة:** وفيها تقدم المعلومات عن الضاغط النفسي المحتمل، بالإضافة إلى اتخاذ الإستراتيجية الفعَّالة.

ورغم أن كل فرد قد يمر بنفس المراحل من المواجهة الفعَّالة إلا أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الجهود المعرفية التي يمارسونها لمواجهة الضغوط النفسية المحتملة، وبالتالي فإن جهود المواجهة الفعَّالة للفرد تختلف باختلاف الأنماط المختلفة من الضغوط النفسية والتي تتطلب أنماطاً مختلفة من العمل (Ouwehand, et al., 2007)، إذ يبدو أن التنوع في استخدام المواجهة الفعَّالة يؤثر بدلالة في طريقة تفاعل الأفراد مع المواقف الحياتية المختلفة. وعلى ذلك فقد قام "ووترز" (Waters, 2000) بتطوير نموذج يتضمن العلاقات المتبادلة بين التقدير المعرفي للضغوط وجهود المواجهة. وعلى ذلك فمن الممكن أن تكون للمواجهة وظائف متنوعة، ففي الماضي كان النموذج

المفاهيمي المهيمن على الدراسات يركز على فعالية المواجهة كأحد العوامل التي من شأنها تعمل على تخفيض الحزن النفسي الشديد إلى حد استبعاد الوظائف الأخرى، إلا أن المواجهة يمكن أن يكون لها وظائف أخرى أيضاً، وطبقاً لرأي "شفارتسر" (Schwarzer, 2000) فإنه توجد أربع أنماط من المواجهة هي:

(١) **المواجهة التفاعلية:** وتُعَّرف بأنها الجهد المبذول للتعامل مع المواقف الضاغطة نفسياً التي حدثت فعلاً للفرد، وبما أن الأحداث الضاغطة نفسياً قد حدثت فعلاً فإن جهود المواجهة تتجه إلى تعويض الخسارة أو تخفيف الضرر.

(٢) **المواجهة التوقعية:** وتُعَّرف بأنها الجهد المبذول للتعامل مع تهديد وشيك الوقوع، إذ يواجه الأفراد أحداثاً حرجة من المؤكد أنها ستحدث لهم في المستقبل القريب، وهنا يجب على الفرد أن يتدبر الخطر المدرك، وخاصة في حالة المخاطر المستقبلية، والتي يتم فيها تقييم الموقف بأنه عبارة عن تهديد وشيك الوقوع. وعلى ذلك فتؤدي وظيفة المواجهة إلى زيادة الجهد المبذول، وذلك من أجل الوقاية من/أو التغلب على الحدث الضاغط نفسياً.

(٣) **المواجهة الوقائية:** وتُعرَّف بأنها عبارة عن الجهد الذي يبذله الفرد لبناء موارد المقاومة العامة لديه، والتي من شأنها تعمل على خفض حدة الضغط النفسي، ومن ثم محاولة انخفاض نسبة احتمال بداية تأثير الأحداث الضاغطة نفسياً على الفرد. وبالتالي فيواجه الفرد في المواجهة الوقائية أحداثاً حرجة يمكن أن تحدث أو لا تحدث في المستقبل البعيد، فإذا تضمنت المواجهة الوقائية إدارة المواقف التي تتصف بالمخاطرة، فإنه يجب عليه أن يتحكم في العديد من المواقف غير المعروفة في المستقبل البعيد.

(٤) **المواجهة الفعَّالة:** ويشير هذا النمط إلى الجهود المُبذولة من قبل الفرد لبناء الموارد التي تُسهل تحقيق الأهداف والتي تتسم بالتحدي وتعمل على تحسين النمو الشخصي. ومن ثم فهناك فروق فردية في تلك الموارد التي يستخدمها الأفراد في المواقف الضاغطة نفسياً. وتشمل هذه الموارد استراتيجيات المواجهة والسمات الشخصية مثل فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، هذا وتعمل الموارد الفردية على تمكين الفرد من مواجهة الضغط النفسي بفاعلية.

ويرى "هوبفول" (Hobfoll, 1988) أن الأفراد يحاولون الحصول على تلك الموارد عندما يتعرضون للتهديد، ويقومون بتعزيز استخدام تلك الموارد، وتبعاً لذلك فإنه يمكن التنبؤ بحدوث الضغط النفسي نتيجة للظروف التي تمثل ما يلي:

(١) التهديد بفقد هذه الموارد. (٢) الخسارة الحقيقية للموارد المطلوبة لدعم الفرد.

وعلى ضوء ذلك فإن معظم الأفراد لا يُقيِّمون ما يدركونه بأنه تهديد أو ضرر، وبدلاً من ذلك يدركون المواقف الصعبة على أنها تحديات، وتصبح المواجهة حينئذ عبارة عن إدارة للهدف بدلاً من إدارة للمواقف الخطرة. وعلى ذلك فيختلف الأفراد عن بعضهم البعض في تقدير أيٍّ من التهديد أو التحدي الذي يواجهونه، إذ يرى "شفارتسر" (Schwarzer, 2000) أن القلق يزداد في المواجهة الوقائية، بينما ينخفض في المواجهة الفعَّالة. كما يضيف "شفارتسر" بأن المواجهة الفعَّالة تختلف عن المواجهة التقليدية (التفاعلية) في ثلاث عناصر أساسية هي:

أولاً: تميل صيغ المواجهة التقليدية إلى أن تكون مواجهة تفاعلية، ومن ثم فتهدف جهود المواجهة التفاعلية إلى تعويض الخسارة أو تخفيف الضرر الذي حدث في الماضي، وعلى النقيض من ذلك تتجه المواجهة الفعَّالة أكثر نحو المستقبل، أي أنها تتكون من الجهود التي تُبذل لبناء موارد عامة تعزز تحقيق الأهداف التي تتسم بالتحدي.

ثانياً: تركز المواجهة التقليدية على إدارة المخاطر، بينما المواجهة الفعَّالة فإنها تُركز على إدارة الأهداف (Schwarzer, 1999)، ففي المواجهة الفعَّالة تكون لدى الفرد رؤية خاصة، أي أنه يتوقع الأخطار والمطالب والفرص المستقبلية، فلا يتم تقديرها بأنها تهديدات أو أضرار أو خسارة، ولكنه يدرك الموقف الصعب على أنه يمثل تحديات، ومن ثم فتصبح المواجهة الفعَّالة حينئذ إدارة للأهداف بدلاً من أن تكون إدارة للمخاطر.

ثالثاً: الدافع للمواجهة الفعَّالة يُعد أكثر إيجابية عن دافع المواجهة التقليدية، حيث ينتج الدافع الأول من إدراك الموقف على أنه يتسم بالتحدي والإثارة، بينما في

المواجهة التفاعلية ينشأ الدافع عن تقدير المخاطر، أي أن المطالب البيئية تُقدَّر سلبياً كتهديدات.

وعلى ضوء ذلك يتفق "جرينجلاس" وزملاؤه (Greenglass, et al., 1999a)، وأيضاً "جرينجلاس" وزملاؤه (Greenglass, et al., 1999b) بأن المواجهة الفعَّالة تتميز بثلاث خصائص أساسية هي:

١. تؤسَّس على التكامل بين التخطيط والاستراتيجيات الوقائية مع تنظيم الذات.
٢. تقوم بتحقيق التكامل بين الأهداف الفعَّالة وتحديد استخدام الموارد الاجتماعية.
٣. تستخدم المواجهة الانفعالية الفعَّالة تحقيق الأهداف المنظمة ذاتياً.

ولما كانت إحدى الخصائص الهامة للمواجهة الفعَّالة هو أنها تشتمل على الموارد المعرفية والانفعالية، حيث اتضح أن الأفراد الذين يعانون من الضغوط النفسية يستخدمون المساندة الاجتماعية عندما يعتمدون مباشرة على علاقاتهم الاجتماعية، والتي يمكن أن تُفيد إما كمخفف أثناء عملية المواجهة، أو في تَحسُّن الحالة النفسية للفرد مباشرة (Cohen & Wills, 1985). كما توضح نتائج البحوث أنه توجد علاقة سالبة بين المساندة الاجتماعية والضغط النفسي، وبالتالي فإن الأحداث الضاغطة تؤثر سلبياً على بعض الأفراد، إلا أن البعض الآخر ذوي المساندة الاجتماعية يقاومون التأثيرات الضارة لهذه الأحداث، رغم ما كشفت عنه البحوث من تأثير ضعيف لتلك المساندة على الضغوط النفسية، حيث يختلف هذا التأثير باختلاف البيئات المختلفة للأفراد (Greenglass, 1993).

وتوحي نتائج الدراسات المرتبطة بأن النساء يمكن أن يستفدن من مساندة الآخرين من خلال التحدث معهم، وفي ضوء ذلك يوضح "إتزيون وبينز" (Etzion & Pines, 1986) بأن النساء قادرات– في أغلب الأحيان– على استخدام شبكات الدعم بصورة أكثر فاعلية من الرجال، إذ يميلون إلى كثرة التحدث مع الآخرين كطريقة لمواجهة الضغوط النفسية التي تعترض حياتهن اليومية. ويؤيد ذلك ما كشفت عنه دراسة "جرينجلاس" (Greenglass, 1993) بأن اللاتي يمتَهِنَّ المِهَن القيادية من النساء ويُساندهن مرؤوسيهم، فإنهن يستخدمن أسلوب المواجهة الوقائية، ويُفسر ذلك بأن لديهن من مهارات التفاعل الاجتماعي اللائي يمكنهن من تكوين بنية متمايزة في

استخدام أشكال المواجهة المعرفية. وعلى ضوء ما اتبعه "ويلز" (Wills, 1990) في نموذجه فإن العلاقات الحميمة بين الأشخاص تعتبر من العوامل المساعدة في مواجهة الضغوط النفسية، لأنه في مثل هذه العلاقات يستطيع الفرد أن يكشف عن المشكلات المسببة لتلك الضغوط، الأمر الذي يجعل الفرد يتلقى النصائح التي تتناسب مع حاجاته الشخصية، ومن ثم فيقترح هذا النموذج أن العلاقات الحميمة للفرد تُسهم في فاعلية استخدامه لأشكال المواجهة الأكثر فعالية، وانخفاض استخدامه للمواجهة السلبية التي تركز على الانفعال. هذا وتسهم المساندة الاجتماعية والانفعالية للفرد، وكذلك شبكة علاقاته الاجتماعية في تكوين بنية استراتيجيات المواجهة (Greenglass, 1993)، حيث تعتمد هذه الاستراتيجيات على كل من الموارد الداخلية كالتفاؤل أو الفعالية الذاتية التي تجعل الفرد يُدرك بأن لديه من الكفاءة ما يجعله يستطيع مواجهة مصادر هذه الضغوط النفسية.

البحوث المرتبطة:

تنوعت الدراسات السابقة في مجال فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي، حيث تناولت تلك الدراسات العلاقة بين هذه المتغيرات، أو علاقتها باستراتيجيات المواجهة، أو التحقق من بناء نماذج شملت بعضها. فمن حيث تلك النماذج قام "تشيرنس" (١٩٨٠) (In: Greenglass & Burke, 1989) بالتحقق من التأثيرات

- المباشرة وغير المباشرة لمستويات الضغوط المهنية وخصائص بيئة العمل ومتغيرات الشخصية على مكونات الإنهاك الانفعالي، وقد كشف نموذجه من خلال تحليل المسار أن خصائص بيئة العمل، ومتغيرات الشخصية المختلفة لها تأثيرات مباشرة على الإنهاك النفسي، أما التأثيرات غير المباشرة فكانت لمستويات الضغوط على الإنهاك النفسي. كما استهدف "شان" (Chan,2002) أثر توسط كل من مكونات فعالية الذات والمساندة الاجتماعية العلاقة بين الضغوط النفسية والحزن النفسي، لدى (٨٣) معلم صيني في "هونج كونج"، طُبق عليهم المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج عن توسط كل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية تأثيرات الضغط النفسي على الحزن النفسي لدى المعلمين، كما أن المساندة الاجتماعية وحدها يمكن أن تخفف من تأثيرات

الضغط النفسي للمعلم على الحزن النفسي. كما تحقق "بلانه" وزملائة (Plana, et al., 2003) من نموذج بنائي لتأثير مكونات الإنهاك النفسي، والضغوط المهنية على استراتيجيات المواجهة، وذلك على عينة مكونة من (١٢٧) مُرَبي، طُبقت عليهم المقاييس المعيارية، وأوضحت النتائج جودة نموذجه مع النموذج المشبع بالبيانات وفيه تمثل إستراتجيات مواجهة التجنب والمساندة الانفعالية والمساندة الاجتماعية والسلطة في اتخاذ القرار إستراتجيات مواجهة مباشرة، كما أنها تمثل أسباب لكلٍ من الإنجاز الشخصي والاستنزاف الانفعالي كأبعاد لمتلازمة الإنهاك النفسي، ومن ثم فإن الإنجاز الشخصي يميل إلي تخفيف الاستنزاف الانفعالي، وهذا الاستنزاف له تأثير ضعيف علي الإنجاز الشخصي، كما تمثل إستراتجيات المواجهة أسباب لكلٍ من الإنجاز الشخصي والاستنزاف الانفعالي. أما "انسيو" (Ansu, 2004) فقد تحقق من نموذج بنائي لأبعاد الضغوط المهنية للمعلم على الإنهاك النفسي، واتضح من خلال تحليل المسار أن الضغوط المهنية المتمثلة في غموض الدور، والحمل الزائد للعمل، وصراع الدور ترتبط جميعها ارتباطاً إيجابياً بالإنهاك النفسي. بالإضافة إلى ما هدف إليه بحث "عفاف محمد جعيص ومصطفى عبد المحسن الحديبي" (٢٠١٤) للتحقق من الآثار المباشرة وغير المباشرة بين إدراك ضغوط الأحداث الحياتية ومتغيرات فعالية الذات واستراتيجيات التعايش مع الضغوط والإعزاءات السببية الحياتية لدى (٤١٠) من طلاب الدبلوم العامة في التربية بكلية التربية بأسيوط، وبعد تطبيق المقاييس المعيارية؛ كشفت النتائج عن وجود علاقة سببية دالة في النموذج المقترح، حيث اتضح أن متغير إدراك ضغوط الأحداث الحياتية يتأثر بفعالية الذات تأثرا مباشرا (٠,٦٣١) وغير مباشر (٠,٣٥٦)، ويتأثر باستراتيجيات التعايش مع الضغوط تأثرا مباشرا (٠,٦٧٦) وتأثراً غير مباشر (٠,٣١٣)، وبالإعزاءات السببية الحياتية تأثراً مباشراً (٠,٧٨١) وغير مباشر (٠,٢١١)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في فعالية الذات الانفعالية واستراتيجيات تعايش الضغوط الحياتية المتمركزة على حل المشكلات لصالح ذوي الإدراك الإيجابي لضغوط الأحداث.

وبالنسبة للعلاقة بين المتغيرات المستقلة فقد قام "أبل وسويل" (Abel & Sewell, 1999) بدراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بالإنهاك النفسي لدى معلمي المرحلة

الثانوية، حيث اشتملت العينة على (٥١) معلم بمنطقة ريفية، و(٤٦) معلم من بمنطقة حضرية، تم وصفهم بأنهم يعانون ضغوطاً نفسية في مجال العمل باستخدام المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط سلبي ذو دلالة عند مستوى (٠,٠٥) بين الضغوط النفسية والإنهاك النفسي لدى معلمي الحضر، بينما لم يوجد هذا الارتباط بين معلمي الريف الذين ارتبطت ضغوط الوقت لديهم مع كل من سلب الشخصية والإنجاز الشخصي مقارنة بالارتباط الذي لم يكن له دلالة بين معلمي الحضر، بينما ارتبطت ضغوط الوقت لمعلمي الحضر بدلالة مع الإنهاك الانفعالي، أما بالنسبة لتحليل الانحدار بالنسبة لمعلمي المدارس الريفية فقد عللت ضغوط الوقت بدلالة ٤٧٪ من التباين في الإنهاك الانفعالي، وفسرت ظروف العمل السيئة ٣٣٪ من التباين في سلب الشخصية، كما فسرت ضغوط الوقت ١٦٪ من التباين في الإنجاز الشخصي، أما بالنسبة لمعلمي المدارس الحضرية فقد عللت ظروف العمل السيئة بدلالة ٢٠٪ من التباين في الإنهاك الانفعالي، وعللت هذه الظروف بدلالة ٢٠٪ أيضاً في سلب الشخصية، كما فسر سوء سلوك الطلاب ٣٢٪ من التباين في الإنجاز الشخصي. هذا وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين معلمي الحضر والريف في أعراض الإنهاك النفسي، كما تنبأت مصادر الضغط النفسي بدلالة فارقة عن الإنهاك النفسي لدى معلمي البيئتين. كما قام "صلاح الدين عبد الغني عبود وسحر عبد الغني عبود" (٢٠٠١) بدراسة الاحتراق النفسي وعلاقته بصراع الدور لدى المعلمات، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس الإنهاك النفسي وأبعاده الثلاثة وبين الدرجة الكلية لمقياس صراع الدور وأبعاده الثلاثة. كما استهدف بحث "بادي نوارة" (٢٠١٤) علاقة تحمل الضغوط بمستوى الاحتراق النفسي لدى لدى (٨٠) أستاذا وأستاذة من أساتذة التعليم العالي في جامعة الجزائر، طبقت عليهم المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة ومستوى الإنهاك النفسي، وعلاقة موجبة ذات دلالة بين عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ومستوى الإنهاك النفسي، بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة بين

عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة ومستوى الإنهاك النفسي، وعلاقة موجبة ذات دلالة بين عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية ومستوى الإنهاك النفسي. أما "اريكويو" (Arikewuyo, 2004) فقد استهدف دراسة استراتيجيات إدارة الضغط النفسي لدى (٣٤٦٦) من معلمي المرحلة الثانوية في نيجيريا، طُبق عليهم استبيان استراتيجية إدارة الضغوط النفسية، وخلصت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين والمعلمات في إستراتيجيات إدارة الضغوط النفسية لصالح المعلمين، كما كشفت عن أن المؤهلات العلمية لها دلالة عند مستوى (٠,٠٥) في التمييز بين متخذي الاستراتيجيات الفعَّالة لإدارة الضغط النفسي لصالح ذوي المؤهلات العليا. كما قام "كوكينوس" (Kokkinos, 2007) بدراسة العلاقة بين الإنهاك النفسي وضغوط العمل وسمات الشخصية للمعلمين في قبرص، وكذلك الإسهام النسبي لهذه المتغيرات في ثلاثة أوجه للإنهاك النفسي وهي الإنهاك الانفعالي، وسلب الشخصية، والانجاز الشخصي المنخفض، حيث طُبِّقَ استبيان الإنهاك النفسي والضغوط النفسية في مهنة التدريس، وذلك على عينة مكونة من (٤٤٧) معلماً بالمدارس الابتدائية، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب ذو دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين الإنهاك النفسي بأبعاده الثلاثة وكل من الضغوط النفسية الشخصية والمهنية، كما كشفت الدراسة عن ارتباط موجب ذو دلالة بين الإنهاك الانفعالي وسلب الشخصية، كما استهدف بحث "سميرة ميسون وفوزية محمدي" (٢٠١٠) إلى إدراك مصادر الضغط المهني وعلاقته بالإنهاك النفسي لدى (٨٥) معلم ومعلمة، طبقت عليهم المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين إدراك مصادر الضغط المهني والإنهاك النفسي لدى المعلمين، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الإنهاك النفسي باختلاف درجة إدراكهم (الأكثر والأقل إدراكا) لمصادر الضغط المهني. أما من حيث البحوث التي تناولت علاقة فعالية الذات بالضغوط النفسية في مجال العمل والإنهاك النفسي، فقد استهدف "إيفرز" وزملائه (Evers, et al., 2002) دراسة توقعات فعالية الذات وعلاقتها بالإنهاك النفسي لدى (٤٩٠) معلماً، تم اختيارهم عشوائياً من (٣٣) مدرسة في هولندا، طبق عليهم المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج

عن وجود ارتباط سالب ذو دلالة بين فعالية الذات المدركة وبعدي الإنهاك النفسي (سلب الشخصية، والاستنزاف الانفعالي)، وعن وجود ارتباط موجب ذو دلالة بين فعالية الذات المدركة وبعد الإنجاز الشخصي. أما "ميرنس وسين" (Mearns & Cain, 2003) فقد قام بدراسة تنظيم المزاج النفسي السلبي للمعلمين وتوقعاته كمنبئات عن مواجهتهم وإنهاكهم النفسي وحزنهم الشديد استجابة للضغط النفسي المهني، وذلك لدى (٨٦) من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، طُبق عليهم الاستبيانات المعيارية، وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار عن أن الضغط النفسي المرتفع يتنبأ بإنهاك نفسي كبير، كما تنبأت توقعات ضبط تنظيم المزاج النفسي السلبي بالمواجهة الايجابية، وأن توقعات ضبط تنظيم المزاج النفسي السلبي تنبأت بإنهاك وحزن نفسي أقل بصورة مستقلة عن مستوى الضغط النفسي والمواجهة. كما استهدف بحث "محمد سعد محمد وخالد عبد المحسن بدر" (٢٠١٠) فحص العلاقة بين مؤشرات نوعية حياة العمل والإنهاك النفسي لدى العاملات في المؤسسات التعليمية، كما اهتم بفحص الدور الذي تقوم به فعالية الذات العامة المدركة في تعديل هذه العلاقة، وذلك لدى (١٥٠) عاملة في جامعة القاهرة، وبعد تطبيق المقاييس المعيارية، كشفت النتائج عن وجود ارتباط ذو دلالة بين نوعية حياة العمل والإنهاك النفسي لديهن، وأن فعالية الذات لها دور في تعديل العلاقة بين نوعية حياة العمل والإنهاك النفسي، حيث تزداد قوة الارتباط بين نوعية حياة العمل والإنهاك النفسي في ظل المستوى المنخفض لفعالية الذات. كما استهدف بحث "زياد خميس التح" (٢٠١٣) الكشف عن علاقة فعالية الذات في التدريس بالإنهاك النفسي والخبرة لدى (١٩٢) معلم بسوريا، طبقت عليهم المقاييس المعيارية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في فعالية الذات تعزي إلى التفاعلات الثنائية بين الخبرة وكل من تكرار الإنهاك النفسي، وشدة الإنهاك النفسي، إلا أن النتائج لم تشر لفروق دالة في فعالية الذات تعزي إلى شدة الإنهاك النفسي وكذلك للتفاعل الثلاثي بين المتغيرات المستقلة. كما استهدف بحث "حمدي محمد ياسين وإيناس سيد علي" (٢٠١٤) الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات والإنهاك النفسي لدى (١٠٠) من معلمي التربية الخاصة، طبق عليهم المقاييس المعيارية، وأسفرت النتائج عن استقلالية مكونات

فعالية الذات والإنهاك النفسي على عامل واحد في التحليل العاملي، وقد أطلق عليه بدينامية فعالية الذات.

كما تناولت مجموعة أخرى من الدراسات علاقة المتغيرات المستقلة باستراتيجيات المواجهة، ومنها ما استهدف إليه بحث "أنجل" وزملائه (Angel, et al., 2003) عن الكشف عن العلاقات البنائية لأبعاد الإنهاك النفسي واستراتيجيات المواجهة للتحكم في الضغوط المهنية لدى (١٢٧) معلما ومعلمة، طبقت عليهم المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج أن هناك استراتيجيات مواجهة أكثر فعالية في مواجهة الضغوط عن غيرها، حيث كانت استراتيجيات التحكم والدعم الاجتماعي أكثر قدرة على التحكم في الضغوط، بينما كانت استراتيجيات دعم المشاعر والإحجام أقل قدرة على التحكم في الضغوط (سواء كانت هذه الضغوط ناتجة عن البيئة أو عن مشاعر الفرد)، كما ارتبطت مشاعر الإنهاك سلبيا باستراتيجيات المواجهة والتحكم والدعم الاجتماعي والإحجام، بينما ارتبطت إيجابيا بعلاقة دالة بإستراتيجية دعم المشاعر، وارتبط الانجاز الشخصي بعلاقة موجبة دالة باستراتيجيات التحكم والدعم الاجتماعي، وعدم وجود علاقة دالة بين استراتيجيات المواجهة وبعد تبلد المشاعر. وما قام به "أوستن" وزملائه (Austin, et al., 2005) حيث استهدف تحديد مستوى الضغط النفسي السائد، وما هي استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها (٥٠) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية في مواجهة الضغوط النفسية في العمل، حيث طُبق عليهم الاستبيانات المعيارية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين مجالات الضغط النفسي المهني في استراتيجيات المواجهة، كما ارتبط تجنب المواجهة بدلالة مع المستويات المرتفعة من الضغط النفسي، بالإضافة إلى عدم وجود ارتباط بين مستويات الضغط النفسي المرتبط بالعمل وأساليب المواجهة، حيث اتضح أن استراتيجيات المواجهة لا تختلف باختلاف مستويات الضغط النفسي المهني، رغم استخدام المعلمين ذوي الضغط النفسي المرتفع للاستراتيجيات السلبية في المواجهة، ومن ثم فقد اتضح أن المعلمين ذوي المستويات العالية من الضغط النفسي يكونون أكثر ميلاً إلى استخدام إستراتيجية التجنب أو الهرب، كما اتضح أن درجات المعلمين الذين يستخدمون الإستراتيجية التي تركز على حل المشكلة ترتبط ارتباطاً سلبياً بدرجات الضغط النفسي المهني. كما

استهدف "سياكيروس وباشياريديس" (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006) دراسة الضغط النفسي المهني وعلاقته باستراتيجيات المواجهة، وذلك لدى (١٧١) ناظراً بالمدارس الابتدائية والثانوية بقبرص، طبق عليهم استبيانات الضغوط النفسية المهنية واستراتيجيات المواجهة، وكشف النتائج أن ٣٧,٧٪ من العينة يعتقدون أن العمل في مهنة الناظر تعتبر مصدراً للضغوط النفسية في مجال العمل، وأن ٢٠٪ منهم يعتقدون أن العمل بهذه المهنة تعتبر مصدراً للضغط النفسي المعتدل، وبالنسبة لاستراتيجيات المواجهة فقد استخدم نظار المدارس الاستراتيجيات التي تركز على العمل المباشر أو حل المشكلات كاستراتيجيات ملطفة للضغط النفسي. كما استهدف بحث "بيتورات وارتيجا" (Betorate & Artiga, 2010) دراسة العلاقة بين الضغوط وأساليب مواجهة الضغوط وفعالية الذات والإنهاك النفسي لدى (٧٢٣) معلم بالتربية الخاصة في المرحلة الابتدائية والثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن أساليب المواجهة لها دور فعال في تخفيف حدة الإنهاك النفسي، وأن هناك علاقة بين أساليب المواجهة وفعالية الذات وأن الضغوط ترتبط بعلاقة موجبة بالإنهاك النفسي. كما قام "محمد السيد عبد الوهاب" (٢٠١٢) بدراسة مفهوم الذات وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في أساليب المواجهة، أو تلك التي تعزي لمتغير العمر أو الخبرة أو الحالة الاجتماعية، وعن وجود معامل ارتباط سالب ذو دلالة بين مفهوم الذات وأساليب مواجهة الضغوط (الانسحاب والإنكار). كما استهدف بحث "مدوري يمينة" (٢٠١٣) تقصي وجود علاقة بين الإنهاك النفسي بأبعاده وأساليب مواجهة الضغوط لدى (٣٢٠) عامل بقطاعات التعليم والصحة والمحروقات والبريد والمواصلات والإدارة، طبقت عليهم المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين الإنهاك النفسي وأساليب مواجهة الضغوط، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين الإنهاك النفسي وكل من أسلوبي المواجهة السلبية وأساليب التماس العون، ووجود علاقة سالبة بين أساليب المواجهة وكل من بعدى الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين أساليب المواجهة وبعد تبلد المشاعر، كما خلصت النتائج

إلى عدم وجود فروق في الإنهاك النفسي تعزي إلى طبيعة الجهد المبذول أو تعدد المهام المهنية أو التطور المهني، في حين برزت فروق دالة في الإنهاك النفسي تعزي إلى طبيعة العلاقات المهنية أو الانسجام المهني أو الحاجة للتوظيف العاطفي والانفعالي في المهنة. كما استهدف بحث "محمد إبراهيم عطا الله" (٢٠١٦) التعرف على أساليب مواجهة الضغوط الأكثر استخداما لدى (١٥٠) من معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، وتحديد الفروق في أساليب مواجهة الضغوط لديهم تبعا للنوع والدرجة الوظيفية، طبقت عليهم المقاييس المعيارية، وكشفت النتائج عن أن أكثر أساليب مواجهة الضغوط استخداما لديهم هي طلب الدعم الروحي والتمني وطلب الدعم الاجتماعي والتوجه نحو حل المشكلات والتوجه نحو الانفعال والتجاهل وممارسة الأنشطة البديلة، وكذلك عدم وجود فروق دالة تبعا للنوع والوظيفة في أساليب مواجهة الضغوط، بينما اتضح وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات لصالح مرتفعي فعالية الذات في أساليب التوجه نحو حل المشكلة وممارسة الأنشطة البديلة وطلب الدعم الروحي، ويؤيد ذلك ما كشف عنه بحث "أحمد صالح الحواس" (٢٠١٦) بأنه يوجد علاقة ارتباطيه بين بعض أساليب مواجهة الضغوط ودرجات تأكيد الذات.

تعليق على البحوث السابقة:

تباينت الدراسات التي هدفت إلى التحقق من النماذج بنائية لمتغيرات البحث، حيث قام "تشيرنس"(١٩٨٠) (In: Greenglass & Burke, 1989) بتناول التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمستويات الضغوط المهنية وخصائص بيئة العمل ومتغيرات الشخصية على مكونات الإنهاك الانفعالي، كما استهدف "شان" (Chan,2002) أثر توسط كل من مكونات فعالية الذات والمساندة الاجتماعية العلاقة بين الضغوط النفسية والحزن النفسي، كما تحقق "بلانه" وزملائه (Plana, et al., 2003) من نموذج بنائي لتأثير مكونات الإنهاك النفسي، والضغوط المهنية على استراتيجيات المواجهة، أما "انسيو" (Ansu, 2004) فقد تحقق من نموذج بنائي لأبعاد الضغوط المهنية للمعلم والإنهاك النفسي. أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين توقعات فعالية الذات والضغوط النفسية المهنية و/أو الإنهاك النفسي لدى المعلمين، فتمثلت في دراسات (Abel &

(Evers et al.,2002)، (Kokkinos, 2007)، (Arikewuyo,2004)، Sewell, 1999)، (Chan, 2002). كما استهدفت بعضها العلاقة بين استراتيجيات المواجهة وايٍّ من فعالية الذات و/ أو الضغوط المهنية و/ أو الإنهاك النفسي، ومنها دراسات (Austin et.all., 2005)، (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006)،(Mearns & Cain, 2003). أما من حيث العينة فقد تباينت من تلك التي ارتبطت بالمعلم مثل دراسات (Abel & Sewell, 1999)، (Arikewuyo,2004)، (Kokkinos, 2007)، (Plana et al., 2003)، (Austin et al., 2005)، (Chan, 2002)، Evers et al.,2002)، (Mearns & Cain, 2003)، إلى أخرى تناولت مهنة مدير مدرسة مثل دراسة (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006). ومن حيث الأدوات فقد تباينت الأدوات من تلك التي تناولت مقاييس توقعات فعالية الذات للمعلم، والضغوط النفسية للمعلم، والإنهاك النفسي للمعلم، أو الحزن النفسي، واستراتيجيات المواجهة الفعالة، واستراتيجيات إدارة الضغوط إلى تلك التي تناولت مقاييس مثل الإنهاك الانفعالي والرضا عن العمل، والمساندة الاجتماعية المدركة، وتوقعات ضبط تنظيم المزاج النفسي السلبي، ومن حيث النتائج والتحليل الإحصائي فقد تناولت نتائج بعضها العلاقة بين المتغيرات المستقلة مثل دراسات (Abel & Sewell, 1999)، (Kokkinos, 2007)، (Evers et al.,2002)، (Chan, 2002)، كما تناول بعضها معاملات ارتباط المتغيرات المستقلة بإستراتيجيات المواجهة مثل دراسة (Austin et al., 2005). كما تناول البعض الآخر منها نتائج تحليل التباين بين المتغيرات المستقلة مثل دراسات كل من (Abel & Sewell, 1999)، (Chan, 2002)، وتناولت نتائج أخرى تحليل التباين بين المتغيرات المستقلة وإستراتيجيات المواجهة مثل دراسات (Arikewuyo,2004)، (Plana et al., 2003)، (Austin et al., 2005)، كما تناولت نتائج دراسات تحليل الانحدار بين المتغيرات المستقلة دراسات كل من (Abel & Sewell, 1999)، (Kokkinos, 2007)، (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006)، وتناولت نتائج دراسات أخرى لتحليل الانحدار بين المتغيرات المستقلة والتابعة مثل بحوث (Mearns & Cain, 2003)، (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006). كما تناولت دراسات النماذج البنائية أسلوب تحليل المسار لاستخراج المعادلة البنائية.

فروض الدراسة :

بناءاً على ما كشفت عنه البحوث السابقة، فإنه يمكن اشتقاق فروض البحث كما يلي:

الفرض الأول: تختلف إستراتيجية المواجهة الفعَّالة للمشكلات المهنية باختلاف التفاعل بين توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

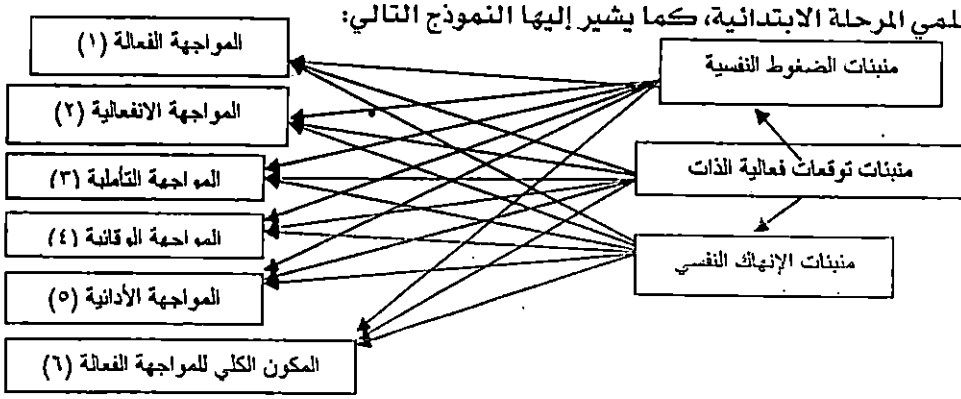
الفرض الثاني: تختلف إستراتيجية المواجهة الفعالة للمشكلات المهنية باختلاف التفاعل بين توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

الفرض الثالث: يمكن التنبؤ باستراتيجيات المواجهة الفعَّالة من خلال النموذجين التاليين:

النموذج الكامل: وفيه يختبر ما إذا كانت التوقعات الكلية لفعالية الذات ومجموع مكونات كل من الضغوط المهنية والإنهاك النفسي أن تتنبأ باستراتيجيات المواجهة كل على حدة.

النموذج المخفض: وفيه يختبر ما إذا كانت أبعاد النموذج الأول بعد استبعاد المكونات الكلية للضغوط المهنية والإنهاك النفسي أن تتنبأ باستراتيجيات المواجهة كل على حدة.

الفرض الرابع: لا توجد تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة لمنبئات توقعات فعالية الذات والضغوط النفسية المهنية والإنهاك النفسي على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كما يشير إليها النموذج التالي:



شكل (١) نموذج مقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمنبئات المتغيرات المستقلة على استراتيجيات المواجهة الفعالة.

الإجراءات ومنهجية البحث:

أولاً: محددات البحث ومجتمع العينة:

تحددت الدراسة الحالية بعينة عشوائية من المعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة السويس، طُبقت عليهم أدوات الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦. ولأن "أريكويو" (Arikewuyo, 2004) قد كشفت نتائجه عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين والمعلمات في إستراتيجيات إدارة الضغوط النفسية لصالح المعلمين، كما أن للمؤهلات العلمية دلالة عند مستوى (٠,٠٥) في التمييز بين متخذي الاستراتيجيات النعَّالة لإدارة الضغط النفسي لصالح ذوي المؤهلات العليا. بالإضافة إلى ما كشف عنه بحث "محمد السيد عبد الوهاب" (٢٠١٢) من عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في استراتيجيات المواجهة، وما أسفر عنه بحث "مدوري يمينة" (٢٠١٣) من عدم وجود فروق في الإنهاك النفسي تعزي لطبيعة الجهد المبذول أو تعدد المهام المهنية أو التطور المهني، فقد اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على مُعلّمي المرحلة الابتدائية، وكذلك من ذوي المؤهلات الدراسية الجامعية. ومن جهة أخرى فقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٤٤٢) معلماً بالمدارس الحكومية، تراوحت أعمارهم بين (٢٤- ٥٧) عام، بمتوسط قدره (٣٥,٩)، وانحراف معياري (٦,٢٧) وقد تم تقسيم هذه العينة إلى قسمين بطريقة عشوائية، يُعد الأول العينة الاستطلاعية وبلغت (٢٢١) معلما، حيث تستخدم في تقنين أدوات البحث، أما القسم الثاني فتُعد العينة الأساسية والتي بلغت (٢٢١) معلماً أيضا، حيث سيتم تطبيق أدوات الدراسة عليها، وإجراء التحليل الإحصائي توطئة لاستخلاص النتائج.

ثانياً: أدوات البحث:

١. **استبيان توقعات فعَّالية الذات للمعلمين:**

قام "إيفرز" وزملائه (Evers, et al., 2002)، بإعداد الاستبيان الحالي وهو يتكون من (٣٠) مفردة لقياس توقعات فعالية الذات لكي يكون مقياساً متعدد الأبعاد، وذلك لتقييم الجوانب المختلفة التي يتوقعها المعلمين في المواقف الخاصة بمهنة التدريس. وقد قام الباحث الحالي بعرض مفردات الاستبيان على أربعة متخصصين في علم

النفس ممن لهم خبرة الترجمة، حيث قاموا بترجمة مفردات الاستبيان، وبعد التأكد من المعنى النفسي لها: قام الباحث بعرض هذه المفردات المكونة لكل بُعد على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس، وذلك للحكم على مدى انتماء كل مفردة للبعد الذي تقيسه، وقد أسفر التحكيم عن ضرورة حذف ستة مفردات لا تنتمي للأبعاد التي تقيسها، وبهذا فإن الاستبيان يشتمل حينئذ على (٢٤) مفردة.

صدق الاستبيان: قام الباحث بحساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية لمفردات الاستبيان باستخدام التدوير المتعامد للعوامل الناتجة قبل التدوير بطريقة الفاريماكس لدى العينة الاستطلاعية، وقد أسفر التحليل عن ستة عوامل، والجدول التالي يوضح القيم المستخرجة من التحليل العاملي:

جدول (٢)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل الستة

التحليل	العوامل المستخرجة من التحليل العاملي					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
الجذر الكامن	٣,٥٩	٢,٣١	٢,١٤	١,٩٨	١,٩٦	١,٥٩
نسبة التباين	١٤,٩٦	٩,٦٣	٨,٩٣	٨,٢٨	٨,١٧	٦,٦٦
النسبة التراكمية للتباين	١٤,٩٦	٢٤,٥٩	٣٣,٥٣	٤١,٨٢	٤٩,٩٩	٥٦,٦٦

وعلى ضوء تشبعات المفردات على العوامل الستة، فقد تم توضيحها كما يلي:

الأول: الإقناع اللفظي: ويشير هذا العامل إلى استخدام التعزيز اللفظي كطريقة لتعزيز توقعات فعالية الذات مثل استخدام أسلوب الحوار الذي يعمل على تمكين المعلم من الربط بين المعلومات، والمحافظة على القيم، والميل إلى التنويع في استخدام الطرق الحديثة في التدريس التي تتناسب مع قدرات التلاميذ، ومن ثم تشجيعهم على الفهم والاستيعاب، ويمثل هذا العامل المفردات ٢، ٣، ٤، ٥، ٨.

الثاني: فعالية تحمل الضغوط: ويشير هذا العامل إلى فحص المشكلات المهنية التي تواجه المعلم، والإصرار على أدائها، والانتهاء منها مهما تتطلب ذلك زيادة في الجهد أو الوقت، أو حتى على حساب الراحة الشخصية والتي من شأنها تُحسِّن من إحساس المعلم بالتمكن، ويمثل هذا العامل المفردات ٩، ١٦، ٢٠، ٢٢، ٢٣.

الثالث: فعالية الذات الأسلوبية: ويشير هذا العامل إلى الأساليب المتنوعة التي يستخدمها المعلم في التعامل مع التلاميذ والتي تتناسب مع قدراتهم وتساعدهم على فهم دروسهم، وفي كيفية حل مشكلاتهم الدراسية، الأمر الذي يمكن تقييم نجاح التلاميذ بأسلوب التعامل، ويمثل هذا العامل المفردات ١١، ١٢، ٢١، ٢٤.

الرابع: الانجاز التقني: ويشير هذا العامل إلى الإنجاز المميز الذي يستخدمه المعلم في كيفية إعداد وتحقيق أهداف موضوعات المقرر الدراسي، وكذلك استخدام الوسائل التعليمية الحديثة أثناء عملية التدريس، ويمثل هذا العامل المفردات ١، ١٠، ١٥.

الخامس: الخبرة البديلة: ويشير هذا العامل إلى خبرة المعلم في استخدام أساليب التعلم مع التلاميذ، والذي يمكنه من توصيل المعلومات باختلاف المستويات الدراسية، ومن ثم فإنه يستمد نجاحه من الجهد الذي يبذله في استخدام هذه الأساليب، ويمثل هذا العامل المفردات ١٣، ١٧، ١٨، ١٩.

السادس: فعالية الذات الإقدامية: ويشير هذا العامل إلى إصرار المعلم على إتقان المهام الصعبة حتى لو كانت تتسم بالتحدي، وذلك عن طريق إقناع كل من يحاول تعديل أفكاره أثناء الأداء، ومن ثم محاولته تشجيع تلاميذه على تطبيق ما تم تعلمه خارج الفصل الدراسي، ويمثل هذا العامل المفردات ٦، ٧، ١٤. وعلى ضوء ذلك فإن الاستبيان الحالي يتكون من ٢٤ مفردة لقياس توقعات فعالية الذات لمعلمي المرحلة الابتدائية.

كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط "**بيرسون**" بين العوامل الناتجة من التحليل العاملي والمجموع الكلي لها، على نفس العينة السابقة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد المكوِّنة لتوقعات فعالية الذات والمجموع الكلي لكل منها

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
مجموع الأبعاد	٨٢٧ ,**	٧٥٤ ,**	٨٢٥ ,**	٦٦٠ ,**	٧٤٩ ,**	٦٧٦ ,**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وعلى ذلك يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة عند مستوى (٠,٠١).

ثبات الاستبيان: قام الباحث الحالي بحساب معامل ثبات "ألفا كرونباك" للاستبيان، وذلك لعينة قوامها (٢٢١) معلماً، بمتوسط عمر (٣٥,٥٨) سنة، وقد بلغ معامل ثبات الاستبيان (٠,٨٩٩) مما يدل على ثبات مناسب للاستبيان. كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والمجموع الكلي للمفردات بعد حذف العبارة، وقد تراوحت جميع معاملات الثبات للمفردات بين (٠,٣٥- ٠,٦٠)، مما يدل على ثبات مناسب للاستبيان. وقام الباحث أيضاً بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية للعينة الحالية (٢٢١) معلماً، وقد اتضح أن معامل الارتباط بين المفردات الفردية والزوجية (٠,٧٥)، كما اتضح أن معامل ثبات "سبيرمان – براون" (٠,٨٦)، و"جتمان" (٠,٨٦) أيضاً، مما يدل على ثبات مناسب للاستبيان. وعلى ضوء ما سبق يتضح أن الاستبيان بصورته الحالية يتكون من (٢٤) مفردة لقياس توقعات فعالية الذات، وأن الدرجة العالية تدل على توقعات مرتفعة لفعالية الذات في مهنة التدريس.

٢. استبيان الضغوط النفسية للمعلمين:

قام "هاميل وبراكن" (Hamel & Braken, 1986) في: عزت عبد الحميد حسن، ١٩٩٦)، بإعداد الاستبيان الحالي " Job Stress Questionnaire (JSQ)" وهو يتكون من (١٣) مفردة لقياس الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وقد قام "عزت عبد الحميد حسن" (١٩٩٦) بترجمته وإعداده للبيئة العربية، إذ أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وهو يتكون من أربعة أبعاد هي:

(أ) العبء الزائد للعمل (ب) عدم استغلال المهارات (ج) صراع الدور (د) غموض الدور

صدق الاستبيان: قام "عزت عبد الحميد حسن" (١٩٩٦) بالتحقق من صدق الاستبيان بعدة طرق تمثلت في صدق المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي للمفردات بين درجات المعلمين، كما استخدم أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للاستبيان والذي بلغت فيه قيم معاملات الارتباط المتعدد لأبعاد(العبء الزائد للعمل – عدم استغلال المهارات – صراع الدور– غموض الدور) علي الترتيب (٠,٦٣)، (٠,٦١)، (٠,٣١)، (٠,٢٢)، وكانت تلك القيم دالة عند مستوي (٠,٠١)، مما يعتبر دليلا قوياً علي صدق البناء الكامن للاستبيان، وأن ضغط العمل عبارة عن عامل كامن تنتظم حوله أبعاد المقياس، والمتمثلة في العبء الزائد للعمل، وعدم استغلال المهارات، وصراع الدور، وغموض الدور. أما الباحث الحالي فقد قام بعرض المقياس على خمسة محكمين بقسم علم النفس، واتفق ٨٥٪ منهم على (١٢) مفردة من مفردات المقياس لقياس الضغوط المهنية عند معلمي المرحلة الابتدائية، ثم قام بحساب الصدق العاملي للاستبيان بطريقة المكونات الأساسية لمفردات الاستبيان باستخدام التدوير المتعامد للعوامل الناتجة بطريقة الفاريماكس لدى العينة الاستطلاعية وأسفر التحليل عن ثلاثة عوامل يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل الثلاثة

التحليل	العوامل المستخرجة من التحليل العاملى		
	١	٢	٣
الجذر الكامن	٣,٢٠١	٣,٠٤٨	٢,١٨٦
نسبة التباين	٢٦,٦٧٧	٢٥,٤٠٤	١٨,٢١٩
النسبة التراكمية للتباين	٢٦,٦٧٧	٥٢,٠٨١	٧٠,٣٠٠

وعلى ضوء تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة، فقد تم تسميتهما كما يلي:

العامل الأول: صراع الدور: ويشير هذا العامل إلى التناقض الذي يحدث بين ما يرغب أن يؤديه المعلم من مهام وبين ما يُكلف به من مهام تتعلق بمهنة التدريس، ويمثل هذا العامل المفردات: ٩، ١٠، ١١، ١٢.

العامل الثاني: غموض الدور: ويشير هذا العامل إلى عدم وضوح المعلمين فيما يتعلق بدورهم، وكذلك المهام المكلفين بها، وكيف سيتم تقدير عملهم الذي يقومون بأدائه، ويمثل هذا العامل المفردات:١، ٢، ٣، ٤.

العامل الثالث: أعباء العمل الزائدة: ويشير هذا العامل إلى الشعور بأن مهنة التدريس تحتوي على وسائل أو أدوات من شأنها تكون عبئاً ثقيلاً على المعلمين، ويمثل هذا العامل المفردات: ٥، ٦، ٧، ٨. وبذلك يتكون الاستبيان الحالي من ١٢ مفردة لقياس الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

كما قام الباحث الحالي بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين العوامل الناتجة من التحليل العاملي والمجموع الكلي لها، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد المكوِّنة للضغوط المهنية والمجموع الكلي لكل منها.

الأبعاد	صراع الدور	غموض الدور	أعباء العمل الزائدة	** دالة عند مستوى (٠,٠١)
المجموع	٨٨٠ ,**	٣٢١ ,**	٥٧٥ ,**	

وعلى ضوء ذلك يتضح أن معامل الارتباط بين صراع الدور وأعباء العمل الزائدة موجبة وذات دلالة عند مستوى(٠,٠١)، كما أنه لم يرتبط صراع الدور بغموض الدور، وأن غموض الدور يرتبط بأعباء العمل الزائدة بقيمة سالبة وبدلالة عند مستوى (٠,٠١).

ثبات الاستبيان: قام الباحث الحالي بحساب معامل ثبات "ألفا كرونباك" للاستبيان، وذلك للعينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل ثبات الاستبيان (٠,٧٥)، مما يدل على ثبات مناسب للاستبيان. كما قام بحساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والمجموع الكلي للمفردات بعد حذف المفردة، وقد تراوحت جميع معاملات الثبات للمفردات بين (٠,١٤- ٠,٦٧)، حيث اتضح أن المفردتان (٣، ٧) معامل ثباتهما أقل من (٠,٢٠)، لذا فقد تم حذفهما من الاستبيان، ومن ثم فالاستبيان بوضعه الحالي يتصف بثبات مناسب.

وعلى ضوء ذلك يتضح أن الاستبيان بصورته الحالية يتكون من (١٠) مفردات لقياس الضغوط النفسية، وأن الدرجة العالية تدل على ضغوط مرتفعة في مهنة التدريس، كما أن جميع مفردات الاستبيان موجبة، ماعدا المفردات ١، ٢، ٤ فهي سالبة.

٣. **استبيان الإنهاك النفسي للمعلمين:**

يعرض "ايفرز" وزملائه (Evers, et al, 2002) ما قام به " شوفيلي وفان هورن" (Schaufeli & Van Horn, 1995) من تقنين لمقياس "ماسلاش وجاكسون" (١٩٨٦) لقياس الإنهاك النفسي لدى المعلمين، وهو يتكون من (٢٠) مفردة لتقييم الأعراض المختلفة الناتجة عن الضغوط النفسية لدى المعلمين في مهنة التدريس. وقد قام الباحث الحالي بعرض مفردات الاستبيان على ثلاثة متخصصين في علم النفس التربوي ممن لهم خبرة في الترجمة، حيث قاموا بترجمة مفردات الاستبيان، ثم تبادلا الوضع للحكم على صدق ترجمة المفردات، وبعد التأكد من المعنى النفسي للمفردات، تم عرض هذه المفردات المكونة لكل بُعد على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس، وذلك للحكم على مدى انتماء كل مفردة للبعد الذي تقيسه، وقد أسفر التحكيم عن انتماء تلك المفردات للأبعاد المختلفة للإنهاك النفسي لدى المعلمين، والتي تتكون مما يلي:

(أ) الإنهاك الانفعالي. (ب) الانجاز الشخصي. (جـ) سلب الشخصية.

صدق الاستبيان: قام الباحث بحساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية لمفردات الاستبيان باستخدام التدوير المتعامد للعوامل الناتجة بطريقة الفاريماكس لدى (٢٢١) معلماً، وقد أسفر التحليل عن أربعة عوامل هي كما بالجدول التالي.

جدول (٦)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل الأربعة

التحليل	العوامل المستخرجة من التحليل العاملي			
	١	٢	٣	٤
الجذر الكامن	٥,٠٩٣	٢,٨٦٦	٢,٨٤٣	٢,٧١٣
نسبة التباين	٢٥,٤٦٣	١٤,٣٣٢	١٤,٢١٣	١٣,٥٦٤
النسبة التراكمية للتباين المفسر	٢٥,٤٦٣	٣٩,٧٩٥	٥٤,٠٠٨	٦٧,٥٧٢

وعلى ضوء تشبعات المفردات على العوامل الأربعة، فقد تم تسميتهما كما يلي:

الأول: تبلد الشعور الشخصي: ويشير إلى الاتجاهات السلبية وعدم التعاطف، أو الجمود في التعامل مع التلاميذ الذين يتلقون العناية من خلال تدريس مقررات الدراسة، ويمثل هذا العامل المفردات: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧.

الثاني: الإنهاك البدني: ويشير إلى الشعور بالمجهود الشاق والتعب الشديد بعد أداء المهام الخاصة بمهنة التدريس، ويمثل هذا العامل المفردات: ٨، ٩، ١٠، ١١

الثالث: انخفاض الإنجاز الشخصي: ويشير إلى تدني مستوى الكفاءة في أداء المهام المرتبطة بمهنة التدريس، وصعوبة التعامل مع المشكلات المرتبطة بالمهنة، مع عدم الرضا عما يحققه المعلم في مهنته، ويمثل المفردات: ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦

الرابع: الاستنزاف الانفعالي: ويرتبط هذا العامل بمشاعر التوتر والإجهاد الانفعالي الناتجة عن كثافة الاتصال بالآخرين في مهنة التدريس، ويمثل هذا العامل المفردات: ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠.

وعلى ذلك فيتكون الاستبيان الحالي من (٢٠) مفردة لقياس الإنهاك النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وأن الدرجة العالية تدل على الإنهاك النفسي المرتفع.

كما قام الباحث الحالي بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين العوامل الناتجة من التحليل العاملي، والمجموع الكلي لكل منها، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين أبعاد الإنهاك النفسي والمجموع الكلي لكل منها

الأبعاد	تبلد الشعور	الإنهاك البدني	انخفاض الانجاز	الاستنزاف الانفعالي	** دالة عند مستوى (٠,٠١)
المجموع	٨٩٢, **	٦٤٩, **	٣٢٨, **	٧٩٤, **	

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط موجبة وذات دلالة عند مستوى (٠,٠١)، ماعدا الارتباط بين بُعد الاستنزاف الانفعالي وبُعد انخفاض الانجاز الشخصي، ويفسر ذلك بأن أحدهما لا يعتمد على الآخر لدى المعلمين.

ثبات الاستبيان: قام الباحث الحالي بحساب معامل ثبات "ألفا كرونباك" للاستبيان، وذلك للعينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل ثبات الاستبيان (٠,٨١)، مما يدل على ثبات

مناسب للاستبيان. كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والمجموع الكلي للمفردات بعد حذف درجة المفردة لدى العينة السابقة، وقد تراوحت جميع معاملات الثبات للمفردات بين (٠,١٦- ٠,٧٧)، مما أدى إلى حذف المفردات (١٥، ١٦، ١٨) التي لها معامل ثبات أقل من (٠,٢٠)، حيث يتبقى (١٧) مفردة تتصف بثبات مناسب للاستبيان. ثم قام الباحث أيضاً بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية للمفردات المتبقية، وذلك لنفس العينة، وقد اتضح أن معامل الارتباط بين المفردات الفردية والزوجية (٠,٦٨)، كما اتضح أن معامل ثبات "سبيرمان – براون" (٠,٨٩)، مما يدل على ثبات مناسب للاستبيان.

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن الاستبيان الحالي يتكون من (١٧) مفردة لقياس الإنهاك النفسي للمعلمين، وأن الدرجة العالية تدل على إنهاك نفسي مرتفع لدى المعلمين، كما أن جميع مفردات الاستبيان موجبة، ماعدا المفردات ١٧، ١٩، ٢٠ فهي سالبة.

٤. استبيان المواجهة الفعالة:

قام "جرينجلاس" وزملائه (*Greenglass, et al., 1999a*)، بإعداد استبيان لقياس المواجهة الفعالة Proactive Coping Inventory (PCI) لكي يكون مقياساً متعدد الأبعاد، وذلك بهدف إتاحة الفرصة لتقييم الجوانب المختلفة للمواجهة، والتي يستخدمها الأفراد في المواقف الضاغطة نفسياً. وفي المرحلة الأولى من عملية الإعداد لهذا الاستبيان، تم توليد (١٣٧) مفردة تمثل نطاقاً واسعاً من سلوكيات المواجهة، وهذه المفردات مستمدة من استجابات الأفراد على بعض الأسئلة الخاصة بالمشكلات التي واجهتهم منذ فترة، ووصف ما كان يشعرون بهم الفرد أثناء مواجهتهم للمشكلات. وباستخدام فروض نظرية "شفارتسر" (Schwartzer,1999a) للمواجهة الفعَّالة، قام "جرينجلاس" وزملائه بتصنيف هذه المفردات إلى (١٨) مقياس فرعي يعكس خمسة أبعاد رئيسية لقياس المواجهة الفعالة، ثلاثة منها لتقييم الضغط النفسي، واثنان لقياس المواجهة الفعَّالة التأملية، وأربعة لإدارة الموارد الفعَّالة، وثلاثة لقياس المواجهة الانفعالية، وخمسة لقياس المواجهة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف، وواحدة لقياسها

جميعاً. وبعد ذلك تم تحليل هذه المفردات بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية لمقاييس المواجهة الفعَّالة من أجل تطبيقها. ثم تم تطبيق هذه المقاييس على عينة التقنين والتي بلغت (٢٠٥) من الطلاب الكنديين بمرحلة الجامعة، امتدت أعمارهم من ١٧- ٦٠ سنة، بمتوسط (٢١,٧٤) سنة.

صدق الاستبيان: قام "جرينجلاس"وزملائه (١٩٩٩) بحساب معاملات الارتباط بين مقاييس المواجهة الفعالة (PCI) باستخدام معاملات ارتباط "بيرسون" وذلك على عينة مكونة من (٣٣١) من الطلاب والراشدين. وقد كشفت النتائج عن وجود معاملات ارتباط موجبة بين كل من الأبعاد الفرعية والمجموع الكلي لها. كما قام "جرينجلاس" وزملائه بحساب الصدق العاملي للاستبيان بطريقة المكونات الأساسية للمفردات باستخدام التدوير المتعامد للعوامل الناتجة قبل التدوير بطريقة الفاريماكس لدى (٣٣١) من الطلاب والراشدين، وذلك للكشف عن استقلالية العوامل الستة للمقياس الذي تكون من (٥٢) مفردة لقياس المواجهة الفعَّالة، وقد كشف التحليل عن استقلالية الأبعاد الستة والتي تتكون من المواجهة الفعَّالة، والمواجهة التأملية، والتخطيط الاستراتيجي، والمواجهة الوقائية، وطلب المساندة الأدائية، وطلب المساندة الانفعالية.

أما الباحث الحالي فقد قام بعرض مفردات الاستبيان على ثلاثة متخصصين في علم النفس ممن لهم خبرة في الترجمة، حيث قاموا بترجمة المفردات المكونة من (٥٢) مفردة، ثم تبادلا الوضع للحكم على صدق ترجمة المفردات، وبعد التأكد من المعنى النفسي لها، قام الباحث بعرض هذه المفردات المكونة لكل بُعد على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس، وذلك للحكم على مدى انتماء كل مفردة للبعد الذي تقيسه، وقد أسفر التحكيم عن ضرورة حذف ثلاث مفردات لا تنتمي للأبعاد التي تقيسها.

ثم قام الباحث بحساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية لمفردات الاستبيان باستخدام التدوير المتعامد للعوامل الناتجة بطريقة الفاريماكس لدى العينة الاستطلاعية، وذلك بعد تحديد عدد العوامل إلى (٦) كما أوضح "جرينجلاس" وزملائه، وأسفر التحليل عن ستة عوامل، وتم حذف العامل السادس (والذي يتكون من

أربع مفردات) لعدم ارتباط مفرداته ببعضها من الجانب النفسي، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٨)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل الخمسة

التحليل	العوامل المستخرجة من التحليل العاملي				
	١	٢	٣	٤	٥
الجذر الكامن	٣,٦٦	٣,٧٢	٤,٠٠	٤,٦٤	٦,٦٣
نسبة التباين	٧,٤٠	٧,٦٦	٨,١٢	٩,٥٠	١٣,٥٩
النسبة التراكمية للتباين	٤٦,٣٧	٣٨,٩٧	٣١,٣١	٢٣,١٩	١٣,٥٩

ويعد استبعاد المفردات التي تقل قيمة تشبع كل منها عن قيمة التشبع في عامل آخر، فقد تم استخلاص خمسة عوامل، وقد تم توصيفها كما يلي:

العامل الأول: المواجهة الفعّالة: ويشير هذا العامل إلى الجهد الذي يبذله الفرد في التفكير لبناء الموارد التي تسهم في تحقيق الأهداف والتي تتسم بالتحدي، وتعمل على تحسين النمو الشخصي في المواجهة، ويمثل هذا العامل المفردات: ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧.

العامل الثاني: طلب المساندة الانفعالية: ويشير هذا العامل إلى التنظيم الوقتي للحزن الانفعالي، وذلك بالكشف عن المشاعر للآخرين، وإحداث المشاركة الوجدانية، وكذلك طلب النصيحة، أي التنظيم الانفعالي للذات بمساعدة الآخرين ذوو التأثير الاجتماعي، وذلك لمواجهة المشكلات المرتبطة بالعمل، ويمثل هذا العامل المفردات: ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠.

العامل الثالث: المواجهة التأملية: ويشير هذا العامل إلى الجهد الذي يبذله الفرد في تخيل المشكلات أو المهام الصعبة التي تعترضه، وكذلك التخيل بأنه يستطيع أن يواجه النتائج المترتبة عليها بنجاح حتى يمكنه خفض تأثير تلك المشكلات عليه، ويمثل هذا العامل المفردات: ١٦، ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢.

العامل الرابع: المواجهة الوقائية: ويشير هذا العامل إلى الجهد الذي يبذله الفرد لبناء موارد المقاومة العامة لديه، والتي من شأنها تعمل على الاستعداد لمواجهة

الأزمات والمواقف الحرجة التي يمكن حدوثها في المستقبل، والتدبر لمواجهتها بهدف خفض حدة الضغوط النفسية عند مواجهتها، ويمثل هذا العامل المفردات: ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٤٦، ٤٧، ٤٩.

العامل الخامس: المواجهة الأدائية: ويشير هذا العامل إلى ما تتطلبه المواجهة من سلوك، بهدف الشعور بالتحسن إزاء مواجهة الضغوط الناتجة عن المشكلات، ويمثل هذا العامل المفردات: ٧، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٨.

وبالتالي فيتكون الاستبيان الحالي من (٤٥) مفردة لقياس استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلى ضوء ما يرى "شفارتسر" (Schwartzer,1999a) بأن العمليات المعرفية والاجتماعية تساعد الفرد على استخدام المواجهة الفعالة، ومن ثم الوصول للمعلومات التي تجعله يقوم باختيار مسارات العمل، فقد قام الباحث الحالي بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين العوامل الناتجة من التحليل العاملي كما يلي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين الأبعاد المكوِّنة لاستراتيجيات المواجهة الفعَّالة

الأبعاد	١) المواجهة الفعَّالة	٢) المواجهة الانفعالية	٣) المواجهة التأملية	٤) المواجهة الوقائية	٥) المواجهة الأدائية
١)	١	٢٧٠, **	٦٠٩, **	٥٦٨, **	٤٣٥, **
٢)		١	٤٢٢, **	٤٣٢, **	٥٥٤, **
٣)			١	٦٠٩, **	٦١٥, **
٤)				١	٥٣٣, **

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وعلى ضوء الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين استراتيجيات المواجهة الفعَّالة موجبة وذات دلالة عند مستوى (٠,٠١)، وذلك على الرغم من استقلالية هذه الأبعاد في التحليل العاملي. ويفسر هذا الارتباط بأن هذه الاستراتيجيات تتكامل مع بعضها لدى المعلمين للمواجهة الفعَّالة للمشكلات المهنية.

ثبات استبيان المواجهة الفعَّالة: قام "جرينجلاس" وزملائه (*Greenglass, et al., 1999a*) بحساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ" على عينة من الطلاب والراشدين بلغت

(٣٣١)، بمتوسط عمر (٢١,٢٧) سنة، واتضح أنها تتراوح بين (٠,٧١- ٠,٨٥) في المقاييس الفرعية للاستبيان، أما في المقياس الكلي فقد كانت قيمة ثبات "ألفا كرونباك" (٠,٨٥). أما الباحث الحالي فقد قام بحساب معامل ثبات "ألفا كرونباك" للاستبيان، وذلك للعينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل ثبات الاستبيان (٠,٧٧). كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والمجموع الكلي للمفردات بعد حذف درجة المفردة، وقد تراوحت جميع معاملات الثبات للمفردات بين (٠,٢٨- ٠,٥٧)، وبنفس الطريقة قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للأبعاد الخمسة للاستبيان، وقد اتضح أنها تراوحت بين (٠,٤٩- ٠,٧٣)، وقام الباحث أيضاً بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية، وقد اتضح أن معامل الارتباط بين المفردات الفردية والزوجية (٠,٦٥)، كما اتضح أن معامل ثبات "سبيرمان – براون" (٠,٧٥)، مما يدل على ثبات الاستبيان. وعلى ضوء ذلك يتضح أن الاستبيان يتكون من (٤٥) مفردة لقياس استراتيجيات المواجهة الفعَّالة، وأن الدرجة العالية تدل على مواجهة فعَّالة للمشكلات.

ثالثاً: منهج البحث:

يتبع الباحث المنهج الوصفي، مستخدماً البرنامج الإحصائي *(Spss V.20)* في حساب تحليل التباين المتعدد المتدرج ذي البعدين *(MANOVA)*، كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لاختبار أفضلية النموذجين، والنماذج المنبئة باستراتيجيات المواجهة الفعالة، بالإضافة إلى استخدام برنامج *Amos 18* للتحقق من النموذج المقترح.

نتائج البحث:

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " تختلف إستراتيجيات المواجهة الفعَّالة للمشكلات المهنية باختلاف التفاعل بين توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية"، ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب تحليل التباين المتعدد *(MANOVA)* بين توقعات فعالية الذات (مرتفعة/ منخفضة)، والضغوط المهنية

(مرتفعة/ منخفضة) في استراتيجيات المواجهة كل على حدة، وكذلك المواجهة الكلية. ويمكن عرض هذه النتائج في جدول (١٠)، والوصف الإحصائي في جدول (١١)،

جدول (١٠)

تحليل التباين المتعدد بين توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية في استراتيجيات المواجهة الفعالة

المصادر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التأثير
فعالية الذات	المواجهة الفعالة	٥٤١, ٩٢٠	١	٢٠, ٤٤٩	٠, ٠٠	٠, ٢٥
	المواجهة الانفعالية	١٠٧,٩٩٠	١	٥, ١٦٠	٠, ٠٢	٠, ٠٧
	المواجهة التأملية	٤١٨,٣٨٩	١	١٦, ٠٤٥	٠, ٠٠	٠, ٢٠
	المواجهة الوقائية	١٢٦,٣١٧	١	٥, ٩٣٣	٠,٠١٨	٠, ٠٨٩
	المواجهة الأدائية	٢٦٣,٦٥٠	١	٢٠, ١٠٣	٠,٠٠٠	٠, ٢٤
	المواجهة الكلية	٦٦٥٨,٨٧٩	١	٢٤, ٧١٦	٠,٠٠٠	٠, ٢٨
الضغوط النفسية	المواجهة الفعالة	١٠٤, ٠٢٥	١	٣, ٩٢٥	٠,٠٥٢	٠, ٠٦
	المواجهة الانفعالية	١١٢,٠٥١	١	٥, ٣٥٤	٠,٠٢٤	٠, ٠٨
	المواجهة التأملية	١٢,٧١٩	١	٠, ٤٨٨	٠,٤٨٨	
	المواجهة الوقائية	٢٣,٥٢٧	١	١, ٠٩٢	٠,٣٠٠	
	المواجهة الأدائية	٢٣,٢٥٣	١	١, ٧٧٣	٠,١٨	
	المواجهة الكلية	١٥,٦٢٠	١	٠, ٠٥٨	٠,٨١	
التفاعل (فعالية الذات× الضغوط النفسية)	المواجهة الفعالة	٠, ٠٢٨	١	٠, ٠٠١	٠, ٩٧	
	المواجهة الانفعالية	٠٢٤,٧١٠	١	١, ١٨١	٠, ٢٨	
	المواجهة التأملية	٩,٣٣٨	١	٠, ٣٥٨	٠, ٥٥	
	المواجهة الوقائية	٨,٢٨٩	١	٠, ٣٨٩	٠, ٥٣	
	المواجهة الأدائية	١,٠١٤	١	٠, ٠٧٧	٠, ٧٨	
	المواجهة الكلية	٠,٠٤٤	١	٠, ٠٠٠	٠, ٩٩	
الكلي	المواجهة الفعالة	١٠١٨٢٧, ٠	٦٥			
	المواجهة الانفعالية	٢٢٧٢٩,٠٠	٦٥			
	المواجهة التأملية	٤٧١٣٢,٠٠	٦٥			
	المواجهة الوقائية	٥١٠١٣,٠٠	٦٥			
	المواجهة الأدائية	٢٥٩٠٨,٠٠	٦٥			
	المواجهة الكلية	١١٩٦٢٣٠,٠	٦٥			

جدول (١١)

الوصف الإحصائي لمتغيرات البحث

المتغيرات	فعاليـة الذات			الضغـوط النفسيـة		
	المستوى	المتوسط	الخطأ المعياري	المستوى	المتوسط	الخطأ المعياري
المواجهة الفعالـة	منخفضة	٣٤,٥٠	١,٢٣	منخفضة	٣٩,٣٤	١,١٥
	مرتفعة	٤١,٢٣	٠,٨٣	مرتفعة	٣٦,٣٩	٠,٩٤
المواجهة الانفعاليـة	منخفضة	٢٠,٣١	١,٠٩	منخفضة	٢٠,٢٨	١,٠٢
	مرتفعة	٢٣,٣٢	٠,٧٤٤	مرتفعة	٢٣,٣٤	٠,٨٣
المواجهة التأمليـة	منخفضة	٢٢,٢٩	١,٢٢	منخفضة	٢٤,٧٣	١,١٤
	مرتفعة	٢٨,٢١	٠,٨٣	مرتفعة	٢٥,٧٦	٠,٩٣
المواجهة الوقائيـة	منخفضة	٢٥,٢١	١,١٠	منخفضة	٢٧,٥٤	١٠,٦٣
	مرتفعة	٢٨,٤٧	٠,٧٥	مرتفعة	٢٦,١٤	٠,٨٤
المواجهة الأدائيـة	منخفضة	١٦,٣٨	٠,٨٦	منخفضة	١٨,٠٣	٠,٨١
	مرتفعة	٢١,٠٨	٠,٥٨	مرتفعة	١٩,٤٣	٠,٦٦
المواجهة الكليـة	منخفضة	١١٨,٧	٣,٩٢	منخفضة	١٢٩,٩	٣,٦٨
	مرتفعة	١٤٢,٣	٢,٦٧	مرتفعة	١٣١,٠	٣,٠٠

ويتضح من الجدولين (١٠)، و (١١) ما يلي:

(أ) وجود فروق بين توقعات فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة عند مستوى دلالة (٠,٠١) في كل من استراتيجيات المواجهة الفعالة والتأملية والأدائية والمواجهة الكلية، وعند مستوى (٠,٠٢) في المواجهة الانفعالية لصالح توقعات فعالية الذات المرتفعة.

(ب) وجود فروق بين الضغوط النفسية المهنية المرتفعة والمنخفضة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في إستراتيجية المواجهة الفعالة لصالح منخفضي الضغوط، و(٠,٠٢) في المواجهة الانفعالية لصالح ذوي المستوى المرتفع من الضغوط، بينما لا توجد فروق بين مستويي الضغوط في المواجهة التأملية والوقائية والأدائية والمواجهة الكلية.

(جـ) لا يوجد تأثير للتفاعل بين توقعات فعالية الذات والضغوط النفسية على إستراتيجيات المواجهة كل على حدة.

ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه" تختلف إستراتيجيات المواجهة الفعالة للمشكلات المهنية باختلاف التفاعل بين توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية" ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بين توقعات فعالية الذات (مرتفعة/منخفضة) والإنهاك النفسي (مرتفعة/منخفضة) في استراتيجيات المواجهة كل على حدة، ويمكن عرض هذه النتائج فيما يلي:

جدول (١٢)

الوصف الإحصائي لمتغيرات البحث

المتغيرات	فعالية الذات			الإنهاك النفسي		
	المستوى	المتوسط	الخطأ المعياري	المستوى	المتوسط	الخطأ المعياري
المواجهة الفعالة	منخفض	٣٢,٢٩	١,١٥	منخفض	٣٧,٩٧	١,١٤
	مرتفع	٤٢,٨١	١,١٤	مرتفع	٣٧,١٢	١,١٥
المواجهة الانفعالية	منخفض	١٩,١٥	١,١٠	منخفض	١٩,٨٣	١,٠٩
	مرتفع	٢٤,١٦	١,٠٩	مرتفع	٢٣,٨٤	١,١٠
المواجهة التأملية	منخفض	٢٢,١٠	١,١٦	منخفض	٢٣,٩١	١,١٥
	مرتفع	٢٩,٥٨	١,١٥	مرتفع	٢٧,٧٧	١,١٦
المواجهة الوقائية	منخفض	٢٤,٥٣	١,١٢	منخفض	٢٧,٤٧	١,١١
	مرتفع	٢٩,٧٢	١,١١	مرتفع	٢٦,٧٨	١,١٢
المواجهة الأدائية	منخفض	١٦,٢٣	٠,٩٥	منخفض	١٧,٨٣	٠,٩٤
	مرتفعة	٢١,٦٦	٠,٩٤	مرتفع	٢٠,٠٦	٠,٩٥
المواجهة الكلية	منخفض	١١٤,٣١	٣,٩٦	منخفض	١٢٧,٠٤	٣,٩٣
	مرتفع	١٤٧,٩٥	٣,٩٣	مرتفع	١٣٥,٢٣	٣,٩٦

جدول (١٣)

تحليل التباين المتعدد بين توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي في استراتيجيات المواجهة

المصادر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التاثير
فعالية الذات	المواجهة الفعالة	١٠٥٢,٢٧٣	١	٤٢,٠٢٥	٠,٠٠٠	٠,٤٣٨
	المواجهة الانفعالية	٢٣٩,٢٨١	١	١٠,٤٧٣	٠,٠٠٢	٠,١٦٢
	المواجهة التأملية	٥٣١,٨٩٧	١	٢٠,٧٨١	٠,٠٠٠	٠,٢٧٨
	المواجهة الوقائية	٢٥٧,١٣٣	١	١٠,٧٥٨	٠,٠٠٢	٠,١٦٦
	المواجهة الأدائية	٢٨٠,٧٩٣	١	١٦,٤٨٩	٠,٠٠٠	٠,٢٣٤
	المواجهة الكلية	١٠٧٦٦,٠٦١	١	٣٦,٢٥٠	٠,٠٠٠	٠,٤٠٢
الإنهاك النفسي	المواجهة الفعالة	٦,٨٨٠	١	٠,٢٥٧	٠,٦٠٢	
	المواجهة الانفعالية	١٢٦,٨٤٩	١	٥,٥٥٢	٠,٠٢٢	٠,٠٩٣
	المواجهة التأملية	١٤١,٤٥٨	١	٥,٥٢٧	٠,٠٢٢	٠,٠٩٣
	المواجهة الوقائية	٤,٦٤٦	١	٠,١٩٤	٠,٦٦١	
	المواجهة الأدائية	٤٧,٥١٦	١	٢,٧٩١	٠,١٠١	
	المواجهة الكلية	٦٣٨,٦٢٥	١	٢,١٥٠	٠,١٤٨	
التفاعل (فعالية الذات× الإنهاك النفسي)	المواجهة الفعالة	١,٨٥٣	١	٠,٠٧٤	٠,٧٨٧	
	المواجهة الانفعالية	٤,٤٢٣	١	٠,١٩٤	٠,٦٦٢	
	المواجهة التأملية	٩,٩٥١	١	٠,٣٨٩	٠,٥٣٦	
	المواجهة الوقائية	٠,٠٨٢	١	٠,٠٠٣	٠,٩٥٤	
	المواجهة الأدائية	٢٣,٣٩٦	١	١,٣٧٤	٠,٢٤٦	
	المواجهة الكلية	٥٦,٧٨٧	١	٠,١٩١	٠,٦٦٤	
الكلي	المواجهة الفعالة	٨٦٣٤١,٠٠	٥٨			
	المواجهة الانفعالية	٢٨٢٥٢,٠٠	٥٨			
	المواجهة التأملية	٤١٧٦٤,٠٠	٥٨			
	المواجهة الوقائية	٤٤٨٤٧,٠٠	٥٨			
	المواجهة الأدائية	٢٣٢١٥,٠٠	٥٨			

المصادر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التأثير
	المواجهة الكلية	١٠٤٣٨٩١,٠	٥٨			

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

(أ) وجود فروق بين ذوي توقعات فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استراتيجيات المواجهة لصالح ذوي توقعات فعالية الذات المرتفعة.

(ب) وجود فروق بين ذوي مستويي الإنهاك النفسي المرتفع والمنخفض عند مستوى دلالة (٠,٠٢) في كل من استراتيجيات المواجهة الانفعالية والتأملية لصالح ذوي المستوى المرتفع من الإنهاك النفسي، بينما لا توجد فروق بين ذوي مستويي الإنهاك النفسي في كل من المواجهة الفعالة والوقائية والأدائية والمواجهة الكلية.

(جـ) لا يوجد تأثير للتفاعل بين توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي على كل من إستراتيجيات المواجهة كل على حدة.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات المواجهة الفعَّالة من خلال النموذجين التاليين:

النموذج الكامل: وفيه يختبر ما إذا كانت التوقعات الكلية لفعالية الذات ومجموع مكونات كل من الضغوط المهنية والإنهاك النفسي أن تتنبأ باستراتيجيات المواجهة كل على حدة.

النموذج المخفض: وفيه يختبر ما إذا كانت أبعاد النموذج الأول بعد استبعاد المكونات الكلية للضغوط المهنية والإنهاك النفسي أن تتنبأ باستراتيجيات المواجهة كل على حدة.

وللتعرف على إذا ما كانت كل منبئات النموذج الكامل تتنبأ تنبؤاً دالاً بتباين أكثر من النموذج المخفض (الذي حذف منه منبئان) في المتغيرات التابعة كل على حدة. فقد تم حساب تحليل الانحدار باستخدام طريقة (Enter) للنموذج الأول، ومقارنة هذا النموذج بالنموذج الثاني المخفض باستخدام طريقة (Remove)، باعتبار أن المكونات الكلية لكلا النموذجين هي المتغيرات المستقلة (المنبئة)، وكل من استراتيجيات المواجهة

هي المتغيرات التابعة، وتوضح البيانات التالية النتائج النهائية التي أسفر عنها التحليل في كل إستراتيجية من إستراتيجيات المواجهة:

(١) التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الفعّالة:

يوضح جدول (١٤) النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الفعالة كما يوضح جدول (١٥) الاختبارات الحيوية التي تقارن بين النموذجين:

جدول (١٤)

النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الفعالة

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(١)	الانحدار	٣٠٩٣,٢٦٠	٣	١٠٣١,٠٧٨	٣٧,٣٨٢	٠,٠٠١
	البواقي	٥٩٨٥,٣٧٤	٢١٧	٢٧,٥٨٢		
	المجموع	٩٠٧٨,٦٣٣	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٥٨٤*	(١) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات، والدرجة الكلية للضغوط المهنية، والدرجة الكلية للإنهاك النفسي.			
	معامل الارتباط المعدل	٠,٣٣٢				
(٢)	الانحدار	٢٩٢٢,٩٠٠	١	٢٩٢٢,٩٠٠	١٠٣,٩٨٧	٠,٠٠٠١
	البواقي	٦١٥٥,٧٣٣	٢١٩	٢٨,١٠٨		
	المجموع	٩٠٧٨,٦٣٣	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٥٦٧*	(٢) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات.			
	معامل الارتباط المعدل	٠,٣١٩				

جدول (١٥)

معاملات الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الفعالة

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
١	الثابت	١٦,١٩٠	٣,٥٨٣	٤,٥١٩	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,٤٤٨	٠,٠٥٠	٩,٠٤٢	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية للضغوط المهنية	٠,١٥٢	٠,٠٧٠	٢,١٧٧	٠,٠٣١
	الدرجة الكلية للإنهاك النفسي	٠,٠١٦	٠,٠٣٨	٠,٤١٠	٠,٦٨٢
٢	الثابت	١١,٢٧٥	٢,٦٤١	٤,٢٦٩	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,٤٧٦	٠,٠٤٧	١٠,١٩٧	٠,٠٠٠١

ويتضح من النتائج السابقة أن النموذج الأول أفضل من الثاني في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الفعالة لأنه قيمة (R^2) في النموذج الأول أعلي منها في النموذج الثاني، ومن ثم يتضح قدرة كل من فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الفعَّالة، وبذلك يمكن بناء معادلة التنبؤ بالصيغة التالية:

المواجهة الفعالة = ١٦,١٩٠+ (٠,٤٤٨) فعالية الذات+ (- ٠,١٥٢) الضغوط النفسية+ (٠,٠١٦) الإنهاك النفسي.　　(R^2= ٠,٣٤١)

وللتحقق من أفضل النماذج المفسرة لأبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي المنبئة بهذه الإستراتيجية، قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise) باعتبار أن إستراتيجية المواجهة الفعَّالة هي المتغير التابع، ويوضح الجدولان (١٦) نموذج تحليل الانحدار، و(١٧) معاملات الانحدار المتدرج.

جدول (١٦)

تحليل الانحدار المتدرج في أبعاد توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الفعّالة

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(٥)	الانحدار	٤٦٨٠.٣١٤	٥	٩٣٦.٠٦٣	٤٥.٧٥٧	٠,٠٠٠١
	البواقي	٤٣٩٨.٣١٩	٢١٥	٢٠.٤٥٧		
	المجموع	٩٠٧٨.٦٣٣	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠.٧١٨	المتنبئات: الثابت، انخفاض الانجاز، غموض الدور، صراع الدور، الإنهاك البدني، الأسلوبية.			
	معامل الارتباط المعدل	٠.٥٠٤				

جدول (١٧)

معاملات الانحدار لأبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الفعّالة.

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
(٥)	الثابت	٤٢,٩٥٦	٢,٨١٦	١٥,٢٥٢	٠,٠٠٠١
	انخفاض الانجاز	٠,٨٤٦	٠,١٧٦	٤,٧٩٩	٠,٠٠٠١
	غموض الدور	٠,٧٦٦	٠,١٦٧	٤,٥٨٥	٠,٠٠٠١
	صراع الدور	٠,٢٤٨	٠,٠٧٢	٣,٤٢٨	٠,٠٠٠١
	الإنهاك البدني	٠,٢٣٣	٠,٠٨٦	٢,٧١٢	٠,٠٠٧
	انخفاض الانجاز	٠,٤٧٦	٠,١٩٥	٢,٤٣٨	٠,٠١٦

وعلى ضوء النتائج فقد افترض التحليل خمسة نماذج لتحليل الانحدار المتدرج، وقد كان أفضل هذه النماذج هو النموذج الخامس. ويتضح من الجدول السابق قدرة كل من انخفاض الانجاز، وغموض الدور، وصراع الدور، والإنهاك البدني، وفعالية الذات الأسلوبية في التنبؤ بالمواجهة الفعالة عند مستوى(٠١, ٠). وبذلك يمكن بناء معادلة التنبؤ بالصيغة: درجة المواجهة الفعالة = ٤٢,٩٥+ (- ٠,٨٤٦) انخفاض الانجاز+ (-

(٠,٧٦٦) غموض الدور، (- ٠,٢٤٨) صراع الدور، (٠,٢٣٣) الإنهاك البدني+ (٠,٤٧٦) فعالية الذات الأسلوبية. (R^2 =٠,٥١٦)

(٢) التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الانفعالية:

يوضح جدول (١٨) النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الانفعالية كما يوضح جدول (١٩) الاختبارات الحيوية التي تقارن بين النموذجين:

جدول (١٨)

النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الانفعالية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(١)	الانحدار	٤٢٣.٥٣٨	٣	٤٧٤.١٧٩	٧.٦٩٩	٠,٠٠٠١
	البواقي	٥٧٣.٥٠٥	٢١٧	٣١١.٢٣		
	المجموع	٩٩٥.٥٥٩	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠.٣١*	(١) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات، والدرجة الكلية للضغوط المهنية، والدرجة الكلية للإنهاك النفسي			
	معامل الارتباط المعدل	٠,٠٨٤				
(٢)	الانحدار	٦٥٠,١٧١	١	٦٥٠.١٧١	٦,٩٢٩	٠,٠٠٩
	البواقي	٣٤٦.٥٤٢	٢١٩	٧٧٣.٢٤		
	المجموع	٩٩٥.٥٥٩	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠.١٧٥*	(٢) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات.			
	معامل الارتباط المعدل	٠,٠٢٦				

جدول (١٩)

معاملات الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الانفعالية

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
١	الثابت	٦,٧٨٣	٣,٢٩٤	٢,٠٥٩	٠,٠٤١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,١٨١	٠,٠٤٦	٣,٩٦٠	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية للضغوط المهنية	٠,٠٥٩	٠,٠٦٤	٠,٩٢٦	٠,٣٥٦
	الدرجة الكلية للإنهاك النفسي	٠,٠٨٦	٠,٠٣٥	٢,٤٥١	٠,٠٥١
٢	الثابت	١٥,٥٢٩	٢,٤٧٩	٦,٢٦٣	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,١١٥	٠,٠٤٤	٢,٦٣٢	٠,٠٠٩

ويتضح من النتائج السابقة أن النموذج الأول أفضل من الثاني في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الانفعالية لأن قيمة (R^2) في النموذج الأول أعلي منها في النموذج الثاني، ومن ثم يتضح قدرة كل من فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الانفعالية، وبذلك يمكن بناء معادلة التنبؤ بالصيغة التالية:

المواجهة الانفعالية = ٦,٧٨٣+ (,١٨١) فعالية الذات+ (,٠٥٩) الضغوط الكلية+ (,٠٨٦) الإنهاك النفسي الكلي. (R^2 =٠,٠٩٦)

وللتعرف على أبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي المنبئة بهذه الإستراتيجية، قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise) باعتبار أن إستراتيجية المواجهة الانفعالية هي المتغير التابع، ويوضح الجدولان (٢٠) نموذج تحليل الانحدار، و(٢١) معاملات الانحدار المتدرج التي أسفر عنها التحليل.

جدول (٢٠)

تحليل الانحدار المتدرج في ابعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الانفعالية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(٢)	الانحدار	٩٠٦,٤٢٢	٢	٤٥٣,٢١١	٢١,٠٦٤	٠,٠٠٠١
	البواقي	٤٦٩٠,٥٧٣	٢١٨	٢١,٥١٦		
	المجموع	٥٥٩٦,٩٩٥	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٤٠٢				
	معامل الارتباط المعدل	٠,١٥٤				
المتنبئات: الثابت، انخفاض الانجاز، تبلد الشعور						

جدول (٢١)

معاملات الانحدار لأبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الانفعالية.

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
(٢)	الثابت	٢٣,٤٤٣	٠,٩٥٦	٢٤,٤٨٦	٠,٠٠٠١
	انخفاض الانجاز	- ٠,٦٩١	٠,١٢٥	٥,٥٢٢	٠,٠٠٠١
	تبلد الشعور	٠,١٨٦	٠,٠٤٣	٤,٣٤٩	٠,٠٠٠١

وعلى ضوء النتائج فقد افترض التحليل نموذجين لتحليل الانحدار المتدرج، كان أفضلها هو النموذج الثاني. ويتضح من الجدول السابق قدرة كل من انخفاض الانجاز، وتبلد الشعور في التنبؤ بالمواجهة الانفعالية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبذلك يمكن بناء معادل التنبؤ بالصيغة التالية: المواجهة الانفعالية= ٢٣,٤٤٣+ (- ٠,٦٩١) انخفاض الانجاز+ (٠,٨٦) تبلد الشعور. (R^2 =٠,٦٢)

(٣) التنبؤ بإستراتيجية المواجهة التأملية:

يوضح جدول (٢٢) النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة التأملية، كما يوضح جدول (٢٣) الاختبارات الحيوية التي تقارن بين النموذجين الناتجين:

جدول (٢٢)

النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة التأملية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(١)	الانحدار	٩٥٣,٦٧٣	٣	٣١٧,٨٩١	١٢,٦٩٩	٠,٠٠٠١
	البواقي	٥٤٤٩,٤٤٠	٢١٧	٢٥,١١٣		
	المجموع	٦٤٠٣,١١٣	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٣٨٦*	(١) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات، والدرجة الكلية للضغوط المهنية، والدرجة الكلية للإنهاك النفسي.			
	معامل الارتباط المعدل	٠,١٣٧				
(٢)	الانحدار	٦٦٧,٦٧٧	١	٦٦٧,٦٧٧	٢٥,٤٩٤	٠,٠٠٠١
	البواقي	٥٧٣٥,٤٣٦	٢١٩	٢٦,١٨٩		
	المجموع	٦٤٠٣,١١٣	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٣٢٣*	(٢) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات.			
	معامل الارتباط المعدل	٠,١٠٠				

جدول (٢٣)

معاملات الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة التأملية

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
١	الثابت	٥,٢٤٦	٣,٤١٩	١,٥٣٥	٠,١٢٦
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,٢٨٥	٠,٠٤٧	٦,٠٢٦	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية للضغوط المهنية	٠,٠٢٦	٠,٠٦٧	٠,٣٨٥	٠,٧٠١
	الدرجة الكلية للإنهاك النفسي	٠,٠٨٧	٠,٠٣٦	٢,٣٩١	٠,٠١٨
٢	الثابت	١٢,٧٢٢	٢,٥٤٩	٤,٩٩٠	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,٢٢٨	٠,٠٤٥	٥,٠٤٩	٠,٠٠٠١

ويتضح من النتائج السابقة أن النموذج الأول أفضل من الثاني في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة التأملية لأن قيمة (R^2) في النموذج الأول أعلي منها في النموذج الثاني، ومن ثم

يتضح قدرة كل من فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة التأملية، وبذلك يمكن بناء معادلة التنبؤ بالصيغة التالية:

المواجهة التأملية = ٥,٢٤٦+ (٠,٢٨٥) فعالية الذات+ (٠,٠٢٦) الضغوط الكلية+ (٠,٠٨٧) الإنهاك النفسي.　　(R^2 = ٠,١٤٩)

وللتعرف على أبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي المنبئة بهذه الإستراتيجية، قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise) باعتبار أن إستراتيجية المواجهة التأملية هي المتغير التابع، ويوضح الجدولان (٢٤) نموذج تحليل الانحدار، و(٢٥) معاملات الانحدار المتدرج.

جدول (٢٤)

تحليل الانحدار المتدرج في ابعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة التأملية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(٣)	الانحدار	٨٧٢,١٤٩١	٣	٢٩١,٤٩	٢١,٩٧٢	٠,٠٠١
	البواقي	٢٤١,٤٩١١	٢١٧	٦٣٢,٢٢		
	المجموع	١١٣,٦٤٠٣	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٤٨٣ *				
	معامل الارتباط المعدل	٠,٢٢٢				

المنبئات: الثابت، انخفاض الانجاز، الدرجة الكلية للإنهاك النفسي، الدرجة الكلية لفعالية الذات.

جدول (٢٥)

معاملات الانحدار لأبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة التأملية.

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
(٣)	الثابت	١٩,٨٧٢	٤,٢٥٨	٤,٦٦٧	٠,٠٠٠١
	انخفاض الانجاز	٠,٨١٠	٠,١٦٦	٤,٨٩٣	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية للإنهاك النفسي	٠,١٠١	٠,٠٢٧	٣,٧٤١	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,١١٤	٠,٠٥٧	٢,٠١١	٠,٠٤٦

وعلى ضوء النتائج فقد افترض التحليل ثلاثة نماذج لتحليل الانحدار المتدرج، كان أفضلها هو النموذج الثالث. ويتضح من الجدول السابق قدرة كل من انخفاض الانجاز، والمكون الكلي للإنهاك النفسي، والمكون الكلي لفعالية الذات في التنبؤ بالمواجهة التأملية عند مستوى دلالة (٠١, ٠). وبذلك يمكن بناء معادل التنبؤ بالصيغة التالية:

درجة المواجهة التأملية = ١٩,٨٧٢+ (- ٠,٨١٠) انخفاض الانجاز+ (٠,١٠١) المكون الكلي للإنهاك النفسي+ (٠,١١٤) المكون الكلي لفعالية الذات. (R^2 =٠,٤٨٣)

(٤) التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الوقائية:

النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الوقائية، كما أن الاختبارات الحيوية التي تقارن بينها يوضحها الجدول (٢٦)، والجدول (٢٧).

جدول (٢٦)

النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الوقائية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(١)	الانحدار	٦٣٥,٦٨٢	٣	٥٤٥,٢٢٧	٩,١٥٦	٠,٠٠٠١
	البواقي	٦٠٥,٥٣٩٢	٢١٧	٨٥١,٢٤		
	المجموع	٢٤٠,٦٠٧٥	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٣٣٥				
	معامل الارتباط المعدل	١٠٠,٠				
	(١) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات، والدرجة الكلية للضغوط المهنية، والدرجة الكلية للإنهاك النفسي					
(٢)	الانحدار	١٤٧,٦٥٧	١	١٤٧,٦٥٧	٢٦,٥٢٦	٠,٠٠٠١
	البواقي	٠٩٣,٥٤١٨	٢١٩	٧٤٠,٢٤		
	المجموع	٢٤٠,٦٠٧٥	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٣٢٩				
	معامل الارتباط المعدل	١٠٤,٠				
	(٢) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات.					

جدول (٢٧)

معاملات الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الوقائية

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
١	الثابت	١٢,١٤٥	٣,٤٠١	٣,٥٧١	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,٢٤٢	٠,٠٤٧	٥,١٤٧	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية للضغوط المهنية	-٠,٠٠٨	٠,٠٦٦	٠,١١٦	٠,٩٠٧
	الدرجة الكلية للإنهاك النفسي	٠,٠٣١	٠,٠٣٦	٠,٨٦١	٠,٣٩٠
٢	الثابت	١٤,١٤٨	٢,٤٧٨	٥,٧١٠	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,٢٢٦	٠,٠٤٤	٥,١٥٤	٠,٠٠٠١

ويتضح من النتائج السابقة أن النموذج الأول أفضل من الثاني في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الوقائية لأن قيمة (R^2) في النموذج الأول أعلي منها في النموذج الثاني، ومن ثم يتضح قدرة كل من فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الوقائية، وبذلك يمكن بناء معادلة التنبؤ بالصيغة التالية:

المواجهة الوقائية = ١٢,١٤٥+ (,٢٤٢) فعالية الذات+ (- ,٠٠٨) المكون الكلي للضغوط المهنية+ (,٠٣١) المكون الكلي للإنهاك النفسي. (R^2 =٠,١٠٨)

وللتعرف على أبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي المنبئة بهذه الإستراتيجية، قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise) باعتبار أن إستراتيجية المواجهة الوقائية هي المتغير التابع، ويوضح الجدولان (٢٨، ٢٩) النتائج التي أسفر عنها التحليل.

جدول (٢٨)

تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise) في أبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الوقائية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(٢)	الانحدار	٣٥٢,١١٤٤	٢	١٧٦,٥٧٢	٢٥,٢٩٧	٠,٠٠٠١
	البواقي	٨٨٨,٤٩٣٠	٢١٨	٦١٩,٢٢		
	المجموع	٢٤٠,٦٠٧٥	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٥٠,٤٣٤	المتنبئات: الثابت، انخفاض الانجاز، غموض الدور.			
	معامل الارتباط المعدل	٠,١٨١				

جدول (٢٩)

معاملات الانحدار لأبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الوقائية.

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
(٢)	الثابت	٣٢,٧١٥	٠,٨٩٣٣	٣٦,٦٤٨	٠,٠٠٠١
	انخفاض الانجاز	- ٠,٥٧٧	٠,١٧٧	٣,٢٥٧	٠,٠٠٠١
	غموض الدور	- ٠,٣٨٢	٠,١٧٢	٢,٢١٦	٠,٠٢٨

وعلى ضوء النتائج فقد افترض التحليل نموذجين لتحليل الانحدار المتدرج، كان أفضلها هو النموذج الثاني. ويتضح من الجدول السابق قدرة كل من انخفاض الانجاز، وغموض الدور في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الوقائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وبذلك يمكن بناء معادل التنبؤ بالصيغة التالية: درجة المواجهة الوقائية = ٣٢,٧١٥+ (- ٠,٥٧٧) انخفاض الانجاز+ (- ٠,٣٨٢) غموض الدور. (R^2 =٠,١٨٨)

(٥) التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الأدائية:

يوضح جدول (٣٠) النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الأدائية.

جدول (٣٠)

النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الأدائية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(١)	الانحدار	٩٦٢,٦٢٨	٣	٦٥٤,٢٠٩	١٦,٢٩١	٠,٠٠٠١
	البواقي	٦١٢,٢٧٩٢	٢١٧	٨٦٩,١٢		
	المجموع	٥٧٥,٣٤٢١	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٤٢٩				
	معامل الارتباط المعدل	١٧٣,٠				
(٢)	الانحدار	٠٨٠,٣٥٢	١	٠٨٠,٣٥٢	٢٥,١٢٠	٠,٠٠٠١
	البواقي	٤٩٥,٣٠٦٩	٢١٩	٠١٦,١٤		
	المجموع	٥٧٥,٣٤٢١	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٣٢١				
	معامل الارتباط المعدل	١٠٣,٠				

(١) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات، والدرجة الكلية للضغوط المهنية، والدرجة الكلية للإنهاك النفسي

(٢) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات.

جدول (٣١)

معاملات الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الأدائية

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
١	الثابت	٢,٤١٢	٢,٤٤٧	٠,٩٨٦	٠,٣٢٥
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,٢٢٢	٠,٠٣٤	٦,٥٥٨	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية للضغوط المهنية	٠,٠٤٤	٠,٠٤٨	٠,٩٣٣	٠,٣٥٢
	الدرجة الكلية للإنهاك النفسي	٠,٠٧٨	٠,٠٢٦	٢,٩٨٥	٠,٠٠٣
٢	الثابت	٩,٩٥٦	١,٨٦٥	٥,٣٣٩	٠,٠٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	٠,١٦٥	٠,٠٣٣	٥,٠١٢	٠,٠٠٠١

ويتضح من النتائج السابقة أن النموذج الأول أفضل من الثاني في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الأدائية لأن قيمة (R^2) في النموذج الأول أعلي منها في النموذج الثاني، ومن ثم يتضح قدرة كل من فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الأدائية، وبذلك يمكن بناء معادلة التنبؤ بالصيغة التالية:

المواجهة الأدائية = ٢,٤١٢+ (٢٢٢,) فعالية الذات+ (٠٤٤,) المكون الكلي للضغوط المهنية+ (٠٧٨,) المكون الكلي للإنهاك النفسي. (R^2 = ٠,١٨٤)

وللتعرف على أبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي المنبئة بهذه الإستراتيجية، قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise) باعتبار أن إستراتيجية المواجهة الأدائية هي المتغير التابع، ويوضح الجدولان (٣٢، ٣٣) النتائج التي أسفر عنها التحليل.

جدول (٣٢)

تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise) في أبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الأدائية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(٥)	الانحدار	٨٤٢,١١٨٤	٥	٩٦٨,٢٣٦	٢٢,٧٧٨	,٠٠١
	البواقي	٧٣٢,٢٢٣٦	٢١٥	٤٠٣,١٠		
	المجموع	٥٧٥,٣٤٢١	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٥٥٨*		المنبئات: الثابت، انخفاض الانجاز، وتبلد الشعور، وغموض الدور، وصراع الدور، وتحمل الضغوط.		
	معامل الارتباط المعدل	٠,٣٣١				

جدول (٣٣)

معاملات الانحدار لأبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الأدائية.

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
(٥)	الثابت	١٧,٥٥٨	١,٩٦١	٨,٩٥٢	٠,٠٠١
	انخفاض الانجاز	- ٠,٥٠٦	٠,١٢٤	٤,٠٨١	٠,٠٠١
	تبلد الشعور	٠,١٣٧	٠,٠٣٧	٣,٦٩٢	٠,٠٠١
	غموض الدور	- ٠,٢٥٠	٠,١٢٢	٢,٠٥١	٠,٠٤١
	صراع الدور	٠,١٣٤	٠,٠٥٧	٢,٣٣٣	٠,٠٢١
	تحمل الضغوط	٠,٣٠٣	٠,١٥٠	٢,٠٢٦	٠,٠٤٤

وعلى ضوء النتائج فقد افترض التحليل خمسة نماذج لتحليل الانحدار المتدرج، كان أفضلها هو النموذج الخامس. وبذلك يتضح قدرة كل من انخفاض الانجاز، وتبلد الشعور، وغموض الدور، وصراع الدور، وتحمل الضغوط في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الأدائية عند مستوى دلالة (٠١, ٠)، ويمكن بناء معادلة التنبؤ بالصيغة:

درجة المواجهة الأدائية = ١٧,٥٥٨+ (- ٥٠٦,) انخفاض الانجاز+ (١٣٧,) تبلد الشعور+ (- ٢٥٠,) غموض الدور+ (١٣٤,) صراع الدور+ (٣٠٣,) تحمل الضغوط.

(R^2 =٠,٥٨٨)

(٦) التنبؤ بالمكون الكلي لاستراتيجيات المواجهة الفعالة:

يوضح جدول (٣٤) النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على المكون الكلي لإستراتيجيات المواجهة الفعالة، كما يوضح جدول (٣٥) الاختبارات الحيوية التي تقارن بين النموذجين:

جدول (٣٤)

النماذج الناتجة من تحليل الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الكلية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(١)	الانحدار	٢١٤٩,٣٠٨	٣	٧١٤٣,١٠٣	٥٥٧,٢٢	٠٠٠١,٠
	البواقي	٦٨٧١٧,٣٤	٢١٧	٣١٦,٦٧٠		
	المجموع	٩٠١٤٦,٦٥	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٤٤٨*				
	معامل الارتباط المعدل	٠,٢٢٧				
	(١) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات، والدرجة الكلية للضغوط المهنية، والدرجة الكلية للإنهاك النفسي.					
(٢)	الانحدار	١٨٨٧٩,٧١	١	١٨٨٧٩,٧١	٥٨,٥١٥	٠٠٠١,٠
	البواقي	٧١٢٦٦,٩٣	٢١٩	٣٢٥,٤٢		
	المجموع	٩٠١٤٦,٦٥	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٤٥٨*				
	معامل الارتباط المعدل	٠,٢٠٦				
	(٢) المنبئات: الثابت، والدرجة الكلية لفعالية الذات.					

جدول (٣٥)

معاملات الانحدار للدرجة الكلية في كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الكلية

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
١	الثابت	٤٢,٧٧٦	١٢,١٤٠	٣,٥٤٢	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	١,٣٧٨	٠,١٦٨	٨,٢٠٢	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية للضغوط المهنية	- ٠,٠٣٠	٠,٢٣٦	٠,١٢٧	٠,٨٩٩
	الدرجة الكلية للإنهاك النفسي	٠,٢٩٧	٠,١٢٩	٢,٣٠٣	٠,٠٢٢
٢	الثابت	٦٣,٦٣٠	٨,٩٨٦	٧,٠٨١	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية لفعالية الذات	١,٢١٠	٠,١٥٩	٧,٦١٧	٠,٠٠١

ويتضح من النتائج السابقة أن النموذج الأول أفضل من الثاني في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الكلية لأن قيمة (R^2) في النموذج الأول أعلي منها في النموذج الثاني، ومن ثم يتضح قدرة كل من فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الكلية، وبذلك يمكن بناء معادلة التنبؤ بالصيغة التالية:

المواجهة الكلية = ٤٢,٧٧٦+ (١,٣٧٨) الفعالية الكلية+ (- ٠,٠٣٠) الضغوط الكلية + (٠,٢٩٧) الإنهاك النفسي. (R^2 =٠,١٨٤)

وللتعرف على أبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي المنبئة بهذه الإستراتيجية، قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise) باعتبار أن إستراتيجية المواجهة الكلية هي المتغير التابع، ويوضح الجدولان (٣٦، ٣٧) النتائج التي أسفر عنها التحليل.

جدول (٣٦)

تحليل الانحدار المتدرج في ابعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الكلية

النماذج الناتجة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
(٤)	الانحدار	٣٦٩٣٥,١٥	٤	٩٢٣٣,٧٨٩	٣٧,٤	٠,٠٠١
	البواقي	٥٣٢١١,٤٩	٢١٦	٢٤٦,٣٥٠		
	المجموع	٩٠١٤٦,٤٩	٢٢٠			
	معامل الارتباط	٠,٦٤٠		المنبئات: الثابت، وانخفاض الانجاز، والدرجة الكلية للإنهاك، وغموض الدور، والأسلوبية.		
	معامل الارتباط المعدل	٠,٣٩٩				

جدول (٣٧)

معاملات الانحدار لأبعاد كل من توقعات فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على إستراتيجية المواجهة الكلية.

النموذج		قيمة B	الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة
(٤)	الثابت	١٣٦,٦١٤	٩,٣٠٤	١٤,٦٨٤	٠,٠٠١
	انخفاض الانجاز	- ٣,٣٤٣	٠,٦٠١	٥,٥٦٤	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية للإنهاك النفسي	٠,٣٣٣	٠,٠٨٩	٣,٧٥٥	٠,٠٠١
	غموض الدور	- ١,٨٣٩	٠,٥٨٧	٣,١٣١	٠,٠٠٢
	الأسلوبية	١,٣٤٣	٠,٦٧٤	١,٩٩٢	٠,٠٤٨

وعلى ضوء النتائج فقد افترض التحليل أربعة نماذج لتحليل الانحدار المتدرج، كان أفضلها هو النموذج الرابع. ويتضح من الجدول السابق قدرة كل من انخفاض الانجاز، والإنهاك النفسي الكلي وغموض الدور وفعالية الذات الأسلوبية في التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبذلك يمكن بناء معادل التنبؤ كما يلي: درجة المواجهة الكلية = ١٣٦,٦١٤+ (- ٣,٣٤٣) انخفاض الانجاز+ (,٣٣٣) الإنهاك

النفسي الكلي+ (- ١,٨٣٩) غموض الدور+ (١,٣٤٣) فعالية الذات الأسلوبية. (R^2 = ٠,٥٨٨).

التحقق من صحة الفرض الرابع:

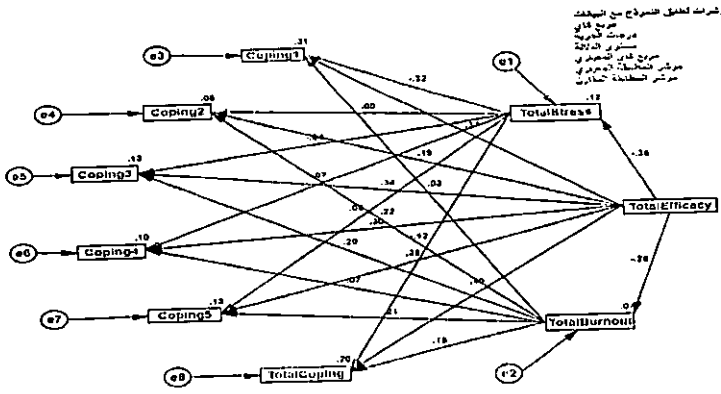
ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة لمنبئات توقعات فعالية الذات والضغوط النفسية المهنية والإنهاك النفسي على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية". وللتحقق من الصدق التنبؤي للنموذج المقترح قام الباحث باستخدام برنامج Amos لتعيين تحليل المسار وتقدير معاملات النموذج ومؤشرات جودته للمتغيرات التالية:

(١) المتغير المستقل: المكون الكلي لمنبئات توقعات فعالية الذات.

(٢) المتغيرات الوسيطة: المكون الكلي لمنبئات كل من الضغوط النفسية، والإنهاك النفسي.

(٣) المتغيرات التابعة: استراتيجيات المواجهة الفعالة.

وتبعا لهذا التحليل تم استخلاص نتائج تحليل المسار والذي يوضحه الشكل التالي:



تقلة والوسيطة على استراتيجيات المواجهة الفعالة

وعلى ضوء الشكل السابق ومخرجات النموذج تمكن الباحث من تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة (القيم المعيارية لمعاملات الانحدار) للمتغيرات المستقلة الوسيطة على استراتيجيات المواجهة الفعالة كما بالجدول التالي:

جدول (٣٨)

معاملات الانحدار المعيارية لنموذج تحليل المسار

المســـار	قيمتـه
المكون الكلي لفعاليـة الـذات -← المكون الكلي للإنهاك النفسي	- ٠,٢٦٠
المكون الكلي لفعاليـة الـذات -← المكون الكلي للضغوط النفسية	- ٠,٣٤٧
المكون الكلي للضغوط النفسية -← إستراتيجية المواجهة الفعالة	- ٠,٣٢١
المكون الكلي للضغوط النفسية -← إستراتيجية المواجهة الانفعالية	٠,٠٠١
المكون الكلي للضغوط النفسية -← إستراتيجية المواجهة التأملية	- ٠,٠٤١
المكون الكلي للضغوط النفسية -← إستراتيجية المواجهة الوقائية	- ٠,٠٧٢
المكون الكلي للضغوط النفسية -← إستراتيجية المواجهة الأدائية	٠,٠٥٥
المكون الكلي للضغوط النفسية -← المكون الكلي لإستراتيجيات المواجهة	- ٠,١٢٠
المكون الكلي للإنهاك النفسي -← إستراتيجية المواجهة الفعالة	٠,٠٣٢
المكون الكلي للإنهاك النفسي -← إستراتيجية المواجهة الانفعالية	٠,٢٢١
المكون الكلي للإنهاك النفسي -← إستراتيجية المواجهة التأملية	٠,٢٠٠
المكون الكلي للإنهاك النفسي -← إستراتيجية المواجهة الوقائية	٠,٠٧٤
المكون الكلي للإنهاك النفسي -← إستراتيجية المواجهة الأدائية	٠,٢٠٧
المكون الكلي للإنهاك النفسي -← المكون الكلي لإستراتيجيات المواجهة	٠,١٧٦
المكون الكلـي لفعاليـة الـذات -← إستراتيجية المواجهة الفعالة	٠,٣٦٨
المكون الكلـي لفعاليـة الـذات -← إستراتيجية المواجهة الانفعالية	٠,١٩٢
المكون الكلـي لفعاليـة الـذات -← إستراتيجية المواجهة التأملية	٠,٣٤١
المكون الكلـي لفعاليـة الـذات -← إستراتيجية المواجهة الوقائية	٠,٢٩٧
المكون الكلـي لفعاليـة الـذات -← إستراتيجية المواجهة الأدائية	٠,٣٧٦
المكون الكلـي لفعاليـة الذات -← المكون الكلي لإستراتيجيات المواجهة	٠,٤٠٢

وعلى ضوء الجدول السابق يمكن تحديد النموذج البنائي لتقدير استراتيجيات المواجهة الفعالة على النحو التالي:

(١) المكون الكلي للإنهاك النفسي = (- ٠,٢٦٠) المكون الكلي لفعالية الذات.

(٢) المكون الكلي للضغوط المهنية = (- ٠,٣٤٧) المكون الكلي لفعالية الذات.

(٣) إستراتيجية المواجهة الفعالة = (٠,٣٦٨) المكون الكلـي لفعاليـة الـذات+ (- ٠,٣٢١) المكون الكلي للضغوط المهنية + (٠,٠٣٢) المكون الكلي للإنهاك النفسي.

(٤) إستراتيجية المواجهة الانفعالية = (٠,١٩٢) المكون الكلي لفعالية الذات + (٠,٠٠١) المكون الكلي للضغوط المهنية + (٠,٢٢١) المكون الكلي للإنهاك النفسي.

(٥) إستراتيجية المواجهة التأملية = (٠,٣٤١) المكون الكلي لفعالية الذات+ (- ٠,٠٤١) المكون الكلي للضغوط المهنية + (٠,٢٠٠) المكون الكلي للإنهاك النفسي.

(٦) إستراتيجية المواجهة الوقائية = (٠,٢٩٧) المكون الكلي لفعالية الذات + (- ٠,٠٧٢) المكون الكلي للضغوط المهنية + (٠,٠٧٤) المكون الكلي للإنهاك النفسي.

(٧) إستراتيجية المواجهة الأدائية = (٠,٣٧٦) المكون الكلي لفعالية الذات + (٠,٠٥٥) المكون الكلي للضغوط المهنية + (٠,٢٠٧) المكون الكلي للإنهاك النفسي.

(٨) المكون الكلي لإستراتيجيات المواجهة = (٠,٤٠٢) المكون الكلي لفعالية الذات + (- ٠,١٢٠) المكون الكلي للضغوط المهنية + (٠,١٧٦) المكون الكلي للإنهاك النفسي.

كما استخلص البرنامج مؤشرات جودة مطابقة النموذج البنائي الناتج تبعا للبيانات، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٣٩)

مؤشرات جودة مطابقة النموذج البنائي تبعا لبيانات العينة

م	المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى افضل مطابقة	القيمة تبعاً للنموذج الحالي
١	مؤشر حسن المطابقة GFI	صفر ← ١	(١)	(٠,٤٤٠)
٢	مؤشر المطابقة المعياري NFI	صفر ← ١	(١)	(٠,٠٣٤)
٣	مؤشر المطابقة المقارن CFI	صفر ← ١	(١)	(٠,٠٣١)
٤	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	صفر ← ١	(١)	(٠,٠٣٤)

ويلاحظ بالجدول أن المتغيرات المؤثرة على استراتيجيات المواجهة الفعالة تتسق إلى حد ما مع الإطار النظري وما افترضه الباحث.

مناقشة وتفسير النتائج:

تشير النتائج السابقة إلى وجود فروق في استراتيجيات المواجهة الفعالة تعزى لتوقعات فعالية الذات لصالح التوقعات العالية، بالإضافة إلى وجود فروق في إستراتيجية المواجهة الفعالة تعزى للضغوط المهنية لصالح المستوى المنخفض في الضغوط، ووجود فروق في إستراتيجية المواجهة الانفعالية لصالح المستوى المرتفع في الضغوط، بينما لا

توجد فروق بين مستويي الضغوط في المواجهة التأملية والوقائية والأدائية والمواجهة الكلية. كما أنه لا يوجد تأثير للتفاعل بين توقعات فعالية الذات والضغوط النفسية على إستراتيجيات المواجهة كل على حدة، ويعلل ذلك ما أوضحته نتيجة "شان" (Chan, 2002) بأن الأفراد ذوي الضغط النفسي المنخفض والمساندة المرتفعة يكونون أقل تعرضاً للقلق، ومن ثم استخدامهم لاستراتيجيات المواجهة الفعالة، إذ كشفت نتيجة "أوستن" وزملائه (Austin, et al., 2005) عن وجود ارتباط بين تجنب المواجهة والمستويات المرتفعة من الضغط النفسي، حيث يميل المعلمين ذوي المستويات العالية من الضغط النفسي إلى استخدام إستراتيجية التجنب أو الهرب، ومن ثم استخدام المعلمين ذوي الضغط النفسي المرتفع للاستراتيجيات السلبية في المواجهة، مما يؤيد النتائج الحالية والتي كشفت عن وجود فروق بين مستويي الضغوط في أساليب المواجهة الفعالة لصالح المستوى المنخفض، ويفسر ذلك ما كشفت عنه نتائج "سياكيروس وباشياردس" (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006) بأن الذين يستخدمون استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكلات يتكيفون مع الضغوط النفسية، وقد يرجع ذلك إلى العلاقة الموجبة بين أساليب المواجهة وفعالية الذات كما كشفت عنها نتيجة "بيتورات وأرتيجا" (Betorate & Artiga, 2010)، والتأثير المباشر لفعالية الذات على إدراك الضغوط النفسية كما كشفت عنها نتيجة "عفاف محمد جعيص ومصطفى عبد المحسن الحديبي" (٢٠١٤)، والعلاقة السالبة بين مفهوم الذات وأساليب مواجهة الضغوط كالانسحاب والإنكار كما كشفت عنها نتيجة "محمد السيد عبد الوهاب" (٢٠١٢)، ونتائج "محمد إبراهيم عطا الله" (٢٠١٦) التي كشفت عن وجود فروق دالة في استراتيجيات المواجهة الفعالة تعزي لفعالية الذات لصالح المرتفعة منها، رغم ما كشفت عنه النتائج الحالية من عدم وجود تأثير للتفاعل بين فعالية الذات والضغوط النفسية على إستراتيجيات المواجهة الفعالة لدى المعلمين، وهو لم تفسره الدراسات السابقة، إذ اتخذت دراسة كل متغير مستقل منفردا في علاقته باستراتيجيات المواجهة سواء كانت فعالة أو غير فعالة.

ومن جهة أخرى فقد أشارت النتائج الحالية إلى وجود فروق في استراتيجيات المواجهة الانفعالية والتأملية تعزى للإنهاك النفسي لصالح المستوى المرتفع من الإنهاك، وأنه لا

توجد فروق في المواجهة الفعالة والوقائية والأدائية والمواجهة الكلية بين ذوي مستويي الإنهاك النفسي، بالإضافة إلى عدم وجود تأثير للتفاعل بين توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي على كل من إستراتيجيات المواجهة كل على حدة. وعلى ذلك نلاحظ أن هذه النتائج تتسق مع نتائج بحث "بلانه" وزملائه (Plana, et al., 2003) في أن إستراتجيات المواجهة المتمثلة في التجنب والمساندة الانفعالية والاجتماعية والسلطة في اتخاذ القرار تمثل أسباب للإنهاك النفسي. كما تؤكد النتائج الحالية ما أسفرت عنه نتائج "أنجل" وزملائه (Angel, et al., 2003) في الارتباط الموجب بين مشاعر الإنهاك النفسي وإستراتيجية دعم المشاعر كإستراتيجية فعالة في المواجهة، مع عدم وجود علاقة بين استراتيجيات المواجهة وتبلد المشاعر كإستراتيجية غير فعالة في المواجهة، وما أكدته نتيجة بحث "مدوري يمينة" (٢٠١٣) من وجود علاقة موجبة بين الإنهاك النفسي وأساليب المواجهة غير الفعالة (السلبية). وحيث أن الإنهاك النفسي ينبئ عن الضغوط النفسية كما أكدته نتيجة بحث "أبل وسويل" (Abel & Sewell, 1999)، وأن الضغوط المهنية ترتبط بعلاقة موجبة بالإنهاك النفسي كما أكدته نتائج بحوث كل من "أنسيو" (Ansu, 2004)، و"كوكينوس" (Kokkinos, 2007)، و"صلاح الدين عبد الغني عبود وسحر عبد الغني عبود" (٢٠٠١)، و"سميرة ميسون وفوزية محمدي" (٢٠١٠)، فإنه كان يتوقع أن تسفر النتائج عن وجود فروق بين ذوي مستويي الإنهاك النفسي في استراتيجيات المواجهة الفعالة كما اتضح سابقاً في حالة الفروق بين مستويي الضغط النفسي في المواجهة الفعالة لدى المعلمين، وقد يعلل هذا الاختلاف في النتائج إلى أن استراتيجيات المواجهة الفعالة والوقائية والأدائية والمواجهة الكلية تمثل استراتيجيات معرفية لا تتناسب في طبيعتها مع مكونات الإنهاك النفسي، حيث اتضح ذلك في نتيجة بحث "بادي نوارة" (٢٠١٤) من وجود علاقة موجبة بين الإنهاك النفسي وكل من عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال، وتحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية. وعلى الرغم من التأثير المباشر لمتغيرات الشخصية على الإنهاك النفسي كما كشفت عنه نتيجة "تشيرنس" (١٩٨٠)، وما أوضحته نتائج "شان" (Chan, 2002) بأن فعالية الذات والمساندة

الاجتماعية لها تأثيرات أساسية على الحزن النفسي لدى المعلمين. وما كشفت عنه نتيجة "إيفرز" وزملائه (Evers, et al., 2002) بوجود ارتباط سالب بين فعالية الذات المدركة وبعدي الإنهاك النفسي (سلب الشخصية، والاستنزاف الانفعالي)، وما أوضحته نتيجة "محمد سعد محمد وخالد عبد المحسن بدر" (٢٠١٠) في الدور الذي تؤديه فعالية الذات في تعديل العلاقة بين نوعية العمل والإنهاك النفسي، إذ يزداد قوة الارتباط بين نوعية العمل والإنهاك النفسي في ظل المستوى المنخفض لفعالية الذات، إلا أن نتائج "زياد خميس التح" (٢٠١٣) قد كشفت عن عدم وجود فروق دالة في فعالية الذات تعزي إلى شدة الإنهاك النفسي، مما أدى إلى عدم وجود تأثير للتفاعل بين توقعات فعالية الذات والإنهاك النفسي على إستراتيجيات المواجهة الفعالة في البحث الحالي، وقد يكون ذلك راجعاً إلى استقلالية مكونات فعالية الذات والإنهاك النفسي على عامل واحد في التحليل العاملي، مما يطلق عليها بدينامية فعالية الذات كما كشفت عنه نتيجة حمدي محمد ياسين وإيناس سيد علي" (٢٠١٤)، وذلك على الرغم من وجود فروق بين بعض مستويي المتغيرات المستقلة في استراتيجيات المواجهة الفعالة في البحث الحالي، كما أكده "أنجل" وزملائه (Angel, et al., 2003)، و"أوستين" وزملائه (Austin, et al., 2005)، و"سياكيروس وباشياردس" (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006)، و"مدوري يمينة" (٢٠١٣)، و"محمد إبراهيم عطا الله" (٢٠١٦) من وجود علاقات بين بعض أبعاد فعالية الذات واستراتيجيات المواجهة من جهة، وبعض أبعاد الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة، بالإضافة إلى بعض أبعاد الإنهاك النفسي واستراتيجيات المواجهة من جهة أخرى.

وتبعاً لما كشفت عنه النتائج الحالية من عدم وجود تفاعل بين توقعات فعالية الذات المهنية والضغوط النفسية المهنية/ أو الإنهاك النفسي قد يرجع إلى وجود تأثير للتفاعل بين بعض أبعاد المتغيرات المستقلة على إستراتيجيات المواجهة الفعالة، ولعل ذلك يتضح في التنبؤ بإستراتيجيات المواجهة كل على حدة من بعض أبعاد كل من فعالية الذات والضغوط النفسية والإنهاك النفسي، حيث كشفت النتائج الحالية قدرة كل من فعالية الذات والضغوط المهنية والإنهاك النفسي على التنبؤ بالاستراتيجيات المتعددة للمواجهة الفعالة (كنموذج متكامل). هذا بالإضافة إلى قدرة كل من بُعدي

الضغوط النفسية (غموض الدور، وصراع الدور)، ويُعدي الإنهاك النفسي (انخفاض الانجاز، والإنهاك البدني)، وبُعد فعالية الذات الأسلوبية من التنبؤ بالمواجهة الفعالة، وقدرة بُعدي الإنهاك النفسي (انخفاض الانجاز، وتبلد الشعور) من التنبؤ بالمواجهة الانفعالية. بالإضافة إلى قدرة بُعد انخفاض الانجاز كأحد أبعاد الإنهاك النفسي، والمكون الكلي للإنهاك النفسي، والمكون الكلي لفعالية الذات من التنبؤ بالمواجهة التأملية، بالإضافة إلى قدرة بُعد انخفاض الانجاز كأحد أبعاد الإنهاك النفسي، وغموض الدور كأحد أبعاد الضغوط النفسية من التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الوقائية. وكذلك قدرة كل من بُعدي الإنهاك النفسي (انخفاض الانجاز، وتبلد الشعور)، وبُعدي الضغوط النفسية (غموض الدور، وصراع الدور)، وتحمل الضغوط كأحد أبعاد توقعات فعالية الذات من التنبؤ بإستراتيجية المواجهة الأدائية. وأيضاً قدرة كل من بُعد انخفاض الانجاز كأحد أبعاد الإنهاك النفسي، والمكون الكلي للإنهاك النفسي، وغموض الدور كأحد أبعاد الضغوط النفسية، وتوقعات فعالية الذات الأسلوبية من التنبؤ بالمكون الكلي لإستراتيجيات المواجهة. ومن ثم فإنه تبعا لما لهذه المتغيرات من قدرة تنبؤية ببعض إستراتيجيات المواجهة أن تؤثر على هذه الاستراتيجيات، وعند جمع تلك المتغيرات المنبئة في تكوين مستقل كل على حدة وبيان التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لها على استراتيجيات المواجهة الفعالة في نتائج تحليل المسار، اتضح أن المكون الكلي لتوقعات فعالية الذات يؤثر على المكون الكلي لاستراتيجيات المواجهة الفعالة أكثر من تأثيرها على أي من المكون الكلي للضغوط النفسية المهنية أو المكون الكلي للإنهاك النفسي، كما أن المكون الكلي لتوقعات فعالية الذات يؤثر على المكون الكلي لاستراتيجيات المواجهة الفعالة من خلال المكون الكلي للضغوط النفسية المهنية أولا ثم من خلال المكون الكلي للإنهاك النفسي، ولذا فإنه هذه النتائج توصي بأنه عند إعداد برامج لتنمية استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، أن يكون قائما على فعالية الذات وأن يكون محدودية استخدامه لذوي الضغوط النفسية المرتفعة.

تضمينات البحث وتوصياته :

على ضوء نتائج البحث، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

(١) المعلمون ذوي فعالية الذات المرتفعة أفضل من المعلمين ذوي فعالية الذات المنخفضة في استخدامهم لاستراتيجيات المواجهة الفعالة، ومن ثم فالبرامج المستخدمة لتحسن فعالية استراتيجيات المواجهة الفعالة يجب أن تتضمن خصائص المعلمين ذوي فعالية الذات المرتفعة في مكوناتها. وأن يكون محدودية استخدام تلك البرامج لذوي الضغوط المهنية المرتفعة. كما أنه عند تدريب المعلمين على خفض غموض الدور (كأحد مكونات الضغوط المهنية النفسية) فإن ذلك يؤدي إلى تحسن المواجهة الفعالة، والمواجهة الوقائية، والمواجهة الأدائية، والمكون الكلي للمواجهة الفعالة، كما أنه يُتوقع بعد تدريب المعلمين على خفض صراع الدور (كأحد مكونات الضغوط المهنية النفسية) فإن ذلك يؤدي إلى تحسن المواجهة الفعالة والمواجهة الأدائية. ومن جهة أخرى فإنه يتوقع بعد تدريب المعلمين على زيادة كفاءة المكون الكلي لفعالية الذات، أن تتحسن المواجهة التأملية، هذا بالإضافة إلى أنه يتوقع بعد تدريب المعلمين على زيادة كفاءة فعالية الذات الأسلوبية (كأحد مكونات فعالية الذات)، أن تتحسن المواجهة الفعالة والمكون الكلي لإستراتيجيات المواجهة. كما يتوقع بعد تدريب المعلمين على فعالية تحمل الضغوط (كأحد مكونات فعالية الذات)، فإن ذلك يؤدي إلى تحسن المواجهة الأدائية.

(٢) يتوقع بعد تدريب المعلمين على خفض مكونات الإنهاك النفسي فإن ذلك يؤدي إلى تحسن كل من المواجهة التأملية، وإستراتيجية المواجهة الكلية، ومن جهة أخرى فإنه يُتوقع بعد تدريب المعلمين على زيادة كفاءة الانجاز الشخصي (أحد مكونات الإنهاك النفسي)، فإن ذلك يؤدي إلى تحسن فعالية كل من المواجهة الفعالة، والمواجهة الانفعالية، والمواجهة التأملية، والمواجهة الوقائية، والمواجهة الأدائية، والمواجهة الكلية. كما أنه يُتوقع بعد تدريب المعلمين على خفض الإنهاك البدني (أحد مكونات الإنهاك النفسي) فإن ذلك يؤدي إلى تحسن المواجهة الفعالة. بالإضافة إلى ذلك فإنه يُتوقع بعد تدريب المعلمين على خفض تبلد الشعور (أحد

مكونات الإنهاك النفسي) فإن ذلك يؤدي إلى تحسن المواجهة الانفعالية، والمواجهة الأدائية.

بحوث مقترحة:

(١) فعالية برنامج تدريبي قائم على مكونات فعالية الذات في تنمية استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى المعلمين ذوي الضغوط النفسية المرتفعة.

(٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لبعض سمات الشخصية على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدي معلمي المرحلة الابتدائية.

المراجـــع

١. أسامة بطاينة والمعتصم بالله الجوارنة (٢٠٠٤): مستويات الإنهاك النفسي لدي معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، جامعة دمشق، العدد٢، ص٤٨- ٧٦.

٢. إيمان محمد صقر (٢٠٠١): النموذج السببي للعلاقة بين ضغوط أحداث الحياة والمساندة الاجتماعية وأساليب مُواجهة الضغوط والاكتئاب لدي طلاب الجامعة، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣. بادي نوارة (٢٠١٤): عمليات تحمل الضغوط وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، *عالم التربية – مصر*، السنة (١٥)، العدد (٤٧)، ص ٢٠٥- ٢٣٣.

٤. بندر بن ناصر العتيبي (٢٠٠٥): الإنهاك النفسي لدي المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، العدد ٢٩، الجزء الأول، ص ١٥٧- ١٩٧.

٥. حسيبة برزوان (٢٠١٦): فعالية استراتيجيات المواجهة في تسيير الضغط النفسي، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة قاصدي مرباح*، العدد (٢٤)، ورقلة، الجزائر، ص ١٠١- ١١٠.

٦. حمدي محمد ياسين وإيناس سيد علي (٢٠١٤): فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة كلية التربية جامعة بنها – مصر*، مجلد (٢٥)، عدد (٩٧)، ص ٣١٣- ٣٥١.

٧. سحر الشوربجي (٢٠١٥): العلاقة بين الضغط النفسي وفعالية الذات لدى معلمات التربية الخاصة في محافظة مسقط في ضوء خصائصهن الديموجرافية، *مجلة دراسات نفسية*، عدد (٤)، مجلد (٢٥)، ص ٦٢٣- ٦٦٥.

٨. سميرة على جعفر أبو غزالة، ومحمد شعبان حسن الجندي، ومحمد السيد صديق (٢٠١٦): كفاءة المواجهة وتطبيقاتها في المجال التربوي والنفسي، *العلوم التربوية- مصر*، مجلد (٢٤)، عدد (٢)، ص ٧٤٥- ٧٦٣.

٩. سميرة ميسون وفوزية محمدي (٢٠١٠): إدراك مصادر الضغط المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية بورقلة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح*، ورقلة- الجزائر، العدد (٣)، ص ٢٩٠- ٣٠٢.

١٠. سميحة أحمد سمهود (١٩٩٩): فعالية الذات وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي ومهارات حل المشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

١١. سيد أحمد البهاص (٢٠٠٢): النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدي معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، العدد ٣١، المجلد ١، ص٣٨٥ – ٤٨٣.

١٢. صلاح الدين عبد الغني عبود وسحر عبد الغني عبود (٢٠٠١): الاحتراق النفسي وعلاقته بصراع الدور لدى المعلمات، *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، مجلد (٧)، العدد (٢)، ص ١٥٣- ٢٠٨.

١٣. عباس إبراهيم متولي (٢٠٠٠): الضغوط النفسية وعلاقتها بالجنس ومدة الخبرة وبعض سمات الشخصية لدي معلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة عين شمس، العدد ٢٦، المجلد ١٠، ص ١١٧– ١٦٠.

١٤. عبد الرحمن محمد العيسوي (٢٠٠١): *مجالات الإرشاد والعلاج النفسي*، ط١، بيروت، دار الراتب الجامعية.

١٥. عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٦): المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٦. علي عسكر (٢٠٠٣): *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*. ط ٣، الكويت، دار الكتاب الحديث.

١٧. علاء محمود الشعرواي (٢٠٠٢): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدي طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، العدد٤٤، ص ٢٨٧– ٢٩٢.

١٨. عفاف محمد جعيص ومصطفى عبد المحسن الحديبي (٢٠١٤): نمذجة العلاقة السببية بين إدراك ضغوط الأحداث الحياتية وفعالية الذات المدركة واستراتيجيات التعايش مع الضغوط والإعزاءات السببية الحياتية لدى طلاب الدبلوم العامة في التربية بكلية التربية بأسيوط، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان*، مجلد (٨)، عدد (٣)، ص ٥٠٢- ٥٢٧.

١٩. عماش خديجة، وحميدات ميلود (٢٠١٦): التفكير الإيجابي وعلاقته بإستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي- الأغواط، *مجلة دراسات- الجزائر*، عدد (٤٣)، ص ١٥٣- ١٦٧.

٢٠. زياد خميس التح (٢٠١٣): علاقة فعالية الذات في التدريس بالاحتراق النفسي والخبرة لدى معلمي محافظة المفرق، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – سوريا*، مجلد (١١)، عدد (٤)، ص ١٦٣- ١٨٩.

٢١. زينب محمود شقير (١٩٩٧): الضغوط النفسية والإنهاك النفسي لدي طالبات الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، العدد ٦، ص ٤٧ – ١٠٦.

٢٢. محمد إبراهيم عطا الله (٢٠١٦): أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بفعالية الذات وجودة الحياة لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، *مجلة الإرشاد النفسي*، عدد (٤٨)، ص ٣٧- ٧٧.

٢٣. محمد السيد عبد الوهاب (٢٠١٢): مفهوم الذات وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط، دراسة على معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا، *مجلة دراسات نفسية*، العدد (١)، مجلد (٢٢)، ص ١٠٥- ١٤٨.

٢٤. محمد سعد محمد وخالد عبد المحسن بدر (٢٠١٠): كفاءة الذات العامة والمدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات، *مجلة دراسات نفسية*، العدد (٢)، مجلد (٢٠)، ص ١٩٧- ٢٢٥.

٢٥. محمد على كامل (٢٠٠١): دراسة مقارنة لبروفيلات الضغوط النفسية والإجهاد النفسي لدي ثلاث مجموعات ذات مستويات مختلفة من الطاقة النفسية الفعالة. *مجلة كلية التربية*، العدد ٣٠، المجلد الثاني، ص ١٩٣ – ٢٢٤.

٢٦. محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٤): *المساندة الاجتماعية والصحة النفسية، مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية*، الطبعة الأولي، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٢٧. مراد صالح زيدان (١٩٩٧): الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم في التعليم قبل الجامعي، *مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق*، العدد ٢٩، ص ٣٥١ – ٤٠١.

٢٨. مدوري يمينة (٢٠١٣): الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط وطبيعة الممارسات المهنية كما يدركها الأفراد العاملين، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية*، مجلد (٢)، عدد (٣٧)، ص ٢٦١- ٢٨٣.

٢٩. منصور محمد السيد (٢٠٠١): الإنهاك النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدي معلمي مدارس الأمل بمحافظة أسوان، *مجلة كلية التربية بجامعة جنوب الوادي*، العدد ١٥، ص ٨٠ – ١٠٣.

٣٠. مني محمد بدران (١٩٩٧): الإنهاك النفسي لدي معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته متغيرات الشخصية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣١. وسام بريك (٢٠٠٣): ظاهرة الإنهاك النفسي لدي معلمي مدارس عمان الأساسية والثانوية العامة و الخاصة وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات الديموجرافية والمهنية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، العدد ١، ص ١- ٢٩.

32. Abel, M. H. and Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and Urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92 (5), 287- 293.
33. Adegoroye, A. A. O. S. (1995). *Interrelationship of job attitudes, social maturity status and levels of stress among secondary school teachers in Kwara Stat. PhD thesis*, Department of Guidance and Counselling, University of Ilorin, Ilorin.
34. Angel, B; Anton, A. and Joan, B. (2003): Burnout syndrome and coping strategies, structural relations Model. *Psychology in Spain*, 7(1), 46-55.

35. Ansu, L. (2004). Occupational stress and burnout among Korean secondary physical education teachers: Testing the Job Demands-Control-Support model. *DAI-A* 65/03, p. 875, Sep 2004. by *Ph.D.*, The University of North Carolina at Greensboro, 2004, 151 pages; AAT 3126788.
36. Arikewuyo, M.O. (2004). Stress management strategies of secondary school teachers in Nigeria. *Educational Research*, 46 (2), 195- 207.
37. Aspinwall, L. G. and Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436.
38. Austin, V., Shah, S. and Muncer, S. (2005). Teacher Stress and Coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63- 80.
39. Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191- 215.
40. Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122- 147.
41. Bandura, A. (1986). *The Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
42. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
43. Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: an agentive Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1- 26.
44. Bandura, A. and Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self- motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586- 598.
45. Begley, T. M. (1998). Coping strategies as predictors of employee distress and turnover after an organizational consolidation: A longitudinal analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 305- 329.
46. Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 13- 40.
47. Borg, M. G., Riding, R. J. and Falzon, J. M (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinates, job satisfaction and career commitment among primary schoolteacher. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11, 59- 75.

48. Bowman, G. D. and Stern, M. (1995). Adjustment to occupational stress: The relationship of perceived control to effectiveness of coping strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 294- 303.
49. Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. and Baghoni, A. J. Jr. (1995). A Structural model of the dimension of teachers stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49- 67.
50. Brouwers, A. and Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7- 26.
51. Brouwers, A. , Evers, W. and Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72 Issue 2, 227- 243.
52. Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
53. Carver, C. S., Scheier, M. F. and Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267- 283.
54. Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145- 163.
55. Chan, D. W. (2002). Stress, Self- Efficacy, Social support and Psychological distress among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22 (5), 557- 569.
56. Chen, G., Gully, S. M. and Eden, D. (2001). Validation of a new general self- efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62- 83.
57. Cohen, S., and Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310- 357.
58. Cooper, C. L. and Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study, British *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 130- 143.
59. Cox, T. and Brokley, T. (1984). The experience and effects of stress in teachers, *British Educational Research Journal*, 10(1), 83-87.
60. David, W.C. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support and Psychological Distress Among Prospective Chiness Teacher in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 558 -568 .

61. Davies, P. and Cummings, E. M. (1995). Children s emotion as organizers of their reactions to inter adult anger. Functionalist perspective. *Developmental Psychology*, 31,677- 684.
62. Dell, R. A. and Kastanski, M. (2001). Burnout and job satisfaction among Victorian secondary school teachers. Paper presented at ATTEA Conference. www. adellarocca @ patfick.acu.edu.au.
63. Dick, R. V. and Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243- 259.
64. Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35-47.
65. Duyilemi, B. O. (1992). Sources and social correlates of occupational stress among Nigerian primary school teachers, *Nigerian Journal of Educational Foundations*, 3 (1), 35- 45.
66. Dworkin, A. G., Saha, L. J. and Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, Vol. 4(2), 108- 120.
67. Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, J. M. and Flettt, G. L. (2001). General self- efficacy and control in relation to anxiety and cognitive performance. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 20 (1), 36- 52.
68. Etzion, D. and Pines, A. (1986). Sex and culture in burnout and coping among human service professionals. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 17, 191- 209.
69. Evers, W. J. G., Brouwers, A. and Tomic, W. (2002). Burnout and Self- Efficacy: A study on Teachers Beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227- 243.
70. Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77, 325- 331.
71. Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
72. Feltz, D. L. (1982). Path analysis of the causal elements in Bandura's theory of self- efficacy and an anxiety- based model of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 764- 781.
73. Fimian, M. J. and Blanton, L. B. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first- year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 157- 165.
74. Fleming, R., Baum, A. and Singer, J. E. (1984). Toward an integrative approach to the study of stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 930- 949.

75. Folkman, S. and Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 25(2), 229- 244.
76. Folkman, S. and Lazarus, R. S. (1984). An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219- 239.
77. Folkman, S. and Lazarus, R. (1985). If it changes it must be process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150- 170.
78. Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel- Schetter, C., Delongis, A. and Gruen, R. (1986a). The dynamic of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992- 1003.
79. Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R. and DeLongis, A. (1986b). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571- 579.
80. Friedman, I. (1991). High- and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84, 325- 333.
81. Friedman, I. A. (1995). Students Behavior Patter Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 233- 241.
82. Fuming, X. (2003). A Study on Teachers Occupational Stress and Burnout. *Clinical Journal of Clinical Psychology*, 11(3), 195-197.
83. Gardner, D. G., Dunham, R. B., Cummings, L. L. and Pierce, J. L. (1989). Focus of attention at work: Construct definition and empirical validation. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 61- 77.
84. Gmelch, W. H. and Gates, G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 146- 157.
85. Greenglass, E.R. (1993). The Contribution of social support to copping strategies. *Applied Psychology: An International Review*, 42, 323- 340.
86. Greenglass, E. and Burke, R. J. (1989). Psychological Burnout Among Men and Women in Teaching: An Examination of the Cherniss Model. *Human Relations*, 42(3), 261, 274.

87. Greenglass, E., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L. and Taubert, S. (1999 a). *The Proactive coping Inventory (PCI): A multidimensional research instrument.* Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland.
88. Greenglass, E. R., Schwarzer, R. and Taubert, S. (1999 b). *The Proactive coping Inventory (PCI): A multidimensional research instrument.* [On line publication]. Available at: http://www.psych.Yorku.ca/greenglass/
89. Greenglass, E.R. (2002). Proactive Coping – Chapter 3, In E. Frydenberg (Ed.). *Beyond coping: ' Meeting goals, Vision and Challenges.* London: Oxford University Press, (pp. 37- 62).
90. Hansen, P. (1986). *The joy of stress.* (New York, Andrews, McNeil and Parker).
91. Hastings, R. and Bham, M. (2003). The relationships between student behaviors patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1) , 115-128.
92. Hepburn, A. and Brown, S. D. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations*, 54(6), 691.
93. Hobfoll, S. E. (1988). *Stress, culture, and community. The Psychological and philosophy of stress.* Ohio: Kent State University.
94. Jenkins, S. and Calhoun, J. F. (1991). Teacher stress. Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 28, 60- 70.
95. Jex S. M. and Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work- related stressors: A multilevel study, *Journal of Applied Psychology*, 84, 349- 361.
96. Jones, M., Bray, S.; Mace, R.; Mc Rae, A. W. and Stockbridge, C. (2002). *The Impact of Motivational Imagery on the Emotional State and Self-Efficacy Levels of Novice Climbers. Journal of Sport Behavior, 25 (1), 57-74.*
97. Kalichman, S. C., Chalvin, V. G. and Demi, A. (2000). Sources of occupational stress and coping strategies among Nurses working in AIDS care. *Journal of the Association of Nurses in Aids Care*, 11(3), 31- 37.
98. Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229 – 243.
99. Kyriacou, C. (1981). Social support and occupational stress among school teachers. *Educational Studies*, 7, 55- 60.
100. Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146- 152.

101. Latack, J. C. and Havlovic, S. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 479- 508.
102. Latack, J. C. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71, 377- 385.
103. Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer.
104. Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234- 247.
105. Lengua, L. J., Sandler, I., West, S., Wolchik, S. and Curran,P. (1999). Emotionality and self- regulation, threat appraisal and coping in children of divorce. *Development and Psychopathology*, 11, 15- 37.
106. Lengua, L. J. and Long, A. C. (2002). The role of emotionality and self- regulation in the appraisal- coping process: Tests of direct and moderating effects. *Applied Developmental Psychology*, 23, 471- 493.
107. Lu, C.; Siu, O. and Cooper, C. L. (2005). Managers' occupational stress in China: the role of self- efficacy. *Personality and Individual Differences*, 38, 569- 578.
108. Magaya, L.; Asner- Self, K. K., and Schreiber, J. B. (2005). Stress and coping strategies among Zimbabwean adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 661- 671.
109. Maslach, C.; Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*,52, 397-422.
110. Mc Donald, T. and Siegal, M. (1992). The effects of technological self- efficacy and job focus on job performance, attitudes, and Withdrawal behavior. *The Journal of Psychology*, 126 (5), 465- 475.
111. Mearns, J. and Cain, J. E. (2003). Relationships between Teachers' Occupational Stress and their Burnout and Distress. *Anxiety Stress and Coping* , 16, 71-82.
112. Michie, S. (2002). Causes and management of stress at work. *Occupational and Environmental Medicine*, 59, 67- 72.
113. Mo, K.W. (1991). Teacher Burnout: Relations with Stress, Personality and Social Support. *Education Journal* , 19, 3-11.
114. Muhammad, A. H. and Hamdy, H. I. (2005). Burnout, Supervisory Support and Work Outcomes: A Study From an Arabic Cultural Perspective. *International Journal of Commerce and Management,* 15(3/4), 230-243.

115. Nelson, D. L. and Sutton, C. (1990). Chronic work stress and coping: A longitudinal study and suggested new directions. *Academy of Management Journal*, 33, 859- 869.
116. Okorie, A. N. (1997). Signals, sources and management of stress among educators and school administrators in Nigeria, *International Journal of Educational Management*, 2(1), 1-8.
117. Onah, F. O. (1995). Occupational stress and Nigerian socio- physical environment: a conceptual and theoretical viewpoint, *Ife Psychologia: An International Journal*, 3(2), 134- 147.
118. Ouwehand C.; Ridder, D. T. D. and Bensing, J. M. (2007). A review of successful aging models: Proposing proactive coping as an important additional strategy. *Clinical Psychology Review*, 27, 873- 884.
119. Pedro, R.; Monte, G. and Peiro, J. M. (1997). A Study on significant sources of the burnout syndrome in workers occupational centers for the mentally disabled. *Psychology in Spain*, 1(1), 55-62.
120. Pelletier, K. R. and Lutz, R.(1988). Healthy people- healthy business: A critical review of stress management programs in the workplace. *American Journal of Health Promotion*, 19 (2), 5-12.
121. Plana, A. B.; Fabregat, A. A. and Gassió, J. B. (2003). Burnout Syndrome and Coping Strategies: A Structural Relations Model. *Psychology in Spain*, 7(1), 46-55.
122. Proctor, J. L., and Alexander, D. A. (1992). Stress among primary teachers: individuals in organizations, Stress Medicine, 8(1), 233- 236.
123. Rao, P. I. (2004). Training effects on health and safety-related self-efficacy beliefs among hazardous waste site workers and emergency responders. *DAI-A*, 65/05, p. 2353, AAT 3135118.
124. RGN, A. H.; RGN, H. E. W.; RMN, R. N. and TMN (2002). Role of self-efficacy and behaviour change. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 106- 115.
125. Riches, C. (1994). Motivation, in: Bush and J. West- Burnham (Eds) *The principles of educational management* (London, Longman), 223- 244.
126. Schaubroeck , J. and Merritt, D. E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self- efficacy. *Academy of Management Journal*, 40, 738- 754.
127. Schieman, S. and Campell, J. E. (2001). Age variation in personal agency and self- esteem: The contexts of physical disability. *Journal of Aging and Health*, 13, 155- 186.
128. Schoenpflug, W. and Battmann, W. (1988). The costs and benefits of coping. In S. Fisher and J. Reason (Eds), *Handbook of Life Stress, Cognition and Health*, pp. 699- 713. New York: Wiley.
129. Schroeder, R. M.; Akotia, C. S. and Apekey, A. K. (2001). Stress and coping among Ghanaian school teachers. *Ife Psychologia: An International Journal*, 9 (1), 89- 98.
130. Schwab, R. L., Jackson, S. E., and Schuler, R. S. (1986). Educator Burnout: Sources And Consequences. *Educational Research Quarterly* , 10(3),14 -29.

131. Schwarzer, R.; Schmitz, G.; AU, W.T. and Tang, C., (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: Role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organizational Behavior, 22(8), 887.*
132. Schwarzer, R.; Schmitz, G. and Tang, C., (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
133. Schwarzer, R. and Schmitz, G. (2004). Perceived Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Longitudinal Study in Ten Schools. *Freie Universitt Berlin, Germany. www.self.uws.edu.au/Conferences/2004_Schwarzer_Schmitz.pdf*
134. Schwarzer, R. and Born, A. (1997). Optimistic self- beliefs: Assessment of general perceived self- efficacy in thirteen cultures. *World Psychology*, 3, 177- 190.
135. Schwarzer, R. (1999). Proactive Coping Theory. *Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (S T A R),* Cracow, Poland, July 12- 14- 1999.
136. Schwarzer, R. (2000). Manage stress at work through preventive and proactive coping. In E. A. Locke (Ed.). *The Blackwell handbook of principles of organizational behavior* (Chpt. 24; pp. 342- 355). Oxford, U K: Blackwell.
137. Sedgwick, M. L. (1998). Teacher burnout, stressful student misbehavior, and the strategies teachers use to influence that misbehavior. University of Nevada, Reno, 1998, P 140 , AAT 9907756, *DAI-A* 59/09, p. 3338.
138. Semmer, N. (2003). Individual differences, work stress and health. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, and C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (2nd ed., pp. 83- 120). Chichester: John Wiley & sons.
139. Singh, K. and Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37- 47.
140. Starnaman, S. M., and Miller, K. I. (1992). A Test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education* , 41, 40 – 53.
141. Steers, R., (1977). Antecedent and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46- 56.
142. Taris, T. W.; Van Horn, J.E.; Schaufeli, W.B. and Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity Burnout and Psychological Withdrawal among Teachers: A Dynamic Exchange Model. *Anxiety, Stress and Coping* , 17(1), 103-122.
143. Tayson, P. D.; Pongruengphant, R. and Aggarwal, B. (2002). Coping with organizational stress among hospital nurses in southern Ontario. *International Journal of Nursing Studies*, 39, 453- 459.
144. Thoits, P. A. (1995). Stress, coping and social support processes: Where are we? What next?. *Journal of Health and Social Behavior*, 53- 79.
145. Thornton, P. (1991). The relation of coping, Appraisal and Burnout in mental health workers. *The Journal of Psychology*, 126 (3), 261- 271.

146. Tokar, E. and Feitler, F. C. (1986). A comparative study of teacher stress in American and British middle schools. *Journal of Early Adolescence*, 6(1), 77- 82.
147. Tsiakkiros, A. and Pashiardis, P. (2006). Occupational stress among Cyprus head teachers: Sources and coping strategies. *Staff Issues and Professional Development*, 34(2), 100- 114.
148. Walling, C.R. and Holloway, D., (1990). Burnout in Child Life Specialists: The Relation of Role Stress, *Children's Health Care*, 19(1), 10-18.
149. Wang, Z. M.; Lan, Y. J., Li, J. and Wang, M. Z. (2002). Study of the occupational stress of the teachers in primary and secondary school. *Modern Preventive Medicine*, 29, 129- 131.
150. Waters, L. W. (2000). Coping with unemployment: A literature review and presentation of a new model. *International Journal of Management Reviews*, 2, 169- 182.
151. Welbourne, J. L.; Eggerth, D.; Hartley, T. A.; Andrew, M. E. and Sanchez, T. A. (2007). Coping strategies in the workplace: Relationships with attributional style and satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 312- 325.
152. Westman, M. (2001). Stress and strain crossover. *Human Relation*, 54, 717- 752.
153. Wills, T. A. (1990). Social support and interpersonal relationships. In M. S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 265- 289.
154. Wisniewski, L. and Garguilo, R. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature, *Journal of Special Education*, 31 (3), 325- 346.
155. Wu, S.; Li, J.; Wang, Z. and Li, H. (2006). Short communication: Intervention on occupational stress among teachers in the middle schools in China. *Stress and Health*, 22, 329- 336.
156. Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: occupational stress among inexperienced teachers, *International Journal of Stress Management*, 5(3), 179- 188.