

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الرقم التسلسلي : D.EPS/26/14

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم

في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص: نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

الذكاء الإنفعالي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية
وعلاقته بالإحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات

إعداد:
عبدلي نورالدين

تاريخ المناقشة: 26 / 09 / 2019

لجنة المناقشة مكونة من:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
د/ يوسف لورنيق	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة المسيلة	رئيسا
أ.د/ السعيد يحيىاوي	أستاذ	جامعة باتنة 02	مشرفا ومقررا
أ.د/ عادل خوجة	أستاذ	جامعة المسيلة	مشرفا مساعدا
د/ تمار محمد	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة المسيلة	ممتحنا
د/ مراد رحلي	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة المسيلة	ممتحنا
د/ النذير قندوزان	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة بومرداس	ممتحنا
د/ نصير حميدة	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة ورقلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2018 / 2019



قال الله تعالى:

{إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ}

شكر

بادئ ذي بدء أ حمد الله تعالى الذي تتم بنعمته الصالحات أن يسر لي إتمام هذا العمل، والذي أرجوا أن يكون بقدر الجهد المبذول فيه، كما لا يفوتني شكر أستاذي المشرف يحياوي السعيد والذي كان حريصا على أن أتم هذه الأطروحة وأن أخرجها على أحسن وجه، وإلى أستاذي المشرف المساعد عادل خوجة الذي لم يبخل بمساعدتي وله فضل يشكرمتي يذكر. كما اشكر المشرف التربوي حماد يسين على ما قدمه لي من مساعدة أثناء توزيع الاستبيانات كما لا يفوتني شكر الأساتذة المحكمين والأساتذة المشاركين وكل من ساهم أو أعان في إنجاز هذه الدراسة ولو بالقليل ولو بكلمة كانت لي شعلة ودافعا في مسار عملي هذا لهم جميعا جزيل الشكر وبالغ التقدير والإمتنان.

الإهداء

إلى أبي رحمة الله وأسكنه فسيح جنانه
إلى أمي حفظها الله ورعاها وبلغها مبتغاها
إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء بيض الله وجوههم الأحياء
منهم والأموات.
إلى زوجتي أسعدها الله في الدارين
وإلى أبنائي الأعزاء أصلح الله سريرتهم.
وإلى جميع الزملاء وكل من له في سويداء القلب مكانة لا
ينازعه فيها غيره أهدي هذا العمل المتواضع.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
كلمة شكر	أ
الإهداء	ب
قائمة المحتويات:	ج
قائمة الجداول:	ز
قائمة الأشكال:	ط
مقدمة:	01
الفصل الأول: مدخل عام للدراسة	04
1. إشكالية الدراسة	05
2. أهداف الدراسة	08
3. فرضيات الدراسة	08
4. أهمية الدراسة	09
5. المصطلحات المستخدمة في البحث	10
6. الدراسات السابقة	11
1.6 الدراسات التي تحدثت عن الذكاء الانفعالي للمعلمين في ضوء متغيري (الجنس، المؤهل)	12
2.6 الدراسات التي تتحدث عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والاحتراق النفسي للمعلمين	15
3.6 الدراسات التي تتحدث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المواجهة للمعلمين	19
4.6 الدراسات التي تتحدث عن العلاقة بين الاحتراق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات للمعلمين	21
الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي	30
1. المنظور التاريخي لمفهوم الذكاء الإنفعالي	31
1.1 أول استخدام للمصطلح	34
2. تعريف الذكاء الإنفعالي	35
1.2 تعريف الذكاء	36
2.2 تعريف الإنفعال	37
3.2 تعريف الذكاء الإنفعالي اصطلاحاً	73
3. نظريات ونماذج الذكاء الإنفعالي	40
1.3 نموذج بارون	40
2.3 نموذج ماير وسالوفي	41

43.....	3.3. نموذج دانيال جولمان
44.....	4. أبعاد الذكاء الإنفعالي
48.....	5. فيزيولوجية الذكاء الإنفعالي
50.....	6. قياس الذكاء الإنفعالي
50.....	1.6. إتجاهات قياس الذكاء الإنفعالي
52.....	2.6. العلاقة بين اختبارات التقرير الذاتي واختبارات الأداء الأقصى
55.....	الفصل الثالث: الإحترق النفسي
56.....	1. المنظور التاريخي للإحترق النفسي
59.....	2. تعريف الإحترق النفسي
62.....	3. علاقة الإحترق النفسي ببعض المصطلحات
65.....	4. نماذج الإحترق النفسي
65.....	1.4. نموذج متلازمة التوافق العام لهانز سيلاي
67.....	2.4. نموذج شفاف وآخرون للإحترق النفسي
68.....	3.4. نموذج عمليات الإحترق النفسي لشيرنس
69.....	4.4. نموذج شواب وآخرين للإحترق النفسي
69.....	5.4. نموذج العلاقات البنائية
70.....	5. أبعاد الإحترق النفسي
70.....	1.5. العلاقة بين أبعاد الإحترق النفسي
71.....	6. أسباب وأعراض ومراحل الإحترق النفسي
71.....	1.6. أسباب الإحترق النفسي
72.....	2.6. أعراض الإحترق النفسي
74.....	3.6. مراحل حدوث الإحترق النفسي
77.....	7. قياس الإحترق النفسي
79.....	8. كيفية التغلب على الإحترق النفسي
81.....	الفصل الرابع: أساليب مواجهة المشكلات
82.....	1. المنظور التاريخي لأساليب المواجهة
83.....	2. تعريف أساليب المواجهة
85.....	3. نماذج ونظريات المواجهة
85.....	1.3. النموذج الحيواني
85.....	2.3. النظرية التحليلية: التحليل (السيكودينامي):
86.....	3.3. النظرية الاجتماعية

87.....	4.3. النظرية التفاعلية
88.....	5.3. النموذج المتعدد الأبعاد لجرانزفورت (1988) ...
88.....	4. تصنيف أساليب المواجهة
92.....	5. مراحل مواجهة الضغوط حسب نموذج لازروس وفولكمان (1984)
96.....	6. مقاييس أساليب مواجهة المشكلات
99.....	الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة
100.....	1. منهج الدراسة
100.....	2. مجتمع الدراسة وعينتها
100.....	1.2. مجتمع الدراسة
100.....	2.2. عينة الدراسة
102.....	3. مجالات الدراسة
103.....	4. متغيرات الدراسة الأساسية
103.....	5. أدوات الدراسة
104.....	1.5. مقياس الذكاء الانفعالي
106.....	1.1.5. حساب الخصائص السيكمترية لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية
111.....	2.1.5. تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي
112.....	2.5. مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي
114.....	1.2.5. حساب صدق وثبات مقياس الإحترق النفسي في الدراسة الحالية:
119.....	2.2.5. تصحيح مقياس الإحترق النفسي
120.....	3.5. مقياس قائمة المواجهة
120.....	1.3.5. حساب صدق وثبات مقياس قائمة المواجهة في الدراسة الحالية
124.....	2.3.5. تصحيح مقياس قائمة المواجهة
125.....	4.5. موضوعية المقاييس
125.....	6. صعوبات الدراسة
125.....	7. المعالجات الإحصائية
126.....	8. اختبار بيانات الدراسة
130	الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة:
131.....	1. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى
133.....	2. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية
134.....	3. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة
135.....	4. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

140.....	5. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة
141.....	6. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية السادسة
151.....	الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة
152.....	1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى
154.....	2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
158.....	3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
161.....	4. تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة
165.....	5. تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة
167.....	6. تفسير ومناقشة الفرضية السادسة
173.....	خاتمة البحث
175.....	قائمة المراجع
160.....	قائمة المراجع العربية
183.....	قائمة المراجع الأجنبية
186.....	الملاحق
186.....	ملحق رقم (01): مقياس الذكاء الانفعالي
188.....	ملحق رقم (02): مقياس الاحتراق النفسي
189.....	ملحق رقم (03): مقياس قائمة المواجهة
190.....	ملحق رقم (04): قائمة أسماء المحكمين
191.....	ملخص الدراسة

قائمة الجداول

الصفحة	الموضوع	ترتيب
42	نموذج القدرة للذكاء الانفعالي (مايرو سالوفي، 1997)	01
51	المقاييس المتداولة لقياس الذكاء الانفعالي	02
53	أوجه المقارنة بين نماذج القدرات و نماذج السمات (المختلط).	03
88	تصنيف إستراتيجيات المواجهة لدى الباحثين	04
91	تصنيف ثنائي مقترح لأساليب المواجهة لدى الباحثين	05
102	خصائص وتعداد مجتمع الدراسة وعينته	06
107	يبين نتائج الصدق التمييزي لمقياس الذكاء الانفعالي	07
108	يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية)	08
110	ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية	09
110	ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة معامل الفا كرونباخ	10
111	ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة إعادة التطبيق	11
112	يبين المستويات المعيارية للدرجة الخام لمقياس الذكاء	12
115	يبين نتائج الصدق التمييزي لمقياس الإحترق النفسي	13
116	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإحترق النفسي (ارتباط العبارة ببعدها)	14
116	معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الإحترق النفسي	15
117	ثبات مقياس الإحترق النفسي بطريقة التجزئة النصفية	16
117	ثبات مقياس الإحترق النفسي بطريقة معامل الفا كرونباخ	17
118	ثبات مقياس الإحترق النفسي بطريقة إعادة التطبيق	18
119	مستويات أبعاد الإحترق النفسي	19
121	يبين نتائج الصدق التمييزي لمقياس قائمة المواجهة	20
122	صدق الاتساق الداخلي لمقياس قائمة المواجهة	21
122	الصدق العاملي لمقياس قائمة المواجهة	22
123	ثبات قائمة المواجهة النفسي بطريقة التجزئة النصفية	23
123	ثبات قائمة المواجهة النفسي بطريقة معامل الفا كرونباخ	24
124	ثبات قائمة المواجهة النفسي بطريقة إعادة التطبيق	25
125	مستويات مقياس قائمة المواجهة	26
127	نتائج اختبار الاستقلالية نتائج	27

127	اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات	28
128	نتائج اختبار العشوائية	29
131	نتائج قيم معامل الارتباط بين مقياسي الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي وأبعادهما	30
133	نتائج قيم معامل الارتباط بين مقياسي الذكاء الانفعالي وقائمة المواجهة	31
134	نتائج قيم معامل الارتباط بين مقياسي قائمة المواجهة والاحتراق النفسي	32
136	نتائج اختبار colinéarité بين متغيرات الدراسة	33
136	نتائج اختبار ليفني (Levene) لتجانس أفراد العينة حسب مقاييس الدراسة	34
136	يمثل قيم الإحصاء الوصفي لمقاييس الدراسة	35
137	نتائج النموذج الإجمالي لأثر المتغيرات المستقلة على الاحتراق النفسي	36
137	نتائج تحليل التباين الخاص بالمتغيرات المستقلة والاحتراق النفسي	37
138	نتائج قيم المعاملات الإنحدار التدريجي	38
138	يبين المتغيرات المستبعدة من النموذج	39
139	نتائج قيم المعاملات لأبعاد المتغيرات المستقلة للتنبؤ بالاحتراق النفسي	40
140	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الذكاء الانفعالي	41
142	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لأفراد العينة حسب الجنس والمؤهل	42
143	نتائج اختبار ليفني (Levene) لتجانس أفراد العينة حسب متغير الجنس والمؤهل	43
145	اختبار (ت) للفرق بين درجات الذكور والاناث على مقياس الذكاء الانفعالي	44
147	يمثل نتيجة اختبار "مان- وتني" للفرق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي وابعاده	45
148	يمثل نتيجة اختبار الفروق في الذكاء الانفعالي حسب المؤهل العلمي	46
149	يمثل نتيجة اختبار "كروسكال-ولاس" للفرق في الذكاء الانفعالي حسب متغير المؤهل	47

قائمة الأشكال

الصفحة	الموضوع	ترتيب
41	نموذج بارأون للذكاء الانفعالي	01
43	مكونات الذكاء الانفعالي حسب نموذج (ماير و سالوفي (1997)	02
44	نموذج الذكاء الانفعالي دانييل جولمان لسنة 1998	03
49	انتقال جزء من الإشارة الأصلية من المهاد إلى الأميغدالا بصورة أسرع	04
66	نموذج متلازمة التوافق العام لهانز سيلاي 1956	05
67	نموذج شيرنس للاحتراق النفسي	06
68	نموذج شواب وآخرون للاحتراق النفسي عند المعلمين (1986)	07
94	مراحل مواجهة الضغوط حسب نموذج لازروس وفولكمان (1984)	08
102	يمثل موقع متوسطة الطاهر مسعودان من خلال موقع: Google earth	09
132	يوضح علاقة الذكاء الانفعالي بالاحتراق النفسي	10
134	يوضح علاقة الذكاء الانفعالي بقائمة المواجهة	11
135	يوضح علاقة على الاحتراق النفسي بقائمة المواجهة	12
140	يبين معادلة الانحدار ما بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي	13
141	يبين منحى اتجاه وتوزع اجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي	14
143	بين التوزيع الطبيعي لإجابات أفراد العينة حسي متغيري (الجنس والمؤهل)	15
144	يبين إختبار الصندوق للقيم الشاذة لإجابات أفراد العينة	16
145	يبين الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي	17
147	يبين الفروق في الذكاء الانفعالي حسب المؤهل العلمي	18

مقدمة:

يعد قطاع التربية والتعليم قطاعا استثماريا على عكس ما يظنه البعض أنه قطاع استهلاكي غير منتج والحقيقة أنه يستثمر في أهم مقدرات المجتمع على الإطلاق وهو الانسان بحد ذاته، وقديما قيل من يبني مدرسة يغلق سجنا كما قيل أيضا من يبني ملعبا يغلق مستشفى، ولا ريب أن المثليين ينطبقان على أستاذ التربية البدنية بكل المقاييس، كما أن هذه المكانة التي حازها أستاذ التربية البدنية وشرفته ورفعت من قدره، وجلبت محبة التلاميذ لفئته لم تأت قط من فراغ، إذ على عاتقه تقع مسؤولية تربية الاجيال، وغرس القيم وتطوير المجتمع، وخلق المواقف التعليمية التي تسهل نقل المعرفة للطلاب وتطورهم، وتساعدهم على التأقلم مع مواقف الحياة الحقيقية في المستقبل، غير أنه على قدر التشريف يقع التكليف، وهذا ما يضع أستاذ التربية البدنية تحت ضغط كبير من أجل إنجاز وإنجاز مهمته على أكمل وجه، بل قد أظهرت بعض هذه الدراسات " وجود القدر الأكبر من الضغوط المهنية المدركة في مكان العمل لدى الأساتذة عنه عند باقي العاملين في مهن إنسانية كالأطباء، والممرضين، والمعلمين، والمدراء " (Bulik,2005,167) " بحيث دلت هذه الدراسات في مجملها على أن المدرسين هم أكثر عرضة للاحتراق النفسي نتيجة لما يتعرضون له من ضغوط متعددة مما يؤثر سلباً على أدائهم وعلى اتجاهاتهم نحو طلبتهم والعمل بصفة عامة"(الحراقي،2009،85)، هذه الظاهرة التي عرفتها ماسلاش (Maslach,1982) على أنها حالة من الإجهاد الإنفعالي، أو الإستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط (البخيت،2011،18)، الأمر الذي قد يؤدي به لانخفاض مستوى إنجازاته وتبدل مشاعره، وضجره من مهنته أو تركه لها نهائياً، وعدم رضاه عنها، وإذا كان الأجر على قدر منفعة العمل ومصلحته وفائدته ، وكانت قيمة كل امرئ ما يحسنه، فإن أهمية ونجاح أستاذ التربية البدنية في مهنته، لا يتطلب منه الصبر والمكابدة ومجابهة الضغوط وحسب بل تتطلب منه قدرة فائقة لإدارة العملية التعليمية، ويفرض عليه سمات شخصية خاصة، لعل أهمها أن يحوز على ما يطلق عليه علماء اليوم بالذكاء الانفعالي، وقد أوضحت (Fatima, Al – Khayat 2011,175) فيما نقلته عن (Ladan et al) " أن الذكاء الإنفعالي يعتبر عاملاً رئيسياً للتغلب على بعض الأزمات النفسية، ويتطلب من معلم التربية البدنية التفاعل مع تلاميذه والتكيف الذاتي والسيطرة على مشاعره، بحيث يجب ألا يكون المعلم تحت أي ضغوط نفسية يمكن أن تؤثر على أدائه وتفاعله مع الطلاب ". وفي هذا الصدد أكدت دراسات بحثية مثل تلك التي كتبها بيتارينان وسالميللا Pyhältö, Pietarinen & Salmela على الحاجة إلى تطوير المشاعر الإيجابية في هيئة التدريس، بحيث يعد فهم المشاعر في السياقات التعليمية عاملاً حاسماً في عملية التعليم والتعلم، وبالتالي، فهو عنصر لا غنى

عنه في تدريب المعلمين" نقلا عن (Puertas-Molero et al,2018,506). كما "صرح كريمنتزر (Kremenitzer) أن الزيادة في الذكاء العاطفي للمعلم يؤثر بشكل كبير على تعلم الطالب بطريقة قوية في المجالات الأكاديمية والشخصية على حد سواء" نقلا عن (Shahin,2011,1127)، بل أبعد من ذلك فقد توصل ميداسير (Mudasir Bashir,2017,499) أن الذكاء ومقاييسه الفرعية مثل الوعي، والتعاطف، والاستقرار العاطفي، وإدارة العلاقات والنزاهة والتنمية الذاتية، والتوجهات القيمية والالتزام والسلوكيات الإيثارية والدافعية الذاتية، تعتبر أكثر أهمية لأساتذة التربية البدنية من الأساتذة الآخرين وعليه يجب أن يتم غرسها في التربية البدنية، كما دعى لأن لا يتم قبول المعلمين إلا وفق معاييرها"، إن هذا المفهوم الجديد الذي جاء نتيجة لجهود عدد من العلماء مع نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر بحيث طوروا مفهومهم عن الذكاء، من أمثال: فؤاد أبو حطب الذي أشار إلى تعدد الذكاء ثم نظرية الذكاءات المتعددة لـ (هوارد جاردنر 1983)، التي فسرت الذكاء في ضوء تسعة أنواع و(ريوفين بارون) عام 1985 ومايروسالوف 1990، ودانييل جولمان 1995، هذا الأخير الذي انتشر على يديه مفهوم الذكاء الإنفعالي خاصة بعد تأليفه لكتاب الذكاء العاطفي.

وبذلك تم تجاوز النظرة النمطية التقليدية للذكاء وكونه قدرة عقلية عامة تشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كالتيقير والاستدلال والحفظ وغيرها، وتقاس بمعامل الذكاء (IQ)، فالذكاء الإنفعالي، **Emotional Intelligence** هو مجموع ذكاءين هما: "الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعي)، فالذكاء الشخصي يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التي تواجهنا، أما الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر" (المصدر، 2007، 588). وقد أكد العديد من الباحثين (Barłozek, 2015; Cazalla & Moreno, 2016; Di Fabio & Kenni, 2011; Munsawaengsub, & AL, 2009; Yildizbas, 2017). على أن الذكاء الانفعالي بالتماشي مع ممارسة الرياضة البدنية يلعب دورا حيويا في مجال التعليم، وكذلك في الرفاهية الاجتماعية والعقلية، نقلا عن (Puertas-Molero et al,2018,510)، كما أن نجاح أستاذ التربية البدنية والرياضية في وظيفته تقتضي منه توظيف أساليب مناسبة وفعالة ومتنوعة، تخوله من السيطرة على عمله والرقى به وتمنحه القدرة على مجابهة المشكلات التي تعوقه وتعترضه، والتي يعد الإحترق النفسي المظهر النهائي لها، هذه الضغوطات التي تفوق قدرته على التصدي لها، و الذي تعمل أساليب المواجهة على دفعها أو التخفيف من حدتها و أعراضها على أقل تقدير، والتي يتفق أغلب الباحثين على حسب ما يذكر برونست وتاب pronost & Tap، بأنها مجموعة السلوكات والاستراتيجيات التي يستعملها الفرد لمواجهة موقف ضاغط

نقلا عن (مزياني، 2008، 45) والتي تختلف بحسب المواقف والأشخاص، "وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن الأفراد ومنهم المعلمون يلجأون إلى إستخدام أساليب مختلفة لمواجهة الضغوط المختلفة، وأن هناك اختلافا واضحا في شيوع هذه الأساليب تبعا لمتغيرات متعددة. (الحاتمي، 2014، 03).

وعليه بغرض الكشف عن علاقة الذكاء الإنفعالي بكل من ظاهرة الإحترق النفسي ومهارة مواجهة الضغوط، ارتأينا القيام بدراسة سيكولوجية ميدانية، وفق منهجية علمية واضحة، لدراسة هذه العلاقة عند أساتذة التربية البدنية والرياضية.

وقد اشتملت الدراسة على مقدمة وخاتمة وسبعة فصول على النحو الآتي:

الفصل الأول عبارة عن مدخل عام للدراسة وتم خلاله ووضوح الإطار الهيكلي للموضوع، من خلال، إشكالية، ووضع أهداف وصياغة فرضيات الدراسة، وبيان أهميتها، كما تم خلاله تحديد للمصطلحات المستخدمة فيها والتطرق لجملة من الدراسات العلمية السابقة واللصيقة بموضوع الدراسة أو المشابهة لها. أما الفصل الثاني فقد تناول بالدراسة موضوع الذكاء الإنفعالي مفهوم الضغوط النفسية من خلال تناول منظور تاريخي لتطوره والتطرق لتعريفه ولأبعاده والنماذج والنظريات المفسرة له، كما تم التطرق لكيفية قياسه ولأساسه الفيزيولوجي لدى المهتمين بدراسته.

أما الفصل الثالث: فقد تناول مفهوم الإحترق النفسي من خلال منظور تاريخي لتطوره، والتطرق لتعريفه ولعلاقته ببعض المصطلحات ولأبعاده ونماذجه وأسبابه وأعراضه ومرحل حدوثه وأساليب قياسه.

أما الفصل الرابع: فقد تناول مفهوم أساليب المواجهة من خلال منظور تاريخي لتطوره، والتطرق لتعريفه ولنظرياتها ونماذجها، وتصنيفاتها والعلاقة بين أساليبها وذكر لبعض مقاييسها.

أما الفصل الخامس فيتعلق بالإجراءات الميدانية للدراسة، بحيث تم اعتماد المنهج الوصفي العلائقي والتي من خلاله تم بيان طريقة إختيار عينة الدراسة، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، والمعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها.

وفي الفصل السادس: تم عرض وتحليل لنتائج البيانات المتحصل عليها والمتعلقة بفرضيات الدراسة.

وفي الفصل السابع والأخير: حاول الباحث الإجابة على فرضيات الدراسة، من خلال مناقشة النتائج المتحصل عليها وتفسيرها في ضوء نظريات الدراسة بما استفاده الباحث من الأطر النظرية لأدبيات موضوع الدراسة، وكذا الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، كما تم وضع خاتمة تبين نتائج الدراسة المتحصل عليها، وتم الإشارة لبعض المواضيع التي تثير موضوع الدراسة وتعزز من فهمه لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.

الفصل الأول
مدخل عام للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يعتقد الكثير أن مهنة التعليم في منأى عن الضغوط وأن أستاذ التربية البدنية والرياضية خصوصاً لا يتعرض للاحتراق النفسي بحكم طبيعة مهنته والتي تجعله في مزاج حيوي معظم الوقت، إذ أنه الأستاذ الوحيد في المؤسسة التربوية الذي يعلم تلاميذه باللعب، وهذا التصور بقدر ما فيه من صدق إلا إنه ينبئ عن تصور ساذج يغفل جانباً كبيراً من الحقيقة لدى أفراد هذه الفئة من المجتمع، فقد أبرز هوسوتاني وإيمي، نقلاً عن (Puertas-Molero et al, 2018, 506) " حقيقة أنه داخل بيئة عمل الأساتذة هناك مجموعة واسعة من العوامل التي تؤثر على عواطفهم، من بينها تلك التي ينظر إليها بين الأستاذ والطالب والأستاذ والزملاء والأساتذة والرؤساء وغيرهم"، ويذكر الانور أن منظمة العمل الدولية قامت بتصنيف مهنة التدريس من أكثر المهن المسببة للضغوط، وتعتبر المدارس ضمن أعلى البيئات الضاغطة في المجتمع" نقلاً عن (العزیز وريدة، 2016، 374)، كما أن الدراسات النفسية الحديثة تتجه إلى التركيز على الصحة النفسية للمدرسين بشكل عام، "إذا نالت ظاهرة الاحتراق النفسي للعاملين في مجال التعليم والتدريس اهتماماً بارزاً في تلك الدراسات خاصة في السنوات الأخيرة (الحراقي، 2009، 85)، حيث نجد أن الحديث عن الضغط النفسي بدأ مع بداية القرن الماضي، وكانت بداية البحث فيه فيزيولوجية بحثية، من خلال ربط استجابة الفرد للمواقف الضاغطة بما يحصل في الجسم من تغيرات فيزيولوجية هرمونية وما يسببه ذلك من أمراض جسدية، مع إهمال دور الفرد في التعامل النفسي معه واختلاف الأفراد في استجاباتهم لتلك المواقف الضاغطة، إلا أن هذا المفهوم قد تطور بمساهمة العديد من الباحثين، الذين راحوا يتعمقون في مختلف جوانبه، إلى أن أصبح الفرد بأبعاده النفسية هو المتفاعل الأساسي مع الضغط النفسي و محصلاته، فالضغط النفسي وشخصية الفرد وأسلوبه في التعامل معه في تفاعل متبادل. (رؤى ملحم، 2004، 03)، وقد أشار ولتون ستيوارت باني إلى أن الاحتراق النفسي ليس إعاقة عقلية، وإنما هو طريقة غير صحيحة للتعامل مع الضغط داخل وخارج العمل، ويمكن أن يؤثر على صحة الشخص، وسلوكه، وتوافقه الانفعالي، واتجاهاته العامة، وعلاقاته مع الآخرين" نقلاً عن (الزهراني، 2008، 31)، كما نقل (Yip & Rowlinson, 2006, 73)، عن هايينز ولوف (Haynes and Love) أن الأفراد يختلفون في استجاباتهم للمتطلبات المتعلقة بالعمل، وقد تبين أن بعض الأفراد يتأقلمون بشكل أفضل من غيرهم، مما يقلل من الآثار الضارة للاحتراق النفسي" وعليه ووفقاً للنظرية المعرفية لـ Folkman.SB et Lazarus، فهو لا يرتبط بالحدث الضاغط أو بسمات شخصية الفرد وحسب، بل هو حصيلة تفاعلها معاً.

أما بخصوص هذه العلاقة عند أساتذة التربية البدنية والرياضية فنجد أن موضوع الاحتراق النفسي لديهم قد نال عناية واسعة من قبل كثير من الباحثين نذكر على سبيل المثال لا الحصر، دراسة حبارة محمد(2007) و الحراقي (2006) ، والطحاينة وسهى عيسى(1996)، و الظاهر والمشهداني(2006)، وعلي قادر عثمان (2011)، وفاضل عبد فيضي، وآخرون(2008) والتي توصلت لوجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، في حين وجدت دراسة رياض اسماعيل ومحمد عزيز(2010)، وحرباش وآخرون(2015)، ودبابي و بن ساسي(2010) وجود احتراق نفسي متوسط أو منخفض لدى غالبية أساتذة التربية البدنية.

وتبين هذه الدراسات في جملتها تعرض أساتذة التربية البدنية والرياضية للضغوط جراء مهنتهم، بل قد يكونون أحيانا أكثر عرضة للإجهاد الوظيفي والإحتراق النفسي من بقية الأساتذة، كما في دراسة نجاد (2013) حول علاقة الذكاء الإنفعالي بالإجهاد الوظيفي بين أساتذة التربية البدنية والأساتذة الآخرين، حيث بينت أن هناك فروق دالة إحصائية في الإجهاد الوظيفي بينهما لصالح أساتذة التربية البدنية، وإن ما يبين لنا خطورة تقشي هذه الظاهرة وسط أساتذة التربية البدنية والرياضية هو ما حفظه لنا التراث السيكولوجي من خلال دراسات كثيرة ربطت بين الإحتراق النفسي والفشل الوظيفي فقد كشفت دراسة غيدي عبد القادر(2012)، عن أداء جد متردي وبنسبة عالية للأساتذة مقارنة بنسبة الضغوط، وتوصلت دراسة عاشور توفيق -ب-(2016)، لوجود علاقة عكسية سالبة بين الضغوط المهنية ومستوى الأداء، وهو الأمر الذي يستدعي أن يتمتع أستاذ التربية البدنية والرياضية بخصائص نفسية وسمات شخصية تمكنه من مقارعة الأحداث ومواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها خلال مساره المهني، ولعل أهمها الذكاء الإنفعالي الذي يتفق الباحثون على أهميته في نجاح الفرد في الحياة، وعلى أنه مؤشر على ذلك أكثر من مؤشر الذكاء الأكاديمي، لأنه "إذا كان الذكاء الأكاديمي و المهارات المعرفية لازمة للحصول على وظيفة ما، فإن الذكاء الانفعالي يعمل على النجاح الوظيفي للفرد" (مزغيش ايمان، 2015، 53)، ومن جملة هذه الدراسات التي اعتنت بذلك عند أساتذة التربية البدنية، دراسة (مزغيش ايمان، 2015)، حيث خلصت الى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية، وقد أكد ثيلويل وآخرون، في دراستهم نقلا عن (Fatima, Al – Khayat 2011,177) على الأهمية البالغة لتطوير مهارات الذكاء العاطفي للمدربين ولأساتذة التربية البدنية لأن أداء الطلاب مليء بالعواطف خلال دروسهم، وهذا يتطلب معلماً مؤهلاً عاطفياً ذكياً وفعالاً تماماً ليكون قادراً على إدارة عواطفه والتحكم فيها، ، كما بينت دراسة ساياري (Saiari, 2011,1789) أن أستاذ التربية الرياضية يُعتبر نموذجاً سائداً لإرشاد الطلاب إلى المهارات

الاجتماعية والحركية، وعلى هذا الأساس ، سوف يكتسب تدريجيا المزيد من الخبرات في دوره ويصبح قادراً على فعل ذلك " ، وهو الأمر الذي يتطلب منهم انتهاز أساليب مناسبة وفعالة لمواجهة الضغوط والمشكلات التي تعترضهم، فقد " اتضح أن كلا من الإجهاد والضغط، هو ناتج عن فشل استراتيجيات المواجهة المستخدمة في المواقف العصيبة، بحيث يجد الشخص نفسه في ظروف حساسة دون منفذ واضح (Benatia,2008,78)، وعلى هذا حاول بعض الباحثين بحث العلاقة القائمة بين الإحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات لدى أساتذة التربية البدنية، كدراسة ثائر (2014)، في حين لا تزال الدراسات التي تبحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المواجهة لدى أفراد هذه الشريحة خصوصاً شحيحة نوعاً ما - في حدود علم الباحث - مما يقتضي مزيداً من الدراسات والأبحاث بخصوص هذه العلاقة، وفي نفس السياق أشارت (ربير،2008،35) أن الإحترق النفسي يحدث نتيجة لأسباب تتعلق ببيئة العمل، وأخرى تتعلق بشخصية الفرد، وبالتالي فإن دراسة شخصية المعلم في علاقتها بالإحترق النفسي من الأمور الحيوية في هذا المجال، وما يترتب على ذلك من أساليب ينتقيها الفرد للتصدي لضغوط بيئة العمل"، هذه المقاربة النوعية التي تتماشى في طياتها مع التوجه العام لهذه الدراسة، والتي حاولت الربط بين الذكاء الانفعالي كسمة شخصية وأساليب المواجهة كمهارة فردية، والإحترق النفسي كظاهرة نفسية تتأثر بطبيعة الفرد من جهة وبالبيئة المحيطة بالفرد من جهة أخرى" ، ومما سبق عرضه يتبين أن الإحترق النفسي يعد نتيجة حتمية لفشل أساليب المواجهة التي يستخدمها المعلم وأن مستوى الذكاء الانفعالي يعمل على الحد من هذا الفشل باعتباره أحد أهم عوامل نجاح الفرد في الحياة كما دلت على ذلك عدة دراسات، ومن هنا برزت أهمية هذه الدراسة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضة إذ تطرقت إلى العلاقة الثلاثية بين متغيرات الدراسة ، وتثير تساؤلاً وجيهاً لمحاولة الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي ابتداءً كسمة بالغة الأهمية في شخصية المعلم، وبحسب اختلاف الجنس والمؤهل العلمي من جهة وعلاقته بالاحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات من جهة أخرى، وهي دراسة أنف على حد علم الباحث، وعليه ومن خلال هذا التصور العام ، قمنا بطرح الإشكال التالي: ما علاقة الذكاء الانفعالي بالاحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية؟

وتندرج تحت هذا التساؤل عدة تساؤلات نوضحها كالتالي:

هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي بأبعاده والاحترق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة؟

- لـ هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي بأبعاده وأساليب المواجهة التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة؟
- لـ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإحترق النفسي وأساليب المواجهة التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة؟
- لـ هل يساهم كل من الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات في التنبؤ بمستوى الإحترق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة؟
- لـ هل يوجد فرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة في مقياس الذكاء الانفعالي؟
- لـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة تعزى لمتغيري (الجنس - المؤهل العلمي)؟

2. أهداف الدراسة: يهدف هذا البحث إلى:

- لـ التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.
 - لـ التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي في ضوء متغيري (الجنس - المؤهل العلمي).
 - لـ الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات.
 - لـ الكشف عن قدرة التنبؤ بالإحترق النفسي من خلال الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات.
- ## 3. فرضيات الدراسة: على ضوء ما تقدم أمكن صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:
- الفرضية العامة:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من الإحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات، لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة.
- الفرضيات الجزئية:**

- لـ توجد علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي بأبعاده والإحترق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.
- لـ توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي بأبعاده وأساليب المواجهة التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.
- لـ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإحترق النفسي وأساليب المواجهة التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.

✎ يساهم كل من الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات في التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.

✎ يوجد فرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة في مقياس الذكاء الانفعالي لصالح أساتذة التربية البدنية والرياضية.

✎ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة تعزى لمتغيري (الجنس - المؤهل العلمي).

4. أهمية البحث:

يستمد موضوع الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية أهميته من جهة أنه لم يحظى بالاهتمام في الدراسات العربية بشكل عام وفي البيئة الجزائرية بشكل خاص، ومن جهة أخرى ونظرا للانعكاسات السلبية الخطيرة التي قد يخلفها الاحتراق النفسي أو انخفاض الذكاء الانفعالي على صحة الأساتذة وأدائهم، جاءت هذه الدراسة لتتناول هذا الموضوع من أجل الكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة للحد من تأثيراتها السلبية على الأستاذ وإيجاد أنجع السبل لمعالجتها، وتكمن أسباب اختيار موضوع الدراسة وأهميتها في كونها :

✎ تسلط الضوء على مفهوم الذكاء الانفعالي الذي له علاقة وثيقة بنجاح الفرد في الحياة، إضافة الى كونه لم ينل حظه من الدراسة على أساتذة التربية البدنية في البيئة الجزائرية.

✎ تبحث هذه الدراسة في طبيعة الفروق وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي للذكاء الانفعالي، والعلاقة الكامنة بينه وبين الاحتراق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات، لتقدم بذلك معلومات نظرية قيمة لأستاذ التربية البدنية من أجل المساهمة في الوقوف على مواطن الضعف والخلل لديه، واستثمار هذه المعلومات في تدارك الخلل وجبره.

✎ يعتبر الذكاء الانفعالي مفهوم حديث وبالغ الأهمية، ولايزال قيد البحث والتنقيب، وبذلك تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبة الجزائرية والعربية.

✎ تعتبر هذه الدراسة الأولى - على حد علم الباحث - التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى اساتذة التربية البدنية وعلاقته بالاحتراق النفسي واساليب مواجهة المشكلات في الجزائر، حيث ان التعرف على هذه العلاقة يمكننا من إدراك مدى نجاح هؤلاء الاساتذة في مهنتهم وقدرتهم على تقديم المساعدة المناسبة للتلاميذ.

ان اساتذة التربية البدنية والرياضية، هم القادة الميدانيون، وهم بحاجة إلى التعرف على أهمية الذكاء الانفعالي وأثر الاحتراق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات من أجل الإبداع في العملية التعليمية للعلوم الرياضية، والقدرة على التعامل مع الاحتراق النفسي ومجابهته، وهذه الدراسة تسهم بشكل أو بآخر في التخطيط لإيجاد البرامج الكفيلة بتجاوز المشكلات والتي من شأنها زيادة كفاءة وفاعلية الاستاذ، وتحديث العملية التعليمية.

القيمة العلمية التي تسفر عنها نتائج هذه الدراسة، والتي من شأنها ان تقيد الباحثين والمهتمين والجهات المسؤولة.

5. المصطلحات المستخدمة في البحث: تم تعريفها إصطلاحيا وإجرائيا على النحو الآتي:

1.5. الذكاء الانفعالي: وعرفه جولمان 1995 بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني، والنجاح في الحياة. وعرفه بارون 1997 أنه مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في البيئة. (علوان، 2011، 126).

وعرفه فيشر وأشانكاسي (2000) على أنه "القدرة على التحكم في العواطف والدوافع والمرونة أثناء التعامل مع الآخرين" (Fatima, Al – Khayat 2011, 174).

وعرفه أحمد علوان: بأنه " قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به". (علوان، 2011، 131).

ويعرف اجرائيا بقدرة الفرد على معرفة إنفعالاته وتنظيمها والتعاطف والتواصل الإيجابي مع الآخرين ويظهر ذلك من خلال درجة الفرد الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

2.5. الاحتراق النفسي Psychological Burnout : عرفته ماسلاش، Maslash (1981)

" إحساس الفرد بالإرهاق وعدم قدرته على العمل بفاعلية وفقدان الإهتمام بالأشخاص في محيط العمل، ويشمل ثلاث عناصر مميزة: الإرهاق النفسي وتبدل المشاعر وفقدان الإنجاز. (بوفرة، بن موسى، 2017، 208) ويعرفه نافز بقيعي (2010): بأنه ظهور الإنهاك والتعب على المعلم وعدم الرغبة في العمل، نتيجة لأعباء ومتطلبات العمل الزائدة والمستمرة التي تواجهه أثناء تأدية عمله" (بقيعي، 2010، 57).

ويعرف إجرائيا: بحالة الإنهيار النفسي والجسدي التي تعترى المعلم وتجعله غير مبالي بإنجاز عمله ومتبلدا في تعاملاته ويظهر ذلك من خلال درجته الكلية على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

3.5. أساليب مواجهة المشكلات:

يعرف لازاروس 1966 المواجهة بأنها " مجموعة المجهودات التي يبذلها الفرد في تعامله مع الاحداث سواءا كانت هذه المجهودات موجهة نحو الانفعال أو موجهة نحو المشكلة " (lazarus,2000 :665) تعرفها(دريد،2007): بأنها الأساليب التي يستخدمها المعلم، ويوظفها في التعامل مع المشكلات التي تواجهه، سواء داخل المدرسة أو خارجها" وتتناول 12 أسلوبا من أساليب المشكلات، صنفها مصطفى خليل الشرقاوي في ثلاث فئات هي: أساليب المواجهة وأساليب إلتماس العون وأساليب سلبية.(دريد،2007،09).

لـ ويعرف اجرائيا بمختلف الأساليب التي يستخدمها الأستاذ لمواجهة مشكلاته المهنية ويظهر ذلك من خلال درجته الكلية على مقياس قائمة المواجهة المستخدم في هذه الدراسة.

4.5. أستاذ التربية البدنية والرياضية: يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية أو المربي الرياضي صاحب الدور الرئيسي في عمليات التعليم والتعلم، حيث يقع على عاتقه اختيار أوجه النشاط المناسب للتلاميذ في الدرس وخارجه بحيث يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وترجمتها وتطبيقها على أرض الواقع. (الخولي،2002،147)

لـ ويعرف إجرائيا بكل من يدرس نشاط مادة التربية البدنية الرياضية بمتوسطات ولاية باتنة.

6. الدراسات السابقة :

لقد قمت بإعداد هذا المبحث عقب الاطلاع على جملة من الدراسات العربية والأجنبية التي توفرت لدي وللصيقة بموضوع الدراسة، إذ تعد هذه الدراسات اللبنة الأساسية التي يبني عليها الباحث تصوره لموضوعه وتزوده بالمعلومات اللازمة لتحديد الأسلوب الامثل واختيار المنهج الأنسب لمعالجة الظاهرة (محل الدراسة)، وتعينه على تفسير نتائج بحثه بما تحتويه من إجراءات وما توصلت إليه من نتائج، كما تجدر الإشارة أنني إعتمدت في سردها على السنة التي أجريت فيها الدراسة فعليا، وليس سنة نشرها المشار إليها في قائمة المراجع، و أن أكون أكثر تحديدا في اختيار الدراسات السابقة والمشابهاة قدر الإمكان، بحيث حاولت أن تكون محصورة بمتغيرات الدراسة ومتعلقة بفئة المعلمين خاصة، وبأستاذ التربية البدنية والرياضية منتهى الجهد، وعدم التوسع في غيرهم متى عز الطلب. وعليه ارتأيت تقسيم الدراسات حسب طبيعة متغيرات الدراسة الى أربعة أقسام كما يأتي:

لـ دراسات تحدثت عن الذكاء الانفعالي للمعلمين في ضوء متغيري (الجنس، المؤهل).

لـ دراسات تحدثت عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي للمعلمين.

للدراسات تحدثت عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات للمعلمين.

للدراسات تحدثت عن الاحتراق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات للمعلمين.

1.6. الدراسات التي تحدثت عن الذكاء الانفعالي للمعلمين في ضوء متغيري (الجنس، المؤهل):

دراسة السمادوني (2001): الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم:

وبلغت العينة 360 مدرس ومن أهم نتائجها أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً موجباً بالتوافق المهني للمعلم ووجود فرق في الذكاء الانفعالي حسب الجنس لصالح المعلمين.

دراسة: اسراء العبيدي (2009): قياس الذكاء الانفعالي والعاطفي للتدريسيات وعلاقته بمستوى

أداء تقييم التدريسيات في المبارزة بحث وصفي على التدريسيات في كلية الرياضية للبنات:

هدف الدراسة الى لقياس الذكاء الانفعالي والعاطفي للرؤساء الاقسام في كلية التربية الرياضية للبنات ، و بحث هذه العلاقة، على عينة من 8 أستاذة من كلية التربية الرياضية للبنات، وأسفرت النتائج عن وجود تباين في مستوى الذكاء الانفعالي لدى التدريسيات في الكلية التربية الرياضية للبنات، ووجود علاقة ارتباط معنوي بين الذكاء الانفعالي والعاطفي والتقييم السنوي التدريسيات.

دراسة: حنان بنت ناصر الخلفي (2010) بعنوان " الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى

عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة:

هدفت الدراسة لمعرفة الفروق في المستوى وطبيعة هذه العلاقة في ضوء عدة متغيرات منها المؤهل العلمي لدى عينة من 307 معلم ومعلمة وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بينهما، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعا للمؤهل الدراسي.

دراسة حسن نبيل رمضان (2010): درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث

وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الذكاء الانفعالي، لدى 120 معلم من كلا الجنسين من مدارس وكالة الغوث في محافظة نابلس وتحديد اثر عدة متغيرات من بينها: الجنس، والمؤهل العلمي، على درجة الذكاء الانفعالي، وكشفت الدراسة عن وجود درجة كبيرة للذكاء الانفعالي لدى المعلمين واحتل التعاطف مع الآخرين المرتبة الاولى وبينت الدراسة ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مجالات الوعي الذاتي، وادارة الانفعالات والدافعية الشخصية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولم تظهر الدراسة اية فروق ذات دلالة احصائية للمؤهل العلمي وعلى درجة الذكاء الانفعالي.

✍ دراسة: شيميلة وناصر (Shumaila, Nasir, 2011): بعنوان "الاختلافات بين الجنسين في الذكاء العاطفي لمعلمي الجامعة": على عينة من أساتذة جامعة البنجاب، لاهور:

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لمدرسي الجامعة تبعاً لجنسهم لدى عينة من (399) إناث، (480 الذكور) وتوصلت إلى وجود فروق دالة لصالح الإناث على المهارات الشخصية فقط، مع حجم تأثير صغير (كوهين $d = 0.017$)، وعدم وجود فروق دالة على بقية الأبعاد والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

✍ دراسة: بن غريال سعيدة: (2013) بعنوان "الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد - خيضر بسكرة:

هدفت الدراسة الكشف عن هذه العلاقة ومعرفتها في ضوء عدة متغيرات منها الجنس لدى عينة من 150 أستاذ وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق المهني والذكاء الإنفعالي، وعلاقة ارتباطية موجبة بينهما تعزى لمتغير الجنس، وتمتع الأساتذة بمستوى ذكاء عاطفي مرتفع.

✍ دراسة: كرميش عبد المالك فريد (2013) بعنوان "العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء لدى أساتذة التربية البدنية: هدفت الدراسة للكشف على طبيعة هذه العلاقة على عينة من (64) أستاذ للتربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة المسيلة، وتوصلت لوجود علاقة ارتباطية قوية بين عناصر الذكاء الوجداني بشكل عام والأداء لدى الأساتذة، وعليه فإن الذكاء الوجداني يعتبر أحد أهم العوامل الأساسية والضرورية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية للتميز والنجاح في الميدان التربوي التعليمي.

✍ دراسة: يارمحمد: Taghibigloo, Yarmohammadi (2013): بعنوان: معدل توفر الذكاء العاطفي عند معلمي التربية البدنية في مقاطعة زنجان:

ركزت الدراسة على مهارة الذكاء العاطفي لمدرسي التربية البدنية التي تتضمن المهارات الاجتماعية، والدافعية، والتعاطف، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات الذكاء العاطفي، لصالح الذكور. في (Fatima, Al – Khayat 2011, 177)

✍ دراسة: عبد الناصر غربي، (2013): بعنوان علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي (دراسة وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي):

هدفت الدراسة لمعرفة مستوى الذكاء العاطفي لمعلمي الخامسة ابتدائي، ومعرفة مستوى الأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي، ومعرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي للمعلم والأمن النفسي للتلاميذ، لدى عينة من 42 معلماً، و 100 تلميذ ودلت النتائج على أن مستوى الذكاء العاطفي للمعلمين ومستوى الأمن

النفسي للتلاميذ متوسط ، وتوصلت لوجود فروق في الأمن النفسي للتلاميذ تعزى لمتغيري الجنس، والذكاء العاطفي للمعلم.

❖ دراسة: سعاد سبتي، عبير السلمي (2015) بعنوان " الذكاء العاطفي وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى تدريسيات كلية التربية الرياضية للبنات في جامعة بغداد"

هدفت الدراسة إلى الكشف على طبيعة هذه العلاقة على عينة من (40) أستاذة، استنتجت الباحثتان: وجود علاقة دالة بينهما وأن مستوى الذكاء العاطفي لدى افراد العينة مرتفع، وان ترتيب ابعاد الذكاء العاطفي لدى افراد العينة هي: التعاطف، تنظيم الانفعالات، التواصل الاجتماعي، ادارة الانفعالات، المعرفة الانفعالية.

❖ دراسة: شتوح فاطمة:(2016) بعنوان " الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالدافعية للأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (إبتدائي، متوسط، ثانوي) دراسة ميدانية ببعض مؤسسات بلدية دار الشيوخ:

هدفت الدراسة لمعرفة المستوى وطبيعة هذه العلاقة لدى عينة من 110 أستاذ وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما، وأن مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة مرتفع

❖ دراسة فاطمة العدوان، الخياط (Fatima, Al – Khayat 2016): مهارات الذكاء العاطفي ومستويات الكفاءة الذاتية: من وجهة نظر معلم التربية البدنية والرياضية:

هدفت الدراسة لبحث هذه العلاقة من وجهة نظر معلمي التربية البدنية الخاصة على عينة من (70) معلماً من المدارس العامة والخاصة لمديرية التربية والتعليم في السلط بالأردن، وبينت النتائج وجود علاقة قوية بينهما، وأن معلمي التربية البدنية لديهم مستويات عالية من مهارات الذكاء العاطفي ومستويات الكفاءة الذاتية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مهارات الذكاء العاطفي لصالح المعلمين الذكور، وأوصى الباحثون بأنه من الضروري تعليم بعض البرامج التدريبية للذكاء العاطفي لمعلمي التربية البدنية في المدارس والجامعات العامة والخاصة.

❖ دراسة واتسون وكليبرت (M. Watson, J. Kleinert,2017): بعنوان تحكم بنفسك: الذكاء الإنفعالي لدى معلمي التربية البدنية ودوره الطفيف في دعم حاجة التلاميذ للرضا:

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة دور الذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية البدنية في إدراك ودعم رضا التلاميذ، على عينة من المعلمين و 319 تلميذاً من 14 فصلاً دراسياً، وكشفت التحليلات عن وجود علاقة تنبئية موجبة بين الذكاء الانفعالي وضبط النفس بشكل ملحوظ ودقة تصوراتهم عن رضا التلاميذ. ولا توجد علاقات مهمة أخرى ظهرت.وتقلل هذه النتائج من الدور المباشر للذكاء الانفعالي لمعلمي

التربية البدنية في دعم تحفيز التلاميذ، ومع ذلك يبدو أن من المهم للمعلمين إدراك مدى حاجة التلميذ، لسيطرتهم على مشاعرهم الخاصة.

للدراسة بيرتاس (Puertas et al., 2018): الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التربية البدنية في الجامعة: هدف الدراسة إلى اكتشاف مستوى الذكاء الانفعالي لأساتذة النشاط البدني والرياضي وكذلك علاقته بمستوى النشاط البدني حسب الجنس من خلال عينة من (218 أستاذ و 219 أستاذة) في التربية البدنية والرياضية العاملين بالجامعة ومن خلال إجراء دراسة وصفية مستعرضة، وأظهرت النتائج أن لديهم مستوى مناسب من الذكاء الانفعالي ومستويات جيدة من التعاطف مع طلابهم، ويمتلكون القدرة على الفهم والتعاطف معهم، والتحكم في مشاعرهم، وبالتالي تعزيز صحتهم العقلية، التي تنعكس في الرضا الوظيفي، كما أسفرت النتائج عن تفوق الإناث في المهارات العاطفية للذكاء الانفعالي في الدرجة الكلية وبعد الانتباه للمشاعر، وتوصلت إلى أن التمارين البدنية تساهم بشكل إيجابي في زيادة هذا المكون.

2.6. الدراسات التي تتحدث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي للمعلمين:

للدراسة ايفرز وآخرون (Evers & al, 2005) بعنوان: التفكير البناء وعلاقته بالاحترق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عناصر التفكير الفعال أو الذكاء الانفعالي ومستوى الاحترق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية بهولندا، وتكونت عينة البحث من 433 معلما ، وأشارت النتائج إلى: ان عمليات التفكير غير التكيفية لدى المعلمين تمنعهم من التفكير المنطقي خلال العمل، وأظهرت ان سوء التكيف لعمليات التفكير يعمل على زيادة الاحترق النفسي لدى المعلمين.

للدراسة بيليك (Bulik 2005) بعنوان "الذكاء الوجداني في موقع العمل":

هدفت دراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغط المدركة في العمل وتكونت عينة الدراسة من (330) من العاملين في مهن إنسانية (الطب، التمريض، المعلمين، المدراء) وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا ما بين الذكاء الوجداني والضغط المدركة في العمل، وبرهنت أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لهم القدرة على التعرف على العواطف وإدراكها والسيطرة عليها، ووجود قدرة لدى أفراد العينة على التعامل العلمي في مكان العمل مع العواطف والمعلومات العاطفية وقدرتهم على إدارة الضغوط المهنية، ووجود القدر الأكبر من الضغوط المهنية المدركة في مكان العمل لدى المعلمين عنه عند باقي أفراد العينة.

للدراسة شان (Chan,2006): الذكاء الانفعالي ومكونات الاحتراق النفسي عند معلمي المدارس الثانوية الصينية في هونغ كونغ :

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، وتكونت عينة البحث من 167 معلما من معلمي المدارس الثانوية في هونغ كونغ، وأشارت النتائج الى: وجود علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، كما اشارت إلى ان الاجهاد الانفعالي كأحد مكونات الاحتراق النفسي يتأثر بالتقييم الانفعالي الايجابي، وان نقص الشعور بالإنجاز الشخصي يمكن ان يتطور نسبيا من خلال الاستخدام الايجابي للانفعالات.

للدراسة بني يونس (2007): بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الاساسية في مديرية تربية اربد الثالثة:

هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الاحتراق النفسي والعلاقة بينهما ومدى اختلافها باختلاف بعض المتغيرات منها: المؤهل العلمي و الجنس، وتكونت عينة البحث من 438 معلما ومعلمة، وأسفرت النتائج عن مستوى ذكاء انفعالي مرتفعا، ومستوى احتراق نفسي متوسطا، ووجود علاقة عكسية بينهما، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق وعلاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل.

للدراسة دي فيتو (De Vito,2009): العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس العامة:

وتكونت عينة البحث من 64 معلم ومعلمة، وأشارت النتائج الى: عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي الكلي وبعدي الاحتراق النفسي: الاجهاد الانفعالي وتبلد الشعور، ووجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين بعد الانجاز الشخصي لمقياس ماسلاك وابعاد الذكاء الانفعالي والمقياس ككل لمقياس بارون .

للدراسة نافز بقيعي (2010) بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى":

هدفت الدراسة لقياس مستوى الذكاء الانفعالي، والاحتراق النفسي، وأنماط الشخصية السائدة والكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من أنماط الشخصية والاحتراق النفسي، ومدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة البحث من 122 معلم ومعلمة للصفوف الثلاثة الاولى العاملين في منطقة اربد التعليمية ، وأشارت النتائج الى:

ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي، وسيادة نمط الشخصية الانبساطية لدى افراد العينة، ووجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين الذكاء الانفعالي ونمط الشخصية الانبساطية، وعلاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيا بين بعد تنظيم الانفعالات والمقياس الكلي للاحتراق النفسي وعدم وجودها بين الابعاد الأخرى والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الاحتراق النفسي، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي تبعا لمتغيري الجنس والمؤهل.

﴿ دراسة بلاتسيدو (Platsidou, 2010): الذكاء العاطفي لمعلمي التربية الخاصة باليونان وعلاقته

بالاحتراق النفسي والرضا الوظيفي:

تبحث هذه الدراسة في العلاقة بينها من خلال عينة من 47 معلم و76 معلمة في التعليم الابتدائي وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، ووجود علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، وأن المعلمين الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الانفعالي كان لديهم مستوى منخفض من الاحتراق النفسي وارتفاع في مستوى الرضا الوظيفي، كما اشارت نتائج تحليل الانحدار الى ان الانجاز الشخصي يمكن التنبؤ به من خلال الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي

﴿ دراسة شاهين واعطي وناصر فلاح (Shahin, 2011): العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والاحتراق

النفسي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية الإيرانيين:

تبحث هذه الدراسة في العلاقة بينها من خلال عينة من 104 من مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة ودالة احصائيا بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، وعدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعا للجنس.

﴿ دراسة عبد الأمير سياري، وآخرون (Saiiri& al, 2011): العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومتلازمة

الاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية الرياضية في المدارس الثانوية:

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بينهما لدى 183 من الأساتذة في إقليم إيران - خوزستان، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي ($r = -0.627$)، وعلاقة ارتباط وثيقة ما بين الاحتراق النفسي ومكونات الذكاء الإنفعالي، بحيث تشير النتائج إلى إمكانية التنبؤ بنسبة 46% من تغيرات التباين في الاحتراق النفسي من خلال مكونات الوعي والمهارات الاجتماعية.

﴿ دراسة إسماعيل عباس نجاد، وآخرون (Esmaeel abbasnejad& al, 2013): بعنوان: العلاقة بين

الذكاء الإنفعالي والإجهاد الوظيفي لدى أساتذة التربية البدنية وأساتذة التربية غير بدنية:

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بينهما لدى 89 أستاذ من أساتذة التربية البدنية و 89 أستاذ من غير أساتذة التربية البدنية في إقليم كشمير و خليل آباد وبردسخان ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية كبيرة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والإجهاد الوظيفي، وهناك أيضا فروق دالة إحصائية في الإجهاد الوظيفي بين أساتذة التربية البدنية وأساتذة التربية غير بدنية وعدم وجود فروق كبيرة بينهما في الذكاء الانفعالي لصالح أساتذة التربية البدنية، كما لا توجد علاقة ذات دلالة في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير العمر والجنس وخبرة العمل ومستوى التعليم لمعلمي التربية البدنية ومعلمي التربية غير بدنية.

١٤ دراسة ميريدا، واكسريميرا (Mérída & Extremera, 2017): بعنوان: "الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي للمعلم: مراجعة منهجية" : الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو المراجعة المنهجية للأدلة الحالية على العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي لدى المعلمين. حيث تم فحص قواعد بيانات MEDLINE و PSYCInfo و Scopus وتم تحديد 13 مقالة مؤهلة، وأشارت الدراسات التي تمت مراجعتها إلى وجود ارتباطات سلبية بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الإحتراق النفسي وسلطت الضوء على العديد من الآليات المتضمنة، وفي الختام تمت مناقشة البحوث المستقبلية، و تأثير تداعياتها العملية.

١٥ دراسة جوبال و جاجاديش (Gopal,2018): العلاقة بين الذكاء العاطفي والإحتراق النفسي لدى الأساتذة التربويون:

تشير هذه الدراسة إلى مدى هذه العلاقة لدى 400 من الأساتذة التربويون العاملين في جامعة مايسور وجامعة بنغالور بالمناطق الحضرية والريفية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات سلبية واضحة بين المعرفة الانفعالية وأبعاد الاحتراق النفسي (تبدل المشاعر، والاجهاد الانفعالي، ونقص الإنجاز)، ويرتبط بعد تنظيم الانفعالات من الذكاء الانفعالي بشكل كبير وسلبي بتبدل المشاعر، ونقص الانجاز، والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وارتبطت الدرجة الكلية للذكاء العاطفي بشكل كبير وسلبي مع أبعاد الاحتراق النفسي ودرجته الكلية، والنتائج توضح أن الذكاء الانفعالي له تأثير واضح على الاحتراق النفسي، وأنه عندما تكون المعرفة الانفعالية والبين شخصية منخفضة، فإن الاحتراق النفسي يكون مرتفعاً، ويقلل من حقيقة أن تنظيم الانفعالات بشقيها الداخلي والخارجي ليس لها تأثير كبير على الاحتراق النفسي، كما أظهر التحليل أن المعرفة الانفعالية بشقيها الشخصي والبينشخصي فقط تنبأت بشكل أفضل بالإحراق النفسي للأساتذة بمعامل ارتباط ($R = 0.241$ ، $R^2 = 0.058$) و ($R = 0.264$ ، $R^2 = 0.070$) وساهما معا بنحو 6.5 من النسبة المئوية للاحتراق النفسي، بعبارة أخرى كلما قلّ الذكاء العاطفي على صعيد المعرفة الانفعالية بشقيها، أدى ذلك لمزيد من الإحتراق النفسي للأساتذة.

3.6. الدراسات التي تتحدث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المواجهة للمعلمين:

❖ دراسة بن سكيريفة مريم (2008) بعنوان " استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم (دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدينة ورقلة) ":

هدفت لمعرفة طبيعة هذه العلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية والمستوى والفروق المتعلقة بالذكاء الانفعالي ونوع استراتيجيات التكيف المستخدمة في ظل عدة متغيرات منها الجنس على عينة من 93 معلم و 109 معلمة، وتوصلت النتائج لوجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات التكيف الإيجابية مع مواقف الحياة الضاغطة والذكاء الانفعالي، وأشارت لوجود فروق في الذكاء الانفعالي لصالح الاناث

❖ دراسة تشان دافيد (Chan,Davidw,2008): الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية والتأقلم ما بين المتربصين والمعلمين الموظفين الصينيين في هونج كونج:

هدفت الدراسة للتعرف على هذه العلاقة على عينة من 273 معلم وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الذكاء العاطفي وبين استراتيجيات المواجهة الفعالة.

❖ دراسة سعداوي مريم 2009 بعنوان " علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية الذكاء لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي "

هدفت الدراسة لبحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ونوع استراتيجية المواجهة على عينة من 428 تلميذ وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين التلاميذ لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع في الدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال وفي الدرجة الفرعية لاستراتيجيات حل المشكل، والبحث عن الدعم الاجتماعي، وإعادة التقييم الإيجابي، وعدم وجود فروق في الدرجة الفرعية لاستراتيجيات التجنب بأفكار إيجابية، ولوم الذات، و عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في جميع الاستراتيجيات ما عدا المركزة على الانفعال لصالح الاناث. ووجود أثر تفاعل دال بين الجنس ومستوى الذكاء الانفعالي على استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال.

❖ دراسة أيمن غريب ناصر (2011): بعنوان " الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر (دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير بمصر) "

هدفت الدراسة لبحث العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومهارة إدارة الضغوط وإيجاد الفروق تبعا للجنس والمستوى وإمكانية التنبؤ بدرجة إدارة الضغوط تبعا للذكاء الإنفعالي على عينة مكونة من 112 ذكر و 90 أنثى وأسفرت النتائج عن ارتباط الذكاء الإنفعالي بإدارة الضغوط وعلى وجود فروق دالة عليها في المستوى

والجنس لصالح المستوى الأعلى ولصالح الإناث، وإمكانية التنبؤ بمتغيرات إدارة الضغوط عبر متغيرات الذكاء الوجداني.

لـ دراسة مريامة حنصالي (2013) بعنوان "إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي. دراسة ميدانية على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية - جامعة محمد خيضر بسكرة -

هدفت لمعرفة طبيعة هذه العلاقة لدى 140 أستاذ جامعي ممارس لمهام إدارية، ومعرفة المستوى والفروق المتعلقة بالذكاء الانفعالي في ظل عدة متغيرات منها الجنس، وإمكانية التنبؤ بدرجاتهم على مقياس إدارة الضغوط النفسية من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي، وتوصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين كافة أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لأساليب إدارة الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة. وأشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي يعزى فيها الاختلاف لمتغيري (الجنس والتخصص: علمي/أدبي)، إمكانية التنبؤ بدرجات الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية على مقياس إدارة الضغوط النفسية من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي.

لـ دراسة: لمياء جاسم محمد المعموري (2015): قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة:

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين قدرة المواجهة والذكاء الانفعالي، لدى طلبة الجامعة لعينة مكونة من 200 طالب وطالبة مناصفة، وكشفت النتائج عن تمتع طلبة الجامعة بالقدرة على مواجهة الضغوط وبالذكاء الانفعالي بصورة عامة ووجود فروق دالة لصالح الذكور وعن علاقة إيجابية بين المتغيرين لـ دراسة بن عمور جميلة (2016): بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين" هدفت الدراسة للبحث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المواقف الضاغطة وإيجاد الفروق تبعا للجنس والمستوى والتخصص وإمكانية التنبؤ بدرجة بمستوى الضغوط تبعا للذكاء الانفعالي على عينة مكونة من 208 طالب و 556 طالبة بجامعة حسيبة بن بوعلي الشلف وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، واستخدام أساليب إيجابية في المواجهة، ووجود فروق دالة عليها في المستوى والجنس والتخصص لصالح الماستر ولصالح الذكور والعلوم الإنسانية، ومساهمة أبعاد الذكاء الانفعالي في التنبؤ بأساليب المواجهة.

للدراسة (حومل زينب، 2017): الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التعليمية:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في تحديد أساليب مواجهة الضغوط المهنية لدى 55 مديرا ومديرة مؤسسة تعليمية في مختلف المراحل في ولاية الجزائر، حيث توصلت إلى وجود تباين في لجوء المديرين إلى أساليب المواجهة المرتكزة على حل المشكل تبعا لمستويات ذكاءهم الانفعالي، حيث أن المديرين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يلجؤون بشكل أكبر إلى أساليب حل المشكل عن نظرائهم، كما أن المديرين ذوي الذكاء الانفعالي المتوسط يلجؤون أكثر إلى أساليب حل المشكل عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض بينما لم تكن الفروق دالة احصائيا في لجوئهم إلى أساليب المواجهة المرتكزة على الانفعال تبعا لمستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع، متوسط ومنخفض).

4.6. الدراسات التي تتحدث عن علاقة الاحتراق النفسي بأساليب مواجهة المشكلات للمعلمين:

للدراسة نجاة زكي ومديحة عثمان عبد الفضيل (1998): بعنوان "أساليب مواجهة المشكلات في علاقتها بكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المدارس الثانوية بالمنيا: هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بينها وإمكانية التنبؤ بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي من خلال أساليب مواجهة المشكلات، وتكونت عينة البحث من (61 معلم، 77 معلمة)، وتوصلت النتائج الى: وجود ارتباط موجب بين أساليب المواجهة غير الفعالة و الاحتراق النفسي، وارتباط دال سالب بين أساليب المواجهة الفعالة والاحتراق النفسي، كما أمكن التنبؤ بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي من خلال اسلوبي القلق، والعمل بجد والانجاز، كما توصلت الدراسة إلى أن تبني المعلم لأساليب مواجهة فعالة يقلل من تعرضه للاحتراق النفسي، والعكس صحيح، كما ان لأساليب المواجهة قدرة على التنبؤ بالاحتراق النفسي. للدراسة بربرا (Barbara,R,1998) العلاقة بين نمط الشخصية، ومصادر المواجهة والاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الابتدائية:

هدفت الدراسة لتوضيح هذه العلاقة، وإمكانية توسط المواجهة بين نمط الشخصية والاحتراق النفسي، لعينة من 189 معلمة، وتوصلت النتائج: أن ذوي الشخصية المنبسطة أقل عرضة للاحتراق النفسي اذا ما استخدم الشخص أساليب مواجهة مناسبة، وأن شخصية المعلم تحدد مدى الاصابة بالاحتراق النفسي وإمكانية تقاذه في ضوء استخدام أساليب مواجهة معينة فعالة او غير فعالة.

للدراسة ديان (Diann,R,2002): اختبار أثر الخصائص الشخصية، واستراتيجيات المواجهة على الضغوط النفسية والاحتراق النفسي للمعلم: هدفت الدراسة للتحقق من الفروق الفردية في الخصائص الشخصية وكذلك تعرف استراتيجيات المواجهة لدى المتقائلين والانبساطيين على عينة من 108 معلم بإحدى مدارس كاليفورنيا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة، بمعنى أن الشخص المتقائل أقل تأثراً بالضغوط من المتشائم، وأن المتشائمون أكثر استخداماً لاستراتيجيات المواجهة غير الفعالة بينما المعلمون المنبسطون أكثر استخداماً لاستراتيجيات الدعم الاجتماعي

للدراسة أنجل وآخرون (Angel,et al,2003): متلازمة الاحتراق النفسي واستراتيجيات المواجهة: نموذج العلاقة البنائية:

هدفت الدراسة لتوضيح هذه العلاقة من خلال عينة مكونة من (41 معلم، 86 معلمة)، وتوصلت إلى أن هناك استراتيجيات مواجهة الضغوط أكثر فاعلية عن غيرها، بحيث كانت استراتيجية التحكم والدعم الاجتماعي أكثر قدرة على التحكم بالضغوط واستراتيجية دعم المشاعر والاحكام أقل قدرة على التحكم بها، وارتبطت استراتيجيات المواجهة بعلاقة دالة احصائياً بالاحتراق النفسي وابعاده، عدا بعد تبدل الشعور. للدراسة نشوة كرم دردير (2007): الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ، ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات:

وهدف للتعرف على هذه العلاقة على عينة من 240 معلم بالمرحلة الابتدائية، والاعدادية، والثانوية، من بعض مدارس محافظة الفيوم، وتوصلت لوجود فروق دالة في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى ذوي النمط (أ) في اتجاه من يستخدمون اساليب التماس العون، وفي بعد عدم الرضا لمن يستخدم اساليب المواجهة على حساب من يستخدمون الاساليب السلبية، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى ذوي النمط (ب) ترجع لأساليب المواجهة المشكلات، ووجود فروق في بعد الاتجاه السلبي بين من يستخدمون اساليب التماس العون ومن يستخدمون أساليب المواجهة في اتجاه من يستخدمون أساليب التماس العون.

للدراسة: سوسن يحي حسين (2010) بعنوان "الاحتراق النفسي وأساليب مواجهته": هدفت الدراسة لبحث هذه العلاقة لدى عينة مكونة من 403 مدرس ومدرسة بثانويات مدينة دمشق، وتوصلت إلى: شيوع الاحتراق النفسي والاساليب السلبية في مواجهة الضغوط النفسية لديهم. ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الاحتراق النفسي وبعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية. ووجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الاحتراق النفسي وبين الأساليب الإيجابية والسلبية.

للدراسة: رانية عادل علي (2011) بعنوان "مصادر الضغط النفسي وأساليب مواجهتها لدى مدرسات الحلقة الثانية من التعليم الاساسي:

هدفت الدراسة الى بحث العلاقة بينهما لدى عينة من 431 مدرسة وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها.

للدراسة: بن عبد الله عبد القادر (2011): مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى طلبة الجامعة تخصص علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في ضوء بعض المتغيرات:

هدفت الدراسة للتعرف على هذه العلاقة لدى 230 طالب جامعة الجلفة والتعرف على الفروق في مستوى الضغط تبعا لبعض المتغيرات، وكشفت عن ارتفاع في مستوى الضغوط وعلى اختلاف الأساليب المستخدمة للتعامل مع الضغط النفسي بالنسبة لطلبة الجامعة، ويمكن ترتيب أساليب مواجهة الضغط حسب الاستخدام كالتالي: الأسلوب المعرفي، أسلوب العادات السلوكية غير الملائمة، أسلوب طلب المساعدة، أسلوب الاسترخاء، أسلوب التجنب والهروب، أسلوب المواجهة، أسلوب لوم الذات.

للدراسة معروف محمد 2013 " استراتيجيات التعامل مع لاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي": هدفت لمعرفة هذه العلاقة على عينة من 171 أستاذ و 134 أستاذة من ثانويات ولاية تلمسان، وتوصلت النتائج لعدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لكل من الاحتراق النفسي واستراتيجيات التعامل، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز وبعد حل المشكلات، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين بعد الاجهاد الانفعالي وبعد الانفعال.

للدراسة سليمان بن علي الحاتمي 2014 بعنوان " الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان

هدفت لمعرفة هذه العلاقة على عينة من 84 معلم و 137 معلمة، وتوصلت النتائج لوجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين بعدي الاحتراق النفسي (تبدل الشعور والجهاد الانفعالي) وأساليب مواجهة المشكلات وعدم وجود علاقة دالة مع بعد نقص الشعور بالإنجاز .

للدراسة: نورالدين شعنبي (2017) بعنوان " مصادر ضغوط العمل وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي":

هدفت الدراسة للتعرف على هذه العلاقة من خلال عينة من 285 أستاذ وأستاذة للتعليم الثانوي، وكشفت الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مصادر ضغوط العمل واستراتيجية المواجهة الفعالة وطردية مع

استراتيجية المواجهة الانفعالية، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مصادر ضغوط العمل واستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

للدراسة: ثائر داود سليمان، سناء مجيد محمد (2014): علاقة الاحتراق النفسي ببعض السمات الشخصية وأساليب مواجهة المشكلات لدى معلمي التربية الرياضية:

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي وكل من السمات الشخصية (السيطرة، وتحمل المسؤولية، والالتزان الانفعالي، والاجتماعية)، وأساليب مواجهة المشكلات، لدى معلمي التربية البدنية في محافظة بغداد، لعينة عنقودية تكونت من 145 معلما للتربية الرياضية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط معنوية سالبة للاحتراق النفسي مع كل من السمات الشخصية وأساليب مواجهة المشكلات وابعادهما للدراسة: علي حدي (2015) بعنوان "آليات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية:

هدفت الدراسة الى بحث العلاقة بين الآليات الثلاث لمواجهة الضغوط المهنية (الآلية الاجتماعية والنفسية والجسدية) وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينة من 25 أستاذ في الطور الثانوي بولاية بومرداس وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بينهما، والى استعمال متوسط للآليات الثلاث، إلا أنها اختلفت في أهميتها بحيث أن معظم الأساتذة يستعملون أساليب المواجهة الفعالة المتمثلة في الآلية الاجتماعية التي تشتمل على جمع المعلومات وطلب المساعدة من شخص ما لحل المشكل.

للدراسة: خوسيه جارسيا، امبارو اوسكا Amparo Osca & José A. (2017) بعنوان: "استراتيجيات المواجهة والاحتراق النفسي: تحليل العلاقات الخطية وغير الخطية والتفاعلية":

تحلل هذه الدراسة استراتيجيات المواجهة وأبعاد الاحتراق النفسي (الاجهاد الانفعالي، تبدل المشاعر نقص الانجاز) من خلال مقارنة النماذج الخطية وغير الخطية والتفاعلية باستخدام تحليل الانحدار التربيعي. تكونت العينة من 202 أستاذ جامعي، وأظهرت النتائج وجود علاقات سلبية كبيرة بين أساليب المواجهة المركزة على الانفعال والاحتراق النفسي وتبدل المشاعر والعلاقات الإيجابية مع نقص الانجاز (نموذج خطي)، كما تبين أيضاً أن المستويات المنخفضة جداً أو العالية جداً من المواجهة المركزة على الانفعالات تقلل من الإنجاز الشخصي بشكل كبير (نموذج غير خطي)، وأن التأثير المشترك للاستراتيجيات كبير، حتى عندما يكون استخدام المواجهة المركزة على الانفعال أكبر من استخدام الاستراتيجيات المواجهة.

للدراسة: ثيلما راباجو مينغوا (Thelma Rabago-Mingoa 2017) بعنوان "مستويات التوتر لدى المدرسين الفلبينيين واستراتيجيات التكيف"

هدفت الدراسة لإيجاد مستوى الإجهاد، ومصادره وأكثره، وأكثر إستراتيجيات المواجهة شيوعاً بين المعلمين على عينة من 100 معلم في مترو مانيلا، وتشير نتائج الدراسة إلى الطرق المختلفة التي يتعامل بها المعلمون مع عوامل الإجهاد، بحيث استخدم المعلمون أساليب فعالة وغير فعالة، كما يمكن أيضاً أن يكونوا على وعي باستراتيجيات التكيف الأخرى غير تلك المذكورة هنا مثل البحث عن مساعدة خارجية عند الحاجة وتعلم أساليب إدارة الإجهاد.

للدراسة: مصطفى منصوري، وآخرون (2018) بعنوان "الإحترق النفسي واستراتيجيات مواجهته لدى معلمي التعليم الثانوي"

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الإحترق النفسي بإستراتيجيات مواجهته لدى 57 معلماً من معلمي التعليم الثانوي، بمحافظة تلمسان بالغرب الجزائري، طبق عليهم مقياس الإحترق النفسي لماسلاش، ومقياس إستراتيجيات المواجهة أندلر وبارك، وكشفت الدراسة على النتائج التالية:

- يعاني معلمو التعليم الثانوي من الإحترق النفسي بدرجة تتراوح بين المتوسط والمرتفع.
- لا يوجد ارتباطاً دال إحصائياً بين الإحترق النفسي واستراتيجيات مواجهته لدى معلمي التعليم الثانوي؛ ولكن تم التوصل لوجود علاقة ارتباطية عكسية بين بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كأحد أبعاد الإحترق النفسي وحل المشكل كأحد أبعاد إستراتيجيات التعامل؛ وتم التوصل لوجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الإجهاد الانفعالي كأحد أبعاد الإحترق النفسي والانفعال كأحد أبعاد إستراتيجيات التعامل.

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال ما سبق عرضه سنحاول إيراد بعض الملاحظات وابرز أهم ما أجمعت عليه الدراسات حول موضوع الدراسة، وبيان مواطن الاختلاف بينها، وتوضيح أوجه استفادتنا منها، من خلال عدة نقاط وذلك على النحو التالي:

أولاً: بعض الملاحظات على الدراسات السابقة:

يلاحظ وجود بعض الدراسات التي تناولت دراسة الذكاء الانفعالي ودراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة للمعلم بصورة عامة، وقلة الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط أو المشكلات للمعلم مما حدا بالباحث إلى الاستعانة ببعض الدراسات المشابهة تمثلت في دراسة حول المديرين ودراستين حول طلبة الجامعة دراسة حول تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما يلاحظ - على حد علم الباحث - ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت الذكاء الانفعالي

لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ناهيك عن علاقته بالاحترق النفسي أو أساليب مواجهة الضغوط والمشكلات، وهي نفس الملاحظة التي نوهت بها (Fatima, Al – Khayat 2011,173) حيث أشارت إلى نقص الدراسات العربية المتعلقة بمهارات الذكاء العاطفي لمعالي التربية البدنية والرياضية، ونجد الأمر نفسه في الدراسات الأجنبية، حيث أشار (M.Watson, J.Kleinert,2017,237) إلى أن "هناك نقص في البحوث التجريبية المتعلقة بالذكاء الانفعالي عند معالي التربية البدنية، على الرغم من أهمية هذه السمة في السياقات الأخرى المتعلقة بالرياضة على سبيل المثال: المدربين (coaches; Chan & Mallett, 2016; Laborde, Dosseville, & Allen, 2011)"

كما أنه لا توجد في البيئة الجزائرية -على حد علم الباحث- دراسة تناولت علاقة الذكاء الانفعالي بالاحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات للمعلمين عموماً، أو لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية خصوصاً أو لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة على وجه أخص، وعليه تأتي هذه الدراسة لدعم الدراسات السابقة التي تبحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي من جهة، أو التي تبحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات من جهة أخرى، أو في العلاقة بين الاحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات من جهة ثالثة، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تتناول بالدراسة العلاقة بين هذه المتغيرات والتي لم يسبق وأن تطرق إليها الباحثين من قبل، بالإضافة إلى إجرائها على أساتذة التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص.

كما تتفق هذه الدراسة مع بقية الدراسات في استخدام المنهج الوصفي واستخدامها للمقاييس المقننة وتتفق جزئياً مع بعض الدراسات التي استخدمت المقاييس على عينة أساتذة التربية البدنية.

ثانياً: بيان قضايا الاتفاق: إتفقت معظم نتائج الدراسات على بعض النقاط نوردها فيما يلي:

إتفقت جل الدراسات السابقة التي أشارت لمستوى الذكاء الانفعالي على ارتفاعه لدى الأساتذة كما في دراسة: بني يونس (2007)، بقيي (2010)، رمضان (2010)، بن غربال (2013)، حنصالي (2013) على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية (2013)، نجاد (2013) على أساتذة التربية البدنية، سبتي (2015)، شتوح (2016)، العدوان (2016)، ودراسة المعموري (2015)، و بن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين، ودراسة بيرتاس (2018) على أساتذة التربية البدنية بالجامعة في حين دلت نتائج دراسة غربي (2013) على مستوى متوسط. ودراسة العبيدي (2009) على تباين في المستوى.

إشارت نتائج معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحترق النفسي والذكاء الانفعالي إلى وجود علاقة عكسية بينهما، وذلك كما ورد في نتائج دراسة: ايفرز (2005)، بيليك (2005)، شان (2006)،

بني يونس (2007)، بلاتسيديو (2010)، شاهين (2011)، ودراسة سياري (2011) ونجاد (2013) وميريدا (2017) من خلال مراجعة منهجية لـ 13 مقالة، جوبال (2018)، أي أن ضغوط مهنة التدريس تؤدي إلى خفض في مستوى الذكاء الانفعالي أو العكس بمعنى أن ارتفاع الذكاء الانفعالي يؤدي إلى خفض الاحتراق النفسي.

- كما أشارت دراسات أخرى لوجود علاقة عكسية على مستوى الابعاد مثل دراسة: بقيعي (2010) من خلال بعد تنظيم الانفعالات والمقياس الكلي للاحتراق النفسي ودراسة دي فيتو (2009) حيث أشارت لوجود علاقة عكسية ضمنية بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي على مستوى بعد الإنجاز الشخصي من خلال علاقة موجبة ودالة بين هذا البعد وابعاد الذكاء الانفعالي والمقياس ككل، وكما هو معلوم فإن درجات هذا البعد لمقياس ماسلاك معكوسة بمعنى أن ارتفاعه يعني انخفاض في الاحتراق النفسي. في حين تشير نتائج بعض الدراسات الأخرى لعدم وجود علاقة بينهما كدراسة دي فيتو (2009) ما بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وبعدي الاجهاد الانفعالي وتبدل الشعور، ودراسة بقيعي (2010)، وعليه فإن معظم الدراسات تخطو باتجاه تأكيد وجود علاقة عكسية تربط الذكاء الانفعالي بالاحتراق النفسي.

لقد توصلت نتائج معظم الدراسات لوجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وارتفاع الذكاء الانفعالي مثل دراسة: بن سكيريفة (2008)، تشان (2008)، ودراسة: سعداوي (2009) على تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ودراسة غريب ناصر (2011) ودراسة حنصالي (2013) على أساتذة الجامعة الممارسين لمهام إدارية ودراسة المعموري (2015) و بن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين، ودراسة حومل زينب (2017) على مديري المؤسسات التعليمية. لارتبطت أساليب المواجهة الفعالة بارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي والأساليب الانفعالية بانخفاض مستوى الذكاء الانفعالي عند معظم الدراسات مثل دراسة: بن سكيريفة (2008)، تشان (2008)، حومل زينب (2017)، ودراسة سعداوي (2009)، و ناصر غريب (2011) لدى طلبة جامعة الأزهر، ودراسة حنصالي (2013) على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية، ودراسة المعموري (2015) وبن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين بينما لم تجد دراسة: سعداوي (2009) على تلاميذ السنة الثانية ثانوي فروق في الدرجة الكلية لاستخدام ذوي الذكاء المرتفع استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال، ناصر غريب (2011)

لقد توصلت نتائج معظم الدراسات لوجود علاقات تنبؤية ذات دلالة إحصائية ما بين استخدام استراتيجيات

التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة أو الذكاء الانفعالي أو بعض مكوناتها وبين الاحتراق النفسي أو بعض المتغيرات ذات الصلة بالاحتراق النفسي مثل: إمكانية التنبؤ بالانجاز الشخصي من خلال الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي في دراسة: بلاتسيديو (2010)، والتنبؤ بالاحتراق النفسي من خلال مكونات الوعي والمهارات الاجتماعية عند سياري (2011)، والتنبؤ بضبط النفس من خلال الذكاء الانفعالي عند واتسون (2017)، والتنبؤ بالاحتراق النفسي من خلال المعرفة الانفعالية بشقيها الشخصي والبيئشخصي عند جوبال (2018)، وإمكانية التنبؤ بإدارة الضغوط النفسية من خلال الذكاء الانفعالي عند حنصالي (2013) على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية و عند ناصر غريب (2011) على طلبة (جامعة الأزهر)، والتنبؤ بأساليب المواجهة من خلال أبعاد الذكاء الانفعالي عند بن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين وإمكانية التنبؤ بالاحتراق النفسي عبر أساليب المواجهة عند نجاة زكي (1998).

ثالثاً: أوجه الاختلاف: وهذه بعض الاختلافات بين نتائج الدراسات نوردها فيما يلي:

لـ إختلفت نتائج الدراسات حول تأثير العوامل الديمغرافية (الجنس، المؤهل):

أ- **الجنس:** من الدراسات التي لم تجد فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية للمقياس نجد دراسة رمضان (2010)، شيميلة (2011)، شاهين (2011)، ودراسة نجاد (2013) على أساتذة التربية البدنية، ودراسة ودراسة حنصالي (2013) والغامدي (2017) على أساتذة الجامعة، وأما الذين وجدوا تأثيراً للجنس على مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده فاختلفوا فيهم بينهم فمنهم من وجدها لصالح الاناث مثل دراسة بن سكيريفة: (2008)، ودراسة شيميلة (2011) على بعد المهارات الشخصية، ودراسة غريب ناصر (2011) على الطلبة الجامعيين، ودراسة ودراسة لوبيز (2017)، ودراسة بيرتاس (2018) على أساتذة التربية البدنية بالجامعة، ومنهم من جعلها لصالح الذكور كدراسة السمدوني (2001)، ودراسة يارحمدي (2013)، والعنوان (2016) على معلمي التربية البدنية، ودراسة رمضان (2010) في أبعاد الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات والدافعية الشخصية، ودراسة المعموري (2015) وبن عمور (2016) على الطلبة ب- **المؤهل:** من الدراسات التي لم تجد تأثيراً للمؤهل العلمي على الذكاء الانفعالي نجد دراسة رمضان (2010)، الخلفي (2010)، نجاد (2013)، ودراسة بن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين.

لـ كما اختلفوا في تأثير الجنس والمؤهل على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض المتغيرات الأخرى فنفنت دراسة بقيعي (2010) تأثيرهما، ونفت دراسة بني يونس (2007) تأثير الجنس وأثبتت تأثير المؤهل وأثبتت سعدوي (2009) تأثير الجنس على الاستراتيجيات لدى التلاميذ.

لـ إختلفت نتائج الدراسات حول العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والاحتراق النفسي ما بين عدم وجود

علاقة دالة كما ورد في دراسة: معروف محمد(2013) ومنصوري، وآخرون (2018) في الدرجة الكلية للمقياسين، شعنبي (2017)، كما اختلفت الدراسات التي أشارت لوجود علاقة بينهما بحيث أشارت بعض الدراسات لوجود علاقات سلبية كما في دراسة ثائر(2014) على معلمي التربية الرياضية، جارسيا(2017)، أو علاقات موجبة جزئية كما في دراسة الحاتمي(2014).

أو الإشارة لوجود علاقة بينهما كما في دراسة سوسن (2010)، رانية (2011)، عبد القادر (2011)، أو وجود علاقة موجبة مع الأساليب غير الفعالة (الانفعالية) وسالبة مع الأساليب الفعالة كما في دراسة: نجا زكي(1998)، انجل(2003)، ودراسة شعنبي (2017) ولاكنها غير دالة، أو على مستوى بعض الأبعاد الاحتراق النفسي سلبا وإيجابا أو عدم وجود علاقة كما في دراسة معروف (2013)، الحاتمي(2014)، جارسيا(2017)، منصوري منصوري، وآخرون (2018)، ودراسة انجل(2003)، أو وجود علاقة دالة مع أساليب معينة بحسب الخصائص الشخصية كما في دراسة بربرا (1998)، ديان (2002)، دردير(2007).

كما أشارت دراسات لشيوع الأساليب السلبية كما في دراسة سوسن(2010)، جارسيا(2017) أو الأساليب الإيجابية كما في دراسة حدي (2015)، أو لتنوع أساليب المواجهة كما في دراسة: بربرا (1998)، مينغوا (2017) عبد القادر(2011).

رابعاً: أوجه الاستفادة: إستفاد الباحث من خلال استعراضه للدراسات السابقة وتحليلها على النحو الآتي:

❖ في تحديد عنوان الدراسة وتحديد متغيراتها وهي الذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة، والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة، وقائمة المواجهة بأبعاده الثلاثة كذلك، وعلى إثرها قام باستخدام الأدوات المناسبة وتحديد حجم عينة الدراسة المطلوب، واختيار المنهج الوصفي والتحقق من فروض الدراسة، والوصول إلى النتائج.

❖ بالرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت أستاذ التربية البدنية إلا أنه لا ينبغي الاعتماد على هذه النتائج إلا في إطار مجموع الدراسات حول المعلمين، كون الدراسات في هذا الميدان لا تزال بكرا حول مسألة الذكاء الإنفعالي لأساتذة التربية البدنية والرياضة، ولا يصح بناء أساس علمي من بعض الدراسات وحسب، والأمر يحتاج لمزيد من البحوث والدراسات الجادة من الباحثين.

❖ إستفاد الباحث في ضوء الدراسات السابقة أيضا من صياغة الفروض بالطريقة المناسبة، خاصة فيما يخص الفرضية البديلة بحيث كانت موجهة في قضايا الاتفاق وغير موجهة في قضايا الاختلاف، كما تم الاستعانة بنتائج الدراسات السابقة والاطر النظرية في مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الذكاء الانفعالي

مفهوم الذكاء الإنفعالي:

تمهيد: يعد الذكاء الإنفعالي مصطلح حديث نسبياً على الساحة العلمية، إذ لم يبلغ ربع قرن منذ أول شيوخه على يد دانيال جولمان، وقد قرر العديد من العلماء أن أهميته في نجاح الفرد في الحياة، تفوق أهمية الذكاء الأكاديمي، كما اعتبروه مكوناً مستقلاً عنه، والذكاء الإنفعالي هو حاصل دمج مصطلحين طالما اعتبرا منفصلين، بل و متضادين لا يجتمعان، إلا أن التطور المعرفي في مختلف المجالات أدى إلى دمجهما، بل وقرر تكاملهما، وسنقوم ببحث هذا الموضوع من خلال ما توفر بين أيدينا من مراجع وبحوث اعتنت به في شتى المجالات ومن مختلف الجوانب.

1. المنظور التاريخي لمفهوم الذكاء الإنفعالي:

لقد " ظهر مفهوم الذكاء الإنفعالي من خلال تطور العلاقة بين الذكاء و الإنفعال عبر ثلاثة اتجاهات بحثية، الأول يتعلق بتأرجح مفهوم الذكاء بين النظرة التقليدية ونظريات الذكاء المتعدد و بمحاولات توسيع مفهوم الذكاء ليشمل كافة مظاهر النجاح الإنساني، و الإتجاه الثاني تمثله الإكتشافات الطبية في مجال القدرات العقلية المرتبطة بالإنفعال، أما السياق الثالث فيتعلق بتزايد الإهتمام بإبراز الدور الإيجابي للإنفعال في السلوك على حساب فكرة التناقض التي كانت تربط الإنفعال بالعقل. " (بن جامع، 2009، 34) ومفهوم الذكاء الإنفعالي له جذوره الممتدة في التاريخ من جهة ،وفي علم النفس العام من جهة أخرى فهذا Mayer يرى "أن أصل الذكاء الإنفعالي يعود إلى القرن 18 وفيه كان من المعروف لدى علماء النفس أن العقل الإنساني يتكون من ثلاثة أقسام هي :

أ - قسم المعرفة : ويتضمن الوظائف العقلية العليا كالذاكرة والتفكير ، وإصدار الأحكام ...

ب- قسم العاطفة : ويتضمن الإنفعالات ، المشاعر ، المزاج ، وعملية التقييم

ج - قسم الدوافع : ويتضمن الحاجات المرتبطة بعضويتنا وحياتنا السلوكية . (سعادة، 2005، 38)

وفيما يلي عرض موجز لأهم التطورات في مفهوم الذكاء الإنفعالي:

في عام 1837 ، تعرض "شارلز داروين" لهذا الموضوع ونشر أول كتاب عام 1871، حيث تعرض لموضوع التعبير الوجداني (الإنفعالي) الذي يلعب دوراً هاماً في السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقية وهامة للذكاء الإنفعالي حتى الآن. (السماوني، 2007، 31).

وفي عام 1890 ذكر السيكلوجي الأمريكي الشهير وليام جيمس W. James أن " الشعور او الوعي بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية " ... أي ان الوعي بالذات كموضوع نفسي يتعلق بإدراك الفرد بان له تأثير على الآخرين، وللآخرين تأثير عليه . (السماوني، 2007، 21).

وفي خلال الفترة 1920-1930 إعتبر ثورنديك أن الذكاء الإجتماعي أي القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مظهرًا من مظاهر الذكاء وقد قدم هذه الفكرة في مجلة (Harper's Magazine) وقد فسر بعض السيكولوجيين في ذلك الوقت الذكاء بأنه القدرة على جعل الآخرين يتصرفون تبعًا لما تريده. (روبنس، سكوت، 2000، 77)، وفي نفس الفترة 1923 نبه تشارلز سبيرمان مبكرًا إلى ما سماه (قانون إدراك الخبرة) ... القريب الشبه بمفهوم الذكاء الشخصي، والعلاقة السيكولوجية ضمن قانون إدراك العلاقات والتي في جوهرها تنتمي لما يسمى الذكاء الإجتماعي. (ابو حطب، 1996، 387).

وفي عام 1943 إفترض وكسلر أن العوامل غير العقلية أساسية وضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة. (محمد علا، 2009، 21)

وفي عام 1959 ذكر جيلفورد إحتمال إضافة فئة جديدة لفئات المحتوى أسماها المحتوى السلوكي تشمل القدرات التي تتطلب سلوك الآخرين وسلوكنا. (ابو حطب، 1996، 388).

وفي عام 1960، صدر كتاب له تأثير كبير حول اختبارات الذكاء ، جاء فيه أن الذكاء الإجتماعي مفهوم لا جدوى منه. (جولمان، 2000، 67)

وفي نفس العام 1960 يرى موير أن " الإنفعالات نظام عالي من الذكاء ولا تستحق أن توضع بالتضاد مع الذكاء المعرفي " (رزق الله، 2008، 487)

وفي عام 1968 يشير جيلفورد مرة أخرى إلى المحتوى السلوكي على أنه معلومات تتسم في جوهرها بأنها غير لفظية وتشمل التفاعل الإجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدرجات وأفكار ورغبات ومشاعر وانفعالات ومقاصد وأفعال الأشخاص الآخرين، وكذلك الوعي بذلك كله في أنفسنا. (ابو حطب، 1996، 388).

وفي عام 1973 ظهر مصطلح الذكاء الوجداني في تصور أبو حطب حيث قال: "كان تصنيفنا المبكر حينئذ لأنواع الذكاء أنها من ثلاث فئات هي:

الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء (الوجداني). (ابو حطب، 1996، 389).

وفي عام 1978 قدم وارديل ورويس تصورا نظريا في إطار نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال ، حيث ذهب إلى وجود علاقة قوية بين كل من النظام الإنفعالي والنظام المعرفي ، ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيالاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم " (عبد وثمان، 2002، 249)

وفي نفس العام 1978 إقترح فؤاد أبو حطب في ضوء متغير نوع المعلومات كمتغير مستقل تصنيف أنواع الذكاء إلى سبعة فئات تمتد من الذكاء الحسي حتى الذكاء الاجتماعي، و كان للذكاء الشخصي (الوجداني) وجود واضح وصريح. (السماوني، 2007، 37).

وفي عام 1980 أشار بوزان Buzan إلى التكامل بين الجانب العقلي والجانب الإنفعالي داخل الفرد. (عبده وعثمان، 2002، 249).

وفي عام 1983 ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر ، وقد أشارت تلك النظرية إلى ما يعرف بالذكاء داخل الشخص Intrapersonal Intelligence الذي يشير إلى القدرة على إدراك المشاعر الذاتية وترميزها" (السماوني، 2007، 32).

وفي العام 1983 أستخدم مصطلح الذكاء الإنفعالي لأول مرة في المجال الأكاديمي عندما كتب Payne رسالة دكتوراه في الولايات المتحدة يحمل عنوانها بشكل صريح مصطلح "الذكاء الانفعالي" (عكاشة، 2007، 16، 17).

وفي عام 1985، تناول روبرت ستيرنبرج في كتابه الهام " ما بعد الذكاء " الذكاء الاجتماعي، فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية، وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة... وفي نفس العام 1985 ، يؤكد جاردنر في كتابه عن الذكاءات المتعددة أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم، يُعدّ أحد نماذج الذكاء الشخصي والذكاء في العلاقات بالآخرين، وكلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة. (روبنس، سكوت، 2000، 77)

وفي عام 1988 قام بارون في رسالته للدكتوراه بصياغة مصطلح "النسبة الانفعالية" (EQ) Emotional Quotient كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي (IQ) Quotient Intelligence (السماوني، 2007، 103). وفي عام 1989 نشر ستانلي إ. غرينسبن Stanley. I. Greenspan مقالا بعنوان "الذكاء الانفعالي " Emotional Intelligence. (معمرية، 2007، 13)

وقدم نموذج لتعلم الذكاء الإنفعالي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي. وفي هذا النموذج عرض جرينسبان مستويات تعلم الذكاء الانفعالي:

- التعلم الجسدي وفيه يتعلم الطفل الإنفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية.
- التعلم بالنتائج وهو مستوى يتعلم فيه الطفل الأفكار والمعاني.
- التعلم التركيبي التمثيلي ويحدث فيه أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات (عبده وعثمان، 2002، 247)

وفي عام 1990 قدم بيتر سالوفي وجون ماير نموذجا للذكاء الإنفعالي في كتابهما، (الخيال، المعرفة، الشخصية) (روبنس، سكوت، 2000، 77)

وفي عام 1994 بدأ العالم الأمريكي دانييل جولمان Daniel Goleman كتابه عن التعليم الانفعالي Emotonal Literacy أو معرفة القراءة والكتابة الوجدانية، وذلك بعد ما قرأ عن الإنفعالات والمشاعر بصفة عامة... ولأعمال ماير وسالوفي بصفة خاصة، ثم غير عنوان كتابه عام 1995 ونشره باسم الذكاء الانفعالي Emotonal Intelligence (محمد علا، 2009، 22).

وفي نفس العام 1995 قام جاك بلوك من جامعة كاليفورنيا بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلاً عن الذكاء الانفعالي، و الذكاء الانفعالي مستقلاً عن الذكاء، وتشير نتائجها إلى أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلاً عن الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تميزاً في الجوانب العقلية، وأقل تميزاً في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء الانفعالي مستقلاً عن الذكاء، فكانوا أكثر تميزاً في الجوانب الاجتماعية، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين (روبنس، سكوت، 2000، 77).

وقد قام Mayer بتلخيص مراحل تطور مفهوم الذكاء الانفعالي فذكر أنه مر بخمس مراحل هي:

المرحلة الأولى: تمتد من 1900 الى 1969 وفيها تناولت الدراسات النفسية الذكاء والإنفعالات كمواضيع ضيقة ومنفصلة.

المرحلة الثانية: تمتد من 1970 - 1989 وفيها ركز علماء النفس في دراساتهم حول التأثير المتبادل بين الإنفعالات والتفكير.

المرحلة الثالثة: تمتد من 1990 - 1993 حيث تميزت هذه المرحلة بظهور مصطلح الذكاء الانفعالي في العديد من الدراسات والمقالات العلمية.

المرحلة الرابعة: تمتد من 1994 إلى 1997 وتميزت هذه الفترة بانتشار مفهومه من خلال الكتاب الذي

صدر عام 1995 على يد D Goleman. بعنوان الذكاء الانفعالي Working with emotional intelligence

المرحلة الخامسة: تمتد من 1998 إلى الآن حيث تميزت بتمحيص وغرلة مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال الكتابات والدراسات المتعلقة بطبيعته ومكوناته وكيفية قياسه. (سعادة، 2005، 38)

1.1. أول استخدام للمصطلح:

يذكر (الزحيلي، 2011، 237) أنه في عام 1989 أستخدم مصطلح الذكاء الانفعالي لأول مرة Emotional Intelligence في دراسة باين Payne للدكتوراه حيث ذكر أن الكبت الجماعي الانفعالي يقيد النمو الانفعالي للأفراد، أما (معمرية، 2007، 13) فيذكر أن هذه السنة 1989 كانت أول ظهور للمصطلح في مقال نشره ستانلي إ. غرينسبن Stanley. I. Greenspan بعنوان " الذكاء الانفعالي " Emotional Intelligence في حين تذكر (محمد علا، 2009، 22) و (السماوني، 2007، 41) ، و (نوفل، 2007، 74) وغيرهم

أن أول استخدام لمصطلح الذكاء الإنفعالي كان في أمريكا عام 1985 من قبل طالب في عنوان أطروحته لنيل درجة الدكتوراه من إحدى كليات الفنون وهي كلية الآداب الليبرالية دون أن ينتبه أحد لهذا المفهوم. اما (الدريز، 2004، 20) فيرى هذه السنة أول ظهور للمصطلح لكن على يد بارون عندما اقترح معامل الإنفعالية (EQ)، ويذكر (عكاشة نون تاريخ، 16، 17) بأن أول ظهور لمصطلح الذكاء الإنفعالي في المجال الأكاديمي كان عام 1983 عندما كتب (Payne) رسالة دكتوراه في الولايات المتحدة يحمل عنوانها بشكل صريح مصطلح "الذكاء الإنفعالي" Emotional Intelligence.

كما يعتبر (بظاضو، 2010، 13) أن أول ذكر رسمي لمصطلح Emotional Intelligence الذكاء الإنفعالي تم خلال دراسة ألمانية بعنوان "الذكاء الإنفعالي والتحرر من العبودية" وقد صدرت الدراسة عبر الدورية: "Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie" وقد أعد هذه الدراسة الألماني ليونر (Leuner)، ولعل أول استخدام لمصطلح الذكاء الإنفعالي كان في أمريكا عام (1986)، عندما قام باين، وهو طالب في كلية الآداب الليبرالية بتضمين هذا المصطلح في عنوان أطروحة رسالته لنيل درجة الدكتوراه (Gerald et al., 2004, 10)، ويعتبر هذا أول استخدام أكاديمي لهذا المصطلح، في حين ذكر

(أبو حطب، 1996، 247) استخدامه لمصطلح الذكاء الوجداني عام 1973.

أما (أبو رياش و آخرون، 2006، 286) فيرون أن المصطلح أستخدم أول مرة في بدايات عام 1966 في ذلك الوقت لم تعره الصحافة وعامة الناس أي اهتمام .

٣. تعقيب على أول استخدام للمصطلح:

الملاحظ لما سبق يرى أن هناك تضارب في سنة الظهور وصاحب أول استعمال بين الباحثين، غير أن الباحث الحالي يرى أنه يمكن القول: أن أول ظهور للمصطلح ضمن الكتابات كان سنة 1973 كما ذكر أبو حطب أو قبله عام 1966 كما ذكر أبو رياش، في حين أن أول ظهور له في عناوين المقالات كان سنة 1989 على يد ستانلي وأول ظهور له في الرسائل الجامعية كان قبل ذلك عام 1983 على يد "باين" في عنوان رسالته للدكتوراه، ولا شك أنه المقصود بالطالب الجامعي المشار إليه عند السمدوني ومن معه، وإنما اختلفوا هم و الزحيلي وبظاضو مع عكاشة في السنة.

2. تعريف الذكاء الإنفعالي:

في الأربعينات من القرن الماضي كانت النظرة السائدة للإنفعال أنه مفهوم غير منظم أو مشوش، يصعب السيطرة عليه وضبطه، وبأنه يتناقض مع التفكير المنطقي، هذه النظرة لها جذورها المتصلة "بحركة العقلنة" في القرن الثامن عشر التي لا ترى للوجدان دورا يذكر في نجاح الإنسان، وبأن حياته

ستكون أفضل لو تم تحكيم عقله وعزل انفعالاته حتى لا تشوش على التفكير السليم وبأن الإنفعالات تعكس صورة غير حضارية للفرد. (السماموني، 2007، 23)، غير أنه ومع تزايد الإهتمام بالإنفعال ومحاولة ربطه مع مفهوم الذكاء ظهر بذلك مصطلح الذكاء الإنفعالي

1.2. تعريف الذكاء: سنتطرق له من خلال الآتي:

﴿ **التعريف اللغوي:** الذكاء ممدودٌ حِدَّةُ الفؤاد والذكاءُ سُرعةُ الفِطنة ... من قولك قلبٌ ذكيٌّ وصبيٌّ ذكيٌّ إذا كان سريعَ الفِطنةِ (ابن منظور، بون تاريخ، ج14، باب نكا، 287)

كما يعود الفضل الى الفيلسوف الروماني شيشرون إلى إبتكار كلمة لاتينية هي Intelligential لتعني حرفيا معنى الكلمة اليونانية nous ، وقد شاعت الكلمة اللاتينية في اللغات الأوروبية الحديثة بنفس الصورة، فهي في الإنجليزية والفرنسية مثلا intelligence، وتعني لغويا فيهما الذهن intellect والعقل mind والفهم understanding والحكمة sagacity... ومن الطريف أن نذكر أن الكلمة العربية لها تاريخ طويل في اللغة العربية على عكس كلمة intelligence الأجنبية التي لم يشع استخدامها إلا في أواخر القرن التاسع عشر كما يذكر معجم اكسفورد الشهير. (أبو حطب، 1996، 322)

﴿ تعريف الذكاء اصطلاحاً:

من المتعارف أن الذكاء هو القدرة على مواجهة الصعاب ومهارة التكيف مع الظروف الطارئة، ومن ثم حل المشكلات التي تعترض طريق الفرد، ومن ثم يرتبط المفهوم التقليدي للذكاء، بأنه القدرة على التفكير، والإستنتاج المنطقي، والتوجه العقلي والألمعية والقدرة على خزن المعلومات والتوصل إليها " (عامر، محمد، 15، 2008)

تعريف تيرمان (Terman): الذكاء هو القدرة على التفكير الجيد

تعريف همفري (Humphrey): الذكاء هو المجموع الكلي للمهارات المكتسبة والمعارف والإستعداد للتعلم والقدرات التي تعبر عن عمليات ذهنية في طبيعتها والتي تتوفر لديه في أي فترة من الزمن .

تعريف دوجلاس توم (Douglas Tom): الذكاء في صميمه هو القدرة على الإستجابة إستجابة موافقة للبيئة " (قطامي، 2009، 206)

تعريفه وكسلر (Wechsler): بأنه " المقدرة الكلية للفرد علي التصرف الهادف والتفكير العاقل الناجح مع البيئة " (نوفل، 2007، 40).

والملاحظ أن هناك إختلاف في تعريف الذكاء " وقد يرجع هذا الإختلاف إلى أن الذكاء ليس شيئاً محسوساً، كما أنه لا يقاس قياساً مباشراً، وقد يرجع إلى أن العلماء تناولوه من زوايا ومنطلقات مختلفة "

(الشيخ، 1990، 55) ويرى فرنون (Vernor) أن غموض مفهوم الذكاء يعود إلى تعدد وكثرة المعاني المرتبطة به". (عامر، 2008، 21)

2.2. تعريف الإنفعال: سنتطرق له من خلال الآتي:

✍️ **التعريف اللغوي:** مستقى من ردود الفعل، جاء في لسان العرب "الفعل كناية عن كل عمل متعدي أو غير متعدي... وفعلت الشيء فانفعل كقولك كسرته فانكسر" (ابن منظور، بون تاريخ، ج11، باب فعل، 528)

✍️ **تعريف الإنفعال اصطلاحاً:**

يورد مايرز أن الإنفعالات مزيج من النشاطات الفيزيولوجية (ضربات القلب)، وسلوكات تعبيرية، وخبرة لا شعورية تتضمن الأفكار والمشاعر، وبالتالي ينشأ الإنفعال من التفاعل بين هذه المكونات الثلاثة. (نوفل، 2007، 75).

3.2. تعريف الذكاء الإنفعالي اصطلاحاً:

لاحظ الباحث أن مصطلح Emotional Intelligence تمت ترجمته بعدة مفردات منها: الذكاء العاطفي كما في ترجمة ليلي الجبالي، وذكاء المشاعر كما عند هاشم الحناوي، والذكاء الوجداني كما في ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاني، والذكاء الإنفعالي كما عند سعاد جبر، والذكاء الفعال كما عند نادية بنا وأحمد الشافعي وغيرهم، وتبنى الباحث مصطلح الذكاء الإنفعالي لاعتقاده أنه أصدق تعبير لفظاً ومعنى وقد عرف جاردر الذكاء (الوجداني) الإنفعالي على النحو التالي:

- القدرة على حث النفس على الإستمرار في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات وتأجيل الإحساس بإشباع النفس وإرضائها و القدرة على تنظيم الحالة النفسية ومنع الأسى أو الألم من شل القدرة على التفكير و القدرة على التعاطف والشعور بالأمل. (حسين، 2006، 11).

ويعرفه جولمان بمثل ذلك أيضاً (جولمان، 2000، 55)، ويعتبره " مجموعة من السمات، قد يسميها البعض صفات شخصية، لها أهميتها البالغة في مصيرنا كأفراد " (جولمان، 2000، 57)، ويعني المهارات التي تساعد الناس على التناغم والتوافق (جولمان، 2000، 230) بمعنى أنه " مجموعة من المهارات الأساسية لممارسة الحياة أي أن نكون قادرين مثلاً على التحكم في نزعاتنا ونزواتنا وأن نقرأ مشاعر الآخرين الدفينة ونتعامل بمرونة في علاقتنا مع الآخرين. (جولمان، 2000، 13) هذه القوه الإنفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجازات، وبهذا المعنى يكون الذكاء الإنفعالي كفاءة حاكمة، أي قوة تؤثر في قدراتنا تأثيراً عميقاً سواء كان على مستوى تسهيلها أو التدخل فيها. (جولمان، 2000، 121).

ويعرفه بيتر ايدس على أنه عبارة عن " كوكبة من العواطف المرتبطة بإدراك الذات والواقعة في أسفل مستويات الشخصية " و يشير إلى إدراك الفرد لذاته من خلال قدراته العاطفية .(Petrides،2009) نقلا عن (الاسطل،2010،40).

وقام كل من (سالوفي وماير) أولا بتعريفه على أساس أنه يمثل "مجموعة من عناصر الذكاء الاجتماعي تتضمن قدرة الفرد على التحكم بعواطفه وأحاسيسه هو والآخرين، والتميز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله وتصرفاته" (حسين،2006،16).

وفي عام 1997 طور هاذان العالمان من تعريفهما للذكاء الإنفعالي، إذ عرفاه بأنه "القدرة على الوصول للإنفعال أو توليده أو كليهما " وفي عام 2000 أحدث هاذان العالمان التطوير الثالث على تعريفهما فعرفاه بأنه " القدرة على معالجة المعلومات الإنفعالية بما تتضمنه من إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الإنفعالات".(نوفل،2007،75). فالذكاء الإنفعالي عند ماير وزملاؤه تم تعريفه في ضوء ثلاثة مصطلحات: الأول : أنه تفكيري عقلاني والثاني أنه مجموعة من السمات الشخصية والثالث أنه مجموعة من القدرات العقلية واتخذ الباحثون (ماير وزملاؤه) التعريف الثالث أساسا في دراساتهم للذكاء الإنفعالي.... ويعرفه ابشتاين بأنه " مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على تعرف مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، لتقوده نهائيا للقدرة على تنظيم مشاعره.

وتعرفه مايير في دراستها بأنه: عملية إدراكية تعمل على تحقيق التوازن بين الإنفعالات، واستخدام المنطق والعقلانية، مع عمل إدراك وتحليل لهذا التوازن (محمد علا،2009،16) ويعرفه السيد إبراهيم السمدوني في ضوء ما أشار إليه سالوفي وماير 1990 وأيضا جولمان 1995: "بأنه مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته وسيطرته عليها جيدا، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم ، وقدرته على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين"(السماوني،2007،44). ويعرفه بارون " بأنه منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية، والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة المرء على النجاح في مواجهة مطالب البيئة وضغوطها" (محمد علا،2009،20)

ويعرفه أحمد علوان بأنه " قدرة الفرد على الوعي بحالته الإنفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به" (علوان،2011،131) ويرى الباحث من خلال ما سبق من تعاريف وفي ضوء معارفه أن الذكاء الانفعالي: عبارة عن حسن التصرف في مختلف المواقف الناشئ عن صحة الذهن والنظر وسلامة القصد والإرادة، من خلال الوعي

بانفعالات الغير والذات والقدرة على التحكم وإدارة الإنفعالات وإتقان فن التعاطف والتواصل الإجتماعي إما بفعل الجبلة أو عن طريق الإكتساب.

تعقيب على تعريفات الذكاء الإنفعالي:

إن الناظر في هذه التعريفات وغيرها يلاحظ اختلافا في جوهر الطرح، والنتائج عن الاختلاف في زاوية النظر لطبيعة الذكاء الإنفعالي في حد ذاته ، بمعنى هل ينظر إلى الذكاء الإنفعالي باعتباره قدرة عقلية محضة، تتضمن معارفنا عن الإنفعال، بحيث يكون الإنفعال هنا بمثابة خادم للفكر " يمنح الفرد معلومات هامة يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والإستفادة منها والإستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء" (عثمان الخضر، 2002، 15)، وهو بذلك يعد منفصلا تماما عن السمات الشخصية، "وغير معتمد على الحالة الإنفعالية لدى الفرد، فقد يكون الفرد مكتئبا، ولكنه لديه ذكاء انفعالي مرتفع" (الدريز، 2004، 24).

وهو ما ذهب إليه كل من ماير وسالوفي 1997 وابشتين، ومايير، وفلانجان ولندا الدر، وغيرهم ممن يمثلون نموذج القدرة، أو ينظر إليه باعتباره سمة من سمات الشخصية وصفاتها وكفاءة تمكنا من التحكم في انفعالاتنا وقراءة مشاعر الآخرين والتعامل بمرونة معهم، وهو نموذج السمة أو الكفاءة الذي يتزعمه دانيال جولمان 1998 ومن تبعه من أمثال ريتشبرج وفليتشر، وبيترانديس ويتضح ذلك أكثر في معرض تعقيب جولمان على هوارد جاردنر الذي كان يميل إلى رؤية الذكاء بطريقة معرفية حيث يقول: "ومن ثم فإن تصور جاردنر لم يصل إلى لب القضية الذي يحتاج إلى إيضاح ، وهو أن الذكاء متضمن لانفعالات الإنسان وعواطفه وأن الإنفعالات والعواطف يمكن أن تكتسب ذكاء" (جولمان، 2000، 64) ، أما النموذج الثالث فهو النموذج المختلط كما يراه بارون 1988 " بأنه منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية، والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة المرء على النجاح في مواجهة مطالب البيئة وضغوطها" ويظهر في تعريف السمدوني وسعاد جبر وأحمد علوان وما تبناه الباحث الحالي وغيرهم.

فجوهر الاختلاف يكمن في كون الإنفعالات يمكن أن تكون ذكية أو أن تجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، بمعنى هل الذكاء الإنفعالي قدرة عقلية؟ أم كفاءة شخصية؟ أم هو خليط من الكفاءة والقدرة؟ فتعريف جولمان يفترض: " أن الذكاء متضمن لإنفعالات الإنسان وعواطفه وأن الإنفعالات والعواطف يمكن أن تكتسب ذكاء" (جولمان، 2000، 64).

وتعريف ماير وسالوفي: يجمع بين فكرة أن الإنفعال يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الإنفعالية (معمرية، 2007، 19).

وتعريف بارون يشمل: " منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية، والكفاءات والمهارات الشخصية " (محمد علا، 2009، 40) وبرغم هذا الاختلاف الظاهر إلا أن هناك اتفاق عام بين جميع التعاريف يتمثل في أهمية الذكاء الإنفعالي ودوره في نجاح الفرد في الحياة، و أيضا إتفاق على حقيقة التفاعل بين المعرفة والإنفعال على حد تعبير ماير "إن الذكاء الإنفعالي يمثل نقطة تقاطع بين مجموعتين من محتويات الشخصية هما النظام المعرفي والنظام الإنفعالي " (ماير وسالوفي، 1995، 197) نقلا عن (سعانة، 2005، 34) وكذلك قول جولمان " إن لدينا - في الحقيقة والواقع - عقليين، عقل يفكر وعقل يشعر ... ويقترّب هذا التقسيم الثنائي إلى عاطفي ومنطقي من التمييز الشائع بين العقل والقلب ... هذان العقلان العاطفي والمنطقي، يقومان معا في تناغم دقيق دائما بتظافر نظاميهما المختلفين جدا في المعرفة بقيادة حياتنا. (جولمان، 2000، 25).

كما أنه من الإنصاف أن نذكر " رأي البعض: أن نظرية الذكاء الإنفعالي هي مجرد محاولة تتسم بالسذاجة العلمية والمخاطرة غير المحسوبة قام بها عدد من المغامرين سوءا بوصفه سمة فلم يقدموا شيئا جديدا على الإطلاق أكثر من مجرد الحديث عما يمكن أن نطلق عليه أو يسمى التوافق الوجداني ، وكذلك الذين قدموا المفهوم بوصفه قدرة لم تتجاوز حدود ما قدموه عن محاولة البحث عن نوع جديد من الذكاء سقط في عدد من المنزلقات المنهجية" (النجار، 2007، 71)

3. نظريات ونماذج الذكاء الإنفعالي:

بالرغم من التصنيف الثلاثي لنماذج الذكاء الإنفعالي والذي تبناه عدد من الباحثين ، وارتضته موسوعة ويكيبيديا على شبكة الأنترنت إلا أننا نجد أن هناك كثير من الباحثين يحذون التقسيم الثنائي، والمتضمن لنموذج القدرة كما عند ماير وسالوفي والنموذج المختلط ويشمل نموذج بارون وجولمان وغيرهم . " كما أنه يوجد أكثر من 240 نموذج، وكل نموذج يختلف في مكوناته عن الآخر" (بوعفش، 2011، 37) وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج:

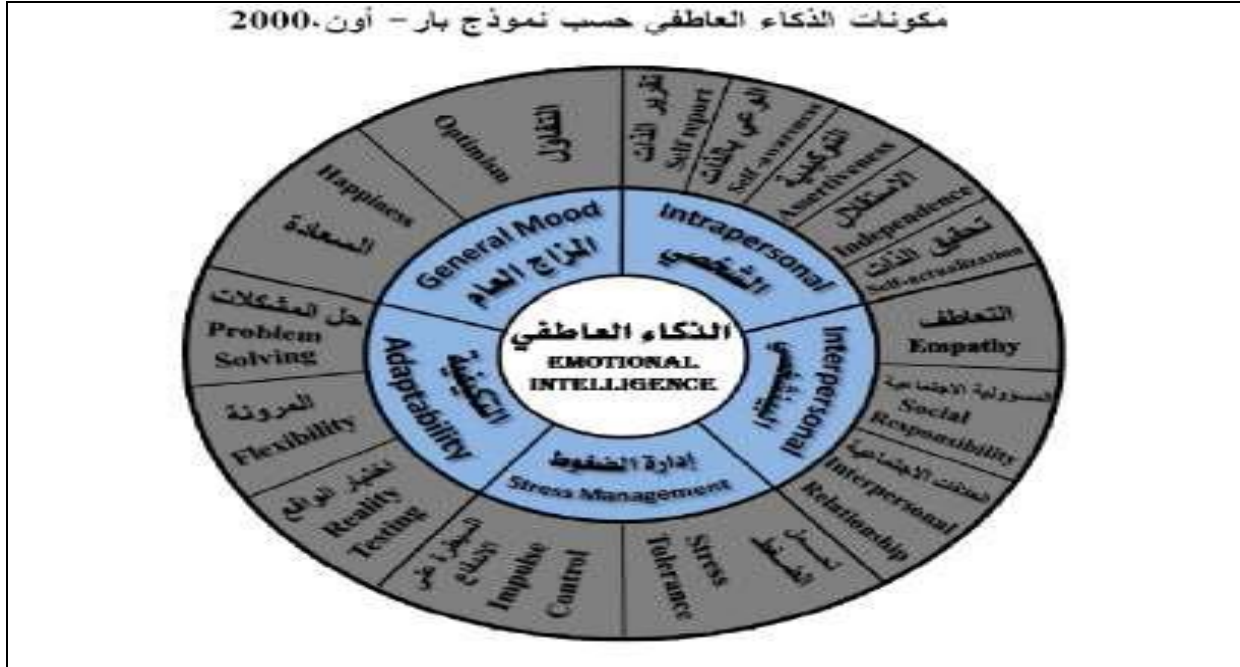
1.3. نموذج بارون 1997: يعتبر بارون من رواد النماذج المختلطة، وقد انطلق " لكي يجيب عن

السؤال التالي: لماذا يكون بعض الأفراد أفضل في ضبط إنفعالاتهم من الآخرين؟

وتوصلت الأبحاث التي استخدمت مقياس بارون أن الكفاءة الشخصية تعتبر مؤشرا للنجاح في الحياة " (السماوني، 2004، 104). ويتضمن نمودجه المهارات التالية:

- أ - المهارات الشخصية (الوعي بالذات - التوكيدية - تقدير الذات - تحقيق الذات - الإستقلالية)
- ب- المهارات الإجتماعية (التعاطف - العلاقات الاجتماعية - المسؤولية الإجتماعية)

- ج - التكيفية : (حل المشكلات - إدراك الواقع - المرونة)
 د - إدارة الضغوط : (تحمل الضغوط - ضبط الاندفاع)
 هـ - الحالة المزاجية العامة : (السعادة التقاؤل) . (محمد علا، 2009، 41)



شكل رقم (1) يوضح نموذج بارأون للذكاء الإنفعالي ومكوناته الرئيسية والفرعية (بظاظو، 2010، 32)

وقد أعاد بارون تنظيمه للعوامل المكونة للذكاء الإنفعالي في تنظيم أطلق عليه التنظيم الطوبوغرافي قسم الذكاء الإنفعالي إلى ثلاثة عوامل هي:

- العوامل الجوهرية الأولية وتتضمن: الوعي بالذات، الوجدانية، التفهم، التوكيدية، التحقق من خلال الواقع، ضبط أو السيطرة على الاندفاع.

- العوامل التأييدية الثانوية أو المساعدة وتتضمن: إعتبار الذات، الإستقلال، المسؤولية الإجتماعية، التقاؤل، تحمل الضغط، المرونة.

- العوامل المحصلة (الرتبة الأعلى) وتتضمن: حل المشكلة، العلاقات الشخصية مع الآخرين، تحقيق الذات، السعادة، حيث أضاف بعداً سادساً هو بعد الانطباع الإيجابي الذي يضيف مؤشر لصدق

المستجيب على المقياس وعلى أساسه طور إستبيان للذكاء الإنفعالي (القاضي، 2010، 44-47)

2.3. نموذج ماير وسالوفي: حدد ماير وسالوفي النموذج التالي للذكاء الإنفعالي ويتكون من مجموعة

من القدرات الرئيسية التي تم تصنيفها إلى أربعة مجالات وهي :

- القدرة على الوعي الإنفعالي: وتتضمن القدرة على إدراك الإنفعالات بدقة والتعبير عنها وتتضمن كذلك التقييم الدقيق للإنفعالات الذاتية وإنفعالات الآخرين.

- القدرة على استخدام الإنفعالات : وتتضمن القدرة على استخدام الإنفعالات لتقوية وتسهيل التفكير وتتضمن كذلك القدرة على الربط الدقيق بين الإنفعالات وبعض الأحاسيس .
- القدرة على فهم الإنفعالات ودلالاتها: وتتضمن القدرة على تحليل الإنفعالات إلى أجزاء وفهم الإنفعالات، وكذلك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية.
- القدرة على إدارة الإنفعالات: وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وضبط المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية. (مايو، كاريسو، و سالوفي، 1999) نقلا عن (سعيد، 2008، 15).
- وهذا النموذج أكثر وضوحاً وتفصيلاً ، كما تضمن على مجموعة من القدرات المنفصلة ، ولكنها في نفس الوقت متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض، بمعنى آخر أن الفرد قد يكون عالي القدرة في أحدها ومنخفض القدرة في أخرى، كما أن هذا النموذج يرتب مستويات وقدرات الذكاء الانفعالي من الأدنى مرتبة (العمليات النفسية الأساسية) إلى الأعلى مرتبة (العمليات التكاملية المعقدة)
- وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس النمو الانفعالي للفرد، كما أن الأفراد الأكثر ذكاء وجدانياً يمرون بصورة أسرع في هذه المراحل، ويقعون في المستويات الأعلى منها" (الخضر، 2002، 14-16)

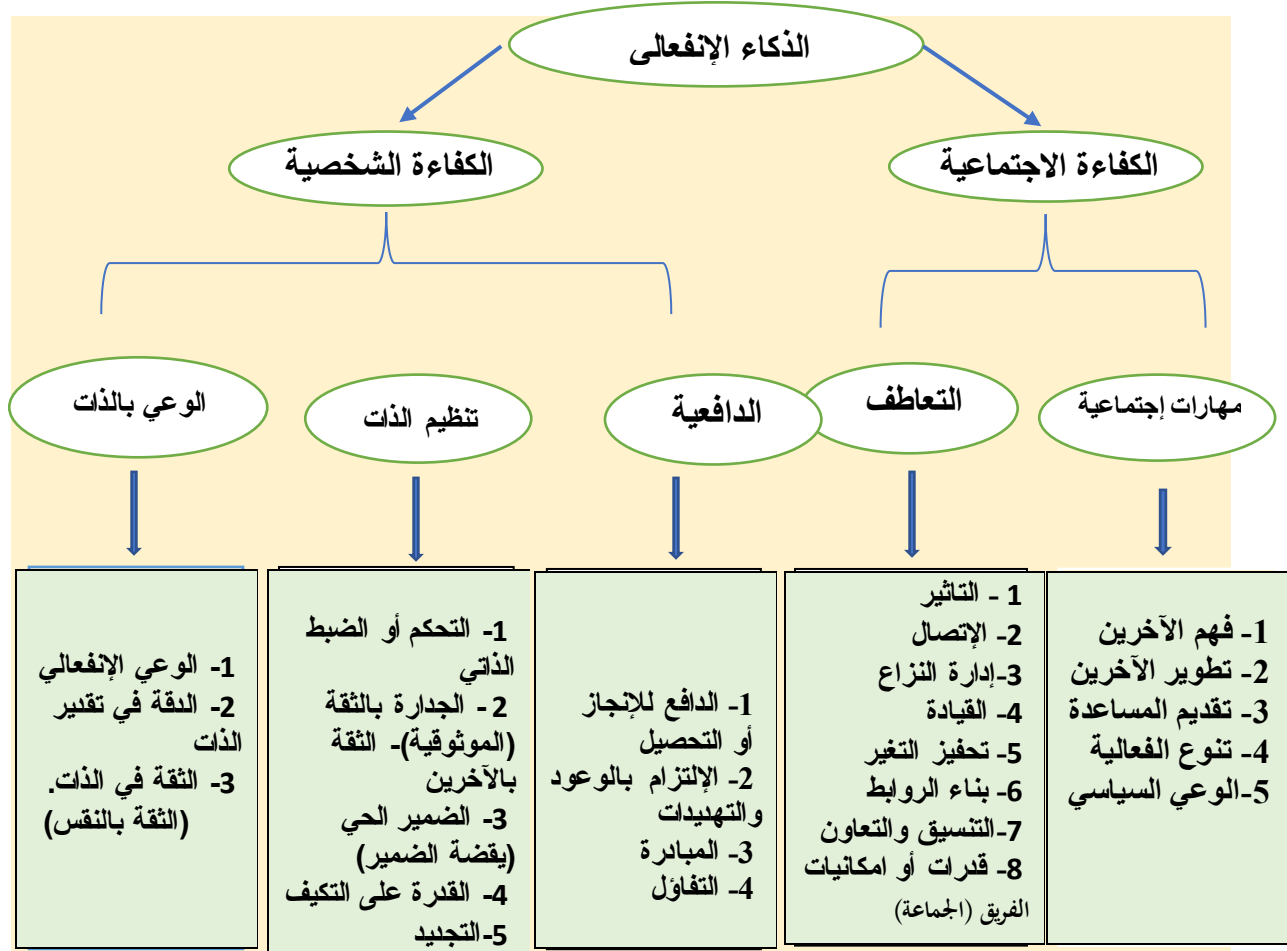
جدول رقم (1): يوضح نموذج القدرة للذكاء الانفعالي (مايو، سالوفي، 1997) نقلا عن (علا محمد، 2009، 37)		
القدرة الفرعية	وصف القدرة	محتوى القدرة
إدراك الإنفعالات	الإدراك، التقسيم، والتعبير عن الإنفعال بصورة دقيقة	1- التعرف على انفعالات الذات 2- التعرف على انفعالات الآخرين، والأشياء (التصاميم واللوحات والأصوات...الخ 3- التعبير بدقة عن الإنفعالات والحاجات المتصلة بها. 4- التمييز بين تعابير الإنفعالات الصادقة والمزيفة.
توظيف الإنفعالات	تسهيل الإنفعالات للتفكير	1- استخدام الإنفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف 2- توليد الإنفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار 3- التأرجح بين عدة إنفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة 4- استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة
فهم الإنفعالات	فهم وتحليل الإنفعالات وتوظيف المعرفة الإنفعالية	1- تسمية الإنفعالات، والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها. 2- تفسير المعاني التي تحملها الإنفعالات مثلا الحزن يعني فقدان الشيء. 3- فهم الإنفعالات المركبة مثلا: الغيرة تشمل (الغضب والحسد والخوف) والمشاعر المتناقضة (الجمع بين حب وكره شخص ما). 4- ملاحظة التحول أو التغيير من الإنفعال سواء في الشدة مثلا (مستوى الغضب) والنوع (من الحسد إلى الغيرة).
إدارة الإنفعالات	تنظيم الإنفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الإنفعالي والعقلي	1- الإفتاح أو التقليل للمشاعر السارة وغير السارة. 2- الإقتراب أو الإبتعاد من إنفعال ما بشكل تأملي. 3- ملاحظة الإنفعالات في الذات والآخرين 4- إدارة الإنفعالات في الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها.



شكل (2): مكونات النكاء الإنفعالي حسب نموذج (ماير و سالوفي 1997)

Source: Salovey & Caruso, "The Emotionally Intelligent Manager", San Francisco, USA, Jossey-Bass, 1st edition, 2004, xi

3.3. نموذج دانيال جولمان: حاول دانيال جولمان في كتابه الذكاء الإنفعالي عام 1975 "أن يقدم تعريفا للذكاء الإنفعالي جاء فيه على شكل مجموعة من القدرات تمثلت بالآتي: - معرفة انفعالات الفرد - إدراك الانفعالات الذاتية - تخليق الدافعية-إدراك مشاعر الآخرين- إدارة العلاقات مع الآخرين... غير أن البحث والإستقصاء في هذا المجال دفع جولمان في عام 1998 لتطوير نموذج في الذكاء الإنفعالي ليصبح متضمنا مجالين فقط هما: الكفاية الشخصية والكفاية الإجتماعية "(نوفل، 2007، 72) وذلك في كتابه الثاني "العمل مع الذكاء الإنفعالي" عام 1978، حيث يعرف دانيال جولمان الكفاية الإنفعالية بأنها قدرة متعلمة تقوم على الذكاء الإنفعالي والتي ينتج عنها أداء بارز في العمل، وبينما نجد أن الذكاء الإنفعالي كما عرفه ماير وسالوفي يمثل قدرتنا على السيطرة المنجزة للقدرات المتخصصة، فإن الكفايات الإنفعالية نفسها تمثل الدرجة التي يسيطر بها الفرد بقدراته ومهاراته المتخصصة القائمة عليه وتسمح له بفعالية أكبر في مكان العمل، وبتأسيس نظريته داخل سياق أداء العمل فصل جولمان نموذج عن نموذج بارون ونموذج ماير وسالوفي حيث تعد نظرية عامة للذكاء الإنفعالي والإجتماعي أما نظرية جولمان خاصة بالذكاء الإنفعالي في أداء العمل" (السمانوني، 2007، 115) وقد فكك جولمان الأبعاد الخمسة إلى خمس وعشرين كفاءة (Goleman, 1999, 14-20) نقلا عن (محمد علا، 2009، 39، 40).



شكل رقم (3): نموذج الذكاء الانفعالي دانييل جولمان لسنة 1998

4. أبعاد الذكاء الإنفعالي:

لقد اختلف الباحثون حول أبعاد الذكاء الوجداني عددا ولفظا تبعا لاختلاف نماذجهم وتوجهاتهم، وهو اختلاف بسيط في مجمله، حيث أطلق البعض عليها أبعاد في حين أطلق البعض عليها مكونات أو مهارات أو فروع أو مجالات أو قدرات... الخ كما اختلفوا في عدد الأبعاد المكونة له، فجعلها البعض اثنين كما عند وزنجر وأيضاً ويكمان (إدارة الذات الغير معرفية، والبراعة الإجتماعية)، أو أربعة كما لدى ماير وكاروسو وسالوفي، وعند جاردنر وعند مونتي ماير و سبي ولدى جونسون ولدى أحمد علوان، أو خمسة كما لدى جولمان و عند بارون وعند كوبر وصواف ولدى فاروق السيد عثمان وغيرهم، في حين جعلها البعض سبعة أبعاد كما لدى حسين محمد عبد الهادي... الخ، ورغم هذا الاختلاف الظاهر إلا أن هناك اتفاق عام على أهمية الجانب الإجتماعي والذاتي في كل تلك الأبعاد، ومعظم تلك النماذج تشمل

على بعد الوعي والإدراك للإنفعالات وإدارتها، وعليه سنقتصر على عرض أبعاد الذكاء الإنفعالي لنموذج دانيال جولمان، كونه نال شهرة واسعة، ويتضمن نموذج دانيال جولمان الأبعاد التالية:

❖ **الوعي بالذات:** قد يبدو للوهلة الأولى أن مشاعرنا واضحة... ولكن قدراً أكبر من التفكير والتأمل يذكرنا بأننا جميعاً غافلون عما شعرنا به تجاه شيء ما في الحقيقة أو يوقظ فينا هذه المشاعر فيما بعد. وقد استخدم علماء النفس مصطلحاً ثقيلاً اسمه « ما بعد المعرفة » إشارة إلى الوعي بعملية التفكير واستخدموا مصطلح « ما بعد الانفعال » ليشير إلى تأمل الإنسان لانفعالاته، ويقول جولمان: لكنني أفضل شخصياً مصطلح « الوعي بالذات Self-awareness » بمعنى الإنتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان ... والوعي بالذات ليس انتباهاً يؤدي إلى الانجراف بالعواطف والمبالغة في رد الفعل ، وتضخيم ما ندركه حسياً ، بل هو طريقة محايدة تحافظ على تأمل الذات حتى في أثناء العواطف المتهيجة ، وهذا هو الفرق مثلاً بأن تكون غاضباً غضباً شديداً من شخص ما ، وأن تدرك بفكرك الذاتي التألمي قائلاً: « أنا أشعر بالغضب » حتى وأنت في حالة هذا الغضب... و يمكن أن يكون الوعي بالذات انتباهاً للحالات النفسية الداخلية لكنه غير متفاعل أو قادر على تكوين رأي، لكن «ماير» يرى أن هذه الحساسية قد تكون أيضاً أقل صرامة لأن الأفكار المعهودة التي تعبر عن الوعي الذاتي بالإنفعالات تتضمن أفكاراً مثل: « لا ينبغي أن أشعر بهذه الطريقة » أو « أنا أفكر في أشياء جميلة لكي أشعر بالبهجة » أو « لا تفكر في هذا الأمر » وهي الفكرة التي تطرأ على ذهن كرد فعل لأمر محبط للغاية. وعلى الرغم من التمييز المنطقي بأن نكون مدركين لمشاعرنا وأن نعمل على تغييرها نجد أن « ماير » قد اكتشف أن الوعي بالمشاعر والقيام بالأفعال من أجل الأهداف العملية كلها يسيران عادة جنباً إلى جنب ويبدأ بيد، لأن مجرد إدراكنا أن المزاج سيئ معناه الرغبة في التخلص منه ... لأن الإنسان الغاضب إذا أدرك أن ما يشعر به هو الغضب فهذا يوفر له درجة كبيرة من الحرية ليختار عدم إطاعة هذا الشعور بل أيضاً خيار محاولة التخلص من قبضة. (جولمان، 2000، 74-75).

كما وضع جولمان عام 1988 أن هذا البعد يتضمن الكفايات التالية:

أ- الوعي الإنفعالي: وهو معرفة الفرد لانفعالاته وتأثيراتها المختلفة فيدرك أسباب المشاعر ،والصلة بينها وبين ما يفكر به ويقول ويفعله ،وتأثير المشاعر عليه وهذا يقوده إلى فهم ذاته والعمل على تحقيق أهدافه.

ب- التقييم الدقيق للذات: وتشير إلى قدرة الفرد على معرفة نقاط القوة والضعف لديه؛ فتجده منفتحاً على الآخرين وعلى وجهات النظر الجديدة، ويتعلم من تجاربه، ولديه توجه نحو التعليم المستمر، والعمل على تطوير ذاته نحو الأفضل، وإظهار روح المرح بثقة.

ج-الثقة بالنفس: وتعني قدرة الفرد على الوعي بقيمة نفسه وقدرتها على الأداء في مجالات معينة؛ فهو قادر على تقديم نفسه بثقة وقول آرائه غير مرغوبة للآخرين، ويدافع بقوة عما يعتقد صحيا، وقادر على اتخاذ قرارات رغم الضغوط. (نوفل، 2007، 76-77)

✍ **تنظيم الذات (إدارة الإنفعالات):** وتعني قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره، بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة، فالشخص الذي لديه قدرة على ذلك لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما يجب القيام به، ويعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية. (الساماوني، 2007، 115)

والهدف من ذلك تحقيق التوازن العاطفي وليس قمع العاطفة لأن لكل شعور قيمته ودلالته، فالحياة من دون عاطفة تصبح أرضا حيادية قاحلة ومملة ومنقطعة ومنعزلة عن إثراء الحياة نفسها، والمطلوب كما لاحظ أرسطو انفعال يناسب الظرف ذاته، فعندما يكبت الإنفعال تماما فإن ذلك يؤدي إلى الفتور والعزلة وعندما يخرج عن إطار الإنضباط يصبح بالغ التطرف والإلحاح فإنه يتحول إلى حالة مرضية تحتاج إلى العلاج مثل الإكتئاب المؤدي إلى الشلل والقلق الساحق والغضب الكاسح والتهيج المجنون، ولاشك في أن مفتاح سعادتنا العاطفية يكمن في ضبط انفعالاتنا المزعجة بصورة دائمة (جولمان، 2000، 87).

وهذا البعد يتضمن الكفايات التالية:

أ-التحكم الذاتي: يعني السيطرة على الإنفعالات والدوافع الفوضوية والتحكم بمشاعر الضيق أو الحزن ويبقى متماسكا وإيجابيا حتى في اللحظات الصعبة، ويفكر بوضوح ويحافظ على تركيزه تحت الضغط.

ب-النزاهة: ويقصد بها الحفاظ على مستويات الأمانة الأخلاقية من خلال بناء الثقة والإعتراف بالأخطاء ومواجهة التصرفات غير الأخلاقية لغيرهم.

ج-الضمير: تعني تحمل مسؤولية الأداء الشخصي من خلال الإلتزام بالوعود والحرص في العمل.

د-التكيف: وتعني مرونة الفرد في التعامل مع عوامل التغيير التي يتعرض لها؛ فيتعامل ببسّر مع التغيرات و يغير الأولويات وردود فعله وخططه بسرعة استجابة لطبيعة المتغيرات، ولديه المرونة أيضا في طريقة رؤيته للأحداث.

هـ- الابتكار: يشير إلى درجة الإرتياح مع الأفكار والمعلومات الجديدة والطرق الحديثة. (نوفل، 2007، 77).

✍ **حفز الذات (تأجيل الاشباكات):** أو الدافعية الذاتية أو القدرة المسيطرة وهو عامل مهم في مكونات النكاء الانفعالي "ويشير هذا المكون إلى أن الشخص يعتمد على قوة داخلية في تحقيق أهدافه...ويشير جولمان أن الفرد قد يستخدم قلقه كقوة دافعة داخلية للأداء بشكل جيد " (الساماوني، 2007، 116)

فقد أظهرت الدراسات التي أجريت عن الألعاب الأولمبية وعن الموسيقيين العالميين، وأعظم أبطال الشطرنج أنهم جميعاً يشتركون في صفة واحدة هي قدرتهم على تحفيز أنفسهم لمواصلة التدريبات المنتظمة بلا هوادة،... وقد لا يكون هناك من المهارات الذاتية ما هو أكثر عمقا من مقاومة الإندفاع.

(جولمان، 2000، 119-124) كما يتضمن بعد الدافعية الكفايات الآتية:

-دافع الإنجاز -الإلتزام -المبادرة -التفائل (نوفل، 2007، 78).

✍ **التعاطف:** أو التقمص الوجداني كما استخدمها إيه.بي. تيتشنر A.B.Titchener عالم النفس

الأمريكي أول مرة في العشرينيات حيث يقول: "إن التعاطف ينبع من محاكاة معاناة الآخرين جسماً باستحضار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه"، و يقوم التعاطف على أساس الوعي الذاتي، فبقدر ما نكون قادرين على تقبل مشاعرنا وإدراكها نكون قادرين على قراءة مشاعر الآخرين، والأشخاص العاجزين عن التعبير عن مشاعرهم و المفتقدين لأي فكرة عما يشعرون به ،هم في حالة ضياع كامل، وهذا الفشل في تسجيل مشاعر الطرف الآخر هو أكبر نقطة ضعف في الذكاء الانفعالي، وإذا كانت وسيلة التعبير عن العقل المنطقي هي الكلمات، فإن وسيلة التعبير عن العواطف يمكن أن تتم بغير كلمات ، وعندما لا تتفق كلمات شخص مع ما تحمله نغمة صوته أو إيماءته أو أي قناة تعبيرية أخرى غير منطوقة ، تظهر حقيقة عواطفه في الكيفية التي يقول بها شيئا ما ،أكثر من الشيء نفسه الذي يقوله. (جولمان، 2000، 143-147). ويتضمن هذا البعد الكفاءات الفرعية التالية:- فهم الآخرين- التوجه

للخدمة -التنوع المؤثره- الوعي السياسي (نوفل، 2007، 79)

✍ **المهارات الإجتماعية:** أو الفنون الإجتماعية أو فن التواصل، حيث " يتطلب التعامل مع عواطف شخص آخر أي فن إدارة العلاقات بين البشر نضج مهارتين عاطفيتين أخريين هما: التحكم في النفس والتعاطف، وعلى هذا الأساس تنمو مهارات البشر وتنضج، وهي المهارات الإجتماعية التي تجعل التعامل مع الآخرين فعلا، ذلك لأن العجز عن امتلاك هذه الكفاءات يؤدي إلى فشل أو عجز في الحياة الإجتماعية أو إلى تكرار النكبات التي تحدث بين الناس، والواقع أن النقص في هذه المهارات على وجه الدقة هو سبب فشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص بمن فيهم حتى الأذكياء، ويحدث هذا نتيجة تصرفاتهم المتعطسة وبلادة أحاسيسهم وبغض بعضهم لبعض ، أما هذه القدرات الإجتماعية التي يتمتع بها الإنسان ،فهي التي تجعله قادرا على مواجهة الآخرين وتحريكهم وعلى إقامة العلاقات الحميمة الناجحة وعلى إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاته. (جولمان، 2000، 167). ويتضمن هذا البعد الكفاءات الفرعية التالية:

- أ. التأثير: إدارة أساليب الفعالة في إقناع الآخرين والتأثير عليهم وتحويل الأحداث المساوية لأشكال فاعلة
- ب. التواصل: الإصغاء بفتح وإرسال رسائل واضحة ومقنعة إلى الآخرين والتواصل بشكل بانفتاح ذهني.
- ج. إدارة النزاعات: هي القدرة على التفاوض وحل نقاط الخلاف مع الأفراد والجماعات بدبلوماسية وبراعة.
- د. القيادة: وتعني القدرة على التحفيز ودفع الآخرين على العمل برضاهم من أجل تحقيق أهداف معينة.
- هـ. إستقطاب التغيير: يعني روح المبادرة في طلب التغيير والقدرة على إدارته والعمل على إزالة المعوقات
- و. بناء الروابط: تغذية العلاقات المثمرة بين الأفراد؛ ويحافظون على شبكة علاقات واسعة وغير رسمية.
- ز. التعاون والتنسيق: وتشير إلى العمل والتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

ح. قابليات الفريق: وتشير إلى تخليق قوة للجماعة بهدف تحقيق أهدافها النبيلة. (نوفل، 2007، 79-81)

5. فيزيولوجية الذكاء الإنفعالي: لقد كانت النظرة التقليدية في علم الأعصاب أن العين والأذن وأعضاء الحواس الأخرى تنقل إشارات إلى المهاد، ومن هناك تتجه إلى مناطق تفسير لأحاسيس بالقشرة الجديدة، حيث تتجمع الإشارات معا لتصبح الأشياء كما ندركها نحن. وتصنف الإشارات إلى معان لكي يتعرف المخ على كل شيء أدركه الإحساس، ومعنى وجوده. كانت النظرية القديمة تقول إن الإشارات ترسل إلى المخ الحوفي، (Limbic brain)، ومنه تخرج الإستجابة المناسبة داخل المخ وبقية أعضاء الجسم. وكان ذلك ما يعتقد بأنه السبيل الذي تعمل به الإشارات معظم الوقت. (جولمان، 2000، 37).

لكن علماء الأعصاب الآن يعتقدون أن عواطفنا تظهر ويتم التحكم فيها بواسطة جهاز إتصال سريع الإضاءة يسيطر عليه المهاد واللوزة والفصوص الجبهية من لحاء المخ، ويساندنها في ذلك مجموعة متنوعة من تراكيب وغدد المخ التي ترسل المعلومات في صورة كيميائيات عضوية إلى باقي أجزاء الجسم، إذ أنه ليس هناك أي إشارة من العين أو الأذن أو أي عضو حسي يمكن أن تصل إلى لحاء المخ (القشرة) دون المرور على المهاد، إن الوارد الحسي سواء كان ناتجا عن صوت حاد أو صوت شخص جذاب، ينتقل من خلال المهاد إلى مناطق مختلفة للمركز الأعلى من المخ وهو اللحاء، حيث يمكننا أن نحصل على معنى مفهوم من ذلك الوارد، وتتجلى أهمية الفصوص الجبهية بوجه خاص في التحكم الإنفعالي، ولكن ليست جميع المعلومات تنتقل من المهاد إلى الجزء المفكر بالمخ حيث أن جزءا من المعلومات ينتقل أيضا إلى اللوزة (شاييرو، 2007، 394). فمن أكثر الإكتشافات قوة حول العواطف في العقد الأخير (عقد الثمانينيات) الإكتشاف الذي توصل إليه جوزيف لو دو «Joseph Le Doux» حيث اكتشف حزمة صغيرة من الأعصاب تتجه مباشرة من المهاد إلى «الأمجدالا» بالإضافة إلى تلك الأعصاب المتجهة عبر مسار الخلايا العصبية الأكبر إلى القشرة الجديدة.. ويشبه هذا المسار الأصغر

والأقصر، ممرا خلفيا عصبيا يسمح لـ «الأميجدالا» باستقبال بعض مدخلات الأحاسيس مباشرة والبدء في الإستجابة قبل أن تسجلها القشرة الجديدة كاملة. (جولمان، 2000، 38). فاللوزة تقرأ مختلف الواردات الحسية، وتتفاعل معها بسرعة أكبر (ودقة أقل) من اللحاء، وتستطيع أن تثير الاستجابة العاطفية قبل أن يتوصل العقل المفكر إلى ما يجب فعله بمدة طويلة، وفي المواقف المثيرة - مثل أن يفجأ الطفل بنباح شرس لكلب غاضب - تتفاعل اللوزة فتحرك العصب الموصل إلى غدة الأدرينالين التي تحتفظ بهرموني الأبينفرين والنوريبينفرين لتجعل الجسم مهيا للعمل وهذه الهرمونات بدورها تنشط العصب المبهم، والذي يرد على إشارات اللوزة. إن اللوزة قادرة على عملية التعلم العاطفي والحفظ العاطفي بالذاكرة، وهذه القدرة قد تكون منفصلة تماما عن التعلم والذاكرة الشعورية، اللذين يتواجدان في القشرة، فالذكريات العاطفية - مثل الشعور بأن الآخرين كانوا يتجاهلوننا، لأنهم لم يجيبوا على صيحاتنا بالسرعة الكافية - يتم تخزينها في اللوزة دون الحاجة إلى كلمات، أو حتى إلى الخيالات الشعورية، ومع ذلك فإن هذه الذكريات تظل تلعب دورا هاما في الأسلوب الذي من خلاله نشعر ونتصرف. (شابيرو، 2007، 395).



شكل (4) يبين: إنتقال جزء من الإشارة الأصلية من المهاد إلى الأميجدالا بصورة أسرع، (جولمان، 2000، 39)

- هذه الأفكار اللاواعية هي ذكريات عاطفية استقرت في خزينة «الأميجدالا» وتشير أبحاث «لودو» وغيره من علماء الجهاز العصبي، أن «قرن آمون Hippocampus» الذي كان يُعتبر منذ أمد طويل، البنية الأساسية للجهاز الحوفي (Limbic System) أصبح أكثر انخراطا في تسجيل وفهم النماذج المدركة حسيا، أكثر من انخراطه في ردود الأفعال الإنفعالية. فإذا كانت مهمة «قرن آمون» تذكر الوقائع الصماء، فإن «الأميجدالا» تخزن الدلالة العاطفية التي تصحب هذه الوقائع، وكما فسرهما «لودو»

قائلاً: « إن قرن آمون مهم في التعرف على وجه أراه على أنه وجه بنت خالي ولكن اللوزة هي التي تخبرني أنني لا أحبها ». (جولمان، 40، 2000).

وقد وضعت منظمة خدمات تربية أطلق عليها اسم (Six Seconds). كتاب بعنوان: Freedman, J.; Rideout, M.; McCown, k.; Jensen, A. (1998). Self Science: The Emotional Intelligence Curriculum. California: 6 Seconds.

وقد اشق الاسم من كون أن وصول المعلومات إلى القشرة الجديدة يتأخر بمقدار ست ثوانٍ عن تدخل الأُمجدال. وقد أخذت المنظمة على عاتقها دعم تطوير الذكاء الإنفعالي من خلال التدريب وتحضير المواد. وتعمل المنظمة مع المدارس والآباء والمجتمعات والمنظمات لتطوير برامج من أجل توظيف الذكاء الإنفعالي في الحياة اليومية، وكجزء من التعليم. ويستند هذا المنهج إلى ثلاثة افتراضات مهمة، هي:

✓ ليس هناك تفكير بدون عاطفة، وليس هناك عاطفة بدون تفكير.

✓ كلما كان الشخص أكثر وعياً بتجربته، أمكن التعلم منها أكثر.

✓ معرفة الإنسان بنفسه جزء مهم من عملية التعلم. (مها قرعان، الذكاء العاطفي، <https://www.google.dz>)

6. قياس الذكاء الإنفعالي: إن اختلاف الباحثين في تعريف الذكاء الإنفعالي أدى لاختلافهم في تحديد أبعاده والنماذج المفسرة له، ويقتضي بالضرورة أن يختلفوا في أسلوب قياسه " على النحو الآتي:

1.6. اتجاهات قياس الذكاء الإنفعالي: أشار جون ماير إلى ثلاثة أساليب لقياسه نوضحها كالآتي:

الاتجاه الأول: يقيس الذكاء الإنفعالي من خلال اختبارات الأداء الأقصى Ability Measures ومفهوم الذكاء الإنفعالي بناء على ذلك يتعلق بالقدرات المعرفية الحقيقية ذات الصلة بالمشاعر ويعتمد على نموذج الذكاء الإنفعالي كقدرة لماير وسالوفي.

الاتجاه الثاني: يقيس الذكاء الإنفعالي من خلال استبيانات التقرير الذاتي ((Self – Report Tests ومفهوم الذكاء الإنفعالي بناء على ذلك يعني بالقدرات المعرفية المرتبطة بالمشاعر كما يدركها الفرد ذاتياً، ويعتمد على نماذج السمات أو النماذج المختلطة لبارون و جولمان وسينج وغيرهم.

الاتجاه الثالث: يسمى اختبارات تقديرات المحيطين Informant Test or observers Scales وهي طريقة مشابهة لطريقة التقرير الذاتي ولكن يكمن نقطة الخلاف أنه في هذه الطريقة يتم التقييم من قبل شخص آخر وليس الفرد نفسه من يجيب على أداة القياس، ويعتمد هذا الأسلوب أيضاً على نماذج السمات أو النماذج المختلطة لبارون و جولمان وسينج وغيرهم. (العبد اللات، 20، 2008) نقلاً عن (القاضي، 48، 2012، 49) فمثلاً في الإختبار الأدائي لماير و سالوفي و كاروسو للذكاء الإنفعالي "يتم إقحام الأفراد في مجموعة من المواقف ويطلب منهم التعرف على محتواها الإنفعالي ، تحليله، وإدارة انفعالاتهم لحل بعض المشاكل أو

اتخاذ قرارات، فمثلا لقياس قدرة إدراك الإنفعال يطلب من الأفراد تحديد نوع الإنفعال و مدى قوته التي تعبر عنه صور مختلفة ، و من أجل قياس مدى تيسير الإنفعالات للتفكير يطلب من الأفراد تحديد ما يقابل كل انفعال من أفكار أو من محسوسات فيزيقية مثل الألوان، درجة الحرارة، الضوء، و من أجل قياس القدرة على فهم الإنفعالات يتم دعوة الأفراد إلى شرح كيف يتم الانتقال من انفعال إلى آخر ، مثلا من الغضب إلى الهيجان، أما من أجل قياس التحكم في الإنفعالات أو إدارتها يطلب من الأفراد اختيار تقنيات فعالة من أجل إدارة الذات و إدارة الغير " (سالي علي حسن، 2007، 57) .

أما اختبارات التقرير الذاتي وتقدير المحيطين فنجدها مثلا في " اختبار قائمة الكفاءات الإنفعالية لبوياتريس وجولمان سنة 2002 Emotional Competence Inventory (ECI.V2) وقد تم تطبيق الأداة بأسلوبين هما:

- أسلوب التقرير الذاتي: وفيه يطلب من المجيب اختيار درجة انطباق كل عبارة من عبارات الإستبيان عليه، حيث تعبر هذه العبارات عن مختلف المواقف الإنفعالية في ميدان العمل.

- أسلوب تقرير الآخرين: وفيه يطلب من الملاحظ تقدير وتقييم الشخص المعني حيث يقوم الملاحظ باختيار درجة انطباق عبارات الإستبيان على ذلك الشخص وذلك وفق إدراكه له. " (سعادة، 2005، 58)

وضمن هذا السياق نجد في الأدبيات والمراجع، العديد من الأدوات التي اهتمت بالذكاء الإنفعالي والتي غالبا ما تتخذ شكل مقياس، وأشهرها ما يلي:

جدول رقم (2) يمثل: المقاييس المتداولة لقياس النكاء الانفعالي (بلقاسم، 2014، 56) نقلا عن (بن عمور، 2016، 50)			
المقياس	مصمم المقياس	طريقة القياس	وصف المقياس
مقياس مايروسالوفي وكاروسو (MSCEIT)	مقياس مايروسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovey & rauso)	قياس الأداء	مقياس موضوعي مقنن يستعمل لقياس النكاء الانفعالي كقدرة مكون من 141 فقرة
قائمة معامل الانفعال (EQ-I)	بار-أون (Bar-On)	التقرير الذاتي	يتكون من 133 فقرة يقيس 15 سمة ومهارة موزعة على خمسة أبعاد
قائمة الكفاءات الانفعالية (ECI)	جولمان وبوياتري (Goleman & Bouatzy)	التقرير الذاتي وأسلوب تقرير آخرين	مكون من 72 فقرة يقيس كيفية تعامل الفرد مع الموافق الإنفعالية
استبيان ملمح العمل - نسخة الذكاء الانفعالي (WPQEI)	جولمان (Goleman)	التقرير الذاتي وأسلوب تقرير الآخرين	تقييم مدى تواجد المكونات الأربعة للذكاء الانفعالي لمدة سبعة دقائق
سلم مستويات الذكاء الانفعالي (LEAS)	ماير وسالوفي وآخرون (Mayer, Salovey & al)	التقرير الذاتي	قياس مستويات الوعي الانفعالي الذاتي والوعي لدى الآخرين
مقياس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي	ماير وسالوفي وآخرون (Mayer, Salovey & al)	التقرير الذاتي	أداة قياس مكونة من 33 فقرة طبقا لنموذج الأصلي لسالوفي وماير

2.6. العلاقة بين اختبارات التقرير الذاتي و اختبارات الأداء الأقصى:

" إن استخدم طريقة التقارير الذاتية تمت على نطاق واسع في قياس الذكاء الإنفعالي ، وقد تم هذا الإستخدام بصورة كاملة في بحوث النماذج المختلطة :بارون وباركر، 2000، جولمان، 1996، وفي القليل من نماذج القدرة: سكوت وآخرون، 1998، ماير ، 1997، الوارث، 2002 . واستخدمت مقاييس الأداء الموضوعي ، في البحوث والدراسات التي تنتمي إلى نماذج القدرة فقط: ماير وسالوفي وكاروسو، 2000". (الخليفة، عثمان، 2008، 163) كما استخدمت طريقة تقديرات الملاحظين في دراسة: جولمان وآخرون (1999) وفي اختبار قائمة الكفاءات الإنفعالية لبوياتريس وجولمان سنة 2002، " ويجب الإشارة إلى أنه لا يوجد اتفاق حول أنسب الطرق لقياس الذكاء الإنفعالي ، كذلك لا يوجد اتفاق حول ما إذا كانت مقاييس التقرير الذاتي أو مقاييس الأداء هما طريقتان مختلفتان لقياس نفس المفهوم أم أن كل طريقة تقيس مفهوما مختلفا عن المفهوم الذي تقيسه الطريقة الأخرى وهذا ما أكدته دراسة بيتريديس وفيرهام 2000 peterdes & vernham من أن الطريقتان تقيسان مفهومين مختلفين (العبد اللات ، 2008، 20) نقلا عن (القاضي، 2012، 49) ، "وفي هذا المنحى يرى شيلز و روبنس (2005) أن طريقة التقرير الذاتي ليست الأفضل لقياس الذكاء الإنفعالي ويخالفه في ذلك الباحثان حباب محمد عثمان وعمر الخليفة، إذ يعتقدان أن التقارير الذاتية الموضوعية قادرة على قياس الذكاء الإنفعالي كقدرة عقلية متقنين في ذلك مع عدد من الباحثين: جولدنبيرج (2000)، وسكوت وآخرون (1998)، ماير وآخرون (2000) بأن هناك نموذج واحد للذكاء وإن اختلفت طريقة القياس (الخليفة، عثمان، 2008، 162)، وفي نفس الصدد " يؤكد (ماير وآخرون، 2000) على أن الذكاء الإنفعالي كقدرة يمكن قياسه بمقاييس التقدير الذاتي وبصفة خاصة الإدراك الإنفعالي واستخدام الإنفعالات وضبط وتنظيم الإنفعالات والتعاطف وهذا ما أكدته الدراسات حيث أثبتت نتائجها تمايز ما يقاس بواسطة هذه المقاييس عن سمات الشخصية وكذلك القدرة التنبئية لها بعد عزل او ضبط تأثير سمات الشخصية ، ويذكر (كاروسو وآخرون، 2002) أن مقاييس الأداء الأقصى تقيس الذكاء الإنفعالي كقدرة بطريقة مباشرة بينما بعض المقاييس التي تم بناءها لقياس الذكاء الإنفعالي كقدرة باستخدام أسلوب التقدير الذاتي تعد قيمة ويمكن اعتبارها مقاييس غير مباشرة للذكاء الإنفعالي كقدرة، كما وصلت الدراسات إلى أن علاقة الذكاء الإنفعالي كقدرة كما يقاس بهذه المقاييس وسمات الشخصية ما بين المتوسطة والضعيفة ". (عيسى، رشوان، 2006، 60)

"أما بالنسبة للخصائص القياسية فقد ارتفعت قيم الثبات والصدق للمقاييس الأجنبية التي استخدمت طريقة التقرير الذاتي: سالوفي وآخرون (1995)، بارون وباركر (2000)، بيرنت (1996)، سكوت

وآخرون (1990). أما الدراسات التي استخدمت الطرق الأدائية وتقديرات الملاحظين فقد كانت في عمومها ضعيفة من حيث الصدق والثبات، وتفاوتت نتائج الدراسات العربية في قياس درجات الصدق والثبات وخاصة عند التحقق من العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وسمات الشخصية " (الخليفة، عثمان، 2008، 163)، كما " توصلت الدراسات إلى وجود ارتباطات ضعيفة بين مقاييس التقرير الذاتي ومقاييس القدرة الحقيقية (إختبارات الأداء) وبالمثل تبين من بعض الدراسات أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين التقرير الذاتي للإدراك الانفعالي وبين الإداء الحقيقي في التعرف على الإنفعالات" (السامونوي، 2007، 130).

" في حين كشفت دراسة خالد عبد الرزاق النجار عن عدم وجود اختلاف في المرحلة العمرية من 4-8 سنوات في قياس الذكاء الانفعالي كسمة أو قدرة، وأن المفهوم يحتاج إلى وقت لكي يتمييز نمائيا، وأنا نقيس مفهوما واحدا بأداتين وأن مساحة الاختلاف لا وجود لها في هذه المرحلة، وهذا الطرح مؤداه أن مفهوم الذكاء الانفعالي نجح في أن يقدم نفسه بصورة نظرية على نحو أكثر إقناعا من قدرته على تقديم نفسه في صورة عملية. (النجار، 2007، 469)

وفيما يلي ذكر للفرق بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة كالاتي: (بظاضو، 2010، ص25).

جدول رقم (3): يوضح أهم أوجه المقارنة بين نماذج القدرات و نماذج السمات (المختلط).		
النماذج المختلطة (السمات)	نماذج الأداء (القدرة)	
01	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفضيلات شخصية أو ميولا فردية لا تخضع للصحة والخطأ المطلق	مقاييسها مصممة بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة وتناسب المسألة المعروضة
02	يستخدم لقياسه إختبارات الأداء المميز	يستخدم لقياسه إختبارات الأداء الأقصى
03	هناك عدد كبير من أدوات القياس، بحسب تعدد مظاهر هذه النماذج	هناك عدد قليل من أدوات القياس، تركيباتها الرئيسية ضئيلة العدد
04	تتعلق بالشخصية	لا تتعلق بالشخصية
05	لا تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي	تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي
06	ثبات عالي في الثقة	ثبات الثقة يتراوح من منخفض إلى مرتفع

كما يمكن توضيح الفرق بين الإختبارات الأدائية واختبارات التقرير الذاتي في ما يلي:

- تقيس اختبارات الأداء الذكاء الانفعالي الحقيقي، بينما اختبارات التقرير الذاتي الذكاء الانفعالي المدرك.
- اختبارات الأداء تتطلب وقتا أكبر في التطبيق مقارنة بمقاييس التقرير الذاتي.

- تتطلب مقاييس التقرير أن يكون الأفراد ذو وعي وللأسف فأحيانا ليس لمعظمهم فهم دقيق عن ذكائهم
- هناك إمكانية في مقاييس التقرير لتشويه الإستجابة للظهور بمظهر مخالف للحقيقة بخلاف مقاييس الأداء التي تتطلب عددا من الملاحظات قبل تحديد نسبة الذكاء الإنفعالي
- تميل اختبارات التقرير الذاتي للإرتباط باختبارات الشخصية ، في حين أن مقاييس الأداء ارتباطها بها ضعيف (السمانوني، 2007، 130)

تعقيب على طرق قياس الذكاء الإنفعالي :

يرى الباحث أنه وبالرغم من اختلاف الباحثين في طرق قياس الذكاء الإنفعالي، ما بين قياسه كقدرة باختبارات الأدائية أو كسمة باختبارات التقرير الذاتي وتقدير الملاحظين، إلا أن هذا التباين لا وجود له في المراحل العمرية المبكرة حسب دراسة خالد النجار، كما أن اختبارات التقرير الذاتي أثبتت فعاليتها في قياس الذكاء الإنفعالي كقدرة بتمايزها عن مقاييس الشخصية كما تبين من دراسات عدد من الباحثين: حباب عثمان وعمر الخليفة، جولدنبيرج، سكوت، ماير، كاروسو ... الخ ، وبالمثل فإن ضعف الإرتباط بين اختبارات التقرير الذاتي للذكاء كسمة و اختبارات الأداء، يبين تمايز مفهوم الذكاء الوجداني بكونه قدرة عن كونه سمة، كما أن تفاوت نتائج الدراسات حول العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الإنفعالي والذكاء المعرفي وسمات الشخصية يؤكد إمكانية أن يجمع الفرد بين مختلف هذه المجالات، كما يؤكد في الوقت نفسه تميز الذكاء الإنفعالي واستقلاله عنها.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تبين أن الذكاء الإنفعالي هو حصيلة دمج مصطلحين طالما اعتبرا منفصلين، وأنه جاء نتيجة تطور مفهوم الذكاء خاصة مع نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر، ورغم الإختلاف القائم بين الباحثين حول مفهومه، وعدد أبعاده، وأنواع النماذج المفسرة له (قدرة أو مختلطة)، وأساليب قياسه (تقريرية أو أدائية أو بتقدير المحيطين)، إلا أن الباحثين على اختلافهم يتفقون على أهميته في نجاح الفرد في الحياة وعلى كونه يشتمل على المعرفة الإنفعالية للشخص وللآخرين، وعلى الإدارة الشخصية والبيشخصية، ولا ريب أن مكون يمثل هذه الأهمية يتطلب من الباحثين مزيد من العناية لفهمه بصورة أعمق وأدق، ذلك لكون الحاجة إليه ملحة فهي لا تقتصر على المجال الوظيفي للفرد وحسب بل تتعداه لكافة شؤون حياته .

الفصل الثالث

الاحتراق النفسي

مفهوم الإحترق النفسي:

تمهيد : يعتبر مفهوم الإحترق النفسي من المفاهيم الحديثة نسبياً والتي لفتت أنظار الباحثين إليها وجذبت إهتمامهم على مدى الأربعين السنة الماضية وهو يعبر بصورة عامة عن تلك الآثار السلبية بدنياً وانفعالياً ومعرفياً الناجمة عن الضغط المهني الحاد والمستمر مع عجز الشخص عن التكيف معه بطريقة ملائمة وسنحاول في هذا المبحث التطرق إليه باعتباره أحد متغيرات الدراسة بنوع من التفصيل على النحو الآتي:

1. المنظور التاريخي للإحترق النفسي:

إن ظاهرة الإحترق النفسي كحالة يمر بها الفرد جراء الضغوط الشديدة والمستمرة في ميدان العمل هي ظاهرة ضاربة بجذورها في التاريخ، فالإنسان منذ كان معرض لضغوط متزايدة تؤثر عليه بطريقة مجهدة وسلبية، غير أنها كمصطلح متداول بالشكل الذي نعرفه اليوم يعد من المفاهيم حديثة النشأة والمفاهيم الحديثة غالباً ما تمر قبل تبلورها، بمرحلتين بحيث يتولى الرواد الأوائل عملية التنظير والتنوير قبل الوصول لمرحلة التجريب والتأسيس، بحيث تتسم المرحلة الأولى بعدم الانتظام والتشتت نظراً لغموض المصطلح من جهة ولتناول الباحثين له كل من حيث اختصاصه وتوجهه، في حين تتميز المرحلة الثانية بالانتظام والاتفاق إلى حد ما في تعريف المصطلح وبيان ماهيته، وكما تذكر رجوات متولي (2005) فقد بدأ الاهتمام بالإحترق النفسي منذ عام 1960، وهذا ما جعله يمر بمرحلتين:

المرحلة التنويرية أو مرحلة الرواد الأوائل وتبدأ حسب تقسيمها من (1960-1979)، والمرحلة التجريبية وتبدأ من سنة (1980) حتى الآن"، غير أنه يمكن إرجاع بدايات الاهتمام بظاهرة الإحترق النفسي إلى ما قبل ما ذكرته رجوات متولي حيث تذكر زاوي قهواجي آمال (2018) أنه "كان يُشار إليه بعدة مصطلحات تختلف باختلاف الفترة الزمنية، وباختلاف المتخصصين. فمنهم من ذكر بأنه نفسه الاكتئاب، أو التحول عن العمل، أو الجمود والتبدل، واللامبالاة، أو الاستنزاف والاستنفاد.. كما وُصف الإحترق النفسي أيضاً بأنه أزمة منتصف العمر أو أزمة الثمانينات أو حتى داء الحياة العصرية، وفي القرن الثامن عشر، وبالتحديد سنة 1768، كرس الطبيب السويسري د. صامويل تيسو (Samuel TISSOT) جزءاً من أبحاثه في دراسة علم الأمراض العقلية ذات الأصل المهني والتي تمس بالخصوص المفكرين والمثقفين والمسيرين، فوصف الأضرار المترتبة عن التقاضي الكبير في أداء العمل وآثار ذلك على صحة الفرد، وفي القرن التاسع عشر، تحديداً سنة 1840، اهتم لويس فيلارمي (Louis René VILLERME)، الطبيب وعالم الاجتماع الفرنسي، بالآثار التي يخلفها العمل المكثف على الطبقة العاملة، حيث نشر كتابه " Le tableau de l'état physique et moral des ouvriers والذي أظهر فيه أهمية وخطورة الأمراض العقلية التي

يتسبب فيها عالم الشغل، ثم أظهره الطبيب الإنجليزي دانيال توك (Daniel Hack TUKE) سنة 1882 من خلال مفهوم "الإرهاق" (Surmenage)، وبعده عالم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة الأمريكي روبرت بارك (Robert Ezra PARK) سنة 1934 بما أسماه "الإعياء الصناعي" "Industrial fatigue" في إحدى إسهاماته بالمجلة العلمية (American journal of sociology) في مقال بعنوان:

(Industrial fatigue and group morale)، وبعدهما، استعمل كل من هانز سيلبي (Hans SELYE) سنة 1936 والتر كانون (Walter CANNON) سنة 1942 عبارة ضغط (Stress) للدلالة على حالة نفسية مرضية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالوضعية المهنية، وهي عبارة مستقاة من اللغة الإنجليزية متداولة منذ القرن، والتي تعني تجربة الألم وضيق، ثم ضغط وإجهاد، وكلها مفاهيم استُعملت لوصف الحالات المماثلة للاحتراق النفسي، كما أن مفهوم الاحتراق النفسي كمصطلح علمي لم يستعمل إلا حديثاً بينما أشير إلى أعراضه في العديد من الأبحاث باعتبار أن أعراض الاحتراق النفسي تبدأ في الظهور بمجرد التحاق الفرد بميدان العمل. فخلال الحرب العالمية الأولى والثانية كان يستعمل مصطلح "تعب المعارك" للدلالة على أعراض مشابهة لأعراض الاحتراق النفسي، ففي سنة 1941، أشار مايورسن (Ignace MEYERSON) إلى اعتبار "العمل سلوكيولوجي حقيقي". وفي سنة 1955، وفي جريدة (le journal de psychologie)، استمر في استثمار نفس الفكرة، وذكر أن "العمل هو وظيفة سيكولوجية" بمعنى أنه تصرف وسلوك، يمكن من خلاله أن "يحقق الفرد ذاته أو أن يدمرها" (زوي قهوجي، 2018، 91-92)

وفي سنة 1959 في فرنسا لاحظ الطبيب العقلي كلود فيل Claude veil بعض الحالات المرضية المرتبطة بالمهنة والتي لا تدخل ضمن التصنيف النوروغرافي الكلاسيكي (Hollet.S, 2006). (Benatia, 2008, 73)

أولاً : المرحلة التنويرية: كما يمكن إرجاع أول استعمال للمصطلح إلى عام 1960 على يد (Graham Green) في عام 1960 تحت عبارة Burn-Out case حيث روى قصة خبير عقاري يعاني من تعب حاد، وفقد لذة العمل، عاد إلى إفريقيا لكي يعيد بناء ذاته. (سري، 2012، 42) وعنوان القصة يعني موسم الأمطار وبطلها query، غير أن هذا المصطلح لم يكن منتشراً، ففي بداية الستينيات من القرن العشرين كما تذكر (رجوات، 2005، 27) لاحظ بعض الباحثين في مجال الصناعة تدني أداء بعض العاملين ذوي الأداء المرتفع، مع ظهور بعض التغيرات السلوكية السلبية، منها : التغيب المستمر عن العمل لفترات طويلة، ولقد أُطلق على ذلك مصطلح: الوهج المنطفئ Flame outs "كما" يعتبر العديد من الباحثين أمثال أكسل هوفمان أن بردلي (Loretta Bradly) عام 1969 هي السبابة للإشارة إلى التوتر والضغط

المتصل بالعمل الذي سمته ووصفه بالـ (Burnout)، " وذلك في مقال لها نشرته حول الجريمة والاحتراق النفسي بعنوان: Communtty Based Treatemt For Young Adult Offenders أي "العلاج الجماعي للمجرمين الشباب اليافعين" باعتباره ضغطا خاصا مرتبطا بالعمل (Hoffman, 2005, 37)، بيد أن هيربرت فريد نبرجر (H, Freudenberger, 1974)، كان أول من ذكر واستخدم الاحتراق النفسي بشكل جدي وأدخله إلى حيز الاستخدام وأضافه إلى ميدان البحث السيكلوجي، وذلك من واقع تجربته الخاصة على بعض المتطوعين بإحدى العيادات المجانية بمدينة نيويورك؛ فأورد المعنى المرادف لمصطلح Burnout الوارد في القاموس ومعناه: يجهد أو يرهق، ويصبح منهكا، بسبب الإفراط في استخدام طاقته. (الحاتمي، 2014، 11)، وتوالت مجهوداته بعد ذلك وصفا للمصطلح وإضافة عليه.

و ابتداءً من عام 1976، بدأ تشكيل أول فريق عمل من ولاية كاليفورنيا برئاسة الباحثة ماسلاك C.MASLACH التي اشتركت في أبحاثها مع (A.PINES, 1979)، ومع جاكسون (S.JACKSON, 1979)، لتبشر دراساتها حول المحامين والمعلمين والمهنيين العاملين في قطاع الصحة وداخل المصالح الاجتماعية، هذا بالإضافة إلى شهرة الأداة التي أعدتها لقياس مستويات الاحتراق النفسي، حيث مثلت الريادة في تطوير مفاهيم الاحتراق النفسي أما فريق البحث الثاني فكان يرأسه شيرنس (C.CHERNISS, 1980) الذي وجّه دراساته في الاحتراق النفسي نحو فئة المهنيين العاملين في القطاع العام. وذكر أن أهم ما يميز الاحتراق النفسي هو الانسحاب النفسي بالنسبة إلى العمل وكل ما يرافقه من تطوير لمواقف سلبية تحضيراً للإصابة بالاحتراق النفسي، وأخيراً ظهر فريق ثالث من الباحثين و يعدّ الأهم من خلال ما قدموه من نتائج بحثية في مجال الاحتراق النفسي والإنهاك المهني، ترأسه كل من إدويك وبرودسكي (EDELWICH & BRODSKY, 1980) بحيث وجّها أبحاثهما نحو أصحاب المهن الخدمية الذين يكرسون جهودهم في أداء أعمال تقتضي التعامل المباشر مع الناس في علاقة مساعدة (زوي قهولجي، 2018، 93)

ثانياً المرحلة التجريبية: تذكر (رجوات، 2005، 30)، أنها بدأت في بداية الثمانينات من القرن العشرين، وتطور خلالها مفهوم الاحتراق النفسي من الناحية التجريبية، حيث أصبحت دراسات الاحتراق النفسي أكثر منهجية، وتم فيها الاهتمام بوضع قائمة لقياس الاحتراق النفسي.

وعلى الرغم من أن "فرويدنبرجر" هو الذي اكتشف مصطلح الاحتراق النفسي إلا أن ماسلاك اختصاصية علم النفس الاجتماعي بجامعة بيركلي - تأثير واضح في تطور دراسة الاحتراق النفسي، فقد أضافت الدراسات الأولى التي أجرتها مع آخرين بجامعة بركي شهرة أكثر لهذا المصطلح؛ حيث درسته بعمق

وتخصصت فيه حيث ساهمت بالعديد من البحوث في تفسير هذه الظاهرة وفهمها في مختلف المهن وقدمت أول تعريف له مع أول أداة لقياسه مع تلميذتها سوزان جاكسون سنة (1981) في مجال الرعاية الصحية، ثم ظهر باحثون آخرون واصلوا دراسته.

"ويعد المؤتمر الدولي الأول للاحتراق النفسي الذي عقد بمدينة فيلادلفيا Philadelphia في نوفمبر 1981 البداية الحقيقية لتطور مصطلح الاحتراق النفسي حيث شارك فيه الرواد الأوائل للاحتراق النفسي أمثال Freudenberg و Chenis و Paines و Maslash. (عبد الله جاد محمود، 2005، 260)، وفي سنة (1986) طورت ماسلاش وتلميذتها أداة قياس الاحتراق النفسي.

ثم تنامي الاهتمام بهذا الموضوع من قبل الباحثين بحكم أنه موضوع جديد وذو أهمية بالغة بحيث أنه " ما بين عامي 1974، و 1989 كتبت أكثر من 2500 مقالة عن هذا الموضوع، في ضوء تزايد الاهتمام بالصحة النفسية للعاملين في تنظيمات العمل المختلفة. وقد ارتبطت الدراسات الأولى بباحثي جامعة يل (Yale) وجامعة ميشيغان (Michigan) التي ركزت على طبيعة العمل في المنظمات التي توفر الخدمات الإنسانية، حيث بدأت هذه الدراسات بالمعلمين وانتقلت بعد ذلك لتشمل العاملين في مراكز الصحة العقلية، والبرامج الخاصة لغير القادرين على التعلم، ومراكز الصحة العامة ومراكز رعاية الشباب. (عسكر، 2005، ص: 103) وقد خصص نحو خمسي المقالات المكتوبة لمهن الصحة والدعم، وأكثر من ثلثها لمهت التربية والتعليم (Benatia, 2008, 74). وكان لظهوره صدى واسعا بعد ذلك، "حيث جعل منه موضوعا ساخنا من قبل وسائل الإعلام في التسعينيات، وقد وصل ما كتب حوله عام 1991 إلى آلاف المقالات والدراسات، وحوالي مائة كتاب. (بوحارة، 2016، 223)، ولا تزال جهود العلماء في بحث هذه الظاهرة تتوالى، وظهرت بذلك عدة تعاريف ونماذج مفسرة، كما سيتضح ذلك في ثنايا هذا الفصل.

2. تعريف الاحتراق النفسي: وذلك من خلال التطرق له لغويا واصطلاحيا على النحو التالي:

تعريف الاحتراق النفسي لغة: جاء في معجم مقاييس اللغة: الحاء والراء والقاف أصلان: أحدهما حُكُ الشَّيء بالشيء مع حرارة والتهاب، وإليه يرجع فروع كثيرة. والآخر شيء من البدن. فالأول قولهم حَرَقْتُ الشيءَ إذا بردتَ وحككتَ بعضه ببعض. والعرب تقول: "هو يَحْرِقُ عليك الأَرَمَ غَيْظاً"، وذلك إذا حَكَّ أسنانه بعضها ببعض. والأَرَمُ هي الأسنان (الرازي، 1999، ج1، باب حرق، 285)،

تعريف الاحتراق النفسي اصطلاحاً:

يرى هيربرت فريد نبرجر (1974) Freudenberg "على أنه "حالة من الإنهاك تحصل نتيجة للأعباء والمتطلبات الزائدة والمستمرة الملقاة على الأفراد على حساب طاقتهم وقوتهم" (بوفرة، بن موسى، 2017، 208).

ثم تبعه بعض الكتاب الآخرين وركزوا على نقاط مختلفة، حيث وصفت كريستينا ماسلاش (Christina Maslach) في سنة 1976 - وهي باحثة في علم النفس الاجتماعي - الاحتراق النفسي في مهن المساعدة بأنه "عدم قدرة المستجيب على التكيف مع مستوى الإجهاد العاطفي المستمر الذي تسببه بيئة العمل" (Benatia, 2008, 78)، "وهي الملاحظة نفسها الموجودة لدى محامين يتعاملون مع الأشخاص الذين يواجهون صعوبات اجتماعية. وبذلك استطاعت صياغة الفرضية التي مفادها أن العمل مع الآخرين، وخاصة في العلاقات المرتبطة بتقديم العون، يعتبر صميم المشكلة وجوهرها.

فعلى عكس تركيز فروودنبرجر على العوامل الشخصية، فإنها تضع أسباب الإحترق ناجما عن بيئة العمل بشكل أوثق. (Hoffman, 2005, 37)

وعرف كرنس Chernesse (1980) الإحترق النفسي بأنه "العملية التي ينسحب فيها المهني المعروف بالتزامه السابق بالعمل من ارتباطه بعمله، نتيجة ضغوط العمل التي تعرض لها أثناء أداء هذا العمل" (عوض، 2007، 13).

نفس الشيء بالنسبة لـ ماسلاش (Maslach) قدمت هي الأخرى تعريفا آخر لظاهرة لاحتراق النفسي أكثر تحديدا في سنة 1981 " (Tsigilis, 2006, 257) وعرفته على أنه " إحساس الفرد بالإرهاق وعدم قدرته على العمل بفاعلية وفقدان الاهتمام بالأشخاص في محيط العمل، ويشمل ثلاث عناصر مميزة: الإرهاق النفسي وتبدل المشاعر وفقدان الإنجاز. نقلا عن (بوفرة، بن موسى، 2017، 208). وهو التعريف الأكثر رواجاً. كما نشرت Alaya Pines، مفهوم آخر عام 1982: ووفقا لها، فالعمل يمثل بالنسبة للعديد من الأفراد بمثابة إثبات وجود، وعندما يفشل هذا المسعى يحدث الإحترق، أو بشكل أكثر دقة عندما يدرك الفرد أنه على الرغم من جهوده المبذولة، إلا أنه لا يتمكن من رؤية تأثير معتبر لها على بيئته. (Hoffman, 2005, 37)

كما عرفته ماسلاش، Maslach (1991) بأنه: حالة من الإجهاد التي تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل التي تفوق طاقته وينتج عنها مجموعة من الأعراض النفسية والجسدية والعقلية" وعرفه جمعة سيد يوسف بأنه " عبارة عن حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تنتج عن الإنهاك الطويل المدى في مواقف مشحونة انفعاليا وضاغطة مصحوبة بتوقعات شخصية مرتفعة تتعلق بأداء الفرد. (يوسف، 2008، 38)

ثم تطور المفهوم جراء العديد من الأبحاث ليشمل بعد ذلك جميع مجالات العمل ولا يقتصر على مهن المساعدة وحسب، فيذكر ليتز وشاوفلي (Leiter et Schaufeli) (1996)، أن "الإحترق النفسي موجود في

أي مهنة يشارك فيها الأفراد نفسياً في عملهم"، بما في ذلك المهن التي لا تنطوي على المساعدة.
(Hoffman,2005,37).

تعقيب على تعريفات الإحترق النفسي:

بالرغم من الحداثة النسبية لدارسة ظاهرة الاحتراق الوظيفي كان هناك العديد من الدراسات التي تصفه وتصنفه بطرق متعددة الأمر الذي أدى إلى ظهور تعاريف متنوعة للاحتراق تتسم بعدم الاتفاق على مفهومه. (الكلابي، رشيد، 2001، 116) .

وترى (Christina Maslach,1982, p: 17) نقلاً عن (بوحارة، 2016، 223)، أنه على الرغم من الاهتمام الكبير بهذا المفهوم، فإنه لا يوجد تعريف مثالي له، حيث لا يوجد إجماع واضح بين المرشدين والإكلينيكين والباحثين حوله، فقد ظهرت تعاريف كثيرة تختلف فيما بينها منها المحدودة ومنها الموسعة، كما أن بعضها يشير إليه كوضع نفسي وأخرى تتضمن سلوكيات مباشرة، وبعضها يتحدث على الظاهرة نفسها، والبعض الآخر عن العملية، كما أن بعضاً يعود إلى الأسباب، والآخر يعود إلى التأثير، كما أشار هوفمان (Hoffman,2005,37) إلى انفجار مفهوم الإحترق منذ وصف كريستينا ماسلاش له بحيث أن هناك ما لا يقل عن ثمانية وأربعين تعريفاً مختلفاً في الأدبيات المنشورة حول هذا الموضوع بين عامي 1974 و 1980. ويرى الباحث الحالي أن هذا أمر طبيعي خاصة في بداية ظهور المصطلح وتبلوره، بحيث تكون الرؤية لدى المنظرين ضبابية نوعاً ما ومع مرور الوقت وزيادة البحوث يبدأ مفهوم المصطلح في التشكل وتنقلص الفوارق في التعريفات نوعاً ما، ويرى أنه بالرغم مما ذكر إلا أنه يمكن إيجاد نقاط اتفاق بينها فقد ذكرت (بن زروال، 2008، 24) مثلاً أنه "مصطلح شاع في اللغة الأنجلو سكسونية، يستخدم بشكل مفرط ليترادف مع مفهوم الإجهاد المهني"، وأيضاً ما بينه (عسكر، 2005، 105) أنه "يكاد يتفق معظم الباحثين على أن مفهوم الاحتراق النفسي يشير إلى "حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني والانفعالي، نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية، فهو يتمثل في مجموعة من الظواهر السلبية منها: التعب، والإرهاق، الشعور بالعجز، فقدان الاهتمام بالآخرين، فقدان الاهتمام بالعمل، السخرية من الآخرين، الكآبة، والشك في قيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية والسلبية في مفهوم الذات"، ويشير (قابله، 1996، 112) إلى أن هناك اتفاقاً بين عدد من الباحثين حول تعريفهم للاحتراق النفسي؛ حيث يعرفه كاننجهام Cunningham 1983 على أنه عبارة عن أعراض ناتجة عن الضغوط الجسدية والانفعالية المتواصلة؛ التي يواجهها العامل، ويتفق معه كل من بك وجارجيلو Beck & Gargrulo 19983 في تعريف الاحتراق النفسي على أنه حالة من الإنهاك الانفعالي والعاطفي والجسدي والذهني الناتج عن الضغط

الزائد عن ضغط العامل، كما يتفق كل من كيرياكو 1983 Kyriacou وودالي 1979 Daley في تعريف الاحتراق النفسي بأنه رد فعل للضغوط المتراكمة ذات التأثير السلبي على الفرد، وتتنوع الاستجابة لهذه الضغوط في طبيعتها، من حيث تكرارها، ودرجة تعرض الفرد لها، نقلا عن (الزهراني، 2008، 13) وفي ضوء ما سبق من تعريفات يرى الباحث أنها جاءت عبر فترات زمنية متعاقبة، كما أنها وسعت من مفهوم الإحتراق النفسي لتشمل جميع المهن وتؤكد على تفاعل المرء مع بيئته وأهمية العوامل الشخصية في حدوث الإحتراق النفسي، وهذا ما يعكس التطور في مفهوم الإحتراق النفسي، وقد جاء عن شوفلي Schaufeli ، أن التاريخ يبين أن الإحتراق النفسي برز في جانبين متكاملين: بحيث ظهر "كمشكلة اجتماعية ذات عواقب ملموسة وكمجال للدراسات العلمية بنطاقها النظري (Canoui & Mauranges, 2004)، نقلا عن (Benatia, 2008, 74)، كما يمكن صياغة تعريف شامل للإحتراق النفسي في كونه عبارة عن ظاهرة نفسية تنجم عن عدم القدرة على التكيف مع ضغوط العمل مصحوبة بالإجهاد النفسي والجسدي المستمر، وتكوين اتجاهات سلبية نحو الفرد ذاته، وإنجازاته الشخصية ونحو بيئة العمل والأفراد المستفيدين من خدمات المؤسسة، كما يتبنى الباحث تعريف ماسلاك للإحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة نظرا لشموليته ووضوحه من وجهة نظره.

3. علاقة الإحتراق النفسي ببعض المصطلحات:

جاء عن (الزهراني، 2008) أن مصطلح (الاحتراق النفسي) يتداخل مع مصطلحات أخرى مثل: الضغط، والقلق، والتوتر، والصداع، والإحباط، والتعب النفسي من المسؤولية، وغيرها، وأن هناك من الباحثين من استخدم هذه المصطلحات بالتبادل عند الإشارة إلى ظاهرة الاحتراق النفسي. نقلا عن (الزهراني، 2008، 13). ويرجع منشأ تسمية الإحتراق النفسي للغة الإنجليزية، حيث اصطلح على تسميته باللفظ (Burnout)، أما باللغة الفرنسية فقد اختلفت الترجمة فهو (Epuisement Professionnel)، كما ترجم (Brulure Interne) و (Usure des forces) أو (Usure nerveuse) أو (se consumer)، أما باللغة العربية - فلغنى مفرداتها- فقد تعددت ترجمات المصطلح أيضا من قبل الباحثين، شأنه شأن العديد من المصطلحات المنقولة من اللغات الأجنبية للغة العربية، حيث نجد من الباحثين من ترجمه بالإحتراق النفسي ومنهم نشوة كرم دردير (2007)، سوسن يحي حسين (2010)، معروف محمد (2013)، سليمان بن علي الحاتمي (2014)، ثائر سليمان، سناء محمد (2014) وغيرهم كثير، ومن الباحثين من ترجمته بـ (الإنهاك النفسي) كدراسة السيد إبراهيم السامدونى و فهد بن عبدالله الربيعية (1998) بعنوان "الإنهاك النفسي لدى عينة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات"، ومحمد عبد

السميع (1990) في دراسة بعنوان الإنهاك النفسي للمعلم وعلاقته بالمناخ النفسي الاجتماعي المدرسي ، وفوقية راضي(2005) في دراسة بعنوان إدارة الصف وعلاقتها بالشعور بالإنهاك النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وحسام زكي على(2008) في دراسة حول الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزوجي وبعض المتغيرات الديمغرافية، وجديات عبد الحميد (2012) في دراسة بعنوان الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى أطباء وممرضين الصحة العمومية، وحامد قاسم ريشان (2014) في دراسة بعنوان "الإنهاك النفسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن الباحثين من أطلق عليه (المشقة النفسية) و من بينهم سهير فهم الغباشي (2001) في دراسة بعنوان المشقة النفسية للعمل بأقسام الطوارئ الطبية وعلاقتها باللياقة النفسية للأطباء، ومن الباحثين من أطلق عليه (الضغط النفسي) مثل أسماء فتحي (2004) في دراسة بعنوان: الميكانيزمات الدفاعية وعلاقتها بالضغط النفسية لدى عينة من طلاب جامعة المنيا، ودراسة عقون آسيا(2012) بعنوان: الضغط المهني وعلاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة ومن الباحثين من أطلق عليه (الإجهاد) كما عند حنان السيد(2005) في دراسة بعنوان دراسة تقييمية لظاهرة الإجهاد المهني للأخصائي الاجتماعي الذي يعمل مع جماعات النشاط المدرسي، ومن الباحثين من سوى بين الإجهاد والإحتراق النفسي والإنهاك أمثال صباح الرفاعي و شاهين رسلان(2007) ضمن دراسة بعنوان: الضغوط النفسية لدى الفتيات المتأخرات زواجياً في البيئة السعودية والبيئة المصرية، كما هناك مصطلحات أخرى ترجم إليها مثل الإعياء المهني كما عند أماني الشهري (2015) في دراسة بعنوان: الإعياء المهني للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالعيادات النفسية، ودراسة عبد المحسن السيف (2000) بعنوان: محاديات الإعياء المهني بين الجنسين، ودراسة سعود المبدل (2003): الإعياء المهني للأخصائيين الاجتماعيين، كما ترجم بالتآكل المهني كما عند عوني بقاعي (2015) في مقال بعنوان التآكل المهني للمعلم، غير أن مصطلح الإحتراق والإنهاك النفسي هما الأكثر استخداماً. ويتبنى الباحث في هذه الدراسة مصطلح الإحتراق النفسي لكونه يراه من وجهة نظره أدل على المعنى وأشهر في الإستعمال وأقرب إلى تعريف واضعه فريدنبرج Freudenberger حيث يقول نقلاً عن (عبد الله جاد محمود ،2005، 210) و (Benatia,2008,73) "أدركت من خلال ممارساتي العيادية أن الأفراد قد يكونون أحياناً ضحايا حرائق مثلهم مثل البنائيات، فتحت تأثير الضغط الناجم عن الحياة في عالم معقد، تلتهب طاقتهم ومواردهم الداخلية وكأنها تحت فعل النيران و لا يبقى إلا فراغاً شاسعاً يحتل داخل أنفسهم حتى ولو بدت هيئاتهم الخارجية سليمة نوعاً ما"، وهو بذلك أدق تصويراً لتلك الحالة من التأرجح النفسي والحرارة، نتيجة الإحتكاك المتواصل بضغط العمل وهو في هذا يطابق

المعنى اللغوي الذي أورده سابقا عن معجم مقاييس اللغة للرازي بمعنى حُكَّ الشَّيْء بالشَّيْء مع حرارة والتهاب، والعرب تقول: هو يَحْرُقُ عليك الأُرْمَ غَيْظاً، وذلك إذا حُكَّ أَسْنَانُهُ بَعْضُهَا بِبَعْضٍ. والأُرْمُ هي الأسنان"، كما أنه أشمل من لفظ الإنهاك بحيث يعتبر الإجهاد أو الإنهاك الإنفعالي أحد أبعاد الاحتراق النفسي، ففيه معنى زائد عن حالة الإنهاك التي تصيب الفرد، وهو بذلك يتجاوز ظاهرة الإنهاك الإنفعالي من حيث الشدة والإستمرار، كما أن مصطلح " Burn-out " في اللغة الأجنبية " يعني الاحتراق التام حتى درجة الإختفاء الكلي للمراد المحترق نتيجة لشدة الاحتراق كما يشير (canoui 2008) إلى أن معناه الزمن الذي يقع فيه الصاروخ بعدما يتم استهلاك وقوده بسرعة كبيرة (أمني علي، 2013، 72) و آل به الحال إلى خطر التخطم، وهو ما يشبه حالة الشخص المحترق نفسياً والذي استنفذ جل طاقته وتحطمت نفسيته جراء أعباء العمل المستمرة وعدم قدرته على مواجهتها، وهو ما يشير إليه أيضاً قاموس Harrap وأن اللفظ يعبر عن شمعة تضمحل أو تحترق ببطء أو مصباح ينطفئ، أو بصورة أكثر تعبيراً لإنسان تنطفئ شعلته، كما أن لفظ الإنهاك الإنفعالي له ما يقابله في اللغة الإنجليزية وهو Emotional exhaustion ومع ذلك فإن الرواد الأوائل فضلوا استعمال لفظ (Burnout) بدلا عنه، ويجدر الإشارة أن بعض الباحثين يحترز من من ترجمة المصطلح بالاحتراق النفسي كما عند عصام زيدان (2004) و حسام زكي على (2008) وجديات (2012) و.. لكون مصطلح الاحتراق يغلق الباب أمام محاولات العلاج، لأن الشخص قد احترق فلا أمل فيه كالرماد الذي احترق من أثر النار فلا ينفع معه شيء، أما مصطلح الإنهاك فيعني المبالغة في كل شيء، كما أنه يفتح الباب أمام البرامج العلاجية لتخفيف وعلاج الحالة، إضافة إلى أن مصطلح الإنهاك أقرب إلى الطبيعة البشرية، ويرى الباحث الحالي أن هذا تبرير في غير محله، فالاحتراق لا يعني فقدان الأمل ولا يمنع محاوله العلاج فإن الله يحيي الأرض بعد موتها، بل على العكس من هذا قد يصدق هذا الوصف على من فشلت معه البرامج العلاجية، " فالاحتراق كما يرى باحثون هو عرض من أعراض الضغوط النفسية وهو المحصلة النهائية أو المرحلة المأساوية المتطرفة للضغوط المهنية (كفاي، 2011)، وهو يمثل كما يرى (Bilge, 2006) " النتيجة النهائية لعدم التغلب على الضغوط المختلفة على الإنسان ويكون سلبيا وطويل المدى، ويرتبط أكثر بالعلاقات والمواقف في بيئة العمل، مثلاً عندما يعاني الموظف حالة من الاستنزاف الإنفعالي، والاستنفاد البدني، إضافة إلى عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة، يشعر كما لو كان محترقاً نفسياً" (أمني علي، 2013، 74).

كما أنني من خلال استعراض الأدبيات النصوص والدراسات التي اطلعت عليها حول موضوع الاحتراق النفسي وجدت أن هناك تداخلا بينه وبين عدة مصطلحات وأن الضغط النفسي هو الرابط الشامل بينها

جميعاً، مع الأخذ في الحسبان أن جدلية العلاقة بين المتغيرات النفسية هي دياليكتية دائرية، بحيث تكون سبب ونتيجة في آن واحد، فالضغوط مثلاً سابقة للإجهاد والإجهاد يشكل ضغطاً، والقلق والإجهاد والضغط المستمر يؤدي للاحتراق، والاحتراق النفسي يزيد من القلق والتوتر يرفع من الضغط والإجهاد وهكذا، وعليه يمكن تلخيص ذلك في كون الضغوط لها جانبين إيجابي وسلبي ومن مظاهرها السلبية المبكرة القلق وضعف التركيز والإحباط والفقر العصبي، والغضب فإذا زادت حدة الضغوط فقد تصل صاحبها إلى حالة من الإكتئاب ويصاب صاحبها بالإجهاد والإنهاك النفسي والجسدي والمعرفي فإذا ارتفعت وتيرتها واستمرت تأثيرها لفترات طويلة، بحيث أصبحت ملازمة له فهذا يمكننا الحديث هنا عن متلازمة الاحتراق النفسي، وقد تمكن كل من إلدوتش وبرودسكي وجولمبيوفسكي Eldewich 1980 & Brodsky, Golembiewski "من تمييز أربع مراحل لتطور الاحتراق النفسي، بدأ بالحماس ومستوى مرتفع من الطموح يليها إحباط تدريجي نظراً لقلة النجاح ونقص الإمكانيات المتاحة مما يؤدي هذا التباين بين متطلبات الموقف والموارد المتوفرة إلى إجهاد يظهر على شكل تعب وإرهاق نفسي متزايد، فإذا ازدادت الهوة بينها أدى به الإجهاد والإحباط لتكوين إستجابات دفاعية من قبيل التشاؤم والعوان والامبالاة نحو المهنة، بحيث يشعر صاحبها بأنه قد استنفذ كل طاقته واحترق داخلياً ويبدأ بعدها في الخبو والإنطفاء والإنسحاب والركود". (Lecomte & Patesson, 2005)، وعليه فهو يبدأ مشتتلاً وينتهي منطفاً.

4. نماذج الاحتراق النفسي: في الحقيقة توجد عدة نماذج حاولت تفسير الاحتراق النفسي مثل نموذج شرنيش (1985)، ونموذج شفاف وآخرون (1986)، ونموذج شواب و جاكسون وشرلر للاحتراق النفسي لدى المعلم (1986)، ونموذج المتغيرات الشخصية والبيئية لجين بريزي وآخرون (1988)، ونموذج العلاقات البنائية، والنموذج الوجودي عند بينس (1993)، ونموذج ليدر (1993)، ونموذج الضغط والاحتراق لجوزيف بلاس، كما يمكن صياغة نماذج من خلال المراحل التي ذكرها الباحثون في الاحتراق النفسي كنموذج متلازمة التوافق العام عند سيلاي الذي وضعه عام (1956) ونموذج ماسلاك ونموذج جونز وإمانيال ونموذج (Edelwich & Brodsky) ونموذج (Spaniol) ونموذج (Veninga & Spradley) ونموذج (Baldwin) وغيرها لكنني سأقوم بعرض بعض النماذج التي أراها تخدم موضوع الدراسة بحسب ترتيبها الزمني كالآتي:

1.4. نموذج متلازمة التوافق العام لهانز سيلاي 1956:

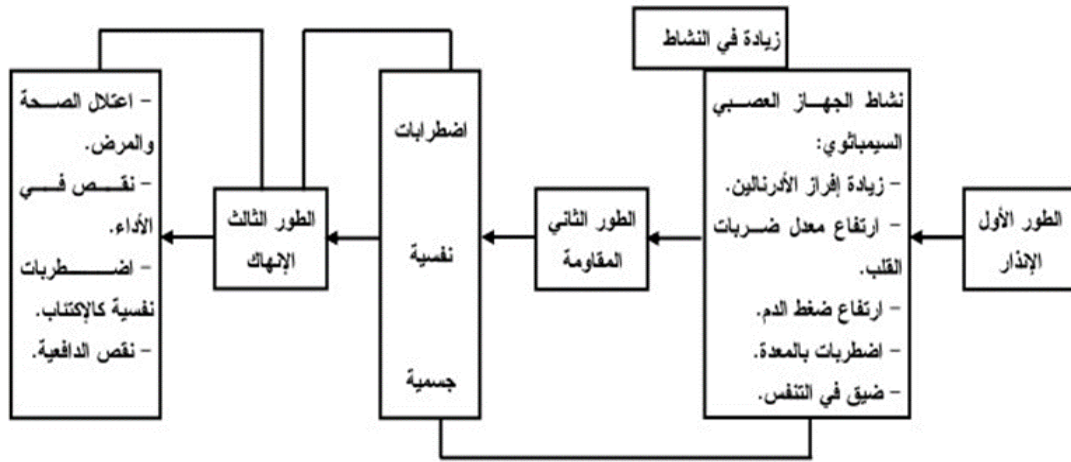
جاء اكتشاف سيلاي للضغوط بالصدفة خلال بحوثه وتجاربه، فقد أجرى دراسة على الحيوان، بقصد كشف تأثير البرودة، الحروق، المواد السامة والانتانات وغيرها، وتوصل إلى نتيجة مفادها أن كل المؤثرات

التي بتعرض لها الكائن الحي تجرّ إلى جانب تأثيراتها النوعية إلى حاجة عالية لا نوعية إلى وظائف تكيف بغية استعادة الحالة الطبيعية وقد أطلق تسمية "متلازمة التكيف العامة" واستخدم لوصفها مفهوم الإجهاد (Stress) لأول مرة في رسالته إلى المجلة الإنجليزية (الطبيعية) عام 1936. (كلاوس شويخ، 2006، 16) وفي الشكل الموالي رقم (5) توضيح لتطور مراحل الإستجابة للإحتراق النفسي لديه .

الشكل: رقم (5)

يوضح أطوار الاستجابة للاحتراقات النفسية ومظاهرها في نظرية سيللي

(زيدان : ١٩٩٨ م ، ١٤).



"وكما يُرى من الشكل فإن النموذج عبارة عن سلسلة من الاستجابات الجسمية والنفسية لمواجهة

المواقف الضاغطة السلبية وتمر بثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: رد فعل الإنذار بالخطر: وتعد استجابة أولية للخطر، وفيما يميز الجسم مواقف الخطر، ويستعد لمواجهة، ويصاحبها بعض التغيرات الفسيولوجية مثل: زيادة نبضات القلب، وسرعة التنفس، وتوتر النسيج العضلي.

المرحلة الثانية: المقاومة يلاحظ فيها وجود بعض الحيل الدفاعية لمواجهة الضغوط، وعندما لا تستطيع الحيل إعادة التوازن للجسم، نتيجة الضغوط المستمرة، تظهر علامات الاستنزاف والتعب الشديدين.

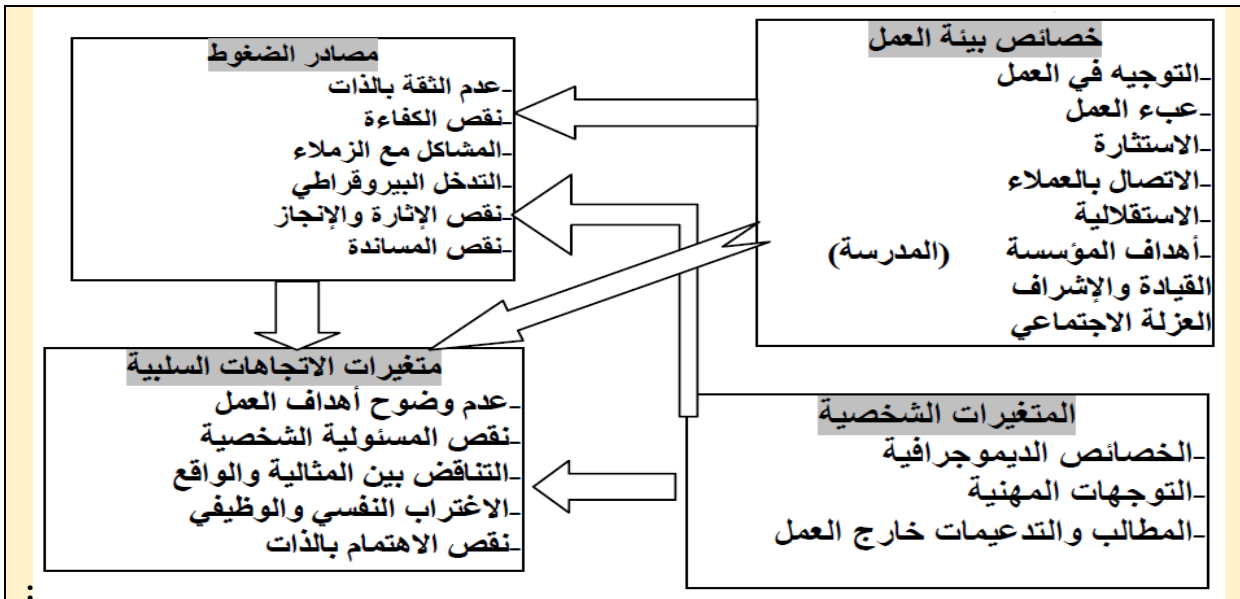
المرحلة الثالثة: الإنهاك والإنهيار عندما تفشل أساليب المواجهة، و تتدهور المقاومة مع استمرار الضغوط، يحدث الإنهاك ، و قد تظهر بعض الاضطرابات النفسجسمية وقد أوضح سيللي أن تكوين الاضطراب السيكوسوماتي يمر بمراحل؛ حيث يبدأ بمثير حسي، يعقبه إدراك وتقدير معرفي للموقف؛ مما يؤدي إلى استثارة انفعالية، وعندئذ يحدث اتصال الجسم بالعقل وينتج عن ذلك استثارة جسمية، ثم آثار

بدنية تؤدي إلى المرض. ويشير هذا النموذج إلى أن مرحلة الإنهاك ناتجة عن الضغوط المستمرة، كما أن الأعراض التي أشار إليها النموذج والناتجة عن العجز عن مواجهة الضغوط، تقترب كثيرا من أعراض الاحتراق النفسي، والتي أطلق عليها سيلبي في نموذج الإنهاك" (برير، 2007، 40)

وفي 1972 استدرك سيلبي حدود نموذج الأول، والذي يغفل الجوانب الإنفعالية فأثراه بها مميذا بذلك بين إجهاد إيجابي وبين إجهاد سلبي، فالإنفعالات الإيجابية كالفرحة والحب تجعله إيجابيا عكس الإنفعالات السلبية من غضب، خوف، حزن... التي تجعله سلبيا، أي أن الطريقة التي يعيش بها الفرد الموقف المجهد هي التي تضيف على الإجهاد الطابع الإيجابي أو السلبي، وصار بذلك المتغير الجسدي والبيولوجي ليس كافيا لفهم الإجهاد بل أضيف إليه المتغير النفسي الإنفعالي. (بن زول، 2008، 46)

2.4. نموذج عمليات الاحتراق النفسي لشيرنس (Cherniss) عام 1985:

قدم Cherniss (1985) النموذج الشامل للاحتراق الوظيفي، وقد قابل مع معاونيه ثمانية وعشرون مهنيًا مبتدئًا في أربعة مجالات هي مجال الصحة، ومجال القانون، ومجال التمريض في المستشفيات العامة، ومجال التدريس في المدارس الثانوية، وتم مقابلة كل المفحوصين عدة مرات خلال فترة تتراوح من سنة إلى سنتين، (الزهراني، 2008، 37)، ويشير النموذج إلى أن الاحتراق ينشأ نتيجة تفاعل كل من خصائص بيئة العمل والمتغيرات الشخصية للمعلم، والمقصود بالمتغيرات الشخصية السمات والخصائص التي يتصف بها المعلم والمتمثلة في الخصائص الديموغرافية والتوجهات المهنية هل هو راض عن مهنته أم لا والدعم والمساندة من الآخرين ونظرة المجتمع للمعلم (البخيت، 2011، 25).



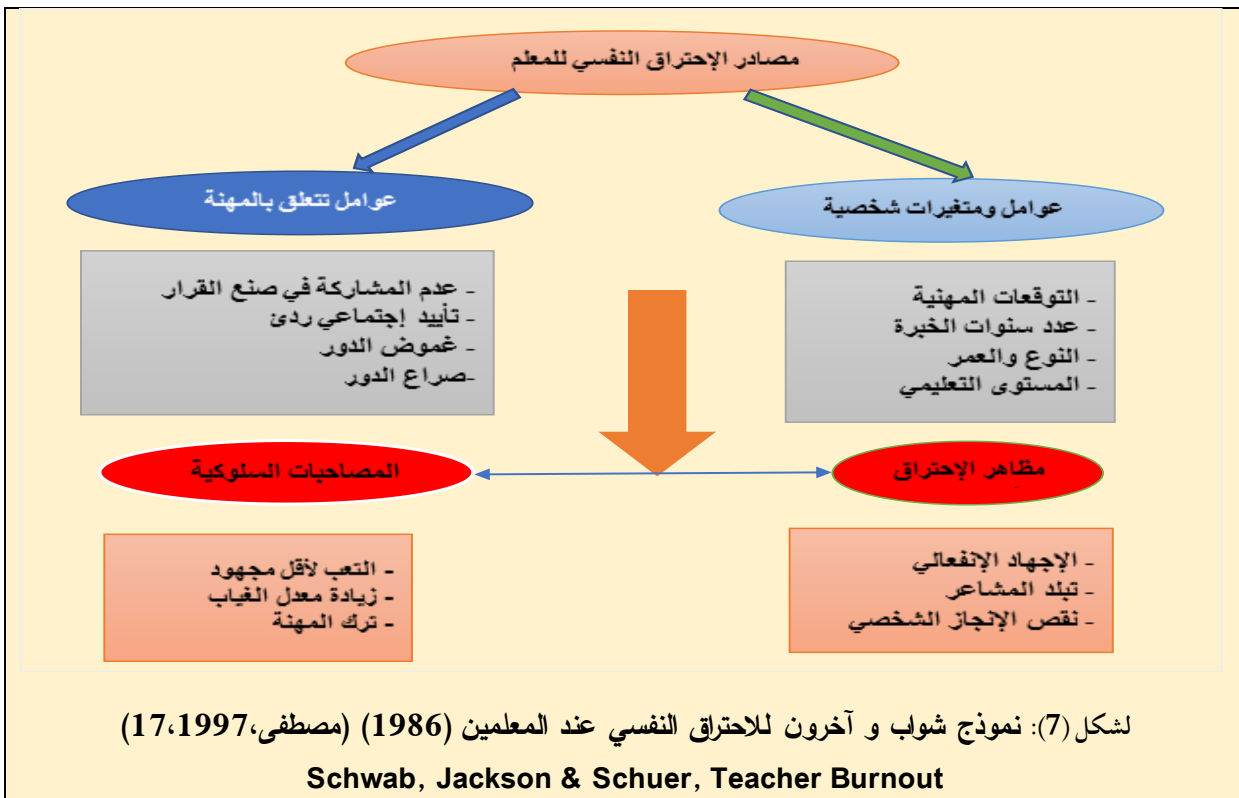
الشكل (6) نموذج شيرنس للاحتراق النفسي (منى بدران، 1997، 42)

3.4. نموذج شواب وآخرين للاحتراق النفسي لدى المعلم (1986) :

يحدد هذا النموذج مصادر الاحتراق النفسي، ومظاهره ومصاحباته السلوكية، حيث صنف مصادر أو أسباب الاحتراق النفسي إلى : أسباب تتعلق بالمدرسة، وأخرى تتعلق بشخصية المعلم، تتمثل الأولى في عدم مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات، والتأكيد الاجتماعي الرديء، إضافة إلى صراع الدور وغموضه، أما المصادر التي ترتبط بالمعلم ذاته فتتمثل في : توقعات المعلم نحو دوره المهني، والمتغيرات الشخصية الخاصة مثل العمر، الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي، كما أشار النموذج إلى مظاهر أو أبعاد الاحتراق النفسي والتي تتمثل في : الإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر، ونقص الإنجاز الشخصي للمعلم، وتتاول النموذج بعد ذلك التأثيرات السلبية الناتجة عن حدوث الاحتراق النفسي، والتي يمكن أن نطلق عليها المصاحبات السلوكية الناتجة عن الإصابة بالاحتراق النفسي في: كالتعب لأقل مجهود، وزيادة معدل الغياب، وقد يصل الأمر بالمعلم إلى ترك المهنة. (Schwab, et al,1986 p 19-33).

على الرغم من أن النموذج قد أشار إلى الاحتراق النفسي من جوانب متعددة، وهي مصادر، وأبعاده، ومصاحباته السلوكية، إلا أنه اغفل بعض المصادر التي تؤدي إلى حدوثه، و المتعلقة بالمدرسة نفسها مثل: الضغوط المهنية، بما فيها ظروف الراحة وظروف العمل، مدى مناسبة المرتبات للجهد المبذول، التعامل مع الزملاء والتلاميذ، الظروف الفيزيائية، كثافة الفصول ومناسبة المناهج لمستوى إعداد المعلم.

نقلا عن (سراي، 2012، 52)



4-4 نموذج العلاقات البنائية :

حسب (Angel, B. et. Al.,2003:46-55) يقدم هذا النموذج و صفا للعلاقات المتبادلة بين أبعاد الاحتراق الوظيفي : الانجاز الشخصي، ومشاعر الإجهاد من حيث تأثير كل منها على الآخر، فيشير إلى أن بعد الإنجاز الشخصي يؤثر على الإجهاد الانفعالي، بمعنى أنه كلما ارتفع إنجاز الفرد قل إحساسه بالإجهاد، وكذلك إحساسه بتبلد المشاعر، هذا من جانب، ومن جانب آخر يوضح النموذج تأثير استراتيجيات المواجهة على الاحتراق الوظيفي والتي صنفنا إلى إستراتيجيات فعالة، وأخرى غير فعالة، وأوضح ارتباط استراتيجيات المواجهة الفعالة بالإنجاز الشخصي، بينما ارتبطت الاستراتيجيات غير الفعالة بمشاعر الإجهاد، بمعنى أن هناك نوع من العلاقات المتبادلة بين استراتيجيات المواجهة بنوعها وبين الاحتراق الوظيفي، وكذلك بين أبعاد الاحتراق الوظيفي ببعضها البعض وهما بعدي تبلد المشاعر والإجهاد الانفعالي، و بين البعد الثالث للاحتراق و الذي يدل ارتفاعه على انخفاض الاحتراق الوظيفي، بينما يدل انخفاضه على ارتفاع الاحتراق النفسي وهو بعد الانجاز الشخصي. (دريبر، 2007، 31)

تعقيب: يلاحظ على النماذج السابقة أنه يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع، نوع يهتم بوصف مظاهر ومراحل الإحتراق النفسي، والنوع الآخر يهتم بمصادر الإحتراق النفسي ومصاحباته السلوكية، ونوع آخر يهتم بالعلاقات البنائية ويقدم علاقات الارتباط بين أبعاد الإحتراق النفسي، واستراتيجيات المواجهة وهي بذلك تعطي فهما متكاملًا لظاهرة الإحتراق النفسي إذ أنها تقدم الأسباب والمصادر المؤدية للإحتراق النفسي وتقوم بوصف مراحله ومظاهره وتوضح علاقته باستراتيجيات المواجهة.

5. أبعاد الاحتراق النفسي: لقد اختلف الباحثون في تحديد أبعاد الإحتراق النفسي، فمنهم من جعله مكون بعد واحد كما عند بينس وأرونسون وكفري Pines, Aronson et Kafry عام 1981، حيث طوروا أداة لقياس الإحتراق (BM). من بعد واحد هو متلازمة الإجهاد الإنفعالي، ويستخدم هذا الاختبار العديد من المؤلفين أيضًا (Benatia, 2008, 74). ومنهم من جعله مكون من بعدين كدراسة هشام إسماعيل (1997) وهما : البعد النفسي، والبعد المهني، أو مكون من ثلاثة أبعاد كدراسة دواني وآخرين (1989) وفوزية عبد الحميد، وعبد الحميد سعيد (2003) وفوقية راضي (2005) وهي الإجهاد الانفعالي ، وتبلد المشاعر ، وتدني الشعور بالإنجاز ، أو أربعة أبعاد كدراسة عصام زيدان (2004) وهي : الشقاء والاستهلاك السلوكي العقلي والحركي، والإجهاد والاستنزاف النفسي الانفعالي والعاطفي ، والإرهاق والاستنزاف البدني العضوي والعضلي ، والعناء الاجتماعي، ودردير (2007) وهي عدم الرضا المهني والاتجاه السلبي نحو التلاميذ وانخفاض المساندة الإدارية كما يدركها المعلم والضغوط المهنية، ودبابي (2012) وهي الاجهاد

البدني ونقص تقدير الذات وعدم الرضا الوظيفي وانخفاض الدافعية، في حين نظر إليه عادل عبد الله، والسيد فرحات (2007) على أن له ثمانية أبعاد: العلاقة بالطلاب، والمساندة الإدارية من المدرسة، والعلاقة مع الموجهين، وإعداد وتأهيل المعلم، والمناهج وطبيعتها، والوسائل التعليمية وتوافرها، والعلاقة بالزملاء، والآثار النفسية والجسمية المترتبة على ذلك، وذلك الاختلاف في عدد الأبعاد من مقياس وآخر يرجع لاختلاف العينة وظروف ثقافية أخرى. (حسام زكي على، 2008، 31) " غير أن أكثر التعاريف العملية قبولاً واستخداماً في هذا المجال هو تعريف كريستينا ماسلاك الذي تشير فيه إلى ثلاثة أبعاد تشكل بمجموعها مفهوم الاحتراق (الكلاي، رشيد، 2001، 117)، " بحيث يبدأ بالإجهاد الإنفعالي ويستمر مع تبدل الشعور من جهة والإحساس بنقص الإنجاز من جهة أخرى (Elisabeth Grebot, 2008, 111) وهي:

أ- الإجهاد الانفعالي: (Emotional Exhaustion) وهو شعور الفرد باستنفاده لكل طاقاته، وإحساسه بأن مصادره العاطفية مستنزفة. (Maslach & Jackson, 1981, 109)

ب- تبدل المشاعر أو التجرد من الخواص الإنسانية في العلاقة مع الآخرين (Depersonalization): ويعني تبدل المشاعر بناء اتجاه سلبي نحو الآخرين والعملاء.

ج- نقص الانجاز الشخصي: (Accomplishment Lower Personal): وهو ميل الفرد للتقييم السلبي لذاته (عوض، 2007، 14)، و كذلك تدني إحساسه بالكفاءة والانجاز. ولقي هذا البعد الأخير من أبعاد الاحتراق النفسي أهمية قليلة من قبل الباحثين على خلاف البعدين السابقين.

5-1- العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي: ترتيب وتعاقب أبعاد الاحتراق النفسي لم يقدم بصورة واحدة من قبل الباحثين، فبعضهم يرى أن الإنهاك هو المفتاح الأساسي للإحساس بالاحتراق، ويمثل المرحلة الأولى للاحتراق النفسي فماسلاك مثلاً ترى أن الإجهاد الإنفعالي يأتي أولاً على صورة متطلبات مفرطة ومستمرة في العمل بحيث يستنزف المصادر العاطفية والنفسية للشخص ومع إستمراره، يقوم الشخص كوسيلة دفاعية للتكيف مع هذه المرحلة بالحد من انغماسه مع الآخرين والنأي بنفسه نفسياً عنهم، وفقدان العنصر الإنساني (تبدل المساعر) في التعامل مع الآخرين سوف يوفر للفرد حاجزاً وقائياً بينه وبين متطلبات العمل المفروضة عليه، ولكن بمرور الوقت يدرك الشخص مدى الهوة بين اتجاهاته الداخلية الحالية وبين توقعاته الأصلية المتسمة بالتفاؤل، ونتيجة لذلك التضارب الداخلي يشعر بعدم الراحة لعدم استعداده أو قدرته على أداء عمله بفاعلية، وقدم غولمبوفسكي ومونزنرايدر ترتيباً آخر يفترض اشتراط حدوث تبدل المشاعر أولاً ليشعر بتدني الإنجاز الذي يفضي لمستويات عالية من الإجهاد الإنفعالي (الكلاي، رشيد، 2001، 119-120) كما افترض إلدوتش وبرودسكي وغولمبوفسكي Eldewich 1980

Brodsky, Golembiewski & أن الإحساس بنقص الإنجاز نظرا للتباين مابين متطلبات الموقف والإمكانات المتاحة يؤدي إلى إجهاد يظهر على شكل تعب وإرهاق نفسي متزايد، ويؤدي به الإجهاد لتكوين إستجابات دفاعية من قبيل التشاؤم والعدوان والامبالاة نحو المهنة. (Lecomte & Patesson, 2005)، لكن معظم الباحثين في مجال الإحترق الوظيفي يرون أنه لا يوجد تتابع محدد لعناصر الإحترق، وليس ثمت ترتيب معين لحدوث عناصره، وليس من الضروري حدوث عنصر معين حتى يحدث عنصر آخر (Schwab, Richard L and Iwanicki, Edward F, 1982). نقلا عن (الكلاي، رشيد، 2001، 120).

6. أسباب وأعراض ومراحل الإحترق النفسي:

1.6. أسباب الإحترق النفسي: يرجع العديد من الباحثين أسباب الإحترق النفسي لعوامل متعددة ويصنفها بعضهم مثل (عسكر وجامع والأنصاري 1986) ضمن ثلاث جوانب رئيسية وهي العوامل الخاصة بالجانب الفردي والعوامل الخاصة بالجانب الاجتماعي والعوامل الخاصة بالجانب الوظيفي (الحاتمي، 2014، 13)، وصنفها (Cooper, C.L, 1985) إلى عوامل متعلقة بنشاط العمل وعوامل نفسو-اجتماعية، و عوامل تنظيمية نقلا عن (عاشور-أ-، 2013، 294). وصنفها (سماهر، 2010، 29)، إلى خمس مصادر: علاقات العمل الشخصية، ونقص المساندة الاجتماعية وأعباء العمل وضغوط الدور وثقافة المنظمة أو المؤسسة، كما يمكن تجميعها تحت فئتين رئيسيتين هما: الأسباب الخارجية المتعلقة بالعمل ؛ و الأسباب الداخلية المتعلقة بالشخص (Benatia, 2008, 83)، فقد أشار هاريسون وزملاؤه Harrison (1980) إلى أن الضغوط تنشأ من عدم التوافق بين الشخص ومهنته، وبذلك تكون الضغوط تجربة شخصية ذاتية تحدث اختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد، وتنتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو عوامل داخلية لدى الفرد نفسه"، وصنف السمدوني تلك المصادر إلى فئتين أساسيتين:

الأولى: مصادر مهنية (مؤسسية) ضاغطة، وتتمثل في صراع الدور وغموضه وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار، والإعداد غير جيد للمعلم الذي لا يلائم طبيعة المهنة، والضغط الناشئ من الطلاب أنفسهم، وخصائصهم، والضغوط الناشئة من إدارة المدرسة، والنقص في المساندة الاجتماعية، سواءا من المدير أو الزملاء أو المشرفين.

الثانية: مصادر فردية (شخصية) تتمثل في عدم الرضا عن العمل وعن الحياة، إضافة إلى بعض المتغيرات الديمغرافية المتمثلة في السن والمؤهل الدراسي للمعلم والجنس وسنوات الخبرة. (السمدوني، والريبعة، 1998، 118)، ومدى واقعية الشخص في توقعاته وطموحاته والإستغراق في العمل وعدم توفر قدرات ذاتية على التكيف الاجتماعي والوظيفي (حمدي، 2008، 179)،

كما أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أن "أكثر الأشخاص عرضة للإحتراق هم الأشخاص المتفوقون الممتازون، ومدمنو العمل، وأصحاب فضيلة العطاء بلا حدود، والمتواضعون والمتحمسون (بوحارة، 2016، 234)

2.6. أعراض الإحتراق النفسي: وتتسبب هذه العوامل التي سبق الإشارة إليها في تشكيل مجموعة من الأعراض المختلفة للاحتراق النفسي والتي تميزه عن غيره من الظواهر السيكلوجية. وضمن هذا الإطار قام عدد من الباحثين أيضا بتقديم تصنيف لهذه الأعراض، فنجد كلاميداس Clamidad يصنفها وفق مرحلتين وهما مرحلة الأعراض الأولية وتتميز بحرص الموظف على العطل والجازات والحديث عن التقاعد ومزاياه والتعجيل في العودة للمنزل، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الأعراض المتقدمة وتتميز بالإحساس بالإجهاد والقلق وعدم التركيز في العمل وتجنب التعامل مع الزملاء والإنطواء والتذمر المستمر، أما سيدولين Cedoline و أيضا كل من فيمين وسنتارو Santaro & Fimian صنفها إلى ثلاث فئات هي: أعراض انفعالية، أعراض سلوكية، وأعراض عضوية.و أيضا صنفها بعض الباحثين أمثال شولر (sholer, 1998)، وبيك وجراجويل (Graguil&beck, 1983) ولازارو (Lazaru, 1979) و (عاشور-أ-، 2013) إلى أربع فئات تشمل: الأعراض الفسيولوجية، الأعراض المعرفية الإدراكية، الأعراض النفسية، الأعراض السلوكية، ويصنفها الحاتمي (2014) إلى أعراض عضوية وأعراض نفسية وأعراض اجتماعية وأعراض سلوكية.

وهناك تصنيف آخر لدونهايم (Dunhaim, 1983) الذي يؤكد فيه على وجود خمسة أعراض يتكرر وجودها هي: الشعور بالإجهاد والاستنفاد، الإحباط، النوم المتقطع، الانعزال والانطواء عن الموظفين الآخرين، والصداع الناجم عن التوتر. (بوحارة، 2016، 235)، وصنفها سيدولاين 1982 إلى خمس فئات مشيرة إلى أنه من النادر أن تجد شخصا خاليا من أي من هذه الأعراض وهي:

- الأعراض الجسمية: وتتمثل في الإجهاد و الاستنزاف، وتشنج العضلات والآلام البدنية وابتعاد الفرد عن الآخرين، وارتفاع ضغط الدم، وتناول الأدوية والكحول ، وأمراض القلب والصحة العقلية.
- الأعراض العقلية (المعرفية): وتتمثل بضعف مهارات صنع القرار وعيوب في معالجة المعلومات، ومشكلات (مخاطر) الوقت، والتفكير المفرط بالعمل.
- الأعراض الاجتماعية: منها زواج الوظيفة، أي إعطاء الموظف وقته كاملا لعمله على حساب نفسه وبيته وأيضا الانسحاب الاجتماعي، والسخرية والتذمر والفاعلية المنخفضة والدعابة الساخرة، بالإضافة إلى الارتباطات المنفرة والعزلة الاجتماعية.

- الأعراض النفسية والعاطفية: تتمثل في التبرير والإنكار والغضب والاكتئاب وجنون العظمة واللامبالاة، وانتقاص الذات (الاستخفاف بها) والاتجاهات المتحجرة والمقاومة الشديدة للتغيير.

- الأعراض الروحية: عندما يصل الاحتراق النفسي إلى مرحلته النهائية فإن الأنا تصبح مهددة من كل شيء تقريباً، وتصبح أعراض الضغط الجسدية منتظمة و تكون الثقة بالنفس متدنية، وكذلك تصبح فعالية العمل ضعيفة ، وتضيع العلاقات الاجتماعية بشكل كبير وتصبح الحاجة إلى التغيير أو الهروب من الواقع هي الفكرة الرئيسية كخيار، التقاعد وتغيير الوظيفة، و طلب الإرشاد النفسي، والحزن، والانتحار في بعض الحالات". (عوض، 2007، 17).

وترى ماسلاش (Maslach.C,1983) من خلال دراستها بأن السبب الرئيسي للاحتراق النفسي هو معوقات العمل والتي تؤدي إلى انخفاض الطاقة، و نقص المثالية، والإجهاد الجسدي والعضلي والإنفعالي والشعور باليأس والعجز وتكوين مفهوم سلبي للذات وانخفاض الروح المعنوية، والاتجاهات السلبية نحو العمل والحياة والآخرين وقد أعاد تصنيفها كاهيل (Kahill,1988) على ما يذكر (زيد محمد البتال، 2000، 65-68) إلى خمس فئات رئيسية هي: أعراض عضوية، وأعراض انفعالية، وأعراض متعلقة بالعلاقات الشخصية، وأعراض مرتبطة بالمواقف والمعتقدات، كما قامت الباحثة (برير، 2007، 23) بعد إطلاعها على جملة الأعراض وملاحظتها للمعلمين بتصنيفها لأعراض الاحتراق النفسي إلى ثلاث فئات وهي:

- أعراض عضوية (بدنية): تتمثل في الإعياء، والأرق، وارتفاع ضغط الدم، وكثرة التعرض للصداع، واللجوء للتدخين، والإحساس بالإرهاك طوال اليوم والإحساس بالتعب بعد العمل.

- أعراض نفسية إنفعالية: وتتمثل في الملل، وعدم الثقة بالنفس، والتوتر، وفقدان الحماس وفقدان الهممة، والغضب، والإستياء وعدم الرغبة في الذهاب للعمل.

- أعراض إجتماعية: وهي أعراض متعلقة بالآخرين وتتمثل في الاتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء، والإنعزال والميل إليه، أو الإنسحاب من الجماعة.

ويرى الباحث الحالي أن هذا التصنيف يتوافق مع أبعاد ماسلاش للاحتراق النفسي بحيث تمثل الأعراض العضوية بعد الإجهاد الإنفعالي، والأعراض الاجتماعية بعد تبلد المشاعر والأعراض النفسية بعد نقص الإنجاز، وهو ما يتوافق مع الإتجاه العام لهذه الدراسة، كما يتوافق مع ما ذهب إليه سيدولايين من إمكانية الإستدلال على وجود الاحتراق النفسي بواسطة ثلاثة مؤشرات أو أعراض بارزة هي:

- شعور الفرد بالإرهاك الجسدي والنفسي مما يؤدي إلى شعور الفرد بفقدان الطاقة النفسية أو المعنوية وضعف الحيوية والنشاط وبالتالي إلى فقدان الشعور بتقدير الذات.

- الاتجاه السلبي نحو العمل والفئة التي يقدم لها الخدمة (طلاب، مرضى، مسترشدون...) وفقدان الدافعية.
- النظرة السلبية للذات والإحساس باليأس والعجز والفشل " (عوض، 2007، 18).

أما بخصوص مستويات الإحتراق النفسي فقد نقل (البخيت، 2011، 26) عن القريوتي (2008) تلخيصه لتطور الإحتراق النفسي وفق النموذج التفسيري لماسلاش وتكون بدايته الأولى بتعرض الفرد للضغوط التي تؤدي إلى حدوث حالة من عدم الإتزان والإستقرار لدى الفرد، وعند زيادة الضغوط لا يستطيع الفرد التكيف معها وتحدث الدرجة الأولى من الإحتراق النفسي، ويمكن أن تمتد هذه الحالة إلى أسابيع، ومن الأعراض التي تظهر على المحترق نفسياً الإرهاق والإعياء، والشعور بعدم الراحة، والملل والقلق وعدم الرغبة في أداء العمل، وإذا بقي الفرد في هذا الوضع تزداد درجة الإحتراق النفسي لديه ويدخل في الدرجة الثانية، وتظهر عليه ملامح الجمود وعدم المرونة والإنسحاب من العلاقات الاجتماعية، وتدني فاعليته وعدم رغبته في الذهاب للعمل ومقاومته، وإذا لم يتم ملاحظة الفرد بهذه المرحلة، فقد تظهر عليه أعراض من الدرجة الثالثة وهي أكثر خطورة عند الفرد من مثل الإفراط في التدخين، أو الإدمان على الكحول والمخدرات، أو التغيب المستمر عن العمل ومشاكله داخل بيئة العمل، والمشاكل الأسرية، وينتهي به الأمر باستجابة الفرد بشكل دفاعي والاستسلام وخيبة الأمل وعدم المبالاة والجمود.

3.6. مراحل حدوث الإحتراق النفسي:

إن الإحتراق النفسي هو وليد تعرض الشخص لضغوط فوق طاقته، وهو لا يحدث فجأة دون سابق إنذار بل يحدث عقب فترات مستمرة ومتصلة من الضغوط بحيث يفقد الفرد قدرته على التكيف معها، " قد تدوم كم يذكر (عاشور-أ، 2013، 297) من 5 إلى 10 سنوات وهذا حسب شدة المجهودات التي تمارس الضغط على الفرد وبنية الشخصية، أي قدرته على الصمود ومقاومة الإجهاد"، مما حذى الباحثين إلى النظر إليه عبر مراحل ومستويات محاولين تفصيلها تيسيراً للفهم وبغرض التوضيح، وعليه فقد تباينت تقسيماتهم لها، فيذكر لانجي (2003) نقلاً عن (حسام زكي، 2008، 44) أن فرويدنبرجر Freudenberger أشار إلى أن الإحتراق النفسي له مرحلتان الأولى مرتبطة بالأحاسيس، والثانية بدونها، ومنهم من جعلها ثلاث مراحل: مرحلة الإنذار أو الإستثارة أو الحيرة: وتتسم بالإنفعال والقلق والأرق والصداع... ثم مرحلة الإستجابة للإنذار والمقاومة أو الحفاض على الطاقة أو الإحباط: لمحاولة التكيف وقد تتسم بتأجيل العمل والمواعيد والتعب والإنسحاب الاجتماعي والعوانية ثم مرحلة الإحتراق والإستنزاف وفقدان الأمل: وترتبط بمشكلات نفسية وبدنية وذلك عند فشل التكيف، ومن هؤلاء نجد سيلاي (1976) حيث قسمها إلى مرحلة الصدمة ومرحلة المقاومة ومرحلة الإنهيار، وإيفرلي Everly (1984)، وغولمبيوسكي ومنزيريني

Munzenrider و Golembiewski (1985)، واليوسفي (1990)، طوالبه (1999) وعسكر (2000) وسباينول وكابيتو Spaniol&caputo وسيد عبد العال (2002)، وسماح الأكسر (2003)، وحسن مصطفى (2006) ودردير (2007)، عاشور (2013)، وغيرهم كثير.

ونقل (الحامي، 2014، 15) أن كوهين (Cohen) يرى أن الإحتراق النفسي يبدأ بمرحلة الشك واللوم ثم مرحلة إجهاد نفسي وانفعال كامل ليصل إلى مرحلة عدم الاهتمام بالعمل وبالحياة بصفة عامة حينها يكون الفرد بلغ أقصى درجات الإحتراق"، وقدم جونز وإمانيل Jones et Emanuel المراحل شبيهة بالتفاعل الكيميائي وهي مرحلة الإحماء ثم الغليان ثم الانفجار وحسب ماري كلود يمر الإحتراق بمرحلة الغموض التي تستغرق من 5 إلى 20 شهر وتتميز بعض مظاهر القلق ومشاعر الخوف إضافة إلى آلام وصداع خاصة عند الذهاب إلى العمل وعدم النوم ثم مرحلة الإحباط: وتدم من 6 إلى 20 شهر وتتميز بعدم قدرة الفرد على مواجهة القلق الغير مبرر، والنفور من العمل والزملاء، ثم مرحلة فقدان الأمل: وتستغرق من شهر إلى 6 أشهر وتتميز بإحساس الفرد بأنه يبذل جهدا بدون فائدة والهروب من المسؤولية، التعب الشديد وفقدان معنى الحياة فيصبح الفرد غير قادر على تحمل تلك الاضطرابات، ويقع فريسة للاحتراق النفسي" (mari fridèrique, 2000, 05).

ومن الباحثين من جعلها أربع مراحل وهي الإستغراق والتبدل والإنفصال والأزمة مثل ماتيسون و إفانسيفش (Matteson & Ivancevich 1987)، اولزهراني (2008)، "وقدم إدلويش وبرودسكي 'J.Edelwich' و 'A. Brodsk' أربع مراحل متتالية تتطور بشكل تدريجي وتنتهي بظهور حالة الاحتراق النفسي وهي المراحل التي استشهد بها فرانشييسكي-شاييل 1993 وهي: الحماس (Enthusiasme)، والركود (Recession) والإحباط (Frustration)، واللامبالاة (Idele)، بحيث تبدأ بالحماس المثالي للعمل حيث ينشر الشخص طاقة كبيرة لإطعام توقعاته العالية، وثانيا الركود غير الفعال مع إلغاء آماله تدريجيا وفقدان الاهتمام بالعمل، وبعد أن يسودها مرحلة يهيمن عليها شعور الإحباط، تنتهي في آخر المطاف بحالة من اللامبالاة وعدم الاكتراث وخيبة أمل والبحث عن موضع أمان. (Benatia, 2008, 83)، ومن الباحثين من جعلها خمس مراحل كما عند روبرت فننجا وجيمس سبرادلي (Veninga & Spradley) نقلا عن (شحاتة، 2010، 275) وهي مرحلة شهر العسل ثم مرحلة نفاذ الوقود ثم مرحلة التوتر المزمن ثم مرحلة الأزمات وأخيرا مرحلة الإنهيار، وجعلها Lubau (1995) خمس مراحل وهي الشعور بالإحباط المصحوب بطاقة والتزام عاليين في البداية ثم سيطرة الشعور بالوهم ثم انخفاض الطاقة وسلوكيات إنسحابية ثم فقدان الحماس و السخرية من زملاء العمل، ثم اليأس والإستسلام، وينتج عن هذه الأعراض تأثيرات جسمية وإنفعالية تتطور إلى

عجز مزمن. (طايبي، 2013، 44)، وقسمها أيضا (Baldwin) لخمس مراحل كما جاء في (بخيت، 2011، 23) ويصنفها Cherniss 1980 إلى سبعة مراحل مرحلة أولية مع تجدد مفرط لتحقيق الأهداف ثم مرحلة تجدد منخفض يصحبه فقدان للأحاسيس الإيجابية تجاه ثم مرحلة ردود الأفعال الإنفعالية ثم مرحلة إنحطاط تتسم بإنخفاض في القدرات المعرفية، ثم مرحلة فقر في الإنفعالية تتضمن اضطراب في الحياة الإجتماعية ثم مرحلة ردود الأفعال النفسجسدية، وأخيرا مرحلة فقدان لمعنى العمل مما يؤدي على الإدمان أو الإنتحار. (طايبي، 2013، 39) كما وسع فرويدنبرجر Freudenberger مراحل الإحتراق النفسي في عام (1992) في كتابه "women's Burnout" على ما يذكر لانجي (2003) نقلا عن (حسام زكي، 2008، 44) بحيث أصبحت اثنتا عشرة مرحلة تبدأ بقهر الفرد لذاته معززا ذلك بالمجهود الذي يبذله وما يصاحبه من تجاهل لحاجات الفرد نفسه، وكذلك إعادة تفسير القيم، وتجاهل النتائج، وتقود في النهاية للتراجع ونقص الشخصية، والفراغ الداخلي، ثم استنزاف وإنهاك كامل" وهي كما ذكرها (عاشور 2013) مفصلة :

أ- الإفراط في وضع الأهداف العالية والإرادة من أجل إظهار الإمكانيات المميزة عن الآخرين يتحول شيئا فشيئا إلى وساوس تمتلك الفرد.

ب- الإفراط في وضع الأهداف العالية يتطلب من الفرد بذل الكثير من الجهود والوقت المضاعف.

ت- يصبح مستوى الإشباع عند الفرد عالي جدا، بمعنى استحالة الإشباع.

ث- يبدأ الفرد بالوقوف على وضعياته المتأزمة وتبدأ عملية الكبت لديه.

ج- يتخلى الفرد عن احتجاجاته واهتماماته الخارجة عن العمل من جراء غياب الإشباع، هذا التخلي عن العالم الخارجي للعمل ليس شعوري، يظهر في هذه المرحلة في المعاملات تميز (la flexibilité) الإعياء والإرهاق، عدم التسامح وانخفاض المرونة تميز فكر و سلوك الفرد.

ح- يشعر الفرد في توهان وعدم القدرة في التحكم في السلوك، ويحاول إخفائها بمختلف الحيل الدفاعية.

خ- التغير السلوكي يزداد حدة و يصبح من الصعوبة إخفاءه، ويلجأ الفرد إلى السلوك الدفاعي لتفادي الانتقادات، والابتعاد النفسي عن وضعيات العمل المجهدة.

د- عملية تأنيب الذات تبدأ في الظهور، إضافة إلى نسيان الحاجيات ذات الأولوية لديه.

ذ- يبدأ الفرد في هذه المرحلة بفقدان الثقة في الذات مع الإحساس بعدم نفعه في أي شيء، والشعور بالخوف و الخضوع، عدم الإحساس و عدم الاهتمام بالآخرين سمة هذه المرحلة مع تراجع روح المبادرة وانعدام الدافعية. (عاشور-أ-، 2013، 298) ويشير إيفرلي Everly (1985) أنه ليس من الضرورة أن نجد جميع الأعراض للحكم بوجود حالة الإحتراق النفسي في كل هذه المراحل بل يكفي أن يظهر عنصران أو

عرضان في كل مرحلة كمؤشر على أن الفرد يمر بالمرحلة المعينة من مراحل الاحتراق النفسي (عسكر، 2003، 126).

تعقيب: مما سبق عرضه يبدو أن هناك إختلاف بين الباحثين حول تحديد مراحل الإحتراق النفسي، غير أن الباحث الحالي يرى أن هذا الإختلاف يجمع ولا يفرق، فمعظم هذه المراحل تتفق في الجوهر رغم الإختلاف الظاهري الذي لا يعدو أكثره إلا اختلافا لفظيا لا غير، وبعضه يرجع إلا كون بعض الباحثين كان أكثر تفصيلا وبعضهم كان أكثر إجمالاً، ويرى الباحث أنها تتفق جميعاً على أن للإحتراق بداية ونهاية وتتوسط بينهما مراحل إنتقالية ويرى أنه يمكنه تقسيم المراحل تبعا للإتجاه العام لهذه الدراسة وما توحى به الصورة السمعية لمدلول مصطلح الإحتراق النفسي إلى ثلاث مراحل:

- مرحلة الإشتعال: وفيها يبذل الفرد مجهودات جبارة من أجل التميز وتحقيق أهدافه على حساب وقته وراحته، وتتسم بهمة عالية للفرد وكأنه شعلة متقدة.
- مرحلة الخبو: وفيها تنخفض طاقته نتيجة عدم القدرة على الوفاء بمستلزمات أهدافه وتقل اهتماماته بها
- مرحلة الإنطفاء: وفيها يفقد الفرد عزيمته ويتخلى عن أهدافه تماماً، ويستسلم لليأس والقنوط .

7. قياس الإحتراق النفسي:

تشكل الاستجابات السلوكية والمظاهر الدالة على الاحتراق النفسي القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها الباحثون في تصميم أدوات تساعد على الإجابة فيما إذا كان الفرد بخير أو محترق وظيفياً وفي العادة يقوم المستجيب بالإجابة على عبارات تقديرية بالموافقة أو عدم الموافقة عليها، أو الإجابة نفسها من بعد منظور تدريجي على مقياس يتفاوت من ثلاثة إلى إحدى عشر خياراً. وفيما يلي أمثلة لمضمون العبارات التي تتضمنها هذه الأدوات:

- مدى الشعور بالتعب والإرهاق - أسلوب المعاملة مع الآخرين - مدى الشعور بالألم رغم غياب الأمراض البدنية - مدى العزلة أو القرب من الآخرين - أسلوب الاتصال مع الآخرين - النظرة الشخصية للعمل - درجة التفاوض أو التشاؤم في النظرة الشخصية للعمل - درجة التفاؤل أو التشاؤم في النظرة الشخصية للحياة - مدى المشاركة في الأنشطة الاجتماعية - مدى الرغبة في مساعدة الآخرين - غياب أو غموض الأهداف في حياة الفرد (عسكر، 2003، 127-128).

وضمن هذا السياق نجد في الأدبيات والمراجع، العديد من الأدوات التي اهتمت بتناوله والتي غالباً ما تتخذ شكل مقياس، وأشهرها ما يلي:

❖ مقياس الاحتراق النفسي لفرويدنبرج:

- ويهدف إلى قياس مستوى الاحتراق النفسي، ويتكون من (18) عبارة، يتم الإجابة عليها من خلال مقياس يتراوح بين عدم الانطباق إلى الانطباق التام ، وذلك على متصل يتراوح من صفر إلى 5، وتشير الدرجة التي يحصل عليها الفرد إلى مستوى الاحتراق النفسي ويقسم الأفراد كالتالي:
- من 00 - 25 أن الفرد بحالة جيدة. ومن 26 - 35 بداية الإحساس بالضغط.
- من 36 - 50 إرهاصات الإصابة بالاحتراق النفسي.
- من 51 - 65 الفرد محترق نفسياً. ومن 65 فأكثر وضع الخطر.
- وفيما يلي أمثلة على عبارات المقياس:
- هل تتعب بسهولة؟ - هل تعمل بجد، ولكن إنجازك منخفض؟
- هل تشعر بفترات من الحزن غير واضحة السبب. (Freudenberger, H, 1981, 18) نقلاً عن (سماهر، 2010، 48)

❖ مقياس ماسلاش (MBI) (Maslach Burnout Inventory):

يعد هذا المقياس أكثر شهرة واستخداماً، على اختلاف المجتمعات والثقافات، وقد أعدته الباحثتان كريستينا ماسلاش (Maslach) و سوزان جاكسون (Jackson) عام (1981)، ويقسّم ثلاثة أبعاد وهي: الإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر ونقص الانجاز الشخصي، ويتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، كما تترجم إلى العديد من اللغات، ويتكون من 22 عبارة ويجاب عليه عبر سلم خماسي من 01 إلى 06 على مستوى التكرار وعبر سلم سداسي من 01 إلى 07 على مستوى الشدة ، وهو المقياس المستخدم في هذه الدراسة وسنقوم بعرضه على نحو مفصل في الجانب التطبيقي من هذه الدراسة.

❖ مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين (Burnout Seidman & Zuger 1987):

ويتكون هذا المقياس من (21) عبارة موزعة على (5) مستويات، وتتوزع عبارات المقياس على أربعة مقاييس فرعية تقيس: عدم الرضا المهني، وانخفاض المساندة الإدارية كما يدركها المعلم، والضغط المهنية، والإتجاه السلبي نحو التلاميذ، وقد قام عبد الله بترجمته للعربية عام (1994). (برير، 2007، 35).

كما توجد مقاييس أخرى مثل مقياس بيئة العمل (Work Environment Questionnaire)، ومقياس استبيان لـ Cherniss (1955): يتألف من (20) بنداً و مقياس الاحتراق النفسي لـ برجن (Bergen) (BBI)، ومقياس هامبورغ للاحتراق النفسي (ABI) ومقياس بوتنر للاحتراق النفسي Potter Bornout scale : ويتكون من (20) عبارة وسلم خماسي وأربع مستويات، ومقياس الاحتراق النفسي (B.M):

- من طرف Pines و Aronson، ويقس المكون المتعلق 'بالإجهاد الانفعالي' خاصة، وغيرها كثير.

8. كيفية التغلب على الاحتراق النفسي: تقول الحكمة المشهورة الوقاية خير من العلاج وفي هذا السياق ومن أجل التغلب على الإحترق النفسي تبنى بعض الباحثين هذين التوجهين، وقد لخص الفرح (2001) على ما يذكر (البخيت، والحسن، 2011، 27) آراء الخبراء التي ترى بأن التصدي لهذه الظاهرة يتطلب مستويين من الجهود للتعامل مع الإحترق النفسي على النحو التالي:

أولاً: الجهود الوقائية: وتتمثل في الإختيار المناسب للموظفين أو العاملين، ونشر الوعي والتدريب والتعليم في بيئة العمل، واستخدام الحوافز المادية والمعنوية، وتشجيع اللياقة الصحية البدنية.

كما ذكرت (زوي قهوجي، 2018، 96) إن من أهم العوامل التي تساعد على التخفيف من مشكلة الاحتراق النفسي هو معرفة النفس وما تحتاج إليه وإقامة علاقات متوازنة مع الأسرة والأصدقاء، إذ لا بد من استعادة التوازن الداخلي واعتبار المصالح الشخصية في أولوية الخيارات، وهذا أكثر ما أصرّ عليه ذوي الاختصاص ممن درسوا الاحتراق النفسي وتبعاته، وممن حاولوا رسم الإطار الوقائي لهذه المتلازمة، مع الاعتراف بصعوبة علاجه إذا كان الاضطراب قد تأصل في الفرد.

ثانياً: الجهود العلاجية: وتتمثل على ما يذكر الفرح (2001) نقلاً عن (البخيت، والحسن، 2011، 28) في تحسين مناخ العمل من خلال توفير فرص للترقية والمكافآت وفرص التقدم، وتوضيح الحقوق والواجبات والمهام والتوقعات لتجنب النزاعات والصراعات المختلفة بين العاملين لتبديد الشعور بالوحدة والعزلة، وتوفير برامج الإرشاد النفسي لتحقيق النمو السليم والتغلب على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تعيق التكيف المهني والاجتماعي. كما أشارت (زوي قهوجي، 2018، 96-97) أن الطريقة الأخرى التي تسمح بتقليل الاحتراق النفسي تنادي بتدخلات من أجل تحسين قدرات التكيف عند الفرد وذلك من خلال تحفيز المجهود الفردي وصياغة أسلوب فردي للمواجهة، وذلك بما يلي: اكتساب مهارات معرفية، تعريف وتحسيس الفرد بطريقة تفكيره والكشف عن الإعوجاجات في مسار تقييم المواقف واقتراح طرق مختلفة للتفكير، ومواقف جديدة، مع إدخال نمط معرفي مختلف في الحالات التي تم اعتبارها مواقف ضاغطة. تطبيق تقنيات معينة ومحددة للارتقاء ولتسيير الوقت.

التدرب على "تلقيح الضغط النفسي" « Stress Inoculation Training »، وهي تقنية جديدة تعلم كيفية مواجهة المواقف الضاغطة وذلك بالتلقيح "بالمضادات النفسية".

و حسب بورك وريشاردسون (Burke R.J & Richardson A.M)، ترجع أسباب التقصير في المصادقة على المقاييس المقترحة لمعالجة الاحتراق النفسي أساساً إلى غياب التمييز الواضح والتفريق بين مفهومي بالاحتراق النفسي والضغط النفسي، وأيضاً إلى غياب الموافقة على نموذج إيتنولوجي يبحث في أسباب هذا الاضطراب، والاكتفاء بالميل إلى تركيز التدخلات على عدد محدد من العوامل والأسباب المؤدية إلى هذا الاضطراب.

خلاصة:

من خلال ما سبق توصلنا إلى أن الإحتراق النفسي ظاهرة نفسية تصيب الأفراد نتيجة عدم القدرة على التكيف مع المحيط المهني مما يسبب لهم الإجهاد النفسي والبدني، وتكوين اتجاهات سلبية نحو ذواتهم، وإنجازاتهم الشخصية ونحو بيئة العمل وكذا الأفراد المستفيدين من خدماته، وتعد هذه الظاهرة خطيرة على صحة الفرد والمجتمع وتحتاج إلى تدخل سريع متى تفاقم آثارها مما يتطلب ملاحظتها وتشخيصها متى ظهرت بوادرها وقد عالج خبراء الإحتراق النفسي هذه الظاهرة من خلال من جوانبها المختلفة بحيث قاموا بتعريفها وحددوا أبعادها وبحثوا أسبابها ومظاهرها ومراحلها وأساليب قياسها وطرق مجابهتها وهو الشيء الذي تطرقنا إليه من خلال هذا الفصل .

الفصل الرابع
أساليب مواجهة المشكلات

مفهوم أساليب مواجهة المشكلات:

تمهيد: لقد بات من المسلم به أن الأفراد الذين يتعرضون إلى ضغوط تختلف درجة تحملهم بحسب تكوين شخصياتهم كما تتباين طرق مواجهتهم للمشكلات ، ويقصد بأساليب مواجهة المشكلات ... وسنحاول فيما يلي التطرق لأهم أساليب مواجهة الضغوط النفسية؛ وتصنيفاتها وما يتعلق نماذجها من خلال الآتي.

1. المنظور التاريخي لأساليب المواجهة: إن مواجهة المشكلات ظاهرة ممتدة وضاربة في التاريخ إذ هي موجودة في صميم الطبيعة الإنسانية منذ الخليقة غير أن تناولها بالدراسة على النحو الذي هو عليه اليوم يعد حديثاً خاصة في مجال علم النفس، وقد حاول بعض الباحثين تقصي بدايات الاهتمام به فتذكر (ربير، 2007) أن أفلاطون إهتم بتقديم شرح للطرق التي ينتهجها الأفراد في التعامل مع الأوقات والظروف العصبية (الصوبة، 2004)، وأشار أبراهام ماسلو (1940) maslow إلى مفهوم المواجهة وأطلق عليه سلوك التصدي، وميز بينه وبين السلوك التعبيري في حديثه عن الحاجة " (ربير، 2007، 47) ، كما يمكن أن نجد بعض الإشارات في نموذج سيلاي للضغط (1956)، حيث يذكر شيب وشيرر (Chipp, Scherer, 1992) أنه لا يعتبر أن نفس الحادث ، يؤدي إلى نفس رد الفعل دائماً و أن الفرد لا يتصرف بنفس الطريقة لمثير معين في فترتين مختلفتين " (مزياني، 2008، 44)، كما أرجع بعض الباحثين بدايات مفهوم المواجهة إلى أوائل القرن التاسع عشر ومنذ هذا التاريخ مر بعدد من الأطر النظرية المفسرة له بدءاً من مدرسة التحليل النفسي التي ترى أن مفهوم المواجهة ما هو إلا مجموعة من الآليات الدفاعية يستخدم بها الأنا ضد الأفكار والمشاعر الغير سارة للكبت والإسقاط والاستثناء وغيرها من الآليات (شويخ، 2007، 16)، فقد عرف فرويد مصطلح الدفاع بأنه : تحدي أو محاربة الأنا للأفكار والمشاعر المؤلمة والصراعات النفسية الحادة، معتبرا الكبت واحد من هذه الميكانيزمات الدفاعية " (طبي، 2005، 78)، وقبل عام 1960م استخدم في الأدبيات الطبية والاجتماعية ليشير إلى الاستجابات الإيجابية نحو الضغط وحتى ذلك العام لم تكن البحوث في حالة المواجهة قد بدأت. (الأسطل، 2010، 80)، واطلاقاً من سنوات الستينات بدأ الباحثون باستخدام مصطلح المواجهة بدل الدفاع وسعت بعض المحاولات النظرية للفصل بينهما وقد أكد هذا الفصل الكثير من العلماء الساعين للبحث في هذا المجال متفقين في أن البحث في ميادين المواجهة مستقل بل يختلف تماماً عن البحث في مجال ميكانزمات الدفاع وخاصة في المواقف الضاغطة (طبي، 2005، 78)، وتعد دراسة مورفي (Murphy, 1962) من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بغرض السيطرة عليها (Lazarus, 1984, 141) نقلاً عن (معروف، 2014، 34)، ويحدد البعض عام (1967)

بداية الإنتشار لهذا المصطلح ويشير كوين وزميله Coyne & Racioppo إلى مدى إنتشار أبحاث المواجهة منذ (1967) حتى (1998) ففي هذه الفترة توالى الأبحاث التي تناولت المواجهة وزاد انتشارها. (Coyne, 1967-656 J.& Racioppo, M., 2000: 655). ثم جاءت فيما بعد جهود لازاروس وفولكمان والتي أسهمت في تطوير مفهوم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، ومن ثم إجتهد العديد من الباحثين في تعريف أساليب المواجهة وتحديد مفهومها. (إلهام عثمان والعتيبي، 2017، 444).

الأن الاهتمام الفعلي بدراسة المواجهة بدأ بعد عام (1974) بعد أن قام لازاروس وفولكمان ببحوث مستفيضة عن المواجهة، وقد مرت دراسة المواجهة من خلال ثلاث أجيال، وكان الجيل الأول مع بداية القرن الماضي (العشرين)، ويمثله علماء التحليل النفسي، والجيل الثاني بدأ في السبعينات وتطور في الثمانينات من القرن الماضي، وارتبط هذا الجيل بشكل قوي بأعمال لازاروس وتلاميذه، وهناك علماء آخرون قد أسهموا بشكل واضح في أعمال هذا الجيل، وهم مينتشنبو (Meichenbaum 1977)، وموس، وتايلور (Taylor 1989)، وأخيراً ظهر الجيل الثالث في منتصف التسعينات ويمثله أوبرين وديلونجس (Obrien & Delongis 1996)، (الحاتمي، 2014، 20).

2. تعريف أساليب المواجهة: وهذا من خلال التعريف اللغوي والإصطلاحي كما يأتي:

تعريف المواجهة لغة: جاء في معجم لغة الفقهاء: المواجهة: بضم الميم وفتح الجيم مفاعلة من واجه، الوقوف وجها لوجه.. التصدي للتصرف بالإبطال بجرأة وشجاعة (قلعبي، 1988، ج1، 138).

ويرجع أصل مصطلح المواجهة إلى اللغة الإنجليزية إلى كلمة (Coping) والذي إشتق من الفعل (To Cope) واختلفت ترجمته إلى اللغات الأخرى فهو كما تذكر (بن عمور، 2016) في الفرنسية (Processus d'ajustement)، (Processus de faire face)، (Processus de Maîtrise)، و (Stratégies de Coping) التي اعتمدت في الأدبيات الفرنسية منذ 1999 ولقد اختلف العلماء في استخدام هذا المصطلح، حيث استخدم بعدة معاني منها، إستراتيجية (Lois, 1962) وأسلوب (Moos & Tyler, 1993) أو جهود (Meenning, 1963 & Lazarus, 1966)، أو أستجابة (Pearlin, 1978)، أو محاولات (Moos & Tyler, 1998)، (Bruchon, Schweitzer, 2001). (بن عمور، 2016، 70)، ونجد الأمر نفسه في اللغة العربية نظراً لغنى مفرداتها فنجد الباحثين ترجموه إلى مقطعين الأول بمعنى إستراتيجية أو أسلوب أو عملية والمقطع الثاني عبارة عن مواجهة أو تكيف أو توافق أو تعامل أو مقاومة أو تحمل أو تعايش أو دفاع أو آليات أو تصرف أو غير ذلك من المصطلحات، فمن الباحثين الذين استخدموا تعبير إستراتيجيات التصرف نجد (زريبي أحلام، 2014)، و إستراتيجيات التعامل (حيدرة وحيدة، 2017)، و

إستراتيجيات التكيف (معاذ العارضة، 1998)، أما لفظ أساليب التعامل مع ، أو أساليب المواجهة أو الكفاح أوالتصدي، نجد (احمد محمد عبد الخالق، 1998)، (رجب علي شعبان، 1992) ، أو التعايش مع، كمثل التعايش مع المرض Coping With disease (لطف عبد الباسط، 1994)، (هناء شويخ، 2004)، (أميمة رفعت منكور، 2005)، "وتشير (بن عمور، 2016، 70)، إلى أنه على الرغم من اختلاف المصطلحات والمسميات، إلا أن الباحثين أكدوا أن الهدف من عملية المواجهة هو التخلص من الضغوط، أو محاولة تخفيف التأثيرات السلبية الناتجة عنها ، وتبنى الباحث أسلوب المواجهة في هذه الدراسة للدلالة على مجموع تلك العمليات الشعورية واللاشعورية التي يقوم بها الفرد لمواجهة الضغوط والحيلولة دون تأثيراتها السلبية عليه من خلال إدارة داخلية للذات وخارجية للموقف.

تعريف المواجهة اصطلاحاً:

ترى مارفي Murphay (1989): أن المواجهة تشير إلى أساليب التعامل مع التهديد، وأضافت أيضاً مصطلح السيطرة الذي اعتبرته هدف المواجهة، كما وصفت عملية المواجهة بأنها تنظيم للوسائل المختلفة للتعامل مع محتويات البيئة، التي قسمتها فيما بعد إلى طريقتين إحداها موجهة إلى البيئة، والأخرى موجهة إلى الذات. (العنزي، 2004، 47)

- تعريف لويس Lois (1992): بأنها الإستراتيجيات التي يتبناها الفرد لمعالجة التهديد (شويخ، 2007، 54) ويعرفها فولكمان ولازاروس، بأنها جملة الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة لإدارة وتسيير مطالب المواقف الخاصة (خارجية أو داخلية) و التي يتم تقييمها كأحداث ضاغطة تهدد أو تتجاوز حدود و موارد الفرد (فولكمان ولازاروس، 1988). نقلا عن (Yip&Rowlinson, 2006, 71).

وهي عملية تتألف من كل من إمكانيات المواجهة المتمركزة على التصدي للمشكلة وإمكانيات المواجهة المرتكزة على العواطف (القدرة على التكيف العاطفي مع الوضع). (Yip&Rowlinson, 2006, 71).

ويعرف Lewis و Frydenberg (1991) المواجهة بأنها مجموعة الأفعال المعرفية والوجدانية التي يقوم بها الفرد في الإستجابة للمواقف الضاغطة، وذلك بهدف إستعادة الإتزان للفرد أو محو الإضراب والتوتر لديه بمعنى محو المثير أو الموقف الضاغط والتكيف معه. نقلا عن (طايبي، 2013، 137)

وتعرف بروشو (Bruchon, 2001, 68) المواجهة Coping بأنها "مجموعة من ردود الأفعال والأساليب التي يستعملها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة" نقلا عن (بن عمور، 2016، 72)

وعرفها الفريحات والمومني (2016) أنها مجموعة من المهارات التي يستخدمها الفرد في التغلب على المواقف والأزمات والضغوط النفسية. (إلهام عثمان والعتيبي، 2017، 445).

كما يتفق أغلب الباحثين على تعريفها حسب برونست وتاب ، pronost & Tap (1997)، بأنها مجموعة السلوكات والاستراتيجيات التي يستعملها الفرد لمواجهة موقف ضاغط (مزياني، 2008، 45). وفي ضوء ما سبقت الإشارة إليه يمكن تعريف أسلوب المواجهة على أنه طريقة تعامل الفرد مع الضغوط التي يواجهها باستغلال مختلف الموارد المتاحة له للحد من تأثيرها السلبي عليه.

3. نماذج ونظريات المواجهة: اختلفت مفاهيم أساليب المواجهة وتعددت عند الباحثين، بناء على النظريات التي يتبنونها وينتمون إليها بحيث تعد النظريات المنبع الأساسي لهم في تصوراتهم واتجاهاتهم وهناك عدة نظريات في هذا الشأن والتي سنتعرض لأهمها على نحو موجز كما يأتي:

3.1. النموذج الحيواني: يعد هذا النموذج متأثراً بنظرية النشوء والتطور والارتقاء لداروين (1859) التي تدور حول مبدأ الصراع من أجل البقاء، فالكائنات التي تبقى هي التي تكون اقدر على التلاؤم في مواجهة التغيرات البيئية الطبيعية وهو ما عبر عنه داروين بالانتخاب الطبيعي أو البقاء للأصلح.

وحسب هذا النموذج فالمواجهة تقتصر على الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة لمواجهة أي تهديد حيوي، وقد أشار Cannon (1932) إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب التي قد يسلكها الكائن الحي حيال تعرضه للمواقف المهددة في البيئة، وهي استجابات السلوكية التي يقوم بها الفرد لخفض الاستثارة الفيزيولوجية والتي من خلالها ينخفض تأثير المثيرات الضاغطة مثلاً هروب الخروف من الذئب. أن هذا الأسلوب يكون ملائم للعديد من المواقف التي يتعرض لها الفرد لأنه لا يجسد العنصر الانفعالي أو

المعرفي في الاستجابة للمواقف. إي أن الفرد يلجأ إلى نوعين من الميكانيزمات التكيفية:

-ميكانيزم الهروب (التجنب) في حالة الخوف والفرع. - ميكانيزم الهجوم في حالة الغضب.

ومنه ندرك أن رد فعل الكائن تجاه المواقف المهددة يقود الجسم للاستجابة أما بالمواجهة أو البحث عن إستراتيجية انسحاب ملائمة، ذلك أن العضوية جبلت على هذا الشكل. (جيو، 2014، 102)

3.2. النظرية التحليلية: التحليل النفسي (السيكودينامي):

تناولها شويتزر ودانترز Schweitzer.MB et Dantzer (1994) من خلال وجهتي نظر الأولى متعلقة بدفاعات الأنا والثانية متعلقة بسمات الشخصية.

أولاً نموذج دفاعات الأنا Le Modele Psychologique de Moi : تناول فرويد (1933) مفهوم ميكانيزمات الدفاع والعمليات اللاشعورية التي يستخدمها الفرد في مواجهة التهديدات، و رأى أنها عبارة عن استراتيجية مواجهة يستخدمها ليحمي بها نفسه من الصراعات والتوترات التي تنشأ عن المكبوتات، وأن هذه الميكانيزمات الدفاعية ذات أهمية كبيرة في خفض الضغوط والتوترات فهي آليات عقلية تعمل على مستوى

اللاشعور كما أنها تحرف وتشوه إدراك الفرد للوقائع كوسيلة للتخفيف من التوتر و القلق والصراع الداخلي، والفرد لا يلجأ إلى استخدام حيلة دفاعية واحدة بل يستخدم أكثر من أسلوب، ترى نظرية التحليل النفسي أن المواجهة عملية نفسية داخلية *Intra psychique* ، تنبع من الداخل الفرد و تتضمن ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية، ومن أمثلة هذه الميكانيزمات الكبت والإنكار والتبرير والتجنب والإسقاط والنكوص وغيرها ولقد أشارت Anna Freud (1936) إلى أن الحيل الدفاعية اللاشعورية تنقسم إلى نوعين:

- الحيل الدفاعية السوية: تساعد الفرد على حل مشكلته.
- الحيل الدفاعية الغير سوية: التي ترتبط بظهور الأعراض والمشكلات النفسية لدى الأفراد. (طه و سلامة، 2006، 85-88)، وقد حدد "فرويد" استخدام هذه الآليات الدفاعية في مواجهة ومعالجة مصادر المشقة الداخلية، أي الصراعات الجنسية والعدائية، بينما توجه "أدler (Adler)" (1930)، ليقصر استخدام هذه الآليات الدفاعية في مواجهة مصادر المشقة الخارجية والتهديدات البيئية ، ثم قدمت "آنا فرويد" (1936) رؤية تجمع بين التوجهين معا، حيث أشارت إلى أن الآليات الدفاعية تستخدم في مواجهة كل من المهددات الداخلية والمهددات الخارجية. (شويخ، 2007، 62).

ثانيا: نموذج سمات الشخصية وهو مشتق من النموذج التحليلي حيث يتصور المواجهة كسمة شخصية كما ينطلق من فكرة الفروق الفردية وتشير المواجهة من هذا المنظور إلى استعداد أو ميل عام، أو أسلوب للحياة، وتوضح سبب اختلاف الأفراد في استجاباتهم للألم والمشقة، إلا أن هذه الفرضية لم يصادق عليها، فعن شويتزر ودانترز Schweitzer.MB et Dantzer (1994) أن سمات الشخصية غير كافية بمفردها للتنبؤ بالطريقة التي يمكن بها الفرد مواجهة الضغط "، فالطبيعة الديناميكية المتعددة للمواجهة تقتضي عدم الاهتمام بمن هو الفرد فقط، لكن بما يفعله ذلك الفرد أيضا". (رحال، 2010، 140، بتصرف)

3.3. النظرية الاجتماعية :

إن للتأثيرات الاجتماعية دورا في تحديد الوظائف السيكلوجية، فهي تؤثر في كيفية تصورنا للأحداث وفي الطريقة التي نتوافق بها مع الأحداث، وفي التعبير عن مشاعرنا الانفعالية تجاه المواقف الضاغطة. وفي هذا قام ممثلو المنظور الاجتماعي بدراسات حول استراتيجيات التكيف الفردية والجماعية ووجدوا أن الفرد يقوم بنوعين من التصرفات من خلال إحساسه بالنقص، وتمثل في تقبل أو رفض الواقع، وتحقيق هذه التصرفات من خلال إستراتيجيات متعلقة بدرجة طموح الفرد وقدراته ونذكر من بين هذه الأساليب:

أ- الهروب: "Fuite" وهو الإنسحاب والإبعاد عن المقارنة بالغير.

ب- التطابق: "Conformité" توافق الفرد مع القيم الاجتماعية.

ج- التعويض: هو إدخال عوامل جديدة وفرضها في الجماعة وأن تحظى بالقبول.

د- سد العجز: محاولة الوصول إلى مستوى الآخرين بتأكيد الذات.

وبهذا فمفهوم إستراتيجيات التكيف حسب المنظور الاجتماعي، هي عملية يستخدمها الإجتماعية العامة التي تعلمها الفرد من بيئته. (عيطور، 1997) نقلا عن (بن سكيرفة، 2008، 82)

4.3. النظرية التفاعلية: ويطلق عليها البعض النموذج الفينومينولوجي أو نموذج التفاعلات التقييمية :

"ارتبط نموذج هذه النظرية بإسهامات وبحوث كل من لازاروس وفولكمان (1984)، وجاء كرد فعل على النموذج السيكودينامي الذي استمر في دراسة المواجهة في سياق المرض النفسي، حيث أكد هذا الاتجاه بأن الفرد يتمكن من حل مشاكله كلما كانت ميكانيزمات التكيف مع البيئة بعقلانية وشعورية بدلا من أن تكون لا شعورية ولا إرادية، وأكدت هذه النظرية أن استجابة الضغوط تظهر كنتيجة التفاعل بين المطالب البيئية وتقييم الفرد لهذه المطالب حسب المصادر الشخصية لديه، حيث تمثل عملية التقييم المعرفي مفهوما مركزيا في هذه النظرية. (طه وسلامة، 2006، 89)

وتطور النموذج التفاعلي للضغوط وأساليب المواجهة باعتماد الباحثين المبدأ التكاملي بين المقاربتين البينشخصية والبيئية في بحوث المواجهة، ويبدو من هذه النظرية الموحدة أن هناك طريقتين للتفكير في الفروق التي تؤثر في عملية المواجهة:

الأولى: والتي توافق النظرية البينشخصية وهي احتمال وجود أساليب أو إستعدادات ثابتة للمواجهة يحملها الأفراد معهم لمواجهة المواقف الضاغطة، والثانية: مفادها أن الطرق المفضلة لأساليب المواجهة تنبع من أبعاد الشخصية التقليدية حسب ما يتوافق والنظرية البيئية.

من الصعب الفصل بين مختلف عوامل المواقف الضاغطة

ويستمد هذا النموذج اسمه من لفظ Transactionnel بمعنى تفاعلي ويرجع ذلك إلى أن الفرد والمحيط متغيرين لعلاقة ديناميكية وثنائية الاتجاه، تركز مرة واحدة على التفاعل بين الفرد والبيئة والمتغيرات البيئية وخصائص الفرد وتقييمه للموقف ومجموعة الجهود التي يستعملها للتكيف.

لقد غير هذا النموذج جذريا في تناولات الباحثين للنظرية، حيث كانت الأنظار متجهة منذ فترة طويلة للمظاهر السلبية للضغوط مثل: العجز، الإضطرابات النفسية المرتبطة بها، وقدرات التكيف والمعتقدات الشخصية المتبناة عند مواجهة الموقف الضاغطة ... حيث بين رواد هذه النظرية أن قدرات الفرد على المواجهة ومقاومة الضغط النفسي، تتطور وتحسن بالمواجهة الفعالة والمتكررة للمواقف الضاغطة، وأن النجاح في التصدي للمواقف المتأزمة يعتمد على خبرة الشخص في المواجهة، فالموقف المتأزم من شأنه

أن يولد قدرات مواجهة جديدة تؤدي بدورها إلى البحث عن وسائل إجتماعية وشخصية جديدة، هذه الحركة النشيطة تخلق موقف تفاعلي دينامي بين ثلاثة عوامل: الوسائل الاجتماعية -الوسائل النفسية -الوسائل المعرفية." (Holahan,1996,30-33) نقلا عن (طبي،2005،94)

5.3. النموذج المتعدد الأبعاد لجرانزفورت (1988) Granzvoort:

يشير هذا النموذج إلى أن عملية المواجهة ذات طبيعة معقدة ولا بد أن تقيم من خلال متعدد الأبعاد، ويقوم هذا النموذج على الدعائم الأساسية التالية:

هوية الفرد: إحساس الفرد بالاستمرارية، والتفرد في تفاعله مع السياق الاجتماعي، وتشمل الخصائص الشخصية، والشعور بالكفاية الشخصية، وتعد هوية الفرد متغير مستقل يؤثر في عملية المواجهة، ما يعاد تشكيلها عى نحو متواصل في تفاعل مستمر مع المواجهة والسياق الاجتماعي.

المواجهة: تتأثر المواجهة بالسياق الاجتماعي، الذي يقع فيه تفاعل كل من الهوية والمواجهة، ويتم تحديد أساليب المواجهة من خلال القيم الثقافية والمعتقدات.

السياق الاجتماعي : متغير لا يتسم بالثبات، وهو يتغير على نحو متواصل، ويتأثر بكل من المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية.

القيم الثقافية والمعتقدات : ولها دورها في تشكيل قيم الفرد للضغوط وتحديد أساليب المواجهة.

اهتم هذا النموذج بالعلاقات الاجتماعية، فاختر الفرد لأساليب مواجهة معينة؛ يمكن أن يجعله مغتربا عن السياق الاجتماعي، الذي يعيش فيه، أي أن عملية المواجهة تتأثر بالوسط الاجتماعي(برير،2007،56).

4. تصنيف أساليب المواجهة: يختلف تصنيف الباحثين لأساليب واستراتيجيات المواجهة بحسب منطلقاتهم ونظرتهم لها، وقد ذكرت (بن زروال،2008،121) أن هذه الأخيرة تختلف باختلاف شخصيات الأفراد من حيث استعداداتهم الوراثية وتاريخهم، والتربية التي خضعوا لها...إلا أن هناك محاولات عديدة لتصنيفها ويبرز الجدول رقم(4) بعض محطاتها.

الجدول رقم (4): يمثل تصنيف إستراتيجيات المواجهة لدى الباحثين	
المصدر: (Yip&Rowlinson,2006, 71). بن زروال،2008،121 معروف،2014،46. آيت حمودة،2006، 179. طه،2006،97. الحاتمي،2014،21. بن عمو،2016،80-85. طبي،2005،101-103)	
المراجع	أبعاد المواجهة
ميدنيك و زملاؤه 1975 Mednick&al	- استجابات موجهة نحو المشكلة -استجابات موجهة نحو الدفاع -استجابات عصابية و ذهانية
ميلر (1987-1980)	-مهارات ومعلومات لتوجيه والإرشاد -مهارات للتسلية والفكاهة

موس و بيلينغ 1981 Billings et Moss	- الإستراتيجيات السلوكية الفعالة - الإستراتيجيات المعرفية الفعالة - الإستراتيجيات التجنبية
Morris موريس 1982	- مواجهة مباشرة - مواجهة دفاعية
جراشا 1983 Grasha	- أساليب مواجهة لا شعورية - أساليب مواجهة شعورية
لازاروس وفولكمان Folkman et Lazarus 1984	- إستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة - إستراتيجيات المواجهة التي تركز على الإنفعال
فليتشر و سالس 1985 Fletcher et Suld	- المواجهة التجنبية - المواجهة اليقظة
جلويك 1885 Galowic	- أساليب المواجهة المتمركزة حول المشكلة - أساليب المواجهة المرتبطة بالتقييم التقبل، التفاوض، الدعاية، الاستقلال - سلوكيات مواجهة يصعب تصنيفها مثل: الشتائم، البكاء، الأكل والتدخين،
ماثني و زملاؤه 1986 Matheny&al	- مواجهة وقائية - مواجهة قتالية
جرانزفورت 1988 Granzvoort	- هوية الفرد - المواجهة - السياق الاجتماعي - القيم الثقافية والمعتقدات
نواك 1989	- إقحام واستغلا الأفكار الإيجابية - إقحام الأفكار السلبية - التجنب
فيفل وستراك 1989	- حل المشكل - التجنب - الرضوخ والتنازل
كارفر وزملائه 1989 Carver,et.al	- أساليب المواجهة - أساليب التماس العون - السلبية
"بينز وارنسون 1988 pines&Aronson	- أساليب مواجهة (مباشرة - غير مباشرة -فعالة أو نشطة - غير فعالة)
أندلر و باركر 1990 Endler&Parker	- مواجهة مركزة على المشكلة - مواجهة مركزة على الانفعالات - مواجهة بالتجنب
أميركهان 1990	- حل المشكلات - مهارات الدعم الاجتماعي - التجنب
مارتن و زملاؤه 1992 Martin&al	- استراتيجيات المواجهة الانفعالية - استراتيجيات المواجهة المعرفية
كوسكي، كرك وكوسكي 1993 Koeske & al	- مواجهة بالتحكم - مواجهة بالتجنب
كوهين 1994 Cohen	- التفكير العقلاني - التخيل - حل المشكلة - الفكاهة - اللجوء للدين - الإنكار
حسن عبدالمعطي 1994 Hassan Abed Elmouti	العمل من خلال الحدث - التجنب والإنكار - الإلحاح والاقتحام القهري - تنمية الكفاءة الذاتية - الالتفاف إلى أنشطة أخرى - طلب المساندة - العلاقات الاجتماعية
لظفي عبد الباسط 1994	- العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة: كالمبادأة بالفعل النشط، والترث. - العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال: السلبية وعزل الذات والتنقيس الإنفعالي. - العمليات المعرفية الموجهة نحو المشكلة: إعادة التفسير الإيجابي والتحليل المنطقي - العمليات المعرفية الموجهة نحو الانفعال: كالاتسلام، الانسحاب المعرفي والإنكار. - العمليات السلوكية المعرفية المختلطة: البحث عن المعلومات، التأييد الإيج، الدين.
هيجنر وأندلر 1995 Higgins&Endler	- أسلوب التوجه الإنفعالي - أسلوب التوجه نحو التعامل - أسلوب التوجه نحو الأداء
فيرجيسون 1996 Ferguson et Coxen	- أساليب مواجهة تنشأ داخل الفرد - أساليب مواجهة تنشأ بين الأفراد
زيمباردو، فيبر 1997 Zimbardo&W.	- مواجهة موجهة نحو المشكلة - مواجهة موجهة نحو الانفعال
جيناكوس 2002 Gianakos	- مواجهة بالتحكم - مواجهة بالهروب
عبد المعطي 2006	- الأساليب البدنية النفسجسمية - الأساليب النفسية المعرفية السلوكية - استراتيجيات تغيير الحياة - الأساليب الوجودية الروحية

- ويلاحظ من خلال التصنيفات السابقة أن ثمت اختلاف بين الباحثين حول عدد أساليب المواجهة رغم التشابه في بعضها مع اختلاف مسمياتها، وقد أوضح (De Ridder, 1997) نقلا عن (طبي، 2005، 103) أنه لا يوجد لحد الآن اتفاق حول عدد معين لأبعاد المواجهة المأخوذ بها، حيث تختلف النماذج الحالية في عدد الاستراتيجيات التي تضمها، ويرجع هذا حسب نظره إلى اعتماد الباحثون على معايير مختلفة

لتصنيف أساليب المواجهة الملاحظة سواء من ناحية الوظيفة (مركزة على المشكلة / مركزة على الانفعال) أو طبيعة الجهود المبذولة (معرفية/ معرفية سلوكية)، أو اتجاهها (الإقدام/ التجنب الوظيفة / الشخص) هذا من جهة، ومن جهة أخرى لاعتبار بعض المتغيرات من طرف بعض الباحثين على أنها أبعاد استراتيجية للمواجهة: مثل الدعم الاجتماعي وبعض المتغيرات الأخرى الغير قابلة للملاحظة المباشرة، ورغم الاختلاف الشاسع بين الباحثين، إلا أن معظمهم يرى أن تصنيف "لازاروس" لأساليب المواجهة يحتل المكان الأكبر في معظم الدراسات (الأساليب المركزة على المشكل والمركزة على الإنفعال)، وعليه فهذين الأسلوبين تتفق عليهما غالب دراسات الباحثين ويمكن أن تندرج تحتها عدة أساليب ذكرها آخرون وهو ما يتفق أيضا مع مخرجات التحليل العاملي بحيث توصل ديكيدر Dekidder من خلال الدراسات التي جمعها على ما تذكر مزياني، (2008)، " أن أبعاد المواجهة (المقاومة) التي توصل إليها الباحثين تتراوح ما بين 2 و 28 بعدا لسلام تحتوي من 10 إلى 118 بندا، إلا أن أغلب الباحثين توصلوا إلى إيجاد نمطين كبيرين من المواجهة هما المواجهة المركزة على المشكل والمواجهة المركزة على الانفعال و هذا انطلاقا من التحليل العاملي على عدد كبير من استجابات الأفراد". (مزياني، 2008، 49)، وقد أوضح ولكنسون وآخرون (Wilkinson&et,al1977) أن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تنقسم إلى المواجهة المركزة على المشكلة والمواجهة المركزة على الانفعال، فالمواجهة المركزة على المشكلة يقيم الفرد فيها المواقف الضاغطة، ويفعل أي تجاهها، أما المواجهة المركزة على الانفعال يركز فيها الفرد على الاستجابة الإنفعالية للمشكلة فيحاول أن يخفف القلق تجاه المشكلة من دون التعامل الحقيقي مع الموقف.

بمعنى أنه يوجد وظيفتان أساسيتان لوسائل المواجهة الأولى هي: تنظيم الإنفعالات أو الأسى (التعامل حول الإنفعالات)، والثانية هي: تناول المشكلة التي تسبب الأسى 'التعامل المركز حول المشكلة'. (إلهام عثمان والعبيدي، 2017، 445)، ويرى تايلور أنه أحيانا تعمل استراتيجيات المواجهة المتمركزة على حل المشكلة و المواجهة المتمركزة على الانفعال معا بحيث يصعب الفصل بينهما. (شيلي تايلور، 2008، 433)، كما يشير لازاروس و"فولكمان" إلى أن كل من استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكل، واستراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال تستخدم غالبا في معظم المواقف الضاغطة، وأنهما قد يسهل أو يعوق بعضهما بعضا (طه وسلامة، 2006، 92). وهذه محاولة من الباحث لتلخيص معظم أساليب الباحثين الواردة سابقا في هذين البعدين مع العلم أن من الباحثين من يجعل أسلوب المساندة مثلا في الإستراتيجيات السلبية الإحجامية أو الإنفعالية كما عند بن سكريفة مريم ومنهم من يجعلها في الاستراتيجيات المركزة على المشكلة كما عند نشوة دردير، كالاتي:

جدول رقم (5): تصنيف ثنائي مقترح لأساليب المواجهة لدى الباحثين		
العلماء	مواجهة متركزة حول المشكلة (النوع أ)	مواجهة متركزة حول الإنفعال (النوع ب)
1975 Mednick&al	- استجابات موجهة نحو المشكلة	- استجابات موجهة نحو الدفاع - استجابات عصابية و ذهانية
ميلر (1987-1980)	- مهارات ومعلومات لتوجيه والإرشاد -	- مهارات للتسلية والفكاهة
1981 Billings et Moss	- الإستراتيجيات السلوكية الفعالة/ معرفية	- الإستراتيجيات التجنبية
1982 Morris موريس	- مواجهة مباشرة	- مواجهة دفاعية
1983 Grasha جراشا	- أساليب مواجهة شعورية	- أساليب مواجهة لا شعورية
Folkman et Lazarus 1984	إستراتيجيات مواجهة تركز على المشكلة	إستراتيجيات مواجهة تركز على الإنفعال
1985 Fletcher et Suld	-المواجهة اليقظة	-المواجهة التجنبية
1885 Galowic جلويك	أساليب المواجهة المتركزة حول المشكلة	- أساليب المواجهة المرتبطة بالتقييم التقبل، التفاؤل الدعاية، الاستقلال - سلوكيات مواجهة يصعب تصنيفها مثل: الشتائم، البكاء ، الأكل والتدخين،
Matheny&al 1986	- مواجهة قتالية	- مواجهة وقائية
نواك 1989	-إقحام واستغلا الأفكار الإيجابية	-إقحام الأفكار السلبية - التجنب
فيفل وستراك 1989	-حل المشكل	-التجنب - الرضوخ والتنازل
1989 Carver,et.al	أساليب المواجهة / أساليب التماس العون	- السلبية
أميركهان 1990	حل المشكلات - مهارات الدعم الاجتماعي	-التجنب
1988pines&Aronson	-أساليب مواجهة مباشرة -أساليب مواجهة فعالة أو نشطة	- أساليب مواجهة غير مباشرة - أساليب مواجهة غير فعالة
Endler&Parker 1990	- مواجهة موجهة مركزة المشكلة	- مواجهة موجهة مركزة على الانفعالات - مواجهة بالتجنب
Martin&al 1992	- استراتيجيات المواجهة المعرفية	- استراتيجيات المواجهة الانفعالية
Koeske,Kirk&Koeski1993	-مواجهة بالتحكم	- مواجهة بالتجنب
كوهين 1994 Cohen	التفكير العقلاني، حل المشكلة، اللجوء للدين	- التخيل - الفكاهة - الانتكار
حسن عبدالمعطي	العمل من خلال الحدث- الإلحاح الاقتحام - تنمية الكفاءة الذاتية - طلب المساندة	- التجنب والانتكار القهري -الالتفاف إلى أنشطة أخرى- العلاقات الاجتماعية
لطفي عبد الباسط 1994	-العمليات السلوكية الموجهة نحوالمشكلة -العمليات المعرفية الموجهة نحو المشكلة - العمليات السلوكية المعرفية المختلطة:..	-العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال -العمليات المعرفية الموجهة نحو الانفعال.
1995 Higgins&Endler	- أسلوب التوجه نحو التعامل - أسلوب التوجه نحو الأداء	- أسلوب التوجه الإنفعالي
Zimbardo&Weiber 1997	-مواجهة موجهة نحو المشكلة	-مواجهة موجهة نحو الانفعال
Gianakos جيناكوس 2002	- مواجهة بالتحكم	- مواجهة بالهروب

كما أورد (طبي، 2005، 104-105) عن (Endler & al)، أن هناك محاولات أخرى إقترحت اعتماد تصنيف آخر يضم ثلاثة أبعاد أساسية وهي: أولاً/ المواجهة المركزة على المهمة أو المشكلة: تحتوي إستراتيجيات تحليل المشكلة ومعالجة الأولويات والبدائل المقترحة

ثانياً/ المواجهة المركزة على الإنفعال: وتتمثل في الجهود والنشاطات المتجهة نحو الإنفعال مثل التوبيخ الذاتي، والقلق، والغضب، والحيرة...

ثالثاً/ التجنب: وتتجه فيه مجموعة الإستراتيجيات المستعملة نحو المشكلة أو الإنفعال (الشخص/ المهمة) وتسعى خاصة وراء الإتصال الاجتماعي، أو النشاطات التعويضية الأخرى مثل التسلية، التكلم مع صديق الإسترخاء... وقد نال هذا التصنيف بدوره رضى وقبول العديد من الباحثين لكونه يصف المواجهة كاستعداد عام وفي نفس الوقت كما تظهر في المواقف الضاغطة".

ويرى الباحث أن النموذج الثلاثي أقدر على احتواء الأساليب المختلفة للباحثين وعليه وبعد الإطلاع على مختلف أنواع الأساليب لديهم ينزع الباحث إلى تبني التصنيف الثلاثي لها، كما يرى وفي ضوء نموذج كارفر وزملائه Carver, et. al 1989 والمتبنى في هذه الدراسة، واحترازاً من بعض الألفاظ التي قد تقلل من شأن الأساليب الإنفعالية، (كالسلبية، والإحجامية، والتجنبية، و غير فعالة، والعاطلة و...) أنه من الممكن تصنيفها على النحو التالي: أولاً أساليب مواجهة من النوع: (أ): وهي الأساليب التي تستخدم في حال القدرة على مواجهة الضغوط، وأساليب مواجهة من النوع: (ب): وهي الأساليب التي تستخدم في حال تجاوز الضغوط قدرة الفرد على مواجهتها، وأساليب مواجهة من النوع (ج): والتي تضم الأساليب التي تستخدم في الحالتين كطلب المساندة والتسلية والإبتعاد عن الموقف الضاغط.

5. مراحل مواجهة الضغوط حسب نموذج لازروس وفولكمان (1984):

تمر عملية المواجهة للازروس وفولكمان بمراحل معرفية مختلفة:

أولاً: الحدث الضاغط: وقد صنفه إلى أحداث ضاغطة خارجية: وهي الأحداث المحيطة بالفرد في بيئته الخارجية، وأحداث ضاغطة داخلية: وهي نابعة من داخل الشخص وتتكون من إدراكاته للعالم الخارجي. (رحال، 2010، 141)

ثانياً: عمليات التقييم: وقد ميز لازروس وفولكمان (1984) بين ثلاث أنواع منها:

- التقييم الأولي (المبدئي): وفيه يقيم الفرد الموقف من حيث هو مهدد أو لا.
- التقييم الثانوي: وفيه يحدد خيارات المواجهة والمصادر المتاحة لديه للتعامل مع الموقف.
- إعادة التقييم: هي العملية التي يعيد الفرد من خلالها كيفية ادراكه ومواجهته للموقف الضاغط حيث يطور أو يغير أساليب مواجهته وفقاً لإدراكه مدى جدوى هذه الأساليب، أي أن الفرد عندما يدرك استجابة

المواجهة للحدث الضاغط تكون أقل فاعلية عما هو متوقع أو عند حصوله على معلومات جديدة عن الموقف أو عن نفسه، فإنه يقوم بتغيير تقييمه للموقف الضاغط أو يعيد النظر في استجابة المواجهة ويبحث عن استجابات أخرى أكثر فاعلية وملائمة (طه وسلامة، 2006، 89) وتجدر الإشارة إلى أن هذين التقييمين يتفاعلان مع بعضهما البعض، فإدراك الفرد لإمكاناته الشخصية لمواجهة عامل الضغط لا يمكن أن يكون إلا بعد أن يقيم الفرد قدراته على المواجهة و يعرف و يدرك مدى خطورة هذا العامل و يقيم قدراته على المواجهة. وتحدث عملية التقييم هذه كما يرى بيك Beck (1976) بصورة تلقائية، وآلية، ودائمة، وسريعة، حتى أن الفرد لا يشعر بها أحيانا، أي أنها عملية أوتوماتيكية تظهر على شكل عادة بعد فترة من الممارسة الحياتية. (مزياني، 2008، 48).

ثالثا: المواجهة: ويصنفها لازاروس إلى نوعين :

– المواجهة المتمركزة حول المشكلة le coping centré sur le problème :

وهي الإجراءات السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد لمواجهة الحدث الضاغط، من خلال التغلب على، وتتضمن المواجهة المركزة على المشكلة عددا من الأساليب وهي: المواجهة، التخطيط لحل المشكلة، قمع النشاطات المتعارضة، كبح مصدر المشقة. (دريبر، 2007، 52).

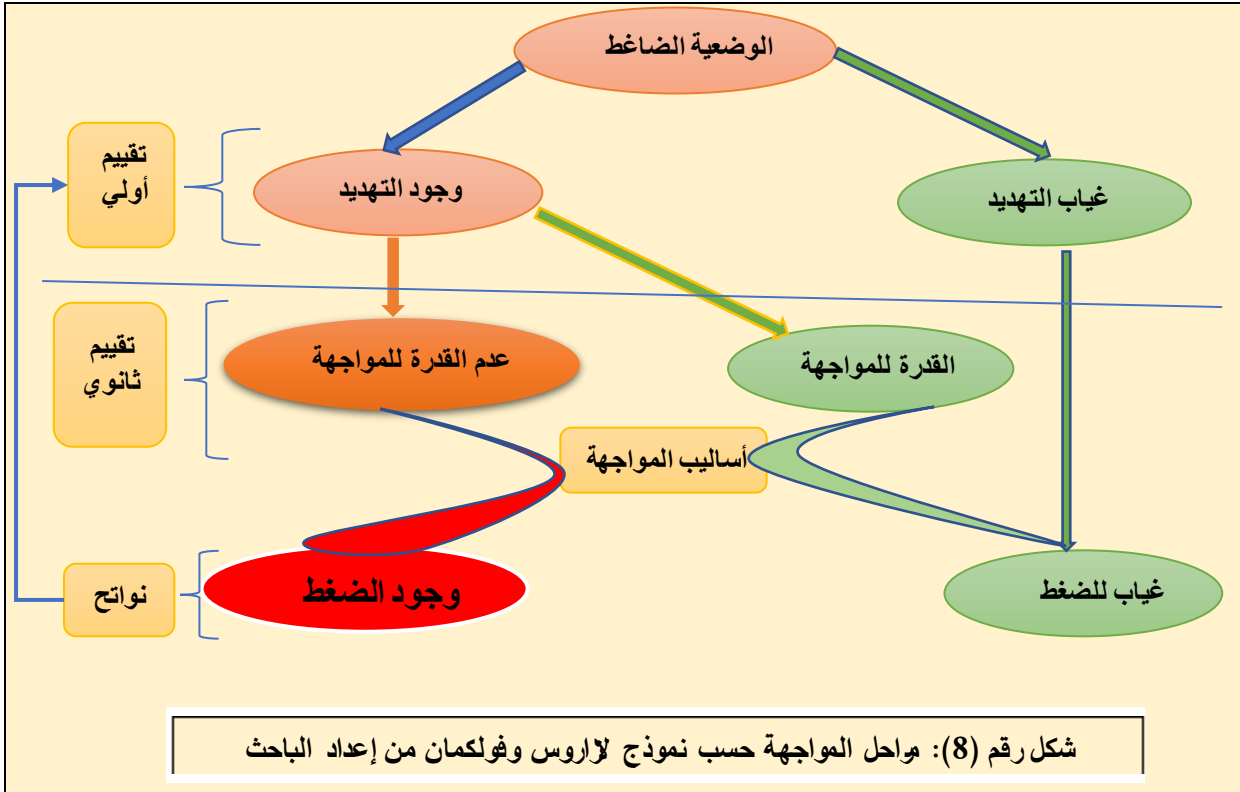
– المواجهة المتمركزة حول الانفعال le coping centré sur l'émotion :

وهي عبارة عن الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات الناتجة عن الموقف الضاغط". (شيلي تايلور، 2008، 433)، وذلك عن طريق ضبط أو تعديل الأهمية العاطفية للأحداث الضاغطة ، أي التنظيم الانفعالي المركز على التعامل مع الخوف و الغضب أو الشعور بالذنب و تتضمن المواجهة التي تركز على الانفعال مواجهة سلوكية و انفعالية و مواجهة معرفية انفعالية. (آيت حمودة، 2006، 180) وتتضمن عددا من الأساليب منها: التحكم الذاتي، الإبتعاد، إعادة التأويل الإيجابي، تقبل المسؤولية، الهروب-التجنب، التوجه للدين. (دريبر، 2007، 53).

رابعا نتائج المواجهة:

وفيها يتحدد مدى تأثير استراتيجيات المواجهة على كل من النشاط الانفعالي والمعرفي والفيزيولوجي والسلوكي، وتتوقف استجابة الفرد التوافقية للموقف الضاغط على مدى نجاحه في استعمال استراتيجيات مناسبة للتغلب عليه. (مزياني، 2008، 49).

وهذا مخطط يبييت مراحل المواجهة بحسب نظرية لازاروس وفولكمان.



فعلى سبيل المثال إذا أدرك الفرد أن لديه استجابة المواجهة الملائمة فإن ذلك يجعله يعيد النظر في تقديره للتهديد، بحيث ينظر إليه على أنه أقل مما قدره، وقد يدرك الفرد أن استجابة المواجهة أقل فاعلية وكفاءة مما هو متوقع وحينئذ يعيد تقديره لمستوى التهديد مرة أخرى؛ أو يعيد النظر في استجابة المواجهة ويبحث عن الاستجابة الأكثر ملائمة لمواجهة التهديد؛ ويتضح من ذلك أن أي عملية من العمليات الثلاث التي أشار إليها لازاروس يمكن أن يعاد النظر فيها تبعاً لما ينتج عن العملية التالية لها (الرشيدي، 1999، 4).

تعقيب على أساليب المواجهة:

تعد أساليب المواجهة بأنواعها عبارة عن عمليات معقدة ودرجة تعقيدها يرتبط بدرجة الحدث الضاغطة، كما تعد آليات حماية للفرد من الضغوطات وهي وسيلة لجعله أكثر تكيفاً أي تأخذ الدور الوقائي والتكيفي في نفس الوقت، واختيار الفرد للأسلوب المناسب يعتمد على رأس المال الشخصي ونوع ودرجة الحدث الضاغطة. (إلهام عثمان والعتيبي، 2017، 445، بتصرف). وعليه يرى الباحث أن أساليب المواجهة بحد ذاتها ليست سيئة أو حسنة، وإنما الذي يحسنها ويقبحها هو طريقة توظيفها واستخدامها لدى الأفراد فاستخدام المواجهة مثلاً في المواقف التي تستدعي التجاهل أو طلب المساعدة أو غير ذلك قد تضر بصاحبها بقدر ما يضر به استخدامها لهذه الأساليب ذاتها في مواقف تستدعي منه الحزم والمواجهة، وقديماً قال المتنبي: وإن وضع الندى في موضع السيف مضر كوضع السيف في موضع الندى، "فعند اختيار استراتيجية معينة كأسلوب لمواجهة المشكلات ينبغي أن نتسم بالمرونة أي أنها قابلة للتعديل والتكيف بما يتلاءم

وظروف الفرد والمنظمة التي يعمل بها، وينبغي أن تتسم الأساليب المستخدمة في المواجهة بالخصوصية والفردية، فما يصلح لفرد ما قد لا يصلح لفرد آخر، وذلك يعود إلى وجود الفروق الفردية بين الأفراد وتباين طبيعة أعمالهم. وقد أشار لازاروس (Lazarus, 2000) إلى عدم وجود إجماع عالمي على نجاعة أساليب مواجهة دون الأخرى، فلا توجد أساليب فعالة وأخرى غير فعالة، وبالتالي فإن نجاح المواجهة يعتمد على درجة التناغم بين استراتيجيات المواجهة الفعالة المفضلة لدى الفرد وبين الظروف والعوامل الموقفية. (الحاتمي، 2014، 23)، وقد أشار (ويشجتون وكازلر 1991) إلى أن الأفراد يختلفون في استخدام استراتيجيات المواجهة في الإستجابة للأحداث الضاغطة وأن هناك عدة عوامل تؤثر في اختيار استراتيجية المواجهة، وهي تتعلق بخصائص شخصية للفرد وعوامل أخرى بيئية ونوعية تتعلق بالموقف ذاته إضافة إلى المتغيرات الديمغرافية والتي وتسهم إلى حد بعيد في تحديد إستراتيجية المواجهة، ويعني هذا أن أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة تختلف بين الأفراد باختلاف خصائص وطبيعة الموقف الضاغط واختلاف المتغيرات الديمغرافية ومتغيرات الشخصية لدى الأفراد. (طه وسلامة، 2006، 123)، وقد بين لازاروس وفولكمان 1984 أن الأفراد يميلون إلى اعتماد المواجهة المركزة على المشكلة عندما تكون مطالب الموقف تبدو قابلة للتحكم فيها، أما في حالة العجز عن السيطرة على المشكلة، فإن المواجهة المركزة على الإنفعالات تعد أكثر استخداماً وأكثر نفعاً لذا لوحظ انتشار استخدامها في مواجهة المشكلات الصحية، في حين يكثر استخدام الإستراتيجيات المركزة على المشكلة في المشكلات الأسرية ومشكلات العمل. (شويخ، 2007، 74)، وقد ذكر (Carver et al, 1994, 184 - 194) أن مجموعة من الدراسات ، Aldwin و Revenson (1987) Billings، Moos و Folkman، (1984) Lazarus و Rohde، (1985) وآخرون (1990) خلصت بأن ليست كل إستجابات الضغط تحدث نتائج مرغوب فيها، فهناك إستجابات مواجهة غير وظيفية منها توبيخ الذات، والتفكير الخيالي، والتهرب، التجنب والإنكار، مثل هذه الإستراتيجيات من النوع التجنبي تعمل ضد الفرد وصحته وتوافقه. نقلاً عن (آيت حمودة، 2006، 196). وعليه يرى الباحث أن تعلم مهارات إختيار وكيفية استخدام أساليب المواجهة في المواقف الضاغطة، أهم من الأساليب في حد ذاتها وإلى هذا أشار (Bee, & Bjorklund, 2004, 351) إلى أن الأفراد الذين يملكون ذخيرة متنوعة من إستراتيجيات المواجهة يكونون الأكثر نجاحاً في حماية أنفسهم من الآثار السلبية للضغط" وخير من هذا ما أخرجه مسلم عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال " « الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللَّهِ مِنَ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ وَفِي كُلِّ خَيْرٍ احْرِصْ عَلَى مَا يَنْفَعُكَ وَاسْتَعِزْ بِاللَّهِ وَلَا تَعْزِزْ وَإِنْ أَصَابَكَ شَيْءٌ فَلَا تَقُلْ لَوْ أَنِّي فَعَلْتُ كَذَا وَكَذَا. وَلَكِنْ قُلْ قَدَرُ اللَّهِ وَمَا شَاءَ فَعَلَ فَإِنَّ لَوْ تَفْتَحُ عَمَلَ الشَّيْطَانِ ».

(مسلم، 1374هـ، ج4، ح2264، 2052)، ففي هذا الحديث جمع عليه الصلاة والسلام وقد أوتي جوامع الكلم، ما بين الأساليب جميعها وأشار إلى المرونة في استخدامها من خلال إستخدام أساليب المواجهة للظفر بالمبتغى وعدم الركون للعجز والكسل ومعوقات النجاح بالحرص على ما ينفع المؤمن في دنياه وآخرته وأشار إلى استخدام أسلوب طلب المساندة معه من خلال طلب العون من الله والذي ينبغي أن يصاحب المرء في جميع شؤونه وفي كل أوقاته، وأشار إلى استخدام أسلوب تنظيم الإنفعال بالإستسلام للقضاء والقدر في حالة تجاوز الأمر قدراته وعجزه عنه، كما أشار إلى أسلوب التجنب من خلال النهي عن قول لو أني فعلت كذا لكان كذا وحذر من أسلوب لوم الذات على ما فات، لكونه مفتاحاً للأمراض النفسية النابعة من الوسواس والمتمثلة في عمل الشيطان الذي يوسوس في صدور الناس، وهذا مثال لحسن توظيف أساليب المواجهة بحسب المواقف الضاغطة فليس ثم أسلوب جيد وأسلوب سيئ وإنما هناك توظيف جيد و توظيف سيئ.

6. مقاييس أساليب مواجهة المشكلات: إهتمت عدة مقاييس بقياس أساليب المواجهة نذكر منها:

➤ **مقياس رودلف موس Moos.R (1988):** يتكون المقياس من 48 عبارة موزعة على ثمانية مقاييس فرعية ، تقيس نوعين من أساليب المواجهة: أساليب المواجهة الإقدامية وأساليب المواجهة الإحجامية.

➤ **قائمة المواجهة في المواقف الضاغطة (Ciss) لباركر وأندلر (Parker et Endler, 1998):**

يتكون المقياس من 48 بندا موزعة على ثلاثة أبعاد للمواجهة وهي: المواجهة المركزة على المشكلة والمواجهة المركزة على الانفعال والمواجهة المركزة على التجنب حيث تضم هذين الأخيرة بعدين فرعيين هما: الإلهاء والتنويعية الاجتماعية، وتجدر الإشارة إلى أن هذا المقياس يعتمد حالياً في انتقاء رجال الأمن في الجزائر. (رحال، 2010، 167)

➤ **مقياس قائمة المواجهة المتعددة الأبعاد (Garver et scheirer, 1989):** يتكون من 53 عبارة موزعة على ثلاثة عشر بعداً منها: خمسة أبعاد تقيس جوانب من استراتيجيات التكيف مرتكزة على المشكلة، وخمسة أبعاد تقيس جوانب من استراتيجيات التكيف مرتكزة على الانفعال وثلاثة أبعاد تقيس استراتيجيات التكيف السلبية". وفيما يلي لمحة عن الأبعاد الثلاثة عشر: وهي المواجهة الفعالة، التخطيط، قمع الأنشطة التنافسية، طلب المساندة الاجتماعية، إعادة التفسير الإيجابي، التقبل، التحول إلى الدين، التركيز على الانفعالات، الإنكار، التباعد السلوكي، التباعد العقلي، تعاطي الكحول والمخدرات. (طه وسلامة، 2006، 115)

❖ **مقياس WCC من طرف لازاروس و فولكمان (1988):** يتكون الاستبيان من 66 بند تقيس استراتيجيات المواجهة المعرفية و السلوكية التي سيستخدمها الأفراد للتعامل مع المواقف الضاغطة، يضم ثمانية أبعاد أساسية هي:

- **التحدي:** الجهود العدائية في مواجهة الموقف الضاغط.
- **الابتعاد:** الابتعاد عن الموقف للتقليل من أهميته.
- **ضبط الذات:** تنظيم الفرد لانفعالاته و سلوكياته.
- **طلب المساعدة الاجتماعية:** سعي الفرد للحصول على المساندة سواء كانت مادية، معرفية، أو إجتماعية في أوقات الضغوط.
- **تحمل المسؤولية:** إدراك الفرد لدوره في حل المشكلة.
- **الهروب:** تجنب الموقف الضاغط.
- **حل المشكلة:** جهود يقوم بها الفرد لتحليل المشكلة.
- **إعادة التقييم الإيجابي:** إعطاء معنى إيجابي. (طه وسلامة، 2006، 112)

❖ **مقياس المواجهة Cope Inventory:** قام كل من كارفر و سيشاير ووينترايب Carver & Scheier & Weintraub 1989 من اعداد المقياس بالاعتماد على نموذج لازاروس في مواجهة الضغوط وقام بترجمته وتقنيها على البيئة العربية مصطفى خليل الشراوي 1993م، ويتكون المقياس من 52 عبارة موزعة على 13 أسلوب وهي: التخطيط، التعامل النشط، التمهّل، كبت المشاركة، الدعم الاجتماعي، التعاطف الاجتماعي، إظهار العواطف، التحرر السلوكي، التحرر الذهني، الإنكار، التقبل، إعادة التفسير الإيجابي، الرجوع إلى الدين، وأطلق عليه مقياس استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة، وفي مراجعة أخيرة للمؤلف Carver (1997) قام باختصاره من 52 إلى 21 عبارة موزعة على 14 أسلوب بزيادة أسلوب لوم الذات، وقد قام المترجم أيضا باختصار عدد فقراته 52 إلى 12 فقرة فقط موزعة على ثلاثة أبعاد يضم كل منها أربعة أساليب معتمدا في ذلك على نتائج التحليل العاملي (برير، 2007، 59). وهو المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم المواجهة ونظرياتها ونماذجها ومراحلها، وإلى علاقة الأساليب فيما بينها، وتطرقنا إلى بعض المقاييس التي اهتمت بقياسها، وهي تعد وسيلة بالغة الأهمية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، بحيث أن إختيار أساليب مناسبة تعينه في مواجهته للإحتراق النفسي، كما أن ارتفاع نسبة استعمال أساليب المواجهة دليل على ارتفاع درجة الضغوط النفسية لديه، وقد تبين من خلال هذا الفصل أن مرد إختيار الأساليب يرجع إلى مستوى الضغوط وإلى التقييم الشخصي للأفراد، ومرونتهم وتقضياتهم، ونظرا للفروق الفردية واختلاف الظروف، فإن أساليب المواجهة تتنوع لدى الأفراد، لكن يمكن القول أن الصحة البدنية والنفسية تتطلب توازنا وتكاملا بين هذه الأساليب، وفهما لأسباب الضغط وأساليب مواجهته.

الفصل الخامس
الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

تضمن هذا الفصل مجموعة الإجراءات المنهجية المتعلقة بالدراسة من حيث مجالاتها والمنهج المعتمد والعينة المختارة والأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية الضرورية لإجراء الدراسة وتحليلها، وقد تطرقنا لها بنوع من التفصيل، وهذا ما سيلتسمه القارئ من خلال الآتي:

1. منهج الدراسة:

يعد المنهج: " الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة والاجابة على الاسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول الى تلك الحقائق وطرق اكتشافها" (شفيق، 2001، 86) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي بأسلوب الارتباط والمقارنة لبحث العلاقة بين متغيرات الدراسة من جهة والكشف عما إذا كانت ثمت فروق فيها تعزى لمتغيري (الجنس والمؤهل) من جهة أخرى وعن مستواها عند أساتذة التربية البدنية في المرحلة المتوسطة ، ويعرف المنهج الوصفي، " بأنه أسلوب من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضيح خصائصها، ودراسة كمية توضح حجمها، ومتغيراتها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الاخرى" (جوبت، 2000، 173)، وهو الأنسب لملاءمته لطبيعة البحث القائمة على بحث العلاقات والفروق في عدد من المتغيرات والكشف عنها كما هي موجودة في الواقع دون تدخل من الباحث.

2. مجتمع الدراسة وعينتها:

1.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أساتذة التربية البدنية والرياضية العاملين بمتوسطات ولاية باتنة والبالغ عددهم (312) أستاذ وأستاذة، موزعين على 178 متوسطة بين عدة دوائر وبلديات حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية باتنة لسنة 2017/2018 وبواقع (292 أستاذ و 20 أستاذة).

2.2. عينة الدراسة: وتم اختيار العينة على النحو الآتي:

الدراسة الاستطلاعية:

بالرغم أنى زاولت مهنة التعليم، مما أتاح لي فرصة أن أكون على اطلاع واسع ودراية جيدة بعينة الدراسة، إلا أنى قمت بإجراء زيارة استطلاعية على مستوى متوسطات المدينة، بغرض معرفة مدى مناسبة المقاييس لعينة الدراسة، والتحقق من خصائصها السيكومترية وكذا الاطلاع على جدول توقيت الأساتذة، ومعرفة الصعوبات التي يمكن مواجهتها ميدانيا لتفاديها، حيث قمت باختيار عينة عشوائية قوامها (34)

أستاذًا وأستاذة خارج إطار عينة الدراسة الأساسية، حيث تم عرض المقاييس عليهم من أجل تقويمها وحساب خصائصها السيكمترية، ويجدر بي التنويه إلى كون الأساتذة لم يجدوا أي إشكال في صياغة عباراتها من حيث الوضوح والدلالة، وبعد توزيع الاستبانات مرة ثانية وبفارق زمني امتد من ثلاثة إلى خمسة أسابيع، تمكنت من استعادة 15 استبانة من أفراد العينة الاستطلاعية لاستخدامها في الثبات بطريقة إعادة التطبيق وعليه تم إقرار المقاييس لاستخدامها في الدراسة الحالية والتحقق من خصائصها السيكمترية.

٥- عينة الدراسة:

يمكن أن تعرف العينة بشكل عام بأنها "مجموعة من الافراد تؤخذ من المجتمع الأصل بحيث تكون ممثلة له تمثيلاً صادقاً" (بوداود، عطا الله، 2009، 68). ويتم اختيارها وفق قواعد وطرق علمية (المغربي، 2002، 139)، ويقترح بعض المنظرين في منهجية البحث العلمي "أن يتراوح أفراد عينة الدراسة في الدراسات الوصفية ما بين 5% و 20% حسب عدد أفراد المجتمع الأصلي من العدد الصغير نسبياً إلى العدد الكبير الذي يتجاوز الآلاف" (سامي ملحم، 2005، 155)، و بما أن دراستي الميدانية مجالها المكاني هو ولاية - باتنة- وللتحقق من مناسبة تمثيل العينة لمجتمع البحث، لأن تحديد حجم العينة المناسب يجب أن يخضع للأسلوب العلمي الرصين المعتمد على المعادلات الإحصائية، وعليه تم اللجوء إلى موقع **Sample Size Calculator** المتاح على شبكة الانترنت <https://surveysystem.com/sscalc.htm>

لتحديد حجم العينة المناسب أخذه من حجم المجتمع الكلي والمقدر بـ 312 ، وذلك عند مستوى الدلالة 95 % وعند هامش خطأ لتقدير النسبة مساوي لـ 05 % كما هو الشائع عند معظم المراجع، وأظهرت النتائج أن حجم العينة المناسب لإجراء الدراسة يقدر بـ 172 أستاذ كما يمكن حسابها من خلال المعادلة
$$n = \frac{385 * N}{385 + N - 1}$$
 ومن ثم قمت بتوزيع الاستبانات على جميع الأساتذة الحاضرين للندوة وإتاحة الفرصة للجميع دون استثناء أو تحيز لتحقيق العشوائية وهنا يجدر بي أن أنوه أن بعض الأساتذة رفض المشاركة وبعضهم كان غائبا، وبعضهم ترك الاستبيان فارغ وعليه حصلت على 181 استبانة وبعد فرزها واستبعاد الاستبانات الغير مكتملة وكذلك استبانات الأساتذة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية حصلت على عينة عشوائية قوامها 143 أستاذ وأستاذة بنسبة 45.83 % من مجتمع الدراسة، وهي نسبة معتبرة تقرب من نصف مجتمع البحث كما أنها تقارب حجم العينة المطلوبة لتمثيل مجتمع الدراسة، وهذا أدعى للوصول إلى نتائج صادقة وموضوعية، كما قمت باستخراج مستوى الدقة لحجم العينة

الأساسية والمقدر بـ 143 أستاذ وأستاذة وبفرض أن نسبة الثقة في إجابات أفراد العينة التي تنحوا إلى اختيار إجابة معينة هي 50% ، وبعد إدراج المعطيات، في الموقع الذي أشترت إليه آنفا أظهرت الاحصائيات أن هامش الخطأ عند مستوى الدلالة 95% ارتفع الى 6.04 أي بمستوى دقة يبلغ 93.96، وفيما يلي وصف لتوزيع عينة البحث حسب متغيري (الجنس والمؤهل العلمي).

الجنول (6) يمثل خصائص وتعداد مجتمع الدراسة وعينته والنسبة المئوية لكل منهما حسب متغيري (الجنس والمؤهل)										
عدد أساتذة مجتمع البحث		عدد أساتذة العينة	النسبة الاجمالية للعينة	نسب حجم العينة حسب الجنس	المؤهل العلمي لأفراد العينة			المجموع	النسبة الاجمالية للعينة حسب المؤهل	
نكور	292	125	% 42.80	% 87.41	81	ذكور	87	%56.64	% 60.84	
					06	إناث		%4.19		
			% 90	% 12.59	31	ذكور	43	%21.67	% 30.07	
					12	إناث		%08.39		
إناث	20	18			13	ذكور	13	%100	% 09.09	
					00	إناث		% 00		
المجموع	312	143	% 45.83	% 100	143			% 100		
المصدر: من إعداد الباحث استنادا إلى إحصائيات مديرية التربية لولاية باتنة لسنة 2017/2018										

المصدر: من إعداد الباحث استنادا إلى إحصائيات مديرية التربية لولاية باتنة لسنة 2018/2017

3. مجالات الدراسة : تم وضع حدود للدراسة من خلال المجالات الثلاثة الآتية:

المجال المكاني : يمثل معظم متوسطات ولاية باتنة غير أن توزيع الاستبيانات تم على مستوى متوسطة الطاهر مسعودان بولاية باتنة.



شكل رقم (9): يمثل موقع متوسطة الطاهر مسعودان من خلال موقع Google earth

✍ **المجال الزمني :** تم توزيع المقاييس على أفراد العينة الأساسية أيام الثلاثاء خلال النداوة المنعقدة في الفترة الممتدة بين 2018/02/06 إلى 2018/02/20 .

✍ **المجال البشري:** شملت الدراسة عينة من أستاذة التربية البدنية والرياضية على مستوى متوسطات ولاية باتنة.

4- متغيرات الدراسة الأساسية: قام الباحث بتحديد ثلاث متغيرات أساسية في البحث كما يلي:

✍ **المتغير المستقل:** هو العامل الذي يتناوله الباحث بالتغيير للتحقق من علاقته بالمتغير التابع موضوع الدراسة. (الشافعي، مرسى، 1999، 75)، وفي هذه الدراسة المتغير المستقل عبارة عن الذكاء الانفعالي.

✍ **المتغير التابع:** هو العامل الذي يتبع العامل المستقل ويعرف بأنه المتغير الذي يتغير نتيجة تأثير المتغير المستقل، أو هو المتغير الذي يراد معرفة تأثير المتغير المستقل عليه. (عبد اليمين، 209، 141)، وفي دراستنا الحالية المتغير التابع عبارة عن الاحتراق النفسي، وأساليب مواجهة المشكلات.

5. أدوات الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة استخدام عدة أدوات نوضحها في الآتي:

✍ **الدراسة النظرية:** واشتملت على مجموعة المراجع العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة.

✍ **المقابلة الشخصية:** وجرى خلال الدراسة الاستطلاعية لمعرفة مدى مناسبة المقاييس لأفراد العينة.

✍ **استمارة بيانات عامة:** من أجل جمع المعلومات والبيانات الأولية الخاصة بأفراد العينة وتسؤلات الدراسة من إعداد الباحث.

✍ **الاختبارات والمقاييس:** بعد مراجعة العديد من المقاييس النفسية الخاصة بمتغيرات الدراسة، تم الإعتماد على كل من مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداد أحمد علوان وتعديل الباحث ومقياس قائمة المواجهة من إعداد كارفر وآخرون وترجمة وتقنين مصطفى خليل الشراقوي 1994م وبالرغم من أن هذه المقاييس، قد تم حساب صدقها وثباتها من قبل مديها، وفي بيئات عربية وأخرى محلية، إلا أنه يفضل للباحث أن يعيد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على أفراد عينته، ليتحقق من صدقه وثباته، ذلك ان البيئات تختلف والعينات تتباين، والظروف تتبدل، ولأن مثل هذه المقاييس قد تتأثر بالخصوصية الثقافية للمجتمعات فلكل مجتمع خصائصه ومميزاته رغم التشابه والانتماء العام لنفس الثقافة السائدة عموما، كما يجدر بي الإشارة الى كوني عرضت هذه المقاييس على ثلة من الخبراء من ذوي الاختصاص في مجال التربية البدنية والرياضية ومختصين في علم النفس من أجل تحكيمها بالموافقة عليها أو تعديلها، وكان من رأي أغلبهم أن المقاييس التي سبق حساب خصائصها السيكومترية، إذا كانت

مناسبة للتطبيق في الدراسة - من حيث العبارات- يمكن تطبيقها من غير تغيير في صياغة مفرداتها ودون حساب الخصائص السيكمترية، في حين أبدى بعضهم ملاحظات حول إستمارة البيانات الشخصية لأفراد العينة، وبعض الألفاظ البسيطة التي لا تخل بشكل ومضمون المقاييس وعليه تم الأخذ بملاحظات وآراء الجميع، ثم عمدت إلى استخراج أسسها العلمية بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية .

ولغرض التحقق من ثبات مقاييس الدراسة، والاتساق الداخلي لأبعادها، فقد تم اختبار معامل ارتباط جيتمان ومعامل سبيرمان (rg) و معامل الفا (rt)، الذي يطلق عليه معامل كرونباخ (Cronbach Alpha)، ومعامل ارتباط التجزئة (Guttman Split-Half Coefficient)، "وتعد قيم معامل الارتباط للتجزئة النصفية البالغة (0.60) فاكثر مقبولة احصائيا، كما تعد قيم معامل كرونباخ مقبولة احصائيا عندما تكون هذه القيم مساوية أو اكبر من 0.75 ، في البحوث الإدارية والسلوكية والتربوية " (الخريلشة، 2001) نقلا عن (صالح، باني، 2013، 91)

وفي ما يلي وصف لخطوات إعداد المقاييس في الدراسة الحالية:

1.5 مقياس الذكاء الانفعالي: تعددت البحوث والدراسات العربية والأجنبية والمحلية التي هدفت إلى قياس الذكاء الانفعالي، ومنها ما قام به الباحثان خوخة عزيزان و بوجمعة حريزي من بناء اختبار للذكاء الانفعالي وفق نموذج دانيال المنقح وتقنيته على معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية (2014)، غير أنني اعتمدت على مقياس الذكاء الانفعالي للباحث أحمد العلوان عام 2011م ، والذي قام بتصميمه بعد أن اطلع على مجموعة مقاييس تضمنتها بعض الدراسات المنشورة مثل: Mayer and Salovey, 1990؛ Narimani and Basharpoor, 2009؛ Mayer, Caruso, and Salovey, 1997؛ النبهان وكمالي، 2003؛ عثمان ورزق، 1998 حيث طوّر مقياساً للذكاء الانفعالي؛ ليناسب طلبة المرحلة الجامعية؛ و تكون المقياس من 41 فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، وقام بحساب صدقه وثباته، كما تتوفر للمقياس دلائل صدق عربية ومحلية منها دراسة حاج امحمد يحي من جامعة غرداية على طلبة جامعة اليرموك (2014)، كدراسة: سهام شايب الذراع ونورالدين خالد (2012) على طلبة السنة الرابعة علم النفس العيادي، و بلال نجمة (2014) على طلاب جامعة تيزي وزو، ومريم بن سعد الله وجميلة مواس (2017) على أطفال قرية الطفولة المسعفة بدرارية بالجزائر العاصمة، كما قام الباحث الحالي وبعد اطلاعه على بعض المقاييس مثل مقياس بارون وفاروق السيد عثمان وغيرها، بإجراء تعديلات عليه بما يتناسب ومجتمع البحث، تطلعت أساسا بحذف وتغيير صياغة بعض العبارات وحساب خصائصه

السيكومترية في دراسة سابقة له، لأن مثل هذه المقاييس قد تتأثر بخصوصية المجتمعات، أضف الي ذلك أن معاملات الصدق والثبات قد تتأثر بعدد الفقرات المحذوفة، وهذا ما حدث فعلا بعد المعالجة الاحصائية بحيث أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من 36 عبارة تتوزع على أربعة أبعاد. كالتالي:

أ/ **المعرفة الانفعالية**: وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث. ويمثل هذا البعد 9 فقرات، وهي : 2-3-8-15-18-19-20-21-22

ب/ **تنظيم الانفعالات**: ويقصد به القدرة على تحقيق التوازن العاطفي أو القدرة على تهدئة النفس وكبح جماح الإفراط في الانفعال سلباً أو إيجاباً على نحو مناسب. ويمثل هذا البعد 9 فقرات، هي : 1-4-5-6-7-16-17-23-31

ج/ **التعاطف**: وهو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم والاهتمام بها، والحساسية لانفعالاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها. ويمثل هذا البعد 9 فقرات، هي : 9-13-14-27-28-29-30-32-35

د/ **التواصل الاجتماعي**: ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يقود الآخرين، ومتى يتبعهم ويسانداهم ويتصرف معهم بطريقة لائقة حتى لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالضيق والغضب. ويمثل هذا البعد (9) فقرات، هي : 10-11-12-24-25-26-33-34-36

والمقياس في صورته النهائية يتمتع بخصائص سيكومترية عالية ومتنوعة في الصدق والثبات، حيث قمت باعتماد نسبة الإتفاق 87.5 % من آراء المحكمين، كما قمت بالتحقق من ثبات وصدق المقياس خلال تطبيقه على (153 طالباً وطالبة)، ودلت نتائج حساب الصدق التمييزي للفقرات على كون جميع الفقرات مميزة عند مستوى الدلالة (0.01) ما عدا العبارة رقم (05) فهي مميزة عند مستوى الدلالة (0.05)، و تراوحت قيمة (ت) المحسوبة ما بين (2.22 - 7.41) ، أما الصدق التمييزي لابعاد المقياس المتمثلة في المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي و الدرجة الكلية فكانت مميزة عند مستوى الدلالة (0.01)، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل بيرسون وتراوحت ما بين (0.13 - 0.48) عند مستوى الدلالة (0.01) ما عدا العبارتين (05،06) فهي متسقة عند مستوى الدلالة (0.05)، وتم حساب الصدق التكويني للبعد من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والفقرات

التي تنتمي إليه حيث ان جميع عبارات الابعاد دالة عند المستوى (0.01) ما عدا العبارة (18) فهي دالة عند مستوى (0.05) وجميعها تمثل البعد الذي تنتمي اليه و تراوحت قيم معامل الارتباط، ما بين (0.17 - 0.59)، كما تم حساب الصدق العاملي من خلال مصفوفة معاملات ارتباط العوامل ببعضها، وارتباطها بالدرجة الكلية، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ، وتراوح معامل الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية (بعد استبعاد البعد منها) في الصدق البنائي ما بين (0.45 و 0.63)، وهي معاملات ارتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وتدل على صدق الأداة وأما نتيجة حساب الصدق الذاتي فبلغت (0.942) .

بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ ، وبلغت قيم المعاملات (0.91,0.77,0.87,0.78,0.78) لأبعاد المقياس: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، والدرجة الكلية للمقياس على التوالي ، وبلغ ثباته باستعمال طريقة التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط (ر) بين نصفي الدرجات (0.889) .

ونظرا لدلالات صدقه وثباته العالية التي سبق عرضها، ارتأيت استعماله في الدراسة الحالية، أضف إلى ذلك أن كثير من أفراد العينة والمتمثلين في أساتذة التربية البدنية والرياضية بالطور المتوسط هم أنفسهم الطلبة الذين تم تقنين المقياس المستخدم عليهم، مما يعطي انطبعا أكبر بمصداقيته وتبنيه، ومبررا قويا لاستخدامه.

1.1.5. حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية:

أولا. صدق المقياس:

ويقصد بالصدق ان يقيس الاختبار أو الأداء ما وضع لقياسه... وتحقيق صدق أداة القياس أكثر أهمية ولا شك من تحقيق الثبات لأنه قد تكون أداة الاختبار ثابتة، ولكنها غير صادقة" (صابر، خفاجة، 2002، 167)

وتم استخراج معامل الاتساق الداخلي والقوة التمييزية لل فقرات والابعاد، إذ أن هذه الطريقة تقدم لنا مقياساً متجانساً في فقراته بحيث تقيس كل فقرة البعد السلوكي نفسه الذي تقيسه الابعاد و يقيسه المقياس ككل ، وتبرز مدى الترابط بين فقرات المقياس وابعاده، فضلاً عن قدرتها على إبراز التباين والتمييز بين المفحوصين، وبذلك يكون المقياس صالحاً لقياس ما اعد لقياسه، وقد قمت بإبراز ذلك من خلال الآتي:

❖ **صدق المحتوى:** تضمن المقياس (36) عبارة موزعة على اربعة ابعاد، وهي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، بحيث تمثل كل مجموعة البعد الذي تنتمي اليه.

٤٠ صدق المحكمين:

تم عرض مقياس الذكاء الوجداني على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية البدنية والرياضية وفي علم النفس لتقييمه: وعلى ضوء ملاحظاتهم وآرائهم حازت عباراته على نسبة إتفاق 100 %، إذ "على الباحث ان يحصل على نسبة اتفاق للخبراء في صلاحية الفقرات وامكانية اجراء التعديلات بنسبة لا تقل عن (75%) " (بلوم وآخرون، 1983، 126)، أنظر غير مأمور (الملحق رقم: 04)

٤١ الصدق التمييزي:

تم التحقق من القوة التمييزية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له، من خلال أسلوب المقارنة الطرفية ، "حيث يشير معظم الباحثون والمختصون في القياس إلى ضرورة أن لا تقل النسبة التي سيتم اختيارها كأساس للمقارنة بين المجموعتين العليا والدنيا عن (10%) ولا تزيد عن (33%) وعلى الباحث أن يراعي في اختيار النسبة حجم عينة البحث والتباين في الدرجات ، كذلك فان معظم الباحثين والمختصين يؤيدون اختيار نسبة الـ (27 %) العليا والدنيا، اذ تعد هذه النسبة مقبولة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية " (الجنابي، 2016، ص13)، أي بواقع 09 أفراد من المجموعة العليا و 09 أفراد من المجموعة الدنيا في الدراسة الحالية من العينة الاستطلاعية البالغة (34) أستاذًا.

وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المقياس والدرجة الكلية لكل مجموعة بينت المقارنة ما بين قيمة (ت) المحتسبة وقيمة (ت) الجدولية، قدرة المقياس على التمييز ، علما ان قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (16) ومستوى الدلالة (0.05) تساوي (2.12) وفي مستوى الدلالة (0.01) تساوي (2.92) كما هو واضح في الجدول رقم (07):

الجدول رقم (7): يبين نتائج الصدق التمييزي للمقياس وأبعاده للمجموعتين العليا والدنيا						
البعد	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة (ت) المحسوبة	قيمة Sig.
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المعرفة الانفعالية	31.33	2.12	23.66	3.20	**5.989	0.233
تنظيم الانفعالات	26.66	2.44	19.77	1.92	**6.638	0.495
التعاطف	31.66	2.50	22.77	1.56	**9.044	0.065
التواصل الاجتماعي	32.11	2.89	24.22	2.99	**5.689	0.867
الدرجة الكلية	121.77	6.34	90.44	2.35	**13.902	0.061
** فقرة مميزة عند مستوى الدلالة: (0.01)						

من خلال نتائج الجدول يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة عند مستوى الدلالة (0.01) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن القيمة الإحصائية لاختبار الإشارة أكبر من (0.05)، وعليه نكون قد فشلنا في قبول الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق معنوية بين المجموعتين، وهذا يدل على أن أبعاد المقياس تمتع بدرجة عالية من القوة التمييزية.

صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Coefficient:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، والتحقق من القوة الاتساقية له من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون " بين المكونات الفرعية للمقياس فيما بينها، وأيضاً بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس و بما أن قيمة (ر) الجدولية عند درجة الحرية (32) وفي مستوى الدلالة (0.05) تساوي (0.3388) ، وفي مستوى الدلالة (0.01) تساوي (0.4357) فإن مقارنة قيمة (ر) المحتسبة مع قيمة (ر) الجدولية بينت أن جميع الأبعاد متسقة، وقد تم تحقيق من هذا الغرض من خلال الاستعانة بنظام (SPSS) على جهاز الحاسوب حيث أظهر النتائج التالية:

الجدول رقم (8) يبين معامل ارتباط الأبعاد فيما بينها وإيضاً بالدرجة الكلية للمقياس					
الدرجة الكلية	التواصل الاجتماعي	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	الأبعاد
				1	المعرفة الانفعالية
			1	**0.485	تنظيم الانفعالات
		1	*0.397	**0.581	التعاطف
	1	**0.565	**0.569	**0.447	التواصل الاجتماعي
1	**0.812	**0.810	**0.759	**0.794	الدرجة الكلية
** فقرة مميزة عند مستوى الدلالة: (0.01) ، * فقرة مميزة عند مستوى الدلالة: (0.05)					

و يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ر) الجدولية عند درجة الحرية (32) أقل من قيمة (ر) المحسوبة، وهذا بين الأبعاد فيما بينها وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس وذلك عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا علاقة الارتباط بين بعد التعاطف وبعد تنظيم الانفعالات فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ، وهذا يدل على أن العلاقات بين الأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك العلاقة بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ، وأن جميع مجالات المقياس صادقه لما وضعت لقياسه. مما يؤكد صدق اتساقها الداخلي وكونها مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

❖ الصدق الذاتي (مؤشر الثبات):

ويقصد به الصدق الداخلي للاختبار، وهو "عبارة عن الدرجات التجريبية للاختبار منسوبة للدرجات الحقيقية الخالية من أخطاء القياس، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (رضوان، 2006، 216) وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي المحك لصدق الاختبار .

، وبما أن معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية يساوي: 0.887، كما سيتم توضيحه، فإن معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \frac{\text{معامل الثبات}}{\sqrt{\text{ومنه الصدق الذاتي}}} = 0.941$$

ثانياً: ثبات المقياس:

" يؤكد التعريف الشائع للثبات، انه يشير الى امكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار، وهذا يعني ان ثبات الاختبار هو ان يعطي نفس النتائج باستمرار اذا ما استخدم الاختبار اكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (نفس الظروف)" (صابر، خفاجة، 202، 165)

قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس ذلك من خلال أربع طرق، طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient، وطريقة معامل الفا كرونباخ Alpha de Cronbach وطريقة إعادة التطبيق، وطريقة حساب الخطأ المعياري للمقياس كما يلي:

❖ ثبات المقياس - بطريقة التجزئة النصفية - : ويقصد بالثبات دقة المقياس وعدم تناقضه في

القياس بحيث لو أعيد تطبيقه تحت نفس الظروف والشروط يعطي نفس النتيجة ، وقد قام الباحث بالتحقق من ذلك من خلال طريقة التجزئة النصفية التي تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة ، وتقسيم الدرجات إلى نصفين فردي وزوجي ، وحساب معامل الارتباط بينهما، ولما كان معامل الارتباط المستخرج هو لنصف الاختبار جرى تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - براون، لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية ، وبما أن معامل الفا كرونباخ لنصفي الاختبار غير متقارب وكذلك التباين فعليه يتم اعتماد معامل جيتمان بدل معامل سبيرمان براون، برغم كون القيمتين متقاربة جدا في حالتنا هذه، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9) يبين ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (ن = 34)				
معامل الثبات	النصف الثاني	النصف الاول	البعد	
جيثمان 0.788	0.368	0.492	الفا كرونباخ	المعرفة الانفعالية
	0.092	0.054	التباين	
جيثمان 0.684	0.446	0.512	الفا كرونباخ	تنظيم الانفعالات
	0.270	0.145	التباين	
جيثمان 0.761	0.545	0.393	الفا كرونباخ	التعاطف
	0.014	0.024	التباين	
جيثمان 0.780	0.573	0.316	الفا كرونباخ	التواصل الاجتماعي
	0.024	0.252	التباين	
جيثمان وسبيرمان 0.887	0.751	0.778	الفا كرونباخ	الدرجة الكلية
	0.072	0.073	التباين	

وبما ان قيمة معامل الارتباط (ر) المحتسبة باستعمال تقنية نظام (SPSS) تساوي (0.887)، يتبين بذلك أن المقياس ثابت بنسبة 88.7 %، كما تراوحت قيمة معامل الارتباط المحسوب لكل بعد من الأبعاد الأربعة بين (0.684 - 0.788) وهي معاملات مرتفعة إذا ما قورنت بـ (ر) المجدولة المساوية لـ (0.4357)، عند مستوى (0.01)، ودرجة حرية (32)، وهذا يعني أن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية، مما يدل على ثبات المقياس وامكانية الاعتماد عليه.

ثبات المقياس بمعامل الفا كرونباخ:

بلغ متوسط قيمة الفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي: 0.87 وهي قيمة عالية الدلالة على ثبات المقياس.

الجدول رقم (10) يبين ثبات المقياس بطريقة معامل الفا كرونباخ		
البعد	معامل الفا كرونباخ	الثبات *
المعرفة الانفعالية	0.679	0.824
تنظيم الانفعالات	0.666	0.816
التعاطف	0.675	0.821
التواصل الاجتماعي	0.672	0.819
الدرجة الكلية	0.870	0.932
*الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ		

ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس مرتين على عينة من 15 أستاذ وأستاذة من أفراد العينة الاستطلاعية وبفارق زمني امتد من ثلاثة إلى خمسة أسابيع وحساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين حيث دلت النتائج عن معامل ثبات عالي، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

الجدول رقم (11) يبين ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق			
قيم معامل الارتباط	المتوسط الحسابي للاختبار الثاني	المتوسط الحسابي للاختبار الأول	البعد
0.721**	30.0667	28.933	المعرفة الانفعالية
0.788**	29.2667	28.333	تنظيم الانفعالات
0.779**	28.4000	28.600	التعاطف
0.705**	28.2000	28.800	التواصل الاجتماعي
0.821**	115.9333	114.666	الدرجة الكلية
**علاقة ارتباط دالة عند مستوى الدلالة: (0.01)، (ر)=0.6411			

ثبات المقياس بطريقة حساب الخطأ المعياري للمقياس:

إن العلاقة العكسية القائمة بين مؤشر الخطأ المعياري ومعامل الثبات تعتبر مؤشرا لثبات الاختبار، فكلما نقص الخطأ المعياري كلما زاد معامل الثبات والعكس صحيح وعليه يمكننا تفسير الثبات من خلال حساب الخطأ المعياري لأفراد العينة (34) وفق المعادلة التالية:

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{\text{الانحراف المعياري}^2 \times 1 - \text{معامل الثبات}}$$

$$4.2187 = 0.887 - 1 \sqrt{\times 12.55 =}$$

ونلاحظ ان قيمة الخطأ المعياري باستخدام معامل ثبات طريقة التجزئة النصفية بلغت (4.2187) وهي قيمة منخفضة ومقبولة ودالة على ثبات مرتفع.

2.1.5. تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي:

مفتاح التصحيح:

من أجل أن يؤدي المقياس دوره التقديري، تم وضع سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، لكل فقرة من فقرات المقياس وهي: دائماً وتعطى (4) درجات، وعادة وتعطى (3) درجات، وأحياناً وتعطى (2) درجات، ونادراً وتعطى (1) درجة، وأبداً وتعطى (0)، وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن الحصول عليها تقدر بـ (144) وأدنى درجة هي (0) .

المتوسط الفرضي للمقياس:

بما أن المقياس مكون من (36) عبارة وفق مقياس خماسي التدرج (0,1,2,3,4).

ولأن المتوسط الفرضي = مجموع درجات البدائل ÷ عدد البدائل × عدد الفقرات.

فان المتوسط الفرضي = $(0+1+2+3+4) \div 5 \times 36 = 72$ درجة

المستويات المعيارية للمقياس:

استكمالاً لأهداف المقياس نستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة على المقياس وحتى تكون الدرجات الخام أكثر وضوحاً جعلت للدرجات المتحصل عليها ثلاث مستويات معيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يبين المستويات المعيارية للدرجة الخام			
مرتفع	متوسط	منخفض	المستوى المعياري
144 - > 96	96 - > 48	48 - 0	الدرجة الخام للمقياس
36 - > 24	24 - > 12	12 - 0	الدرجة الخام للبعد

2.5. مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي:

تم تصنيف المقياس من قبل (Maslach & Jackson, 1981) ماسلاك وجاكسون 1981 ليقاس الاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية، من خلال الاستجابة مرتين لكل فقرة؛ مرة تدل على تكرار الشعور؛ بتدرج يتراوح من (0 - 6) درجات، وأخرى تدل على شدة الشعور؛ بتدرج يتراوح من (0 - 7) درجات ويتوفر للمقياس دلائل صدق عربية وعالمية، فاستخدم في بيئات أجنبية غير بيئته الأصلية كما عند فيرزين وآخرون (1988) Firesen & AL وكريم وآخرون (2002) Kremer & AL، وورلي، وآخرون (2008) Worley & AL، وإلى الفرنسية من قبل ديون وريجون تيسيي (Guylaine Dion & Rejean Tessier)، كما قام عدد من الباحثين بتعريبه ليتلاءم مع البيئة العربية منهم دواني وزملاؤه (1989)، ومقابلة وسلامة (1990)، والجمالي وحسن (1993)، والوابلي، 1995م، ونصر يوسف (1996)، وزايد البتال (2000)، وفاروق عثمان (2001)، وغيرهم كثير، وفي البيئة الجزائرية تم استخدامه في العديد من الدراسات على سبيل المثال لا الحصر، دراسة بوبكر دبابي وعقيل بن ساسي (2010) على معلمي الاطوار الثلاثة بورقلة ودراسة مراد خلاصي (2013) على الإطارات الجزائرية ودراسة نبيلة باوية (2012) على طلاب جامعة ورقلة وغيرها من الدراسات بل قد تم التحقق من دلالات صدق وثبات صورته العربية لدى المدرسين

في البيئة الجزائرية من قبل الباحثة العزيز وردة (2016) على معلمي المرحلة الابتدائية، ومن قبل كل من الباحثين مختار بوفرة وعبد الوهاب بن موسى على أساتذة الاطوار الثلاثة بولاية معسكر (2017)، وأسفرت النتائج أن المقياس يتكون من الثلاثة أبعاد نفسها وأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات وصدق مرتفعة، كما تم تقويم الخصائص السيكمترية للمقياس لدى غير المعلمين من قبل الباحث وادي لمين (2016) على عينة من العاملات المتزوجات بقطاع الصحة لولاية عنابة، باستخدام نمذجة المعادلة البنائية (التحليل العاملي التوكيدي) وتوصلت نتائج التحليل أن المقياس يتكون فعلاً من بنية عاملية ثلاثية (الإنهاك الانفعالي، تلبد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز)، طبقاً لتحقيق أغلب مؤشرات جودة المطابقة، كما تتمتع أبعاده بمؤشرات ثبات المقياس الجيد.

وقد تم تبني الصورة التي استخدمها الباحث نافز بقيي في دراسته حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والإحترق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى (2010)، والذي بنى فقراته استناداً إلى النسخ المعربة لمقياس ماسلاك، ويتكون المقياس من 22 فقرة تتعلق بشعور المعلم نحو مهنته، حيث يطلب من المعلم تحديد عدد مرات تكرار الشعور، وفق ثلاثة أبعاد رئيسة للاحترق النفسي هي:-

أ- الإجهاد الانفعالي:: emotional exhaustion

ويقاس مستوى الإجهاد والتوتر الانفعالي للمعلم، ويتصف بالإرهاق والضغط واستنزاف المصادر الانفعالية لدى المعلم إلى المستوى الذي يعجز به عن العطاء، ويعد هذا البعد العنصر الأساسي للاحترق النفسي ويظهر علي شكل أعراض جسمية، أو نفسية، أو جمع بينها، وتقاس هذا البعد تسع فقرات: (20،16،14،13،8،6،3،2،1)

ب تلبد المشاعر **depersonalization** : ويقاس مستوى شعور المعلم باللامبالاة، والقسوة ونقص التفاعل مع التلاميذ، وفقدان التقدير للعمل، وتقاس هذا البعد خمس فقرات: (22،15،11،10،5).

ج- نقص الشعور بالإنجاز الشخصي **low personal accomplishment** : ويقاس طريقة تقييم وتقدير المعلم لنفسه، ومستوى ميله إلى تقييم انجازاته الشخصية بطريقة سلبية، وانخفاض شعوره بالكفاءة والرضى عن عمله، وشعوره بالاكنتاب، والعصبية، والكسل والانسحاب، وقلة الإنتاجية، وعدم القدرة علي التكيف مع الضغوط، والتأثير الايجابي، وتقاس هذا البعد ثمان فقرات: (21،19،18،17،12،9،7،4).

وقد قام الباحث نافز بقيي من التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على سبعة محكمين مختصين وبعد ضبط صياغة العبارات، تم التحقق من ثباته من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفارق

زمني مقداره اسبوعان، على 34 معلم ومعلمة، حيث تراوحت قيم المعاملات على الابعاد والدرجة الكلية ما بين (0.77 - 0.88).

وقد تبين هذا المقياس لسببين أولهما: كون مقياس مسلاك مقياسا عالميا وواسع الاستخدام والإنتشار وله دلائل صدق كثيرة ومتنوعة في بيانات مختلفة وضمن فترات زمنية متباينة، والسبب الثاني: كوني التمسث في عبارات الصورة المستخدمة منه في هذه الدراسة، نوع سلاسة ووضوح أكدها أفراد العينة الاستطلاعية، مع إحداث تعديل بسيط اقتضته طبيعة موضوع الدراسة تمثل حصرا في استبدال لفظة الطلاب بالتلاميذ، مع الإبقاء على صياغة جميع العبارات دون مساس أو حذف، كما اقتضرت على الاستجابة التي تدل على تكرار الشعور أسوة بالعديد من الباحثين حيث " دلت العديد من الدراسات على أن الاستجابة لتكرار الشعور مماثلة للاستجابة لشدة، وأن هناك ارتباطا عاليا بين هذين البعدين (التكرار والشدة)، خاصة أن نتائج التحليل العاملي أظهرت أن فقرات المقياس تشبعت وفقا للتكرار والشدة في نمط واحد (الجمالي وحسن، 2003)، وقد خلص لي وأشفورت (lee & Ashforth, 1996) كما في (Worley & AL, 2008) إلى أن كل بعد من بعدي التكرار والشدة هو تكرار للآخر وأن استخدام أحدهما كاف للتحليل... وهو ما أوصت به واستخدمته مجموعة من الدراسات الأجنبية، (Abel & Sewell, 1999; Worley et al; 2008) والعربية (الخرابشة وعريبات، 2005) " نقلا عن (الظفيري، القريوني، 2010، 181)، وأيضاً دراسة (السرطاوي، 1997)، ودراسة (الظفيري، القريوني، 2010)، ودراسة (بقي، 2010)، ودراسة (الجعفر، وآخرون، 2011)، ودراسة (بوفرة، 2012)، ودراسة (بوفرة، بن موسى، 2017) وغيرها، بل إن ماسلاك وجاكسون بحد ذاتهما تخلتا عن مستوى الشدة للمقياس في النسخة الثانية منه لسنة 1986م

1.2.5. حساب صدق وثبات مقياس الإحترق النفسي في الدراسة الحالية:

أولاً. صدق المقياس: تم حسابه بعدة طرق كالآتي:

❖ **صدق المحتوى:** تضمن المقياس (22) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد، وهي: الإجهاد الإنفعالي، تبدل

المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز، بحيث تمثل كل مجموعة البعد الذي تنتمي إليه.

❖ **صدق المحكمين:** تم اعتماد نسبة الإتفاق 100 % من آراء المحكمين لاستخدام المقياس.

❖ **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي للأبعاد المقياس و الدرجة الكلية لكل مجموعة، وحساب قيمة "ت" لاختبار دلالة الفرق بينهما من خلال أسلوب المقارنة الطرفية ، حيث أخذت 27 % من درجات الاختبار اعلى التوزيع ، و 27 % من درجات الاختبار ادنى، أي بواقع 09 أفراد من المجموعة العليا و 09 أفراد من المجموعة الدنيا في الدراسة الحالية من العينة الاستطلاعية.

علما ان قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (16) ومستوى الدلالة (0.05) تساوي (2.12) وفي مستوى الدلالة (0.01) تساوي (2.92)، والنتائج موضحة في الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13): يبين نتائج الصدق التمييزي للمقياس وأبعاده للمجموعتين العليا والدنيا					
قيمة (ت) المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		البعد
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
**3.924	2.934	16.888	10.556	31.222	الاجهاد الإنفعالي
**3.866	0.707	0.333	5.385	7.333	تبلد المشاعر
**3.917	1.269	2.111	10.732	16.222	نقص الشعور بالإنجاز
**9.438	2.915	19.333	10.883	54.777	الدرجة الكلية

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة عند مستوى الدلالة (0.01) أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا يدل على أن أبعاد المقياس تمتع بدرجة عالية من القوة التمييزية.

❖ **صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Coefficient**

تم إجراء التحقق من الصدق التكويني للمقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والفقرات التي تنتمي اليه حيث نلاحظ من خلال التحليل ان جميع عبارات الابعاد دالة وتمثل البعد الذي تنتمي اليه، علما ان قيمة (ر) الجدولية عند درجة الحرية (32) وفي مستوى الدلالة (0.05) تساوي (0.3388)، وفي مستوى الدلالة (0.01) تساوي (0.4357) حيث نجد أن قيم معامل الارتباط، قد تراوحت ما بين (0.354 – 0.884) كما نلاحظ ان جميع فقرات المقياس دالة عند المستوى (0.01) ما عدا العبارة (2) و(6)، فهي دالة عند مستوى (0.05)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يبين ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع عباراته. (معامل ارتباط بيرسون)					
الاجهاد الإنفعالي		تبلد المشاعر		نقص الشعور بالإجاز	
العبارة	معامل الارتباط الداخلي	العبارة	معامل الارتباط الداخلي	العبارة	معامل الارتباط الداخلي
1	**0.583	5	**0.672	4	**0.714
2	*0.354	10	**0.637	7	**0.781
3	**0.634	11	**0.677	9	**0.871
6	*0.425	15	**0.791	12	**0.712
8	**0.763	22	**0.784	17	**0.723
13	**0.633			18	**0.884
14	**0.464			19	**0.633
16	**0.660			21	**0.822
20	**0.557				

كما بينت نتائج حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ومقارنة قيمة (ر) المحتسبة مع قيمة (ر) الجدولية أن العلاقات بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس مرتفعة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (15): يبين معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية (معامل ارتباط بيرسون)				
الأبعاد	الاجهاد الإنفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإجاز	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	**0.637	**0.789	**0.775	01
** عند مستوى الدلالة (0.01)				

والنتائج السابقة تؤكد صدق الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد المقياس وكونها مقبولة لأغراض هذه الدراسة. **الصدق الذاتي:** بما أن معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية يساوي: **0.846**، كما سيتم توضيحه، فإن معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \frac{\text{معامل الثبات}}{2} \text{ ، ومنه الصدق الذاتي} = 0.919$$

ثانياً: ثبات المقياس: قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال ثلاث طرق، طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient ، وطريقة معامل الفا كرونباخ Alpha de Cronbach وطريقة إعادة التطبيق وكانت النتائج كالتالي:

ثبات المقياس - بطريقة التجزئة النصفية:

تمّ ذلك بتقسيم البنود إلى نصفين بنود فردية وبنود زوجية، بعد ذلك تمّ حساب معامل الارتباط بين النصفين، وبلغت قيمة معامل الارتباط (ر) باستعمال تقنية نظام (SPSS) للدرجة الكلية للمقياس (0.846)، ويتبين بذلك أن المقياس ثابت بنسبة 84.6 %، كما تراوحت قيمة معامل الارتباط المحسوب لكل بعد من الأبعاد الثلاثة بين (0.712 - 0.899) وهي معاملات مرتفعة إذا ما قورنت بـ (ر) المجدولة المساوية لـ (0,4357)، عند مستوى (0,01)، ودرجة حرية (32)، وهذا يعني أنّ معامل الثبات ذو دلالة إحصائية، مما يدل على ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يبين ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (ن = 34)				
معامل الثبات	النصف الثاني	النصف الأول	البعد	
جيثمان 0.704	0.409	0.616	الفاكرونباخ	الإجهاد الانفعالي
	15.458	32.411	التباين	
جيثمان 0.714	0.611	0.592	الفاكرونباخ	تبلد المشاعر
	3.547	7.875	التباين	
جيثمان 0.918	0.848	0.755	الفاكرونباخ	نقص الشعور بالإنجاز
	19.908	15.466	التباين	
جيثمان 0.846	0.672	0.712	الفاكرونباخ	الدرجة الكلية
	58.37	72.663	التباين	

ثبات المقياس بمعامل الفا كرونباخ α :

الجدول رقم (17) يبين ثبات المقياس بطريقة معامل الفا كرونباخ α		
الثبات *	معامل الفا كرونباخ α	البعد
0.843	0.712	الإجهاد الانفعالي
0.860	0.741	تبلد المشاعر
0.948	0.899	نقص الشعور بالإنجاز
0.908	0.825	الدرجة الكلية
* الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ α		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة بدرجة عالية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة حيث تراوحت بين (0.712 - 0.899)

- وبلغت حدها الأعلى في المحور الثالث: "نقص الشعور بالإنجاز بقيمة قدرها: (0.899)
- وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس: (0.825)، وهو معامل ثبات عالي ومرتفع، وهذا ما يتضح من خلال الجذر التربيعي لقيم ألفا كرونباخ حيث تراوحت بين (0.843 - 0.908).
- ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس مرتين على عينة من 15 أستاذ وأستاذة من أفراد العينة الاستطلاعية وبفارق زمني قدره خمسة أسابيع وحساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين حيث دلت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ودالة بين التطبيق الأول والثاني لمختلف أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوح معامل الارتباط (ر) بين (0.645 - 0.828)، وهي قيم دالة عند المستوى (0.01)، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

الجدول رقم (18) يبين ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق					
البعد	المتوسط الحسابي للاختبار الأول	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للاختبار الثاني	الانحراف المعياري	قيم معامل الارتباط
الإجهاد الانفعالي	20.8000	7.22298	19.2667	9.16879	0.645**
تبلد المشاعر	2.2667	3.39046	2.4667	3.31375	0.815**
نقص الشعور بالإنجاز	5.6667	6.18370	7.0000	6.30193	0.775**
الدرجة الكلية	28.7333	13.18802	28.7333	14.5821	0.828**
** دالة عند مستوى: (0.01) (ر) = 0.6411، *دالة عند مستوى: (0.05) (ر) = 0.5140					

د- ثبات المقياس بطريقة حساب الخطأ المعياري للمقياس: إن العلاقة العكسية القائمة بين مؤشر الخطأ المعياري ومعامل الثبات تعتبر مؤشراً لثبات الاختبار، فكلما نقص الخطأ المعياري كلما زاد معامل الثبات والعكس صحيح وعليه يمكننا تفسير الثبات من خلال حساب الخطأ المعياري لأفراد العينة (34) وفق المعادلة التالية:

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{1 - \text{معامل الثبات}} \times \text{الانحراف المعياري}$$

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{1 - 0.846} \times 14.58 = 5.7216$$

ونلاحظ أن قيمة الخطأ المعياري بطريقة التجزئة النصفية بلغت (5.7216) وهي قيمة منخفضة ومقبولة ودالة على ثبات مرتفع.

2.2.5. تصحيح مقياس الاحتراق النفسي:

➤ **مفتاح التصحيح:** تم وضع سلم إجابات بحيث يتم الاستجابة لمدى تكرار الشعور بالاحتراق من خلال استخدام تدرج سباعي وهي: كل يوم تقريباً ويعطى (6) درجات، وبضع مرات في الأسبوع ويعطى (5) درجات، ومرة كل أسبوع وتعطى (4) درجات، وبضع مرات في الشهر ويعطى (3) درجة، ومرة في الشهر أو أقل وتعطى (2)، وبضع مرات في السنة وتعطى (1)، وأبداً ويعطى (صفر).

وبناء عليه، فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في أي بعد من الأبعاد الثلاثة هي: صفر، وأما أعلى درجة فهي (54) في بعد الإجهاد الانفعالي، و(30) في بعد تبلد الشعور، و (48) في بعد نقص الشعور، أما أعلى درجة نظرية يمكن الحصول عليها فتقدر بـ (132) وأدنى درجة هي (صفر).

➤ المستويات المعيارية للمقياس:

تجدر الإشارة أن مقياس ماسلاك يصنف المستجيب على أساس ثلاثة مستويات بناء على الدرجة المحصلة في المقياس، وقد قمت بتصحيح المقياس اعتماداً على تصنيف ماسلاك وجاكسون وليتر (1996)، مع مراعاة عكس درجة مستوى الإحترق على بعد (نقص الشعور بالإنجاز) لتصبح في نفس اتجاه البعدين الأوليين، لتتناسب مع فقرات المقياس المستخدم، كون جميع فقراته إيجابية عكس المقياس الأصلي لماسلاك والذي فقراته سلبية على بعده (نقص الشعور بالإنجاز) ، وعليه فإن المستجيب الذي يحصل على درجات عالية في جميع الأبعاد الثلاثة يصنف بأن لديه مستوى عالي من الاحتراق النفسي، في حين تدل الدرجات المنخفضة على مستوى منخفض من الاحتراق النفسي، كما اضفت معياراً للدرجة الكلية لمستوى الاحتراق النفسي، ويشير الجدول رقم (19) إلى التصنيفات الثلاثة وما يقابلها من درجات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) مستويات أبعاد الاحتراق النفسي			
الابعاد	منخفض	متوسط	مرتفع
الإجهاد الانفعالي	0 - 16	17 - 26	27 - 54
تبلد المشاعر	0 - 08	9 - 13	14 - 30
نقص الشعور بالإنجاز	0 - 11	12 - 17	18 - 48
الدرجة الكلية	0 - 35	36 - 56	57 - 132

3.5. مقياس قائمة المواجهة Cope Inventory: قام كل من كارفر وسيسشاير ووينترايب Carver & Weintraub 1989 من إعداد المقياس بالاعتماد على نموذج لازاروس في مواجهة الضغوط وقام بترجمته وتقنيها على البيئة العربية مصطفى خليل الشرقاوي 1994م، ويتكون المقياس من 52 عبارة موزعة على 14 استراتيجية أو بعد تقيس 14 أسلوب وهي: التخطيط، التعامل النشط، التمهّل، كبت المشاركة، الدعم الاجتماعي، التعاطف الاجتماعي، إظهار العواطف، التحرر السلوكي، التحرر الذهني، الإنكار، التقبل، إعادة التفسير الإيجابي، الرجوع إلى الدين، لوم الذات، وقد قام المترجم باختصار عدد فقراته 52 إلى 12 فقرة فقط موزعة على ثلاثة أبعاد يضم كل منها أربعة أساليب معتمدا في ذلك على نتائج التحليل العاملي (تحليل المكونات الأساسية والتدوير المائل)، على عينة قوامها 200 طالب جامعي، وقام بالتأكد من صدقه من خلال صدق المحكمين، والصدق الظاهري (حيث انتقلت نتائج القياس مع تصنيف المحكمين)، كما تم التأكد من ثباته من خلال إعادة تطبيقه بعد مرور 05 أسابيع على 37 من أفراد العينة وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.58 و 0.96) وأطلق عليه: مقياس استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة، كما تم التأكد من خصائصه السيكومترية على عينة من 240 معلم من المراحل التعليمية الثلاث بمحافظة الفيوم من خلال صدق المحك والصدق العاملي ومن ثباته من خلال إعادة التطبيق، من طرف الباحثة نشوة كرم (برير، 2007).

وتتمثل أبعاد المقياس فيما يلي:

أ- **بعد المواجهة:** يتضمن أساليب المواجهة الفعالة للمشكلات، وتقيس هذا البعد أربع فقرات (1، 6، 8، 12)
 ب- **بعد التماس العون:** يتناول أساليب تعتمد على طلب المساعدة من الآخرين ويضم أربع فقرات (2، 5، 7، 10)

ج- **بعد السلبية:** يتضمن أساليب مواجهة تعتمد على السلبية، وهي غير فعالة ويضم البعد أربع فقرات (3، 4، 9، 11).

1.3.5. حساب صدق وثبات مقياس قائمة المواجهة في الدراسة الحالية:

أولا. **صدق المقياس:** وتم ذلك بعدة طرق نبينها كالاتي:

١- **صدق المحتوى:** تضمن المقياس (12) عبارة موزعة ثلاثة ابعاد، وهي: المواجهة وطلب المساندة والسلبية، بحيث تمثل كل مجموعة البعد الذي تنتمي اليه.

٢- **صدق المحكمين:** تم اعتماد نسبة الإتفاق 100 % من آراء المحكمين لصلاحية المقياس للاستخدام.

❖ **الصدق التمييزي:** من خلال أسلوب المقارنة الطرفية، بأخذ 09 أفراد من المجموعة العليا و 09 أفراد من المجموعة الدنيا من العينة الاستطلاعية، وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، بينت المقارنة ما بين قيمة (ت) المحتسبة و قيمة (ت) الجدولية، قدرة المقياس على التمييز، علما ان قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (16) ومستوى الدلالة (0.05) تساوي (2.12) وفي مستوى الدلالة (0.01) تساوي (2.92) كما هو واضح في الجدول رقم (20):

الجدول رقم (20): يبين نتائج الصدق التمييزي لمقياس قائمة المواجهة وأبعاده					
قيمة (ت) المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		البعد
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
** 4.229	2.60342	10.5556	1.48137	14.7778	المواجهة
** 8.305	1.41421	9.0000	1.42400	14.5556	طلب المساندة
** 4.502	2.52212	9.1111	2.696	29.352	السلبية
** 8.588	3.27872	28.6667	3.93700	43.3333	الدرجة الكلية

من خلال نتائج الجدول يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة عند مستوى الدلالة (0.01) أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا يدل على أن ابعاد المقياس والدرجة الكلية تمتع بدرجة عالية من القوة التمييزية.

❖ **صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Coefficient**

تم إجراء التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق تطبيقه على عينة قوامها 35 أستاذ، من خلال ثلاث طرق، عن طريق استخدام معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة وحساب درجة الارتباط الكلية لكل بعد و بين كل عبارة من العبارات التي تمثلها، وحساب معاملات الارتباط بين المكونات الفرعية للمقياس فيما بينها، وأيضا بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، حيث اظهر التحليل الاحصائي النتائج التالية:

أ- **معامل الاتساق الداخلي:** بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس:

تبلغ قيمة (ر) الجدولية (0.333) عند درجة الحرية (33) ومستوى الدلالة (0.05) ، وتبلغ (0.4296) عند مستوى الدلالة (0.01)، وعند مقارنة قيمة (ر) المحتسبة مع قيمة (ر) الجدولية تبين أن جميع العبارات متسقة حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ما بين (0.328 - 0.701) كما نلاحظ ان جميع فقرات المقياس متسقة عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا العبارات (12،09،08،07) فهي متسقة عند مستوى الدلالة (0.05) ومقبولة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): يبين نتائج الاتساق الداخلي لفقرات مقياس قائمة المواجهة والدرجة الكلية للمقياس					
العبارة	معامل الاتساق	العبارة	معامل الاتساق	العبارة	معامل الاتساق
01	**0.542	05	**0.675	09	*0.398
02	**0.570	06	**0.600	10	**0.677
03	**0.640	07	0.328	11	**0.542
04	**0.701	08	*0.386	12	*0.423

ب- الصدق العاملي: ويحسب بمصفوفة معاملات ارتباط العوامل ببعضها، وارتباطها بالدرجة الكلية:

الجدول رقم (22): يبين نتائج الصدق العاملي لمقياس قائمة المواجهة				
الأبعاد	المواجهة	طلب المساندة	السلبية	الدرجة الكلية
المواجهة	1			
طلب المساندة	*0.358	1		
السلبية	*0.380	**0.581	1	
الدرجة الكلية	**0.714	**0.827	**0.833	1

ويتضح من خلال الجدول السابق أن العلاقة بين جميع الأبعاد الفرعية للمقياس وبين درجته الكلية مرتفعة ودالة احصائياً عند درجة الحرية (33) ومستوى الدلالة (0.01)، وكذلك العلاقة بين بعدي طلب المساندة والسلبية، أما علاقتهما ببعد استراتيجية المواجهة فهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فجميع مجالات المقياس صادقه لما وضعت لقياسه

وهذا مما يؤكد صدق اتساقها الداخلي وكونها مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

الصدق الذاتي: ويقصد به الصدق الداخلي للاختبار، وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة، وبما أن معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية يساوي: 0.813، كما سيتم توضيحه، فإن معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}} ، \text{ ومنه الصدق الذاتي} = 0.901$$

ثانياً: ثبات المقياس:

قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال ثلاث طرق، طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient ، وطريقة معامل الفا كرونباخ Alpha de Cronbach وطريقة إعادة التطبيق كالتالي:

ثبات المقياس - بطريقة التجزئة النصفية - : بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات البنود (الفردية والزوجية) للدرجة الكلية للمقياس: (0.813)، ويتبين بذلك أن المقياس ثابت بنسبة 81.3 %، كما تراوحت قيمة معامل الارتباط المحسوب لكل بعد من الأبعاد الثلاثة بين (0.582 - 0.683) وهي معاملات مرتفعة إذا ما قورنت بـ (ر) الجدولة المساوية لـ (0,4357)، عند مستوى (0,01)، ودرجة حرية (32)، وهذا يعني أن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية، مما يدل على ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يبين ثبات مقياس قائمة المواجهة بطريقة التجزئة النصفية (ن = 34)				
معامل الثبات	النصف الثاني	النصف الأول	البعد	
جيثمان 0.618	0.563	0.399	الفاكرونباخ	المواجهة
	2.014	2.128	التباين	
جيثمان 0.683	0.615	0.059	الفاكرونباخ	طلب المساندة
	3.266	1.577	التباين	
جيثمان 0.582	0.637	0.171	الفاكرونباخ	السلبية
	19.908	15.466	التباين	
جيثمان 0.813	0.675	0.585	الفاكرونباخ	الدرجة الكلية
	2.845	2.204	التباين	

ثبات المقياس بمعامل ألفا كرونباخ α :

الجدول رقم (24) يبين ثبات مقياس قائمة المواجهة بطريقة معامل ألفا كرونباخ		
أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ α	الثبات *
المواجهة	0.633	0.795
طلب المساندة	0.646	0.803
السلبية	0.593	0.770
الدرجة الكلية	0.783	0.884
*الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ α		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مقبولة لكل بعد من

الأبعاد الثلاثة حيث تراوحت بين (0.593 - 0.646)

- وبلغت حدها الأعلى في البعد الثاني: "طلب المساندة" بقيمة قدرها: (0.646)

- وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس: (0.783)، ويدل على معامل ثبات عالي، وهذا ما يتضح من خلال الجذر التربيعي لقيم ألفا كرونباخ حيث تراوحت قيم الثبات بين (0.770 - 0.884).
 ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس مرتين على عينة من 15 أستاذ وأستاذة من أفراد العينة الاستطلاعية وبفارق زمني قدره خمسة أسابيع وحساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين حيث دلت النتائج عن معامل ثبات عالي، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

الجدول رقم (25) يبين ثبات مقياس قائمة المواجهة بطريقة إعادة التطبيق			
البعد	المتوسط الحسابي للاختبار الأول	المتوسط الحسابي للاختبار الثاني	قيم معامل الارتباط
المواجهة	12.8667	13.0000	* 0.513
طلب المساندة	12.2667	11.6667	* 0.572
السلبية	11.0667	10.4000	** 0.742
الدرجة الكلية	36.2000	35.0667	* 0.626
** دالة عند مستوى: (0.01) (ر) = 0.6411، * دالة عند مستوى: (0.05) (ر) = 0.5140			

ثبات المقياس بطريقة حساب الخطأ المعياري للمقياس: إن العلاقة العكسية القائمة بين مؤشر الخطأ المعياري ومعامل الثبات تعتبر مؤشراً لثبات الاختبار، فكلما نقص الخطأ المعياري كلما زاد معامل الثبات والعكس صحيح وعليه يمكننا تفسير الثبات من خلال حساب الخطأ المعياري لأفراد العينة (34) وفق المعادلة التالية:

$$\text{الخطأ المعياري} = \frac{\text{الانحراف المعياري}}{\sqrt{1 - \text{معامل الثبات}}}$$

$$\text{الخطأ المعياري} = \frac{6.21}{\sqrt{1 - 0.813}} = 2.688$$

ونلاحظ ان قيمة الخطأ المعياري بطريقة التجزئة النصفية بلغت (2.688) وهي قيمة منخفضة ومقبولة ودالة على ثبات مرتفع.

2.3.5. تصحيح مقياس قائمة المواجهة:

مفتاح التصحيح: تم وضع سلم إجابات بحيث تتراوح الدرجة على كل أسلوب أو استراتيجية (من 1 إلى 4) من خلال استخدام تدرج رباعي وهو: تستخدمه كثيراً ويعطى (4) درجات، وتستخدمه بدرجة متوسطة ويعطى (3) درجة، و تستخدمه أحيانا قليلة ويعطى (2) درجة، ولا تستخدمه إطلاقاً ويعطى (1) درجة ، وعليه فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في أي بعد من الأبعاد الثلاثة هي: (4)، وأما أعلى درجة فهي تبلغ (16) وادنى درجة تبلغ

المستويات المعيارية للمقياس: اعتمادا على نتائج التحليل الوصفي للبيانات، يمكن الحصول على معيار للحكم من ثلاثة مستويات، وذلك بالتعامل مع قيم المتوسطات على المقياس وفق المعادلة التالية: طول الفئة = (الحد الأعلى) - (الحد الأدنى) / (عدد المستويات)، بمعنى: طول الفئة = $(4 - 1) / 3 = 1$ كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (26) يبين المستويات المعيارية للدرجة الخام لمقياس قائمة المواجهة			
المستوى المعياري	منخفض	متوسط	مرتفع
طول الفئة	02 - 01	03 - >2	04 - >3
الدرجة الخام للبعد	08 - 04	12 - > 08	16 - > 12
الدرجة الخام للمقياس	24 - 12	36 - > 24	84 - > 36

4.5. موضوعية المقاييس:

تعد الموضوعية من الخصائص السيكمترية للمقياس، والنابعة عن تجرد الباحث من العوامل الذاتية التي تؤثر في نتائج البحث، فالموضوعية تعني أن تصف قدرات الفرد كما هي موجودة فعلا لا كما نريدها أن تكون. (مروان إبراهيم، 2002، 13)، ومما تقدم كله يمكن أن نستخلص بأن أدوات الدراسة تميزت بالثبات والصدق وتحقق تجرد الباحث في التقييم بواسطتها، وهذا ما يجعلها تتسم بالموضوعية، وكونها مناسبة وصالحة للتطبيق ويجعل الباحث على ثقة تامة بصحة النتائج والقدرة على الإجابة على تساؤلات الدراسة.

6. صعوبات الدراسة:

لقد واجهت الباحث بعض الصعوبات أثناء إنجاز هذه الدراسة، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي متعلق بطبيعة الدراسة الحالية ويمكن إجمالها في أمرين نوردتها فيما يلي:

سعة المادة العلمية وكثرة الاختلافات حول مضامينها.

صعوبة إسترجاع بعض المقاييس من بعض أفراد العينة، وعدم تجاوب بعضهم الآخر معنا.

7. المعالجات الإحصائية:

إنَّ الغرض من استخدام التقنيات والأساليب الإحصائية يكمن في محاولة التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على تحليل وتفسير الظاهرة المدروسة، وتقديم إجابات على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، ولأجل هذا الغرض تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS-VERSION.24 (Statistical Packages For Social Sciences) وتتمثل هذه التقنيات الإحصائية في الآتي:

- ✍ **الإحصاء الوصفي:** (Descriptive): وتمثلت في النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- ✍ **الإحصاء الاستدلالي:** للتحقق من الفروق بين مجموعتين أو أكثر والعلاقة بين المتغيرات تم استخدام:
 - معامل الارتباط بارسون "Pearson"، لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس ولقياس مدى قوة العلاقة بين المتغيرات.
 - معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach، وسبيرمان براون لإيجاد ثبات المقياس.
 - اختبار (ت) T.Test لعينة واحدة.
 - اختبار (ت) T.Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
 - اختبار (F) اختبار تحليل التباين One Way ANOVA واختبار "كروسكال واليس" لمقارنة عدة متوسطات لمجموعات مستقلة.
 - معامل مربع ايتا (η^2)، و (Δ) لحساب حجم الأثر.
 - اختبار "Mann-Whitney U" للتحقق من الفروق بين مجموعتين.
 - اختبار Mahalanobis لاختبار القيم الشاذة.
 - اختبار كولموجوروف - سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، لاختبار التوزيع الطبيعي
- ✍ **الإحصاء المتقدم:** كما تم استخدام الإحصاء المتقدم والمتمثل في:
 - تحليل الانحدار البسيط (simple Regression Analysis)
 - تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis)
 - اختبار معامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor) (VIF)، لاختبار التعددية الخطية بين المتغيرات.

8. اختبار بيانات الدراسة:

قبل ان نخرج على توصيف الاختبارات، وتوظيف البيانات لابد أولاً ان نتعرف على طبيعة هذه البيانات التي بحوزتنا، ومعرفة مدى تحقق شروط مهمة وهي التوزيع الطبيعي، العشوائية والاستقلالية التامة بين قيم المتغيرات، بغية اختيار نوع الاختبارات المناسبة لمعالجة المعطيات بشكل صحيح، والاستقلالية معناها أن قيمة معامل الارتباط بين المجموعتين ضعيفة جداً أي يتم الاختبار للمجموعتين عشوائياً، وغالباً لا يتم اختبار هذين الشرطين إحصائياً ويفترض توفرهما لان الباحثين يختارون العينات العشوائية غالباً من دون قصد، غير أنني قمت باختبارهما إحصائياً كما سيأتي.

ونظرا لوجود اختلاف في سلم التقدير لمقاييس الدراسة وحرصا على سلامة نتائج فرضياتها، تم تحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية من أجل إمكانية بحث العلاقات وعقد المقارنات بين متغيرات الدراسة

ل اختبار الاستقلالية للبيانات: باستخدام اختبار Tests du khi-deux في البرنامج الاحصائي SPSS:

الجنول رقم (27) نتائج اختبار الاستقلالية				
مقياس قائمة المواجهة	مقياس الاحتراق النفسي	مقياس الذكاء الانفعالي	Tests du khi-deux	
34.129	58.932	51.337	khi-deux de Pearson	المقاييس * الجنس
30.322	53.975	46.060	Rapport de vraisemblance	
.160	.007	.321	Association linéaire par linéaire	
27	56	49	ddl	
0.162	0369	0.382	قيمة (Sing)	
50.322	110.301	84.430	khi-deux de Pearson	المقاييس * المؤهل العلمي
54.507	111.409	91.380	Rapport de vraisemblance	
.360	.056	1.636	Association linéaire par linéaire	
54	112	98	ddl	
0.617	0.528	0.834	قيمة (Sing)	
*دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ، و عند (ن = 143)				

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة الدلالة (Sing) لجميع مقاييس الدراسة سواء بالنسبة لمتغير الجنس او المؤهل العلمي، أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه لا نستطيع رفض الفرض الصفري وكون البيانات تتصف بالاستقلالية بين المجموعات.

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

من أجل التعرف على اعتدالية منحنى البيانات لأفراد العينة المشتملة على (143) أستاذًا وأستاذة، تم استخدام اختبار كولموجوروف - سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي				
المقياس		مقياس الذكاء الانفعالي	مقياس الاحتراق النفسي	مقياس قائمة المواجهة
اختبار شابيرو-وليك	قيمة (Sing)	* 0.200	* 0.200	* 0.200
	قيمة الاختبار (z)	0.058	0.068	0.065
*دالة عند مستوى (0.05) ، و عند (ن = 143)				

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) لجميع مقاييس الدراسة وهذا يعني أن المقاييس تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه يجدر بي قبول الفرضية الصفرية واستخدام الاختبارات المعلمية.

❖ اختبار عشوائية البيانات: باستخدام اختبار Runs Test في البرنامج الإحصائي SPSS:

الجدول رقم (29) نتائج اختبار العشوائية				
المقياس		مقياس الذكاء الانفعالي	مقياس الاحتراق النفسي	مقياس قائمة المواجهة
طريقة الوسيط	قيمة الاختبار	109.00	29.00	34.00
	عدد المشاهدات الأكبر من قيمة الاختبار	69	70	65
	عدد المشاهدات الأقل من قيمة الاختبار	74	73	78
	القيمة (z)	-0.405	.089	1.200
	قيمة (Sing)	0.685	0.929	0.230
طريقة المتوسط	قيمة الاختبار	109.2657	30.4685	34.2378
	عدد المشاهدات الأكبر من قيمة الاختبار	77	77	76
	عدد المشاهدات الأقل من قيمة الاختبار	66	66	67
	القيمة (z)	-0.351	0.156	1.649
	قيمة (Sing)	0.726	0.876	0.099
طريقة المنوال	قيمة الاختبار	109.00	15.00	39.00
	عدد المشاهدات الأكبر من قيمة الاختبار	69	21	104
	عدد المشاهدات الأقل من قيمة الاختبار	74	122	39
	القيمة (z)	-0.405	-0.618	-1.214
	قيمة (Sing)	0.685	0.537	0.225
*دالة عند مستوى (0.05) ، و عند (ن= 143)				

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة الدلالة لجميع مقاييس الدراسة بجميع طرق اختبار العشوائية السالفة، أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نقبل الفرض الصفرية وكون البيانات تم جمعها بطريقة عشوائية. وبما أن متغيرات الدراسة تندرج ضمن المتغيرات الكمية ذات المستوى الرقمي التي تخضع للتوزيع الطبيعي فيمكن التعامل معها وفق الاختبارات المعلمية.

خلاصة:

بعدما تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة ووصف العينة وخصائصها، وحساب الخصائص السيكومترية للمقاييس باستخدام طرق مختلفة، تبين من خلالها أنها على درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية، تم تحديد متغيرات الدراسة والوسائل الاحصائية المناسبة، وهو الشيء الذي أتاح للباحث إمكانية الاجابة على تساؤلات البحث، ومعالجة البيانات ومناقشتها، وهو الأمر الذي تطرقنا لبيانها في ما يأتي من هذه الدراسة.

الفصل السادس
عرض وتحليل نتائج الدراسة

عرض وتحليل النتائج:

تمهيد:

إن المعطيات العلمية والمقاربات المنهجية تقتضي بعرض وتحليل النتائج التي اسفرت عنها حصيلة الدراسة، وأبرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات، بغرض الوصول للأهداف التي يسعى الباحث الى ابرازها والكشف عنها، وسواء اتفقت النتائج التي توصل لها الباحث مع أصل فرضياته ، أم اختلفت، فإن على الباحث أن يتسم بالموضوعية العلمية، في تحليله للنتائج وتفسيرها، إذ أن غرض الباحث هو الوصول للحقائق، والكشف عنها، كيفما كانت وأينما وجدت بكل صدق وتجرد، وسنعمد في هذا الفصل الى محاولة عرض نتائج الدراسة الحالية حسب فرضياتها الواردة في الدراسة.

كما سنعمد إلى مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، من خلال التحليل الإحصائي، ومحاولة تفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة؛ ومقارنتها بالدراسات السابقة، والتراث النظري المدعم للدراسة، لمعرفة مدى اتفاقها من اختلافها معها؛ وما الجديد الذي أضافته إليها أو كشفت عنه فيها، أو عضدته أو عارضته منها، محاولين استخلاص الاستنتاجات العامة للبحث، وكذا التوصيات والاقتراحات.

1. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية

بين الذكاء الانفعالي بأبعاده والاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية في المرحلة المتوسطة:

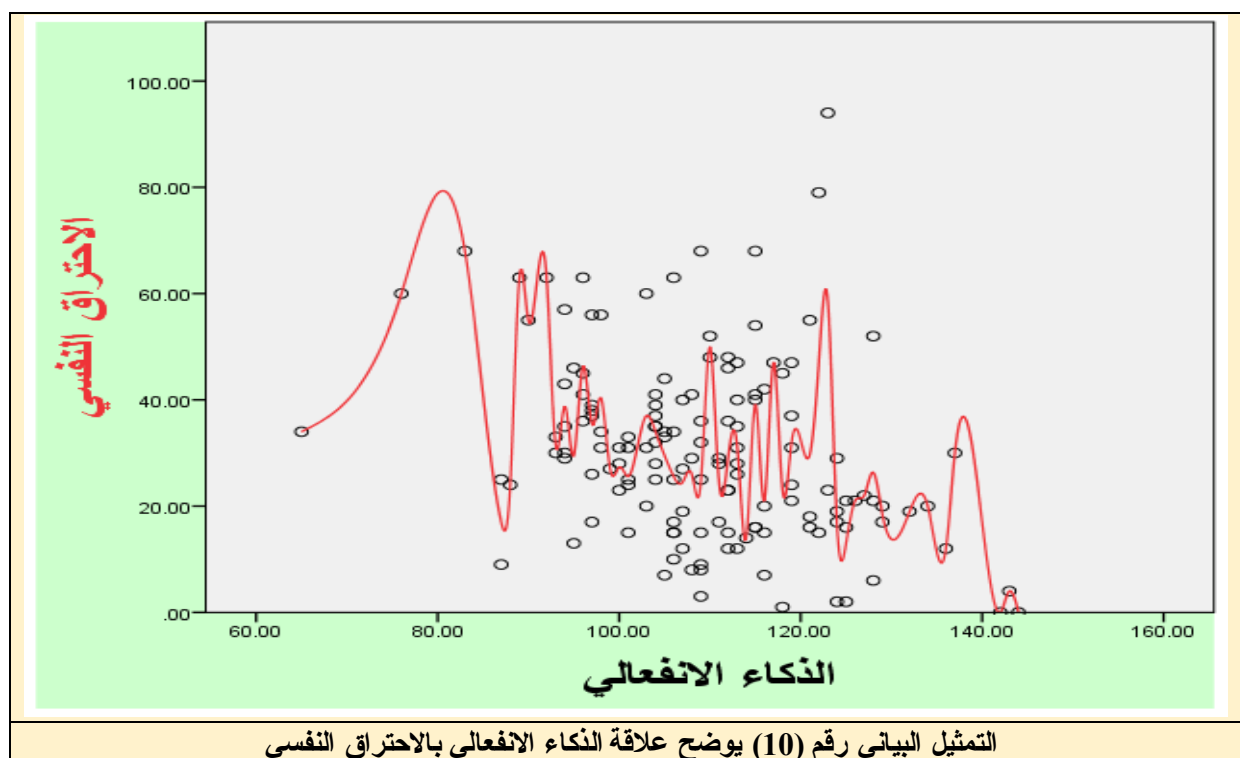
للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي وأبعادهما كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (30) نتائج قيم معامل الارتباط بين مقياسي الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي وأبعادهما						
R	الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	التواصل الاجتماعي	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	الأبعاد
0.176	** -0.245	** -0.302	-0.093	** -0.334	-0.075	الإجهاد الانفعالي
	* -0.186	-0.100	* -0.146	* -0.172	* -0.164	تبلد المشاعر
	** -0.327	** -0.229	** -0.218	** -0.367	** -0.224	نقص الشعور بالإنجاز
	** -0.326	** -0.297	* -0.182	** -0.391	* -0.179	الدرجة الكلية للاحتراق النفسي
*دالة عند مستوى (0.05)، ** دالة عند مستوى (0.01)، و درجة حرية (ن = 142)						

من خلال الجدول يتضح لنا الآتي:

- توجد علاقة ارتباط سالبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05) بين جميع أبعاد الاحتراق النفسي (الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) و بين بعد تنظيم الانفعالات.

- توجد علاقة ارتباط سالبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05) بين بعدي الاحتراق النفسي (تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) وبين بعد المعرفة الانفعالية.
- توجد علاقة ارتباط سالبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) ما بين البعدين (نقص الشعور بالإنجاز و التعاطف) و أيضا ما بين البعدين (الاجهاد الانفعالي والتواصل الاجتماعي).
- توجد علاقة ارتباط سالبة وغير دالة إحصائية بين بعد الاجهاد الانفعالي و بين كل من بعدي (المعرفة الانفعالية، التعاطف)، وأيضا بين بعد تبلد المشاعر وبعد التواصل الاجتماعي.
- توجد علاقة ارتباط سالبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05) بين الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي وبين جميع أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية، وبين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وبين جميع أبعاد الاحتراق النفسي ودرجته الكلية. وعليه يتم قبول الفرض القائل بوجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، أما التمثيل البياني رقم (10) فيوضح الارتباط القائم بين متوسطات إجابة أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة المتوسطة على مقياسي الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي المستخدمين في الدراسة، وهو يوضح بجلاء العلاقة العكسية بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي.



2. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي بأبعاده وأساليب المواجهة التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.

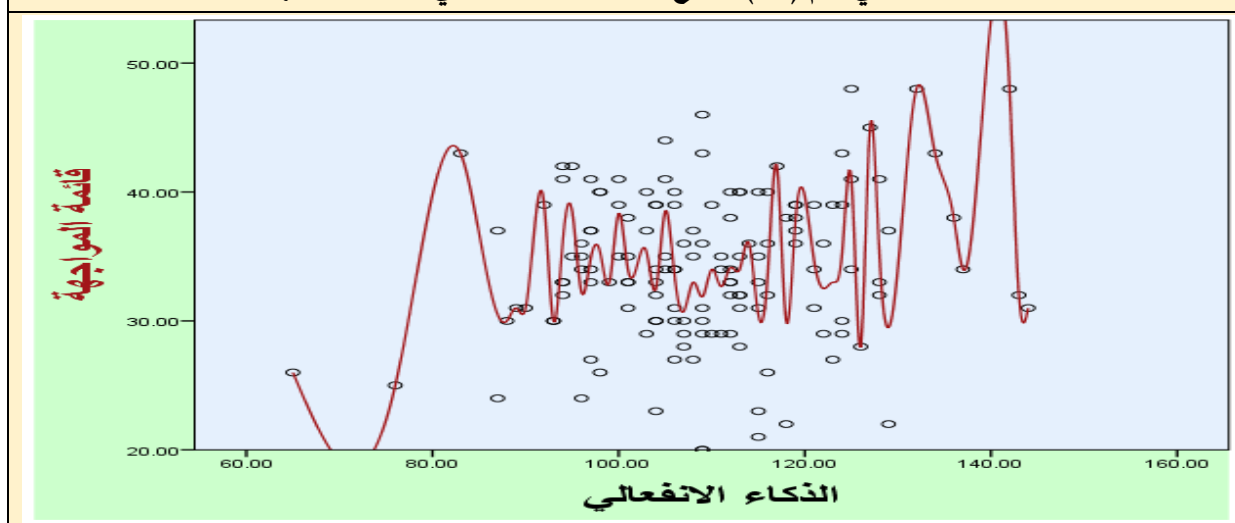
للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي الذكاء الانفعالي وأساليب المواجهة وابعادهما كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (31) نتائج قيم معامل الارتباط بين مقياسي الذكاء الانفعالي وقائمة المواجهة وابعادهما					
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	التواصل الاجتماعي	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	الابعاد
0.252**	0.208**	0.197**	0.194*	0.204**	استراتيجية المواجهة
0.033	0.070	0.096	- 0.111	0.056	طلب المساندة
0.105	0.182*	0.089	0.070	0.016	السلبية
0.161*	0.192*	0.158*	0.063	0.113	الدرجة الكلية لقائمة المواجهة
*دالة عند مستوى (0.05)، ** دالة عند مستوى (0.01)، ودرجة حرية (ن= 141)					

يتبين من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

- توجد علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05) بين بعد استراتيجية المواجهة وبين جميع أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية.
- لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين بعد طلب المساندة وأبعاد الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية.
- توجد علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) ما بين بعدي (استراتيجية السلبية وبعد التواصل الاجتماعي) وعدم وجود علاقة دالة بين بقية أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية.
- توجد علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) ما بين الدرجة الكلية لمقياس قائمة المواجهة وبين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وكل من بعدي التعاطف والتواصل الاجتماعي وعدم وجود علاقة دالة مع بقية أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي. وعليه يتم قبول فرضية وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المواجهة، أما التمثيل البياني رقم (11) فيوضح الارتباط القائم بين متوسطات إجابة أساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة المتوسطة على مقياسي الذكاء الانفعالي وقائمة المواجهة ونلاحظ بوضوح العلاقة الطردية ما بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات.

التمثيل البياني رقم (11) يوضح علاقة الذكاء الانفعالي بقائمة المواجهة



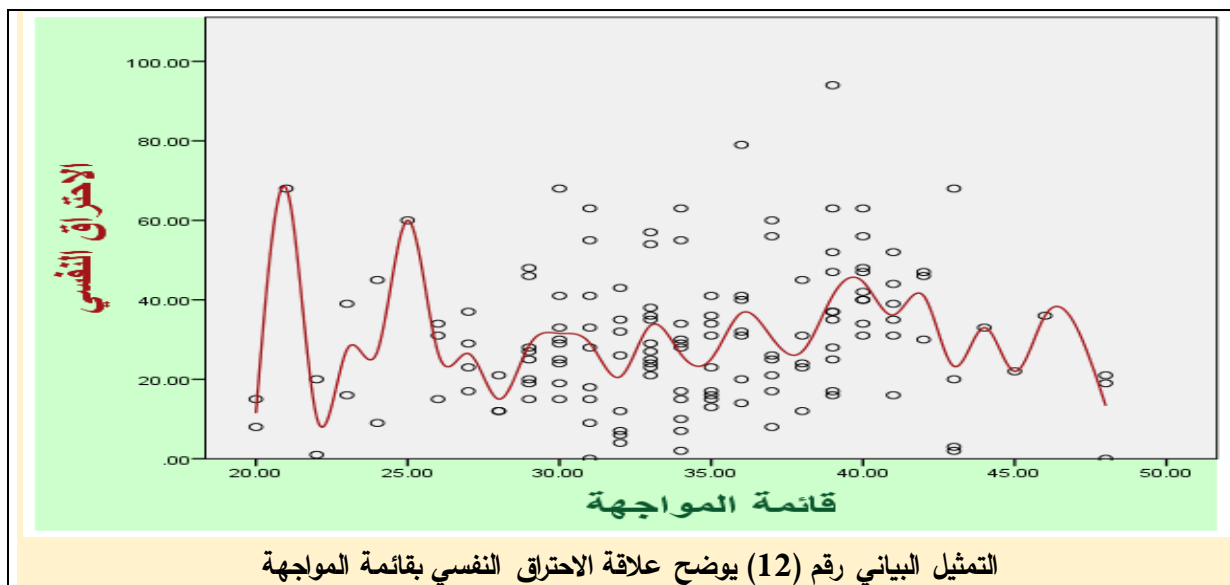
3. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإحترق النفسي وأساليب المواجهة التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية في المرحلة المتوسطة. للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي قائمة المواجهة والاحتراق النفسي وأبعادهما كم يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (32) نتائج قيم معامل الارتباط بين مقياسي قائمة المواجهة والاحتراق النفسي وأبعادهما				
الابعاد	المواجهة	طلب المساندة	السلبية	الدرجة الكلية
الإجهاد الانفعالي	0.121	0.157	0.067	0.143
تبدل المشاعر	- 0.001	- 0.003	0.123	0.051
نقص الشعور بالإنجاز	0.046	0.080	0.073	0.083
الدرجة الكلية	0.089	0.124	0.101	0.131
*دالة عند مستوى (0.05)، ** دالة عند مستوى (0.01)، و درجة حرية (ن= 141)				

من خلال الجدول السابق رقم (32) يتضح الآتي:

- وجود علاقة ارتباط سالبة وغير دالة إحصائياً بين بعد تبدل المشاعر لمقياس الذكاء الانفعالي وبغدي المواجهة وطلب المساندة لمقياس قائمة المواجهة.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي وأبعاده (الإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) وبين جميع أبعاد مقياس قائمة المواجهة والدرجة الكلية. وعليه يتم قبول الفرض الصفري القائل بعدم وجود علاقة بين الاحتراق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات، كما أن التمثيل البياني رقم (12) يوضح لنا الارتباط القائم بين متوسطات إجابة أساتذة التربية البدنية والرياضية

للمرحلة المتوسطة على مقياسي الاحتراق النفسي وقائمة المواجهة المستخدمين في الدراسة، حيث يظهر أن العلاقة تسير بمنحى أفقي يدل على عدم وجود ارتباط بينهما.



4. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

يساهم كل من الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات في التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.

للتحقق من هذه صحة هذه الفرضية نستخدم تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أثر كل من الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات على الاحتراق النفسي، ويمكن استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد في حالة كون العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع خطية، ويكون حجم العينة كبيراً، حيث يقترح بعضهم أن يكون حجم العينة عشرة أضعاف عدد المتغيرات المستقلة واقترح غيرهم أربعين ضعفاً، وتكون البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً، وتكون قيم المتغير التابع متصلة أي من مستوى المسافة على الأقل، ويكون هناك تجانس بين المجموعات، وعدم وجود علاقة خطية دقيقة بين متغيرين تفسيريين أو أكثر، فأما درجات البيانات فهي متصلة وقد تم اختبار التوزيع الطبيعي لها سابقاً، وأما حجم العينة فهي تبلغ 143 بمعدل 71 ضعف عدد المتغيرات المستقلة، وأما العلاقة الخطية فيتم التحقق منها من خلال اختبار عامل تضخم التباين (VIF)، بحيث كلما قوت التعددية الخطية بين المتغيرات كلما ضعف النموذج المقترح، وقد تم التحقق من ذلك كما يلي: من خلال ملاحظة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة البالغة (0.131, 0.161, 0.326) على التوالي وهي قيم أقل من (0.80)، يتبين أن هناك احتمالية كبيرة لعدم وجود تعددية خطية، وهو ما تم التحقق منه بالفعل من خلال قيم عامل تضخم التباين (VIF)، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (33) نتائج اختبار colinéarité بين متغيرات الدراسة						
النموذج	VIF	النموذج	VIF	النموذج	VIF	النموذج
النكء الانفعالي 1	1.027	الاحتراق النفسي 1	1.119	قائمة المواجهة 1	1.018	12.34101
قائمة المواجهة	1.027	النكء الانفعالي	1.119	الاحتراق النفسي	1.018	
الاحتراق النفسي		قائمة المواجهة		النكء الانفعالي		

من خلال الجدول أعلاه نرى أن قيم (VIF) جاءت جميعها أقل من القيمة (03) وهذا يدل على عدم وجود تعددية خطية بين متغيرات الدراسة، وبالتالي إمكانية استخدام تحليل الانحدار المتعدد، كما نلاحظ أن قيمة Mahalanobis بلغت: 12.34 وبمقارنتها مع القيمة الحرجة في جدول khi-deux عند درجة حرية 02 وفترة ثقة 0.001 والتي تبلغ (13.816) نجد أن قيمتها أقل من القيمة الجدولية، وهي نتيجة تسمح لنا بمواصلة إجراء الاختبار، وأما التجانس بين المجموعات فقد دل اختبار ليفني أن قيمة الدلالة (Sing) أقل من مستوى المعنوية 0.05، وكذلك القيمة الفائية (F) للتباين أحادي الاتجاه وهي غير دالة احصائياً أي أكبر من مستوى المعنوية المعتمد (0.05)، وهذا يبين أن التباين بين متغيرات الدراسة غير متساوي، وهي غير متجانسة والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (34) نتائج اختبار ليفني (Levene) لتجانس أفراد العينة حسب مقاييس الدراسة			
0.000	Levene (Sing)	الاحتراق	مقياس الذكاء الانفعالي
1.394	قيمة (F)		
0.085	ANOVA (Sing)		
0.038	Levene (Sing)	قائمة المواجهة	
1.096	قيمة (F)		
0.348	ANOVA (Sing)		
*دالة عند مستوى (0.05)			

جدول رقم (35) يمثل قيم الإحصاء الوصفي لمقاييس الدراسة				
		النكء الانفعالي	الاحتراق النفسي	قائمة المواجهة
N	Valide	143	143	143
المتوسط الحسابي		109.2657	30.4685	34.2378
المستوى		مرتفع	منخفض	متوسط
الانحراف المعياري		13.00431	17.32490	5.85621
التباين		169.112	300.152	34.295

وعليه تم اللجوء إلى طريقة المربعات الصغرى الموزونة (**weighted least squares linear regressing**) لحل مشكلة عدم تجانس التباين، كما تم إدراج المتغيرات على اعتبار الاحتراق النفسي كمتغير تابع واعتبار كل من الذكاء الانفعالي وقائمة المواجهة كمتغيرات مستقلة، واختيار طريقة الانحدار التدريجي **Stepwise**، **(Pas à Pas)** خطوة بخطوة، حيث أعطت نتائج التحليل الاحصائي النتائج التالية

الجدول رقم (36) نتائج النموذج الإجمالي لأثر المتغيرات المستقلة على الاحتراق النفسي				
النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	معامل التحديد المعدل R ²	الخطأ المعياري للتقدير
1	0.322	0.104	0.097	21.79667
2	0.374	0.140	0.128	21.42411
1/ الذكاء الانفعالي - 2/ الذكاء الانفعالي* قائمة أساليب المواجهة				

نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط R بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع قد بلغ (0.322) للنموذج الأول وهو تأثير الذكاء على الاحتراق النفسي وبلغ (0.374) للنموذج الثاني وهو تأثير الذكاء وقائمة أساليب المواجهة على الاحتراق النفسي، بينما بلغ معامل التحديد R² (0.104) للنموذج الأول و (0.140) للنموذج الثاني، مما يعني أن متغيري الذكاء الانفعالي يسهم بـ (10.4 %) في حاصل التباين، وأن الذكاء الانفعالي وقائمة أساليب مواجهة المشكلات استطاعا معا أن يفسرا ما نسبته (14 %) من التباين الموجود في متغير الاحتراق النفسي أما (86 %) الباقية فتفسره عوامل أخرى، وهي نسبة ضعيفة إلى حد ما، كما يشير خطأ التقدير البالغ (21.79) و (21.42) إلى أخطاء قليلة في النموذج، وهذا ما أكدته تحليل تباين الانحدار ANOVA والنتائج مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (37) نتائج تحليل التباين الخاص بالمتغيرات المستقلة والاحتراق النفسي					
النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig
الانحدار 1	7747.124	1	7747.124	16.306	.000
الخطأ (البواقي)	66988.368	141	475.095		
الانحدار 2	10476.534	2	5238.267	11.413	.000
الخطأ (البواقي)	64258.958	140	458.993		
المجموع	74735.492	142			

ويتضح من خلال الجدول القوة التفسيرية للنموذجين من الناحية الإحصائية من خلال قيمة (ف) المحسوبة و مستوى الدلالة لنموذج الانحدار البالغة 0.000088 و 0.000026 الشيء الذي يجعلنا نقبل بوجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية للذكاء الانفعالي أو للذكاء الانفعالي وقائمة أساليب مواجهة

المشكلات على الاحتراق النفسي لأساتذة التربية البدنية بالمرحلة المتوسطة، ولمعرفة مساهمة كل منهما وتحديد أفضل نموذج، تم استخراج معاملات **Beta** كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (38) نتائج قيم المعاملات الانحدار					
النموذج	معاملات غير معيارية		قيمة T	مستوى الدلالة Sig	
	B	الخطأ المعياري			
الثابت 1	77.040	11.591	6.647	.000	
الذكاء الانفعالي	-.427-	.106	-4.038-	.000	
الثابت 2	62.016	12.952	4.788	.000	
الذكاء الانفعالي	-.467-	.105	-4.439-	.000	
قائمة المواجهة	.570	.234	2.439	.016	

جدول رقم (39) يبين المتغيرات المستبعدة من النموذج Variables exclues ^{a,b}					
Modèle	Bêta In	t	Sig.	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité
قائمة المواجهة	.193 ^c	2.439	.016	.202	.976
a. Variable dépendante : الاحتراق النفسي					
b. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par WLS					
c. Prédictors dans le modèle : (Constante), الذكاء الانفعالي					

ونلاحظ من خلال الجدولين أن الدلالة الإحصائية لمعاملات النموذج تشير إلى معنوية النموذجين بحسب إختبار (T) عند مستوى الدلالة (0.05) وأن كل من الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي مع قائمة أساليب مواجهة المشكلات له تأثير على الاحتراق النفسي، وعليه ويمكن صياغة معادلة الانحدار كآتي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 62.016 - 0.467 \times \text{الذكاء الانفعالي} + 0.570 \times \text{قائمة أساليب مواجهة المشكلات.}$$

غير أن الجدول الأخير يبين أن النموذج الأفضل هو النموذج الأول وقد تم استبعاد النموذج الثاني لكون دلالة الارتباط الجزئي لمتغير قائمة أساليب المواجهة ضعيف (0.20) رغم وجود دلالة معنوية (0.016) وهذا ما يتضح أكثر عند استخراج معاملات الارتباط ومعادلة الانحدار لمتغير قائمة أساليب المواجهة منفرداً، حيث بلغ معامل الارتباط 0.38 ومعامل التحديد 0.019 بمعنى أنه يسهم بنسبة 1.9 % في تباين الإحتراق النفسي مقارنة بـ 10 % للذكاء الانفعالي، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الاحتراق النفسي} = 16.688 + 0.408 \times \text{قائمة أساليب المواجهة.}$$

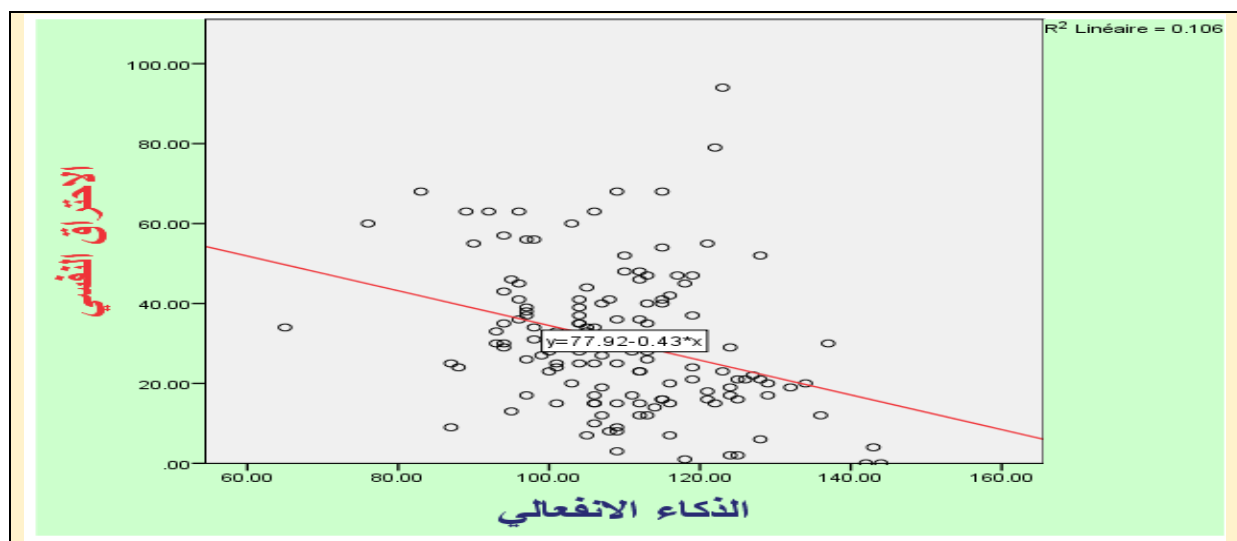
كما دلت نتيجة الدلالة $\text{Sig} = 0.099$ بتباين بلغ 2.57 على ضعف نموذج الانحدار وصلاحيته، بمعنى ضعف إمكانية التنبؤ بالاحترق النفسي من خلال قائمة أساليب المواجهة، وعليه يصبح شكل المعادلة

النهائي كالتالي: $\text{الاحترق النفسي} = 77.040 - 0.427 \times \text{الذكاء الانفعالي}$.

وعليه فهناك مساهمة أكبر لمتغير الذكاء الانفعالي في التنبؤ بمستوى الإحترق النفسي، ونستطيع القول إنه كلما تغير الذكاء الانفعالي بدرجة واحدة يصاحبه انخفاض في الإحترق النفسي بـ (0.427) أي بنسبة 42% من الدرجة، وإتماما لمتطلبات الفرضية ولمعرفة أي من أبعاد الذكاء الانفعالي وقائمة المواجهة له أكبر قدر من التأثير والقدرة على التنبؤ بمستوى الإحترق النفسي تم إدخال أبعاد كل منهما في معادلة الانحدار، وباستعمال طريقة الانحدار التدريجي Stepwise، حيث تم التوصل إلى أن بعد تنظيم الانفعالات وأسلوب المواجهة الوحيدين اللذين دخلا معادلة الانحدار بمعامل تحديد بلغ 0.15 لتنظيم الانفعالات و0.178 للتأثير المشترك لهما في حين يبلغ معامل التحديد 0.08 لأسلوب المواجهة منفردا، كما تبين من التحليل أن النموذج الأمثل يستبعد أسلوب المواجهة رغم دلالاته المعنوية لضعف الارتباط الجزئي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (40) نتائج قيم المعاملات لأبعاد المتغيرات المستقلة للتنبؤ بالاحترق النفسي								
النموذج	B	الخطأ المعياري	قيمة "بيتا"	قيمة T	F	معامل الارتباط R	معامل لتحديد R ²	Sig
الثابت 1	73.879	8.782		8.412	24.904	0.387	0.150	.000
تنظيم الانفعالات	-1.591	0.319	-0.387	-4.990				.000
الثابت 2	62.497	10.143		6.161	15.113	0.421	0.178	.000
تنظيم الانفعالات	-1.722	0.321	-0.419	-5.373				.000
أسلوب المواجهة	1.219	0.564	0.169	2.162				.032

والحاصل أن الذكاء الانفعالي هو المتغير الوحيد الذي له مساهمة معنوية حقيقية في التنبؤ بمستوى الإحترق النفسي خصوصا من خلال بعد تنظيم الانفعالات وهذا يعني أنه كلما تميز أستاذ التربية البدنية والرياضية بذكاء انفعالي أقل وانخفض مستوى تنظيم الانفعالات عنده، كلما زاد مستوى الإحترق النفسي له والعكس صحيح، كما أمكن رصد مساهمة هامشية لمتغير قائمة أساليب المواجهة من خلال أسلوب المواجهة تحديدا، فقط في حالة تفاعلها مع الذكاء الانفعالي، وعليه يتم قبول الفرض البديل جزئيا والقائل بوجود مساهمة لكل من الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات في التنبؤ بمستوى الإحترق النفسي، والرسم البياني التالي يوضح معادلة الانحدار ما بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي.



الرسم البياني الآتي: (13) : يبين معادلة الانحدار ما بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي

5. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

يوجد فرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة في مقياس الذكاء الانفعالي لصالح أساتذة التربية البدنية والرياضية.

من أجل التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي، لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، تم حساب متوسط الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي، وحساب الانحراف المعياري، حيث دلت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي لديهم يقع ضمن المستوى المعياري المرتفع، بمتوسط (109.2657)، وانحراف معياري (13.004)، ومن أجل التأكد من دلالة الفروق احصائياً، وأنها غير راجعة للصدفة، قام الباحث بمقارنته مع المتوسط الفرضي، من خلال اختبار (ت) T.Test لعينة واحدة، حيث أظهرت النتائج أن الفروق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.01، بحيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، و قيمة Sig أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.01)، وعليه يتم رفض الفرض الصفري. كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (41) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الذكاء الانفعالي						
متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	متوسط الفروق	القيمة (ت) المحسوبة	القيمة الجدولية	Sig. (bilatéral)
109.2657	13.004	72	37.2653	34.268	2.60	0.000
دالة عند مستوى (0.01)، ودرجة حرية (ddl = 1142)						

ومن أجل اختبار الفرض البديل بأن متوسط درجات أفراد العينة أكبر من المتوسط الفرضي نقسم مستوى الدلالة على 02 لأن البرنامج يعطي اختبار (ت) من طرفين غير أن القيمة (Sig) تساوي 0.000

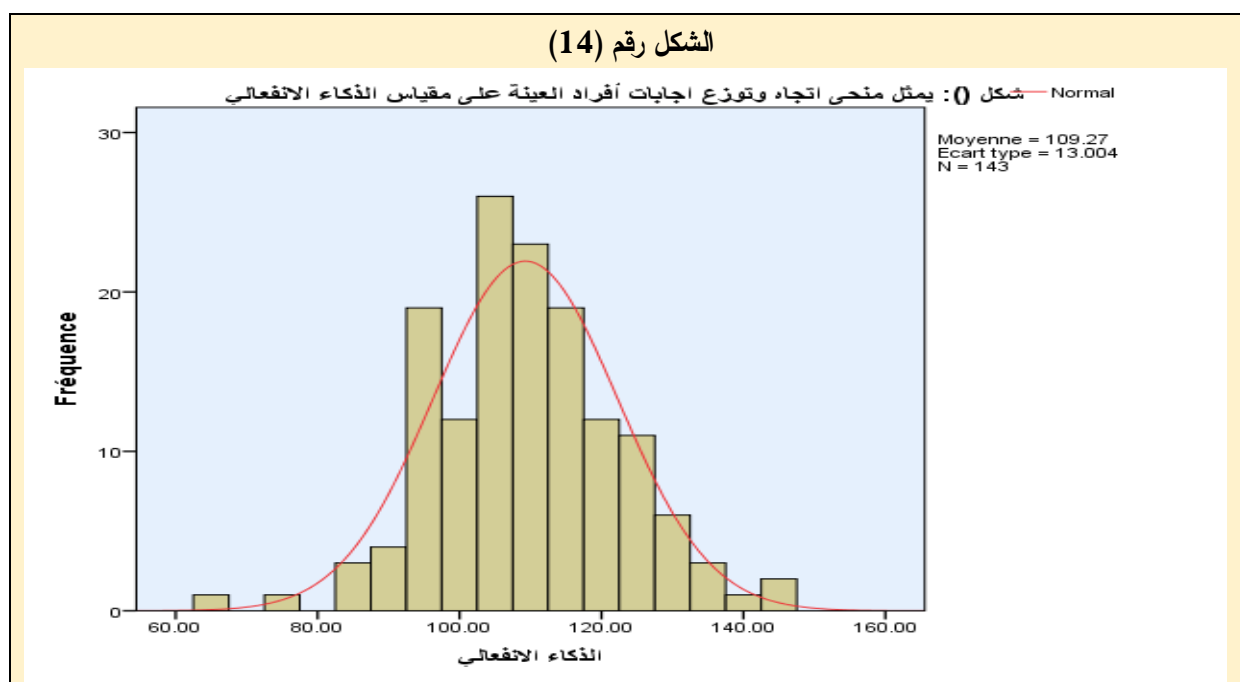
وبالتحديد ($1.5403E6-70$) فقسمتها على 02 لا تغير من النتيجة، وعليه فبالمقارنة نجد أن نتيجة المتوسط الحسابي (34.268) تتوافق مع الفرض البديل الذي ينص على أن متوسط درجات أفراد العينة أكبر من المتوسط الفرضي (72).

ولحساب حجم الأثر نقوم بتطبيق المعادلة التالية:

حجم الأثر Δ = متوسط الفروق / الانحراف المعياري أو قيمة الاختبار (T) / الجذر التربيعي لحجم

$$العينة، وعليه حجم الأثر $\Delta = \frac{37.265}{13.004} = 2.865$ ، أو $\Delta = \frac{(T)}{\sqrt{n}} = \frac{(34.268)}{\sqrt{143}} = 2.865$$$

وهو حجم أثر كبير وعالي، "لأن القيمة إذا كانت تساوي أو أقل من 0.2 يعتبر الأثر صغير، وإذا كانت القيمة أكبر من 0.2 وأقل من 0.8 فيعتبر الحجم متوسط، أما إذا كانت قيمته 0.8 فأكثر فإنه يعتبر حجم أثر كبير" (أبوقة، 2013، 36) أما الشكل رقم (14): يبين منحى اتجاه وتوزع اجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي.



وبالنظر الى المنحنى البياني رقم (14) يتضح جليا أن اجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي تنحوا في معظمها باتجاه المستوى المرتفع، لما فوق درجة المتوسط الفرضي البالغ (72) 6. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة تعزى لمتغيري (الجنس - المؤهل العلمي) .

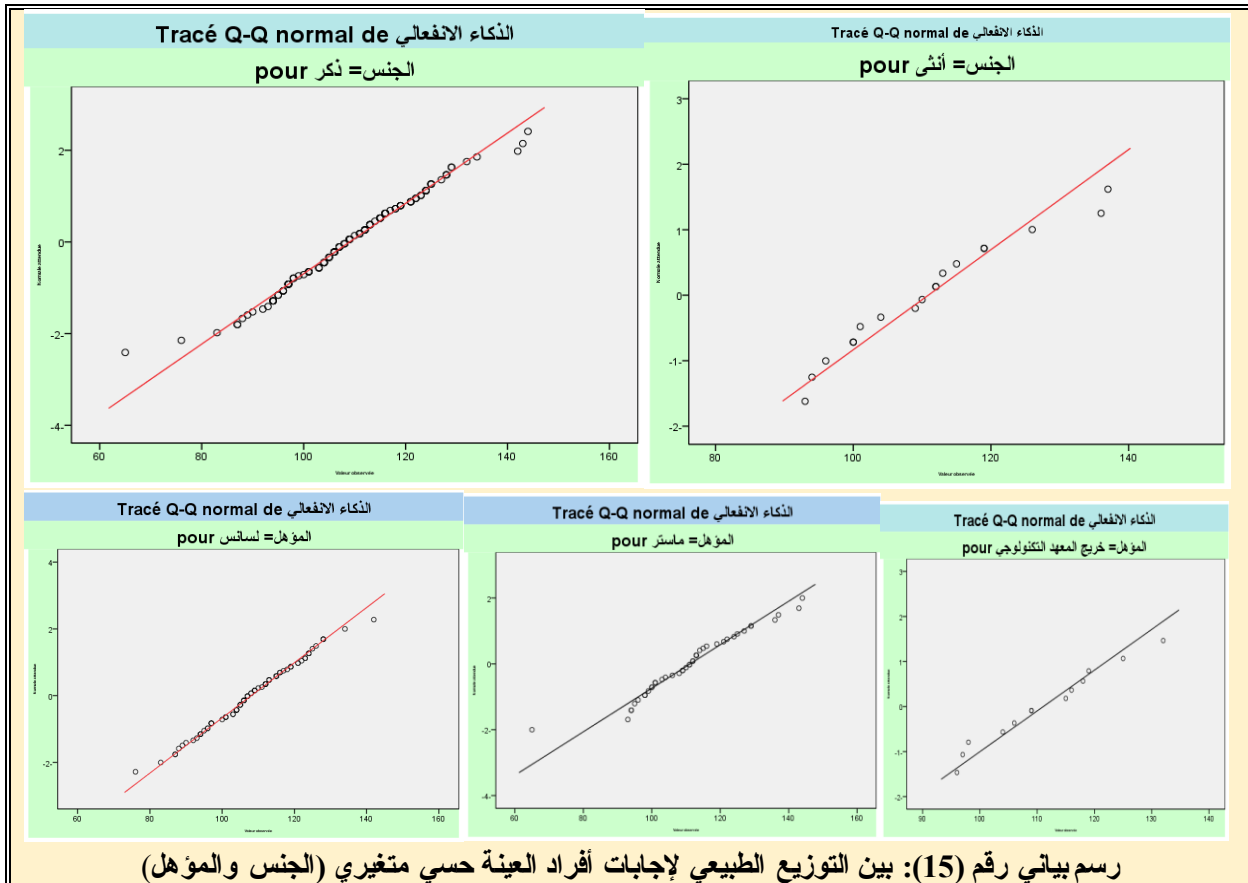
أولاً: إختبار شروط استخدام الاختبارات: من أجل اختبار الفرضية نستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي يتطلب يجب توافر بعض الشروط:

كأن تكون البيانات رقمية، وتكون العينتين مستقلتين ويكون هناك عشوائية في الاختيار وتكون المجتمعات المسحوب منها العينات متجانسة وتكون لها التوزيع الطبيعي، غير أنه في حالة كان الفرق في التباين بين المجموعتين دال، يستخدم إختبار (ت) للعينتين غير المتجانستين وهو الرقم الثاني في جدول من مخرجات برنامج spss ، كما يتطلب اختبار التباين الأحادي عدم وجود قيم شاذة بين البيانات، وبالرغم أن الشروط الثلاثة الأولى لا يتم اختبارها عند معظم الباحثين إلا أني قمت باختبارها إحصائياً كما سبق بيانه، وعليه سأقوم باختبار بقية الشروط كما يلي:

أ- إختبار التوزيع الطبيعي: تم استخدام اختبار كولموجوروف - سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov)، من أجل التعرف على اعتدالية منحنى البيانات لأفراد العينة المشتملة على (143) أستاذاً وأستاذة حسب متغير (الجنس والمؤهل)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (42) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لأفراد العينة حسب الجنس والمؤهل				
الجنس		الذكور		الاناث
اختبار كولمجروف - سمرنوف	قيمة (Sing)	*0.200		*0.200
	قيمة الاختبار(z)	0.054		0.108
	العدد	125		18
المؤهل العلمي		لسانس	ماستر	خريج المعهد التكنولوجي
اختبار كولمجروف - سمرنوف	قيمة (Sing)	*0.200	*0.200	*0.200
	قيمة الاختبار(z)	071.0	0.104	0.113
	العدد	87	43	13
*دالة عند مستوى (0.05) ، و عند (ن= 143)				

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) لدى كل من الذكور والاناث وأيضاً حسب المؤهل العلمي، وهذا ما يعني أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وهو ما يوضحه الرسم البياني الآتي رقم (15) والذي يوضح كيف أن البيانات تتجمع حول خط مستقيم، وعليه فإن البواقي تتوزع حسب التوزيع الطبيعي مما يؤكد أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.



ب- إختبار التجانس: أي أن تباين العينة الأولى لا يختلف عن تباين العينة الثانية ولا يعني التطابق في قيمة التباين بل يعني أنه ليس بينهما فرق معنوي. ومن أجل إختبار التجانس تم استخدام إختبار ليفيني (Levene) والنتائج مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (43) نتائج اختبار ليفيني (Levene) لتجانس أفراد العينة حسب متغير الجنس والمؤهل			
مقياس الذكاء الانفعالي	الجنس	Levene (Sing)	0.965
		قيمة (F)	0.319
		ANOVA (Sing)	0.573
	المؤهل العلمي	Levene (Sing)	0.465
		قيمة (F)	0.996
		ANOVA (Sing)	0.372
*دالة عند مستوى (0.05) ، و عند (ddl2 = 141)			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نتائج اختبار ليفين الخاص بالتباين المستخدم لفحص افتراض تجانس التباين بين المجموعات ويقصد من هذا الافتراض أن تباين القيم في المجتمع الاول تساوي تباين القيم في

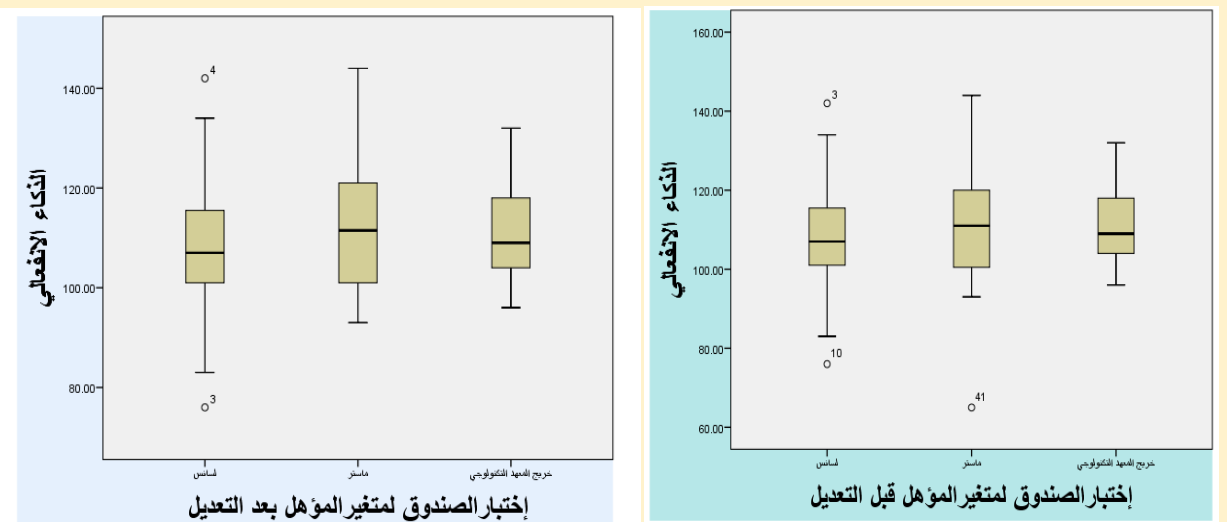
المجتمع الثاني بالنسبة لمتغير الجنس ومساوي للمجتمع الثالث بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة الدلالة (Sing): 0.965 و 0.465 وهي غير دالة، وكذلك القيمة الفائية (F) للتباين أحادي الاتجاه حيث بلغت: 3.19 و 0.99 وأيضاً مستوى الدلالة له بلغ: 0.573 و 0.372 للمتغيرين (الجنس والمؤهل) على التوالي، وجميعها قيم غير دالة احصائياً أي أكبر من مستوى المعنوية المعتمد (0.05)، وهذا يبين أن التباين بين المجموعتين (الذكور، والإناث) متساوي، وكذلك بين المجموعات (لسانس، ماستر، خريج المعهد التكنولوجي) وأنها متجانسة.

ج- اختبار القيم الشاذة: وهو شرط لإجراء اختبار تحليل التباين One Way ANOVA وهو أن لا تتضمن البيانات قيم شاذة ومتطرفة تؤثر على نتائج الاختبار، وذلك من خلال اختبار Mahalanobis حيث بلغت قيمته: 11.587 وبمقارنتها مع القيمة الحرجة في جدول khi-deux عند درجة حرية 01 وفترة ثقة 0.001 والتي تبلغ (10.828) نجد أن قيمتها أكبر من القيمة الجدولية، وهي نتيجة لا تسمح لنا بإجراء الاختبار وعليه تم معالجة الأمر من خلال حذف القيمة الشاذة وإعادة الاختبار حيث تحصلت على قيمة 7.580 لاختبار Mahalanobis وهي أقل من قيمة khi-deux الجدولية.

وعليه أمكن إجراء اختبار الفرضية بتحليل التباين الاحادي One Way ANOVA ، للفروق بين متوسطات ثلاث مجموعات فأكثر، كون شروط استخدامه باتت محققة، كما تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس.

والرسم البياني التالي يبين اختبار الصندوق قبل وبعد حذف القيمة الشاذة المؤثرة حيث يظهر شكل الصندوق بعد التعديل بمجموعة المؤهل الماستر من غير قيم شاذة.

الرسم البياني الآتي: (16): يبين إختبار الصندوق للقيم الشاذة لإجابات أفراد العينة .



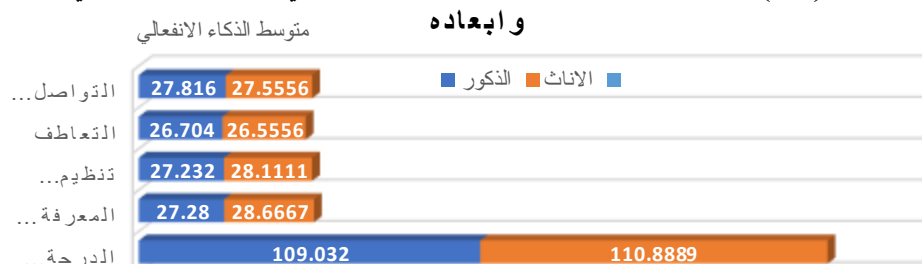
وهنا يجدر بي أن أنه أن نتيجة حذف قيم إجابة البيانة الشاذة لم تؤثر على بقية شروط الاختبار أو على نتائجه العامة حيث كانت نتيجة الحكم عليها واحدة، وعليه وضعت النتائج المحصل عليها بعد حذف البيانة بين قوسين في الجدول للإشارة إليها، وتركت قيم الاختبارات المحصل عليها كما هي كون نتيجة الحكم عليها تعد واحدة في الحالتين، كما هو موضح في موضعه.

ثانياً/ إختبار الفروق في الذكاء الانفعالي حسب متغير الجنس:

تم اختبار الفرضية من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (44): يمثل اختبار (ت) للفرق بين درجات الذكور والاناث على مقياس الذكاء الانفعالي									
الابعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	sig	المستوى	Eta (η)	Eta carré (η²)
المعرفة الانفعالية	ذكور	125	27.28	4.60	1.216-	0.587	مرتفع	0.102	0.010
	إناث	18	28.66	3.88			مرتفع		
تنظيم الانفعالات	ذكور	125	27.23	4.31	0.830-	0.171	مرتفع	0.070	0.005
	إناث	18	28.11	3.26			مرتفع		
التعاطف	ذكور	125	26.70	3.95	0.144	0.067	مرتفع	0.012	0.00
	إناث	18	26.55	4.96			مرتفع		
التواصل الاجتماعي	ذكور	125	27.81	3.48	0.292	0.526	مرتفع	0.025	0.001
	إناث	18	27.55	3.91			مرتفع		
الدرجة الكلية	ذكور	125	109.03	13.02	0.563-	0.965	مرتفع	0.048	0.002
	إناث	18	110.88	13.08			مرتفع		
قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (0.05) =1.976									

شكل (17): بين الفروق بين الذكور والاناث في الذكاء الانفعالي وابعاده



ويلاحظ من خلال الجدول (44) والشكل (17) ان هناك تفاوت بين الذكور والاناث في متوسطات أبعاد الذكاء الانفعالي، بحيث نجد تفوق الاناث في بعد تنظيم الانفعالات، بمتوسط (28.11) وانحراف معياري (3.27)، مقارنة بالذكور بمتوسط (27.23) وانحراف معياري (4.31)، وتفوقت الاناث في بعد المعرفة الانفعالية بمتوسط (28.66) وانحراف معياري (3.88)، مقارنة بالذكور بمتوسط (27.2800) وانحراف معياري (4.60)، وتفوقت الإناث في الدرجة الكلية للمقياس بمتوسط (110.88) وانحراف معياري (13.08)، مقارنة بالذكور بمتوسط (109.03) وانحراف معياري (13.02)، في حين تفوق الذكور بشكل طفيف لا يكاد يذكر في بعد التعاطف، بمتوسط (26.70) وانحراف معياري (3.95) وبمتوسط (27.81) وانحراف معياري (3.48) في بعد التواصل الاجتماعي، مقارنة بالإناث بمتوسط (26.55) وانحراف معياري (4.96) في بعد التعاطف وبمتوسط (27.55) وانحراف معياري (3.91) في بعد التواصل الاجتماعي، وأن أقل نسبة كانت للإناث في بعد التعاطف، وأعلى نسبة كانت للإناث أيضا في بعد المعرفة الانفعالية، ونلاحظ أن هذه الفروق في حدود أقل من نصف درجة بالنسبة للذكور وأقل من درجة ونصف بالنسبة للإناث، أما الانحراف المعياري في كل مجموعة فهو مؤشر لمدى تشتت القيم ونلاحظ تقاربه بين المجموعتين وجميعها تعتبر فروق ليست جوهريّة، وهذا ما كشف عنه اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث أظهر أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية (1.97) عند مستوى الدلالة (0.05)، في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، وما تشير إليه قيمة الدلالة (Sing) حيث أنها أكبر من مستوى المعنوية المعتمد من طرف الباحث (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وأن أساتذة التربية الدنية بالطور المتوسط لديهم درجات متقاربة في الذكاء الانفعالي، بغض النظر عن كونهم ذكور أو إناث.

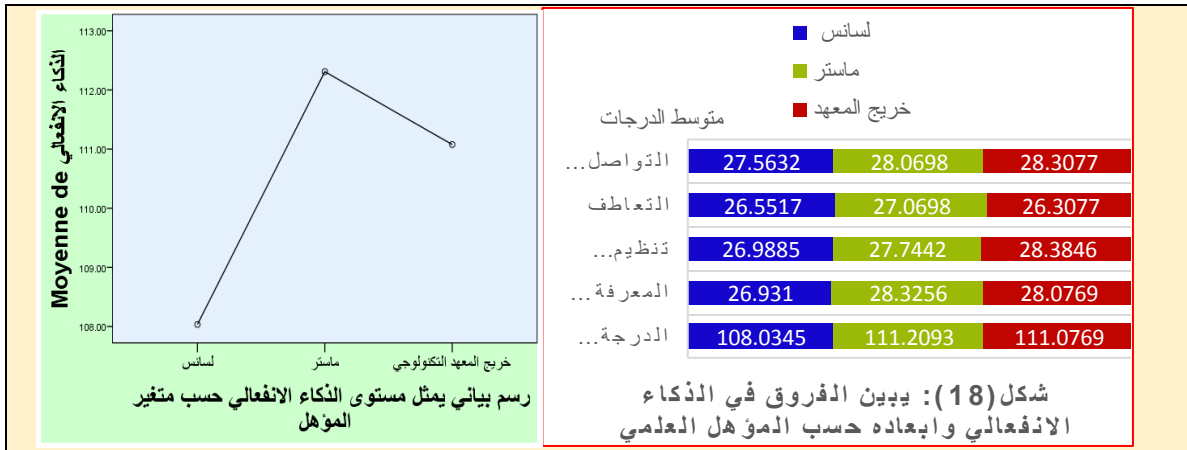
- ونتيجة للتفاوت المعتبر بين نسبة الذكور والاناث في عينة الدراسة، وحرصا على مصداقية وصحة النتيجة السابقة، تم استخدام اختبار "مان- وتني"، وهو اختبار غير معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين مستقلتين وليس بالضرورة أن يكون حجمهما متساو ولا يتطلب نفس شروط اختبار (ت). وقد بينت نتيجة الاختبار أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، ويشير ذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس، وهي نتيجة تعزز النتيجة السابقة، والنتائج موضحة فيما يلي:

جدول (45): يمثل نتيجة اختبار "مان- وتني" للفرق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي وابعاده					
الابعاد	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي
القيمة الاحتمالية (.Sig)	0.216	0.451	0.719	0.920	0.738
*دالة عند مستوى (0.05)، ** دالة عند مستوى (0.01)، و درجة حرية (ن= 142)					

لحساب حجم الأثر: نقوم بتطبيق المعادلة التالية لمعرفة حجم الأثر لمتغير الجنس على ابعاد مقياس الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية:

حجم الأثر Δ = متوسط الفروق / الانحراف المعياري للمتغيرين معاً، أو يمكن استخدام مربع إيتا (η^2)، حيث أن $\eta^2 = \frac{(T)^2}{T^2 + df}$ ، ونلاحظ أن جميع قيم مربع إيتا لتأثير متغير الجنس على أبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين الصفر و (0.01)، وهو حجم صغير، "لأنه إذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي 0.01 أو أقل يعتبر حجم الأثر صغيراً، وإذا كانت القيمة أكبر من 0.01 وأقل من 0.14 فيعتبر الحجم متوسطاً، أما إذا كانت قيمته 0.14 فأكثر فإنه يعتبر حجم أثر كبير" (بويقة، 2013، 42).

ثالثاً/ إختبار الفروق حسب متغير المؤهل العلمي: من أجل التحقق من صحة هذا الطرح استخدم الباحث أسلوب التباين الاحادي ONE WAY ANOVA، والنتائج موضحة في الشكل والجدول التالي:



جدول (46): يمثل نتيجة اختبار الفروق في النكاء الانفعالي وابعاده حسب المؤهل العلمي									
الابعاد	المؤهل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ف) المحسوبة	القيمة (.Sig)	مستوى الذكاء	الرتبة	Eta	Eta carré
المعرفة الانفعالية	لسانس	26.93	4.531	1.507	0.225	مرتفع	03	0.145	0.021
	ماستر	28.32	4.863	(2.525)	(0.084)	مرتفع	01		
	خريج المعهد	28.07	2.841			مرتفع	02		
تنظيم الانفعالات	لسانس	26.98	4.113	0.906	0.406	مرتفع	03	0.113	0.013
	ماستر	27.74	4.440	(1.210)	(0.301)	مرتفع	02		
	خريج المعهد	28.38	3.927			مرتفع	01		
التعاطف	لسانس	26.55	3.955	0.291	0.748	مرتفع	02	0.064	0.004
	ماستر	27.06	4.610	(0.633)	(0.533)	مرتفع	01		
	خريج المعهد	26.30	3.038			مرتفع	03		
التواصل الاجتماعي	لسانس	27.56	3.248	0.451	0.638	مرتفع	03	0.080	0.006
	ماستر	28.06	3.990	(0.742)	(0.478)	مرتفع	02		
	خريج المعهد	28.30	3.881			مرتفع	01		
الدرجة الكلية	لسانس	108.03	12.104	0.996	0.372	مرتفع	03	0.118	0.014
	ماستر	111.20	15.128	(1.778)	(0.173)	مرتفع	01		
	خريج المعهد	111.07	11.041			مرتفع	02		
ف الجدولية عند درجة حرية (2:140) وعند مستوى الدلالة (0.05) = 3.06									
ف الجدولية عند درجة حرية (2:140) وعند مستوى الدلالة (0.01) = 4.75									

يوضح كل من الجدول أعلاه وكل من الشكل والرسم البياني رقم (18)، وباستعمال تقنية SPSS الى انه وبالرغم من وجود فروقات محتشمة على مستوى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين أفراد المجموعات الثلاث لعينة البحث، بحيث تفوق الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر في بعدي المعرفة الانفعالية والتعاطف وكذا الدرجة الكلية للاختبار، واحتلوا الصدارة من بين المجموعات، في حين تفوق الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي في بعدي تنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعي واحتلوا المرتبة الثانية في الدرجة الكلية للمقياس، وتحصل الأساتذة الحاصلين على شهادة لسانس على المرتبة الثانية في بعد التعاطف والثالثة في بقية الأبعاد وكذا الدرجة الكلية للمقياس، إلا أن هذه الفروقات ليست بذي دلالة احصائية، على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، وهذا ما تبينه نتائج التباين الاحادي، من خلال المقارنة بين قيمة (ف) المحسوبة و (ف) الجدولية، حيث يتبين أن قيمة (ف) المحسوبة عند

مستوى الدلالة (0.05) أقل من قيمة (ف) الجدولية، وتدل عليه أيضا القيمة الاحتمالية (Sig) حيث أنها أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، أما الانحراف المعياري في كل مجموعة فهو مؤشر لمدى تشتت القيم ونلاحظ تقاربه بين المجموعات الثلاث، وتدل هذه النتيجة على أن أفراد العينة على مستوى متقارب من الذكاء الانفعالي والقدرة على التواصل الاجتماعي والتعاطف وتنظيم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، وتدل أيضا على أنهم جميعا على درجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي في الدرجة الكلية وجميع الأبعاد .

- ونتيجة للتفاوت المعتبر بين أفراد المجموعات في عينة الدراسة (87 لسانس، 43 ماستر، 13 خريج المعهد التكنولوجي)، وحرصا على مصداقية وصحة النتيجة السابقة، تم استخدام اختبار "كروسكال واليس"، وهو اختبار غير معلمي يصلح لمقارنة عدة متوسطات لمجموعات مستقلة وليس بالضرورة أن يكون حجمها متساو ولا يتطلب نفس شروط اختبار (one way ANOVA).

وقد بينت نتيجة الاختبار أن القيمة الاحتمالية (Sig) لإجابات الأساتذة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، ويشير ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى بين أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وهي نتيجة تعزز النتيجة السابقة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (47): يمثل نتيجة اختبار "كروسكال ولاس" للفرق في الذكاء الانفعالي وأبعاده حسب متغير المؤهل					
الأبعاد	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي
Khi-deux	3.062	2.096	0.510	0.599	1.800
القيمة الاحتمالية (Sig)	0.216	0.351	0.775	0.741	0.406
*دالة عند مستوى (0.05)، ** دالة عند مستوى (0.01)، ودرجة حرية (ddl = 2)					

٣٣ حساب حجم الأثر لقياس حجم الأثر للمؤهل العلمي على الذكاء الانفعالي تم إيجاد معامل إيتا (Eta) و (Eta carré) حيث تراوحت قيم: مربع إيتا (η^2)، ما بين (0.004 - 0.021) على أبعاد المقياس ودرجته الكلية، ونلاحظ وجود حجم أثر صغير على بعد التواصل الاجتماعي والتعاطف، وحجم أثر متوسط في حده الأدنى بلغ (0.013، 0.014، 0.021) على مستوى بعد المعرفة الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس وبعد تنظيم الانفعالات على التوالي "لأنه إذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي 0.01 أو أقل يعتبر حجم الأثر صغير، وإذا كانت القيمة أكبر من 0.01 وأقل من (0.14)، فيعتبر الحجم متوسط" (أبوية، 2013، 42) وعليه يتم قبول الفرض البديل القائل بعدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير (الجنس والمؤهل).

خلاصة:

مما سبق عرضه في هذا الفصل والذي قمنا فيه بعرض فرضيات الدراسة وتحليل بياناتها وذلك بعد التأكد من شروط استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والذي توصلنا من خلالها لوجد علاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من لأحتراق النفسي وأساليب المواجهة، وعدم وجود علاقة دالة بين الإحتراق النفسي وأساليب المواجهة، وتوصلنا أيضا إلى إمكانية التنبؤ بالإحتراق النفسي من خلال الذكاء الإنفعالي، وإلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي وعدم وجود فروق تعزى لجنس أساتذة التربية البدنية والرياضية أو مؤهلهم بالمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي، وهذا يقتضي منا القيام بمناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء أدبيات الدراسة والدراسات السابقة وهو الأمر الذي سأتناوله بعد هذا الفصل.

الفصل السابع

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل استنادا للإطار النظري للدراسة ومعطياتها مناقشة وتفسير النتائج المحصل عليها، مع إبراز حجم الأثر كنتيجة مكمل لفحص الفروض ومعيارا آخر لفهم النتائج الإحصائية نظرا لفائدته في توضيحها وتفسير النتائج، وعدم تأثره بالدلالة الإحصائية التي قد تكون مضللة في بعض الأحيان كما أشارت إلى ذلك عدة دراسات، وقد بين "فان (Fan, 2001)" في دراسته العلاقة بين الدلالة الإحصائية وحجم الأثر للبيانات ومقدار حجم الأثر وأنه يمكن وصف العلاقة بين الأسلوبين بالتكاملية، ولا يغني أحدهما عن الآخر، وانتهت دراسته إلى أن البحث الجيد يأخذ بعين الاعتبار الإشارة إلى نتيجة فحص الدلالة الإحصائية وقيمة حجم الأثر " (نصار، 41، 2006)"، وبناءا عليه ستم مناقشة الفروض وهذا وفق النسق التسلسلي لفرضيات الدراسة كما يأتي:

1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء

الانفعالي بأبعاده والاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة:

أظهرت النتائج تحقق الفرضية الأولى حيث تبين من خلال الرسم البياني (10) وجود منحى للعلاقة بالاتجاه السالب طرديا كما تبين من التحليل الموضح في الجدول رقم (30)، وجود مصفوفة علاقات ارتباط سالبة ما بين جميع أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية وبين جميع أبعاد الاحتراق النفسي والدرجة الكلية أيضا، وهي ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) أو (0.05) بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.146 و 0.327)، ما عدا في العلاقة بين بعد التواصل الاجتماعي مع تبلد الشعور — (ر=0.100) من جهة وبين بعدي التعاطف والمعرفة الانفعالية مع الاجهاد الانفعالي من جهة أخرى بـ (0.093) و (0.075) على التوالي، كما بلغ معامل التحديد (0.106) مما يعني أن 10.6 % من التباين في الإحترق النفسي يمكن تفسيره من خلال تباين الذكاء الإنفعالي .

وتدل هذه النتائج على أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الانفعالي يسجلون مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي، بمعنى أنه كلما زاد فهم أستاذ التربية البدنية والرياضية لانفعالاته والسيطرة عليها أثناء أداء مهامه التربوية، والتواصل مع المحيط المدرسي بطريقة فعالة والتعاطف مع المحيطين به بشكل لائق، كلما أدى ذلك إلى انخفاض في مستوى الاحتراق النفسي لديه، وتبدوا هذه النتيجة جد منطقية من خلال قدرة الأشخاص مرتفعي الذكاء على الوعي بمشاعرهم والسيطرة عليها، والقدرة على النقاط الإشارات ممن حولهم، للتكيف مع الظروف وإيجاد الحلول والتعامل بذكاء مع المشكلات التي تواجههم أو

تذليل العقبات حتى من قبل ما مواجهتها، وهي نتيجة تعضدها مجمل الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما، فقد أبلغ كوهين **Cohen and Abedallah (2015)** عن وجود ارتباطات سلبية بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الإحترق النفسي" (**Gopal, 2018,87**)، كما أشار **Mikolajczak** إلى " أن الأفراد ذوي المستويات العليا من الذكاء الانفعالي يختبرون مستويات منخفضة من الإرهاق والعبء الجسدي عندما يواجهون العوامل النفسية" (**Mudasir Bashir,2017,498**)، وهذا ما نوه به أيضاً أبراهم (**Abraham,2000**) في كون " العلاقات الشخصية الإيجابية تعمل على تحسين الرضا عن العمل وخفض الضغط" (نبيحي، ستر الرحمان، 2016، 157) كما توصلت (**Fatima,Al – Khayat 2011,175**) في دراستها " أن المعلم الذي يتمتع بمهارات عالية في الذكاء العاطفي هو الأقل عرضة للتعامل مع الضغط النفسية، وهذا لكونه يتطلب منه تكوين علاقة إيجابية مع التلاميذ من خلال التعامل بعناية فائقة مع عواطفهم والتحكم في ردود فعلهم، الأمر الذي يستوجب عليه إدارة وفهم مشاعر التلاميذ والتعاطف معهم"، كما أوضح جرينبيرج **Greenberg (2002)** أيضاً: "بأن المعلمين الأذكياء عاطفياً أقل عرضة للإجهاد ويمكنهم بسهولة استعادة معارفهم الصحية والتفاعل مع وجدانهم الداخلي، والاستفادة من هذه المعلومات لتتفاعل بشكل أفضل مع الضغوطات والقدرة على التكيف" (**Shahin,2011,1127**)، وأوضح (**nejad,2013,1391**) أن العديد من الدراسات التي أجريت تشير إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي العالي، لديهم القدرة على مقاومة الأحداث وظروف الإجهاد، وفي دراسة حديثة، أفاد جوبال (2018) " أن المستويات العالية للذكاء العاطفي للمدرسين ترتبط ارتباطاً سلبياً بأبعاد الإحترق النفسي لديهم". (**Gopal, 2018,87**)، كما بينت دراسة ميريدا، واكسريميرا (**Mérida & Extremera, 2017,121**): من خلال المراجعة المنهجية للأدلة المتظافرة حالياً على العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحترق النفسي لدى المعلمين بعد فحص قواعد بيانات **MEDLINE** و **PSYCinfo** و **Scopus** وتحديد 13 مقالة مؤهلة، بحيث أشارت الدراسات التي تمت مراجعتها إلى وجود ارتباطات سلبية بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الإحترق، وهي نتيجة تتوافق مع النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، كما تتوافق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين ضغوط مهنة التدريس أو الإحترق النفسي والذكاء الانفعالي كدراسة ايفرز (2005)، بيليك (2005)، شان (2006)، بني يونس (2007)، بلاتسيديو (2010)، شاهين (2011)، ودراسة سياري (2011) ونجاد (2013) وميريدا (2017) و جوبال (2018)، كما أشارت دراسة: بقيي للعلاقة العكسية (2010) من خلال بعد تنظيم الانفعالات، ودي فيتو (2009) من خلال بعد الإنجاز الشخصي.

في حين تتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات الأخرى التي أشارت لعدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، كدراسة دي فيتو (2009)، ودراسة بقيعي (2010) على مستوى بقية الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. (nejad,2013,1391)

وعليه يمكن القول أن نتيجة الدراسة الحالية على أساتذة التربية البدنية، تعزز وتتوافق مع المنحى العام لمعظم الدراسات والتي تخطو باتجاه إقرار وتأكيد وجود علاقة عكسية تربط ارتفاع معدل الذكاء الانفعالي بانخفاض معدل الاحتراق النفسي.

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي بأبعاده وأساليب المواجهة التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية في المرحلة المتوسطة: أظهرت النتائج تحقق الفرضية الثانية حيث تبين من خلال الرسم البياني (11) وجود منحى للعلاقة بالاتجاه الموجب طردياً كما تبين من الجدول رقم (31) وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) أو (0.05) بين جميع أبعاد الذكاء الإنفعالي ودرجته الكلية وبين بعد استراتيجيات المواجهة بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.194 و 0.252)، وعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي بأبعاده ودرجته الكلية وبين بعد طلب المساندة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.0111 و 0.096)، ووجود علاقة دالة إحصائية بين بعد السلبية لمقياس قائمة المواجهة مع بعد التواصل الاجتماعي فقط عند مستوى الدلالة (0.05) بمعامل ارتباط (ر=0.182)، ووجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ما بين الدرجة الكلية لقائمة المواجهة وكل من بعدي التعاطف والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي بمعاملات ارتباط (0.158، 0.161، 0.192) على التوالي، كما قد بلغ معامل التحديد (0.025) مما يعني أن 2.5 % من التباين في أساليب المواجهة يمكن تفسيره من خلال تباين الذكاء الإنفعالي .

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء نتائج الدراسات السابقة والاطر النظرية في كون أساتذة التربية البدنية المرتفعي الذكاء يميلون إلى استخدام أسلوب المواجهة الفعالة في مواجهة المشكلات التي يواجهونها وهم يوظفون ذكائهم الانفعالي من خلال مكوناته في هذا الأسلوب بحيث يوظفون معرفتهم ووعيهم الذاتي بمشاعرهم وينظمون انفعالاتهم بتهئية النفس وكبح جماح الإفراط الإنفعالي ويستثمرون قدرتهم على تعاطفهم و إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم والاهتمام بها، والحساسية لانفعالاتهم، والقدرة على التأثير الايجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يقود الآخرين، ومتى يتبعهم ويسانداهم ويتصرف معهم بطريقة لائقة حتى لا يظهر عليه آثار

الانفعال السلبي كالضيق والغضب،- يوظفون كل ذلك - من أجل مواجهة المشكلة والتخلص منها من خلال الضغط على أنفسهم والتركيز على المشكلة التي يواجهونها، مستبدين التفكير في مشاغل أخرى، ويقومون بوضع خطة بما يجب عمله وانتظار اللحظة المناسبة لاتخاذ الاجراء المناسب والحاسم لحل هذه المشكلة والتخلص منها، وهذه سمة الأذكاء وجدانيا، وهذا ما أشارت إليه أبحاث بلوك من "أن الأشخاص الذين يتمتعون بقدرة عالية على المواجهة يتصفون بمستوى عالي من الذكاء والالتزان الانفعالي والمهارات الاجتماعية والثقة بالنفس" . (Block&Block,1980,p444) نقلا عن (المعموري، 2015، 341)، وقد "صرح Moafian & Ghanizadeh (2009) أنه لكي يتمكن أساتذة التربية البدنية من حل المشكلات، يجب أن يتمتعوا بمهارات الذكاء الانفعالي" نقلا عن (Fatima, Al – Khayat 2011,172) "وأنه كلما ارتفع الذكاء الانفعالي لأساتذة التربية البدنية كلما أصبحوا أكثر التزاما بمسؤولياتهم والعكس صحيح" (Mudasir Bashir,2017,496) وقد بين سالوفي " أن أساليب المواجهة الفعالة لمواقف الحياة الضاغطة يبنني على الكفاءة الوجدانية للفرد وأن القصص فيها يؤدي الى مواجهة أكثر تعقيدا، حيث أن الأفراد مرتفعي الذكاء هم أكثر إدراكا لمهارات المواجهة الفعالة، وأقدر على المواجهة الأكثر نجاحا" (Mayer et al, 2000,96). كما أن الدلالة الإحصائية للعلاقة بين الدرجة الكلية للمقياسين ($R=0.161^*$) دليل أنهم يوظفون بقية الاستراتيجيات، ولكن بمستويات أقل غير دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، خاصة في توظيفهم لأسلوب السلبية ($R=0.105$)، وأثناء تواصلهم الاجتماعي بعلاقة دالة إحصائيا ($R=0.182^*$)، كما أن الإشارة السالبة غير دالة إحصائيا ما بين بعد تنظيم الانفعالات و بعد طلب المساندة ($R=-0.111$)، تشير إلى أنهم متى احتاجوا إلى تنظيم انفعالاتهم لمواجهة المشكلات سارعوا إلى طلب يد العون والمساندة من غيرهم، إلا أنهم لا يفعلون ذلك نظرا لقدرتهم على مواجهة المشكلات وحلها من خلال ما يتمتعون به من ذكاء إنفعالي وقدرة على تنظيم انفعالاتهم ومجابهة التحديات، وقد بين كياروكي " أن الافراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض ليس لديهم القدرة على مواجهة الاحداث الضاغطة ويشعرون باليأس والاكتئاب والإحباط وتدني مستوى إنتاجهم، أي لا يتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة" (السماوني، 2007، ص47)، وهذا الامر على خلاف ما يتصف به أفراد عينة أساتذة التربية البدنية والرياضية، كما كشفت معطيات التحليل الإحصائية أنه كلما ارتفع الذكاء الانفعالي لأساتذة التربية البدنية كلما قل طلب استخدامهم لأسلوب طلب الاسناد وذلك لقدرتهم على مواجهة المشكل والتغلب عليه، دون الحاجة للإستعانة بغيرهم، كما تبين العلاقة ما بين بعد أسلوب السلبية وبعد التواصل الاجتماعي، أن الأساتذة المتميزون بمستوى مرتفع من التواصل الاجتماعي، يلجؤون إلى توظيفهم لأسلوب السلبية

لمواجهة المشكلات وهو نابع من ممارساتهم الاجتماعية وانعكاس لتواصلهم الاجتماعي، لأن التأثيرات المتبادلة من خلال تواصلهم مع الآخرين وقدرتهم على فهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقودون الآخرين، ومتى يتبعونهم ويساندونهم، تسوخ لهم استخدام هذا الأسلوب، خاصة عندما لا يمكنهم تغيير الوضع الراهن، أو طلب المساندة من غيرهم، فقد يحاولون حل المشكلة ولكن لا يستمرون في المحاولة للوصول إلى أهدافهم متى كانت المشكلة تفوق قدراتهم أو كانت خارجة عن السيطرة، كقرارات إدارية صادرة عن سلطة أعلى مثلاً، فيدربون أنفسهم ويعودونها لتقبل المشكلة والتعايش معها، ويحاولون أن يشغلوا أذهانهم بأعمال أخرى كممارسة أنشطة ترفيهية في محاولة لصرف أنفسهم عن التفكير فيها، كما حدث مؤخراً مع القرارات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بضرورة التحاقهم بمناصبهم وإلا تعرضوا للفصل، عقب الإضرابات التي شهدتها المنظومة التربوية مؤخراً، غير أن توظيفهم لهذا الأسلوب هو ذو دلالة على مستوى بعد التواصل الاجتماعي وحسب وليس له دلالة على الدرجة الكلية للمقياس، وعليه فهم يفضلون استخدام أسلوب المواجهة بشكل أكبر، و يزاوجون بينهما على مستوى تواصلهم الاجتماعي بشكل أقل، ويرى الباحث أن هذه سمة الأذكىاء، إذ أن طبيعة الموقف ومدى قدرة الفرد على مواجهته تحدد الأسلوب الأمثل للتعامل، فإذا لم يألو المرء في استقراغ جهده، ثم غلبه الأمر فإن أساليب المواجهة (الغير فعالة) كما يسمها البعض تكون أجدى وأكثر فاعلية في تحقيق التوازن النفسي، وقد يحسن في كثير من المواقف أن يستخدم الشخص عدة أساليب لمواجهة موقف ما بطريقة فعالة، وهذا ما نوه به بي وبجوركلاند (Bee&Bjorklund, 2004, p351) من أن الأفراد الذين لديهم رصيد متنوع من استراتيجيات المواجهة، هم الأكثر نجاحاً في حماية أنفسهم من الآثار السلبية للإجهاد الإنفعالي"، وهو ما ذكره (راسكل وإيراشابال، 2001) نقلاً عن (مزياني، 2008، 50)" إلى أنه لا توجد استراتيجيات فعالة أو غير فعالة بمعزل عن خصائص الفرد وإدراكه المعرفي وخصوصيات الموقف الضاغط. فاستراتيجيات المقاومة المركزة على الانفعال تكون أكثر فعالية على المدى القصير أو عندما لا يستطيع الفرد التحكم في الحادث الضاغط في حين تكون استراتيجيات المقاومة المركزة على المشكل أكثر ملاءمة على المدى الطويل وعندما يستطيع الفرد التحكم في الحادث الضاغط"، وهو ما توصلت إليه دراسة (حومل زينب، 2017، 08) من وجود تباين في لجوء المديرين إلى أساليب المواجهة المركزة على حل المشكل تبعاً لمستويات ذكاءهم الانفعالي، بينما لم تكن الفروق دالة احصائياً في لجوئهم إلى أساليب المواجهة المركزة على الانفعال، وقد أظهر كل من فولكمان ولازاروس، Folkman & Lazaraus في دراستهما 1980 كما نقلته (جودة، 2004، 675) أن كلا النوعين من التعامل يستخدمان في معظم المواجهات الضاغطة وأن المساهمة النسبية لكل منهما تختلف

تبعاً للكيفية التي تقدر بها المواجهة"، وقد أظهرت بعض الدراسات أن من المناسب الجمع بين استراتيجيات المواجهة، سواء الإيجابية أو السلبية، لأنه من المفترض أن يكون التكيف أكثر فعالية عندما يتم الجمع بينهما معاً، وعلى سبيل المثال، أشار (Koeske و Kirk و Koeske1993) إلى أن هذا النوع من التأقلم المتشكل على ما يبدو مفيد فقط إذا تم استخدام الإستراتيجيات الفعالة أيضاً. وبهذه الطريقة، تُظهر بعض الدراسات ذات التفاعلات المزدوجة أنه من المفيد الجمع بين استراتيجيات التكيف التي تركز على العمل واستراتيجيات التكيف المركزة على العواطف" (José A. García & Osca,2017,723).

وفي هذا السياق حسب ما ورد عن (جودة، 2004، 675) ترى ماكري (Mac Crae) أن الأسلوبين: التركيز على المشكلة والتركيز على الانفعال غير متعارضين، وأن الناس عادة ما تلجأ إلى خليط منهما عند مواجهة كثير من مواقف المشقة، ولكن هناك بعض المتغيرات التي تشير إلى غلبة استخدام أحدهما على الآخر، فأسلوب المواجهة المتركز على المشكلة يكون أكثر استخداماً في المواقف التي يعتقد فيها الناس أن شيئاً مفيداً يمكن حدوثه بخصوص المشكلة، بينما يزيد احتمال استخدام الفرد لأسلوب المواجهة بالتمركز حول الانفعال، عندما يكون الاعتقاد بأن موقف المشقة هو شيء مستمر، ولا يمكن تغييره، وأنه يجب على الفرد أن يتحمله". وفي هذا السياق قام الباحثان لازاروس وفولكمان بدراسة على عينة قوامها 100 شخص للكشف على مدى الاستخدام المزدوج لهذين الأسلوبين، وأسفرت نتائج الدراسة على أن 18% من أفراد عينة الدراسة يستخدمون نوع واحد من هذه الأساليب في مواجهتهم للضغط في حين أن بقية أفراد العينة يستخدمون هذه الأساليب بصورة متزامنة مما يدل على التفاعل الموجود بين هذين النوعين من الأساليب. (بن عمور، 2016، 88)، وفي هذا الصدد أيضاً أوضح بيلار بيرتاس (Puertas-Molero et al,2018,506 أن عدداً من الباحثين مثل: فيرنانديز بيروكال، وكابيللو، وكاستيلو آند إكستريمادورا (2012)، وجولمان (2012)، وملكات ونجاتي (2017)، يثبتون أن الذكاء الانفعالي هو عامل نفسي اجتماعي، يساهم بشكل إيجابي في التعامل مع المواقف المتوترة، والذي يُفهم على أنه قدرة على إدراك الانفعالات واستيعابها وفهمها وإدارتها".

وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع ما توصلت إليه نتائج معظم الدراسات بوجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين استخدام أساليب المواجهة للمشكلات وارتفاع الذكاء الانفعالي مثل دراسة: بن سكيرفة (2008)، تشان (2008)، ودراسة حنصالي (2013) على الأساتذة الجامعيين ودراسة: سعدوي (2009) على تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ودراسة ناصر (2011) و المعموري (2015) وبن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين، ودراسة حومل زينب (2017) على مديري المؤسسات التعليمية.

وتتفق إلى حد بعيد مع نتائج معظم الدراسات التي نصت على ارتباط أساليب المواجهة الفعالة بارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي والأساليب الانفعالية بانخفاض مستوى الذكاء الانفعالي مثل دراسة: بن سكيرفة (2008)، تشان (2008)، حومل زينب (2017)، و ناصر (2011) لدى طلبة جامعة الأزهر، المعموري (2015)، ودراسة حنصالي (2013) على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية، أما دراسة: سداوي (2009) على تلاميذ السنة الثانية ثانوي فلم تجد فروق في الدرجة الكلية لاستخدام ذوي الذكاء المرتفع استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل والمركزة على الانفعال، ومع نتائج دراسة (البشر، والسعيد، 2015، 274) حول الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المرتفعات والمنخفضات في الذكاء الوجداني على أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة في أسلوب التفاعل الإيجابي والتصرفات السلوكية وذلك لصالح المرتفعات، وعلى أسلوب التفاعل السلبي لصالح المنخفضات، كما ارتبط أسلوب التفاعل الإيجابي والتصرفات السلوكية كأبعاد لأحداث الحياة الضاغطة بصورة موجبة ودالة إحصائية على أبعاد الذكاء الوجداني الفرعية والدرجة الكلية له، بينما ارتبط أسلوب التفاعل السلبي بهم سلبيا بصورة دالة إحصائية".

3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإحترق النفسي وأساليب المواجهة التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.

أسفرت النتائج عن عدم تحقق الفرضية الثالثة بحيث دلت نتائج التحليل التي تم عرضها من خلال الجدول (32) عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية ما بين المقياسين من ناحية الدرجة الكلية وأيضاً من ناحية الأبعاد الفرعية للمقياسين حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.001 و 0.157)، وبالعودة إلى الرسم البياني رقم (12) نجد أن منحى العلاقة ينحى بالاتجاه الأفقي، فلا توجد علاقة طردية أو عكسية تربط ارتفاع أو انخفاض مستوى الإحترق النفسي بأساليب المواجهة للمشكلات، ولكن عدم وجود ارتباط بين المقياسين في الدرجة الكلية وفي الأبعاد لا ينفي تلمس وجه علاقة قريبة من الدلالة الإحصائية تربط ما بين بعد الاجهاد الانفعالي وكل من بعد طلب المساندة والدرجة الكلية لمقياس قائمة المواجهة بمعامل ارتباط بلغ (ر=0.157) و (ر=0.143) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائية عندما نقوم بإعادة إجراء التحليل باستخدام اختيار توجيه الفرض البديل *Unilatéral*، - وهذا يدل على أهمية ضبط الفرض البديل في الفرضيات الموجهة بطرف واحد - وهذه النتيجة تعد منطقية من وجهة نظر الباحث إذ معناها أن أساتذة التربية البدنية والرياضية الذين يعانون من مستويات عالية من الإجهاد والتوتر الانفعالي

والإرهاق والضغط والاستنزاف الانفعالي لدرجة العجز عن العطاء، هم أكثر الأساتذة لجوءاً لطلب المساعدة ممن يرونهم قادرين على مد يد العون لهم، والتحدث معهم للتنفيس عن معاناتهم والأخذ بآرائهم كما يلجؤون للابتهاال إلى الله وإلى الدعاء والصلاة، بشكل كبير ($r=0.157$) كأسلوب مواجهة يعمل على التخلص من الضغوط وتخفيض مستوى الاحتراق النفسي لديهم، تماشياً مع استخدامهم لأسلوب المواجهة بوضع خطة والتركيز على المشكلة أو اتخاذ إجراء حاسم للتخلص منها ولكن بشكل قليل ($r=0.121$) ولأسلوب السلبية من خلال محاولتهم التعايش مع المشكل وصرف الذهن عن التفكير فيها وعدم الاستمرار في محاولة حلها بشكل أقل منهما ($r=0.067$).

أما على صعيد نقص الشعور بالإنجاز، فكلما قل تقدير أستاذ التربية البدنية لنفسه، ومال لتقييم انجازاته الشخصية بطريقة سلبية، وانخفض شعوره بالكفاءة والرضى عن عمله، وشعر بالاكنتاب، والعصبية، والكسل والانسحاب، وقلة الإنتاجية، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط، والتأثير الإيجابي، كلما ارتفع عنده استخدام أسلوب طلب المساندة ($r=0.080$) وأسلوب السلبية ($r=0.073$) مقارنة مع ($r=0.046$) لأسلوب المواجهة، كما يمكن ملاحظة علاقة عكسية ضعيفة غير دالة بين أسلوب المواجهة وطلب المساندة مع بعد تبدل المشاعر ب ($r=0.001$) و ($r=0.003$)، على التوالي، مقارنة بعلاقة طردية تقدر ب ($r=0.123$) مع بعد السلبية لمواجهة المشكلات، وهذا يعني أنه في حالة ارتفاع تبدل الشعور عند أستاذ التربية البدنية والرياضية يحاول جاهداً توطين نفسه على تقبل المشكلة والتعايش معها، وعدم الإستمرار في محاولة حلها، وصرف التفكير فيها أو رفض تصديق حدوثها، في محاولة منه للتخفيف من شعوره باللامبالاة، والقسوة ونقص التفاعل مع التلاميذ، وفقدان التقدير للعمل، وهذه النتيجة لها ما يدعمها في الدراسات فقد أظهرت الأبحاث أن معلمي التربية الرياضية يقللون من استخدامهم للدعم الذاتي عند مواجهة الضغوط (Taylor & Ntoumanis, 2007). نقلا عن (M. Watson, J. Kleinert, 2017, 237)، كما أشار (شن، 1995) من أن الدعم الاجتماعي يقلل من الإحساس بالاحتراق النفسي ويقلل من الاتجاه السلبي للتلاميذ نقلا عن (ثائر، سناء، 2014، 30)، وما ذكره جاليفر (Gallagher, 2004, 94) من وجود علاقة موجبة بين الأساليب السلبية والاحتراق النفسي، وما بينته الأبحاث من وجود علاقة بين الإحتراق النفسي وأساليب المواجهة بحيث أكدت أبحاث ما سلاك و زملاؤها 1996 عن ارتباط الانجاز الشخصي بأسلوب المواجهة، وترتبط المواجهة عن طريق التحكم بوجه خاص ارتباطاً سلبياً مع تبدل المشاعر (Leiter, 1990) نقلا عن (Yip & Rowlinson, 2006, 72-73)، كما نلاحظ من معطيات الجدول أن أكثر الأساتذة المحترقين نفسياً هم الذين يلتمسون العون من غيرهم ($r=0.124$)، يليهم الأساتذة الذين يستخدمون أسلوب السلبية في مواجهة

الضغوط ($r=0.101$)، وأن أقل الأساتذة عرضة للإحترق النفسي هم الذين يستخدمون أسلوب المواجهة حين تزداد شدة الضغوط ويرتفع مستوى الإحترق النفسي لديهم ($r=0.089$) ولعل الأمر الذي يجعل الأساتذة الطالبين للمساندة أكثر احتراقاً، هو كونهم واقعين بين ضغطين ومطالبين بخيارين لا طاقة لهم على اختيار أحدهما، فلا هم قادرون على مواجهة المشكلة التي تفرقهم كما يفعل أصحاب أسلوب المواجهة، ولا هم قادرين على نفوذ أيديهم منها كما يفعل من يستخدم أسلوب السلبية، فكلما تأخرت المساعدة عنهم كلما زادت معاناتهم، وهذا ما أشار إليه (شيلي تايلور، 2008) من أن نقصان الدعم الاجتماعي في أوقات الحاجة يمكن أن يكون بذاته مصدراً للتعب النفسي الشديد، وخصوصاً بالنسبة للأشخاص الذين يتميزون بوجود حاجة عالية لديهم للدعم، ولكن فرصهم في الحصول عليها قليلة، كما يمكن أن يلعب متغير إدراك الشخص للمساندة الاجتماعية المقدمة إليه الدور في التقليل من أثر الضغوط والتوترات. (شيلي تايلور، 2008، 446)، وما أشار إليه كرزاك (Karasek, 1979, 285) نقلاً عن (عاشور -أ-، 2013، 294)، من أن متطلبات العمل لوحدها لا تستطيع أن تتسبب في الإجهاد بل تدخل عوامل أخرى كغياب الدعم الاجتماعي (الرفاق والمشرفين) وهي النتيجة نفسها التي توصلت لها دراسة (نشوة كرم، 2007، 125) من خلال تصنيفها المعلمين إلى ثلاث فئات الأولى قادرة على مواجهة المشكلة والتغلب عليها والفئة الثانية تنتظر الدعم والمساندة فهم تحت ضغطين ضغط المشكلة وضغط انتظار العون من الآخرين والذي إذا لم يتسنى له قد يصل به الأمر إلى انخفاض إحساسه ويعجز عن المواجهة والفئة الثالثة لا تبالي بما حصل وتصرف نفسها حتى على التفكير فيها مما يجعل الأساتذة الطالبين للمساندة أكثر عرضة للتوتر والضغط، وبالرغم من كون هذه الملاحظات غير دالة إحصائياً، ويمكن فقط التماس وجود وجه علاقة قريبة من الدلالة الإحصائية بين بعد أسلوب طلب المساندة والدرجة الكلية لقائمة المواجهة وبعد الإجهاد الانفعالي، إلا أنها لها قيمتها العلمية إذ هناك احتمال كبير لوجود الدلالات الآتفة الذكر في حالة إجرائها على عينة أوسع، وقد أشار يحيى نصار (نصار، 2006، 40) "أنه يمكن للباحث عند اعتقاده بوجود علاقة ضعيفة بين المتغيرات دراسته (المستقلة والتابعة) أن يزيد حجم عينة دراسته للحصول على نتائج دالة إحصائية"، وعليه فيمكن اعتبار وجود علاقة موجبة بين بعد الإجهاد الانفعالي وقائمة المواجهة في حالة اختيار توجيه الفرض البديل *Unilatéral*، مبرر لإلغاء بعدي تبدل المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز بمعنى أن أساتذة التربية البدنية والرياضية في دراستنا الحالية لديهم شعور جيد بإنجازاتهم ولديهم شعور جيد نحو التلاميذ، طالما أنهم يواجهون المشكلة وهم قادرون على تجاوزها، وأن ارتفاع الإجهاد لديهم قصد مواجهة المشكلة وتحقيق الإنجاز ودفع تبدل الشعور أدى إلى انخفاض الإحترق النفسي عندهم مقارنة باستخدام أسلوب السلبية وطلب المساندة، وهذا ما دلت

عليه دراسة نجاة زكي 1998 بأن أساليب المواجهة الإيجابية الفعالة تخفف من الاحتراق النفسي على عكس الأساليب الغير فعالة والتي تؤدي الى الإحترق النفسي (نجاة زكي، 1998، 461). وإتماما للفائدة يجدر بي أن أذكر حجم الأثر لهذه العلاقات المحتملة، والذي هو من الأهمية بمكان بحيث لا يتأثر بانخفاض الدلالة الإحصائية ويعطي قوة العلاقة في حالة وجود دلالة إحصائية محتملة بزيادة حجم العينة مثلا، حيث بلغت قيم معاملات التحديد للمتغيرات المعنية : (0.017)، (0.024)، (0.020)، مما يعني أن 1.7 % من التباين في الإحترق النفسي يمكن تفسيره من خلال تباين أساليب المواجهة، و 2.4 % من التباين في الإجهاد الإنفعالي يمكن تفسيره من خلال تباين أسلوب طلب المساندة، و 2 % من التباين في الإجهاد الإنفعالي يمكن تفسيره من خلال تباين الدرجة الكلية لأساليب المواجهة . وهي نتيجة تتوافق مع بعض الدراسات كدراسة معروف محمد(2013) و دراسة شعني (2017)، ودراسة منصوري، وآخرون(2018) في الدرجة الكلية للمقياسين ، بينما تتعارض مع الدراسات التي أشارت لوجود علاقات سالبة بينهما كما في دراسة ثائر(2014) على معلمي التربية الرياضية، جارسيا(2017)، أو علاقات موجبة جزئية كما في دراسة الحاتمي(2014).ومن الدراسات التي أشارت لوجود علاقة بينهما دراسة سوسن (2010)، رانية (2011)، عبد القادر (2011)، كما أشارت دراسات أخرى لوجود علاقة موجبة مع الأساليب غير الفعالة (الانفعالية) وسالبة مع الأساليب الفعالة كما في دراسة: نجاة زكي(1998)، انجل(2003).

4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: يساهم كل من الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المشكلات في التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية في المرحلة المتوسطة:

بخصوص الفرضية الخامسة فقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي من خلال الرسم البياني رقم (13)، والنتائج المبينة في الجداول رقم (33-34-35-36-37-38-39-40) عن تحققها جزئيا بحيث إتضح أن الذكاء الانفعالي هو المتغير الوحيد الذي له مساهمة معنوية حقيقية في التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي خصوصا من خلال بعد تنظيم الإنفعالات وهذا يعنى أنه كلما تميز أستاذ التربية البدنية والرياضية بذكاء انفعالي أقل وانخفض مستوى تنظيم الإنفعالات عنده، كلما زاد مستوى الإحترق النفسي له والعكس صحيح، كما أمكن رصد مساهمة هامشية لمتغير قائمة أساليب المواجهة من خلال أسلوب المواجهة تحديدا، فقط في حالة تفاعلها مع الذكاء الإنفعالي، وقد قام الباحث بالتحقق من شروط إجراء تحليل الإنحدار من خلال اختبار (VIF) للتحقق من عدم وجود تعددية خطية بين متغيرات الدراسة، واختبار Mahalanobis للتحقق من عدم وجود قيم شاذة ، واختبار ليفني للتحقق من التجانس كما في الجدولين (41) و(42)، بحيث تم اللجوء إلى طريقة المربعات الصغرى الموزونة **weighted least**

(squares linear regressing) لحل مشكلة عدم تجانس التباين، وتم اختيار طريقة الانحدار التدريجي (Stepwise) وتوصل الباحث إلى أن قيمة معامل التحديد بلغت R^2 (0.104) للنموذج الأول، مما يعني أن متغيري الذكاء الانفعالي يسهم بـ (10.4 %) في حاصل التباين و(0.140) للنموذج الثاني، مما يعني أن الذكاء الانفعالي مع قائمة أساليب مواجهة المشكلات استطاعا معا أن يفسرا ما نسبته (14 %) من التباين الموجود في متغير الاحتراق النفسي أما (86 %) الباقية فتفسره عوامل أخرى، وهي نسبة ضعيفة إلى حد ما، كما يشير تحليل تباين الانحدار ANOVA إلى القوة التفسيرية للنموذجين من الناحية الإحصائية من خلال قيمة (ف) المحسوبة و مستوى الدلالة لنموذج الانحدار البالغة 0.000088 و 0.000026 ، ورغم وجود دلالة معنوية لمعاملات النموذج (0.016)، والتي تشير إلى معنوية النموذجين بحسب إختبار (T) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على مصداقية العلاقة التنبؤية، غير أنه تم استبعاد النموذج الثاني لكون دلالة الارتباط الجزئي لمتغير قائمة أساليب المواجهة ضعيف (0.20) ، وعليه فهناك مساهمة أكبر لمتغير الذكاء الانفعالي في التنبؤ بمستوى الإحتراق النفسي، مما يعني أنه كلما تغير الذكاء الانفعالي بدرجة واحدة يصاحبه انخفاض في الاحتراق النفسي بـ (0.427) أي بنسبة 42% من الدرجة، وهي نتيجة تتوافق مع ما نقله (nejad,& al, 2013,1388) عن دهيشري (2005) Dehshiri في "دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وإدارة الوقت مع الإجهاد الوظيفي للمدرسين في المدارس الثانوية في يزد" حيث أظهرت النتائج أن الذكاء الإنفعالي يحدد بشكل كبير 50% من التغيرات في ضغط العمل و بينت أن مكونات الذكاء الإنفعالي خاصة السيطرة على النفس والتعاطف والوعي الذاتي يكون لها تأثير كبير في توقع الإجهاد الوظيفي"، وتتفق أيضا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Saiiari,2011,1790) من أن مكونات الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالإحتراق النفسي، مع إمكانية التنبؤ بنسبة 46% من تغيرات التباين في الإحتراق النفسي"، كما قام الباحث باستخراج معامل التحديد لمتغير قائمة أساليب المواجهة حيث بلغ 0.019 بمعنى أنه يسهم بنسبة (0.19 %) في تباين الإحتراق النفسي مقارنة بـ (10.4 %) للذكاء الانفعالي، كما دلت نتيجة الدلالة Sig = 0.099 بتباين بلغ 2.57 على ضعف نموذج الانحدار، وتوصل الباحث إلى أن بعد تنظيم الانفعالات وأسلوب المواجهة هما الوحيدان اللذان دخلا معادلة الانحدار بمعامل تحديد بلغ (0.15) لتنظيم الانفعالات و(0.178) للتأثير المشترك لهما في حين بلغ معامل التحديد (0.08) لأسلوب المواجهة منفردا، ثم تبين من التحليل أن النموذج الأمثل يستبعد أسلوب المواجهة رغم دلالاته المعنوية لضعف الارتباط الجزئي وهي نتيجة تتوافق مع دراسة زكي (1998)، حول إمكانية التنبؤ بالاحتراق النفسي عبر أسلوب المواجهة، كما

تتوافق مع ما ذكره (nejad,& al, 2013,1388) عن بياسات وشريفزاد Baezzat and Sharifzade (2012) حول العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي مع ضغوط العمل من موظفي الجامعة، حيث أظهرت النتائج أن مكونات الذكاء الانفعالي تحدد (17%) من التغيرات المتعلقة بضغوط العمل لدى هؤلاء الموظفين، وأضاف أنه ووفقاً لهذه الدراسة، يمكن القول أن تنظيم الإنفعالات والاهتمام بها هو مؤشر جيد على الإجهاد الوظيفي، ويمكن لمكونات الذكاء الانفعالي بما في ذلك ضبط النفس والتعاطف والمهارات الاجتماعية التنبؤ بالتغيرات المرتبطة بالضغوط الوظيفية أكثر من العوامل الأخرى"، كما تتفق مع نتائج دراسة (البشر، والسعيد، 2015، 274) حول الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، حيث أشارت النتائج إلى إسهام أبعاد الذكاء الوجداني بصورة دالة في التنبؤ بأساليب المواجهة للأحداث الضاغطة، وتبين أن هذه القدرة التنبؤية تتباين بتباين الأسلوب، حيث كان بعد تنظيم الوجدان الأعلى قدرة تنبؤية من التعبير عن الوجدان واستعمال الوجدان"، كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع الإتجاه العام للدراسات السابقة والتي توصلت نتائجها لوجود علاقات تنبؤية ذات دلالة إحصائية ما بين استخدام أساليب مواجهة الضغوط أو استخدام الذكاء الانفعالي أو بعض مكوناتها وبين الاحتراق النفسي أو بعض المتغيرات ذات الصلة بالاحتراق النفسي مثل: إمكانية التنبؤ بالانجاز الشخصي من خلال الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي في دراسة: بلاتسيديو (2010)، وإلى إمكانية التنبؤ بنسبة 46% من تغيرات التباين في الاحتراق النفسي من خلال مكونات الوعي والمهارات الاجتماعية عند سياري (2011)، والتنبؤ بضبط النفس من خلال الذكاء الانفعالي عند واتسون (2017)، والتنبؤ بالاحتراق النفسي من خلال المعرفة الانفعالية بشقيها الشخصي والبيئشخصي بمعامل ارتباط ($R = 0.241$ ، $R^2 = 0.058$) و ($R = 0.264$ ، $R^2 = 0.070$) وساهما معا بنحو 6.5 من النسبة المئوية للاحتراق النفسي عند جوبال (2018)، وإمكانية التنبؤ بإدارة الضغوط النفسية من خلال الذكاء الانفعالي عند حنصالي (2013) على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية و عند ناصر غريب (2011) على طلبة (جامعة الأزهر)، والتنبؤ بأساليب مواجهة المواقف الضاغطة من خلال أبعاد الذكاء الانفعالي عند بن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين، كما تتفق مع ما قام ليتر (1991) من البحوث حول العاملين في مستشفى للأمراض العقلية، بحيث أكد على أن أساليب المواجهة قد تنبأت بالاحتراق النفسي من حيث أسلوب التحكم والتهرب" (Yip&Rowlinson, 2006, 73) وهي دراسات تتفق كما أشرت أنفا مع المنحى العام للدراسة الحالية في إمكانية التنبؤ بالاحتراق النفسي من خلال الذكاء الانفعالي أو عبر تأثير مشترك هامشي لأسوب المواجهة، وإن اختلفت معها حول الأبعاد الأكثر تنبؤاً،

ويرجع الباحث هذا الاختلاف إلى إختلاف المقاييس والبيئات وخصائص العينات وظروف الدراسة، فعلى سبيل المثال، "حل أندرسون (1976) العلاقة بين مستوى التوتر واستخدام استراتيجيات المواجهة. ووجد أن استراتيجيات التأقلم النشطة تتبع سلوكًا عشريًا مقلوبًا بحيث كلما زاد الإجهاد، أصبحت الإستراتيجيات الفعالة أقل استخدامًا، وتمت ممارسة إستراتيجيات أكثر عاطفية José A. García-Arroyo & Amparo (2017, 728)، كما نقلت (Fatima, Al – Khayat 2011, 174) عن (Nowzari, 2015) أن " كل شخص لديه مهارات ذكاء عاطفي فريدة من نوعها تشكل قاعدة للتكيف النفسي وكذلك في السيطرة على التوتر والمشاعر السلبية"، وعليه يرى الباحث أن طبيعة أفراد العينة ومستوى الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأساتذة والبيئة المحيطة بهم تؤدي في النهاية إلى أن يكون الذكاء الإنفعالي وخاصة بعد تنظيم الإنفعالات أكثر تنبؤًا بالإحترق النفسي من بقية الأبعاد وإمكانية أن يكون بعد أسلوب المواجهة له مشاركة هامشية في هذا التنبؤ، كما يمكن عزو أحد أهم الأسباب لعدم ظهور بقية أبعاد الذكاء الإنفعالي في معادلة التنبؤ، إلى طبيعة العلاقة والتداخل بين مكونات الذكاء العاطفي والتي تعتبر طبيعية لتلك العناصر، فجميعها تندرج ضمن مفهوم واحد هو الذكاء الإنفعالي، بحيث أن بعد تنظيم الانفعالات والذي هو عبارة عن القدرة على تحقيق التوازن العاطفي أو القدرة على تهدئة النفس وكبح جماح الإفراط في الانفعال سلباً أو إيجاباً على نحو مناسب، نجده مرتبطاً ببقية الأبعاد، فلا ريب أن هذه القدرة مطلوبة لتحقيق الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتميز بينها في بعد المعرفة الإنفعالية وهي مطلوبة لإدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم في بعد التعاطف، كما لا تستقيم قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يقود الآخرين، ومتى يتبعهم ويساندوهم ويتصرف معهم بطريقة لائقة، وكبح آثار الانفعال السلبي كالضيق والغضب في بعد التواصل الاجتماعي من غير القدرة على تنظيم الإنفعالات، هذا من ناحية .

ومن ناحية أخرى، فإن وظيفة تحليل الانحدار هي تعيين حصة محددة ومستقلة لتأثير كل مكون من العناصر المدرجة ضمن معادلة التنبؤ وخاصة في طريقة الانحدار التدريجي (خطوة بخطوة) من خلال تحديد قوة علاقته بمتغير الاحتراق النفسي، وعليه يمكن القول بأن تلك المكونات الأخرى المتعلقة بالإحترق النفسي متضمنة على تنظيم الإنفعالات، لذلك عندما يتم التعرف على الحصة المنفصلة لكل مكون، فإن بقية الأبعاد تتعلق بهذا البعد كما سبقت الإشارة لذلك، ونتيجة لذلك سوف تفوتها إمكانية التنبؤ الخاصة بها، وبنحو هذا فسرت (Saiiari, 2011, 1790) إمكانية التنبؤ بالإحترق النفسي من خلال مكوني الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية دون بقية الأبعاد المكونة للذكاء الإنفعالي.

وهذه السمة التي يتميز بها أفراد العينة من القدرة الفائقة على تنظيم الإنفعالات يمكنها أن تؤسس لهم معينا دائما يغترفون منه لمواجهة الضغوط وخفض التوتر، ومصادر متجددة لمجابهة الإحترق النفسي مما يعطيها القدرة على التنبؤ بمستوى الإحترق النفسي من خلالها، وهي سمة الأذكاء إنفعاليا، ولعل السبب يرجع إلى ذلك التفاعل المستمر بين أستاذ التربية البدنية وسلوكيات التلاميذ المختلفة والتي تتطلب منه قدرة فائقة على ضبط النفس وتنظيم الإنفعالات والسيطرة عليها بطريقة مناسبة، وقد سبق وأشرنا إلى العلاقة العكسية التي تربط ارتفاع الذكاء الإنفعالي بانخفاض الإحترق النفسي.

5. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: يوجد فرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة في مقياس الذكاء الانفعالي لصالح أساتذة التربية البدنية والرياضية:

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن تحقق الفرضية الجزئية الرابعة، فقد تبين من خلال الرسم البياني رقم (14) أن اجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي تنحوي في معظمها باتجاه المستوى المرتفع، لما فوق درجة المتوسط الفرضي البالغ (72)، كما دلت نتائج الجدول رقم (41) على ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط (109.26)، وانحراف معياري (13.00)، وجاءت قيمة (ت) المحسوبة (34.28) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.60)، و قيمة الإشارة Sig أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.01)، عند درجة الحرية (142)، وبلغ حجم الاثر $\Delta = 2.865$ وهو حجم أثر كبير وعالي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معطيات البيئة الرياضية التي تحتم على الأستاذة الاندماج فيها وتكسبهم القدرة على التعامل مع مختلف الظروف بمرونة وذكاء، وهو الأمر الذي أشارت إليه عدة دراسات فقد توصل بيرتاس وآخرون، (Puertas-Molero et al, 2018, 510) أن مستويات الذكاء الإنفعالي لدى أساتذة النشاط البدني والرياضي بالجامعة مقبولة ، وأن البيانات مشابهة لتلك التي قدمها كل من Aguayo-Muela و Aguilar-Luzon (2017) ، والذي قام بمراجعة 16 دراسة أجريت على المعلمين الإسبان كمشاركين ، وتم الوقوف على تمثيل هذا المكون فيها، كما توصل يلدزباس (2017)، أن المعلمين في تركيا الذين يدرسون الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة ، لديهم مستويات مناسبة من الذكاء العاطفي (Puertas-Molero et al, 2018, 510)، وقام (Juust & al, 2010) بشرح أهمية هذه السمة للمعلم " بأن الذكاء الإنفعالي عبارة عن جزئين مشتركين، فمن ناحية، يستلزم التعرف على مشاعر الفرد الخاصة ومن ثم إدارتها لتسهيل الكفاءة العاطفية، ومن ناحية أخرى، فهو يشمل القدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين من أجل إقامة علاقات اجتماعية جيدة، ومثل العديد من المهن

الأخرى، فالتعليم هو المجال الذي يحتاج إلى كلا المجالين، إذ لا يضطر المعلمون إلى إدارة مشاعرهم فحسب، بل عليهم أيضًا إدارة علاقاتهم مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء والإداريين. لكي يصبحوا ناجحين في هذا المجال، مما يحتم عليهم تعزيز ذكائهم الإنفعالي (Shumaila, Nasir 2013,17)، وهذا الذي ذكره (Juust & al,2010) واقعي تماما لأن هذا التفاعل المستمر يكسب الأساتذة القدرة على التحكم بزمام الأمور وأن يكونوا مؤهلين لإنجاز واجباتهم المنوطة بهم، ناهيك أن البيئة الرياضية على وجه الخصوص تفرض على أصحابها قدرا زائدا من الذكاء الإنفعالي من أجل التحكم في مجريات الأمور بحكم أنها تتطلب من أصحابها مزجا دقيقا من الانضباط والحرية، والمرونة والصرامة، والقسوة والرحمة على حد قول القائل، وقسا ليزدجروا ومن يك حازما فاليقس أحيانا على من يرحم، بحيث لا تنفلت الأمور إلى الفوضى والرعونة، وتتيح للتلاميذ الفرصة للتعبير عن مشاعرهم وتطوير ذواتهم بنفس الوقت، بخلاف بقية المواد الدراسية التي تتطلب من التلاميذ قدرا عاليا من الانضباط والهدوء ولا تسمح لهم بالتشويش والحركة أثناء الحصص إلا في نطاق ضيق، مما يساعد أستاذ التربية البدنية على اكتساب الذكاء الإنفعالي وتوظيفه بشكل أوسع وهذا ما أوضحه (Puertas-Molero et al,2018,510) "من أن المعلمين الذين مارسوا النشاط البدني والرياضي في أوقات فراغهم لديهم مستويات أعلى من الذكاء العاطفي وأقدر على تقديم مثال جيد لطلابهم، وغرس المبادئ فيها، وإظهار كيفية توجيه الإحباطات وكيفية اتخاذ القرارات تحت الضغط".

كما أشارت دراسة (Zahra Abdolvahabi et al. 2012,1778) حول "العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية البدنية في إطار الممارسة"، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين (الوعي العاطفي، والتعاطف)، والكفاءة الذاتية وأن أساتذة التربية البدنية على جانب كبير من مراعاتهم لمكونات الذكاء الإنفعالي في ممارساتهم. وفي دراسة بيلار بيرتاس (Puertas-Molero et al,2018,506) تم بالفعل إجراء العديد من الدراسات البحثية التي توضح حقيقة أن إحدى الطرق الأكثر فائدة في تطوير الذكاء العاطفي هي ممارسة النشاط البدني والرياضي، مما يعزز المهارات العاطفية من خلال الشعور بالانتماء إلى مجموعة، وبالتالي تحسين القدرة على التعاون من أجل تحقيق هدف مشترك (Kim & al, 2016; Tillmann & al, 2013).

وقد خلص (Puertas-Molero et al,2018,510) في دراسته فيما يتعلق بالعلاقة بين ممارسة النشاط البدني والرياضة والذكاء الإنفعالي، أن التمارين البدنية تساهم بشكل إيجابي في زيادته، حيث أن الأساتذة الجامعيين الذين يمارسون الرياضة خارج بيئة العمل كان لديهم وضوح عاطفي أفضل وإصلاح المزاج،

وبالتالي كانوا قادرين على مواجهة يوم عملهم بصورة مرضية. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج جل الدراسات السابقة والتي أشارت لارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأساتذة كما في دراسة: بني يونس (2007)، بقيعي (2010)، رمضان (2010)، بن غربال (2013)، سلام (2015)، سبتي (2015)، شتوح (2016)، العدوان (2016)، ودراسة بيرتاس (2018) على أساتذة التربية البدنية بالجامعة، في حين دلت نتائج دراسة غربي (2013) على مستوى متوسط لمعلمي السنة الخامسة ابتدائي. واكتفت دراسة العبيدي (2009) بالإشارة إلى تباين في المستوى لأستاذات التربية الرياضية بالجامعة وعدم توضيح مستواه المعياري، ولعل السبب يعود لصغر حجم العينتين، 42 أستاذ في دراسة غربي و 08 أستاذات في دراسة العبيدي.

6. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة تعزى لمتغيري (الجنس - المؤهل العلمي).

بخصوص الفرضية الخامسة فقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي من خلال الشكل والرسم البياني رقم (17) و (18)، والنتائج المبينة في الجداول رقم (44) و (45) و (46) و (47) عن عدم تحققها بحيث دلت، نتيجة اختبار (ت)، وتحليل التباين الاحادي ONE WAY ANOVA عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغيري (الجنس - المؤهل العلمي)، وذلك كما يلي:

أولاً: مناقشة النتائج الخاصة بمتغير الجنس:

من خلال الشكل رقم (17)، والجداول رقم (44) و (45) جاءت قيمة (ت) المحسوبة والتي تراوحت ما بين (0.141 - 1.216) لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، أقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة (1.97) عند مستوى الدلالة (0.05)، وتراوحت قيمة الإشارة Sig ما بين (0.067 و 0.965) وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، عند درجة الحرية (141)، كما صدق اختبار " مان- وتني " النتيجة من خلال القيمة الاحتمالية (Sig) والتي تراوحت ما بين (0.216 - 0.920)، وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وذلك في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، كما تراوح حجم الاثر من خلال قيمة مربع ايتا (η^2)، لتأثير متغير الجنس على أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين الصفر و (0.01) وهو حجم صغير، وهذه النتيجة تتعارض مع عدد من الدراسات التي أجريت، و أظهرت نتائجها وجود فروق بين الذكور والاناث في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده، أو بعض أبعاده، وإن كان هناك تضارب من حيث دلالتها لصالح الذكور أو الاناث، ففي حين دلت دراسات على تفوق الذكور على الإناث كدراسة: السمدوني (2001)، سلام (2015)، ودراسة يارمحمدي (2013)، و العدوان (2016) على معلمي التربية البدنية، ودراسة رمضان (2010) في أبعاد الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات والدافعية الشخصية، جاءت دراسات أخرى

تؤيد تفوق الاناث على الذكور في الذكاء الانفعالي منها دراسة بن سكيريفة (2008)، ودراسة شيميلة (2011) على بعد المهارات الشخصية، و لوبيز (2017)، ودراسة بيرتاس (2018) على أساتذة التربية البدنية بالجامعة ، وجاءت نتائج بعض الدراسات الأخرى مثل دراسة رمضان (2010)، شيميلة (2011)، شاهين (2011)، ودراسة نجاد (2013) على أساتذة التربية البدنية، ودراسة ودراسة حنصالي (2013) والغامدي (2017) على أساتذة الجامعة مؤيدة لنتائج الدراسة الحالية وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذكور والاناث، كما يلاحظ أن نتائج الدراسات السابقة اختلفت فيما بينها بالنسبة لأساتذة التربية البدنية والرياضية ما بين عدم وجود فروق أو وجود فروق لصالح الذكور أو لصالح الإناث، "ورغم تأكيد (Cloes & al,2013) و Yin (2015) ، أن الإناث بشكل عام تميل إلى إظهار مستويات أعلى من الذكاء العاطفي، ومع ذلك في دراساتهم على مجموعة من معلمي الجامعات وجدوا أن مستويات الرجال أعلى في القدرات البين اجتماعية بينما تفوقت النساء في المهارات الداخلية كوسيلة لمواجهة المواقف التي يتعرضن فيها لضغط فعال". (Puertas-Molero et al,2018,510) . وهذا التضارب في اتجاه الدلالة لصالح الذكور أو الاناث أو عدم وجودها، ليس قصرا على المجال الرياضي، أو الدراسات الغربية أو على عينة الأساتذة وحسب، بل هو شائع في مختلف البيئات، على اختلاف التخصصات، و حتى في ضل استخدام نفس الادوات والمقاييس، وشرائح المجتمع، كما بين الباحث ذلك في دراسة سابقة له على طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، " فقد بينت دراسة بشير معمريّة على عينة مختلطة من المجتمع الجزائري ، وجود فروق في بعدي التواصل الاجتماعي والتعاطف لمقياس الذكاء الانفعالي لصالح الاناث، وغير دالة في الدرجة الكلية والابعاد الاخرى للذكاء الانفعالي، ومن الدراسات التي لم تجد فروقا بين الجنسين في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، دراسة كل من؛ الدردير (2002)، جودة (2007)، السيد (2008)، الرشيد (2010)، ودراسة الزحيلي (2007) مع وجود فروق في بعد التروي لصالح الإناث، ودراسة القاضي (2012) مع وجود فروق في بعض مكونات الذكاء الانفعالي ، حيث يتفوق الإناث عن الذكور ببعد المهارات البينشخصية والتي تتضمن مهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية ، بينما يتفوق الذكور عن الإناث ببعد إدارة الضغوط والمزاج العام.

ومن الدراسات التي لم تجد فروقا بين الجنسين، على عينة من غير الطلبة الجامعيين، "دراسة أنس رابح (2011) على العاملين ببعض الجامعات ولم تجد فروقا تذكر، و دراسة كل من السامرائي(2004) والملي (2007) على طلبة الثانوي والمتوسط، وهناك دراسات وجدت فروقا في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور، ومنها دراسة المصدر(2007) ، العباني (2010) وتمت على قسمي الرياضة والفيزياء، ودراسة الاسطل

(2010) مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي ، وأما الدراسات التي أشارت إلى تفوق الاناث على الذكور فمثل دراسة علوان (2011)، وناصر (2011). (عبدلي، 2013، 148)، ودراسة غريب ناصر (2011) على الطلبة الجامعيين، أما دراسة المعموري (2015) وبن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين فهي لصالح الذكور، وقد بينت (Shumaila, Nasir) 2013,17 أنه على الرغم من وجود مجموعة كبيرة من الأبحاث التي تهدف إلى استكشاف الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، ومع ذلك فهي غير قادرة على تزويد القارئ بصورة واضحة عن الوضع. غير أن الجزء الأكبر منها يؤكد على أن الإناث أفضل من الذكور مقارنة بالجزء الصغير الذي يعلن أن الذكور أفضل من الإناث أو مساوٍ لهم. ولا يزالون لا يصلون إلى نتيجة معينة، قد يكون استخدام أدوات بحث مختلفة لقياس EI أحد أسباب النتائج المختلفة. لكن الفرق الثقافي مهم أيضاً"

وفي خضم هذا التضارب، ينزع الباحث الى تبني الموقف الوسط الذي، دعمته شواهد كثيرة ودراسات مختلفة، من ان الاناث يتفوقن غالبا في بعدي التعاطف والتواصل الاجتماعي، في حين يتفوق الذكور في بعدي المعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات، بحيث لا توجد فروق غالبا في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وقد أشارت دراسة (Shumaila, Nasir 2013,17) " أن تفوق الإناث على الذكور على بعض الأبعاد الفرعية للذكاء العاطفي كالوعي الذاتي العاطفي والذكاء الانفعالي الكلي ومن جهة أخرى، وجد أن الرجال أفضل في عناصر تنظيم القدرة على التكيف والتكيف، ضبط النفس، وأما نتائج هذه الدراسة، فيفسر الباحث عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث، مع الأخذ بالحسبان أن 47.81 % من أفراد العينة هم ذكور و 12.59 % إناث مما يؤثر على نتائج الدراسة، لكن مع ذلك يمكن عزو هذه النتائج الى كون الذكاء الانفعالي مكتسب بالدرجة الاولى، وأن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا بالغا في غرس هذه السمات في شخصية الطفل، سواءا كان ذكرا أم أنثى مما يجعل الذكاء الانفعالي لا يرتبط بالجنس وإنما بما يتلقاه الطفل من تنشئة إجتماعية تطور عنده هذا المفهوم، وقد ذكرت كارين ماكوين أنه (لا يمكن فصل مشاعر الأطفال عن التعليم الانفعالي الذي يرقى إلى أهمية تعلم القراءة والحساب)، (خليل، 2010، 71)، " كما دلت الدراسات إلى" أن أهم ما يميز الذكاء الانفعالي عن معدل الذكاء هو أن الذكاء الانفعالي، أقل درجة من حيث الوراثة الجينية " (شايبورو، 2007، 13)، توصلت " نتائج دراسة كل من أحمد الشافعي (2002) و (Lindley, 2001) بأن الذكاء الانفعالي لا يختلف باختلاف نوع المبحوث (عبد المنعم أحمد الدريبر، 2004، 90)، " كما أنه في ظل بيئة ثقافية واحدة يخضع افرادها الى نفس الظروف تقريبا، ف كلا الجنسين يجتازان إختبارات موحدة للتوظيف، ويدخلان المهنة بنفس المؤهل الأكاديمي ولديهم

نفس المسؤوليات المشتركة، ومتطلبات وظائفهم متشابهة، كل ذاك يعمل على عدم تمايز الذكاء بين أفرادهم، ويجعلهم أذكاء بشكل متقارب "

ثانياً: مناقشة نتائج الخاصة بمتغير المؤهل:

نص الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده بين المستويات الدراسية الثلاثة لصالح المستوى الأعلى:

لم تكشف نتيجة اختبار التباين في الجدولين رقم (46) و رقم (47)، و ما أوضحه الشكل مع الرسم البياني رقم (18) عن وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في كل من الدرجة الكلية وأبعاد المقياس، حيث تراوحت قيمة (ف) المحسوبة ما بين (0.291-1.507)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تقدر بـ 3.06 عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة حرية (2، 140)، كما ان القيمة الاحتمالية (Sig) تراوحت ما بين (0.225-1.965) وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وهي نتيجة تدل في مجملها على عدم تأثير الذكاء الانفعالي بالمستوى الدراسي لأستاذ التربية البدنية، كما صدق اختبار "كروكسال واليس" النتيجة من خلال القيمة الاحتمالية (Sig) والتي تراوحت ما بين (0.216 - 0.775)، وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وذلك في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية، كما تراوح حجم الاثر من خلال قيمة مربع ايتا (η^2)، لتأثير متغير المؤهل على أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (0.004 - 0.021) على أبعاد المقياس ودرجته الكلية، ونلاحظ وجود حجم أثر صغير على بعد التواصل الاجتماعي والتعاطف، وحجم أثر متوسط في حده الأدنى بلغ (0.013، 0.014، 0.021) على مستوى بعد المعرفة الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس وبعد تنظيم الانفعالات على التوالي، وهي نتيجة تتعارض مع الدراسات السابقة التي وجدت تأثيراً للمؤهل العلمي على الذكاء الانفعالي كدراسة: سلام (2015) في حين أنها تتوافق مع دراسات التي لم تجد تأثيراً للمؤهل العلمي على الذكاء الانفعالي مثل دراسة رمضان (2010)، الخلفي (2010)، نجاد (2013). و تتوافق أيضاً مع عدد من الدراسات التي أجريت على عينة من غير الأساتذة كدراسة بن عمور (2016) على الطلبة الجامعيين ودراسة الزحيلي (2007) على طلبة جامعيين وكشفت عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من متغيري العمر، ونوع الشهادة، ودراسة أنس رابح (2011)، على العاملين بعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية وكشفت عن عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي، ترجع لمتغير الدرجة العلمية (عيلي، 2013، 150). في حين تتعارض مع

"دراسة (سعد محمد علي الشهري، 2010) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين موظفي القطاع العام و الخاص بمحافظة الطائف لصالح المؤهلات العلمية العليا (دراسات عليا وبكالوريوس) مقارنة بالذين كان مؤهلهم العلمي ثانوي فما دون ذلك ودراسة (هريدي، 2003) و (محمود وحسيب، 2004) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لصالح المؤهل العلمي الأعلى (حنصالي، 2014، 237). وفي ظل التضارب لنتائج الدراسات حول مدى تأثير متغير المؤهل العلمي على الذكاء الإنفعالي، أمكن أوعز الباحث النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أبعاد المقياس ودرجته الكلية، إلى أن الذكاء الإنفعالي لم يتأثر بالمؤهل العلمي للأستاذ، وهو سمة مكتسبة إلى حد بعيد وأقل تأثراً بالوراثة، وأنه في خضم بيئة اقتصادية واجتماعية وثقافية متماثلة، وظروف معيشية وأنشطة رياضية ومدرسية متشابهة، ينحو أفرادها إلى التماثل والتشابه، أكثر من الاختلاف والتباين، وقد ألمح نجاد (nejad, 2013, 1391) في دراسته "أن عدم وجود علاقة بين العمر وسنوات الخدمة ومستوى التعليم مع الذكاء الإنفعالي يفسر أن الذكاء الإنفعالي هو زمرة يمكن للأفراد تعلمها وتحسين مستواهم فيها، لأن الذكاء الإنفعالي هو سمة مكتسبة يمكن للأفراد تعزيز هذه القدرة في كل عصر ومستوى تعليمي وسنوات خدمة"، كما يرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تفاوت نتائج الدراسات حول ارتباط الذكاء الإنفعالي بالذكاء المعرفي فعلى سبيل المثال توصلت دراسة (تباني، خرباش، 2018) حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى عينة من الأطباء المناوبين بالمؤسسة الاستشفائية العمومية (الزهراوي) بالمسيلة، إلى أن مستوى الذكاء الوجداني (الإنفعالي) لديهم منخفض، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم ارتباط المؤهل العلمي والمستوى الأكاديمي بمستوى الذكاء الإنفعالي.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في فصول هذه الدراسة عبر جانبيها النظري والميداني إستطاع الباحث أن يبرز أهمية الذكاء الإنفعالي وقدرته على خفض مستوى الإحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، وذلك من خلال العلاقة العكسية والسالبة بينهما خاصة عبر بعد تنظيم الإنفعالات، بحيث أمكن التنبؤ بالإحتراق النفسي من خلاله، وهو ما أشارت إليه أونيل (1999) نقلا عن (شريف، زقار، 2018، 04) "أن الذكاء الانفعالي يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته ويستطيع مواجهة المشكلات والتعامل معها"، كما تبين من خلال الدراسة أهمية إستخدام أسلوب المواجهة في مواجهة الإحتراق النفسي، بحيث ارتبط ارتفاع الذكاء الإنفعالي بعلاقة ذات دلالة إحصائية بأسلوب المواجهة من

جهة وبانخفاض مستوى الإحترق النفسي من جهة أخرى، مما يدل على أن الإستخدام الواسع لهذا الأسلوب فعال في مواجهة الإحترق النفسي، "ويشير الباحثون إلى أن مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميزون بسمات الصحة النفسية والكفاءة الاجتماعية والفاعلية الشخصية، مؤكدين لذواتهم، أنهم قادرين على مواجهه الإحباط، وأقل عرضة للانهايار والاضطراب تحت وطأة الضغوط، كما أنهم يواجهون التحديات ويلاحقونها بدلا من الاستسلام لها، ويعتمدون على أنفسهم واثقين في ذواتهم، وذوي جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم، أما المنخفضون في الذكاء الانفعالي فقد كانوا أقل في الخصائص السابقة، فهم أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات وأكثر انسحابا من العلاقات الاجتماعية، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والاحترام، وكانوا ينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة ومواجهة الضغوط، وأقل ثقة في أنفسهم، وأكثر غيرة وحسدا، ويستجيبون بمزاج حاد، وأكثر عرضة للدخول في الحالات الصعبة (معمرية، 2007، 78). كما تبين في هذه الدراسة وجود علاقة قريبة من الدلالة تربط المستويات العالية من الإجهاد بأسلوب طلب المساندة مما يعني أن فئة الأساتذة التي تعتمد هذا الأسلوب لمواجهة الإحترق هي أكثر الفئات معاناة من الإجهاد، كما تبين أن هؤلاء الأفراد الأذكاء إنفعاليا يستخدمون أسلوب السلبية بشكل أكبر من أسلوب طلب المساندة خاصة أثناء تواصلهم الاجتماعي مزوجة مع أسلوب المواجهة، وقد سبق وأشرنا إلى ما أوضحه كل من فولكمان ولازاروس Folkman & Lazaraus (1980) من أن كلا النوعين من التعامل يستخدمان في معظم المواجهات الضاغطة وأن المساهمة النسبية لكلٍ منهما تختلف تبعاً للكيفية التي تقدر بها المواجهة .

كما توضح أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الإنفعالي وأنه سمة مكتسبة لا تتأثر بنوع المبحوث أو بمؤهلاته العلمية، ويرى الباحث أن هذه النتائج تعتبر جد منطقية من وجهة نظره، في ضوء ما تم بيانه، وما دعمته شواهد الدراسات والأبحاث، بحيث اتصفت عينة البحث من أساتذة التربية البدنية بالمرحلة المتوسطة بذكاء إنفعالي مرتفع بغض النظر عن جنسهم أو مؤهلاتهم، خاصة في ظل البيئة الرياضية الداعمة لتطوير هذه السمة وتنميتها، كما جاء مستوى الإحترق النفسي منخفضا في ظل استخدام واسع لأسلوب المواجهة وهو التوجه الذي كان واضحا منذ البداية لدى الباحث في ربطه الذكاء الإنفعالي بكل من الإحترق النفسي وأساليب المواجهة، وعليه يمكن القول أن الباحث قد توصل من خلال دراسته إلى تحقيق أهداف البحث بالكامل والتي وضعها نصب عينيه في مستهل دراسته.

خاتمة:

إن حقيقة مكابدة الإنسان للعالم لا مناص منه، وما دام الإنسان على ظهر هذه البسيطة فلا ينفك عن تعرضه لألوان من المحن والشدائد، غير أن شخصية المرء تلعب دوراً حاسماً في كيفية مقارعة الأحداث الحياة الضاغطة ومواجهتها، خاصة إذا تعلق الأمر ببيئة مشحونة بالضغط كالمؤسسات التربوية مثلاً والتي أكدت عدة دراسات أنها تعد ضمن أعلى البيئات الضاغطة في المجتمع وأكثر المهن المسببة للضغط، كما عند (العزیز وردة، 2016) والآنور (2003)، بل أحياناً يكون أساتذة التربية البدنية أكثر عرضة للإجهاد الوظيفي من بقية الأساتذة كما في دراسة نجاد (2013)، ويعد الذكاء الانفعالي كأحد مكونات شخصية الفرد من المفاهيم الحديثة نسبياً، والذي ارتبط بنجاح الفرد في الحياة وتقدمه، بقدر ما ارتبط مفهوم الإحترق النفسي بفشله ونكوصه، وتختلف أساليب مواجهة المشكلات بحسب هذين العاملين فشخصية المرء وحجم الضغوط التي يتعرض لها تحدد أسلوب تعامله مع المواقف الضاغطة، وقد عمد الباحث من خلال هذه الدراسة إلى محاولة الربط بين هذه المفاهيم الثلاثة والتي لها شأنها ومكانتها في التراث السيكولوجي من خلال دراسة طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات، والفروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي) على عينة قوامها (143) أستاذاً للتربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة بمدينة باتنة، وقد تمكن الباحث من الإجابة على تساؤلات الدراسة، بعد تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام ثلاثة مقاييس تحقق من خصائصها السيكمترية خلال الدراسة الإستطلاعية، حيث توصل باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)v24 إلى جملة النتائج التالية :

- وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائية بين الدرجات الكلية للذكاء الانفعالي والإحترق النفسي بمعامل ارتباط $(R = -0.326)$ و $(R^2 = 0.106)$.
- وجود مصفوفة ارتباط عكسية ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والإحترق النفسي وأبعادهما ماعدا بين بعد التعاطف وبعد الإجهاد الانفعالي وما بين بعد التواصل الاجتماعي وبعد تبلد المشاعر.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الدرجات الكلية للذكاء الانفعالي وقائمة المواجهة بمعامل ارتباط $(R = 0.161)$ و $(R^2 = 0.025)$.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده وبين بعد أسلوب المواجهة.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين بعدي التعاطف والتواصل الاجتماعي وبين الدرجة الكلية لقائمة المواجهة وما بين بعد السلبية وبعد التواصل الاجتماعي.
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات مقياس الاحتراق النفسي وقائمة المواجهة وأبعادهما.
 - يتمتع أساتذة التربية البدنية بمستوى مرتفع من الذكاء الإنفعالي وحجم أثر كبير ($\Delta = 2.865$).
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي تعزى لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي).
 - يساهم الذكاء الإنفعالي في التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة. ب ($B = - 0.427$) أي بنسبة 42% من الدرجة.
- وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة وعليه يدعو الباحث إلى توسيع مجال البحث خاصة فيما يتعلق بعلاقة الذكاء الإنفعالي بأساليب المواجهة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية نظرا لندرة الدراسات التي تناولت هذا الجانب، وإلى إجراء بحوث تطبيقية ذات الصلة في البيئة الرياضية كإجراء دراسات مشابهة وفق النماذج اللاحظية لكونها أقدر على تفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- أو بناء نموذج نظري يربط متغيرات الدراسة بحيث تكون أساليب المواجهة كمتغير وسيط في النموذج، وإجراء دراسات مشابهة خصوصا فيما يتعلق بالاحتراق النفسي وأساليب المواجهة، وذلك للتأكد من نتائج الدراسة الحالية، وملاحظة مدى التطور الحاصل لديهم في السنوات القادمة.
- واخيرا أسأل الله تعالى أن يبارك في هذا البحث ويجازي راقمه والناظر فيه خير الجزاء، والحمد لله رب العالمين.

قائمة المراجع

الكتب:

- 01- أبو حطب، فؤاد (1996م). القدرات العقلية. ط 5. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .
- 02- الخولي، امين تور (2002م). اصول التربية البدنية (المهنة والاعداد المهني-النظام العلمي الاكاديمي). ج2، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 03- الدبرير، عبد المنعم احمد (2004م). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ط1. القاهرة، مصر: - 04- أبو رياش، حسن، وآخرون (2006م). الدافعية والنكاء العاطفي. ط1. عمان، الاردن: دار الفكر عالم الكتب، ناشرون وموزعون.
- 04- الدبرير، عبد المنعم احمد ، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، سنة 2004م.
- 05- السمدوني، السيد ابراهيم (2007م). النكاء الوجداني اسسه، تطبيقاته، تنميته. ط1. عمان، الاردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 06- الشافعي، حسن أحمد ، مرسى، سوزان أحمد علي (2009). مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية. مصر: منشأة المعارف.
- 07- الشيخ، سليمان الخضيري (1990م). الفروق الفردية في النكاء . القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر
- 08- بلوم ، بنيامين، وآخرون (1983م). تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني. (ترجمة: المفتي، محمد امين، وآخرون). القاهرة: دار ماكرو هيل .
- 09- بوداود عبد اليمين. عطا الله احمد (2009) المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية. ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر. <http://sports4alg.blogspot.com>
- 10- تايلور ،شيلي، ترجمة: وسام دريوش بريك، فوزي شاكرا طعمية داود، علم النفس الصحي، طبعة الأولى 2008 مكتبة دار حامد للنشر والتوزيع، عمان.
- 11- جولمان، دانييل (2000). النكاء العاطفي. (ترجمة: ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس). سلسلة عالم المعرفة. رقم 262. الكويت: يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - أكتوبر.
- 12- جمعة السيد يوسف: الضغوط النفسية والمهنية، دار الكتاب والنشر، القاهرة، (2008)
- 13- حسين، محمد عبد الهادي (2006م). تنمية النكاء العاطفي (مشاغل تدريبية). (تأليف وتنسيق ومراجعة لغوية: الراميني، فواز فتح الله). الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي العين.
- 14- خليل، سامية (2010م)، النكاء الوجداني: مفاهيم ونماذج وتطبيقات. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- 15- دانييل جولمان، النكاء العاطفي، ترجمة: ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، عدد262، الكويت، 2000
- 16- روبنس، بام، سكوت، جين (2000م). النكاء الوجداني. (ترجمة: الاعسر، صفاء، كفاني، علاء الدين). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 17- سناء إبراهيم أبو دقة، سمير خالد صافي، تطبيقات عملية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في البحث التربوي والنفسى، الجامعة الإسلامية، سبتمبر 2013، مكتبة آفاق، غزة- فلسطين.
- 18- شفيق، محمد (2001م). البحث العلمي الخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية. ط1. القاهرة: المكتبة الجامعية
- 19 - شويخ، هناء أحمد (2007)، أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية مع تطبيقات على أورام المثانة السرطانية، ط1، أيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة .

- 20- صابر، فاطمة عوض، خفاجة، ميرفت علي (2002م). اسس ومبادئ البحث العلمي. ط1. الاسكندرية، مصر: مكتبة ومطبعة الاشعاع العلمية . كلية التربية الرياضية .
- 21- عامر، طارق عبد الرؤوف (2008م). النكاءات المتعددة. القاهرة، مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع
- 22- عامر، طارق عبد الرؤوف، محمد، ربيع (2008م (أ)). النكاءات المتعددة. عمان، الاردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع
- 23- عبده، عبد الهادي السيد، عثمان، فاروق السيد (2002م). القياس والاختبارات النفسية: اسس وادوات. القاهرة: دار الفكر العربي
- 24- عوض، أحمد محمد (2007)، الإحترق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 25- علي حمدي (2008)، سيكولوجية الإتصال وضغوط العمل، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة.
- 26- علي عسكر : ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الكويت، دار الكتاب الحديث، ط3، (2003)، الكويت
- 27- علي عسكر : الأسس النفسية والإجتماعية للسلوك في مجال العمل: السلوك التنظيمي المعاصر، دار الكتاب الحديث، الكويت، (2005).
- 28- فاروق السيد عثمان: القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1 ، الأردن ، دار الفكر العربي القاهرة. (2001)
- 29- قطامي، نايفة (2009م). تفكير ونكاء الطفل ط1. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- 30- كامل محمد المغربي : أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الطبعة 1. سنة 2002.
- 31- كلاوس شويخ، غريت شرلينكه، ترجمة: إلياس حاجوج: الكرب أو الشدة النفسية (أفكار - نظريات - مشكلات)، منشورات دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، سورية، ط1، 2006.
- 32- مروان عبد المجيد إبراهيم ، طرق و مناهج البحث العلمي في التربية البدنية و الرياضة ، دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان 2002 .
- 33- مسلم، أبو الحسين القشيري النيسابوري، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. الجامع الصحيح المختصر. ط (1374هـ)، ج ، دار إحياء التراث العربي ، القاهرة.
- 34- معمريّة، بشير (2007م). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. الجزائر: دراسات متخصصة في علم النفس. الجزء الثالث. منشورات الجبر.
- 35- محمد نصر الدين رضوان (2006م)، المنخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1.: مركز الكتاب للنشر، مصر.
- 36- محمد، علا عبد الرحمان (2009م). النكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الاطفال. ط1. عمان، الاردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 37- نوفل، محمد بكر (2007م). النكاء المتعدد في غرفة الصف - النظرية والتطبيق - ط1. عمان، الاردن: دار المسيرة.
- 38- هارون توفيق الرشيدي (1999): الضغوط النفسية -طبيعتها-نظرياتها- مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة.
- الرسائل الجامعية:**
- 39- أمل سليمان تركي العنزي، (2004)، أساليب مواجهة الضغوط عند الصغيرات والمصابات بالإضطرابات النفسجسدية "السيكوسوماتية" دراسة مقارنة، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية ،جامعة الملك سعود.

- 40- آيت حمودة حكيمة (2006) : دور سمات الشخصية و إستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية و الصحة النفسية و الجنسية ، رسالة لنيل الدكتوراه في علم النفس العيادي ، جامعه الجزائر
- 41- الظاهر، شهاب احمد، حسن المشهداني، محمد رائد محمد (2010م). الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضى الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل، المؤتمر الدوري 18 لكليات وأقسام التربية الرياضية في العراق، ص170-203
- 42- الاسطل، مصطفى رشاد مصطفى (2010م). النكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كلية التربية بجامعة غزة. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي. الجامعة الاسلامية . غزة.
- 43-بظاظو ، عزمي محمد (2001). أثر النكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة . كلية التجارة. قسم إدارة الأعمال.
- 44-بن زروال،(2008)، فتحة، أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة) دراسة ميدانية على العاملين بالحماية المدنية، البريد، مصلحتي الإستعجال والتوليد بولاية أم البواقي، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- 45- بن عبد الله عبد القادر(2012م). مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى طلبة الجامعة تخصص علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في ضوء بعض المتغيرات. أطروحة دكتوراه العلوم في الإرشاد النفسي، جامعة الجزائر 3.
- 46-بني يونس، عمران (2007م) النكاء الانفعالي وعلاقته بالاحترق النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الاساسية في مديرية تربية اربد الثالثة. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك. اربد. الاردن.
- 47- بن سكيرفة، مريم (2008م). استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالنكاء الانفعالي للمعلم (دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدينة ورقلة)". رسالة ماجستير ،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر
- 48- بن غريال سعيدة: (2013) بعنوان " النكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد -خضر بسكرة، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.
- 49- بن جامع، ابراهيم (2009م)، النكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة التربوية، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- 50-حنان بنت ناصر صالح الخلفي، (1431 هـ): الرضا الوظيفي وعلاقته بالنكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية، منكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس توجيه تربوي ومهني، جامعة أم القرى، السعودية.
- 51- حنان الخلفي (2010) : الرضا الوظيفي وعلاقته بالنكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 52- حسين، سوسن يحي (2011م) الاحتراق النفسي وأساليب مواجهته. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق. سوريا.
- 53- درير، نشوة كرم عمار ابو بكر (2007م). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ،ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات. رسالة ماجستير. جامعة الفيوم. www.gulfkids.com
- 54- رؤى ملحم،(2004)، الضغوط النفسية لدى العاملين بالتمريض النفسي، بحث مقدم لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، كلية التربية ،جامعة دمشق، 2004
- 55- رجوات عبد اللطيف متولي (2005) . الاحتراق النفسي لدى عينة من المحامين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمهنية. رسالة دكتوراه، كلية الآداب - جامعة المنيا.

- 56- سماهر، مسلم عياد أبو مسعود (2010م) ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية و التعليم العالي بقطاع غزة - أسبابها و كيفية علاجها. رسالة ماجستير في إدارة الأعمال بكلية الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية في غزة -فلسطين.
- 57- سليمان بن علي الحاتمي، 2014، الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي. جامعة نزوى، عمان -
- 58- سعداوي مريم 2009 بعنوان " علاقة النكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية النكاء لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة بوزريعة، الجزائر.
- 59- سعادنة، رشيد (2005م). النكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الاكمامي والثانوي. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة. الجزائر.
- 60- سعداوي مريم 2009 بعنوان " علاقة النكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية النكاء لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة بوزريعة، الجزائر.
- 61- علي، رانية عادل (2011م) مصادر الضغط النفسي وأساليب مواجهتها لدى مدرسات الحلقة الثانية من التعليم الاساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق. سوريا.
- 62- عبلي، نورالدين (2013م).دراسة مستوى النكاء الانفعالي لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.الجزائر .
- 63- غيدي، عبد القادر (2012م). الضغط المهني واثره على مستوى الأداء لدى اساتذة التربية لبدنية والرياضية في الطور المتوسط والثانوي بالجزائر. رسالة ماجستير، معهد التربة البدنية -سيدي عبدالله -جامعة الجزائر3.
- 64- مزياني فتيحة، (2008)، أثر مصادر الضغط المهني واستراتيجيات المقاومة والمعبرية الانفعالية و الدفاعية الانفعالية/العقلانية على الاحتراق النفسي عند ضباط الشرطة، أطروحة دكتوراه في علم نفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.
- 65- معروف محمد، (2014)، استراتيجيات التعامل مع لاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في الصحة النفسية والتكيف المدرسي، جامعة وهران، الجزائر.
- 66- مهند عبد سليم عبد العلي، 2003، مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين -
- 67- نعيمة طايبي (2013). علاقة الإحتراق النفسي ببعض الإضطرابات النفسية و النفسجسدية لدى الممرضين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.
- 68- نوال بنت عثمان الزهراني (2008) الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع نوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المجلات والدوريات:

- 69- أنور أبو موسى، يحيى كلاب (2012)، الاحتراق الوظيفي وتأثيره على أداء العاملين "دراسة تطبيقية على الإداريين العاملين في جمعية إعمار للتنمية والتأهيل"، معهد التنمية المجتمعية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 70- أماني عبد الله علي، (2013) الإحترق النفسي لدى المرة العاملة في أفريقيا، وعلاقته بعض المتغيرات الديمغرافية {دراسة مقارنة بين الخرطوم ونairobi والقاهرة}، دراسات إفريقية، ص 67-99.
- 71- إلهام جلال عثمان، وأسماء فراج العتيبي (2017). النكاء الروحي وأساليب مواجهة الضغوط كمنبئات للتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية، مجلة العلوم التربوية، ل عدد03، مجلد03، يوليو 2017، ص431-477.
- 72- اسماعيل، رياض احمد، عزيز، محمد عبد الوهاب (2010م). الضغوط المهنية وعلاقتها بالانحرافات التنظيمية لدى مدرسي التربية الرياضية في مركز محافظة نينوى، المؤتمر الدوري 18 لكليات وأقسام التربية الرياضية في العراق، ص71-92
- 73- اسراء قحطان العبيدي، (2010م). قياس النكاء الأنفعالي والعاطفي للتدريسيات وعلاقته بمستوى أداء تقييم التدريسيات في المباراة، مجلة كلية التربية الاساسية . العدد61. المجلد 12. يوليو، ص 741-756، العراق.
- 74- البشر سعاد، والسعيد محمد (2015). النكاء الوجداني وعلاقته بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، مجلة العموم التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد 04، ص 273-296.
- 75- الزحيلي، غسان (2011) الفروق في النكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 العدد الثالث- الرابع. ص 233- 278 .
- 76- الطحaine، زياد، عيسى، سهى (1996م). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الاردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسة(سلسلة العلوم التربوية). الجامعة الاردنية، ص131
- 78- السرطاوي، زيدان، الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس 21(1)، 1997، ص57-96.
- 79- السمانوني، ابراهيم (2013م). النكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، مجلة عالم التربية. العدد3. الاولى. ص 61-151.
- 80- السيد ابراهيم السمانوني و فهد بن عبدالله الربيعة(1998)، "الإرهاك النفسي لدى عينة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات"، مجلة جامعة الملك سعود، م 10، العلوم الإسلامية والدراسات الإسلامية(1)، صص 113-165، (1418هـ /1998م).
- 81- العزيز وردة، الخصائص السيكمترية لمقياس الاحتراق النفسي بالتطبيق على معلم المرحلة الابتدائية، مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية، المجلد 3، العدد5، مارس 2016 ، الجزائر، ص 374-395.
- 82- الكلابي، سعد، وشيد، مازند، 2001، الإحترق الوظيفي: دراسة إستكشافية لمقياس ماسلاك على الموظفين بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، م13، العلوم الإدارية (1)، صص 113 - 150، (1421هـ /2001م)
- 83- المصدر، عبد العظيم سليمان (2008) النكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية - سلسلة الدراسات الإنسانية - المجلد السادس عشر. العدد الأول. ص 587 - 632 يناير.

- 84- بقيعي، نافز، (2011م). النكاء الانفعالي وعلاقته بانماط الشخصية والاحترق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الاولى ، مجلة جامعة النجاح للابحاث(العلوم الانسانية). مجلد 25(1). ص 49-82 وكالة غوث الدولية الاردن. .
- 85- بن عمور جميلة (2016). النكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة وهران 2، الجزائر.
- 86- تباري ساعد، خرياش هدى، النكاء الوجداني وعلاقته بالاحترق النفسي لدى عينة من الأطباء المناوبين بالمؤسسة الاستشفائية العمومية (الزهرابي) بالمسيلة، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، المجلد 9، العدد2، خاص (الجزء الأول) جويلية 2018، ص 235-258.
- 87- ثائر داود سليمان، سناء مجيد محمد (2014): علاقة الاحتراق النفسي ببعض السمات الشخصية وأساليب مواجهة المشكلات لدى معلمي التربية الرياضية. <http://www.sportmag.uodiyala.edu.iq/uploads/mag>
- 88- جودة، آمال عبد القادر(2004)، أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى، بحث مقدم إلى مؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر" المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة من 23-24/11/2004م، ص 667-696
- 89- حبارة محمد، 2007، مصادر الضغوط النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، رسالة ماجستير في الارشاد النفسي الرياضي. جامعة الجزائر.
- 90- حمزة بوفرة، علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 06، العدد؟، 17 ، مارس 2014، ص 81-92.
- 91- حرباش براهيم، وآخرون، علاقة الضغوط المهنية بتقدير الذات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط، المجلة العلمية العلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية، العدد14، ديسمبر، 2017، ص 235-258.
- 92- حومل زينب، النكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التعليمية، مجلة أئسنة للبحوث والدراسات، المجلد 8، العدد2، مارس 2017 ، الجزائر، ص 08-32.
- 93- دبابي، بوبكر، بن ساسي، عقيل (2010م). مقارنة مستوى الاحتراق النفسي عند كل من معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة ، مجلة الدراسات العلوم الانسانية والاجتماعية. عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل. ص 30-43.
- 94- رايح، أس الطيب الحسين (2011)، النكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية. المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد 3 . ص 58-72.
- 95- رزق الله، رندا (2008) العلاقة بين مهارة النكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي. مجلة جامعة دمشق، المجلد 24 العدد الاول. ص 485-512.
- 96- رمضان، حسن نبيل (2010). درجة النكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العدد19. شباط. ص 45-75
- 97- زاوي قهولجي آمال، الاحتراق النفسي عند المحامين الممارسين لمهنة المحاماة، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد42، مايو، العام الخامس 2018، ص 87-106.
- 98- سعيد الظفيري، إبراهيم القريوني، الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 6، العدد 3، أيلول، 2010، ص 175-190
- 99- سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، 2005، ط3، دار المسيرة، عمان، الأردن

- 100- سعاد سبتي، عبير داخل السلمي، النكاء العاطفي وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى تدريسيات كلية التربية الرياضية للبنات في جامعة بغداد، مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الثالث، السنة 2015، ص 291-306.
- 101- صلاح الدين البخيت، وزينب الحسن (2011) الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي الموهوبين في السودان، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية المجلد الثالث، العدد الأول، يناير 2011، ص 12-68.
- 102- عاشور توفيق ب-، دراسة مصادر الاحتراق النفسي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في طور الثانوي، مجلة معارف، المجلد 12، العدد 22، جوان 2017، الأغواط، ص 387-404.
- 103- عاشور توفيق أ-، الاحتراق النفسي لدى الإطارات الجزيرية، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 12، العدد 40، ديسمبر 2014، ص 285-319.
- 104- عبد الناصر غربي، (2015)، علاقة النكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي (دراسة وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي)، مجلة مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد 13، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، 14 ديسمبر، ص 157-169.
- 105- عبد الله، جاد محمود (2005)، بعض عوامل الشخصية والمتغيرات الديموغرافية المساهمة في الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد 57، جانفي.
- 106- عثمان، علي قادر (2011م). أبعاد الضغوط المهنية وعلاقتها بالالتزام لدى مدرسي بعض كليات التربية الرياضية في إقليم كردستان/العراق، المؤتمر الدوري 18 لكليات وأقسام التربية الرياضية في العراق، ص 92-109.
- 107- عطوي جونت، أساليب البحث العلمي، دار الثقافة للنشر، ط 2، 2000، عمان، الأردن.
- 108- علي حدي، آليات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، مجلة المعيار، المجلد 06، العدد 01، جوان 2015، ص 515-526.
- 109- علوان، احمد (2011). النكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 7. عدد 2. ص 125-144.
- 110- فاضل عبد فيضي، هدى جلال، محمد مطر عراك (2010م). الضغوط المهنية لمدرس التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية. العدد 2. المجلد 3. يوليو، ص 220-247، العراق.
- 111- قيس عبد الهادي صالح، باسمة محمد باني، نور الاستراتيجيات التسويقية في دعم أبعاد الميزة التنافسية مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 09، العدد 29، سنة 2013، ص 75-116.
- 112- كرميش عبد المالك فريد، العلاقة بين النكاء الوجداني والأداء لدى أساتذة التربية البدنية، مجلة الإبداع الرياضي، المجلد 8، العدد 21، جوان 2017، الجزائر، ص 20-37.
- 113- لطفي عبد الباسط إبراهيم، عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 5، 1994م، السنة الثالثة يناير، ص 95-127.
- 114- لمياء جاسم محمد المعموري، قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالنكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، 2015م، مجلة الأستاذ، العدد 165. المجلد 12. يوليو، ص 337-354، العراق.
- 115- م.م زيني مشكو حجي الحراقي، دراسة مقارنة في الاحتراق النفسي لدى تدريسيي كلية التربية الرياضي/ جامعة الموصل، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد 15، العدد 52، ماي 2009، ص 85-106، العراق.
- 116- مهدي سراي، 2012، الإحتراق النفسي وعلاقته بالتوافق الزوجي لدى أساتذة المرحلتين المتوسطة و الثانوية، رسالة ماجستير في الارشاد والصحة النفسية، جامعة الجزائر.

- 117- محمد معروف، منصوري مصطفى (أ): الإحترق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي - دراسة تتبعية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 7، العدد 28، جانفي 2018، الأغواط، ص 89-101.
- 118- مختار بوفرة، عبد الوهاب بن موسى، دلالات صدق وثبات الصورة العربية لمقياس الإحترق النفسي لدى المدرسين في البيئة الجزائرية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 5، العدد 1، سبتمبر 2017، الأغواط، ص 205-217.
- 119- مصطفى منصوري، وآخرون، الإحترق النفسي واستراتيجيات مواجهته لدى معلمي التعليم الثانوي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 39، حزيران، 2018 م، ص 224-339.
- 120- مزغيش إيمان، النكاء الانفعالي وتأثيره على الكفاءة المهنية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطورين المتوسط و الثانوي، مجلة التحدي، المجلد 7، العدد 01، جوان، 2015، أم البواقي، ص 53-72.
- 121- ناصر، ليمن غريب (2011م). النكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر (دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير بمصر)". المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الارشاد النفسي. جامعة عين شمس ص.153-202.
- 122- نورالدين شعبي، مصادر ضغوط العمل وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي، مجلة الناصرية، المجلد 8، العدد 1، جوان 2017، الجزائر، ص 1-32.
- 123- هناء شريفي، فتحي زقار، النكاء الانفعالي كمنبئ للعلاقة بين الضغط النفسي والصحة النفسية للطلّاب المتكوّن في المدرسة العليا للأساتذة/ بوزريعة دراسة ميدانية -، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 9، جوان، 2018، جامعة أم البواقي، ص 516-529.
- 124- وادي لمين، نمذجة المعادلة البنائية لمقياس ماسلاش للإحترق النفسي لدى عينة من العاملات المتزوجات، مجلة سلوك، المجلد 3، العدد 02، دسمبر 2016، مستغانم، ص 07-28.
- 125- يحي حياتي نصار، استخدام حجم الأثر في فحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراسات الكمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 7، العدد 2، يونيو، 2006، الأردن، ص 35-60.
- 126- يوسف، نجاه زكي، عبدالفضيل، مديحة عثمان (1998م). اساليب مواجهة المشكلات في علاقتها بكل من الضغوط النفسية والإحترق النفسي لدى عينة من معلمي المدارس الثانوية بالمنيا (دراسة تنبؤية)، مجلة البحث في التربية وعلم النفس. العدد 1. المجلد 12. يوليو، ص 461-491.

المعاجم:

- 127- ابن منظور، محمد (بدون تاريخ). لسان العرب. ط1. بيروت: دار صادر.
- 128- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، ط 10، ج 1، 1999، بيروت، لبنان.
- 129- محمد قلجي، وحامد قتيبي، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس، ط 02، ج 1، 1988، بيروت، لبنان.
- مواقع إلكترونية:

- 130- علي محمود شعيب مدخلية بعنوان : النكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة الوجدانية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع كلية التربية - جامعة المنوفية في الفترة 11 - 12 أكتوبر 2017 بعنوان: التربية الوجدانية في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصرة، <https://www.researchgate.net/publication/320356830>
- 131- قرعان، مها. مدخلية بعنوان:النكاء العاطفي ، <https://www.google.dz>

132- كفاي، عبدالكافي، الإحترق (الوظيفي-المهني) - الانطفاء النفسي للموظف، نسخة إلكترونية

http://child-trng.blogspot.com/2011/07/blog-post_23.html

133- سلمان الجنابي، الأسس العلمية للاختبارات والمقاييس في التربية الرياضية، محاضرة رقم 4، 2016، جامعة الكوفة،

العراق. <http://www.uokufa.edu.iq>

المراجع باللغة الأجنبية:

134-Angel, B. ; Anton, A. & Joan, B. (2003):Burnout Syndrome and Coping Strategies: Astructural relations Model. Psychology in Spain, vol 7, n1, p 46-55.

135-Abdulmir Saiiari& al (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. Procedia Social and Behavioral Sciences 15), pp. 1786-1791 www.sciencedirect.com

136-BENATIA Yacine, (2008) "l'épuisement professionnel, chez les, infirmiers urgentistes", Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Magister En psychologie clinique Université Mentouri de Constantine Faculté des Sciences Humaines et Sociales Département de Psychologie et des Sciences de l'Education Et d'Orthophonie, Année universitaire : 2007-2008

137-Barbara, R.(1998): "The Relationships Among Personality Type, Coping Resources, and Burnout in Female Elementary Teachers". Dissertation Abstracts International.

138 -Bulik, N.(2005): Emotional intelligence in the work place: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 2005;18(2):167 — 175

139 -Bee, H.L. & Bjorklund, B.R. (2004). The Journey of Adulthood. New Jersey: Pearson Education, 4th ed.

140 -Brenda Yip & Steve Rowlinson. (2006), Coping Strategies among Construction Professionals: Cognitive and Behavioural Efforts to Manage Job Stressors, Journal for Education in the Built Environment, Vol. 1, Issue 2, August 2006 pp. 70-79

141- Chan, David W. (Jul 2008). "Emotional Intelligence, Self- Efficacy, and Coping among Chinese Prospective and In-Service Teachers in Hong Kong".Educational Psychology, v28 n4 p397-408.

142- Diann, H. (2002): "More Than an Apple aday : The Effect of Personal Characteristics and Coping Strategies on Teacher Stress and Burnout". Dissertation Abstracts International.

- 143- D.W. (2006). "Emotional Intelligence and Components of Burnout Among Chinese Secondary School Teacher in Hong Kong". *Teaching & Teacher Education*. 22(8). 1042-1054.
- 144-De Vito, N.(2009). "The Relationship Between Teacher Burnout and Emotional Intelligence: A pilot study". (Dissertation Abstract International-B. Vol 70 (2-B) pp1373).
- 145-Evers. W. Tomic. WBrouwers. A.(2005). Constructive Thinking and Burnout Among Secondary School teachers. *Social Psychology of Education*. 8(4). 425- 439.
- 146- Esmaeel abbasnejad, & al.(2013): The Relationship Between Emotional Intelligence And Job Stress In Teacher'S Of Physical Education And Non Physical Education , *Advances in Environmental Biology*, 2013, 7(8): 1386-1394
- 147-Elisabeth Grebot, (2008) :Stress et burn-out au travail,éd d'organisation,paris
- 148-Fatima Eid Zaid AL-Adwan, Majed Mohammad Al - Khayat, (2016): Emotional Intelligence Skills and Self-efficacy Levels: Physical Education Teachers' Perspective, *European Scientific Journal* April 2016 edition vol.12, No.10 ISSN: 1857 - 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431
- 149-Gallagher, L. M. (2004). Burnout and coping in suburban teachers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(4-B), 2132.
<http://psycnet.apa.org/record/2004-99020-090>
- 150 -Gopal & Jagadeesh D H (2018). Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Teacher Educators. *International Journal of Indian Psychology*, Vol. 6, (1), pp. 81-88 <http://www.ijip.in> | January - March, 2018
- 151-Hollet. S (2006) , Une application du modèle de déséquilibre "effort-récompense" à la compréhension des comportements de retrait des commerciaux. *Cahier de recherche*, Mars 2006 , institut de recherche en gestion université Paris XII..
- 152-Hoffman .A (2005) : Burnout : Biographie d'un concept , santé conjugulée Avril , N°32,pp37-38.
- 153- José A. García-Arroyo & Amparo Osca.(2017): Coping with burnout: Analysis of linear, non-linear and interaction relationships, *anales de psicología*, 2017, vol. 33, nº 3 (october), 722-731 www.ijtrs.org
- 154-Lazarus, R, (2000) : Toward Better Research on Stress and Coping". *American Psychologist*, Vol 55, No 6, P 665-673.
- 155-Lecomte, N. & Patesson, R. (2005). Synthèse des recherches sur le stress au travail <http://www.ulb.ac.be/soco/creatic/chp1str.html>

- 156- Mayer, J.D.; Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000) "Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability", The Handbook of Emotional Intelligence, San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley Company, pp: 92-117.
- 157- Matthew Watson, Jens Kleinert.(2017): Control Yourself: Physical Education Teachers' Emotional Intelligence Has a Minor Role in Pupils' Need Satisfaction. Advances in Physical Education, 2017, 7, 234-247 <http://www.scirp.org/journal/ape>
- 158- Mudasir Bashir .(2017): STUDY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS, International Journal of Technical Research & Science- Volume 2 Issue VIII, September 2017, 496-500 www.ijtrs.org
- 159- Maslach, C. and Jackson, S. (1981), " the Measurement of Experienced Burnout" , Journal of Occupational Behavior, 2, pp 99-113
- 160- Platsidou, M. (2010). "Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction". Article in School Psychology International. 60-76.
- 161- Puertas-Molero et al (2018). Emotional intelligence in university Physical Education teachers. Journal of Human Sport and Exercise, Vol. 13, Proc2, pp. 505-513
- 162- Shumaila Shehzad and Nasir Mahmood (2013), Gender Differences in Emotional Intelligence of University Teachers .Pakistan University of the Punjab, Lahore Journal of Social and Clinical Psychology. 2013, Vol. 11, No.1, 16-21
- 163- Sergio Mérida, López Natalio Extremera.(2017): Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review, International Journal of Educational Research - Volume 85, 2017, Pages 121-130
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035517304214>
- 164- Shahin Vaezi, Nasser Fallah .(2011): Coping with burnout: Analysis of linear, non-linear and interaction relationships, anales de psicología, Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (Spain), 2017, vol. 33, nº 3 (october), 722-731
- 165- Shahin Vaezi, Nasser Fallah .(2011): The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian EFL Teachers, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 2, No. 5, pp. 1122-1129, September 2011
- 166- Zahra Abdolvahabi et al.(2012): Relationship between Emotional Intelligence and Self-efficacy in Practical courses among Physical Education Teachers , European Journal of Experimental Biology, 2012, 2 (5):1778-1784.

ملحق رقم: (01)
مقياس الذكاء الانفعالي:

عزيزي الأستاذ: حفظك الله

إسهاما منك في إثراء البحث العلمي، والمشاركة في تنميته، أرجو منك أن تتكرم بالإجابة على أسئلة هذه المقاييس والذي تشتمل على عبارات تعكس انطباعك حول ذاتك في عدة مواقف، فالرجاء قراءة كل عبارة بدقة ثم وضع إشارة (√) في الخانة المناسبة، ويجدر الإشارة الى أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما الاجابة الصحيحة هي العبارة التي تمثلك وتعبّر بصدق عن ذاتك، كما أرجو ان تلتزم بالإجراءات التالية:

- ملأ البيانات الأساسية ابتداءا قبل مباشرة الاجابة.
- عدم ترك عبارة دون اجابة محددة.
- إنطباعك الأولي حول العبارة هو أصح وأصدق إجابة.

شاكرا ومقدرا لك حسن تعاونك.

اسم المؤسسة:

البيانات الأساسية:

1- المؤهل العلمي:

☐ أنثى

☐ ذكر

2- الجنس:

رقم	العبرة	دائما	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستمتع عند قيامي بإنجاز مهمة ما.					
02	يسهل عليّ التعبير عن مشاعري تجاه الآخرين .					
03	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
04	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط عالي.					
05	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.					
06	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					
07	أعتبر نفسي مسئولاً عن مشاعري.					
08	لدي القدرة على تحديد جوانب الضعف في ذاتي.					
09	لديّ القدرة على ادراك أحاسيس أصدقائي.					
10	أنا شخص متعاون.					
11	لديّ القدرة في التأثير على الآخرين.					
12	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.					
13	أفهم مشاعر الأفح؛ راد المحيطين بي جيداً.					
14	أستطيع اكتشاف مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.					
15	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.					
16	أتحكم في مشاعري الخاصة؛ لأقوم بعملتي كما ينبغي .					
17	أستطيع ان اضبط نفسي عند الغضب.					
18	أدرك أن لديّ مشاعر رقيقة.					
19	لديّ القدرة على معرفة صفاتي الايجابية.					
20	لديّ فهم جيد لمختلف الانفعالات.					
21	لديّ فهم حقيقي بما اشعر..					
22	أدرك مشاعري في تعاملتي مع الآخرين بدقة، كما هي فعلاً.					
23	أستطيع أن استبعد عواطفني عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
24	اتصف بالهدوء في تعاملتي مع الآخرين.					
25	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
26	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما.					
27	أشعر أنني طيب مع الآخرين.					
28	أجامل الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
29	أستطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر غير المنطوقة.					
30	لديّ القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.					
31	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالي.					
32	لديّ القدرة على معرفة في ما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد.					
33	أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم وجهة نظرهم.					
34	أكتم غضبي إذا ضايقتني الناس بمشكلاتهم.					
35	أستمتع بصحبة الأشخاص الآخرين.					
36	أستطيع مشاركة الآخرين في أحاديث تخصصهم.					

ملحق رقم: (02)

مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي

رقم	العبارة	أبداً	بضع مرات في السنة	مرة في الشهر على	بضع مرات في الشهر	مرة في الأسبوع على	بضع مرات في الأسبوع	يوم تقريبا
01	أشعر أنني لا أضبط انفعالاتي أثناء ممارسة مهنة التعليم							
02	أشعر باستنفاد كامل طاقتي في نهاية اليوم الذي أقضيه في عملي							
03	أشعر بالإرهاق صباح كل يوم جديد							
04	أشعر بالتعب والاجهاد عند التعامل مع التلاميذ طول اليوم الدراسي							
05	أشعر بالضجر والملل بعد العمل مع تلامذتي							
06	أشعر بالإحباط بسبب ممارستي لمهنة التعليم							
07	أمارس عملي بغناء وإجهاد كبيرين							
08	أشعر بضغوط نفسية شديدة عند التعامل مع التلاميذ بشكل متكرر							
09	أشعر بالاختناق خلال ممارستي لمهنة التعليم							
10	أشعر أنني أعامل التلاميذ كجمادات لا حياة فيها							
11	أحس أنني أصبحت شخصا قاسيا مع التلاميذ منذ ممارستي لمهنة التعليم							
12	أشعر أن هذه المهنة قد تسببت في تبدل وقسوة مشاعري							
13	لا أهتم بما يحدث للتلاميذ من مشكلات							
14	أشعر أن التلاميذ يلومونني على بعض المشكلات التي تواجههم							
15	لا أستطيع فهم مشاعر تلامذتي نحو الأشياء بسهولة							
16	أجد صعوبة في التعامل مع مشكلات العمل							
17	أشعر أنني لا أستطيع التأثير بشكل إيجابي في حياة الطلبة							
18	أشعر بالخمول والكسل							
19	أشعر أنني لا أستطيع تهيئة الجو المناسب لأداء عملي على أكمل وجه							
20	أشعر بالانزعاج أثناء عملي مع الطلبة وتعاملي معهم							
21	أتعامل بعصبية مع المشكلات النفسية خلال العمل							
22	أشعر أنني لم أستطع تحقيق أشياء مميزة في مهنة التعليم							

ملحق رقم: (03)

قائمة المواجهة من إعداد :

كارفر وسيشايير ووينترايب 1989 Carver& Scheier& Weintraub

ترجمة وتقنين: مصطفى خليل الشرقاوي 1994م

رقم	العبارة	لا استخدمه	أحيانا قليلة	بدرجة متوسطة	كثيرا
01	أضغط على نفسي وانتظر اللحظة المناسبة لاتخاذ الاجراء المناسب لحل المشكلة				
02	ألجأ إلى التحدث مع أصدقائي أو أقربائي لمشاركتي مشاعري تجاه المشكلة.				
03	أدرب نفسي وأعدها لتقبل المشكلة والتعايش معها				
04	أحاول حل المشكلة، ولكني لا أستمر في المحاولة للوصول إلى أهدافي.				
05	ألجأ إلى أحد أخذ رأي بعض من أعرفهم ممن صادفتهم نفس المشكلة او ما يشابهها.				
06	أستبعد التفكير في مشاغلي الاخرى وأركز على المشكلة الحالية.				
07	ألجأ الى الله للمساعدة وأزيد من الدعاء والصلاة لتتفرج الأزمة.				
08	أواجه الموقف باتخاذ إجراء حاسم للتخلص من المشكلة.				
09	أرفض أن أصدق أن هذا الموقف او المشكلة قد حدثت فعلا.				
10	أشعر بالأسى والضيق ولا أخفي مشاعر قلقي وضيق.				
11	أحاول أن أشغل ذهني بأعمال أخرى حتى أصرف نفسي عن التفكير فيها.				
12	أضع خطة بما يجب عمله للخروج بحل للمشكلة.				

ملحق رقم: (04)
قائمة أسماء المحكمين

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لمقياس (النكاء الانفعالي والإحترق النفسي وقائمة المواجهة) في الدراسة الحالية			
الرقم	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
01	أ.د. السعيد يحيى	نظريات ومنهجية ت. ب. ر	جامعة باتنة 2
02	أ.د. راجية بن علي	علم النفس	جامعة باتنة 2
03	د. يوسف عنوان	علم النفس	جامعة باتنة 2
04	د. سميرة شرقي	علم النفس	جامعة باتنة 2
قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لمقياس النكاء الانفعالي في دراسة سابقة			
الرقم	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
01	د. يحيى السعيد	نظريات ومنهجية ت. ب. ر	جامعة باتنة
02	د. حيمود احمد	نظريات ومنهجية ت. ب. ر	جامعة قسنطينة
03	د. قاسمي فيصل	علم النفس الرياضي	جامعة سوق اهراس
04	د. بوقصة عمر	علم النفس	جامعة باتنة
05	د. جبالي نورالدين	علم النفس	جامعة باتنة
06	د. امزيان وناس	علم النفس العيادي	جامعة باتنة
07	د. عواشيرة السعيد	علم النفس	جامعة باتنة
08	د. عبد الحميد عبدوني	علم النفس	جامعة باتنة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية لقياس مستوى الذكاء الإنفعالي، ومدى وجود فروق في الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغيري: الجنس والمؤهل العلمي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة لمدينة باتنة.

كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من الإحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات، وتكونت العينة من (143) أستاذاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ (312) أستاذاً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام ثلاثة مقاييس وهي: مقياس الذكاء الإنفعالي، ومقياس قائمة المواجهة، ومقياس الإحترق النفسي.، حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الذكاء الإنفعالي، وانخفاض في مستوى الإحترق النفسي. بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي وأساليب المواجهة، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المواجهة والإحترق النفسي، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي والإحترق النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الإنفعالي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الإنفعالي، الإحترق النفسي، أساليب المواجهة، أساتذة التربية البدنية والرياضة في المرحلة المتوسطة.

Abstract

The purpose of this study is to measure the emotional intelligence, and differences in émotionnel intelligence by such variables as gender, and academic education among sport teachers of the middle stage in Batna city.

Furthermore, the study intended to explore the relationship between emotional intelligence, and the methods of solving problems (copings styles) and burnout. The sample consisted of (143) teachers randomly selected from the student population (N=312). To achieve the study goal three scales were used to measure the emotional intelligence, copings styles, and burnout. Results indicated high level of emotional intelligence, low level of burnout.

In addition, there were statistically significant positive relationship between emotional intelligence and copings styles; whereas no statistically significant relationship was found between copings styles and burnout, and inverse statistically significant relationship was found between emotional intelligence and burnout.

Results also showed that there were no statistically significant differences in the emotional intelligence as with regards to the gender and academic education variables.

Keywords:

emotional intelligence, burnout, copings styles, teachers of physical education and sports in the middle stage.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية لقياس مستوى الذكاء الإنفعالي، ومدى وجود فروق في الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغيري: الجنس والمؤهل العلمي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة بمدينة باتنة. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من الإحترق النفسي وأساليب مواجهة المشكلات، وتكونت العينة من (143) أستاذاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ (312) أستاذاً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام ثلاثة مقاييس وهي: مقياس الذكاء الإنفعالي، ومقياس قائمة المواجهة، ومقياس الإحترق النفسي، حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الذكاء الإنفعالي، وانخفاض في مستوى الإحترق النفسي. بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي وأساليب المواجهة، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المواجهة والإحترق النفسي، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي والإحترق النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الإنفعالي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الإنفعالي، الإحترق النفسي، أساليب المواجهة، أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.

Abstract

The purpose of this study is to measure the emotional intelligence, and differences in emotional intelligence by such variables as gender, and academic education among sport teachers of the middle stage in Batna city.

Furthermore, the study intended to explore the relationship between emotional intelligence, and the methods of solving problems (copings styles) and burnout.

The sample consisted of (143) teachers randomly selected from the student population (N=312). To achieve the study goal three scales were used to measure the emotional intelligence, copings styles, and burnout. Results indicated high level of emotional intelligence, low level of burnout.

In addition, there were statistically significant positive relationship between emotional intelligence and copings styles; whereas no statistically significant relationship was found between copings styles and burnout, and inverse statistically significant relationship was found between emotional intelligence and burnout.

Results also showed that there were no statistically significant differences in the emotional intelligence as with regards to the gender and academic education variables.

Keywords: emotional intelligence, burnout, copings styles, teachers of physical education and sports in the middle stage.

Résumé de l'étude

L'étude actuelle visait à mesurer le niveau d'intelligence émotionnelle, et l'étendue des différences dans l'intelligence émotionnelle selon deux variables: le sexe et la qualification scientifique des enseignants de l'éducation physique et des sports au niveau intermédiaire de la ville de Batna.

L'étude visait également à révéler la relation entre l'intelligence émotionnelle et l'épuisement Professionnel et les Stratégies de Coping, l'échantillon est formé de (143) professeurs choisis au hasard parmi les professeurs de la communauté d'étude (N = 312). et Pour atteindre l'objectif de l'étude, trois mesures ont été utilisées: la mesure de l'intelligence émotionnelle, l'échelle de la liste de Coping et l'échelle de l'épuisement Professionnel. Les résultats indiquent un niveau élevé d'intelligence émotionnelle et une diminution du niveau de l'épuisement Professionnel chez les enseignants. En plus il existe :- une corrélation positive statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et les Stratégies de Coping.

- l'absence d'une corrélation statistiquement significative entre les Stratégies de Coping et l'épuisement Professionnel.- l'existence d'une relation inverse statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et l'épuisement Professionnel.

- ainsi l'absence de différence statistiquement significative dans l'intelligence émotionnelle est attribuée aux variables du sexe et de la qualification scientifique.

Mots-clés: intelligence émotionnelle, épuisement Professionnel, Stratégies de Coping, enseignants de l'éducation physique et sports au niveau intermédiaire.