جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أثر صراع وغموض الدور المهني على الاحتراق النفسي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني

رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية

إعداد الطالبة:
فريدة إيقارب

إشراف:
أ : مسعود بوطاف

العام الدراسي:
2009/2008

اهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى التي غرست
في ذاتي
حبّ العلم والمعرفة منذ نعومة أظافري "أمي"
الغالية !
- حفظها الله -
إلى منبع أنسي، شقيقتي الوحيدة " *pepita* " ذات
الحسّ المرهف !
...إلى أبي وإخوتي...
إلى كل من يفيض بالإنسانية والطموح ولم تسمح
له الظروف بالنبوغ والتألق!
إلى كل من يحترق كالشّمعة في سبيل
إضاءة الدّرب لمن حوله !!!

إلى كلّ هؤلاء أهدي
هذا الإنجاز العلميّ المتواضع

كلمة شكر

الحمد لله الذي وفقني لما يحب و يرضى، وسخّر لي الكثير من عباده الذين أتقدّم إليهم بشكري الجزيل على مساعدتهم المعنوية والماديّة وأخصّ بالذّكر الأستاذ المشرف الدّكتور: بوطاف مسعود الذي وافق على الإشراف والمتابعة لموضوع البحث.

أساتذة لجنة المناقشة الذين قبلوا قراءة وتقويم هذه الدراسة، إضافة إلى كل من الأساتذة : أبو بكر، منصوري، بوظريفة الذي فتح لي أبواب مخبره.

الزملاء الأساتذة التالية أسماؤهم:

أ:الربيع، أ:عطوش، أ:كاشا ، أ:حمراني .

الزميلات التالية أسماؤهنّ: زهيرة نواس، حسيبة محساس، حوريّة باركي. دون أن أنسى صديقاتي: فتيحة عبديش، نريمان ،سمية !!!

فـــهرس الـــبحـــث:

الموضوع:.....
...الصفحة

الإهداء
كلمة الشكر
مقدّمة
الجانب النّظريّ
الفصل التمهيدي:
- إشكالية الدراسة 04
- فرضيات الدّراسة 09
- أهمية الدراسة 09
- أهداف الدراسة 10
- تحديد المفاهيم 11
- الدراسات السّابقة 17

الفصل الثاني : مصادر الضّغط المهني
I- عوامل الضغط المتعلقة بالفرد 29
1- الشخصية 29
2- مركز التحكم 32
II- عوامل الضغط المهني المتعلقة بالوظيفة 32
1- المناخ التنظيمي 33
1-1 ثقافة المنظمة 33
1-2 السياسة التنظيمية 33
1-3 العمليات التنظيمية 34
2- جماعة العمل 34
3- عبء العمل 36
3-1 عبء العمل الزائد 36
3-2 عبء العمل المنخفض 37

4- ضغوط الدور الوظيفي 37
4-1 غموض الدّور 38
4-2 صراع الدّور 41
الموضوع:.....الصفحة

4-2-1 عدم ملائمة الدور 41
4-2-2 صراع بين مرسلي الدور 42
4-2-3 صراع الدور الشخصي 42
4-2-4 صراع الإفراط في الدور 42
4-2-5 تعارض في مطالب العمل من حيث الأولويات 43
4-2-6 تعارض حاجات الشخص مع متطلبات المنظمة 43
4-2-7 تعارض مطالب الزملاء مع تعليمات المنظمة 44
4-2-8 تعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة 44

الفصل الثالث : الاحتراق النفسي كنتيجة لضغوط العمل
I)- النظريات المفسّرة للضّغط النفسيّ 48
1- التفسير المعرفي 48
2- التفسير النفسيّ 53
3- التفسير الفيزيولوجي 55
4- الاحتراق النفسي كإحدى النتائج للضّغط 57
5- أعراض الاحتراق النفسي 59
6- مراحل الاحتراق النفسيّ 62
7- مؤشرات الاحتراق النفسي 65
8- أساليب التخفيف من الاحتراق النفسيّ 66
8-1) الأساليب الشخصية 67
8-2) الأساليب التنظيمية 70
8-3) الأساليب الوقائية 71
9- طرائق علاج الضغط 73

الفصل الرابع : التوجيه المدرسي والمهني (تطوره وواقع تسييره)
1- مفهوم ونشأة التوجيه المدرسي 76
2- أساليب التوجيه المدرسي والمهني 81

2 -1) الأسلوب المباشر 81
2 -2) الأسلوب غير المباشر..... 83
2 -3) الأسلوب التوفيقي للتوجيه 84
3- الوسائل والطرائق المستعملة في التوجيه المدرسي 85
الموضوع:.....الصفحة

4- تطوّر التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر 88
4-1) وضعية مركز التوجيه المدرسي والمهني..... 90
4-2-3) تنظيم عمل المستشار في الثانوية 90
5- مهام ونشاطات التوجيـه المدرسي والمهني 93
5-1) مهام مفتش التوجيه المدرسي والمهني 93
5-2) مهام مستشار التوجيه والمستشار الرئيسي للتوجيه .م.م
..... 93
6- شروط التوظيف و الترقية 95

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجيّة للدّراسة

1. منهج الدراسة 99
2. خصائص مجتمع الدراسة 99
2-1 وصف العينة 99
2-1-1 الجنس 100
2 -1-2 السن 100
2-1-3 المستوى التعليمي 101
2-1-4 الأقدمية المهنية 102
2-1-5 توزيع العينة حسب مقر العمل 103
3. أدوات الدراسة 103
3 -1 المقابلــة 103
3 -2 استبيــان صراع وغموض الدّور 105
3-3 مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش 108
4. أسلوب التحليل الإحصائي 113

الفصل السادس : نتائج الدراسة
1- تحليل ومناقشة النتائج 116
*الفرضية الأولى 117
*الفرضية الثانية 118
*الفرضية الثالثة 119
* الفرضية الرابعة 121
* الفرضية الخامسة 123
الموضوع:.....الصفحة

* الفرضية السادسة 123
2- الاستنتاج العام 126
3- الاقتراحات والتّوصيات 128
4-نموذج خاص بمهام ونشاطات سلك التوجيه 130

- **قائمة المـراجع:**

1- باللغة العربيــة 135
2- باللغة الأجنبية 142

- **المـلاحق .....** 146

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أعراض الاحتراق النفسي	61
02	الجنس	100
03	السن	101
04	المستوى التعليمي	102
05	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية	102
06	مقر العمل لأفراد العينة	103
07	تنقيط استبيان وودمان	106
08	ثبات الاستبيان	107
09	صدق الاستبيان	108
10	تصنيف أبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي	110
11	الارتباط بين صراع الدور ومستويات الاحتراق النفسي	116
12	الارتباط بين غموض الدور وأبعاد الاحتراق النفسي	117
13	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لصراع الدور وغموضه	118
14	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في مستويات الاحتراق النفسي	120
15	أبعاد الاحتراق النفسي عن حساب اختبار "ت" لمعرفة الفروق حسب الأقدمية	122
16	نتائج اختبار "ت" لمستويات الاحتراق النفسي حسب مقر العمل لمستشار التوجيه	124

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	استمارة استبيان وودمان Woodman	01
2	مقياس ماسلاش Maslash للاحتراق النفسي	03
3	نتائج معامل الارتباط بين متغيرات الدراسة	04
4	نتائج اختبار "ت" لصراع وغموض الدور	05
5	نتائج اختبار "ت" للاحتراق النفسي حسب الجنس	06
6	نتائج اختبار "ت" للاحتراق النفسي حسب الأقدمية	07
7	الانحراف المعياري للاختبار "ت"	08
8	تفريغ الاستبيانات حسب الجنس (ذكور)	09
9	تفريغ الاستبيانات حسب الجنس (إناث)	10
10	تفريغ الاستبيانات حسب الاقدمية	11
11	تفريغ نقاط استبيانات العينة	12

مقدمــة

ظهرت الحاجة إلى التوجيه المدرسي والمهني نتيجة تغيرات طرأت على المجتمع، الأسرة،المدرسة،والعمل من أهمها ما يلي: النمو الديموغرافي الذي أثر على قدرة استيعاب المؤسسات التربوية للتلاميذ، الأمر الذي نجمت عنه مشكلات مدرسية كالفروق الفردية داخل القسم، مشكلات التكيف المدرسي، مشكل الرسوب المدرسي، مشكلات التعرف على قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم، وكذا مشكلات إعداد التلاميذ للحياة العملية في حالة مغادرة الدراسة أو توجيههم نحو الدراسة الجامعية في حالة تفوقهم، كل هذه المعطيات أدت إلى وجود حاجة إلى موجه مدرسي ومهني قادر على مساعدة التلاميذ على تكيفهم الدراسي من حيث اختيار الدراسة المناسبة وبالتالي المهنة المناسبة وإيجاد الحل اللائق لمشكلات بعض التلاميذ كالاجتماعية منها والمدرسية وفق أسس سليمة ومن بين الدراسات الميدانية التي تقرر ضرورة وجود الموجه المدرسي والمهني تلك التي قام بها "جلال سعد 1959" حول التوجيه النفسي المدرسي (عمر محمد ماهر، 1984).

لم يعد التقدم العلمي في شتى المجالات المعرفية بمعزل عن علم النفس بميادينه المختلفة النظرية والتطبيقية، ومن هنا أصبح من الضروري فهم الشخصية الإنسانية ومكوناتها، وكيفية تنميتها وجدانيا وسلوكيا وطرائق تحقيق الرضا النفسي والمهني وبهذا يعتبر التوجيه أحد الدعائم الأساسية لنجاح عملية التعليم- التكوين فالتوجيه الفعال الذي يؤدي إلى تحقيق المثلث الذهبي فيما يخص التكفل بالشباب أي اختيار مسار التكوين المناسب- النجاح فيه – الحصول على منصب عمل في المهنة المقابلة للتكوين فيما بعد حتى تتوصل المجتمعات إلى تحقيق زيادة الإنتاج الذي يعتبر ظاهرة إنسانية تتأثر بعدة عوامل من أهمها النفسية تلك التي تتمثل في مستويات الرضا لدى العاملين في المنظمة " إننا لا نتصور إنسانا دون ضغوط إلا في حالة الموت فقط، غير أن

التعرض المستمر للضغوط ولا سيما في مستواها الشديد، يمكن أن يؤدي إلى الارتباك في الحياة، والعجز عن اتخاذ القرار ونقص التفاعل مع الآخرين، وانتشار أعراض الأمراض الجسمية وغير ذلك من نواحي الاختلال الوظيفي (cohen & wills- dysfunctioning 1985) .

في ضوء ملاحظة الباحثة تفشي هذه الظاهرة لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وبناءا على ما لمسته من عزوفهم عن عملهم جاءت فكرة هذا البحث،مستهدفة الوقوف على أسباب الضغوط النفسية،وتحديد مصادرها وتبعاتها. إن ثمة مهن تقتضي من المرء التخفيف من التوتر وتتطلب من ممارسيها ضبط عوامل الضغط والقلق حتى يتسنى لهم أداء واجباتهم الوظيفية على النحو المرضي والمتوقع، فلا يعقل أن ينجح مستشار التوجيه المدرسي- الذي تلقى تكوينا في علم النفس وعلوم التربية- في تقليص ضغوط وقلق تلاميذه وزملائه الشركاء التربويين وهو يعاني بدرجة واضحة من هذه الضغوط لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

تناولت الدراسة في فصلها الأول مصادر الضغط المهني وقد ركزت الباحثة على صراع الدور وغموضه في الوظائف الإدارية ثم تناولت في الفصل الثاني أعراض الاحتراق النفسي عند الموظف كنتيجة من نتائج ضغوط العمل.ثم تطرقت في الفصل الثالث إلى التوجيه المدرسي والمهني بصفة عامة ثم تطوره وواقع تسييره في الجزائر، أما في الجانب الميداني تم عرض الإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل الرابع وخلصت إلى عرض نتائج الدراسة في فصلها الخامس ثم مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

إشكـالية الدراسة

فرضيات الدراسة

أهميـة الدراسـة

أهـداف الدراسـة

تحـديد المفـاهيـم

الدراسات السابقة

الإشكـــالية

إن المفهوم الحديث للتربية " ليس عملية تلقين وأدلجة بل مساعدة الشخص ليصبح إنسانا حرا ومستقلا قادرا على التفكير والحكم بمفرده، فالمؤسسات التربوية تتميز بكونها المكان المناسب لنقل التراث الثقافي المحلي والعالمي وإعداد الأفراد لكي يساهموا في التحكم في سير عمليات التغيير." (بوسنة 1996)

من بين المواضيع التي تم الاهتمام بها في "أمرية 1976" المتعلقة بالإصلاح التربوي في الجزائر موضوع التوجيه المدرسي والمهني الذي خصص له بابا كاملا حيث نصت الوثيقة على ضرورة إعطاء التوجيه المدرسي طابعا علميا يخدم المنظومة التربوية.

يرتبط مستشار التوجيه في علاقات العمل بعدة جهات من بينها مدير الثانوية الذي يمارس عليه رقابة إدارية من حيث الحضور والغياب، من حيث تكليفه بمهام زملائه ومطالبته بتسليم تقارير دورية عن نشاطاته داخل وخارج الثانوية لأنه الآمر بالصرف، يمارس مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني هو الآخر الرقابة التقنية لنشاطات المستشار ويتابع انضباطه في الإكماليات التابعة لقطاع تدخله كما يكلفه بالدراسات الإحصائية والاستقصائية الواردة من مديرية التربية أو مديرية التوجيه والتقويم بالوزارة، يمارس مفتش التربية والتكوين بدوره الرقابة التقنية والتربوية حيث يفاجئه بالزيارات التفتيشية ويطالبه من خلالها بما يلي: (التنظيم المادي للمكتب، إثراء خلية التوثيق والإعلام، تحضير وتجديد البطاقات التقنية الخاصة بكل النشاطات والمذكرات الإعلامية الخاصة بمستويات الأولى + الرابعة متوسط، الأولى + الثالثة ثانوي، تنظيم لوحة القيادة وإثرائها، تحليل نتائج التلاميذ بعد كل فصل دراسي وتطبيق التقنيات الجديدة في المتابعة والإرشاد النفسي، المشاركة في جميع المجالس منها: التسيير والتوجيه، الأقسام، التنسيق الإداري بالثانوية ومركز التوجيه م.م، مجالس

التأديب، المشاركة في مشروع المؤسسة بجعله عضو في فوج القيادة وعنصر في اللجنة البيداغوجية المنشطة للدروس التدعيمية في المؤسسة التعليمية....).

يتعامل المستشار كذلك مع الأساتذة الذين يرجعون عدم تحقيق نسب نجاح مرتفعة في بعض الشعب إلى نوعية التلاميذ الموجهين إليها ويحملونه المسؤولية في ذلك رغم أنه يعتمد في توجيهه للتلميذ على العلامات والمعدلات التي يمنحها الأستاذ للتلميذ.

يتعامل المستشار كذلك مع أولياء التلاميذ الذين في كثير من الأحيان يرجعون تقهقر أو رسوب أبنائهم إلى عدم قبول طلباتهم في الطعن لإعادة التوجيه.

يتبين مما سبق أن الدور التربوي لمستشار التوجيه م.م يتطلب القيام بعدة مهام ونشاطات وتحمل عدة مسؤوليات وأعباء، ومادام تكوينه القاعدي في ميدان علم النفس وعلوم التربية فتعتبر مهنته ذات طابع اجتماعي تتطلب حب خدمة الأخر وصرف النظر جزئيا عن الذات، بعبارة أخرى لايقتصر عمل مستشار التوجيه م.م على الجوانب التقنية فقط بل يتعداها إلى إحداث علاقات بهدف التعامل مع الشركاء خاصة التلميذ لمساعدته على تخطي الصعوبات وعليه تصبح مواجهة المعاناة الإنسانية من الظروف والمصادر المساعدة على ظهور الضغط ناهيك عن مهامه التقنية الأخرى التي تؤدي به إلى الإنهاك المهني " والذي من أعراضه فقدان الطاقة الحيوية فيصبح الشخص جافا في معاملاته يشك في إمكاناته وقدراته على إنجاز مهامه مما يقلص من نشاطاته ويؤثر سلبا على توقعاته المستقبلية" (ماسلاش 1978)، ويعتبر الإنهاك المهني حالة من الاحتراق أو الانطفاء النفسي والجسدي أو على أنه حالة من الفراغ الذهني والإجهاد الجسدي المطلق.

لقد بينت دراسة **(بارون وآخرون Barone et al - 99-)** أن صراع الدور لديه تأثير في ظهور الضغط المهني عند موظفي الإدارة، حيث يجد موظفوا الإدارة الوسطى أنفسهم يعانون صراعات في الدور نتيجة لحاجتهم إلى إنجاز الأعمال وأدوارهم اليومية التي يكلفون بها من طرف الرؤساء.

أما الباحث **(بيير BEEHR 95)** فتناولت دراسته غموض الدور كعامل للضغط المهني في المنظمة حيث يعاني الفرد العامل غموضا في عمله، في حالة عدم توفر معلومات كافية تمكنه من الأداء فالموظف لايعرف أهداف العمل أو الإجراءات التي عليه اتباعها وقد يكون غير متأكد من المسؤوليات الخاصة بعمله لذا تنشأ الحيرة والغموض وقد يكون سببا للضغط لديه، وقد تظهر أعراض نفسجسمية تؤثر في صحته وخاصة عندما يكون محروما من التغذية الرجعية.

وقد أشارت دراسات **(كاهن وزملائه 1994)** من جامعة ميشيغان أن الأفراد الذين يعانون من صراع وغموض الدور يؤدي بهم إلى فقدان تحديد دورهم ويظهرون قليلا من الرضا في نشاطاتهم المهنية وتوترات متزايدة متعلقة بعملهم، وشعورا بقلة أهمية أعمالهم في التنظيم يصحبها فقدان احترام الذات.

لقد أظهرت دراسة **(جودا GOWDA 1997)** أن العوامل التنظيمية مثل : ضغط العمل، فرص الترقي والرواتب هي أكثر تأثيرا على الاحتراق النفسي من العمل . (فهد سيف 2000)

كما بينت دراسة **(باربار وجوادي 1996 - Barber et Iwai)** أن بيئة العمل المتمثلة في صراع الدور أكثر تأثيرا في إحداث الاحتراق النفسي عن سمات الشخصية وعن كمية الاتصال والدعم الاجتماعي وزملاء العمل (فهد سيف 2000).

كما كشفت دراسة **(بويد BOYD 1996)** العلاقة الجوهرية بين صراع وغموض الدور والاحتراق النفسي لكل من هيئة التمريض والأخصائيين الاجتماعيين (فهد سيف 2000) نفس الباحث يشير في دراسته لدى الأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات الاجتماعية المتمثلة في القطاع الصحي والتعليمي أن الاحتراق النفسي الناتج عن طبيعة الوظيفة عال وهو راجع إلى قصر المسار الوظيفي وفرص الترقي والحاجة للقيام بأعمال أخرى لزيادة الدخل، وتشعب المسؤوليات المسببة للتوتر، الإنهاك لزيادة أعباء العمل، الخوف من التعرض لبعض الأمراض، طغيان مسؤوليات العمل على الحياة الخاصة، الإحباط لضآلة فرص النمو المهني، الغبن لتفاوت تقدير المهنة مع المهن الأخرى.

توصلت **(جلولي 2003)** إلى أن عوامل الاحتراق النفسي بعضها مرتبط بتنظيم العمل نفسه كالعبء الكمي والنوعي للمهمة وبعضها الآخر مرتبط بطريقة تنظيم العمل كنظم للترقية والأجور ومواعيد العمل ووسائله.

كما كشفت نتائج دراسة **(عبيد الله العمري 2004)** أن ضغوط العمل تتحدد بكل من : العمر، الخدمة، الراتب الشهري، صراع الدور، غموض الدور و الولاء التنظيمي.

إن أكثر الدراسات التي تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلم اهتمت بالأسباب الموضوعية المسببة لها، منها : العبء الوظيفي، غموض الدور، فقدان العلاقات الإنسانية في بيئة المدرسة، كثرة الأعمال الإدارية على حساب العمل التربوي، وأكثر المهنيين عرضة للاحتراق النفسي أولئك الذين يمارسون مهام ذات صلة

بالجمهور ولا يجد هؤلاء دعما من منظماتهم ولا تماسكا في جماعاتهم (فؤاد أبو حطب 1995).

في ضوء ما ذكر ستركز الدراسة الحالية على معرفة مستويات صراع وغموض الدور المهني عند مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ومدى علاقتهما بظهور أعراض الاحتراق النفسي ومدى تباين مستوياته لديهم.

واستنادا إلى كل المعطيات المقدمة نطرح التساؤلات التالية :

1) هل هناك علاقة إرتباطية بين صراع الدور المهني ومستويات الإحتراق النفسي عند مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ؟

2) هل هناك علاقة ارتباطية بين غموض الدور المهني ومستويات الاحتراق النفسي عند مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ؟

3) هل هناك فروق بين الجنسين في درجة صراع الدور وغموضه لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ؟

4) هل هناك فروق بين الجنسين في مستويات الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ؟

5) هل تؤدي الأقدمية إلى ظهور فروق في مستويات الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ؟

6) هل توجد فروق في مستويات الاحتراق النفسي بين المستشارين المقيمين بمراكز التوجيه المدرسي والمهني والمستشارين المقيمين بالثانويات ؟

فرضيات الدراسة :

1) هناك علاقة إرتباطية بين صراع الدور المهني ومستويات الاحتراق النفسي عند مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

2) هناك علاقة ارتباطية بين غموض الدور المهني ومستويات الاحتراق النفسي عند مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

3) لا توجد فروق بين الجنسين في درجة صراع الدور وغموضه لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

4) هناك فروق بين الجنسين في مستويات الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

5) هناك فروق في مستويات الاحتراق النفسي بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب أقدمية.

6) توجد فروق في مستويات الاحتراق النفسي بين مستشاري التوجيه المقيمين بمراكز التوجيه المدرسي والمهني والمستشارين التوجيه م.م المقيمين بالثانويات.

أهمية الدراسة:

نظرا لكون موضوع الاحتراق النفسي مهم ومثير للانتباه، كونه يتناول ظاهرة إنسانية فزيولوجية، سلوكية مرتبطة بكل جوانب حياة الشخص أردت أن أتناول هذه الظاهرة داخل الإطار المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بصفتهم إطارات في قطاع التربية وقد تلقوا تكوينهم القاعدي في فروع علم النفس وعلوم التربية وسأحاول الإلمام بأهم النقاط التي دفعتني لاختيار الموضوع ألا وهي:

- الأهمية البالغة لخدمات التوجيه في المؤسسة التربوية.
- نظرا لقلة الدراسات التي تناولت مشكل غموض وصراع الدور المهني الذي يعاني منه مستشار التوجيه م.م وعلاقته بالاحتراق النفسي لديه نبتغي المساهمة في إثراء الدراسات المرتبطة بتسيير المؤسسات التعليمية وتنظيمها في إطار مشروع المؤسسة.

أهداف الدراسة:

إن البحث الحالي يهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) استقصاء مستويات الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه م.م في المؤسسات التعليمية وعلى مستوى مركز التوجيه المدرسي والمهني.

2) معرفة درجة غموض وصراع الدور المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

3) محاولة تبيان مختلف المشاكل والعراقيل التي يتعرض لها المستشار في حياته المهنية أو عند أدائه لمهامه ونشاطاته.

4) كون الاحتراق النفسي أحد نواتج صراع الدور المهني وغموضه رأينا ضرورة تحسيس المختصين في هذا الميدان بأهمية هذه الظاهرة وبالتالي السيطرة عليها وتوجيهها من أجل القضاء على سلبياتها، مما يحقق الرضا المهني وتحسين المردود التربوي في المؤسسات التعليمية قصد الوصول إلى النجاعة في العملية التربوية.

5) اقتراح نموذج لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني الذي من شأنه ـ على حد خبرتنا في الميدان ـ تخفيف مستوى الاحتراق النفسي لدى هذه الشريحة.

تحديد المفاهيم :

تعاريف الضغط النفسي :

إن إيجاد تعريف محدد للمفهوم يعتبر مشكلة رئيسية للكثير من الباحثين والسبب يرجع إلى أنه مصطلح تكوين فرضي (costruit hypothetical) وليس شيئا ملموسا واضح المعالم من السهل قياسه فغالبا ما يستدل على وجود الضغط من خلال الإستجابات السلوكية، كما هو الحال في الذكاء أو مفهوم الذّات كولمن وبركنسن 1995(parkinson et colman) وقبل التطرق لمختلف تعاريف الضغط النفسي نعرّف لغويا كلمة الضغط .

الضغط (stress):

كلمة مشتقة من الفعل اللاتيني stringer الذي يعني : ضيّق على ضغط ، شدّ ، أوثق (ستورا، 1997) ولم يظهر هذا المصطلح عند كتاب أوروبا إلاّ في القرن الرابع عشر الميلادي عندما وصفوا أحد الأشخاص في ذلك العصر بأنه كان تحت الضغوط الشديدة مما ترتب عليه استجابات غير سوية كما تبين أن شخصا آخر كان يعاني الآلام والأمراض التي جعلته تحت وطأة الضغوط (هيجان ، 1998).

وفي عام 1676 وصف هوكس (Hooks) الظاهرة في العلوم الطبيعية تشير إلى وجود حمل (load) أو ضغط (stress) فيزيائي يسبب إجهادا strain فيزيائيا لمادة معينة (أحمد عبد الخالق ، 1998).

كما استخدمت كلمة stress في القرن 17 لتعبر عن العذاب والحرمان والمحن والضجر والمصائب وهي نتائج لقسوة الحياة يعبر عنها بكلمة واحدة (ستورا، 1997) وقد وصف جاك فوري (Jacques fauret) الضغط بأنه داء لهذا العصر ومن الصعب

إعطاء تعريف محدّد له فهو مرض اللاّتكيف وأنه استجابة عضوية بصفة غير ملائمة.

أما الباحث بنسبات (Bensabat ،1980) فيرى الضغط على أنه مرض الحضارات الحديثة الناتج عن الطلب المفرط للتكيف.

في حين يرى الباحث فيراري (Ferari ،1993) أن الضغط حالة ناتجة عن تعاملات الفرد مع البيئة حيث يدرك الشخص بوجود تناقض بين متطلبات الموقف والموارد الشخصية.

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن الضغط أضحى حقيقة بيولوجية وعضوية.

تعريف الضغط المهني :

إنه ظروف العمل غير المعتادة التي تجعل الفرد ينحرف عن الأداء في العمل وهذه المطالب أو الظروف تؤدي إلى عدم التوازن بين الإمكانات وحاجات الفرد وبين طبيعة الوظيفة التي يقوم بها وحاجات البيئة التي يعمل بها (Dailey ،1988).

وقد عرّف كلي (Killy ،1994) الضغط المهني بقوله " تجربة ذاتية يدركها الفرد نتيجة لعوامل أومسببات متعلقة بالفرد أوالبيئة التي يعمل فيها بما في ذلك المنظمة حيث يترتب عن هذه العوامل آثار أو نتائج جسمية أو نفسية أو سلوكية على الفرد وتؤثر بدورها على أدائه للعمل".

يمكن التعليق على هذا التعريف على أنه حالة الضغط التي يعيشها الموظف نتيجة لإدراكه للمطالب وظروف العمل و هذه الأخيرة

ما هي إلاّ رد فعل لإعادة التوازن لدى الفرد العامل والبحث عن التكيف مع مجريات الأمور.

تعريف الدور المهني :

يعرّفه كوت (Coute) على أنّه أسلوب اجتماعي للتصرف في موقف معين يمارسه أي شخص يشغل وظيفة أو مركزا اجتماعيا.

إذ ينظر إلى الدور على أنه الجزء الذي يلعبه الفرد في التنظيم ، فهو يستند على كيفية تصرف الفرد في الدور المنوط به وتقييم الفرد لتصرفاته في ضوء هذه التوقعات .

غموض الدور:

يرى الباحث بير (Beehr,1995) أنّ هذا الموقف ينشأ بالنسبة للفرد في العمل عندما لا تكون لديه معلومات كافية أو واضحة تمكنه من أداء عمله بطريقة ترضيه فالشخص في هذه الحالة ربما لا يكون على علم بأهداف العمل أو الإجراءات التي عليه اتباعها وقد يكون غير متأكد بخصوص المجال والمسؤوليات المتعلقة بعمله ، فإن الحيرة والغموض قد ينشأ لدى الفرد وتكون سببا للضغط وخاصة عندما يكون محروما من التغذية الرجعية (Feed-back) والتي تبين له نتائج الأداء وما يترتب عليه (مقدم ، 1996) وقد أشارت دراسة عن مجموعة من العمال أن غموض الدور وعدم كفاية المعلومات المتعلقة بوظائفهم أدت إلي زيادة التوتر والشعور بعدم الجدوى وانخفاض الرضا الوظيفي والثقة في النفس (سمير عسكر ، 1988).

صراع الدور :

يقصد بهذا المصطلح، وجود تعارض في متطلبات العمل التي ينبغي للفرد القيام بها أو وجود أكثر من طلب على الفرد والاستجابة لأحدهما تصعب عليه الاستجابة للآخر (الطريري ،1993).

حسب نفس المصدر السابق فإن ّهذا الصراع بين مرسلي الدور يحدث عندما تتعارض توقعات الدور مع بعضها البعض ،اتجاه دور معين أو عندما تتعارض مصالح الزملاء مع تعليمات المنظمة وكذلك يظهر تعارض أوصراع الدور حينما يكون الفرد واقعا تحت أكثر من قيادة ، ويتلقى الأوامر من أكثر من رئيس يطلبون منه القيام بوظائف متناقضة.

يعتبر صراع الدور كمصدر مسبب للضغط يعتمد على طبيعة الموقف الذي يحدث فيه الصراع ، وعلى الفرد إدراك الموقف والقدرة على التكيف معه .

تعريف الاحتراق النفسي :

فضل الباحثون في الخدمة الإجتماعية ترجمته إلى إعياء مهني واستخدم مصطلح الإحتراق النفسي لماله من مدلول أوضح في المجال المهني، ويرجع أول استعمال لهذا المصطلح للطبيب العقلي والمحلل النفساني (Freudenberger) سنة 1974 والذي أدخله لوصف حالة مجموعة من المتطوعين العاملين معه في هياكل العناية الطبية الإجتماعية ، والذين أصبح تصرفهم أسوأ من سلوك المرضى ، واختار استعمال لفظ (Burn out) الذي ترجم للفرنسية (Brulure interne) . (Freudenberger, 1978)

يفهم عند (روشتون ،1987) كآخر مرحلة لضغوط العمل (فهد السيف ، 2000) في حين حددت (ماسلاش، 1982) أعراض الإحتراق النفسي بأنها الإنهاك العاطفي، وتبلد المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز والتي تحدث في نطاق العمل وبالتالي استنفاذ الفرد لمصادره الجسمانية والنفسية (فهد السيف ،2000).

ويعرف (مقابلة والرشدان ،1977) الإحتراق النفسي بأنه استنزاف الطاقة النفسية المخزنة لدى الفرد ، يؤدي به إلى حالة عدم التوازن النفسي (الإضطراب)، التي تظهر نتيجة للضغوط الشديدة التي تسببها أعباء العمل و متطلباته مما تنعكس آثاره سلبا بشكل مباشر على العملاء و على المؤسسة التي يعمل بها.(طوالبة 1999).

ويعرف(فهد سيف 2000) الإحتراق النفسي بأنه حالة عقلية و خبرات نفسية داخلية تعبر عن إنهاك عاطفي و تبلد الشعور و عدم القدرة على تحقيق ذات الممارس المهني الذي يفقد حماسه و اهتمامه بمن يقدم لهم الخدمات ، و ذلك ناتج عن ضغوط العمل و نوعية المستفيدين من الخدمة وطبيعة الوظيفة والبنية التنظيمية للمؤسسة وطبيعة الإشراف و العلاقات الإجتماعية في العمل .

التعاريف الإجرائية للمصطلحات :

1) **غموض و صراع الدور**: هو مصدر من مصادر الضغط المهني الذي ينتاب مستشار التوجيه المدرسي و المهني و يمكن قياسه عن طريق الدرجة التي يحصل عليها المستشار عند الإجابة على البنود التي تمس غموض الدور أي النشاطات المطالب بها في الميدان إلى جانب صراع الدور نظرا لتعدد المرسلين له في الإدارة العليا ، و عند جمع درجات كل منها يظهر لنا إلى أي درجة يعاني من هذا الضغط حيت يتراوح بين الضعيف ، المتوسط و المرتفع.
2) **الاحتراق النفسي**: حالة سلوكية تتسم بإرهاق جسدي و فكري وإنفعالي يتصف بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني ويمكن قياسه من خلال

إجابة المستشار على مجموعة العبارات ، حيث يقيس تكرار حدوث الظاهرة عن طريق المواقف المكررة يوميا أو قليلا في السنة.

- **مستويات الإحتراق النفسي** : هي الدرجة التي يحصل عليها المستشار على تكرار الأبعاد الثلاثة في مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي و المستخدم في هذه الدراسة.
- **الإجهاد الإنفعالي** : إرهاق نفسي إلى مستوى يعجز فيه المستشار عن العطاء و يقاس على مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي بثلاث درجات (عال، متوسط، منخفض).
- **تبلد المشاعر**: شعور سلبي لدى المستشار نحو التلاميذ و الزملاء وعدم الإحساس بقيمة الآخرين و يقاس بثلاثة درجات (عال، متوسط ، منخفض).
- **تدني الشعور بالإنجاز**: تقييم المستشار لنفسه بطريقة سلبية خاصة في مجال علاقاته بتلاميذه و يقاس على نفس المقياس بثلاث درجات (عال، متوسط ، منخفض)

3) **مستشار التوجيه المدرسي و المهني :** هو إطار في قطاع التربية مؤهل لتوجيه و متابعة التلاميذ في مرحلتي التعليم الإكمالي و الثانوي تحت الوصاية المزدوجة لمديرية التوجيه و التقويم والإتصال بوزارة التربية الوطنية فيما يخص نشاطه التقني و مديرية التربية للولاية فيما يخص الجانب الإداري و يباشر مهامه و نشاطاته في المؤسسات التعليمية عن طريق الإقامة في الثانوية أو في مركز التوجيه المدرسي و المهني الذي يشرف بدوره على عدة مقاطعات من الناحية التربوية.

الدراسات السابقة :

رغم قلة الدراسات والبحوث حول صراع وغموض الدور السائد داخل المؤسسة التربوية وعلاقته بالإحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه . إلا أني وجدت بعض الدراسات التي تناولت ظاهرة الإحتراق النفسي لدى الأطباء ولدى المعلمين باعتباره مؤشرا على الحياة النفسية المهنية لهذه الفئات العمالية وكذلك مفسرا لسلوكياتها التي تظهر في الخدمات المقدمة.

سيتم التركيز على ما أنجز في هذا المجال في الجزائر وبعض الدول العربية والغربية والاطلاع على الآراء والمقترحات التي تهم موضوع دراستنا ، وذاك من أجل الإستفادة منها في عملية إجراء الدراسة ، وتحليل النتائج المتوصل إليها.

الدراسة الأولى: دراسة شوقية إبراهيم (1993) :

كانت بهدف دراسة الضغط النفسي لدى الفئات الخاصة و معلمي التعليم العام في ضوء جنس المعلم و مدة خبرته و علاقته بتلاميذه و بزملائه وحاجته الإرشادية، حيث طبقت – على 80 معلم من معلمي الفئات الخاصة، و100 معلم بالتعليم العام بالمنصورة – مقاييس الإنهاك النفسي للمعلم، العلاقات الشخصية بمدرسته و يشمل علاقته بتلاميذه و زملائه وإدارة المدرسة، فأوضحت النتائج أن معلمي التربية الخاصة أكثر ضغوطا من معلمي التعليم العام كما أوضحت ارتباطا سالبا بين مدة خبرة المعلم والضغوط النفسية لمهنة التدريس و بالنسبة لنوعية المعلمين فالمعلمون الأكثر ضغوطا هم الأكثر اضطرابا في علاقاتهم بتلاميذهم و بزملائهم و بإدارة المدرسة، وقد أوضحت الدراسة أن أهم مصادر ضغوط مهنة التدريس هي : علاقة المعلم بطلابه و بزملائه وبإدارة مدرسته ، وصراع وعبء الدور واتجاهات المجتمع نحو هذه المهنة .

الدراسة الثانية: دراسة فيلدنج و جل :

وكانت عن ضغوط مهنة التدريس و الاحتراق النفسي و علاقة المعلم بطلابه لدى المعلمين من الجنسين، حيث طبقت على عينة من 162 معلم و معلمة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاييس الاحتراق النفسي لماسلاش و جاكسون و علاقة المعلم بطلابه ، فأوضحت النتائج أن المعلمات أكثر من المعلمين إحساسا بضغوط المهنة و أكثر إحتراقا نفسيا و أن المعلمين من الجنسين ذوي الإتجاهات السالبة نحو الطلاب هم الأكثر معاناة من ضغوط المهنة و أكثر إحتراقا نفسيا .

الدراسة الثالثة: دراسة هيبس ومالين:

وهدفت إلى دراسة علاقة مهنة التدريس و مركز الضبط لدى المعلم بظاهرة الاحتراق النفسي حيث طبقت على 242 معلم بالمرحلة الثانوية و 65 مشرفا تربويا كل من مقاييس : الاحتراق النفسي لماسلاش و جاكسون و مركز الضبط لروتر . فأوضحت النتائج أن المعلمين الأكثر إحساسا بضغوط العمل هم الأكثر احتراقا نفسيا بأبعاد : الإنهاك العصبي وتبلد المشاعر و نقص الإنجازات و هم أيضا ذوو مركز ضبط خارجي .

الدراسة الرابعة: دراسة كيلي (Kelly)، زلاس (Zellars)، باملا (Pamela)، بيروي (Perrewe)، واين (Wayne) وهوش وارتر (Hochwarter)، (1999)، تحت عنوان: " التخفيف من الاحتراق النفسي لدى موظفي العناية الصحية ذوي الانفعالات السلبية المرتفعة، ماذا يمكن للمنظمات فعله؟ " إن الهدف من هذه الدراسة هو البحث عن مدى اختلاف تأثيرات العوامل الخاصة بمحيط التمريض على مستويات الاحتراق النفسي لدى الممرضين ذوي الانفعالات السلبية المرتفعة و المنخفضة و على وجه الخصوص يبحث هؤلاء عن علاقة التغيرات الملطفة لغموض الدور، صراع الدور، الفعالية

الجماعية على علاقة الانفعالية السلبية و الاحتراق النفسي لدى ممرضي المستشفيات.

وقد توصلت النتائج إلى أن إدراك صراع الدور يزداد حدة ، بينما إدراك الفعالية الجماعية يساهم في تخفيف بعض أبعاد الاحتراق النفسي لدى الممرضين ذوي الانفعالية العالية.

تشير البيانات إلى أن 90% من الإجابات تخص الإناث بمتوسط عمر 40 سنة و نسبة 74.6% متزوجون و 55% منهم متحصلون على الباكالوريا و تقدر أقدميتهم بـ 15 سنة.

تم التوصل مؤخرا إلى أن الاحتراق النفسي لدى عمال القطاعات الاجتماعية تزداد سوءا خلال مدة 18 شهرا من العمل في نفس الظروف المحيطة حسب (Savieki et Cooly , 1994)، غير أن الباحثين يرون بأنه من الصعب تحديد ظروف العمل التي يمكن اعتبارها مهمة بالنسبة لبعد معين من أبعاد الاحتراق النفسي .

1) أظهرت هذه الدراسة أن صراع الدور يرتبط بدرجة أكبر بالإنهاك الانفعالي و بلادة الشعور أكثر منه بالنسبة لانخفاض الشعور بالإنجاز.
2) توصلت إلى أن التغيرات في بعض الشروط المحيطة من شأنها أن تخفف من تجارب الاحتراق النفسي في العمل.
3) توصلت إلى أن المشرفين القائمين على توزيع الواجبات و رسم أدوار الموظفين من شأنهم أن يعملوا على تخفيض مستويات الاحتراق النفسي ، و من جهة أخرى فإن هذا التأثير قد يكون أكبر على الأفراد ذوي الانفعالات السلبية العالية بالنسبة لذوي الانفعالات السلبية المنخفضة.
4) التخفيض من غموض الدور من شأنه أن يؤخر في بروز بعض الظواهر السلبية للأفراد ذوي الانفعالات السلبية المعالجة بالنسبة لدرجة الإنجازات المحققة .

الدراسة الخامسة: دراسة محمد الشبراوي محمد الأنور (2003) تحت عنوان : " ضغوط مهنة التدريس " و هي عبارة على رسالة دكتوراه في علم النفس بجامعة قطر.

تكونت عينة البحث من 155 معلم و معلمة منهم 102 ذكور و53 إناث و تتراوح أقدميتهم بين 05 و 10 سنوات ، و قد استعمل مقياس ضغوط مهنة التدريس من إعداده و كانت نتائج الدراسة كما يلي :

1) توجد علاقة إرتباطية سالبة بين درجات إحساس المعلم بضغوط المهنة وعوامل الشخصية التالية: الثبات الانفعالي، السيطرة، الدهاء.
2) توجد علاقة إرتباطية موجبة مع الحساسية والراديكالية والتوتر.
3) توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الإحساس بضغوط المهنة لدى المعلمين و المعلمات و هي لصالح المعلمات.
4) توجد علاقة إرتباطية سالبة بين درجات إحساس المعلم بضغوط المهنة و رضاه عن عمله.
5) توجد فروق دالة بين درجات إحساس المعلمين بضغوط المهنة حسب تخصصاتهم، و هي لصالح مدرسي المواد النظرية.

توجد فروق دالة بين درجات إحساس المعلمين بضغوط المهنة حسب مدة الخبرة و هي لصالح ذوي الخبرة القليلة .

الدراسة السادسة: دراسة حاتم وهيبة (2005) تحت عنوان" الإنهاك المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات" وهي عبارة عن رسالة ماجستير في علم النفس العيادي بجامعة الجزائر.

تكونت عينة البحث من 300 طبيب منهم 105 ذكور و195 إناث، وقد استعملت الباحثة مقياس الاحتراق النفسي لمسلاش (Maslach) ومقياس باك (Beck) للاكتآب ، ومقياس استراتيجيات المقاومة لـ Paulhan.

وكانت نتائج الدراسة:

1) يعاني الأطباء العاملون في مصلحة الاستعجالات من ارتفاع مستويات الإنهاك المهني.
2) يوجد فروق جنسية جوهرية في درجات الإنهاك المهني لصالح الإناث، حيث اتضح أنّ الاناث أكثر معاناة من الاحتراق النفسي بالمقارنة مع الذكور.
3) يوجد فروق جنسية جوهرية في درجات الاكتآب لصالح الإناث.
4) يوجد فروق جنسية جوهرية في استعمال أساليب المواجهة حيث انتهت نتائج الدراسة إلى ميل الطبيبات نحو استعمال أساليب المواجهة المتمركزة حول الإنفعال، في حين يستعمل الذكور أساليب المواجهة المتمركزة حول حل المشكل .

الدراسة السابعة:

دراسة شويطر ليلي (2006) تحت عنوان : "الضغط المهني لصراع وغموض الدور وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى الموظفين " وهي عبارة عن رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي بجامعة الجزائر.

تكونت عينة البحث من 150 موظف منهم 66 % إناث ، 34 % ذكور تتراوح أعمارهم بين 26 و35 سنة ، 60% منهم لديهم مستوى جامعي وتتراوح أقدميتهم بين 04 و09 سنوات.

لجمع البيانات اعتمدت الباحثة استبيان إدراك الضغط الذي وضع من طرف ليفينستين وآخرون Levenstein & al (1993) ومقياس أعراض الضغط المهني الذي وضع من طرف دافيس وآخرون Davis et al (1997) كما استخدمت استبيان صراع الدور وغموضه الذي صممه وودمان وآخرون Woodman & al (1984) وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات الأدوات المستعملة في البحث.

نتائج الدراسة:

1) يعرف موظفوا المكتبة الوطنية ارتفاعا في مستويات صراع وغموض الدور الوظيفي.
2) توجد علاقة بين صراع وغموض الدور المهني والضغط المدرك.
3) توجد علاقة بين مستويات صراع وغموض الدور المهني وارتفاع أعراض الضغط المهني.
4) توجد علاقة بين مستويات صراع وغموض الدور المهني والمؤشرات الصحية عند فئة المكتئبين.
5) توجد علاقة بين مستوى صراع الدور المهني وحضور الأعراض النفسجسمية.
6) توجد فروق بين الذكور والإناث في ظهور الأعراض السيكوسوماتية لصالح الإناث.

الدراسة الثامنة:

دراسة ضبع مريم (2006) تحت عنوان: " الضغط المهني لدى الإطارات الجزائرية، مصادره ونتائجه "، وهي عبارة على رسالة ماجستير في علم النفس العمل و التنظيم بجامعة الجزائر.

تكونت عينة الدراسة من 172 إطارا بمؤسسة ميناء الجزائر ، منهم 70.30% ذكور و29.70% إناث، تتراوح أعمارهم ما بين 30 و 40 سنة، 50.6% منهم متزوجون و تتراوح أقدميتهم ما بين 0 و 10 سنوات و نسبة 64% مستواهم التعليمي جامعي.

لجمع البيانات اعتمدت الباحثة مقياس مصادر الضغط المهني للباحثين (Raymond Magins , Andrew Sadlar & Jeans Deany, 1996) و ترجم إلى اللغة الفرنسية ثم اللغة العربية من طرف " عبد الكريم بوحفص "، و مقياس أعراض الضغط المهني الذي وضع من طرف " Danis & Al" (1997) ، و قد

قامت الباحثة بالتحقق من صدق و ثبات الأدوات المستعملة في البحث و جاءت نتائج الدراسة كالتالي :

1) معاناة إطارات مؤسسة ميناء الجزائر من ضغط متوسط.
2) أهم العوامل و المصادر المسببة للضغط المهني عند هذه الإطارات هي: كثافة الدور، الدور غير الفعال، العلاقات التنظيمية، غموض الدور و صراع الدور.
3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لعامل السن، الجنس و الأقدمية و المستوى التعليمي، فيما يخص مستويات الضغط المهني : فبالنسبة لمتغير الجنس كان الضغط أعلى عند الذكور، أما بالنسبة لمتغير السن فظهر ارتفاع مستوى الضغط عند الفئة التي تتراوح أعمارهم بين (41 – 51) سنة، أما فيما يخص متغير المستوى التعليمي فظهر الارتفاع في مستوى الضغط لدى الأشخاص أو الإطارات ذوي المستوى التعليمي الثانوي، أما عند الرجوع إلى متغير الأقدمية فوجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند هذه الإطارات العاملة بمؤسسة ميناء الجزائر.

وفي الأخير أكدت الباحثة على أن هناك جملة من الأعراض السيكوسوماتية السلوكية والنفسية ترتبط بمعاناة الإطارات من ضغط مهني و وجدت أن هناك ارتباطا كبيرا بين هذه الأعراض لذلك أشارت إلى أنه من الواجب على الشخص مهما كانت طبيعة حياته المهنية أن يتعلم كيف يسير ضغطه .

الدراسة التاسعة:

دراسة جرادي التيجاني (2007) تحت عنوان : " مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية " وهي عبارة على رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي بجامعة الجزائر.

تكونت عينة البحث من 220 معلم منهم 44.10 % إناث و 5.90 % ذكور، تتراوح أعمارهم ما بين 36 و 54 سنة و 64.10

% تعدت أقدميتهم 12 سنة . ونجد نسبة 82.72% مرسمين و نسبة 53.18% متخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية.

استعمل الباحث أدوات القياس التالية :

مقياس مركز التحكم لروتر و مقياس الاحتراق النفسي لمسلاش، وقد قام بدراسة الصدق و الثبات لكلا المقياسين وخرج بالنتائج التالية في الدراسة :

1) يعاني المعلمون في المدارس الابتدائية بدرجة متوسطة من الاحتراق النفسي.
2) توجد علاقة بين مركز التحكم الخارجي و الاحتراق النفسي لدى المعلمين.
3) عدم تحقق الفرض الصفري الخاص بعامل الجنس حيث وجد فروق في درجة الاحتراق النفسي بين المعلمين والمعلمات لصالح الإناث.
4) توجد علاقة بين متغير العمر و القدرة على ضبط سلوك التلاميذ و بين الاحتراق النفسي.
5) الشباب هم الأكثر احتراقا من المتقدمين في السن عند المعلمين.
6) عامل الترسيم ليس له أثر على ظاهرة الاحتراق النفسي عند المعلمين في المدارس الابتدائية.
7) المعلمون الذين استفادوا من تكوين أولي بالمعاهد التكنولوجية قبل الالتحاق بمهنة التدريس كانوا أقل احتراقا نفسيا من أولئك الذين التحقوا بمهنة التعليم مباشرة .

الدراسة العاشرة :

دراسة فوزي ميهوبي (2007) و هي عبارة على رسالة ماجستير في علم النفس العمل و التنظيم بجامعة الجزائر، تحت عنوان:"المناخ التنظيمي السائد داخل المؤسسة الصحية وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى الممرضين".

انحصر المجال المكاني في مجموعة من المؤسسات الصحية بالعاصمة، تكونت عينة الدراسة من 271 ممرض منهم 50.9% ذكور و 49.10% إناث تتراوح أعمارهم بين 32 و 38 سنة و نسبة 70.9% منهم متزوجون . و تتراوح أقدميتهم بين 11 و 16 سنة و 69.7% منهم برتبة تقني سامي للصحة و نسبة 47.60% منهم لديهم مستوى التعليم الثانوي و نسبة 42.80% منهم يتمتع بخبرة تعادل 11 سنة.

لجمع البيانات اعتمد الباحث مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي (MBI) الذي طبقه محمد ع. الرحمن طوالبة (1999) على معلمي الحاسوب في المدارس الابتدائية و قام ببناء استبيان خاص بالمناخ التنظيمي بأبعاده السبعة ألا و هي :

1) بعد الهيكل التنظيمي (08 بنود).
2) بعد المسؤولية (03 بنود).
3) بعد نظام المكافآت (07 بنود).
4) بعد الدعم (05 بنود).
5) بعد الصراع (05 بنود).
6) بعد التماسك (04 بنود).
7) بعد ظروف العمل (06 بنود)

وأضاف تقنية المقابلة لتدعيم الاستبيان و إثراء المعلومات كما تحقق من صدق و ثبات الاستبيان.

نتائج الدراسة :

- توجد فروق في درجات المناخ التنظيمي.
- توجد فروق بين مستويات الاحتراق النفسي بين الممرضين.
- توجد علاقة بين المناخ التنظيمي و الاحتراق النفسي.
- توجد علاقة بين المناخ التنظيمي و الغيابات.
- لا توجد علاقة بين المناخ التنظيمي و الدوران في العمل.

الفصـل الثانـي

مصادر الضغط المهنـي

1.صراع الـدور وغموضه في المهنـة

1.1.عوامل الضغط المتعلقة بالفرد

2.1.ضغوط الـدور الوظيـفي

مصادر الضغط المهني:

تمهيد:

من مظاهر الحياة التي يعيشها موظفوا اليوم، التعرض إلى درجات متفاوتة من الضغوط أثناء العمل بسبب العمل ذاته كتقديم الخدمات النفسية والإرشادية للمستفيدين من مختلف الشرائح كالتلاميذ والفريق التربوي والإداري في المؤسسة التعليمية، أو عوامل بيئية اجتماعية كالعلاقات في العمل أو أسباب خارجة عن العمل، لذا نتساءل عن مصادر الضغط المهني في مؤسسة العمل؟

لقد توصل الباحثون إلى تقسيم مصادر الضغط المهني إلى :

أولا: عوامل مرتبطة بالفرد وسأتناولها بشيء من الاختصار ضمن مايلي: الشخصية، القلق، مركز التحكم .

ثانيا: عوامل مرتبطة بالوظيفة، شملت ما يلي : طبيعة الوظيفة، الفئة الوظيفية، ثقافة المنظمة، المناخ التنظيمي و العمليات التنظيمية، ليتم التركيز بشيء من التفصيل على عاملين أساسيين في الدراسة الحالية و هما غموض الدور و صراع الدور على ضوء الدراسات المفسرة لهما.

I. عوامل الضغط المهني المتعلقة بالفرد:

إن الخصائص الفردية لها دورهام في تحديد نوعية الاستجابة و ردود الفعل نحو مسببات الضغط و كذا مستوى المعاناة، لهذا نجد الأفراد لا يستجيبون بنفس الطريقة للمواقف الضاغطة على أساس ما يلي :

1. الشخصية :

يعتبر موضوع الشخصية من المواضيع الهامة في مجال دراسات علم النفس و السلوك الإداري، و ذلك لما تتسم به من غموض و تعقيد، لهذا فإن الكثير من المنظمات تحرص عند توظيفها للأفراد على التأكد

من وجود سمات محددة تتلاءم و العمل الذي سيكلف به الشخص؛ حيث تعتبر هذه السمات عاملا في نجاح الفرد أو فشله، و من جهة فهي عامل حاسم في مدى إمكانية الفرد في التعامل مع الضغط الذي يواجهه في بيئة العمل (Kahn et Cooper, 93) .

يرى جيردانو و آخرون (Girdano & all, 90) أن دراسة ضغط العمل و علاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لن تكون مكتملة إذا لم تتعرض لبناء و تركيب الشخصية، فهي تعتبر من المحددات السيكوسوماتية المهمة للضغط الذي يواجهه الأفراد في العمل؛ و قد تم النظر إلى علاقة الشخصية بالضغط من خلال محورين رئيسيين :

المحور الأول هو أن نمط شخصية الفرد، يعتبر مؤشرا على مدى قابلية تعرضه للضغط و بالتالي الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية.

و يعتبر كلا من الباحثين (Friedman & Rosman, 84) أول من أجرى دراستهما من أجل الكشف عن أنماط السلوك حيث صنفا الأنماط السلوكية و خصائص الشخص الذي يعاني من الضغط كما يلي:

- **الخاصية الأولى (A) :** هي المتعلقة بالأشخاص الذين يظهرون استجاباتهم بعنف فهم بمثابة براكين، بحيث كل نفخة انفعالية تثير انفجارا و هم الأكثر عرضة لأمراض القلب.
- **الخاصية الثانية (B) :** و هي المتعلقة بالأشخاص الذين يحتفظون بردود فعلهم للضغط في أعماقهم فهم هادؤون يتأملون في صمت فهم أشخاص وسط.
- **الخاصية (C) :** فهم الأشخاص الذين يتعرضون إلى أمراض السرطان و الأمراض السيكوسوماتية بصفة عامة.

فالأشخاص الذين ينتمون إلى النمط (A) يستجيبون عن طريق ميكانزم "Catecholominique" ، بينما يستجيب الأشخاص من

نمط (B) عن طريق ميكانزم "Carticosrrenulion" فهم معرضون أكثر لضعف الدفاعات المناعية (بيتارد، 1983,Bitard).

المحور الثاني هو القلق الذي يعرفه المختصون كما يلي : " نوع من الخوف الدائم أو الشعور بعدم الأمان لدى الفرد عند إدراكه للمثيرات سواء أكانت هذه المدركات أشخاصا، أم موقفا، أو أشياء يدركها على أنها مهددة لبقائه " (Girdano, 1990).

حسب كيرو لويس فإن الشخص القلق يميل إلى ممارسة مهن لا تتطلب كفاءة معينة، لذلك تراه يمل بسرعة و سرعان ما يشعر بالقهر. إلا أنه حين يحتل مركزا يتحمل فيه مسؤوليات كثيرة ينوء حالا تحت ثقل أعباء العمل المتزايد فيتهم الآخرين بالتقصير.

لا يثق هذا النوع من الأشخاص بقدراته حتى لو حاولنا أن نطمئنه، و هو يتردد في التعبير عن انزعاجه و غالبا ما يعجز عن الرفض حين نخضعه لحمل ثقيل من المتطلبات و يعود هذا الضعف و خشية الدفاع عن النفس إلى مفهوم خاطئ لمعنى الواجب اكتسبه في طفولته و من طريقة تربيته، إضافة إلى اعتقاده الخاطئ بأنه إذا رفض القيام بما يطلب منه، أدى ذلك إلى ظهوره بمظهر البليد (زاهي إدلبي، 2004).

لهذا يعتبر القلق سببا من أسباب الضغط المهني، فقد لاحظ الباحثون أن الأفراد الذين يعانون القلق، ردود أفعالهم للمواقف الضاغطة أكثر حدة من الآخرين، حيث يكون هؤلاء أكثر حساسية في بيئة العمل من الرؤساء أو الزملاء و تظهر حساسيتهم بدرجة كبيرة عند الانتقادات، حيث ينظرون إليها من جانب مصدر تهديد لوضعهم الوظيفي مما يضاعف درجة القلق لديهم و بالتالي زيادة حدة الضغط عليهم (عبد الستار إبراهيم، 1998).

2. مركز التحكم:

يعرف مركز التحكم Locus of control على أنه اعتقاد الفرد في أن ما يحدث له من نجاح أو أحداث سيئة (فشل) في حياته، إنما هو محكوم بتصرفات و إرادة الشخص ذاته (سيطرة داخلية) أو أنه خاضع لعوامل خارجة عن إرادته مثل الحظ أو الصدفة (السيطرة الخارجية). فالباحث فيشر، 1984 (Fisher) أشار إلى أن مجرد الشعور بالقدرة على التحكم ربما يكون أعظم وسيلة لإدارة الضغط، أي بمجرد اعتقاد الشخص، كون البيئة التي يعمل بها لا يمكن التحكم فيها أو العكس يؤثر على سلوكه و تصرفاته، من ثم احتمال تعرضه لضغط العمل، فالأشخاص الذين يعتقدون عدم قدرتهم على التحكم في التغيرات الواقعة عليهم في ميدان العمل، هم أكثر عرضة للضغط. نلاحظ أن لمركز التحكم أثر في درجة و حدة الضغط المهني، الذي يتعرض له الموظف و ذلك بسبب تأثيره على كل من الدافعية، الجهد، الأداء والرضا الوظيفي والنمط الإشرافي (brown & hoeksma 1993).

ما يمكن استخلاصه هو أن الخصائص الفردية للموظف تلعب دورا هاما في تحديد نوعية الاستجابة و ردود الفعل نحو مسببات الضغط، و كذا مستوى معاناته حيث يوجد اختلافات كبيرة في مستوى الضغط الذي يتعرض له الأفراد و هذا بسبب الفروق الفردية فعلى سبيل المثال: قد يعمل شخصان في وظيفة واحدة، في ظروف عمل مماثلة، فيتعرض أحدهما لضغوط شديدة نتيجة للمطالب التي تفرضها الوظيفة في حين أن الشخص الآخر قد يراها نوعا من المتعة و التحدي لإثبات الذات .

II. عوامل الضغط المهني المتعلقة بالوظيفة:

تعد الوظيفة مصدرا من مصادر الرضا المهني أو الضغوط في العمل ذلك لما تتصف به من صفات تميزها عن غيرها من الوظائف الأخرى التي تختلف من حيث الأهمية و التعقيد و المكانة الحيوية، و نظرا لتعدد العوامل المرتبطة بطبيعة الوظيفة سيتم عرض ثلاثة جوانب أساسية و هي :

1. المناخ التنظيمي:

يشمل المناخ التنظيمي منظومة القيم الأساسية التي تتبناها المنظمة و الفلسفة التي تحكم سياستها لتحقيق أهدافها، و الطريقة التي يتم بها إنجاز المهام و من أهم الممارسات التي تسبب الضغط المهني ما يلي :

1-1 ثقافة المنظمة:

وهي جملة القيم والمعتقدات والممارسات السائدة التي تطورت واستقرت مع الزمن بحيث أصبحت سمة خاصة بالتنظيم، تميزه عن غيره من المنظمات الأخرى، و هي التي تحدد ما هو مقبول وما هو غير مقبول، ما هو مهم و ما هو غير مهم، كما تحدد المسار الذي يجب أن يتبعه الأفراد في عملهم و تعاملهم داخل المنظمة (محمد هيجان، 1998 والقيروني، 2000).

إذا بينت المنظمة قيما معينة مثل الاهتمام بالوقت و احترام الأنظمة، الاهتمام بالموظفين و تطوير العدالة و الفعالية، و الكفاءة فإن المنظمة تتوقع من أفرادها أن يتبنوا هذه القيم و تظهر في سلوكاتهم، و في حالة العكس فإنه يؤدي إلى ظهور الضغط على الموظف الذي يحاول التكيف في ميدان عمله، أي عندما يحدث تعارض بين قيم المنظمة و الفرد يؤدي في الغالب إلى الضغط أو في حالة ملاحظة الفرد أن المنظمة تدعو إلى الالتزام بقيم معينة في الوقت الذي تظهر ممارساتها عكس ذلك؛ و قد تتسم المنظمة بالصرامة و لا تراعي قدرات و إمكانات الأفراد و تتجاهل احتياجاتهم و طموحاتهم و كذا عدم تحقيق العدالة في التعامل معهم، لذلك تعتبر ثقافة المنظمة مسببا للضغط (هيجان، 1998).

2-1 السياسة التنظيمية:

هي الطريقة التي تتبعها الإدارة في تحقيق أهدافها و غايات المنظمة، و تشكل هي الأخرى مصدرا رئيسيا للضغط المهني، لقد أكد كل من بريف و زملائه (Brief et all, 1989) أن السياسات

التنظيمية تمثل سببا من أسباب الضغوط المهنية إذ تضمنت تقييم الأداء الغير ملائم و عدم العدالة في المكافآت و الرواتب و غموض السياسات و عدم دقتها، و طريقة تغيير الأفراد من وظائفهم بصفة غير منتظمة، أو نقلهم من أماكن عملهم.

3-1 العمليات التنظيمية:

لقد لخص بريف و آخرون (Brief et all, 1989) أهم هذه العمليات المسببة للضغط المهني في النقاط التالية :

- الاتصال السيئ.
- التغذية المرتدة السيئة أو غير الملائمة فيما يتعلق بالأداء.
- الأهداف الغامضة أو المتعارضة.
- التفويض غير الفعال.
- قصور أو ضعف برنامج التدريب.

إن ممارسة هذه العمليات بشكل سليم تؤدي إلى تحسين العلاقة بين الموظف و المنظمة و تحرره من الضغوط الضارة في العمل (هيجان، 1998).

2- جماعة العمل:

إن العلاقات الشخصية الحسنة داخل فريق العمل هي عامل أساسي بالنسبة للإنسان، فهو اجتماعي بطبعه لا يمكنه أن يعيش منعزلا عن الآخرين، فمنذ نشأته اعتبر أحد أفراد جماعة ابتداءا من الأسرة لتنتهي بالعديد من الجماعات مثل جماعات العمل أو الجماعات الاجتماعية.

كما أظهرت دراسة أجراها باحثون سويديون حول علاقات العمل السائدة بين الموظفين في مصنع Volvo للسيارات أن الأفراد عندما يعملون في بيئة يشعرون فيها بالدعم و الترابط ترتفع إنتاجيتهم و يشعرون بلذة الإنجاز و يقل تغيبهم عن العمل و تختفي عندهم الأعراض المرتبطة بالإجهاد (ألبورت روبرت، 1998). و على

العكس من ذلك فإن علاقة الفرد السيئة مع الآخرين في ميدان العمل تؤدي إلى الشعور بالضغط النفسي و عدم الرضا عن العمل (كوبر، 1981) كما يضعف أدائه و يتولد له شعور بالكبت و التوتر (كيت كينان، 1999) و يرى لونز (1992) أن أهم العوامل المسببة للضغوط و التي مصدرها جماعة العمل هي :

- الإفتقار إلى تماسك الجماعة.
- وجود شخصيات عدائية و مشاغبة في العمل.
- تباين معايير الجماعة مع قيم الفرد.
- افتقار الفرد إلى دعم الجماعة و مؤازرتها.
- التنازع و الصراع بين أفراد الجماعة.

و يمكن للمشرف أن يتسبب في كثير من ضغوط العمل للأفراد الذين يشرف عليهم من خلال:

- القيام بأنماط سلوكية متناقضة.
- عدم توفير الدعم و المؤازرة للفرد.
- عدم إظهار الاهتمام بالأفراد.
- السعي لإيجاد بيئة إنتاجية عالية.
- ممارسة إشراف و توجيه غير مناسب.
- التركيز على السلبيات و إغفال الأداء الجيد (حسن حريم، 1997).

و في نفس الصدد أجرى فارمر و جماعته (Farmer & all, 1990) دراسة على ضباط مراقبة الملاحة الجوية بهدف تحديد مصادر الضغط و تقدير آثاره على الصحة الجسمية و النفسية و بعد التحليل بينت النتائج أن مصادر الضغط كانت نابعة من البيئة الاجتماعية للعمل و مناخها الذي تميز بانخفاض معنويات العمال نتيجة انعدام فرصة المشاركة و التشاور في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، فهذا من شأنه أن يجعل العامل يشعر بأن صاحب العمل لا يقدره و لا

يحترمه و لا ينظر إليه إلا من حيث أنه منتج عليه أن ينفذ الأوامر و فقط.

3- عبء العمل:

يميل معظم الأفراد إلى تفضيل القيام بالأعمال التي تثبت ذاتهم، و بمعنى آخر فإن الأفراد غالبا ما يشعرون بالسعادة في أعمالهم عندما لا تحمل درجة شديدة من الضغط أو أنها مملة تفقد درجة من الحماس في الأداء، و نظرا لتعدد الخصائص المرتبطة بعبء العمل في مجال الضغط المهني سوف نذكر نوعين هامين هما : العبء الزائد في العمل و العبء الناقص، أو البطالة المقنعة (لوسيي Lussier، 1990).

3-1 عبء العمل الزائد:

معظم الناس يميلون إلى تفضيل القيام بالأعمال التي توفر لهم إثبات ذاتهم، و ذلك لما تحمله في طياتها من خصائص التحدي و التجديد على ألا تكون هذه الأعمال تحمل طابع الضغط عليهم أو أنها مملة لدرجة يفقدون الحماس في أدائها، و يجب أن نفرق بين نوعين من العبء في العمل : هناك عبء كمي يحدث عندما تسند للموظف مهام كثيرة و مختلفة، و لا يكون لديه الوقت الكافي لإنجازها و لا سيما إذا كانت هناك مواعيد نهائية مسبقة لإنجاز الأعمال، و مثال ذلك أن يكون لدى الفرد كثير من الأعمال التي تتطلب منه الإنجاز في وقت محدد، و مع أنه قد يكون كفؤا بدرجة فائقة في أداء عمله، فإن كمية العمل قد لا تساعده في إظهار كفاءته (لطفي راشد، 1992).

كما أن العبء الزائد في العمل قد يقتضي من مستشار التوجيه المدرسي العمل لساعات طويلة متواصلة دون التمكن من أخذ فترات الراحة و قد يمتد إنجاز مهامه خارج أوقات العمل القانونية وحتى في العطل خلال المداومات.

هناك أيضا عبء نوعي والذي ينشأ عندما لا تتوافر لدى الفرد المعارف و المهارات اللازمة للقيام بجزء من العمل أو يحدث عندما يشعر الموظف أن المهارات المطلوبة لإنجاز مستوى أداء معين تفوق مهاراته الحالية أي يفتقر إلى القدرة اللازمة لأداء العمل بكفاءة (سمير

عسكر، 1988 و لطفي راشد محمد، 1992) و لعل من بين أهم العوامل التي تساهم في عبء نوعية العمل و زيادة حدتها هو تعقد العمل ذاته فهنا يتطلب درجة عالية من المهارات لأدائه بشكل جيد و قد لا تتوفر لدى الموظف مما يجعله عرضة للضغوط و هذا النوع من الأعمال ربما يعايشه الكثير من الأشخاص الذين يعملون في مجال الأمن و البحوث .

2-3 عبء العمل المنخفض:

إن العمل القليل هو أيضا من أسباب الضغوط، حيث يمثل مشكلة الكثير من الأفراد خاصة عندما يصبح ظاهرة مستمرة، و يرجع ذلك إلى أن العمل القليل قد يتطلب قدرات أقل من إمكانات الموظف، و غير كافي لاستيعاب طاقاته و اهتماماته (لطفي راشد محمد، 1992). فالأعمال التي لا تتطلب من الشخص المتخصص استخدام مهارته و خبرته بكفاءة، أو تلك الأعمال التي يغلب عليها طابع التكرار الممل تعتبر في الغالب أمثلة جيدة للأعمال التي يعيش أصحابها خبرة البطالة المقنعة، و بالتالي يفتقر الشخص إلى الشعور بالأهمية أو التحدي و الإثارة في عمله، و يكون عرضة للروتين و انخفاض تقدير الذات و زيادة الشكوى و العصبية و الغياب و العزلة (سمير عسكر، 1988). و هذا ما يعاني منه أغلبية مستشاري التوجيه المدرسي و المهني الذين يحملون شهادة الليسانس في جميع تخصصات علم النفس و علوم التربية و علم الاجتماع و لا يمكنهم المشاركة في تقويم أسئلة الامتحانات الفصلية التي ينجزها الأساتذة، كما أن طريقة تحليل نتائج التلميذ المطالب بها في نشاطاته سطحية (بحساب مجموع التلاميذ الحاصلين على 10 فأكثر و نسبهم المئوية) في حين تعرف في تكوينه الجامعي على تقنيات حديثة في التقييم و التقويم التربوي.

4- ضغوط الدور الوظيفي:

يعرف بريك، Pareek (1976) الدور بأنه الموقع الذي يحتله الفرد في التنظيم أي المسار الوظيفي الذي يشكل في النهاية دوره و سلوكه الوظيفي الذي يتم تحديده من طرف الوصاية أو الزملاء.

تشير الكثير من الدراسات التي أجريت لمعرفة أسباب الضغط، أن مطالب الدور تعتبر من بين المصادر الرئيسية في الضغط المهني و إن شعور الأفراد بضغوط أدوارهم المهنية، أي نوع العمل الذي يقوم به الموظف و ما يتضمنه من واجبات و مسؤوليات، و غموض و زيادة أعباء و صراع الأدوار من المحددات الهامة لشدة و نوع الضغط الذي يتعرض له (لطفي راشد، 1992).

1-4 غموض الدور:

حسب بعض الدراسات العلمية فإن هذا الموقف ينشأ عند الفرد في العمل عندما لا تكون لديه معلومات كافية أو واضحة تمكنه من أداء عمله بطريقة ترضيه، فالشخص في هذه الحالة ربما لا يكون على علم بأهداف العمل أو الإجراءات التي عليه إتباعها و قد يكون غير متأكد بخصوص المجال و المسؤوليات المتعلقة بعمله؛ نتيجة لذلك يعاني الموظف من الحيرة و الغموض و تكون سببا للضغط و خاصة عندما يكون محروما من التغذية الرجعية (Feed back) و التي تبين له نتائج الأداء و ما يترتب عليه (Beehr, 1995).

إن غموض الدور يشير إلى جهل الشخص لعمله أو عدم فهمه لمستوى الأداء و العواقب الناتجة عن سلوكه و هذا يؤدي به إلى حالة من التوتر و الإجهاد (مقدم، 1996) و يتخذ غموض الدور المظاهر التالية :

- مهام و أهداف الوظيفة غير واضحة لدى الموظف.
- لا يعرف من هو المسئول عن عمله.
- لا يعرف الموظف ما هو الدور المتوقع منه في المجال الذي يعمل به.

وقد عرف كاهن و آخرون ،Kahn & all (1993) غموض الدور بأنه فقدان الوضوح في دور الشخص في العمل، و الأهداف التي يحققها وفي مدى مسؤولياته. أما مارشال و كوبر، Marshall & Cooper (1978) فيرى هذان الباحثان أن غموض الدور هو الافتقار إلى المعلومات التي يحتاجها الشخص في أدائه لدوره في

المنظمة، مثل: المعلومات الخاصة بحدود المسؤوليات وسلطته، والمعلومات الخاصة بالسياسات و قواعد المنظمة و طرائق تقييم الأداء و يترتب على ذلك أن يصبح الشخص غير متأكد من متطلبات وظيفته و ينشأ غموض الدور عندما لا تتوفر المعلومات الواضحة و الملائمة لدى الفرد عن الدور المطلوب منه، أو عن منهجية القيام به، أو عن نتائج قيامه بالدور، كما ينشأ غموض الدور كذلك عن التعارض بين هذه المعلومات (لطفي راشد محمد، 1992).

إن غموض الدور عند مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و إن تعددت مظاهره، يمكن حصرها في نقاط أساسية و هي :

1) عدم إيصال المعلومات الكافية في الوقت المناسب إلى الموظف فيما يخص الدور المطلوب منه في العمل و من طرف المسئولين المباشرين مثل مديرية التوجيه و الاتصال بوزارة التربية و مديرية التربية للولاية فمثلا " تأخر تبليغ التوجيهات و البرنامج السنوي التقديري في بداية السنة الدراسية يؤدي إلى تأخر مراكز التوجيه المدرسي و المهني في تحديد برامجها السنوية للنشاطات و أحيانا يصل هذا التأخر إلى غاية شهر نوفمبر و هذا ما يؤثر سلبا على التنظيم في العمل و النجاعة في الأداء " (خلية التفكير و الاستشارة للتوجيه، ماي 2001).
2) عدم وضوح السلوكات التي تمكن المستشار من أداء الدور المتوقع منه، حيث نجد في مثل هذه الحالة الكثير من المهام المسندة إليه دون وضوح الكيفية التي يمكنه من خلالها أن يقوم بتنفيذها و هذا راجع إلى "عدم إعلام و استشارة مديرية الموظفين لمديري مراكز التوجيه عند تعيين المستشارين الناجحين في مسابقة التوظيف أو المتقاعدين، و تعيينهم للعمل مباشرة في مؤسسات التعليم الثانوي دون المرور عن مراكز التوجيه و هذا خلافا للمناشير الوزارية التي توجب على مدير مركز التوجيه بالتنسيق مع مدير مؤسسة التعليم الثانوي تنظيم تربص ميداني للمستشارين الجدد لا تقل مدته عن ثلاثة أشهر قبل التحاقهم الفعلي بالثانويات" (ملتقى خلية التفكير، ماي 2001).

3) عدم وجود نص تشريعي واضح "يحدد العلاقات بين مصلحة التوجيه و التقويم بمديرية التربية و مراكز التوجيه خلق غموضا و نوعا من سوء التنسيق بين المديرية المعنية و مراكز التوجيه من جهة و بين مراكز التوجيه فيما بينها من جهة أخرى مما أدى إلى عدم وضوح النتائج المترتبة عن الدور المتوقع من الفرد في الإدارة عندما يتجاوز المستشار الأهداف المطلوبة منه أو يفشل في تحقيقها" (ملتقى خلية التفكير، ماي 2001).

في أغلب الأحيان يدرك الموظفين درجة من الغموض في حالات مثل: بداية استلام عمل جديد، ترقية، النقل، تعيين رئيس جديد، مسؤولية الإشراف و حدوث تغيير في البيئة التنظيمية كإعادة التنظيم الهيكلي للمؤسسة (شين و سبكتر ، 1992 ، Chen et Spector).

إن استمرارية الغموض يؤدي إلى نتائج سلبية و هذا ما بينته نتائج البحوث أن غموض الدور يرتبط بانخفاض الرضا الوظيفي و يظهر من خلال تكرار التعبير عن الرغبة في ترك العمل، التوتر و القلق في مكان العمل و درجة منخفضة من الثقة بالنفس، و من الجانب الفسيولوجي فهناك علاقة بين غموض الدور و ارتفاع ضغط الدم و زيادة نسبة الكولسترول والسمنة (علي عسكر، 2000).

كما بينت أبحاث كاهن و زملائه (1964) من جامعة ميتشيغان أن الأفراد الذين يعانون من فقدان تحديد دورهم يظهرون قليلا من الرضا في نشاطهم المهني، و توترات متزايدة متعلقة بعملهم، و شعورا بقلة أهمية أعمالهم في التنظيم يصحبها فقدان احترام الذات و زيادة التوتر مصحوبة ببعض من الأعراض الجسمية.

وتوصلت دراسة فرانش و كابلان (1970) التي شملت 205 مهندس في إحدى قواعد النازا إلى النتائج نفسها مصحوبة بأعراض فسيولوجية كارتفاع نسبة ضغط الدم (ستورا، 1997).

2-4 صراع الدور:

يقصد بصراع الدور في العمل، وجود تعارض في متطلبات العمل التي ينبغي للفرد القيام بها أو وجود أكثر من طلب على الفرد، و الإستجابة لأحدهما تصعب عليه الإستجابة للآخر فمثلا مدير مركز التوجيه المدرسي الذي عليه تنفيذ طلب مسؤوله في مديرية التوجيه و الإتصال بالوزارة أو مديرية التربية للولاية و في الوقت نفسه يطالبه العاملون تحت إشرافه بتخفيف عبء العمل اليومي و يتوقعون منه الموافقة (الطريري ،1993 - بتصرف).

قد يتعرض الفرد في عمله لمجموعة من التوقعات السلوكية التي تفرضها مجموعة الأدوار التي ينتمي إليها و كثيرا ما تكون هذه التوقعات متضاربة، بحيث يواجه الفرد العديد من متطلبات العمل المتناقضة أو يقوم بعمل لا يرغب فيه، أو يعتقد أنه ليس جزءا من مهامه، أو خارج عن إرادته أو يطلب منه القيام بأعمال غير متجانسة (لطفي راشد، 1992).

إذن يمكن أن يكون الضغط نتيجة لتعرض الفرد لمواقف تفرض عليه متطلبات متعارضة و تسمى بضغوط صراع الدور و يتخذ هذا الصراع عدة أشكال يمكن عرضها فيما يلي :

2-1- عدم ملائمة الدور:

هذه الوضعية ترجع إلى نوعين من الشعور، هما:

أ- يشعر حامل الدور بأنه ليس لديه وسيلة و موارد مناسبة لأداء الدور بفعالية، مثال ذلك ما يحدث للطبيب عندما تتوفر لديه المعلومات النظرية لإنقاذ المريض لكن لا تتوفر لديه الأجهزة و الأدوات المساعدة على تأدية مهامه، أو كما يحدث لمستشار التوجيه الذي يطلب منه الفحص النفسي للتلميذ دون توفر الروائز النفسية في متناوله للتشخيص.

ب- يشعر حامل الدور بأنه غير مؤهل لأداء دوره بفعالية، كما هو الشأن بالنسبة لمستشار التوجيه الذي لم يتلق تكوين حول كيفية استخدام بعض البطاريات و التقنيات الحديثة .

2-2- صراع بين مرسلي الدور :يحدث عندما تتعارض توقعات الدور مع بعضها البعض، تجاه دور معين أو عندما تتعارض مطالب الزملاء مع تعليمات المنظمة و كذلك يظهر تعارض أو صراع الدور حينما يكون الفرد واقعا تحت أكثر من قيادة و يتلقى الأوامر من أكثر من رئيس يطلبون منه القيام بوظائف متناقضة (الطريري، 1993).

وفي هذا الإطار تشير خلية التفكير و الاستشارة للتوجيه المدرسي المنعقدة في (ماي 2001) إلى هذا النوع من الصراع من جراء تعيين مستشاري التوجيه المدرسي للإقامة و العمل بمؤسسات التعليم الثانوي مع بقائهم تابعين من الجانب التقني لمراكز التوجيه، حيث نجد عدم تقبل معظم مديري الثانويات لهذه الوضعية (مسؤولية إدارية لمدير الثانوية و مسؤولية تقنية لمدير مركز التوجيه) التي أفرزت تداخل السلطات والمسؤوليات بين الطرفين المذكورين، فبدل أن يضطلع مستشار التوجيه بدور الموجه أو الشريك الذي يملك القدرة على إبداء الرأي في أمور التوجيه و التربية أصبح يمتثل لأوامر المسؤول الإداري و السير ضمن الإطار الذي رسمه له لكون هذا الأخير يشارك مع مدير المركز في تقييمه بمنح نقطة المردودية مع العلم أن أغلب مهام المستشار تقنية و ليست إدارية.

3-2- صراع الدور الشخصي : و يظهر عندما تتعارض مطالب الآخرين: المنظمة و الزملاء و الأقارب و الأصدقاء... مع القيم التي يتمسك بها الفرد القائم بالدور (لطفي راشد، 1992).

4-2- صراع الإفراط في الدور : يحدث هذا الأخير عندما يكون الشخص معرضا لتوقعات من جهات متعددة لا يستطيع

الإستجابة لها، و يرتبط هذا النوع من الصراع بضغوط الوقت، لأنه في الكثير من الأحيان يجد بعض الموظفون أنفسهم في مأزق، نتيجة لحاجاتهم إلى إنجاز الأعمال التي تمليها عليهم أدوارهم اليومية و الأعمال التي يكلفهم بها الرؤساء و يتوقعون منهم الإنجاز الفوري (لطفي راشد، 1992).

يعتبر صراع الدور كمصدر مسبب للضغط يعتمد على طبيعة الموقف الذي يحدث فيه الصراع فالباحثان بارون و كرنبغ Baron & Greenberg (1990) وصلا من خلال بحوثهما إلى أن صراع الدور يمكن أن يتخذ عدة أشكال في العمل نذكر منها:

-2-5 تعارض في مطالب العمل من حيث الأولويات : يعاني في أغلب الأحيان الموظفون و خاصة موظفي الإدارة الوسطى من صعوبات نتيجة حاجتهم إلى إنجاز الأعمال التي تمليها عليهم أدوارهم اليومية و الأعمال التي يكلفهم بها الرؤساء و يتوقعون منهم الإنجاز السريع، و قد يجد المدراء أنفسهم في مأزق، نتيجة تعارض مطالب الإدارة العليا مع مطالب الإدارة الإشرافية أو التنفيذية.

-2-6 تعارض حاجات الشخص مع متطلبات المنظمة : يحدث التعارض في المنظمات التي تطبق الإجراءات الرسمية بدقة في معاملاتها في الوقت الذي يفضل فيه الفرد إتباع الصيغ غير الرسمية في العمل.

فحسب الباحث أرجرس Argyris فإن عدم التوافق بين الفرد و المنظمة قد يزيد سوءا، و ذلك عندما يكون الفرد صاحب شخصية ناضجة يسعى لتحقيق الذات و الإستقلال، في الوقت الذي تسعى فيه

المؤسسة التي يعمل بها لأن تجعل منه فردا عاملا تعتمد عليه خلال التخصص في العمل و وحدات التحكم و السيطرة.

2-7 تعارض مطالب الزملاء مع تعليمات المنظمة : يحدث هذا الموقف بالنسبة للموظف الجديد، الذي يجد نفسه حائرا بين الإلتزام بتعليمات و توجيهات المؤسسة أو الإدارة التي يعمل بها، و بين تنفيذ رغبات الزملاء في تقديم المساعدة لقسم آخر و التي تعني ربما الخروج عن مهامه و واجباته، مثل هذه المشكلة تحدث دائما في بيئات العمل إذ أن الموظفين القدامى غالبا ما يقومون بأداء الكثير من الأعمال التي لا تتطلبها وظيفتهم في التنظيم الإداري إذ يعتبرونها نوعا من المساعدة بين الأفراد في العمل، أما الموظف الجديد قد يشعر بالخوف و التردد في الأداء، لا سيما إذا ما كان يتعارض مع توجيهات رئيسه المباشر (1993hoeksma & brown).

2-8 تعارض قيم الفرد مع قيم المنظمة التي يعمل بها : يعتبر تعارض القيم مشكلة من المشكلات الرئيسية التي تواجه المنظمات و التي تحول دون انسجام الموظفين مع أهدافها و بيئتها، فعلى سبيل المثال: نجد الكثير من الأشخاص الملتزمين دينيا و الذين يعملون في البنوك مهامهم تتعارض مع قيمهم التي يودون الحفاظ عليها، علما أن عمل البنوك يقوم على المعاملات الربوية المحرمة شرعا (Baron et Greenberg ,1990).

من هنا يتضح أن صراع الدور يعتبر مشكلة شائعة في كثير من بيئات العمل، و التي من الممكن أن يدركها الأفراد في المؤسسة أو الإدارة التي يعملون بها و غالبا ما يحاول هؤلاء التكيف معه، غير أن تكرار مدة وجود صراع الدور لدى الموظف، يعرضه إلى ضغط شديد

قد يصل إلى مرحلة الإحتراق النفسي و قد يتخذ صراع الدور عند مستشاري التوجيه المدرسي المؤشرات التالية:

- تعارض في متطلبات العمل من حيث الأولويات حيث يكلف مستشار التوجيه بوابل من الدراسات الإحصائية التي يمكن إنجازها على مستوى مديرية التربية باستعمال الإعلام الآلي على حساب الإرشاد النفسي للتلميذ المراهق في المؤسسة التعليمية و هو المقيم بالثانوية و لديه مكتب لإستقبال الحالات.
- قيام مستشار التوجيه المدرسي بأعمال غير ضرورية مثل الإستعلام عن التكوين المهني و شروط الإلتحاق به لدى المراكز و المعاهد الخاصة بذلك عن طريق التنقل إليها على حسابه الخاص دون تعويض في حين يمكن تأطير العملية بإيجاد اتفاقية إعلامية بين وزارتي التربية و التكوين المهني.
- يقوم بأداء نشاطات لا يرغبها أصلا و لا يعتقد أنها جزء من مهامه (كأن يطلب منه الحراسة في الإمتحان الفصلي أو انجاز مهام الناظر كالخريطة المدرسية و مشروع المؤسسة أو تصحيح ومراقبة أخطاء الأساتذة الواردة في كشوف التلاميذ، أو ملأ بطاقات المتابعة و التوجيه الذي هو من مهام المساعدين التربويين ...).
- يطالب عادة بأداء نشاطات متناقضة حيث أنه مكلف بتقديم حصص إعلامية لتلاميذ الأقسام النهائية حول المخارج الجامعية لكل شعبة من أجل "تحضير التلميذ طالب المستقبل لبناء مشروعه المستقبلي في الدراسة و التوجيه الجامعي و العلاقة من الجانب التشريعي غير موجودة بين مصالح التوجيه و مؤسسات التعليم العالي قصد إطلاع المستشار على كل المستجدات في الجامعة و المشاركة الفعلية في توجيه التلاميذ الحاصلين على شهادة الباكالوريا" (خلية التفكير، 2001).

وفي دراسة على عينة من المدراء و المرؤوسين تبين أن صراع الدور يؤدي إلى صراع داخلي حاد، و زيادة التوتر و انخفاض الرضا الوظيفي، و تراجع في الثقة بالمسئولين و المنظمة ككل (سمير عسكر، 1988).

تذهب نظرية الطبيب النفسي Hynskoht إلى "أننا نشترك جميعا في الحاجة إلى الشعور بأننا مطلوبون من قبل الآخرين و تأثر شعور الإنسان بحاجة الآخرين له و حاجته لهم قوية"؛ و مع ذلك يمكن أن يكون لشعور الإنسان بحاجة الآخرين له جانب سلبي (أليوت، 1988).

حيث أظهرت نتائج دراسة بينز و أرنسون Pines & Arenson (1988) أن المهن التي يتضمن صميم عملها مساعدة الآخرين مثل: الأطباء، رجال الأمن و الإداريين ... يعاني أصحابها الإعياء المهني (عبد المحسن فهد، 2000).

وجاء في دراسة لعبد المحسن فهد حول محددات الإعياء المهني ل 350 أخصائي اجتماعي أن الإعياء المهني الناتج عن ضغوط المستفيدين من الخدمة كان عاليا، كما أن درجة الإعياء المهني لدى الإناث أعلى من الذكور و يرجع ذلك إلى الإكتئاب من كثرة شكاوي المستفيدين من الخدمات و الضجر من كثرة حديثهم، و صعوبة التفاهم معهم، و صعوبة تجاوبهم أثناء التفاعل المهني، تجدر الإشارة إلى أن الإعياء المهني يفهم عند رشتون Rushton (1987) بآخر مرحلة لضغوط المهنة (عبد المحسن فهد، 2000).

عالج هذا الفصل مصادر ومسببات الضغوط المهنية المتعلقة بالفرد و لم يتم التركيز عليها، لأن موضوع دراستنا الحالية هو مصادر الضغط المتعلقة بالمنظمة و على رأسها ضغوط الدور أي صراع الدور وغموضه، لذا حاولنا في هذا الفصل أن نعرض مختلف التناولات و التفسيرات النظرية التي عالجت هذا الموضوع؛ و التي يعتقد أن لها صلة بالإحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني؛ و ما تجدر الإشارة إليه هو أن العوامل المتعلقة بالفرد والمنظمة تتفاعل في سياق متتابع محدثة التكيف و استعادة الاتزان الحيوي ولكن عندما تتجاوز هذه العوامل طاقات التكيف لدى الموظف، ينتج عن ذلك جملة من الآثار السلبية والتي هي محور الفصل اللاحق .

الفصـل الثالث

الاحتراق النفسي كنتيجة لضغوط العمل

1- النظريات المفسرة للضغط النفسي
2- أعراض الاحتراق النفسي
3- مراحل الاحتراق النفسي
4- أساليب التخفيف من الاحتراق النفسي
طرائق علاج الضغط

الاحتراق النفسي كنتيجة لضغوط العمل:

تمهيـد:

إن استمرار الضغط في مهن المساعدة الإجتماعية يولد " احتراق نفسي " يظهر في سلوكات الممرضين في المؤسسات الصحية ، وبقية الأسلاك مثل المؤسسات التربوية من طاقم إداري إلى طاقم تربوي وفئة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني التي تنتمي إلى الفريق الإداري والتربوي في نفس الوقت بناءا على طبيعة النشاطات والخدمات التي يقدمها هؤلاء.

وبهذا سنتناول في هذا الفصل النظريات المفسرة لظاهرة الإحتراق النفسي ، آثاره وأساليب التخفيف والوقاية منه.

I. النظريات المفسرة للضغط النفسي:

1. **التفسير المعرفي:** تؤكد نظرية التكيف المعرفي أن عدم استسلام الشخص للأحداث واعتقاده في قدرته على استيعاب الأحداث تشكلها وهميات معرفية Cognitives illusions تندرج تحت ثلاث متغيرات هي : تقدير الذات والتحكم المدرك ومستوى التفاؤلية (optimisme)، فالأشخاص ذوي القدرة على التحكم والإنجاز ومن ثم الإدراك المرتفع للصدمة النفسية ، هم من يرتفع لديهم مستوى تقدير الذات و التحكم المدرك والتفاؤلية ، وتشكل هذه المتغيرات المعرفية لدى الأشخاص أساليب مواجهة فعالة مع الأحداث تحصن الفرد ضد تعلم سلوك العجز ، (فؤاد ابو حطب ، 2005).

يعتبرلازاروس Lazarus (1950) من الأوائل الذين حاولوا تناول مفهوم الضغط من خلال مقاربة معرفية،مفادها أن الفرد يركزعلى التقييم الذهني للمواقف البيئية الضاغطة.إن التقييم يعني الكيفية التي يدرك بها الفرد الموقف الذي يتعرض له، فيبدأ هذا في

تقييمه وتقديره أي يصدر حكما على هذا الموقف الذي يتعرض له، إضافة إلى ذلك يتأثر إصدار الحكم بالخبرات السابقة التي مر بها الفرد في حياته (فاروق ، 2001).

تشير نظرية لازاروس (Fazarus) إلى العلاقة التبادلية المستمرة بين الفرد والمحيط وبناءا على ذلك فهي ترتكز على التقدير المعرفي والمقاومة (Folkman ,Lazurs,1988) وأن الضغط لايتوقف على الموقف الخارجي بقدر ما يتوقف على طبيعة التفسير والمعاني التي يعطيها الفرد لهذا الموقف وعلى الإستجابة التي يتبناها بناءا على ذلك التفسير.

وبالتالي الإستجابة للضغط لا تتوقف فقط على جهاز العضوية ، وإنما على ردود الأفعال الذهنية المعرفية تجاه الموقف ، بمعنى أن العملية ترتبط بالفكرة التي يكونها الفرد عن المكان الذي يشغله وعن توقعاته الخاصة بمتطلبات المحيط ،وكذا مكاناته اتجاه ماهو منتظر منه .(فاطمة عبد العزيز زكريا2003).

حسب رواد هذه النظرية ، يشعر الفرد بالضغط عندما يقيم موقف ما على أنه يستنفذ قدراته الشخصية،تعتبر هذه الإستجابة كنتيجة لإختلال التوازن بين متطلبات الموقف المثير وقدرات الفرد الموظفة بهدف المقاومة.

وتتميز هذه النظرية بميزتين:

أ) **العلائقية :** يتجسد مدلولها في العلاقة بين الفرد والبيئة ، لذا ترى "فلكمان" (Folkman _1984) أن العلاقة تمثل الحد الفاصل بين هذه النظرية في تناولها للضغط والنظريات الأخرى التي تظهر الضغط كمثير (stimulus) أو كنتيجة لصراع نفسي داخلي يقوم على أساس حاجيات الفرد ورغباته أو كإستجابة فسيولوجية أو انفعالية.

ب) **التوجيه** : بمعنى أن الفرد ينشط في إطار علاقة دينامية دائمة ومستمرة موجهة للتحرك نحو تغيير بعض الوضعيات البيئية ، ويدخل ضمن هذا المعنى الأول لخاصية التوجيه . أما المعنى الثاني لها فيشير إلى العلاقة بين الفرد والبيئة موجهة بشكل متناظر أو متبادل أو مزدوجة التوجيه.

إذن يتأثر إدراك الفرد للموقف الضاغط بتجاربه مع الضغوط المتشابهة وكذا بمدى المساندة الإجتماعية التي يحصل عليها وكذلك معتقداته الدينية.أما المكانزمات الدفاعية للأنا كالإنكار والقمع إلى غير ذلك من المكانزمات فإنها تستعمل بطريقة لاشعورية.

تتجسد المجهودات الشعورية في وضع خطة عمل مناسبة كاللجوء إلى عدة أنشطة كالرياضة والإسترخاء أو اللجوء إلى التداوي ...إلخ.

بالإضافة إلى الدور الذي تؤديه هذه الأدوات كوسائط في العلاقة – موقف ضغط- توتر إنفعالي ، يشير أصحاب هذه النظرية إلى وجود عمليتان أساسيتان تؤثران على علاقة الفرد بمحيطه الخارجي ألا وهما " التقييم والمقاومة " حيث يحدد شكلين للتقييم يسمح كلاهما بتعريف الموقف الضاغط وتحديد أشكال المقاومة المجندة لمواجهته. (Pierce & molloy 1990).

1.1. التقييم الأولي: L'évaluation Primaire

يسمح للفرد بتقييم العناصر الحساسة في الموقف الضاغط ، بمعنى هل يدرك الموقف على أنه يشكل تهديد بالنسبة إليه أو يعتبر تحدي (un défi) مثلا الضجيج الذي يحدثه جار طالب ما ، بصدد التحضير لإجراء امتحان يمكن أن يقيم الوضع على أنه تهديد للنجاح مما ينجز عنه الشعور بالقلق والخوف أو الغضب أمام هذا الموقف.

2.1. التقييم الثانوي: L'évaluation secondaire

من خلاله يتساءل الفرد عن الطرائق التي تسمح له بتجاوز انعكاسات الفقدان وذلك بالتصدي للتهديد ولتحقيق ذلك يستعمل الفرد عدة أشكال للمقاومة : كالإبتعاد عن الموقف الضاغط أو البحث عن المساندة الإجتماعية .....إلخ.

يوجه التقييم الأولي الفرد إلى استراتيجيات المقاومة الملائمة لمواجهة الموقف الضاغط ، أي الإستراتيجيات التي من شأنها التخفيف من حدة الموقف الضاغط دون أي تغيير في جوهر المشكل وتسمى بإستراتيجية مركزة حول الإنفعال Coping centre sur l'emotion ، أما الإستراتيجية الأخرى من شأنها التأثير بصفة غير مباشرة على الإنفعال من خلال تغييرها للموقف أو تعديله وتسمى مقاومة مركزة حول المشكل Coping centre le problème sur حيث يمكن للطالب المقبل على الإمتحان أن يتصرف مع جاره الذي يحدث الضجيج على النحو التالي : يطلب منه مثلا الإنقاص من الضجيج وهنا تكمن الإستراتيجية المركزة حول المشكل (فيفر وفيفلد Fieffer et Fifield , 1987).

إن التقييم المعرفي يعتمد على عدة عوامل :

- عوامل شخصية مرتبطة بالفرد المدرك للموقف.
- عوامل خارجية مرتبطة بالموقف البيئي. (فاروق ، 2001).

وتوظف هذه المقاربة مفهومين اثنين ، هما مركز التحكم (Locus of control) وإستراتيجية المقاومة.

يشير مركز التحكم إلى كيفية إدراك الفرد للمواقف البيئية الضاغطة ، فعندما يعزو الفرد إنجازاته وما يحدث له من تجارب سلبية كانت أو إيجابية إلى الحظ والصدفة وسلطة الآخرين فإنه يصنف من ذوي مركز التحكم الخارجي (Externs Locus of control) وفي المقابل فإن الفرد الذي ينسب إنجازاته وإخفاقاته وقراراته وتوافقه مع الوسط إلى جهوده وقدرته الشخصية فإنه يصنف على أنه من ذوي التحكم الداخلي (علي عسكر ، 2000).

في حين يميز (فؤاد ابو حاطب،2005) بين الأسباب الداخلية والخارجية بقوله: إن التفسير الداخلي للأحداث غير القابلة للتحكم يرتبط بالعجز الداخلي بسبب عزو العجز لعدم القدرة ، أي إلى أسباب شخصية ، ومن أمثلته أن يعتقد الموظف أن إهانة رئيسه له في العمل مرجعها إلى عدم قدرته في الدفاع عن نفسه، أو أن يرجع الطالب فشله إلى انخفاض قدرته أو عدم بذله المجهود المطلوب منه، والعزو الداخلي يقابله العزو الخارجي ومن أمثلته أن يعتقد الموظف أن إهانة المسؤول سببها هو ، أو إرجاع الطالب فشله إلى عوامل خارجية عنه مثل صعوبة الامتحان أو الحظ أو تعنت المعلمين.هذا النوع من الأسباب له علاقة بنظرة الإنسان إلى نفسه مثل: ثقته بنفسه، القدرة على الاستمرار في المهنة... هي خبرات سارة بعد النجاح ، بينما الاستياء والنظرة المتدينة للذات تصبح مؤثرة سلبا على الذات بعد الفشل.

عندما تكون الخبرة المكتسبة هي المؤثر الإيجابي فإن هذا يؤدي إلى الإستمرار الجيد في أداء المهام ، أما التأثير المرافق للفشل فينتج عنه الإحساس بالعجز ، وخاصة إذا كان السبب في الفشل راجع إلى القدرة المنخفضة (داخليا) أكثر من الحالة التي يكون فيها عزو الفشل لسوء الحظ (خارجيا).

لذا نجد أن أغلب الدراسات تشير بأن الإحتراق النفسي يتحدد على مستوى الفرد وعلى المستوى المحيط الخارجي ، بمعنى آخر هذه الظاهرة لها أسباب داخلية وأخرى خارجية ، في هذا الاتجاه خلص كل من (Monod et Kapitanek ، 1999) إلى أن هناك فروق فردية في الاستجابة للمواقف الضاغطة و بالتالي فإن متغير الفرد له وزنه في تقييم الضغط النفسي، لذا النجاح المهني لا يتحدد بالاختيار الإرادي للمهمة الموكلة للفرد، و لا بمدى توفر القدرات لأداء هذه المهمة ، و لا بشخصية الموظف و إنما يتدخل عامل الرغبة في أداء هذه المهمة ،علما أنه أمر يصعب الوقوف عليه و تحليله موضوعيا. إذن إذا كنا نريد القيام بعملية تقييمية لمدى قدرة شخص على المثابرة و الالتزام في العمل لابد من الرجوع إلى التقييم الذاتي للفرد للمهام و النشاطات المسندة إليه، هذه الخاصية النفسية الداخلية للفرد هي التي ستساعد على الوقاية من الاحتراق النفسي و الإعياء المهني، و عليه

يمكن القول أن الأمر يرتبط بالأفرد قبل إرتباطه بالمحيط الخارجي ، علما أن هناك بيئات مهنية أكثر من غيرها لذا يقول كلود جرفي : " إنها مسألة إدراك ، أننا لا نستجيب بنفس الكيفية أمام المواقف الضاغطة " (علي احمد علي 1993) .

2. التفسير النفسي:

يعرف كذلك بالدينامية النفسية حيث يشير موراي (H. Muray) في تفسيره للضغط النفسي ، أن الإنسان في سيرورة الزمن قد يصل إلى لحظة التكيف و التوازن النفسي كنتيجة للدينامية النفسية التي تحدث في داخله أو قد لا يصل.

يعتبر موراي الحاجة من محددات السلوك و الضغط يعتبر من القوى التي تعترض هذا السلوك، و تتم عملية الربط بينهما من خلال تفاعل دينامي (شحاتة ، 2000). استمد موراي تفسيره هذا من نظرية التحليل النفسي، و تناول مفهوم الحاجة مكان الغرائز عند " فرويد " ، أكد أن فهم السلوك ينبغي أن يتضمن تحليلا للظروف البيئية المسببة للضغط و يميز موراي بين نوعين من الضغوط هما:

أ) **ضغط بيتا (Beta stress)** : و يشير إلى دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد.

ب) **ضغط ألفا (Alpha stress)** : و يشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما هي في الواقع.

وسلوك الفرد حسب " موراي " يرتبط بالنوع الأول، لأن تلك الضغوط تعبر عن حقيقة إدراكه و وجهة نظره الذاتية عكس النوع الثاني الذي هو خارج إرادته و ذاتيته.

إذن الضغط النفسي في نظر موراي (Muray) ينشأ من وجود الحاجة لدى الإنسان و التي تعبر عن حالة من النقص و الافتقار النفسي و الجسمي لم تلق الإشباع بعد، و تصبح عاملا مهددا للفرد إذا لم يتم إشباعها، فيسعى للبحث عن الطرائق التي تساعده على إشباع تلك الحاجات (الحنفي 1978).

من أتباع هذا الاتجاه، أورويتز (Herowitz , 1986) الذي يركز على فهم الفرد للمعلومات المعروضة عليه ، أو التي يجب التعامل معها في هذا الظرف، و يفسر الضغط بأنه نتيجة طبيعة لعجز الفرد على فهم الحاجات ثم على التفاعل وأخيرا الإندماج مع الظرف الذي يمر به (الطريري ، 1993).

هناك أيضا التناول النفسي – الإجتماعي للضغط – و في هذا الإطار تدخل الدراسات و الأعمال التي قام بها كل من راه و هولمز (Rahe et Holmes) حيث يدرسان السياقات النفسية الاجتماعية لهذه الظاهرة تبعا لطبيعة الحوادث الضاغطة التي تعترض الأفراد. لأن تراكم الأحداث الحياتية الضاغطة يؤدي إلى ظهور اضطرابات تمس كل من الصحة النفسية و البدنية للفرد و يميزان بين ثلاث أنواع من الحوادث :

1) الحوادث المفاجئة : كفقدان قريب أو الإصابة بمرض خطير.
2) الحوادث المزمنة : من مميزاتها الاستمرارية كالصراع العائلي أو صراع الأجيال.
3) الحوادث الناتجة عن المراحل الانتقالية في حياة الإنسان كالزواج.

يعتبر كل من راه و هولمز (Rahe et Holmes) الضغط مرضا لعدم التكيف ترتبط آثاره ارتباطا وثيقا بالطرق التي يجندها الفرد للتعامل معه من جهة و بمدى توفيره للطاقة الكافية لمواجهة هذا الضغط من جهة أخرى (Schweitzer et Dantzer , 1994) .

3. التفسير الفيزيولوجي:

إن هانز سيلي (Hans Seley) أحد رواد هذه النظرية فقد كان طبيبا و قام بتجارب عديدة على الفئران بمخبره في كندا، زيادة على ملاحظاته لمرضاه، حيث استنتج أن المرضى يشتكون من خصائص عامة بينهم و أخرى خاصة بكل مريض نتيجة اختلاف مصادر الضغط لديهم و أطلق على هذه الخصائص اسم " زملة أعراض التكيف العام " (Syndrome Général d'adaptation) و تسمى كذلك " زملة الضغط العام " (Common Stress Syndrom) كما تعرف أيضا بمجموعة " الأعراض الحيوية للضغط" و هي عبارة عن ردة فعل الجسم المضاد للضغط و يتمثل في الاستجابة الفسيولوجية للضغط (huebner ، 1999).

إذن حسب هذا المختص فإن الضغط نتيجة محتملة لكل المطالب المفروضة على الجسم سواء أكان هذا التأثير عقلي أو جسدي ، و يشير سيلي (Seley) إلى أنه " منذ مزاولته لمهنة الطب كان مندهشا للاستجابة النمطية (Réaction Stéréotypée) المترتبة عن إصابة الفرد بمرض معين و هي متعددة و مختلفة و لها أعراض متشابهة تتجسد في : نقص الوزن، فقدان الشهية، نقص في القوة العضلية ". كما توصل من خلال أولى التجارب التي قام بها في جامعة ماك جيل " Mc Gill" بموريال بكندا ، و الهدف منها البحث عن هرمونات جديدة تفرزها مبايض الفئران بعد أن زرع بدلها مبايض لماشية و عليه تم رصد ثلاث نتائج رئيسية:

1) إفراط في إفراز الغدة الكضرية.
2) ضمور الأعضاء اللمفاوية كالطحال.
3) تقرحات معدية.

فاستنتج أن هذه التغيرات تحدث بطريقة نمطية مهما كانت المواد السامة التي تهدد الجسم من جهة، و بعض العوامل التي تعترضه

كالبرد، الحرارة، الصدمات، النزيف الدموي، الالتهابات العصبية من جهة أخرى (Bourgeois et Baulhan , 1998).

يرى سيلي (Seley) أن هذه التغيرات تعتبر إشارات موضوعية للضغط و يعتبر الزملة العامة للتكيف على أنها تفاعل بين قوة المثير و نوعية المواجهة التي يوظفها الجسم لاسترجاع توازنه الأساسي من جهة و للتكيف مع الوقائع الجديدة من جهة أخرى . و يضيف بأن هذه الزملة تتجسد في مجموعة من الاستجابات تمر بثلاث مراحل و هي :

1) **مرحلة الإنذار** : عند حدوث صدمة ما يضطرب جسم الإنسان ويصبح غير متكيف مما يؤدي إلى خلل في إفرازات الغدد الباطنية ويتولد عن ذلك اضطراب في التوازن نتيجة الصدمة مما يؤدي إلى نشاط الغدة النخامية (L'hypophyse) و الغدتان الكضريتان اللتان تفرزان هرمون التكيف بغرض المقاومة.
2) **مرحلة المقاومة :** إذا ما تواصلت الصدمة لزمن طويل يدخل الجسم في مرحلة المقاومة و هي امتداد للوسائل الدفاعية المستعملة في المرحلة الأولى كما يسجل خلال هذه المرحلة تجديد مستمر للهرمونات التي تفرزها الغدد الباطنية و يعمل هذا الجهد المستمر على تقوية حساسية الجسم للمؤثرات الخارجية الأخرى مما يؤدي إلى التكيف معها، أما إذا استمر الأمر لزمن طويل فإنه يؤدي إلى مرحلة الشعور بالإنهاك.
3) **مرحلة الإنهاك :** إذا تواصل الاعتداء الذي يهدد العضوية من حيث مدته و شدته فإن هذه الأخيرة تفقد القدرة على التكيف . يرى سيلي (Seley) أنه عندما تكون محاولات التكيف غير فعالة و غير ملائمة لطبيعة الضغوطات عندها تحدث أمراض التكيف كارتفاع الضغط الدموي، السكري، قرحة المعدة...الخ (Solomon et autres , 1988). وتوصف بأنها مرحلة الإجهاد و الاستنزاف بمعنى أن الجسم يحاول التكيف مع المواقف الضاغطة مما يستلزم

الكثير من الجهد و الطاقة، غير أن هذه الأخيرة قد تكون غير كافية إذا استمر الضغط لزمن طويل تصبح معها العضوية عاجزة عن الصمود و يفقد الجسم حالة التكيف (العيسوى 2002) .

4. الاحتراق النفسي كإحدى نتائج الضغوط في مجال العمل :

هناك اهتمام متزايد خلال السنوات الأخيرة بظاهرة بدأت تعرف بالاحتراق النفسي (Burn out) في المهن التي تقدم المساعدة و العون للآخرين. فقد أقيمت ندوة خاصة بهذا الموضوع خلال انعقاد الاجتماع السنوي لجمعية علم النفس الأمريكي في عام 1977 ،حيث استقطب أكبر مجموعة شهدها التجمع بالنسبة للإقبال على المواضيع المطروحة على الحاضرين.

خلال السنوات الأخيرة قامت مجموعة من العلماء من جامعة يل (Yale) ثم في جامعة ميشيغان (Michigan) بدراسات حول طبيعة العمل في المنظمات التي تقدم الخدمات الإنسانية، بدأت هذه الدراسات بالمدرسين و انتقلت بعد ذلك لتشمل العاملين في مراكز الصحة العقلية، و البرامج الخاصة بغير القادرين على التعلم، و مراكز الصحة العامة ومراكز رعاية الشباب.

وفي كل هذه الهيئات، كان الاهتمام منصبا على معاينة تأثير ظروف العمل على العاملين بهذه المراكز.و مع أن الاهتمام كان في البداية منصب فقط على الرضا الوظيفي و الإنجاز الشخصي في العمل إلا أن التفكير تحول إلى دور الضغط الوظيفي و الإحباط في التغيرات السلبية للاتجاهات و السلوك و تأثيرهما النهائي على نوعية الخدمات (حمدي ياسين ، 1999).

يعني الفعل (Burn out) باللغة الإنجليزية أن نتلف من الداخل و نختزل تدريجيا إلى حالة الرماد (Christina Guillevic , 1991).

يرجع أول استعمال لهذا المصطلح للطبيب العقلي و المحلل النفساني (Herbert Freudenberger) سنة 1974 و الذي أدخله لوصف حالة مجموعة من المتطوعين العاملين معه في هياكل العناية الطبية و الاجتماعية، و الذين أصبح تصرفهم أسوأ من سلوك المرضى، و قد جاء عنه : " أدركت من خلال ممارستي العيادية أن الأفراد قد يكونون، أحيانا ضحايا حرائق مثلهم مثل البنايات، فتحت تأثير الضغط الناجم عن الحياة في عالم معقد، تلتهب طاقتهم و مواردهم الداخلية و كأنها تحت فعل النيران و لا يبق إلا فراغا شاسعا يحتل دواخل أنفسهم، حتى و لو بدت هيأتهم الخارجية سليمة نوعا ما (Freudenberger, 1974)".

يرى فيشيو (Vecchio , 1991) أن الاحتراق النفسي هو الإنهاك أو الاستنزاف البدني و الانفعالي نتيجة التعرض المستمر للضغوط العالية، و في دراسة لكل من عسكر و العريان (1982) ، تم الإشارة إلى أن التغيرات السلبية الرئيسية للفرد المحترق و هي تدني مستوى الدافعية، الغضب السريع من المستفيدين من الخدمة و معاملتهم بطريقة جافة و مقاومة التغيير و السلبية في مفهوم الذات.

تشير كل من ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson , 1982) إلى أن الاحتراق النفسي زملة أعراض (Syndromes) مرتبطة بضغط العمل تتصف بتبلد الشخصية ، الإجهاد الانفعالي، السخرية و فقدان الشعور بالانجاز الشخصي (فاطمة عبد العزيز زكريا ، 2003).

5. أعراض الاحتراق النفسي:

إن العلامات العيادية لهذا التناذر حسب (Canoui & Mauranges , 1998) هي أعراض سوماتية، نفسية و سلوكية متعددة يعبر عنها جسديا بالتعب و الاضطرابات الهضمية المعوية و اضطرابات النوم و قد يتعلق الأمر بعلامات سلوكية غير مألوفة عند الفرد كالغضب، الحساسية الزائدة للإحباطات و البكاء (الذي يشير إلى العبء الانفعالي) والريبة و الحذر إلى جانب مواقف تهكمية أو مواقف العظمة التي تقود الفرد إلى تصرفات خطيرة على نفسه و على غيره ، كما أن الحيوية المزيفة تحجب عدم الفعالية في أداء العمل، فيلجأ الفرد إلى الفرار من عمله أو بالعكس المكوث فيه لوقت أطول والإفراط في النشاط لكن بتفضيل المظهر الكمي على النوعي.

أما دراسة (Gautier , 2003) فترى أن أعراض الاحتراق النفسي غالبا ما توافق أعراض الاكتئاب فتناذر الاحتراق النفسي ما هو إلا رد فعل اكتئابي أمام وضعية ما، يميزه :

- استنفاذ الذخيرة الطاقوية مما يؤدي إلى الشكاوي الجسدية كالتعب و الصداع و آلام المعدة...الخ، أما الإنهاك الانفعالي فيتجلى في الاكتئاب.
- غالبا ما يتبنى المهني المصاب بهذا التناذر مواقف تهكمية و غير اجتماعية اتجاه زملائه، فهو يميل إلى العزلة و الحد من الاتصالات الاجتماعية.
- الشعور بعدم الرضا عن المهنة مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات و إلى مواقف التشاؤم.

يرى كل من بينز، كافري وأرونسون (Pins, Kafry & Aronson , 1981) أن تناذر الإحتراق النفسي هو استجابة للضغط وتمثل هذه الأخيرة ترتيب لأربع أعراض:

- تعب إنفعالي، جسدي وعقلي.

- نقص الحماس في العمل وفي الحياة العامة.
- انخفاض في تقدير الذات وإنكار الحياة الشخصية.
- يبرز مظهره الفردي في شكل تجربة انفعالية سلبية مزمنة ومستمرة.
- الذاتية كونه لم يعد قادرا على التعاطف، ومنه تنبع المواقف السلبية وحتى التهكمية اتجاه الغير، الزملاء، من هم بحاجة إلى المساعدة.
- انخفاض الإنجاز الشخصي في العمل بسبب عجز حقيقي على التركيز والشعور بالذنب أمام عدم الكفاية (حاتم وهيبة 2005).

إذن الإحتراق النفسي ظاهرة متعددة الأبعاد وتشمل على عناصر سلوكية، جسدية وعلائقية، وعليه فإن أعراض الإحتراق متنوعة وعديدة وقد حاول (Gilliland & James , 1997) جمعها في الجدول الموالي قصد التمكن من التعرف على العلامات وتحديد التغيرات التي طرأت على المهني وهذا طبعا لايعني ظهور كل هذه الأعراض على كل عمال الخدمات والمصالح البشرية.

السلوكية	الجسدية	العلائقية	الموقفية
إنخفاض في كمية وفعالية العمل. التغيب. ازدياد المداواة. الشكوى (التذمر). تغيير أومغادرة العمل. العجز على مواجهة أدنى المشاكل فقدان التحكم. التأخر التأرجح بين الطرفين: الإفراط في التجند أو الانسحاب. استجابة آلية قابلية للحوادث. تغيير أو الإنقطاع عن الإنتماء الديني. نقص الإبداع. فقدان اللذة. محاولة الإنتحار.	تعب مزمن. زكام وإصابات جرثومية. عدم التنسيق. صداع. قرحة معدية أرق - كوابيس - نوم مفرط. لزمات الوجه. توتر عضلي. إدمان الكحول أو المخدرات. زيادة إستعمال التبغ والقهوة. سوء التغذية أو الإفراط فيها. حركية زائدة. زيادة في الوزن أو نقصه بصفة مفاجئة. ضغط دموي مرتفع. مرض الربو السكري... أضرار ناجمة عن سلوك الخطر. زيادة التوتر ماقبل الحيض.	الإنسحاب من الأسرة. إخفاء المفكرة. الريبة اتجاه الآخرين. التقليل من أهمية الغير. عدم فصل المهنة عن الحياة الإجتماعية. الوحدة. فقدان المصداقية. فقدان القدرة على الحديث حتى مع الزبائن أو العملاء. التحول من التفتح والتقبل إلى الإنطواء والإنكار. العجز على مواجهة ادنى المشاكل العلائقية. زيادة التعبير عن السخط ولشكو عدم الثقة بالغير.	الإكتئاب. الشعور بالفراغ. المرور من القدرة على فعل كل شيء إلى عدم الكفاءة. التهكم. جنون العظمة. القهرية والهجاس. عدم الرأفة والتعاطف. الشعور بالذنب. الإنزعاج(الضجر). العجز. الأحاسيس والأفكار المرعبة والمشلة. النمطية. التشاؤم. مزاج سيء خصوصا اتجاه طالبي المساعدة. عدم الثقة بالإدارة ولا حتى في زملاء العمل. الشرود. الإحساس بعدم الكفاية وبالدونية. نقد الذات. فقدان الثقة، المعنى والغرض

جدول رقم (01): أعراض الاحتراق النفسي

6. مراحل الإحتراق النفسي:

من خلال التناول لهذه الظاهرة يمكن القول أن الفرد لا يصل إلى حا لة الإنهاك المهني بشكل مفاجىء بل هي نتيجة لسياق بطيء يرى الباحثان إدلوايش و برود سكي (Brodsky & Edelwich 1982) أن المصاب بالإحتراق النفسي يمر على أربعة مراحل هي :

1) **مرحلة الحماس** : يلتحق الشخص بمنصب عمله بآمال عالية وانتظارات غير واقعية و تظهر قدراته المهنية ساطعة و براقة في مثل هذه الحالات لا بد من تعديل هذه المثالية ببرامج تدريبية و توجيهية لما يمكن للفرد تحقيقة في هذا المركز تفاديا للركود المحتمل.
2) **مرحلة الركود** : يحدث عندما يبدأ الشخص في الشعور أن الحاجات المادية و المهنية والشخصية لم تشبع . ويتم التعرف على هذا اعادة بملاحظة ترقية من هم أقل منه كفاية إلى مناصب عليا إلى جانب إلحاح العائلة على إشباع المتطلبات المادية المتزايدة وغياب الحوافز الداخلية للأداء الجيد للمهمة ونشير هنا إلى أن غياب التعزيز الداخلى والخارجي يدفع بالمهني إلى مرحة الإحباط.
3) **مرحلة الإحباط:** تشير هذه المرحلة إلى أن الشخص في حالة توتر و اضطراب وذلك بتساؤله عن أهميته و فعاليته وعن تأثير جهوده المبذولة لمواجهة مختلف العراقيل المتزايدة.
4) **مرحلة البلادة** (Apathy) : تعد البلادة انهاكا ، وهي تشير إلى اللامبالات المزمنة أمام الوضعية الراهنة ، يصل الشخص فيها إلى حالة قصوى من عدم التوازن و الجمود أو الركود ، ففي هذه الحالات غالبا يصبح العلاج النفسي أمرا ضروريا حسب (Gilliand & James) ميهوبي 2007.

أما (Everly-1985) فقد توصل إلى أن المناخ البيروقراطي في المنظمة وزيادة الحمل الوظيفي يعتبران من أكثر المصادر مساهمة

في نشوء الحالة ، و لا يصل الشخص إليه بشكل مفاجىء بل عبر مراحل ثلاث :

1) **مرحلة الإستثارة** : الناتجة عن الضغوط أو الشد العصبي الذي يعايشه الفرد في عمله و ترتبط بالأعراض التالية :

- سرعة الإنفعال، القلق الدائم، فترات من ضغط الدم العالي ،الأرق، صريرالأسنان أو اصطكاكهم بشكل ضاغط (Bruxim) أثناء النوم، النسيان صعوبة في التركيز، الصداع، ضربات القلب غير عادية.

2) **مرحلة الحفاظ على الطاقة**: وتشمل استجابات سلوكية مثل : انخفاض الرغبة الجنسية ، التأخير عن الدوام ، تأجيل الأمور ، الحاجة لأكثر من يومين لعطلة نهاية الأسبوع ، التأخير في أنجاز المهام ، الامتعاض ، زيادة استهلاك المشروبات المخدرة ، اللامبالاة ، انسحاب اجتماعي ، السخرية و الشك ، والشعور بالتعب في الصباح.

3) **مرحلة الاستنزاف أو الإنهاك** : وهي مرحلة ترتبط بمشكلات بدنية ونفسية مثل : الإكتئاب المتواصل، اَضطرابات في المعدة ، تعب جسمي مزمن ، إجهاد ذهني مستمر ،صداع دائم، الرغبة في انسحاب نهائي من المجتمع والرغبة في هجر الأصدقاء و ربما العائلة ، بقي أن نشير أنه ليس بالضرورة وجود جميع الأعراض للحكم بوجود حالة الإحتراق النفسي في كل هذه المراحل بل وجد أن ظهور عنصرين أو عرضين في كل مرحلة يمكن أخذهما كمِؤشر على أن الفرد يمر بالمرحلة المعنية من مراحل الإحتراق النفسي.

تذهب الأعمال الكثيرة لكل من كولمبسكي ومونزنريدر (Caolembiewskiet Munzenrider, 1983) (1985) في نفس الإتجاه بوصفهما لعدة مراحل للإحتراق النفسي و أهمها ما يلي :

1) **حماس أولي** : راجع إلى الطلبات التي تكون كثيرة في المهن العلائقية المصبوغة بشدة المثالية، يعقبه إحباط تدريجي راجع لعدم كفاية الموارد المتوفرة للإستجابة لتلك الطلبات.
هذا الفارق بين الطلبات والموارد ينجم عنه ضغط يترجم بتعب إنفعالي و قلق إزاء وضعيات العمل .
2) **مرحلة العدوانية والتهكم** : عند استمرار الفارق بين الطلبات و الموارد ينجر الفرد تدريجيا نحو ردود أفعال المواجهة العدوانية و بعدها سلوك التهكم نحو الزملاء أو الزبائن.
3) **المرحلة النهائية للإحتراق** : تتجلى في الابتعاد والإنسحاب الإنفعالي اللذان يقودان إلى اللامبالاة العامة حيث يكون الفرد قد أتلف كلية و لم يتبق منه سوى الرماد . (Huebner, 1999).

أما غرنيس (1980) – (Gherniss) فيرى أن الاحتراق النفسي للأفراد يتطور عبر مراحل مختلفة هي :

- مرحلة تجند منخفض يصحبه فقدان للأحاسيس الإيجابية اتجاه الأخر و اللجوء للمواد المؤثرة على السلوك كالمهدءات ، فقدان المشاعر الإيجابية اتجاه العمل و الزملاء إلى جانب الإحساس بالاستغلال.
- مرحلة ردود أفعال انفعالية، مع اكتئاب و عدوانية، إرجاع الذنب على الآخرين و على النظام.
- مرحلة انحطاط مع انخفاض القدرات المعرفية ، صعوبة التركيز و إضطربات الذاكرة، يرافقها عجز في إعطاء تعليمات واضحة، مع فقدان الإيداع و تنفيد للخدمة بالمعنى الضيق.
- مرحلة ردود الأفعال النفسجسمية.
- مرحلة فقدان لمعنى العمل يؤدي إلى الإدمان أو الانتحار. هده المراحل ،نتيجة مباشرة للإنهاك الإنفعالي، و يظهر على شكل اكتئاب و تدهور في العلاقات خصوصا مع من هم بحاجة إلى مساعدة حيث تصاحب ظاهرة الإحتراق النفسي حالة من الإكتئاب

، تتميز بالصعوبة في التركيز و انخفاض التحفز على مواصلة المهام الروتينية و نقص الإحساس بحاجات من يطلبون المساعدة.

7. مؤشرات الاحتراق النفسي :

هناك أربعة مؤشرات أولية ينبغي ان تؤخذ بعين الإعتبار كنوع من التحذير بأن الفرد في طريقه إلى الإحتراق النفسي حسب بربارا أبرهام (Barbara Braham) ومن بين هذه المؤشرات مايلي :

1) **الانشغال الدائم** (Busyness) والاستعجال في إنهاء القائمة الطويلة التي يدونها الفرد لنفسه كل يوم ، فعندما يقع الفرد في شراك الإنشغال الدائم فإنه يضحي بالحاضر وهذا يعني أن وجوده في اجتماع أو مقابلة يكون جسديا وليس ذهنيا . وعادة في مثل هذه الحالة ينجز الفرد مهامه بصورة ميكانيكية ، دون أي اتصال عاطفي مع الآخرين ، حيث أن الهم الوحيد الذي يشغل باله هو السرعة والعدد وليس الإتقان و الإهتمام بما بين يديه.
2) **العيش حسب قاعدة « يجب وينبغي »:** حيث يصبح هذا المبدأ هو السائد في حياة الفرد ، الأمر الذي يترتب عليه زيادة حساسية الفرد لما يظنه الآخرون ويصبح غير قادر على إرضاء نفسه ، وحتى في حالة الرغبة في إرضاء الآخرين التي تصاحب هذه القاعدة ،فإنه يجد ذلك ليس بالأمر السهل عليه.
3) **تأجيل الأمور**: وخاصة منها السارة و الأنشطة الإجتماعية بصفة عامة من خلال الاقتناع الذاتي بأن هناك وقتا لمثل هذه الأنشطة ، ولكن « فيما بعد»الذي لن يأتي أبدا ، ويصبح هذا التأجيل هو القاعدة أو المعيار في حياة الفرد.
4) **الجدية المفرطة** : حيث فقدان المنظور الذي يؤدي إلى أن يصبح كل شيء عنده مهما وعاجلا ، وتكون النتيجة ، بأن ينهمك الفرد في عمله لدرجة يفقد معها روح المرح ، ويجد نفسه كثير التردد عند اتخاذ القرارات ويرتبط ذلك بما يعرف في الغرب بالشخص المدمن على العمل (Work Alcoholic) وتشير التسمية إلى الفرد الذي أصبح العمل الجزء الأساسي في حياته وفي مركز اهتمامه بصورة تخل بالتوازن المطلوب لتفادي المشكلات البدنية و الإنفعالية التي تصاحب

مثل هذا الخلل (علي عسكر، 2000) بالنسبة للعالم (Dion ،1992)
هناك قائمة تضم مؤشرات الإحتراق النفسي وهي:

على مستوى الشعور :

- عدم الرضا.
- سرعة الانفعال.
- التصلب على مستوى الجسد.
- أرق ، قرحة ، آلام الظهر، صداع.

على مستوى الحياة الشخصية :

- إفراط في الكحول.
- إفراط في الأدوية.
- مشاكل مع الزوج / الزوجة.
- مشاكل عائلية.

على مستوى العلاقات

- انسحاب.
- جنون العظمة.
- التنازل.

على مستوى العمل:

- غياب الروح المعنوية

8. أساليب التخفيف من الإحتراق النفسي:

مع أن استعراض الظروف المحيطة بهذه الظاهرة يوحي بالكآبة إلا أنه في الواقع هناك ما يمكن عمله لتقليل هذه الظروف في مؤسسات الخدمات الإنسانية وبالطبع تتفاوت مواقع العمل في مدى نجاحها تبعا للظروف المحيطة بها.

تشير الدراسات حول الموضوع إلى استحالة القضاء نهائيا على الضغوط ، ولكن يمكن التحكم فيها وتقليلها إلى أدنى درجة ممكنة وعند تناول أساليب واستراتيجيات التحكم نجدها تصنف إلى :

1) أساليب شخصية حيث تقع المسؤولية في القيام بها على الأفراد.
2) أساليب تنظيمية حيث تلعب المنظمة دورا هاما في التحكم في مصدر الضغوط النابعة من بيئة وطبيعة المهام المختلفة فيها.

1) الأساليب الشخصية:

تدخل ضمن الاعتقاد الشخصي من طرف الفرد بأنه المسؤول الأول و الاخير عن سلامته و بالتالي إدراك دوره فيما يجب القيام به و يمكن تلخيص هذه الأساليب فيما يلي:

1.1. الاسترخاء التام:

تهدف هذه التقنية إلى إعادة التوازن بين الراحة و النشاط ، هذا الأسترخاء يتحقق إما بطريقة فيسيولوجية و تسمى بطريقة الإسترخاء من الخارج إلى الداخل أو من خلال التركيز على داخل الجسم (صور رمزية أو نفسية) والذي يأخذ تسمية أسلوب من الداخل إلى الخارج.

من الضروري عند التعامل مع الضغوط الأخذ بعين الإعتبار ما يـلي:

الوعي التام بمصادر الضغوط و كيفية التعامل معها على سبيل المثال هل تلجأ إلى الأساليب قصـيرة الأجل مثل اللجوء إلى المهدئات أو إلى أساليب طويلة الأجل من مثل معرفة المزيد عن الموقـف المسبب للضغوط و التخطيط لمواجهة ذلك الموقف.

- عدم التردد في طلب المساعدة من المختصين إذا دعت الحاجة.
- التمرين بشكل منتظم.
- عدم الإكثار من عمليات الإسترخاء فتصبح غاية بدلا من أن تكون وسيلة للتخلص من الضغوط.

ومن أبرز الوسائل ضمن هذا الإطار:

2.1.1. الاسترخاء التقدمي/التدريجي: (relaxation progressive).

يرتبط هذا الأسلوب بإدموند جاكبسون (edmund jacobson) الذي يلقب (بأب الإسترخاء) في هذا الأسلوب حيث يتعلم الفرد كيفية استرخاء عضلات جسمه بشكل منظم (يبدأ و يتجه إلى الأعلى نحو الرأس أو العكس).

3.1.1. التأمل: (meditation):

يختار الفرد وضعا مريحا و يغلق عينيه و يحاول أن يتخلص من الأفكار المتضاربة في ذهنه،ثم يقوم باختيار كلمة يرددها مرة بعد مرة وعلى الرغم من الجدل حول هذا الأسلوب . إلا أن هناك الكثيرين الذين بينوا بأن هذا الأسلوب يؤثر في بعض وظائف الجسم التي تساهم في تحقيق الاسترخاء مثل عملية التنفس و درجات النشاط في الموجات المخية ، وهذه الحال لا تنطبق على الأنشطة التي يقوم بها الفرد مثل مشاهدة التلفزيون أو الذهاب لصيد الأسماك أو السفر التي تحقق بعض الإسترخاء ولكنها لا تصل إلى الدرجة التي يحققها الأسلوبين المذكورين.

2.1. ممارسة الرياضة بشكل منتظم:

تعتبر من الوسائل الفعالة لتقليل الضغوط ولكي تكون الممارسة فعالة يجب أن تدور حول الرياضات الخفيفة لا تتطلب عملا مكثفا من الرئتين والقلب كما يجب أن تمارس بشكل منتظم و بفترة زمنية تتراوح بين 10 و20 دقيقة لكل مرة ، وتشير الدراسات إلى أن التأثير الرئيسي للممارسة المنتظمة هو الحماية ضد أمراض القلب و التوتر الزائد ، يضاف إلى هذا أن التمرين المنتظم ينمي الثقة بالنفس والنشاط والرغبة في الحياة وهي عناصر مهمة في علاقة الشخص مع الآخرين خارج و داخل المنظمة.

3.1. الاتجاه والوعي:

لا نستطيع أن نغير من سلوكاتنا دون تغيراتجاهتنا، و هذه بدورها لن تتغير إلا إذا كان هناك وعي وإدراك من جانبنا بما نقوم به أو ينبغي أن نقوم به لتحسين الظروف.ولعل أهم اتجاه من الضروري تنميته هو عدم الإندفاع و التعامل مع كل مشكلة أو قضية حسب الأولويات.

وكأننا هنا ندعو إلى تغيير ردود فعلنا للأحداث لتتماشى مع سلوكيات نمط (ب) ،كما في عملية التطعيم حيث يكتسب الجسم مناعة ضد الأمراض فإن البعض من الباحثين يدعو إلى تطبيق الفكرة للمناعة ضد الضغوط النفسية ، فبإمكان الفرد أن ينمي ما يعرف بالتطعيم الإنفعالي من خلال معايشة الموقف الذي يسبب له القلق و الإنزعاج ، ويتم ذلك من خلال :

- جمع معلومات وافية و كاملة عن الموقف حتى و إن كانت غير سارة.
- في حالة القلق يجب جمع التفاصيل عن المصادر الخارجية المتوفرة التي بإمكانها مساعدتك للتعامل مع الموقف بفعالية.
- وفي حالة عدم وجودها يجب إدراك ذلك فربما يساعدك ذلك على عمل شيء قبل استفحال المشكلة.
- تشجيع النفس على تبني خطط لمواجهة الموقف مع الاعتراف بوجود ضغوط عليك (علي أحمد علي، 1993).

يمكن أيضا في نفس الإطار إتباع الأسلوب التالي لتنمية الاتجاه والوعي وهو:

❖ **إعادة البرمجة الذهنية:**

تشير إلى التعامل مع المواقف الضاغطة من خلال خطوتين :

بالتوقف والتركيز على الموقف ذهنيا وإعادة التفكير في حل المشكلة بصورة عقلانية . ثم بالتصور الذهني ويدخل ذلك ضمن إعادة البرمجة الذهنية التي تساعد الفرد على توقيع مصادر الضغط

والخطوات اللازمة لمواجهتها وبخاصة أثناء الاسترخاء من خلال التأمل.

4.1 نظام غذائي صحي

في ضوء الحقائق فانه من الصعب أن يقلل الفرد من أهمية الغذاء للصحة العقلية والجسدية للإنسان. وبصورة عامة ينصح المتخصصون بتناول المجموعات الغذائيـة بشكل معتدل مع تقليل اللحوم والمواد الكربوهيدراتية، كما ينبغي الابتعادعن المواد الغذائية الاصطناعية والتقليل من المنبهات والامتناع عن التدخين.

2.8. الأساليب التنظيمية (ORGANISATIONNELLES STRATEGIES)

ويمكن الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من خلال :

- الاهتمام بالاختيار والتعيين لتحقيق التوافق المهني.
- الاهتمام بالبرامج التدريبية للارتقاء بمهارات المدراء والعاملين وبالتالي زيادة فعاليتهم في التعامل مع مواقف العمل.
- إعادة تصميم بعض الوظائف وزيادة إثرائــها مما يؤدي إلى زيادة استقلالية الأفراد في انجاز مهامهم وبالتالي تخفيض مستوى المعاناة من الضغوط.
- اللامركزية حيث تتوزع المسؤوليات داخل المنظمة وتقلل من الشعـور بالعجـز بين العاملين.
- إتاحة الفرصة للمشاركة في القرارات.
- التأكد من أن عمليات التقويم والمكافآت تنفذ بشكل عادل بين الجمـيع.
- التطـوير التنظيمي الذي غالبا ما يركـز على فتـح قنوات الاتصـال وتنميـة روح الجماعة داخل المنظمة، وبما أن التطوير التنظيمي يهدف إلى إيجاد الثقة بين الجميع فان هذا يؤدي إلى حرية التعبير عن المطالب و المعوقات والقضاء على الإشاعات بين العاملين

و التي بدورها تقلل من مستوى الضغوط بين العاملين بمستوياتهم المختلفة.

3.8. الأساليب الوقائية:

غالبا ما يتم ذلك من خلال تبني برامج تهدف في مجملها إلى إيجاد بيئة عمل فعالة قادرة على رصد المشكلات والتعامل معها لصالح الجميع من منظور وقائي.

ويعتمد نجاح مثل هذه البرامج على الخطوات التنفيذية التي تتخذها الإدارة بعد القيام بمسح للتعرف على وجهات نظر العاملين في كل ما يتعلق بعملهم .

والأهم من ذلك ، أن يشعر العاملون بأنهم جزء من هذه البرامج في جميع خطواتها وتتضمن هذه البرامج مايلي:

1.3.8. دراسة مسحية لاتجاهات العاملين :

تهدف غالبا إلى قياس معنويات العاملين والى تحديد جوانب العمل المختلفة وتتم هذه الدراسات في العادة إما عن طريق الأسئلة التي توزع في صورة استبانه أو مقابلات مقننة، ومن أجل زيادة الثقة في تحليل النتائج وسرية البيانات، فان معظم المنظمات تلجأ إلى مؤسسات استشارية خارجية للقيام بمثل هذا العمل.

وهنا يمكن الإشارة إلى أن مثل هذه الدراسات تفقد أهميتها إذا لم تعلن النتائج للجميع ولم تعقبها خطوات واقعية ملموسة للتعامل مع المشكلات التي تبينها، وتعتمد فعالية مثل هذه الدراسات على توفر عدد من العناصر، منها :

- الدعم المادي والمعنوي من الإدارة العليا.
- استمرارية العملية وليس كرد فعل للأزمات فقط .

- سرية المصادر لكسب ثقة المشاركين وعدم ترددهم في المشاركة في الدراسات اللاحقة ولضمان الصراحة في البيانات التي يدلون بها.
- التزام الإدارة بالتعامل مع النتائج بروح رياضية حتى وان جاءت مخالفة لتوقعاتهم وناقدة لهم.
- التنفيذ يتم من قبل أفراد متخصصين ذوي كفاءات في إجراء الدراسات المسحية للحصول على بيانات يمكن الوثوق بها و بنتائجها (علي عسكر2003).

2.3.8. لقاءات للمصارحة:

تتم هذه اللقاءات من قبل مسؤول أو أو أكثر مع جماعات العمل المختلفة لمناقشة القضايا ذات الاهتمام المشترك و يمكن حضور جميع الأعضاء في كل جماعة أو اختيار ممثلين عنها ، وفي حالة اختيار البديل الثاني يفضل مراعاة التناوب في التمثيل .

وتعتمد فعالية مثل هذه اللقاءات على ممارسة الصراحة من الجانبين ووجود جو خال من الخوف و الانتقام من الموظف الذي يعبر عن مشكلاته و توقعاته الوظيفية ومن المستحسن أن يجيب المسؤول على جميع الأسئلة سواء في نفس اللقاء أو اللقاءات اللاحقة أو من خلال الاتصال الشخصي في بعض الحالات .

تعتبر مثل هذه اللقاءات متنفسا فعالا عن المشاعر التي تسبب لهم القلق وجسرا لتقوية العلاقات بين جميع الأطراف . خاصة عند الوفاء من جانب المسؤولين بالوعود التي تعطى للعاملين في هذه اللقاءات.(علي عسكر،2003) .

3.3.8. محاضرات التوعية:

يتعلق الأمر هنا بتبني المنظمة لبرامج محاضرات وندوات عن الضغوط المهنية و أبعادها المختلفة و أساليب التعامل معها بشكل يساعد على القيام بخطوات عملية ، وغالبا ما يكون المحاضرون و المتحدثون في هذه الفعاليات من البارزين في هذا المجال وهؤلاء عادة ذوو خلفية علمية في الطب ، علم النفس أو التنمية البشرية .

مع أن الفائدة المباشرة لهذه الجهود تعود على الذين يعانون من مشكلات ناتجة عن الضغوط ،الا أنه لا يمكن التقليل من أهميتها للعاملين الذين يتمتعون بصحة نفسية جيدة وعلى وفاق مع ظروف العمل.

فالقيام بتنظيم مثل هذه البرامج يعتبر مؤشرا على اهتمام الإدارة بعنصرها البشري وعلى رغبتها في التعامل مع الضغوط التي تتواجد في مجال العمل بدرجات مختلفة.(أحمد ع .الخالق ،1983).

9. طرائق علاج الضغط:

في حالة استحالة مكافحة الوضعيات المسببة للضغط ومنح العامل وقاية خاصة أو نقله من مركز عمله إلى مركزعمل آخر، هناك طريقة أخرى في معالجة الضغط وهي التأثير على الأعراض بالأدوية وتتمثل في مايلي :

أ) المثيرات النفسية: (les psycho- stimulants).

وهي أدوية تساعد على إثارة اليقظة ،الانتباه والنشاط الذهني والانفعالي بحيث تؤدي إلى :

- التخفيف من اضطرابات النوم.
- تقوية إدراك المثيرات السمعية والبصرية.
- تثير الذاكرة وتقوي النشاطات الذهنية.

- الرفع من درجة اليقظــة و الانتــباه.

ب)مضادات الاكتئاب:(les anti-dépresseur)

يساعد على التخفيف من حدة الاكتآب الـذي يصاحب الشخص لمدة معينة ومن بين هـذه المضادات نجد (ctomiprane desipramine).

ج)مضادات القلق: (les anxiolytiques)

تعمل على التخفيف من حدة القلق أو شدته ، كذلك الخوف والانفعال حيث تؤدي بالفرد إلى التعب في بعض الأحيان ومن بين هذه المضادات نـجد: (les tranquillisants, neuroleptiques, prenylamine, les anti- histaminiques , les barbituriques)

د) الإيضات البنائية : (les anabolisants)

في حالات الضغط الحاد وما يصاحبها مـن أعراض فان عمليات الأيــض والبناء تقل وتضعف، نتيجة التعب والجهد المبذول يقلل من إنتاج الأحماض الأمنية والدهون. هذه الأدوية تعطى على شكل حبوب وحقنات تعوض ما ضاع من البروتينات والدهون، وذلك بتنشيط الخلايا. (بوقار،1974 ,p.bugard)

الفصـل الرابـع

التوجيه المدرسي والمهني
(تطوره وواقع تسييره)

1- نشأة التوجيه المدرسي
2- أساليب التوجيه المدرسي
3- الوسائل المستعملة في التوجيه المدرسي

تنظيم التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر

1. التوجيه المدرسي والمهني : مفهومه،نشأته، أساليبه، ووسائله

التوجيه يساعد الشخص على تعلم طريقة جديدة أو أسلوب ما في الحياة وبالتالي أخذ القرار بعد أن يتعرف على إمكاناته وقدراته، فالتوجيه لا يعيد بناء شخصية الفرد وإنما يطورها.

1.1. لمحة تاريخية حول مفهوم التوجيه المدرسي والمهني:

يوجد العديد من التعاريف لهذا المفهوم والتي ترمي في مجملها إلى نفس المعنى لذا يمكن التطرق إلى البعض منها فقط : « التوجيه كعملية تفاعل قيادية بين طرفان أحدهما الموَّجِه والآخر الموَّجَه، تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصد توضيح نواحيها وتعريف الموجه بما لديه من قدرات و استعدادات وبما يتوفر بالبيئة من إمكانات وفرص وكيفية الاستفادة منها ، كل ذلك بقصد التوصل إلى معرفة الحلول الممكنة وبغرض معاونة الموجه على مساعدة نفسه باختيار الحل الذي يلائمه والاضطلاع بمسؤولية تنفيذه »**(محمد علي حافظ 1979).**

ويمكن اعتبار التوجيه كعملية تبادل آراء وليس مجرد إسداء النصح من شخص أكبر سنا أو أكثر خبرة إلى شخص يقل عنه في الخبرة والمعرفة، فالتوجيه هنا يتضمن الأخذ والعطاء والمناقشة والمدارسة ، حتى يحدث الالتقاء بين الأطراف المعنية و الوصول إلى الهدف المنشود في جو من الثقة والتفاهم.

« التوجيه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد قصد مساعدتهم على فهم أنفسهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم ، مما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها ، حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصيتهم » **(مرسي سيد ع . الحميد 1976).**

يعتبر هذا التعريف التوجيه على أنه مجموعة من الخدمات قصد مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم وحل مشكلاتهم،اعتمادا على فهم قدراتهم ومواهبهم ، وبالتالي تمكنهم من التكيف مع أنفسهم ومع محيطهم.

«التوجيه المهني عملية مساعدة للفرد على اختيار مهنته ، بما يتلاءم مع استعداداته وقدراته وميولـه وظروفه الاجتماعية والإعداد والتأهيل لهـا وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني» **(زهران حامد ع. السلام ، 1986).**

التوجيه المهني يعني : « تهيئة الفرد وإعداد الطالب نفسيا وعقليا ومهنيا لأداء مهنته على الوجه الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته والتوجيه المهني في هذه الحالة ملازما للتدريب المهني ، فكلاهما يهدف إلى إعـداد الشخص إعداد متكاملا يمكنه من أداء مهام عمله المحددة » حسب الأستاذ **(عبد الله ع . العزيز السهلاوي).**

إذن التوجيه المهني مرادف لتعبير الإرشاد المهني والذي يعني مساعدة التلاميذ المستهدفين على اختيار مهـنة المستقبل بحرية على أساس رغبتـهم الحقيقية وفي ضوء استعداداتهم وقدراتهم.

التوجيه المهني يقصد به : «توجيه الفرد إلى المهنة التي تتناسب مع قدراته واستعداداته وميوله ومهاراته وخبراته ومعارفه النظرية والعلمية وما يمتاز به من سمات شخصية، بهذا فهو يكفل للفرد فرص الترقي والتقدم في الوظيفة وفرص النجاح والأداء الجيد وزيادة الإنتاج كما وتحسين جودته كيفا» (صباح سعيد الكواري ـ محمد صديق محمد، 1998).

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن التوجيه المهني لايهتم فقط بمساعدة الشخص على اختيار مهنة وإنما يعدّه لأداء هذه المهنة ويتم اختياره لهذه المهنة بما يتلاءم مع قدراته وسماته الشخصية وميولا ته واستعداداته للقيام بهذه المهنة.

والتوجيه المدرسي يهدف في مضمونه إلى « عملية مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم المدرسية بما يحقق لهم التوافق والصحة النفسية وهو العملية التي تهتم بالتوفيق بين التلميذ بما لديه من خصائص مميزة له من ناحية و الفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته » **(رفاعي نعيم ، 1988).**

ويعرفه آخرون على أنه : « مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة التي تلاءم قدراته واستعداداته وميوله كما أنه يسهم في حل مشكلات الطلاب التربوية من مثل الاهتمام بالطلبة المتفوقين وإتاحة الفرصة أمامهم للابتكار والإبداع وتحقيق نمو متكامل كما أنه يهتم كذلك بالطلبة المقصرين دراسيا فيحاول أن يبصر المعنيين بأسباب تقصيرهم وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم التربوية والعمل على رفع تحصيلهم الدراسي بما يحقق توافقهم التربوي» **(طاهر والجردي ، 1986) .**

يتضح من خلال هذه التعاريف أن التوجيه المدرسي لا يهتم فقط بالمساعدة على اختيار نوع الدراسة وإنما أيضا بالتكيف معها والتغلب على صعوبات الحياة المدرسية.

إن ما تقدم من تعاريف للتوجيه المهني والتوجيه المدرسي يبين أن التوجيه بفرعيه يهتم بمساعدة الفرد على اختيار التوجيه المناسب دراسيا كان أم مهنيا ومواجهة المشكلات التي تعترضه أثناء دراسته أو

عمله، كي يستطيع تحقيق التكيف المناسب بما يعود عليه بالسعادة وعلى مجتمعه بالفائدة والمنفعة .

والعلاقة بين التوجيه المهني والتوجيه المدرسي لا تنفصل ، فكلاهما يعمل على بناء وتطوير الخصائص والقدرات المرغوبة لدى الفرد مثل القدرات والمهارات الذهنية والأدائية و الاتجاهية.

2.1. نشأة التوجيه المدرسي والمهني:

تأكد الدراسات أن التوجيه المهني قد سبق التوجيه المدرسي في نشأته كما تقدم عليه في أساليبه ووسائله ، « فقد بدأت حركة التوجيه المهني في الولايات المتحدة الأمريكية عام **1908** عندما نشر **فرانك برسن** (Pearsons) مؤسس حركة التوجيه المهني تقريره عن ضرورة إتباع أساليب معينة في التوجيه المهني وإلى إدخاله في المدارس العامة باعتبار أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية وتوجيههم إلى المهن الملائمة لهم » **(مرسي سيد ع . الحميد 1976).**

لقد ارتبط التوجيه المهني في البلاد الأوروبية فيما عدا فرنسا بإدارات العمل، في حين أنه كان في أميركا وفرنسا مرتبطا بالتربية والتعليم ، حيث تم إنشاء مدارس ثانوية مهنية متخصصة في أميركا أدى إلى ظهور مشكلات اختيار التلميذ لنوع التعليم ، لكن المكتب المهني في بوسطن أعد سنة **1909** خطة للعمل مع طلاب المدارس الثانوية لمساعداتهم في اختيار نوع المنهج والتعليم .

يعود الفضل في ظهور التوجيه التربوي إلى ترومان كيلي **(T.Kelly)** الذي قدم رسالته عن التوجيه التربوي ، يرى فيها أن الهدف من التوجيه هو : « وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية يمكن بموجبه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من

الدراسات أو مقرر من المقررات التـي تدرَّس له » **(أحمد لطفي بركات وزيدان محمد مصطفى ،1968)**.

فالتوجيه التربوي كما يراه (Kelly) ينصب على مساعدة الفرد على اختـيار نوع الدراسة أو الاختصاص الذي يوافق ميوله واستعـداداته والتكيف وحل مشاكل التمدرس.

إن الاهتمام بالتوجيه المدرسي قد ازداد في السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية في معظم البلدان المتقدمة أو المتخلفة عندما شعر الكثير من رجال التربية وعلم النفس بأهمية التوجيه المدرسي في ميدان التربية والتعليم.(محمد الشيخ حمود 1996)

3.1. وظائف التوجيه المدرسي والمهني :

حسب سترا نج (Strong) هناك ثلاث وظائف عامة للتوجيه المدرسي والمهني وهي :

- اختيار نوع الدراسة وما يتصل بها من تقديم البيانات والمعلومات اللازمة بأنواع الدراسة الممكنة والعوامل المؤدية إلى النجاح في الدراسة سواء أكانت عقلية أم اجتماعية وما قد يكون من تعارض بين الاستعداد والميل أو القدرة والدافع أو بين الميل الشخصي والعوائق الاجتماعية.
- الاستمرار في الدراسة و التحول إلى العمل و ما يتصل بذلك من عوامل اجتماعية أو عقلية أو انفعالية و الاعتداد لدراسة ما أو الالتحاق بإحدى الكليات.
- معاونة الطلاب على النجاح في الدراسة و التغلب على الصعوبات و نواحي النقص سواء أتعلق الأمر بالاستعدادات أو المهارات.

ولتنفيذ هذه الوظائف يطلب من الموجة مساعدة الطالب على:

- تقويم الإمكانات التعليمية المتاحة له ، أي الفروع التي يمكنه الالتحاق بها.
- تحديد نواحي النقص في شخصيته و التي تؤدي إلى عدم نجاحه في دراسته، والعمل على تفاديها و إصلاحها.
- التوافق مع الجو الأسري و المدرسي و الاجتماعي حتى يستطيع أن يركز جهوده النجاح في الدراسة . (مرسي سيد عبد الحميد، 1976).

وبهذا يمكن القول أن التوجيه المدرسي و المهني وظيفة نفسية ، إجتماعية و وقائية عامة.

2. أساليب التوجيه المدرسي و المهني:

إن الأساليب المتبعة في التوجيه عديدة حيث يؤكد إريكسون (Erickson) أن الموجه الممتاز يحتاج إلى معرفة كل الأساليب و إلى القدرة على استخدامها و الإنتقال من أحدها إلى الآخر ، واستخدام جميع الأدوات التي تلائم كفايته و تحسين مستوى عمله باستمرار. (مور تنسن و شمولر، 1986).

1.2. الأسلوب المباشر:

ويطلق عليه اسم الأسلوب المتمركز على الموجه و تعود هذه التسمية إلى أنه « يتكون من شخص حكيم و متفهم لدرجة تساعده على التحكم في المقابلة منذ أن يمثل الفرد أمامه ، يطرح الأسئلة المؤدية إلى ما يريد ، و يغير استجابات الفرد وردود فعله إزاءه ، كما يقدم النصائح و الإرشادات اللازمة لحل المشكلة » (عيسوى ع . الحميد ، 1990).

ويرتبط أسلوب التوجيه المباشر بميدان التربية حيث يستخدم الاختبارات و المقاييس بكثرة في عملية التشخيص و تحديد المشكلة حيث يركز على الحقائق الموضوعية أكثر من المعنى الانفعالي

المرتبط بها عند الفرد (زهران حامد ع . السلام ، 1986) و يسير هذا الأسلوب وفق ستة خطوات حددها ويليامسون (Wlliamson) ودارلي (Darly) و هي :

- **التحليل** : هو فهم الطالب في ضوء المتطلبات الخاصة بتكيفه في الحاضر و المستقبل و التحليل يشتمل على جمع البيانات و المعلومات اللازمة عن الفرد وتحليلها باستعمال الاختبارات النفسية.
- **التركيب** : و هو تلخيص و تنظيم للمادة المجمعة من عملية التحليل بأسلوب يبين ايجابيات و نقاط ضعف الطالب و تكيفه وسوء تكيفه ووضع تلك المادة في صورة تجعلها مفيدة في الخطوة التالية **:**
- **التشخيص** : و هو عبارة عن إيجاد التركيبات و الصيغ المعبرة عن المشكلة في تلخيص محكم وتحديد نوع المشكلة التي يعاني منها الطالب و أسبابها وأعراضها وعن الخصائص الهامة للطالب و ما تؤدي له من تكيف و يشمل عملية التعرف على المشكلة ، اكتشاف الأسباب ، والخطوة الموالية.
- **التنبؤ**: تحديد مآل المشكلة في ضوء حدتها و سهولة حلها أو صعوبتها، أما إذا وجد بحث سابق أو خبرة توضح نتيجة المشكلة فإن التنبؤ يندرج داخل التشخيص**.**
- **الإرشاد** : و يشمل العلاقة التي يمكن الإشارة إليها بأنها عملية تعليم موجه نحو فهم الذات كما يشمل أيضا أنواعا معينة من التدريب الذي يرغبه الشخص ليحقق أهدافه الشخصية ، قد يشمل أيضا المساعدات الشخصية التي يقدمها الموجِه للفرد لكي ينمي مهارة معينة في استخدام المبادئ والأساليب اللغوية العامة في حياته اليومية، إلى جانب كل ما سبق يشمل الإرشاد الأساليب والعلاقات التي تعتبر علاجية في طبيعتها و التي تهدف إلى إعادة بعض أشكال التربية بإتباع عملية التفريغ العلاجي و يمكن القول أن الإرشاد يصل بالشخص إلى صياغة الأسئلة التالية والإجابة عليها :
- كيف وصلت إلى ذلك و ما العوامل التي سببت هذا السلوك ؟

- ما التطورات المحتملة في المستقبل إذا استمر الوضع الحالي ؟
- ما الأوضاع البديلة أو الممكنة و ما وسائلها ؟
- كيف يمكنني أن أعكس التوقعات السابقة وكيف أحدث التغيير المرغوب في سلوكي ؟

إذن الإرشاد هو محاولة مساعدة الطلاب لكي يصبحوا مستعدين لمواجهة مواقف التكيف قبل أن يصبحوا مستغرقين في صراعات ذاتية تستدعي علاجا نفسيا أكثر تعقيدا وأكثر عمقا.

- **المتابعة:** وتعني متابعة تطور الحالة بعد إنهاء الإرشاد، أي مواجهة المشكلات الجديدة.

2.2. الأسلوب الغير مباشر:

إن صاحب نظرية الذات **كارل روجرز (C. Rogers)** هو المبدع لهذا الأسلوب المتمركز حول الذات وتعود هذه التسمية إلى كون الشخص له نزعة في تحقيق ذاته تمكنه من التغلب على المشكلات التي تواجهه تحت شروط معينة من بينها أن يعرف ماذا يريد وكيف يصل إلى هدفه لكونه يستجيب لظروف محيطه كما يدركها هو لأن تكيفه يتحقق إذا كانت إدراكا ته، خبراته وحاجاته متناسبة مع خبرات مفهوم الذات لديه.

سلوك الفرد لا يتغير ما لم يغير الشخص من إدراكه لذاته ولمحيطه ومهمة الموجه هنا تقديم المساعدة الضرورية بتوجيه الشخص وإرشاده .

المقابلة في الأسلوب غير المباشر لا يجب أن تكون عبارة عن مناقشة أين يستجيب الشخص بالدفاع ضد المشاعر المهددة ويقدم الحجج كي يدافع عن موقفه ، وهي ليست عبارة عن استجواب يشعر

الفرد فيـه بالاقتحام للأسرار الخاصة والذي يستجيب بالمقاومة وبالتالي تكون تصريحاته غير واقعية ولا تمثل رأيه الخاص.

على الموجه أن يقدم المعلومات المناسبة للشخص والتي من شأنها أن تحقق مايلي :

- مساعدة المستفيد على أن يختار أحد الحلول المناسبة للمشكلة التي اعترضته لأنه يحتاج في كثير من الأحيان إلى بعض المعلومات حتى يصل إلى اختيار دراسة ما أو يفضل أن يلتحق بعالم الشغل.
- اختيار المصطلحات بدقة ويبتعد عن تلك الاختصاصية عند عرضه لنتائج الاختبار النفسي للشخص وعندما يذكر هذا الأخير وجهات نظر تناقض رأي الموجه فينبغي عليه ألا يناقشه بل يجب بذل الجهد لفهم مشاعره.

نشأ أسلوب التوجيه المباشر في ميدان التربية والتعليم والخدمة الاجتماعية والتوجيه المهني ، في حين نشأ أسلوب التوجيه غير المباشر في ميدان الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.

3.2. الأسلوب التوفيقي للتوجيه المباشر وغبر المباشر:

إن الاتجاه الحديث يعترف بمزايا كل من الأسلوبين في التوجيه والتوفيق بينهما وأول من حاول الجمع بين الأسلوبين نوردبيرج (Nord Berg) إذ يتفق مع روجرز (Rogers) في أن : « الموجه يجب ألا يقدم نصائح وألا يعبر عن آراء كما يتفق مع وليام سون (William Son) على أن جمع المعلومات بطريقة موضوعية يعطي إطارا محددا معياريا للحكم على السلوك وتمثيل الواقع الموضوعي » (زهران حامد ع . السلام ، 1986).

إن الأسلوب التوفيقي يجمع بين القياس الموضوعي للشخص لتشخيص مشكلته وبين إتاحة الفرصة له للتعبير واقتراح الحلول المختلفة والموازنة بينها.

فالمشكلة التي تتركز على معرفة الفرد لقدراته واستعداداته وميوله أو الدراسات المختلفة المتاحة له تتطلب توجيها أقرب إلي أن يكون مباشرا يلجأ فيه الموجه إلى إعطاء المعلومات التربوية وإجراء الاختبارات لتحديد الميول والقدرات والاستعدادات ، أما المشكلة النفسية التي تأخذ من اختيار نوع الدراسة عرضا لها ، فهي تحتاج إلى الأسلوب غير المباشر.

أسلوب التوجيه « يغير وفقا لإمكانات الفرد ولمدى قدراته على معالجة مشكلته، هل هو قادر على حل مشكلته إذا ما قدمت له مساعدة غير مباشرة أم أنه محتاج للمساعدة المباشرة؟

وهل هو قادر على الاستجابة للأسلوب غير المباشر ويختار الحل المناسب لمشكلته وينفذه أم أنه لا يستجيب إلا للأسلوب المباشر الذي يضع له الحل وقيمته وطريقة تنفيذه » (رفاعي نعيم ، 1993)

تجدر الإشارة إلى أنه عندما يكون الموجه مرنا وعلى درجة عالية من المهارة في استخدام الأساليب المختلفة ، فإنه يستطيع اختيار الطريقة التي تناسب الشخص وهذا هو الأساس الذي يمكن أن يصبح بموجبه الأسلوب التوفيقي معقولا ويتوقف نجاحه على مايلي :

أ) مهارة الموجه في استخدامه.

ب) مشكلة الشخص.

ج) شخصية المستفيد وأسلوبه.

3. الوسائل والطرائق المستعملة في مجال التوجيه المدرسي والمهني:

3-1) المعلومات الضرورية:

إن الموجه لا يمكنه مساعدة الطالب إلا إذا كانت لديه معلومات كافية عنه وعن مشكلته وبيئته فهو يحتاج إلى بيانات عامة عن الطالب ومعلومات جسمية وعقلية واجتماعية قصد التعرف على قيم الشخص واتجاهاته وميوله دون أن ننسى المعلومات الانفعالية لأنها ذات أهمية

خاصة في تكيفه فـي الدراسة أو المهنة أو المنزل ويقصد بهذه المكونات الانفعالية للشخصية أساليب النشاط المتعلق بالانفعالات المختلفة من مثل : الحب والكره ، الفرح والحزن ، الخوف والتوتر الغضب والخجل...إذن على الموجه أن يكون على دراية بالحالة الانفعالية للتلميذ سواء أكانت ثباتا أو اتزانا أو تناقضا أم هناك سيولة انفعالية.

كما يحتاج أيضا إلى معلومات عامة عن الطالب تتمحور حول:

- **النـمو** : المقصود به ما معدل نمو الفرد ومدى تحقيق مطالب النمو لديه وإذا كان قد مر باضطرابات في النمو في مراحل حياته المتتابعة.
- **الغرائز** : هو استعداد فطري يحمل الكائن على الانتباه إلي مثير معين يدركه حسيا وينفعل به وينزع إلى الإستجابة بسلوك معين اتجاهه وهو أمر ضروري للنمو السوي للشخصية ولتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية للفرد في الدراسة والعمل والحياة بوجه عام.
- **الدافع** : وهي حاجة داخلية تؤدي إلى توجيه السلوك اتجاه مثير معين لتحقيق الهدف في الحياة وهذا ما يفسر أهميته في الاختيار الدراسي أو المهني.

2-3) الوسائل المستعملة لجمع المعلومات حول التلميذ:

إن الموجه يستعمل عدة وسائل من بينها الملاحظة بكل أنواعها: المقصودة ، الدورية و المقيدة ، المقابلة بكل أنواعها :الحرة المقيدة ،الفردية، الجماعية والإرشادية والاختبارات والمقاييس التي تعد وسيلة موضوعية وثابتة تعطي معلومات تطبيقية عن التلميذ وهذا ما يجعلها ذات قيمة كبيرة عند استخدامها كأداة من أدوات التوجيه ومن أهم هذه الاختبارات مايلي :

- اختبارات الذكاء : تستعمل لقياس القدرة العقلية عند الفرد وهي نوعان: ذات الشكل الفـردي وذات الشكل الجمعي.
- اختبارات التحصيل: وهي أداة هامة لتقويم التلاميذ ومعرفة إمكانات نجاحهم في المستقبل في دراسة أو مهنة ما وهي اختبارات تقيس ماتعلمه الطالب في مـادة أو أكثر ومن خلالها يكتـشف الموجه الطلبـة الذين يحتاجون إلى تدريس علاجي وأسباب قصورهم.
- اختبارات القدرات الخاصة : تستعمل لقياس قدرة التلميذ على النجاح في مجال ما من مجالات النشاط العقلي ومنها:
- اختبار تورنس (Torrance) للتفكير الإبتكاري ويشمل اختبارات الأشكال والألفاظ.
- اختبارات الشخصية : تقيس سمات الشخصية وأبعادها وأثرها في السلوك والتوافق النفسي « مثل اختبار الشخصية السوية لسيد غنيم ومحمد المعا يرجي الذي يهدف إلى قياس جوانب متعددة في الشخصية كالانطواء والعصاب والهوس والاكتآب ...» (قاضي وفطيم حسين ، 1981).
- اختبار الميول : من أهمها « اختبارات سترنج (Strong) للميول المهنية ويتكون من ثمانية أقسام هي تفضيل المهن وتفضيل المواد الدراسية ، وأنواع التسلية المختلفة وأنواع النشاط وحكم الفرد على نفسه وتقديرها في بعض النواحي»
- اختبار كودر (Kuder) : وهو اختبار للميول المهنية ويقيس عشرة ميول وهي : الميل الميكانيكي ، الميل للعمل حسابي ، الميل للعمل العلمي ، الميل إلى الأعمال التي تحتاج إلى إقناع ، الميل الموسيقي ، الميل الأدبي ، الميل الفني ، الميل للخدمة الإجتماعية ، والميل للعمل الكتابي.
- اختبارات التوافق : من بينها يمكن ذكر مايلي :

- اختبار التوافق للطلبة في المرحلة الثانوية وينقسم إلى أربع مقاييس عامة وهي: مقاييس التوافق الدراسي، مقاييس التوافق

الأسري، مقاييس التوافق الإجتماعي ، مقاييس التوافق النفسي وقام بإعداده محمود عطا في المجتمع السعودي.

- اختبار التوافق الدراسي الذي أعده هنري لورو (Loro) ويتضمن سبعة جوانب وهي :علاقة الطالب بزملائه وأساتذته، أوجه النشاط الإجتماعي ، الإتجاه نحو مواد الدراسة، تنظيم الوقت، طريقة المذاكرة، التفوق الدراسي. (قاضي وفطيم حسين ، 1981).

- اختبارات القيم : وتسهل انتقاء الأفراد المناسبين لبعض المهن أو الدراسات ومنها : اختبار القيم الشخصية لجوردن(Gorden) ويقيس القيم العملية و الإنجاز والتنوع والتنظيم ووضوح الهدف» (محمد الشيخ حمود ، 1996) واختبار القيم الإجتماعية الذي وضعه جوردن (Gorden) ويقيس القيادة بمساعدة الآخرين والاستقلال والتقدير والمسايرة والمساندة .

4. تطور التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر :

إن وضعية التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر قبل الاستقلال كانت ذات طابع فرنسي محض ، فبالرغم من إحساس المستعمر بضرورة وضع اختبارات ذات طابع جزائري إلا أنه لم يقم بأي مبادرة تذكر في هذا الشأن . ففي سنة 1947 تم إنشاء مكتب التوجيه المهني الذي لم يتحصل سوى على مستشار واحد، والذي لم يتمكن من حل المشاكل المتعلقة بالتوجيه نظرا لتعدد المهام والجهد الكبير الذي تتطلبه هذه المهمة. ففي سنة 1958 ارتفع عدد المستشارين إلى خمسين (50) مستشارا للتوجيه من بينهم **اثنان** (02) من جنسية جزائرية.

وغداة الاستقلال كانت مصالح التوجيه في الجزائر تعاني ، كغيرها من المصالح الإدارية ، من مشاكل عديدة ، حيث لم يبقى من المستشارين سوى خمسة (05) وكان من الصعب عليهم مواصلة

تنشيط هذه العملية لعدم توفر الإمكانات المادية والبشرية ، الأمر الذي أدى إلى غياب النشاطات التي تتعلق بالتوجيه المدرسي والمهني لعدة سنوات . (Lios , 67)

ونظرا لتعدد المشاكل والعراقيل التي كان يعاني منها نظام التربية و التعليم ، ظهرت عدة مشاريع ملخصة في وثائق إصلاحية خلال السبعينـات من أهمها الوثيقة المعنونة (أمرية 1976) والتي تتعلق بالإصلاح التربوي حيث نصت الوثيقة على ضرورة إعطاء التوجـيه المدرسي والمهنـي طابعا علميا يخـدم المنظومة التربوية. أما حاليا فيوجد ما يسمى بمديرية التقويم والتوجيه والاتصال والتي تعتمد في تكوينها على عدة مديريات فرعية منها المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال التي تنجز أعمالها من خلال ثلاث مكاتب .

- مكتب مناهج التوجيه وبرامجه ويكلف بالقيام بالدراسات اللازمة لوضع الإجراءات الخاصة بتوجيه التلاميذ ومتابعتهم وإعداد التعليمات الخاصة كما يقوم بإعداد وسائل التوجيه ومتابعة نشاطات مراكز التوجيه المدرسي والمهني في مهام التوجيه وتنشيطها .
- مكتب الإعلام حول المنطلقات المدرسية والمهنية يكلف بمتابعة نشاطات المراكز في مجال الإعلام وتنشيطها والسهر على تحديث وترقية تقنيات الإعلام في الوسط المدرسي.
- مكتب الاتصال والعلاقات مع القطاعات الخارجية ويكلف بربط علاقات مع قطاعات التعليم والتكوين ومع عالم الشغل وتشجيع تبادل المعلومات كما يقوم باستعمال واستغلال وسائل الاتصال لتثمين وترقية الاتصال والإعلام.

و يوجد بكل مديرية للتربية عبر الوطن مكتب للتوجيه المدرسي و المهني، وتتوفر كل ولاية على مركز للتوجيه المدرسي والمهني على الأقل.

4-1) وضعية مركز التوجيه المدرسي والمهني :

هو مؤسسة عمومية تعمل تحت وصاية وزارة التربية الوطنية تستمد توجيهاتها وخطة عملها من مديرية التوجيه والتقويم والاتصال بوزارة التربية الوطنية التي تحدد في بداية كل سنة دراسية برنامج عمل تقديري، يبلغ لمديري مراكز التوجيه ليستندوا عليه في تحديد البرنامج السنوي للمركز، كل في نطاق القطاع الجغرافي الواقع تحت إشرافه .

يتكون هذا المركز من الفريق الإداري والفريق التقني ويتألف كل واحد منهما مما يلي :

أ) - الفريق الإداري:

- مدير المركز الذي يضطلع بمهام إدارة وتسيير شؤون مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- بعض المساعدين الذين غالبا ما يكونون أعوان إداريين وأحيانا معلمين منتدبين.
- عامل للنظافة وحارس أو حارسين من مصلحة تشغيل الشباب بالبلدية.

ب) - الفريق التقني :

- مفتش التوجيه الذي هو في نفس الوقت مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- مستشارون ومستشارون رئيسيون مقيمون بالمركز أو بالثانويات يقومون بأعمالهم ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية والمؤسسات التكوينية ذات الصلة .

4-2) تنظيم نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

ورد في المنشور رقم 245 / 93 المؤرخ في 04 / 12 / 1993 ما يلي:

سوء الفهم للتعليمات الخاصة بصلاحيات كل من مدير الثانوية ومدير مركز التوجيه في تسيير عمل المستشار والذي تسبب في خلق توتر في علاقات المستشار مع هذين المسؤولين مما أدى إلى تنظيم عمله على النحو التالي:

4-2-1) مقاطعة التدخل للمستشار بالثانوية :

يتكفل مستشار التوجيه بثانوية إقامته و الإكماليات التابعة لها كقطاع مصغر وبعدد من مؤسسات تعليمية أخرى كقطاع واسع يحدده مدير مركز التوجيه حسب الضرورة التي تقتضيها تغطية جميع المؤسسات التعليمية بالولاية.

4-2-2) دور كل من مدير الثانوية و مدير المركز:

(2-1) فيما يخص مدير المركز:

- يقوم بتحديد مقاطعة التدخل للمستشار.
- بالإشراف على وضع البرنامج السنوي لنشاطات المستشار، ثم البرمجة الأسبوعية.
- بمتابعة و مراقبة عمل المستشار و تقييمه

(2-2) فيما يخص مدير الثانوية :

- يسهر على توفير أحسن الظروف المادية لعمل المستشار.
- الإشراف على المراسلات الإدارية التي تعني المستشار.
- مراقبة مواظبة المستشار.
- القيام بتنقيط المستشار في الجانب الإداري وعند الاستفادة من منحة المردودية و ذلك بعد التشاور مع مدير المركز .

4-2-3) تنظيم عمل المستشار في الثانوية :

على غرار ما يفعله المستشار المقيم بالمركز ، يضع مستشار التوجيه المقيم بالثانوية برنامجا سنويا للنشاطات مكيفا لمقاطعته من

جانب نوعية التدخلات و من جانب تعدادها انطلاقا من البرنامج العام للمركز ، و ذلك في بداية السنة الدراسية ، و يقدمه (يشرحه) لمدير الثانوية قبل أن يسلم له نسخة منه للإعلان.

- كما يعد بانتظام وثيقة البرمجة الأسبوعية للنشاطات و ذلك أثناء الاجتماعات التنسيقية مع الفريق التقني بالمركز ثم يقدم نسخة منها إلى مدير الثانوية للمتابعة.
- ويقوم بإعداد تقرير ثلاثي حول نشاطاته في المقاطعة و يرسل نسخة منه إلى كل من مفتش التربية و التكوين و إلى مدير المركز للاستغلال و التقويم و نسخة إلى مدير الثانوية للإعلام.
- إن مستشار التوجيه المقيم بالثانوية مجبر على حضور الاجتماعات التنسيقية بمركز التوجيه كل أسبوع بالنسبة للعاملين في مقر الولاية و كل أسبوعين بالنسبة للآخرين.
- كما هو مطالب بالمشاركة في بعض العمليات و الأعمال المشتركة ذات صبغة ولائية أو وطنية مثل (التحقيق حول الوسائل التكوينية بالولاية و معالجة معطياتها،إنجاز دراسات ، عمليات التعليم المكيف ، إلخ.....)

بالرغم أن المنشور السابق الذكر أشار في الأخير إلى أنه صدر لتسيير مرحلة انتقالية في سياسة إدماج مستشاري التوجيه ضمن الفرق التربوية و الإدارية بمؤسسات التعليم و تقريب المستشار من الفعل التربوي و التلاميذ و بذلك لا تعتبر هذه الخطوة كاملة ولانهائية ، إلا أنه لم يصدر لحد الساعة أي منشور يكمل و يعدل بعض المعطيات على ضوء تطورات النظام التربوي في المجتمع الجزائري و بقي التوتر سائد إن لم نقل تفاقم بتزايد النشاطات التي يمارسها المستشار في الميدان و التي سنتعرض لها بشيء من التفصيل .

5) مهام ونشاطات التوجيه المدرسي والمهني :

5-1) مهام مفتش التوجيه المدرسي والمهني :

- يتولى التسيير الإداري والتقني لمركز التوجيه المدرسي والمهني.
- يراقب مع المصالح المعنية إجراء الاستقصاءات الإحصائية المتعلقة بالتربية.
- يقوم بربط الصلة بين مؤسسات التعليم والتكوين.
- يقوم بتوزيع الاستبيانات الإحصائية في مقاطعته وبعدها تفريغها وإعداد الحوصلات لإرسالها إلى الجهات المعنية والمصالح المركزية.
- يقوم استجابة لاحتياجات مقاطعته وفي إطار المبادرات الصادرة عن المصالح المركزية المكلفة بالتربية بكل دراسة تتعلق بالوضعية الدراسية والتربوية و تخطيط التعليم وتقييم الأهداف في مجال التعليم والتكوين .

5-2) مهام مستشار التوجيه والمستشار الرئيسي للتوجيه .م.م:

يصل معدل التلاميذ الذين يشرف عليهم مستشار التوجيه إلى حوالي 2500 تلميذ في مقاطعة إشرافه ويمارس النشاطات التالية :

(5-2-1) – الإعلام :

وهو تزويد التلميذ ، الأساتذة ، الأولياء بمعلومات و مستجدات حول مختلف الجوانب الدراسية والمهنية و ذلك على النحو التالي :

- الإعلام المنظم لجميع المستويات (الابتدائي ، إكمالي، ثانوي).
- الإعلام المستمر الفردي و الجماعي للجمهور الواسع.
- الإعلام المهني و ذلك بعد القيام بالتحقيقات الوطنية حول التكوين المهني.
- إعداد دليل التكوينات المهنية و الجامعية.
- تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام.

- تنظيم زيارات إعلامية في الميدان لفائدة التلاميذ ، في إطار تنظيم أبواب مفتوحة على المؤسسات.

(5-2-2) – التوجيه والمتابعة :

وهو مساعدة التلاميذ على بناء مشروعاتهم المستقبلية الدراسية منها و المهنية و ذلك على النحو التالي :

- تنصيب و استغلال بطاقة المتابعة و التوجيه للمستويين : الرابعة متوسط و الأولى ثانوي.
- إعداد و تطبيق استبيان الميول و الاهتمامات و استغلاله.
- إعداد و توزيع بطاقة الرغبات على التلاميذ واستغلالها في التوجيه.
- استلام طلبات الطعون و دراستها والمشاركة في لجان الطعن .
- التحضير والمشاركة في مجالس الأقسام .
- التحضير و المشاركة في مجالس القبول و التوجيه لتلاميذ السنوات 04 متوسط و السنوات الأولى ثانوي .
- المشاركة مع مصلحة التنظيم التربوي لإعداد الخريطة التربوية (بناءا على دراسة نتائج التلاميذ للفصلين الأول و الثاني)
- الإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي .
- إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة .
- المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك و تقييمها.
- استغلال نتائج اختبارات المكتسبات الأولية و تبليغها إلى المعنيين.

(5-2-3) – التقويم و الدراسات :

وتتضمن ما يلي :

- تقييم النتائج المدرسية لجميع المستويات بغرض التقويم واقتراح الحلول.
- إجراء دراسات ميدانية بناءا على الإشكاليات المطروحة في المؤسسة التعليمية.
- القيام بالدراسات و التحقيقات التي تكتسي الأهمية في مجال البحث البيداغوجي

نشاطات أخرى :

- المشاركة في عملية التكوين وتحسين المستوى و تجديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية و مديريات التربية.
- المشاركة في الدراسات التي تقوم بها وزارة التربية و تزويد مختلف الأطراف بالمعلومات والإحصائيات (مديرية التوجيه والاتصال بالوزارة ، مديريات التربية ...).
- تأطير الطلبة الجامعيين في تربصاتهم الميدانية .

6) شروط التوظيف و الترقية:

6-1) مفتشو التوجيه المدرسي و المهني :

يجب أن يكون من بين المترشحين الحاصلين على شهادة التخرج من المركز الوطني لإطارات التربية نمط مفتش التوجيه المدرسي و المهني .

- يوظف عن طريق المسابقة على أساس الاختبار من بين المستشارين الرئيسين المثبتين الذين لهم خمس سنوات أقدمية بهذه الصفة .
- يمكن أن يترقى إلى رتبة مفتش التربية و التكوين بعد 08 سنوات أقدمية من الترسيم .

2-6) المستشارون الرئيسيون في التوجيه المدرسي و المهني :

- يوظف عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين المترشحين البالغين من العمر 21 سنة على الأقل و الحائزين على شهادة الليسانس في علم النفس و علوم التربية أو شهادة معادلة لها معترف بها.
- يوظف كذلك عن طريق الامتحان المهني من بين المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني المثبتين والذين لهم 05 سنوات أقدمية بهذه الصفة .
- يوظف كذلك في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها من بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني المثبتين الذين لهم 10 سنوات أقدمية بهذه الصفة والمسجلين في قائمة التأهيل .
- يمكن أن يترقى إلى رتبة مفتش التوجيه بعد 5 سنوات أقدمية بعد الترسيم والنجاح في الامتحان المهني .

3-6) المستشارون في التوجيه المدرسي والمهني :

- يوظف عن طريق المسابقة على أساس الاختبار من بين المترشحين البالغين من العمر 21 سنة على الأقل والحائزين على شهادة دولة لمستشار التوجيه .م.م .
- يوظف كذلك في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها من بين الأخصائيين النفسيين التقنيين الذين لهم أقدمية 10 سنوات بهذه الصفة .
- يمكن أن يترقى إلى رتبة مستشار رئيسي في التوجيه المدرسي والمهني بعد أن يستوفي أحد الشرطين التاليين :

❖ النجاح في الإمتحان المهني للإرتقاء لرتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني بعد 05 سنوات ممارسة بصفة مستشار توجيه مدرسي و مهني مرسم .

❖ الترتيب ضمن 10% الأوائل في قائمة التأهيل .

الجـانب التطبيقـي

الفصل الخامس

1- الإجراءات المنهجية للدراسة
2- أدوات الدراسة
أسلوب التحليل الإحصائي

تمهيد :

لقد حاولت الباحثة من خلال الدراسة الميدانية تشخيص ظاهرة الإحتراق النفسي لدى فئة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ومصادرها و أسبابها التي تمحورت خاصة في صراع الدور وغموضه و بهذا تتضمن الإجراءات الميدانية للبحث الحالي الخطوات التالية :

1. منهج الدراسة :

تنتمي هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع الحقائق، وصفها و تحليلها و تفسيرها لإستخلاص دلالتها، و وضع مؤشرات و بناء تنبؤات مستقبلية، و من ثم الوصول إلى تعميمات بشأن موضوع الدراسة .

2. خصائص مجتمع الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة في مستشارو التوجيه المدرسي و المهني و هذه الفئة عبارة على إطارات بالمؤسسات التعليمية منهم من يقيم بالثانوية و يشرف أيضا على إكمالية أو إكماليتين تابعة لقطاع تدخله و منهم من يقيم بمركز التوجيه المدرسي و المهني و يشرف كذلك على مجموعة من الإكماليات أو ثانوية و إكماليتين تابعة لها. حيث يبلغ عددهم على مستوى ولاية الجزائر بمديرياتها الثلاث حوالي (186) موزعين كما يلي: مديرية التربية لشرق الجزائر بها مركزين للتوجيه م. م (الحراش، رغاية) و يبلغ عدد مستشاري التوجيه المدرسي التابعين لها حوالي(59) مستشار، مديرية التربية لوسط الجزائر بها أيضا مركزين للتوجيه المدرسي و المهني (الربوة، الحمراء، سكات صالح) و يبلغ عدد م. ت. م. م التابعين لها (48) مستشار ثم مديرية التربية لغرب الجزائر تحتوي على ثلاث مراكز للتوجيه م. م (باب الوادي، عين البنيان و بن عكنون) و يبلغ عدد مستشاري التوجيه م. م

التابعين لها (79) مستشار إضافة إلى المراكز السبعة في العاصمة هناك حوالي (18) مستشار بمركز التوجيه م. م ببومرداس وبلغ عدد الاستمارات الموزعة من طرف الباحثة حوالي 200 استمارة استعيد منها 132 استمارة التي كانت صالحة للدراسة أما البقية استبعدت من التحليل لكونها غير مكتملة أو لم تسترجع .

1-2 وصف العينة

تم توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الواردة في الإستبيانات و هي (الجنس، السن، المستوى التعليمي، الأقدمية المهنية، مقر العمل) .

1-1-2 الجنس :

يوضح لنا الجدول التالي توزيع العينة حسب متغير الجنس :

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	31	% 23.48
الإناث	101	% 76.51
المجموع	132	% 100

جدول رقم (02):الجنس

تبين لنا من الجدول رقم (01) أن نسبة (76.51 %) من أفراد العينة إناث تقابلها نسبة (23.48 %) من الذكور، و هذا التباعد في النسب عند كلا الجنسين ضمن عينة الدراسة يعكس حقيقة مجتمع مستشاري التوجيه المدرسي بالمؤسسات التعليمية و هو أمر طبيعي لتوجيه الإناث بصورة أكبر إلى قطاع التعليم .

2-1-2 السن :

يوضح لنا الجدول رقم (02) توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية:

الفئات العمرية	ت	النسبة المئوية
(25 - 29) سنة	02	% 01.51
(30 - 34) سنة	24	% 18.18
(35 - 39) سنة	41	% 31.06
(40 - 44) سنة	43	% 32.57
(45 - 49) سنة	19	% 14.39
(50 - 54) سنة	03	% 02.27
المجموع	132	% 100

جدول رقم (03) : السن

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن أعلى نسبة من المستشارين تتراوح أعمارهم ما بين (40 - 44) سنة حيث يشكلون نسبة (32.57 %) من أفراد العينة، تليها الفئة العمرية (35 - 39) سنة بنسبة (31.06 %) هذا يعني أن نسبة الموظفين في التوجيه المدرسي الذين تتراوح أعمارهم ما بين (35 - 44) سنة يشكلون حوالي (63.63 %) و هي فئة شبابية مما يعطي أهمية كبيرة للدراسة التي تخص مستوى الإحتراق النفسي لهذه الفئة، أما الفئات العمرية الباقية و هي (30 - 34) سنة + (45 - 49) سنة فتمثل نسبة (32.57 %) .

3-1-2 المستوى التعليمي :

يبين الجدول رقم (03) أن نسبة 100 % من أفراد العينة لديهم مستوى جامعي وهذا راجع إلى أنهم إطارات شابة حديثة التعيين في مجال التوجيه المدرسي.

المستوى	التكرار	النسبة المئوية
جامعي	**132**	**% 100**

جدول رقم (04) : المستوى التعليمي

4-1-2 لأقدمية المهنية :

المتغير	ت	النسبة المئوية
أقل من 03 سنوات	06	% 04.54
مابين (04 - 11) سنة	54	% 40.90
ما بين (12 - 18) سنة	58	% 43.93
ما بين (19 - 25) سنة	12	% 09.09
ما بين (26 - 32) سنة	02	% 01.51
المجموع	**132**	**% 100**

جدول رقم (05) : توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية

أظهرت نتائج الجدول (04) أن حوالي نسبة 43.93 % من المستشارين لديهم أقدمية مهنية تتراوح ما بين 12 سنة و 18 سنة، ونسبة 40.90 % أقدميتهم تتراوح ما بين 04 و 11 سنة و بالتالي

الأغلبية الممثلة في نسبة 84.84 % من العارفين بحيثيات المهنة من حيث المهام و النشاطات المنوطة بهم .

5-1-2 مقر العمل :

مقر العمل	ت	النسبة المئوية
الثانوية	101	% 76.51
المركز	31	% 23.48
المجموع	**132**	**% 100**

جدول رقم (06) : مقر العمل لأفراد العينة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن أغلبية أفراد العينة أي نسبة 76.51 % تقيم بالثانوية مما يعني أن الوصاية الإدارية والتقنية مزدوجة عند هؤلاء عكس النسبة المقابلة بـ 23.48 % من المستشارين الذين يمارسون الأدوار المنوطة بهم عن طريق وصاية إدارية وتقنية واحدة وهي الصادرة عن مفتش مركز التوجيه المدرسي والمهني.

3- أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على التقنيات التالية:

- تقنية المقابلة.
- استبيان صراع وغموض الدور.
- مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي.

وسيتم فيما يلي تقديم وسائل البحث كل على حدا من حيث وصفها وطريقة تصحيحها.

1-3 المقابلة:

استوحت الباحثة ملاحظاتها من الخبرات المعاشة. فحسب (M.Angers 1997) فإن " الخبرات المعاشة تستطيع أن تكون

مصدر هام Inspiration لإيجاد موضوع البحث له علاقة بالعائلة، المدرسة ، العمل، الحي، بالناس الذين نتعامل معهم، بالمناسبات المعاشة وهكذا دواليك".

وبما أن مشكلات الميدان التربوي كانت ومازالت من اهتمامات الباحثة منذ إلتحاقها بالمؤسسة التعليمية. فعندما فكرت في البحث الحالي طبقت الملاحظة الرجعية وذلك للإستفادة من خبراتها الميدانية التي تقدر بـ 13 سنة داخل المؤسسة التعليمية ، فخلال ممارستي لمهنتي كنت أتساءل عن نقص دافع الإنجاز في الخدمات الإرشادية عند مستشار التوجيه المدرسي والمهني وكنت أطرح على نفسي الأسئلة التالية: لماذا تفتقد الخدمات التربوية والنفسية في المؤسسات التعليمية إلى الإنسانية؟ وهل أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني عديم الإحساس والشعور بالآخر لدرجة أنه أصبح يتهرب من التلميذ إلى الأعمال المكتبية وهو المتخصص في الدراسات النفسية وما وجد إلا لأجل التلميذ؟ فاستعملت تقنية المقابلة من أجل الكشف عن دوافع الأفراد وكذلك الوصول عن طريق مقابلات فردية إلى أسباب مشتركة لسلوكاتهم وتسعى الباحثة إلى التوصل إلى التفسيرات المعطاة للمواقف المعاشة من طرف الأفراد ويختار الأشخاص المستجوبين حسب خصوصيات مسطرة من قبل لأغراض البحث وهؤلاء يلقبون بـ " المستجوبون المفتاح " (Informateurs Clés) وهم أشخاص يعرفون ميدان العمل ولهم نوع من التأثير عليه، فقد تعرفنا عليهم عند استعمال الملاحظة في الأيام الدراسية والملتقيات ومن خلال احتكاكنا بمختلف المؤسسات التعليمية وقد تمحورت الأسئلة حول: المهام والنشاطات بمعنى آخر الدور الذي يقوم به مستشار لتوجيه والجانب التنظيمي لهذا الدور يعني كيفية تفاعله مع الشركاء في العملية التربوية وما يترتب عن الممارسة الميدانية لدوره وفعالية ونجاعة تدخله في الميدان التربوي، وعلاقة كل هذه الممارسات المهنية بالإعياء المهني الذي ينتابه.

فاتضح أنه لا تعطى للمستشار المكلف بالتوجيه المدرسي والمهني الصلاحيات لإنجاز المهام المنوطة به بالطريقة التي تناسبه فهو عند الوصاية الإدارية يد عاملة منفذة فقط، ليس بالحاصل على شهادة البكالوريا والمتكون لمدة (04) سنوات والقائم ببحث على شكل مذكرة ليسانس في علم النفس وعلوم التربية. كل هذا لا يؤخذ بعين الإعتبار. ونقص المستشارين على مستوى الإكماليات جعل المستشار يقوم بمهام تفوق قدراته.

كما تبين أن المستشار مدرك بأنه يعاني من إجهاد إنفعالي، لزيادة عبء العمل وصراع الدور الراجع إلى تداخل بين المسؤول الإداري والمسؤول التقني. أما بالنسبة لتدني الشعور بالإنجاز يصبح المستشار غير راض عن مردوده وهو معتقد أنه لو كان في مهنة أخرى وفي ظروف أخرى لأعطى أكثر وكان أنجع.

كما يرى المستشارون للتوجيه المدرسي والمهني أنه لا فائدة من أي إصلاح في سلك التوجيه المدرسي إذ لم يؤخذ بعين الإعتبار توضيح المهام ووضع حد للصراع حول الدور بنصوص قانونية تنفيذية تهدف إلى ترقية المستشار. وبالتالي قدمت تقنية المقابلة عدة توضيحات، منها المعنى الذي يعطيه الأفراد لعناصر الدراسة وما هو المعنى الذي يعطونه لحياتهم بالنسبة لانتمائهم لهذا الفريق وكذلك إلى الفهم المعمق للموقف ومدلولاته من أجل فهم شامل لميدان العمل.

2-3 استبيان صراع وغموض الدور:

تحتوي الصفحة الأولى من استمارة البحث على البيانات الشخصية الخاصة بأفراد العينة والتي تشمل (الجنس، السن ، المستوى التعليمي، الأقدمية، مقر العمل) و هذه المعلومات تساعدنا للتعرف على مجتمع الدراسة الحالية وعلى بعض خصائص توزيعها الإحصائي كما سيتم دراسة الفروق بناءا على هذه المتغيرات.

استخدمت الباحثة هذا الإستبيان الذي صممه (وودمانWoodman وآخرون،1984) وقام بترجمته إلى اللغة العربية الباحث صلاح المعيوذ(2000) وتم تطبيقه في بيئة عربية ثم البيئة الجزائرية تمثل في دراسة (شويطر.ليلى، 2006)على موظفي المكتبة الوطنية (انظر الملحق).

يقدم لنا هذا الإستبيان بعض المؤشرات على غموض الدور وصراع الدور كعاملين ومصدرين للضغط المهني ويتكون هذا الإستبيان من 10 عبارات سهلة الفهم، واضحة المعاني منها: 05 بنود وهي: (البند رقم 1، 3 ، 5 ، 7 ، 9) تقيس مؤشرات غموض الدور في العمل و05 عبارات تقيس صراع الدور وهي (البند رقم 2، 4 ، 6 ، 8 ، 10) يطلب من المفحوص قراءة كل عبارة وتحديد مدى انطباقه أو عدم انطباقه عليه، بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة أمام واحد من خمس إختيارات وهي: لا أوافق ، أوافق نادرا ، أوافق أحيانا ، أوافق غالبا ، أوافق دائما.

طريقة التنقيط:

ينقط الإستبيان بإعطاء درجة واحدة (01) للإجابة لا أوافق وخمس (05) درجات للإجابة أوافق دائما.

مصادر الضغط المهني	أرقام العبارات	الدرجات	الدرجات الكلية
غموض الدور صراع الدور	1، 3 ، 5 ، 7 ، 9 2، 4 ، 6 ، 8 ، 10	؟+ ؟ + ؟ + ؟ + ؟ ؟+ ؟ + ؟ + ؟ + ؟	المصدرين معا

جدول رقم (07): تنقيط استبيان وودمان

تختلف دلالة وأهمية الدرجات الكلية لكل مؤشر من الضغط المهني، من شخص لآخر فيفسر مؤشر صراع الدور كالآتي:

01 ← 10 مستوى منخفض لحضور مؤشرات صراع الدور

11 ← 15 مستوى متوسط لحضور مؤشرات صراع الدور

16 فما فوق مستوى مرتفع لحضور مؤشرات صراع الدور

وبنفس الطريقة تنقط الدرجات المحصل عليها لمؤشرات غموض الدور المهني.

كما يقترح مصمم الإستبيان استخدام النقاط المعيارية لتفسير الدرجات النهائية لكلا المؤشرين معا (صراع وغموض الدور) وهي كالتالي"

10 ←—— 30 مستوى منخفض لحضور مؤشرات صراع وغموض الدور.

31 ←—— 40 مستوى متوسط لحضور مؤشرات صراع وغموض الدور.

41 ←— 50 مستوى مرتفع لحضور مؤشرات صراع وغموض الدور.

ثبات وصدق الأداة:

- **الثبات:** معامل ثبات استبيان صراع وغموض الدور حسب التجزئة النصفية كالتالي:

مصادر الضغط المهني	عدد البنود	التجزئة النصفية
استبيان صراع وغموض الدور	10	**0.79**

جدول رقم (08): ثبات الاستبيان

تم إستعمال طريقة التجزئة النصفية بهدف معرفة مدى التماسك والترابط بين نصفي المقياس حيث بلغ معامل الثبات 0.79 وهذا ما يبينه الجدول رقم (07) وهذه النتيجة تبرهن على أن المقياس ذو درجة ثبات مقبولة.

الصدق:

معامل صدق استبيان صراع وغموض الدور حسب معادلة ألفا كرونباخ كالتالي:

الأداة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
استبيان صراع وغموض الدور	10	0.87

جدول رقم (09): صدق الاستبيان

تم حساب معامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الصدق 0.87 حسب الجدول رقم (08) وهذا يعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع لأجله ويمكن الإطمئنان على صلاحية الأداة للتطبيق بدرجة معقولة من المصداقية.

3-3 مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي:

استخدمت الباحثة هذا المقياس لتحديد درجة الإحتراق النفسي عند مستشاري التوجيه المدرسي ويرمز له كالتالي (MBI) بمعنى (Mashach Burn out Inventory) فقد صممه كل من الباحثتين ماسلاش وجاكسون وطبق أصلا في البيئة الأمريكية على عمال ينتمون إلى المهن العلائقية عامة مثل (التعليم، الشرطة، قطاع الصحة...إلخ) وقد ثبت جدواه في البيئة العربية بعد تطبيقه من طرف محمد

ع.الرحمن طوالبة (1999) على معلمي الحاسوب في المدارس الأردنية وحتى في البيئة الجزائرية قد طبق في دراسة (جلولي شتوحي نسيمة 2003) على ممرضي مستشفى مصطفى باشا، و(حاتم وهيبة 2005) على أطباء الإستعجالات بمستشفيات العاصمة ثم (ميهوبي فوزي 2007) على ممرضي القطاع الصحي بالعاصمة. كما طبق أيضا من طرف (جرادي التيجاني 2007) على معلمي المدارس الابتدائية (انظر الملحق).

ويتكون المقياس من 22 بند موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- **الإجهاد الإنفعالي: (l'Epuisement Emotionnel)**

وهو يقيس الإنهاك العضوي (التعب المزمن) ومدى استنفاد الموارد الإنفعالية في العمل ويضم تسع بنود وهي : (1- 2- 3-6- 8- 13-14- 16- 20).

- **تبلد المشاعر (la Dépersonnalisation)**

ويقيس المشاعر السلبية وحتى التهكمية اتجاه المستفدين من الخدمة والزملاء، ويضم خمس بنود وهي: (5-10-11-15-22).

- **تدني الشعور بالإنجاز (la reduction de l'accomplissement personnel)**

ويقيس أحاسيس عدم الفعالية المهنية والكفاءة وانخفاض تقرير وتحقيق لذات في العمل ويضم ثمانية بنود وهي :(4-7-9-12-17-18-19-21).

تتراوح الإستجابة على البند من مرات قليلة في السنة إلى كل يوم ويطلب من الشخص وضع علامة في الخانة المناسبة والتي تعبر عن تكرار الشعور لديه، وعند تصحيح استجابات الأفراد تعطى درجات من (1 إلى 6) درجات بالنسبة لكل بند من بنود المقياس كما

تمنح درجات معكوسة لبنود البعد الخاص بتدني الشعور بالإنجاز. يتم جمع إجابات كل مستوى على حدى وهذا للحصول على درجات وشدة كل بعد ثم يمكن ربط هذه النتائج لنتحصل على شدة الاحتراق النفسي حيث:

الأبعاد	منخفض	معتدل	مرتفع
الإجهاد الإنفعالي	0 - 17	18 - 29	30 فما فوق
تبلد المشاعر	0 - 5	6 - 11	12 فما فوق
تدني الشعور بالإنجاز	40 فما فوق	34 - 39	0 - 33

جدول رقم (10) يمثل تصنيف أبعاد مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي

إذن يفهم من الجدول أن الإجهاد الإنفعالي المرتفع + تبلد المشاعر المرتفع + تدني الشعور بالإنجاز = مستوى الإحتراق النفسي مرتفع،أما شدة متوسطة في الأبعاد الثلاثة = مستوى الإحتراق النفسي معتدل.

أما إجهاد إنفعالي منخفض + تبلد المشاعر منخفض + ارتفاع الشعور بالإنجاز = مستوى الإحتراق النفسي منخفض.

أ- صدق وثبات المقياس:

قامت كل من ماسلاش وجاكسون (Maslach et Jackson, 86) بتطبيق المقياس على عينة تتكون من 1316 مهني من

القطاع الإجتماعي، فتحصلت على معاملات تناسق داخلي (Conbach) بالنسبة للسلالم التحتية الثلاثية كالتالي:

- الإجهاد الإنفعالي: α = 0.90
- تبلد المشاعر: α = 0.79
- تدني الشعور بالإنجاز: α = 0.71

وقد كانت معاملات الثبات عن طريق تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين إلى أربعة أسابيع ، على المستويات الثلاثة للمقياس كالآتي:

α = 0.82 بالنسبة للإجهاد الإنفعالي

α = 0.60 بالنسبة لتبلد المشاعر

α = 0.80 بالنسبة لتدني المشاعر بالإنجاز

كما بينت معاملات الثبات الزمني بالنسبة للمستويات الثلاثة للمقياس على الترتيب : 0.61 ، 0.56 ، 0.59 بعد مرور سنة.

اهتم كل من ديون وتيسي (Dion et Tessier , 94) بدراسة صدق المقياس الخاص بالإحتراق النفسي على عينتين من (260) مربية في روضة الأطفال و (123) ممرضة، فكانت معاملات التناسق الداخلي والثبات الزمني والصدق العاملي والصدق التناسقي، تؤكد الخصائص السيكومترية للمقياس بعد ترجمته إلى اللغة الفرنسية أين كانت معاملات كرونباخ مشابهة لتلك التي تحصلت عليها ماسلاش وجاكسون في التناسق الداخلي وهي كالتالي:

- الإجهاد الإنفعالي: α = 0.90
- تبلد المشاعر: α = 0.64
- تدني الشعور بالإنجاز: α = 0.74

إذن أثبت النتائج وجود علاقة معتدلة لكنها دالة بين المستويات الثلاثة للمقياس.

أما فيما يخص الصدق العاملي أخضعت المعطيات لتحليل عاملي بتدوير الفاريمكس (Rotation Varimax) كما فعلت واضعتا المقياس، فكان يقدر بـ 0.86 وتجدر الإشارة إلى أن دراسات عديدة قد أثبتت الصدق العاملي للمقياس منها : دراسة كل من (Belcastro et al, 1983 ; Green et Walkey,1988).

الثبات الزمني: تم التأكد من الثبات الزمني بفحص الإرتباطات بين المعطيات المحصل عليها من عينة مكونة من (110) مربية وهذا بعد مرور سنة على التطبيق الأول، فجاءت معاملات Pearson كما يلي:

- الإجهاد الإنفعالي: Υ = 0.56
- تبلد المشاعر: Υ = 0.50
- تدني الشعور بالإنجاز: Υ = 0.46

وجاءت معاملات التناسق الداخلي بالترتيب : 0.88 ، 0.63 ، 0.78 بالنسبة لمستويات الإجهاد الإنفعالي ،تبلد المشاعر، تدني الشعور بالإنجاز.

أما بالنسبة الصدق التناسقي فقد أظهر المقياس ارتباطات دالة تتراوح بين 0.38 إلى 0.67 مع مقاييس الصحة العقلية الأربعة بما فيها مقياس الإكتئاب ومقياس الضغط النفسي.

ب- **صدق الأدوات وثباتها في البحث الحالي** :

بالرغم من ثبوت صدق المقياس في البيئة الجزائرية من خلال الدراسات السابقة عمدت الباحثة بعد تعديل بعض المصطلحات إلى

عرض الإستبيانين على مجموعة من الأساتذة المحكمين بهدف تحكيم المقياس من مدى قدرة قياس البنود للأبعاد المدروسة ، مدى وضوح التعديل اللغوي ومدى مناسبة الاختيار لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني ، وقد كانت أغلبية الملاحظات إيجابية وأجمع المحكمون على صلاحية الاستبيانين للاستخدام عند فئة مستشارو التوجيه المدرسي والمهني ، وتجدر الإشارة إلى أن الاستبيانين بصورتهما الحالية لا يختلفان كثيرا من حيث الجوهر عن المقياس الأصلي حيث لم يتم حذف أو إضافة أية فقرة ،واقتصرت التعديلات على بعض المصطلحات حيث درجت العادة على استخدام مصطلح يناسب العينة المدروسة ،فمثلا استخدم مصطلح طالب في الدراسات التي أجريت في مجال التعليم و مصطلح مريض في الدراسات التي أجريت في مجال التمريض ، أما بالنسبة للثبات فقد قامت الباحثة باستخراج معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وذلك باستخدام معادلة كرونباخ على عينة استطلاعية مستقلة قوامها (20)مستشار توجيه مدرسي وقد بلغت معاملات الاتساق على التوالي :

0.80 ، 0.53 ثم 0.67 بالنسبة لاستبيان صراع وغموض الدور المهني أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة الخاصة بمقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون فقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي على التوالي : 0.87، 0.58، 0.84 ، ثم 0.65

4- أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية :

بعد مرحلة التطبيق ثم تفريغ بيانات المقياسين الصالحة لغايات الدراسة والمستوفية الإجابة في الحاسب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها عن طريق مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science « SPSS » 11.0)وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية :

- استخراج مقاييس النزعة المركزية والتشتت حيث تم حساب المتوسط الحسابي لمعرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أفراد العينة وكذا حساب

الانحراف المعياري لمعرفة طبيعة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.

- ثم استخدام اختبار"ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب الجنس والأقدمية ومقر العمل للمتغيرات التالية : صراع وغموض الدور المهني معا إلى جانب الاحتراق النفسي.
- تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لدراسة العلاقات بين مؤشرات الضغط لصراع وغموض الدور المهنيين والأعراض المترتبة عنهما، بغرض اختبار الفرضيات المتعلقة بدراسة قوة وطبيعة العلاقة بين المتغيرات ولمعرفة الدلالة الإحصائية لإتجاهات أفراد البحث نحو مدى تعرضهم للضغط المهني، وللتعرف على مدى قوة تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة.

الفصل السادس
نتائج الدراسة

1- تحليل ومناقشة النتائج
2- الاستنتاج العام
3- الاقتراحات والتوصيات
نموذج خاص بمهام ونشاطات سلك التوجيه

1. تحليل ومناقشة النتائج:

تم تبويب النتائج المتحصل عليها بالنسبة للعينة الكلية وفق الدرجات التي تحصل عليها كل فرد (انظر الملحق) وكانت النتائج للدراسة الارتباطين كالتالي:

الأبعاد	N	r المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صراع الدور+إجهاد انفعالي	132	0.50	0.01
صراع الدور+ تبلد المشاعر	132	0.31	0.01
صراع الدور+ تدني الانجاز	132	0.23	0.01

جدول رقم(11): يظهر الارتباط بين صراع الدور ومستويات الاحتراق النفسي

يتضح من الجدول أعلاه بعد حساب معامل الارتباط بين صراع الدور المهني ومستويات الاحتراق النفسي عند مستشارو التوجيه المدرسي والمهني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث قدرت قيمة (r) بـ :0.50 في البعد الأول المتعلق بالإجهاد الانفعالي وأما على مستوى البعد الثاني المتعلق بتبلد المشاعر فقد وصلت قيمة (r) إلى 0.31 وقدرت عند تدني الشعور بالانجاز بـ 0.23 وعليه يمكن القول أن الفرضية الأولى التي مفادها أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين صراع الدور المهني والأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي قد تحققت وهذا يتفق مع دراسة (لطفي راشد محمد، 1992) التي أتثبتت أن الموظف يتعرض لصراع الدور في العمل عند وجود تعارض مطالبه التي ينبغي القيام بها أو وجود أكثر من مطلب وعلى الموظف الاستجابة لأحدهم فيصعب عليه الاستجابة

للآخر لذلك يعاني الفرد من المواقف الضاغطة التي تفرض عليه متطلبات متعارضة،وفي نفس السياق توصلا (woodman, slocun-1984) في أبحاثهما إلى أن موظفو الإدارة الوسطى والمشرفون يتعرضون لصراع الدور عند القيام بمهام وأعمال يشعرون أنها غير ضرورية وكذلك عندما يطلب منهم أداء أعمال متناقضة من عدة أشخاص أو مسؤولين في القطاع الذي يعمل فيه وعند دخولهم في صراعات بين المدير وموظفي الإدارة الوسطى والتنفيذية، فإن الموظف يدركها على أنها مواقف ضاغطة.

بالنسبة للفرضية الثانية التي تجيب عن السؤال التالي: هل هناك علاقة ارتباطية بين غموض الدور والاحتراق النفسي لدى مستشارو التوجيه؟ فقد أسفرت المعالجة الإحصائية على ما يلي:

الأبعاد	N	r المحسوبة	الدلالة الاحصائية
غموض الدور+إجهاد إنفعالي	**132**	**0.46**	**0.01**
غموض الدور+تبلد المشاعر	**132**	**0.33**	**0.01**
غموض الدور+تدني الإنجاز	**132**	**0.21**	**0.01**

جدول رقم (12): يوضح الارتباط بين غموض الدور وابعاد الاحتراق النفسي.

يمكن القول أن قيمة معامل الارتباط بين غموض الدور والبعد الأول للاحتراق النفسي ألا وهو الإجهاد الانفعالي قدرت ب (0.46) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة: 0.01 .نفس الشيء بالنسبة للبعد الثاني المتعلق بتبلد المشاعر حيث قدرت قيمة معامل الارتباط ب (0.33) أما بالنسبة لتدني الشعور بالانجاز فقد

كانت قيمة (r) = 0.21 وهي علاقة اخف لأنها عند المستوى (0.05) وبهذا يمكن القول بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين غموض الدور ومستويات الاحتراق النفسي عند مستشارو التوجيه المدرسي والمهني كما توصل قبل ذلك(Beehr.1995) في دراسته عن غموض الدور في العمل الذي ينجم حسب هذه الدراسة عن عدم إيصال المعلومات الكافية إلى الموظف .فيما يخص الدور المطلوب منه للانجاز من طرف الأشخاص المسؤولين في التنظيم الإداري مثل المديرين والمشرفين .وحتى النصوص الرسمية .مما يجعل الموظف يشعر بغموض الدور المطلوب أدائه عند تقديم معلومات غير واضحة ومتناقضة من قبل المدير الإداري والمدير التقني في نفس الوقت كما هوا لحال بالنسبة لمهنة مستشار التوجيه.

يبين الجدول الموالي المعالجة الإحصائية للفرضية التالية والتي تنص على ما يلي: هناك فروق بين الجنسين في صراع الدور وغموض الدور لدى مستشارو التوجيه المدرسي والمهني

جدول رقم(13) :يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لصراع الدور وغموضه

البيان الإحصائي / المتغيرات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة
صراع الدور	ذكر	31	13.37	4.83	-0.44	130	غير دالة
	أنثى	101	13.80	4.71	-0.43		
غموض الدور	ذكر	31	11.81	4.05	-1.24	130	غير دالة
	أنثى	101	13.02	4.96	-1.38		

الملاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي فيما يخص صراع الدور للإناث قد بلغ 13.80 بانحراف معياري قدر بـ 4.71 بينما الذكور قدر المتوسط الحسابي بـ13.37 بانحراف معياري 4.83 إلا أن هذه الفروق الظاهرية لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية حيث قدرت قيمة "ت"بـــ (0.44-) وأما فيما يخص غموض الدور فقد بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث 13.02 بانحراف معياري قدر بـــ 4.96 في حين أظهرت نتائج المتوسط الحسابي عند الذكور قيمة وصلت إلى 11.81 بانحراف معياري 4.05 وهي فروق ظاهرية لأن قيمة "ت" بلغت (1.38-) وهي غير دالة إحصائيا ومنه فإن الفرضية القائلة بعدم وجود فروق بين الجنسين في صراع الدور وغموضه لدى مستشارو التوجيه المدرسي والمهني قد تحققت حيث يعاني الجنسين بنفس الدرجة من الصراع والغموض في الأدوار المنوطة بهم لأن المسؤول يلقي نفس التعليمات الغامضة على الطرفين كما يعمل الجنسين تحت نفس الازدواجية في الوصاية، ويمكن القول أن نتائج الفرضية اتفقت مع نتائج دراسة الباحثان(chen & spector ,1992) التي تناولت العلاقات الارتباطية بين المواقف الضاغطة وبعض السلوكات الغير سوية ونفت وجود فروق بين جنس الإناث والذكور، فيما يخص الضغط لموقف صراع وغموض الدور، إذا حدوث تعارض توقعات الدور مع بعضها البعض في المهنة عند مستشار التوجيه يحدث غالبا عندما يكون هذا الأخير واقع تحت أكثر من قيادة ويتلقى الأوامر من أكثر من رئيس يطلبون منه القيام بوظائف متناقضة كأن تصدر تعليمة شفهية للموظف تتعارض مع القانون الداخلي للتنظيم يتحمل نتائجها المستشار بمفرده لعدم وجود الدليل المادي.

بالنسبة للفرضية الرابعة الخاصة بدلالة الفروق بين الجنسين في مستويات الاحتراق النفسي يمكن معالجتها إحصائيا (انظر إلى الملحق) عن طريق الجدول التالي:

البيان الإحصائي / المتغيرات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة
إجهاد انفعالي	ذكر	31	24.53	9.67	-2.52	130	دالة
	أنثى	101	30.15	11.30	-2.74		
تبلد المشاعر	ذكر	31	9.84	5.98	0.01	130	غير دالة
	أنثى	101	9.83	6.32	0.01		
تدني الشعور بالانجاز	ذكر	31	21.75	9.43	1.62	130	غير دالة
	أنثى	101	18.92	8.27	1.51		

جدول رقم (14): يظهر نتائج اختبار *ت* لدلالة الفروق بين الجنسين في مستويات الاحتراق النفسي

الملاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه عند حساب المتوسطات بين الجنسين أنه قدر عند الذكور بـ 24.53 مقابل 30.15 عند الإناث بتشتت معياري بلغ 9.67 عند الذكور مقابل 11.30 عند الإناث فيما يخص البعد الأول للاحتراق النفسي ألا وهو الإجهاد

الانفعالي مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لأن قيمة *ت* قدرت بـ (2.52-)عند الذكور مقابل (2.74 -) عند الإناث،وهذا قد يرجع لطبيعة المرأة التي تستجيب أكثر للمواقف الضاغطة في المهنة نظرا لمسؤولياتها المتعددة داخل وخارج أسرتها فهي تصل إلى مرحلة الاستنزاف الانفعالي ولكن هذا لا يعني أن هناك توافق مع البعدين المتبقيين ألا وهما:تبلد المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز لأن المتوسط الحسابي متقارب عند البعد الثاني حيث كان عند الذكور (9.84) أما عند الإناث (9.83) بانحراف معياري قدر بـ 5.98 عند الذكور، و6.32 عند الإناث وهي فروق أكدت عملية التحليل الإحصائي عدم دلالتها،حيث قدرت قيمة *ت* بين الجنسين بـ 0.01 على حد سواء،أما بالنسبة للبعد الثالث المتعلق بتدني الشعور بالإنجاز فلاحظت الباحثة فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأنها قدرت عند الذكور بـ 21.75 أما عند الإناث فهي 18.92 بانحراف معياري قدر بـ 8.27 مقابل 9.43 عند الذكور،ولكن عند حساب *ت* لدلالة الفروق تبين أنها قدرت بـ 1.62 عند الذكور مقابل 1.51 عند الإناث مما يدل أن الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستويات الاحتراق النفسي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني تحققت على مستوى البعد الأول فقط وهو الإجهاد الانفعالي عند الإناث أقوى منه عند الذكور،وهذا ما يوافق دراسة(جرادي ، 2007) حول الاحتراق النفسي عند معلمي المدارس الابتدائية، حيث أثبتت أن شعور المرأة بظاهرة الاحتراق النفسي أعلى من شعور الرجل لأنها مطالبة للقيام بدورها الأساسي ألا وهو القيام على شؤون البيت وتربية الأبناء،يضاف لها دور آخر بحكم التحول الاجتماعي والاقتصادي الذي عرفه العالم، أدى إلى خروج المرأة للعمل وتحمل مسؤوليات أخرى جعلتها لا تتحكم في تعدد الأدوار الذي أثقل كاهلها.

أفرزت عملية التحليل الاقتصادي للفرضية الخامسة التي مفادها أن هناك فروق في مستويات الاحتراق النفسي بين المستشارين للتوجيه الأكثر أقدمية والأقل أقدمية على ما يلي:

البيان الإحصائي / المتغيرات	الأقدمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة
إجهاد انفعالي	أقل أقدمية	67	28.88	11.79	0.17	130	غير دالة
	أكثر أقدمية	65	28.53	10.78	0.17		
تبلد المشاعر	أقل أقدمية	67	10.32	6.57	1.22	130	غير دالة
	أكثر أقدمية	65	9.03	5.57	1.22		
تدني الشعور بالإنجاز	أقل أقدمية	67	19.29	8.22	– 0.08	130	غير دالة
	أكثر أقدمية	65	19.43	8.82	– 0.08		

جدول رقم (15): يوضح أبعاد الاحتراق النفسي عند حساب اختبار (ت) لمعرفة الفروق حسب الأقدمية

نجد عادة أن زيادة الخبرة ترتبط بالأقدمية، فكلما نضج الفرد وزاد عمره صقلت خبراته وزادت مهاراته، مما يؤهل المرء لحل المشكلات الحياتية والمهنية، ومن المتفق عليه أن أصحاب العمل يفضلون الأكثر خبرة وأقدمية نظرا لما يتم إنجازه في العمل، لأن هذا

الهدف لا يتحقق إلا في مناخ مهني يتصف بالاستقرار والتحرر من الضغوط النفسية، لذلك أرادت الباحثة أن تعرف ما مدى أثر الأقدمية على الاحتراق النفسي عند مستشار التوجيه، فتبين عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق حيث قدرت قيمة "ت" بـ (0.17) في الاجهاد الانفعالي عند المستشارين الجدد في المهنة وذوي الأقدمية على حد سواء، وبلغت قيمة "ت" بـ (1.22) على حد سواء على مستوى البعد الثاني وهو تبلد المشاعر، أما فيما يخص تدني الانجاز فقد قدرت قيمة "ث" بـ (0.88 -).

ومن هنا يمكن القول أن الفرضية البديلة التي فرضتها الباحثة منتفية وتتحقق عنها الفرضية الصفرية وهذا ما يمكن رده إلى أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني يصطدم بواقع يخالف تماما الصورة التي رسمها في ذهنه قبل البدء في ممارسة عمله، فتكون له في البداية صورة مثالية عن هذه المهنة، ولكن سرعان ما تنكسر بمجرد ملامسته للحقيقة الميدانية، فطريقة العمل والمعاملة والتعامل داخل الوسط التربوي تختلف اختلافا كبيرا عن الجانب النظري الذي تلقاه أثناء مرحلة تكوينه، وهذا ما يؤثر سلبا على معنوياته، مما يدفعه للهروب بأي طريقة من الوضعية المرة، فهناك من يلجأ لطريقة التمارض بغية الحصول على عطل مرضية من فترة لأخرى، وهناك من يغير سلم حياته تماما فيختار تكوين آخر أو يلجأ للأعمال الحرة، لأنه يدرك أنه كلما تعمق أكثر في هذه المهنة كلما ازداد استنزافا لطاقته الحيوية من شدة ما يكتشف من تناقضات وصراعات، وأن عمله رغم نبله فهو لا يوفر له الاحترام والتقدير من طرف المحيطين به داخل وخارج المؤسسة.

وإذا عدنا إلى الفرضية السادسة والتي تنص على أن هناك فروق في مستويات الاحتراق النفسي بين مستشاري التوجيه المقيمين بمراكز

التوجيه المدرسي والمستشارين المقيمين بالثانويات يمكن إثباتها أو نفيها عن طريق الجدول التالي:

البيان الاحصائي / المتغيرات	الإقامة	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
إجهاد انفعالي	بالمركز	2.54	130	دالة
	بالثانوية	2.94		
تبلد المشاعر	بالمركز	1.89	130	دالة
	بالثانوية	2.38		
تدني الشعور بالإنجاز	بالمركز	1.99	130	دالة
	بالثانوية	2.31		

جدول رقم (16): يبين نتائج اختبار "ت" لمستويات الاحتراق النفسي حسب مقر العمل بمستشار التوجيه

إن قيمة "ت" دالة إحصائيا في الإجهاد الانفعالي لأنها بلغت عند المستشارين المقيمين بالمراكز (2.54)، في حين بلغت عند المستشارين المقيمين بالثانوية (2.94)، كما كانت أيضا دالة إحصائيا في البعد الثاني للاحتراق النفسي وهو تبلد المشاعر حيث قدرت بـ 1.89 عند المستشار المقيم بالمركز و 2.38 عند المستشار المقيم بالثانوية، إنها أيضا ذات دلالة إحصائية عند البعد الثالث المتعلق بتدني

الشعور بالإنجاز حيث بلغت (1.99) عند المستشار المقيم بالمركز مقابل (2.31) عند المستشار المقيم بالثانوية أين يخضع للسلطة الإدارية، إضافة إلى السلطة التقنية لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، مما يؤكد تحقق الفرضية حيث يعاني هذا الأخير أكثر من زميله المقيم بالمركز أين يخضع لسلطة إدارية وتقنية واحدة محركها الوحيد هو مفتش التوجيه المدرسي والمهني المكلف في نفس الوقت بمباشرة الشؤون الإدارية الخاصة بالمستشارين للتوجيه المدرسي والمهني، وهذا ما قد يفسره الدكتور " حسن الموسوي" في دراسته عن المرشد النفسي بالكويت، حيث توصلت الدراسة إلى أن المجتمع لا يقدر العاملين في الحقل النفسي، وقد تجلى ذلك في ضعف العلاوات وتأخر الترقيات وذلك قياسا بالأعمال الأخرى، كما انعكس أيضا في زيادة العبء الوظيفي وتكليف المرشد النفسي بأعمال خارج اختصاصه وكثرة تنقل الأخصائي والمرشد من مكان إلى آخر لتأدية مهامه الوظيفية دون أن يحصل على المقابل المادي أو المعنوي المتوقع أو المأمول يؤدي به إلى استنزاف في طاقته الحيوية.

كما أن المستشار المقيم بالثانوية يعاني من ضعف التواصل مع زملائه وبالتالي ضياع جهوده وعدم وجود روح الفريق في إطار العمل كما هو الحال بالنسبة للمستشار المقيم بالمركز، ونشير هنا إلى أن قلة المناصب المفتوحة جعل المستشار يشرف على عديد من المؤسسات التعليمية أين يهتم أكثر بالأعمال المكتبية عوضا عن العمل الإرشادي للتلميذ، وهو الهدف الأساسي من إقامته داخل المؤسسة التعليمية.

2. الاستنتاج العـــــــامّ:

لقد أصبحت برامج التوجيه ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها وذلك لأهمية مساعدة المراهقين على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مشاريعهم المدرسية والمهنية . مع العلم أن كل شاب مضطر في مرحلة ما من مساره الحياتي أن يتبع اختيارات معينة يكون لديها تأثير على مستقبله .

يخضع التلميذ في المنحى التشخيصي للتوجيه إلى توصيات المستشار ، حيث أن هذا الأخير غالبا مايرسم له معالم الطريق الذي يجب أن يسلكه.لكن التلميذ في المنحى التربوي يلعب دورا إيجابيا ، وينظر إليه على أنه يمر بدينامية نمو وتطور وقادر على اكتساب الاتجاهات النفسية و الذهنية اللازمة لبناء مشروع شخصي متكامل ،ولهذا فإن نشاطات التوجيه المدرسي تهدف إلى تهيئة الظروف الملائمة والمثيرة للفرد من أجل تمكينه من بلورة مشروع متجانس يجسد التوازن بين خصائصه وعروض المحيط .

وتجدر الإشارة إلى أنه في غياب مثل هذا الدعم البيداغوجي المدروس يصعب الحديث عن وجود مشاريع مدرسية أو مهنية عند المراهق المتمدرس ،تعتبر هذه الملاحظة من بين الدوافع الأساسية التي جعلت الباحثة تقوم بهذه الدراسة للكشف عن درجة الضغط المهني عند تناول أهم مؤشراته الخارجية : صراع وغموض الدور المهني عند مستشار التوجيه و الآثار النفسية الناتجة عنه والتي من شأنها أن تعيق تطبيقات التوجيه في بلادنا لإدراجها ضمن قواعد التصور التربوي .

حيث توصّلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

❖ عند دراسة العلاقات الارتباطيّة تبيّن:

1. وجود علاقة ارتباطيّة دالّة بين صراع الدور المهنيّ حيث كلّما زادت درجة صراع الدّور كلما ارتفع مستوى الاحتراق النفسيّ لدى مستشارو التوجيه المدرسي والمهني.

2. وجود علاقة ارتباطية دالة بين غموض الدور المهني حيث كلما زادت درجة غموض الدّور كلما ارتفع مستوى الاحتراق النفسيّ لدى المستشار.

❖ عند دراسة الفروق للكشف عن تأثير عامل الجنس والأقدميّة توصّلت نتائج الدراسة إلى:

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة صراع الدّور وغموضه لدى مستشار التوجيه سواء أكان من الذكور أو الإناث.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في البعد الأول الخاص بالاحتراق النفسيّ عند الإناث منه عند الذّكور أما البعد الثاني المتمثّل في تبلد المشاعر والبعد الثالث المتمثل في تدني الشعور بالإنجاز فلا توجد فروق بينهما.
5. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسيّ بين المستشارين الأقلّ أقدميّة والأكثر أقدميّة.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستويات الاحتراق النفسي بين مستشاري التوجيه المقيمين بمراكز التوجيه، م.م و مستشاري التوجيه، م.م المقيمين بالثانويات.

3. الاقتراحات و التوصيات:

بينت هذه الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى مستشار التوجيه له ارتباط بالجانب التنظيمي عامة وصراع الدور وغموضه خاصة الأمر الذي يؤدى بدوره إلى انخفاض دافعية المستشار ويؤثر سلبا على الخدمات الإرشادية المقدمة وبناءا على هذا توصي هذه الدراسة بما يلي:

1. وضع قانون أساسي لسلك مستشاري التوجيه المدرسي و المهني يتضمن:
   - تحديد المهام و المسؤوليات المسندة بوضوح.
   - إعادة تعيين المستشارين الرئيسيين المنصبين بالثانوية في مراكز التوجيه المدرسي و المهني و إخضاعهم للسلطة الإدارية و التقنية لمدير مركز التوجيه المدرسي و المهني.
   - إخضاع مراكز التوجيه المدرسي و المهني للسلطة الإدارية و التقنية لوزارة التربية الوطنية لتطبيق سياسة التوجيه و تفادي ثنائية أو ازدواجية الوصاية علي المدى القريب.
   - إعادة النظر في سلم التصنيف بما يتماشى مع المؤهل العلمي وطبيعة النشاطات التي يقوم بها المستشار.
   - استحداث مناصب عليا نوعية ضمن سلك التوجيه . م.م منها : مستشار باحث ، مفتش مختص في الإعلام ، مفتش مختص في التقويم والدراسات ، مفتش مختص في التكوين والتوجيه.
   - فتح مسارات أوسع للترقية والتأهيل لمناصب عليا داخل قطاع التربية منها منصب:مدير مؤسسة إكمالية أو ثانوية ،رئيس مصلحة الدراسات و الامتحانات ،رئيس مصلحة التكوين و التفتيش ،رئيس مصلحة الموظفين ،أمين عام ....
2. وضع شبكة معلوماتية للاتصال بين مراكز التوجيه المدرسي و المهني فيما بينها و بين المراكز و الوصاية من جهة أخرى.
3. اقتراح نشر الدراسات و الابحاث التي ينجزها مستشار التوجيه م.م بعد تقويمها و المصادقة عليها من طرف لجنة قراءة.

4. تفعيل الملتقيات و الدورات التدريبية حول التقنيات الحديثة في المساعدة النفسية و الدراسات و الأبحاث التربوية.
5. تموين مراكز التوجيه .م.م بأدوات البحث العلمي الحديثة (أجهزة إعلام آلي ،الانترنات ،التوثيق العلمي) و معدات تقنية مثل : وسائل الطبع و السحب.
6. التعويض عن الدراسات الوزارية التي يساهم فيها مستشار التوجيه .م.م بصفته جامعا للبيانات.
7. نقترح استفادة مستشار التوجيه من منحة النقل و الأكل و أمر بمهمة عن كل تنقلاته ...
8. إحداث ديوان للتوجيه و الإعلام يتبع باستقلالية مالية و إدارية ، ذو هيكلة خاصة يشرف على مراكز التوجيه المدرسي و المهني عبر التراب الوطني و يعمل تحت الوصاية المباشرة للأمانة العامة لوزارة التربية الوطنية على المدى المتوسط لضمان تقويم موضوعي لسيرورة المنظومة التربوية.
9. اقتراح نموذج خاص بالدور الذي يستحسن القيام به قصد تفادي الصراع و الغموض في مهنة مستشار التوجيه المدرسي حيث يتضح من خلاله المهام و النشاطات و الأطراف المشاركة في انجازها دون تداخل الصلاحيات قدرالامكان .

4. نموذج خاص بمهام ونشاطات سلك التوجيه المدرسي

إن التخفيف من الاحتراق النفسي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني يقتضي بالدرجة الأولى تعديل في المهام والنشاطات التي يمارسها في الميدان قصد تفادي الغموض والصراع في الدور المهني، وهذا يمكن تحقيقه إذا تم مراعاة ما يلي:

I. مهمة الإعلام:

من الأفضل أن يكون دور مستشار التوجيه في هذا المجال تنسيقي مع الأعضاء التالية:

- مفتش التعليم الابتدائي.
- أستاذ مكلف بالإعلام في التعليم الإكمالي.
- الأستاذ الرئيسي في الثانوية.

أما فيما يخص خلية الإعلام والتوثيق يعتبر المستشار هو المؤسس والمنشط لها في الثانوية، فيقوم بإثرائها عن طريق جلب المعلومات والوسائل الضرورية من مديريتي التوثيق لوزارتي التربية والتكوين المهني، ويمكن أن يستفيد منها الجميع حتى أولياء التلاميذ، ولكي نضمن مصداقية هذا النشاط يجب تخصيص جناح واسع لها وتوفير أجهزة العرض، حيث يقوم المؤطرون الذين يتعاون معهم المستشار بتعريف كل شعبة بمختلف فروعها الدراسية الجامعية، وشرح المسار المهني لها وتقديم أنشطة تحفيزية ومشوقة عن طريق الداتاشو في شكل تجارب باستعمال المحاكاة أو أنشطة علمية تستعمل فيها التكنولوجيات المتطورة.

II. **مهمة التوجيه**:

يتم معالجة ملف التلميذ كالتالي:

- من الضروري إعادة النظر في استبيان الميول والاهتمامات خاصة البند المتعلق بالاهتمامات المهنية، حيث يجب الاعتماد على خلفية نظرية شاملة في بنائه.
- بالنسبة للمقابلة النفسية من الضروري إثراؤها عن طريق الروائز الخاصة بتشخيص ودراسة حالة (في المقابلة العيادية)، وبتطبيق الروائز النفسية التي تكشف عن القدرات العقلية وميول التلميذ وذلك بتوفيرها على مستوى المؤسسة التعليمية مع وضعها تحت تصرف المستشار بعد تدعيم تكوينه في هذا المجال، لأنه بهذا سوف يساهم في التخطيط التربوي كما يلي:

- تحديد عدد التلاميذ الذين يمكن استيعابهم حسب إمكانات المؤسسة التعليمية (دون تغيير فيما بعد من طرف مصالح التنظيم التربوي).
- المشاركة في توزيع التلاميذ على الأفواج التربوية تبعا للأسس النفسية التربوية.
- المشاركة في إعداد جداول التوقيت للمواد طبقا للأسس النفسية للتلميذ وطبقا لطبيعة المادة.

- بالنسبة لبطاقة المتابعة والتوجيه تكون عبارة عن تتويج لمختلف النشاطات التي قام بها المستشار في مرافقته للتلاميذ طيلة مسارهم الدراسي، وبالتالي يجب إعادة النظر في شكلها ومضمونها الحالي.

III. **مهمة التقويم** :

يمكن أن تتبلور عن طريق نشاطين أساسيين وهما:

- مجالس الأقسام التي يقوم المستشار من خلالها بما يلي:
- عرض استغلاله لبعض بنود استبيان الميول والاهتمامات.

- يبين للأساتذة نقاط القوة والضعف في الاختبار التحصيلي الذي طبق على التلاميذ.
- تبيان نقاط الإيجاب والسلب في تصحيح هذه الاختبارات، وهذا طبعا بعد تحليل نتائج التلاميذ.
- استخلاص الحالات التي يجب التكفل بها من خلال الأساتذة.

- إجراء الدراسات والبحوث على مستوى مراكز التوجيه المدرسي والمهني في مجالات معينة مثل:

- إيجاد طريقة فعالة لتحليل النتائج المدرسية وطريقة أنجع للمقارنة بينها خلال الفصول الثلاثة.
- إعادة النظر في بيداغوجية التدريس وطرائقه قصد تكيف التلميذ مع المحيط المدرسي والاجتماعي.
- الإعداد الدائم للمستشار عن طريق تخصيص 08 ساعات أسبوعية للإعداد منها (04 سا) للمتابعة والتقييم، إلى جانب المشرفين (مختصين، أطباء...) أما النصف المتبقي من وقت الإعداد يشمل حلقات للقراءة ومحاضرات وأبحاث ومبادلات بين المجالات العلمية.

❖ مهام مركز التوجيه المدرسي والمهني:

يتغير دور المركز من التوجيه إلى البحث التربوي للتوجيه المدرسي والمهني، أما مهام التوجيه فيقوم بها المستشار على مستوى الثانوية أو على مستوى الإكمالية، وبهذا يصبح نشاط الطعن تابع للمؤسسة التعليمية أين يتم إعداد محضر الطعن وبعدها يمكن إرسال نسخة منه إلى مديرية التربية.

يمكن لمركز التوجيه أن يباشر النشاطات التالية:

- إعادة النظر في استبيان الميول والاهتمامات بتوسيع أهدافه من تصحيح الرصيد الإعلامي بالدرجة الأولى إلى التوسع في الرصيد الإعلامي

للتلميذ خاصة في الأبعاد المهني المتوفرة في الواقع المعيشي لكل شعبة ومادة دراسية، ومعالجة الصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلميذ.

- تبادل الدراسات مع مراكز التوجيه فيما بينها على المستوى الولائي والوطني والتنسيق في عملية البحث التربوي الشاملة.
- التنسيق بين مختلف المراحل التعليمية (رؤساء المؤسسات، الأساتذة الرئيسيون، معلمو المرحلة الابتدائية، مفتشوا الإدارة).
- من خلال التنسيق يمكن توحيد الاختبارات الفصلية على مستوى المقاطعة والولاية لضمان الموضوعية.
- تبادل الاختبارات للتصحيح بين الأساتذة خارج المؤسسة التي يدرسون بها تحت إشراف مفتش المادة.
- العمل على مشاركة الأستاذ المدرس لمستوى أعلى في إعداد الامتحان الرسمي للمستوى الذي يسبقه (مثلا أساتذة الإكمالية في امتحان شهادة التعليم الابتدائي وقبل ذلك امتحانات الفصول الثلاثة) وهكذا بالنسبة لبقية مراحل التعليم.
- الإعداد الدائم لمستشار التوجيه المدرسي والمهني وذلك في المجالات التالية: تطبيق وتصحيح الروائز النفسية، المقابلة العائلية، الدعم النفسي- التربوي للتلميذ الذي يعاني خلل في التكيف أو في وضعية الرسوب بمراعاة التقنيات الإجرائية والحديثة في الميدان التربوي والإرشاد النفسي.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

أ- الكتب:

1. **أحمد عبد الخالق (1983)**، علم النفس المهني، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت.

2. **أحمد عبد الخالق (1998)**، الصدمة النفسية، مطبوعات جامعة الكويت، مجلس.

3. **أحمد لطفي بركات ومحمد مصطفى زيدان**: 1968، التوجيه والإرشاد النفسي في المدرسة العربية – القاهرة – المدرسة الأنجلو المصرية.

4. **بارون خضر عباس(1999):**دراسة في الفروق بين الجنسين في الضغوط النجمة عن أدوار العمل،المجلة التربوية،المجلد13، العدد53، مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت.

5. **بن الطاهر بشير (1998):**إشكالية مفهوم الضغوط في الدراسات النفسية المعاصرة، عرض تحليلي، علم النفس وقضايا المجتمع، منشورات جامعة الجزائر.

6. **بوسنة محمود 1996:** النسق التربوي في الجزائر، رهانات التغيير، حوليات جامعة الجزائر – عرض خاص.

7. **جلال سعد (1959)**: المرجع في علم النفس، منشورات المطبوعات الحديثة – القاهرة.

8. **الحنفي عبد المنعم (1978)**: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي- بيروت.

9. **حسن حريم (1997):** السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

10. **حمدي ياسين، حسن الموسوي، على عسكر (1999):**علم النفس الصناعي.

11. **رفاعي نعيم (1988):** الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، دمشق، منشورات جامعة دمشق.

12. **رفاعي نعيم 1993**: التوجيه المهني والمدرسي- دمشق- منشورات جامعة دمشق.

13. **زهران حامد عبد السلام (1986):** التوجيه والإرشاد النفسي – القاهرة- عالم الكتب.

14. **ستورا بنجمان (1997)**: الإجهاد، أسبابه، علاجه، ترجمة انطوانيت هاشم، منشورات عويدات، بيروت.

15. **سمير عسكر (1988):** متغيرات ضغط العمل، دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة الإدارة العامة، العدد 60، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

16. **طاهر حسين محمد علي و الجردي محمد يوسف (1986):** الإرشاد النفسي والتربوي بين الأصالة والتجديد – الكويت- جامعة الكويت.

17. **طوالبة محمد عبد الرحمان (1999):** مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الحاسوب في المدارس التابعة لمحافظات آريد والمفرق وعلجون وحرش، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد 14 ن، العدد 20 الأردن.

18. **العيسوى عبد الرحمان (1990):** اضطرابات الشيخوخة وعلاجها، دار النهضة العربية، بيروت.

19. **العيسوى عبد الرحمان (2002):** الاضطرابات النفس جسمية،سلسلة موسوعة كتب علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، الطبعة الثانية،بيروت، لبنان.

20. **عبد الرحمان الطريري (1993):** الضغط النفسي، مصادره ومسبباته، مجلة كلية التربية، العدد 9، جامعة الإمارات المتحدة.

21. **عبد الستار إبراهيم (1998):** الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه، سلسلة عالم المعرفة، العدد 239، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

22. **عسكر سمير أحمد (1988):** متغيرات ضغط العمل، دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة الإدارة العامة، العدد 60، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

23. **عسكر علي (2000):** ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، دار الكتاب الحديث، الكويت.

24. **عمر محمد ماهر (1984):** المرشد النفسي المدرسي- القاهرة.

25. **علي أحمد علي وآخرون (1993):** اتجاهات حديثة في العلاقات الإنسانية، مكتب عين شمس، السلوك البشري في مجالات العمل، منشورات ذات السلاسل.

26. **علي عسكر (2003):** ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، دار الكتاب الحديث، الكويت.

27. **فاطمة عبد العزيز زكريا (1995)**:سيكولوجية العلاقات وخدمة البيئة للصف الثالث التجاري.

28. **فاروق السيد عثمان (2001):** القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.

29. **فهد السيف عبد المحسن (2000):** محددات الإعياء المهني بين الجنسين- دراسة تطبيقية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية ببعض مدن المملكة العربية السعودية، مجلة الإدارة العامة، العدد 4، معهد الإدارة العامة.

30. **فؤاد أبو حطب (1995)**: علم النفس فهم السلوك الإنساني وتنميته لطلاب الصف الثالث الثانوي.

31. **القيرون محمد قاسم (2000)**: نظرية المنظمة والتنظيم، دار وائل للنشر.

32. **قاضي يوسف ومصطفى وفطيم لطفي محمد وحسين محمود عطا (1981)**: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي – الرياض- المملكة العربية السعودية- دار المريخ.

33. **كيت كنان (1999)**: السيطرة على الضغوط النفسية، ترجمة مركز التعريب والترجمة، عرض جبار محمود، الدار العربية للعلوم، بيروت- لبنان.

34. **لطفي راشد محمد (1992)**: نحو إطار شامل لتفسير ضغوط العمل وكفية مواجهتها، مجلة الإدارة العامة، العدد 75، معهد الإدارة العامة، الرياض.

35. **محمد علي حافظ (1979):** التوجيه فلسفته وأسسه ووسائله – القاهرة- دار النهضة العربية.

36. **الموسوي حسن(1998)**: الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية- دراسة عاملة–المجلة التربوية، المجلد12، العدد47 مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت.

37. **مرسي سيد عبد الحميد (1976):** الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني – القاهرة- مكتبة الخانجي- الطبعة الأولى.

38. **مقدم عبد الحفيظ (1996)**: المديرين – دراسة نفسية اجتماعية للمؤسسات الاقتصادية، مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني، الجزائر.

39. **مورتنسن دونالدج، شمولر أ.ن (1986)**: التوجيه في المدرسة، ترجمة حافظ إبراهيم خليل- القاهرة- دار النهضة العربية.

40. **هيجان عبد الرحمان أحمد (1998):** ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها، معهد الإدارة العامة، الرياض – السعودية.

ب- الرسائل الجامعية

41. بوعافية – نبيلة (2003): الضغط المهني عند المديرين وعلاقته باستراتيجيات المقاومة – رسالة ماجستير بجامعة الجزائر.

42. جرادي – التيجاني (2007): مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية – رسالة ماجستير بجامعة الجزائر.

43. حاتم – وهيبة (2005): الانهاك المهني لدى أطباء مصلحة الاستعجالات – رسالة ماجستير بجامعة الجزائر.

44. شويطر – ليلى (2006): الضغط المهني لصراع الدور وغموض الدور وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية - رسالة ماجستير بجامعة الجزائر.

45. ضبع – مريم (2005): الضغط المهني لدى الإطارات الجزائرية (مصادره ونتائجه)- رسالة ماجستير بجامعة الجزائر.

46. ميهوبي – فوزي (2007): المناخ التنظيمي السائد داخل المؤسسة الصحية وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى الممرضين- رسالة ماجستير بجامعة الجزائر.

ج- الوثائق الرسمية

47. القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 – تحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية، ص 11، من النشرة الرسمية للتربية – عدد خاص.

48. القرار الوزاري رقم 789 – 99 ، يتضمن فتح مسابقة على أساس الاختبارات يسلك مفتش التوجيه المدرسي والمهني، ص 9 ، العدد 430 للنشرة الرسمية للتربية الوطنية.

49. القرار الوزاري رقم 791 – 99 ، يتضمن فتح مسابقة على أساس الاختبارات للإلتحاق بسلك المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني، ص 15 ، العدد 430 للنشرة الرسمية للتربية الوطنية.

50. المنشور الوزاري رقم 93/245، المؤرخ في 4 ديسمبر 1993، يتعلق بالإجراءات التنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات، ص 13، العدد 369 للنشرة الرسمية للتربية الوطنية.

51. المنشور الوزاري رقم 93/249، المؤرخ في 5 ديسمبر 1993، يتعلق بتوجيهات حول كيفية بناء البرنامج السنوي لنشاطات مراكز التوجيه، ص 14، العدد 369 للنشرة الرسمية للتربية الوطنية.

52. المنشور الوزاري رقم 93/263، المؤرخ في 26 ديسمبر 1993، يتعلق بالتذكير ببعض الإجراءات الخاصة بتنظيم العمل بمراكز التوجيه المدرسي، ص 12، العدد 370 للنشرة الرسمية للتربية الوطنية 1994.

53. خلية التفكير والاستشارة للتوجيه المدرسي والمهني (يومان دراسيان: 21-22 ماي 2001)، من تنظيم مفتشية أكاديمية الجزائر.

المراجع باللـــغة الأجـنبية:

54. **BARON (R) AND GREENGERG (J) (1990)** : Behavior in organisation understanding and managing the human side of work, Boston : Allyn and Bacon.

55. **Beehr, T.C (1995)** : psychological stress in the Work place, London.

56. **Bensabat, S. Selye, H. (1980)** : Stress, des grandes spécialistes respondent, Edition Hachette. Paris.

57. **BITARD, (G) 1983** ; Stress de la vie courante dans les situations.

58. **Chen,p Y . Spector, P.E (1992)** : Relationships of work stresses With aggression, withdrawal, theft and substance use: An exploratory study. Journal of occupational and organisational Psychology –65, 177 – 184.

59. **Cohen, S and Wills(1985)**: Stress , social support and the buffering Psychological Bulletin,92,257-310.

60. **Cahan ,S . Herbert ,T. (1994)** :Stress and Illness . Encyclopedia Human Behavior , vol.40

61. **Cooper (CL) (1981)** : Psychology and management, A text for managers and trade unions , The British psychological society.

62. **COOPER (CL) ET MARSHAL (J) (1978)** :Understanding executive stress , first publication , the Mac;illan press LTD , London.

63. **Dailey , RC., (1988)** : Understanding people in organiwation publishing company ,London.

64. **Fisher , S(1984)** : Stress and perception of control : Psychosocial Bulletin N90

65. **Girdano A. Everly , G.S ET DUSEK , D.E (1990)** ; Controling stress and tension :a Holistic approach , Englewood cliff .

66. **Hoeksma , J., & Brown , C (1993)** .The relation ship between psychotherapist burnout and satisfaction with leisure activities .J. psychotherapy in – Private- Practice ,12 (4) 51-57.

67. **Huebner , E .&Mills ,L (1994)** : Burnout in school psychology : the contribution of personality

characteristics and role expectations. J. Special Services in the Schools,8(2) 53-67.

68. **Kahn, H. et Cooper , C.I (1993)** : stress in the dealing room : High performance under pressure, London.

69. **Killy , J(1994)** : The executive time and stress management Program . In journal of personality and social psychology.

70. **Lazarus , R.S et Folkman , S. (1984)** : Stress apparaisal and cooping . New York. Springier

71. **LIOS ,1967 :** (Liaison de l'information et de l'orientation scolaire) Ministere de l'éduction National ,n°1.

72. **Lussier , R.N (1990)** :Human relation in organization , Boston .

73. **PAULHAN (J) ET QUINTARD (B) (1994)** : la psychologie de la santé une nouvelle approche dans la comprehension de la santé et de la maladie , In Annal de medicine et de psychologie , revue psychiatrique , vol 152 ; Décembre N°10.

74. Pierce , M .& MOLLY , G. (1990):
Psychological and biographical differences between secondary school teachers exoeriencing high and low levels of burnout. British Journal of Edu. Psychology **.**20 (1), 37-50**.**

75. ROSENMAN (D) ET SILIGMAN (1984) :
Abnormal , New York Norton and Company press.

76. SCHWEITZER (M.B) ET DANTZER ® (1994) : introduction à la psychologie de la santé 1 ère edition .PUF, paris**.**

77. STORA (J-B) (1993) : le stress , collection que sais je ? 2ème édition dahleb , presse universitaire de France .

78. Woodman ,R and slocun .J .W (1984) :
organizational Behavior . West Publishing company.

الملاحق

جامعة الجزائر كلية
العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

حضرة المستشار المحترم،

في إطار القيام بدراسة نتناول موضوع الضغط المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وبصفتك الشخص المؤهل لتزويدنا بالمعلومات التي تخدم موضوع الدراسة ، أرجو منكم الإجابة عن جميع أسئلة الإستبيان بعناية و لك منا جزيل الشكر.

ملاحظة:

تحتوي كل فقرة على اختيارات تعبر عن شعور شخصي لدى المستشار الرجاء وضع علامة (X) في الخانة المناسبة ونشكركم على مساعدتكم وتفهمكم، علما أن المعطيات سوف تستعمل لأغراض علمية.

معلومات هامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر: ☐ سنة

المستوى التعليمي ☐

الأقدمية ☐ سنة

مقيم: بالثانوية ☐ بمركز التوجيه م.م ☐

Corrélations

Corrélations

Les Variables		CONFLIT	AMBIGUIT	EPUISSEM	APATHIE	REGRESSI
CONFLIT	Corrélation de Pearson	1,000	,737(**)	,502(**)	,313(**)	,234(**)
	Sig. (bilatérale)	,	,000	,000	,000	,007
	N	132	132	132	132	132
AMBIGUIT	Corrélation de Pearson	,737(**)	1,000	,466(**)	,335(**)	,211(*)
	Sig. (bilatérale)	,000	,	,000	,000	,015
	N	132	132	132	132	132
EPUISSEM	Corrélation de Pearson	,502(**)	,466(**)	1,000	,578(**)	,136
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,	,000	,120
	N	132	132	132	132	132
APATHIE	Corrélation de Pearson	,313(**)	,335(**)	,578(**)	1,000	,423(**)
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,	,000
	N	132	132	132	132	132
REGRESSI	Corrélation de Pearson	,234(**)	,211(*)	,136	,423(**)	1,000
	Sig. (bilatérale)	,007	,015	,120	,000	,
	N	132	132	132	132	132

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Test-t

Statistiques de groupe

	SEXE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
CONFLIT	1,00	32	13,3750	4,8310	,8540
	2,00	100	13,8000	4,7140	,4714
AMBIGUIT	1,00	32	11,8125	4,0516	,7162
	2,00	100	13,0200	4,9624	,4962

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure
CONFLIT	Hypothèse de variances égales	,040	,842	-,441	130	,660	-,4250	,9631	-2,3305	1,4805
	Hypothèse de variances inégales			-,436		,665	-,4250	,9755	-2,3831	1,5331
AMBIGUIT	Hypothèse de variances égales	2,770	,098	-1,249	130	,214	-1,2075	,9670	-3,1206	,7056
	Hypothèse de variances inégales			-1,386		,171	-1,2075	,8713	-2,9486	,5336

Statistiques de groupe

	SEXE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
EPUISSEM	1,00	32	24,5313	9,6753	1,7104
	2,00	100	30,1500	11,3087	1,1309
APATHIE	1,00	32	9,8438	5,9898	1,0589
	2,00	100	9,8300	6,3278	,6328
REGRESSI	1,00	32	21,7500	9,4391	1,6686
	2,00	100	18,9200	8,2764	,8276

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure
EPUISSEM	Hypothèse de variances égales	,814	,369	-2,528	130	,013	-5,6187	2,2222	-10,0151	-1,2224
	Hypothèse de variances inégales			-2,740		,008	-5,6187	2,0504	-9,7196	-1,5179
APATHIE	Hypothèse de variances égales	,687	,409	,011	130	,991	1,375E-02	1,2692	-2,4971	2,5246
	Hypothèse de variances inégales			,011		,991	1,375E-02	1,2335	-2,4584	2,4859
REGRESSI	Hypothèse de variances égales	,650	,422	1,626	130	,106	2,8300	1,7402	-,6127	6,2727
	Hypothèse de variances inégales			1,519		,135	2,8300	1,8626	-,9166	6,5766

Test-t

Statistiques de groupe

	ANCIE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
EPUISS	2,00	67	28,8806	11,7944	1,4409
	3,00	65	28,5385	10,7806	1,3372
APATHIE	2,00	67	10,3284	6,5722	,8029
	3,00	65	9,0308	5,5761	,6916
REGRES	2,00	67	19,2985	8,2242	1,0047
	3,00	65	19,4308	8,8246	1,0946

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Inférieure
EPUISS	Hypothèse de variances égales	1,388	,241	,174	130	,862	,3421	1,9685	-3,5522	4,2365
	Hypothèse de variances inégales			,174		,862	,3421	1,9658	-3,5470	4,2313
APATHIE	Hypothèse de variances égales	1,416	,236	1,221	130	,224	1,2976	1,0624	-,8042	3,3994
	Hypothèse de variances inégales			1,224		,223	1,2976	1,0597	-,7993	3,3945
REGRES	Hypothèse de variances égales	,535	,466	-,089	130	,929	-,1323	1,4842	-3,0686	2,8040
	Hypothèse de variances inégales			-,089		,929	-,1323	1,4858	-3,0720	2,8075

تفريغ الاستبيانات حسب الجنس

الرقم	الجنس	الاحتراق النفسي		
		تدني الإنجاز	تبلد المشاعر	إجهاد انفعالي
1	ذكر	14	05	17
1	ذكر	30	05	10
1	ذكر	16	09	22
1	ذكر	14	05	19
1	ذكر	27	05	18
1	ذكر	14	10	22
1	ذكر	11	07	20
1	ذكر	30	14	15
1	ذكر	21	06	15
1	ذكر	09	05	08
1	ذكر	17	09	18
1	ذكر	21	05	29
1	ذكر	30	13	36
1	ذكر	19	07	18
1	ذكر	38	11	19
1	ذكر	36	20	35
1	ذكر	19	09	23
1	ذكر	27	15	20
1	ذكر	22	10	13
1	ذكر	21	10	15
1	ذكر	37	05	22
1	ذكر	41	22	36
1	ذكر	42	26	42
1	ذكر	41	26	42
1	ذكر	16	05	14
1	ذكر	26	05	14
1	ذكر	13	08	31
1	ذكر	22	07	24
1	ذكر	24	09	18
1	ذكر	17	05	08
1	ذكر	36	08	37

تفريغ الاستبيانات حسب الجنس

الرقم	الجنس	الاحتراق النفسي		
		تدني الإنجاز	تبلد المشاعر	إجهاد انفعالي
1	أنثى	10	05	09
2	أنثى	34	09	16
3	أنثى	24	06	12
4	أنثى	23	06	22
5	أنثى	19	08	10
6	أنثى	34	10	21
7	أنثى	33	05	09
8	أنثى	34	17	08
9	أنثى	11	05	08
10	أنثى	26	00	15
11	أنثى	46	23	19
12	أنثى	29	10	18
13	أنثى	29	05	09
14	أنثى	23	00	08
15	أنثى	18	05	18
16	أنثى	26	00	20
17	أنثى	54	16	22
18	أنثى	25	05	11
19	أنثى	28	05	35
20	أنثى	27	05	08
21	أنثى	44	18	10
22	أنثى	25	07	25
23	أنثى	43	26	40
24	أنثى	34	23	35
25	أنثى	41	23	29
26	أنثى	27	14	22
27	أنثى	25	15	12
28	أنثى	39	25	33
29	أنثى	45	24	40
30	أنثى	41	17	34
31	أنثى	36	04	11
32	أنثى	41	05	08
33	أنثى	23	13	15
34	أنثى	22	11	15
35	أنثى	10	05	11
36	أنثى	42	06	24
37	أنثى	22	05	20
38	أنثى	42	17	22
39	أنثى	48	25	18
40	أنثى	36	10	25
41	أنثى	42	28	28
42	أنثى	24	12	25
43	أنثى	31	07	20
44	أنثى	33	10	11
45	أنثى	32	11	23
46	أنثى	49	22	18
47	أنثى	33	09	19
48	أنثى	54	10	13
49	أنثى	48	07	15
50	أنثى	17	08	34
51	أنثى	29	05	10
52	أنثى	33	05	13
53	أنثى	25	11	20
54	أنثى	11	13	10
55	أنثى	26	05	08
56	أنثى	41	17	11
57	أنثى	47	14	22
58	أنثى	31	09	14
59	أنثى	37	05	11
60	أنثى	37	12	19
61	أنثى	15	05	20
62	أنثى	16	06	25
63	أنثى	42	05	17
64	أنثى	25	05	27
65	أنثى	35	10	17
66	أنثى	19	06	13
67	أنثى	09	05	19
68	أنثى	37	07	08
69	أنثى	28	12	33
70	أنثى	23	12	28
71	أنثى	24	07	14
72	أنثى	37	09	24
73	أنثى	29	05	12
74	أنثى	20	10	14
75	أنثى	11	09	44
76	أنثى	46	20	12
77	أنثى	28	05	20
78	أنثى	29	05	16
79	أنثى	17	05	20
80	أنثى	38	14	15
81	أنثى	44	09	21
82	أنثى	51	22	11
83	أنثى	50	12	20
84	أنثى	48	20	18
85	أنثى	15	05	19
86	أنثى	11	05	31
87	أنثى	22	09	15
88	أنثى	31	05	14
89	أنثى	24	05	32
90	أنثى	12	05	10
91	أنثى	30	05	13
92	أنثى	15	05	17
93	أنثى	26	06	21
94	أنثى	28	07	27
95	أنثى	25	06	17
96	أنثى	41	11	32
97	أنثى	27	05	08
98	أنثى	23	11	22
99	أنثى	42	07	21
100	أنثى	25	07	26
101	أنثى	12	05	24

تفريغ الاستبيانات حسب الأقدمية

اجهاد انفعالي		تبلد المشاعر		تدني الإنجاز	
أقل أقدمية	أكثر أقدمية	أقل أقدمية	أكثر أقدمية	أقل أقدمية	أكثر أقدمية
31	29	05	05	14	16
24	17	05	05	32	20
14	12	05	05	17	10
38	15	14	05	15	17
28	30	07	05	27	10
44	30	09	05	21	13
23	51	11	22	22	11
16	50	09	12	22	20
48	26	20	06	18	21
14	15	05	05	19	19
27	11	05	05	18	31
14	22	10	09	22	15
11	25	07	06	20	17
42	41	07	11	21	32
25	27	07	05	26	08
12	26	05	05	24	08
11	41	13	17	10	11
47	31	14	09	22	14
37	15	05	05	11	20
37	16	12	06	19	25
09	42	05	05	19	17
37	25	07	05	08	27
30	35	14	10	15	17
21	19	06	06	15	13
09	28	05	12	08	33
37	23	05	05	08	28
29	24	09	07	24	14
17	21	05	05	12	29
20	11	09	09	18	44
34	30	10	13	14	36
34	46	09	20	16	12
41	28	23	05	35	20
27	10	23	05	29	09
21	24	15	06	20	12
41	19	10	07	29	18
36	43	22	26	42	35
42	36	26	09	42	23
16	19	09	26	14	22
36	27	05	14	11	13
23	22	04	10	15	12
10	25	13	15	11	22
42	37	05	05	24	33

48	45	05	24	20	40
36	41	25	17	18	34
42	26	10	05	25	14
24	41	28	05	28	08
33	13	12	08	25	31
32	22	10	11	11	15
19	22	11	07	23	24
34	42	08	17	10	22
33	31	10	07	21	20
34	24	05	09	09	18
11	17	17	05	08	08
46	23	05	06	08	22
29	38	23	11	19	19
23	26	05	00	09	15
26	29	00	10	08	18
54	18	00	05	20	18
28	25	16	05	22	11
44	27	05	05	35	08
25	49	18	22	10	18
33	54	07	10	25	13
48	29	09	05	19	10
17	33	07	05	15	13
25	36	08	08	34	37

تفريغ نقاط استبيانات العينة

P%C	P%	P	F	X
01	01	0,01	02	02
04	03	0,03	04	03
04	00	0,00	01	04
07	03	0,03	04	05
08	01	0,01	02	06
12	04	0,04	06	07
24	12	0,12	16	08
27	03	0,03	05	09
37	10	0,10	14	10
41	04	0,04	06	11
46	05	0,05	07	12
55	09	0,09	13	13
57	02	0,02	03	14
70	13	0,13	18	15
71	01	0,01	02	16
72	01	0,01	02	17
81	09	0,09	13	18
82	01	0,01	02	19
88	06	0,06	09	20
88	00	0,00	01	22
00	00	0,00	01	24
00	00	0,00	01	26