



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
قسم العلوم الاجتماعية



أطروحة دكتوراه الطور الثالث  
الشعبة: علوم التربية  
التخصص: إرشاد وتوجيه

فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط  
المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي  
- دراسة ميدانية تجريبية بالوادي -

إشراف الدكتور:

أ.د شوقي ممادي

إعداد الطالب:

خالد بن عيسى

لجنة المناقشة:

| الاسم واللقب        | الرتبة               | الجامعة      | الصفة        |
|---------------------|----------------------|--------------|--------------|
| أ.د إسماعيل لعيس    | أستاذ التعليم العالي | جامعة الوادي | رئيسا        |
| أ.د ممادي شوقي      | أستاذ التعليم العالي | جامعة الوادي | مشرفا ومقررا |
| أ.د عقيل بن الساسي  | أستاذ التعليم العالي | جامعة ورقلة  | عضوا مناقشا  |
| د. سلام بوجمعة      | أستاذ محاضر أ        | جامعة ورقلة  | عضوا مناقشا  |
| د. محمد السعيد قيسي | أستاذ محاضر أ        | جامعة الوادي | عضوا مناقشا  |
| د. سلاف مشري        | أستاذ محاضر أ        | جامعة الوادي | عضوا مناقشا  |

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ

أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾

الآية (19) : سورة النمل .

صدق الله العظيم

# كلمة شكر

أشكر الله عز وجل على نعمة العقل أولاً وعلى نعمة العلم ثانياً وأشكره وأحمده على توفيقه لي لإنجاز وإتمام هذه الدراسة.

ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله

أشكر الأستاذ الدكتور "شوقي ممادي" على قبوله الإشراف على هذا العمل والذي لم يبخل أبداً بوقته وجهده وتوجيهاته السديدة، التي كان لها المساهمة الفعالة في إنجاز وإتمام هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بشكري وتقديري إلى أساتذتي الذين تفضلوا بتحكيم المقاييس الخاصة بالدراسة والمعالجة الإحصائية والذين أفادوني بنصائحهم القيمة.

وأشكر أيضاً الأستاذ "شبلي إبراهيمي" والأستاذ "عيسى رمانة" والأستاذ "قيسي محمد السعيد" والأستاذة "عباسي سعاد" و"محمد الأمين العلي" على مساعدتهم وتوجيهاتهم والنصح والوقوف لإتمام هذا العمل المتواضع.

ولا أنسى في هذا المقام أن أشكر كذلك كل من ساهم في تقديم يد المساعدة لي على إنجاز هذا البحث من السادة المفتشين، السادة مديري ومعلمي مدرسة بشير بن موسى التي طبق بها البحث، على صبرهم وتعاونهم وتسهيل المهمة لإتمام العمل في أحسن الظروف.

وامتناني للمعلمين لصبرهم وتجاوبهم مع جلسات البرنامج وبالأخص المعلم حسين.

وأخيراً أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل

الباحث

## إهداء

إلى روح **أبي** الطاهرة "بن عيسى" رحمة الله عليه

إلى من يخل العطاء من عطائها ويعجز الثناء عن ثنائها ويذهب العناء ب لقاءها

إلى **أمي** الحبيبة والغالية أطل الله في عمرها.

إلى العزيزين اللذان كانا بمقام الوالدين توجيها وحرصا ونصحا "حويلي بلعباسي وزوجته"

إلى **زوجتي** رفيقة دربي وإخوتها وأبنائهم

إلى **إخوتي** وأخواتي وكل أبنائهم الأعزاء

إلى جميع الأصدقاء الذين وقفو معي وساندوني

إلى كل معلم يهدف لتربية الجيل الناشئ أحسن تربية

## ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي .

تكونت عينة الدراسة من (22) معلماً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية تكونت من (11) معلماً طبق عليهم البرنامج الإرشادي وأخرى ضابطة تكونت أيضاً من (11) معلماً لم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي.

ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياس الضغوط المهنية (قياس قبلي) وبعدها طبق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على المجموعة التجريبية فقط لمدة (06) أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، وإعادة تطبيق مقياس الضغوط المهنية على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي (قياس بعدي) .

بعد التطبيق التجريبي توصلت الدراسة إلى ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها، لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الضغوط المهنية بأبعادها في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية .

وقد تم تفسير ومناقشة النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة الواردة في الدراسة.

## Résumé de l'étude :

Le but de cette étude était d'identifier l'efficacité d'un programme de counseling comportementale et cognitive pour réduire le stress professionnel chez les instituteurs primaire.

L'échantillon de l'étude comprenait (22) enseignants répartis en deux groupes homogènes, l'un composé de (11) enseignants a subi le programme de counseling et d'un autre groupe de contrôle, composé de (11) enseignants n'a pas subi le programme counseling.

Pour atteindre les objectifs de l'étude , on a appliqué le test de pression professionnelle (pré-test), puis l'application du programme d'orientation cognitivo- comportemental au groupe expérimental pendant 06 semaines ,a raison de deux séances par semaine, Et enfin un post-test du stress professionnel aux deux groupes de contrôle et expérimental.

Après l'application expérimentale, les résultats étaient comme suit:

- présence des différences statistiquement significatives entre les résultats des pré-tests et post-test du groupe expérimental en ce qui concerne les pressions professionnelles dans leurs dimensions, au profit du post-test.

- absence des différences statistiquement significative entre les résultats des pré-tests et post-test du groupe témoin en termes de pressions professionnelles dans leur dimensions.

- présence des différences statistiquement significatives entre les degrés moyennes des tensions professionnelles dans leur dimensions des deux groupes témoin et expérimental dans la post-test, en faveur du groupe expérimental.

- absence des différences statistiquement significatives entre les degrés de pression professionnelle dans leur dimensions des deux tests , pré-test et le test alternatif du groupe expérimental.

Cette étude a essayé d'expliquer les résultats selon l'héritage théorique et les études antérieures incluses dans l'étude.



# فهرس المحتويات

| الصفحة                                                                                                | المحتويات                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                                                                                                       | بسملة                                          |
| أ                                                                                                     | كلمة شكر                                       |
| ب                                                                                                     | إهداء                                          |
| ج                                                                                                     | ملخص البحث                                     |
| و                                                                                                     | فهرس المحتويات                                 |
| ل                                                                                                     | فهرس الجداول                                   |
| س                                                                                                     | فهرس الأشكال                                   |
| ف                                                                                                     | مقدمة                                          |
| <p style="text-align: center;"><b>الجانب النظري</b><br/> <b>الفصل الأول: الإطار العام للدراسة</b></p> |                                                |
| 22                                                                                                    | 1- مشكلة الدراسة                               |
| 28                                                                                                    | 2- إشكالية الدراسة                             |
| 28                                                                                                    | 3- فرضيات الدراسة                              |
| 28                                                                                                    | 4- أهداف الدراسة                               |
| 29                                                                                                    | 5- أهمية الدراسة                               |
| 30                                                                                                    | 6- تحديد المفاهيم                              |
| 32                                                                                                    | 7- الدراسات السابقة                            |
| <p style="text-align: center;"><b>الفصل الثاني: الإرشاد المعرفي السلوكي وبرامجه</b></p>               |                                                |
| 45                                                                                                    | تمهيد                                          |
| 45                                                                                                    | أولاً: الإرشاد النفسي                          |
| 45                                                                                                    | 1- تعريف الإرشاد النفسي                        |
| 47                                                                                                    | 2- أهداف الإرشاد النفسي                        |
| 50                                                                                                    | 3- الأغراض التي تحققها أهداف العملية الإرشادية |
| 51                                                                                                    | 4- مجالات تدخل الإرشاد النفسي                  |

|     |                                                        |
|-----|--------------------------------------------------------|
| 53  | 5- نظريات الإرشاد النفسي                               |
| 57  | 6- الحاجة إلى الإرشاد النفسي                           |
| 60  | 7- مناهج الإرشاد النفسي                                |
| 63  | 8- مبادئ الإرشاد النفسي                                |
| 65  | 9- أسس الإرشاد النفسي                                  |
| 70  | 10- العملية الإرشادية                                  |
| 73  | <b>ثانيا: الإرشاد المعرفي السلوكي</b>                  |
| 73  | 1- تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي                       |
| 76  | 2- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي                       |
| 78  | 3- أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي                       |
| 80  | 4- مراحل العملية الإرشادية وفق الإرشاد المعرفي السلوكي |
| 82  | 5- خصائص الإرشاد المعرفي والسلوكي                      |
| 83  | 6- العلاقة الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي        |
| 85  | 7- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي                       |
| 98  | <b>ثالثا: البرامج الإرشادية</b>                        |
| 98  | 1- تعريف البرامج الإرشادية                             |
| 99  | 2- برنامج الارشاد المعرفي للسلوك                       |
| 100 | 3- الخصائص العامة للبرامج الإرشادية                    |
| 101 | 4- الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية             |
| 102 | 5- المتطلبات الأساسية في بناء البرامج الإرشادية        |
| 106 | 6- خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي                       |
| 107 | خلاصة                                                  |

| الفصل الثالث: الضغوط المهنية لدى المعلمين |                                           |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 109                                       | تمهيد                                     |
| 109                                       | 1- مفهوم الضغوط                           |
| 113                                       | 2- علاقة مفهوم الضغط ببعض المفاهيم الأخرى |
| 114                                       | 3- مفهوم الضغط المهني                     |
| 116                                       | 4- عناصر الضغط المهني                     |
| 117                                       | 5- مراحل ردود الفعل اتجاه الضغط المهني    |
| 117                                       | 6- أنواع الضغوط المهنية                   |
| 121                                       | 7- مراحل تطور الضغط المهني                |
| 121                                       | 8- مستويات حدوث الضغط المهني              |
| 122                                       | 9- النماذج النظرية المفسرة للضغوط المهنية |
| 135                                       | 10- مصادر الضغط المهني                    |
| 144                                       | 11- مصادر الضغط المهني لدى المعلمين       |
| 146                                       | 12- آثار الضغوط المهنية على المعلمين      |
| 148                                       | 13- استراتيجيات التعامل مع الضغط المهني   |
| 153                                       | خلاصة                                     |
| الجانب الميداني                           |                                           |
| الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة |                                           |
| 156                                       | تمهيد                                     |
| 156                                       | أولاً: الدراسة الاستطلاعية                |
| 156                                       | 1- أهداف الدراسة                          |
| 157                                       | 2- عينة الدراسة الاستطلاعية               |
| 157                                       | 3- نتائج الدراسة الاستطلاعية              |
| 157                                       | ثانياً: الدراسة التجريبية                 |
| 158                                       | 1- منهج البحث                             |

|                                                 |                                                                                    |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 161                                             | 2- أدوات جمع البيانات                                                              |
| 171                                             | 3- البرنامج الإرشادي                                                               |
| 175                                             | 4- تحديد الخدمات الإرشادية للبرنامج                                                |
| 180                                             | 5- مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي                                                   |
| 181                                             | 6- عرض الجلسات الإرشادية                                                           |
| 202                                             | 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة                                                    |
| <b>الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج</b> |                                                                                    |
| 204                                             | تمهيد                                                                              |
| 204                                             | 1- اعتدالية التوزيع                                                                |
| 205                                             | 2- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى للدراسة                                 |
| 208                                             | 3- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية للدراسة                                |
| 210                                             | 4- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة للدراسة                                |
| 213                                             | 5- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة للدراسة                                |
| 215                                             | 6- التحديد الإحصائي لحجم الأثر في القياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والضابطة |
| 216                                             | <b>تفسير ومناقشة النتائج</b>                                                       |
| 216                                             | 1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى                                                    |
| 217                                             | 2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية                                                   |
| 218                                             | 3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة                                                   |
| 221                                             | 4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة                                                   |
| 222                                             | الاستنتاج العام                                                                    |
| 225                                             | الخاتمة                                                                            |
| 227                                             | قائمة المراجع                                                                      |
|                                                 | الملاحق                                                                            |

# فهرس الجداول

| الرقم | عنوان الجدول                                                                                               | الصفحة |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 01    | جدول المراقبة الذاتية المعرفية للأفكار                                                                     | 87     |
| 02    | التفرقة بين الضغوط الإيجابية والضغوط السلبية                                                               | 118    |
| 03    | التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل السن                                       | 159    |
| 04    | التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل الأقدمية في التدريس                        | 160    |
| 05    | التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل الحالة العائلية                            | 160    |
| 06    | التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث درجات الضغوط المهنية عند المعلم                 | 161    |
| 07    | درجات مقياس ليكارت ( likert ) لمقياس الضغوط المهنية                                                        | 163    |
| 08    | يوضح ارتباط المحاور فيما بينها ومع الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية                                     | 164    |
| 09    | الثبات عن طريق معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الضغوط المهنية                                                   | 165    |
| 10    | نتائج معاملات الثبات التجزئة النصفية لمقياس الضغوط المهنية                                                 | 165    |
| 11    | درجات مقياس ليكارت لمقياس الحاجات الإرشادية                                                                | 166    |
| 12    | ارتباط بين كل بند ودرجة المحور بالدرجة الكلية للمقياس الحاجات الإرشادية                                    | 167    |
| 13    | يوضح ارتباط المحاور فيما بينها ومع الدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية                                  | 168    |
| 14    | يوضح حساب معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الحاجات الإرشادية                                                     | 169    |
| 15    | نتائج معاملات الثبات التجزئة النصفية لمقياس الحاجات الإرشادية                                              | 169    |
| 16    | تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات                                                                            | 170    |
| 17    | نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية | 204    |
| 18    | نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة   | 208    |

|     |                                                                                                                                                     |    |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 211 | نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها عند المعلمين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي | 19 |
| 213 | نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها عند المعلمين في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية | 20 |
| 215 | قياس حجم الأثر للبرنامج الإرشادي في خفض الضغوط المهنية                                                                                              | 21 |

# فهرس الأشكال

| الرقم | عنوان الشكل                                          | الصفحة |
|-------|------------------------------------------------------|--------|
| 01    | يوضح نموذج نموذج الضغوط المهنية لماك قرأت            | 123    |
| 02    | يوضح النموذج الاجتماعي البيئي لـ "كاتز وكاهن"        | 124    |
| 03    | يوضح نموذج "قييسون" وآخرون، 1982                     | 126    |
| 04    | يوضح نموذج "سيزلاقي ووالاس"                          | 127    |
| 05    | يوضح نموذج (مطلب - تحكم) لـ "كرازاك"                 | 130    |
| 06    | يوضح نموذج اختلال الجهود / المكافآت لـ "سيجريست"     | 132    |
| 07    | يوضح النموذج التعملي للضغط المهني لمكاي وكوبر (1987) | 134    |
| 08    | يوضح الحاجات الارشادية لدى المعلمين                  | 170    |

# مقدمة

## مقدمة:

تشهد المجتمعات المتقدمة والمتطورة اليوم تطورا ونموا وتسارعا كبيرا في مجالات عديدة في مختلف مناحي الحياة، الأمر الذي زاد من تفاقم الأوضاع المعيشية وطرح في جملته كثيرا من التعقيدات التي ما لبثت أن صارت تشكل عبئا على حياة الأفراد، وطرحت تساؤلات، وشكلت تصورات وإستحدثت طرقا وفنيات جديدة لكيفية الخروج من هذه الوضعيات، وبذل مجهودات للإستجابة لمختلف المتطلبات والتغيير في شتى المجالات والميادين الإجتماعية والتنظيمية التي تشهد هي أيضا تغير مستمر والتكيف ومحاولة التوافق معها وكل هذا من اجل تفادي الوقوع تحت طائلة الضغط.

إن الإهتمام الواسع بالضغوط من قبل الباحثين والمختصين والتي حظيت بالإهتمام والدراسة، إذ أنها صارت تشكل جزءا من حياة الأفراد نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي الكبير في عالمنا اليوم، حيث أن ضغوط المهنية تمثل أحد الظواهر الإنسانية التي تصاحب التعقيدات المتسارعة التي تواكب العصرنة . حيث أن فهمنا وإدراكنا للضغوط المهنية بمختلف أشكالها ومختلف مظاهرها وفي مختلف المواقف الضاغطة يساعدنا على تفسير الظواهر التي تواجه المدرسة التي تعتبر من بين أهم الركائز التي تبنى على أساسها المجتمعات التي تطمح إلى الرقي والنهوض بعجلة التنمية لتحقيق الأهداف العامة للأفراد. وبإعتبار المدرسة مؤسسة إجتماعية لها مكانة خاصة في المجتمع من خلال التخطيط المسبق وإعداد النشأ وتحقيق أهداف العملية التربوية وذلك بمتابعة كل التطورات الراهنة في العالم وما يستحقه كل فرد من آليات وتقنيات لتسهيل العملية التعليمية والتحسين من فاعلية المدرسة على إعتبار هذه الأخيرة تشكل المجال المفضل للإستثمار في رأس المال البشري الذي يعد الركيزة الأساسية في تحديد مستوى التنمية والتطور المجتمعي، لذا فالنظرة التي توجه للمدرسة حاليا أنها ليست مكانا لتعلم المهارات الأكاديمية فحسب، بل هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه ويتأثر مرتادوه ببعضهم البعض.

ولأن المعلم هو المحور الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية، سعى القائمون على النظام التعليمي في العالم ومنذ وقت مبكر إلى إعداد المعلم فحرصوا على توفير جميع الإمكانيات والوسائل اللازمة لإعداده وتكوينه وتأهيله تربويا ومهنيا، والذي يسند إليه العديد من المهام كما بينها (برهم، 2005، ص11) منها توفير المناخ العاطفي والإجتماعي، وتنظيم بيئة التعلم، وتوفير الخبرات العلمية، وحفظ النظام، وملاحظة الطلاب ومتابعتهم وتقييمهم . ومع الانفجار المعرفي المتجدد الذي يتطلب إستحداث طرق تعليمية تتوافق مع القدرات النفسية والمعرفية للتلاميذ أصبح يشكل ضغطا على المعلم . والتي أطلق عليها مصطلح "المرض الخفي" كما ذكرها. (النعاس، 2008، ص11)

ويرى "غلام" أن ضغوط العمل تمثل الأنشطة والتفاعلات في عملية التدريس والتي تؤدي إلى تطلعات كثيرة على المعلم. (غلام، 2010، ص94)

والملاحظ أن المعلم في ظل هذه الإصلاحات التي تصبوا إلى الرفع من المستوى التربوي للتلاميذ لم يتحصل على الإهتمام اللازم من حيث تأهيله وتحسين قدراته ومهاراته التدريسية الأمر الذي جعله يعيش نوعاً من الصراع من أجل التكيف مع متطلبات العملية التعليمية في ظل الظروف المحيطة به، وهو ما قد يكون له إنعكاس سلبي على عملية التعلم.

إن قيام المعلم بأدوار عديدة ومتداخلة فيما بينها من تربية، وتعليم، والإهتمام بمشاكل التلاميذ، والاتصال بالمجتمع، وترسيخ معايير وقيم الإحترام، والفضيلة، والحرص على توجيه التلاميذ، وتفجير طاقاتهم وإبداعاتهم بشكل يضمن النجاح في المستقبل من خلال بناء أفكارهم وتنميتها، زاد من الضغوط التي تقع على عاتق المعلم بحيث أن المجتمع ينظر للمعلم على أنه هو المعلم والمربي الوحيد للتلميذ حين دخوله المدرسة، فعدم قدرة التلميذ على الإستيعاب أو مواكبة أقرانه في الصف الدراسي يرجعه الأولياء إلى ضعف المعلم في عدم قدرته على معرفة خصائص التلاميذ وإدراك الفروق الفردية بينهم أو عدم تمكنه من التدريس بشكل يسمح لأبنائهم من مزولة التعلم بشكل طبيعي. وهو ما زاد من حجم الضغط لدى المعلمين باعتبار المرحلة الإبتدائية مرحلة حساسة تستلزم الكثير من الصبر والقدرة على التحمل لتحقيق أهداف العملية التربوية .

فالضغوط المهنية لدى المعلمين تشير إلى التأثير السلبي الذي يحدث نتيجة عدم القدرة على التحكم في الإنفعالات وردود الافعال في المواقف الضاغطة أثناء تواجدهم داخل المدرسة التي تحول دون التركيز على الهدف العام من العملية التعليمية، ولذلك فإن للإرشاد النفسي دور مهم في تحسين البيئة المدرسية التي يعيش فيها المعلم عن طريق تخفيف الضغوطات عليه وذلك بتبصيره وتدريبه على كيفية التعامل مع المواقف الضاغطة وإكسابه المهارات والفنيات اللازمة لمواجهة هذه الضغوط .والإرشاد النفسي يهدف إلى مساعدة الأفراد في مواجهة المشكلات ومواقف الحياة وتغيير حياتهم على الأفضل.

(السنائي، 1996، ص9)

ولهذا قامت الدراسة الحالية على بناء وتطبيق وإختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الإبتدائي .

وقسم الباحث هذه الدراسة إلى جانبين وهما الجانب النظري والجانب التطبيقي .

الجانب النظري الذي يحتوي على ثلاثة فصول وهي :

الفصل الأول :الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة وفرضياتها، تحديد المفاهيم، أهمية وأهداف للدراسة، الدراسات السابقة .

الفصل الثاني: خصص للتعريف بالإرشاد المعرفي السلوكي والبرامج الإرشادية وتقديم حصيلة من المعلومات حول الإرشاد النفسي، الحاجة إلى الإرشاد النفسي، الأسس وعملية الإرشاد النفسي، الإرشاد المعرفي السلوكي، البرامج الإرشادية وتطبيقاتها.

الفصل الثالث: خصص للتعريف بالضغوط بشكل عام ثم التعريف بالضغوط المهنية بشكل خاص، أنواع الضغوط المهنية، النماذج النظرية المفسر للضغوط المهنية، مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين وآثارها عليهم .

الجانب التطبيقي الذي يحتوي على فصلين وهما :

الفصل الرابع: تناول منهجية البحث للتدخل الميداني بحيث تم فيه عرضا لتصميم البحث وإجراءاته المنهجية، من حيث المنهج المستعمل، والمتمثل في المنهج التجريبي، عينة البحث وكيفية اختيارها، وكذا أدوات البحث والتي تمثلت في مقياس الضغوط المهنية ومقياس الحاجات الإرشادية والمقابلة الإرشادية، والبرنامج الإرشادي. وفي الأخير الأدوات الإحصائية.

الفصل الخامس: تمثل في عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج إستنادا إلى الدراسات السابقة، نهاية بإستنتاج العام والخاتمة وفي الأخير وضع بعض التوصيات التي من شأنها فتح الباب لدراسات أخرى في نفس المجال.

# الجانِب النظري

# الفصل الأول:

## الإطار العام للدراسة

## 1- مشكلة الدراسة:

مهنة التربية والتعليم لها مكانتها بين المجتمعات ومادام النجاح فيها مرتبطا بكثير من العوامل والأسباب المتداخلة والمتشابكة كان لزاما على كل مجتمع يطمح إلى تحقيق التطور والنمو والرفي الاهتمام برجل التربية والتعليم نظرا للأدوار الحساسة والفعالة التي تقع على عاتق المعلم في المرحلة الابتدائية من خلال إعداد وتربية وتكوين الأجيال الناشئة، والتي ستحقق الأهداف المرجوة التي سطرها المعلم لنفسه وبلوغ الأهداف والطموحات التي يرغب فيها، فإن المعلم هو العنصر الفعال في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها المدرسة، وما تقدمه في تعديل السلوكات وتقويم المبادئ والإتجاهات الخاصة بالأفراد في أولى مراحل عملية التعلم هو الأمر الذي يجعل عملية البحث في سبل وطريقة تطوير أداء المعلمين ذات أولوية من خلال ترقية معلوماته ومهاراته وتنمية إتجاهاته ومساعدته على التكيف مع كل المتغيرات لإحداث جودة في العملية التعليمية لأنه لايمكن تطوير نوعية التعليم دون تطوير مستوى المعلمين.

وكون مهنة التعليم من أهم المهن لأنها تمد المجتمع بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا فإنها تعد من أكثر المهن التي تسبب ضغط نفسي وإجهاد عصبي وجسمي للمعلم بسبب ضغط مهنة التدريس بشكل عام. (عساف، عساف، 2007)

إذ يشير "حمدي ياسين" أن المهن تتفاوت في طبيعتها من حيث المسؤوليات وطريقة الأداء والنتائج المترتبة على السلوك، أو ما يقوم به الفرد وهذا التباين يؤدي إلى درجات مختلفة من الضغوط الواقعة عليه (حمدي ياسين وآخرون، 1999). وقد توصلت الباحثة (نبيلة أمين أبو زيد، 2002) في دراسة مقارنة حول الضغوط المهنية في مختلف المهن وما تسببه من اضطرابات بأن الضغوط المهنية تحتل المرتبة الأولى وهي تختلف في الشدة من مهنة إلى أخرى وفي المرتبة الثانية الضغوط النفسية وتليها في المرتبة الثالثة الضغوط الاجتماعية (نبيلة أمين علي أبو زيد، 2002 ص 28). ومما لا شك فيه أن للضغط آثارا سيئة على حياة الفرد لذا أصبح موضوع الضغوط المهنية أحد الموضوعات الساخنة التي حظيت باهتمام الكتاب والباحثين في مجالات الإدارة والطب، وعلم النفس والاجتماع والتربية. (محمد، 1992، ص 84)

تتعدد وتتداخل أدوار المعلم بين الدور المعرفي والتقويمي والاداري، ويتأثر أداء ذلك الدور بالعوامل الشخصية للمعلم والبناء الاجتماعي والتنظيمي لمهنة التعليم كمهنة تتطلب مستويات عالية للالتحاق بها (فهيم، 2001). وكثيرا ما يواجه المعلمون في المدرسة مواقف وظروف عديدة يتعرضون خلالها لحالات من الاضطراب والقلق والخوف والإحباط والغضب مما يؤثر سلبا على حالتهم الصحية والنفسية، وينعكس بدوره على مستويات أدائهم في العمل، ومن ثم القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية، وتأتي معظم

الضغوط والتوترات من مصادر مرتبطة بالعمل وطبيعته، كما تأتي من البيئة الخارجية التي تؤثر على الأفراد والمؤسسات. (الشبراوي، 2005)

إذ يواجه المدرسون في مختلف الأطوار التعليمية ضغوط مختلفة المصادر، ناهيك عن ما تنسم به هذه المهنة من أعباء وكثرة الواجبات والأدوار، إضافة إلى حجم المسؤولية والأمانة الملقاة على عاتق من يشغلون هذا القطاع والمتمثلة في إعداد الفرد مستقبلاً، جعلها من المهن ذات ارتباط وثيق بالضغط والذي يعتبر من المعوقات الأساسية لفشل المدرسة في تأدية مهامها (شارف خوجة مليكة، 2011). وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أظهرت لأن العاملين في المهن المرتبطة بالخدمات الإنسانية مثل الطب والتمريض والملاحة الجوية، هم أكثر العاملين تعرضاً للضغوط النفسية أو الاحتراق من غيرهم في القطاعات والمهن الأخرى. (خليفات، زغلول، 2003، ص 63-64)

كما يؤكد بين وزملاءه bain & all تنوع وتعدد مصادر الضغوط التي يتعرض لها المعلمون في المدارس الحكومية فهناك ضغوط من الإدارة وأخرى من الآباء والطلاب بالإضافة إلى نقص تقدير الزملاء وضعف التماسك والتدعيم في المدرسة بين المعلمين والإدارة المدرسية، والمعلم هو حلقة وصل بين كل من هؤلاء والطلاب ومن يتأثر بكل من هذه المصادر.

في حين يشير جولد ( Gold 1987 ) إلى أن هناك عوامل أخرى كزيادة الضوضاء والإضاءة غير المناسبة وانتشار الشوائب وملوثات الهواء والإزدحام في الفصول والحرارة والرطوبة المرتفعين والعمل في مبان غير مناسبة وعدم صلاحية بعض التجهيزات وعدم وجود فناء جيد ونقص الأدوات والوسائل التعليمية وعدم وجود أماكن مناسبة لإستراحة المعلمين. (طارق، المصري، 2018، ص 70-71)

وتؤكد دراسة ( فونتانا 1998 fontana ) أن أعضاء هيئة التدريس يتأثرون عاطفياً بنجاح أو فشل طلابهم وأن هذا يرتبط بإحساسهم بمستوياتهم المهنية مما يمكن أن يؤدي إلى إحباطات تؤثر على القيام بواجباتهم ( نفس المرجع السابق، 2018، ص 79 ).

ويشير جيبسون وفورست (jepson, forst p184) إلى أن تقارير الصحة والسلامة بإنجلترا تشير إلى أن مهنة التدريس أول المهن الأكثر ضغطاً. وحسب تصنيف منظمة العمل الدولية تصدرت مهنة التدريس قائمة المهن الضاغطة (الشبراوي، 2003، ص 149).

ومما ذكر سابقا تعتبر مهنة التدريس من المهن الضاغطة، الأمر الذي أثبتته العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود نسبة عالية من الضغوط في مجال مهنة التدريس، ويذهب بعض الباحثين إلى التحذير من أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تتضمن ضغطا نفسيا كبيرا للمنشغلين بها، كما يتفق في ذلك كل من السورطي (1997)، الشافعي (1998) وبراون (1985) Brown وفرانسييس (1985) francis وسام بريك (2001) وليلت وتريك (1985) lilt & turk، كريكو (1987) kyriacou وفاربر (1991) farber عبد الفتاح خليفات وعماد الزغلول (2003) على أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تسبب ضغطا نفسيا على المشتغلين بها (قشقوش، الأحمدى، 2000، ص123).

وهذا أيضا ما توصل إليه العديد من الباحثين، أن كثيرا من المدرسين يعانون ضغوط مهنية وإنهاك وظيفي هذا ما أكدته دراسة كوكس وبروكلي (1984 cox et prockly) من حيث النتائج المتوصل إليها والتي تشير أن المدرسين يعانون من ضغوط العمل مرتين من غير الذين لا يمارسون مهنة التدريس، وكذلك دراسة (1989) et johanstine (1986) conely أثبتت أن المعلمين يعانون من مستويات عليا من الضغط كان مصحوبا بحالة من الإكتئاب.

أيضا بينت دراسة (1985) et prah et fletsher (1982) loyne أن المعلمين يعانون من القلق والانهايار العصبي أعلى درجة من المتوسط (Joc queline dianne- et prolx, 1995 p147).

والمعلمون يدركون جيدا أنهم يعانون بدرجة كبيرة من الضغوط المهنية إذ من وجهة نظر قولد وروث (1994 cold et roth) أن مهنة التدريس هي إحدى أكثر ثلاث مهن مسببة للضغوط، كما تعد المدارس ضمن أعلى البيئات الضاغطة في المجتمع، فعملية التدريس نفسها بالإضافة إلى الإدارة تعتبر من المهن المسببة للضغط بدرجة كبيرة وربما تكون أكثر المهن الضاغطة ويرجع ذلك إلى بعض المتطلبات الموجودة في بيئة العمل وبعض الأدوار المرافقة لها، وقد أوضحت بعض الأبحاث تأثير تلك الضغوط المهنية للمعلمين على ادائهم في العمل وعلى حالتهم الصحية والنفسية (pithers, 1995 p387).

وأكدت دراسة كل من ماسلاش وجاكسون (1981 maslach & Jchson) وعبد العظيم المصدر وباسم علي وأبو كويك (2007) أنه وكنتيجة لظروف العمل فإن كثير من المعلمين يجدون أن مشاعرهم واتجاهاتهم نحو انفسهم وتلامذتهم ونحو مهنتهم قد اصبح اكثر سلبية مما كانت عليه، فقد يظهر لديهم انفعالات نفسية مختلفة مثل الغضب، القلق، التثبيط ومن ثم يفقدون الدافعية للإنجاز في عملهم، وهؤلاء الأشخاص يوصفون بأنهم يعانون من ضغوط العمل (مسعودي، 2010، ص4).

وقد بينت الدراسة التي أجراها اتحاد المعلمين في شيكاغو من خلال النتائج المتحصل عليها أن 75 بالمائة من المعلمين البالغ عددهم 5500 قد عانو من أمراض جسدية وعقلية كنتيجة مباشرة لعملهم، كما أن 48% من معلمي الابتدائية البالغ عددهم 9000 أكدوا وجود مشاكل صحية لديهم نتيجة عملهم في التعليم (السرطاوي، 1997).

واظهرت البحوث في البيئة العربية أن المعلمين يعانون من الضغوط بشكل ملحوظ بحيث توصلت دراسة أبو سريع رمضان محمد (1994) أن (78.8) بالمائة من المعلمين يعانون من الضغوط وأن (7.8) من المعلمين يقعون في فئة الضغوط المرتفعة ويحتاجون على المساعدة لمواجهة هذه الضغوط، بينما توصلت دراسة محمد زيدان (1997) إلى أن المعلمين في المرحلة الابتدائية والإعدادية يعانون من الضغوط بدرجة تتراوح ما بين (64.5) بالمائة إلى (73.82) بالمائة بينما درجة الضغوط المهنية كبيرة جدا وتصل إلى (85.3) بالمائة لدى معلمي المرحلة الثانوية. وأكدت دراسة كل من ماسلاش (maslach,1982) وباينس (pines,2004) وستجلر وبيل (Stigler & bill, 1989) أن الضغط غالبا ما يتعرض له المعلمون المتحمسون والاكفاء والمخلصون في عملهم بسبب الظروف الصعبة التي تواجههم. وأشار المشعان (2000) إلى أن المشكلات الناتجة عن ضغوط العمل تشكل خطرا كبيرا على المعلم، كما تهدد ممارسته لمهنته بسبب ما ينشأ من هذه الضغوط من تأثيرات سلبية عالية، مثل عدم الرضا عن مهنته وعجزه عن الابتكار وشعوره بالانهك النفسي والجسمي وضعف مستوى ادائه الوظيفي وهذا ينعكس بدوره على تحصيل التلاميذ (عبد الفتاح، 2003، ص65).

وقد لاحظ (ساراسون sarason، 1971) أن التدريس هي مهنة تتطوي على القلق والتعب حيث يشعر المدرسون بوطئة الوحدة أو الشعور بالعزلة، وقد كشفت جمعية التربية الوطنية بأمريكا عن الإحباط الذي يشعر به المعلمون وأن ثلث العاملين منهم ليست لديهم الرغبة لدخول مهنة التعليم فيما لو قدر لهم أن يبدؤوا حياتهم المهنية من جديد (السرطاوي، 1997).

كما تؤكد دراسة الوحشي (2008) إلى أن المعلمين يعانون من الاجهاد والتعب، ويشعرون بالجفاف في الفم، وشهيتهم للطعام غير جيدة كذلك انهم لا يشعرون بالسعادة داخل المدرسة. وأوصت الرحيبة (2012)، إلى تخفيف الأعباء على المعلمين، والتحفيزهم ماديا ومعنويا لتجنب الآثار السلبية لديهم.

كما أن من أهم المشكلات التي يعاني منها المعلم عدم معرفته بالواجبات المطلوبة منه مما جعل المعلم يعيش في متاهة حقيقية فهو لا يعرف ما له وما عليه، وتأكيدا لهذا تجد ان واجبات المعلمين تختلف من مدرسة إلى أخرى تبعا لتصورات الإدارة المدرسية وفهمها لدور المعلم، فقد يكون واجب ما من أهم الواجبات في المدرسة ويكون الواجب نفسه ثانويا في مدرسة أخرى، والمشكلة التي يعاني منها المعلمين بشكل عام تتمثل في الجانب المتعلق بالتدريس واستراتيجياته (طلاحفة، 2010).

كما بينت دراسة الداسوقي (1998) أنه لا تكاد تخلو مدرسة مهما كانت من مدرس واحد على الأقل يعاني ضغطا حادا، وأن بين كل خمسة مدرسين يوجد مدرس يعاني ضغطا حادا (محمد الداسوقي الشافعي 1998)، وباعتبار التوتر النفسي والضغط يمنعان التكيف مع الذات ومع البيئة المحيطة للإنسان العادي، فكيف الأمر بالنسبة للمعلم (مساعيد، 1999).

إن مساعدة المعلمين على تحقيق أهدافهم المستقبلية والعمل في محيط مدرسي هاديء يسمح بتقديم عملية تربوية جيدة، حيث تعتبر هذه العملية من بين المحاور التي تدور حولها عملية الإرشاد النفسي، بحيث أن الهدف النهائي من عملية الإرشاد هو أن يكتسب الفرد المهارة والقدرة على الإنتباه والتركيز على الحاضر والسماح بإستدخال أفكار جديدة على أنماط التفكير وإيجاد البدائل وتوضيح الأولويات والخيارات المتاحة لتحقيق الأهداف والتعامل بشكل فعال مع الضغوطات بمختلف أنواعها في المحيط المدرسي.

ويقصد بالإرشاد النفسي مساعدة الفرد في فهم ذاته ومعرفة قدراته وإستعداداته وتنمية خبراته وميوله وإتجاهاته، للوصول إلى تحقيق التوافق بين مطالبه الشخصية، ومطالب البيئة التي يعيش فيها، لتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي، وهو عملية تقوم مباشرة بين الشخص وآخر يساعد أحدهما الآخر على زيادة فهمه لمشكلاته وقدرته على حلها (البلوي، 2014، ص 13).

فقد عرف "طه عبد العظيم 2004" الإرشاد النفسي بأنه عملية نفسية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه ويتعرف إلى ما لديه من إمكانيات وقدرات ويعمل على إستخدامها وتوظيفها بشكل أفضل بمساعدة المرشد، مما يسهم في تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق. (نفس المرجع، ص 11).

أما البرنامج الإرشادي حسب ما أشار إليه (محمد قاسم عبد الله 2013) "فهو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا لجميع من تضمنهم المؤسسة ( كالمدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالإختيار الواعي المتعلق وتحقيق التوافق النفسي داخل تلك المؤسسة وخارجها ويقوم بالتخطيط للبرنامج الإرشادي وتنفيذه.

(عبد الله، 2013، ص 199)

كما يشير "حمدي عبد الله" إلى أن البرنامج الإرشادي هو مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية تهدف إلى تقديم الخدمات والمساعدة للفرد أو الجماعات لفهم مشكلاتهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم ويتم في صورة جلسات في اطار علاقة متبادلة بين المرشد والمسترشد (حمدي، 2012، ص 48).

بحيث اثبتت الدراسات فاعلية البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في خفض الضغوط النفسية بشكل عام وخفض الضغوط المهنية بشكل خاص لدى المعلمين كدراسة رضا مسعودي 2010، دراسة إبراهيم الشعلان 2002، دراسة هدى طاهر 2000، دراسة موور 1999، ودراسة مصطفى زيدان 1998، دراسة عبد الرحمان محمد مهدي 1995، دراسة وفاء عبد الجواد 1994، دراسة لونج 1988 ودراسة روسيل 1987 دراسة تولمان 1985، دراسة سوزان فورمان 1982 دراسة فورمان 1980.

وبالرجوع إلى التراث الأدبي في البحث العلمي يتضح لنا نقصا واضحا في الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية لخفض الضغوط المهنية خاصة عند معلمي الطور الابتدائي. فالمعلم وما يقدمه للمجتمع من خلال تربية النشأ وبناء قدراتهم ومهاراتهم كان من الضروري الاهتمام البالغ بهذه الفئة التي هي محور بناء المجتمعات وتقدمهم ومواكبة العصرنة من خلال ما يقدمه المعلم من مجهودات للحفاظ على القيم التربوية الهادفة من خلال العملية التعليمية داخل المدرسة .

ومن هنا إقتضت الضرورة وبرزت الحاجة إلى بناء وتطبيق وإختبار فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي.

وإستنادا لما سبق ذكره ومن أجل تخفيف الضغط المهني لدى معلمي الطور الابتدائي فإن الدراسة الحالية تسعى إلى بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض الضغوط المهنية بإستخدام الفنيات الإرشادية أثناء التعرض لأي موقف ضاغط داخل المحيط المدرسي ومن العرض السابق تتضح الحاجة الماسة والضرورية لبناء برنامج إرشادي وإختبار مدى فاعليته للتخفيف من الضغط المهني لدى معلمي الطور الابتدائي وبالرجوع للطرح النظري الذي تم تناوله في اشكالية البحث، تصاغ مشكلة بحثنا على النحو الآتي :

## 2- إشكالية الدراسة:

ما مدى فاعلية البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي  
الطور الابتدائي؟

ومن مشكلة بحثنا ندرج التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة  
التجريبية في الضغط المهني؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة  
في الضغط المهني؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس  
البعدي لمقياس الضغوط المهنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الضغوط المهنية بأبعادها في القياسين  
البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية؟

## 3- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة  
التجريبية في الضغط المهني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة  
الضابطة في الضغط المهني.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها للمجموعتين  
الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الضغوط المهنية بأبعادها في القياسين  
البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

## 4- أهداف الدراسة:

إن الطريقة الوحيدة لتحريك الطاقة النفسية في سياق إنتاجي، هي توفير للأفراد حظوظ النجاح، والتي لا  
يشعرون بها إلا في حدود امتلاك القدرة على التحكم في أنفسهم وفي البيئة المحيطة بهم.  
لذلك فإن توليد هذا الشعور يتطلب التدخل بالإرشاد، والنصح، لتعديل الفرد في اعتقاده حول قدرته،  
وذلك عن طريق إكسابه كل المهارات والاستراتيجيات التي يحتاجها (Etienne, 1992, p. 25).

من هنا يتجلى الهدف الأساسي من بحثنا في تسليط الضوء على أهمية المقاييس المتبناة في تحديد مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي .

كما أن التدخل الإرشادي الذي نقوم به مع عينة البحث ( معلمي الطور الابتدائي ) يساهم في توفير المساندة والدعم الاجتماعي، وإتاحة الفرصة للتنفيس الانفعالي، وتنمية الثقة بالنفس مما يستدعي القيام بالعملية التعليمية على اكمل وجه.

ويمكن إيجاز أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

\*- إعداد برنامج إرشادي قائم على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وتطبيقه على مجموعة البحث

\*- معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض درجة الضغط المهني

\*- التوصل إلى تحديد مدى تأثير برنامج المتابعة في المراحل اللاحقة من تطبيقه، من خلال عمل تقييم تتبعي للمعلمين في الطور الابتدائي. ويتم التأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من خلال معرفة الفروق الموجودة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بمقارنة نتائجهما في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الخاص بالدراسة الحالية.

## 5- أهمية الدراسة:

استدعت منا طبيعة موضوع بحثنا، بناء برنامج إرشادي لمعلمي الطور الابتدائي ممن يعانون ضغطا مهنيا، بغرض مساعدتهم ومحاولة التقليل أو خفض الضغط المهني لديهم، وهذه الفكرة دعمها أيضا كل من الباحث: (داهري، 1999) الذي يرى أيضا أنه لابد من تقديم خدمات إرشادية تربوية ونفسية للفرد حتى نساعد على مواجهة المواقف الجديدة المعقدة في مجال الدراسة والعمل (داهري، 1999، ص 44) .

وفي ذات السياق نجد الباحثان: (Betty-Lawrance, 1972) اللذان يؤكدان أن برامج الرعاية والمتابعة يمكن أن تحقق مجموعة من الفوائد أهمها: زيادة ثقة المسترشد بنفسه، فتح المزيد من قنوات الاتصال بالآخرين، وعي الفرد بنفسه والعمل على تقرير المصير (السفاسفة، 2010، ص 120) .

لهذا تأتي أهمية بحثنا في شقين أساسيين: **الأول نظري** من حيث أنه يسعى وراء الكشف عن مدى نجاعة وفعالية المقاييس المتبناة في خفض الضغط المهني لدى معلمي الطور الابتدائي، وحصر أهم النماذج النظرية التي تطرقت لهذا الموضوع، والشق **الثاني إمبريقي** وذلك ومن خلال بناء برنامج إرشادي لصالح هذه الفئة من المعلمين، ثم التحقق من فعاليته في خفض الضغوط لديهم، والذي نتوقع أن تظهر ثماره في التخفيف من الضغوط أثناء عملية التدريس والتقليل قدر الإمكان من حدتها.

وبالتالي نطمح من خلال هذا البحث، إلى تزويد الهيئات المكلفة بتقديم خدمات الإرشاد المدرسي والمهني بتقنيات إرشادية وأساليب تسمح لهم بالتعامل وإيجاد الحلول للمشكلات المدرسية، وذلك طبعاً فيما إذا ثبتت فعالية ونجاعة البرنامج الحالي.

## 6- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

### 6-1- الإرشاد النفسي:

عرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإرشاد النفسي عام 1981 "بأنه عبارة عن الخدمات التي يقدمها إختصاصيون في علم النفس الإرشادي لمسترشد، وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، لتأكيد الجانب الإيجابي في شخصيته، وتحقيق التوافق النفسي لديه، وإكسابه مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، وإتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في مختلف الفئات العمرية، ومجالات الحياة كالأسرة والمدرسة والعمل (أبوعيطه، 2002، ص16). ويعرف الإرشاد أيضاً "بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكانياته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً (زهران، 1995، ص 192) .

ويحدد مفهوم الإرشاد إجرائياً في الدراسة الحالية كما يلي: "هو عملية دينامية بين الباحث (المُرشد النفسي) وعدد من المعلمين لمساعدتهم في التعامل مع الضغط المهني وذلك من خلال تفاعل كل معلم مع الجماعة الإرشادية وعلاقته بالباحث (المُرشد النفسي).

### 2.6 الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعرف (كلاس وشيا Class et Shea 1986) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أحد التيارات الإرشادية الحديثة التي تهتم بصفة أساسية بالإرشاد من خلال الإهتمام بالإتجاه المعرفي للمشكلات النفسية، ويقوم هذا النوع من الإرشاد بإقناع المسترشد أن معتقداته غير المنطقية، وأفكاره السالبة وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تحدد ردود الفعل الدالة على سوء التكيف، وبهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة والعمل على أن يحل محلها طرقاً أكثر ملائمة للتفكير، من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى العميل. (السواط، 2008، ص 26)

### 3.6 البرنامج الإرشادي :

يعرفه (حمدي 2013) البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشكلاتهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى المجالات ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار العلاقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد (حمدي، 2013، ص 48).

كما يعرف البرنامج الإرشادي بأنه تلك الخبرات المقدمة بطريقة بناءة، تهدف إلى مساعدة الآخرين على الوعي بأنفسهم، والتعرف على مشكلاتهم، ويتحقق ذلك من خلال الخبرات والتدريبات المنظمة، التي تمكنهم من التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة (عبد الجواد، 1994، ص 87).

ويحدد المفهوم الإجرائي للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية بأنه "مجموعة من التدخلات الإرشادية الهادفة التي وضعت بشكل منظم ومخطط، تتضمن مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية، تطبق خلال عدد من الجلسات الإرشادية الجماعية في فترة زمنية محددة وذلك بهدف خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي، ويتحقق ذلك من خلال تلك الخبرات والتدريبات المنظمة والأنشطة والمهارات التي تقدم لهم، حيث يستند البرنامج الإرشادي على أسس وفنيات وإستراتيجيات معرفية سلوكية من أجل خفض الضغوط المهنية وتطبيقها من طرف المعلمين، كما يوفر البرنامج الإرشادي خدمات الدعم المعلوماتي من خلال مجموعة من المحاضرات حول الضغط المهني المرتبط به وخدمات الدعم والمساندة الاجتماعية للمجموعة الإرشادية .

### 6-4- الضغط المهني :

يرى جيبسون (gibson 1994) أن الضغوط هي إستجابة مكيفة تتوسطها الفروق الشخصية ( الفردية) أو العمليات السيكولوجية وأنها نتيجة حدث أو فعل بيئي خارجي بحيث تضع متطلبات سيكولوجية أو مادية مفرطة على الفرد.

ويعرفها (كوبر 1991 cooper) الضغوط بأنها إستجابة الجسم البيوكيميائية تجاه أحد المواقف المهددة للفرد (طارق، المصري، 2018، ص 11).

يعرف "مصيلحي" (2011) الضغوط المهنية : بأنها المواقف والظروف الضاغطة التي يتعرض لها المهني في مجال عمله.

وتعرف نادبة الشرنوبي (2001) الضغوط المهنية : بأنها تلك الظروف والاضاع الوظيفية أو الإجتماعية والتي تكون أكبر من أن تتحملها قدرات الفرد وإمكاناته وتشكل تهديدا لامنه النفسي وتضعف من قدرته على تحقيق ذاته (نفس المرجع، 2018، ص65).

**التعريف الاجرائي للضغوط المهنية:** مجموعة الانفعالات النفسية تتجسد في ردود أفعال سلوكية وجسدية، تحدث نتيجة لعدم القدرة في التحكم في متطلبات الوظيفة وضبط المواقف الطاغية، مما يسبب له حالة معقدة من (التوتر، الضيق، الإرهاق، الضجر...) ويصبح غير قادر على أداء عمله بكفاءة يرتضيها.

#### 7- الدراسات السابقة:

##### 7-1- دراسة فورمان وفورمان (1980) Foman,B.& Foman,S

##### بعنوان: النمو العقلائي الانفعالي لأعضاء مهنة التدريس

هدفت هذه الدراسة لاختبار مدى فعالية العلاج العقلائي الانفعالي في معالجة حالات القلق، والغضب والعدائية، والخوف، ومشاعر الذنب لدى المعلمين داخل الفصل الدراسي. وتمثلت عينة الدراسة في (12) معلما و(05) مرشدين. وتم تنفيذ البرنامج الإرشادي في عشر جلسات مدة كل منها ساعة ونصف، وقد تم تقسيم البرنامج وفق مراحل التدريب التحصيلي ضد الضغط. بحيث ان الجلسات الأولى تمثلت في محاضرات حول طبيعة العلاج العقلائي والانفعالي، وشرح وتفسير نموذج والأفكار اللاعقلانية الأكثر شيوعا، وماهية التفكير العقلائي A.B.C. اما باقي الجلسات اشتملت على أساليب معالجة القلق، والغضب والعدائية، والخوف، ومشاعر الذنب. وخصصت الجلسة الأخيرة لبناء تفكير جديدة، والتخيل، والتدريب على التوكيدية، والاسترخاء. واستخدم الباحث مقياس المعتقدات اللاعقلانية وتطبيق البرنامج العلاجي العقلائي الانفعالي وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية العلاج العقلائي الانفعالي في خفض حالات القلق، والغضب، والعدائية، والخوف، ومشاعر الذنب لدى المعلمين داخل الفصل الدراسي.

(مسعودي، 2010، ص، 148)

##### 7-2- دراسة سوزان فورمان (1982) Forman, S

##### بعنوان: فعالية برنامج معرفي سلوكي لإدارة ضغط المعلمين

بحيث هدفت الدراسة للتأكد من مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى الضغط القلق لدى المعلمين داخل الفصل. بحيث تم تطبيق البرنامج على 24 معلما وبواقع 19 معلمة وخمسة معلمين،

تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية. وتم تنفيذ البرنامج في ستة (6) أسابيع، بمعدل جلسة كل أسبوع، تدرب فيها المعلمون على فنيات التدريب التحصيلي ضد الضغوط لميكناوم (SIT)، بحيث تضمنت الجلسات الأولى على مناقشة والتعريفات الخاصة بالضغط، أسبابه، آثاره وانعكاساته، نسبة انتشاره لدى المعلمين والتدريب على الاسترخاء العضلي العميق وتوضيح نموذج A.B.C، وإعطاء أمثلة واقعية من المواقف المدرسية وفحص المعتقدات اللاعقلانية الأساسية لألبيرت إليس، وكيفية إسهامها في ردود أفعال الضغط. وكلف المتدربون على رصد المعتقدات اللاعقلانية في حياتهم كواجب منزلي. وفي نهاية البرنامج تم التركيز على التجريب والتطبيق للمهارات، والأفكار والمفاهيم، التي تم التدرب عليها خلال الجلسات السابقة والواجبات المنزلية. واستخدمت الباحثة مقياس مستوى الضغط من إعداد الباحثة ومقياس القلق واستخدام شبكة ملاحظة لسلوك المعلم داخل الفصل (مع تدريب أربعة طلاب على استخدامها) والبرنامج الإرشادي محل الدراسة. وتوصلت النتائج إلى الأثر الفعال للعلاج المعرفي السلوكي المتمثلة في برنامج التدريب التحصيلي ضد الضغط، على انخفاض مستوى الضغط والقلق لدى المجموعة التجريبية، في نهاية البرنامج وبعد فترة المتابعة، كما أظهرت شبكات الملاحظة وجود تحسن دال في الجوانب السلوكية للمعلمين. بحيث أن المعارف والمهارات المكتسبة من البرنامج الإرشادي أدت إلى انخفاض مستوى الضغط والقلق، كذلك تحسين الجوانب السلوكية للمعلمين داخل الفصل. (بومجان، 2016، ص34)

### 7-3- دراسة قامس وآخرون (1984) Games et al

**بعنوان: تحليل لعناصر الضغوط المهنية بتطبيق برنامج التدريب التحصيلي ضد الضغط على ممرضات العناية المركزة.**

حيث هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير التدريب على مهارات المواجهة، والتعلم والتعرض، كل وحدة على حدة، وكلها مجتمعة، كعناصر لنموذج التدريب التحصيلي ضد الضغط في خفض الضغط المهني لدى الممرضات. وذلك على عينة قوامها (60) ممرضة بطريقة عشوائية، تم توزيعهم على خمس معالجات هي: التعلم (ED): نوقشت في هذه الفئة مواضيع الضغط ونظرياته، مهارات المواجهة (CS): تلقت معلومات عن الضغط ومفاهيمه، بالإضافة إلى تعلم مهارات الاسترخاء، وتوكيد الذات ولعب الدور، إعادة البناء المعرفي، ومهارات المواجهة، التعرض (EX): تلقت إطارا نظريا شمل مواضيع الضغط ومفاهيمه ثم تعرضت المشاركات لثمانية (08) مواقف ضاغطة، اشتقت من مصادر ضغوط الممرضة المهنية. ثم التعلم ومهارات المواجهة والتعرض (ST): بحيث خضعت هذه المجموعة لكل مراحل التدريب التحصيلي ضد الضغط (SIT) الثلاث، إذ خضعت لثلاث معالجات (EX.CS.ED) مرتين أسبوعيا. في حين لم

تخضع الفئة الخامسة لأي معالجة وقد رمز لها (NT). وتم تطبيق البرنامج على مدى أربع أسابيع وأشرف على هذا البرنامج بالإضافة للباحثين الستة مدربين تلقوا تدريباً جماعياً قبل تطبيق البرنامج. وتوصلت النتائج أن التدريب على مهارات المواجهة، والتعلم والتعرض، كانت فعالة في خفض الضغط المهني لدى الممرضات، كما أن التدريب على مهارات المواجهة، والتعلم والتعرض والذي خضعت له المجموعة الرابعة، كان أكثر فعالية بالمقارنة بالمجموعات الأخرى، مما يدل على أن له العديد من المزايا لتنمية مهارات المواجهة والتي أدت إلى انخفاض الضغط (داوود، 2002، ص 116) .

#### 7-4- دراسة روسيل (1987) RUSSELL

**بغنوان: فاعلية برنامج عقلائي انفعالي لعلاج ووقاية المعلمين من الاحتراق النفسي.**

هدفت الدراسة لمعرفة أثر البرنامج العقلائي الانفعالي في علاج الاحتراق النفسي والوقاية منه. وسعت إلى معرفة العلاقة بين أحداث التدريس الضاغطة والاحتراق النفسي وكذلك الأفكار اللاعقلانية حيث قامت الدراسة على عينة قوامها (42) معلم ومعلمة من المدارس العامة بمختلف المراحل التعليمية تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تكونت المجموعة الضابطة من (21) معلماً (3 ذكور و 18 أنثى). وتكونت المجموعة التجريبية هي الأخرى من (21) معلماً (4 ذكور و 17 أنثى)، وخضعت للبرنامج الإرشادي العقلائي الانفعالي. طبق البرنامج في عشر حصص بواقع جلستين كل أسبوع مد كل جلسة 60 دقيقة. ودامت فترة المتابعة نفس مدة تنفيذ البرنامج أي خمسة أسابيع.

وقد تضمنت الدراسة إعداد الأدوات التالية:

- مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.
- مقياس أحداث التدريس الضاغطة.
- مقياس المعتقدات اللاعقلانية.
- البرنامج الإرشادي العقلائي الانفعالي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلائي الانفعالي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين، ودلت القياسات بعد فترة المتابعة على فعالية البرنامج في الوقاية والتحسين من تعرض المعلمين للاحتراق النفسي مرة أخرى، كما أظهرت نتائج الدراسة بين زيادة أحداث التدريس الضاغطة، والاحتراق النفسي، والتفكير اللاعقلاني لدى المعلمين، وبينت الدراسة بناءً على ذلك إلى أن الاحتراق النفسي للمعلمين ناتج عن تفاعل العوامل المعرفية والأحداث البيئية المحيطة بالمعلم.

(زيدان 1998، ص49)

## 7-5-دراسة لونغ (1988) LONG

**بعنوان: إدارة الضغوط لدى العاملين بمهنة التدريس.**

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية كل من التدريب التحصيلي ضد الضغط، والتدريب على الاسترخاء، في تعديل استراتيجيات المواجهة وخفض مستوى القلق والضغوط النفسية لدى المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (66) معلماً، اختيروا من المدارس الإعدادية والابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (26) و (66) سنة. وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى تكونت من (34) معلماً، وخضعت لبرنامج التدريب التحصيلي ضد الضغوط مع التدريب على الاسترخاء، والمجموعة الأخرى تكونت من 32 معلماً وخضعت لبرنامج التدريب على الاسترخاء فقط. واستغرق تنفيذ البرنامج ثمانية أسابيع بواقع جلسة مدتها ساعتين كل أسبوع. وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب التحصيلي ضد الضغوط المقرون بالتدريب على الاسترخاء، كان أكثر فعالية في تحسين أساليب المواجهة، ومن ثم خفض مستوى القلق والضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية الأولى، مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لبرنامج التدريب على الاسترخاء منفرداً (مسعودي، 2010، ص160).

## 7-6-دراسة وفاء عبد الجواد (1994)

**بعنوان: فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين.**

وكان الهدف من الدراسة اختبار فاعلية برنامج إرشادي جماعي للتدريب التحصيلي ضد الضغوط، في التخفيض من الضغوط النفسية ورفع الروح المعنوية لدى المعلمين. شملت عينة الدراسة مئة وعشرون (120) معلماً من معلمي المدارس الحكومية في القاهرة، بواقع ستون (60) معلماً وستون (60) معلمة، قسمت إلى ثماني مجموعات فرعية، أربع تجريبية وأربع ضابطة، وتم تقسيم المجموعات حسب متغير الجنس ومستوى الضغوط. وتضم كل مجموعة (15) فرداً. تم تنفيذ البرنامج الإرشادي على مدى خمسة (05) أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً، تستغرق الجلسة الواحدة ساعة ونصف، وقد تصل إلى ساعتين حسب مضمون الجلسة كما استخدم الباحث مجموعة من القاييس: قائمة الضغوط النفسية للمعلمين ومقياس الروح المعنوية للمعلمين والبرنامج الإرشادي.

وبينت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية للمعلمين. إذ أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المقياس القبلي والمقياس البعدي، للمجموعات التجريبية على جميع المقاييس الفرعية لمقياس الضغوط النفسية. وأكدت النتائج عن فاعلية البرنامج في رفع الروح المعنوية لدى أفراد المجموعات التجريبية. أما فيما يخص الفروق بين الجنسين في أثر البرنامج الإرشادي، فلم

تظهر أي فروق فيما يتعلق بالروح المعنوية، ولا بالدرجة الكلية لمقياس الضغوط ومقياسه الفرعية، باستثناء مقياس الفرعي لمحور الرفاهية العامة فقد أظهر المعلمون تحسنا أكثر من المعلمات.

(بومجان، 2016، ص36)

#### 7-7- دراسة عبد الرحمان محمد مهدي سلامة (1995)

**بعنوان: دراسة لمدى فاعلية برنامج إرشادي في مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين**

هدفت الدراسة إلى اختبار مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على التدريب التحصيلي ضد الضغوط، والعلاج العقلاني الانفعالي، في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين.

تم اختيار عينة البحث من معلمي إحدى المدارس الابتدائية، وبلغ عدد أفرادها (46) معلما، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداها تجريبية وتضم (11 معلما، و 11 معلمة)، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (24) معلما نصفهم ذكور، تم تنفيذ البرنامج في ثلاث أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا. تراوح زمن الجلسة من 45 دقيقة إلى ساعة، وعقب كل جلسة يتم مناقشة بعض المشكلات الفردية التي يرغب المشاركون في مناقشتها في صورة جلسة فردية وقد سارت الجلسات كما يلي:

- الجلسة الأولى: ماهية الضغط وعواقبه.
  - الجلسة الثانية: سيروية الضغط الفسيولوجية.
  - الجلسة الثالثة: التعرف على الاسترخاء، وأهميته، وبعض طرق ممارسته، وتعليمهم كيفية ممارسته.
  - الجلسة الرابعة: عرض نظرية إليس للمعارف والانفعالات وشرح نموذج (A.B.C)
  - الجلسة الخامسة: وفيها تم عرض بعض المعتقدات اللاعقلانية التي وردت في الدراسات السابقة على لسان المعلمين ومناقشتها، ثم طلب من المشاركين واجب منزلي يتمثل في كتابة بعض المواقف الضاغطة، وعواقبها، والتفكير المصاحب لها. وتحديد هل من أفكار عقلانية أم لا؟، وكيفية استبدال المعتقدات اللاعقلانية.
  - الجلسة السادسة والأخيرة: وفيها تم التأكد من الفهم الصحيح، والتطبيق الجيد لمضمون البرنامج. كما استخدم المشاركون استمارة الدراسة العقلانية للذات لمراقبة أنفسهم مباشرة بعد الجلسة الخامسة.
- هذا وقد تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية للمعلمين قبل وبعد البرنامج، وبعد فترة متابعة دامت خمسة عشر (15) أسبوعا.

- مقياس الضغوط النفسية للمعلمين.

- استمارة الدراسة العقلانية للذات.

- البرنامج الإرشادي.

- كتاب الضغط في مهنة التدريس، تأليف (جرينبيرج 1984, Greenberg) تعريب الباحث.  
وأثبت القياس البعدي للضغوط النفسية لدى المعلمين، والقياس الذي تم فترة المتابعة، فاعلية البرنامج الإرشادي للتدريب التحصيلي ضد الضغط، والعلاج الانفعالي، في خفض مستوى الضغوط النفسية للمعلمين (داوود، 2002، ص119) .

#### 7-8- دراسة إيمان محمد مصطفى زيدان (1998)

**بعنوان: مدى فعالية كل من الإرشاد الموجه في تخفيف الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات**  
هدف الباحثة إلى الكشف عن مدى فعالية كل من الإرشاد الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات وتم تقسيم العينة النهائية وقوامها (36) ست وثلاثون معلمة، إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة بحيث تكونت المجموعة التجريبية الأولى والتي تلقت إرشاد فردي موجه من (11) معلمة، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد تكونت هي الأخرى من (11) معلمة، تلقت إرشاد فردي غير موجه في شكل جلسات علاجية بين المرشد والعميل، في حين لم تستخدم الباحثة أي أسلوب إرشادي مع المجموعة الضابطة والتي تكونت من (14) معلمة واصلت منهن حتى النهاية (11) معلمة.

تم تنفيذ البرنامج على مدى ثماني جلسات، بواقع جلستين كل أسبوع وتستغرق الجلسة الواحد مدة زمنية قدرها (30-45) دقيقة، وذلك حسب مضمون كل جلسة، ومراعاة ظروف أفراد العينة.  
وقد واصلت (09) معلمات حتى نهاية البرنامج والقياس البعدي، وبعد فترة المتابعة والتي دامت أربع أسابيع أي شهر.

واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين.
  - مقياس مفهوم الذات لتنسي.
  - برنامج إرشادي موجه في ضوء نظرية إليس.
  - برنامج إرشادي غير موجه في ضوء نظرية روجرز.
- توصلت الباحثة إلى فاعلية كل من الإرشاد الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات (زيدان، 1997، ص61) .

## 7-9- دراسة موور (1999) MOORE

**بعنوان: المنهج النفسي التربوي لخفض الضغط لدى الممرضات باستخدام فنيات العلاج المعرفي**

**السلوكي**

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية البرنامج التعليمي التربوي لتطوير الذات وإدارة الضغط المعتمد على فنيات تدريبات التحصين ضد الضغط في خفض الضغوط، والشعور بالاكتئاب، والغضب، والإحباط لدى الممرضات. تم تطبيق البرنامج على (67) ممرضة، تم اختيارهن من أربع مناطق مختلفة بطريقة عشوائية، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية. تم تطبيق البرنامج بطريقة الإرشاد الجماعي، وقسمت المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة، خضعت لعدد من المحاضرات، وورش العمل، تضمنت مفاهيم الضغط، ومهارات الواجهة، أعاده البناء المعرفي، توكيد الذات، والاسترخاء العضلي والتنفسي.

بحيث طبق الباحث أربعة مقاييس لقياس الخلل الوظيفي للممرضات وأظهرت النتائج انخفاض درجات الممرضات، مما دل على تأثير فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط، والشعور بالاكتئاب، والغضب، والإحباط (مسعودي، 2010، ص184).

## 7-10- دراسة هدى طاهر داوود (2002)

**بعنوان: فعالية برنامج إرشادي لتطوير القدرة على مواجهة الضغوط لدى المرأة اليمنية العاملة.**

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج إرشادي يعتمد على التدريب التحصيني ضد الضغط، لمساعدة الممرضات على أن يصبحن أكثر قدرة على مواجهة الضغوط سواء الأسرية أو المهنية، مع تعديل استجاباتهن اتجاه المواقف الضاغطة. وتكونت عينة البحث من (75) ممرضة ثم تقنين أدوات البحث على (50) ممرضة منهن، وقد تكونت عينة البرنامج من (16) ممرضة، حوت المجموعة التجريبية (08) ممرضات تم اختيارهن من بين (27%) العليا على مقاييس البحث، والتي تمثل الدرجات المرتفعة لأفراد العينة على مقاييس البحث في التطبيق القبلي، وتكونت المجموعة الضابطة من (08) ممرضات تم اختيارهن من بين (27%) السفلى على مقاييس البحث، والتي تمثل الدرجات المنخفضة لأفراد العينة على مقاييس البحث في التطبيق القبلي.

تم تنفيذ البرنامج في (08) جلسات، بواقع جلستين أسبوعياً مدة كل منهما ساعة، وقد استغرقت جلسة الاسترخاء من ساعة إلى ساعة ونصف. وقد تمت الجلسات جماعياً، حيث يقدم الإرشاد الجماعي من

خلال تكوين علاقة مباشرة مع عدد من المسترشدين يجتمع المرشد معهم في وقت واحد، بهدف مناقشة مشكلات تتعلق باهتماماتهم.

واستندت الباحثة في تقسيمها لجلسات البرنامج على المراحل الأساسية لطريقة ميكنباوم في التحصين ضد الضغط.

واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لتحقيق الهدف من الدراسة المتمثلة في :

- مقياس مصادر الممرضة اليمينية - استمارة بيان الحالة.
- مقياس الاستجابات للمواقف الضاغطة. - البرنامج الإرشادي.
- مقياس أساليب مواجهة الضغط.

بحيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية في: الأساليب الإقدامية والإجرامية، القدرة على مواجهة مصادر الضغوط المهنية، القدرة على مواجهة مصادر الضغوط الأسرية، القدرة على ضبط الاستجابات تجاه المواقف الضاغطة (داوود، 2002، ص215) .

#### 7-11- دراسة لطيفة إبراهيم الشعلان (2002):

**بغنوان: فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض ضغوط العمل لدى أستاذات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.**

وقد أجرت هذه الدراسة على عينة مكونة من (40) أستاذة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من العاملات في الثانويات الحكومية بمدينة الرياض وقد قسمت العينة إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية تتألف من 20 أستاذة تعمل في مدرسة واحدة) و(مجموعة ضابطة تتألف أيضا من 20 أستاذة تعمل في مدرستين)، وقد تم تطبيق مقياس الضغوط على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي على المجموعة التجريبية الذي تتكون من (18) جلسة واستغرق تنفيذه عدة أسابيع بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا وبعد الانتهاء من البرنامج العلاجي تم إجراء قياس بعدي للضغوط لدى المجموعتين التجريبية والضابطة. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا لدى أستاذات المجموعة التجريبية في انخفاض جميع مصادر الضغوط وانخفاض أعراض ضغوط العمل لديهن (الأعراض الفيزيولوجية، الأعراض السلوكية، الأعراض الانفعالية) وأيضا انخفاض الدرجة الكلية لأعراض ضغوط العمل لدى الأستاذة وذلك لصالح القياس البعدي باستثناء الأعراض العقلية في القياس البعدي الدرجة الكلية التجريبية (بومجان، 2016، ص39) .

## 7-12 - دراسة محمد نواف البلوي (2009):

**بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية.**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية. وأجريت الدراسة على عينة قوامها 302 من المعلمين، وهم جميع المعلمين المشاركين في الدورة التدريبية في كلية المعلمين في منطقة الجوف، وتم تحديد 40 معلماً حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ثم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين الضابطة والتجريبية بحث تم تدريب المجموعة التجريبية على التحصين التدريبي ضد الضغوط وقيادة الوقت حيث شمل البرنامج على عدة مهارات (جمع المعلومات حول المواقف الضاغطة، الإسترخاء، حل المشكلات) وبعض مهارات التدريب السلوكي، إستخدم الباحث مقياس ضغوط العمل، مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بالبرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغوط وكيفية إدارة الوقت وتوصلت النتائج إلى تحسن في خفض الضغط النفسي وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغوط وإدارة الوقت في خفض مستوى ضغوط العمل والرفع من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين (بوجان، 2016، ص 41) .

## 7-13 - دراسة مسعودي رضا (2010):

**بعنوان: بناء برنامج ارشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين.**

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج ارشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (19) معلمة بإحدى مدارس دولة الامارات العربية المتحدة تم تطبيق البرنامج في 12 جلسة بحيث تراوح زمن الجلسة بين 40-50 دقيقة وامتدت إلى 90 دقيقة وتم تطبيق أربعة أدوات للدراسة المتمثلة في :

- مؤشرات الضغط النفسي
- مصادر الضغوط المهنية
- الاحتراق النفسي للمعلمين
- مقياس عمليات تحمل الضغوط
- البرنامج الارشادي

وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الدرجات بين افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في تسع محاور فرعية، وهي: السلبية ولوم الذات، الانسحاب المعرفي، التفكير الرغبي، التحول إلى الدين، التنفيس الانفعالي، القبول، التريث الموجه، الانكار، المبادأة بالفعل النشط في حين وجدت فروق بين الدرجات في القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لبعدي البحث عن المعلومات واعدة التفسير وفي الدرجة الكلية لمقياس عمليات تحمل الضغوط.

- وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي على مقياس مصادر الضغط المهني.  
- ظهور مؤشرات الضغط النفسي نسبيا لدى افراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة في القياس البعدي وعدم مساهمة البرنامج الارشادي في خفض الضغوط النفسية لدى الجموعة التجريبية بحيث ان الفرق غير دال احصائيا.

- وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في خفض درجات الاحتراق النفسي من جهة وانخفاض مستوى المساندة الإدارية والضغوط المهنية من جهة أخرى.

- استمرارية وثبات واستقرار في نتائج الدراسة وزيادة ونقصان طفيف وغير دال في درجات المعلمات في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي (مسعودي، 2010).

#### 7-14- دراسة غربي صبرينة 2012:

**بعنوان: مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط المهنية لدى الممرضين.**

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج معرفي سلوكي لتنمية أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط المهنية لدى الممرضين وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (14) ممرضة بمستشفى ولاية ورقلة تم تطبيق البرنامج في 14 جلسة وتم استخدام أربعة أدوات للدراسة المتمثلة في :

- مصادر الضغوط النفسية والمهنية.
- مقياس اعراض الضغوط النفسية والمهنية.
- مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية والمهنية.
- البرنامج التدريبي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى التعرف إلى مصادر وأعراض الضغط النفسي التي تعانيها الممرضات وتحديد درجة الشعور بها من حيث الشدة والتكرار وذلك على مقياس مصادر الضغوط النفسية، وعلى مقياس أعراض الضوط النفسية.

- التعرف إلى أساليب التعامل مع الضغط النفسي المهني لدى الممرضين وتحديد درجة إستخدام الأساليب الأيجابية والسلبية في التعامل مع الضغوط، وذلك على مقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.
- وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وشدة مصادر وأعراض الضغوط المهنية متوسطة لدى الممرضين.
- كشفت النتائج أن الممرضين يستعملون الأساليب السلبية والإيجابية بدرجة متوسطة وأن متوسط الأساليب السلبية يفوق متوسط الأساليب الأيجابية.
- كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في إدارة الضغوط النفسية المهنية لدى الممرضات (المجموعة التجريبية) من خلال خفض مستوى الضغوط لديهن على مقياس مصادر الضغوط، ومقياس أعراض الضغوط، وزيادة إستخدام الأساليب الإيجابية، بعد تطبيق البرنامج ولمصلحة القياس البعدي.
- كشفت النتائج عن الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة وذلك في درجاتهن على المقاييس المستخدمة في البحث الحالي والتحسين لمصلحة القياس المؤجل (غربي، 2012) .

#### تعقيب على الدراسات السابقة:

- تعددت الدراسات السابقة التي تناولت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية ومدى فاعليتها في الحد من الكثير من المظاهر والإضطرابات الإنفعالية والسلوكية لدى الأفراد في مختلف الأعمار وفي أوساط متعددة. ولعل هذه الدراسة من بين الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي، تتقاطع وتتشابه مع بعض الدراسات وتختلف مع أخرى ويمكن تلخيص أهم القضايا والنتائج من الدراسات السابقة كما يلي:
- أغلب الدراسات السابقة تناولت البرامج المعرفية السلوكية كدراسة سوزان فورمان (1980) ودراسة موور (1999) ودراسة رضا مسعودي (2010) ودراسة غربي صبرينة (2012) في حين تناولت بعض الدراسات البرامج ذات التوجه السلوكي المعرفي كدراسة شعلان (2002) فيما تناولت بعض الدراسات التوجه العقلاني الأنفعالي كدراسة روسيل (1987) ودراسة عبد الرحمان محمد مهدي سلامة (1995) .
  - إعتمدت الدراسات السابقة على التصميم التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ) في ما إعتمدت دراسة قامس (1984) على مجموعة ضابطة وأربع مجموعات تجريبية ودراسة زيدان (1998) قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين وواحدة ضابطة ودراسة عبد الوفاء جواد إعتمدت على أربع مجموعات تجريبية وأربع مجموعات ضابطة .

- تناولت الدراسات السابقة فئة المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية بينما تناولت دراسة موور (1999) ودراسة داوود (2002) ودراسة غربي صبرينة (2012)، الضغوط المهنية عند فئة الممرضين.
  - اختلفت الدراسات السابقة في حجم العينة المدروسة بحيث أن أقل عدد قدر ب (14) فردا في المجموعة التجريبية في دراسة غربي صبرينة (2012 )، وأكبر عدد قدر ب ( 34) فردا في المجموعة التجريبية في دراسة لونج (1988).
  - اختلفت بعض الدراسات للقياس التتبعي، دراسة فورمان فورمان (1980)، قامس وآخرون (1984)، لونج (1988)، وفاء عبد الجواد (1994)، موور (1999)، هدى (2002)، شعلان (2002) بعد إجراء البرنامج المطبق على العينة المدروسة وملاحظة الفروق الموجودة ومدى استمرار فاعلية البرنامج .
  - تنوعت الفنيات والتقنيات الإرشادية حسب طبيعة ونوع الإرشاد المستخدم من فنيات معرفية وفنيات إنفعالية وأخرى سلوكية منها: التدريب على التوكيدية، الإسترخاء العضلي العميق، التعلم والتعرض، التدريب التحصيلي ضد الضغوط، إعادة البناء المعرفي، التريث الموجه، الإنكار، التنفيس الإنفعالي.
  - تراوح معدل الجلسات في الدراسات السابقة بين (06) إلى غاية (18) جلسة بمعدل جلسة واحدة إلى ثلاث جلسات في الأسبوع.
- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :
- تناولت الدراسة الحالية فئة تعتبر بمثابة الدعامية الأساسية للمجتمع والتي تسعى كل دول العالم لتطوير قدراتها ومهاراتها في التدريس وهي فئة معلمي الطور الابتدائي بحيث أن المعلم الناجح يقوم بإعداد وتنشئة وتربية التلاميذ لاكتساب مجموعة من المبادئ والقيم التي تحمي المجتمع من الإنهيار ومواصلة الحفاظ على كيان المجتمع بصفة دائمة، كما استخدمت الدراسة الحالية الإرشاد المعرفي السلوكي والذي يستند إلى فنيات معرفية سلوكية من شأنها التخفيض من الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

## الفصل الثاني:

### الإرشاد المعرفي السلوكي وبرامجه

**تمهيد:**

في ظل الضغوطات التي يعيشها الأفراد نتيجة للتغيرات الهائلة التي تتعرض لها المجتمعات في عصرنا الحاضر والتي شملت عدة جوانب مختلفة من الحياة، ومحاولتهم إيجاد الحلول التي تساعدهم على التعرف على أسباب المشكلات وكيفية التعامل معها بشكل سليم وفعال، والإهتمام بصحتهم النفسية من خلال الإستبصار بقدراتهم ومهاراتهم على التوافق الناجح والمشروع في الحياة، وتجنبهم المثيرات المؤلمة التي تحول بين وقوعهم في دائرة الصراعات والإضطرابات النفسية بمختلف أنواعها الأمر الذي يستدعي ظهور الحاجة إلى الإرشاد النفسي الذي يقوم على نظريات علمية تساعد على فهم وتفسير السلوك و إختيار الأساليب الإرشادية الملائمة والمناسبة للتعامل مع مختلف المواقف الضاغطة، ومنه مساعدة الفرد ليتكيف مع المحيط الذي يعيش فيه ويصل إلى درجة التوافق النفسي ويلبي حاجاته النفسية بحيث أن الحس الإرشادي واللمسة الإنسانية كفيلة بأن تجعل العمل الإرشادي يقدم في صورة راقية وبطرق علمية متخصصة تتدرج ضمن مراحل إرشادية منظمة تتسم بالمهنية والإنسانية لتحقيق الأهداف العامة.

**أولاً: الارشاد النفسي****1. تعريف الإرشاد النفسي:**

- **تعريف زهران (1980):** "الإرشاد النفسي عملية واعية مستمرة ببناء، ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً، وانفعالياً، ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له، وأنه يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد ممكن مستطاع وأنه يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين في مراكز الإرشاد، وفي المدارس والأسرة لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع، والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً" (زهران، 1980، ص 10) .

- **تعريف الشناوي (1996):** "الإرشاد عملية ذات طابع تعليمي تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته، ويتخذ قراراته حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه، والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل".

(الشناوي، 1996، ص 13)

- **تعريف الصنيع (1999):** عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم شخصيته، ويعرف قدراته ويحل مشكلاته في إطار التعاليم الإسلامية ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي، وبالتالي يصل إلى تحقيق أهدافه في إطار الأهداف العامة للتعليم.

(الصنيع، 1999، ص 125)

- **تعريف عمر محمد ماهر (1986):** "هو عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي، وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية".

(عمر، 1986، ص 2)

**تعريف جوستاد (1953) Gustad:** "الإرشاد هو عملية موجهة تعليمياً، تتم في إطار بيئة اجتماعية بين شخصين (شخص مقابل شخص) حيث المرشد وهو شخص متخصص وماهر في المعارف، والمهارات النفسية يحاول مساعدة المسترشد بالطرق التي تناسب حاجات هذا المسترشد في إطار برنامج الإرشاد، ليتعلم أكثر عن ذاته ويتعلم أن يستفيد من ذلك في تحقيق أهداف واقعية، ومحددة توصله إلى أن يكون أكثر سعادة وإنتاجية في المجتمع" (الشناوي، 1994، ص 17) .

- **تعريف محمد عز الدين توفيق (1998):** "إنه مساعدة الفرد على معرفة نفسه والتغلب على المشكلات والاضطرابات التي تعوق توافقه وقد تصل المشكلة إلى حد الاضطراب الذي يشخص على أنه مرض نفسي، وقد لا تصل إلى ذلك المستوى" (عز الدين، 1998، ص 306).

- كما عرفه "فولمر 1972 Fullmer" بأنه عملية مساعدة الفرد في تنمية إمكانياته وقدراته من خلال حل المشكلات (الداهري، 2005، ص ص 19-20) .

- أما "مرسي أبو بكر 2002" فينظر للإرشاد النفسي باعتباره تلك العملية التي تستهدف وقاية الذات وإنمائها عبر علاقة بين مرشد مُعد مهنياً ويتمتع بصفات مثل الدفء والتعاطف والمودة والمرونة والثقة، وعميل ينشد إعادة التوازن والانسجام بين جوانب هويته الذاتية والوعي بها والواقع وصولاً إلى إيجاد علاقة منسجمة تحقق الارتقاء النفسي والاجتماعي (بلعسلة، 2013، ص 57).

يلاحظ من التعاريف السابقة للإرشاد النفسي انها تتفق على أن الإرشاد هو عملية مساعدة تتم بين مرشد ومسترشد يطلب المساعدة، لتحقيق أهداف واضحة تساعد على التوافق والنمو السوي في الحياة، بحيث تراعى فيها شخصية الفرد من الناحية الجسمية والمعرفية والاجتماعية والإنفعالية وهو ما تعتمد عليه الدراسة الحالية في مساعدة المعلمين.

## 2. أهداف الإرشاد النفسي:

ان كل من المرشد والمسترشد يسعون في عملية الإرشاد أساسا للتخلص من عائق أو مشكلة ما وإنجاز أو تحقيق غاية، ونتيجة كل ذلك هو ما يطبق عليه هدف الإرشاد، فأهداف الإرشاد وسط مشترك بين طموحات المرشد وأمنيات المسترشد.

ويتفق المرشدون على أن الإرشاد يهدف لإحداث مجموعة من التغيرات في حياة المسترشد، مهما كان التوجه النظري القائم بعملية الإرشاد وهذه الأهداف التي يسعون لتحقيقها تتمثل عموما في:

### • تحقيق الصحة النفسية:

يتمثل الهدف العام الشامل للإرشاد النفسي في تحقيق الصحة النفسية، وسعادة وهناء الفرد (زهران، 1977، ص 36)، وذلك باعتبار الصحة النفسية حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته، وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، وسلوكه عاديا بحيث يعيش في سلامة وسلام (العجوزي، 2007، ص 19).

### • تحقيق التوافق النفسي:

وذلك بتنمية قدرة المسترشد واكتسابه المهارة المطلوبة للتعامل مع المواقف بأنواعها، خاصة المواقف الضاغطة والسلوكيات المتطرفة كالخجل، والاكتئاب وغيرها والتوافق النفسي ويجب أن يتم في مجالاته كافة. (جمدي، 1998)، وهذه المجالات ذكرها (زهران، 1977) نقلا عن مكجوان، وشميدت (1962) Mcgowan and Schmidt كما يلي:

### • تحقيق التوافق الشخصي: أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات

الداخلية الأولية الفطرية، والعضوية والفسولوجية والثانوية المكتسبة ويعبر عن سلم داخلي حث يقل الصراع، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة.

### • تحقيق التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج

في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق النجاح الدراسي.

• **تحقيق التوافق المهني:** ويتضمن اختيار المناسب للمهنة والاستعداد علميا وتدريبيا لها والدخول فيها، والإنجاز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح، أي وضع الفرد المناسب في المكان المناسب بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع.

• **تحقيق التوافق الاجتماعي:** ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة وتعديل القيم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية، ويدخل ضمن التوافق الاجتماعي الأسري والتوافق الزوجي (زهران، 1977، ص 36).

وتجدر الإشارة إلى أن الصحة النفسية كهدف، والتوافق النفسي كهدف مختلفان وليس مترادفان، فالفرد قد يكون متوافقا مع بعض الظروف، وفي بعض المواقف، ولكنه قد لا يكون صحيحا نفسيا لأنه قد يساير البيئة خارجيا، ولكنه يرفضها داخليا.

#### • تحسين العلاقات الشخصية:

يقضي الإنسان معظم حياته في تفاعلات مع الآخرين، وقد تكون مشكلات بعض المسترشدين كامنة في علاقاتهم بالآخرين، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض صورة الذات لدى الفرد نفسه مما يجعله يتصرف بدافعية في علاقاته، أو قد يرجع ذلك إلى نقص في المهارات الاجتماعية وسواء كانت العلاقات في العمل أو في إطار الأسرة أو في المدرسة فإن المرشد يهدف في عمله إلى مساعدة المسترشد على تحسين نوعية حياته بأن يصبح أكثر فاعلية في علاقاته الشخصية.

#### • المساعدة على تنمية طاقات المسترشد:

يسعى الإرشاد لتوفير الفرص للمسترشدين لينموا طاقاتهم وإمكانياتهم عن طريق استخدام قدراتهم وميولهم لأقصى ما يمكن، ويمكن النظر إلى هذا الهدف على أنه يحسن من الفاعلية الشخصية، ويفترض بلوشر Blocher أن الإرشاد يبحث أولا في زيادة حرية الفرد في حدود ذاته وبيئته، وثانيا في العمل على زيادة فاعلية الفرد بإعطائه إمكانيات الضبط للبيئة وللاستجابات التي تولدها البيئة فيه، وهذا التركيز يعني أن المرشدين يعملون على مساعدة المسترشدين أن يتعلموا كيف يتغلبون على السلوكيات المتطرفة مثل التدخين أو التغلب على الخجل والاكنتاب وغيرها (الشناوي، 1996، ص 279).

### • تحقيق الذات:

يهدف الإرشاد النفسي إلى نمو مفهوم موجب للذات، والذات هي كينونة الفرد وحجر الزاوية في شخصيته، ومفهوم الذات الموجب يعبر عنه بتطابق مفهوم الذات الواقعي (أي المفهوم المدرك للذات الواقعية كما يعبر عنه الشخص)، ومع مفهوم الذات الموجب عكس مفهوم الذات السالب الذي يعبر عنه عدم تطابق مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المثالي، (أي المفهوم المدرك للذات المثالية كما يعبر عنه الشخص)، ومفهوم الذات الموجب عكس مفهوم الذات السالب الذي يعبر عنه عدم تطابق مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المثالي، ومعلوم أن مفهوم الذات هو المحدد الرئيس للسلوك، (زهران، 1977، ص 35)، أي أن تحقيق الذات يكون باعتبار القيم، ومبادئ الأخلاق أساس هام من أسس تحقيق الذات، وقد ناقش شوبن هذه المبادئ باعتباره المسؤولية الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، والعمل على تنمية المجتمع، وتحسينه باعتبارها من خصائص الإنسان السوي، ومن ثم يمكن اعتبار هذه الخصائص هي خصائص الإنسان الفعال الذي يعمل على تحقيق ذاته (الداهري، 2005، ص 29).

ويؤكد "روجرز: أن الدافع إلى تحقيق الذات من أهم الدوافع التي تحفظ للمرء صحته النفسية، وكلما تمكن الفرد من تحقيق ذاته ساعده ذلك على التخلص من القلق، ودور المرشد النفسي ومراكز الإرشاد النفسي هو محاولة مساعدة الفرد على تحقيق الذات دون صعوبات، ويقتضي ذلك من المرشد النفسي أن يحاول مساعدة الفرد على تنمية مفهوم إيجابي للذات بحيث يتطابق فيه مفهوم الفرد الواقعي عن ذاته مع المفهوم المثالي للذات لأن أكثر ما يعوق تحقيق الذات لدى الفرد هو نمو مفهوم سلبي للذات بحيث لا يتطابق فيه مفهوم الفرد الواعي عن ذاته مع المفهوم المثالي للذات الذي يتمنى الفرد أن يكون لديه.

(جميل، 2005، ص 33)

### • النهوض بعملية اتخاذ القرارات:

يسعى الإرشاد إلى مساعدة الأفراد في الحصول على المعلومات والتوضيح والتصنيف لمسات الشخصية، والهموم العاطفية التي قد تتدخل بصناعة القرارات وتساعد المسترشد على تفهم قدراته وميوله، وإمكانيته واتجاهاته ومشاعره. (ملحم، 2001، ص 43)، وحتى لو اعتبرت الغاية من الإرشاد هي تمكين المسترشد من اتخاذ قرارات حاسمة وهامة في حياته، إلا أنه ليس من جهة المرشد أن يقرر ما هي القرارات التي يستخدمها المسترشد أو يختارها، وإنما القرارات هي قرارات المسترشد ويجب عليه أن يعرف كي تتخذ القرارات، لأن الإرشاد يساعد الأفراد بحيث يصبحون قادرين فيما بعد على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم وبذلك يصبحون مستقلين معتمدين على أنفسهم في هذا الشأن. (الشناوي، 1996، ص 278)

### • تحسين العملية التربوية:

يستخدم التوجيه والإرشاد بشكل واسع في المدرسة، ومن أكبر مجالاته مجال التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع، وتحقيق الحرية والأمن والارتياح، بما يتيح فرصة نمو شخصية التلاميذ من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم، ولتحسين العملية التربوية يوجه الاهتمام إلى ما يلي:

- إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل واستخدام الثوابت والتعزيز وجعل الخبرة التربوية التي يعيشها التلميذ كما ينبغي أن تكون من حيث الفائدة المرجوة.
- عمل حساب الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم.
- إعطاء مكان مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تفيد في معرفة التلميذ لذاته وفي تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية وتلقي الضوء على مشكلاته وتعليمه كيف يحلها.
- توجيه التلاميذ إلى طريقة المذاكرة والتحصيل السليم بأفضل طريقة ممكنة حتى يحققون أكبر درجة ممكنة من النجاح.
- وهكذا ترى أن تحسين العملية التربوية يعتبر من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي في المجال التربوي (زهران، 1977، ص 37).

### 3. الأغراض التي تحققها أهداف العملية الإرشادية:

يرى كورميير وكورميير (1985) Coummier and Courmier أن أهداف العملية الإرشادية لها ستة أغراض هي:

**أولاً:** تتيح الأهداف توجهات للإرشاد، فالأهداف المحددة بوضوح تعكس مجالات اهتمام المسترشد التي تحتاج إلى الاهتمام المباشر، كما أن إعداد الأهداف يمكن أن يوضح التوقعات الأولية للمسترشد في الإرشاد، كذلك فإن الأهداف قد تساعد كلا من المرشد والمسترشد على أن يتوقعا بدقة ما يمكن وما لا يمكن تحقيقه في الإرشاد.

وعلى الرغم من أن لكل نظرية وجهتها الخاصة في الإرشاد، فإن تحديد الأهداف بشكل فردي لكل مسترشد يساعد على تأكيد أن الإرشاد ينظم بشكل محدد لمواجهة حاجات المسترشدين، وهناك ميل من المسترشدين أن يلزموا أنفسهم بالتغيرات التي يخططونها أكثر من التغيرات التي تفرض عليهم، وبدون

الأهداف يصبح الإرشاد بدون جهة، أو يصبح قائما على التحيزات النظرية أو التفضيلات الشخصية للمرشد. (Bandura, 1969)

**ثانيا:** أن الأهداف تسمح للمرشدين أن يحددوا ما إذا كانت لديهم المهارات والميل والكفاءة للعمل مع المسترشد معين نحو نتيجة معينة، وبناء على اختيار المسترشد لأهدافه وقيم المرشد ومستوى خبرته فإن المرشد يقرر ما إذا كان سيستمر في العمل مع المرشد أو سيحله إلى مرشد متخصص آخر.

**ثالثا:** تلعب الأهداف دورا هاما في المعرفة وفي حل المشكلات، بالأهداف تسهل الأداء الناجح وحل المشكلة لأنها تتكرر عادة في ذاكرتنا الفعالة، ولأنها توجه انتباهنا للمصادر والمكونات البيئية التي يمكن أن تسهل حل المشكلة.

**رابعا:** تحديد بعض الأسس التي تختار بناء عليها استراتيجيات وطرق إرشادية معينة فالتغيرات التي يرغبها المسترشد (الأهداف) تحدد لدرجة ما أنواع الإجراءات واستراتيجيات العلاج التي يمكن أن تستخدم ويتوقع لها النجاح.

**خامسا:** تلعب الأهداف دورا هاما في تقييم نتائج الإرشاد، فالأهداف يمكن أن تشير إلى الفرق بين ماذا يمكن للمسترشد أن يقوم به وإلى أي درجة في المستقبل، مع وجود الهدف فإن المرشد والمسترشد يمكنهما أن يراقبا التقدم نحو الهدف ومقارنة التقدم قبل وبعد الإرشاد وبذلك يمكن بناءا على ما يحصل عليه من معلومات أن يقدر جدوى الهدف وفاعلية الطرق.

**سادسا:** إن أنظمة تخطيط الهدف تعتبر ذات فائدة لأنها ذات طبيعة استجابة (كما في عملية التقدير Assessment)، حيث يحقق المسترشدون تقدما في التغيير كنتيجة لعملية تخطيط الهدف نفسها. (الشناوي، 1996، ص280-281)

#### 4. مجالات تدخل الإرشاد النفسي:

يتدخل الإرشاد النفسي في حياة الإنسان كلها الخاصة منها والعامة، وباختلاف المشكلات المحيطة به ومنها:

- 1.4 / **المشكلات الشخصية:** ومنها الانحرافات الجنسية التي تسبب الشعور بالذنب والخطيئة والخوف أو القلق الكثير من المشكلات الشخصية التي تهدد توافق الفرد.
- 2.4 / **اضطرابات الشخصية:** كاضطراب السمات، كالانطواء والعصابية والسلبية والتشاؤم وغيرها.

**3.4/ المشكلات الانفعالية:** مثل الغضب، والعدوان، الاكتئاب، الغيرة، والقلق والفوبيا واللامبالاة والتناقض الانفعالي، ويصاحب المشكلات الانفعالية ضعف الثقة بالنفس وسرعة وسهولة الاستشارة الانفعالية والحساسية الانفعالية النفسية الزائدة.

**4.4/ مشكلات التوافق:** ومن أبرزها سوء التوافق الشخصي وعدم الثقة بالنفس وضعف تحقيق الذات، والسلبية والملل وعدم تحمل المسؤولية.

**5.4/ مشكلات السلوك العامة:** ويتناول الإرشاد النفسي الاضطرابات السلوكية ومن أمثلتها اضطراب العادات مثلا التلازمات الحركية كهز الرجلين وحركات اليدين وحركات الرأس والكتفين ورمش العينين وقرض الأسنان (جبل، 2000، ص 253).

**6.4/ المشكلات الجنسية:** ومنها مشكلات البلوغ الجنسي وما قد يصاحبه من مشكلات مثل الخجل والميل إلى الاستعراض، والانعزال عن جماعة الرفاق وسوء التوافق الاجتماعي والنشاط الجنسي المبكر، وصعوبة السلوك في مستوى النضج حسب توقعات الكبار، وكذلك الحال بالنسبة للتأخر الجنسي وما قد يصاحبه من مشكلات مثل الانعزال والخجل والقلق بسبب تأخر البلوغ والشعور بالنقص وعدم الكفاية وسوء التوافق الاجتماعي والانفعالي، ومن مشكلات أيضا نقص المعلومات الجنسية الصحية ونقص التربية الجنسية، وممارسة العادة السرية.

**7.4/ المشكلات الصحية:** ومنها نقص الرعاية الحية، ووجود بعض مظاهر النمو المنحرف عن معايير النمو بالزيادة أو النقصان كما في حالات السمنة المفرطة (وخاصة عند البنات) وظهور بثور الشباب (حب الشباب)..الخ.

**8.4/ المشكلات الأسرية:** مثل الخلافات والانفصال والطلاق بين الوالدين، وزواج أحد الوالدين أو كليهما من جديد، وموت أحد الوالدين أو كليهما، والوالدين العصبيين المتسلطين اللذين يعتبر سلوكهما قدوة سيئة للشباب، ونقص الخصوصية في الأسرة...الخ.

**9.4/ المشكلات الدينية والأخلاقية:** وتتمثل في ازدواج الشعور الديني ووجود اتجاهات دينية مثل الشك والإلحاد والضلال، وعدم أداء الشعائر الدينية، وما يصاحب ذلك عادة من صراع وقلق ومشاعر الذنب وتأنيب الضمير، ويربط عادة بالمشكلات الدينية مشكلات أخلاقية مثل عدم الالتزام بالقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع.

**10.4/ المشكلات الاجتماعية:** ومن مظاهرها الانسحاب والانطواء والعدوان والتمرد والانحراف ومصاحبة أقران السوء، ومغايرة المعايير الاجتماعية وتحديها بطريقة (خالف تعرف)، ومن أخطر المشكلات الاجتماعية زيادة وقت الفراغ وعدم شغله بما يفيد.

**11.4/ المشكلات المدرسية:** مثل السرحان وعدم القدرة على الاستذكار وعدم المثابرة ونقص الضبط والربط في المدرسة وعدم الانضباط في الفصل ومناوأة المدرسين وعدم ملائمة الموانع الدراسية والشك في قيمتها والفشل والرسوب.

**12.4/ المشكلات المهنية:** ومنها نقص التعليم والتدريب والتأهيل المهني، وعدم معرفة الفرص المهنية المتاحة وكيفية الدخول فيها، وعدم توافرها مما يؤدي إلى سوء التوافق المهني، يضاف إلى هذا ظاهرة البطالة الاقتصادية والاعتماد على الآخرين (زهران، 1977، ص 240).

#### 5. نظريات الإرشاد النفسي:

تعددت النظريات النفسية التي اشتق من مبادئها ما يسمى بنظريات الإرشاد، وسيتم عرض الفكرة الأساسية لبعض النظريات الأكثر استخداماً وأهم التقنيات المستخدمة فيها، وذلك فيما يلي:

#### 1.5/ نظرية التحليل النفسي:

ترجع هذه النظرية فرويد، Freud وهي من أشهر النظريات النفسية، وتعتمد على مفاهيم عدة أهمها:

- تفسيرها للسلوك من خلال الانتباه إلى الدوافع التي تؤثر في السلوك، وبخاصة الدوافع اللاشعورية وأهمية الغريزة، والحوادث أو التجارب الجنسية في السنوات الخمس الأولى من حياة الإنسان وتعتمد النظرية مفاهيم كالهو والأنا والأنا الأعلى، والشعور واللاشعور، وما قبل الشعور.

والمرتكزات الأساسية التي يقوم عليها الإرشاد النفسي التحليلي:

- يتحكم عامل اللاشعور، في السلوك الإنساني في بعض الأحيان.
- استكشاف المواد المكبوتة في (اللاشعور) من أحداث، وخبرات، وذاكرات مؤلمة ودوافع متصارعة، وانفعالات عنيفة، وصراعات شديدة.

- استدراج هذه المكبوتات من غياهب (اللاشعور) إلى حيز الشعور.

- يمتد تأثير العوامل التي حصلت في الطفولة إلى الرجولة.

- الصراع بين الغرائز والمجتمع صراع عام وموجود في كل مكان وزمان.

- يفسر (اللاشعور) عن طريق الأحلام وعمليات الطرح أو التحليل وكذلك الأساليب الإسقاطية.

- هناك طرق يتبعها الفرد للتحايل على القلق والصراعات الدفينة ومنها: الكبت-النكوص-الإسقاط-الإنكار-التثبيت...الخ.
- التحليل النفسي يقوم على أساس أن المرض النفسي يمكن علاجه إذا ما حقق المريض الاستبصار Insight في مشكلاته، حيث يقوم المعالج النفسي عندها بتوجيه دوافعه المكبوتة.
- يرى العلاج النفسي التحليلي (الكلاسيكي) أن العصاب يرجع إلى عوامل حيوية وليس إلى العوامل الثقافية والاجتماعية.
- القلق العصاب ومحوره، وعقدة (أوديب) نواته ومنشؤه.
- يركز التحليل النفسي على أهمية العلاقة الدينامية بين المريض والمعالج، ويهتم بمبدأ التقبل، أي تقبل المريض من المعالج مما ينعكس على المريض فيقبل نفسه.
- يعتبر تداعي الحر أو الترابط الطليق الخطوة الرئيسية في عملية التحليل النفسي للكشف عن المواد المكبوتة في (اللاشعور).
- في العلاج النفسي التحليلي البحث عن منفذ إلى تجارب الطفولة وإعادة ترتيب الماضي بعد أن تبحث وتحلل وتترجم وذلك على أمل إعادة تركيب الشخصية.
- جلسة العلاج مهمة في مساعدة العميل للوصول إلى الوعي الذاتي والصدق وكذلك الوصول إلى السيطرة على الحوافز والسلوك غير المعقول.
- الإصغاء للمريض من قبل المعالج ضروري في العلاج، والتحليل الجيد، والانتباه إلى المقاومة، وإلى الفجوات، وعدم التناسق في كلام العميل واستنتاج المعنى في التداعي الحر، والملاحظة خلال الجلسات.
- ضرورة إخبار المريض بكل إجراءات العملية العلاجية (أسماء، 2002، 147).
- ويكون دور المعالج: مساعدة المريض على الحديث بصراحة تامة عن نفسه ومحاولة استدراج المكبوتات الداخلية لها، كما يقوم بدور الداعم الواقي أثناء عملية التفريغ الانفعالي، والتداعي الحر، وتحليل أحلام المريض وتفسيرها، وهفوات اللسان وكلما كان التفريغ الانفعالي قويا كلما إرتاح الإنسان من أذى كبتها، ومن ثم الوصول بالمريض لمعرفة مشكلاته ومواجهتها (المرجع السابق، ص 149).
- وأهم التقنيات الإرشادية التي تستخدمها النظرية هي: التنفيس الانفعالي، التنويم، العلاج النفسي التبصيري، التداعي الحر، الإسناد، وتفسير الأحلام.

## 2.5/ النظرية السلوكية:

وهي تستند إلى فرضية أساسية وهي أن معظم مشاكل المسترشدين هي مشاكل سلوكية تنتج عن تعلم خاطئ في أساليب التعلم لديهم، لذلك يرى السلوكيون الجدد أن جوهر الإرشاد النفسي السلوكي هو تعلم أساليب سلوكية جديدة أكثر تكيفا لإحداث أحسن تعلم ممكن للمرشد، ويرون أن مهمة المرشد تتركز في تقديم أفضل أساليب التعلم السلوكي، (الخطيب، 2000، ص 298)، وتركز النظرية السلوكية في الإرشاد على تعزيز السلوك السوي المتوافق، ومساعدة العميل في تعلم سلوك جديد مرغوب، والتخلص من السلوك الغير مرغوب فيه (المرجع السابق، ص 48).

وقام حمدي وآخرون (1992) بتحديد خطوات الإرشاد السلوكي من خلال تحديد السلوك المستهدف، وتعريفه، وقياسه، وتحديد المتغيرات ذات العلاقة الوظيفية بالسلوك وتلخيص النتائج ومناقشتها، وتقييم فاعلية برنامج العلاج، وتصميم خطة العلاج وتنفيذ الخطة (حمدي وآخرون، 1992، ص 369). وأهم التقنيات الإرشادية التي تستخدمها النظرية هي:

الاقتصاد الرمزي، التعاقدات المشروطة، الكف المتبادل، التخلص المنظم من الحساسية، التدريب على السلوك التوكيدي، النمذجة، إعادة البناء المعرفي، التعزيز والعقاب التشكيل والإطفاء، الاسترخاء. تكلفة الاستجابة، الواجبات المنزلية.

## 3.5/ النظرية المعرفية (الاتجاه العقلاني الانفعالي):

تعد النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في ميدان تفسير وتعديل السلوك الإنساني، ويرى أصحاب الاتجاه العقلاني الانفعالي أن سبب معانات الفرد لا تعود إلى الأحداث التي يواجهها في حياته، وإنما تعود معاناته إلى كيفية النظر إليها والتعامل معها، لأن ذلك هو الذي يقود غلى ردود الأفعال الانفعالية (الخطيب، 2000، ص 274) لذلك فإن الاضطراب النفسي ينشأ نتيجة اضطراب التفكير، ويرى ألبرت إليس Albert Ellis أن ما يعنيه الفرد من انفعالات مدركة، كالقلق والحزن، لا تنتج عما وقع له من أحداث قريبة تبدو في الظاهر وكأنها أسباب هذه الانفعالات، إنما هو نتيجة لأفكار خاطئة موجودة لدى هذا الشخص حول الأحداث التي وقعت، ويرى ألبرت إليس Albert Ellis أن العلاج هو التعرف على الجانب غير العقلاني في التفكير ثم مهاجمته وتوضيح عدم عقلانيته، يلي ذلك إحلال الأفكار الصحيحة، أي العقلانية، مكانه ثم يكون بعد ذلك ما قد يكون من أساليب تعديل السلوك.

(الشناوي، 1994، ص 98)

ويستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي لتحقيق أهدافه بعض التقنيات أهمها:  
الطرق المعرفية، الإيحاء، استخدام المرح والنكتة، النقاش والأسئلة السقراطية، الإقناع والتشجيع،  
التخيل، والأساليب التعليمية النشطة، من خلال تقنيته المعروفة بالـ (ABC).

#### 4.5/ نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص:

يرى روجرز، Rogers صاحب النظرية أن الشخصية عملية متفردة نسبيا داخل الفرد، وكان معظم اهتمامه متجها نحو التغيير في الشخصية، لذلك لم يظهر في نظريته مفهوم متكامل حولها، وإنما هناك نقاطا ظهرت في نظريته حول ديناميات الشخصية منها:

- يستجيب الكائن الحي لمجاله الإدراكي حسب خبرته وأحاسيسه وهذا المجال هو واقع وحقيقة الفرد.
- يستجيب الكائن الحي للمجال الظاهراتي، وهو المجال الكلي للخبرة في لحظة ما ككل منظم.
- للإنسان نزعة أساسية واحدة وهي أن يكافح لتحقيق الذات وبقائها.
- السلوك محاولة موجهة نحو هدف وهو محاولة إشباع الحاجات التي يخبرها الإنسان في مجاله كما يدركه.

- الانفعال يصاحب السلوك الموجه نحو هدف.
- إن أفضل موقع لفهم السلوك الإنساني هو الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه أي كما ينظر هو غلى نفسه ويراه.

- يتميز جزء من المجال الإدراكي بالتدرج ليكون الذات.
- تتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة، وخاصة التفاعل مع الآخرين.
- القيم المرتبطة بالخبرات والقيم التي تشكل جزءا من بنية الذات تكون في بعض الحالات قيما خبرها الكائن الحي مباشرة، وفي حالات أخرى قيما تشربها أو أخذها عن الآخرين ولكنها مدركة بشكل مشوه كما لو أنه خبرها بشكل مباشر.

- إذ لم يتسق السلوك مع بناء الذات تدرك على أنها تهديد، عندها يبدأ تنظيم الذات الدافعية ضد الخبرات المهددة.

- عندما يدرك الشخص كل الخبرات بشكل متسق فإنه يصبح أكثر تفهما للآخرين، (جابر، 1990) ويعتبر المرشد الروحاني في عمله المسترشد كفرد وليس كمشكلة ليحاول المرشد فهم اتجاهاته، وأثرها على مشكلته من خلال ترك المسترشد يعبر بحرية حتى يتحرر من التوتر الانفعالي الداخلي.

وتتمثل المراحل التي يسلكها المرشد في ضوء هذه النظرية في:

- **مرحلة الاستطلاع والاستكشاف:** ومن خلالها يمكن التعرف على الصعوبات التي تعيق المسترشد وتسبب له القلق والضيق، والتعرف على جوانب القوة لديه لتقويمها والجوانب السلبية لتجنبها من خلال الجلسات الإرشادية، أو مقابلة ولي أمر التلميذ أو إخوته ومدرسيه وأصدقائه وأقاربه، وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة المسترشد على فهم شخصيته واستغلال الجوانب الإيجابية منها في تحقيق أهدافه كما يريد.

- **مرحلة التوضيح وتحقيق القيم:** وفي هذه المرحلة يزيد وعي المسترشد ويزيد فهمه وإدراكه للقيم الحقيقية التي لها مكانة لديه، من خلال الأسئلة التي يوجهها المرشد والتي يمكن معها إزالة التوتر لدى المسترشد بالمكافأة وتعزيز الاستجابات، وتعتمد على توضيح المرشد لمدى تقدم المسترشد في الاتجاه وتأكيده للمسترشد بأن ذلك يمثل خطوة أولية في التغلب على اضطرابات الانفعالية.

(القذافي، 1997، ص 14)

- **تعقيب:** نظريات الإرشاد لها تفسيرات مختلفة حول طبيعة الإنسان وماهيته ومكوناته الشخصية ودينامياتها، بحيث تقترح وسائل وتقنيات عديدة لمساعدة الأفراد في مواجهة مشكلاتهم الحياتية وكذا محاولة التكيف والتعايش معها، ولكل نظرية إيجابياتها وسلبياتها وتوجهاتها ومنطلقاتها الفكرية التي تستند عليها، ولكل نظرية نقص في وجهة معينة تكمله النظرية الأخرى ما يسمح للمرشد ليجد ضالته من خلال استخداماته لكل النظريات، نظرا للصعوبة التي يواجهها في التعامل مع بعض الحالات الإرشادية، إذن النقص الموجود على مستوى كل نظرية من الممكن أن تكمله النظرية الأخرى مما يسمح بمزاولة العملية الإرشادية من منطلق المرونة في استخدام الفنيات والتقنيات الموجودة في كل نظرية .

## 6. الحاجة إلى الإرشاد النفسي:

أصبح الإرشاد النفسي ضرورة ملحة تقتضيها الظروف الحالية، والعصر المتسارع الذي نعيش فيه، والثورة المعرفية الهائلة التي نشدها، والتحديات التي نواجهها في القرن الحالي في شتى مجالات وجوانب الحياة، نفسيا واجتماعيا وأسريا ومهنيا، مما يدفعنا إلى البحث عن تحقيق التكيف مع هذه التحديات والتعايش معها، ولعل الإرشاد النفسي من أهم الأساليب التي يحتاجها الأفراد للوصول إلى التوافق مع

الذات ومع المجتمع ومع البيئة المحيطة، ومن أهم العوامل التي تؤكد على ضرورة وأهمية الحاجة إلى الإرشاد النفسي نجد ما يلي:

#### 1.6/ ضغوط الحياة:

الإنسان يعيش تحت الضغوط في سعيه لتحقيق أهدافه وتطلعاته سواء كان الضغط ناجماً عن ضغوط الأسرة، أو ضغوط العمل، أو عن الأنظمة الاجتماعية أو عن المدرسة وغيرها مما أدى إلى انخفاض قدرة الفرد على التحمل وإلى الاحتراق النفسي، مما استوجب توفر الإرشاد النفسي والذي نحتاج إليه في حالات الأزمات.

#### 2.6/ أوقات الفراغ:

تزداد مشكلة الفراغ صعوبة عند الشباب يوماً بعد آخر، سواء كان نتيجة ترك الأفراد للعمل أو تركهم للمدرسة، والإخفاق في الاستفادة من أوقات الفراغ بطريقة صحيحة، يؤدي إلى فرص التفاعل مع الأفراد من ذوي القيم المناهضة للمجتمع، وأوجد هذا تحدياً أمام الإرشاد النفسي، يسمى بإرشاد أوقات الفراغ، وتمثل أوقات الفراغ تحدياً جديداً أمام المرشدين النفسيين في المدرسة والجامعة... الخ للقيام بواجبهم من أجل التوجيه والإرشاد.

#### 3.6/ التقدم العلمي والتكنولوجي:

يشهد العالم الآن تقدماً علمياً وتكنولوجياً تتزايد سرعته في شتى المجالات، ويترتب عن ذلك صراع بين ما نعتنقه من قيم وبين القيم الواردة من الخارج، ولكي يواكب الفرد والمجتمع ما يجري في العالم من تقدم علمي وتكنولوجي، فإنه لا بد أن يواجه مشكلات كثيرة، يحتاج فيها إلى المساعدة من أجل مواجهتها وحلها وهذا ما يقوم به الإرشاد النفسي.

#### 4.6/ تطور التعليم:

تطور الآن التعليم وتطورت مفاهيمه، وتعددت أساليبه وطرقه ومناهجه والأنشطة التي يتضمنها، وتتوعدت المشكلات التي يعاني منها الطلبة، وظهرت مشكلات جديدة مثل التسرب وجود طلبة متفوقين ومتأخرين وجانحين، وذوي الاحتياجات الخاصة، وظهور الأساليب الحديثة في التعليم مثل التعلم عن بعد، التعلم التعاوني، التعلم الذاتي أصبحت الحاجة ماسة إلى المرشد النفسي الطلابي، وإلى التوجيه والإرشاد للتعامل مع المشكلات التي ظهرت حديثاً (المشاقبة، 2008، ص ص 33-37).

## 6-5/ فترات الانتقال:

يمر كل فرد خلال مراحل نموه بفترات انتقال حرجة يحتاج فيها إلى علم النفس الإرشادي، وأهم الفترات الحرجة عندما ينتقل الفرد من المنزل إلى المدرسة وعندما يتركها، وعندما ينتقل من الدراسة إلى العمل وعندما يتركه، وعندما ينتقل من حياة العزوبة إلى الزواج وعندما يحدث طلاق أو موت، وعندما ينتقل من الطفولة إلى المراهقة، ومن المراهقة إلى الرشد، ومن الرشد إلى سن القعود والشيخوخة، إن فترات الانتقال الحرجة هذه قد يتخللها صراعات وإحباط وقد يلونها القلق والخوف من المجهول والاكنتاب، وهذا يتطلب إعداد الفرد قبل فترة الانتقال ضمانا للتوافق مع الخبرات الجديدة، وذلك بإمداده بالمعلومات الكافية وغير ذلك من خدمات علم النفس الإرشادي، حتى تمر فترة الانتقال بسلام.

## 6.6/ التغير الاجتماعي:

يشهد العالم في العصر الحاضر قدرا كبيرا من التغير الاجتماعي المستمر السريع، ويقابل عملية التغير الاجتماعي عملية أخرى هي عملية الضبط الاجتماعي Control Social التي تحاول توجيه السلوك بحيث يساير المعايير الاجتماعية ولا ينحرف عنها، وهناك الكثير من عوامل التغير الاجتماعي أدت إلى زيادة سرعته عن ذي قبل مثل: الاتصال السريع والتقدم العلمي والتكنولوجي، وسهولة التزاوج بين الثقافات ونمو الوعي وحدث الثورات والحروب...الخ، ومن أهم ملامح التغير الاجتماعي ما يلي:

1. تغير بعض مظاهر السلوك، فأصبح مقبولا بعد ما كان مرفوضا من قبل، وأصبح مرفوضا ما كان مقبولا من قبل.

2. إدراك أهمية التعليم في تحقيق الارتفاع على السلم الاجتماعي-الاقتصادي.

3. التوسع في تعليم المرأة وخروجها إلى العمل.

4. زيادة ارتفاع مستوى الطموح، وزيادة الضغوط الاجتماعية للحراك الاجتماعي الرأسي إلى أعلى.

5. وضوح الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق في القيم والفروق الثقافية والفكرية وخاصة بين الكبار

والشباب حتى يكاد التغير الاجتماعي السريع يجعل كلا من الفريقين يعيش في عالم مختلف.

(أبو أسعد، 2009، ص ص 19-20)

## 7. مناهج الإرشاد النفسي:

إن المعرفة التي نحصل عليها باستخدام منهج هي ما نسميها المعرفة العلمية، وإذا كانت الخدمات الإرشادية تقدم للأفراد في مجالات ثلاثة هي الإنماء والوقاية والعلاج، فإن هذه الخدمات تقدم من خلال مناهج ثلاثة أيضاً، يكون كل منهج منها متخصص في مجال من المجالات الثلاثة وهي: المنهج الإنمائي والمنهج الوقائي والمنهج العلاجي، وفي الجزء نشير إلى كل منهج على حدة كالآتي:

### 1.7/ المنهج الإنمائي:

ويطلق عليه أحيانا الإستراتيجية الإنشائية، وترجع أهمية المنهج الإنمائي إلى أن خدمات الإرشاد والتوجيه تقدم أساسا إلى العاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد وإلى تدعيم الفرد المتوافق إلى أقصى حد ممكن.

يتضمن المنهج الإنمائي الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي والسليم لدى الأسوياء والعاديين، خلال رحلة نموهم طول العمر حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والكفاية والتوافق النفسي. ويتحقق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة وأسلوب حياة موفق بدراسة الإستعدادات والقدرات والإمكانات، وتوجيهها للتوجيه السليم نفسيا وتربويا ومهنيا، ومن خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية جسيما وعقليا واجتماعيا وإنفعاليا.

### 2.7/ المنهج الوقائي:

يحتل المنهج الوقائي مكانا في التوجيه والإرشاد النفسي، ويطلق عليه أحيانا منهج "التحصين النفسي" ضد المشكلات والإضطرابات والأمراض النفسية، ويقول المثل " الوقاية خير من العلاج " ونحن نعرف أن الوقاية تغني عن العلاج، وأن جرام وقاية خير من طن علاج، وإن الطن من الوقاية يكلف المجتمع أقل مما يكلفه جرام واحد من العلاج.

ويهتم المنهج الوقائي بالأسوياء والأصحاء قبل إهتمامه بالمرضى ليقبهم ضد حدوث المشكلات والإضطرابات والأمراض النفسية.

وللمنهج الوقائي مستويات ثلاثة هي :

**الوقاية الأولية:** وتتضمن منع حدوث المشكلة أو الإضطراب أو المرض بإزالة الأسباب حتى لا يقع

المحذور.

**الوقاية الثانوية:** وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الإضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.

**الوقاية من الدرجة الثالثة:** وتتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الإضطراب أو منع إزمان المرض.

وتتركز الخطوط العريضة للوقاية من الإضطرابات النفسية فيما يلي:

\* **الإجراءات الوقائية الحيوية:** وتتضمن الاهتمام بالصحة العامة، والنواحي التناسلية.

\* **الإجراءات الوقائية النفسية:** وتتضمن رعاية النمو النفسي السوي، ونمو المهارات الأساسية، والتوافق الزوجي، والتوافق الأسري، والتوافق المهني، والمساندة أثناء الفترات الحرجة، والتنشئة الاجتماعية.

\* **الإجراءات الوقائية الاجتماعية:** وتتضمن إجراء الدراسات والبحوث العلمية وعمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية (حمدي عبد الله، 2012، ص79).

ومن الخدمات الإرشادية التي تقدم لتحقيق أهداف المنهج الوقائي:

1. خدمات تقدمها مراكز رعاية الطفولة والأمومة، من خلال العناية بالأمهات الحوامل وإرشادهم إلى كيفية حماية الأطفال من مشكلات سوء التغذية والإصابات.

2. خدمات تربوية تهتم بتحديد وتشخيص مشكلات التعليم المرتبطة بالمدرسة والمنهج الدراسي ونظام الامتحانات، والمشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية والمشكلات الاجتماعية، وكذلك المشكلات المرتبطة بالقدرات العقلية والاستعدادات والميول والاتجاهات، والمشكلات المرتبطة بالمناخ المدرسي، واختيار المعلم، والتفاعل بين المعلم والمتعلم...الخ.

3. خدمات تقدمها وسائل الإعلام: في التأكيد على القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية والمثل الأخلاقية، وتقديم نماذج مشرفة في مجالات العلوم المختلفة، وتكوين الاتجاهات وطرق تعديلها.

4. خدمات إرشادية في المجال المهني: تسعى إلى وضع الفرد المناسب في المكان المناسب عن طريق المواءمة بين متطلبات المهنة وخصائص الفرد، حتى يتحقق التوافق المهني.

5. خدمات إرشادية في المجال الأسري: تسعى إلى التأكيد على شروط اختيار القرين، والتفاعل الأسري، وأساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية، وحدود المسؤولية لكل فرد في الأسرة والحقوق والواجبات لكل فرد في الأسرة، وكيفية التواصل بين الأجيال المختلفة.

6. خدمات خاصة بالصحة العامة: وتشمل هذه الخدمات الرعاية الصحية للمواطنين، وتوفير السكن وأماكن الترويح، والتشجيع على تكوين جماعات الانتماء للمؤسسات الاجتماعية، وتشريعات خاصة بسوق العمل وشروطه، وخاصة عمل الأطفال والمرضى.

## 3.7/ المنهج العلاجي:

يتعامل المنهج العلاجي مع الأفراد أصحاب المشكلات أو الاضطرابات، بهدف علاجهم وإعادة التوافق النفسي والاجتماعي وتحقيق الصحة النفسية وهناك حاجة ملحة للمنهج العلاجي لعدة أسباب أهمها:

أ. الخدمات والجهود التي تقدم من خلال المنهج الإنمائي أو المنهج الوقائي مهما تنوعت أو زادت كفاءتها، لا يمكن أن تقي بكل الحاجات للأفراد لعدة أسباب منها:

- أنها قد لا تصل على بعض الأفراد.

- قد تتوفر ولكن الأفراد لا يستفيدون منها.

ب. توجد تغيرات بيولوجية وفسولوجية ونورولوجية واجتماعية تجعل الأفراد عرضة لأزمات Crisis وفترات حرجة في مواقف ما وفترات زمنية ما.

ت. من الصعب التنبؤ ببعض المشكلات والاضطرابات فتحدث بالفعل.

لهذه الأسباب يكون من المتوقع وجود العديد من المشكلات والاضطرابات تستحق العلاج حتى يمكن إعادة التوافق والصحة النفسية للمسترد.

يهتم المنهج العلاجي في مجال الإرشاد النفسي بتحديد المشكلة والتعرف عليها وتحديد موقف المشكلة وخصائص المسترد ثم تقديم الخدمات الإرشادية العلاجية متبعا المراحل التي اشرفنا إليها في خطوات العملية الإرشادية، وعند تقديم الخدمات الإرشادية من خلال المنهج العلاجي يتم التركيز على استثمار طاقات المسترد وإيجابيته للتغلب على المشكلة أو الاضطراب، وتختلف الخدمات الإرشادية المقدمة باختلاف تشخيص الحالة، مثال على ذلك: عند تشخيص حالة التأخر الدراسي تقدم الخدمات الإرشادية على التلميذ والمعلم، والوالدين، وعند تشخيص حالة الشعور بالذنب أو الوسواس والأفعال القهرية تقدم الخدمات الإرشادية على المسترد في المقام الأول (المرجع السابق، 2010، ص 33).

ويهتم المنهج العلاجي بنظريات الاضطراب والمرض النفسي و أسبابه وتشخيصه وطرق علاجه وتوفير المرشدين والأخصائيين النفسيين والمعالجين والمراكز والعيادات والمستشفيات النفسية.

ويلاحظ أن المنهج العلاجي يحتاج إلى تخصص أدق في الإرشاد العلاجي إذا قورن بالمنهجين الإنمائي والوقائي، وهو أكثر المناهج تكلفة في الوقت والجهد والمال. كذلك فإن نسبة نجاح الإستراتيجية لا يكون 100% وقد يفلت الزمام من يد الأخصائي النفسي أو المعالج إذا بدأ العلاج بعد فوات الأوان.

(حمدي، 2012، ص82)

**8. مبادئ الإرشاد النفسي:**

يقوم الإرشاد النفسي على عدد من المبادئ والمسلمات المتعلقة بالسلوك البشري (المسترشد) وعملية الإرشاد، فتعقد تفسير السلوك البشري يضفي التعقد في وضع وتفسير مبادئ لعملية الإرشاد، وتعقدها لا يعني أنها مختلطة أو مشوشة، ويستدل على ذلك ميلر (1965) Miller أنه إذا كان للرياضيات مواد معقدة وليست بسيطة، رغم ذلك لها أسس ومبادئ ومسلمات ونظريات واضحة ومعروفة (زهران، 1977، 53)، بمعنى أنه بالإمكان وضع مجموعة من المبادئ والمسلمات باختصار على النحو التالي:

**8-1 ثبات السلوك الإنساني نسبياً وإمكان التنبؤ به:**

السلوك الإنساني في جملته مكتسب متعلم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم، وهو يكتسب صفة الثبات النفسي والتشابه بين الماضي والحاضر والمستقبل، وكون السلوك الإنساني ثابت نسبياً فإنه يمكن التنبؤ به، ولو لا أن السلوك الإنساني ثابت نسبياً لما أمكن التنبؤ بالسلوك المستقبل، ويلاحظ أن السلوك الإنساني يكون ثابتاً نسبياً بدرجة أكبر ويمكن التنبؤ به بدقة عند الأشخاص العاديين وفي المواقف العادية وتحت ظروف ومتغيرات عادية.

ولكي يكون هذا المبدأ صحيحاً لا بد أن يضاف إليه استدراك هو "إذا تساوت الظروف والمتغيرات والعوامل الأخرى" Other Variables being constant OR other things being equal، والمرشد النفسي أخصائي تغيير وتعديل السلوك، ومن ثم يكون فهم السلوك ودراسة طرق تعديله وتغييره أمر هام في عملية الإرشاد، وفي ميدان التوجيه والإرشاد النفسي لكي يمكن التنبؤ بالسلوك، ويجب دراسة عينات ممثلة من سلوك الفرد في مواقف متنوعة في الحياة اليومية ودراسة تاريخ حياة الفرد واستنتاج أسلوب حياته، ويجب الإحاطة باتجاهات ومعايير النمو في الشخصية العادية ومعرفة العلاقات الاجتماعية وغير ذلك مما يمدنا به علم نفس الاجتماعي وغيرهما من ميادين علم النفس فولمر وبيرناد (1972) Fullmer and Bernard (زهران، 1977، ص 51-55).

**8-2 مرونة السلوك الإنساني:**

ومعناه قابلية سلوك المسترشد للتغيير والتعديل حسب ما تميله دافعية وأهداف هذا المسترشد وهذه المرونة في التغيير والتعديل لا تقتصر على السلوك الظاهر فقط بل يشمل النظام الأساسي للشخصية، ومفهوم الذات مما يؤثر في السلوك ككل، ولو لا هذه المسلمة لما كان الإرشاد النفسي ولا العلاج النفسي، ولا التربية ولا أي جهد يقوم أساساً على تعديل وتغيير السلوك المضطرب أو المرضى إلى سلوك سوي وعادي (المرجع السابق، ص 55).

**8-3 السلوك الإنساني فردي جماعي:**

يعبر سلوك الفرد ويتأثر بشخصيته وفرديته، وفي نفس الوقت يتأثر بالجماعة وقيمتها ومعاييرها، فسلوك الفرد لا يكون فردياً خالصاً ولا اجتماعياً خالصاً (سمارة، 1992، ص 30)، وإذا كانت هذه الشخصية تمثل جملة السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تميز الفرد عن غيره، فالمعايير الاجتماعية هي ميزان أو مقياس السلوك الاجتماعي وهي السلوك النموذجي أو المثالي المحدد لما هو صحيح، وما هو خطأ، وما هو جائز وما هو غير جائز، وما هو مباح وما هو عيب، أي أنها تحدد وتسهل سلوك الفرد والجماعة، وتحدد السلوك المتوقع في المواقف الاجتماعية. (زهران، 1977، ص 56)

**8-4 استعداد الفرد للإرشاد:**

يلجأ الفرد العادي لغيره ممن يتوسم فيهم القدرة والخبرة لحل مشاكله والاستشارة فيما علق من مواقف الحياة، وهذا يعني تقبل الفرد لعملية الإرشاد واستعداده للعمل بها ويتضمن هذا وجود الدافعية والإرادة والرغبة في التغيير، وهو أساس هام يقوم عليه عملية الإرشاد نفسها، حيث أنه لا تستطيع أ تقدم شيئاً لإنسان لا يتقبله أ ليس مستعداً لأن يتقبله... فالشعور بالحاجة والإقبال عليها، والثقة في عملية الإرشاد وتوقعات الاستفادة منها كل ذلك يحقق الاستفادة فعلاً ويتحقق الهدف (المرجع السابق، ص 57).

**8-5 حق الفرد في التوجيه والإرشاد:**

الإرشاد حاجة نفسية هامة لدى الإنسان، ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجة وعلى هذا يكون التوجيه والإرشاد حقاً من حقوق كل فرد حسب حاجته في أي مجتمع ديمقراطي، أي أن للفرد حق على المجتمع في أن يوجه كإنسان.

ومن واجب أي نظام توفير وتسيير خدمات التوجيه والإرشاد لكل فرد يحتاج إليها فهي حق لمن ينمو في تطوره العادي ولمن يمر بمراحل حرجة، ولمن يتعرض لمشكلات شخصية أو تربوية أو مهنية أو زواجية أو أسرية... الخ، فمثلاً من حق كل تلميذ أن يتلقى خدمات إرشادية خاصة، كذلك من حق التلميذ المنفوق الذي لا يستغل كامل إمكاناته أن يتلقى خدمات إرشادية خاصة وهكذا، وخدمات التوجيه والإرشاد يجب أن تتوافر لكل فرد ككائن متكامل لتحقيق سعادته في كل ميادين حياته الشخصية والتربوية والمهنية... الخ.

## 8-6 حق الفرد في تقرير مصيره:

من أهم مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي الاعتراف بمقام الفرد وقيمه وحقه في اختيار وتقرير مصيره، وفي معايير النمو السوي تجد أن تقرير المصير وتحديد الأهداف والتخطيط للمستقبل والقدرة على اتخاذ القرارات والاستقلال في السلوك والاعتماد على النفس وتحمل مسؤولية الذات علامة هامة من علامات النضج الاجتماعي ومنه الثقة في الفرد واحترامه مهما كان جنسه أو لونه أو دينه أو مستواه الاجتماعي والاقتصادي، وإتاحة الفرصة أمامه لكي ينمو ويستغل إمكانياته وإمكانات بيئته إلى أقصى حد تؤهله له هذه الإمكانيات، (وارترز Warters، 1964)، وهكذا لا يقدم المرشد للعميل حلولاً أو قرارات بنفسه لنفسه، وميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات، بل إن العميل حين يلجأ إلى المرشد يلوذ به ليطمئن نفسياً وله حق التقبل وسعة الصدر والطمأنينة والشعور بالأمن وإزالة الكرب ويجب أن يلمس العميل ذلك من خلال العلاقة الإرشادية.

## 8-7 استمرار عملية الإرشاد:

عملية الإرشاد عملية مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة ومن المهد إلى الحد ففي الطفولة يقوم بها الوالدين حين يهرع إليهما الولد بمشكلاته، وفي المدرسة يقوم بها المرشد أو المدرس، وهكذا في الحياة حين تطرأ المشكلات يسعى الفرد للإرشاد لدى مرشد متخصص، والمرشد الذي يقدم خدمات الإرشاد عليه أن يتابعها، والمتابعة تؤكد استمرار عملية الإرشاد، فالإرشاد ليس مجرد وصفة طبية أو دفعة مبدئية، ولكنه خدمة مستمرة منظمة، وهكذا تجد أن الإرشاد ليس مجرد وصفة طبية أو دفعة مبدئية، ولكنه خدمة مستمرة منظمة، وهكذا تجد أن للإرشاد عملية مستمرة ما دام الفرد ينمو، والنمو عملية مستمرة ما دام من مناهجه المنهج الإنمائي والمنهج الوقائي.

## 9. أسس الإرشاد النفسي:

### 1.9/ الأسس الفلسفية:

يبدأ الإرشاد من الفرد وإلى الفرد من حيث الاستفادة والتطبيق، بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته، بدون خروج عن قيم ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه، ويقوم الإرشاد على مبدأ حرية الإنسان في تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها، ويعمل المرشد على مساعدة الفرد في أن يحقق أهدافه، وكل فرد يحتاج إلى المساعدة في حل مشكلاته المختلفة وفقاً لظروف حياته، ولل فرد الحق في أن يطلب المساعدة إذا عترضه موقف ما لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا توفرت له المساعدة، والهدف من الإرشاد بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات وتقديم خدمات الإرشاد للأفراد الذين

يطلبونها وبرغبتهم الشخصية، ولا يمكن تقديمها لمن لا يرغب فيها وهذا ما يؤكد مبدأ حرية الإنسان في تقرير مصيره.

### 2.9/ الأسس النفسية:

من الأسس التي يعتمد عليها الإرشاد النفسي ما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم.
  - مراعاة الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية للفرد، حيث أنها تختلف من فرد لآخر ومن مرحلة إلى أخرى.
  - مراعاة نمو الشخصية الإنسانية، حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
  - مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده، والقيم الثقافية والاجتماعية التي تنشأ فيها.
  - اعتبار عملية الإرشاد النفسي عملية تعلم، ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تترض سبيله، والتحديات التي تتطلب المواجهة.
- (المشاقبة، 2008، ص 57)

### 3.9/ الأسس التربوية:

- الإرشاد هو عملية التعليم والتعلم، ويوجه للإهتمام بالطالب على أساس أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات، ولذلك يجب الاستفادة من دور المعلم والأستاذ الجامعي والقائمين على شؤون التعليم بقدر الإمكان لإنجاح عملية الإرشاد، ذلك أن عملية الإرشاد تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم يستفاد منها في تطوير المنهاج وطرق التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب.
- تعتبر العملية الإرشادية عملية متممة لعملية التعلم والتعليم، حيث أن العملية الإرشادية تجعل عملية التعلم أكثر فاعلية، ولا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض، ويمكن أن يستفاد من الإرشاد في تطوير المناهج وطرق التدريس من خلال تحقيق التكيف الفردي والجماعي للطلاب.
- تستغل عملية الإرشاد المناهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها، وتقوم بدور ملموس في تعديل المناهج ووضع برامج النشاط بما يتلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.
  - تعاون المرشد النفسي مع المدرسين والقائمين على شؤون الطلاب في المدرسة من الأمور المهمة لإنجاح عملية الإرشاد النفسي، وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة (الحري، 2011، ص 31).

#### 4.9/ الأسس العلمية والسلوكية:

- اعتبار مشكلة الفرد جزءاً لا يتجزأ، فلا يجوز النظر إليها من زاوية واحدة فقط، بل يجب أن يتناولها المرشد من جميع الجوانب، والمساندة في حلها قدر الإمكان.
- المحافظة على السرية واجب من واجبات المرشد النفسي، فلا يجوز للمرشد إفشاء المعلومات التي تتناولها المسترشد في العملية الإرشادية، إلا بإذن من المسترشد إذا كانت تخدم أهداف أخرى.
- على المرشد أن يعمل باستمرار لمساعدة الفرد على فهم نفسه ومحيطه الذي يعيش فيه.
- المرونة في إتباع الوسائل التي تتفق وحاجات الفرد هي من الدعائم والأسس التي يجب أن تلازم عملية الإرشاد في جميع المجالات، وتتطلب المرونة من المرشد أن يكون ملماً بجميع الوسائل والطرق التي تؤدي إلى تحديد المشكلة وتشخيصها، والمساعدة في حلها، ويتطلب هذا الإعداد الجيد للمرشد، بحيث يكون قادراً على إتباع وسائل وطرق أخرى في حالة فشل طريقة ما، أو شعوره بعدم جدواها، وذلك من خلال تفهم الطرق المختلفة ومتابعة ما يستجد منها باستمرار.
- على المرشد أن يعرف متى يستخدم الطرق والوسائل الإرشادية وأن يعمل على تغييرها أو تبديلها أو تعديلها أو تطويرها، وفقاً لحاجات الفرد ومتطلبات المشكلة التي تواجهها بحيث لا تتعارض مع العادات والتقاليد في المجتمع الذي يعيش ويعمل فيه.
- مشاركة الفرد في اختيار الطريقة المناسبة في إرشاده من الأمور التي تساعد في حل المشكلة، على أن يوضح للفرد جميع احتمالات نجاح أو فشل كل طريقة من الطرق المقترحة.

(نفس المرجع، ص ص 58-59)

#### 5.9/ الأسس الاجتماعية:

تؤثر ثقافة المجتمع في أفرادها لأن أي شخص ينظر لجماعته المرجعية وثقافة مجتمعه على أنها هي الأصح من بين كل الثقافات، وعلى المرشد أن يراعي ذلك لكي يتمكن من فهم مسترشدهم وفهم دوافع سلوكه، ويهتم هذا الجانب بالنمو والتنشئة الاجتماعية السليمة للطلاب، وعلاقته بالمجتمع، ومساعدته على تحقيق التوافق مع نفسه ومع الآخرين في الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية، ومن الأساليب التي يتبعها المرشد في هذا المجال حث الطلبة على العمل الجماعي والتنافس الشريف، والتعاون، والمشاركة، ودراسة حالات الطلبة اللذين يعانون من بعض الصعوبات، ومن ذوي الإحتياجات الخاصة أو اللذين يعانون من المشكلات النفسية والاجتماعية (الحري، 2011، ص 32).

## 6.9/ الأسس العصبية والفسولوجية:

من أساسيات العملية الإرشادية إلمام المرشد بقدر مناسب من الثقافة الطبية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقته هذه الوظائف بالسلوك، فالغنسان جسم ونفس وكل منهما يؤثر في الآخر، يؤدي إلى تسارع دقات القلب، والأمراض العضوية تؤدي إلى الحزن والقلق، ولدى إنفعال الفرد يتأثر الجهاز العصبي غير الإرادي فتظهر الإضطرابات النفس جسمية كالإحتجاج لا شعوري مثل ضغط الدم والقلولون العصبي وقرحة المعدة، والصداع، وبعض الإضطرابات الجلدية وغيرها من الأمراض المتنوعة، وإذا زادت درجة الإنفعال تتحول عن طريق الجهاز العصبي المركزي (الإرادي) إلى إضطرابات واعراض جسمية واضحة نتيجة خلل في أعصاب الحس فيحدث ما يسمى بالهستيريا العضوية، مثل الشلل والتشنج، وفقدان الذاكرة الهستيريا، والخرس وما إلى ذلك، ولذلك ينبغي على المرشد أن ينتبه إلى دوافع ومسببات غضب المسترشد، ومحاولة مساعدته في التخلص منه قبل أن يستفحل ويتحول إلى حالة مستعصية .

## 7.9/ الأساس الديني والأخلاقي:

يمكن للمرشد التربوي أن يقوم بمهام الإرشاد الديني والأخلاقي عن طريق عن طريق المشاركة والتنسيق مع قسم الدراسات الغلامية وذلك لتعزيز الأخلاق الإسلامية الفاضلة وآداء الواجبات الدينية كالمحافظة على أداء الصلاة في وقتها، وإحترام الآخرين وعدم الإساءة لهم وإرساء قواعد المسؤولية الذاتية والشخصية، لكي يشعر كل فرد بتحمل مسؤولية أعماله، وبذلك يدرك عواقب الأمور، ويتحاشى إرتكاب المعاصي والذنوب والجرائم، وفي ذلك فرصة جيدة للتمتع بالصحة النفسية والعقلية والأخلاقية.

ويمكن للمرشد في هذا الصدد أن يقوم بتنظيم الندوات والمحاضرات وإستخدام الإذاعة المدرسية والصحف والمجلات الخاصة بالمؤسسة التعليمية لنوعية وإرشاد الطلاب حول تعزيز غرس المباديء والمفاهيم الدينية والأخلاقية في نفوسهم، كذلك اللجوء إلى الإقناع العقلي، وإستخدام الحوار والنقاش، وإستخدام التوجيه الغير المباشر ووضع حوافز مادية ومعنوية لتشجيع الطلاب على الإلتزام بالأخلاق الفاضلة (نفس المرجع، ص 32).

ويرى مذكور (1410هـ) أن هناك مجموعة من القواعد والأسس التي يخضع لها التوجيه والإرشاد طبقاً للمنظور الإسلامي ومعالجته للعملية الإرشادية وتعديل السلوك البشري، وأهم هذه الأسس:

### - الاختلاف بين الأفراد اختلافاً متأصلاً:

هناك اختلاف وتفاوت في الاستعدادات والرغبات بين الأفراد، إن الناس كانوا أمة واحدة ونتاج أسرة واحدة، وبعد ذلك كثر عدد أفراد الأسرة وكثرت أعداد الأسر وازدادت، حيث ذهب الأفراد في شتى أنحاء المعمورة، مما نتج عنه اختلاف بين الناس في استعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وأعمالهم وسلوكياتهم، فأصبح هناك من هو سوي السلوك، وهناك من هو منحرف السلوك ويحتاج إلى توجيه وإرشاد، فبعث الله عز وجل الأنبياء والرسل بالحق لتقويم السلوكيات المنحرفة، وتعزيز السلوكيات الصائبة.

### - لكل إنسان درجة من الكمال يتميز بها:

إن الله سبحانه وتعالى قد هيا للإنسان درجة من الكمال لا تستطيع طاقاته واستعداداته الخاصة أن تتجاوزها، وهذه الدرجة تسهم في تحديد هوية الإنسان وشخصيته المستقلة "لا يكلف الله نفساً إلا وسعها..." صدق الله العظيم {آية 286 البقرة}. لهذا يجب أن يكون هناك إدراك من قبل القائم بالعملية الإرشادية نحو الطاقة القصوى لكل مسترشد (عميل) وإمكاناته في استيعاب للعمل الإرشادي، وتطبيق وتنفيذ الخطوات اللازمة لعلاج وتوجيهه لتحقيق أفضل النتائج.

### - الإنسان مخلوق على الفطرة:

ويشير هذا الأساس إلى قابلية النفس الإنسانية بوجه عام والسلوك بوجه خاص للتعديل والتوجيه نحو الخير ونحو الشر أيضاً، وذلك طبقاً للبيئة التي يعيش فيها الفرد وما فيها من مؤثرات. والهدف من هذا عدم إلغاء أو إغفال دور المحيط الذي يعيش فيه الفرد وماله من تأثير في توجيهه وتعليمه وتنميته، إن هذا الأساس يؤكد إمكان تعليم الفرد وإمكان تعديل سلوكه عن طريق الإرشاد والتوجيه.

### طبيعة الإنسان:

إن الإنسان خير بطبيعته، ومتميز بالعاطفة الدينية، ومع هذا فإنه يخضع لحب الشهوات، فالخير من طبيعة الإنسان، ولكنه في الوقت نفسه عرضة للإغواء والإغراء والانحراف، وإلا لما كان في حاجة إلى التعليمات والأحكام السماوية والأرضية التي تنظم سلوكه، وهو بالتالي بحاجة إلى العمل الإرشادي لمساعدته في حل مشكلاته (الليل، 2002، ص 43-44).

## 10- العملية الإرشادية:

### 10-1- تعريف العملية الإرشادية:

يقصد بالعملية process مجموعة الخطوات التي تنتهي بتحقيق أهداف معينة، حيث تأتي بمثابة التطبيق العلمي للإرشاد النفسي، بكل أسس ونظريات وما يتوفر فيه من وسائل. ومع أن عملية الإرشاد بسيطة في مظهرها إلى أنها تحتاج إلى جهد كبير، كي ينجح المرشد النفسي في دفع المسترشد إلى التحدث عن نفسه، وتتمثل عادة العملية الإرشادية مجموعة من الإجراءات والعناصر.

### 10-2- إجراءات العملية الإرشادية:

#### أ- الإعداد للعملية (préparation):

##### 1- استعداد المرشد:

فالعلمية تحتاج إلى إعداد مسبق، وتخطيط دقيق، وتحضير مدروس، ويتضمن ذلك استعداد المرشد، كتهيئة الظروف والمتمثلة بالمكان المناسب والوقت الكافي، وتوفير وسائل جمع المعلومات.

##### 1- العلاقة الإرشادية: تعد العلاقة الإرشادية أساس نجاح الإرشاد، وتتوقف العلاقة الإرشادية على

قواعد وأسس مهنية، كما تقوم هذه العلاقة على التفاعل المتبادل بين المرشد والمسترشد وتتميز بأنها:

##### 2- المهنية: علاقة مهنية وليست علاقة صداقة.

##### 3- الثقة: حيث أشارت الدراسات إلى أن عملية الإرشاد يزداد نجاحها كلما استطاع المرشد أن يكسب

ثقة المسترشد. لذلك لا بد للمرشد كي يكسب ثقة المسترشد أن يولي مشكلة المسترشد ما تستحق من اهتمام، وأن يظهر استعداده للقيام مع المسترشد في مجالات أوسع، ويستخدم أسلوب التشجيع ويحافظ على سرية المعلومات المتعلقة بمشكلة المسترشد.

##### 4- الإقبال: إن الإقبال من قبل المسترشد أمر مهم وضروري لنجاح عملية الإرشاد وأفضل

المسترشدين هو الذي يقبل على المرشد بنفسه، حيث يكون له استشعار بمشكلته ويدرك حاجته إليه.

##### 5- التقبل: ينبغي على المرشد أن يتقبل المسترشد وأن يكون التقبل متبادلاً بدون شروط من جانب

المرشد والمسترشد، وأن يترك للمسترشد الحرية ليقول ما يريد.

**6- حفظ المعلومات:** أكثر ما يشعر المسترشد عادة بالاطمئنان في عملية الإرشاد هو تعهد المرشد بعدم الإفصاح عن المعلومات التي لديه أو التي يحصل عليها من المسترشد وأن كان هنالك من يجيز الإفصاح عن هذه المعلومات للجهات المختصة إن كانت تتصل بخطر على أشخاص آخرين أو تنقذ المسترشد من مشكلة معينة.

**7- التسامح والتساهل:** يجب أن يشعر المسترشد بالارتياح في تعامله مع المسترشد والدفء والاحترام والإصغاء والفهم.

**8- الاتصال:** فالاتصال السليم يتمثل بالتعبير المناسب والصريح عن مشكلات المسترشد بدون إخفاء لبعض الجوانب، حيث يتم هذا الاتصال في جو ودي، وكلما كانت قنوات الاتصال في مكان هادئ وسرية تامة، كانت عملية الإرشاد أكثر نجاحاً وإذا ما وجد المرشد صعوبة في الاتصال ما بينه وبين المسترشد يجب عليه أن يوقف عملية الإرشاد، وهنا يجب تلخيص أهم عوائق الاتصال بـ:

- عدم شعور المسترشد بالاطمئنان من المرشد.

- وجود صلة قرابة أو صداقة بين المسترشد والمرشد مما يدفع المسترشد لاتخاذ الحذر وعدم الرغبة في التعبير عن مشكلته.

- عدم إعطاء المسترشد الفرصة الكافية للتعبير عن مشكلته للمرشد.
- شعور المسترشد بالإحباط وعدم تقبل المرشد له ولمشكلاته.
- قيام المرشد ببعض الأعمال التي قد تثير الاستغراب والدهشة والخوف عند المسترشد كاستخدام آلة التسجيل أو الاستغراق في الكتابة.

- معوقات نفسية واجتماعية عند المسترشد كصعوبة التعبير واختيار الكلمات المناسبة أو الخوف.

(الزيادي والخطيب، 1990، ص92)

#### ب- تحديد الأهداف:

السؤال هنا متى يبدأ المرشد بوضع أهداف العملية الإرشادية عادة يضع المرشد أهدافه بعد الجلسات الأولى مع المسترشد، ويضعها عادة بصياغة سلوكية مناسبة. وقد تكون هذه الأهداف قريبة المدى، وأخرى بعيدة المدى، ومنها أهداف خاصة وأخرى أهداف عامة وتعتبر الأهداف قريبة المدى أهدافاً أساسية للبدء في العلاقة الإرشادية، إلا أنها قابلة للتغيير في أثناء الجلسات الإرشادية نتيجة الوصول لمعلومات جديدة أو بسبب التقدم في العملية الإرشادية وتتمثل أهداف العملية الإرشادية بما يلي:

- **الأهداف العامة:** تتعدد الأهداف العامة لعملية الإرشاد فنجد منها تحقيق الذات وتحقيق التوافق المهني وتحسين العملية التربوية وتحقيق الصحة النفسية.

- **الأهداف الخاصة:** تتحدد الأهداف الخاصة لعملية الإرشاد بالإجابة على السؤال "لماذا جاء المسترشد إلى المرشد؟ وماذا يريد؟ لذلك يجب أن يعرف كل من المرشد والمسترشد الهدف والمتعلق بحل مشكلة المسترشد وبشكل إجرائي من خلال التشخيص والعلاقة الإرشادية وجمع المعلومات واختيار الأساليب المناسبة (زهران، 1985، ص239).

### ج- جمع المعلومات:

يبدأ جمع المعلومات وذلك لكونها لازمة وضرورية بالنسبة لكل من المرشد والمسترشد، فالمرشد لكي يقدم المساعدة للمسترشد لا بد أن يتوفر لديه قدر كاف واف من المعلومات الجسمية، والاجتماعية، ومستواه الثقافي والبيئة التي يعيش فيها مما يتيح له فهم وتفسير سلوكه، ويركز المرشد على مشكلة المسترشد، فيحدد أسبابها وأغراضها ولا بد أن يكون جمع المعلومات وفق خطة دقيقة تتسم بالسرية وهذا أمر مهم يجب أن يؤكد المرشد للمسترشد حتى يتحدث بحرية وثقة في جو آمن، كما أن هذه المعلومات يجب أن تكون شاملة مع استخدام كافة الطرق والوسائل والأدوات المناسبة. كما أن دراسة الحالة تعتبر وسيلة مهمة لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات وأكثر الوسائل شمولاً.

### د- حل المشكلات:

بعد تحديد المشكلة من جميع النواحي وجمع المعلومات المتعلقة بأسبابها، وجذورها يعمل المرشد على اختيار الأساليب الإرشادية المناسبة في الوصول إلى حل المشكلة، وتشجيع المسترشد، وقد يساعد المرشد باقتراح الحلول وليس إعطاء حل جاهز إلى المسترشد.

### هـ- التقييم والإنهاء والمتابعة:

**1- التقييم:** ويقصد بالتقييم، أي تقدير نتائج الإرشاد، وجهود كل من المرشد والمسترشد وذلك بهدف الكشف عن مدى فعالية العملية الإرشادية ونجاحها في تحقيق الأهداف، وتقدير مدى نمو الشخصية، ومدى التغير الذي طرأ عليها، وتكمن أهمية التقييم للعملية الإرشادية فيما يلي:

- طمأنة المرشد على نجاح العملية الإرشادية وعلى فعالية طريقة الإرشادية المتبعة.
- التعرف على مدى التحسن الذي طرأ على حالة المسترشد.
- توجيه المرشد إلى تغيير الطريقة أو الأسلوب الإرشادي في حالة تعثر العملية الإرشادية، ويستخدم المرشد في عملية التقييم العديد من الطرق والأساليب من أهمها التقارير الذاتية التي يكتبها المسترشد عن

نفسه، ومقاييس التقدير والتي تشمل معلومات عن المسترشد قبل العملية الإرشادية وبعدها وكذلك ملاحظة السلوك في مواقف في الحياة اليومية.

**2- الإنهاء:** قبل انتهاء العملية الإرشادية بوقت كاف على المرشد إبلاغ المسترشد بان الوقت يقارب من إنهاء اللقاءات وكما يحتاج المرشد إلى مهارة في بدء العملية الإرشادية، فانه يحتاج لمهارة في إنهاء العملية. ويقدر ما ينجح المرشد في إنهاء العلاقة الإرشادية في الوقت المناسب فانه ينجح في تحسين حالة المسترشد وعلى المرشد ان يشعر المسترشد انه لن يتخلى عنه إذا احتاج المسترشد إليه، وسيجد منها وفي نهاية الجلسة الإرشادية يقف المرشد ليدع المسترشد بطريقة تؤكد مواقف الحية والتقدير له.

**3- المتابعة:** يقصد بالمتابعة معرفة مدى التقدم والتحسين في حالة المسترشد، وهي متابعة منظمة ومقصودة وتعود أهمية المتابعة إلى متابعة بعض الخطط لمتفق عليها لتعديل السلوك. وقد يحتاج المسترشد إلى مزيد من المساعدة، وان عملية المتابعة تؤدي دورا مهما في إشعار المسترشد بأنه مازال مركز اهتمام المرشد والآخرين، ومن وسائل المتابعة التي يمكن للمرشد أن يلجأ إليها كالاتصال الشخصي مع المسترشد والمعلمين .

### ثانيا: الإرشاد المعرفي السلوكي:

#### 1- تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي:

ظهر مصطلح الإرشاد المعرفي في بداية الثلاث الأخير من القرن العشرين، وأصبح في وقت قصير الإرشاد النفسي الرئيسي في معظم الدول المتقدمة، بالإضافة إلى ذلك يهتم العلاج المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية انفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المطلوب. ومن ثم فإن النموذج المعرفي السلوكي يتضمن علاقة المعرفة والسلوك بالحالة الوجدانية للفرد في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه. (موسى والدسوقي، 2013، ص358، المحارب، 2000، ص01، تيسير شواش، بدون سنة، ص 48)

وكلمة "السلوكي" مأخوذة من مصطلح السلوك (Behavior) وهي الأفعال أو ردود الأفعال التي يقوم بها الشخص كاستجابة لمنبه أو مثير خارجي أو داخلي.

بينما كلمة المعرفي (cognitive) فهي مشتقة من مصطلح إستعراف (cognition) ويقصد بها العمليات لذهنية التي تهتم بتصنيف وتخزين ودمج المعلومات التي يتعرض لها الإنسان مع المعارف الموجودة لديه مسبقا واستخدام هذه المعارف فيما بعد، وهذه العمليات تشتمل على الإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والتفكير الواعي.

ويستخدم مصطلح "معرفي-سلوكي" ليشير بصفة عامة إلى الإرشاد النفسي الذي يبنى الافتراضات التالية كافتراضات أساسية لدراسة وعلاج الاضطرابات النفسية متضمنة فيها الإرشاد المعرفي الذي وضعه بيبك عام (1979) تلك الافتراضات الأساسية هي:

- 1- الأنشطة المعرفية تؤثر في السلوك.
- 2- الأنشطة المعرفية من الممكن مراقبتها وتغييرها.
- 3- التغيير المرغوب للسلوك قد يتم من خلال التغيير المعرفي.

كما يمثل الإرشاد السلوكي المعرفي السلوكية المنهجية "Behaviorism Methodological" التي جاءت نتيجة التطورات الحديثة في علم النفس التجريبي، وهي تتضمن الأساليب المعرفية والسلوكية معاً، وبذلك يعد الإرشاد المعرفي السلوكي حلقة وصل بين الإرشاد السلوكي الذي يهتم بالأحداث الخارجية (السلوك الظاهر) والإرشاد المعرفي الذي يهتم بالأحداث الداخلية (العمليات المعرفية) معتبراً أن السلوك الظاهري وعملية الإدراك والتفكير يشكلان معاً حلقة وصل.

وقد اشترك المنهجان المعرفي والسلوكي في أن كلا منهما:

1. يركز على الأعراض الظاهرة أكثر مما يركز على أسباب ديناميكية مفترضة.
  2. يؤكد على السلوك الظاهر في الحاضر (هنا والآن) أكثر مما يركز على خبرات الماضي.
  3. يشارك المرشد بإيجابية في إعداد برنامج إرشادي معين (مليك، 1990، ص 244).
- ويعرف جلاس وشيا (Glass & SHEA 1986) (الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أحد التيارات الإرشادية الحديثة والتي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات النفسية ويهدف هذا الأسلوب إلى إقناع المريض بأن معتقداته غير منطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف ويهدف بذلك إلى تعديل إدراكات المريض المشوهة ويعمل على أن يحل محلها طرقاً أكثر ملائمة للتفكير، وذلك من أجل إحداث تغييرات معرفية سلوكية، وإنفعالية لدى المريض .
- (الغامدي، 2010، ص 16)

ويعرف "لويس كامل مليكة" الإرشاد المعرفي السلوكي بأنها حد المناهج الإرشادية التي تهدف إلى تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير عن طريق:

1. التدريب على مهارات المواجهة.
2. التحكم في القلق.
3. أسلوب صورة الذات المثالية.

4. التحصين ضد الضغوط.

5. التدريب على حل المشكلة.

6. وقف الأفكار السالبة.

7. التعلم الذاتي.

(مليكه، 1990، ص 119)

ويعرف كندول (1993) Kendal الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه محاولة دمج الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي، التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك ومع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسباق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام استراتيجيات معرفية، سلوكية، انفعالية، اجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه. (المحارب، 2000، ص 01)

ويعرف ستيفن وبيك (Steven et Beak) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه تلك المداخل التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الاضطرابات النفسية القائمة عن طريق المفاهيم الذهنية الخاطئة أو العمليات المعرفية. ويعرفه الجلي واليحي (1996) بأنه نوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يرى أن الخل يحدث في جزء من العملية المعرفية وهي الأفكار أو التصورات عن النفس والآخرين والحياة، ويستند على نظريات علم النفس المعرفي ونظريات معالجة المعلومات ونظريات علم النفس الاجتماعي.

ويعرفه برين (1996) Brewin بأنه التدخل الإرشادي ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، كما أن الغرض من الإرشاد يمكن من خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفا مع الإرشاد السلوكي للأعراض التي يتبعها تغيير معرفي من خلال ممارسة سلوكيات جديدة وتحليل أخطاء التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكثر (الزغبى، <http://www.Eawreq.com>).

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى تعديل أساليب التفكير والإدراك بالنسبة للفرد، ومن هنا فهو يعمل على التداخل بين الإرشاد المعرفي بفنياته وتقنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يتضمنه من فنيات، ويعمل على التعامل مع المشكلات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها من البعد المعرفي والإنفعالي والسلوكي .

ومن هنا تبرز خصائص استخدام الإرشاد المعرفي السلوكي فهو يعطي للمعالجين حرية تطبيق مدى واسع من الأساليب الإرشادية، بالإضافة إلى مرونة خاصة بتطبيق أساليب إرشادية تتناسب مع شخصيات وخلفيات المسترشدين، حيث يقوم المرشد أثناء تعامله مع المشكلات باستخدام العديد من الإجراءات

الاستكشافية للتعرف على البناء الهرمي للقدرات المعرفية للمسترشد والإستراتيجيات والانفعالات المطلوبة لتأدية المهمة بشكل جيد وذلك بالاعتماد على العديد من الفنيات والأساليب التي تستخدمها النظرية السلوكية المعرفية، والتي تتناسب مع شخصيات وخلفية المسترشدين ونوعية المشكلات التي يعانون منها، لذلك فإنها نجد تنوعا كبيرا في الأساليب السلوكية المعرفية واستخدامات متعددة له.

(عفاف، 2002، ص 48)

## 2- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي على مجموعة من المبادئ التي يركز عليها في تحقيق أهدافه لعلاجية ومنها (Gagnon، 2009-2-3)

**1- المشاركة:** في هذا النمط الإرشادي المرشد ليس متحكما أو مسيطرا على العملية الإرشادية وإنما يقوم بمساعدة الفرد على فهم أفضل للمشكلة عن طريق حوار، من أجل الفهم المشترك للعلاقة الإرشادية وكذا من أجل تقويم افتراضات ومعتقدات المسترشد وهذا يكون دائما في جو من الثقة والمحبة والحوار المتبادل، حيث يشير بعض الباحثين أن هذا النمط الإرشادي يكون فيه الجهد تضافري بين المرشد والمسترشد.

**2- مكيف للفرد:** ليس هدف هذا النمط الإرشادي هو الإملاء على الأفراد كيف يفكرون أو يشعرون لأننا كأفراد نملك شخصيات وخبرات منفردة ومتميزة، في المقابل فإن الفرد هو أفضل من يقرر كيف يشعر في لحظة ما وكيف يريد أن يشعر، ولذلك فهذا النمط يسمح بتكييف العملية الإرشادية أو العلاجية مع أهداف الفرد المسترشد، ويساعده لإيجاد أحسن طريقة للشعور بالأفضل مستخدمين التقنيات التي توصلت الدراسات المختلفة إلى فاعليتها.

**3- التركيز على اللحظة الراهنة (الآن وهنا):** إن الإرشاد المعرفي السلوكي يحدد الإشكالات والأعراض الأساسية التي تسبب الضيق والشدة للفرد المسترشد من أجل التخلص منها، إذن هذا النمط الإرشادي يركز حول "اللحظة الراهنة" كسبب في الاضطراب، ويستخدم في هذا الاتجاه العديد من الفنيات والمفاهيم العلاجية لتخفيف الأعراض الناجمة عن المعتقدات والأفكار غير معقولة.

**4- الاعتراف بالفرد:** انطلاقا من أننا متميزون، فإن الإرشاد المعرفي السلوكي يستخدم المقاربة التي تركز على الحوار السقراطي والتفكير الاستقرائي من أجل مساعدة الشخص على لمعرفة، لذلك فالمعالج أو المرشد يقوم بطرح العديد من الأسئلة لفهم مشكلة المسترشد ليساعده على معرفة واكتشاف معارف جديدة عن نفسه وعن الآخر، ولأننا كذلك عقلانيين (أي نميل إلى التفكير بعقلانية) فالإرشاد المعرفي

السلوكي يساعدنا على تقييم أفكارنا ومعتقداتنا بكل موضوعية واختبارها وذلك بتجميع الأدلة، فإذا كنا نفتقد إلى الحكم على أمر مهم، فإن استدخال أو تمثّل هذه المعلومات الجديدة يمكنها أن تحدث تغييرات في معتقداتنا.

**5- منظم وتعليمي:** في هذا النمط الإرشاد يقوم المرشد في بداية كل حصة إرشادية بإعداد جدول عمل، وتحضير وتنظيم الواجبات والتعليمات التي ستناقش خلال الجلسة أو المحاضرة، ونقاط هذا الجدول تتضمن التعليم النفسي، أي تعليم الفرد المهارات وكيفية التفكير بطريقة صحيحة وعقلانية، وكذا اختبار المشكلات الجديدة، أضف إلى ذلك مراجعة الواجبات المترتبة، إذ أن التعاون بين المرشد والمسترشد يوضح جدول الأعمال لتكون الجلسة الإرشادية ذات فائدة ومنفعة للشخص الذي يبحث عن المساعدة.

**6- تعليمي للمهارات والفنيات:** إن هدف الإرشاد المعرفي السلوكي هو تعليم الفرد مجموعة من المهارات والتقنيات خلال الجلسات الإرشادية والتي توضح للفرد مدى فعاليتها لتخليصه من أعراض المشكلة، وهذه الأخيرة تساعد على تغيير أنماط التفكير الخاطئة، وكذا الانخراط في سلوكيات تساعد الفرد على تغيير الطريقة التي يشعر بها.

**7- مختصر ومحدد بوقت:** تشير الأبحاث والدراسات إلى أن تخفيف أعراض أي مشكلة نفسية يكون مابين 10-16 جلسة، في المقابل فإن أنماط إرشادية وعلاجية أخرى مثل التحليل النفسي يمكن أن تستمر لسنوات دون معرفة نهايتها، في حين يحاول هذا المنحنى الوصول إلى أهدافه وهو تخليص الفرد من معاناته في أجال محددة أو أكثر اختصاراً، كما يضيف بعض الباحثين مبادئ أخرى وهي:

**8- اختزال المشكلة:** يعتمد لعلاج المعرفي السلوكي على تخفيف المشكلة من خال اختزالها إلى ثلاث خطوات:

1. التعرف على المشكلات ذات الأسباب المتشابهة وتجميعها معا ليستطيع المرشد اختيار التقنيات المناسبة لكل مجموعة من المشكلات.

2. التركيز على العناصر المحورية التي تشكل مفتاح الاضطراب.

3. تحديد الحلقة الأولى في سلسلة الأعراض وتأكيدها لأنها قد تكون مشكلة صغيرة تحولت إلى نتائج

كبيرة (ديوب 2009) بالإضافة إلى الخصائص والمبادئ السابقة يمكن إضافة المبادئ التالية:

**9- استخدام الحوار السقراطي:** حيث يتم من خلاله توجيه الأسئلة من جانب المرشد ويتعلق عادة بالتفكير السلبي والمختل وظيفياً، وللاعقلاي لدى المسترشد ومثل هذه الأسئلة تعمل على حث المسترشد على التفكير بنفسه وليس مجرد قبول وجهة المرشد ومن أمثلة هذه الأسئلة ما هو الليل على أن تفكيرك

صحيح؟ ما هو الدليل الذي يخالف هذا التفكير لديك؟ وإذا كان تفكيرك صحيحاً، فما هي المعاني المتضمنة وراء هذه الأفكار لديك؟ ومثل هذه الأسئلة تسهل قيام المسترشد بترجمة أفكاره التي يراها بديهية لا تقبل النقاش إلى فروض يمكن مناقشتها والتأكد من صدقها من عدمها وهذه الأسئلة تعمل على توثيق العلاقة الإرشادية بين المرشد والعميل.

**10- موجه نحو المشكلة:** يركز هذا النمط الإرشادي على موضوع المشكلة الحالية والراهنة وعلى الأعراض لحالية التي تظهر على المسترشد، بمعنى أن معارف "هنا والآن" تكون هي الهدف من التغيير، وجملة القول أن المسترشد والعميل يركزان على تحديد وحل المشكلة دون الرجوع إلى خيارات الماضي والطفولة عكس النظريات السيكودينامية، فهذا النمط يرى أن المشكلات النفسية تحدث نتيجة التعلم الخاطئ وبناء استنتاجات غير صحيحة، ويكون لهدف الأساسي إعادة البناء المعرفي للفرد.

(فضل، 2008، 136)

**11- مبني على نموذج نفسي تعليمي:** حيث من خلال التعليم النفسي يمكن تقديم معلومات كافية عن الاضطراب أو المشكلة التي يعانيها المسترشد وعن طبيعتها وأسبابها وكيفية مواجهتها، لأن الفرد يأتي للإرشاد بسبب ما اكتسبه من معارف وأساليب سلوكية غير ملائمة في التعامل مع خبرات الحياة، لذلك فالمرشد بوصفه معلماً يقوم بتعليم المسترشد أساليب التفكير المنطقية ويعطيه معلومات ويحدد له ما ينبغي أن يقوم به وبوجهه إلى الاستماع إلى شرائط أو حضور محاضرات تعليمية، أو تزويده بكتيبات عن الإرشاد المعرفي السلوكي ويتم مناقشتها في الجلسات القادمة. (حسين، 2008، ص195).

### 3/ أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تعديل إدراكات العميل المشوهة، ويعمل على أن يحل مشاكلها طرقاً أكثر ملائمة للتفكير وذلك من أجل إحداث تغيرات سلوكية ومعرفية وانفعالية لدى العميل، ومحاولة إكساب العملاء ممارسة فنيات معرفية وسلوكية متنوعة تساعد على التخلص من مشكلاتهم الحالية ومواجهة أية مشكلات نفسية أخرى في المستقبل، ملاحظة مدى التحسن والتغير الذي يطرأ على العملاء أثناء الجلسات الإرشادية والعمل على زيادة دافعتهم لأداء الواجبات المنزلية، تدريب العملاء على أن يكونوا مرشدين لأنفسهم في المستقبل.

ويهدف هذا الأسلوب الإرشادي إلى محاولة تغيير الأفكار الخاطئة، وجعل العمليات المعرفية أكثر اتصالاً بالواقع، فهذا النموذج يتعامل مع السلوك اللاتكيفي باعتباره نتاجاً للتفكير غير الوظيفي ومن هنا يمكن النظر للعلاج على أنه عملية تعلم داخلية، تشمل إعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة. (مقدادي، 2008، ص271)

ويهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى مساعدة الفرد على النمو وتطوير المهارات المعرفية من خلال الأساليب المختلفة (حل المشكلات - النموذج المعرفي- تصحيح المعتقدات الخاطئة) من خلال إعادة البناء المعرفي بالإضافة إلى ممارسة السلوك الصحيح الذي تم تعديله من خلال الأساليب الأخرى (لعب الدور - الواجب المنزلي) وبذلك فهو يهدف إلى التعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد.

(عبد العظيم، 2004، ص121)

كما يشير "حسن الصميلي" إلى أن "أليس Ellis" حدد مجموعة من أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي على النحو الآتي:

- 1- **الاهتمام بالذات (Self-Interest):** مساعدة المسترشد على أن يهتم بنفسه أولاً، ولكن دون أن يصبح أنانياً، ويتمركز حول الذات بالكامل ودون أن يخطئ بحق الآخرين.
- 2- **التوجيه الذاتي (Self-Direction):** إن على الإنسان أن يتحمل المسؤولية الشخصية، ويعمل باستقلالية، وهو قد يحتاج إلى مساعدة الآخرين، إلا أن ذلك ليس مطلباً إلزامياً أو مطلقاً.
- 3- **التحمل (Tolérance):** إن على الإنسان أن يتحمل الآخرين فهو ليس بحاجة أن يدخل في شجار معهم بسبب ذلك.
- 4- **تقبل عدم اليقين (Acceptance of Uncertainty):** إن على الإنسان أن يتقبل حقيقة أنه يعيش في عالم من احتمالات، إذ ليس هنالك حقائق مطلقة وأكيدة والعيش في هذه الحياة ليس شيئاً مروعاً.
- 5- **المرونة (Flexibilité):** إن الإنسان العادي يتصف بمرونة التفكير، وهو يتقبل التغيير.
- 6- **التفكير العلمي (Scientific thinking):** إن الإنسان العادي يتصف بكونه موضوعياً، وهو قادر على تطبيق مبادئ المنطق والعلم على نفسه، وعلى علاقاته بالآخرين.

7- **الالتزام (Commitment):** إن الناس العاديين يهتمون وينشغلون بأشياء مختلفة خارج نطاق أنفسهم، وهذه الأشياء قد تشمل العلاقات مع الآخرين أو الأفكار وما إلى ذلك.

8- **روح المغامرة (Risk Taking):** إن الإنسان العادي يتمتع بقدر معين من روح المغامرة، انه يفعل الأشياء التي يعتقد أنها مهمة بالنسبة له، حتى لو فشل في تأديتها فهو لديه الاستعداد لان يجرب بشكل متواصل.

9- **تقبل الذات (Self-Acceptance):** إن الإنسان العادي قانع بحياته، انه راض عن نفسه، وهذا الرضا لا يتوقف على انجازاته أو تقدير الآخرين له.

10- **اللامثالية (No utopianism):** إننا جميعا نواجه الإحباط أو نشعر بالأسف أو الندم، فهذه هي طبيعة الحياة، ونحن لا نستطيع إلغاء هذه الأشياء، وإنما نستطيع إلغاء هذه الأشياء، وإنما نستطيع تقليلها فقط. (رضا مسعودي، 2010، ص118)

ومن اجل تحقيق أهداف العملية الإرشادية يوضح "منذر الضامن " (2003) أن على المعالج "المرشد" أن يقوم بخطوات محددة، تتمثل في الأتي:

- تعريف المسترشد بالأفكار غير العقلانية، وفي هذا الموقف يتعلم المسترشد كيف يعزل أفكاره العقلانية عن أفكاره غير العقلانية.

- إدراك المسترشد إن ما يتسبب في إبقاء اضطرابه الانفعالي قائما، هو التفكير غير المنطقي.

- مساعدة المسترشد على تعديل أفكاره غير العقلانية.

- تحدي المسترشد لحنه على تطوير فلسفة عقلانية، حتى لا يصبح ضحية للأفكار غير العقلانية.

(الضامن، 2003، ص154)

#### 4- مراحل العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاها إرشاديا مقننا يستغرق وقتاً محددا في علاج المشكلات والإضرابات التي يعاني منها الفرد، ويستخدم في سبيل ذلك قوة ثلاثية إستراتيجية معرفية، وأخرى سلوكية وثالثة انفعالية ويتوقف عدد الجلسات الإرشادية والوقت الذي يستغرقه البرنامج على مدى حدة وتعتقد المشكلة أو الإضراب، ومدى رغبة الفرد في إقامة علاقة إرشادية تعاونية مع المرشد، ويمر عادة البرنامج الإرشادي بالمراحل التالية: (عوض 2001، ص 2006)

#### 4-1- الجلسات التمهيدية: يتم غالباً خلالها إرساء دعائم تلك العلاقة والتي تعد ذات أهمية كبرى

في تطور العملية الإرشادية وفي تحقيق ما يخطط له من أهداف ويتم خلال هذه الجلسات ما يلي:

أ- تقييم المشكلة التي يعاني الفرد منها.

ب- تقييم العوامل التي تسهم في تطور مشكلة المسترشد وتعمل على استمرارها.

ت- مساعدة الفرد على التحديد الدقيق للمشكلات التي يعاني منها.

ويتم ذلك باستخدام المقابلات الشخصية كما يتم اللجوء إلى التقييم السيكميومتري لمشكلات المسترشد

وما قد يرتبط بها من توترات ومشكلات ثانوية.

#### 4-2- المرحلة الثانية من العملية الإرشادية: والتي يتم خلالها تقديم النصيحة من جانب المرشد،

وتدريب الفرد على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يمكن أن تساعد

على إدارة ومواجهة خبراته المزعجة وردود فعله الانفعالية الحادة، أو ما قد يصدر عنه من أفعال

اندفاعية، ويكمن الهدف هنا في تعزيز سلوك المسترشد وبث الأمل فيه حول إمكانية التغيير.

#### 4-3- المرحلة الثالثة: وتتمحور هذه المرحلة حول عرض المرشد للصياغة المعرفية للأعراض

المرضية التي يشعر المسترشد به والتي يتقسم بها الاضطراب الذي يعاني منه، ويقوم المرشد هنا بإجراء

العديد من المناقشات التي تدور حول مدى إسهام تلك المعاني والمفاهيم التي يكونها الفرد عن الأحداث

والمواقف في حدوث خبرات معينة لديه، ولذلك فإن المراحل الآتية تتركز حول تناول الأعراض المرضية

ومحولة التصدي لها من خلال تكوين مفاهيم واعتقادات وأفكار بديلة عن طبيعة تلك الخبرات، على أن

تستند هذه الأفكار والمفاهيم إلى الواقع، وذلك بهدف تلخيص المسترشد من الضيق والكرب والتوتر الذي

يشعر به، وتعزيز محاولاته لإعادة التوافق، ويتم ذلك من خلال إعادة البناء المعرفي عن طريق التخلص

من الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية أو الأفكار الأوتوماتيكية السلبية ثم استبدالها بأفكار واعتقادات أخرى

أكثر عقلانية، وإلى جانب ذلك يمكن استخدام إستراتيجيات المواجهة والتي تلعب دوراً جوهرياً في مواجهة

مشكلة المسترشد أو اضطرابه.

#### 4-4- المرحلة الأخيرة: تدور حول إقامة وتعزيز منظور جديد لمشكلة الفرد مع التأكيد على

إستراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية وإعادة تدريب المسترشد علىها من جديد، حيث أن القيام بذلك

خلال هذه المرحلة تفيد في منع حدوث انتكاسته بعد انتهاء البرنامج، وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الإقفال

أو الانتهاء.

## 5- خصائص الإرشاد المعرفي والسلوكي:

يتميز الإرشاد المعرفي السلوكي عن الاتجاهات النفسية التحليلية الأخرى بالخصائص الآتية:

### 5-1- التجريب الهادف: حيث يسعى العميل إلى:

- العمل والتضامن والاندماج مع العميل وذلك بغرض تذليل الصعاب.
- حل المشكلات وإحداث تغيير فعال فيها.
- تشجيع العميل أن يصحح ويعيد النظر في أفكاره، وافتراضاته، ومعتقداته غير العقلانية، ومقارنتها بالأفكار العقلانية التي تم التوصل إليها.

### 5-2- استخدام الأسئلة:

وهي عملية تسهل عملية نقل معتقدات العميل الشخصية ومن ثم اندماج العميل مع المرشد للكشف عن أصول هذه المعتقدات السلبية والتوصل إلى التشخيص الدقيق لها واختبار النتائج المترتبة عليها.

### 5-3- التركيز على (هنا والآن):

تؤكد هذه الخاصية على دور الإرشاد المعرفي السلوكي في توجيه وتعديل المرشد للناحية المعرفية السلبية للعميل "هنا والآن".

### 5-4- أهمية استخدام الواجب المنزلي:

يعمل المرشد والعميل سوياً بقصد تنفيذ الإجراءات الإرشادية في جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي، والواجب المنزلي يتضمن اختبار معتقدات وأفكار العميل الخاطئة لإحلال الأفكار والسلوكيات الصحيحة يومياً والمحافظة عليها في الحياة، وقد أثبتت الواجبات المنزلية نتائج إكلينيكية فائقة.

### 5-5- إدراك المشكلة على المدى القصير:

حيث يركز الإرشاد المعرفي السلوكي على إدراك المشكلة، ومساعدة المعالج على تكوين مفهوم واضح عن درجة المرض وشدته أكثر من الاتجاهات العلاجية الأخرى ذات الأهداف بعيدة المدى.

### 5-6- التدعيم الذاتي:

إن تدعيم الذات أو مكافأة هو إحدى الخصائص الهامة للعلاج المعرفي السلوكي، حيث تظهر أهمية التدعيم الذاتي في تزويد المريض المكتئب مثلاً مستويات من السلوك المرغوب والتغيير في الناحية المعرفية والفكرية لديه، ويمكن للمرشد أن يدعم ذات المريض من خلال:

- إمداده بتفسير عقائلي لأفكاره اللاعقلانية.
- توضيح الأنشطة المدعمة التي يمكن للعميل أن يمارسها.

## 6- العلاقة الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتمد الاتجاه المعرفي السلوكي في الأساس على ما يعرف بالعلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد وهذه العلاقة تلعب دوراً أساسياً في العلاج، ويشترط في ضوء هذا الأسلوب العلاجي أن تكون تعاونية، وتشير العلاقة الإرشادية إلى تلك الارتباطات والتعليقات المعقدة التي تنشأ بين المرشد والمسترشد، والفهم المشترك بينهما، والأنشطة التي يتم أداؤها من جانب كلا الطرفين، والتي تهدف إلى قيام المعالج بتقديم المساعدة للمريض حتى يتمكن من مواجهة مشكلاته النفسية وخفض حدتها أو التخلص منها، وفي هذا الإطار تتضمن العلاقة الإرشادية ثلاث مكونات أساسية كالتالي:

- **الاتفاقات:** وهي بمثابة تعهد واتفاق بين المعالج والمريض على أن يقوم كل طرف منها بأداء دوره الذي يتم تحديده والاتفاق عليه في سبيل تحقيق الهدف النهائي من العملية الإرشادية، وللاشارة فقد تختلف الاتفاقات والتعهدات من مريض إلى آخر ومن معالج إلى آخر، لكنها جميعاً في النهاية تعمل على تحقيق الهدف العلاجي العام والخاص وفقاً لظروف كلا الطرفين.

- **الأهداف:** ويتعلق هذا المكون بما ينبغي أن يتم التوصل إليه من خلال العملية الإرشادية، والذي يتمثل بشكل عام في التغيير الذي ينتظر أن يحدث نتيجة للعلاج، ويتطلب ذلك فهماً مشتركاً لتلك المشكلات التي يفصح عنها المريض، وتتم مراجعة الأهداف المبدئية بشكل جيد من جانب المعالج على أن يشرك معه المريض في ذلك، وعلى أساس من الصراحة والوضوح والحوار المفتوح بينهما، يتم تحديد أهداف أكثر واقعية وقابلة للتحقيق.

- **المهام:** وتشير إلى تلك الأنشطة التي يتم أداؤها من جانب كلا الطرفين، والتي تعمل على تحقيق الأهداف التي ينبغي أن يحققها المريض من خلال العملية العلاجية، ويترتب على ذلك تحديد الاستراتيجيات والفنيات العلاجية التي تعد هي أكثر ملائمة لتحقيق التغيير المنشود، كما يتم أيضاً تحديد وتحليل تلك العقبات التي قد تحول دون تحقيق الهدف العلاجي والتي يأمل الطرفان التغلب عليها حتى يتم في النهاية تحقيق ما تم تحديده من أهداف.

وهناك مهام معينة يسعى المرشد إلى تحقيقها خلال كل مرحلة من تلك المراحل التي تتضمنها العملية الإرشادية، ويمكن تحديد ذلك على النحو التالي:

- **تحديد العملية الإرشادية:** تقوم العملية الإرشادية في أساسها على الفهم الواضح من جانب طرفيها لمسؤوليات كل منهما في تكور العلاج، وتحقيق للهدف منه، والاتفاق على ذلك، وقيام كل طرف بمسؤوليته من خلال تنفيذه للمهام الموكلة إليه، وتركز مهمة المرشد في توضيح ذلك للمسترشد وتحديد

لذلك المهام والمسؤوليات المناطة به وما ينبغي عليه أن يقوم به خلال العملية الإرشادية ككل، كما يجب على المعالج أن يراعي ميول واهتمامات المسترشد حتى يتم جذبه بشكل فعال للقيام بذلك وأدائه على النحو المنتظر.

- **تحديد مشكلات المسترشد وتقييمها:** يتم ذلك من خلال التعرف على المتغيرات المعرفية والسلوكية ذات الصلة بالمشكلة وفهم تلك المتغيرات وتقييم أثرها، ومن وجهة نظر التعاقد الإرشادي هناك أمران أساسيان يتضحان خلال هذه المرحلة تتمثل في:

أ- الوصول إلى تحديد مشترك من جانب المرشد والمسترشد لتلك المشكلات التي يعاني منها المسترشد.

ب- إجراء المناقشات بينهما للوصول إلى تصور مشترك لتلك المشكلات والتعرف بالتالي على ما يمكن خلفها من أسباب حتى يكون تحركهما في سبيل العلاج فعالاً

- **تغيير الفنيات:** يبدأ المرشد بعد تحديد المشكلة في تحديد الفنيات التي يمكن أن تساعد في تحقيق الهدف العلاجي، ومن ثم يبدأ في مناقشة ذلك مع المريض وتحديد تلك المهام التي يجب على كل منهما أن يقوم بها.

ويشير جميل الليل (1998) إلى مجموعة من المهام التي يقوم بها المرشد في الإرشاد المعرفي السلوكي:

- 1- اكتشاف الأفكار غير العقلانية خلال الحديث مع المسترشد ومناقشته أثناء المقابلة.
- 2- معرفة الأسباب التي أسهمت في وجود واستمرار الأفكار غير العقلانية.
- 3- مساعدة المسترشد بالاعتناع أن أفكاره المتعلقة بالمشكلة غير العقلانية، والوقوف على الأسباب التي جعلتها على هذا النحو.
- 4- توضيح العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وموضوع المشكلة، وما ترتب على هذه المشكلة من معاناة وألم وتعاسة للمسترشد.
- 5- إقناع المسترشد وتحذيره من أن استمراره في التفكير غير العقلاني، يؤدي إلى استمرار الاضطراب التي يشكو منه.
- 6- قيام المرشد بتوضيح كيفية استبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية وموضوعية، مع الاستفادة من معرفة فلسفة المسترشد ورؤيته للحياة والمستقبل.

## 7- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يضم الإرشاد المعرفي السلوكي عددا كبيرا من الفنيات الإرشادية التي تبث نجاحها في التعامل مع السلوك، ويتسم هذا المنحى العلاجي بأنه يتعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي، حيث يتناول المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية، ومن ثم فقد تنوعت الفنيات الإرشادية المستخدمة، فمنها من يعتمد على البعد المعرفي ومنها من يعتمد على البعد الانفعالي ومنها من يعتمد على البعد السلوكي، ولهذا سوف يتم عرض أهم الفنيات الإرشادية المعرفية السلوكية التي يكثر استخدامها في البرامج الإرشادية.

## 7-1- أساليب إعادة البناء المعرفي:

توجد مجموعة من الطرق العلاجية توضح تحت مسميات "العلاج بإعادة البنية المعرفية" أو "العلاج بالدلالات اللفظية" وهذه الطرق على تعديل تفكير المسترشد واستدلالاته وافتراضاته، والاتجاهات التي تقف وراء الجوانب المعرفية لديه، وينظر في هذه الحالات إلى المرض العقلي على أنه اختلال في التفكير يشتمل على عمليات تفكير محرفة تؤدي إلى رؤية محرفة للعالم، وإلى انفعالات غير سارة وصعوبات ومشكلات سلوكية، وتمثل هذه الطرق ما يعرف عادة باسم العلاج الموجه بالاستبصار Insight oriented Therapy وفي الواقع فإن هذه المجموعة الواسعة من الطرق لا تمثل طريقة أو نظرية واحدة للعلاج وإنما علاجات مختلفة، ورغم كونها تهتم بالجوانب المعرفية لدى المسترشدين فإن المعالجين يصورون هذه الجوانب المعرفية للمسترشدين بطرق تختلف من معالج لآخر مما يؤدي إلى أساليب علاجية متنوعة، وفيما يلي بعض التصورات حول الجوانب المعرفية لدى المسترشدين.

## 1- العمليات المعرفية باعتبارها أنظمة تفكير غير عقلاني:

يدخل في هذا التصور، ذلك النموذج الذي وصفه "ألبرت إيليس" الذي يرى أن الأفكار غير العقلانية هي التي تؤدي إلى الاضطراب السلوكي والاضطراب الانفعالي.

## 2- العمليات المعرفية باعتبارها أنماط تفكير خاطئ:

ويدخل في هذه المجموعة ذلك النموذج الذي قدمه بيك Beck الذي يركز على أنماط التفكير المشوه أو المحرف الذي يتبناه المسترشد أو المريض، وتحتل التحريفات على استنتاجات خاطئة لا يقوم عليها دليل، وكذلك على مبالغيات في أهمية الأحداث ودلالاتها أو خلل معرفي أو نقص اعتبار عنصر هام في الموقف أو الاستدلال المنقسم أو رؤية الأشياء على أنها أبيض وأسود خير أو شر صحيح أو خطأ دون

وجود نقطة وسط وكذلك المبالغة في التعميم من حادث مفرد، ويدرب المسترشدون على التعرف على هذه التحريفات من خلال الأساليب السلوكية واستخدام الدلالات اللفظية.

### 3- الجوانب المعرفية كأدلة على القدرة على حل المشكلات ومهارات التعامل:

اقترح "دي زوريلا" و"جولد فرايد" وغيرهم Dizurilla & Goldfriend التركيز على التعرف على غياب مهارات تكيفية ومعرفية معينة وعلى تعليم المسترشدين مهارات حل المشكلات عن طريق التعرف على المشكلة، وتوليد البدائل الخاصة بالحلول، واختيار واحد من هذه الحلول ثم اختبار كفاءة هذا الحل، ويركز معالجون آخرون ومن بينهم "ميكينبوم" على مهارات المواجهة، وفي أسلوب حل المشكلات فإن المسترشدين يتعلمون كيف يواجهون ويحلون مشكلة في مواقف مستقبلية بينما في مهارات المواجهة فإنهم يتعلمون في موقف أزمة أو موقف مشكلة حقيقي (الشناوي، 1996، ص 137-138).

### 7-2- الإيقاف المتعمد للأفكار غير المرغوبة:

إذ يطلب المرشد من المسترشد أن يفكر بطريقة متعمدة في الفكرة التي تسبب له التعاسة (إنني إنسان غير مفيد، أو إن أهلي يريدون التخلص مني، أو إنني فقدت جاذبيتي وقد رني على التأثير في الآخرين... إلخ)، ثم يطلب منه بعد ذلك أن يشير بإصبعه عندما تكون لفكرة قد تبلورت، وفور ظهور الإشارة الدالة على تكون الفكرة وتبلورها، يهتف المعالج "توقف الآن عن هذا"، وتبين الحالات التي استخدمت معها هذه الطريقة أن الفكرة التي تتكون عندها يهتف المعالج "توقف" تختفي من الذهن، وفي المرحلة الموالية يهتف المسترشد لنفسه بصوت عال: "توقف" بعد التدريب يبدأ المسترشد بوقف الأفكار دون أن يقول توقف بصوت مسموع.

أما لماذا تختفي الفكرة أو التصور المرضي عندما يأتي الأمر بالتوقف، فالأمر بسيط ويسمى بمبدأ الكف المتبادل (ويسمى أيضا مبدأ الكف بالنقيض)، فالشخص لا يمكن أن يكون قلقاً ومطمئناً في وقت واحد، أي أنه لا يمكن أن يشعر بشعورين متناقضين في نفس الوقت، ولهذا فنحن نعلمه أن يسترخي عندما يواجه تهديد نفسي معين، وهذا الاسترخاء يكف قلقه أو تخوفه، الذي اعتاد أو يواجه به مثل هذه التهديدات.

ونفس الأمر ينطبق هنا على مجالات التفكير، فالشخص لا يمكن أن يفكر في فكرتين في وقت واحد، أي فكرته المرضية، وتركيزه على صوت المعالج، وهو يهتف: "توقف" ! وبالطبع من الممكن استخدام هذا الأسلوب ذاتياً باستبدال أوامر المعالج بأوامر من الذات. (عبد الستار، 1980، ص 241)

### 7-3- جدول المراقبة الذاتية المعرفية للأفكار:

ويتم من خلاله تدريب العملاء على استخدام جداول المراقبة الذاتية ليتمكنوا مستقبلاً من مراقبة أنفسهم وأفكارهم، ويحدد الأفكار الآلية المسؤولة عن حدوث الاضطراب، ومساعدة العميل على تحديد الأوقات الملائمة لإحداث تدخلات وتعديلات على صيغة المراقبة الذاتية المعرفية وجدولها، وفيما يلي نموذج لجدول المراقبة الذاتية:

الجدول رقم (01) يوضح المراقبة الذاتية المعرفية للأفكار

| الحدث<br>المثير                                                 | الفكرة<br>التلقائية                         | مستوى القلق<br>(0-8) | درجة الاحتمالية<br>(0-100) | مؤشر البدائل المحتملة<br>من الأفكار التلقائية                                                                                                               | الاحتمالات الواقعية<br>لهذه الأفكار | مستوى القلق<br>(0-8) |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| اليوم مباراة<br>في كرة القدم<br>للفريق الذي<br>يلعب فيه<br>ابني | ربما يصاب<br>بأذى أو<br>ربما يحدث<br>له شلل | 6                    | 75%                        | ربما يحدث له التواء في<br>الكاحل، وربما لا يحدث<br>له أي أذى، وربما يكون<br>نوع من الأذى الخفيف<br>ولا يلحق به أذى شديد،<br>وربما يكون لاعبا ممتاز<br>وقوي. | 10%                                 | 3                    |

(رضا مسعودي، 2010، ص 128)

### 7-4- التعليمات الذاتية:

تقوم فكرة الأحاديث الذاتية أو التعليمات الذاتية على فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها، فالكيفية التي يتعامل بها الفرد مع الضغوط تتأثر إلى حد كبير بكيفية تقديره لقدرته على التعامل مع مصدر الضغط، أي أنه يشجع نفسه على مواجهة مصدر الضغط مستخدماً عبارات تعكس قدرته على التعامل معه، وإمكانية السيطرة عليه، وهو ما يؤثر على سلوكه في هذا الموقف، فإذا كانت هذه الأحاديث إيجابية ينخفض معها معدل القلق، والعكس صحيح، وتشتمل عملية العلاج على ثلاث مراحل هي:

#### المرحلة الأولى: الملاحظة الذاتية:

يمكن القول بأن المسترشد يكون لديه قبل الإرشاد أحاديث ذاتية سلبية، وكذلك تخيلات غير مناسبة، ويحاول المرشد في أثناء العلاج أن يزيد من وعي المسترشد وانتباهه، ليركز على أفكاره ومشاعره وردود

الفعل الفيزيولوجية والسلوكيات المتصلة بعلاقته الشخصية، ويعمل المسترشد خلال هذه المرحلة على تحديد ما لديه من أحاديث ذاتية سلبية، أو تخیلات غير مناسبة، كما يركز على أفكاره ومشاعره، وردود فعله الفسيولوجية، وما يصل بعلاقاته الشخصية من سلوكيات، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى إعادة تصور للمشكلة، وإعادة تعريفها، بما يساعده على الفهم الدقيق لتلك المشكلة، بطرق تعطي للمسترشد إحساساً بالفهم، والضبط، والأمل اللازم لإجراءات التغيير، كما تعطي معان جديدة أو مختلفة للأفكار والمشاعر والسلوكيات.

#### المرحلة الثانية: توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع السلوكيات القديمة:

ويدرك العميل خلال هذه المرحلة أن ما يردده من أحاديث ذاتية يجب أن يعمل على توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع سلوكياته غير المتوافقة المراد تغييرها، على أن يؤثر هذا الحديث الذاتي على الانتباه، التقدير، والاستجابات الفسيولوجية، واستثارة سلوكيات جديدة، مما يؤثر على أبنية العميل المعرفية ويؤدي إلى تغيير سلوكياته المشكلة، مما يساعد المسترشد على تنظيم خبراته حول التصور الجديد بطريقة تؤدي إلى مواجهة أو تعامل أكثر فاعلية.

#### المرحلة الثالثة: تطوير الجوانب المعرفية المتصلة بالتغيير:

وتتضمن هذه المرحلة قيام العميل بسلوكيات المواجهة والأحاديث الذاتية بصفة يومية، ولا يكفي التركيز على المهارات السلوكية فقط، بل يتم التركيز أيضاً على الأحاديث الداخلية والأبنية المعرفية الجديدة، ومن ثم يحدث تطوير للجوانب المعرفية التي تتعلق بالتغيير (عادل، 2000، ص 76).

#### 7-5- الضبط الذاتي:

إن إحساس المعالجين السلوكيين بحاجة الناس إلى طرق سريعة وفعالة لمساعدة مرضاهم على تنمية قواهم الذاتية، وتعديل أنماط وأساليب التكيف السيئة، جعلتهم يفكرون في ابتكار طرق سريعة وفعالة يمكن للمريض أن يمارسها بنفسه دون حاجة للالتجاء المستمر للمعالج إلا في حالات وأوقات قليلة. وتناقش هذه الأساليب أحياناً على أنها طرق للعلاج الذاتي، وأحياناً أخرى توجيه ذاتي، وأحياناً ثالثة على أنها أساليب للضغط الذاتي، غير أنها تتفق جميعاً - بالرغم من اختلاف المسميات - في أنها تستهدف بقوانين علم النفس ونظرياته، والمعرفة النفسية بشكل عام في تطبيق مبادئ العلاج ذاتياً، وتتطلق من مبدأ قدرة الإنسان على توجيه نفسه ذاتياً من خلال قدرته على التعلم الذاتي، وتوظيفه لقدراته وإمكاناته.

ولعل هذا ما يعبر عنه "باندورا" Bandura بوضوح في هذه العبارة: "إن من أهم الخصائص التي تميز الإنسان أنه يستطيع خلق تأثيرات في ذاته، نابعة من ذاته ومن توجيهه الذاتي لسلوكه، ومن خلال دوره كمؤثر وموضوع للتأثير في نفس الوقت يمتلك الإنسان قوة رئيسة في توجيه ذاته".

فإن قدرة الشخص على التعديل الذاتي لأفعاله وأنماطه السلوكية تعتبر نتاجا لمعرفته بالشروط المحيطة به، وقدرته على تغييرها، وبهذا تزداد مهارة الشخص في تعديل سلوكه، وتوجيه ذاته الوجهات التي يرغبها، كلما ازدادت قدرته على معرفة الشروط الملائمة، والحوادث السابقة لظهور السلوك، والمدعمات التي يؤدي لها هذا السلوك، وبهذا المعنى لا تزيد قدرة الشخص على تعديل سلوكه ذاتيا عن كونها ببساطة: "أعرف المتغيرات والشروط التي تحكم أفعالك، وضع نفسك فيها".

لهذا فإن النجاح في تقوية جانب مرغوب من الشخصية، أو تعديل جانب سيئ منها يجب أن يتضمن فهما واضحا للعوامل المؤثرة في السلوك، مع التحكم فيها بطريقة تؤدي إلى التغيير المطلوب، ولعل هذا ما دفع "سكينر" إلى استنتاج أن الضبط الذاتي يتحدد من خلال خلق شروط تدعيمية مماثلة للشروط التدعيمية التي تطور بها أي سلوك آخر" (عبد الستار، 1980، ص 223-240).

يعرف "الضبط الذاتي" على أنه أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم بسلوكاته وأفعاله وانفعالاته عن طريق المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي، ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة.

ويعتبر سكينر أول من استخدم الضبط الذاتي في العصر الحديث، في حين يعد "مكتنباوم" أول من طور هذا الأسلوب، وقد قام "كنفير وجولدستون 1984 kenfer & goldstein" بوضع نموذج في الضبط الذاتي اشتمل على مراحل ثلاث هي:

**1- مرحلة المراقبة الذاتية: Self – Monitoring Stage** تتمثل هذه المرحلة بانتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل معتمد لسلوكاته، مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك، وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهذا فإن هذه المرحلة تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد

**2- مرحلة التقييم الذاتي Self-Evaluation Stage** : يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه، وفقا للمعلومات التي حصل عليها من خلال مراقبته لسلوكه، ثم يقوم بمقارنة سلوكه بالمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك، إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه.

### 3- مرحلة التعزيز الذاتي: Self- Reinforcement Stage

يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته للحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في عملية ضبط الذات لما تشتمل عليه من عمليات دفاعية.

ومما سبق ذكره، يمكن القول أن أسلوب الضبط الذاتي يساعد على زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه والتي تقود إلى الانفعالات المزعجة والأداء غير الملائم، وزيادة فاعليته في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث، كما أنه يساعد على اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية والتي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفي، وبالتالي يمتلك الفرد القدرة على الاستشارة الذاتية، والتفرقة بين النشاط الذاتي المصدر وممارسة التغذية الراجعة وتوجيه السلوك.

(رضا مسعودي، ص 132)

### 7-6- فنية التقييم الموضوعي للحدث:

تعتبر فنية التقييم الموضوعي للحدث من الطرق المستعملة في تعديل الأفكار اللاعقلانية أو إعادة إدراك وفهم الحدث، ولها عدة تكنيكات منها:

#### 1- تكنيك قائمة أسوأ الاحتمالات:

- يطلب المرشد النفسي من العضو أن يحدد توقعاته السلبية التي ستحدث ما لم يقوم بعمل ما، ويتم كتابة هذه التوقعات في قائمة يمكن تسميتها قائمة أسوأ ما يمكن حدوثه.

- يتم فتح المناقشة، ويطلب من كل عضو أن يذكر ما تخيله من المآسي والكوارث من وجهة نظره لمشكلة مماثلة تمت من قبل، وهل حدث هذا بالفعل؟

- يتم مقارنة توقعات العضو بتوقعات باقي الأعضاء لتحديد موقف العضو من مشكلته، وتقييمه غير الموضوعي لها.

#### 2- تكنيك المرح والدعابة:

يطلب من كل عضو أن يضحك على أفكاره اللاعقلانية ويتحدث عليها وكأنه يعرفها ويعرف ما ترمي إليه، ومع ذلك لن يستجيب إليها، يقول لها هذه المرة لن أستجيب إليك، لكي أعرف ماذا يحدث.

### 3- تكتيك لعبة الشائعات:

من أمثلة الأنشطة التي يمكن استخدامها مع الأعضاء كبار السن لعبة الشائعات، وذلك عندما يكون الهدف تدريب الأعضاء على كيفية إدراك الحدث والتسليم به، والآثار السلبية المترتبة عن هذا الإدراك، وفي هذه الحالة يخطط للإجراءات كالتالي:

- يجلس الأعضاء على هيئة حرف U ويجلس المرشد النفسي في مواجهتهم.
- يقدم المرشد النفسي خبرا مكتوبا إلى العضو الأول الذي يجلس على يمينه، ويطلب منه أن يحتفظ بالورقة المكتوب عليها الخبر، يقوم العضو الأول بنقل الخبر إلى العضو الثاني الذي بجانبه شفاهة، ويقوم العضو الثاني بنقله إلى الثالث شفاهة أيضا وهكذا حتى يمر الخبر إلى كل الأعضاء.
- يطلب من العضو الأخير أن يذكر نص الخبر الذي وصله.
- يتم مقارنة نص الخبر في صورته المكتوبة (الذي يوجد مع العضو الأول) بنصه الشفهي الأخير، لإدراك الفرق بين النصين.

- يتم فتح المناقشة بين الأعضاء لمعرفة ما تم حذفه من النص والإضافات التي نعطيها للنص والتي تعكس نظرتنا للحياة وتوقعاتنا مما يجعلنا نشوه النص في بعض الأحيان.

وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن تمثيل هذا النشاط من خلال دراما اجتماعية، فيتم اختيار مجموعة من الأعضاء تتناقل خبرا ما، ويحاول كل عضو إضافة معلومات أو حذف معلومات كما يريد، ثم نتابع محتوى النص في كل حالة، والآثار السلبية المترتبة عن هذا التشويه. (سعفان، 2006، ص 180-182)

### 7-7- التنفيس الانفعالي:

يعرف "نيكول وبولينو" (Nichols et Paolino (1986) التنفيس عن المشاعر بأنها عملية قوية من التعبير عن المشاعر المكتوبة ومواد الصراع في وجود شخص ليس له علاقة بأصل هذه المشاعر، وهي بالتالي عملية معرفية وعضوية في نفس الوقت، حيث تشمل استرجاع واستذكار المادة المكبوتة مع توافق التعبير العضوي عن ذلك بالضحك أو الصراخ أو الدموع.

فوجود الأفكار التلقائية المقحمة يعكس وجود تشويه في البنية المعرفية عند الشخص مثل: وجود الأفكار السلبية، أو العلاقة السببية التي تثير الشعور بالذنب، فالشكوك والتساؤلات حول الحدث الضاغط يمكن أن تقسم وتشارك من خلال عملية التفريغ، بدلا من أن تكبت داخليا، وبالتالي تبقى بدون أي أجوبة. فالتفريغ أو التنفيس الانفعالي يهدف إلى توضيح حقيقة ما حدث، وبالتالي يسمح بإعادة تفسير العلاقة السببية، وخاصة فيما يتعلق بالشعور بالذنب، ولوم الذات وتحمل مسؤولية ما جرى، وبالتالي فإن

هذه الإيضاحات الخارجية التي تأتي عن طريق التفريغ النفسي، حيث يمكن أن تخفض من الحاجة إلى التشويه المعرفي، وبالتالي تخفض من هجوم الأفكار التلقائية السلبية (روينة، 2015، ص201).

وقد قام كل من "ارمسترونغ وكلاهان ومرمر" (1991) Armstrong&Callahan&Marmar بوضع نموذج الضغوط المتعددة في التفريغ الانفعالي، ويشتمل على أربع مراحل أساسية:

- **المرحلة الأولى:** يتم فيها التقديم، ووضع الخطوط العريضة، ثم بعد ذلك يتم إتاحة الفرصة للمشاركين لسرد ما جرى أثناء وبعد الحدث الضاغط.

- **المرحلة الثانية:** وتشمل الحديث عن المشاعر، والاستجابات التي وردت بعد وقوع الحدث الضاغط.

- **المرحلة الثالثة:** وتشمل الحديث عن استراتيجيات المقاومة المستخدمة في مواجهة الحدث الضاغط، ويتم فيها إعطاء معلومات عن استراتيجيات المقاومة الصحية والمرضية، ويتم فيها أيضا التركيز على وسائل التكيف التي قام بها الشخص نفسه استجابة لأحداث سابقة، وأيضا التركيز على استراتيجيات المقاومة الصحية التي يقوم أفراد المجموعة باستخدامها.

- **المرحلة الرابعة:** ويتم فيها إغلاق المواضيع التي فتحت في النقاش، ولتحضير إلى مرحلة العودة إلى ما قبل الحدث الضاغط، للخروج من الحالة السلبية التي قد يبقى فيها بعض العملاء.

(مسعودي، 2010، ص138)

**7-8- النمذجة:** تعد النمذجة إحدى مكونات نظرية التعلم الاجتماعي لدى باندورا ويتم تعلم الاستجابة في ضوء هذه الفنية من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وتستخدم النمذجة في الإرشاد والعلاج النفسي لتحقيق غرضين هما زيادة السلوك أو إنقاص السلوك.

وقد أصبح التعلم بالتقليد أو التعلم بالملاحظة أسلوبا معتمدا في تعديل السلوك، وتعتمد العملية على أن الشخص الملاحظ يندمج أو يقتدي بشخص آخر في سلوكه ويقلده، ورغم أن الاقتداء أو النمذجة يبدو سلوكا بسيطا، إلا أنه يتضمن عمليات تحدث عنها "باندورا" Bandura 1974 و"جيفان وهارتمان" Gelfand & Hertman 1984، وهي:

- **العمليات الانتباهية Attention:** وهي تهيئة الفرد نفسه للملاحظة والتقليد، وتتضمن تركيز الانتباه، مصحوبة بتوقع النتائج الايجابية التي ستترتب على اكتساب وتعلم السلوك.

- **عمليات الاحتفاظ Reention:** وفيها يحتفظ المتعلم بتمثيل مرمز للحدث ولمختلف مراحله.

- **التقليد أو إعادة الإنتاج الحركي** Motor reproduction: حيث يجب أن يكون المتعلم قادراً على القيام بالسلوك.

- **الدافعية** Motivation: حيث يجب أن يكون لدى المتعلم دافعية لتقليد السلوك، وإلا فإن العملية ستفش، وبالطبع فإن استمرار التدعيم هنا هو خير ضمان لخلق الدافع عند المتعلم، كما إن اقتناع المتعلم بجدوى ما يتعلمه عامل هام في خلق دافعية مناسبة للاقتداء (كفافي، 1999، ص 287). وهناك عدة أنواع من النمذجة:

- **النمذجة الحية** Live Modeling: حيث يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة، بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات.

- **النمذجة المصورة** Filmed Modeling أو **الرمزية** Symbolic: إذ ليس من المتاح دائماً أو توفر النموذج الحي، وفي هذه الحالات نستعيز عن ذلك بوجود أفلام مصورة ويقوم المراقب (المتعلم بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى).

- **النمذجة من خلال المشاركة** Participant Modeling: وفي هذا النوع يساعد المعلم أو النموذج المتعلم في تأدية السلوك إلى أن يستطيع المتعلم أن يؤدي السلوك بمفرده (الخطيب، 2003، ص 227) ويفضل اخذ العوامل الآتية بعين الاعتبار إذا رغبت في تقوية عملية النمذجة:

- إظهار لتشابه بين النموذج والملاحظ.
- تشجيع لعب الدور.
- تقديم قواعد وتعليمات لفظية.
- ضرورة أن يكون سلوك النموذج يعزز فان هذا سوف يؤدي إلى زيادة احتمالية القيام به حتى يحصل على التعزيز.
- تعزيز الملاحظ "المقلد" على قيامه الصحيح الذي عرضه للنموذج (الزريقات، 2007، ص 318).

#### 7-9- التغذية الراجعة:

يذهب الكثير من المعالجين النفسيين والمرشدين النفسيين انه لا يمكن لأي مقابلة علاجية أو طريقة علاجية أن تحرز أي تقدم نحو تحقيق أهدافها المخططة ما لم تدعم باستخدام فنية التغذية الراجعة، وفي ذلك يؤكد "روبرنسون Robinson" إن الناس يبحثون عن التغذية الراجعة لعدة أسباب منها ما يلي:

- تقييم قدراتهم التي تريد من مدى تنبئهم بمهامهم في المستقبل.

- كي يحصلون على شعور بالقدرة التي تساهم في التقدير الذاتي لهم.
  - تصحيح الأخطاء المتعلقة بانجازهم والتي تساعدهم على تحقيق أهدافهم المهمة.
- (سعفان، 2006، ص182)
- وترى "إجلال محمد سرى" (1990) التغذية المرتدة أو الراجعة على أنها عملية التفاعل التعبيري الحر، بحيث يكتسب الفرد فيها قدرا كبيرا من المعلومات عن كيف يبدو للآخرين، وهذه المعلومات المتنوعة ترجع وترسل إلى الفرد في إطار التفاعل الذي يتم في الجماعة، وبذلك تبدو الجماعة بمثابة مرآة جماعية للفرد (إجلال، 1990، ص144)
- وتعتبر التغذية الراجعة حسب "سعيد حسني عزة وجودت عزت عبد الهادي" (1990) جزءا أساسيا في العلاج الجماعي، ويحصل الأعضاء عليها من خلال المجموعة اخذين بعين الاعتبار انجازاتهم غير الفعالة، وتفكيرهم غير العقلاني والسلوكات، والجمل والأفكار التي تسبب تخريب الذات، وبالتالي عندما يستخدم الأعضاء التغذية الراجعة فإنهم يستطيعوا ممارسة سلوكات جديدة تقوم على افتراضات جديدة تبعث على الارتياح (روينة، 2015، ص186).
- وتعتبر فنية التغذية الراجعة من الفنيات التي تحقق التواصل الجيد في الجلسة الإرشادية، ومن خلالها يتم معرفة الأهداف التي تم تحقيقها والأهداف التي لم تتحقق وأسباب عدم تحقيقها، ثم يتم عدم اطلاع المسترشد بكل ما تم انجازه، ويتم ذلك من خلال مقارنة سلوك المسترشد في ثلاث حالات هي: السلوك السابق ولسلوك الحالي والسلوك المطلوب الوصول إليه (سعفان، 2006، ص183).

#### 7-10- لعب الدور:

ينتمي أسلوب لعب الدور لنظرية "باندورا" في التعلم الاجتماعي، وهو أسلوب تعليمي إرشادي يتيح المجال للمسترشد بان يقوم بأداء أنماط سلوكية نموذجية، في جو نفسي ملائم، يقدم الدعم والمساندة، ويتركز هذا الأداء على مواقف لا يجيدها المسترشد، من أجل فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها أو بهدف تعلم السلوك الجديد والتدرب عليه، وتستخدم هذه الفنية في إكساب المسترشدين أنماطا سلوكية ايجابية، وتعلم مهارات اجتماعية، كما يستخدم في التخلص من المشكلات، ومواجهة المواقف والأشخاص بشكل أفضل، وفي التدريب على تحمل الضغوطات والإحباطات، وتجنب التسرع والاندفاع، والتحكم في الذات، وتقوم فنية لعب الدور بإعادة البناء المعرفي من خلال انتقال أثر خبرات الدور وقلب الدور، ولذلك فهي تحمل قيمة إرشادية عالية.

ويتضمن لعب الدور تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، ويعتبر من الأجزاء الهامة في العلاج المعرفي السلوكي، يستخدم كأسلوب في علاج إعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش والتدريب على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب واختبار الحلول المتعددة للمشكلة، كما يتضمن لعب الدور تصميم حدث مفتعل، من خلال المواقف المثيرة للغضب والإحباط.

ويوضح "سيفان" (2006) أن الأساس النظري لهذه الطريقة هو التعلم التلقائي، والتي تعني أن جانباً هاماً من عملية التعلم، يتم عن طريق الاستجابة الفعالة للنشطة للتعلم، وبالتالي لا يكون المسترشد متلقياً سلبياً، بل هو فعال، ويمكنه عن طريق لعب الدور لتخلص من عوائقه وأفكاره واتجاهاته وخبراتها التي لا يعي بها في الغالب، وذلك عن طريق قيامه بتمثيل أدوار أشخاص آخرين، أو تمثيل أجزاء من أدواره في الحياة، ويرى البعض أن لعب الدور إذا استخدم في المواقف ذات الطابع الاجتماعي أطلق عليه السوسيودراما. وإذا استخدم في المواقف ذات الطابع النفسي أطلق عليه السيكودراما، كما يرى البعض أهمية التفرقة بين لعب الأدوار والسيكودراما والسوسيودراما. ففي لعب الدور يعطي الأشخاص أمثلة أو نماذج أو أدوار لكي يتعلموها ويكرروها، أما في السيكودراما والسوسي. فالتركيز لا يكون على تكرار وتعلم معين وإنما على خلق التلقائية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار (مسعودي، 2010، ص37).

#### 7-11- التعزيز (التدعيم):

اعتماداً على الأفكار النظرية التي دعا إليها "سكينر" أمكن تطوير مناهج العلاج السلوكي من خلال تعديل الجوانب الشاذة والمضطربة لدى المرضى، وتحويلها إلى جوانب مرغوبة، ويتم ذلك من خلال نفس القواعد التي بني عليها "سكينر" نظريته في التعليم الفعال التي يعتبر التدعيم من أهمها. فالتعزيز هو أي فعل يؤدي إلى زيادة حدوث استجابة معينة أو تكرارها، وذلك من كلمات المديح والتشجيع والإثابة المادية أو المعنوية، ويشير التدعيم إلى أي فعل أو حادثة يرتبط تقديمها للفرد بزيادة شيوع السلوك المرغوب.

#### • أنواع التعزيز:

أ- التعزيز الإيجابي: وهو يشير إلى أي فعل يرتبط تقديمه للفرد بزيادة في شيوع السلوك المرغوب مثل تقديم الطعام أو قطعة حلوى للطفل عندما يقوم بعمل محبوب (بظاظو، 2013، ص126).

وهي طريقة لمساعدة الفرد على تعلم أو تعديل أنواع معينة من السلوك المنشود ويكون التعزيز فيها على شكل مكافأة رمزية (كالبطاقات أو النقاط) ويمكن استبدالها عند اللزوم بمكافآت حقيقية متنوعة، والفكرة من استخدام المكافأة الرمزية هي كونها أكثر فعالية من مجرد الإطراء والمدح الشفهي.

وقد أظهرت البحوث المختلفة نجاح هذه الطريقة ليس فقط في تحقيق أنواع للسلوك المنشود، وإنما تعديل أنواع معينة من السلوك لدى مرضى الذهان مثلاً، بحيث أمكن تخفيف بعض الأعراض الذهانية، وأمكن ترغيب المرضى لزيادة الاعتناء بأنفسهم، وكذلك حققت هذه الطريقة فعاليتها في إقلال الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي النشاط الزائد في سلوكهم الحركي (أسماء عبد العزيز، 2002، ص 169-170).

**ت- التعزيز السلبي:** وهو يتمثل في التوقف إظهار مدع كره أو منفر عند ظهور السلوك المرغوب، وهو يؤدي بالمثل إلى زيادة في تكرار السلوك المرغوب والتدعيم السلبي يشبع التدعيم الإيجابي من حيث أن كليهما يؤدي إلى زيادة السلوك المرغوب، لكنهما يختلفان من حيث أن التدعيم لاجباري يتضمن تقديم مكافأة عند ظهور الاستجابة المرغوبة، أما التدعيم السلبي فيتضمن توقف ظهور مدع منفر وكره عند ظهور السلوك المرغوب.

وتتمثل أهمية التدعيم في سياق التدريب التوكيدي في أنه يقدم انطباعاً مبدئياً حين يسير الفرد في الاتجاه الصحيح، فهو علامة على الاندماج في الجماعة، وتوطيد العلاقات بين أفرادها، كذلك فهو مظهر على قدرة أفرادها أنهم أصبحوا أكثر توكيداً، وتقديم الدعم للأخر يتطلب بدوره مهارات توكيدية مرتفعة.

(بظاظو، 2013، ص 127)

**7-12- حل المشكلات:** وهي إجراءات منظمة يتمكن الفرد من خلالها من حل المشكلة التي تواجهه، بدءاً وإنهاءً باختيار البديل الأفضل لحلها، كما يقصد بها قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأدلة يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها، وهي نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب، أو طلب منه أن يتخذ قراراً في موضوع ما.

هناك العديد من نماذج حل المشكلات، وبالرغم من تعدد هذه المناهج إلا أنها اتفقت على الخطوات

الآتية:

1- تعريف المشكلة وتحديدتها بشكل دقيق.

2- جمع المعلومات.

- 3- اشتقاق البدائل وتقييمها.
  - 4- اختيار الحل الأمثل وتدريب الفرد على تطبيقه.
  - 5- تقييم النتائج.
  - 6- إعادة العملية عند الضرورة.
- وبما أن التعرف على الأسباب الحقيقية للمشكلات هو الخطوة الأولى عن طريق الحل، فإن هناك عدة معايير يجب مراعاتها قبل اختيار السبب الرئيسي للمشكلة، وهذه المعايير هي:
- تجنب اختيار أول سبب قبل دراسة جميع الأسباب.
  - الامتناع عن التشبث بالأفكار، والاستعداد للنظر في أفكار جديدة.
  - الحذر من التحيز لأي سبب.
  - تجنب التعميم، وعدم قبول الآراء دون دليل كاف.
  - اختلاف الآراء مع الآخرين حقيقة قائمة.
  - يجب الاقتناع بأن لكل مشكلة حلا.
  - الشروط التي يجب توافرها عند اختيار البديل الأنسب، هي:
  - النتائج لاجابية لكل بديل.
  - نسبة النجاح لكل بديل.
  - النتائج النسبية لكل بديل.
  - الجهد والوقت اللازمين لتنفيذ كل بديل.
  - الميل الشخصي نحو البديل (مسعودي، 2010، ص141-142)

**7-13- الاسترخاء:** نظرا لشيوع استخدام أسلوب الاسترخاء أطلقت عليه الأوساط العلمية مسمى أسبرين الطب السلوكي، ويعتبر الاسترخاء من الفنيات لعلاجية السلوكية التي تحقق الهدوء والارتخاء والتوازن النفسي والبدني، لكون الاسترخاء يعني علميا توفقا كاملا لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر.

ويقول عبد الستار إبراهيم (1980) في معرض حديثه عن الاسترخاء: من الضروري أن نبين أن استرخاء أي عضو معناه اختفاء كامل لأي تقلصات أو انقباضات في هذا العضو. ويمكن أن نستدل على نجاح استرخاء عضو معين (كعضلات الذراع مثلا) بتحريكه في الاتجاهات المختلفة أو الضغط

عليه، ويكون الاسترخاء ناجحاً إذا لم نجد أي مقاومة من هذا العضو، وبتعبير آخر تكون أعصاب هذا العضو متوقفة تماماً عن أي نشاط (مسعودي، 2010، ص138).

### ثالثاً: البرامج الإرشادية:

الإرشاد النفسي يعتبر من بين قنوات الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد من أجل تجاوز الصعوبات التي تصادف أشكال الحياة اليومية وتعرض تلبية إشباع حاجاتهم، فقد نصادف مشكلات خاصة في ذلك، تحول دون قدرتنا على مباشرة نشاطنا والقيام بعملنا على أكمل وجه، وفي ظل هذا التغيير والتطور في مختلف مناحي الحياة تبرز إحتياجات جديدة وتحديات كثيرة ومشكلات متعددة تتطلب وجود خدمات الإرشاد في مؤسساتنا الاجتماعية والتربوية والمهنية والصحية والإنتاجية بل وفي المجتمع عامة. مما يضطرنا للجوء للغير بغرض الاستشارة وطلب النصح والتوجيه .

ومن خلال هذا المنطلق وجب على المختصين في الإرشاد النفسي تنمية وتطوير مهاراتهم في تقييد المعلومات ووضع خطط إرشادية لازمة للأفراد التي تحتاج إلى تلك الخدمات. لذلك فقد إحتلت البرامج الإرشادية مكانة خاصة في عصرنا الحالي. فما المقصود بالبرنامج الإرشادي، وكيف يتم التخطيط له؟ - الإرشاد: يحتاج الفرد لإشباع حاجاته ومطالبه أثناء تفاعله مع المحيط الخارجي إلى استثمار كل قدراته وإمكانياته، قصد حل المشكلات التي تصادفه. فقد يوفق في ذلك أحياناً كما قد يفشل أحياناً أخرى، وفي هذه الحالة الأخيرة يحتاج إلى مساعدة مادية أو معنوية، والمتمثلة أساساً في طلب استشارة أو توجيهات أو بالأحرى إرشاداً.

فما المقصود بالبرنامج الإرشادي، وكيف يتم التخطيط له؟

### 1- تعريف البرامج الإرشادية:

يعرف الحياي 1985 البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة تتمثل في مجموعة من المحاضرات والأدوار التي يقوم بها المرشد لتحسين المسترشدين من بعض الأنماط السلوكية غير المقبولة، ويشمل جلسات إرشادية جماعية ولعب الأدوار (عريبات، 2008، ص221)

يعرفه عزت، 1989 بأنه خطة تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها، وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته (العاسمي، 2011، ص29)

بينما يعرف (Reber,1985) البرنامج بأنه خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد أو المجتمع شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة (Reber,1985, P.09).

أما (زهران، 1986) فيعرف البرنامج الإرشادي بأنه: برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا أو جماعيا للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها (أولياء أمور التلاميذ) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشاد (المرشد النفسي، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، مدير المدرسة، المعلم المرشد، أولياء الأمور. (زهران، 1986، ص.439)

## 2- برامج الإرشاد المعرفي للسلوك:

هي أحد استراتيجيات أساليب الإرشاد الحديث ويفترض أن انماط التفكير الخاطئة تسبب السلوك المضطرب، ويهدف إلى تعديل المعتقدات غير العقلانية وغير الواقعية وتعليم المسترشد أساليب تفكير أخرى أكثر عقلانية وأكثر إيجابية عن طريق الحوار الفلسفي وطرائق إقناعية أخرى.

وفي الغالب يسير البرنامج الإرشادي حسب هذه النظرية حسب الآتي:

\* إقامة علاقة بناءة بين المرشد والمسترشد تجعل المسترشد يثق بالمعالج، ويتطلب ذلك قدرة المرشد على التعاطف والاهتمام بالمسترشد، وكذلك الاحترام الصادق له.

\* صياغة المسترشد للمشكلة وتحديد العوامل التي ساهمت فيها، وتحديد الأفكار الحالية، والأفكار التي تساهم في استمرار الوضع الإنفعالي له، والتعرف على السلوكيات غير مرغوبة فيها، ثم العوامل الاجتماعية التي أثرت على أفكاره، والأسلوب المعرفي الذي يفسر به المسترشد المواقف التي يتعرض لها. \* يتطلب الإرشاد المعرفي السلوكي على المرشد التعاون والمشاركة والعمل كفريق يشترك في وضع جدول عمل للجلسات وفي إعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المسترشد بين الجلسات.

\* يسعى المرشد إلى تحقيق أهداف معينة لحل مشكلات معينة.

\* تزويد المسترشد بالمهارات اللازمة لمنع العودة إلى الإنكاسة، وإستخدام فنيات ومهارات متعددة لإحداث تغيير في التفكير والمزاج، والسلوك مثل : الاساليب المعرفية والتي تضم وقف الأفكار أو التشتت المعرفي وإعادة البناء المعرفي والتحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية والتعليم والتوجيه وتقنييد الإستنتاجات غير الواقعية، وتستخدم الأساليب الغنفعالية لإحداث تأثير على مشاعر وجدان المسترشد.

ومن أهم الفنيات في هذا المجال: لعب الدور ولعب الدور العكسي، النمذجة، والوعظ العاطفي، ومهاجمة الخجل والحوار الذاتي، وإستخدام البشاشة، والمرح والدعابة والتقبل، غير المشروط، واخيرا

الأساليب السلوكية مثل: لواجبات المنزلية والإسترخاء العضلي أو التخيلي وأساليب الإشراف الإجرائي كالتعزيز الإيجابي والسلبي. (العاسمي، 2015، ص107)

### 3- الخصائص العامة للبرامج الإرشادية:

وبصورة عامة، فإن أهم الخصائص والسمات التي يجب أن يتمتع بها البرنامج الإرشادي:

**3-1- التنظيم والتخطيط:** يجب أن يكون للبرنامج الإرشادي والتدريبي استراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل الخبراء الذين يملكون خبرات علمية وتطبيقية في مجال تصميم البرامج الإرشادية، فالتخطيط والتنظيم يتضمن تغطية عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيد له، ووضع الأهداف، واختيار الأفراد المستهدفين، وخطوات سيره، بحيث لا تسبق مرحلة الأخرى (درويش، 1997، ص51).

**3-2- المرونة:** ويقصد بها أن البرنامج ليس ثابتاً ثباتاً قطعياً من حيث الجلسات والفنيات المستخدمة فيه، وإنما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها، وكذلك المتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد كالمرض أو التحسن المفاجئ.

(الشناوي، 1996، ص25)

**3-3- الشمول:** أي أن الشمولية في البرنامج لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية من المشكلة المتعامل معها، بل يجب أن يكون شاملاً لجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية والانفعالية، كما يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.

**3-4- التكامل:** بمعنى أن تتكامل عناصر البرنامج مع كل معطيات حالة المسترشد النفسية أثناء عملية تفسير التغيرات التي حدثت في سلوكه ضمن الوحدة التاريخية والحالية، فالمعطيات التي تم جمعها ينبغي أن تنتظم وتتكامل ضمن الشخصية برمتها في وحدتها التاريخية والدينامية والحالية (زهران، 1994، ص36).

**3-5- الموضوعية:** يجب أن يكون البرنامج موضوعياً من حيث:

- الأرضية النظرية التي يستند إليها.

- نظرة المرشد إلى مشكلة المسترشد بصورة آلية (غشائية).

- الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقييم والتقييم.

- الفنيات الإرشادية المستخدمة.

- أحكام المرشد والآخرين على عملية الإرشاد برمتها.

- الإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج، بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج

مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة (الشناوي، 1996، ص 25).

**3-6- الدقة وسهولة التطبيق:** بمعنى أن يكون البرنامج دقيقاً في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد، والمسترشد القادر على فهمها وتمثلها دون أدنى صعوبة.

**3-7- إمكانية التعميم:** أي إمكانية تطبيقه إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج (درويش، 1997، ص51).

إن الحديث عن البرنامج الإرشادي ونجاعته وفعاليته لا يتم دون تحقيق هذه الخصائص، حتى يكون التدخل الإرشادي محققاً للأهداف والغايات.

#### 4- الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية:

تقوم البرامج الإرشادية على مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والطبية التي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم البرامج، لأنها تعد في نظر المرشد المحددات الأساسية لعملية التدخل الإرشادي. وأهم هذه الأسس:

##### 4-1- الأسس العامة:

وتعني ثبات السلوك الإنساني نسبياً وإمكانية التنبؤ به، وقابليته للتعديل والتوجيه والتعلم، كما أن هذا السلوك فردي واجتماعي، ومن حق العميل أو المسترشد أن يقرر حقه في الإرشاد والعلاج.

(العاسمي، 2011، ص46)

##### 4-2- الأسس النفسية والتربوية:

يجب على المرشد أن يأخذ باعتباره أثناء وضع البرنامج الإرشادي الفروق الفردية بين الفئة المستهدفة بالبرنامج في نموهم العقلي والجسمي والاجتماعي، واستعدادهم ورغبتهم في التدخل الإرشادي، وكذلك الفروق بين الأطفال الصغار والمراهقين والكبار، مع مراعاة الفروق بين الجنسين.

(الفرخ وآخرون، 1999، ص179)

##### 4-3- الأسس الاجتماعية:

ومن هذه الأسس الاهتمام بالفرد باعتباره عضواً في جماعة، أي أن الإنسان كائن اجتماعي، ويعيش في واقع اجتماعي وله معايير وقيمه، ويعيش مع جماعة في كيان اجتماعي يؤثر في الفرد... فلا يمكن أن ننظر للإنسان بحد ذاته دون أن يأخذ بالحسبان الجماعة التي ينتمي إليها، والمجتمع الذي يعيش فيه. ومن الأسس الاجتماعية أيضاً الاستفادة من كل مصادر المجتمع في العملية الإرشادية.

(العاسمي، 2011، ص46)

#### 4-4- الأسس الفيزيولوجية:

إن الكائن الإنساني له جسم يتكون من عدد من الأجهزة مثل الجهاز العصبي والجهاز التنفسي والغدد الصم... الخ التي تعمل بصورة متكاملة بهدف تحقيق استمرار الحياة. والإنسان يسلك في محيطه البيئي باعتباره وحدة نفسية جسمية، فسلوك الإنسان هو عبارة عن حصيلة نشاطه الجسدي والنفسي معاً حيث تتأثر حالته النفسية بحالته الجسمية، كما أن حالته الجسمية تتأثر بحالته النفسية.

وعلى المرشد أن يدرك تمام الإدراك هذه العلاقة الوثيقة بين النفس والجسد ويأخذها بالحسبان حينما يتعامل مع المسترشد وأن يدرك العلاقة القوية بين الانفعالات المزمنة التي يتعرض لها، وبين مختلف أشكال الاضطرابات السلوكية (كامل، 2000، ص37).

#### 4-5- الأسس الفلسفية:

إن مفهوم المرشد عن طبيعة الإنسان يعد أحد الأسس الفلسفية التي يقوم عليها عمله، لأنه يرى نفسه وسيبقى الفرد المستهدف بالإرشاد في ضوء هذا المفهوم، وبالتالي فالعلاقة الإرشادية ستتأثر بصورة مباشرة بهذا المفهوم، وتحاول كل نظرية من النظريات الفلسفية والنفسية والاجتماعية تحديد طبيعة الإنسان، ولكل منها وجهة نظر خاصة بها (باترسون، 1995، ص102).

#### 5- المتطلبات الأساسية في بناء البرامج الإرشادية:

##### 5-1- تحديد الأهداف:

وهذه الخطوة المهمة من خطوات بناء البرنامج الإرشادي، تتضمن وضع تخطيط مكتوب للبرنامج، ويتم فيه تقديم الخبرات النظرية والخلفيات العلمية لخدمة أهداف البرنامج، بحيث يتم ذلك من خلال ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية، واختيار الأساليب المناسبة الملائمة لتحقيق الأهداف.

ويمكن النظر إلى أهداف الإرشاد على أنها تقع في ثلاثة مستويات رئيسية هي:

**المستوى الأول (الأهداف العامة للإرشاد):** نجد أن المرشدين يتفقون على أن الإرشاد يهدف إلى إحداث

مجموعة من التغيرات في حياة المسترشد.

**المستوى الثاني (الأهداف الموجهة للمرشد):** إن المرشد نتيجة توجهه النظري يتبنى هدفاً أو أهدافاً

تحددها له النظرية التي يستخدمها في عمله.

**المستوى الثالث (اختيار أسلوب المعالجة):** وهذا المستوى يفرض على المرشد أن يعد أهدافاً خاصة

لهذا المسترشد أو ذلك، وهذه الأهداف هي التي توجه المرشد في اختيار الأسلوب الإرشادي والاستراتيجية التي تساعد على تحقيق الأهداف.

ويمكن تلخيص الأهداف بالنقاط التالية:

- \* - تهيئة الظروف المناسبة أمام المسترشد لتغيير نموه وتطوره بالشكل الصحيح.
- \* - مساعدة المسترشد في النضج بشكل سليم وإزالة العوائق أمام تحقيق الذات.
- \* - تحرير الفرد من جميع أنماط السلوك الخاطئة التي تعلمها سابقاً.
- \* - تغيير شخصية الفرد بحيث يصبح أكثر تقبلاً لذاته وللآخرين (يحيى، 2006، ص78).

## 5-2- الخلفية النظرية والتطبيقية للبرنامج:

يبني كل برنامج إرشادي في الغالب على أساس نظري، وذلك لمساعدة المرشد على تقويم وتقييم النتائج التي توصل إليها البرنامج في أثناء وبعد الانتهاء من تطبيقه. ويقول مصمموا البرامج الإرشادية، إن البرنامج يجب أن يكون مبنياً على نظرية ما، فبعضهم يركز على مفاهيم نظرية التعلم وتعديل السلوك، وبعضهم الآخر يركز على تعليم المهارات الاجتماعية... وبعضهم يركز على نظريات اللعب والرسم والتلوين... إلخ (سعفان، 2005، ص 112).

## 5-3- المستفيدون من البرنامج وكيفية اختيارهم:

ثمة تساؤل يطرح نفسه علينا باعتبارنا مشغولين في مجال الإرشاد، ومفاده: من الأفراد المستفيدون من البرامج الإرشادية؟ في واقع الأمر هناك فئات من الأفراد تحتاج إلى التدخل الإرشادي، وخصوصاً الأفراد الذين يشعرون بالتوتر والضغط النفسي الدائم أو المزمن، الذين يشعرون بالغضب والعداونية وتكون هذه الخاصية سمة بارزة في شخصياتهم، وكذلك الأفراد الذين يتسمون بضعف الثقة في الذات، والشك الدائم وعدم الثقة بالآخرين، ومشاعر العزلة والوحدة النفسية الدائمة، ويفتقدون إلى المبادرة، وأخيراً أولئك الذين يُظهرون تصرفات شاذة أو غريبة أو غير مألوفة، كما أن البرنامج يختلف باختلاف شدة ونوع المشكلة المتعامل معها، فالبرنامج المعد للمتخلفين عقلياً مثلاً يختلف عن البرنامج المعد لذوي صعوبات التعلم.

(الشهراني، 2008، ص67)

## 5-4- مكان الإرشاد وشروطه:

في الغالب تتم العملية الإرشادية والتدريبية في مكان معترف به من قبل الجهات الرسمية كالمستشفيات النفسية والعقلية، والعيادات الخاصة، أو في مراكز الإرشاد، والقائمون على هذا المكان متخصصون في مجال تقديم الخدمات النفسية حسب تخصصاتهم. وفي هذا المكان تجري فيه الاختبارات النفسية والفحوص الطبية والنفسية التي يسعى المرشد من ورائها إلى تشخيص حالة المسترشد، والبدء في تنفيذ البرنامج الإرشادي، لذلك

فالعيادة أو المركز أو دار الرعاية الذي يقابل فيه المرشد المسترشد، يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط التي يجب أن يأخذها المرشد في اعتباره أثناء عمله الإرشادي، التهوية، المكان المتسع، والألعاب...إلخ. (العاسمي، 2011، ص225)

#### 5-5- مدة البرنامج وطول الفترة الفاصلة بين كل جلسة وأخرى:

تستمر جلسات الإرشاد التقليدية في العادة بين (8 و 12 جلسة)، ويعتمد عدد الجلسات على طبيعة المشكلة المتعامل معها، ومدى تحسن الحالة، وهنا ينبغي على القائم بتنفيذ البرنامج الإرشادي تحديد المدة الزمنية لتطبيق البرنامج الإرشادي والمدة الفاصلة بين جلسة وأخرى، فالمشكلات البسيطة تحتاج إلى جلسات إرشادية أقل من المشكلات المتوسطة أو الشديدة.

وثمة تباين أيضاً بين مدرسة إرشادية وأخرى حول مدة الجلسة الإرشادية، فبعضها رأته أنه يجب أن تكون الجلسات الإرشادية قصيرة بحيث لا تتعدى (30 دقيقة)، إلا أن هذا الرأي له سلبياته إضافة إلى كونه محبطاً لآمال كل من المرشد والمسترشد، لعدم توافر الوقت الكافي لمتابعة الموضوعات والمشكلات بعمق أثناء الجلسة، أما الجلسات الطويلة جداً فإنها مجهدة ل كليهما.

وفي الأعم الغالب يتوقف طول الجلسة على:

- الأساس النظري الذي يستند إليه البرامج الإرشادي أو العلاجي، كنظرية التحليل النفسي، أو النظرية السلوكية، أو النظرية الإنسانية.

- نوع المشكلة أو الاضطراب الذي يعانيه المسترشد.

- شدة المشكلة وتكرارها وخطورتها على المسترشد على المستوى الشخصي والاجتماعي.

- الفئة العمرية التي يتعامل معها البرنامج الإرشادي، فزمن الجلسة الإرشادية المخصصة للأطفال غير زمن الجلسة الإرشادية المخصصة للكبار، وغالباً يكون زمن الجلسة الإرشادية المخصصة للأطفال أقصر من زمن الجلسة المخصصة للكبار، فهي بحدود نصف ساعة للصغار، على حين قد تمتد لحدود (45 دقيقة) أو أكثر عند الكبار.

- يرتبط زمن الجلسة الإرشادية كذلك بنوع الجلسة هل هي جلسة تمهيدية أم جلسة لجمع المعلومات وتطبيق المقاييس النفسية المختلفة أو جلسة تشخيص أو علاج أو جلسة تقويمية أو جلسة إنهاء علاج، أو جلسة متابعة أو جلسة استشارة وتوجيه؟ وكل جلسة من هذه الجلسات يختلف زمنها عن الأخرى، فالزمن المستغرق في الجلسة التمهيدية على سبيل المثال شأنها شأن المقابلات التالية. ويفضل بعض المرشدين أن

تكون المقابلات التمهيدية أكثر طولاً بالمقارنة مع الجلسات التالية، وقد تعطي هذه الطريقة المرشد فرصة أفضل للتعرف إلى مسترشدته الجديد (الشهراني، 2008، ص 67).

#### 5-6- القائمون على تنفيذ البرنامج:

وهم المسؤولون الرئيسيون على عملية تنفيذ البرنامج الإرشادي أو التدريبي، إذ يقترحون الترتيبات والإجراءات اللازمة لتفعيل عملهم، ومتابعة تنفيذها ميدانياً، وفي الغالب يكون هذا الفريق مكوناً من أكثر من شخص متخصص ومدرب على تنفيذ إجراءات البرنامج، وخصوصاً إذا كان البرنامج تربوياً أو توجيهياً، ويساعدون على تنفيذ البرنامج في الغالب الذين لديهم المعرفة الجيدة بتطبيق البرامج، سواء كان التطبيق فردياً أم جماعياً وبإشراف القائمين على إعداد البرنامج (يحيى، 2006، ص 78).

#### 5-7- تنفيذ البرنامج الإرشادي:

يحتاج التنفيذ في الغالب إلى الإجراءات والتدابير التالية:

\*- ضمان تعاون جميع أعضاء فريق العمل الإرشادي للعمل على نجاح البرامج وتحقيق الأهداف المنشودة.

\*- تحديد اختصاص كل عضو من أعضاء الفريق الإرشادي لتنفيذ ما هو مطلوب منه.

\*- تحديد خطة زمنية لتنفيذ البرامج والمدة الفاصلة بين جلسة وأخرى.

\*- تحديد كيفية بدء عملية تنفيذ البرنامج، وتحديد زمن البدء بدقة وذلك من خلال الجلسة التمهيدية الأولى.

\*- تحديد اجتماعات دورية لفريق العمل الإرشادي للتحقق من حسن سيره والصعوبات التي تواجه البرامج، سواء أكانت صعوبات مالية، أم صعوبات تتعلق بالمسترشدين أم صعوبات في مكان تطبيق البرنامج، واستخدام الوسائل المتطورة، واتباع الطرق الحديثة، والاستفادة من إمكانيات التطور العلمي الحديث في تنفيذ البرنامج، كالدائرة التلفزيونية المغلقة، الحاسوب، كاميرات الفيديو، آلات التسجيل.

(سيفان، 2005، ص 112)

إن بناء البرامج الإرشادية لا يتم اعتباطياً، بل هو قائم على أسس وخطوات علمية ومنهجية، بدءاً بتوفير المتطلبات الأساسية لبناء البرامج، من تحديد الأهداف والخلفية النظرية التي سيعتمد عليها، مع تحديد القائمون بالإرشاد والمستفيدون منه، وتحديد أيضاً عدد جلساته، مدتها، ومضمونها، حتى يسهل تطبيقه بشكل سهل، ويستفيد منه الموجه إليه بأكبر قدر ممكن.

## 6- خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي:

### 6-1- الجلسة التمهيدية : تهدف إلى التعرف على المسترشد والتعريف بالبرنامج وأهدافه، والقواعد

العامة لعملية التدخل هي:

- تشجيع المسترشد على التحدث عن خبراته، مع الإصغاء لما يقول.

- تهيئة المسترشد للدخول في العملية الإرشادية

- بناء العلاقة الإرشادية

- اجراء القياسات القبلية

### 6-2- إجراءات التدخل الإرشادي: هي الافعال التي يأتي بها المرشد لمساعدة المسترشد على

استكمال تحقيق الأهداف المرحلية في الخطة الإرشادية، وينبغي أن يكون لكل هدف مرحلي جلسة إرشادية واحدة أو أكثر من جلسة.

### 6-3- القياس البعدي: هدفه تقييم التقدم الحاصل لدى المسترشد نتيجة التدخل الإرشادي، هنا

يستخدم المرشد المقاييس التي استخدمها في القياس القبلي، حتى يتمكن من مقارنة نتائجها مع نتائج القياسات القبلية ويحدد مستوى التحسن.

### 6-4- إنهاء البرنامج الإرشادي: يتوقف زمن إنهاء العملية الإرشادية على ما يلي: نوع المشكلة،

رغبة المسترشد في الإرشاد، شخصية المرشد... الخ. غير أنه على المرشد أن يتعامل مع عملية إنهاء الإرشاد بحذر، عليه أن يشعر المسترشد أنه مستقل عنه وأنه بإمكانه الابتعاد عنه، ويتحدد إنهاء التدخل الإرشادي بتحقيق الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.

### 6-5- قياس مستوى التحسن: ويقصد به القياس التتبعي، أي قياس الأثر الذي أحدثه البرنامج في

شخصية المسترشد باستخدام مقاييس سيكومترية مستخدمة في البرنامج.

(فهيم وأبو المعاطي، 2000، ص95)

ويتم تطبيق البرامج الإرشادية وفق الخطوات المنهجية الآتية :

الجلسة التمهيدية: تخصص للتعرف بين المرشد والمسترشد، والتعريف بمحتوى البرنامج، والهدف

منه، مع إجراء القياسات القبلية.

الجلسات الإرشادية: فيها يتم تطبيق محتوى ومضمون البرنامج.

الجلسة الختامية: تخصص لإنهاء البرنامج وإجراء القياسات البعدية.

القياسات التتبعية: أي قياس الأثر الذي أحدثه البرنامج في سلوك المسترشدين.

## خلاصة:

إن تعامل المرشد التربوي مع الأفراد يحتاج إلى حكمة وإرادة ودراية وسعة بال، وإقامة علاقة منطقية قائمة على مبدأ الإنسانية وإعتباره إنسان له كيان ومقومات شخصية وليس التعامل معه كحالة فقط، فالكثير من الافراد الذين يحتاجون إلى إرشاد لا يتمكنون من مساعدة أنفسهم وقد لا يكون هناك من يمد لهم يد العون، وعليه فهم الحاجة والرغبة الشديدة في مساعدتهم ودعمهم ومساندتهم. بحيث نجد أن الإرشاد النفسي يعمل على إشباع الحاجات لدى المسترشدين والقدرة على تحمل المسؤولية ووضوح الرؤية والأهداف، والشعور بالرضا التام والقناعة بتلك الرسالة السامية في مساعدة الآخرين والتفاعل الإيجابي أثناء العملية الإرشادية.

ومادام موضوع بحثنا يتناول مشكلة من المشكلات التي تواجه المعلمين في البيئة المدرسية وهي الضغوط المهنية أثناء عملية التدريس، كان لابد من التطرق لهذا الفصل والاستأناس إليه في عملية التخطيط لبرنامج الارشادية، وهذا انطلاقا من تأكدنا من الدور الفعال الذي يقدمه جانب الإرشاد المبني على قواعد علمية، في تحقيق جانب التوازن والتوافق لدى المعلمين اللذين يعانون من ضغط ناتج عن العملية التعليمية.

## الفصل الثالث:

الضغوط المهنية لدى المعلمين

## تمهيد

تُعدّ مهنة التدريس إحدى المهن الاجتماعية الضاغطة نظرا لكثرة مسؤولياتها ومتطلباتها وزيادة أعبائها التي تجعل بعض الأساتذة غير راضين عن مهنتهم، وغبر مطمئنين على حياتهم ومستقبلهم المهني، الأمر الذي له الأثر السلبي على عطائهم وكفاءتهم في الأداء، وقلة تحصيل التلاميذ، ولهذا يجب الاهتمام بالأستاذ نفسيا ومهنيا، لأن الضغوط تمثل خطرا عليه، كما تهدد مزاولته لمهنته وتعد السبب الرئيسي في وجود الكثير من المشكلات داخل المؤسسة التربوية كالأداء المنخفض والتغيب وبعض المشكلات النفسية والجسمية.

## 1. مفهوم الضغوط:

## 1.1/ المعنى اللغوي:

ترجع كلمة الضغوط إلى الفعل: (ضَغَطَ)، يَضْغُطُ، أَضْغَطَ، ضَغُطًا، بمعنى: تشدد وضيق، قهره أو أكرهه.

أما (الضُّغْطَة) فتعني: الشدة والمشقة، وبالنسبة لكلمة (ضُغْطَة) تعني: الضيق، القهر والاضطرار (بن هادية، وآخرون، 1991، ص 588).

وأیضا كلمة الضغوط ترجع إلى الفعل: (ضَغَطَ)، ضَغُطًا وَأَضْغَطَ بمعنى: عصره، زحمه، ضيق عليه، أما (الضُّغْطَة) فتعني: الزحمة والضيق، يقال (أخذت فلانا ضُغْطَة) إذا ضيقت عليه لتكرهه على الشيء وتلجئه إليه، أي الشدة والمشقة. (المنجد في اللغة والأعلام، 2008، ص 451). ومنه فالضغوط لغة تعني الإكراه والضيق والشد والتوتر والزحمة.

## 2.1/ المعنى الاصطلاحي:

من خلال الدراسة والنقضي في موضوع الضغوط في العديد من الدراسات السابقة، والكتب تبين أن هناك تباينا في وجهات نظر الباحثين في إعطاء تعريف موحد للضغوط، فمنهم من نظر إليها على أنها مثيرات أو منبهات (Stimuli)، ومنهم من اعتبرها استجابات (Responses)، والآخر نظر إليها من جانب العلاقة بين المثيرات والاستجابات، وهناك من عرفها على أساس البيئة الخارجية المحيطة بالفرد دون الأخذ بعين الاعتبار أثر العوامل الأخرى مثل العوامل الذاتية أو نوع الاستجابة أو ردود الفعل الناتجة عن هذه العوامل.

وعلى العموم فقد عرفت الضغوط بأنها: "الحالة الناتجة عن عدم التوازن بين مطالب الموقف، وقدرة استجابة الفرد لهذا الموقف" (Daley, 1979, p, 325). كما عرفت بأنها "حالة من التوتر الانفعالي تنشأ من المواقف التي يحدث فيها الاضطراب في الوظائف الفسيولوجية والبيولوجية وعدم كفاية الوظائف اللازمة للموقف" (Lazarous, 1983, p, 12). أو لوثانز (Louthans) فعرّفها بأنها: "الاستجابة لموقف أو ظرف خارجي ينتج عنه انحراف جسماني أو نفسي أو سلوكي لأفراد المؤسسة". (حريم، 2004، ص378). كما عرفت بأنها: "الأحداث التي تفرض على الشخص وتلزمه أو تطلب منه تكيفا فسيولوجيا أو معرفيا أو سلوكيا" (Oltmanns, 1998, p, 237). وعرفها جرير سارازيف بأنها: "استجابة جسمية غير محددة لمطلب معين". (سارازيف، 1999، ص 3) بينما اعتبره كل من (hall & mansfaield, 1971). قوة خارجية تؤثر على الفرد ويترتب عليها تغييرات تتمثل في صورة إجهاد يعاني منها الفرد " (السيبي، 2002، ص 361). وعرفها caplan وآخرون الضغط المهني بأنه أية خصائص موجودة في بيئة العمل التي تخلق تهديدا للفرد (العميان، 2004، ص 16).

ومن وجهة نظر طنجر إسماعيل فإنها "حالة من الشعور بالضيق والارتباك يشترك في تكوينها عوامل عدة، نفسية، اجتماعية، بيولوجية متضافرة كترابذ إفراز الأدرينالين، والشعور بالإحباط أمام موقف حرج لا مخرج منه، أو نقص التفاهم من قبل الأهل والأصدقاء أو المعلمين". (طنجر، 2001، ص74). وعرفت أيضا "بأنها علاقة بين الفرد والبيئة التي يرى الفرد بأنها تفوق أو تقل عن قدراته أو إمكانياته وتهدد رفاهيته النفسية" (حسن، 2006، ص 83).

وأشار فوزي فائق إلى أن كلمة ضغوط العمل تدل على مجموعة المواقف أو الحالات التي يتعرض لها الفرد في مجال عمله والتي تؤدي إلى تغييرات جسمية ونفسية نتيجة لردود فعلية لمواجهتها وقد تكون هذه المواقف على درجة كبيرة من التهديد فتسبب الإرهاق والتعب والقلق من حيث التأثير فتولد شيئا من الانزعاج (عبد الخالق، 1995، ص136).

وهذا ما اتفق مع تعريف "تتيقوس (Tipgos, 1987) والذي أكد فيه على دور مثيرات بيئة العمل في نشأة الضغط المهني، فذكر أنه عبارة عن المتطلبات المهنية والتنظيمية التي لها تأثيرات جسمية ونفسية سلبية على الموظف (Tipgos, 1987, p:17).

وفي نفس المنظور ورد تعريف للمكتب الدولي للعمل (BIT) للضغط المهني حيث ذكر أنه في عالم العمل يحدث الضغط في كل مرة ثقل العبء على كاهل الفرد ولم يستطع الفرد التكيف معه بسرعة (Servant, 2013, p:3).

أما محسن الخضيرى فقد ورد له تعريف للضغط المهني أكثر شمولية للمثيرات التي قد تولده حيث عرفه على أنه "كل ما له تأثير مادي أو معنوي ويأخذ أشكالا مؤثرة على سلوك متخذ القرار ويعوق توازنه النفسي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار بشكل جيد أو القيام بالسلوك الرشيد تجاه المواقف الإدارية أو التنفيذية" (الجبر، 1988، ص39).

وعلى عكس ما سبق، ينظر (Luthans, 1985) لضغط العمل على أنه "استجابة الجسم لمجموعة من المواقف والمتغيرات البيئية التي يترتب عليها العديد من الآثار السلوكية والفسيولوجية والسيكولوجية للعاملين في المنظمة" (بعوني، 2012، ص64).

بينما اعتبر كلا من (Gray et Starke) مفهوم الضغط المهني على أنه: "مجموعة من ردود الأفعال التي يبديها الشخص نتيجة لمجموعة من المواقف التي يتعرض لها في البيئة المحيطة، وتنتج ردود الأفعال هذه عن مجموعة من المتغيرات النفسية والفسيولوجية على الفرد".

(عبد الباقي، 2003، ص330)

أما (Ivancevich & Matesson) عرفه على أنه "استجابة تقع نتيجة لأي تصرف بيئي أو موقف أو حدث يفرض متطلبات نفسية أو جسمانية مفروطة على الفرد". (بعوني، 2012، ص212) كما عرفها جميل حسن الظهراوي بأنها: "حالة من عدم التوازن الناجم عن تعرض الفرد لانفعالات نفسية سيئة تتسم بالقلق والتوتر والضييق والتفكير المرهق في أحداث وخبرات حياته تعرض لها في الماضي أو يعيشها حاضرا، أو يخشى حدوثها مستقبلا، وتسبب اضطرابات فسيولوجية ضارة".

(الظهراوي، 2008، ص 20)

أما بازن (Barne) فقد عرفها بأنها: "استجابة للمواقف الضاغطة والمسؤوليات أو التهديدات الحقيقية أو التصويرية التي تنشأ عن البيئة" (عياصرة، 2008، ص 107).

كما عرفها نيكولاس (Nicolas) بأنها: "ردود الفعل الفيزيائية والعاطفية والذهنية التي تتجم عن عوامل داخلية أو خارجية أو بيئية تواجه الفرد في حياته" (Nicolas, 2012, p, 15).

يلاحظ من خلال التعاريف السابقة للضغوط بأنها تشير إلى عدم قدرة الفرد في التحكم الذاتي والمواقف التي تحيط به أثناء العمل، مما يؤدي إلى اضطرابات فسيولوجية أو اجتماعية أو سلوكية.

ويشير عثمان فاروق (2001) أن "مفهوم الضغط يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة ككثرة المعلومات المدخلة التي تؤدي إلى إجهاد انفعالي خاصة إذا تم إدراك كل من التهديد والخطر وبالتالي تؤدي إلى تغيرات في طبيعة العمليات العقلية، والتفاعل ما بين ما هو انفعالي وعقلي غالبا ما يؤدي إلى سلوك لفظي وحركي قاصر".

(فاروق، 2001، ص 18)

ورغم تعدد وجهات النظر في تعريفات مفهوم الضغط إلا أنها تندرج ضمن ثلاث فئات رئيسية، فقد تكون هذه التعريفات على أساس المثير الخارجي أو على أساس الاستجابة أو على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة:

#### أولاً: تعريف الضغط على أساس المثير الخارجي:

هذا يستخدم مفهوم الضغط للإشارة إلى القوة الخارجية التي تسبب تشويها ماديا في هيكل الجسم أو تعطيل وظائفه، فاضغط عبارة عن مجموعة من المثيرات المتواجدة في بيئة عمل الأفراد والتي ينتج عنها مجموعة من ردود الفعل التي تظهر على سلوكهم في العمل (مدني، 2009، 13).  
فقد عرف عسكر (1988) كلمة الضغط على أنها: "تشير إلى مجموعة من المتغيرات الجسمية والنفسية التي تحدث للفرد في ردود فعله أثناء مواجهته للمواقف المحيطة التي تمثل تهديدا له".

(الروقي، 2003، 12)

ويرى جيبسون (1982) Jibson أن الضغط عبارة عن "استجابة مكيفة ومعدلة بالفروق الفردية والعمليات السيكلولوجية أي أنه نتيجة كل فعل أو ظرف أو حادث خارجي يقتضي متطلبات سيكلولوجية أو فيزيقية عالية تتجاوز إمكانيات الإنسان (مطاطة، 2010، 11).

في حين اعتبر (Grath) بأن مسببات الضغط قد تكون المتطلبات والعوائق التي تعترض الفرد، كما قد ترجع إلى الفرص أو المثيرات الإيجابية كالترقية التي تتاح للفرد وعليه اغتنامها، إذ يعتبر الضغط "حالة تنتج عن التفاعل بين الفرد والبيئة بحيث تضع الفرد أمام مطالب أو عوائق أو فرص".

(العميان، 2013، ص160)

### ثانيا: تعريف الضغط على أساس الاستجابة:

هنا يستخدم مفهوم الضغط للإشارة إلى ردة فعل الواعية أو الغير واعية على التهديدات التي تواجه الفرد سواء كان ذلك حقيقيا أو نسج من الخيال ويتولد عن ذلك الشعور بالألم، والذنب والتعاسة والوحدة والارتباك.

كما يمكن لردة الفعل هذه أن تحدث تغيرات فيزيولوجية على جسم الفرد مثل ارتفاع (ضغط الدم، وإعادة توزيع الدم على العضلات الرئيسية في الجسم، وتجنيب جميع إمكانات الجسم استعدادا لمواجهة الخطر) (علوطي، 2008، 15).

### ثالثا: تعريف الضغط على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة:

لقد تأثرت دراسة الضغط بالمفاهيم السائدة في العلوم السلوكية، بحيث يعد مفهوم الضغط يشير إلى المثير أو الاستجابة فقط بل إلى التفاعل بينهما، ويقوم هذا التوجه على القناعة بأن استجابة الأفراد للضغط تختلف باختلاف خصائصهم الفردية بما في ذلك نمط الشخصية والخلقية الثقافية، ووفقا لهذا التوجه يشير مفهوم الضغط إلى العمليات الداخلية التي تتم لدى الأفراد فسه حين تعرضه للمثيرات الخارجية ومحاولته التعامل والتكيف معها (الروقي، 2002، 15).

### 2. علاقة مفهوم الضغط ببعض المفاهيم الأخرى:

إن المقاربة النظرية لمفهوم الضغط ترتبط بمفاهيم ثلاثة تتمثل في كل من (القلق، الإجهاد النفسي والاحترق النفسي).

- **القلق:** هو حالة من الخوف الشديد الغامض الذي يمتلك الفرد ويسبب له الكثير من مشاعر الضيق واللامن والانعراج فالشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب ومضطربا كما يميز بفقدان الثقة بالنفس كما تبدو عليه كل من مظاهر العجز في البث في القضايا المختلفة وفقدان القدرة على التركيز.

- **الإجهاد النفسي:** يشير إلى ذلك الموقف الذي تكون فيه متطلبات البيئة، أو ما يطلب من الفرد القيام به على درجة أكبر من الإمكانيات الذاتية، بحيث لا يستطيع هذا الفرد أداء المهام المطلوب منه انجازها على أكمل وجه بسبب الإجهاد الذي يعيشه والنتائج أساسا عن الخلل الموجود بين المطلوب منه انجازها على أكمل وجه بسبب الإجهاد الذي يعيشه والنتائج أساسا عن الخلل الموجود بين مطالب الحياة المهنية والاجتماعية وخصائصه (النفسية والعقلية والجسدية والاجتماعية) مما يتيح فرصة ظهور التوتر والألم بصورة طاغية على حياته النفسية والتي بدورها تؤدي إلى إفرازات

فيزيولوجية تظهر على شكل (تعب وإنهاك)، ومن هنا فإن مفهوم الإجهاد النفسي غالباً ما يؤخذ به كمفهوم للضغط النفسي.

- **الاحتراق النفسي:** إن الاحتراق النفسي يشير إلى حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية، ويتمثل الاحتراق النفسي في مجموعة من المظاهر السلبية المتمثلة في (الإرهاق وعدم الاهتمام بالعمل، وعدم الاهتمام بالآخرين، والكآبة، والشعور بالعجز، والسلبية في تقدير الذات).

من خلال ما سبق تتضح العلاقة التداخلية التفاعلية بين كل من الضغط النفسي والإجهاد النفسي والقلق والاحتراق النفسي فارتفاع مستوى القلق يؤدي إلى وقوع الفرد في حالة إجهاد نفسي وفي حالة استمرار هذا الإجهاد يؤدي إلى ظهور حالات الضغط النفسي وفي حالة تكرار هذه الضغوط العالية تؤدي إلى ما يسمى بالاحتراق النفسي الذي يتميز بكل من الإنهاك والاستنزاف البدني والانفعالي.

### 3. مفهوم الضغط المهني:

إن تعدد المتغيرات التي يشملها مفهوم الضغط واتساع إطار دراسته، وارتباطه بالكثير من العلوم مثل (علم النفس وعلم الاجتماع، والطب، والأرغونوميا) وغيرها من العلوم الأخرى، أحدث نوعاً من الغموض في مفهوم الضغط بشكل عام والضغط المهني بشكل خاص ما أدى إلى ظهور مفاهيم متعددة للضغط المهني.

قد عرف كل من ديكيزر وهانسر (Dekeyser-Hanser (1996) الضغط المهني من منظور نفسي على أنه "عبارة عن استجابة العامل أمام متطلبات الوضعية التي تجعله يشك في مدى تمتعه بالموارد الضرورية التي تمكنه من المواجهة" (مدني، 2009، 13).

أما هيجان (1998) فقد عرف الضغط المهني على أنه "تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة العوامل في الفرد نفسه أو في البيئة التي يعمل فيها بما في ذلك المنظمة، حيث يترتب على هذه العوامل حدوث آثار أو نتائج جسمية أو نفسية أو سلوكية على الفرد تؤثر بدورها على أدائه للعمل، مما يستلزم معالجة هذه الآثار وإدارتها بطريقة سليمة.

ويعرف المعهد الوطني للأمن والصحة في العمل الكندي (Niosh (1999) الضغط المهني على أنه تلك الاستجابات الجسمية والانفعالية السلبية التي تحدث عندما لا تتناسب متطلبات العمل مع قدرات ووسائل وحاجات العامل" (مسعودي، 2003، 18).

بينما يعرفه مركز الوقاية والأمن في العمل الكندي (2003) على أنه "تلك الاستجابة الجسمية والانفعالية السلبية الناتجة عن حالة وجود صراع بين متطلبات متعلقة بالعمل ودرجة التحكم التي يتمتع بها العامل في مواجهة المتطلبات" (williams, 2003, p 31).

أما **لطفي راشد** (1992) فقد عرف الضغط المهني على أنه "عبارة عن تأثير داخلي لدى الفرد ينجم عن التفاعل بين قوى ضاغطة ومكونات الشخصية، وقد يؤدي إلى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية لديه تدفعه إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي أو يؤدي إلى حفزه لتحسين الأداء". (لطفي، 1992، ص74)

وينظر الباقي (2004) إلى الضغط المهني على أنه "مجموعة من المثيرات التي تتواجد في بيئة عمل الأفراد والتي ينتج عنها مجموعة من ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل أو في حالتهم النفسية والجسمانية، أو في أدائهم لأعمالهم نتيجة تفاعل الأفراد مع بيئة عملهم التي تحوي الضغوط" (الباقي، 2004، ص335).

أما **العديلي** (1993) فيعرف الضغط المهني على أنه "عبارة عن ذلك الجانب النفسي والتغيرات النفسية التي تحدث داخل الفرد عندما تكون متطلبات بيئة العمل التي على الفرد مواجهتها تفوق طاقاته وإمكاناته وهذا بالنسبة له يعتبر تهديدا يمارس ضغطا نفسيا عليه" (العديلي، 1993، ص13).

ويشير سيد عبد العال (2002) إلى الضغط المهني على أنه "مجموعة من التغيرات الفيزيولوجية والجسمية والنفسية التي يعاني منها العامل أو الموظف كرد فعل لمجموعة من المثيرات المؤثرة عليه في بيئة العمل والتي لم يعد العامل قادرا على تحملها أو الوفاء لمتطلباتها، ولذلك تعرف استجابة الضغط المهني بأنها كافة أنماط السلوك الانفعالي التي تدل على بلوغ حالة الإجهاد الجسدي والنفسي كتعبير عن حالة عدم التوافق مع متطلبات مواقف إنجاز العمل والمهام بالمستوى الذي تعود الفرد عليه لكثرة الأعباء والمهام وتعددتها وتراكمها وفقا لنمط شخصيته". (حسين وحسين، 2006، ص61)

وقد عرف **الكبيسي** (2005) الضغط المهني على أنه "عبارة عن ظروف أو أحداث أو مواقف غير عادية يتعرض لها العاملون داخل بيئة العمل فتؤثر سلبا على راحتهم النفسية ومشاعرهم وعلى أحاسيسهم ومعنوياتهم لتنعكس بدورها على صحتهم العقلية والجسدية أو كليهما معا".

(الكبيسي، 2005، ص10)

أما المنظمة العالمية للصحة (2004) فتشير إلى الضغط المهني على أنه "مجموعة من استجابات الموظفين الممكنة في حالة مواجهتهم لمتطلبات وضغوطات مهنية لا تتناسب مع معارفهم وكفاءاتهم والتي تستدعي استعمال قدراتهم في موقف العمل. (مدني، 2009، ص15).

ويعرف الخضري (1991) الضغط المهني على أنه "كل تأثير مادي أو نفسي يأخذ أشكالا مؤثرة في سلوك متخذ القرار ويعيق توازنه النفسي وبالتالي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار بشكل جيد، أو القيام بالسلوك الرشيد اتجاه المواقف الإدارية والتنفيذية التي تواجهه (زينب، 1998، ص39).

ومن خلال التعاريف السابقة لمفهوم الضغط المهني وتوافقا مع أهداف الدراسة الحالية، يمكن أن نقترح تعريفا شاملا لهذا المفهوم على أنه "عبارة عن حالة من التوتر النفسي الذي ينتاب الفرد أثناء العمل من جراء الشعور بتهديد العجز في مواجهة متطلبات المواقف المهنية في بيئة العمل، بحيث يترتب عنه ظهور أعراض جسمية وذهنية، وانفعالية وسلوكية تستدعي المعالجة من طرف الفرد والمنظمة.

#### 4. عناصر الضغط المهني:

لقد حدد كل من سيزلاقي ووالاس (1991) Scizlagy – Wallace ثلاث مكونات رئيسية للضغط المهني تمثلت فيما يلي: (التويم، 2005، ص32):

أ. **المثير Stimulus**: هو عبارة عن مصادر الضغوط المختلفة (الشخصية، البيئة، والوظيفة)، أو عبارة أخرى هو كل ما يتعرض له الفرد من مؤثرات ناتجة عن الفرد ذاته أو المنظمة أو البيئة، ويترتب عليها شعور الفرد بالضغط.

ب. **الاستجابة Réponse**: هي ردة الفعل التي تحدث من الفرد عند تعرضه للمثيرات الضاغطة وتتمثل في ردود فعل نفسية أو جسمانية أو سلوكية اتجاه الضغط، وقد تكون في شكل نوع من الإحباط الذي يحدث نتيجة لوجود عائق بين السلوك والهدف الموجه له، وقد تكون الاستجابة للضغط في شكل نوع من القلق والإحساس بعدم الاستعداد للإجابة بصورة ملائمة للمواقف.

ت. **التفاعل Interaction**: وهو الذي يحدث بين مثيرات الضغوط سواء كانت عوامل (تنظيمية أو بيئية أو علاقات شخصية أو مشاعر إنسانية) وبين ما يحدث عن الاستجابات.

## 5. مراحل ردود الفعل اتجاه الضغط المهني:

عندما يتعرض الفرد لمواقف ضاغطة فإنه يبذل العديد من المحاولات للتكيف معها والتي تكون على شكل ردود أفعال، حيث تمر هذه الأخيرة عبر ثلاث مراحل متتالية وهي: (مدني، 2009، ص 17)

**أولاً: مرحلة الإنذار:** هي مرحلة تظهر فيها أعراض الشعور بالخطر، وهي ردة فعل جسم الإنسان الأولي حينما يتعرض للضغط عبر الجهاز السمبتاوي الذي ينشط الوظائف الحيوية لعضوية الإنسان، ويتم ذلك بإفراز هرمونات فتزيد معها ضربات القلب وترتفع وتيرة التنفس وتتوتر الأعصاب.

**ثانياً: مرحلة التكيف أو المقاومة:** إذا استمرت المرحلة السابقة تدخل العضوية مرحلة المقاومة بحيث تحاول الكيف مع المواقف الضاغطة، فتفرز هرمونات تنشط العضلات وتحافظ على وصول (الجليكوز) المستمر إلى الجهاز العصبي، فإن تمكن من ذلك زالت الأعراض المرضية التي صاحبت الجسم في المرحلة السابقة.

**ثالثاً: مرحلة الإرهاق أو الإنهاك:** تظهر هذه المرحلة مع انهيار المقاومة التي تتميز بالاستشارة الزائدة، بحيث تصبح العضوية مشبعة بالهرمونات المنشطة التي تستدعي محاولات تكيف ناجعة وإلا أحدثت أضرار بالصحة مثل (ارتفاع ضغط الدم أو الصداع المستمر أو قرحة المعدة) وغيرها من المخاطر التي تمثل تهديدات مباشرة أو غير مباشرة لكل من الفرد والمنظمة.

## 6. أنواع الضغوط المهنية:

تقسم الضغوط المهنية حسب اعتبارات متعددة، فهناك من الباحثين من يقسمها اعتماداً على الآثار المترتبة عنها ومنهم من يقسمها بناءً على الفترة الزمنية التي تستغرقها الشدة والتوتر ومدى تأثيرها على صحة الإنسان النفسية والجسدية، منهم من يقسمها بناءً على مصادرها.

### أ. الضغوط الإيجابية:

هي تلك الضغوط المفيدة التي لها انعكاسات إيجابية، حيث يشعر الفرد حينها بالقدرة على الإنتاج وإنجاز المهام بسرعة وبكل حسم، كما يعد الضغط الإيجابي ضرورة لكل الأفراد لتحقيق قدر كبير من النجاح في حياتهم كما يعد حافزاً لمواجهة التحديات في العمل وتحسين الأداء، وهذا النوع من الضغوط يكون ضروري لمتخذي القرارات في المنظمات، فكثير من الأعمال تحتاج إلى ضغط يمارسه متخذ القرار على العاملين للاحتفاظ بحيويتهم وأدائهم الجيد وكسر عامل الكسل والتخاذل الناتج عن رتابة العمل (مدني، 2009، ص 18).

### ب. الضغوط السلبية:

هي تلك الضغوط المؤذية ذات الانعكاسات السلبية على صحة الفرد العامل الجسدية والنفسية، ومن ثم تنعكس على أدائه ومستوى إنتاجيته في العمل، ومثل هذه الضغوط تولد الشعور بالإحباط وعدم الرضا عن العمل واكتساب الفرد للنظرة السلبية اتجاه قضايا العمل.

الجدول رقم (02): يوضح كيف يمكن التفرقة بين الضغوط الإيجابية والضغوط السلبية من

خلال المقارنة الواردة.

| الضغوط السلبية                                                                    | الضغوط الإيجابية                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1. تسبب انخفاضاً على الروح المعنوية                                               | 1. تولد الدافع للعمل                                                         |
| 2. تولد الارتباك                                                                  | 2. تساعد على التفكير                                                         |
| 3. تدعو إلى التفكير في جدوى الجهد المبذول                                         | 3. تحافظ على التركيز على النتائج                                             |
| 4. تجعل الفرد يشعر بتراكم العمل عليه                                              | 4. تجعل الفرد ينظر إلى العمل بتحد                                            |
| 5. تشعر الفرد بأن كل شيء مكن أن يقطعه ويشوش عليه                                  | 5. تولد الشعور بالراحة والتأقلم مع المواقف في العمل                          |
| 6. الشعور بالأرق                                                                  | 6. تساعد على النوم الجيد                                                     |
| 7. ظهور الانفعالات وعدم القدرة على التعبير                                        | 7. القدرة على التعبير على الانفعالات                                         |
| 8. الإحساس بالقلق                                                                 | 8. الإحساس بالمتعة                                                           |
| 9. تؤدي إلى الشعور بالفشل                                                         | 9. تمنح الشعور بالإنجاز                                                      |
| 10. تسبب الضعف للفرد                                                              | 10. تمد الفرد بالقوة والثقة                                                  |
| 11. التشاؤم من المستقبل                                                           | 11. التفاؤل بالمستقبل                                                        |
| 12. عدم القدرة على الرجوع إلى الحالة النفسية الطبيعية عند المرور بتجربة غير سارة. | 12. القدرة على الرجوع إلى الحالة النفسية الطبيعية عند المرور بتجربة غير سارة |

أما (فائق، 1996، ص 46) فقد صنف الضغوط المهنية من حيث الفترة الزمنية التي تستغرقها الشدة والتوتر بحث هناك ثلاث أنواع:

أ. **الضغوط البسيطة:** وتستمر من ثوان معدودة إلى ساعات طويلة وتكون عن مضايقات صادرة من أشخاص في العمل.

ب. **الضغوط المتوسطة:** وتستمر من ساعات إلى أيام وتتجم عن بعض الأمور كفترة عمل إضافية أو زيادة شخص مسؤول أو غير مرغوب فيه.

ت. **الضغوط المضاعفة:** وتستمر لأسابيع أو أشهر أو سنوات وتتجم عن أحداث كبيرة كالتنقل من العمل أو الإيقاف عن العمل.

كما ذكر (نفس المرجع، ص48) أيضا أن ماكجراث (Mc-Grath) قد وضع تصنيف للضغوط المهنية وفقا إلى مصادرها المتعددة والمتمثلة في:

أ. **الضغوط الناتجة عن البيئة المادية:** والتي يتعرض لها العامل داخل المنظمة أثناء تأدية مهام وظيفية وتتضمن مصادر متنوعة قد تكون نفسية أو اجتماعية ناتجة عن مستوى استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تستخدمها المنظمة.

ب. **الضغوط الناتجة عن البيئة الاجتماعية:** والتي تحدث من خلال تفاعل العامل مع زملائه في العمل.

ت. **الضغوط الناتجة عن الخصائص الشخصية للفرد:** وهذا النوع من الضغوط مرتبط بمجموعة من الخصائص الشخصية التي يتميز بها الفرد العامل.

ومن جهة أخرى قدم الخصري (1991) تقسيما للضغوط المهنية وفق الاعتبارات التالية:  
(مدني، 2009، ص19)

أ. **من حيث المصدر:**

- **مصدر داخلي للضغط:** أي من داخل المنظمة، ويشمل على الضغوط الناجمة من العاملين ونظام العمل واللوائح والنظم الداخلية.

- **مصدر خارجي للضغط:** أي البيئة المحيطة بالمنظمة أو الأجهزة والتنظيمات المختلفة.

- **مصدر ذاتي للضغط:** ويرتبط بالخصائص الشخصية للفرد ذاته.

ب. **من حيث الشمولية:**

- **ضغط كلي شامل:** وهو الضغط الطاعي على كل اهتمامات العامل ومسيطر على كافة العوامل في المنظمة.

- **ضغط جزئي فرعي:** يرتبط أساسا بمصالح فئة من الفئات التي يضمها الكيان الإداري الذي فيه متخذ القرار أساسا، حيث تصطدم مصالحها مع أهدافه، ومن ثم تتجه إلى التكتل ضده وممارسة الضغط عليه، وكلما كانت هذه الفئة مؤثرة أجبرت متخذ القرار على الانصياع إلى مطالبها.

### ث. من حيث موضوع الضغط:

- **ضغوط مادية:** وتتصل هذه الضغوط بالمزايا المادية التي تسعى إلى الحصول عليها قوى الضغط مثل (الأجور والمكافآت...).

- **ضغوط معنوية:** وتتعلق بالمناخ العاطفي والنفسي العام لمتخذ القرار، وقد تؤدي إلى اضطرابات في التفكير واهتزاز القدرة على إصدار القرار في الوقت المناسب.

- **ضغوط سلوكية:** وتتصل هذه الضغوط بالقيود التي توضع على سلوك الفرد العامل مثل (النظم والتعليمات).

- **ضغوط وظيفية:** تتصل هذه الضغوط باعتبارات الوظيفة أو عمالها، كما تتصل أيضا بالبنيان التنظيمي للمنشأة بالإضافة إلى موقع الوظيفة من السلطة والاتصال والتنسيق، وما مدى أهمية ومكانة هذه الوظيفة بالمقارنة بالوظائف الأخرى في المنظمة.

أما المدفّر (2002) Almudever فقد قسمت الضغط المهني إلى نوعين أساسيين:

أ. **الضغط الموضوعي:** وهو الناتج عن النموذج السببي للضغط القائم على العلاقة الطردية بين العوامل الضاغطة المهنية الموضوعية المرتبطة بظروف العمل والآثار الضارة على المستوى الصحي للأفراد، ويشمل هذا النوع من الضغط على عوامل ضاغطة بيئية مثل (الضوضاء، والحرارة، والتسمم ببعض المواد...) وأيضا على عوامل ضاغطة تنظيمية مثل (الزيادة في المعلومات، والاتصال الناقص، ودحض روح المبادرة...).

ب. **الضغط الذاتي:** ويركز هذا النوع من الضغط على عملية التقديم التي يقوم بها الفرد، فالضغط هو تعامل بين الفرد والموقف، بحيث يقدر الفرد مدى تناسب موارده مع متطلبات الموقف لتفادي التهديد، ويتمحور هذا النوع من الضغط حول ثلاث أقطاب المتمثلة في (الموقف، التقييم، وأساليب التكيف المتبناة من طرف الفرد)، ويكون لعملية التقييم أثر على خصائص الموقف وعلى تطوير إستراتيجيات التكيف المتمثلة في نوعان وهما: المواجهة النشطة والمواجهة الفاترة.

(Almudever, 2002, p 56)

## 7. مراحل تطور الضغط المهني:

- قام (الخضري، 1991، 28) بحصر مراحل تطور الضغط المهني والتي تمثلت فيما يلي:
- أ. **مرحلة نشوء الضغط:** وتمثل هذه المرحلة بداية ظهور الضغط المهني، حيث تبدأ ملامح وبوادر هذا الضغط في شكل أولي غير مباشر.
- ب. **مرحلة نمو الضغط:** وفي هذه المرحلة تكون القوى الضاغطة قد استكملت عدتها وأحكمت سيطرتها على أفكار وعواطف الفرد، ومن خلال هذه السيطرة تعمل على التحكم في سلوكه، بحيث يتجه السلوك نحو ما هو مرغوب من تلك القوى الضاغطة عندما يصل الضغط إلى مرحلة النضج.
- ت. **مرحلة اكتمال الضغط:** في هذه المرحلة يصل الضغط المهني إلى ذروته، بحيث تتجاوز شدته قدرة العامل على مقاومته فيستجيب لها بما أوتي من قوة.
- ث. **مرحلة انحصار الضغط:** وتبدأ هذه المرحلة عندما يتحقق جانب مهم من مطالب قوى الضغط المهني أو بوصولها إلى توافق مع العامل.
- ج. **مرحلة اختفاء الضغط:** تأتي هذه المرحلة عندما تتحقق مطالب القوى الضاغطة بأكملها وبالتالي تفقد مبررات استمرارها.

## 8. مستويات حدوث الضغط المهني:

- لقد اقترح أوبيرت (Aubert 1994) أربعة مستويات للاستجابة للضغط المهني في إطار العلاقة التي تربط الفرد بعمله حيث تمثلت هذه المستويات الأربعة فيما يلي (مدني، 2009، ص20):
- أ. **المستوى التنظيمي:**

يشمل المستوى التنظيمي على كل ما له علاقة ببنية المجتمع والمؤسسة، حيث يتفق الكل على أننا نعيش في مجتمع جد منتج للضغط، اختفت فيه القيم التقليدية مثل (التضامن والمساعدة) وحلت محلها قيم جديدة مثل (التنافس والاستهلاك)، كما أن العمل في حد ذاته عرف تطوراً في أساليب انجازه باستعمال التكنولوجيا الحديثة وفي نفس الوقت خسر الفرد العامل قدرته على مراقبة نشاطه المهني، وبالإضافة إلى ما سبق ذكره تعمل بعض المؤسسات على بلورة منظومة من القيم متطورة من القيم والأهداف التي تتعرض في بعض الأحيان مع تلك التي بحوزة العامل.

### ب. مستوى ما بين الأفراد:

هنا نتكلم عن طبيعة ونوعية العلاقات والاتصال بين الأفراد في المؤسسة، فشعور الفرد بالاعتراف والتفهم والمساعدة يمثل بالنسبة إليه فرصة لتأكيد هويته كشرط أساسي لنشاط جماعة

العمل، كما أن النشاط في المحيط المهني الذي تسوده المنافسة الشديدة قد تجعل الفرد يشك في دوره وينتج عنه الشعور بفقدان التحكم، مما قد يؤدي به إلى ارتكاب اعتداءات نفسية عنيفة تدعم الخلل في الاتصال ما بين الأفراد.

#### ح. المستوى المهني:

ويشمل هذا المستوى على العمل في حدد ذاته من حيث خصوصياته وظروف أدائه، حيث أن للخصائص الأرغونومية للمهمة علاقة واسعة مع الشعور براحة العامل، حيث نجد أن علاقة الإنسان بعمله مشروطة بقدر كبير (بالضوضاء، والتلوث والإضاءة، والمواد الكيميائية، وبنظام العمل كالتناوب). فبعض النشاطات المهنية مثل موظفي (الوكالات البريدية والبنكية ورجال الحماية المدنية والشرطة) معرضة للخطر الوشيك أثناء أدائها أمهامها والتي قد تصل في بعض الأحيان إلى مواجهة الموت.

#### خ. المستوى الفردي:

ويشير هذا المستوى إلى الإمكانات الخاصة للفرد، وتاريخه الشخصي وحالته الجسمية والنفسية التي يوجد فيها كما أن قدرة الفرد على مواجهة المواقف الضاغطة مرهون بدرجة حساسيته وفهمه لها، حيث يعمل على تقدير الموقف الضاغط ووارده الخاصة فيشعر الفرد بالقدرة على التحكم.

#### 9. النماذج النظرية المفسرة للضغوط المهنية:

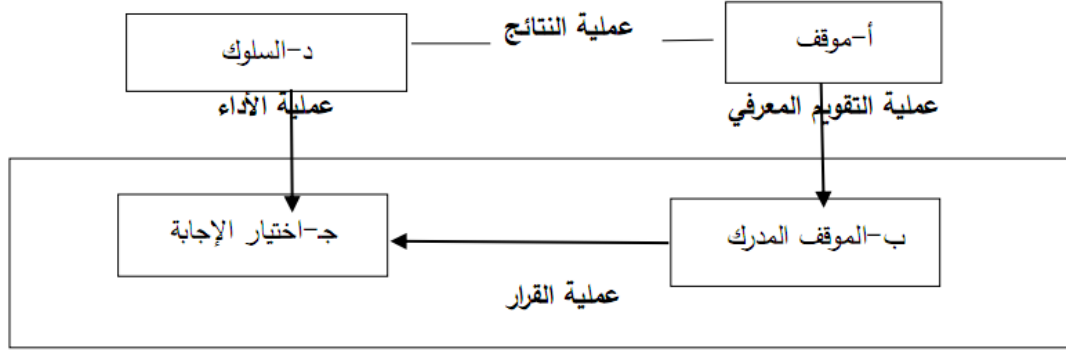
خص موضوع الضغط المهني بالعديد من المحاولات من طرف الباحثين من أجل تقديم تفسير لماهية الضغط في المجال المهني من خلال البحث في الأسباب المسؤولة على نشأته، أعراضه ومخلفاته وكذا محاولة التعرف على السياقات النفسية والمعرفية والاجتماعية التي تتدخل في تفاعل الفرد مع المواقف الضاغطة. فتعددت النظريات في هذا المجال، وفي بحثنا فضلنا التطرق إلى بعض النماذج التنظيرية لأهم المختصين ومنها مايلي :

##### 1.9 نموذج الضغوط المهنية لماك قرات: (Mc Grath, 1976)

يطلق عليه نموذج اتخاذ القرار، يهتم بالعمليات التي تحدث أثناء مواجهة الفرد للإجهاد، حيث حدد ماك قرات أربعة مراحل تشكل حلقة مغلقة، وتبدأ هذه الحلقة بالظروف أو المواقف الموجودة في البيئة، فإذا أدرك الموقف من قبل الفرد على أنه يؤدي نتائج غير مريحة، وترك دون تعديل من قبل المجتمع يصبح بالفعل الموقف مجهدا، ويلجأ الفرد إلى بعض الاستجابات الذاتية التي تهدف إلى تغيير هذا الموقف وجعله أقل إجهادا.

وهذا ما يعطينا أربعة مراحل هي: الأولى تخص عملية التقويم المعرفي، وتليها عملية اتخاذ القرار، ثم عملية الأداء وأخيرا عملية الحصيلة والشكل الموالي يبين هذه المراحل.

الشكل رقم (01) يوضح نموذج نموذج الضغوط المهنية لماك قرأت



(الهيجان، 1998، ص32)

يظهر من الشكل وجود أربعة عمليات أساسية تحدد السلوك الحاصل عند مواجهة الفرد لمواقف ضاغطة، حيث تبدأ بعملية التقويم المعرفي للموقف (إدراك الموقف)، ثم عملية اتخاذ القرار فيما يجب أن يقوم به لتجاوز الاجهاد (اختيار الإجابة)، ثم تليها عملية الأداء وفيها يقوم بتنفيذ ما أقره الفرد (اختيار القرار)، وفي الأخير عملية الحصيلة التي يعكس السلوك الذي يترتب على العمليات السابقة.

## 2.9 النموذج الاجتماعي البيئي لـ "كاتز وكاهن: (Katz & Kahn, 1978) "

وهو يمثل محاولة لفهم ضغوط العمل من خلال التركيز على تأثير البيئة على ادراك الفرد لها، فالعوامل البيئية تعد أول العوامل التي تؤثر على درجة تعرض الفرد للضغوط واستجابته لها، وهذه العوامل تشمل البيئة والت تتضمن نوعين:

الفرع الأول: هو البيئة الموضوعية وما تحويها من عوامل متعلقة ببيئة العمل المادية الوسائل، الصحة والسلامة في المؤسسة ... الخ.

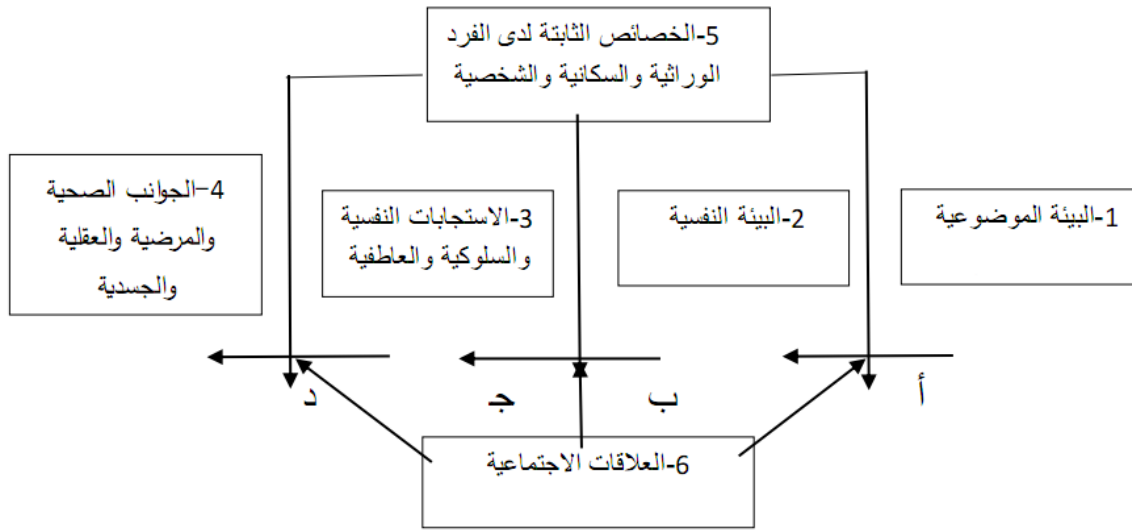
الفرع الثاني: هو البيئة النفسية وتتضمن العوامل التي تشير إلى درجة تعرض الفرد للاضطرابات النفسية، مثل القلق والشعور بالاكتئاب وعدم الاستقرار والتي تنعكس سلبا على أداء الفرد.

ويتوقف تأثير العوامل البيئية على مدى ادراك الفرد لها، والذي يتأثر بدوره بالفروق الفردية التي مصدرها طبيعة الاستجابات النفسية والسلوكية والعاطفية للأفراد التي تحدد الأسلوب الذي يستجيب به الفرد نفسيا وسلوكيا نحو هذه المؤثرات البيئية، وكذلك على الجوانب الصحية والمرضية، بالإضافة

إلى طبيعة الخصائص الثابتة لدى الفرد كالوراثة والسكانية والشخصية والعلاقات التي يتمتع بها الأفراد في محيطهم البيئي (هيجان، 1998، ص 55-56).

والشكل الموالي يلخص نموذج الاجتماعي البيئي لـ "كاتز" و"كاهن":

الشكل رقم (02): يوضح النموذج الاجتماعي البيئي لـ "كاتز وكاهن"



(التويم، 2005، ص66)

يظهر من خلال الشكل تمييز "كاتز" و"كاهن" في نموذجهما البيئي والاجتماعي بين البيئة الموضوعية (المادية) والبيئة النفسية (الحالة النفسية للفرد)، حيث اعتبرهما نوعين من العوامل البيئية المؤثرة على ادراك الفرد للضغط في مجال العمل وعلى أدائه لعمله، كما يظهر تركيزهما على العوامل التي تؤثر في ادراك الفرد للعوامل البيئية والتي سبق الإشارة لها، إذ تم تحديدها في العوامل المرتبطة بالفرد والمتعلقة بخصائصه الثابتة (الوراثية، الشخصية والسكانية)، استجاباته النفسية، السلوكية والعاطفية، علاقاته الاجتماعية والحالة الصحية والمرضية للفرد.

### 3.9 نموذج "قيسون" وآخرون، 1982: (Gibson & al)

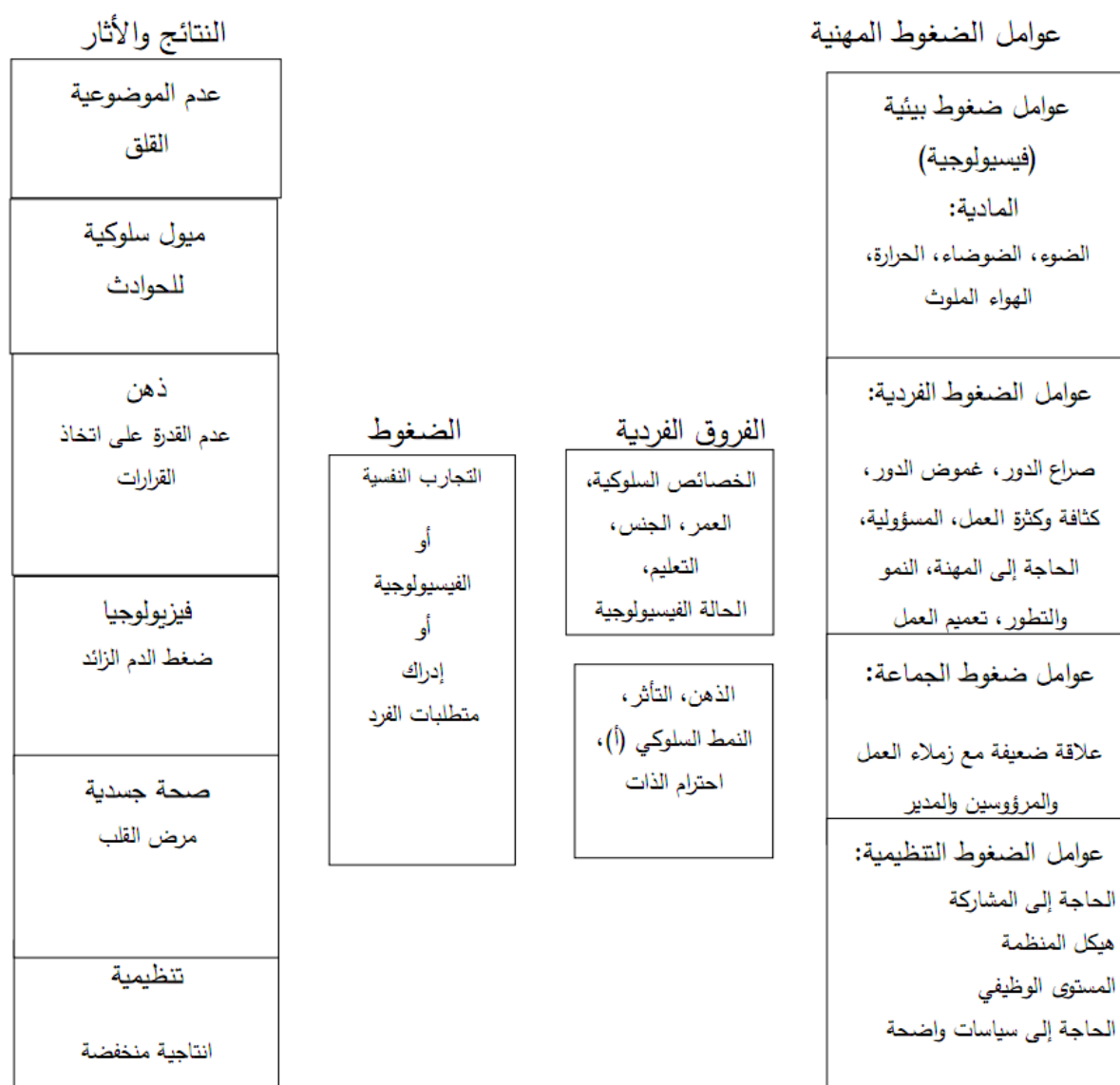
يسمى بالنموذج المترابط لضغوط العمل، يقوم على تبيان العلاقة بين المؤثرات في الضغوط، والضغوط وآثار ذلك على العمل، حيث يصنف مصادر ضغوط العمل إلى أربع مجموعات تتمثل في العوامل الفيزيائية، العوامل المتعلقة بجماعة العمل، العوامل الفردية والعوامل التنظيمية. فيعني بالعوامل الفيزيائية، تلك المؤثرات التي تشملها البيئة المادية مثل الحرارة والضوضاء والتلوث ... والتي تشكل مصدرا للضغوط، أما العوامل المرتبطة بجماعة العمل فهي تشمل ضعف العلاقة مع الزملاء

والمسؤولين، نقص تماسك جماعة العمل، الصراع بين أفراد جماعة العمل، ونقص الدعم الاجتماعي وتمثل العوامل الفردية تلك الضغوط المتعلقة بصراع الدور، وغموض الدور، والعبء الزائد والمنخفض في العمل، وقلة الرقابة والمسؤولية، وعدم الاستقرار الوظيفي، وعدم توافر فرص التقدم والترقية والنمو المهني، وتشمل العوامل التنظيمية ضعف تصميم الهيكل التنظيمي، وعدم وجود سياسة محددة وواضحة، وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات (العديلي، 1995، ص253).

كما أكد "قييسون" وزملاؤه على أهمية كل من سلوك الأفراد وخصائصهم الشخصية في الاستجابة للضغوط في مجال العمل. وحسب "العديلي" (1995) فإن كل من النوع واحترام الذات يؤثر في درجة تحمل الفرد. فقد وجدت الكثير من البحوث والدراسات أن الفرد السعيد والراضي ينتج أكثر من الفرد الأقل سعادة والأقل رضا. كما وجدت الإحصائيات الأمريكية أن كثير من الرجال يموتون قبل النساء، كما أن دور الرجال في الحياة يختلف عن دور النساء (العديلي، 1995، ص253).

ومما سبق، يظهر أن نموذج "قييسون" وزملائه من النماذج النظرية الشاملة في تفسير الضغط في مجال العمل، حيث قدموا تصورا للضغط المهني في ظل العلاقة بين العوامل المؤثرة في نشأة الضغط وتأثير الخصائص الشخصية في إحداثه والآثار المخلفة له، سواء على الفرد أو المنظمة، ومن أجل توضيح نموذجهم، سنعرض فيما يلي شكلا تفصيليا:

الشكل رقم (03) يوضح نموذج " قيبسون " وآخرون، 1982



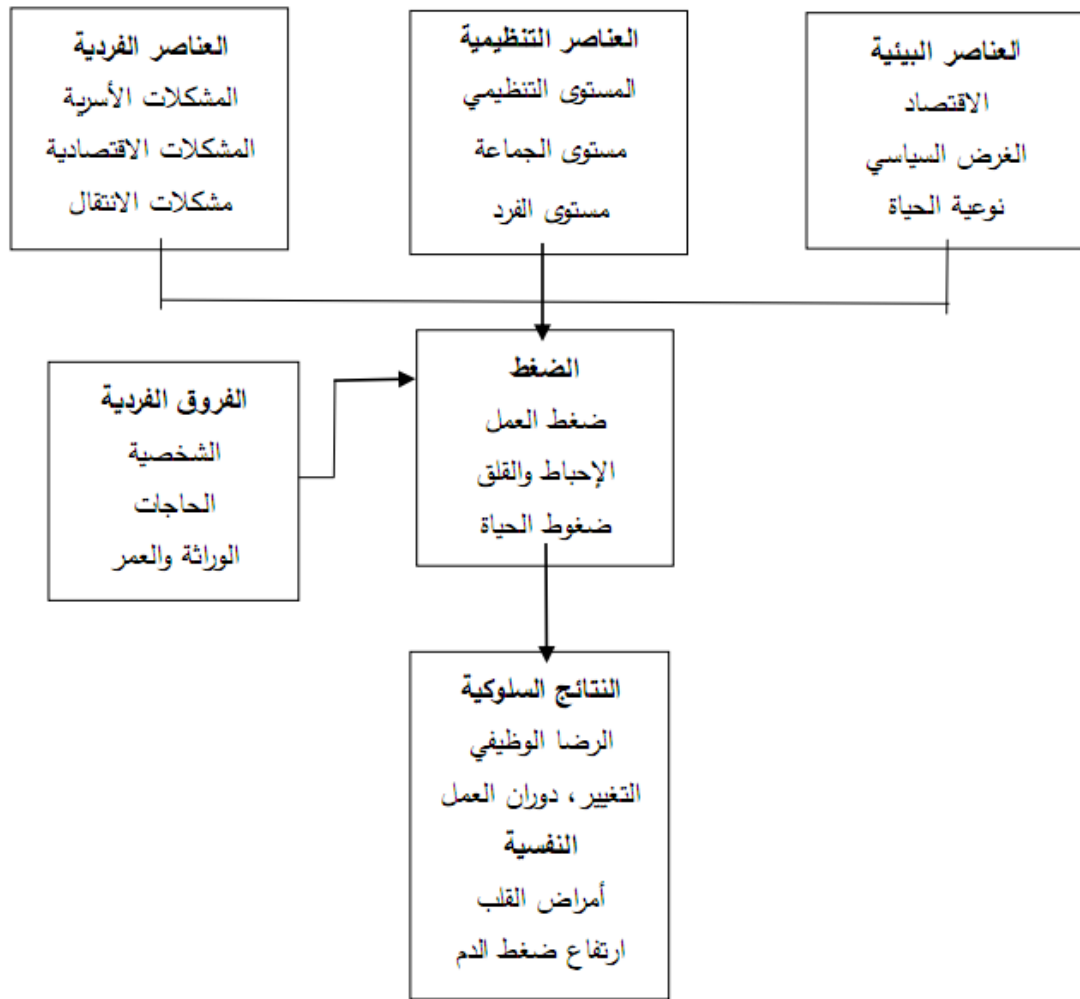
(العديلي، 1995، ص253)

يعكس الشكل أعلاه، نظرة " قيبسون " وزملائه للضغط المهني، والتي تركز على تبيان العلاقة المترابطة القائمة بين العوامل المولدة للضغوط المهنية، الخصائص النفسية، المعرفية، السلوكية والديموغرافية للفرد، الضغوط والنتائج والآثار المترتبة عليها، سواء على الفرد أو المنظمة. ومما سبق، يظهر أن هذا النموذج حاول أن يقدم تصورا شاملا لحدوث الضغط المهني، حيث حصر مختلف العوامل أو المصادر المهنية للضغط، كما لم يغفل عن تأثير الخصائص الشخصية في ادراك تهديد الضغط، بالإضافة إلى أنه اهتم بمظاهر الضغط وفي الأخير تعرض إلى مختلف النتائج السلبية التي تترتب عن الضغوط، سواء على الفرد أو المنظمة.

#### 4.9 نموذج "سيزلاقي ووالاس":

يركز نموذج "سيزلاقي ووالاس" للضغوط على وجود ثلاث مصادر رئيسية وهي: البيئة والمنظمة والعوامل الفردية، والتي تعمل على خلق أنماط مختلفة ومتنوعة من الضغوط على العاملين، كما يعرض النموذج العوامل الوسطية للضغط والمتمثلة في الفروق الفردية مؤكدا على الناس يختلفون من حيث ردود أفعالهم تجاه الضغط، أما النتائج المترتبة على الضغط فقد عرضها سيزلاقي في فئتين: النتائج السلوكية والأخرى نفسية، والمخطط الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (04) يوضح نموذج "سيزلاقي ووالاس"



(سيزلاقي، 1987، ص182)

يظهر من خلال الشكل أعلاه أن نموذج "سيزلاقي ووالاس" لا يختلف عن نموذج "قيسون" وزملائه، حيث قدم كل من النموذجين تصورا للضغط المهني في ظل العلاقة بين المثير (العوامل المؤثرة في الضغط) والاستجابة (مظاهر الضغط المهني)، مع التعرض للآثار الذي يخلقها الضغط

المهني. غير أن الفرق الطفيف الذي يميز أحدهما عن الآخر، يظهر في تصنيف كل منهما لمصادر الضغط المهني، حيث قدم "سيزلاقي ووالاس" تصنيفاً ثلاثياً لها، بينما قدم "قييسون" وزملائه تصنيفاً رباعياً، كما يظهر من خلال آثار الضغط المهني، حيث اكتفى "سيزلاقي ووالاس" في تحديد مخلفات الضغط على الفرد فقط، بينما أضاف "قييسون" وزملائه مخلفاته السلبية على المنظمة.

#### 5.9 نموذج "الفرد - البيئة" لـ "فرنش" وآخرون 1982:

يحتسب هذا النموذج على التيار التفاعلي لتفسير الضغط المهني، حيث يرجع حالة الضغط في العمل إلى غياب المواءمة بين متغيرات بيئة العمل (متطلبات ومكافآت)، وخصائص الفرد (من توقعات وقدرات).

فحسب أصحاب هذا النموذج ينشأ الضغط في العمل في حالتين، أي عندما لا يكون هناك تطابق بين مهارات الفرد وقدراته ومتطلبات وشروط الوظيفة أو المهمة، وأيضاً عندما لا يتحقق التوافق بين حاجات الفرد وما يمكن للمحيط أن يحقق له (مكافآت المنظمة) (هيجان، 1998).

(Servant, 2013)

فيميز "فرنش" وزملائه من جهة، بين الواقع الموضوعي والإدراك الذاتي، ومن جهة أخرى، بين المتغيرات البيئية والمتغيرات الشخصية.

وانطلاقاً من هذا التصور، يفترض الباحثون أربعة طرق مختلفة لحدوث نقص المواءمة، فقد تحصل بشكل مزدوج، ذاتي وموضوعي، بين الفرد والبيئة وتظهر في طريقة إدراك الفرد لوضعية العمل كما قد نجد نقص المواءمة بين الأشخاص الذاتيين والموضوعيين (تتجلى في ضعف تقدير الذات)، كما افترض هؤلاء، أن الاختلال والشعور بالضغط، يحدث عند الفرد، سواء كانت هناك نقص مواءمة إيجابية (مثلاً التأهيل المفرط (sur qualifié) أو سلبية مثل التأهيل الغير كافي (sous qualifié) ويرون أن الفرد قد يلجأ إلى استخدام لميكانزمات الدفاع أو استراتيجيات المواجهة للحد من نقص المواءمة الذاتية والموضوعية، فحسبهم تتدخل ميكانزمات الدفاع (مثلاً الانكار) في التقليل أو الحد من نقص المواءمة الذاتية، دون تعديل نقص المواءمة الموضوعية بينما تلعب الفرد استراتيجيات المواجهة دور في الحد من ضعف المواءمة الموضوعية (مثلاً عن طريق اكتساب قدرات جديدة).

(Servant, 2013)

### 6.9 نموذج (مطلب - تحكم) لـ " كرازاك: (Karasek, 1990) "

يدخل هذا النموذج ضمن التناول التفاعلي لتفسير الضغط المهني حيث يقترح تصورا ثنائي الاتجاه، يتركز حول عاملين:

- درجة التحكم الفرد في عمله أو درجة حرية القرار: تعرف حرية القرار على أنها محصلة لـ:
- إمكانية استخدام الفرد لمؤهلاته في العمل: وتظهر من خلال إمكانية التعلم المستمر، تطوير مهارات مكتسبة في العمل عن طريق تنوع المهام، عملية التكرار والابداع في العمل.
- إمكانية اتخاذ القرار: والتي يعبر عنها من خلال اتخاذ القرارات، اختيار الطريقة التي ينظم بها العمل، التعبير عن الآراء الشخصية في العمل.
- المطالب النفسية الناتجة جراء العمل أو احتياجات أو المتطلبات العمل: وتتمثل في عبء العمل، المطالب المتناقضة، الوقت المفروض لإنجاز العمل غير كافي، وتيرة العمل السريعة والعمل المثقل.

كما يرى أن خصائص العمل لم تعد ترتبط بشكل مباشر وخطي مع ظهور الشعور بالضغط، بل تتداخل العوامل المختلفة فيما بينها، إذ أن التقاطع بين المتطلبات والتحكم في وضعية العمل هو الذي يحدد مستوى الضغط.

وبناء على هذا التصور، اقترح " كرازاك " أربع أنماط للعمل على النحو التالي:

- العمل الروتيني (الرتابة في العمل: **Travail monotone**)

نقصد به الوظائف الخاملة ذات عبء عمل منخفض، وإمكانيات التحكم محدودة. في هذا نمط من العمل، عند مواجهة العامل لمشكلة ما، يلجأ للمسؤول عنه من أجل حلها. وباستمرار العمل بهذا النمط، قد ينتج عنه نقص الدافعية، انخفاض الرضا الوظيفي وزيادة التغيب عن العمل.

- العمل الشاق: **Travail éreintant**

يظهر في الوظائف ذات عبء عمل مرتفع وإمكانيات محدودة للتحكم، وهذا النمط من العمل يولد لدى العامل ضغوطات كبيرة قد يصعب عليه مواجهتها.

- العمل السهل: **Travail facile**

نقصد به الوظائف ذات عبء عمل منخفض وإمكانيات متعددة للتحكم.

### - العمل الديناميكي: Travail exigeant et dynamique

نعني به تلك الوظائف التي تتميز بالنشاط وعبء العمل المرتفع بحيث تولد لدى العامل الشعور بالتوتر والإجهاد، غير أنها تمنح له فرص متعددة للتحكم في المواقف المرتبطة بالعمل، حيث تتاح للعامل الاستقلالية الذاتية في تسيير عمله، والمسؤولية في اتخاذ القرارات الهامة، كما يسمح له استثمار وتوظيف معارفه ومؤهلاته.

على ضوء ما سبق وبناء على التركيبات المختلفة لمستويات المتطلبات النفسية والحرية في القرار والتي تحدد الوضعيات المختلفة (الأنماط المختلفة) للعمل، أكد " كرزاك " و "تيوغل" أن الوضعية التي عرفت بالعمل الشاق Job strain والتي تتميز بمتطلبات سيكولوجية عالية وحرية محدودة في القرار، هي الأكثر إحداثا للضغط، بينما تعتبر الوضعية التي تجمع بين متطلبات سيكولوجية ضعيفة وحرية كبيرة في القرارات أقل إحداثا للضغط. (Servant.D, 2013) وفيما يلي سنحاول عرض لنموذج "كرزاك" وتوضيح الأنماط الأربعة للعمل:

الشكل رقم (05): يوضح نموذج (مطلب - تحكم) لـ "كرزاك"

|                                                    |                                                  |                                                            |        |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------|
| محور<br>قابلية<br>أو<br>القدرة على<br>اتخاذ القرار | الوسيط                                           |                                                            | الوسيط |
|                                                    | مسترخي<br>Détondu<br>متطلبات منخفضة - حرية كبيرة | نشط<br>Active<br>متطلبات عالية - حرية كبيرة                |        |
|                                                    | خامل<br>Passive<br>متطلبات ضعيفة - حرية محدودة   | متوتر<br>Tendu : Job Strain<br>متطلبات عالية - حرية محدودة |        |
| محور المتطلبات النفسية                             |                                                  |                                                            |        |

(Servant, 2013, p20)

يوضح الشكل الأنماط الأربعة للعمل (أو التركيبات) التي يمكن أن يمارس فيها العامل وظيفته والتي تم تحديدها من طرف "كرزاك" و "تيوغل" على ضوء تفسيرهما للضغط المهني في ظل علاقة بين الفرد وبيئته، ترتكز على عاملين أساسيين هما درجة التحكم في العمل ومدى حريته في اتخاذ القرارات التي تخص عمله، والمتطلبات النفسية المترتبة عن العمل أو متطلبات العمل. ويتضح أن

نمط العمل الذي يتميز بمتطلبات عالية للعمل وتقابلها حرية محدودة للعامل في اتخاذ القرارات فيما يخص عمله يعتبر الأكثر إفرازا للضغط.

وعليه يظهر أن هذا النموذج قد اهتم بجودة الحياة في العمل، لذا يعتبر من أهم النماذج الذي تستعمل في تشخيص الضغط المهني.

وقد قام كل من (Beudelot & Gollack, 2003) بمقارنة نتائج دراستهما حول العمل والسعادة بالتناول النظري والمنهجي لـ "كرازاك"، حيث توصلوا إلى أن وضعيات العمل الديناميكية والتي تتميز بمتطلبات عالية واستقلالية كبيرة، تقترب بما عرف عندهما وأطلق عليه درجة عالية من الاستثمار في العمل، وحسبهما يعود هذا النوع من الوضعيات على الفرد بالفائدة الهامة من الجانب النفسي والمادي، بينما الوضعيات الخاملة تقابل عندهما حالة الانسحاب، التي نجدها عندما يتعايش العامل موقف العمل الذي لا يجلب له السعادة غير أنه لا يعتبره مصدر للتعاسة، أما الوضعيات التي تتميز بتوتر شديد (متطلبات عالية واستقلالية ضعيفة) يمكن مقارنتها بما عرف عندهما بالمعاناة في العمل. (Gamassou, 2004, p:7)

في حين أضاف (Johnson & Hall, 1988, Johnson & al, 1989) إلى هذا النموذج بعدا ثالثا، أطلق عليه "الدعم الاجتماعي"، والذي يقصد به المساعدة التي يتلقاها العامل أثناء تأدية عمله (المساعدة التقنية) والاعتراف الذي يلقاه من زملائه ورئيسه المباشر، حيث يعد عامل معدل في سيرورة الضغط، إذ أشارا إلى أن الفرد يتعايش أحسن مع الوضعية التي تجمع بين مطالب سيكولوجية عالية وحرية ضعيفة في القرارات **latitude de décision** إذا كان مدعوما من طرف زملائه ومروسيه على عكس ذلك فإن لنفس وضعية العمل في غياب الدعم، تصبح مرادفة للعمل تحت الاجهاد. (Servant, 2013, p:20)

#### 6.9 نموذج اختلال الجهود / المكافآت لـ "سيجريست" (Siegrist, 1996) "

يمكن ادراج هذا النموذج ضمن التناول التفاعلي لتفسير الضغط في مجال العمل، حيث يقوم تصويره في نشأة الضغوط حول الاختلال الذي يقع بين المجهودات المبذولة من طرف العامل والمكافآت التي يتلقاها مقابل ذلك، فحسبه حينما يشعر العامل بأنه يبذل جهودا كبيرة أثناء تأدية مهامه وأنه بالمقابل لا يتلقى المكافآت التي يستحقها، يظهر لديه الشعور بالاجهاد.

لقد حدد "سيجريست" بعدين أساسيين يتدخلان حسبه في سيرورة الضغط، يمثلان في :

\* البعد الأول " الجهود ": يعبر عنه من خلال العناصر الموائية:

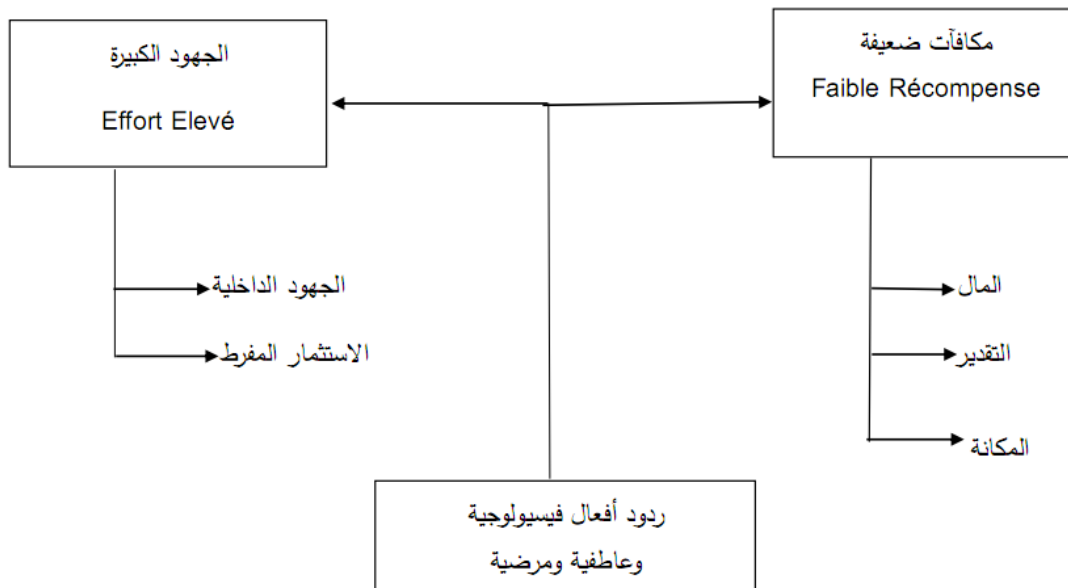
- مضايقات (متاعب) متعلقة بالزمن
- مضايقات متعلقة التوقفات والانقطاعات interruptions
- مضايقة متعلقة بالمسؤوليات
- مضايقات مرتبطة بالعبء البدني
- مضايقات مرتبطة بمطالب متزايدة للمهمة

\* البعد الثاني " المكافآت ": ويحددها في المتغيرات الآتية:

- التقدير
- آفاق (تطلعات) الترقية والأجر
- الاستقرار في العمل

تم استكمال نمودجه ببعد ثالث يتمثل في الاستثمار المفرط **Surinvestissement** والذي يظهر على شكل التزام مبالغ فيه. إذ يرى "سيجريست" ان اختلال التوازن بين المجهودات الكبيرة والمكافآت الضعيفة يؤدي إلى معاناة العامل من ضائقة عاطفية **détresse émotionnelle** تجعله عرضة إلى زيادة خطر الإصابة بأمراض القلب، ويزداد خطر الإصابة في حالة الاستثمار المفرط في العمل. والشكل الموالي يوضح ما جاء في نمودجه لتفسير حدوث الضغط في مجال العمل:

الشكل رقم(06) يوضح نمودج اختلال الجهود / المكافآت لـ "سيجريست"



(Servant, 2013,p:22)

يختزل نموذج "سيجريست" للضغط المهني العوامل المولدة للضغط في مجال العمل في عاملين أساسيين وهما الجهود المبذولة مقابل المكافآت، حيث يرى أنه إذا حدث اختلال بين الجهد المبذول في العمل والمكافآت المترتبة عن ذلك الجهد، يحدث الاختلال، كما يشير أن الاستثمار في العمل يزيد من حدة الضغط.

يظهر أن هذا النموذج أبان أهمية المكافآت في منظومة العمل، حيث اعتبرها أهم العوامل التي تساهم في رفع أداء العمل وتحسين الحالة النفسية للفرد ودافعيته للعمل، غير أنها ليست العامل الوحيد المؤثر في مجال العمل، حيث لهيكل العمل، للصراعات في العمل، جودة الاتصال، نوعية المهام... الخ، مجمل هذه العوامل المهنية لها دورها في إنتاج الضغط، فأغفالها قد يعد تقصيرا، لذا نجد كثير من الباحثين من يعتمد على تشخيص الضغط المهني من خلال المزاجية بين نموذجي "كرزاك وسيجريست".

#### 7.9 النموذج التفاعلي للضغط المهني لمكاي وكوبر (Mackay & Cooper:1987)

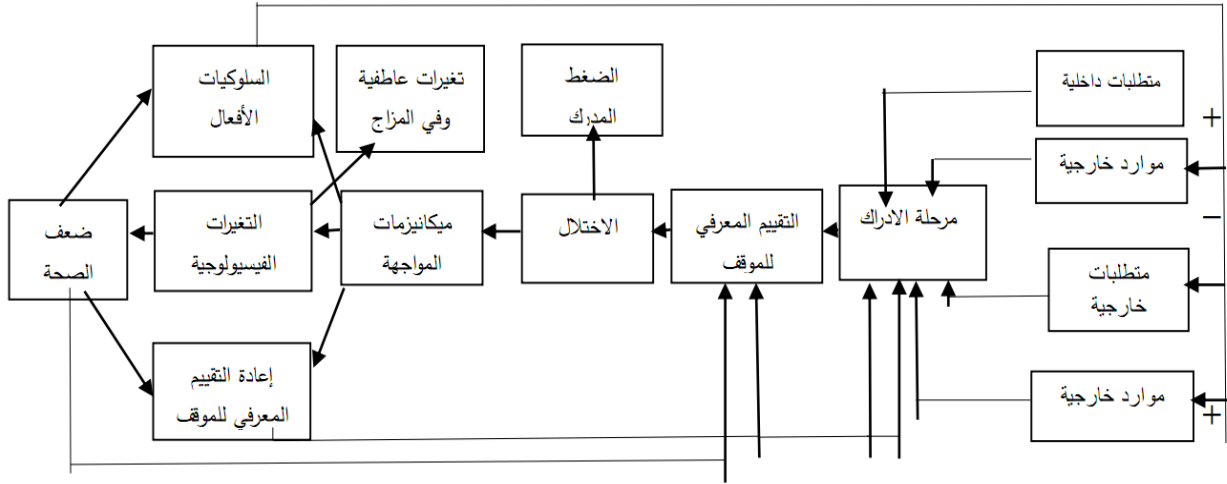
يعتبر هذا النموذج أحد النماذج الديناميكية الذي يبين كيفية تفاعل (الموارد، والمتطلبات، والضغط والسلوكيات والصحة) عبر عامل الزمن، وحسب هذا النموذج يحدث الضغط نتيجة لانعدام التوازن بين الموارد والقدرات لدى الفرد، وحتى يتم هذا النموذج جيدا لا بد من اخذ بعين الاعتبار العوامل التالية:

- يحدث الضغط المهني عندما يدرك الفرد عدم التوافق بين متطلبات محيط العمل وقدراته الفردية.
- انعدام التوازن بين العوامل الضاغطة الصادرة عن الفرد (متطلبات داخلية) والموارد الموفرة في محيط العمل.

- تتم عملية التقييم بإدماج المكونات الخارجية والداخلية، وهذه العملية تسمح بتقييم مدى وجود التوازن أو انعدامه وتحديد إذا كان من شأنه أن يطرح مشكلا للفرد على المدى الطويل.

- تشمل إستراتيجيات مواجهة الضغط المهني على مكونات (معرفية وسلوكية وفيزيولوجية)
- تؤثر سرعة (بالثواني أو السنوات) تغير مختلف المكونات على طريقة استجابة الفرد للضغط المهني وينتج عن عملية التقدير المعرفي للوضعية الضاغطة الإحساس بانعدام التوازن والإحساس بالضغط وتحديد إستراتيجيات المواجهة التي تؤثر بدورها على كل من (الموارد والمتطلبات)، كما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم (07): يوضح النموذج التفاعلي للضغط المهني لمكاي وكوبر (1987)



(حومل، 2018، ص78)

يوضح الشكل المراحل المختلفة لسيروية الضغط، حيث يريان أنها تبدأ بمرحلة إدراك المتطلبات الداخلية منها أو الخارجية والمواد الداخلية أو الخارجية وبعدها يتم تقييم معرفي لكل من المتطلبات والموارد المتاحة، فإذا ما اعتبرت غير متلائمة يظهر الاختلال، فينتج عنه الضغط المدرك، بعدها يلجأ لميكانيزمات مختلفة للمواجهة، تظهر على شكل سلوكيات، تغيرات فزيولوجية تتجر عنها تغيرات عاطفية ومزاجية وإعادة التقييم المعرفي للوضعية، وينتج عنها تدهور الحالة الصحية للفرد، ولإشارة ركز "ماكاي وكزير" على العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة، متداخلة التفاعل، كل منها يؤثر في الآخر.

وعليه يعتبر نموذج كل من "ماكاي وكوبر" أحد النماذج الذي قدم تفسيراً للضغط المهني في إطار علاقة ديناميكية بين الفرد وبيئة العمل.

#### 8.9 نموذج كشرود (1986) kechroud :

حيث يرى كشرود أن التفاعل بين أسباب الضغوط والخصائص الفردية يؤدي إلى حدوث ما يدل على الضغوط المتمثلة في الاغراض التي تقع تحت وطأة الضغوط وهو ما يدل على وجود موقف ضاغط ومن ثم يمكن القول بأنه يوجد ضغط مهني .

وخلصه النموذج ان هناك اربع مجموعات من المتغيرات هي : مصادر تولد الاجهاد المهني، المتغيرات الدخيلة، مؤشرات التوتر، النتائج (العواقب) المهنية .إعتبرها كشرود أهم المتغيرات الداخلية التي ينتج عنها إما تطابقاً أو عدم تطابق وهذا بدوره يؤدي إلى ظهور أو عدم ظهور مؤشرات الإجهاد وظهور هذه المؤشرات يدل على وجود موقف مجهد أو إجهاد مهني (المصري 2018، ص 112).

### 9.9 نموذج ماكورميك لغزو المسؤولية عن الضغوط المهنية :

➤ يقترح جون ماك كورميك (mccormic 1997-1998-2000) في نموذجه للغزو أن المعلمين لا يعتقدون انهم نظم فرعية في المدرسة التي تعد نظاما ثانويا من السلطة التعليمية وهكذا ويشير ماك كورميك إلى أن المدارس والنظم المدرسية يمكن تصورها على انها نظم ثنائية غير مترابطة وأحد المترتبات على ذلك هو الاعتقاد بأن هذه المجالات منفصلة بأبعادها ومسافات فكرية عن المعلمين. (نفس المرجع، 2018، ص 117)

### 10- مصادر الضغوط المهنية:

قد سبق لنا تناول العوامل المسببة لضغوط العمل في ضوء عرضنا للنماذج التفسيرية لضغط العمل وكذا نماذج تصنيف مصادر الضغوط المهنية، فكان الطرح عاما وجانبيا، لذا سنحاول فيما يلي الخوض بشكل من التفصيل في أهم هذه المسببات:

\* **المصادر التنظيمية:** يمكن حصرها في العوامل المسببة للضغط المهني وترتبط ارتباط وثيق ببيئة العمل وسنحاول فيما يلي التطرق إلى البعض منها:

- **طبيعة الوظيفة:** تعد الوظيفة ذاتها مصدرا من مصادر الرضا والضغوط في العمل لدى الفرد، وذلك لما تتصف هذه الوظيفة من صفات تميزها عن غيرها من الوظائف الأخرى، سواء أكان ذلك ما يتعلق بالفئة التي تصنف منها هذه الوظيفة، أو المكانة التي تتيحها لشاغلها، وبعد الاختلاف بين الأهمية والمكانة الحيوية سببا رئيسيا من أسباب الضغط لدى الفرد في العمل .

(حسين وآخرون، 2006، ص 224)

فأشار (جرينبرغ وبارون، 2004) إلى أن بعض الوظائف بطبيعتها تتضمن ضغوطا عالية مثل رجال الإطفاء وكبار المديرين والجراحين، في حين أن وظائف أخرى مثل المحاسبين وخبراء التأمين أقل ضغوطا، وفي دراسة قام بها المعهد الوطني لسلامة والصحة المهنية (1978) اهتمت بمستوى الضغط في 130 مهنة، تبين أن هناك مهنة تعاني من مستوى الضغط أكثر من غيرها، وفي مقدمة هذه المهن حسب ترتيبها مهنة المدير والسكرتير والمشرف ومدير المكتب، وتبين أن بعض المهن تتعرض لمستوى منخفض من الضغوط مثل مهنة العامل لزراعي والخدمة.

(جرينبرغ وبارون، 2004، ص 254)

كما توصل كابلان وزملائه (Caplan & al, 1980) الذي خص بدراسة الوظائف الإدارية والفنية أن الأفراد الذين يشتغلون وظائف فنية مثل الباحثين يتعرضون إلى كثير من الضغوط بسبب طبيعة وظائفهم التي لا تتيح لهم ظروف الاحتكاك خارج مجال البحث والدراسة.

(Quick & Quick, 1984 p20)

بينما وجد كل من (French. Caplan & Harrison, 1982) أن الإداريين يعانون من ضغوط في العمل راجعة إلى كثرة الأعمال التي عليهم القيام بها في حين أن العلماء يتعرضون إلى ضغط أشد بسبب التحديات والمطالب المفروضة من جراء الأعمال (عازم، 2009، ص 81).

وأرجعت دراسة (Martinade ; 1997) تفاوت مستوى الضغوط بين الوظائف إلى اختلاف مسببات الضغوط في كل وظيفة، فأشار إلى أن الوظائف الإدارية تعاني مستوى عال من الضغط وعلى العكس فالوظائف ذات الضغط المنخفض غالبا ما يكون سببها مشكلات فنية.

(عسكر، 1988، ص 11)

- **خصائص الدور:** يشير الدور إلى مجموعة من أنماط السلوك والتي يتوقعها الرؤساء والزملاء والمرؤوسين من الفرد بحكم شغله لوظيفة معينة، وغالبا ما ترتبط هذه التوقعات بمتطلبات الوظيفة، ويأخذ عدة أشكال يمكن توضيحها فيما يلي:

- **غموض الدور:** قد يحدث أن يجد نفسه الفرد أثناء تأديته لمهام ما، يشغل دور غير محدود المعالم، يطلق على هذه الحالة "غموض الدور" فعرفه "ماتسون وايفنسفيش" (1987) بأنه "نقص وضوح أهداف العمل ومدى مسؤوليات الفرد في عمله" (بشرى، 2004، ص 66)، كما عرفه (Walter & Ginelch, 1982) بأنه "عدم معرفة حدود المسؤوليات والصلاحيات، والتالي الطلبات على عمل الفرد من قبل مسؤوليه" (برهم، 1996، ص 35)، بينما يقصد به تايلور (Taylor, 1986) "عدم وضوح ما يجب القيام به، وعدم وضوح معايير التقييم" في حين عرفه ستورا (1991) بأنه "عدم وضوح الدور الذي يقوم به الفرد في عمله، وعدم تحديد مسؤولياته بصفة مدققة، وعدم وضوح الأهداف التي يريد تحقيقها" (Stora, 1991) حسب Beehr ينشأ الضغط الناتج عن غموض الدور عندما يفتقد الموظف للتغذية الراجعة حول نتائج أدائه وما يترتب عنها، أو عندما تتركز التغذية الراجعة على السلبيات والأخطاء دون الإشارة إلى الإيجابيات (منصوري، 2017، ص 102) .

كما يرجع هيجان (1988) مصادر الضغوط المرتبة بغموض الدور إلى أربعة مصادر رئيسية تتمثل في:

- عدم إيصال المعلومات الكافية للموظف فيما يتعلق بالدور المطلوب منه في العمل من قبل المشرفين أو الزملاء، الأمر الذي يجد نفسه غير متأكد مما هو مطلوب منه.
  - تقديم معلومات غير واضحة من قبل المشرفين أو الزملاء إلى الموظف، والتي قد يحمل محتواها تضاريا أو مصطلحات غير مألوفة لديه.
  - عدم وضوح الطرق العملية أو الإجرائية التي تكمن الفرد من أداء الدور المتوقع منه، مما يضطر إلى الاعتماد على الأساليب الارتجالية التي قد توقعه في الخطأ.
- وقد أثبتت بحوث عديدة أن غموض الدور ينشئ عند الفرد توترا سلبيا يتجسد مباشرة في تدهور رضائه عن العمل وزعزعة ثقته بنفسه وبالأخرين. (السالم، 1990، ص 84)، ومن هذه الدراسات نذكر ما توصل إليه كاهن وآخرون من أن الأفراد الذين يشعرون غموض الدور يظهرون مستوى مرتفعا من عدم الرضا ( $r=0,30$ ) ومن التوتر ( $0,50$ ) والذي جاء موافقا مع دراسة كابلين (Caplan, 1971) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين غموض الدور والرضا الوظيفي والتي قدرت ب ( $0,42$ ).
- (Savoie & Forget, 1983, p14)
- **صراع الدور:** عرفه " فرج الله " (1994) بأنه "شعور الفرد بتعارض إمكاناته وقدراته مع الدور أو الوظيفة التي يقوم بها، ويرجع ذلك لعدم فهمه لدوره الوظيفي أو لعدم وجود توصيف سليم لوظيفته، أو لتعارض الأوامر الصادرة إليه من إدارته ومفاهيمه التي قد تكون صائبة أو خاطئة ".
- (منصوري، 2017، ص107)
- في حين عرفه "ستورا" (1991) بأنه "التناقض الذي يشعر به الفرد نتيجة وجود مطالب مختلفة لا يرغب حقا في الاستجابة إليها، أو يعتقد أن هذه المطالب بعيدة عن مهامه وليست من صلاحياته".
- (Stora, 1991, p17)
- بينما أشار "تايلور" (1986) أنه يحدث صراع الدور عندما يحصل الفرد على معلومات أو معايير متضاربة حول مهام العمل من أفراد مختلفين.
- ومما سبق، يحدث صراع الدور عندما يكون هناك تعارض بين متطلبات الدور، أي عندما يتعرض الفرد لمواقف تفرض عليه متطلبات متعارضة. كذلك يظهر صراع الدور حينما يكون الفرد واضعا تحت أكثر من قيادة وينتقل أوامره من أكثر من رئيس يطلبون منه القيام بوظائف متناقضة.
- (عسكر، 2003، ص 88)

ومن أشكال صراع الدور في المنظمات حسب هيجان (1998) نجد ما يلي:

- تعارض أولويات مطالب العمل؛
  - تعارض حاجات الفرد مع متطلبات المنظمة؛
  - تعارض مطالب الزملاء مع تعليمات المنظمة؛
  - تعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة التي يعمل بها (هيجان، 1998، ص 177).
- ومن الدراسات التي اهتمت بصراع الدور نذكر ما قام به (Cahn & al, 1964) حيث توصلوا إلى أن الأفراد الذين يخضعون لصراع دور بشكل كبير مقارنة بهؤلاء الذين هم تحت صراع دور خفيف يشعرون دائما بالتوتر في العمل وهم غير راضين عن عملهم، ويتميزون بضعف الثقة تجاه رؤسائهم ومنظماتهم بصفة عامة، كما يظهرون احتراما قليلا (Savoie & Forget, 1983, p41).
- وفي دراسة أخرى توصل كاهن (1973) أن الفرد الذي يعاني من صراع الدور يشعر بعدم الرضا عن العمل، بالإضافة إلى الإحساس بضغط العمل (الصباغ، 1981، ص 35).
- **عبء الدور:** ويقصد بعبء الدور " قيام الفرد بمهام لا يستطيع إنجازها في الوقت المتاح، أو أن هذه المهام تتطلب مهارات عالية لا يملكها الفرد. (سمير عسكر، 1988، ص 13). أما ليفي (Levy, 1971) يرى أن عبء العمل عبارة عن " زيادة المهام مع متطلبات مهام العمل من حيث تأهيله أو حدائته، أو عدم تناسب مؤهلاته مع طبيعة العمل " (منصوري، 2017، ص 96).
- وحسب " بوزارة " يأخذ العبء الزائد أحد الشكليين أو الاثنين معا وهما:
- العبء الزائد الكمي:** ويقصد به تعدد أو زيادة المهام المسندة للفرد أو عدم كفاية الوقت المتاح لأدائها، ويظهر من خلال امتداد ساعات العمل إلى ما بعد الدوام القانوني.
- العبء الزائد الكيفي:** ويقصد به شعور الفرد بأنه لا يملك القدرات لإنجاز المهام، عندما تكون معايير الأداء الموضوعية مرتفعة للغاية ويصعب تحقيقها (بوزواوة، 2007).
- ومن بين الدراسات التي كشفت على وجود علاقة بين العبء الكمي والنوعي وشعور الفرد بالضغط نذكر تلك التي أجراها كل من كابلان وفرانش (Caplan & French, 1972)، إذ بينا أن عبء العمل الكمي والنوعي وبغض النظر عن نوعيهما يمثلان مصدر ضغط لأصحابهما، كما يتسببان في ظهور أعراض متشابهة كعدم الرضا الوظيفي والتوتر (Savoie & Forget, 1983, p14).

وكذا دراسة (Margolis & Kroes, 1974) التي توصلت إلى وجود علاقة بين عبء العمل بشقيه الكمي والنوعي وتوتر الفرد، عندما لاحظ أن زيادة كمية العمل التي يتوجب على الفرد إنجازها خلال فترة محدودة وبأسلوب يتجاوز قدراته الذاتية تجعله متذمرا، كارها لنفسه، مقللا من دوافعه نحو الإنجاز، كثير التغيب عن العمل، وقليل المشاركة في اتخاذ القرارات (منصوري، 2017، ص 100) **النمو والتقدم الوظيفي:** تعتبر الوظيفة أهم وسيلة تسمح للعامل بالاندماج والنجاح الاجتماعي، فالعامل عند التحاقه بمهنة معينة يسعى في البداية إلى البحث عن الاستقرار وفرض الذات ولكن سرعان ما يبحث عن الترقى من جهة لإشباع احتياجاته المادية واكتساب وتحسين المكانة الاجتماعية داخل المنظمة.

يرى في هذا السياق، كل من (Cooper & Payne , 1994) أن العامل يمر بأربعة مراحل في مساره المهني، تتميز كل مرحلة منها عن الأخرى بنوع من الضغوط، وتتمثل هذه المراحل في: **مرحلة بداية العمل:** والتي يعتبرها (Katz, 1985) مجهدة وملينة بالارهاق وعدم الراحة، لنقص تجربته وعدم معرفة دوره في المنظمة.

**مرحلة تطوير المهنة:** يركز العامل في هذه المرحلة على حياته المهنية وتكون العائلة الثانية من حيث الأهمية، ويرى كل من (Evans & Barton, 1986) أن شدة التركيز على الحياة العادية أو المهنية تحدد درجة الضغط في هذه المرحلة.

**مرحلة أدامة المهنة:** حددها (Korman & al) ببداية ظهور تأثير عوامل الخبرة المهنية والاجتماعية مثل: عدم حدوث التوقعات، والتناقض بين متطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية، والشعور بالمراقبة وضعف العلاقات الشخصية.

**مرحلة انتهاء الخدمة:** حدد فيها (Goldrick & Cooper, 1985) مجموعة من الضغوط المتوقعة التي تواجه الفرد ومنها: كبر السن، والتغيرات النفسية، وتغير قدرات العمل، وإدراك الفرد للعمل والتقاعد وبيئة العمل وظروف الفرد الشخصية (منصوري، 2017، ص 124 - 123).

فمن خلال استعراضنا لتطور المسار المهني والضغوط التي قد يفرزها، يظهر أن أولوية العامل في بداية الخدمة تكون اكتساب دور في المنظمة والحفاظ عليه أي الاستقرار، وبالتالي قد يشعر العامل بالقلق والخوف من فقدان الوظيفة لنقص تجربته المهنية، ولكن مرحلة متقدمة عندما يكتسب تجربة ويكون معالمة حول المهنة، فتظهر عنده طموحات من أجل تطوير الذات واكتساب مكانة اجتماعية أو دور في الهيكل التنظيمي، فيبحث عن الفرص المهنية للترقى، فإذا غابت هذه الفرص

يتولد لدى الفرد الشعور بالضغط النفسي، ويزداد ذلك الضغط، إذا ما أحس الفرد بوجود إجحاف في حقه لارتباط الترقية بمعايير تقييم غير موضوعية أو لتوقعه الحصول على الترقية نظير الجهود المبذولة والمؤهلات المتوفرة.

**العلاقات الاجتماعية في العمل:** لا شك أن ضغوط العمل لا تظهر من خلال أداء الفرد لعمله فقط، بل تظهر أيضا من خلال العلاقات الشخصية التي تربطه بالآخرين خلال حياته المهنية باعتبار العمل موقف اجتماعي، فبينما يؤدي انسجام وتماسك أفراد الجماعة إلى زيادة الأداء، يؤدي الصراع بين أفرادها بسبب اختلاف حاجاتهم وثقافتهم وقيمهم وميولهم وأدوارهم أو نتيجة لتباين وجهات النظر فيما بينهم حول قضايا معينة في المستوى التنظيمي إلى نقص الأداء وإلى إرتفاع مظاهر العمل السلبية كزيادة نسبة الغياب والاضطراب (منصوري، 2017، ص 110).

وقد لا يكون الضغط وليد توتر العلاقات المهنية فقط، بل ينتج عن نقص الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد من رئيسه وزملائه في العمل، حيث أكد كوب (Cobb, 1976) من أن الدعم الاجتماعي العبر والفعال مثل الشعور بالعناية والحب والتقدير والقيمة والانتماء إلى شبكة من العلاقات الاجتماعية واستقبال مساعدة ووجود أفراد محظوظين يمكن أن يعتمد عليهم الفرد، كلها عوامل تؤدي إلى تخفيف الإحساس بالضغط، (الرشيدي، 1999، ص 34). فالفرد يشعر بالأمان حينما يجد بجواره صديق أو قريب يستطيع الرجوع إليه حينما يواجه صعوبات أو مشكلة أو مشورة، ومن هنا تأتي أهمية العلاقة بين المدير ومروسيه، وجو الصداقة بين الزملاء في العمل لأن ذلك من شأنه أن يخفف من مقدار الضغوط التي يواجهها الفرد (جرينبرج، 2004، ص 260)، بل الأكثر من ذلك أن الدعم الاجتماعي يمكن أن يحمي الفرد من كل المظاهر المرضية. (Fraser, 1983, p40)

**الهيكل الوظيفي:** يحدد موقع الفرد داخل الهيكل التنظيمي نوع مسببات الضغط التي يتعرض لها، فرجل الإدارة العليا يتعرض لضغوط تأتيه من البيئة الخارجية بالإضافة إلى بيئة العمل، فهو يواجه مشاكل المنافسة والتغير في الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية. كما يواجه مشكلة تدبير الموارد وتوزيعها واتخاذ القرارات الصعبة ومشاكل العاملين. بينما يعاني رجال الإدارة الوسطى من ضغوط صراع الدور. أما الشكوى العامة عند المستويات الأدنى من التنظيم، فهي عدم التوازن بين السلطات والمسؤوليات وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم، تعتبر من العوامل المسببة لضغوط العمل (الهيجان، 1998، ص 160).

**ظروف العمل المادية:** إن موضوع ظروف العمل المادية من أكثر المجالات التي تناولها الباحثون بالدراسة والتحليل عند متابعتهم لمسببات الضغوط في بيئة العمل، وقد يرجع السبب في ذلك إلى إمكانية تحديدها وقياسها بسهولة مقارنة مع المتغيرات الذاتية للعاملين (منصوري، 2017، ص 86).

أشار (Stora) أن الدراسات الأولى لظروف العمل التي قام بها أطباء ومهندسين بشريين، عنيت بها من منظور كونها عوامل للتعب وليست للضغط (Stora, 1991, p11). إذ يعتبر سيلبي من أوائل الباحثين الذين وجهوا انتباههم إلى مصادر الضغوط المرتبطة ببيئة العمل المادية حيث أشار إلى أن المصادر الفيزيائية مثل الضوء والحرارة والضوضاء تسبب ضغوطاً للأفراد.

ومن الدارسين الذين عالجوا هذا الموضوع أيضاً نذكر (Kornhauser, 1974) الذي وجد علاقة واضحة بين توتر الفرد وظروف العمل، مثلما توجد علاقة إيجابية بين تدهور الحالة الصحية للفرد وظروف العمل السيئة التي يمارس فيها عمله (السالم، 1990، ص 84).

ومن الظروف التي تسبب الإرهاق والشعور بالقلق حسب أحمد عبد الرحمن نجد:

- بيئة العمل المادية وطريقة تصميم المكتب.
- مستوى الإضاءة
- الضوضاء ودرجة الحرارة والرطوبة
- تواجد مواد كيميائية سامة ومواد إشعاعية
- تلوث الهواء
- مخاطر على أمن وسلامة الفرد
- الازدحام وعدم توفر الخصوصية للموظفين (عبد الرحمن، 1995، ص 101).

**مصادر الضغط المتعلقة بالفرد:** تلعب الخصائص الشخصية دوراً هاماً في تحديد نوعية الاستجابة وردود الفعل نحو المسببات الضغط وكذا مستوى المعاناة، ففي الغالب تعتبر شخصية الفرد عاملاً وسيطاً أو متداخلاً تخفف أو تزيد من وطأة الموقف السلبي للضغط على الفرد، ومن هذه الخصائص نذكر:

**نمط الشخصية " أ " و " ب " :** أدت الدراسات التي قام بها الدكتور راي روزنمان (Rosenman) المدير المساعد لمركز أمراض القلب في المركز الطبي لمستشفى سان فرانسيسكو في الستينات، إلى أنه يوجد فصائل للشخصية كما يوجد فصائل للدم، تدعى بأنماط سلوك الشخصية، وتم تصنيفها إلى نمطين هما: (نمط الشخصية أ، ونمط الشخصية ب) وأن لهذه الفصائل من الأنماط السلوكية علاقة مباشرة بأمراض القلب، والأوعية الدموية من ضغط الدم وزيادة نسبة الكوليسترول.

ويتميز صاحب نمط الشخصية (أ) بخاصية الإقدام، والتنافس، والمثابرة، والنشاط الزائد، وكثرة الحركة، والإقبال على العمل، ولكنه يتحدث بانفعال ويستعجل الآخرين لتنفيذ ما يقوله، كما أنه يكافح لإنجاز أكبر عدد من المهام في أقل وقت، وهو غير صبور ويكره الانتظار، وفي صراع دائم مع الأفراد والأحداث، ويجب أن يكون مشغولا دائما ويكره أن يكون لديه وقت فراغ، لذا فإن صحته ضعيفة ومعرضة أكثر من غيره للإصابة بمرض القلب وتصلب الشرايين والدورة الدموية، نتيجة لتأثره بضغوط العمل واستجابته لها بقدر كبير.

أما صاحب نمط الشخصية (ب) فهو شخص هادئ الطباع، ومسترخي الأعصاب، ويتميز بحساسية الطباع، والتفوق العلمي، لذا يقل تعرضه لأمراض القلب والدورة الدموية، والجدير بالذكر أن الدراسات التي تلت تلك الدراسة خرجت بنتائج قسمت نمط الشخصية (أ) إلى فئتين: الفئة الأولى هي الشخص الذي يرى نفسه محور الكون فيستخدم عبارة أنا أفعل، أنا أهتم، أنا أعتقد، وغيرها من العبارات التي تدل على أنه يرى نفسه محور كل شيء، وهذه الفئة هي التي تتعرض لأمراض القلب ونوبة القلب، أما الفئة الأخرى التي لا تتحدث كثيرا عن نفسها ولا تركز على ذاتها فإنها أقل تعرضا لأمراض القلب وتتساوى مع نمط الشخصية (ب) حيث يتفاوت الأفراد من فرد لآخر حسب قدرتهم على السيطرة الداخلية والخارجية لديهم، فالذين يشعرون بدرجة عالية من التحكم الداخلي يعتقدون أن باستطاعتهم التحكم بكثير مما يحدث لهم، بينما الذين يشعرون بدرجة عالية من التحكم الخارجي يعتقدون أن ما يحدث لهم في حياتهم يكون بسبب عوامل خارجية عن إرادتهم، وذلك حسب نظرة الفرد لشخصيته ولذاته (القبلان، 2004، ص 112).

**مركز التحكم أو الضبط (داخلي - خارجي):** إن الفرد الذي يستطيع التحكم بالأحداث والسيطرة عليها بدرجة كبيرة يكون أكثر تحملا للضغوط والتهديدات التي يتعرض لها في حياته أكثر من ذلك الشخص الذي يعتقد بأنه لا يستطيع التحكم بمراكز الأحداث، والذي يعزي ذلك الفشل إلى مؤثرات خارجية كالحظ والفرصة، وما إلى ذلك من أعذار لذا هو أقل تحملا للضغوط.

وفي هذا السياق قدم "لازاروس" (1966) وصفا للأفراد ذوي الضبط الداخلي حيث يرى أن الفرد صاحب الضبط الداخلي يعتقد في كفاءته وقدرته على ضبط النتائج في عالمه الخاص وله توقعات إيجابية فيما يتعلق بالثقة والاعتماد على الآخرين، أما أصحاب الضبط الخارجي ف لديهم توقعات سلبية فيما يتعلق بكفاءتهم على التحكم في نتائج الأحداث ولديهم اعتقاد بأنهم يعملون في عالم عدائي (معمرية، 1995، ص 40).

**التفاؤل والتشاؤم:** أحد العوامل التي تلعب دورا هاما في تحديد مدى مقاومة الأفراد للضغوط هو توجه الفرد نحو التفاؤل - التشاؤم. المتفائل هو الشخص الذي يرى النصف الممتلئ من الكأس، فهو صاحب نظرة متفائلة في الحياة ومواقفه إيجابية سواء مع نفسه أو مع بيئته وعادة ما يميل لإخراج أفضل ما عنده للآخرين. بينما المتشائم هو الشخص الذي يرى النصف الفارغ من الكأس، وهم اشخاص يرون الجانب السلبي في الحياة، ولا تجد شيء من الإيجابية في مخرجاتهم.

وجدت الدراسات الحديثة أن الأشخاص الأكثر تفاؤلا هم أكثر مقاومة للضغوط من غيرهم، كما توصلت إلى أن الأشخاص المتفائلين يختلفون عن المتشائمين في استراتيجياتهم لتخفيض الضغوط، فالمتفائلين يركزون على المشاكل المسببة للضغوط، فهم يضعون الخطط للتعامل مع مصادر الضغوط ويبحثون دوما عن الدعم الاجتماعي، ونصيحة ومشورة الأصدقاء والمتخصصين، والبحث عن الجيد في أنفسهم وفي حياتهم حتى يستطيعوا أن يخفضوا من هذه الضغوط. بينما الأشخاص المتشائمين يميلوا لأن يأخذوا استراتيجيات للتأقلم مع هذه الضغوط، كبذل المزيد من الجهود لتحقيق الأهداف التي من أجلها وصلوا لهذه المرحلة من الضغوط، ومع المزيد من الجهود، مزيد من إنكار الأحداث الجميلة في الحياة، ويبدو واضحا أن استراتيجيات المتفائلين أكثر فاعلية من الاستراتيجية الأخرى (Greenberg & al, 1995, p266).

**القدرة على الاحتمال:** ظهر هذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية بعد المشاكل الاقتصادية وعمليات التسريح الواسعة النطاق التي عرفتها مؤسسة للاتصالات في سنة 1981، فبعد ستة سنوات لاحظت "كوباسا ومادي" (Kobasa & Maddi) أن ثلثي الإطارات وقائدي المؤسسة قد تعرضوا لمشاكل مثل: التغيب، العنف، الطلاق، أزمات قلبية، السرطان، اضطرابات عقلية وانتحار، في حين بقي الثلث الأخير في صحة جيدة بل أكثر من ذلك أظهروا روح المبادرة والإبداع.

فاكتشفا الباحثان أن الفئة الأخيرة تتميز بثلاث خصوصيات وهي:

- التحكم (Le Contrôle) بمعنى الاعتقاد بقدرة الفرد في التأثير فيما يحدث له
- الولاء والاندماج التام (L i mplication) في نشاطاتهم ووظائفهم والذي يصحبه المتعة
- التحدي (..) واعتبار التغيير نوع من التحدي وفرصة للنمو والتطور أكثر منه تهديداً لأنهم. فأتلقا على تجمع الصفات الثلاث في الفرد مفهوم قدرة الاحتمال endurance، وحسبهما أن اقتران الاعتقادات والسلوكيات (الاقترب approche، الالتزام engagement بقدرة الاحتمال تحمي الأفراد من الآثار المؤدية للمواقف الضاغطة (Bruchon & al, 2014, pp303-304).

### 11. مصادر الضغط المهني لدى المعلم:

يواجه المدرس أثناء قيامه بعمله العديد من المواقف الضاغطة التي يتعرض فيها للغضب والضيق مما تجعله متوتراً ومشدود الأعصاب، ومادام الضغط المهني ينجم عن العديد من المصادر المحيطة بالمدرس أو المعلم فقد شغل هذا الموضوع اهتمام العديد من الباحثين في شتى دول العالم، وذلك لأهمية ومكانة المدرس في العملية التعليمية.

ومصادر الضغط المهني لدى المدرس تتبع من المهنة التي يقوم بها، فهي تتعلق بشروط عمله وموقفه منه وموقف الآخرين وفرصة الحياة أمامه وأمام الآخرين، وحدود دخله وعلاقته بالإدارة التي يعمل لصالحها، ضعف إلى ذلك اتصال هذا المدرس مع عقول غير ناضجة ومع مستويات معرفية متفاوتة، بالإضافة إلى مشكلات تعود إلى أعمار تقع دون عمره وحمله باستمرار لأعباء غيرهن ومعالجته لدوافع مختلفة ومتنافرة ومصادفته لأشكال عديد من التفرد والتناقض الذي يميز المجتمع، وصعوبة إيجاده للكيفية التي يوازي فيها بيد دوره كمحافظ على أشكال الماضي وخلق أشكال جديدة من العادات (بشير، 2003، ص132).

كما أن مصادر الضغط المهني لدى المدرسين قد تباينت تصنيفاتها ومسبباتها بين الباحثين لاختلاف توجهاتهم النظرية، لكن هناك محاور تشترك فيها فقد توصل الباحث بلاش (Blache) من خلال نتائج دراسته التي طبقها على (392) مدرسا إلى تحديد ثلاث مصادر أساسية لها علاقة بظهور الضغط المهني لدى المدرسين وهي:

- مصادر ترتبط بطبيعة العامل الذي ينجزه المدرس.
- مصادر ترتبط بخصائص التلاميذ.
- مصادر ترتبط بالمناخ المدرسي.

ويعتبر كل من **ديسينيزو وروبينز** (Decenezo & Robbins) الهيكل التنظيمي مصدرا للضغوط المهنية داخل المدرسة، فالقواعد الزائدة وقلة فرص المشاركة للمعلمين في عملية صنع القرار داخل المدرسة تؤدي على خلق نوع من التوتر بينهم وبين الغدارة، وقد تمكن **لوازيل جين** (1992) Loiselle Jean من حصر خمس مصادر أساسية للضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي والمتوسط في كندا والتي تمثلت في كل من عبء الفصل الدراسي، والإمكانيات المادية، والوقت، والعلاقات مع الزملاء وأولياء التلاميذ، والحاجة إلى الاعتراف المهني.

وقد أشار **عبد الجواد** انطلاقا من نتائج دراسته إلى مجموعة من المصادر المسببة للضغط المهني في مجال التعليم التي حصرها في كل من العبء الزائد، وضعف العائد المادي للقائمين بعملية التدريس، وغموض الدور الناجم عن مطالبة المدرس بأعمال قد لا تكون له القدرة والكفاءة المطلوبة لتنفيذها، وقلة الوقت الضروري للراحة والاسترخاء ونقص التجهيزات والوسائل الضرورية للتدريس، بالإضافة إلى مشكلات متعلقة بالتلاميذ أنفسهم كعدم القيام بواجباتهم وتدني مستوى أخلاقهم (سلامي، 2008، ص88).

كما توصل **باهي سلامي** (2008) إلى تصنيف ثلاث مصادر رئيسية للضغوط المهنية لدى مدرسي التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي في الجزائر، وهي متعلقة بكل من أعباء المهنة والسياسة التعليمية والمكانة الاقتصادية، وفي مخلص أعده **تغزي أمحمد** انطلاقا من نتائج أربعة عشر دراسة أجنبية أنجزت في الفترة الزمنية الممتدة من 1976 إلى 1983 حول مصادر ظهور الضغوط المهنية في قطاع التعليم بأطواره الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، وقد تبين أن مصادر الضغوط الأكثر تكرارا في هذه الدراسات تمثلت في ما يلي:

العلاقة بين هيئة التدريس، والتلاميذ غير المتعاونين مع المعلم، وعدوانية التلاميذ، والانشغال الذهني بمشاكل تعلم التلاميذ، والحراك الداخلي والخارجي، والبنائات المدرسية غير المتوفرة على أسباب الراحة، والتغير الاجتماعي والتربوي، والقيم المتعارضة، وضغط الوقت، وافتقار المدرسة لروح الجماعة وتماسكها، ونقص الوسائل البيداغوجية، وأولياء التلاميذ، والبرنامج الدراسي المقرر، والمسار الدراسي، والتكوين ومشاكل الأمن والوقاية من الحوادث، والراتب، واكتظاظ الأقسام، وتصرفات التلاميذ (شارف، 2011، ص83).

## 12- آثار الضغوط المهنية:

## 1.12 آثار الضغوط المهنية على المعلم نفسه:

وهنا يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من الآثار السلبية التي تصيب المدرس نتيجة تعرضه المستمر للضغوط المهنية، وقد تمثلت هذه الآثار فيما يلي:

## 1.1.12 الآثار النفسية:

فقد تبين أن شعور وإحساس المدرس بالضغوط المهنية ينجم عنه العديد من الاستجابات النفسية التي تؤثر على طريقة تفكيره وعلى علاقته بغيره، وقد تم تسجيل تكرار الأعراض المتمثلة في كل من الحزن والكآبة والشعور بالقلق وعدم التركيز وصعوبة التعبير والتردد واللامبالاة وعدم الثقة بالغير والنسيان المتكرر وعدم الاتزان الانفعالي والتصرف بعصبية شديدة، وقد أشارت شارف خوجة (2011) إلى أن استمرار ظهور هذه الأعراض المذكورة من شأنه أن يؤثر على الإدماج المهني للمدرسين.

## 2.1.12 الآثار الفيزيولوجية:

يتعرض المدرس بسبب الضغوط المهنية إلى العديد من الاضطرابات الفيزيولوجية التي تظهر في عدة أشكال أهمها (علوطي، 2008، 48):

- **الصداع:** يعتبر مرض الصداع واحد من أهم الأمراض وأكثرها شيوعاً لدى المدرسين المعرضين للضغوط المهنية حيث غالباً ما ينشأ هذا المرض نتيجة لعوامل نفسية التي تؤدي إلى ظهور اضطرابات في الجهاز الدوري للفرد وتنعكس بدورها على شكل صداع، فتعرض المدرس للضغوط المهنية بصفة مستمرة من شأنه أن يؤثر على الأوعية الدموية الموجودة في الرأس فتؤدي إلى توتر عضلات الوجه والرأس وينتج عن ذلك ألم الصداع.

- **اضطرابات الجهاز الدوري:** فقد تبين أن للعوامل النفسية دخل في ظهور أمراض القلب وارتفاع ضغط الدم وأمراض الشرايين وارتفاع نسبة السكر في الدم والإصابة بالذبحة الصدرية.

- **اضطرابات الجهاز الهضمي:** تعتبر من الاضطرابات المألوفة لدى الكثير من الناس خاصة المدرسين المعرضين للضغوط المهنية، وهي تمثل ردة فعل جسم الفرد لهذه الضغوط ومن أشهر هذه الاضطرابات نجد: آلام المعدة والقولون والإسهال.

- **الاضطرابات الجلدية:** فمن الصعب التفكير أحيانا في الجلد كجهاز مستقل عن الجسم قادر على الاستجابة للضغوط المهنية، لكن وظيفته المعقدة وأعصاب التحكم الموجودة فيه تجعله جهاز استجابة حساس للضغوط لكن وضعه المكشوف في الجسم يجعله نافذة ملائمة للتعبير عن القلة والانفعالات التي يتعرض لها المدرس.

- **اضطرابات الجهاز التنفسي:** فحالات الضغط المهني الشديدة تؤدي إلى تقلص الممرات الهوائية الموصلة بالرئتين مما يصعب من عملية تنفس المدرس، كما يؤدي الضغط المهني أيضا على مستوى الجهاز التنفسي إلى ارتفاع نسبة استهلاك الأكسجين والتي تتم بصعوبة كبيرة، ويعتبر الربو من أشهر اضطرابات هذا الجهاز.

### 3.1.12 الآثار السلوكية:

فمن بين الآثار التي تترتب عن إحساس الفرد بتزايد شدة الضغوط المهنية عليه هو حدوث بعض التغيرات في عاداته المألوفة وأنماط سلوكه المعتادة، وعادة ما تكون تلك التغيرات سيئة جدا وذات آثار سلبية ضارة سواء في الأجل القصير أو الأجل الطويل، ويمكن اعتبار الأعراض التالية من أشهر الآثار السلوكية الناجمة عن التعرض للضغط المهني وهي المعاناة من الأرق والإفراط في التدخين وتغير الوزن وفقدان الشهية والتغير في عادات النوم وتناول الأدوية المهدئة وظهور السلوك العدواني والتخريب والتمر على الأنظمة والقوانين داخل المنظمة (مطاطة، 2010، ص34).

### 2.12 آثار الضغوط المهنية على المؤسسة التربوية (المدرسة):

لقد تبين من خلال نتائج العديد من الدراسات السابقة أن من مظاهر معاناة أي منظمة من الضغوط المهنية هو ارتفاع نسبة الغيابات والحوادث والإصابات في العمل بسبب عدم القدرة على التركيز والاستمرار في تأدية مهام العمل وانخفاض مستوى الأداء، بالإضافة إلى ارتفاع في قيمة المطالب التعويضية الطبية لدى العاملين لإصابتهم بأمراض نفسية وجسمية متعددة وارتفاع نسبة الشكاوي والتذمر في العمل، وعموما يمكن الربط بين الضغوط المهنية ومعاناة المؤسسة التربوية (المدرسة) من المشاكل التالي.

#### 1.2.12 عدم الرضا في العمل: لقد تبين أن العلاقة الموجودة بين الضغط المهني والأداء ليست

بسيطة بل هي علاقة معقدة فعندما يكون مستوى الضغط منخفضا ومنعدما فإن المدرس باستطاعته الحفاظ على نفس مستوى الأداء، ولكنه يعجز عن الاستمرار في المحافظة على هذا المستوى من الأداء في حالات الضغوط المهنية العالية فتظهر عليه مباشرة ملامح التعب وعدم الرضا في العمل.

**12-2-2 الغياب عن العمل:** إن تعرض المدرسين بصفة مستمرة للضغوط المهنية يؤدي إلى انخفاض مستوى ولائهم للمدرسة المنتمين إليها وإلى انخفاض مستوى الروح المعنوية لديهم، فيؤدي ذلك في بعد إلى تغيبهم وتركهم للعمل بسبب عدم قدرتهم على التكيف مع هذه المواقف الضاغطة الموجودة داخل المدرسة، وقد تلجأ إدارة المدرسة في بعض الأحيان إلى استبدال بعض العناصر غير المفيدة وإتاحة الفرصة لأشخاص جدد يتصفون بالحيوية والنشاط.

**3.2.12 نمط الاتصال:** إن المستوى المرتفع من الضغوط المهنية يؤثر على نمط وطبيعة الاتصالات بين الأفراد داخل المدرسة فكلما زاد معدل الضغوط المهنية تدهور معها الجانب العقلاني في المدرسة وانتشرت الكراهية وغابت الثقة بين العاملين، مما يساهم في إثارة الحقد والغيرة والصراع بين الزملاء كما يترتب عن توتر العلاقات بين المدرسين انخفاض درجة رضاهم وعدم إقبالهم للعمل وعدم انتظام حضورهم اليومي.

**4.2.12 اتخاذ القرارات الخاطئة:** إن اضطراب العلاقات في العمل وانسداد قنوات الاتصال بين المدرسين من شأنه أن يؤدي إلى عدم الثقة وعدم الموضوعية في اتخاذ مختلف القرارات المرتبطة بالعملية التعليمية نتيجة تعرض المدرس لحالة من عدم الاتزان والتوافق النفسي وعدم إيجاد الحلول للمشاكل المختلفة فيواجهه وبالتالي اتخاذه لمختلف القرارات بصورة خاطئة، وهذا ما يؤدي فيما بعد إلى نتائج وخيمة تضر بمستقبل واستقرار ومصادقية المؤسسة التربوية (شارف، 2011، ص 92).

### 13- إستراتيجيات التعامل مع الضغط المهني:

من خلال ما قمنا بعرضه من تراث علمي فيما يخص الضغط المهني، فقد تبين أن هذا الضغط ليس بعيب أو خلل في الطريقة التي تدار بها المنظمات أو في طريقة تنظيم الأفراد في المنظمة، بل هو حقيقة من حقائق الحياة اليومية والتنظيمية، كما تبين أيضا أن ظاهرة الضغط المهني تحمل في طياتها العديد من الآثار السلبية التي تكون في بعض الأحيان خطيرة إذا ما تجاوز المستويات العادية التي يتحملها الفرد، ولتجاوز هذه الآثار السلبية هناك العديد من الإستراتيجيات المناسبة التي وضعت لمساعدة الفرد على تحمل ومواجهة هذه الضغوط المهنية، وعموما يمكن تقسيم إستراتيجيات إدارة الضغوط إلى قسمين رئيسيين وهما: (الاستراتيجيات الشخصية والاستراتيجيات التنظيمية).

**1.13 الإستراتيجيات الشخصية:**

لا يجب على الأفراد في أي منظمة الاعتماد على البرامج التنظيمية الرسمية للمساعدة في إدارة ومواجهة الضغط المهني، حيث توصل الباحثون إلى اكتشاف العديد من الأساليب الشخصية للتعامل مع هذا الضغط ومسبباته، لكن تجدر الإشارة إلى وجود اختلافات كبيرة في فاعلية هذه الأساليب الشخصية بسبب وجود فروق فردية بين العاملين، فيما يجده بعض الأفراد فعالاً قد لا يجده البعض الآخر كذلك، وهناك عدة أشكال لهذه الإستراتيجيات الشخصية ومن أشهرها ما يلي:

(عطوي، 2010، ص52)

**1.1.13 التدريب على الاسترخاء:**

إن تعرض الفرد للضغط المهني بصفة مستمرة يجعل عقله الواعي في حالة جمود مما يؤدي إلى شلل عملية التفكير، لكن بالمقابل يجعل الاسترخاء التام العقل البطيء متهيئاً لعرض أسباب التوتر أمام مخيلة العقل الواعي فيتصرف بما يتناسب مع الوضع الحالي، كما تؤدي تمارين الاسترخاء إلى الشعور بالهدوء وراحة الجسد والعقل والأعصاب والقلب، فهي بمثابة ذلك الهواء المهدئ تماماً، ويجب عملها دائماً كلما كان الفرد في حالة ضغط.

**2.1.13 التغذية الراجعة الحيوية:**

من خلال هذه الإستراتيجية يمكن تعليم الأفراد كيفية ضبط العمليات الداخلية المتنوعة التي تحدث لديهم وعن طريق التغذية الراجعة الحيوية يتم اكتشاف وتوسيع وعرض التغيرات الطفيفة التي تحدث في الجسم أو في العقل إلى الشخص المعني، كما يتيح استعمال الحاسب الآلي في تسجيل التغيرات الداخلية الدقيقة التي تحدث في معدل نبضات القلب وضغط الدم والحرارة ونماذج موجات المخ، وهذه التغيرات الداخلية لا يمكن ملاحظتها طبيعياً لأن أغلبها يتأثر بعامل الضغط، ويفيد التدريب على تقنية التغذية الراجعة الحيوية في التخفيض من درجة القلق وضغط الدم وحموضة المعدة والصداع وغيرها من الأعراض الفيزيولوجية السلبية للضغط المهني.

**3.1.13 تكوين علاقات:**

لا يمكن للفرد أن يحل مشكلات الحياة لوحده دائماً، فكلما حاول الفرد أن يبني لنفسه علاقات وصدقات جديدة استطاع أن يحل ما يتعرض له من مشكلات بشكل أسهل، وزيادة على هذا يشعر دائماً الأشخاص الذين لديهم رابط بغيرهم بسلامة صحتهم الجسدية والنفسية، ومن جهة أخرى تسمح

العلاقات الاجتماعية القوية للفرد من الإحساس بمكانة ذاته وقيمته، وبالمقابل يؤدي انعزال الفرد عن الحياة الاجتماعية إلى اعتلال صحته والموت بسرعة.

#### 4.1.13 ضبط السلوك ذاتيا:

بموجب هذه الطريقة يقوم الفرد بالسيطرة على المواقف الضاغطة التي يواجهها والتحكم أيضا في الأمور التي تسبق وتعقب هذه المواقف، ومن ثم يستطيع السيطرة على سلوكه، فمثلا إذا واجه مدير المبيعات سيلا مستمرا من شكاوي العملاء طيلة اليوم، يمكنه تغيير تدفق هذه الشكاوي عليه بتعيين مساعد له يقوم بالنظر فيها ويحيل.

#### 5.1.13 أسلوب التوجه النشط نحو الأداء:

وذلك بالتفاعل المباشر مع المشكلة بصورة عقلانية وواقعية ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة والاستفادة من الخبرات السابقة واقتراح البدائل للتعامل مع مصادر الضغوط المهنية، ثم اختيار أفضلها، وأخيرا وضع خطة واقعية لمواجهة المشكلة مع الأخذ بالاعتبار جملة من الخطوات الإجرائية التالية:

- أ. تشخيص الضغوط وتحديد هدف من ذلك الحصول على المعلومات الكافية التي تساعد على تفهم أفضل لهان مع تدوين ذلك في تقرير واف دال بالفعل على وجودها.
- ب. تحديد الأهداف من خلال المعلومات المتحصل عليها وصياغتها حسب الأولوية في الاهتمام بها.
- ت. الظروف التي يتم فيها تحقيق كل هدف، قصد دفع الفرد إلى تحقيق الأهداف المحددة.
- ث. إكساب الفرد المهارات الضرورية لمواجهة ضغوطاته من خلال خطوات حل المشكلة، وهي الشعور بها وتحديد هدف ووضع الفروض لتجاوزها ودراستها وصولا إلى الحل البديل.
- ج. التتبع والتقويم، ويتم من خلالها اكتساب المعرفة الذاتية ومهارات التغلب على الضغوط العارضة.

#### 6.1.13 أسلوب الإزالة والتقليل من حدته:

إن إزالة سبب الضغط أو التخفيف من حدته يعد أسهل وسيلة لتخفيف الضغوط التي يعاني منها الفرد في حياته، ولكنه يعد في نفس الوقت من أصعب الأمور، لما يشمل عليه من تغييرات في حياته الرئيسية مثل: الانتقال إلى سكن جديد، أو إنهاء إحدى العلاقات الشخصية أو الرجوع للدراسة، أو تغيير الوظيفة، والعديد من الأفراد يقررون اتخاذ مثل هذه المواقف لإزالة مسببات الضغوط خاصة إذا كانت شديدة أما إذا كان هناك صعوبة في إزالة سبب الضغوط يمكن التخفيف من حدته ويكون ذلك بالطريقتين التاليتين:

- الإمساك بزمام الحياة الشخصية: ويعني ذلك أنه يرتب الفرد التزاماته وفق الأولويات وينفذ ما يقع على رأس القائمة، وإزالة ما يقع في ذيل القائمة وهذا ما يجعل الفرد يقلل من التزاماته.
- الإمساك بزمام الوظيفة: إن ترقية الأفراد داخل المؤسسة التي يعملون بها يجعلون بها يجعلهم مطالبون بتسيير أعمال الآخرين دون أن يتلقوا تدريباً أولياً، وهذا ما يجعلهم يقابلون تحديات تواجههم في تأدية عملهم، ولكن للأسف ليس هناك إلى قلة من الأفراد مؤهلين فطرياً لأداء تلك الوظائف على النحو اللائق، دون تدريب جيد أو توجيهات، وعليه فإن الاستعداد والقدرة على أداء المهام تقلل من مسببات الضغوط، وأعباء العمل.

### 7.1.13 أسلوب تغيير إدراكنا لسبب الضغوط:

إن تغيير الإدراك لمسببات الضغوط يبدو شديد البساطة، بل هناك من يصرحون بأنهم قادرون على تغيير إدراكهم متى أرادوا، وذلك بمجرد اتخاذ هذا القرار ولكن لو كان الأمر بهذه البساطة لكان كل ما نفعله هو أن نقول لأنفسنا إن هذا الموقف يؤثر علينا تأثيراً سيئاً ولذا سوف ندركه بصورة مختلفة من الآن فصاعد وهكذا نزيل تماماً أي إمكانية للمعاناة من الضغوط.

### 8.1.13 أسلوب اكتساب آليات للتكيف وزيادة عددها:

هناك آليات للتكيف، تعمل على تحديد مسببات الضغوط لتخفيف من آثارها علينا، والتكيف يساعد في السيطرة على انفعالاتنا وعواطفنا أن ردود أفعالنا اتجاه المواقف التي تنطوي على الضغط، والفرد يتمتع بآليات تكيف فطرية تهب إلى العمل فوراً حين نحتاج إليها كما أنها تتمتع بمستويات متفاوتة من أساليب التكيف المكتسبة، ويتمتع الكثير من البشر بالخيارات والبدائل المتاحة لنا فيما يتعلق بالتحكم في مسار حياتنا، ولذا فهناك العديد من إمكانيات زيادة آليات التكيف التي نتمتع بها بالفعل، بل هناك العديد من إمكانيات اكتساب وتنمية آليات جديدة تماماً، ومن هذه الآليات التي تجعلنا نتكيف مع الضغوط: تهدئة الجسم (الاسترخاء)، التنفس، التخيل، النوم وتهدئة العقل، والتأمل، الإفشاء بالمشكلات للآخرين، النشاط الجسدي، تنظيم الوقت، الحصول على المساعدة وممارسة الرياضة.

(علي، 1999، ص 71)

كما أشار حريم (2004) إلى أساليب وطرق للوقاية من الضغوط المهنية تتمثل فيما يلي:

(حمادات، 2008، ص 194، 195)

- تحليل أدوار الأفراد وتوضيحها بحيث يدرك الفرد بوضوح مسؤولياته ومهامه، وسلطاته وما هو مطلوب منه.
- إعادة النظر في تصميم الأعمال بما يساعد على إثرائها من خلال تحسين جوانب العمل الذاتية مثل: توفير المزيد من المسؤولية، والاستقلالية، والاعتراف وفرص التقدم... الخ.
- إيجاد مناخ تنظيمي مؤزرا للأفراد من خلال إعادة تصميم الهيكل التنظيمي، والعمليات بما يتيح للأفراد قدرا اكبر من الانفتاح والاتصالات، والمشاركة واللامركزية.

## خلاصة:

الضغوط المهنية بإعتبارها حالة من التوتر والإنفعالات المختلفة الناتجة عن مجموعة من الأفكار الخاطئة الي يتبناها المعلم في تحديده للموقف الضاغط وكيفية التعامل معه، والنتائج التي تؤول إليها مختلف هذه الإستجابات، مما يؤثر على الحالة النفسية للمعلم وعلى العملية التعليمية بإعتبار المرحلة الجد حساسة التي يتعامل معها وهي مرحلة الطور الإبتدائي التي تعد اللبنة الأولى في مراحل تربية وتعليم التلميذ وما ينتظر من الدور الذي يجب ان يتبناه المعلم بشكل جيد والذي يشكل لديه ضغطا كبيرا أثناء تواجده داخل المحيط المدرسي وما يترتب عنه من الضغوط المتمثلة في صراع الدور ومن الجانب الآخر الضغط المتمثل في التعامل مع الإدارة والزملاء وأولياء التلاميذ، والبرنامج المقدم في هذا الطور الذي يتطلب جهد كبيرا من طرف المعلم القائم على العملية التعليمية. والآثار الناجمة عن تعرض المعلمين للضغوط المهنية والتي تعددت أنواعها من آثار إيجابية وأخرى سلبية، حيث تباينت درجة خطورتها سواء على مستوى المؤسسة التربوية المتمثلة في المدرسة كانهخفاض معدل الأداء وارتفاع معدلات الغياب والتأخر عن العمل واتخاذ القرارات الخاطئة، أو على مستوى المدرس نفسه كإصابته بنوبات القلق والإحباط وغيرها من الاضطرابات النفسية والجسمية والسلوكية و تدني مردوده التربوي بسبب تأثير الضغوط المهنية.

الجانب الميداني

## الفصل الرابع:

### الإجراءات الميدانية للدراسة

### تمهيد:

إن أي دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى نتائج موثوقة ولا يحصل الإطمئنان إلى صحتها، إلا إذا اتبعت بإجراءات منهجية مضبوطة، وخطوات علمية صحيحة، فوضوح المنهج وما يبني في إطاره من تصميم محكم، وتجانس العينة، وسلامة طرق انتقائها وحصرها، ومناسبة أدوات البحث وما تتميز به من خصائص سيكومترية تدل على صلاحيتها، وملاءمة الأساليب الإحصائية التي يستدل بها على صحة أو خطأ الفرضيات. كل هذه الإجراءات تساعد في الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، فالإتصال بالميدان مهم جدا للدراسة العلمية، إذ يسمح للباحث معرفة الحقائق والمعلومات الواقعية حول الظاهرة المتعامل معها وهذا ما سنحاول التطرق له في هذا الفصل، بدءا بعرض أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية، إلى منهج البحث وعينته وكيفية اختيارها، إلى أدوات البحث المعتمدة في جمع البيانات والحقائق، لنختتم الفصل بعرض لأهم الأساليب الإحصائية المتبناة في معالجة البيانات.

### أولاً: الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية أمراً ضروريا ومرحلة أولية لا بد من المرور بها خاصة في البحوث الميدانية، وخاصة عندما تكون معرفة الباحث عن الموضوع سطحية وفي عمومياتها، مما تزيد من معرفته حتى يتسنى له التعمق في دراسته والتوسع في جميع جوانبها، كما تمثل الدراسة الاستطلاعية نقطة انطلاق في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي وتمثل الخطوة الأولى للدراسة الميدانية، وتكون بمثابة طمأنة وتعزيز للاستمرار في دراسة بالنسبة للباحث .

#### 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف تمثلت في:

- التعرف على الميدان الخاص بالبحث لتحديد مدى تجاوبه واستعداده لإجراء التجريب، وفي هذا الصدد قام الباحث بالاتصال بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية وادي سوف وذلك بعد الحصول على موافقة من الجهات الرسمية المتمثلة في مديرية التربية بولاية الوادي، من أجل معرفة مدى استعدادها لتقديم التسهيلات لتطبيق التجريب، وتمثلت المدرسة التي أبدت استعدادها للسماح للباحث للقيام بالتجريب في: مدرسة (بشير بن موسى بالوادي).

- تصميم مقياس الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي، وهذا اعتمادا على آراء السادة مفتشي التعليم الابتدائي وبعض مدرسي طور التعليم الابتدائي، من أجل الأخذ بتوجيهاتهم فيما يخص محتوى المقياس ومدى ملاءمته للبحث.

- التحقق من صلاحية أدوات البحث، وذلك من خلال تطبيقها على عينة أولية من الفئة المستهدفة من البحث، بغية تحديد خصائصها السيكومترية.

- بناء برنامج إرشادي اعتمادا على أطر نظرية ودراسات سابقة، وكذا عملا بتوجيهات بعض الأساتذة المختصين في علوم التربية، من أجل الاطلاع على مدى ملائمة جلساته وأدواته وقدرتها على تحقيق الغاية من تصميمه.

- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحث لیتفادها في البحث الأساسي.

## 2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمت عينة الدراسة الاستطلاعية ضمن الحدود المكانية بالمقاطعة الرابعة لمديرية التربية بولاية الوادي، وذلك خلال الموسم الدراسي: 2016 / 2017، في الفترة الممتدة بين أكتوبر 2016 وأفريل 2017، على عينة من المعلمين قوامها 110 معلما بالطور الابتدائي.

## 3- نتائج الدراسة الاستطلاعية: وتوصلنا في نهاية الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- \*- تحديد المدرسة التي أبدت استعدادها للتجاوب مع التجريب وتمثلت في (مدرسة بشير بن موسى).
- \*- بناء مقياس الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي، واختبار صلاحيته من صدق وثبات.
- \*- بناء مقياس الحاجات الإرشادية للمعلمين واختبار صلاحيتها.
- \*- بناء المقابلة الإرشادية.
- \*- بناء برنامج الإرشادي بجلساته الاثني عشر.

## ثانيا: الدراسة التجريبية

لما كان البحث الحالي يسعى لتناول موضوع الضغوط المهنية لدى المعلمين، بدءا بالتشخيص ثم البحث عن الطرق الفعالة في الارشاد والتوجيه الذي من شأنه التخفيف أو التقليل من حدة الضغوط المهنية، فإن طبيعة البحث تفرض تبني المنهج التجريبي، فالباحث يهدف من خلال تطبيق هذا المنهج إلى إحداث تغير في المتغير التابع (الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي)، بالتحكم بالمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي).

### 1- منهج الدراسة:

تعتمد صحة أي بحث علمي وبدرجة كبيرة على المنهج المستعمل والكيفية التي استعمل وفقها، ويعرف المنهج في البحث العلمي بأنه الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (بلمهدي، 2016، ص136). ويعرف النقيب المنهج بأنه: "خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية، أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة ما، أو البرهنة عليها" (النقيب، 1997 ص120).

#### 1-1- تعريف المنهج التجريبي:

انتهجنا في البحث الحالي المنهج التجريبي الذي يعرف على أنه: إثبات الفروض عن طريق التجريب، حيث يستخدم التجربة ويتبع عدد من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى غير العامل التجريبي (عويس، 2006، ص108)، كما أن المنهج التجريبي يعد من أفضل الطرق للبحث العلمي حيث يمدنا بمعلومات وحقائق موثوق فيها، وذلك أنه يبدأ كما يبدأ أي منهج للتعرف على المشكلة وتحديدتها ثم يقوم بعد ذلك بصياغة الفروض واستنباط ما يترتب عليها من نتائج ثم وضع تصميم تجريبي يتضمن النتائج وشروطها وعلاقتها ثم إجراء التجربة وبعدها يعمل الباحث على تنظيم هذه البيانات بطريقة غير متحيزة للأثر المفترض وجوده، ثم يقوم الباحث بإجراء اختبار دلالة مناسبة للتأكد من صدق وصحة نتائج الدراسة. (قادوس، 1995، ص365)

#### 1-2- عينة البحث وكيفية اختيارها:

تمثل المجتمع الأصلي الذي استمدت منه عينة بحثنا، في معلمي الطور الابتدائي لجميع السنوات بولاية الوادي للسنة الدراسية: (2016/2017)، التي تم اختيارها عشوائيا باستخدام طريقة القرعة، من بين المقاطعات التفتيشية الأخرى التابعة لمدينة الوادي.

أما عينة البحث، فقد تم تحديدها بالطريقة القصدية وذلك باختيار مدرسة (بن موسى بشير بولاية الوادي) نظرا لوجود تسهيلات إدارية من جهة واستعداد معلمها للتجاوب مع البرنامج الإرشادي حيث تم اخذ جميع المعلمين بالمدرسة.

حيث بلغ العدد الأولي للبحث (26) معلما ومعلمة، وعملا بالشروط السالفة الذكر وبعد إستبعاد المعلمين الذين لا يعانون من ضغط مرتفع، أصبح العدد النهائي للعينة: (22) معلما ومعلمة، موزعين بالتساوي بين المجموعتين كما يوضحه الجدول الموالي:

### التجانس والمكافئة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

أولاً: من حيث عامل السن:

نظراً لوجود تباين بين أعمار المدرسين موضع البحث، ونظراً لتأثير عامل العمر الزمني في التعامل مع الضغوط المهنية وكيفية تسييرها من طرف المعلمين، حاولنا المجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذا الجانب، وهذا ما يتجلى في الجدول الموالي:

جدول رقم (03): التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل السن

| التفسير                | قيمة اختبار كا <sup>2</sup> | المجموعة التجريبية |           | المجموعة الضابطة |           | السن             |
|------------------------|-----------------------------|--------------------|-----------|------------------|-----------|------------------|
|                        |                             | النسبة             | التكرارات | النسبة           | التكرارات |                  |
| الفرق غير دال إحصائياً | 7.48                        | % 36.4             | 3         | % 18.2           | 2         | من 25 إلى 30 سنة |
|                        |                             | % 36.4             | 4         | % 54.5           | 6         | من 31 إلى 35 سنة |
|                        |                             | % 27.3             | 4         | % 27.3           | 3         | أكثر من 36 سنة   |
|                        |                             | % 100              | 11        | % 100            | 11        | المجموع          |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كا<sup>2</sup> قدرت بـ(7.48)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، أي أنه لا توجد فروق جوهرية في توزيع أعمار المعلمين على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، ما يجعلنا نؤكد وجود تجانس وتكافؤ بين مجموعتي البحث من حيث عامل السن.

ثانياً: من حيث عامل الأقدمية:

نظراً لاختلاف أقدمية المعلمين في ميدان التدريس والتي تلعب دوراً بارزاً في ظهور مستويات الضغوط المهنية وتساهم في تبني واستخدام الاستراتيجيات المثلى لتسيير هذه الضغوط، كان لزاماً علينا القيام بالمجانسة بين مجموعتي البحث في هذا الجانب، حتى يمكننا عزو الاختلافات التي نتوقع ظهورها لاحقاً على تأثير المتغير المستقل ولا ترجع للعوامل الدخيلة، وهذا ما يتجلى في الجدول الموالي:

جدول رقم (04): التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل الأقدمية في التدريس

| التفسير               | قيمة اختبار كا <sup>2</sup> | المجموعة التجريبية |           | المجموعة الضابطة |           | الأقدمية          |
|-----------------------|-----------------------------|--------------------|-----------|------------------|-----------|-------------------|
|                       |                             | النسبة             | التكرارات | النسبة           | التكرارات |                   |
| الفرق غير دال إحصائيا | 1.46                        | % 18.2             | 2         | % 27.3           | 3         | أقل من 5 سنوات    |
|                       |                             | % 27.3             | 3         | % 27.3           | 3         | من 5 إلى 10 سنوات |
|                       |                             | % 54.5             | 6         | % 45.5           | 5         | أكثر من 10 سنوات  |
|                       |                             | % 100              | 11        | % 100            | 11        | المجموع           |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كا<sup>2</sup> قدرت بـ (1.46)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، أي أنه لا توجد فروق جوهرية في توزيع المعلمين وفق أقدميتهم التدريسية على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، ما يجعلنا نؤكد وجود تجانس وتكافؤ بين مجموعتي البحث من حيث عامل الأقدمية.

ثالثا: من حيث عامل الحالة العائلية:

جدول رقم (05): التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل الحالة العائلية

| التفسير               | قيمة اختبار كا <sup>2</sup> | المجموعة التجريبية |           | المجموعة الضابطة |           | الحالة العائلية |
|-----------------------|-----------------------------|--------------------|-----------|------------------|-----------|-----------------|
|                       |                             | النسبة             | التكرارات | النسبة           | التكرارات |                 |
| الفرق غير دال إحصائيا | 0.63                        | % 18.2             | 2         | % 27.3           | 3         | أعزب            |
|                       |                             | % 81.8             | 9         | % 72.7           | 8         | متزوج           |
|                       |                             | % 100              | 11        | % 100            | 11        | المجموع         |
|                       |                             |                    |           |                  |           |                 |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كا<sup>2</sup> قدرت بـ (0.63)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، أي أنه لا توجد فروق جوهرية في توزيع المعلمين وفق حالتهم العائلية على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، ما يجعلنا نؤكد وجود تجانس وتكافؤ بين مجموعتي البحث من حيث الحالة العائلية.

رابعاً: من حيث درجات الضغوط المهنية:

جدول رقم (06): التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث درجات الضغوط

المهنية عند المعلم

| المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | اختبار (F) ليفين للتجانس | الدالة الإحصائية للتجانس | قيمة (T) | الدالة الإحصائية للفروق |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|--------------------------|--------------------------|----------|-------------------------|
| الضابطة   | 11         | 163,18          | 17,15             | 20          | 1.31                     | غير دال                  | 1.20     | غير دال                 |
| التجريبية | 11         | 155,63          | 11,72             |             |                          |                          |          |                         |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت: (1.31)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، أي أننا نتعامل مع عينتين مستقلتين متجانستين، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى نتائج مجموعتي البحث في الضغوط المهنية عند المعلمين فقد أظهرت أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (1.20) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (20 df)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين الضغوط المهنية للمجموعة الضابطة: (163.18) ومتوسط الضغوط المهنية للمجموعة التجريبية (155.63) غير حقيقي وقد يعود إلى عامل الصدفة، بنسبة تأكد (95%) وإحتمال خطأ (5%)، وعليه يمكن اعتبار أن مجموعتي البحث متكافئتين ومتجانستين من حيث درجات الضغوط المهنية لدى المعلمين في القياس القبلي.

## 2- أدوات جمع البيانات :

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض الدراسة العلمية من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث، ويؤكد الباحثون على أهمية المنهجية في البحوث العلمية، ذلك أن قيمة الدراسة ونتائجها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهج الذي يتبعه الباحث، ونوع الأدوات التي يستخدمها بطريقة واضحة، حتى يتمكن من تطبيق أهداف بحثه، والتحقق من فرضياته والاسئلة التي يسعى إلى الإجابة عنها.

(ملح، 2017، ص268)

وتختلف أدوات الدراسة العلمية ووسائلها من بحث إلى آخر، فمن الاختبارات إلى الاستبيانات واستمارات الاستفتاء إلى المقابلة والملاحظة وغير ذلك. وعرفها محمد خليل عباس بانها : (الوسائل التي يستخدمها

الباحث في أسفائه أو حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعنية في بحثه. (عباس وآخرون، 2007، ص237)

استخدم الباحث في جمعه لبيانات بحثه مجموعة من الأدوات وكان الهدف الأساسي من ورائها التحقق من الفرضيات المتبناة في هذا البحث، وجاءت الأدوات كالآتي:

- مقياس الضغوط المهنية من إعداد الباحث.
- مقياس الحاجات الارشادية لمعلمي الطور الابتدائي من إعداد الباحث.
- دليل المقابلة الارشادية
- البرنامج الارشادي

## 2-1- وصف أدوات جمع البيانات :

تنوعت أدوات جمع البيانات في البحث الحالي، وقد تمثلت أدوات وتقنيات هذا البحث التجريبي كما يلي:

### 2-1-1- مقياس الضغوط المهنية:

ويهدف إلى قياس الضغوط المهنية لدى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد تم بناء عباراته اعتماداً على التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغير الضغوط المهنية، مثل دراسة ناصر الدين زبيدي 2004 دراسة النقابة الوطنية للتعليم الثانوي 2005 وباهي سلامي 2008 وبلعسله فتيحة 2011 وسليم عمرون 2015 وحمزة الاحسن 2015. ويتضمن المقياس 50 بنود موزعة على 06 محاور وهي كالآتي :

محور ظروف العمل : والذي يتكون من 14 بند تحمل الارقام التالية : 01- 02- 03- 04- 05- 06- 07- 09- 11- 12- 23- 24- 28- 32 .

محور السياسة التعليمية : والذي يتكون من 09 بنود تحمل الارقام التالية : 14- 15- 16- 17- 18- 19- 21- 25- 29 .

محور طبيعة العمل : والذي يتكون من 09 بنود تحمل الارقام التالية : 08- 13- 21- 22- 26- 27- 30- 31 .

محور العلاقات المهنية : والذي يتكون من 07 بنود تحمل الارقام التالية : 33- 34- 35- 36- 37- 39- 40 .

محور التلاميذ واوليائهم : والذي يتكون من 07 بنود تحمل الارقام التالية : 38- 41- 42- 43- 44- 45- 46 .

محور ضغوط الراتب : والذي يتكون من 04 بنود تحمل الارقام التالية : 47- 48- 49- 50 .

وفيما تخص طريقة تنقيط مقياس الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي، فقد تم اتباع طريقة التدرج التجميعي ليكارت (likert)، حيث يتكون هذا السلم من خمسة اجابات محتملة تتراوح بين معارض بشدة وموافق، كما هو موضح في الجدول رقم (07) يوضح درجات مقياس ليكارت :

الجدول رقم (07) : درجات مقياس ليكارت (likert) :

| الاستجابة<br>العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | أعارض | أعارض بشدة |
|----------------------|------------|-------|-------|-------|------------|
| إيجابية              | 1          | 2     | 3     | 4     | 5          |
| سلبية                | 5          | 4     | 3     | 2     | 1          |

كما يمكن ان يصنف مستوى درجة الضغط المهني لدى معلمي الطور الابتدائي بعد جمع نقاط المقياس في الحالتين التاليتين هما :

مستوى منخفض من الضغط المهني : يتحصل المستجيب على علامة تتراوح ما بين 50 إلى 150 نقطة

مستوى مرتفع من الضغط المهني : يتحصل المستجيب على علامة تتراوح ما بين 151 إلى 250 نقطة

- الخصائص السيكومترية:

الصدق:

أ: صدق المحكمين : قام الباحث بعرض أداة الدراسة الخاصة بالضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي على مجموعة من الأساتذة في علوم التربية وعلم النفس والقياس النفسي بالإطلاع على أداة الدراسة والحكم على مدى مناسبة بنود المقياس في قياس الغرض والهدف الذي اعدت من أجله، وقد تم الاخذ بأرائهم وإقتراحاتهم من حيث إعادة صياغة بعض العبارات وحذف العبارات التي ليس لها علاقة بمتغيرات الدراسة وإضافة بنود أخرى لم يصل اليها الباحث من قبل، مع العلم ان عدد البنود الأداة في صورته الأولى بلغ 50 بندا وبعد النقد بملاحظات الأساتذة المختصين في المجال تقلص عددها إلى 46 بند في صورته النهائية .

الصدق الاتساق الداخلي: وقد تم حساب هذا من الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط (pearson)

بين كل بند ودرجة المحور الذي ينتمي اليه من جهة، وعلاقة هذا من البند بالدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وقام الباحث بحذف أي بند يكون إرتباطه بالمحور الذي ينتمي إليه أو بالدرجة الكلية للمقياس غير دال إحصائيا، وقد اسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن البيانات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح ارتباط بين كل بند ودرجة المحور بالدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية:

| المحاور      | البند | معامل الارتباط<br>بدرجة المحور | معامل الارتباط<br>بدرجة الكلية | المحاور            | البند | معامل الارتباط<br>بدرجة المحور | معامل الارتباط<br>بدرجة الكلية |
|--------------|-------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------|-------|--------------------------------|--------------------------------|
| ظروف العمل   | 01    | **0.31                         | **0.45                         | السياسة التعليمية  | 14    | **0.61                         | **0.72                         |
|              | 02    | **0.36                         | **0.31                         |                    | 15    | **0.49                         | **0.61                         |
|              | 03    | *0.19                          | **0.24                         |                    | 16    | **0.44                         | **0.51                         |
|              | 04    | **0.41                         | **0.25                         |                    | 17    | **0.27                         | **0.38                         |
|              | 05    | **0.31                         | **0.46                         |                    | 18    | **0.63                         | **0.76                         |
|              | 06    | **0.31                         | **0.62                         |                    | 19    | **0.45                         | **0.53                         |
|              | 07    | **0.47                         | **0.37                         |                    | 21    | **0.31                         | **0.38                         |
|              | 09    | **0.34                         | **0.25                         |                    | 25    | **0.37                         | **0.49                         |
|              | 11    | *0.22                          | **0.36                         |                    | 29    | *0.19                          | **0.27                         |
|              | 12    | **0.33                         | **0.49                         |                    | 33    | **0.46                         | **0.74                         |
|              | 23    | **0.29                         | **0.44                         | علاقات المهنية     | 34    | **0.31                         | **0.63                         |
| طبيعة العمل  | 24    | *0.22                          | **0.34                         |                    | 35    | **0.45                         | **0.68                         |
|              | 28    | **0.41                         | **0.29                         |                    | 36    | **0.48                         | **0.73                         |
|              | 32    | **0.38                         | **0.27                         |                    | 37    | **0.37                         | **0.60                         |
|              | 08    | **0.42                         | **0.49                         |                    | 38    | **0.42                         | **0.68                         |
|              | 13    | **0.46                         | **0.47                         |                    | 39    | **0.20                         | **0.55                         |
|              | 21    | *0.18                          | **0.38                         |                    | 40    | **0.29                         | **0.57                         |
|              | 22    | **0.29                         | **0.42                         | اللاميز وأول يومهم | 38    | **0.53                         | **0.39                         |
|              | 26    | **0.38                         | **0.50                         |                    | 41    | **0.38                         | **0.70                         |
| ضغوط الزائبي | 27    | **0.40                         | **0.62                         |                    | 42    | **0.46                         | **0.30                         |
|              | 30    | **0.55                         | **0.72                         |                    | 43    | **0.55                         | **0.42                         |
|              | 31    | **0.49                         | **0.61                         |                    | 44    | **0.50                         | **0.27                         |
|              | 47    | 0.12                           | 0.09                           |                    | 45    | **0.35                         | **0.70                         |
|              | 48    | 0.01                           | -0.15                          |                    | 46    | **0.43                         | **0.34                         |
|              | 49    | 0.17                           | *0.22                          |                    |       |                                |                                |
|              | 50    | 0.14                           | -0.15                          |                    |       |                                |                                |

\*\* دال عند: 0.01

\* دال عند: 0.05

ينتضح من خلال الجدول رقم (08) وجود علاقة ارتباطية تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين كل بند ودرجة المحور الذي ينتمي اليه، وبين كل بند والدرجة الكلية للمقياس الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي ما عدا محور ضغوط الراتب، الذي لم تكن له علاقة ارتباطية ونتائجه غير دالة احصائيا وهو ما استدعى حذف هذا المحور، ومنه يمكن القول بان هذا المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق.

الجدول رقم (09) يوضح ارتباط المحاور فيما بينها ومع الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية:

| المحور   | المحور 1 | المحور 2 | المحور 3 | المحور 4 | المحور 5 | المحور 6 | الكلية |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|
| المحور 1 | 01       | -        | -        | -        | -        | -        | -      |
| المحور 2 | **0.433  | 01       | -        | -        | -        | -        | -      |
| المحور 3 | **0.586  | **0.42   | 01       | -        | -        | -        | -      |
| المحور 4 | **0.521  | **0.41   | **0.34   | 01       | -        | -        | -      |
| المحور 5 | **0.388  | **0.31   | **0.29   | **0.25   | 01       | -        | -      |
| المحور 6 | 0.117    | 0.17     | 0.05     | 0.60     | 0.10     | 01       | -      |
| الكلية   | **0.794  | **0.70   | **0.73   | **0.57   | **0.55   | 0.34     | 01     |

من خلال الجدول رقم 09 والذي يبين ارتباط المحاور فيما بينها والدرجة الكلية حيث جاءت كل القيم دالة احصائيا عند 0.01 ما عدا المحور السادس الذي كانت قيمه غير دالة احصائيا مما استدعى حذفه .

#### الثبات :

ويقصد بثبات المقياس أن يعطي هذا المقياس نفس النتائج في حالة اعادة تطبيقه أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، وقد تحقق الباحث من ثبات مقياس الضغوط المهنية لدى المعلمين في الطور الابتدائي، من خلال حساب معامل الفا لكرونباخ .

الجدول رقم (10) يوضح الثبات عن طريق معامل الفا لكرونباخ لمقياس الضغوط المهنية:

| معايير المقياس     | بنود المحور                                 | معامل الفا لكرونباخ |
|--------------------|---------------------------------------------|---------------------|
| ظروف العمل         | 01-02-03-04-05-06-07-09-11-12-23-24-28-32 . | 0.77                |
| السياسة التعليمية  | 14-15-16-17-18-19-21-25-29 .                | 0.76                |
| طبيعة العمل        | 08-13-21-22-26-27-30-31 .                   | 0.78                |
| العلاقات المهنية   | 33-34-35-36-37-39-40 .                      | 0.85                |
| التلاميذ واوليائهم | 41-42-43-44-45-46 .                         | 0.78                |
| الدرجة الكلية      |                                             | 0.94                |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة معامل الفا لكرونباخ عالية في كل محاور مقياس مصادر الضغط المهني لدى معلمي الطور الابتدائي، كما ان قيمة معامل الفا لكرونباخ لجميع بنود هذا المقياس كانت عالية 0.94 ومن خلال هذه النتائج نستخلص بان معامل الثبات كان مرتفعاً .

#### معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس الضغوط المهنية :

تم التحقق من ثبات المقياس الضغوط المهنية عن طريق معاملي الثبات سبيرمان -براون، وكذا معامل الثبات لغاتمان والنتائج موضحة في الجدول أدناه :

#### الجدول رقم (11) نتائج معاملات الثبات التجزئة النصفية :

| معامل الثبات   | معامل ثبات سبيرمان -براون - | معامل غاتمان |
|----------------|-----------------------------|--------------|
| الضغوط المهنية | 0.92                        | 0.91         |

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن ثبات نتائج مقياس الضغوط المهنية باستخدام معامل سبيرمان -براون قدر بـ 0.92 وبعد تعديله عن طريق معادلة غاتمان وهو معامل ثبات مرتفع يجعل الباحث يطمئن على ثبات المقياس من اجل تطبيقه على عينة الدراسة الاساسية، اما ثبات نتائج المقياس باستخدام معامل غاتمان الذي يفترض تساوي التباين فقد بلغ 0.91 وهو معامل ثبات مرتفع يسمح للباحث بتطبيقه على العينة المدروسة.

#### 2-1-2- مقياس تحديد الحاجات الارشادية :

ويهدف إلى قياس الحاجات الارشادية لدى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي وقد تم بناء عباراته اعتماداً على التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغير الحاجات الارشادية مثل دراسة ودراسة امينة عباس كمال 2003 ودراسة حبيب بن صافي 2006 ودراسة حسين البيشي 2008 ودراسة ليلي مدور 2014 ودراسة سميرة بلخوخ 2015. ويتضمن المقياس 37 بنود موزعة على 04 محاور وهي كالاتي :

**البعد البيداغوجي :** والذي يتكون من 10 بند تحمل الارقام التالية : 02 - 03 - 06 - 07 - 12 - 22 - 25 - 30 - 32 - 35.

**البعد التكويني :** والذي يتكون من 04 بنود تحمل الارقام التالية : 01 - 05 - 19 - 28 - 36 .

**البعد الاداري :** والذي يتكون من 10 بنود تحمل الارقام التالية : 04 - 08 - 20 - 21 - 23 - 24 - 26 - 27 - 29 - 34.

**البعد النفسي الاجتماعي :** والذي يتكون من 11 بنود تحمل الارقام التالية : 09 - 10 - 11 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 26 - 33.

وفيما تخص طريقة تنقيط مقياس الحاجات الارشادية لدى معلمي الطور الابتدائي، فقد تم اتباع طريقة التدرج التجميعي ليكارت (likert) الثلاثي، حيث يتكون هذا السلم من ثلاث إجابات محتملة تتراوح بين عالية، متوسطة، قليلة. كما هو موضح في الجدول رقم (12) يوضح درجات مقياس ليكارت :

الجدول رقم (12): يوضح درجات مقياس ليكارت لمقياس الحاجات الإرشادية (likert):

| الاستجابة | عالية | متوسطة | قليلة |
|-----------|-------|--------|-------|
|           | 3     | 2      | 1     |

كما يمكن ان يصنف مستوى الحاجات الارشادية لدى معلمي الطور الابتدائي بعد جمع النقاط لمقياس في الحالتين التاليتين هما :

الحاجات الارشادية قليلة: يتحصل المستجيب على درجة تتراوح ما بين 37 إلى 74 نقطة.

الحاجات الارشادية عالية: يتحصل المستجيب على درجة تتراوح ما بين 75 إلى 111 نقطة.

- الخصائص السيكمترية:

الصدق:

أ: صدق المحكمين : قام الباحث بعرض أداة الدراسة الخاصة بالحاجات الارشادية لدى معلمي الطور الابتدائي على مجموعة من الأساتذة في علوم التربية وعلم النفس والقياس النفسي بالإطلاع على أداة الدراسة والحكم على مدى مناسبة بنود المقياس في قياس الغرض والهدف الذي اعدت من أجله، وقد تم الاخذ بأرائهم وإقتراحاتهم من حيث إعادة صياغة بعض العبارات وحذف العبارات التي ليس لها علاقة بمتغيرات الدراسة وإضافة بنود اخرى لم يصل اليها الباحث من قبل، مع العلم أن عدد البنود الأداة في صورته النهائية بلغ 37 بند.

الصدق الاتساق الداخلي وقد تم حساب هذا من الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط (pearson) بين كل بند ودرجة المحور الذي ينتمي اليه من جهة، وعلاقة هذا من البند بالدرجة الكلية لمقياس من جهة اخرى، ويتم حذف أي بند يكون إرتباطه بالمحور الذي ينتمي إليه أو بالدرجة الكلية لمقياس غير دال إحصائيا، وقد اسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن البيانات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13): يوضح ارتباط بين كل بند ودرجة المحور بالدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية.

| المحاور        | البند | معامل الارتباط<br>بدرجة المحور | معامل الارتباط<br>بدرجة الكلية | المحاور  | البند | معامل الارتباط<br>بدرجة المحور | معامل الارتباط<br>بدرجة الكلية |
|----------------|-------|--------------------------------|--------------------------------|----------|-------|--------------------------------|--------------------------------|
| التعليمي       | 02    | **0.51                         | *0.20                          | التعليمي | 01    | **0.59                         | **0.32                         |
|                | 03    | **0.48                         | *0.20                          |          | 05    | **0.50                         | **0.27                         |
|                | 06    | **0.57                         | *0.21                          |          | 19    | **0.49                         | *0.21                          |
|                | 07    | **0.53                         | **0.25                         |          | 28    | **0.63                         | **0.33                         |
|                | 12    | **0.60                         | **0.30                         |          | 36    | **0.66                         | **0.38                         |
| التعليمي       | 22    | **0.53                         | **0.26                         | الإداري  | 04    | **0.56                         | **0.47                         |
|                | 25    | **0.32                         | **0.37                         |          | 08    | **0.53                         | **0.46                         |
|                | 30    | **0.57                         | *0.21                          |          | 20    | **0.37                         | *0.23                          |
|                | 32    | **0.40                         | **0.27                         |          | 21    | **0.44                         | **0.33                         |
|                | 35    | **0.59                         | **0.30                         |          | 23    | **0.40                         | **0.36                         |
|                | 09    | **0.76                         | **0.49                         |          | 24    | **0.58                         | **0.49                         |
|                | 10    | **0.71                         | **0.45                         |          | 26    | **0.52                         | **0.46                         |
|                | 11    | **0.70                         | **0.42                         |          | 27    | **0.42                         | **0.33                         |
|                | 12    | **0.73                         | **0.47                         |          | 29    | **0.35                         | **0.34                         |
|                | 13    | **0.70                         | **0.44                         |          | 34    | **0.38                         | **0.37                         |
| النفسي اجتماعي | 14    | **0.74                         | **0.49                         |          |       |                                |                                |
|                | 15    | **0.60                         | **0.37                         |          |       |                                |                                |
|                | 16    | **0.65                         | **0.39                         |          |       |                                |                                |
|                | 17    | **0.31                         | *0.22                          |          |       |                                |                                |
|                | 18    | **0.76                         | **0.49                         |          |       |                                |                                |
|                | 26    | **0.68                         | **0.46                         |          |       |                                |                                |
|                | 33    | **0.65                         | **0.34                         |          |       |                                |                                |

\*\* دال عند: 0.01

\* دال عند: 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (13) وجود علاقة ارتباطية تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين كل بند ودرجة المحور الذي ينتمي اليه، وبين كل بند والدرجة الكلية لمقياس الحاجات الارشادية لدى معلمي الطور الابتدائي، ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الجدول رقم (14): يوضح ارتباط المحاور فيما بينها، ومع الدرجة الكلية لمقياس الحاجات الارشادية:

| المحور 1 | المحور 2 | المحور 3 | المحور 4 | الكلية |
|----------|----------|----------|----------|--------|
| 01       | -        | -        | -        | -      |
| **0.69   | 01       | -        | -        | -      |
| **0.66   | **0.39   | 01       | -        | -      |
| **0.61   | **0.46   | **0.92   | 01       | -      |
| **0.86   | **0.76   | **0.87   | **0.88   | 01     |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) ان الارتباط بين المحاور فيما بينها وبين الدرجة الكلية لمقياس كانت قيمه دالة عند 0.01 وكل قيمه ذات ارتباط قوي فيما بينها مما يسمح لنا بتطبيق المقياس. **الثبات:** ويقصد بثبات المقياس ان يعطي هذا المقياس نفس النتائج في حالة اعادة تطبيقه اكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، وقد تحقق الباحث من ثبات مقياس الحاجات الارشادية لدى المعلمين في الطور الابتدائي، من خلال حساب معامل الفا لكرونباخ .

جدول رقم (15) يوضح حساب معامل الفا لكرونباخ لمقياس الحاجات الإرشادية.

| محاور لمقياس     | بنود المحور                      | معامل الفا لكرونباخ |
|------------------|----------------------------------|---------------------|
| البيداغوجي       | 35-32-30-25-22-12-07-06-03-02    | 0.85                |
| التكويني         | 36-28-19-05-01                   | 0.98                |
| الاداري          | 34-29-27-26-24-23-21-20-08-04    | 0.83                |
| النفسي الاجتماعي | 33-26-18-17-16-15-14-13-11-10-09 | 0.96                |
| الدرجة الكلية    |                                  | 0.91                |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) ان قيمة معامل الفا لكرونباخ عالية في كل محاور لمقياس الحاجات الارشادية لدى معلمي الطور الابتدائي، كما ان قيمة الدرجة الكلية لمعامل الفا لكرونباخ قدرت بـ 0.91 ومن خلال هذه النتائج نستخلص بان معامل الثبات كان مرتقعا مما يسمح لنا بتطبيق المقياس.

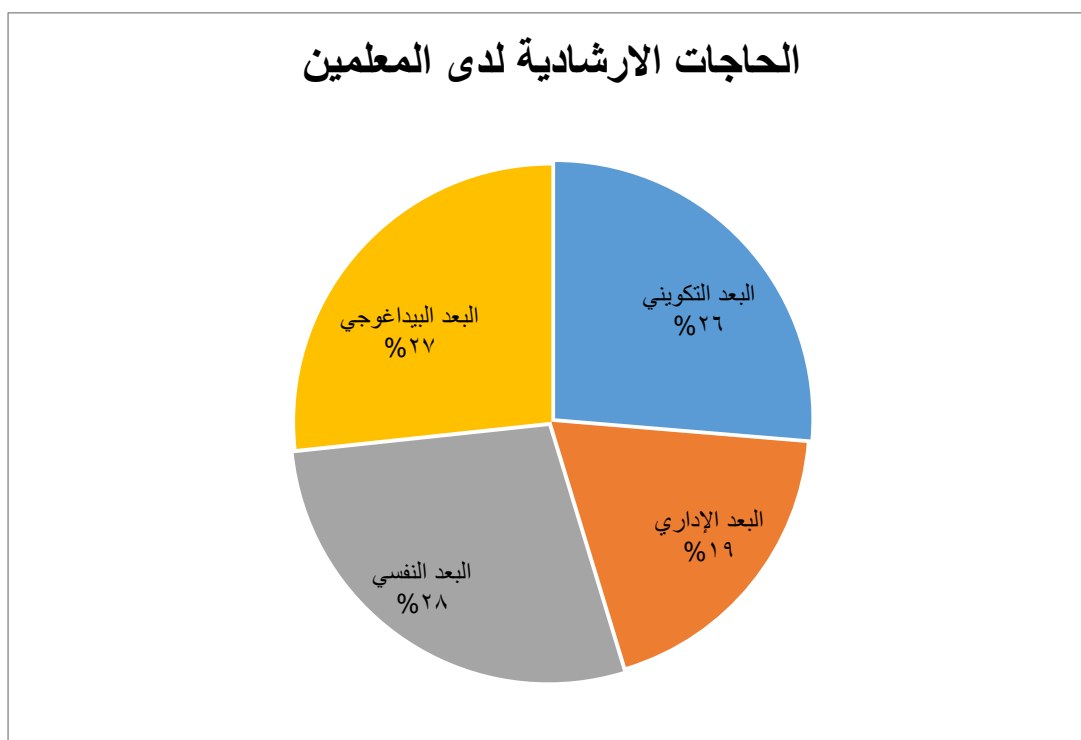
معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس الحاجات الارشادية:

الجدول رقم (16) نتائج معاملات الثبات التجزئة النصفية:

| معامل الثبات      | معامل ثبات سبيرمان -براون - | معامل غاتمان |
|-------------------|-----------------------------|--------------|
| الحاجات الارشادية | 0.93                        | 0.83         |

من خلال النتائج الموضحة في الجدول اعلاه نلاحظ ان ثبات نتائج مقياس الضغوط المهنية باستخدام معامل سبيرمان -براون قدر بـ 0.93 وهو معامل ثبات مرتفع يجعل الباحث يطمئن على ثبات المقياس من أجل تطبيقه على عينة الدراسة الاساسية، اما ثبات نتائج المقياس باستخدام معامل غاتمان الذي يفترض تساوي التباين فقد بلغ 0.83 وهو معامل ثبات مرتفع يسمح للباحث بتطبيقه على العينة المدروسة.

شكل رقم (08) يوضح نسبة الحاجات الارشادية لدى المعلمين في كل بعد:



2-1-3- المقابلة:

تعتبر المحادثة التي تتم بين شخصين والتفاعل الذي يحدث بينهما في مواجهة الموقف حيث يقوم المرشد باستثارت المعلومات لدى المسترشد والتي تكون حول أفكاره وآراءه ومعتقداته وتقنيدها وتحليلها من أجل الوصول بالمسترشد إلى التفكير بشكل جيد يسمح له بمزاولة مهامه وإدارة حياته بشكل منتظم وفعال .

وقام الباحث بتطبيق المقابلة من خلال إجراء :

#### أ- المقابلات الميدانية مع بعض مفتشي الطور الابتدائي:

تقييد المعلومات التي أدلى بها مفتشوا المدارس الابتدائية لبعض المقاطعات فيما يخص الحياة المهنية التي يعيشها المعلم أثناء العملية التعليمية والحصول على القوانين التشريعية ودليل المعلم وحدث المناشير الوزارية التي تنظم سير العملية التعليمية باعتبار المفتشين أول من يطلع على أحدث التغييرات والمستجدات في المنظومة التربوية ومن خلال هذا يجدر الأخذ بآرائهم وارشاداتهم واهم نصائحهم .

#### ب- المقابلات الميدانية مع معلمي الطور الابتدائي :

قام الباحث بتصميم دليل المقابلة الذي يضم مجموعة من الاسئلة التي قدمت لمعلمي الطور الابتدائي، للوقوف على آرائهم فيما يخص الحاجات الارشادية الخاصة بهم اثناء القيام بالعملية التعليمية. انظر الملحق رقم 03.

#### 3- البرنامج الارشادي:

##### 3-1. تعريف البرنامج الإرشادي

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه ذلك الخبرات المقدمة بطريقة بناءة، تهدف إلى مساعدة الآخرين على الوعي بأنفسهم، والتعرف على مشكلاتهم، ويتحقق ذلك من خلال الخبرات والتدريبات المنظمة، التي تمكنهم من التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة (عبد الجواد، 1994، ص87).

كما يعرف الدوسري (1985) البرنامج الإرشادي بأنه برنامج مخطط ومنظم على أسس علمية سليمة، يتكون من مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، تقدم هذه الخدمات بهدف تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني.

ويعرفه الحياتي (1998) بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة الإرشادي تمثل مجموعة من المحاضرات والمناقشات والأدوار التي يقوم بها المرشد لتحصين المسترشدين من بعض الأنماط السلوكية غير المقبولة، ويشمل جلسات إرشادية جماعية ولعب الأدوار (عربيان والزيودي، 2008، ص221).

وفي ضوء ما تقدم يعرف الباحث البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة بأنه "مجموعة من التدخلات الإرشادية تتضمن مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية المضبوطة والهادفة وضعت بشكل منظم ومخطط، تطبق خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية في فترة زمنية محددة وذلك بهدف خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي، بحيث يقوم البرنامج الارشادي على أسس وفنيات إرشادية التي تستخدم من أجل خفض الضغوط المهنية لدى المعلمين من خلال فهم المواقف التعليمية، وإعادة التكوين المعرفي للمعلومات والمدرجات وتعلم إستراتيجيات معرفية سلوكية والتدرب عليها ومن ثم تطبيقها في الواقع

المعاش ومن بين الإستراتيجيات المعرفية السلوكية: الاسترخاء، حل المشكلات، إعادة البناء المعرفي للأحداث الضاغطة.

### 3-2 - أهداف البرنامج الإرشادي:

يشمل البرنامج الارشادي مجموعة من الأهداف العامة والخاصة وهي:

#### ➤ الهدف العام:

يهدف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي إلى خفض الضغوط المهنية لدى المعلمين اللذين يدرسون في طور الابتدائي من خلال اكسابهم معارف ومهارات سلوكية انفعالية التي من شأنها ان تخفف الضغوط لديهم بحيث يبقى الهدف النهائي هو تعديل معارف المعلمين في طور الابتدائي ومنه تعديل سلوكياتهم مما يحقق لهم توازن وتوافق نفسي وضمان صحة نفسية جيدة ومنه تقديم عملية تعليمية في أحسن الظروف .

#### ➤ الأهداف الخاصة:

- 1) تقديم المعلومات والحقائق العلمية حول الضغوط المهنية للمعلمين وكيفية التعامل معها.
- 2) تبصير المعلمين بمختلف ردود الفعل النفسية الناتجة عن الضغوط المهنية والتخلص من المشاعر والإتجاهات السلبية، وآثارها على الصحة النفسية والجسمية وكيفية التعامل معها.
- 3) تزويد المعلمين بالأساليب المعرفية الإيجابية، كإعادة تقييم المواقف أو الأحداث الضاغطة من خلال إحلال أفكار ومعتقدات عقلانية وأفكار إيجابية محل الأفكار اللاعقلانية والسلبية .
- 4) تدريب المعلمين على مراقبة الأفكار السلبية لديهم التي من شأنها زيادة الضغط لديهم .
- 5) تدريب المعلمين على المهارات السلوكية الإيجابية للتعامل مع المواقف الضاغطة كالإسترخاء وحل المشكلات.

- 6) محاولة تلبية حاجات المعلمين إلى الدعم المعلوماتي من خلال المعلومات المقدمة على شكل محاضرات والحاجة إلى الدعم النفسي الاجتماعي من خلال ما يمنحه البرنامج الإرشادي من التنفيس الانفعالي والتعبير عن المشاعر والمشكلات وتقاسمها بين المجموعة الإرشادية.
- 7) تحقيق التفاعل الاجتماعي الفعال للمعلمين داخل المدرسة .

### 3-3- أهمية البرنامج الإرشادي:

تكمن أهمية البرنامج الإرشادي الحالي فيما يلي:

- في ضوء الأبحاث والدراسات السابقة التي اهتمت بالبرامج الارشادية المتمثلة في خفض الضغوط المهنية خاصة في المجال التربوي وبالتحديد فئة المدرسين في أهم اطوار العملية التعليمية وهو المعلم الطور الابتدائي، تبين -على حد علم الباحث- أن الدراسات في هذا المجال ضئيلة جدا على الصعيد العربي وخصوصا على الصعيد الجزائري، ولذا فقد صمم هذا البرنامج الإرشادي الحالي لهذه الشريحة في المجتمع ليقدم لهم الدعم والمساندة ولزيادة دافعيتهم في العملية التعليمية وخلق مواقف تعليمية إيجابية بهدف التخفيف من الضغوط المهنية أو التخلص منها.
- يساعد البرنامج الإرشادي الحالي المعلمين على مواجهة الضغوط المهنية من خلال تلبية حاجاتهم الإرشادية والمتمثلة في الحاجة إلى المعلومات وفهم المعلمين للمواقف التعليمية.
- يتميز البرنامج الإرشادي باستراتيجيات إرشادية متنوعة وذلك راجع إلى جمعه بين مختلف فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وبين فنيات الإرشاد النفسي الخاص بالمعلمين.

### 3-4- مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

إعتمد الباحث في تحديد محتوى البرنامج الإرشادي على عدة مصادر منها:

- (1) الإطلاع على الأدب النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة والمتمثل في الضغط المهني والإرشاد المعرفي السلوكي.
- (2) الإستفادة من الدراسات السابقة الأجنبية والعربية المتعلقة بموضوع الضغوط المهنية بشكل عام والبرامج الارشادية لدى المعلمين بشكل خاص .
- (3) تحديد الحاجات الإرشادية لدى المعلمين وذلك من خلال الدراسة الإستطلاعية الميدانية التي قامت بها الباحث.
- (4) الاستفادة من البرامج الارشادية في صياغة التقنيات وطريقة عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج .
- (5) استند الباحث في الاطار العام للبرنامج من أساليب وتقنيات الارشاد المعرفي السلوكي لكل من الإرشاد العقلاني الإنفعالي(إليس Ellis) والتدريب التحصيني ضد الضغوط (ميكينبوم Meichenbaum) وآرون بيك A-beck (1921). وبعض نماذج التدخلات الارشادية كنموذج (زيتلن ووليامز 1987, Zeiltin, Williams).

- إليس Ellis يرى أن الأفكار اللاعقلانية لها دور في التقييم المعرفي للأحداث الضاغطة ويعني ذلك أن الأفراد اللذين يحملون أفكار لا عقلانية وغير صحيحة عن أنفسهم وعن المحيط الذي يعيشون فيه فإنهم يقيمون الأحداث بأنها مهددة وضاغطة لهم.

- في حين يرى بيك أن تغيير الافتراضات والمعتقدات الخاطئة التي تعمل على بقاء الشعور بالضغط بحيث يهدف الإرشاد المعرفي إلى تغيير تفكير الأفراد عن طريق إستحداث معلومات خاطئة بمعلومات صحيحة وأكثر فاعلية.

- أما ميكنبوم Meichenbaum يرى أن الأحاديث السلبية تسهم بشكل دال في الشعور بالضغط والقلق وقد بين الدور المهم للأحاديث الداخلية الذاتية والتخيل بإستخدام التوجيه الذاتي الإيجابي بحيث أن مجمل الأحاديث الداخلية للذات تحدد الأفعال التي يقوم بها الفرد.

إن التعديل المعرفي السلوكي يهدف إلى إعادة البناء المعرفي للفرد من خلال إدراكه للعلاقة الموجودة بين أفكاره وإنفعالاته والسلوكات التي يتبناها خلال التعرض لأي موقف ضاغط. (يوسفي، 2012، ص428)

**نموذج زيتلن وآخرون (1987 Zeiltin, Et.al):** يصف النموذج كيفية تعامل الفرد مع الضغوط، ويركز على التقييم المعرفي وإعطاء الفرد الحدث معنى ودلالة، واستخدام الفرد الموارد المتاحة له للتعامل مع الأحداث المثيرة للتوتر والضغط من أجل الحفاظ على الشعور بالسعادة والراحة، ويضمن هذا النموذج أربع خطوات كما يلي:

➤ **الخطوة الأولى:** تقييم الفرد للحدث والموقف الضاغط وهذا التقييم يتأثر بقيم الفرد ومعتقداته التي كونها من خلال الخبرة والتجربة.

➤ **الخطوة الثانية:** اتخاذ الفرد القرار الذي يستند إلى توفر مصادر داخلية وخارجية لدى الفرد. وأكثر هذه المصادر حسما وخطورة هي توفر الدعم الاجتماعي والحالة الصحية والنفسية للفرد، ومعتقدات الفرد، وقيمه الشخصية، والموارد المالية، وأسلوبه في التعامل مع الضغوط.

➤ **الخطوة الثالثة:** قيام الفرد بالسلوك الذي يستند إلى القرار الذي اتخذه في الخطوة الثانية.

➤ **الخطوة الرابعة:** تقييم الفرد للسلوك الذي قام به، والجهود التي بذلها للتعامل مع الموقف الضاغط. ويستند التقييم إلى مدى نجاح وفاعلية السلوك في التعامل مع الضغوط، وتحقيق التوازن بين الموارد المتاحة للفرد والمتطلبات البيئية المفروضة عليه.

وعلى الرغم من أن هذا النموذج تم وصفه وتصويره في أربع خطوات منفصلة ولكن لابد من التوضيح أنه ليست هناك خطوة مستقلة بمفردها عن الخطوات الأخرى، فهناك صلة مستمرة بين الخطوات، وأي خطوة لها نتائج تؤثر على الخطوات الأخرى (باشا، 2017، ص 316).

**4- تحديد الخدمات الإرشادية للبرنامج:** هي الخدمات التي تتدرج ضمن خدمات الإرشاد النفسي عموماً وتنقسم إلى :

- **خدمات إرشادية معرفية سلوكية:** وتقوم على مساعدة أفراد العينة على إعادة البناء المعرفي وتعديل الأفكار السلبية والسلوكيات الخاطئة عند التعرض للمواقف الضاغطة من أجل تحقيق توازن نفسي وصحة نفسية جيدة.

- **خدمات إرشادية وقائية :** تهدف هذه الخدمات إلى تعديل السلوك عن طريق تعديل الأفكار والتدريب على سلوكيات ملائمة تتوافق مع الموقف الضاغط ومدى إستمرارية هذه السلوكيات ومحاولة تعميمها على باقي المواقف وظهور أثر التدريب خارج الجلسات .

- **خدمات إرشادية للتخفيف من الإنفعالات:** وتقوم على التخفيف من شدة الإنفعالات التي تحدث نتيجة للموقف الضاغط وما ينجر عنه من عدم القدرة على إخراج الطاقات السالبة وعدم القدرة على التنفيس الإنفعالي من خلال التعبير عن المشاعر التي يحس بها أفراد المجموعة الإرشادية.

**الفنيات الإرشادية المستخدمة:**

➤ **المحاضرة المبسطة:**

تستخدم المحاضرة كوسيلة لتوصيل المعلومات والتأثير في الآخرين، وتستخدم كفنية إرشادية في الإرشاد الجماعي من أجل الربط بين الجلسات الإرشادية، إقناع الأعضاء بشيء ما، الإيحاء للأعضاء بفعل شيء ما، وتلخيص نتائج الجلسة (سعفان، 2006 ص36).

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في هذا البرنامج الإرشادي في تقديم معلومات مبسطة وبعبارات تتناسب مع الضغوط المهنية وكيفية التعامل معها وعن معنى الضغوط المهنية، أنواعها، مصادرها، أعراضها والآثار السلبية التي تتجم عنها وكذلك عرض معلومات عن مختلف الإستراتيجيات الإرشادية التي تهدف إلى خفض الضغوط المهنية مثل تعديل المحتوى المعرفي للأحداث الضاغطة، الإسترخاء وحل المشكلات.

### ➤ المناقشة الجماعية والحوار:

تعمل المناقشة الجماعية على نقد المستمر للأفكار الخاطئة، مع إقناع المسترشد بتلك الأخطاء، وهو ما يساعد الفرد على إكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة، ويتمكن من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، وإكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه النفسي والاجتماعي (كامل، 2005، ص 583) .

ويتضمن الحوار والنقاش الجماعي المشكلات المشتركة لأعضاء المجموعة الإرشادية التي يتم طرحها بأسلوب يستثير الأعضاء فمن مستمع إلى معلق، إلى محاور، إلى معترض. للمشاركة والتفاعل الإيجابي وتحقيق أكبر قدر من الحيوية وضمان المشاركة الفعالة من جانب افراد المجموعة التجريبية. وتفيد فنية المناقشة الجماعية في تبادل الرأي حول موضوع المحاضرة بين الباحث والمعلمين من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنها تفيد المعلمين بعضهم ببعض، وبهذا فإن المادة العلمية للمحاضرة تصبح موضوع حوار ونقاش.

### ➤ التنفيس الإنفعالي:

هو أسلوب هام في عملية الإرشاد النفسي، ويقصد به تنفيس وتفرغ المسترشد عن المواد المشحونة إنفعالياً، حتى يتمكن من التعامل مع الناس ويشق طريقه في الحياة. فالتطهير الإنفعالي بمثابة المحاولة الأولى، المنظمة لعلاج الاعراض عن طريق الوسائل النفسية (كاشدان، 1988، ص 190).

ويقوم هذا الأسلوب على تعليم المسترشد أن يعبر عن المشاعر التي يحس بها وبصورة تلقائية وبكل حرية وأن يعبر أيضا عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه بطريقة كلامية. لأن سبب التوترات يرجع إلى خبرات سيئة مر بها المسترشد تم كبتها وقمعها اثناء حدوثها، والتنفيس يؤدي إلى إزالة التوتر المرتبط بها (سفيان، 2004).

وقد استخدمت فنية التنفيس الإنفعالي في هذا البرنامج لإعطاء فرصة للمعلمين للتعبير عن الإنفعالات، الحاجات، المشكلات والضغوطات التي يعانيها المعلمون اثناء تواجدهم في المدرسة.

### ➤ التغذية الرجعية:

تستخدم هذه الفنية خلال كل جلسة إرشادية بهدف مراجعة أو التذكير بمواضيع الجلسة السابقة وربطها بمواضيع الجلسة الآتية وكذلك من أجل التأكد من فهم المعلمين لما يقدم لهم خلال كل جلسة إرشادية.

### ➤ الواجبات المنزلية:

وهي تمكين الفرد من الاستفادة مما تعلمه أثناء الجلسات، ليطبقها في حياته اليومية بشكل معتاد حتى تصبح جزءا من نشاطه وسلوكياته اليومية (البطنيجي، 2014، ص 63).

بحيث تعتبر تكليفا للمعلمين بمجموعة من الأعمال أو النشاطات عقب كل جلسة إرشادية، والتي يتم تحديد محتواها حسب الجلسات وتكون مرتبطة بموضوع الجلسة فالمهارات التي تعلمها المعلمون لا بد لهم من التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية داخل البيئة المدرسية التي يتواجد بها المعلمون، وتدريبهم على التصرف تجاه المواقف الضاغطة بطريقة مختلفة، واستخدام طرق جديدة ناجحة وفعالة.

فهي تستخدم لتحسين إدراك الأفكار الآلية وعلاقتها بردود الفعل الإنفعالية، كما انها تعطي فرصة للعميل لممارسة مهارات جديدة، ويتبنى وجهات نظر عقلانية ومنطقية، لمعرفة أفكاره المختلفة واتجاهاته الغير عقلانية ثم يعمل على تعديلها (غربي، 2014، ص 63).

### ➤ التعزيز:

ويتم في كل جلسة من خلال: تقديم الشكر، الثناء على المداخلات، والتعاون والتفهم والاستنتاج المنطقي والوصول إلى حلول بديلة التي يقترحها أي عضو، وتشجيع المعلمين على الحديث والقيام بالواجبات المنزلية والتأكيد على إمكانية الحصول على نتائج إيجابية من المشاركة في البرنامج الإرشادي وإمكانية خفض الضغوط المهنية لديهم وتشجيعهم على أي سلوك إيجابي. فمن أنواع التنافس الحميد القيام بتدعيم الأفراد ومدحهم عندما تصدر منهم استجابات جيدة، كالقيام بالواجبات المنزلية التي تعطى لهم أو غيره (عبد الستار، 1988، ص ص 284-285)

ويتمثل المضمون لهذه الفنية في تقديم الثناء والمدح للمعلمين على الإجابات الصحيحة والإستجابات الملائمة أثناء النقاش، والهدف من استخدام هذه الفنية هو حث المعلمين على التفكير السليم والسلوك المرغوب فيه بحيث يصبح جزءا من حياتهم.

### ➤ النمذجة:

تقوم النمذجة على إتاحة نموذج سلوكي مباشر أو ضمني (تخيلي) للمسترشد، ويكون الهدف منا توصيل معلومات حول نماذج السلوك المعروض للمسترشد بهدف إحداث تغيير ما في سلوكه، وذلك سواء باكتسابه سلوكا جديدا أو زيادة أو نقص سلوك موجود. ويمكن تنفيذ هذه الفنية من خلال عدة طرق منها تقديم السلوك أو النموذج في عرض حقيقي، أو من خلال طريق التخيل، أو المشاهدة السينمائية، أو الفيديو، ويمكن عن طريق المشاركة في أداء السلوك بعد ملاحظة القدوة (عزة، 2003، ص 181).

وتستخدم النمذجة في البرنامج الإرشادي الحالي من خلال ملاحظة عرض نموذج معين لسلوك إيجابي مثلا قيام الباحث بسلوك الإسترخاء العضلي حيث يقوم المعلمون بملاحظة سلوك الباحث أولا ثم تقليد السلوك إلى غاية إكتسابه.

#### ➤ طرح الأسئلة:

تتضمن هذه الفنية أسلوب طرح الأسئلة الذي من شأنه مساعدة المعلمين في عملية التفكير الجيد والفعال، ويشجعهم على التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحلول لمشكلاتهم بدلا من تلقي المعلومات والنصائح فقط، وهذا يحقق المشاركة الإيجابية الفعالة بين الباحث والمعلمين ويساهم في جعل التوجيه والحوار بناءا ويكون بشكل جيد يتم بين طرفي العملية الإرشادية.

#### ➤ فنية الدحض :

تتضمن فنية الدحض من خلال مناقشة الباحث لافراد المجموعة التجريبية بحيث يتم مناقشة أفكار المعلمين اللاعقلانية واللامنطقية وأثبت كيف تؤثر الأفكار التي يحملها الفرد على نمط سلوكه وحثهم عن التخلص والتخلي عن هذه الأفكار، ومحاولة تغييرها بأفكار أخرى منطقية مقبولة في الوسط المهني. فبعض الأفراد يؤمنون ويتمسكون ببعض المعتقدات والأفكار الغير عقلانية حيث ينتج عنها مشاعر إنهزامية ومدمرة للذات مما يجعلهم غير منسجمين مع الواقع. وهنا يأتي دور الباحث في توضيح أن معتقداتهم الغير عقلانية بأنها غير صادقة والاستمرار في التمسك بهذه الأفكار يشكل الآلام التي لا مبرر لها (العقاد، 2001، ص 54) وهي هجوم المرشد على أفكار المسترشد اللاعقلانية واللامنطقية، وحثه على التخلي عنها، واستبدالها بأفكار أخرى منطقية (الصهقان، 2005، ص 37) .

#### ➤ لعب الدور:

ويتمثل مضمون هذه الفنية من خلال تمثيل الدور لمواقف حياتية عاشها المعلمون سابقا ثم إعادة استرجاعها في الموقف التدريبي، الهدف من هذه التقنية تعليم المعلمين كيفية استخدام مهارات وفنيات معرفية سلوكية من أجل تجنب الضغوط المهنية اثناء العملية التعليمية وكيفية مواجهة الموقف الضاغط من خلال ما اكتسبوه في الجلسات الإرشادية.

### ➤ أحاديث الذات:

■ ويتمثل مضمون هذه التقنية في تشجيع المعلمين للتعرف على العبارات الذاتية التي يتحدثون بها عندما يقعون في موقف ضاغط مع تحديد العبارات السلبية منها واستبدالها بعبارات ذاتية إيجابية والتي تكون مفيدة في بناء الثقة النفسية ومواجهة الضغوط المهنية.

### ➤ ضبط الذات:

وتتمثل هذه الفنية في المراقبة الذاتية للأفكار وردود الأفعال والسلوكيات الناتجة عن الإنفعالات لأفراد المجموعة الإرشادية أثناء تعرضهم لموقف ضاغط داخل المحيط المدرسي.

### ➤ الإسترخاء:

ويعرفه "رزق سعد وعبد الله عبد الدايم" في موسوعة علم النفس بأنه الطريقة التي تتيح للمسترشد ان يتدرب على اراحة عضلاته، فالاسترخاء التدريجي للعضلات يؤدي إلى زوال الآثار التي يخلفها النشاط الذهني، وتتركها الاضطرابات الانفعالية، كما يؤدي إلى تلاشيها بصورة تدريجية. (غربي، 2014 ص289) فيعتبر التدريب على الاسترخاء جزءا ذا أهمية ليس فقط التفجير الداخلي، ولكن أيضا عند أداء مهام الواجب المنزلي حيث يزيد من قدرة العميل على التركيز وتحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لديه، بالإضافة لاستخدامه في جلسات الارشادية لتهيئة العميل للتركيز فيما يتم خلال الجلسة.

(الزهران، 2004، ص86)

### ➤ حل المشكلات:

ويتمثل مضمون هذه الفنية في تدريب المعلمين على مهارات حل المشكلات وممارستها وتطويرها من خلال تحديد طبيعة المشكل ومحاولة إيجاد حل ممكن والاختيار الأنسب للحلول دون أي تكليف أو أي جهد وفي اقل وقت ممكن لكي تصبح جزءا من ردود الفعل لديهم اثناء الاستجابة للمواقف .

الأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي :

خلال تنفيذ البرنامج تم إستخدام عدة أدوات وهي :

دفتر ملاحظات

أقلام

أوراق بيضاء

الحاسوب

جهاز عرض

مطوية

صبورة

ملف المشاركة

التعزيز المعنوي: بتقديم شهادة مشاركة منحت للمعلمين المشاركين.

#### 5 - مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي وفق المراحل التالية:

#### أولاً: مرحلة ما قبل تطبيق البرنامج

1) الترخيص للقيام بالدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية لولاية الوادي، انظر الملحق (02)، وذلك

من أجل إختيار العينة المناسبة للدراسة ومن أجل تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية.

2) تطبيق القياس القبلي لمقياس الضغوط المهنية على عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين

متجانستين، مجموعة أولى تجريبية يطبق عليها البرنامج الإرشادي، ومجموعة ثانية ضابطة لا يطبق عليها

البرنامج الإرشادي.

3) تحديد تاريخ ومكان إجراء الجلسات الإرشادية.

#### ثانياً: مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي:

- الترحيب والثناء على المشاركين في البرنامج الإرشادي

- معالجة الموضوع الرئيسي لكل جلسة

- التغذية الرجعية ومراجعة الواجب المنزلي .

- إنهاء الجلسة

- استغرق زمن تنفيذ البرنامج (12) جلسة في مدة (06) أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع، مدة كل

جلسة الواحدة ما بين (60 إلى 90 دقيقة).

#### ثالثاً: مرحلة تقييم البرنامج

- تطبيق القياس البعدي لمقياس الضغوط المهنية بعد الإنتهاء من الجلسات الإرشادية للبرنامج

الإرشادي على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

## 6- عرض الجلسات الإرشادية:

### الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: تقديم البرنامج الإرشادي

أهداف الجلسة:

1 التعرف بين الباحث وأفراد المجموعة الإرشادية وتبادل بعض المعلومات الشخصية وبناء التحالف

الإرشادي .

2 التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه وأهميته.

3 التعريف بالبرنامج الإرشادي من حيث خطواته ومدته ومواعيد الجلسات ومدتها ومكان إنعقادها.

4 تأهيل أفراد مجموعة البحث للدخول في البرنامج

5 تشجيع كل فرد على ضرورة التعبير عن مشكلاته والطرق التي يتعامل بها معها.

الفنيات الإرشادية المستخدمة:

1- المحاضرة: حيث تتمثل هذه التقنية في تقديم المعلومات للمعلمين المشاركين في البرنامج الإرشادي

حول مضمون البرنامج الإرشادي، أهدافه، أهميته، خطوات إجرائه ومواعيده والإلتزام بالقواعد التنظيمية.

2- الحوار والمناقشة الجماعية: حيث تسمح هذه التقنية بتحقيق قدر من التعرف وخلق جو الألفة

والمودة والتقبل بين المعلمين، إضافة إلى معرفة تطلعات المعلمين للبرنامج الإرشادي وتحفيزهم على إقتراح

الأهداف المرجوة من البرنامج الإرشادي.

3- التنفيس الإنفعالي: وذلك من خلال السماح للمعلمين بالتعبير عن الضغوطات التي يواجهونها أثناء

العملية التعليمية.

4- التعزيز: حيث يتم خلال الجلسة الإرشادية الثناء أو المدح لكل مداخله أو سلوك إيجابي يصدر عن

المعلمين المشاركين في البرنامج .

5- طرح الأسئلة: وهذا من خلال إثراء النقاش يتم التعرف والتدرج في المعارف حول المواقف الضاغطة

للمعلم بهدف مساعدة المشاركين في إعادة النظر للتوقعات الخاطئة وتصحيحها.

الوسائل المستخدمة:

1- إستمارة المشاركة: تحتوي هذه الإستمارة على بعض البنود الخاصة بالمشاركة بالبرنامج الإرشادي

ومن خلالها يعقد الإتفاق بين الباحثة وبين كل معلمة مشاركة في البرنامج الإرشادي على الإلتزام بقواعده.

2- جهاز كمبيوتر وجهاز عرض

### 3- المطوية

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

#### الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: التعريف بالضغوط المهنية

أهداف الجلسة:

1. إكساب المعلمين الحقائق العلمية حول الضغط المهني .
2. مساعدة المعلمين في كيفية البحث عن المعلومات حول الضغط من مختلف المصادر .
3. تصحيح المعلومات الخاطئة حول الضغط المهني .
4. أعراض الضغوط (الفيزيولوجية المعرفية السلوكية والإنفعالية ) وآثارها السلبية. .

#### الفنيات الإرشادية المستخدمة:

- 1- المحاضرة: يتم من خلال هذه التقنية تقديم المعلومات للمعلمين بطريقة مكتوبة ومسموعة ومرئية حول تعريف الضغط، أعراضه، أسبابه وطرق علاجه.
- 2- الحوار والمناقشة الجماعية: تسمح هذه التقنية بإعطاء فرصة لكل معلم بإبداء تصورات له لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها. ومن خلال هذه التقنية يتم تصحيح المعتقدات والمعلومات الخاطئة لدى المعلمين حول مفهوم الضغط .
- 3- التعزيز: حيث يتم خلال الجلسة الإرشادية استخدام التعزيز الإيجابي وذلك بتقديم التأييد والثناء والشكر على كل مداخله أو سلوك إيجابي .
- 4- التنفيس الإنفعالي: يتم من خلاله إتاحة الفرصة للمشاركين للحديث عن مصادر ومسببات الضغط المهني لديهم ووصف مشاعرهم وردود أفعالهم والأفكار التي تكون لديهم أثناء تعرضهم للعامل الضاغط.
- 5- الواجب المنزلي: تعمل الواجبات المنزلية على ربط موضوعات الجلسة السابقة بموضوعات الجلسة القادمة وتكون بمثابة همزة وصل بين كل حصة والحصة التي تليها وتستعمل هذه التقنية من أجل بذل جهد من طرف المعلمين في البحث عن معلومات أكبر حول الضغط المهني ومسبباته .

### الوسائل المستخدمة:

1- جهاز كمبيوتر: يتم استخدامه من أجل عرض المحاضرة المتعلقة (بالضغط المهني، أعراضه، أسبابه، آثار المترتبة عنه).

2- المطوية: وهي ورقة تحتوي على ملخص المحاضرة الخاصة بالضغط المهني.

زمن الجلسة: ساعة و30 دقيقة.

تقييم الجلسة: التطلع لمدى معرفة إكتساب المعلمين المعلومات الخاصة بالضغوط المهنية وكيفية

التعامل معها بشكل يسمح للمعلمين بممارسة عملهم بشكل يضمن العملية التربوية في شكل جيد وفعال.

### الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: معرفة النفس والوعي بالواقع

أهداف الجلسة:

- 1- التبصر بمسببات الضغوط.
- 2- شرح أبعاد الضغوط المهنية
- 3- التعرف على أعراض الضغوط المهنية (المعرفية، السلوكية والإنفعالية) وآثارها السلبية على المعلمين.
- 4- النظر في الإستعدادات والقدرات الشخصية للمعلم.
- 5- التبصر بالواقع والرغبة في المساعدة الإرشادية.

الفنيات الإرشادية المستخدمة:

- 1- المحاضرة: حيث يتم من خلالها عرض مادة علمية وتقديم شروحات وافية عن موضوع الضغوط المهنية، أنواعها، أعراضها وآثارها السلبية وأساليب التعامل معها.
- 2- الحوار والمناقشة الجماعية: حيث يتم من خلالها فسح المجال للمعلمين بتبادل الأدوار من مستمع إلى مناقش وتبادل المعلومات والخبرات، كما تسمح في المقابل بشرح أو توضيح الأجزاء الغامضة والإجابة على الأسئلة المطروحة.
- 3- التنفيس الإنفعالي: فسح المجال للمعلمين المشاركين في البرنامج الإرشادي للتعبير عن مشاعرهم والتعبير عن المشكلات التي صادفوها داخل المحيط المدرسي وهذا من خلال إدراك الواقع المعاش والتبصر بالقدرات التي يتمتع بها كل عضو مشارك.
- 4- التغذية الراجعة: وتستعمل هذه التقنية لمراجعة ما تم إنجازه في الجلسة السابقة وربطه بموضوع الجلسة الحالية.
- 5- الواجب المنزلي: وهو تكليف المعلمين بوصف قدراتهم وإستعداداتهم وضرب مثال من الواقع لموقف الضاعط داخل المحيط المدرسي وطريقة تفكيرهم وأساليب التعامل معه وأهم النتائج المترتبة عن هذا الحدث.

الوسائل المستخدمة:

1- جهاز كمبيوتر.

2- المطوية: تحتوي على ملخص عن موضوع المحاضرة .

زمن الجلسة: ساعة ونصف.

تقييم الجلسة: تقييم الجلسة الإرشادية بمعرفة مدى إستجابة افراد المجموعة الإرشادية للمعلومات

المقدمة إما بالإيجاب أو السلب.

- البحث الدائم والمستمر عن المعلومات التي تفيد في تطوير الشخصية ومعرفة أهم القدرات والإستعدادات

التي تكون أثناء حدوث الموقف الضاغط .

- إنهاء الجلسة الإرشادية بالثناء على المعلمين مع تذكيرهم بضرورة إنجاز الواجب المنزلي وموعد

وموضوع الجلسة القادمة.

### الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: الوعي بالحوار الذاتي .

أهداف الجلسة:

1. التعريف بمعنى الحوار الذاتي
2. دور العبارات السلبية في زيادة الشعور بالضغط أثناء الموقف الضاغط.
3. تعديل الحديث الذاتي السلبي إلى حديث إيجابي من أجل عدم الوقوع في دائرة الضغط
4. تحديد المواقف الضاغطة التي يمر بها المعلمين أثناء تعرضهم لمختلف المواقف ورصد أحاديثهم السلبية التي تختلج أفكارهم وما يريدون القيام به لتفادي الضغوط مهما كانت أشكالها وأنواعها.
5. التدرب بشكل أكبر والتمكن من تحديد الأفكار اللاعقلانية وحديث النفس الذي يزيد من حدة الضغط

الفنيات الإرشادية المستخدمة:

- 1- المحاضرة: يعمل الباحث على توضيح أهمية الحوار الذاتي والإستجابات التي تتبع البناء المعرفي للفرد الذي يوجه الحوار الذاتي أو الأفكار المصاحبة لوقوع مشكل ما وكذا التأكيد على إكتسابه للمراقبة الذاتية للأفكار والمشاعر.
- 2- الحوار والمناقشة الجماعية: يفسح الباحث المجال لكل معلم أن يعلق أو يناقش أو يطرح تساؤلات حول موضوع المحاضرة كما تسمح هذه التقنية بالتأكد من فهم المعلمين للمعلومات التي قدمت في المحاضرة ومناقشة النقاط الغامضة فيها.
- 3- طرح الأسئلة: تتضمن هذه الفنية طرح الأسئلة حول الحوار الذاتي الذي من شأنه إستثارة عملية التفكير الجيد والفعال، من خلال كيفية تعديل الأفكار إلى عبارات توافقية تؤكد كفاءة الفرد.
- 4- التعزيز: وذلك بتشجيع المعلمات على عرض المواقف التي تعرض لها المعلمين وطرح تلك التساؤلات والأحاديث التي راودتهم وكيفية مواجهتها من خلال تأييد والثناء على كل مداخله أو سلوك إيجابي.
- 5- التغذية الراجعة: معرفة أهم النقاط والمحاور التي إستفاد منها المشاركون والأساليب التي تم إستخدامها لتقصير دائرة الصراع والضغط لدى المعلمين أثناء حديث النفس أو الحوار الذاتي .
- 6- الواجب المنزلي: وهو تكليف المعلمين بحصر وتسجيل مشكلة التي عايشوها في إحدى المواقف الضاغطة داخل المدرسة وتدوينها على ورقة خاصة وتصغيرها أثناء حوار الذات ومناقشتها في الجلسة المقبلة.

الوسائل المستخدمة:

1- جهاز كمبيوتر

2- المطوية: تحتوي على ملخص المحاضرة.

زمن الجلسة: ساعة ونصف.

تقييم الجلسة:

- حصر أهم الأحاديث الذاتية السلبية من أجل فهمها والتغلب عليها من خلال ما سيتم تعلمه في الجلسات الإرشادية المقبلة.
- البحث الدائم والمتواصل عن المعلومات التي تبين آثار الحوارات الذاتية السلبية في مختلف المواقف.
- شكر المعلمين المشاركين في البرنامج الإرشادي على حسن تفاعلهم خلال الجلسة الإرشادية وفي الأخير تذكير بموعد وموضوع الجلسة القادمة.

### الجلسة الخامسة

**عنوان الجلسة:** التعديل المعرفي للموقف الضاغط .

**أهداف الجلسة:**

1. شرح أنماط التفكير المختلفة والتركيز على الخاطئة منها، بحيث أن الفرد يتصرف حسب ما يحمله هو من أفكار وليس حسب ما يتطلبه الموقف.
2. شرح أخطاء الفهم والتفسير التي تحدث للفرد مما يشوه صورة الواقع، بحيث يسبب اضطرابات سلوكية كالمبالغة في تضخيم موقف معين أو التعميم .
3. أخطاء الحكم المسبق والإستنتاج أثناء حدوث الموقف الضاغط .
4. الرغبة في تسيير الأمور من منظور ذاتي كما يحبه المعلم، وعدم القدرة على التحمل والتصرف بإندفاعية دون مراقبة الأفعال والعواقب التي تؤول اليها مثل هذه التصرفات .
5. دحض الأفكار التي لا تسمح بإستخدام المرونة اثناء حدوث الموقف الضاغط وضبط النفس بالنسبة المعلمين والتصرف بحكمة وموضوعية أثناء تواجدهم بالمدرسة.

### الفنيات الإرشادية المستخدمة:

- 1- **المحاضرة:** يتم من خلالها شرح المعلومات حول أهم الأفكار والمعتقدات السلبية في إدراك المواقف الضاغطة وأساليب دحض هذه الأفكار اللاعقلانية بشكل إيجابي وفعال.
- 2- **الحوار والمناقشة الجماعية:** حيث يتم تبادل الآراء بين المعلمين حول مجموعة المشكلات التي تجعلهم مضغوطين اثناء تواجدهم بالمدرسة بالإضافة إلى إثراء الحوارات والنقاشات بين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- 3- **التعزيز:** يثني الباحث بالمدح والشكر والثناء على كل متدخل وذلك من أجل تشجيعهم وتحفيزهم أكثر على المشاركة في الجلسة الإرشادية.
- 4- **الواجب المنزلي:** تكليف المعلمين بمراجعة ما تم إكتسابه من معلومات أو أفكار خلال الجلسة الإرشادية وتطبيقه على الواقع أثناء العملية التعليمية أو اثناء تواجدهم داخل المحيط المدرسي.

### الوسائل المستخدمة:

- 1- **جهاز كمبيوتر:** بحيث يتم عرض بعض النماذج أو الحالات في مواقف ضغط مختلفة وأهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون وكيفية التعامل معها.
  - 2- **المطوية:** تحتوي على ملخص لأهم العناصر التي تناولتها المحاضرة حول المواقف الضاغطة أثناء العملية التعليمية وأهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون وبعض الحلول المقترحة للحد من شدتها.
  - 3- **استمارة تقييم الجلسة الإرشادية:** تحتوي هذه الإستمارة على عدة عناصر خاصة بمضمون الجلسة الإرشادية ومجرباتها وملاً هذه الإستمارة من أجل تقييم العناصر الإيجابية والسلبية لكل جلسة من طرف المعلمين.
- زمن الجلسة:** ساعة ونصف.
- تقييم الجلسة:** تقييم جوانب الجلسة الإرشادية والتوقعات المرجوة من الجلسات القادمة وذلك من خلال ملاً استمارة تقييم الجلسة.
- البحث الدائم والمستمر عن المعلومات التي تفيد في التعامل مع الضغوط المهنية التي تكون أثناء وبعد العملية التدريسية داخل المدرسة .
  - إنهاء الجلسة الإرشادية بالثناء على المعلمين مع تذكيرهم بضرورة إنجاز الواجب المنزلي وموعد وموضوع الجلسة القادمة.

### الجلسة السادسة

**عنوان الجلسة:** التدريب من خلال التعرض داخل الجلسة.

**أهداف الجلسة:**

- 1- فهم الأفراد للإستراتيجيات المعرفية السلوكية وإمكانية تطبيقها عند التعرض للموقف الضاغط.
- 2- تعريض أفراد المجموعة الإرشادية لموقف ضاغط إفتراضي وكيفية التعامل معه مستخدما المهارات التي تم تعلمها من الجلسات الإرشادية السابقة.
- 3- مناقشة نقاط القوة والضعف أثناء مواجهة الموقف الضاغط.
- 4- التعرف على ردود أفعال المشاركين نحو الموقف الضاغط وكيفية التعامل معه.

**الفنيات الإرشادية المستخدمة:**

- 1- **لعب الدور:** يطلب من المشاركين التعامل مع موقف ضاغط إفتراضي وتوضيح كيفية التعامل معه مستخدمين المهارات التي تم إكتسابها في الجلسات السابقة كما يقوم الباحث بإفتراض موقف ضاغط وإعطاء تقنيات التعامل التي يجب إستخدامها في التعامل مع هذا الموقف.
- 2- **الحوار والمناقشة الجماعية:** وذلك من خلال فتح المجال للمعلمين للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة حول التعامل مع الموقف الضاغط والتأكد من فهم المعلمين للمهارات والفنيات التي تم إستخدامها .
- 3- **النمذجة:** بحيث يقوم الباحث بدور أحد المشاركين الذي تعرض إلى موقف ضاغط سابقا وتوضح المهارات التي إستخدمتها لمواجهة هذا الموقف اللذي لم يستطع فيه هذا المعلم أن يتعامل معه في وقت سابق ويقوم المعلم بدوره بتبني سلوك الباحث.
- 4- **التعزيز:** التعزيز الإيجابي والمتمثل في الشكر والمدح والتشجيع لكل معلم مشارك في الجلسة الإرشادية.

- 5- **التغذية الرجعية:** وهي تذكير لما تم إنجازه في الجلسات السابقة وإكتشاف نقاط القوة والضعف أثناء مواجهة الموقف الضاغط وردود الأفعال الناتجة عن هذا التعامل .
- 6- **الدحض :** بحيث يقوم الباحث بالتنويه على رفض الأفكار والمعتقدات الخاطئة حول عدم القدرة على مواجهة الموقف الضاغط وإستبدالها بأفكار إيجابية تزيد من ثقة المعلمين بقدراتهم في التعامل مع أي موقف مهما كان شكله داخل المحيط المدرسي.

- 7- **الواجب المنزلي:** وهو تكليف المشاركين بالتدريب على المواجهة خلال التعرض للموقف الضاغط

### الوسائل المستخدمة:

- 1- سبورة: تستخدم من أجل كتابة الأمثلة عن التعرض للمواقف الضاغطة .
  - 2- أقلام وأوراق بيضاء: لتسجيل أهم نقاط القوة والضعف لدى المعلمين أثناء التعرض للموقف الضاغط.
- مدة الجلسة: ساعة ونصف.
- تقييم الجلسة :
- يلخص الباحث ما تم إنجازه خلال الجلسة الإرشادية.
  - التأكد من فهم المشاركين لأهم المهارات المعرفية والسلوكية وإمكانية تطبيقها عند التعرض للموقف الضاغط .
  - ينهي الباحث الجلسة الإرشادية بالثناء على حسن الإصغاء والمشاركة الفعالة خلال الجلسة الإرشادية وبتذكير موعد وموضوع الجلسة القادمة.

### الجلسة السابعة

#### عنوان الجلسة: المواجهة المعرفية السلوكية للضغوط

#### أهداف هذه الجلسة :

- تهدف هذه الجلسة إلى التدريب على مواجهة الضغوط داخل المحيط المدرسي بشكل عام ومواجهة الضغوط أثناء العملية التعليمية بشكل خاص.
- التعرف على الطرق والأساليب المعرفية السلوكية التي يستخدمها أفراد المجموعة الإرشادية في كيفية التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة .
- التخفيف من حدة الموقف وخفض الإنفعالات السلبية التي تنشأ بسبب الموقف الضاغط.
- مناقشة أهم الضغوط المدرسية المتمثلة في الجانب الإداري والمدراء والمفتشين وكذا الزملاء في مهنة التدريس وكيفية التعامل مع التلاميذ.
- مناقشة الضغوط المترتبة عن المنهاج الدراسي والأنشطة المدرسية ومشكلاتها وكيفية التعامل معها.
- الفنيات الإرشادية المستخدمة:

- 1- لعب الدور: وهذا من خلال تحديد بعض من المواقف الضاغطة ثم يطلب من المعلمين تمثيل الموقف الضاغط والطرق المعرفية السلوكية التي إستخدموها لمواجهة الموقف الضاغط .
- 2- التنفيس الإنفعالي: يكون من خلال التعبير اللفظي عن المشاعر والأحاسيس السلبية الغير سارة في المواقف الضاغطة التي تعرض لها المعلمون في مختلف المواقف سواء كانت من الناحية الإدارية أو من ناحية الزملاء والطريقة التي إستخدمها المعلمون في مواجهة هذا الموقف .
- 3- الحوار والمناقشة: مناقشة الضغوط الناتجة عن التعامل مع الآخر والتدرب على مواجهتها في مختلف المواقف التي يتعرض لها المعلمون وكذا تقبل الواقع وإعادة بناء الموقف بطريقة إيجابية.
- 4- التعزيز: تقديم الثناء على كل سلوك إيجابي وشكر وتشجيع المعلمين الذين أحسنوا لعب الأدوار الخاصة بتطبيق استراتيجيات المعرفية السلوكية للتعامل مع الموقف الضاغط.
- 5- طرح الأسئلة: وذلك لتحديد الخلل الموجود في المعارف والمعتقدات اللاعقلانية والأحاديث السلبية ودورها في الإستبصار بالموقف الضاغط.
- 6- الواجب المنزلي: تكليف المعلمين بتحديد موقف ضاغط ورصد الأحاديث الذاتية السلبية ودحضها والتدرب على الإستراتيجيات المعرفية السلوكية لمواجهة الموقف الضاغط.

الأدوات المستخدمة :

- جهاز كمبيوتر

- السبورة

- أقلام وأوراق بيضاء

مدة الجلسة : ساعة ونصف

تقييم الجلسة:

مناقشة الصور والأفكار التي طرحت خلال الجلسة فيما يتعلق بكيفية مواجهة المواقف الضاغطة داخل المحيط المدرسي وإكتساب الفنيات المعرفية السلوكية التي يستخدمها المعلمون في كيفية التعامل مع المواقف والتخفيف من الإنفعالات السلبية التي تنتج عن التعاملات المختلفة مع الزملاء أو المدراء أو الأمور الإدارية مثل التفتيش الدوري لسير العملية التعليمية وما ينجر عنها من ضغط نتيجة لعدم حسن تقدير المواقف وكيفية مواجهتها بطريقة علمية وموضوعية .

### الجلسة الثامنة

#### عنوان الجلسة: التدريب على حل المشكلات

#### أهداف الجلسة:

- 1- مفهوم حل المشكلات.
- 2- التبصير بالطرق العلمية لحل المشكلة .
- 3- تحديد المشكلات المسببة للضغط بدقة .
- 4- علاقة مهارة حل المشكلة بالأفكار الخاطئة.
- 5- تطوير أسلوب حل المشكلة وإتخاذ القرار .

#### الفنيات الإرشادية المستخدمة:

- 1- **المحاضرة:** تهدف إلى شرح مهارة حل المشكلات وتبيان أهميتها في خفض الضغوط المهنية، إضافة إلى ذلك شرح خطوات حل المشكلات والمتمثلة في تحديد طبيعة المشكلة ومدى أهميتها لفهم دقيق للمشكل لمعرفة أنجع السبل والطرق لإيجاد حل لهذه المشكلة.
- 2- **استراتيجية حل المشكلات:** تهدف إلى مساعدة المعلمين في مواجهة مختلف المشكلات أثناء تواجدهم بالمدرسة وذلك من خلال إتباع طرق علمية في (تحديد المشكلة، أسباب هته المشكلة، أسلوب حل المشكلة، إتخاذ القرار والبدائل الممكنة، فاعلية الحل).
- 3- **الحوار والمناقشة الجماعية:** الذي يكون حول المعلومات التي عرضت في المحاضرة ولمناقشة أفضل الطرق في حل المشكلات وتوظيف البدائل كحلول للمشكلة.
- 4- **التنفييس الانفعالي:** من خلال عرض الخبرات السابقة للمعلمين حول موقف ضاغط عايشوه في المدرسة وعرض أهم المشكلات التي تعرضوا لها والإجراءات التي إتخذوها لحل تلك المشكلات.
- 5- **التعزيز:** شكر وثناء المعلمين بطرحهم لمواضيع حول مشكلات تم التعرض لها في مواقف ضاغطة ومختلفة أثناء العملية التعليمية أو داخل المحيط المدرسي مع الثناء على كل عضو مشارك في محاولته إيجاد الحلول الممكنة لهذا المشكل ومناقشتها على نحو جماعي للوصول إلى أفضلها ومن ثم محاولة تطبيق هذا الحل.
- 6- **التغذية الرجعية:** رصد ردود الأفعال والإستجابات لدى المعلمين من خلال التناول للأفكار حول الطرق التي تم تعلمها في محاولة إيجاد حل أو توليد البدائل من طرف المعلمين .

## 7- الواجب المنزلي: وهو تكليف المعلمين بما يلي:

إعداد نماذج لمشكلات تعرض لها المعلمون في السابق وماهي الطرق والأساليب التي تبنيها من أجل إيجاد حلول لهته المشكلة مع الحث على تطوير المعارف والمكتسبات التي تعلموها خلال الجلسات الإرشادية من المراقبة الذاتية للأفكار إلى الإسترخاء وحل المشكلات.

### الوسائل المستخدمة:

1- سبورة: شرح الخطوات العلمية لحل المشكلات وكيفية تنفيذها.

2- مطوية: تحتوي على ملخص حول خطوات حل المشكلات وكيفية تنفيذها.

3- أقلام وأوراق بيضاء

مدة الجلسة: ساعة ونصف.

### تقييم الجلسة:

مناقشة التصورات والأفكار التي طرحت خلال الجلسة فيما يتعلق بتبصر أعضاء المجموعة المشاركة من خلال إدراكهم لكيفية التعامل مع المشكلات والخطوات العلمية المتبعة في حل الشكلات وطرق التحكم في الإنفعالات والتطوير المهارات من أجل الوصول إلى حل عقلائي للمشكلة.

### الجلسة التاسعة

#### عنوان الجلسة: لعب الدور

#### أهداف الجلسة:

(1) فهم المعلمين الإستراتيجيات المعرفية السلوكية لمواجهة الضغط وكيفية تطبيقها عند التعرض للمواقف الضاغطة.

(2) تحديد بعض المواقف الضاغطة وقيام المعلمين بإقتباس دور لتلك المواقف باستخدام الإستراتيجيات المعرفية السلوكية من خلال المعلومات التي إكتسبوها من الجلسة الإرشادية.

(3) مناقشة المهارات المعرفية السلوكية عند تمثيل المواقف الضاغطة كيفية مواجهتها.

#### الفنيات الإرشادية المستخدمة:

1- **لعب الدور:** وذلك بتحديد موقف ضاغط وتمثيله من طرف أعضاء المجموعة الإرشادية والمهارات المعرفية السلوكية المواجهة له.

2- **النمذجة:** عند لعب الدور الخاص باستراتيجية مواجهة الضغط من طرف المعلمين، يتم بعد ذلك التساؤلات حول مدى نجاح المعلمين في تمثيل الدور، في نفس الوقت يقوم المرشد بلعب الدور وتوضيح الاستراتيجية الأفضل الواجب استخدامها خلال الموقف الضاغط ويقوم المعلمون بنمذجة الباحث وإعادة لعب الدور إلى أن يقتنعوا بالإستراتيجية الأمثل في مواجهة المواقف الضاغطة.

3- **الحوار والمناقشة:** مناقشة مدى نجاح المعلمين في تمثيل الدور باستخدام الإستراتيجيات المعرفية السلوكية ومناقشة التساؤلات المقدمة من أعضاء المجموعة الإرشادية.

4- **التعزيز:** شكر وتشجيع والثناء على كل معلم قام بتطبيق المهارات المعرفية السلوكية على أحسن وجه .

5- **التغذية الراجعة:** التعرف على تطلعات المعلمين ومراجعة كل المعلومات التي تعلمها المعلمون خلال الجلسات الإرشادية السابقة والإستفادة منها في مواجهة المواقف الضاغطة.

6- **الواجب المنزلي:** رصد المهارات التي يستخدمها الأفراد في مواجهة موقف ما وتكليف المجموعة الإرشادية بالتدرب على استخدام الإستراتيجيات المعرفية السلوكية الصحيحة لتحقيق أعلى درجة من الإدراك والوعي بالواقع.

مدة الجلسة: ساعة ونصف.

الأدوات المستخدمة:

جهاز كمبيوتر

أقلام وأوراق

تقييم الجلسة:

مناقشة كل الآراء التي طرحت خلال الجلسة فيما يتعلق بتصورات المجموعة المشاركة من خلال إدراكهم لطرق التحكم في الإنفعالات من خلال وضع انفسهم تحت التجريب الافتراضي وتقدير كل الإحتمالات السلبية والإيجابية التي يتعرض لها المعلم من أجل الوصول إلى حل عقلائي للموقف الذي يكون فيه معرضا للضغط.

### الجلسة العاشرة

#### عنوان الجلسة: تقنية الاسترخاء

#### أهداف الجلسة:

- 1) التعرف بمهارة الإسترخاء.
- 2) التدريب على ممارسة الإسترخاء.
- 3) التدريب على الإسترخاء عند التعرض للمواقف الضاغطة .
- 4) إكتساب القدرة على ممارسة الإسترخاء العضلي والتنفسي في كل مواقف المواجهة.

#### الفنيات الإرشادية المستخدمة:

- 1- **المحاضرة:** عرض معلومات حول أهمية مهارة الإسترخاء كإستراتيجية لمواجهة الضغوط والتدريب على الإسترخاء.
- 2- **الحوار والمناقشة الجماعية:** وهذا من خلال مراجعة نموذج المراقبة الذاتية للأفكار، ومناقشة الصعوبات التي يواجهها المعلمون خلال إرخاء عضلات معينة.
- 3- **النمذجة:** يقوم الباحث بإشراك أحد المشاركين من المجموعة الإرشادية كمتطوعة لتجسيد دور النموذج لتطبيق عليها مراحل وخطوات عملية الإسترخاء بهدف التدريب. حيث يقوم بتقديم سلوك يؤدي للإسترخاء وبعدها تقوم المجموعة الإرشادية بتقليد هذا السلوك، وتصحيح الأخطاء الناجمة عن التقليد أو الفهم الخاطئ.
- 2 **الإسترخاء:** وهو الإستمتاع بالتفكير في الأمور الممتعة والجيدة مع إرخاء العضلات عن طريق الشد ثم الإرخاء.
- 5- **التعزيز:** تشجيع المشاركين على الإلتزام بالقيام بالواجبات المنزلية والشكر والثناء لكل كل مشارك يقوم بعملية الإسترخاء على أكمل وجه.
- 8- **التغذية الراجعة:** مراجعة ما تم إنجازه في الجلسة السابقة.
- 8- **الواجب المنزلي:** تكليف المعلمين بالمراقبة الذاتية للأفكار وممارسة التمارين الخاصة بالإسترخاء.

الوسائل المستخدمة:

1- جهاز كمبيوتر

2- مطوية: تحتوي على ملخص حول مفهوم الإسترخاء وأهميته وأنواعه وكيفية التدريب عليه.

مدة الجلسة: ساعة ونصف.

تقييم الجلسة:

تقييم الجلسة الإرشادية بمعرفة ردود الأفعال لدى أفراد المجموعة الإرشادية حول الإستجابة لهذه التقنية ومدى تقبلهم لها والآثار التي تركتها في نفسية كل معلم ومدى تقبل المعلمين وإستعداداتهم النفسية لتطبيق فنية الإسترخاء.

إنهاء الجلسة الإرشادية بالثناء على المعلمين مع تذكيره بضرورة إنجاز الواجب المنزلي وموعد وموضوع الجلسة القادمة.

## الجلسة الحادية عشر

### عنوان الجلسة: طلب الدعم والمساندة الإجتماعية

#### أهداف الجلسة:

1. توضيح معنى الدعم الجتماعي .
2. مناقشة ومجادلة العلاقة الوثيقة بين الدعم وزيادة القدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة.
3. توضيح دور الدعم في التخفيف من حدة المواقف الضاغطة
4. تشجيع المشاركين على إقامة علاقات إجتماعية وتوسيع شبكة الدعم الاجتماعي لدى المعلمين.

#### الفنيات الإرشادية المستخدمة:

- 1- **المحاضرة:** شرح أهمية ودور المساندة الاجتماعية في التخفيف من المواقف الضاغطة من خلال طلب الدعم من طرف مختصين أو من يتقون في نصائحهم وتوجيهاتهم وإقامة علاقات إجتماعية جيدة تتسم بالتفاهم والتقبل والإحترام والثقة المتبادلة بين المعلمين ومن يطلبون منهم خدمة إجتماعية.
- 2- **التنفيس الإنفعالي:** يكون من خلال التعبير عن المشاعر والأحاسيس التي يشعر بها المشاركون عندما يطلبون الدعم والمساندة الاجتماعية من طرف آخرين ويقابلون بالنقهم وتقدير يد العون لهم أو في حالة عدم وجود أي تجاوب ممن طلبو منهم الدعم والمساندة.
- 3- **الحوار والمناقشة الجماعية:** حول الأفكار السلبية والمعتقدات اللاعقلانية السائدة لدى المعلمين حول طلب الدعم والمساندة الإجتماعية وإستبدالها بأفكار إيجابية ومعتقدات أكثر عقلانية.
- 4- **التعزيز:** التعزيز الإيجابي للمعلمين الأكثر نشاطا في توليد بدائل التفكير نحو الإيجابية عن طريق الشكر والمدح والثناء وفي المقابل تشجيع باقي المعلمين على بذل مجهود أكثر.
- 5- **التغذية الرجعية:** وهي مراجعة ما تم إنجازه في الجلسة الإرشادية السابقة وربطه بموضوع الجلسة الإرشادية الحالية.
- 6- **الواجب المنزلي:** وذلك بتكليف المعلمين بكتابة كل موقف ظاغط وتسجيل كل ما تم التعرض له في مختلف المواقف الضاغطة وطلب المساعدة من طرف أفراد آخرين وردود الأفعال التي كانت لديهم والآثار الناتجة عن تلك المساندة في الموقف الضاغط.

### الوسائل المستخدمة:

1- **سبورة:** لكتابة الشروحات والأمثلة والأشكال التوضيحية الخاصة بالمحاضرة حول "الدعم والمساندة الاجتماعية".

2 **مطوية:** تحتوي على ملخص لأهم العناصر المتطرق لها في المحاضرة مثل:

\*- الدعم الاجتماعي

\*- أهمية طلب الدعم والمساندة الاجتماعية من طرف الآخرين.

\*- عرض نماذج تحتوي على المساندة الاجتماعية.

**مدة الجلسة:** ساعة ونصف.

**تقييم الجلسة:** تقييم الجلسة الإرشادية بمعرفة إستجابات افراد المجموعة الإرشادية للمعلومات المقدمة

حول طلب الدعم والمساندة من الآخرين ومدى تقبل المعلمين لهذه الأفكار وإستعداداتهم النفسية لتقبل آراء الآخرين حول التدخل أثناء حدوث موقف ضاغط داخل المدرسة..

\*- إنهاء الجلسة الإرشادية بالثناء على المعلمين مع تذكيرهم بضرورة إنجاز الواجب المنزلي وموعد

وموضوع الجلسة القادمة.

### الجلسة الثانية عشر والأخيرة

#### عنوان الجلسة: مناقشة وتقييم وإنهاء البرنامج الإرشادي

#### أهداف الجلسة:

- 1) تلخيص محتوى البرنامج الإرشادي.
- 2) مناقشة المعلمين ما اكتسبوه من خلال جلسات البرنامج الإرشادي وإنعكاس ذلك عليهم .
- 3) تحديد نواحي القوة والضعف في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.
- 4) حث المعلمين على تطبيق ما تعلموه من خلال الجلسات الإرشادية داخل المحيط المدرسي ومن ثم تعميم هذه الخبرات في الحياة بشكل عام.
- 5) التأكيد على أهمية المعلومات المقدمة في البرنامج والاستفادة منها من أجل ضمان راحة نفسية للمعلم ومن ثم ضمان العملية التعليمية للتلميذ.

#### الفنيات الإرشادية المستخدمة:

1- الحوار والمناقشة الجماعية.

2- التعزيز الإيجابي.

3- طرح الأسئلة.

مدة الجلسة: ساعة.

#### 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل نتائج الميداني إعتدنا على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لبيرسون، وذلك لتحديد الصدق والثبات بالنسبة لمقياس الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي.
- اختبار t test لدلالة الفرق بين متوسطين، لتقدير صدق المقارنة الطرفية للاختبار التحصيلي وكذا لاختبار صدق فرضيات البحث.
- اختبار Kolmogorov-Smirnov واختبار Shapiro-Wilk لتحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات بحثنا.
- اختبار كا<sup>2</sup> لدلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة.
- وقد تمت معالجة البيانات عبر الحزمة الإحصائية للبحوث الاجتماعية SPSS

## الفصل الخامس:

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

## تمهيد :

بعد جمع بيانات بحثنا من خلال تطبيق سلسلة من الاختبارات والأدوات، سنتطرق لتباحث اعتدالية التوزيع هذه البيانات، ثم عرض قراءة وصفية لنتائج البحث حسب المتغيرات المتعامل معها، يليها عرض لنتائج الفرضيات وتفسيرها انطلاقاً من الأدب النظري والدراسات الإمبريقية، لتختتم باستنتاج عام لأهم النتائج المتوصل إليها.

## 1- اعتدالية التوزيع:

بعد تطبيق برنامج المتابعة والتدخل بجلساته الثمانية عشر على أعضاء المجموعة التجريبية، وإجراء القياسات على كلتا المجموعتين: (الضابطة والتجريبية)، قمنا بفرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية، لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة مستخدمين في ذلك الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS<sup>23</sup>)، وذلك انطلاقاً من التأكد من طبيعة توزيع بيانات بحثنا، لتحديد الأساليب الإحصائية الأنسب للتعامل مع هذه البيانات في تحليل النتائج: (بارامترية/لا بارامترية)، بتطبيق اختباري Shapiro-Wilk و Kolmogorov-Smirnov، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

## جدول رقم (17): تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات بحثنا

| المجموعة  | أبعاد مقياس الضغوط المهنية  | القياس | Kolmogorov-Smirnov | Shapiro-Wilk |
|-----------|-----------------------------|--------|--------------------|--------------|
| الضابطة   | ظروف العمل                  | القبلي | ,209               | ,898         |
|           |                             | البعدى | ,220               | ,916         |
|           | السياسة التعليمية           | القبلي | ,222               | ,881         |
|           |                             | البعدى | *,278              | *,847        |
|           | طبيعة العمل                 | القبلي | *,318              | *,690        |
|           |                             | البعدى | ,209               | ,949         |
|           | العلاقات المهنية            | القبلي | ,160               | ,966         |
|           |                             | البعدى | ,195               | ,931         |
|           | التلاميذ وأولياؤهم          | القبلي | ,191               | ,902         |
|           |                             | البعدى | ,213               | *,944        |
| التجريبية | الدرجة الكلية لمقياس الضغوط | القبلي | ,149               | *,917        |
|           |                             | البعدى | ,147               | *,958        |
|           | ظروف العمل                  | القبلي | ,124               | *,962        |
|           |                             | البعدى | ,162               | *,922        |

|                             |        |       |       |
|-----------------------------|--------|-------|-------|
| السياسة التعليمية           | القبلي | ,157  | *,895 |
|                             | البعدي | ,219  | *,853 |
| طبيعة العمل                 | القبلي | *,263 | *,829 |
|                             | البعدي | ,151  | ,963  |
| العلاقات المهنية            | القبلي | ,227  | ,875  |
|                             | البعدي | ,132  | ,941  |
| التلاميذ وأولياءهم          | القبلي | ,158  | ,949  |
|                             | البعدي | *,268 | ,881  |
| الدرجة الكلية لمقياس الضغوط | القبلي | ,200  | ,881  |
|                             | البعدي | ,210  | ,876  |

\*\* ادال عند: 0.01

\* دال عند: 0.05

يتضح من خلال كل من اختبائي: Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk الخاصين باختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات، أن أغلبية بيانات المجموعتين الضابطة والتجريبية تتوزعان توزيعاً طبيعياً، ما عدى بعض القياسات، وهو ما يسمح بتطبيق الأساليب الإحصائية البارامترية.

## 2- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى للدراسة:

والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها، لصالح القياس البعدي.

وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين متشابهتين لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وذلك في الضغوط المهنية، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (18): نتائج اختبار (t) لعينتين متشابهتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها:

| المحاور                     | القياس | حجم | المتوسط | متوسط | درجة | قيمة   | مستوى الدلالة |
|-----------------------------|--------|-----|---------|-------|------|--------|---------------|
| ظروف العمل                  | القبلي | 11  | 39.36   | -4,18 | 10   | -4,26  | *0.02         |
|                             | البعدي |     | 35.18   |       |      |        |               |
| السياسة التعليمية           | القبلي | 11  | 22.90   | 2.72  | 10   | 5.38   | **0.00        |
|                             | البعدي |     | 20.18   |       |      |        |               |
| طبيعة العمل                 | القبلي | 11  | 32.09   | 3.00  | 10   | 5.74   | **0.00        |
|                             | البعدي |     | 35.09   |       |      |        |               |
| العلاقات المهنية            | القبلي | 11  | 21.00   | -4,90 | 10   | -7,86  | **0.00        |
|                             | البعدي |     | 16.09   |       |      |        |               |
| التلاميذ واوليائهم          | القبلي | 11  | 22.27   | -4,45 | 10   | -6,43  | **0.00        |
|                             | البعدي |     | 17.81   |       |      |        |               |
| الدرجة الكلية لمقياس الضغوط | القبلي | 11  | 158.27  | -8,36 | 10   | -24,76 | **0.00        |
|                             | البعدي |     | 149.90  |       |      |        |               |

\* دال عند: 0.05 \*\* دال عند: 0.01

من خلال الجدول أعلاه ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها في فرضية البحث الأولى فيما يتعلق بقيمة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها، حيث جاءت القيم المتحصل عليها والموضحة في الجدول أعلاه كما يلي :

- فيما يخص محور أو بعد ظروف العمل:

أظهرت نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور ظروف العمل لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-4.26) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية: (39.36) ومتوسط نتائجها في القياس البعدي (35.18) والمقدر بـ (-4.18) هو فرق جوهري، وقد لا يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على تغير درجة الضغط المهني في محوره المتعلق بظروف العمل لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي.

### فيما يخص محور أو بعد السياسة التعليمية:

كشف تحليل نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور السياسة التعليمية لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (5.83) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس القبلي: (22.90) ومتوسط نتائج القياس البعدي (20.18) بالنسبة للمجموعة التجريبية والمقدر بـ (2.72) هو فرق جوهري، ما يدل على انخفاض الضغط المهني لدى مجموعة التجريبية للبحث في محور السياسة التعليمية.

### - فيما يخص محور أو بعد طبيعة العمل:

قدرت قيمة اختبار (T test) بـ: (5.74) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=10)، أي أن الفرق الملاحظ بين متوسطي القياس القبلي المقدر بـ (32.09) والقياس البعدي (35.09) للمجموعة التجريبية بمتوسط فرق (3.00) هو فرق حقيقي، وهو ما يعكس انخفاض درجة الضغط المهني في محوره المتعلق بطبيعة العمل لدى المجموعة التجريبية التي تم اخضاعها للبرنامج الإرشادي المتعلق بخفض الضغوط المهنية لدى المعلمين .

### - فيما يخص محور أو بعد العلاقات المهنية:

أظهرت نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور العلاقات المهنية لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-7.86) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=100)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس القبلي: (21.00) ومتوسط نتائج القياس البعدي (16.09) للمجموعة التجريبية بمتوسط فرق المقدر بـ (-4.90) هو فرق جوهري، ولا يرجع لعامل الصدفة، أي أن درجة الضغط لدى المعلمين في المجموعة التجريبية تدنى مستوى الضغط المهني لديها بعد خضوعهم للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي.

### - فيما يخص محور أو بعد التلاميذ وأولياءهم:

كشف تحليل نتائج هذا الجانب أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-6.43) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس القبلي: (22.27) ومتوسط نتائج القياس البعدي (17.81) ومتوسط فرق المقدر بـ (-4.45) هو فرق جوهري، ما يدل على انخفاض درجة الضغط في هذا المحور لدى المجموعة التجريبية عند خضوعها للبرنامج الإرشادي.

### - فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية:

يظهر لنا في الجدول اعلاه ان الفرق في المتوسط الضغوط المهنية لدى معلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي (158.27) وفي القياس البعدي (149.90) بمتوسط فرق المقدر بـ (-8.36) هو فرق حقيقي، إذ قدرت قيمة إختبار (T test) (-24.76) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=10)، وهذا ما يبين دور البرنامج في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي وهذا ما يثبت صحة الفرضية الاولى للبحث.

### 3- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية للدراسة:

والتي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها.

وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين متشابهتين لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وذلك في الضغوط المهنية، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (19): نتائج اختبار (t) لعينتين متشابهتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها:

| المحاور                     | القياس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | متوسط الفرق | درجة الحرية | قيمة اختبار t | مستوى الدلالة |
|-----------------------------|--------|------------|-----------------|-------------|-------------|---------------|---------------|
| ظروف العمل                  | القبلي | 11         | 42.90           | 18.45       | 10          | 0.43          | 0.67          |
|                             | البعدي |            | 24.45           |             |             |               |               |
| السياسة التعليمية           | القبلي | 11         | 21.72           | -1.72       | 10          | -2.02         | 0.07          |
|                             | البعدي |            | 23.45           |             |             |               |               |
| طبيعة العمل                 | القبلي | 11         | 36.00           | -1.09       | 10          | -0.98         | 0.34          |
|                             | البعدي |            | 37.09           |             |             |               |               |
| العلاقات المهنية            | القبلي | 11         | 18.81           | 0.81        | 10          | 0.64          | 0.53          |
|                             | البعدي |            | 18.00           |             |             |               |               |
| التلاميذ وأولياؤهم          | القبلي | 11         | 21.81           | 0.36        | 10          | 0.36          | 0.72          |
|                             | البعدي |            | 21.45           |             |             |               |               |
| الدرجة الكلية لمقياس الضغوط | القبلي | 11         | 168.36          | -1.18       | 10          | -0.58         | 0.57          |
|                             | البعدي |            | 169.54          |             |             |               |               |

كشف لنا التحليل الإحصائي لبيانات بحثنا فيما يخص دلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي المجموعة الضابطة ما يلي:

**- فيما يخص محور أو بعد ظروف العمل:**

أظهرت نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور ظروف العمل لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (0.43) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس القبلي للمجموعة الضابطة: (42.90) ومتوسط نتائجها في القياس البعدي (24.45) والمقدر بـ (18.45) هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على عدم تغير درجة الضغط المهني في محوره المتعلق بظروف العمل لدى المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي.

**- فيما يخص محور أو بعد السياسة التعليمية:**

كشف تحليل نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور السياسة التعليمية لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-2.02) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس القبلي: (21.72) ومتوسط نتائج القياس البعدي (23.45) بالنسبة للمجموعة الضابطة والمقدر بـ (-1.72) هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على عدم انخفاض الضغط المهني لدى مجموعة البحث الضابطة في محور السياسة التعليمية وبقائه في الدرجة المرتفعة.

**- فيما يخص محور أو بعد طبيعة العمل:**

قدرت قيمة اختبار (T test) بـ: (0.92) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، أي أن الفرق الملاحظ بين متوسطي القياس القبلي المقدر بـ (36) والقياس البعدي (37.09) للمجموعة الضابطة والبالغ (-1.09) هو فرق غير حقيقي، وقد يعود إلى عامل الصدفة، وهو ما يعكس عدم انخفاض درجة الضغط المهني في محوره المتعلق بطبيعة العمل لدى المجموعة الضابطة التي لم تخضع للتجريب.

**- فيما يخص محور أو بعد العلاقات المهنية:**

أظهرت نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور العلاقات المهنية لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (0.64) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس القبلي: (18.81) ومتوسط نتائج القياس

البعدي (18) للمجموعة الضابطة والمقدر ب (0.81) هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة، أي أن درجة الضغط لدى المعلمين في المجموعة الضابطة بقيت مرتفعة لعدم خضوعهم للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي.

- فيما يخص محور أو بعد التلاميذ وأوليائهم:

كشف تحليل نتائج هذا الجانب أن قيمة اختبار (T test) قدرت ب: (0.36) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=20)، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس القبلي: (21.81) ومتوسط نتائج القياس البعدي (21.45) والمقدر ب (0.36) هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على عدم انخفاض درجة الضغط في هذا المحور لدى المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي.

- فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية:

يظهر لنا في الجدول اعلاه ان الفرق في المتوسط الضغوط المهنية لدى معلمي المجموعة الضابطة في القياس القبلي (168.36) وفي القياس البعدي (169.54) بمتوسط فرق المقدر ب (-1.18) هو فرق حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار (T test) (-0.58) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، وهذا ما يعكس عدم انخفاض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثانية للبحث .

#### 04- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة للبحث:

والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وذلك في الضغوط المهنية لدى المعلمين، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (20): نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها عند المعلمين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

| المحاور                     | المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | متوسط الفرق | قيمة اختبار F للتجانس | الدلالة الإحصائية | قيمة اختبار t | الدلالة الإحصائية |
|-----------------------------|-----------|------------|-----------------|-------------|-----------------------|-------------------|---------------|-------------------|
| ظروف العمل                  | الضابطة   | 11         | 42.45           | 3.09        | 0.098                 | ,757              | 3.16          | 0.005             |
|                             | التجريبية | 11         | 39.36           |             |                       |                   |               |                   |
| السياسة التعليمية           | الضابطة   | 11         | 23.45           | 3.27        | 0.024                 | ,878              | 5.04          | 0.000             |
|                             | التجريبية | 11         | 20.18           |             |                       |                   |               |                   |
| طبيعة العمل                 | الضابطة   | 11         | 37.09           | 05          | 4.557                 | ,045              | 4.83          | 0.000             |
|                             | التجريبية | 11         | 32.09           |             |                       |                   |               |                   |
| العلاقات المهنية            | الضابطة   | 11         | 21.00           | -03         | 2.336                 | ,142              | -3.21         | 0.005             |
|                             | التجريبية | 11         | 18.00           |             |                       |                   |               |                   |
| التلاميذ وأولياءهم          | الضابطة   | 11         | 21.45           | -0.82       | 0.731                 | ,403              | -0.96         | 0.34              |
|                             | التجريبية | 11         | 22.27           |             |                       |                   |               |                   |
| الدرجة الكلية لمقياس الضغوط | الضابطة   | 11         | 169.54          | 11.27       | 0.829                 | ,373              | 7.99          | 0.000             |
|                             | التجريبية | 11         | 158.27          |             |                       |                   |               |                   |

\* دال عند: 0.05 \*\* دال عند: 0.01

كشف لنا التحليل الإحصائي لبيانات بحثنا فيما يخص دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ما يلي:

- فيما يخص محور أو بعد ظروف العمل:

أظهرت نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور ظروف العمل لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (3.16) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=20)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة الضابطة: (42.45) ومتوسط نتائج المجموعة التجريبية (39.36) والمقدر بـ (3.09) هو فرق جوهري وذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ولا يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد خضوعهم للبرنامج الإرشادي.

- فيما يخص محور أو بعد السياسة التعليمية:

كشفت تحليل نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور السياسة التعليمية لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (5.04) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=20)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة الضابطة: (23.45) ومتوسط نتائج المجموعة التجريبية (20.18) والمقدر بـ (3.27) هو فرق جوهري وذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ولا يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على انخفاض الضغط المهني لدى مجموعة البحث التجريبية في محور السياسة التعليمية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- فيما يخص محور أو بعد طبيعة العمل:

قدرت قيمة اختبار (T test) بـ: (4.83) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=20)، أي أن الفرق الملاحظ بين متوسطي المجموعة الضابطة (37.09) والمجموعة التجريبية (32.09) في القياس البعدي والمقدر بـ (05) هو فرق جوهري ودال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يعكس انخفاض درجة الضغط المهني في محوره المتعلق بطبيعة العمل لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للتجريب.

- فيما يخص محور أو بعد العلاقات المهنية:

أظهرت نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور العلاقات المهنية لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-3.21) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=20)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة الضابطة: (21) ومتوسط نتائج المجموعة التجريبية (18) والمقدر بـ (-3) هو فرق جوهري وذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، أي أن درجة الضغط لدى المعلمين في المجموعة التجريبية قد انخفض بعد خضوعهم للمعالجة التجريبية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي.

- فيما يخص محور أو بعد التلاميذ وأولياءهم:

كشفت تحليل نتائج هذا الجانب أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-0.96) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=20)، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة الضابطة: (21.45) ومتوسط نتائج المجموعة التجريبية (22.27) والمقدر بـ (-0.82) هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على عدم انخفاض درجة الضغط في هذا المحور لدى المجموعة التجريبية رغم إخضاعها للبرنامج الإرشادي.

### - فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية:

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن الفرق في متوسط الضغوط المهنية عند المعلمين بين المجموعة الضابطة: (169.54) والمجموعة التجريبية (158.27) في القياس البعدي والمقدر ب: (11.27) هو فرق حقيقي، حيث قدرت قيمة اختبار (T test) قدرت ب: (7.99) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=20)، وهذا ما يعكس إسهام البرنامج الإرشادي بجلساته الاثني عشر في خفض الضغوط المهنية عند معلمي المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثالثة للبحث.

### 5- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة للدراسة:

والتي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الضغوط المهنية بأبعادها في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (21): نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها عند المعلمين في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

| المحاور                     | القياس          | حجم العينة | المتوسط الحسابي | متوسط الفرق | درجة الحرية | قيمة اختبار t | مستوى الدلالة |
|-----------------------------|-----------------|------------|-----------------|-------------|-------------|---------------|---------------|
| ظروف العمل                  | تجريبية - بعدي  | 11         | 35.18           | -1.00       | 10          | -0.98         | 0.349         |
|                             | تجريبية - تتبعي |            | 36.18           |             |             |               |               |
| السياسة التعليمية           | تجريبية - بعدي  | 11         | 22.09           | 3.81        | 10          | 4.43          | **0.001       |
|                             | تجريبية - تتبعي |            | 19.09           |             |             |               |               |
| طبيعة العمل                 | تجريبية - بعدي  | 11         | 35.09           | 2.81        | 10          | 1.91          | 0.084         |
|                             | تجريبية - تتبعي |            | 32.27           |             |             |               |               |
| العلاقات المهنية            | تجريبية - بعدي  | 11         | 16.09           | -2.09       | 10          | -1.83         | 0.096         |
|                             | تجريبية - تتبعي |            | 18.18           |             |             |               |               |
| التلاميذ واوليائهم          | تجريبية - بعدي  | 11         | 17.81           | -2.09       | 10          | -1.86         | 0.092         |
|                             | تجريبية - تتبعي |            | 19.90           |             |             |               |               |
| الدرجة الكلية لمقياس الضغوط | تجريبية - بعدي  | 11         | 149.90          | -0.27       | 10          | -0.13         | 0.895         |
|                             | تجريبية - تتبعي |            | 150.18          |             |             |               |               |

\*\* دال عند: 0.01

\* دال عند: 0.05

كشف لنا التحليل الإحصائي لبيانات بحثنا فيما يخص دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ما يلي:

**- فيما يخص محور أو بعد ظروف العمل:**

أظهرت نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور ظروف العمل لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت ب: (-0.98) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي (35.18) ومتوسط نتائج القياس التتبعي (36.18) وبمتوسط فرق المقدّر ب (-1.00) هو فرق غير جوهري، ولا يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على بقاء اثر البرنامج الارشادي الموجه لعينة البحث في خفض الضغوط المهنية رغم مرور فترة زمنية على انتهاء تطبيقه.

**- فيما يخص محور أو بعد السياسة التعليمية:**

كشف تحليل نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور السياسة التعليمية لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت ب: (4.43) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي (23.45) ومتوسط نتائج القياس التتبعي (20.18) ومتوسط فرق المقدّر ب (3.81) هو فرق جوهري وذو دلالة إحصائية، ويدل على وجود فروق في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ما يعكس عدم قدرة البرنامج على ترك الأثر الإيجابي المتمثل في تقليل من الضغط المتعلق بهذا الجانب .

**- فيما يخص محور أو بعد طبيعة العمل:**

قدرت قيمة اختبار (T test) ب: (1.91) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، أي أن الفرق الملاحظ بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس البعدي (35.09) والقياس التتبعي (32.27) بمتوسط فرق المقدّر ب (4.81) هو فرق غير دال إحصائياً، وقد يعود إلى عامل الصدفة، ما يوحي بعدم وقوع افراد عينة البحث في الانتكاسة بعد مضي فترة على تطبيق البرنامج.

**- فيما يخص محور أو بعد العلاقات المهنية:**

أظهرت نتائج هذا الجانب كما يعكسها محور العلاقات المهنية لمقياس الضغوط المهنية أن قيمة اختبار (T test) قدرت ب: (-1.83) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يدل على أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية في القياس البعدي (16.09) ومتوسط نتائج المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (18.18) والمقدّر ب (-2.09) هو فرق غير جوهري وليس ذو

دلالة إحصائية لصالح القياس التتبعي، أي أنه لا توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي في خفض الضغوط المهنية.

- فيما يخص محور أو بعد التلاميذ وأولياهم:

كشف تحليل نتائج هذا الجانب أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-1.86) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية في القياس البعدي: (17.81) ومتوسط القياس التتبعي (19.90) وبمتوسط فرق المقدّر بـ (-2.09) هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة، ما يدل على عدم وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي في الضغط في هذا المحور لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي.

- فيما يخص الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية:

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن الفرق في متوسط الضغوط المهنية عند المعلمين بين القياس البعدي: (149.90) والقياس التتبعي (150.18) بمتوسط فرق المقدّر بـ: (-0.27) هو فرق غير حقيقي، حيث قدرت قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (0.89) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=10)، وهذا ما يعكس إسهام البرنامج الإرشادي بجلساته الاثني عشر في خفض الضغوط المهنية عند معلمي المجموعة التجريبية في القياس التتبعي، وكذا ترك الأثر الإيجابي لدى أفراد عينة البحث وحمايتهم من الانتكاسة بعد مرور فترة زمنية على الانتهاء من تطبيق البرنامج وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الرابعة للبحث.

#### 6- التحديد الإحصائي لحجم الأثر في القياسات البعديّة بين المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في الضغوط المهنية عند المعلمين:

ولحساب حجم الأثر (الدلالات العملية) للنتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية اعتمدنا على معامل مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للكشف عن مستوى التأثير، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (22): قياس حجم الأثر للبرنامج الإرشادي في خفض الضغوط المهنية

| المتغيرات      | المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة الفرق T | Eta   | Eta carré | تفسير حجم الأثر |
|----------------|-----------|------------|-----------------|-------------------|--------------|-------|-----------|-----------------|
| الضغوط المهنية | الضابطة   | 11         | 166,18          | 12,04             | -5.292       | 0.707 | 0.500     | كبير            |
|                | التجريبية | 11         | 130,09          | 8,65              |              |       |           |                 |

يتضح من الجدول أعلاه أن تأثير البرنامج المطبق على تغيير وخفض الضغوط المهنية لدى المعلمين كان كبيراً، حيث قدرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) بـ (0.50) وهي أكبر من (من 15%) الذي يرى كوهين

(Cohen، 1977 ) أن التأثير يفسر على أساسه، وعليه نقول أن حجم الأثر الذي خلفه البرنامج على درجات الضغوط المهنية عند المعلمين هو حجم أثر كبير.

#### تفسير ومناقشة النتائج:

بعد تطبيق البرنامج وإجراء القياسات البعدية، حاول الباحث تحليل نتائج البحث إحصائياً بإعتماد الأساليب الإحصائية المناسبة لنوع البيانات المتاحة، ومناقشتها من حيث تحقيق الفرضيات، والذي أثبت التحليل الإحصائي صحتها، وعلى هذا الأساس تم تفسير أهم النتائج المتوصل إليها بإعتماد التناولات النظرية المتبناة في البحث، واستغلال أهم نتائج الدراسات السابقة التي تتوافق مع موضوع البحث.

#### تفسير ومناقشة الفرضية الأولى :

حيث أظهر التحليل الإحصائي وجود فروق من حيث درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط المهنية بين القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي، أي أن البرنامج ترك أثراً إيجابياً لدى أفراد هذه المجموعة بعد إخضاعها للتجريب مقارنة بالقياسين في المجموعة الضابطة التي لم تظهر فيها أي فروق نظراً لعدم إخضاعها للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي.

ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى المهارات والفنيات والأساليب المعرفية للبرنامج الإرشادي المطبق على المجموعة التجريبية بحيث كان لها الأثر الفعال في خفض الضغوط لدى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي فقد إحتوت على تقنيات وفنيات معرفية سلوكية تتعلق بتعديل المنطلق الفكري الخاطيء أي الأفكار ذات التصور السلبي التي يحملها المعلم والتي كان لها الأثر الواضح في زيادة الضغط المهني، كما أن البرنامج الإرشادي أَلَم بالعديد من الأساليب الإيجابية في التعامل مع الضغوط المهنية.

مما يوحي بأن البرنامج المعرفي السلوكي القائم على النظرية المعرفية السلوكية، كان له الدور الفعال في توعية المعلمين بالضغوط المهنية وأثارها السلبية على العملية التعليمية فالإرشاد المعرفي السلوكي هو عملية تعليمية تقوم على إقناع المسترشد أن أفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة ومعتقداته غير العقلانية هي التي تولّد ردود الأفعال التي تدل على سوء التكيف بهدف تعديل الجوانب المعرفية غير الصحيحة وأساليب مناسبة للتفكير من أجل إحداث تغييرات وتبني معتقدات واضحة وصحيحة تسمح بإكتساب المهارات التي يستطيع المسترشد من خلالها مواجهة المواقف الضاغطة، بحيث أن الباحث قام من خلال الجلسات التي طُبِّقت في البرنامج الإرشادي بتزويد أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات التي تتعلق بالضغوط المهنية، تعريفها وأنواعها والأثر السلبي الذي تحدثه في جوانب شخصية الفرد. ويرى إيليس(ellis.1979) أن تعلم

المسترشد كيف يفكر تفكيراً عقلانياً منطقياً الذي من خلاله يستطيع أن يسلك ويتصرف بطريقة ناجحة ومن ثم نجاح العلاج يكون مرتبطاً بطريقة تفكيره والتغيير فيها. (العقاد، 2001، ص225)

ويؤكد بيك BECK وماكينباوم MEICHENBAUM أن العمليات المعرفية تلعب دوراً مهماً في تحديد نمط السلوك الذي يظهره الفرد في المواقف المختلفة لذلك فالتغيير على مستوى هذه البنى المعرفية سيؤدي لا محالة إلى تغيير السلوك، ويشير (ماكينباوم) إلى أننا إذا كنا بصدد إحداث تغيير في السلوك فإن علينا أن نفكر قبل أن نتصرف، ومثل هذا التفكير يقلل من تلقائية السلوك غير المتوافق ويعطينا الأساس الذي نبنى عليه سلوكاً جديداً متوافقاً (نادية بني مصطفى، 2008، ص29) .

### تفسير ومناقشة الفرضية الثانية :

أكدت النتائج المتحصل عليها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها. بحيث بينت هذه النتائج أن المجموعة الضابطة لم يظهر فيها أي تغييرات وذلك بحكم عدم تعرض المجموعة الضابطة إلى المعالجة الإجرائية الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي الموجه للمعلمين من أجل خفض الضغوط المهنية لديهم وهو الأمر المتوقع في عدم حدوث أي تغيير في مستوى الضغط لديهم لعدم إستفادتهم من المساعدة الإرشادية وعدم التعامل مع المواقف الضاغطة بطريقة علمية من خلال إستخدام الفنيات والأساليب الملائمة المقترحة في كل جلسة حسب الهدف المرجو من كل فنية أو تقنية أو أسلوب ينعكس فيه تفكير وواقع المعلمين عند التعرض للمواقف المختلفة اثناء العملية التعليمية أو من خلال تواجدهم بالمحيط المدرسي.

ويمكن أن نستخلص مما تقدم أن أفراد المجموعة الضابطة لم يطرأ تغير في مستوى الضغوط لديهم وهو ما تعكسه النتائج المتحصل عليها في القياس البعدي، فالتخفيف من الضغوط المهنية أو التعامل معها يتطلب تلقي السند والدعم والمساندة النفسية في التعامل مع الضغوط بمختلف أشكالها .

فالمجموعة الضابطة بحكم عدم تعرضها للمواقف التعليمية والأنشطة المستخدمة وعدم التعامل بشكل فعال وإيجابي مع المواقف الضاغطة مما يشير إلى بقاء مستوى الضغط على ما هو عليه سواء ما تعلق بالدرجة الكلية للضغوط المهنية أو الفرعية منها.

وبالتالي فإن النتائج الإيجابية التي ظهرت في المجموعة التجريبية يمكن إرجاعها إلى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي طبق عليهم.

وفي حدود علم الباحث أن الإهتمام الذي لم يحظى به أفراد المجموعة الضابطة قد كان له الأثر البالغ في عدم إكتساب أفكار ومعلومات من شأنها تغيير المعارف والمدرجات حول التعامل مع طبيعة المواقف التعليمية، بحيث أن التغيير في السلوك قد يتعلمه الفرد على مستوى معرفي قبل ان يقوم بتأديته، فإكتساب الفرد للسلوك أو عدم إكتسابه له يعتمد على عوامل معرفية مختلفة (الخطيب، 2007، ص27).

وهذا ما يؤكد أن المعلمين في الطور الإبتدائي بحاجة إلى التدريب على طريقة للتعامل مع الأحداث الضاغطة وهو ما ينمى بضرورة إكتساب مهارات وآليات تسمح بمواجهة الضغوط المهنية بهدف التعرف على طبيعتها والقدرة على التعامل معها، حيث أن إحدى فعاليات التدريب التحصيلي تظهر عندما يستطيع الفرد الإعراف بمصادر ضغوطه ومن ثم يكون قادرا على إعداد نفسه لمواجهتها. (ميكانيوم، 1996، ص346)

#### تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي المقدم قد أحدث تغييرا واضحا في خفض الضغوط المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية ويعزي الباحث هذا إلى أن المعلمين تلقوا برنامجاً إرشادياً قائم على أسس علمية وبطريقة منظمة، حيث إتمدت جلسات البرنامج على تهيئة البيئة الإرشادية الملائمة لأفراد المجموعة التجريبية وذلك بمساعدتها على توفير عوامل التحسن في الجوانب المعرفية، الإنفعالية السلوكية.

ويرى الباحث أن الإهتمام بالمعلم وحسن الإصغاء لمشاكله ومتابعة إنشغالاته أثناء تواجده بالمحيط المدرسي له دور فعال وهام في التعديل المعرفي والسلوكي مما يسمح بتطوير مهاراته وقدراته في التعامل مع المواقف المختلفة المرتبطة بالمدرسة. كما يُعتقد أن الإهتمام والمساندة التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية خلال تطبيق البرنامج الإرشادي أحدث تغييرات مهمة في تعديل الأفكار والسلوكيات التي كانت واضحة في خفض الضغط المهني لدى المعلمين.

ويُفسر الباحث هذا بالالتزام الجاد في الجلسات الارشادية والمواضيع التي استهدفت تعديل المعارف الخاطئة والتصورات والمعتقدات اللاعقلانية مع حث افراد المجموعة التجريبية بتطبيق الواجبات المنزلية والمشاركة البناءة من خلال طرح المواضيع الواقعية من خلال الممارسة لمهنة التعليم والتي تم من خلالها الكشف عن المواطن المهمة التي تشكل الضغط وبإثارة مجالات المناقشة حيث تحدث كل فرد من افراد المجموعة التجريبية عن مشاكله وبحرية تامة بواسطة عملية التفريغ الانفعالي واسترجاع كل المواقف الضاغطة التي تعرضوا لها فالتنفيس أو التفريغ الانفعالي يهدف إلى توضيح حقيقة ما حدث. الامر الذي يسمح باعادة تفسير العلاقة السببية وخاصة فيما يتعلق بتحمل المسؤولية التعليمية ولوم الذات والشعور بعدم

القدرة على التحكم في الانفعالات وضبطها نتيجة التعرض للموقف الضاغط كل هذا ساهم في فتح الافق لتبادل الخبرات الايجابية للاستفادة منها عمليا على صعيد الحياة اليومية.

وفي ضوء الاثر الايجابي الذي أحدثه التدخل الارشادي المنظم والمقترح على افراد المجموعة التجريبية لمساعدتهم على فهم وادراك قدراتهم واستعداداتهم لامتلاك مهارات لمعالجة المشكلات التي تواجههم ومحاولة تغييرها واستغلال كافة امكاناتهم الذاتية لتحقيق اتزان نفسي دون التعرض إلى ضغوطات. ويرى بروكز brokis من هذا المنظور أن الأفراد ذوي مفهوم الذات المنخفض هم أكثر تجاوبا مع الأحداث الخارجية وأكثر تأثرا بالعائد الراجع السلبي لسلوكياتهم (عبد الرؤوف، إيهاب، 2018، ص93).

### حيث ان البرنامج الارشادي كان له الاثر الايجابي من خلال مجموعة العوامل التالية:

قدم البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية فنيات والاساليب معرفية سلوكية فرصا من خلال التدريب على مهارات التخفيف من الضغوط المهنية وآليات وإستراتيجيات لمواجهتها وذلك بإستخدام الإسترخاء والوعي بالنفس والواقع، الوعي بالحوار الذاتي، وإعادة التعديل المعرفي السلوكي للموقف الضاغط، والدعم والمساندة الإجتماعية. إضافة إلى تناوله العديد من القضايا والمشكلات الحياتية المتعلقة بالضغوط المهنية لدى أفراد العينة التجريبية والتي تم إيجاد مجموعة من الحلول والإقتراحات وبلورة الأفكار الاساسية لها من طرف المعلمين والتي تساهم في خفض مستوى الضغط لديهم .

وهذا ما أكدته دراسة كيفر kieffer على بحث ظاهرة الإحترق النفسي لدى المعلمين المبتدئين وإقترحت ثلاثة إستراتيجيات هي: التركيز على المشكلات ودراستها وإستراتيجية التركيز على العواطف والانفعالات والإستراتيجية الوقائية (عبد الرؤوف، إيهاب، 2018، ص143) .

وترجع أيضا هذه الفعالية لخصائص المجموعة التجريبية الذين كانت لديه الدافعية الكبيرة في المشاركة في البرنامج الإرشادي من أجل مداركة النقائص وتعويضها بطريقة إيجابية للتعبير عن كل الأحاسيس والمشاعر التي كانت لديهم أثناء تعرضهم لمختلف المواقف أثناء تواجدهم بمحيط المدرسة، مع التركيز على أهمية تفسير الموقف وتبيان خطورة الافكار اللاعقلانية من خلال إدراك الموقف الضاغط والتي يتم تقييمها على أنها تشكل ضغطا لديهم بحيث أنه كلما إستطاع المعلم التحكم في إنفعالاته بكفاءة يكون قادرا على ضبط مشاعره ومن خلال هذا فإنه يحقق توازن النفسي.

بحيث ان البرنامج الإرشادي من خلال توضيح أهمية تعديل الأحاديث والأفكار السلبية والإنهزامية للذات ومعرفة القدرات والإستعدادات والمهارات الخاصة بالمعلم في مواجهة الضغوط أثناء العملية التعليمية

بتغيير تلك الأفكار إلى تطبيق وممارسة يومية لتفعيل الأفكار الإيجابية التي قدمها البرنامج الإرشادي للمعلمين من أجل خفض الضغوط لديهم .

وهو ما يؤكده (جلوريا gloria 2000) أن أهمية إتقان بعض المهارات وتحسن بعض القدرات مثل الإتصال والتعاون والإهتمام بالآخرين والقدرات الخاصة والأفكار الشخصية إذا أراد أن يكون فعالا في علاقاته بالآخرين كما يجب ان يحسن من فهمه لذاته ولعلاقاته. (عبد الرؤوف، وآخرون، 2018، ص73) وبالرجوع للدراسات الإمبريقية في ذات المجال نجد أن نتائج بحثنا تتفق مع ما توصل إليه Foman & (1981، Foman) في دراستهما التي توصلت إلى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض حالات القلق، والغضب، والعدائية، والخوف، ومشاعر الذنب لدى المعلمين داخل الفصل الدراسي.

(مسعودي، 2010، ص 280)

حيث أن تدريب المعلمين على التفكير العقلاني وانتقاء الأفكار الإيجابية من شأنه أن يقلل من السلوكيات المساعدة على زيادة التوتر والضغط المهنيين كالغضب والقلق.

نفس النتائج أكدتها دراسة (Forman, 1982) التي توصلت إلى فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى الضغط والقلق لدى المعلمين داخل الفصل، حيث ترى سوزان فورمان أن تدريب المعلمين على فنيات التدريب التحصيلي ضد الضغوط لم يكن باووم (SIT)، وفحص المعتقدات اللاعقلانية الأساسية لألبرت إليس وكيفية إسهامها في ردود أفعال الضغط ومن ثم تطبيق المهارات، والأفكار وتعديل المفاهيم بعد تدريبهم عليها من شأنه تحسين الجوانب السلوكية للمعلمين وخفض درجات الضغوط لديهم.

كما تدعم هذه النتيجة بنتائج عدد الدراسات السابقة الأخرى على غرار دراسة: (LONG,1988)، (TOLMAN ,1985)، (عبد الجواد، 1994)، (سلامة، 1995)، (زيدان، 1998)، (الشعلان، 2002)، والتي أكدت جميعها في دراستها للضغط المهني لدى المعلمين على أهمية وفعالية التدريب التحصيلي ضد الضغط، والتدريب على الاسترخاء، في تعديل استراتيجيات المواجهة وخفض مستوى القلق والضغوط النفسية والمهنية لدى المعلمين.

وكذلك تتفق مع المنطق النفسى الذى يؤكد على أهمية البرامج المعدة إعدادا جيدا فى إحداث أثر إيجابى مع استمرار هذا الأثر بعد انقضاء مدة طويلة من انتهاء البرنامج.

كل هذه النتائج تدعم القول بأن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي استطاع خفض درجات الضغط المهني لدى المعلمين وبالتالي الرفع من الدافعية للمهنة والإقبال عليها.

## تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

يظهر القياس التتبعي بشكل عام ثباتا واستقرار في نتائج الدراسة ما عدا محور السياسة التعليمية الذي أظهرت نتائجه وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي ما يعكس عدم قدرة البرنامج على ترك الأثر الإيجابي المتمثل في تقليل من الضغط المتعلق بهذا الجانب .

كما أثبتت نتائج الدراسة إستمرارية وفعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلومي في خفض الضغوط المهنية لدى المعلمين، وذلك يدل على إتزام افراد المجموعة التجريبية بالتدريبات المتعلقة بمساعدتهم في السيطرة على التهديدات والتحكم بالاحداث الضاغطة في حياتهم اليومية .

يفسر الباحث هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي الذي أحدثته التدخلات الإرشادية المنظمة والمقترحة على المجموعة التجريبية ضمن الجلسات المختلفة، من أجل مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية لمعرفة وفهم والوعي بالقدرات والإستعدادات وإمكانية تحقيق التفاعل الإيجابي مع الآخرين وطريقة الإستجابة للموقف وطريقة إتخاذ القرار وتركيزه على أسباب المشكلة من خلال إستبدالها بممارسات قائمة على معرفة النفس والوعي بالواقع المعاش والهدف الذي يصبو اليه المعلمون من خلال العملية التربوية والشعور بالراحة النفسية عندما تنعكس على مظاهر الحياة المختلفة وأهمها العمل في المحيط المدرسي .

إن إستخدام الفنيات الإرشادية التي ساهمت بشكل فعال في إحداث الأثر الإيجابي مثل التعديل المعرفي للموقف الضاغط والمواجهة المعرفية السلوكية للضغوط والتي تدفع المعلمين إلى اعادة النظر بطريقة حديثة وذات منطلق علمي في طبيعة الأفكار التي يحملونها والمشاكل التي يعانيتها المعلمون خلال تعرضهم لمختلف المواقف وتحديد التقنيات والفنيات والمهارات التي يستخدمونها لتفادي الموقف الضاغط مهما كانت درجته وشدته وطريقة البحث عن الحلول التي تمكنهم من الإستمرار في العملية التعليمية بشكل فعال دون حدوث إنتكاسة والتأثر بالموقف المعاش فالمناقشة والحوار الجماعي دفع بالمعلمين إلى الإستبصار بذواتهم وقدراتهم ومعرفة التحكم في المواقف المختلفة من خلال التجارب المعروضة امامهم والمناقشة التي كان الهدف منها معرفة الأسباب التي أدت إلى الوقوع تحت طائلة الضغط ليأتي تنفيذ الأفكار ودحضها من خلال عرض النماذج المختلفة للتجارب الحياتية لكل معلم ومعرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة.

وبالتالي نعتقد أن الأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي أدت إلى إحداث تغيير في طريقة تفكير المعلمين والتفكير العقلاني الذي يسهم في التقييم المعرفي الإيجابي للموقف والذي يساعدهم على تكوين شامل وعام للحياة المهنية وكيفية التعامل مع مختلف الاحداث وإمكانية مواجهته مما يسمح بتعديل السلوك المنتهج عند التعرض لأي حدث مهما كانت درجة وشدة الموقف الضاغط، فاعتبار المواقف الضاغطة يعتمد

على الإدراك المعرفي بحيث أن بعض الأفراد يرون ان بعض المواقف تكون ضاغطة في حين أنها لا تعتبر ضاغطة لأفراد آخرين.

- وفي نفس السياق توصلت دراسة (RUSSELL,1987) إلى فاعلية برنامجه القائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين، ودلت القياسات بعد فترة المتابعة على فاعلية البرنامج في الوقاية والتحصين من تعرض المعلمين للاحتراق النفسي مرة أخرى. (إيمان مصطفى زيدان، 1998:49). وكذا دراسة غربي صبرينة (2012) التي هدفت الدراسة فيها إلى بناء برنامج معرفي سلوكي لتنمية أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط المهنية لدى الممرضين وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة وذلك في درجاتهن على المقاييس المستخدمة في البحث والتحسين لمصلحة القياس المؤجل.

#### الاستنتاج العام :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي ومعرفة الفروق في درجات الضغط المهني بين القياسين القبلي والبعدي والقياس التتبعي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وبعد جمع البيانات الخاصة بالبحث عن طريق الأدوات المستخدمة، قام الباحث بتفريغها وتبويبها بغية معالجتها إحصائياً، بدءاً بالتحقق من اعتدالية توزيع هذه البيانات من أجل تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب، إلى التحقق من سلامة تشخيصنا لأفراد عينة البحث وهل هي فعلاً تعاني من ضغوطات مهنية في المرحلة الابتدائية من التعليم، ثم أخيراً اختبار فرضيات البحث، وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

\*- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها، لصالح القياس البعدي.

\*- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص الضغوط المهنية بأبعادها.

\*- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الضغوط المهنية بأبعادها للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

\*- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الضغوط المهنية بأبعادها في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية .

وفي ضوء النتائج المتحصل عليها يمكن القول بشكل عام أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي قد حقق فاعلية في التخفيف من الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي وأن هذه الفاعلية قد إستمرت إلى ما بعد فترة المتابعة في كل الأبعاد الخاصة بمقياس الضغط المهني لدى المعلم ما عدا محور واحد وهو محور السياسة التعليمية الذي لم تتحقق فيه هذه الفاعلية .

ويمكن إستنتاج عدد من العوامل التي كان لها الأثر الواضح في إسهام البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض الضغط لديهم ونذكر من بينها :

- الدافعية الكبيرة لدى أفراد المجموعة الإرشادية المشاركة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والإقبال الواضح والحاجة لطلب الدعم والمساندة الإجتماعية والوعي بأهمية البرنامج الإرشادي كان من بين أهم العوامل التي ساهمت في إنجاح جلسات البرنامج المطبق بكل ما إحتوى من فنيات وتقنيات تتناسب مع قدرات وإستعدادات المجموعة المشاركة. بحيث أن البحوث والدراسات العلمية تؤكد وتقند بأن أهم نقطة في نجاح العملية الإرشادية العلاقة الوثيقة الموجودة بين المرشد والمسترشد بحيث يشير ستروب 1974 strupp أن نجاح الإرشاد النفسي يحتاج أولا إلى معالج يؤكد رابطة علاجية تتميز بروح الإهتمام والإحترام والفهم والتقدير والكماسة مع الإيمان العميق بإمكانية الشفاء وثانيا أن يستخدم أسلوبا يؤثر من خلاله على العميل مثل إستخدام الإيحاء أو التشجيع أو التبصير ... إلخ وثالثا مريض لديه القدرة على الرغبة والإستفادة من العلاج النفسي (إبراهيم عبد الستار، 1989، ص201). وهو ما إعتده الباحث وذلك من خلال تسطير محاور الجلسات للبرنامج الإرشادي في خفض الضغوط المهنية المرتبط أساسا بالنظرية المعرفية السلوكية بحيث تم تقديم معلومات وأساليب في كيفية إستخدام المهارات الشخصية لمواجهة المواقف الضاغطة مما شجعهم على الإستمرار والمشاركة الفعالة في إنجاح جلسات البرنامج المقدم للمعلمين.

- روح التقبل والإصغاء والحوار الفعال بإستخدام الشرح والمناقشات الجماعية والتي سمحت بطرح كل المشاكل والإنشغالات والتعبير عنها بكل حرية وموضوعية والتي كان لها الأثر البالغ في بناء الثقة بين أفراد المجموعة التجريبية والباحث حيث أن كل رأي من آراء المجموعة الإرشادية يعبر عن مدى الإحساس العميق للمشكل المطروح والذي له الأثر البالغ في السماح بتبادل الآراء والخبرات والتشجيع المتبادل بين أعضاء المجموعة المشاركة في البرنامج للوصول إلى حلول التي بدورها تشبع الحاجات الإرشادية لدى المعلمين ومن ثم تعمل هذه الإشباكات على إحداث تغيير في نمط التفكير ومن ثم التحكم في الانفعالات والسلوكيات مما يستدعي التحكم في المواقف الضاغطة الذي من شأنه خفض الضغط لديهم عند تعرضهم لأي موقف

ضاغط والذي يسعى إلى تحسين أداء المعلمين أثناء تواجدهم بالمحيط المدرسي وإستخدام كل ما تعلموه ليس فقط في مواجهة الضغوط وإنما ليشمل كل مناحي الحياة.

- إكتساب خبرات علمية جديدة بحيث أن أعضاء المجموعة التجريبية تعرضو لخبرة جديدة جعلت إستجابتهم وتفاعلهم لها بشكل واضح وهذا من خلال تحديد طبيعة العمل والتعامل الجيد مع أولياء التلاميذ وحسن توجيههم وطريقة إقناعهم والتماشي مع السياسة التعليمية بطريقة علمية ومعرفة وتطوير العلاقات المهنية داخل المدرسة بإستخدام الفنيات والمهارات المعرفية السلوكية جعلت المعلمين يستبصرون بقدرتهم على تسيير المواقف الضاغطة بكل ثقة وراحة نفسية وهو ما أكدته باندورا على أهمية إكتساب الفرد مباشرة أو بطرق غير مباشرة في تنمية أشكال جديدة من السلوك، مع التأكيد على أهمية التعزيز الذي تصادفه الأفعال المختلفة التي يمر بها الفرد في المواقف اليومية المتعددة. (عسيلة محمد وآخرون، 2006، ص81)

### الخاتمة:

أجريت الدراسة الحالية لمعرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لخفض الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي. وقد إحتوى البرنامج الإرشادي في طياته مجموعة من التدخلات الإرشادية ذات التوجه السلوكي المعرفي والتي وضعت بشكل محكم ومنظم وهادف حيث إنتقبت كل جلساته بطريقة علمية وكل هذا من أجل إحداث تغيير في المدركات المعرفية والسلوكية للمجموعة التجريبية بهدف خفض الضغوط المهنية لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية.

ومما لا شك فيه أن التغييرات التي طرأت على المنظومة التربوية وتعديل المناهج التربوية التي كان لها الأثر الواضح في زيادة الضغط المهني لدى المعلم والتي تستدعي التكفل الفوري والمستعجل وخاصة في إنشاء دورة تكوينية متخصصة لفئة المعلمين في المرحلة الابتدائية والرعاية النفسية والدعم والمساندة الإجتماعية لهم هي مسؤولية ذات أبعاد إجتماعية متكاملة مما يكسب المعلمين مرونة وقدرة على التحمل ومواجهة المواقف الضاغطة داخل المحيط المدرسي الذي يتمثل في القيام بعملية تعليمية جيدة وهادفة في ظل التمتع بإستقرار وإتزان نفسي والتي تمنع ظهور الإنفعالات والإستجابات السلبية عند التعرض لمختلف المواقف الضاغطة .

وإستنادا على ما تم ذكره يتقدم الباحث بالإقتراحات التالية :

- الاهتمام بالرعاية النفسية للمعلمين لتوفير جو ملائم لهم داخل المحيط المدرسي .
- توفير نشاطات إجتماعية ورياضية وترفيهية لفائدة المعلمين للتقليل من حدة الضغط المهني.
- الإهتمام بالإرشاد النفسي بالمدارس وتصميم برامج إرشادية خاصة بالمعلمين مع ضرورة تفعيل دور المختص النفسي داخل المدارس الإبتدائية للتخفيف من عبيء المتابعة النفسية للتلاميذ وتخفيف الضغط على المعلم بحيث يهتم بالعملية التعليمية ويترك التوجيه والمتابعة النفسية للمختص المتواجد بالمدرسة .
- القيام بدراسات مكثفة لفئة المعلمين قصد معرفة اهم الحاجات الإرشادية لديهم لتجنب الإنتكاسات النفسية الخطيرة وما لها من آثار سلبية عليهم.
- إعداد برامج تكوينية خاصة بالمرحلة الإبتدائية لتطوير المهارات في التعامل مع مختلف المواقف داخل المحيط المدرسي .

# قائمة المراجع

## أولاً: المراجع باللغة العربية:

- 1- إبراهيم، الزريقات. (2007). *تعديل سلوك الأطفال والمراهقين*، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 2- ابن منظور. (1986). *لسان العرب*، دار المعارف، القاهرة.
- 3- أبو زيد، نبيلة امين. (2002). *الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض الإضطرابات السيکوسوماتية لدى شرائح من العاملين*، كلية البنات - جامعة عين شمس
- 4- أبو سعد، أحمد عبد اللطيف. (2009). "الإرشاد الجمعي"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، إربد، الأردن.
- 5- أحمد الخطيب، صالح. (2003). *الإرشاد النفسي في المدرسة*، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 6- أحمد، عبد الرحمان. (1995). *مصادر ضغط العمل، دراسة ميدانية بالتطبيق على العاملين بجامعة الوادي. مجلة البحوث التجارية المعاصرة*، جامعة جنوب الوادي (سوهاج) م9، ع2.
- 7- آرون، بيك. (2000). "العلاج المعرفي والإضطرابات الإنفعالية"، ترجمة عادل مصطفى، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر..
- 8- باترسون، س. هـ. (1995). *الإرشاد والعلاج النفسي*. (مرسي سيد عبد الحميد، مترجم) القاهرة: مكتبة وهبة.
- 9- باشا، ياسمين. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي جماعي معرفي سلوكي في تخفيض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال التوحديين*، رسالة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد والصحة النفسية، جامعة الجزائر 02.
- 10- باهي، سلامي. (2008). *مصادر الضغوط المهنية والإضطرابات السيکوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي*. دراسة ميدانية على عينة أربع ولايات جزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، الجزائر 02.
- 11- برهم، بلال يوسف. (1997). *مصادر الإجهاد الوظيفي وإستراتيجيات مكافحتها*، دراسة ميدانية لآراء الموظفين العاملين في الجمارك بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 12- برهم، نضال عبداللطيف (2005)، *المشكلات الصفية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- 13- بشرى، إسماعيل. (2008). *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من نمط القيادة وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من القادة الإداريين*، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (59)، 135-213.

- 14- بلمهدي، فتيحة. (2002). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتثقيف من فرط الحركة وتشتت الانتباه وتحسين قدرات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الابتدائي (7-12 سنة)*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 02.
- 15- البلوي، محمد نواف. (2014). *مبادئ الإرشاد النفسي في المجال العسكري*، الطبعة الأولى، دار الجنان للنشر والتوزيع، السودان-الخرطوم.
- 16- بن هادية علي وآخرون. (1991). *القاموس الجديد للطلاب*، ط1، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، الجزائر.
- 17- بوزواوة، مصطفى. (2007). *ضغوط العمل المدركة لدى المشرفين وإستراتيجيات مواجهتها*، دراسة ميدانية في الشركة الوطنية للعربات الصناعية، أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.
- 18- بومجان، نادية. (2016). *بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأساتذة الجامعية المتزوجة*، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة بسكرة.
- 19- التميمي، محمود كاظم محمود. (2013). *الصحة النفسية مفاهيم نظرية وأسس تطبيقية*، ط-1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 20- التويم، نايف فهد. (2005). *مستويات ضغوط العمل وسبل مواجهتها في الأجهزة الأمنية*، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 21- تيم، عبد الجابر، الفرّح، شعبان كاملة. (1999). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، ط-1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 22- جبل، فوزي محمد. (2000). *الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*. مصر، المكتبة الجامعية
- 23- جرير، سرازيف. (1999). *إدارة الضغوط من أجل النجاح*، ترجمة مكتبة جرير، مكتبة جرير، الرياض السعودية.
- 24- جرينبرج، جيرارد وبارون، روبرت. (2004). *إدارة السلوك في المنظمات*، (تعريب ومراجعة رفاعي وبسيوني إسماعيل)، الرياض، دار المريخ للنشر.
- 25- الحريري رافدة، الإمامي سمير. (2011). *الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية*، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان -الأردن.

- 26- حسن محمد، حمادات محمد. (2008). *السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية*، ط01، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 27- حمدي، عبد الله عبد العظيم. (2012). *البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية*.
- 28- حمدي نزيه، وآخرون. (1992). *التكيف ورعاية الصحة النفسية*. فلسطين، القدس المفتوحة
- 29- حمدي ياسين وعلي عسكر وحسين الموسوي. (1991). *علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق* دار الكتاب الحديث، ط الأولى. الكويت
- 30- حومل، زينب. (2018). *واقع الضغوط المهنية ودور الذكاء الإنفعالي وإستراتيجيات المواجهة في إدارتها لدى مدراء المدارس (المتوسطة والثانوية)*، رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية، جامعة الجزائر 02.
- 31- الخطيب، محمد. (2000). *التوجيه والإرشاد النفسي*، فلسطين، مطبعة مقداد.
- 32- خليفات عبد الفتاح، عماد زغلول. (2003). *مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية التربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات*، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية جامعة قطر، العدد 03.
- 33- خوجة، شارف. (2008). *مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين، دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو.
- 34- الداهري صالح حسن أحمد. (2005). *علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة*، الأردن، دار وائل للنشر.
- 35- الداهري، صالح حسن. (1999). *مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي*. (ط1)، الأردن : دار الكندي للنشر والتوزيع.
- 36- داود، هدى طاهر. (2002). *فعالية برنامج إرشادي لتطوير القدرة على مواجهة الضغوط لدى المرأة اليمنية العاملة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- 37- درويش أبو عطية، سهام. (2002). *"مبادئ الإرشاد النفسي"*، ط-2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 38- الدسوقي محمد، عبد العزيز الشافعي. (1998). *ضغوط مهنة التدريس مقارنة مع المهن الأخرى وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين*، *المجلة التربوية تصدر عن المجلس العلمي* -جامعة الكويت، المجلد 12، العدد 48

- 39- دويدار، عبد الفتاح.(1992). *سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بروت-لبنان.
- 40- الرشيدى، هارون توفيق. (1999). *الضغوط النفسية طبيعتها نظرياتها، برامج لمساعدة الذات في علاجها*، القاهرة.
- 41- الروقي، سعد بن معتاد عايد .(2003). *الضغوط الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي*، دراسة مسحية على ضباط الحدود بمحافظة جدة والقطاعات التابعة لها، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا - جامعة نايف العربية .للعلوم الأمنية الرياض - المملكة العربية السعودية .
- 42- رويبة، سليمة. (2015). *فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي يهدف إلى تخفيض القلق والرفع من تقدير الذات لدى الأطفال المطلقين أولياؤهم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2.
- 43- الزبادي، أحمد محمد وهشام، الخطيب. (2001). *"مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي"*، ط-1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 44- زهران، طارق عبد السلام. "(1980). *"التوجيه والإرشاد النفسي"*، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.
- 45- زهران، حامد عبد السلام.(1994). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.
- 46- السالم، مؤيد. (1990). *التوتر التنظيمي، مفاهيمه وأسبابه وإستراتيجيات إدارته، مجلة الإدارة العامة، العدد68*.
- 47- السرطاوي، أحمد زيدان.(1997). *"الإحترق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومصادره، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.العدد 13*.
- 48- سغان، محمد أحمد إبراهيم. (2006). *الإرشاد النفسي الجماعي*، دار الكتاب الحديث الكويت .
- 49- سغان، محمد أحمد إبراهيم. (2006). *الإرشاد النفسي الجماعي*، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- 50- سغان، محمد أحمد إبراهيم. (2010). *الإرشاد النفسي للأطفال*، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- 51- سغان، محمد أحمد. (2005). *العملية الإرشادية، التشخيص، الطرق العلاجية الإرشادية، البرامج الإرشادية، إدارة الجلسات والتواصل*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- 52- سفيان، نبيل.(2004). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*. القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع، النمو والتقدم المهني.
- 53- سمارة عزيز، نمر عصام.( 1992 ) *محاضرات في التوجيه والإرشاد*. الطبعة الثانية. عمان.
- 54- السورطي، يزيد عيسى. (1997). المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها. *المجلة العربية للتربية*، سلطنة عمان، 23 (2).
- 55- السيد بظاظو، أنسام مصطفى. (2013). "برنامج علاجي لتخفيف إكتئاب ما بعد صدمتي الوفاة والطلاق لدى الأطفال"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- 56- السيد، عثمان فاروق.(2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*، دار الفكر العربي، ط1 ، القاهرة، مصر.
- 57- الشبراوي محمد، محمد الأثور. (2005) . *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة غوث بقطاع غزة*، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.
- 58- الشناوي، محمد محروس. (1994). *العملية الإرشادية*، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 59- الشناوي، محمد محروس. (1996). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 60- الشناوي، محمد محروس. (1994) . *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. مصر: دار غريب
- 61- الشهراني، عائض بن سعد. (2008). *الخدمة الاجتماعية: شمولية التطبيق ومهنية الممارسة*. الرياض: خوارز العلمية للنشر والتوزيع.
- 62- الصباغ، زهير. (2002). *ضغط العمل. المجلة العربية للإدارة*، الرياض، 5(1-2).
- 63- الصنيع، صالح بن إبراهيم. (1999) . *دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس*. الطبعة الثانية. دار الكتاب الحديث الكويت.
- 64- طلافحه حامد، الخوالدة ناصر. (2010). *ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لإستراتيجيات تنمية مهارات التفكير وتقديرهم لها والصعوبات التي يواجهونها*. مجلة جامعة الملك سعود، 22 (3).
- 65- طه جميل، سمية. (2005). *الإرشاد النفسي*، ط1 -، عالم الكتب للطباعة والنشر

- 66- طه عبد العظيم حسين سلامة، وعبد العظيم حسين.(2006). *إستراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية*، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 67- طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين.(2005). *إدارة الضغوط النفسية والتربوية*، دار الفكر، ط 1 عمان، الأردن .
- 68- عادل عمر، محمد.(2000). *العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات*، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 69- عازم، سهيلة . (2009). *مصادر الضغط المهني لدى ممرضات مصلحة الإستعجالات*، دراسة ميدانية ببعض مستشفيات مدينة الجزائر، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر 02.
- 70- العاسمي، رياض نايل .(2011). *المبادئ العامة في تخطيط وتقييم برامج الإرشاد النفسي*، سوريا، دار العرب ودار نور للدراسات والنشر والترجمة.
- 71- العاسمي، رياض نايل .(2015). *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة*، دار الإحصار العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
- 72- عبد الرؤوف، طارق عامر وعيسى المصري، إيهاب .(2018). *الضغوط المهنية وضغوط العمل*، الطبعة الأولى، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- 73- عبد العزيز الحسين، أسماء .(2006). *المدخل الميسر إلى صحة النفسية والعلاج النفسي*. دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- 74- عبد العظيم، حمدي عبد الله .(2012). *مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي*، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة الطبعة الأولى، تدمك.
- 75- عبد العظيم حسين، طه .(2004). *الإرشاد النفسي*، دار الفكر عمان الأردن.
- 76- عبد الله، محمد قاسم .(2014). *العملية الإرشادية -الأسس النظرية-التطبيقات*، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 77- العجوزي، حسين جاد .(2007). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سوء التغذية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة، فلسطين
- 78- العديلي، ناصر .(1993). *إدارة السلوك التنظيمي*، معهد الإدارة العامة، الرياض -المملكة العربية السعودية

- 79- عربيات، أحمد عبد الحليم.(2005). "فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية*، المجلد (17)، العدد (02)، يوليو.
- 80- عز الدين توفيق، محمد. (1998). *التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية*. مصر: دار السلام.
- 81- عساف محمد، عساف هدى خالد.(2007). ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس بفلسطين، ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد 08، العدد 01.
- 82- عسكر، سمير .(1988). متغيرات ضغط العمل، دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية، الرياض، *مجلة الإدارة والعلوم*، (10).
- 83- عسكر، علي. (2003). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*، ط3، دار الكتاب الحديث، الكويت
- 84- عصام، يوسف. (2006). *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي*، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 85- علوطي، عاشور.(2008). *الضغوط المهنية لدى العاملين بنظام التعاقد وعلاقته بالرضا الوظيفي*، رسالة ماجستير تخصص علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة منتوري، قسنطينة - الجزائر.
- 86- علي إسماعيل، علي .(1999). *إستراتيجيات الخدمة الاجتماعية المدرسية للتدخل في مواقف الضغوط والأزمات*. القاهرة. دار المعرفة الجامعية.
- 87- علي كامل، محمد.(2004). " *القياس والإرشاد النفسي في ميدان التربية الخاصة*" دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 88- الغامدي، حامد أحمد.(2010). مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق لدى عينة من المتمردين على العيادات النفسية، العربية السعودية: *مجلة أم القرى، للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد 02، العدد 01.
- 89- غربي، صبرينة .(2012). *فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط المهنية لدى الممرضين*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر -2.
- 90- الغرير، أحمد نايل و أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف . (2009). *"التفاعل مع الضغوط النفسية"*، ط-1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- 91- فائق فوزي، عبد الخالق. (2003). ضغوط العمل الوظيفية، *مجلة أفاق اقتصادية*، إتحاد غرف التجارة والصناعة دولة الإمارات العربية المتحدة، عدد 67 .

- 92- الفرخ كاملة شعبان وعبد الجابر تيم .(1999). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. (ط1) عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 93- فهمي نصيف، ماهر أبو معطي. (2000). **مهارات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية**. القاهرة: مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي
- 94- القبلان، دجاح. (2004). **مصادر الضغوط المهنية في المكتبات الأكاديمية في المملكة العربية السعودية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض
- 95- القذافي، محمد رمضان .(1997). **التوجيه والإرشاد النفسي**، لبنان، دار الجبل.
- 96- كامل، سهير أحمد. (2000). **التوجيه والإرشاد النفسي**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب للطباعة.
- 97- الكبسي، موفق.(2003). **ضغوط العمل وتأثيرها على الأداء الوظيفي - دراسة ميدانية على قطاع البنوك القطرية. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية**، جامعة حلوان، القاهرة - مصر
- 98- كفايفي، علاء الدين. (1991). **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري**، المنظور النسقي الإتصالي، دار الفكر العربي، مصر.
- 99- الليل، محمد جعفر جمل. (2002). **المساعدة الإرشادية النفسية**، ط-2، الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- 100- ماهر، عمر محمد.( 1986 ). **التوجيه والإرشاد النفسي للأطفال غير العاديين**. الكويت.
- 101- مدني، عثمان. (2009). **الضغط المهني لدى إطارات المركب الصناعي للغاز (سوناطراك حاسي الرمل) مصادره وأعراضه وأساليب مواجهته**، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر، 200
- 102- مسعودي، رضا.(2010). **"بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين"**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2.
- 103- المشابقة، محمد .(2008). **"مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين"**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 104- المصدر، عبد العظيم، كويك باسم علي. (2007). **ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة -فلسطين - بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة 30 إلى 31 أكتوبر.**

- 105- مطاطلة، موسى(2008)، *ضغوط العمل وعلاقتها بالتوافق المهني*، دراسة ميدانية على رجال الحماية المدنية ولاية .سكيكدة رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة منتوري، قسنطينة - الجزائر، .
- 106- معمريّة، بشير. (1995). *الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- 107- ملحم سامي، محمد.(2017). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة للطباعة والنشر، الطبعة التاسعة، عمان، الأردن.
- 108- ملحم، سامي محمد. (2001). *الإرشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان: دار المسيرة للنشر.
- 109- المنجد في اللغة والاعلام. (2008). الطبعة 42، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان.
- 110- منصوري، مصطفى. (2017). *الضغوط النفسية والمدرسية وإستراتيجيات مواجهتها*، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن
- 111- مهدي بلعسل، فتيحة. (2013). *فعالية برنامج إرشادي جماعي معرفي سلوكي في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية الداعم للعدوان عند المراهق المتمدرس*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.
- 112- النقيب، عبد الرحمان. (1997). *منهجية البحث في التربية*. (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 113- هدى، جعفر حسن. (2006). *التفائل والتشاؤم وعلاقتها بضغط العمل والرضا عن العمل*، مجلة الدراسات النفسية، مجلد 16، العدد1، مصر.
- 114- هدى جعفر، حسن. (2006). *التفائل والتشاؤم وعلاقتها بضغط العمل والرضا عن العمل*، مجلة الدراسات النفسية، مجلد 16، العدد1، مصر.
- 115- هيجان عبد الرحمان، بن محمد أحمد. (1994). *ضغوط العمل منهج كامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها*، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
- 116- هيجان عبد الرحمان بن أحمد. (1998). *ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها*، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
- 117- هيجان، عبد الرحمان أحمد.(1993). *ضغوط العمل، منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها*، معهد الإدارة العامة، الرياض - المملكة العربية السعودية .
- 118- يحيى، خولى أحمد. (2006). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. عمان، دار المسيرة.

- 119- Bruchon-Schweitzer et Boujut, M. E. (2014). *Psychologie de la santé : Concepts, méthodes et modèles*. 2ème éd. , Paris, Dunod .
- 120- Daily-m-r-burnout. (1979). *smauldering problem in protective services social work*.
- 121- Etienne , Baldy , et Benedette. (1992). *Projet personnel de l'élève*. Paris : édition Hachette éducation .
- 122- Fraser, T. M. (1983). *Stress et satisfaction au travail*, Bit, Genève .
- 123- Greenberg, J. & Robert A. Baron. (1995). *Behavior in Organizations. 5th ed.* , Prentice Hall, NY .
- 124- Jepson. e. & Forrest. S . (2006) , *individual contributor factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commitment british journal of educational psychology* .
- 125- Joc queline dainne. (1995). *le stress au travail et conséquences potentielles a long terme*. le cas des enseignants québécois revue canadienne de l'éducation .
- 126- Nicolasr . (2012). *je me libère de stress* , presses universitaires de France. prentice .
- 127- Oltmanns. t. and. F. Amery. (1998). *abnormal psychology*, New Jersey, Hall 2 cd .
- 128- Pithers, r. (1995). *teacher stress research: problem and progress*, british, journal of. educational psychology, vol. 65. .
- 129- Savoie, A. , et Forget, A. (1983). *Stress au travail*, mesure et prévention. Montréal, Ed. Agence d'Arc Inc .
- 130- Stora, J. B. (1991). *Le stress*. Paris, Ed. PUF, Coll. Que sais-je
- 131- Servent, d. (2013). *Le stress au travail: prévention et prise en charge en thérapies comportementales et cognitives*. Elsevier masson.
- 132- Williams. C . (2003). *Sources du stress en milieu de travail* , perspective juin N°75 , 001. XIF , au catalogue de statistique, Canada .